

Trabalho Docente e Formação

Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança

*Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Dalila Andrade Oliveira e Álvaro Moreira Hypólito
(Orgs.)*



Ficha técnica

ISBN: 978-989-8471-13-0

Depósito Legal: 369224/14

Título: Trabalho Docente e Formação: Políticas,
Práticas e Investigação: Pontes para a mudança

Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira
& Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.)

Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

janeiro 2014



TEMA 1 NATUREZA E PROCESSOS DO TRABALHO DOCENTE 24

Mobilidade de docentes em escolas públicas brasileiras: análise dos questionários de professores da Prova Brasil 2011	25
<i>Lucimara Domingues de Oliveira</i>	25
Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma discussão acerca da infância, escolarização e produção do conhecimento.	35
<i>Cleoni Maria Barboza Fernandes, Miriam Pires Corrêa de Lacerda</i>	35
A autonomia curricular no 1ºCEB: estudo de caso numa organização escolar	46
<i>Catarina Grangeia & Alexandre Ventura</i>	46
O trabalho docente: práticas de alfabetização frente às mudanças	59
<i>Valdiana do Bomfim Alves</i>	59
Trabalho docente na educação física: semelhanças e diferenças no espaço escolar e não escolar	71
<i>Franciele Roos da Silva Ilha, Andressa Aita Ivo</i>	71
Atividade docente: estilo e catacrese de uma professora do ensino fundamental	80
O efeito- professor nas escolas de sucesso: públicas e privadas	89
<i>Cecília Maria Marafelli</i>	89
Reflexos da identidade docente sobre as dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem e da comunicação nas aulas de Educação Visual no ensino básico	101
<i>Sílvia Casian, Amélia Lopes, Fátima Pereira</i>	101
O raciocínio hipotético-dedutivo e uma análise do padrão proposto por Lawson na resolução de problemas de ciências	113
<i>Moises David, João Manoel da Silva Malheiro, Marcos Guilherme Moura Silva</i>	113
Histórias de vida de ex-professoras: fatores que motivaram o abandono da profissão	126
<i>Flavinês Rebolo, Maria Aparecida de Souza Perrelli, Leny Rodrigues Martins Teixeira, Marta Regina Brostolin</i>	126
A precarização do trabalho docente: reflexos da mundialização do capital em Moju	138
<i>Raimundo Sérgio de Farias Júnior</i>	138
Trabalho colaborativo docente no ensino das Ciências	148
<i>Paula Borges Nogueira, Marta Abelha</i>	148
Contextos e estratégias de aprendizagem no trabalho docente: Um estudo com professores do 1º CEB	159
<i>Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Costa e Silva</i>	159
Um estudo sobre trabalho e profissão com professores de educação básica no Brasil: práxis pedagógica em questão.	173
<i>Liliana Soares Ferreira</i>	173
Nas “geo-grafias docentes” na metrópole, os trajetos de professores	184
<i>Álida Angélica Alves Leal</i>	184
Cultura infantil e mídia na formação de professores: uma contribuição para as discussões sobre o trabalho docente ..	196
<i>Saraí Patrícia Schmidt</i>	196
Os professores de uma escola de rede: como se veem e como são vistos	203
<i>Erica Nascimento e Phillipi Assis</i>	203
Outras Imagens, Planos, Sequências: O cinema na vida de professores	211
<i>Inês Assunção de Castro Teixeira, Álida Angélica Alves Leal, Brenda Franco Monteiro Prado, Cláudia Beatriz Lemos de Castro, Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo & Natália Alves</i>	211
Fazer Docente: reflexões em torno da formação, do trabalho e das especificidades da área de atuação docente	224
<i>Lúcia Gracia Ferreira, Lucimar Gracia Ferreira, Adriana Guerra Ferreira</i>	224
Construir caminhos para a intervenção educativa pela via da participação: as questões da intencionalidade educativa na Educação Pré-escolar	232
<i>Joana Freitas Luísa</i>	232
A gestão contextualizada do currículo: considerações sobre potencialidades e constrangimentos	239

<i>Raquel Dinis</i>	239
TEMA 2 TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	258
Aderência: Da escolha possível à vocação aprendida	259
<i>Rita de Cassia Ximenes Mury</i>	259
Grupo de Estudos e Pesquisas: espaço de interlocuções com a educação básica e a formação de professores de Educação Física.....	270
<i>Silvia Christina Madrid Finck</i>	270
As dicotomias presentes no trabalho docente: análise de um processo de formação continuada em uma escola de Educação Infantil.....	280
<i>Liana Gonçalves Pontes Sodré, Jamilye Oliveira Farias, Lana Souza Fagundes</i>	280
Reflexões sobre a formação do pedagogo na contemporaneidade	287
<i>Carmem Virgínia Moraes da Silva, Isabel Cristina de Jesus Brandão</i>	287
Formação Docente: Perspectivas de Aprendizagem no Trabalho	296
<i>Jane do Carmo Machado</i>	296
O programa nacional de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos - proeja: discutindo o trabalho docente na educação de jovens e adultos do IFRN – Câmpus Caicó.....	307
A identidade universitária e constituição de uma identidade profissional docente	318
<i>Juliana Trindade Barbaceli</i>	318
Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções no ensino fundamental	330
<i>Lucinete Chaves de Oliveira, Maria Antônia Ramos Coutinho</i>	330
Pesquisa, jogo, mostra... Ação!.....	342
<i>Maria Joseane de Santana Santos</i>	342
Formação e trabalho: tradição e inovação nas práticas docentes	351
<i>Elza Mesquita, João Formosinho, Joaquim Machado</i>	351
Sobre mestre e aprendizes: relação universidade-escola na formação inicial de professores	363
<i>Tatiana Leite da Silva Pessôa, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves</i>	363
A Formação e o Trabalho do Docente do Ensino Superior no Brasil	376
<i>Olgaíses Maués</i>	376
Olhares inventados: as produções dos estagiários para além do relatório	388
<i>Dominguez, Celi Rodrigues Chaves; Viviani, Luciana Maria; Cazetta, Valéria; Gurídi, Verónica Marcela; Faht, Elen Cristina; Pioker-Hara, Fabiana Curtopassi & Bonardo, Josely Cubero</i>	388
Diversidades rurais e trabalho docente: pesquisa (auto)biográfica, multisseriação e questões de formação em escolas rurais na Bahia-Brasil.....	400
<i>Elizeu Clementino de Souza</i>	400
Políticas públicas de formação continuada: De professores: estudo de caso.....	414
<i>Simone Chaves Dias</i>	414
Problemas de Formação do Professor de Língua Inglesa: Percepções de graduandos.....	425
<i>Diógenes Cândido de Lima, Márcio Roberto Soares Dias, Almiralva Ferraz Gomes</i>	425
Profissionalismo docente no discurso da política oficial para a formação de professores no Brasil	437
<i>Maria Manuela Alves Garcia</i>	437
Crítica da constituição da psicologia como ciência: contribuições da teoria crítica da sociedade à formação de professores	449
<i>Abel Silva Borges</i>	449
Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate.....	461
<i>Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho</i>	461
O estágio e o desenvolvimento cultural nas escolas em tempo integral: uma experiência reflexiva.....	473
<i>Inalda Maria Duarte de Freitas, Maria Do Carmo Duarte de Freitas</i>	473

Trabalho docente e formação de professores: experiências no Estágio dos cursos de Letras e Artes de Universidades públicas na Bahia, Brasil	481
<i>Miriam Barreto de Almeida Passos & Ana Rita Sulz</i>	481
Formação continuada de professores no século digital: Uma experiência de partilha entre professores do Brasil e Portugal.....	489
<i>Elisabeth Gomes Pereira, Lia Raquel Oliveira</i>	489
Formação de professoras no auxiliadora de campos/rj.....	506
<i>Ivone Goulart Lopes</i>	506
Contribuições do memorial de formação <i>on-line</i> no desenvolvimento profissional da docência.....	518
<i>Marilce da Costa Campos Rodrigues e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali</i>	518
Prática de Ensino e a Formação de Professores de Geografia da Universidade Federal de Alagoas: Práxis e percepções	529
<i>Jacqueline Praxedes de Almeida, Denis Rocha Calazans</i>	529
Processos criativos e suas relações com a educação e formação docente.....	541
<i>Luiz Antonio de Carvalho Valverde</i>	541
A música na vida diária e o ensino de música no curso de Pedagogia.....	556
<i>Leda de A Maffioletti, Luciane Costa Cuevo</i>	556
Aprendizagem da docência e investigação-ação: possibilidades na formação inicial.....	564
Aprendizagem autorregulada e formação docente potencializadas pela colaboração no PIBID/UFPel	574
<i>Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Ana Margarida da Veiga Simão</i>	574
Oficinas Pedagógicas: autorregulação da aprendizagem de bolsistas de matemática do PIBID/ufpel.....	584
<i>Amanda Pranke, Lourdes Maria Bragagnolo Frison</i>	584
O Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil contemporâneo: diretrizes e políticas de difusão e formação de professores	595
<i>Livia Tosta dos Santos; Maria Helena da Rocha Besnosik</i>	595
Mercado de formação docente: constituição e funcionamento	607
<i>Denise Trento Rebello de Souza, Flavia Medeiros Sarti</i>	607
Modos de narrar a vida: cinema e narrativas (auto)biográficas na formação docente	618
<i>Simone Santos de Oliveira</i>	618
O desejo de crescer juntos: a análise de um processo coletivo de formação docente em contexto, e as perspectivas e desafios ao trabalho colaborativo.....	629
A elaboração de pôsteres como método de iniciação à investigação na formação inicial de educadores e professores.....	642
<i>Bento Cavadas</i>	642
<i>Elisabete Linhares</i>	642
Formação do formador de formador: teorias em construção	656
<i>Sílvia Matsuoka de Oliveira</i>	656
Formação contínua: Os discursos dos professores das escolas ribeirinhas.....	667
<i>Simone do Socorro Freitas do Nascimento, Josciene de Jesus Lima</i>	667
Formação para a implementação do programa de Português do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores	677
<i>Susana Mira Leal, Filomena Morais, Gabriela Rodrigues</i>	677
A política Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores: discursos produtivos	692
<i>Mara Rejane Vieira Osório</i>	692
As contribuições do curso de pedagogia da faculdade de filosofia e ciências para formação de professores da educação básica.....	705
<i>Elieuzza Aparecida de LIMA, Rosane Michelli de CASTRO, Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES</i>	705
Professores da Educação Infantil no Município de Brumado: perfis e trajetórias.....	717
<i>Isabel Cristina de Jesus Brandão, Roberta Bolzan Jauris</i>	717
O estágio supervisionado sob o olhar das alunas do curso de pedagogia	730
<i>Eni de Faria Sena, Maria Das Graças Oliveira</i>	730

Formação de Professores para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Escolarização – a importância das concepções docentes	741
<i>Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque, Israel Alexandria Costa, Jefferson Silva Costa</i>	741
O processo de formação docente na rede de ensino público do Estado de São Paulo: o papel e atuação do Assistente Técnico Pedagógico.....	753
<i>Valéria de Souza</i>	753
O projeto político pedagógico e o ensino superior no Brasil pós 1990: implicações históricas e políticas	765
Formação de professores e construção de conhecimento em/para educação: implicações na formação do sujeito de cultura letrada	777
<i>Deborah Orlandini Ferrocio, Maíra de Oliveira Freitas, Tatiana Bezerra Fagundes</i>	777
Necessidades e expectativas de formação de professores-estudantes da pedagogia/parfor para o ensino de música. 786	
<i>Rita Maria Gonçalves, Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>	786
Os Formadores de Professores e Seus Percursos Formativos: Uma análise sobre a política de formação continuada na perspectiva dos formadores do CEFAPRO.....	798
<i>Fábio Mariani, Filomena Maria de Arruda Monteiro</i>	798
Formação de Professores e Ensino da Leitura na Educação de Jovens e Adultos: Contributos à prática docente.....	809
<i>Adriana Cavalcanti dos Santos, Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Edna Telma Fonseca e Silva Vilar</i>	809
O desafio da articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado na formação docente	821
<i>Janaina de Azevedo Corenza</i>	821
O percurso da construção do pensamento algébrico nos livros didáticos de matemática e a formação do professor....	831
<i>Marcia Aguiar, Elio Carlos Ricardo</i>	831
“E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão...”. Histórias de vidas e formação do educador social	845
A importância da reflexão na Prática de Ensino Supervisionada: uma visão de (alguns) professores de Geografia.....	855
<i>Felisbela Martins</i>	855
Formação docente na educação de jovens e adultos (EJA): entraves e desafios do sistema educacional no nordeste do Brasil.....	867
<i>Kátia Maria Santos Mota, Janine Fontes de Souza</i>	867
A atividade docente e a constituição da identidade profissional	878
<i>Marjorie Samira Ferreira Bolognani & Adair Mendes Nacarato</i>	878
Contribuições Da Formação Inicial Para Os Processos De Desenvolvimento Profissional Da Docência De Licenciandos Em Física Do IFMT	890
<i>Fábio Mariani, Filomena Maria de Arruda Monteiro, Edilsa Caetano da Trindade</i>	890
A escrita reflexiva de professores como dispositivo formativo para o desenvolvimento da autoria pedagógica	900
<i>Rosana Aparecida Ferreira Pontes</i>	900
A prática docente e o estágio supervisionado na ANPED: os sentidos construídos nas produções do GT 08 formação de professores.	912
<i>Maria Julia C. de Melo, Lucinalva A. A. de Almeida</i>	912
O currículo vivido do curso de pedagogia: a pesquisa e prática pedagógica na formação de professores	925
Articulações entre campos de formação e atuação profissional: O que dizem os professores do ensino básico.....	937
A concepção docente para a formação de leitores	952
<i>Ana Arlinda de Oliveira, Sílvia Cristina Fernandes Paiva</i>	952
A formação dos formadores de leitores.....	963
<i>Sílvia Cristina Fernandes Paiva</i>	963
Formação de Pedagogos: dilemas e perspectivas.....	971
<i>Lisley Silva Gomes, Maria Amélia Santoro Franco,</i>	971
O espaço da alfabetização na formação do professor	980
<i>Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Maria Letícia Cautela de Almeida Machado, Maíra de Oliveira Freitas</i>	980
Docência na universidade: sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre processos formativos, identidade e profissionalidade docente.....	988

<i>Áurea Maria Costa Rocha, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar</i>	988
Aproximar o trabalho e a formação de professores	1000
<i>Menga Lüdke</i>	1000
A música na formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: vivências e ausências	1011
Lembranças do Lugar: Narrativas do meio vivido - sentido na formação docente	1025
<i>Rita de Cássia Magalhães de Oliveira</i>	1025
A relação teoria e prática nos currículos de formação de professores de história no Brasil	1034
<i>Angela Ribeiro Ferreira</i>	1034
Reflexões sobre os processos de aprendizagem do adulto professor e a construção de sua identidade profissional .	1045
<i>Rafael Conde Barbosa, Rinalda Bezerra Carlos, Vera M.N. de S. Placco</i>	1045
Movimentos identitários do professor iniciante.....	1055
<i>Rafael Conde Barbosa, Eliana C. Z. Cipriano, Vera M. N. S. Placco, Selma Oliveira Alfonsi, Gabriel Veiga Catellani</i>	1055
Aprendiz de professora: constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática em narrativas	1066
<i>Rosana Maria Martins, Simone Albuquerque da Rocha</i>	1066
Trabalho docente e formação de professores no instituto federal de educação da Bahia	1078
<i>Márcia Maria Gonçalves de Oliveira</i>	1078
Formação de educadores na EJA: Possibilidades e desafios na construção dos saberes de educadores de jovens e adultos.....	1087
<i>Ana Paula Ferreira Pedroso^e Leôncio José Gomes Soares</i>	1087
Núcleos de Significação: Contribuições para a investigação de sentidos e significados de egressos da licenciatura em Matemática à sua formação inicial	1099
<i>Jane Mery Richter Voigt, Wanda Maria Junqueira Aguiar, Aliciene Fusca Machado Cordeiro</i>	1099
Reflexão sobre a formação dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e o impacte nas suas práticas	1112
<i>Adorinda Gonçalves; Maria José Rodrigues</i>	1112
Habilidades Cognitivas e a Resolução de Problemas de Biologia: Uma análise acerca da relação professor-alunos em um curso de férias no Pará-Brasil	1122
<i>João Manoel da Silva Malheiro, Moisés David das Neves, Marcos Guilherme Moura Silva, Odete Pacubi Baierl Teixeira</i>	1122
Autoconfrontação como instrumento de análise e reflexão da atividade docente	1135
<i>Maria Emiliana Lima Penteado, Vinicius Fontes, Wedja Maria Oliveira Leal, Karin Gerlach Dietz</i>	1135
Formação de professores: a voz dos coordenadores de um programa de iniciação à docência	1145
<i>Graciete Tozetto Goes, Maria Odete Vieira Tenreiro</i>	1145
Da Prática de Ensino Supervisionada à construção da identidade profissional: Articulação das Ciências de base experimental com outras áreas do saber	1155
<i>Alcina Maria Silva Mota Figueiroa; Helena Cristina Sapage Durana</i>	1155
Um ensino para chamar de seu: uma interpretação para o estilo docente	1173
<i>Ana Lúcia Pereira Baccon, Sergio de Mello Arruda</i>	1173
Trabalho docente em um município do Oeste do Pará-Brasil: dados sobre professores de escolas públicas.....	1186
<i>Lilian Cristiane Almeida dos Santos, Maria Regina Dubeux Kawamura</i>	1186
Formação de professores: a voz dos coordenadores de um programa de iniciação à docência	1195
<i>Graciete Tozetto Goes, Maria Odete Vieira Tenreiro</i>	1195
O conceito da reflexão na formação de professores: Algumas implicações para a construção da autonomia docente	1204
<i>Tatyanne Gomes Marques, Júlio Emílio Diniz-Pereira</i>	1204
Nas trilhas da docência – o pibid de pedagogia e a formação inicial e continuada de professores	1214
<i>Ennia Débora Braga Passos Pires, Talamira Taita Rodrigues Brito, Dominick do Carmo Jesus, Andressa Rocha Meira</i>	1214
O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: O caso da UFAL/Campus Arapiraca	1222
<i>Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque, Ana Carolina Faria Coutinho</i>	1222
O Ambiente virtual como Possibilidade de Inclusão do Professor Iniciante no Espaço Escolar	1234
<i>Rozilene de Moraes Sousa, Simone Albuquerque da Rocha</i>	1234

A formação de professores na modalidade de educação à distância: propósitos e procedimentos	1243
<i>Andreia Gomes da Cruz, Andrea Pierre dos Reis</i>	1243
Estágio supervisionado e pesquisa na licenciatura em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil-Campus Santa Cruz	1258
<i>José Gllauco Smith Avelino de Lima, Lenina Lopes Soares Silva, Nelson Cosme de Almeida, Maria Emília Barreto Bezerra</i> ...	1258
O trabalho docente na contemporaneidade: mudanças e repercussões nas atividades dos professores da rede pública, em apodi/rn	1272
<i>Edinária Marinho da Costa, Maria Antônia Teixeira da Costa</i>	1272
Modelos Mentales de Formadores de Formadores: Estudio de Caso en el Instituto Politécnico Nacional	1282
<i>Laura Montejano Castillo; Rocío Aurora Rosas Cruz; Rebeca Flores Delgado</i>	1282
A web 2.0 na formação docente	1291
<i>Nuno Ricardo Oliveira</i>	1291
Metodologia da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O Olhar do Educador Unidocente	1304
<i>Mauricio Cravo dos Reis, Elisandro Schultz Wittizorechi</i>	1304
Um olhar sob a formação do professor para o ensino superior tecnológico	1317
<i>Tarsis de Carvalho Santos Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro</i>	1317
Investigação e (Re)significação de Saberes de Professoras sobre Práticas Educativas com Bebês Construídos na Formação Docente	1329
<i>Tacyana Karla Gomes Ramos</i>	1329
Alteridade, dialogismo e exotopia: A formação de professores como experiência compartilhada	1341
<i>Hilda Micarello</i>	1341
Formação de professores e prática pedagógica no curso de pedagogia	1352
<i>Maria Cândida Sérgio</i>	1352
O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor	1360
<i>Flávio Rodrigo Furlanetto</i>	1360
Formação docente para a infância: perspectivas formativas na creche universitária	1373
<i>Ana Claudia Carmo dos Reis, Denise Rangel Miranda de Oliveira</i>	1373
Ortografia e Ensino: Singularidade e subjetividade no processo de aquisição da escrita	1380
<i>Cristina Felipeto, Adna de Almeida Lopes</i>	1380
Trajetória, repertório de atuação e identidade rofissional de professoras de creches no Município de Cuiabá, Mato Grosso – Brasil	1395
<i>Waldney Jorge de Lisboa, Lurdi Haas, Edson Gomes Evangelista, Rosemeire Montanucc</i>	1395
Escolha do possível?	1403
Opção profissional, perfil do estudante do curso de Pedagogia e trabalho docente	1403
<i>Priscila Andrade Magalhães Rodrigues</i>	1403
Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores.	1415
Conversas com a creche: uma proposta de formação continuada crítico reflexiva sobre o choro das crianças	1427
<i>Núbia Schaper Santos, Ilka Schapper, Maritza Dessupoio de Abreu</i>	1427
Procedimentos pedagógicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos do ensino fundamental	1439
<i>Marta Maria Minervino dos Santos, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante</i>	1439
A pedagogia na prática docente dos professores do ensino técnico do CEFET-AM	1451
<i>Ailton Gonçalves Reis</i>	1451
Formação e trabalho docente: uma aproximação possível?	1464
<i>Maria das Graças C. de Arruda Nascimento, Patrícia Cristina Albieri Almeida</i>	1464
(Re)significação das “dificuldades de aprendizagem” por meio da análise da atividade docente	1477
<i>Maria Fourpome Brando, Cláudia Leme Ferreira Davis</i>	1477
Desafios Contemporâneos na Educação Física: a importância do PIBID no processo de formação de professores... ..	1489
<i>Miguel Archanjo de Freitas Junior</i>	1489

Pensamentos em Movimento de Professores de Educación Superior del Instituto Politécnico Nacional	1502
<i>Delgado Rebeca Flores, Aurora Rosas Cruz Rocío, Laura Montejano Castillo</i>	1502
O início da carreira e o processo de socialização profissional dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro .	1510
<i>Maria das Graças C. de Arruda Nascimento, Rosemary Freitas dos Reis, Daianne Bastos Xavier</i>	1510
Escolha do possível? Opção profissional, perfil do estudante do curso de Pedagogia e trabalho docente	1522
<i>Priscila Andrade Magalhães Rodrigues</i>	1522
Procedimentos pedagógicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos do ensino fundamental	1534
<i>Marta Maria Minervino dos Santos, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante</i>	1534
Formação inicial e formação continuada: A questão da formação em serviço.....	1546
<i>Silvio Henrique Vilela, Fátima Terezinha Spala, Débora Orlandini</i>	1546
O estágio profissional no contexto da formação inicial de professores de Educação Física: estudo em instituições universitárias públicas portuguesas	1557
<i>Teresa Silva; Paula Batista; Amândio Graça</i>	1557
Os Impactos da Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação: Desdobramentos no Estado do Rio Grande do Sul - Brasil.....	1570
<i>Marilene Gabriel Dalla Corte, Joacir Marques da Costa, Janilse Fernandes Nunes</i>	1570
Formação de professores: uma experiência com docentes de Língua Portuguesa	1583
<i>Tânia Guedes Magalhães</i>	1583
A formação de professores no instituto federal do Amazonas – IFAM: um processo de reflexão enviesado	1595
<i>Ailton Gonçalves Reis</i>	1595
Rotinas na Creche	1606
<i>Maritza Dessupoio de Abreu, Ilka Schapper, Mislene Carvalhais do Nascimento, Núbia Schaper dos Santos</i>	1606
Reflexão e Mudança na Formação Inicial do Professor de Ciências	1620
A construção da profissionalidade docente de professores de geografia: Decorrências do programa institucional de bolsa de iniciação à docência	1632
<i>Carla Silvia Pimentel</i>	1632
Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: trabalho docente e inovação.....	1644
<i>Elí Henn Fabris, Maria Cláudia Dal'Igna</i>	1644
Formação Continuada da Docência na Educação Infantil: um estudo metodológico.....	1656
<i>Maria Inês Barreto Netto</i>	1656
Trabalho docente na abordagem da variação linguística em sala de aula.....	1669
<i>Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante , Maria Luédna Ferreira de Melo</i>	1669
O Modelo Bietápico de Formação de Professores em Blended-Learning.....	1680
<i>Maria Idalina Santos, Ana Amélia Amorim Carvalho</i>	1680
O brincar de faz de conta no universo infantil	1694
<i>Mislene Carvalhais do Nascimento, Ilka Schapper Santos, Maritza Dessupoio de Abreu, Núbia Schapper Santos</i>	1694
Limitações e possibilidades da Didática para a formação de professores de Música na perspectiva da Cidadania.....	1707
<i>Laude Erandi Brandenburg</i>	1707
A Experiência do PIBID na UFF e suas Contribuições para uma Reparatigmatização da Formação de Professores.	1716
<i>Roberta Lopes Alfradique Haroim, Márcia Cristina A. dos Santos, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves</i>	1716
Formação de professores e a educação profissional para jovens e adultos: desafios e possibilidades	1726
<i>Adriana de Almeida</i>	1726
Itinerários de vida e (auto)formação docente: Sentidos da composição da professoralidade.....	1736
<i>Jussara Almeida Midlej Silva, José Jackson Reis dos Santos (UESB)</i>	1736
Contribuições da formação docente para inclusão do aluno com deficiência visual na rede regular de ensino do Município de Teresópolis	1747
<i>Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino e Inês Ferreira de Souza Bragança</i>	1747
Leitura, leitor, literatura e leituras literárias: representações de professoras de língua portuguesa do ensino médio...	1758

<i>dayb m o dos santos, Maria Helena da R Besnosik</i>	1758
Competências para o ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade: proposta de um quadro orientador... 1770	
<i>Patrícia Sá, Fátima Paixão ()</i>	1770
A monografia no Veredas: construindo sentidos para a produção de textos	1783
<i>Mônica da Motta Salles Barreto Henriques; Nubia Shaper Santos; Ilka Shapper; Maritza Dessupoio de Abreu</i>	1783
Trabalho docente e formação de professores: Um olhar sobre a formação, identidade e trabalho de professoras alfabetizadoras de feira de santana – bahia.....	1796
<i>Aline Daiane Nunes Mascarenhas, Amali de Angelis Mussi</i>	1796
Educação Matemática: como esse campo é compreendido em relação à natureza, campo de atuação, realidade de seus objetos epistemológicos e procedimentos metodológicos por pesquisadores e professores”	1809
<i>Celia Finck Brandt, Sílvia Cirsitna Madrid Finck</i>	1809
Contribuições do estágio em educação infantil para a formação de professores na visão de estudantes de pedagogia	1824
<i>Rosimeire Costa de Andrade Cruz, Sinara Almeida da Costa</i>	1824
O Modelo de Conhecimentos de Professores proposto por Pamela Grossman: seus componentes e as implicações para o ensino de Química	1837
<i>Robson Macedo Novais e Carmen Fernandez</i>	1837
Formação continuada de professores das classes multisseriadas e as políticas educacionais de regulação: para além da racionalidade técnica	1850
<i>Eliete Soares Mota, Terciana Vidal Moura</i>	1850
O (des)preparo do(a)professor(a) na presença dos(as) estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada.....	1862
<i>Walquíria Silva Lúcio, Margareth Diniz</i>	1862
A formação de professores: teoria e prática da realidade amazônica.....	1872
<i>Maria Aldecy Rodrigues de Lima</i>	1872
Por uma Pedagogia aprendida com as crianças: Diálogos entre pesquisas e narrativas sobre/na cidade educativa ..	1885
Trabalho docente e formação de professores de língua materna: os (des)caminhos pelos labirintos da escrita.....	1897
<i>Obdália Santana Ferraz Silva</i>	1897
Formar leitores no espaço escolar: desafios docentes	1910
<i>Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima</i>	1910
A tutoria como um processo formativo/colaborativo de professores em contexto escolar: Da intervenção à reflexão. 1918	
<i>Manuela Ventura Santos</i>	1918
Didática, currículo e trabalho docente: aproximações, diferenças e especificidades.....	1929
<i>Lenilda Rêgo A. de Faria, Alderlândia da Silva Maciel, Tânia Mara R. Machado</i>	1929
Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisas sobre formação e trabalho docente.....	1939
<i>Elvira Maria Godinho Aranha, Virgínia Campos Machado, Wanda Maria Junqueira Aguiar</i>	1939
O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012?	1952
<i>Camila Itikawa Gimenesi, Selma Garrido Pimentai</i>	1952
Narrativas de professores rurais: trajetórias e fazer pedagógico	1965
<i>Natalina Assis de Carvalho, Jussara Fraga Portugal</i>	1965
Importância da abordagem sobre tráfico de animais silvestres na prática dos professores de ciências.....	1975
<i>Daiana Kelli Bispo do Prado Silva, Josilene Silva da Costa</i>	1975
Saberes pedagógicos e atuação docente: as avaliações dos professores primários das escolas isoladas em São Paulo-Brasil	1987
<i>Angélica Pall Oriani, Ana Clara Bortoleto Nery</i>	1987
Além das montanhas: história de vida da professora maria teresa freitas	1994
<i>Maria Leopoldina Pereira, Carolina Caniato Portes, Cristiano José Rodrigues, Eduardo Malvacini, Inês A. Castro Teixeira, Sérgio A. Leal Medeiros</i>	1994

A docência na Educação Superior em Saúde: Constructos para a Formação Pedagógica Continuada/Permanente ..	2001
<i>Noeli Prestes Padilha Rivas; Adriana Katia Corrêa; Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza; Glaucia Maria da Silva; Yassuko Iamamoto; Filomena Elaine Paiva Assolini; Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves; Alma Blásida Concepcion Elizaur Benitez Catirse; Edson Garcia Soares</i>	
Os Sentidos e Significados constituídos por uma professora do ensino fundamental I acerca das dificuldades para a realização da atividade docente	2013
<i>Bruna B. A. Tchalekian, Julia C. C. Narvai, Marília Alves Facco, Wanda Junqueira Aguiar, Claudia Leme Ferreira Davis</i>	
Estágio supervisionado e trabalho docente: Enredando teias na formação de professores	2025
<i>Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas, Obdália Santana Ferraz Silva</i>	
Os cursos de licenciatura nas representações sociais de licenciandos: experiências compartilhadas, limites e contribuições para a formação docente	2039
<i>Nayara de Freitas Faria, Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, Alvanize Valente Fernandes Ferenc Ferenc, Rita de Cássia de Alcântara Braúna, Rogéria Viol Ferreira Toledo</i>	
Competências transversais de Educadores/as e Professores/as do 1º ciclo do Ensino Básico: o futuro como razão de ser do presente	2052
<i>João Gouveia, Clara Craveiro, Brigitte Silva, Cecília Santos, Maria Isabel Brandão e Marta Martins</i>	
A formação continuada e a educação ambiental (EA): desafios atuais para os professores de Ciências	2067
<i>Sheila Gomes de Mélo, Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>	
A prática inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular: um estudo a partir dos saberes docentes	2076
<i>Adarita Souza da Silva, Solange Mary Santos Moreira</i>	
Analisando a atividade docente em uma escola pública paulista: a apropriação e o emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula.....	2085
<i>Marília Alves Facco, Claudia Leme Ferreira Davis</i>	
<i>YVLOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</i>	
Por uma reflexão crítica no contexto da creche: interlocuções com a teoria sócio-histórico-cultural	2097
<i>Núbia Schaper Santos, Aretusa Santos, Ilka Schapper, Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e Patrícia Maria Reis Cestaro</i>	
Formação e trabalho docente nas políticas educacionais brasileiras: como e porque profissionalizar professores	2109
<i>Lidiane Teixeira</i>	
Estágio reflexivo: mobilização de saberes para a construção da identidade e profissionalidade docente	2119
<i>Deuzilene Marques Salazar; Jesse Rodrigues dos Santos</i>	
TRADUZIR-SE: Geo(BIO)grafias de professores e formação docente	2132
<i>Jussara Fraga Portugal</i>	
Uma reflexão sobre o processo de didatização dos saberes escolares sob o olhar da vigilância epistemológica de chevallard.....	2144
<i>Wellington B. de Sousa, Elio C. Ricardo</i>	
A pesquisa sobre atividade docente na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica Cultural: contribuições para a Formação de Professores	2155
<i>Wanda Maria Junqueira de Aguiar</i>	
A política de formação de professores do ensino fundamental para atender os alunos da educação especial.....	2167
Cartas de professores iniciantes em escolas rurais: histórias de vida-formação	2179
<i>Lúcia Gracia Ferreira, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira</i>	
O trabalho docente dos formadores de professores em serviço: focalizando a formação continuada no Brasil e na Argentina.....	2190
<i>Marin, Alda Junqueira, Furlan, Elaine Gomes Matheus</i>	
Formação sindical e profissionalidade docente no magistério estadual de mato grosso-brasil	2203
<i>Eder Carlos Cardoso Diniz, Simone Albuquerque da Rocha</i>	
Saberes docentes e o uso das tecnologias da informação e comunicação (tic) na sala de aula	2215

<i>Solange Mary Moreira Santos, Adarita Souza da Silva, Analdino Pinheiro Silva Filho</i>	2215
A Reconfiguração da Formação dos Profissionais da Educação em Caminhos (Des) Contínuos	2225
<i>Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa, Jailson Barbosa Costa</i>	2225
Formação continuada de educadores de matemática: Um estudo sobre o gestar ii na Bahia	2232
<i>Analdino Pinheiro Silva Filho, Solange Mary Moreira Santos</i>	2232
Telas do cinema nos palcos da docência	2244
<i>Ana Lúcia Azevedo, Marília Souza Dias, Margareth Diniz, Valeska Fortes, Alice Maia</i>	2244
A percepção do aluno sobre uma proposta de integração pedagógica de cursos de formação de professores	2256
<i>Elizira Maria Bagatin Munhoz, Marly Krüger de Pesce, Jane Mery Richter Voigt, Berenice Rocha Zabbot Garcia</i>	2256
O percurso, a pedra bruta, a poupança, o tempero e a peneira: Metáforas na Educação	2268
<i>Helenice Maia, Marcio Lemgruber</i>	2268
Discursos, formação continuada e práticas do professor alfabetizador: entrelaçamentos	2277
<i>Fernanda Izidro Monteiro</i>	2277
O Estágio Supervisionado em Química e a Formação Docente: Análises e reflexões sobre o fazer pedagógico em sala de aula	2286
<i>Dulcinéia da Silva Adorni, Daniela Marques Alexandrino, Marcos Nazareth Souza</i>	2286
Estágio supervisionado: entrelugar da construção do trabalho docente	2295
<i>Arlete Vieira da Silva</i>	2295
Percursos de formação: investigação (auto)biográfica e trabalho docente	2307
<i>Fulvia Aquino Rocha, Arlete Vieira da Silva</i>	2307
A Constituição da Identidade/atividade das(o) Professoras(es) no Cotidiano do Trabalho Docente na Educação Infantil no Município de Vitória/ES - Brasil	2316
<i>Sumika Soares De Freitas Hernandez Piloto, Danúbia Glasiele Neves Ribeiro</i>	2316
Reflexões sobre as significações da atividade docente para uma professora: possibilidades para a formação docente	2327
<i>Virgínia Campos Machado, Alessandra de Oliveira Capuchinho Gomes, Cláudia Mileu, Flávia Marques, Wanda Maria Junqueira Aguiar</i>	2327
Coordenação pedagógica: um espaço de formação de docentes?	2338
<i>Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Simone do Nascimento Nogueira</i>	2338
A Prática Baseada em Evidências Face à Formação do Professor de Matemática	2346
<i>Marcos Guilherme Moura Silva, Tadeu Oliver Gonçalves, João Manoel da Silva Malheiro, Moisés David das Neves</i>	2346
Saberes dos formadores de professores alfabetizadores no Brasil	2353
<i>Elizabeth Orofino Lucio</i>	2353
Politique curriculaire pour la formation des enseignants au Brésil	2363
<i>Clarissa Craveiro, Luis Leal</i>	2363
Educação ambiental e o ensino superior – um caminho difícil de ser percorrido	2375
<i>Clóvis Piau Santos, Deise Danielle Neves Dias Piau</i> ²	2375
A formação do professor- leitor: Entre venturas e desventuras	2387
<i>Priscila Licia de Castro Cerqueira</i>	2387
Reformas na formação de professores: analisando a proposta paulista	2396
<i>Ana Clara Bortoleto Nery, Elianeth Dias Kanthack Hernandez</i>	2396
Professores em formação e o início do trabalho docente	2408
<i>Renata Bernardo</i>	2408
Formação docente para a educação infantil: discutindo contribuições de cursos de formação continuada	2419
<i>Denise Maria de Carvalho Lopes, Naire Jane Capistrano</i>	2419
A avaliação na Formação Inicial de Professores: um estudo de caso	2429
<i>Maria Cecília Bento, Maria de Fátima Pereira</i>	2429
Uma análise do perfil do professor de língua inglesa das escolas públicas de educação básica do Município de Arapiraca-AL	2441

<i>Jean Marcelo Barbosa de Oliveira, Anamelea de Campos Pinto</i>	2441
A grande ausente na contemporaneidade: a possibilidade da crítica ontológica na formação docente e os processos de conhecimento	2452
<i>Patrícia Laura Torriglia, Margareth Feiten Cisne</i>	2452
A formação profissional como reflexo de uma prática docente alicerçada	2459
<i>Quele Oliveira de Jesus</i>	2459
TEMA 3 TRABALHO DOCENTE E POLÍTICAS EDUCATIVAS	2466
O Papel dos Professores nos Projetos Educativos Locais: testemunho de uma reflexão conjunta em dois municípios da região centro de Portugal	2467
<i>Patrícia Figueiredo; A. M. Rochette Cordeiro; Luís Alcoforado; Lúcia Santos</i>	2467
As formulações empresariais sobre trabalho docente e as políticas de educação: nova forma de controle social?	2478
<i>André Silva Martins, Leonardo Docena Pina</i>	2478
Trabalho docente na rede pública do Estado de São Paulo em processo de precarização	2490
A “aprendizagem personalizada” e as transformações na profissão de professor: reflexões a partir do caso dos Estados Unidos da América	2503
<i>Leopoldo Mesquita</i>	2503
Avaliação da Política Pública Educacional- Projeto Realphabetização: uma análise da profissionalidade avaliativa dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro- RJ (2009-2010)	2511
Carla da Mota Souza	2511
Iniciativas inovadoras de projetos educacionais no município de vitória da conquista – ba: o projeto escola mais e o projeto roda de alfabetização	2527
<i>Arlete Ramos dos Santos</i>	2527
Da política de avaliação para a qualidade às ações de escolas de educação básica: implicações no trabalho docente	2539
<i>Marilda Pasqual Schneider, Elton Luiz Nardi</i>	2539
A política nacional de educação ambiental e sua repercussão na formação docente	2550
<i>Maria do Socorro da Silva Batista</i>	2550
Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos <i>standards</i> educacionais.	2560
Políticas públicas para o livro e leitura: Programa Nacional de Biblioteca Escolar e Programa Nacional do Livro Didático	2570
<i>José Adailton Cortez Freire, Daiane da Costa Barbosa, Nadja Naira Aguiar Ribeiro</i>	2570
Políticas e Práticas de Formação Inicial: Iniciação à docência e significados do trabalho docente	2578
<i>Luís Henrique Sommer</i>	2578
Políticas de Formação Continuada de Professores na Década de 1990: A busca da qualidade total em educação....	2589
<i>Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira</i>	2589
Decorrências da reforma curricular do ensino fundamental no trabalho docente	2597
<i>Zenilde Durlí, Marilda Pasqual Schneider</i>	2597
O cenário do ensino médio do Brasil: contexto de trabalho dos professores	2608
<i>Silvana Mesquita</i>	2608
Organismos Internacionais, Responsabilidade Social e Trabalho Docente: Uma (con)formação voltada para o capital	2622
<i>Camila Azevedo Souza</i>	2622
O processo de Municipalização suas consequências no Ensino Fundamental em Alagoas	2633
<i>Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Elizete Santos Balbino, Késia Natália Medeiros</i>	2633
O contraditório das parcerias entre os entes federativos e suas consequências na educação de alagoas	2644
<i>Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Elizete Santos Balbino, Adriana Cristina de Sousa Farias, Kyvia Camila Pinheiro dos Santos, Genaldir Rocha de Oliveira Barros</i>	2644

Implicações da política nacional de formação de professores (parfor) na universidade, nas escolas e na (re)constituição da identidade profissional dos professores	2656
<i>Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria Angélica Rodrigues Martins</i>	2656
PIBID na formação inicial de professores: o olhar dos professores sobre sua formação	2669
<i>Rose Mary Almas de Carvalho, Neuvani Ana do Nascimento</i>	2669
O cenário neoliberal e a configuração da política de educação inclusiva	2681
<i>Maria Liege Crisóstomo de Medeiros</i>	2681
RESUMO:	2681
As Políticas Educacionais e as Implicações no trabalho docente: Uma discussão sobre reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul 2011-2014.....	2694
<i>Simone Gonçalves da Silva, Fernanda Amaral de Souza, Leonardo Dorneles Gonçalves</i>	2694
Políticas educativas no movimento do capitalismo: consequências sobre a formação e o trabalho docente no Alto Sertão da Bahia-Brasil.....	2706
<i>Marinalva Nunes Fernandes, Gildava Araújo da S. Nascimento, Francisco Flávio A. Felipe</i>	2706
Programa projovem campo saberes da terra: uma experiência curricular inovadora nas ilhas, estradas e ramais de Abaetetuba/PA.....	2714
<i>Maria Barbara da Costa Cardoso, Rosiane Moraes Peixoto</i>	2714
Primeiro ano do ensino fundamental: Desafios enfrentados pela escola	2725
<i>Maria Odete Vieira Tenreiro, Esméria de Lourdes Saveli</i>	2725
A escola sob o dogma do mercado: uma reflexão sobre o trabalho do supervisor de ensino neste contexto	2738
<i>Denise Camargo Gomide</i>	2738
A Universidade Aberta do Brasil e os impactos nas práticas docentes do ensino superior	2751
<i>Laura Wunsch, Rosane Carneiro Sarturi</i>	2751
Ciclos de formação humana: as práticas pedagógicas e a dimensão da cultura na rede municipal de itabuna	2763
<i>Lilian Lima Pereira, Solange Mary Santos Moreira</i>	2763
Políticas de avaliação de escolas: que implicações para o trabalho docente?	2775
<i>Carla Figueiredo, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes</i>	2775
Trabalho docente: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública.	2786
<i>Maria Inês Marcondes</i>	2786
Políticas públicas educativas: Quando <i>policies</i> e docentes se desencontram.	2798
<i>Mariângela Bairros</i>	2798
Políticas de inserção à docência por meio da parceria universidade e escola: contribuições do Programa Bolsa Alfabetização.....	2812
<i>Francine de Paulo Martins, Marli Amélia Lucas, Marli André</i>	2812
Educação de Jovens e Adultos: Trabalho docente e políticas educacionais	2823
<i>Simone Gonçalves da Silva, Álvaro Moreira Hypolito</i>	2823
Continuidades y rupturas en las políticas docentes entre las décadas de los 90 y los 2000: una aproximación al caso ecuador	2836
<i>Magaly Robalino</i>	2836
Condições do trabalho docente no RN: Foco na precarização	2855
<i>Fabiana Erica de Brito, Alda Maria Duarte Araújo Castro</i>	2855
Políticas públicas e formação do professor de Educação Infantil no Brasil: uma necessidade urgente.	2868
<i>Alessandra Maia Lima Alves</i>	2868
A gestão do trabalho pedagógico frente às políticas educacionais de regulação: existe espaço para construção de práticas pedagógicas mais autônomas?	2881
<i>Terciana Vidal Moura</i>	2881
Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo	2892
<i>Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido Pimenta, José Cerchi Fusari, Terezinha Azerêdo Rios, Vilanice Püschel</i>	2892

Avaliação Externa, Autoavaliação e Rankings das Escolas: Trabalho docente na competição pelos melhores resultados	2910
<i>Antônio Amaral da Fonseca</i>	2910
Políticas de valorização do trabalho docente em estados e municípios brasileiros	2922
<i>Marli André, Laurizete Passos</i>	2922
A Biblioteca Escolar: Entre o discurso e a prática na formação do leitor	2932
<i>Verônica Maria de Araújo Pontes, Maria Carmem Silva Batista, Manoel Fábio Rodrigues</i>	2932
Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional	2945
<i>Luciana Matiz & Amélia Lopes</i>	2945
Educação de jovens e adultos no Brasil: uma discussão sobre as políticas públicas	2957
<i>Marcia E. Migotto Araujo, Rosane Carneiro Sarturi, Sonia Marli Righi Aita</i>	2957
O ambiente como dimensão estruturante do Projeto Educativo Local: novos desafios para as Escolas e para os Professores	2970
<i>Liliana Paredes, Luís Alcoforado, A. M. Rochette</i> ¹⁸⁰	2970
A expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise preliminar	2983
<i>Paulo César de Souza Ignácio, Lahis Souza de Assis, Renata Silva de Paula</i>	2983
Trabalho docente e política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: novas dinâmicas na Educação Básica	2995
<i>Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dayana Valéria Antonio Foster Schreiber, Kamille Vaz</i>	2995
Possibilidade e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso: O concelho de Gondomar	3006
<i>Filomena Correia, Ariana Cosme</i>	3006
Crise institucional/crise de identidade profissional: impactos iniciais do processo de transição das creches públicas da assistência social para a educação em um município brasileiro	3019
<i>Alexsandra Zanetti,</i>	3019
Resistência e organização sindical dos docentes das redes públicas de ensino de Minas Gerais.....	3031
<i>Savana Diniz Gomes Melo, Maurício Estevam Cardoso, Marcos Wellington de Lima</i>	3031
Conflito na educação: resistência e organização sindical dos docentes da educação básica Brasil	3055
<i>Savana Diniz Gomes Melo, Antônio Lisboa Leitão de Souza, Maria Helena Augusto</i>	3055
Formação docente e currículo no Chile: quando o mercado pede tecnologia.....	3074
<i>Maria Renata da Cruz Duran, Belmira Amélia de Oliveira Bueno</i>	3074
O lugar do Trabalho Docente na estratégia do Banco Mundial para a educação brasileira.....	3083
<i>William Pessoa da Mota Júnior, Michele Borges de Souza</i>	3083
Processos Lúdicos de Desenvolvimento na Profissão Docente: Subtítulo do trabalho.....	3095
<i>Márcia Souto Maior Mourão Sá, Marina Falcão Lima de Magalhães</i>	3095
Escenários em disputa y nuevos sentidos para la Educación y el trabajo docente: transformaciones educativas en Ecuador (Sumak Kawsay) y Bolivia (Sumak Qamaña)	3107
<i>Carlos Crespo Burgos</i>	3107
Território e educação: contribuições teóricas do Observatório das Metrôpoles a partir da conceituação de Fernandes e de Bezerra.....	3119
<i>Ciro Bezerra, Denis Avelino</i>	3119
TEMA 4 TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR	3132
Os acadêmicos no ensino superior: entre o que fazem e o que gostariam de fazer	3133
<i>José Brites Ferreira & Maria de Lourdes Machado</i>	3133
A relevância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho docente	3145
<i>Alderlândia da Silva Maciel, Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, Tânia Mara Rezende Machado</i>	3145
O REUNI e a expansão da educação superior pública nas universidades federais brasileiras: o caso da UFPA.	3156
<i>Luciene Medeiros</i>	3156

As práticas no ensino superior: Um estudo do curso de administração na fcap/upe	3168
<i>Arandi Maciel Campelo</i>	3168
Práticas Pedagógicas de Professores Que Atuam na Formação de Aviadores: Um estudo baseado na epistemologia da complexidade	3177
<i>Luis Antonio Verona</i>	3177
Governança do ensino superior privado: impacto sobre o trabalho docente	3190
<i>Aline Veiga dos Santos, Vera Lúcia Jacob Chaves, Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif</i>	3190
Relações entre o Ensino e a Avaliação na Docência Universitária	3201
<i>Maiza Taques Margraf Althaus</i>	3201
O Trabalho dos Professores Orientadores de Estágio em Cursos de Formação de Professores.....	3209
<i>Nadiane Feldkercher</i>	3209
Políticas de expansão da educação superior e trabalho docente no Brasil 1995 – 2010	3219
<i>Deise Mancebo, Andréa Araujo do Val</i>	3219
Docência no ensino superior e adoecimento: do compromisso afetivo com a universidade à síndrome de burnout....	3232
<i>Helenides Mendonça, Ivone Felix de Sousa, Nuno Ricardo Oliveira</i>	3232
Acompanhamento dos estudantes/Mentorship	3246
<i>Ribeiro, A. L. Carvalho</i>	3246
A relação entre a formação continuada de professores no ensino superior e o projeto político pedagógico de curso .	3252
<i>Benedito Guimarães Aguiar Neto; Esmeralda Rizzo; Marili Moreira da Silva Vieira</i>	3252
A formação de professores do Ensino Superior e a construção dos saberes pedagógicos: um estudo de caso	3264
<i>Margareth Fadanelli Simionato Luciane Torezan Viegas</i>	3264
Formação Humana e Trabalho Docente no Contexto da Democratização ao Acesso ao Ensino Superior	3273
<i>Luciana Zacharias G. F. Coelho, Fabiane Santana Previtali</i>	3273
Mutação Cultural e Trabalho Docente no Cotidiano do Ensino Superior	3284
<i>Eliete Jussara Nogueira, Maria Lúcia de Amorim Soares, Carla Pineda Lechugo</i>	3284
Epistemologia da complexidade e ensino inovador: princípios organizadores.....	3291
<i>Daniele Simões Borges, Gionara Tauchen</i>	3291
Docência no ensino superior: O trabalho docente na perspectiva da profissionalidade	3304
<i>Amali de Angelis Mussi, Adriene Mara Souza Lopes e Silva, Elisa Carneiro Santos de Almeida</i>	3304
Investigando resiliência, experiência traumática, transtorno do estresse pós-traumático e qualidade de vida em professores universitários	3317
<i>Raimunda de Fátima Neves Coêlho, Franciélia Limeira de Sousa, Raisia Neves Coêlho</i>	3317
Docência na educação superior: que sentidos de professor e de profissionalidade docente?	3323
<i>Maria da Conceição Valença da Silva, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar</i>	3323
Trabalho docente no ensino superior: um estudo reflexivo sobre a prática docente universitária sob o olhar do aluno	3338
<i>Ennia Débora Passos Braga Pires, Débora Carvalho Monteiro Nunes Almeida, Dominick do Carmo Jesus,</i>	3338
<i>Jalene Meira Moreira, Risia Silva Chaves Gusmão</i>	3338
Lembranças do início da vida de professor universitário	3351
<i>Leila Inês Follmann Freire, Carmen Fernandez</i>	3351
A diversidade do <i>modo de ação pedagógica</i> na docência universitária.....	3363
<i>Auxiliadora Fidelis Barboza, Celia Maria Nunes</i>	3363
A docência no ensino superior: experiência em construção	3373
<i>Ana Carla Ramalho Evangelista Lima; Maria Roseli Gomes Brito de Sá</i>	3373
Docência universitária e as condições institucionais para a inovação pedagógica	3385
<i>Dayse Dayane Silva Barreto; Ana Carla Ramalho Evangelista Lima</i>	3385
Pesquisa lexicográfica e formação do professor no semiárido baiano.....	3391
<i>Cosme Batista dos Santos</i>	3391
“ <i>Publish or perish</i> ”: a intensificação do trabalho e o adoecimento de docentes na educação superior da rede privada de ensino.....	3399

<i>Raimundo Sérgio de Farias Júnior</i>	3399
Professores empreendedores no ensino superior: o universitário aprendendo a empreender	3410
<i>Silvana Neumann Martins, Juan José Mouriño Mosquera, Claus Dieter Stobäus</i>	3410
A docência universitária no contexto de um programa de formação pedagógica: desafios e possibilidades	3422
<i>Noeli Prestes Padilha Rivas</i>	3422
Trabalho docente e a política de pos graduação no Brasil: O aligeiramento da educação e sua repercussão no Serviço Social	3433
<i>Yolanda Guerra</i>	3433
As condições do ensino superior no brasil: repercussões na formação dos profissionais e docentes em serviço social	3444
<i>Yolanda Guerra</i>	3444
Entre itinerâncias formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária.....	3456
<i>Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	3456
O trabalho docente e seus efeitos na autonomia na aprendizagem: a perspectiva de estudantes de engenharia mecânica do ensino superior politécnico.....	3468
<i>M. Duarte, Carlinda Leite, Ana Mouraz</i>	3468
Trabalho Docente e Saúde: Do prazer à dor; da resignação à luta	3480
<i>Janete Luzia Leite</i>	3480
As transformações curriculares no Ensino Superior: a formação de professores e de enfermeiros	3493
<i>Cristina Sousa, Amélia Lopes</i>	3493
Condições de trabalho docente no ensino superior, na perspectiva de professores	3506
<i>Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Andreza Cristina de Souza Paula; Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva; Rita de Cássia de Alcântara Braúna; Pâmela das Graças Martins de Mello; Ana Carolina Pessoa Brandão Batista; Claudete de Freitas da Silva</i> 3506	
Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários.....	3519
<i>Gabriela Machado Ribeiro, Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet</i>	3519
TEMA 5 TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	3531
Formação de professores: a utilização das tecnologias na educação como instrumentos didáticos no ensino.....	3532
<i>Daniela De Maman, Isabel Cristina Corrêa Röesch</i>	3532
Formação docente na Amazônia: desafios e perspectivas	3540
<i>Zenilda Botti Fernandes</i>	3540
Webgincana como Estratégia de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior	3552
<i>Marily Oliveira Barbosa, Arlete Rodrigues dos Santos, Luís Paulo Leopoldo Mercado</i>	3552
Aprendizagem significativa através do museu virtual.....	3561
<i>Maria Antonia Lima Gomes, Alfredo Matta</i>	3561
Avaliar o impacto do portátil Magalhães no 1º ciclo do ensino básico (concelho de Matosinhos): Fatores de (des)motivação no contexto educativo.	3569
<i>João Paulo da Silva Miguel, Eusébio André Machado, Natércia Felgueiras Seabra Durão, Maria Margarida R. Barbosa, Rosa de Sá</i>	3569
Saberes e Competências do Professor em Contextos de Ensino a Distância: entre discursos e práticas construídas	3582
<i>Reginaldo Guedes</i>	3582
Fóruns virtuais: Desafios interativos para melhorar a qualidade de vida docente.....	3599
<i>Andréia Santana de Carvalho, Lisete Salgado Marques Costa</i>	3599
O uso de <i>softwares</i> livres no curso de licenciatura em matemática numa Universidade do Norte de Minas Gerais - Brasil: potencialidades, possibilidades e desafios.....	3605
<i>Egídio Rodrigues Martins, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Silvana Neumann Martins</i>	3605
“Visitantes” e “Residentes” Digitais: Usos, Motivações e Contextos de Uso Por Parte de Jovens Universitários Cariocas	3618
<i>José Mauro Gonçalves Nunes, Eloiza da.Silva Gomes Oliveira</i>	3618

O blog como instrumento pedagógico na disciplina língua portuguesa: motivação e inovação nas aulas de Ensino Médio	3631
<i>Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Sandro de Lima Basílio</i>	3631
Educação a distância e trabalho docente: ressignificando a condição de ser professor/a.....	3643
<i>Fabiane Lopes Teixeira</i>	3643
Formação de professores de educação física para o ensino básico no ambiente virtual (AVA): caminhos trilhados nessa jornada	3655
<i>Luiz Alexandre Oxley da Rocha, Paula Cristina da Costa Silva, Antônio Carlos Moraes</i>	3655
A incorporação do ensino a distância ao processo de trabalho do Sistema Único de Saúde na Bahia (Brasil).....	3669
<i>Marcele Carneiro Paim</i>	3669
Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação auxiliando na melhoria das práticas pedagógicas de professores de Ciências Exatas: Um estudo de caso	3679
<i>Silvana Neumann Martins, Débora Valim Sinay Neves, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt</i>	3679
O ensino de ciências econômicas mediado por tecnologias de informação e comunicação: O perfil do egresso e o processo de avaliação.....	3691
<i>Jessé Rodrigues dos Santos, Deuzilene Marques Salazar</i>	3691
Universidade Aberta do Brasil: Reforma do Estado e Expansão da Educação a Distância.....	3706
<i>João dos Reis Silva Júnior, Tânia Barbosa Martins</i>	3706
A formação de docentes EAD como estratégia da política de educação permanente no Sistema Único de Saúde na Bahia.....	3718
<i>Marcele Carneiro Paim, Jane Mary de Medeiros Guimarães</i>	3718
Tecnologias de Informação e Comunicação: uma possibilidade de mudança paradigmática na Formação docente em EaD	3732
<i>Jucemara Antunes, Rosane Carneiro Sarturi, Sonia Marli Righi Aita</i>	3732
Aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação continuada de docentes em Administração. 3746	
<i>Adriana Backx Noronha, Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, José Dutra de Oliveira Neto, Camila Olivieri Igari, Liliane Bonfim de Moura</i>	3746
Avaliação Formativa em Cursos Medidados por Tecnologias Digitais: Da prescrição à prática pedagógica.....	3762
<i>Luciete Basto de Andrade Albuquerque, Luiz Augusto Matos da Silva</i>	3762
As histórias em quadrinhos como recurso educacional aberto da web 2.0 e o seu uso no ensino de história	3771
<i>Luciana Borges Patroclo</i>	3771
Sociedade em rede e Formação de professores: refletindo sobre os Recursos Educacionais Abertos	3784
<i>Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição</i>	3784
Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na EaD: uma análise das percepções de tutores a distância....	3795
<i>Elaine dos Reis Soeira</i>	3795
Entre a crítica ao progresso e as contribuições da tecnologia na sociedade atual: uma discussão da relação entre TIC, Educação e o Trabalho Docente.....	3807
<i>Rafael Alexandre Belo</i>	3807
Educação a Distância e seu impacto sobre a Educação Superior: A Tutoria do Consórcio CEDERJ do Rio de Janeiro	3820
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, José Mauro G. Nunes, Lázaro Santos</i>	3820
Trabalho docente e transtorno de déficit de atenção (TDA/H)... ou ansiedade de informação? Dilemas no diagnóstico de nativos digitais.....	3833
<i>Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Caio Abitbol Carvalho, Danielle Vasconcellos, Joyce Sequeira, Monna Vasconcellos, Rafael Lima</i>	3833
TEMA 6 TRABALHO DOCENTE, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO	3848
Evaluación como dispositivo de control del trabajo docente	3849
<i>Tomás Sánchez Amaya</i>	3849

Produção e discussão de narrativas em grupo: indícios de desenvolvimento profissional de professores.....	3860
<i>Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, Renata Prenstetter Gama, Cármen Lúcia Brancaglioni Passos</i>	<i>3860</i>
O que revela o portfólio nos anos iniciais do ensino fundamental.....	3871
A proposta curricular na Educação de Jovens e Adultos: uma ferramenta inclusiva para a Educação do Popular	3880
<i>Daiane Graciele Ribas Faoto, Priscilla Lucena Vianna Dias</i>	<i>3880</i>
Avaliação da aprendizagem em escolas do município de Arapiraca-AL: subsidiando o processo de ensino-aprendizagem.	3892
<i>Inalda Maria Duarte de Freitas, Ana Maria de Freitas Santos</i>	<i>3892</i>
Políticas educacionais e políticas seus efeitos sobre o trabalho docente e o currículo na rede municipal de ensino de Santa Maria – RS.....	3902
<i>Andressa Aita Ivo, Álvaro Moreira Hypolito.....</i>	<i>3902</i>
Avaliação das atitudes sociais em relação à inclusão: o caso do curso de pedagogia da Faculdade de Ciências da UNESP*	3914
<i>Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Sadao Omote.....</i>	<i>3914</i>
Reformas curriculares e cotidiano escolar: fazeres docentes no Ensino Técnico.....	3926
<i>Margareth Fadanelli Simonato e Luciane Torezan Viegas.</i>	<i>3926</i>
Avaliação da formação de trabalhadores docentes em saúde: questões e tensões.....	3934
<i>Maria Inês Bomfim, Leda Oliveira, Valéria Goulart.....</i>	<i>3934</i>
Currículo em movimento: estudos das referências bibliográficas na relação planejamento docente e projeto pedagógico	3944
<i>Antônio Carlos Moraes, Larissa Borges Daltio, Luiz Alexandre Oxley da Rocha.....</i>	<i>3944</i>
Relações entre trabalho docente, currículo, avaliações externas e políticas de responsabilização no Brasil: o que falam as pesquisas?	3954
<i>Priscila Resinentti, Andre Regis, Adailda G. de Oliveira.....</i>	<i>3954</i>
O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: Uma reflexão sobre avaliação e trabalho docente	3967
<i>Mônica de Souza Trevisan, Rosane Carneiro Sarturi.....</i>	<i>3967</i>
A avaliação da aprendizagem na teoria e prática docente de escolas públicas rurais no Município de Matina-Bahia .	3979
<i>José Aparecido Alves Pereira, Paula Leão Magalhães Teixeira, Queles Teixeira de Souza Reis</i>	<i>3979</i>
O jogo de xadrez na escola: um estudo da teoria e prática de uma proposta curricular no município de caculé-bahia	3988
<i>José Aparecido Alves Pereira, Cléria Rozane Montalvão Santos, Cristina Aparecida Lima de Azevedo Chiarelli, Dilma Alves de Souza Paulo Franklin Gomes Teixeira</i>	<i>3988</i>
A filha do príncipe: A disciplina, a fragmentação do conhecimento e a sua possível queda.....	4000
<i>Renata Souza Freitas Danatas Barreto</i>	<i>4000</i>
A dimensão formativa das práticas de avaliação e registros na educação infantil.....	4008
<i>Maria Cristina Fontes Amaral</i>	<i>4008</i>
A Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: entre intenções e práticas surgem os seminários integrados	4019
<i>Andrelisa Goulart de Mello; Edenise do Amaral Favarin; Sonia Marli Righi Aita; Rosane Carneiro Sarturi.....</i>	<i>4019</i>
A Repercussão da Lei n. 11.769 (2008): Concepções acerca da Inserção da Linguagem Musical no Currículo Escolar	4031
<i>Edenise do Amaral Favarin; Andrelisa Goulart de Mello; Rosane Carneiro Sarturi</i>	<i>4031</i>
A organização do tempo curricular no trabalho docente do professor da educação de jovens e adultos – EJA	4044
<i>Maria Cândida Sérgio.....</i>	<i>4044</i>
Avaliação Externa de Escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente	4057
<i>Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Ana Mouraz, Marta Sampaio</i>	<i>4057</i>
A participação de professores na construção de um currículo para a educação infantil: interfaces entre formação continuada e docência	4074
Investigando a Especificidade da Ação Docente com Bebês em Parceria com as Crianças e Suas Professoras.....	4086
<i>Tacyana Karla Gomes Ramos.....</i>	<i>4086</i>

EJA: limites e possibilidades de uma proposta curricular.....	4097
<i>Alessandra Reis Evangelista</i>	4097
Times Docentes: Uma experiência outra no cotidiano curricular	4106
<i>Anrífo Ribeiro Sanches Neto</i>	4106
Reforma curricular nas escolas de ensino médio no ceará: a experiência do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (ntpps).....	4114
<i>Ronaldo de Sousa Almeida, Juliana Parente Matias, Karla Kilvia Alves de Oliveira</i>	4114
O lugar e os paradigmas assumidos pela pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura: implicações para o trabalho docente	4124
<i>Tânia Mara Rezende Machado, Lenilda Rego Albuquerque de Faria, Alderlandia da Silva Maciel</i>	4124
A pesquisa como princípio educativo no currículo do ensino médio – um relato de experiência nas escolas estaduais do ceará - brasil.	4136
<i>Ludmila de Almeida Freire, Lara Soldon Braga Holanda</i>	4136
RUBRICS: uma estratégia de avaliação formadora no 1º Ciclo do Ensino Básico	4147
<i>João Gouveia, Marlene Barral</i>	4147
Notas para pensar a docência e a produção de currículos a partir dos processos engendrados por propostas de formação	4162
<i>Alexandra Garcia</i>	4162
Políticas curriculares ibero-americanas em busca de um “perfil” profissional docente	4173
<i>Rosanne Evangelista Dias</i>	4173
A construção social da educação física e a emergência dos referenciais curriculares no brasil: implicações para o trabalho docente	4183
<i>Franciele Roos da Silva Ilha, Álvaro Moreira Hypolito</i>	4183
Pedagogia/parfor: oportunidade para avançar no estudo da relação formação-profissionalização	4193
<i>Maria Angélica Rodrigues Martins, Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>	4193
A atitude interventiva do educador de infância e o seu impacto na participação da criança.....	4206
<i>Joana Freitas Luísa, Sofia Andrade, Paula Santos</i>	4206
TEMA 7 TRABALHO DOCENTE E DIVERSIDADE	4214
Formação docente em EJA: diversidade, silêncio e invisibilidades.....	4215
<i>Terezinha Oliveira Santos</i>	4215
Alfabetização de classes populares: um estudo de caso sobre a construção do conhecimento dos alunos da turma 101 frente ao conhecimento sistemático ofertado pela escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ, no ano de 2012.....	4234
<i>Michely Cristina Breves Magalhães, Carla da Mota Souza</i>	4234
Contributos de ações de formação continuada docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.....	4248
<i>Dulce Pereira dos Santos, Kátia Maria da Cruz Ramos</i>	4248
Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental	4258
<i>Mércia Ramos de Barros, Kátia Maria da Cruz Ramos</i>	4258
Superdotação: Dilemas e Desafios	4268
<i>Jéssika Jackeline da Silva Marques, Inalda Maria Duarte de Freitas</i>	4268
Os professores de educação especial na educação do campo. Análise do trabalho docente em escolas municipais .	4273
<i>Katia Regina Moreno Caiado, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Adriana Cunha Padilha</i>	4273
O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense	4288
<i>Ana Paula Fernandes</i>	4288
A atividade docente com alunos da Educação Especial em classe multisseriada	4302
<i>Ana Paula Fernandes</i>	4302

Gênero e Educação no espaço escolar campesino: Contributos para a formação a partir do olhar dos (as) professores (as)	4314
<i>Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte</i>	4314
A diversidade de escritas e o trabalho docente.....	4325
<i>Maria Letícia Cautela de Almeida Machado, Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Luiz Antonio Gomes Senna</i>	4325
Desvelando e dando vozes às professoras das salas de recursos multifuncionais: a formação continuada no debate.....	4336
<i>Elisângela Leal de Oliveira Mercado, Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4336
Formação docente e as políticas para inclusão: Como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais são conduzidas pelas políticas públicas	4346
<i>Raianny Kelly Nascimento Araújo, Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte</i>	4346
Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado no Estado de Alagoas/Brasil.....	4355
<i>Francy Kelle Rodrigues Silva, Soraya Dayanna Guimarães Santos, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4355
Diversidade, narrativas e trabalho docente na roça	4364
<i>Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios</i>	4364
Adequação curricular no dia-a-dia escolar de alunos considerados em situação de inclusão	4375
<i>Mario Augusto Costa Valle, Elton de Andrade Viana</i>	4375
Autismo e inclusão: desafios da prática docente	4390
<i>Elizete Santos Balbino, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Amanda Magalhães Barbosa, Jaqueline da Cruz Zacaria, Raulene Gomes da Silva, Lisiane da Silva Oliveira</i>	4390
Direito à diferença no ofício de professor e de aluno	4403
<i>Ana Maria Costa e Silva</i>	4403
Representações de professores sobre o trabalho com alunos do programa Oportunidade I	4415
<i>Ana Beatriz Botelho, Susana Mira Leal</i>	4415
“Você tem medo de que?”: investigando o medo e o preconceito no cotidiano escolar.....	4429
<i>Nicoleta Mendes de Mattos</i>	4429
Alfabetizadoras, formação docente e prática pedagógica: cenas de sala de aula com alunas idosas	4441
<i>Áurea da Silva Pereira, Kátia M. S. Mota</i>	4441
Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação	4454
<i>Alexandre do Nascimento</i>	4454
Profissão Docente: políticas públicas que envolvem a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar no Brasil	4461
<i>Cleiza Cornélio Nutels, Lílian Franciele Silva Ferreira</i>	4461
O impacto da formação acadêmica nos “novos públicos do ensino superior” – o caso do ensino politécnico.....	4466
<i>José Antônio Oliveira, Sérgio Daniel Gomes</i>	4466
Os efeitos do “significado deslocado” da educação bilíngue para surdos no trabalho docente: uma arena de lutas....	4488
<i>Angela Nediane dos Santos, Madalena Klein, Violeta Porto Moraes</i>	4488
Estereótipos x Mídia x Educação: Estabelecendo Relações nos Discursos de Jovens Brasileiros e Portugueses	4497
<i>Gisele Cristina Cohen Fonseca & Rosa Cabecinhas</i>	4497
Os cursos de formação de professores da educação básica e o acolhimento de pessoas com deficiência	4508
<i>Elizete Santos Balbino, Ana Paula Monteiro Rego, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Franciele Pontes Soares, Ruth Késia Silva Nogueira, Weslane Alves dos Santos</i>	4508
A formação do professor da sala de recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Transtorno do Espectro Autista	4518
<i>Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes</i>	4518
Por que incluir a discussão sobre gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores?	4528
<i>Amélia T. B. da Cunha</i>	4528
Percepções sobre deficiência por professores que atuam no atendimento educacional especializado em escolas públicas brasileiras.....	4538
<i>Lilianne Moreira Dantas, Ana Karina Morais de Lira</i>	4538
BIO-GEO-GRAFIAS: Trajetórias de vida-formação e docência em escolas rurais	4548

<i>Mariana Martins de Meireles, Jussara Fraga Portugal</i>	4548
Políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, relativas às diferenças, nas perspectivas de gênero e de sexualidade	4559
<i>Maria do Carmo Gonçalo Santos, Maria Eliete Santiago</i>	4559
Da docência na zona urbana à docência no campo: a diversidade (des)respeitada – que políticas, que práticas?	4571
<i>Suely Maria Pires, Dra. Simone Albuquerque da Rocha</i>	4571
O trabalho docente e a nova configuração discente nas universidades	4584
<i>Santuza Amorim da Silva</i>	4584
Olúkó ati akékó yen ótun pa itàn: caminhos possíveis para uma educação antirracista	4595
<i>Mille Caroline Rodrigues Fernandes</i>	4595
Trajetórias escolares em coqueiros: memórias de aprendizagens quilombolas	4607
<i>Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho</i>	4607
A identidade Puyanawa e a escola indígena: implicações para o trabalho docente	4618
<i>Maristela Rosso Walker</i>	4618
Políticas de formação de professores da educação básica, a questão étnico-racial e as representações sociais.	4634
<i>Mary Francisca do Careno</i>	4634
Trabalho Docente e Construção de Identidades: condições, possibilidades e limites do trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar	4646
<i>Claudilene Maria da Silva</i>	4646
TEMA 8 TRABALHO DOCENTE E RELAÇÃO EDUCATIVA	4659
Ser professor: uma análise das crenças de alunos do ensino médio a respeito da profissão docente	4660
<i>Wilma Maria Pereira</i>	4660
Tornar-se educador: reflexões em torno das trajetórias profissionais e pessoais de jovens educadores	4673
<i>Lígia Maria Portela da Silva</i>	4673
O(s) conceito(s) de professor pesquisador/reflexivo: perspectivas do trabalho docente	4688
<i>Tatiana Bezerra Fagundes</i>	4688
Corpo e afetos – pontes para um existir e pensar relações em educação	4701
<i>Luiz Alberto Silvestre do Nascimento</i>	4701
A Influência do Espaço no Trabalho Docente e na Relação educativa na EJA	4712
<i>Luciana de Lacerda Dias Braga</i>	4712
Formação de professores em educação física e a autorregulação da aprendizagem	4723
<i>Luciana Toaldo Gentilini Avila, Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Ana Margarida da Veiga Simão</i>	4723
Os tipos de trabalho pedagógico associados a bons resultados escolares: uma análise focada no discurso de professores e alunos	4737
O professor, a investigação-ação e a prática educativa: em busca da melhoria do processo educativo	4750
<i>Gleyds Silva Domingues</i>	4750
Especificidades da formação e da relação educativa entre formadores e estudantes numa escola superior de saúde	4762
<i>Rita Sousa, Amélia Lopes, Leanete Thomas Dotta, Aurora Pereira</i>	4762
O professor e o Trabalho com a leitura na educação de jovens e adultos	4773
<i>Maria Luédna Ferreira de Melo, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante</i>	4773
“Professores são expostos e cobrados por coisas que não são responsáveis”: o trabalho docente e significados de violência mediados pelo filme escritores da liberdade	4784
<i>Fabricia Teixeira Borges, Danyelle Natacha dos Santos Gois, Juliana Alves Tavares</i>	4784
Vivências que traçam e atravessam as relações educativas	4796
<i>José Matias Alves, Sara Filipa Pinheiro</i>	4796
Os afetos na relação educativa: Estudo exploratório no 3.º Ciclo do Ensino Básico	4810
<i>Filipa Daniela Duarte, Amélia Lopes & Fátima Pereira</i>	4810
A relação educativa – “o outro lado do espelho”: vozes de alunos/as sobre o trabalho docente	4818

<i>Fátima Pereira, Thiago Freires, Carolina Santos</i>	4818
Família e escola: uma parceria na prevenção do fracasso escolar	4829
O reconhecimento para além da igualdade: subsídios para uma educação intercultural	4839
<i>Kaé Stoll Colvero</i>	4839
Práticas Pedagógicas com Cinema: Conformações de um Colonialismo Cinematográfico?	4848
<i>Vitor Ferreira Lino</i>	4848
A aprendizagem de pares na apropriação de conceitos numa UC de transição no Ensino Superior	4859
<i>Andreia Santos, Cristiana Cabreira e Ana Mouraz</i>	4859
Escola-Família: Aprendendo juntas...um compromisso de futuro.....	4874
<i>Maria da Conceição Lemos de Jesus Pereira e António Luís Carvalho</i>	4874
TEMA 9 GESTÃO EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE	4891
O Trabalho Docente na Ótica de Supervisoras Educacionais: A Cultura Profissional de Professores em uma Escola Privada de Rede	4892
<i>Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes</i>	4892
Conselhos Escolares:A participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública- Leituras a partir da representação docente	4903
<i>Rodrigo Pereira</i>	4903
Representações Sociais de Escolas Eficazes segundo Gestores de Escolas Públicas Brasileiras.....	4917
<i>Elisângela da Silva Bernardo, Helenice Maia</i>	4917
Lideranças como “Governança inteligente” – Um novo paradigma organizacional.....	4929
<i>Fernanda Maria Rodrigues da Silva Macedo, Jacinta Rosa Moreira</i>	4929
A Gestão escolar e o trabalho docente com a implantação do Programa Mais Educação: um estudo de uma escola do Município de Salvador/Bahia.....	4945
<i>Cristiane Gomes Ferreira</i>	4945
A formação continuada de professores coordenadores da escola pública básica no rio de janeiro	4957
<i>Leny Cristina Soares Souza Azevedo, Ligia Karam Corrêa de Magalhães</i>	4957
Os Auxiliares de Educação e o seu trabalho.....	4970
<i>Silvia Cavalcante Lapa Lobo</i>	4970
Gestão pública educacional e trabalho docente: retrato da precariedade objetiva e subjetiva	4975
<i>Autor Selma Venco</i>	4975
Um olhar sobre as infâncias e as crianças nas pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação infantil	4985
<i>Jorgiana Ricardo Pereira, Rosimeire Costa de Andrade Cruz</i>	4985
Recomposição e governo do trabalho docente no contexto brasileiro: questões a partir dos nexos entre políticas de diferentes escalas governamentais	4999
<i>Eveline Algebaile, Vera Lúcia Costa Nepomuceno e Vitor Hugo Fernandes de Souza</i>	4999
Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão: caracterização dos gestores escolares dos distritos de viana do castelo e de braga	5011
<i>Maria Margarida R. Barbosa, Eusébio André Machado, Rosa Maria da Silva Carneiro de Sá, João Paulo da Silva Miguel</i>	5011
Escola Plural: Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na formação para a vida e o trabalho	5026
<i>Alexandre do Nascimento</i>	5026
Gestão educacional: desafios e perspectivas da equipe gestora escolar na formação continuada de educadores	5035
<i>Elvira Maria Godinho Aranha, Wanda Maria Junqueira Aguiar</i>	5035
A análise dos processos de avaliação de desempenho docente a partir de duas perspectivas: a regulamentadora e a problematizadora	5048
<i>Valéria de Souza</i>	5048
Trabalho docente e políticas de democratização na gestão das escolas de Santa Maria-RS: uma análise discursiva	5060
<i>Letícia Ramalho Brittes, Álvaro Moreira Hypolito, Liliana Soares Ferreira</i>	5060
TEMA 10 TRABALHO DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	5075

Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?	5076
<i>Regiana Blank Wille, Márcia Ondina Vieira Ferreira.....</i>	<i>5076</i>
Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?	5087
<i>Regiana Blank Wille, Márcia Ondina Vieira Ferreira.....</i>	<i>5087</i>
Trabalho Docente: um processo em construção.....	5099
<i>Josiani Julião Alves de Oliveira; Helen Barbosa Raiz Engler; Nanci Soares; Nayara Hakime; Adriana Giaqueto; Fernanda Sarreta; Eliana Canteiro Bolorino; Cirlene Aparecida Hilário Oliveira</i>	<i>5099</i>
Educação Continuada e Desenvolvimento Emocional do Professor Universitário.....	5112
<i>Ilza Martins Sant Anna; Teresa Cristina G. Pereira da Silveira; Marília Martins Sant Anna; Andre Stein da Silveira.....</i>	<i>5112</i>
Diálogo, partilha e formação docente: implicações da parceria entre universidade e escola	5126
<i>Mari Fortser, Tatiane Costa Leite.....</i>	<i>5126</i>
Movimentos Identitários de Professores e Representações do Trabalho Docente	5134
<i>Selma Afonsi; Sylvia Bachiegga; Marly Benachio; Gabriel Catellani; Eliane Cipriano; Rafael Conde; Camila Olivieri Igari; Helena Lima; Laercio Matos; Luzia Orsolon; Vera Maria Nigro de Souza Placco; Gilsete Silva Prado; Magali Silvestre; Vera Lucia Trevisan de Souza; Marili Moreira da Silva Vieira</i>	<i>5134</i>
Profissionalidade Docente: O fazer aprender no ensino da música	5146
<i>Vivianne Aparecida Lopes, Luísa Orvalho</i>	<i>5146</i>
Aprendizagem de valores profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem.....	5159
<i>I. Ribeiro, A. L. Carvalho.....</i>	<i>5159</i>
A Pesquisa e a Formação do Docente Pesquisador no Campo da Educação.....	5172
<i>Messias Dieb.....</i>	<i>5172</i>
Educação especial: docência e condições de trabalho	5183
<i>Adriana Cunha Padilha, Katia Regina Moreno Caiado.....</i>	<i>5183</i>
Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional: perspectivas e práticas dos professores de ensino regular e de educação especial	5196
<i>Daniela Gonçalves, Fátima Duarte</i>	<i>5196</i>
Trabalho docente e formação inicial e continuada de professores: PROJOVEM em foco.....	5209
<i>Augusto Cesar Rios Leiro, Daniela Santana Reis</i>	<i>5209</i>
Aprendizagem para a Docência e Experiências Profissionais do Professor da Educação Superior	5221
<i>Marielda Ferreira Pryjma, Oséias Santos de Oliveira.....</i>	<i>5221</i>
Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional	5234
<i>Vanessa Cristina Maximo Portella</i>	<i>5234</i>
Formadores dos Processos de RVCC, do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro	5245
<i>Filipa Barros</i>	<i>5245</i>
Sala de professores: um retrato do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca	5255
<i>Angela Cristina Fortes Lório</i>	<i>5255</i>
Estratégias de assessoramento pedagógico e desenvolvimento profissional docente no contexto da educação tecnológica no Brasil.	5268
<i>Maria Isabel da Cunha, Mari Margarete Forster , Vera Lucia Reis da Silva.....</i>	<i>5268</i>
O papel do outro na Constituição da Profissionalidade de ProfessorAs Iniciantes	5279
<i>Marli André, Laurizete Passos, Llaucia Signorelli Gonçalves, Sílvia Matsuoka Oliveira</i>	<i>5279</i>
A condição docente: o caso de quatro professores de matemática em início de carreira.....	5291
<i>Adair Mendes Nacarato</i>	<i>5291</i>
A prática pedagógica colaborativa: pesquisa-ação em um curso de administração	5303
<i>Sofia Maria de Araujo Ruiz, Raimunda Abou Gebran</i>	<i>5303</i>
As vozes das professoras de educação infantil sobre a importância da formação continuada.....	5316
<i>Maria José Rodrigues; Vítor Manzke; Luís Castanheira; Gabriela Manzke</i>	<i>5316</i>
Contribuições do processo de reflexão crítica para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de uma professora de Química	5328

<i>Josely Cubero Bonardo; Carmen Fernandez</i>	5328
Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI	5354
<i>Margarida Marta, Amélia Lopes</i>	5354
Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos.....	5368
<i>Marta Abelha, Eusébio André Machado e Cristina Costa Lobo</i>	5368
O desenvolvimento profissional de docentes da educação básica através de uma proposta de estágio supervisionado	5381
<i>Priscila Andrade Magalhães Rodrigues</i>	5381
Aprendendo o trabalho docente	5393
<i>Maria do Socorro da Costa e Almeida</i>	5393
Trabalho docente: Sentidos, significados e modos de identificação	5402
<i>Josciene de Jesus Lima, Márcia Aparecida Amador Mascia</i>	5402
A Importância da Prática Docente na Formação do Enfermeiro e como este profissional dimensiona a educação ambiental.....	5414
<i>Isabela Andrea da Silva e Gilmara Cristine Back</i>	5414
Os desafios no processo de trabalho e formação dos professores-discentes de Matemática	5426
<i>Franciana Carneiro de Castro, Elizabeth Miranda de Lima</i>	5426
Cruces entre condiciones de trabajo institucional y áulico en el nivel medio y los dispositivos de formación docente permanente en La Pampa, Argentina	5438
<i>Sonia Alzamora</i>	5438
Grupo focal como técnica de coleta de dados na avaliação da prática docente no ensino em saúde.....	5447
<i>Ana Patrícia Tojal de França; Marcílio Otávio Brandão Peixoto; Bruno Reis dos Santos, Fernando Luiz de Andrade Maia; Antonio Carlos Silva Costa</i>	5447
Os Primeiros Concursos de Prova para Professores do Colégio Pedro II e o Surgimento de uma Segunda Geração de docentes.....	5456
<i>Ana Waleska Pollo Campos Mendonça, Fernando Rodrigo dos Santos Silva</i>	5456
As Novas Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional Docente	5469
<i>Marielda Pryjma</i>	5469
Princípios e estratégias formativas para a construção de um olhar especializado na gestão pedagógica da educação infantil.....	5478
<i>Marisa Vasconcelos Ferreira; Silvana de Oliveira Augusto; Ieda Abbud; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Damaris Maranhão; Maria Paula V. Zurawski</i>	5478
Iniciação à Docência: a relação teoria-prática como base para formação dos licenciandos em Ciências Biológicas - Santana do Ipanema/AL.....	5487
<i>Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa</i>	5487
Pretextos e contextos de um processo de investigação-ação com educadoras de infância em torno da expressão dramática	5493
<i>Manuel Neiva; Amélia Lopes; Fátima Pereira</i>	5493
A escolha no processo de constituição docente	5504
<i>Flávia Maria Marques, Júlio Ribeiro Soares, Wanda Maria Junqueira de Aguiar</i>	5504

Tema 1
Natureza e Processos do Trabalho Docente

Mobilidade de docentes em escolas públicas brasileiras: análise dos questionários de professores da Prova Brasil 2011

Lucimara Domingues de Oliveira¹

Resumo

O fenômeno da mobilidade de professores é apontado pela literatura (Tardif e Lessard, 2005; Gatti, Barreto, André, 2011; TNTP, 2012), como um fator que tende a impactar negativamente a aprendizagem de estudantes e o trabalho desenvolvido pelas equipes escolares. De natureza quantitativa, este estudo exploratório tem como objetivo identificar eventuais relações entre condições de trabalho e mobilidade de professores em escolas públicas brasileiras, por meio dos dados referentes aos 233.971 questionários de professores das unidades participantes da Prova Brasil 2011. Além da aferição do desempenho de estudantes das redes públicas de ensino, a avaliação conhecida como Prova Brasil, em vigor no país desde 2005, recolhe informações sobre as escolas, por meio de questionários destinados a docentes, diretores e estudantes, que são disponibilizados, pelo Ministério da Educação, para consulta pública. Os questionários dos docentes abrangem aspectos pessoais – como seu perfil – e profissionais, com o levantamento sobre formação inicial e contínua, contrato de trabalho, o vínculo com a escola, percepções sobre as condições de trabalho, relacionamento com os demais profissionais e violência no estabelecimento. Neste trabalho, desenvolvido por meio de estudos de frequência e cruzamentos, interessa-nos a análise dos fatores relacionados às percepções dos docentes sobre suas condições de trabalho – como relacionamento entre a equipe de profissionais – e a inexistência de professores de algumas disciplinas na unidade educativa, tomado como indicador da mobilidade docente. Ao identificar eventuais relações entre esses fatores, além de colaborar com o debate da área, o estudo pode indicar áreas a serem consideradas por governos e equipes de profissionais das escolas para o enfrentamento do fenômeno, tal como destacado pelo estudo de TNTP (2012), que aponta quais características das escolas são importantes no momento do docente escolher se permanece ou troca de local de trabalho.

Palavras-Chave: Condições de trabalho docente; mobilidade de professores; processo de trabalho docente.

Introdução

Mobilidade de docentes em escolas de educação básica, pode ocorrer de formas variadas no Brasil. Além de ser possibilitada pelo surgimento de vagas resultantes de aposentadoria de alguns profissionais, de abertura de novos postos de trabalho, de término de contrato de trabalho², de licenças para tratamento de saúde ou outras, os professores também podem trocar de local de trabalho por sua própria vontade, pois muitas redes de ensino possuem concursos de transferência desses profissionais.

¹ Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, Brasil

² Apesar da legislação brasileira indicar que o ingresso na profissão docente deve ser realizado, exclusivamente, por concurso, observam-se vastos contingentes de professores contratados de forma temporária, situação que, como destacam Gatti, Barreto & André (2011), traz consigo mudanças constantes nas equipes escolares.

Apesar de ser prevista nos regimentos dos funcionários públicos, através de concursos de remoção (no caso dos professores que são efetivos em seus cargos), a mobilidade de professores nas escolas tem sido destacada como um fator a ser enfrentado por governos, dados os altos índices apresentados em algumas redes de ensino e que prejudicam o trabalho desenvolvido nas escolas e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes, o que também é reiterado pela literatura educacional (Tardif e Lessard, 2005; Gatti, Barreto, André, 2011; TNTP, 2012).

Com base em 233.971 questionários de professores de língua portuguesa e matemática das escolas participantes da Prova Brasil 2011, este estudo³, de caráter exploratório, tentou identificar eventuais relações entre mobilidade de professores e algumas condições de trabalho, no que tange ao relacionamento entre professores e diretores e demais profissionais das escolas. Partimos dos resultados do estudo desenvolvido por The New Teacher Project – TNTP (2012), que destacou alguns elementos importantes na decisão de professores em trocar de local de trabalho para verificar como esses fatores podem ser considerados na análise do caso brasileiro.

O artigo está estruturado em três partes, partindo dos destaques feitos pela literatura sobre o tema (majoritariamente produzida por pesquisadores dos Estados Unidos), as pesquisas brasileiras e, finalmente, a apresentação e análise dos dados dos Microdados da Prova Brasil, banco de dados importante e ainda pouco explorado nas pesquisas no Brasil.

1. Quando os professores decidem trocar de local de trabalho: apontamentos da literatura sobre mobilidade de docentes

Segundo Pallas e Buckley (2012), mobilidade de professores é um fator inevitável e, em alguns momentos, como aposentadoria e razões pessoais dos indivíduos, não possui relações com políticas ou organização educacional. Além de ser esperado que mobilidade ocorra em até 10% das equipes escolares, pode ser, em alguns casos, um fator positivo, pois permite que professores não satisfeitos com seus locais de trabalho, pelas mais variadas razões, façam outras escolhas.

No entanto, os autores também destacam que altas taxas do fenômeno podem indicar problemas que merecem ser investigados e enfrentados por gestores dos sistemas educacionais – e também pelas equipes escolares –, pois causam ônus não apenas em relação à seleção, contratação e orientação profissional dos novos docentes, mas em relação à interrupções para a escola e estudantes, à apropriação, pelos novos docentes, das normas da escola, ao estabelecimento de relações de confiança (e apoio para resolução de dificuldades) com os demais professores e equipe escolar, à sua participação no desenvolvimento dos projetos coletivos dos estabelecimentos e ao conhecimento sobre os estudantes e suas formas de aprender.

Em pesquisa sobre a mobilidade docente (*teacher turnover*) em escolas de Nova Iorque, os pesquisadores questionaram professores sobre a possibilidade de deixarem suas escolas e as razões para isso. Relacionando as respostas dadas por esses profissionais à suas características de formação e experiências, características das escolas, percepções sobre a convivência com demais profissionais e da escola como local de trabalho, os autores destacam que algumas escolas concentravam grandes

³ Este artigo é parte de análises iniciais de pesquisa de doutorado, que está em desenvolvimento e conta com financiamento da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

percentuais de professores que consideravam a opção de mudança. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de se olhar, separadamente, para os fatores organizacionais das escolas, como o apoio do diretor e a disciplina dos estudantes. Além disso, destacam a importância de alguns aspectos relativos à vida dos professores (como sua trajetória até o ingresso na carreira docente e dentro dela, sua posição dentro da família, o status econômico e sua percepção sobre o papel do ensino) na motivação de abandonar suas salas de aula e recomendam a implantação de iniciativas voltadas à orientação profissional, principalmente entre os professores ingressantes que encontram dificuldades em sua prática.

Kukla-Acevedo (2009) explorou se três aspectos dos locais de trabalho – apoio da direção, o controle de sala de aula e o relacionamento com a equipe escolar – apresentam relações com decisões de professores abandonarem a carreira ou mudarem de escola. Os resultados indicam que o apoio da direção e o relacionamento com os outros profissionais estão mais relacionados com as decisões de mobilidade de professores em início de carreira. O apoio do diretor, em termos de comunicar as expectativas sobre o trabalho dos professores e a manutenção da ordem na escola é um fator preditivo da mobilidade docente, independentemente da situação de ingressante ou experiente. A autora ainda destaca que a maioria das pesquisas que se dedicam a analisar o relacionamento entre os profissionais das escolas mostram seu impacto na motivação ou estresse dos professores, ao invés de sua atitude – como a decisão de mudar de local de trabalho ou abandonar a profissão – frente à sua vivência profissional. A autora destaca a importância de se identificar fatores que tendem a influenciar a rotatividade, pois permitem não só aos sistemas educacionais, mas às escolas investirem em ações para tornar o local de trabalho mais favorável à permanência de professores.

A pesquisa desenvolvida por The New Teacher Project – TNT (2012) destaca que o debate sobre a rotatividade docente aponta para altas taxas do fenômeno, mas não mostra quais professores saem e quais permanecem. O desafio a ser enfrentado, segundo os autores, é realizar uma “retenção inteligente” e evitar, assim, a saída de certo tipo de docentes: os professores “insubstituíveis”.

Professores “insubstituíveis” são aqueles que ministram aulas para turmas que ultrapassaram as metas de desempenho em avaliações externas, ou seja, os autores vinculam a qualidade e importância do professor aos resultados de estudantes em provas. Depois de terem sido identificados, com base no critério anteriormente destacado, os professores insubstituíveis foram questionados sobre suas experiências, opiniões sobre seu desempenho e o de outros docentes e se são encorajados a permanecerem em seus atuais locais de trabalho. Os professores afirmaram que reconsiderariam a decisão de mudar de escola, se os diretores tivessem insistido em sua permanência nos estabelecimentos e mostrassem que são importantes.

Segundo os autores, sistemas educacionais e escolas tratam os professores da mesma forma, independente de seus resultados e dedicação, o que, além de ser um dos responsáveis pelo baixo prestígio da profissão, faz com que muitos docentes sintam-se sem importância e dispensáveis, decidindo, muitas vezes, trocar de escola. Para tentar solucionar a perda de professores “insubstituíveis”, propõem algumas estratégias a serem desenvolvidas por diretores e também por gestores de sistemas, que vão além de melhorar salários e condições de trabalho dos docentes (para os autores, apenas a melhoria desses fatores não resolve problemas de aprendizado dos estudantes, pois permite que “maus” professores permaneçam no sistema):

- acompanhar o trabalho do professor e destacar os pontos positivos de seu trabalho;
- auxiliar na identificação de aspectos a serem melhorados;
- não fazer as críticas ao trabalho de um professor publicamente;
- reconhecer e destacar, publicamente, os aspectos positivos do trabalho dos professores;
- acompanhar e informar que o professor é de alto desempenho, para motivá-lo;
- colocar os professores cujas turmas tiveram maior desempenho em posição de liderança da equipe;
- identificar as oportunidades de crescimento para os que desejam também serem referência;
- prover acesso a recursos adicionais para as turmas dos professores de maior desempenho.

Além dessas estratégias que apontam para uma maior divisão entre os professores das escolas, uma vez que só contempla a valorização dos professores cujas turmas tiveram bom desempenho e não traz contribuições para auxiliar os demais professores – tampouco apontam para demais razões que podem influenciar no desempenho dos professores, ao longo de suas carreiras (assim como fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes) – , os autores elencam algumas barreiras para fazer uma “retenção inteligente”, que vão desde críticas aos sistemas de avaliação de professores, que só fornecem conceitos como “bom” ou “ótimo”, sem indicar pistas do que pode ser melhorado, até sistemas de proteção de emprego para os professores “insubstituíveis” e flexibilização nas regras de demissão de professores.

2. Mobilidade docente na educação básica brasileira

A expressão mais conhecida para caracterizar a troca de local de trabalho de professores, no Brasil, é “rotatividade de professores”. Este fenômeno faz parte do cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras e, em alguns momentos, é visto como um problema a ser combatido pelos governos. Por essa última razão, tem sido alvo de algumas iniciativas no país.

Na rede de ensino do estado de São Paulo, por exemplo, observam-se, a partir de 2008, mudanças na legislação referente à transferência de professores entre escolas (conhecido como concurso de remoção) e regras que definem períodos mínimos de permanência nas escolas para os profissionais interessados em participar de programas de ascensão na carreira e recebimento de prêmios em dinheiro por resultados de estudantes em avaliações externas.

Apesar da ocorrência do fenômeno na educação básica brasileira, a produção acadêmica sobre o tema, no país, ainda é escassa. O banco de teses da Coordenação de Apoio ao Pessoal do Ensino Superior (CAPES)⁴ aponta para três dissertações de mestrado: uma (Silva, 2007) defendida em programa de pós-graduação em Educação. As demais (Duarte, 2009; Karmirski, 2012), em programas de pós-graduação em Economia, o que demonstra o interesse dessa área pelas questões relativas aos indicadores da educação.

Jadilson Silva (2007) analisou a rotatividade de professores em uma escola da rede estadual de São Paulo, no período de 1996 e 2007. Segundo o autor, a permanência dos professores nas escolas pode depender de fatores psicossociais – em que a motivação do indivíduo e o ambiente escolar desempenham papel

⁴ O banco de teses da CAPES agrega resumos de teses e dissertações defendidas no país, desde 1987, caracterizando-se como importante ferramenta às pesquisas.

importante – , de fatores institucionais – resultantes das políticas administrativas do Estado e da escola – e também da combinação deles.

Como os resultados de sua pesquisa indicaram que, em alguns períodos, o fenômeno ocorreu com maior intensidade entre os professores efetivos (não sendo, assim, característica do grupo de professores com contrato de trabalho temporário – uma das premissas adotadas pelo autor), Silva destaca a necessidade de compreender esse fato a partir da análise das políticas de administração de recursos humanos da Secretaria de Educação do Estado, que possibilitavam maior mobilidade de professores nas escolas.

As pesquisas realizadas por economistas (Duarte, 2009; Karmirski, 2012) possuem dois pontos em comum: além de terem como objetivo identificar os determinantes da rotatividade docente, foram realizadas com base em informações de grandes bases de dados estatísticos.

Rafael Duarte (2009) utilizou, em sua pesquisa sobre a rotatividade docente no Brasil, a base nos dados de 2003 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que contém informações referentes às escolas das redes públicas e particulares de ensino. Entre os resultados, o autor destaca similaridades na ocorrência do fenômeno em redes municipais e estaduais, além da forte relação estabelecida entre a violência nas escolas (como atentados à vida e a presença de armas) e rotatividade docente.

Paula Karmirski (2012) dedicou-se a analisar o fenômeno da rotatividade docente na maior rede de ensino do país – a rede estadual de ensino de São Paulo – , cotejando suas características estruturais e políticas institucionais com as informações sobre os docentes, coletadas pelos Censos Escolares de 2007 a 2011. Os resultados de sua pesquisa indicam que até 2010, a rotatividade docente poderia ser explicada pelas políticas de contratação e transferência de professores na rede, enquanto que, no período 2010-2011, observa-se uma redução no fenômeno, que estão, segundo a autora, relacionadas com as iniciativas implantadas pelo governo estadual para dificultar a transferência de professores na rede.

3. Mobilidade docente nas escolas brasileiras: o que revelam os questionários da Prova Brasil 2011

Utilizaram-se como base deste estudo os questionários de professores da Prova Brasil de 2011, que contêm as informações prestadas, por professores de Língua Portuguesa e Matemática sobre seu perfil, formação, carreira, suas percepções sobre seus alunos, problemas de aprendizagem, local de trabalho e violência. Estes dados se constituem, até o momento, no mais recente levantamento sobre esses elementos, coletados pelo Ministério da Educação em novembro de 2011.

Realizada desde 2005, com periodicidade bianual e divulgação de dados por escolas, a Prova Brasil fornece dados sobre o desempenho de estudantes de escolas públicas das fases finais de etapas do ensino fundamental brasileiro (5^{os} e 9^{os} anos) em provas de língua portuguesa e matemática⁵. Além das provas, aplicadores das avaliações, diretores, professores, estudantes das escolas participantes da avaliação respondem a questionários socioeconômicos, que permitem a pesquisadores e governos analisarem variáveis de contexto de escolas e redes de ensino brasileiras.

A partir da edição de 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação e que é responsável por essa e outras avaliações

⁵ Está previsto, pelo Ministério da Educação, que a disciplina de Ciências fará parte da edição de 2013 da Prova Brasil, a ser realizada em novembro do presente ano.

nacionais, passou a disponibilizar, em seu sítio eletrônico, os bancos de dados que contêm as informações de todos os questionários da avaliação – os Microdados da Prova Brasil. Trata-se de um importante banco de dados nacional a ser explorado por pesquisas mas que, por enquanto, pouco tem sido utilizado.

Neste estudo, devido ao grande volume de dados e características das redes de ensino do país (uma rede federal, 27 redes estaduais e do distrito federal e 5564 redes municipais), com normas específicas de contratação e transferências de docentes, não abordaremos a legislação de cada uma dessas redes e as possibilidades que os docentes encontram para trocar de local de trabalho. Limitaremos-nos às percepções de docentes sobre alguns elementos de seus locais de trabalho e a ocorrência (ou não) de problema relacionado à inexistência de professores, no ano em que avaliação foi aplicada.

Como não existe, no questionário de professores, uma pergunta sobre mobilidade docente, utilizamos, neste estudo, a pergunta sobre inexistência de professores de algumas disciplinas ou séries como indicador da mobilidade docente nas escolas. A pergunta sobre inexistência de professores faz parte de um bloco de questões sobre problemas que podem ter ocorrido nas escolas no ano da avaliação. A tabela 1 permite que analisemos as situações e a gravidade com que ocorreram, segundo percepções dos professores.

Tabela 1: Problemas que podem ocorrer nas escolas, de acordo com opiniões de docentes - Brasil, 2011

Ocorreu na escola, neste ano:	Não	Sim, mas não foi um problema grave	Sim, e foi um problema grave
insuficiência de recursos financeiros?	46,1	45,2	8,8
inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries?	51,5	32,4	16,1
carência de pessoal administrativo?	63,2	26,4	10,3
carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	63,6	24,7	11,7
falta de recursos pedagógicos?	54,3	36,8	8,9
alto índice de faltas por parte dos professores?	71	21,8	7,3
alto índice de faltas por parte dos alunos?	54,1	34,3	11,5
problemas disciplinares causados pelos alunos?	26,1	56,8	17,1

Elaboração da autora, com base nos Microdados da Prova Brasil 2011 (BRASIL, 2011)

Os dados da tabela 1 permitem-nos verificar que, em nível nacional, os indicadores relativos à inexistência de professor nas escolas ficaram atrás apenas dos problemas disciplinares de alunos – que, geralmente, constituem as maiores queixas de docentes – evidenciando a ocorrência da mobilidade e importância no funcionamento das escolas do país. Outros problemas que se destacam são a carência de pessoal de apoio pedagógico e administrativo, o que indica que os profissionais das escolas podem, para manter as escolas

em funcionamento, estarem desempenhando funções adicionais à sua função (ou trabalhando na precariedade, sem apoio pedagógico e administrativo).

Analisamos, também, como essas questões se apresentam nas diferentes redes de ensino do país. Para este estudo, separamos os dados por dependência administrativa das escolas (rede federal, estadual e municipal). Conforme podemos observar na tabela 2, os resultados indicam que, à exceção das redes municipais de ensino, a inexistência de professores é, entre os demais fatores elencados, aquele que foi considerado, pelos docentes, como o que ocorreu – de forma grave – com maior frequência nas escolas públicas brasileiras, superando até mesmo os problemas disciplinares causados pelos alunos. Observamos, também, que a carência de pessoal de apoio pedagógico e administrativo foram problemas comuns enfrentados nas escolas das três esferas administrativas.

Tabela 2 – Problemas ocorridos, de forma grave, nas escolas brasileiras, de acordo com opiniões de docentes, por dependência administrativa - Brasil, 2011

Sim, e foi um problema grave			
Problema	Dependência Administrativa		
	Federal	Estadual	Municipal
insuficiência de recursos financeiros	11,2	9,3	8,4
inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries	28,2	21,2	11,9
carência de pessoal administrativo	14,6	14,3	7
carência de pessoal de apoio pedagógico (coordenador, supervisor, orientador educacional)?	15,4	13,6	10,1
falta de recursos pedagógicos	8,1	8,5	9,2
alto índice de faltas por parte dos professores	3,9	9,4	5,5
alto índice de faltas por parte dos alunos	2,1	13,7	9,8
problemas disciplinares causados pelos alunos	8,1	18,9	15,6

Elaboração da autora com base nos Microdados da Prova Brasil 2011

Depois de analisar os dados sobre a inexistência de professores nas escolas brasileiras, verificamos se alguns resultados do estudo de TNTP (2012) – relativos a percepções de professores sobre atitudes dos diretores que poderiam influenciar na decisão de professores mudarem (ou não) de local de trabalho – encontram semelhanças às informações prestadas por professores brasileiros e, assim, ser incorporados nos estudos sobre a mobilidade entre docentes do país.

Como, já destacado, o único indicador de mobilidade docente no questionário da Prova Brasil refere-se à inexistência de professores nas escolas. Em relação ao relacionamento e atitudes de diretores, há um bloco de perguntas que permitem verificar as percepções dos professores sobre motivação e respeito do diretor e sobre o relacionamento com os demais professores das unidades escolares. Realizamos cruzamentos entre a concordância total de professores com as afirmações sobre os elementos de convivência nas unidades escolares com as respostas sobre a ocorrência de falta de professores nas escolas. De maneira a verificar se a situação é diferente nas escolas em que não houve mobilidade docente, consideramos essa opção na análise, o que pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3 – Concordância de professores com alguns aspectos relativos ao clima escolar e relacionamento com a equipe e ocorrência de inexistência de professores – Brasil, 2011.

Concordo totalmente:	Não houve de inexistência professor	Sim, e foi um problema grave
respeito o(a) diretor(a)	71,1	62,2
sinto-me respeitado(a) pelo(a) diretor(a)	60,2	49,3
participo das decisões relacionadas com o meu trabalho	57,2	46,1
o diretor, os professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem.	52,7	32,6
o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola	49,8	36,8
tenho plena confiança no(a) diretor(a) como profissional.	49,1	34,2
o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas	48,5	35,8
o(a) diretor(a) estimula as atividades inovadoras	43,1	28,1
o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos	43	26,7
eu levo em consideração as ideias de outros colegas	42,2	33,5
o(a) diretor(a) consegue que os professores se comprometam com a escola.	40,1	20,5
o(a) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	39,3	25,1
o ensino que a escola oferece aos alunos é muito	35,5	22,3

influenciado pela troca de ideias entre os professores		
a equipe de professores leva em consideração minhas ideias	34,6	26,2
os professores desta escola procuram coordenar o conteúdo das disciplinas entre as diferentes séries	33,3	20,6

Elaboração da autora com base nos Microdados da Prova Brasil 2011

Ao comparar as duas situações relativas à inexistência de professores nas escolas, observamos que alguns aspectos fornecem indícios a serem explorados nas pesquisas e que corroboram alguns destaques da literatura (Kuckla-Acevedo, 2009; TNTP, 2012).

Os resultados indicam que, enquanto nas escolas que não apresentaram o problema de inexistência de professores são maiores os percentuais de professores que concordam com a afirmação “o (a) diretor (a), os professores e os demais membros da equipe da escola colaboram para fazer esta escola funcionar bem” do que “o(a) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola”, nas escolas em que o problema foi considerado grave, a situação é inversa.

Ao contrário das recomendações de TNTP (2012) para diretores, destacamos a necessidade de considerar o aumento na demanda por funções de gerência a esses sujeitos, na última década. Acreditamos que questões relativas à atitude de diretores em motivar professores, incentivar propostas inovadoras e sua capacidade em fazer com que todos se comprometam com o trabalho das escolas devem ser analisadas à luz do aumento de demandas e exigências burocráticas que aumentam a cada dia nas escolas e faz com que esses profissionais disponham de pouco tempo para acompanhar os professores e as questões pedagógicas.

As percepções dos professores sobre sua confiança nos diretores como profissionais e a preocupação desses profissionais com aspectos relacionados à manutenção da escola e normas administrativas corroboram nossa afirmação e apontam para pistas de investigação sobre transformações e consequências que novos modos de gestão na administração pública e a obrigação por melhoria de resultados de estudantes em provas de avaliações externas têm trazido às escolas, à qualidade no relacionamento entre os profissionais e suas decisões de sair ou permanecer em escolas.

Referências bibliográficas

- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011). *Microdados Prova Brasil 2011*. Retirado em Janeiro 10, 2013 de ftp://ftp.inep.gov.br/microdados/microdados_prova_brasil_2011.zip.
- Duarte, Rafael Gomes (2009). *Os Determinantes da Rotatividade de Professores no Brasil: Uma análise com base nos dados do SAEB 2003*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, Brasil.

- Gatti, Bernardete A. & Barretto, Elba S. de Sá & André, Marli E. D.de Afonso (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Karmirski, Paula (2012). *Mobilidade de professores na rede estadual paulista*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Kukla-Acevedo, Sharon (2009). Leavers, Movers, and Stayers: The Role of Workplace Conditions in Teacher Mobility Decisions. *The Journal of Educational Research*, 102:6, 443-452.
- Pallas, Aaron M.& Buckley, Clare K.(2012). *Thoughts of leaving: An exploration of why New York city middle school teachers consider leaving their classrooms*. Nova Iorque: Research Alliance for New York City Schools. Retirado em Março 06, 2013 de <http://media.ranycs.org/TTP-SurveyReport-PallasBuckley-final.pdf>.
- Silva, Jadilson Lourenço da (2007). *A rotatividade docente numa escola da rede estadual de ensino*. Dissertação de Mestrado, Programa de estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- The New Teacher Project – TNTP (2012). *The irreplaceables: Understanding the real retention crisis in America's Urban Schools*. Retirado em Março 06, 2013 de http://tntp.org/assets/documents/TNTP_Irreplaceables_2012.pdf.

Formação continuada de professores alfabetizadores e processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: Uma discussão acerca da infância, escolarização e produção do conhecimento.

Cleoni Maria Barboza Fernandes, Miriam Pires Corrêa de Lacerda⁶

RESUMO

Este artigo reflete sobre uma das ações de um Projeto de Pesquisa que vem sendo realizado em parceria pela Universidade e Escola Básica e que conta com o financiamento da CAPES/DEB. Tem ancoragem em ações coletivas construídas pelas pesquisadoras e professoras supervisoras, que assumem um compromisso ético para desenvolver o *Projeto de pesquisa: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. O objetivo geral deste projeto envolve compreender e produzir conhecimentos sobre e com os processos educativos, especialmente os que se referem à possibilidade da ação supervisora como mediação no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, neste estudo, configurado em um processo formativo contínuo que tenha como foco os professores alfabetizadores e processos de alfabetização. Para tanto investe no estudo das relações entre infância e escolarização e, com esse aporte teórico analisa as práticas pedagógicas de produção de conhecimento e de avaliação propostas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando os três primeiros anos. O percurso metodológico está assentado na abordagem qualitativa da pesquisa ancorada nos referenciais da pesquisa participante (Barbier, 1996; Brandão, 2000) Entende-se que *uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para seus agentes que têm de desenvolver na prática as reformas* (Marcelo García, 1999, p. 28), provavelmente inviabilizará qualquer processo de mudança e inovação. Espera-se favorecer, através desta investigação, um processo de auto e hetero-conhecimento que sustente processos solidários de produção, intervenção e disseminação de conhecimentos produzidos na expectativa de contribuir, de forma concreta, para qualificação dos processos de ensinar e aprender.

Palavras Chave: Infância; escolarização; currículo; avaliação.

Introduzindo a configuração do projeto

A proposição do *Projeto de pesquisa: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, em quatro anos (2011-2014), constituiu-se como um trabalho investigativo em parceria⁷, que articula Universidade e Escola Básica. Este projeto tem ancoragem em ações coletivas construídas pelas pesquisadoras da Faculdade de Educação – Programa de

⁶ PUCRS/Brasil

⁷ Aqui compreendida como uma participação gestada no coletivo, em uma instância que se constrói *não* sobre o igual, mas pelo respeito às pessoas nas suas diferenças, possibilidades e limites, reconstruindo o que é comum entre elas – suas personalidades – suas capacidades de serem humanas. Interagindo com a visão antropológica de Paulo Freire, resgato ideia de humanização em Álvaro Vieira Pinto (1979:85), de que nos construímos "produzido produtor do que o produz", num processo histórico-cultural construído através de diferenças. (Fernandes, 1999, p.18).

Pós-Graduação em Educação e Curso de Pedagogia com professoras supervisoras da Escola Básica, que assumem um compromisso ético com seu desenvolvimento.

Vivendo a ambivalência de valores de uma sociedade contraditória, marcada pelo processo individualista e competitivo, a Faculdade de Educação vem procurando atuar em uma perspectiva emancipatória de interação entre a Graduação e a Pós-Graduação, o que fortalece uma inserção, por meio da pesquisa, na Escola Básica.

Nessa perspectiva, as professoras pesquisadoras buscam compreender e produzir conhecimentos sobre e com os processos educativos, especialmente os que se referem à possibilidade da ação supervisora como mediação no desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola, nesse projeto, configurado em um processo formativo contínuo que tenha o foco nos professores alfabetizadores e nos processos de alfabetização. O lançamento do Edital 038/2010 – Observatório de Educação, INEP/CAPES/DEB⁸ oportuniza a consolidação de iniciativas já vivenciadas, o que está favorecendo a ampliação dos processos de investigação e de formação.

Processos estes que envolvem a dimensão coletiva dos achados de pesquisa, das teorias e das práticas revisitadas, revelando a importância da produção coletiva e histórica do conhecimento. Tal como afirma Vieira Pinto (1969) “de que a ciência só pode ser agora criada pela ação convergente de grupos de pesquisadores, trabalhando conjuntamente sobre determinado problema, e com uma institucionalização de relações pessoais antes inexistentes.” (p. 225).

A temática que *catalisa* essa proposição sustenta-se em uma sólida trajetória de pesquisa em nosso Programa de Pós Graduação, nos dados do INEP, especialmente, os dados do IDEB⁹; na qualificação das pesquisadoras e na experiência que as professoras supervisoras estão fazendo nessas escolas. Nessa direção, o IDEB, em uma escala que vai de 0 a 10 (zero a dez), evidencia que o Rio Grande Sul atingiu a meta prevista para 2009¹⁰, embora o aumento tenha atingido até 0,3 nos anos iniciais, a média ainda é baixa, o que reforça a necessidade de investir na Educação Básica.

As análises feitas por especialistas *apontam o processo de alfabetização como uma etapa crucial para o bom desempenho de crianças, jovens e adultos*, conforme afirmativa do próprio Documento do Edital 038/2010 CAPES/DEB (p.1). Esta argumentação desenvolvida justifica a importância que assume a cooperação entre a Escola Básica e a Universidade, como um esforço coletivo em um processo de amadurecimento nas relações de poder e de conhecimento mútuo.

8 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Departamento de Educação Básica.

9 O IDEB foi criado pelo INEP em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e pelas médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

10Dados coletados na página em 23 de agosto de 2010. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm

Apresentando um recorte na travessia do projeto

Práticas e culturas educativas são produzidas e incorporadas aos desempenhos cotidianos dos professores em sua ação profissional como sínteses de condições teóricas, políticas e contextuais, tanto trazidas pelo imaginário idealizado, quanto pela condição objetiva de sua concretude de ação. O reconhecimento da diversidade de percursos trilhados pelos professores vem nos permitindo melhor compreender diferentes reações que esboçadas face ao ingresso de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Uma primeira escuta, logo após a definição legal, junto a representantes de escolas públicas e particulares, permitiu identificar diferentes posicionamentos frente à chegada destas crianças ao primeiro ano. Para alguns, felizmente bem poucos, de imediato, se atualizava uma velha questão: *o quê ensinar a essas crianças?* Passando-se, de imediato, para discussão de como fazê-lo. Tal concepção entendia que se deveria simplesmente transpor as metodologias e processos anteriormente utilizados na primeira série para o novo ano.

O depoimento de uma supervisora de Escola Particular é exemplar do que acabamos de referir.

- Olha, para nós, essa lei não muda nada, uma vez que os nossos alunos não se enquadram nas razões que justificaram a ampliação do Ensino Fundamental. Quanto à sala a gente já está providenciando mudanças para que se contemplem as novas exigências quanto ao espaço físico. As nossas crianças, são muito distintas das que frequentam escolas públicas e tem um background que permite começarmos de imediato, a alfabetização, até mesmo porque eles já chegam alfabetizados em sua maioria. Quanto ao nono ano, essa é uma discussão que faremos juntos com o Ensino Médio. (depoimento ouvido por uma das pesquisadoras em reunião pedagógica semanal de uma escola particular)

O discurso da Coordenadora evidencia que a questão está na pauta das reuniões pedagógicas, no entanto a resposta não abre espaço para discussões de fundo sobre o tema, deixando, provavelmente sem solução questionamentos dos professores. Cabe aqui perguntar: Qual o sentido de ampliar a duração do Ensino Fundamental se não se opera uma efetiva mudança nas práticas dos professores e das instituições escolares?

Para além de preconceituoso, o extrato acima revela absoluto descaso ao espírito da Lei que para muito além de implicações administrativas e contradições, coloca em questão uma rica oportunidade de discutir os processos de ensino e aprendizagem de crianças desta faixa etária.

O documento legal é claro “a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento” (BRASIL, 2006, p. 8). Confrontados que estamos entre o legal e o real, imperioso se torna o esforço capaz promover mudanças no concreto vivido dos professores responsáveis pela execução de uma determinação política pública.

Uma possível abertura para essa questão encontra eco no depoimento que sinaliza com muita clareza para a necessidade de redimensionamento do trabalho até então desenvolvido

Eu acredito que a nova estrutura do ensino fundamental está em muitos casos nos assustando. Sim, assustando, pois estamos recebendo uma criança que está em tempo diferente daquele que estávamos acostumadas e não é fácil para mim, pelo menos, dar conta disto. Eu acho que a coordenação precisa nos

ajudar nesta tarefa e para isso nos precisamos fazer uma parceria, inclusive para conhecer melhor as crianças. (depoimento de uma professora de escola pública aluna do Programa de Mestrado em Educação)

O ingresso de crianças mais jovens no primeiro ano, não é apenas uma questão de conteúdos, pois passa por uma mudança na concepção acerca dos processos de ensinagem¹¹ que demandam estar sintônicos com o universo infantil. As mudanças propostas pela legislação envolvem especialmente os docentes, com a imperiosa necessidade de repensar práticas cotidianas de planejamento bem como de ensino e avaliação, em alguns casos, há muito tempo construídas.

A inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos, uma Política de Estado cujo propósito, conforme prevê a Lei 11274/06 é a “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar [promover], maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2010, p.7), não só colocou às escolas públicas, novos desafios, mas dada complexidade das ações envolvidas nesta mudança, que “reafirma o ensino fundamental como direito público subjetivo, ao estabelecer a entrada das crianças de seis anos de idade no ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e infraestrutura adequada” (MEC, 2009, p. 5), está a exigir movimentos potencialmente capazes de articular distintos atores e instituições, na busca de soluções que concorram para o enfrentamento de questões, em muitos casos, não tão novas.

Nessa direção, o IDEB, em uma escala que vai de 0 a 10 (zero a dez), evidencia que o Rio Grande Sul atingiu a meta prevista para 2009¹², embora o aumento tenha atingido até 0,3 nos anos iniciais, a média ainda é baixa, o que reforça a necessidade de investir na Educação Básica.

As análises feitas por especialistas *apontam o processo de alfabetização como uma etapa crucial para o bom desempenho de crianças, jovens e adultos*, conforme afirmativa do próprio Documento do Edital 038/2010/CAPES/INEP (p.1). Esta argumentação justifica a importância que assume a cooperação entre a Escola Básica e a Universidade, como um esforço coletivo em um processo de amadurecimento e de conhecimento mútuo. Esforço possível para apontar perspectivas e alternativas que qualifiquem as instituições envolvidas, tanto no plano da Formação Continuada, quanto no plano da Formação Inicial e consequente campo de pesquisa, as quais possam aprofundar discussões e possibilidades teóricas, ampliando a inserção na prática cotidiana escolar frente aos desafios a serem enfrentados.

Nesta lógica, o recorte que fazemos discute a infância, escolarização e produção do conhecimento. Tratamos, nesse artigo, de boas práticas com os dados iniciais da pesquisa no sentido de que o trabalho pedagógico ali desenvolvido, avance ainda mais no sentido de promover a aprendizagem respeitando as singularidades e as necessidades de todas as crianças.

Da infância às infâncias: Um caminho que ainda estamos percorrendo

¹¹ Termo cunhado por Léa da Graça Camargo Anastasiou (2003, p. 15) para referir-se a “uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional, como única forma de explicitar os conteúdos, é que se inserem as estratégias de ensinagem”.

¹²Dados coletados na página em 23 de agosto de 2010. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm

A contemporaneidade pode ser descrita como o tempo da perplexidade, no qual se torna visível a crise de paradigmas. Às concepções a respeito de um mundo em harmonia e estável, sustentadas pelas grandes explicações totalizantes que até recentemente orientavam e organizavam a gestão do cotidiano dos indivíduos, seguiu-se uma busca de legitimação de novas regras que passam a sustentar outras e diferentes verdades, as quais impactam, de forma radical, as nossas formas de viver e conviver. Bauman (2001) definiu com exatidão os novos tempos: Trata-se da modernidade líquida!

Em homologia aos processos de transformação que vem ocorrendo na sociedade como um todo, as ideias e as representações sobre as crianças e a infância, assim como as suas condições de vida, também se transformam radicalmente.

Áries em seu polêmico livro *História Social da Criança e da Família*, (1981) demonstra que a ideia de infância é uma construção social e histórica do Ocidente e da Modernidade Isto significa que ela não existiu desde sempre, não se apresentou de forma unívoca e, foi uma ideia gestada ao longo do tempo na Europa, quando, simultaneamente, aconteciam mudanças na constituição e concepção de família, nas noções de paternidade e de maternidade e, ainda no cotidiano da vida das crianças que irá sofrer importante transformação, pelos processos de escolarização.

A Modernidade inventou a infância dotando-lhe de qualidades que nos fizeram pensá-la sob o signo da *falta*: faltava-lhe a linguagem, ela era fraca do juízo, rude, imatura, dependente, obediente, temerosa, em sua natureza se assentavam as sementes dos vícios e das virtudes, e, por isso mesmo, demandava massiva intervenção do adulto para ensinar-lhe como ela deveria ser e, se comportar para transformar-se no adulto desejado pelos padrões sociais vigentes. Desde o seu nascedouro a infância se relacionou com os adultos delineando-se a partir da ideia de heteronomia, de dependência e de obediência em troca de proteção. Percebe-se aqui, o papel da Instituição Escolar naquele momento que, para Narodovski, (1999) seria o dispositivo responsável por capturar as crianças colocando todo o conhecimento construído sobre elas a serviço de sua educação, com o propósito de moldar o seu futuro. Deste modo a escola associa-se à construção social da infância ao operar, durante parte do dia, a separação formal das crianças para que cumprissem deveres de aprendizagem o que possibilitaria segundo Ramirez (1991 apud SARMENTO, 2004) a imposição de uma cultura escolar, de um saber homogeneizado, de uma ética e de uma disciplina mental e corporal.

Paralelamente, desenvolve-se um corpo de conhecimentos (Psicologia, Puericultura, Pediatria) sobre as crianças. A partir destas verdades - que serão instituídas pelas ciências - emergem as categorias profissionais que se encarregarão de difundir e colocar em ação saberes técnicos e científicos que definirão como se deve e o que se deve fazer em termos de conduta tanto individual quanto social, em relação aos infantes

Nikolas Rose (1999) identifica essa função de intrusão em nossas vidas por especialistas que, através de seus saberes baseados na evidência de uma realidade, se apresentam para marcar, definir nossa identidade e responder “quem somos nós” para nós mesmos e para os outros. Se bem observarmos, na atualidade, constataremos o quanto a psicologia, a psicopedagogia, a fonoaudiologia, entre outros saberes-verdades, continuam marcando o campo pedagógico com verdadeiras prescrições que, muito frequentemente, concorrem para que os saberes docentes se esvaziem e que o valor da experiência pedagógica seja questionado. Essa forma de olhar para as crianças atravessada pelos discursos dos

experts, de longa data, não somente inventam, constrói, delimita e normaliza os infantis, como compromete a possibilidade de que possamos enxergá-los em sua diversidade.

Os anos finais do século XX colocam em questão muitas das antigas formas de pensar e de educar as crianças. Postman (1994) ajuda a pensar essa questão ao dizer que a ideia de criança no sentido moderno, está passando por uma crise de decadência. Para este autor, as fronteiras entre as crianças e os adultos, tornam-se cada vez mais tênues. Considera ainda, que a mídia eletrônica, com seus inúmeros apelos, vem contribuindo para o desaparecimento da infância em sua acepção moderna.

Além disto, a vida cotidiana, as rotinas do mundo do trabalho, as dificuldades de contar com outros adultos no cuidado e proteção aos filhos, vem impondo, a muitas famílias, a necessidade de outorgar aos infantis maiores espaços de independência e autonomia. Em decorrência, as crianças mudam de lugar. A infância hoje, “é ativa, criativa, liberada do adultocentrismo, senhores de si mesmo, modificando seu campo de viver e construindo uma nova cultura infantil” (ARROYO, 2012, p.9).

Efetivamente, a infância traz consigo as marcas relacionais e culturais de seu tempo, ela não é nem natural e tampouco universal. Portanto, não estamos nos referindo a algo linear que possa ser descrito ou discutido a partir de um conjunto idêntico de características. No entanto, se por um lado reconhecemos que a infância comporta variações e mudanças na forma de vivê-la, por outro, a sociedade globalizada insiste em proclamar normas que estabelecem e difundem referências homogêneas sobre o que é “a” infância, em total desconsideração a multiplicidade dos infantis que transitam em distintos territórios. São múltiplos os modos de transitar pela infância porque são também distintas as formas como a sociedade e os adultos posicionam-se frente às crianças. Vale dizer que quando o foco se volta para a socialização/educação dos infantis, não estamos somente no terreno da absorção de práticas e valores de uma determinada cultura. Mas, será que tal compreensão orienta nossos fazeres/dizeres sobre as crianças?

Durante muito tempo a formação dos docentes centrou-se, em grande medida, em falar e estudar sobre as percepções dos adultos a respeito das crianças, a respeito de estágios evolutivos da Infância tanto do ponto de vista psíquico como epistêmico. Isso é importante, mas, atualmente, não recobre os desafios que os professores encontram no trabalho diário com as crianças, pois, não contempla o sujeito que constrói conhecimento mediado pela cultura.

Na esteira de Giddens (2002) para quem a socialização é mais do que uma “programação cultural”, é possível afirmar que as crianças, como atores sociais de pleno direito, consideradas as especificidades de um sujeito em desenvolvimento, produzem e transformam o que a sociedade e a cultura lhes entregam. Podemos mesmo afirmar que a infância comporta uma simultânea co-construção e desconstrução pelas próprias crianças, nos distintos territórios pelos quais transitam. No entanto, o reconhecimento dos infantis como atores sociais e como tal, com direito a voz, parece estar sendo pouco observado tanto na formulação de políticas públicas quanto nas instituições que se voltam para elas, como a escola, por exemplo.

A lei 11274/06 trouxe consigo novas questões a respeito de como levar avante um projeto de nação. Isso por que

[...] a ampliação do ensino fundamental para nove anos, que significa bem mais que a garantia de mais um ano de escolaridade obrigatória, é uma oportunidade histórica de a criança de seis anos pertencente às classes populares ser introduzida a conhecimentos que foram fruto de um processo sócio-histórico de construção coletiva. (Brasil, 2007, p. 61-62)

E, nessa lógica o desafio de procurar compreender as transformações acerca do que significa viver a infância hoje e como colocá-las a favor de sua educação talvez seja o que nos toque mais fortemente porque estamos tratando dos Anos Iniciais. Se quisermos privilegiar “a educação como ação complexa e colaborativa em que a intencionalidade dos atores transforma os interesses infantis em esforço reflexivo, em um processo colaborativo de aprendizagens mediante a ampliação de experiências” (FORMOSINHO, 2008, p.7), é necessário dispor-se a pensar em um projeto pedagógico que contemple a diversidade das crianças que frequentam as nossas escolas. Tal decisão exige que consideremos ouvi-las, observá-las, para que possamos apreender e aprender com elas sobre suas percepções acerca de seus particulares contextos de vida e de construção de conhecimentos.

A construção de uma parceria de trabalho

O presente trabalho traz alguns resultados da pesquisa que vem sendo realizada desde dezembro de 2010 e está sendo desenvolvido nas escolas por meio de reuniões pedagógicas e, mensalmente, na PUCRS em reuniões de estudo e de trabalho com a equipe. Nosso trabalho configura-se a partir de distintas referências; uma delas envolve o grupo de pesquisadoras e as supervisoras escolares; outra envolve o trabalho das supervisoras com as professoras na escola; outra ainda envolve as pesquisadoras com as professoras e um quarto que se concretiza nos seminários itinerantes e nos seminários integradores que congregam o grupo das escolas e pesquisadores.

O Projeto iniciou com a construção de vínculos de trabalho com as Supervisoras que atuam nas cinco escolas envolvidas, visto serem elas que fariam a mediação com as professoras. Para que formássemos uma equipe era necessário construir o que Geertz (1978) denomina “*teia de relações*” e que Fernandes, (1999, p. 23) nele ancorada, amplia para a questão pedagógica ao conceituar como “relações interativas do intelecto e do afeto tecidas entre as pessoas produtoras dos atos de ensinar e aprender, tanto na dimensão subjetiva – da consciência dos sujeitos, quanto na dimensão objetiva – da cultura [...]”. E foi com essa convicção, que pesquisadoras e supervisoras a partir daquele primeiro encontro se comprometem com um projeto que se propõem contribuir para a construção de uma escola de qualidade pedagógica e social para todos os alunos, em todos os anos do Ensino Fundamental. Vale destacar que o entendimento das supervisoras quanto a tratar-se de um projeto de investigação com a PUCRS e não “da” ou “para” a Universidade foi um importante diferencial na adesão das professoras alfabetizadoras nesta investigação.

Como primeira atividade fez-se necessário mapear as distintas realidades das instituições participantes o que favoreceu, quando dos relatos sobre a realidade sócio cultural das escolas, uma interação grupal capaz de produzir questões e *insights* que seriam difíceis de conseguir, caso não tivéssemos construído a nossa teia.

Para Brandão & Borges (2007, p.54) “é através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída”. Tal ensinamento é particularmente válido para descrever nosso acesso à realidade das escolas, tanto na sua missão cotidiana, quanto aos projetos que desenvolve, destacando a transparência e a confiança para discutir limites, dificuldades e possibilidades nas reuniões de estudo e de trabalho.

Desde o princípio foi possível observar que o trabalho construído com as supervisoras, nas reuniões mensais na nossa Universidade, reverberava nas reuniões pedagógicas semanais das escolas e consistia

em importante balizador para a continuidade do trabalho com o grupo de supervisoras e professoras. Foram essas observações que criaram as condições de possibilidade para o **desencadeamento e/ou implementação** da cultura com perspectiva interdisciplinar¹³. A priorização do afinamento das linguagens epistêmicas de cada área de conhecimento envolvida e das relações interpessoais em encontros coletivos de reflexão sobre o trabalho que está sendo desenvolvido (Alfabetização e letramento e suas interações com outras áreas do conhecimento trabalhadas na escola, por exemplo: Matemática, Estudos Sociais, Ciências, Artes e Informática) constituiu-se em possibilidade de trabalhar na dimensão do *coletivo*.

Durante o ano sentimos a necessidade de criar um espaço no qual fosse oportunizado momentos de interlocução envolvendo as distintas escolas. Tal vem acontecendo tanto no Seminário Integrador quanto nos Seminários Itinerantes cujos objetivos são :

Favorecer o debate e aprofundamento de questões, relacionados aos processos de alfabetização e letramento e seus impactos em relação à Escola Básica e Políticas Públicas.

Promover a visibilidade do trabalho cotidiano nas Escolas integrantes do Projeto.

As sessões de estudos e discussão, ocorridas ao longo do ano, envolvendo temáticas tais como alfabetização e letramento, compromisso social da escola com a construção do conhecimento, autonomia docente, entre outros, ao favorecer uma profícuo diálogo teoria /prática, geraram campos de saber capazes de permitir uma análise criteriosa das práticas cotidianas. Tal análise apontou demandas das escolas e suas equipes o que suscitou a oferta de processos de capacitação dos professores, na segunda quinzena de fevereiro. Mais uma vez o estreito diálogo permitiu que o Observatório de Educação cumprisse seu objetivo no que tange a favorecer, através das parcerias, um processo de auto e hetero-conhecimento que sustenta processos solidários de produção, intervenção e disseminação de conhecimentos produzidos nesse projeto.

A experiência das oficinas ocorridas na capacitação e as experiências compartilhadas durante o Seminário, bem como a adesão ao trabalho realizado em cada escola envolvendo questões de alfabetização em matemática, estudos sociais, ciências,. foi o disparador para que boas práticas se consolidassem e pudessem ser compartilhadas. Dessas, temos inúmeros exemplos, mas tomaremos uma em especial, pela possibilidade que nos confere para pensar a constituição de si como membro de um grupo e como sujeito do Verbo.

No último Seminário Itinerante ocorrido em 03 julho de 2013 duas professoras que trabalham com 1º ano na E.E.E.F. Prof. Aurora Peixoto de Azevedo compartilharam na Oficina “Construção de Identidade” algumas atividades realizadas com as crianças. Começaram fazendo relato a respeito de seu grupo de alunos. São crianças moradoras de um bairro da periferia de Porto Alegre que vivem em condições de extrema vulnerabilidade social. Muitos deles chegam à escola sem saber o nome de seus pais (que dizem chamar-se mãe e/ou pai , quando indagados acerca do nome) e até mesmo o próprio, pois muitas vezes, são chamados apenas de “ filho” “baby”. Receber um nome é receber um lugar na configuração sociohistórica e cultural. Quem nos dá um nome, nos concede a possibilidade de um lugar.

¹³ Perspectiva interdisciplinar, aqui colocada como a transgressão do disciplinar – aquilo que diz respeito ao conteúdo e/ou conhecimento relativo de uma disciplina, como a busca da ultrapassagem das fronteiras estabelecidas arbitrariamente num dado momento histórico – como tentativa do resgate da totalidade. (Fernandes, 1999, p.18).

Kunta Kinte foi vendido a um dono, um novo nome lhe foi dado. E isto não foi acidental. O primeiro ato de domínio exige que o dominado esqueça seu nome, perca a memória de seu passado, não se lembre mais de sua dignidade, e aceite os nomes que o senhor impõe. A perda de memória é evento escravizador. (ALVES, 1982, p. 28).

Se pensarmos que as nossas identidades e subjetividades são construídas e atravessadas por processos que estão no campo social, coletivamente elaborados e partilhados levando em conta as histórias, os contextos e os valores que os informam é possível pensar que também o olhar e o discurso do outro, nos devolve uma imagem que interfere na maneira como nós próprios nos percebemos. Quais são as histórias dos nomes dessas crianças? Quem os escolheu e por quê?

Bergson (1990) registra que a memória é a lembrança de acontecimentos vividos, sentidos e percebidos pelas pessoas, sendo muito mais do que um processo de lembrar fatos que ocorreram no passado. Assim pensada, a memória é partícipe da construção de referenciais sobre o ontem, o hoje e o amanhã mediante os quais sujeitos e grupos, narrando suas diferentes visões de mundo, constroem história.

O projeto desenvolvido pela escola foi desatando os nós das histórias de vida de crianças que estavam amarradas em um constante presente. Dar voz a pais, mães e avós permitiu em muitos casos, trazer à consciência fatos em verdade estavam tão bem guardados, que quase foram esquecidos. Dar voz permite recuperar nossa história, nossas marcas, nosso percurso e desejo. E ao fazê-lo vai desatando as ataduras imaginárias que bloqueiam os nossos acessos ao conhecimento. Saber de mim é me reconhecer em uma e na história, que outras histórias existem, para que possa vir a conhecê-las?

Sob esse aspecto, vale lembrar o que nos ensina Connel (1995) quando discute a possibilidade da construção de um currículo democrático. Para esse autor, só estaremos promovendo a Justiça Curricular, quando não só assegurarmos o acesso ao ensino e aos conhecimentos socialmente valorizados, mas, sobretudo, quando nos dispusermos a questionar o tipo de educação que estamos oferecendo aos nossos alunos de classes populares. Há que se oferecer “uma situação na qual se tem, não apenas um acesso igualitário das crianças e jovens das classes subalternas ao conhecimento dominante, mas, principalmente, a inclusão do conhecimento próprio das culturas subalternas no currículo oficial” (SILVA, 2000, p.73).

Nesta compreensão, destacamos a necessidade de trabalhar com mediações epistemológicas e pedagógicas entre os conhecimentos *dominantes* e os saberes produzidos na instância do mundo prático, ou seja, das práticas sociais trazidas pelas vivências dos alunos. Não tratamos aqui de banalização do conhecimento *dominante*, ou de sustentar o acesso dos alunos apenas na base dos saberes produzidos nas suas vivências, mas sim, de por em relação de complementaridade e de resignificação no contexto de experiências curriculares, construídas com reflexões teórico-políticas, que a construção de um currículo democrático precisa prover.

Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir, Pessate. [Processos de ensinagem na universidade pressupostos para as estratégias de trabalho em aula](#). UNIVILLE: Joinville, 2003.

- ÁRIES, Philippe. História Social da Infância e da Família, LITC Editora, Rio de Janeiro , 1981.
- ARROYO, Miguel G.& SLIVA, Maurício Roberto (org). Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.
- BRASIL. Lei nº. 11.274. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. . Retirado em 20/6/2013. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11274-6-fevereiro-2006-540875-publicacaooriginal-42341-pl.html>
- _____. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. Retirado em 20/6/2013. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>
- _____. MEC. Diagnóstico da implantação do ensino fundamental de nove anos 2005-2009. Brasília, DF: MEC. Dezembro de 2009. Retirado em 20/6/2013. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14784].
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Corrêa. A pesquisa participante: um momento da educação Popular in: Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BERGSON, Henri. Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- COELHO, Ana. Repensar o campo da educação de infância. Revista Iberoamericana de Educación.v. 44, n. 3, 2007. . Retirado em 15/6/2013 Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/1869Coelho.pdf>.
- EDITAL 038/2010/CAPES/INEP. Observatório da Educação. http://www.editais/Edital038_ObservatorioEducacao_2010.pdf. Acesso em 13 de julho de 2010.
- FERNANDES, Cleoni M. B. (1999) Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese de Doutorado. PPGEdU,/FACED/UFRGS.
- FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org). A escola vista pelas crianças. Porto; Porto Editora, 2008.
- GEERTZ, Clifford. Interpretação das culturas. Rio de Janeiro, ZAHAR, 1978.
- GIDDENS, Anthony. Modernidade e Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.
- NARODOWSKI, Mariano. Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna. 2ª ed. Buenos Aires: Aique, 1999.

PARECER CNE/CEB nº 4/2008. Orientações os três anos Iniciais do Ensino Fundamental. Retirado em 20/6/2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Graphia, Rio de Janeiro, 1994.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis/SP: Vozes, 1999.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. Retirado em 15/6/2013. Disponível em http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf

VIEIRA PINTO, Álvaro. Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

A autonomia curricular no 1ºCEB: estudo de caso numa organização escolar

Catarina Grangeia & Alexandre Ventura¹⁴

Resumo

A partir de uma revisão da literatura sobre a autonomia (Barroso, 1997; Lima, 2011) e a organização escolar (Carvalho & Diogo, 1999), analisaremos o conceito de autonomia na gestão curricular (ME, 2001: 48) e a sua operacionalização. Para esse efeito, depois de um enquadramento teórico e da definição de níveis de autonomia, baseados em Pacheco (1996, 2008) e Tanner e Tanner (1980), centraremos a nossa atenção no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB), através de um estudo de caso num agrupamento de escolas.

Para a recolha de dados adotámos a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Foram analisados os documentos de organização e orientação do agrupamento e foram entrevistadas quatro docentes do 1ºCEB (uma de cada ano letivo), a coordenadora do 1ºCEB e o representante da direcção.

Desta forma, pretendemos conhecer as discrepâncias entre os discursos que proclamam a autonomia e os contextos organizacionais heterónomos, entre as diretrizes emanadas superiormente e aquilo que se verifica na realidade das organizações escolares.

Analisando os resultados, verificamos que a autonomia ou ausência de autonomia dos docentes do 1ºCEB na gestão curricular incide sobre várias dimensões (objetivos, planificação, conteúdos, manuais, atividades/recursos e avaliação), enquadradas pelas diretrizes do Ministério da Educação e do agrupamento de escolas. Além disso, salientamos, na sua prática diária, a responsabilidade, empenho e dedicação dos docentes que participaram na nossa investigação, visando o sucesso dos alunos.

Palavras-chave: Autonomia, currículo, gestão curricular, organização escolar, 1º Ciclo do Ensino Básico.

1. Introdução

Nos últimos anos, as temáticas da autonomia das escolas e dos professores têm estado intermitentemente inscritas nas agendas educativas. No entanto, a este propósito, têm sido recorrentes as discrepâncias entre o decretado e o concretizado, entre o plano das orientações para a ação e o plano da ação (Lima, 1998).

Neste contexto é imperativo lembrar que a autonomia decretada ao professor se articula com a autonomia que a escola vai assumindo e realizando nas diversas áreas de intervenção. A escola do 1ºCEB está estruturalmente dependente do agrupamento de escolas em que se insere e não é possível analisar a prática da gestão curricular no 1ºCEB sem a enquadrar no contexto de uma organização escolar concreta. Neste trabalho, conscientes da idiosincrasia das situações e das soluções, apresentamos um estudo de caso em que analisamos a problemática da autonomia da gestão curricular no 1ºCEB e como esta se concretiza ao nível do projeto curricular de turma.

Lembrando Lima (2011: 45-46), os “professores são decisores cuja acção exige um considerável grau de autonomia sobre os objectivos, o currículo, a gestão didáctica, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc. A sua autoridade profissional e ético-política exige margens de liberdade (...) e encontra-se também muito

¹⁴ Departamento de Educação/Universidade de Aveiro

dependente da capacidade de decidir autonomamente, individual e colectivamente, e de assumir as respectivas responsabilidades”. O trabalho do professor tem características da sua profissionalidade que o aproximam da minúcia criativa do alfaiate e o afastam da standardização do pronto-a-vestir. Assim sendo, “só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola” (Formosinho, 1987: 50) e pode ser adequado à promoção do autoconceito do professor e da representação social que os outros tenham sobre ele como um profissional que acrescenta valor e que faz a diferença na aprendizagem dos seus alunos.

Desenvolvemos o presente trabalho conscientes de que “a democratização da escola envolve todos os níveis (macro, meso e micro), da administração central à sala de aula, do organigrama do sistema escolar à organização do trabalho pedagógico, dos processos aos conteúdos, das regras formais às regras não formais e informais.” (Lima, 2000: 70). Por isso, sabemos que não é possível analisar as dinâmicas ao nível micro, da sala de aula, sem as contextualizar ao nível meso, a organização escola, e sem as situar ao nível macro, a organização central Estado/Ministério da Educação.

Focando o nível micro, no que diz respeito à autonomia curricular, Morgado (2000: 12) refere que o currículo deverá ser um projeto de construção de intenções, de forma colegial, ou seja, uma construção democrática e participativa, num processo negociado e partilhado, passível de ser concretizada na ação, evidenciando que a autonomia curricular de um docente está implicitamente ligada à organização escolar em que se insere. Em consequência, não existe isomorfismo relativamente à operacionalização do currículo por parte do professor.

Desta forma, pretendendo estudar a autonomia curricular do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, contextualizando a prática na organização escolar, colocámos a seguinte questão de partida para a nossa investigação: *O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico é autónomo na gestão do currículo?*

Com esta questão pretendíamos comprovar a seguinte hipótese: Tendo em conta as normativas centrais para a gestão das áreas curriculares e do tempo, as orientações do agrupamento e do conselho de docentes e as diretrizes dos documentos de planificação do agrupamento, o professor do 1º CEB não exerce autonomamente a gestão do currículo.

2. A autonomia na gestão curricular na escola

A escola é uma organização com dinâmicas e especificidades, que se distingue de todas as outras organizações pela especificidade da missão de educar os futuros cidadãos da sociedade e de os preparar para a vivência nessa mesma sociedade. Como organização, rege-se por regras e metas próprias, que os indivíduos devem, respetivamente, cumprir e atingir. Estamos hoje perante uma gestão da escola que, pelo menos ao nível do discurso político e normativo, se pretende autónoma, participada e integrada, numa lógica já iniciada com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e que se tem afirmado e reafirmado com a legislação que se lhe seguiu (DL nº43/89; DL nº115-A/98; DL nº75/2008; DL nº 137/2012). Na legislação atualmente em vigor, refere-se que uma das missões do governo corresponde a substituir o centralismo pela autonomia (DL nº 137/2012: 3340-3341).

Esta autonomia que pulula nos discursos político-normativos aparece recorrentemente como uma espécie de ideal a atingir, um “work in progress” que, pelo seu carácter assumidamente inacabado, permite todo o

tipo de tolerâncias relativamente à falta de dinâmica e de efetivas mudanças no terreno. A bonomia de apreciação relativamente a esta inconcretização depende parcialmente de características da realidade da educação e das próprias organizações escolares. O processo de educar, que se mantém ao longo do tempo e se desenvolve num espaço físico próprio, com uma forma de estar e com determinados intervenientes que, entre si, se regem por dinâmicas e leis próprias, perpetua a denominada “gramática da escola” (Tyack & Tobin, 1994). A escola pode, assim, ser entendida como organização na medida em que se constitui como unidade social de agrupamentos humanos intencionalmente construídos ou reconstruídos, colocando em relevo os indivíduos e as relações entre eles, sobretudo no que concerne ao ato educativo (Carvalho & Diogo, 1999). Neste sentido, o estudo que serve de base a este trabalho foi desenvolvido tendo presente uma dimensão organizacional da escola que se preconiza próxima da realidade e do público-alvo que a envolve, localizando as práticas educativas.

Contudo, é necessário, também, ter presentes as diretrizes curriculares. Visto que gerir o currículo é decidir, de acordo com as orientações curriculares que estão disponibilizadas, os conteúdos e competências a desenvolver e as estratégias e métodos a utilizar, tendo presente o meio local e as características do grupo de alunos corresponde, então, a “analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam” (ME, 2001: 48), assumindo-se, o professor, como um profissional do currículo (Peralta, 2002).

Assim, em todo o processo educativo cabe aos professores a função de ajudar a desenvolver todo um “conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos” (Roldão, 1999: 23), isto é, desenvolver as competências contempladas no currículo nacional que, de acordo com a legislação em vigor, é definido como “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo (...), expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação” (DL nº6/2001, de 18 janeiro, art.º2, 1).

Na concretização das aprendizagens contempladas no currículo nacional, a comunidade científica distingue duas grandes conceções curriculares: um paradigma de racionalidade técnica, que lembra o currículo “uniforme, pronto-a-vestir” de que nos fala Formosinho (1987), e um paradigma de racionalidade crítica, em que se pretende “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2000: 9).

Neste trabalho abraçamos a conceção do paradigma de Racionalidade Crítica, numa articulação entre a teoria e a prática, num incentivo ao aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, ou seja, aprender a ser (Delors, 2001), assumindo o currículo escolar como um conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias, num dado tempo e contexto, cabe à escola, através dos professores, garantir e organizar e que obedece, independentemente das diversas categorizações dos autores (Sacristán, 1995: 123-126; Carvalho e Diogo, 1999: 71-72), a determinadas etapas, ordenadas e coordenadas entre si, visando o objetivo máximo de melhorar a qualidade do ensino.

O 1ºCEB, foco de estudo do trabalho desenvolvido, pode ser definido como “um espaço muito próprio de contextualização, flexibilização curricular e articulação multidisciplinar” (Monge & Almeida, 2002: 179), cuja principal particularidade é a monodocência, que permite uma autonomia na gestão e adequação de métodos e estratégias, de que os professores nem sempre se apercebem nem têm consciência.

Desta forma, o professor do 1ºCEB, de acordo com a legislação em vigor a respeito da gestão curricular, à data da elaboração deste estudo (LBSE; DL nº6/2001; Despacho nº 19575/2006), deve reconceitualizar o currículo nacional, elaborando um projeto curricular de turma contextualizado e personalizado, de acordo com o projeto curricular de escola (ou do agrupamento de escolas), indo ao encontro das necessidades dos seus alunos, evocando uma concretização do currículo prescrito, isto é, a construção do currículo real e instituído, cuja responsabilidade é de um único docente. Contudo, é de salientar a necessidade da colaboração com os pares no desenvolvimento do seu trabalho, facilitando e reforçando as decisões tomadas. A margem de decisão do docente estará dependente da margem de autonomia que lhe é concedida pelo agrupamento em que se insere.

Normativamente (DL nº43/89; DL nº115-A/98; DL nº75/2008; DL nº137/2012) têm sido definidas margens de autonomia para as escolas, que cada uma deve gerir e adaptar de acordo com as suas necessidades. Assim, sendo uma autonomia construída para responder a determinados objetivos específicos e territoriais, cada escola terá uma autonomia própria. Todavia, apesar da existência de uma autonomia própria, esta não é plena nem abrangente. Pelo contrário, existe uma margem de autonomia, cuja conceção não é consensual (Diogo, 1998; Sarmiento, 1993; Barroso, 1995). Desta forma, ao analisar o conceito de autonomia na organização escolar e, por conseguinte, na prática da gestão curricular, é preciso ter presente a distância entre a autonomia decretada e a autonomia construída na escola, entre os discursos políticos e as políticas educativas (Barroso, 1997).

Lima (2011: 15), salvaguardando o controlo estatal, define a autonomia como “algum grau de liberdade de execução, adaptação local e operacionalização contextualizada das orientações produzidas por outrem, mesmo assim de forma tutelada e fortemente regulamentada, através da sujeição a normas processuais com origem no exterior, e acima, de cada escola concreta”. Temos, então, por um lado os discursos autonómicos e, por outro, os contextos organizacionais heterónomos. Verificamos, então, a ideia de uma escola que se pretende autónoma, mas que permanece heterónoma, uma vez que a margem da autonomia real e concreta está dependente de órgãos e diretrizes superiores, salientando que a autonomia da escola condiciona a autonomia dos professores.

Apesar de legalmente (DL nº6/2001) ser reconhecida alguma “margem de autonomia” ao professor, este não se pode distanciar do currículo nacional para todos, salvo as exceções dos currículos alternativos para certos alunos. O que nos coloca a questão de saber se os professores gerem ou não o currículo, se os professores têm ou não autonomia curricular, uma vez que o trabalho que fazem é “condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (Nóvoa *et al.*, 1991: 71).

Constatamos, assim, um certo grau de autonomia a nível curricular, mas na gestão do modo como se ensina e não ao nível da decisão do que realmente se ensina. A autonomia do docente está, então, associada à gestão flexível do currículo, uma vez que esta pressupõe a “existência de um Currículo Nacional susceptível de ser adaptado aos contextos locais” (Costa, Ventura & Dias, 2002: 67).

2.1. Níveis de autonomia do professor

Na concretização do desenvolvimento do currículo, o professor, em colaboração com os seus pares, deverá territorializar os planos curriculares, programas ou conteúdos programáticos, organizando atividades e produzindo materiais didáticos e acompanhando os resultados dos alunos.

O modo como o professor concretiza esse desenvolvimento do currículo e o nível/grau de autonomia que exerce nem sempre é o mesmo. Ou seja, a autonomia curricular do professor depende também do agrupamento em que se insere, da escola e dos colegas.

Na literatura (Pacheco, 1996; 2008; Tanner e Tanner, 1980) é coerente a existência de diferentes níveis de autonomia que um professor pode exercer na sua prática docente, sendo necessário alcançar certos patamares para o desenvolvimento de uma prática profissional autónoma. Independentemente do grau de autonomia, a ação do professor reflete-se na planificação, uma atividade prática e diária que permite organizar e contextualizar a ação didática que ocorre ao nível da sala de aula.

Desta forma, apresentamos na Tabela 1 uma organização de níveis de autonomia do professor que utilizámos como referência no presente estudo. Adotámos três níveis, à semelhança de Tanner & Tanner (1980), mas utilizando, também, a referencialização da autonomia curricular do professor apresentada por Pacheco (1996), acrescentando o conceito de planificação. Esta organização pareceu-nos mais objetiva para analisar as diversas dinâmicas que fazem parte da ação do professor. O nível 1 corresponde a uma total dependência das instâncias superiores, enquanto que o nível 2 já supõe alguma margem de decisão, culminando num nível 3 de total autonomia.

	Nível 1	Nível 2	Nível 3
Objetivos	Segue e cumpre os objetivos curriculares de ciclo definidos pela administração central.	Segue e cumpre os objetivos curriculares de ciclo definidos pela administração central e elabora outros, de acordo com o contexto.	Elabora, segue e cumpre objetivos de acordo com o contexto.
Conteúdos	Segue e cumpre os programas curriculares definidos pela administração central.	Segue e cumpre os programas curriculares definidos pela administração central e adapta-os de acordo com o contexto.	Elabora, segue e cumpre programas curriculares adaptados ao contexto.
Atividades/ Recursos	Desenvolve atividades e recursos materiais propostos pelos manuais e já existentes.	Desenvolve atividades e recursos materiais propostos pelos manuais e já existentes e elabora outros, adaptando aos contextos e às aprendizagens dos alunos.	Elabora e desenvolve todas as atividades e recursos materiais, adaptados ao contexto e às aprendizagens dos alunos.
Manuais	Utiliza os manuais adotados pelo	Utiliza os manuais adotados pelo agrupamento e outros que	Utiliza os manuais que considera

	agrupamento.	considere enriquecedores para a aprendizagem dos alunos.	enriquecedores para a aprendizagem dos alunos.
Planificação	Desenvolve a planificação com o grupo de pares.	Desenvolve a planificação anual e trimestral com o grupo de pares e a planificação de unidades, semanal e diária individualmente.	Desenvolve toda a planificação individualmente.
Avaliação	Aplica critérios definidos pelo agrupamento/pelos pares.	Aplica critérios definidos pelo agrupamento/pelos pares e elabora outros, adaptados ao contexto e à turma.	Elabora e aplica critérios adaptados ao contexto e à turma.

Tabela 1: Níveis de autonomia do professor, de acordo com Pacheco (1996; 2008) e Tanner e Tanner (1980).

3. Dinâmicas de investigação

A natureza de um estudo define os seus métodos, técnicas de recolha de dados e todo um processo que se desenvolve no tempo. Toda a pesquisa segue uma metodologia de trabalho (encadeamento das tarefas de investigação) e um procedimento (baseado em técnicas ou instrumentos de recolha de dados) para alcançar os objetivos delineados. Neste estudo optámos pela investigação qualitativa na medida em que pretendíamos recolher informação qualitativa ao nível do discurso e da documentação e interpretar o sentido desses elementos, ou seja, pretendíamos a compreensão e a relação entre as partes do todo.

Segundo Strauss e Corbin (2008: 23), investigação qualitativa é “qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação”, sobre a vida das pessoas, experiências de vida, comportamentos, funcionamento organizacional, fenómenos culturais. No caso do presente estudo, analisámos o funcionamento organizacional, ao nível da gestão curricular, particularizando o enfoque no 1ºCEB.

Ao longo deste processo, visando a recolha, apresentação e análise dos dados, adotámos o método de estudo de caso, uma vez que o estudo de caso é uma abordagem qualitativa da investigação que pressupõe a análise de uma situação em particular, onde se utilizam diversas técnicas de recolha de dados, de acordo com a informação que se pretende obter. Como nos diz Stake (2005: 11), de um estudo de caso “se espera que abarque la complejidad de un caso particular”.

Visto que as técnicas escolhidas devem servir os interesses e objetivos da investigação, optámos pela análise documental dos documentos de orientação do agrupamento e da ação dos professores do 1º CEB e pela análise das entrevistas semiestruturadas aos professores do 1ºCEB (um de cada ano letivo), ao coordenador do 1ºCEB e à direção da escola, para confrontar o plano das orientações para a ação com o plano da ação (Lima: 2011). A opção por estas técnicas deve-se à sua pertinência neste estudo, uma vez que, confrontando a informação da teoria (documentos) com a informação da prática (entrevistas), pudemos enquadrar e analisar a hipótese em estudo.

A respeito da análise documental, diz-nos Bardin (1977: 46), que é uma “opération ou ensemble d’opérations visant à représenter le contenu d’un document sous une forme différente de sa forme originelle”, enquanto que Phillips (in Lüdke & André, 1986: 38), refere que são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Enquadram-se, nesta definição, leis e regulamentos, normas, cartas, discursos, revistas, arquivos escolares, livros, entrevistas, inquéritos por questionário.

Para este estudo seleccionámos como objetos de análise documental os documentos de organização e gestão do agrupamento e da prática curricular dos professores do 1ºCEB: Projeto Educativo de Escola (PEE); Projeto Curricular de Escola (PCE); Projeto Curricular de Turma (PCT); Plano Anual de Atividades (PAA); Regulamento Interno (RI). Na análise destes documentos optámos pelos seguintes tópicos de análise: Estrutura e organização formal, Objetivo(s) geral(is), Conceções sobre o currículo e práticas curriculares, Processo de acompanhamento e avaliação.

No que diz respeito à entrevista, esta é considerada “um instrumento básico para a recolha de dados” (Lopes, 2003: 46), na medida em que é um processo que privilegia o conhecimento ou a postura do outro em relação à realidade que o envolve. Tendo em conta as tipologias de entrevistas existentes na literatura da especialidade (Yin, 2005: 117; Quivy, 2008: 192-193), optámos pela entrevista semiestruturada, pois permite a existência de um guião como linha orientadora e temática das questões a elaborar e permite alguma flexibilidade para as respostas dos entrevistados.

Baseando-nos nas definições de Almeida e Freire (2003: 103) e Guerra (2006: 18-21), estipulámos como universo o agrupamento de escolas e como informadoras privilegiadas as professoras do 1ºCEB, a coordenadora do 1ºCEB (docentes do 1ºCEB eram todos do sexo feminino) e um membro da direção da escola.

Para a análise das entrevistas e baseando-nos formalmente nos trabalhos de Dinis (2002) e Rodrigues (2006), estabelecemos como objetivo geral “Compreender se o professor do 1ºCEB é autónomo na gestão do currículo na sala de aula” e como dimensões de análise “Organização do agrupamento”, “Construção do currículo na sala de aula” e “Documentos de orientação para a ação”.

No decorrer de todo o processo de análise, e uma vez que a análise dos “dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa” (Lüdke & André, 1986), procurámos evidências que permitissem identificar a autonomia ou ausência de autonomia na gestão do currículo.

4. Apresentação dos resultados: organização e orientação do agrupamento

A ação do professor, individual ou coletiva, está dependente da realidade que a envolve. Essa realidade é a escola ou o agrupamento de escolas, com todos os seus agentes educativos e as suas dinâmicas, em que está inserido. Lima (2011: 45-46) lembra-nos que os “professores são decisores cuja ação exige um considerável grau de autonomia sobre os objetivos, o currículo, a gestão didática, os métodos pedagógicos, a avaliação, etc.”, ação esta que existe em todo o processo que comporta a gestão curricular, desde a planificação à concretização na sala de aula e posterior avaliação.

Nesta linha de pensamento, numa análise global de todos os documentos de orientação do agrupamento, pudemos verificar a existência de objetivos e metas transversais a todos eles, estando explícita a

articulação, numa ideia clara de combater o insucesso dos alunos, presentes desde a planificação inicial (PE e RI), à concretização anual (PC, PAA) e à operacionalização diária (PCT). Esta constatação vai ao encontro da dimensão organizacional adotada neste estudo, uma escola próxima da realidade, localizando as práticas educativas.

A organização onde decorreu a nossa investigação é um agrupamento organizado de acordo com o DL nº137/2012 que vai ao encontro de uma escola em que se aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a viver com os outros, ou seja, aprende a ser (Delors, 2001), uma vez que expressa que o “processo de ensino-aprendizagem tem de ser desenvolvido de modo a assegurar (...) articulação entre o saber, saber-fazer e o saber-ser” (RI, 2010/2013). Nesse sentido salienta-se “um conjunto de ações relativos à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento [de competências] nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica”, que se deve concretizar e desenvolver “em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno” (PC, 2011/2012), valorizando o papel do professor na adequação do currículo nacional às necessidades dos alunos, fazendo “aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 2000:9).

Corroborando a informação documental com a informação obtida pelas informantes privilegiadas nas entrevistas, ao nível da organização do agrupamento, pudemos verificar uma organização que permite uma margem de decisão aos docentes, nas reuniões de departamento, mas partindo de orientações definidas no Conselho Pedagógico.

Ao caracterizarem a sua gestão e práticas curriculares, as docentes salientaram que têm presentes as diretrizes do agrupamento, ao nível da planificação e avaliação, e do Ministério, ao nível dos conteúdos e das atividades/recursos, mas referem que têm alguma margem de decisão, isto é, alguma margem de autonomia. Autonomia essa que pressupõe a “existência de um Currículo Nacional susceptível de ser adaptado aos contextos locais” (Costa, Ventura & Dias, 2002: 67). Na adaptação aos contextos locais as docentes socorrem-se do projeto curricular de turma (PCT), que contempla a caracterização dos alunos, a programação das atividades e estratégias que mais se adequam aos objetivos e necessidades apresentadas, partindo de uma planificação e colaboração entre os professores.

Sintetizando, na construção do currículo, o professor reinterpreta e localiza o currículo nacional, adequando e diferenciando estratégias e metodologias, partindo, também, das orientações e das decisões que são tomadas ao nível do departamento curricular do agrupamento em que estão inseridos.

4.1. Gestão do currículo no 1ºCEB: Autonomia versus Ausência de autonomia

Verificámos ao longo do estudo, partindo dos autores da especialidade e da legislação existente, que a gestão do currículo não se confina à sala de aula, mas a todo um processo que começa no momento da planificação, preparação de recursos materiais e instrumentos de avaliação. Desta forma, analisámos a informação recolhida enquadrando-a na dicotomia Autonomia versus Ausência de autonomia na gestão do currículo no 1ºCEB, tendo presentes todas as valências que isso comporta.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia ou ausência de autonomia nos documentos orientadores do agrupamento, verificámos que se reconhecem, “os/as professores/as como agentes activos na configuração do currículo” (PE, 2010/2013: 7), há o reforço “do conceito de Escola planificadora.” (PC, 2011/2013: 13),

cabe “ao professor a escolha de diferentes instrumentos de avaliação de acordo com a natureza das aprendizagens e dos instrumentos definidos para a disciplina nos critérios de avaliação.” (AA, 2011/2012: 36), mas há a planificação “do Currículo assente no Currículo Nacional” (PC, 2011/2012: 13).

Temos, então, uma escola que, por decreto (DL nº137/2012), assume algum grau de autonomia, que vai começando a construir na margem de decisão que vai cedendo aos professores, caminhando assim, de uma autonomia decretada para uma autonomia construída (Barroso, 1997). Desta forma averiguámos que o agrupamento tem estruturas de organização que permitem ao professor gerir autonomamente as suas práticas.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia versus ausência de autonomia nos Projetos Curriculares de Turma (PCT's), constatámos, em todos os documentos, a referência à legislação e orientações do agrupamento por que se devem reger. Gerindo as diretrizes emanadas do Ministério e do agrupamento, todas as docentes elaboram uma estratégia educativa de acordo com as dificuldades identificadas.

Apurámos, assim, a existência de algum grau de liberdade na operacionalização contextualizada das orientações produzidas superiormente, podendo reconhecer o projeto curricular de turma como uma concretização no plano da ação. Contudo, o trabalho do professor continua a ser “condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (Nóvoa et al., 1991: 71).

Ao passar da análise do documento escrito para a análise do documento transcrito, da análise dos PCT's para a análise das entrevistas, acentuou-se a ideia de que o professor tem autonomia na gestão do currículo.

Na análise da Gestão do currículo - Autonomia versus ausência de autonomia nas entrevistas às docentes do 1ºCEB, observámos um grande enfoque na autonomia que prevaleceu sobre a ausência de autonomia.

Uma das nossas entrevistadas referiu-nos que “o currículo que nós temos é o que nós planificamos e fazemos”, temos “a planificação trimestral (...) feita em conjunto” e temos “alguma margem de manobra perante aquele programa” (Prof. 1). Partindo das orientações curriculares do Ministério da Educação e das decisões tomadas ao nível do conselho de docentes, as docentes trabalham em colaboração com os seus pares, planificando trimestralmente, e depois operacionalizando individualmente, decidindo e gerindo como concretizar as aprendizagens com o seu grupo.

A gestão do currículo é, então, um processo diário, partilhado com os pares, refletido e organizado num projeto curricular, operacionalizando-se nas atividades diárias da sala de aula pois o currículo é, principalmente “aquilo que os professores fizerem dele” (Roldão, 1999: 21).

Essa gestão não é plena, mas emerge de margens de autonomia e de níveis de decisão que estudámos neste trabalho. Retomando os níveis de autonomia que definimos (Tabela 1), baseando-nos em Tanner e Tanner (1980) e Pacheco (1996, 2008), verificámos que todas as docentes se situaram no Nível 2 nos Conteúdos, Atividades/Recursos e Planificação; nos Manuais três docentes situaram-se no Nível 2 e uma no Nível 3; na Avaliação três docentes situaram-se no Nível 2 e uma no Nível 1; nos Objetivos, duas docentes situaram-se no Nível 2, uma no Nível 1 e uma no Nível 3. Constatámos, assim, que as professoras não se reconhecem numa construção autónoma do currículo, no sentido de tomarem todas as decisões (Nível 3), nem no cumprimento rígido das orientações estabelecidas (Nível 1), mas numa gestão e

construção curriculares que implicam alguma margem de decisão (Nível 2), tendo presentes as orientações do Ministério e do agrupamento.

Assim, considerando que gerir o currículo “significa analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam” (ME, 2001: 48), considerando que o professor é “o responsável pela síntese do programa (...), as características do meio sócio-económico e cultural da escola (...) e as características da turma e dos seus alunos” (Carvalho & Diogo, 1999: 80), averiguámos que, no agrupamento estudado, o professor tem alguma margem de autonomia na gestão do currículo no 1ºCEB, refutando a hipótese inicial colocada.

Aferimos que, na realidade, há um certo grau de autonomia na gestão curricular, no que diz respeito à elaboração da planificação, à seleção dos conteúdos a abordar e objetivos a atingir, à escolha de manuais e de recursos/materiais a utilizar e aos elementos a avaliar. Contudo, esta gestão comporta sempre as orientações ao nível do Ministério e do agrupamento, que são localizadas de acordo com os alunos e com o meio envolvente. Ou seja, a autonomia na gestão curricular existe não ao nível da decisão do que se ensina mas de como se ensina.

5. Considerações finais

A autonomia no contexto escolar é um tema há muito debatido em contexto político e refletido na literatura da especialidade, mas nem sempre bem compreendido ao nível da prática da gestão curricular.

No estudo realizado, retomando a questão e a hipótese inicial, pudemos verificar que, apesar da prescrição do currículo nacional e da legislação que vai limitando algumas questões, e das orientações do agrupamento, não se comprova a hipótese inicial, visto o docente do 1ºCEB ter alguma margem de manobra para gerir o currículo pois, partindo do currículo nacional, das atividades e/ou projetos elaborados no agrupamento e em parceria com agentes da localidade, o professor do 1ºCEB planifica o seu trabalho, individual e coletivamente, elaborando e utilizando os recursos materiais que considerar necessários para as atividades a desenvolver com os seus alunos, exercendo uma autonomia pedagógica (Sarmiento, 1993: 10).

Reconhecemos, desta forma, um certo grau de autonomia ao nível da gestão do modo como se ensina e não ao nível da decisão do que se ensina. Assim, a gestão do currículo “baseia-se num projecto de acção concertada e reflectida, fazendo a ligação da escola ao meio, gerindo espaços e tempos escolares de uma forma única e enriquecedora, capaz de estimular de um modo adequado e diferenciado, e desenvolvendo, em cada aluno, todas as suas reais capacidades” (Almeida, 2002: 194).

Tendo em conta o trabalho realizado, sugerimos, para futuras investigações, que um estudo desta natureza seja mais alargado, podendo abranger todos os docentes do 1ºCEB do agrupamento e o acompanhamento das reuniões de departamento e das reuniões do Conselho Pedagógico, almejando um enquadramento mais meso do trabalho desenvolvido pelo professor, seja na sua individualidade, seja em colaboração com os pares.

Ultimando o estudo realizado neste âmbito, podemos afirmar que, apesar de todos os discursos e promulgações que possam existir sobre a construção do currículo, a gestão curricular e a autonomia pretendida, a sua concretização só é possível se os docentes se empenharem e se comprometerem

verdadeiramente com a sua missão de educar as crianças e os jovens. Cabe a todos os outros parceiros que integram o sistema criar as condições propiciadoras de sucesso dos professores na difícil ciência e arte de promover as aprendizagens dos seus alunos.

6. Referências bibliográficas

- Almeida, Lúcia. (2002). A Reorganização Curricular no Ensino Básico. Dos problemas aos projectos...: o caso do 1º ciclo. in Mª Luísa Mendes (coord.) & Paulo Abrantes (dir.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. (pp.187-206) Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Almeida, Leandro S.; Freire, Teresa. (2003). *Metodologia de investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Lusografe – Artes Gráficas. ISBN 972-97388-0-7.
- Bardin, Laurence. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Barroso, João. (1995). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte, Maia.
- Barroso, João. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. s.l.: Editorial do Ministério da Educação.
- Carvalho, Angelina & Diogo, Fernando. (1999). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Costa, Jorge Adelino; Ventura, Alexandre; Dias, Carlos. (2002). Dos projectos de escola aos projectos de turma: Perspectivas de mudança nas práticas organizacionais. in Mª Luísa Mendes (coord.) & Paulo Abrantes (dir.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 63-95). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Delors, Jacques et al. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (7ª ed.). Rio Tinto: ASA.
- Dinis, Raquel. (2002). *Gestão Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico: discursos e práticas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Diogo, Fernandes; Sarmiento, Manuel Jacinto. (1998). *Regulamento Interno e a construção da autonomia das escolas*. (pp. 5-23). Porto: Edições ASA S.A..
- Formosinho, João. (1987). O currículo uniforme, pronto a vestir de tamanho único in *O insucesso escolar em questão*. Cadernos de Análise Social da Educação. (pp.41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Guerra, Isabel Carvalho. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Cascais: Príncipia Editor, Lda. ISBN 978-972-8818-66.1.
- Lima, Licínio. (1998). *A Escola como Organização e a participação na Organização Escolar*. Minho: TILGRÁFICA, S.A.
- Lima, Licínio. (2000). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática das escolas pública*. São Paulo: Cortez Editora
- Lima, Licínio. (2011). *Administração Escolar: Estudos*. Porto: Porto Editora.

- Lopes, Ana M^a. (2003). *Projecto de Gestão Flexível do Currículo: Os professores num processo de mudança*. Lisboa: Grafis CRL. Departamento de Educação Básica.
- Lüdke, Menga; André, Marli E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, LTDA.
- Ministério da Educação. (2001). *Reorganização Curricular no Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.
- Monge, M^a Graciete; Almeida, Florinda. (2002). O 1º Ciclo do Ensino Básico: Os desafios de Reorganização Curricular in M^a Luísa Mendes (coord.) & Paulo Abrantes (dir.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 173-185). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Morgado, José. (2000). Integração e flexibilização curriculares: factos e nexos de uma nova política in Morgado, José Carlos; Paraskeva, João Menelau (orgs), *Currículo: factos e significações*. (pp. 7-35). Porto: ASA Editores II, S.A..
- Nóvoa, António et al. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Pacheco, José Augusto. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Peralta, Helena. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola in M^a Luísa Mendes (coord.) & Paulo Abrantes (dir.), *Gestão Flexível do Currículo: Reflexões de formadores e investigadores*. (pp. 13-21). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Quivy, Raymond. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (trads. João Minhoto Marques & M^a Amália Mendes & M^a Carvalho). Lisboa: Gradiva – Publicações S.A.
- Rodrigues, Graça M^a Rosa Perdigão. (2006). *O Educador de Infância na Gestão das Escolas*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Roldão, M^a Céu. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M^a Céu. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sacristán, José Gimeno. (1995). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: EDICIONES MORATA, S.L.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (1993). *A Escola e as Autonomias*. Porto: EDIÇÕES ASA.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos (3ªed)*. (Trad. Ángel Gallard). Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet. (2008). *Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada (2ª ed.)*. (Trad. Luciane Rocha.). Porto Alegre: Artmed.
- Tanner, Daniel; Tanner, Laurel N. (1980). *Curriculum Development: Theory into Practice*. London: Collier Macmillan Publishers.

Tyack, David; Tobin, William. (1994). The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? in *American Educational Research Journal Fall*, Vol. 31, Nº 3, pp. 453-479.

Yin, Robert K. (2005). *Estudo de Caso: planejamento e métodos* (3ªed). (Trad. Daniel Grassi). Porto Alegre: Bookman.

7. Legislação

Decreto-Lei 115-A/98, de 4 de Maio. Diário da República. 1ª Série. Nº102. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro. Diário da República. 1ª Série. Nº29. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de Novembro. Diário da República. 1ª Série. Nº270. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Diário da República. 1ª Série. Nº15. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. Diário da República. 1ª Série. Nº79. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho. Diário da República. 1ª Série. Nº126. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 19575/2006, de 25 de Setembro. Diário da República. 2ª Série. Nº185. Ministério da Educação. Lisboa.

Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro. Ministério da Educação. Lisboa.

O trabalho docente: práticas de alfabetização frente às mudanças

Valdiana do Bomfim Alves ¹⁵

Resumo

A pesquisa propôs descrever e analisar o trabalho de uma professora alfabetizadora no primeiro ano do ciclo inicial do ensino fundamental, buscando compreender os desafios em alfabetizar no contexto das recentes determinações da política pública oficial do ensino fundamental de nove anos, além observar mudanças no trabalho docente às perspectivas propostas a partir dos referenciais teóricos que, ao instaurar novos modos de organização do trabalho escolar, afeta diretamente a atuação do professor. Considerando-se que espaços e tempos em sala de aula são organizados, em grande medida, em função das decisões do professor, numa determinada instituição educativa, as questões que focalizo são: como o professor alfabetizador responde às exigências institucionais que regulam de fora seu trabalho e, ao mesmo tempo, às urgências que nascem da interação que estabelece com os alunos no trabalho de ensino? É possível observar mudanças nas práticas de alfabetização? Quais os desafios são enfrentados para a finalidade do trabalho com a alfabetização e que são alternativas estão sendo criadas neste processo?

Do ponto de vista teórico o trabalho docente é uma ação dinâmica, se utiliza de diferentes dispositivos didáticos para alcançar seus objetivos e como fundamento o pressuposto que a ação do professor se materializa em meios que produzem transformações intencionais nos modos de pensar, agir e falar dos alunos (SCHNEUWLY, 2009). Identifica elementos principais para uma teoria da docência na perspectiva interacional, em que o trabalho docente é de um ser humano para outro, como “importante compreender que as pessoas não são um meio ou uma finalidade do trabalho, mas matéria-prima do processo interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores” (TARDIF & LESSARD, 2009).

Da perspectiva histórica o conceito de cultura escolar pesquisado por FRAGO (1994, 1995, 1996 e 1997), encarar o “ensino como uma prática cultural que tem lugar no seio de determinados sistemas educativos” é considerar “uma prática submetida a modelos aprendidos implicitamente por cada professor, não por estudos intencionais, mas mediante a observação e participação”. Para isso é preciso compreender os conceitos empregados nos termos alfabetização e letramento no Brasil desde a década de 80, contribuições que permitem conceituar, conforme MORTATTI (2010) “Alfabetização” como conceito utilizado para designar processo de ensino e aprendizagem que comportou diferentes sentidos, designado por diferentes termos, correspondentes a diferentes conceitos, tais como: “ensino das primeiras letras”; “ensino de leitura”; “ensino simultâneo de leitura e escrita”.

Do ponto de vista metodológico, o corpus desta pesquisa trata-se de um conjunto de transcrições de gravações em áudio e vídeo, realizadas em sala de aula, de situações diversas do trabalho da professora com seus alunos por meio de observação participante. E como materiais secundários, registros em caderno de campo que se propõem a reconstituir eventos não gravados que foram gerados e aos materiais oficiais que orientam o trabalho pedagógico através da equipe de gestão até ao professor. A reflexão sobre um caso particular de trabalho de alfabetização de crianças é relevante para se refletir sobre a elaboração de currículos, programas e livros didáticos que foram e estão sendo pensados para o Ensino Fundamental.

¹⁵ PG – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

Palavras-chave: Alfabetização; Cultura escolar; Dispositivos didáticos; Letramento; Trabalho docente.

A história do trabalho docente

Atualmente ouve-se dizer ou mesmo questionar sobre o que ocorre dentro das escolas, assim pode-se pensar em situações que deveriam ou não ocorrer, mas o que acontece neste espaço? Quais são as relações ali estabelecidas? O que ali acontece é diferente do que ocorre em outros espaços? A relação que se estabelece no trabalho de ensinar é diferente de outros? A partir do conceito posto no materialismo histórico, considerar que o trabalho docente é diferente de outro trabalho é afirmar que este envolve ações que demandam outro tipo de intervenção, pressupõe de diferentes meios e instrumentos para produto desse trabalho, o que significaria ser composto de interações multifacetadas. Considerar esta natureza do trabalho docente é defender que ele é composto de interações humanas compreendendo mudanças no próprio conceito de trabalho ao longo de muitos anos. Tardif (2005, p.19) apresenta quatro constatações para compreender que transformações estão envolvidas nesta defesa, o que possibilita vislumbrar a tese de que o trabalho docente é a condição primária na compreensão das transformações das atuais sociedades:

- 1) desde os anos 50 há uma queda das categorias de trabalhadores produtores de bens materiais, em contrapartida um aumento dos trabalhadores nas áreas de prestadores de serviços;
- 2) o crescente controle por parte de grupos de profissionais, cientistas e técnicos que criam e controlam o conhecimento teórico, prático e técnico necessário às decisões, às inovações, ao planejamento das mudanças sociais e à gestão do crescimento cognitivo e tecnológico;
- 3) Os frequentes debates atuais sobre a profissionalização do ensino devem estar relacionados às orientações gerais na evolução das profissões e das atividades burocráticas “racionais”, ocasionadas por novas atividades trabalhistas e uma integração de conhecimentos formais na esfera da gestão social, como exemplos a utilização da estatística e dos vários instrumentos de medidas, teorias dos comportamentos, das organizações, das análises e pesquisas;
- 4) Essas ocupações se referem ao trabalho interativo, cuja característica essencial é colocar em relação um trabalhador com um ser humano que se utiliza de seus serviços. (TARDIF, 2005, p.19-20)

Entendendo assim, o trabalho docente se diferenciou em cada momento histórico, a depender do objetivo a que esteve atendendo, os objetos de ensino que foram selecionados e seres humanos envolvidos neste trabalho de natureza sociológica, porém sempre de maneira interativa. Ferreira e Santos-Gomes (2011, p.3) argumentam que

...o desafio é interpretar como esta espessura sociológica mais ampla se reconstitui no projeto de trabalho do professor e naquilo em que se funda o estatuto deste trabalho – a finalidade de ensinar, sua natureza didática. A linguagem é dispositivo central na abordagem deste desafio, já que é por ela e nela que se materializa a intencionalidade didática do trabalho de ensino. (FERREIRA E SANTOS-GOMES, 2011, p.3)

Este desafio tem encontrado contribuições nas pesquisas de Schneuwly (2009) sobre o trabalho docente, descrevendo e analisando como se configuram as transformações envolvidas na materialização didática, cujo dispositivo central é a linguagem. Destas pesquisas Schneuwly (2009, p.29-43) aponta que o trabalho docente passa por transformações e que articular duas dimensões como a textual e a didática, a partir de dispositivos analíticos: os gestos profissionais e os objetos do discurso possibilitam compreender como a linguagem interfere nos modos de agir, pensar e falar dos alunos, sendo este produto do trabalho docente, o que evidencia a complexidade de uma situação de ensino mediada pelo professor, em que é afetada pela tradição escolar e pela cultura.

A partir dessa formulação com base em Schneuwly (2009), ao descrever e analisar as situações de ensino podem-se apreender os objetos de ensino/ensinado, considerando duplos processos de semiotização: i) a presentificação, pelo qual o objeto de ensino/ensinado ganha realidade e materialidade, em que o objetivo é torná-lo visível; ii) elementarização/topicalização, pelo qual são organizados pontos, a partir das dimensões dos objetos de ensino/ensinado, sendo efetivado por meio de instrumentos didáticos, assumindo na organização desse trabalho, relações com o ambiente escolar (carteiras, cadeiras, lousa, giz, etc) e à disciplina escolar, configurados em duas naturezas: uma de ordem material, na qual encontra-se os livros didáticos, as atividades em folha, os dicionários, entre outros. E segunda de ordem discursiva, dentro desta pode-se observar a exposição oral/escrita, a simulação, a exemplificação, discussão, exercitação, debates, etc.

A escolha dos objetos de ensino/ensinado pode passar por algumas defesas e considerações: a importância que eles têm na sociedade; o quanto é importante e defendido ele é na escola; e se na cultura em que está inserido, é atribuído grau de significado e sentido. Assim para entender que seleção é esta e não outra dos objetos de ensino/ensinados, na alfabetização, se pode recorrer à história da educação.

Segundo Frago (1993) até meados do século XIX era bastante usual saber ler e não saber escrever, em especial as mulheres, ainda que as duas aprendizagens não fossem consideradas simultâneas, mas sucessivas. Também se pode pensar qual função o objeto de ensino/ensinado terá em seus usos na vida cotidiana das pessoas. Portanto, os objetos de ensino/ensinado, relacionados à alfabetização, trazem elementos que estão imersos na sociedade e nas culturas escolares. Ao considerar que a escrita modificou a vida humana, com ela observa-se que foram

"organizadas novas estratégias cognitivas, novos modos de pensamento e expressão, novo sentido ou percepção do tempo, novos modos de ver e mostrar a realidade e, dentro dela, o próprio ser humano. Sua existência tornou possível, em conjunto com outros fatores o nascimento da filosofia e da ciência, assim como do registro e do arquivo, isto é da história" (FRAGO, 1993, p.23).

Neste sentido, pode-se observar grande impacto para a organização das sociedades e ao mesmo tempo na organização dos saberes, redimensionando os objetos de ensino da instituição escolar, e este é um dos elementos que nutre determinados argumentos para os conceitos de alfabetização e letramento, ser alfabetizado ou não. Nesta perspectiva, ser alfabetizado significa fazer uso dos elementos da leitura e da escrita, para isso é necessária a definição dos objetos de ensino, ou conjunto de objetos de ensino, como serão ensinados. Seria possível delimitar que este ou aquele objeto de ensino, no campo da alfabetização, é mais ou menos importante? O que o professor alfabetizador faz para responder às exigências institucionais que regulam de fora seu trabalho e, ao mesmo tempo, às urgências que nascem da interação

que estabelece com os alunos no trabalho de ensino? Quais desafios são enfrentados no trabalho de alfabetização na escola pública brasileira da atualidade? Parece-me que está em jogo a importância que se está atribuindo às formas de comunicação orais e por escrito, e quais objetos de ensino estão sendo selecionados pelo professor alfabetizador.

Os gestos profissionais fundamentais do trabalho docente

Anteriormente foi enunciado que um dispositivo analítico necessário seriam os gestos profissionais. Então, para compreender o processo do trabalho docente, é importante aprofundar o conceito de gestos profissionais fundamentais que são tratados do ponto de vista didático, como sendo um conjunto de gestos, de jogos, de fisionomias, de declarações feitas pelo professor dirigidas a um ou vários alunos com o fim de realizar o trabalho com o objeto de ensino/ensinado, considerados gestos didáticos.

Em sua pesquisa Schneuwly (2009, p. 36-43) descreve quatro gestos didáticos fundamentais no trabalho docente. Na formulação de Gomes-Santos (2012), trata-se de:

- *Implementar dispositivos didáticos*: implica mobilização de uma série de meios e de recursos para a instanciação do contexto (*milieu*) de ensino e para a criação das condições de ingresso do aluno na atividade escolar proposta;
- *Regular*: implica tomada de informações e interpretação dos efeitos da implementação dos dispositivos didáticos, com base na avaliação dos obstáculos e dos aportes (saberes já apropriados) dos alunos no processo de construção do objeto. O gesto de regulação pode-se configurar como *regulação interna* – situada no início, durante ou ao final de um dispositivo didático, permitindo ajustes na sequência de ensino com base em movimentos de retorno aos dispositivos implementados – e como *regulação local* – situada durante a realização de uma atividade escolar, permitindo trocas interacionais do professor com um aluno em particular ou com o grupo e criando modos de se referir ao objeto de ensino comum à turma (uma metalinguagem comum);
- *Institucionalizar*: implica a fixação de maneira explícita e convencional do *estatuto cognitivo* de um saber para construir a aprendizagem, permitindo ao aluno utilizar este saber em circunstâncias novas e garantindo ao professor a possibilidade de exigí-lo como saber *oficial*, comum à turma; daí que a institucionalização “se dirige ao coletivo” e é legitimada pela “autoridade do professor ou de uma fonte externa reconhecida” (p. 40).
- *Criar a memória didática*: implica a reconstituição, em uma matriz integral, dos diferentes elementos em que o objeto de ensino foi decomposto. Trata-se, assim, de um gesto transversal aos demais gestos e à sequência de ensino, uma vez que busca restabelecer a totalidade do objeto, fragmentada pelo trabalho de ensino. Funciona, portanto, conforme uma lógica retrospectiva (“Como vimos na aula passada...”), guardando, ao mesmo tempo, um caráter provisório e prospectivo (*antecipação didática*) – já que pressupõe que a totalidade do objeto ainda não foi construída, que o objeto continua em construção (“Na próxima aula vamos estudar...”). (GOMES-SANTOS, 2012, p. 12).

Os gestos didáticos aqui apresentados recupera em grande medida o trabalho docente, sua análise e descrição ganha relevância na sala de aula, configurando-se nos instrumentos didáticos utilizados, seja ele

de natureza discursiva ou natureza material. Para exemplificação do gesto de regular observou-se o uso de uma tarefa de escrita de lista de palavras, buscando avaliar como os alunos estão escrevendo, mais comumente conhecida como “sondagem”. Outra exemplificação, para o gesto didático em criar memória didática, observou-se situações em que a professora retoma o que já foi feito, a partir da tarefa de escrita dos nomes de brincadeiras, pergunta quais já brincaram na escola, quais brincadeiras foram pintadas pelo artista Ivan Cruz, pois já haviam “estudado” sobre ele; outra tarefa observada foi a reconstrução de um texto memorizado pelos alunos, entre outras, reconstitui o objeto de ensino discutido e implementado com os alunos.

Os gestos didáticos fundamentais do trabalho docente efetivam-se na sala de aula, com a professora e alunos, utilizando de instrumentos didáticos definidos pela professora para o trabalho com os objetos de ensino. Os gestos didáticos, portanto, é base do trabalho docente, estão imbricados e implementados por instrumentos e dispositivos didáticos considerando os objetos de ensino, sendo reconfigurados em objetos ensinados, podendo ser de ordem material e/ou de ordem discursiva.

A escolha de um aspecto a ser analisado

Assim, conhecer como os professores estão selecionando seus objetos de ensino nos permite inferir os sentidos que estão sendo dados ao conceito de alfabetização. Para isso selecionei alguns trechos, a partir da transcrição das aulas gravadas em áudio-vídeo, em uma sala de aula, do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola no município de São Bernardo do Campo em 2011, para observar que elementos a professora em questão utilizou e nos dá indícios das transformações que estão ocorrendo com os objetos de ensino e com formas de ensinar. Esta organização pode ser observada na tabela abaixo, com os dados gerais, em que são descritos os objetos ensinados durante o período da observação participante, o sistema de escrita alfabética, a produção textual e o trabalho com leitura, ainda há outros objetos de ensino que permearam o trabalho da professora que envolveu outras disciplinas, tais como a matemática:

Pesquisa: O trabalho docente no Ensino Fundamental de nove anos		
Pesquisadora: Valdiana do Bomfim Alves		
Professora Pesquisada: 1º ano ciclo Inicial - Fundamental de nove anos		
Ambiente: Escola Municipal em São Bernardo do Campo		
Formato de mídia: Áudio-vídeo/registro manuscrito	Total de gravação: 13h15m08s Total a ser transcrito: 05h15m27s	
Data	Duração	Objetos ensinados
29/03/2011	00.25.31	Sistema de Escrita
05/05/2011	00.38.20	Produção e recepção de texto
	00.03.40	
	00.18.10	
12/05/2011	00.25.00	Leitura e ordenação de textos
	00.00:22	

	00.02.23	
	00.12.04	
	00.44.23	
	00.17.42	Resolução de problemas em matemática
16/05/2011	00.45.45	
	00.24.41	Uso da tecnologia para desenhar
	00.00.23	Apreciação de produções
15/06/2011	00.15.05	Sistema de Escrita
16/06/2011	00.17.48	Sistema de Escrita
23/06/2011	00.26.18	Resolução de problemas em matemática

Tabela 1 – Organização geral dos dados gerados

Observa-se que a professora utilizou diferentes dispositivos didáticos definindo as tarefas que foram propostas aos alunos, a partir dos objetos de ensino em que o trabalho foi organizado. Com a intenção em descrever esses dispositivos didáticos e tarefas, optei por numerá-los na tabela abaixo para seleção e análise¹⁶:

Descrição dos dispositivos didáticos e tarefas

Tarefas	Dispositivos didáticos	
	Ordem material	Ordem discursiva
Organização das letras escolhidas para escrever o nome dos desenhos.	Placa de madeira com desenhos; letras móveis em madeira;	Organização dos alunos em duplas; Par Pergunta e resposta (P-R)
Escrita dos nomes das brincadeiras pintadas por Ivan Cruz	Folha com desenhos das obras de Ivan Cruz; folha para leitura das palavras escritas;	Par Pergunta e resposta (P-R); leitura em voz alta a partir de imagens;
Escrita em folha os nomes das brincadeiras pintadas por Ivan Cruz; Escrita na lousa cinco de brincadeiras.	Folha individual com os nomes das brincadeiras; lousa; giz;	Par Pergunta e resposta (P-R)
Escrita coletiva da parlenda “O cravo e a rosa”; Cópia no caderno da parlenda ditada.	Caderno, lousa e giz;	Par Pergunta e resposta (P-R); Ditado para a professora;

¹⁶ É necessário esclarecer essa organização não se refere à ordem utilizada pela professora no trabalho com os alunos e que demonstram a complexidade e diversidade que permeia o trabalho em sala de aula.

Escrita do texto escolhido ou elaborado por eles, copiando no cartão.	Lousa para escrever o texto; cartão para escrever;	Par Pergunta e resposta (P-R); ditado para a professora;
Produção de texto para um cartão do dia das mães.	Lousa para escrever; cartão para escrever;	Ditado para a professora; Par Pergunta e resposta (P-R)
Leitura de diferentes gêneros em livros, gibis, folhetos diversos etc.	Caixa com livros, gibis, folhetos diversos;	-----
Reprodução de uma das obras de Ivan Cruz usando o programa Paint.	Uso do computador; organização das duplas,	antecipação de atividade; Par Pergunta e resposta (P-R)
Leitura em duplas do poema “A foca”.	Tarjetas com as estrofes do poema, tubo de cola, folha de sulfite;	Par Pergunta e resposta (P-R)

Tabela 2 – Descrição dos dispositivos didáticos e tarefas

Veja que a professora utilizou, em quase todas as tarefas, como dispositivo didático o par pergunta e resposta (P-R) entre ela e os alunos, organizando-os em duplas, associando o objeto ensinado aos instrumentos didáticos e às formas de trabalho, em que a atividade era decidir como estava escrito um texto que sabiam de memória e para isso a professora solicitou que ordenassem as tarjetas de um poema:

Continuidade da atividade com o texto recortado em frases. Os alunos em duplas deveriam ler e ordenar o texto. Conforme os alunos ordenavam a professora solicitava que eles lessem e informassem onde estava determinada frase do texto. Geralmente a professora perguntava sobre a frase que não estava certa. Somente após a leitura e ordenação correta os alunos podiam colar as tarjetas em uma folha de sulfite. (Arquivo em Notas de campo 12.05.11)

Os alunos em duplas deveriam ler e ordenar o texto, conforme os alunos ordenavam a professora solicitava que eles lessem e informassem onde estava determinada frase do texto, mencionado nas notas acima, observei que ela própria ordenava as frases antes de fazer a pergunta para os alunos, o que significa isso para ela? Por trás pode estar duas intenções, uma de que os alunos observem a nova organização, portanto precisavam repensar que foi feita, outra informar que a organização feita não estava correta:

Continuidade da atividade de ordenação do texto “A foca”. Ao ler pega uma das frases para ser colada junto a outras. A professora solicita que um dos alunos da dupla leia a ordenação feita por eles. Continua questionando a ordenação da mesma dupla de alunos e se dá por satisfeita com a resposta correta do aluno. Troca de dupla de alunos sempre solicitando que eles leiam como ordenaram o texto (nesta dupla, somente um dos alunos está mais envolvido com a atividade). A professora solicita que ele leia desde o começo do texto que já foi colado, indica que está em ordem trocada, tenta descolar a frase, mas esta se rasga, entrega outra para o aluno. Auxilia na colagem retomando a leitura da frase. (Arquivo em Notas de campo 12.05.11)

Percebe-se que a professora reorganizou a situação, intencionalmente, para propor uma determinada pergunta ao aluno, ou seja, a reorganização tem como intenção propor um desafio para os alunos. Intencionalmente ela circulava por todos os espaços da sala de aula, instaurando em seu trabalho a necessidade em intervir sobre os conhecimentos que os alunos apresentavam sobre o sistema de escrita, ora ela ia até a lousa escrever chamando a atenção sobre como escreve determinada palavra, ora solicitava que os alunos fossem até a lousa, flexibilizando a gestão das interações com os alunos, como na reconstituição abaixo:

A professora coloca os números das brincadeiras na lousa e pede para cinco alunos escreverem o nome da brincadeira e outros cinco para corrigirem como eles escreveram.

1 BOLINHA DE GU DE

2 CABO DE GUERA ((aluno diz que tem algo errado, falta um R))

3 FUTEBOLO ((o aluno diz que está certo, mas o grupo diz que está errado, a professora pede para outro vir dizer o que está errado, pede para todos lerem e pergunta como termina e arruma a palavra))

4 ESCOMDE ESCOMDE ((o aluno diz que está certo, mas a professora pergunta para o grupo se alguém acha que está errado, apenas um aluno diz que no lugar do M é N))

5 PERNADEPAU ((aluno diz que está certo, a professora diz da falta de espaço entre as palavras)) (Arquivo Notas de campo 15.06)

Observa-se que os gestos didáticos e instrumentos foram sendo definidos, conforme a dimensão selecionada dos objetos ensinados. A professora quando pretendeu intervir nas informações sobre o sistema de escrita se utilizou, tanto da lousa com a participação dos alunos quanto se deslocou pela sala, solicitando que lessem ou escrevessem novamente as palavras. Utilizou da sala de aula como um espaço que propiciava possibilidades de organização em função das intenções definidas pela professora com o objeto de ensino/ensinado.

Intencionalidade na mudança do trabalho docente

A partir da análise dos dados constata-se que ocorreram alterações particulares no trabalho com a alfabetização. Que particularidades foram estas? Identificaram-se três particularidades:

1^a. particularidade – multiplicação e redimensionamento dos objetos de ensino – sobre essa questão, é necessário apontar a complexidade posta no trabalho de alfabetizar então, esta primeira é com relação à diversidade de objetos ensinados: letras escolhidas para escrever o nome dos desenhos; nomes das brincadeiras pintadas por Ivan Cruz; uso de gêneros textuais (parlendas, listas, poemas e contos de fada); leitura de gêneros diversos e em diferentes portadores textuais (folhetos, livros, bulas, rótulos e gibis). Isto demonstrou que, para esta professora, o sucesso do trabalho com a alfabetização estava fundado em ensinar, não um único, mas vários objetos de ensino, indicando que para ela é necessário ter vários conhecimentos para sucesso na alfabetização dos alunos.

2^a. particularidade – flexibilização da gestão da interação no processo de topicalização dos objetos de ensino – esta segunda estava no papel desempenhado pela professora na relação com os alunos, ela não

apresentava perguntas que indicava uma única possibilidade de resposta, incitava os alunos buscarem diferentes argumentos para justificar as diferentes respostas que formulavam.

Como se observa na transcrição abaixo, a professora fazia muitas perguntas e as respostas dadas por ela eram formuladas, a partir de perguntas, para que os alunos confirmassem ou não.

0:01:07.	P: então como é que vamos começar escrever?
0:01:09.	A: mamãe
0:01:10.	P: mamãe. Como que eu escrevo mamãe? ((em frente à lousa))
0:01:13.	AA: (inaudível) em e a
0:01:18.	P: em e a?
0:01:19.	A: em e a (inaudível) em e o e
0:01:25.	P: em e o e? aqui mamãe? o em e o e? aqui o: em e o e? assim o:?
0:01:29.	A: é
0:01:30.	P: assim o: em e e?
0:01:32.	A: agá e e
0:01:33.	P: agá aqui? o agá é aqui?
0:01:37.	A: em agá e
0:01:38.	P: em agá e assim o: ((apagando a letra e e escrevendo <i>h e e</i> novamente na lousa)) assim?
0:01:44.	A: é mame
0:01:46.	P: mas a gente fala mame e? ou mamãe::? e?
0:01:49.	A: (inaudível) o e (inaudível)
0:01:51.	P: (inaudível) (qual e?) só (mamãe)
0:01:55.	A: o e
0:01:56.	P: qual e então?
0:01:57.	AA: (inaudível)
0:01:58.	P: tem em agá? ((apontando para a escrita na lousa))
0:02:00.	AA: não::
0:02:01.	P: não::o ((apagando as letras da lousa))
0:02:02.	A: como escreve mamãe? em e o e?
0:02:04.	P: olha aqui tô escrevendo

0:02:05.	A: ene e
0:02:08.	P: mamãe senão fica mamanhe
0:02:10.	A: (inaudível)
0:02:11.	P: n h -- -- isso

Trecho selecionado e transcrito do Arquivo 0505d

3ª. particularidade – postura – esta terceira identificada, sendo desdobramento da segunda, estava relacionada ao posicionamento espacial da professora, ou seja, o espaço interacional. Espaço que, historicamente, esteve limitado à frente dos alunos e próximo à lousa, esta professora usou de todo o espaço da sala: na frente ao explicar, coletivamente, uma tarefa; ao lado de cada dupla de alunos, ao perguntar somente para eles; na carteira do aluno, ao indicar/perguntar/auxiliar/corrigir, individualmente, uma tarefa.

0:00:03.	P:vinte e oito dois e o oito (inaudível) ((corrige a atividade de um aluno)) (inaudível) ((mostra para o aluno o que fazer)) (inaudível)
0:00:45.	A: (vinte e nove)
0:00:49.	P: i::sso aqui óh/ vinte e nove ((apontando o calendário)) s:::tá muito alta essa conversa (inaudível) aqui óh/ dois e o nove (inaudível)) sem correr (inaudível) fora do lugar (inaudível) agora o nove (inaudível) isso e agora? depois do vinte e nove? (inaudível) viradinho pra lá (igual) você fez aqui (inaudível) vinte vinte e um vinte e dois vinte e três, vinte e quatro, vinte e cinco, vinte e seis, vinte e sete, vinte e oito, vinte e nove?
0:01:45.	A: (trinta)
0:01:46.	P: TRINTA aqui o trinta óh/olha aqui cá/ olha pra lição (inaudível) trinta três e um (inaudível) aqui do lado isso (inaudível) o zero e não o um
0:02:15.	A: (inaudível) ((indicando o calendário))

Trecho selecionado e transcrito do Arquivo 0505b

O fato de a professora transitar por diferentes objetos ensinados em diferentes áreas de conhecimentos, implementando instrumentos didáticos e dispositivos didáticos, possibilitou dizer que as principais decisões do trabalho docente estão relacionadas ao processo de transformação do objeto de saber em objeto de ensino, que por sua vez é transformado em objeto ensinado (CHEVALLARD, 1985) que são particularidades deste trabalho.

Talvez se possa falar em “particularidades” das condições atuais do trabalho de alfabetizar localizadas em dois componentes complementares e historicamente constitutivos da escola como agência de letramento: saber (objeto de ensino, conteúdo) e método (técnica, estratégia de ensino):

- 1) quanto ao primeiro, as descrições indicam um processo de multiplicação e redimensionamento dos objetos de ensino;
- 2) quanto ao segundo: indicam um processo de flexibilização da gestão da interação no processo de topicalização dos objetos de ensino.

Esses dois componentes são interdependentes, sendo apresentados separadamente apenas para efeito de sua melhor identificação. Assim, da mesma maneira que a multiplicação e o redimensionamento dos objetos de ensino exigem a flexibilização da gestão da interação, essa, por sua vez, vai definindo e dando uma configuração específica ao conjunto de objetos visados e passíveis de serem efetivamente ensinados.

Neste sentido pode-se compreender a necessidade de mudanças no trabalho docente, que para a implementação necessita considerar aspectos que definem a complexidade posta pelos próprios conhecimentos necessários a quem se alfabetiza.

Enfim, ter descrito e analisado o trabalho docente em uma turma do primeiro ano no ensino fundamental, configurou a necessidade em aprofundar as pesquisas sobre as formas de ensinar, buscando descrever as “decisões” didáticas no trabalho docente que são explicitadas pela professora através da presentificação, topicalização e implementação a partir de instrumentos e dispositivos didáticos com os objetos de ensino/ensinados selecionados.

Referências

Chevallard, Y. *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

Frago, Antônio Viñao Alfabetização na sociedade e na história- vozes, palavras e textos, trad. Tomaz Tadeu da Silva, Alvaro Moreira e Helena Beatriz M. de Souza – Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. *Tiempo, historia y educación*. Revista Complutense de Educación. Vol. 5, N° 2 – Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 1994.

_____. *Historia de la educación e historia cultural*. Revista Brasileira de Educação. ANPED, n.0, pp.63-82, Set-Dez/1995.

_____. *Espacio y Tiempo, Educación e Historia*. Morelia/México: IMCED, 1996.

_____. *Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición e el cambio*. VIII Jornadas Estatales – Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Murcia: Compobell, 1996b.

_____. *La distribución del tiempo y del trabajo en la enseñanza primaria en España (1900-1936)*. *Historia Educativa*, 16, p.113-131, 1997.

_____. *La distribution hebdomadaire et journalière du temps et du travail en Espagne (1838-1936)*. In: *Histoire du temps scolaire em Europe*. Paris: INRP/Économica, pp. 67-108, 1997b.

Ferreira, Débora Cristina do Nascimento, GOMES-SANTOS Sandoval Nonato *Trabalho docente e ensino de língua na escola-usina: primavera nos dentes*. (FE-USP) (SEDUC-PA), 2010 – 15 pp. [uso restrito]

- Schneuwly, B. *La transposition didactique. Réflexions du point de vue de la didactique du français langue maternelle*. In: Chiss, J.-L., David, J. & Reuter, Y. (orgs.). *Didactique du français, états des lieux*. Paris: Nathan, pp. 47-62, 1995.
- _____ (2000). *Les outils de l'enseignant – un essai didactique*. Université de Genève, Repères, nº. 22.
- _____ (2001). La tâche : outil de l'enseignant, Metaphore ou concept? In Dolz, J.
- _____ (2005). *De l'utilité de la "transposition didactique"*. In : Chiss, J.,
- Schneuwly, B. Dolz J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro – Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- Schneuwly, B. Dolz J. *Le synopsis – un outil pour analyser les objets enseignés*, Seminaire “ Methodes de recherche em didactiques – Villeneuve d’Ascq, 10 jun 2005.
- Schneuwly, B. *Le travail enseignant*. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. (orgs). *Des objets enseignés en classe de français – Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, pp. 29-43. Tradução Sandoval Nonato Gomes Santos. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2011 [Uso restrito].
- Tardif, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério*. Revista Brasileira de Educação, jan-mar/2000, nº 13, pp. 5-24.
- _____, Lessard, C., Lahaye, L. *Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, n. 4, pp. 215-233, 1991.
- Tardif, Maurice, Lessard, Claude. *O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- Tardif, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2011.

Trabalho docente na educação física: semelhanças e diferenças no espaço escolar e não escolar

Franciele Roos da Silva Ilha, Andressa Aita Ivo¹⁷

Considerações iniciais

As pedagogias da escola formal tiveram grande influência sobre a Educação física Escolar e a determinação dos seus conteúdos. A partir dessas pedagogias os conteúdos foram sendo construídos e se fortificando no contexto-histórico e cultural. O nascimento da Educação Física se deu, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, com uma educação estética e foi legitimada também pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo.

Ao passar dos séculos esse entendimento foi se alterando, trazendo novos significados e funções para a Educação Física. Nos séculos XIX e XX a prática corporal associada ao treinamento esportivo e a ginástica promovendo a aptidão física ganhou força. Na década de 1970 a pedagogia da Educação Física incorporou o esporte, e a prática da Educação Física estava ligada ao desenvolvimento da aptidão física e ao desenvolvimento do desporto.

Na década de 1980 com a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas na área da Educação Física teve início um processo de análise crítica do paradigma da aptidão física. Que culminou com um movimento mais amplo que ficou conhecido como o movimento renovador da Educação Física na década de 80.

Com o alargamento do movimento e a participação da Educação Física no sistema universitário brasileiro, o corpo docente dos cursos de graduação começaram a buscar qualificação em programas de pós-graduação. Parte dos docentes optou por buscar os cursos de pós-graduação em educação, com isso o campo da Educação Física passou a incorporar as discussões pedagógicas nas décadas de 70 e 80, com forte influência das ciências humanas, em especial a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista.

As discussões que se faziam no campo da pedagogia acerca do caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvido pela Educação Física. Durante a década de 80 aos poucos foi se constituindo uma corrente, que ficou denominada de revolucionária, crítica e progressista.

Ainda que o movimento progressista se mostrasse na época bastante homogêneo, ao se analisar as abordagens pedagógicas que se constituíram naquele momento, é possível identificar um conjunto de propostas que apresentavam diferenças importantes. No decorrer dos anos várias propostas pedagógicas foram elaboradas a fim de subsidiar a prática pedagógica do professor de Educação de Física e favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

¹⁷ PPGE/UFPel

Atualmente a Educação Física representa um campo de estudo, uma área de conhecimento, assim como uma prática social desenvolvida em contextos escolares e não escolares, como clubes, academias, hotéis, colônias de férias, cruzeiros, etc. Por conta disso, a formação e o trabalho dos professores de Educação Física, assim como o papel que assumem nos diferentes âmbitos foram e ainda são objetos de reflexão, debate e pesquisa (FRAGA et al., 2010; FINOQUETO, 2013), desencadeando políticas e reformas curriculares nos cursos de formação inicial (BRASIL, 2002, 2004) e programas de formação continuada.

Desde a criação do primeiro curso de Educação Física que se tem notícia no Brasil, datado em 1931 em São Paulo (SOUZA NETO ET AL., 2004), a formação dos seus profissionais oscila em cursos de licenciatura e bacharelado (mesmo não apresentando oficialmente esta nomenclatura) e em cursos de formação generalista. Considerando, inclusive, as atuais resoluções que orientam a formação em Educação Física – a Resolução CNE/CP nº. 1/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) e, a Resolução CNE/CES nº.7/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) – que em última instância constituem legalmente a formação da área em cursos de Licenciatura e de Bacharelado, bem como definem os respectivos campos de atuação profissional, a formação em Educação Física ainda segue na pauta de discussão, principalmente nas universidades, por conta dos desacordos com esta formulação dos processos formativos. Os argumentos para tal desacordo se baseiam na ideia de que a Educação Física é uma área que não pode ser dividida, pela imbricação dos conhecimentos que lhe compõem, e, portanto, os futuros profissionais necessitam de uma formação unificada que abarque esta complexidade.

No entanto, as políticas educacionais e as reformas curriculares vêm se fundamentando no entendimento de que há diferenças na prática pedagógica do professor de Educação Física em virtude da intencionalidade que assume as práticas docentes nos espaços escolares e não escolares e por conta das próprias características estruturais, sociais e culturais que os espaços assumem na sociedade. Também, pelo fato de estudos que abordam as práticas do professor de Educação Física escolar estarem indicando a falta de preparo profissional desses docentes e das inúmeras dificuldades sentidas principalmente com o ingresso na carreira.

Lima (2004) ao analisar as principais características da construção do início da aprendizagem profissional da docência para as séries iniciais do ensino fundamental se utiliza de resultados de pesquisas brasileiras realizadas nos últimos anos. Inicialmente, indica que a literatura desta fase da carreira tem mostrado que nesse período o professor marca seus principais traços de identidade e de estilo que caracterizarão toda a sua vida profissional. Para tanto, considera o início da carreira como um período importantíssimo e, ao mesmo tempo difícil de ser enfrentado.

Em pesquisa ligada ao processo de inserção do professor iniciante de educação física na escola, Gori (2000) estuda as dificuldades, facilidades, e os recursos que ele se utiliza para construir sua prática docente. Os dados encontrados na referida pesquisa demonstraram que o processo de inserção do professor iniciante na Educação Física escolar é repleto de dificuldades, mas também de facilidades, ainda que o peso dado a esses seja diferente para cada docente, de modo que as categorias que se destacaram foram: a trajetória de vida dos sujeitos, sua formação inicial e continuada, e as condições de trabalho encontradas nas escolas.

Portanto, algumas dificuldades encontradas na prática profissional dos professores de Educação Física podem resultar das lacunas e incoerências nos processos formativos iniciais, pois muitos conteúdos ficam ausentes e muitas disciplinas do currículo carecem de encaminhamentos fundamentados e direcionados ao contexto de atuação específico, principalmente nos cursos generalistas.

Deste modo, os cursos generalistas tendem a acentuar o problema pela forma curricular que geralmente apresentam com disciplinas voltadas à docência na escola e outras ligadas à atuação em clubes e academias, por exemplo. Por outro lado, muitos cursos de formação generalista ou mesmo os atuais cursos de Licenciatura em Educação Física, que permitem ao licenciado atuar também em espaços não escolares podem se constituir em lugares de formação de excelência. A Universidade do Rio Grande (FURG), por exemplo, tem no currículo do curso de Licenciatura em Educação Física disciplinas voltadas a atuação nos espaços não escolares. Mas o importante a considerar é que a constituição de dois cursos numa mesma instituição de ensino, não é garantia de sucesso ou de mudança na formação inicial, sobretudo ao que tange as práticas dos docentes formadores, que habituados com uma forma de trabalho, não modificam sua intervenção. O estudo realizado no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) corrobora com tal constatação, pois se percebeu que algumas disciplinas com o mesmo nome ministradas nos dois cursos separadamente, não diferem em termos de práticas docentes quando desenvolvidas no curso de Licenciatura e Bacharelado (ILHA, 2010). Infelizmente isso ocorre porque alguns professores formadores simplesmente tratam do conhecimento específico da disciplina e esquecem que estão atuando no processo formativo de futuros professores, não de especialistas de determinada temática (GHEDIN, LEITE E ALMEIDA, 2008).

Ainda que, não exista um consenso quanto às reformas curriculares, existindo posicionamentos distintos sobre essa, partimos do princípio de que o processo de ensino é desenvolvido junto ao processo de aprendizagem, assim os sujeitos presentes no ato educativo aprendem e ensinam durante a prática pedagógica, independente do contexto no qual se desenvolve a ação. Neste movimento de ensinar e aprender de maneira simultânea faz-se necessário conhecer os vários aspectos que compõe este complexo processo formativo.

Sendo assim, este estudo tem como objetivo contribuir com elementos importantes a serem pensados no campo da Educação Física, através da discussão temática que trata das semelhanças e diferenças do trabalho docente na Educação Física em espaços escolares e não escolares.

Com vistas a cumprir com este objetivo, utilizou-se em termos metodológicos a abordagem qualitativa e o diálogo teórico com pesquisadores que vem investigando o tema, apontando diferenças e semelhanças no trabalho docente na Educação Física e na validade da constituição de dois cursos de formação inicial, constituindo-se, portanto em uma pesquisa de revisão bibliográfica.

Semelhanças do trabalho docente com a Educação Física: espaços escolares e não escolares

Os questionamentos que envolvem o que há de semelhante no trabalho do professor de Educação Física na escola e nos demais espaços, parecem aparentemente de mais fácil compreensão do que as questões que tratam das diferenças, tendo em vista que o objeto de estudo e trabalho delimita-se pela especificidade da própria área, que é a Educação Física. No entanto, o que em um primeiro momento pode representar um tema simples de se abordar, também tem suscitado dúvidas e debates no campo da Educação Física.

Gamboa (1994), ao discutir questões relativas à identidade epistemológica da área, as condições e as orientações da pesquisa em educação física propõe a ampliação dos olhares de reflexão da problemática que envolve o campo da produção do conhecimento de educação física.

A reflexão e as colocações feitas por Gamboa (1994), passados quase duas décadas, não se afastam tanto das discussões atuais da área de educação física, no sentido de sua natureza, identidade, enfim, de sua indefinição epistemológica. Para ele, há uma flutuação da educação física em torno de bases epistemológicas, ora fundadas nas ciências naturais, ora ligadas nas ciências humanas e sociais, as quais trazem expressas certos enfoques em torno de categorias, como as concepções de homem. Tal flutuação fica evidente nas abordagens de ensino da educação física, que se fundamentam em concepções de homem e de educação física fundamentalmente ligada a uma das dimensões humanas: motoras, físicas, culturais, sociais, afetivas ou cognitivas. Também, nos diferentes espaços de atuação profissional, os quais variam os enfoques no trabalho com a Educação Física.

Nesta direção, Bracht (1997) também contribui para a compreensão das práticas pedagógicas na escola e em outros contextos ao discutir a autonomia pedagógica da Educação Física. O autor apresenta a distinção de dois sentidos nos quais tem se assentado a compreensão do que vem a ser a Educação Física. O primeiro, entendimento em sentido amplo, refere-se à Educação Física como resultado de todas as manifestações corporais relativas à motricidade humana. Para ele, cultura corporal ou cultura de movimento poderiam substituir o termo Educação Física, representando melhor o sentido a ela atribuído.

O segundo, visto como sentido restrito trata da Educação Física enquanto atividade pedagógica ligada ao movimento corporal. Para ele, este último, é o que melhor representa a Educação Física escolar. Nesta perspectiva, a especificidade da Educação Física escolar é o movimento corporal com determinado significado/sentido ligado ao contexto histórico-cultural, na forma de jogos, dança, esporte, ginástica, etc. Entretanto, tais movimentos não são exclusividade da Educação Física escolar, ela se apoderou em maior ou menor grau ou foi instrumentalizada, pedagogizando-as ou tentando pedagogizá-las. Ainda que, as atividades apresentem códigos condicionados historicamente e expressem sentido, incorporando-se a um contexto que lhes atribui sentido.

Como exemplos, o autor destaca que a Educação Física ao ser desenvolvida inicialmente na escola sofre influência das práticas realizadas na Instituição Militar e posteriormente das orientações da Instituição Desportiva, ou seja, em cada momento histórico a Educação Física assumiu os códigos de tais instituições. Ao ser inserida na escola, esperava-se que a Educação Física assumisse também os códigos desta instituição, mas até hoje a Educação Física escolar, segundo Bracht (1997) não atingiu níveis desejáveis de autonomia pedagógica diante das primeiras instituições que a influenciaram.

Mesmo considerando que é difícil uma completa incorporação por parte uma dada prática social dos significados de um determinado contexto - ainda mais quando esta prática é desenvolvida em outros âmbitos - é possível e necessário insistir e reivindicar tal imbricação. Isto porque cada contexto vai apresentar seus objetivos, seus meios, fins, seus códigos e o próprio sentido dado a esta prática.

A partir das considerações até então apresentadas, pode-se constatar que como semelhança entre as práticas pedagógicas na Educação Física escolar e não escolar estaria necessariamente a cultura corporal de movimento, em suas diferentes manifestações. Também, pelo fato do professor de Educação Física, e neste ponto discorda-se um pouco de Bracht (1997), atuar pedagogicamente nos diferentes espaços. Em

cada um deles é ensinado algo, com determinados fins e objetivos. Há uma intenção, há sujeitos e o professor.

As práticas educativas acontecem em muitos lugares sociais, o que significa dizer que há uma dimensão pedagógica da educação física em todos os lugares em que ela acontece: nas escolas, nos clubes esportivos, nas academias de ginástica, nos hotéis de turismo etc. Tais atividades físicas e esportivas implicam uma ação pedagógica: na explicitação de objetivos sociopolíticos e pedagógicos, na condução pedagógica da formação física, no sucesso escolar que os alunos demonstram nas atividades físicas (LIBÂNEO, 2001, p.8).

Vista sob o conceito de cultura, a educação, assim como outras instâncias culturais, também são pedagógicas, também tem uma pedagogia, também ensinam alguma coisa. A pedagogia é entendida como uma forma cultural e a cultura em geral é vista como uma pedagogia, ou seja, o cultural é pedagógico e a pedagogia é cultural (SILVA, 2011).

Nesse sentido, a Educação Física, sendo uma forma cultural também tem a sua pedagogia, seja desenvolvida na escola ou em espaços não escolares. As diferentes formas culturais da Educação Física possuem objetivos determinados, sendo mais precisamente neste aspecto que tais formas se diferenciam e que serão tratados a seguir.

Diferenças do trabalho docente com a Educação Física: espaços escolares e não escolares

Inicialmente pode-se dizer que a maior diferença entre as práticas pedagógicas em contextos diferentes, está associada aos objetivos que se pretendem alcançar/resultados. Partindo da perspectiva, de que a Educação Física é uma área de conhecimento e intervenção pedagógica e de que a ação do professor tem uma intencionalidade pedagógica, a sua prática pedagógica vai ser influenciada pelo objetivo ou resultado final que o professor persegue com a sua ação pedagógica.

Com isso, é preciso antes de tecer qualquer consideração, acerca de tal temática ter clareza sobre os objetivos do professor em relação à atividade que está sendo ou será desenvolvida por este. Por exemplo, os objetivos de um professor de Educação Física na escola, são os mesmos de um professor num clube esportivo, numa colônia de férias, numa equipe esportiva, no esporte de alto rendimento, em escolas de dança, e assim por diante. E mesmo, entre os professores que desenvolvem suas atividades em espaço não escolar os seus objetivos são os mesmos?

Acreditamos que este seja o ponto central desta discussão, pois ao tratarmos da prática pedagógica na Educação Física em espaço escolar e não escolar, a complexidade dos elementos envolvidos é muito grande, além de estarem permeados por diferentes variáveis.

De acordo com Betti (1991) a intencionalidade pedagógica na escola deve ser marcada pela intenção de integrar e introduzir o aluno no mundo dessa cultura, formando o cidadão capaz de usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformá-la, e proporcionar aos alunos uma apropriação crítica dessa cultura corporal de movimento, considerando o saber movimentar-se, o sentir movimentar-se e o conhecimento sobre esse saber.

Para aqueles professores que compartilham desta mesma perspectiva acerca da intervenção pedagógica, a sua prática-pedagógica dar-se a de uma maneira, enquanto que para aqueles que compartilham de perspectivas diferentes sobre a intervenção pedagógica as suas práticas pedagógicas serão

fundamentadas em outros elementos. E isso, independe do espaço em que o profissional da Educação Física esta inserido.

A tendência higienista, por exemplo, encontrou na Educação Física uma grande possibilidade para disseminação das suas ideias fundamentais. A ideia de higienização, o caráter funcionalista de educação do corpo, a vinculação com o esporte e sua caracterização como atividade escolar, entre outros, podem estar presentes no meio pedagógico, fazendo com que alguns professores tenham como preocupação um emaranhado da educação do corpo, promoção à saúde, aprendizagem esportiva e recreação.

Como sustentam alguns autores, a Educação Física, sendo uma prática social construída culturalmente e reproduzida em diferentes espaços e ambientes, possui uma ambiguidade que permeia a área. Deste modo, a existência de práticas realizadas em espaços não escolares ao tangenciar a dimensão pedagógica escolar colabora para essa ambiguidade, levando o professor a adotar, em sua atuação escolar, também práticas presentes em outros contextos.

No âmbito escolar, a função dos professores é definida pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve responder, sendo justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Em espaços não escolar muitas vezes a função do profissional da Educação Física não se difere daquela exigida na escola, mas como já dito, os objetivos da prática pedagógica podem ser diferentes.

A intervenção pedagógica do professor não é algo dado a priori, ela sofre influência da maneira como se pensa e se age nos diferentes espaços educativos, nesta direção, Libâneo (2002) afirma que não adianta trabalhar na formação de professores conhecimentos afastados da realidade escolar, da escola comum e dos alunos comuns, é preciso levar em conta esses elementos como norteadores e fundamentais no processo formativo de docentes. E para que isso se concretize são necessários esforços dos envolvidos nesse contexto, tendo os professores formadores junto à equipe gestora do curso grande responsabilidade, já que esses possuem subsídios teórico-práticos para impulsionar melhorias, na reconstrução das ações formativas.

Nos espaços fora da escola, que são múltiplos, continua-se tendo como objeto de estudo e desenvolvimento, a cultura corporal de movimento, mas com manifestações diferentes e os objetivos e a intencionalidade pedagógica são ligadas aos diferentes contextos. Também, realiza-se um trabalho pedagógico, a prática de ensinar, seja ela atitudinal, procedimental ou conceitual, bem como ocorre nas práticas escolares.

Um bom exemplo que inclusive demonstra a complexidade de um espaço não escolar em que a Educação Física é tratada são as academias. Este espaço tende a suprir diferentes objetivos dos seus alunos-clientes, como a melhora estética, a promoção da saúde, o aumento da auto-estima, o convívio social, através da oferta de práticas culturais de movimento específicas. A partir disso, os alunos-clientes tem a possibilidade de escolher as modalidades que mais lhe agradam ou que mais se aliam a busca de seus objetivos.

Sendo assim, geralmente os alunos procuram a academia em busca de certos objetivos, com um dado propósito ou não. As práticas pedagógicas de educação física na academia precisam atender aos alunos em suas necessidades individuais, ou seja, dependendo do objetivo do aluno, o professor vai indicar uma certa atividade e realizará a mediação pedagógica de uma maneira específica. Se um aluno procura a academia apenas com fins sociais, o professor não deverá indicar atividades em que a socialização seja dificultada.

Ajudar o aluno a decidir a modalidade mais eficaz para o alcance de suas metas também se caracteriza como uma ação pedagógica do professor de Educação Física, na medida em que o docente explica o porquê desta ou daquela prática o processo de aprendizagem é mais eficiente. Pode ocorrer também, do aluno não saber claramente o que pretende alcançar, qual é o seu objetivo, e o professor não deve reprimir ou pressionar o aluno para esta definição, visto que os motivos podem ser diversos, ou simplesmente estar associado ao discurso midiático e o discurso legitimado que circula na sociedade sobre a necessidade de fazer exercícios físicos.

Outro ponto fundamental desse processo de diferenciação refere-se à condição de aluno na escola ou de aluno/cliente em outros espaços. Nas práticas pedagógicas da Educação Física na escola, o aluno de ensino fundamental, por exemplo, é obrigado por lei a estar na escola, ou seja, é necessária a sua participação nas aulas de todos os componentes curriculares. Já nos espaços não escolares, de modo geral, o aluno procura voluntariamente por esses espaços e é quem decide se quer participar ou não.

Entre a obrigatoriedade legal e a não obrigatoriedade, as práticas pedagógicas do professor de Educação Física são significativamente afetadas, pois certamente é melhor se trabalhar com alunos que estão naquele espaço por vontade própria do que com aqueles que estão obrigados a estarem ali. Se os alunos são obrigados a ir à escola, eles irão, mas muitas vezes os professores se deparam com há resistência dos alunos nas aulas deste componente curricular.

Há necessidade, portanto, de se “repensar a formação de professores a partir do contexto de seu trabalho, não se podendo considerar essa formação descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade” (GHEDIN, LEITE E ALMEIDA, 2008, p.32). No caso da formação e do trabalho docente em Educação Física há que se saber que:

[...] o perfil que "servia" para desenvolver o papel de professor caracterizado como um experto proponente de atividades em que os alunos participavam para ser melhores esportistas, ou para recrearem-se, ou para ocuparem o tempo, ou para formarem-se integralmente ou..., não é mais adequado, já que a Educação Física, enquanto componente curricular, passa ou deve passar a assumir os propósitos escolares, ou seja, mediar conhecimento sobre o mundo (GONZÁLEZ, 2008, p.3)!

Cabe salientar que a prática pedagógica consiste num conjunto de ações que envolvem a intervenção pedagógica do professor no contexto em que ele se encontra inserido, dando materialidade à experiência de ensinar e aprender.

Considerações finais

A definição epistemológica de qualquer área se conquista através de sua autonomia em relação às outras áreas, não eliminando possibilidades de diálogo e complementações teóricas, considerando a necessidade que se tenha como ponto de partida e de chegada os fenômenos da educação física, em sua forma concreta de ação e prática do movimento. A Educação Física, assim como outros novos campos epistemológicos, não se enquadra nas classificações existentes, pois são Ciências da Prática e da Ação, considerando as implicações filosóficas, epistemológicas e os desafios de sua constituição no quadro da Academia. Esta classificação se fundamenta na natureza da educação física, imbricada na educação, nos processos e trabalhos educativos (GAMBOA, 1994).

As considerações de Gamboa (1994) estão fundamentadas na Educação Física enquanto campo de conhecimento e de ensino no espaço escolar, não há menção neste estudo sobre espaços não escolares. Porém, suas ideias colaboram com a presente discussão na medida em que propicia o pensar sobre a identidade epistemológica da Educação Física nos dias de hoje, com a disseminação de locais de atuação do profissional da área e a multiplicidade de objetivos, enfoques, abordagens relacionados a estes espaços. Será que a identidade epistemológica da Educação Física escolar e não escolar é a mesma? É possível distinguir um campo de conhecimento e uma área como a Educação Física? É viável agrupar a Educação Física não escolar como uma subárea?

Com a fundamentação em diferentes autores, suas reflexões teóricas e suas pesquisas (SILVA, 2011; LIBÂNEO, 2001; BRACHT, 1997; GAMBOA, 1994), inclusive para embasar posicionamentos contrários aos aqui assumidos, pode-se constatar que as semelhanças do trabalho docente na Educação Física escolar e não escolar estaria vinculada ao objeto de estudo e trabalho que é a cultura corporal de movimento, em suas diferentes manifestações e pelo fato do professor de Educação Física atuar pedagogicamente em qualquer espaço de trabalho.

Quanto às diferenças, referem-se às manifestações específicas da cultura corporal de movimento trabalhada na escola e fora dela, bem como ligadas aos objetivos e a intencionalidade pedagógica do professor nos diferentes contextos de atuação, por conta das características estruturais, sociais e culturais que os espaços assumem na sociedade.

Diante dessas considerações, percebe-se como o campo da Educação Física se constitui num terreno de lutas e disputas ainda em busca de sua identidade epistemológica, que auxiliem na compreensão e definição de seus processos formativos imbricados à discussão do trabalho docente nos diferentes espaços em que este profissional atua.

Referências

- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.
- BRACHT, Valter. Educação física e aprendizagem social. 2. ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução Nº 7, 31 de março, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, 18 de fevereiro, 2002.
- FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. Entre licenciaturas e bacharelados em Educação Física: reformas no ensino superior e a constituição de identidades profissionais. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.
- FRAGA, Alex B. et al. Alterações curriculares de uma escola septuagenária: um estudo sobre as grades dos cursos de formação superior em educação física da ESEF/UFRGS. Movimento, n. esp., v. 16, p. 61-95, 2010.
- GAMBOA, Silvio Sánches. Pesquisa em Educação Física: as inter-relações necessárias. Motrivivência, n.5, 1994.

- GHEDIN, E.; LEITE, Y.U.F.; ALMEIDA, M.I. Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- GONZÁLES, Fernando Jaime. A identidade profissional em Educação Física: uma mirada de sua transformação. *Lecturas, Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a.13, n. 120, p.01-07, 2008.
- GORI, Renata Machado de Assis. A inserção do professor iniciante de educação física na escola. 2000. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.
- ILHA, Franciele Roos da Silva. O curso de licenciatura em Educação Física e os desafios formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênero e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p.53-80.
- LIBÂNEO, José Carlos. A dimensão pedagógica da educação física: questões didáticas e epistemológicas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, XII., 2001, Caxambu, MG. *Sociedade, ciência e ética: desafios para a educação física/ciências do esporte*. Anais. Caxambu. MG. 2001.
- LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. *Cadernos de Educação*. Santa Maria, v.29, n.2, p.85-98, 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- NETO, Samuel de Souza; ALEGRE, Atilio de Nardi; HUNGER, Dagmar; PEREIRA, Juliana Martins. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. *Revista Brasileira Ciências do Esporte*, v.25, n.2, p.113-128, 2004.

Atividade docente: estilo e catacrese de uma professora do ensino fundamental

Isabela Rosália Lima de Araujo¹⁸, Laura Cristina Vieira Pizzi¹⁹

Este artigo é resultante de uma pesquisa que tem como objetivo analisar como uma professora, dos anos iniciais do ensino fundamental, planeja e desenvolve sua atividade docente, observando o estilo e a catacrese. A base teórica é a Teoria Histórico-cultural e a Clínica da Atividade, que tem como um de seus representantes Yves Clot, que desenvolveu seus estudos sobre o trabalho a partir de Vygotsky e Bakhtin. O estilo, segundo Clot (2007), é a apropriação pessoal do trabalhador de um gênero profissional. O gênero é a cultura social e histórica de um determinado campo de trabalho. A catacrese, conforme Clot (2007), seria a mudança de valor ou de uso de um instrumento de trabalho, mas que não representa um desvio da atividade. A pesquisa é de natureza qualitativa e as técnicas utilizadas são a autoconfrontação, que utiliza filmagens da atividade e a co-análise dos participantes da pesquisa como pontos principais, além de observações e entrevistas. O locus é uma sala de aula de uma escola da rede pública estadual de Maceió/Alagoas-Brasil. A professora participante tem 25 anos de experiência na educação básica e a turma é um 3º ano. Consideramos que o estilo e a catacrese são elementos importantes para que professores e professoras possam melhorar a sua atividade em sala de aula e ajudar a constituir o gênero da profissão. Observamos que a precarização do trabalho docente, um ponto relevante da investigação, tende a afetar a criatividade e o estilo do trabalhador.

Palavras-chaves: atividade docente - estilo - catacrese - autoconfrontação.

Introdução

Nosso objetivo com este estudo é apresentarmos nossa pesquisa, hoje em fase de qualificação, que tem como problemática analisar como o estilo e a catacrese, categorias da Clínica da Atividade, podem ajudar a compreender a atividade docente. A base teórica é a Clínica da Atividade, de Yves Clot, e autores da ergonomia francesa e a Psicologia Histórico-cultural, com ênfase em seu precursor Vygotsky. Ambas as correntes tem base no materialismo histórico-dialético de Marx. No decorrer da pesquisa buscaremos respostas para algumas questões, dentre as quais destacamos: Quais os desafios mais frequentes encontrados para a realização da Atividade Docente e quais estratégias pessoais uma professora cria para poder superá-los? As estratégias de coleta de dados para desenvolver a pesquisa, além de entrevista, fizemos narrativa de história de vida, observações, anotações de campo, filmagens da atividade docente e autoconfrontações simples, que chamaremos aqui de conscientizantes.

O campo de pesquisa é uma escola da rede pública estadual de Alagoas, na cidade de Maceió/Brasil. É uma escola grande, que funciona do ensino fundamental ao ensino médio, mas que tem muitos problemas de infra-estrutura, como a falta de uma quadra de esporte coberta, uma biblioteca, uma sala de informática e uma sala de vídeo que funcionem. Outro problema na escola é a questão da violência e a falta de docentes efetivos.

18 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. E doutoranda em Educação também pelo PPGE/UFAL. Contato: isabelarosalia@hotmail.com.

19 Doutora em Educação e docente do Centro de Educação e do PPGE/UFAL. Líder do grupo de pesquisa "Currículo, atividade docente e Subjetividades" do CNPq. Contato: lauracvpizzi@gmail.com.

A maioria dos professores e professoras da escola são monitores (professores contratados temporariamente e sem vínculo empregatício). A professora sujeito da pesquisa tem 44 anos e é uma das poucas professoras efetivas da escola. Ela tem magistério, graduação em história e especialização em pedagogia institucional, tendo 25 anos de experiência como professora nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual. Esses dados são referentes ao ano de 2011.

A turma de estudo é o 3º ano do ensino fundamental do turno matutino, com 31 alunos matriculados, mas com 28 alunos frequentando regularmente, dos quais 10 são meninas e 18 são meninos. A faixa etária dos/as estudantes varia entre 8 e 13 anos, sendo que três são portadores/as de necessidades especiais. Muitos deles moram longe da escola e precisam utilizar o transporte escolar que o estado oferece.

Na construção das análises nossa preocupação não é apenas com o trabalho em si, assim como a ótica de Clot (2007), o trabalho é uma categoria que compreende outras categorias e, sem elas, o trabalho não existiria. Assim, deixá-las de lado é ignorar a complexidade dessa atividade, a precarização do trabalho docente, por exemplo, é um fator que influencia diretamente na atividade docente e no processo de ensino e aprendizado. A subjetividade do professor e da professora também influencia em sua atividade profissional.

Dessa forma, para estudar a atividade docente sentimos a necessidade de analisar o sujeito professor e as condições com que ele vem desenvolvendo sua atividade, além de observar e analisar a atividade em si.

Para compreendermos a atividade docente nos anos iniciais da educação básica focamos a pesquisa nas categorias estilo e catacrese da Clínica da Atividade, categorias bem definidas por Clot. O estilo nos possibilita chegar mais próximo da professora, do que ela pensa e sente e a catacrese proporciona um olhar para os instrumentos ou falta deles na atividade docente. Tanto o estilo como a catacrese faz parte da interioridade da atividade do sujeito trabalhador, que por sua vez vem agir sobre esta atividade.

Utilizamos a autoconfrontação simples concientizante, que é um método de co-análise da atividade, na qual utiliza as imagens filmadas em sala de aula. Chamamos de “conscientizante” porque algumas questões provocadas pelos pesquisadores nas sessões da autoconfrontação simples, procuram provocar reflexões sobre o desenvolvimento da atividade por parte do docente participante da pesquisa, focando em algumas implicações a respeito de determinadas práticas adotadas pelo docente, envolvendo seus/suas alunos/as.

Estilo e Catacrese na atividade docente

Toda profissão se faz através de um coletivo e existe a necessidade de regras e habilidades específicas. O autor denominou-as de gênero. Clot (2007) defende que toda atividade é sempre mediada pelo gênero, que é o que carrega os procedimentos e posturas desenvolvidos ao longo da história, podendo chamar de “alma social” da atividade. Assim, o gênero é a dimensão social do trabalho e constitui-se na e pela atividade, serve como orientador para o coletivo de trabalhadores em uma determinada categoria profissional, através da definição de normas explícitas e implícitas, códigos éticos, linguagens e procedimentos técnicos que devem ser seguidos por todos engajados numa profissão. Para o autor, gênero é:

Um corpo intermediário entre os sujeitos, um interposto social situado entre eles, por um lado e entre eles e o objeto do trabalho. [...] um gênero sempre vincula entre si os que participam de uma situação, como co-autores que reconhecem, compreendem e avaliam essa situação da mesma maneira. A atividade que se realiza num

gênero dado tem uma parte explícita e outra sub-entendida [...] a parte sub-entendida da atividade é aquilo que os trabalhadores de um meio dado conhecem e vêem, esperam e reconhecem, apreciam ou temem, é o que lhes é comum e o que lhes reúne em condições reais de vida; é o que eles sabem o que devem fazer graças a uma comunidade de avaliações pressupostas, sem que seja necessário re-especificar a tarefa cada vez que ela se apresenta (CLOT, 2006, p. 41-42).

Gênero está nos documentos, na formação, no ambiente escolar, na história da profissão. Gênero é o que faz a profissão. O gênero cria um clima partilhado no exercício da profissão, partilhado apenas por aqueles inseridos efetivamente nela. De acordo com Clot (2007), o gênero é quem diz o que é aceitável ou não no trabalho, porém ele acrescenta que o estilo liberta o profissional do gênero.

Estilo (Clot, 2007), por sua vez, é a forma com que o sujeito se apropria do gênero. O estilo seria a forma com que um/a professor/a se apropria do gênero da profissão docente, podendo redefinir a tarefa (atividade prescrita) típica da profissão. Vejamos o que dizem os ergonômistas a respeito do estilo:

É uma espécie de libertação diante de certas imposições genéricas. No entanto vemos o estilo como uma dupla libertação. Por um lado, a libertação da memória impessoal. Nesse aspecto o indivíduo tenta se distanciar da imposição, procurando conservar as vantagens do recurso e se necessário até retoca a regra, o gesto ou a palavra, inaugurando uma variante do gênero cujo futuro dependerá do coletivo. Fazendo isso fica assegurado o desenvolvimento e, portanto, a vida do gênero, pois este recebe novas atribuições por re-criação pessoal, avaliadas e depois eventualmente validadas pelo coletivo. Por outro lado, a libertação da história pessoal. Nesse caso, são os esquemas pessoais que mobilizados na ação, são ajustados pelo impulso dos sentidos da atividade e das eficiências das operações. Também nesse caso, é através do desenvolvimento de sua experiência sua própria experiência do gênero que o sujeito pode distanciar-se de se mesmo. O estilo é, portanto um "misto" que descreve o esforço de emancipação do sujeito, diante da memória impessoal e diante da sua memória singular, o esforço buscando sempre a eficácia do trabalho (CLOT, FAITA, FERNANDEZ E SCHELLER, 2001, P.3).

Como explicam os autores, o estilo é uma forma de o trabalhador buscar a emancipação profissional, de dar uma nova roupagem pessoal ao que está engessado. O estilo de ação é autonomia. O estilo reproduzidor é a cópia, a imitação, a reprodução do que está pronto e acabado. Entendemos que a redefinição da tarefa é de extrema importância na atividade docente, pois em uma sala de aula existem alunos de diferentes perfis e o não ajuste das tarefas pode vir a prejudicar os processos de ensino e aprendizagem. Essa redefinição da atividade prescrita, não significa adaptar as tarefas às condições precárias encontradas para a realização do trabalho. Clot defende que entre a atividade prescrita e a atividade realizada, que é aquela atividade que foi executada, existe o estilo. O estilo é algo individual de se fazer a atividade, mas também é social e histórico ao mesmo tempo, podendo vir a torna-se parte do gênero.

Para Clot (2007), o estilo amplia as possibilidades de transformação pessoal e profissional dos sujeitos. O estilo traz a inovação da atividade, do gênero.

Acreditamos ser constitutivos da atividade docente a relação gênero e estilo e temos certeza de que essa relação traz muitas revelações para a compreensão da atividade realizada, assim como a catacrese. Precisamos, de fato, entender que o gênero está sempre para ser criado, de acordo com as especificidades necessárias. Os estilos são construídos a partir dos gêneros e os gêneros são formados pelos estilos. Vejamos mais uma fala de Clot (2010):

O estilo participa do gênero ao qual ele fornece o seu modo de ser. Os estilos são o retrabalho dos gêneros em situação, enquanto os gêneros, de fato, são o contrário de estados fixos. Melhor ainda, eles estão sempre inacabados. Apesar de ser reiterável em cada situação de trabalho, o gênero só adquire sua forma acabada mediante os traços particulares, contingentes, únicos e não reiteráveis que definem cada situação vivida. No decorrer da atividade que se inicia, o pleno desenvolvimento do gênero se divide em dois momentos: a atividade do sujeito que se engaja no pressuposto da atividade de outro, o qual se engaja, então, usando o gênero adaptado a situação. O estilo individual é, antes de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aqueles que agem devem ser capaz de servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferentes variantes que animam a vida do gênero. É esse processo de metamorfose dos gêneros, promovidos a categoria de objeto da atividade e recebendo novas atribuições e funções para agir que conserva a vitalidade e a plasticidade do gênero. Os gêneros continuam vivos, graças às recriações estilistas. Mas, inversamente, o não domínio do gênero e de suas variantes impede a elaboração do estilo. Servir-se com certa liberdade dos gêneros implica sua refinada apropriação (CLOT, 2010, p. 126).

E a catacrese, o que seria? Tanto o estilo quanto a catacrese são categorias que trazem as particularidades do trabalhador diante a atividade. De acordo com Clot (2010), a catacrese é uma tentativa de anular os obstáculos que aparecem diante a atividade. “A função dos instrumentos é afetada por uma atividade de reconcepção ou re-criação das técnicas, cujo uso é deslocado ou subvertido” (CLOT, 2010, p. 106). Mas para que o sujeito anule as dificuldades, ele precisa primeiro enxergá-las e tentar mudá-las, buscar coragem de realizar algo diferente para modificar ou ajudar a modificar a realidade, ele ou ela precisa ter o que Clot (2010) chama de poder de agir.

Categoria desenvolvida também por Clot (2007, 2010), a catacrese seria a mudança de funcionalidade de um objeto. Seria o uso não previsto de um instrumento de trabalho, sendo uma mudança de valor do instrumento ou o desenvolvimento de uma atividade que aparentemente não teria relação nenhuma com o trabalho propriamente dito, mas que desempenha uma função importante para que a atividade real aconteça de forma apropriada.

Clot alerta que não deve ser interpretado como um simples desvio, porque na verdade são acontecimentos necessários, improvisos criados pelo próprio trabalhador para dar continuidade a sua atividade e por ser elaborado pelo próprio trabalhador em situação de trabalho e, por esse motivo, tem alguma finalidade com relação às suas ocupações, apartando-o daquilo que ele denomina de pré-ocupações pessoais do sujeito, que seria a vida pessoal. Tanto na catacrese quanto nas pré-ocupações, Clot (1999) recorre aos escritos de Vygotsky, demonstrando como se efetiva a mudança de um instrumento técnico em um instrumento psicológico, que acabará sendo um instrumento de gestão do trabalhador sobre si mesmo.

A catacrese não só envolve instrumentos concretos, mudanças de ações em favor do decorrer da atividade também é catacrese “(...) não são apenas os objetos materiais que se oferecem às catacreses: as retóricas da ação, ao tirarem o sujeito dos dilemas do seu curso de atividade, ‘caçam furtivamente’ também no próprio sujeito” (CLOT, 2010, p. 107).

A catacrese pode parecer para quem esteja analisando a atividade superficialmente como um descuido do trabalhador, mas é uma atividade de busca, na qual o trabalhador em uma determinada situação ou problema tenta resolvê-lo usando sua criatividade. Porém, tanto o estilo como a catacrese exige do profissional uma atitude diferenciada, o poder de agir. Sabemos que muitos empecilhos atrapalham o decorrer das atividades, na autoestima do profissional e corta o poder de agir.

Nossas experiências com pesquisas na área da educação nos possibilitou ter o contato com a precariedade das escolas públicas e isso nos fez acreditar que iríamos encontrar a catacrese de forma frequente e de várias maneiras, porque a necessidade para nós pesquisadoras era clara, das professoras tentaram mudar algumas coisas, até para dar mais leveza a rotina da sala de aula, mas para nos surpreendermos após um ano de observações e filmagens com olho nesse foco, tivemos a conclusão de que as professoras usam pouco de benefício e sentem dificuldades para atuar com estilo de ação. Percebemos uma professora cansada, desacreditada e que já naturaliza a precarização ao gênero docente.

A saúde do trabalhador tem extrema importância para os estudos na clínica da atividade. Na nossa realidade brasileira pode-se ver como os professores estão adoecendo, como mostra Vieira (2010) e a precarização do trabalho docente está em toda realidade nacional (Oliveira, 2004), por isso a precarização é uma das nossas preocupações. As poucas condições de estrutura física das escolas, os baixos salários dos professores, a intensificação e a falta de respeito pelo trabalho docente são vistos no dia-a-dia da maioria das escolas brasileiras em todas as regiões. E o que se vê nas mídias é a valorização do trabalho voluntário na educação e professores que se sujeitam as poucas condições.

Para Clot (2007), o trabalho deve se adequar aos trabalhadores e não estes se subordinarem ao trabalho, isso parece lógico, mas o neoliberalismo inverte essa lógica. Trabalha-se para o bem do homem e não para o bem do trabalho, porém nessa sociedade o que importa é que o lucro vai para poucas pessoas, então o trabalho é resignificado, o trabalhador precisa produzir a mais-valia (Marx, 1983) Vejamos o que acrescenta Clot, a respeito das doenças advindas de condições adversas de trabalho e seus efeitos para a saúde:

Deve-se, portanto, proceder cuidadosamente à distinção entre saúde e defesas. A primeira pode, inclusive, acabar por ser arruinada pelas segundas. O que define a saúde é, de determinado ponto de vista, a possibilidade de viver sem defesas, ao superá-las no momento em que elas se tornam normas de vida restritivas. Viver, 'além de vegetar e conservar-se, é enfrentar riscos e vencê-los' (1985, p. 167). Ser normal, não é ser adaptado, mas ser mais que normal, criativo. A resposta – ou, ainda, a réplica criativa – faz crescer o sujeito que a defesa apenas protege. Eis o motivo pelo qual, na saúde, há mais que um ideal ou uma ficção, para retomar o vocabulário de Dejours (1995, p.7). Existe um poder de agir que a doença corrói e que o sujeito defende, sem se confundir com as defesas; há um poder de indeterminação, uma atividade de resistência que a doença põe à prova e contraria (2010, p. 111).

Sabemos que o docente que trabalha com condições adversas para a realização da atividade não tem como realizar com qualidade essa atividade. Não tem como exigir do docente uma aula dinâmica, bem planejada, reflexiva, prazerosa, que exista uma relação entre conteúdos e interesse dos alunos e alunas, se não tem materiais didáticos na escola, salas apoio (informática, biblioteca, sala de vídeo), apoio pedagógico e outros profissionais necessários (psicólogo, assistente social, nutricionista).

Davis e Aguiar (2010) reforçam que o estilo é a possibilidade do indivíduo de transformar o que está prescrito pelo gênero dependendo dos recursos disponíveis para a realização da atividade. Assim, a precarização pode vir a esconder do professor o seu poder de agir diferente. O estilo, sendo uma inovação, uma criação pessoal, depende do estado emocional e o grau de satisfação que o sujeito encontra-se, para poder ousar e criar frente ao novo. A amputação do poder de agir do trabalhador (CLOT, 2010) ocorre quando ele é retraído. O desgaste e o estresse se compreendem tanto por aquilo que os trabalhadores fazem quanto pelo o que não fazem ou não podem fazer.

Na maioria das vezes o que ocorre é a culpabilização das deficiências da educação cair sobre as professoras e os professores, afetando de forma contundente a qualidade de seu trabalho. De acordo com Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), a auto-intensificação afeta a identidade docente e prejudica na autonomia das professoras e professores. Então, arranca o poder de agir docente.

Com o processo de precarização do trabalho, o clima nas escolas públicas, os/as professores/as tende a ser de revolta crescente contra os governos. Com os salários defasados e sentindo-se inferiores, esses profissionais são retraídos e conforme Clot (2010), o seu poder de agir é amputado. Para o ergonomista Wisner, segundo Clot (2010a), o trabalhador é um sujeito social, em situação de trabalho real, que sofre com sua condição social e isso é refletido em sua atividade.

A Autoconfrontação: Revelando o Trabalho Docente

Essa é uma pesquisa de abordagem materialista dialética e para a coleta de dados foi usada a experiência da autoconfrontação simples conscientizante. Trata-se de um método de análise da atividade que utiliza a imagem como apoio principal de observações e uma prática de co-análise entre os pesquisadores e os sujeitos, co-participantes da pesquisa. Com esse método damos voz efetiva ao sujeito pesquisado e passamos a ter contato com o real da atividade, indo além do que podemos observar e filmar, pois ao filmarmos uma aula estamos apenas colhendo dados da atividade real (CLOT, 2007).

Na autoconfrontação filma-se a professora em atividade, depois é preciso escolher algumas cenas que interessem mais para o objeto de estudo para mostrar essas cenas a própria professora para que ela possa explicar, descrever, analisar e refletir a sua atividade. Conforme Clot (2007) é necessário compreender para transformar, então o sujeito da pesquisa, ao se ver em atividade, terá oportunidade de acessar o real de sua atividade e pensar sobre o alcance do agir no trabalho. Para Clot (idem), real da atividade são todas as possibilidades que o trabalhador poderia ter feito, ultrapassa a tarefa prescrita e também a própria atividade realizada.

A autoconfrontação é um método de investigação criado por Clot (2007), que busca entender o sujeito na atividade e não a atividade para o sujeito. Vejamos os procedimentos metodológicos a serem seguidos:

- Contato com a escola escolhida (local), a apresentação da pesquisa e a assinatura de termo de consentimento livre esclarecido.
- Observação do espaço físico da escola.
- A seleção de uma professora (sujeito).
- História de vida da professora sujeito da pesquisa.
- Os documentos institucionais são analisados.
- Observação das atividades docente (aulas) da professora sujeito da pesquisa.
- Filmagem das atividades docente (aula) da professora sujeito da pesquisa Nossa pesquisa encontra-se atualmente nessa fase de observações e filmagens.
- Seleção dos episódios para as autoconfrontações.
- Autoconfrontação simples conscientizante com a professora sujeito da pesquisa.

- Análises: ocorre a apropriação diferenciada do objeto pela equipe de pesquisa.

Autoconfrontação Simples: Configura-se em sujeito/pesquisador/imagens (CLOT, 2001). O sujeito pesquisado, que para nós é a professora, irá assistir essas cenas para que possa refletir juntamente com o pesquisador sobre sua própria atividade. Os comentários feitos pelo sujeito também são filmados para fins de análise.

Nessa fase, por já termos experiências em ter realizado também as autoconfrontações em outras pesquisas, resolvemos acrescentar na autoconfrontação simples mais reflexão e mais participação da pesquisadora diante os comentários da professora sujeito, nomeamos então de autoconfrontação simples conscientizante.

Autoconfrontação Cruzada: Clot (2001) define a autoconfrontação cruzada como sendo uma atividade dirigida, onde a linguagem se torna um meio de levar o sujeito a pensar, sentir e agir. Participa dessa segunda fase dois sujeitos/pesquisador/imagens (CLOT, idem). Um convidado, que em nossa pesquisa também tem que ser um docente, irá assistir as mesmas cenas vistas na autoconfrontação simples e irá fazer comentários destas, tendo concomitantemente comentários do professor observado. Nós não realizamos a autoconfrontação cruzada nesta pesquisa.

As fases da autoconfrontação são simples e cruzada, mas para propósitos deste estudo, analisar o professor diante do seu próprio trabalho, utilizaremos somente a primeira.

A Atividade Docente e suas dificuldades

Nas autoconfrontações simples, a professora sentiu dificuldades de revelar suas dificuldades perante a atividade e não conseguiu relacionar neste momento a precarização a sua atividade docente, apesar de ter citado isso na entrevista. Nesse momento sentimos necessidade de conduzir o caminho da pesquisa numa proposta de autoconfrontação simples mais conscientizante.

Através da entrevista a professora nos revelou que dificilmente muda o planejamento, somente quando os alunos e alunas sentem dificuldades em um assunto novo, ela volta ao assunto anterior para ver onde ficaram as dúvidas. Então, junto a fala dela, as observações e filmagens da atividade, percebemos que a professora pouco faz adaptações em uma aula, raramente redefine uma tarefa.

Com relação aos desafios mais frequentes que ela enfrenta para realizar as suas atividades como docente, ela reclamou que a escola não tem recursos suficientes e que os pais dos alunos não fazem acompanhamento dos filhos. Concluiu dizendo que a tecnologia é um grande desafio por não haver os recursos e há falta de estrutura familiar dos alunos, também reclamou que tem cinco alunos especiais sem auxiliar.

Sobre as estratégias para esses desafios, ela disse que conversa com eles que as dificuldades precisam ser superadas, sobre a tecnologia ela afirmou que apesar deles reclamarem muito e da rotina ser previsível e sem inovação, ela disse não ter o que fazer, porque não têm na escola os recursos. Sabemos que aí seria

a hora dela poder criar algumas novidades na sala para manter um ambiente mais prazeroso, mas as conversas que ela tem são o que acaba saturando ainda mais as aulas repetitivas.

Estratégias para o ensino e aprendizado, ela disse que às vezes muda o jeito de ensinar quando eles não estão aprendendo, nas observações e filmagens, podemos ver que ela utiliza do behaviorismo para tentar animar os alunos dando presentinhos aos que conseguem realizar melhor os exercícios.

Com relação aos problemas que não consegui resolver, a professora disse que é quando um aluno não consegui progredir e que ela fica muito frustrada e acaba se culpa. Vimos que de fato a tendência é de o docente se culpa com relação aos problemas de atividade e isso afeta uma continuidade do trabalho. Ela afirmou que se pergunta se foi falta de recurso, se foi ela que não buscou e quando isso ocorre se depender dela, o aluno que não alcançou nota fica retido.

Os professores e professoras do ensino fundamental por mais que tenham como orientação o gênero e as obrigações que os impõem, utilizam o estilo como forma de superar o que não concordam, o que acreditam ser desnecessário ou o que simplesmente não querem seguir. Porém são bloqueados por prescrições elaboradas pelo governo, pelos documentos institucionais, pela própria precarização do seu trabalho, pelo conselho escolar e pelo sistema de avaliação que estão todos sendo submetidos.

Considerações finais

Estamos em fase de qualificação, mas pelas primeiras análises já fica claro como a professora sente dificuldade em desenvolver um estilo autônomo e criativo em sua atividade e como isso está ligado a precarização do trabalho docente, pois a professora perde seu poder de agir e reproduz sua aula sem reflexão de suas atitudes.

De fato, é preocupante ver como a precarização restringe o estilo de ação da professora. Sabemos que a profissão docente é a todo tempo controlada e vigiada pelos governantes. Precisamos analisar até que ponto o docente tem autonomia e possibilidades para desenvolver seu estilo e como a catacrese poderia ajudar nesse sentido.

É através do estilo e da catacrese que os professores podem fugir das imposições e criar estratégias para melhorar a atividade docente. A professora sujeito da pesquisa nos afirmou que se sente pressionada porque sabe que o que se espera dos professores é milagre e precisamos justamente lutar contra isso, o que queremos são políticas públicas efetivas e educação de qualidade. Mas precisamos, todas e todos, lutar por condições dignas na educação, porque herói os docentes não são e nem devem ser.

Referências

DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores. In: CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. de Q.; LOPES, A. de A. Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares. Maceió: Edufal, 2010. p. 25-64. ISBN: 978-85-7177-575-6.

- CLOT, Y. (org.) *Avec Vygotsky*. Paris: La dispute, 1999.
- CLOT, Yves. Entretien em autoconfrontation croisée: une méthode em clinique de l'activité. In: *Education Permanente*, n146/2001. Paris: Group Caisse des Dépôts et Consignations. 2001.
- CLOT, Y. FAITA, D. FERNANDEZ, G. SCHELLER, L. Entrevistas em Autoconfrontações Cruzadas: um método da Clínica da Atividade. 2001.
- CLOT, Y. *A Função psicológica do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. ISBN 978-85-326-3333-0.
- CLOT, Y. *A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade*. *Fractal: Revista da Psicologia*, v. 22 – n. 1, p. 207 – 234, Jan/Abril 2010a.
- CLOT, Y. *Trabalho e poder de agir*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. ISBN: 978-85-63299-08-6.
- DAVIS, C.; AGUIAR, W. M. J. *Formar para transformar: uma proposta metodológica voltada para professores*. In: CAVALCANTE, M. A. da S.; FREITAS, M. L. de Q.; LOPES, A. de A. *Trabalho docente, linguagens e tecnologias educacionais: múltiplos olhares*. Maceió: Edufal, 2010. p. 25-64. ISBN: 978-85-7177-575-6.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. *Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente*. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org.
- MARX, K. *O capital*. Tradução: Regis Barbosa e Flávia R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (coleção "Os Economistas", v.1).
- OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.
- VIEIRA, J. S. *Constituição das Doenças da Docência (Doenças)*. 33º Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação ANPED. GT09-6700. Caxambu/MG, 2010.

O efeito- professor nas escolas de sucesso: públicas e privadas

Cecília Maria Marafelli²⁰

Como sempre, a Escola exclui; mas a partir de agora, exclui de maneira contínua (...) e mantém em seu seio aqueles que exclui.” (Bourdieu, 2008D)

Este trabalho está inserido no contexto do *survey* SOCED²¹/2009 relativo à pesquisa “*Contextos institucionais e a construção da qualidade do ensino na educação básica*”²². Tal projeto do grupo de pesquisas buscou aprofundar a influência dos contextos institucionais na produção da qualidade do ensino, focalizando em particular os processos organizacionais e pedagógicos que articulam os agentes escolares na produção do sucesso escolar.

Durante o desenvolvimento do *survey*, foram aplicados três questionários distintos junto aos professores, alunos e pais buscando compreender como instituições com estilos e climas escolares²³ diferenciados produzem ambientes favoráveis ao desempenho dos alunos. Essa pesquisa foi realizada em dez escolas selecionadas entre as de melhores resultados nas avaliações oficiais (Prova Brasil e ENEM) na cidade do Rio de Janeiro: quatro escolas públicas municipais e seis escolas da rede privadas.

Diante dos diferentes aspectos envolvendo os atuais estudos sobre o professor e da relevância, já amplamente reconhecida, do corpo docente no panorama educacional de uma sociedade e na produção de um ensino de qualidade, a pesquisa pretendeu analisar os dados provenientes de todos os questionários do *survey*/SOCED/2009 respondidos pelos professores e separados, para fins de análise, os profissionais da rede pública e os da rede privada. Assim, os dados do *survey* acerca dos professores e suas características foi o material que deu origem ao presente trabalho e foram obtidos a partir das informações dos questionários que formam a base de dados da pesquisa do SOCED/2009.

É fundamental ressaltar que ao realizar a comparação entre os professores das duas redes, pública e privada, temos clareza de tratar-se de realidades educacionais que guardam grandes e importantes diferenças, desde o nível socioeconômico dos alunos, escolaridade das famílias até as condições materiais de trabalho. Desta forma, a presente análise buscou levantar as características que configuram o bom professor, seja ele de uma ou outra rede de ensino. Além disso, investigamos a existência (ou não) de diferenças nos perfis dos professores dos setores público e privado.

Seriam diferentes os padrões da qualidade docente nos dois subsistemas? Os professores de escolas que apresentam bons resultados nos setores público e privado teriam perfis semelhantes?

As visões acerca das práticas pedagógicas, assim como as expectativas em relação aos seus alunos, também são aspectos que se mostraram relevantes nesta análise.

²⁰ Pontifícia Universidade Católica - PUC /Rio

²¹ SOCED- Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

²² Documento fonte: Relatório de Atividades do SOCED, 2008

²³ Em seu texto, “Singularidades Institucionais”, Brandão (2009) afirma que o clima escolar resulta de uma configuração particular de fatores, nem sempre os mesmos, que se exprimem em um conjunto de modos de funcionamento e de práticas pedagógicas relacionadas ao nível escolar médio e à tonalidade dominante do seu público. Muitas têm sido as estratégias metodológicas empregadas para elaborar constructos de variáveis indicadoras do clima escolar (Duru-Bellat, Van Zanten: 1998, p.115), entretanto a complexidade desta configuração extrapola sempre a simples agregação de fatores.

A pesquisa, como um todo, investigou a 8ª série/9º ano, mas o grupo de professores que responderam ao questionário englobou aqueles que atuavam no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isto ocorreu, porque, além de contarmos dessa forma com um número mais significativo de respondentes, as características de trabalho são muito semelhantes e muitas vezes esses professores se alternam nas diferentes séries/anos e/ou nos dois segmentos.

Ao analisarmos os questionários respondidos, verificamos uma resposta maior por parte dos professores das escolas públicas, 77% (89 respondentes de um total de 116), enquanto entre os professores das escolas privadas o percentual de respostas foi de 54% (171 respondentes de um total de 317).

O questionário aplicado aos professores é constituído de 170 perguntas, sendo o mais extenso entre os três questionários do *survey*. É dividido em cinco blocos, configurados da seguinte forma:

- bloco 1 – Identificação;
- bloco 2 - Formação Profissional;
- bloco3 – Condições do trabalho docente e as características da escola;
- bloco 4 - Seus alunos e seu trabalho como professor nesta escola;
- bloco 5 – Sobre você.

Os blocos 1 e 2 possibilitam que se trace o perfil profissional dos professores, levando em conta sua experiência docente, sua formação profissional (inicial e continuada) e sua carga de trabalho.

O bloco 3 busca verificar a percepção dos profissionais sobre as condições de trabalho e gestão da escola em que trabalha, assim como sua relação com as famílias dos alunos.

O bloco 4 explora a utilização de estratégias de ensino, (recursos, formas de avaliação), a percepção e expectativas sobre seus alunos e ainda aspectos que o motivam no trabalho.

O bloco 5 traça o perfil socioeconômico do professor.

Ao final do questionário há um espaço para “comentários”. É uma questão aberta, na qual os professores tiveram oportunidade de fazer as mais diferentes observações que foram importantes para matizar possíveis diferenças de significados entre respostas aparentemente iguais ou muito semelhantes.

A fim de verificar como se configura na prática o papel do professor nessas escolas, o formato dos questionários procurou cercar alguns construtos como clima escolar, apoio aos estudos, perfis sócio-demográficos, relações entre os agentes educativos, entre outros aspectos que enfatizam a visão do professor sobre o estabelecimento de ensino em questão, sobre os diferentes agentes educacionais, sobre os alunos, suas famílias e também sobre a sua própria prática.

Uma análise exploratória dos dados empíricos advindos dos questionários dos professores objetivou identificar questões em que diferenças percentuais relevantes apareciam ao se comparar respostas de professores das duas redes de ensino. A partir dessa análise algumas questões foram selecionadas para uma melhor compreensão sobre o papel do professor na produção da qualidade de ensino. É importante salientar que o questionário dos professores foi a principal fonte de dados desta análise articulando-se a ele algumas questões do questionário dos pais e dos alunos.

O perfil dos professores da pesquisa SOCED em comparação com o contexto educacional brasileiro

“Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela sua identidade e vida social, ou seja, com o passar do tempo, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu éthos, suas ideias, suas funções, seus interesses etc” (Tardif, 2000).

O perfil dos professores pesquisados foi traçado, situando-os no contexto brasileiro (UNESCO 2004 e 2009) e levando em conta que os mesmos fazem parte de instituições públicas e privadas que alcançaram resultados acima da média em avaliações oficiais.

Este perfil estruturou-se a partir de dados que incluíam, além da formação escolar e profissional, aspectos de cunho individual e social: sexo; idade; cor/raça, experiência profissional, escolaridade e habilitação profissional.

Para a análise foram utilizados como referências dois estudos realizados pela UNESCO (2004 e 2009) – Fundo das Nações Unidas para a Educação e Cultura – com base em levantamentos gerais das características do docente brasileiro feitos a partir de amostra de escolas das redes pública e privada do país, e também o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro - com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, (INEP/MEC).

O quadro abaixo apresenta, de forma sintética, as principais características de perfil dos professores, separados por rede de ensino:

Quadro 1

Professores	Escolas pesquisadas da rede pública	Escolas pesquisadas da rede privada
Sexo	28% masculino	40% masculino
Idade	74% acima de 40 anos	51% acima de 40 anos
Experiência Profissional	36% mais de 20 anos na profissão	44% mais de 20 anos na profissão
Cor	67% brancos	85% brancos
Renda familiar	36% acima de 10 salários mínimos	84% acima de 10 salários mínimos
Formação	64% possuem algum tipo de pós-graduação	81% possuem algum tipo de pós-graduação
Nº de escolas em que trabalha	28% apenas nesta escola 47% duas escolas	34% apenas nesta escola 40% duas escolas

	25 % três ou mais escolas	26 % três ou mais escolas
--	----------------------------------	----------------------------------

Fonte: *survey*/SOCED 2009

Em nossa análise, mais uma vez a predominância da presença feminina no magistério, fenômeno que não é especificamente brasileiro, foi constatada. Na rede pública, 72% são do sexo feminino e, na rede privada encontramos 60%.

Em relação à idade, a média da faixa etária dos professores que compõem a nossa amostra apresenta-se acima dos **40 anos** nas duas redes de ensino. Distanciando-se um pouco da média de idade de professores do Brasil, estando próxima a dos países da OCDE e de alguns países da União Europeia.

Segundo os dados da pesquisa da UNESCO 2004, uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, o que, considerado o panorama internacional, coloca os professores brasileiros como relativamente mais jovens. A grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Europeia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade.

Observamos que 74,1% dos professores da rede pública e 65% dos professores das escolas privadas da nossa amostra têm mais de 40 anos de idade. Este dado apresenta uma singularidade do perfil docente das escolas de nossa pesquisa: a permanência na profissão indicando tempo de experiência no magistério, situações que contribuem para a qualidade do trabalho profissional. A permanência pode estar, como outros dados da nossa pesquisa, ligada à satisfação no trabalho; e a maior experiência significa, em princípio, acúmulo de recursos para o desempenho no ofício.

O tempo de permanência nas escolas pesquisadas é relativamente alto nos dois grupos de professores, sendo maior na rede privada, com 42,6% trabalhando na escola há 10 anos ou mais, e 35,1% dos professores da rede pública com o mesmo tempo de trabalho.

Em relação à cor, no questionário do *survey* SOCED os professores que se declararam brancos também são maioria nas duas redes. Entretanto encontramos, em nossa investigação, um percentual de não-brancos maior entre os professores da rede pública: (30,3% dos professores da rede pública e 15,3% dos professores da rede privada).

O estudo realizado pela UNESCO (2009) aponta a importância da profissão docente para a inserção profissional de pretos e pardos, particularmente por meio da educação infantil e do ensino fundamental, pois 42% dos docentes de cada uma dessas modalidades se classificaram como não-brancos.

Segundo a UNESCO (2004), 66% dos professores brasileiros possuem renda familiar entre dois e cinco salários mínimos e 37% possuem entre cinco e dez. No caso da nossa pesquisa, há uma concentração de professores com renda familiar mais elevada nas escolas privadas.

Ao compararmos a renda familiar dos professores dos conjuntos das escolas das redes pública e privada da pesquisa SOCED, observamos a mesma situação. Verificamos que a maioria dos professores da rede pública pertencia às famílias cuja renda situava-se, à época, na faixa compreendida entre R\$ 3.176,00 e R\$ 4.083,00. A maioria dos professores do setor privado, por sua vez, pertencia à faixa de renda que ia de R\$ 4.537,00 até R\$ 9.050,00.

Enquanto 36% dos professores da rede pública tinham, à época da aplicação do questionário, renda familiar acima de R\$ 4.537,00 (o que correspondia a mais ou menos nove salários mínimos e meio) o percentual de professores da rede privada nesta mesma faixa salarial era de 84%.

Os professores investigados pelo SOCED situam-se em níveis mais elevados de renda familiar se comparados com os professores do Brasil, mas entre os professores das duas redes de ensino da nossa amostra há uma diferença percentual de renda maior do que a encontrada entre os subsistemas público e privado no Brasil em geral.

A pesquisa UNESCO (2004) relata que, a despeito da desvalorização da profissão docente, refletida, de um modo geral, nos baixos salários, a renda familiar dos professores é sensivelmente superior à da média da população brasileira. De acordo com o IBGE, 51% dos brasileiros ocupados ganham até dois salários mínimos. Os dados da pesquisa revelam que 66% dos professores possuem renda familiar entre dois e dez salários mínimos e 37% entre cinco e dez.

Verificamos que os professores investigados pela nossa pesquisa, especialmente os das escolas privadas, encontram-se em uma faixa de renda familiar bem acima da média brasileira. Estes índices situam indiscutivelmente este grupo entre os níveis mais elevados da camada socioeconômica do país.

Todos os docentes da nossa pesquisa possuem nível superior e, além disso, 74,2% de professores da rede privada e 63% da rede pública cursaram algum tipo de pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*).

Em relação aos cursos de pós-graduação, encontramos algumas diferenças. A grande maioria dos professores dos dois grupos possui especialização (mínimo de 360 h), mas o percentual de professores do setor privado com mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*) é o dobro da rede pública.

Quanto ao número de escolas em que trabalham, o *survey* SOCED indica que somente 30% do corpo docente, incluindo as duas redes de ensino, trabalham *apenas na escola* pesquisada, mas mesmo auferindo salários elevados nossos dados revelam que 40% dos professores da rede privada trabalham em *duas escolas*, o mesmo ocorrendo com 47% dos professores das escolas públicas, sendo que muitos dos que atuam na rede privada também o fazem na rede pública. Cabe destacar ainda que temos cerca de 20% dos professores dos dois grupos atuando em *três escolas* e por volta de 6% *em quatro ou mais escolas*.

Percebemos, ao final dessa análise, que os professores investigados pelo *survey*, sejam da rede privada ou da rede pública municipal, não apresentam características muito divergentes entre eles. Levantamos a hipótese de que seria possível questionar, ao menos em algumas escolas, a ideia da grande inferioridade do setor público, ideia esta tão difundida na sociedade.

Comparando as melhores entre as melhores

*“O efeito –professor foi provado e foi mostrado que seu impacto é mais forte do que o das escolas.”
(Bressoux, 2003)*

É comum ouvirmos dizer que a escola privada é melhor que a pública e essa, dependendo do(s) ângulo(s) sob o qual é feita essa comparação, pode ser uma afirmação nem sempre verdadeira, além de cristalizar

preconceitos que em nada auxiliam a conquista da escola democrática e de um ensino de qualidade para todos.

Muitos aspectos devem ser levados em conta ao atribuímos qualidade à escola. O presente estudo busca mostrar que a qualidade não está necessariamente, como se supõe, no tipo de administração, se é pública ou privada. Esta depende de muitos fatores entre eles o tipo de gestão, especialmente a pedagógica, contexto socioeducativo e compromisso institucional. Nesse cenário, destaca-se a figura do professor, que com uma atuação comprometida e competente pode potencializar o desempenho de estudantes, mesmo em condições materiais, simbólicas e sociais menos favoráveis.

Nesta parte do trabalho foi estabelecida uma comparação mais específica realizada entre duas escolas da pesquisa, uma pública municipal e uma do setor privado e que apresentaram, cada uma dentro da sua dependência administrativa, os melhores rendimentos nas avaliações oficiais utilizadas como parâmetro para a escolha das instituições.

Passamos a chamar a escola pública municipal de **Escola da Praia** e a escola do setor privado como **Escola da Colina**.

Após a análise dos dados referentes aos professores das duas escolas em questão, verifica-se grande semelhança entre as respostas dos mesmos, demonstrando haver similaridades entre o trabalho pedagógico desenvolvido em ambas.

Essas escolas destacam-se em muitos aspectos, com respostas que demonstram grande satisfação profissional dos professores - “bem-estar dos professores” (Marchesi, 2008), visão positiva acerca de seus alunos, boa relação com a gestão e com seus pares, iniciativas pedagógicas variadas, desenvolvimento de percentual dos conteúdos previstos para a série maior do que nas outras escolas de sucesso da sua rede de ensino, entre outros.

A comparação entre as escolas de melhores resultados entre os conjuntos pesquisados pelo SOCED foi estabelecida com base em alguns aspectos, foram eles:

- Relacionamento dos professores com a gestão e o trabalho em equipe
- O papel da escola
- Percentuais de conteúdos desenvolvidos ao longo do ano
- Visões e expectativas acerca dos alunos
- Dificuldades enfrentadas
- Olhar sobre a prática de sala de aula
- O bem-estar-docente
- Relacionamento professor -aluno
- A visão dos alunos

Analisaremos, no presente texto, o relacionamento entre os profissionais na equipe técnico-pedagógica, percentuais de conteúdos desenvolvidos ao longo do ano, algumas dificuldades enfrentadas, relacionamento professor-aluno e a visão dos alunos acerca dos professores.

Tabela 1 - Percentuais de concordância com aspectos relacionados ao trabalho em equipe

Você concorda com as seguintes afirmativas?	Escola da Praia	Escola da Colina
	Concordo	
Participo das decisões relacionadas com meu trabalho	85,8%	89,2%
A equipe leva minhas ideias em consideração	76,2%	94,7%
Professores coordenam os conteúdos entre as séries	85%	86,1%
Todos na escola colaboram para o seu bom funcionamento	62%	83,8%

Fonte: *survey* /SOCED 2009

Os professores das duas escolas pesquisadas sentem-se respeitados por seus pares, percebem valor atribuído às suas ideias e são de opinião que gozam de autonomia para influenciar o ensino e coordenar conteúdos entre as séries. Apesar dos percentuais serem mais baixos nas respostas dos professores da rede pública, estão sempre acima de 60%.

Diante da afirmativa, presente em uma das questões do questionário, *Não há condições para cumprir todo o conteúdo curricular* apenas 2,8% dos professores da **Escola da Colina** concordaram. Por sua vez, entre o corpo docente da **Escola da Praia**, 28,6% responderam afirmativamente. Este percentual chama a atenção quando comparado ao da **Escola da Colina**, evidenciando desafios diferentes enfrentados pelos professores das duas escolas na tarefa de cumprir o programa da série.

A **Escola da Praia** apresenta um percentual alto de professores que concordam com a afirmativa quando comparado ao da **Escola da Colina**, mas pequeno se comparado ao do conjunto das escolas da rede pública de nossa amostra, pois 50,6% dos professores afirmam que não há condições para cumprir todo o conteúdo curricular. É preciso enfatizar que a pesquisa investigou escolas da rede municipal que alcançaram os melhores desempenhos na avaliação oficial dentro de seu subsistema.

Ao compararmos o percentual de conteúdos efetivamente desenvolvidos pelos professores, ao longo do ano, nas duas escolas, as diferenças ficam evidentes. Enquanto 94% dos professores da **Escola da Colina** (rede privada) conseguem desenvolver mais de 80% dos conteúdos da série, apenas 57,9% da **Escola da Praia** (rede pública municipal) conseguem o mesmo.

Apesar de menor, o percentual de conteúdos desenvolvidos pela **Escola da Praia**, se comparado aos percentuais das escolas estudadas pelo SOCED da mesma rede, é alto. Nas escolas SOCED da rede municipal, apenas 30,2% dos professores afirmam desenvolver mais de 80% dos conteúdos. Mesmo tratando-se das escolas que alcançam resultados satisfatórios, a **Escola da Praia** em comparação com estas destaca-se positivamente.

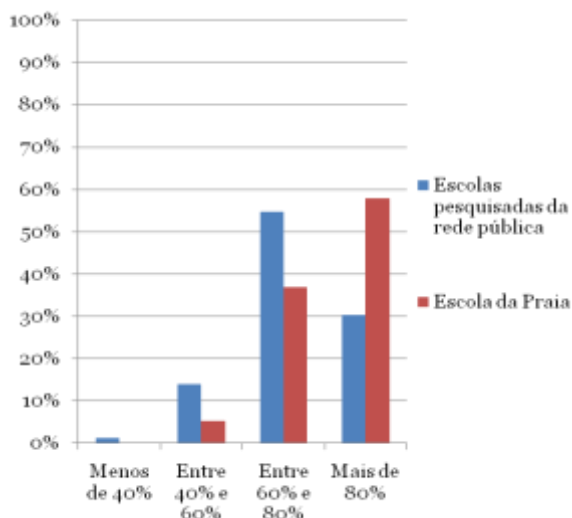
A **Escola da Colina** também apresenta diferenças se comparada às outras de sua dependência administrativa. No grupo de escolas privadas, como um todo, um percentual de 85,1% dos professores diz desenvolver mais de 80% dos conteúdos da série ao longo do ano, em comparação com os 94% da **Escola da Colina**.

Estes percentuais de respostas nos chamam a atenção para as diferenças existentes entre as duas redes no que se refere à preparação de seus alunos para o ingresso no Ensino Médio. Ao não terem a mesma quantidade de conteúdos escolares trabalhados no decorrer do Ensino Fundamental, estes alunos já chegam ao nível escolar seguinte em desvantagem, perpetuando-se assim uma desigualdade de condições entre escolas privadas de qualidade e escolas públicas, mesmo quando estamos tratando, como é o caso, de escolas públicas municipais que estão entre aquelas que apresentam os melhores resultados da cidade do Rio de Janeiro.

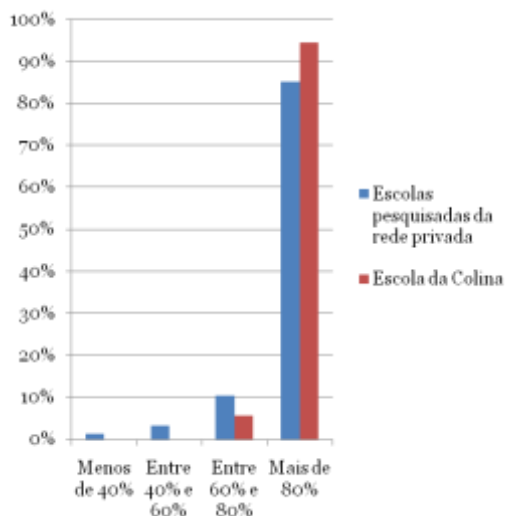
Podemos comparar os percentuais de conteúdos desenvolvidos nas escolas **da Praia** e **da Colina** e com suas respectivas redes nos gráficos que se seguem.

Percentual de conteúdos desenvolvidos ao longo do ano

Escolas pesquisadas da rede pública e Escola da Praia



Escolas pesquisadas da rede privada e Escola da Colina



Ao analisarmos as dificuldades encontradas pelos professores nas escolas pesquisadas observamos que a quase totalidade dos docentes da escola pública atribui às condições físicas, e à infraestrutura das escolas a responsabilidade por grande parte dos desafios enfrentados, o que não ocorre nas escolas privadas.

Apesar das dificuldades muitas vezes encontradas pelos professores da rede pública municipal – condições físicas da escola, precariedade de material, menor capital cultural dos alunos, condições de trabalho inadequadas – dificultando, entre outras coisas, que consigam cumprir todos os conteúdos programados para a série, o compromisso com a educação pública de qualidade está presente nos horizontes de trabalho desses professores. Esse compromisso faz com que os mesmos comprometam-se com o seu trabalho,

revejam suas práticas pedagógicas e contribuam para que escolas, como a **Escola da Praia**, alcancem resultados bastante positivos nas avaliações oficiais.

Apesar de os professores reconhecerem a falta de estrutura física e os problemas decorrentes dela, este fato, no entanto, não reduz o nível de participação, empenho e envolvimento dos mesmos. Mesmo diante das dificuldades reconhecidamente enfrentadas e de seu posicionamento crítico diante das mesmas, estes não se constituem fatores impeditivos para que esses professores realizem seu trabalho com todo empenho possível.

Na **Escola da Praia**, a falta de recursos pedagógicos, carência de pessoal administrativo e de apoio pedagógico são considerados como problemas graves para **um terço** dos professores. Por sua vez, na **Escola da Colina** nenhum professor considerou tais aspectos como problemas graves.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, notadamente os enfrentados pelos docentes da **Escola da Praia**, percebemos que os mesmos apresentam observações positivas acerca de seus alunos. Verificamos também, que esses professores estão satisfeitos profissionalmente com o trabalho desenvolvido na escola em questão. Nesta escola, 47,% dos professores pretendem continuar lecionando até a aposentadoria e 33,3% (**um terço**) dizem pretender continuar mesmo após aposentar-se, apenas 19,1% querem parar de lecionar assim que conseguirem outro trabalho. Nas entrevistas realizadas com as gestoras educacionais, esse dado de compromisso foi reforçado e a competência, empenho e motivação desses professores foram destacados.

A visão dos alunos acerca de seus professores é de grande importância para confirmar a qualidade dos mesmos. Para apresentar algumas opiniões dos alunos das escolas investigadas, utilizamos as respostas do questionário aplicado nestas escolas aos estudantes de todas as turmas do 9º ano EF.

Os alunos tiveram também a oportunidade, através das suas respostas, de avaliarem seus professores quanto ao desempenho didático-pedagógico. Esta pergunta está diretamente relacionada ao trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Nas duas escolas eles foram avaliados como **bons** ou **muito bons** por mais de 90% dos alunos. Percebemos que além de relacionarem-se muito bem com seus mestres, os alunos das duas escolas reconhecem o valor profissional dos mesmos.

Tabela 2 – Avaliação dos professores segundo os alunos

Os professores desta escola são:	Escola da Praia	Escola da Colina
Muito Ruim	0,9%	0,0%
Ruim	1,8%	0,0%
Razoável	5,5%	5,6%
Bom	41,3	25,0%
Muito Bom	50,5%	69,4%
TOTAL	100%	100%

Fonte: *survey*/SOCED 2009

Analisamos, ainda, a relação que mantém os professores com os alunos e a avaliação que os educandos fazem do trabalho desenvolvido em sala de aula. Os conteúdos trabalhados pelos educadores são disciplinares, mas só alcançam efeito positivo junto aos alunos quando mediados por uma boa relação professor-aluno.

Os achados da presente pesquisa indicam a qualidade do relacionamento de nossos professores com seus alunos, pois o mesmo é avaliado como bom ou muito bom pela grande maioria dos alunos tanto da **Escola da Praia** (86 %) como da **Escola da Colina** (87%).

Tabela 3– Relacionamento com os professores na visão dos alunos

Relacionamento com seus professores	Escola da Praia	Escola da Colina
Muito Ruim	0,0%	0,0%
Ruim	0,0%	0,9%
Razoável	12,9%	11,9%
Bom	51,2%	43,2%
Muito Bom	35,9%	44,0%
TOTAL	100%	100%

Fonte: *survey* /SOCED 2009

É preponderante a importância do relacionamento entre alunos e professores. Os conteúdos trabalhados pelos educadores são disciplinares, mas só alcançam efeito positivo junto aos alunos quando mediados por uma boa relação professor-aluno.

Considerações

A **Escola da Praia** e a **Escola da Colina** são exemplos de escolas de sucesso dentro de suas respectivas dependências administrativas. Uma combinação de fatores parece contribuir para esse sucesso, mas a presença de um corpo docente atualizado e comprometido é, sem dúvida, elemento fundamental na obtenção desse resultado.

Um número cada vez mais importante de estudos converge para a conclusão de que a escola, e particularmente o professor, pela gestão da sua turma e do seu ensino, influencia a aprendizagem dos alunos; por conseguinte, melhorando as práticas pedagógicas, pode-se melhorar o rendimento escolar dos educandos. As práticas de ensino possuem, pois, um poder de influência importante no sucesso escolar dos alunos, particularmente junto daqueles provenientes de estratos socioeconômicos baixos.

A pesquisa nos aponta para o fato de que esses professores investigados têm uma ética de responsabilidade que colabora para a aprendizagem dos alunos. Estão inseridos em contextos em que se torna difícil atuar de modo diferente, todos “vestem a camisa”. Como destacamos anteriormente, eles contam com a figura de gestores que acompanham de perto todo o trabalho desenvolvido, ajudando a superar as dificuldades e deficiências, estimulando e participando do processo.

A pesquisa sinaliza também para a ideia de que o efeito-professor existe especialmente nas condições de contexto em que todos os atores escolares estão envolvidos no processo.

Finalmente, quando pesquisamos escolas públicas como a **Escola da Praia**, nos deparamos com a possibilidade concreta da conquista da qualidade no ensino público. Estamos falando de um sucesso medido em parâmetros diferentes daqueles alcançados pela escola privada de qualidade, mas todo o empenho e esforço de superação por parte de seus agentes educacionais fazem com que represente uma conquista ainda maior, em termos relativos, do que aquele conquistado por escolas privadas de excelência.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. (2008 a) A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- _____ (2008b) Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- _____ As categorias do juízo professoral.(2008c) In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) Escritos de Educação. 3. ed. Petrópolis/ RJ: Vozes.
- BRANDÃO, Z.(2010a) Práticas Cotidianas na Escola e na Família. Hipóteses sobre a constituição de habitus escolares. 33ª ANPED,.
- _____As mutações da paisagem cultural. (2010b) Entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar Sociologia da Educação – Revista Luso-brasileira Nº 2, Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_sociologia_edu.php?strSecao=INDEX Acesso em 15 JAN. 2011
- _____ (2009.) Singularidades institucionais: Reflexões a partir de fragmentos do material de pesquisa. Boletim SOCED, Rio de Janeiro, n. 4, 2007. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>>. Acesso em 02 NOV.
- _____,CARVALHO, C. e CAZELLI, S.(2010) A elite docente na produção da qualidade ensino. Boletim SOCED, n.1, pré-print, Rio de Janeiro. 2005. Disponível em <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=input>, Acesso em 10 SET.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (2009) Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. – Brasília: UNESCO.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. (2009) Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep.
- BRESSOUX, P. (2003). As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor Educ em Rev. Belo Horizonte: n.º 38, dez.
- BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. (orgs.) (2008.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte. Editora UFMG.
- LELIS, I.(2005.) O significado da experiência escolar para segmentos das camadas médias. Cad. Pesqui. [online]. vol.35, n.125, pp. 137-160. ISSN 0100-1574.
- LÜDKE, M.(2001) O professor, seu saber e sua pesquisa. Educ. Soc., v.22, n. 74, p.77-96.
- MAFRA, L. de A.(2003) A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, , pp.109-136.
- MARCHESI, A (2008).O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed.
- MELLO, G. N. de.(2000,) Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec., vol.14, no.1, pp.98-110, Mar.
- _____, G. N. de (1994 A) Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 2ª Ed., São Paulo: Cortez.
- _____, G. N. (1994 B). Escolas eficazes: um tema revisitado. In: XAVIER, A. C. et al. (Org.) Gestão escolar: Desafios e tendências. Brasília: Ipea, pp. 329- 369.
- SAMMONS, P. Key ,(1999). Characteristics of Effective Schools. In: School Effectiveness: Coming of Age in the Twenty-First Century, Lisse, Swets and Zeitlinger. pp183-231.
- _____; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P.(1995) Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research. London: University of London.

Reflexos da identidade docente sobre as dinâmicas dos processos de ensino-aprendizagem e da comunicação nas aulas de Educação Visual no ensino básico

Sílvia Casian, Amélia Lopes, Fátima Pereira²⁴

RESUMO

Problemática

O presente da Educação Artística caracteriza-se pelo cruzamento de diversos discursos da Modernidade e da Pós-Modernidade em que os questionamentos sobre cultura e identidade se anunciam com maior frequência e as práticas educacionais revelam um potencial latente no reencaminhamento das orientações teóricas.

Neste estudo, aborda-se o problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual pela conjugação dos processos de ensino e aprendizagem com os processos da comunicação artística, observando os reflexos da identidade docente sobre a configuração e a mediação destes processos. O estudo desenvolve-se numa abordagem comunicacional, identificando as particularidades da comunicação artística visual e verbal no contexto didático, as competências comunicativas desenvolvidas nos alunos, emergentes das interações entre alunos, imagem artística e professor. Propõe-se atender às características do contexto e aos principais fatores que interagem com as particularidades psicológicas dos actores da comunicação: particularidades cognitivas e afectivas dos alunos/adolescentes e características da identidade dos professores, vistos como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Metodologicamente o projeto enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade, nos princípios sistémico e do construtivismo. Com o propósito de estudar diversas dimensões do fenómeno da comunicação artística no contexto didático específico à Educação Visual, escolheu-se o modo de investigação – *Estudo de caso*. Enquanto métodos abrangentes pela metodologia do estudo optou-se pela aplicação de entrevistas semi-diretivas, observação participativa (aulas e participantes), análise da produção artística dos alunos e, complementarmente, a aplicação de testes baseados em dados verbais e visuais.

Relevância

O estudo condiciona a elaboração de um Modelo hipotético pedagógico da comunicação artística, que se apresente como um potencial dispositivo pedagógico. O modelo poderá contribuir para construção de estratégias pedagógicas, contextualizações didáticas, estruturação de matérias didáticas, operacionalização de objetivos, concretização de competências comunicativas desenvolvidas nos alunos e, de igual modo, impulsionar novas orientações na formação inicial e contínua dos professores de Educação Visual. O carácter polivalente e funcional deste modelo possibilita ajustamentos a vários contextos educacionais.

²⁴ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Pertinência.

No projeto aborda-se originalmente o problema da complexidade dos aspetos verbais e visuais da Educação Visual, aplica-se a Teoria da comunicação, através do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) que se mostra eficaz para a comunicação verbal e visual, e, quando contextualizado, adequa-se à comunicação artística e, de igual modo, à comunicação didática específica à disciplina. Observam-se os reflexos da identidade do professor sobre as configurações do processo de ensino e aprendizagem e na mediação da comunicação artística nas aulas de Educação Visual no ensino básico. Os resultados do estudo mostram-se pertinentes em diversos contextos culturais.

Palavras-chave: identidade docente, processo de ensino e aprendizagem, comunicação artística, mediação, Educação Visual.

INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade a arte adquiriu um carácter multifacetado, menos conflituoso, possibilitando a convivência simultânea de várias tendências artísticas, estilos e técnicas diversificados, o que se projetou na Educação Artística pelos discursos artísticos e educacionais em que se abordam com maior frequência as questões sobre cultura e identidade. Realçando aspetos sociológicos da arte, avaliam-se os contextos institucionais e “o talento, de prerrogativa individual, transforma-se em qualidade relacional (Tota, 2000:15). Na Educação Artística continua aberto e gerador de polémicas o discurso entre arte e educação, convivendo vários paradigmas na prática pedagógica e na formação e especialização de profissionais desta área, contudo as novas perspectivas anunciam a necessidade de harmonizar estes aspectos, configurando identidades docentes capazes de assumir responsabilidades cada vez mais complexas. As práticas educacionais revelam um potencial latente no reencaminhamento das orientações teóricas, gerando dinâmicas nos métodos de ensino de artes visuais inter-relacionados com a evolução do perfil do professor, que de regra geral, se constitui pela formação institucionalizada e têm um histórico social e culturalmente definido.

A definição de diversos modelos e perfis de professor de Educação Visual: artista, professor de arte e professor-artista (Zwirn, 2006), professor como artesão, técnico, humanista, e profissional reflexivo (Sousa, A.I., 2007), artista/mestre e histórico de artes visuais (Bachar e Glaubman, 2006) cujos papeis variam desde um modelo para ser seguido rigidamente pelos alunos até facilitador e/ou mediador, concretiza-se pelas condições sócio-culturais e através dos conceitos e paradigmas da Educação Artística atualizados. Na prática pedagógica observa-se a coexistência de diversos conceitos sobre a educação artística no ensino básico (Sousa, 2007), uns dos quais que parecem mais relevantes para a fundamentação e caracterização da Educação Artística (Visual) são os conceitos de ensino da arte (ensinar arte) e de ensino pela arte (ensinar através de arte). A dualidade estrutural da identidade docente, específica para área do ensino de arte, atualmente, se entende como conjunto de componentes complementares do perfil do professor de Educação Visual, que na contemporaneidade adquire uma configuração mais complexa.

No estudo reflete-se, complementarmente, sobre algumas particularidades da identidade docente característica à área de Educação Artística. Pensa-se no professor de Educação Visual como agente ativo,

potencialmente capaz para exercer o papel de mediador nas aulas, construir processos didáticos e mediar a comunicação artística (através de imagens artísticas) dos alunos. O estudo desenvolve-se num quadro teórico complexo: teorias construtivistas, cognitivistas, gestaltistas, sócio-interacionistas (Arnheim, 2006; Gardner, 199; Piaget, 1975; Vigotsky, 2005). Pela abordagem comunicacional, procura-se ultrapassar o problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual, resultantes da conjugação dos processos de ensino e aprendizagem com os processos da comunicação artística. Observa-se de que modo a identidade docente se reflete sobre a configuração e a mediação destes processos, destacando algumas particularidades da natureza e dos processos específicos para o trabalho docente associado a esta disciplina escolar. Uma destas particularidades considera-se a complementaridade das linguagens verbal e visual, específica à Educação Visual. Baseando-se no paradigma comunicacional / construtivista, sugere-se o desenvolvimento de estratégias comunicacionais a partir do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) contextualizado, que se concretizou num Modelo pedagógico hipotético da comunicação artística no contexto didático, concebido como um dispositivo pedagógico de comunicação.

Metodologicamente o estudo enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade (Morin, 1990), que se adequa a complexidade avançada do fenómeno da Educação Artística (Visual) e às suas particularidades no contexto didático, caracterizadas pelas interações de processos complementares (artístico e educativo) e pela transdisciplinaridade (Educação Visual e Língua Portuguesa).

IDENTIDADE DOCENTE: PERFIL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO VISUAL

Ao refletir a identidade docente Lopes (2001: 33) relaciona-a com as representações sociais, centra o enquadramento teórico na elucidação de como os indivíduos, enquanto participantes de um colectivo, constroem o pensamento social salientando a importância na conceitualização da identidade da dimensão cognitiva, que revela a sua complexidade ao nível interacional. Nesta abordagem a identidade dum pessoa adquire um carácter psicossocial, que na sua construção interfere com o contexto social que é visto como “definitivamente multidimensional” e “profundamente ligado à história e à cultura” (ibidem: 34). A partir da teoria de Mariza Zavalloni Lopes concluiu que a complexidade do sistema teórico das representações sociais “articula funcionamento cognitivo do aparelho psíquico e funcionamento do sistema social, elementos afectivos, mentais e sociais, cognição, linguagem e relações sociais que as afectam” (ibidem: 34). A adaptação do Inventário de Identidade Psicossocial (IIP) de Marisa Zavalloni possibilitou a abordagem da “identidade docente como uma problemática simultaneamente pessoal, social e cultural”, deste modo Lopes identificou as “dimensões fundamentais da identidade das mulheres professoras”, tendo como mostra um grupo de professoras do 1º Ciclo do sistema de ensino português, evidenciou “características socialmente e pessoalmente aceitáveis para as mulheres, bem próximas da ideologia do maternalismo” (Lopes, 2001: 79).

Zwirn (2006) investigando as características da identidade docente do professor de arte, identificou a existência de modelos diversificados de professor: artista, professor de arte e professor-artista. A investigadora observou que o modelo professor-artista que serviu como base teórica para os programas de pós-graduação nos EUA e no Canadá cria dificuldades quando é aplicado em prática. Nos seus esforços para combinar os dois papéis, os professores de arte encontram muitos desafios. O facto de que os papéis

do artista e do professor são muitas vezes diametralmente opostos no senso de identidade que eles transmitem foi considerado como uma das causas dessas dificuldades. Contudo, Zwirn (2006) mostrou que, apesar de existência de obstáculos substanciais, um dos participantes do seu estudo conseguiu combinar os dois papéis, de um artista produtivo e de um professor satisfeito pelo seu trabalho.

Bachar e Glaubman (2006) caracterizaram os profissionais do ensino de arte nas escolas israelitas como artistas (profissionais envolvidos activamente na prática da arte) e professores de arte (profissionais cuja principal carreira é na educação). Observou-se que esses profissionais aderem a diversas abordagens de ensino, escolhendo respectivamente a abordagem de oficina ou a abordagem cognitivo-académica. Os investigadores também encontraram um pequeno grupo de professores de arte que com sucesso integravam as duas abordagens no seu trabalho na sala de aula. No fim do seu estudo, Bachar e Glaubman (2006) concluíram que no ensino de arte desenvolvido nas escolas israelitas se identificam duas abordagens opostas decorrentes das duas distintas tradições culturais. O professor de arte com orientação cognitivo-académica tende estar integrado nas formas comuns para ensino convencional em que a escola funciona, usando métodos de ensino em conformidade com os da escola. Enquanto o professor (artista) que adota a abordagem de estúdio (oficina) apoia-se numa antiga prática de ensino em ambiente e condições que caracterizam a criação de arte e afasta-se dos métodos convencionais da escola.

A identidade dos professores de Educação Visual adquire diversas características variando conforme o contexto sócio-cultural e o período histórico atravessado pela sociedade. A passagem de um ensino de arte especializado (ensino artístico profissional) para uma parte indispensável do sistema de ensino geral reflete conceitos da Educação Artística e da formação dos profissionais envolvidos em atividades educacionais. O olhar lançado sobre a evolução do ensino de Artes Visuais em Portugal põe em relevo os traços deste ensino observados também nos outros países, particularmente no Brasil. Parece que a necessidade de ultrapassar a “oposição” entre o “artístico” e o “educativo” no campo da educação artística (visual) projeta-se sobre a prática pedagógica (na sala de aula) e sobre a formação dos docentes, cuja identificação como artistas ou como educadores, fomentada pelas práticas institucionalizadas cruzadas com teorias e práticas de arte e de educação artística, contribui para a criação da sua identidade profissional. Ana Isabel Sousa (2007) identifica os perfis dos professores de Educação Visual que se configuram numa relação com a formação adquirida, verificando a existência de duas ramificações principais de formação destes profissionais realizada nas instituições de ensino de arte (Academias, Escolas, Escolas Superiores e Faculdades de Belas Artes) e nas Escolas Superiores da Educação. Seguidamente, tomando como referência os paradigmas de Formação de Professores definidos por Kenneth Zeichner (1983) e as correntes de Educação Artística estabelecidas por Arthur Efland (1979 e 1995), Sousa A.I. (2007) distinguiu quatro perfis: o professor como artesão, o professor como técnico, o professor como humanista, e o professor como profissional reflexivo. A investigadora salienta que a cada um destes perfis correspondem paradigmas de Formação de Professores e de Educação Artística específicos, que resultam em diferentes práticas de formação de professores e, ulteriormente, em educação promovida por eles. Enquanto perspectiva futura, Sousa A.I. (2007) vê o perfil de professor como “profissional reflexivo” nos âmbitos das Artes Visuais e do ensino.

Na perspectiva apresentada por Sousa A.I. (2007), em Portugal o histórico da formação de profissionais na área de educação artística/visual realizada em instituições de ensino de arte especializadas e em instituições de matriz educacional generalistas revela a existência de reflexos das características

institucionais sobre a formação disponibilizada aos formados que geram várias relações entre o “conhecimento artístico e educacional e entre ambos e a Prática Pedagógica”, salientando as tensões existentes ainda mais quando relacionadas com as particularidades dos ciclos de ensino básico. O perfil destas instituições parece ter um papel importante na diversidade caleidoscópica de configurações das competências profissionais adquiridas pelos professores e, sucessivamente, na reprodução de certas práticas de ensino em contextos educacionais. Pereira (2009) também observou que o processo de profissionalização dos professores do 1º ciclo do ensino básico “consubstanciou-se na definição de um corpo de saberes e de um sistema de normas específicos que têm sido tutelados, sobretudo, pelas instituições de formação inicial de professores, e integra concepções sobre a infância e sobre as formas legítimas de a educar” (Pereira, 2009: 92).

O discurso entre arte e educação ainda continua aberto e gerador de polémicas, contudo a necessidade de harmonizar os aspectos de especialização dos profissionais desta área considere-se importante.

Rocha de Sousa leva ao extremo a especialização, demonstrando que quer uma formação de «artistas só artistas», quer uma formação de «professores só professores», são desajustadas. Segundo o pintor e professor, a formação deve ser no sentido da interdisciplinaridade, da intertextualidade, originando indivíduos pensadores, críticos, capazes de uma acção frutífera em áreas muito diversas (Sousa, A.I., 2007: 419).

Em continuação, considere-se importante refletir sobre a coexistência de diversos conceitos sobre a educação artística no ensino básico, principalmente, nos conceitos de ensino da arte e de ensino pela arte, que influenciaram a evolução da disciplina escolar e que também se relaciona com os conceitos de formação profissional e de identidade dos professores de Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica, Educação Plástica etc., correspondente ao nível do ensino. Deste modo, a estrutura da identidade docente, específica para área do ensino de arte, constrói-se pela coexistência de componentes complementares (conteúdos das artes visuais e do ensino), configurando o perfil do professor de Educação Visual, cuja profissionalização na contemporaneidade é mais complexa.

dinâmicas dos processos de ensino e aprendizagem: educação visual no ensino básico

Neste texto, sem pretender a uma elucidação sistémica e completa, esboçam-se algumas características do processo de ensino e aprendizagem da Educação Artística (Visual) relacionadas com a identidade docente. As características referenciadas são reflexos duma investigação em desenvolvimento, contudo as que se evidenciam são consideradas essenciais para a exposição deste tema. Salienta-se a complexidade avançada do fenómeno em estudo e que na contextualização as suas configurações refletem particularidades psicológicas dos participantes e do espaço sócio-cultural em que se encere.

Com o propósito de visualizar o tema recorre-se às características das abordagens de ensino identificadas por Bachar e Glauman (2006), cujas conclusões mostram-se relevantes em diversos contextos culturais, e para observar melhor as relações entre categorias realçadas estas agrupam-se (perfil profissional, processo de ensino, papel do professor e capacidades desenvolvidas nos alunos) e situam-se no Quadro nº1.

Quadro nº 1 Abordagens do ensino de arte (Bachar e Glauman, 2006)

Abordagens do ensino de arte	Perfil/Identidade profissional	Processo de ensino	Papel do professor	Capacidades desenvolvidas nos alunos
Abordagem de oficina (Bachar, 2002; Dorn, 1994; Gardner, 1995)	<i>Artista, envolvido activamente na prática de arte (mestre, artista bem conhecido e estimado)</i>	A ênfase está em <i>actividades artísticas do professor</i> Enfatiza-se <i>experimentação artística</i> (Efland, 1990)	e Desenvolvimento <i>desempenho do aluno</i> Desenvolver <i>capacidade emocional do aluno para expressar o seu talento e carácter</i> Fomentar <i>a criatividade nos alunos</i> Orientar e <i>supervisionar o aluno</i> (Amheim, 1969)	<i>Expressar de si próprio através de linguagem artística</i> <i>Participar no diálogo artístico</i>
Tradicionalmente desenvolveu –se em <i>oficinas</i> de artistas/ mestres		Instrução <i>individual</i> Ensinar a arte de um <i>distintivo</i> <i>trein</i> (Amheim, 1969; Shchori, 1987)		
Abordagem cognitivo – académica (Efland, 1990; Eisner, 1988, 1998; Goodman, 1976)	<i>Professor de arte (a principal carreira é na educação)</i>	A ênfase está em <i>conhecimento professor de história da arte</i> (Koroscik, 1993)	Desenvolvimento <i>conhecimento dos alunos e das suas capacidades cognitivas metacognitivas</i> Desenvolvimento nos <i>alunos</i> (através de <i>linguagem da arte</i>) da <i>sensibilidade, da curiosidade, da capacidade compreender profundamente complexidades da obra de arte</i> (Parks, 1994)	Possuir <i>amplo conhecimento história da arte</i> Estar <i>familiarizado com as técnicas utilizadas pelos artistas</i> <i>Entender obras de arte</i>
Prevaleceu no âmbito do <i>estudo teórico</i> da <i>academia</i>		Baseia-se na <i>capacidade do professor para analisar uma obra de arte, interpretá-la e discutir criticamente</i> Instrução <i>caraterística do ensino convencional</i>		

Através desta visualização, observa-se de que modo as habilidades desenvolvidas nos alunos relacionam-se com o perfil do professor, ou melhor dizer, reflectem as competências profissionais do docente: genericamente, um artista procura criar um outro artista, um historiador e crítico de arte – um conhecedor de arte. O processo de ensino e aprendizagem, configura-se a partir dos objetivos propostos e da abordagem aceite pelo professor. Não se pretende apontar numa conclusão rígida e limitadora, contudo parecem bem visíveis as ligações entre os elementos mencionados.

No presente estudo, realizado em Portugal numa escola do 3º ciclo do ensino básico e secundário, revelou-se a influência da formação profissional e da experiência pedagógica dos professores de Educação Visual no processo de ensino e aprendizagem, nos resultados dos alunos e na comunicação desenvolvida nas aulas. O responsável das artes visuais na escola, confessou que os professores de Educação Visual que têm formações diversificadas, provenientes das várias áreas e especializações (cultura, arquitectura, pintura, design, etc.) para alcançarem os objetivos propostos desenvolvem estratégias diversas, mas ligadas à formação profissional inicial. Deste modo, os professores seguem vários caminhos para a realização dos mesmos objetivos e enquanto se esforçam a cumprir o programa (currículo) tendem de aproximar os alunos para a “sua área”. As finalidades atingidas através destas diversificações ainda ficam para ser questionadas, mas não são o objetivo deste estudo.

A valorização dos aspetos relacionados com elementos do design educacional, dos aspetos organizacionais e da criatividade didática parece ser diferente nos profissionais com diversas formações e experiência pedagógica. Pela observação de aulas e participantes, remarcou-se que as projeções das particularidades psicológicas do docente sobre os respetivos processos se revelam melhor nas situações quando os professores têm a mesma formação inicial adquirida na mesma instituição. Nesta perspetiva, reparou-se que até a preferência de métodos verbais ou práticos de ensino pode ser relacionada com a formação inicial dos professores: estas preferências parecem que sejam derivadas pelos sistemas de competências profissionais adquiridas nas instituições de formação inicial e concretizadas nos seus contextos de trabalho. A valorização dos aspectos verbais e não-verbais no processo de ensino e aprendizagem também varia conforme o modelo pedagógico/abordagem de ensino de arte aceite pela escola (pelo professor) e pela especificidade dos conteúdos ensinados. Bachar e Glauman (2006), desenvolvendo o seu estudo em Israel, observaram que na abordagem cognitivo-académica preferem-se mais os métodos verbais de ensino e que na abordagem de estúdio (oficina), pelo contrário, a ênfase cai nos aspectos não-verbais do ensino e da aprendizagem, nos métodos práticos, por exemplo, a experimentação. Situações semelhantes são interpretadas por Ana Isabel Sousa (2007) que estudou a evolução da formação dos professores de Artes Visuais em Portugal, desde 1860 até à atualidade. Resumindo, as dinâmicas nos métodos de ensino de artes visuais inter-relacionam-se com a evolução do perfil do professor, que de regra geral, se constituem pela formação institucionalizada e têm um histórico social e culturalmente definido.

PROFESSOR – MEDIADOR DE PROCESSOS NA SALA DE AULA

Qual é o perfil de professor que se adequa à Educação Artística (Visual)? É uma das perguntas essenciais quando se pensa nas orientações que serão atribuídas ao processo de ensino e aprendizagem ou na qualidade educacional e na contextualização curricular, bem como nas competências que se pretendem desenvolver nos alunos. Várias abordagens de ensino se relacionam com diversos perfis do professor: o

mestre ou o crítico de arte (Bachar e Glauman, 2006), o artesão, o técnico, o humanista ou o reflexivo (Sousa A.I., 2007) exigem-lhes vários papéis (modelo para ser seguido pelos alunos, facilitador, mediador, etc.) conforme as condições sócio-culturais e as experiências vivenciadas. A ênfase no papel do professor para a aprendizagem do aluno é uma das características do paradigma construtivista, em que se enquadra o estudo desenvolvido, e do paradigma formal-cognitivo da Educação Artística (Visual). Nesta perspetiva, o professor é visto como um mediador dos processos de ensino e de aprendizagem e da comunicação nas aulas, que estimula a atividade cognitiva e artística dos alunos, proporcionando-lhes diversas possibilidades de pensar e questionar o mundo, o que parece ser importante, especialmente na contemporaneidade, quando se reflete sobre o ensino o mundo eclético das artes, característico para a época pós-moderna.

A abordagem comunicacional do processo de ensino e aprendizagem neste estudo concretiza-se pela aplicação da Teoria da comunicação e permite evidenciar particularidades consideradas importantes para a optimização da qualidade das aulas de Educação Visual. A aplicação da teoria da comunicação possibilitou a identificação de características importantes da comunicação nas aulas de Educação Visual, inclusivamente a que interfere com o perfil do professor: a especificidade da comunicação pedagógica nesta disciplina escolar. Observando particularidades do "emissor" (professor) e do "receptor" (aluno) e o modo de transmitir mensagens nas aulas, revelou-se que neste contexto se requer o conhecimento e o uso de um "bilinguismo" funcional específico que transparece nos programas de Educação Visual a vários níveis do ensino pré-universitário / universitário, mas que ainda não se relaciona claramente com as competências dos docentes. Habitualmente, as qualidades comunicativas do professor estão concentradas ao nível da "facilidade verbal básica" através de expressar: clareza – precisão, a empatia – sinceridade, relaxamento – empreendimento, e, de igual modo, o professor precisa de estar preparado para ouvir, mostrar-se interessado em ouvir, manter o interesse para a actividade verbal dos alunos, distinguir as principais ideias, escutar com atenção, ouvir criticamente. Ao falar das qualidades do professor da Educação Visual devia-se acrescentar habilidades para se expressar através de meios plásticos e artísticos, compreender e interpretar imagens artísticas, estar aberto para a comunicação visual, mostrar sensibilidade para com os alunos e ser capaz de refletir sobre as suas produções artísticas. É importante salientar o seu papel de mediador na comunicação artística desenvolvida no contexto didático. O professor de Educação Visual mostra-se aos alunos também como um intérprete de imagens artísticas, sejam elas o resultado da actividade do aluno ou a de um artista profissional ou uma obra de arte bem conhecida. O modo como o professor vai mediar o processo da comunicação através de imagens artísticas e as suas próprias competências comunicativas reflectem-se directamente sobre os alunos. Neste contexto, o professor precisa de dominar as duas linguagens (visual/da imagem e verbal). O papel do professor como mediador dos processos da comunicação artística no contexto didático é fundamental. Os posicionamentos do professor como mediador reflectem-se nos trabalhos de Arnheim (2006), Bruner (1960), Vigotsky (2005), bem como nos estudos mais recentes desenvolvidos em Portugal sobre o fenómeno da mediação social e educativa, que abordaram os problemas da "mediação social" (Correia e Caramelo, 2003), da "mediação na escola" (Lopes e Pereira, 2004) e do "poder da mediação" e do "mediador" (Correia, 2008), da "intervenção do professor no desenvolvimento do aluno, no sentido da autonomização deste" na educação estética visual (*EEV*) eco-necessária na adolescência, numa abordagem interaccionista (Oliveira, E., 2010). Elisabete Oliveira (2010: 80) também referiu "a importância do professor como autor do desenvolvimento curricular", argumentando que as características (da *EEV*) "despontaram e maturaram em práticas pioneiras, até se imporem pela sua qualidade formativa/resposta social e serem integradas no currículo oficial". Seguidamente, Sousa A.I.

(2007: v) salienta que a qualidade de ensino de Artes Visuais “deriva (...) da capacidade do professor transformar o conhecimento dos conteúdos de ensino em conhecimentos de como ensinar, gerando novos sentidos, produzindo novos conhecimentos e, por conseguinte, sendo responsável por novas práticas.”

ABORDAGEM COMUNICACIONAL DO ESTUDO

Há diversos modelos da comunicação, mas neste texto limita-se a referenciar a existência de múltiplos paradigmas na base de construções teóricas. Serra (2007:47) mencionou que a referência a qualquer “teoria da comunicação” em geral não seja a melhor formulação do assunto, mas que é melhor ancorar a “teoria” a um “certo tipo ou aspecto da comunicação que, de forma implícita ou explícita, ela toma como ponto de partida e modelo”.

No estudo desenvolvido, apropria-se o Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963) que propôs uma Teoria geral da comunicação verbal. No esquema do seu modelo, Jakobson explica as relações específicas que se configuram entre os seus elementos (emissor, mensagem, contacto, código, contexto e destinatário) evidenciando funções específicas para cada elemento, respectivamente, a função expressiva, poética, fática, metalinguística, referencial e conativa. Este modelo ultrapassa as limitações do modelo do código e mostra-se adequado para uma aplicação mais extensa, ou seja para várias formas da comunicação, inclusivamente, para a comunicação não-verbal (visual).

O problema das contradições destacadas no contexto didático específico à Educação Visual pela conjugação do processo de ensino e aprendizagem com o processo da comunicação artística, numa certa forma reflete a “oposição” entre o “artístico” e o “educativo”. A aplicação da Teoria da comunicação, através do Modelo Geral da Comunicação de Jakobson (1963), possibilita a identificação de particularidades importantes da comunicação artística visual e verbal no contexto didático e a concretização das competências comunicativas desenvolvidas nos alunos, nas interações entre os alunos, a imagem artística e o professor. A partir deste modelo comunicativo, contextualizando-o elaborou-se um Modelo Hipotético da Comunicação Artística no Contexto Didático da Educação Visual, percebido como um dispositivo pedagógico.

A compatibilidade deste modelo com a psicologia (Jakobson, 1973) permite observar várias particularidades dos participantes na comunicação. Respetivamente, neste estudo, trata-se de atender a particularidades comunicativas dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Visual, características do contexto e a principais fatores que interagem com as particularidades psicológicas dos actores da comunicação: particularidades cognitivas e afetivas dos alunos/adolescentes (Arnheim, 1997, Piaget, 1975, Vigotsky, 2005, Gardner, 1999) e características da identidade dos professores, vistos como mediadores dos processos de ensino e aprendizagem e da comunicação artística nas aulas.

ASPECTOS METODOLOGICOS

Metodologicamente o projeto enquadra-se numa investigação qualitativa com base no paradigma da complexidade (Morin, 1990), nos princípios sistémico e do construtivismo. A adequação deste paradigma reside no carácter complexo dos fenómenos da comunicação e da educação artística, que remete para dimensões do sensível, intelectual e espiritual, combina o individual e social, emoção e razão, natureza e

cultura, criação e recepção artística. De igual modo, a complexidade aumenta pelas interações de diversos processos (artístico e didático) e pela transdisciplinaridade, por exemplo, Educação Visual e Língua Portuguesa.

A metodologia da investigação qualitativa possibilita observação dos fenómenos complexos que necessitam de estudos profundos e diversificados para a sua compreensão, como, por exemplo, as dimensões psicofisiológicas, sociais e culturais da pessoa. O valor atribuído ao contexto é outra distinção numa investigação na perspectiva qualitativa e que se valoriza neste estudo.

O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (Bogdan e Biklen, 1994: 70).

Com o propósito de estudar diversas dimensões do fenómeno da comunicação artística no contexto didático específico à Educação Visual, escolheu-se o modo de investigação – *Estudo de caso*. O estudo desenvolveu-se em dois estudos de caso, correspondentes a duas turmas e respectivos professores. Enquanto métodos abrangentes pela metodologia do estudo optou-se pela aplicação de entrevistas semi-diretivas (realizadas com os professores de Educação Visual, a responsável de Educação Visual na escola, o diretor da escola e alunos do 7º e do 8º anos), pela observação de aulas e participantes e pela análise da produção artística dos alunos. O estudo iniciou-se pela coleta de dados quantitativos, através de questionário verificaram-se as preferências para comunicação verbal e visual dos alunos nas aulas de Educação Visual, que, ulteriormente, completaram-se com a aplicação de testes baseados em recolha de dados verbais e visuais. A análise dos dados recolhidos realiza-se pela análise de conteúdo e pela análise de dados visuais (produção artística dos alunos). Os dados obtidos cruzam-se pelo método da triangulação.

A investigação empírica desenvolveu-se em Portugal, numa escola do 3º Ciclo do ensino básico e secundário, tendo como amostra de estudo os alunos do 7º e do 8º anos e duas professoras. O questionário preencheram 167 alunos, realizaram o teste 113 alunos, 57 alunos (duas turmas) foram observados nas aulas de Educação Visual e, ulteriormente, 14 alunos entrevistados.

CONCLUSÕES

Entendendo a eficácia da comunicação nas aulas como uma das modalidades para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, desenvolveu-se o estudo sobre o fenómeno da comunicação artística no contexto didático da Educação Visual, que se concretizou pela aplicação da Teoria da comunicação. A abordagem comunicacional mostra-se como geradora de múltiplas estratégias pedagógicas, diversos métodos de ensino e aprendizagem, operacionalização de objetivos curriculares, etc. Prevê-se que o Modelo Hipotético da Comunicação Artística no Contexto Didático tenha a utilidade prática para o desenvolvimento das atividades com os alunos na sala de aula e, de igual modo, para a formação inicial e contínua dos professores de Educação Visual. Nesta perspectiva, aborda-se originalmente o problema da complexidade dos aspetos verbais e visuais da Educação Visual e observam-se os reflexos da identidade do professor sobre as configurações do processo de ensino e aprendizagem e na mediação da comunicação artística

nas aulas de Educação Visual no ensino básico, consideradas como espaço de cruzamento de subjetividades.

Concluiu-se que as dinâmicas nos processos de ensino e aprendizagem e de comunicação nas aulas de artes visuais inter-relacionam-se com os conceitos da Educação Artística (Visual) valorizados e com a evolução do perfil identitário do professor, que de regra geral, se constitui pela formação institucionalizada, concretizada nos contextos de trabalho, e têm um histórico social e culturalmente definido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, Jeff (2007). Artists Becoming Teachers: Expressions of Identity Transformation in a Virtual Forum, *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), 264-273.
- Arnheim, Rudolf (2006). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Thomson Learning.
- Bachar, Prina and Glaubman, Rivka(2006). Policy and Practice of Art Teaching in Schools as Perceived by Educators and Artists, *Arts Education Policy Review*, (108), 3-13.
- Bardin, Laurence (2007). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto: Porto Editora.
- Correia, José Alberto e Caramelo, João (2003). Da mediação local ao local da mediação: Figuras e políticas. *Educação Sociedade e Culturas*, (20), 167-191.
- Efland, Arthur (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*, New York: Teachers College Press.
- Efland, Arthur (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*, New York: Teachers College Press.
- Gardner, Howard (1999). *Arte, Mente e Cérebro*, Porto Alegre: ARTMED.
- Lopes, Amélia (2001). *Formação de professores: Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*, Porto: ASA Edições.
- Lopes, Amélia (2001). *Professoras e identidade: Um estudo sobre a identidade social de professoras portuguesas*, Porto: ASA Edições.
- Lopes, Amélia (2008). La construcción de identidades docentes como constructo de estrutura y dinámica sistémicas: Argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Professorado: Revista de Curriculum y Formación y Formación del Profesorado*, 11 (3), retirado, 27 de outubro de 2012, de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>.
- Lopes, Amélia e Pereira, Fátima (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional: (E)feitos de um processo de Investigação – Acção, *Revista Educação, Sociedade e culturas*, (22) 109-132.

- Oliveira, Elisabete (2010). *Educação Estética Visual Eco-Necessária na Adolescência*, Coimbra: MinervaCoimbra Edições.
- Jakobson, Roman (1973). *Relações entre a Ciência da Linguagem e as Outras Ciências*, Amadora: Livraria Bertrand.
- Jakobson, Roman (1970). *Linguística e comunicação*, São Paulo: Cultrix.
- Pereira, Fátima (2009). Narrativas em formação inicial de professores, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 29, 2009, 89-108.
- Piaget, Jean (1975). *Problemas de Psicologia Genética*, Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Quivy, Raymond e Campenhoudt, V. Luc (2008). *Manual de investigação em ciências sociais: Trajectos*, Lisboa: Gradiva.
- Serra, J. Paulo (2007). *Manual de Teoria da comunicação*, Livros LABCOM Books, retirado, 23 de dezembro de 2012, de <http://www.livroslabcom.ubi.pt/pdfs/serra-paulo-manual-teoria-comunicacao.pdf>.
- Sousa, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*, 3º volume, Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Ana Isabel Tudela de (2007). *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*. Tese de Mestrado em Educação Artística, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal.
- Tota, Anna Lisa, (2000). *A Sociologia da Arte, Do Museu Tradicional á Arte Multimédia*, Editorial Estampa, Lisboa.
- Zwirn, Susan (2006). Artist or Art Teacher: The Role of Gender in Identity Formation and Career Choice, *Teaching Artist Journal*, 4 (3), 167–175.
- Выготский, Л.С. (2005). *Психология Развития Ребёнка*, Москва: ЭКСМО.

O raciocínio hipotético-dedutivo e uma análise do padrão proposto por Lawson na resolução de problemas de ciências²⁵

Moises David, João Manoel da Silva Malheiro, Marcos Guilherme Moura Silva²⁶

Resumo

Este artigo mostra que o padrão de raciocínio hipotético-dedutivo *se / e / então / e ou mas / portanto* descrito por Lawson pode ser uma ferramenta útil para desenvolver habilidades argumentativas nos alunos, objetivo primordial do ensino de ciências. Confirma-se a tendência universal apontada por Lawson de que estudantes de ciências, assim como cientistas em início de carreira, confundem hipótese com resultados esperados. O estudo mostra também evidências a favor da Aprendizagem Baseada em Problemas como promotora da aprendizagem significativa e autonomia dos alunos.

Palavras-chaves: resolução de problemas, raciocínio hipotético-dedutivo, ensino de ciências.

Introdução

Os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, mas meios para desenvolver competências cognitivas ou sociais, recomendando metodologias que estimulem a construção do conhecimento e mobilizem o raciocínio, a experimentação, a solução de problemas e outras competências cognitivas superiores. Além de constar da legislação educacional brasileira, estes princípios estão implícitos nos quatro pilares que a UNESCO estabeleceu para a educação no século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors, 1998).

Lawson (2004) advoga que, mais do que aprender conteúdos de ciências, os alunos precisam ter consciência dos raciocínios que acompanham a descoberta científica, para compreender que esta não acontece por uma questão de sorte ou destino. Sua justificativa é que vários estudos mundiais mostram a dificuldade de estudantes do ensino médio e universitário em raciocinar de modo hipotético-dedutivo e que essas limitações resultam não apenas em obstáculos na resolução de problemas e entendimento de conceitos científicos, mas também na compreensão do que é e como se faz ciência.

Apesar da maior parte dos educadores e cientistas concordar que desenvolver a capacidade de pensar lógica e criticamente está entre os grandes objetivos do ensino de ciências, os resultados alcançados ainda estão longe deste objetivo. Por isso, cada vez mais pesquisas estudam o uso de metodologias baseadas na resolução de problemas para estimular o raciocínio lógico e a autonomia do aluno.

Demo (2011a, 2011b) defende que as instituições de ensino precisam “ensinar a pensar”, visando à autonomia das pessoas, e destaca a ciência como a arte de argumentar – alicerçar o que se diz ou se rejeita em razões bem fundamentadas.

²⁵ Baseado na dissertação de mestrado de Moisés David, Aprendizagem Baseada em Problemas e o raciocínio hipotético-dedutivo no ensino de ciências: análise do padrão de raciocínio de Lawson em um Curso de Férias em Castanhal (PA), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, sob orientação do prof. João Manoel da Silva Malheiro.

²⁶ Instituto de Educação Matemática e Científica da UFPA

Driver, Newton e Osborne (2000) apresentam a argumentação como o coração da ciência, a atividade central dos cientistas. É através de argumentos, discussão e conflito que a ciência progride. Por isso, consideram que o ensino da prática argumentativa deveria ter lugar de mais destaque no ensino de ciências, ser um de seus objetivos primordiais. Eles destacam que a omissão em ensinar os alunos a habilidade da argumentação precisa ser seriamente revista. É crucial uma intervenção no sentido de ampliar o conhecimento e a conscientização dos professores nesta área, de modo a prepará-los para melhorar a capacidade argumentativa dos estudantes.

De acordo com Jiménez-Aleixandre (2005), os mecanismos de avaliação internacional, como o PISA²⁷, já estão considerando a aprendizagem de ciências mais como a habilidade de raciocinar do que a simples aquisição de conceitos.

Sasseron e Carvalho (2011) ressaltam que estudar o processo de argumentação e como desenvolvê-lo em sala de aula passa a ser um objetivo importante no planejamento do ensino, na formação de novos professores e, conseqüentemente, nas pesquisas nesse campo de investigação.

Neste cenário, ganham destaque os apelos para que o professor seja um pesquisador do pensamento do seu aluno, visando descobrir o que e como este pensa. Para poder ensinar, é fundamental que ele saiba como se aprende (Marques, 2010). A autora acrescenta que o professor que pesquisa regularmente o pensamento do seu aluno, não só como conteúdo, mas também como capacidade, tem mais chances de sucesso, pois saber o que ensinar é insuficiente para um processo bem-sucedido.

Objetivo e contexto da pesquisa

A pesquisa que apresentamos neste artigo buscou avaliar se e como os participantes de um curso de férias na área de biologia desenvolvem o padrão de raciocínio que Lawson diz acompanhar toda atividade científica. O objetivo é estudar e apontar recursos metodológicos que favoreçam o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo e a autonomia do aluno.

A abordagem pedagógica do curso investigado segue os princípios da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e objetiva estimular os participantes a questionar as informações do livro didático, que rapidamente têm ficado defasadas.

Ministrado desde 2005 em diversos municípios paraenses, o Curso de Férias “Forma, função e estilo de vida dos animais” é realizado no âmbito da Universidade Federal do Pará (norte do Brasil, Amazônia). O público alvo é formado, preferencialmente, por alunos do ensino médio (secundário) e professores de física, química, biologia e matemática da rede pública. Atividades de exploração e comparação anatômica de diferentes espécies são desenvolvidas com um acervo de animais formolizados, além de experimentos comportamentais com camundongos. São estudados os sistemas nervoso, locomotor, cardiovascular e respiratório.

A proposta central do curso é aproximar professores e alunos do modo de fazer ciências, estimulando-os a produzir seu próprio conhecimento a partir de problemas pesquisados por meio de experimentos seguindo

27 Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), realizado há cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com alunos de 15 anos completos. O último ranking foi divulgado em dezembro de 2010. Entre os 65 países participantes, o Brasil aparece em 53º lugar em leitura e ciências e 57º em matemática. Retirado em 14 abr. 2012 de <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,brasil-melhora-em-avaliacao-internacional-mas-continua-um-dos-piores-do-mundo,650526,0.htm>.

metodologia científica. De acordo com Malheiro (2009), a adoção no curso do método científico predominante nas ciências da natureza visa estimular nos participantes a capacidade de pensar objetivamente.

Nos alunos, busca-se despertar também o interesse pela carreira científica, fundamental para a autonomia e desenvolvimento do país. Aos professores mostra-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) como alternativa metodológica para enfrentar a era da explosão de informações e a necessidade de reforma no ensino de ciências.

A duração do curso é de uma semana e a cada temporada (início e meio do ano) são realizadas duas edições no município escolhido. As turmas têm, em média, 25 cursistas alunos e 10 cursistas professores. Os trabalhos são desenvolvidos em grupo de 4 a 6 participantes acompanhados por monitores – estudantes de graduação e pós-graduação. Professores e alunos ficam em grupos separados e têm acompanhamento diferenciado.

Ao longo do curso, são realizados dois seminários de socialização (um no segundo ou terceiro dia e outro no encerramento), quando os cursistas relatam as atividades desenvolvidas e têm a oportunidade de trocar experiências com o auditório e ser orientados pelo professor-coordenador.

Os dados empíricos desta pesquisa qualitativa foram constituídos por meio de videogravação das socializações ocorridas nas edições de janeiro/fevereiro de 2011 realizadas em Castanhal-Pa. Além da filmagem das apresentações de todos os grupos (um total de 12, sendo quatro de professores, identificados como G1 a G4, e oito de alunos, chamados de G5 a G12), gravamos na íntegra as atividades de um grupo de cursistas professores (G1) e um grupo de cursistas alunos (G5), contexto em que foi feita também pesquisa de observação participante.

Aprendizagem Baseada em Problemas

No Brasil, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) corresponde ao que, em Portugal, foi chamado de Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP). Ambas são a tradução local para o *Problem-Based Learning* (PBL), que surgiu em 1969 na faculdade de medicina da Universidade McMaster, no Canadá. Em mais de 40 anos, o PBL se expandiu da área médica, como medicina, enfermagem, fisioterapia e odontologia, para outros domínios, fenômeno registrado também no Brasil e Portugal.

Segundo Rué (2009), a expansão mundial da ABP no ensino superior – no ensino médio, há experiências isoladas –, deve-se ao fato de que estão ganhando importância as abordagens baseadas na autonomia da aprendizagem, como forma de se enfrentar a explosão do conhecimento favorecida pelas novas mídias, em especial as tecnologias digitais ligadas à internet. Ele destaca que a transição da *sociedade industrial* para a *sociedade do conhecimento* criou a necessidade de uma nova metodologia para absorção de conhecimento e formação de cidadãos autorreflexivos.

A ampla expansão da ABP e a tentativa de adotá-la nos mais diferentes contextos educacionais fez surgir diferentes formatos, dificultando a definição do que é e o que não é Aprendizagem Baseada em Problemas (Leite e Esteves, 2005; Ribeiro, 2008).

Para ajudar nessa definição, Ribeiro (2008) enumera algumas características que devem estar presentes num formato de ABP ou PBL: um problema da vida real sempre precede a discussão da teoria; existe um

processo formal de solução de problemas; os alunos trabalham em grupos em busca desta solução, sob a orientação de um tutor – facilitador ou guia do processo; o estudo é autônomo e autorregulado pelo aluno; o processo favorece a integração de conhecimentos.

Leite e Esteves (2005) destacam que numa metodologia orientada por problemas, assim como na vida real, a teoria só é estudada depois que um problema é identificado ou apresentado. Nesse contexto, problema corresponde a uma dificuldade que desafia nos alunos a capacidade de solução. A resposta é desconhecida do aprendiz, que precisará fazer pesquisas para encontrá-la. Os problemas podem ser resolúveis após pesquisa teórica em meios diversos, mas há casos que pedem a utilização de atividades laboratoriais, trabalhos de campo, entrevistas, entre outras.

Enquanto um problema com a função tradicional de exercício baseia-se na repetição e serve para desenvolver competências de baixo nível cognitivo, os problemas considerados verdadeiros ou didáticos exigem diversificação de habilidades, desenvolvendo competências de elevado nível cognitivo (*ibidem*).

Lawson e o padrão de raciocínio hipotético-dedutivo

Biólogo, zoólogo, professor PhD em ciências e educação, o pesquisador cognitivista americano Anton Eric Lawson tem como principal postulado a defesa de que o raciocínio humano opera de modo hipotético-dedutivo, seja em situações do cotidiano ou em investigações científicas, que este é o modo como a humanidade adquire conhecimento.

Mapeando descobertas científicas históricas – com ênfase para a descoberta das luas de Júpiter (1610), a partir do relatório *Mensagem Sideral* do próprio Galileu; e a causa provável da extinção dos dinossauros, baseando-se no livro *T. rex and the Crater of Doom*, do geólogo Walter Alvarez, cujos eventos principais da pesquisa se deram entre 1976 e 1991 –, o autor identificou nos processos descritos o padrão de raciocínio hipotético-dedutivo *se / e / então / e ou mas / portanto*.

Lawson (2000) formulou este modelo lógico-linguístico para caracterizar o padrão de raciocínio hipotético-dedutivo. Ele acrescentou ao *se / então / portanto* da Lógica as condições de testes do método científico popperiano. Estas equivalem às garantias do padrão de argumentos de Toulmin (o TAP – *Toulmin Argument Pattern*), conforme paralelo identificado por Locatelli (2006).

Cada elemento do padrão de Lawson corresponde a passos ou etapas do processo de fazer ciência. Estes passos seguem uma sequência que começa com observação intrigante, seguida de pergunta causal, formulação de hipóteses, planejamento de meios para testá-las e recolher evidências para, enfim, chegar a conclusões. Foi o que ele viu nas pesquisas de Galileu (Lawson, 2002) e Alvarez (Lawson, 2004).

A observação que o autor chama de intrigante refere-se à algo que não encontra resposta na estrutura cognitiva da pessoa. Ou seja, um fenômeno que não pode ser explicado pelo atual sistema conceitual, de teorias ou modelos mentais. O conhecimento prévio armazenado influencia diretamente nesta percepção, pois o que é intrigante para uma pessoa pode não ser para outra.

São observações que, quando contradizem as previsões atuais sobre como o mundo funciona, desconcertam, incomodam e despertam o interesse e a curiosidade do pesquisador, gerando automaticamente uma pergunta causal: por que isso é assim ou está acontecendo? A busca por respostas

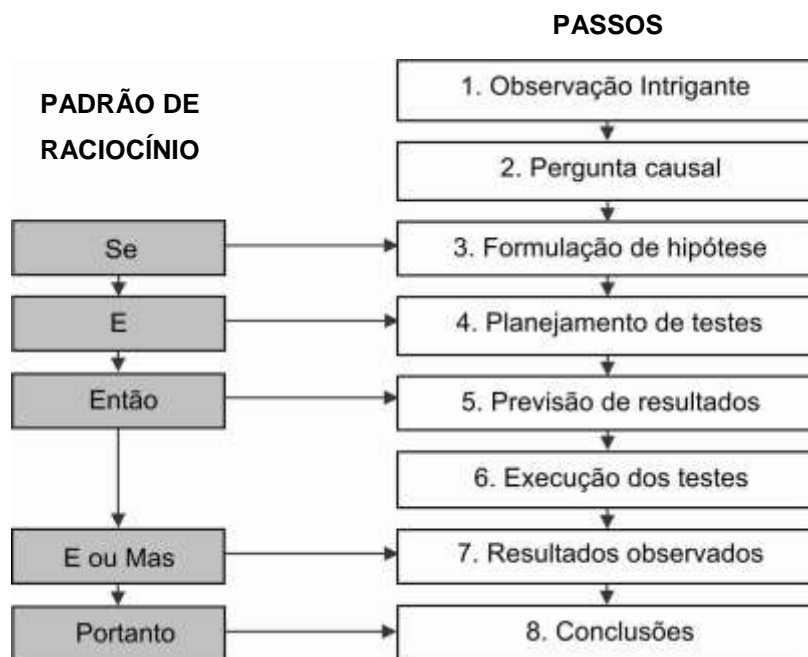
pode conduzir a um processo de modificação ou substituição dos atuais esquemas mentais, permitindo a construção de novos conhecimentos (Lawson, 2004, 2005).

Lawson (2003) ressalta que fazer observação é fundamental, pois sem ela o processo não teria início e não haveria ciência. Mas nem toda observação resulta em pesquisa científica: o ato da explicação é o aspecto chave que separa a ciência de outros empreendimentos humanos. A geração de hipóteses é o que caracteriza a descoberta científica.

Formular hipótese inclui fazer pesquisas na própria base de conhecimentos (esquemas mentais, estrutura cognitiva ou memória associativa), além de buscas externas (pesquisas no objeto de interesse, na literatura e outras fontes) à procura de explicações possíveis. Escolhe-se a mais provável e, assumindo-se que seja verdadeira, é preciso imaginar uma maneira de prová-la. É a hora do planejamento de testes para que observações adicionais sejam geradas e produzam evidências, permitindo afirmar ou negar (conclusões) aquela explicação até então provisória (Lawson, 2004).

Por ser considerada o cerne da atividade em ciências, a hipótese, o “se”, marca o início do padrão de raciocínio hipotético-dedutivo proposto por Lawson, conforme demonstrado na figura abaixo.

Figura 01 – Padrão de raciocínio que acompanha os passos da pesquisa científica segundo Lawson



Fonte: David, 2013 (produzido a partir das informações de Lawson 2002 e 2004)

A observação intrigante e a pergunta causal não aparecem neste modelo porque podem ser feitas a qualquer momento, por qualquer pessoa, sem resultar em pesquisa científica. A execução dos testes também não aparece, até porque nesta etapa apenas se cumpre o que já foi pensado e planejado anteriormente. Além do que, o trabalho cognitivo que acontece neste momento está vinculado à observação dos resultados. Inclusive, em alguns artigos, Lawson funde essas duas etapas numa só.

Lawson (2004) acrescenta que entender a diferença entre hipótese e previsão de resultados, é uma das maiores dificuldades de novos pesquisadores e estudantes. Segundo o autor, fazer uma previsão específica é um exercício fundamental para que a hipótese possa ser significativamente testada. Por isso, é importante diferenciar hipótese de resultados, descrevendo exatamente o que se espera acontecer nas condições especificadas (o teste imaginado). Quando a hipótese é confirmada, o resultado esperado é indicado pelo “e” e quando é refutada, usa-se o “mas”.

Até chegar a evidências que apoiem uma hipótese e/ou conduzam a uma descoberta, o pesquisador normalmente segue vários ciclos de *se / e / então / e ou mas / portanto*. O processo não é linear, podendo ser reiniciado a partir de outras hipóteses e observações realizadas (Lawson, 2002).

Resultados e discussões

Verificamos que os participantes do Curso de Férias “Forma, função e estilo de vida dos animais”, nas edições acompanhadas, desenvolveram raciocínios pertinentes com o padrão *se/ e/ então/ e ou mas/ portanto* de Lawson, embora não de forma consciente para todas as etapas.

O quadro a seguir mostra recortes de discursos extraídos das duas socializações feitas pelo grupo de professores G1. Como nem todas as ações e raciocínios foram relatados no seminário, usamos também dados da observação participante para completar as lacunas, além da interpretação de outras falas, pois como menciona Orlandi (2009), existe um discurso não-dito possível de ser “ouvido” naquilo que o sujeito já falou de outro modo, em outro momento ou lugar. Usamos o recurso da paráfrase para indicar os possíveis raciocínios seguidos pelo grupo. Como o grupo escolheu um participante para ser o relator da equipe, o orador é sempre o mesmo (professor A).

Quadro 01 - Padrão de raciocínio usado pelo grupo de professores G1 na resolução do problema

“Locomoção dos camundongos sob efeito de álcool”

Nº do Recorte	Sujeitos e discursos	Paráfrase do padrão de raciocínio
01	Professor A – (...) queremos saber se existe influência do álcool sobre o desempenho motor e aprendizagem; e como hipótese a gente tem que a aprendizagem e a locomoção dos camundongos sob efeito alcoólico são afetadas.	Se ... a aprendizagem e a locomoção dos camundongos sob efeito do álcool são afetadas (hipótese)
02	Professor A – (...) nós treinamos os camundongos na pista (...) sem a ingestão de (...) álcool, (...) E aí nós preparamos uma solução de água, açúcar e álcool, agora a 5%, acrescentando recheio de chocolate [para avaliar os animais antes e depois da ingestão dessa bebida].	E ... testarmos os camundongos numa pista de obstáculos, primeiro sem a ingestão de álcool e depois sob a influência do álcool (teste planejado)
03	Observador-participante – <i>Não é verbalizada, mas pode ser deduzida do texto da hipótese: a aprendizagem e a locomoção dos camundongos sob efeito alcoólico serão afetadas.</i>	Então ... sob a influência do álcool os camundongos vão ter sua locomoção e aprendizado afetados (resultado esperado)

04	<p>Professor A – Antes do álcool, da primeira para a quarta entrada, (...) todos eles (...) tenderam a diminuir esse tempo [demonstrando aprender]. (...) Depois da ingestão do álcool, a gente vê uma oscilação maior (...). A primeira entrada foi a mais rápida, depois o tempo aumentou; no final, houve uma pequena queda de novo (...). A gente observou também que <u>ocasiona euforia</u>, a gente verificou que <u>houve uma menor resistência aos obstáculos</u> (...), por exemplo, a ponte que tinha, <u>eles não pensaram duas vezes, passaram rapidamente</u> (<i>tom enfático</i>).</p>	<p>E ... sem álcool, o grupo diminuía o tempo de percurso nas novas entradas, demonstrando aprender; depois da ingestão do álcool, fez primeiro o percurso com menor resistência aos obstáculos e em menor tempo, mostrando euforia, e nas entradas seguintes esse tempo ficou irregular, oscilava para mais e para menos (resultado observado)</p>
05	<p>Professor A – Aí nós concluímos que houve aprendizagem sem a ingestão do álcool, devido o tempo ser menor. O álcool, nós concluímos que afeta o desempenho motor, a gente observou que o tempo foi maior nesse percurso da pista em L.</p>	<p>Portanto... o álcool afeta a aprendizagem e locomoção dos camundongos</p>
06	<p>Observador participante – <i>Apesar de ter relatado a constatação da euforia em tom de ênfase, o grupo não incluiu o dado no texto final da conclusão. Mas a informação não verbalizada era óbvia nos comentários em grupo e no discurso não-dito na apresentação.</i></p>	<p>[e também causa euforia] (conclusão)</p>

Fonte: recortes de 01 a 03 são da primeira socialização; os recortes 04 e 05 são da segunda.

O grupo de professores G1 começou a sua problematização a partir da curiosidade de uma professora. Na discussão inicial do grupo, ela disse que a mudança comportamental em quem ingere bebida alcoólica é algo que se pergunta até hoje. Esta foi a curiosidade que levou o grupo a definir sua linha de pesquisa, caracterizando o primeiro passo da sequência descrita por Lawson (2002, 2004), a observação intrigante.

Para a maioria das pessoas, a alteração comportamental provocada pelo álcool é tida como normal, não tem motivo de surpresa. Por que, então, ser caracterizada como observação intrigante? Porque depende do ponto de vista de quem observa (LAWSON, 2005). Para a professora em questão, é possível que o problema com álcool represente um incômodo familiar talvez.

A discussão foi guiada por uma pergunta causal (por que a bebida alcoólica altera o comportamento das pessoas?), levando-os a desejar fazer a comprovação experimental deste fenômeno. A pergunta específica que os professores do G1 fizeram, delimitando uma questão-problema, parece óbvia (se o álcool afeta a locomoção e a aprendizagem), já que se trata de um conhecimento do senso comum. Mas esta é uma atitude fundamental para quem faz ciências, porque pode levar à revisão dos atuais modelos mentais e fazer surgir novos conhecimentos (LAWSON, 2003, 2005).

A hipótese é apresentada na forma de uma afirmação declarativa para a pergunta levantada: “*como hipótese, a gente tem que a aprendizagem e locomoção dos camundongos sob efeito alcoólico são afetadas*”.

A previsão de resultados para o teste não é incluída no relatório do grupo, mas esta pode ser subentendida do texto da própria hipótese, conforme demonstrado no recorte 03 do quadro. Eles não relataram como o álcool poderia afetar os camundongos, a expectativa é de que a hipótese seria confirmada, algo como: “vamos constatar que sim, que o álcool afeta o desempenho”.

Este é um exemplo do que Lawson (2004) destaca como fenômeno universal: dificuldade que os estudantes de ciências de um modo geral, assim como cientistas principiantes, têm para diferenciar hipótese de resultados esperados, tomando os dois como se fosse a mesma coisa.

Durante as socializações, nenhum grupo fez qualquer menção à previsão de resultado para os testes, já que a orientação da coordenação do curso é que os participantes preparem o relatório a ser apresentado no seminário de acordo com o seguinte esquema: problema, hipótese, métodos, resultados e conclusão, seguindo o modelo da maioria dos relatórios de pesquisa.

Se a confusão entre hipótese e previsão de resultados é comum porque este padrão de relatório também é comum, significa que a mudança precisa começar nesta orientação metodológica, já que ela influencia e guia todo o processo de pesquisa.

O fato de o resultado esperado não ser incluído nos relatórios não significa que esta etapa de raciocínio não aconteça. Afinal, é natural que diante de um teste a ser feito haja uma expectativa do que vai acontecer. De modo geral, todos os participantes no curso esperam que suas hipóteses sejam confirmadas. Até porque, quando se investe tempo e recurso no teste de uma hipótese é porque se acredita nela como uma explicação provável.

O caso do grupo de professores G1 oferece uma explicação para a importância de se fazer uma previsão específica para o teste da hipótese. Antes da socialização, enquanto organizavam o experimento para testar os camundongos sob o efeito de álcool, eles comentaram que os animais fariam o percurso de forma mais lenta e com certa dificuldade de locomoção, ideia mais próxima a um bêbado cambaleante. Mas o teste mostrou justamente o contrário: depois de ingerir a bebida alcoólica, os camundongos não hesitavam diante dos obstáculos, fazendo a primeira entrada no circuito de forma bem mais rápida do que o verificado na etapa anterior – “*não pensaram duas vezes, passaram rapidamente*”, como relatou o professor A.

A euforia indicada por este dado só foi percebida porque os professores do grupo tinham uma expectativa em relação ao que iriam ver no teste. O G1 estava focado em observar um comportamento de lentidão e percebeu que o comprometimento ocorreu de maneira oposta: os camundongos também ficaram afoitos e diminuíram a cautela diante dos obstáculos. Se não fosse o resultado contradizer a expectativa, talvez o grupo não tivesse nem registrado esta observação.

Mas, apesar da ênfase com que a informação foi relatada nos resultados, a informação não foi incluída na conclusão final. Ficou apenas como um detalhe curioso do experimento. Em outras palavras: eles viram, mas não enxergaram. A justificativa provável para os professores não terem incluído o dado na conclusão é que isso não fazia parte da hipótese nem do resultado esperado por assim dizer.

Tanto este fato quanto a expectativa de resultado são ser “oficialmente” relatada confirmam a descrição de Lawson (2002) de que nem todos os raciocínios ocorrem de forma consciente, embora estejam guiando as atividades desenvolvidas.

Diante deste exemplo do grupo G1, parece que fazer uma previsão específica ajuda realmente a tornar o teste mais significativo e traz nova perspectiva à observação e interpretação dos resultados, ajudando na construção de novos conhecimentos.

De um modo geral, a escolha da “linha de investigação” foi a grande barreira inicial a ser vencida pela maioria dos grupos, tanto cursistas alunos quanto professores, como demonstram as falas a seguir.

GRUPO DE PROFESSORES G2 (socialização 1)

Professor A: A ideia inicial era pensar uma pergunta para a partir daí a gente explorar, trabalhar realmente. Mas, como todo mundo, primeiro a gente teve uma certa discussão e a pergunta não veio, a gente ficou meio perdido como os outros (...)

Professora B: A gente identificou que o mais doloroso do processo de investigação é delimitar o objeto e a seleção da pergunta. Porque, uma vez selecionado o objeto e sido eleitas as perguntas, progredir no experimento é bem menos doloroso, porque a gente matou a dúvida cruel, inicial, o que trabalhar.

Para este grupo de docentes, fazer perguntas que lhes pareciam óbvias, cujo conteúdo era do domínio de suas aulas de ciências, representou embaraço e desconforto, como se o professor não pudesse dizer que não sabe. É o que se observa do discurso abaixo.

GRUPO DE PROFESSORES G2 (socialização 1)

Professor A - A pergunta central do nosso trabalho foi essa: o que é que origina o movimento. A resposta imediata de todos nós, na hora, foi: lógico é o cérebro quem envia os sinais e a partir daí o sistema nervoso faz o seu trabalho de enviar o movimento aos membros, no caso. Isso é fácil de falar, vamos provar isso, então. A primeira coisa que a gente pensou para provar isso foi analisar três animais diferentes, de três classes diferentes. A gente analisou um réptil, uma ave e um mamífero. A gente foi analisar o cérebro deles, se existia alguma ligação entre o cérebro e as demais partes do corpo que pudesse dar essa ideia, um indicativo de que realmente tinha alguma coisa a ver. Então, a gente abriu os três animais e percebeu que o cérebro ele tem uma ligação...

Professor-coordenador - Você já sabe que o que estava vendo se trata do cérebro?

Professor A - Quer dizer uma massa. Correção: a gente não sabe se é o cérebro. A gente abriu a cabeça dos animais e encontrou lá uma massa esbranquiçada que a gente acredita ser o cérebro. Hoje, a gente tá sem certeza de nada na verdade (*risos*).

Eles formularam a questão sobre quem comanda os movimentos do corpo, mas ressaltaram que a resposta era “lógica”, evidenciando dependência das informações tidas como verdades inquestionáveis. Percebe-se aí a dificuldade em questionar o que está “normalizado”, o desejável “estranhar” ou “ad-mirar” segundo Freire (1988), que implica em se distanciar e olhar de fora.

De fato, esta não é uma atitude fácil. Na verdade, trata-se de um “exercício duro”, pois o comportamento aprendido no modelo de ensino propedêutico é aceitar tudo o que a escola ou o livro didático ensinam, sem questionamentos.

A frase “*hoje, a gente tá sem certeza de nada na verdade*”, dita em tom de brincadeira pelo professor que está relatando as atividades do G2, pode ser um indício da crença de que o docente tem a obrigação de saber tudo do assunto que está sendo abordado e não saber é motivo de piada.

O diálogo revela também a dificuldade do professor em atender a outro comando da coordenação do curso: o de não nomear estruturas anatômicas pelos nomes científicos quando a informação for baseada somente no livro didático, sem que o experimento a tenha confirmado ou outras fontes tenham sido consultadas. O mesmo vale para os fenômenos observados. A proposta é que os cursistas retirem o máximo de informação do próprio experimento e de pesquisas paralelas.

A sugestão é que os participantes façam o exercício temporário de “esquecer” as informações aprendidas pelos livros didáticos. O intuito é promover a reflexão de que, hoje em dia, os livros tendem a ficar

desatualizados rapidamente diante da velocidade com que surgem novas informações, requerendo uma atitude de questionamento e busca permanentes (Meis, 2009).

Também é propósito desta solicitação desenvolver a habilidade dos cursistas em planejar meios de confirmar a informação, criando oportunidades didáticas para que estes vivenciem o método experimental. Na apresentação introdutória do curso, eles são informados pelo professor-coordenador: “durante esta semana, vocês vão deixar o livro didático e vão produzir o seu próprio conhecimento através da experimentação”.

A orientação parece seguir o pensamento de Meis (2009), segundo o qual, para assimilar o novo sem preconceitos, às vezes é preciso esquecer parte do que se aprendeu, embora esta seja uma substituição difícil quando o apego ao que já sabemos é grande. Possivelmente, este foi um dos motivos para o grupo de professores G2 ter apresentado dificuldade em formular a pergunta que daria início a sua pesquisa.

Já os cursistas alunos, acostumados à aprendizagem passiva, em que o professor direciona tudo, a começar pelo “assunto da aula”, não conseguiram formular perguntas iniciais a partir de observações de seu cotidiano, apesar da orientação específica neste sentido. O interesse era grande em torno da novidade proporcionada, já que os recursos disponibilizados, embora singelos em comparação com um grande laboratório científico, eram muito superiores ao de um laboratório escolar da rede pública. Porém, quanto à curiosidade epistemológica, esta parecia “esterilizada”.

Este é, tão somente, o outro lado do problema: se o professor ainda acha que deve ser o sabe-tudo na sua área de domínio e vai à escola “passar” uma aula; o aluno fica esperando para receber. A consequência é que a atitude de buscar conhecer além do que está programado nos currículos, de perguntar a respeito dos fatos da vida que se passam diariamente diante de nossos olhos, esta é negligenciada.

Considerações finais

O modelo lógico-linguístico de Lawson para o padrão de pensamento presente na construção e descobertas de novos conhecimentos mostra-se útil na tarefa de promover a habilidade de raciocínio, na medida em que oferece ao professor uma ferramenta de observação e avaliação sobre como os alunos estão pensando, dando-lhe oportunidade de planejar ações e intervenções pedagógicas.

O fato dos participantes do Curso de Férias terem um modelo a seguir (definir problema, hipótese, métodos, resultados e conclusão) guiou os seus passos ao longo das pesquisas realizadas. Isso mostra que dar-se conta dos processos cognitivos que estão ocorrendo no cérebro (habilidade metacognitiva) pode ser um “poderoso instrumento” para guiar as reflexões e melhorar o desempenho (LAWSON, 2000, 2002).

De modo geral, a pesquisa revelou a curiosidade dos cursistas com o experimento em si, mas pouca habilidade analítica, principalmente no início do processo. Depois, com o andamento das atividades, percebeu-se uma melhora nas argumentações apresentadas entre a primeira e a segunda socialização. O fato aponta para a necessidade e a importância de se investir em metodologias e práticas que favoreçam a reflexão.

O uso da Aprendizagem Baseada em Problemas e, neste caso específico do curso, a opção de buscar a resolução em experimentos com metodologia científica, confirmou que a abordagem pode ser rica em situações que desenvolvam a habilidade de raciocinar, desde que acompanhada por momentos de reflexão

– a exemplo dos seminários de socialização, discussões e interações nos grupos, intervenções do professor-coordenador lançando perguntas provocadoras.

Os desafios de fazer observações intrigantes diante do que parece óbvio, formular questões-problema, planejar e realizar pesquisas com metodologia aptas a gerar resultados aceitáveis e confiáveis, aprender com erros, ajustar ou refazer os testes diante dos obstáculos, o cuidado para que os mesmos pudessem de fato responder à pergunta levantada, socializar a produção com o auditório, lidar com a contra-argumentação, todas essas situações favoreceram o exercício de habilidades cognitivas superiores, como observação acurada, raciocínio lógico, organização de ideias e a argumentação fundamentada em evidências. Além de criar oportunidades para se ver como se faz ciência, desmitificando muitas das distorções sobre a natureza da ciência (Cachapuz *et al*, 2011).

Se o raciocínio é a principal ferramenta usada nas construções cognitivas e na formação dos conceitos, estimulá-lo deve ser a prioridade. Por outro lado, a pesquisa mostrou que a atividade de construir conceitos, quando feita de modo significativo e não arbitrário, é um exercício que desenvolve a habilidade de raciocinar.

A construção de conceitos e a estimulação do raciocínio devem, portanto, andar de mãos dadas, sem que uma se distancie muito da outra. O professor deve estar preparado para saber qual é este ponto de equilíbrio, ter autonomia para decidir, juntamente com os alunos, a respeito do conteúdo a ser estudado. Ainda que tenha que seguir orientações curriculares nacionais e regionais, deve ser amparado legalmente nesta direção.

Se os documentos oficiais já dizem que os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, que desenvolver competências cognitivas ou sociais deve ter prioridade sobre as informações, por que cumprir o programa curricular ainda parece ser o objetivo número um em nossas escolas? Haveria uma contradição nos instrumentos legais? Se por um lado é dito que promover habilidades como o raciocínio deve ter a primazia, por outro é apresentado uma grande quantidade de tópicos a serem explorados – e automaticamente cobrados em avaliações e processos seletivos.

Sabemos que o tempo apaga rapidamente as informações que não são utilizadas ou não têm relevância para o contexto em que a pessoa vive. O século presente, de conhecimentos substituíveis pela velocidade com que surgem novos fatos científicos – certo conteúdo de um ano pode não valer mais para o outro –, pede uma nova metodologia para esta era da informação.

A obrigatoriedade de cumprir um currículo centrado em grande quantidade de conteúdos teóricos parece ser um importante obstáculo à formação para o saber pensar. Por isso, desenvolver a capacidade argumentativa deve estar no topo dos objetivos curriculares, mas também no planejamento do ensino, da formação de professores e, conseqüentemente, das pesquisas em educação em ciências e outras áreas.

Há muito se vem falando isso, mas é algo que ainda precisa ser dito e redito: a função do professor como transmissor de conhecimento deve ser revista, repensada, superada. Até porque conhecimento não se transmite, se constrói. Sócrates, Comenius, Piaget, Freire e tantos outros pensadores já apontaram que o aprendizado verdadeiro só acontece quando o aluno tem autonomia para pensar o próprio pensamento, a partir do que recebe do meio, quando interage com o outro e com o mundo.

Referências

- Cachapuz, Antônio; Gil-Perez, Daniel; Carvalho, Anna Maria Pessoa de; Praia, João; Vilches, Amparo (Orgs.) (2011) *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*. 2ª ed. São Paulo (SP): Cortez.
- David, Moisés (2013). *Aprendizagem Baseada em Problemas e o Raciocínio Hipotético-Dedutivo no Ensino de Ciências: análise do padrão de raciocínio de Lawson em um Curso de Férias em Castanhal (PA)*. Dissertação (mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Pará.
- Delors, Jacques (org.) (1998). *Educação - Um Tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília (DF): Unesco no Brasil. São Paulo (SP): Cortez.
- Demo, Pedro (2011a). *Saber Pensar*. 7ª ed. São Paulo (SP): Cortez, instituto Paulo Freire (Guia da escola cidadã; v. 6)
- _____ (2011b). *Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico*. São Paulo (SP): Saraiva.
- Driver, Rosalinda; Newton, Paul; Osborne, Jonathan (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, v. 84, Issue 3, pages 287–312.
- Jiménez-Alexandre, M.P. (2005), A argumentação sobre questões sócio-científicas: processos de construção e justificação do conhecimento na aula, *ATAS do V ENPEC*, Bauru.
- Lawson, Anton (2000). How do humans acquire knowledge? And what does that imply about the nature of knowledge? *Science & Education*, v. 9 (6), p. 577-598.
- _____ (2002). What does Galileo's Discovery of Jupiter's Moons Tell Us About the Process of Scientific Discovery? *Science & Education*, v. 11, p. 1-24.
- _____ (2003). Allchin's Shoehorn, or Why Science is Hypothetico-Deductive. *Science & Education*, v. 12, p. 331-337.
- _____ (2004). T. rex, the crater of doom, and the nature of scientific discovery. *Science & Education*, 13, p. 155-177.
- _____ (2005). What is the role of induction and deduction in reasoning and scientific inquiry? *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), p. 716-740.
- Leite, Laurinda; Esteves, Esmeralda (2005). *Ensino orientado para a aprendizagem baseada na resolução de problemas na licenciatura em ensino de física e química*. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Educação.
- Malheiro, João Manoel da Silva (2009). *A resolução de problemas por intermédio de atividades experimentais investigativas relacionadas à biologia: uma análise das ações vivenciadas em um curso de férias em Oriximiná (PA)*. Tese (doutorado em Educação para a Ciência). Bauru (SP): Universidade do Estado de São Paulo (Unesp).
- Marques, Tânia B. I. (2010). Professor ou pesquisador. In: Fernando Becker & Tania B. I. Marques (Orgs). *Ser professor é ser pesquisador* (pp. 55-62). Porto alegre (RS): Editora Mediação.

- Meis, Leopoldo de (2009). Educação em Ciências. In: Jorge werthein e Célio Cunha (Orgs). *Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas*. 2.ed. Brasília (DF): UNESCO. São Paulo (SP): Instituto Sangari.
- Orlandi, Eni Puchinelli (2009). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 8ª ed. Campinas (SP): Pontes.
- Ribeiro, Luiz Roberto de Camargo (2008). Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na educação em Engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, v. 27, p. 23-32.
- Rué, Joan (2009). Aprender com Autonomia no Ensino Superior. In. ARAUJO, Ulisses; SASTRE, Genoveva. (Orgs.) *Aprendizagem Baseada em Problemas no Ensino Superior*. São Paulo (SP): Summus.
- Sasseron, Lúcia Helena; Carvalho, Ana Maria Pessoa (2011). Uma análise de referenciais teóricos sobre a estrutura do argumento para estudos de argumentação no ensino de ciências. *Revista Ensaio*. v. 13, nº 03, p. 243-262.

Histórias de vida de ex-professoras: fatores que motivaram o abandono da profissão

Flavinês Rebolo, Maria Aparecida de Souza Perrelli, Leny Rodrigues Martins Teixeira, Marta Regina Brostolin²⁸

Resumo

Este artigo trata do processo de abandono da profissão docente de três professoras iniciantes, com menos de três anos de docência, da rede estadual de ensino de São Paulo, Brasil. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas individuais, semiestruturadas, com duração média de quatro horas cada, nas quais as professoras narraram suas histórias de vida. As narrativas das professoras foram analisadas seguindo os seis passos propostos por Fritz Schütze: 1- transcrição detalhada, 2- divisão do texto em material indexado (fatos e situações) e não indexado (sentimentos e juízos de valor), 3- ordenamento dos componentes indexados em trajetórias, 4- ordenamento dos componentes não indexados em auto entendimento do professor sobre os fatos e situações, 5- agrupamento e comparação das trajetórias individuais, 6- contextualização das trajetórias individuais e identificação de trajetórias coletivas. As três ex-professoras, ao narrarem seus percursos de formação e de vida profissional, forneceram elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas e se combinaram a ponto de produzir o abandono da profissão docente. A análise evidenciou diferentes fatores que as levaram a esse ponto, dos quais destacam-se os relacionados à atividade laboral (diversidade e identidade das tarefas do trabalho, grau de autonomia que permitem, desafios que impõem, exigências de habilidades e concentração, retorno que oferecem, sensação de alteração do tempo que propiciam), aos componentes socioeconômicos (salário, imagem pública do professor, jornada de trabalho, condições de trabalho), aos relacionais (liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, apoio técnico e socioemocional, formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado) e aos infraestruturais (condições e instalações para realização do trabalho, segurança, limpeza e conforto do ambiente de trabalho, instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho). Discute-se, também, aspectos objetivos e subjetivos que intervêm na formação de percursos profissionais singulares, a despeito de terem se desenvolvido em um mesmo sistema de ensino. Faz-se, finalmente, uma discussão sobre os processos de formação continuada e de apoio aos professores iniciantes que, acredita-se, são fundamentais para o bem-estar docente e a continuidade na profissão. As discussões foram fundamentadas, principalmente, nos teóricos que discutem o mal-estar e o bem-estar na profissão e o início na docência, entre estes, José Manoel Esteve, Saul Neves de Jesus e Carlos Marcelo Garcia. Ressalta-se que, ao fazer uso das histórias de vida profissional de ex-professores, torna-se possível situar a decisão de abandonar a profissão no âmbito de processos mais amplos, que envolvem a história da profissão docente no Brasil, as rápidas e profundas transformações da cultura contemporânea, os tipos de formação inicial e continuada e as práticas de iniciação à docência vigentes.

²⁸ Universidade Católica Dom Bosco

Palavras-chave: professores iniciantes; histórias de vida; abandono da profissão.

Introdução

O trabalho docente se constitui um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor com vistas à satisfação de suas necessidades, desejos e ideais; e não está desprendido da vida privada, nem da instituição onde se desenvolve e nem de um contexto mais global. Por isso mesmo, tem especificidades que podem não corresponder às expectativas dos professores e, nesse sentido, pode-se dizer que o abandono da profissão está associado a frustrações e conflitos vivenciados pelos professores em seu trabalho e que se constituem em fontes de mal estar.

A partir deste contexto, este artigo apresenta os resultados de uma releitura dos dados obtidos em uma pesquisa que teve por objetivo analisar as histórias de vida profissional de ex-professores da rede estadual de ensino de São Paulo que abandonaram a docência nos anos finais da década de 1990. Apresenta-se, neste texto, os fatores que levaram três professoras iniciantes a abandonar a profissão, com ênfase em alguns componentes do trabalho docente. As histórias dessas três ex-professoras foram escolhidas, para serem analisadas aqui sob a perspectiva de referenciais que discutem professores iniciantes, pelo fato de elas terem pedido exoneração do cargo antes de completarem um ano de exercício no magistério. Com esta discussão espera-se contribuir para ampliar a compreensão da complexidade que envolve o trabalho do professor e os motivos que levam à evasão docente na atualidade.

1- O trabalho docente, a inserção na carreira e o bem estar / mal estar na profissão

Ao retomar a história, entende-se que a constituição da profissão docente está relacionada à idéia de educação como um processo que se efetiva nas sociedades humanas, contudo, da forma como entendemos hoje, constituiu-se a partir do século XV erigida no conjunto das transformações que produzem a modernidade. Segundo Costa (1995) a idéia moderna de que o ser humano é moldável e transformável favorece o desenvolvimento de uma nova concepção de infância, que passa a ser o centro de atenção e preocupação e, ao mesmo tempo, emerge um conjunto de procedimentos para controlar, corrigir, disciplinar e medir os indivíduos, tornando-os dóceis e úteis. É o surgimento da sociedade disciplinar via o processo de escolarização.

Até metade do século XVIII a escola é dominada pela Igreja e as tarefas do mestre compreendem, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano as ocupações de caráter educativo. Somente no final do século é que a docência se configura como profissão do tipo funcionário burocrático (Costa, 1995).

A partir de então, o trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que, de acordo com o período histórico vigente, vai atender as necessidades e interesses políticos, sociais, culturais e econômicos que a sociedade impõe a educação. Na realização de seu trabalho, o professor passa por diferentes etapas que representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

A profissão docente se constitui, portanto, em uma tarefa complexa, difícil e desafiadora. Os professores devem dar conta de múltiplas demandas (dos estudantes, exigências institucionais, sociais etc) que mudam

em ritmo cada vez mais acelerado. Para Lessard e Tardif (2008), a crise que assola a educação formal tem profundas repercussões na definição do papel docente em sua conformação e expectativas. O professor é posto em xeque por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época atual, entre estes, os avanços da tecnologia, a transferência de funções da família para a escola e a lógica de produtividade e mercado que estão definindo os valores da política educacional e até da cultura contemporânea. Dada essa diversificação de desafios que estão sendo impostos ao professor, há necessidade de uma reflexão sobre a gênese da profissão docente, a definição dos contornos da profissão e os efeitos que, sobre ela, tem exercido os processos políticos, econômicos e sociais.

Com apoio em Marcelo Garcia (1999), pode-se dizer que, em relação ao exercício profissional docente, é complexo definir qual é o saber próprio da profissão e isso leva a fragilidade do magistério como profissão, se comparada a outras profissões que possuem bases epistemológicas mais objetivas e estruturadas na lógica da funcionalidade pragmática, sem contar o fato de a educação ser uma prática social que está circunstanciada a um tempo e lugar.

Para Cunha (1999) o ser professor relaciona o comportamento profissional à competência técnica, a saberes profissionais, a discernimento emocional, responsabilidade e capacidade para resolver problemas no âmbito da profissão mantendo a conduta ética. A ideia de profissional estabelece uma relação com o respeito e a dignidade requeridos por aqueles que exercem o ofício, passando pela justa remuneração e controle do exercício da profissão.

De acordo com Marcelo Garcia (1999) é possível distinguir sete condicionantes da profissão docente, a saber: burocratização do trabalho, intensificação/proletarização, colonização e controle, feminização, isolamento/individualismo, carreira plana e riscos psicológicos.

Considerando que esses fatores condicionam a profissão e que tornam a docência uma tarefa complexa e difícil para qualquer professor, para o iniciante isso se faz notar ainda mais. Assim, faz-se necessário estarmos atentos para esse momento especial da vida do professor, fornecendo-lhe o apoio de que necessita para enfrentar os desafios que condicionam a profissão

Marcelo Garcia (1999, p.112) entende este período de iniciação à docência “como parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional”. Em seus estudos sobre os professores em início de carreira, o autor evidencia que os primeiros anos de docência nos quais os professores fazem a transição de estudantes para profissionais, são “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

O período de adaptação do professor ao contexto profissional pode ser fácil quando o meio sociocultural no qual desempenha a sua atividade coincide com as características e os anseios desse professor, mas pode ser mais difícil se o meio com o qual irá interagir lhe é desconhecido ou hostil (Marcelo Garcia, 2009). Nessa mesma perspectiva de análise, Papi (2010) assinala que a inserção na docência pode tornar-se um período fácil ou difícil, dependendo das condições de trabalho encontradas pelos professores, das relações que estabelecem com seus pares e gestores, bem como da formação que vivenciam e o apoio recebido nesta etapa do desenvolvimento profissional.

Mariano (2012), ao realizar um levantamento das pesquisas sobre a iniciação à docência, aponta as dificuldades mais frequentes dos professores iniciantes relatadas nesses trabalhos. Destaca que para

alguns professores o planejamento é visto na perspectiva da racionalidade técnica devendo ser seguido rigorosamente, sem permitir a necessária flexibilidade que permite lidar com situações novas e ou imprevistas. Os professores em início de carreira não conseguem associar teoria e prática, não percebem que ambas caminham juntas, uma dando sustentação à outra para que o professor possa assumir o compromisso político de ensinar-educar. Outra dificuldade é a solidão e isolamento. Ao adentrar a instituição e assumir uma turma, o professor percebe-se sozinho para lidar muitas vezes com alunos difíceis; sem apoio dos pares ou equipe pedagógica para orientá-lo, acaba então incorporando o discurso da cultura escolar adotando posturas autoritárias para ser aceito pelo grupo. Os professores manifestam sentimentos de medo, insegurança e ansiedade. Diante das adversidades do cotidiano e o não saber como agir, o professor é levado a um desespero inicial e sentimento de impotência que podem afetá-lo com maior ou menor intensidade.

Essa diversidade de problemas citados na literatura, vivenciados pelo professor no período de adaptação à profissão, permite-nos agrupá-los em três dimensões principais: (a) ensino: problemas com planejamento, metodologia, avaliação, a organização/gestão das aulas; (b) organizacional: dificuldades de situar-se no organograma da instituição de ensino e em instâncias decisórias maiores; (c) relações interpessoais: problemas entre professor-aluno, entre os pares, a direção, a coordenação, os pais de alunos etc.

Diante da realidade complexa e das contradições que ela apresenta, os conhecimentos profissionais dos professores são colocados em prova. E na tentativa de superar as dificuldades, os professores assumem posturas que podem ir desde uma reprodução e ou adaptação pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos que darão suporte à sua prática pedagógica.

Convém ressaltar que as tensões que caracterizam o início da docência não estão associadas apenas ao tempo de experiência do professor. Segundo Marcelo Garcia (1999), elas podem se manifestar em qualquer momento da carreira, em situações novas, por exemplo, quando os professores passam a atuar em outro nível de ensino, outra escola ou cidade, em ambiente cultural diferente do que estava familiarizado, entre outros contextos.

De qualquer forma, a iniciação na docência, seja do professor novato nos seus primeiros anos de exercício profissional, seja do mais experiente, mas em condições diferentes das quais estava familiarizado, representa um período marcante, intenso em aprendizagens, permeado de conflitos e problemas que podem acarretar mal-estar na profissão, a ponto de, em casos extremos, culminar na desistência da carreira.

Assim, é fundamental que os professores sejam acompanhados e apoiados nessa fase da carreira. Estudos mostram que professores muito bem formados, por não terem recebido o apoio adequado, foram se perdendo pelo caminho e alguns até mesmo desistiram da profissão (Feixas, 2002). O acompanhamento ao professor nessa fase de adaptação ao ambiente profissional é, portanto, um aspecto chave para a consecução de uma experiência docente satisfatória.

Esse processo será tanto mais satisfatório e amplificado quando se conta com programas adequados de acolhida e apoio ao novo professor. Já existem esforços, em diferentes países, nesse sentido. A literatura cita políticas e programas dessa natureza em países como a Polônia, Inglaterra, Espanha, Áustria,

Finlândia, Bélgica, França, Estônia, Hungria, Chipre, Grécia, Itália, Irlanda do Norte, entre outros²⁹; Portugal e Alemanha iniciaram debates e contam com documentos em que explicitam os Programas pretendidos; Argentina iniciou projetos piloto em 2005 com apoio da experiência francesa e já está avaliando os programas desenvolvidos. No Brasil, a questão se encontra na forma de Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012, de autoria do senador Blairo Maggi, que resgata, com algumas adaptações, a proposta originalmente apresentada pelo senador Marco Maciel, e institui a Residência Pedagógica para os professores da educação básica, com o mínimo de oitocentas horas de duração, além de bolsa de estudo, na forma da lei³⁰. Há também, em andamento, o Programa de Residência Docente, financiado pelo Governo Federal/CAPEF, no Colégio Pedro II³¹. Registram-se, ainda, experiências isoladas como a da Universidade Federal de São Carlos, com o Programa de Mentoria no Portal dos Professores³².

O apoio ao professor pode contribuir para a satisfação e o bem estar na profissão e isto reflete no bom desempenho no trabalho e na permanência na profissão. Em contrapartida, o abandono da profissão está associado à dificuldade de ele superar as frustrações e os conflitos vivenciados em seu trabalho e que se constituem em fontes de mal estar.

Esteve (1992), ao analisar os indicadores do mal-estar docente, refere-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência como fatores que “incidem fundamentalmente sobre a imagem que o professor tem de si mesmo e de seu trabalho”, o que acaba por afetar a “eficácia docente ao promover um decréscimo da motivação do professor” (p.33).

Também para Nóvoa (1991), o mal-estar dos professores tem consequências que “estão à vista de todos: desmotivação pessoal e elevado índice de absenteísmo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante” (p.20). De modo geral, pode-se dizer que esse mal-estar docente é resultado, principalmente, das transformações que ocorrem na sociedade e que alteram o sentido e o significado do trabalho docente (Toffler, 1998; Esteve, 1991, 1992). Resulta também do processo através do qual a profissão se desenvolveu (Nóvoa, 1991, 1992, 2008; Hypólito, 1997) e do modo como está organizada (Dejours, 1991; Dejours, Abdoucheli & Jayet, 1994), aspectos esses que no seu conjunto interferem no envolvimento e na auto-realização do professor com o trabalho.

Há, assim, conforme Rebolo (2012), que se considerar, quando se pretende discutir o mal-estar dos professores, os quatro componentes que constituem a totalidade do trabalho docente e que são: 1- da atividade laboral, do trabalho em si; 2- das relações interpessoais; 3- das condições sociais e econômicas e 4- das condições físicas e de infra-estrutura do ambiente escolar. A partir desses componentes pode-se identificar a natureza e a origem das situações e fatos provocadores da satisfação/insatisfação do professor. O estado de insatisfação é decorrente do resultado negativo da avaliação que o professor faz de si próprio, do trabalho que realizada e das condições oferecidas para a realização desse trabalho, isto é, quando houver discrepâncias relevantes entre as necessidades, expectativas e desejos do professor e as condições

²⁹Esses dados são uma publicação da Eurydice (<http://www.eurydice.org>): Temas c lave de la educación en la Europa, v. 3, Formación inicial y transición a la vida laboral, cap. 6: Medidas de apoyo a los nuevos profesores".Disponível em: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/037ES.pdf . Acesso em: 12 ago. 2009.

³⁰ A proposta do senador Blairo Maggi altera o Projeto de Lei n. 227, de 2007, de autoria do senador Marco Maciel que propunha um período de acompanhamento ao docente iniciante como política pública de formação docente, em analogia à Residência Médica. A minuta do Projeto do senador Blairo Maggi pode ser vista em:

<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>.

³¹ O texto completo pode ser visto em:

<http://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>

³² O Programa foi desenvolvido no período de 2003 a 2008 (financiado pela FAPESP/SP de 2004 a 2007). Ver mais informações em www.portaldosprofessores.ufscar.br.

existentes para o exercício da docência, ocorrerá a vivência de frustrações, conflitos e estados emocionais negativos com maior frequência e intensidade do que a vivência de experiências positivas e prazerosas, o que acaba por gerar o mal-estar.

2. As ex-professoras e os fatores que influenciaram o abandono da profissão

2.1. A metodologia da pesquisa

É nesse quadro de referência, diante de uma situação de crise que vive a educação, que neste trabalho pretendemos compreender o abandono da profissão relatado por três professoras iniciantes, analisando as razões ou fatores que as levaram a pedir exoneração do cargo.

Para obter os dados sobre o problema foi necessário lançar mão de uma metodologia que permitisse acesso aos fatores que pudessem explicar o desencanto com a profissão e a quebra de vínculos com o trabalho. Dado que a dinâmica da construção do mal-estar/bem-estar docente só pode ser compreendida na sua inteireza, com base em uma metodologia que seja condizente com o seu complexo processo de construção, consideramos que as entrevistas de história de vida das professoras oferecem o marco teórico-metodológico indicado para investigarmos os seus percursos pessoais e profissionais que culminaram na deserção do magistério.

Vários são os autores que defendem o uso dessa abordagem nas pesquisas educacionais. Contudo, o método biográfico desencadeou, no decurso da sua evolução histórica, importantes polêmicas epistemológicas e metodológicas, que o opuseram a uma prática positivista das ciências sociais. Na área das ciências da educação, o método biográfico foi aceito e compreendido em sua importância de modo algo intuitivo, pois se revelou não apenas como um instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação que se constitui numa abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem (Nóvoa, 2010).

Para Ferrarotti (2010),

A especificidade do método biográfico implica ultrapassagem do quadro lógico formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia, sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. (Ferrarotti 2010, p. 49)

As histórias de vida propiciam a identificação das “continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano” (Moita, 1992, p.116) pelos quais a pessoa circula, mostrando como se formam percursos profissionais singulares, a despeito de terem se desenvolvido em um mesmo sistema de ensino e, muitas vezes, em uma mesma escola.

Ciente do potencial investigativo e formador dos estudos com histórias de vida, a escolha metodológica que fizemos está atenta às considerações de Nóvoa (1992, p. 23) acerca da “profusão de interesses, de concepções e de estratégias que se acomodam sob a designação de histórias de vida”. Assim sendo, o autor propõe uma sistematização das possibilidades de estudo envolvendo as histórias de vida, levando em consideração os diferentes os objetivos e as dimensões que cada um deles privilegia. A proposta de Nóvoa

(1992) é que a variação desses tipos depende de os objetivos remeterem à investigação ou formação ou investigação-formação, não necessariamente excludentes entre si. Tomando essa sistematização do autor como referência, assumimos o estudo descrito no presente artigo como sendo de caráter eminentemente investigativo, tendo como foco tanto a pessoa do professor quanto sua constituição como profissional, tais como emergem nos seus discursos quando foram entrevistados com objetivo de conhecer as suas histórias de vida e os fatores que influenciaram a desistência de permanecer na profissão.

Neste sentido, as histórias de vida, expressas em relatos ou narrativas, tem o potencial de tornar objetiva a experiência, na medida em que as narrativas tomam aspectos significativos das histórias vivenciadas como objeto de análise e reflexão.

Na realidade, como assinala Ferrarotti (2010, p. 49), “se todo indivíduo é a reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irreduzível de uma práxis individual”. O autor explica:

Todo comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social... O nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual (Ferrarotti 2010, p. 44).

Sendo assim, assumimos neste trabalho que as narrativas, extratos de histórias de vida, como aponta Bertaux (2010), podem ser colocadas a serviço da pesquisa, quando o sujeito conta a outro um episódio que expresse uma experiência vivida. O autor considera que tal experiência pode ser uma forma de evidenciar que a lógica do mundo social opera também no microcosmo ou mundo pessoal.

A forma e o conteúdo que assumem as narrativas de vida expressam, além disso, a relação entre o seu contexto experiencial imediato, o que, no caso desta pesquisa, pode revelar os fatores que determinaram uma ruptura com o trabalho docente, consubstanciada no mal estar vivenciado pelas professoras entrevistadas e que as levou ao abandono da profissão. São, portanto, relatos complexos, onde se entrelaçam aspectos dos âmbitos social, institucional e pessoal, isto é, tudo o quê, de uma forma ou de outra, contribui para a constituição do indivíduo e o seu modo singular de agir. Assim, para além dos aspectos subjetivos e singulares de cada professor, acreditamos que com essa metodologia seja possível identificar, também, fatores do contexto mais amplo que intervêm na decisão de abandonar a profissão.

Em uma investigação que lida especialmente com os motivos que levam o professor ao abandono da profissão, faz-se necessário considerar que, embora as histórias de vida forneçam um material potencialmente rico para melhor apreendê-los, “o método biográfico não se esgota em buscar nas características da existência singular [do agente] os princípios explicativos que só podem se revelar se levarmos em conta o microcosmo [e também a pluralidade dos campos] no qual ele [agente] está inserido” (Bourdieu, 1996, p. 185).

Assim, os fatos e acontecimentos de uma vida narrada devem ser vistos pelo pesquisador como “colocações” (posições que o indivíduo ocupa no espaço social no momento considerado) e “deslocamentos” (os movimentos que conduzem de uma posição a outra). Tais colocações e deslocamentos devem ser o objeto de atenção do pesquisador para que ele possa apreender a dinâmica da vida em sua complexidade.

Tendo em vista tais considerações, os dados da pesquisa foram obtidos por meio de entrevistas individuais, semi-estruturadas, com duração média de 4 horas, nas quais as três professoras narraram suas histórias de vida, compreendidas como relatos complexos, nos quais elas falaram de sua origem social, valores, interesses, opiniões, e as razões de suas insatisfações com a profissão. Enfim, tudo o quê de uma forma ou de outra, contribuiu para os seus pedidos de exoneração do cargo de professoras.

2.2. Os resultados

Ao narrarem seus percursos de vida profissional, as ex-professoras forneceram elementos importantes e fundamentais para se compreender de que modo determinados fatos, situações, experiências e sentimentos se enredaram nas tramas de suas vidas e se combinaram a ponto de produzirem tal desfecho, qual seja, o abandono da profissão. A análise das falas das professoras evidencia diferentes fatores relacionados com o abandono da profissão, dos quais destacamos, para este texto aqueles que estão relacionados aos componentes do trabalho docente, segundo a categorização de Rebolo (2012): da atividade laboral, socioeconômico, relacional e infraestrutural.

O componente da atividade laboral é aqui concebido como o que comporta as tarefas do trabalho e suas especificidades quanto à: diversidade e identidade que possuem entre si; ao grau de autonomia que permitem; aos desafios que impõem; às exigências de habilidades e concentração; à posse de objetivos e metas claras e exeqüíveis; ao retorno que oferecem; à sensação de alteração do tempo; e à possibilidade de controle das situações. Em relação a esse componente, foi possível destacar, nas narrativas das professoras, elementos que produziram mal-estar, como por exemplo:

[...] você começa a se questionar 'será que eu sou bom professor?' porque às vezes eu pegava, dava aula prática, dava aula teórica, passava slides.... chegava na hora de fazer uma avaliação você tinha vontade de chorar, tinha vontade de chorar de ver as notas que tinham tirado [...] (Cleide)³³.

O componente socioeconômico diz respeito ao salário, à imagem pública e à desvalorização do professor, à jornada de trabalho, entre outros. Uma das falas que indica um dos aspectos desse componente como causador do mal-estar foi o da professora Marília:

é uma sobrecarga muito grande de trabalho [...] eu, uma época, cheguei a dar 62 aulas por semana [...] eu dava aula de manhã, a tarde e a noite... me sentia uma máquina de dar aula. (Marília)

O componente relacional se refere ao modo pelo qual o trabalho é gerido, isto é, diz respeito às relações do professor com a atividade laboral e às relações interpessoais na instituição escolar. Inclui os seguintes fatores: liberdade de expressão, repercussão e aceitação das ideias dadas, trabalho coletivo, grupos de trabalho e possibilidade de troca de experiências, ausência de preconceitos, igualdade de tratamento, relações hierárquicas, apoio técnico e sócio-emocional, conhecimento das metas da escola, participação nas decisões sobre metas, objetivos e estratégias a serem adotadas, fluxo de informações e formas de comunicação e reconhecimento do trabalho realizado/*feedback*. A fala abaixo evidencia como esse componente do trabalho influencia na operacionalização do trabalho e na satisfação do professor:

³³ Os nomes das professoras, neste texto, foram substituídos por pseudônimos para garantir o anonimato.

[...]vou falar especificamente eu com meus alunos, eu sempre procurei não ter uma atitude assim, autoritária em relação aos alunos [...] Eu sempre tentei conquistar o respeito deles [...]Eu respeitava a vontade deles desde que eles respeitassem a minha vontade. (Marília)

[...] a gente saía com as crianças para a rua, uma vez por semana [...] eu cheguei a atravessar a Rodovia Raposo Tavares sozinha com a classe, porque ninguém queria ir junto... [...] o relacionamento humano é muito frio, dentro da escola estadual as pessoas são mais egoístas em compartilhar as coisas... elas fecham panelinha e você não consegue ingressar naquela panelinha... (Ana)

[...] porque dentro da sua sala de aula você vê todos os erros organizacionais que existem na escola, você fica vendo ali as coisas erradas, e você não pode atuar porque você é simplesmente uma professora. (Ana)

[...] o aluno em sala de aula, sem limites...(Cleide)

O componente infraestrutural refere-se às condições materiais e/ou ambientais em que se realiza o trabalho e inclui a adequação das instalações e condições gerais de infra-estrutura, a limpeza e o conforto do ambiente de trabalho, a segurança e os instrumentos, equipamentos e materiais disponíveis para a realização do trabalho. Esse componente, embora citado nas narrativas em uma proporção muito menor que os demais, também gera insatisfações:

[...] uma aula prática (de laboratório) com 40 alunos é impossível você sozinha tentar trabalhar [...] a própria escola te cobra e ao mesmo tempo não te dá estrutura para trabalhar... aí fica bem complicado. Você não tem recursos para trabalhar... de repente é o quadro negro, o giz e nada mais além disso. (Cleide)

Constata-se, com as análises realizadas, que com todas essas insatisfações e frustrações as professoras, que pediram exoneração da rede estadual antes mesmo de completarem um ano de efetivação no cargo, escolheram talvez a única opção que lhes restava para minimizar o mal-estar que estavam sentindo: o abandono da profissão. Uma das professoras diz:

estava tão cansada, tão estressada de sala de aula, da escola, de todo o esquema... eu pedi exoneração sem ter nada certo, nem um emprego arranjado. (Cleide).

Outro aspecto constatado, que chama a atenção, é o fato de que as tres professoras afirmam gostar muito de dar aulas e que gostariam de poder ter continuado:

eu morro de vontade de voltar a dar aulas, mas eu queria dar aula assim... pegar uma classe... dar aula gostoso, gostoso mesmo... poder sair lá fora... não dentro dessa estrutura que você é condicionada a dar daquele jeito, daquela maneira... (Cleide).

Assim, percebe-se que as dificuldades enfrentadas pelas professoras, no exercício da docência, se constituem em elementos relevantes que trazem à tona seus limites e o mal estar provocado pelas condições de trabalho a que estavam expostas. Quando o trabalho que está sendo realizado não tem relação com as necessidades e expectativas das professoras, quando não corresponde ao tipo de trabalho que foi idealizado há, certamente, um mal estar que dificulta a produção de vontade e esforço para manter os vínculos existentes com o trabalho e com a escola. À medida que a percepção dessa não correspondência vai se ampliando os vínculos com a instituição e com o trabalho vão enfraquecendo até a ruptura final, com o pedido de exoneração.

Considerações finais

O estudo que realizamos permitiu, entre outros aspectos, reafirmar a história de vida como uma abordagem teórico metodológica privilegiada quando se tem por objetivo investigar a relação que os professores estabelecem com o seu trabalho. A abordagem de história de vida nos possibilitou acessar as referências que orientam esses sujeitos na construção de significados acerca de si mesmos e de seu trabalho, favorecendo o desvelamento dos aspectos contextuais, relacionais e construtivos da elaboração do seu modo de ser e estar na profissão.

A análise das histórias de vida das três professoras que abandonaram a docência ainda no início da carreira mostrou que a decisão de deixar a profissão foi tomada para evitar o desconforto com a situação em que se encontravam, que gerava frustrações, conflitos e desequilíbrio entre o que esperavam e o que tinham como possibilidades de desenvolver o trabalho docente. Essa decisão foi o resultado de uma gama muito grande de influências e determinantes - sociais, organizacionais e pessoais – e, com ela, as professoras buscaram desfazer a tensão e o desconforto que enfrentavam.

Os depoimentos analisados revelam que todo início é difícil, mesmo que este aconteça em momentos diferentes, espaços diversos e por variados motivos. Desde aspectos como o de locomoção para a escola, passando por questões burocráticas e exigências de documentação, até o trabalho de professor propriamente dito são lembrados pelas ex-professoras e demonstram que ao se enfrentar uma situação nova é comum a presença de certa tensão, certo desconforto e um pouco de insegurança.

As dificuldades com as quais as professoras deste estudo se depararam são comuns aos professores iniciantes e, dependendo de certas condições ou fatores relacionados ao trabalho, podem ser atenuadas. Essas condições dizem respeito, principalmente, ao tipo de formação que receberam e à qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar no qual atuam, ao acolhimento e apoio recebidos no início da sua vida profissional.

Nesse sentido, vale destacar o que assinalam Cunha e Zanchet (2010) acerca das políticas de formação e apoio ao professor: o processo de inserção à docência transcende à responsabilidade individual do professor. É, antes, um dever e um desafio das políticas públicas de formação docente. E os motivos destas extrapolam o campo pedagógico, pois alguns países já reconheceram que desatender os problemas específicos dos docentes iniciantes gera prejuízos econômicos, tanto pelo impacto das ações destes no sistema educativo como pela deserção dos professores.

É consenso entre os autores que por melhores que sejam os cursos de formação para o magistério, os professores não estarão prontos e acabados para o exercício da profissão. A realidade, complexa e em constante mudança, os desafiará, permanentemente, a modificar, a desconstruir e construir novos conhecimentos profissionais. Daí a necessidade de políticas de acompanhamento a esse profissional.

Ressaltamos a importância de proporcionar ao professor melhores condições de trabalho a fim de que possam construir uma significação positiva para o magistério. Num momento em que se faz urgente a discussão e a definição dos contornos da profissão e, atrelado a isso, de uma política de formação inicial e continuada de professores, bem como de apoio a esse profissional na fase de inserção na carreira, acreditamos que os impasses e as potencialidades vividas pelos docentes que estudamos e aqui apresentamos possam apontar algumas pistas para a construção de tais políticas.

A fase inicial da carreira é um momento importante para a permanência ou não na profissão. Alguns fatores, como a formação inicial e continuada e o apoio sócio-emocional propiciado pelas relações interpessoais harmoniosas no ambiente escolar, contribuirão para que os professores iniciantes enfrentem e superem as dificuldades iniciais relacionadas ao trabalho docente. Há, sem dúvida, um encantamento com a entrada na profissão, com os aspectos sociais e econômicos que esse início representa; é uma conquista, e o sabor dessa conquista pode colocar à sombra os problemas ou dificuldades desde que as condições de trabalho propiciem isso.

Referências

- BERTAUX, D. (2010). *Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus.
- BOURDIEU, P. (1996). A Ilusão Biográfica. In: J. Amado & M. M. Ferreira (Coord.). *Usos & Abusos da história oral* (pp. 183-191). Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas.
- COSTA, M. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina.
- CUNHA, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: Ilma P. Veiga & M. I. Cunha. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 127-147). Campinas, SP: Papirus.
- CUNHA, M. I da & ZANCHET, B. M. B. (2010). A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário. *Educação*, 33 (3), 189-197.
- DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. & JAYET, C. (1994). *Psicodinâmica do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- DEJOURS, C. (1991). *A Loucura do Trabalho*. São Paulo: Cortez / Oboré.
- ESTEVE, J. M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In: A. Nóvoa (Org.). *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- ESTEVE, José Manuel (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa: Escher / Fim de Século Edições.
- FEIXAS, M. (2002). El profesorado novel: estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona. *Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (1). Disponível em: http://redaberta.usc.es/redu/documentos/volumenes/vol2_n1/vol2_n1.htm#mfeixas. Acesso em 12 jan 2012.
- FERRAROTTI, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger. (Orgs). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 31-57). Natal: EDUFRN / São Paulo: Paulus.
- HYPÓLITO, Á. L. M. (1997). *Trabalho Docente, classe social e relações de gênero*. Campinas, SP: Papirus.
- LESSARD, C & TARDIF, M. (2008). As transformações atuais do ensino: Três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. (pp. 255-278). Petrópolis, RJ: Vozes.
- MARCELO GARCIA, C. (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto.

- MARCELO GARCIA, C. (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1 (1), 109-131.
- MARIANO, A. L. S. (2012). Aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? *Revista Exitus*, 2 (1), 79-94.
- MOITA, M. da C. (1992). Percursos de Formação e de Transformações. In: A. Nóvoa (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (2008). Os professores e o novo espaço público da educação. In M. Tardif & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de professor. História, perspectivas e desafios internacionais*. (pp. 234-253). Petrópolis, RJ: Vozes.
- NOVÓA, A. & FINGER, M. (Orgs.) (2010). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN / São Paulo: Paulus.
- NÓVOA, A. (Org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- NÓVOA, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In: A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
- PAPI, S. de O. G. & MARTINS, P. L. O. (2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: Algumas aproximações. *Educação em Revista*, 26 (03), 39-56.
- REBOLO, F. (2012). Fontes e dinâmicas do bem-estar docente: Os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: F. ReboLO, F.; L. R. M. Teixeira & M. A. de S. Perrelli, *Docência em questão: Discutindo trabalho e formação*, (pp. 23-60). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- TOFFLER, A. (1998). *O Choque do Futuro*. Rio de Janeiro: Record.

A precarização do trabalho docente: reflexos da mundialização do capital em Moju

Raimundo Sérgio de Farias Júnior³⁴

Resumo

O processo de mundialização do capital tem impactado forte e diretamente sobre o mundo do trabalho. A passagem do fordismo/taylorismo para o toyotismo, verificada, sobretudo, após a revolução tecnológica que assolou o mundo do capital nos últimos 40 anos, repercute sobre toda a parcela da sociedade que vive do trabalho. Esse processo de reestruturação nas formas de produção de mercadorias possui como uma de suas principais características a redução e perda significativa de direitos trabalhistas, bem como a precarização de quase todas as atividades laborais. E esse processo encontra profunda reciprocidade no caráter destrutivo do capital. Todos os setores da sociedade, em maior e menor grau, foram sucumbindo aos imperativos do modo de produção vigente e cujos agravos sobre a saúde do trabalhador logo foram se manifestando com imensa intensidade, revelando, com isso, formas de dominação social cada vez mais abstratas, impessoais, “misteriosamente” sutis e sofisticadas. Essa sutileza, todavia, não reduzindo as contradições que lhes perpassam, provocam estragos no corpo e na alma dos indivíduos. No que concerne especificamente a atividade laboral dos professores, a pesquisa aqui desenvolvida objetiva analisar de que forma a precarização do trabalho é percebida pelos docentes que atuam em instituições da rede pública municipal do município de Moju, localizado na região denominada de baixo tocantins, estado do Pará (Brasil). O presente estudo procurou levantar algumas questões relativas ao processo de precarização do trabalho docente: a) como os docentes percebem a precarização do trabalho? b) quais evidências permitem-nos inferir acerca da existência de um trabalho precário? c) o trabalho precário pode ter que tipo de repercussão no trabalho e vida dos docentes? O presente estudo elegeu a utilização de questionários semi-abertos, aplicados junto a docentes que atuam na área urbana da rede municipal do município ora citado. Selecionou-se as quatro maiores instituições dessa rede, bem como os docentes que ministram aula no ensino fundamental menor (1º a 5º ano). Desse modo, se como certa vez afirmara Bourdieu (1998) “a precariedade está por toda parte”, ela atinge especialmente os professores, que, cada vez mais submetidos a processos de exploração acentuados, acabam tendo a saúde física e mental molestada por um trabalho precarizado, alienante e embrutecedor. Entender criticamente as “leis tendências” que envolvem esse processo como relações históricas provisórias representa a necessidade de superarmos as contradições que inviabilizam que o homem, por meio do trabalho, se humanize e se emancipe. Ocorre, assim, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que resulta, sob a vigília do capital, em sua precarização e flexibilização. Nesse sentido, os dados obtidos, evidenciam que há um crescente quadro de desvalorização, desqualificação e intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde.

Palavras-chave: Trabalho docente, precarização do trabalho, ensino fundamental

³⁴ Mestre em Educação e doutorando em Educação (UFPA/PPGED), docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC).

Introdução

O processo de mundialização do capital, tal como concepção de Chesnais (1996) tem impactado forte e diretamente sobre o mundo do trabalho. A hegemonia do toytismo sobre o taylorismo/fordismo, verificada, sobretudo, após a revolução tecnológica que assolou o mundo do capital nos últimos 40 anos, repercute sobre toda a parcela da sociedade que vive do trabalho.

Esse processo de reestruturação nas formas de produção de mercadorias possui como uma de suas principais características a redução e perda significativa de direitos trabalhistas, bem como a precarização de todas as atividades laborais e esse processo encontra profunda reciprocidade no caráter destrutivo do capital.

Todos os setores da sociedade, em maior e menor grau, foram sucumbindo aos imperativos do modo de produção vigente e cujos agravos sobre a saúde do trabalhador logo foram se manifestando e com imensa intensidade, revelando, com isso, formas de dominação social são cada vez mais abstratas, impessoais, “misteriosamente” sutis e sofisticadas. Essa sutileza, todavia, não reduzindo as contradições que lhes perpassam, provocam estragos no corpo e na alma dos indivíduos.

Assim, como aponta Lara (2011), atualmente o sistema de reprodução do capital reúne todas as possibilidades para eliminar o trabalho alienado e as demais contradições que se desenvolvem em seu úbere e que provocam a degradação e o adoecimento dos que se submetem a exploração subjacente ao modo de produção capitalista.

A saúde do trabalhador sofre todos os castigos impostos à força de trabalho. É nesse contexto, incômodo ao trabalho, que as organizações de luta em defesa dos direitos da classe trabalhadora devem estar atentas à saúde e aos processos causadores das doenças e dos acidentes de trabalho, pois as “leis tendências” da lógica do capital, quando tomadas de forma natural e eterna, não possibilitam a crítica e a reivindicação em defesa da saúde do trabalhador. Mas quando há possibilidades de entender as “leis tendências como relações históricas e transitórias”, encontramos caminhos que podem protagonizar novas conquistas para a classe trabalhadora (LARA, 2011, p. 83).

No que concerne especificamente a atividade laboral dos professores, a pesquisa aqui desenvolvida objetiva analisar de que forma a precarização do trabalho é percebida pelos docentes que atuam em Instituições da rede pública municipal de Moju, município localizado no baixo tocantins, estado do Pará. O presente estudo elegeu a utilização de questionários semiabertos, aplicados junto a docentes que atuam na área urbana da rede municipal do município ora citado. Selecionou-se as quatro maiores instituições dessa rede que ministram aula no ensino fundamental menor (1 a 5 ano).

Desse modo, se como certa vez afirmara Bourdieu (1998) “a precariedade está por toda parte”, ela atinge especialmente os professores, que, cada vez mais submetidos a processos de exclusão e precarização acentuados, acabam tendo a saúde física e mental molestada por um trabalho precarizado, alienante e embrutecedor. Entender criticamente as “leis tendências” que envolvem esse processo como relações históricas provisórias representa a necessidade de superarmos as contradições que inviabilizam que o homem, por meio do trabalho, se humanize e se emancipe. Os resultados obtidos estão abaixo discriminados

A precarização do trabalho docente em Moju

Sobre a precarização

O modo de produção capitalista possibilitou as condições técnicas para uma vida emancipada do trabalho alienado, que penaliza, degrada e adoce o homem. Entretanto, as relações sociais da ordem do capital, que se nutrem na propriedade privada dos meios de produção, colocam obstáculos para os trabalhadores terem acesso a uma vida cheia de sentido dentro e fora do trabalho (LARA, 2011, p. 81).

O horizonte histórico do capital não aponta para a realização de um trabalho emancipado, pelo contrário, está conduzindo todos que vivem do trabalho a uma vida precária e cujas possibilidades de realização humana estão para além do capital. Nesse sentido, considero, por um lado, que o termo precarização é entendido como relativo à problemática do emprego e das relações de trabalho que se propagaram com o crescimento do desemprego estrutural, pela flexibilização e pela desregulamentação do trabalho – resultante do vertiginoso aumento das perdas dos direitos trabalhistas – ensejada pela crise estrutural do sistema de acumulação vigente.

Esse processo propicia novas formas de uso e remuneração da força de trabalho que, distante da promoção da dignidade e realização humana, acentua ainda mais a pobreza dos que vivem do trabalho. Ademais, a reestruturação do capital impactou diretamente o fazer dos trabalhadores docentes.

Bosi (2007), por sua vez, observa que a tendência de muitos estudos sobre trabalho docente consideraram que a precarização que atinge esse grupo de trabalhadores, especificamente o das universidades, refere-se apenas flexibilização dos direitos e contratos trabalhistas.

Bosi (2007) entende que além dos diversos tipos de trabalho disciplinados por contratos caracterizados pela ausência de muitos direitos trabalhistas e sem qualquer estabilidade, a precarização do trabalho docente está também relacionada a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico, inseridos dentro de um contexto de mercantilização crescente da educação. É a partir desse entendimento que empregarei o termo precarização ao longo dessa dissertação.

Ocorre, assim, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que resulta, sob a batuta do capital, em sua precarização e flexibilização. Ademais, evidencia-se drasticamente a desvalorização, desqualificação e intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde.

Esse processo, intensificado pelas reformas educacionais efetivadas no Brasil e na América Latina desde a década de 1990, sob a égide dos preceitos neoliberais, acentuou ainda mais as condições do trabalho docente, bem como tem aguçado abissalmente os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, que reforça ainda mais a exploração e desvalorização em voga. O presente estudo procurou levantar algumas questões relativas ao processo de precarização do trabalho docente: a) os docentes percebem a precarização do trabalho? b) quais evidências permitem-nos inferir acerca da existência de um trabalho precário? c) o trabalho precário pode ter que tipo de repercussão no trabalho e vida dos docentes? A seguir, a partir dos dados obtidos, apresentar-se-á a análise dos mesmos.

Evidências de um trabalho precário

Primeiramente é preciso considerar que, por meio do material obtido, 48% dos docentes analisados não exerce o magistério como única atividade remunerada. Esses conciliam a atividade docente, por exemplo, com vendas de utensílios domésticos, perfumes, roupas, joias e demais acessórios. Na verdade, são forçados a desempenharem concomitante ao exercício do magistério outras atividades remuneradas tendo em vista seus proventos não são suficientes para a subsistência.

Assim, 95% informaram que os vencimentos oriundos da atividade docente não garante a qualidade de vida esperada por esses. Acabam, desse modo, “migrando” para outras atividades remuneradas e pouco associadas ao exercício do magistério, algo que, provavelmente, afeta a qualidade das aulas e do ensino.

Outro dado correlato ao anteriormente exposto é concernente ao aspecto de que 38% dos docentes analisados trabalham em mais de uma instituição, não necessariamente como docentes e, quando docentes, não apenas na rede estadual, mas também na privada. Apenas 14% atua apenas na rede municipal de ensino, sendo que todos que atuam apenas nesse rede de ensino estão atrás de outras atividades remuneradas afim de melhora dos rendimentos. Isso representa que uma parte significativa dos docentes tem uma carga de trabalho elevada, ainda mais tendo em vista que 63% dos docentes analisados afirmam ter vínculo de 200 horas apenas na rede municipal de ensino.

Essa carga excessiva de trabalho impacta diretamente na redução de tempo para planejamento de aulas, estudo, formação, descanso e mesmo lazer, tão importante para amenizar o stress da vida cotidiana. Outro dado a ser considerado diz respeito, também, aos vários papéis que os docentes vem acumulando ao longo do exercício do magistério. 77% por exemplo, destaca que progressivamente vem assumindo funções que não são correlatas a sua formação docente, como, por exemplo, psicólogo, educador físico, assistente social, etc. Sobre essa condição Oliveira (2003) analisa que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de desempenhar papéis que estão para além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar as funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Outro dado importante a ser considerado é referente ao tempo de atuação no magistério onde 55% já atua a mais de dez anos na educação e apenas 22% atuam mais de 2 anos no magistério. Como entende Reis (2006, p. 231): “Ensinar é uma atividade em geral altamente estressante, com repercussões evidentes na saúde física, mental e no desempenho profissional dos professores”. Sob esse prisma, o tempo de atuação no magistério é apontado por 61% dos docentes analisados como uma atividade realmente estressante. É oportuno, também, recuperar uma reflexão de Esteve (1999, p. 9) quando analisa que:

[...] entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador – e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente.

Diante desse cenário 55% dos docentes revelam certa falta de motivação em relação ao exercício de suas atividades laborais. 57% revelam, inclusive, que sentem vontade de abandonar a profissão. Nesse interim,

Nóvoa (1995) observa que presenciamos a intensificação de uma grave crise da profissão docente e que tem como consequência a desmotivação pessoal, os altos índices de absenteísmo, de abandono, insatisfação e indisposição por parte dos docentes.

Em relação a questão salarial 52% informou receber entre 2 e 3 salários mínimos e 34% recebe entre 3 e 4 salários mínimos e apenas 8% recebe mais de 4 salários mínimos. Embora, de um modo geral, os docentes reconheçam que seus proventos tiveram uma certa melhora a partir da criação do Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Lei n.º 11.738/08), os mesmos ainda consideram baixo a remuneração que recebem.

Desse modo, ao concordar com Freitas (2007) entendo que é necessário a compleição de uma política nacional global de valorização e profissionalização dos docentes, algo indispensável à edificação de uma educação com qualidade social, o que tem que ser adotado como

[...] como política pública de Estado, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, remuneração e carreira dos profissionais da educação, ou seja, o estabelecimento de uma política de formação dos educadores que defina as licenciaturas nas Universidades como o locus de formação dos profissionais da educação básica, possibilidades para a formação continuada como condição para o aprimoramento pessoal e superação profissional dos educadores e a garantia da

qualidade de vida e trabalho, pela definição do piso salarial nacional, da carreira, da progressão e do aprimoramento do exercício profissional no espaço de trabalho (FREITAS, 2007, p. 43).

Por essa via, cumpre considerar que o Piso Salarial Profissional Nacional, por seu turno, está em consonância com o que estabelece o art. 3.º e 206 da Constituição Federal, no que se refere à erradicação da pobreza, à marginalização e à redução das desigualdades sociais e regionais, bem como garantir e valorizar os profissionais da educação escolar, por meio do próprio Piso Salarial e de Planos de Carreira.

Outro aspecto observado nos dados coletados é referente a faixa etária dos docentes. 64% está na faixa etária acima de 30 anos e apenas 15% está na faixa etária entre 20 e 30 anos. Desses, 83% informou que tem mais de 30 alunos por sala de aula do ensino fundamental menor (1º ao 5º), mas nos anos finais do ensino fundamental menor (4º e 5º) esse número geralmente chega aos 40 e, algumas vezes, ultrapassa esse número.

Registra-se que em 2011, fora apresentado no Senado da República o Projeto de Lei nº 504, de autoria do Senador Humberto Costa, propondo número limitativo de aluno em sala de aula. O projeto estabelece o máximo de 25 alunos na pré-escola e nos dois primeiros anos do ensino fundamental. A partir daí, até o fim do ensino médio, o número é de 35 estudantes em cada turma. Assim, de certa forma, inferindo a partir do percentual máximo previsto pelo referido projeto de lei, percebe-se que as salas de aula estão funcionando com quantidade elevada de alunos, o que, certamente promove impactos que não colaboram para uma educação de qualidade.

Os docentes também que 68% têm apenas a graduação e 32% já possuem a especialização. Sem nenhuma ocorrência de mestrado e doutorado. Um dado importante corresponde ao fato que 79% está insatisfeito com a profissão, em razão sobre tudo da falta de condições de trabalho, dos baixos salários e da desvalorização profissional. 17% dos docentes, por sua vez, ainda demonstram satisfação com a profissão que exercem, embora observem que realmente o ofício dos professores nos dias atuais não oferecem muito

estímulo. 75% pensa ou já pensou em abandonar o magistério ou faz isso de forma gradativa, se ausentando aos poucos do exercício da profissão. Só não abandona por completo em razão, sobretudo, das dificuldades que terá em se inserir novamente no mercado de trabalho. Nesse sentido, como observam Bueno e Lapo (2003, p. 74-75):

Do mesmo modo que o se tornar professor é um processo contínuo, pelo qual o indivíduo se constrói como professor, também o deixar de ser professor mostrou-se, com base nas histórias de ex-professores, como um processo que é tecido ao longo do percurso profissional. No entanto, difícil é saber em que momento esse processo se inicia [...] O abandono, neste caso, não significa apenas renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos

Um dado que possibilita a realizações de inferência correlatas a precarização do trabalho é referente a forma como os docentes fazem uso do tempo livre. 95% utilizam uma parte significativa do tempo livre, em especial o fim de semana e feriados para corrigir trabalhos e provas, além de preparar aulas.

É importante considerar que 92% informaram que, além das horas estabelecidas para o ministro das aulas, desempenham outras atividades correlatas ao magistério, mas cumpridas em horas de trabalho que acabam não sendo devidamente remuneradas, tais como reuniões com pais, envolvimento com a gestão da escola, participações em diversas atividades escolares (festejos, articulação com a família, etc.). Isso revela que está em andamento um processo de intensificação do trabalho docente, processo verificado, de um modo geral, nos demais exercícios laborais do mundo do trabalho. De acordo com Bruno (2005, p. 41-42):

O que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e de tempo [...] Trata-se também de potencializar a utilização dos meios físicos que integram o processo de trabalho dos educadores [...] de intensificar suas atividades, sem investir efetivamente em capacitação de professores.

A reflexão desenvolvida por Bruno (2005) representa um quadro sinótico da realidade concreta sob a qual se assenta a condição do trabalho docente e auxiliam algumas questões que me permite entender a precarização do exercício laboral docente que atuam na educação básica no município de Moju. Ressalto a seguir a percepção dos professores referentes a esse processo.

A percepção dos docentes sobre a precarização

A partir da recolha das informações por meio do tipo de questionário utilizado na pesquisa de campo algumas questões foram sendo elucidadas acerca da percepção da precarização por parte dos docentes.

Por exemplo, uma parte significativa das respostas revela que os docentes aceitam como um dado “natural” a precarização do trabalho a que estão submetidos, pois aproximadamente 60% das respostas obtidas apontam que isso “faz parte” do trabalho que desenvolvem ou que “sempre foi assim”.

Dentro desse percentual (de 60%) há ainda os que afirmam que “isso nunca vai mudar” ou que “vai ser sempre assim”. Desse mesmo percentual, registra-se o fato de que a maioria desses docentes (80%) está com mais de 15 anos de magistério. Nesse sentido, ao que demonstram os dados, parece que quanto maior a quantidade de anos dedicados ao magistério maior também os sinais de desesperança e falta de perspectivas de mudanças.

Mas observo que 90% dos docentes que percebem a precarização como um dado “natural” não são filiados ao sindicato que representa a categoria. Desses, apenas 15% tem algum interesse em se filiar. Todavia, o restante não vê a menor necessidade da militância sindical como instrumento de eliminar ou reduzir os efeitos da precarização. De um modo geral, revelam considerável receio no que tange ao papel que o sindicato exerce (ou deveria exercer) na conjuntura analisada.

Por outro lado, 35% esboçam diversas críticas referentes ao processo de precarização a que estão submetidos. Entre as respostas relativas a esse percentual eles destacam que o trabalho que realizam se efetiva em condições que eles apontam como “inadequadas”, “difíceis” e, principalmente, “precárias”.

Dentro desse percentual, 28% tem alguma participação no movimento sindical e são filiados ao mesmo e o 7% restante manifestam interesse em se filiar. Dessa forma, criticam a falta de reconhecimento e valorização por parte poder público e entendem que uma forma de modificar esse quadro poderia ser uma melhor organização e mobilização dos trabalhadores docentes mediante atuação sindical.

Informo que dos 35% que entendem criticamente o processo de precarização a maioria (71%) possui menos de dez anos de exercício no magistério, alguns, inclusive, ingressaram recentemente na carreira, em razão de terem sido admitidas por concurso público ainda em 2013. Ainda dentro desse percentual (de 35%) 70% possuem menos de 30 anos de idade. Isso, em parte, indica que, dentre os docentes pesquisados, quanto menos o tempo vinculado ao exercício do magistério, maior o sentimento de mudança e mesmo esperança no que concerne o futuro da profissão.

Repercussões no trabalho e na vida dos docentes

Embora, por um lado, percentual expressivo de docentes (60%) não demonstrem uma percepção crítica acerca do processo de precarização do trabalho docente, praticamente todos acusam as repercussões do trabalho precarizado sobre suas vidas.

De um modo geral, os docentes informaram que o tipo de trabalho que realizam interfere na qualidade das atividades pedagógicas. 77% consideraram que, em função das precárias condições de trabalho, ensinar se torna muito mais difícil. Já 20% informaram que interfere pouco. Apenas 3% informaram que não interfere muito. Todavia, os 3% que informaram que não interfere muito e os 20% que informaram que interfere também disseram sentirem problemas no uso das cordas vocais.

Os docentes também destacam que quase sempre abdicam do descanso e lazer no final de semana para realizar atividades correlatas ao trabalho. Nesse caso, 78% dos partícipes da coleta de dados indicam que realizam isso costumeiramente. Já 14% informaram que realizam com pouca frequência atividades correlatas ao trabalho durante os finais de semana. Apenas 8% indicou que nunca reservam nenhuma parte do tempo do final de semana para realizar atividades inerentes ao trabalho educativo que desenvolvem.

Todavia, a precarização do trabalho docente tem seus efeitos mais perceptíveis na saúde dos professores. E essa precarização afeta tanto física quanto mentalmente o professor. No aspecto físico, embora muitas outras doenças fossem relatadas na pesquisa empírica, sobressaem problemas com a utilização da voz, uma vez que 88% dos docentes manifestaram que possuem considerável desconforto com a utilização das cordas vocais durante a realização de atividades relativas ao seu trabalho. Apenas 12% informaram que até o momento ainda não sentem nenhum desconforto vocal.

Entre os que afirmaram sentir desconforto nas cordas vocais (88%) 48% possui mais de dez anos na carreira. Entre os que afirmaram não possuir desconforto com a utilização das cordas vocais 80% ingressou na profissão esse ano, em razão do serem admitidas por concurso público recentemente (2013). Dado que permite inferir que a medida que os anos vão passando as cordas vocais dos professores vão sendo afetadas pelo mal uso da voz durante o exercício laboral. Sobre isso, é oportuno registrar que 97% dos docentes partícipes da pesquisa de campo informaram que jamais tiveram qualquer orientação com profissional especializado (fonoaudiólogo). Apenas 2% informaram que já tiveram consulta especializado com o profissional da voz. O que pode evidenciar que tanto o desconhecimento e falta de cuidado com a adequada utilização da voz como o uso intenso dela está, de alguma forma, afetando a saúde vocal dos docentes pesquisados.

No que tange às doenças mentais, a principal destacada pelos docentes fora o estresse. Nesse sentido, 87% dos docentes classificaram o trabalho docente como uma atividade altamente estressante. Apenas 9% não classificaram a atividade laboral que realizam como estressante. De 100% dos docentes entrevistados, dentre as opções dispostas no questionário apresentado para a recolha das informações aqui analisadas, apenas 4% classificaram a atividade docente apenas como prazerosa.

Ressalto, porém, que 65% dos docentes que classificaram a atividade docente como estressante também informaram que possuem desconforto na utilização das cordas vocais e nunca consultaram um fonoaudiólogo. Os mesmos 65% também informaram que sempre faltam às aulas quando estão com a voz definhada ou mesmo quando estão muito estressados. Esses ainda informaram antes do exercício da docência não sentiam essas moléstias. Vale ressaltar que os docentes que ingressaram esse ano na carreira via o concurso público no ano de 2013 não apresentam ainda, conforme consta nas informações adquiridas com o emprego do questionário, problemas nas cordas vocais e nem classificaram a atividade docente como estressante.

De um modo geral, os dados obtidos me permitem inferir que o processo de reestruturação do modo de produção capitalista, intensificado, sobretudo, a partir da década de 1970, ensejou, também, a reestruturação do trabalho docente, especificamente, aqui, aquele relativo à educação básica.

Essa reestruturação, alterando sensivelmente o modo de ser do trabalho, ensejou a precarização do labor docente, o que afetou, por tabela, a qualidade da educação da escola pública, penalizando, assim, alunos professores e toda a comunidade escolar que depende da escola pública para escolarizar-se.

No bojo desse processo reside a necessidade de ampliação da dominação capitalista, bem como a reprodução do *ethos* que auxilia na reprodução de formas de exploração da força de trabalho. Para o sucesso dessa empreitada faz-se necessário res-significar os espaços laborais de modo a adaptá-los às novas exigências do capital.

E isso implica a precarização do trabalho de um modo geral, especificamente o docente. Resistir a esse processo é difícil, porém possível e necessário tendo em vista a superação das relações sociais que fomentam a precarização do trabalho e a construção de uma sociedade emancipada.

Considerações finais

O mundo do trabalho ainda passa por um intenso processo de reestruturação. Potencializar a extração da mais valia é a meta maior a ser alcançada, nem que para isso o ritmo de exploração do trabalho seja intensificado ainda mais, o que acaba por ensejar a precarização do labor da maioria.

Esse cenário é caracterizado por um crescente processo de desregulamentação e perdas dos direitos trabalhistas e sociais (flexibilização das leis e direitos trabalhistas, intensificação do trabalho, aumento de jornada (duração do trabalho) com acúmulo de funções (polivalência), além de uma maior exposição a fatores de riscos para a saúde e cuja remuneração, mesmo com a criação do piso nacional salarial, ainda está distante da equiparação com outras profissões consideradas de “maior prestígio” social.

Trata-se de um processo histórico de difícil superação, mas que pode ser modificado. Ainda que os mecanismos de reprodução do capital sejam poderosos e eficientes, eles apontam a existência de contradições que permitem a crítica e a superação da presente lógica societal.

Nesse sentido, concordo com a observação de Druck (2011) quando analisa que no atual momento de acumulação flexível a precarização constitui uma estratégia de dominação tendo em vista a reprodução do sistema vigente. Os trabalhadores docentes, que vivenciam a precarização acentuada do labor, não realizam no mesmo, o que aumenta o sentimento de abandonar a profissão, fomenta contextos nocivos a saúde física e mental, o que afeta diretamente a qualidade do ensino. São questões cruciais e que merecem esforço teórico para a compreensão, o que favorece o ensejo da possibilidade da crítica, mas também de atuações sociopolíticas que visem a superação do presente *status quo*.

Referências

- Bosi, Antônio. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, 28 (101), 1503-1523. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000400012&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em: 02 de fevereiro 2011.
- Bourdieu, Pierre. (1998) A precariedade está hoje por toda parte. In: _____. *Contrafogos*, Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, p.119-127
- Bruno, Lúcia. (2005) Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). *Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos*. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Bueno, Belmira Oliveira & LAPO, Flavinês Rebolo. (2003). Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 65-88, mar.
- Chesnais, François. (1996) *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.

- Druck, Graça. (2011) Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? *CADERNO CRH*, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 37-57, 2011
- Esteve, José. (1999). *O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores*. Tradução Durley de Carvalho Cavicchia. Bauru, SP: EDUSC.
- Freitas, Helena (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, n. 100 – Especial-. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302007000300026&lang=pt. Acesso em: 29 maio 2013.
- Lara, Ricardo. (2011). Saúde do trabalhador: considerações a partir da crítica da economia política. In: *R. Katál.*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 78-85, jan./jun.
- Novoa, Antônio. (Org.) (1995). *Profissão professor*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995.
- Oliveira, Dalila. (2003). As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. (Org.) *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 13-35.
- Reis, Eduardo (et al) (2006). Docência e exaustão emocional. *Educ. Soc.* 2006, vol.27, n.94, pp. 229-253.

Trabalho colaborativo docente no ensino das Ciências

Paula Borges Nogueira, Marta Abelha³⁵

Resumo

Um dos principais objetivos da escola do século XXI é desenvolver nos alunos, as competências necessárias para que estes se tornem cidadãos detentores de uma literacia científica, que lhes permita desenvolver hábitos de problematização, de reflexão e de pesquisa, de modo a que se tornem cidadãos interventivos e capazes de participar e tomar decisões fundamentadas, o que pressupõe uma estreita articulação entre as aprendizagens e o contexto sociocultural dos alunos.

A concretização desse objetivo passa, em nosso entender, por um ensino mais integrado e holístico, pressupondo um trabalho docente sustentado por uma cultura colaborativa capaz de conduzir o professor, através de práticas reflexivas e investigadoras da sua profissionalidade, para além da sua competência científica, isto é, para o conhecimento e aperfeiçoamento de um repertório de práticas de ensino, que permita motivar o aluno a melhorar a sua aprendizagem. Neste sentido, quisemos com o nosso estudo compreender dinâmicas de trabalho estabelecidas entre professores de ciências, em contexto de departamento curricular.

Deste modo, e com o intuito de encontrar respostas para o problema de investigação formulado, gizámos os seguintes objetivos de investigação, a saber: i) identificar concepções de professores de Ciências Físicas e Naturais, do terceiro ciclo e secundário, sobre o conceito de colaboração docente, ii) caracterizar dinâmicas de trabalho docente que os professores participantes no estudo afirmam desenvolver a nível de departamento curricular no geral e de área disciplinar em particular e iii) averiguar possíveis fatores potenciadores e inibidores de uma cultura de trabalho colaborativo docente no ensino das Ciências.

Este estudo seguiu uma metodologia essencialmente qualitativa, tendo sido selecionada como estratégia de investigação o estudo de caso. O departamento curricular de Matemática e Ciências Experimentais de uma escola secundária com terceiro ciclo na região do grande Porto foi o caso estudado. A recolha de dados ocorreu durante o ano letivo 2011/2012, tendo o inquérito por questionário, o inquérito por entrevista do tipo semiestruturada e a análise documental sido as principais técnicas de recolha de dados.

A análise de estatística simples e a análise de conteúdo foram as técnicas de tratamento de dados privilegiadas.

Resultados deste estudo sugerem relações de colaboração docente superficiais, imperando formas de trabalho docente marcadamente individualistas. Embora sejam reconhecidas pelos professores inquiridos mais-valias ao trabalho colaborativo, nomeadamente, que possibilita a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências, uma co-análise e co-reflexão sobre práticas letivas, conduzindo a um melhor desempenho docente, promovendo assim a construção de estratégias promotoras de uma aprendizagem significativa, a falta de compatibilidade nos horários não letivos dos docentes e a prevalência de uma cultura de individualismo docente são os principais impedimentos apontados para a sua prática. Assim, os vestígios de trabalho colaborativo docente são limitados a pequenos grupos de professores que

³⁵ Escola Secundária de Paços de Ferreira; Universidade Portucalense

lecionam a mesma disciplina e o mesmo ano de escolaridade e, cujo conceito de colaboração assenta essencialmente na partilha e troca de materiais didático-pedagógico, e a partilha de experiências e estratégias.

Palavras chave: trabalho docente, colaboração docente, ensino das ciências

Enquadramento Teórico

Numa sociedade onde as questões relativas à Ciência e Tecnologia ocupam um espaço crescente, torna-se premente pensar em novas formas de educação, de forma a promover nos alunos o pensamento crítico e, de os tornar cidadãos capazes de intervir oportuna e adequadamente na sociedade onde vivem. Estas competências conduzem a escola e os professores a perspetivarem o conhecimento como algo que todos – alunos e adultos – devem “aprender a aprender” a construir de forma ativa e permanente, de modo a formarem cidadãos informados, competentes, autónomos e aprendentes ao longo da vida (Hargreaves, 2003). Pretende-se assim, a definição de um currículo escolar da Ciência relevante para a vida dos cidadãos, contextualizado e articulado entre as áreas curriculares das ciências, onde sejam abordadas questões de importância pessoal e social, para que os alunos, não se limitem a uma mera apropriação de saberes, mas sim, a desenvolver um conhecimento que lhes permita decidir, avaliar e discutir em consciência, questões que diariamente fazem parte do seu quotidiano. Neste sentido e com o intuito de fomentar a literacia científica, o atual Currículo Nacional para o Ensino Básico, bem como os Programas Nacionais das Ciências do Ensino Secundário, perspetivam linhas de ação que conduzam os alunos a pesquisar, selecionar e interpretar informação, de forma a desenvolverem o seu espírito crítico, avalizarem questões cientificamente controversas, formularem problemas e planearem investigações. Neste contexto é portanto claro, que se espera que a Escola e os professores configurem o conhecimento, nomeadamente o científico, como algo que isente a sua transmissão e memorização puras e promova o desenvolvimento de competências que permitam formar um cidadão informado. Ora, esta óptica de educação implica que os professores desenvolvam um ensino de qualidade, demonstrando eles próprios, o seu comprometimento e motivação pela aprendizagem permanente (Day, 2001). Referimo-nos a profissionais que, para além de competências académicas e domínio das matérias a lecionar e de como se constrói e desenvolve a aprendizagem desenvolvam e aperfeiçoem um repertório de práticas de ensino, que permitam motivar o aluno a melhorar a sua aprendizagem.

Emerge assim, um novo paradigma profissional, o profissional reflexivo e crítico, que “reclama um professor que se afaste da tradicional dicotomia entre a teoria e a prática e corporize a noção de teoria prática” (Alarcão & Roldão, 2008, p.16), isto é, profissionais que procuram a unidade teoria-prática, que refletem sobre a própria prática construindo o seu conhecimento, com o objetivo de se conhecerem melhor enquanto professores e alargarem o seu conhecimento sobre o ensino e os seus contextos (Day, 2001).

Face à complexidade do papel que é esperado que o professor realize, será impossível concretizá-lo sem recurso a um trabalho conjunto, onde a colaboração se afigura uma estratégia fundamental para o seu desempenho (Ponte & Serrazina, 2002). No entanto, pese embora o facto de, na opinião de professores e investigadores, o trabalho colaborativo contribuir para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, para um trabalho docente mais eficaz e um processo ensino--aprendizagem proficiente, o ensino parece teimar em continuar a promulgar práticas individualistas e solitárias de trabalho

(Hargreaves, 1998; Thurler, 1994; Ponte & Serrazina, 2002; Neto-Mendes, 1999, 2005; Tardif & Lessard, 2005).

Embora se possa advogar, como afirma Hargreaves (1998) naquilo a que se refere como *défice psicológico* que alguns investigadores interpretam e defendem - o individualismo como resultado da insegurança dos professores neles próprios, nos outros e na qualidade do seu trabalho – que esta é uma análise demasiado simplista e redutora. Na sua opinião, o individualismo é um fenómeno social e cultural complexo, com inúmeros significados e não necessariamente todos negativos. Neste contexto, refere que as práticas individualistas podem resultar de: constrangimentos externos, como administrativos, falta de espaço ou outros que estabelecem barreiras significativas e que desincentivam o estabelecimento de relações de colaboração; de uma estratégia do professor, por considerar que esta forma de trabalho se traduz num investimento de tempo e de energia mais eficaz; ou finalmente, uma opção consciente do professor que tem origem, muitas vezes, num conjunto de fatores de carácter histórico, biográfico, simbólico e de socialização profissional (Hargreaves, 1998; Lima 2002; Roldão, 2007).

Desenvolver práticas pedagógicas colaborativas não significa negar a individualidade - a atitude crítica e a independência profissional do professor, significa sim, reconhecer e respeitar a existência de diferenças e procurar torná-las numa mais-valia. A colaboração docente permite criar espaços de interação que promovem o desenvolvimento profissional, fomentam a reflexão e o pensamento crítico. Nas culturas colaborativas, as relações de trabalho entre os professores tendem a ser espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, imprevisíveis e não circunscritas apenas aos horários de atividade (Hargreaves, 1998). Nestes ambientes de trabalho marcados pela ação conjunta e concertada de múltiplos saberes e processos cognitivos, potencia-se naturalmente a produtividade dos atores envolvidos – professores e alunos. Contudo, a colaboração não pode ser um espaço confortável, que se limita, unicamente, à partilha de recursos e materiais, onde os professores se sentem apoiados e compreendidos e onde são habituais atitudes de conformismo e de condescendência (Day, 2001), colaboração esta, que Hargreaves (1998) apelida de *colaboração confortável*. Neste tipo de colaboração são praticamente inexistentes o desenvolvimento de ações de prática reflexiva, isto é, os professores refletem mais sobre os objetos, acontecimentos ou conceitos e raramente sobre as causas, que os possam sustentar ou impedir, o que dificilmente conduzirá a uma melhoria no ensino (Fullan & Hargreaves, 2001).

No entanto não é apenas o isolamento profissional dos professores que contribui para a atomização do ensino (Lima, 2002). Também a cultura *balcanizada* (Hargreaves, 1998) a forma predominante de associação e interação entre os professores nas escolas secundárias portuguesas, contribui para uma das formas importantes de fragmentação dos corpos docentes das escolas (Lima, 2002). A balcanização da cultura docente assenta em relações estabelecidas, não com a maior parte dos seus colegas do estabelecimento escolar, mas entre grupos específicos de docentes, que normalmente trabalham em conjunto e com quem, também convivem mais na sala dos professores (Hargreaves, 1998; Lima, 2002). Poderia pressupor-se que as relações que se estabelecem no interior destas subcomunidades poderiam, aparentemente, assemelhar-se a relações de colaboração, todavia, estas associações com interesses tão diversos e configurações particulares, conduzem os professores a adquirirem uma identidade académica, identificando o seu papel na comunidade escolar com o da sua disciplina, o que reforça a existência de formas diferentes de pensar o ensino e a aprendizagem.

Neste contexto, apresentamos nesta comunicação os resultados de uma investigação onde se pretendeu compreender as dinâmicas de trabalho estabelecidas entre professores de ciências em contexto de departamento curricular.

Enquadramento Metodológico

Uma vez que pretendíamos estudar de que forma são promovidas as dinâmicas de trabalho docente num departamento curricular de uma escola secundária, mais propriamente compreender perceções, representações e significados que os professores participantes no estudo atribuem ao trabalho colaborativo, no seu contexto natural de trabalho. Neste sentido, aspiramos investigar um fenómeno contemporâneo – colaboração docente - dentro do seu contexto de vida real – departamento curricular - optando-se por uma investigação de natureza essencialmente qualitativa, sendo o estudo de caso a estratégia de investigação selecionada.

A recolha de dados foi realizada durante o ano letivo 2011/2012. Tendo em consideração os objetivos a que nos propúnhamos investigar e, ponderadas as vantagens e limitações das diferentes técnicas de recolha de dados, recorreremos à combinação de vários instrumentos, nomeadamente: inquérito por questionário aplicado a vinte e três professores do departamento, onze do grupo disciplinar de Biologia e Geologia e doze do grupo disciplinar de Física e Química; entrevista do tipo semiestruturada realizada a três docentes do grupo disciplinar de Física e Química e análise documental.

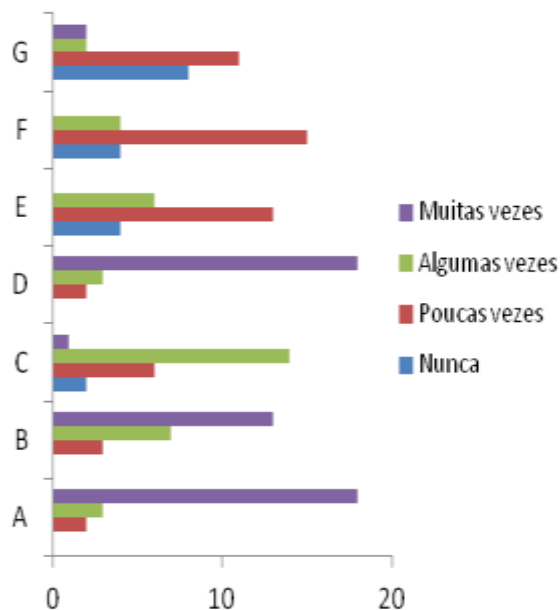
O questionário estruturado em duas partes pretendia, numa primeira parte recolher informações que permitissem caracterizar pessoal e profissionalmente os professores respondentes; numa segunda parte ambicionávamos: i) identificar conceções do inquirido sobre trabalho colaborativo docente; ii) perceber de que forma o trabalho colaborativo era desenvolvido a nível do departamento curricular; iii) compreender quais os constrangimentos inerentes ao desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente e iv) compreender possíveis mais-valias para o ensino das Ciências advindas do trabalho colaborativo docente. Do questionário constavam: uma questão aberta, questões fechadas e questões de escolha múltipla, em leque e de avaliação.

A realização do inquérito por entrevista tinha como objetivo recolher informação que complementasse alguns dos resultados obtidos através das questões do questionário, para além de formular novas questões que permitissem compreender mais pormenorizadamente algumas das respostas dadas. O seu guião encontrava-se dividido em cinco blocos, a saber: i) legitimação da entrevista; ii) caracterização pessoal e profissional do entrevistado; iii) conceções de trabalho colaborativo, suas mais-valias e constrangimentos; iv) valências do trabalho colaborativo no processo ensino-aprendizagem e v) relação trabalho colaborativo/desenvolvimento profissional.

Resultados Obtidos

O grupo de professores participantes no estudo era constituído por vinte e três docentes, com predominância do sexo feminino (67%), todos profissionalizados e com uma média de idade de 38,4 anos. O grau académico mínimo é a licenciatura, existindo três docentes com grau de mestre. Cerca de 50% dos professores respondentes estava afeto a um quadro de escola.

Dos três professores entrevistados, todos licenciados do sexo feminino, com uma média de idades de 36 anos, dois encontravam-se afetos a um quadro de escola e o terceiro era contratado.



A	Trabalho individual.
B	Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva.
C	Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade.
D	Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade.
E	Trabalho com colegas de outras Áreas Disciplinares.
F	Trabalho com colegas de outros Departamentos Curriculares.
G	Trabalho com colegas de outras Escolas.

Tabela 1 Situações de trabalho docente na escola

Gráfico 1 Frequência de situações de trabalho docente na

Sendo a colaboração uma prática emergente, nomeadamente na educação, procurámos compreender, de que forma esta era entendida pelos professores de Ciências Físicas e Naturais. Assim, solicitámos aos professores inquiridos que construíssem uma resposta que traduzisse a sua perceção sobre trabalho colaborativo. Pela análise das respostas obtidas podemos perceber que 78% dos professores respondentes compreende o trabalho colaborativo docente como uma troca de materiais, de experiências, ideias e dúvidas. A circunscrita interpretação do conceito de trabalho colaborativo foi corroborada pelo discurso dos professores entrevistados que referiram o trabalho colaborativo docente, marcado pela interaguda, troca e partilha de conhecimentos, salientando como condição para a sua prática, a existência de um bom relacionamento entre as pessoas envolvidas. Estes resultados, na nossa opinião, traduzem-se numa conceção de colaboração confortável como referem estudos de Hargreaves (1998) e Lima (2002).

Note-se que uma colaboração, como afirmam Fullan e Hargreaves (2001) que não se estende à sala de aula, não permitindo portanto o desenvolvimento de práticas de co-docência, observação mútua e reflexão conjunta sobre as práticas, dificulta a melhoria das práticas docentes e conseqüentemente, constrange o desenvolvimento de uma aprendizagem mais efetiva.

De acordo com os objetivos a que nos propúnhamos pretendíamos também investigar a forma de trabalho privilegiada pelos professores inquiridos. Quando analisámos os resultados do questionário traduzidos no gráfico 1 destaca-se uma clara preferência pelo trabalho individual por parte dos inquiridos. Esta realidade comprova diversas investigações (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; 2005; Ponte & Serrazina, (2002); Tardif e Lessard (2005); Thurler, 1994) que referem que embora sejam reconhecidas mais-valias ao

trabalho colaborativo, os professores privilegiam práticas individualistas e solitárias. Não estamos contudo a afirmar, que o trabalho individual não tem de existir, porque estamos completamente de acordo com a opinião de Hargreaves (1998), quando este refere que ao tentarmos eliminar o individualismo, o *tempo de preparação*, como ele denomina, onde o professor reflete sobre as suas práticas podemos estar a empobrecer a individualidade dos professores e conseqüentemente a competência e eficácia que a acompanham. Também os professores que entrevistámos, salientaram a necessidade do trabalho individual, afirmando que o trabalho colaborativo não substitui o trabalho individual.

Uma observação mais atenta do mesmo gráfico, revela uma preferência por partes dos professores respondentes numa colaboração ao nível de subgrupos de trabalho, no caso em estudo, professores do mesmo grupo disciplinar que lecionam o mesmo nível e ano de escolaridade e com quem sentem maior proximidade afetiva. A situação espelha uma *balcanização* da cultura docente (Hargreaves, 1998) entre os professores do departamento, traduzida pelas relações entre subgrupos de docentes. Estas relações que, numa primeira análise, podiam ser promissoras do desenvolvimento de trabalho colaborativo docente, são conducentes a diferenças no estatuto ou na prioridade entre as disciplinas “académicas” em detrimento das “práticas” (Frota, 2011), levando os grupos a competir entre si, pelos recursos, pelo estatuto e pela influência dentro da escola, ocorrendo colaboração apenas no caso de esta servir os interesses do grupo (Day, 2001). Este tipo de cultura docente desvirtua a verdadeira colaboração, dificilmente promove a conquista de acordos e não promove o crescimento profissional contínuo dos professores. É de referir no entanto, que a colaboração não exclui a existência de subgrupos, apenas prefigura barreiras ténues entre eles e afinidades mais diluídas.

Neste contexto, solicitámos aos professores respondentes que assinalassem de um conjunto de situações referentes a trabalho docente, as que no seu entendimento, se verificavam com maior frequência a nível do departamento e ao nível da sua área disciplinar. Examinados os resultados verifica-se que as evidências de trabalho colaborativo ao nível do departamento se situam, fundamentalmente, entre professores do mesmo subgrupo de trabalho. Neste contexto e no que respeita ao trabalho colaborativo desenvolvido por área disciplinar são referidas como situações mais frequentes: a análise e discussão conjunta de propostas emanadas do Ministério da Educação (56%), a planificação conjunta de atividades experimentais (56%), a planificação e desenvolvimento de um conjunto de atividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula (48%) e a análise e discussão conjunta dos critérios de avaliação dos alunos (48%). Importa salientar que os exemplos de trabalho colaborativo apontados referem-se a situações desenvolvidas fora do contexto sala de aula.

Os resultados obtidos são consentâneos com reflexões anteriores, onde referimos que é evidente a primazia do trabalho individual docente sobre o trabalho colaborativo docente, e que as suas frágeis manifestações são limitadas a pequenos grupos e expressas através de um conjunto de situações que deixam confinado a cada professor, as suas experiências e interpretações obtidas na sala de aula.

Às práticas de trabalho colaborativo docente estão associadas potencialidades e constrangimentos. Neste sentido com a aplicação do questionário pretendíamos ainda conhecer que potencialidades e constrangimentos os professores de ciências associavam ao desenvolvimento de trabalho colaborativo

docente. Assim, de um conjunto de benefícios relativos à prática de trabalho colaborativo docente, solicitamos que assinalassem quatro, que na sua opinião resultassem em mais-valias da sua prática. Sendo que as que reuniram maior consenso referem que o trabalho colaborativo docente *permite a construção e partilha de recursos materiais, ideias e experiências* (21%) e *permite uma co-análise e co-reflexão sobre práticas letivas* (18%).

As escolhas anteriores assemelham-se a um paradoxo. A primeira encara o trabalho colaborativo docente, como uma colaboração confortável, que se baseia, como referem Fullan & Hargreaves (2001), na troca de ideias aconselhamento e partilha de materiais, portanto com uma natureza mais imediata, específica e técnica, fora do âmbito sala de aula, não pressupondo uma prática reflexiva sistemática. Pelo contrário, a segunda é uma forma de colaboração capaz de proporcionar um retorno crítico coletivo sobre o ensino e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores (Hargreaves, 1998), o que pressupõe práticas colaborativas que se estendem à sala de aula, onde os professores podem envolver-se em formas conjuntas de ensino, por exemplo através da observação conjunta de aulas.

Face a esta aparente incoerência, quisemos perceber melhor a que realmente se referiam os professores respondentes, assim, procurámos juntos dos professores entrevistados, esclarecimento para as nossas dúvidas. Também os professores entrevistados referiram como mais-valias do trabalho colaborativo docente *a partilha e a troca de materiais, experiência e conhecimentos, num sentido de uma aprendizagem em conjunto com os outros*, como se verifica no discurso dos professores entrevistados:

“é importante o trabalho colaborativo, pela partilha de experiências, pela partilha de conhecimentos, até de estratégias de ensino que foram mais bem-sucedidas que as minhas e acho isso importante” professor P1;

“...uma interajuda, uma troca de conhecimentos para ajudar o colega não no sentido de preparar aquele material, mas ajudá-lo porque ele está a precisar de algum esclarecimento em alguma coisa, ou uma ajuda na elaboração de uma aula, ou de um conhecimento em que está menos “evoluído” professor P2;

“partilham ...a experiência pessoal e profissional... permite promover a discussão e a partilha de conhecimentos... até esse ano eu nunca tinha trabalhado com sensores, mas havia uma colega que dominava.... acabámos por complementar nosso trabalho, eu aprendi coisas com ela, ela também aprendeu comigo” professor P3.

Neste contexto, permitimo-nos admitir que os professores questionados desconheciam as implicações da co-docência e co-reflexão, entendendo-as como um “fazer (con)junto” mas, sem a perspetiva interativa, dialógica e conseqüentemente reflexiva, da parceria pedagógica, a qual permite compreender o que se faz/observa e porque se faz, num processo formador e potenciador da aprendizagens (Alarcão & Roldão, 2008).

À semelhança do que efetuamos anteriormente, solicitamos aos professores respondentes que, numa lista de constrangimentos apontados ao trabalho colaborativo docente assinalassem os quatro principais obstáculos ao seu desenvolvimento. Os fatores mais assinalados foram: a falta de compatibilidade nos horários não letivos dos docentes (16%) e a prevalência de uma cultura de individualismo docente (15%). Também os professores entrevistados referiram estes como os fatores mais impeditivos de uma prática de trabalho colaborativo.

Investigadores como Leithwood, Leonard e Sharrat (2000), Pereira, Costa e Neto-Mendes (2004) e Thurler (1994b) referem a falta de conciliação dos horários docentes como um dos constrangimentos mais evocados pelos professores, como fator impeditivo para o desenvolvimento de práticas de colaboração docente. Ultrapassar este constrangimento, requer da parte da gestão da escola um particular desafio, pois terá que organizar os horários dos professores de forma a permitir que sejam desenvolvidas práticas de trabalho colaborativo docente, sem no entanto impor horas para o seu desenvolvimento, sob pena de promover uma colegialidade artificial (Hargreaves, 1998).

Não deixa de ser interessante notar, que o segundo constrangimento mais assinalado pelos professores respondentes tenha sido a prevalência de uma cultura de individualismo docente. Parece claro, que os docentes reconhecem que, um dos impedimentos à prática de uma cultura colaborativa docente é inerente ao próprio professor, opinião também corroborada pelo discurso dos professores entrevistados:

“considero que nem todos os professores estão predispostos a fazer esse trabalho. Por um lado, talvez porque entendam que o expor as suas dúvidas é um sinónimo de que têm dúvidas e isso é mau um professor ter dúvidas eu até acho que é mais para partilha de estratégias de ensino, de atividades... somos um bocadinho Velhos do Restelo, nós adaptamo-nos aquele modelo de aulas, que é o nosso, e depois fazer uma coisa diferente é complicado. Já estamos tão habituados àquilo que achamos que funciona” professor P1;

“às vezes há falta de vontade por parte das pessoas para poder desenvolver esse trabalho”..” as pessoas não gostam de se expor ... aí eu vou trabalhar e vão notar que eu não sei muito sobre isto, e na aula estou mais à vontade, preparo eu e pronto” professor P2.

Este discurso aproxima-se do tipo de individualismo que Hargreaves (1998) chama de défice psicológico, onde os professores reservando-se no seu individualismo se escudam da hipótese de os seus pares os considerarem menos competentes. No entanto e na esteira do autor esta análise pode ser demasiado reducionista. A prática de uma cultura individualista, como refere Roldão (2007), emerge duma realidade bem mais complexa, enraizada na cultura profissional e organizacional das escolas e dos professores. Os professores acresce a autora, são desde sempre socializados no trabalho individual, e numa lógica de cumprimento curricular, e não numa lógica de eficácia e qualidade que assenta na co-reflexão, co-análise e co-docência como forma de garantir uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo revelam uma uniformidade relativamente às conceções que os professores de ciências têm sobre colaboração docente. A grande maioria dos professores associam trabalho colaborativo a um tipo de trabalho assente na troca e partilha de materiais, ideias ou experiências, entre pessoas que se dão bem, o que lhes permite, na sua opinião um melhor desempenho docente e conseqüentemente um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. No entanto, esta forma de entender a colaboração, onde trocam ideias e materiais e onde até se pode planificar em conjunto, mas onde se deixa de lado a sala de aula, não desafiam, em nossa opinião, profissionalmente um professor, não contribuindo assim para o seu desenvolvimento profissional, conseqüentemente para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem

Embora os docentes participantes no estudo reconheçam o trabalho colaborativo como uma atividade potenciadora de aprendizagens académicas e sociais para alunos e professores, os resultados apontam para uma prática docente predominantemente individualista, com raras e frágeis manifestações de colaboração docente. Contudo, se por um lado uma cultura individualista está muitas vezes associada a práticas de ensino tradicionais, inibidoras do desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, associada a uma conotação negativa (Lortie, 1975; Hargreaves D., 1980) por outro, investigadores como Fullan e Hargreaves (2001) a cultura individualista está ligada tanto a fatores intrínsecos - por opção, acreditando que esta é a melhor escolha ou por estratégia em resposta às contingências quotidianas do seu ambiente de trabalho – como a fatores extrínsecos – consequência da tradição e cultura do contexto escolar onde o professor está inserido ou por questões burocráticas e organizativas da escola como a sua arquitetura ou tempo e espaços livres. Recordando que o trabalho individual não tem só desvantagens e também é necessário, o problema coloca-se quando individualismo é um hábito e não uma opção, isto é quando não são discutidas outras formas de trabalho promotoras de práticas de ensino mais inovadoras e eficazes e potenciadoras do desenvolvimento profissional docente.

No nosso contexto de estudo, as manifestações pontuais de colaboração docente revelam-se ao nível de grupos de professores que pertencem ao mesmo grupo disciplinar e que lecionam o mesmo nível e ano de escolaridade, o que evidencia uma cultura docente *balcanizada*. Um tipo de cultura que se restringe a subgrupos, sem uma perspetiva de identidade institucional e que no caso em estudo conduz a uma dupla divisão dos professores inquiridos, por disciplina e por ciclo de ensino. Este tipo de cultura pode na opinião de Hargreaves (1998) ser minorada tornando as estruturas organizacionais mais fluidas e permeáveis, o que permite a sua rápida alteração diante das diferentes situações do quotidiano da escola.

Face à inconsistência das mais-valias apontadas pelos professores participantes e das suas conceções relativamente ao conceito de colaboração docente, parece-nos importante que o conceito de colaboração fosse mais analisado e discutido no meio profissional docente, pois consideramos que esta diferença de significado poderá ser um entrave ao desenvolvimento de uma cultura colaborativa docente.

Uma interpretação concertada da cultura colaborativa pode levar os professores a aceitar e compreender uma nova forma de trabalhar, a desenvolverem ações para a sua concretização bem como, a assumirem o compromisso do seu desenvolvimento. Assim é possível a construção de uma comunidade aprendente, onde a contribuição de cada um permite que todos usufruam dos benefícios e onde a troca e a partilha de experiências fazem aumentar de forma significativa o número de soluções e ideias bem como a qualidade das opções realizadas, numa espiral de conhecimento.

Finalmente e tendo presente os constrangimentos assinalados pelos professores de ciências participantes, dois desafios são lançados à escola. O primeiro prende-se com a necessidade de diretores de escola e as estruturas curriculares intermédias criarem condições favoráveis ao desenvolvimento do trabalho colaborativo dos professores, sem, no entanto, as disciplinar administrativamente, sob pena de promoverem uma colegialidade artificial (Hargreaves, 1998). O segundo a promoção de equipas pluridisciplinares capazes de introduzir novos paradigmas de colaboração, conducentes à transdisciplinaridade e a articulação entre ciclos. Esta perspetiva de dinâmicas de trabalho docente facilita uma articulação curricular que permitirá ao aluno através da inter-relação de saberes a construção de uma visão holística do conhecimento.

Referências bibliográficas:

- Alarcão, Isabel & Roldão, Maria do Céu (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pégaso.
- Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Frota, Ana Paula (2011). *Gestão escolar e culturas docentes. O público e o privado em análise*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Fullan, Michael & Hargreaves Andy (2001). *Por que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: Mac Graw Hill.
- Hargreaves, Andy (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, David (1980) A sociological critique of individualism. *British Journal of Educational Studies*, 28(3), pp. 187-198
- Lortie, Dan (1975) *School teacher: a sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- Leithwood, Kenneth, Leonard, Lawrence, & Sharrat, Lynn (2000). Conditions fostering organizational learning. In Kenneth Leithwood, *Understanding schools as intelligent systems* (pp. 99-124). Stamford: JAI Press.
- Lima, Jorge (2002). *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Neto-Mendes, António (1999). *O trabalho dos professores e a organização da escola secundária. Individualismo e colegialidade numa perspectiva sócio-organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro: Aveiro, Portugal.
- Neto-Mendes, António. (2005). Os professores e o trabalho colaborativo: das políticas educativas às práticas docentes. In João Paulo Janicas (Org), *O professor no séc. XXI. Formação e Intervenção* (pp. 79-97). Coimbra: Centro de Formação de Professores Ágora.
- Pereira, Fernanda, Costa, Nilza, & Neto-Mendes, António (2004). Colaboração docente na gestão do currículo: o papel do departamento curricular. In Jorge Costa, Ana Andrade, António Neto-Mendes & Nilza Costa (Org), *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp. 143-158). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ponte, João Pedro & Serrazina, Maria de Lurdes. (2002). *Professores e formadores investigam a sua própria prática. O papel da colaboração*. Retirado em 20 de Junho de 2010, de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3992/1/03-Ponte-Serrazina%20\(Zetetike\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3992/1/03-Ponte-Serrazina%20(Zetetike).pdf)
- Roldão, Maria do Céu (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, pp. 24-29.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Pétopolis: Editora Vozes.

Thurler, Mónica (1994a). Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova conceção da gestão da inovação. In Mónica Thurler, & Philippe Perrenoud (Eds), *A escola e a mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.

Thurler, Mónica (1994b). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires au-delà du culture de l'individualisme? *Revue Française de Pédagogie* n° 109 , pp. 19-39.

Contextos e estratégias de aprendizagem no trabalho docente: Um estudo com professores do 1º CEB

Rosalinda Herdeiro & Ana Maria Costa e Silva³⁶

Resumo

Nesta comunicação apresentaremos alguns dos resultados de uma investigação realizada entre 2008 e 2010, com professores do 1º CEB da zona norte de Portugal. A investigação realizada teve como principal objetivo perceber o impacto da publicação de dois normativos na (re)construção da identidade, na aprendizagem e no desenvolvimento profissional docente.

Da publicação desses dois normativos, nomeadamente o novo Estatuto da Carreira Docente (ECD), Decreto-Lei nº 15/2007 de 19 de janeiro e do Decreto Regulamentar nº2/2008 de 10 de janeiro sobre a Avaliação do Desempenho Docente (ADD), emergiram um conjunto de reações que quisemos compreender de modo mais aprofundado.

Sabemos que o Séc. XXI inicia com um conjunto de políticas educativas europeias, sustentadas numa sociedade e economia baseadas no conhecimento. Estas políticas visam promover, entre outras finalidades, a aprendizagem ao longo da vida como contributo de promoção da igualdade de oportunidades, do crescimento económico e do progresso.

Assim, todas as atividades de aprendizagem intencionais, desenvolvidas ao longo da vida com o objetivo de adquirir, desenvolver ou melhorar os conhecimentos e as competências profissionais, lideram os planos estratégicos da governação a nível europeu com a expectativa de se atingir elevados padrões de ensino que promovam a qualidade das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente, o sucesso educativo.

Deste modo, conhecer os contextos e as estratégias de aprendizagem adotadas pelos professores e o seu impacto no trabalho docente foi um dos objetivos específicos da investigação realizada, considerando que podem ter influência na qualidade da prática pedagógica. Deste modo, formulamos as seguintes questões:

Em que contextos aprendem os professores? Quais as estratégias de aprendizagem selecionadas por eles? Que impacto terão as mesmas na qualidade do trabalho docente?

Neste âmbito, o estudo longitudinal que realizamos ao longo de três anos (2008-2010), bem como a natureza qualitativa e quantitativa do mesmo, permitiu-nos evidenciar as perceções dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico relatadas nas narrativas biográficas escritas e orais recolhidas em dois períodos distintos e em três grupos de discussão formados para o efeito. Para além das perceções evidenciadas nos textos narrativos dos professores e nas entrevistas de grupo, apresentamos alguns dos resultados recolhidos através da aplicação de um questionário distribuído a 396 professores do mesmo ciclo e da análise estatística efetuada com os testes Qui-quadrado e Teste t.

As vozes dos professores participantes neste estudo manifestam resultados que revelam inexistência ou desadequação dos contextos existentes e desmotivação pela aprendizagem, por parte dos professores,

³⁶ Instituto de Educação, CICS - Universidade do Minho

face às condições que experienciam atualmente a nível profissional, independentemente das estratégias selecionadas, com efeitos negativos na qualidade do trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente, contextos de trabalho, estratégias de aprendizagem.

Introdução

Vivemos tempos de uma acelerada transição cultural, tempos estes em que a educação e a aprendizagem assumem um papel social e profissional de primeira importância. Importa, por isso, dispensar-lhe uma atenção redobrada. Não bastará dizermos que evoluímos para a *sociedade do conhecimento*, que os sistemas educativos e as escolas devem melhorar o seu desempenho, temos sim de intervir, criar e sustentar condições, estratégias e oportunidades de aprendizagem nos diferentes contextos profissionais para que os resultados surtam.

Neste sentido, são múltiplos os relatórios mundiais produzidos pela UNESCO (2000, 2005, entre outros) que nos oferecem um leque de pontos de vista sobre as diferentes questões e perspetivas inerentes à problemática que envolve a educação atual, sublinhando a necessidade de investir na qualidade dos professores e das instituições.

Durante as últimas décadas, os principais desafios educativos projetados pela Europa assentavam em cinco eixos principais: i) a configuração de uma sociedade de aprendizagem; ii) a procura da qualidade educativa; iii) a preocupação com a igualdade; iv) o valor da cultura das escolas e v) a redescoberta da importância da aprendizagem na sala de aula (Marchesi e Martín, 2003).

Assim, na visão da Europa, o termo qualidade é a categoria central do novo paradigma de educação sustentável, constituindo o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam. Em torno deste objetivo projetam-se novas ações e insiste-se no debate de temas comuns no campo da educação: a descentralização e autonomia das escolas; a necessidade de reformular (mudar) os currículos; o desenvolvimento da avaliação de todos os processos do ensino; a elevada preocupação com as tarefas dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas (*idem*). De um modo geral, estas iniciativas arquitetam, essencialmente, a autonomia das escolas no sentido de lhes exigir mais responsabilidade e adaptação ao contexto social, unificando, contudo, as suas preocupações na(s) função(ões) dos professores, principalmente no que concerne à sua formação e preparação inicial e contínua, assim como a configuração de sistemas válidos de desenvolvimento profissional.

Segundo Papadopoulos (2005), a educação e a formação iniciais têm uma importância primordial, se pretendemos que o aprendizado para a vida seja sustentável, sendo do conhecimento geral que ambas estimulam o nascimento de um saber sólido em todos os jovens, alimentando-lhes o gosto e a capacidade de adquirir novos conhecimentos, essenciais para o progresso de si mesmos e da sociedade.

Assim, o investimento na qualidade das escolas e dos professores é considerado a base e o motor de desenvolvimento, criando, desta forma, novas responsabilidades sobre os sistemas educativos.

Nesta perspetiva, as condições de trabalho, os contextos e as oportunidades têm uma importância capital no desenvolvimento profissional, limitando ou promovendo o acesso à aprendizagem do professor na escola e, por isso, devem ser atendidos por parte dos seus responsáveis, quando intentam a mudança educativa.

Trabalho docente e qualidade do ensino

Se nos centrarmos nos recentes discursos políticos do campo educacional, tanto no âmbito internacional como nacional, apercebemo-nos que o princípio da procura da qualidade educativa assume um lugar central e preponderante na resposta a um ensino de 'excelência'.

O recurso à expressão 'qualidade' em educação tem suscitado um debate nem sempre consensual. Segundo Leite (2003), esta situação acontece, por um lado, do facto de se tratar de um conceito ambíguo e com inúmeras interpretações. E, por outro lado, resulta do facto de se associar à expressão 'qualidade' movimentos como o das 'escolas eficazes' e ideias provenientes da organização do trabalho e dos controlos de qualidade.

Este princípio constitui-se como o horizonte de todas as iniciativas que se iniciam ou se reforçam, isto é, relaciona-se com a necessidade de proporcionar a todos os jovens uma educação mais completa e adaptada às demandas sociais. Em torno deste objetivo emergem debates acerca das principais preocupações inerentes aos sistemas educativos: a autonomia das escolas; as mudanças no currículo; a avaliação do processo de ensino; a preocupação com a função dos professores e os sistemas de participação e controle social das escolas (Marchesi e Martín, 2003).

Ainda neste sentido, Darling-Hammond (2010), preocupada com um ensino eficaz, distingue dois contextos em que o termo qualidade é utilizado com maior frequência: a qualidade do ensino e a qualidade dos professores, conceitos muitas vezes confundidos pela sua aproximação, mas que, de facto, são distintos.

Nesta perspetiva, para a autora, a qualidade do ensino "está associada a um ensino sólido, que permite a aprendizagem de uma grande diversidade de alunos e que vai ao encontro das exigências da disciplina, dos objetivos de aprendizagem e das necessidades dos alunos num determinado contexto" (*idem*: 201).

Entretanto, o relatório da OCDE (1992: 208), coordenado por especialistas da Educação, refere que o termo qualidade "comporta diferentes significações que são ao mesmo tempo descritivas e normativas", estando na sua origem três razões pertinentes: as reações a um período de crescimento, a reforma dos métodos de ensino e as solicitações económicas e sociais.

Assim, na necessidade de elevar os padrões do ensino e de melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos, o governo português, em 2007, decidiu reformular o Estatuto da Carreira Docente (ECD) e impor um modelo de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), sustentados, fundamentalmente, na qualidade do desempenho do professor acordado no mérito docente como premissa de motivação para o desenvolvimento profissional e progressão na carreira.

Passando a ser, assim, a avaliação da qualidade o discurso dominante "que tanto serve para legitimar a intervenção do Estado no processo de regulação do sistema, como é utilizado para responsabilizar as escolas, os professores, os alunos e os pais pelos resultados obtidos" (Pacheco, 2000: 13).

Assim, ao longo dos últimos cinco anos tem sido publicada sucessiva legislação na tentativa de retificar algumas das contestações manifestadas pelos professores (e seus representantes legais, nomeadamente os sindicatos), revelando uma instabilidade muito grande que transpôs as 'paredes' ministeriais e sindicais e se instalou nos contextos educativos das escolas, agravando, ainda mais, a sua situação já debilitada.

Porém, é neste ambiente de vaivém, de legislação promulgada, 'negociada', revogada, revista e reeditada (que tem acompanhado diversos governos e ministros da educação em Portugal, desde 2007 a 2012) que se pretende enraizar um ensino de qualidade nas nossas escolas, exigindo que o professor se qualifique e motive profissionalmente.

A aprendizagem docente e suas implicações

Nos últimos anos, o desenvolvimento individual e social foram reconhecidos como claramente interdependentes, pelo facto de o indivíduo se encontrar firmemente enraizado na sociedade, constituindo, naturalmente, um local de aprendizagem constante.

No contexto educacional, esta interdependência é visível: os professores aprendem no local de trabalho em situações diversas (formais e informais) com os colegas e os alunos, com o fim de reforçar e potenciar os seus recursos pessoais e profissionais para um melhor ensino.

Woods (1990) defende que ensinar bem implica aprender mais. Este pensamento supõe, necessariamente compreender os pressupostos psicológicos adjacentes ao processo de aprendizagem para, posteriormente, percebermos do que falamos quando se defende a mudança da/na escola sustentada na aprendizagem permanente do professor ao longo da vida.

De um modo geral, pode ser pacífico afirmar que “genericamente aprender envolve o contacto, intencional ou não, com um dado tipo de conhecimento que é retido na memória do indivíduo que lhe originará uma transformação” (Sá, 2009: 19) ou, “uma alteração dos processos ou estruturas cognitivas”, como sublinha Gonçalves (1990: 76). Este conceito de aprendizagem resulta das principais teorias exploradas pela Psicologia: a teoria behaviorista, incluindo os contributos da teoria da aprendizagem social (Bandura, 1987); a teoria cognitivista, incluindo os desenvolvimentos do modelo do processamento da informação e a teoria humanista (Sá, 2009).

Segundo Pinto (1996), estas teorias da aprendizagem tratam dos modos de relacionamento interativo entre os sujeitos e o contexto, de maneira a poder compreender como se processa a aprendizagem e o que acontece ao indivíduo quando aprende sozinho ou com outros indivíduos no mesmo contexto ou em contextos diferentes.

A teoria da aprendizagem social abordada pelo psicólogo Bandura (1987) salienta que grande parte da aprendizagem verifica-se através de um processo de observação da execução de exemplos sociais e das suas respetivas consequências.

Desejando encontrar um constructo teórico capaz de explicar os processos de aprendizagem e transformação, o Bandura formulou a hoje popular teoria da auto-eficácia, segundo a qual são as apreciações que as pessoas fazem acerca da sua eficácia individual que elegem os melhores preditores do seu desenvolvimento e persistência em diferentes funções (*idem*).

Deste modo, as aprendizagens dos sujeitos, quer elas se apurem por experiência, quer se apurem por observação, produzem impacto através da transformação cognitiva das percepções dos indivíduos sobre a sua eficácia pessoal e são estas que nomeiam os mediadores capazes de predizer os desempenhos futuros do sujeito (Bandura, 1987).

Este processo de transformação cognitiva, na opinião de Smylie (1995: 95), de uma forma geral não ocorre espontaneamente, ele é “influenciado por uma série de fatores diferentes, incluindo a intensidade de discordância cognitiva, o contexto social e oportunidades para reconsideração ‘segura’ e experimentação com novas práticas”.

Estas afirmações refletem uma visão construtivista da aprendizagem e sugerem várias propostas acerca da educação de adultos no local de trabalho (Silva, 2003, 2007; Flores *et al.*, 2009), assumindo que os adultos podem aprender em diferentes circunstâncias e contextos (Dean, 1991) a partir de atividades formais ou informais (Smylie, 1995; Silva, 2007), planeadas de forma natural e consciente (Day, 2001) e experienciadas em grupo ou individualmente (Herdeiro, 2010).

Morais e Medeiros (2007: 41) reforçam as consequências do fenómeno em discussão - a auto-eficácia - afirmando que se torna possível “inferir que os professores com um sentido elevado de auto-eficácia, naturalmente abertos a novos métodos, como forma de encontrar abordagens mais eficazes para a aprendizagem dos alunos”, são mais eficientes no seu trabalho.

Por sua vez, a teoria humanista destaca o objetivo da autorrealização e desenvolvimento pessoal através da aprendizagem (García, 1999), ou seja, “identifica o carácter único da experiência pessoal, centrando a aprendizagem no aprendente, na ajuda positiva, na autoaprendizagem, na autorrealização e no desenvolvimento pessoal” (Silva, 2003: 55).

Desta forma, aprender constitui um desafio permanente ao longo da vida para qualquer sujeito, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do (seu) contexto profissional.

Assim, a aprendizagem do professor assume um lugar de destaque no processo de mudança e desenvolvimento, desejando-se que seja contínua (Dean, 1991), ao longo da carreira docente, com o objetivo de alcançar um patamar profissional de grande qualidade. Para isso, são considerados determinados pré-requisitos, como: a certeza do tipo de aprendizagem que pretendemos; a definição clara de objetivos; o reconhecimento das características dos ambientes de trabalho e dos contextos e a identificação dos recursos existentes para a criação de oportunidades de aprendizagem impulsionadoras (Smylie, 1995).

Hargreaves e Fullan (1992: 1-2), partindo do pressuposto que ‘oportunidades para aprender’ implicam ‘oportunidades para ensinar’ nas salas de aula – pensamento explorado por Woods (1990) na nota introdutória da sua obra *Teacher Skills and Strategies* – afirmam que “ter oportunidades suficientes para ensinar pode implicar encontrar oportunidades para aprender e adquirir conhecimentos (...), pode implicar ter oportunidades para desenvolver as qualidades pessoais (...) e implicar a criação de um ambiente de trabalho solidário (...)”.

Na convicção de Woods (1990: 1), a abundância de oportunidades de aprendizagem sugere aos professores maior “à vontade para abordar os problemas mais puros do ensino, como promover a aprendizagem do aluno de competências e conhecimentos relevantes e de valor”.

Neste sentido, segundo Sugrue (2004), para que o professor seja transformador do seu desenvolvimento profissional ao longo da carreira, isto é, para que a aprendizagem profissional aconteça na escola há a necessidade de estimular os contextos educativos em diferentes vertentes, o que a nossa investigação também evidencia, como veremos.

Metodologia do Estudo e Amostra

Este estudo teve como principal finalidade identificar os elementos intervenientes no desenvolvimento profissional dos professores em articulação com a carreira docente e as identidades profissionais. Para tal, definimos dois objetivos gerais: i) identificar as perceções que os professores do 1º CEB têm do novo Estatuto da Carreira Docente e da Avaliação do Desempenho Docente, normativos publicados em 2007 e 2008 respetivamente; ii) compreender as implicações destas mudanças na (re)construção da(s) identidade(s) profissional(ais). Definimos, também, os seguintes objetivos específicos: i) conhecer o impacto dos normativos em estudo no desenvolvimento profissional dos professores e na carreira docente; ii) analisar o impacto da legislação referida nas práticas pedagógicas dos professores e na escola/agrupamento; iii) conhecer as suas perceções de progressão na carreira; iv) perceber a relação entre progressão na carreira e desenvolvimento profissional.

Tendo em atenção os objetivos propostos para esta investigação, optámos por combinar as abordagens quantitativa e qualitativa, permitindo o aprofundamento dos dados perspetivados através de modos diferentes: em extensão e em profundidade.

A abordagem qualitativa foi privilegiada através da utilização das seguintes técnicas de recolha de informação: das narrativas biográficas de oito professores do 1º CEB que se inserem nas duas perspetivas que Bertaux (1997) salienta como particularmente significativas; são elas: ‘como forma de saber’ e ‘como forma de comunicação’. Estas narrativas biográficas relatam as experiências vividas por professores do 1º CEB, antes e após a publicação dos referidos documentos legislativos (2008 e 2010). Foi também utilizada a técnica do focus group (após a aplicação do questionário) e a pesquisa documental.

Na abordagem quantitativa foi concebido um questionário, composto por questões fechadas, questões abertas e escalas tipo Likert – a partir dos resultados das narrativas, da legislação e da revisão de literatura – e distribuído pelos 396 professores do 1º CEB que integram os agrupamentos dos oito professores junto dos quais recolhemos as narrativas constituindo, assim, a nossa amostra.

A percentagem de retorno do questionário foi de 63%, correspondendo a 249 questionários do total dos distribuídos que, posteriormente, foram tratados e analisados no programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.0.

Dos 249 respondentes ao questionário, 80,7% são do género feminino e 19,3% do género masculino, o que nos possibilita o reconhecimento do predomínio de um corpo docente feminino. Quanto à faixa etária, ela tem maior representatividade entre os 31 e 40 anos (39,0%) e entre os 41 e 50 anos (30,5%). Em relação às habilitações académicas, 85,1% dos professores são licenciados, 5,6% dos inquiridos têm o grau de Mestre

e 8,8% ainda mantém a habilitação acadêmica adquirida na formação inicial, o Bacharelato. Um outro dado considerado importante para caracterizar os respondentes foi o tempo de serviço: inferior e igual a 10 anos na carreira docente encontra-se 37,8 % dos respondentes; muito próximo desta percentagem estão os docentes que têm entre 11 e 20 anos de serviço (30,9 %).

Após a breve caracterização da amostra do nosso estudo, importa salientar o caráter longitudinal que esta investigação assume.

Neste texto iremos evidenciar apenas alguns dos resultados decorrentes, tanto do estudo qualitativo e da análise de conteúdo através do Programa NVivo 9.0, como da aplicação do questionário e da análise estatística efetuada com os testes Chi-Square e T-Test.

Contextos e estratégias de aprendizagem na escola: as vozes dos professores

As condições de aprendizagem dos professores nas escolas

Num processo de mudança educativa, segundo Ozga (2000: 33), os professores constituem um problema de gestão para os Governos, devido à possível tensão entre “a intenção ou o objetivo dominantes e o modo como as coisas resultam no terreno, nas escolas”. Sendo assim, os Governos empenham-se na gestão da profissão docente e, nesse processo, conforme afirma o autor, os professores são geridos, quer “pela promulgação de uma ideologia profissional, que regula o seu comportamento em certas alturas”, quer através “da regulação direta, pela especificação do currículo, da estrutura da carreira e da formação profissional” (*idem*: 34).

Neste sentido, o Quadro 1 sintetiza as condições que os professores encontram presentemente nas suas escolas/agrupamentos decorrentes, tanto do contexto político, como do contexto social, as quais, nas vozes dos informadores-chave que participaram no nosso estudo, consistem em fatores impeditivos da aprendizagem docente.

Quadro 1 - As condições de aprendizagem dos professores na escola

	Condições de aprendizagem	As vozes dos professores
Contexto Político	Condições de trabalho (na escola)	
	Excesso de alunos por turma	<i>“(...) reduzir o número de alunos por turma (...) e mais professores de apoio (...)”.</i> (Sónia, narrativa oral/2010)
	Falta de apoio/acompanhamento pedagógico	<i>“(...) agora, com a avaliação, era a altura que ainda precisava de mais ajuda, e, e não há, e não surge (...)”.</i> (Amélia, narrativa oral/2010)
	Ausência de espaços e momentos para trabalhar em conjunto	<i>“(...) não consigo disponibilidade de tempo, que eu acho que deveria ter, para a prática que é fundamental (...)”.</i> (Elsa, narrativa oral/2010)
Contexto Social	Falta de tempo	
	Condições relacionais (na escola)	<i>“(...) tomando os professores mais fechados e individualistas, desconfiando-se uns dos outros (...)”.</i> (Catarina, narrativa escrita/2008)
	Dificuldades na relação com os pares, com os alunos e com os encarregados de educação.	<i>“(...) nascem as primeiras hostilidades entre os professores. (Elsa, narrativa escrita/2008)</i> <i>“(...) os alunos não têm regras, não têm responsabilidade, não têm hábitos de trabalho (...)”.</i> (Amélia, narrativa oral/2010)

Assim, do contexto político, os professores participantes salientam a preocupação no que concerne às condições de trabalho na escola, essencialmente na aplicabilidade de medidas curriculares desadequadas aos contextos educativos atuais. Disto são exemplo, os critérios relacionados com a organização de turmas (turmas com elevado número de alunos, com diferentes anos de escolaridade, com progressão automática no primeiro ano e a obrigatoriedade de o aluno acompanhar o grupo até ao final de ciclo); a falta de apoio pedagógico para todos os alunos com dificuldades de aprendizagem; a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular no horário escolar do professor titular de turma e, para agravar a situação, a falta de tempo e de momentos para trabalhar em equipa, tal como pensam os professores:

“(...) e então no primeiro ano, para não ferir suscetibilidades de alunos e ‘essas tretas todas’, o menino não pode reprovar, depois vai para o segundo ano fazer o primeiro ano e depois se não consegue, porque está desenquadrado em termos de trabalho nas aprendizagens dadas, o professor tem de se desdobrar para fazer segundo e primeiro ano (...)” (Salvador, GD1).

Também no contexto social, as políticas educativas interferem nas relações pessoais e profissionais dos professores, com destaque na relação direta com os pares.

Os professores participantes constataam que os documentos legislativos, especialmente o normativo que regula a avaliação de desempenho docente impulsiona os primeiros conflitos entre os professores,

sustentados em atitudes individualistas e desconfiadas, produzindo ambientes escolares emocionalmente contestados em silêncio para evitar mais problemas.

As respostas dos professores do 1º CEB ao questionário, relativamente à importância das condições proporcionadas pelos locais de trabalho para a aprendizagem profissional (Quadro 2), corroboram as vozes narrativas dos informadores-chave. Assim, 98,4% dos professores percebe que as escolas e/ou agrupamentos não facilitam momentos e espaços de reflexão conjunta para debater assuntos relativos aos alunos; 65,5% dos docentes considera que as escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes ‘ataques’ legislativos, impondo a instabilidade e a desordem profissional no seio educativo. Por último, 96,8% confirma que não tem tempo para planificar as aulas como gostaria, devido ao excesso de tempo gasto em reuniões para discutir assuntos do campo burocrático.

Quadro 2 - Condições de aprendizagem docente na escola

Indicadores	Positivo	Negativo	Q.Q
As escolas/agrupamentos proporcionam momentos/espacos de reflexão conjunta	1,6	98,4	233,3***
As escolas/agrupamentos estão sujeitos a constantes “ataques” legislativos	65,5	34,5	23,8***
Tenho mais tempo para planificar as aulas	3,2	96,8	218,0***

Nota: *** p <0,00

Com efeito, os professores revelam uma certa hesitação e até insegurança no caminho a seguir. Não sabem se devem seguir um caminho individualista, pela inexistência de indícios de objetivos comuns, ou se um caminho mais partilhado, mas que implica ir à procura dos outros para aprender com eles “(...) *chamei-a à minha sala (...)*” (Gabriela, narrativa oral/2010), arriscando-se a ser mal interpretado pelos pares “(...) *não podes partilhar com pessoas que te vão olhar assim de lado e achar que tu te sentes melhor que elas (...)*” (Sónia, narrativa oral/2010).

Desta forma, os ambientes educativos têm uma forte influência na aprendizagem e na identidade profissional dos professores (Veiga Simão, *et al.*, 2005; Morais e Medeiros, 2007; Flores, *et al.*, 2009, Herdeiro, 2010) pois, como argumenta Smylie (1995: 99), um ambiente “caracterizado pelo poder igualitário e relações de autoridade aumenta a probabilidade de que os indivíduos se sintam e sejam livres para se envolver na prática reflexiva e na aprendizagem experimental”.

Nesta perspetiva contextual, os professores entendem que “(...) *não será a avaliação que irá criar todas estas condições para que o ensino público se torne num ensino de efetiva qualidade (...)*” (Patrícia, narrativa escrita/2008), mas sim “(...) *criar espaços de aprendizagem profissional (...)*” (Diogo, narrativa escrita/2008) na escola, sustentados nas aprendizagens formais e informais oriundas de diferentes fontes (Silva, 2007, 2008).

Deste modo, e atendendo ao referido, os professores que participaram na nossa investigação evidenciam dificuldades de aprender no local de trabalho devido às políticas educativas direcionadas para os contextos

escolares que vieram criar um mau ambiente nas escolas, dominando a insegurança, a desconfiança e a inexistência de reconhecimento profissional. Mediante tal situação, os professores vão desistindo de uma relação amistosa e saudável, indispensável à prática de ensino como uma comunidade aprendente, conforme ilustram as suas autoras:

“Tenho saudades de entrar numa escola, dizer bom dia com um sorriso aberto e ser recompensada com outro e, de seguida, entrar na sala de aula cheia de esperanças na minha arte de ensinar, na minha postura de profissional bem aceite por todos” (Amélia, narrativa escrita/08);

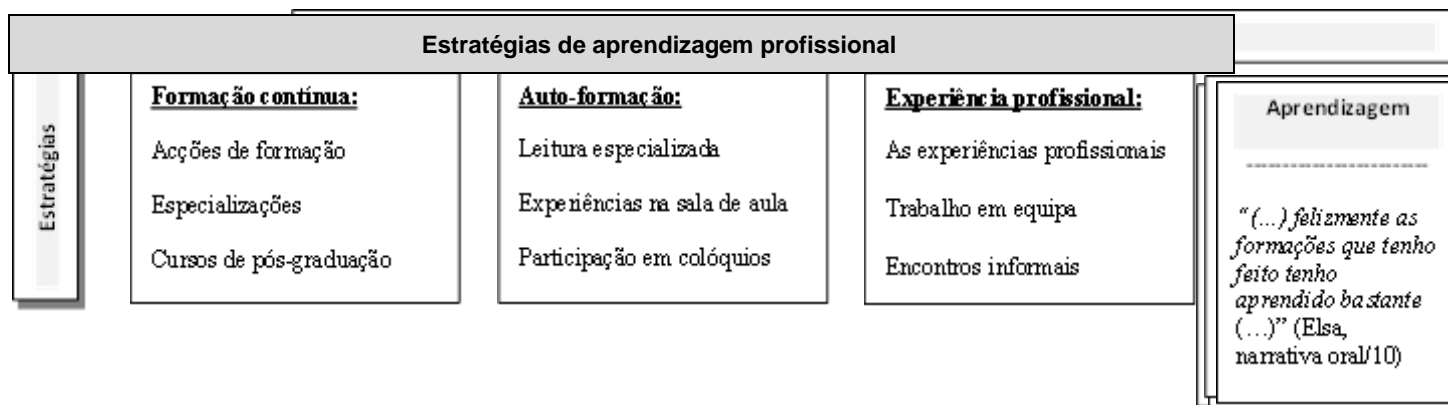
“(...) veio trazer uma profunda transformação na vida das escolas, criando grande instabilidade, insegurança, descontentamento, frustração e desmotivação na classe docente” (Catarina, narrativa escrita/08).

Para além disso, “os corações dos professores – as suas paixões, os seus entusiasmos, as suas identidades pessoais, o seu comprometimento, as suas emoções - são tão importantes quanto as suas cabeças e as suas mãos” (Day, 2004: 185). Por isso, os professores sentem-se, emocionalmente, abandonados e pressionados na profissão pelas entidades governamentais e pela sociedade em geral, emergindo um desconforto emocional com consequências no investimento profissional e na desistência antecipada da profissão.

As estratégias de aprendizagem valorizadas pelos professores

Apesar da atual crise motivacional na escola, com influências no compromisso e no empenho, os professores tentam superar as exigências e procuram novas orientações e agendas de carreira, valorizando um conjunto de estratégias de desenvolvimento profissional, como verificamos na Figura 1.

Figura 1 – As estratégias de aprendizagem profissional valorizadas pelos professores



Desta figura inferimos que o conjunto das estratégias selecionadas pelos professores é desenvolvido, essencialmente, em contexto de trabalho, certificando as tendências atuais da formação contínua – a preocupação de a centrar na escola e nos professores – de forma que a mesma seja assumida como “um instrumento real de desenvolvimento profissional dos professores” (Oliveira-Formosinho, 2009: 263).

Nesta perspetiva, Flores et al., (2009: 136) afirmam que os professores frequentam as ações de formação com o propósito de se desenvolverem social e intelectualmente, mas também com “o objetivo de adquirirem competências que os possam ajudar a oferecer aos seus alunos meios e ferramentas que os levem a dar forma

àquilo em que cada um se torna”, aspetos evidenciados também pelas professoras Carolina e Catarina:“(...) fiz formação sim, com grande proveito a meu ver, na área de Ciências e no ano a seguir em Matemática também, que foi bastante proveitosa (...)” (Carolina, narrativa oral/2010); e “(...) porque tinha um aluno que tinha características autistas (...) e eu tinha que lidar com ele diariamente e senti necessidade de fazer uma formação específica nessa área e ajudou-me bastante” (Catarina, narrativa oral/2010).

Lieberman (1996) sugere que os professores devem diversificar os contextos de desenvolvimento profissional e não se restringirem única e exclusivamente às ações de formação que frequentam, independentemente do contexto.

Assim, os docentes, sustentados na vontade natural de aprender para ensinar ainda melhor, socorrem-se da sua experiência profissional adquirida ao longo da carreira, individualmente ou em grupo, para produzir novos conhecimentos “(...) mas isso não será um reflexo de uma aprendizagem que tu própria fizeste ao longo desse tempo? Certamente, foi fruto de uma auto aprendizagem que foste fazendo (...)” (Carlos, GD3).

Neste sentido, os professores valorizam a dinâmica das práticas reflexivas em grupo na escola, considerando que elas proporcionam “novas possibilidades para a ação e conduzindo a melhoramentos naquilo que se faz” (Herdeiro, 2010: 106) com a ajuda dos pares, com mais formação e experiência profissional num ambiente mais ou menos informal: “(...) penso que influenciará muito mais a experiência que eu vou tendo e as vivências que tiver dentro do agrupamento com outros colegas, que deverão ser responsáveis por me ajudar em conseguir ser melhor (...)” (Mário, GD1). Assim, podemos sublinhar que “a valorização da informalidade permite uma maior orientação dos processos formativos para a experiência e para os saberes experienciais dos professores em detrimento dos saberes formais exteriores ao campo profissional” (Ferreira, 2009: 335).

Outra estratégia selecionada pelos professores é a autoformação. Ou seja, a aprendizagem autónoma, defendida por Sparks e Loucks-Horsley (1990) como uma estratégia de desenvolvimento, sustentada, essencialmente, em leituras especializadas, experimentação de novas práticas na sala de aula em colaboração com os pares, ocorrendo sem a existência de um programa de desenvolvimento profissional-formal. Partindo do pressuposto de que o adulto aprende de forma mais eficaz quando tudo é composto em função das suas necessidades e vontades, os autores afirmam que, quando o professor toma a iniciativa de aprender sozinho, determinando as suas próprias metas e selecionando as atividades que pensa resultar na consecução desses objetivos está, seguramente, a aprender (*idem*).

Segundo Oliveira-Formosinho (2009), a revisão de investigação mostra que os programas que atendem aos pressupostos que subjazem a aprendizagem dos adultos, individualmente – as necessidades de aprendizagem variam de um indivíduo para o outro, que os adultos se tornam cada vez mais autodirigidos e a sua prontidão para aprender é estimulada por problemas do dia a dia tanto pessoais como profissionais – têm mais probabilidade de realizar os seus objetivos do que os que apresentam oportunidades idênticas para todos os participantes.

Desta forma, a formação em contexto faz todo o sentido porque corresponde a práticas formativas que se articulam com os contextos vivenciais dos actores educativos, sendo reclamados a todos um papel ativo de construtores de saber e não de meros consumidores passivos de programas de formação e ‘créditos’ correspondentes (Ferreira, 2009).

Conclusão

Na atualidade, o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem assume especial acuidade, reconhecendo-se a importância da sua participação empenhada na transformação significativa do sistema educativo, particularmente em tempos de mudança.

Nesta perspetiva, o professor é visto como um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara, movendo-se em circunstâncias muito complexas e contraditórias, que requerem a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais no processo de mudança.

Neste sentido, criar dispositivos e contextos que levem o professor a uma atitude consequente de investimento profissional ao longo de toda a sua carreira é uma necessidade que as escolas e outras instituições exteriores devem programar e proporcionar, cabendo ao professor decidir os projectos que pretende desenvolver e o modo de os executar. A questão não é de proporcionar saberes formalizados, mas antes criar condições e oportunidades de aprendizagem profissional que permitam a troca de experiências pedagógicas, com o propósito de enriquecer o trabalho docente.

Promover a aprendizagem no local de trabalho é, como vimos, valorizado pelos professores que participaram na investigação que realizámos, e é também reforçado por Smylie (1995), ao salientar as oportunidades dos indivíduos para trabalhar e aprender com os outros numa base contínua, acreditando que a aprendizagem pode ser melhorada através da partilha com os outros, particularmente com aqueles que possuem conhecimentos e experiências diferentes.

Num contexto de desmotivação profissional docente, Goodson (2008: 170) admite que a mudança não passará “de uma forma de ação política simbólica, desprovida de qualquer empenhamento ou sentido de posse pessoal ou interno à instituição”, pois entende que as reformas educativas são bem sucedidas quando os professores as encaram como fontes de inspiração e, simultaneamente, são entendidos como elementos necessários à própria reforma.

Referências bibliográficas

Bandura, Albert (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bertaux, Daniel (1997). *Les Récits de Vie*. Paris: Nathan.

Darling-Hammond, Linda (2010). Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In M. A. Flores (Org.) *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional. Sentidos e Implicações* (pp. 197-235). Porto: Areal Editores,.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.

Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.

Dean, Jean (1991). *Professional Development in School*. Milton Keynes: Open University Press.

- Ferreira, Fernando Ilídio (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Flores, Maria Assunção *et al.*, (2009). Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Org.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas* (pp. 119-151). Porto: Edições Pedagogo.
- Gonçalves, Óscar F. (1990). *Terapia comportamental. Modelos Teóricos e Manuais Terapêuticos*. Lisboa: Edições Jornal de Psicologia.
- García, Carlos Marcelo (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (2008). *Conhecimento e Vida Profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy & Fullan, Michael (1992). Introduction. In A. Hargreaves & M. Fullan (Org.) *Understanding Teacher Development* (pp. 1-19). New York: Teachers College Press.
- Herdeiro, R. (2010). *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional. Narrativas de professores*. Lisboa: Chiado Editora.
- Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Lieberman, A. (1996). Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning. In M.W. McLaughlin & I. Oberman (Eds) *Teacher Learning. New policies, New Practices* (pp. 185-201). New York: Teachers College Press.
- Marchesi, Á. & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Porto Alegre: Artmed.
- Morais, Filomena & Medeiros, Teresa (2007). *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?*. Açores: Universidade dos Açores.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (2009). Desenvolvimento Profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Ozga, Justine (2000). *Investigação sobre Políticas Educacionais. Terreno de contestação*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José Augusto (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In J. A. Pacheco (Org.) *Política Educativas. O neoliberalismo em Educação* (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.
- Pinto, Jorge (1996). *Psicologia da Aprendizagem: concepções, teorias e processos*. Lisboa: Instituto do Emprego e Formação Profissional.
- Sá, Rosanna Maria (2009). *Políticas para a Educação de Adultos em Portugal: a governação pluriescalar da «Nova Educação e Formação de Adultos», (1996-2006)*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga, Portugal.

- Silva, Ana Maria (2003). *Formação, Percursos e Identidades*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, Ana Maria (2007). *Formação: espaço-tempo de mediação na construção de identidade(s)*. Coimbra: ARIADNE Editora.
- Silva, Ana Maria (2008). Mediação Formadora e Sujeito Aprendente ao longo da vida. In ANAIS (Atas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de setembro. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Textos convidados. ISBN: 978-85-87103-39-0.
- Smylie, Mark A. (1995). Teacher Learning in the Workplace: Implications for School Reform, in Thomas R. Guskey & Michael Huberman (Ed.) *Professional Development in Education: New Paradigms e Practices* (pp. 92-109). New York: Teachers College Press.
- Sparks, Dennis & Loucks-Horsley, Susan (1990). Models of staff development, in W. Robert Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (pp. 234-250). New York: Macmillan.
- Sugrue, Ciaran (2004). Rhetoric's and realities of CPD across Europe: from cacophony towards coherence?, In C. Day & J. Sachs (Org.) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 67-93). Maidenhead: Birks, Open University Press.
- UNESCO (2000). *O direito à educação: Uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre Educação*. Porto: Edições Asa.
- UNESCO (2005). *A educação para o século XXI: questões e perspectivas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Veiga Simão, Ana Margarida, et al., (2005). Contextos e processos de mudança dos professores: uma proposta de modelo. Educação e Sociedade. *Revista de Ciências da Educação* (pp. 173-188), nº 90 Volume 26-Jan/Abr.
- Woods, Peter (1990). *Teacher Skills and Strategies*. London: Books from Falmer Press.

Um estudo sobre trabalho e profissão com professores de educação básica no Brasil: práxis pedagógica em questão.

Liliana Soares Ferreira³⁷

Resumo

O artigo problematiza as concepções e a relação entre trabalho e profissão apresentadas nos discursos de oito professores da Educação Básica, em uma escola do sistema público municipal, localizada no Sul do Brasil. Neste espaço e tempo, realizou-se estudo, tendo como aporte teórico a dialética, com destaque para a relevância de categorias como historicidade, totalidade e contradição. Portanto, foram considerados elementos relativos ao materialismo histórico dialético, tais como a concepção de classe social, as características contemporâneas da sociedade capitalista no Brasil e, nesta, as condições de trabalho dos professores. Como técnicas de produção de dados, realizou-se entrevista e grupos de interlocução, além de observações dos cotidianos na escola. Os professores, caracterizados por um tempo de trabalho entre dez e trinta anos, são licenciados em Pedagogia, área do conhecimento cujas bases epistemológicas estão relacionadas, às ciências humanas, e que, no contexto escolar, dada a sua história, ocupam um lugar social relativo à especificidade e centralidade de seu objeto de estudo. Em decorrência, esses professores estão imersos em condições e características de trabalho, em espaços, tempos e projeto pedagógico dentro de uma mesma escola. Nesses contextos, revelam como se percebem como trabalhadores e como avaliam a sua pertença à profissão. A partir da análise comparativa desses elementos, são problematizados os processos de "formação de professores" e a práxis pedagógica que são aspectos, nesse estudo, considerados relevantes para se compreender o trabalho e a profissão dos professores.

Palavras-chave: Práxis. Profissão. Trabalho.

Introdução

O trabalho com educação implica uma atividade de reflexão e sistematização contínua, realizado no cotidiano de instituições educacionais, do qual se originaram diversas interrogações. De modo particular, as questões em torno do trabalho dos professores têm sido sugestivas para fins de estudos, principalmente se esse trabalho for considerado na sociedade contemporânea, que apresenta particularidades determinadas por fatores históricos, sociais e culturais gerados pelo atual estágio metabólico do capital, no qual o trabalho se apresenta com características de precarização, intensificação, fragmentação entre outras. Ao mesmo tempo, considera-se que se trata de um trabalho, no sentido marxiano do termo:

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza; processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. [...] Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza". (MARX, 2008, p. 204)

³⁷ Universidade Federal de Santa Maria / Ufsm/ Brasil

Obviamente, o trabalho dos professores é marcado por especificidades, mas, é em si, um trabalho realizado dentro de uma formação social. Trata-se de uma sociedade que se recompõe, re-organiza cotidianamente diante das contínuas descobertas científicas que, não raro, acabam por desfazer crenças e articular novos modos de compreensão. Especialmente, neste contexto, o trabalho sofre alterações contínuas, indagando o sujeito acerca de si como trabalhador e redimensionando as relações emprego/desemprego. A cultura, da mesma maneira, tornou-se uma elaboração bastante sofisticada, mediada pela ciência e pelas transformações sociais. Portanto, trata-se de uma sociedade cujos metabolismos se apresentam desafiadores e não tem privilegiado a educação como prioridade absoluta, ao contrário, tem utilizado a educação para o atendimento de necessidades imediatas, quais sejam as relativas ao processo de produção de mercadorias em uma perspectiva inspirada pelo ideário neoliberal e pelo modo flexível das relações produtivas. Para fins da discussão ora proposta, consideram-se os aspectos sociais como síntese do histórico e cultural e como determinantes e transformadores dos discursos sobre educação, passando a estabelecer os valores que fazem parte da elaboração subjetiva dos sujeitos.

Nessa perspectiva, este artigo problematiza as concepções e a relação entre trabalho e profissão apresentadas nos discursos de oito professores da Educação Básica, em uma escola do sistema público municipal, localizada no Sul do Brasil. Neste espaço e tempo, realizou-se estudo, tendo como aporte teórico a dialética, com destaque para a relevância de categorias como historicidade, totalidade e contradição. Portanto, foram considerados elementos relativos ao materialismo histórico dialético, tais como a concepção de classe social, as características contemporâneas da sociedade capitalista no Brasil e, nesta, as condições de trabalho dos professores. Para tanto, considerou-se que:

O processo de profissionalização docente [...] tem-se caracterizado por uma clara indefinição da compreensão dos efetivos mecanismos sob os quais o mesmo ocorreu. Sem dúvidas, a desvalorização do papel do professor, tanto em termos de status como em termos de remuneração, tem merecido inúmeros estudos sobejamente conhecidos dos investigadores. Entretanto, parece-nos que as categorias falsa consciência e alienação, aliadas a outras correlatas desenvolvidas por Marx, podem ainda dar muitas contribuições à compreensão desse fenômeno (TAMBARA, 2005, p. 17).

Como técnicas de produção de dados, realizou-se entrevista e grupos de interlocução, além de observações dos cotidianos na escola. Os professores, caracterizados por um tempo de trabalho entre dez e trinta anos, são licenciados em Pedagogia, área do conhecimento cujas bases epistemológicas estão relacionadas, às ciências humanas, e que, no contexto escolar, dada a sua história, ocupam um lugar social relativo à especificidade e centralidade de seu objeto de estudo. Em decorrência, esses professores estão imersos em condições e características de trabalho, em espaços, tempos e projeto pedagógico dentro de uma mesma escola. Nesses contextos, revelam como se percebem como trabalhadores e como avaliam a sua pertença à profissão, considerando-se que:

[...] as profissões não podem ser encaradas como estruturas estáticas, impermeáveis à mudança, abandonando-se a idéia da existência de um tipo-ideal de profissão que se configuraria como um parâmetro para se estudar o processo de institucionalização de um determinado grupo profissional. Cada grupo exige ser estudado em sua própria gênese e desenvolvimento. (MENDONÇA, 2005, p. 28)

A partir da análise comparativa desses elementos, são problematizados os processos de "formação de professores" e a práxis pedagógica que são aspectos, nesse estudo, considerados relevantes para se compreender o trabalho e a profissão dos professores.

Dentre outras coisas, toda profissão funciona sob princípios, diretrizes, valores instrumentais e reiterativos: a racionalidade, a eficiência, a produtividade, as competências. Tais valores fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos da profissão. A profissão também pressupõe a capacidade de manipular meios para atingir fins, determinados a priori pelo capital. Hoje, soma-se a essas categorias a idéia das vantagens comparativas, a flexibilidade, o dinamismo, a polivalência. Todo profissional deve possuir as competências e as habilidades exigidas pelo mercado se deseja ser valorizado pelo capital. Na sociedade (capitalista) do conhecimento o capital está a exigir com mais impetuosidade a escolarização. (FRIZZO, 2008, p. 09)

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Em toda a pesquisa, considerou-se fundamental analisar como os sujeitos—professores se compreendem em seu trabalho, atendendo aos imperativos sociais e culturais que foram constituindo uma nova realidade social. Pensando nisso, procurou-se viabilizar um entendimento sobre o valor simbólico dos aspectos profissionais dos professores, evidenciados em seus discursos. Assim, foram elaborados entendimentos acerca das posições que revelavam os sujeitos nos discursos, marcadas pela subjetividade e pela inclusão em um ambiente social. A pesquisa foi um estudo dos discursos, inicialmente isolados, depois verticalizados e, após, percebendo-os integrados e, com isto, acabando por analisar aspectos básicos sobre o trabalho e a escola, os quais a seguir são apresentados, organizados em uma sequência, sem que sejam determinados sentidos mais relevantes de um item em relação aos outros, apenas como uma maneira considerada mais facilmente compreensível. Pensa-se que tal sequência se constitui em uma possibilidade de compreender também a escola e sua organização, que pode ser um efetivo espaço e tempo de constituir-se, por processos educativos contínuos, professor.

Primeiro: sujeitos e historicidade

Como já mencionado, partiu-se da composição de um grupo de entrevistados, como representantes de um grupo social maior: os professores de anos iniciais do Ensino Fundamental da Região, trabalhadores da educação, inseridos em uma sociedade capitalista, globalizada e neoliberal. Ao entrevistá-los, foi possível ir conhecendo seus discursos sobre sua profissão, seu trabalho e sobre a escola, seu local de trabalho. Entendeu-se estes três elementos imbricados com base em uma lógica: os professores são trabalhadores da educação, revelam uma profissão e têm na escola seu *locus* principal de profissão. Ao iniciar a pesquisa, tinha-se como hipótese que a profissão seria o estágio em que os profissionais se sentem impregnados por seu fazer, por suas crenças e conhecimento de sua profissão de modo a revelar-se profissional, o que gera demandas contínuas de compreender e envidar lutas dentro do contexto socioeconômico onde se inserem como sujeito de um trabalho.

Os discursos remeteram a organizar uma sequência de análise. Partiu-se de como os professores se tornaram professores, seu trabalho, sua profissão e as relações de classe social, chegando à escola, lugar onde estes temas se evidenciam. Nesta perspectiva, foram encontrados os professores como trabalhadores não denotando a dimensão social de sua profissão, ora porque preferem se alienar em discursos ideologizados como o da vocação, da missão, do prolongamento da família; ora porque não refletiram sobre suas condições de trabalho e, também, como os anteriores, não têm como se revelar como trabalhadores.

Foram poucos os discursos, três apenas, fazendo menção às condições profissionais de professores como uma trabalhadores, em meio a um sistema capitalista e, ainda nestes casos, sem aprofundamento, como se indicassem desconhecimento. Do mesmo modo, foram poucos os discursos, dois apenas, nos quais se verificou aproximação com um sujeito-professor, atento à sua profissão, aos problemas enfrentados pelos sujeitos-professores em relação às políticas educacionais e ao contexto social e, com base nestas compreensões, realizando seu trabalho, agindo socialmente.

Uma evidência marcante foi o fato de os professores não enfatizarem os sentidos de “profissional” e de “profissão”, ressaltados como uma das suas características, nem denotarem ser profunda a reflexão sobre seu fazer cotidiano, nem sobre sua condição e o entendimento de professor, como trabalhador, em uma sociedade marcada por desigualdades sociais. É como se vivessem o trabalho, mas não existissem totalmente como profissionais. Preferem esconder-se em um aparente trabalho voluntário, cujos ganhos são suportáveis, pois o que está acima de tudo é a oportunidade de trabalhar em prol de crenças na sociedade, como espaço sem conflitos. Suas vidas como trabalhadores justificam-se por não estarem apegadas ao salário: “Eu estou (riso)... eu sou professora, porque eu quis ser professora sabe? Eu lutei pra ser professora. Eu não sou professora pelo salário”. (PROFESSORA 03) Este é apenas um elemento a mais. Tal evidência é demasiadamente significativa em um espaço no qual se fala tanto em professores qualificados, educação continuada e permanente. Tanto empenho e exigência são plausíveis quando os sentidos da profissão ainda estão no âmbito da doação? Uma primeira descoberta foi essa: parece não haver, no universo imaginário dos professores, uma demanda real de estudo. Sua profissão está dada pelo que constituiu até agora, na academia, na vida, na escola. Isto está bastando. Não se percebeu demandas de mudança, de renovados efeitos de sentidos ao fazer, como algo imanente à elaboração contínua, rumo a uma profissão, como um devir.

Os discursos levaram a pensar que, se a profissão é vista como pronta, o trabalho é repetitivo, renovado apenas quando recebe uma dica, uma sugestão que não exija esforço de estudo e a escola é um lugar de repetição de fazeres, considerados como certos, inflexibilizados. Buscar alterações salariais em luta organizada se faz distante, porque o trabalho é leve, o salário suportável, a escola é uma família. Dessa maneira, os discursos indicam professores impossibilitados de superar a repetição, a rotinização e reencontrarem-se com sua profissão.

Do mesmo modo, considerando-se a condição profissional, como elaborada a partir de sua historicidade, ampliando-se com sua vida acadêmica, em cursos de Magistério (Ensino Médio) ou, em nível de Ensino Superior, em licenciaturas e, efetivamente, constituindo-se como característica do trabalho na escola, tornar-se professor implica bem mais que frequência a cursos, estágios, processos formais de educação continuada; implica um conjunto de sentidos presentes no âmbito do social, incluindo a família, a comunidade, a igreja. Na vida acadêmica, os professores encontram espaço para refletir e teorizar sobre sua profissão, aprendendo a agir de maneira a compreender, propor, analisar e criticar durante o seu fazer pedagógico. Porém, é na escola que acontecem os efetivos processos constituidores, pois os professores, em conjunto com seus pares, passam a agir, refletir e sistematizar, elaborar linguagem sobre o seu fazer, elaborando conhecimentos profissionais, entendimentos, ações. Nessa perspectiva, a pertença profissional³⁸ se constrói a partir da constante significação e resignificação social da profissão, da revisão

³⁸ Conforme Amaral, a pertença profissional é o estágio em que o trabalhador se assume como tal, uma vez incluído no grupo profissional, mediante seu trabalho. (AMARAL, 2010)

das tradições, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática da prática. Constrói-se também

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações como outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 1999, p. 98).

Então, o mero investimento em cursos, em palestras, em oficinas não constitui os professores. São demandados efetivos processos de educação continuada com vistas à produção de saberes e conhecimentos profissionais, mais que o simples domínio de conhecimentos da área de trabalho, implicam na análise, reflexão, síntese de conhecimentos dos mundos da experiência e da ciência, com base na linguagem (entendida como ambiente, em acordo com Gadamer, 1988), sobre a qual se assentam como a maneira de compreender e agir no mundo, de entender e sistematizar, de interagir e produzir conhecimentos.

Certamente, as escolas não são espaços sociais ingênuos. Porque pautadas por escolhas, estruturadas em valores e em acordo com políticas, estão alicerçadas em estruturas ideológicas. Os professores, sozinhos, não se sentem condições de enfrentar estas estruturas, auxiliando para torná-las menos excludentes, mais humanas e efetivamente em acordo com as demandas da comunidade. Seria, sim, ingênuo acreditar que os professores, sozinhos, podem modificar uma escola.

Como lugar de trabalho, pra mim a escola, é o lugar onde eu encontro, principalmente, o sujeito de relação, né? é nesse lugar que eu tenho essa possibilidade, essa oportunidade de interagir com o sujeito, e, acima de tudo, a questão do aprender e de me colocar neste lugar enquanto aprendiz, me relacionando também com o aprendente que é o educando. (PROFESSORA 10)

A redefinição da escola, de seus alicerces e crenças somente acontece se promovida pelo grupo de professores, organizada em torno de um projeto. O primeiro passo então é propor. Em torno da proposta se organizam grupos e estes, sim, podem alterar um espaço escolar. Para tanto, o diálogo, o respeito mútuo, a possibilidade de os projetos serem socializados sem melindres, de modo a convocar todos para uma ação que lhe é benéfica, são exigências

A superação da ingenuidade é, portanto, coletiva. Os discursos dos professores, em grande parte, demonstram a não-superação. Como podem se não têm espaço suficiente para diálogo, para convivência, para aprenderem juntas dentro da escola? Somente nesta perspectiva se pode configurar a elaboração da condição profissional como um contradiscurso contínuo, uma auto-reflexão e uma prática reflexiva, pressupondo um ambiente escolar onde é possibilitado o diálogo. Com este diálogo, os sentidos são desvelados, re-elaborados e se tornam um pensar sobre e a partir da práxis, porque se entende a profissão de professor assentada em iniciativas a partir da escola, facilmente realizáveis se garantidos os espaços-tempos para os professores, com seus pares, reencontrarem-se e elaborarem juntos renovados sentidos de trabalho.

Segundo: sujeitos e a escrita

Muitos podem ser os espaços-tempos para a educação continuada na e a partir da práxis pedagógica. O estudo investigou a possibilidade de o trabalho dos professores na escola se evidenciar como práxis pedagógica. O que significa “práxis pedagógica”? Uma possível resposta está relacionada a um contexto. Fora da escola, é todo agir pedagógico, que pode acontecer em todos os espaços sociais ampliados. Dentro da escola, toda práxis é (ou deveria ser) pedagógica, posto que a escola se constitui com e a partir do pedagógico. O pedagógico evidencia como “o grupo que compõe a escola se organiza regularmente, a como entende e produz a educação. Transita entre o individual e o coletivo, dialeticamente, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola” (FERREIRA, 2008). Ao mesmo tempo, a práxis pedagógica é a essência do trabalho profissional dos professores e, nessa perspectiva, torna-se científica, “[...] e, por isso, metódica, sistemática, hermenêuticamente elaborada e teoricamente sustentada” (FERREIRA, 2008). Pode-se dizer uma práxis pedagógica, então, uma práxis social, porque “[...] socialmente elaborada e organizada conforme intencionalidades, conhecimentos” (FERREIRA, 2008).

Portanto, na escola, as práxis são (ou deveriam ser) sempre pedagógicas. Nos demais espaços sociais, entretanto, não o são necessariamente, embora, se o fossem, quem sabe se poderia ter uma cidade, uma comunidade, instituições e pessoas mais pedagógicas. Em todo o lugar, haveria a preocupação com os sujeitos e seus aprenderes, embora se soubesse que todos, de algum modo, já conhecem algo, porém, podem e necessitam ampliar seus saberes, refletir sobre eles e, por meio da linguagem, produzir conhecimentos. Essa utopia, talvez sonho, movimenta, quando se pensa que há, no social, demandas do pedagógico, a ser atendidas por todos os sujeitos, não somente por professores de Educação Física ou pelos pedagogos, posto que pedagógico transcende à Pedagogia. Pedagógico é tudo que está implicado na ação de educar, mesmo que ainda não referendado pela Pedagogia, ou seja, no âmbito do senso comum. Quando o pedagógico insere-se na escola, sobretudo, está regulamentado, normatizado, além de incidirem sobre ele, determinadas relações de poderes, próprias daquele espaço e daquele tempo, culturalmente elaborados. Essas relações se evidenciam cotidianamente, na escola, ou em qualquer espaço onde se evidenciem relações pedagógicas. Em alguns casos, são naturalizadas pelo grupo e não estão prescritas em nenhum documento. Sua repetição as naturaliza. São formas a partir das quais os sujeitos intercambiam saberes, culturas, historicidades. Poder-se-ia afirmar que nenhuma práxis pedagógica desvincula-se de inter-relações entre os sujeitos, pois a interação social é seu suposto, o alicerce pelo qual acontece. A própria práxis é pedagógica, porque interativa, porque põe em interação os sujeitos e, estes, ao interagirem, desde o nível inicial, já estão em interlocução de saberes¹.

Nessa perspectiva, considera-se a produção de narrativas o início de quaisquer ações visando à constituição profissional.

A importância das narrativas decorre do fato de se considerar que um grupo se constitui a partir de seus sentidos, na soma de suas experiências, no simbólico registrado ao longo de sua historicidade. Conhecer este simbólico exige desvelá-lo pela linguagem, narrá-lo de modo a reconstituí-lo e reconhecer-se na historicidade do outro. Por isto, permear o cotidiano da escola pelas narrativas de cada integrante do grupo é um modo de renovar experiências de vida, aproximar as pessoas e elaborar renovados sentidos para o

¹ Expressão utilizada por Marques (1996) para explicar que a prática da linguagem é sempre interação, pressupõe que os sujeitos estejam envolvidos em uma situação dialógica, uma relação eu-tu: “Interlocução que não é simples amálgama de saberes prévios, o trespassa de uns nos outros; mas é aprender contra o previamente aprendido, negação do que já se sabe na constituição do novo saber, de saberes outros” (MARQUES, 1996, p. 14).

grupo e para a escola. Na mesma perspectiva, ao afirmar-se que a profissão se constitui mais com base na sua historicidade do que nos estudos realizados na academia, é necessário investir na produção de narrativas como auto-reflexão, de elaborações individuais sobre os pressupostos da profissão e, a partir daí, em situações de convivência e diálogo, ampliá-la. Com este percurso, os professores poderão perceber a profissão como algo em si, elaborada a partir de si, uma mudança acontecida em decorrência dos sentidos produzidos em relação ao seu campo de trabalho e ao seu fazer. A apropriação da profissão, tornando-a sua, uma descrição do seu agir. Acredita-se assim haver a possibilidade de os professores reencontrarem-se com suas historicidades: por que optaram pelo Magistério? O que os tornam professores? O que as sustentam como professores? Quais suas relações com o conhecimento? Mais uma vez, as narrativas de vida são essenciais para que aconteça este reencontro, senão sua prática profissional torna-se um mero repetir alienante. A dicotomia entre a vontade de permanecer no já construído, mais confortável e conhecido, em detrimento da vontade de mudança, evidenciada nos discursos, remete à percepção que o conhecimento é uma entidade dogmática, operatória e distanciada da vida: o conhecimento está no plano das ideias e a vida está no plano da prática, do concreto. Conhecimento e pessoas estão separados. Nem de longe, os professores entrevistados parecem imaginar que as pessoas são o resultado de suas perspectivas, articuladas com seus conhecimentos. Tanto é possível essa afirmação, que os professores manifestaram desejar aperfeiçoar seu conhecimento com cursos, distanciados de sua realidade, nos quais poderiam conviver. Referindo-se a esses cursos, como oportunidade de estar com outros professores, longe da escola onde trabalha, um dos entrevistados afirmou: “O que facilita meu trabalho como professor é o convívio com os outros professores, que é quando eu fico sabendo sobre o que acontece na educação” (PROFESSOR 08). Não parecem conhecer sobre seus próprios processos de aprender, os conhecimentos já produzidos e estão em perigo de continuar repetindo infinitamente, sem reflexão e tempo para o aprender e o conhecer seus próprios conhecimentos. Por isto, acredita-se que, reconstituindo a sua historicidade, os professores encontrarão o esteio para sua contínua emancipação, sua autonomia e sua profissão, em decorrência, pois narrar é produzir sentidos e memória e, deste modo, reencontrar-se com seus próprios sentidos de trabalho.

Terceiro: os sujeitos e os espaços de educação continuada para o trabalho na escola

Além das narrativas, ponto primal para qualquer proposta de educação continuada e permanente de professores, apresenta-se ainda algumas outras possibilidades, cujo pressuposto é o trabalho em equipe na escola, pois não se acredita em processos pedagógicos modificados, senão com estudos e esforços no coletivo dos professores. Esta reflexão pode ser o alicerce de toda a revitalização do trabalho dos professores.

Em todas as possibilidades que se passa a apresentar para a educação continuada e permanente a partir da escola, considera-se as professoras como sujeitos, dotados de linguagem e capazes de propor, criticar e agir.

- **o trabalho coletivo:** a escola é uma comunidade, agrega diferentes interesses, desejos, sonhos. Qualquer iniciativa que desconsidere esta evidência básica está fadada ao fracasso, pois não se sustenta e nem encontra ecos na escola. Assim, quaisquer propostas, ações pedagógicas e

planejamentos necessitam estar, desde o início, sendo elaborados com a comunidade escolar, considerando suas peculiaridades e demandas.

- **estudos cotidianos:** estudar é ação cotidiana das professoras. Na verdade, muitos teóricos defendem que o profissional da educação é um estudante contínuo (MARQUES, 1988; FREIRE, 1985). No entanto, estudar com o grupo de trabalho dimensiona diferentemente os estudos, tornando-os estudos identificados com a prática pedagógica e possibilitadores de novas modalidades de práxis para o grupo.
- **reflexão sobre a práxis pedagógica:** porque vive correndo entre escolas, entre horários escolares, entre idas e vindas, muitas vezes, os professores nem sequer têm tempo para pensar sobre o que lhes acontece. Se, no ambiente escolar, forem criados momentos para refletirem sobre a práxis pedagógica garantir-se-ão, conseqüentemente, novos sentidos capazes de rearticular as práticas, de promover novos e renovados sentidos para o grupo.
- **seminários socializadores:** todo o movimento de produção de conhecimentos necessita ser sistematizado. Considerando a escola como local do aprender, os seminários para sistematização são excelentes para garantir a participação e o reconhecimento aos esforços individuais na produção de conhecimentos. Dimensionar os seminários como momentos de encontro é igualmente garantir que os professores se conheçam em seu trabalho, entendendo-o como práxis pedagógica, tendo em vista suas suas concepções do trabalho pedagógico, suas metas e objetivos e estimular a pesquisa no cotidiano pedagógico, como fundamento.

Todas as alternativas são espaços e tempos a mais, ofertados no grupo e no cotidiano do local de trabalho como momentos nos quais se processarão, simultaneamente, a interação, a reflexão e a sistematização sobre a práxis pedagógica, de modo a constituir a profissão. O grupo age como estímulo e suporte às aspirações individuais, pois, na verdade, sabe-se ser o próprio professor que gerencia sua educação continuada e permanente, em acordo com seu desejo, muitas vezes, demandado pela escola ou demandado por sua subjetividade. Este agir é superior a quaisquer outras organizações do espaço escolar, na medida em que possibilita a superação da percepção dos professores como meros funcionários do Estado. Permite que os professores superem, também, a impressão generalizada de agirem como se estivessem gerando apenas o necessário para a garantia da continuidade do processo e gerando a ideia de divisão do trabalho simples, que envolve todos em um objetivo similar, muitas vezes, encontrado em discursos tais como “por que fazer mais, se, ao final do mês, o salário é igual para todos?”. Em um contexto assim dinamizado, os professores passam a agir, decidir o quê, como e quando produzir.

Nesta perspectiva, por sua condição de lugar social, a escola pode ser organizada em espaços-tempos de relações interpessoais: as aulas, as reuniões, o momento do recreio e horas para estudo e planejamento. Nas últimas, acontecerão desde os discursos sobre si mesmo até o surgimento de uma espécie de empatia que poderá dar origem ao trabalho coletivo. Somente assim iniciar-se-ão produções que poderão redefinir o lugar social, a ação social e, em decorrência, a práxis pedagógica dos professores. Com isso, acontecerá o investimento nas pessoas, como seres históricos, e com saberes e experiências, o que garantirá à práxis pedagógica maior consistência e consequência. Será uma nova configuração do trabalho, mais compatível com as demandas atuais.

A partir daí, dinamizam-se contextos de aprender dentro da escola. Não no sentido clássico: o aprender do estudante, a escola como lugar para o estudante aprender. Em um sentido renovado, que desmistifica o tradicional: os professores aprendendo na práxis. É por isto a defesa de a escola constituir-se em local de aprender, sendo, local de trabalho e de aprendizagem, criando as condições para os profissionais produzirem conhecimentos e sentirem-se livres para pensar e agir. Pode haver possibilidade de romper com a linearidade dos estudos para a constituição dos professores: uma sequência rígida de cursos cuja base epistemológica e metodológica nem sempre é compatível com a realidade das escolas e dos sistemas educacionais. Ao contrário, muitas vezes, implicam idealizações distanciadas do real, tornando os professores recém licenciados, por exemplo, sonhadores a enfrentar uma realidade adversa.

Quarto: os sujeitos e a pesquisa

Aprendendo sempre, os professores conseguem atender à diversidade de demandas de seu trabalho, causada pela contínua complexificação do pedagógico. Se até bem poucos anos, a um professor caberia o ofício do ensinar, nas últimas três décadas, sobretudo, este ofício tornou-se ramificado: produzir aulas, cuidar, promover inserção cidadã, propiciar conhecimentos quanto a relações interpessoais, garantir estudos para a inclusão no mundo do trabalho e, principalmente, garantir haver a produção do conhecimento.

No intuito de garantir o aprender em contínuo, a inserção da pesquisa como fundamento do pedagógico se apresenta como possibilidade para o espaço escolar. Pesquisando sobre as perguntas e problemas oriundos de seu cotidiano, no coletivo dos trabalhadores da educação, os professores podem encaminhar seus estudos cotidianos.

Quinto: os sujeitos-professores e o seu projeto pedagógico individual

O projeto pedagógico individual é a evidência das crenças, da elaboração profissional.

Ser professor, para mim, é alguém, é o sujeito, que assume a sociedade, porque ele vai preparar, ajudar, conduzir, somente professores de séries iniciais. Eu me reporto, porque ele vai trabalhar com o sujeito, com a cognição desse sujeito. (PROFESSOR 11)

Este projeto pode ter como objetivo principal recuperar os espaços-tempos para a prática da indignação e considerar a tão necessária renovação, a não-aceitação do que está pronto, dogmatizado, instituído, mas renovar sentidos em contínuo. Frisou-se anteriormente o medo da repetição por ingenuidade. O passado, certamente, é um pressuposto para a compreensão do presente e encaminhamento do futuro. Porém, simplesmente repetir indefinidamente o passado não garante a ação dialética, possibilitadora de uma educação emancipadora, no sentido de libertação, renovação e diferenciação tanto do estudante quanto dos professores, ou seja, a práxis pedagógica.

Sexto: considerações finais

Em suma, no intuito de promover espaços-tempos para os professores se constituírem professores, faz-se necessário que, na escola, haja condições para a recuperação dos sentidos da profissão, através, inicialmente, do resgate e socialização das narrativas de vida. Uma vez renovados seus sentidos como ser social e histórico, também na escola, os professores têm condições de iniciar processos de educação, tornando professores-pesquisadores, produzindo conhecimento também na práxis na escola, porque lá estão seus colegas, sua cultura de trabalho, os estudantes e a comunidade com a qual trabalha. Com estes processos, pode, então, elaborar seu projeto pedagógico individual e, a partir dele, participar da elaboração do projeto pedagógico da escola. A elaboração do projeto pedagógico individual, base epistêmico-metodológica da profissão, somente teria espaço e condições, uma vez recuperada a historicidade, envidados esforços de educação continuada e instaurado o espaço da prática da linguagem e da pesquisa cotidianas.

Importante ainda frisar que a educação é produzida com base em sentidos e, do mesmo modo, toda prática pedagógica gera sentidos. Por isto, acontece na dialogicidade, de modo que os professores que não dialogam sobre seu fazer, com o intuito de melhor compreender-se, de atribuir sentido ao como se constituem profissional da educação, ao seu conhecimento, acabam por reproduzir tão somente fazeres ou porque são simples, ou porque perderam o gosto pelo seu trabalho. É nisto que se crê após ter ouvido e analisado os discursos dos professores-interlocutores.

Esta pesquisa, agora, está provisoriamente concluída, outras etapas virão. A cada leitura, certamente, estará sendo reescrita, porque pesquisa é sempre assim, nunca fica pronta. Se, porventura, deste texto surgirem outras pesquisas, gerando outras compreensões do trabalho dos professores e destes como trabalhadores, sem dúvidas, já se terá alcançado alguns objetivos.

Referências

- AMARAL, C. L. C. À procura de pertença profissional: as interfaces do trabalho nos discursos de egressos (as) do curso de letras- inglês da Universidade Federal de Santa Maria. Dissertação de Mestrado, Santa Maria: UFSM, 2010
- FERREIRA, L. S. "Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?" In: Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008
- FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 10.ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- FRIZZO, G. "Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação". In: Trabalho Necessário, ano 06, vol. 6, 2008, pp. 1-29.
- GADAMER, H. G. Verdad Y Método – Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 3ª edición. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1988.
- MARQUES, M. O. Conhecimento e educação. Ijuí: Editora UNIJUI. 1988.
- MARQUES, M. O. Educação / interlocução, aprendizagem / reconstrução de saberes. Ijuí: Editora UNIJUI, 1996.

MARX, K. O capital. O processo de produção capitalista. Rio de Janeiro: Editora Civilização 99 Brasileira, 2008. Vol. 1. Tomo 1.

MENDONÇA, A. W. P. C. “A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor” In: Revista do Centro de Educação, UFSM, vol. 30, n.02, 2005. (p. 27-41).

PIMENTA, S. G.(Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. SP: Cortez Editora, 1999.

TAMBARA, E. “Karl Marx – Contribuições para a investigação em História da Educação no século XXI”. In: FILHO, Luciano M. de Faria (org.). Pensadores Sociais e História da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 09-25.

Nas “geo-grafias docentes” na metrópole, os trajetos de professores

Álida Angélica Alves Leal³⁹

Resumo

Professores são sujeitos socioculturais que vivem nas teias da sociabilidade humana, construídas não apenas nas escolas, mas também em outros espaços e tempos da vida social. Para além dos muros escolares, tecem o que aqui denominamos “geo-grafias docentes” na metrópole. Tal construto teórico-conceitual designa práticas espaciais de sujeitos-professores durante seus tempos cotidianos fora das escolas, em grandes cidades. Com o propósito de identificar e analisar tais práticas realizou-se uma pesquisa visando compreender sentimentos, sentidos e significados associados e atribuídos por sujeitos-professores aos trajetos para ir e/ou voltar das escolas em que trabalham na metrópole Belo Horizonte (BH, capital de Minas Gerais, Brasil). Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com docentes dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Contagem, cidade periférica da região metropolitana de BH (outubro/2009-fevereiro/2010). O estudo insere-se no âmbito da temática da construção identitária docente, no que diz respeito à busca de diferenças, descontinuidades e divisões no interior da categoria. Dados coletados pela UNESCO (2004), Fanfani (2005) e INEP (2007) indicam ser promissora a análise das relações entre professores e grandes cidades para conhecimento da heterogeneidade de condições e contextos em que se realiza o trabalho docente. A temática investigada, ainda pouco explorada em pesquisas educacionais brasileiras, justifica-se pela possibilidade de embasar ações direcionadas a uma política da cidade como direito do/a professor/a (Lefebvre, 1969). Situada nas fronteiras da Sociologia e da Antropologia Urbanas, bem como da Sociologia da Educação, a pesquisa foi balizada pela categoria analítica “Trajeto” (Magnani, 1998). Remete aos fluxos, mais ou menos extensos, no espaço ampliado da cidade. Resulta de escolhas concretas perante alternativas dadas por um conjunto de equipamentos urbanos contíguos, sujeitas a um “sistema de compatibilidade” e uma “gramática de significados”. Em termos gerais, a investigação traz contribuições para o alargamento da noção de professores como sujeitos socioculturais. Também aponta descobertas e análises que permitem identificar e caracterizar relações e vivências de professores na/com a cidade. Quanto aos sujeitos investigados, salienta-se que trajetos na metrópole em função do trabalho são pontos de tensão em suas vidas cotidianas, imprimindo marcas nos modos de estar e realizar a profissão docente. O “tempo do trânsito” é expressivo na rotina semanal de parte destes sujeitos, especialmente quando não possuem condução própria e/ou moram longe da escola. Alguns entrevistados deslocam-se juntos com outros docentes para ir e/ou voltar da/s escola/s em que trabalha/m, seja em carros (prática da “carona”), ônibus e/ou a pé, tecendo conversas, comentários, “fococas”. Ao longo dos trajetos, os docentes questionam sentidos de suas vivências, suas trajetórias pessoais e profissionais, suas relações com a escola, a família etc. São momentos de (re)conhecimento de si, do outro e de diversas problemáticas urbanas contemporâneas. A pesquisa aqui apresentada é parte de uma Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG, Brasil.

³⁹ Universidade Federal de Minas Gerais

Palavras-Chave: “Geo-grafias docentes” na metrópole. Trabalho docente. Trajetos de trabalhadores docentes na metrópole.

Introdução

*Olha o ajuntamento na calçada,
o bolo humano denso, silencioso,
a paralisia coletiva...
Que foi que aconteceu?
Crime, suicídio, bomba, um novo deus?
Calma, não te assustes.
Precisas acostumar-te com a cidade
e seus ritos pendulares.*

(Carlos Drummond de Andrade. Liquidação de inverno. 1985)

“*Não te assustes!*”, diz o poeta aos que ficam atônitos no aparente turbilhão da cidade. Não há motivo para espanto em se tratando de docentes, personagens comuns que, como vários de seus contemporâneos, circulam nas cenas urbanas. Neste artigo, vamos encontrá-los por entre ruas da metrópole-capital Belo Horizonte e cidades vizinhas, como Contagem e Santa Luzia, localizadas no Estado de Minas Gerais (Brasil), deslocando-se de um ponto a outro da urbe, em seus “*ritos pendulares*” realizados em função do trabalho.

Professores são sujeitos socioculturais que vivem nas teias da sociabilidade humana, construídas não apenas nas escolas, mas também em outros espaços e tempos da vida social. Para além dos muros escolares, tecem o que aqui denominamos “*geo-grafias docentes*” na metrópole, construto teórico-conceitual que designa práticas espaciais de sujeitos-professores durante seus tempos cotidianos fora das escolas, em grandes cidades.

Com o propósito de identificar e analisar tais práticas, realizou-se uma pesquisa visando compreender sentimentos, sentidos e significados associados e atribuídos por sujeitos-professores aos trajetos para ir e/ou voltar das escolas em que trabalham na metrópole Belo Horizonte (BH, capital de Minas Gerais, Brasil). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 23 (vinte e três) docentes⁴⁰ dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas públicas municipais de Contagem, cidade periférica da região metropolitana de BH (outubro/2009-fevereiro/2010).

Situada nas fronteiras da Sociologia e da Antropologia Urbanas, bem como da Sociologia da Educação, a pesquisa insere-se no âmbito da temática da construção identitária docente, concernente à busca de diferenças, descontinuidades e divisões no interior da categoria. Dados coletados pela UNESCO (2004), Fanfani (2005) e INEP (2007) indicam ser promissora a análise das relações entre professores e grandes cidades para conhecimento da heterogeneidade de condições e contextos em que se realiza o trabalho docente. A temática investigada, ainda pouco explorada em pesquisas educacionais brasileiras, justifica-se pela possibilidade de embasar ações direcionadas a uma política da cidade como direito do/a professor/a

⁴⁰ Os nomes apresentados nesta pesquisa são fictícios.

(Lefebvre, 1969). A pesquisa é parte de uma Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, FaE/UFMG, Brasil.

1) Nas manchas e pórticos, professores e seus trajetos

Para situar as narrativas dos docentes aqui entrevistados sobre os modos como sentem, significam e conferem sentido aos trajetos realizados na metrópole em função do trabalho, partimos de colocações de Certeau (2008). Para o autor, “*todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço.*” (op.cit., p.191). Neste sentido, os relatos aqui apresentados são “*atos culturalmente criadores*”, “*itinerários*”, linguagens simbólicas e antropológicas do espaço, “*uma série discursiva de operações*” que define mobilidades, circulações diversas, movimentos. *Os relatos cotidianos contam aquilo que, apesar de tudo, se pode aí fabricar e fazer. São feitura de espaço.*” (op.cit, p.207).

1.1) Entre pontos, manchas e pórticos, professores e seus os trajetos

Nos espaços físicos das cidades, os sujeitos circulam de forma mais lenta ou acelerada, com um ou outro objetivo, fazendo escolhas entre um leque de possibilidades que lhes são oferecidas e por eles construídas. Para Magnani (1998), este transitar, obedecendo e transgredindo determinadas lógicas, constitui *trajetos*. Tal noção propicia abertura da compreensão dos contornos e dimensões da diversidade e amplitude do espaço urbano, que requerem deslocamentos por/para regiões distantes. Na vastidão territorial metropolitana, *trajetos* são traçados com o intuito de ligar pontos distintos da cidade, conectar pontos e manchas urbanas⁴¹, além de interligar itinerários dentro destas manchas. Remetem aos fluxos, mais ou menos extensos, no espaço mais amplo da cidade.

Trajetos resultam de escolhas concretas perante alternativas dadas por um conjunto de equipamentos urbanos contíguos. Salienta-se que a “*construção dos trajetos não é aleatória nem ilimitada em suas possibilidades de combinação. Estamos diante de uma lógica ditada por sistemas de compatibilidades.*” (op.cit., p.44). *Trajetos* são compostos por estabelecimentos ou práticas que obedecem uma lógica, uma “*gramática de significados*”. Em algumas sequências, determinados locais comumente não se encaixam, por seguirem regras distintas. Em outras, há combinações não apenas possíveis, mas também bastante usuais.

Em nossa pesquisa, tal categoria foi “*nativa*”, citada por um docente: “*Aí já é meia hora de trajeto. Aí eu venho escutando uma musiquinha pra chegar, almoçar*”. Como os professores entrevistados vivem seus *trajetos* em função do seu trabalho? Como constroem “*sistemas de compatibilidade*”? Que “*gramáticas de significados*” estão neles inscritas?

1.1.1) Um pequeno exercício: trajetos dos professores Margareth e João

Muitos dos docentes investigados possuem longas jornadas de trabalho. Alguns desempenham outros serviços, implicando na extensão das jornadas laborais. A maioria trabalha em duas escolas distintas, perto

⁴¹ Manchas urbanas são espaços que funcionam como pontos de referência para diversos sujeitos. São áreas contíguas do espaço urbano, cujos equipamentos ali concentrados – restaurantes, bares, cinemas, teatros, cafés etc – delimitam suas fronteiras, viabilizando atividades ou práticas ali dominantes. *Trajetos* no interior das manchas possuem curta extensão, marcados pelo caminhar. (Magnani, 1998)

e/ou longe entre si e de suas casas. Quanto à organização dos tempos cotidianos, cada articulação de turnos corresponde uma combinação básica de pontos que, por sua vez, compõe um *trajeto*.

Alguns docentes trabalham nos turnos da manhã/tarde ou nos turnos da tarde/noite, gerando um *trajeto* de combinação básica⁴² “casa-escola1-escola2-casa”. Há os que trabalham nos turnos da manhã e da noite, com *trajetos* de combinação básica “casa-escola1-casa-escola2-casa” ou “casa-escola1-rua-escola2-casa”. Há, também, aqueles/as que possuem tripla jornada de trabalho na escola, em três turnos, gerando um *trajeto* de combinação básica “casa-escola1-escola2-escola3-casa”. A primeira combinação, por abarcar turnos seguidos (manhã/tarde e tarde/noite), é preferida por muitos docentes, uma vez que lhes resta um turno para ficar em suas casas e/ou realizarem outros *trajetos* na cidade, antes ou depois dos períodos de trabalho.

Através de um pequeno exercício, exemplifiquemos combinações existentes em *trajetos* percorridos por dois docentes ao longo de um dia. O primeiro é da professora Margareth, que possui cerca de 45 anos, casada, mãe de três filhos (uma criança e dois adolescentes), mora na periferia de Contagem (Região Metropolitana de BH) e trabalha em três escolas: nos dois primeiros turnos, leciona Ensino Religioso e, à noite, cumpre desvio de função em uma biblioteca escolar devido a um problema de saúde. O segundo é do professor João, que possui cerca de 50 anos, separado, mora com um filho adolescente em um bairro próximo ao centro de Contagem. Leciona a disciplina História em três escolas, duas municipais e uma particular, próximas à sua casa. Ambos foram escolhidos porque seus relatos contêm um conjunto de elementos que auxiliam na discussão sobre os deslocamentos de docentes, homens e mulheres, dos entrevistados e de um modo geral, em dias úteis da semana. Cabem comparações entre ambos porque trabalham em três turnos, porém são de sexo diferente, têm composições familiares distintas, além de percorrerem diferentes distâncias em seus *trajetos* por meios de transporte distintos. Os dois docentes foram solicitados a descrever o dia da semana que mais se deslocam pela cidade em função do trabalho.

No caso de Margareth, os *trajetos* percorridos de segunda a sexta-feira têm a combinação básica “casa-praça-escola1-escola2-escola3-casa”. Acontecem no período que se estende de 06:00 às 23:00 entre locais relativamente distantes. Entre a casa e a praça, há um trecho de 3,5 km. Entre a praça e a escola1, o trecho é de 14,5 km. A escola1 e a escola2, bem como a escola2 e a escola3, estão a 19 km de distância uma da outra. Já a escola3 e a casa estão separadas por 13 km. A professora percorre cerca de 70 km por dia e despende cerca de 04 (quatro) a 05 (cinco) horas para a realização destes deslocamentos, dependendo de diversos fatores: defeito mecânico em ônibus, acidentes, chuvas fortes, engarrafamento no trânsito etc.

No primeiro *trajeto*, “casa-praça”, entre 06:00 e 06:20, a docente realiza uma caminhada fazendo suas orações, por cerca de 10 a 15 minutos. Em seguida, permanece na praça, onde aguarda um ônibus fornecido pela prefeitura aos funcionários que trabalham nesta escola, localizada em uma área periférica de difícil acesso. O segundo *trajeto*, “praça-escola1”, ocorre entre 06:20 e 07:00.

No terceiro *trajeto*, “escola1-escola2”, a docente utiliza o mesmo transporte, que sai da escola às 11:40. Neste *trajeto*, que dura cerca de 20 a 30 minutos, a professora aproveita para descansar, cochilar e/ou ver a paisagem, pouco urbanizada. Ao descer em uma mancha urbana bastante movimentada, a docente

⁴² Estamos denominando *combinação básica*, o conjunto dos principais pontos que compõem os *trajetos* docentes. Ao indicar as combinações através do padrão “local-local”, os locais se referem aos pontos da cidade dos quais se parte e nos quais se chega e o traço (-) indica os períodos em que se está na rua, movendo-se de um ponto para outro.

percorre um trecho de caminhada de 10 minutos e faz uma parada em uma lanchonete. Após o lanche, termina seu trajeto de 15 minutos à pé até a segunda escola em que leciona. Aproveita para observar o movimento da rua e, por vezes, encontra-se com colegas de trabalho e/ou estudantes pelo caminho. Este trajeto termina próximo às 13:00.

No quarto trajeto, “escola2-escola3”, Margareth percorre o mesmo trecho anterior, às vezes à pé, às vezes de carona, por vezes na companhia de seus alunos, até o ponto de ônibus no qual desceu no segundo trajeto, em uma movimentada avenida da cidade. Espera durante algum tempo para adentrar em um ônibus menos lotado, uma vez que este trajeto ocorre entre 17:30 e 19:00, “*horário de pico*” – momento em que boa parte da população volta de seus locais de trabalho para casa.

No quinto trajeto, “escola3-casa”, a docente desloca-se de carona. Se vai com determinado colega de trabalho, desce perto de sua casa e percorre um trecho à pé e sozinha. Se vai com outro colega, desce em outro espaço de seu bairro e vai embora com o marido, que a busca. Este trajeto ocorre entre 22:00 e 23:00.

Nos trajetos de Margareth, alguns elementos se destacam. Para a docente, ter o cotidiano assim organizado lhe traz o sentimento de que sua vida é desdobrada: “*É como se a gente vivesse várias vidas.*” Tal sensação decorre, especialmente, da utilização do transporte público, o que lhe faz viver “*a vida do povão, situação pela qual passa a maioria das pessoas deste país*”. Em sua fala, se iguala a outros tantos trabalhadores brasileiros, com os quais compartilha vivências comuns, por vezes degradantes, sofridas, humilhantes. Insere-se em um contexto sócio-histórico que tem marcado a vida de sujeitos que, diariamente, precisam se deslocar de um canto ao outro das grandes cidades, realizando esforço desumano, violentados em seus direitos de cidadania pela escassez e precariedade do sistema de transporte coletivo público, problemas que prosseguem a cada novo governo. Neste sentido, as caronas são de grande auxílio para a professora, possibilitando o encurtamento do tempo gasto em dois trajetos diários: o que realiza ao final da tarde e da noite, períodos de maior movimento e sensação de insegurança, respectivamente.

Em seus trajetos, ainda se destacam questões relacionadas ao uso e distribuição do tempo. Como também apontou Ferreirinho (2009), os ajustes dos relógios e o ato de cronometrar as várias atividades relacionadas aos trajetos são frequentes. Expressões como “*Acordo às 05:15*”, “*Pego o ônibus às 05:50*”, “*Chego na escola às 12:55*”, foram comuns em seus relatos e de outros docentes.

Em seus itinerários, a professora resignifica suas relações com a cidade e seus moradores. A cidade se transforma igreja, local de oração. Logo cedo, a urbe acolhe a professora de religião que dedilha um terço ao se deslocar por seus espaços. O tempo da oração é o tempo de percorrer o caminho de sua casa até a parada do ponto de ônibus. Ainda silenciosa e envolta por resquícios de penumbra, a cidade torna-se monumento de contemplação, comunhão.

Os períodos de deslocamento também se apresentam como oportunidades de “*contato extraordinário no/com o dia-a-dia da cidade*”, parafraseando Ferreirinho (2009). Para Margareth, isto acontece quando olha a paisagem através da janela do ônibus, faz uma parada na praça para perceber o movimento da cidade, conversa com a dona da lanchonete dando-lhe conselhos, resolve algum problema/desavença que porventura apareça no ônibus, compartilha o caminho entre uma escola e outra com os alunos, que ora se mostram, ora se escondem da professora na rua.

Ainda que a docente tenha seus escapes e estratégias para tornar esses tempos e trajetos mais leves, é preciso indagar sobre seus desdobramentos e consequências, existentes nas vidas de tantos outros professores. Como é possível, estando na faixa etária entre 45 e 50 anos, fazer esses trajetos diariamente, trabalhar com dezenas de adolescentes e jovens durante três turnos, cuidar da casa e viver dignamente, com alegria e saúde, nessas condições? O que representa, para a qualidade de suas vidas e práticas didático-pedagógicas, esse sobre-esforço dos professores, essas intensas, extensas e tensas jornadas, seja no interior das escolas, seja nos deslocamentos citadinos para ir/voltar do trabalho? O que tais trajetos representam para o trabalho docente, já tão pesado, envolvente e exigente, em termos físicos e psíquicos, pedagógicos e epistemológicos?

Dando prosseguimento, observa-se que, dentre os docentes investigados, Laerte e Rafaela, todos os dias da semana, Celso, Jaime e João, em alguns dias de sua jornada semanal, fazem *trajetos* aparentemente semelhantes aos de Margareth, porque trabalham em três turnos. No entanto, os cinco docentes têm carro e/ou moto, o que imprime outros significados à sua organização espaço-temporal, possibilitando outros sistemas de compatibilidade e gramáticas de significados. Vamos ao caso do colega João. Seu trajeto tem a combinação básica “casa-escola1-casa1-casa2-escola2-casa1-escola3-bar-casa1”, sendo a casa 2 de sua irmã. Tais deslocamentos ocorrem no período de 06:30 às 23:00 em uma sexta-feira. Trata-se de trânsitos entre locais relativamente próximos entre si, havendo 3 km de distância entre um ponto e outro do trajeto, à exceção da casa e do bar, cuja distância é de 2 km, aproximadamente. O professor percorre cerca de 23 km/dia, o que dura em, média, duas horas, a depender de variados fatores: defeito mecânico dos meios de transporte, acidentes, chuvas fortes, engarrafamento no trânsito etc.

No primeiro trajeto, “casa-escola1”, o trecho é percorrido de moto, entre 06:30 e 07:00. No segundo trajeto, “escola1-casa1”, o professor percorre o mesmo caminho e retorna à sua casa, entre 11:40 e 12:00. Neste entretanto, pega os materiais de trabalho que utilizará no turno da tarde e, em seguida, no terceiro trajeto, “casa1- casa 2”, desloca-se de moto com o filho para a casa da irmã e almoça. Isto acontece de 12:00 às 12:45 horas.

No quarto trajeto, “casa2-escola2”, João vai para a escola particular, levando seu filho que nela estuda, entre 12:45 e 13:00. No quinto trajeto, “escola2-casa1”, o professor retorna para casa com o filho, toma banho e troca a roupa, entre 17:30 e 18:15. No sexto trajeto, “casa1-escola3”, desloca-se 3 km para chegar à escola. No entanto, a duração desse deslocamento é maior, tendo em vista o período, entre 18:15 e 18:30, horário de maior movimentação no trânsito.

No sétimo trajeto, “escola3-bar”, o docente direciona-se da escola para um bar, localizado em um bairro vizinho ao da escola, onde se encontra com uma amiga, após 22:30. No oitavo trajeto, o professor volta para casa. O horário de retorno é incerto, uma vez que obedece aos ritmos da conversa, adentrando a madrugada de sábado. No entanto, isto só é possível quando o dia seguinte não é letivo/escolar.

Nestes trajetos, fica evidente que a lógica dos sistemas de compatibilidades criada e executada pelo professor, torna-se possível por três motivos: proximidade entre os pontos percorridos, meio de transporte utilizado e o trabalho de preparação do alimento, feito por sua irmã. Eles possibilitam a introdução de novos pontos nas combinações que constituem os trajetos, proporcionando o convívio com familiares e amigos, o descanso do corpo, o entretenimento, entre outros aspectos tão caros ao bem estar docente entrevistado.

1.1.2) Encontros e desencontros: os meios de transporte

Sobre os trajetos de todos os docentes investigados, a exemplo de Margareth e João, faz-se necessário sublinhar os meios de transporte por eles/as utilizados, por alterarem significativamente os “*sistemas de compatibilidade*”, bem como seus significados possíveis dentro de um trajeto. Quanto ao transporte público, Santos (2007) aponta ser preciso pensar no par mobilidade/imobilismo, uma vez que a ineficiência do transporte público (caro, ruim e demorado) e a segregação sócio-espacial agem na produção de contradições entre cidadania e desigualdades. Isto atinge sobremaneira docentes como Margareth, que leciona em periferias distantes das manchas urbanas e não possui transporte próprio. Neste sentido, entende-se porque condução própria e caronas são formas privilegiadas pela “*categoria docente*”. Dentre seus atributos positivos, estão a frequência, pontualidade, flexibilidade, conforto, salubridade, aspectos psicossociais, facilidade de transportar pacotes/outros pertences, tempo de viagem etc.

Ao longo das entrevistas, muitos docentes relataram a necessidade de circulação pelos *pórticos* da cidade, ou seja, espaços, marcos e vazios na paisagem urbana que se traduzem em passagens: avenidas, estradas, lotes vagos, espaços sob viadutos, pontes, passarelas, lugares inabitados (Magnani, 1998). Os *pórticos* são, muitas vezes, sinônimos de aflição, medo, perigo, sensação de insegurança.

Docentes que utilizam o transporte coletivo sublinharam pontos de parada de ônibus como *pórticos*. Para Joana, professora em uma escola construída recentemente em um bairro novo, que abriga um aterro sanitário, pontos de ônibus despertam medo, especialmente no início da manhã, final da tarde e durante todo o turno da noite. Dentre os motivos, estão: horários do transporte coletivo reduzidos nas periferias, risco de ficar sozinho/a e/ou compartilhando o espaço com estranhos; desconhecimento da lógica daquele “*pedaço*” da cidade e receio quanto às diversas manifestações de violência possíveis. Neste sentido, carros próprios e caronas permitem que os docentes sintam-se protegidos e seguros. O automóvel, portanto, passa a ter centralidade na vida de muitos docentes. Para Joana, o carro é “*quase tudo*” em sua vida, pois trabalha em dois turnos e mora distante da escola. Laerte, que trabalha em três turnos em duas cidades diferentes, considera seu carro um “*material de trabalho*”.

Quanto às caronas, há diversos sentidos e significados. Ferreirinho (2009) as designa “*atos de solidariedades*”, de ajuda mútua entre docentes. Em nosso estudo, no entanto, caronas também apareceram como formas de monetarização da vida cotidiana, práticas realizadas mediante “*transação financeira*” ou “*rodízio*” – revezamento na utilização de veículos por docentes que combinam, se encontram e se direcionam, juntos, para a mesma escola. Neste caso, são práticas astuciosas que visam reduzir os gastos com o automóvel que, juntamente com a alimentação e habitação, consomem a maior parte das rendas mensais docentes.

Nos momentos em que permanecem ao lado dos colegas nas idas e/ou vindas da escola, seja no transporte público ou em automóveis próprios, durante as caronas, a descontração e partilha tornam-se possíveis. Especialmente em trajetos longos, tais locais são privilegiados para narrativas cotidianas sobre a vida pessoal e profissional. Comenta-se sobre o que aconteceu em casa, com os filhos, os cônjuges. Fala-se, também, especialmente ao sair das escolas, sobre o trabalho. Às vezes, o ônibus ou o automóvel demoram-se em salas de professores, abrigando um “*conselho de classe*”. Tais espaços tornam-se extensão da escola, fazendo ver que outros tempos e espaços da vida social docente estão sendo tomados e expropriados pela necessidade e, por vezes, pela vontade de discutir sobre seu ofício como professor. Por

vezes, tais locais são propícios à prática da “fofoca”, ou seja, “*informações mais ou menos depreciativas sobre terceiros, transmitidas por duas ou mais pessoas umas às outras*”. (Elias, 2000, pp.121-122). Em meio à repetitividade que se instala no cotidiano, as fofocas têm considerável valor como entretenimento. Têm a função de incluir e excluir, apoiar e reprovar, atar e cortar os laços. Podem funcionar como instrumentos de aceitação e rejeição de extrema eficácia. Podem ser oferecidas e negadas, dadas e vendidas, expressando a maior ou menor coesão, neste caso, entre os sujeitos professores.

1.1.3) Sistemas de compatibilidades, gramáticas de significados

Torres (1998) aponta que, ao construir uma lógica de compatibilidades, os sujeitos buscam favorecer alguns elementos: *o par segurança-proximidade, o favorecimento de encontros com colegas e amigos, os momentos de fruição da vida e contato com a diferença, além da diversificação dos pontos percorridos nas manchas*. Isto faz com que combinações sejam modificadas, instaurando novas gramáticas de significados. Como isto acontece na vida dos professores/as da pesquisa?

O **par segurança e proximidade** da casa e/ou do trabalho são fundamentais para a composição de trajetos de alguns docentes. Em pesquisa realizada por Vieira e Relvas (2003), a distância casa-trabalho foi o terceiro maior impacto negativo da vida profissional na vida familiar e pessoal mencionado por docentes, sobretudo mulheres. Isto se deve à divisão sexual do trabalho que as responsabiliza pelo cuidado com a casa e a família, além das duplas e/ou triplas jornadas de trabalho na escola. O desejo de trabalhar perto de casa, portanto, está diretamente ligado aos femininos na docência.

Isto transpareceu, embora de modos distintos, nos relatos de Margareth, Mariana e Renata. As duas primeiras são docentes, mães, donas de casa, trabalham distante de casa e não possuem carro. Margareth ainda possui um agravante: é contratada temporariamente em duas escolas onde leciona, o que implica, muitas vezes, na impossibilidade de escolher onde quer trabalhar. Os longos trechos a serem percorridos e as longas, tensas e intensas jornadas de trabalho implicam na distância dos filhos. Implicam, também, no acúmulo de serviços domésticos, realizados geralmente à noite e nos finais de semana. Além das ocupações físicas vividas com essa dinâmica de vida e trabalho, observa-se a auto-culpabilização das professoras pelo que pensam e sentem que não fizeram, que deveriam ter feito ou que ficou mal feito.

Já Renata, que não possui filhos, relata ter trabalhado muito tempo longe de casa, sofrendo com situações como: acordar cedo, priorizar o banho em detrimento do lanche da manhã, permanecer em “*estado de alerta*” quanto aos possíveis problemas do transporte público, medo de atraso para chegar à escola, a dependência da carona dos colegas e os longos trechos de caminhada ao sol, ao lado do cansaço excessivo, estresse, problemas de saúde, entre outros. Isto fomentou sua decisão de mudar com o marido da capital Belo Horizonte para a cidade vizinha, Contagem, onde lecionava; o que lhe possibilitou: postergar o início dos *trajetos* para o trabalho, lanchar com calma e almoçar em casa, ver televisão, descansar. Também permitiu desfrutar da companhia do marido, professor, por mais tempo, pois o mesmo passou a levá-la e/ou buscá-la na escola, em seu automóvel. Significou elevação da qualidade de vida e bem-estar pessoal, familiar e profissional.

O favorecimento do **encontro com colegas e amigos** na construção dos trajetos também foi notado. No período noturno, os habituais trajetos “escola-casa” são entrecortados por alguns docentes pelo bar, local de “*passagem do eu profissional para o eu pessoal*” (Pajak e Blasé, 1984 *apud* Vieira e Relvas, 2003). Nos

trajetos cotidianos, também são privilegiadas as relações familiares, como relataram Rafaela e Magali – que entre uma escola e outra decidem visitar suas avós –, e Margareth e Juliana – que visitam suas mães no horário de almoço, quando transitam entre uma escola e outra.

Tais encontros, no entanto, são raros, geralmente impossibilitados em função dos trajetos docentes terem durações rígidas, limitadas, engessadas, especialmente quando a escola é o ponto de chegada do itinerário percorrido. São tempos controlados pelos ordenamentos dos relógios, pelas grades de horários escolares. Alargando os tempos dos trajetos na urbe, desorganiza-se parte da escola. O trabalho docente no ensino presencial baseia-se na relação de *copresença*, na *interação face-a-face* com os estudantes. Exige que os corpos ali estejam, adequadamente apresentados, ao mesmo tempo. Especificidades das *geo-grafias* docentes na metrópole.

Os ***momentos de fruição da vida, associados ao contato com a diferença***, também alteram os *trajetos* rotineiros dos docentes entrevistados. No caso de Júlia, sua casa fica distante das duas escolas em que leciona, nos turnos da manhã e tarde. Isto a faz permanecer horas no trânsito, no transporte coletivo público. Para livrar-se deste contratempo, Júlia relata que, juntamente com um grupo de colegas de trabalho, “foge” da escola para ir ao cinema, quando tem seu último horário livre (tempo pedagógico⁴³). Seus *trajetos* são modificados para produzir um espaço de sociabilidade, que desperta sentimentos de adolescentes quando “*matam aula*”.

Esse tipo de conduta, que Júlia nos confiou, está articulado a vários elementos, além de colocar questões éticas. Precisa ser reconhecido e compreendido em sua complexidade e sutileza. Conforme a docente, a gestão da escola favorece alguns docentes na organização do tempo escolar (tempo pedagógico) e prejudica outros. Neste sentido, a prática do “*ajeitamento de horários*” e da “*fuga*” da escola, embora entendidas por todos como transgressão às normas referentes aos tempos escolares, são dissimuladas e encobertas entre si pela proteção e clientelismo existentes na escola. Tal fato também nos faz questionar: quais tempos sobram para que os docentes intercalem, nestes seus trajetos cotidianos, práticas culturais e espaços de sociabilidades outros, para além de suas longas e estafantes jornadas de trabalho?

Quanto à ***diversificação dos trajetos***, pelo fato dos dias de trabalho escolar – segunda a sexta-feira, por vezes sábados –, serem vividos intensamente nas ruas e escolas, a casa se torna muito desejada, esperada e querida por todos os docentes entrevistados. A oposição entre casa e rua, durante a semana, fica bastante evidente, uma vez que ausência/presença de ambas tornam-se muito acentuadas na vivência destes sujeitos. A casa é o local para onde se deseja voltar e permanecer após longas jornadas de trabalho. É lugar privilegiado para o descanso do corpo. Para muitos, a casa torna-se um espaço desejado de parada nos trajetos diários, especialmente nos intervalos entre uma escola e outra, em particular nos entre-turnos. Para uns, este é um desejo irrealizável. Para outros, especialmente se as distâncias no trajeto “*escola-casa-escola*” são pequenas ou, se maiores, realizadas de carro e/ou moto, quiçá através de caronas, a presença em casa torna-se possível.

No caso do horário de almoço, por exemplo, entre 11:30 às 13:00, entre-turno escolar, a casa serve para um breve descanso, alimentação (almoço ou lanche rápido) e/ou realização da higiene corporal. É um tempo considerado, por alguns, sagrado, necessário e imprescindível para fornecer subsídios para que o restante do dia transcorra bem, além do aumento da qualidade de vida. São momentos de pequenos

⁴³ Horário destinado ao planejamento docente.

prazeres cotidianos, como relatou Estevão. A casa, símbolo dos tempos lentos, também mostra sua relevância na vida cotidiana do docente em relação a outros de seus viveres e espaços.

Ainda sobre a diversificação dos trajetos, devido à “*coexistência dos tempos dos circuitos superior e inferior*” da cidade, por vezes é complicado, especialmente para os que trabalham em três turnos, inserir alguns “*fixos*” em seus trajetos, que requerem sua presença: banco, escola dos filhos, hospitais, comércio em geral etc. Muitos “*fixos*” e “*fluxos*” funcionam no chamado “*horário comercial*”, período durante o qual estabelecimentos comerciais e de serviços atendem aos consumidores. Professores que lecionam nos turnos da manhã/tarde ou manhã/tarde/noite já encontram estes locais fechados nos momentos em que podem frequentá-los, com exceção daqueles que funcionam “*24 horas*”. Muitos aproveitam o entre-turno manhã/tarde para realizar tais atividades, em detrimento da alimentação. Outras vezes, quando possível, realizam-nas aos sábados, domingos e/ou feriados. Alguns casos exigem negociações e/ou geram faltas, justificadas ou não.

De modo geral, foi possível observar que os *trajetos*, ao serem organizados, também se diferenciam quanto aos sentimentos, significados e sentidos que suas combinações permitem construir. Há professores, como Vânia, que evitam a combinação “*casa-dentista-escola*” devido aos possíveis desconfortos que as intervenções corporais podem causar. Outros docentes evitam a combinação “*casa-velório-cemitério-escola*” devido às emoções que ali afloram, incompatíveis com o envolvimento emocional que a escola exige dos docentes. Há os que evitam a combinação “*bar-escola*”, uma vez que acreditam serem incompatíveis o ato de beber e, logo em seguida, dar aulas.

Academias de ginástica também foram mencionadas por muitos entrevistados como locais que desejam incluir em seus trajetos. Celso comenta que está matriculado, mas o *trajeto* “*casa-academia-escola1-escola2-escola3-casa*” o impede, em função do cansaço e das distâncias. Laerte menciona a existência de academias noturnas, no entanto, diz não pretender inseri-las em seu *trajeto*. O peso do cotidiano, dos espaços a serem percorridos, das longas e intensas jornadas de trabalho em condições laborais desgastantes, com baixos níveis salariais, grande número de turmas e alunos, além de outros problemas, como o adoecimento (problemas psicológicos/psiquiátricos, caso de Laerte), impedem algumas práticas saudáveis, nas quais os docentes poderiam estar cuidando de seus corpos tal como necessário e desejável. Instaura um círculo vicioso: o corpo adoce porque não é cuidado e a disposição e possibilidade do cuidado se restringem, porque o corpo está descuidado.

Enfatiza-se que muitas atividades realizadas nos *trajetos*, especialmente nos entre-turnos, não se constituem como espaços de sociabilidade. São realizadas na solidão e de maneira muito veloz. São tempos curtos, entrecortados por várias coisas a fazer. Mayol (2008, p.44) comenta: “*A relação que liga a moradia ao lugar de trabalho é, na maioria dos casos, no espaço urbano marcada pela necessidade de uma coerção espaço-temporal que obriga a percorrer o máximo de distância no menor tempo possível. Ir para o trabalho, por vezes, significa “entrar em uma cidade indiferenciada, afundar em um magma de sinais inertes como em um lodaçal, sendo somente guiado pelo imperativo da hora certa (ou de atraso).” (op.cit,p.44)*

No entanto, não é sempre que se entra em uma “*cidade indiferenciada*”. Os sujeitos atribuem aos seus trajetos significados vários, dotando-os de variados sentidos. Se os trajetos são realizados entre espaços relativamente próximos, especialmente durante o horário de almoço, por exemplo, por vezes podem abrigar, em uma de suas paradas no caminho, espaços de sociabilidade. A organização do *trajeto*, às vezes, reflete

uma preocupação: preservar as obrigações familiares como uma reserva onde seja possível celebrar o encontro. Os trajetos, escolhidos e/ou impostos, variam conforme critérios simbólicos provenientes da organização individual e coletiva: (im)possibilidades instauradas nas/pelas condições, pelas vidas, pelas *geo-grafias* docentes.

Considerações finais

Nas manchas e pátios, ao realizarem seus trajetos para ir e/ou voltar das escolas em que trabalham, os docentes realizam variadas combinações, sob diversos “*sistemas de compatibilidades*”, imprimindo distintas “*gramáticas de significados*”. A investigação traz contribuições para o alargamento da noção de professores como sujeitos socioculturais. Aponta descobertas e análises que permitem identificar e caracterizar relações e vivências de professores na/com a cidade. Possibilita ampliar os questionamentos acerca das condições de vida docentes nas metrópoles contemporâneas. Quanto aos sujeitos investigados, salienta-se que trajetos na metrópole em função do trabalho são pontos de tensão em suas vidas cotidianas, imprimindo marcas nos modos de estar e realizar a profissão docente. O “*tempo do trânsito*” é expressivo na rotina semanal de parte dos sujeitos, especialmente quando não possuem condução própria e/ou moram longe da escola. Ao longo dos trajetos, os docentes questionam sentidos de suas vivências, suas trajetórias pessoais e profissionais, suas relações com a escola, a família etc. São momentos de (re)conhecimento de si, do outro e de diversas problemáticas urbanas contemporâneas.

Referências

- Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 14. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 351p
- Da Matta, Roberto. A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Saraiva, 1997
- Elias, Norbert & Scotson, John L. Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de Poder a partir de uma Pequena Comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- Fanfani, Emilio Tenti. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Ferreirinho, Viviane Canecchio. Trajetórias de professores na carreira e percursos na cidade: estudo sobre a socialização de professores na carreira do magistério das séries iniciais do ensino fundamental da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado, PUC/SP, 2009.
- INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais). Censo do professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica. Brasília: INEP, 1999. 150 p. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/1997/basica/miolo-professor.pdf>, Acesso em: 15 jul. 2011
- Lefebvre, H. O direito à Cidade. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Ed. Documentos, 1969.
- _____. A revolução urbana. Trad. Sérgio Martins e revisão técnica de Margarida Maria de Andrade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. 178 p.

- Magnani, José Guilherme Cantor; TORRES, L.de L.(Org). Na metrópole: textos de antropologia urbana. São Paulo: EdUSP/Fapesp, 1998.
- Mayol, Pierre. Morar. In: CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Vol. 2. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1994. (p.35-185).
- Santos, Milton. O espaço do cidadão. São Paulo: EdUSP, 2007
- _____. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional. 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008b
- UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004. Disponível em: <http://www1.ideavalley.com.br/ibope/folder/flip/flip.php?ID =5#>, Acesso em: 26 jul. 2011
- Vieira, C. & Relvas, A. A(s) Vida(s) do Professor. Escola e Família. Coimbra: Quarteto Editora, 2003.

Cultura infantil e mídia na formação de professores: uma contribuição para as discussões sobre o trabalho docente⁴⁴

Saraí Patrícia Schmidt⁴⁵

Resumo

O trabalho tem como eixo o trabalho docente e a formação de professores e resulta de investigação que tematiza as relações entre infância, cultura midiática e consumo. A referida investigação partiu da hipótese de que é necessário inserir temáticas atinentes à cultura contemporânea e à infância nos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia. Mais precisamente, uma dimensão da pesquisa procurou trazer ao centro dos debates da sala de aula universitária as relações entre infância e cultura do consumo. O texto se estrutura a partir de um cotejamento entre chamadas de anúncios publicitários e dados extraídos por meio de grupos de discussão com acadêmicos de Pedagogia, tendo como questão norteadora as representações do grupo a respeito do universo infantil. Compartilhando o entendimento de que a ação docente é, em última análise, um assunto de natureza moral (Sacristán, 1999), e tomando contribuições de Bauman, Lajonquière e Larrosa, o texto procura trazer elementos que possam potencializar a problematização das relações entre a formação no ensino superior na área da Pedagogia e a cultura infantil contemporânea. O corpus de análise aqui contemplado foi produzido em duas etapas. Na etapa inicial, foram aplicados questionários com acadêmicos de Pedagogia de uma universidade brasileira. Foi-lhes solicitado que: a) descrevessem a infância/criança hoje; b) apontassem diferenças entre suas infância e a infância atual; c) apontassem qual é o papel da mídia na constituição da infância atual; d) avaliassem a qualidade da publicidade dirigida ao público infantil no Brasil. Essas respostas foram o mote para as discussões desenvolvidas coletivamente. O resultado de tais discussões possibilitou-nos identificar temáticas que merecem ser levantadas quando pensamos sobre o conceito de infância hoje, considerando que essa noção, desde algum tempo, vêm sendo colocada sob suspeita. É interessante ressaltar o quanto os jovens acadêmicos, futuros professores, problematizam a representação de uma infância empreendedora, que é a produzida e colocada em circulação recorrentemente pela mídia, na medida em que emitem juízos de valor sobre a condição atual da infância. A partir do cruzamento das chamadas das propagandas com os dados produzidos por meio dos grupos de discussão, identificamos diferentes formas de reiteração dos discursos ditos “hegemônicos” sobre infância pela mídia. Noutra direção, os acadêmicos demonstram preocupação com os efeitos do que se pode chamar de mercantilização da infância. Julgamos que tais resultados apontam para a necessidade de uma leitura crítica permanente do campo das práticas dos futuros profissionais e ratificam nosso entendimento de que é necessário abrir espaço nos currículos dos cursos de Pedagogia para esse tipo de temática. Os profissionais do ensino atuarão sobre as crianças de nossa época e estarão ativamente empenhados na produção de representações bastante específicas de infância.

Palavras-chave: trabalho docente; formação de professores; Pedagogia; infância; mídia

⁴⁴ Programa de Pós-Graduação em Inclusão e Diversidade e Mestrado em Processos e Manifestações Culturais Universidades FEEVALEEste trabalho resulta de investigação que contou com financiamento do CNPq.

⁴⁵

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que tem entre seus propósitos a inserção de temáticas atinentes à cultura contemporânea nos processos formativos de estudantes de Pedagogia e de Comunicação. Mais precisamente, uma dimensão da pesquisa procura trazer ao centro dos debates da sala de aula universitária as relações entre infância e cultura do consumo. Julgamos que tal temática articula-se perfeitamente com o campo das práticas dos futuros profissionais de ambas as áreas, uma vez que os profissionais do ensino atuarão sobre as crianças de nossa época e os profissionais da comunicação, sobretudo da publicidade, tomarão a infância como público-alvo para a venda de inúmeros produtos e, nesse processo, estarão ativamente empenhados na produção de representações bastante específicas de infância.

Vivemos uma época que nos interpela a constantes indagações sobre a infância, uma vez que as certezas que configuravam o nosso olhar, o nosso entender e o nosso agir sobre as crianças já não são (e nunca serão) os mesmos. Inicialmente poderíamos refletir, por exemplo, sobre o espaço e a visibilidade que a infância ganhou no mundo contemporâneo, levando em consideração que até o século XVII o sentimento de infância não existia (Áries, 1981). Nesse período era comum o fato de os infantes se vestirem como adultos, circularem entre estes, por conta de sua não singularidade. Poderíamos afirmar que durante muito tempo as crianças viviam o mundo adulto pela sua falta de visibilidade e hoje, ao contrário, estão cada vez mais inseridas nos hábitos e costumes “dos grandes”, justamente pelo fato de terem visibilidade em demasia, com o significativo investimento no marketing infantil. Ariés (1981) nos lembra que a infância é algo construído social e historicamente e que a mesma não se dá do mesmo modo para toda a humanidade. Ou seja, não podemos cristalizar o modo como se compreende a infância, uma vez que várias infâncias constituem concomitantemente nossa cultura: a criança que vive no centro da cidade; aquela que vive na periferia; aquela que vive no campo; aquela que consome em excesso; aquela que se prostitui para sobreviver.

Com todo o esforço que tanto pesquisadores como profissionais do mercado fazem para compreender a criança na contemporaneidade, não podemos deixar de considerar a mídia como um poderoso espaço produtor de culturas infantis. Dentre as várias infâncias constituídas, torna-se cada vez mais evidente o quanto as crianças são compreendidas atualmente como uma lucrativa possibilidade de investimento num tempo em que o marketing infantil cresce vertiginosamente. Temos multiplicadas e aprimoradas estratégias de mercado destinadas às crianças que geram pequenos e fiéis consumidores. Bauman (2008) nos ajuda a pensar sobre a sociedade em que vivemos, referindo que quando nos tornamos uma nação de consumidores. Nossa principal marca identitária tornou-se a de consumidores, não interessa se adulto ou criança. Consumimos a todo o instante, e grande parte de tudo que adquirimos é descartado em muito pouco tempo. E não são apenas as “coisas” que compramos que são desperdiçadas, mas também as pessoas, quando valorizamos as “coisas” e “coisificamos” as pessoas. Uma vez que a marca da identidade contemporânea é o consumo “a característica mais proeminente da sociedade de consumidores – ainda que cuidadosamente disfarçada e encoberta – é a transformação dos consumidores em mercadorias” (Bauman, 2008, p. 20).

Neste sentido, a educação para o consumo desempenha um papel fulcral em uma engrenagem que visa manter em circulação permanente os materiais e os desejos de consumo. A alegria está nas compras, no ato de consumir e não no processo de aquisição e posse: “a vida de consumidor, não se refere à aquisição

e posse. Tampouco tem a ver com se livrar do que foi adquirido anteontem e exibido com orgulho no dia seguinte. Refere-se, em vez disso, a estar em movimento” (Bauman, 2008, p. 126). Não podemos esquecer que numa sociedade de mercado, tudo é tratado como mercadoria, inclusive a infância. Vivemos numa época em que tornou-se comum ver crianças vestidas como adultos, erotizadas, que dispensam (ou são dispensadas) do brincar livremente para contentarem-se com inúmeras horas em frente à televisão, assistindo a programas, muitas vezes, direcionados ao público adulto.

Ao mesmo tempo em que cresce significativamente o investimento no marketing infantil, temos uma indústria midiática que recorrentemente tem multiplicado a idéia de uma infância sedutora, sexualizada, provocativa, consumista. Neste contexto cabe lembrar o que Postman (1999) destaca em relação à perda da inocência da infância:

Nos anúncios de todos os meios de comunicação visual [meninas] são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas espertas e sexualmente atraentes, completamente à vontade num ambiente de erotismo. Após vermos tais exibições de pornografia velada, nós, que ainda não estamos inteiramente condicionados às novas atitudes [...] para com as crianças, temos saudade do charme e da sedutora inocência de Lolita (POSTMAN, 1999, p. 17).

Diante dessas questões, este texto tem como proposta colocar em discussão a relação da mídia e a (des)construção da cultura infantil na contemporaneidade, em uma sociedade que tem como bússola o consumo. O trabalho evidencia que a imagem infantil é utilizada para sensibilizar os adultos e crianças para o consumo por meio de dois pólos distintos de representação da infância: a criança “nostálgica” (remetendo à noção de dívida com a infância); e a criança adultizada (erotizada, à frente do seu tempo). O estudo coloca em relevo a relação do consumo e a constituição das identidades infantis contemporâneas.

As análises que seguem são produzidas a partir de uma experiência na docência universitária. O texto faz um paralelo entre as chamadas de dois anúncios publicitários e a discussão com acadêmicos de Pedagogia e Comunicação, tendo como questão norteadora as representações do grupo a respeito do universo infantil. Compartilhando o entendimento de que a ação docente tem uma natureza moral (Sacristán, 1999), o que justifica a escolha da temática, e tomando contribuições de Bauman, Lajonquière e Larrosa, o texto procura trazer alguns elementos que possam potencializar a problematização das relações entre a sala de aula no ensino superior e a cultura infantil midiática. Cultura infantil midiática que não pode ser dissociada do fenômeno da cultura do consumo.

Descrição analítica

Começamos pelos anúncios publicitários referidos:

Anúncio 1: Uma criança pode ser o que quiser. Faça um BrasilPrev Junior. Hoje, a Duda quer ser uma artista famosa. Amanhã, uma grande médica ou uma jornalista. É por isso que faz diferença ter um Brasilprev Junior. Com um pouquinho por mês você protege e ajuda a realizar os projetos de vida de quem você ama. E ainda conta com a segurança e solidez do Banco do Brasil. Faz diferença ter um Brasilprev Junior todo seu (Propaganda da previdência privada do Banco do Brasil – BrasilPrev Junior. Veiculada na revista Época, nº 594, p. 35).

Anúncio 2: Sonhos todo mundo tem. A realização começa com a melhor escola. Sistema Positivo de Ensino. Porque a vida é feita de realizações. Sonhar com o futuro é importante. Mas tão importante quanto isso é saber que a realização desses sonhos depende da escolha de uma escola que ofereça o que existe de mais moderno em educação. Procure uma escola conveniada ao Sistema Positivo de Ensino. Porque quem investe no presente realiza os sonhos no futuro (Propaganda do Sistema Positivo de Ensino. Veiculada na revista Época nº 600, pp.74-75).

Na etapa inicial, proposta em duas salas de aula, foram aplicados questionários com acadêmicos de Pedagogia e Comunicação Social de uma universidade brasileira. Foi-lhes solicitado que: a) Descrevessem a infância/criança hoje; b) apontassem diferenças entre suas infância e a infância atual; c) apontassem qual é o papel da mídia na constituição da infância atual; d) avaliassem a qualidade da publicidade dirigida ao público infantil no Brasil.

A análise das respostas dos questionários possibilitou-nos identificar discussões que merecem ser levantadas quando pensamos sobre o conceito de infância hoje, considerando que essa noção, desde algum tempo, vêm sendo colocada sob suspeita. É interessante ressaltar o quanto os jovens acadêmicos – futuros professores ou produtores de artefatos midiáticos voltados para crianças e adultos – problematizam a representação de uma infância empreendedora, que é a produzida e colocada em circulação recorrentemente pela mídia, na medida em que emitem juízos de valor sobre a condição atual da infância, como revelam os excertos abaixo:

As meninas fazem natação, dança, patinação, handebol, inglês, espanhol, e ainda brincam e estudam. E os meninos jogam futebol, basquete, andam de bicicleta e também brincam e estudam. Tudo isso na mesma semana. Ou seja, as crianças já não têm mais tempo livre e já são bem maduras e “à frente do seu tempo”. (estudante universitária, 21 anos)

As crianças hoje em dia “amadurecem” de forma precoce. Deixam de brincar cedo, têm a rotina carregada de aulas e compromissos. (estudante universitário, 21 anos)

A partir do cruzamento das chamadas das propagandas com as repostas dos jovens acadêmicos sobre o universo infantil podemos identificar diferentes formas de reiteração dos discursos ditos “hegemônicos” sobre infância. Ao mesmo tempo em que temos naturalizada pela mídia esta necessidade de tratar a infância como um negócio – público-alvo dos produtos que anuncia – os acadêmicos parecem demonstrar preocupação com os efeitos do que se pode chamar de mercantilização da infância:

A criança hoje em dia é tratada de forma prematura, queimando etapas. Ela acabou sendo “aprisionada” dentro de suas casas e se divertindo com os meios eletrônicos. Desde cedo elas são obrigadas a entrar em clima comparativo [de disputa, competição]. (estudante universitária, 22 anos)

A criança de hoje é praticamente levada ao status de um adulto cada vez mais cedo, devido ao alto número de atividades propostas pelos pais, não sobrando muito tempo para o lazer. (estudante universitário, 26 anos)

Ao considerar as lições sobre a infância veiculadas na mídia – que naturalizam uma infância esperta e com potencial (Hoje, a Duda quer ser uma artista famosa. Amanhã, uma grande médica ou uma jornalista) – e os depoimentos dos acadêmicos – que lamentam uma pretensa precocidade infantil (acesso prematuro ao mundo adulto) ou a perda de uma “infância clássica” (A criança hoje em dia é tratada de forma prematura, queimando etapas) – percebemos a presença de duas noções bastante distintas de infância. Elas têm em

comum o sentimento paterno/adulto de responsabilidade/dívida com a criança, associado ao poder de escolha do indivíduo (Lajonquière, 2006). Assim, quando pensamos nesta articulação estratégica entre infância e mídia, podemos dizer que nos invade um duplo sentimento diante da criança: de proteção e ternura – uma espécie de nostalgia da infância; e de responsabilidade e incerteza – surgido nas reportagens e chamadas publicitárias que nos colocam muitas vezes como únicos responsáveis por escolhas determinantes na vida das crianças. Se observarmos as chamadas dos anúncios apresentados anteriormente, veremos que o que eles possuem em comum – além de se utilizarem da imagem dos sujeitos infantis para os seus fins – é o fato de despertarem o sentimento de incerteza nos leitores/consumidores. Afinal, ainda que adquiram os produtos anunciados, a possibilidade de prever e controlar os resultados que suas escolhas acarretarão – a principal atração da ordem, segundo Bauman (2008a) – são inexistentes. Estas e outras “escolhas” que devem ser feitas no dia a dia, em meio ao caos, são encaradas como uma tarefa individual, cujas consequências são unicamente de responsabilidade do sujeito.

Ainda que a promessa da publicidade seja de um futuro brilhante e sem percalços para aqueles que investirem seus recursos no plano de previdência do Banco do Brasil, não há uma cláusula que garanta a realização dos “projetos de vida de quem você ama”, como lemos no anúncio. Da mesma forma, aqueles que escolherem o Sistema Positivo de Ensino e apostarem no que “existe de mais moderno em educação” não possuem a garantia de que realizarão “os sonhos no futuro”, conforme o anunciado. Não há garantias de que esses sejam os itinerários mais acertados e nenhuma das peças publicitárias é capaz de acabar com essa incerteza. Assim como os depoimentos dos acadêmicos demonstram preocupação com as crianças da contemporaneidade, definindo-os como “Agitados! Apressados! Hiperativos. São crianças que nascem sem tempo”, apontam e reforçam a incerteza da possibilidade de sanar a dívida anunciada dos adultos com as crianças.

O que parece restar é o sentimento de impotência e dívida, já que não há ninguém a quem culpar pela própria miséria. Isso significa, segundo Bauman (2001, p.47) “não procurar as causas das próprias derrotas senão na própria indolência e preguiça, e não procurar outro remédio senão tentar com mais e mais determinação”. A responsabilidade pelos atos e escolhas recai sobre os ombros do próprio indivíduo, incapaz de enxergar uma causa maior do que sua própria competência pessoal e esforço como determinantes de suas decisões das consequências que possam delas advir.

Obesidade, anorexia, pedofilia e sexualidade precoce fazem parte da rotina das crianças e são pautas recorrentes quando o assunto é infância na mídia brasileira. Ao mesmo tempo, no atual contexto em que vivemos, são inúmeros os argumentos e evidências para afirmar que o consumo infantil pode ser considerado a grande “descoberta mercadológica” do nosso tempo. Assim como não podemos esquecer que a imagem infantil é recorrentemente utilizada para promover também a venda de diferentes artefatos voltados para os adultos. Desta forma, ver as crianças na mídia tornou-se lugar comum quando elas protagonizam comerciais dos mais variados produtos e marcas, sejam eles de bancos, cosméticos, shoppings, lojas, calçados, brinquedos ou novas tecnologias. Vender com a criança e para a criança tornou-se um interessante e produtivo negócio. Quando tema é a criança os conteúdos editoriais dos veículos de comunicação não apresentam uma unidade em seu discurso: reportagens com dicas de como educar os filhos, como cuidar da saúde das crianças, as últimas tendências da moda infantil ou como lidar com questões comportamentais dividem espaço com matérias de denúncia de violência infantil, pedofilia e abuso

sexual doméstico. Ou seja, a imagem infantil é utilizada tanto para incentivar o consumo como alertar a humanidade para os riscos do aquecimento global. A partir das propagandas analisadas e dos depoimentos das crianças é importante refletir sobre esta “educação vitalícia para o consumo”, num tempo em que cada criança reivindica seus próprios objetos. A cooptação do público infantil tem sido utilizada como uma estratégia de marketing em uma sociedade que está sempre buscando novas estratégias mercadológicas e novos nichos de mercado. É neste sentido que a análise que foi fonte de reflexão para este texto aposta na pertinência de se colocar em pauta, na formação docente, a pedagogia da mídia e do consumo que nos educa de diferentes formas para olhar, compreender e naturalizar o universo infantil. Pensar na contra-imagem da infância é buscar enfraquecer ou borrar estas fronteiras tão definidas sobre quem é e como é a criança contemporânea. Quando o tema é a criança estamos lidando com as narrativas culturais que nos interpelam e nos fazem crer em certezas naturalizadas como únicas e universais.

Algumas considerações finais

Quando nos deparamos com a infância promissora e criativa dos anúncios de bancos, com a infância talentosa e empreendedora do sistema de ensino, ou ainda, com a saudade de uma infância fase pura e inocente, assim como descrita pelos acadêmicos, temos reconfigurado e enaltecido o nosso sentimento de dívida com o sujeito infantil. Quando o tema é a criança estamos lidando com as narrativas culturais que nos interpelam e nos fazem crer em certezas naturalizadas como únicas e universais. Talvez seja prudente atentarmos para o desafio de reconfigurarmos nosso olhar, assim como proposto por Larrosa (1998, p. 79), ao nos apresentar o que refere como sendo uma imagem do totalitarismo:

[...] o rosto daqueles que, quando olham uma criança, já sabem de antemão o que é que vem e o que se deve fazer com ela. A contra-imagem poderia resultar da inversão da direção do olhar: o rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança.

É neste sentido que a experiência que foi fonte de reflexão para este texto aposta na pertinência de se colocar em pauta, na formação de profissionais do ensino e da comunicação, a pedagogia da mídia e do consumo que nos educa de diferentes formas para olhar, compreender e naturalizar o universo infantil. Pensar a infância como algo outro na formação docente é pensar a inquietude, o questionamento e o vazio do qual nos fala Larrosa. Pensar na contra-imagem é buscar enfraquecer ou borrar estas fronteiras tão definidas sobre quem é e como é a criança contemporânea. Isto pode significar questionar ou desconfiar desta sensação de dívida permanente que temos com a infância associada à cultura do consumo do nosso tempo.

Assim, numa articulação estratégica entre a infância e a mídia, podemos afirmar que esses dois sentimentos de infância nos invadem e nos comovem, nos interpelam a ingressar na vida de consumo. Lajonquière (2006, p. 15) lembra que “[...] cada um de nós tenta, na educação de crianças, vir a repor algo que ficou pendente em nosso percurso. Em outras palavras, se educamos alguém, só o fazemos em nome da dívida que recebemos de outro”. Talvez este sentimento de dívida seja utilizado como justificativa numa sociedade onde os adultos oferecem livremente às crianças artefatos que há bem pouco tempo não imaginávamos que seriam utilizados pelos pequenos (celulares, maquiagem, etc...). Da mesma forma, os depoimentos dos acadêmicos também nos mobilizam a refletir sobre essa inserção do ser infante no mundo adulto como resultado do sentimento de dívida que temos para com ele. As palavras de Larrosa (1998) nos

provocam a procurar um novo olhar sobre esse ser tão misterioso e tão enigmático que é a criança, sobre o qual pensamos que muito sabemos, mas que ainda precisa do nosso olhar atento. É buscar a rejeição ao caráter fixo e permanente do nosso olhar, sobretudo quando somos interpelados pela imagem de uma criança na mídia. Em outros termos, o convite foi para olhar a infância na mídia, entendida não como o que já sabemos, tampouco como o que ainda não sabemos, mas como uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta e encontrar a medida de nossa responsabilidade.

No cenário atual, professores e professoras têm dividido o espaço escolar com outras pedagogias, dentre elas, a pedagogia do consumo. Esta, por sua vez, está ensinando aos sujeitos o que eles precisam e devem desejar, pensar e fazer para serem felizes e bem-sucedidos nesta sociedade de consumidores. Para tanto, a educação para o consumo tem iniciado para além dos muros da escola, bem antes de as crianças estarem numa sala de aula; elas estão sendo ensinadas pelas marcas, pelos logos, e muitas das suas primeiras palavras são oriundas desse universo imagético, ou seja, essa educação começa cedo, estabelecendo dependência das compras para o resto da vida. Nos tempos atuais, infância e consumo podem ser percebidos como indissociáveis, ou melhor, como sendo duas faces de uma mesma moeda e, ainda que possamos ter presente o sentimento da infância da modernidade, estas que se configuram já não podem mais ser descritas ou narradas, tendo um lugar fixo, determinado, mas sim, estas infâncias se apresentam como grandes enigmas, como um “outro” desconhecido. Para tanto, destaca-se a importância de uma pesquisa dedicada em querer ampliar o olhar docente para esta pedagogia do consumo que age nas escolas e fora dela, mesmo não contendo cartilhas, manuais de instrução ou tratados pedagógicos.

Referências bibliográficas:

Bauman, Z. (1999). *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2003). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Bauman, Z (2007). *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2008a). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2008b). *A sociedade individualizada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2010). *Capitalismo Parasitário*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Lajonquière, L. (2006). A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. *Educação e Realidade* v. 31, pp. 89-106.

Larrosa, J. (1998). *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando.

Os professores de uma escola de rede: como se veem e como são vistos.

Erica Nascimento e Phillipi Assis⁴⁶

Resumo

O estudo se detém na análise das condições do trabalho docente desenvolvido em instituições privadas pertencentes a uma rede de ensino que avança por toda cidade do Rio de Janeiro, localizando-se de maneira favorável no leque de opções de escolha de uma nova camada social, reconhecida aqui como *nova classe média*, que vê na escolarização dos filhos um passaporte para a ascensão social, mas possui dúvidas sobre a escola pública.

Buscando conhecer os docentes e a realidade de seu trabalho, em nossa incursão, ao abordarmos os docentes nas unidades educacionais, por algumas vezes, nos deparamos com relatos de professores que trilharam toda sua trajetória ou a maior parte dela nesta rede. Outros, que um dia eram alunos e voltam como professores e outros ainda que sempre tiveram o sonho de serem alunos da rede e, apesar de não o terem sido, se sentem hoje realizados por serem professores da casa. Tal "retrato" nos levou ao objeto central deste artigo. Saltaram aos nossos olhos, a partir da fala de gestores e professores, a posição de prestígio que a rede ocupa neste recorte social e a boa recepção das práticas pedagógicas adotadas pela rede, que em outros contextos seriam consideradas instrumentos de regulação e controle do trabalho e, aqui, não é considerada algo nocivo. Entendendo o corpo docente como conjunto de heterogeneidades do ponto de vista da origem social, trajetórias de formação e dos sentidos impressos a docência, interessa-nos compreender o imaginário que estes docentes veem acerca da escola e a importância dela em suas trajetórias. Ser professor dessa rede confere a este docente algum status diferenciado quando comparado a outro que leciona em uma escola do mesmo recorte geográfico e social? A rede em questão também possuiria uma espécie de marketing específico utilizado como instrumento de construção de um ideário para os professores, assim como atua no imaginário dos pais?

Revisitamos a literatura relacionada à formação e profissão docente. Parece-nos férteis para nosso objeto: Dubet com o tema da crise das instituições sociais, da escola especificamente; Caria com a análise sobre os modos como os professores constroem sua cultura profissional; Gatti e Penna com suas contribuições sobre a formação e profissão docente no Brasil. A categoria construída por Bourdieu nos serve como óculos fundamental nesta análise. Entendendo o conceito de habitus como norteador da atuação, das projeções e expectativas do indivíduo na sociedade, interessa-nos conhecer, a partir do histórico e presente dos docentes, quais são suas projeções de futuro. Uma vez que a rede, por exemplo, surge na fala dos docentes como algo tão difícil de ser alcançado, através deste conceito poderíamos entender se lecionar nesta rede seria o mais alto nível a ser alcançado por eles.

Analisamos as entrevistas feitas à equipe de gestão a fim de construir uma análise mais específica sobre o discurso que alicerça o status que a rede ocupa neste recorte social. Paralelo a isso, realizaremos o estudo dos questionários aplicados a professores do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Por último, realizaremos uma comparação entre o discurso dos docentes e o da equipe gestora, percebendo semelhanças e diferenças, e demais questões que se destaquem. Desse modo, cremos ter subsídios suficientes para

⁴⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

analisar não só a realidade da docência neste espaço, mas também as consequências sociais de ser professor e de ser professor nesta rede de ensino, como os docentes se percebem e como são percebidos.

Entendendo a Nova Classe Média e o fenômeno das Escolas Privadas

O presente trabalho surge a partir dos primeiros achados da pesquisa “O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido.” desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa sobre o Professor e o Ensino (GEPPE) do Departamento de Educação da PUC-Rio, coordenado pela Professora Isabel Lélis, do qual fazemos parte.

Nosso primeiro contato com o conceito de *Nova Classe Média* foi através da produção de Hilaine Yaccoub, que desenvolveu uma pesquisa a partir do conceito de nova classe média estabelecendo uma análise focada no poder de compra e consumo que esta camada social possui. Segundo essa autora, essa camada não partilha do acervo de capital cultural que a classe média tem como característico. É como se pertencessem a outra categoria, uma “camada popular emergente” ou uma “classe batalhadora” (Souza, 2010).

Seus integrantes vivenciaram um aumento de renda devido ao trabalho árduo, à ética do esforço e, apesar de terem maior acesso ao consumo de produtos prestigiosos, os membros dessa nova classe não possuem os hábitos da classe média e se esforçam para adquirir outros capitais que os distingam enquanto grupo, em geral, exemplificados através de bens de consumo e não de bens culturais. Assim, essa nova classe média costuma investir em bens como casa própria, carro, moto, celular, computador, símbolos de status das camadas médias altas por conta de seu alto poder de consumo. No intuito de manter esse padrão econômico, acabam por investir também na educação de seus filhos, acreditando que através de uma escolarização mais longa se dará também a garantia da entrada no mercado de trabalho, alcançando uma boa colocação e, portanto, melhorando as condições de vida.

Nas palavras de Jessé de Souza (2013), trata-se de uma *classe batalhadora*, cujo aumento de renda se deu com trabalho árduo e que vem buscando esse tipo de instituição em função do declínio da escola pública, do aparecimento de condomínios habitacionais onde inexistem escolas sejam elas públicas ou particulares. Essas escolas cobram mensalidades mais baixas e recorrem a Sistemas de Ensino, pertencentes a grandes empresas nacionais com larga penetração no ensino superior privado presencial, educação à distância e educação básica.

Neste movimento, surge então o fenômeno das escolas privadas em rede, para atender as demandas dessa nova classe social. Nossa investigação teve como campo a unidade de uma escola que pertence a maior rede privada do município do Rio de Janeiro e está localizada no subúrbio carioca.

A rede investigada adota um Sistema de Ensino que possui larga penetração nas redes públicas e privadas na educação brasileira cuja metodologia é constituída de uma série de materiais: livros, cadernos pedagógicos para o professor e para alunos, um sistema de avaliação único a todas as unidades, etc. Esta mesma rede de escolas ainda recorre a um Portal Virtual que contém uma série de propostas e projetos que contemplam todas as séries que a escola atende, segundo o grupo de gestores entrevistados e o próprio dono da rede, eles recorrem a este tipo de material com o objetivo de apoiar seus professores no trabalho cotidiano.

Para os gestores há um déficit na formação inicial de seus *colaboradores* - nome pelo qual são identificados os professores na rede – que é suprido através da adoção deste Sistema de Ensino, uma vez que, segundo os próprios gestores, colabora para que todos caminhem sob o mesmo prisma. Em uma das entrevistas com a equipe gestora, nos foi colocada a dificuldade de lidar com professores recém-formados, não por conta da questão relacional, mas pelo baixo grau de conhecimento técnico dos mesmos. Nesse processo de unificação, até as provas da rede são padronizadas. Em outras palavras, conteúdos, cronogramas, projetos e provas são os mesmos para todas as unidades da rede, garantindo o que a própria gestora entrevistada afirma ser *o controle e a manutenção do currículo da rede*.

O Sistema de Ensino, por outro lado, demanda de todos os professores a atenção ao cumprimento de prazos e tarefas estipulados pelo cronograma do mesmo e, conseqüentemente, da escola. Durante nossa incursão à escola, por exemplo, observamos diversos murais com avisos indicando as datas finais para que as avaliações de alunos fossem computadas on line, para que os projetos fossem desenvolvidos e, posteriormente, dessem início a um novo, etc.

Interessou-nos, então estudar de maneira mais profunda sobre a trajetória desses docentes. Aspectos como formação, a realidade de seu trabalho, suas expectativas, os sentidos imprimidos à docência, etc. Desse modo, cremos ser possível uma aproximação inicial ao caminho que queremos percorrer: o de entender o porquê destes docentes seguirem trabalhando nestas instituições e o valor que isso possui em seu contexto social.

Metodologia

Buscando conhecer os docentes e a realidade de seu trabalho, direcionamos nosso foco aos professores do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, séries emblemáticas da Educação Básica. Do ponto de vista das ferramentas de pesquisa, recorreremos a entrevistas feitas com os gestores desta unidade, documentos e questionários aplicados a 22 professores.

A partir daí nos deparamos com alguns achados importantes para a análise do trabalho docente neste contexto ainda muito fechado à pesquisa. Alguns autores também foram importantes para a análise dos dados empíricos, dentre eles destacam-se, Pierre Bourdieu (com o conceito de habitus, campo e capital cultural), Claude Dubar (com o conceito de socialização e identidade profissional), François Dubet (Crise das instituições) Dalila Andrade Oliveira (intensificação e proletarização do magistério), Jessé de Souza (conceito de classe trabalhadora) e Hilaine Yaccoub (Nova classe média).

A categoria de *habitus* construída por Bourdieu nos serviu como óculos fundamental nesta análise, entendendo o conceito como norteador da atuação, das projeções e expectativas do indivíduo na sociedade, bem como no estabelecimento dos limites. Analisamos as entrevistas feitas à equipe de gestão da rede e também da unidade escolar estudada a fim de construir uma análise mais específica sobre o discurso que alicerça o status que a rede ocupa neste recorte social. Paralelo a isso, realizamos um estudo das respostas dos questionários aplicados aos professores do onde foi possível sistematizar uma comparação entre o discurso dos docentes e o discurso da equipe gestora da rede, percebendo semelhanças e diferenças no que tange o “ser professor” nesta rede, bem como as demais questões que se destaquem.

Quem são os professores?

Os docentes relataram que iniciaram suas atividades no campo do magistério, em média, há cerca de 10 anos. A maioria deles possui o mesmo tempo de trabalho na instituição, como se já desde o início desenvolvessem a atividade na rede. É diluída a quantidade de docentes nas partes extremas, tanto professores iniciantes quanto professores que estão há cerca de 20 anos na instituição. Durante nossa incursão, nos deparamos com relatos de professores que um dia deixaram a rede como alunos e voltam hoje como professores da mesma ou que sempre tiveram o sonho de serem alunos da rede e, apesar de não o terem realizado, se sentem hoje realizados por serem professores da casa.

Os professores do 1º segmento do Ensino Fundamental, apesar de terem investido na área de concursos públicos, não lecionam na rede pública ou em outra escola, já os professores identificados como “especialistas”, porque lecionam disciplinas específicas aos alunos do 2º segmento, declararam trabalhar em instituições estaduais e/ou municipais. Todos os professores abordados declararam não atuarem em atividades econômicas que não estejam envolvidas com a educação e planejam, em sua maioria, lecionar mesmo após a aposentadoria.

A escolaridade da maioria dos docentes foi alternada, tendo feito o primeiro segmento na rede pública, o segundo na rede privada, o ensino médio na rede pública e a graduação na rede privada. São professores que possuem formação superior em Pedagogia ou Licenciaturas e apenas uma professora tem somente o curso normal no nível médio. Mais da metade dos professores do ensino fundamental II deu continuidade a sua formação e possui pós-graduação tendo em alguns casos a pós-graduação em nível de especialização e um o título de mestre. A maioria dos cursos de pós-graduação, entretanto, foi vivenciada em universidades públicas.

Esses primeiros achados reforçaram a importância de levar em conta a parcela social da população brasileira que lança mão dos cursos de licenciatura na universidade por considerá-los um investimento profissional possível diante da busca por melhor colocação no mercado de trabalho. Os estudos de Gatti e Penna, por exemplo, ressaltam que na maioria dos casos, estes docentes representam a primeira geração de suas famílias a ingressarem no ensino superior e, em que pesem as condições da docência no Brasil, esses indivíduos vivenciam um processo de mobilidade social, quando comparados aos seus pais.

As autoras corroboraram para nossa análise diante dos achados fornecidos pelos questionários. Os instrumentos de pesquisa nos sinalizaram concretamente este processo. De toda a população pesquisada na rede, no que diz respeito aos pais e mães dos docentes, apenas três mães possuem formação superior. Os demais pais e mães possuem como máxima formação o Ensino Médio. Indivíduos com ocupações como contador, auxiliar administrativo, trabalhador (a) autônomo (a), agente patrimonial, funcionário público, etc. Profissões que não necessariamente demandavam/ demandam uma formação superior. Desse modo, confirmamos aqui de maneira concreta a análise de Gatti, que ser professor nesta realidade social provoca ascensão quando comparada a geração anterior, além de ser motivo de destaque e mérito.

O trabalho docente na rede em questão

A maioria dos professores possui carga horária média de 30 a 40 horas semanais. Os professores de primeiro segmento dedicam esta carga horária exclusivamente a rede, seja trabalhando em horário integral em uma unidade específica, seja trabalhando cada turno em unidades próximas. Os de segundo segmento se dividem entre as unidades da rede e as instituições públicas e privadas fora da mesma.

Quando questionados sobre iniciativas de formação continuada fornecidas pela instituição, atribuem-nas a alguns momentos de treinamento para a utilização do material pedagógico. Este momento é oferecido aos sábados, em local central a todas as unidades, por monitores da empresa que fornece o Sistema de Ensino. Afirmam que não são remunerados por estas e outras atividades extraclasse que exercem.

Embora durante a entrevista com os gestores tenha ocorrido a sinalização da insatisfação dos mesmos com a qualidade da formação inicial de seus docentes e, exemplificando tal déficit, por exemplo, através do apego que os professores possuem à perspectivas tradicionais e à dificuldade em se abrir para novas metodologias, na prática a resposta dos professores sobre seu cotidiano de trabalho destoa de tal queixa.

Suas práticas pedagógicas e os recursos adotados para a construção das atividades desenvolvidas são, majoritariamente, restritas à abordagens tradicionais. Afirmam desenvolverem suas aulas de maneira expositiva, se utilizando de exercícios e adeptos a recursos como livros didáticos, quadro com giz e livros de consulta/ leitura, que são usados frequentemente.

Entretanto, já apresentam alternativas a outros recursos, como internet e vídeos, ainda que de maneira menos constante, além dos professores de segundo segmento que declararam utilizar também livros didáticos externos para consultas durante os momentos de planejamento. De qualquer modo, a totalidade da população pesquisada afirmou que tem no Manual do Professor, ofertado pela empresa responsável pelo Sistema de Ensino e pacotes pedagógicos, a principal fonte de estruturação dos conteúdos a serem trabalhados em sala.

O principal motivo que levou os professores a rede em questão para trabalhar, foi à identificação com o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Creem na proposta pedagógica da escola, creem no processo de formação do qual fazem parte e percebem a rede não só enquanto um espaço educativo no que diz respeito a construção de conteúdos acadêmicos, mas também enquanto um local de preparação dos alunos para a vida e para a cidadania.

Confiam na direção da escola e se sentem motivados para o trabalho mediante as ações desenvolvidas pela mesma, seja mediante o planejamento de atividades inovadoras ou por conta da atenção dedicada à aprendizagem dos alunos ou ainda a busca pelo cumprimento de normas administrativas. Desse modo, consideram-se respeitados pela direção e se sentem como fazendo parte integrante do processo de tomada de decisões, ainda que de maneira indireta. Consideram que todos da equipe colaboram para o bom funcionamento da escola que, na opinião dos docentes, está organizada de maneira que os mesmos não sofrem com problemas como a ausência ou má organização de recursos financeiros e humanos.

Quando perguntados sobre como veem seus alunos e, comparando-os com alunos de outras escolas alheias à rede, a maior parte dos professores respondeu que considera seus alunos mais estudiosos e que os percebem muito agitados, mas críticos. 25% do corpo docente considera que alguns casos de violência proveniente dos alunos como sendo um problema grave dentro do ambiente em que trabalham. Entretanto, consideram que mais da metade dos alunos concluirão o Ensino Médio, serão aprovados em boas

universidades, terão bons empregos. Um empecilho para este processo, no entanto, estaria no nível cultural das famílias e na maneira como empregam o capital cultural que possuem no auxílio de seus filhos.

Aliás, no que diz respeito às famílias dos alunos, as respostas assumem um tom de crítica. Os docentes se queixam do pouco envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos. Ressaltam que apenas algumas famílias acompanham a vida escolar dos alunos ou aceitam os encaminhamentos propostos pela instituição.

Limites e possibilidades

Professores que frequentam, majoritariamente, shoppings centers e reuniões em família, que não possuem o hábito de apreciar espetáculos de dança, música clássica, teatros, mas que lançam mão do cinema como principal atividade cultural. Que possuem um padrão de consumo considerável, onde a maioria reside em imóveis quitados, possui bens de consumo veiculados no mercado e, afirmam ter renda média familiar em torno de 5 salários mínimos, sendo que deste montante contribuem com pelo menos 3 salários.

Um primeiro dado importante a ser destacado aqui está no fato de que estes professores lecionam para sua própria classe social. Consideram-se satisfeitos porque são vencedores nesta realidade. Na realidade lecionam para sua classe porque ascenderam, pois antes de serem professores e enquanto da geração anterior, provavelmente não possuíam tal poder de consumo.

A rede em questão se coloca no recorte geográfico e social que ocupa como um local de prestígio e, algumas vezes, de difícil acesso. Uma instituição que, segundo a própria fala da equipe gestora, abriga alunos cujos pais renunciam a compra de bens de consumo para a família ou para si, na busca pela qualificação de seus filhos.

A instituição trabalha de maneira intensa em um projeto de marketing institucional. Desde os uniformes altamente personalizados e utilizados como objeto de distinção, passando pelos funcionários – também uniformizados – que recebem a alcunha de *colaboradores*. A questão aqui é, até que ponto o fato de conhecer-me enquanto colaborador de algo ímpar dentro do meu contexto social ameniza os anseios e insatisfações diante do processo de regulação e controle do trabalho.

Trago à tona exemplos deste fato, por exemplo: ao observar que os avisos com prazos e datas limites para o cumprimento de cronogramas estão presentes não somente em murais, mas também em portas de banheiros; que as provas das unidades não são planejadas pelos professores em sua totalidade, mas são construídas de maneira padrão por professores selecionados dentro de uma rede que atende a cerca de treze mil alunos; que não há momentos de construção coletiva do planejamento acadêmico anual, semestral, mensal. Estes são construídos em reuniões onde somente os gestores e coordenadores pedagógicos tem acesso.

Tais exemplos, que academicamente ou em outros contextos educativos seriam considerados como ações de regulação, controle, e diminuição da autonomia, aqui, não são motivos relevantes para que os professores se coloquem insatisfeitos com a direção ou com o andamento dos processos pedagógicos. Não há como desconsiderar a fala, por exemplo, de professores que se afirmavam satisfeitos por trabalharem ali e assim compensarem o sonho não realizado de estudar na rede.

É possível sim, arriscar-nos a enveredar para um caminho que conclui que estes docentes se percebem enquanto vitoriosos dentro de sua realidade social, mas não só isso. Questionamos a atitude da rede em, possivelmente, preferir profissionais com *déficit* na formação, que possam ser facilmente adequados aos anseios e necessidades da equipe gestora. Será que há preferência por profissionais que sejam provenientes do mesmo recorte geográfico e que partilhem com os alunos dispositivos de cultura e valores semelhantes entre si? Profissionais que, por exemplo, apreciassem espetáculos de arte, possuíssem renda média familiar ou individual maiores do que as declaradas se sentiriam satisfeitos com a instituição, com seu contexto de regulação do trabalho ou com o patamar alcançado em suas trajetórias profissionais? Muito ainda nos resta para percorrer neste caminho que busca entender a realidade do trabalho docente em contextos de escolas privadas dedicadas a este recorte geográfico.

Referências bibliográficas

CANÁRIO, R.. (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto, 1997.

_____. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Conferência: “Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida”. Portugal, Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 133-148.

CARIA, T. H.. A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

CARVALHO, M. (2012) *Escolha de escola pelas camadas populares e nova classe Média*. PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil.

CUNHA, L. A.. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

GATTI, Bernadete A. (Coord.) e BARRETO, Elba S. de S. Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

HARGREAVES, A.. Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-moderna. Portugal: Mc Graw-Hill, 1998.

IÓRIO, A. C. F. Escola, mercado educacional? A precarização do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca. In: IX Seminario Internacional de la RED

ESTRADO, 2012, Santiago do Chile. Políticas Educativas para América Latina: Praxis Docente y Transformación Social, 2012.

IÓRIO, A. C. F. (2012) *Sala de professores de uma escola privada do subúrbio carioca: Espaço de socialização profissional?* PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil.

NERI, M. C. A classe média brasileira: o lado brilhante dos pobres. (coord.) Rio de Janeiro, RJ: FGV/CPS, 2010.

- OLIVEIRA, D. A. e ASSUNÇÃO, A. Á. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- SOUZA, A. de e LAMOUNIER, B.. *A Classe Média Brasileira: Ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.
- SOUZA, J. de. *Os Batalhadores Brasileiros: Nova classe média ou classe trabalhadora?* Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.
- VAN ZANTEN, A. Efeitos da Concorrência sobre a Atividade dos Estabelecimentos Escolares. *Cadernos de Pesquisa*, v 35, n. 126, 9. 565-593, 2005.
- YACCOUB, H. A chamada “Nova Classe Média”. *Cultura material, inclusão e distinção social*. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 17, n. 36, p. 197-231, jul./dez. 2011.

Outras Imagens, Planos, Sequências: O cinema na vida de professores

Inês Assunção de Castro Teixeira, Álda Angélica Alves Leal, Brenda Franco Monteiro Prado, Cláudia Beatriz Lemos de Castro, Maria Jaqueline de Grammont Machado de Araújo & Natália Alves⁴⁷

Resumo

Vivendo suas vidas para além da sala de aula e da escola, em variados tempos e espaços do campo e da cidade, globalizados e conectados em redes nos quais vão construindo e reconstruindo sua condição de sujeitos sociais, trabalhadores e cidadãos, seres de experiência e cultura, os professores se encontram com o cinema. Acompanhados ou sozinhos, com familiares e amigos, docentes assistem filmes nas salas de exibição, nas telas da televisão, utilizando-se de suportes variados, vias pelas quais acessam obras cinematográficas de suas escolhas, que os fazem sentir, pensar, lembrar. Com o propósito de identificar e analisar essas práticas culturais de docentes em relação ao cinema, no cotidiano de suas vidas fora da escola, realizou-se uma investigação de cunho exploratório e descritivo com um grupo de professores da Educação Básica de escolas públicas de cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil), entre setembro/2012 e março/2013. Como procedimento metodológico, utilizou-se um questionário constituído de questões abertas e fechadas, auto-respondido pelos docentes por via impressa ou aplicado sob a forma entrevista estruturada, conforme suas escolhas. O estudo parte de pressupostos teóricos que salientam, de um lado, a incontestável força da imagem e da linguagem visual nas estruturas simbólicas das sociedades contemporâneas, com implicações sobre processos de socialização e construção pessoal e profissional dos indivíduos. De outro, entende-se que as práticas culturais dos professores dialogam, influenciam e reverberam sobre a forma como eles realizam, entendem e significam o trabalho docente, definindo modos de ser professor e exercer a docência, uma razão, entre outras, que torna cada vez mais importante os estudos de suas práticas culturais. Em termos gerais, o trabalho contém descobertas e análises que permitem identificar e caracterizar as relações e vivências dos docentes investigados com o cinema, no que diz respeito às suas histórias pessoais com essa arte e às formas pelas quais o cinema se coloca em seu cotidiano extra-escolar. Entre outras questões, a pesquisa revela visões e concepções, formas e frequência de acesso, além de preferências do professores investigados em relação ao cinema em suas vidas fora da escola. O trabalho, situado na fronteira entre a Sociologia do Trabalho, a Sociologia da Cultura, a Sociologia da Educação, a Sociologia das Profissões e os Estudos Culturais, é uma parte da pesquisa *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*, realizada por uma equipe de pesquisadores de universidades brasileiras dos estados da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (Brasil), projeto contemplado com recursos do Edital Universal do CNPQ (2011/2013).

Introdução

Em suas vidas para além da sala de aula e da escola, nos vastos e variados tempos e espaços do campo e da cidade, em situações singulares tanto quanto globalizados, conectados em redes nos quais vão construindo e reconstruindo sua condição de sujeitos sociais individuais e coletivos, (re)inventando suas

⁴⁷ Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Secretaria de Defesa Social do Estado de Minas Gerais (Brasil), Rede Municipal de Educação de Betim (MG, Brasil), Universidade Federal de São João Del Rey (MG, Brasil)

histórias tramadas entre a casa e a escola, o público e o privado, entre a ciência e a arte, entre a mídia e as mediações, os professores encontram o cinema. Acompanhados ou sozinhos, com seus familiares e amigos, como ou com quem seja, os docentes assistem filmes nos recintos de suas casas, nas telas da televisão, nas salas de exibição, utilizando-se de suportes variados, vias pelas quais acessam obras cinematográficas, que os fazem sentir, pensar, lembrar. Nos tempos de suas vidas fora da escola, nos espaços das cidades onde vivem, nos territórios da escola, onde vivem a maior parte de seus tempos cotidianos, os docentes, assim como milhares de seus contemporâneos, estão diante de imagens em movimento do vídeo, do cinema, tecendo relações de conhecimento, de reflexão, de entretenimento, de afeto.

Estes cenários e cenas levaram-nos a um estudo, aqui apresentado em uma de suas partes, com o propósito de realizar um primeiro rastreamento e análise das práticas culturais de professores com o cinema no cotidiano de suas vidas fora da escola. Sem qualquer propósito de generalização e de representatividade estatística, realizamos um estudo de cunho exploratório e descritivo, com um grupo de professores da Educação Básica de escolas públicas de Belo Horizonte e outras cidades da Região Metropolitana de Belo Horizonte (Minas Gerais, Brasil), entre setembro/2012 e março/2013.

Como procedimento metodológico para recolha do material empírico aqui apresentado, um questionário auto-aplicado foi respondido por quarenta docentes da rede pública de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana, entre março e junho de 2013. Deste instrumento, tomamos alguns quesitos de sua primeira parte para a elaboração deste artigo, relativa ao cinema nos tempos cotidianos dos professores fora da escola e algo dos quesitos apresentados em sua terceira parte, que contém dados pessoais, dados de formação acadêmica, situação de trabalho e familiar dos professores, assim como renda pessoal e familiar entre outros, tempo disponível para assistir filmes e acesso ao cinema.

Este trabalho, parte da investigação intitulada *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*, contém dados e reflexões relativas às informações contidas na segunda parte de um questionário aplicado ao grupo de professores/as acima referido, expostos nos textos em três sub-itens. O primeiro contendo uma imagem geral do grupo; o segundo apresentando dados e algumas reflexões relativas ao cinema nos tempos destes professores fora da escola e o terceiro, anunciando algumas questões e reflexões a serem percorridas em outros estudos sobre a temática.

O estudo parte de pressupostos teóricos que salientam, de um lado, a incontestável força da imagem e da linguagem visual nas estruturas simbólicas das sociedades contemporâneas, com implicações sobre processos de socialização e construção pessoal e profissional dos indivíduos. De outro, entende-se que as práticas culturais dos professores dialogam e reverberam – mais ou menos, com maior ou menor intensidade e força, assim como outros fatores - sobre a forma como eles realizam, entendem e significam o trabalho docente, podendo influenciar em seus modos de ser professor e de exercer a docência, sendo essa uma das razões que confere relevância aos estudos das práticas culturais docentes. O estudo pressupõe, ainda, que os professores são a um só tempo sujeitos socioculturais, trabalhadores e cidadãos, singulares e plurais, inseridos nas estruturas e dinâmicas da sociedade do espetáculo, dos sistemas de classificação e distinção que constituem esquemas de percepção, gosto e julgamento (Bourdieu, 2007). Como outros de seus contemporâneos, eles e elas, docentes, estão expostos aos meios e às mediações, entre outras disposições e processos sócio-históricos que caracterizam e constituem, contraditoriamente, o mundo atual.

Imagens: como fotogramas dos personagens

O grupo dos professores investigados é composto majoritariamente por mulheres, que equivalem a 87,5% deste conjunto de docentes, enquanto apenas 12,5% são homens, refletindo a conhecida predominância feminina no magistério da Educação Básica. Sabe-se, ainda, que essa diferença não é apenas uma questão numérica, visto que têm implicações de várias ordens, seja na forma de ensino, seja nas características dos grupos e nas relações estabelecidas entre os diversos atores na instituição escolar, entre outros (Carvalho, 1996).

Quanto ao pertencimento étnico-racial, dentre os respondentes, 40,9% se autodeclararam brancos, 38,6% pardos, 6,8% preto e 4,5% não responderam. A idade da maioria do grupo de professores varia entre 41 a 55 anos, representando 47,7% do total. A este respeito deve-se destacar que a idade é um fator preponderante para a atuação do professor, uma vez que a mesma pode estar relacionada às questões como o vigor e à energia físico-corporal. A este respeito, sabe-se, também, que os corpos, mentes e emoções dos professores estão sempre muito expostos, provocados e vulneráveis na condição docente, sobretudo no ensino presencial, como é o caso do grupo investigado. Como é sabido, a idade pode influenciar, implicando em aceitação ou rejeição a novas concepções e práticas pedagógicas; à maior ou menor experiência de vida e de docência, entre outros aspectos de inserção dos sujeitos nas diversas esferas da vida social e cultural, associadas à sua idade e geração (UNESCO, 2004). Deve-se destacar, sobretudo, que a idade é uma questão relevante ao considerar a frequência com que os sujeitos-docentes praticam atividades ligadas ao lazer e à cultura, conforme aponta os dados da pesquisa realizada por Almeida, que salienta o fato de que “*professores/as com 50 a 59 e com 60 a 69 anos costumam ir menos ao cinema [...] e ao teatro*” (ALMEIDA, 2005, p.3).

Neste grupo de professores, entre os que especificaram a graduação que cursaram, a maioria é licenciada em Letras (28,57%) e Pedagogia (25%). As demais áreas, apresentaram percentuais menores, quais sejam: Matemática (14,28%), História (7,14%), Geografia (7,14%), Ciências Biológicas (3,57%), Educação Física (3,57%) e Psicologia (3,57%). Dois dos entrevistados ainda estão cursando a graduação (Matemática e Pedagogia) e apenas um é formado em Normal Superior. A pesquisa também revela que 60% dos docentes está cursando ou possui especialização, sendo que 5% está no mestrado ou já o concluiu, entre aqueles do grupo que ofereceram informações acerca de sua formação acadêmica. (1)

No que diz respeito às escolas e turnos nos quais lecionam, enquanto a metade (50,%) dos profissionais trabalha em uma única escola, 36,4% atua em duas instituições de ensino, destacando-se que 37 dos entrevistados exercem a docência em pelo menos um turno. Observa-se, ainda, que três professores trabalham em outras funções dentro da escola e em turnos diferentes, sendo estas atividades as de coordenação, de orientação de projeto e de uso da biblioteca. Quanto à situação funcional, 72,5% dos informantes são concursados estáveis; 12,5% são concursados em estágio probatório; 7,5% são efetivados e 2,5% são contratados em pelo menos um dos turnos que trabalham. De outra parte, ao lado das atividades desenvolvidas nas escolas, cinco profissionais exercem outra profissão, entre elas a de revisor de textos, de *personal training* e de psicólogo.

Um outro importante aspecto a considerar nos tempos cotidianos desses professores dentro e fora da escola, é que as atividades da maioria deles não se restringe à escola, pois precisam realizar as tarefas domésticas. Quanto a isso, 42,5% dos docentes do grupo investigado desenvolve essas atividades por um período médio de 3 horas e 20 minutos diários; 10% as exerce semanalmente, cerca de 4 horas em média e 5% raramente as realiza. Deve-se destacar aqui, que se somarmos as jornadas de trabalhos desses

docentes nas escolas e em casa, o que atinge sobretudo as professoras aos serviços que muitos deles e delas levam da escola para a casa às tarefas domésticas que realizam, pouco tempo lhes resta para outras atividades, para descanso, para o ócio, para o entretenimento e lazer.

Quanto à situação familiar e de residência, a maior parte do grupo vive com os filhos, 47,5% e 40,9% mora com marido ou companheiro/a. Há também 9% que mora sozinho. Mais da metade do grupo tem filhos, qual seja, 54,5% do total.

Tendo em vista que tanto a dinâmica de uma escola é influenciada pela localidade em que se insere (campo, cidade, centro, periferia urbana, etc.) assim como as condições e qualidade de vida e trabalho de um professor podem se associar a seus locais de moradia e de trabalho (UNESCO,2004), observa-se que os professores investigados que residem na capital mineira (Belo Horizonte) representam 70% do total do grupo, enquanto 15% moram na cidade de Contagem; 2.5% em Betim; 2.5% em Esmeralda; 2.5% em Vespasiano e 2.5% em Santa Luzia, cidades da Região Metropolitana da Grande Belo Horizonte, nas quais estão localizadas as escolas em que esses docentes trabalham. A este respeito, os dados revelam, ainda, que 57.5% dos entrevistados mora e trabalha em Belo Horizonte, enquanto 27.5% atua em uma instituição diferente da cidade que habita. Observa-se, ainda, que 7.5% trabalha em duas cidades distintas daquelas onde residem, ambas situadas na região metropolitana de Belo Horizonte, entre os docentes que deram informações a este.

No que se refere à renda mensal desses professores, 5% dos recebe entre 1 a 2 salários mínimos por mês e 22,4% tem rendimentos de 2 a 4 salários mínimos. A maioria dos docentes (35,7%) recebe entre 4 a 7 salários mínimos. Outros 17,5% recebe entre 7 a 10 salários mínimos e 5% dos sujeitos na faixa dos 10 salários mínimos, conforme indicações dos que responderam a esta indagação.

Primeiro plano: o cinema como prática cultural

Os bens culturais, as práticas culturais e as artes, sejam eles legitimados ou não, estão presentes nas sociedades contemporâneas. Com os professores se passa o mesmo, manifestando-se como disposições e dispositivos das culturas, historicamente constituídos, a partir da necessidade humana de significar o mundo em diferentes linguagens. Nessa busca, a literatura, o teatro e o cinema, entre outras práticas, estão presentes em processos de mediações associados às experiências, às sensações e às representações da vida cotidiana em suas nuances híbridas de realidade, magia e ficção. Desde os primeiros minutos do cinema, os irmãos Lumière, coincidindo com a tradução de seus sobrenomes, lançam luz e movimento a pequenos fragmentos do dia-a-dia da sociedade humana. Com o tempo, essas imagens se complexificam num fazer humano que envolve vários sujeitos desde seu processo de produção, passando por lógicas de distribuição, até chegarem processos de circulação, cujo apogeu se dá num fecundo encontro com os espectadores.

Nesses percursos, várias instâncias vão construindo os sentidos possíveis e potenciais, como em um caleidoscópio onde circulam imagens, sons, emoções e sensibilidades que tomam diferentes formas e conotações a medida que o movimentamos. Assim, essa construção humana, cuja produção se define pelo trabalho coletivo, também chega aos espectadores, entre eles os professores, como um espaço intersubjetivo no qual se compartilham significados culturais, cujos sentidos se constituem na interlocução e trocas subjetivas entre diferentes sujeitos inseridos e constituídos em seus contextos socioculturais.

Em relação a este estudo, mais especificamente, análises sobre o potencial e a força do cinema nas sociedades contemporâneas indicam que ele se tornou, desde meados do século XX, uma das mais significativas formas culturais. Este fato se reafirma nas respostas dos docentes aqui analisados. Ver filmes, tanto em espaços públicos quanto privados é uma prática cultural muito presente no grupo. Cerca de 95% dos docentes investigados disse que costuma assistir filmes.

Quanto aos meios e frequências mediante os quais aqueles os professores vêem filmes, 42% apontaram que os assistem semanalmente, através da televisão; 25% o fazem também por este meio, diariamente, e cerca de 6% quinzenalmente, ao passo que 22% disseram que raramente assistem filmes pela TV. Concernente ao fato de verem filmes locados/baixados da internet por meio de DVD'S e TV's, ou aqueles disponíveis na própria internet, vistos através do computador, dentre os que responderam a este quesito, dentre os 11% deles o faz raramente, destaca-se que 31% dos respondentes que indicaram que assim o fazem semanalmente, 25% o realizam mensalmente, seguidos por 17% que costumam fazê-lo quinzenalmente. Quanto ao fato de assistirem filmes nas salas de cinema, observa-se que as frequências e seus respectivos percentuais decrescem, visto que 42% indicaram que raramente frequentam salas de cinema, sendo que 33% o fazem mensalmente e 11% o fazem quinzenalmente.

As respostas deixam claro que a maior parte dos docentes investigados costuma ver filmes em casa, em detrimento do deslocamento para outros locais das cidades. Em outros termos, de um lado, tal prática tem sido realizada majoritariamente em espaços privados, íntimos, particulares, em detrimento dos locais públicos. E, de outro, este fato indica que o contato desses professores com a linguagem fílmica fica limitado ao tamanho das telas de suas televisões, computadores ou outros espaços de projeção. Além disso, outros rituais ou práticas que estão presentes nos filmes exibidos nas salas de cinema, tal como a adequada luminosidade, sonoridade, imagem e coloração, assim como a projeção do filme, vinda do fundo, da sala de projeção para a grande tela, fatores que alteram a fruição e experiência estética que o cinema possibilita.

A frequência ao cinema seja em salas de cinema de rua, seja em centros culturais e outros espaços que oferecem programações fílmicas convencionais e/ou alternativas, seja em salas localizadas em *shoppings centers* (o que tem sido mais comum, especialmente nas metrópoles), tem sido cada vez menor. Isto se dá por variadas razões, já apontadas em outras pesquisas: facilidade de acesso a filmes especialmente por meio da TV e da internet, além das locadoras; localização geográfica dos locais de moradia e trabalho dos docentes em relação aos equipamentos culturais urbanos, as salas de cinema de rua, em especial; a distribuição territorial dos bens culturais nas metrópoles, geralmente concentrados em determinadas regiões. Também devem ser consideradas, para se compreender tais evidências estatísticas, as condições de vida e trabalho de professores/as. A este respeito destacam-se, sobretudo, fatores objetivos e materiais, tais como os escassos tempos e recursos financeiros de que os docentes dispõem, assim como certas características da vida e mobilidade urbanas (trânsito, sensação de insegurança/violência, conforme Leal, Azevedo e Ferreira e Ribeiro, 2012). Há também que levar em conta aspectos propriamente culturais dos professores, tais como sua maior ou menor tradição de acesso, contato e intimidade com os bens culturais legitimados, assim como seu *habitus*, sua herança cultural e outros fatores pertinentes à sua formação cultural, além de aspectos mais estruturais, ligados às políticas culturais de um modo mais general.

De outra parte, para além da reprodutibilidade da arte, analisada por Benjamin (2000), os mais recentes artefatos tecnológicos facilitaram sobremaneira o acesso a filmes e audiovisuais, tanto no que concerne quanto a poder assistir obras fílmicas, quanto à realização de produções de cinema e audiovisual. Muito embora haja muito mais

facilidade de acesso a certos tipos de filmes, os ditos de puro consumo nos termos do cineasta Alain Bergala, do que aos mais artísticos, criativos, de autor, nas denominações usuais.

Quanto às companhias dos docentes investigados quando assistem filmes em seus tempos livres fora da escola, dos 20 respondentes que apontaram os amigos como quem os acompanha, cerca de 80% indicaram que eles estão presentes apenas algumas vezes ou raramente. Isto é, os amigos não são as companhias mais frequentes dos professores nestas práticas culturais. Os irmãos também são mencionados por um pequeno número e quando o são, indicam que os mesmos estão com eles poucas ou raras vezes, sendo o percentual menor que o dos amigos. Os pais dos docentes indagados também não são companhias frequentes quando eles e elas assistem filmes, sendo que o mesmo acontece com os sobrinhos e outros de seus parentes. O contrário se passa com esposas/as e companheiros/as, pois estes aparecem com mais frequência quando aqueles professores assistem filmes. Dos professores que responderam tal questão, 40% sempre os tem em sua companhia. Sobre assistir filmes com os filhos, dos docentes que responderam tal questão 42% indicou que sempre o faz, enquanto 34% respondeu que o faz às vezes. Neste sentido, observa-se que a família de coabitação⁴⁸ dos docentes, especialmente esposas/os, companheiros/as e filhos, são suas companhias mais frequentes quando assistem filmes acompanhados.

Estes tipos de respostas e companhia, quando se referem a assistir filmes em salas de cinema, onde sejam elas, podem estar associadas, entre outras circunstâncias e elementos, a alguns traços característicos das condições de vida dos professores nas quais se destacam, como dissemos, seus escassos tempos e restritivos salários, que podem dificultar o acesso aos bens culturais legitimados. Há que considerar, também, suas relações e tipo inserção nas cidades onde vivem, como também suas redes de sociabilidade virtuais e presenciais, que também podem não ter esse hábito. Estudos indicam que em seus finais de semana, por exemplo, os professores frequentam outros lugares da cidade também com pessoas de seu círculo familiar, lugares esses que em sua maioria são as casas de parentes (Teixeira, 1998), costumes que denotam uma rede de sociabilidade presencial muito restrita. Ao saírem de casa, levam consigo um ou mais membros de sua família ou pessoas que lhe são muito íntimas, especialmente porque com elas pouco convivem, devido à sua grande carga horária de trabalho semanal. É como se a sala de cinema fosse uma extensão da sala da casa: seja para aqueles que vão ao cinema com seus familiares, seja para os que vêem filmes em suas casas. É a família próxima dos docentes que, com eles/as, vai ao cinema, assim como a outros lugares das cidades. E, de igual forma, na sala de suas casas, lhes serve também como uma sala de cinema, apesar de suas tantas diferenças.

Por outro lado, salienta-se que, ao serem perguntados se assistem filmes sozinhos, metade dos docentes que respondeu positivamente a esse quesito, sendo que a maior parte deles o faz com grande frequência. Algumas pesquisas já apontam que um dos motivos impossíveis para esta prática solitária deve-se, em parte às preferências dos sujeitos. Além disto, ela se deve, também, às impossibilidades de adequação de tempos para sair ou estar junto com outras pessoas, especialmente os amigos e parentes mais distantes. Em outros termos, as incompatibilidades de horários de atividades realizadas cotidianamente pelos professores se desdobram nesta prática a sós. Deve-se, ressaltar, ainda, que ir a uma sala de cinema pode

⁴⁸ Vieira e Relvas (2003 apud Leal, 2012) definem “família de coabitação” como as pessoas que partilham do dia-a-dia dos professores, sejam os pais, os irmãos, os cônjuges ou os filhos. Neste caso, considerando uma concepção alargada do termo, companheiros/as, namorados/as, noivos/as, etc, mesmo não coabitando com os docentes sob o mesmo teto, estão aqui sendo considerados componentes desta família de convivência mais constante e próxima destes sujeitos.

acontecer, por vezes, nos “intervalos de tempo” entre um local e outro da cidade, como no retorno da escola para a casa, por exemplo, tal como salientado por Leal (2011).

Desdobrando essa discussão em um outro plano analítico, é importante salientar que a experiência com e no cinema tem sofrido inúmeros deslocamentos em função das mudanças ocorridas no percurso histórico no qual o cinema deixa e ser o único meio possível de assistir aos filmes cinematográficos. Dessa forma, atualmente há que se diferenciar a ida ao cinema, com todo o aparato físico e simbólico que lhe dá forma, da experiência com os filmes cinematográficos nos espaços privados a partir da crescente generalização (quando não da banalização) das formas de circulação dos filmes, primeiro na televisão, e mais recentemente, na internet. Nesse processo, embora a televisão há mais tempo esteja proporcionando essa prática de exibição de filmes no âmbito privado, a Internet viabiliza um protagonismo maior do espectador na seleção do que ver e do que não ver. A TV, de certa forma, impõe um repertório cultural cinematográfico mais restrito, sob o ponto de vista tanto da quantidade quanto da qualidade, que se constitui a partir das representações feitas pela mídia sobre seus expectadores potenciais que se apóiam na relações de poder e dominação da sociedade de classes .

Atualmente, muito se discute a revolução que se operou nas formas de ler a partir das tecnologias digitais, entretanto, para Chartier, a maior revolução no campo da leitura se dá na passagem da prática da leitura oral e coletiva que marcaram primordialmente a Idade Média, para as práticas leitura silenciosas e individuais que potencializaram novos significados plurais e mutáveis situados no encontro entre novas formas de ler e novos protocolos de leitura, ressignificados dos contextos públicos aos privados (Chartier, 1996, 2003).

Assim, estabelecendo uma analogia entre as práticas com a linguagem escrita e as práticas com a linguagem cinematográfica, assistir aos filmes no cinema, com todo o seu aparato físico, define práticas socioculturais historicamente constituídas que se materializam numa corporeidade específica do espectador definida não só em seu aspecto físico, mas também uma corporeidade social e culturalmente construída em torno dos processos de sociabilidade, circunscritos à comunidade ou comunidades de interpretação (Chartier, 2001). Assim, o espectador, tanto quanto o leitor, constitui-se em relação às suas capacidades e experiências com o cinema e em relação às regras, convenções e códigos próprios dessas comunidades.

Assistir aos filmes em espaços privados, pressupõe, então, novas práticas culturais com e a partir do filme cinematográfico, cuja materialidade física se define por novas posturas corporais, tanto físicas quanto sociais, que possibilitam, entre outras de suas potencialidades, assistir ao filme assentado, deitado, em pé. Permite, também, o gerenciamento dos processos de exibição e maiores oportunidades de trocas discursivas entre os diferentes espectadores durante e diante da própria exibição. Além disso, a partir da internet, o leque de possibilidades de seleção dos filmes se amplia, além de se construírem virtualmente outras redes discursivas nas quais se formam novas comunidades que constroem e partilham regras, convenções e códigos próprios e possivelmente mais complexos, híbridos e mutantes do que os possibilitados pela ida ao cinema.

Segundo plano: ditas preferências e escolhas fílmicas

Tratando-se das escolhas ou preferências fílmicas desses professores, cerca de 60% das respostas apontam que o tema/assunto é o que mais chama sua atenção, seguido pelos atores, indicados por cerca

de 19% dos docentes. Em seguida, os motivos se associam aos lugares/cenários, que correspondem a 13%. Finalmente, aparecem os diretores e outros motivos, que chegam a pouco mais de 5% das respostas, sendo que a direção do filme foi apontada em um único caso. Sobre o gênero fílmico, mais de 85% dos docentes as apontaram e os demais não responderam. Dentre os que fizeram tal indicação, apontaram as maiores incidências estão giram em torno da comédia, do romance, do drama e da aventura. Observa-se, a esse respeito, que não houve qualquer indicação de documentários. Estas duas grandes ausências, tanto do critério do realizador do filme quanto dos documentários, no repertório das preferências do grupo, fazem-nos supor duas linhas complementares para a compreensão desse fato. De um lado, sugere uma precária formação fílmica ou desconhecimento daqueles professores quanto ao cinema como arte. De outro, pode estar revelando que esses professores fazem parte dos contingentes populacionais que estão submetidos aos ditames da indústria cultural, nos termos de Adorno (1999). Mais especificamente, estão influenciados predominantemente pela filmografia *hollywoodiana*, que em certo sentido monopoliza o circuito da produção, distribuição e exibição. Tal ideia e possibilidade analítica se completa, ainda, com a discussão de Bourdieu no sentido de que o gosto é socialmente produzido, sendo construído mediante o jogo de forças, das dinâmicas de dominação ideológica e política presentes e hegemônicas no tecido e estruturas sociais que estruturam sistemas de classificação e julgamento e esquemas perceptivos de gosto, inclusive estético.

Completando esse plano analítico, relativo aos tipos de filmes que esses docentes assistem e que mais apreciam películas, vários tipos são mencionados, embora haja algumas tendências mais gerais. Por um lado, filmes norte-americanos e/ou produzidos por este país em parceria com outros, como “O livro de Eli (EUA)”, “A casa do lago (EUA)”, “A procura da felicidade(EUA)”, “Amanhecer parte 2 (EUA)”, “As aventuras de Pi (EUA/China)”, “Avatar (EUA/Reino Unido)”, aparecem com frequência nas respostas dos docentes. Por outro lado, percebe-se que os docentes também mencionam grande quantidade de filmes nacionais, tais como “Assalto ao Banco Central”, “Cazuza”, “Central do Brasil”, “Gonzaga de pai para filho”, “Rio” e “Uma onda no ar”. O que fica claramente evidenciado nos dois casos, é que a grande maioria dos filmes apontados pelos docentes fazem parte do grande circuito comercial fílmico. São, em sua quase totalidade, produções inseridas na grande indústria cultural cinematográfica, que monopoliza, em parte, o circuito da produção, da distribuição e da exibição cinematográfica, como a *hollywoodiana*.

Assim sendo, além da constatação de que nesse grupo de professores e, muito provavelmente na categoria dos professores em seu conjunto, vê-se a hegemonia de certo tipo de produção cinematográfica hegemônica em termos de mercado há décadas, tanto no Brasil quanto em outros países. Este fato coloca em questão a problemática mesma da escolha e da preferência: até que ponto poderíamos falar de escolhas e de preferências, quando o acesso diversos tipos de filmes é tão desigual? Trata-se aqui de escolhas, de preferências, ou de contingências, de falta de opção, de acesso e, portanto de possibilidade de escolha.

Avançando neste foco de análise, as respostas dos professores quanto aos motivos que fundamentam suas supostas preferências, as agrupamos nas seguintes categorias, não excludentes, visto que algumas respostas incidiam em uma delas: razões relativas a elementos da linguagem e estética fílmicas, especificamente; **razões concernentes aos temas que os filmes abordam; razões pertinentes á produção de afetos, de emoções, da memória do vivido e da simbolização dos desejos.** Perpassando essas categorias, está a problemática moral, dos valores, que está evidente e recorrente nos dizeres de grande parte deste grupo de professores.

Desdobrando a análise, constata-se que apenas para um número mínimo de professores as razões de suas supostas escolhas recaem sobre aspectos da **linguagem fílmica** propriamente dita. Nestes casos os aspectos pontuados foram o roteiro e a fotografia. A respeito de outros aspectos que podem ser associados à linguagem, em um maior número do que os elementos anteriores, há colegas que se remeteram aos atores (especialmente o protagonista e sua atuação na obra fílmica) aos diálogos entre os personagens e à trilha sonora.

No extremo oposto, com maior incidência de respostas, estão os motivos diretamente associados aos **temas** que os filmes abordam. Nesta direção, foram feitas menções a temas como: temáticas históricas e conflitos sociais (tais como os raciais nos EUA tratados, segundo um dos professores, “*de forma bela, instigante e provocativa*”, em um dos filmes de sua preferência). Outras temáticas referem-se, nas expressões escritas nos questionários, à “*realidade revelada*”; à temáticas que abordam “*o mundo atual, o mundo real*”, ou ao modo como a “*realidade é transmitida*” pelas telas, em imagens que, conforme uma professora, “*tocam o coração*”, porque “*falam de fatos reais*”. Há também as temáticas que se apresentam como filmes-denúncia e aquelas que concernem, também conforme os dizeres dos professores, à “*atual situação do Brasil*”. A abordagem da temática das relações humanas também foi mencionada pelos docentes. A simplicidade e a beleza das relações são ressaltadas por uma professora, que indica seu filme predileto, porque aborda a complexidade das relações afetivas. A alteridade, por exemplo, é o que motiva um docente a escolher o filme “*Kung Fu Panda*” como seu predileto. Neste âmbito, que denominamos das relações humanas está, ainda, o tema do cuidado com as crianças. Uma docente indicou, por exemplo, uma produção na qual ressaltou a poética do amor e cuidado com uma criança, mesmo em um contexto adverso, tal como apresentado no filme “*A vida é bela*”, mencionado mais de uma vez pelos docentes. Outra resposta apontou que a película predileta desperta a reflexão sobre a difícil realidade de crianças disléxicas. Pensando sobre este tipo de preferência somos levadas imediatamente à pergunta: terá aqui alguma relação com a prática docente, cada vez mais interpelada pela diversidade que adentra as salas de aula?

Questões pertinentes às relações de gênero também são apontadas por docentes, como temas que motivam suas supostas preferências. Este é o caso de uma das respostas que se refere à figura da mulher e a necessidade de desnaturalização de contos de fadas, presente nesta frase da professora: “*Os contos de fadas mostram mulheres “sofredoras”, que aguardam a salvação por parte de um homem. Também são “perfeitas” e amadas por todos (exceto pelo vilão, é claro). Contrariamente a essa visão do feminino, a professora justifica sua dita escolha por um outro tipo de filme, que, segundo ela, “mostra o outro perfil de mulher.”*”

Um outro grupo de motivos das ditas escolhas, ressaltadas por alguns professores incide sobre o que denominamos como a **produção de afetos, de emoções, da memória do vivido e da simbolização dos desejos**. A este respeito, Fresquet (2007) aponta que este, talvez, seja um dos modos mais interessantes de se pensar o cinema. Refere-se à experiência estética com a película, a produção de sensações geradas ao assistir um determinado filme. Neste sentido, os docentes mencionaram aspectos relacionados aos filmes prediletos no que tange à produção de *tranquilidade, harmonia, paz*. Neste caso, eles falaram que da as cores, os sons, o movimento da luz na tela compondo as cenas. Estes aspectos foram ressaltados, menos pelo que revelam de opção estética relativa à linguagem fílmica, e mais pelo que provocam, numa confluência de impacto e sutileza, envolvendo o cuidado, entendido como um valor próprio do ser humano (concernente aos valores ético-morais), assim como reflexões sobre a vida e seus valores, ao lado da

intensidade das emoções. Trata-se, em outros termos, dos sentimentos que os filmes despertam, *das emoções* que a narrativa proporciona, *das histórias sensíveis e comoventes*, nos termos escritos em alguns questionários. A este respeito é elucidativa a expressão de uma professora ao dizer: “*O amor supera tudo! Ah! Sou romântica!*”.

Quanto à relação com a **memória**, relacionada à produção de afetos, é um outro importante fator nestas ditas escolhas dos filmes e no gosto dos docentes. As emoções despertadas por alguns filmes trazendo-nos sempre à lembrança, ao mesmo tempo em que proporcionaram, aos assisti-los, um trabalho da memória. Para uma das professoras, por exemplo, seu filme preferido traz “*lembranças da adolescência, de tê-lo assistido com primos da mesma idade*”.

Associado também à produção de afetos, mas disto se diferenciando um pouco, os docentes também mencionaram motivos concernentes à **simbolização dos desejos** possibilitada por alguns dos filmes de suas preferências. Trata-se, aqui, de modos através dos quais, eles ou elas passam a lidar, através de representantes simbólicos, com o que já lhes aconteceu ou que desejam que aconteça, mesmo que virtual ou utopicamente. Neste sentido, alguns docentes disseram que seus filmes preferidos lhes proporcionam uma simbolização da vivência intensa da transgressão; do que se passa na alma dos personagens, da “*força e poder de um sonho*”, da persistência humana pela conquista dos sonhos, ultrapassando obstáculos na busca de realizações pessoais dos personagens fílmicos. Neste sentido, é também contundente a frase de uma professora dizendo que uma de suas produções fílmicas prediletas é daquelas que “*lava a alma*”. Outra menção de uma docente também evidencia simbolização. Ela diz: “*Sou encantada pela dança e o filme fazia com que eu estivesse lá*”.

Neste conjunto de motivos para as ditas escolhas dos professores pode-se inserir, ainda, uma situação específica, que pode ser um protótipo, concernente ao que aqui denominamos sociabilidade familiar. Trata-se do motivo indicado pela professora, associado de um lado a argumento e imagens fílmicas e, de outro, ao fato de tê-lo visto com suas filhas, que a influenciaram, trazendo-lhe um outro significado. Por ser assim, ela indicou um filme que considera infantil como seu predileto, cujo personagem principal é um peixe. Ela registra que ao assistir “*Procurando Nemo*”, o fato de estar com suas pequenas conferiu um sentido especial ao filme. A maternidade sobressaiu neste caso, tratando-se de um filme sobre relações familiares, laços entre pais e filhos: perdas, encontros e desencontros. Pode-se supor aqui, que é a mãe que se vê nas telas, na figura do peixe (“*bonitinho*”, na expressão da professora). Aqui é possível pensar, uma vez mais, no cinema como possibilidade e experiência de encontro com o outro, a alteridade, mas também com o mesmo, em processos de identificações provocados pela tela, seja para um espectador, seja para um grupo com quem se compartilha a experiência de assistir a um mesmo filme.

Sequências: outras reflexões, interrogações, possibilidades

Do conjunto dos dados e questões acima registrados, alguns devem ser destacados, anunciando novas e necessárias reflexões, interrogações e possibilidades. Para tanto, pontuamos três questões para se levar adiante. A primeira delas refere-se às noções mesmas de escolha e preferência, a serem recolocadas e problematizadas, retirando do pensamento as camadas superficiais e ilusórias que o envolvem. Como pensar em escolhas ou preferências num contexto de mercado, em uma situação na qual é restrito e desigual o acesso a certas cinematografias? É, portanto, compreensível e explicável que a indicação desses

professores recaiam, em sua grande maioria, sobre dos filmes de grande distribuição e divulgação do circuito comercial. São eles, em sua maior parte, produções inseridas na grande indústria cultural hegemônica no mercado fílmico e no circuito da produção, da distribuição e da exibição cinematográfica, qual seja, a cinematografia hollywoodiana.

Assim sendo, nesse grupo de professores e, muito provavelmente, na categoria dos professores em seu conjunto, vê-se a grande predominância de certo tipo de produção cinematográfica, hegemônica em termos de mercado há décadas, tanto no Brasil quanto em outros países. Este fato coloca em questão a própria ideia ou noção da escolha e da preferência: até que ponto poderíamos falar de escolhas e de preferências, quando o acesso a filmes de outros países, como outros referenciais estéticos e ideológicos têm lugares muito restritos no mercado, mesmo em tempos de acessos internautas aos mesmos? Diante de uma oferta e de um acesso tão desigual, como os professores irão constituir outro gosto, fazer outras escolhas, forjando outros tipos de preferências fílmicas, pois não se escolhe, não se escolhe o que não se conhece. Trata-se, aqui, de escolhas, de preferências, ou de contingências, de falta de opção, de dificuldades de acesso e, portanto de impossibilidade de escolha?

A este respeito, é fundamental voltarmos à discussão de Bourdieu (2007) sobre os sistemas de classificação e de crítica social do julgamento, que desvela a problemática do gosto e dos esquemas de percepção, a partir do jogo de forças, de interesses, de classes, de grupos e das estruturas e dinâmicas de dominação simbólica presentes na vida social. Neste caso, nas esferas da produção e da legitimação dos bens e práticas culturais relativas ao cinema.

Em outras palavras e para além de uma suposta preferência ou ilusão da escolha, é necessário perguntar até que ponto esses professores e a população de um modo geral, seus contemporâneos têm, de fato, a possibilidade de proceder a escolhas de filmes a partir de suas supostas preferências? Supostas, visto que o gosto é socialmente produzido, fabricado, transmitido, legitimado. No caso brasileiro, pode-se ver certa ditadura fílmica, calcada na produção *hollywoodiana*, tornando refém os docentes e a população em geral, que tem o acesso limitado a uma determinada estética e produção fílmicas, que influenciam inclusive uma boa parte da cinematografia brasileira de maior circulação.

Ao lado da questão das ditas preferências e escolhas, relembramos que tais filmes foram assistidos, em sua maioria – mais de 65% – por meio da TV (aberta e/ou paga), DVD e, em menor número, pela internet. O cinema da sala de exibição, propriamente, corresponde a menos de 35% das respostas, confirmando análises já realizadas sobre a relação entre práticas em espaços privados e públicos e as mudanças havidas nas últimas décadas. A reprodutibilidade técnica da arte, tal como analisada por W. Benjamin, atingiu por completo a produção e exibição fílmica: os filmes podem ser vistos através de muitos outros suporte e em vários tipos de locais e ocasiões, que extrapolam significativamente as antigas salas de cinema.

Contudo, e aqui reside uma outra indagação para se levar adiante. A ausência dos docentes nas salas de cinema, e seu acesso a um tipo restrito de cinematografia seria apenas um sinal dos tempos internautas, televisivos, dos novos suportes técnicos à disposição do grande público ou, ainda, do império *hollywoodiano* ou seria, também, um problemas pertinente às políticas de cultural até então existentes no Brasil?

Por último, seria também necessário perguntar e investigar, por certo, como essas preferências, frequências e usos, enfim como as relações dos professores com o cinema em seus tempos fora da escola, estão

associados às suas condições objetivas e materiais de vida e trabalho, nas quais se destacam seus baixos níveis salariais e longas jornadas de trabalho semanais, percorrido entre uma e outra escola, entre vários turnos e turmas escolares. E mais: até que ponto as matrizes e experiências culturais dos professores não poderiam se alargar e diversificar a partir dos currículos que balizam hoje sua formação acadêmica.

Esperamos que essas e outras questões correlatas sejam levadas adiante em reflexões futuras, que possam subsidiar políticas e projetos e práticas que permitam aos professores viverem belas e felizes, ricas e profícuas experiências com o cinema em breve futuro. Outras sequências.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. *Textos Escolhidos*. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ALMEIDA, C. M.C. Práticas culturais de professores/as de uma cidade mineira. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3645--Int.pdf>> Acesso em 11 de junho de 2013.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*. In: ADORNO et al. Teoria da Cultura de massa. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 221-254.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

CHARTIER, Roger. Do livro a leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CHARTIER, Roger. Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Acrlos Aguirre Anaya, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED editora, 2001.

FRESQUET, Adriana Mabel. *Cinema, infância e educação*. In: ANPED, 2007, Caxambú. Anais da 30ª Reunião Anual de ANPED, 2007.

LEAL, Álida Angélica Alves. *Os/as professores/as na metrópole: explorando geo-grafias docentes*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte.

LEAL, A. A. A. ; AZEVEDO, Ana Lucia Faria ; FERREIRA, A. Y. ; Ribeiro, Renata . O cinema na vida e no trabalho de professores da Educação Básica e Pública (Minas Gerais, 2010/2011). In: IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social, 2012, Santiago do Chile. IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social, 2012.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam... São Paulo: UNESCO Brasil, Ed. Moderna, Instituto Paulo Montenegro, INEP/MEC, 2004. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000027.pdf>> Acesso em 11 de julho de 2013.

TEIXEIRA, Inês A. Castro. Tempos enredados: teias da condição professor. Belo Horizonte, 1998. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG (mimeo).

NOTAS

1. Este trabalho, inscrito na fronteira entre a Sociologia do Trabalho, a Sociologia da Cultura, a Sociologia da Educação, a Sociologia das Profissões e os Estudos Culturais, é uma parte da pesquisa *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*, realizada por uma equipe de pesquisadores de universidades brasileiras dos estados da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (Brasil). Contemplado com recursos do Edital Universal do CNPQ (2011/2013), este estudo se justifica e ganha relevância por razões várias, em especial a escassez de pesquisas sobre esta temática. Pouco se conhece sobre as práticas culturais dos professores, nas quais se insere a questão de suas relações com o cinema para além da escola. A investigação oferece contribuições não somente para a elaboração de perfis culturais de professores, como também para o estudo de questões referentes aos processos e configurações do trabalho docente e da formação de professores, entre outras.

2. O questionário faz parte do projeto: *“Enredos da vida telas da docência: os professores e o cinema”* que é realizado com recursos do Edital Universal do CNPq (2011/2013); e em conjunto com: Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente (PRODOC) da Faculdade de Educação da UFMG, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e o Programa Janela Indiscreta Cine-Vídeo UESB.

3. Alguns percentuais apresentados ao longo dos parágrafos deste texto não totalizam os 100,0% esperados, concernentes aos 40 questionários analisados. Isto porque optamos por não apresentar no texto as incidências ou frequências relativas às respostas NÃO RESPONDEU e NÃO SE APLICA.

Fazer Docente: reflexões em torno da formação, do trabalho e das especificidades da área de atuação docente

Lúcia Gracia Ferreira, Lucimar Gracia Ferreira, Adriana Guerra Ferreira

Resumo

O presente estudo propõe discutir o trabalho docente a partir de três perspectivas: da formação dos professores, das condições de trabalho e das especificidades da área de atuação docente. Nessa perspectiva, esse estudo visa proporcionar uma reflexão sobre como vem ocorrendo a formação dos professores no Brasil, analisando currículo, políticas públicas e aspectos do processo formativo, seja na perspectiva da formação inicial e/ou contínua. Também sobre as condições de desenvolvimento do trabalho docente, pois percebemos que há uma precarização que atrapalha o fazer docente seja referente a infraestrutura física, a falta de materiais e recursos didáticos, a defasagem no salário dos professores, a sobrecarga de funções a ser exercida pelo professor, etc. São várias as áreas de atuação do professor, seja Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Matemática, Ciências etc., e cada uma tem as suas especificidades. Há ainda a exigência social quanto a valorização de cada área que vale a pena ser discutida nesse trabalho, que acaba por enaltecer umas áreas e enfraquecer outras. Sua relevância baseia-se na perspectiva de que é um assunto que não se esgota, não se conclui, mas que ascende-se nos debates cada vez mais. Portanto, essa revisão de literatura proporcionará a discussão e o levantamento dos vários pontos de vistas sobre o tema, podendo provocar mudança no âmbito individual ou social da pessoa ou das políticas públicas etc. Assim, este estudo trás uma contribuição expressiva quanto ao fazer docente e as questões relacionadas a esse fazer.

Palavras-chave: fazer docente, área de atuação, professor.

Introdução

O presente estudo propõe discutir o trabalho docente a partir de três perspectivas: da formação dos professores, das condições de trabalho e das especificidades da área de atuação docente.

Dessa forma, esse estudo busca, a partir de uma revisão bibliográfica, levantar uma discussão sobre a formação, o trabalho e as especificidades das áreas de atuação do professor. Sua relevância está, entre outras, no fato de ser um tema muito debatido na área de educação, mas um assunto que não se esgota, pois a sociedade muda a todo o tempo, exigindo mudanças em todos os âmbitos. Assim, o debate ascende e se expande.

Portanto, o referencial teórico aqui exposto proporciona uma discussão sobre a ação docente, a fim de provocar o debate, avançando para a mudança no âmbito individual ou social, da pessoa ou das políticas públicas etc. Com isso, este estudo trás uma contribuição expressiva quanto ao fazer docente e as questões relacionadas a esse fazer.

A formação do professor

Nesse século XXI, as transformações no campo da política, da economia e também da educação tem sido cada vez mais acentuada. Essas transformações tem chamado a atenção de muitos pesquisadores, fazendo crescer cada vez mais as pesquisas. Os novos paradigmas que têm surgido tem chamado atenção de críticos e ascender o debate. Isso tem feito aguçar uma discussão no âmbito da educação, principalmente no campo da formação de professores, que tem avançado e sido crescente. Desse modo, esse estudo é válido por possibilitar contribuições na área da formação, do trabalho e da área de atuação docente.

As políticas públicas de formação docente permeia entre avanços legais e recuos pragmáticos, assim fala Nunes (2000), e vemos surgir formações cada vez mais diferenciadas. O investimento na formação docente deve ser feito buscando efeitos que levem a transformação social. É claro, que a educação não vai sozinha transformar o mundo, mas ela é elemento fundamental para que essa transformação aconteça. Conforme Severino (2007, p.130, 131):

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade, pela transformação das pessoas que se educam sob sua intervenção profissional. Como vimos, ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação se tornará intrinsecamente ética. E só assim a atividade profissional do educador se tornará um efetivo investimento na construção e na consolidação qualitativa da cidadania.

Torna-se essencial pensar a formação de professores não só na perspectiva do currículo, como apreensão de conteúdos, mas também a partir da incorporação das experiências práticas na sua aprendizagem, no âmbito da dimensão ética e política. Além do mais, o currículo é mais que conteúdos, se considerarmos sua dimensão filosófica, artística, política, técnica e prática. Por isso, ao falar de formação de professores não se está fazendo referência apenas a habilidade técnica ou do domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas, estamos falando de uma formação humana em sua integralidade. Dessa forma, o educador precisa, para melhor cumprir sua função social, de um maior desdobramento em termos de condições pessoais das outras profissões (SEVERINO, 2007).

A integralidade que se busca na formação do educador refere-se a capacidade desse de promover a mudança, podendo permear em várias áreas do conhecimento. Por isso, acreditamos que pensar no profissional docente como responsável pela boa ou má condução da educação leva-nos a pensar também nas possibilidades que esse profissional tem tido para a realização de um trabalho pedagógico voltado para a mudança, na formação que esse tem recebido para sua atuação profissional. Nesse aspecto, perpassa no âmbito da profissão de professor um paradoxo “são vistos como profissionais pouco competentes e pouco qualificados, mas carregando a maior parte das esperanças de mudanças sociais e culturais” (LUDKE; MOREIRA; CUNHA, 1999, p. 282), ou seja, é uma das mais antigas e também uma das menos valorizadas. Severino (2007) medita sobre os aspectos de ordem econômica e social “(onde se destaca o aviltamento salarial, pelo seu teor de degradação da condição de existência do profissional trabalhador)” (p.123), que perturbam fortemente a condição e a atuação do professor na sociedade brasileira. Esses problemas de ordem econômica e social refletem na profissão de forma, infelizmente, a desvalorizá-la.

Mas sabemos que a profissão docente tem um valor social e é sobre esse que deve ser enfatizado (e buscado) o aspecto de uma melhor formação, já que estes profissionais são essenciais no encaminhamento de toda vida escolar do aluno. Para Severino (2000, p.124), “a preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos educandos”. Portanto, investir na formação dos professores é investir na formação do aluno e na continuidade de sua vida acadêmica após a educação básica. Entendemos que o professor é construtor de conhecimento e essa construção acaba por gerar a transformação na educação, a partir do conflito na prática e da reflexão sobre ele (SANTOS; BERNARDES, 2003). Assim, Nóvoa (1997) concebe a formação de professores como um dos componentes da mudança, que deve ter caráter permanente.

Nesse ínterim, a formação docente também é uma forma de expandir a identidade profissional, formada a partir de uma dimensão individual e coletiva. Assim, não se pode separar o professor da pessoa que ele representa, pois, mesmo exercendo papéis sociais diferentes, estes papéis são representados por um mesmo indivíduo. Por isso, entendemos que a identidade do indivíduo é construída a partir da cultura. Nesse sentido, esse aspecto é importante para a construção da concepção de mundo dos seres humanos. Assim, na escola, os professores constroem essa concepção de mundo a partir do contexto sócio-histórico-cultural em que vivem. Teixeira (1996, p. 183) diz que “sujeitos sócio-culturais constituem-se, pois, em suas experiências vividas no mundo da vida, pelas quais se fazem a si mesmos e á história humana. Uma história-práxis de sujeitos que são, ao mesmo tempo, sua própria história”. Sendo assim, não se pode separar a pessoa e o profissional, pois a formação está ligada a experiência de vida. Portanto, a história de vida do professor influencia na profissão. Ao formar um professor deve-se levar em conta o contexto onde ele vive.

Nóvoa (1997, p.25) diz que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Formar-se não é acumular conhecimentos, mas sim adquirir saberes, aplicá-los e transformá-los em outros instrumentos de auxílio da profissão. Não se deve reduzir a formação, conforme Arroyo (2007, p. 194):

A crença parece ser que as formas de ser e de vivenciar as docências e os processos de trabalho serão meras consequências das políticas de formação; a docência e o trabalho docente feitos e conformados de fora, sem história própria. A história da condição docente fica, assim, reduzida à história dos modelos, das políticas e das leis que regulam sua formação.

Assim, no Brasil, desde a década de 1970 já existia a preocupação de educadores do ensino de ciências em incorporar no currículo dessas disciplinas temáticas relativas às implicações da ciência na sociedade. Nesse parâmetro, Borges e Lima (2007) relatam que embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, expresse a urgência de reorganização da Educação Básica, a fim de dar conta dos desafios impostos pelos processos globais e pelas transformações sociais e culturais na sociedade contemporânea, na área das ciências ainda se organiza de modo a privilegiar o estudo de conceitos, linguagem e metodologias, tornando as aprendizagens pouco eficientes para interpretação e intervenção na realidade.

Nessa perspectiva, consideramos muito importante a participação dos professores no percurso de sua formação inicial e continuada, a ter acesso a currículos e programas que ajudem a desempenhar a função por ele desenvolvida. Avaliando, ainda, neste aspecto, a necessidade de todo professor ter acesso durante a sua formação a conhecimentos ligados ao processo de aprendizagem, principalmente aqueles que envolvem a atualidade da educação e o progresso do campo de atuação e, que, possam auxiliá-lo em sua prática pedagógica.

Vemos que a educação em nossos dias, ainda, continua apresentando ações preocupantes. E com isso o educador não tem buscado melhorias, mantendo seus velhos métodos, aplicando os conteúdos em sala de aula da mesma forma que aprendeu. Acarretando as causas de seres incompetentes, incapazes de pensar, agir, construir e reconstruir conhecimento. Não adianta dizer que a escola mudou, mexendo apenas em sua estrutura física, pois um paradigma educacional não se modifica desta forma. Alterando fisicamente e mantendo o mesmo processo de ensino, a prática do professor a mesmice de sempre, não favorecendo os recursos tecnológicos, mesmo o pouco que a escola tem para ser utilizado, quando estes instrumentos amplia a cognição do aluno. Compreende-se que a principal causa da educação está no padrão da ciência, prevalece nas teorias de aprendizagem, influenciando assim, a prática pedagógica (MORAES, 2011).

Para Lima (2007) a formação inicial de professores, hoje tida como sendo a licenciatura, “é a primeira etapa de um longo processo de desenvolvimento profissional do professor, a qual deve ser considerada como introdutória [...]” (p. 86), portanto, não totalmente suficiente para a aprendizagem da docência. Dessa forma, compreendemos que a escolha da profissão não é apenas pessoal, mas depende de condicionantes sociais mais profundos como os relacionados a história de vida do sujeito. Para Maia e Scheibel (2009, p. 8) “na visão de diferentes autores, a identidade profissional é um processo de construção do sujeito historicamente situado” e é na licenciatura que os futuros profissionais se defrontam com condições para a construção de sua identidade profissional.

O trabalho docente

Sobre as condições de desenvolvimento do trabalho docente, perceberemos que há uma precarização que atrapalha o fazer docente. Seja referente a infraestrutura física, a falta de materiais e recursos didáticos, a defasagem no salário dos professores, a sobrecarga de funções a ser exercida pelo professor o apoio governamental e administrativo, dentre outros (VIEIRA, 2007). Desse modo, a boa condução do processo educativo e da formação de professores torna-se urgente.

O trabalho docente é efetivação da tarefa de ensinar. Nela está presente a pesquisa utilizada para a produção de conhecimentos. É necessário que no desenvolvimento desse trabalho o professor utilize dos processos de reflexão que são necessários na prática, para a mudança da própria prática, pois todos devem promover mudanças.

O surgimento da profissão docente se aporta nos seios das congregações, para atender a profissão foram criadas escolas de formação de professores - Escola Normal. Com a progressão da profissão foram criadas associações que representavam os professores, na busca de uma profissionalização. Mas a entrada da mulher na vida pública através da docência provocou uma degradação econômica dos professores e fez surgir a feminização do magistério. A esse magistério vincula-se o trabalho docente.

Esse trabalho exige para a sua execução a inter-relação entre teoria e prática, a produção de resultados sobre o humano, envolve interação com alunos e colegas, planejamento e gestão educacional do ensino, avaliação, transformações curriculares, etc. Assim, como envolve muitas coisas esse trabalho docente é interativo e complexo (TARDIF, 2002).

Segundo Tardif e Lessard (2011, p. 8) o trabalho docente “é uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no mundo fundamental da interação humana”. Esse trabalho tem uma organização que se dá em escolas, currículo, disciplinas, níveis, modalidades, carga horária etc. essas escolas são organizadas conforme as exigências sociais e do mercado a que se quer atender

A prática inovadora ou conservadora tem qualificado ou deixado de qualificar muito trabalho que vem sendo desenvolvido pelos docentes. A primeira é aquela que busca transformar a educação, é aquela que é flexível, reflexiva, que não rompe a unidade teoria-prática, que tem um caráter criador, procura compreender a realidade de atuação; a segunda, é repetitiva, preconiza a ruptura da unidade teoria-prática, segue leis e normas pré-estabelecidas, nela o professor é subordinado pois já está determinado o que se vai fazer (VEIGA, 1989). É preciso que o fazer docente seja conforme a primeira.

O professor-pesquisador, aquele que é formado na prática, pesquisando sua prática, seu fazer docente deve ser formado, buscando estimular a pesquisa como atividade teórico-prática, a pesquisa como parte do movimento de produção do conhecimento, a pesquisa da prática docente e a pesquisa necessária para o desenvolvimento do trabalho docente (DINIZ-PEREIRA; ALLAIN, 2006).

A reflexão faz parte da formação de professores e do trabalho docente. Sem reflexão não há mudança. Portanto, os professores devem buscar um ensino reflexivo, cuja teoria-prática sejam como nasceram – indissociáveis e que esse ensino venha promover a produção do conhecimento.

Um bom trabalho docente envolve: organização inovadora, aberta, com um projeto pedagógico coerente, dinâmico, participativo e inovador; infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, disponíveis e adequadas; profissionais preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente e com boa remuneração; condições de trabalho adequadas para estes profissionais; tempo para os profissionais, pesquisarem e estudarem; pesquisa e reflexão como bases para a prática. O trabalho docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino mas, sim, o processo de ensino-aprendizagem; a ênfase deve estar presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos, mas ele deve proporcionar a construção de conhecimentos.

A atuação docente: reflexões em torno das especificidades

São várias as áreas de atuação do professor, seja Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental ou Matemática, Ciências etc., e cada uma tem as suas especificidades. Há ainda a exigência social quanto a valorização de cada área que vale a pena ser discutida nesse trabalho, que acaba por enaltecer umas áreas e enfraquecer outras.

Neste parâmetro vemos no ensino das ciências, matemática e humanas a existência das dificuldades, por parte dos alunos, na compreensão dos conteúdos. E o ensino de matemática, sabe-se, ainda, que há uma maior inclinação dos alunos apresentarem dificuldades e, consideramos que alguns fatores influenciam

como a metodologia utilizada pelo professor, disponibilidade de material didático, a falta de afinidade do aluno com a disciplina, e etc. Além destas situações apresentadas, Araújo e Luzio (2005) acrescentam que para haver melhoria no processo de ensino de matemática depende, sobretudo, da melhor capacitação desses profissionais e que conheça as melhores estratégias para o ensino.

O essencial é estar preparado, ser flexível em sua metodologia de ensino, diversificando através do perfil da turma. Com isso, para que se tenha um processo de aprendizagem e um ensino de qualidade este é um fator importante, exige-se que o professor tenha formação em sua área de atuação; habilidade, domínio nos conteúdos; novos métodos para ensinar tal disciplina. Concordo com Moura, Azevedo e Mehlecke, (2004), quando afirmam que o principal objetivo do professor é promover a aprendizagem. Contudo, para que isso ocorra, não é necessário, apenas, dar uma boa aula, desenvolver com facilidade os conteúdos, mas que ele conheça as concepções teóricas que fundamentam a sua prática.

Mas, estes fatores tornam-se preocupante, também, quando nos deparamos com professores que são formados, no entanto não atuam em sala de aula em sua área específica. Acreditamos que para um profissional da educação dominar aquela disciplina ensinada por ele, é necessário ter um certo domínio/conhecimento sobre a mesma, ou seja, ter uma formação adequada que possibilite uma preparação para realizar um trabalho com melhores estratégias/metodologias de ensino.

Um educador formado em biologia, com certeza não está apto para ensinar matemática se a sua formação não lhe concedeu conhecimentos para tal ação, e assim vice-versa. Muitos professores vem atuando em sala de aula desta forma, incoerentemente, e pode até se deparar com a necessidade de inserir algo novo em suas aulas, mas como introduzir se não estão preparados para trabalhar com qualquer metodologia?. Não haverá idéias suficientes para realizar um trabalho melhor, se assim estivesse trabalhando em sua área de formação. Arroyo (2007, p. 206), no chama atenção disso quando fala que “na especificidade da condição e da formação docente essa politização das diferenças, da diversidade e do público exigirá rever princípios e modelos generalistas, rever as diretrizes e políticas unificadoras, os cursos e currículos niveladores [...]”

Nesse mesmo ângulo, temos o pedagogo o qual é preparado para atuar na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, entretanto encontramos esses profissionais atuando nas séries finais do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio lecionando alguma disciplina específica, a qual este não teve acesso durante a sua formação nem aos conteúdos, nem como trabalhar com esse público, nem adquiriu com a formação habilitação para tal. Quando para estes níveis, deve haver profissionais de áreas específicas lecionando, sendo cada um com a sua particularidade para cada disciplina. O que poderíamos concluir deste problema é que o ensino de qualquer disciplina que não haja um profissional preparado/licenciado, contundente com os conhecimentos exigidos em sua especificidade, teremos maiores resistências em encontrar solução na melhoria da educação, ou seja, do ensino.

Sabendo que para muitos, os professores são considerados os detentores do saber, o principal elemento no sistema educacional, mas outros já consideram os alunos. No entanto, concordamos com o antropólogo Afonso Garcia Rubio (1989) quando diz que, ao pensar desta forma chegaremos a um sistema de exclusão, pois com as diferenças sociais temos a concepção que tanto o professor, quanto o aluno é componente importante no espaço escolar. Nenhum é indispensável neste processo.

Considerando aqui as exatas, um licenciado em matemática, por exemplo. Sabemos que em nossos dias o necessário não é só saber matemática para ser um bom professor, mas o fundamental é, além de saber matemática, saber como aplicá-la para que haja maior compreensão, apreensão dos conteúdos matemáticos por parte dos alunos. É preciso, saber trabalhar com as novas metodologias, ter conhecimento e entender o momento para introduzi-las em sua prática e qual delas poderia está relacionando com a sua aplicação em sala de aula. Scandiuzzi (2003) nos alerta neste aspecto, quando diz que: não basta só saber muita matemática se não conhecermos como fazer o nosso papel de educadores ou só saber o campo educacional e não saber matemática, pois isso pode comprometer o ensino/educação matemática. Isso se aplica a qualquer outra área de conhecimento, podendo ser História, Geografia, Ciências etc.

O contexto de atuação dos professores deve combinar com a formação recebida por esse profissional. Não se deve formar um professor com especialidades da educação infantil e coloca-lo para ensinar História, Geografia, no ensino médio; ou com especificidades de Língua Portuguesa e coloca-lo para ensinar matemática. Há incoerência nisso.

Considerações

Dessa forma, concluímos, sem necessariamente concluir, pois o fazer docente ainda será tema de muitos debates, devido ao grande número de pesquisas que tem surgido. A condição e o trabalho docente, a formação do professor e a sua área de atuação, deve ser alvo das políticas públicas e deve fomentar o debate universitário, principalmente entre os professores e alunos das licenciaturas, profissionais e futuros profissionais da educação. A educação avança, progride, quando há coerência, quando há perspectivas, conhecimento, e nós queremos isso.

Referências

- ARROYO, M. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J.V.A. (Org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 191-208.
- BORGES, R.M.R.; LIMA, V.M.R. Tendências contemporâneas do ensino de biologia no Brasil. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Logronho , v. 6, n. 1, p. 165-175, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, J.E.; ALLAIN, L.R. Considerações acerca do professor-pesquisador: a que pesquisa e a que professor se refere esta proposta de formação? Olhar de Professor. Ponta Grossa, v.9, n.2, 2006. p. 269-282.
- LIMA, V. M. M. Formação do professor polivalente e saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- LUDKE, M; MOREIRA, A.F.B; CUNHA, M.I da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. Revista Educação e Sociedade. Ano XX, n 68, dezembro/1999.
- MAIA, C.M.; SCHEIBEL, M.F. Didática: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009.
- MORAES, M. C. O Paradigma Educacional Emergente. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2011. v. 01. 239p.

- MOURA, A. M. M.; AZEVEDO, A. M. P.; MEHLECKE, Q. As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2004, Brasília. Anais..., 2004.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NOVOA, A (Org). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p.13-33.
- NUNES, C. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. Teias, Rio de Janeiro, ano 1, n.1, p.16-30, jan./jun. 2000.
- RUBIO, A G. Unidade na Pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristã. São Paulo. Paulinas. 1989.
- SCANDIUZZI, P. P. A etnomatemática e a formação de educadores matemáticos. Ethnomathematics, Honolu - EUA, 2003
- SEVERINO, A.J. Formação docente: conhecimento científico e saberes dos professores. Ariús, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 121–132, jul./dez. 2007.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TEIXEIRA, I. C. Os professores como sujeitos sócio-culturais In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.p.179-194.
- VEIGA, I.P.A. A prática pedagógica do professor de Didática. Campinas: Papirus, 1989.
- VIEIRA, J.D. A condição docente: trabalho e formação. In: SOUZA, J.V.A. (Org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 175-189.

Construir caminhos para a intervenção educativa pela via da participação: as questões da intencionalidade educativa na Educação Pré-escolar⁴⁹

Joana Freitas Luísa⁵⁰

Resumo

Falar em qualidade educativa implica falar em qualidade da intervenção do profissional. Mas por onde passará uma intervenção educativa de qualidade? Torna-se necessário o debate, a reflexão, a abertura em torno do desenvolvimento desta qualidade e da forma como a podemos promover.

Escolas de qualidade exigem profissionais reflexivos e críticos, que promovam renovados e eficazes modos de ensinar e de aprender, que disponham de agilidade, compromisso e competência para recriar uma escola ao serviço da democracia, uma escola humanizada, que participe e perspetive a participação, que promova o sucesso e a aprendizagem não só de alguns mas de todos.

Neste estudo evidenciam-se compreensões e consistências sobre as intencionalidades que se desenvolvem num jardim-de-infância que desenvolve como proposta pedagógica a Pedagogia-em-Participação (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) e sobre o modo como estas intencionalidades se mobilizam e interagem na vida do educador e das crianças.

O estudo realizado foi um estudo qualitativo do tipo estudo de caso etnográfico cuja ênfase metodológica incidiu em processos sistemáticos de observação, detalhe, documentação e análise de uma cultura. No estudo utilizou-se como estratégia metodológica a diversidade de técnicas na medida em que se entendeu que, desta forma, se assegurava uma maior fiabilidade dos dados pela possibilidade de entrecruzamento das informações advindas de diversas fontes. Reportamo-nos a técnicas como a observação participante, o registo contínuo de notas de campo, a análise documental e os inquéritos por entrevistas.

A análise de conteúdo foi a técnica adotada neste estudo para se proceder à análise e interpretação dos dados.

Os resultados do estudo demonstraram que tanto as crianças como o educador assumiram, no contexto estudado, um papel ativo e interativo no quotidiano experienciado. Evidenciaram existir espaços e tempos diversos na rotina educativa para o desenvolvimento de intencionalidades múltiplas. Revelaram que a organização da própria rotina foi facilitadora do desenvolvimento de intencionalidades plurais, tanto referentes às crianças como ao educador. Demonstraram que quando é dado espaço e tempo à criança para a escuta, para a ação e para a participação esta verbaliza e concretiza verdadeiramente os seus propósitos do pensamento – as suas intencionalidades – e isto de uma forma muito habilidosa e competente.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar – Intervenção Educativa – Intencionalidade educativa

Introdução

⁴⁹ Este trabalho foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-C/CED/UI0194/2011.

⁵⁰ Educadora de Infância, Doutoranda do Curso de Doutoramento “Didática e Formação – Ramo da Avaliação”, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/45914/2008), Departamento de Educação, Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro, Portugal, joanafreitas@ua.pt.

Em Portugal o tipo de trabalho pedagógico que se desenvolve em Jardim de Infância é grandemente centrado na lógica dos saberes e nos princípios da transmissão (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008). Estudos recentes evidenciam a necessidade de transformar este cenário transmissivo, isto é, a urgência em mudar de rumo, conhecer e desfrutar de uma nova escola, com objetivos e dinâmicas que se coadunem com as necessidades e motivações das crianças (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009; Oliveira-Formosinho, Costa, & Azevedo, 2009). Máximo-Esteves (2008) refere que a escola da atualidade exige outros modelos de ensinar e de aprender.

É neste enquadramento que emerge esta investigação, que se propõe a estudar em profundidade um Jardim de Infância que desenvolve a Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012) enquanto proposta pedagógica central para a educação de crianças dos 0 aos 6 anos.

Colocando a ênfase nas dinâmicas de trabalho pedagógico participativo, desenvolvidas pela instituição em estudo, procura-se compreender e interpretar a intencionalidade educativa do educador de infância, situada no seu contexto real.

Pretende-se, igualmente, compreender que *agência* (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012) desenvolvem os atores no contexto educativo, ou seja, as oportunidades, os espaços, os tempos e as ocasiões que são proporcionadas às crianças e aos educadores de infância para o livre exercício das suas capacidades intrínsecas, para a experimentação individual, para a tomada de decisão e participação no grupo e no contexto envolvente.

A Pedagogia-em-Participação – uma proposta pedagógica para a qualidade

A Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012), perspetiva educacional da Associação Criança, apresenta-se em Portugal enquanto uma possível abordagem pedagógica de qualidade para a educação em creche e em Jardim de Infância, através da qual os profissionais, nomeadamente os educadores de infância, podem encontrar uma sustentação pedagógica intencionalizante para a sua intervenção educativa, quer sob o seu ponto de vista teórico quer sob o seu ponto de vista prático. Esta perspetiva pedagógica enquadra-se no campo das pedagogias participativas e procura contribuir de uma forma inclusiva, transversal e holística para o desenvolvimento da qualidade dos programas educativos na educação de infância.

A Pedagogia-em-Participação estabelece na sua filosofia de base intencionalidades que considera essenciais para que a intervenção do educador de infância seja coerente, fundamentada e situada no seu contexto real. Estas intencionalidades corporizam-se em eixos pedagógicos – *ser-estar*, *pertencer-participar*, *comunicar-experimentar* e *narrar-significar* (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008) – que ajudam o educador de infância a fazer escolhas e a tomar decisões relativamente ao processo educativo que devem desenvolver junto das crianças. Ajudam-no a fazer focagens no grupo, nos processos de realização, no tempo e no espaço pedagógico, na planificação e na própria documentação pedagógica que deve construir ao longo do processo educativo.

Veja-se a atribuição de sentido que é dada a cada um destes eixos (ibidem):

- O eixo *Ser-Estar* procura facilitar à criança a emergência de aprendizagens logo desde o nascimento no âmbito das semelhanças e das diferenças identitárias e culturais, procurando-se assim favorecer o desenvolvimento de uma *pedagogia do ser*.

- O eixo *Pertencer- Participar* procura possibilitar o desenvolvimento de uma *pedagogia dos laços*. Pretende-se que a criança alargue sentimentos e experiências de pertença, ou seja, tome progressivamente consciência de que pertence a uma família, a um jardim-de-infância, a uma cultura ou a diversas culturas, a uma sociedade, à natureza que envolve o indivíduo, ao mundo. Intervir educativamente no âmbito deste eixo direciona o indivíduo para experiências de aprendizagem que vão, pouco a pouco, sendo alargadas em torno das diferenças e das semelhanças. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2008) denominam este tipo de experiências de *experiências de aprendizagem em espiral*. A participação do indivíduo apresenta-se, nesta perspetiva, enquanto condição essencial, uma vez que os laços de pertença são valorizados e desenvolvidos entre toda a comunidade aprendente.

- O eixo *Experimentar-Comunicar* procura descrever uma *pedagogia de aprendizagem experiencial* cuja principal intencionalidade é um agir de forma contínua e alargada, mediante um constante experienciar. Encoraja-se, neste sentido, o estabelecimento de interações saudáveis, assim como, a reflexão e a comunicação entre todos os indivíduos. Entende-se, assim, que de um processo de experimentação, reflexão, análise e comunicação podem emergir saberes essenciais à condição de humanos e de cidadãos.

- O eixo *Narrar-Significar* procura valorizar uma *pedagogia de significados*. O indivíduo tem necessidade de narrar a experiência vivida enquanto forma de reconstruir uma memória que existiu, e enquanto forma de reflexão em torno do fazer, do sentir e do ser, de maneira contextualizada, ou seja, em referência à experiência de aprendizagem vivida. Este eixo é intencionalizante porque ao dar espaço ao indivíduo para a narração, este pode criar significados para aquilo que narrou. Quando se narra é, portanto, evidenciada uma identidade, na medida em que a narração que é proferida é feita pelo seu próprio autor. Por outro lado, ao haver narração de uma identidade, o que é narrado adquire, mais facilmente, significado para quem o expressou.

Entende-se, portanto, que os eixos pedagógicos buscam ajudar o educador de infância a construir propósitos para a sua intervenção educativa, isto é, sustentam as suas escolhas e tomadas de decisão, permitindo-lhe fazer a autorregulação e aperfeiçoamento da sua intervenção educativa e tomar maior consciencialização de si, dos outros e da pedagogia que desenvolve.

Refere Azevedo (2009), na sua tese de mestrado *Revelando as aprendizagens das crianças*, que estes eixos pedagógicos são essenciais, na medida em que são impulsionadores do quotidiano pedagógico e do nascer da documentação pedagógica que emerge das interações vividas no grupo. A intencionalidade educativa pode, por isso, ser interpretada enquanto uma atribuição de sentidos que o educador vai “transferindo” para a sua intervenção educativa.

Num contexto de Pedagogia-em-Participação não é somente o educador de infância que desenvolve intencionalidades no quotidiano educativo. É também dada liberdade à criança para o livre exercício da sua *agência* (Oliveira-Formosinho, 2007), ou seja, tempos e espaços para a criação e desenvolvimento autónomo das suas intencionalidades.

Quando a criança sente que tem espaço e tempo para desenvolver a sua *agência*, claramente, manifesta predisposição para experimentar e aprender, para comunicar e expressar intencionalidades. As

intencionalidades da criança definem-se, assim, enquanto propósitos de ação, isto é, intenções, vontades, desejos que a criança vai revelando, nomeadamente, quando planifica o seu trabalho (antes da ação) e posteriormente concretiza/desenvolve aquilo que planificou (durante a ação), quando interage consigo própria, com os objetos e com os outros (durante a ação) e quando narra e partilha consigo própria e com os outros a sua experiência vivida (depois da ação). Por outras palavras, a criança expressa as suas intencionalidades quando tem oportunidades diversas e constantes para tomar decisões relativamente à sua própria ação e experienciação no quotidiano educativo.

A atividade da criança, no âmbito das pedagogias participativas, deve ser sempre de colaboração no seio do quotidiano educativo. Na Pedagogia-em-Participação procura-se, pois, garantir *agência* à criança, ou seja, dar-lhe o direito a ser a protagonista, o direito a pensar e a criar autonomamente e a ser autora do seu próprio conhecimento. De referir, no entanto, que as intencionalidades das crianças precisam ser interpretadas e compreendidas pelo educador de forma atenta e sensível. Para isso, torna-se essencial que este desenvolva uma escuta contínua e ativa da criança.

Na Pedagogia-em-Participação perspetiva-se que haja a constante aceitação de um agir que dê voz, que encoraje, que enalteça tanto as crianças como os educadores enquanto seres *sócio-histórico-culturais*, que têm intencionalidades distintas (mas não necessariamente inconciliáveis no tempo e no espaço) e que constroem o conhecimento de forma progressiva, participada e negociada (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2008).

Como forma de garantir espaços e tempos para o desenvolvimento de identidades e intencionalidades plurais, o contexto onde ocorre o processo educativo deve ser, também ele, intencionalizante, isto é, plural, rico, culturalmente diverso, facilitador e promotor da concretização de intencionalidades e de diálogos entre intencionalidades múltiplas. No âmbito da Pedagogia-em-Participação o ambiente educativo é intencionalizante na medida em que procura ser facilitador da aprendizagem e promotor de oportunidades experienciais ricas e diversificadas.

A Pedagogia-em-Participação estabelece para o quotidiano educativo tempos diversificados que ocorrem diariamente e que procuram organizar o “dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens, incorporando os requisitos de uma dinâmica participativa na organização do trabalho e do jogo” (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Formosinho, 2011, p. 72).

Os diversos tempos são entendidos enquanto tempos intencionais na medida em que detêm propósitos bem definidos. O tempo pedagógico inclui, assim, diversidade e pluralidade.

Os tempos são também compreendidos enquanto tempos relacionais pois enfatizam a interação humana e humanizam o contexto de vida e de aprendizagem das crianças e dos profissionais.

Os tempos procuram ainda ser sequenciais e promotores de constantes dinâmicas participativas desenvolvidas em jeito de comunidades de aprendizagem.

A organização dos tempos procura favorecer as interações entre todos, mediante uma comunicação e escuta ativa e responsiva, sendo notórias preocupações com o desenvolvimento de intencionalidades durante todos os diversos momentos da rotina educativa.

São vários os tempos da rotina desenvolvidos no âmbito da Pedagogia-em-Participação: Acolhimento, Planificação, Atividades e Projetos, Reflexão, Momento Intercultural, Recreio, Pequenos Grupos e Conselho (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2012).

Opções metodológicas

O estudo enquadrou-se no paradigma qualitativo, na medida em que se considerou pertinente valorizar esta componente da investigação quando se estudam contextos sociais e humanos (Hérbert, Goyette, & Boutin, 1994).

Optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso etnográfico (Stake, 2007) na medida em que “este corresponde à análise intensiva e “naturalística” de uma situação particular” (Pardal & Lopes, 2011, p. 36).

Considerando uma visão holística dos fenómenos, tal como refere Yin (2005), na investigação mobilizaram-se várias fontes de evidência – a análise documental, as observações participantes e os inquéritos por entrevista, de modo a possibilitar que o objeto de estudo fosse compreendido em diferentes ângulos.

Desenvolveu-se ainda um processo contínuo e intenso de registo de notas de campo durante todo o período de investigação.

Os dados foram analisados recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2006; Vala, 1990).

Resultados do estudo

O estudo evidenciou que a Pedagogia-em-Participação, enquanto uma possível proposta pedagógica a adotar nos contextos de infância, pode ajudar os profissionais a encontrar sustentação teórico-pedagógica intencionalizante para a sua intervenção educativa. Particularmente os eixos pedagógicos da Pedagogia-em-Participação evidenciaram-se um suporte essencial para o *pensar-fazer* no quotidiano educativo.

O estudo possibilitou igualmente compreender que refletir a intervenção educativa em torno da ideia que se possui de intencionalidade educativa, ajuda o educador a construir propósitos para a ação e possibilita respetivamente atribuir sentidos àquilo que se planeia, faz, reflete ou documenta. Veja-se o exemplo do contexto de Pedagogia-em-Participação estudado. Os educadores participantes do estudo orientaram a sua intervenção tendo em conta os eixos pedagógicos intencionais da Pedagogia-em-Participação (ser-estar, pertencer-participar, comunicar-experimentar, narrar-significar). Consequentemente, a sua intervenção foi sustentada, fundamentada, segura, ou seja, os eixos conferiram sustentabilidade à intervenção, consciencialização e reflexão relativamente à construção de propósitos e atribuição de significados para a ação. Pode ainda dizer-se que os eixos pedagógicos desenvolvidos pelos educadores no quotidiano educativo revelaram-se uma mais-valia para a intervenção educativa: auxiliaram o educador na tomada decisões e ajudaram-no a fazer escolhas e focagens no grupo, nos processos de realização, no tempo e espaço pedagógicos, na planificação e na construção de documentação pedagógica.

O ambiente educativo do contexto estudado assumiu-se significativamente intencionalizante. A sua organização e planeamento foram continuamente refletidos com o intuito de se alcançarem propósitos pedagógicos previamente deslindados, coadunados com os interesses e necessidades das crianças.

A rotina educativa desenvolvida no contexto estudado evidenciou dar suporte e ser suporte no desenvolvimento de propósitos negociados (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001) entre os sujeitos participantes da ação, ou seja, entre as crianças e os adultos. Quer isto dizer que a rotina educativa foi claramente facilitadora e encorajadora do desenvolvimento de intencionalidades distintas: as intencionalidades das crianças e as intencionalidades dos adultos.

A rotina educativa incorporou uma dinâmica participativa intencional na organização de todo o trabalho desenvolvido, procurando, deste modo, favorecer as interações entre todos, mediante uma comunicação e escuta ativa e responsiva.

A criança assumiu um papel ativo e participativo no contexto educativo. Foi-lhe dado espaço e tempo para a escuta e para uma atuação livre e autónoma. As possibilidades garantidas à criança para agir e participar ativamente no quotidiano revelaram-se substanciais para a compreensão dos seus propósitos de ação e pensamento e para a sua respetiva expressão.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, A. M. L. C. (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: a documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga.
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo* (L. A. r. e. A. Pinheiro, Trans. 3.ª Edição ed.). Lisboa: Edições 70.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). *Childhood Association Approach*. Portugal: Childhood Association supported by Aga Khan Foundation of Portugal.
- Hérbert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (Porto editora ed. Vol. 13). Porto.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância. Dialogando com o Passado Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., & Formosinho, J. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2012). *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association Educational Perspective*. Braga: Research Center on Child Studies of University of Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. F. d., & Gambôa, R. (2009). *Podiam chamar-se Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito à participação. *European Early Childhood Education Research*, 22, p.81-93.
- Oliveira-Formosinho, J., Costa, H., & Azevedo, A. (2009). *Limoeiros e Laranjeiras. Revelando as aprendizagens*. Lisboa: Ministério da Educação (DGIDC).
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2001). *Associação Criança: Uma comunidade de apoio ao desenvolvimento sustentado na Educação de Infância*. Braga: Livraria Minho.

Oliveira, M. (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.

Pardal, L., & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas De Investigação Social*. Porto: Areal editores.

Stake, R. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vala, J. (1990). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

A gestão contextualizada do currículo: considerações sobre potencialidades e constrangimentos

Raquel Dinis⁵¹

Resumo

Perante a complexidade dos contextos socioeducativos, a contextualização curricular configura-se quer como princípio, quer como instrumento de melhoria da qualidade educativa, pela construção e gestão curriculares integradas na escola, sustentadas numa visão democrática e estratégica da ação da escola/comunidade educativa, na colaboração profissional docente e no pensamento e prática reflexivos.

Propõe-se aqui uma reflexão acerca das formas como vinte e quatro professores entrevistados – pertencentes a duas Escolas Básicas Integradas da Região Autónoma dos Açores – concebem a contextualização da sua ação curricular e pedagógica, no enquadramento legal, socioprofissional e cultural que lhes é particular. Pretende-se, a partir desta, aprofundar a reflexão sobre os processos específicos que estruturam a ação crítica e instituinte de desenvolvimento do currículo.

Palavras chave: currículo, desenvolvimento curricular, gestão curricular, gestão colegial do currículo, contextualização.

1. A gestão contextualizada do currículo: uma possibilidade ou uma necessidade?

1.1. O currículo como construção histórica e social complexa

A evolução no campo do currículo situa-o longe da uniformidade e rigidez do *currículo pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1991), concebendo-o como um projeto flexível e integrado, a construir de forma progressiva nas escolas, pelos professores em equipa, num processo dinâmico, articulado e coerente de tomada de decisões, investigação e reflexão, fundamentado em realidades educativas específicas (Zabalza, 1994; Alonso, et. al., 1994; Pacheco, 1996, 1998a; Roldão, 1999a; Sacristán, 2000a; Alonso, 2000a; 2002a; 2004a).

O currículo é assim entendido como uma construção histórica e social complexa, expressando conflitos, forças, poderes e valores que se constituem referência de uma cultura. A dimensão construída do currículo escolar (organização e selecção da cultura e do conhecimento, considerados socialmente relevantes) faz dele uma representação da sociedade e da cultura, apropriadas de forma interdependente nos níveis *macro, meso e micro* de *design curricular* (Cornbleth, 1990; Lundgreen, 1992; Apple, 1997; Goodson, 1997, 2001; Sacristán, 2000a; Roldão 2000a; Alonso, 1995; 2000a). O currículo é então um "processo social contextualizado" em permanente desenvolvimento sob múltiplas e contínuas influências contextuais estruturais e socioculturais (Cornbleth, 1990).

Nesta perspectiva, "o currículo não existe à margem das circunstâncias variadas que o configuram", resultando da interação de múltiplos contextos políticos, legislativos, económicos, profissionais,

⁵¹ Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores/CIEC - Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho raqueldinis@uac.pt

organizativos e pedagógicos (Alonso, 2000a: 59-60). No currículo convergem, num *continuum* a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens socialmente entendidas relevantes, construindo-se como "uma opção cultural, o projecto que quer tornar-se na cultura-conteúdo do sistema educativo para um nível escolar ou para uma escola de forma concreta" (Sacristán, 2000a: 34). Simultaneamente projecto, prática e instrumento (Vilar, 1994), o currículo encontra-se em constante processo de deliberação e negociação, interpretação e produção de sentido e interacção com os contextos concretos que o configuram (Lundgren, 1983; Pacheco, 1996; Sacristán, 2000a), envolvendo todos os participantes no acontecimento curricular como sujeitos e não objectos (Grundy, 1991).

Como tal, há que considerar o currículo enquanto resultado do cruzamento de três grandes grupos de problemas ou elementos de interação recíproca, (ver figura 1.1) concretizando a realidade curricular como cultura da escola (Sacristán, 2000a: 35):

- 1. o currículo enquanto seleção de conteúdos culturais, organizados e codificados de forma singular;
- 2. o projeto cultural (segundo o qual se organizam as aprendizagens escolares dos alunos) compreende determinadas condições políticas, administrativas e institucionais. A escola é uma instituição organizada com regras que ordenam a experiência obtida pelos professores e alunos participantes nesse projeto;
- 3. o projeto cultural que origina o currículo, bem como as próprias condições escolares, estão culturalmente condicionados por uma realidade mais ampla, uma filosofia curricular ou orientação teórica composta por pelos pressupostos, ideias e valores ligados à seleção cultural, fonte de códigos curriculares que se traduzem em diretrizes que acabam por se refletir nela mesma.

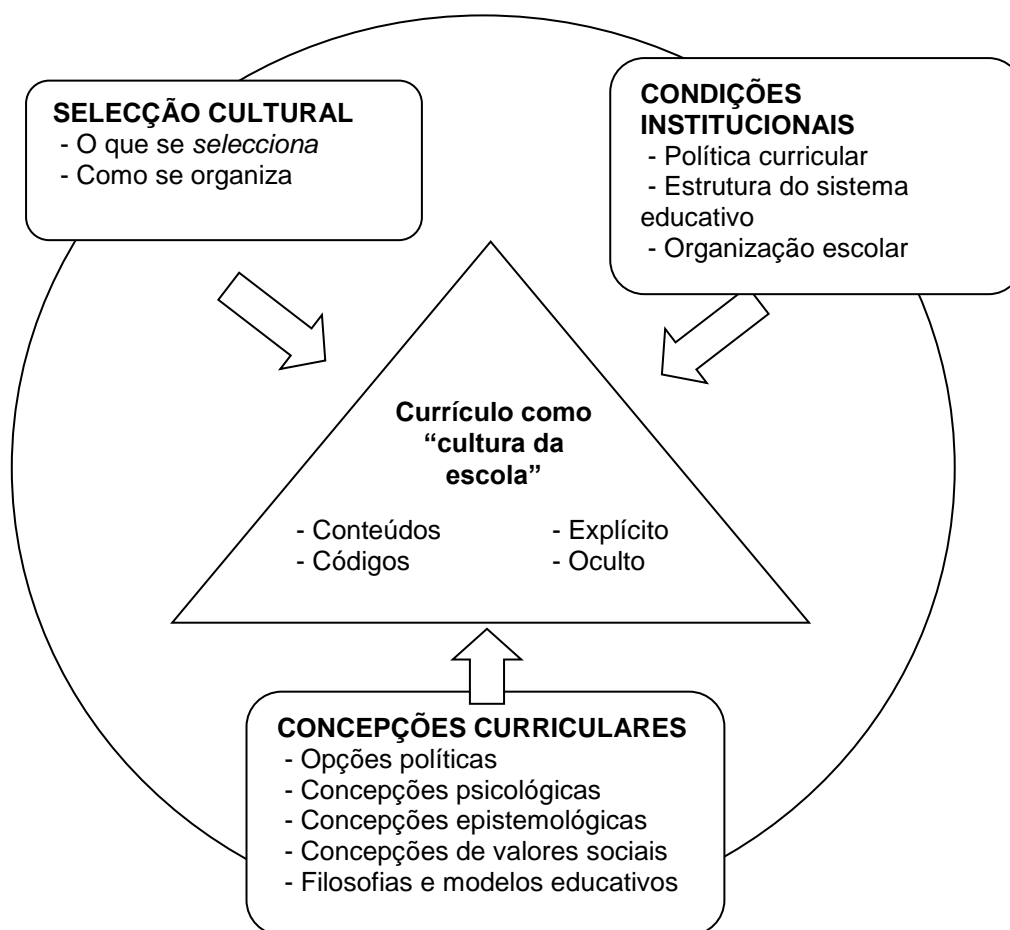


Figura. Esquema para uma teoria do currículo (Fonte: Sacristán, 2000a: 36).

Deste modo, o currículo afirma-se como "o projecto selectivo de cultura, cultural, social, politica e administrativamente condicionado, que preenche a actividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada" (Sacristán, 2000a: 34), centro de opções e decisões que cruzam variáveis das dimensões científica da especialidade (concepções de escolarização e de currículo), socio-cultural e socio-institucional.

Considerando ainda que a concretização qualitativa do currículo não é independente das condições nas quais este se desenvolve, este autor perspetiva a complexidade da aprendizagem escolar como expressão da complexidade da escola, sendo "o currículo um projecto cultural que a escola torna possível" (*idem*: 89).

Facto é que a relação estabelecida entre a cultura, a educação, a escola e o currículo não se presta a leituras imediatas nem a interpretações simplistas. Compreendê-la na sua dinâmica e complexidade requer uma abordagem ecológica e sistémica (Alarcão e Sá-Chaves, 1994; Alonso et. al., 1994, 2001; Pérez Gómez, 1995, 1998; Alonso 2000a; Sácristán, 1993, 2000a) considerado a sua globalidade e riqueza: (1) com referência às dimensões histórica, social, cultural, económica e política; (2) como processo interno e externo à instituição escolar; (3) comportando dimensões explícitas e implícitas, previstas e imprevistas (Lundgreen, 1992; Sacristán, 1993, 2000a; Alonso, 2000a).

Nesta perspetiva do desenvolvimento curricular evidencia-se a importância das forças e das influências múltiplas (implícitas e explícitas) exercidas pelos contextos particulares (histórico, cultural, político,

económico, pedagógico, legislativo, administrativo, organizacional, profissional, ...) sobre as decisões e as práticas curriculares, dando forma à representação da cultura no currículo escolar (Sacristán, 1993; 2000a; Alonso 2000a):

- o "contexto exterior" à instituição escolar que codetermina as decisões curriculares através de diferentes pressões: económicas, políticas, sociais, culturais, académicas, etc.;
- o "contexto global do sistema educativo", consubstanciado em orientações políticas sobre dimensões-base (estrutura nuclear do currículo formal; planos de estudos e programas curriculares; sistema de avaliação das aprendizagens; formação de professores; estatuto de carreira e avaliação da docência; administração e gestão das escolas; avaliação interna, externa das escolas, etc.) que configuram as margens de autonomia e de decisão local, alterando e transformando os contextos de efetivação do currículo;
- o "contexto organizativo" da escola, com a sua cultura própria, formas de organização, sistemas de liderança, coordenação e comunicação, distribuição do espaço e do tempo, etc.;
- o "contexto psicossocial", característico do clima que se cria na sala de aula e que influencia as motivações dos alunos e as relações grupais (normas, valores, afectos, estilos de liderança e distribuição do poder) em que a aprendizagem tem lugar;
- o "contexto pedagógico-didático", determinado pelas formas e métodos de organização das atividades de ensino-aprendizagem.

Deste modo, a reflexão acerca dos processos de inovação e mudança educacional e curricular emergentes da necessidade de resposta à complexidade e à imprevisibilidade da era pós-moderna propõe uma visão contextualizada do currículo como projeto flexível e integrado, dinâmico, interativo, e evolutivo por definição. As abordagens e as perspectivas tecnológico-burocráticas, centralistas, academicistas, enciclopedistas, uniformistas e sequencialistas sobre a sociedade e a cultura, a educação, a escola, o currículo escolar, a profissionalidade docente e a aprendizagem dos alunos, são limitadas, redutoras nas suas interpretações dos fenómenos educativos e ineficazes nas suas respostas aos problemas que atualmente se colocam no âmbito da escolarização.

1.2. Níveis e campos de decisão na gestão contextualizada do currículo

A tomada de decisões sobre o currículo ocorre a diversos níveis, nomeadamente: (a) o nível *macro*, de âmbito central (político-administrativo), entendido como referência base, fundamentação ou orientação *nacional*, visando a democratização do ensino e a garantia de qualidade educativa (OCDE, 1994; Zabalza, 1994; Alonso et. al., 1994; Alonso, 2000b; Roldão, 1999a, 2000b). Corporiza-se, num *currículum nuclear* (conjunto de aprendizagens e competências socialmente reconhecidas como essenciais num dado espaço e tempo) designado, no Sistema Educativo Português por *currículo nacional* (um conjunto de orientações comuns a todo o território nacional); (b) o nível *meso*, de âmbito intermédio, relativo às decisões da escola (organização/ comunidade educativa), corporizando em Projetos Educativos e Curriculares de Escola; (c) o nível *micro*, restrito à ação específica de cada professor em contexto de sala de aula (individualmente considerado) organizada em Projecto Curricular de Turma.

Os processos de mediação curricular, substanciam-se numa espiral de opções e decisões – nos diferentes níveis de *design* curricular: Projeto Curricular Nacional (*macro-design*), Projeto Curricular de Escola (*meso-design*), Projetos Curriculares de Turma (*micro-design*) – envolvendo a resposta sucessiva a um conjunto de questões fundamentais que definem a totalidade da estrutura curricular como um todo (Alonso *et. al.*, 1994, 1996; Alonso, 1995; 2004a; Roldão, 1999a; 1999b):

Porquê ensinar/aprender (princípios, valores);

para quê ensinar/aprender (objectivos e competências a desenvolver);

o quê ensinar/aprender (selecção, organização e sequencialização dos conteúdos);

como ensinar/aprender (processos e metodologias);

onde ensinar/aprender (espaços e contextos);

quando ensinar/aprender (horários, sequência temporal, calendarização);

com quê (recursos, meios e materiais) .

Nesta perspetiva, as decisões tomadas nos diversos níveis – *macro*, *meso* e *micro* – coexistem em interdependência. Da periferia para o centro, as decisões evoluem por aproximação sucessiva aos contextos, numa apropriação contextual progressiva (Dinis, 2010; 2012).

A tomada de decisões subjacente à apropriação contextual do currículo situa-o no centro de um processo reconhecidamente dinâmico, interativo e complexo de mediação – nomeadamente ao nível *meso* – envolvendo inúmeros dilemas (valores, interesses e prioridades, recursos...) que demandam a reflexão, a investigação, a negociação e a colaboração profissional, no sentido da (re)construção local do conhecimento que os planos de estudo e os programas das áreas científicas pressupõem. Este empreendimento assenta na autonomia, responsabilização e iniciativa das escolas e dos professores, enquanto líderes do processo, requerendo a criação e a mobilização articulada, numa lógica de projeto, de condições e dimensões do desenvolvimento organizacional da escola, do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento contextualizado do currículo.

Perante um currículo de matriz centralizada, defende-se uma programação descentralizada e participada, perspetivando-se a escola autónoma na globalidade das funções (nos eixos pessoal, instrutivo e social) (Zabalza, 1994). Para o mesmo autor, tomar a escola como unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo, possibilita a intervenção coerente dos professores no sentido da adaptação da referência nacional (*macro*) às prioridades e exigências do respetivo contexto social, institucional e pessoal.

O reforço do papel decisor das escolas no plano organizacional e curricular é também continuamente defendido por Roldão (1995, 1999a, 1999c, 2000c, 2001, 2009) que o destaca como uma questão fundamental de eficácia.

A gestão curricular centrada na escola é equacionada por esta autora num amplo quadro de referência (Roldão, 1999a: 67-68) que articula diferentes níveis– i) central, definindo orientações relativas às competências e aprendizagens essenciais e aos modos de organização do ensino e da aprendizagem; ii) institucional (escola), iii) grupal/ interpessoal (órgãos intermédios e grupos docentes formais ou informais); iv) individual/ pessoal (professor), definindo contextualmente opções, prioridades e modos de ação, face aos

fins comuns em vista – com campos diversos de autonomia e iniciativa (referentes à ambição, opções e prioridades da escola, às aprendizagens, aos métodos, à organização e funcionamento das aulas e à avaliação de processos e produtos) implicados na tomada de decisões curriculares, enquanto processo sistémico que implica "pensar globalmente para agir localmente" (Roldão, 1999a: 40).

No que respeita à esfera de intervenção da escola (*meso*) na gestão do currículo, a mesma autora salienta um protagonismo tripartido, englobando a ação integrada e articulada dos:

1 *órgãos de gestão e administração da escola*⁵², em primeira e em última instâncias os responsáveis pelos projetos educativo e curricular de escola, que configuram a primeira linha na contextualização do currículo formal;

2 *órgãos/estruturas de gestão intermédia*⁵³, diretamente responsáveis pela articulação curricular e pela definição de estratégias globais de intervenção pedagógica, planificação e diferenciação curriculares. De entre estas estruturas a autora destaca o papel dos departamentos curriculares, dos conselhos de turma e dos conselhos de docentes (Roldão: 1995, 2007, 2009) – estes últimos, no plano do Sistema Educativo Regional da Região Autónoma dos Açores são designados por *Conselhos Coordenadores de Núcleo Escolar* (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro, artigos 82.º e 83.º).

3 *professores (pessoal e individualmente considerados)*, responsáveis pela gestão quotidiana das aprendizagens dos alunos, em contexto de sala de aula;

Nesta perspetiva, o campo *meso* de autonomia e iniciativa na tomada de decisões atravessa a orientação estratégica (valores, ambição, opções, prioridades...) e a organização, funcionamento e avaliação das dimensões administrativa, financeira, curricular e pedagógica. Da escola, enquanto instituição social e curricular, intermediária entre as intenções oficiais e a concretização no terreno, espera-se a afirmação como *centro de gestão educativa contextualizada* (Roldão, 1999a), como *território curricular local* (Pacheco, 2000a; 2000b)..

2. Gerir o currículo a partir da escola: especificidades na Região Autónoma dos Açores

A descentralização de estruturas e decisões, bem como o reforço da autonomia e participação das escolas nos planos pedagógico, administrativo e financeiro, são formalmente assumidas como medidas fundamentais na organização e gestão do serviço público de educação, visando a promoção da respetiva qualidade.

Neste particular, reconhece-se (Barroso, 1995; 1996; 1999b; Roldão, 1999a) na evolução do Sistema Educativo Português (SEP) diversas iniciativas no sentido do progressivo deslocamento dos centros de decisão da esfera reguladora e normalizadora da Administração Central para os contextos *meso*, *micro* e *exo* (Bronfenbrenner, 1979, *in* Alarcão e Sá-Chaves, 1994) de interação curricular, situados na ação das

⁵² Assembleia de Escola; Conselho Executivo; Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro).

⁵³ Conjunto de estruturas de gestão intermédia das unidades orgânicas e de estruturas pedagógicas de coordenação, apoio e orientação educativa, nomeadamente: núcleos escolares; comissão pedagógica para o ensino artístico; departamentos curriculares; conselhos de turma; professor tutor; coordenação de ano, de ciclo ou de curso; conselho de diretores de turma; os serviços especializados de apoio educativo (serviços de psicologia e orientação, núcleo de educação especial, equipa multidisciplinar de apoio socioeducativo), etc. (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro).

escolas (enquanto organizações e comunidades educativas) contemplando múltiplos pontos de interação, partilha e parceria com outras organizações situadas na comunidade envolvente (autarquias, instituições de saúde, associações de desenvolvimento local, museus, etc.) e na atividade quotidiana dos professores (enquanto profissionais, individual e grupalmente considerados).

A progressiva transferência de competências e poderes de decisão para os planos regional e local foi ganhando expressão em diversos dispositivos legais nacionais que foram sucessivamente adaptados à Região Autónoma dos Açores. A adaptação dos quadros legais nacionais à realidade da Região Autónoma dos Açores é justificada (nos textos introdutórios aos diversos normativos supracitados) pela necessidade de atender a particularidades e especificidades regionais já acauteladas em enquadramentos legislativos anteriores, bem como, pela necessidade de explicitação das adaptações orgânicas necessárias para assegurar a conformidade com os departamentos que tutelam a área da educação a nível regional.

Partindo de disposições gerais constantes na Lei de Bases do Sistema Educativo, de entre os normativos reguladores da organização, administração e gestão autónoma das instituições escolares, destacam-se no panorama nacional três referências: o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio e o Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio. Estes normativos são transpostos para a Região Autónoma dos Açores com adaptações, a saber: o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro é adaptado à Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 1/98/A de 24 de Janeiro, sendo a organização e estrutura da rede escolar regional definida nos Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A de 28 de Janeiro e Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A de 2 de Maio. O Decreto-Lei n.º 115/A/98 de 4 de Maio e a Lei n.º 24/99 de 22 de Abril, são também adaptados à Região Autónoma dos Açores pelo Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A de 21 de Maio e pelo Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2002 de 11 de Setembro, revogado pelo Decreto Legislativo Regional n.º 12/2005/A de 16 de Junho, alterado pelo [Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro](#), que, por sua vez, atualmente se encontra em processo de revisão.

O regime jurídico próprio que regulamenta a criação, autonomia e gestão das unidades orgânicas do Sistema Educativo Regional está expresso no [Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro](#) e referencia inegáveis vantagens no reforço da autonomia das escolas quando em comparação com a gestão centralizada, preconizando, também, na sequência da vertente de desenvolvimento organizacional do currículo regional a necessidade prosseguir "uma organização do sistema educativo que responda, adequadamente às suas especificidades e potencie as suas características próprias como vantagem para a sua qualidade e funcionamento" ([Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A](#) de 6 de Setembro). A autonomia das *unidades orgânicas* – escolas ou agrupamentos de escolas dotados de órgãos de administração e gestão próprios e de quadros de pessoal docente e não docente – do Sistema Educativo da Região Autónoma dos Açores, é entendida como o "o poder reconhecido (...) pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, organizacional, cultural, pedagógico, administrativo, patrimonial e financeiro, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados" (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro, artigo 19.º, n.º 1). Nos seus princípios orientadores afirmam-se: a defesa dos valores (regionais, nacionais e europeus); a defesa da liberdade de aprender e ensinar; a democracia e a participação nas orientações políticas e pedagógicas do sistema educativo regional, bem como na organização do processo educativo; a capacidade de iniciativa e autorregulação do próprio funcionamento e atividades; o desenvolvimento de

projetos (educativos, desportivos e culturais) em resposta a necessidades da comunidade, e o primado de objetivos educativos pedagógicos sobre os meios administrativos e financeiros (Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A de 6 de Setembro, artigo 20.º).

Como parte integrante da autonomia da escola, a gestão contextualizada do currículo visa o rompimento com a cultura de uniformização curricular (geradora de insucesso e exclusão escolar) e a aposta em práticas de integração, adequação e diferenciação, coerentemente articuladas no sentido da promoção de aprendizagens efetivas e significativas. Neste contexto, entende-se a escola como território de desenvolvimento curricular (Pacheco, 2000a; 2000b).

A gestão contextualizada do currículo, assente na dimensão sistémica, coletiva e colaborativa do desenvolvimento curricular, como empreendimento de uma comunidade educativa (OCDE 1979; Skilbeck, 1985, 2005; Alonso *et. al.* 1994, 1996, 2006; Alonso 1991, 2004a; Nias, Southworth e Campbell 1992; Zabalza 1992, 1994; March 1997a, 1997b; Carvalho & Diogo 1999; Pacheco 1998a, 2000; Perrenoud 2000; Bolívar 2000, 2003; Roldão 1999a, 2000b, 2007, 2009; entre outros) permite a passagem de uma "(...) realidade dada, natural, a [uma] realidade construída, auto-referenciada" (Gomes, 1993: 54), afastando a ação educativa da impessoalidade da racionalidade e da tecnologia burocrática e favorecendo a autonomia e a participação informada dos atores locais, face aos contextos e condições concretas. Assim concebida, a (re)construção do currículo respeita a singularidade dos alunos e das comunidades educativas, estimulando a autonomia das escolas e a iniciativa profissional dos professores.

O currículo é então um projeto amplo e global, em permanente desenvolvimento e aperfeiçoamento que, ao ser construído 'na/ pela escola' e 'para a escola', contribui, também, decisivamente para construção 'da escola' de qualidade, enquanto comunidade reflexiva e autónoma (Dinis 2010, 2012). A responsabilização de uma comunidade educativa pela (re)construção progressiva do currículo numa perspetiva integradora e coerente, flexível e aberta à mudança, encontra na participação, na colaboração, na investigação e na reflexão crítica valores fundamentais e condições essenciais à qualidade dos processos de mediação, apropriação e construção da inovação e da mudança em educação.

A gestão contextualizada do currículo passa, assim, pela tomada de decisões adequadas e coerentes, integradas e diferenciadoras, implicando a apropriação (reconstrução/ construção) do "currículo nacional uniforme em projeto curricular vivido para cada situação/contexto, integrador das diversas componentes da atuação educativa da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos" (Roldão, 1995: 17).

Neste cenário, analisa-se a forma como vinte e quatro professores entrevistados – pertencentes a duas Escolas Básicas Integradas da Região Autónoma dos Açores (Escola A e Escola B) – concebem a contextualização da sua ação curricular e pedagógica, nomeadamente no que respeita à tomada de decisões encetada ao nível *meso* curricular. Pretende-se, a partir da problematização sobre as potencialidades e constrangimentos evidenciados, aprofundar a reflexão sobre os processos específicos que estruturam a ação crítica e instituinte de desenvolvimento do currículo.

3. A tomada de decisões de nível meso na gestão do currículo: o lugar e o sentido do trabalho desenvolvido em órgãos colegiais de gestão intermédia de duas escolas Básicas Integradas da Região Autónoma dos Açores.

O pequeno estudo seguidamente apresentado, sustenta-se na análise de conteúdo a um conjunto de questões, que integram uma entrevista semiestruturada, – realizada a vinte e quatro professores de duas Escolas Básicas Integradas dos Açores –, versando a natureza do trabalho docente em *Departamento Curricular*, *Conselho de Turma* e *Conselho de Núcleo Escolar*. Em cada escola foram entrevistados dois Coordenadores de Departamento Curricular, dois Diretores de Turma (um de 2.º, outro de 3.º Ciclo), dois Coordenadores de Núcleo Escolar e dois professores dos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino básico. Os dados recolhidos reportam-se ao ano de 2008.

Na Escola A doze docentes responderam às questões relativas ao trabalho desenvolvido em Departamento Curricular e em Conselho de Núcleo Escolar, uma vez que os docentes do 1.º Ciclo integram um dos diversos Departamentos Curriculares (disciplinares, integrando os três Ciclos de Escolaridade). Na Escola B também os doze participantes responderam a questões do mesmo âmbito, contudo, nesta escola existia um Departamento Curricular de 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto que os demais Departamentos integravam apenas docentes de 2.º e 3.º Ciclos organizados por áreas científicas (Humanidades, Ciências Exatas e Expressões).

As questões relativas aos Conselhos de Turma apenas foram respondidas pelos docentes de 2.º e 3.º Ciclos (8 docentes em cada escola participante) totalizando 16 docentes.

Assim, com a intenção de conhecer as representações dos professores acerca do trabalho desenvolvido em cada um dos supracitados órgão de gestão intermédia foram formuladas duas questões, nomeadamente: '*De que assuntos tratam nas reuniões?*' e '*Quais os temas/ assuntos prioritários que são abordados?*', sendo a segunda o aprofundamento da primeira.

Relativamente ao trabalho docente, genericamente considerado, verificou-se que os docentes responderam da seguinte forma:

- no que respeita aos Departamentos Curriculares, as respostas relativas à Escola A e ao Departamento Curricular de 2.º e 3.º Ciclos (DCB1) da Escola B, a globalidade das respostas identificaram os seguintes assuntos: a 'transmissão de informações importantes', oriundas de outros órgãos/ instâncias internas ou externas à escola; a 'emissão de pareceres e sugestões para a elaboração e avaliação dos Projetos Educativos e Curriculares de Escola'; a 'elaboração de planificações anuais' para as disciplinas/ áreas disciplinares que integram o respetivo Departamento; a 'definição/ revisão dos critérios de avaliação' das disciplinas/ áreas disciplinares que integram o respetivo Departamento; a 'análise dos resultados de avaliação periodal' das disciplinas/ áreas disciplinares que integram o respetivo Departamento Curricular e a 'avaliação das atividades do Plano Anual de Atividades, nomeadamente as dinamizadas pelo Departamento.
- Apenas os professores pertencentes à Escola A referem ainda, explicitamente, a 'elaboração das articulações verticais e horizontais' e a 'avaliação das atividades do Plano anual de atividades.

- Os Projetos Curriculares de Turma (PCT) são apenas alvo de referência por parte dos docentes com responsabilidades de Coordenação de Departamento que referem a 'emissão de pareceres e sugestões sobre a estrutura/ índice dos PCT'.
- relativamente ao Departamento Curricular (DCB2) de 1.º Ciclo do Ensino Básico, foram evidenciados os seguintes assuntos: o 'balanço do cumprimento das planificações docentes', elaboradas individualmente por cada docente ou em subgrupos informais; a 'definição/ revisão dos critérios de avaliação' para cada área disciplinar', bem como a 'análise dos resultados de avaliação periodal' de cada turma. O Coordenador deste órgão refere que o trabalho aqui desenvolvido é bastante específico para evitar sobreposições com os assuntos tratados nos Conselhos de Núcleo escolar ou com as responsabilidades individuais de cada docente.
- no que concerne ao Conselho de Turma, as respostas dos docentes são unânimes quanto aos seguintes assuntos: a 'elaboração e avaliação dos Projetos Curriculares de Turma'; a 'definição das articulações disciplinares'; a análise, acompanhamento e encaminhamento de casos alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou com situações de indisciplina; as 'avaliações periódicas e intermédias dos alunos'.
- no que toca ao Conselho de Núcleo Escolar, o discurso dos professores sugere que o trabalho desenvolvido abarca campos de ambos os órgãos já referidos, nomeadamente: a 'transmissão de informações importantes', oriundas de outros órgãos/ instâncias internas ou externas à escola; a 'emissão de pareceres e sugestões para a elaboração e avaliação dos Projetos Educativos e Curriculares de Escola'; a 'planificação das atividades incluídas no Plano Anual de Atividades da escola; a 'análise, acompanhamento e encaminhamento de casos alunos' com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou com situações de indisciplina; as 'avaliações periódicas e intermédias dos alunos', bem como a 'análise dos resultados de avaliação periodal' dos diversos grupos/ turmas de alunos que integram o Núcleo;

Os docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de ambas as escolas participantes, explicitam que a 'elaboração e avaliação dos Projetos Curriculares de Turma' é da responsabilidade do respetivo titular, não sendo o seu conteúdos explicitamente abordado nas reuniões de Conselho de Núcleo.

Estes docentes referem ainda o facto de alguns dos assuntos abordados nas reuniões de Conselho de Núcleo serem também abordados nas reuniões de Conselho de Departamento Curricular, reclamando do facto de, frequentemente, terem que se pronunciar duas vezes sobre o mesmo assunto por integrarem ambos os órgãos.

Quando questionados sobre os assuntos prioritários em cada órgão, a totalidade das respostas indica a 'avaliação dos alunos' nos três órgãos, a 'elaboração de planificações anuais' e a 'definição/ revisão de critérios de avaliação' apenas nos Departamentos Curriculares (independentemente da sua organização específica); a 'transmissão de informações importantes', oriundas de outros órgãos/ instâncias internas ou externas à escola, tanto nos Departamentos Curriculares como nos Conselhos de Núcleo Escolar e, apenas nos Conselhos de Turma e nos Conselhos de Núcleo Escolar, a referência à 'análise, acompanhamento e encaminhamento' de casos alunos com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou com situações de indisciplina.

Na sequência destes momentos, os participantes foram explicitamente questionados sobre o trabalho referente à integração e a diferenciação curriculares.

A questão: '*fale-me do trabalho desenvolvido no Departamento Curricular que integra, no que respeita à integração curricular?*' foi respondida pelos vinte e quatro participantes. Nesta matéria verificámos a presença de respostas diferentes em cada escola, mas coincidentes dentro da mesma escola:

- na Escola A, todos os docentes referiram existir um 'documento orientador' (elaborado por cada departamento, para a respetiva área disciplinar) explicitando as competências, conteúdos e descritores de desempenho/ objetivos, previstos para cada Ciclo de Escolaridade, bem como a abertura do corpo docente para a partilha de experiências neste âmbito nas reuniões plenárias de Conselho de Departamento, ou em reuniões de subgrupos de docentes afetos a cada Departamento. Nas suas respostas os mesmos docentes remetem ainda para o aprofundamento desta dimensão, que denominam sempre por 'articulações disciplinares', quer nos Conselhos de Turma, quer nos subgrupos de docentes de cada Núcleo Escolar.
- Relativamente aos 'documentos orientadores' das 'articulações', a que se referem os docentes, foi ainda questionado: *Esses documentos orientadores das articulações que me refere, de que forma são usados no trabalho quotidiano do Departamento Curricular?* A esta questão todos os docentes responderam que, no início de cada ano letivo são alertados para a existência de tais documentos, referindo os Coordenadores dos Departamentos que os mesmos estão disponíveis para consulta nos dossiers de arquivo, sendo facultada uma cópia a todos os docentes sempre que se registam alterações. Os entrevistados com responsabilidades de Coordenação Departamental referem explicitamente que tais documentos se destinam a serem analisados e utilizados pelos subgrupos de docentes internos aos departamentos (organizados quer por Ciclo, quer por ano de Escolaridade), responsáveis pela elaboração das planificações anuais. Todos os entrevistados referiram conhecer apenas o 'documento de articulação' elaborado pelo seu próprio Departamento Curricular.
- na Escola B, todos os docentes referem que este assunto não é abordado em Departamento, remetendo a abordagem ' das articulações' para outros contextos, nomeadamente para os Conselhos de Turma nos 2.º e 3.º Ciclos e para os subgrupos de docentes de cada Núcleo Escolar.

A mesma questão foi igualmente colocada relativamente ao trabalho desenvolvido nos Conselhos de Turma. Neste âmbito, as respostas dos entrevistados indicaram que:

- em ambas as escolas, os Conselhos de Turma abordam explicitamente a 'definição das articulações disciplinares', existindo, inclusive a obrigação do registo escrito destas nos PCT, bem como a avaliação/ balanço da respetiva consecução nas reuniões de final de período. Contudo, nas suas respostas os entrevistados revelam diversas metodologias de trabalho neste âmbito;
- na Escola A, em conselho de turma, abordam a 'articulação' no início do ano letivo, nas reuniões iniciais de 'elaboração dos PCT', existindo momentos em que os docentes partilham oralmente os conteúdos a lecionar em cada período e 'combinam' a realização de atividades complementares em duas ou mais disciplinas ou calendarizam a abordagem simultânea de conteúdos afins em duas ou mais disciplinas.

- Questionados quanto ao uso dos 'documentos orientadores' das 'articulações' em Conselho de Turma, os entrevistados afirmam que os mesmos são apenas usados quando necessário 'esclarecer alguma dúvida', no trabalho desenvolvidos nos subgrupos docentes que integram cada Departamento. Cada docente conhece apenas o 'documento' relativo à disciplina tutelada pelo Departamento que integra.
- na Escola B os docentes referem uma abordagem de natureza semelhante à descrita pela Escola A, contudo, indicam que esta é equacionada no início de cada período e avaliada no final do mesmo.

Quando questionados sobre o trabalho desenvolvido no campo da integração curricular, pelos Conselhos de Núcleo Escolar, os 8 docentes referem que este assunto não é abordado neste contexto, acrescentando que:

na Escola A este trabalho para os 'documentos orientadores' elaborados pelos Departamentos Curriculares e para a ação docente (individual ou em subgrupos de natureza mais informal).

Relativamente ao uso dos 'documentos orientadores' das 'articulações' no trabalho desenvolvido por estes órgãos na escola A, os docentes entrevistados referem que o mesmo é usado em reuniões departamentais de subgrupos docentes, bem como na sua ação individual 'se necessário', uma vez que dispõem de cópias dos documentos (estando os mesmos também arquivados numa pasta) elaborados por todos os Departamentos Curriculares (organizados por disciplinas). Neste particular os docentes confessam a dificuldade sentida pelo 1.º Ciclo em lidar com orientações de matriz disciplinar, oriundas dos diversos Departamentos Curriculares.

na Escola B, remetem exclusivamente para a ação docente individual ou grupal informal.

Foi ainda formulada uma pergunta relativa ao trabalho sobre a diferenciação curricular no âmbito de cada um dos órgão já referidos. Relativamente a este assunto, a totalidade das respostas revelou que este assunto não é abordado em Departamento Curricular, referindo todos os inquiridos que tal assunto se aborda apenas nos Conselhos de Turma e nos Conselhos de Núcleo, no contexto da 'análise, acompanhamento e encaminhamento de casos alunos' com necessidades educativas especiais, com dificuldades de aprendizagem ou com situações de indisciplina. Concomitantemente referem ser estes os contextos mais adequados para se equacionarem soluções 'de acordo com a legislação'. As mesmas respostas remetem ainda para a importância do trabalho desenvolvido/a desenvolver com tais alunos, por outros profissionais, nomeadamente: os docentes do Núcleo de Educação Especial e os psicólogos escolares.

Os docentes de 1.º Ciclo do Ensino Básico referem igualmente, sem exceção, também a importância do trabalho a desenvolver, por cada docente, em sala de aula, referindo que concebem 'materiais adaptados' para determinados grupos de alunos cujo ritmo e rendimento não acompanha a generalidade da turma. Quando questionados sobre a natureza destes materiais os docentes referem que os mesmos versam 'conteúdos diferente', uma vez que tais alunos, apesar do seu ano de matrícula, estão de facto a desenvolver ou a reforçar aprendizagens relativas a anos letivos anteriores.

A gestão curricular centrada na Escola e nos professores visa a melhoria da qualidade educativa pela abordagem ecológica e contextual dos problemas concretos de cada comunidade educativa.

Foi ainda colocada uma última questão versando aceder às representações dos docentes sobre a forma como o trabalho desenvolvido nos Departamento Curricular, Conselho de Turma e Conselho de Núcleo Escolar se apresenta articulado e coerente. com este propósito foram formuladas as seguintes questões: *De que forma é que o trabalho desenvolvido pelo Departamento Curricular que integra se articula com o trabalho dos demais órgãos de gestão intermédia de que já falámos nesta entrevista?*, *De que forma é que o trabalho desenvolvido pelo Conselho de Turma que integra se articula com o trabalho dos demais órgãos de gestão intermédia de que já falámos nesta entrevista?*, *De que forma é que o trabalho desenvolvido pelo Conselho de Núcleo que integra se articula com o trabalho dos demais órgãos de gestão intermédia de que já falámos nesta entrevista?*.

Neste particular, as respostas dos entrevistado cobrem diversos aspetos, nomeadamente (i) o conhecimento que têm sobre o trabalho e os documentos produzidos por outros órgãos semelhantes da mesma escola; (ii) o contributo do trabalho desenvolvido em cada órgão para a consecução das funções e responsabilidades dos restantes.

Então, relativamente ao conhecimento que têm sobre o trabalho e os documentos produzidos por outros órgãos semelhantes da mesma escola, verificou-se que:

- vinte dos participantes – i.e. todos os entrevistados da Escola B, todos os Diretores de Turma, Coordenadores de Departamento e Docentes do 2.º e 3.º Ciclos do ensino Básico – referem não ter conhecimento explícito dos mesmos;
- apenas os docentes de 1.º Ciclo da Escola A respondem que tem conhecimentos explícito de 'planificações letivas', 'critérios de avaliação para cada área disciplinar' e 'documentos orientadores das articulações' elaborados separadamente pelos diferentes Departamentos Curriculares. À semelhança de outras situações as respostas destes docentes reforçam a ideias da complexidade inerente à gestão coerente de múltiplas orientações elaboradas numa matriz disciplinar isolada;
- os quatro docentes ligados ao 1.º Ciclo da escola A (dois Coordenadores de Núcleo e dois docentes) explicitam algumas críticas relativas quer ao facto de alguns assuntos tratados em reunião de Conselho de Núcleo serem novamente trabalhados no âmbito dos Departamentos Curriculares, quer ao facto de terem que lidar com 'orientações' e 'documentos' oriundos dos diversos Departamentos Curriculares, construídos segundo lógicas tendencialmente disciplinares.
- os docentes da Escola A com responsabilidades de Coordenação referem a existência de reuniões periódicas entre os Coordenadores de Departamento, destinadas a aferir estratégias (trabalho individual ou em grupo, prazos, ...) e/ou instrumentos (grelhas, tabelas, listas de verificação, ...) para organização interna.

No que toca aos contributos do trabalho desenvolvido em cada órgão para a consecução das funções e responsabilidades dos restantes, as respostas obtidas indicaram que:

- os vinte e quatro docentes consideram que os 'documentos' produzidos nos Departamentos Curriculares tem um impacto significativo nos Conselhos de Turma, bem como no trabalho individual dos docentes de 1.º Ciclo, nomeadamente os documentos referentes às 'planificações letivas', 'critérios de avaliação para cada área disciplinar'. As respostas destes docentes referem

mesmo que tais 'documentos' se destinam a serem 'adotados' ou 'implementados' nesses contextos.

- Concomitantemente, quando inquiridos sobre o trabalho desenvolvido nos Conselhos de Turma, os quinze docentes participantes declaram os benefícios do trabalho desenvolvido pelos Departamentos Curriculares para a organização do trabalho em Conselho de Turma, referindo explicitamente que às 'planificações letivas' e os 'critérios de avaliação para cada área disciplinar' são 'elaborados' nas reuniões departamentais e 'anexados' aos PCT. Questionados sobre este aspeto, os mesmos docentes consideram que tais documentos se 'adequam' à 'realidade da escola' (em abstrato).
- as respostas do docentes pertencentes aos Conselhos de Núcleo Escolar da Escola A evidenciam as mesmas críticas já referidas sobre a sobreposição de assuntos e a difícil gestão de uma multiplicidades de 'documentos'.
- os docentes de 1.º Ciclo da Escola B encontram-se integrados num Departamento Curricular de 1.º Ciclo, declaram grande satisfação com os trabalho desenvolvido nesse contexto. Contudo, a análise às respostas anteriores sobre a articulação e a diferenciação curriculares, evidenciam que tais assuntos não são abordados em Departamento Curricular, nem em Conselho de Núcleo Escolar, ficando atribuídos à iniciativa e ação individual dos docentes.

Este trabalho aborda a gestão contextualizada do currículo focalizando-se apenas na ação desenvolvida por estruturas intermédias (*meso*) de gestão do currículo, mais especificamente por Departamentos Curriculares, Conselhos de Turma e Conselhos de Núcleo Escolares, pertencentes a duas escolas básicas Integradas dos Açores. Constitui, portanto, uma abordagem particular e situada que oferece um olhar a partir de uma perspetiva específica da contextualização curricular e circunscrito aos Açores, mas alternativo a outros e rico em reflexão.

Exposta esta forma de organização da ação colegial docente, relativa à tomada de decisões tendente à contextualização curricular, considerada nas dimensões e perspetivas aqui assumidas e apresentadas nos pontos 1 e 2, importa seguidamente refletir sobre a natureza das abordagens equacionadas por estes docentes, à luz das intenções e das potencialidades evidenciadas na literatura e na legislação.

4. Considerações sobre potencialidades e riscos constrangimentos na gestão contextualizada do currículo, configurada a nível *meso* de decisão e intervenção curricular

Considerando que a construção da qualidade educativa implica a apropriação estratégica e contextual do currículo oficial/ formal pela constante tomada de decisões – com particular ênfase nos processos e estruturas de mediação e gestão de nível local – o trabalho apresentado neste artigo permite problematizar as formas como as escolas participantes estruturam os processos de ação e intervenção no desenvolvimento contextualizado do currículo.

Partilhar de uma conceção processual, dinâmica e aberta do currículo, como um texto em construção (Pacheco, 1996; Alonso et. al., 1994; Alonso, 2000a) implica assumir que, enquanto processo, a gestão do currículo possa ser concebida de formas diferentes e apropriada em práticas de distintos níveis de

autonomia e decisão, em que o currículo – dinâmico, passível de revisão, proposta necessariamente a aperfeiçoar,

"a partir de uma primeira elaboração base, se vai transformando, enriquecendo, reconstruindo e, por vezes, deteriorando e desvirtuando, em função das diferentes mediações que vai sofrendo (para o bem ou para o mal) no seu processo de desenvolvimento e de aproximação à prática educativa, nos diferentes contextos de realização" (Alonso, 2000a: 61).

Nesta perspetiva, se por um lado, autonomia da escola e dos professores pode conduzir à apropriação crítica e criativa do currículo, pode também, segundo uma lógica racional técnica, concretizar-se numa atitude acrítica e automática que Nóvoa (1992) designa de 'adesão à moda', traduzindo-se em práticas de gestão do currículo pautadas pelo mero cumprimento e aplicação de normativos e programas e pela tomada de decisões tendentes à execução estandardizada das disposições oficiais. Pacheco (2000) salienta que a autonomia das escolas e dos professores pode ser assumida quer como espaço de reconstrução processual – 'autonomia relativa' – a partir dos referencias e normativos impostos a nível central – 'autonomia de orientação' –, quer como 'autonomia de negação' ou mera possibilidade legal/teórica, reconhecida "no plano das ideias" pelos diversos agentes educativos mas, "negada no contexto das escolas" (Pacheco, 2000, p. 142), vista como limitada, ou mesmo impraticável, por razões que vão desde as adversas condições de trabalho (falta de recursos materiais, humanos e logísticos; falta de tempo; excesso de trabalho burocrático; número excessivo de alunos por turma, etc.), à falta de formação contínua adequada e em tempo útil, passando pela qualidade da relação escola-família e, naturalmente, pelo subfinanciamento das instituições escolares.

No que respeita à ação das estruturas de gestão intermédia estudadas pela análise apresentada no ponto 3 deste artigo, a literatura da especialidade evidencia amplamente, entre outras potencialidades, o facto de as decisões fundamentadas nos contextos tenderem a expressar-se em decisões e opções tendentes à integração e à diferenciação curriculares, sendo, por definição promotoras da coerência da ação docente e da relevância e significatividade das aprendizagens dos alunos.

Contudo, nos discursos analisados, o domínio da integração curricular é reduzido à articulação disciplinar, eminentemente decidida e operacionalizada nos Conselhos de Turma, em práticas superficiais e esporádicas, frequentemente circunscritas à mera calendarização de atividades/ lecionação de conteúdos.

A falta de interações interdepartamentais representa, também, um reforço da compartimentação curricular e podendo refletir-se empobrecimento da ação docente, assim concebida. A compartimentação e a segmentação do currículo em unidades independentes limita as possibilidades de uma aprendizagem integrada e agudiza a separação entre as aprendizagens experienciais da vida quotidiana e as aprendizagens escolares. Esta compartimentação curricular constitui um de vários obstáculos à inovação das praticas na escola básica portuguesa.

Os campos em que a ação dos Departamentos Curriculares se afigura mais conseqüente no trabalho das demais estruturas ('planificação nas áreas disciplinares' e 'definição de critérios de avaliação') são assumidos pelos Conselhos de Turma como documento 'fechados', a 'implementar', sendo anexados aos PCT sem qualquer trabalho adicional de contextualização à turma.

No que respeita à diferenciação curricular, identificou-se nos discursos dos entrevistados uma 'colagem' quase imediata e exclusiva deste conceito ao trabalho a desenvolver com os alunos com necessidades

educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem. Neste particular nota-se ainda uma tendência dos entrevistados para referirem a importância do trabalho a desenvolver por outras estruturas e profissionais internos à escola, ficando implícita a ideia de que os órgãos de gestão colegial estudados não serão os contextos mais adequados para equacionarem esta abordagem.

Embora os aspetos evidenciados nos discursos dos entrevistados não permitam aceder em profundidade à natureza dos processos de contextualização curricular encetados nestes órgãos, permitem, contudo constatar que algumas dimensões chave dos campos de autonomia, iniciativa e decisão, amplamente discutidos na literatura e evidenciados claramente como potencialidades, no trabalho das estruturas estudadas não estão ainda claramente apropriados por estas, traduzindo-se em iniciativas esporádicas e em práticas superficiais e desarticuladas.

5. Bibliografia

- Alarcão, Madalena., & Sá-Chaves, Idália. (1994). Supervisão e Desenvolvimento Humano: uma Perspectiva Ecológica. In J. Tavares (Ed.). *Para intervir em Educação* (pp. 203-232). Aveiro: Edições CIDInE.
- Alonso, Luísa.; Ferreira Fernanda.; Santos, Maria; Rodrigues, Madalena. & Mendes, T. (1994). *A Construção do Currículo na Escola. Uma proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto. Porto Editora.
- Alonso, Luísa. (1995). O design curricular da reforma: que projecto de cultura e de formação? *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Vol. II. Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp.139-153.
- Alonso, Luísa. (2000a). A Construção Social do Currículo: uma abordagem ecológica e praxica. *Revista de Educação, IX, 1*, 53-68
- Alonso, Luísa. (2000b). Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspectiva integradora da Mudança, *Revista Território Educativo, 7*, 33-42.
- Alonso, Luísa. (2001). *A Abordagem de Projecto Curricular Integrado como uma Proposta de Inovação das Práticas na Escola Básica*. Braga: IEC, Universidade do Minho (Policopiado)
- Alonso, Luísa. (Coord.), Magalhães, M. & Silva, M. (1996). *Inovação Curricular e Mudança escolar: O Contributo do Projecto PROCUR*. Cadernos PEPT 2001, 11. Lisboa: Ministério da Educação.
- Alonso, Luísa. (2002a). Contributos para a fundamentação de um currículo integrado. In M. Fernandes (Org.), *Actas do V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes em Educação*. (p. 109-120). Lisboa: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Alonso, Luísa. (2004a). *A Construção de um Paradigma Curricular Integrador*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. (Policopiado).
- Alonso, Luísa. (2004b). Competências Essenciais no Currículo: que práticas nas Escolas? In A. F. Cachapuz, I. Sá-Chaves & e F. Paixão (Org.), *Saberes Básicos de todos os Cidadãos no Século XXI*.(pp. 145-174). Lisboa: CNE - Conselho Nacional de Educação.

- Alonso, Luísa. (Coord.), Peralta, H. & Alaiz, V. (2006). *Relatório Global do Projecto PIIC – O Currículo e a Inovação das Práticas: Um Estudo sobre Tendências nas Mudanças Curriculares no Contexto da reorganização Curricular do Ensino Básico*. (Policopiado).
- Barroso, João. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação da Escola*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, n.º 1.
- Barroso, João. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- Barroso, João. (1999b). *A escola entre o local e o global: perspectivas para o século XXI*. Lisboa: Educa.
- Bolívar, A. (2003). *Como Melhorar as Escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Lisboa: Asa Editores S.A.
- Bolívar, Antonio. (2000). *LOS Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Carvalho, Angelina. & Diogo, Fernando. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cornbleth, C. (1990). *Curriculum in Context*. London: Falmer Press.
- Decreto Legislativo Regional n.º 1/98/A de 24 de Janeiro.
- Decreto Legislativo Regional n.º 2/98/A de 28 de Janeiro.
- Decreto Legislativo Regional n.º 18/99/A de 21 de Maio.
- Decreto Legislativo Regional n.º 35/2006/A, de 6 de Setembro.
- Decreto Regulamentar Regional n.º 10/98/A de 2 de Maio.
- Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2002 de 11 de Setembro.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio.
- Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro.
- Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.
- Dinis, Raquel. & Alonso, L. (2012). Flexibilidade e Contextualização: o Lugar da Escola no Desenvolvimento Curricular. In, Teresa Estrela, *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde Estamos e Para Onde Vamos?* Lisboa: EDUCA.
- Dinis, Raquel. (2010). *'Desenvolvimento Curricular Integrado na Escola: lógicas de gestão colegial em duas Escolas Básicas Integradas dos Açores'*. Tese de Doutoramento, Universidade dos Açores;
- Grundy, Shirley. (1991). *Product o praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Goodson, Ivor. (2001). *O currículo em mudança: Estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor. (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro.
- Lei n.º 24/99 de 22 de Abril.
- Lundgreen, U. P. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarizacion*. Madrid: Morata.

- March, Collin. (1997a). *Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum*. Vol. 1. London: The Falmer Press.
- March, Collin. (1997b). *Planning, Management & Ideology: Key concepts for understanding curriculum*. Vol. 2. London: The Falmer Press.
- Nias, Southworth & Campbell (1995). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. London : The Falmer Press
- Nóvoa, António. (1992b). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, IIE.
- O.E.C.D. (1979). *School-Based Curriculum Development*. Paris: OECD.
- O.E.C.D. (1994). *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OECD Documents.
- Pacheco, José A. (1996). *Currículo: teoria e prática*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (1998a). *Projecto Curricular Integrado*. Cadernos PEPT 2001, 18. Lisboa: Ministério da Educação.
- Pacheco, José A. (2000a). Territorializar o Currículo Através de Projectos Integrados. In Pacheco, J. A (Org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 7-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, José A. (2000b). Flexibilização Curricular: algumas interrogações. In PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de Integração Curricular* (pp.127-145). Porto: Porto Editora
- Pérez Gómez, Anthony. (1995). La escuela, ecrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, pp. 7-23.
- Perez Gómez, Anthony. (1998). *La Cultura Escolar en la Sociedade Neoliberal*. Madrid: Morata
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2003). Dez Princípios para Tornar o Sistema Educativo Mais Eficaz. In J. Azevedo (Coord.). *Avaliação dos Resultados Escolares: Medidas para tornar o sistema mais eficaz* (pp. 103-126). Porto: Edições ASA.
- Roldão, Maria C. (1999a). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME-DEB.
- Roldão, Maria C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Roldão, Maria. C. (1999c). Currículo como Projecto: o papel das escolas e dos professores. In Marques, R. e Roldão, M.C. (Org.). *Reorganização e Gestão Curricular no Ensino Básico* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora, Coleções CIDINE.
- Roldão, Maria C. (2000a). O Currículo Escolar: da Uniformidade à Contextualização – Campos e Níveis de Decisão Curricular. *Revista de Educação*, IX, 1, pp.81-92.
- Roldão, Maria C. (2000b). Currículo e gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores.
- Roldão, Maria C. (2001). Mudança anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? In Alarcão, I.(Org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp. 115-134). Portalegre: Artmed Editora.

- Roldão, Maria C. (2007). Colaborar é Preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noésis*, I, n.º 71. pp. 24-29.
- Roldão, Maria C. (Coord). (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sacristán, Jimeno G. & Perez Gómez, Anthony.(1983) La teoría del curriculum. In J. Gimeno Sacristán e Perez Gómez (Org.). *La Enseñaza su teoría y su práctica* (pp. 190-196). Madrid: AKAL.
- Sacristán, Jimeno G. & Péres Gómes, Anthony. (1993). *Comprender Y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Sacristán, Jimeno G. (2000a). *O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Skilbeck, Michael. (1985). *School-Based Curriculum Development*. London: Harper & Row, Publishers.
- Skilbeck, Michael. (2005). School-Based Curriculum Development. In A. Lieberman (Ed.). *The Roots of Educational Change* (pp. 109-132). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Vilar, António M. (1994). *Currículo e Ensino: Para uma Prática Teórica*. Porto: Edições Asa.Zabala, A. (1995). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: GRAÓ
- Zabalza, Miguel A. (1992). Do currículo ao projecto de escola. In, R. Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 87-107). Lisboa: Educa.
- Zabalza, Miguel A. (1994). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

Tema 2

Trabalho Docente e Formação de Professores

Aderência: Da escolha possível à vocação aprendida

Rita de Cassia Ximenes Mury⁵⁴

Resumo

O texto discute parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida numa escola privada do Rio de Janeiro que atende aos setores populares da sociedade. Objetivando compreender o processo de profissionalização vivido pelo corpo docente da instituição aqui identificada como Escola da Ladeira, durante o ano de 2011 foram realizadas entrevistas baseadas na metodologia das histórias de vida, com professores do Ensino Fundamental. Buscando propiciar a necessária articulação entre o *eu* profissional e o *eu* pessoal, a pesquisa procurou investigar desde a opção pelo magistério até o acesso a essa instituição específica e o trabalho aí desenvolvido. O conjunto de dados aferidos trouxe à tona a categoria da aderência como relevante para analisar a maneira pela qual esse corpo docente acessou a profissão: dentro de um campo de escolhas possíveis, o magistério mostrou-se o caminho viável para a inserção no mercado de trabalho. O texto discute, então, a relação entre vocação – indicada pelo corpo docente como essencial para sua atividade – e sua necessária articulação com a profissionalização docente, compreendida como uma construção histórica, envolvida e influenciada por contextos específicos e, por isso, marcada por diferentes características a partir de elementos agregados a ela de acordo com as experiências de formação dos professores e, ainda, com os espaços e tempos de sua atuação. Pensar a profissão docente não poderia prescindir, então, de compreendê-la permeada pelas motivações que propiciam tanto a escolha quanto a permanência no ofício, descortinando a possibilidade de uma vocação aprendida e desenvolvida durante o processo de formação docente. Para esta análise, os conceitos de trajetória e de campo, desenvolvidos por Pierre Bourdieu, mostraram-se fecundos e centrais no desenvolvimento da investigação. Além disso, os estudos realizados por Bernadete Gatti e Ione Valle acerca da escolha do magistério como profissão, e ainda as reflexões proporcionadas pelos escritos de João Formosinho, Teresa Sarmiento e Tenti Fanfani serviram como aporte para a discussão dos dados aferidos. No contexto dos estudos contemporâneos acerca da profissão docente, o presente trabalho aponta para tal atividade como uma tarefa complexificada por processos que, se antes aconteciam nos espaços externos à escola, hoje se concretizam nos seus pátios, nos seus corredores e, especialmente, nas relações aí estabelecidas. Nesse sentido, falar de profissionalização docente não poderia prescindir de um olhar sobre a pluralidade característica não apenas do público atendido pela escola, mas também dos sujeitos que, incitados por diferentes motivações, escolhem a docência como profissão e têm esse campo específico para atuação. O estudo, então, oferece pistas para se pensar a formação docente, tanto inicial quanto continuada, tendo em vista os contextos concretos da atuação docente em suas diferentes configurações que, aliados às motivações que levam à busca por essa profissão, tornam-se formadores e fundamentais na construção dessa aderência à docência.

Palavras-chave: profissionalização – aderência – vocação

Para início de conversa...

⁵⁴ PUC-Rio

Ouvir o que dizem e pensam os professores, e ainda compreender como percebem sua própria profissão, nos termos de Goodson (2007), coloca-os no centro do debate educacional e permite-nos compreender suas vivências, constitutivas de sua identidade profissional, a partir dos sentidos que lhes são atribuídos por esses mesmos atores. Foi com esse objetivo principal que o corpo docente da Escola da Ladeira⁵⁵ foi convidado a participar de uma pesquisa que objetivava descortinar o processo de profissionalização docente vivido no interior de escolas privadas que atendem aos setores populares.

As questões propostas pelo presente texto emergem no âmbito de uma discussão acerca da profissionalização docente compreendida como uma construção histórica, envolvida e influenciada por contextos específicos e, por isso, marcada por diferentes características a partir de elementos agregados a ela de acordo com as experiências de formação dos professores e, ainda, com os espaços e tempos de sua atuação. Nesse sentido, pensar a profissão docente não poderia prescindir de compreendê-la permeada pelas motivações que propiciam tanto a escolha quanto a permanência no ofício.

Falar de profissionalização docente poderia nos colocar num campo sinuoso. Isso porque nos permitiria discutir a docência buscando, nos meandros dessa atividade, o universal, o único, o que nos une enquanto categoria. Pensar a atividade docente e, especialmente, sua profissionalização como objeto de pesquisa, contudo, nos permite vislumbrá-la não como um elemento em si, mas como componente de um todo mais amplo, qual seja, a ação de sujeitos ímpares numa atividade diversificada por seus contextos de ação e, ainda, pela individualidade que permeia o fazer pedagógico.

Formosinho (2009) discute o papel do professor na chamada escola de massas. Nesse contexto, sua tarefa estaria complexificada, na medida em que essa seria, por excelência, uma escola mais heterogênea, essencialmente na dimensão humana. Exatamente por isso, a heterogeneidade deveria ser assumida como característica, também, do corpo docente, já que não seria possível falarmos de unidade numa atividade marcada por tantas diferenças e nuances, que vão desde as diferenças individuais, como os estilos de ensinar, até aquelas que marcam a profissão enquanto grupo. De acordo com o autor (*op. cit.*, p.46), “é evidente que a profissionalização visa atenuar essas diferenças e sujeitá-las a um filtro que reduza a variedade dos comportamentos profissionais possíveis. Mas será a vida profissional que proporcionará outros factores de diferenciação”.

No intuito de acessar tais particularidades, optou-se por interrogar os professores atuantes na Escola da Ladeira a partir de suas histórias de vida. A utilização dessa metodologia de pesquisa possibilita reunir o *eu* pessoal e o *eu* profissional (NÓVOA, 2007, p.15), indicando que não há separação entre essas dimensões do sujeito e, conseqüentemente, entre seu processo formativo e sua vida cotidiana. “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, *op. cit.*, p.17).

Tomando a subjetividade como objeto de investigação (BUENO, 2002), todo método biográfico faria a mediação entre a história individual e a história social. Josso (2006) nos mostra como o projeto profissional de um sujeito é um dentre tantos outros projetos de sua vida, tais como o familiar e o existencial. Por isso, é necessário que ele seja conhecido no conjunto desses projetos. Enquanto método biográfico, as histórias de vida colocam o pesquisador em contato com as individualidades e, ao mesmo tempo, com o contexto que

⁵⁵ Nome fictício dado à escola cujo corpo docente foi sujeito/objeto dessa pesquisa. A instituição, localizada num bairro considerado de classe média na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, completou, em 2011, cinquenta anos de fundação. Em 2010, possuía um corpo docente composto por treze professores e atendia a 130 alunos distribuídos em dois turnos, em turmas que iam da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

cerca esse sujeito. Impregnado por sua cultura, por seu modo de viver, por suas experiências – ao mesmo tempo pessoais e coletivas, ele narra sua própria vida, dando-lhe sentido e coerência e, ao mesmo tempo, narra a história do meio em que vive, de seu grupo social, de seus contatos, descortinando, assim, o contexto de suas escolhas e opções, de seus valores e modos de ver o mundo. Interessavam-nos, nessa abordagem, menos os fatos em si, e mais os significados dados a esses fatos pelos sujeitos que os narravam (LÉLIS e NASCIMENTO, 2010, p. 258).

Ao entrar em contato com as histórias narradas pelas professoras⁵⁶ entrevistadas e que atuavam na Escola da Ladeira, foi possível perceber que a profissão docente se desenvolve, no contexto atual, de forma particular, sendo desempenhada também por sujeitos particulares e que trazem, em suas histórias, trajetórias específicas de vida. Foi possível também, contudo, perceber nuances comuns, aspectos que unem tais histórias e que, de alguma forma, se não determinam, ao menos apontam para a opção feita pelo magistério e sua permanência no ofício.

O conceito de trajetória na perspectiva bourdieusiana foi essencial para compreender como histórias tão diferentes podem ser lidas e interpretadas, ao mesmo tempo, buscando nelas a unicidade e o particular. Para esse autor (BOURDIEU, 1996), olhar para as trajetórias distingue-se de olhar para biografias isoladas, na medida em que as mesmas devem ser lidas à luz do contexto e dos diferentes campos em que transita o sujeito social.

Tendo tal ideia como referencial, Montagner (2007, p.255) afirma:

Se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso. O sentido, ou sentidos, de cada ato do agente ou de um grupo social, só ganha solidez sociológica quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento.

Olhando para essas trajetórias, buscando nas particularidades os pontos de encontro, percebemos como a identidade profissional (DUBAR, 2005) de cada uma das professoras, permeada por sua trajetória social, é construída no caminhar, na trilha a qual aderiram a partir de suas muitas experiências, tanto pessoais quanto profissionais. Desde a entrada na profissão até a permanência na Escola da Ladeira, passando por seus projetos e sonhos, o caminho único trilhado por cada uma denuncia não apenas sua trajetória profissional, mas especialmente seu processo de profissionalização, constituído por suas vivências, escolhas possíveis e contextos.

Aderência e vocação: o gosto aprendido

“Tão importante para a realização e sucesso profissional como a formação é a escolha da profissão”, afirma Formosinho (2009, p.32). Olhar para a profissionalização desse grupo não poderia prescindir, então, de um olhar para sua aderência à profissão. O termo *aderência* é, aqui, utilizado para indicar que, para esse corpo docente, o magistério não foi uma escolha *a priori*, mas, sim, um processo – uma espécie de *cola* desenvolvida aos poucos e em ritmos distintos e intensidades variadas – construído durante o curso de formação inicial ou mesmo já na prática da atividade docente.

⁵⁶ Para esse estudo, foram entrevistados um professor e onze professoras. Por isso, assumimos, a partir daqui, o gênero feminino para nos referirmos de forma genérica a esse corpo docente.

Ao serem questionadas acerca da opção feita pelo magistério, as professoras entrevistadas denunciam uma realidade interessante: apenas uma delas afirma ter tido o magistério como primeira opção, desde sua infância. Em sua entrevista, **Elizabeth** relata como, ainda pequena, brincava de “aulinha” com suas bonecas e como manteve, desde aquela época, o desejo de ser professora. O relato acerca de sua experiência como normalista traz detalhes que comprovam sua escolha e aderência ao ofício e o prazer que sentiu em poder concretizar seu desejo. Embora tenha se dedicado a outras atividades, como o teatro e, recentemente, o atendimento psicopedagógico, sua opção pelo magistério é clara, e deixa nítidos não apenas o prazer que diz ter com sua ação – prazer consciente na medida em que aponta a situação atual da profissão e sua necessária ascensão a um patamar de credibilidade e valorização sociais – como também sua crença na importância do aprimoramento constante por parte dos profissionais da educação. Todas as outras entrevistadas, porém, denunciam um caso diferente: a opção pelo magistério após a vivência do curso de formação inicial ou mesmo de sua prática na atividade pedagógica.

Só comecei a dar aulas uns dez anos depois de formada. Eu fiquei desempregada, aí as pessoas diziam “você é professora”, e eu dizia “eu não quero dar aula, não”, mas de tanto as pessoas falarem e eu precisando, acabei dando aula. (Marilza)

O relato de **Marilza** exemplifica tal situação. Envolvida, em plena década de 90, pelo *boom* da informática, seu desejo era aprimorar-se nessa área. Tinha consciência, porém, de que sua formação anterior e sua declarada falta de dedicação aos estudos durante o Ensino Médio não lhe possibilitariam ser aprovada num vestibular cuja relação candidato-vaga, segundo ela, era, na época, altíssima. Assim, optou por cursar Matemática, considerando ser esta uma área afim àquela que condizia com seu desejo inicial e, ainda, por ser a única disciplina com a qual se identificara de alguma forma na escola básica.

Já no segundo ano da faculdade, empregou-se numa grande empresa na área de tecnologia – seu desejo inicial – e concluiu a graduação apenas para “*ter o diploma*”. Nunca pensou em lecionar. Conforme explicitado no trecho transcrito acima, isso só se tornou uma opção por necessidade. Desempregada e precisando trabalhar, prestou concurso para o Estado e foi aprovada, iniciando, assim, uma carreira no magistério, tanto público quanto privado. Sua aderência deu-se, então, por necessidade e não por escolha ou desejo.

Para outra professora, essa aderência se deu ainda enquanto cursava o Normal:

Quando eu fazia o antigo primário, eu não queria muito, não tinha decidido qual profissão. Eu via que as meninas naquela época faziam Normal... porque naquela época era Normal, científico ou escola técnica. O científico era o 2º grau, a escola técnica, tinha que escolher mecânica, eletrônica e esse lado não tinha nada a ver comigo. Eu via que quem optava por fazer científico, terminava aquilo e ia trabalhar no comércio pra ganhar o salário mínimo. Não via grande coisa em ser professora, mas via que as meninas que faziam o Normal pelo menos tinham uma profissão, e em relação às outras opções era a melhor. Então foi assim que eu comecei o Normal. Mas quando eu estava lá, eu passei a gostar realmente. Tanto que depois fiz a faculdade justamente pensando em lecionar, poderia ter feito outra coisa. (Assuemir)

Da mesma forma, **Rose** afirma:

...quando eu comecei a dar aula, eu ia pra escola triste, sabe, assim... novamente, ir pra aquela sala de aula, aguentar... hoje não, hoje eu faço da sala de aula o meu momento de vida, entendeu? (Rose)

Pelos relatos ouvidos, é perceptível como a aderência à profissão está ligada, na interpretação das professoras, ao gosto aprendido. Em estudo publicado acerca da escolha profissional do magistério por um grupo de universitários, Valle (2006, p.179) defende que essa opção não é feita com base em características de personalidade, como poderia aceitar o senso comum. Ao contrário, tal opção “depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional”.

Compreendendo as escolhas individuais como vinculadas às estruturas objetivas dos campos, que em termos bourdieusianos remetem a espaços sociais relativamente autônomos, de lutas concorrenciais e disputas por posições, nos quais capitais específicos são mobilizados pelos agentes para neles permanecer e atuar, é necessário entender tal processo destacando, para isso, a influência da socialização primária – familiar – e, ainda, suas experiências escolares. A posição social dos pais, as atividades que exercem (ou exerceram) e sua posição sociocultural ou nível de escolarização, bem como sua própria escolaridade ajudam a circunscrever o leque de possibilidades utilizado como referência para a escolha profissional.

As marcas de escolarização das professoras entrevistadas denunciam um gosto desenvolvido pelos estudos desde o início da escolaridade e, ao mesmo tempo, o valor dado pela família à prática do estudo, embora algumas delas afirmem não terem sido boas alunas e precisarem de empenho e esforço para a aprovação.

Ana é um exemplo disso. Em sua narrativa, cita seu esforço nos estudos como o grande responsável por sua aprovação no vestibular de uma universidade federal de prestígio no município. Da mesma forma **Rose**, cujo acesso aos estudos foi dificultado por sua infância pobre no interior de São Paulo, relata seu empenho para conseguir ser aprovada no vestibular para uma universidade pública:

Estudei muito aquele ano, deixei muitas vezes, assim, de sair de casa, sabe, e ficava muito tempo estudando, tudo com livro achado... (Rose)

Os dados expostos na tabela a seguir, aferidos a partir de questionário⁵⁷ de sondagem aplicado às professoras da Escola da Ladeira com o intuito de traçar um perfil inicial desse corpo docente através de questões que abordavam aspectos relativos ao seu perfil sociodemográfico, formação, experiência profissional e trabalho nessa instituição específica, demonstram uma lógica interessante em sua vida escolar. Se a primeira fase da escolaridade desse corpo docente (EF) foi vivida especialmente em instituições públicas de ensino, essa lógica se altera no momento de cursar o ensino superior: grande parte das professoras precisou recorrer ao ensino privado para concluir sua graduação.

Tabela 1: Tipo de instituição de ensino em que cursou a escolaridade									
	1º SEGMENTO (EF)		2º SEGMENTO (EF)		ENSINO MÉDIO		ENSINO SUPERIOR		
Público	9	81,8%	7	63,6%	6	54,5%	4	36,4%	
Privado	1	9,1%	3	27,3%	4	36,4%	5	45,5%	
Em branco	1	9,1%	1	9,1%	1	9,1%	2	18,2%	
Total	11	100%	11	100%	11	100%	11	100%	

57 O questionário aqui referido foi aplicado com o intuito de traçar um perfil inicial desse corpo docente através de questões que abordavam aspectos relativos ao seu perfil sociodemográfico, formação, experiência profissional e trabalho nessa instituição específica. Dos treze professores atuantes na escola em 2010, onze responderam ao questionário.

Fonte: Questionário aplicado aos professores da Escola da Ladeira

De acordo com Gatti (2009, p.62), os dados analisados no estudo por ela coordenado demonstram como a oferta de vagas nos cursos de formação de professores em instituições privadas cresceu nos últimos quinze anos. Mais que isso, essas instituições são procuradas principalmente porque, devido ao grande número de vagas ofertadas, os vestibulares são menos concorridos que nas instituições públicas (especialmente nas privadas de menor prestígio). E, geralmente, seu público é composto por alunos trabalhadores, que precisam estudar à noite. A lógica apresentada no quadro acima, então, ratifica a ideia de que o corpo docente dessa escola advém de classes menos favorecidas. Muitas professoras afirmaram, inclusive, que só conseguiram se graduar numa instituição privada porque lançaram mão de bolsa de estudos.

Não raro, as professoras fizeram menção às mães como donas de casa, por vezes incentivando o estudo da filha e esperando, para ela, um futuro diferente do seu.

A minha mãe sempre falou muito (...) que a gente tinha que estudar, (...) tinha que ir além, porque conhecimento ninguém tira da gente... e principalmente conhecimento voltado pra essa área de trabalho pra que a gente pudesse se sustentar, tanto que com 14 anos eu já trabalhava, com 18 eu já mantinha a minha casa junto com a minha irmã... (Elaine)

Como no exemplo acima, as histórias denunciam, de forma clara, a necessidade de trabalhar como fator motivador para essa opção. Sua origem de classe média baixa⁵⁸ apontava para o estudo como um caminho de inserção no mercado de trabalho. Em seu relato, **Elaine** descreve o orgulho de ter sido a primeira de sua família a concluir um curso universitário, ressaltando a relevância de isso ter se dado numa instituição pública. E, ainda, ressalta o fato de que, durante o período de sua graduação, já atuava como professora:

Conseguí terminar a faculdade em quatro anos e meio porque eu tive que atrasar uma disciplina por causa de questões de trabalho. A disciplina era num horário que eu não podia abrir mão dos lugares que eu tava trabalhando. Aí eu atrasei um pouquinho... (Elaine)

Dentre todas as entrevistadas, apenas uma conseguiu indicar uma professora, do antigo primário, como tendo um papel de influência em sua decisão. No mais, mesmo os professores lembrados não foram classificados, pelas entrevistadas, como tendo papel decisivo em sua escolha.

Assim, a influência familiar não parece ter sido decisiva para o ingresso na profissão no que diz respeito ao exemplo e à valorização dada à profissão. Raros casos de professores na família foram citados, sempre com pouca importância diante da decisão tomada. Ao contrário, a influência da família veio exatamente pela necessidade de uma profissão e de inserção no mercado de trabalho. Advindas de classes menos favorecidas, as professoras aderiram a uma profissão que lhes ofereceria emprego e renda.

Diante dos relatos ouvidos, seria possível afirmar que o magistério se deu, para a grande maioria dessas professoras, como a escolha possível dentro do leque de possibilidades que lhes foi oferecido tendo em vista seu lugar no campo (BOURDIEU, 2007). Diante da necessidade de trabalhar e da facilidade encontrada no acesso aos cursos de formação para o magistério, muitas delas abriram mão de outros

⁵⁸ Para Quadros, (2010), o termo *classe média baixa* nomeia um grupo bastante heterogêneo no que tange às ocupações dos indivíduos, que aferem rendimentos variando entre R\$700,00 e R\$1.750,00. De acordo com os estudos desenvolvidos por ele e seu grupo, essa "nova" classe média tem crescido em número nos últimos anos, contudo seus rendimentos não lhes asseguram uma real inserção na autêntica classe média, com padrões de vida mais elevados.

sonhos (Psicologia, Fonoaudiologia, Informática) para dedicarem-se à área. Algumas afirmando a dificuldade que teriam, devido a sua escolarização anterior, para serem aprovadas em vestibulares cuja relação candidato-vaga era alta; outras afirmando a facilidade que encontrariam para cursar as disciplinas dessa área; outras, ainda, pela imposição da realidade no tocante à necessidade de estudarem à noite para ingressarem no mercado de trabalho. De alguma forma, a opção foi marcada pelas possibilidades que se colocavam de forma concreta diante delas. A aderência à profissão se deu, então, marcada por suas trajetórias individuais e, ao mesmo tempo, por seu contexto social.

É interessante, contudo, que ao serem questionadas sobre os motivos que levam alguém a optar pela profissão hoje, as entrevistas definem a vocação para o magistério como elemento essencial.

Só muito amor e muita vocação. Porque não é pelo financeiro, há muitos anos que não é mais. É por dom, por vontade mesmo. Ser professor é um dom. Você pode saber muita Matemática, ou ser muito letrado, mas se não souber transmitir e tiver paciência pra lidar com as diferenças também, com os valores dos alunos, que às vezes são diferentes dos seus, não vai funcionar. (Elizabeth)

Primeiro a vontade de ser professor, o que chamamos de dom... (Tião)

Chama atenção a forma como, no imaginário desses profissionais, a docência está ligada ao dom, à vocação. Independente do segmento no qual atuam, ou da formação específica que têm, as professoras entrevistadas, quase que com unanimidade, apostam no gosto, no prazer e no dom como essenciais para a escolha do magistério como profissão hoje. Isso nos faz pensar a respeito de duas coisas: a primeira, como ideologicamente essa categoria está marcada, no senso comum, pelo estigma da vocação, mesmo entre professores titulados em nível superior e que desenvolveram, em sua própria experiência, esse gosto, de forma geral, *a posteriori* – ou seja, não foram logo tomados pela tal vocação; a segunda, como o lugar social ocupado hoje pelo professor e a crescente desvalorização de seu papel impõem a necessidade de que esse profissional se apegue ao prazer pessoal e, por vezes, à facilidade de acesso à formação e ao mercado, como motivos para a aderência ao ofício.

As professoras reconhecem essa vocação em sua própria opção:

Fiz Magistério na Júlia Kubitschek. Na época que eu fiz, eu vou te confessar que eu não sabia nem porque tava fazendo. Eu era muito nova, eu entrei no Ensino Médio com 14 anos ainda, então eu não sabia. Eu fui meio que empurrada pela minha mãe: "Vai que pelo menos tem uma profissão". Então eu realmente comecei... (...) Então assim, de cara eu não senti muito bem o que era ser professora. Do 2º ano em diante a gente começou a estudar as matérias mais voltadas pra Educação, aí já começou a entrar estágio, aí eu vi que realmente encontrei a minha vocação. Eu gosto muito de dar aula. Eu costumo dizer que se acabar a profissão eu tô perdida, porque eu não sei fazer outra coisa. Eu sou péssima vendedora... eu realmente não me vejo fazendo outra coisa. (Elaine)

Ah, eu gosto. Não me arrependi em nenhum momento, né? Nos percalços da vida, né? As tristezas, né? Decepções... Mas eu não me vejo de uma outra maneira, numa outra carreira... É ser professora... Eu nasci pra isso mesmo. (Helga)

A “identidade vocacional”, de acordo com Valle (2002) é uma herança das Escolas Normais, construída com base numa concepção missionária do magistério e em virtudes morais e espirituais. Identificada com o papel da mulher, voltada para o cuidado e o afeto, a vocação, reconhecida muitas vezes desde a mais tenra

idade, estimula uma prática pedagógica pautada em valores humanistas. Valle (*op. cit.*, p.212), contudo, adverte:

Ora, tanto no campo sociológico quanto educacional os estudos sobre dom e vocação se multiplicam sistematicamente e demonstram que não se pode mais reduzi-los às ideias de disposição inata, de aptidão natural, de dádiva divina ou de graça, que remetem aos sentimentos de generosidade, de desprendimento e de sacrifício. (...) É necessário mostrar como, e em relação a que expectativas, se constrói socialmente em certos indivíduos o sentimento de uma vocação singular. Esses sentidos estão frequentemente subjacentes às escolhas pessoais, conferindo às profissões, ou a algumas delas, uma especificidade própria, sui generis, que delinea um determinado perfil profissional e conduz a um tipo particular de engajamento.

As narrativas apontam, coerentemente, para uma vocação construída no dia a dia da sala de aula. Contudo, demonstram como muitas dessas professoras acreditam terem “encontrado” sua vocação, como o despertar de algo adormecido. Nesse sentido, a vocação está, aqui, estreitamente aliada ao gosto, à descoberta do prazer da sala de aula. Um prazer que, de acordo com as histórias narradas, não desconhece as mazelas da profissão, mas que ajuda a superá-las.

Vale, então, questionar: até que ponto o dom ou a vocação, ideologicamente construídos, são utilizados como artifício para viver dia a dia uma profissão não escolhida, mas a qual se aderiu por força de sua trajetória? Como uma ideia construída internamente justifica a prática diária e, ainda, dá sentido a suas escolhas? Ao falarem sobre o que leva alguém a escolher ser professor no contexto atual, nenhuma das entrevistadas citou os afazeres da profissão como algo desejável: ensinar, estar com os alunos, planejar, gerenciar as relações... Estes e outros afazeres não são mencionados. O prazer, o gosto, apontados de forma genérica, indicam o sentido da “missão” que assumem em seu fazer cotidiano.

Ao tratar das mudanças sociais que têm interferido no trabalho docente e, conseqüentemente, no processo de profissionalização docente na América Latina, Fanfani (2007) aponta que sempre houve uma tendência a se definir a docência como uma mescla de “missão”, impondo o dever da humildade e da dedicação, e “profissão”. Sua análise indica que a luta pela profissionalização docente não prescinde de um aspecto “vocacional”, mas esta não mais compreendida como desapego, como imposição por características pessoais ou apelos sociais marcados pela gratuidade, pelo desinteresse e pelo sacrifício. Para ele, compromisso, respeito e cuidado são características exigidas a todas as tarefas que se realizam no contato com outras pessoas. Para além das competências técnicas e instrumentais, esse elemento que poderia ser definido como “vocacional” e “não racional” do ofício deveria ser incorporado na definição da profissão docente e, ainda, ser desenvolvido e fortalecido mediante políticas públicas de formação de formação de professores.

Neste sentido, aderir à profissão pode, sim, despertar um sentido vocacional; sentido este, contudo, marcado pela busca de um desenvolvimento que favoreça a construção de uma identidade profissional. A vocação, assim entendida, é não apenas construída, mas alimentada e alicerçada num processo de formação e reflexão constantes. No que tange ao corpo docente que atua na Escola da Ladeira, seria possível afirmar que sua aderência à profissão, feita *a posteriori*, conforme mostramos, não impede o desenvolvimento dessa vocação. Ao contrário, as narrativas indicam que muitos desses sujeitos buscam esse desenvolvimento através de suas práticas formativas e de sua atuação cotidiana neste e em outros espaços. Resta-nos entender, porém, de que maneira a instituição favorece – ou não... – esse

desenvolvimento e, ainda, até que ponto esse processo é consciente e, por isso, passível de produzir rupturas com modelos e práticas vigentes.

Algumas considerações

A heterogeneidade que marca a escola de massas na contemporaneidade faz da atividade docente uma tarefa complexificada por processos que, se antes aconteciam nos espaços externos a ela, hoje se concretizam nos seus pátios, nos seus corredores e, especialmente, nas relações aí estabelecidas. Falar de profissionalização docente então, não pode prescindir de um olhar sobre a pluralidade característica não apenas do público atendido pela escola, mas também dos sujeitos que, incitados por diferentes motivações, escolhem a docência como profissão e têm esse campo específico para atuação.

Pelas histórias narradas, contudo, é possível perceber que esse corpo docente, exercendo uma tarefa complexa e marcada por suas singularidades, vivenciando trajetórias distintas, aderiu à profissão, mesmo em diferentes contextos e momentos, marcado pela necessidade de inserção no mercado de trabalho. O acesso à profissão lhes possibilitaria, de alguma maneira, uma forma de ascensão social a partir da aquisição de um capital cultural institucionalizado.

Para Bourdieu (2007), o estado institucionalizado do capital cultural se configura através da aquisição de diplomas que certificam a posse de determinados conhecimentos por parte de seu portador. Sendo o produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele pode adquirir diferentes valores em situações e momentos históricos distintos.

Estudo desenvolvido por Gatti (2010) sobre a atratividade da carreira docente entre jovens alunos do EM, tanto em instituições públicas quanto privadas, aponta algumas tendências dentre aqueles interessados em ingressar na profissão. De acordo com a pesquisa “os estudantes que escolhem a docência tendem a ser de classe socioeconômica menos favorecida, o que também corrobora a perspectiva de busca de um salário imediato para a sobrevivência, bem como o significado de ascensão social encontrado entre grupos de professores” (GATTI, *op. cit.*, p.148).

A análise empreendida pela pesquisadora denuncia que essa tendência para as escolhas ocupacionais, já apontada em outros estudos realizados em países da América Latina, também se desenha no Brasil. Dentre os alunos interessados em se dedicar ao magistério, a grande maioria é, ainda, proveniente de escolas públicas.

E o perfil socioeconômico de quem escolhe o Magistério mudou nos últimos anos, sendo a maioria pertencente a famílias das classes C e D. (...) São estudantes que, principalmente pelas restrições financeiras, tiveram poucos recursos para investir em ações que lhes permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens. E essa mudança de perfil trouxe implicações para os cursos de Licenciatura que estão tendo que lidar com um novo background cultural dos estudantes.

Ao que parece, os docentes da Escola da Ladeira se integram ao perfil desenhado por esse estudo. Suas histórias revelam a aderência à profissão como a escolha dentro de um quadro possível (BOURDIEU, 2007), motivada pela necessidade de adquirir certificação para uma ocupação que lhes garantisse renda. A valorização dos estudos, inclusive incentivada pelas famílias, veio permeada por esse ideal nessas histórias.

Para esse grupo, especificamente, a docência vem marcada por um processo de aderência *a posteriori*. Uma escolha, sim, mas feita dentro de um campo de possíveis engendrado em cada trajetória individual a partir de situações concretas de vida que, embora tenham afastado essas professoras de sonhos e desejos impossíveis de serem concretizados num determinado espaço e tempo de suas vidas, aproximou-as de uma vocação descoberta na lida do fazer pedagógico, aprendida e desenvolvida tanto em suas experiências formativas quanto em sua prática profissional. Se hoje elas atendem, nesse espaço escolar, a alunos provenientes da baixa classe média, é preciso ter em mente que elas mesmas são fruto de setores populares da sociedade, e que sua aderência e trajetórias vêm marcadas por esse contexto. Se suas lembranças de escolarização não deixaram marcas fortes, impressões destacadas, certamente suas histórias as fazem perceber o papel crucial dessa vivência em sua própria trajetória.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1996) *Razões Práticas – Sobre a teoria da ação*. 9ª ed. Campinas, SP: Papyrus.
- _____. (2007) Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação* (pp.71-79). 9ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- _____. (2009). *O poder simbólico*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.
- BUENO, B. (2002) O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v.28, nº. 1, jan./jun., 11-30.
- DUBAR, C. (2005) *A Socialização – Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- FANFANI, E. T. (2007) Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.28, nº.99, mai./aug., 335-353.
- FORMOSINHO, J. (coord.) (2009) *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, Portugal: Porto Editora.
- GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. (2009) *Professores do Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- _____. et al. (2010) Atratividade da carreira docente no Brasil. In: *Fundação Victor Civita - Estudos e pesquisas educacionais*. v. 1, n. 1, São Paulo: FVC. Disponível em <[http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividadecarreira.shtml? page=1](http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/avulsas/estudos1-4-atratividadecarreira.shtml?%20page=1)> e acessado em 06/02/2011.
- GOODSON, I. F. (2007) Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores* (pp.63-78). 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- JOSSO, M. (2006) Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. *Tempos, Narrativas e Ficções: A invenção de si* (pp.21-40). Porto Alegre: EDIPUCRS.

- LÉLIS, I.; NASCIMENTO M. G. (2010) Trajetórias de professores: a pesquisa com histórias de vida. In: MENDONÇA, A. W. (org.) *História e Educação – Dialogando com as fontes* (pp.253-272). Rio de Janeiro: Ed. Forma e Ação.
- MONTAGNER, M. A. (2007) Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. *Sociologias*, 240-264. Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a10n17.pdf>>. Acessado em 29/12/2010.
- NÓVOA, A. (2007) Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores* (pp.11-30). 2ª ed. Coleção Ciências da Educação. Porto, Portugal: Porto Editora.
- QUADROS, W. (2010) Brasil: um país de classe média? In: *Le Monde Diplomatique – Brasil*. Ano 4. nº. 40. nov.
- SARMENTO, T. (2009) Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (coord.) *Formação de professores – Aprendizagem profissional e ação docente* (pp.303-327). Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto, Portugal: Porto Editora.
- VALLE, I. R. (2006) Carreira do magistério: escolha profissional deliberada? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 87, n. 216, mai./ago., 178-187.

Grupo de Estudos e Pesquisas: espaço de interlocuções com a educação básica e a formação de professores de Educação Física

Silvia Christina Madrid Finck⁵⁹

Resumo

Este trabalho destaca as ações empreendidas e efetivadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores - GEPEFE (UEPG/CNPq), as quais são desencadeadas no sentido de buscar a interlocução e possíveis intervenções na área da Educação Física, no contexto escolar e de formação de professores inicial e continuada. O principal objetivo do GEPEFE é desenvolver reflexões, análises, estudos, discussões e ações que resultem em pesquisas, publicações e intervenções que venham contribuir para redimensionar o desenvolvimento da Educação Física no contexto escolar e de formação de professores inicial e continuada. O GEPEFE agrega professores de Educação Física que atuam no Ensino Superior, na Educação Básica, bem como acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física, o trabalho realizado tem como eixo central das ações a temática “*Educação Física e Formação de Professores*”. Nesse sentido fazem parte do GEPEFE os professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná que participam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pelo Governo do mesmo Estado através da Secretaria de Educação (SEED/PR). A participação dos professores da educação básica tem contribuído para o enriquecimento das reflexões e discussões sobre a Educação Física Escolar, visto que buscam por meio da elaboração e do desenvolvimento de projetos a interlocução e a realização de intervenções pedagógicas na escola. Dessa forma o trabalho desenvolvido no GEPEFE visa contribuir no processo de formação dos professores, tanto inicial (acadêmicos) como continuada (professor da escola e da universidade), oferecendo um espaço acadêmico para reflexões, discussões e ações de possibilidades pedagógicas para a melhoria do desenvolvimento da Educação Física na escola, possibilitando assim aos educadores uma maior amplitude de conhecimentos, fornecendo-lhes subsídios teórico-científicos a fim de que redimensionem sua ação docente. Nesse trabalho destacam-se algumas ações empreendidas e efetivadas pelo GEPEFE, especificamente três projetos desenvolvidos por três professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino (PR), por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Os projetos tem como foco o desenvolvimento do esporte numa perspectiva educacional. Através dos encaminhamentos desenvolvidos e pretendidos no GEPEFE professores e acadêmicos tem a oportunidade de ampliar e divulgar conhecimentos, bem como trocar experiências com seus pares, perspectivando encaminhamentos e um redimensionamento pedagógico para a Educação Física no contexto escolar e de formação.

Palavras-chave: Grupo de Estudos e Pesquisas. Educação Física. Educação Física Escolar. Formação de Professores.

⁵⁹ Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR-BRASIL)

Introdução

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de professores – GEPEFE (UEPG/CNPq) tem por objetivo principal contribuir para fomentar as discussões e reflexões acerca da Educação Física (EF) visando possíveis interlocuções, intervenções e pesquisas na área, tanto no contexto escolar como no de formação de professores inicial e continuada.

A relevância do GEPEFE está em oferecer um espaço, em nível de academia, para que profissionais e acadêmicos possam dele usufruir na busca de ações para a melhoria da Educação Física (EF) no contexto escolar e de formação de professores inicial e continuada. Através desse espaço ações acadêmicas são efetivadas a fim de resultarem numa contribuição para a área da EF.

Nesse sentido fazem parte do GEPEFE os professores de EF da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná que participam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pelo Governo do mesmo Estado através da Secretaria de Educação (SEED/PR).

A participação dos professores da educação básica tem contribuído para o enriquecimento das reflexões e discussões sobre a Educação Física Escolar (EFE), visto que buscam através da elaboração e do desenvolvimento de projetos a interlocução e a realização de intervenções pedagógicas na escola.

Neste trabalho serão destacadas algumas ações empreendidas e efetivadas pelo GEPEFE (UEPG/CNPq), especificamente projetos desenvolvidos por professores de Educação Física da Rede Pública Estadual de Ensino (PR), por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Para tanto serão considerados três projetos desenvolvidos por três professores de Educação Física, os quais tem em comum o desenvolvimento do esporte numa perspectiva educacional para a abordagem específica da temática de cada um dos trabalhos.

Grupo de Estudos e Pesquisas-GEPEFE: um espaço para a formação de professores

O GEPEFE agrega professores de EF que atuam no Ensino Superior, na Educação Básica, bem como acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física.

O trabalho realizado pelo GEPEFE tem como eixo central das suas ações a temática *“Educação Física e Formação de Professores”*, e a intenção maior é envolver os professores de EF que atuam na Educação Básica, no Ensino Superior com a formação de professores, bem como os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Educação Física.

As Linhas de Pesquisa priorizadas no GEPEFE são: Corpo, cultura e Educação Física Escolar; Educação Física e Esporte: metodologia e ensino-aprendizagem; Manifestações do Esporte no contexto da Escola; Saúde e Educação Física Escolar; Transversalidade e Educação Física Escolar; Educação Física, Esporte e Educação para a Paz: dimensões conceituais, metodológicas e na formação de professores.

As referidas Linhas foram selecionadas, principalmente, com a intenção de atender os diferentes interesses, anseios e objetivos daqueles que viessem a fazer parte do GEPEFE, agregando assim, num primeiro momento, professores com formação e tempo de atuação diferenciados, e acadêmicos, que embora estejam num Curso de Licenciatura, tem muitas vezes objetivos particularizados em relação à futura

profissão. A opção por diferentes Linhas também possibilita que as reflexões e discussões sejam ampliadas em torno da Educação Física e da formação de professores.

No desenvolvimento das atividades do GEPEFE são priorizadas o desenvolvimento de reflexões, análises, estudos, discussões e ações que possam resultar em pesquisas, publicações e intervenções que venham contribuir para redimensionar o desenvolvimento da EF tanto no contexto escolar como no de formação de professores.

Dessa forma o trabalho desenvolvido no GEPEFE visa contribuir no processo de formação dos professores, tanto inicial (acadêmicos) como continuada (professor da Escola e da Universidade), oferecendo um espaço acadêmico para reflexões, discussões e ações de possibilidades pedagógicas para a melhoria do desenvolvimento da EF na escola, possibilitando assim aos educadores uma maior amplitude de conhecimentos, fornecendo-lhes subsídios teórico-científicos a fim de que redimensionem sua ação docente.

Cabe ressaltar que um dos aspectos que desencadeia as discussões no GEPEFE é o trabalho que o professor desenvolve no seu cotidiano pedagógico, onde são consideradas não apenas suas dificuldades e limitações, mas também suas experiências, seus conhecimentos e saberes (SCHÖN, 1992; PERRENOUD, 1993; TARDIF, 2000, 2009, entre outros).

Através dos encaminhamentos desenvolvidos e pretendidos no GEPEFE professores e acadêmicos tem a oportunidade de ampliar e divulgar conhecimentos, bem como trocar experiências com seus pares, perspectivando encaminhamentos e um redimensionamento pedagógico para a EF no contexto escolar e de formação.

O GEPEFE como espaço de interlocução com a educação básica: formação, pesquisa e intervenção

As ações do GEPEFE são desenvolvidas e direcionadas para atender aspectos da formação, que envolvem reflexões e discussões, o incentivo a pesquisa, bem como possibilidades de encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento da EF na escola.

As reflexões e discussões se dão em torno das questões relacionadas à Educação Física Escolar e a formação de professores e tem como suporte um referencial teórico científico de autores que abordam sobre as mesmas (BETTI, 1991, 1992; BRACHT, 1992, 1999; KUNZ, 2000; BORGES, 1998; SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2000; IMBERNÓN, 2007; VEIGA, 2009; GATTI, 2010; ENS; BEHRENS, 2011, entre outros).

Tal encaminhamento seguido para o desenvolvimento dos encontros do GEPEFE possibilita aos seus integrantes relacionar as questões do contexto escolar e de formação de professores com o conhecimento produzido na academia na área da Educação e EF, ampliando, portanto o “olhar” de cada um sobre as questões educacionais e sua própria formação.

É importante destacar que a condução dos trabalhos do GEPEFE tem contribuído para desencadear ações relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa numa dimensão diferenciada, que incluem professores de EF que atuam na Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná.

Nesse sentido fazem parte do GEPEFE, desde 2007, professores da Rede Pública Estadual de ensino do Estado do Paraná, os mesmos participam do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) promovido pelo Governo do Estado por meio da Secretaria de Educação (SEED/PR). A participação destes professores tem contribuído para o enriquecimento das reflexões e discussões sobre a EFE, bem como sobre a formação de professores, visto que atuam na Educação Básica e buscam através da elaboração e do desenvolvimento de projetos realizarem a intervenção na escola.

As questões desencadeadoras dos projetos dos professores PDE partem da realidade vivenciada por eles na escola onde atuam como docentes, as quais constituem o objeto de pesquisa a ser investigado pelo professor. Cada um dos projetos, durante o processo de elaboração, desenvolvimento na escola, avaliação e finalização é acompanhado por um professor do ensino superior, que também participa dos encontros do GEPEFE.

Essa modalidade de capacitação promovida pelo Governo do Estado do Paraná, através da SEED/PR, embora ainda restrita, é uma iniciativa importante, pois considera ações voltadas para a pesquisa no contexto escolar. A limitação da referida capacitação se dá, principalmente, em virtude do envolvimento em número reduzido de professores, o que possibilita o acesso à formação ainda para poucos educadores.

Neste artigo serão relatados três projetos desenvolvidos por professores de EF por meio do PDE, os quais tem o desenvolvimento do esporte numa perspectiva educacional como conteúdo priorizado para a abordagem específica da temática de cada um dos trabalhos.

O jogo: estratégias metodológicas para o ensino do esporte nas aulas de Educação Física no ensino fundamental

O primeiro projeto intitulado *“Educação Física escolar: o jogo como ferramenta didática para o desenvolvimento do esporte”*, teve por objetivo apontar possibilidades de abordagem dos conhecimentos sobre o esporte nas aulas de EF numa dimensão lúdica, utilizando estratégias metodológicas relacionadas ao jogo para a aprendizagem destes conhecimentos no contexto escolar.

Cabe ressaltar que é de extrema importância apontar possibilidades pedagógicas inovadoras, motivantes e desafiadoras para o desenvolvimento do esporte nas aulas de EF, pois se percebe que este conhecimento da cultura corporal predomina em relação aos demais na escola, sendo que o professor, muitas vezes, prioriza um encaminhamento metodológico mais próximo do esporte rendimento ou então permite que os alunos decidam sobre a temática da aula e seu desenvolvimento. Acredita-se, portanto ser fundamental sinalizar encaminhamentos metodológicos para a abordagem do esporte, nas aulas de EF, numa dimensão que contemple a importância desse fenômeno sociocultural.

A proposta do projeto foi direcionada para o ensino sistematizado do esporte em duas escolas públicas estaduais, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, especificamente para as turmas de 5ª e 6ª séries ou 6º e 7º anos como hoje são denominadas.

Assim sendo, a utilização do jogo e suas possibilidades foram apontadas como ferramenta didática para o desenvolvimento do esporte na escola, com a intenção de contribuir para a tematização desse conhecimento numa concepção lúdica, inclusiva e de cooperação.

A temática do projeto, trata especificamente de conhecimentos da EF, ou seja do esporte e do jogo, e contribui de forma significativa para as reflexões, discussões e encaminhamentos pedagógicos da EF na escola pública.

Buscou-se por meio do projeto aperfeiçoar e realizar jogos com objetivos educacionais, com intuito de possibilitar o aprendizado do esporte numa dimensão lúdica. Através do jogo o aluno pode adquirir consciência da realidade, para tanto é necessário que o professor tenha um plano de trabalho e metodologia adequada à faixa etária dos alunos. No desenvolvimento do trabalho considerou-se o resgate dos jogos tradicionais, os quais sofreram adaptações nas regras que foram elaboradas pelos próprios alunos, no sentido de possibilitar oportunidades para que todos participassem na construção das mesmas.

Os encaminhamentos apontados no projeto e sua efetivação na escola, priorizaram uma abordagem metodológica que teve como princípios: o conhecimento e o significado acerca do esporte para os alunos, a participação de todos, o desenvolvimento do espírito investigativo e a ludicidade.

Como encaminhamento metodológico foi realizada primeiramente a observação da realidade escolar e da prática do professor, também foram buscados subsídios teóricos científicos com intuito de criar possibilidades de intervenção na prática pedagógica. Os recursos utilizados no desenvolvimento do projeto foram aqueles que a escola disponibilizava naquele momento. Vale lembrar que a falta de recursos físicos e materiais é um dos problemas enfrentados pelos professores de EF, o que lhes exige muita criatividade e improvisação para o desenvolvimento do trabalho na escola.

Na sequência do trabalho foi realizada a entrevista com os professores de EF e com os alunos, em seguida foi feita a análise dos dados obtidos, onde foram considerados os aspectos sobre como o esporte é abordado pedagogicamente nas aulas de EF nas 5ª e 6ª séries, bem como sobre o papel do educador. Na sequência foi realizada uma análise crítica dos fundamentos metodológicos utilizados pelo professor para o desenvolvimento da prática pedagógica, posteriormente foram sugeridas novas propostas para o encaminhamento da ação pedagógica das aulas de EF .

O projeto foi desenvolvido de forma criativa e diversificada no sentido de garantir a participação de todos os alunos, visto que considerou-se como princípio básico para a abordagem do esporte na escola a inclusão. A metodologia utilizada pelo professor PDE priorizou o desenvolvimento de atividades coletivas lúdicas, onde foi levado em conta o grande interesse dos alunos pelo esporte. Tal processo proporcionou aos alunos a oportunidade de reconhecer, aprender e manter o interesse pelas ações pedagógicas desenvolvidas nas aulas de EF.

O esporte como mediador na prevenção da violência e do *bullying* no contexto escolar

A violência nos dias atuais é considerada uma das maiores preocupações na sociedade, causando medo e angústia nas pessoas, e a escola também é alvo da violência, o que acaba comprometendo sua identidade, pois ao mesmo tempo em que é considerado um local de aprendizagem de valores, do exercício da cidadania, da ética e da razão, é noticiada como lugar de incivildades, brigas, invasões, depredações e até mortes.

Atualmente uma manifestação de comportamento que denota graus variados de violência tem chamado à atenção de educadores, o bullying, o mesmo foi visto por muito tempo como simples brincadeira, não sendo,

portanto levado muito a sério, porém a proporção da ocorrência de fatos nas escolas nesse sentido vem ocasionando grande preocupação para pais, professores e estudantes, pois estudos revelam que este tipo de violência pode ocasionar muitos problemas, prejudicando o desenvolvimento psíquico, físico, moral, cognitivo e afetivo social daqueles alunos que estão envolvidos de alguma forma com esse tipo de situação onde a violência está presente.

Partindo deste contexto o segundo projeto teve como temática a prevenção da violência e do *bullying* na escola através do desenvolvimento do esporte e teve por título "*O esporte educacional como mediador na prevenção da violência e do bullying no contexto escolar*". A intenção foi disponibilizar uma referência para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola. As ações para a efetivação da proposta foram organizadas para serem abordadas com a tematização do esporte com enfoque educacional e mediador na prevenção da violência e do *bullying* na escola.

O projeto é de extrema importância e relevância, pois aponta o desenvolvimento de ações no contexto escolar voltadas para a ampliação de estratégias metodológicas que poderão contribuir para fomentar as discussões e reflexões com os alunos, bem como informá-los, possibilitando-lhes a vivência de situações pedagógicas que contribuam para sua formação humana, sedimentando também valores importantes para sua cidadania.

As atividades propostas no projeto foram direcionadas, principalmente, para os alunos dos anos finais do ensino fundamental, especificamente para as turmas de 5ª séries ou dos 6º anos como hoje são denominadas. As atividades e estratégias de ação selecionadas foram elaboradas de forma condizente com a faixa etária priorizada no projeto, as mesmas foram diversificadas e motivadoras, o que possibilitou despertar o interesse dos alunos para a temática, e assim buscar envolvê-los e conscientizá-los.

Nesse sentido a abordagem do esporte nas aulas de EF se deu através de ações pedagógicas visando o desenvolvimento dos alunos numa perspectiva integral, no sentido de buscar a reflexão e o desenvolvimento de habilidades para dialogar sobre a violência em suas diversas formas de manifestações, assim como desenvolver um trabalho pedagógico permeado por valores e princípios para a formação de cidadãos mais humanizados.

A temática deste projeto é de extrema relevância, pois trata da abordagem de um problema social cada vez maior no mundo de hoje, a violência e suas manifestações, que também está presente na escola, necessitando de medidas preventivas educativas. Nesse sentido o desenvolvimento do projeto possibilitou o desenvolvimento de estratégias didáticas que poderão servir de ferramenta pedagógica importante, pois apresenta possibilidades pedagógicas fundamentais que poderão ser incorporadas na prática pedagógica do professor.

As aulas de Educação Física no ensino médio: o desenvolvimento do esporte na perspectiva crítico-emancipatória

O terceiro projeto intitulado "*o esporte nas aulas de educação física: buscando estratégias de ensino para o ensino médio*", teve como principal objetivo apresentar possibilidades de encaminhamentos metodológicos para o desenvolvimento do esporte nas aulas de ef na perspectiva da abordagem crítico-emancipatória

(kunz, 2000), assim como apontar estratégias para aumentar a participação e o envolvimento dos alunos nas aulas.

O projeto foi desenvolvido numa escola pública estadual do município de Palmeira/PR, nas aulas de ef para alunos dos primeiros anos (1º anos) do ensino médio, do período noturno.

A opção pela abordagem crítico-emancipatória (KUNZ, 2000), se deu por perceber-se que as questões relacionadas à prática pedagógica do esporte na escola, nas aulas de EF do ensino médio, precisavam ser repensadas e revistas. Assim sendo, encontrou-se na referida abordagem elementos teóricos metodológicos para o desenvolvimento do esporte numa concepção crítica.

Nessa abordagem são priorizadas situações pedagógicas que são desencadeadas a partir do envolvimento dos alunos na busca de estratégias para solucionar a temática problematizadora apresentada pelo professor.

Durante o desenvolvimento do projeto percebeu-se que a maioria dos alunos ainda vê a Educação Física como uma disciplina essencialmente prática, pois apresentam relutância quando são convidados a participar de debates sobre o que está sendo desenvolvido nas aulas. Porém, procurou-se inculcar nos alunos o gosto por novas descobertas fazendo-os perceber que praticar um esporte não é apenas “jogar bola”, mas que enquanto conhecimento o mesmo deve ser entendido e vivenciado em suas múltiplas possibilidades, para que dele possam usufruir em diversas situações e momentos da vida como praticantes e/ou expectadores.

A temática deste projeto tem extrema relevância, pois trata do encaminhamento pedagógico do esporte nas aulas de EF numa abordagem crítica, possibilitando a reflexão e a discussão sobre possibilidades teóricas metodológicas para o desenvolvimento dos conhecimentos da EF no contexto escolar.

O envolvimento dos professores de Educação Física no GEPEFE através do PDE: possibilidades, dificuldades e limitações

Algumas dificuldades têm sido percebidas como limitantes na ampliação das ações do GEPEFE, entre elas: a falta de participação de um maior número de professores que atuam na escola; a oscilação na frequência de alguns professores e acadêmicos; a baixa participação de parte dos integrantes do Grupo em eventos científicos na área da Educação e Educação Física; a baixa produção acadêmica da maioria dos integrantes do Grupo.

Tais dificuldades se dão principalmente pelos seguintes fatores alegados pelos integrantes do GEPEFE: a excessiva carga horária dos professores que atuam na escola, pois embora tenham a intenção de participarem do GEPEFE não dispõem de tempo; a falta de visão de parte dos professores e acadêmicos em relação à abrangência das ações desenvolvidas e pretendidas pelo GEPEFE; a baixa remuneração dos professores e restrição financeira dos acadêmicos, aspecto que é determinante na participação de eventos científicos, pois os mesmos geralmente têm um custo financeiro para os participantes; a falta de desenvolvimento da pesquisa tanto por parte dos professores como dos acadêmicos; a dificuldade de professores e acadêmicos na elaboração de trabalhos científicos e acadêmicos.

Embora as dificuldades existam, temos conseguido levar adiante nossos objetivos enquanto Grupo, considerando as próprias limitações apresentadas pelos integrantes do GEPEFE como parâmetro avaliativo no estabelecimento das ações a serem desenvolvidas na sequência do trabalho.

Pretendemos na continuidade das ações do GEPEFE apresentar a proposta aos demais professores de Educação Física de outras Escolas Públicas Estaduais, Municipais e da Rede particular de ensino de Ponta Grossa, no sentido de agregar um maior número de professores que atuam na educação básica, ampliando assim as ações do Grupo.

Considerações Finais

O desenvolvimento das ações do GEPEFE tem possibilitado ao professor de EF, que atua na escola, uma maior proximidade e entendimento do que vem sendo abordado e discutido na área, contribuindo para motivá-lo a redimensionar sua prática pedagógica, bem como a desenvolver projetos tanto na escola como em nível acadêmico.

O trabalho desenvolvido no PDE, através do envolvimento de professores da educação básica e do ensino superior, tem possibilitado o enriquecimento das discussões do GEPEFE em torno da Educação Física Escolar, bem como das questões relacionadas à formação de professores inicial e continuada.

Percebemos que as ações empreendidas no GEPEFE têm contribuído de forma significativa no processo de formação de professores em âmbitos diferentes, pois os docentes que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino desenvolvem seus projetos na escola (PDE) e estão bastante motivados para prosseguir com seus estudos em nível acadêmico, e outros docentes ingressaram na Pós-Graduação (*“strictu sensu”*) e continuam participando e contribuindo com o Grupo.

Por sua vez ao acadêmico as ações do GEPEFE têm possibilitado reflexões, discussões e encaminhamentos para uma prática mais significativa e relevante da Educação Física no contexto escolar, principalmente através do Estágio Supervisionado, contribuindo também para aproximá-lo mais da escola, fornecendo-lhe dados para que observe, reflita, compare e aponte encaminhamentos metodológicos mais próximos da teoria abordada no Curso de Licenciatura, possibilitando-lhe uma formação inicial mais próxima da realidade.

Este artigo visa contribuir com a divulgação dos trabalhos que foram realizados pelos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, por meio do PDE, durante o período em que estiveram envolvidos com o referido programa.

Considerando o que os professores desenvolveram por meio do PDE, podemos dizer que o esporte deve ser tratado pedagogicamente na escola pelo professor, pois é um acervo da cultura corporal de movimento. Dessa forma, são necessários encaminhamentos metodológicos que possibilitem que o esporte, enquanto conhecimento, seja abordado de forma ampla, crítica e contextualizada.

O esporte é abordado nas aulas de EF de forma predominante em relação aos outros conhecimentos e exerce uma grande influência sobre os alunos. Nos projetos desenvolvidos por meio do PDE são apontados encaminhamentos pedagógicos que visam ampliar, diversificar e contextualizar este fenômeno sociocultural e humano na escola, contribuindo com o “fazer” do professor.

Referências

- Betti, Mauro (1992). Ensino de Primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. 3(2), 282-287.
- Betti, Mauro (1991). *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- Borges, Cecília Maria Ferreira (1998). *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas: Papyrus.
- Bracht, Valter (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno Cedes*. 19(48), 69-88.
- Bracht, Valter (1992). *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil, Secretaria de Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física ensino médio*. Brasília: MEC/SEF.
- Coletivo de Autores (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Ens, Romilda Teodora, & Behrens, Marilda Aparecida (Orgs.) (2011). *Ser professor: Formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat.
- Gatti, Bernadete Angelina (2010). Licenciaturas: Crise sem mudança? In Ângela Dalben et al. (Orgs.), *Didática e Prática de Ensino*. Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais (pp. 485-508). Belo Horizonte: Autêntica.
- Imbernón, Francisco (2007). Uma nova formação docente. *Pátio*. 10(40), 13-15.
- Kunz, Elenor (2000). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Paraná, Secretaria de Estado da Educação (2006). Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica*. Curitiba: SEED/PR.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação (2008). Departamento de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Educação Física*. Curitiba: SEED/PR.
- Perrenoud, Philippe (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.
- Sacristán, José Gimeno, & Pérez Gómez, Ángel (2000). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Tardif, Maurice (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*. 13, 5-24.

Tardif, Maurice, & Lessard, Claude (2009). *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Veiga, Ilma Passos Alencastro (2009). *A aventura de formar professores*. Campinas: Papyrus.

As dicotomias presentes no trabalho docente: análise de um processo de formação continuada em uma escola de Educação Infantil

Liana Gonçalves Pontes Sodré, Jamilye Oliveira Farias, Lana Souza Fagundes⁶⁰

Resumo

O trabalho docente está relacionado com os referenciais teóricos adquiridos em diferentes processos de formação, bem como com as experiências pessoais, convicções e princípios de cada professor(a). Dessa maneira, as práticas docentes refletem também aspectos subjetivos e culturais. A análise de práticas docentes foi realizada durante um processo de formação continuada de professoras, em uma escola de Educação Infantil pública, e tinha por objetivo identificar temas e fatores revelados ou indicados pelas professoras. Na pesquisa efetuou-se o levantamento de um *corpus* (materiais escritos, falados ou produzidos, que podem propiciar uma descrição e análise de atividades ou questões), que pode ser entendido como o conjunto de material elaborado durante a formação, analisado e discutido como resultado das questões que emergiram das dificuldades das professoras entre o conhecimento adquirido e o fazer profissional. Desse modo, a pesquisa estava associada a uma proposta de intervenção junto a uma realidade educacional e se articula, neste trabalho, às atividades de ensino, pesquisa e extensão. O estudo se desenvolveu em uma escola de Educação Infantil pública nos dois turnos – matutino e vespertino. Recorremos a dois instrumentos para o estudo: registro de evento, para as observações das práticas pedagógicas; e registro cursivo, nos horários destinados aos debates teóricos do processo de formação. As atividades foram realizadas em quatro semestres letivos da escola. Todas as atividades foram desenvolvidas (observações, registros, intervenções, debates etc.) com a participação e a aquiescência de todas as envolvidas, de modo que o trabalho assumiu o caráter de mediação entre teoria e prática no processo de formação proposto. A partir das observações e registros das atividades, um dos temas que se destacou foi o conteúdo dos textos que sintetizavam os chamados “combinados”, elaborados por professoras e crianças de cada sala. Os textos, que ficavam expostos nas paredes de cada sala, deixaram evidente que muitas das combinações se iniciam com a palavra “não”, no propósito de deixar claro o que as crianças “não podem” ou “não devem fazer”. Nas análises e discussões ficou evidente que o processo educacional deve ser propositivo, no sentido de mostrar as inúmeras possibilidades do espaço escolar. Durante o processo de formação, a parceria entre a universidade e a escola propiciou a reflexão entre os saberes associados na prática pedagógica e a visão dicotomizada, que tem marcado a escola, dividindo contextos entre o “certo” e o “errado”, “sim” ou “não” ou o “masculino” e o “feminino”. As análises realizadas no processo de formação continuada deixaram evidente que este tipo de análise não enriquece o processo educacional, nem permite que as crianças compreendam a complexidade presente em cada aspecto estudado. As professoras reconheceram que estas dicotomias trazem as marcas de práticas conservadoras, distantes de uma proposta problematizadora do processo educacional, que pode romper com a hegemonia cultural que as tem favorecido.

Palavras-chave: Educação Infantil, saber docente, formação continuada.

⁶⁰ Universidade do Estado da Bahia- Brasil

A atividade docente mobiliza saberes que podem ter sido originários das teorias estudadas no processo de formação, assim como das experiências, da prática e do contexto socioeconômico e cultural de cada professor(a). São essas experiências que formam a subjetividade do processo educacional em cada escola e em cada sala.

Canen e Xavier (2011) analisaram a produção acadêmica de trabalhos apresentados em periódicos e reuniões da ANPED e apontam para a relevância de estudos que trazem as ações e as falas dos diferentes atores escolares, na medida em que a pluralidade desses atores são constitutivos do processo identitário de professores(as) e das crianças. Indicam que as parcerias entre as universidades e as escolas podem favorecer a reflexão e a análise dos saberes acionados, evitando, entre outros fatores, as dicotomias entre o certo e o errado, o masculino e o feminino... Neste sentido, acrescentamos que a redução de respostas a um “sim” ou a um “não” impedem discussões sobre as inúmeras e criativas possibilidades do espaço educacional e não contribui para que as crianças percebam a complexidade e a riqueza de cada questão ou aspecto trabalhado.

Por conseguinte, são práticas conservadoras e pouco problematizadoras que fortalecem a hegemonia cultural, reafirmam as distâncias geracionais e oprimem as crianças, que historicamente vêm sofrendo um processo de exclusão, tal como assinalam os estudos de Ariés (1981), Postman (1999), Sodré (2002) Vasconcellos e Sarmiento (2007).

Franco (2008) também aponta uma série de discussões em torno de práticas docentes que foram sendo estruturadas historicamente por meio de pressupostos construídos ao redor do ser professor(a). Discute que para romper com práticas alienantes é preciso lembrar que o processo de formação não ocorre unicamente a partir das teorias e em espaços constituídos para tal fim. A formação se dá em diferentes contextos, pois é influenciada também pelas experiências vivenciadas no decorrer da atuação pedagógica, tendo em vista que o diálogo entre o processo de formação e as práticas docentes se efetiva no curso da vida profissional de cada professor(a). Através do diálogo entre a lógica da prática e a lógica da formação, ela mostra que é possível criar um saber docente que sirva como mediador dentro da educação.

Para a autora, a prática do professor é influenciada pelas suas dimensões pessoais e culturais. Ressalta, porém, que o(a) professor(a) tem que saber se posicionar e escolher entre se acomodar, perder sua autonomia e ter uma práxis fundamentada em meras estratégias de sobrevivência, na qual sua prática é despersonalizada e não foi escolhida por ele. Ou fazer com que o processo de formação de sua práxis seja autônomo, recorrendo à teoria para construir um sentido, pois ela pode dar a base para a assimilação e contextualização da realidade educacional, deixando de ser mais uma teoria infecunda e desconecta, tornando assim a prática um instrumento de produção de autonomia dos diferentes personagens do meio escolar.

Para Vygotsky (1994), o processo de desenvolvimento humano depende de mediações, com o propósito de construir significados e sentidos às diferentes experiências das crianças. Vasconcellos (2008) ilustra que a criança apresenta um desempenho quando realiza uma atividade sozinha, porém a partir da mediação de outros pode transformar seu processo de desenvolvimento, que propicia novas possibilidades, habilidades e capacidades.

A formação de professores implica a análise de saberes e práticas. No entanto, o que se tem verificado em cursos de formação é que a lógica da formação tem se distanciado da lógica das práticas. Quem trabalha

com formação docente precisa ter condições de trabalho para que esses saberes se encontrem. Nas pesquisas realizadas por Franco (2008), constata-se que nos diferentes cursos de formação de professores não há uma preocupação em entrelaçar o saber da prática e a prática do saber. A autora aponta que o estágio é visto como local da prática desse conhecimento teorizado, mas para que isso se efetive ela lembra:

Se não houver o exercício da práxis que renove e rearticule a teoria e a prática, não haverá espaço para a construção dos saberes. Neste caso, tempo de serviço não se transforma em saber da experiência, pois esse reproduzir mecânico é anistórico e não cede espaço para a articulação dialética do novo e do necessário. Nessa situação, teoria e prática distanciam-se, assim como sujeito e ação não dialogam entre si (FRANCO, p. 119).

Em seus estudos, contam com os(as) docentes como coautores com o objetivo de promover o diálogo, a reflexão, a convivência crítica. Ao final, concluem que: as experiências formativas precisam articular a dimensão experiencial da relação entre a teoria e a prática e dos discentes com os docentes.

Desse modo, ressaltamos também que em um processo de formação, especialmente em um processo de formação continuada, torna-se imprescindível colocar as práticas a favor da construção de um educando crítico. Para tanto, realizamos um estudo que teve por objetivo analisar, em um processo de formação continuada de professoras de Educação Infantil, os conteúdos da Psicologia identificados a partir de conflitos, dificuldades e questionamentos que emergiram das atividades práticas das professoras.

O estudo

Na pesquisa, efetuou-se o levantamento de um *corpus* (conjunto de materiais escritos, falados ou produzidos, que podem propiciar uma descrição e análise de atividades ou questões), que pode ser entendido como o conjunto de material elaborado durante a formação, analisado e discutido como resultado das questões que emergiram das dificuldades das professoras entre o conhecimento adquirido e o fazer profissional. Desse modo, a pesquisa está associada a uma proposta de intervenção junto a uma realidade educacional, e se articula, neste trabalho, às atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O estudo se desenvolveu em uma escola de Educação Infantil pública nos dois turnos – matutino e vespertino. A escolha desta instituição foi efetuada a partir de critérios, tais como: a) proximidade da Universidade, tendo em vista que facilitou o deslocamento da professora e das bolsistas, que foram frequentes, bem como favoreceu a atuação da Universidade junto ao distrito de sua abrangência; b) interesse da diretora e das professoras; c) estar entre as escolas envolvidas nos estudos anteriores, para dar continuidade às articulações já consolidadas entre a Universidade e as escolas de Educação Infantil. Por se tratar de uma intervenção aliada a um projeto de pesquisa, e pela complexidade do trabalho planejado, definiu-se por uma intervenção em apenas uma escola.

Recorremos a dois instrumentos para o estudo em foco: registro de evento, para as observações das práticas pedagógicas; e registro cursivo, nos horários destinados aos debates teóricos do processo de formação. As atividades foram realizadas em quatro semestres letivos da escola. Todas as atividades foram desenvolvidas (observações, registros, intervenções, debates etc.) com a participação e a aquiescência de

todas as envolvidas⁶¹, de modo que o trabalho assumiu o caráter de mediação entre teoria e prática no processo de formação proposto.

As dicotomias presentes no espaço educacional

No início do processo de formação, as professoras solicitaram a observação de algumas crianças que, na análise delas, demandavam atenção para aspectos específicos de cada uma.

As bolsistas realizavam as observações em um canto das salas que tinham um tamanho bem reduzido (3m X 3m), pois cada sala correspondia a um quarto de dormir de uma casa residencial de sete cômodos (sala, cozinha, dois banheiros e três quartos). Os primeiros registros foram para o treinamento das bolsistas, e quando foram considerados adequados às necessidades do estudo (clareza, objetividade e descrição encadeada das atividades), agendamos devoluções junto à professora de cada criança. Em um primeiro momento, o registro era entregue para que a professora o lesse e assinalasse os aspectos que deveriam ser discutidos e analisados com a pesquisadora e a bolsista. No segundo momento, as professoras indicavam alguns aspectos para discussão junto ao grupo de professoras.

O primeiro aspecto que chamou a atenção das professoras nos registros foi o que elas denominaram “*um novo olhar para a criança*”. Elas passaram a perceber que as crianças observadas nem sempre correspondiam à imagem que elas tinham de cada uma. Sarmiento (2007) nos lembra que por muito tempo se fixou imagens sociais do que seria uma criança, e o poder dessa imagem ofusca a complexidade expressada por cada uma delas. Complementando, Vasconcellos (2007) discute a importância da visibilidade da criança a partir de suas ações e expressões.

No segundo semestre, planejamos com as professoras novas estratégias de intervenção para o processo de formação continuada a partir dos temas elencados. O foco das intervenções passou a ser os temas (e não mais as crianças), que eram discutidos em grupo (matutino e vespertino), através de encontros de estudos mensais, e os temas eram definidos a partir das observações das bolsistas durante as atividades profissionais das professoras. Estas observações serviam de base para a análise de detalhes relevantes ao processo de formação, pois apontavam as mudanças que foram se efetuando, bem como as dificuldades que por ventura se evidenciavam.

Nas discussões, a relação entre teoria e prática foi ficando mais evidente em algumas análises e o olhar externo, a partir das transcrições das observações, contribuiu para formar uma visão diferenciada de algumas crianças, bem como do próprio desempenho profissional de cada professora.

Os relatos mostraram a relevância do estudo, não só para a escola, mas também para os objetivos definidos para a pesquisa. Além disso, contribuiu para a aproximação da universidade com a escola, em uma relação que foi se estabelecendo de forma gradual.

No decorrer dos trabalhos, os temas foram surgindo a partir de questões que serviam para ilustrar a distância entre a teoria e a prática. Entre eles, destacou-se a presença da palavra “não” na relação dos “combinados”⁶², que são elaborados no início do ano letivo pelas professoras e, provavelmente, contam com a participação ativa das crianças. Contudo, no relato das professoras, outras duas questões também foram

61 Todas eram do sexo feminino: professoras, coordenadora e diretora.

62 São frases dispostas em uma cartolina para consolidar regras de interação social e cuidados com o ambiente, uma prática frequente na Educação Infantil.

alvo das discussões: primeiro, os “combinados” elencados foram elaborados em um único dia; e segundo, os itens das oito turmas eram semelhantes. São aspectos que podem estar refletindo o uso das denominadas sequências pedagógicas elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação⁶³.

Segundo Canen e Xavier (2011), é através das ações e das falas dos diferentes atores escolares que vão se evidenciando os elementos que contribuem para a formação do processo identitário de professores(as) e crianças e refletem a visão de mundo dos (professores/as) que são os/as responsáveis por este processo. O “sim” e o “não” podem fortalecer uma visão dicotomizada ou maniqueísta que divide a realidade entre o “certo” e o “errado”, ou o “bonito” e o “feio”.

Os autores também discutem que a parceria entre a universidade e a escola propicia a reflexão entre os saberes associados na prática pedagógica e a visão dicotomizada, que tem marcado a escola, dividindo contextos entre o “certo” e o “errado” ou o “masculino” e o “feminino”. Ressaltam que este tipo de análise não enriquece o processo educacional, nem permite que as crianças compreendam a complexidade presente em cada aspecto estudado. Afirmam que estas estratégias trazem as marcas de práticas conservadoras, distantes de uma proposta problematizadora do processo educacional, que rompa com a hegemonia cultural que a favorece.

Além disso, cada fenômeno estudado tem vários elementos que precisam ser discutidos para se ter uma visão mais ampla dos mesmos. Qualquer fenômeno é composto de um complexo de variáveis. Porém, a escola recorre frequentemente a modelos que perpetuam uma visão maniqueísta do mundo.

Uma frase que estava sempre presente nos “combinados” é a seguinte: “Não bater nos coleguinhas”. Nas discussões com as professoras, ficou evidente que esta frase não é propositiva, nem favorece um debate com as crianças sobre “o que podem fazer com os colegas” ou “o que é ser um colega”.

Provavelmente, questões como estas podem se desdobrar de forma criativa e contribuir para um ambiente mais fraterno e sem agressões. Outro aspecto analisado com os “combinados” foi a participação das crianças, pois nos debates ficou claro que as crianças concordaram com algumas afirmativas das professoras que tinham sido planejadas para a construção dos itens a serem elencados. Uma professora lembrou que para colocar o item: “Não devemos bater nos colegas”; foi suficiente perguntar às crianças se era “bonito” bater nos colegas. Evidentemente, a maioria afirmou que “não” e em seguida ela redigiu o referido item. Além da dicotomia embutida na frase, há também uma dicotomia na definição dos itens. Mesmo que uma professora tenha perguntado: “devemos bater no coleguinha?”, a resposta será sempre “sim” ou “não”. Acrescente-se a isso que a participação das crianças nesse processo está distante do protagonismo infantil enfatizado por Vasconcellos e Sarmiento (2007), quando discutem as distâncias geracionais estabelecidas historicamente.

Dias (2008), ao discutir ética e autonomia na educação infantil, aponta a importância de práticas democráticas e diálogo com as crianças, de modo a levá-las a um confronto com outras formas de pensar, a compreender e a respeitar outros pontos de vista. São fatores que podem favorecer o convívio social e o desenvolvimento da autonomia de cada criança. Assim, a análise dos debates sobre a construção dos

63 As sequências pedagógicas enviadas pela SEMEC foram identificadas por Guilhermina, Macedo e Sodré (2010). As autoras verificaram que há uma determinação por parte da SEMEC para que as professoras utilizem as diretrizes denominadas sequências pedagógicas. Elas são distribuídas às escolas a cada quinze dias e em cada uma delas está disposta a rotina que deve ser desenvolvida nos próximos quinze dias, com os conteúdos e as atividades. Os estudos mostram que as sequências foram acatadas por 83,3% da professoras das escolas municipais.

combinados permitiu a identificação de referenciais teóricos e as suas contribuições para o processo educacional.

Podemos afirmar que o processo de formação continuada foi se mostrando efetivo; em primeiro lugar, pela promoção de leitura e discussão de artigos ou capítulos de livros sobre os temas enfocados. E em segundo lugar, pelo papel preponderante das observações e dos registros realizados que têm servido de recurso para reflexões das professoras acerca de seu próprio desempenho. Ter em mãos um registro tem propiciado uma autoavaliação das mesmas e permitido que o processo de formação seja individualizado, pois cada professora possui um ritmo próprio e necessidades diferentes no que diz respeito aos temas abordados.

As professoras ponderaram que o projeto tem trazido mudanças efetivas e que deveriam ser mantidos os procedimentos: discussões em grupos e observações diretas em sala.

Algumas considerações finais

O primeiro aspecto a destacar é que todas as professoras são formadas e têm experiência na atividade de ensino; por conta disso, relacionaram alguns conteúdos identificados com as dificuldades que evidenciavam no dia a dia da atividade educacional. Mesmo tendo estes conhecimentos, não conseguiam aplicar na sala, pois as práticas culturais que têm marcado a distância adulto x criança se mostraram mais presentes nas atitudes das professoras.

O estudo demonstrou também que os conhecimentos foram sendo apropriados por todas a partir do processo de formação continuada e que as observações foram fundamentais para avaliar os progressos. Por conseguinte, destacamos a importância deste procedimento como base para as mudanças necessárias nas relações (adulto x criança e criança x criança) desenvolvidas nos espaços educacionais.

De acordo com o relato das profissionais envolvidas no estudo, a formação contribuiu para o processo de ação-reflexão-ação indispensável à prática educacional. Entretanto, apesar de reconhecerem que precisam trabalhar com a participação das crianças, estão buscando superar as dificuldades com o objetivo de atender à perspectiva proposta pela legislação, quando preconiza o desenvolvimento integral das crianças com vistas ao exercício pleno de sua cidadania – ser protagonista e autor de sua história.

Referências

ARIÈS, P. (1981) História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. (2011) Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, ANPED, v. 16, n. 48, p. 641- 661, set./dez..

DIAS, Adelaide Alves. Ética e autonomia na educação infantil. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; AQUINO, Lígia Maria M. L. L. de; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). (2008). Psicologia e educação infantil. Araraquara, SP, Junqueira&Marin, p. 29-43.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr.

- GUILHERMINA, Andressa Santos; MACEDO, Jamille Marambaia; SODRE, Liana Gonçalves Pontes. (2010). A organização do trabalho pedagógico e a autonomia das professoras da Educação Infantil pública. Anais. II Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias: perspectivas metodológicas. UFJF, Juiz de Fora. Meio magnético.
- POSTMAN, Neil. (1999). A Criança em extinção. In: O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graphia.
- SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). (2007). Infância (In)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 25-49.
- SODRÉ, L. G. P. (2002). Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. Educação & Contemporaneidade. Salvador, v. 11, n. 17, p. 65-72, jan./jun.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). (2008). Estudos da Infância: Educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 62-81.
- _____. (2007). Apresentação: Infâncias e crianças visíveis. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). Infância (In)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, p. 7-23.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, M. J. (Orgs.). (2007). Infância (In)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- VYGOTSKY, L. S. (1994). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Reflexões sobre a formação do pedagogo na contemporaneidade

Carmem Virgínia Moraes da Silva, Isabel Cristina de Jesus Brandão⁶⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a formação do educador na contemporaneidade, tendo como questões norteadoras: Quais as relações existentes entre a formação inicial e a prática docente? De que maneira ocorre a articulação entre teoria e prática na formação inicial? Qual o papel dos estágios na formação inicial? Refletir sobre a formação do educador se coloca aqui como uma tentativa de apropriação desse processo para que novas propostas de formação inicial e/ou continuada não ocorram ao acaso. A metodologia empregada foi a análise documental, articulada com uma revisão de literatura na área de formação do educador. O documento escolhido neste trabalho como disparador para análise e reflexões acerca da formação do educador é o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. A temática da formação do pedagogo está inserida num panorama mais amplo que discute a formação de educadores/professores e/ou a formação do pedagogo especialista que desempenha funções de gestão educacional e coordenação pedagógica. Não há consenso sobre a identidade do profissional pedagogo, mas a pedagogia certamente existe para além do curso, como campo de conhecimento teórico e prático. Os problemas que envolvem a formação de educadores em geral, e não somente os pedagogos, são históricos e a busca de soluções deve partir, também, do espaço real e concreto das escolas e contextos educacionais variados. Conclui-se que a docência pode ser marcada como eixo principal do currículo de formação do pedagogo; há uma valorização de uma prática educativa crítica, consciente e contextualizada, mas não se fez uso dessa prática na proposta de formação inicial do pedagogo; é notável a ausência das discussões e resultados gerados pelas pesquisas realizadas no curso de Pedagogia por mais de uma década, assim como a participação de egressos na proposta de reforma curricular. Conhecer e refletir sobre a formação do pedagogo é um primeiro passo, e fundamental, para os que anseiam investigar tanto a formação inicial como a prática docente dos professores de educação infantil, pois a partir do aparato legal a Pedagogia é o contexto de formação desses profissionais. Uma aproximação com esse conhecimento revela as lacunas, as inconclusões e os desencontros que funcionam como disparadores para que sejam construídas novas propostas de educação continuada, assim como atividades de pesquisa e extensão, objetivando preencher esses espaços vazios e dirimir os possíveis problemas encontrados.

Palavras-chave: Formação do Educador; Formação Inicial; Pedagogia.

Introdução

Esse artigo tem como objetivo refletir sobre a formação inicial do pedagogo na contemporaneidade a partir do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESB, Vitória da Conquista. Essas inquietações decorrem de um cenário específico no qual estamos imersas como professoras de disciplinas que discutem os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do sujeito e formação do profissional da educação

⁶⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

infantil em cursos de licenciatura, especialmente o curso de Pedagogia. Destacamos que vários estudos apontam os problemas das práticas pedagógicas na educação infantil e a formação do professor é um dos fatores importante para a melhoria da qualidade no atendimento a criança de 0 a 5 anos.

Nesse sentido, Silva e Francischini (2012) intitulam um artigo cuja pesquisa de campo foi realizada no contexto da Educação Infantil de Vitória da Conquista com a expressão “FAZ-DE-CONTA QUE EU BRINCO”, traduzindo as impressões sobre a participação e implicação das educadoras na atividade da brincadeira nas creches pesquisadas: “observamos que as brincadeiras criadas pelas crianças não contam com a participação das educadoras, que parecem desconsiderar esse momento. As educadoras apenas possibilitam, mas não participam da brincadeira” (p. 178). Ainda como resultado dessa pesquisa as autoras apontam que, apesar das educadoras estarem presentes, a brincadeira surge para ocupar espaços vazios entre as atividades de rotina da creche, sem planejamento prévio e sem contar com uma exploração ou valorização por parte das educadoras.

Durante uma vivência de estágio dos alunos do Curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista, em educação infantil foi possível constatar que:

A Educação Infantil tem como princípio básico o cuidar e educar de forma articulada, no entanto, foi observado que a instituição desenvolve esses elementos dissociados um do outro acontecendo de forma mecânica quando cada momento é executado por pessoas diferentes e determinadas para cada função, cumprindo apenas sua atribuição. Em vários momentos as crianças ficam apenas brincando sem haver nenhuma intencionalidade pedagógica ou intervenção e direcionamento por parte das professoras.

Nesse sentido, sobre o educar, destacamos que não foi possível perceber situações intencionadas que promovesse o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Evidenciou-se que para trabalhar na educação infantil o professor não precisa ter formação continuada. (BLAGOJEVIC et all, 2013, p. 2-3).

Diante dessa realidade da prática docente na Educação Infantil, a formação inicial desses educadores que se encontram em sala de aula realizando suas atividades de ensino se apresenta como possível espaço de análise e algumas questões se colocam: Quais as relações existentes entre a formação inicial e a prática docente? De que maneira ocorre a articulação entre teoria e prática na formação inicial? Qual o papel dos estágios na formação inicial? No âmbito específico, pretendemos refletir sobre a formação do educador de Educação Infantil, fazendo referência a Patto (2004, p. 61) quando indaga nas discussões sobre o lugar das humanidades na formação de professores: “quem educa o educador?”. Mais que isso, como ocorre essa educação do educador?

A temática da formação do pedagogo está inserida num panorama mais amplo que discute a formação de educadores/professores e/ou a formação do pedagogo especialista que desempenha funções de gestão educacional, como apontam as pesquisas realizadas por Barreto (2010); Mcculloch (2012); Schindwein (2010), entre outros. Não há consenso sobre a identidade do profissional pedagogo, mas a pedagogia certamente existe para além do curso, como campo de conhecimento teórico e prático. Segundo Gamboa:

Na sua especificidade, a pedagogia, por exemplo, como teoria da educação, pretende não apenas compreender a prática educativa, mas voltar-se sobre essa prática, sinalizando seu aprimoramento. É uma ciência da e para a ação educativa, e como tal, busca sistematizar a reflexão crítica dos processos educativos. De igual forma, as elaborações teóricas resultantes da pesquisa sobre a formação docente, devem

instrumentar as transformações necessárias na atual situação da formação docente. (GAMBOA, 1996, p. 129 – grifo do autor). O que está de rosa tenho dúvidas se devemos deixar.

Em termos gerais, a formação do professor pode ser analisada em duas perspectivas, conforme Veiga (2009): tecnólogo do ensino e agente social. A formação do tecnólogo “centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que vai fazer” (VEIGA, 2009, p. 17) havendo um deslocamento do ensino para a aprendizagem. Para a autora supracitada a formação do professor enquanto agente social ocorre na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006)⁶⁵ em seu artigo 2º

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Diante disso, fica bastante marcada a perspectiva de formação do licenciado em Pedagogia como professor em níveis específicos de ensino. Não são poucas as críticas tecidas acerca desse documento, envolvendo imprecisões teóricas (LIBÂNEO, 2006), as inconclusões dessa proposta (SCHEIBE, 2007), a formação por competências (PRADO, 2009) e os desafios teórico-práticos (AGUIAR et al., 2006).

Na interface Educação/Contemporaneidade, Veiga (2009) aborda os efeitos da globalização sobre a Educação, chamando a atenção para a necessidade de “uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada de professores” (p. 14) e apresenta como um dos desafios do processo educativo na contemporaneidade “a precária e frágil articulação entre as experiências, vinculando-as aos novos processos de formação do educador” (p. 15). Destarte, refletir sobre a formação do educador se coloca aqui como uma tentativa de apropriação desse processo para que novas propostas de formação inicial e/ou continuada não ocorram ao acaso.

Reflexões sobre a Formação do Educador Pedagogo

O documento escolhido neste artigo como disparador para as reflexões acerca da formação do educador é o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista (UESB, 2011), em vigor a partir do primeiro semestre de 2012 e construído após sete anos de discussões e estudos, envolvendo docentes e discentes, num processo constante de avaliação do curso e levantamento de sugestões para a reforma curricular. De acordo com Richardson (1999, p. 228) os documentos “constituem a base da observação documental. Esta pode ser definida como a observação que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”.

O Curso de Pedagogia da UESB, campus de Vitória da Conquista, foi criado no ano de 1997⁶⁶ e a partir da reformulação tem como objetivo “formar professores para exercer funções de docente-gestor-pesquisador

65 As diretrizes foram definidas pela Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação.

na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, entendendo a docência numa concepção mais ampla, envolvendo contextos variados de atuação do pedagogo. (UESB, 2011, p. 28).

Apesar de propor aqui uma reflexão geral sobre a formação do pedagogo, ressaltamos que, especificamente, o foco desse estudo está voltado para a formação de educadores infantis, ressaltando que, segundo Kishimoto (2009, p. 47) “no Brasil, há menos estudos sobre a formação de profissionais para a infância do que pra crianças mais velhas, o que limita a relevância da educação para as crianças pequenas”. Ratifico essa informação diante dos poucos resultados encontrados na busca por artigos, dissertações e teses que tratam da referida temática. Por outro lado, em análises como a de Libâneo (2006) acerca das Diretrizes Curriculares da Pedagogia é preocupante a afirmação de que o documento “sustenta-se numa concepção simplista e reducionista da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, o que pode vir a afetar a qualidade da formação de professores de educação infantil e anos iniciais” (p. 848), visto que todas as propostas de cursos de Pedagogia precisam se adequar a tal resolução, sendo o caso do projeto aqui analisado.

O Projeto, em sua justificativa, contextualiza as discussões acerca da formação de professores no Brasil nas últimas décadas e aponta, sobre a proposta pretendida através da legislação:

nem sempre atendendo às demandas do coletivo organizado dos trabalhadores da educação, em geral, e do ensino, em específico, a reforma na formação de professores em implantação passa a ter como eixos teóricos principais a noção de competência e a ênfase na formação prática. (UESB, 2011, p. 21).

Por outro lado apresenta uma crítica a essa posição, com a qual compartilha, organizada por outros setores na qual “o trabalho, nessa perspectiva, é tomado como fundamento, e a atividade docente como base da formação de todos os profissionais de ensino. O trabalho pedagógico constitui-se, portanto, o foco da formação docente e eixo articulador da relação teoria/prática” (UESB, 2011, p. 23).

Chamamos aqui a atenção para a importância do curso de Pedagogia numa Universidade Pública como “o único espaço na universidade que toma intencionalmente a educação como objeto de estudo, que procede a análise crítica da educação que se pratica na sociedade”. (PIMENTA, 2004, p. 84). O processo de reforma curricular que teve como produto esse Projeto Político Pedagógico é o indicativo da importância desse espaço, que deve se manter vivo, em movimento e contínua produção.

Vamos, então, a partir do desenho proposto no curso, tecer algumas reflexões sobre a formação do educador pedagogo. O curso de Pedagogia está estruturado em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos, contando com a oferta de 26 (vinte e seis) disciplinas obrigatórias; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, contando com 20 (vinte) disciplinas referentes à pesquisa, metodologia e estágio, onde “cada aluno realizará dois estágios, sendo um nos anos iniciais do Ensino Fundamental (com crianças, jovens ou adultos) e o outro na Educação Infantil” (UESB, 2011, p. 32); e o Núcleo de Estudos Integradores, contando com o cumprimento de 100 (cem) horas em atividades teórico-práticas.

A Filosofia está presente no Núcleo de Estudos Básicos em duas disciplinas obrigatórias: Estudos Filosóficos em Educação e Introdução à Filosofia, corroborando com a Patto (2004, p. 69-70) quando diz

66 Reconhecido pelo Decreto nº 9.522 de 23 de agosto de 2005, publicado no Diário Oficial de 24 de agosto de 2005 (UESB, 2011, p. 9)

defendo a presença da filosofia na formação dos professores [...] como paidéia⁶⁷ que ensina a atitude filosófica [...]. Atitude filosófica é sobretudo indagar e refletir – é escavar a superfície do real para, no caso da escola pública, chegar ao cerne político da educação numa sociedade de classes.

São as disciplinas dessa natureza, das humanidades, que irão compor o curso e o perfil de um educador crítico e engajado politicamente, na medida em que

torna-se imprescindível à UESB fazer face ao projeto de reforma implementado pelas políticas públicas para a educação, na esteira de reformas educativas que busca responder a demandas mercantilistas e que têm contribuído para reforçar as tendências mais negativas em direção à desprofissionalização e à exclusão do magistério. (UESB, 2011, p. 24).

A perspectiva histórica está diretamente presente em duas disciplinas: Estudos Históricos em Educação I e Estudos Históricos em Educação II, “como instrumento que permite chegar às recorrências da história e, assim, conhecer os *problemas que teremos de enfrentar*”⁶⁸ se quisermos pôr a história na direção do futuro igualitário que queremos ajudar a construir”. (PATTO, 2004, p. 70). Mas a contextualização histórica faz parte de diversas disciplinas, tais como Educação Infantil, Educação Inclusiva, Política Educacional e Psicologia.

Quando Pimenta (2004) no Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores – CEPFE situa conceitualmente a questão da pedagogia e da formação dos pedagogos, já elabora alguns encaminhamentos indicando um “empobrecimento do curso de pedagogia que se encontra reduzido à formação de professores das séries iniciais e deixou de pesquisar a educação como prática social” (p.85) e que “os cursos de pedagogia revelam sua fragilidade no enfrentamento das questões políticas e ideológicas que têm sido postas pelos governos neoliberais” (p. 86). O conjunto de disciplinas apresentado no Núcleo de Estudos Básicos vai de encontro ao panorama do contexto apresentado por Pimenta e indica um envolvimento das diversas áreas: educação, currículo, didática, gestão, antropologia, sociologia, filosofia, política, psicologia, currículo e conteúdo.

Ainda no Núcleo de Estudos Básicos estão as disciplinas obrigatórias de conteúdos específicos, a saber: Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Matemática, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Geografia, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de História, Conteúdo e Metodologia do Ensino Fundamental de Ciências. Cabe aqui a pergunta feita por Libâneo (2006, p. 861) quando discute a quase total ausência dos conteúdos específicos nos currículos de Pedagogia: “Como formar bons professores sem o domínio desses conhecimentos específicos?” Além de únicas no propósito de conteúdos específicos, cada disciplina conta apenas com a carga horária de 30 horas para atividades teóricas e 30 horas para atividades práticas. Apesar de não ser explicitado, parece haver uma ideia de que “a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar” (VEIGA, 2019, p.17); é nessa proposta de desenvolvimento de competências que se justifica a ausência das disciplinas de conteúdos específicos.

No item que discute concepção da Pedagogia o projeto traça um breve histórico da educação no Brasil, desde o período de colonização até a contemporaneidade, apontando as marcas religiosas, conteudistas,

67 Grifo da autora.

68 Grifo da autora.

da Psicologia, entre outras e assinala de forma crítica que “não é difícil identificar, na trajetória da educação brasileira, bem como no processo de formação docente, ainda hoje, a existência de modelos dicotômicos: pensamento/ação, objetividade/subjetividade, disciplina/espontaneidade, intelecto/experiência”. (UESB, 2011, p. 25). Mas aponta, também, que a partir dos anos 80, surgem propostas educacionais numa tentativa de romper essas dicotomias, uma “Pedagogia embasada na reflexão e na auto-reflexão de forma consciente e crítica, compreendendo a docência como prática social”. (UESB, 2011, p. 26).

Essa proposta se concretiza, principalmente, na composição do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação, com disciplinas voltadas para as áreas de atuação profissional. Nessa perspectiva de uma Pedagogia reflexiva, consciente e crítica, dentre os vários eixos do trabalho pedagógicos, são propostos:

- a) a indissociabilidade entre teoria-prática;
- b) o estágio como processo de ação crítico-reflexiva;
- c) [...]
- d) a pesquisa como elemento articulador do processo de formação dos profissionais em educação; (UESB, 2011, p. 32)

Mas, apesar de constar no projeto que “as disciplinas de estágio, as práticas educativas e as disciplinas de pesquisa estarão preferencialmente articuladas” (UESB, 2011, p. 33) não há uma apresentação ou discussão de como essa articulação será feita.

Nessa ordem o Projeto propõe que “desde o primeiro semestre, cada aluno deve realizar Práticas Educativas em escolas públicas, dentro da carga horária dos créditos práticos das disciplinas do semestre” (UESB, 2011, p. 36) e coordenadas pelos professores do semestre, dentro da carga horária prática da disciplina. Mas, fazendo referência à ideia de Patto (2004, p. 77) sobre formação de professores de que “a melhor maneira de formá-los é tomar essa prática e problematizá-la à luz da teoria e da pesquisa, num movimento permanente entre pensamento e ação”, não há no projeto estudado uma proposta clara de articulação entre a teoria, a prática e a pesquisa.

A formação do educador está engessada e parece ser “inócua a alternativa que pretende apenas dar à teoria o papel de coadjuvante, colocando em seu lugar a experiência ou a prática” (ROSSO et al, 2010, p. 828), pois toda e qualquer proposta precisa atender ao que está estabelecido pelo aparato legal.

Sobre um dos questionamentos aventados inicialmente nesse escrito, acerca das relações existentes entre a formação inicial e a prática docente, apesar do projeto apresentar que “[...] concebeu-se um curso que forme um profissional docente-gestor(a)-pesquisador(a). Nesse sentido, a base de formação da Pedagogia é a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (UESB, 2011, p. 27), há a ausência de contribuições que poderiam ter sido dadas pela participação de egressos do curso no processo de reforma curricular, corroborando com a ideia de Veiga (2009, p. 21) quando diz que “é preciso, também, perceber como os profissionais do magistério vêm inserindo-se nesse cenário e quais os limites e as possibilidades do desempenho de sua tarefa no cotidiano das escolas” e com Rosso et al (2010, p. 829) quando afirma que “a meta da formação docente seria a de buscar os sentidos da escola que procura transformar.. Como o curso de Pedagogia em questão teve início em 1997 e o processo de reformulação do mesmo durou quase uma década, tanto os estudantes egressos como os resultados das pesquisas

realizadas pelos discentes nos trabalhos de conclusão de curso poderiam estar presentes na nova proposta do curso, colaborando como portadores de saberes e experiências do contexto educacional.

Outra questão que merece reflexão no delineamento da formação que o projeto faz, diz respeito aos estágios, que diferente do que Libâneo (2006, p. 851) defende quando afirma que “a formação de educadores extrapola, pois o âmbito escolar formal, abrangendo também esferas mais amplas da educação não-formal e formal” está restrita ao âmbito escolar formal.

Considerações e Desafios

A Resolução que define as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia marca a docência como eixo principal do currículo de formação do pedagogo, selando uma discussão que se arrasta há muitos anos acerca da atuação do pedagogo entre as atividades de docência, e as atividades de gestão escolar. Mesmo sendo uma marca da formação do pedagogo, ficam claras as lacunas e desencontros na proposta curricular analisada.

Os problemas que envolvem a formação de educadores em geral, e não somente os pedagogos, são históricos e a busca de soluções deve partir, também, do espaço real e concreto das escolas e contextos educacionais variados. No Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia da UESB, Vitória da Conquista é notável a ausência das discussões e resultados gerados pelas pesquisas realizadas no curso de Pedagogia por mais de uma década, assim como a participação de egressos na proposta de reforma curricular que durou sete anos.

A reflexão proposta nesse escrito, sobre a formação inicial do pedagogo na contemporaneidade a partir do Projeto supracitado teve algumas questões norteadoras que serão retomadas a guisa de conclusão.

Quais as relações existentes entre a formação inicial e a prática docente? Como um dos elementos disparadores para essa investigação foi uma pesquisa de campo que teve como foco a prática docente, faz-se necessário refletir sobre essa relação. O projeto tem um discurso de valorização de uma prática educativa crítica, consciente e contextualizada, mas não fez uso dessa prática na proposta de formação inicial do pedagogo.

Outra questão foi: de que maneira ocorre a articulação entre teoria e prática na formação inicial? Apesar da relação entre teoria e prática ser apontada em todo o documento, tanto no que se refere às disciplinas, como às práticas educativas e os estágios, não fica clara a forma como ocorre tal articulação. Há uma sugestão que os professores se responsabilizem pelo movimento de integração entre disciplinas, de disciplinas com estágios e de ambos com as práticas educativas. Mas, diante da conhecida realidade do professor universitário, com sobrecarga de atividades e envolvido na burocracia da Universidade Pública, esse é um desafio que merece uma investigação cuidadosa num momento futuro.

Conhecer e refletir sobre a formação do pedagogo é um primeiro passo, e fundamental, para os que anseiam investigar tanto a formação inicial como a prática docente dos professores de educação infantil, pois a partir do aparato legal a Pedagogia é o contexto de formação desses profissionais. Uma aproximação com esse conhecimento revela as lacunas, as inconclusões e os desencontros que funcionam como disparadores para que sejam construídas novas propostas de educação continuada, assim como atividades

de pesquisa e extensão, objetivando preencher esses espaços vazios e dirimir os possíveis problemas encontrados.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. (et al.). (2006). Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842.
- BLAGOJEVIC, Andréa; NASCIMENTO, Eliana de Almeida; SILVA, Ilana Santos; ALMEIDA, Lílian Soares e BRANDÃO, Isabel Cristina de Jesus. (2013). O cuidar e o educar no cotidiano da educação infantil: um relato de estágio. In: *ANAIS do IV SEMELUD*. Itapetinga-BA: UESB. ISSN: 2317-4269.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. (2010). Trabalho docente e modelos de formação: velhos e novos embates e representações. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 427-443, mai./ago.
- BRASIL. (2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, DF.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. (1996). A contribuição da pesquisa na formação docente. In Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali; Maria da Graça Nicoletti Mizukami. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Editora UFSCar.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (2009). Formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia. In Sheila Zambello de Pinho (Org.). *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, p. 43-56.
- LIBÂNEO, José Carlos. (2006). Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 843-876, out.
- MCCULLOCH, Gary. (2012). História da Educação e Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 121-132, jan./abr.
- PATTO, Maria Helena Souza. (2004). Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP.
- PIMENTA, Selma Garrido. (2004). Mesa-redonda: por uma pedagogia de formação de educadores – embates conceituais e crítica das políticas públicas. In Raquel Lazzari Leite Barbosa. *Trajetórias e perspectivas da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, p. 79-87.
- PRADO, Edna. (2009). Da Formação por Competências à Pedagogia Competente. *Revista Múltiplas Leituras*, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun.
- RICHARDSON, Roberto Jarry (et al.). (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.
- ROSSO, Ademir José (et al.). (2010). Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 821-842, out./dez.

- SCHEIBE, Leda. (2007). Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr.
- SCHLINDWEIN, Luciane Maria. (2010). A Relação Teoria e Prática na Psicologia da Educação: implicações na formação do educador. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 14, n. 2, p. 341-347, jul./dez.
- SILVA, Carmem Virgínia Moraes da; FRANCISCHINI, Rosângela. (2012). *Faz de conta que eu brinco: o comparecimento da brincadeira na educação infantil da rede pública de Vitória da Conquista – Bahia*. In Rosângela Francischini; Tatiana Minchoni; Emmanuelle de Oliveira Ferreira (Orgs.). *Crianças e adolescentes: percursos teórico-metodológicos de investigação em múltiplos contextos de desenvolvimento*. Natal, RN: EDUFRRN, p. 169-182.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. (2011). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia*. UESB: Vitória da Conquista.
- VEIGA, Ilma Passos Alvarenga. (2009). *A Aventura de Formar Professores*. Campinas, SP: Parpirus.

Formação Docente: Perspectivas de Aprendizagem no Trabalho

Jane do Carmo Machado⁶⁹

Resumo

Este estudo apresenta-se como recorte da pesquisa, em andamento, intitulada: Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades, desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Esta pesquisa pretende identificar e analisar desafios e potenciais da formação continuada e em serviço de professores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem a partir do discurso de professores e orientadores pedagógicos. O trabalho docente surge como dispositivo para se repensar e ressignificar a prática pedagógica durante os encontros de formação coletiva, privilegiando a formação como atividade de permanente reflexão crítica e de aperfeiçoamento do trabalho. Quando a formação acontece coletivamente, os professores têm a oportunidade de avançar em conhecimento, tomando como fundamento do diálogo e do estudo teórico-prático as experiências de trabalho e de formação de seus pares, de modo a criarem oportunidades de aprendizagem para todos. O contexto de trabalho docente é permeado por tensões, conflitos, retrocessos, avanços e aprendizagens que levam os professores a buscar novos conhecimentos, a viver outras experiências para poderem melhorar, cotidianamente, sua prática pedagógica. Nessa trajetória, os professores deparam-se, também, com muitos desafios institucionais, estruturais, organizacionais e profissionais que exigem superação para tornar trabalho e formação aliados de seu desenvolvimento profissional. Assim, os encontros de formação docente, nesta pesquisa denominados ateliês de formação continuada e em serviço de professores, apresentam-se como possibilidade para o fortalecimento coletivo dos professores com vistas à atualização de seus conhecimentos teórico-práticos e da melhoria do processo de ensino-aprendizagem, especialmente dos alunos da Educação Básica. O material de pesquisa - obtido a partir de observação participante e de questionários aplicados a 71 professores e 37 orientadores pedagógicos de 31 escolas que atendem a alunos dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, Brasil, no período entre 2011 e 2012, e de entrevistas em 2013 - contribuirá para a compreensão da visão dos professores e orientadores pedagógicos sobre as contribuições e o potencial da formação continuada realizada na própria escola para legitimação do trabalho docente. Para tanto, buscaram-se as contribuições teóricas de Veiga (2010; 2012), Rangel (2005; 2009; 2010), Imbernón (2009; 2010; 2011), Giroux (1997), Alarcão (2007; 2010a; 2010b), Benjamin (1996), Todorov (2011a; 2011b). A participação no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação poderá contribuir para o aprofundamento do objeto de estudo a partir de outras experiências e pesquisas já realizadas e em andamento, assim como esta pesquisa tem a pretensão de ampliar o debate em torno do tema formação de professores a partir da experiência da rede municipal de ensino de Petrópolis, RJ, Brasil.

Palavras-chave: Formação docente continuada; trabalho; prática pedagógica.

⁶⁹ Universidade Federal Fluminense – Programa de Pós-Graduação em Educação

1 Introdução

Este estudo apresenta-se como um recorte da pesquisa intitulada: Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades, em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, a partir do material empírico reunido no período de 2011, 2012 e 2013, durante observações realizadas nos ateliês de formação, questionários e entrevistas feitas a professores e a orientadores pedagógicos⁷⁰ da rede municipal de ensino de Petrópolis – RJ/Brasil, tendo como pano de fundo a discussão em torno dos desafios e das possibilidades de uma proposta de formação docente continuada realizada na própria escola.

A formação do professor constitui-se como parte fundamental para a realização de seu trabalho e, também, como parte essencial para o seu desenvolvimento profissional. Considera-se a formação inicial como norteadora dos primeiros passos dados pelos professores em seu trabalho, e a formação continuada e em serviço como a que se serve do trabalho para buscar novas aprendizagens, fundamentadas em referenciais teóricos já conhecidos e ressignificados, como também em outros que são objeto de estudo, ampliando, assim, o foco de visão do professor em relação à docência. Essas aprendizagens apresentam-se como ponte que liga o trabalho à formação, e vice-versa. Nesse sentido, torna-se relevante criar possibilidades para que o professor possa reconhecer que o trabalho docente é um campo fértil, permeado de múltiplas questões e desafios que estão presentes na rotina diária e que exigem um aprofundamento mais complexo por parte de cada profissional. Para além de práticas já consolidadas e, muitas vezes, rotimizadas que fazem com que os professores pouco ou nada reflitam sobre elas, a formação continuada e em serviço pode levar os professores a se distanciarem de seu cotidiano para poderem perceber melhor suas crenças, concepções, formas de trabalho, o próprio grupo, buscando fundamentarem-se teoricamente com vistas a fortalecer o próprio trabalho e a formação.

Os encontros de formação coletivos de professores, nesta pesquisa denominados ateliês de formação continuada e em serviço de professores, surgem como possibilidade de os professores adquirirem novas aprendizagens, considerando as experiências vividas no próprio trabalho e socializadas no coletivo, com vistas a melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, abrindo, assim, espaços para a ressignificação das intervenções já realizadas, como também para a escolha das que forem, posteriormente, feitas. Esse processo pode ajudar professores e orientadores pedagógicos a alargar a própria compreensão da docência, uma vez que a coloca em cheque e considera o olhar e a contribuição vinda de todo o coletivo de professores. Essa dinâmica não se constitui como um processo fácil no qual todos os professores se colocam dispostos a ter seu trabalho pedagógico, de certo modo, avaliado pelos pares e, também, por si mesmos, já que também terão a possibilidade de fazer um mergulho reflexivo no seu durante o relato que fizerem de suas experiências e práticas. A reflexão crítica sobre a própria ação pedagógica torna-se um conteúdo que os professores, coletiva e individualmente, vão tendo a possibilidade de aprender a partir da formação continuada e em serviço, pois, na formação inicial, muitos professores ainda não atuam e, portanto, não têm a oportunidade de conciliar formação e trabalho, articulando-os significativamente.

2 Um diálogo com o referencial teórico

⁷⁰ A partir de 2011, esses profissionais passaram a ser denominados orientadores escolares, mas será utilizada a denominação anterior de orientadores pedagógicos respeitando a preferência dos sujeitos pesquisados.

A formação dos professores constitui-se como temática que leva muitos pesquisadores em educação a se debruçarem, exaustivamente, sobre conhecimentos e experiências pedagógicas reveladas por meio de suas pesquisas. Esse material de pesquisa auxilia tanto os pesquisadores como, e especialmente, os professores, quando a ele têm acesso e o usam como objeto de estudo, a compreenderem e a buscarem outros caminhos para a melhoria do processo educacional e também da profissão professor. Nesse sentido, a formação do professor não poderia ser pensada desarticulada do próprio trabalho, já que é no trabalho que o professor recorre aos saberes e conhecimentos adquiridos na formação para poder responder as questões que surgem em seu dia a dia. A formação, especialmente a formação inicial, apresenta-se como base que fundamenta as ações do professor que, com o decorrer do trabalho, precisarão receber as contribuições da formação continuada para que possam ser solidificadas, ressignificadas e ampliadas a partir de novas aprendizagens. O ato de olhar para o trabalho como subsídio para a própria formação implica um amadurecimento do profissional professor que, muitas vezes, é conquistado na sua trajetória de trabalho articulada à de formação. Tal articulação que uni trabalho docente e formação docente continuada no mesmo local e tempo vai demandar ações concretas a serem realizadas pelos profissionais da escola.

Rangel (2005, 2009) destaca que a formação continuada de professores, quando acontece na escola, pode contar com o apoio do supervisor pedagógico, nesta pesquisa denominado orientador pedagógico, como um líder capaz de mobilizar os professores e de dinamizar essa formação no próprio local de trabalho para discussão e atualização teórica das práticas. Na perspectiva adotada nesta pesquisa, o orientador pedagógico passa a ser um parceiro do professor no sentido de viabilizar condições para que a formação continuada e em serviço aconteça. Parceiro que se co-responsabiliza pela formação do professor e, também, pela sua própria, priorizando o estudo como atividade inerente ao desenvolvimento de seu trabalho. Sua atuação inicia-se desde um trabalho de sensibilização do professorado e passa pelas etapas de planejamento, de organização e de garantia do espaço como espaço formativo de estudo, de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e as possibilidades de intervenção e reorientação.

Assim, segundo Rangel (2010):

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo (RANGEL, 2010, p. 57).

Para Alarcão (2010b), esse profissional deve situar-se em um sistema organizativo institucional, no qual lhe sejam atribuídas uma missão, uma voz e uma ação, tornando-o peça vital em uma organização aprendente, responsabilizando-o por pensar a escola com o coletivo de professores. O orientador pedagógico é visto como um profissional que, devido à sua formação, possui um conhecimento das questões de cunho pedagógico que permeiam todo o campo de ação do professor, e, portanto, tem as condições necessárias para promover, junto com os professores, reflexões teórico-práticas mais profundas e complexas dessas questões. Isso não significa que detém todo o conhecimento sobre tal tema e que o professor não possui nenhum, pelo contrário, indica que, orientador pedagógico e professor, podem juntos promover uma permanente atividade reflexiva sobre o trabalho, na busca por superar dificuldades próprias da ação educativa e propor alternativas que possam responder melhor a cada realidade vivenciada. A formação continuada e em serviço pode ajudar o professor a conhecer seu contexto de trabalho, questionando e estranhando práticas rotineiras, valores e concepções pedagógicas há muito adotadas, que acabam por camuflar dificuldades enfrentadas por professores e alunos durante o processo de ensino-aprendizagem; a

responder desafios, conflitos e mudanças com propriedade dos que conhecem o que fazem e por que fazem, de modo a optarem, coletivamente, por concepções, ações e referenciais pedagógicos significativos, capazes de promover a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional do professor.

Esse movimento de articulação entre trabalho e formação acontece à medida que o professor assume-se como responsável por seu próprio trabalho e formação continuada, rejeitando, ou pelo menos desconfiando, de um trabalho que seja realizado totalmente de forma passiva, no qual o professor somente recebe prescrições elaboradas por outrem e não tem a possibilidade de intervir nesse processo. Giroux (1997) defende a posição do professor como um intelectual transformador capaz de realizar expressiva crítica teórica de ideologias tecnocráticas e instrumentais vinculadas a teorias educacionais que defendem lados distintos para o planejamento e a organização curricular de sua implementação, como se fosse possível pensar a questão educacional dessa forma. Um intelectual que possa pensar e interferir nas questões educacionais, mas, também, possa ter influência sobre as questões econômicas, políticas, culturais e sociais que podem contribuir ou dificultar a conquista de sua própria emancipação pessoal e profissional dependendo do modo como as enfrenta. Na perspectiva apontada, o intelectual transformador precisa desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, reconhecendo que pode promover mudanças que impliquem melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, também, contribuam para seu desenvolvimento profissional.

Assumir-se como intelectual transformador vai exigir do professor uma aprendizagem sobre sua própria profissão, não uma aprendizagem daquele que está fora, ou seja, que direciona o olhar para a profissão quando realiza a sua formação inicial, contudo, uma aprendizagem do que se encontra em processo de trabalho e de formação ao mesmo tempo.

Segundo Veiga (2010; 2012), para se obter um expressivo avanço qualitativo no que diz respeito ao atendimento escolar, é preciso que se faça um sério investimento na qualidade da formação profissional para o magistério e no aperfeiçoamento das condições de trabalho dos professores nas escolas, pois, de outro modo, caminha-se sem sair do lugar. Nesse prisma, pensa-se na importância do papel do professor para apontar aquilo que está faltando ou precisa ser replanejado na sua formação e sinalizar de que modo as condições de trabalho devem ser arranjadas para que possa instituir uma prática pedagógica que leve o aluno a aprender significativamente e para que oportunize seu próprio desenvolvimento profissional. Quando aponta a necessidade de se investir na formação do professor e nas suas condições de trabalho, a autora não está se referindo somente a iniciativas individuais do próprio professorado, mas a uma gama de ações políticas mais amplas que possam envolver o professor nessa dinâmica como um dos principais responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, priorizando todos os aspectos que perpassam a profissão docente.

O trabalho do professor pode ser ressignificado a partir do olhar que o próprio professor e seus pares fazem das experiências por eles vividas, já que essas experiências podem ser narradas, servindo de dispositivo para uma proposta de formação no próprio trabalho, aguçando um processo capaz de articular trabalho e formação continuada e em serviço. Assim, as experiências vividas pelos professores durante seu trabalho e formação poderiam ser narradas no coletivo e transformadas em histórias que possibilitem a formação de uma rede de histórias, que elucidem as experiências vividas por cada sujeito envolvido, permitindo a inserção de uma história no fluxo das outras histórias, que se articulem e se constituam entre si, preservando seu potencial inesgotável de significação tal como aponta Benjamin (1996). Para esse autor,

as experiências são comunicáveis e, portanto, devem ser intercambiáveis, pois, sua narração possui uma dimensão utilitária. Dessa forma, na perspectiva desse mesmo autor, se o professor pudesse se perceber um cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, levando em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história, talvez pudesse olhar para a sua trajetória de formação e trabalho, e também para a de seus pares, como essencial e em constante processo de ressignificação a partir de outros olhares e de novas aprendizagens. Nesse sentido, Todorov (2011a; 2011b) também contribui para se pensar a trajetória de trabalho e de formação do professor como fundamental para a abertura de outros caminhos possíveis de atuação, especialmente quando sinaliza a importância da memória. Na sua perspectiva, há dois tipos de memória, memória literal e memória exemplar, sendo esta última, justamente, a que pode revelar o potencial de aprendizagem que um acontecimento passado pode ter no presente, quando rememorado com consciência e comprometimento, buscando vestígios que possam consolidar momentos presentes e futuros mais adequados e mais bem vividos. Desse modo, pensar nas narrativas das experiências dos professores usadas como memória exemplar poderia abrir caminhos para que legitimassem muitos dos desafios que se deparam no seu cotidiano, para que percebessem as dificuldades inerentes a sua profissão como oportunidades de desenvolvimento profissional e de aprendizagem, problematizando cada etapa, crítica e comprometidamente, de modo a buscar outras alternativas mais significativas e mais adequadas a cada realidade e tempo vivido, tanto individual como coletivamente.

3 O material de pesquisa e as possibilidades de reflexão crítico-construtiva

O material de pesquisa decorre de observação dos encontros de formação continuada que acontecem no *locus* escolar, de questionários e de entrevistas semi-estruturadas realizadas com professores e orientadores pedagógicos da rede municipal de ensino de Petrópolis- RJ, em 2011, 2012 e 2013. A natureza da pesquisa é qualitativa na concepção referendada por Bogdan & Biklen (*apud* ANDRÉ, 2011a) e Lüdke e André (2011a) que consideram a descrição detalhada do material como essencial para a obtenção não de hipóteses pré-determinadas, mas de significados que auxiliam a compreensão da situação vivenciada pelos sujeitos. Sendo assim, esses momentos de aproximação do cotidiano de trabalho e, também, de formação de professores possibilitaram à pesquisadora um registro e uma compreensão mais significativos da realidade vivida por esses profissionais a partir de seus discursos escritos e orais que revelaram muitos desafios e também potenciais na sua trajetória. Embora a pesquisadora também possua uma trajetória de 25 anos de trabalho na educação básica, como professora, diretora e, atualmente, orientadora pedagógica nesta mesma rede de ensino, sentiu-se provocada a fazer uma imersão na própria realidade, buscando, na perspectiva de Benjamin (1996), a inserção de sua história no fluxo de outras tantas, preservando em cada uma delas o potencial inesgotável de significação que cada uma possui para si e para os demais sujeitos quando narradas.

Sendo assim, alguns extratos/fragmentos dos discursos de professores e de orientadores pedagógicos serão apresentados na tentativa de se trazer para a discussão, mesmo que de modo breve devido à característica deste artigo, a temática da formação continuada e em serviço de professores levada a cabo no contexto escolar a partir da concepção e dos sentidos atribuídos às experiências por eles vividas. O material de pesquisa revela-se como uma construção coletiva entre os pesquisados e o pesquisador, considerando, para sua interpretação, um diálogo com referenciais teóricos consolidados sobre o tema em

voga. Para compreender os sentidos enunciados, a pesquisadora precisou debruçar-se sobre o material como alguém que, algumas vezes, desconhece a realidade pesquisada e outras, está completamente imerso nessa mesma realidade. Dessa forma, na busca por uma aproximação mais significativa, as idas e vindas ao material de pesquisa foram constantes.

Para Bakhtin (2004, p.107): “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de desacordo com alguma coisa”. Assim, a enunciação dos professores e orientadores pedagógicos poderão traduzir em signos exteriores os signos interiores a partir de um horizonte social segundo o qual o locutor pensa e se exprime com foco em um auditório social bem definido, no caso, o pesquisador.

Nos fragmentos a seguir, retirados do material de entrevista e de observação, são apresentadas perspectivas de orientadores pedagógicos quando perguntados se se sentiam preparados para dinamizar os encontros de formação de professores, e sobre quais os requisitos que deveriam possuir para tal empreendimento, assim como algumas concepções sobre as experiências vividas por eles e pelos professores durante esses encontros:

- Eu acho que, em primeiro lugar, a característica de pesquisador, se ele não for um pesquisador, se ele não buscar outras fontes, ele vai se limitar a uma formação muito fechada com aquele mundinho que ele tem dentro da escola, então, acho que a principal é ser éh... pesquisador, estudar né, éh... e procurar outras fontes de informação, não só os livros, revistas, mas conversar com outras pessoas, participar de encontros, tudo isso ajuda... é levado em consideração para trabalhar junto com os professores (O.P.SJ).

- Sinto em processo, me sinto assim, em processo. Eu busco essa formação sempre..., então, eu tô sempre buscando essa formação, lendo, me aperfeiçoando, buscando capacitação, conversa, diálogo, pra cada vez mais responder prontamente a, a essa demanda de formação continuada na própria escola, a esse trabalho, que precisa ser de todos, todos juntos! (O.P. JA).

- A formação acontece... como algo que tira da rotina a escola, que realmente mexe na rotina da escola, mas de uma forma positiva.... É... eu acredito muito na formação continuada dentro da escola, em serviço, porque eu acho que, que você aí passa a atingir, né, o maior número de pessoas e você constrói a tua equipe, quer dizer, o grupo se constrói dentro da própria necessidade, da própria demanda né, que não é igual, a gente é uma rede com, sei lá, 200 escolas e uma escola não é igual a outra (O.P.JS).

- A formação inicial é o pontapé inicial, éh, o professor precisa dessa formação inicial pra, pra..., reter algumas informações, alguns conhecimentos. Agora a prática pedagógica, o dia-a-dia, o fazer pedagógico é aperfeiçoado a cada momento, a cada turma, a cada nova turma, a cada novo desafio, a cada nova proposta, um novo programa, então, o professor, ele precisa ter essa flexibilidade, ele precisa tá pronto pra isso, pra mudar junto, pra caminhar junto com as mudanças e a formação continuada pode ajudar o professor no seu trabalho cotidiano. Especialmente, quando se torna parte da rotina de seu trabalho, que é um grande desafio, para o orientador, para a gestão, para os professores, éh, para todos, todos juntos! (O.P.JA).

- Acredito, gosto muito desses momentos de formação, porque eu acho que há uma troca né,..., eu acho que é uma troca que... a gente tem muito o que aprender né, e cada ano passando um pouquinho da sua experiência, eu acho que enriquece o processo né, o nosso trabalho com os alunos (P. SJ).

- Ah! Eu acho que sim, que nós buscamos sempre nossas memórias, experiências, isso acontece bastante né, porque quando a gente estudou lá, no primário, antigamente, eu acho que as práticas eram bem diferentes do

que a gente tem atualmente. Então, eu acho que isso foi muito válido porque, a todo momento, isso foi pensado nesses encontros né, éh... nós né, voltamos lá no passado, vimos o que dava certo e o que não e a gente faz uma reflexão a respeito de tudo e procura fazer da melhor forma pra gente não repetir o que a gente considerou negativo né, e porque não repetir aquilo que a gente viu que dava certo, né (P.SJ).

- Nós queremos aprender mais, mas o número de turmas e alunos que temos que dar conta é enorme, o que nos leva a nos concentrar mais nos afazeres do cotidiano e não avançar muito nas reflexões críticas. No outro encontro, por exemplo, vocês orientadoras nos enviaram material de leitura com antecedência para lermos antes do encontro, mas eu tinha tantas tarefas dos alunos para corrigir e planejar as aulas seguintes que foi impossível dar conta. Às vezes, fico triste com isso, pois preciso trabalhar muito para poder me sustentar, mas me pergunto até que ponto, apesar de me esforçar bastante, faço um bom trabalho?! (Professor E).

O discurso da professora (P.SJ) remete a perspectiva apontada por Imbernón (2009) sobre a necessidade de se estabelecerem processos de comunicação entre os professores: “Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre os colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender” (2009, p. 64).

Os fragmentos dos discursos apresentados apontam que há uma validação da formação continuada de professores na escola, concebe-se essa formação importante para o enriquecimento e a melhoria do trabalho do professor. As experiências vividas por cada um passam a fazer parte da vida de todos, surgem como pistas e referências para que os professores possam situar o seu trabalho no presente e futuro. Sinalizam que, quando a formação continuada passa a fazer parte da rotina de trabalho do professor, ela tem a possibilidade de ajudar no próprio trabalho, ou seja, possibilita a aproximação e, também, o afastamento do professor sobre suas próprias práticas, fazendo-o olhar, criticamente, para elas para poder vislumbrar outros caminhos de atuação.

Vale ressaltar que espaços representam os encontros de formação para as orientadoras pedagógicas e para os professores, pois, a partir do que indicam, podem-se inferir os sentidos por eles atribuídos.

QUADRO I – A representação dos encontros de formação na escola para as orientadoras pedagógicas - 2012

RESPOSTAS	QTDE
Troca de experiências entre os professores	35
Aprimoramento teórico e das práticas pedagógicas	35
Fortalecimento do trabalho coletivo dos professores na escola	32
Contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos	30
Avaliação das práticas pedagógicas	29
Fortalecimento do P.P.P.	24
Reflexão sobre o papel social do professor	22
Escuta a colegas professores mais experientes em sala de aula	19
Validação das práticas pedagógicas realizadas habitualmente	18
Aprimoramento teórico	14
Resolução dos problemas do dia a dia da escola	13
Escuta a colegas professores recém-formados sobre seus conhecimentos	11

Perda de tempo	0
----------------	---

Fonte: Relatório de Tese de Jane do Carmo Machado (2013)

Das 37 orientadoras pedagógicas que responderam essa questão, 4 delas ainda acrescentaram as seguintes respostas: proposta de trabalho; oportunidade de transformar a prática em objeto de estudo; diagnosticar fragilidades no processo de ensino-aprendizagem para redimensionar os planejamentos e torná-los mais significativos; inclusão.

Ao se considerar a mesma questão para os 71 professores, nos quatro primeiros lugares com mais indicações, aparecem que os encontros de formação constituem-se em espaços de: troca de experiências entre os professores (69); contribuição para a melhoria da aprendizagem dos alunos (53); avaliação das práticas pedagógicas (52); e aprimoramento teórico e das práticas pedagógicas (50). Três ainda complementaram com as seguintes respostas: um espaço para discutir política pedagógica e salarial; professores moradores da região contribuem nos encontros com informação sobre a comunidade; e elevação da qualidade do ensino. Apenas 1 professor sinalizou que os encontros são perda de tempo.

Tais respostas dadas, tanto pelos orientadores pedagógicos como pelos professores, fazem pensar que os sentidos atribuídos a esses espaços de formação continuada de professores constituem-se, especialmente, como espaços de troca de experiências e aprimoramento teórico-prático, que acabam por fortalecer o trabalho individual e coletivo entre os professores, o que pode contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos e potencializar o próprio desenvolvimento profissional de cada professor.

Quando atribuem tais sentidos para a formação continuada e em serviço, estão, ao mesmo tempo, criando nesses espaços oportunidades para que a escola torne-se reflexiva, interrogando-se sobre si mesma para poder se transformar em uma instituição autônoma e responsável na perspectiva apontada por Alarcão (2007).

Quanto ao profissional que desenvolve a proposta de formação na escola, no caso os orientadores pedagógicos, dos 71 professores que responderam ao questionário, 65 afirmaram que é o profissional mais adequado para a dinamização dessa proposta e seis declararam que não.

Dos 10 professores entrevistados, todos apontaram a necessidade de se ter o orientador pedagógico para a dinamização da proposta de formação continuada e em serviço na escola, uma vez que consideram não só a formação desse profissional, mas também o seu trânsito pela escola e o seu envolvimento com todos os professores e alunos.

As 10 orientadoras pedagógicas entrevistadas relataram que, para desenvolver uma proposta de formação na escola, precisam estar sempre abertas a aprender mais, a aprofundar conhecimentos por meio da pesquisa e, também, do encontro com os pares e demais professores, a escutar os professores, já que, muitas vezes, os professores buscam, nesses momentos de formação coletiva, respostas para melhorar a sua prática pedagógica em sala de aula.

A partir do material de pesquisa, percebe-se que as orientadoras pedagógicas buscam se tornar intelectuais transformadores na perspectiva privilegiada por Giroux (1997). Entretanto, sabem dos desafios que terão que superar para instituir mudanças estruturais e conceituais com vistas a transformar a escola também como espaço legítimo de formação continuada e em serviço de professores, tornando a escola uma

organização que se abre para a reflexão, como um espaço aprendente e qualificante tal como indicada por Alarcão (2010a).

Nesse sentido, Imbernón (2009) aponta que a formação continuada, por ele denominada permanente, quando adequadamente implementada, superando uma perspectiva que se fecha apenas na reflexão sobre conteúdos disciplinares e avança por um caminho capaz de trazer à discussão todos os aspectos inerentes à formação e ao trabalho docente, pode contribuir para que novas formas de atuação educativa possam se incorporar à prática dos professores.

4 Considerações finais

A formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

Os fragmentos dos discursos de professores e de orientadores pedagógicos apontam para uma potencialização da escola também como espaço de formação continuada, permanente, de autoavaliação coletiva, capaz de superar a visão simplista, e até ingênua, de uma mudança apenas espacial para a formação, pois possibilita o desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de uma perspectiva colaborativa de formação continuada e em serviço que oportuniza a ação prática de todos os professores envolvidos, não apenas quando relatam suas experiências e saberes, mas quando conseguem, a partir delas, perceber que possuem uma trajetória que é legítima e, portanto, deve ser revelada, servindo de motivação, de desafio, de superação e, especialmente, de aprendizado para o seu próprio trabalho e o dos pares. Imbernón (2009; 2010; 2011) postula que os professores precisam reconhecer que são responsáveis pela sua própria formação e que são capazes de gerar conhecimento teórico-pedagógico, principalmente quando se debruçam crítica e construtivamente sobre seu próprio trabalho nas escolas. Nessa perspectiva, aponta: “[...] requer necessariamente dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento na instituição educativa na realização de projetos de mudança” (2009, p. 53).

Alarcão (2010a) traz para a discussão a necessidade de a escola se constituir como reflexiva, pois a reflexividade amplia as possibilidades de aprendizagem e de emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, quando os professores e os orientadores pedagógicos pensam a escola, estão pensando o seu trabalho e, também, a sua formação enriquecendo-se e se qualificando, tornando a escola uma organização ao mesmo tempo aprendente e qualificante. Para a autora, a escola reflexiva define-se como: “Organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2010a, p.90). Nessa perspectiva, os ateliês de formação continuada e em serviço de professores podem se constituir como espaços para que os professores, e também os orientadores pedagógicos, reflitam, constantemente, sobre o seu trabalho no próprio contexto de atuação, a escola, na busca por melhores possibilidades tanto individual como coletivamente.

Referências:

- André, Marli Eliza D. A. de (2011a). Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In Menga Lüdke & Marli Eliza D. A. de André. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. (13a reimpressão, pp. 11-24). São Paulo: EPU.
- Alarcão, Isabel (2007). A Escola Reflexiva. In Isabel Alarcão (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. (pp. 15-30). Porto Alegre: Artmed Editora.
- _____ (2010a). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (Vol. 8, 7a ed.). São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época.
- _____ (2010b). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Mary Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 11-55). Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- Bakhtin, Mikhail (VOLOCHINOV) (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (11a ed.). São Paulo: Editora Hucitec.
- Benjamin, Walter (1996). *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política* (10a ed.). Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Giroux, Henry A. (1997). *Os Professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Imbernón, Francisco (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- _____ (2010). *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.
- _____ (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza* (Vol. 14, 9a ed.). Tradução Luciana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, Coleção questões de nossa época.
- Lüdke, Menga & André, Marli E. D. A. (2011a). Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In Lüdke & Marli Eliza D. A. de André. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. (13a reimpressão, pp. 25-44). São Paulo: EPU.
- Machado, Jane do Carmo (2013). Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades. (Relatório de Tese/2013). Niterói, RJ: PPGEUFF.
- Rangel, Mary (2005). Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. In Mary Rangel & Celestino Alves da Silva Jr. (Orgs.) *Nove olhares sobre a supervisão* (11a ed, pp. 147-161). São Paulo: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- _____ (2009). Supervisão e orientação educacional: concepções e práticas conjuntas. In Mary Rangel (Org.). *Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação* (2a ed, pp. 11-23). Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

- _____ (2010). O estudo como prática de supervisão. In Mary Rangel (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas* (pp. 57-67). Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- Todorov, Tzvetan (2011a). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2011b). *La memoria amenazada*. Barcelona: Paidós.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro (2010). *A aventura de formar professores*. (2a ed.). Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.
- _____ (2012). Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In Ilma Passos Alencastro Veiga & Ana Lúcia Amaral (Orgs). *Formação de Professores: Políticas e debates*. (5a ed, pp. 61-86). Campinas, SP: Papyrus. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

O programa nacional de integração da educação profissional ao ensino médio na modalidade da educação de jovens e adultos - proeja: discutindo o trabalho docente na educação de jovens e adultos do IFRN – Câmpus Caicó

Débora Suzane de Araújo Faria⁷¹

Resumo

O presente artigo aborda uma discussão da perspectiva do trabalho docente para a educação de jovens e adultos no IFRN – Câmpus Caicó. O texto se fundamenta no trabalho de pesquisa de pós-graduação “*Stricto Sensu*” dessa pesquisadora, intitulado “O PROEJA ensino médio – Câmpus Caicó”. Assim, como fonte de pesquisa, nos fundamentamos em estudos já produzidos sobre a temática em questão, dos autores Oliveira (1999), Ries (2006), Coll, Palacios e Marchesi (2004), Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), Arroyo (2007), Moura e Pinheiro (2009), Pinto (2009) dentre outros autores que escrevem sobre as políticas de formação para o trabalho docente na educação de jovens e adultos do PROEJA. Partimos do pressuposto que os ideários neoliberais influenciam na formulação das políticas públicas para a educação profissional, ocasionando novas exigências para o trabalhador docente. Nesse contexto, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, enquanto política pública objetiva atender às demandas por profissionais que possam suprir as necessidades do mundo do trabalho, numa perspectiva de formação e qualificação profissional integrada ao ensino médio. Dessa forma, o trabalho docente é profundamente desafiado a se desenvolver em um ambiente que lhe dê oportunidades de elaborar, gerir e executar propostas que possam provocar mudanças na educação que atendam à especificidade do público da educação de jovens e adultos. Um dos componentes mais significativos da especificidade desse público, conforme Oliveira (1999) é o fato de ser migrante vindo de áreas rurais pobres e ser filho de trabalhadores rurais que não tiveram acesso à educação formal. Portanto, percebe-se que o trabalho docente para esse público precisa se fundamentar nas características desse alunado, mas as condições de um trabalho docente profícuo necessitam “*à priori*” estar presentes e reivindicadas no cenário educacional público em âmbito nacional. Os primeiros procedimentos utilizados para a consecução da pesquisa se relacionaram à pesquisa documental-bibliográfica a qual teve os documentos como objetos de investigação. Para análise da bibliografia nos fundamentamos em André e Ludke (1986) que postulam ser a unidade de análise a que permitirá selecionar e analisar segmentos específicos do conteúdo. Iniciou-se, então, a fase de seleção de artigos, de periódicos e de livros que foram consultados através da internet em anais de eventos, revistas, resumos e livros e-books. A consulta dessa bibliografia visou identificar nesses textos a existência ou a alusão aos temas e subtemas abordados nesse artigo. Para tanto, o presente trabalho apresenta-se estruturado em cinco partes; a primeira apresenta uma introdução sobre o tema políticas públicas, a segunda uma breve retrospectiva histórica do trabalho docente; a terceira trata de alguns desafios que surgem ao trabalho docente voltado para a educação de jovens e adultos; a quarta aborda a EJA e o PROEJA e por fim algumas considerações finais.

Palavras chaves: Trabalho docente; PROEJA; EJA; políticas públicas.

⁷¹ Mestranda no Programa de Pós graduação em educação da UFRN.

1 INTRODUÇÃO

Enfrentar os dilemas da contemporaneidade implica para o trabalho docente uma reforma paradigmática que reconquiste sua legitimidade, favorecendo o diálogo entre o professor e os atores que fazem parte do processo educativo, os alunos.

Os desafios do século XXI – os ditames da globalização neoliberal - numa sociedade que exige cada vez mais mão-de-obra especializada para o mercado de trabalho fez surgir, por meio de uma iniciativa inédita em nosso país, a possibilidade de integração de três áreas: o ensino básico, a educação profissional de nível técnico e a educação de jovens e adultos.

Nessa direção, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA objetiva oferecer aos jovens e adultos trabalhadores, oportunidades de escolarização que aliam a educação básica à educação profissional, rompendo, dessa forma, com políticas que se restringem “à questão do analfabetismo, sem articulação com a educação básica como um todo, nem com a formação para o trabalho, nem com as especificidades setoriais [...]” (BRASIL, 2006, p. 11)

Tal proposta acaba implicando em mudanças significativas para o trabalho dos docentes, haja vista que precisam atender às demandas advindas das políticas educacionais, sem que tenham uma formação compatível com tais exigências.

Neste sentido, o presente trabalho apresenta-se estruturado em duas partes; a primeira discute as políticas que nortearam a implantação do PROEJA nos Institutos Federais, bem como suas implicações políticas e pedagógicas no trabalho docente. A segunda parte apresenta um relato do percurso dessa modalidade no IFRN – Campus Caicó baseado nas experiências de alguns atores envolvidos no processo.

2 O desafio de integrar formação básica à formação técnica no trabalho docente

A temática da Educação de Jovens e Adultos mostra-se em um processo de contínuas mudanças, na busca de aprimoramento e de novas alternativas de políticas públicas que incentivem o acesso dos jovens e adultos ao saber formal.

Busca-se converter a educação de jovens e adultos - compensatória e supletiva - em uma dimensão mais equalizadora e qualificadora, vinculada à educação profissional, numa perspectiva de integração entre a formação básica e a formação técnica.

Nesse contexto, os Institutos Federais assumiram a proposta do Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, na perspectiva de atender ao público de jovens e adultos elevando a sua escolaridade com profissionalização e formação integral.

Através de um currículo integrador que versa sobre conteúdos do mundo do trabalho e da prática social do estudante, a proposta de integração pretende dar conta dos saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Objetivando atender à demanda social por políticas públicas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, que possibilitem ações educacionais fundamentadas em princípios epistemológicos com um corpo teórico que respeite as dimensões sociais, econômicas, culturais, cognitivas e afetivas do estudante, o PROEJA

pretende atender a essa clientela excluída tanto da oferta profissional técnica de nível médio, quanto do próprio Ensino Médio.

Importante salientar que os estudantes dessa modalidade possuem perfil diferenciado em relação à vivência e faixa etária, carregando um nível de aprendizagem representado por saberes gestados na sua prática social, que necessitam ser propostos nos conteúdos de cada disciplina. Partindo desse pressuposto, caberá ao professor motivar e estimular os jovens e adultos com vistas à sua permanência em sala de aula, contextualizando os conteúdos de aprendizagem com a sua realidade de vida.

Santos (2007), num estudo acerca da permanência de jovens e adultos no ambiente escolar, afirma que é importante pensar a condução do trabalho docente nas salas de EJA. Na sua concepção, se ratifica o fato de que recai sobre o trabalho docente a responsabilidade de criar uma dinâmica, uma linha metodológica que motive o aluno.

Baseando-se nisso, a permanência do jovem e adulto na EJA estaria na responsabilidade dos docentes. Para o enfrentamento dessa questão é conveniente analisar as intenções políticas do programa.

Convém compreender quais políticas públicas são consideradas na formação do jovem e adulto, e que seu sucesso não recai somente na elaboração e execução do trabalho docente. Também requer compreender a importância do papel do Estado e da sociedade civil na elaboração e implementação dessas políticas, articulando os conflitos, reconhecendo suas necessidades no processo e na avaliação dos resultados.

Nesse sentido, a formação do jovem e adulto através do PROEJA perpassa pelo compromisso com o adulto cidadão a partir de políticas públicas exequíveis às suas necessidades e especificidades numa perspectiva de respeito ao direito público e subjetivo de jovens e adultos à educação fundamental, concretizados através da Constituição Federal de 1988.

O PROEJA é uma resposta do estado brasileiro às demandas por inclusão social, consequência dos embates em prol da necessidade de formação de mão-de-obra especializada para o trabalho, a sociedade, os políticos e os intelectuais envolvidos nessas discussões. No governo LULA materializou-se a integração da EJA à educação profissional, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos, através do Decreto 5.154/2004.

Contudo, essa integração foi gerida de forma aligeirada, e os antigos CEFETs – Centros Federais de Educação Tecnológica, atuais IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia implantaram o PROEJA em suas redes de educação passando a ofertar, além dos cursos técnicos de formação básica integrada ao ensino médio, a modalidade EJA.

Os professores que já lecionavam nas turmas dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada e na forma subsequente foram incorporados ao PROEJA. Tal ação ocasionou certo estranhamento e a necessidade de conhecer a dinâmica dessa modalidade.

Muitos problemas afetam a educação de jovens e adultos no Brasil: as campanhas assistencialistas, a descontinuidade de políticas públicas, o aligeiramento da formação acadêmica e a falta de capacitação do professor para ministrar aulas na EJA.

Apesar disso, o PROEJA se constitui como uma possibilidade de inserção de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e à formação profissional, na perspectiva de uma formação integral. Essa integração, por sua vez, parte de um projeto educativo que vai “além de segmentações e

superposições que tão pouco revelam das possibilidades de ver mais completamente a realidade”. (BRASIL, 2006, p.30).

O grande desafio para a educação de jovens e adultos e para o trabalho docente é superar a perspectiva assistencialista e compensatória arraigada nas políticas públicas para o atendimento de jovens e adultos que não concluíram o ensino médio na idade regular. Isso implica ressignificar a política de formação de jovens e adultos no âmbito da sua formação profissional levando em consideração também o trabalho desenvolvido pelos docentes na modalidade EJA.

3. Um corpo estranho no IFRN: a experiência do PROEJA no campus Caicó

O PROEJA no campus Caicó foi implantado no segundo semestre de 2009, mesma época em que a escola foi inaugurada. Naquela ocasião seu corpo docente era quase todo formado por professores que estavam adentrando nesse universo da educação profissional. Embora boa parte já tivesse experiência anterior com o trabalho docente, poucos haviam trabalhado com educação de jovens e adultos. Alguns deles nem sequer tinham experiência anterior com a docência, posto que, recém-saídos da graduação, foram aprovados em concurso público ingressaram nas salas de aulas com muitas expectativas e nenhuma formação docente específica para educação profissional, visto que esta não é oferecida pelas instituições formadoras.

De acordo com documentos arquivados na Coordenação de Registros Acadêmicos do Câmpus Caicó, foram matriculados 180 alunos no PROEJA, distribuídos nos cursos técnicos de nível médio integrado em Eletrotécnica e Informática.

Embora não seja simples traçar um perfil desses educandos, observamos que a maioria apresentava um perfil diferenciado dos demais alunos da instituição. Conforme relatório socioeconômico da Assistência Estudantil, constatamos que eram, em sua maioria, egressos de escolas públicas, onde cursaram o ensino fundamental em condições precárias.

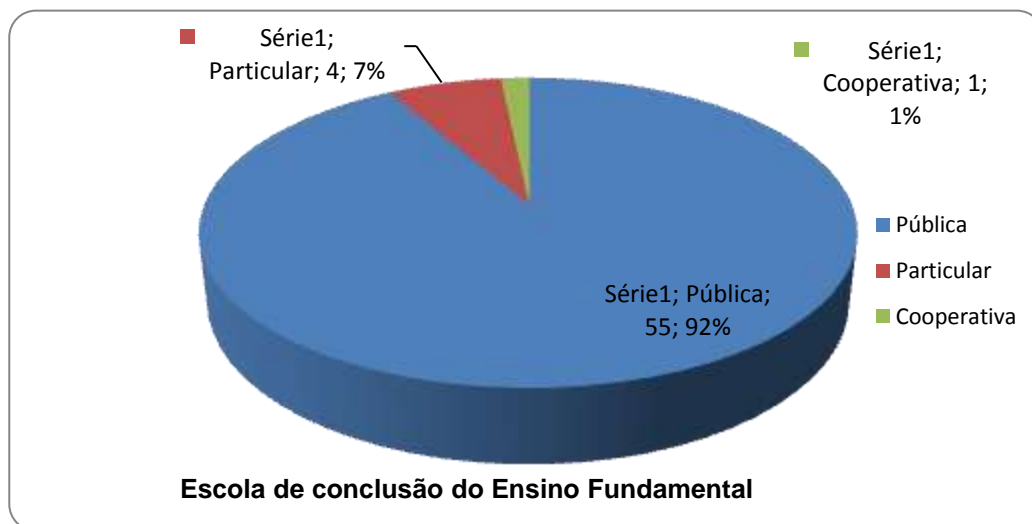


Figura 1 Arquivo da Assistência Estudantil – IFRN – Campus

No que se refere à conclusão do ensino fundamental, 92% declarou ter concluído em escola da rede pública de ensino e 62% antes do ano de 2004, isto é, um intervalo de no mínimo seis anos até o ingresso no

ensino médio. Dentre as razões que os levaram a parar de estudar: 72% afirmou ter sido por motivo de trabalho e 12% por desinteresse pessoal.

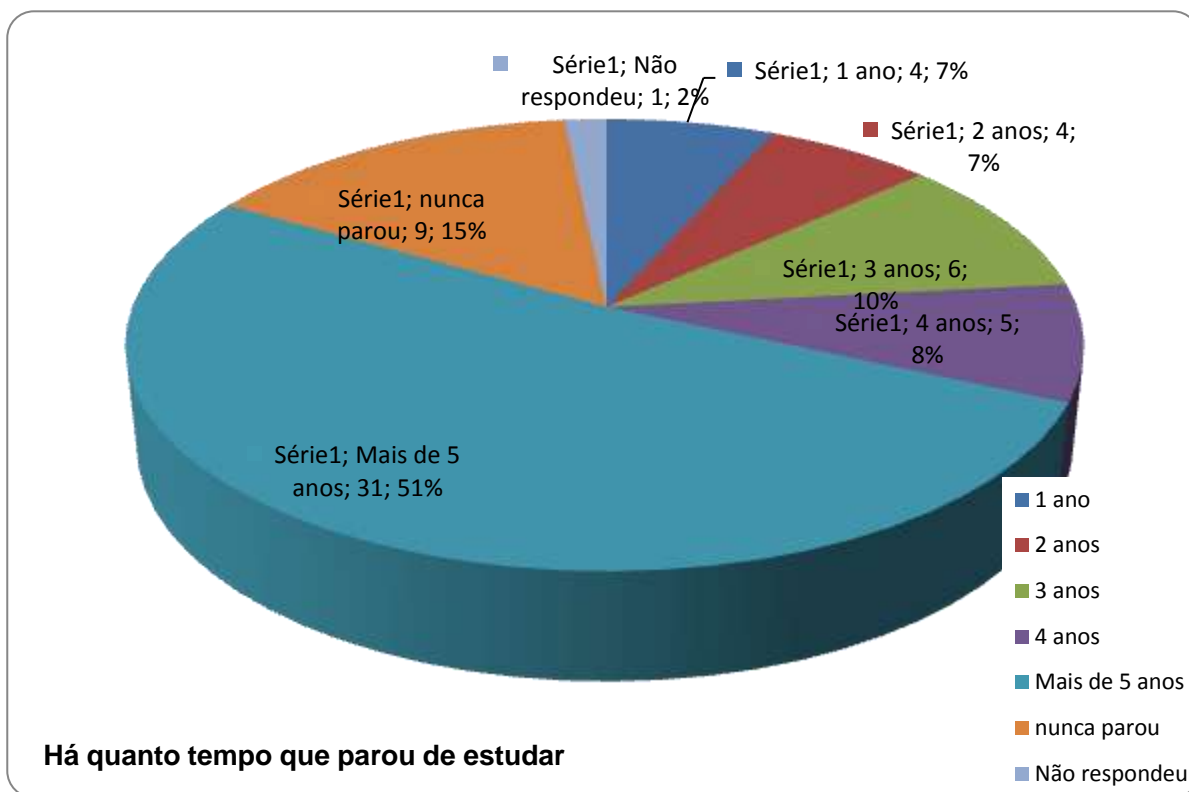


Figura 2 Arquivo da Assistência Estudantil do IFRN - Campus Caicó

Alguns já haviam deixado a escola há muitos anos e buscaram o PROEJA do IFRN com a finalidade de obter uma formação profissional. Outros diziam que precisavam continuar os estudos, que precisavam de mais conhecimentos. Quase todos trabalhavam e alegavam dispor de pouco tempo para se dedicar aos estudos, no entanto, afirmavam seu esforço para conseguir concluir o curso. Com relação à motivação pela escolha do IFRN, a maioria afirmou (53%) ter vindo estudar na instituição por esta oferecer ensino de qualidade, seguido por 33% que destacou a qualificação para o mercado de trabalho.

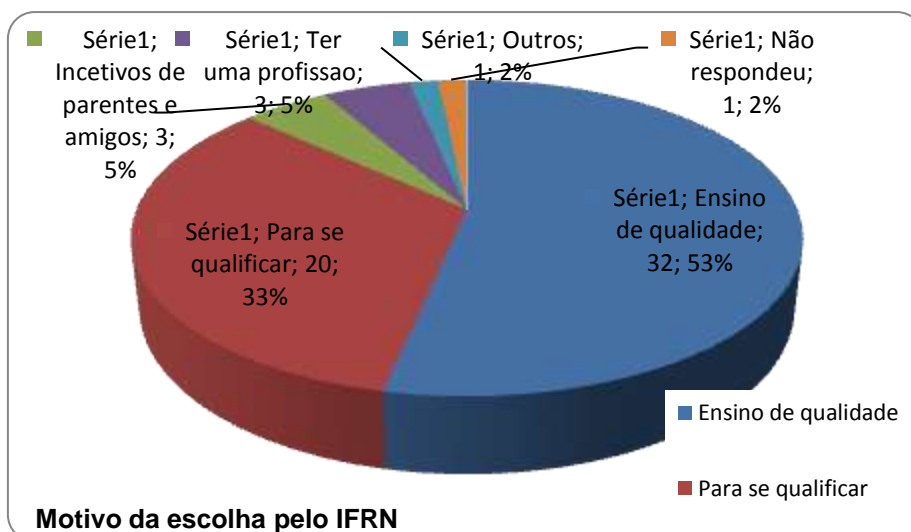


Figura 3 Arquivo da Assistência Estudantil do IFRN - Campus Caicó

À luz dessas considerações é importante refletirmos sobre os fatores que determinam o interesse e a motivação para aprender. Fita (1999, p. 77) assevera “que é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Por isso, a motivação humana é um determinante das condições materiais de existência do homem; que contribuem, entre outros aspectos, para as oportunidades educacionais e profissionais.

Conforme Solé (2006) o processo de aprender pressupõe uma mobilização cognitiva desencadeada por um interesse e por uma necessidade de saber. Ao mesmo tempo em que aprendemos estamos forjando nossa forma de ver-nos, de ver o mundo e de nos relacionarmos com ele.

Em relação aos cursistas do EJA, era visível que trabalhar com aquela clientela diferenciada demandaria a mobilização de recursos e saberes pedagógicos igualmente diferenciados. Que apenas replicar a grade curricular dos cursos integrados e adequá-las a carga horária da EJA, como estava posto, não seria suficiente.

Conforme Ramos (2010, p.66) a integração entre educação básica e educação profissional na modalidade Educação de Jovens e Adultos é uma política de governo, implementada por meio do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual foi instituído, no âmbito federal, pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.

Essa proposta, considerada uma experiência inovadora, não conseguiu romper com a organização dos conteúdos “fundamentada em uma concepção de conhecimento rigorosamente formalizada (...) que ao construir seu próprio campo, se automatizava, desvinculando-se das demais e perdendo o seu vínculo com as relações sociais e produtivas”. (KUENZER, 2005, p.07)

Passada a euforia inicial, logo vieram os problemas. A clientela não correspondia aos esforços dos docentes preocupados em ministrar os conteúdos e proporcionar aos seus alunos a formação de excelência, marca centenária da instituição. Os alunos alegavam muitas razões para não estarem acompanhando satisfatoriamente o curso: as dificuldades de aprendizagem e de conciliar o trabalho com os estudos; criticavam a metodologia dos professores afirmando que estes não associavam a teoria com a prática.

Avaliando o relato dos professores na pesquisa sobre “evasão e permanência no PROEJA do IFRN – Câmpus Caicó” é possível compreender que, ao invés de um trabalho integrado entre as disciplinas da área propedêutica com as disciplinas da área técnica, o que vem acontecendo na prática é a fragmentação do conhecimento básico versus o conhecimento técnico; não existindo a integração na prática; o que demonstra a não compreensão dos professores da perspectiva de integração assumida pelo PROEJA.

Quando esses citam a integração das disciplinas é perceptível que associam o sentido de integrar com o de associar os conhecimentos específicos de sua disciplina com as vivências dos sujeitos da EJA pois, de acordo com o professor da área propedêutica: “Associo os conteúdos de análise combinatória, probabilidade e estatística com aplicações práticas da vida cotidiana dos alunos”. Não há em sua fala a concepção de que para acontecer a integração, a disciplina que leciona deve, além de associar-se à vivência dos educandos, partir de um objetivo e de um planejamento conjunto dos conteúdos, priorizando a unidade do trabalho pedagógico em prol da formação omnilateral dos sujeitos.

Em face dessa compreensão que dicotomiza a formação geral e a formação técnica e, resiste, portanto, aos processos de mudanças estruturais demandadas pelo PROEJA, Kuenzer (2005) assevera que:

o trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse em parte a concepção de trabalho em geral porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento, não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão. (KUENZER, 2005, p. 05)

Nesse sentido, a prática dos professores vem expressar as contradições em torno da compreensão da formação humana integral pretendida para o PROEJA; o que vem demonstrar que esses estão formando os alunos através do disciplinamento para a vida social e produtiva, o que corrobora com as especificidades dos processos de produção (KUENZER, 2005).

Os professores, por sua vez, angustiavam-se com os resultados e atribuíam o fracasso desses alunos a falta de conhecimentos básicos que deveriam ter sido obtidos no ensino fundamental, como também ao pouco comprometimento dos mesmos com as atividades escolares.

Constatamos que ao iniciar o curso, professores, alunos e escola tinham expectativas divergentes. Provavelmente tais expectativas decorressem do desconhecimento que todos, aparentemente, tinham da realidade do PROEJA.

O PROEJA como modalidade de ensino, tem como principal referência a inclusão social emancipatória. Conforme os teóricos, Frigotto (2005), Ramos (2010), Kuenzer (2005), entre outros, que se debruçam sobre o tema, sua proposta educativa inclui o desafio de construção de estratégias pedagógicas que dê aos alunos condições de, não só se inserir no mercado de trabalho, mas também fazê-lo com qualidade, possibilitando-lhes as condições de viver dignamente como qualquer cidadão mediante uma formação humana integral.

O Projeto educacional do PROEJA se funda na “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condição necessária para o efetivo exercício da cidadania.” (DOCUMENTO BASE, 2006, p.01)

Os jovens e adultos que buscam o PROEJA, o fazem movidos pela necessidade de obter uma qualificação que permita sua inserção no mercado de trabalho, embora de acordo com o Documento-Base (2006), o objetivo do programa vá além disso. Essa formação parte do princípio de que o estudante tenha acesso ao mesmo tempo aos saberes e conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade, integrados à formação profissional que o conscientize a compreender e compreender-se no mundo, buscando melhorar as condições de sua existência e em prol da construção de uma sociedade justa.

No caso específico do PROEJA do Instituto Federal do Rio Grande do Norte são ofertados cursos técnicos profissionalizantes integrados ao ensino médio na modalidade EJA. Essa proposta prevê um esforço enorme para adequar essa instituição, cuja identidade foi construída com a formação de técnicos de nível médio de excelência para o mercado de trabalho, a uma modalidade que, embora exista em outras escolas, é totalmente nova no IFRN, sendo oferecida apenas em alguns campus do interior.

De início constatamos um fato curioso, mas perfeitamente compreensível. O IFRN que sempre se destacou como um celeiro de formadores de bons técnicos, também nunca se furtou a dar aos estudantes dos cursos técnicos de nível médio uma formação propedêutica satisfatória, comprovada anualmente nos resultados do

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos vestibulares das Universidades Públicas. Apesar de atender satisfatoriamente a proposta dos cursos técnicos integrados a escola demonstra ainda não estar preparada para abarcar a modalidade PROEJA.

Para tanto, seria necessário uma grande mobilização de seus quadros docentes no sentido de se adequar ou pelo menos ter clareza do significado dessa modalidade. De acordo com Kuenzer (2008, p. 31-32) seriam pelo menos três dimensões a ser consideradas nessa (re)formação dos docentes: a primeira seria conhecer o mundo do trabalho a partir da apreensão do caráter de totalidade das relações sociais e produtivas: a segunda seria a clareza de qual educação profissional é pretendida e a terceira ter conhecimento pedagógico que lhe permita elaborar uma pedagogia do trabalho adequada.

Conforme Ramos (2010) a educação tecnológica deve estar articulada a um projeto de desenvolvimento estratégico, mas de nenhuma forma pode reduzir-se simplesmente a formadora de mão de obra rápida e barata para atender ao mercado de trabalho. Ela deverá estar comprometida com a redução das desigualdades sociais e com o desenvolvimento socioeconômico como também estar vinculada com a educação básica e com a escola pública de qualidade.

Em relação ao PROEJA a visão reducionista de que a educação profissional volta-se para a empregabilidade precisa ser combatida uma vez que é preciso preparar esse educando, que tem características bastante singulares, para que adquira uma compreensão mais ampla do trabalho como princípio educativo a fim de formá-lo como ser político e produtivo.

Infere-se que além da formação profissional esses jovens trabalhadores precisam ter acesso à cultura, daí a importância de uma educação básica sólida. Para que tal propósito seja alcançado a Escola precisa ter um projeto coerente com as especificidades desse público.

No caso específico do IFRN esse projeto ainda não foi construído. O PROEJA foi implantado como um “corpo estranho” com uma adequação da matriz e da carga horária dos cursos técnicos integrados com prejuízo de carga horária de algumas disciplinas.

Uma queixa recorrente entre os docentes diz respeito aos materiais didáticos. Assim como a grade curricular é a mesma dos cursos técnicos integrados, os livros didáticos e o programa de conteúdos também são os mesmos, o que obriga o professor a fazer certas adequações, uma vez que a carga horária é reduzida.

A realidade que ora temos leva-nos a concordar com Oliveira (1999) quando afirma que

os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas (p. 62).

Quando questionados sobre suas dificuldades de aprendizagem os alunos invariavelmente alegam que o trabalho os impedem de se dedicar mais aos estudos, mas também culpabilizam os professores que, segundo eles, não se sensibilizam com a sua situação, que são muito exigentes, que os inferiorizam afirmando que eles não são capazes de aprender por que não chegaram à escola com a “bagagem” necessária para prosseguir.

As falas dos alunos e professores indicam que não há conexão entre o que o programa propõe-se a oferecer, o que os alunos esperam e o que os professores aplicam.

Conforme Moura (2012) o Decreto nº 5478/2005 que criou o PROEJA determinou que a partir de 2006, fossem destinadas 10% das vagas de todas as instituições federais de educação profissional ao ensino médio integrado na modalidade EJA. Esse fato trouxe algumas dificuldades para a efetiva implantação do ensino médio integrado, tendo em vista que não havia uma atuação sistematizada da rede federal de educação profissional na modalidade EJA, tampouco um quadro docente formado especificamente para atuar no PROEJA; “nem experiência e conhecimentos acumulados que permitissem a construção de um currículo integrado para jovens e adultos em um curto espaço de tempo.” (MOURA, 2012, p.8).

É urgente a necessidade de promover uma transformação nesse quadro e possivelmente essa transformação passe necessariamente pela formação continuada dos docentes e por uma mudança no olhar que estes têm em relação a si mesmos como docentes, aos seus alunos e a modalidade EJA. Nesse sentido Arroyo assegura que

o foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase para que os profissionais conhecessem bem quem são esses jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses jovens e adultos populares. Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (2006, p.23).

Constata-se que conhecer as realidades específicas desses alunos constitui-se numa prioridade, mas nem sempre é algo possível para os professores por muitas razões já abordadas nessa discussão.

Conforme o exposto acima, temos razões para acreditar que o PROEJA no campus Caicó, da forma como foi implantado e vem sendo desenvolvido está longe de possibilitar inclusão. Urge uma tomada de decisão para modificar essa realidade que os números elevados da evasão nos apresentam. Junte-se a isso a consciência de que oferecer educação integrada é bem mais do que conjugar a oferta da educação básica com a educação profissional.

5. Considerações finais

A criação do PROEJA integrado à educação profissional implica na adoção de novos saberes e práticas docentes. Essa integração da formação básica com a formação técnica representa um enorme desafio para a Escola, sobretudo para os docentes a quem se atribui maior responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem.

A formação de jovens e adultos excluídos da educação básica como propõe o PROEJA só se justifica se a citada formação puder dar conta da inserção laboral e da inclusão social destes coletivos excluídos, proporcionando-lhes uma formação que não esteja centrada exclusivamente no mercado de trabalho, mas que o conceba como princípio educativo em que esteja contemplada a ciência, a cultura, a técnica, a tecnologia, a arte, enfim, saberes necessários ao pleno exercício da cidadania o que implicaria uma ressignificação da política de formação de jovens e adultos no âmbito de sua formação profissional.

Nesse contexto, é necessário considerar as realidades específicas da vida desses educandos, suas dificuldades de permanecer na escola, bem como outros fatores de ordem socioeconômica que os impedem de prosseguir, alimentando os altos índices de evasão e repetência.

A luta para modificar essa realidade passa necessariamente por políticas de formação docente específica para a modalidade EJA e por transformações estruturais no interior das escolas ofertantes. Passa, também, por uma construção identitária, tendo em vista que as escolas e os docentes precisam se reconhecer como formadores da EJA integrada à educação profissional.

Nesse sentido, acredita-se que, investir no trabalho docente dentro de um projeto nacional de desenvolvimento soberano, implica em um compromisso que as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais devem ter com a inclusão da população de jovens e adultos em suas ofertas educacionais.

6 REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Formação de educadores de jovens e adultos / organizada por Leôncio Soares — Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 64/2010, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.
- BRASIL. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006.
- FITA, E. C. O professor e a motivação dos alunos. In: TAPIA, J. A.; FITA, E. C. A motivação em sala de aula: o que é como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 3ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.
- KUENZER, A.; CIAVATTA, M.; MACHADO, L. R. S. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 26, 27e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).
- LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1984.

- MOLL, J. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica no âmbito da legislação educacional brasileira e do ensino superior no Brasil: Brasília, 26, 27e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 304 p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 8).
- MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008 -). – Brasília: MEC, SETEC, 2008. Anual.
- MOURA, D. H., HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. HOLOS - ISSN 1807-1600, Natal: 2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>>. Acesso em: 27 Mai. 2013.
- OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. In. Dossiê: “O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise”. Revista Educação e Sociedade, Campinas: v. 28 n. 99 Maio/ Ago. 2007. Disponível em: www.cedes.unicamp.br, acesso: 05/04/10.
- OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1999.
- RAMOS, M. N. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Revista Educação e Realidade. 35(1): 65-85 jan./abr. 2010
- SANTOS, M. A. M. T. A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazilândia. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: Construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 2006
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

A identidade universitária e constituição de uma identidade profissional docente

Juliana Trindade Barbaceli⁷²

Resumo

Este trabalho analisa como se configura a identidade profissional docente durante a formação inicial, especificamente a identidade dos estudantes do curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Buscamos identificar aspectos presentes no curso que contribuem para a constituição de uma identidade profissional em seus alunos, e relacioná-los com transformações educacionais (leis, projetos, papel atribuído e imagem associada ao professor) brasileiras. Apesar do crescente número de pesquisas realizadas sobre identidade docente e formação de professores, estas abordam a formação continuada ou referem-se à formação em serviço, nos primeiros anos de atuação profissional. Ainda são poucas as pesquisas que investigam a constituição da identidade profissional durante a formação inicial, entendida aqui como formação universitária. Além disso, nas pesquisas com professores, vemos a importância dada à prática cotidiana na sua formação profissional e a reduzida relevância da formação profissional universitária como elemento de constituição de um modo de ser/fazer docente. Somadas a esses dados, as recentes transformações no currículo dos cursos de pedagogia brasileiros, que fez com que a função principal destes passasse a ser a formação de professores para as séries iniciais, confere ao presente trabalho relevância no âmbito dos estudos sobre a educação – mais especificamente da formação docente. Como procedimentos metodológicos realizamos levantamento bibliográfico e histórico, revisão teórica da categoria “identidade”, e análise de entrevistas realizadas com docentes e estudantes. Buscamos identificar uma relação entre a evolução do sistema educativo brasileiro e a história do país, por entender que esses fatores modificaram o papel social do professor e provocaram mudanças na constituição da identidade docente. Pensamos que o estudo histórico possibilita o entendimento da atualidade, já que esta apresenta elementos que estão presentes também no passado: a identidade docente atual mantém características comuns à identidade docente de anos anteriores – imagens, representações, papéis que continuam presentes na profissão do professor. A partir da psicologia sócio-histórica, baseada no materialismo histórico e dialético, a formação profissional é entendida também como formação subjetiva, que promove uma transformação individual e possibilita transformações sociais. Assim, o estudo da identidade profissional não é isolado do estudo da identidade dos sujeitos e da sua trajetória individual. Acreditamos que a formação acadêmica configura um passo essencial para a constituição de uma identidade profissional docente. O modo de ser do estudante e como essa identidade universitária perpassa o início da construção da identidade profissional foi um dos vários aspectos abordados neste trabalho, juntamente com a ambiguidade que marca os cursos de pedagogia: cursos que formavam coordenadores, diretores e outros especialistas em educação, passam a formar professores das séries iniciais do ensino fundamental, tarefa para a qual nem sempre estão preparados. Esperamos, neste texto, contemplar a complexidade da formação docente e oferecer informações que ampliem as discussões sobre o tema.

Palavras-chave: formação de professores, identidade universitária, identidade profissional docente

⁷² Universidade de São Paulo

Este trabalho apresenta alguns resultados da dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em 2013.⁷³ A pesquisa de mestrado teve como objetivo identificar de que forma ocorre a constituição de uma identidade profissional docente durante o curso de formação inicial de professores: a graduação em Pedagogia. Para isso, realizamos uma revisão bibliográfica e documental sobre a educação brasileira e analisamos entrevistas e questionários respondidos pelos estudantes do curso citado. (BARBACELI, 2013)

A história da pedagogia brasileira é marcada por reformas significativas, que modificaram não só o modo como a formação docente era realizada, mas o espaço dos profissionais da educação, sua representação social e constituição identitária. Acreditamos que a recuperação dessa história e da legislação sobre a educação podem apresentar aspectos que dizem respeito ao modo como a identidade dos professores se constituiu nas diferentes épocas.

Silva (1999) divide a história da identidade do curso de pedagogia em quatro fases. A identidade questionada aparece no *período das regulamentações* (1939-1972), marcado pelos questionamentos a respeito das funções dos cursos de pedagogia e seus currículos; a identidade projetada é localizada no *período das indicações* (1973-1978), no qual a questão da identidade dos cursos de pedagogia é colocada a partir da identidade projetada nos pedagogos; no *período das propostas* (1979-1998) ocorrem as discussões a respeito da reformulação dos cursos de pedagogia, daí a identidade em discussão; e o último é o *período dos decretos*, a partir de 1999, caracterizado pela mudança do poder de decisão sobre a formação dos professores e as funções dos cursos de pedagogia, do Conselho Nacional de Educação para a Presidência da República. A autora chama este de “período da identidade outorgada” pela forma verticalizada de regulamentação da atividade dos professores, mas é importante ressaltar que, apesar de outorgada, a identidade docente ainda está em discussão, ou seja, as regulamentações ainda são questionadas pelos docentes de todos os níveis de ensino. Neste artigo abordaremos o período das propostas e dos decretos, pois entendemos que eles são fundamentais para o entendimento da educação brasileira atual.

O conceito de identidade é entendido a partir da psicologia sócio-histórica, baseada no materialismo histórico e dialético. Nesta perspectiva ela é uma característica singular, particular ao sujeito e à sua subjetividade, porém complexa, plurideterminada, caracterizada e constituída em um processo contínuo social e histórico. A identidade é e sempre será, nessa abordagem, uma construção relacionada ao trabalho, à atividade, à ação humana e, portanto, à subjetividade.

Baseada nas propostas de Lev Semionovitch Vygotsky, a psicologia sócio-histórica compreende os fenômenos psicológicos como fatos mediados pelas relações sociais, em um processo de construção da consciência. A subjetividade humana se constitui na relação com o mundo material e social, que é construído por meio da atividade do homem.

Toda nossa vida, o trabalho, o comportamento, são baseados na ampla utilização da experiência das gerações anteriores (...) A qual chamaremos por convenção experiência histórica.(...) Junto a esta está situada a experiência social, a de outras pessoas, que constitui um importante componente do comportamento do homem (...)Finalmente, algo completamente novo no comportamento do homem é que sua adaptação e o comportamento relacionado a esta adaptação adquire formas novas em relação àquelas dos animais. Estes se

⁷³ A pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES

adaptam passivamente ao meio; o homem adapta ativamente o meio a si mesmo (...). No movimento das mãos e nas modificações dos materiais o trabalho repete o que havia sido realizado anteriormente na mente do trabalhador, com movimentos e materiais semelhantes. Denominamos essa nova forma de comportamento experiência duplicada.

(...)Evidentemente, a experiência histórica e a social não são distintas psicologicamente, já que na realidade não podem ser separadas e sempre se apresentam juntas (...) Seu mecanismo é absolutamente o mesmo que o da consciência (...), e por isso esta última também deve ser considerada um caso particular da experiência social. (VYGOTSKY, 1991, p. 44, 45 e 57, tradução nossa)

Dessa forma, a subjetividade é construída juntamente com as transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas e científicas que transpassam o nosso cotidiano. A objetividade e a subjetividade, nesse sentido, constituem uma unidade de contrários. O sujeito, na interação com o outro, vivencia, experimenta, age, significa e, assim, tem uma subjetividade. Gonçalves sintetiza:

A partir de Vigotski, toma-se a subjetividade constituída na intersubjetividade, portanto a partir do significado. Mas o significado, que é social e objetivo, é apropriado pelo sujeito a partir de sua atividade, o que implica uma subjetividade própria de cada sujeito, o que se expressa na atribuição de sentidos pessoais. (GONÇALVES, 2001, p.72)

Esta concepção de subjetividade rompe com a representação comum de uma subjetividade unicamente interna, intrapsíquica. Aqui ela se manifesta na dialética entre o social e o sujeito ativo:

A idéia de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. (REY, 2003, p.224)

Timotheo (2006, p. 22) esclarece a importância da relação dialética constituinte da subjetividade para a construção da identidade dos sujeitos:

Essa relação de reciprocidade (entre homem e mundo) auxilia a construção da consciência que o sujeito tem de si, bem como do mundo à sua volta. Analisada dessa forma, a identidade que o sujeito constrói não é mera consequência da ação social e sim uma característica desenvolvida a partir de uma multiplicidade de fatores, em que a reflexão é um elemento primordial pois auxilia a compreender e aproveitar as possibilidades que o mundo lhe oferece. Além disso, o vivido de forma significativa torna-se parte integrante de sua memória, isto é, de sua história pessoal.

Assim, a história pessoal e a história do meio social se mesclam para uma única história, uma identidade: o social torna-se relevante para o desenvolvimento do indivíduo, da mesma forma que este é fundamental para a evolução do primeiro (Furtado, 2001, p. 89).

A identidade, entendida como uma possibilidade do ser, e não como o ser dado, também é formada em um processo social e histórico e sofre transformações de acordo com a realidade do indivíduo, ou seja, é singular ao sujeito e, apesar de ser constituída socialmente, “é atributo do indivíduo, ou expressão máxima da individualidade humana” (Martins, 2007, p. 87). Essa característica dinâmica da identidade inclui as experiências vivenciadas pelo sujeito, a afetividade e o modo pessoal de reagir a essas experiências e à realidade, visto que “é do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas

determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade.” (CIAMPA, 1994, p. 72).

Segundo Martins (2007), o tipo de trabalho que o professor realiza não apresenta como produto objetos físicos, mas a humanização do homem. O produto de seu trabalho depende, portanto, do seu próprio desenvolvimento humano e, conseqüentemente, da sua identidade. Portanto estudar o método, os modelos ou o ensino sem levar em conta a subjetividade do professor pode levar a um reducionismo, visto que, “a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo. (...) não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador” (ibid., p.5). E ainda, não existe identidade que não seja formada também a partir de representações sociais. Logo, o estudo da constituição da identidade não pode se resumir à análise do psiquismo, do mundo interno dos sujeitos, mas entender como as representações e as vivências externas aparecem neste psiquismo e influenciam o modo de ser do sujeito.

No caso desta pesquisa, buscamos saber sobre a vivência dos estudantes durante o curso de graduação, que constitui os modos de ser e fazer dos estudantes do curso de pedagogia, as peculiaridades presentes nos alunos da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estes saberes, estes modos de ser e fazer na universidade, constituem o que chamamos neste trabalho de identidade universitária e são determinados pela instituição, mas também pelos sujeitos, como define Tardif:

(...) esses saberes (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundo socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc), nos quais eles constróem, em interação com os outros, sua identidade (...) (TARDIF, 2002, p. 71)

Borges e Tardif (2001, citados por Zibetti, 2005, p. 49) afirmam que, no contexto atual, a temática dos saberes reapareceu mundialmente no bojo do movimento pela profissionalização dos professores que se caracterizou como uma reação às críticas produzidas por pesquisas que destacavam a falta de preparo destes para assumir tarefas relacionadas ao ensino.

Para Pereira (2006, p. 24 e 25), nos anos 1980 e 1990, a cidadania no Brasil torna-se sinônimo de empregabilidade e a educação passa a ter dois objetivos principais: a formação do cidadão e a democracia e, conseqüentemente, neste contexto, a formação de mão de obra. Assim:

Uma educação para a superação do mundo que engendrou a democracia na ordem burguesa terá que ser tão ampla e complexa que dê conta das contradições historicamente constituídas e também a sua possibilidade de superação. Para isso, não basta o acesso a tudo o que historicamente e socialmente a humanidade produz, na ótica do mercado, mas a plena garantia com a posse comum dos meios de produção (entre outras condições para que não se fale em economicismo) do que resulta a possibilidade da educação para todos, pública e gratuita e em todos os níveis. (PEREIRA, 2006, p.14)

A partir de então a ideia de competência, própria da esfera econômica, aparece tanto vinculada ao desenvolvimento dos alunos como à formação de professores (GADOTTI, 1995, p. 237). Campos esclarece que a migração da ideia de competências para a área educacional vem atrelada a um objetivo de maior adaptabilidade social dos sujeitos, necessária de acordo com as transformações no mundo do trabalho, que culpabilizam individualmente cada um pela sua inclusão ou exclusão social e/ou empregatícia.

No contexto da formação de professores/as, o chamado “modelo das competências” é apresentado como um novo paradigma curricular cujo objetivo é propiciar uma formação provocada pela demanda”, no sentido de responder, de forma eficaz, às necessidades postas pela reforma da educação básica. Sua pertinência como “modelo de formação” busca legitimidade nos discursos que associam as transformações societárias às mudanças no contexto educacional e suas repercussões em termos de novas demandas dirigidas às escolas e aos professores/as. Esse movimento faz-se acompanhar também de processos de re-significações que procuram atribuir novos sentidos e significados aos conceitos e processos educativos, de modo que possam ser estabelecidas relações de coerência entre estes e os dispositivos de legitimação. Tal é o que ocorre, por exemplo, na re-leitura que se faz da prática pedagógica – definida agora como imprevisível e complexa, supõe-se engendrar, por sua própria natureza, a necessidade da atuação competente. (CAMPOS, 2004, p. 3)

No final do século XX e nos primeiros anos do século XXI ocorre, então, uma diferenciação no papel do professor: apesar de o tecnicismo continuar como aspecto característico da profissão e os docentes ainda serem vistos como formadores de cidadãos, a cidadania refere-se, agora, à formação e ao desenvolvimento do indivíduo em sua relação com a sociedade, e não como forma de criar uma identidade nacional e mão de obra especializada, como no período militar.

Em 1996 é promulgada uma nova Lei de Bases e Diretrizes (LBD) da educação brasileira, que apresenta como uma das medidas a elaboração, a cada 10 anos, de um plano nacional de educação. Para Carvalho (2006, p. 12) essa e outras medidas resultantes da política norteadora na nova LBD, em acordo com as premissas do Banco Mundial, transferem a educação do âmbito da política social para a política do mercado, e instauram uma crise na educação, que tem como resultado o controle da avaliação dos serviços educacionais, municipalização do ensino, contratações e valores salariais descentralizados e regimes temporários de trabalho no setor educacional.

Ao mesmo tempo o locus de formação de professores está sendo discutido: a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), em documento de 1998, diz que “o locus privilegiado da formação de profissionais da educação para atuação na educação básica e superior são as universidades e suas faculdades/centros de formação, os quais devem ter suas estruturas repensadas” (citado por SILVA, 1999, p. 88). Em 2006 são instituídas novas diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia que agora tem, oficial e legalmente, a função principal de formação de professores para a educação infantil e ensino fundamental. Essa regulamentação contribuiu para a extinção paulatina dos cursos normais - antigos cursos para formação docente - que ainda existiam e coibiu o avanço dos Institutos Superiores de Educação (PISANESCHI, 2010, p. 342).

Como lugar de formação docente, a universidade e o curso de pedagogia foram transformados ao longo dos anos, dentro do contexto educacional e político do país. Atualmente a própria universidade está em fase de transição: com as mudanças sociais, especialmente as brasileiras, a universidade deve se reconfigurar como um espaço de produção e questionamento do conhecimento, embasada no novo modelo social. O curso de pedagogia, especificamente, teve seu objetivo principal reformulado e agora tem a função de formar docentes para os anos iniciais de escolarização.

No entanto, essa função nem sempre é desempenhada de modo eficaz, devido à própria história das universidades brasileiras, preocupadas com a formação para pesquisa e alheia, muitas vezes, à dimensão profissionalizante. Esse duplo papel que os cursos de pedagogia precisam desempenhar nos leva a pensar o tipo de formação que está sendo desenvolvido nesses espaços e como os alunos ali formados se veem

frente ao desafio de atuação profissional. Assim, é necessário pensarmos a questão da formação inicial de uma identidade profissional nos cursos de graduação, ou, o que nos interessa mais neste trabalho, pensar uma formação de identidade profissional docente nos cursos de pedagogia.

Tardif (2002) e Gauthier (1998), em pesquisas com professores, destacam como estes profissionais referem-se a seu saber como algo aprendido na prática profissional, e não durante sua formação escolar formal. Entretanto, acreditamos que a universidade e as instituições de formação profissional inicial, apresentam sim, um papel importante na construção desses saberes profissionais, que mesmo quando não reconhecidos pelos docentes, fazem parte da constituição da sua identidade.

Buscamos, portanto, entender que elementos específicos do âmbito universitário, presentes na FEUSP, contribuem para a formação de uma gama de modos de ser e fazer em seus alunos – denominada aqui de identidade universitária – e participam na constituição da identidade docente dos alunos.

A partir da divisão das fases da história da educação brasileira proposta por Saviani (2011) identificamos representações sociais ou imagens que caracterizam o professor, as quais chamamos de papéis. Estes papéis docentes são um conjunto de características particulares, localizadas historicamente e socialmente que caracterizariam, em nossa opinião, um modo de atuação docente. Estas características estariam presentes no imaginário social a respeito dos professores, mas também em regimentos sobre a postura profissional esperada desses profissionais e em descrições sobre a prática docente realizadas por especialistas em educação de cada período. Podemos encontrar essas descrições em trabalhos sobre abordagens pedagógicas predominantes em diferentes momentos da história da educação (pedagogia tradicional, escola nova, tecnicismo pedagógico), como, por exemplo, em Mizukami (1986, 2005). Idéias relacionadas à maternidade, ao sacerdócio e à formação cidadã passam a fazer parte do vocabulário docente, e podem ser consideradas diferentes papéis desempenhados pelos professores em cada época que são ainda hoje referidos pelos estudantes ao descrever a função docente, ou seja, estas representações fazem parte da formação para a docência.

Buscamos a ideia de papéis docentes para fazer referência a imagens sociais historicamente construídas sobre a profissão docente e que são resgatadas pelos entrevistados quando falam sobre a docência. Gostaríamos de explicitar que entendemos os papéis como elementos alegóricos, porém em constante transformação e que podem ser utilizados para explicar a complexidade da atuação profissional docente. Pensamos que o fato de os estudantes resgatarem essas representações em suas falas indica que elas ainda estão presentes na sociedade e nas instituições de ensino e que influenciam a constituição da identidade profissional docente:

(...) se os dois elementos que contribuem para a produção das identidades (identidade para si e identidade para o outro) são heterogêneos, eles não deixam de utilizar um mecanismo comum: recorrem a “tipos” identitários, isto é, a um número limitado de modelos socialmente significativos, que permitem uma identificação coerente. (DELAMOTE, 2002, p. 96)

Entendemos, portanto, os papéis como tipos identitários, imagens, estereótipos da profissão que auxiliam os futuros profissionais no processo de constituição da sua identidade profissional, pela identificação e, concomitante diferenciação em relação a eles. O conceito de vozes abordado em Bakhtin (1997, 1998) nos auxilia a compreensão da função dessas representações/ papéis no discurso dos estudantes.

Acreditamos que as representações sociais – revelados nas referências aos papéis – também constituem essa identidade universitária por oferecerem modelos de identificação. A retomada dos papéis pelos estudantes entrevistados corrobora com a visão de Rockwell de instituições de ensino como lugares permeáveis aos processos sociais e culturais que, por essa permeabilidade, abarcam uma série de possibilidades, entre elas a apropriação de aspectos culturais difundidos socialmente (palavras, imagens, ideias, comportamentos) e sua reprodução (Rockwell, 2005, p. 28 e 29). Rockwell e Mercado (1986, p. 71) discutem essa permeabilidade em relação à prática docente: “como resultado desse processo, a prática docente atual contém as marcas de todo tipo de tradições pedagógicas que têm origem nos diversos momentos históricos”; porém acreditamos que o mesmo ocorre na formação da identidade universitária.

Assim, o discurso dos estudantes é múltiplo, não particular, ou seja, na voz de cada entrevistado aparecem as diferentes vozes, os diferentes discursos que compuseram a atividade docente ao longo dos anos. De acordo com o conceito de vozes de Bakhtin, o enunciado é uma atividade de linguagem dirigida, na qual o enunciativo, às vezes sem ter consciência, fala por meio de diversos discursos estereotipados, padronizados historicamente, e mostram como os profissionais se comportam ou como a sociedade espera que se comportem em determinada época, o que nos remete ao conceito de gênero discutido por Yves Clot (2007, p. 50):

um sistema flexível de variantes normativas e de descrições que nos diz de que modo agem aqueles com quem trabalhamos, como agir ou deixar de agir (...) em torno de objetivos de ação.

(...) o gênero é também história de um grupo e memória impessoal de um local de trabalho(...) sempre se tratará das atividades ligadas a uma situação, das maneiras de “apreender” as coisas e as pessoas num determinado meio. Ele é constitutivo, dessa perspectiva, da atividade pessoal que se realiza através dele. (p. 38)

O autor utiliza o conceito de gênero como um repertório que deve ser conhecido dos profissionais para que realizem suas atividades e possam desenvolver seu estilo, seu modo próprio de agir, que modifica o gênero e faz com que este seja uma construção social constante: “a flexibilidade de um gênero repousa na diversidade das variantes que disputam entre si o papel principal na manutenção de um equilíbrio sempre transitório”(CLOT, 2007, p. 47). O gênero ainda é responsável pela unidade do grupo de trabalhadores, sua identidade, pois por meio do gênero os trabalhadores compartilham sigilos, confidências, segredos profissionais que os identificam enquanto parte de um todo (idem, ibidem, p. 85, 86).

Como o gênero é referente a um grupo, cada indivíduo participa, conhece e constitui, ao longo da vida, vários gêneros, referentes às suas várias atividades, que influenciam suas ações e contribuem para a formação da sua identidade.

Buscando relacionar os conceitos de Clot com os de identidade, pensamos que na universidade os alunos se aproximam, conhecem o gênero profissional docente, o que faz com que eles possam posteriormente criar um estilo, um modo particular de atuação na profissão docente. Dessa forma, o gênero e o estilo são constituintes da identidade docente e também contribuem para a constituição da identidade universitária.

A identidade universitária representaria, portanto, um início da identidade profissional, na medida em que esta mantém características específicas daquela e assim, o processo de formação acadêmica constitui um elemento importante nesta relação. Com isso não estamos dizendo que a identidade profissional depende exclusivamente da identidade universitária, mas que esta apresenta elementos particulares, relacionados a

um locus específico de formação – no caso a FEUSP – que influenciam, de múltiplas maneiras, o desenvolvimento da identidade profissional e, de alguma forma, permanecem nos profissionais docentes. Desta forma podemos entender melhor qual o papel efetivo da universidade na formação profissional. Como um dos papéis apontados pelos entrevistados, podemos citar a ampliação do entendimento sobre a docência e a reflexão – realizada curricular e extra curricularmente – sobre questões relacionadas à profissão docente. Para Nóvoa (1995, p. 27) uma das tarefas da formação que estimulam o desenvolvimento profissional dos sujeitos é exatamente a preparação de “professores reflexivos”.

A identidade profissional é composta por aspectos profissionais desejáveis aos sujeitos que realizam uma ou outra atividade e que de alguma forma caracterizam um grupo. É o que é específico, o que identifica cada profissional, e abrange tanto a imagem social sobre a profissão como o conjunto de características que identificam uma determinada categoria profissional, ou ainda, segundo Sacristán (1995, p. 64): “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores” de uma profissão e de seus profissionais. Ela é constituída a partir da opção por uma profissão, que abarca toda a vida do indivíduo – e suas escolhas – e se consolida no exercício profissional, que é um processo de reafirmação constante dessa escolha inicial que ocorre concomitante a uma adaptação aos modelos e padrões da profissão. Assim, concordamos com Silva (2007, p.241) ao dizer que o processo de construção dessa identidade profissional está em uma relação constante e intrínseca com a função social da profissão.

Nas Propostas de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior (MEC, 2000, p. 35) a formação por competências é apresentada como alternativa para a necessidade de se assumir a dimensão profissional do trabalho do professor, em contraposição à visão de sacerdócio. O documento, entretanto, fortalece um outro esteriótipo, outro papel, o de professor gestor, abordado por Campos (2004, p. 4).

Para Lawn, a identidade "oficial" do professorado é um efeito das necessidades do Estado de organizar o sistema educativo, e uma forma de controle sobre os docentes: "a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou" (Lawn, 2001, p.118), ou seja, está intimamente ligada com os interesses sociais e Estatais, pois se constitui na relação entre todos eles, na vivência do professor enquanto sujeito.

Com a adoção de aspectos da economia moderna pelas instituições educacionais (velocidade, competitividade, flexibilidade, tecnologização, avaliação e classificação) emergem novos modelos de ensino e, portanto, de professores. Assim, tal qual acontece em outras profissões, os professores passam a ser cobrados por “competências” e sua identidade é constituída a partir delas. Ser flexível, acreditar no potencial do aluno, endossar as políticas institucionais deixam de ser ações e transformam-se no retrato do professor ideal. Em meio a um discurso de formação de sujeitos completos, formação de cidadãos críticos, difundido na pedagogia atual, surge um modelo fixo, detalhado e mensurado para os professores: um modelo que pode ser checado e medido por avaliações específicas e indicadores de aprendizagem.

Campos (2004, p. 5), identifica a novidade deste modelo gestor:

a ascensão desta dimensão do trabalho pedagógico como categoria definidora da própria prática, o que não é sem implicações, uma vez que é a partir deste suposto, que a aquisição de competências aparece como tarefa central das práticas de formação. Mais ainda sabe-se que os imprevistos e sua gestão sempre estiveram presentes na prática pedagógica, posto que ensinar sempre foi uma “profissão relacional”; o que agora se

apresenta como novidade é que esta “capacidade gestonária” do/a professor/a está vinculada a uma responsabilidade por resultados, normatizada por lei.

Segundo o documento do Ministério da Educação e Cultura o professor e as instituições formadoras precisam participar da comunidade na qual atuam e saber lidar com situações que exigem uma ação imediata:

Se a abertura das escolas de educação básica à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma as instituições formadoras, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva, precisam penetrar nas novas dinâmicas sociais e nas demandas colocadas para a educação escolar; seu foco, sua finalidade, seus valores, levando em conta características, anseios, necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere. (p. 23) (...) O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. (MEC, 2000, p. 36)

Portanto, espera-se que o professor atual agrupe, no exercício de sua função, uma série de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que anteriormente eram de responsabilidade de outras instituições, o que acaba por configurar a identidade docente pela heterogeneidade de funções, imagens e objetivos. Dessa forma o gênero docente está sempre instável, com dificuldade de se manter diante das constantes transformações na profissão. Para Clot, essa instabilidade afeta a vida psíquica dos sujeitos:

A exploração de um novo aparato atende sempre a objetivos econômicos e todas as vezes afeta a atividade em termos de seu gênero. Ela revoluciona, com diversos resultados, as regras coletivas da profissão(...) (p. 31)

A negligência do gênero, por todas as razões que se possa imaginar, inclusive subestimar seu papel pela organização do trabalho e as hierarquias, é sempre o início de um desregramento da ação individual. Pois um gênero é feito justamente para manter-se, em todos os sentidos do termo. (...) Sempre que ele não existe ou é maltratado, a vida psíquica pessoal é atingida. Isso é particularmente observável nos momentos de ruptura social ou técnica. (CLOT, 2007, p. 48. Grifo do autor.)

Parece-nos que este processo de mudança ou instabilidade do gênero já faz parte da identidade docente, que se caracteriza pela heterogeneidade.

Neste cenário a universidade apresenta um vínculo importante com o saber profissional, especialmente no caso da docência, por legitimar a profissionalização da atividade ao formar os profissionais embasada em um discurso erudito reconhecido socialmente (COSTA, 1995, p. 247). Os alunos são conscientes desse reconhecimento institucional e o utilizam a seu favor, em defesa da sua atividade profissional futura, ou uma garantia de melhor colocação no mercado de trabalho. Eles consideram-se críticos, reflexivos, em grande parte por participarem do espaço universitário (curricularmente ou extra-curricularmente). Ao refletir sobre sua formação profissional, os estudantes reproduzem a reflexão existente na prática dos professores, comportamento que representa um novo papel docente:

Parece que já há elementos contribuintes à formulação de um novo profissionalismo entre professoras e professores, amparado na idéia de que eles/as podem se fortalecer à medida que se lançarem na reflexão sobre o saber da prática cotidiana e da experiência vivida no interior do seu trabalho(...) Este movimento é uma alternativa para o fortalecimento da profissão (COSTA, 1995, p. 253)

Este novo profissionalismo busca a profissionalização da docência e a valorização social da atividade dos professores e, neste sentido, a formação universitária pode ter um papel relevante:

A ausência de um projecto coletivo, mobilizador do conjunto da classe docente, dificultou a afirmação social dos professores, dando azo a uma atitude defensiva mais própria de funcionários do que de profissionais autonomos(...) A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado (...) (NÓVOA, 1995, p. 23 e 24)

Neste sentido a obrigatoriedade de formação universitária para a docência dos anos iniciais de escolarização foi um avanço. No entanto, junto com a responsabilidade pela formação destes profissionais, acreditamos que a universidade adquiriu também parte da responsabilidade de mudar a visão social sobre eles. Ao proporcionar elementos para a constituição de uma identidade universitária reflexiva a universidade pode contribuir para essa mudança, na medida que esta identidade universitária origina, é embrionária da identidade profissional docente.

Referências Bibliográficas

Barbaceli, Juliana Trindade (2013). Da identidade universitária à identidade profissional docente: A FEUSP e a formação inicial de professores para os primeiros anos de escolarização. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Bakhtin, Mikhail (1997). Estética da criação verbal. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1998). Questões de literatura e de estética: A teoria do romance. 4ª ed. São Paulo: Editora UNESP.

Campos, Roselaine Fátima (2004). A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. Revista Teias, Rio de Janeiro, 5, (9-10), jan/dez

Carvalho, Rita de Cássia Gonçalves de (2006). As transformações do Ensino no Brasil: Análise das Reformas. Disponível em http://www.cp.utfpr.edu.br/armando/adm/arquivos/pefp/Rita_Carvalho_Artigo.pdf

Ciampa, Antonio da Costa (1994). Identidade. In: Lane, Sílvia; Codo, Wanderlei. (Org.) Psicologia social: O homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994.

Clot, Yves (2007). A função psicológica do trabalho. 2ª. ed Petrópolis, RJ: Vozes.

Costa, Marisa Vorraber (1995). Trabalho docente e profissionalismo. Porto Alegre: Editora Sulina.

Delamotte, Eric (2002). Criação e trabalho: uma mapeamento de análise identitária. Em: Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França. (p. 95 – 108).São Paulo: Cortez.

Furtado, Odair (2001) (Org.). Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez.

Gadotti, Moacir (1995). História da idéias pedagógicas. 3ª ed. São Paulo: Editora Ática S.A.

Gauthier, Clermont (1998). Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.

- Gonçalves, Maria da Graça Marchina (2001). A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: Bock, Ana Maria B., Gonçalves, Maria da Graça M.; Furtado, Odair. (Org.). Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia. (pp. 53-73). São Paulo: Cortez
- Lawn, Martin (2001). Os professores e a fabricação de identidades. Currículo sem Fronteiras,1(2), 117-130.
- Martins, Lígia Márcia (2007). A formação social da personalidade do professor: Um enfoque vigotskiano. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Formação de Professores).
- MEC (2000). Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em curso de nível superior. Brasília, Brasil.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1986). Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU (Temas básicos da educação e ensino).
- _____ Aprendizagem da docência: professores formadores (2005). Em: Revista E-Curriculum, 1(1),2005-2006. Retirado em 02 de fevereiro de 2013 de:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>.
- Nóvoa, Antonio (1995). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antonio (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Pereira, Maria de Fátima Rodrigues (2006). Dois sentidos para a educação na década de 1980: democracia e cidadania/implicações históricas. In: Lombardi, José Claudinei, et al.. (Org.). Navegando pela História da Educação Brasileira. 1 ed. campinas: Histedbr.
- Pisaneschi, Lucilene Schunck Costa (2010). Formação inicial de professores. São Paulo: Livronovo.
- Rey, Fernando Gonzalez (2003). Sujeito e Subjetividade: Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Rockwell, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. In: Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la sociedad mexicana de historia de la educación. Ediciones Pomares, 1, 28-38.
- Rockwell, Elsie.; Mercado, Ruth (1986). La práctica docente y la formación de maestros. In: _____ La escuela, lugar del trabajo docente. (pp. 63-75). México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Saviani, Dermeval (2011). História das idéias pedagógicas no Brasil. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Memória da Educação).
- Sacristán, José Gimeno (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: Nóvoa, Antonio. Profissão professor (pp. 63-80). Porto/Pt: Porto Editora.
- Silva, Carmem Sílvia Bissoli da (1999). Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade. Campinas: Autores Associados.
- Silva, Maria de Lourdes Ramos da (2007). Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. Em: SILVA, E. R. Cognição, afetividade e linguagem (pp. 235-259). Taubaté: Cabral.
- Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Timotheo, Vânia Nogueira (2006). Trajetória de vida e docência: Construindo identidades. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Zibetti, Marli Lúcia Tonatto (2005). Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: Um estudo etnográfico. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Vigotski, Lev Semionovich (1991). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In: _____. Obras escogidas. Tomo I (pp. 38-59). Madrid: Vysor Aprendizaje y Ministerio de Cultura y Ciencia,. Retirado em 28 de fevereiro de 2013 de:
<http://www.colegiodepsicologosperu.org/w/imagenes/biblioteca/archivos/Vygotsky-Obras-Escogidas-TOMO-1.pdf> .

Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções no ensino fundamental

Lucinete Chaves de Oliveira⁷⁴, Maria Antônia Ramos Coutinho⁷⁵

Resumo

Em Salvador, Bahia-Brasil, cidade socialmente heterogênea, grande parte da população, mesmo inserida no sistema escolar, não dispõe do código escrito como forma de apropriação e recriação de discursos, valores e identidades, o que torna esse segmento mais exposto a diferentes formas de exclusão social. A prática de contar histórias pode constituir-se em estratégia importante para a criação de espaços de mediação entre campos e saberes, na complexa tarefa de inserção de cidadãos no mundo letrado. Esta comunicação apresenta o trabalho de pesquisa e extensão Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções no Ensino Fundamental, que vem sendo desenvolvido no Departamento de Educação-Campus I, da Universidade do Estado da Bahia, desde 2008, sob a coordenação das professoras Maria Antônia Ramos Coutinho, da Área de Linguagem e Lucinete Chaves de Oliveira, da Área de Didática e Metodologia de Ensino, com o objetivo de, juntamente com graduandos do curso de Pedagogia, construir perspectivas teórico-metodológicas que articulem a cultura oral e a cultura escrita, com vistas ao letramento dos estudantes do Ensino Fundamental. O projeto propõe a aproximação entre universidade, escola e comunidade, formação inicial e formação continuada, envolvendo alunos de escolas do Ensino Fundamental, professores universitários e do ensino básico e estudantes da graduação do curso de Pedagogia. Apoiar-se, sobretudo, nas contribuições dos campos da Poética da Oralidade, Alfabetização e Letramento e Estética da Recepção, para realizar o propósito de formar educadores com competência para conceber, implementar e avaliar processos formativos de estudantes contadores de história, fortalecendo a oralidade e as ações de letramento de alunos do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Do ponto de vista metodológico, envolve as ações e etapas: organização de grupos de estudo e trabalho; discussão e sistematização de textos teóricos; oficinas de coleta de textos do repertório individual e familiar, exercícios de retextualização e oralização de textos; sessões de planejamento e produção de sequências didáticas, material de ensino, organização de banco de textos impressos e eletrônicos; ação extensiva e de pesquisa de campo nas escolas parceiras, centrada na narração de histórias; produção de relatórios e registros. Os resultados vêm apontando para a fertilidade do trabalho de formação de professores pesquisadores no ensino fundamental, ancorado no repertório do seu grupo sociocultural e direcionado para estreitar relações entre o espaço acadêmico e a realidade do ensino público no nível fundamental. A partir de experiências com narrativas ficcionais, gestos e ritmos performativos, têm sido observados desdobramentos positivos para a produção de textos orais e escritos, bem como para o uso significativo de dispositivos e tecnologias da informação e comunicação no processo de letramento. O projeto vem oportunizando maior entrelaçamento da teoria e da prática na formação de estudantes do curso de Pedagogia para o ensino da oralidade, leitura e escrita, em escolas da rede pública de ensino, inscrevendo o corpo e a voz do narrador como potência de articulação das interfaces do oral e do escrito.

Palavras-chave: narração oral, formação de professor, lecto-escrita, letramento.

74 Doutoranda em Educação (UCSF-Ar); Professora Assistente do Departamento de Educação Campus I, UNEB; Professora de Didática e Processos de Alfabetização e Letramento.

75 Dra. em Literatura Comparada (UFMG); Professora Adjunta do Departamento de Educação Campus I, UNEB; Professora de Literatura Infantil.

Este artigo apresenta a experiência formativa dos graduandos do Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, viabilizada pelo projeto de pesquisa e extensão APRENDIZ DE CONTADOR: HISTÓRIAS DE VIDA, NARRATIVAS E FICÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL, que buscou estabelecer aproximação entre universidade, escola e comunidade, formação inicial e formação continuada, envolvendo estudantes da segunda, terceira e quarta séries de escolas do Ensino Fundamental, professores do sistema municipal e graduandos de Pedagogia, em ações que objetivaram promover a articulação entre oralidade e escrita no trabalho de formação docente.

Ancorando-se na perspectiva de entrelaçamento entre cultura oral e cultura escrita, o projeto visou ao fortalecimento do trabalho de formação docente no âmbito universitário, construindo, com os estudantes de Pedagogia, perspectivas teórico-metodológicas direcionadas para a formação de jovens contadores de histórias, do Ensino Fundamental, disseminadores do legado cultural dos grupos sociais dos quais fazem parte, estabelecendo ponte entre os conteúdos escolares e os processos identitários das comunidades a que pertencem.

Cada sociedade humana constrói seu sistema de comunicação e possui técnicas e formas de transmissão de mensagens específicas, conforme as estruturas sociais, mentais, políticas e estéticas. No Brasil, devido aos complexos processos de intersecção histórica, a oralidade constitui-se importante sistema de produção, transmissão e recepção de mensagens, nas relações interpessoais e na apropriação dos bens materiais e simbólicos. Os frequentes deslocamentos de grupos humanos através do fenômeno de migração interna têm favorecido a coexistência, nas metrópoles, de forças heterogêneas, portadoras de saberes oriundos de repertórios culturais construídos à margem da organização escolar, vistos como objeto de desprestígio pela sociedade letrada.

Em uma cidade como Salvador, de agrupamentos socioculturais diversos, grande parte da população dispõe da linguagem oral, prioritariamente, como forma de apropriação e recriação de códigos, valores e identidades, o que torna esse segmento mais exposto a diferentes tipos de opressão, étnica ou política, e formas de exclusão social. O sistema formal de ensino confronta-se com o imperativo de contribuir para o letramento desse grande contingente populacional e assegurar a sua inserção na cultura letrada, produzindo espaços de negociação entre os dois sistemas: o oral e o escrito.

A prática de contar histórias, advinda da tradição oral, pode constituir-se em estratégia importante para a criação de espaços de mediação entre campos e saberes, na complexa tarefa de intersecção entre o mundo escrito e o não-escrito. A sua inserção na dinâmica pedagógica do Ensino Fundamental encerra a possibilidade de desencadear processos de comunicação abertos e dinâmicos e de organizar uma rede de intervocalidade geradora de formas narrativas e de uma economia de trocas e permutas de experiências diversas no plano individual e coletivo.

A presença de uma prática tão antiga de comunicação como a narração de histórias, signo da memória cultural, no sistema de ensino, reveste-se de um caráter subversor, na medida em que contribui para que a experiência do imaginário, mobilizada pela voz e pelo corpo, não caia no esquecimento, integrando a soma de conhecimento de extração popular e oral às formas de transmissão adotadas pelas instituições escolares.

Walter Mignolo, ao propor aos povos colonizados da América Latina uma perspectiva de descolonização em relação ao pensamento colonizador, relembra-nos que a língua retrata, produz e reproduz uma geografia da razão/do raciocínio e formas de avaliar argumentos, o que resulta no fato de que todo conhecedor está sempre implicado "corpo e geopoliticamente com o conhecido, mesmo quando acredita estar amparado por uma epistemologia moderna que consolidou um logos focado na figura do observador desapegado, buscador de verdades e objetividades neutras" (2009, p.19).⁷⁶ Assim, partimos do pressuposto de que a articulação do corpo e da voz na prática de narrar sobre as próprias experiências sociolinguísticas pode constituir-se em exercício primordial para a atitude de deslocamento necessária para o reconhecimento de si e do outro, e das implicações sociopolíticas e culturais inerentes às manifestações discursivas nas relações humanas, sejam elas microssociais ou globais.

Na atualidade, a sociedade globalizada orchestra novos ordenamentos econômicos e socioculturais, gerenciados pela sociedade capitalista, marcada pela revolução tecnológica, em cujos processos a cultura digital e a escrita ocupam lugar de destaque no sistema produtivo e das relações sociais. Por outro lado, os sujeitos das camadas populares, mesmo quando ingressam na escola, permanecem nela por oito anos ou mais sem dominar o código escrito, menos ainda sabendo usá-lo como instrumento para sua inserção crítica na sociedade (SOARES, 2003).

Em uma sociedade pós-colonial como a nossa, é preocupante que, de acordo com o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (2009), 52% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atinjam, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo. Mais grave é o fato de que 9% destes podem ser considerados analfabetos absolutos, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Dentre os que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 17% podem ser considerados plenamente alfabetizados. Além disso, 24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível rudimentar. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 41% atingem o nível pleno de alfabetismo. Entre aqueles que chegaram ao ensino superior, 71% apresentam pleno domínio das habilidades de leitura/escrita.

A noção de heterogeneidade multitemporal, formulada por Nestor Garcia Canclini (2000) para interpretar o continente latino-americano, mostra-se eficaz no quadro da sociedade brasileira e, particularmente, na cidade de Salvador, que reúne agrupamentos socioculturais díspares, com um grande contingente de analfabetos funcionais e parte da comunidade urbana letrada que funda suas formas discursivas na razão abstrata e científica e nos usos das tecnologias digitais.

A informatização da escrita indica a necessária atualização da dinâmica alfabetizadora praticada com crianças, jovens e adultos, pois o uso crítico e autônomo das tecnologias da comunicação e informação pode potencializar o desenvolvimento de práticas sociais necessárias à consolidação de experiências socioculturais nas comunidades de aprendizagem (MARINHO, 2001), questão reforçada pelo significado político-pedagógico que o acesso à escrita e à cultura digital pode representar para os membros das camadas populares. Assim, o projeto busca desenvolver ações educativas orientadas para a apropriação da escrita na sociedade informatizada.

⁷⁶ "cuerpo y geopolíticamente con lo conocido, mismo cuando acredita estar amparado por una epistemología moderna que consolidó un logos enfocado en la figura del observador desapegado, buscador de verdades y objetividades neutrales" (MIGNOLO, 2009, p.19). Tradução livre de Lucinete Chaves de Oliveira.

A prática de contar histórias, nas suas diferentes modalidades - simples narração ou história “de boca”, narração com interferência, narração com o livro (SILVA, 1997), narração com recursos visuais, narração com suportes digitais - reveste-se de um papel primordial nessa sociedade em que, como afirma Silviano Santiago (2004, p.176), as “orelhas dos cidadãos brasileiros leem mais ávida e consistentemente do que os nossos olhos, mesmo os alfabetizados”. Emergindo da tradição oral, a prática social de contar pode tornar-se uma ferramenta importante para o acesso ao escrito, contribuindo para a democratização do livro e da leitura e para o letramento de populações que, inseridas em sociedades organizadas a partir da escrita, dispõem fundamentalmente do código oral como forma de construção e transmissão de conhecimento.

O projeto de inserir alunos pré-adolescentes e adolescentes na constituição de uma rede de contadores de história, desenvolvendo a sua competência narrativa, vem assim se orientando para o propósito de aprofundar a questão da inserção dos contadores na sociedade pós-industrial, na qual convivem lógicas de desenvolvimento bastante diferenciadas, e simultaneamente construir formas de comunicabilidade social, através das quais os estudantes possam articular pontes entre o discurso produzido na sua comunidade, em seus fundamentos epistêmicos, ideológicos, políticos e sociais, e as formações discursivas geradas nas instâncias da educação formal.

O projeto “Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções” amparou-se em investigações no campo dos Estudos Culturais, da Poética da Oralidade, da História Oral, da Estética da Recepção, nas contribuições dos estudos sobre Alfabetização e Letramento e recorreu a perspectivas teóricas que enfatizam a importância da articulação entre o arquivo individual e cultural, a massa documental e a experiência vivida, compreendidos como traços que compõem uma rede aberta a significações infinitas.

Pesquisas antropológicas sobre as sociedades de cultura oral contribuem para desvelar a visão etnocêntrica que se tem da escrita, encarando-a como toda e qualquer tecnologia já construída pela humanidade: como objeto que não é neutro e independente do contexto cultural, mas profundamente marcado por cada momento histórico singular. Assim, o ensino da escrita ancorado em valores culturais do aprendiz e da sua comunidade, pode contribuir para o desvelamento de mecanismos linguísticos geradores de preconceitos e exclusão social a que estão submetidos estudantes e profissionais de educação.

Ao assumirem o papel de narradores, os estudantes se inscreverão em uma comunidade de poetas, cantores e contadores de história que realizam uma teatralidade viva e amalgamam o tempo no instante único em que o passado, o presente e o futuro se entretecem e se entrelaçam, nas “margens deslizantes do deslocamento cultural” (BHABHA, 2001, p.46).

O exercício da narração, a partir da seleção de histórias oriundas das fontes orais e escritas, promove o reencontro da força viva imantada no corpo e na voz, ao tempo que pode oferecer ao público, pela via auditiva-oral, padrões de linguagem e formulações que remetem ao sistema escrito. Longe de realçar as dissonâncias que as duas modalidades linguísticas possam estabelecer, a performance (ZUMTHOR, 1993) do contador de histórias, ao transmitir textos ouvidos ou lidos, coloca-se como ponto de intersecção entre o oral e o escrito, a voz e a letra, a tradição e a modernidade. Conforme MARCUSCHI, “a oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma tecnologia (...). A oralidade é também um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos” (1997, p.134).

CAMINHOS TRILHADOS

A partir dos pressupostos referidos, e tendo como propósito formar educadores com competência para conceber, implementar e avaliar processos formativos de contadores infantojuvenis no Ensino Fundamental, organizou-se um plano de trabalho extensivo composto de dispositivos capazes de surpreender fenômenos e eventos que possibilitassem o desenvolvimento das competências dos envolvidos no campo da linguagem.

O projeto aspirou ao conhecimento da realidade empírica, abrangendo: levantamento bibliográfico, formação de grupos de estudo e discussão, organização de sequências didáticas, ações pedagógicas em escolas públicas do Ensino Fundamental, produção de documentos e relatórios.

Inicialmente, em 2008, o projeto acolheu o subprojeto Memorial Escola Municipal Antônio Euzébio, com a finalidade de formar estudantes pesquisadores da história dessa instituição escolar, considerada a primeira do bairro do Cabula e com mais de cem anos de existência, em Salvador.

A dinâmica da pesquisa e extensão abrangeu encontros semanais de formação na universidade, para construção de quadro conceitual e sequências didáticas de intervenção pedagógica do monitor de pesquisa na unidade escolar, para formar alunos pesquisadores aptos a planejar e realizar a coleta de dados, realizando entrevistas a informantes ex-alunos, moradores antigos do bairro do Cabula, professores, funcionários; encontros dos estudantes do ensino fundamental com contadores de história, em bibliotecas públicas no município de Salvador; pesquisa documental, realizada pelos monitores, sobre as origens e histórico do bairro e da escola, a partir de fontes orais e escritas, em instituições públicas oficiais, entidades religiosas, associações de bairro.

Em 2011, o projeto, iniciado em 2008, reeditou-se com novo formato, buscando concentrar suas ações na consecução do objetivo precípua de desenvolver a competência narrativa de alunos e professores e construir uma rede de interlocalidade, tendo, como eixo, a performance, bem como articular a cultura oral e a cultura escrita, com vistas ao letramento dos alunos do Ensino Fundamental e o letramento docente dos professores em formação.

Como perspectiva metodológica, recorreu-se, inicialmente à oferta aos estudantes de Pedagogia de uma Oficina de extensão, em 2011, intitulada “Introdução à arte de contar histórias”, que envolveu universitários interessados na prática da narração oral. A Oficina amparou-se na leitura, análise e discussão de textos teóricos e em atividades práticas voltadas para a identificação do repertório do grupo, através da rememoração e da apropriação das histórias ouvidas na infância, recebidas de fontes orais, produções discursivas que teriam ficado impregnadas na memória afetiva dos estudantes. Essas narrativas, constitutivas da subjetividade dos participantes, foram compartilhadas inicialmente em pequenos grupos, e, em seguida, foram narradas para todos os envolvidos,

Os participantes foram estimulados a contarem histórias, utilizando diversas formas narrativas, tanto as tradicionais como os modos contemporâneos de narrar através de recursos disponibilizados pela tecnologia. Ressaltamos a rentabilidade dessa etapa do projeto para a formação dos Pedagogos, por ter mobilizado de forma intensa conteúdos emotivos e afetivos da vivência pessoal na ambiência familiar, durante a infância, sobretudo na zona rural, onde teria se dado, através dos pais, avós, vizinhos e irmãos mais velhos, a transmissão intergeracional de histórias de vida, envolvendo o romance familiar: namoro dos pais, nascimento dos filhos, acidentes, feitos gloriosos - e narrativas ficcionais, principalmente, contos de fadas

(João e Maria, A Bela e a Fera), histórias sobrenaturais e de terror, contos de assombração, histórias de onças, narrativas sobre fazendeiros que descobriram ouro, oriundas do interior, principalmente da região Sul e Sudeste do Estado da Bahia.

Também foram citadas algumas transmissões ocorridas na zona urbana, com ênfase nas histórias bíblicas e lendas urbanas. Os espaços narrativos, na zona rural, trouxeram de volta, ao imaginário coletivo, as figuras da fogueira e do candeeiro. A falta da energia elétrica e a escuridão da noite favoreceram o advento das narrativas mesmo na zona urbana, pois, segundo um dos relatos, “quando faltava luz no condomínio, o pessoal se reunia e contava histórias”.

Um dos participantes, em seus fragmentos biográficos, trouxe uma situação bastante representativa – e mesmo comovente- para a reflexão sobre a questão do entrelaçamento oralidade-escrita: ele se referiu à troca intergeracional, em que a avó analfabeta, excelente narradora, que se preocupava com “o desenrolar da trama e seus detalhes”, transmitia suas histórias ao neto. Ao ser alfabetizado, o neto passou a ler histórias para a avó, usando a sua voz para transmitir o legado da cultura escrita. Aliás, essa transformação do receptor em narrador, segundo os testemunhos, ocorreu com muitos alunos, que utilizaram mesmo a expressão “passei a contar”, para dizer desse momento em que o ouvinte assume a sua voz e aciona suas próprias estratégias discursivas na cadeia narrativa. Outros também recorreram aos familiares como coadjuvantes na realização dos trabalhos da memória e outros se dedicaram imediatamente à transmissão das histórias que ficaram impregnadas na memória visual, auditiva e afetiva, aos seus descendentes.

Embora a função de narrar, segundo os relatos e depoimentos, se constituíssem uma prática social, coletiva, em ambientes domésticos formados por famílias numerosas, com a função de amedrontar, disciplinar e impor padrões de comportamento, por outro lado, proporcionava entretenimento aos meninos que, agora crescidos, lembraram, com emoção, as práticas narrativas da sua infância. É importante ressaltar também que o acesso a muitas histórias deu-se também através de discos, CDs e outros recursos midiáticos.

O inventário memorialístico suscitou muitas discussões em torno de questões como o tema da “morte do narrador” na modernidade, objeto das reflexões de Walter Benjamin, e dos critérios de seleção das histórias para crianças, relativizando os pressupostos que norteiam os estudiosos na área em questão. Um exemplo disso foi a experiência vivida por um dos participantes que, tendo rememorado e reconstruído a narrativa “O terço e o defunto”, na qual existem trechos impregnados de violência, resolveu transmiti-la à filha, e a menina espontaneamente empenhou-se em recontá-la, com tranquilidade.

Após essa fase de coleta das histórias, em que emergiram vozes do passado vivido pelos alunos narradores, em contextos diversos, seguiram--se registros e exercícios de retextualização, com o objetivo de documentá-las ou de reinventá-las. A proposta de transformação das narrativas orais em narrativas escritas ofereceu particular oportunidade para cada estudante exercitar seu potencial criador e lidar com os meandros da linguagem, além de perceberem essas narrativas orais e escritas como narrativas de si, como evidencia a universitária Leila Barreto das Virgens:

O curso propiciou ainda a oportunidade de os aprendizes recriarem um dos contos orais expostos em sala. Um trabalho particularmente especial, já que a maioria dos que ali estavam adoravam escrever. A tarefa, embora prazerosa, mostrou-se também trabalhosa, já que, diante de tantas discussões construtivas sobre do que depende uma boa história, como coerência, adequação ao público, conexões com realidade que ainda assim

desafiassem quem ouve a exercitar sua imaginação, conferiram ao trabalho reflexão e síntese dos conhecimentos outrora abordados pelas docentes. Ao final, o trabalho foi apresentado pelos mesmos, momento impar em que muitos se viram verdadeiros contadores e, o melhor, de sua própria história.

No trabalho de reescrita dos textos foram enfatizados os aspectos relativos às mudanças operadas na “tradução” da modalidade oral para a escrita, quanto ao uso da norma linguística padrão, estruturas discursivas, itens lexicais, estilo, ordenação tópica, eliminando-se hesitações e repetições. Consideramos, nessas atividades, a proposição de Marcuschi (2001) de nove operações fundamentais para a retextualização do oral para o escrito, a saber: eliminação de marcas interacionais próprias da oralidade e inclusão da pontuação; apagamento de repetições, de redundância e de autocorreções e introdução de substituições; substituição de turnos por parágrafos; diferenciação no encadeamento sintático dos tópicos; tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, do menos para o mais formal.

Nos exercícios de reorganização/reconstrução de estrutura sintática, tarefa que implica operações com um peso maior da normatização da escrita, com o fim de ajustar concordâncias, encadeamentos e dar maior objetividade aos enunciados, buscou-se chamar a atenção para a garantia de mecanismos de coesão, sequencial e temporal, sem perder de vista o cuidado com o estilo discursivo do texto-base, evitando maiores perdas em relação à dinâmica do texto oral. São operações complexas, que demandam comparação e possibilitam localizar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito, requerendo um trabalho de compreensão textual justamente por se trabalhar nos dois níveis, o da escrita e o da fala simultaneamente.

Nessas operações de transformação, abrangendo acréscimos, reduções, condensações, substituições, reordenações, explicitação de referentes e citações de fala através do discurso direto e indireto, evidenciou-se para os alunos tanto a atribuição da autoria que ocorre na produção escrita como a perda da entoação e da qualidade da voz que conferem aspectos identitários a cada narrador durante sua performance. Foi também observado como a retextualização dos contos da tradição oral para o escrito, apesar das muitas alterações operadas, conservava marcas da condição prévia do texto de procedência oral.

O sentido formativo de operações inerentes ao processo de retextualização foi realçado pelos estudantes universitários, pois os fez identificar e reconhecer algumas das suas dificuldades relativas aos usos da normatização escrita, buscar sua superação e vivenciar experiências educativas no plano linguístico que apontavam para uma aplicabilidade no futuro exercício da função docente de ensino da língua materna, nos anos iniciais do nível fundamental, instrumentalizando-os para a necessária mediação que lhes compete proporcionar aos aprendizes na difícil tarefa de melhor introduzi-los na cultura letrada.

Alguns dos participantes “tomaram gosto” pelo exercício da reescrita no processo de retextualização, na busca do “texto equilibrado” e acolhedor das marcas da oralidade, ao ponto de extrapolarem as atividades propostas no projeto e realizarem algumas retextualizações a partir da coleta de relatos orais de crianças e idosos, envolvendo o Grupo de Trabalho, monitores e coordenadoras, na avaliação e revisão de seus textos até a composição final abalizada pelo coletivo. A conquista desse prazer promoveu um resultado não planejado: o desenvolvimento de oficinas criativas de produção de textos ficcionais. Registra-se, aqui, o depoimento de Luíz Henrique S. Silva, no qual se evidencia a contribuição da oficina para que o processo criador se instalasse.

Pode parecer bobagem, mas um paradigma estava quebrado em minha vida, pois não mais acredito na dicotomia e ou hierarquia de escrita e oralidade e, sim, que ambos se completam e dialogam. Com o passar das aulas fui sendo apresentado às tão sonhadas habilidades de olhar, pausar, entoar, burlar a timidez, sentir, preparar o corpo, a postura, a troca com o ouvinte, a importância social desses contos e a função pedagógica dos mesmos como um caminho de preparação e estímulo para o mundo escrito, além é claro do lúdico, o prazer de ouvir e contar, recontar perceber que você mesmo sem querer passa a ser também o autor da estória. Tudo isso me fez sentir muito prazer e transformou esta atividade na mais prazerosa e produtiva que tive na universidade até agora, pois ao ouvir, contar e recontar, claro, meu impulso de escrever recontando e contando aflorou e foi parar no papel. Agora, por exemplo, um conto oral baseado em realidade, que apresentei durante o curso, e só agora o retratei de forma escrita, foi selecionado para uma publicação online em comemoração aos trinta anos da universidade e estou tentando desenvolver um projeto no qual apresentarei os contos de minha vó a partir dos relatos de seus netos e filhos.

O “exercício da militância memorialística” (Pineau, 2012) constitui-se, então, na operação que, através das narrativas de si, recupera e redime fatos, lugares, espaços, objetos e personagens proscritos no tempo, evitando que se quedem na perda e no esquecimento. Ao reunir fragmentos da realidade empírica e torná-los objeto da sua narração, o sujeito descobre o sentido da história individual e, ao mesmo tempo, reconstrói o sentido do homem no mundo. Como reflete Pineau,

Nossa história começa antes de nós. Numa pré-história de nossos ancestrais que permanecem letra morta para nós enquanto não for refletida, dialogada, escritas por nós. Esse retorno reflexivo mais ou menos formalizado ressuscita nossos mortos, torna-os presentes de novo. Martine fala de parto às avessas. Nós concebemos aquelas e aqueles que nos conceberam. De acordo com os tipos de linhagens de famílias, integrados ou desintegrados, essa construção da história de vida genealógica é mais ou menos usual e difícil. (Idem, Ibidem, p.214)

O projeto APRENDIZ DE CONTADOR: HISTÓRIAS DE VIDA, NARRATIVAS E FICÇÕES identifica-se, assim, com a perspectiva investigativa das histórias de vida, uma vez que estas “abrem perspectivas extremamente heurísticas para contribuir com uma antropologia gerativa da identidade humana e social” (PINEAU, 2012, p. 216). Sua dimensão (auto)biográfica permite a construção de espaços e instrumentos de abordagem metodológica que possibilita aos sujeitos que dela tomam parte a elaboração de referências sócio-afetivas na medida em que faz emergir temas e problemas “específicos de geração, de infância e de intergeração individual e familiar, um biopoder pessoal de construção de sentido com eles” (idem, ibidem).

O terceiro momento das atividades práticas da Oficina compreendeu a tarefa da transmissão vocal não somente dos textos rememorados, e retextualizados, como também de histórias populares lidas ou extraídas de livros de literatura infantil. Evidenciou-se, então, a grande dificuldade dos graduandos tanto para contar uma história como para realizar a transmissão vocal de textos literários para os colegas, para o público, o que requeria por parte do contador e do leitor, além da familiaridade com a obra a ser comunicada, certa disposição para se colocar como intérprete. A postura e a colocação do corpo, mesmo quando o livro ocupava a cena da leitura, foram igualmente objeto de análise e reflexão, tendo em vista o êxito da relação interativa entre o narrador e o público.

Essa performance supõe a capacidade de lidar com pausas e silêncios, modulações da voz, entonações, variações de altura e intensidade da voz, durações silábicas, tons mais enfáticos ou não, efeitos expressivos, reconhecimento de trechos que demandavam maior ou menor intensidade durante a sua

enunciação e uma clareza da sua função de produtor de imagens mentais nos ouvintes, através não só da linguagem figurativa em si mesma, mas da capacidade do narrador de enunciá-la de modo a possibilitar os processos de identificação, desdobramentos e deslocamentos da audiência, que assim podia entrar no universo ficcional sem se desprender da realidade concreta e retornar a ela enriquecida pela experiência do imaginário. Acreditar nesse poder da linguagem, veiculado por um narrador competente, é imprescindível para que a sedução do ouvinte ocorra e ele se deixe transportar pelo “filme” gerado pela narração (COUTINHO, 2006).

As lacunas na formação dos pedagogos para se tornarem capazes de transmitir um texto aos seus alunos, tarefa que se imagina simples e fácil, visibilizaram-se no grupo de forma inquietante e as coordenadoras do projeto buscaram desenvolver algumas estratégias no sentido de libertar o corpo, a voz e a capacidade expressiva dos estudantes, condição necessária para que o receptor tomasse posse da obra, esta entendida em sua totalidade como aquilo que é comunicado na fugacidade do instante através dos componentes da performance: texto, sonoridades, ritmos, gestos, olhares, presença em cena, modificações corporais, elementos visuais, ou seja, as práticas da Oficina focalizaram não somente os enunciados, mas os processos de enunciação vivenciados pelo grupo.

A transmissão oral a partir de um texto escrito ficcional, de forma expressiva, enquanto “uma comunicação espacial entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo o enxerga” (BAJARD, 1994, p.53) representou um grande desafio para os graduandos, pois implicava no domínio da história, na compreensão de que a atividade não se restringia a uma leitura em voz alta mecânica, enquanto decifração ou “duplicação vocal do texto escrito” (idem, p.112), mas de uma socialização da escrita cuja função primordial é a comunicação, de um ato solidário de partilha e de encontro prazeroso com o texto literário através da sonoridade de uma voz que impregna o texto escrito dos sentidos que o intérprete constrói.

A Oficina de extensão “Iniciação à arte de contar histórias”, oferecida pelo projeto a graduandos de Pedagogia nele inscritos desenvolveu-se a partir de três eixos que se entrelaçavam: oralidade-retextualização escrita-oralização dos textos, ou seja, ocorreu dentro de um circuito que se iniciava na voz, migrava para o silêncio da escrita e retornava à voz.

Em 2012, o trabalho prosseguiu com o objetivo de construir a proposta de intervenção nas escolas. Reuniu-se, para isso, material didático gerado na Oficina e investiu-se na produção de planos de aula dentro de uma sequência didática. Todo o planejamento realizado nessa fase teve como eixo norteador a ideia de preparar os universitários para atuarem na escola como contadores de história, não só buscando desenvolver a performance dos estudantes do Ensino Fundamental, mas o conhecimento da estrutura narrativa de uma história e seus elementos.

Tendo o gênero textual fábula sido eleito como o tema do módulo a ser implementado nas ações educativas, buscou-se privilegiar as diversas versões desse gênero que circulavam nos livros e na mídia, as quais foram analisadas e selecionadas de forma a se constituírem em um banco de textos disponível à organização de uma série de atividades, cujo desenvolvimento deveria ser desencadeado por uma performance narrativa do monitor, utilizando a simples voz ou suportes tecnológicos, ou de um contador convidado, e se concluísse com a atuação de alunos narradores do Ensino Fundamental.

Dentro de um circuito metodológico que se iniciou com a Oficina e prosseguiu com o planejamento da intervenção docente, mediante o aproveitamento de reflexões e produtos textuais oriundos dessa etapa,

desencadeou-se a última fase desse processo, quando ocorreu a atuação extensiva da monitora na unidade escolar Escola Municipal União, Caridade e Abrigo, situada na Boca do Rio, bairro popular de Salvador, a partir de uma parceria firmada com a Biblioteca comunitária Betty Coelho, situada no mesmo bairro.

O projeto concentrou suas ações no trabalho pedagógico, desenvolvido semanalmente pela monitora de extensão da UNEB, Silvana Alfano Santiago, com uma turma do 2º ano vespertino, mediante: análise prévia, através de encontro semanal entre a monitora e uma das coordenadoras do projeto, de cada uma das sessões planejadas; observação direta do trabalho pedagógico tanto pela coordenadora do projeto como pela professora regente da classe; análise do trabalho pedagógico posterior a cada sessão realizada, com vistas à reorientação do fazer docente; produção e pesquisa de material didático e audiovisual para a execução do projeto.

CONQUISTAS E SUPERAÇÕES

Dentre os resultados alcançados, destacamos a melhoria na formação dos universitários, tanto no plano teórico quanto no exercício docente, observada por meio da produção de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), apresentação de comunicações em eventos acadêmicos nacionais pelos monitores, transposição da experiência em sua vida profissional em espaços educativos, no caso de monitores universitários egressos, ampliação da competência docente para planejar e implementar práticas no âmbito da oralidade e escrita, bem como a melhoria da competência escrita dos participantes.

Ao oportunizar aos graduandos do curso de Pedagogia, monitores e pesquisadoras do projeto, e aos estudantes do Ensino Fundamental experiências de valorização das narrativas orais, histórias de vida e saberes de pessoas mais velhas da comunidade, possibilitou-se a criação de pontes entre a narrativa escolar e as narrativas dos grupos sociais a que pertenciam os estudantes e a incorporação ao repertório dos alunos do Ensino Fundamental de conceitos relativos aos campos da memória e da história oral, os quais passaram a ser utilizados em seus discursos orais e escritos, de modo espontâneo.

Outros aspectos merecem destaque, como: o contato dos estudantes do Ensino Fundamental com tecnologias digitais para coleta e organização de dados, a exemplo de gravadores, máquinas fotográficas digitais, computadores, contribuindo para o desenvolvimento de novas competências no manejo e utilização significativa desses recursos, essenciais para o letramento digital.

Como resultado das atividades relatadas, indica-se a participação das crianças do Ensino Fundamental, que se mostraram inicialmente tímidas e resistentes para contar histórias, mas que se tornaram desejosas de fazê-lo ao final dos trabalhos realizados, chegando mesmo a disputar a sua vez de contar, como ocorreu na Escola Municipal União, Caridade e Abrigo.

Com relação à experiência específica de formação docente, do ponto de vista metodológico, cita-se, aqui: a melhoria do desempenho pedagógico dos monitores, que se confrontaram com o desafio de se entregar à performance narrativa e de lidar com a inquietação e a movimentação dos alunos durante as sessões, além de superar as dificuldades relativas ao uso dos equipamentos eletrônicos, que frequentemente não funcionavam a contento, e as interrupções das atividades, devido a fatores como chuvas, feriados e reuniões escolares, que, naturalmente, criavam intercorrências no processo.

Ressalta-se ainda, no que concerne ao interesse dos monitores e bolsista, o compromisso com o trabalho demonstrado durante o desenvolvimento de todas as etapas do projeto; a melhoria do desempenho docente no que se refere ao domínio do conteúdo, à condução metodológica da proposta e à mediação da aprendizagem dos aprendizes do ensino fundamental; a produção de registros e relatos sobre a experiência e sua divulgação em eventos pedagógicos; a contribuição efetiva dos universitários ao desenvolvimento do projeto e sua reconstrução; a ampliação do referencial teórico e do seu repertório de textos ficcionais.

O projeto “Aprendiz de contador: histórias de vida, narrativas e ficções” desenvolveu, ao longo da sua execução, estratégias no sentido de tratar as relações entre oralidade e escrita no contexto de práticas comunicativas que aproximavam as duas modalidades, dentro do “contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2008, p.27), evitando posições dicotômicas e rompendo paradigmas centrados na supremacia cognitiva da escrita. Essas práticas derivaram, segundo depoimentos e relatos, em projeto editorial, de cunho autoral, de compilação de contos das memórias familiares, a ser socializado no espaço acadêmico e fora dele, como iniciativa dos próprios sujeitos envolvidos.

A perspectiva epistemológica adotada oportunizou maior aproximação entre a teoria e a prática na formação de estudantes do curso de Pedagogia para o ensino da oralidade, leitura e escrita, em escolas da rede pública de ensino, inscrevendo o corpo e a voz do narrador como potência de articulação do oral e do escrito. A descoberta e explicitação desses entrelaçamentos podem ser férteis para o reconhecimento da importância da interface entre o oral e o escrito no exercício de uma práxis alfabetizadora ancorada na atividade de narrar e contar histórias, fundamental, na nossa concepção, para a apropriação socialmente referenciada da escrita por sujeitos oriundos de grupos sociais cuja cultura é marcadamente oral.

É muito difícil avaliar a extensão dos impactos do trabalho realizado, entretanto, é imperativo reconhecer a função social desse projeto que teve por meta a expansão da potencialidade dos participantes, nos campos da oralidade e da escrita, tendo por eixos formativos os temas: memória, história oral e narração. A atitude e a postura de pesquisador que procuramos desenvolver nos alunos do ensino fundamental podem ser claramente observadas nos registros obtidos, tais como fotos e fragmentos discursivos dos estudantes. O trabalho realizado, que certamente se soma a outras iniciativas acadêmicas de criação de pontes entre a cultura oral e a cultura escrita, configurou-se também como uma história, uma narrativa que busca atribuir forma e sentido à própria existência acadêmica, desenhando um espaço de diálogo com o sistema público de ensino, ainda que essa perspectiva represente o enfrentamento de momentos de tensão.

A experiência evidencia a pertinência de se formar pedagogos aptos para atuarem no processo de alfabetização e de letramento, com a formação necessária para mediar descobertas pelos aprendizes das marcas de oralidade em seus textos, promover o desenvolvimento de habilidades para ajustá-los, recorrendo a conhecimentos e procedimentos normativos relativos à modalidade escrita, uma vez que identificamos nas escolas públicas, sobretudo na fase de alfabetização, um baixo investimento na reescrita de textos apoiados na oralidade, cuja prática envolve idas e vindas, reconstruções e reajustes, e cuja recompensa advém da consciência de promover o diálogo que se traduz em um novo texto, fruto das negociações, possíveis e necessárias, entre o oral e o escrito.

A descoberta e explicitação desses entrelaçamentos podem ser férteis para o reconhecimento da importância da interface entre o oral e o escrito no exercício de uma práxis alfabetizadora e de letramento ancorada na experiência de narrar e contar histórias, fundamental, na nossa perspectiva, para a

apropriação socialmente referenciada da escrita por sujeitos oriundos de grupos sociais cuja cultura é marcadamente oral.

REFERÊNCIAS

- Amado, Janaína, & Ferreira, Marieta de Moraes (2000). (Orgs.). *Usos & abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora.
- Bajard, Elie (1994). *Ler e dizer*. Compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez.
- Bhabha, Homi K. (2001). *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG,
- Bosi, Ecléa (1987). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos*. São Paulo: EDUSP.
- Canclini, Néstor García (2000). *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.
- Coutinho, Maria Antônia Ramos (2006). *Histórias correm no corpo: O itinerário de Betty Coelho*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Belo Horizonte, Brasil.
- Jauss, Hans Robert et al. (2002). *A literatura e o leitor: Textos de estética e recepção*. Lima, Luiz Costa. (Coord.). Rio de Janeiro: Paz e Terra,
- Marcuschi, Luiz Antonio (2008). *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- ____ (1997). Oralidade e escrita. In: *Signótica*, 9 (jan./dez.), 1997, 119-145.
- Marinho, Marildes (2001). (Org.). *Ler e Navegar*. Espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil.
- Mignolo, Walter. Desobediencia Epistémica (II), Pensamiento Independiente y Libertad Deo-Colonial. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Descolonialidad e Interculturalidad. Universidad Nacional del Comahue. Año I. Nro. 1, 2009, pp. 8-43.
- Ong, Walter (1998). *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Pineau, Gaston (2012). Gêneros, gerações, infâncias e famílias: perspectivas (auto)biográficas. In: *Gênero, geração, infância, juventude e família*. Eggert, Edla & Fischer, Dautd (Orgs.). Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB. Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais, pp. 197-216.
- Santiago, Silvano (2002). *Nas malhas da letra*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Silva, Maria Betty Coelho (1997). *Contar histórias: Uma arte sem idade*. São Paulo: Ática.
- Soares, Magda (1999). *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autentica.
- ____ (1985). As muitas facetas da alfabetização. In: *Cadernos de Pesquisa*, (52), 19-24.
- ____ (2003). *Letramento: As muitas facetas*. Trabalho apresentado no GT de Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, outubro.
- Zumthor, Paul (2001). *A letra e a voz: A "literatura" medieval*. São Paulo: Companhia das Letras.

Pesquisa, jogo, mostra... Ação!

Maria Joseane de Santana Santos⁷⁷

Resumo

Este trabalho teve início a partir da pesquisa do cotidiano escolar, onde colhemos informações, posicionamentos, imposições e lógicas a respeito dos desejos dos alunos, para desenvolver aulas que levem em conta a experiência de cada um dos educandos no contexto da sala de aula. Verificamos através da construção coletiva de um diário de bordo: anotando, revendo, reanalisando e realizando atividades prazerosas para as crianças. O Programa de Bolsas de Iniciação a Docência desenvolvido pela Capes nos proporciona a partir de experiências teo-práticas a experimentação na sala de aula, nos proporcionando uma formação ampliada do que aprendemos dentro da Universidade. A importância do Programa na preparação dos futuros Professores da Educação Básica é visível e plausível, pelo seu caráter laboratorial e de formação contínua. Entretanto constituir um trabalho de apuração e observação com alunos de uma escola Municipal localizada num bairro periférico de Salvador é uma tarefa delicada. O cuidado em analisar e colher a bagagem das crianças para estimulá-las a estarem presentes em cada jogo. Utilizamos Os Jogos e Improvisações de Viola Spolin, aplicados em sala de aula, proporcionando um verdadeiro mergulho num universo lúdico e modificador. Tendo como fundamentos conceitos Éticos de David Hume e Sócrates, além da bagagem de leituras e fundamentações teóricas adquiridas dentro da Universidade Federal Bahia e do Projeto institucional da Capes (Pibid - Teatro). Lidando com os conceitos morais de cada indivíduo e da escola. Culminando em um trabalho (mostra) incompleta em técnicas, mas repleta de aprendizagens. Conforme a pesquisa da qual desenvolvo que envolve a análise da Ética cotidiana das aulas de Teatro, pensando na propulsão de uma educação de resgate da infância, da inocência, do respeito e da aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Pibid, Ludicidade; Ética; Teatro.

INTRODUÇÃO

O QUE É O PIBID?

PIBID é O Programa de Iniciação a Docência apoiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que tem por finalidade o estímulo à docência de alunos das Universidades Federais e Estaduais do Brasil, fazendo parte da política do Governo Federal Brasileiro para a Formação de Professores. Além da incitação à docência e da melhoria da formação inicial e continuada de professores, é também objetivo do Programa ampliar e fortalecer a articulação entre a Universidade e as Escolas Estaduais e Municipais da região, dirigindo o desenvolvimento de ações unificadas que possibilitem, igualmente, a melhoria do ensino nas escolas.

O PIBID – TEATRO/RECEPÇÃO é um dos subprojetos do PIBIB-UFBA e tem como abaloamento a Recepção do Teatro nos ambientes escolares. E, considerando-se a linha metodológica que orienta o projeto, descrito no próprio Projeto Institucional, a inspiração norteadora está centrada na pesquisa-ação

⁷⁷ Universidade Federal da Bahia/ Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) - Capes

(Cf. THIOLENT, 1996), já que sua principal pretensão é que através da produção coletiva e participativa, se possa beneficiar o entendimento dos problemas que afligem a sociedade brasileira, relacionados à educação, proferindo intervenções que sugiram uma modificação social. O recorte da pesquisa tem como foco a Recepção Teatral nas Escolas Públicas de Salvador. A proposta é analisarmos como se procede à recepção teatral dentro dos jogos e atividades executados em sala de aula.

Os trabalhos se constituem a partir do planejamento das atividades, com leituras, fichamentos e discussões de itens bibliográficos relacionados à teoria da recepção e à pedagogia do espectador, além de conteúdos relacionados ao ensino do teatro, acrescentando a busca de fontes para a construção dos planos de curso, a serem feitos nas reuniões onde estejam presentes os professores das escolas e os bolsistas. Entretanto, mesmo após o início das atividades e a continuidade de suas execuções é mantida as reuniões de trabalho e os encontros para a reflexão sobre as ações desenvolvidas.

Todos os processos são registrados através dos planos de aulas, dos relatórios, igualmente como a aplicação das aulas, utilizando-se, de câmeras fotográficas e filmadoras. Os bolsistas participam frequentemente de eventos (congressos, seminários e encontros da área) sendo incentivados a produzir e publicar os resultados, através do suporte impresso e/ou virtual, como a criação de blogs, assim como a valer-se desta experiência como alicerce para a produção de seus Trabalhos de Conclusão de Curso - TCCs.

É uma extrema Felicidade fazer parte de um projeto renovador que oportuniza o desenvolvimento das pesquisas, da escrita e da aplicabilidade do conteúdo aprendido nas salas das Universidades. O Programa de Bolsas de Iniciação a Docência desenvolvido pela Capes permite a partir de experiências teo-práticas a experimentação na sala de aula, proporcionando uma formação ampliada do que se aprende dentro das Universidades. A importância do Programa na preparação dos futuros Professores da Educação Básica é visível e plausível, pelo seu caráter laboratorial e de formação contínua.

Atualmente na UFBA os subprojetos já alcançam aproximadamente 100 (cem) instituições da rede básica de ensino da Região Metropolitana do Salvador, nas redes Municipal e Estadual. Estes grupos acumulam muitos conhecimentos oriundos das mais complexas experiências e progredem bastante no salutar e admirável tarefa de instigar uma formação de excelência para professores oriundos da universidade pública. Apesar disso, todo este conhecimento adquirido nas escolas, que pode locupletar o trabalho de todo o projeto institucional da UFBA, conservar-se agregado e atomizado dentro dos subprojetos pela falta de espaços de diálogo entre os bolsistas de cada licenciatura.

A ESCOLA MUNICIPAL ZULMIRA TORRES

A Escola Municipal Zulmira Torres fica localizada na Comunidade de Nordeste de Amaralina ao lado de uma Unidade Pacificadora da Polícia Militar (UPP), na Rua Bambochê Beco da Cultura S/N - Cep 41906-130 - Nordeste de Amaralina – Salvador/Bahia/Brasil e faz fronteira com o bairro da Pituba e Amaralina, bairros considerados nobres. A unidade educacional citada desenvolve atividades com a Educação Infantil e com Ensino Fundamental I, atendendo crianças de diversas localidades de Salvador. É uma escola de pequeno porte, sua estrutura é formada por aproximadamente 15 ambientes entre salas de aula, diretoria, cozinha entre outros. A escola já realiza atividades de Teatro há 5 anos, tendo como professor diversificado Jorge Borges, o qual foi nosso Supervisor Pibid durante o ano de 2012.

O PIBID – TEATRO na Escola Municipal Zulmira Torres aconteceu paralelamente dentro do Projeto “Grupo de Teatro Zulmira Torres”, projeto este que agrega todas as ações onde a Linguagem Teatral se faz presente na Unidade Escolar e que foi e é idealizado, coordenado, dirigido ou supervisionado pelo professor de Teatro Jorge Borges, lotado na unidade escolar.

O processo se constituiu em (10) dez meses. Sendo desenvolvido em (05) cinco turmas (3ªA, 3B, 4ªA, 5ªA e 5ªB) do turno matutino, onde os alunos tiveram contato com estagiários e conheceram os elementos básicos e complementares do teatro. Cada estagiário aplicou semanalmente duas aulas de cinquenta (50) minutos cada e observou outras duas aulas de um companheiro Pibidiano. Os Planos de aulas, relatórios diários, Plano de Trabalho semestral, relatórios semestrais, leituras e fichamentos de textos, reuniões de supervisão e coordenação de área, foram atividades obrigatórias e formidáveis para garantir a melhor qualidade no trabalho desenvolvido por cada atuante do projeto, e garantir uma melhor condição no aproveitamento da técnica para os alunos da escola.

As pesquisas desenvolvidas pelos Licenciados que participam do Programa formam um conjunto que se intercala nas técnicas, nos autores e no desejo de formação contínua dos alunos. A intenção primária de todos os trabalhos é a construção coletiva em sala, a partir de elementos distintos e diversificados.

Diversidade foi uma palavra constantemente observada e utilizada nos trabalhos desenvolvidos no Zulmira Torres, pois todas as habilidades e vontades dos alunos foram absorvidas, desenvolvidas e utilizadas. Do Samba que vai ao Jogo e chega ao Texto (Trabalho desenvolvido pelo Licenciando Omar Leoni), Do Improviso que chama para a observação e que alcança o Texto e dos Elementos, das formas que se animam que chegam ao Texto (Trabalho desenvolvido pela Licencianda Telma Gualberto), Roteiros base, construções planejadas e recepcionadas pelo tempo.

Entretanto constituir um trabalho de apuração e observação com alunos de uma escola Municipal localizada num bairro periférico de Salvador é uma tarefa delicada. O cuidado em analisar e colher a bagagem das crianças para estimulá-las a estarem presentes em cada jogo, apreciarem cada exercício e entenderem a importância do trabalho em conjunto foi sempre uma preocupação perante as discussões no subgrupo.

A INTRODUÇÃO A PESQUISA SOBRE ÉTICA E TEATRO – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Busca pela análise interdisciplinar da ética no dia – a – dia das aulas de Teatro acontece previamente no desejo de intercalar o prazeroso momento de fazer arte com a análise constante da nossa vivência grupal. Alguns fatores de extrema importância foram utilizados para dar base inicial ao trabalho. Em primeiro lugar os alunos não discutiriam a ética na sua essência epistemológica, isso fica a cargo da pesquisadora, no caso a que relata. Em segundo lugar meados da ética foram escolhidos para ser trabalhados, dinamizando o trabalho e aumentando a possibilidade de observação e análise constante nas modificações de hábitos dos alunos, dentre os temas, estão: Liberdade e Libertinagem, Espontaneidade, Liberação, Autoestima, Alteridade, Respeito e conceitos mais subjetivos dos quais lidamos despretensiosamente nas aulas de Teatro.

Ética, uma palavra dita com tanta convicção por muitos e idealizada, analisada e criticada por outros. Há necessidade de desvendar o que é Ética na simplicidade das ações, e como tem sido feito o seu uso tão ficcional dentro das salas de aulas das escolas públicas, e principalmente como ela pode ser percebida nos

jogos e atividades teatrais. Uma busca estrutural de um trabalho subjetivo da arte – O Teatro – utilizando como base o conhecimento da ética, um conhecimento que caminha para as relações individuais e coletivas em sala de aula. Edgar Morin coloca que o conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.

O Teatro em sua essência trás a inter - trans - disciplinaridade, os Jogos, as Improvisações, as criações, as pausas, as conversas e as análises das ações e reações. A Linguagem Teatral: falada, corporal, simbólica e estética, está abonada de técnicas que possibilitam a integração espontânea dos alunos, e fica inviável pensar na mesma sem notificar os seus aspectos sociais e culturais, dos quais estão intrinsecamente ligados a Teoria de Vygotsky* da qual o mesmo se apoia na altivez da Linguagem Teatral em suas mais diversas formas e significados objetivos e subjetivos para explicar a valorização de sua função na educação.

A criança mimetiza as impressões externas que percebe do meio que a rodeia. Com a força de seu instinto e sua imaginação, cria situações e ambientes que proporcionam uma vida para improvisar impulsos emocionais (heroísmo, desenvoltura, abnegação). A fantasia infantil não se detém à atmosfera de sonho, como acontece para os adultos. A criança quer tornar real em ações, em imagens vivas, tudo o que pensam e sentem (PETROVA apud VYGOTSKY, 1987).

A integração dos estudos da Ética e do Teatro em experiências desenvolvidas em uma escola pública de Salvador propõe uma melhora do respeito nas relações em sala de aula e uma melhor aprendizagem de conceitos educacionais e da análise da aplicabilidade e aceitação dos temas inseridos durante as aulas, levando em conta a espontaneidade da criança como referenciou Petrova e o contexto Sociocultural dos mesmos, assim como explicita Vygotsky.

A autora Viola Spolin consegue com os seus jogos abordar espontaneamente a interdisciplinariedade do Teatro dentro da escola. “O conhecimento teria uma exatidão maior se viesse da estimulação do próprio aprendizado”. Tendo os seus exercícios como facilitadores na constituição de um foco favorável de determinados conteúdos, recomendando que o jogo seja usado frequente por todas as áreas educacionais. O pensamento de Viola é compartilhado por diversos autores, entre eles Courtney, que diz:

A Educação Dramática é não apenas o modo de encarar o processo educacional (uma filosofia), ou o modo de ajudar o desenvolvimento individual (uma psicologia) ou assistir o individuo em sua adequação ao meio (uma sociologia); é a maneira fundamental na qual o ser humano aprende – e, assim, é o mais efetivo método para todas as formas de educação (COURTNEY, 2003, p. 278).

Contudo, a partir das reflexões sobre a Linguagem Teatral e a sua importância na formação do individuo, foram alavancadas questões sobre a Ética, já que a mesma passou a ser objeto para pretexto das aulas, entre elas estão: entender o termo Ética já me torna um ser ético? O que é ser Ético? Ter Ética é simplesmente ser educado e cordial? Ética é igual a moral? Quais conceitos Éticos podem ser encontrados nos jogos teatrais? Como analisar e ensinar ética sem coloca-la como simples teoria nas aulas de teatro? Posso elaborar jogos que discutam claramente os conceitos lançados pela própria Ética?

Entender quais preceitos filosóficos cercam a Ética, e como adequar os mesmo ao ponto de que eles tornem-se pré-textos nas aulas de Teatro, descobrindo uma maneira simplificada de realizar a análise e escrita destes processos é o principio da pesquisa de Conclusão de Curso da Licencianda em Teatro Maria

Joseane de Santana Santos e que foi aplicada pela mesma na Escola Municipal Zulmira Torres dentro do Projeto Pibid no ano de 2012.

Por muitos anos teve-se a Ética como algo privado, conceito, aliás, advindo de Theodor Adorno no seu livro *Minima Moralia*, porém com a formulação da grande filosofia se pode dizer hoje que a Ética é o bem comum, como específica Álvaro Valls em *O que é Ética*, e é nesta perspectiva que busco a integração da mesma com o Teatro.

Contudo, a pretensão da pesquisa é transformar o tema num assunto de fácil acesso e entendimento para os alunos, além de observar o comportamento dos mesmos em trabalhos desenvolvidos em grupo e no desenvolvimento durante as atividades, sempre levando em conta os conceitos encontrados em pesquisas Teóricas sobre a Ética, a elaboração e adaptação de Jogos Teatrais que levem a discussão do pré-texto.

Assuntos habituais são trazidos para a sala de aula em forma de Jogos, imagens, vídeos, músicas e os alunos criam a partir dos pré-textos situações que os levem a reflexão daquela prática; Os temas mais abordados eram relacionados à alteridade em sala de aula.

A EXPERIÊNCIA NA TURMA DO 5º ANO B

Os trabalhos desenvolvidos com os alunos do 5º Ano B da Escola Municipal Zulmira Torres tiveram início a partir de uma pesquisa do/no cotidiano escolar, onde colhemos através de observações na turma e da escola informações, posicionamentos, imposições e lógicas a respeito dos desejos dos alunos, para desenvolver aulas que levem em conta a experiência de cada um dos educandos no contexto da sala de aula. Verificamos através da construção coletiva de um diário de bordo: anotando, revendo, reanalisando e realizando atividades prazerosas para as crianças.

O 5º Ano B era uma turma constituída de aproximadamente 40 alunos, sendo que na metade do processo já havíamos perdido aproximadamente metade da turma, por diversos motivos (troca de escola, turno e afins); a faixa etária da turma era de 8 a 15 anos, todavia os alunos tinham em sua maioria 13 anos. A turma tinha além da professora Regente, uma estagiária (formando em Pedagogia). E, Além das aulas regulares de Português, Matemática, Geografia, Ciências e Histórias, os alunos partilhavam de aulas de Redação, Informática, Inglês, Espanhol, Dança, Música e Teatro; todas as aulas são organizadas no horário normal de aula, que no turno matutino se estabelece das 8h às 11h45min. Entretanto a escola ainda oferece Programas como: Mais Educação, com atividades no turno oposto e Escola Aberta, com atividades aos sábados para toda a comunidade.

As aulas de Teatro foram estabelecidas as quintas-feiras, duas aulas seguidas (geminadas) de (50) cinquenta minutos cada, totalizando cento e dez (110) minutos semanais de aula, num cálculo de aproximadamente quatrocentos e quarenta (440) minutos por mês, e num trabalho constituído em aproximadamente quatro mil (4000) minutos, pois se leva em conta diversos percalços durante o período letivo.

A elaboração dos planejamentos levou em conta que os alunos se encontravam, segundo a Teoria de Piaget* entre o Período Operatório Concreto que se consiste dos sete (7) aos onze (11) anos, aproximadamente, sendo este período o qual o indivíduo materializa as conservações de número, substância, volume e peso, sendo capaz de coordenar elementos por seu tamanho, abrangendo conjuntos,

estabelecendo então o mundo de configuração lógica ou operatória. Se organizando em bando, chefiando ou admitindo chefia. Nesta fase o indivíduo compreende regras e consegue ser fiel as mesmas, além de estabelecer compromissos. E, o Período Operatório Abstrato que se consiste a partir dos onze (11) anos em diante e é onde se encontra o ápice do desenvolvimento da inteligência e corresponde ao nível de pensamento hipotético-dedutivo ou lógico-matemático, o indivíduo passa a estar hábil para calcular uma probabilidade, libertando-se do concreto em proveito de interesses norteados para o futuro.

Na prática de sala de aula havia uma enorme dificuldade de lidar com as diferentes faixas etárias dentro de uma mesma sala de aula, a adequação das atividades era feita diariamente, os alunos agitavam-se com facilidade e manter a estabilidade da turma era um desafio constante. Muitos alunos apresentavam atitudes desrespeitosas, das quais eram analisadas e trabalhadas junto ao supervisor do Programa e a gestão da escola.

Com isso as aulas iniciais foram constituídas a partir da utilização dos Jogos Improvisacionais de Viola Spolin e a prática do Drama como Método de Ensino de Beatriz Cabral; sendo que todos os métodos aplicados proporcionaram um verdadeiro mergulho num universo lúdico. O autor Ricardo Japiassu foi utilizado como Fundamento Teórico para construção dos planejamentos, além dos conceitos Éticos de David Hume e Sócrates e da bagagem de leituras e fundamentações teóricas adquiridas através da Universidade Federal Bahia e do Projeto institucional da Capes (Pibid - Teatro).

As construções diárias – improvisações, resultados de jogos, músicas, textos, conversações, avaliações diárias – foram introduzidos na construção de um texto próprio, um roteiro baseado na verdade da sala de aula. O pré-texto era: As bruxas. Discutimos que tipo de bruxa queríamos mostrar, em que tipo de bruxa o nosso imaginário caminhava, os alunos participaram da construção desses personagens; a decisão final foi simples, entretanto de uma complexidade instigadora. Todos os personagens bruxinhos (as) tinham nomes e idades das mais diversas, entretanto seriam eles mesmos com todo encanto, perspicácia e vontade; as preguiças, desleixos, desencantos, revoltas e de tudo um pouco apareceu, os alunos sentiam-se a vontade para brincar e inventar. A construção da mostra tornou-se um jogo gigante, com um enredo simples, formado numa vertente completamente coletiva, com jogadores, alunos, parentes dos mais diversos.

Apesar das dificuldades iniciais com material, tempo e muitas outras que não valem a pena ser ditadas aqui já que foram superadas com muita força de vontade dos profissionais envolvidos e dos desejos dos alunos; a mostra aconteceu, os alunos foram divididos em equipes: cenário, figurino, sonoplastia e elenco. Cada equipe leu pequenos textos sobre os conteúdos, textos simplificados para melhor entendimento dos mesmos, e logo depois iniciamos uma rápida construção de desenhos rascunhados, de ensaio de cenas e afins.

Entretanto o correr do Rio da Vida é definido pelo destino e andamos conforme os nossos passos são desenhados a sua beira, e neste lento correr um fato de extrema tristeza acontece à porta da nossa escola; notícias em jornais, revistas; um crime estampado, uma mancha na inocente vivência escolar das nossas crianças: A morte do vigilante da escola a tiros no portão principal da escola. As aulas são paradas durante duas semanas. O nosso tempo é comprimido, os desenhos criados pelos alunos são aproveitados e os figurinos são construídos pela educadora. O cenário foi constituído também pela mesma e a proposta foi apresentada aos alunos que aceitaram.

Todavia a agitação da estreia – por menor que a mesma fosse – deixou todas as equipes nervosas, a educadora e os alunos simplesmente explodiam de agonia, os ânimos estavam altíssimos, e é então que as figuras do colega observador e do supervisor se fazem ativos, auxiliando nas dores, nas feridas e nos cansaços, e no fim, aliás, na primeira conclusão do processo tudo deu certo. E, lidando com os conceitos morais de cada indivíduo e da escola, culminamos em um trabalho (mostra) incompleto em técnicas, mas repleto de aprendizagens. Conforme a pesquisa da qual se desenvolve a análise da Ética cotidiana das aulas de Teatro, pensando na propulsão de uma educação de resgate da infância, da inocência, do respeito e da aprendizagem significativa.

De fato, isso remete a racionalizar o Contexto Social, Histórico e Familiar e sua vital importância na construção de um indivíduo crítico e ético. Morin apresenta parte desta discussão da seguinte maneira,

A Ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes, com na base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós está tripla realidade. [...]. (2011, pag.18).

O poder e a influência da mídia também tem sido um tema recorrente. Levando em consideração que a mídia é formada por homens, que concretamente ganham informando e iludindo a mente humana, é fácil crer na desvalorização do humano, na hipocrisia de um homem que ilude o outro, confrontando a mentira e a verdade e tendo como resultante a ilusão para conquistar poder monetário.

Desvendo com isso, o que é ser Professor: É antes de tudo, não reparar no valor monetário que se é recebido mensalmente, na constante escassez de materiais didáticos, no desrespeito extraordinário dos alunos ou no olhar aterrorizante dos colegas, mas é estar hábil a conviver a qualquer custo a verdade do Educar.

CONCLUSÃO

Um relato que parte de um princípio de análise; percorre uma prática criativa espontânea, planejada a partir de desejos, vontades e anseios; uma escrita persistente, cheia de expressões das mais diversas e originais.

A Arte em todos os seus aspectos, e no recorte: “Teatro” com o seu caráter universal de união, pensado na construção moral de uma sociedade e utilizado não apenas como ferramenta. Um estudo embasado no desejo de observar, da vontade de criar e no anseio de brincar.

As discussões acerca dos valores do homem estão sempre abertas, sendo que a essência do homem é mais que estudo, observação, análise e descrição, é ao inverso de tudo, pensando de forma poética: COR. Aliás, CORES, das mais diversas as mais brilhantes, todas elas vibram em áureas cósmicas, em textos, palavras, imagens e silêncio. Edgar Morin descreve com clareza em seu livro Os Setes Saberes para a Educação do Futuro a Complexidade do qual o homem se constitui, mesmo com os avanços nas pesquisas científicas, psicológicas e astrológicas o homem continua esquartejado, em pedaços, em um ponto em comum para ser ligado, pelo simples fato de ser feito de uma composição complexa e difícil de ser entendida, discutindo dessa maneira a forma de pensamento desarticulado em contraposição a uma perspectiva complexa que admite o homem em suas várias dimensões.

Contudo, o estudo nunca está concluso, a análise continua, as observações, e os escritos continuaram sendo feitos a partir da construção cotidiana com os alunos dos quais o percorrer do rio da vida nos encaminhe.

Referências

- ALLAN, Donald James. *Filosofia de Aristóteles*. Lisboa: Presença, 1970.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Ross In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1973, v.4.
- BETIOLI, Antonio Bento. *Ética para minha neta: sete viagens com Natanna*/ Antonio Bento Betioli. – São Paulo: Paulinas, 2006.
- BOFF, Leonardo. *Ética e Moral - A Busca dos Fundamentos*. Vozes.
- _____. *Saber Cuidar - Ética do Humano - Compaixão Pela Terra*. Vozes.
- CHALITA, Gabriel. *Os Dez Mandamentos da Ética*. Nova Fronteira.
- DOURADO, Paulo; MILET, Maria Eugênia. *Manual de Criatividades*. 4ª ed. Salvador: EGBA, 1998.
- GALLO, Silvio. *Ética e Cidadania - Caminhos da Filosofia*. Papyrus.
- HABERMAS, Jurgen. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. Wmf Martins Fontes.
- HUME, David. *Tratado da natureza humana*. Tradução de Deborah Danowski. 2ª ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.
- _____. *Investigação sobre o entendimento humano*. Tradução Leonel Vallandro. 1ª ed. São Paulo, Abril Cultural, 1973 (Col. "Os Pensadores").
- JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino no Teatro*. Papyrus, 6ª Ed.
- MILL, Stuart. *Sobre a Liberdade*. / Stuart Mill. Tradução e organização de Ari R. Tank. – São Paulo: Hedra, 2010.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*/Edgar Morin: tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya: revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- LA TAILLE, Yves de. *Moral e Ética - Dimensões Intelectuais e Afetivas*. Artmed.
- LISBOA, Heraldo João. *Ética Cósmica em pensamentos, palavras e obras*. Ignoramos Empresa Gráfica e Editora Ltda. Salvador.
- PATRUS, Roberto. *Ética e Felicidade: a aceitação da verdade como caminho para encontrar o sentido da vida*/ Roberto Patrus – Ed. Ver. E ampl. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- SAVATER, Fernando. *Ética para Meu Filho*. Planeta do Brasil.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SINGER, Peter. *Ética Prática* - Coleção Biblioteca Universal. Martins Editora.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

_____. *Jogos teatrais: O fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VALLS, Alvaro L. M. *O que é Ética* - Coleção Primeiros Passos. Brasiliense.

ZAGURY, Tania. *Educar sem culpa – A gênese da Ética: Questões que afligem e reflexões que aliviam os pais modernos*. Record.

Formação e trabalho: tradição e inovação nas práticas docentes

Elza Mesquita⁷⁸, João Formosinho⁷⁹, Joaquim Machado⁸⁰

Resumo

Neste artigo visa-se a apresentação de resultados que ilustram uma perspetiva pedagógica onde é possível perceber, através dos processos formativos no contexto dos programas nacionais de formação contínua, a emergência de múltiplas possibilidades pedagógicas favorecedoras do processo cooperativo de aprendizagem. A temática em questão exigiu um quadro concetual sobre os processos de formação de profissionais que recupera a herança das práticas pedagógicas à luz do que foram acumulando e (re)elaborando no decorrer da experiência profissional seja perante processos de mudanças instituídas, seja perante inovações instituintes. As questões de investigação orientam-se para apreender *que visão têm os professores, os coordenadores (também formadores) e os formadores sobre o trabalho colaborativo entre professores e de que forma pensam que os Programas de Formação Contínua teriam contribuído para a promoção desse tipo de trabalho*. O objetivo é compreender as práticas pedagógicas dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa perspetiva colaborativa, importando delimitar o modo como os atores se organizam objetiva e subjetivamente na prática quotidiana e como valorizam a interação, considerando ainda a formação que realizaram e pressupondo que tenha tido efeitos construtivos na sua ação. Optamos por uma metodologia de caráter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no *estudo de caso*. Realizamos entrevistas semi-estruturadas a 6 professores e a 6 formadores (3 coordenadores + 3 formadores) dos Programas de Formação Contínua. Os dados provenientes do *corpus* das entrevistas foram organizados, codificados e categorizados. A sua organização foi sistemática e o seu tratamento foi efetivado ao longo de todo o processo investigativo através da análise de conteúdo. Os principais resultados da investigação permitem problematizar as condições de possibilidade de transformação das práticas profissionais e perspetivar os contextos de trabalho como *espaços* e *tempos* próprios para os professores trabalharem em conjunto, encorajando à experimentação de novas *gramáticas* pedagógicas suportadas numa cultura de colaboração. O estudo realizado mostra uma tensão na docência entre discursos e intenções, pois percebe-se que, por vezes, o que dizem fazer num contexto profissional onde prevalece um padrão de trabalho isolado e uma cultura individualista, em termos de estratégias em sala de aula e fora dela, é condicionado por perspetivas e orientações de grupos formais e informais que influenciam os seus valores e crenças e condicionam formas de se assumirem perante si e perante os outros, como transmissivos e individualistas, ligados a uma forte cultura pedagógica tradicional.

Palavras-chave: Formação contínua de professores, Programas de formação, Padrões de trabalho, Cultura de colaboração

Introdução

⁷⁸ Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal, CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, elza@ipb.pt

⁷⁹ CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, formosinho@ie.uminho.pt

⁸⁰ Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, jomachado@porto.ucp.pt

Persistem hoje as principais questões no campo da educação: saber como é que o conhecimento científico contribui para uma melhor fundamentação dos programas de formação; e, como é que esse saber se percebe como científico e efetivo no campo da formação de professores. Na verdade, a persistência prática de um determinado paradigma educativo aplicado a uma escola de massas transferiu para os professores uma maior responsabilização pela escola e pelas crianças, obrigando-os a um maior aprofundamento dos saberes docentes e, conseqüentemente, à ampliação das suas competências profissionais, bem como à necessária implicação na oferta formativa.

Proclama-se a “mudança da escola” e perspectiva-se a formação como “um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos”, de modo que, em colaboração, os professores possam aprender e produzir “novas formas de acção individual e colectiva” (Canário, 1994, pp.14-15). Apela-se à mudança educativa, onde a cultura do individualismo seja substituída pela colaboração e pela colegialidade. De facto, “a naturalização do modelo transmissivo no seio da cultura individualista coloca desafios e exige inovações à escola enquanto organização, fazendo emergir a necessidade de padrões de trabalho conjunto dos docentes” (Formosinho & Machado, 2009, p.11). Ocorreu, assim, a necessidade de uma análise da mudança, em que são influentes o trabalho e a identidade do professor, bem como a sua formação.

Nesta perspectiva, a partir do ano de 2005, o Ministério da Educação desenvolveu Programas de Formação Contínua (PFC) para professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico nas áreas que considerou como prioritárias (Matemática; Língua Portuguesa; Ensino Experimental das Ciências). Constituíram-se assim três PFC que se destinavam a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a saber:

- Programa de Formação Contínua em Matemática (PFCM) (Despacho Conjunto n.º 812/2005, de 24 de Outubro);
- Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) (Despacho n.º 546/2007, de 11 de Janeiro); e
- Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências no 1.º Ciclo (PFEEC) (Despacho n.º 2143/2007, de 9 de Fevereiro).

Uma vez que eles foram objeto do nosso estudo, sobre eles ressaltamos que “o discurso educacional é frequentemente contaminado pelo discurso político e que os enquadramentos legais que sustentam a realidade profissional e a formação de professores sofrem constantemente abalos que não nos permitem averiguar, pela vulnerabilidade temporal que apresentam, a sua sustentabilidade” (Mesquita, 2011; 2013, p.73). Torna-se também necessário atender à academização da formação que ocorre por via institucional ou organizacional: “em resultado dos programas de formação em que participam, os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas” (Ferreira, 2009a, p.211).

Relativamente à parte empírica do estudo optamos por uma metodologia de carácter qualitativo e uma estratégia de pesquisa suportada no estudo de caso. Realizamos entrevistas semi-estruturadas, posteriormente sujeitas a uma análise de conteúdo. No processo de análise de conteúdo ao *corpus* das entrevistas emergiram aspetos que consideramos relevantes no âmbito deste estudo e que nos ajudaram a perceber a *praxis* dos docentes colaboradores.

Apesar da retórica da necessidade de redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na autorreflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida, os resultados emergentes do discurso dos colaboradores apontam para um trabalho de cooperação que incide, sobretudo, na partilha a dois, salientando-se as dificuldades inerentes ao processo de um trabalho colaborativo e consequente mudança da cultura profissional, tendencialmente isolacionista.

Formação e mudança

A formação apresenta-se como um “fenómeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (Marcelo García, 1999, p.21). Benavente entende-a “como um dos elementos decisivos para facilitar e apoiar processos de mudança e inovação”, aparecendo no “centro de um questionamento que não pode ser apenas de natureza didático-pedagógica mas sim política e estratégica” (1992, p.54).

No contexto português não é menos pertinente problematizar os tempos, espaços e os modelos dessa formação. Abordando as práticas de reforma na formação de professores, Popkewitz e Pereyra sustentam a ideia de que “as reformas actuais mantêm e prolongam elementos de dinâmicas anteriores, concebendo, no entanto, uma maior ênfase ao trabalho dos professores e à sua formação” (1992, pp.11-12). É também possível, no que respeita à formação de professores, identificar diferentes lógicas de ação. Se nos posicionarmos no nível central, verificamos que se privilegia “a certificação, a partir de serviços governamentais que devem (...) liderar os processos de formação; (...) a visibilidade imediata”, porque se entendem as práticas como decorrentes da formação e como consequência do “nível de conhecimentos transmitidos” (Benavente, 1992, p.51). A nível local temos o professorado enquanto agente que privilegia a “resolução de problemas” e a “resposta a necessidades”, que valoriza a “visibilidade pessoal de natureza afectiva e relacional” e que se interessa pela reflexão a partir das suas próprias práticas, mas sem esquecer a certificação (Benavente, 1992, p.51).

Numa perspetiva de educação de adultos, Ferreira destaca os efeitos de formação possíveis e refere que “as práticas e os efeitos da formação decorrem essencialmente de um trabalho baseado nos contextos de trabalho e nas experiências dos sujeitos, não se limitando, portanto, às dimensões técnicas e didáticas”, e defende a mudança de perspetiva “em relação às práticas de formação” ainda fortemente influenciadas pelo modelo escolar (2009b, p.329). Para esta mudança, sustenta-se o autor na defesa de que as práticas formativas se devem articular com as “situações de trabalho e os quotidianos profissionais, organizacionais e comunitários das escolas”, portanto, numa perspetiva de *formação em contexto* (2009b, p.329). A formação produz efeitos no desenvolvimento das crianças e jovens se esta contribuir para a alteração das conceções e práticas dos professores. Para Formosinho e Machado emerge, assim, a necessidade de uma modalidade de formação que penetre “na ‘caixa negra’ que tem sido a sala de aula e de interferência na privacidade pedagógica dos professores”, que permita avaliar o produto, isto é, “a aplicação do que foi aprendido na formação” (2011, p.13).

Trabalho docente: a necessidade de mudança na cultura profissional

A partir do século XVIII a “escola primária”, tida como uma “organização sincrética, debilmente acoplada com estruturas rudimentares de tipo 'unicelular' evoluiu para uma “organização complexa, departamentalizada em classes estanques, com uma estrutura pluricelular” (Barroso, 1995, pp.14-15). Um dos fatores que, nessa época histórica, provocou a mudança de paradigma foi o aumento do número de alunos, o que também permitiu o cultivo de uma cultura pedagógica homogênea.

O ensino de massas implicou o agrupamento por classes de um “conjunto de alunos da mesma idade e nível de estudos, um espaço, um professor e um plano de estudos distintos” (Barroso, 1998, p.14). Percebe-se então que o sentido de “classe”, que começou por ser uma simples divisão de alunos, evoluiu para um “‘padrão’ organizativo para departamentalizar o serviço dos professores e o próprio espaço escolar” (Barroso, 1998, p.14). A lógica foi fazer com que o ensino se organizasse mediante uma estrutura que obedecesse a “princípios claros de racionalização” e de “eficiência” tais, que permitissem a gestão burocrática do ensino, podendo ser prescrito através de “regulamentos escritos” que pudessem ser colocados em prática, qualquer que fosse a escola e qualquer que fosse o professor.

Grosso modo, a gestão burocrática, e a “quase sacralização” do lema "ensinar tudo a todos como de um só se tratasse" ajudaram o professorado a consolidar iguais modos de fazer pedagógicos, nomeadamente a “homogeneizar” as crianças e a uniformizar as suas práticas, num trabalho individual e solitário. Em termos da estrutura organizativa o ensino caminhou para a centralização da gestão escolar, exercendo “um duplo constrangimento sobre os docentes: isola-os uns dos outros, não favorece a colaboração entre eles e outros actores”, conduz a “uma cultura profissional principalmente centrada na valorização das práticas e das tarefas quotidianas” e torna a experiência e a personalidade do professor os fundamentos da “sua competência profissional” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p.41 e 43).

Para se perceber a importância de uma cultura participada é necessário analisar a cultura profissional dos professores que se veiculou desde os primórdios da escola pública, e que se continua a manter. Com efeito, “embora isolados nas suas turmas os docentes realizam uma tarefa colectiva: formar uma grande massa de alunos ao longo de um grande período de tempo segundo standards gerais e programas comuns”. É pois necessário “pensar em reorganizar a estrutura celular do trabalho, oferecendo aos docentes lugares de colaboração, de trocas, de discussões com os seus pares e com outros agentes” (Tardif, Lessard & Gauthier, n.d., p.41). Barroso (1998) aponta a necessidade de uma nova racionalidade, anotando três estruturantes mudanças culturais da escola e da administração do sistema, a saber: mudar de uma cultura da homogeneidade para uma cultura da diversidade, de uma cultura da subordinação para uma cultura da autonomia, de uma cultura do isolamento para uma cultura da associação.

A cultura da homogeneidade, cujos princípios escolares se baseavam nas mesmas normas, espaços, tempos, alunos, saberes e respetivos processos de inculcação, sobreviveu desde a génese da organização pedagógica da escola pública, continuando atualmente, a sua estrutura organizativa, a elucidar essa mesma cultura escolar. A solução para o problema da homogeneização escolar passa por uma “alteração radical das estruturas”, mas esta alteração deve ser “construída nas escolas pelos próprios professores e alunos” e não concretizada do topo para as bases, cabendo à administração central, do ponto de vista formal e legal, a criação de “mecanismos que incentivem e promovam essas mudanças” (Barroso, 1998, p.19). Neste processo, à formação cabe um lugar central para a desconstrução das práticas do professorado e para o

reconhecimento do peso de determinadas estruturas no desenvolvimento da sua acção pedagógica. A formação deve fazer emergir “práticas alternativas” e, acima de tudo, “dar segurança às pessoas que encetem o processo de mudança” e que se criem formas de sustentação das inovações que esse processo implica (Barroso, 1998, p.19).

Passar de uma cultura da subordinação para uma cultura da autonomia exige ter um projeto educativo de escola “assente em princípios, valores e políticas que se aplicam na acção educativa e pedagógica com os alunos”, construindo os consensos necessários para mobilizar recursos, diversificar lideranças e mediar conflitos e divergências, tudo isto num quadro de “gestão participativa” (Barroso, 1998, p.23).

Para não continuar a familiarizar os professores com o “primado de ensinar, deixando ao aluno o primado de aprender”, a formação deve assumir uma lógica de trabalho de projeto, onde faça sentido a articulação entre a formação e a ação, a partir do “conceito ecológico de mudança” (Machado & Formosinho, 2009, p.288).

É necessário, também, que os professores aproveitem as possibilidades que o sistema lhes faculte deixando de reagir “defensivamente e acomodarem” as “oportunidades nos padrões essencialmente isolacionistas das suas culturas profissionais” (Lima, 2002, p.181). Devem deixar de parte a cultura do isolamento e optarem por uma cultura de associação (ou parceria), o que significa, “passar de uma cultura familiar e de grupo” para uma “cultura global e social” (Barroso, 2005, p.43). Nesta perspetiva, a tarefa principal da escola, se quiser optar por uma educação para o desenvolvimento, será “conseguir que a cooperação e a participação sejam lugares comuns no trabalho diário e com um valor superior ao que actualmente lhe é dado socialmente” (Yus, 2002, p.150). De facto, a tese fundamental é a promoção da aprendizagem cooperativa e da cooperação para o desenvolvimento, mas “em algum ponto é necessário romper a sólida perpetuação do individualismo e do autoritarismo que triunfam” na sociedade pós-industrial e que, concomitantemente, são reproduzidos na instituição escolar (Yus, 2002, 149). Romper com o individualismo exige colocar em evidência os princípios de *cooperação e participação democrática* na escola.

Contudo, os professores não podem ser acusados, em exclusivo, pela ausência de uma cultura colaborativa nas escolas, pois temos de analisar em paralelo a questão das condições organizacionais (horários compartimentados, cumprimento do currículo, carga de trabalho, etc.) e estruturais (a organização por departamentos, limitações entre os campos do conhecimento, etc.) onde desenvolvem o seu trabalho. Em verdade, também, estes “constrangimentos organizacionais e estruturais não devem ser encarados como fatalidades, nem como determinantes causais inevitáveis dos padrões de interacção colegial” (Lima, 2002, p.182). Neste sentido, há que “fazer das escolas espaços que ofereçam mais oportunidades” para que a interação aconteça quando os “professores desejarem envolver-se neste tipo de relacionamento profissional” (Lima, 2002, p.183), que é mais do que o mero trabalho em conjunto desenvolvido com os seus parceiros favoritos. Contudo, não se trata de, única e exclusivamente, fazer com que a “colaboração entre professores funcione”, mas discutir para que serve e “o que é que está em causa para além dela” (Hargreaves, 2001, p.83). Importa, antes de mais, colocar a tónica na forma como os professores se vêem a si e aos seus pares e como se relacionam, no sentido de se instituírem “mecanismos de integração e de coordenação que permitam ultrapassar o isolamento e o individualismo” que tem caracterizado o seu trabalho (Lima, 2002, p.43) e que se explorem e desenvolvam estratégias que facilitem e maximizem o “potencial de envolvimento do professor no trabalho colaborativo” (Goodson, 2008, p.48).

Segundo Hargreaves (2001), nas culturas de colaboração as relações de trabalho, exercidas pelos professores, são *espontâneas, voluntárias, orientadas para o desenvolvimento, difundidas no tempo e no espaço e imprevisíveis*. Quando *espontâneas* as relações são sustentadas nas interações entre os próprios profissionais e evoluem espontaneamente, partindo da “própria comunidade docente e são sustentadas por ela” (Hargreaves, 2001, p.216). As relações de trabalho em colaboração são *voluntárias* quando resultam da própria percepção que os professores têm do seu valor, que é consequência da sua experiência profissional, e sentem o trabalho em conjunto como agradável e produtivo. Portanto, este tipo de colaboração não resulta de “constrangimentos administrativos ou de coacção” (2001, p.216). Nas relações de trabalho *orientadas para o desenvolvimento* os professores decidem as finalidades e as tarefas do seu trabalho em conjunto, deixando de parte os propósitos dos elementos externos. Quando estes têm de dar resposta a “ordens externas fazem-no selectivamente, baseando-se, enquanto comunidade, na sua confiança profissional e no seu juízo discricionário” (2001, p.216). As relações *difundidas no tempo e no espaço* dependem de uma entidade que regula de forma clara essa cultura de colaboração, resumindo-se à marcação de “reuniões” e a “sessões de planificação” que “consistem em encontros informais, quase imperceptíveis, breves mas frequentes”. Estes encontros podem “assumir a forma de palavras e olhares de passagem, elogios e agradecimentos, ofertas para troca de turmas em ocasiões difíceis, sugestões a respeito de novas ideias, discussões ou encontros conjuntos com pais” (2001, p.216). Assim, este tipo de relação de colaboração constitui-se na forma como os professores vivenciam o dia-a-dia na escola. Por fim, temos as relações classificadas como *imprevisíveis*. Nestas os professores atuam com discrição, mas exercem controlo sobre o que desenvolvem, transformando-se as suas ações em resultados incertos e nada previsíveis. De uma forma geral, Hargreaves refere que as “culturas de colaboração são incompatíveis com sistemas escolares nos quais as decisões sobre o currículo e a avaliação são fortemente centralizados” (2001, p.217). Por analogia, e dado que o sistema de ensino em Portugal se enquadra num sistema centralizado, reconhecem-se os perigos eminentes e “incipientes da balcanização”, porque se continua a assistir à tradição dos professores se “dividirem em grupos separados e isolados”, isto porque a cultura da colaboração coloca em causa a sua segurança e é uma ameaça à sua identidade (Hargreaves, 2001, p.217) e mesmo à identidade oficial, pois os professores do Estado têm de ser regulamentados e eficientes (Lawn, 2000).

Metodologia

Na pesquisa optamos pela aplicação de uma epistemologia qualitativa, cujo método de investigação se constitui num estudo de caso. Assim, o estudo foi orientado para a recolha de dados que se enquadrassem nesta abordagem, através da realização de entrevistas a professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a formadores e a coordenadores de Programas de Formação Contínua, desenvolvidos pelo Ministério da Educação nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Ensino Experimental das Ciências, destinados a Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As questões de partida foram: *que visão têm os professores, os coordenadores (também formadores) e os formadores sobre o trabalho colaborativo entre professores e de que forma pensam que os Programas de Formação Contínua teriam contribuído para a promoção desse tipo de trabalho?* Perante este problema, outras questões se afiguraram pertinentes para a orientação, conjugação e análise dos dados recolhidos através de entrevista e que nos adjuvaram no processo de categorização dos mesmos. A parte do estudo que apresentamos visa os seguintes objetivos: (i) Identificar

práticas pedagógicas adotadas pelos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico; e (ii) Reconhecer os significados da formação e os seus contributos para a mudança das práticas e para a (re)criação de uma cultura de colaboração. O *design* do estudo exigiu a descrição prospetiva da operacionalização das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados. Neste sentido, tornou-se fundamental dar conta dos aspetos que emergiram como relevantes no processo de recolha da informação que se pretendia analisar. Em função do tipo de informação a recolher pareceu-nos que a melhor opção em termos de técnica fosse a entrevista, operacionalizada através de guiões, porque a informação que se pretendia recolher era de carácter qualitativo, posteriormente suportada pela análise de conteúdo e interpretação descritiva dos dados.

Resultados

Neste tópico perspetivamos obter uma melhor compreensão sobre o que se privilegia no trabalho colaborativo entre professores, na visão dos professores que frequentaram os programas de formação contínua, bem como dos seus formadores e coordenadores. Interessou-nos, sobretudo, perceber as *nuances* e os significados atribuídos às interações que ocorreram entre os professores (formandos) ao longo do processo de formação.

Tal como se verifica no estudo de Lima (2002), as relações colaborativas são percebidas de formas distintas pelos colaboradores do nosso estudo. Este autor acentua que “embora a experiência da interacção profissional com os colegas possa ser formalmente semelhante entre os professores, ela é vivida por eles de formas distintas”. Alguns professores ligam-na mais às “consequências decorrentes da sua prática preferencialmente isolada” (Lima, 2002, p.128), facto este que, na perspetiva dos colaboradores, coloca em causa o trabalho colaborativo:

Muitas das escolas tinham só um professor e, portanto, o trabalho colaborativo que tinham era mais ao nível do conhecimento dos docentes, enfim, não era um trabalho muito organizado (C1);

Se um professor esteve vinte anos colocado numa escola isolada no meio rural, obviamente que não está habituado a trabalhar colaborativamente com outros professores, portanto, o trabalho colaborativo nunca fez parte das suas práticas (F1).

Estamos perante uma cultura profissional, enraizada no passado e decorrente de uma estrutura organizativa de centralização da gestão escolar (Barroso, 1995, 1998). Devido a esta organização realça-se o isolamento e coarta-se a hipótese de os professores aprenderem uns com os outros. Neste sentido, os professores “recebem pouco *feedback* por parte de outros adultos no que concerne ao seu mérito, valor e competência” (Hargreaves, 2001, p.187).

De facto, os contextos de trabalho, se isolados, premeiam práticas isoladas e condicionam-nas, bem como limitam a partilha e um trabalho colaborativo entre os professores. Contudo, há quem considere que, atualmente, a falta de colaboração *dos e entre* os professores já não se justifica:

Antes de existirem os agrupamentos, os professores de 1º Ciclo podiam sentir-se um pouco isolados porque por cada aldeia quase era apenas um professor. Hoje nada disto acontece. Todos os professores convivem uns com os outros e podem perfeitamente trocar opiniões e darem sugestões uns aos outros sobre esta ou aquela metodologia utilizada (F3).

O discurso dos colaboradores focalizou-se, também, na descrição de experiências que indiciam determinados níveis de colaboração que os programas de formação contínua permitiram operacionalizar em termos práticos:

O Programa [PFCM] podia permitir, como de facto permitiu, esse trabalho mais colaborativo entre os professores (C1);

Se o colega faz e até diz que teve bons resultados o outro também quer experimentar, mesmo professores que não estavam no Programa [PNEP], às vezes pediam apoio aos colegas que estavam no Programa, dizendo-lhes 'também quero experimentar' (C2).

Este trabalho de colaboração e as mediações criadas entre os sujeitos, no PFCM, suportavam-se no próprio formato do Programa:

[Relativamente] ao formato do Programa havia sessões centradas na sala de aula, portanto, com o professor e com o formador, mas havia também sessões de formação em grupo e, portanto, havia possibilidade de articular algum trabalho colaborativo, por isso, este Programa, acho que rompeu com (...) o que era um bocado habitual na formação e tentou centrar a formação para a sala de aula, mas com a possibilidade de cada professor poder discutir também com os outros professores (C1).

Houve quem tivesse apontado a reflexão como palavra-chave para o desenvolvimento de relações colaborativas, porque “ajuda a ser melhores, a ser mais competentes” (C1). Contudo, “se é uma colaboração em que andamos todos à guerra uns com os outros, claro que não há melhorias” (C1). O professor é “tanto melhor professor, quanto mais tiver a capacidade de discutir, de refletir” sobre o que se faz e por que se faz, sendo estes os aspetos que se valorizam para que haja colaboração. Mas esta colaboração, enquanto reflexão, não tem de se concretizar “com mil pessoas”, por isso é que a “noção de Agrupamento é interessante neste aspeto”, porque se pode ir discutindo sobre aquilo que acontece e que se pode verificar na “sala dos outros professores” (C1).

Quando se analisam as representações das colaboradoras professoras do estudo, sobre as questões que as colocam em situação de colaboração com os seus pares, percebe-se a redefinição no trabalho do professor, nomeadamente na autorreflexão das práticas, na partilha dessas práticas com os seus pares e no desenvolvimento profissional ao longo da vida:

Penso que é importante que se reflita sobre as práticas que se desenvolvem, que se partilhem e aceitem as opiniões dos outros (...), que se pesquise, que se invista na profissão... quando não há partilha não se podem efetuar mudanças, para mim é quase impossível (P1).

Apela-se a que a escola se organize em equipas educativas, onde cada ator invista na sua profissão e partilhe com os outros as suas práticas, fazendo da escola um laboratório, um lugar de experimentação pedagógica (Formosinho & Machado, 2009). Contudo, o trabalho em equipa exige um deslocamento do trabalho individual para um trabalho de cooperação, o que contraria o princípio da não interferência no trabalho do outro: “Temos é... muita paz. Paz porque estamos num espaço onde só existem duas turmas, duas salas de aula, ninguém se mete no nosso trabalho...” (P4).

Coloca-se, também, aos professores e às escolas, o desafio de conseguirem o desenvolvimento de um profissionalismo interativo entre os professores. Uma das principais características deste novo profissionalismo é, entre muitas coisas, os professores tomarem decisões em conjunto numa perspetiva de

colaboração, partilha e apoio mútuo. Contudo, torna-se difícil lutar contra uma realidade que continua a (a)firmar a cultura pedagógica onde prevalece a máxima descrita por Perrenoud (2002) o *cada um por si* e o *a cada um a sua verdade*. Esta cultura do isolacionismo e a lenta abertura para a mudança também é percebida pelas colaboradoras:

Nem sempre é fácil esta abertura, a monodocência trazia o isolamento (a minha sala, os meus alunos, a minha secretária e cadeira) atualmente, já não é frequente encontrar colegas com esse sentimento de posse (P6).

Neste enquadramento, faz sentido falar de resistência(s) à mudança e em barreiras ao trabalho em equipa que o próprio sistema centralizado e burocrático foi sustentando, pela “segurança que garante e na acomodação que provoca” (Formosinho & Machado, 2009, p.73). Uma das colaboradoras pensa que esta forma de “encarar o ensino está associada à indelével marca que o isolamento provocou, e provoca nos docentes de 1º Ciclo, sem que estes profissionais de ensino tivessem construído formas inovadoras de pensar, compreender, interpretar e agir na complexidade do mundo contemporâneo” (P1). Estas, e outras situações, não favorecem “o espírito de experimentação crítica” (Formosinho & Machado, 2009, p.73). Uma das professoras entrevistadas parece corroborar esta asserção quando refere que é “indispensável o diálogo crítico, [a] partilha, [o] confronto e aceitação de práticas educativas desenvolvidas em contexto”, pois “têm resultados positivos, na medida em que ajudam a esbater fronteiras de resistência que se foram criando, abrindo caminhos a novas formas de intervenção educativa” (P1). Exaltam-se, assim, alguns dos benefícios do trabalho de colaboração entre professores para que ocorra mais facilmente um crescimento intelectual, se aprofundam os contactos entre pares e se dão a conhecer e analisam as práticas pedagógicas.

Há um conjunto de condicionalismos, quer nas conceções dos profissionais de ensino, quer nas suas práticas educativas, que os leva a colocar em causa os seus imperativos ideológicos no trabalho de cooperação:

Os colegas com quem trabalhamos também nos condicionam. Alguns pensam que são detentores de toda a sabedoria e quando queremos fazer alguma actividade somos motivo de gozo e até chegam a dizer: mas quem ela pensa que é? Julga que é mais que os outros.... (P2).

Outras práticas são condicionadas pelos agrupamentos de escola e podem ser (ou não) bem aceites pelos órgãos de gestão:

O agrupamento onde trabalhamos também nos condiciona (...). Quando chego a determinados agrupamentos eles fazem-me sentir que sou uma mais-valia propondo-me determinadas actividades, dar formação, troca de experiências; enquanto outros me julgam uma ameaça: o que sei eu que eles não saibam? Dar formação? Mas a quem? O que sei eu a mais que eles? (P2).

Considera-se que é “fundamental que seja depositada autonomia e confiança nos docentes que propõem eventos inovadores”, uma vez que a escola é “promotora de sucesso” se “houver um ambiente cordial, união e alegria” (P6). É neste sentido que se atribui a responsabilidade aos membros da equipa diretiva, pois uma vez “eleitos democraticamente pela comunidade escolar” é-lhes “reconhecido mérito (à equipa) para desempenhar o cargo e gerir a escola em democracia, fomentando a colaboração de todos” (P6).

Pensa-se que os “órgãos de gestão precisavam de uma boa formação a este nível e a grande maioria dos colegas que se deixasse de dizer ‘os meus alunos’ e se comesçasse a dizer ‘os nossos alunos’, houvesse

mais cooperação e trabalho colaborativo” (P3). Neste sentido, a “organização dos processos educativos” deve passar pela “construção de relações pedagógicas eficazes entre professores, entre professor e alunos e entre os alunos”. Estas relações, individuais, coletivas e contextualizadas, devem refletir e potenciar as “diferenças nas competências, nos valores, nas experiências e nos interesses e necessidades de todos os elementos que devem funcionar em colaboração dentro das comunidades educativas” (P5). (Re)surge uma relação entre o saber e o poder. O poder de uns inviabiliza as práticas empreendedoras de outros.

Considerações finais

A docência desenvolve-se nas dimensões de trabalho solitário e trabalho coletivo. Há professores que valorizam o trabalho colaborativo e procuram a mudança de dimensão ao nível da docência. A mudança põe à prova a capacidade do professorado conciliar currículos, programas, diversidade de culturas e interesses das crianças, horários por áreas curriculares, graduação por ciclos, classes com elevado número de crianças, carga de trabalho e acomodação às regras e normas superiormente determinadas.

A formação de professores surgiu como uma necessidade para se refletir sobre as práticas educativas, constituindo momentos de partilha, sugerindo práticas alternativas e contribuindo para a efetivação da mudança. Perante as possibilidades formativas o professorado vê-se confrontado com múltiplas formas de atuar que necessita adequar e mobilizar para o seu contexto e, por tal, esta transposição assume a faceta de um labirinto que exige reflexão sobre as várias alternativas. Neste labirinto de formas de pensar o ensino e formas de fazer pedagogia o professorado experiencia incongruências que o conduzem por caminhos mais fáceis e que lhe permite, também, cumprir a sua função de ser professor, subalternizando a cultura de colaboração e a sua participação no contexto escolar. As heranças e as ambiguidades que atravessam todos os campos do saber, pondo em causa a inovação pedagógica, expressam-se também nas conceções burocráticas e na tendência para a fragmentação como forma de abordar a complexidade.

Espera-se, com este estudo, contribuir para repensar a organização escolar e ajudar à construção de uma cultura profissional que considere o trabalho de colaboração entre os professores numa perspectiva de apoio mútuo, de obtenção de *feedback's* construtivos, de desenvolvimento de objetivos comuns e de uma constante aposta em novos desafios (Hargreaves, 2001).

Referências bibliográficas

- Barroso, João (1995). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. In *Cadernos de organização e gestão escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Barroso, João (1998). *Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Programa Educação para Todos, Cadernos PEPT 2000, n.º 16. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, João (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Benavente, Ana (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.47-55). Lisboa: Educa.
- Canário, Rui (1994). Centros de formação de escolas: que futuro?. In Abílio Amiguiño & Rui Canário (orgs.), *Escola e mudança. O papel dos Centros de Formação* (pp.13-58). Lisboa: Educa.

- Ferreira, Ilídio (2009a). As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.201-220). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, Ilídio (2009b). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In João Formosinho (coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp.329-344). Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João (2005). A construção da autonomia das escolas: lógicas territoriais e lógicas afinitárias. In João Formosinho, A. Sousa Fernandes, Joaquim Machado & Fernando Ilídio Ferreira (orgs.), *Administração da educação: Lógicas burocráticas e lógicas de mediação* (pp.307-319). Porto: Edições Asa.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Coleção Infância 15. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, João, & Machado, Joaquim (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. In *Educere et Educare – Revista de Educação, Vol. 6 – Nº 11 – 1º Semestre de 2011*. Versão eletrónica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>. ISSN: 1981-4712, 1-16.
- Goodson, Ivor (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, Andy (2001). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Lawn, Martin (2000). Os professores e a fabricação de identidades. In António Nóvoa & Jürgen Schriewer (eds.), *A difusão mundial da escola* (pp.69-84). Lisboa: Educa.
- Lima, Jorge Ávila de (2002). *As culturas colaborativas nas escolas. Estruturas, processos e conteúdos*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 15. Porto: Porto Editora.
- Machado, Joaquim, & Formosinho, João (2009). Professores, escola e formação. Políticas e práticas de formação contínua. In João Formosinho (org.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 287-302). Porto: Porto Editora.
- Marcelo García, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, Elza (2011, 2013). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Perrenoud, Philippe (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- Popkewitz, Thomas, & Pereyra, Miguel (1992). Práticas de reforma na formação de professores em oito países: esboço de uma problemática. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz (orgs.), *Reformas educativas e formação de professores* (pp.11-42). Lisboa: Educa.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude, & Gauthier, Clermont (Dir.) (n.d.). *Formação dos professores e contextos sociais*. Porto: RÉS – Editora.

Yus, Rafael (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Sobre mestre e aprendizes: relação universidade-escola na formação inicial de professores

Tatiana Leite da Silva Pessoa⁸¹, Iduina Mont'Alverne Braun Chaves⁸²

Resumo

Esta pesquisa buscou compreender de que forma as experiências de docência vividas pelos estudantes do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF), envolvidos em projetos de ensino no âmbito do Programa de Consolidação das Licenciaturas/Ministério da Educação (PRODOCÊNCIA/MEC), têm contribuído para despertar nos licenciandos o interesse pelo magistério, para proporcionar uma formação sintonizada com a realidade educacional pública e para estabelecer uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola. Investigar o desenvolvimento das atuais políticas públicas de formação inicial de professores é fundamental para uma avaliação do panorama e dos rumos da formação de professores no Brasil. Tendo como referencial teórico-metodológico a epistemologia da complexidade, de Edgar Morin, procurei desenvolver o pensamento e os sentidos de uma razão sensível para compreender o homem e a cultura, como um todo complexo, organizado e articulado. Analisei nessa pesquisa tanto os aspectos instituídos – a norma, presentes nos documentos e projetos, quanto os aspectos instituintes – a vida, da formação acadêmica e da participação dos licenciandos no projeto do PRODOCÊNCIA. Dessa forma, apreciei o acervo documental das políticas de formação de professores da UFF e o material de acesso público sobre o PRODOCÊNCIA e, através da pesquisa narrativa, me aproximei do ideário e da atuação dos grupos envolvidos no projeto. Esta pesquisa revelou que o PRODOCÊNCIA tem contribuído para a consolidação de um novo paradigma em relação à formação de professores na UFF. Revelou também que o projeto de ensino desenvolvido pelo Instituto de Letras, no espaço da sala de leitura do Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF, no âmbito deste programa, tem contribuído para um estreitamento das relações estabelecidas entre universidade e escola e que através de uma prática de ensino orientada é possível preparar os licenciandos para se assumirem enquanto professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Relação Universidade/Escola; Prodocência.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os debates acerca da formação de professores têm apontado novas possibilidades frente aos desafios da realidade educacional brasileira. O estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e instituições de educação básica com a finalidade de compartilhar responsabilidades na formação inicial de professores, embora ainda de forma incipiente e localizada, tem sido ponto de pauta na agenda de muitos educadores.

A relação estabelecida entre universidade e escola tem sido marcada, predominantemente, pelo desencontro e pelo distanciamento. Isso se deve ao modelo de formação no qual grande parte dos cursos de formação de professores está baseado. Diniz – Pereira (2008) afirma que o modelo ainda hegemônico é

⁸¹ Universidade Federal Fluminense

⁸² Universidade Federal Fluminense

o da racionalidade técnica, que possui princípios claramente definidos e já bastante conhecidos: a visão aplicacionista e o discurso prescritivo.

Dessa forma, promove-se a separação e a hierarquização da teoria e da prática, de modo que primeiro haja aquisição de conhecimentos teóricos e depois uma aproximação com a prática, visando a “aplicação” dos conhecimentos aprendidos, priorizando assim, os conhecimentos teóricos em detrimento dos saberes da prática e contribuindo para a idéia de que a aquisição de conhecimentos teóricos sempre precede o contato com a realidade prática. A estrutura curricular de muitos cursos de formação de professores apresenta essa base ou esteve muito tempo alicerçada nesse princípio. As disciplinas de prática de ensino e os estágios supervisionados alocados nos últimos períodos, contribuíram para o seu desprestígio, ou ainda, como alguns consideram, para a sua inutilidade, baseado no argumento de que basta oferecer ao licenciando uma boa base teórica que depois na prática ele aprende a ser professor. Algumas instituições, considerando que a melhoria da formação se dá principalmente pelo aprofundamento da formação teórica, acabam substituindo os espaços curriculares de vivências de experiências de docência por disciplinas de fundamentos teóricos.

Com isso, firma-se a visão de que a universidade é o único espaço para a produção de conhecimentos teóricos, é onde se faz teoria, onde se pensa a educação, e a escola é o lugar de práticos, por isso, ela e seus professores devem seguir o discurso prescritivo das universidades, que dizem como eles devem ser e o que devem fazer. Cabe ao professor, na sua prática, o papel passivo e técnico, de implementador de teorias e idéias pensadas por especialistas.

Entre a universidade e a escola ainda predomina uma relação estéril, sem envolvimento, nem partilha. A escola cede para a universidade seu espaço e seus profissionais para estágios, projetos e pesquisas e muitas vezes não recebe se quer um retorno e acaba tendo, muitas vezes, suas questões cotidianas e seus profissionais expostos. É por isso que a escola tem se fechado cada vez mais para a atuação das universidades, chegando ao ponto de negar o acesso de seus estudantes.

Guimarães (2008) considera que além das dificuldades decorrentes do ideário formativos das instituições de ensino superior, a dinâmica das escolas também se constitui como um grande desafio. Todos sabemos das condições precárias de funcionamento de muitas escolas brasileiras que tornam ainda mais penoso o trabalho docente. Turmas superlotadas, falta de recursos materiais, falta de tempo para a formação continuada, falta de instalações apropriadas, sem contar nas inúmeras jornadas de trabalho a que o professor se submete para ter condições dignas de sobrevivência. Dessa forma, se torna muito complicado o acompanhamento e o compartilhamento de responsabilidades na formação inicial de professores por parte da escola e do seu corpo docente.

Considerando esse cenário, têm sido pensadas e discutidas propostas que buscam resignificar essas relações em prol de uma outra concepção de formação de professores. Dessa forma, a parceria universidade-escola na formação inicial de professores vem se insinuando no ideário pedagógico brasileiro, nos últimos anos, como forma de reconhecer a escola também como um lócus de formação (GUIMARÃES, 2008).

Por trás dessa idéia está o pressuposto da unidade teoria/prática como eixo da formação do professor e da necessidade do estabelecimento de um espaço curricular de vivência, estudo e reflexão de professores da universidade, de professores da escola básica e de alunos a partir dos desafios e dilemas postos pela

realidade. Esse espaço, articulado por disciplinas, grupos de estudos e núcleos de pesquisa, deve perpassar toda a formação, desde os primeiros períodos possibilitando aos alunos a manutenção do contato com sua futura realidade profissional, exercitando a compreensão da realidade educacional a partir da relação teoria/prática. Guimarães (2008) acredita que essa parceria possibilita

“(...) uma formação teórica sólida e, ao mesmo tempo, tirar essa formação do âmbito somente da discussão acadêmica, às vezes especulativa, voltando-a também para a realidade da profissão. Atribuir importância à realidade da profissão, às dificuldades do trabalho docente como forma de compreensão da teoria e de reinvenção de ambas”. (p. 683-684)

A aproximação da universidade com a escola básica não só contribui para a formação de professores, como também permite tornar as pesquisas científicas mais orgânicas e fazer circular os resultados e as questões para além dos muros da academia. Além disso, constitui-se também como um importante espaço para formação continuada de professores da educação básica. Essa parceria, para ser significativa, precisa beneficiar mutuamente escola e universidade, sob pena de se tornar mais uma iniciativa infecunda.

Para que essa parceria se torne uma realidade é preciso superar a visão aplicacionista de formação de professores e passar a ver as escolas como locais de produção e não de aplicação de conhecimentos e como lugar de formação inicial e continuada de professores. É preciso também abandonar o discurso prescritivo, compartilhando o debate e a reflexão das complexas questões do cotidiano da escola entre professores da universidade, professores da escola básica e futuros professores.

É nesse movimento que a Universidade Federal Fluminense (UFF) vem conduzindo algumas experiências de formação inicial de professores.

REFERENCIAL TEÓRICO-METEDOLÓGICO

Esta pesquisa se fundamentou nos pressupostos da perspectiva da complexidade de Edgar Morin e de autores que transitam no mesmo solo paradigmático. Este referencial compreende que a ciência se desenvolve também a partir dos seus aspectos não científicos e, sobretudo, a partir dos elementos contraditórios. Diferente da lógica clássica que em busca das leis gerais e das verdades absolutas ignorava a contradição, como sinal de erro.

A palavra complexidade tem origem no termo *complexus*, que significa *aquilo que é tecido junto*. O tecido da complexidade é formado pelos fios das diversas complexidades que o compõem: a complicação, a desordem, a contradição, a dificuldade lógica, os problemas da organização. A unidade da complexidade não desconsidera a variedade e a diversidade que a constitui.

Apesar de a complexidade parecer regressiva por reintroduzir a incerteza, na verdade, ela é o ponto de partida para um pensamento multidimensional. O maior “erro” cometido pela lógica clássica não foi nem o pensamento quantificante nem a desconsideração do não-quantificável, mas sim o fato de acreditar que aquilo que não é quantificante não existe ou só é a escória do real. O pensamento complexo ambiciona encontrar um caminho que seja lógico, que considere a formalização e a quantificação, mas que não fique restrito a isso. A realidade é composta por diversas dimensões, que precisamos distinguir, mas que não devemos tornar incomunicáveis. Essa é a base para um pensamento multidimensional, dialógico.

“O objetivo do conhecimento é abrir, e não fechar o diálogo com esse universo. O que quer dizer: não só arrancar dele o que pode ser determinado claramente, com precisão e exatidão, como as leis da natureza, mas, também, entrar no jogo do claro-escuro que é o da complexidade”. (MORIN, 2003, p. 191)

Morin nos diz que a complexidade não tem metodologia, mas pode ter seu método. E sobre o método da complexidade ele nos diz que:

“O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras”. (MORIN, 2003, p. 192)

Sem dúvidas, o pensar complexo é um grande desafio para civilização contemporânea, que poderá nos mover em direção à compreensão e ao enfrentamento dos dilemas do nosso tempo. É a partir dos princípios desse pensamento complexo que procuro compreender o mundo, a educação e o homem, de uma forma mais relacional e humana.

Essa perspectiva está em sintonia com a *pesquisa narrativa*, compreendida nesse trabalho como fenômeno e como método (CHAVES, 1999), que atribui grande importância às experiências de vida e de formação vividas pelos sujeitos na sua trajetória. Essa perspectiva tem um papel central no desenvolvimento pessoal e profissional. A pesquisa narrativa é um importante processo que possibilita a reconstrução do passado, a compreensão de nossas práticas no presente, bem como vislumbra uma perspectiva de futuro.

Segundo Chaves (1999), essa perspectiva possibilita:

“evocar a experiência humana de forma significativa, tornar o investigador mais intimamente ligado ao processo investigativo, favorecer a reflexão sobre os relatos dos sujeitos, dar voz aos sujeitos participantes do estudo, organizar o pensamento a memória e a ação”. (p. 126)

Segundo Maffesoli (2005)

“Para perceber a especificidade e a novidade de um fenômeno social, convém mais referir-se à vivência daqueles que são seus protagonistas de base, do que às teorias codificadas que indicam, a priori, o que esse fenômeno é ou deve ser. A ênfase posta sobre a ‘matéria viva’ é, certamente, uma garantia de pertinência e, eu ousaria dizer, de fecundidade científica”. (p. 182)

A abordagem narrativa aproxima ainda mais o pesquisador do processo investigativo, por colocá-lo de perto com as experiências humanas. Assim, como a mão do oleiro na argila do vaso, o narrador imprime na narrativa a sua marca:

“A narrativa, que durante tanto tempo floresceu em um meio de artesão – no campo, no mar e na cidade – é ela própria, em um certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, se imprime na narrativa a marca do narrador, com a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN apud CHAVES, 1999, p. 01)

Ao lançarmos uma escuta sensível à história do outro nos aproximamos de seu pensamento, de sua cultura, de suas crenças, de seus valores, de suas raízes. Dessa forma, compreendemos o outro e a nós mesmos, em nossas identidades humanas.

Nessa pesquisa foram analisados tanto os *aspectos instituídos* – a norma, presentes nos documentos e projetos, quanto os *aspectos instituintes* – a vida, da formação acadêmica e da participação dos licenciandos no projeto do PRODOCÊNCIA (MAFFESOLI, 1998). A pesquisa documental foi utilizada para o estudo do acervo dos documentos e dos textos relacionados às políticas de formação de professores da UFF e ao material de acesso público sobre o PRODOCÊNCIA. Através da pesquisa narrativa, foram apreendidos o ideário pedagógico e a atuação dos grupos envolvidos no projeto.

A EXPERIÊNCIA DA UFF

O estabelecimento de parcerias com escolas na formação inicial de professores tem sido uma realidade na UFF, que num movimento instituinte⁸³ vem propondo políticas para a formação de professores em sintonia com os debates aqui apresentados.

A Coordenação das Licenciaturas, criada em 1994, com o objetivo de coordenar estudos e discussões sobre a política de formação de professores da UFF tem proporcionado com a sua atuação a construção de um novo perfil para as Licenciaturas.

Em sintonia com os eixos norteadores da Base Comum Nacional - sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática; compromisso social e ético; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial com a continuada - estabelecidos pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) a Coordenação das Licenciaturas criou as Diretrizes para a Formação de Professores da UFF.

Nas diretrizes a licenciatura assume pressupostos como a formação, de caráter amplo, do educador-pesquisador apto a atuar na escola e nos demais espaços educativos, destaca que a formação pedagógica deve iniciar desde os primeiros períodos e que a pesquisa pedagógica deve ser instituída como componente curricular ao longo do curso. Especialmente com relação à prática e ao estágio supervisionado, destaca que esses não poderão se constituir em práticas burocráticas e alienadas, cumpridoras apenas das normas legais. Pelo contrário, devem ser desenvolvidos com a conotação de uma prática e de um estágio articulados à pesquisa, a fim de que o aluno vivencie as realidades educacionais. Esses componentes curriculares deverão se pautar nas vivências reflexivas críticas da gestão e da organização escolar, na dinâmica da sala de aula, na análise curricular e nos processos avaliativos (UFF, 2002. p. 18).

Nesse sentido, foi criada a Sub-Coordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente, setor da Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos (PROAC), que teve, inicialmente, a função de dar apoio administrativo e pedagógico ao estágio supervisionado na disciplina Pesquisa e Prática de Ensino (PPE) dos estudantes das licenciaturas da UFF.

Em 2006, a Sub-Coordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente iniciou, na categoria Resignificação dos Estágios dos cursos de licenciaturas do PRODOCÊNCIA⁸⁴, o projeto: *A Formação de*

83 Entendo com Célia Linhares (2004) que as experiências instituintes representam para nós ações políticas, produzidas historicamente, que vão se endereçando para uma outra educação e uma outra cultura, marcadas pela construção permanente do humano em sua pluralidade político-ética, uma afirmação intransigente da igualdade humana, em suas dimensões educacionais e escolares, políticas, econômicas, sociais e culturais. (p. 58)

84 O PRODOCÊNCIA, programa de Consolidação das Licenciaturas, é uma política da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, criada no ano de 2006, que *visa ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, priorizando a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior* (retirado do site www.mec.gov.br, em 10 de junho de 2008), através do financiamento de projetos dessa natureza.

Professores em Articulação com as Escolas Públicas, que objetiva resignificar a prática pedagógica dos estudantes das Licenciaturas e promover o intercâmbio e a cooperação entre a UFF e as escolas da rede pública de ensino. Esse projeto materializa-se na implementação dos Subprojetos de Ensino, elaborados em parceria pelos professores da universidade (especialmente os de prática de ensino), pelos profissionais de ensino da escola pública e pelos estudantes dos cursos das licenciaturas, em escolas da rede pública do município de Niterói.

A UFF aderiu ao PRODOCÊNCIA e desde o ano de 2006 desenvolve projetos que articulam diversos cursos de licenciatura no sentido de promover a formação inicial de professores em articulação com as escolas da rede pública.

Envolvida nas atividades da universidade, tomei conhecimento de um projeto desenvolvido na parceria entre o Instituto de Letras/UFF e o Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF. Tratava-se de uma proposta de iniciação à docência de licenciandos de Letras desenvolvida no espaço da sala de leitura. Essa proposta de compartilhamento de responsabilidades entre o professor da universidade e o professor da educação básica na formação inicial de professores estava trazendo resultados animadores. Durante a pesquisa, busquei conhecer esse trabalho mais de perto, saber como ele acontecia, quem eram esses sujeitos autores desse novo saber-fazer.

Nesse sentido, busquei compreender de que forma as experiências de docência vividas pelos estudantes do curso de Letras da UFF, envolvidos em projetos de ensino no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC, contribuíram para despertar nos licenciandos o interesse pelo magistério. Essas experiências proporcionaram uma formação sintonizada com a realidade educacional pública? Conseguiram estabelecer uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola? Como a parceria universidade-escola pública tem contribuindo para a formação dos futuros profissionais da educação e para a valorização da escola pública? Essa proposta de formação inicial de estudantes de licenciatura, em parceria com escolas da rede pública de ensino, desenvolvida pela UFF, se configura como parte de um movimento mais amplo que vem pensando novos caminhos para a formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: HISTÓRIAS DE VIDA E DE FORMAÇÃO

Apresentarei, a seguir, a narrativa de dois estudantes do curso de Letras/UFF, envolvidos em projetos de ensino no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC.

NARRATIVA DE UM ESTUDANTE - MONTEIRO⁸⁵

Monteiro tem 21 anos e é estudante do curso de Letras, na modalidade Português-Literatura. Descobriu seu interesse pelo magistério com seu professor de redação do curso de pré-vestibular. Destacou em sua trajetória duas professoras que têm marcado sua formação. Uma delas é uma professora de literatura portuguesa. A outra é a prof^a. Aldaléa Figueiredo que lhe proporcionou a oportunidade de fazer estágio *não só de observação*. Monteiro criticou a maioria das práticas em estágio, que se resumem em *ficar no canto da sala anotando o que o professor está falando*, para ele importante tem sido a prática efetiva nas atividades de sala de aula, que têm lhe possibilitado *encarar uma turma de frente*, trazendo aos poucos a

⁸⁵ Nome fictício, em referência ao escritor Monteiro Lobato.

confiança necessária para a sua atuação como professor. Nesse sentido, Gudsdorf (1987) afirma “ *Aquele que encontrou seu mestre acha-se por ele conduzido por um caminho iniciático em direção da conquista de sua própria vocação*”.

Monteiro revela em sua fala a consolidação de um outro paradigma de estágio, baseado no diálogo, na vivência compartilhada, no estar-junto (MAFFESOLI). Para ele, a sua formação enquanto professor é tão importante quanto a sua formação como pesquisador, em sua opinião tem que ter um equilíbrio, tem que ter um meio termo, que ele avalia estar conseguindo com a sua atuação na sala de leitura: *eu acredito que estou tendo esse meio termo e eu vou ser um ótimo pesquisador, vou ser um ótimo professor*.

Participou de um projeto no morro Santa Cruz, que tinha como proposta o desenvolvimento de atividades que articulassem a língua portuguesa com a prática da educação física. Na sua avaliação, esta experiência contribuiu muito para a sua formação, pois foi o seu primeiro contato com alunos, com escola.

Contribuiu 100%, porque eu percebi que eu não sabia absolutamente nada da prática. É com a prática que você percebe se está apto a encarar uma turma de frente, se você está seguro consigo mesmo quanto ao seu domínio de disciplina, enquanto profissional e se você está apto a se relacionar com seus colegas de trabalho.

Entrou para o Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF em 2008 para fazer estágio e acabou se envolvendo em várias atividades. Fez estágio na sala de leitura com as turmas do 6º e 7º anos, participou no projeto de reforço com os alunos do 1º, 6º e 7º anos e atuou na parte de língua portuguesa com a turma do 7º ano. Sobre essas experiências declarou: *foi muito gratificante pra mim porque nós podemos observar o crescimento do aluno, no quanto nosso trabalho favoreceu a eles e o que eles hoje demonstram na sala de aula, isso é muito gratificante, não tem como explicar*.

Da sala de leitura, o grande aprendizado que leva consigo é que se o trabalho é feito com amor e dedicação, já há o início da mudança que queremos ver na educação e no mundo. Para ele, a vivência que teve na sala de leitura é como uma *chave de ouro*, como um *pote de ouro no final do arco-íris*, pois tem lhe possibilitado uma experiência no magistério, que para ele tem sido um importante diferencial na sua formação.

Eu olho para os meus colegas na sala e vejo que têm algumas dificuldades que realmente eles não tiram ali. Pra você que já teve essa oportunidade de estar desenvolvendo atividades no magistério, você vê que só vai ser resolvida aquela dificuldade no magistério. Só que infelizmente quando ele for descobrir já está tarde demais, ele já vai ter se formado e ele vai acumular aquelas inseguranças, aquelas dúvidas, é o que acaba acontecendo com muitos professores, eles não tem essa chance, essa oportunidade que eu tive e quando eles vão dar aulas, eles assumem uma turma e passam essa insegurança toda para os alunos deles, que a partir daí só vai piorando, piorando.

Em Chevalier & Gheerbrant (2009) a chave é o símbolo do mistério a penetrar, do enigma a resolver, da ação dificultosa a empreender, em suma, das etapas que conduzem à iluminação e à descoberta (p. 233). Possuir a chave significa ter sido iniciado, indica acesso a um grau iniciático. O arco-íris é caminho e mediação que leva ao pote de ouro, que é o metal perfeito (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2009, p. 77). Assim para Monteiro, a sala de leitura e, conseqüentemente, as experiências que nela vivenciou são esse caminho que o leva ao ouro, que o inicia na docência.

No ano de 2009, foi convidado a coordenar a biblioteca do Colégio Universitário/UFF, com a missão de promover uma integração entre os professores, alunos e estagiários.

Pedi a Monteiro que me dissesse alguma imagem, alguma, música, algum poema que representasse o que é ser professor. Ele escolheu uma palavra: amor. Acrescentou dizendo que não tem como ser professor sem amor. Monteiro nos diz que no magistério não é possível ser só um profissional, não é possível ser indiferente ao humano, não é possível docência sem amor: *o ensinar vê com os olhos do coração* (HILLMAN).

A sala de leitura, sem dúvidas, representou um importante marco na sua formação. Considera ter uma proposta fantástica, que é muito bem desenvolvida e que tem sido muito importante para todos que passam por ela. Em sua opinião, um colégio só poderia existir se tivesse uma sala de leitura.

NARRATIVA DE UMA ESTUDANTE - CLARICE⁸⁶

Clarice sempre quis ser professora, era um desejo de menina. Ela queria fazer o curso normal, mas como trabalhava e o curso era em período integral teve que cursar contabilidade que era oferecido no período noturno, embora não tivesse a ver com o que queria. Na faculdade, escolheu o curso de Letras, habilitação Português-Frances, e pode, então, fazer um curso de formação de professores, aperfeiçoando o desejo pelo magistério que já fazia parte do seu cotidiano.

Clarice revela seu desejo em ser professora como algo que surge quase que quando ela tem consciência de si no mundo, desde menina. Isso nos remete à perspectiva vocacional, que durante muito tempo e ainda hoje é negligenciada. Entendo com Ferreira (2003) vocação como *uma das dimensões de humanidade que não nega qualquer outra*.

“Penso que, nesse processo de dicotomização, a vocação como uma dimensão de humanidade, por se apresentar como um mistério, como ‘invisível’, no contexto da emergência de um paradigma que desprezou tudo aquilo que considerou imaginação, quimera, fantasia, acabou também por ser desconsiderada”. (p. 20)

A partir de um pensamento complexo (MORIN, 1982) consigo conceber a vocação como uma das dimensões da formação docente que não exclui nenhuma outra, que vê o homem inteiro, como pessoa e profissional, porque não, como um educador vocacionado.

Sobre a relação bacharelado e licenciatura, não considera que um seja melhor ou pior que o outro, em sua opinião são apenas escolhas diferentes. Alguns alunos começam cursando licenciatura, mas depois mudam para o bacharelado, pois não se identificam com o magistério, não querem dar aulas. Eles desejam o oposto de Clarice: o bacharelado para mim não serviria, a minha meta é me formar para dar aula.

Destacou que o Programa de Iniciação à Docência do Instituto de Letras tem contribuído muito para a sua formação enquanto professora. A orientação nas atividades práticas desenvolvidas junto aos alunos nas escolas da rede pública, no caso dela, desenvolvidas no Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF, tem ajudado muito a exercer a profissão professor.

Já na formação obtida com as disciplinas da faculdade, avalia que elas não estão muito entrosadas com a realidade da escola. Para ela, acaba resultando na dicotomia que tem marcado a formação de professores:

86 Nome fictício, em referência à escritora Clarice Lispector.

a teoria é uma coisa, a prática é outra. Teoria e prática não estão em diálogo. Revelou que os professores do seu curso não estão muito preocupados na relação que o licenciando vai fazer com a prática, para eles, o que importa é o conteúdo em si, voltado para a pesquisa.

Você aprende um monte de coisa e você só vai aprender a lecionar, a lidar com os alunos praticando, não tem como, é totalmente diferente, você aprende a teorizar, você aprende a abstrair, mas você não aprende a lidar com o ensino.

Diferente, um pouco, do que acontece com as disciplinas pedagógicas, cursadas na Faculdade de Educação, que em sua opinião, estão mais próximas da realidade da escola e conta com professores preocupados em fazer essa articulação.

Para Morin (2006) precisamos caminhar rumo a um ensino que supere o pensamento que isola, que separa, por um pensamento do complexo, no sentido do originário do termo *complexus: o que é tecido junto*. Na formação de professores, considerando a escola e o processo educativo como fenômenos complexos, precisamos de um pensamento que *reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar, de maneira mutiladora, cada uma de suas dimensões*. (MORIN, 2006, p. 88)

Em sua trajetória, alguns professores têm deixado marcas em sua formação. Dois deles dão aula de literatura, e têm contribuído para a percepção da literatura como parte da vida, do cotidiano. Na área educacional, a prof^a. Bernadete Rocha foi citada como uma importante referência e como grande orientadora da sua experiência prática. Gudsdorf (1987) nos fala sobre o encontro com o mestre, sobre a autodescoberta do discípulo e sua relação com o amor: Cada homem, jovem ou menos jovem, está à espera do amor. Igualmente, espera e aguarda a chegada do mestre, capaz de orientar seu destino por uma espécie de graça decisiva. (p. 62)

No início da faculdade, não trabalhava na área educacional. Decidiu sair do emprego em um escritório, quando começou a cursar as disciplinas pedagógicas, que a instigaram a querer começar a atuar no magistério. Sua primeira experiência foi realizando estágio de observação das aulas de língua portuguesa de uma professora do Liceu Nilo Peçanha. Em seguida, teve a oportunidade de atuar na sala de leitura, que para ela significou sua experiência maior. Clarice foi parceira de Cora no projeto que ganhou o prêmio da Mostra de Iniciação à Docência.

Começou em 2008, a convite da prof^a. Bernadete Rocha, a atuar na sala de leitura com atividades de leitura e produção textual. Procurou desenvolver com o grupo um trabalho mais voltado para a produção, visando estimular a criatividade e a participação dos alunos. Como as atividades da sala de leitura não tem nota, não tem uma avaliação, revelou esse ser um grande desafio, fazer as crianças participarem por prazer.

Para ela, todas essas experiências têm contribuído muito também para a sua formação acadêmica, pelo fundamento teórico que precisa buscar para dar aulas. A sua atuação tem exigido um estudo constante e Clarice disse que procura preparar as aulas da melhor forma possível. Além disso, com suas experiências no magistério passou a compreender melhor o ponto de vista do professor e a problematizar mais as aulas, do ponto de vista da prática.

O trabalho em conjunto, realizado pela prof^a. Bernadete Rocha, pela prof^a. Aldaléa Figueiredo, de orientação aos estudantes do curso de Letras para ela é muito positivo e tem contribuído muito para a formação de todos os envolvidos.

Nesse sentido, Gudsdorf (1987) afirma que:

“Reconhecer um mestre para si é identificar a si mesmo, é aceitar a nova obrigação de procurar a plena realização na perspectiva bruscamente descoberta. Em outras palavras, a lição do encontro de um mestre em nosso caminho é a de um imperativo concreto: o encontro de um mestre é o desvendamento de uma verdade por interposta pessoa”.

A oportunidade de atuar como bolsista, em uma experiência de iniciação à docência, tem sido para Clarice uma vivência fundamental. O trabalho na sala de leitura tem sido um grande aprendizado para a sua formação enquanto professora, nesse espaço despertou a vontade de sempre querer aprender. A atuação orientada, com um suporte de professoras experientes tem contribuído muito para a sua formação como professora.

Muita gente inicia sem experiência nenhuma e eu já conversei com muitas amigas e é difícil demais, elas ficam perdidas, eu acho que isso vai ser um diferencial para mim, de ter essa oportunidade de conhecer antes como é uma sala de aula.

Clarice acredita que no magistério é essencial que o professor tenha um bom relacionamento com seus estudantes, uma relação de amizade, respeito e carinho. Trabalhando com seres humanos é impossível não se envolver emocionalmente. Não tem como considerar como se fosse só um trabalho, tem que ter a parte humana, a parte afetiva *senão não funciona*.

Nesse sentido, lembro Paulo Freire (2000) quando nos diz que *ensinar é uma especificidade humana*, que exige, entre outras coisas, querer bem aos educandos. A esse respeito no diz:

“É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador de sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”. (p. 163)

Para Clarice, no magistério é preciso colocar a nossa essência em todas as atividades que desenvolvemos. *Se você colocar o mínimo de você naquilo que você está fazendo, eu acho que é o mais importante*. Ser professor exige comprometimento e identificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos a parceria universidade-escola na formação inicial de professores carrega em si potencialidades, desafios e a necessidade de romper com concepções e práticas pautadas na racionalidade técnica. Gostaria, ainda, de destacar alguns aspectos que precisam ser considerados se realmente pretendemos abraçar essa proposta para a formação de professores.

O reconhecimento da escola como importante lócus para a formação inicial de professores não substitui o papel da universidade, pelo contrário potencializa-o. O que está em questão não é a substituição da teoria pela prática, porque assim como a formação teórica não dá conta da compreensão da realidade educacional, a prática também não dará, por isso a importância de reconhecê-las como inseparáveis. A

profissão docente é complexa demais para ser vista apenas sob um desses aspectos. Quanto a isso, Guimarães (2008) afirma que:

“Da mesma forma que não se pode esperar que a intuição, a espontaneidade e a experiência assegurem um aprendizado consistente da profissão docente, também podemos afirmar que da formação teórica não se deduz diretamente a melhoria da formação profissional do professor”. (p. 691)

Reconhecer a escola como locus de formação inicial implica considerar que os professores da escola básica também atuarão como formadores dos futuros professores. Essa co-responsabilização, porém, precisa ser pensada de forma cautelosa, pois seria lhes atribuir mais essa função, para qual não foram preparados, em um contexto precário de condições de trabalho, e depois culpá-los em caso de fracasso nessa empreitada.

Essa proposta não deve ser entendida como a nova panacéia educacional, como solução de todos os problemas referentes à formação de professores e à educação brasileira, uma vez que a melhoria desses condicionantes passa por diversas outras questões.

A discussão da formação inicial de professores, na parceria universidade-escola, deve se constituir enquanto política pública de formação de professores e não como iniciativas pontuais e descontínuas. Essas parcerias delineiam novas concepções não só de formação iniciada, mas também de formação continuada, uma vez que a reflexão e o debate coletivo possibilitam o desvelamento de questões vividas no dia-a-dia do trabalho docente e aproxima os professores da escola básica da universidade. Isso contribuiria para a formação, para uma nova organização do espaço escolar e também para o fortalecimento da identidade profissional do professor, promovida na reconstrução coletiva do sentido e do significado da profissão.

No âmbito político-social devemos destacar a relevância de iniciativas comprometidas com a formação de profissionais da educação. Sabemos que a existência de uma sociedade mais justa e democrática passa necessariamente por uma formação de docentes com densa formação teórica e em sintonia com a realidade escolar, em especial com a realidade da escola pública e das camadas populares.

Nessa pesquisa busquei compreender em que medida as experiências de docência dos licenciandos do curso de Letras da UFF envolvidos no projeto A formação de professores em articulação com as escolas públicas, no âmbito do PRODOCÊNCIA/MEC, têm contribuído para proporcionar uma formação de profissionais da educação mais críticos, reflexivos e sintonizados com a realidade educacional pública e para estabelecer uma relação mais orgânica entre a universidade e a escola.

Esta pesquisa revelou que o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA – tem contribuído para a consolidação de um novo paradigma em relação à formação de professores. No lugar da concepção racionalizante e dicotômica, que separa e hierarquiza saberes teóricos e práticos, conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, instala-se, gradativamente, uma perspectiva relacional e dialógica, em sintonia com o pensamento complexo (MORIN, 2003), que promove o diálogo entre os saberes e entre os sujeitos.

Tanto o movimento em prol da formação de professores na UFF, quanto a adesão desta Universidade ao Programa de Consolidação das Licenciaturas têm caminhado em direção a uma PRÓ-DOCÊNCIA, a uma atitude voltada para a docência como o próprio título anuncia. Repensar o currículo, promover o estreitamento da relação universidade-escola e a oportunidade dos licenciandos experimentarem o

magistério, tem contribuído não só para a mudança de uma mentalidade na universidade quanto à formação de professores, mas também tem possibilitado, de fato, a vivência por parte dos estudantes de experiências docentes.

As narrativas apresentadas nesse trabalho apontam para uma importante questão a ser considerada na formação de professores: a docência é aprendida. Para formar professores é preciso haver dedicação às experiências realizadas na escola, é preciso reservar tempo para o aprendizado do magistério, é preciso organização, planejamento, estudo, é preciso ter mestres. Mestres que orientem as práticas desses aprendizes.

Espero que os resultados desse estudo possam contribuir para o aprofundamento dos conhecimentos acerca das Licenciaturas da UFF, especificamente do Curso de Letras, e para um debate mais ampliado sobre as políticas públicas de formação de professores, possibilitando o estabelecimento de um movimento permanente de resignificação de concepções e de práticas.

Referências

- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain (2009). Dicionário de Símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. 24. ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2008). A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- FERREIRA (2003). O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação. Rio de Janeiro: Quartet.
- FREIRE, Paulo (2000). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GUDSDORF, Georges (1987). Professores para quê? Para uma Pedagogia da Pedagogia. São Paulo: Martins Fontes.
- GUIMARÃES, Valter Soares (2008). Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2008: Porto Alegre, RS) Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas [recurso eletrônico] / 14. ENDIPE. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- LINHARES, Célia (2004). Políticas de formação de professores e experiências instituintes. II Seminário de Educação: memória(s), história(s) e educação: fios e desafios na formação de professores/UERJ. Rio de Janeiro.
- MAFFESOLI, Michel (1998). Elogio da razão sensível. Trad. de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mont'Alverne CHAVES, Iduina (org.) (2006). Formação de professores: educação, cultura e imaginário. Niterói: Intertexto.

MORIN, Edgar (2006). A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (1982). Ciência com consciência. Tradução Maria Gabriela Bragança. Portugal: Publicações Europa-América Ltda..

SANTOS, Boaventura de Sousa (2004). Um discurso sobre as ciências. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

UFF (2002). Diretrizes para a formação de professores na UFF. Niterói: EdUFF.

UFF (2006). Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente. A formação de professores em articulação com as escolas públicas. Niterói/RJ.

UFF (2007). Subcoordenadoria de Apoio à Prática Pedagógica Discente. A formação de professores em articulação com as escolas públicas II. Niterói/RJ.

A Formação e o Trabalho do Docente do Ensino Superior no Brasil

Olgaíses Maués⁸⁷

Resumo

O objetivo deste texto é analisar como ocorre a formação e o trabalho docente na educação superior no Brasil. O pano de fundo dessa análise será a contextualização da forma como a nova etapa do capitalismo vem mercantilizando o ensino superior, fazendo com que esse deixasse de ser um direito, para ser um serviço com fins explícitos de atender as demandas do mercado, formando pessoas na lógica da Teoria do Capital Humano. A partir desse “novo” papel que passou a ser exigido do ensino superior é que será analisada a formação e o trabalho docente com os desdobramentos referentes à precarização e ao adoecimento desse profissional. Este texto parte da premissa que o ensino superior vem sofrendo profundas mudanças que vêm alterando a cultura acadêmica, a identidade institucional, seus objetivos (missões), o que está trazendo consequências para o papel que o profissional da educação deve desempenhar, modificando o fazer acadêmico-pedagógico e acarretando um processo de intensificação, precarização e adoecimento para os docentes. O texto é resultado de uma pesquisa documental, que visou identificar a relação existente entre as configurações atuais do ensino superior e o processo de formação e trabalho do docente que atua nesse nível de ensino. Para desenvolver a temática dividiremos o texto em três momentos: primeiramente abordaremos as mudanças que o capitalismo, via organismos internacionais, vem impingindo ao ES; em seguida analisaremos o “novo papel” que está sendo atribuído a esse nível de ensino, em função dessas mudanças; por fim abordaremos a formação e o trabalho do docente nesse contexto das transformações do capital, analisando o que é esperado desse profissional que está inserido nessa “nova” instituição. Os resultados a que se chegou indicam que se passou a cobrar do professor, em função da mudança do papel do ensino superior, uma postura de empreendedor, capaz de ter projetos financiados, trazendo recursos para a instituição, fazendo parcerias com o setor privado, produzindo conhecimentos sob encomenda. Em função dessas demandas, a formação desse profissional passou a ser feita de forma a garantir que essa nova missão da universidade operacional possa ser alcançada. Também se concluiu que a resistência organizada via sindicatos, entidades acadêmicas e científicas pode ser o caminho mais eficaz para lutar pela dignidade do professor do ensino superior e com isso pela sua formação e melhores condições de trabalho e salário.

Palavras Chave: Formação e Trabalho Docente; Educação Superior; Mercantilização.

A Educação Superior e a influência dos organismos internacionais

No contexto da crise do capital, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2010), ressaltou a importância do ensino superior, indicando que o investimento nesse nível de ensino é a senha para a saída da crise, na medida em que as pessoas com maior nível de escolarização podem gerar mais empregos e maiores salários. Assim, é reforçado o papel do ES, como um elemento fundamental no capitalismo, possibilitando a reprodução ampliada do capital e contribuindo para a acumulação produtiva.

⁸⁷ UFPA, olgaíses@uol.com.br

O ES é visto pelos organismos internacionais como um fator que pode contribuir para a superação das crises cíclicas que a economia burguesa apresenta, havendo um interesse voltado para a configuração desse nível de ensino, a fim de que este possa ser moldado de acordo com as demandas do mercado.

Em um documento intitulado *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, a OCDE (2008) traça o perfil de como esse nível de ensino deverá ser conduzido, para, no período assinalado, poder abrigar o maior número de pessoas e atender às demandas de desenvolvimento dos países. Para esse organismo, o ES continuará aumentando, os sistemas educacionais continuarão crescendo, a população de diplomados também deverá aumentar e contribuir para o bem estar, a inovação e o crescimento econômico dos países (p.05).

A importância do ES é bastante ressaltada pela OCDE, enquanto um fator necessário para a competitividade econômica. É destacado que uma economia mundial depende cada vez mais dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos no ensino superior. A concepção desse organismo está bem traduzida na mudança que ele imputa a esse nível de ensino, passando a chamá-lo de nível terciário.

Para a OCDE há cerca de 40 anos ou mais “a expressão ensino superior designava o tipo de ensino dispensado nas universidades” (2008, p.4). Para ela, esse tipo de ensino estava centrado em uma aprendizagem fortemente conceitual. Mas, para a sociedade do conhecimento de nossos dias, segundo essa organização, o ensino deve ser mais diversificado, englobando novos tipos de estabelecimentos que tenham uma forte e maior ligação com o mercado de trabalho. Para a OCDE, esse tipo de estabelecimento pode “dispensar uma formação profissional de alto nível e adotar uma formação mais aplicada e menos teórica” que as universidades, o que é a característica fundamental do ensino terciário.

O Banco Mundial, em um documento de 2002 intitulado *Construir sociedades de conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria* explicita, de forma muito clara, qual deve ser o papel do ES. Assim como a OCDE, para o BM o ES é “um pilar crucial para o desenvolvimento humano no mundo” (p.08). Na mesma direção, esse organismo informa que a educação terciária é fundamental para os esforços de uma nação, com a finalidade de aumentar o seu capital e de promover a coesão social.

O BM indica que o “conhecimento – e não os recursos naturais ou a mão-de-obra- constitui cada vez mais o elemento central da vantagem comparativa de um país” (2008, p.29). Para o Banco, para que o crescimento ocorra se faz necessário que o país esteja assentado no tripé: capital físico, inovação e capital humano, envolvendo, este último, educação, habilidades e treinamento para melhoria da força de trabalho. É aí que a educação terciária tem o seu papel realçado.

O papel do conhecimento nessa ‘nova’ sociedade é destacado pelo BM como um dos fatores mais importantes para aumentar a competitividade do país. O estudo do BM denominado *Conhecimento e Inovação para a Competitividade* (2008) é muito claro, na sua análise do caso brasileiro, em relação ao papel que a educação terciária deve desempenhar para tornar o país uma economia capaz de rapidamente se adaptar às exigências da economia do conhecimento. Para esse organismo, o capital humano é o ‘elo perdido’ (2008, p.162) entre inovação e produtividade e o Brasil, apesar dos avanços, ainda não está apto a participar inteiramente do mercado mundial, daí a necessidade de se voltar mais firmemente para o ensino superior.

O estudo feito pelo BM em relação ao Brasil revela que apenas 8% da sua força de trabalho possui qualificação de nível superior; as atividades de pesquisa estão concentradas em um pequeno grupo de

universidades públicas de elite, as demais instituições não realizam pesquisa ou o fazem nos campos não tecnológicos e não científicos; poucas universidades colaboram com o setor produtivo; há poucos estudantes nos programas das áreas duras; também poucos são os estudantes nas instituições técnicas não universitárias e nos cursos profissionais de curta duração; e finalmente, o estudo indica que existe uma discrepância entre a formação e as exigências demandadas pelo mercado, o que, segundo o BM, tem contribuído para aumentar o desemprego entre pessoas com nível superior. (BM, 2008, pp.193-195).

Esses estudos, tanto da OCDE, quanto do BM demonstram a importância do ensino superior, mas também revelam que não é qualquer curso, em qualquer área, ou tipo de pesquisa que vai contribuir efetivamente para que o país entre no ciclo do desenvolvimento econômico.

A UNESCO (2009) no comunicado da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, que teve como tema *A nova dinâmica do ensino superior e a pesquisa ao serviço do progresso social e do desenvolvimento*, deixa clara a importância do investimento nesse nível de ensino, enquanto um meio fundamental para construir uma sociedade do conhecimento inclusiva e diversificada.

Ante todo esse interesse dos organismos internacionais é preciso analisar a feição que o ES ganha, na proporção em que é tido como um dos elementos capitais para promover a economia do conhecimento, entendida como aquela na qual esse fator é considerado o principal componente da agregação de valor, para a produtividade e o crescimento econômico.

O novo papel do ES

O novo papel que é demandado das instituições de educação superior implica, necessariamente, em modificações no sentido das finalidades, dos objetivos do ensino, o que significa a necessidade de se elaborar outra arquitetura acadêmica, pedagógica e social que possa vir dar conformação aquilo que é posto como sendo, na contemporaneidade, a “missão” da Educação Superior.

Alguns intelectuais têm se debruçado sobre o assunto examinando essa transformação. Nesse contexto, Marilena Chauí (1999) cunhou o termo “universidade operacional”, entendendo como tal uma organização “voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos.” A professora lembra que para adaptar-se “às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades [...] separando cada vez mais docência e pesquisa”, e sendo “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível [...]”.

Sguissardi (2008) faz uma análise interessante sobre a mudança do papel do ES no Brasil, salientando o “predomínio do privado mercantil”. Isso significa que nessa lógica a questão, segundo o autor, se direciona para “uma estreita e neopragmática sociabilidade produtiva” (p.993). Dito em outras palavras, o ES se direciona para o mercado, para o seu atendimento, configurando os cursos a sua imagem e semelhança.

Leher (2004) em um artigo denominado “Para silenciar os campi” deixa muito clara essa mudança de rota que as instituições de ensino superior passaram a sofrer, de forma mais frenética, após a reforma do Estado de 1995, apoiadas em orientações de organismos internacionais como já referido anteriormente. Com a definição de políticas públicas que contribuem para a mercantilização, o autor cita a perspectiva do governo que já em 2004, por meio do Ministro da Casa Civil, decretava que as universidades precisavam mudar a relação com o empresariado, com os fundos de investimento, passando a ser úteis ao setor produtivo.

A mudança de rumo das instituições de ensino superior tem sido um fenômeno mundial, com a assessoria dos organismos internacionais. Na Argentina, Mollis (2003) diz que as Universidades tiveram suas identidades alteradas, na medida em que foram empurradas para o mercado. Essa mudança de rumo passou a exigir que o ES fosse conduzido como uma empresa, dando-se ênfase à *accountability*, à prestação de contas, aos resultados.

A aproximação com o mercado, visando “contribuir para a sociedade do conhecimento”, levou as instituições de ensino superior a se transformarem em quase-mercado (Le Grande, 1991), significando a introdução de mecanismos do mercado na educação pública.

Naidorf (2005), fala em privatização do conhecimento público, que estaria levando as instituições a terem uma ‘nova’ cultura acadêmica. Para a autora, a cultura acadêmica da Universidade está configurada pelos discursos, representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários acerca dos objetivos, das tarefas da docência, investigação, extensão, que condicionam substancialmente as maneiras de realizar as mesmas. A privatização do conhecimento levaria, segundo a autora, à limitação da divulgação dos resultados das pesquisas, além da determinação dos temas, que estariam vinculados aos interesses dos financiadores.

As mudanças que estão sendo citadas por intelectuais estão ocorrendo em função da financeirização do capital que vai constituir uma nova ordem econômica e social que terá repercussões/influências na instituição das políticas educacionais, com destaque para o ES.

O Docente do “novo” ES

É nesse quadro estrutural que se precisa analisar o trabalho do docente desse “novo” tipo de instituição e a partir daí avaliar qual a formação que deve ser solicitada para o desempenho de suas funções.

O trabalho docente vem se modificando na medida em que a educação superior está passando por transformações significativas, sobretudo a partir do final dos anos 1990. Há uma relação entre essas mudanças no ES e o tipo de trabalho que o docente vem sendo impelido a desenvolver.

Na lógica da reestruturação do ES, que vem vinculando cada vez mais esse nível de ensino ao mercado, o professor passa a ser um empreendedor, alguém que pode buscar recursos externos para manter a instituição, submetendo-se aos editais dos órgãos de fomento e às demais exigências necessárias para ter sua solicitação aprovada. Dessa forma, esse profissional é impelido, para sua sobrevivência acadêmica, a aceitar os critérios avaliativos da CAPES, se quiser estar apto a concorrer na busca de recursos para o desenvolvimento de suas pesquisas. Outro caminho, não excludente do primeiro, é a busca de financiamento externo, via parcerias com as empresas que tem interesse no desenvolvimento de algum tipo de pesquisa, vinculando o patrocínio à exclusividade dos resultados.

No caso brasileiro duas leis sustentam esse novo papel que o professor deve desempenhar: a Lei da Inovação Tecnológica (Lei 10.973/04) e a Lei da Parceria Público-Privado (Lei 11.079/04) que estimulam os docentes do ES a se transformarem em empreendedores, ao mesmo tempo em que facilitam a entrada da iniciativa privada nas IFE por meio de contratos e de recursos das empresas.

A transformação do docente em empreendedor, aquele que deve buscar os recursos para desenvolver as suas pesquisas, tem sido um dos fatores dessa intensificação, pois para que isso seja possível o

professor/empreendedor precisa se transformar em gerente e contador, além de manter um Lattes⁸⁸ que possibilite o reconhecimento de suas capacidades empreendedorísticas.

Também, em função da informatização dos sistemas gerenciais e administrativos, os professores passaram a assumir tarefas que antes não eram de sua responsabilidade, sobrecarregando-os nos seus afazeres e obrigando-os a dominarem as novas tecnologias por meio de programas, *softs* e *hards*.

Os professores que atuam nos programas de pós-graduação têm sido os alvos preferenciais da intensificação do trabalho, na medida em que lhes são exigidos índices de publicação em revistas indexadas, em livros com Qualis, participação em Eventos também classificados pela CAPES, formação de recursos humanos, o que significa a orientação/conclusão de monografias de Iniciação Científica, Trabalhos de Conclusão de Curso, Monografias de Cursos de Especialização, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado. Além disso, esses professores precisam coordenar projetos de pesquisa que tenham financiamento, que o próprio docente vai conseguir via uma forte concorrência com seus pares, tendo em vista que os recursos são escassos.

Além dessas tarefas, os professores participam de reuniões de Departamentos, Colegiados, Congregação, Conselhos Superiores; integram Comissões de Avaliação de Desempenho dos colegas; emitem pareceres para Revistas, órgãos de fomento, sobre os mais variados assuntos; integram bancas de concurso e ministram aulas.

Esse conjunto de atividades está ocasionando um processo de intensificação do trabalho, acarretando uma série de consequências, da qual a mais visível é aquela referente à saúde física do professor. As mudanças ocorridas no interior das Instituições Federais de Ensino (IFE), e analisadas em outra seção deste texto, caminharam no sentido da transformação dessa entidade em uma correia de transmissão do mercado. As IFE passaram a ser administradas dentro do paradigma da gestão empresarial, na qual as metas são definidas e os gestores vão cobrar os resultados.

Além desse aspecto destacam-se as políticas de expansão empreendidas pelo MEC, visando aumentar o número de matrículas nesse nível de ensino, tendo em vista que o índice de jovens que cursa o ES, na faixa etária apropriada – 18-24 anos é um dos mais baixos da região. O Censo da Educação Superior 2010 informa que em 2009 a taxa bruta de matrícula era na ordem de 26,7% e 14,4% para a taxa líquida.

Assim é que o governo federal instituiu programas que permitissem a expansão desse nível de ensino, tais como o PROUNI e o FIES para o ensino privado e o REUNI para o ensino público ofertado nas Universidades Federais.

A instituição do REUNI, enquanto um programa destinado às universidades federais, tendo como objetivo à expansão desse nível de ensino, não veio acompanhado do número necessário de docentes para desenvolver essa expansão pretendida. Os recursos maiores vieram para infraestrutura. Esse fato tem sobrecarregado os docentes, que passaram a ter uma maior carga horária para o ensino, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Carreira Docente também passou a ser um fator crucial na vida do professor que está na ativa e para os possíveis candidatos ao magistério do ES. Isso porque a não atratividade da Carreira pode ser um fator desmotivador tanto para o ingresso quanto para a permanência. A greve dos docentes das instituições

88 Trata-se da Plataforma Lattes instituída pelo CNPq para que os pesquisadores registrem e atualizem suas atividades acadêmicas.

federais de ensino ocorrida em 2012, a mais longa da história das Universidades Federais, teve como um dos itens de pauta a Reestruturação da Carreira, pelo entendimento que essa já não atende à valorização desse profissional. Contudo, apesar do movimento docente ter sido forte, demonstrado pela adesão de 58 das 59 Universidades Federais, não houve, por parte do governo, sensibilidade para o assunto. Assim, pela intransigência do governo federal, demonstrada pela não abertura de negociação e pela assinatura de um Acordo com uma entidade⁸⁹ que representa apenas cerca de 3% dos docentes, a Carreira ainda ficou pior, não sendo motivadora para quem já está como docente na Universidade e nem para quem pretende nela ingressar.

As atividades que são demandadas do docente, a partir dessa nova ordem econômica, vêm ocasionando a intensificação do trabalho desse profissional.

Dal Rosso (2008) discute a questão da intensidade do trabalho chamando a atenção para o sentido desta, que é o “dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta” (p.20), sendo esse “dispêndio [de ordem] qualitativo ou quantitativo de energias”.

Para esse autor, existe intensificação do trabalho quando há mais gasto de energia do trabalhador, quando este produz mais no mesmo período de tempo, quando há “maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas” do trabalhador. Ou seja, quando há um comprometimento tanto físico (energia) quanto mental (inteligência), quanto emocional (desejos) daquele que está executando a tarefa.

A intensificação do trabalho docente tem sido uma tônica nas discussões entre os profissionais da área. Para alguns está havendo uma auto - intensificação, na medida em que os trabalhadores se empenham muito além das demandas que lhes são impostas. Analisaremos essa questão mais adiante.

Apple (1995) ao estudar a questão da intensificação informa que esta tem muitos sintomas que se manifestam na vida do trabalhador. Os exemplos que esse autor cita são interessantes, tais como a falta de tempo para ir ao banheiro, tomar café, para conservar-se em dia com sua área, o sentimento de excesso de trabalho. Podemos acrescentar outros sintomas como a falta de tempo para a família, o fato de trabalhar nos finais de semana, a exclusão do lazer, por exemplo.

Garcia e Anadon (2009, p.71) consideram a intensificação como “o fenômeno da ampliação das responsabilidades e atribuições no cotidiano escolar dos professores considerando o mesmo tempo de trabalho [...]”. Em face da realidade do ES há uma mistura entre o tempo no trabalho e o tempo fora do trabalho. Parece que a separação deixou de existir, havendo uma expansão da jornada de trabalho, tendo em vista que na contemporaneidade o trabalho segue com o trabalhador para casa.

Aliada à intensificação surge a auto intensificação que para Garcia e Anadon está vinculada à “colonização administrativa”⁹⁰ no sentido de que o discurso dos patrões acaba sendo convincente no sentido de submeter os trabalhadores aos mesmos. É uma fala que procura mexer com a identidade do trabalhador, valorizar sua importância, enaltecer o seu valor, acabando, pelo convencimento, a arrastar os professores para a execução de mais tarefas que vão além daquelas demandas pelos próprios colonizadores.

89 Essa entidade tinha no momento da greve, maio de 2012, apenas sete das cinquenta e nove universidades na sua base. Ressalte-se que dessas, cinco fizeram greve.

90 O processo pelo qual os administradores absorvem ou colonizam o tempo e os espaços dos professores com os seus próprios propósitos (Hargrevaves, 1998, p.121)

Analiso que a auto-intensificação está vinculada àquilo que Alves (2011) denominou de captura da subjetividade. Ora, a subjetividade envolve não apenas a inteligência, mas inclui os desejos, valores, emoções, aspectos interiores da personalidade (Mancebo, 2007, p. 77). A “colonização administrativa” parece também estar vinculada ao que um respondente do estudo desenvolvido por Sguissardi e Silva Jr (2009, 188) denominou de “sequestro da subjetividade”, indicando que a universidade vai além do que se produz, “o tempo inteiro ela está te sugando e usando controles sutis e sofisticados” para te aprisionar. Controles esses que podem estar representados pelas avaliações, relatórios e cobranças constantes.

Captura ou sequestro da subjetividade, o certo é que se pode constatar no trabalho dos docentes do ES, dentro da “nova produção do capital [que] o que se busca capturar não é apenas o fazer, o saber dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (Alves, 2011 p.111).

É dessa forma que ocorre o trabalho auto-intensificado, aquele no qual o docente vai além das metas estipuladas, pois se assim o fizer ele terá recompensas econômicas ou simbólicas que, de certa maneira, o diferenciarão de seus pares e o aproximarão de seus chefes. Mas, por vezes, esse é um processo oculto, que se passa despercebido dos próprios autores que não dimensionam a densidade e a gravidade do fato.

Mas essas mudanças no ES, em função de uma nova etapa vivida pelo capital, também está levando à precarização do trabalho docente. Nessa categoria pode-se incluir além das formas de contratação, as condições de trabalho e a carreira. E aí o ES tem muito a contar. A expansão de matrículas, e de instituições não tem sido acompanhada pelo número de docentes. As políticas existentes, como é o caso do REUNI, não têm promovido os concursos necessários para o número de vagas abertas aos alunos e de IFE e campi criados.

Alguns dados podem nos ajudar a identificar melhor essa precarização. No ano de 2010 (INEP/2011) o número de matrículas era de 6.379.299, no tocante ao número de funções docentes, o mesmo documento informa que em 2010 encontravam-se em exercício 300.078 docentes ou 345.335 funções docentes, o que indica, em relação ao número de matrícula, um assoberbamento do professor.

Os dados do Censo 2010 indicam que a expansão das matrículas não foi acompanhada da evolução do número de funções docentes. Juntem-se a isso as perdas salariais, a falta de investimentos em infraestrutura, a existência de planos de carreira defasados, para dar o tom necessário para se indicar a precarização do trabalho docente.

Outros dados interessantes para analisar a questão da precarização do trabalho docente são aqueles relativos ao regime de trabalho. O setor público tem um grande contingente de professores, 80,2% que trabalha em tempo integral. Já a categoria privada abriga 48% do seu quadro docente enquanto horista.

Também as condições materiais de trabalho devem permitir que o docente exerça suas atividades com qualidade física das instalações, com os equipamentos necessários, com as condições ambientais saudáveis.

Contudo, o que se está vivenciando no ES não corresponde às demandas da categoria, quer seja em relação aos salários, à carreira, ou às condições de trabalho.

Todo esse quadro tem trazido para dentro do ES o chamado mal estar docente, que tem se apresentado por meio da síndrome de *burnout*, dos afastamentos por meio de licenças várias (saúde, interesse particular), além da situação de estresse que muitos professores manifestam.

Alguns autores tem se debruçado sobre o assunto indicando que a situação dos docentes, em relação à saúde/doença tem sido preocupante. Sguissardi e Silva Jr (2009. 237) falam “da crescente incidência de doenças, em especial de cunho depressivo, e [ao] consumo bastante frequente de medicamentos ansiolíticos”, entre os docentes. Um dado chamou a atenção desses pesquisadores, trata-se do baixo número de docentes que pede afastamento do trabalho por meio do Serviço Médico.

A formação do docente para o ES

Para falar da formação dos docentes do ES se fez necessário situar o contexto no qual esses profissionais vão atuar. As mudanças sofridas na sociedade em função da mundialização do capital que provocou uma reestruturação produtiva, mudando o sentido do trabalho e aprofundando a exploração capitalista, não deixou imunes os professores enquanto trabalhadores. As alterações que essa nova etapa do capital impôs aos trabalhadores, as novas relações no processo de trabalho que se estabeleceram, estão exigindo um tipo diferente de trabalhador, isso inclui a figura do professor. Nessa lógica, qual deve ser a formação desse profissional?

Para essa discussão é necessário que se analise, mesmo que de forma pouco aprofundada, a questão da profissão. Mas é preciso, mesmo de forma rápida, tratar o assunto, como uma maneira de entender a questão da formação de professores para o ES.

Sabe-se que o conceito de profissão é polissêmico, havendo inúmeras questões tanto conceituais quanto empíricas que decorrem desse campo de estudo, o que o torna, por vezes ambíguo. A corrente funcionalista da Sociologia das Profissões coloca ênfase no diploma enquanto peça fundamental, uma espécie de licença que as pessoas recebem, a partir dele, o que exige um saber de alto nível científico. Outra corrente importante nessa discussão é o interacionismo-simbólico, que é considerada como uma corrente mais avançada do que a anterior e entende a profissão como toda atividade que a sociedade reconhece como tal, a partir da concepção teórica de que os objetos sociais são construídos e reconstruídos pelos atores permanentemente. A corrente conflitualista, a terceira corrente, que tem um viés marxista, parte da compreensão dos interacionistas (reconhecimento conferido pela sociedade), mas vai além, imputando a esse reconhecimento um processo político de controle do mercado e das condições de trabalho adquiridas por um grupo social a um dado momento histórico. (Bourdoncle, 1993).

Apesar de algumas diferenças entre as correntes que discutem a questão da profissão, pode-se dizer que existem pontos em comum, pois a profissão é uma construção social, estando vinculada à sociedade e às relações sociais adotadas para garantir o modo de produção vigente, no caso em questão, o capitalista.

Couture (1998) indica que o conceito de profissão deve compreender uma característica comum: a produção e a aplicação de conhecimento e como consequência a adoção de um discurso que faça prova da expertise que demonstra o domínio desses conhecimentos.

Na compreensão de Couture, os docentes constituem uma profissão, mas é preciso ressaltar que o *corpus* de conhecimento não é o mesmo para todos. O fato de estarmos falando de professores do ensino superior

dá a dimensão da multiplicidade de saberes em função das inúmeras áreas de conhecimento que uma instituição de ensino superior oferece. Isso apenas em se tratando de ensino, quando se ampliam as funções dessa entidade se vê que as áreas também aumentam no processo de investigação e de extensão.

Esse parece ser o grande desafio da formação de professores para o ES, na medida em que as funções, objetivos dessa instituição vem sendo modificados, conforme analisado em parágrafos anteriores deste texto. Parece estar havendo um embate entre aqueles que defendem uma instituição *humboltiana* e aqueles que estimulam a existência de uma instituição neoprofissional e heterônoma (Sguissardi, 2008).

A distinção de visões de ES será determinante no tipo de profissional-professor que se almeja para integrar o quadro de pessoal.

A legislação educacional, 9.394/1996 é bastante específica em relação à formação de professores da educação básica. Contudo, em relação ao ensino superior, traz no artigo 66 a indicação de que a “preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

A economia de informações legais têm permitido que o ensino superior não defina um conjunto de saberes que poderiam se constituir na base comum a todos os profissionais da área, tendo em vista que, respeitando as especificidades, todos/as são professores/as. O que se tem na prática é o que já foi mencionado por Couture: a adoção de um discurso que faça prova do conhecimento da área específica.

Contudo, se está falando do processo de ensino e a parte relativa aos conhecimentos políticos – pedagógicos deixam de ser considerados, ou se o são é mais em um esforço pessoal de cada professor na busca de uma melhor atuação, até mesmo pela demanda feita pelos estudantes.

Nas instituições públicas os professores têm que se submeter a concursos para o ingresso na carreira, isso é constitucional. Nos concursos, salvo melhor juízo, há sempre uma etapa que consiste em uma aula. Aí está uma oportunidade para verificar a familiaridade do candidato com o processo ensino-aprendizagem. Em geral o regulamento dos concursos exige a apresentação de um Plano de Aula que deverá ser adotado pelo candidato. Também, em geral, é exigida a apresentação de um Memorial, no qual pode ser verificada a experiência que o candidato tem em relação à docência.

Esses são elementos fundamentais para que se adote a formação continuada, como inerente ao processo do estágio probatório. Formação essa que deveria abranger predominantemente as questões político-pedagógicas para suprir as deficiências porventura existentes.

Na realidade, as próprias instituições de ensino superior não valorizam as questões políticas e pedagógicas. O próprio docente é muito mais prestigiado enquanto pesquisador do que professor. Inclusive há uma diferença de status entre aqueles que só exercem a docência e os demais. É como se os primeiros fossem menos importantes. Esse destaque à pesquisa em detrimento do ensino também pode estar concorrendo para a questão da formação do professor.

Na nova cultura acadêmica instituída no ES, cujo *ethos* é a mercantilização da educação, os Programas de Pós-Graduação passaram a gozar de um maior prestígio nas instituições. Os professores que lá atuam se sentem diferenciados dos demais e, na maioria dos casos, é preciso haver uma obrigatoriedade institucional para que esses ministrem disciplinas na graduação.

Nesse contexto, o papel do pesquisador é muito mais valorizado do que o de professor e os Cursos de Mestrado e de Doutorado reforçam o papel da pesquisa na formação dos futuros profissionais, apesar da LDB/96 colocar a pós-graduação *stricto sensu* como forma prioritária de formação para os professores do ES.

A mudança de foco dos cursos de mestrado e doutorado, que segundo a própria LDB deveriam “prioritariamente” formar os professores do ES, se dá a partir do III PNPG (1986-1989), ocasião na qual a “pesquisa ganha relevância [...] consequência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento” (MORAES e KUENZER, 2005, p.1346). Essas autoras ressaltam também para essa priorização o modelo de avaliação adotado pela CAPES a partir dos anos 1990, cuja ênfase recai na produção bibliográfica.

A “identidade alterada” do ES, sobre a qual nos reportamos anteriormente, também leva o professor a um trabalho linear entre os conteúdos ministrados e o mercado de trabalho. Não há espaço para as questões político-pedagógicas, nesse modelo. O que importa é o conteúdo, o “*savoir-faire*” que colocou a pedagogia das competências no centro do processo. O que se quer é formar o empreendedor.

Há uma vasta bibliografia sobre o assunto formação, mas, com exceções, o que aparece são métodos e técnicas de ensino, numa redução pragmática do processo de formação. Mas essa concepção de formação está interligada com o modelo de uma instituição que tem a produção do conhecimento, a reprodução do saber voltados para o mercado.

A minha compreensão de formação de professores vai além desses aspectos, sem desconsiderá-los, tendo em vista que no sentido da resistência organizada a esse modelo de ES, é preciso resgatar a educação que interesse à sociedade, que esteja voltada a suas demandas, que privilegie o social e secundarize o mercado.

Nessa lógica, a formação passa por uma valorização da profissão que inclui a formação inicial (na área específica), a formação continuada, por meio de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, e o plano de carreira que abre espaço para a formação e que permite a progressão a partir dela.

A discussão sobre esse assunto é um processo, pois está ligada às concepções de sociedade, de educação e de sujeito social que se pretende formar. Por isso, não há um receituário, mas há uma certeza, pelo menos, sem a devida valorização desse profissional, não haverá nenhuma formação que seja motivadora.

Considerações finais

O tema da formação de professores está vinculado a uma política educacional que deveria abranger aspectos fundamentais para o docente. A questão é que em tempos de neoliberalismo, de pós-modernidade o ES passou a representar uma ferramenta importante para o capital, na medida em que o conhecimento passou a ser considerado uma força produtiva.

Em tempo de mundialização e financeirização, enquanto uma nova etapa do capital, com o surgimento da sociedade e da economia do conhecimento, o ES vem sofrendo mudanças substanciais. Assim, é que vários organismos internacionais se voltam para estimular, via recomendações, esse nível de ensino, demonstrando aos Estados que ele pode ser a porta de entrada para a ampliação de empregos e o aumento de salários.

Nessa concepção, o ES se modifica, se metamorfoseia, passando a ser um braço do mercado, visando formar o capital humano necessário para a acumulação flexível, em tempos de reestruturação produtiva.

As instituições se diferenciaram, o financiamento se diversificou, a cultura institucional mudou, a identidade se alterou em um movimento para atender as demandas e expectativas do mercado.

Nessa nova configuração do ES, à qual resistimos, a formação do professor passou a representar uma forma de garantir que essa nova missão da universidade operacional possa ser alcançada. Assim, esse profissional deve ter doutorado na sua área específica, mas nada lhe é demandado do processo que envolve mais conhecimentos, incluindo aí os fundamentos da educação que podem permitir uma leitura abrangente do mundo e conhecimentos pedagógicos que possam auxiliá-lo no processo de ensino.

Na realidade, do professor se passou a cobrar uma postura de empreendedor, capaz de ter projetos financiados, trazendo recursos para a instituição, fazendo parcerias com o setor privado, produzindo conhecimentos sob encomenda. O ensino foi minimizado e por isso não se constata a existência de políticas de formação de professores para esse nível de ensino.

Além disso, essa profissão vem perdendo a atratividade, na medida em que os salários, as condições de trabalho, a inexistência de um plano de carreira que de fato valorize o professor tem sido ignorados pelos diferentes governos.

Enquanto essa situação persistir, a formação de professores passará a ser uma retórica, pois uma política de formação deve, necessariamente, incluir a formação inicial, a formação continuada e um plano de carreira que valorize esse profissional.

A resistência organizada via sindicatos, entidades acadêmicas e científicas é o caminho mais eficaz para lutar pela dignidade do professor do ES e com isso pela sua formação, melhores condições de trabalho e salário.

Referências

Alves, G. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

BM/CNI *Conhecimento e Inovação para a Competitividade*. Retirado em Novembro, 13, 2011 de

<http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1220382779545/ConhecimentoeInovacaolivrocompletoPortugues.pdf> .

BRASIL. Lei nº 10.973 de 2 de Dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **D.O.U. 03.12.2004.**

Retirado em Maio, 11, 2005 de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm.

_____ Lei nº 11.079 de 30 de Dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Retirado em Abril, 10, 2005 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l11079.htm.

- BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue Française de Pédagogie*, nº 105, octobre-novembre-décembre, 1993, p. 83-115.
- CHAUI, M. *A Universidade Operacional*. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais Retirado em Agosto, 30, 2009 de http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_1_3.htm.
- CHESNAIS, F. *A Mundialização do Capital*. São Paulo: editora Xamã, 1996
- _____. A “nova economia”: Uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, François, et al, *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003, p. 43-70.
- COUTURE, D. Enjeux actuels em sociologie des professions. *Sociologie et société*, vol XX nº2 october, 1998, p. 5-7
- DAL ROSSO, S. *Mais Trabalho!* - A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- GARCIA, M.M.A. e ANADON, S.B. Reforma Educacional, Intensificação e Autointensificação do Trabalho Docente. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009
- KUENZER, A.Z. e MORAIS, M.C.M. Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set./Dez. 2005
- LEHER. R. Para silenciar os campi. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 88, p. 867-891, Especial - Out. 2004
- LE GRAND, J. Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, London, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, 1991.
- MANCEBO, D. “Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer.” *Revista Psicologia Reflexiva e Crítica* 01, ano/v. 20.
- OCDE *Enseignement supérieur pour la société de la connaissance*, OCDE 2008
- A Formação e o Trabalho do Docente do Ensino Superior
- Retirado em Maio 10, 2012 de http://oecd-conference-teks.iscte.pt/downloads/OECD_apercu.pdf,
- SCHULTZ, T.W. *O Capital Humano*. Investimentos em Educação e Pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SGUISSARID, V. e SILVA JÚNIOR, J.R. *Trabalho intensificado nas federais*. Pós-Graduação e Produtivismo Acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.
- SGUISSARDI, V. *Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária*.
- Educ. Soc., Campinas*, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008 993
- UNESCO. Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur 2009 : *La nouvelle dynamique de l'enseignement supérieur et de la recherche au service du progrès social et du développement*. em Retirado em Junho, 25, 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277f.pdf>.

Olhares inventados: as produções dos estagiários para além do relatório

Dominguez, Celi Rodrigues Chaves; Viviani, Luciana Maria; Cazetta, Valéria; Gurídi, Verónica Marcela; Faht, Elen Cristina; Pioker-Hara, Fabiana Curtopassi & Bonardo, Josely Cubero⁹¹

Resumo

Este relato tem por objetivo apresentar algumas experiências formativas de professoras, educadoras e educandos de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), ao longo da realização das 400h de estágios obrigatórios previstas nas licenciaturas brasileiras. Na licenciatura em foco, 235 h horas de estágio são desenvolvidas em escolas da rede pública municipal e estadual da cidade de São Paulo, mediante parceria com a EACH-USP, sendo o projeto de estágios desenvolvido ao longo de três disciplinas sequenciais denominadas “Orientação de Estágios Obrigatórios” a partir do sexto semestre do curso. Neste trabalho apresentamos a proposta que vem sendo executada desde 2007 e buscamos discutir recentes mudanças na organização dos respectivos planejamentos, quanto a solicitações de registros e relatórios finais. As alterações dos trabalhos solicitados nessas disciplinas foram direcionadas ao uso de uma maior diversidade de linguagens e fundamentaram-se na ideia de que é preciso oferecer aos futuros professores um amplo leque de oportunidades para que possam construir saberes ligados à docência e construir a sua identidade profissional. Para tanto, solicitamos que o trabalho final de cada disciplina fizesse uso de linguagens que favorecessem a expressão do pensamento, o aprofundamento das reflexões e a construção de diferentes olhares sobre as escolas em que realizam seus estágios. Dentre essas produções diferenciadas solicitamos: a produção de um livro artesanal que incluísse imagens fotos ou desenhos; a produção de um documentário com uso de recursos audiovisuais, e por fim a elaboração de dois artigos acadêmicos, pois acreditamos que seja importante que os futuros professores desenvolvam a capacidade de olhar para a sua prática e possam elaborar uma escrita reflexiva, incorporando também o conhecimento acadêmico sobre uma determinada temática. O desenvolvimento destes produtos finais permitiu aos educandos do curso de licenciatura o direcionamento do olhar para aspectos que mais chamassem sua atenção durante os estágios e fez com que os mesmos reconstruíssem imagens das escolas nas quais desenvolveram os estágios bem como possibilitaram um aprofundamento reflexivo, ao longo dos três semestres, por parte desses futuros professores. Concluímos que essas produções alternativas vêm tornando as experiências de estágio mais significativas no processo de formação das identidades desses futuros professores de Ciências. Convém lembrar que as publicações acerca da temática dos estágios obrigatórios na formação de professores são ainda raras no Brasil e que resultados de trabalhos envolvendo parceria da universidade com as escolas públicas são escassos, principalmente quando envolvem os estágios obrigatórios das licenciaturas.

Palavras-chave: formação de professores, estágio supervisionado, identidade docente.

⁹¹ Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo – EACH/USP

*Nós nunca nos realizamos.
Somos dois abismos – um poço fitando o céu.*
Fernando Pessoa

Inventar: verbo de estado; verbo de adensamentos, Pessoa (1999) inventou um poço que fita o céu para falar do abismo que somos; dessa incompletude ocular; desse fragmento humano sempre tendendo às generalizações; dessas miradas parciais lançadas por nós a nós mesmos; da nossa dificuldade em “dar a cada emoção uma personalidade, a cada estado de alma uma alma” (p. 63); e “tudo que sabemos é uma impressão nossa, e tudo que somos é uma impressão alheia, melodrama de nós, que, sentindo-nos, nos constituímos nossos próprios espectadores activos, nossos deuses por licença de Câmara” (p. 55).

Além de Pessoa, inspiramo-nos também no poeta mato-grossense Manoel de Barros (2010) para nomear esta parte do texto. O autor (2010) criou um reino da despalavra habitado por aquilo que há de mais profundo em nós: sentidos para a experiência do olhar. “Daqui vem que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos. Que os poetas podem refazer o mundo por imagens, por eflúvios, por afeto” (p. 383).

Calvino (1990) igualmente nos interessou nessa caminhada. Ele inventou cidades: Valdrada, Zemrude, Bauci, Fílide, Moriana e tantas outras. Mas estas cidades ele inventou especialmente para falar D’As cidades e os olhos. Tomemos Zemrude:

É o humor de quem a olha que dá a forma à cidade de Zemrude. Quem passa assobiando, com o nariz empinado por causa do assobio, conhece-a de baixo para cima: parapeitos, cortinas ao vento, esguichos. Quem caminha com o queixo no peito, com as unhas fincadas nas palmas das mãos, cravará os olhos à altura do chão, dos córregos, das fossas, das redes de pesca, da papelada. Não se pode dizer que um aspecto da cidade seja mais verdadeiro do que o outro, porém ouve-se falar da Zemrude de cima, sobretudo por parte de quem se recorda dela ao penetrar na Zemrude de baixo, percorrendo todos os dias as mesmas ruas e reencontrando de manhã o mau humor do dia anterior incrustado ao pé dos muros. Cedo ou tarde chega o dia em que abaixamos o olhar para os tubos dos beirais e não conseguimos mais distingui-los da calçada. O caso inverso não é impossível, mas é mais raro: por isso, continuamos a andar pelas ruas de Zemrude com os olhos que agora escavam até as adegas, os alicerces, os poços. (p. 64)

Quando falamos da “invenção” estamos atribuindo à imaginação sua real potência criativa. Para tanto, lidamos com a seguinte concepção de realidade, encontrada no filósofo italiano Vattimo (1992): a sociedade dos meios de comunicação de massa abriu caminho para “um ideal de emancipação que tem antes na sua base a oscilação, a pluralidade, e por fim o desgaste do próprio ‘princípio de realidade’”. Para este autor a “Realidade” é tributária “do cruzamento, da ‘contaminação’ das múltiplas imagens, interpretações, reconstruções que, em concorrência entre si ou, seja como for, sem qualquer coordenação central, os media distribuem” (p. 13).

Sacks (2010) também nos auxilia nessa tarefa questionando: “Até que ponto somos os autores, os criadores das nossas sensações? Quanto elas são predeterminadas pelo cérebro ou pelos sentidos com que nascemos, e em que medida moldamos nosso cérebro pelo que vivenciamos?” (p.179). Nosso investimento intelectual tem sido pautado nos últimos anos pela constante busca de desconstruir junto aos futuros professores de ciências a grande narrativa acerca da escola pública, dos seus professores(as),

educandos(as), funcionários e gestores. Partimos, assim, do mesmo pressuposto de Gonçalves (2010) ao afirmar:

que a problemática da educação está no “educar o olhar”, pois entendemos que um olhar que nos transforma não é aquele olhar com maior consciência, é também ele, mas é principalmente aquele que é um resultado de práticas que permitam nos expormos a acontecimentos que nos afetem ou a ação de “nos ocuparmos” das histórias e geografias que são contadas/enunciadas respaldadas numa experiência e não numa informação veloz e novidadeira. Um olhar que nos permita subjetivarmos não o outro sem rosto, não aquele que passa a ser a imagem produzida pelas formas de conhecimento absolutas, com a primazia do significante sobre o significado, a imagem que o silencia, mas permita a subjetivação do rosto daquele que se mostra, num trabalho exigente de debruçar-se sobre os indícios e pormenores dos acontecimentos ou dos enunciados. (p.81)

E por fim, não podíamos deixar de mencionar as *escolas inventadas* pelos futuros professores de Ciências, educandos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP). Para cumprir as atividades relativas aos estágios obrigatórios, os educandos são desafiados a viver experiências do olhar durante três etapas sequenciais - as disciplinas de Orientação de Estágios Obrigatórios 1, 2 e 3 - que ocorrem no 6º, 7º e último semestre dessa licenciatura. Essas disciplinas são desenvolvidas por quatro docentes que acompanham cada uma um grupo de doze estagiários, além de contarem com o apoio técnico de educadoras, funcionárias da universidade. Barros inventou memórias; Pessoa inventou pessoas (pseudônimos); Calvino inventou cidades; e os futuros professores inventam miradas das escolas onde realizam suas práticas de estágio.

No que se refere ao enfoque priorizado para cada uma das etapas, a organização geral das disciplinas de Orientação de Estágios Obrigatórios não se alterou muito desde sua primeira versão, em 2007. No Brasil os cursos universitários de formação de professores, as licenciaturas, têm como exigência legal a realização de 400h de estágios obrigatórios desenvolvidos ao longo da formação acadêmica. Na licenciatura em foco, dessas 400 horas exigidas, 235 h horas são desenvolvidas em escolas da rede pública municipal e estadual da cidade de São Paulo - escolas-campo que atendem escolares entre 11 e 14 anos - mediante parceria com a EACH-USP. (Barreyro et al, 2010). Todas as instituições escolares onde são realizados os estágios são contatadas previamente pelas educadoras, funcionárias que realizam a mediação da universidade com as escolas-campo, além de auxiliarem na organização e acompanhamento dos estágios. Atualmente há dezessete escolas da rede pública municipal e estadual de São Paulo que realizaram parceria com a EACH-USP, além de um parque ecológico e três museus de ciências - instituições de educação não formal nas quais os estagiários podem viver outras experiências do olhar ampliando sua percepção sobre a complexidade dos processos educativos.

A experiência com essas disciplinas levou-nos a fazer alterações importantes nos formatos de registros de observação realizados pelos estagiários. Inicialmente, solicitávamos relatórios convencionais, escritos em linguagem acadêmica e com uma organização mais formal. Mas, a cada semestre, ao avaliarmos as produções dos futuros professores, percebíamos que os textos produzidos por eles eram escassos de reflexões e, salvo raras exceções, pareciam ter sido escritos de forma “burocrática”. Eram textos “sem alma”. Da necessidade de compreensão das *escolas inventadas* pelos futuros professores, surgiu a necessidade de mudança para uma forma de registro mais direcionada ao olhar que os mesmos constroem durante cada etapa do estágio supervisionado.

Esta constatação nos levou a procurar maneiras para garantir mediações da nossa parte que provocassem reflexões mais aprofundadas entre os estagiários, com o intuito de tornar a experiência de estágio mais significativa, de modo a realmente interferir no processo de formação identitária desses futuros professores.

Assim, tomamos a decisão de solicitar, ao final do semestre, produtos que permitissem (e obrigassem) os futuros professores a fazer uso de linguagens de modos mais livres e criativos, com o intuito de favorecer a expressão do pensamento, o aprofundamento das reflexões e a construção de diferentes olhares sobre as escolas-campo. Evidentemente, essa alteração no produto final solicitado acarretou mudanças na organização do cronograma de todo o semestre de modo que as atividades de aula desempenhassem o papel de apoiar os estagiários para as produções finais.

No primeiro semestre de estágios, deve ser produzido um registro na forma de um livro artesanal, feito à mão, com utilização de diversas linguagens, incluindo imagens, tais como fotos ou desenhos; no segundo semestre ocorre a produção de um documentário com uso de recursos audiovisuais e no terceiro semestre os estagiários têm que escrever dois artigos acadêmicos. O desenvolvimento destes produtos finais permitiu aos futuros professores o direcionamento do olhar para aspectos que mais chamassem a atenção durante os estágios e fez com que os mesmos construíssem as *escolas inventadas* que vivenciaram durante o período de estágio.

Essa variedade de atividades propostas na disciplina se fundamenta na ideia de que é preciso oferecer aos futuros professores um amplo leque de oportunidades nas quais eles possam construir saberes ligados à docência e construir a sua identidade profissional. Segundo Tardif (2004, p. 79, citado por Marcelo, 2009):

a docência exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada, e onde entram em jogo elementos emocionais, de relação e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como professor e assumo assim, subjetiva e objetivamente, o fato de realizar uma carreira no ensino. (p.116)

Em outras palavras, nosso investimento em estimular os futuros professores a viverem experiências do olhar durante suas atividades de estágio e a solicitação de que nos apresentassem suas *escolas inventadas* por meio dos livros artesanais, documentários e artigos acadêmicos têm como principal motivação a crença de que nosso papel como formadores de professores é, antes de tudo, possibilitar situações de vivência para que estes profissionais em formação tenham um processo de construção identitária mais consciente e significativo.

Para que nossa proposta fique mais clara para o leitor, apresentamos, a seguir, como são estruturadas as três etapas em que os estágios são organizados.

Um olhar macroscópico sobre a instituição escolar

Na primeira etapa de estágios obrigatórios, o objetivo é conhecer a instituição onde se dará o estágio ao longo de um ano e meio. A ideia é conhecer práticas e saberes referentes à instituição escolar e como isso pode se associar aos fazeres pedagógicos no espaço mais restrito da sala de aula. Os estagiários são orientados a observarem espaços, tempos e as formas de sua utilização por parte dos vários participantes do processo educativo. A sala de aula não é privilegiada nessas observações, mas também pode e deve ser alvo de estudo, de forma análoga a outros espaços. Esse primeiro contato com a escola-campo se faz

por meio da observação e também pelo registro do observado, mediante fotos, elaboração de cadernos de campo e pela produção de um livro artesanal em que as experiências vivenciadas na escola-campo e as discussões coletivas realizadas em classe ao longo do semestre são narradas sob o ponto de vista do estagiário.

Em relação aos espaços escolares, inicialmente são realizadas discussões em classe sobre os significados que a arquitetura escolar pode comunicar. Considera-se que a observação dos espaços e de suas formas de utilização pode levar a um melhor entendimento das relações sociais que ali ocorrem, bem como dos significados de localizações de objetos e pessoas. Segundo Viñao Frago (2001):

o espaço jamais é neutro: em vez disso ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder –, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos – localização e posturas –, à sua hierarquia e relações (p. 64)

São realizadas análises de fotos de escolas, de várias localidades, em que diversos projetos arquitetônicos são colocados na pauta de discussão. Em um segundo momento, os estagiários são orientados a fotografar espaços da escola-campo e refletir sobre como se organizam os espaços específicos daquela escola, as mudanças arquitetônicas pelas quais eventualmente passaram e os possíveis significados dessas configurações. Em debates conjuntos na sala de aula, em que todos observam essas fotos, buscam-se homogeneidades ou especificidades nessas produções de imagens e procura-se promover uma associação dos espaços com seus usos, indicando padrões de circulação, ou de sua restrição, e mesmo de isolamento de pessoas, muitas vezes associadas a formas de disciplinamento.

Paralelamente, os estagiários são solicitados a anotarem suas observações em um caderno de campo, no momento da observação, e complementá-las logo após a saída da escola, de forma a facilitar a evocação das memórias dessas experiências e minimizar a perda de informações. Eles, também, realizam entrevistas com professores, coordenadores e diretores das instituições escolares, no sentido de melhor compreender suas práticas e posicionamentos sobre algumas questões educativas. Vários registros referentes a um mesmo tema (intervalo de aulas; disposição de salas e outros espaços; etc...) são solicitados e apresentados durante as aulas da disciplina de estágio para discussão coletiva sobre situações ocorridas nas diversas escolas-campo, procurando ligações com aspectos teóricos pertinentes aos temas levantados.

Através desses registros, procuramos fazer uma aproximação dos futuros professores com o universo da escrita, de maneira a trabalhar não somente aspectos formais que permitem uma melhor comunicação, mas também o prazer de escrever, de produzir o próprio texto a partir de experiências pessoais, vivenciadas tanto na escola-campo como na Universidade. Como no relato abaixo, de Bojunga (2000), ao contar sobre como se iniciou nesse universo da escrita:

Quando aprendi a ler e a escrever, fui logo tomada pelo prazer de decifrar palavras e de imprimir palavras num papel. O ato físico [grifo da autora] de escrever me encantou: mexer com lápis, borracha e caneta. Mexer com papel; achava caderno bonito (ainda mais fazendo par com livro), o prazer que eu sentia de me rodear desses

objetos, todos eles tão bons de pegar, de cheirar, de alisar, de apertar, foi um prazer que me acompanhou vida afora, e do qual eu não abro mão. (p. 11)

Nesse mesmo sentido, a partir de 2011, o trabalho de finalização nessa primeira etapa do estágio, foi dedicado à elaboração de um livro artesanal, conforme citado acima. A mudança foi comunicada logo no início do semestre, mediante a solicitação de elaboração de um *livro da escola*, que oferecesse ao leitor, mesmo aquele completamente desinformado sobre a unidade escolar em foco, uma ideia de como seria essa escola, como seriam organizados seus espaços e o seu trabalho educativo. O pedido causou um estranhamento inicial por parte dos estagiários, pois as linguagens e formatos requeridos para essa produção não estavam definidos *a priori*, podendo se constituir de várias formas, incorporando os materiais colhidos desde o início das atividades de estágio – fotos, registros do caderno de campo, desenhos, entrevistas, etc.

De fato, os livros produzidos foram bem diversificados: alguns continuaram próximos ao formato anteriormente exigido, de um relatório formal, outros expressaram sentimentos, sucessos e dificuldades encontradas ao longo do estágio, em paralelo (ou não) a uma análise apoiada em conteúdos específicos da área educacional, debatidos em classe. Como exemplo da expressividade de emoções e do tom confessional adotado por alguns estagiários, podemos citar o livro de Silvia⁹² organizado como um diário pessoal, no trecho em que ela relata a entrada a campo (figura 1). A presença de grades⁹³ em vários espaços da escola-campo, indicada pela educanda, é algo constante e se constitui em um dos aspectos de semelhança entre as instituições que receberam os estagiários, resultando em experiências de grande impacto nos grupos de futuros professores, como se nota a seguir:



Figura 1: fragmentos do *livro artesanal* de Silvia, relato do primeiro contato com a escola-campo de estágio

⁹² Os nomes dos educandos Silvia, Renata e Laura citados neste trabalho são fictícios.

⁹³ Por serem as grades bastante comuns nas escolas públicas da atualidade, assim como a peça de mobiliário representada a seguir, consideramos que as fotos inseridas no livro de Silvia e aqui reproduzidas, não chegam a identificar a instituição em que foi realizado o seu estágio, motivo pelo qual entendemos não haver necessidade de nomear a referida escola.

Já a citação abaixo, de autoria de outra estagiária, Renata, mostra como a análise de situações vivenciadas esteve presente nas produções dos futuros professores, em diálogo com a literatura especializada discutida em sala de aula (Viñao Frago, 2001):

A busca em separar a escola da rua envolve também a criação do pátio e de uma zona de transição, presentes na escola observada, que permita aos alunos saírem da rua e evita que os mesmos entrem na sala de aula no mesmo ritmo em que veem da rua. Nesse sentido, o pátio escolar significa a “passagem” de um ambiente a outro.

No interior da escola, os alunos só conseguem observar o corredor de acesso para a rua quando estão no pátio, mas estão separados por um grande portão. O contato maior entre a parte interna e a externa do prédio se dá pelo barulho e falação dos alunos.

O pátio tem a função de possibilitar que meninas e meninos realizem o recreio no mesmo momento, no entanto, não podem se misturar com outras séries, neste caso, 5ª e 6ª série. Para evitar a comunicação, foi necessário que se construísse uma grade horária distinta para cada série e com isso o recreio ficou separado por alguns minutos de diferença. (Renata)

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido nessa primeira disciplina de orientação de estágios, os estagiários ficam atentos ao que podem fazer para compor o trabalho final, levantando perguntas que indicam uma reflexão sobre sua própria atuação e seus significados, sobre ações que poderiam levar a um entendimento mais amplo da instituição escolar em estudo e, conseqüentemente, facilitar a elaboração do livro. Além disso, a organização dessa produção possibilita aos futuros professores o exercício de várias formas de comunicação, por meio do uso de várias linguagens para compor o produto final.

De olho na sala de aula

Na segunda disciplina de orientação de estágios obrigatórios, o foco consiste em abordar a mediação do conhecimento realizada pelos professores das diversas disciplinas escolares com o objetivo de desnaturalizar, bem como tensionar concepções cristalizadas nas memórias destes futuros professores acerca dos processos de ensino e aprendizagem. Solicitamos como trabalho final a produção de um curta-metragem (modalidade documentário), em duplas de estagiários, com duração mínima de cinco e máxima de sete minutos, sobre a escola-campo de estágio.

Atendemos também algumas especificidades concernentes aos registros audiovisuais, tais como: termo de concessão sobre captação de imagens; informações técnicas sobre o registro audiovisual e a produção do curta-metragem; porque “para traduzir em arte uma imagem, além da técnica, da ideia e do projeto é necessário possuir um olhar para além do objeto” (Vieira 2006, p.113). Para tanto, contamos com o auxílio de um funcionário do Laboratório de Mídias da EACH-USP, com graduação em Rádio e TV.

Quando apresentamos o programa da disciplina para os futuros professores eles aparentaram certa preocupação diante do desafio de produzir curtas-metragens acerca da escola onde estagiavam, pois como narrar as (im)permanências daquilo que ocorre nas salas de aula, onde se desenrolam as diversas disciplinas escolares, bem como o pulsar das pessoas que as animam?

Nos encontros semanais os futuros professores traziam, por meio de registros escritos (diários), as observações realizadas de aspectos como: organização da sala de aula; gerenciamento do tempo de aula, os materiais didáticos utilizados pelos professores da escola-campo; tipo de avaliação das atividades elaboradas e desenvolvidas junto aos escolares, entre outros elementos que surgiam nos encontros. Consideramos importante que os futuros professores sejam educados para que, ao olhar para a sala de aula, percebam particularidades e fiquem menos influenciados por suas próprias expectativas e concepções acerca do funcionamento das aulas em suas diversas dimensões.

Nós, como professoras formadoras de professores, passamos a nos debruçar “sobre os indícios e pormenores dos acontecimentos” (Gonçalves, 2010, p.81). Ou seja, o que os futuros professores recolheriam dos olhares lançados sobre o acontecer das aulas para serem transformados em registros audiovisuais? Que histórias nos contariam?

Ao nos debruçarmos sobre os documentários produzidos, é interessante constatar que as edições realizadas por eles apresentam escolas muito diferentes daquelas anteriormente esculpidas por meio de suas experiências como escolares, agora na condição de futuros profissionais da docência. Em muitos documentários houve um abandono da generalização e homogeneização (estética) em prol da edição de elementos políticos (disputas e negociações) acerca da mediação do conhecimento em sala de aula que a tornam um *locus tão sui generis*. As escolas deixaram de ser somente salas de aula com grades, quadras, sinal para a troca de aula e janelas. Os estagiários tornaram visíveis acontecimentos de aula relacionados tanto à disciplina escolar de ciências quanto às outras disciplinas escolares.

A produção dos documentários possibilitou a esses futuros professores dilatarem suas miradas para além dos currículos oficiais, ou seja, a mediação de conhecimentos pelos professores, a partir das *experiências espaciais e visuais cotidianas* dos seus escolares. Em um dos documentários, as estagiárias destacaram a confecção de câmeras fotográficas *pinhole* pelos escolares e a posterior obtenção de fotografias. Para tanto o professor responsável pela turma propôs o exercício: “sair da sala de aula para enxergá-la fora dela mesma”. Enquadramentos inusitados que desacostumaram os estereótipos daquilo que convencionalmente julgamos como “sala de aula”. Grafias do espaço escolar imaginado e fotografado pelos escolares do que é ou poderia vir a ser uma sala de aula: um balanço... (talvez) para embalar o desejo de aprender; a trave do gol (talvez) como brincadeira; a horta da escola... (talvez) para experimentar; um grupo de escolares... para conviver; a mochila... (talvez) para guardar os materiais escolares ou abrigar a poesia não publicável.

Em outro documentário os estagiários abordaram as aulas em uma escola pública municipal bilíngue (Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS - Português), apontando as especificidades do contexto educativo para os surdos, porque a “normalidade”, portadora de visualidade e oralidade, tem primazia em nossa constituição subjetiva. Outrora invisíveis esses “outros” estão agora junto a nós, na sala de aula, no café, na rua, refletidos em nosso espelho e espelhados em decretos-lei por meio da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Diante das circunstâncias legislativas, surge a educação bilíngue para surdos.

Invenção e olhar: um par inseparável. Os documentários produzidos pelos estagiários nada mais são do que dobras do real que, ao serem editados/ficcionados, sinalizam os atravessamentos culturais sofridos por nós. Ao apostarmos na educação do olhar como prática educativa, tivemos como intenção aproximar os futuros

professores de ciências daquilo que é ao mesmo tempo banal e excêntrico: a experiência radicalizada nos interstícios da vida.

Fechando o foco: as aulas de Ciências

Apenas na terceira disciplina de estágio o foco das atividades fica mais voltado para as especificidades das aulas de ciências. Além das observações, nesse semestre os estagiários devem realizar suas atividades de regência ministrando aulas de Ciências, sob supervisão do professor da escola-campo de estágio

Assim, durante os encontros dessa terceira etapa, os futuros professores apresentam seus planejamentos das sequências didáticas a serem desenvolvidas na regência, participam de discussões e reflexões acerca das preparações e aplicações das atividades elaboradas, sugerem alterações nos planejamentos dos colegas, reelaboram seus próprios planejamentos e partilham suas experiências como ministrantes das aulas de ciências.

Além da elaboração e execução da regência e das discussões decorrentes dessas atividades, os futuros professores desenvolvem atividades vinculadas à elaboração e execução de projetos de ensino em espaços não formais ou em atividades complementares dentro da escola-campo, que possibilitam completar as horas de regência. Dessa forma, alguns estagiários escolhem desenvolver atividades vinculadas a projetos de ensino de caráter interdisciplinar na própria escola-campo e outros exercem atividades de monitoria em museus, parques de ciências e organizações não governamentais. A exigência é que os projetos desenvolvidos sejam relacionados com o ensino de ciências.

Ao contrário do que ocorre nas etapas anteriores, nesta é solicitado que a produção escrita seja feita com a utilização de linguagem formal, para que também o aspecto acadêmico de sua formação docente seja levado em conta. Assim, a tarefa final dessa etapa consiste na escrita de dois textos com aproximadamente cinco páginas cada um, em formato de artigo científico. São elencados vários temas dentre os quais os estagiários podem escolher dois, desde que, obrigatoriamente, um deles refira-se diretamente à sua experiência de regência.

Quanto ao formato desses textos, os estagiários são orientados a seguir, de forma aproximada, um esquema que contenha: a) uma introdução, na qual seja realizada uma breve apresentação do assunto abordado e uma discussão sobre os referenciais teóricos que evidenciem a relevância do tema escolhido; b) uma segunda seção, que apresente uma descrição de situações ocorridas durante a regência e relacionadas à temática escolhida; c) algumas considerações finais, em que o estagiário elabore um texto reflexivo procurando fazer ligações entre o que foi apresentado no relato e os referenciais teóricos citados na introdução e d) as referências bibliográficas e a bibliografia de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas.

Dessa maneira, se pretende que, pelo fato de os estagiários terem vivenciado experiências pessoais durante os três semestres, eles estejam em condições de, ao receberem a solicitação de voltar a escrever textos formais, produzir esses textos de uma forma menos mecânica e mais significativa. Essa escrita mais significativa ficou evidenciada em várias das produções dos estagiários, que tem trazido elementos interessantes derivados de suas aulas de regência e que mostram a reflexão alcançada por eles..

A estagiária Laura, por exemplo, centrou uma de suas produções escritas na importância do uso de imagens para facilitar a aprendizagem dos educandos. Depois de discutir as contribuições de várias referências bibliográficas sobre o assunto e de relatar uma observação de uma aula de artes, em que a professora se vale de imagens para explicar sobre um pintor renomado, a estagiária encerra o artigo enfatizando a importância das imagens através de um relato de sua experiência na regência:

O uso de imagens não deve ser restrito apenas às aulas de artes, mas devem ser utilizadas em todas as matérias. Durante a regência por mim realizada, utilizei imagens desenhadas na lousa por mim, para melhor explicar e simplificar os tipos de encontros entre placas tectônicas, como a onda sísmica chega até o Brasil, se um terremoto acontecer no Japão, por exemplo... Se eu só falasse sobre esses assuntos sem fazer um desenho ou um esquema na lousa, dificilmente eles entenderiam como tudo isso acontece na natureza. Os vídeos que utilizei na regência não passam de sequências de imagens em movimento, que juntos dão sentido a uma explicação. O recurso visual atrai os alunos e os faz perceber que cada sentido que temos é muito importante para nossa vida e que seria muito difícil de imaginar alguma imagem só pela descrição do objeto.
(Laura)

Assim, em todas as disciplinas de estágio, e mais enfaticamente nesta terceira, considera-se importante que os futuros professores desenvolvam a capacidade de olhar para a sua prática e de desenvolver uma escrita reflexiva, incorporando também o conhecimento acadêmico sobre uma determinada temática. A articulação entre teoria e prática, ou entre ensino e pesquisa, defendida por vários autores (Tardif & Zourlhal, 2005; Lüdke & Cruz, 2005; Lüdke, 2009 André, 2006; Santos, 2006; Ponte, 2004) se concretiza de certa forma nesta última produção dos futuros professores, na medida em que eles devem articular os referenciais teóricos com uma situação advinda da prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Experiências do olhar, linguagens e professores inventados

Conforme esperávamos, nossa “aposta” de estimular que os estagiários *inventem* escolastem nos revelou que as atividades de estágio começaram a fazer mais sentido para os futuros professores. As discussões ao longo do semestre têm sido mais ricas e os estagiários mostram-se motivados a fazer descobertas e relatar suas experiências durante as aulas. Suas produções ao longo do semestre e para a avaliação final indicam maior nível de reflexão e parecem ter identidade.

Estas constatações nos levam a refletir sobre a importância que os modos como a linguagem deve ser utilizada e os tipos de linguagens que são solicitados aos estagiários interferem na maneira de fazer as observações nas escolas. Se os relatórios apresentados nas primeiras versões das disciplinas de Orientação de Estágios Obrigatórios eram, predominantemente, textos burocráticos vazios de sentidos e significados, o que temos encontrado com as mudanças nos formatos dos trabalhos de conclusão das disciplinas são evidências de que os futuros professores não só cumpriram as horas de estágios, mas *viveram experiências de estágios*, pensaram sobre a escola, mudaram suas concepções, fizeram descobertas e invenções. Tal como diz Larrosa (2002):

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (p.21)

Assim, ao solicitarmos que os futuros professores se utilizassem de linguagens diferentes daquelas utilizadas convencionalmente no universo acadêmico, nossa intenção era a de fazê-los revelar o que lhes passou, lhes aconteceu, lhes tocou na escola e, não, apenas o que passou ou aconteceu na escola.

Isto os colocou em uma situação diferente para eles: olhar para a escola não para repetir o mesmo, mas para descobrir algo novo que depois de constatado deveria ser contado com um “toque pessoal”, deveria ser inventado, ou reinventado. A ênfase de que não esperávamos textos formais, de que era preciso soltar a imaginação para expressar suas constatações, de que suas produções deveriam ser únicas, a princípio assustou e desagradou a muitos estagiários, no entanto, isto os obrigou a “viverem” a experiência de estágio. E, como consequência destas vivências, foram-se constituindo professores.

É interessante, ainda, aprofundarmos um pouco mais nossas reflexões sobre cada uma das produções solicitadas, já que são de naturezas tão diferentes.

O *livro da escola*, produzido na primeira disciplina, permitiu que os estagiários falassem de tudo o que quisessem. Não havia qualquer delimitação de tamanho e qualquer assunto relacionado à escola-campo poderia ser abordado.

No entanto, ao chegarem à segunda disciplina, os estagiários se depararam não só com a novidade de terem que produzir um documentário o que os obrigava a utilizarem linguagens audiovisuais, como também tiveram que enfrentar o desafio da limitação de tempo, uma vez que as filmagens deveriam ter entre cinco e sete minutos. Esta restrição obrigou os estagiários a enfrentarem a situação de, não só terem que escolher qual o assunto a abordar, mas, também, como fazer para abordá-lo de forma clara em pouco tempo. Os resultados audiovisuais e os relatos dos estagiários sobre o processo de produção de seus documentários nos mostram experiências de reflexão e síntese acerca das experiências vividas nas escolas-campo.

Na disciplina final de estágios, quando solicitamos que os futuros professores façam seus registros com o uso de uma linguagem mais formal, nossa expectativa é a de que após as várias experiências de observação e regência vivenciadas, eles não só tenham tido oportunidades de formação de sua identidade docente, como, também, de selecionar algo do que foi vivido para ser discutido à luz não só da experiência pessoal, mas também da literatura especializada. Este modo de escrita, cuja estrutura é mais rígida, tem como principal desafio que os estagiários não só consigam relatar suas experiências, como, ao fazê-lo de forma sintética e contextualizada no universo mais amplo da literatura específica da área, possam aperceber-se de seu próprio processo de formação identitária.

Assim, as *escolas inventadas* pelos estagiários, puderam ser *reinventadas* diversas vezes ao longo do período de estágios de modo que eles fossem, cada vez mais, tornando-se professores, imaginando-se professores, experimentando-se professores, inventando-se professores. E sendo (quase) professores de ciências.

Referências bibliográficas

André, Marli (2006). Pesquisa, formação e prática docente. In: André, M., Rosa, D.E.G., Beillerot, J., Santos, L.L.de C.P., Soares, M., Miranda, M.G. de, et al. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores (pp.55-69). Campinas: Papirus.

- Barreyro, Gladys Beatriz, Viviani, Luciana Maria, Lima, Ana Laura Godinho, Infante-Malachias Maria Elena, Dominguez, Celi Rodrigues Chaves, & Cazetta, Valéria (2010). Uma proposta inovadora de estágios para os professores de Ciências: a experiência do curso de licenciatura em ciências da Natureza (EACH-USP) em São Paulo, Brasil. *Experiências em Ensino de Ciências*, 5(3), 83-93.
- Barros, Manoel de (2010). *Poesia completa*. São Paulo: Leya.
- Bojunga, Lygia (2000). *Feito à mão*. Rio de Janeiro: Agir.
- Calvino, Ítalo (1990). *As cidades invisíveis*. (Diogo Mainardi, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Gonçalves, Amanda Regina (2010). *Espaço migrante: entre enunciações e olhares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro: Brasil.
- Larrosa, Jorge Bondía (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência (João Wanderley Geraldi, trad.) *Revista Brasileira de Educação*, (19), 20-28.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1.
- Lüdke, Menga, & Cruz, Giseli Barreto da (2005). Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.
- Lüdke, Menga (2009). Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, 1(1), 95-108.
- Marcelo, Carlos (2009). A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1(1), 109-131.
- Pessoa, Fernando (1999) *Livro do desassossego: composto por Bernardo Soares, ajudante de guarda-livros na cidade de Lisboa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ponte, João Pedro da (2004). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. *Educar em Revista*, 24, 37-66.
- Sacks, Oliver (2010). *O olhar da mente*. (Laura Teixeira Motta, trad.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão (2006). Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: André, M., Rosa, D.E.G., Beillerot, J., Santos, L.L.de C.P., Soares, M., Miranda, M.G. de, et al. *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp.11-25). Campinas: Papirus.
- Tardif, Maurice, & Zourhlal, Ahmed (2005). Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 13-35.
- Vattimo, Gianni (1992). *A sociedade transparente*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Vieira, Marcelo Pustilnik de Almeida. (2006). O modo de olhar cria a realidade. In: MIRANDA, C. E. A., & RIGOTTI, G. F. *Imagens e educação - estudos* (pp.111-129). São Paulo: Editora Fiuza.
- Viñao Frago, Antonio (2001). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Escolano, A., & Viñao Frago, A. *Currículo, espaço e subjetividade* (pp.59-139). Rio de Janeiro: DP&A.

Diversidades rurais e trabalho docente: pesquisa (auto)biográfica, multisseriação e questões de formação em escolas rurais na Bahia-Brasil⁹⁴

Elizeu Clementino de Souza⁹⁵

Educação rural e trabalho docente: questões iniciais

A investigação que deu origem a este texto desdobra-se como ação da pesquisa *'Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil'* (SOUZA, 2012; SOUZA, 2011), a qual contou com financiamento da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia (Edital Temático de Educação 004-2007) e também do CNPq (Edital de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Sociais Aplicada 2008-2010) e conta atualmente com financiamento do Edital Universal CNPq (2010).

O texto centra-se na análise de problemas de pesquisas e estudos sobre educação rural que vêm sendo implementados no âmbito do GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB), através da consolidação e fortalecimento de uma rede de pesquisa colaborativa entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre os seguintes grupos de pesquisa: o GRAFHO – Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (PPGEduC / UNEB); o CAF – Currículo, Avaliação e Formação (UFRB/Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa); e o Centre de Recherche Interuniversitaire EXPERICE (Paris 13/Nord-Paris 8/Vincennes-Saint Denis). Os referidos grupos vêm articulando uma rede de pesquisas acerca das ações educativas que se desenvolvem em diferentes espaços rurais no Estado da Bahia – Brasil e na França, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica e verticalizando estudos sobre a educação rural, com recorte sobre as classes multisseriadas, práticas pedagógicas das professoras e estado da arte sobre educação rural na última década, no contexto educacional brasileiro e francês.

O trabalho desenvolvido centrou-se na ampliação do estado da arte sobre a educação rural no Brasil, partindo inicialmente das produções articuladas ao referido projeto para, em seguida, efetivar o mapeamento de estudos sobre o tema pesquisado, em articulação com a pesquisa (auto)biográfica e as questões de formação. Objetivou-se apreender, nas produções da última década, através do levantamento de teses, dissertações, trabalhos de iniciação científica e de conclusão de curso, bem como no contexto da produção acadêmica nacional, questões vinculadas à escola rural e às práticas de formação nas diversas ruralidades constitutivas do espaço brasileiro.

A entrada aqui proposta verticaliza três ações, tomando como princípio a ampliação do estado da arte sobre a educação rural (DAMASCENO e BESERRA, 2004), a partir das seguintes atividades desenvolvidas: a) mapeamento teórico-metodológico sobre educação rural no Brasil, inicialmente das produções vinculadas ao GRAFHO; b) análise de estudos produzidos no extinto GT de Educação Rural da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED), com base no trabalho de Betrame e Souza (2009); e c) levantamento de teses e dissertações da Biblioteca Virtual da CAPES e da FEUSP sobre o tema

⁹⁴ Pesquisa desenvolvida com financiamento do CNPq e da FAPESB esclementino@uol.com.br

⁹⁵ Universidade do Estado da Bahia/UNEB, Programa de Pós-graduação em Educação/PPGEduC, Pesquisador CNPq

pesquisado, em articulação com a pesquisa (auto)biográfica e as questões de formação. Para o mapeamento dos estudos (teses e dissertações) e dos artigos publicados em periódicos, utilizamos seis descritores: ruralidades; educação rural; escolas rurais; educação do campo; classes multisseriadas e multisseriação.

O estado da arte resultante das fontes pesquisadas evidenciou a ampliação da base teórica de pesquisa, a possível superação da tensão semântica entre os conceitos de campo e rural, revelando uma maior concentração de estudos sobre a temática nas regiões sudeste e sul, nas dissertações e teses (CAPES), possibilitando ampliar questões teóricas sobre a temática pesquisada.

Educação Rural na Bahia: entre o oficial e o alternativo

A opção pelo estudo nas áreas rurais dá-se em virtude de ali se concentrarem os piores indicadores educacionais, tanto no Brasil quanto no Estado da Bahia. Com isso, se admite que as áreas rurais, por força dos complexos processos de urbanização, foram historicamente banidas das pautas e agendas de discussão para definição de políticas que atendam as especificidades que são inerentes a essa população e, quando isso é feito à educação oferecida é de fato transplantada da lógica urbana para o meio rural. A lógica da simples transferência do modelo de escola da cidade para o campo já mostrou seu esgotamento, tornando inadiável o desenvolvimento de abordagens inovadoras que considerem as especificidades dos territórios rurais e que busquem se adequar à experiência, necessidades e anseios das populações rurais, de modo que os sujeitos concretos, homens, mulheres, crianças e jovens, se reconheçam com as práticas educativas/escolares propostas e construídas para essas localidades.

A compreensão de rural, adotada neste texto, perpassa pelo entendimento de um rural como categoria que emerge de um contexto sócio-histórico-geográfico-cultural, extrapolando a concepção de um rural eminentemente agrário, atrasado, inferior ao urbano, voltado especificamente a atividades de agricultura ou agropecuária, imprimindo uma noção de rural contemporâneo que está associado às questões da natureza e de seus processos produtivos, considerando como um “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2004, p. 137). Nesse sentido, configura-se como um espaço de relações sociais, “espaço singular e ator coletivo” (WANDERLEY, 2000, p. 92), lugar do acontecer da vida.

Essa compreensão de rural está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), que compreende o espaço rural como: espaço da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo/rural, nesse sentido, “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 1). Encontram-se, ainda, nas Diretrizes, dois importantes fundamentos para a educação do campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano e as relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

A partir dessas bases legais, busca-se uma educação pública, sobretudo rural, que valorize a identidade e a cultura dos povos que habitam essas localidades, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável, refletindo assim, sobre a educação operacionalizada fora dos limites do espaço urbano. Essa atenção é pertinente e essa discussão é necessária, uma vez que, o Brasil

caracteriza-se por um grande número de municípios nos quais as relações sociais e econômicas centram-se nos valores, na vida e na cultura advindas dos espaços rurais, cabendo nesse contexto problematizarmos sobre a educação, a escola e a docência produzidas nesses espaços sociais e ações de inovação educacional.

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no espaço rural, neste contexto a situação assume uma configuração ainda mais complexa e mais emblemática. A escolha pelas questões que envolvem a escola rural parte dessa premissa aliada com a representação preconceituosa que enfrenta a população dos espaços rurais que, cotidianamente, convive com a sustentada crença de que este é um lugar desprovido de arranjos econômicos mais elaborados e limitado, culturalmente, pelo seu modo de vida, historicamente inferiorizado em relação ao espaço urbano.

O Estado da Bahia vem apresentando, sistematicamente, nas últimas décadas, alarmantes índices negativos de desempenho educacional. O quadro chega a beirar a calamidade. Os índices de analfabetismo, reprovação e evasão estão entre os mais altos do País. Os indicadores educacionais utilizados nas avaliações externas, a exemplo do IDEB, do SAEB e do PISA, confirmam este desempenho preocupante.

No que se refere ao IDEB, a Bahia figura, ao lado do Piauí e do Rio Grande do Norte, entre os Estados com o pior índice: um desempenho medíocre de 3,9 pontos no Ensino Fundamental (numa escala de 0 a 10). Considerando a população de 10 anos e mais, o número médio de anos de estudos no Estado é de 6,1 na área urbana e rural sem separá-los (IBGE, 2011). Some-se a isso uma alta distorção idade/série, baixos salários, falta de melhores equipamentos e infraestrutura escolar, formação inadequada etc.

Conquanto não se disponha de dados fartos, a realidade das escolas rurais é bem pior, quando comparada às escolas urbanas. Ainda que alguns estudos tenham sido desenvolvidos, nas diversas vertentes aqui apontadas, registra-se a necessidade de realização de outras investigações, em âmbito nacional, sobre a realidade da Educação Rural, tendo em vista a proposição de dados que favoreçam um olhar mais crítico e uma compreensão mais consistente desta problemática. Tal olhar deve ser capaz de orientar a elaboração de políticas públicas que alterem o quadro estereotipado da educação básica pública baiana e brasileira, especialmente no que se refere ao meio rural, à formação de professores e ao trabalho empreendido nas classes multisseriadas, diferente das políticas atuais sobre nucleação e formação de professores, como propostas pelo MEC.

Os poucos estudos realizados e a observação empírica da equipe da pesquisa identificam três realidades, quando se analisa o quadro da Educação Rural na Bahia. Uma primeira realidade está presente nas escolas “oficiais”, vinculadas às Secretarias Municipais de Educação. A maioria dessas escolas dedica-se a seguir cegamente currículos que são inspirados em livros didáticos. Assim, tornam-se estranhas e postíças à realidade local, inibindo ações de promoção do dinamismo local e do desenvolvimento sustentável. Estas práticas são decorrentes da política “oficial”, adotada pelo Estado brasileiro ao longo de todo século XX, pois a ausência de políticas públicas para atender aos interesses das populações rurais logrou a escola rural ao abandono e fez com que a educação ali desenvolvida constituísse numa tentativa de imitação da escola urbana.

Iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais, organizações da sociedade civil e associações vão configurar uma segunda realidade, mostrando-nos trajetórias e percursos promissores, pois têm

implementado ações articuladas aos territórios rurais. É o caso das experiências desenvolvidas pelo MOC (Movimento de Organização Comunitária), pela REFAISA (Rede das Escolas Integradas do Semiárido), pela AECOFABA (Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia), pela RESAB (Rede de Educação do Semiárido Brasileiro), pelo MST (Movimento dos Sem Terra) etc. Conquanto já se note a emergência de estudos sobre estas experiências é importante aprofundar tais pesquisas, visto que se trata de experiências inovadoras, vigorosas, que se destacam pela promoção do dinamismo local.

Uma terceira realidade pode ser identificada nas escolas vinculadas ao Programa Escola Ativa, desenvolvido pelo Governo Federal, desde 1997, e voltado para atender as escolas de classes multisseriadas. Em 2004, cerca de 1.380 classes de 138 municípios do Estado participavam do Programa, o que correspondia a 6% do total de 23.000 classes existentes na Bahia, na ocasião.

O estudo sobre as classes multisseriadas, uma realidade presente tanto nas escolas vinculadas ao Programa Escola Ativa, como em muitas escolas que acima nomeamos de “oficiais”, é, aliás, uma questão de grande importância para a Educação Rural neste Estado. A Bahia, com mais de 14.705 escolas de classes multisseriadas (quase 18% das 82.833 classes deste tipo existentes no País), é o Estado com maior número de classes nesta configuração (BOF, 2006). Some-se a isso, o completo desconhecimento desta realidade, pela escassez de estudos, tornando-se urgente o desenvolvimento de novas pesquisas.

O território rural já é cenário de muitas conquistas, fruto de reivindicações dos movimentos sociais, que exercem uma presença marcante no espaço rural. Destaca-se, neste contexto, a ausência histórica de políticas vinculadas à formação de professores e a precariedade com que desenvolvem o trabalho docente. Faz-se importante investir na formação dos profissionais que atuam no meio rural, formando-os para que conheçam a comunidade, o contexto onde vão atuar e os alunos com quem passarão tempos e tempos. São necessários maiores investimentos no meio rural, valorizando práticas de intervenção social, a oferta de uma educação de qualidade e professores com formação acadêmica e conhecimentos condizentes com o seu contexto de atuação.

A educação, em sua dimensão social, tem contribuído para o desenvolvimento de ações cidadãs e possibilitado aos sujeitos que habitam o meio rural construir práticas de intervenção social e de dinamismo local. Pela sua representatividade, também é válido observar que o meio rural precisa ser visto pelas instâncias superiores, para a implementação de políticas públicas que valorizem as pessoas desse território, e, entre outros, os professores que lá atuam. No contexto rural, o papel exercido pela escola destaca-se pela necessidade do desenvolvimento de práticas educativas e educacionais vinculadas ao cotidiano, à cultura e à alternância, que possam favorecer a fixação do rurícola, diminuindo o êxodo rural e provocando a hipertrofia das cidades.

A escola do meio rural surgiu muito tarde e por conta disso ainda é perceptível a precariedade e um olhar voltado para a ‘marginalidade’, no que tange ao seu funcionamento e à definição de diretrizes políticas e pedagógicas que regulamentem sua organização. A educação rural, desde o seu surgimento, conforme Almeida (2005), centra-se num modelo de educação urbana. Sabemos que o problema da educação não se restringe apenas ao meio rural, mas compreendemos que é onde a situação se agrava, tendo em vista que alguns princípios e políticas, direcionados historicamente para o campo, estão centrados na lógica urbana e, transpostos para a escola rural, desconsideram o contexto e a cultura local.

Sabemos que são mínimas as leituras que oferecem subsídios teóricos, apontando para as necessidades básicas do meio rural, por isso as possíveis soluções para os problemas rurais, e que envolvem, em parte, a educação, são simplesmente ignoradas. Historicamente, presenciamos no território rural uma educação desprestigiada, onde se escolhe o professor, não pelo perfil, formação ou competência, mas pela sua atuação política. Assim, percebemos que há um descaso quanto à formação, à identidade, aos saberes e às práticas pedagógicas dos professores da zona rural.

A Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propõe medidas de adequação da escola à vida do meio rural; diretrizes operacionais que lhe confirmam alteridade e respeito a suas peculiaridades; a construção de uma escola voltada para o povo rural, sendo regulamentada através de estratégias específicas para o atendimento escolar. A mesma lei também deixa claro que a formação dos profissionais da educação ocorra, tanto em nível de formação inicial, quanto continuada, e que a qualidade do ensino no campo possa ser preservada e garantida com investimentos financeiros e políticos contextualizados no território rural.

Nas escolas rurais dos diferentes territórios estudados, as classes são multisseriadas, atendendo, numa única sala de aula, alunos de várias séries (pré-escolar até 5º ano). Por isso, estimamos ser necessário que os professores que nelas atuem tenham uma formação bem delineada, para que possam lidar com a diversidade existente. Neste aspecto, a educação rural, no bojo de sua implantação, tardia e descontínua, ainda carrega marcas de sua criação precária, mas com alguns avanços e, portanto, os êxitos e fracassos da escola rural ainda não são totalmente conhecidos nem relacionados à suas causas. Entendemos, então, que muitas coisas devem mudar na Educação Rural, e, entre elas, a mais urgente e que pode ser analisada é a formação de professores. Assim, acreditamos que a relação dos saberes dos professores, a prática pedagógica e a (re)construção das identidades são eixos norteadores da formação e do trabalho docente.

O trabalho dos professores rurais baseia-se nos postulados de que a cultura e a diversidade fazem parte do seu cotidiano, considerando-se a realidade das classes multisseriadas e as exigências postas no âmbito do trabalho docente como elementos que interferem, tanto no processo de formação dos professores, quanto na prática educativa, e no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Estado da arte sobre educação rural: reflexões sobre multisseriação e trabalho docente

Postas essas questões iniciais, buscarei analisar, de forma abreviada, resultados de pesquisas produzidas na última década no Brasil sobre educação rural, multisseriação, ruralidades, na vertente do trabalho docente. Cabe destacar que a temática em análise expressa silenciamentos, negligências, abandonos, exclusões, no que se refere à educação rural, mas também tem aberto outras possibilidades de estudos, especialmente por considerar modos de enfrentamentos construídos tanto pelos sujeitos que habitam os territórios rurais, quanto pela ampliação, embora reduzida, de estudos desenvolvidos na última década no País.

Tais questões são evidenciadas nas tabelas apresentadas, no que se refere às pesquisas realizadas no período de 2000 a 2010, em diferentes programas de pós-graduação, sobre as temáticas relativas às classes multisseriadas, educação rural, escola rural, educação do campo e multisseriação.

Tabela 01 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Classes Multisseriadas defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	05	01	06
2009	06	01	07
2008	01	01	02
2007	02	01	03
2006	03	00	03
2005	02	00	02
2004	02	00	02
2003	02	00	02
2002	01	00	01
2001	02	00	02
2000	00	00	00
TOTAL	26	04	30

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 31/03/2012

Tabela 02 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação Rural defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	11	02	13
2009	11	01	12
2008	9	07	16
2007	10	04	14
2006	14	01	15
2005	13	02	15
2004	08	01	09
2003	07	03	10
2002	14	01	15
2001	04	01	05
2000	08	01	09
TOTAL	109	24	133

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 31/03/2012.

Tabela 03 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação do Campo, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	48	11	59
2009	44	09	53

2008	21	07	28
2007	22	04	26
2006	14	01	15
2005	05	04	09
2004	03	01	04
2003	03	01	04
2002	01	00	01
2001	01	00	01
2000	00	00	00
TOTAL	162	38	200

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 02/04/2012.

Tabela 04 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Multisseriação, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	11	02	13
2009	13	01	14
2008	02	02	04
2007	08	01	09
2006	04	00	04
2005	02	00	02
2004	02	00	02
2003	02	00	02
2002	01	00	01
2001	02	00	02
2000	00	00	00
TOTAL	47	06	53

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 03/04/2012.

Tabela 05 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Escolas Rurais, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por período/década.

Ano	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
2010	06	01	07
2009	09	02	11
2008	08	01	09
2007	02	00	02
2006	09	00	09
2005	04	01	05
2004	04	00	04
2003	02	01	03
2002	03	01	04
2001	00	00	00
2000	03	00	03
TOTAL	50	07	57

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 31/03/2012.

No que se refere ao mapeamento de dissertações e teses, no período de 2000 a 2010, a partir dos descritores identificados as seguintes quantidades: a) *educação rural*: 109 dissertações e 24 teses, totalizando 133 pesquisas; b) *escolas rurais*: 51 dissertações e 08 teses, totalizando 59 pesquisas; c) *educação do campo*: 163 dissertações e 38 teses, com o total de 201 pesquisas; d) *classes multisseriadas*: 47 dissertações e 06 teses, perfazendo o total de 53 pesquisas; e) *multisseriação*: 26 dissertações e 04 teses, totalizando 133 pesquisas. Cabe destacar que a maior concentração das pesquisas incidem sobre os anos de 2009 e 2010, as quais foram desenvolvidas em sua maioria pelos programas das regiões sudeste e sul do País, conforme atestam as tabelas a seguir.

Tabela 06 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Classes Multisseriadas, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	05	00	05
Nordeste	08	00	08
Centro-Oeste	01	00	01
Sudeste	08	04	12
Sul	04	00	04
TOTAL	26	04	30

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

Tabela 07 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação do Campo, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	22	01	23
Nordeste	43	12	55
Centro-Oeste	19	04	23
Sudeste	43	06	49
Sul	35	15	50
TOTAL	162	38	200

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

Tabela 08 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Educação Rural, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	11	01	12
Nordeste	20	05	24
Centro-Oeste	13	03	16
Sudeste	35	09	44
Sul	30	06	37
TOTAL	109	24	133

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

Tabela 09 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Escolas Rurais, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	03	00	03
Nordeste	03	03	06
Centro-Oeste	02	00	02
Sudeste	22	03	25
Sul	20	01	21
TOTAL	50	07	57

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

Tabela 10 – Distribuição das teses e dissertações sobre o tema Multisseriação, defendidas no Brasil entre 2000-2010, por macroregião.

REGIÃO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL
Norte	08	00	08
Nordeste	13	02	15
Centro-Oeste	02	00	02
Sudeste	12	04	16
Sul	12	00	12
TOTAL	47	06	53

Fonte: Elaboração própria a partir de dados levantados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em 26/04/2012

No que se refere ao mapeamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na última década (2000 a 2010), sobre os descritores e do estado da arte produzido nas fontes pesquisadas, evidenciamos a ampliação da base teórica da pesquisa, uma possível superação da tensão semântica entre os conceitos de campo e rural, revelando uma maior concentração de estudos sobre a temática nas regiões Sudeste e Sul nas dissertações e teses (CAPES), especialmente por considerar os estudos vinculados as discussões sobre escolas rurais, classes multisseriadas e outros, com maior ênfase, a partir do ano de 2004, que verticalizam questões sobre escolas do campo e suas implicações com os movimentos sociais. Uma primeira análise permite identificar uma dispersão geográfica da produção nas várias regiões, prevalência de dissertações de mestrados, na sua quase totalidade de universidades públicas, também com dispersão temática e abordagem teórico-metodológica, embora com maior concentração de estudos qualitativos. A despeito do recorte adotado, espera-se que o impacto do conhecimento produzido se faça para além da questão da Educação do Campo, pois a pesquisa postula que a articulação entre práticas escolares e território é fator que intervém no processo e nos resultados de qualquer escola, mesmo as situadas em regiões urbanas.

Quanto aos estudos produzidos sobre o estado da arte da educação rural no Brasil, destaca-se o trabalho de Damasceno e Beserra (2004), configurando-se como uma significativa sistematização e análise da produção acadêmica nacional, no período entre 1987-2001. Tal estudo, embora datado e construído num período histórico bem distinto do que vivemos recentemente, visto que a partir de 2003, com o Governo Lula diferentes políticas foram implantadas no país, contribuindo para um pequeno aumento das pesquisas sobre a temática. A ampliação dos estudos nesta última década incorporou às reivindicações dos movimentos sociais do campo, repercutindo nos estudos tanto no que se refere à educação rural, quanto à educação do campo e aos movimentos sociais.

Nesta perspectiva, conforme Damasceno e Beserra, a produção científica nacional tende a seguir os interesses do estado, visto que:

Em função do financiamento prioritário do Estado de determinadas áreas de pesquisa, as universidades e demais centros de pesquisa acabam também concentrando a sua atenção nas mesmas áreas e deixando de lado áreas que, embora importantes para a sociedade, são marginais aos interesses do Estado que, por sua

vez, decide a prioridade dos seus interesses também pressionados pelas instituições internacionais de crédito, como o Banco Mundial, por exemplo. (2004, p. 78)

Tal movimento e, conseqüentemente, a ampliação de financiamento de projetos específicos, bem como a construção e deliberação de políticas públicas sobre a Educação do Campo, na última década no Brasil, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA), o Programa Escola Ativa, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), Saberes da Terra, fez emergir nas universidades, através de grupos e linhas de pesquisa ações de pesquisa-formação para uma temática antes ignorada, como poucas pesquisas e com invisibilidade no âmbito acadêmico nacional.

Cabe destacar, também, o mapeamento realizado por Cardoso e Jacomeli (2010), sobre as classes multisseriadas, quando buscam identificar na produção nacional, através de consulta aos currículos disponíveis na Plataforma *Lattes*, pesquisadores e grupos de pesquisas que se vinculam à temática. A busca empreendida pelas autoras revela, inicialmente, um total de 1.100.000 currículos disponíveis nesta plataforma, ao revelarem que 905 pesquisadores possuíam relação com o tema classes multisseriadas. A análise parcial realizada pelas autoras dos currículos restringe-se aos dados dos currículos de 81 pesquisadores que possuem relação direta com o tema, sendo 19 currículos de doutores e 62 currículos de mestres e demais pesquisadores, quando concluem que existe uma baixa produção científica sobre classes multisseriadas, seja no que se refere à formação de professores para atuarem em territórios rurais, sejam em relação às questões vinculadas ao cotidiano escolar e as práticas docentes, o que atesta uma invisibilidade da temática no contexto nacional, embora com pouca ampliação nos últimos anos.

Ainda assim, o estudo realizado por Betrame e Souza (2009), sobre o antigo GT de Educação Rural da ANPEd, hoje denominado de GT 03 - Educação e Movimentos Sociais, revela modos como o grupo foi constituído, temáticas discutidas e perspectivas em relação a sua identidade e objetos de estudo, aos destacarem a transposição das discussões sobre educação rural, para movimentos sociais e educação, através das influências sofridas pelas políticas contemporâneas sobre a Educação do Campo.

Certamente, a baixa produção nacional sobre as classes multisseriadas, educação rural, escolas rurais, educação do campo, ruralidades e/ou multisseriação, acima demonstrada vem contribuindo, também, para que os cursos de formação de professores, mesmo aqueles situados nas regiões interioranas do País, ignorem o multisseriamento, a discussão e silenciamento sobre educação rural, educação do campo, movimentos sociais, não o abordando como temática pertinente em seu currículo, gerando dificuldades para aqueles docentes que trabalham com esse tipo de organização curricular ou que se dedicam à educação dos sujeitos que habitam os territórios rurais.

No desenvolvimento da pesquisa 'diversas ruralidades' temos utilizado, como perspectiva metodológica, pesquisas com narrativas (auto) biográficas, as quais adotam as escritas de si tanto como procedimento de recolha de fontes, quanto são marcadas como um trabalho formativo, mediante reflexões coletivas das experiências pedagógicas, empreendidas enquanto dispositivo de investigação-ação-formação. Essa dupla função que caracteriza a pesquisa narrativa como fonte de pesquisa e como prática de formação, configura-se, segundo Nóvoa (1992), como meio de investigação e como instrumento pedagógico, justificando a sua crescente expansão e utilização na área educacional e, mais especificamente, nos contextos de formação.

A opção que tenho feito pela pesquisa com narrativas autobiográficas implica em tornar a própria história narrada o núcleo dos projetos de investigação-ação-formação, demandando entrar em contato com diferentes memórias, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta, bem como com a complexidade que o trabalho docente exige, especialmente em espaços rurais, através das experiências educacionais construídas cotidianamente.

As entradas da pesquisa 'diversas ruralidades', mediante os estudos desenvolvidos de iniciação científica, mestrado e doutorado, têm recaído sobre ações educativas construídas em diferentes territórios rurais na Bahia, aos destacar olhares e diálogos com os sujeitos, as práticas e as instituições educacionais de espaços rurais, apreendendo a escola como lugar de aprendizagem e de intervenção social, como potencializadora de práticas de dinamismo local. As especificidades do mundo rural, dos deslocamentos, das diferentes formas de expressão, da necessidade de uma escuta sensível dos sujeitos dos territórios estudados demandam olhares específicos de pesquisas desenvolvidas no GRAFHO/PPGEduC/UNEB, as quais tem se debruçado sobre a temática da educação rural. Tais estudos buscam contribuir efetivamente para a formação de políticas públicas de Educação Básica em contextos rurais diversos, especialmente, no Estado da Bahia, com ênfase na educação rural na contemporaneidade.

Em outros trabalhos desenvolvidos sobre a pesquisa (SOUZA et al, 2010, 2011, 2011a, 2011b), compreendemos que somadas as questões teóricas sobre intervenção social, dinamismo local e lugares de aprendizagem (SCHALLER, 2007), pesquisadores que teorizam sobre desenvolvimento local e sustentável (AMIGUINHO, 2005) apresentaram outros princípios para se pensar o território.

Nossas pesquisas, ao adotarem princípios teóricos metodológicos da abordagem (auto)biográfica e da investigação com experiências narrativas, partem de aspectos diversos do cotidiano do mundo rural, ao problematizar questões sobre a biografização dos sujeitos (DELORY-MOMBERGER, 2008), a apreensão da memória das instituições e do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, com ênfase no estudo sobre as representações dos alunos sobre a escola rural, o processo de deslocamento da roça para a cidade em busca da escola e as implicações identitárias dos/nos sujeitos e, respectivamente, no território, em função da mobilidade vivida. Questões concernentes ao cotidiano das escolas e do fracasso escolar de alunos das escolas rurais marcam outras entradas, através da análise das políticas de avaliação e de dados estatístico, bem como das narrativas dos diferentes sujeitos em suas interfaces com o cotidiano que habitam.

Diante das questões apresentadas, tenho apreendido que os diversos silêncios e possíveis novos horizontes podem ser pensados quando discutimos questões históricas vinculadas às classes multisseriadas no contexto nacional e internacional. Embora se observe a luta dos movimentos sociais e as discussões em torno da Educação do Campo, ainda prevalece a lógica urbanocêntrica que norteia a definição de políticas públicas voltadas para a educação rural.

É de fundamental importância aguçarmos o olhar para compreender como se opera a dinâmica desses contextos sociais, a fim de colaborar para a superação do abandono e da ausência de políticas que considerem as diversas ruralidades constitutivas do território nacional. Novos horizontes são possíveis, especialmente, por considerarmos a singularidade e importância que a escola exerce nos territórios rurais, favorecendo práticas de intervenções sociais e de dinamismos locais, mediante a escolarização de parcela significativa da população brasileira.

Os dados apresentados e o reconhecimento da importância que assume essas escolas no processo de formação das crianças que habitam contextos socioculturais específicos fazem deste projeto uma ação de grande relevância, quando o desejo é contribuir para a melhoria da qualidade da educação pública na Bahia, uma vez que os números ainda revelam um percentual bastante significativo de escolas situadas em áreas rurais na Bahia, situação que exige o enfrentamento do silenciamento por parte dos sistemas de ensino, bem como das instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos professores.

Referências

- ALMEIDA, D. B. A (2005). Educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 278-295.
- AMIGUINHO, Abílio (2005). Educação em meio rural e desenvolvimento local. Revista Portuguesa de Educação, Braga, Minho, ano/vol 18: 002, p. 07-43.
- BETRAME, Sônia Aparecida Branco; SOUZA, Maria Antônia de (2009). GT Movimentos Sociais e Educação: percursos, identidade e perspectivas. Trabalho Encomendado GT 3, 32a Reunião Anual da ANPEd, Caxambu/MG (digitalizado).
- BOF, Alvana Maria; SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno et al (2006). A educação no Brasil rural. Brasília, DF: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- BRASIL (2011). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Brasília: INEP/MEC. Acessado em 01 de junho de 2013 <http://www.portalideb.com.br/estado/105-bahia/ideb?etapa=5&rede=publica>
- BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 de dezembro.
- BRASIL (2011). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), Brasília: IBGE. Acessada em 01/06/2013 <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/default.shtm>
- BRASIL (2002). Resolução CNE/CEB 01/2002, de 03 de abril de 2002, Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB. (Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 32).
- CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins (2010). Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p.174-193. Acesso em 20 de agosto de 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf.
- DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete (2004). Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2008). Biografia e Educação. Figuras de l'indivíduo-projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes Neto, Luis Passeggi, São Paulo: PAULUS; Natal, RN: EDUFRN.

- FERNANDES, B. M. (2004). Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, p. 133-145.
- NÓVOA, António (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, António (Org.). Vida de professores. 2ª Ed. Porto: Porto Ed., p. 11/30
- SCHALLER. J.-J. (2007). Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action . L'Orientation scolaire et professionnelle (Insertion, biographisation, éducation), CNAM/INETOP, Vol. 36, mars, n°1, p. 83-93.
- SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.) (2012). Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas. Salvador: EDUBA.
- SOUZA, Elizeu Clementino de et. al. (2011). Prácticas educativas y territorios rurales: sujetos y prácticas pedagógicas en el estado de Bahia (Brazil). Profesorado – Revista de curriculum y formación del profesorado (Granada, Espanha), v. 15(2), p. 125-140.
- SOUZA; E. C. et. al. (2011a). Sujeitos e práticas pedagógicas nas escolas rurais da Bahia: ações educativas e territórios de formação. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, p.156-169.
- SOUZA; E. C. et. al. (2011b). Sujeitos, instituições e práticas pedagógicas: tecendo as múltiplas redes da educação rural na Bahia. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, v. 36, p. 151-164.
- SOUZA, E. C. (Coord.) et.al. (2010). Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia/Brasil. (Relatório Técnico de Pesquisa apresentado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, no âmbito do Edital MCT/CNPq 03/2008). Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 132 p.
- WANDERLEY. Maria de Nazareth Baudel (2000). A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. Estudos – Sociedade e Agricultura, n. 15, p. 87-146.

Simone Chaves Dias⁹⁶

INTRODUÇÃO

O tema formação de professores pode ser considerado uma bandeira dos educadores que historicamente lutam por melhores condições de trabalho e pela valorização do magistério. O Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020 está no congresso nacional à espera de votação, depois de aprovado, este será o segundo Plano Nacional de Educação com força de lei. A aprovação destes planos através de lei possibilita a continuidade das políticas inseridas nos documentos, independente do governo que estiver no poder, caracterizando-os como planos de Estado (LIBÂNEO, 2009). O primeiro PNE do Brasil, Lei nº 10.172/01, foi elaborado com diretrizes e 295 metas que deveriam ter sido cumpridas em dez anos. A qualificação docente parecia ser o maior desafio, para vencê-lo era preciso implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Segundo as diretrizes do PNE (2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

A meta 18 do item 10.3 do PNE (2001) pretendia garantir, no prazo de dez anos, formação de nível superior para 70% dos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental; e ainda intentava a formação adequada específica na área de atuação de 100% dos professores de Ensino Médio. Os dados apresentados pelo INEP, relativos ao Censo Escolar da Educação Básica de 2009, revelaram o seguinte resultado: apenas 48% dos professores da Educação Infantil, pouco mais que 61% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e mais de 78% dos professores das séries finais do Ensino Fundamental possuíam formação em nível superior. Esse Censo também mostrou que quase 9% dos professores que atuavam no Ensino Médio ainda não eram graduados em sua área de atuação, tinham como formação apenas o Ensino Fundamental ou Médio (INEP, 2009).

Diante dos resultados apresentados pelo INEP em 2009, as metas estabelecidas para a década da educação no PNE (2001), a fim de elevar o perfil de formação dos profissionais do magistério, não foram alcançadas plenamente. Entretanto, em termos históricos, podemos supor que uma década é pouco tempo. Mas, tais resultados ofereceram desafios das quais os poderes e os gestores públicos em todos os níveis terão de ocupar-se em seu papel regulador e avaliador, como responsável pela qualidade da educação no país (GATTI, 2009).

Findado o tempo de execução do primeiro PNE no Brasil, já é possível avaliar as ações desenvolvidas pelas secretarias de educação individualmente, a fim de colher dados empíricos que contribuam com a área acadêmica. Nesse sentido, a presente pesquisa ocupou-se da questão da formação continuada, buscando fazer um paralelo entre as políticas macro (União) e micro (município). Os caminhos trilhados e os resultados observados estão descritos nas linhas que se seguem.

⁹⁶ SMEC Itaguaí, chavesdias@terra.com.br

RESULTADOS DA PESQUISA

A proposta desta pesquisa foi investigar as políticas públicas de formação de professores, analisando, especificamente, as ações do município de Itaguaí, no Rio de Janeiro, Brasil. A pesquisa foi qualitativa e interpretativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. Sendo assim, acompanhei as formações oferecidas aos coordenadores e professores no Centro Educacional de Itaguaí (CEI), participei de alguns centros de estudos realizados no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone, analisei as propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Para a coleta de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: leitura e análise documental, observações, questionários e entrevistas para responder as questões propostas nesta pesquisa, bem como os registros do diário de bordo que foi escrito utilizando a técnica do diário de itinerância (BARBIER, 2002). As entrevistas foram realizadas com nove professoras, sendo 1 Diretora Geral de Ensino da Secretaria Municipal de Educação, 1 diretora, 4 coordenadoras e 3 docentes regentes da unidade escolar pesquisada. Todas as professoras entrevistadas optaram por ter o nome verdadeiro inserido na pesquisa.

Entendendo que os processos de formação continuada são formas de apoio ao trabalho docente e que a melhoria dessa formação tem grande importância no desenvolvimento profissional dos professores da rede municipal, a prefeitura de Itaguaí adotou uma política de formação viabilizando um espaço físico exclusivamente para estudo e formação continuada dos profissionais da educação do município, o Centro Educacional de Itaguaí (CEI).

Acompanhando a rotina de trabalho no CEI observei que as formações são executadas em três dimensões: 1) exclusivamente para os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas unidades da rede municipal; 2) para os professores da rede, no horário de serviço; 3) para os professores, em exercício nas escolas municipais, que aderem voluntariamente às atividades realizadas no contraturno, fora do horário de serviço. As ações formativas 1 e 2 são dinamizadas por 36 coordenadores de área do Departamento Geral de Ensino (DGE), de forma sistemática ao longo do ano, conforme calendário enviado às escolas no início de cada ano letivo; as ações formativas do item 3 são organizadas pela coordenação do Núcleo de Formação Continuada (NFC), também subordinada ao DGE. Para planejar os tipos de formação que serão oferecidas ao longo de cada ano no NFC, a coordenadora aplica uma pesquisa, na 1ª semana de cada ano letivo, aos professores da rede que frequentam o CEI para as formações obrigatórias. Nesta pesquisa são coletados os seguintes dados: identificação do professor (nome, escola, telefone), modalidade de ensino que trabalha, área de interesse para cursos e oficinas, disponibilidade de horário e sugestões para a utilização da biblioteca do CEI/NFC. Depois da tabulação desses dados, as formações são planejadas, agendadas e comunicadas aos professores conforme o interesse sinalizado na pesquisa e não visam apenas às questões de prática escolar, mas também a ampliação do universo cultural dos professores.

Neste contexto foi possível perceber duas concepções de formação: multiplicativa e autoformativa. Os coordenadores dos anos iniciais e finais que atuam nas escolas recebem a formação dos coordenadores de área e repassam essa formação nos centros de estudo realizados quinzenalmente/mensalmente nas unidades. Focada no desenvolvimento do currículo e orientada para que o professor aperfeiçoe a prática docente de modo que os alunos melhorem o desempenho escolar, essa formação multiplicativa é avaliada através de acompanhamento contínuo do desempenho dos alunos por turma e por escola. De acordo com os resultados, novas ações são implementadas e/ou fortalecidas em toda a rede ou em escolas específicas, dependendo do caso. A dinâmica desse trabalho foi explicada pela Diretora do DGE:

Temos encontro com os coordenadores de área para formação continuada dos coordenadores pedagógicos. Em cima dessa formação continuada deles, eles fazem essa formação continuada com os professores lá na escola, no centro de estudo. Os coordenadores pedagógicos têm que fazer um relatório, com a assinatura de todos os presentes, os professores assinam; e todos os textos, tudo que foi trabalhado nesse dia, toda a dinâmica, tudo o que eles fizeram. O coordenador monta o portfólio porque a hora que qualquer coordenador chegar e disser: - Deixa-me dar uma olhada no último material ... tem que está lá com a assinatura de todos os professores. (Relato oral, Prof.ª Cristiane, Diretora do DGE/SMEC).

As formações dinamizadas pelos coordenadores de área e direcionadas aos professores acontecem no horário de serviço, em dois momentos: no início do ano, quando todos passam pelo CEI e, sistematicamente, ao longo do ano; nesse caso, as vagas são distribuídas pelas unidades que enviam os professores conforme o solicitado nas comunicações internas (CI).

No início do ano, eu tenho contato com todos os professores. É muito cansativo, mas a gente faz com todos. A gente faz em dias diferente; dá trabalho, mas a gente faz com todos os professores. E conversa e constrói junto com eles. (Relato oral, Prof.ª Cristiane, Diretora do DGE/SMEC, 2011).

A estrada para a cidadania era no horário de trabalho. Liberavam a nossa turma. A de contação de história também foi; liberavam a nossa turma e a gente ia pra lá (para o CEI). Depende de como vem na CI, a diretora recebe quando a gente vai fazer no contraturno ou quando vai ser no horário de trabalho. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento CIEP 496, 2012). Grifo nosso.

Essas formações são muito bem avaliadas pelos professores como podemos observar nas entrevistas das professoras do CIEP 496:

Eu acho importante também as (formações) do início do ano quando as meninas (coordenadoras da SMEC) falam de como elas esperam que seja o trabalho nas escolas. Então quer dizer, são coisas que orientam a nossa prática. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012). Grifo nosso.

Você chega lá (no CEI), tem o palestrante ou as meninas, as coordenadoras do curso, elas (coordenadoras da SMEC) vão com uma proposta bem bacana e com o desenvolvimento, com a quantidade de pessoas, você vai vendo experiências, vamos trocando, não fica no mesmo. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011). Grifo nosso.

As capacitações da minha área que têm em Fevereiro são ótimas porque você está iniciando, não estamos com turma, você pode ir, participar, agora depois é que as coisas ficam mais difíceis. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011).

A autoformação fica sob a responsabilidade do professor que deve buscar e gerir o seu desenvolvimento, tendo para isso o apoio das ações oferecidas gratuitamente no Núcleo de Formação Continuada (NFC). No CEI, além da coleta e análise documental, observei as formações oferecidas e apliquei um questionário online a 37 professores que participaram da IV Mostra Pedagógica, em Dezembro de 2011. A análise desse material revelou que a maior dificuldade dos professores para participar de formações é a falta de disponibilidade de horário. Ao falar, em entrevista, sobre as formações oferecidas, no contraturno, pelo Núcleo de Formação Continuada, em forma de desabafo a professora declarou:

O problema todo é: a prefeitura oferece, tem lá, mas o professor tem uma carga horária tão grande que ele não consegue fazer essas coisas. (...) Fora do horário de serviço fica mais difícil para o professor conseguir fazer isso. Por que nenhum professor consegue trabalhar só em um horário escolar. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, CIEP 496, 2011)

As dificuldades para participar das formações oferecidas fora do horário de serviço apareceram com muita força nas entrevistas das professoras do CIEP 496:

Já participei de algumas oficinas, principalmente de artes. A última que eu fui foi de Língua Portuguesa. Fora do meu horário de serviço por livre e espontânea... assim, ah vou me inscrever, infelizmente eu não participo, porque eu trabalho em outras unidades, de manhã em uma, de tarde em outra e a noite aqui. (Relato oral, Prof.^a Priscila, EJA, 2011)

O único horário que eu tenho pra fazer formação é à noite porque eu trabalho de manhã e à tarde. Desde o ano passado eu dobro. (Relato oral, Prof.^a Livia, 1º segmento, 2012)

As contribuições das formações realizadas no NFC foram averiguadas em um questionário online; dos 37 questionários iniciados, 33 foram concluídos. Desse quantitativo, 30 professores responderam que através das formações refletiram sobre suas práticas e fizeram mudanças significativas, 01 afirmou que através das formações refletiu sobre as suas práticas, mas ainda não conseguiu mudá-las e 02 pessoas não responderam a questão. Esses resultados mostram a potencialidade das atividades desenvolvidas no NFC que embora sejam realizadas por professores de escolas diferentes, tem como diferencial a troca de experiência e o enriquecimento cultural proporcionados pelos encontros. Essa foi a temática mais recorrente nas respostas do questionário online:

O NFC é importante pela oportunidade de poder estar repassando meus conhecimentos e trocando com os alunos e professores experiências adquiridas. (P. 08)

O NFC é superimportante, pois nos ajuda a entender a educação como algo fora da sala de aula. (P. 17)

O NFC é importante porque em todos os encontros trocamos experiência, o que enriquece a parte pedagógica. (P. 21)

A potencialidade da política de formação continuada em Itaguaí é evidenciada não apenas pela disponibilidade de espaço físico, mas pela existência de um plano de ações articuladas e comum seguido por todas as escolas da rede municipal. Dentre essas ações está o centro de estudos que também se configurou como um espaço importante dessa pesquisa.

CENTRO DE ESTUDOS: UMA ABORDAGEM COLETIVA

É oportuno esclarecer que o centro de estudo acontece em todas as escolas da rede municipal de Itaguaí. Os dias são agendados pela SMEC e devem ser obedecidos por todas as unidades de acordo com as modalidades e níveis de ensino. O 1º segmento realiza o centro de estudo a cada quinze dias, o 2º segmento e a EJA, uma vez por mês; nesses dias, os alunos são dispensados depois do recreio, assim, metade da carga horária do turno é disponibilizada para as atividades do centro de estudo. Esses dias são agendados de forma alternada de maneira que cada centro de estudo aconteça em um dia da semana para que um maior número de professores possa participar dessa atividade.

As observações das ações de formação do centro de estudo foram realizadas no CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone. Por três meses, acompanhei os centros de estudos e apliquei um questionário, em papel, a 37 professores que participaram dos encontros, nos dias 05/10/2011 (1º segmento, 15 docentes), 06/10/2011 (2º segmento, 12 docentes) e 20/10/2011 (EJA, 09 docentes). As perguntas eram

fechadas e foram elaboradas considerando a dinâmica e as contribuições do centro de estudo. A intenção era perceber a opinião dos professores sobre tais questões. As atividades desenvolvidas no centro de estudos, na avaliação de 91,9% dos professores têm favorecido novas aprendizagens; 86,5% afirmaram que trocam experiências relacionadas à prática de sala de aula nesse espaço; 86,5% percebem contribuições do centro de estudo na sua prática pedagógica; 70,3% utilizam os conhecimentos adquiridos no centro de estudo em sala de aula.

Esses dados foram confirmados nas entrevistas realizadas com três professoras do CIEP 496 que atuam no 1º, 2º segmentos e EJA.

Em julho de 2009, eu vim para o CIEP 496. Ai eu cheguei aqui numa escola gigante, turmas lotadas, 32 alunos no 3º ano. Eu pensei assim: - meu Deus, o que eu faço? Então o centro de estudos me ajudou bastante. Hoje eu tenho mais tempo, tenho mais experiência, mas quando eu comecei, principalmente, o centro de estudos me ajudou muito. É um espaço que a gente tem para tá trocando as informações, tirando dúvidas. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012)

Acho que a primeira importância do centro de estudos é a troca de experiência. Eu acho que é um momento de troca e de enriquecimento muito grande. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O centro de estudos para mim é importante pela aprendizagem, conhecimento, troca de experiência. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

As coordenadoras do 1º, 2º segmentos e da EJA também foram entrevistadas e foi possível verificar nessas e nas entrevistas das professoras a diferença da dinâmica do centro estudo considerando as diferentes modalidades e níveis de ensino.

O centro de estudo é mais de prática, produção do que propriamente de estudo, leitura, até por conta do perfil das professoras. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

As coordenadoras sempre trazem alguma coisa para ajudar; elas sempre se preocupam em trazer alguma coisa que elas sentem que a gente tá precisando. Até porque durante o centro de estudos elas trazem dicas práticas. Como a gente pode levar aquilo que elas falaram para a sala de aula. (Relato oral, Prof.ª Livia, 1º segmento, 2012)

Primeiro que o centro de estudo não é feito só pelo Diretor, não é feito só pelo Coordenador. É um grupo de professores que fizeram algum curso e vão trazer para os seus colegas, vão repassar o que eles viram nesse curso ou a sua vivência, aquela aula que deu certo. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O centro de estudos é o momento que a gente consegue se reunir com os professores, com a coordenação, com a direção e de vez em quando a gente ainda recebe convidados, pessoas para dar palestras e isso é importante. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

A separação dos profissionais da Educação Básica em duas categorias bastante distintas em seus perfis é marcante nesta unidade escolar e tradicional no Brasil (ARROYO, 2010). Nas minhas observações também percebi essa diferença na dinâmica do centro de estudo de acordo com o nível de ensino. No centro de estudo do 1º segmento, boa parte das formações é voltada para instrumentalizar o professor, garantindo a utilização dos programas implantados pela prefeitura e o desempenho satisfatório dos alunos. Isso foi também mencionado nas entrevistas da professora e das coordenadoras que atuam nessa modalidade de ensino:

Elas (as coordenadoras) passam atividades que a gente precisa desenvolver porque precisa tá sempre levando como a escola está caminhando no projeto, elas têm que levar fotos, então a gente tem que fazer as atividades pra montar o portfólio. No ano passado a gente trabalhou bastante com o além dos números durante o centro de estudos. A gente montou gráficos com caixinhas de suco, elas mostraram. (Relato oral, Prof. ^a Lívía, 1º segmento, 2012)

Na nossa primeira reunião, esse ano, foram colocados os projetos da Secretaria que nós estaríamos trabalhando: além das letras, além dos números, mentes inovadoras, trilhas... (Relato oral, Prof. ^a Cyrlene, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

Porém, como nesse nível de ensino o centro acontece a cada quinze dias, a equipe pedagógica da escola consegue explorar outros temas, escolhidos por elas de acordo com as necessidades observadas no cotidiano da escola. Nesses momentos, o planejamento do trabalho é feito de forma compartilhada com as professoras e membros da equipe pedagógica.

Não é só a coordenação que planeja o centro de estudos; a direção planeja e aplica. Ano passado teve um centro de estudo que as orientadoras Dani e Adriana prepararam sobre planejamento. Nós tivemos um centro também que algumas professoras que participaram do curso do PROCEA, foram as dinamizadoras, multiplicadoras, elas estavam lá e trouxeram a proposta para os outros professores. (Relato oral, Prof. ^a Ana Carla Coimbra, Coordenadoras do 1º segmento, 2012)

Outra característica marcante no 1º segmento é a reafirmação da imagem do professor tradicional que não gosta de teoria, com dificuldades oriundas da formação inicial. Essa imagem é uma repetição das constatações contidas em antigos relatórios e em recentes diagnósticos (ARROYO, 2010):

A gente passou por isso na questão das hipóteses, no ano passado quando a secretaria trouxe essa proposta, perdi a conta de quantos materiais imprimi. Se elas tivessem no mínimo lido o material que a gente deu, não existiriam ainda tantas dúvidas como existe até hoje. É difícil identificar é, porque gera dúvida. Mas é só ler a apostila! Falta isso, o comprometimento, o estudo. (Relato oral, Prof. ^a Ana Carla Coimbra, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

Essa dificuldade vem da formação inicial. Elas chegam muito cruas, com muitas dúvidas. É um problema de formação. (Relato oral, Prof. ^a Cyrlene, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

Essa é uma questão tão séria que apareceu no Projeto Político Pedagógico desta escola como sendo um dos pontos fracos da unidade. Esse fato chamou a minha atenção. Ao entrevistar a diretora escolar, ela explicou o porquê dessa colocação.

A gente se preocupa com a qualificação do professor, hoje em dia a gente recebe professores recém-formados que ainda não têm uma bagagem que ainda precisam estudar mais e por isso a nossa preocupação no centro de estudos. Tem a questão dos professores antigos, já com 20 anos de casa, 15 anos de casa e que já não demonstram aquele amor, aquela paixão na questão do ensinar. Tá ali porque tá assegurado, é efetivo, vai empurrando com a barriga. Outros com uma necessidade extrema de se qualificar porque se formaram há 20 anos e agora conseguiram contrato. E aí a gente tem duas vertentes: aqueles que têm dificuldades, mas estão ali com sede, buscam, demonstram interesse e aqueles que têm a dificuldade, não querem enxergar que tem e não aceitam nenhum auxílio. (Relato oral, Prof. ^a Cláudia, Diretora do CIEP 496, 2011)

O controle do trabalho realizado pelas professoras do 1º segmento é feito de forma sistemática. As avaliações e o desempenho dos alunos são acompanhados bimestralmente pela Secretaria de Educação.

Antes dos professores aplicarem as provas têm que ir para a secretaria de educação, são revisadas por nós, digitamos e formatamos. Então a gente leva para a secretaria de educação e elas corrigem na nossa frente. Então é decidido se vai ser aplicada ou não. Dificilmente elas falam assim: essa prova não serve. Normalmente é uma sugestão. (Relato oral, Prof.ª Cyrlene, Coordenadora do 1º segmento, 2012)

No 2º segmento e na EJA os temas do centro de estudo são escolhidos tendo em vista as observações da equipe pedagógica em relação ao desenvolvimento dos docentes e discentes da escola.

Junto com a orientação a gente observa a necessidade do grupo e traz. Os professores não participam da escolha do tema do centro de estudo, a gente vê o que o grupo realmente tá necessitando, um tema de interesse da escola e eles abraçam a ideia. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento, 2011)

De acordo com o caminhar nós vamos observando como as coisas estão acontecendo. A nossa escola possui um quantitativo de alunos considerável e dentro desse quantitativo a maioria são alunos menores que vieram do diurno e existe sempre aquela questão de conflitos de gerações. Essa situação foi a que mais apareceu nos nossos centros de estudo. (Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA, 2011)

Nestes dois segmentos, as atividades, porém, são mais desvinculadas de resultados de avaliação; predominam os debates, algumas vezes os embates e a troca de experiências nesse espaço de formação. Ao participar do centro de estudos com os professores dos anos finais, escrevi a seguinte observação:

Particpei do Centro de Estudos dos professores do 2º segmento, o tema trabalhado foi indisciplina. Dentre todas as dinâmicas trabalhadas, uma me chamou muita atenção. Foi o momento em que os professores tiveram que responder o que Alarcão (2011) chamaria de pergunta pedagógica: em que momento da minha aula eu mesmo provoco indisciplina? Ao tentar responder, no papel, essa questão, eles pareciam perplexos diante das próprias reflexões. Percebi que naquele momento, eles se deram conta que a origem da indisciplina dos alunos muitas vezes eram eles mesmos, os professores. Cada um teve oportunidade de expor ao grupo as “descobertas”; as mais recorrentes foram a falta de um plano B no planejamento da aula e as alterações de humor (raiva, tristeza, cansaço) percebidos pelos alunos. Achei fantásticas as colocações dos professores que na minha avaliação ainda não tinham percebido essa relação. Mas senti falta de outra pergunta pedagógica que poderia ser: o que posso fazer para evitar que a indisciplina seja provocada por mim? Assim os professores produziram atitudes para mudança da prática. Eles refletiram e conseguiram detectar o desacerto, mas não refletiram sobre as ações que podem levar ao acerto, portanto podem não ter interiorizado a necessidade de mudança. Em minha opinião, a mudança das atitudes que provocam a indisciplina em sala não é uma certeza porque o diagnóstico foi feito, mas o remédio não foi produzido. (Diário de bordo, 2011)

As atividades do centro de estudo do 2º segmento não são centradas em um profissional, mas compartilhada entre os membros da equipe pedagógica. Essa metodologia de trabalho foi narrada nas entrevistas:

O centro de estudo nós usamos só para estudar, tudo tem o seu momento. E o centro de estudo também não é só a coordenação que prepara. Nós tivemos aqui esse ano professores que prepararam o centro de estudos também. É compartilhada. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento, 2011)

Ao analisar o conteúdo da entrevista da professora Débora, do 2º segmento, lembrei-me de Nóvoa (2009) e pude então perceber o terceiro lugar que caracteriza a profissão docente que tem a prática investida de

teoria e metodologia, mas é construída a partir do conhecimento profissional docente. A complexidade dessa prática foi muito bem descrita por essa professora:

O grande desafio que acontece em sala de aula é que o professor não sabe lidar com a particularidade. Aquele aluno, ele toma calmante, ele toma remédio controlado, o dia que ele não toma ele fica em crise. Como é que eu que não sou psiquiatra vou lidar com isso? Mas eu tenho que lidar, tá na minha sala. Isso acontece sempre. Os professores não são formados para isso. Cada um de nós tem uma formação: Português, Matemática, Geografia. A Didática estudada na Universidade não trabalha coisas assim. Psicologia da Educação é o quê? Uma coisa bem teórica, não é assim que a Universidade trabalha? Ai você passa por cima daquilo, você até estudou aquilo, mas você passou por cima daquilo. Meu caso, eu fiquei mais preocupada com a bioquímica da célula. Ai quando chega aqui, você não sabe como lidar com aquele aluno. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

O cotidiano exige dos professores lições que não foram aprendidas na graduação, como bem coloca Arroyo (2010, p. 231), “a matéria-prima cotidiana com que lidam não são apenas conhecimento, nem falas ou lições, mas são crianças, adolescentes ou jovens, são pessoas”. Nesse sentido o centro de estudo torna-se de fato relevante para todos os professores veteranos e novatos porque o estudo de casos concretos nesse espaço coletivo de troca de experiências possibilitará o planejamento e a execução de ações articuladas entre os docentes e a equipe pedagógica para viabilizar a solução de dilemas pessoais, sociais e culturais que chamam a nossa atenção para uma dimensão humana e relacional do ensino (NÓVOA, 2009). Esse tipo de situação foi vivenciado no centro de estudos do CIEP 496:

Quando o centro de estudo trabalha a personalidade do aluno para você entender que aquele aluno é daquele jeito, mas tem as causas. Como é que você vai abordar um aluno com as características de um aluno hiperativo que não quer ficar sentado, de que forma você vai abordar aquele aluno para que ele produza na sua aula? No centro de estudo a gente vê tudo isso. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

Esse ano nós estamos com alunos um pouco resistentes, muito resistentes, o entorno é muito violento. Então o aluno vinha para a escola e queria ir logo embora porque recebeu um comunicado de que algo aconteceu em algum lugar. E tudo aqui perto, né. Então as pessoas estavam vindo, mas com um pé aqui, outro lá fora. Como segurar esse aluno aqui diante dessa situação? Então cada dia a gente tá replanejando e o centro de estudos tem ajudado nisso. (Relato oral, Prof.ª Márcia, coordenadora da EJA, 2011)

O centro de estudos é uma maneira de transformar a escola em um lugar de formação dos professores onde acontece a análise partilhada das práticas, a reflexão sobre o trabalho docente, possibilitando a transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional e ligando a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2009). Essa dimensão foi observada na fala das professoras e das coordenadoras entrevistadas nesta pesquisa, confirmando a existência de experiências efetivamente vividas por elas nesse espaço de formação.

No ano passado eu trabalhei muito gráfico, até porque fazia parte do conteúdo. Por exemplo, no lugar de fazer aquelas barrinhas desenhando, a gente ia colocando a quantidade de caixinhas para fazer o gráfico. E aí além de virar aquela bagunça em sala de aula, os alunos adoram quando a gente faz alguma coisa diferente, eles sempre participam. Eu acho que o conteúdo fluiu melhor dessa forma porque a turminha aproveitou bastante. Eu observei isso no rendimento deles no dia-a-dia; eles conseguiram entender legal o gráfico de barrinhas que foi o que a gente mais trabalhou. (Relato oral, Prof.ª Lívia, 1º segmento, 2012)

A professora de Artes apresentou um trabalho de desenhos, uma releitura de livros. Eu cheguei em casa e pensei, eu queria fazer aquilo também. Ai eu comecei a fazer o mesmo trabalho com desenhos, eu fiz um caderno de desenho com os meus alunos, dentro de ciências. Comecei a fazer essa releitura, então, por exemplo, falava da fotossíntese, tem que fazer alguma coisa, algum desenho que mostrasse a fotossíntese, fazer um texto, uma música. Eu comecei a fazer isso e foi em um centro de estudo que ela mostrou uma releitura do livro. Eu pensei vou fazer na minha aula e deu certo. (Relato oral, Prof.ª Débora, 2º segmento, 2011)

Nós recebemos uma mulher que apanhava do marido, agressão, violência contra a mulher. E nós temos esse clima, nós temos alunas que infelizmente sofrem com as mães e com as palavras dela... ela hoje estuda, é uma advogada, enfim... com as palavras dela nós conseguimos, eu consegui transferir para as alunas de uma forma diferente do que a gente só falar que elas devem denunciar. Mas consegui transmitir pra elas a importância delas se valorizarem. E isso é bom pra gente porque a gente lida tanto com alunas como com mães. Então isso foi uma troca de experiência interessantíssima, no cotidiano de vida deles, mas que a gente não consegue trabalhar, tem que pensar no que vai falar. É um assunto muito delicado, então se vier uma pessoa que já vivenciou isso e que hoje está em um patamar alto, superior, melhor para passar essa experiência, você consegue adquirir isso e passar para os alunos naturalmente, sem forçar a barra, vamos disser assim. (Relato oral, Prof.ª Priscila, EJA, 2011)

Na medida em que esse trabalho do centro de estudos se desenvolve, uma cultura diferente é criada dentro da escola, a autoimagem do profissional se alarga. Arroyo (2010) afirma que em um processo de produção-aprendizagem coletiva entra em jogo uma pluralidade de dimensões humanas que ultrapassa a preocupação legítima, o interesse e o domínio da disciplina, da matéria. Mas isso não acontece no primeiro centro de estudos, é um processo lento, tecido com múltiplos fios.

Tem que partir deles também essa abordagem, como eles podem melhorar a sua prática. Por que não tem uma receita pronta, ele é que tem que ver a mudança que ele tem que fazer nele. Com isso a gente entra com falas, com leituras, e o professor tá refletindo a sua prática dentro da escola. Essa mudança não é de um dia para o outro. É um trabalho lento, é um processo. Mas como eu estou há muito tempo com esse grupo, eu percebo mudanças em muitos. Mudanças! Até na sala, como se dirigi em relação aos alunos, mudanças nós tivemos aqui. Mas é um processo lento, não é de um dia para o outro que o professor vai mudar a sua prática. (Relato oral, Prof.ª Ana Carla Rodrigues, Coordenadora do 2º segmento)

Não adianta também a gente querer que as coisas mudem de um dia para o outro. Eu penso muito nisso: nada muda do dia pra noite. A gente tem que ganhar espaço gradativamente. (Relato oral, Prof.ª Márcia, Coordenadora da EJA)

Pelas observações, entrevistas e leituras realizadas no âmbito dessa pesquisa na escola CIEP 496 Municipalizado Maestro Francisco Mignone é possível ratificar as indicações das pesquisas realizadas no campo da formação continuada que apontam a escola como locus privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor. Nesse sentido, a escola tem realizado mudanças para se posicionar como uma instituição organizacional aprendente, qualificando não somente aqueles que nela estudam, mas também os que nela ensinam através de um processo de auto-hetero-ecoformação viabilizado pelo centro de estudos. Embora exista diferença na concepção de formação entre as três modalidades de ensino pesquisado - o 1º segmento de forma transmissiva, mais focado na execução dos programas, o 2º segmento e o EJA voltados para as questões da prática escolar - os aspectos da subjetividade dos docentes são fortemente priorizados nesta unidade escolar, levando em conta as

emoções, os sentimentos e a autoestima dos professores. Essa dimensão ficou clara em todos os centros de estudos observados, com intensidades diversificadas, mas presente em todos os momentos coletivos.

CONCLUSÃO

Com a análise dos dados coletados verificamos que o governo local comprometeu-se com a responsabilidade de financiar, coordenar e manter a formação continuada dos professores da rede municipal adotando uma política de formação que permite a coexistência de ações coletivas e individuais. Essa política foi viabilizada pela efetivação de duas ações: 1) a criação do Centro Educacional de Itaguaí (CEI), em março de 2006, um espaço que tem por finalidade contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores através de atividades realizadas dentro e fora do horário de serviço; 2) a instituição de centros de estudo em todas as escolas da rede municipal, agendados periodicamente (quinzenal/mensal) no calendário escolar do 1º, 2º segmento e EJA.

As concepções de formação continuada presentes nos programas desenvolvidos pelo município são ecléticas, com tendência mais técnica no 1º segmento, fundamentada na transmissão de competências aos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, a quem cabe a multiplicação. Esse tipo de formação, multiplicativa, parece impedir que o crescimento do professor aconteça dentro de uma visão crítica porque ele é obrigado a executar os programas estabelecidos. Mesmo que tenha críticas e reflexões a fazer, elas serão recebidas pelo coordenador escolar que terá pouca ou nenhuma autonomia para discutir ou realizar mudanças.

Entretanto, a ideia de autoformação é disseminada, incentivada e viabilizada no município através das atividades desenvolvidas no Núcleo de Formação Continuada (NFC), outorgando ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como afirma Dumazedier (1980, p. 6 *apud* PINEAU, 2003), a autoformação é um "reforço do desejo e da vontade dos sujeitos de regular, orientar e gerir cada vez mais eles próprios o seu processo educativo". A dinâmica do cotidiano escolar e os desafios impostos por ele fazem emergir "estados quase permanentes de interrogação" (PINEAU, 2008, p. 4), exigindo do professor momentos de reflexão e estudos que apontem caminhos e possibilidades. Nesse sentido, as formações oferecidas no NFC não são impostas pela Secretaria de Educação, mas disponibilizadas aos docentes no contraturno de forma gratuita.

A formação continuada, porém, é apenas uma das dimensões que devem ser consideradas na valorização do magistério, outras questões precisam ser consideradas: formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira. Os resultados desta pesquisa demonstraram a potencialidade da política de formação continuada no município de Itaguaí, as condições de trabalho que os profissionais da educação têm a disposição para realizar a docência e três grandes desafios a serem vencidos: uma concepção de formação mais crítica e reflexiva, especialmente a dirigida aos professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental, equiparação salarial entre contratados e efetivos e criação de um plano de carreira específico para os profissionais da educação, questões que precisam ser resolvidas não só por Itaguaí, mas por muitos municípios deste país.

Retomando os desafios elencados é preciso ter em mente que o objetivo da formação continuada transcende a mera atualização científica e pedagógica, ela deve também acentuar a consciência ética do professor diante de sua profissão, estimulando nele uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática,

das propostas educativas e da organização institucional. Ao considerar essa dimensão eliminamos o papel do professor como “tecnólogo de ensino”. A lei n. 11.738/2008 instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, porém o sistema federativo no Brasil permite medidas de flexibilidade da legislação do Direito do Trabalho e isso impede que tenhamos a garantia das mesmas condições de trabalho e remuneração para todos os docentes porque admite os contratos temporários de trabalho que não asseguram aos contratados os mesmos direitos e garantias dos trabalhadores efetivos (OLIVEIRA, 2011). Mas é preciso considerar que a flexibilidade das regras de contratação, menores salários e menos direitos sociais significam a precarização do trabalho docente (CASTEL, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2011), além de impedir que os professores criem vínculos mais duradouros com a escola e seus alunos, impactando diretamente na qualidade da educação oferecida na sala de aula. A elaboração do plano de carreira é matéria dos estados e municípios que o organizam segundo suas capacidades e as forças políticas. Porém, sem uma carreira estável e um plano específico que garanta as condições de trabalho e as relações de emprego dignas para os docentes, pouca eficácia terão os processos de formação para a melhoria almejada para o sistema municipal de educação.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 12ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, 10.01.2001.

_____. Projeto de Lei n.º 8.035, de 2010. *Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020*. Disponível em <
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116> > Acessado em janeiro de 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica*. Sinopse do Professor 2009. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em 14/maio/2011.

LIBÂNEO, José C. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación. Madrid, n.º. 350, septiembre - diciembre, 2009. Disponível em <
http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf > Acesso em agosto/2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira*. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

PINEAU, Gaston. *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo, Triom, 2003.

Problemas de Formação do Professor de Língua Inglesa: Percepções de graduandos

Diógenes Cândido de Lima, Márcio Roberto Soares Dias, Almiraiva Ferraz Gomes⁹⁷

Resumo

É sabido, de modo especial nos meios linguísticos, que a grande maioria dos programas de formação de professor de Língua Inglesa (LI) no Brasil tem falhado em proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade, principalmente no que diz respeito ao comando da língua e ao domínio de métodos e técnicas de ensino e aprendizagem da língua alvo. Trata-se de um mau funcionamento crônico que está a acometer esses programas. Faz-se imperioso e urgente, portanto, buscar estratégias para reverter essa situação ou, pelo menos, minimizá-la. No intuito de diagnosticar eficientemente esses entraves que interferem na boa formação dos professores de LI, no contexto do interior baiano, conduziu-se uma pesquisa com uma turma de alunos do último semestre do Curso de Letras Modernas de uma universidade pública da Bahia. A pesquisa, de base etnográfica, e que teve a participação de 20 graduandos, foi conduzida por meio de questionário, entrevista e análise de narrativas elaboradas pelos participantes sobre a questão em estudo. Os resultados demonstraram a profundidade da articulação dos problemas, que vão das esferas acadêmica, metodológica, curricular, até as de ordem política, social, administrativa... Foram apontadas pelos informantes inúmeras sugestões para um redirecionamento do Curso de Graduação em Letras Modernas, a fim de atender melhor às suas demandas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. Formação de professor. Formandos em Letras Modernas.

Considerações iniciais

A problemática em torno das questões que discutem a formação dos professores de línguas e, em especial, dos professores de línguas estrangeiras na realidade brasileira é grande e antiga. Lima (2008) fala a respeito de um trabalho de Paiva (2005), no qual a autora relata, em um breve panorama histórico, como se deu a elaboração do modelo do currículo mínimo para o curso de Letras, aprovado em 1962. Esse currículo, que vigorou durante 34 anos, dava à língua estrangeira (LE) o status de uma disciplina de caráter optativo, sem grande importância no programa curricular, situação que segundo o comentário de Lima, parece perdurar até os dias de hoje. Quanto a essa questão, o autor adverte:

Os currículos ainda permanecem tradicionais, sem estabelecer coerência entre os objetivos e o perfil do egresso, sem falar na bibliografia que, geralmente, é completamente desatualizada. Nos cursos de Letras com Inglês, existe uma visível ênfase nos conteúdos de língua portuguesa, em detrimento dos de língua estrangeira. Pouquíssimos são os cursos que contêm em sua grade curricular disciplinas relacionadas com aquisição de segunda língua, por exemplo. A maioria dos cursos de licenciatura possui um perfil de bacharelado, uma vez que grande parte do corpo docente não está interessada em formação de professores, apesar de trabalhar em instituições cuja meta principal é a formação do professor. (p. 39)

⁹⁷ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

No mesmo texto, Lima relata uma experiência realizada com discentes da disciplina “Políticas de Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira”, quando solicitou aos seus alunos que produzissem uma análise crítica sobre o curso de graduação que eles estavam fazendo, com base nas leituras e discussões em classe. De acordo com o autor, os resultados apresentados nas análises apontavam dados semelhantes à realidade de outros cursos de formação de professores de língua estrangeira (LE), em quase todo país. Ou seja, os relatos dos alunos com suas queixas, questionamentos, comentários, pontos positivos e negativos, condizem com o que acontece, também, em cursos de outras universidades brasileiras.

Algo bastante interessante é pontuado, também, por Gimenez (2011), quando fala sobre a formação de professores de inglês na contemporaneidade. Para a autora, os desafios de quem prepara professores para atuar na área de línguas estrangeiras e, principalmente, a língua inglesa são bem grandes. Ela comenta, citando Graddol (2006), que à medida que o inglês vai se tornando cada vez mais uma língua de ação global, muda, também, seu papel na produção e reprodução das relações sociais. A autora destaca algumas questões delicadas e, dentre elas, que a língua funciona dentro do próprio país como um “mecanismo de exclusão”; cita a ausência de políticas públicas educacionais que oportunizem ao aluno uma aprendizagem efetiva no contexto escolar; os currículos desatualizados; o baixo desempenho dos alunos; as más condições de ensino e adverte, enfim:

A tudo isso se soma hoje a necessidade de reconceituar o ensino de língua inglesa, que se distancia cada vez mais do conceito de língua estrangeira, com novos sentidos atribuídos não só por alunos nas escolas como também por pais que deslocam os objetivos de aprendizagem para finalidades instrumentais. (p. 49)

Em outro trabalho intitulado “Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?”, Gimenez (2009) comenta que a formação de professores de línguas estrangeiras é, de fato, uma área que tem recebido cada vez mais atenção. Ela fala do *I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*, como um espaço em que se evidencia um programa “vigoroso” de pesquisas na área. Citando a pesquisa realizada por Ortenzi (2007), Gimenez observa que, em informações registradas durante o evento, dos 385 trabalhos apresentados, 200 versavam sobre formação de professores de Inglês.

A esse respeito é interessante ressaltar o artigo “A educação continuada e as políticas públicas no Brasil”, de Haddad (2007), como exemplo dos diversos trabalhos que apresentam resultados de pesquisas realizadas no Brasil, confirmando um aumento significativo em relação ao número de jovens e adultos que participam de programas de aprendizagem continuada e visam não só a qualificação profissional, mas também a formação para a cidadania.

Outros meios, que não somente o acadêmico divulgam, também, suas pesquisas envolvendo temática de formação de professores (inicial e continuada) no Brasil, como a que foi publicada pela Revista Nova Escola (Gurgel, 2008, pp. 48-59), no ano de 2008. A pesquisa expõe a situação de alguns cursos no país, iniciando a matéria com o título *A origem do sucesso (e do fracasso) escolar*. O trecho a seguir é parte introdutória do artigo: “De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação (inicial e continuada) faz tanta diferença – para o bem e para o mal” (p.48). A Revista não deixa por menos o comentário de que, no Brasil, infelizmente, a diferença é para o mal.

As questões discutidas na matéria são cruciais para o entendimento dos problemas relacionados à formação docente no país, pois o texto traz um pouco da história da formação continuada no Brasil,

apresentando dados referentes a cada região e, ainda, em relação a outros países. Analisa cursos, a exemplo dos Cursos de Pedagogia, falando sobre a situação dos currículos e dos estágios, além de “denunciar” e debater os problemas, apresentando reflexões e sugestões.

Formação de Professores de LE

A Fundação Carlos Chagas, desenvolveu em junho de 2011, a pedido da Fundação Victor Civita, uma grande pesquisa, em território nacional, com o tema: “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”. O relatório final, divulgado no site da fundação (Fundação Carlos Chagas, 2012) traz dados completos sobre as ações de formação de professores, em diferentes estados e municípios do Brasil, analisando as modalidades de implementação, monitoramento e avaliações dessas ações. São muitas as informações apresentadas na pesquisa e, certamente, ela colabora para que tenhamos uma visão geral sobre a formação de educadores no Brasil, considerando as peculiaridades e as necessidades de cada região. Muitos, também, são os problemas citados, que os pesquisadores apontam como fragilidades, a saber: a falta de coerência entre as metas, ações e resultados nas atividades; a falta de articulação entre a formação e as demais políticas que envolvem os docentes; a falta de avaliação dos professores após a participação deles em atividades de formação continuada; o não acompanhamento do docente em sala de aula, por parte das secretarias, para verificar se as mudanças pretendidas estão sendo alcançadas; a desarticulação entre as ações desenvolvidas pelas agências formadoras externas e as metas estabelecidas pelas secretarias, dentre outros aspectos.

Como vemos, os fatores que envolvem a questão da formação de professores em nosso país são tão complexos, quanto extensos e, com certeza, têm repercutido na qualidade da educação que nossas escolas oferecem hoje. Ainda assim, concordamos com o que dizem os autores da pesquisa, quando afirmam que é necessário lembrar que em um país como o Brasil, onde a formação inicial de professores é vista como precária, nenhuma secretaria de educação poderia se dar ao luxo de dispensar perspectivas de aprimorar e fortalecer o conhecimento e a prática docente, uma vez que é de interesse das próprias instituições, melhorar a qualidade do ensino. Vejamos o que dizem os pesquisadores:

Nesse sentido, formações continuadas que investem nos professores, buscando levá-los a alcançar uma maior consciência, acuidade e reflexão acerca da questão educacional, devem ser alvo de preocupação das SEs⁹⁸, justamente por levar os docentes a se posicionarem positivamente a favor de políticas públicas que, beneficiando a qualidade da educação, promovam trajetórias escolares bem-sucedidas. (Fundação Carlos Chagas, p. 101-102)

Diante desses pressupostos, pensemos, um pouco, no que foi considerado até aqui. Falar sobre as mazelas do nosso sistema de educação e de como elas atingem, drasticamente, o futuro dos profissionais formados e em formação no Brasil, com certeza nos daria o entendimento do quanto ainda precisamos rever os nossos parâmetros educacionais e de como isso interfere na vontade do professor, em querer continuar progredindo em sua carreira, de forma autônoma. Aliás, falar das mazelas foi o que fizemos até agora. Trouxemos à tona tudo o que é difícil de encarar e, como se estivéssemos indo de encontro ao que foi sugerido, logo no início do texto, as colocações postuladas não parecem deixar saída, nem alternativas.

98 Leia-se: Secretarias de Educação.

Pouco antes de concluir a nossa reflexão, permitam-nos tecer algumas reflexões sobre certas colocações de Siqueira (2009) que, respondendo a pergunta “*Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira*”, preferiu não usar a palavra *abordagem* em suas considerações. Segundo o autor, a palavra *abordagem* e outros “termos do jargão usual” evocam o sentido de metodologização do ensino e, conseqüentemente, do que ele chama de “empacotamento de estratégias” e do “faça você mesmo”. Assim, para Siqueira:

Isso cria na cabeça das pessoas uma falsa expectativa de, como especialistas em determinado assunto, podermos oferecer uma série de receitas prontas para serem usadas pelo professor comum ao se deparar com os mais variados problemas na sua sala de aula. Opto por falar de atitude ou postura que, para mim, encontra respaldo na pedagogia crítica aplicada ao ensino de LE. (p.91)

Embora a nossa questão não se construa em torno da mesma palavra, consideramos pertinente a explicação do autor pelo sentido que nos remeteria a análise, quando do uso do *como*, uma vez o termo poderia suscitar, também aqui, certa ideia “facilitadora” de que basta adotar esta ou aquela metodologia ou esta ou aquela estratégia e pronto! Estaria, a nosso ver, no mesmo contexto dos termos que o autor chama de “jargão usual”. Contudo, não é este o caminho que iremos trilhar. Proponho, em vez disso, que pensemos nos problemas, ou melhor, a partir dos problemas, porque acreditamos que, na efervescência das discussões, exatamente, na exposição dos problemas encontramos as oportunidades para repensar a nossa prática.

Acreditamos que a quantidade de trabalhos e pesquisas que surgem apontando as dificuldades, analisando as situações e propondo caminhos de diálogos entre as áreas é um sinal muito positivo, para que o próprio professor, seja durante sua formação, seja enquanto profissional já formado, possa desenvolver uma prática pedagógica autônoma, que sugere, de igual modo, um pensar autônomo, considerando a realidade na qual está inserido e dela faz parte. As palavras de Haddad (2007, p. 27) sobre educação continuada se mescla ao que Moita Lopes, citado na epígrafe, chama de autoeducação contínua e, nessa perspectiva, contempla a nossa reflexão:

Educação Continuada não é um conceito novo, mas nestes últimos anos vem ganhando especial relevância, tendo em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Educação Continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser. Abarca, de um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. Essa noção de educação envolve todos os universos da experiência humana, além dos sistemas escolares ou programas de educação não formal. Educação Continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, resignificação e criação. Enfim, a ideia de uma Educação Continuada associa-se à própria característica distintiva dos seres humanos, a capacidade de conhecer e querer saber mais, ultrapassando o plano puramente instintivo de sua relação com o mundo e com a natureza.

No Brasil, nos últimos anos, tem crescido o reconhecimento de que, além do espaço escolar, existem outros espaços de aprendizagem que contribuem tanto para a formação dos profissionais e dos cidadãos. Por isso, a educação continuada tem recebido atenção não só da parte das instituições de ensino, mas das empresas que querem investir na formação de seus funcionários. Destacamos como bastante significativa a procura de programas de aprendizagem continuada pelos profissionais da educação, tendo em vista as políticas de incentivo e a despeito da falta delas. Sem sombra de dúvidas, ninguém melhor que os

educadores para entender o quanto é importante investir no conhecimento e apoiar ações de educação continuada, tão necessárias à formação e ao amadurecimento da postura crítica sobre a prática pedagógica que cada um vivencia. Já dizia Moita Lopes (1996, p.89-90), a respeito das “tendências atuais na pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil”:

Acredito que se verá cada vez mais pesquisa realizada por professores de línguas apresentada em seus próprios foros de discussão e em congressos, contribuindo inclusive para gerar teorias sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas. Também parece claro que os cursos de formação de professores vão se voltar cada vez mais para a investigação da prática de ensinar/aprender línguas ao invés de serem cursos em que os professores fornecem conteúdos a serem assimilados pelos futuros professores.

Enfim, todos já sabemos que não são simples as questões que envolvem a busca autônoma pelo conhecimento ou a percepção de que o desenvolvimento da independência informada, na realidade educativa atual, é uma condição *sine qua non* para quem está engajado nesse processo. O que nos inspira no quadro da realidade educativa no Brasil, ainda em rabiscos e cheio de borrões, é que mesmo os rabiscos e os borrões têm seu lugar e sua importância no processo de criação. Vamos torcer para que cada um compreenda seu papel nessa arte que é educar e se autoeducar continuamente.

Diante do exposto, no intuito de diagnosticar eficientemente entraves que interferem na boa formação dos professores de LI, no contexto do interior baiano, conduziu-se uma pesquisa com uma turma de alunos egressos do Curso de Letras Modernas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. A pesquisa, de base etnográfica, foi conduzida por meio de análise de narrativas elaboradas pelos participantes sobre a questão em estudo. Os resultados, até este momento parciais, começam a demonstrar a profundidade da articulação dos problemas, que vão das esferas acadêmica, metodológica, curricular, até as de ordem política, social, administrativa... Foram, até agora, apontadas pelos informantes inúmeras sugestões para um redirecionamento do Curso de Graduação em Letras, a fim de atender melhor às suas demandas. Antes de analisar as questões suscitadas pelos informantes, é interessante fazer uma breve retrospectiva histórico sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil.

A percepção dos alunos sobre o professor de LE

Em uma pesquisa conduzida por Borges (2004) nas escolas públicas de Vitória da Conquista, Bahia, com o objetivo de investigar a percepção do professor de inglês quanto ao seu ambiente e condição de trabalho, a autora concluiu que tanto professores quanto alunos se sentem desmotivados por razões várias. Os professores, por exemplo, reclamam, entre outras coisas, da falta de interesse por parte do alunado que encara a língua inglesa como algo enfadonho e de pouca utilidade, pelo menos da maneira como é ensinada na escola pública. Ambos, professor e aluno, têm consciência da pouca importância dispensada ao ensino do inglês, demonstrada através da falta de qualificação profissional, da reduzida carga horária, da ausência de material didático adequado e, acima de tudo, da pouca importância dessa disciplina no currículo.

Em um outro estudo comparativo entre alunos de língua inglesa de escolas públicas e privadas, também em Vitória da Conquista, Bahia, Neves (2004) verificou que a grande maioria dos estudantes avaliou negativamente a maneira como essa língua é ministrada nas escolas de ensino fundamental e médio, além

de reclamar dos métodos ineficientes, dos professores despreparados, e da falta de opção em escolher a língua de sua preferência.

Outras dificuldades, obstáculos, frustrações e problemas dessa ordem são encontrados nas narrativas de aprendizagem por Lima (2008) coletadas para o projeto AMFALE – Aprendendo com memórias de falantes e aprendizes de línguas estrangeiras, coordenado pela professora Vera Menezes de Oliveira e Paiva, da UFMG. Vejamos o que relatam alguns narradores:

1. [...] O inglês me aterrorizava desde criança e estudante, quando entrei na escola; eu não tive bons professores. Todos esses não me incentivaram a falar inglês [...]
2. [...] Fiz um curso de língua durante um semestre, mas a metodologia, e, principalmente, a postura do professor desmotivaram-me e impediram a continuidade dos estudos [...].
3. [...] Como aluna do curso de Teologia, tive a oportunidade de estudar inglês com professores norte-americanos, mas como a disciplina era opcional, sempre escapei de uma experiência que julgava desnecessária, difícil e não prazerosa. [...]
4. [...] Com alguma dificuldade, eu passei para o Nível Médio, onde tive um professor de inglês sem nenhuma didática para o ensino da língua. Passava os mesmos assuntos que eu já tinha estudado anteriormente: o verbo to be, presente, passado e futuro e nada de novo para enriquecer o meu vocabulário. [...]
5. [...] Meu primeiro contato com a Língua Inglesa não foi muito agradável, de modo que nunca passou pela minha cabeça que um dia teria tanta afinidade com ela a ponto de me aprofundar em seu estudo. Ao me ingressar no ginásio, nos primeiros dias de aula, num círculo comum de amigos, comentavam-se as aulas da então professora de Inglês. Os que já a conheciam falavam dela de tal forma que amedrontava a todos nós, os novatos. [...]
6. [...] No ginásio, mais precisamente na 5ª série, tive o meu primeiro contato formal com a língua; diga-se de passagem, foi um tanto frustrante, em razão da falta de 'habilidade', digamos, da professora responsável pela matéria. [...]

Embora existam outras narrativas em que o professor é citado como grande incentivador, vez que dominava o assunto, explicava bem, era criativo e dinâmico, emprestava livros, levava para os alunos as músicas das bandas favoritas etc., não podemos deixar de nos preocupar com a recorrência de depoimentos como os elencados acima. Percebe-se, através deles, que alguns professores de língua inglesa estão prestando um desserviço à profissão.

Estudos outros (Walker, 1999, por exemplo) comprovam que o que acontece em Vitória da Conquista, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, é também comum em outras partes do Brasil e no exterior.

A preocupação com esses acontecimentos, por parte dos profissionais da área, motivou a criação de foros específicos para se discutir problemas relacionados ao ensino da língua inglesa, especificamente, com a criação do Primeiro Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa (ENPULI), em 1979, e com a criação, mais tarde, em 1990, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Inúmeras outras associações de professores de línguas estrangeiras foram então criadas, em nível estadual, conforme afirma Celani (2001). Naquela época, segundo Howatt (1984) o ensino de língua inglesa já havia se estabelecido como profissão. Naturalmente que esse movimento histórico já se iniciara, há muito, no

exterior. Celani (2001) relata que a profissão do professor de língua estrangeira é mais encarada como uma simples ocupação em que, muitas vezes, profissionais de áreas completamente diferentes são encorajados a assumir disciplinas de língua estrangeira, às vezes por falta de professor, outras para complementação de carga horária. Leffa (2001) também fala dos inúmeros problemas que afetam a formação do professor de língua estrangeira (tanto em situação de pré-serviço quanto de serviço), começando pelo domínio da língua a ser ensinada e pelos aspectos metodológicos utilizados na sala de aula para o ensino dessa língua. Esses problemas, segundo o pesquisador, são mais de ordem política do que mesmo acadêmica, uma vez que há uma grande relação entre o que existe na sala de aula e fora dela. Para ilustrar esse aspecto Leffa cita ações de cunho explícito, como as leis e diretrizes governamentais, e as menos explícitas, tais como os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão.

Preocupada com a situação do ensino de língua estrangeira no país, em 1996, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil – ALAB, promove o Primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, em Florianópolis, Santa Catarina. Ao final do Encontro é divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no Brasil. Essa carta foi reiterada, (após discussão e análise dos problemas de ensino de línguas no Brasil), no Segundo Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, realizada na Universidade Católica de Pelotas, UCPEL, Rio Grande do Sul, em setembro de 2000, do qual fizeram parte professores universitários, professores do ensino fundamental, médio, autoridades educacionais e representantes de associações de professores de línguas. A Carta, agora com o nome de Carta de Pelotas, começa fazendo algumas considerações sobre a situação do ensino de línguas no Brasil. Em seguida, o documento apresenta várias propostas, dentre elas uma que sugere a elaboração de planos de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino de qualidade.

Embora esse documento pareça completo, ele não é exaustivo, conforme afirmam seus próprios elaboradores. Bohn (2000), por exemplo, observa que o documento deixa de tratar da questão relacionada ao perfil do professor de línguas que o Brasil precisa, para atender às necessidades dos diversos tipos de aprendizes. Tampouco questiona os problemas enfrentados pelas universidades na formação de professores de LE, além de não focar no papel das associações docentes e nas responsabilidades de seus membros.

Um mês após a elaboração do primeiro documento é promulgada a nova LDB (dezembro de 1996), tornando o ensino de LE obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental. A língua ficará a cargo da comunidade escolar dentro de suas possibilidades. Já no ensino médio, será incluída uma língua estrangeira obrigatória e uma segunda, em caráter optativo.

Paiva observa que com a promulgação da nova LDB cresceram-se as esperanças de finalmente ver a importância do ensino de língua estrangeira legitimada, mas, infelizmente, isso não ocorreu. Segundo a autora, o ensino de LE continua como algo pouco relevante inclusive para os PCNs que minimizam a importância do ensino das habilidades orais da língua alvo, ao afirmar que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. Essa deficiência é decorrente do foco metalinguístico que se dá ao ensino de língua estrangeira, deixando de lado o caráter formativo intrínseco do aprendiz e os objetivos práticos de entender, falar, ler e escrever em língua estrangeira.

Percepção de graduandos sobre sua formação como professores de LE

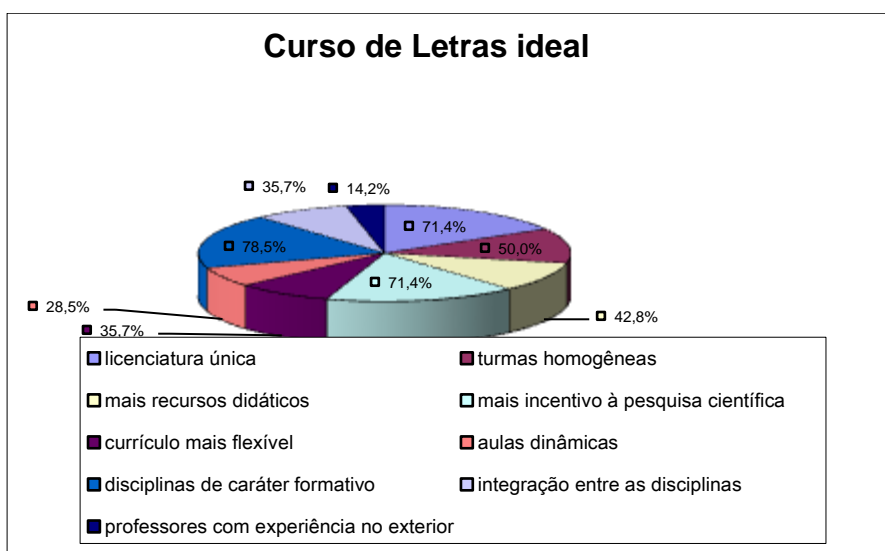
No tocante à formação do professor de língua estrangeira, mais especificamente língua inglesa, a situação não é tão diferente, apesar das mudanças sugeridas pela nova LDB. Gimenez (2000) sugere que com o advento das novas tecnologias e, conseqüentemente, com o surgimento de novos processos sociais será necessário investir na educação e repensar a formação de novos professores. A autora dá sua contribuição falando a respeito das pessoas que serão beneficiadas com essas mudanças, muito mais sobre como as novas tecnologias são incorporadas ao processo educativo. Gimenez fala da grande diversidade sociocultural do nosso país, o que, segundo ela atrasa, dificulta e até mesmo impossibilita determinadas mudanças em alguns segmentos sócias.

Em “O novo perfil dos cursos de licenciatura em Letras”, Paiva faz um breve histórico sobre o currículo mínimo para o curso de Letras, aprovado em 19 de outubro de 1962, o qual vigorou por 34 anos e atribuía à língua estrangeira um status de uma disciplina sem muita importância, de caráter optativo o que, infelizmente, parece continuar até hoje.

Em disciplina sobre políticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, foi solicitado aos alunos que fizessem uma análise crítica sobre seu curso de graduação, com base nas leituras e nas discussões travadas em sala de aula. Eis algumas dessas análises:

1. [...] O fato de o currículo privilegiar o português, fez com que minha formação ficasse comprometida, visto que eu saí da universidade com inúmeras deficiências em relação à língua inglesa. Quando eu terminei o curso, dois sentimentos habitavam em mim: felicidade por estar finalizando mais uma etapa de minha vida e frustração por eu ter a certeza de que poderia ter aprendido muito mais.
2. [...] Uma das maiores reclamações, como estudante do curso de Letras, com habilitação dupla, é o fato de à língua inglesa, não ser dado o devido valor. Primeiro, porque a carga horária era bastante reduzida. Como posso me habilitar e atuar em uma determinada disciplina sem ter o máximo do contato com ela? Em segundo lugar, um laboratório, que atendesse às expectativas do aluno enquanto aprendiz e futuro falante, fez falta.
3. [...] Outro ponto negativo do meu curso foi a falta de disciplinas optativas na área de língua inglesa, e a falta da importante disciplina Linguística Aplicada...
4. [...] Logo me veio a frustração ao saber que nenhuma disciplina na área de língua estrangeira seria oferecida como opção durante toda a graduação.

Em pesquisa realizada em Vitória da Conquista, foi pedido a alguns egressos do curso de Letras com Inglês que listassem o que eles achavam necessário para um curso ideal. O gráfico, a seguir, ilustra as respostas dos entrevistados.



Podemos observar que um dos fatores mais apontados (71,4 %) foi a licenciatura única. Turmas homogêneas quanto ao domínio do idioma foi assinalado por 50% dos colaboradores. 42,8% veem ainda como necessidade para um curso de letras ideal a aquisição de mais recursos didáticos. Outro fator importante, segundo os informantes, é o incentivo à pesquisa científica. 71,4% acreditam que há uma necessidade de apoio à pesquisa para que um curso se torne ideal. Somente 35,7% acreditam que deve haver um currículo mais flexível que permita ao aluno escolher as disciplinas. 28,5% veem a necessidade de aulas mais dinâmicas. Um percentual bastante significativo (78,5%) citou a necessidade de disciplinas de caráter formativo, enquanto que 35,7% acham necessário haver uma maior integração entre as diversas disciplinas. Uma pequena parte dos cooperadores (14,2%) citou que há a necessidade de um corpo docente com experiência no exterior, ou seja a grande maioria desassocia experiência no exterior com qualidade de ensino.

Gostaríamos de chamar a atenção para o item “disciplinas de caráter formativo”. De fato, em um estudo conduzido por Murdoch (1994), em faculdades de formação de professor de língua inglesa em Sri Lanka, os participantes demonstraram, claramente, que o treinamento em disciplinas de caráter formativo, para a proficiência na língua, deveria ocupar um lugar de destaque em sua formação, para preencher seu papel profissional.

A última questão da pesquisa, de caráter dissertativo, solicitava que fosse feita uma avaliação geral do curso de letras com inglês da UESB destacando aspectos positivos e negativos. O aspecto positivo unânime é a qualidade do corpo docente. Já em relação aos aspectos negativos, as respostas foram bastante variadas: aulas monótonas, as constantes greves docentes, deficiência da disciplina de literatura estrangeira, pouco tempo disponível para estudo das matérias, carência de recursos para pesquisa, falta de prática de leitura, necessidade de disciplinas relacionadas à fonética da língua, aula com nativos e mais menções a respeito da cultura dos países que têm a língua inglesa como oficial.

Para concluir, diríamos que os resultados desse trabalho condizem com a realidade dos cursos de formação de língua estrangeira em quase todo o país e comprovam que a linguística aplicada foca em diversos contextos institucionais motivando interesse por estudos de ação mediada pelo discurso e fornecendo um arcabouço teórico para fundamentar as questões a serem investigadas nessa área multi e interdisciplinar.

Considerações finais

As novas diretrizes, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 18 de fevereiro de 2002, sinalizam para alguns pontos de fundamental importância, inclusive “o incentivo à flexibilidade almejando que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionadas”. Nessas discussões, outros aspectos também devem ser levados em consideração. E aqui, outra vez, Paiva tem razão ao destacar fatores relacionados ao currículo, quando sugere que esse deve apresentar um leque maior de optativas, a fim de possibilitar ao aluno um maior aprofundamento do conteúdo e, conseqüentemente, o preenchimento de necessidades fundamentais e específicas. A fim de se evitar classes heterogêneas e perda de tempo, a deve haver dispositivo no currículo universitário dos Cursos de Letras que permita que alunos proficientes em determinada língua sejam dispensados de cursar o conteúdo que já dominam. No tocante à evasão, principalmente nos cursos de Letras, é pertinente a elaboração de estudos para detectar a sua causa e procurar soluções plausíveis para o problema que atinge igualmente instituições públicas e privadas. Outros aspectos dizem respeito à iniciação científica, que não pode ficar restrita à pós-graduação; a uma maior presença da disciplina Linguística Aplicada nos currículos; à interação entre a graduação e a pós-graduação e mudança do conceito de laboratório de línguas, no sentido de fazer desse espaço um lugar para interação, ao invés de isolamento.

Talvez seja necessário reduzir as horas de estudo de outras matérias no currículo (e.g. Psicologia Educacional e Princípios da Educação) a fim de reservar mais tempo para o estudo da língua alvo. De fato, em um estudo conduzido por Murdoch (1994), em faculdades de formação de professor de língua inglesa em Sri Lanka, os participantes demonstram claramente que o treinamento para a proficiência na língua deveria ocupar um lugar de destaque em sua formação.

Finalmente, é importante ressaltar que a nova realidade cultural e social em que vivemos requer que o professor passe a desempenhar um papel de orientador ou facilitador do saber. Cabe ao professor, portanto, dominar uma série de aptidões e funções que não sejam apenas de caráter cognitivo, mas, sobretudo, social e humanístico. Daí a necessidade de criar um projeto político para os cursos de Letras que englobe ações fundamentais que venham contribuir para a verdadeira formação de novas gerações de educadores comprometidos com a cidadania, com a democracia e com a justiça social, sem deixar de lado, naturalmente, um dos principais objetivos dos cursos de formação de professores de língua estrangeira, que é a aquisição dos conhecimentos teóricos e sua integração à prática. Dessa maneira, o futuro professor de língua estrangeira talvez possa desempenhar suas funções com desenvoltura, segurança e, acima de tudo, com competência.

Referências bibliográficas:

Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.

Bohn, H (2000). Os aspectos ‘políticos’ de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. *Linguagem e Ensino*, 3(1), 117-138.

Borges, P. (2004). Teacher attitudes toward the English language teaching environment in the state primary and secondary schools of Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In Diógenes C. de Lima (Ed.), *Foreign*

- language learning and teaching: From theory to practice* (pp. 11-47). Vitória da Conquista: Edições Uesb.
- Celani, M. (2001). Ensino de línguas estrangeiras. Ocupação ou profissão. In: Vilson J. Leffa (Org.), *O professor de línguas: Construindo a profissão* (pp. 21-40). Pelotas: Educat.
- Chagas, R. (1976). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Fundação Carlos Chagas. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Relatório Final*. Retirado em Agosto 22, 2012 de <http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>.
- Gimenez, T. (2000, Maio). *A formação de professor de inglês: desafios da próxima década*. Palestra apresentada na Mesa Redonda sobre *Future trends in EFL*, na Third Southern EFL Teachers' Association Conference. Universidade Federal de Londrina, Florianópolis, Brasil.
- GIMENEZ, T. (2009). Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu? In Diógenes C. de Lima (Org.), *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas* (pp. 107-112). São Paulo: Parábola Editorial.
- Gimenez, T. (2011). Narrativa 14: Perspectivas e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In Diógenes C. de Lima (Org.), *Inglês em escolas públicas não funciona* (pp. 101-114). *Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial.
- GURGEL, Thais (2008). A Origem do sucesso (e do fracasso) escolar. *Revista Nova Escola*, (216), 48-59.
- Haddad, Sérgio (2007). A Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*. vol. 1, nº 0. Retirado em Janeiro 22, 2013 de <http://www.reveja.com.br/node/11>.
- Howatt, A. (1984). *A history of English language and teaching*. Oxford University Press.
- Hyde, M. (1999). The teaching of English in Morocco: The place of culture. *ELT Journal*, 48(4), 295-305.
- Leffa, V. (2001). Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In Vilson J. Leffa (Org.), *O professor de línguas: Construindo a profissão* (p. 333-355). Pelotas: Educat.
- Lima, Diógenes Cândido de. (2001). Nomes de estabelecimentos comerciais em inglês: A alma dos negócios, *Revista do Curso de Letras do CESV*, (3), 20-34.
- Lima, Diógenes Cândido de, & Roepcke (2004). Foreign language teachers as culture brokers. In Diógenes C. de Lima (Ed.), *Foreign language learning and teaching; from theory to practice* (pp. 211-222). Vitória da Conquista: Edições Uesb.
- Lima, Diógenes Cândido de. (2008). O ensino de língua estrangeira e a formação do professor de inglês no contexto atual. In: Denise Scheyerl, & Elizabeth Ramos (Orgs.), *Vozes, olhares, silêncios: Diálogos transdisciplinares entre a linguística e a tradução* (pp. 67-80). Salvador: EDUFBA.
- Moita Lopes, L. (1996). *Oficina de linguística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras.
- Murdoch, G. (1994). Language development provision in teacher training curricula. *ELT Journal* 48(3), 253-259.

- Moura, G. (1988). *Tio Sam chega ao Brasil: A penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense.
- Neves, A. (2004). Research on the high school student motivation and attitudes toward English-as-a-second language learning in Vitória da Conquista, Bahia, Brazil. In Diógenes Cândido de Lima (Ed.), *Foreign language learning and teaching: From theory to practice* (pp. 49-88). Vitória da Conquista: Edições Uesb.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (2002). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Paiva, V. Lúcia Menezes de Oliveira. *A LDB e a legislação sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. Retirado em Dezembro 07, 2012 de <http://www.veramenezes.com/ensino.htm>.
- Paiva, V. Lúcia Menezes de Oliveira. O novo perfil dos cursos de licenciatura em letras. Disponível em Retirado em Dezembro 09, 2012 de <http://www.veramenezes.com/perfil.htm>.
- Ritzer, G. (1993). *The mcdonaldization of society*. New York: Pine Forge Press.
- Scovel, T., & Scovel, J. (1980). *A note on EFL programs in university level in institutions in China*. Teaching English Abroad Newsletter.
- Siqueira, Domingos Sávio Pimentel (2009). Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In Diógenes Cândido de Lima (Org.), *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas* (pp. 79-92). São Paulo: Parábola Editorial.
- Walker, S. (1999). *Landmark review of the use of teaching and learning of English in Latin America* (section on Brazil). London, U.K.: Global Education and Training Information Service of the British Council.

Profissionalismo docente no discurso da política oficial para a formação de professores no Brasil

Maria Manuela Alves Garcia ⁹⁹

Resumo

Tem-se como objetivo propor algumas ideias sobre os sentidos de profissionalismo docente que vêm sendo estimulados pela política oficial, no Brasil, para a formação inicial dos professores da Educação Básica em cursos de licenciatura, de nível superior. Faz-se isso tendo por base os textos da legislação brasileira – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 2/2002 – que instituíram a reforma dos cursos de licenciatura no início deste século nesse país. Vários estudos brasileiros e estrangeiros (Freitas, 2002; Dias, R. E.; Lopes, A. C., 2009; Loureiro, R., 2007, Ball, 2012), têm destacado o pragmatismo e a racionalidade técnica que as políticas educacionais contemporâneas em escala global têm reforçado no campo da educação de professores. De modos singulares observamos esses efeitos nos discursos da política analisada. Além de uma descrição dos sentidos do ser e do fazer-se professor e/ou professora a partir da legislação do Brasil, faz-se um exercício de análise das estratégias discursivas e pedagógicas que são mobilizadas pelos textos da política para modificar as emoções e a conduta docente, estimulando outras formas de sensibilidade e pensamento por parte dos professores e professoras e outros imaginários sociais sobre o ensino, sobre as finalidades do educativo, do pedagógico e sobre os próprios professores e professoras. No desenvolvimento da análise trabalha-se com operadores analíticos oriundos das investigações de Foucault (1990, 1995), que balizam o olhar sobre os documentos oficiais: governamentalidade e discurso. Inspirada também nos estudos de Ball (1994, 2001, 2005, 2012), Popkewitz (1997), Lopes (2004), e outros autores, desenvolve-se uma compreensão de como as políticas são constituídas na articulação entre o macro e o micro, entre o global e o local, sendo recontextualizadas em diversas instâncias do sistema educacional à luz das mentalidades, das culturas, das tradições, da história e dos recursos humanos e materiais das instituições. Argumenta-se que a formação profissional dos/das docentes da Educação Básica no Brasil vem-se pautando, do ponto de vista oficial, por uma epistemologia da prática, que reduz o/a professor/a a um/a especialista na gestão do processo de ensino e do seu desenvolvimento profissional. A pedagogia oficial para a formação inicial dos/as professores/as conjuga a prática como instância de verificação, as competências para a gestão do ensino e da aula como o aspecto principal do processo de formação, a reflexão e a autorreflexão na ação como o exercício de constituição do eu professor (auto)responsável e flexível para adaptar-se a situações de trabalho e culturais velozmente cambiantes. Refletir e trazer dados sobre a problemática das políticas curriculares oficiais para a formação de professores no Brasil, possibilita pensar e comparar com realidades de outros países, desenvolvidos ou em desenvolvimento, para ampliar a compreensão do que vem acontecendo tanto nacionalmente como internacionalmente no campo da formação e da profissionalização docente. Esse movimento instrumentaliza as lutas contra os processos de desintelectualização e precarização do trabalho docente.

⁹⁹ Universidade Federal de Pelotas

Palavras chave: Currículo – Política Curricular – Formação de Professores – Licenciaturas - Profissionalismo docente

Tem-se como objetivo propor algumas ideias sobre os sentidos de profissionalismo docente que vêm sendo estimulados pela política oficial para a formação inicial dos professores da educação básica em cursos de licenciatura, de nível superior, tendo por base os textos da legislação – Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP 01/2002, Parecer CNE/CP 28/2001 e Resolução CNE/CP 2/2002 – que instituíram a reforma dos cursos de licenciatura no início deste século. Este estudo critica um certo pragmatismo e racionalidade técnica que se vêm reforçados no campo da formação de professores como efeitos dessa política.

Além de uma descrição dos sentidos do ser e do fazer-se professor a partir da legislação, analisam-se as estratégias pedagógicas que são mobilizadas pelos textos da política para modificar as emoções e a conduta docente, estimulando outras formas de sensibilidade e pensamento por parte dos professores e outros imaginários sociais sobre o ensino, sobre as finalidades do educativo e do pedagógico.

No desenvolvimento da análise dos documentos trabalha-se com operadores analíticos oriundos das investigações de Michel Foucault (1990, 1995): governamentalidade e discurso. Inspirada nos estudos de Ball (1994, 2001, 2005, 2012), Popkewitz (1997), Lopes (2004), e outros autores, desenvolve-se uma compreensão de como as políticas são constituídas na articulação entre o macro e o micro, entre o global e o local, sendo ressignificadas em diversas instâncias do sistema educacional à luz das mentalidades, das culturas, das tradições e das histórias e recursos das instituições.

A produção das políticas educacionais e curriculares na atualidade situa-se no âmbito da moldura institucional de uma racionalidade neoliberal que busca uma conformidade da ordem social e dos indivíduos aos princípios do mercado e do chamado capitalismo pós-industrial, marcado pela globalização e pela revolução nos meios de comunicação e informação. As políticas públicas no campo da assistência social, da saúde e da educação, são parte de uma racionalidade governamental que tem como objeto de poder a gestão da vida de frações da população (Foucault, 2008).

O termo governamentalidade permite recortar um domínio específico de relações e práticas de poder referidas ao Estado, tal como este se constitui a partir de meados do século XVIII, ou seja, enquanto um Estado de governo. A governamentalidade faz referência ao campo estratégico das relações de poder que, sob a égide do Estado, estão implicadas na maneira como se conduz a conduta dos outros e de si próprio. A Pedagogia e a escolaridade obrigatória surgem no contexto da formação dos Estados Modernos como maquinarias que possibilitam certas formas de vida moralizadas, úteis e produtivas.

Contemporaneamente, essas formas de governo envolvem parcerias e programas que vão além do próprio aparelho de Estado e tomam como objeto de administração as aspirações mais íntimas e pessoais dos indivíduos, fazendo-as coincidir com os objetivos da administração pública. Diferentes forças políticas e sociais de modo colaborativo estão ativamente envolvidas no esforço de regulamentar e calcular a vida em lugares próximos e/ou distantes, seja nos hospitais, nos locais de trabalho, nas agências de segurança ou de prevenção do risco, nas escolas, etc. *Experts* reunidos em fóruns e agências internacionais, elaboram documentos e estabelecem marcos e metas a serem atingidos por políticas nacionais, que miscigenadas por realidades, valores, agências e significados locais, instituem ordenamentos que possibilitam certas

formas de experiência e conhecimento para os agentes locais. O discurso da globalização no Brasil e da necessidade de participação do país com equidade no mercado global tem sido um forte estopim das reformas no campo educacional, inclusive no campo da formação de professores. A educação reformada aparece associada à superação da miséria e do atraso, à empregabilidade, à diminuição da violência e do risco social, das desigualdades sociais e culturais, à inclusão digital e ao desenvolvimento tecnológico, envoltas em um discurso messiânico que perpassa alianças heterogêneas entre órgãos e agentes oficiais, públicos, estatais, da sociedade civil, governamentais, não governamentais, privados, filantrópicos, assistenciais, educativos, etc.

As políticas curriculares e as modalidades de educação de professores que vêm sendo instituídas a partir do Estado investem na gestão do trabalho escolar e da identidade docente (Lawn, 2001). Estabelecem condições e possibilidades para a emergência de certas formas de sensibilidade, estilos cognitivos e modos de agir dos docentes, seja nas escolas e nas salas de aula, seja em relação às negociações que estabelecem com suas autoimagens e representações acerca do que fazem e do modo como conduzem e administram a carreira profissional.

A política é ao mesmo tempo texto e discurso. Textos materializados na legislação oficial que abrangem um conjunto de saberes, tecnologias, instituições, sujeitos, etc., que balizam a organização dos currículos, indicam os saberes da formação profissional, os tempos e a duração dos cursos e a emergência de modos particulares de ser professor. Na perspectiva do discurso, a política é um espaço contestado, de constituição e produção de relações de saber e de poder que visam objetivos particulares de governo das instituições escolares e seus sujeitos.

No discurso incorporado no texto da política que aqui estudo estão implicadas formas de raciocínio que instituem uma geografia do espaço social e pedagógico da formação inicial de professores para a Educação Básica no Brasil, indicando suas mazelas e perigos e anunciando suas esperanças e possibilidades. Essas formas de raciocínio dividem e capacitam os professores e as professoras e seus formadores para a ação e a participação no mundo da escola e do trabalho docente, privilegiam determinados saberes e concepções de formação em detrimento de outros.

Os textos da política são tomados não como elementos reais e positivos que afirmam intenções, propósitos e vontades dos sujeitos, mas como veículos de práticas discursivas que estão imbricadas em sistemas de classificação que são culturais e históricos. Os discursos educacionais incorporados nos textos da reforma incorporam e instituem modos de raciocínio sobre a escola e o trabalho docente, promovem sistemas de inclusão e exclusão, permitindo distinções, categorias e diferenciações aplicadas aos objetos e aos sujeitos educacionais.

Realizou-se uma leitura dos textos da política buscando os enunciados e as práticas discursivas relacionados às formas de experiência que os/as docentes são levados a ter de si mesmos e os mecanismos ou tecnologias instituídos para a fabricação desses sujeitos. Esses modelos de profissionalismo, aqui entendidos como formas de experiência através das quais a docência é exercida enquanto um tipo de trabalho que exige um conhecimento e uma formação de tipo especializado, são construídos nos textos curriculares legislativos pela afirmação e reiteração de certas características, saberes, qualidades, disposições, que devem pautar a sensibilidade e a conduta profissional dos professores, por oposição a outras que não são desejáveis ou que são mesmo danosas, ditas como

superadas e atrasadas em relação às demandas colocadas pela realidade social e educacional contemporâneas. Esses modelos de profissionalismo são também construídos pelos modos de subjetivação propostos pelos discursos das políticas e objetivados em modos de conceber a organização dos currículos, pelos saberes que são privilegiados nas matrizes curriculares, pelas práticas pedagógicas e didáticas que são propostas, pelos tempos prescritos, pelos exercícios, métodos, etc.

Considerando isso, argumenta-se que a formação profissional dos docentes da Educação Básica vem-se pautando do ponto de vista oficial por proposições curriculares fundamentadas numa epistemologia da prática, que reduzem o professor a um profissional do tipo prático reflexivo, especialista na gestão do processo de ensino e do seu desenvolvimento profissional, predisposto a aprender continuamente e a participar de avaliações de desempenho aferidas periodicamente de modo externo. A pedagogia oficial para a formação dos professores conjuga o privilégio aos saberes práticos, a prática como instância de verificação, as competências para o ensino como a aquisição principal do processo de formação, a reflexão e a autorreflexão como a tecnologia principal de constituição do eu professor, que se quer autorresponsável e flexível para adaptar-se a situações de trabalho e culturais velozmente cambiantes.

Os sentidos de profissionalismo docente presentes na legislação curricular

A legislação preconiza o professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa:

orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL..., 2001a, p.4)

A docência, diz o documento, deve ser então a base da formação tendo no horizonte as mudanças na organização pedagógica e curricular da educação básica e articulando teoria e prática (idem, p.5).

Algumas páginas à frente, fazendo referência às incumbências que a LDBEN estabelece para os docentes, ressalta a participação dos professores na tomada de decisões sobre os currículos e projetos pedagógicos da escola:

a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno; b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola; c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade. (BRASIL..., 2001a, p.12-13)

O discurso do texto da política curricular oficial, mesmo utilizando certos axiomas ou enunciados caros aos movimentos pela formação do educador, de exaltação do professor como produtor do currículo e articulador cultural; na associação com enunciados e proposições de outras políticas e textos legislativos que instituem outros ordenamentos e finalidades nos currículos, resulta na produção de sentidos contraditórios. A legislação fala em autonomia e participação dos professores na elaboração curricular, mas instituiu exames

nacionais de avaliação da Educação Básica e do Ensino Médio; preconiza o aperfeiçoamento profissional e a formação continuada, mas o que se observa são as imensas dificuldades que os professores da educação básica enfrentam para obterem licenças de suas rotinas de trabalho para qualificações de curto ou longo prazo; a legislação indica qualificação profissional de alto nível, mas institui a pedagogia das competências e a epistemologia da prática como os fundamentos da matriz curricular na formação inicial dos professores, etc. Há um aspecto de interdiscursividade que deve ser considerado em suas múltiplas relações, seja internamente aos textos analisados, ou seja entre os textos das legislações curriculares que versam sobre a formação de professores e os currículos da Educação Básica. O acento do conjunto das práticas discursivas instituídas por essas políticas têm fortes características regulatórias sobrepondo-se a seus enunciados emancipatórios e iluministas.

O discurso das políticas oficiais para a formação do professor da educação básica defende a docência como base da formação, definida em termos do ensino ou do processo instrucional capaz de garantir o sucesso da aprendizagem dos alunos, expresso na forma de bons desempenhos mensuráveis e resultados estatísticos. A ação do professor é significada como pertinente à sala de aula e ao processo instrucional, à definição dos projetos curriculares da escola e a todos os aspectos e âmbitos que estão referidos ao processo de ensino, implicando o estreitamento dos vínculos com o conjunto da escola e da comunidade. O professor é responsabilizado por sua formação e autoformação, estimula-se o aprendiz para toda vida e empreendedor de si próprio. A reflexão e a autorreflexão na ação é a racionalidade dessa pedagogia que pretende formar o professor prático reflexivo.

A formação profissional dos docentes é entendida, no texto curricular oficial, como “a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.” (BRASIL..., 2001a, p.29). A formação profissional é entendida do ponto de vista da legislação como a fabricação de um funcionário que irá exercer suas funções no quadro da administração do Estado, atento ao mandato das políticas educacionais e curriculares propostas pelo Estado e atento às formas de regulação do trabalho escolar e docente, especialmente através dos exames nacionais e da certificação de professores, baseados na aferição das competências. Há uma conexão estreita entre as mudanças nos processos de formação dos professores e as demandas do Estado relativas ao êxito da escola brasileira de educação básica, definido pela melhoria dos índices de desempenho da população escolar desse nível de ensino, medido por sistemas de avaliação padronizados nacionalmente.

A fabricação da identidade do professorado é uma condição não dispensável na tarefa de gestão dos sistemas educacionais públicos (Lawn, 2001). Portanto, as definições que posicionam o professor e a professora como especialistas na gestão da aprendizagem de seus alunos, submetem o profissionalismo docente às metas oficiais para a educação básica brasileira, estabelecidas pelos governos das últimas décadas em consonância com organismos transnacionais como a OCDE e a UNESCO, que se utilizam de sistemas de comparação com os chamados países mais desenvolvidos e industrializados.

A ênfase na formação prática e na pedagogia das competências estão entre as principais diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas na formação de professores nos países que recebem auxílio técnico e financeiro de organismos como a UNESCO e o Banco Mundial. (Maués, O. C., 2003). A “universitarização” da formação profissional dos docentes, o aproveitamento ou a validação das experiências anteriores e a formação continuada, completam a agenda para a formação do docente prático reflexivo como ideal formativo. A fé quase que inabalável em um tipo de saber tácito que se desenvolve nas

experiências do cotidiano, pauta os requerimentos de qualidade dos processos formativos dos docentes e fortalece o argumento de que os currículos de licenciatura têm sido muito teóricos e conteudistas, desvinculados das realidades escolares de massa. Sob essa premissa e a carência de professores, no continente africano e nos países em desenvolvimento, para atender as demandas de universalização dos sistemas nacionais de ensino que se edificaram no pós-colonialismo (Moon, 2008), erigiu-se a prática como a fonte dos saberes docentes que realmente interessam na formação e fazem a diferença na constituição da competência dos professores para gerenciar e avaliar o rendimento escolar.

Essa forma de profissionalismo aparece no texto curricular oficial quando indica os saberes que devem fazer parte da educação do professor nos cursos de licenciatura, de nível superior. O discurso curricular oficial consagra uma pedagogia centrada nas competências, definidas como “saber-fazer”, ações e “formas de atuação”, conhecimentos e habilidades que são mobilizadas “em situação”, na resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Os saberes da formação são descritos em termos de competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; à compreensão do papel social da escola; ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; ao domínio do conhecimento pedagógico; referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e, por último, as referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional; (BRASIL..., 2001a, p. 41- 44).

Além das competências, o texto do CNE indica também os conhecimentos que devem participar do desenvolvimento profissional dos futuros professores durante a formação inicial. São os denominados saberes docentes, que incluem os conhecimentos profissionais ou das ciências da educação e da ideologia pedagógica, os saberes disciplinares e curriculares e os saberes experienciais. O texto do CNE enumera-os do seguinte modo, entre os quais figura o conhecimento advindo da experiência como um campo de saber autônomo: “Cultura geral e profissional”; “Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos”; “Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da Educação”; “Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino”; “Conhecimento pedagógico”; “Conhecimento advindo da experiência” (BRASIL..., 2001a, p. 44-49).

Nesse conjunto de conhecimentos, os saberes experienciais são privilegiados, pela ênfase nas competências, na reflexão na ação, na solução de problemas e na metodologia de projetos como estratégias didáticas indicadas e, sobretudo, pela matriz curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2002. Esta matriz curricular, que define os componentes obrigatórios da formação e a distribuição do tempo mínimo do curso de licenciatura (2.800 h), aloca 400 h para o componente do Estágio Supervisionado e outras 400 h para o que denomina de prática como componente curricular. Sendo as demais, 1800 h, destinadas a “conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e dedicadas às atividades de ensino e aprendizagem” e 200 h para outras atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, como participação em monitorias, pesquisas, eventos, etc. (BRASIL,2002).

Para fugir de um modelo curricular que reservava a formação pedagógica e o estágio curricular supervisionado para os semestres finais da duração do curso, como era o modelo curricular vigente até o final da década de 1990, a legislação ampliou não só o tempo do estágio curricular supervisionado para 400 horas, mas instituiu também mais 400 horas de prática como componente curricular. O conhecimento que advém da experiência, ou a reflexão na ação, é, sem dúvida, um dos pilares mais importantes da pedagogia

oficial para a formação de professores. Desde esse ponto de vista, a legislação incorporou as premissas que têm vigorado nos últimos anos no campo das discussões e da literatura especializada sobre o profissionalismo docente e os saberes docentes, que atribui um valor excepcional aos conhecimentos experienciais e ao conhecimento tácito.

Em levantamento realizado para revisão de literatura sobre prática de ensino e estágio na formação inicial de professores, cujas fontes foram os periódicos da área educacional Qualis A1 e A2, indexados no SciELO (Scientific Electronic Library Online), e os trabalhos apresentados no GT 08 da Associação Nacional da Pós Graduação em Educação (ANPEd), de Formação de Professores, ambos pesquisados entre 2000-2011, foram encontrados somente 12 artigos com foco nesses temas, de um universo de 503 artigos levantados das duas fontes com os descritores “formação docente” e “formação de professores”. Considerando esse conjunto de artigos, os autores mais citados e influentes são, por ordem decrescente, Schön, D. (1997, 2000) (referência em 8 artigos), Nóvoa, A. (1997) e Pimenta, S. G. (2011) (ambos citados em 7 artigos) e, por último, Tardif, M. (2002) (referência em 5 artigos). (LEITE, V. C.; GARCIA, M. M. A., 2012).

Nenhum de nós que temos acompanhado pelo menos há duas décadas, os movimentos e os estudos no campo do trabalho e da profissão docente no Brasil, desconhece a influência desses autores no campo da formação de professores e da profissionalização docente. Os saberes da experiência e a importância da prática e da experiência têm sido largamente exaltados como a fonte da competência docente. Parecem ser os saberes mais reconhecidos dos professores em termos de sua utilidade e importância, e parecem também assegurar, para os especialistas ou a *expertise* do tema, a possibilidade de desenvolver um conhecimento de ordem profissional que realmente faça sentido diante da realidade da escola popular de massas (TARDIF, M., 2002; GAUTHIER, C., 1998).

Alguns autores criticam essas perspectivas por relegarem a um segundo plano a formação teórica dos professores e futuros professores. A exaltação da experiência ou do conhecimento da experiência como um campo de saber da formação profissional dos docentes é explicada pelo Parecer CNE/CP009/2001 quando diz o que entende por conhecimento da experiência:

O que está designado aqui como conhecimento advindo da experiência é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

(...)

- Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado. (BRASIL..., 2001a, p.49)

Essa forma de profissionalismo aparece ainda no Parecer CNE/CP 009/2001 quando se trata de caracterizar o tipo de pesquisa que deve pautar o trabalho docente. O professor, além de ensinar, deve ser

um pesquisador cotidiano do (seu) processo de ensino a fim de desenvolver tecnologias pedagógicas e didáticas e currículos mais eficientes:

a pesquisa que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. (BRASIL..., 2001a, p.35)

O tempo e o objeto da pesquisa confundem-se com o tempo e o objeto do ensino. Ou seja, tanto a pesquisa como o ensino devem ter como foco os processos de transposição didática. O documento deixa subentendido, pelo apagamento das diferenças, que ensinar e pesquisar são atos concomitantes, regidos pelas mesmas regras, pelos mesmos tempos, pelos mesmos espaços educacionais e regras institucionais, com ordenamentos e instrumentos muito semelhantes. É suposta uma identidade de processo e finalidade entre o ensino e a pesquisa que pode ser objeto de longas discussões e de inúmeras ressalvas por parte de mentes mais cautelosas e afeitas à polêmica.

Contraditoriamente, as reformas no campo do ensino superior e no campo das licenciaturas, em particular, ao conferir identidade e terminalidades próprias aos cursos de bacharelado e licenciatura terminam por reforçar a dicotomia entre o pesquisador e o professor. Ao bacharelado, reserva-se o preparo propedêutico para a pesquisa acadêmica, e à licenciatura, um tipo de pesquisa aplicada ao ensino que tem no horizonte o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas e didáticas mais eficazes para a educação básica. A transposição didática aparece no texto legislativo como o problema central que deve ocupar os professores em suas investigações.

Segundo o texto da política aqui examinada, o novo profissionalismo deve, também, ter disposição para atualização constante e formação permanente ao longo da vida (BRASIL..., 2001a, p.11); praticar a reflexão e a autorreflexão, ter habilidade para o trabalho coletivo e a interação com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. Em tempos de constantes mutações no campo da tecnologia e da empregabilidade e de (auto) responsabilização dos indivíduos por suas oportunidades de sucesso e fracasso, ser um aprendiz para toda a vida faz parte das demandas e dos sistemas de pensamento de nosso tempo. O professor deve estar preparado para demandas conjunturais e para o alcance de metas com prazos determinados. A flexibilização do currículo e dos percursos curriculares relacionam-se com treinamentos e atualizações frequentes diante das inovações da produção e do mercado. A instituição escolar deixou de ser a única e a mais importante fonte de conhecimento e as mudanças tecnológicas se tornam rapidamente obsoletas. O professor deve incorporar um fator de motivação e habilidades que o (pré-) disponha a atualizações e adaptações constantes. O futuro professor deve estar preparado para responsabilizar-se consigo mesmo e com sua profissão, recebendo as recompensas devidas por seus sucessos e o ônus correspondente a seus fracassos.

Considerações finais

Ao longo do texto procurou-se demonstrar que as políticas curriculares oficiais para a formação de professores no Brasil vêm estimulando modos de ser e agir da docência na educação básica baseadas na autorreflexão pragmática e na performatividade do processo de ensino, como também baseadas na

autogestão e na flexibilização da carreira profissional, modos de ser e agir dos professores mais adequados a uma sociedade enformada pelo mercado e por uma ética empresarial e competitivista.

As reformas contemporâneas na educação de professores acentuam um caráter pragmático e de autorresponsabilidade docente, de competências e habilidades docentes mensuráveis e facilmente mobilizáveis. Os saberes dos professores e das professoras são reduzidos a um conjunto de competências e habilidades relacionadas aos processos do ensino e da aprendizagem e à gestão da sala de aula. As questões educacionais e pedagógicas são colocadas centralmente com uma linguagem que enfatiza questões da prática do ensino e da aprendizagem. Pelo que se tem observado em alguns estudos de caso, os efeitos da matriz curricular proposta pela Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002, tem implicado a exclusão nos currículos de licenciatura dos saberes pedagógicos de cunho mais humanista, precarizando intelectualmente a formação inicial das futuras professoras com o tipo de saberes que permitem uma reflexão mais madura e aprofundada sobre os fenômenos da educação e da escola. (GARCIA, 2010, 2012).

A organização dos currículos de formação de professores por competências está diretamente relacionada com a instituição dos exames nacionais para o ingresso na carreira docente, com as políticas de certificação docente, com a flexibilização do trabalho docente. As professoras estão sendo preparadas para serem treináveis e retreináveis em competências e habilidades que desenvolverão nos currículos da educação básica com seus alunos e que estarão obsoletas em curtos períodos de tempo. A aferição das habilidades e competências de seus alunos, ou mesmo de suas próprias através dos exames de certificação docente, não lhes cabe, pois são examináveis por instrumentos de avaliações elaborados por especialistas em outros locais e cujos resultados passam a compor bancos de dados que, por sua vez, serão *inputs* para outras políticas elaboradas externamente.

Sem dúvida, não somos nada contundentes quando caracterizamos o movimento que assistimos no campo da formação de professores como um forte ataque ao profissionalismo docente no sentido mais clássico do termo, mesmo que a acepção funcionalista do termo profissão nunca tenha se adequado inteiramente ao trabalho de ensinar, que se desenvolveu no Ocidente moderno mais tardiamente como um trabalho especializado, e já nessa forma, também, como um trabalho de tipo assalariado e na dependência do Estado ou de mais ou menos complexas organizações de ensino, sejam públicas e/ou privadas.

De qualquer modo, guardadas essas ressalvas, a literatura no campo dos estudos sobre a profissão e o trabalho docente vem caracterizando as mudanças nesse campo como processos que apontam para a desprofissionalização do trabalho docente, pois enfraquecem “o caráter específico da profissão do professor” (Jedlicki, L.; Pino, M., 2010) na medida em que, além da precarização das condições de trabalho e da perda da autonomia e do poder de decisão, enfraquece-se a qualidade das condições da formação inicial e contínua dos docentes.

No Brasil, esse não é um aspecto meramente conjuntural. Desde as políticas educacionais dos regimes militares do final dos anos de 1960 e da década de 1970 que a precarização do trabalho e da formação docente é a outra face das políticas oficiais de profissionalização dos docentes da educação básica no país. Nessas décadas, a expansão das matrículas na educação básica das escolas públicas, foi acompanhada da queda na massa salarial e da precarização do trabalho docente, à medida em que se ampliava a exigência de formação de nível superior, tornada uma urgência diante da obrigatoriedade da extensão da

escolaridade de 5ª a 8ª série do 1º Grau, pela Lei n. 5.692/1971. A expansão dos cursos de licenciatura deu-se sobretudo na rede privada de ensino, que viu nesse mercado um investimento barato e lucrativo, facilitado pelas políticas oficiais que a esses anos impunham regras bastante flexíveis de duração e qualidade para a criação desses cursos.

Mais recentemente, com a elevação da obrigatoriedade de formação em nível superior para todos os docentes determinada pela Lei n. 9.394/1996 e a consolidação de um modelo de tipo gerencialista na esfera do Estado, que diversifica os parceiros e as responsabilidades com outros setores da sociedade civil na oferta e na gestão dos serviços da esfera “pública”, ampliam-se imensamente não só as demandas de formação de professores no país, em suas diferentes modalidades e níveis, mas diversificam-se os espaços e as instituições responsáveis pela oferta desses cursos de modo até então não visto. Concomitantemente, a reestruturação da educação nacional ao longo da década de 2000, na base de um modelo de regulação do currículo feito pelo Estado através de avaliações nacionais, tendo por base parâmetros curriculares nacionais ou referenciais curriculares básicos que têm na noção de competência sua referência nuclear, são aspectos que no conjunto confluem para limitar a autonomia do trabalho e da profissão docente. Em síntese, ampliam-se as exigências de profissionalização inicial e contínua dos professores e as exigências de certificação, mas, paralelamente, vem-se restringindo a participação dos professores na definição dos currículos e do trabalho escolar e desintelectualizando sua formação inicial.

A ideia de profissionalismo remete a obediência a certos valores éticos de compromisso público e com um código de conduta da profissão, que envolve altos graus de decisão, criação intelectual e envolvimento pessoal daquele que trabalha ou exerce um ofício. Por contiguidade a isso, o que se assiste hoje talvez seja melhor denominado por pós-profissionalismo, como sugere Ball (2012), envolvendo condutas que se caracterizam pela obediência a uma racionalidade instrumental e estritamente técnica, de ordem pragmática e universalista. Como tendência não temos dúvida que caminhamos nesse rumo.

Referências

BALL, Stephen (1994). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. *Education Reform: A critical and post-structural approach*. (pp.14-27). Buckingham / Philadelphia: Open University Press.

_____. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.

_____. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. 35(126), 539-564.

_____. (2012). Reforma educacional como barbárie social: Economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 7(1), 33-52.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p.31. Retirado em Março 3, 2004 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em Março 3, 2004 de:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001b.

Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p.31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Retirado em Março 3, 2004 de:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

DIAS, Rosanne. E. ; LOPES, Alice. C. (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (2), 79-99.

DELORS, Jacques. & outros. (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. UNESCO no Brasil, Brasília: Cortez.

FOUCAULT, Michel. (1990). A governamentalidade. In: _____. *Microfísica do poder*. (pp.179-191). 9 ed. Rio de Janeiro: Graal.

_____.(1995). *A arqueologia do saber*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. (2008). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

FREITAS, Helena. (2002). Formação de professores no Brasil; 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*., 23 (80), 136-167.

FREITAS, Dirce N. T. de. (2005). A Avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 16 (31), 79-100.

GARCIA, M. Manuela. A. (2010). Textos e contextos na Reforma das licenciaturas: O caso da UFPel. *Educação & Realidade*, 35 (2), 229-252.

_____. (2012). Mais prática nos Cursos de Licenciatura é sinônimo de mais qualidade na formação docente? *Anais da 35ª. Reunião Anual da ANPEd. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do século XXI*, 35ª. (CD-ROM).

GAUTHIER, Clermont (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora da UNIJUÍ.

JEDLICKI, L. R. ; PINO, M. (2010). Desprofissionalização docente (Verbetes). OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. (Orgs.) *Dicionário de Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte, UFMG, Faculdade de Educação (CD-ROM).

LAWN, Martin. (2011). Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo Sem Fronteiras*, 1 (2), 117-130. Retirado em Dezembro 19, 2011 de

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>.

- LEITE, V. C. ; GARCIA, M. M. A. (2012). Investigação sobre o estágio na formação docente através do levantamento de pesquisas no período 2010-2011. *Anais do XXI Congresso de Iniciação Científica/ XIV Encontro de Pós-Graduação*, 21º, Pelotas, UFPel, 2012. (CD-ROM).
- LOPES, Alice C. (2004). Políticas curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, 26, 109-118.
- LOUREIRO, Robson. (2007). Aversão à teoria e indigência da prática: Crítica a partir da filosofia de Adorno. *Educação & Sociedade*, Campinas, 28 (99), 522-541.
- MAUÉS, Olgaíses C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 89-117.
- NÓVOA, António. (1997). Formação de professores e formação docente. In: _____. (org.) *Os professores e a sua formação*. (pp.15-34).3 ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- PIMENTA, Selma G. (2011).. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?* 10 ed. São Paulo: Cortez.
- MOON, Bob. (2008). O papel das novas tecnologias da comunicação e da educação a distância para responder à crise global na oferta e formação de professores: Uma análise da experiência de pesquisa e desenvolvimento. *Educação & Sociedade*, Campinas, 29 (104) – Especial, 791-814.
- ROSE, Nikolas. (1996). Governing “advanced” liberal democracies. BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Eds). *Foucault and political reason; Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. (pp.37-80). Chicago/London: The University of Chicago Press/UCL Press Ltd, University College London.
- SCHÖN, Donald. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 79-91). 3. ed. Lisboa, Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- _____. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1997). *Reforma educacional: Uma política sociológica: poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: ARTMED.
- TARDIF, Maurice. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis/RJ: Vozes.

Crítica da constituição da psicologia como ciência: contribuições da teoria crítica da sociedade à formação de professores

Abel Silva Borges¹⁰⁰

Resumo

Neste ensaio retomo algumas reflexões que venho desenvolvendo no trabalho de docência na disciplina Psicologia da Educação em cursos de formação de professores, licenciaturas e pedagogia, nos últimos anos. Importante ressaltar que com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada no Brasil, em 1996 (Lei 9394/2006), disciplinas de Psicologia, Sociologia e Filosofia deixaram de fazer parte do currículo do ensino médio. Portanto, a maioria dos alunos dos referidos cursos tem uma visão muito vaga acerca da Psicologia como ciência, bem como de suas relações com as diferentes concepções de educação. Ao retomar tais reflexões, tenho como objetivo o aprofundamento da problematização do status de ciência atribuído à Psicologia, tendo por base, inicialmente, dois trabalhos que considero relevantes para o tema e que tiveram uma significação histórica na produção do conhecimento sobre Psicologia e Educação na América Latina, na década de 1980, a saber: *Psicologia da Conduta* de José Bleger (Argentina) e *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* de Maria Helena Souza Patto, no Brasil. Ambos os trabalhos compartilham de um mesmo referencial teórico-metodológico a partir do qual tecem suas críticas à constituição da Psicologia científica. Com base em uma das vertentes teóricas que vem buscando superar os problemas levantados nessa reflexão, portanto, a busca de uma síntese possível para o momento, venho desenvolvendo investigações que tem como referencia teórico-metodológica a Teoria Crítica da Sociedade. Dado ter investigado com maior abrangência a obra de Herbert Marcuse, a última seção do presente ensaio está calcada nas reflexões que teci sobre temas relevantes, tanto para o campo da educação como também para se repensar a formação em Psicologia, já que um dos conceitos privilegiados pelo autor é o da subjetividade em suas relações com o processo de constituição da cultura. Entre os autores brasileiros contemporâneos que vêm desenvolvendo pesquisas relevantes e produções significativas sobre tais temas, é importante destacar a coletânea “Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios” de José Leon Crochik e o artigo “Sobre a estatística e a Psicologia na constituição do campo educacional” de Odair Sass, no qual discute o papel histórico das ciências com base na dialética do esclarecimento, destacando as aproximações cada vez mais acentuadas entre a estatística e a Psicologia na esfera da educação.

Palavras-chave: Formação de professores, Cultura, Psicologia e Teoria Crítica da Sociedade

Notas sobre o problema metodológico em Psicologia

A problematização sobre o status de ciência atribuído à Psicologia não é recente; entre aqueles que se voltaram para essa discussão encontra-se Politzer que, já na década de 1920, buscava estabelecer as bases sobre as quais pudesse se edificar uma Psicologia concreta. O panorama da Psicologia naquele momento, embora diferente do da atualidade, já se apresentava como caótico nesse campo do

100Doutor em Educação. Professor do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo e integrante do Grupo de estudos e Pesquisas sobre Infância, Cultura e História (GEPICH).

conhecimento, dado um grande conjunto de escolas que tinham como fundamento correntes de pensamento que, muitas vezes, se contrapunham e que acabaram por perpassar sua teoria e prática com métodos e técnicas também diferenciadas. Portanto, nunca é demais recolocar o problema da dispersão do objeto de estudo da Psicologia e buscar compreender como se processaram, historicamente, a fragmentação, a dispersão, a desarticulação e a formalização do conhecimento efetuado pelas escolas, bem como de seus métodos e campos de estudo.

A perspectiva teórico-metodológica anunciada no início dessa seção busca refletir sobre tais contradições, tendo como objetivo recuperar a visão de totalidade e a unidade perdidas, já que as escolas e correntes de pensamento partiram de estruturas ou fragmentos de um único processo, o processo de produção do conhecimento. O enfrentamento dessas contradições é tarefa daqueles que se propõem a ultrapassar os limites impostos na apreensão dos fenômenos de que trata a Psicologia. Como adverte Bleger (1989), as contradições pertencem à realidade dos fenômenos que pesquisamos, melhor ainda, é por intermédio delas que podemos captar o movimento dialético de constituição da ciência psicológica. Assim sendo, esse autor, ao focar o objeto de estudo da Psicologia e tentar delimitar seu campo de atuação, recupera uma premissa de fundamental importância, qual seja, a de que a Psicologia estuda seres humanos. No entanto, como ele mesmo sinaliza, tal delimitação não deixa claro qual é o campo de operação da Psicologia, tendo em vista que seu objeto de estudo é compartilhado por outras ciências, tais como: História, Antropologia, Sociologia, etc.

É possível afirmar que essa é uma questão central que se coloca para a própria Filosofia, pois remete-nos à pergunta – o que é o homem?; estando implícita aí uma concepção acerca da verdadeira “natureza humana”. Tal questão foi trabalhada sob diversos enfoques ao longo da história da Filosofia, como bem aponta Bleger. Entretanto, a resposta mais adequada parece ser ainda a que entende a “natureza humana” como sendo o conjunto das relações sociais; essa concepção é fundamentada e ampliada por Gramsci em sua obra *Concepção Dialética da História*¹⁰¹, onde nos diz:

A afirmação de que a “natureza humana” é o conjunto das relações sociais é a resposta mais satisfatória porque inclui a idéia de devenir: o homem “devém”, transforma-se continuamente com as transformações das relações sociais; e , também porque nega o “homem em geral”: as relações sociais são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros, cuja unidade é dialética e não formal. (GRAMSCI, 1995, p. 43).

Bleger toma como critério para delimitação o enfoque que cada uma dessas ciências dá ao objeto, “(...) cada uma delas focaliza de uma maneira exclusiva e privativa o mesmo fenômeno, enfoque exclusivo que corresponde a um grupo, classe ou nível das qualidades do objeto” (BLEGER, 1989, p. 14). Tendo em perspectiva tal enfoque, o autor, de pronto, descarta aquelas investigações que tendem a isolar o ser humano ou o tratam de forma abstrata; tais características são próprias das concepções metafísicas, as quais, como o próprio autor demonstra, têm impregnado o desenvolvimento científico da Psicologia.

Ao contrário, a concepção dialética se caracteriza por “(...) considerar num primeiro plano a unidade e interdependência de todos os fenômenos e a ver todas as antíteses como fases ou momentos de um processo” (BLEGER, 1989, p. 20). Nessa concepção, o ser humano pode ser compreendido a partir das múltiplas determinações que sobre ele incidem, as quais são econômicas, políticas e sociais; tal é sua

¹⁰¹ Para uma compreensão mais detalhada dessa questão, conferir Gramsci (1995, p. 38-49).

condição de ser histórico, tanto no sentido individual como no social, o que também não pode ser dissociado. É no processo mesmo de produção e reprodução de sua existência material e espiritual que se constitui o ser humano pertencente à determinada cultura, à determinada classe social, a determinado grupo étnico e religioso, isto é, sua condição de ser concreto.

A discussão acerca do problema metodológico em Psicologia levou Bleger a investigar o porque da existência de múltiplas metodologias no campo dessa ciência. Tal investigação levou-o a perceber que sua existência se deve à clivagem do processo dialético do conhecimento, procedimento que permitiu que momentos distintos daquele processo se constituíssem como métodos em si mesmos. Esse processo de clivagem é tanto ontológico quanto metodológico, seu início reporta-se à Descartes com a divisão em sujeito-objeto, substância pensante e substância extensa.

A clivagem ontológica facilitou o acesso metodológico aos fenômenos da natureza. Assim se conseguiu que desse resultado a aplicação dos modelos mecanicistas e se fez possível manejar os objetos e acontecimentos como realidades independentes, alheias e distintas do ser humano (BLEGER, 1989, p. 156).

Tais argumentos dispostos por Bleger já permitem configurar um dos mitos do conhecimento científico, o mito da objetividade.

Também Sass (2011), no artigo “Sobre a estatística e a Psicologia na constituição do campo educacional”, retoma tais temas para discussão, indicando que entre os resultados históricos importantes do movimento do esclarecimento temos o domínio do homem sobre as coisas e as pessoas, o que propiciou o desencantamento do mundo por meio da ciência. Tal objetivo só foi alcançado pela reordenação das categorias do entendimento feita pelos enciclopedistas, conferindo primazia à razão sobre a imaginação:

Assim, os enciclopedistas operam uma inversão na ordem do entendimento conferindo a primazia da razão sobre a imaginação, ainda que tenham mantido as faculdades do entendimento assentadas por Bacon. A reordenação categorial dos enciclopedistas, simples à primeira vista, sedimenta na tábua dos conhecimentos humanos, a razão calculadora cuja racionalidade exige a mensuração de tudo e de cada um, mediante a redução dos objetos ao cálculo matemático (...)(SASS, 2011, p. 129).

Ainda segundo Sass (2011, p. 130), poderíamos resumir o percurso dos enciclopedistas da seguinte maneira:

(...) com a geometria contorna-se o problema da impenetrabilidade dos objetos, com a Aritmética pode-se conferir a eles atributos numéricos, com a Álgebra é possível equacionar as relações entre tais atributos, e, com as ligações entre esses conhecimentos assentadas pelas regras da lógica formal, abre-se a rota da Ciência visando à desmistificação do mundo de par com a instauração da racionalidade fundada na mensuração, no cálculo e na classificação dos objetos.

Ou seja, como indica o autor, é importante investigar, de acordo com a perspectiva materialista do conhecimento, a história do esclarecimento. A essa empreitada se dedicaram os autores da chamada Escola de Frankfurt, em especial Horkheimer, Adorno e Marcuse.

Também no conjunto de ensaios publicados na coletânea “Teoria Crítica da Sociedade e Psicologia: alguns ensaios” de José Leon Crochik (2011), as análises aproximam-se, dando ênfase especial à constituição da Psicologia Social. O esteio teórico também são os autores da Teoria Crítica da Sociedade. Nesses ensaios

encontramos discussões relevantes acerca da formação do indivíduo em nossa cultura, a formação do psicólogo e seu objeto, o indivíduo, entre outros temas.

Ao abordar o tema da Ciência e as Ideologias Científicas, Gramsci (1995, p. 64-79) enfatiza o caráter histórico da ciência, o fato de ser ela também uma categoria histórica, um movimento em contínua evolução. A objetividade em ciência só pode ser atingida quando incorporamos ao próprio processo de produção do conhecimento à atividade dos homens, a qual cria todos os valores, inclusive os científicos.

Objetivo significa precisamente, e tão somente, o seguinte: que se afirma ser objetivo, realidade objetiva, aquela realidade que é verificada por todos os homens, que é independente de todo o ponto de vista que seja puramente particular ou de grupo. (...) Para a filosofia da praxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido. (GRAMSCI, 1995, p. 69-70).

Além do mais, Gramsci afirma que também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia, ocupando mesmo um lugar privilegiado no estudo das superestruturas. Assim sendo, torna-se importante compreender que a relação entre estrutura e superestrutura pode revelar o caráter histórico das ideologias. Conforme suas palavras:

A análise destas afirmações, creio, conduz ao fortalecimento da concepção de “bloco histórico”, no qual justamente, as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma – sendo que esta distinção entre forma e conteúdo é puramente didática, já que as forças materiais não seriam historicamente concebíveis sem forma e as ideologias seriam fantasias individuais sem as forças materiais (GRAMSCI, 1995, p. 63).¹⁰²

O problema da objetividade só pode ser compreendido quando estabelecemos as relações recíprocas entre o homem, o conhecimento e a realidade, entendendo o homem aqui como “devenir” histórico, o mesmo podendo ser dito a respeito do conhecimento da realidade e da própria objetividade.

Tais colocações remetem-nos à reflexão sobre as possíveis relações entre Ciência e Filosofia. O mais importante, nessa discussão, é que o conhecimento científico assenta-se sobre pressupostos e categorias conceituais que requerem a elucidação da Filosofia. Bleger afirma que, “na atualidade, é possível exigir do filósofo uma boa preparação teórico-prática, pelo menos em um campo científico, e se faz imprescindível exigir do homem de ciência uma boa preparação filosófica, pelo menos em dialética e epistemologia” (BLEGER, 1989, p. 172) Em outras palavras, faz-se necessário um estudo científico e filosófico da própria ciência.

A crise da Psicologia, segundo o autor, pode ser fecunda para o seu desenvolvimento como ciência, desde que relacionemos a crise com o que está se gestando, o novo deve emergir dos destroços do velho.

Revisando a relação entre Psicologia e Ideologia: implicações para o desenvolvimento histórico da Psicologia Escolar

Como dissemos no início desse ensaio, há convergência na abordagem feita sobre o tema entre Bleger e Patto. Assim sendo, a autora de *Psicologia e Ideologia* também parte da constatação de que, entre as várias escolas e orientações que se desenvolveram ao longo de mais de cem anos de constituição da

102 Para um melhor detalhamento do conceito de Ideologia em Gramsci, conferir a obra citada (p. 61-63).

Psicologia como ciência autônoma, a característica comum é a falta de unidade, não sendo possível apreender entre elas uma identidade teórico-metodológica. No entanto, adverte a que "(...) sob tal heterogeneidade, é possível que se oculte uma homogeneidade mais definidora de sua natureza e de seu papel social" (PATTO, 1987, p. 77).

Também em relação aos objetivos propostos por um e outro autor, pode-se estabelecer algumas diferenças. Bleger discute a possibilidade da existência de uma Psicologia geral da conduta tendo como base o materialismo histórico, ao passo que Patto, diferentemente de outros trabalhos de crítica à Psicologia como ciência, procura desenvolver suas análises na tentativa de chegar à zona ideológica que sustenta o edifício da Psicologia científica. O que pretende é questionar seu status de ciência e desvelar, sob a aparente heterogeneidade ou diversidade teórica, uma unidade ideológica. Seu projeto tem como suporte teórico as teses desenvolvidas por Deleule e Sastre.

Propõe-se a revisar as raízes históricas da Psicologia contemporânea e, por outra parte, uma tarefa mais complexa, a de distinção entre ciência e ideologia. O interessante em seu trabalho é a tentativa de estabelecer a filiação histórica das idéias que integram os vários sistemas psicológicos. Tal possibilidade abre a perspectiva da análise crítica dos rumos tomados por essa ciência.

Segundo Patto, o termo crítica adquire aqui o sentido de

"(...) situar o conhecimento, ir a sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal (MARTINS apud PATTO, 1987, p. 78-79).

A pergunta sobre a cientificidade da Psicologia se desdobra, a partir de tal perspectiva de análise, em: de onde procede sua necessidade de pretender ser científica? Os comentários de Patto sobre os autores referenciados devem esclarecer a afirmação presente no âmbito da Filosofia da ciência de que toda ciência é ideologicamente determinada. Para tanto, é de fundamental importância definir o conceito de ideologia. A tese defendida pelos autores é a de que "(...) somente através de uma formação ideológica distinta da ideologia dominante torna-se possível a libertação do discurso científico" (DELEULE, apud PATTO, 1987, p. 79).

A autora passa a analisar o conceito de "ideologia geral" na versão althusseriana do materialismo histórico, a qual é identificada com a capacidade humana de simbolização. A ideologia se apresenta, nessa concepção, como "ideologia natural", própria do ser humano. Distingue-a da concepção de Marx, para quem é a vida social que determina a consciência. Sabemos que em Marx a produção das idéias, de representações e a própria consciência estão em íntima relação com o intercâmbio que se estabelece entre os homens, a natureza e os outros homens no processo de produção material. Marx também afirma que, em toda a ideologia, os homens e suas relações surgem invertidos, isto nada mais é do que o resultado de seu processo de vida histórico.

Patto apoia-se em Chauí para melhor precisar a noção de ideologia e contrapô-la à noção de conhecimento. O procedimento descrito pode ser sintetizado na relação que se estabelece entre o particular e o universal, ou seja, ao converter o discurso da classe dominante em discurso da sociedade inteira, mesmo não sendo uma deliberação dos grupos dominantes, os interesses particulares de uma classe são apresentados como sendo os interesses universais, da sociedade como um todo.

Por isso, circunscreve o termo ideologia à designação das idéias que instrumentam a dominação e distingue essas “idéias ideológicas” de outras idéias, de outras formas de pensar que prefere chamar de ideário, conjunto de idéias, etc. É por isso também que ela não concorda com a expressão “ideologia dos dominados” (PATTO, 1987, p. 83).

A noção de ideologia aqui firmada aproxima-se daquela defendida pelos frankfurtianos, que compreendem a ideologia como justificação; no entanto, como veremos na terceira seção deste trabalho, aquilo mesmo a que chamamos realidade, na sociedade industrial avançada, já é ideologia. Daí a necessidade de sua justificação.

Segundo Patto, há distinções entre o discurso ideológico e o discurso científico:

A característica distintiva do discurso ideológico, quando contraposto ao discurso científico, é o fato de ele discorrer sobre o aparecer, ou seja, sobre as representações ilusórias nas quais os fenômenos manifestos ocultam as estruturas latentes, de onde seu efeito de desconhecimento. Exatamente por discorrer sobre o aparecer, um de seus efeitos é o reconhecimento. O discurso científico, por sua vez, refere-se a realidades que soam alheias à vida cotidiana, produz conhecimentos que rompem com a existência e o senso comum, discorre sobre o ser (PATTO, 1987, p. 85).

Para diferenciar as ciências das *pseudociências*, Patto passa a caracterizar essas últimas como aquelas que substituem o conhecimento científico pelo discurso ideológico, sendo que tais discursos e práticas voltam-se para as necessidades de controle social. Identifica na Psicologia e na Sociologia positivistas tais discursos ideológicos.

Tomando por base tal perspectiva de análise, a autora propõe a revisão crítica da história da Psicologia. O que está em questão são os próprios alicerces conceituais desta ciência e não suas aplicações práticas.. Neste sentido, a Psicologia já nasce comprometida com uma demanda social, não rompe com a ideologia dominante, muito pelo contrário, empresta-lhe seu aparato técnico e arcabouço teórico. A autora situa no desenvolvimento das sociedades industriais capitalistas, por volta da segunda metade do século XIX, o aparecimento das demandas dirigidas à Psicologia, tais como selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, tendo como objetivo último o aumento da produtividade do capital, o que, sem dúvida, é verdadeiro se pensarmos nas transformações ocorridas no mundo do trabalho com as necessidades de uma mão de obra mais qualificada, exigidas pelo processo produtivo. Um novo papel se coloca, tanto para a Psicologia do trabalho como para a Psicologia escolar.

Patto destaca que é em Galton e Binet que podemos melhor identificar a tarefa de dirigir os conceitos e instrumentos científicos da Psicologia, tendo como finalidade orientação e seleção escolar e profissional, por meio do estudo e mensuração das faculdades mentais, preocupando-se também com a mensuração das diferenças individuais. Deve-se a Galton a passagem do conceito biológico de adaptação para o campo psicológico. É Binet que estabelece as bases para a classificação dos indivíduos, conceito que foi sobremaneira utilizado na classificação dos escolares, o que acabava por justificar a sua distribuição em classes sociais. Toda a psicometria baseia-se em noções ideológicas; servem portanto para que se estabeleçam critérios que, em última instância, são discriminatórios.

Patto conclui que a primeira função desempenhada pelos psicólogos junto aos sistemas de ensino foi a de medir habilidades e a de classificar crianças para aferir sua capacidade de progressão nos diferentes níveis escolares. Outra função que vem sendo desempenhada pelo psicólogo no ambiente escolar é a de

orientação clínica, entendida basicamente como diagnóstico e tratamento de distúrbios. Há ainda aquelas modalidades voltadas para os processos de ensino-aprendizagem, as quais aplicam os princípios da psicologia da aprendizagem, do desenvolvimento e da motivação; seu objetivo é o aumento da eficiência da escola, seja nos índices de aprovação escolar ou na adequação dos ex-alunos ao mercado de trabalho e sua produtividade profissional.

O encaminhamento dado por Bleger ao problema metodológico em Psicologia já nos situa no seio mesmo da filosofia da práxis. Tais contribuições não devem ser, de forma nenhuma, desprezadas, carecem sim de uma maior difusão em nossos meios acadêmicos, já que a formação do psicólogo ainda é fortemente marcada pelas concepções aqui criticadas.

É importante também a proposição de Patto com relação à necessidade de uma formação integral em ciências humanas que permita uma apropriação mais abrangente da condição humana e que supere a atual divisão estanque entre Sociologia, Psicologia, Antropologia, Economia e Política, o que, aliás, já revela uma determinada concepção de formação e de entendimento do processo de conhecimento.

Teoria Crítica da sociedade: contribuições possíveis à Psicologia escolar

Rever a atuação do psicólogo escolar parece ser consenso entre os profissionais que procuram formas alternativas de trabalho junto a alunos, professores, direção das escolas e a comunidade. Pode-se constatar, ainda, que também a formação desse profissional nos cursos de Psicologia pouco tem contribuído para que se leve a cabo tal revisão crítica de sua atuação. As demandas que recaem sobre o psicólogo nas instituições de ensino são várias. Espera-se dele respostas a problemas que têm sua origem na própria forma de organização e funcionamento de nossas escolas, fruto de um sistema de ensino falido, se é que podemos falar de sistema de ensino.

Dessa maneira, é necessário repor ou enfocar de um ângulo distinto as atuais relações entre escola e sociedade, ou seja, refletir esta relação no âmbito da constituição da própria cultura. Nesta direção de análise, a Teoria Crítica da sociedade dispõe de um arcabouço teórico que nos instrumentaliza para pensar, sob uma ótica distinta, o problema da formação humana em sentido amplo, bem como a educação formal, tendo em vista a procura de caminhos para uma verdadeira educação emancipadora. No dizer de Matos,

“educação e emancipação significa educação para a emancipação. Compreender seu eclipse é interrogar a permanência da barbárie no interior da civilização, é questionar as relações entre autonomia e repressão para que Auchwitz não se repita. O nazismo – emblema do mundo administrado – não é um acidente de percurso político, mas o resultado do vitorioso desenvolvimento da ratio, cuja matriz é a ciência moderna desde Bacon vinculada ao desenvolvimento industrial agressivo, sob auspícios expressamente materiais (MATOS, 1996, p. 22).

Os comentários que passo a desenvolver, na seqüência da presente exposição, têm por base a análise elaborada na tese de doutorado que teve por título: *Cultura, formação e subjetividade no pensamento de Herbert Marcuse*. Entendo que Marcuse, entre os principais representantes da chamada *Escola de Frankfurt*, foi um dos teóricos que mais se dedicou à refundamentação do materialismo histórico no sentido de uma verdadeira continuação da teoria. A situação histórica vivida por ele e pelos outros integrantes da Escola lhes colocava a necessidade de tal desenvolvimento da teoria, além do mais, um dos princípios

básicos da Teoria Crítica da sociedade é o de acompanhar o movimento do objeto, qual seja, a sociedade capitalista que, como ele mesmo dizia, era totalmente diferente do que Marx tinha previsto ou pretensamente previsto, segundo a interpretação dos autodenominados marxistas ortodoxos.

Algumas reflexões para a refundamentação da teoria marxista

Em seu texto sobre o conceito de negação na dialética, Marcuse (1966) refere-se às dificuldades para se apreender o conteúdo do período histórico atual, em específico o do capitalismo maduro com os conceitos originais, ou ainda, com os conceitos desenvolvidos da teoria marxista.

Marcuse remete-nos a uma reflexão importante para o desenvolvimento da teoria marxista, sua indiferença diante do movimento histórico concreto. Isto se deve, segundo o autor, ao fato de a dialética de Marx ter origem na dialética de Hegel: "(...) a crítica de que ela contém um mecanismo construído de tal modo que a garante contra qualquer constestação por meio da realidade" (MARCUSE, 1981, p.160).

Adverte-nos, pois, para a imobilização da dialética da negatividade; daí a necessidade de se desenvolver o conceito de dialética diante das novas formas do capitalismo maduro. A principal questão apontada por Marcuse parece residir no conceito dialético que compreende o desenvolvimento das forças negativas no interior de um sistema antagônico existente.

O "(...) desenvolvimento da negatividade no interior do todo antagônico é, hoje, dificilmente demonstrável" (MARCUSE, 1981, p.160).

Polemizando com Althusser, o qual busca determinar de forma nova a relação entre a dialética em Marx e Hegel – afirma Althusser que Marx teria rompido com a dialética hegeliana –, Marcuse opõe a essa tese uma antítese:

(...) a de que também a dialética materialista permanece no terreno da razão idealista, na positividade, na medida em que não destrua a concepção de progresso, segundo a qual o futuro já está sempre enraizado no seio do existente; na medida em que a dialética marxista não radicaliza o conceito de transição no sentido de uma nova etapa histórica, isto é: a conversão, a ruptura, na teoria com o passado e o existente, a diferença qualitativa na direção do progresso. (MARCUSE, 1981, p.161)

O que se indica aqui é que tanto em Marx, quanto em Hegel, há uma imposição da positividade da razão, o progresso.

Marcuse apresenta um problema concreto da sociedade industrial ocidental em relação à sua base técnica e ao desenvolvimento das forças produtivas, ou seja: até que ponto essa base pode servir como modelo para a construção de uma nova sociedade?

Retoma dois conceitos dialéticos essenciais para melhor explicitar a questão – a negação da negação, como desenvolvimento imanente de um todo social antagônico, e o próprio conceito de todo no qual cada elemento singular encontra seu valor e também sua verdade.

Tanto em Marx como em Hegel tais forças negadoras já estão presentes no interior do sistema e são as responsáveis pelo desenvolvimento das contradições que lhe são imanentes, levando à sua superação, a uma etapa superior pela liberação das forças produtivas do sistema estabelecido. "Assim, já existe na base

técnica altamente desenvolvida da produção capitalista o fundamento material para o desenvolvimento da produtividade socialista” (MARCUSE, 1981, p.162).

Entende Marcuse que tal maneira de pensar o processo de produção na sociedade capitalista é mais uma vez uma forma do progresso da razão objetiva. Tais *leis* da dialética estiveram muito presentes nos ditos manuais de Filosofia, difundidos no Brasil nas décadas de 60 e 70 e que tiveram sua importância na formação de uma geração de intelectuais de esquerda. No entanto, como diria o saudoso professor Maurício Tragtenberg, merecem também serem submetidos à crítica (ele diria execrados), dado o superficialismo com que tratam alguns temas.

Marcuse lança uma questão em relação a essa concepção da dialética:

(...) será que as forças negadoras no interior de um sistema antagônico se apresentam necessariamente, do ponto de vista histórico, dessa forma progressiva e libertadora de desdobramento, será que as classes e a luta de classes têm que ser incluídas em tal dinâmica positiva? (...) não será que o materialismo dialético reduz sua própria base material na medida em que não penetra em grau suficientemente profundo na ação das instituições sociais sobre o ser e a consciência dos homens; na medida em que reduz o papel da violência, tanto da violência brutal como da violência dos fatos (...). (MARCUSE, 1981, p.163)

O materialismo marxista, ao subestimar as forças de integração e coesão, como alerta Marcuse, forças sociais poderosas e materiais capazes de neutralizar as contradições por um período, de transformar as forças negativas em positivas, passando a reproduzir o existente em vez de destruí-lo, torna questionável o conceito de negação que se desdobra *no interior* de um todo existente como libertação. Ao lançar tal hipótese, a questionabilidade desse conceito materialista da razão na história, o autor nos remete à análise do conceito de práxis, o qual precisa ser libertado desse esquema.

Em relação ao conceito de todo, as questões levantadas referem-se à possibilidade real de haver, a partir da dinâmica histórica, condições para um todo antagônico existente ser negado e superado *de fora*, podendo atingir a fase histórica seguinte. Indica que a origem do conceito de externo deve ser buscada na filosofia hegeliana, principalmente na filosofia do direito, na qual são estabelecidas as relações entre a sociedade civil e o Estado.

Em Hegel o universal apresenta-se fora da sociedade civil. Ele impõe o Estado à sociedade civil de fora; como um poder que se encontra fora de todo o sistema de interesses, do *sistema das necessidades*, daí poder representar o universal nessa sociedade necessariamente antagônica.

Para Marcuse, o capitalismo maduro, a fase imperialista, como nova etapa do avanço das forças produtivas, dispõe para a dialética uma tarefa: a de elaborar teoricamente essa situação essencialmente nova, sem reduzi-la simplesmente aos conceitos herdados.

Para Marx, o capitalismo nacional é um todo-parte do capitalismo global. Mas, também aqui, creio eu, existe a diferença entre o interno e o externo, especialmente no conceito de imperialismo: os conflitos interimperialistas se apresentam como um poder externo de destruição em relação à ação revolucionária interna do proletariado, que é a força decisiva. (MARCUSE, 1981, p.164)

Pergunta Marcuse: “Como se faz a relação todo-parte com a totalidade?” (MARCUSE, 1981, p.164). Ele observa haver dentro da totalidade histórica do capitalismo a absorção do potencial revolucionário do proletariado; ao mesmo tempo, a negação se defronta agora com a negatividade de um todo geográfica e

socialmente separado e independente – “a contradição se desdobra e se transforma em uma contradição global” (MARCUSE, 1981, p.164).

Vemos, pelo exposto acima, que o externo vai além das contradições existentes no interior do todo-parte antagônico; um exemplo bem atual a ser melhor analisado seria a contradição entre capital e trabalho.

O externo, a que se refere Marcuse, deve ser compreendido:

(...) no sentido de forças sociais que representam necessidades e objetivos que estão reprimidos no todo antagônico existente, não podendo desdobrar-se. A diferença qualitativa da nova etapa da nova sociedade deveria ser vista não na satisfação das necessidades vitais e espirituais (que, evidentemente continuam sendo a base de todo o desenvolvimento) e sim no aparecimento de satisfação de novas necessidades, reprimidas na sociedade antagônica. Tais necessidades novas encontrariam sua expressão em uma relação radicalmente modificada entre os homens e em um meio ambiente social e natural radicalmente distinto: solidariedade ao invés da luta de concorrência; sensorialidade ao invés de repressão; desaparecimento da brutalidade, da vulgaridade e de sua linguagem; a paz como situação duradoura. (MARCUSE, 1981, p.164-165)

Não se trata, para Marcuse, de valores e objetivos, mas sim de necessidades que deveriam fundar uma nova forma de sociabilidade entre os homens, em uma sociedade qualitativamente nova. “Este humanismo, contudo, só pode tornar-se força social concreta se ele for empunhado pelas novas forças sociais e políticas já existentes, que se levantaram e se levantam contra o todo repressivo, velho” (MARCUSE, 1981, p.165).

A sociedade antagônica, ao se transformar em um todo repressivo, desloca o lugar da negação, a qual deve surgir de fora da totalidade repressiva

(...) a partir de forças e movimentos que ainda não estão manietados pela produtividade agressiva e repressiva da chamada sociedade da abundância, ou que já se libertaram desse desenvolvimento e, portanto, têm a possibilidade histórica de percorrer um caminho de industrialização, modernização realmente distinto, um caminho humano de progresso. (MARCUSE, 1981, p.165)

A força da negação na sociedade da abundância deve se voltar contra o sistema como um todo: “Ela hoje ainda é uma oposição caótica e anárquica, política e moral, racional e instintiva: a recusa a participar e colaborar, o nojo diante de toda a prosperidade, o impulso de protesto é uma oposição débil e não organizada” (MARCUSE, 1981, p.165).

No entanto, afirma Marcuse ser a força da negação irreconciliável com o todo existente, já que se baseia em impulsos e instintos que estão em contradição com ele.

Como o autor também trabalha com utopias, faz-se necessário apresentar, ainda que sucintamente, qual o significado que atribui a este termo. Marcuse inicia sua exposição sobre o tema retomando algumas críticas já feitas à concepção de dialética em texto por nós já comentado: *Sobre o conceito de negação na dialética*, escrito em 1966. A tese por ele defendida é provocativa, refere-se ao fim da utopia em termos bem precisos, ou seja, a recusa de idéias e teorias que se servem de utopias para indicar determinadas possibilidades históricas, o que pode ser concebido hoje também como fim da história no sentido de que:

(...) as novas possibilidades de uma sociedade humana e de seu ambiente não podem mais ser imaginadas como prolongamento das velhas, nem tampouco serem pensadas no mesmo continuum histórico (com o qual, ao contrário, pressupõem uma ruptura). Surge agora no primeiro plano aquela diferença qualitativa entre as sociedades livres de amanhã e as sociedades não ainda livres de hoje, a qual (depois de Marx) leva-nos a

conceber todo o desenvolvimento histórico ocorrido até o presente momento como uma simples pré-história da humanidade. (MARCUSE, 1969, p.13-14)

Sua argumentação se desenvolve fazendo a crítica ao conceito de continuidade do progresso, o que põe em questão a própria concepção de socialismo. Marcuse relaciona o fim da utopia a uma discussão sobre uma nova definição de socialismo. Para ser mais enfático, ele propõe uma investigação acerca da teoria marxiana de socialismo, questionando se ela não pertence a um estágio de desenvolvimento das forças produtivas já superado. Lança mão de um conceito mais provocativo, o de que o caminho para o socialismo deve se inverter, que leve da ciência à utopia.

Interroga-se da validade dos critérios utilizados para se aquinhoar a possibilidade de realização de um projeto de transformação social, os quais têm por base o desenvolvimento das forças materiais e intelectuais em um dado contexto histórico e social. Defende uma tese cara aos frankfurtianos, a de que, hoje, as forças materiais e intelectuais necessárias à realização da sociedade livre já existem, sendo possível a eliminação da pobreza e da miséria, do trabalho alienado e da mais-repressão; o que parece existir é uma mobilização geral da sociedade contra a sua eventual libertação.

O que conta é a idéia de uma nova antropologia concebida não apenas como teoria, mas também como modo de vida, é o surgimento e o desenvolvimento de necessidades vitais de liberdade, das necessidades vitais de uma liberdade não mais fundada sobre a (nem limitada pela) escassez dos meios e sobre a necessidade do trabalho alienado, mas capaz de expressar o desenvolvimento de necessidades humanas qualitativamente novas e, conseqüentemente, as exigências do fator biológico (pois se trata de necessidades consideradas em termos estritamente biológicos). (MARCUSE, 1969, p. 17)

Marcuse entende que a sociedade repressiva estimula a reprodução e satisfação de suas próprias necessidades, sendo esse um obstáculo para o salto de qualidade em direção a uma sociedade livre. Indica, ainda, que a ruptura na produção e reprodução dessas necessidades é um acontecimento implícito no próprio desenvolvimento das forças produtivas; o que caracteriza o atual estágio da sociedade industrial é seu grande desenvolvimento tecnológico.

Quando Marcuse convida a rever o conceito de socialismo, o qual ainda se encontra aprisionado ao desenvolvimento das forças produtivas e ao incremento da produtividade do trabalho, é por considerar que a necessidade do trabalho alienado nessa sociedade se tornou contestável.

Neste ponto de suas argumentações, Marcuse traz a tona suas reflexões sobre as qualidades erótico-estéticas como sendo aquelas que mais correspondem ao projeto de uma sociedade livre, já que o desenvolvimento da sensibilidade sugere a convergência entre técnica e arte e entre trabalho e jogo. Finaliza sua exposição afirmando que o marxismo (o autor ainda teima em chamar de marxismo), a teoria crítica, deve acolher em si as possibilidades extremas da liberdade, aquelas possibilidades utópicas que representam uma determinada negação histórico-social do existente, o escândalo do salto qualitativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLEGER, J. (1989). *Psicologia da conduta*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CROCHIK, J.L. (2011). *Teoria crítica da sociedade e da Psicologia: alguns ensaios*. Araraquara: SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CNPq.

- GRAMSCI, A. (1995). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARCUSE, Herbert. (1969). *O fim da utopia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1978). *Razão e revolução: Hegel e o advento da teoria Social*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1981). *Idéias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1998). Comentários para uma redefinição de cultura. In: MARCUSE, Herbert. 1998. *Cultura e sociedade*. Vol 2. (pp. 153-175). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MATOS, O. C. F. (1996). Para que filosofia? In: PAIVA, V. (org). *Atualidade da Escola de Frankfurt. Contemporaneidade e Educação: Revista semestral temática de ciências sociais e educação*. Rio de Janeiro: Instituto de estudos da cultura e educação continuada (IEC). Ano 1, nº 0, 22-26.
- PATTO, M. H. de S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- SASS, O. (2011). Sobre a estatística e a Psicologia na constituição do campo educacional. *Estatística e sociedade*, Porto Alegre, n.1, 127-148.

Infância, escola e formação de professores: relações e práticas pedagógicas em debate

Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho¹⁰³

RESUMO

Investigar as relações existentes entre educação, infância, escola, discutindo este tema na formação universitária e continuada de professores, é o foco central dos trabalhos desenvolvidos pelo GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA (GEPIEE). Registrado em 2001 no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, Brasil, e atuando no âmbito da linha de Pesquisa Educação e Infância no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, o GEPIEE busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância, à educação e a escola, tendo como princípio orientador a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípios caros à universidade pública brasileira. Com base na perspectiva histórico-cultural formulada pelas ciências humanas e sociais, entendemos a escola como uma organização social complexa e a infância como o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Trata-se realmente de ampliar a idéia de infância para além da educação infantil e do critério de idade, de entender a infância como condição social de ser criança na contemporaneidade e, particularmente, no interior da escola. Neste artigo apresentamos quatro pesquisas orientadas pelas pesquisadoras em pauta que discutiram os conceitos de educação, infância, criança e escola presentes em cursos de formação universitária e continuada de professores na Cidade de Florianópolis, Brasil, bem como na produção acadêmica brasileira da área educacional nas últimas décadas (1990 a 2010), especialmente as dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do país. Entendemos que compreender as concepções presentes nesses diferentes campos torna-se fundamental para orientar as ações dirigidas à formação de professores, no sentido de garantir que o direito à infância torne-se uma realidade nas escolas. Essa temática não é nova, foi pautada desde a modernidade e precisa ser compreendida em sua dimensão social, cultural e histórica. O trabalho docente é um aspecto recorrente nas pesquisas tratadas, já que investigar as relações propostas envolve, necessariamente, compreender, problematizar e debater a ação do professor junto às crianças na sala de aula e na escola. Os resultados alcançados pelas pesquisas reforçam a convicção de que discutir o "direito à infância na escola", junto aos professores, possui um potencial revolucionário para problematizar e modificar relações e práticas pedagógicas, desde que respeitados os princípios da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de mudança, o que exige tempo, espaço e permanente democratização das informações e conteúdos. Tal processo só pode ser construído com base no estabelecimento de vínculos legítimos com crianças e adultos; confiança para que os professores possam rever suas concepções e atitudes, e ser pautado na discussão sobre a natureza e o caráter das relações entre adultos e crianças na escola. Para isto são necessárias melhores condições de trabalho e de professores bem pagos, formados e informados sobre o debate mais amplo para além da sua sala de aula.

Palavras-chave: educação, infância, escola e formação de professores

103 Doutoradas em Educação. Professoras do Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina e coordenadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE).

O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESCOLA (GEPIEE) tem como campos privilegiados de pesquisa: as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança; as diferenças sócio-culturais e seus reflexos nos processos escolares; os processos de socialização na escola; os processos de ensino e de aprendizagens; os direitos sociais da criança com ênfase aos de aprender, brincar e participar, bem como as dimensões éticas e estéticas na formação e, ainda, as políticas públicas oferecidas à infância.

Inicialmente, as questões que movimentaram a criação do Grupo estavam centradas em responder os porquês da ausência radical do conceito de infância na formação de professores em nível universitário, no curso de Pedagogia da UFSC, que tinha e tem como finalidade a formação de professores para a criança. Tratava-se de compreender quem é a criança que está no estudante dos anos iniciais do ensino fundamental. Tendo como princípio o “direito à infância na escola” e entendendo o exercício docente propriamente dito como um campo rico para a pesquisa, elegemos o estágio/prática de ensino, como uma disciplina que ensina a ser professor ao mesmo tempo em que propicia a construção de vínculos significativos com crianças e adultos no chão da sala de aula. Foi no âmbito das discussões do estágio que as estudantes de Pedagogia reivindicaram um espaço para continuar discutindo as questões que percebiam nas relações e práticas escolares. É interessante observar que estas só percebiam a necessidade de se conhecer a criança presente no aluno no momento do estágio. Algumas questões se colocavam para as estudantes e as pesquisadoras: como essa discussão, que não foi aprofundada ao longo do curso, poderia trazer modificações ao modo como a criança era vista na escola? Era possível pensar uma forma de aprender a ser professor de modo a garantir que a criança pudesse viver a sua infância na escola?

A produção realizada pelo GEPIEE ao longo dos últimos dez anos buscou investigar essas e outras questões, tanto no nível da Pós-Graduação em Educação da UFSC, no nível dos estágios de formação de professores com relação à criação de metodologias específicas de ensino e pesquisa junto às crianças dos anos iniciais da educação básica e, também, na atuação em projetos vinculados à formação universitária e continuada dos professores para a infância.

Nesse artigo vamos apresentar as pesquisas que discutiram os conceitos de educação, infância, criança e escola em diferentes âmbitos: na produção acadêmica da área educacional, nas políticas atuais para os anos iniciais da educação básica e nos cursos de formação universitária e continuada dos professores. Todas as pesquisas compartilham de um mesmo pressuposto: tais concepções na forma como hoje as conhecemos têm as suas origens na modernidade, conforme indica Cambi (1999). Segundo o autor, a Modernidade representou uma ruptura com a sociedade estática da Idade Média e uma revolução em muitos âmbitos: geográfico, econômico, político, social, ideológico, cultural e pedagógico. Entre as instituições formativas que contribuíram para a consolidação desta nova ordem social, a escola foi ocupando um lugar cada vez mais central.

Boto (2002, p. 22) destaca os novos padrões de sociabilidade advindos da modernidade: controles minuciosos e ordenados sobre o corpo, censuras internalizadas, automação de gestos para convívio público e o tempo regulado pela mecânica do relógio. Junto com essa nova perspectiva de organização escolar, nasce a figura do aluno: “a criança passava a ser agora o aluno. O educador não falava mais a um discípulo específico; mas dirigia-se a todos os alunos em bloco; em séries; por classes” Boto (2002, p. 26).

Ao mesmo tempo em que a Modernidade introduz um novo ritmo de organização e controle racional/científico sobre a instituição escolar, Cambi (1999) destaca que também é um período em que são amplos os debates sobre a formação do cidadão, como um indivíduo ativo na sociedade, consciente de seus direitos e de seus deveres; de uma educação nacional, pública e estatal; do pluralismo metodológico e da perspectiva humanista de formação.

Tais discussões prolongam-se na Época Contemporânea, período caracterizado por Cambi (1999) como a época das grandes revoluções (Revolução industrial, Revolução francesa, Revoluções socialistas e o período pós-segunda guerra mundial). Neste contexto, a relação entre educação e ideologia estreita-se. É uma época marcada pela centralidade de novos sujeitos educativos: a mulher, o deficiente, as minorias culturais e especialmente a criança que, ao longo do século XIX, torna-se o centro da Pedagogia, tanto pela sua especificidade psicológica como pela sua função social Cambi (1999).

Esta breve contextualização histórica nos permite afirmar que não estamos diante de nenhum tema novo. A relação entre educação, infância e escola é um tema da modernidade e que precisa ser compreendido em sua dimensão social, cultural e histórica.

Compreender a criança com base em uma perspectiva científica biologicista e maturacionista foram marcas do pensamento pedagógico escolanovista do início do século XX, o que acabou levando a uma identificação entre os conceitos de criança e infância no ideário educacional. Foi no embate com teorias que sublinhavam a importância da dimensão histórica e cultural na constituição do sujeito e a necessidade de compreensão da condição social vivida pela criança que a diferenciação desses conceitos foi explicitada, sendo desmistificada a idéia de uma natureza infantil, como indica Marília Gouveia de Miranda (1985, p.129):

Esta distinção entre natureza e condição infantil esclarece o uso ideológico da idéia de natureza infantil para a dissimulação das diferentes condições a que são submetidas às crianças em função de sua origem de classe. Falar do que é natural na criança supõe a igualdade de todas as crianças, a idealização de uma criança abstrata. Pelo contrário, falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas.

A infância para nós é entendida como a condição social de ser criança, um sujeito humano de pouca idade, que deve viver esse período de apropriação dos elementos da cultura, sendo a educação compreendida como um processo de humanização, conforme indica Mello (2007, p. 88):

Com a Teoria Histórico-Cultural aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade humana. Apenas na relação social com parceiros mais experientes as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas - da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência - e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo - denominado processo de humanização - é, portanto, um processo de educação.

O desafio atual presente na relação entre educação, infância e escola foi expresso com muita sabedoria por Snyders (1988): como viver as alegrias da infância na escola? O autor é claro quando afirma a função social da escola, ao mesmo tempo em que indica sua necessidade de renovação. Compartilhamos com o autor na

defesa de uma escola que não abra mão de sua função de ensinar as crianças mas, ao mesmo tempo, ousa proclamar-se um lugar de satisfação (SNYDERS, 1988).

Enfim, um lugar em que seja possível participar, brincar e aprender (Quinteiro e Carvalho, 2007), ou seja, um lugar em que os direitos sociais das crianças e o direito à infância sejam respeitados de modo radical.

O QUE INFORMAM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA

A seguir apresentaremos quatro dissertações orientadas pelas autoras, coordenadoras do GEPIEE, e que permitem visualizar como os conceitos de educação, infância, criança e escola se fazem presentes na formação inicial (Thomassen, 2003) e continuada (Flor, 2007) de professores, na produção discente da área da educação no período de 1994 a 2004 (Batista, 2006) e na produção discente sobre o ensino fundamental de nove anos, no período de 2006 a 2010 (Colombi, 2012).

Qual o lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, mais especificamente, no interior do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no período compreendido entre 1995 e 2002? Esta foi a pergunta que orientou a pesquisa desenvolvida por Nelzi Flor Thomassen (2003), ao analisar as ementas e programas das disciplinas do curso de Pedagogia, realizar entrevistas com professores e acompanhar o estágio de docência de estudantes da 6ª fase do curso. O período escolhido diz respeito à reformulação curricular que estabeleceu como finalidade formativa do curso de Pedagogia a formação do professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, ao invés da formação dos especialistas por habilitações, que vigorava até então.

As discussões realizadas pela autora estabelecem interlocução com a história da formação de professores no Brasil: as escolas normais, os cursos de Pedagogia e a proposta de formação nos Institutos Superiores de Educação veiculada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. O curso de Pedagogia da UFSC foi criado em 1960 e herdou uma tradição de formação tecnicista, em que as ciências da educação foram envolvidas em uma aura de neutralidade científica. O grande número de disciplinas voltadas à Biologia e a Psicologia foi uma das marcas dos primeiros anos do curso e reflete essa tradição, como indica a autora.

É interessante observar que, na reforma curricular do curso, realizada em 1995, inaugura-se uma perspectiva de formação oposta à vigente até então, sendo excluídas as disciplinas da área da Biologia e reduzidas disciplinas da área da Psicologia. Thomassen (2003, p. 74) identifica que “houve uma preocupação com os fundamentos da educação, numa tentativa evidente de propiciar uma formação capaz de possibilitar a compreensão do fenômeno educacional em uma perspectiva contextualizada, fundamentada e crítica”. A pesquisa passou a assumir papel central nesta formação assim como se tornou preocupação relevante no currículo o estudo das metodologias de ensino das diferentes áreas do conhecimento.

Analisando os programas e planos de ensino das diferentes disciplinas do curso, a autora identifica que 43% das disciplinas fazem referência às categorias “criança” e “infância”, seja nos objetivos, conteúdos programáticos ou bibliografia. Na sua avaliação, no entanto, isto não significa que a discussão sobre a infância seja um dos pontos articuladores do currículo da formação de professores para os anos iniciais, já que apenas na disciplina – Prática de Ensino da Escola Fundamental – Séries Iniciais a infância é abordada

como categoria central em todo o Plano de Ensino. Embora seja citada, a infância pouco é discutida nas disciplinas, ficando o aprofundamento deste estudo na dependência da compreensão pessoal do professor acerca do tema e não da finalidade formativa do curso (THOMASSEN, 2003).

Pautar a infância como tema central da disciplina de estágio no momento em que os estudantes se aproximam da escola e entram em contato com as crianças dos anos iniciais fez uma grande diferença na forma de olhar e compreender a criança que está no aluno, bem como as relações de poder presentes na escola, segundo avaliação dos próprios estudantes. Com base nessa avaliação, a autora conclui que a discussão sobre a infância pode qualificar a formação de professores como uma possibilidade revolucionária:

As alunas, num curto período de estágio, sentiram as dificuldades de realizar o respeito à criança num espaço onde as relações de poder estão tão naturalizadas, e onde a criança é mais submetida ao adulto, com a convivência social. A escola é um território onde o poder do adulto sobre a criança pouco (ou nada) é questionado. Há mecanismos para proteger as crianças dos abusos da família, mas que mecanismos protegem a criança dos abusos da escola e de seus adultos? Assim, tornou-se inevitável perguntar sobre as relações de poder entre professores e crianças na escola. Até que ponto os professores conseguem manter o exercício do respeito à infância se de alguma forma recebem instrumentais para isso em sua formação? E como fica esta relação quando os professores não têm nenhuma reflexão acerca do caráter histórico da infância e da criança como um sujeito de direitos? Quais as conseqüências disso, para cada geração de homens e mulheres de pouca idade que passa pelas escolas? Quanto tempo levará para que se perceba que se impõe às crianças a pior tortura: ter a voz silenciada? (THOMASSEN, 2003, p. 108 e 109)

Tendo como referência tais discussões e sua experiência profissional na formação continuada de professores da educação infantil, Flor (2007) realiza uma investigação que teve por objetivo traçar um panorama da produção discente sobre a formação continuada de professores de crianças dos anos iniciais da escolarização (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), presente no banco de dados da CAPES no período de 1987 a 2004, buscando identificar a presença ou ausência das categorias criança e infância nesta produção. Um dos critérios para a escolha das dissertações foi a exigência de que tal formação continuada tivesse sido realizada na escola. A autora justifica sua escolha:

a formação continuada de professores na escola se apresenta como fundamental, porque permite conhecer melhor as contradições, os conflitos, os limites as condições objetivas e materiais do trabalho pedagógico e as necessidades específicas dos professores lá presentes, participar de seu dia-a-dia, ouvi-los, conhecer as crianças e as relações que lá são construídas, além disto, numa escola o número de professores a participar da formação é sempre menor que nas palestras e cursos oferecidos pelas instâncias governamentais. Insisto ainda, que é lá também, que estão as crianças/estudantes, sujeitos fundamentais no processo educativo, quase sempre excluídos dos processos escolares e particularmente da formação dos professores FLOR, 2007, p. 11).

Do universo pesquisado, a autora elege uma amostra de sete dissertações, quatro relativas à educação infantil e cinco aos anos iniciais do ensino fundamental, defendidas no período de 1996 a 2002. Todos os trabalhos compartilham da defesa de uma formação continuada que supere a perspectiva tradicional, massificada, centrada na transmissão de conhecimentos em grandes auditórios. A aposta é em uma formação continuada que permita uma prática reflexiva no âmbito da escola, estabelecendo uma relação

orgânica entre teoria e prática, discutindo questões vinculadas à organização profissional e à execução e avaliação das políticas públicas (FLOR, 2007, p. 32).

As conclusões da autora indicam que

há entre os programas de formação continuada de professores investigados, assim como no discurso dos autores das dissertações analisadas a preocupação em superar a formação de grandes auditórios, massificada e/ou a formação individual e a busca de uma formação que deve ser realizada de forma coletiva, em grupos menores, considerando as necessidades dos professores e a realidade em que trabalham. Percebe-se também a preocupação com a elevação teórica e cultural dos professores, assim como a formação que considere as variadas dimensões humanas (FLOR, 2007, p. 102).

Com relação à compreensão da escola, as dissertações evidenciam variações: “entre ‘um lugar’ de formação dos sujeitos escolares (professores, de criança/estudante, profissionais da escola em geral, famílias) e da comunidade em geral” (Flor, 2007, p. 102) e “um espaço de contradições, e por isto potencialmente possibilitador da formação para a emancipação” (FLOR, 2007, p. 102). A aposta na escola como possibilidade formadora para adultos e crianças é um aspecto interessante e, de certa forma, inovador; no entanto, quando são examinadas as categorias criança e infância, observa-se que pouco se avança nessa possibilidade. A infância é discutida apenas nas dissertações realizadas no âmbito da formação continuada dos professores da educação infantil, sendo compreendida majoritariamente nas pesquisas como um período da vida. A condição social em que a criança vive sua infância e as relações de poder entre adultos e crianças, um aspecto considerado potencialmente inovador por Thomassen (2003), não é sequer mencionado nas dissertações que se propõem a investigar a formação continuada no âmbito dos problemas vividos concretamente na realidade escolar. De certa forma, pode-se dizer que as relações entre adultos e crianças não é um tema que adquira destaque nas dissertações consideradas.

Diferentemente da infância, a categoria criança aparece em todas as dissertações, sendo vista predominantemente “como um sujeito capaz, partícipe de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento e não mais simplesmente ouvinte” (FLOR, 2007, p. 87). Do ponto de vista teórico, a autora indica que tal forma de compreender a criança tem influência direta da perspectiva histórico-cultural quando os autores falam do ensino, do processo de aprendizagem e desenvolvimento e do papel do professor. Tal perspectiva teórica tornou-se hegemônica em grande parte das discussões teóricas da área da educação na década de 1990. No entanto, quando se referem à criança/estudante a autora identifica que a influência maior presente nas dissertações ainda são os pressupostos da abordagem construtivista, em que o desenvolvimento das estruturas mentais da criança assume maior importância do que as condições sociais e culturais em que ela vive.

Tal descompasso existente nas discussões teóricas presentes na produção acadêmica da área educacional e a prática realizada nas escolas é um aspecto identificado nas dissertações de Batista (2006) e Colombi (2012) que também investigaram a produção discente presente no banco de dissertações e teses da CAPES.

Com base em um amplo levantamento bibliográfico sobre as categorias infância, criança e escola na produção educacional em periódicos desde a década de 1970, Batista (2006) identifica que nas décadas de 1990 e 2000 há um incremento da produção sobre o tema. Assim, concentra sua investigação em oito dissertações presentes no banco de dados da CAPES, defendidas no período de 1994 a 2004, e que

tiveram uma preocupação explícita de estabelecer relação entre tais categorias. O modo como essas dissertações abordam o tema é diferenciado: duas analisam o processo histórico de socialização da criança na escola, uma analisa a experiência de uso do tempo na escola, uma aborda as representações sociais dos adultos, outra as representações sociais das crianças, uma discute a posição social ocupada por meninos e meninas no processo de socialização familiar e escolar, uma investiga essas concepções em um curso de formação inicial de professores (Pedagogia) e, por fim, uma analisa a condição social do brincar na escola, do ponto de vista das crianças (BATISTA, 2006, p.62).

Os resultados encontrados por Batista (2006) indicam que predomina nas dissertações a concepção de criança como sujeito social, histórico, criador e recriador de cultura, concepção que a autora relaciona à "(...) influência das teorias psicológicas com base na perspectiva histórico-cultural, que se tornaram uma importante fonte de referência para os estudos educacionais a partir da década de 1980" (BATISTA, 2006, p. 67). É consenso nas dissertações a idéia de infância como uma construção social que deve ser compreendida na relação com as ideologias e aos projetos de sociedade, que se modifica historicamente nos diferentes contextos sócio-culturais (Batista, 2006, p. 74). E a concepção hegemônica nos estudos analisados é a da escola como um espaço social de instrução e formação; segundo a autora, "de certa forma, estas dissertações recuperam a utopia proposta pela modernidade: a escola como espaço fundamental para a inserção do ser humano na cultura de sua época" (BATISTA, 2006, p. 84).

O avanço teórico na forma de compreender os conceitos de criança, infância e escola é evidenciado pela autora, especialmente em relação à produção teórica da área da Educação da década de 1970. No entanto, ela faz um alerta:

por um lado, a discussão teórica na área educacional avançou na elaboração da idéia da criança como sujeito sócio-histórico, considerando suas condições concretas de existência e distanciando-se cada vez mais da idéia abstrata de um ser em desenvolvimento. Por outro lado, ao olhar a realidade escolar descortinada pelas pesquisas, (...) isso não se traduz no modo de conceber e tratar a criança (BATISTA, 2006, p. 68).

As pesquisas citadas pela autora são os importantes trabalhos de Paiva et al. (1998) e Sampaio (2004) que permitem compreender "a transição da Escola Tradicional para a Escola Popular massificada, processo sucedido nos últimos 50 anos, resultado de uma conjuntura que combinou redução do ritmo de crescimento dos recursos para o setor educacional e contínuo crescimento da demanda por educação" (Batista, 2006, p. 26).

As pesquisas indicam as principais causas que levaram ao caos presente na atual realidade educacional das grandes cidades e que podem ser assim sintetizadas:

defasagem na formação acadêmica, ideologia pedagógica de retenção/reprovação, decisões injustas ou inadequadas no contexto organizacional da escola, dificuldades de aprendizagem, instabilidade no transcurso escolar (trocas de professores, migração inter-escolar), chegando à introjeção da dinâmica do fracasso pelo sujeito – devido a forte tendência individualizante das explicações sobre o fracasso escolar – que contribui na constituição de um sujeito subserviente à ideologia dominante (BATISTA, 2006, p. 27).

O descompasso entre o avanço das discussões teóricas demonstrado pelas dissertações analisadas e as condições vividas pelas crianças na realidade educacional, que Paiva et al. (1998) e Sampaio (2004) revelam, é um paradoxo que merece nossa atenção! Nesse sentido, a conclusão da autora reitera uma tese defendida pelo GEPIEE de que tomar a infância como um conceito fundamental para a organização da

escola pode ser uma possibilidade para enfrentar os problemas da realidade educacional atual. A infância, na forma como a compreendemos, é um conceito que permite revolucionar a organização escolar em relação aos tempos e espaços vividos pela criança, aos métodos de ensino, à formação de professores e as relações de poder entre adultos e crianças.

A distância entre as discussões teóricas e a prática educacional também é uma das conclusões a que chega Colombi (2012) ao analisar como são discutidas pelos pesquisadores as concepções de criança, infância e escola em trinta dissertações integrantes do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e que tiveram como tema o ensino fundamental de 9 anos. De certa forma, o trabalho de Colombi (2012) dá continuidade à investigação realizada por Batista (2006) em termos do período estudado, de 2006 a 2010. Assim, as duas dissertações cobrem todo o período em que ocorre o incremento da produção sobre educação e infância, as décadas de 1990 a 2010.

A temática do ensino fundamental de 9 anos mostra-se bastante oportuna para discutir como são tratadas as categorias infância, criança e escola na produção da área educacional, pois recoloca questões que estavam naturalizadas na realidade escolar, tais como a ruptura existente entre a educação infantil e os anos iniciais. Embora a presença de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental não seja uma novidade, percebe-se que uma pergunta se recoloca para os pesquisadores: como receber a criança de seis anos que ingressa no ensino fundamental?

Segundo a autora,

Das trinta dissertações elencadas, vinte trataram do ciclo inicial de alfabetização, das quais dezesseis focaram no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e nas crianças de seis anos de idade, ingressantes desse nível de ensino. Oito dissertações trataram da ampliação dos nove anos do Ensino Fundamental, sob vários enfoques, como a implementação nos vários municípios do Brasil e instituições diversas, o corte etário, projetos de alfabetização, perspectiva das famílias, infância na escola. Duas pesquisas discorrem sobre temas específicos do discurso dessa política educacional, sendo uma delas a respeito das manifestações do Conselho Nacional de Educação sobre a matéria e outra, as tramas interdiscursivas sobre o assunto em diferentes revistas de circulação nacional (Colombi, 2012, p. 51).

A predominância de pesquisas sobre o primeiro ano ou o ciclo inicial pode ser compreendida, segundo a autora, pelo fato de que “a mudança nos sistemas de ensino foi orientada para ser gradual e a data limite para proceder a implantação em todos os municípios brasileiros era até 2010. As pesquisas foram sendo realizadas com a implementação acontecendo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, portanto, eram os objetos de estudo disponíveis naquele momento” (COLOMBI, 2012, p. 52). No entanto, problematiza o fato de que centrar o olhar sobre o ciclo inicial secundariza a discussão sobre a formação como um todo, ou seja, ao longo dos 9 anos de escolarização. Além disso, reforça a idéia da infância relacionada apenas à educação infantil, aspecto bastante questionado pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito do GEPIEE.

A forma como a categoria infância aparece hegemonicamente no discurso dos pesquisadores é similar a encontrada por Batista (2006): como uma construção social, histórica e cultural. A infância compreendida como um período ou etapa da vida foi referenciada pelos pesquisadores, mas no sentido de indicar a superação de uma perspectiva biologizante ou desenvolvimentista. Da mesma forma, duas perspectivas são majoritárias para a definição de criança: um ator social, um sujeito que tem voz e direitos; e um sujeito social, histórico, cultural, que também é um sujeito de aprendizagem. A escola é considerada uma instância

que garante o direito à educação, como espaço de aprendizagem e como campo privilegiado da formação docente. No entanto, as dissertações evidenciam que a realidade escolar está muito distante do discurso acadêmico, como vemos a seguir.

Um enfoque predominante nas dissertações foi a investigação de como está ocorrendo a implementação do Ensino Fundamental de nove anos do ponto de vista pedagógico: as atividades desenvolvidas em sala de aula, a alfabetização e letramento, a organização dos espaços e tempos escolares, a organização curricular e as condições oferecidas para o ensino. As dissertações analisadas indicam a falta de adequação dos espaços e mobiliários, apesar das orientações do MEC enfatizarem que as escolas deveriam adequar-se para receber as crianças de 6 anos. Segundo a autora, “a priorização do controle, do disciplinamento e da segurança, em detrimento de espaços que proporcionem alegria, atividades lúdicas e autonomia para a criança revela a reprodução da cultura da educação padronizada e homogeneizante” (Colombi, 2012, p. 108). A preocupação exacerbada com o aproveitamento escolar já no primeiro ano é uma realidade em muitas escolas, assim como a prática obsoleta de alguns professores de homogeneização dos estudantes pelo rendimento demonstrado. A importância atribuída à formação dos professores para modificar essa realidade é uma conclusão da autora e também um aspecto destacado nas dissertações analisadas.

Fica evidenciado, na pesquisa de Colombi (2012), o cenário que Batista (2006) apenas anunciava: o discurso teórico utilizado pelos pesquisadores demonstra estar muito mais avançado do que a realidade presente nas escolas. Esta é uma situação que, ao mesmo tempo, expressa uma fragilidade epistemológica presente na constituição do campo educação e infância que por sua vez reitera a fragmentação histórica presente na pesquisa educacional, amplamente divulgada por Gouveia (1971), André (1986), Gatti (2001) e Alves-Mazzoti (2001). Por outro lado, essa é uma situação que constrange as agências formadoras, especialmente em nível universitário, pois a dicotomia entre teoria e prática já se caracteriza entre nós como uma denúncia já conhecida. Discurso teórico avançado X realidade escolar incompatível é, na verdade, uma aparente contradição. Podemos questionar até que ponto o discurso teórico que fundamenta as pesquisas realmente avançou no sentido de explicitar, compreender e transformar as contradições da prática social e escolar.

Isto posto, o que fazer para que os conceitos desenvolvidos na academia sejam operacionalizados pelos professores na sua prática? Essa não é uma resposta fácil, mas pensamos que discutir o conceito de infância junto aos professores pode ser uma das possibilidades de modificar tal realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As quatro pesquisas apresentadas, bem como, os demais trabalhos realizados pelos pesquisadores do GEPIEE no âmbito da formação universitária e continuada de professores ao longo de seus dez anos de existência, reforça a convicção de que discutir o "direito à infância na escola", junto aos professores, possui um potencial revolucionário para problematizar e modificar relações e práticas pedagógicas, desde que respeitados os princípios da participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de mudança, o que exige tempo, espaço e permanente democratização das informações e conteúdos. Tal processo só pode ser construído com base no estabelecimento de vínculos legítimos com crianças e adultos; confiança para que os professores possam rever suas concepções e atitudes, e ser pautado na discussão sobre a natureza e o caráter das relações entre adultos e crianças na escola.

Tal tema *em* debate coloca em evidência a necessidade de se elaborar um projeto novo de escola, onde a criança não seja vista como mais uma "unidade financeira", nem somente como um indicador para o crescimento do IDEB, mas como um sujeito humano de pouca idade, que gosta de ir e estar na escola, garantindo seu desenvolvimento e sua permanência com qualidade ao longo dos nove anos do ensino fundamental, com alegria e aprendizagens significativas e relevantes para sua formação e existência. Para isto são necessários melhores condições de trabalho e de professores bem pagos, formados e informados sobre o debate mais amplo para além da sua sala de aula. Pois, "defender o brincar na escola não significa retirar a importância do ensino e da aprendizagem. Brincar certamente não é perda de tempo e deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, uma vez que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos". (QUINTEIRO e CARVALHO, 2010, p. 03)

Mediante a operacionalização de tais ideias, é possível redimensionar o sentido convencionalmente atribuído às ações inerentes a prática docente e evitar o reducionismo destas atividades a uma dimensão apenas instrumental vinculada ao *como fazer* (SERRÃO e QUINTEIRO, 2009). Trata-se de oportunizar situações de ensino e aprendizagem para realizar a passagem "de uma concepção fragmentaria, incoerente, desarticulada, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada" (SAVIANI, 1996, p. 02)

Portanto, ir além do cotidiano, conhecer outras realidades, alargar a sua visão de mundo e lutar entre outros, por seu direito a participação podem criar as condições para que o professor apreenda a complexidade e importância do exercício docente e, o estudante dos anos iniciais do ensino fundamental possa tornar-se um leitor, escritor e ator mediante a sua condição de Ser criança na Sociedade e na Escola Básica dos nossos tempos!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. (2001). Relevância e aplicabilidade da pesquisa em Educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, 39-50.
- ANDRÉ, Marli. (1986). Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de casos. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- BATISTA, Ezir Mafra. (2006). *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.
- BOTO, Carlota. (2002). O desencantamento da criança: entre a renascença e o século das luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMAN JR, Moysés (orgs.). *Os intelectuais na história da infância* (pp.11-60). São Paulo: Cortez Editora.
- CAMBI, Franco. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP.
- CHARLOT, Bernard. (2000). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: ARTMED.

- COLOMBI, Gisela M.S. (2012). *O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.
- FLÔR, Dalânea C. (2007) *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?* 2007. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.
- GATTI, Bernadete A. (2001). Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, 65-81.
- GOUVEIA, Aparecida J. (1971). A pesquisa em Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, 1-47.
- MIRANDA, Marília Gouvêa de. (1985). O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs). *Psicologia social: o homem em movimento* (pp.125-135). São Paulo: Editora Brasiliense.
- MELLO, Suely A. (2007). Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v.25, n.1, 83-104.
- PAIVA, Vanilda; GUIMARÃES, Eloísa; PAIVA, Elizabeth; DURÃO, Anna Violeta Durão. (1998). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. In: QUINTEIRO, Jucirema (org.). *Contemporaneidade e Educação*, Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação, Ano III, n. 3, 44-99.
- QUINTEIRO, Jucirema & CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). (2007). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES.
- QUINTEIRO, Jucirema, CARVALHO, Diana Carvalho de. (2012). Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina, DURLI, Zenilde. *Educação infantil e formação de professores*. (pp. 193-210). Editora da UFSC: Florianópolis/SC.
- SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. (2004). *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Iglu.
- SAVIANI, Demerval. (1996). *Educação do senso comum à consciência filosófica*. 9ª ed. São Paulo: Autores Associados.
- SERRÃO, M. I.B. ; Quinteiro, J. (2009). *A formação do professor e a educação da criança: qual o lugar da docência?* In: Carvalho, Diana C. de; Laterman, I.; Guimarães, L. B. e Bortolotto, Nelita (org.). *Relações interinstitucionais na formação de professores* (pp. 23-29). Araraquara : Junqueira e Marin Editores.
- SNYDERS, Georges. (1998). *A alegria na escola*. São Paulo: Editora Manole.
- THOMASSEN, Nelzi. (2003). *O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, Brasil.

O estágio e o desenvolvimento cultural nas escolas em tempo integral: uma experiência reflexiva

Inalda Maria Duarte de Freitas¹⁰⁴, Maria Do Carmo Duarte de Freitas¹⁰⁵

Resumo

Essa pesquisa versa sobre o tema: O Estágio e o Desenvolvimento Cultural das Escolas Municipais: uma Experiência Reflexiva. Que faz parte da continuação de um grupo de pesquisa em andamento, da Universidade Estadual de Alagoas. Seu objetivo é analisar o papel dessa experiência para efetuar uma integração entre a sociedade e a comunidade acadêmica, através do acompanhamento para uma reflexão, durante as etapas dessa experiência dos estagiários, futuros professores de língua francesa, frente à contribuição deles próprios, quanto à política cultural atrelada à história da criação das Escolas em Tempo Integral, que constitui uma polêmica importante, acerca do domínio do processo do ensino e da aprendizagem dessa língua estrangeira. Fomentando uma interação entre os formandos e os estudantes das 02 (duas) escolas municipais: Zélia Barbosa e Claudecy Bispo, a partir de 2007, dando continuidade ao projeto em 2008 iniciaram as escolas Professor Benildo; Manoel João da Silva; José Ursulino e Pontes de Miranda, todas contempladas para a realização do estágio, observando-se a cultura regional da comunidade onde elas estão inseridas. Essa investigação é do tipo estudo de caso, qualitativa, também, bibliográfica. Sua metodologia se constitui acerca do construtivismo, conforme as técnicas, os instrumentos e as atividades trabalhadas. A teoria da pesquisa foi embasada de acordo com a literatura pertinente, segundo: Souza, (2007); Castro, (2008); Calvet (1999); Pimenta; Severino (2011) e outros. Conclui-se que essa experiência reflexiva do estágio, envolvendo a cultura regional, na etapa de regência são elos de integração que exprimem novas reflexões para o ensino e a aprendizagem, alargando relevante compreensão da educação em tempo integral.

Introdução

Essa pesquisa versa sobre o tema: O Estágio e o Desenvolvimento Cultural nas Escolas em Tempo Integral: uma Experiência Reflexiva. Seu objetivo é analisar o papel da cultura regional através da avaliação, durante as fases e etapas dessa experiência dos estagiários, futuros professores de língua francesa frente à contribuição deles próprios, quanto ao desenvolvimento cultural que constitui uma polêmica muito importante frente ao domínio da educação e do processo da aprendizagem de língua estrangeira, isto é, da língua francesa para os estudantes das Escolas em Tempo Integral: Zélia Barbosa; Claudecy Bispo a partir de 2007 (dois mil e sete); as quais foram contempladas para a realização do estágio com relevância acerca da cultura, pela Universidade Estadual de Alagoas-Uneal, na comunidade onde as escolas contempladas para o estágio estão inseridas.

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

105 Professora Mestre em Ciências da Educação, pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA-PY. Professora da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: docarmodf@yahoo.com.br

Nessa perspectiva, os acadêmicos, estagiários precisam demonstrar de maneira concreta, real e democrática suas habilidades, e, fazer reflexões sobre os conteúdos didáticos e pedagógicos trabalhados durante o processo de ensino e de aprendizagem na sala de aula. 'Essas relações concretas que formam imagens sensíveis à percepção da criança e do adolescente, bem como à dos Educadores Sociais' (GRACIANE, 1999, p. 33).

Assim, observa-se a importância do estagiário se comunicar, refletir e exprimir em sua história desempenhada, acerca de um desenvolvimento cultural constituinte e argumentada sobre as responsabilidades dos futuros profissionais, professores ao transmitirem com segurança os valores da cultura daquela sociedade onde as escolas estão situadas.

Essa investigação é do tipo qualitativa, também, bibliográfica e sua metodologia versa sobre reflexões acerca do construtivismo conforme as atividades planejadas e trabalhadas. A teoria da pesquisa foi estabelecida conforme a literatura pertinente, segundo: Souza, (2007); Castro, (2008); Calvet (1999); Pimenta; Severino (2011) e outros.

Enfim, chegou-se a uma conclusão: que a avaliação reflexiva, o estágio na etapa de regência e o desenvolvimento cultural são meios de integração que exprimem novas reflexões para o ensino e a aprendizagem, alargando uma nova compreensão da educação em geral.

Recomenda-se, ainda, que outros profissionais atuantes no mundo educacional ou de outras instituições que tenham parcerias com a formação docente, bem como, professores pesquisadores, acadêmicos sendo orientados possam dar seguimento a esse assunto em questão, atendendo a demanda daquela sociedade menos favorecida.

1. O estágio e o desenvolvimento cultural nas escolas em tempo integral: uma experiência reflexiva

Entende-se que a história do estágio curricular supervisionado, na etapa de regência e a cultura regional das escolas municipais em tempo integral, situadas na cidade de Arapiraca, já teve um início de pesquisa em 2011 (dois mil e onze), e, agora continua sendo investigada, entretanto, nesse momento alargando sua pesquisa direcionando-a para o desenvolvimento cultural da sociedade onde os participantes dessa cultura estão presentes junto às escolas citadas, uma vez que, historiando esse processo o qual, teve início nas escolas francesas em Paris, pesquisa essa, realizada por uma das pesquisadoras desse trabalho sendo a mesma professora do estágio curricular supervisionado de língua francesa da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal. Tendo sido ela, a própria, nesse momento, convidada para acompanhar a secretária Municipal de Educação do Município da citada cidade, em dezembro do ano 2006 (dois mil e seis).

Destarte, houve toda uma preparação para a realização do projeto aprovado ser executado *in loco*, qual seja Paris. Portanto, as duas professoras partiram rumo à pesquisa almejada, quando juntas visitaram várias escolas da França a partir de uma creche e o pré-escolar, uma Faculdade de Formação de Professores, uma Escola que dá continuidade a prática dos estagiários em formação, isto é, o espaço geográfico que serve de apoio para os acadêmicos, futuros professores, realizarem seus estágios, também, visitaram o Ministério de Educação em Paris. Nesse caminhar, sendo orientadas e assistidas por um inspetor, o qual deu todo suporte necessário, bem como o encaminhamento para que lhes recebessem em cada local da pesquisa, pelos demais profissionais dos setores educacionais citados.

Observa-se, portanto, que de volta ao local de partida, isto é, Arapiraca. Essas profissionais vinham cercadas de subsídios necessários para iniciar as escolas em tempo integral, usando uma política lingüística, de acordo com a cultura regional. Entretanto, a representatividade governamental em sua decisão, naquele momento, começa por favorecer a demanda acadêmica com a atitude de implantação da língua estrangeira, isto é, a língua francesa nas classes escolares das escolas Municipais “Zélia Barbosa e Claudecy Bispo”, a partir do ano letivo de 2007 (dois mil e sete). Já a partir de 2008 (dois mil e oito) foram acrescentadas mais 02 (duas) escolas Municipais em tempo integral: “Professor Benildo”, “Manoel João da Silva”, em seguida as escolas: “José Ursulino” e “Pontes de Miranda” nesse momento, todas essas escolas citadas fazem parte da nova estrutura de escolas em tempo integral e conservando o ensino de língua francesa no contra turno, aí, entende-se que,

Une formation doit créer un besoin d' information et stimuler un questionnement permanent, par la participation du stagiaire et sa prise de conscience face à son propre parcours. Inscrite dans une temporalité-durée, avec l' implication du corps et par l' interaction, une Formation à vivre permet au stagiaire de mieux se connaître pour gérer ses propres ressources et en même temps pourra ouvrir l' outre à son propre questionnement (CUNHA, 2004, p. 44).

Esse contexto dá autonomia aos estagiários, alunos da universidade citada nesse trabalho, aflorando-lhes um espírito de um ser humano com responsabilidade, compromisso, respeito aos seres humanos e amor para fazer atividades de qualidade. Onde um bom desempenho de suas atividades permite uma boa descrição sobre suas competências e habilidades acompanhadas de critérios acerca do papel de uma experiência reflexiva de todas as atividades historicamente realizadas, durante o estágio de regência, subsidiando a cultura regional.

Tendo essa cultura local traços dos ancestrais, a qual precisa ser resgatada e respeitada pelos novos sujeitos inseridos em todo o espaço geográfico, daquela região, a qual faz parte dessa cultura e dessa história. Assim,

[...] d' évaluation qui aide [...] ceci est mis en place au moyen d' document appelé Portfolio de langues dont les objectifs sont: enregistrer le parcours d' apprentissage de l' apprenant, noter ses niveaux de performance dans les différentes situations (DAHLET, 2009, p. 124).

Esse instrumento de reflexão vem habituar e ajudar, tanto o professor quanto os alunos da universidade em ação para que eles passem a fazer uma análise usando-o para facilitar a compreensão sobre a aprendizagem dos estagiários e dos alunos pilotos, aqueles alunos que estudam com os futuros professores nas escolas citadas.

Em geral, na cultura desses alunos são grandes as dificuldades sobre reflexões. Chega-se a pensar que não se dispõe de instrumentos para análises fundamentais nas línguas estrangeiras. Porém, descobre-se que refletir é cuidar da ética, é também julgamento de valores e quando se trata de estágio e cultura significa refletir sobre a teoria colocada em prática. É relevante que, para ensinar, diz Montaigne, “é preciso antes ter uma cabeça bem feita do que uma cabeça cheia de informações. A educação deveria estimular a autonomia da criança, incentivando-a andar com suas próprias pernas, desenvolvendo sua capacidade de avaliar e agir” apud (SOUZA FILHO, 2007, p. 38).

A reflexão dessa maneira, no estágio de regência em consonância com a política cultural das comunidades onde as escolas citadas estão inseridas, fica estabelecida, destinada e aprovada uma cultura que valoriza

os tipos de comidas, os costumes, a linguagem, o prazer em trabalhar cantando, a construção de poesias, as danças, principalmente, folclóricas, as brincadeiras até mesmo aquelas que aprenderam desde a era mais preciosa, as brincadeiras da vovó entre outras.

Esse contexto cultural passa a encorajar, tanto os estagiários, quanto os estudantes pilotos para agirem a partir dela, acentuando-se, portanto, compreender e pensar que, a formação do profissional docente, isto é, o futuro professor, o qual irá atuar em instituições de ensino fundamental e/ou médio nessa perspectiva, abrem-se as portas da formação de professor com compreensão do processo de ensino e da aprendizagem com integração à cultura regional onde o estagiário está inserido.

1.1 CONTEXTO DO OFÍCIO DE PROFESSOR

A política cultural acerca dessa história do estágio de regência nas escolas em tempo integral segue usando as setas de atividades reflexivas que apontam para a direção e a formação de futuros professores que aprenderam na universidade instruções necessárias para historiar o caminho deles próprios, os estagiários, aplicando uma metodologia humanística usando interação e uma mediação com sensibilidade. Entretanto, observam-se alguns momentos de uma cultura acadêmica desastrosa como: “jovens [...] destituídos de sensibilidade, com traços marcantes de psicopatia. Tem cultura acadêmica, mas não são solidários, tolerantes, altruístas” (CURY, 2008, 55).

Nesse olhar, o autor deixa claro que esses poucos jovens não atendem o código de ética de uma família humana, dotada de sensibilidades e valores. Entretanto, há uma cultura vai entrelaçando a outra cultura com pessoas capazes de trabalhar com companheirismo e amor naquilo que fazem. Atenta-se, então, através dos fatos políticos, sociais, econômicos e culturais que se tornaram notáveis com a convivência, tanto ao lado dos alunos pilotos quanto com as pessoas da comunidade onde as escolas estão inseridas. Assim sendo, “formateurs/formés deviennent partenaires dans un travail commun où contenus et programmes sont négociés en fonction de la complexité de la situation de formation” (CUNHA, 2004, p. 43).

Nesse pensamento, observa-se, portanto, que a preparação dos estudantes para a formação de profissionais, isto é, dos estagiários, futuros professores vem cercada de complexidades. Pois, a universidade precisa está preparada para a qualificação formativa dos sujeitos que ela está constituindo sua personalidade para colocá-los na sociedade onde estão inseridos para o mundo de trabalho. Assim, “Creio que precisamos pensar, fazer pensáveis, muitas atitudes” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 130).

Nessa assertiva, fica claro que etimologicamente em certas atitudes por parte de alguns estagiários observados, nesse contexto precisam de um acompanhamento pelas coordenações dos professores de estágio, bem como pela gestão escolar das escolas em questão. Todavia, “a história, entendida como uma possível construção da escuta clínica que possibilite ao aprendenizante escrever-escrever-se em sua história” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 130).

Entende-se nessa perspectiva que, existe grande preocupação por parte dos docentes coordenadores de estágio, visto que eles são os profissionais responsáveis pela preparação dos estudantes da universidade para se inserirem no estágio e no mundo de trabalho. Entretanto, são esses docentes universitários que de acordo com suas experiências, competências, habilidades e valores culturais que interagem com seus alunos, os estagiários orientando-os quanto à metodologia, a didática e todas as estratégias possíveis para

desencadear o desempenho desses acadêmicos para o ensino e as atividades durante estágio. Conforme a situação que segue:

Les difficultés qu' ont les professeurs à préparer leurs cours, à gérer la progression des apprentissages et les situations en salle de classe sont assez connues, même si les formations et les programmes d' enseignement censés les aider ne cessent de se multiplier. Dans le contexte de l' enseignement des langues étrangères, on peut dire que la naissance d' une discipline récente, la didactique du FLE, a accru l' offre de formation qui visent à diffuser les concepts théoriques et les notions fondamentales qui sous-tendent cette discipline (DAHLET, 2009, p. 130).

Esse estágio curricular supervisionado, na etapa de regência direciona a preparação dos estagiários futuros professores em formação, onde o método usado para a pesquisa foi embasado no construtivismo através da técnica de observação sistemática tendo como seu instrumento um roteiro com questões criteriosas para buscar informações, no campo da pesquisa e, logo após descrever sobre as variáveis das salas de aula das escolas investigadas.

A partir daí, surge a fundamentação do trabalho através do discurso utilizado pelo pesquisador, subsidiado pelos estagiários e alunos pilotos. Também, o uso de citações após várias leituras para análise. “Por meio da práxis assim entendida e vivida, possibilitará, provavelmente, que os educandos-sujeitos capacitem-se para gerir sua própria história” (GRACIANI, 1999, p. 84).

Conforme a proposição do pesquisador a reflexão na educação, nesse caso, é o próprio aluno que precisa construir sua história amando e respeitando sua cultura, e ainda, existe a necessidade da promoção do aluno para a transformação social.

“Ce passage à l' acte, tant sur le plan de la compréhension que sur le plan de la production, suppose un investissement personnel sans réserve, une réelle motivation et une absence de respect humain” (WIOLAND, 2005, p. 16).

Desse modo, essa noção da compreensão do professor orientador para com o desempenho do estudante na sala de aula e extrasala, a metodologia aplicada durante as fases do estágio curricular supervisionado, versa sobre a reflexão em torno do ensino e da aprendizagem dos estagiários. Pois, “o que compõe o ‘ser’, o que lhe dá sentido, de forma complexa, não é o quantitativo e sim o qualitativo” (BORBA, 2003, p. 59).

Esse discurso vem proporcionar uma formação humanística, visto que, quem está em jogo é o ser humano dotado de sensibilidades e de valores, pois a avaliação precisa ser formativa não deve ser vista como um instrumento de medida. Pois as pessoas planejam suas vidas como indivíduos com ações linguísticas, políticas, culturas e éticas. Não é diferente o comportamento dos avaliados desse processo que envolve: estagiários, alunos pilotos e professores da universidade e das escolas “Zélia Barbosa e Claudecy Bispo e as demais” situadas na cidade de Arapiraca. Nessa direção entende-se que, “a avaliação por meio de portfólio exige do professor uma postura avaliativa diferente da tradicional” (BOAS, 2006, p. 62).

A avaliação contínua através de portfólio pode proporcionar um aumento de conhecimento e de habilidades. Nessa perspectiva, há uma preocupação por parte do professor da universidade do Estado de Alagoas-Una, aquele que orienta, dirige, supervisiona e avalia o desempenho dos estagiários durante todas as fases e etapas do estágio, “tendo como um dos instrumentos o portfólio” (SHORES; GRACE, 2001, p. 27).

Por consequência, o projeto da investigação na França, que nasceu da iniciativa de uma política cultural da Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca, após uma pesquisa em Paris cidade luz das escolas pública e a universidade-Uneal. Entretanto, seu destino sobre a língua francesa está ameaçado. Porém ainda existe uma réstia de esperança para a comunidade sedenta dessa cultura, qual seja, estudar a cultura da língua estrangeira, francesa.

Nesse sentido, “Preferimos discutir a questão a partir de uma dicotomia [...] adequada as nossas necessidades” (CASTRO, 2008, p. 31).

Nessa perspectiva, entende-se a intervenção da política educacional e da política cultural. A primeira aliada à gestão da política partidária, “certamente sem a preocupação de intervir na composição social” (PIMENTA, SEVERINO, 2011, p. 177).

Nesse contexto, a política cultural está fundamentada na prática social, desencadeando a defesa do direito de todos os alunos escolherem as línguas estrangeiras modernas que querem estudar. Assim, “Toutes les langues peuvent véhiculer la modernité” (CALVET, 1999, p. 198).

1.2 A interação, a reflexão na formação profissional

Alargando-se as veredas dessa pesquisa as comunicações interativas e reflexivas, acerca do estágio curricular supervisionado lado a lado com a política cultural se faz necessário, para que haja mais comunicação em torno de uma análise de desempenho dos estagiários, dos alunos pilotos e dos professores que fazem parte desse processo. Pois, “a avaliação define, dentro do espaço social e a partir do ‘olhar’ de quem, avalia o valor, o que vale o bem social negociado, para o individuo e para o conjunto social em questão” (BORBA, 2003, p. 58).

Mister se faz, portanto, uma análise para reflexão nas revisões das proposições de didáticas e metodologias centradas sobre as práticas, especialmente, interativas, propiciando aos sujeitos desse processo uma política cultural humanística. Destarte, fomentar aos estagiários um planejamento do estágio junto à política cultural das escolas campo toda a ferramenta necessária. Adentrando-se, “a teoria como cultura objetivada e importante na formação docente” (PIMENTA; CHEDIN, 2002, p. 26).

Assim sendo, os estudos estarão sempre em primeiro lugar em relação ao nível interpessoal para aquele que o determina, isto é, uma experiência centrada nas práticas pedagógicas. O que propicia ao estagiário após aprender a teoria, é o momento de expor a sua prática.

Dando continuidade ao material didático utilizado para estudos dos universitários serviram, também, para discussões sobre a cultura de rua, especialmente, conduzindo-a rumo à aprendizagem da língua estrangeira, isto é, língua francesa. Porém,

Não parece, contudo, que se possa falar desse espaço vital como um “outro significativo”.

A cultura da rua é violenta e intransigente. Se não elimina o menor por sua própria violência, ela lhe é imposta como seu único espaço social. Não é uma opção. Dentro desse espaço, que é limitado por uma linha imaginária na visão da criança, do adolescente ou do jovem de ou na rua, a pertinência ao grupo ou grupalização é uma necessidade de defesa dentro de um enorme contexto de conflitos e de lutas pela sobrevivência por meio de todo tipo de condutas anônimas (GRACIANI, 1999, p. 117).

Vendo e vivenciando as escolas pesquisadas, principalmente, uma delas observa-se, infelizmente, a maioria dos alunos, os quais são alunos que perpassam ou passam de forma mais acentuada pela cultura de rua. Cujos espaços geográficos são cheios de ressentimentos, de rancores, de ódio e de repúdio à sociedade que os exclui de maneira cruel seus valores. Dessa forma, eles criam antivalores em resposta à sociedade, através de condutas de agressão.

Essa exclusão social por parte da sociedade, não de modo geral, mas a maioria dos sujeitos que nela estão inseridos gera desconfiança das famílias menos favorecidas, portanto, torna-se um passo muito cruel para desencadear a cultura da violência naqueles indivíduos da classe mais pobre.

No planejamento do material didático, os estagiários interagem buscando uma maneira de embasamento na busca de uma orientação que sirva de combate a essa cultura social diferenciada, que esses alunos tanto necessitam. Entretanto, se eles não são felizes porque lhes falta algo material, significa que, “pensar que a felicidade depende de se possuir alguma coisa é uma autoilusão reconfortante. Assim, não precisamos olhar para nosso interior. Mas as pessoas não se dão conta dessa ilusão” (ROEMMERS, p. 54).

Nessa literatura pertinente, o estágio e a cultura regional atrelados entre os estagiários interagem-se sobre uma orientação que servisse de base na elaboração de meios que fossem usados como instrumentos eficazes para o acompanhamento do aluno piloto. Assim, todos os envolvidos nesse processo aprendiam a agir e a interagir, fomentando a formação do estagiário e dos alunos das escolas estagiadas.

O envolvimento dos estagiários junto aos alunos no desenvolvimento das atividades realizadas vem enriquecer toda a práxis durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Reconhecer que essa forma de formação no estágio e na política cultural, desperta para uma interação social. Todavia, salienta-se que serve como sugestão de análise reflexiva no acompanhamento do estágio. Essa prática facilita na construção de um portfólio como instrumento didático e metodológico avaliativo, durante o acompanhamento do estágio.

Esse instrumento de avaliação, nesse caso, vem subsidiar os relatórios do estágio, bem como, as técnicas e outros instrumentos utilizados para uma experiência reflexiva.

Conclusão

Ao final desse trabalho, o seu resultado é apresentado, segundo as atividades desenvolvidas, durante o estágio curricular supervisionado, subsidiando a cultura regional e, ao mesmo tempo, fomentando a formação dos estagiários futuros profissionais, professores.

Chega-se a conclusão que estágio curricular supervisionado efetuado pelos estagiários da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal, nas Escolas Municipais “Zélia Barbosa” e “Claudecy Bispo”, “Professor Benildo”, “Manoel João da Silva”, “José Ursulino” e “Pontes de Miranda, que teve seu objetivo alcançado. Pois, nas observações realizadas nas salas de aula e extraclasse, também, na Uneal, detectou-se que através de uma experiência reflexiva do desempenho dos futuros profissionais professores houve a integração almejada e uma resposta excelente a sociedade.

Enfim, após apresentação dos resultados, tanto nos relatórios de estágio através de seus portfólios, quanto no acompanhamento do professor coordenador de estágio, da universidade, durante as atividades direcionadas ao estágio, bem como a avaliação da equipe gestora das escolas campo de estágio.

Após as considerações finais dessa pesquisa, em andamento, visto que, podem surgir outras investigações. Daí recomenda-se que outros pesquisadores despertem para a temática em questão. Essa prática vem facilitar a construção de portfólio como instrumento de avaliação para uma reflexão, bem como, a satisfação das famílias quanto ao respeito à cultura de seus ancestrais.

Referências Bibliográficas

- BORBA, Sérgio da Costa (2003). A complexa arte da avaliação contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia. Maceió: Edufal.
- BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (2006). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 3 ed. Campinas: Papyrus.
- CALVET, Louis-Jean (1999). La guerre des langues et les politiques linguistiques. France: Hachette.
- CASTRO, Claudio de Mora (2008). A prática da pesquisa. 2 ed. São Paulo: Pearson.
- CUNHA, José Carlos Chaves da (2004). Synergies Brésil formation en langues et enseignement du FLE. Belém: Gerflint.
- CURY, Augusto (2008). O código da inteligência. Rio de Janeiro: Ediouro.
- DAHLET, Véronique Braun (2009). Synergies Brésil le Brésil et ses langues: perspectives en français. São Paulo: Gerflint.
- FERNÁNDEZ, Alicia (2010). Psicopedagogia em psicodrama morando no brincar. 7 ed. Petropolis: Vozes.
- GRACIANI, Maria Stela Santos (1999). Pedagogia social de rua. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma Garrido; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Orgs.) (2011). Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma Garrido. CHEDIN, Evandro. (Orgs.) (2002). Professor reflexivo no Brasil gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- ROEMMERS, Alejandro Guillermo (2010). O retorno do jovem príncipe. São Paulo: Lena.
- SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy (2001). Manual de portfolio um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed.
- TAGLIANTE, Christine (1994). La classe de langue. Paris: CLE International.
- WIOLAND, François (2005). La vie sociale des sons du français. Paris: L' harmattan.

Trabalho docente e formação de professores: experiências no Estágio dos cursos de Letras e Artes de Universidades públicas na Bahia, Brasil

Miriam Barreto de Almeida Passos¹⁰⁶ & Ana Rita Sulz¹⁰⁷

Objetiva-se com este trabalho, analisar a relação da prática docente de estudantes que já atuam como professores da Educação Básica e as contribuições teóricas e práticas do Estágio Supervisionado, componente curricular oferecido no 5º período dos cursos de licenciatura. O artigo apresenta como problemática as lacunas na formação básica do estudante das licenciaturas; a falta de tempo para dedicação aos estudos, especialmente dos aportes teóricos que fundamentam a prática; os aspectos concernentes ao deslocamento dos estudantes para as unidades de ensino, dificultando a concentração e assimilação dos conteúdos estudados; a crescente desvalorização da profissão como perspectiva de vida profissional e, por conseguinte afetando a vida pessoal. Como estratégia metodológica, a investigação pautou-se numa pesquisa descritiva exploratória que teve como sujeitos discentes das Licenciaturas em Letras Vernáculas e em Artes, de duas Universidades públicas de cidades do interior do estado da Bahia, Brasil. A eleição das duas licenciaturas deve-se ao fato de que estas fazem parte de uma mesma área de conhecimento – Linguística, Letras, e Artes, e que se configuram como campos de pesquisa. O estudo aponta para a pertinência de trabalhos dessa ordem, posto que visa observar, através da pesquisa, como o profissional da educação reage ao deparar-se com a vivência do componente curricular em questão. A investigação demonstrou que, quando o professor-aluno é convidado a revisitar e refletir sobre a sua própria prática, busca ressignificá-la, e neste sentido, o Estágio exerce caráter de formação contínua que oportuniza a construção de uma nova identidade profissional e, que neste exercício de ressignificação, o sujeito professor-aluno reafirma-se na sua opção docente.

Palavras-chave: Estágio, Prática de Ensino, Formação contínua.

1 Intróitos: posicionando os escritos

O texto que se expõe é produto de pesquisa realizada com sujeitos – acadêmicos dos cursos de Letras e Artes – de universidades públicas na região nordeste do estado da Bahia. As questões aplicadas permitiram analisar a relação da prática docente de estudantes que já atuam como professores da Educação Básica das disciplinas Língua Portuguesa e Artes, como previsto na atual legislação brasileira que define a formação contínua dos profissionais em serviço. Para esse fim, o instrumento de coleta de dados foi o questionário, a partir do qual foi averiguada a noção conceitual de formação; perfil sociográfico dos sujeitos investigados; tempo de atuação no magistério, além de questões abertas, oportunizando o esclarecimento da problemática proposta pela pesquisa.

106 Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências e Tecnologias – Campus XXII – Euclides da Cunha, Bahia, Brasil. E-mail: miriampassos2@gmail.com

107 Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Departamento de Letras e Artes, Feira de Santana, Bahia, Brasil. E-mail: sulz@uefs.br

O Censo da Educação brasileira realizado no ano de 2007 (Educacenso 2007¹⁰⁸) apontou que cerca de 600 mil professores da Educação Básica, que atuavam na rede pública de ensino, não possuíam nível superior, apesar da legislação brasileira prevê que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDB – Lei 9.394. de 20 de dezembro 1996).

Esforços vêm sendo implementados através de parcerias do Ministério da Educação com as Instituições de Ensino Superior – IES, da rede pública e privada, no sentido de capacitar profissionais da Educação Básica, ampliando expressivamente o número de vagas para formação docente. Neste cenário, o número de professores que buscam a qualificação exigida pela lei tem trazido à tona as questões relativas ao Estágio para profissionais que já atuam como professores.

Outra mudança significativa, esta mais observada no campo do Estágio, é a redução da quantidade de horas destinada à atuação docente durante os cursos de licenciatura, conforme citado no parágrafo único da Resolução CNP/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002¹⁰⁹, em consonância com o Parecer CNE/CP 28/2001, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura no Brasil, que diz: “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução de carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”.

Tais fatores, decorrentes da legislação e da prática referendada, configuram-se como solo fértil para novas pesquisas no campo do trabalho e da formação docente, pois como asseguram Pimenta e Lima (2010, p.29)

Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supre sua tradicional redução à atividade prática instrumental [...]. Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa.

Além disso, compreende-se que quaisquer trabalhos que visem o êxito dos objetivos são dependentes do desenvolvimento das atividades ante ao complexo que integra os seus envolvidos. E, para tanto, faz-se necessário uma análise cuidada dos dados para que o produto final seja satisfatório.

Do ponto de vista de Gadotti (2003, p.31)

A formação do profissional da educação está diretamente relacionada com o enfoque, a perspectiva, a concepção mesma que se tem da sua formação e de suas funções atuais. Para nós, a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Neste sentido, pode-se inferir que a formação contínua perpassa não apenas pelo saber, pelo fazer, pelo aprender, mas, sobretudo, pelo pensar sobre a sua prática, pois esta reflexão crítica acerca das ações do

108 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970 Acesso em: 04 de maio de 2013.

109 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 04 de maio de 2013.

conhecimento e do processo de ensinagem¹¹⁰ possibilita ao sujeito avançar no processo continuado da sua própria formação.

Por outro lado, em pesquisa empírica realizada por Passos (2009), acerca das dificuldades encontradas no trabalho didático-pedagógico de professores do ensino superior, em região que abrange o nordeste da Bahia e o centro-sul de Sergipe, os dados coletados revelaram que “um dos pontos críticos são as lacunas dos alunos no aprendizado da educação básica” (p.78), o que a autora define como “pontos nevrálgicos prejudiciais do trabalho pedagógico”.

O texto está estruturado a partir de duas divisões. A primeira parte é teórica e reflexiva; introduz os aportes teóricos referentes ao tema em questão. A segunda é técnica, dadas às especificidades necessárias referentes à metodologia e análise, e por fim as considerações, pois acredita-se que esta temática não se encerra ou esgota-se. Assim, avalia-se que os resultados com esse estudo possam trazer contribuições para outros esboços arquitetados na área de formação e trabalho docente.

2 Afazeres docentes, concepção e tensões

“[...]os professores, não importa bem onde se encontrem, parecem sofrer dos males identificados por GAUTHIER (1998), ou seja, de alguns preconceitos que cercam esse ofício sem saberes: (a) basta-lhes conhecer o conteúdo; (b) basta-lhes ter talento; (c) basta-lhes ter bom senso; (d) basta-lhes seguir a sua intuição; (e) basta-lhes a experiência; (f) basta-lhes ter cultura. BIREAUD (1995) nos fala de outro “preconceito”, o do isomorfismo: uma vez professor, o estudante reproduzirá as práticas pedagógicas a que foi submetido por seus formadores na universidade”.

Ana Lúcia Amaral (2010, p.25)

Ao partir do pressuposto destacado por Amaral (2010), compreende-se que os afazeres docentes perpassam concepções e tensões que se configuram em males identificados pelos autores citados em epígrafe, diante do contexto atual da educação, pois a formação docente tem tido uma trajetória histórica com pontos e contrapontos advindos do Estado, das políticas públicas e do contexto escolar. A própria Lei 9397/96 apresenta, a partir da década de 90, a abrangência da formação do sujeito no sentido de seu desenvolvimento pessoal e profissional, a saber.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB – Lei 9.394. de 20 de dezembro 1996).

No que concerne aos afazeres docentes, concordamos com Pimenta e Lima (2010, p.15) quando ressaltam que

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à

¹¹⁰ Ensinagem é um termo adotado pela pesquisadora Léa da Graças Camargos Anastasiou, em sua tese de doutoramento em Educação (1997), pela Universidade de São Paulo, para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem que, segundo a autora, decorre da parceria entre professor e alunos, sendo esta condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno.

mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

As tensões que subjazem a concepção do ser professor e o seu papel na sociedade hodierna, envolvem um processo contínuo de construção da identidade docente.

2.1 Identidade profissional: desafio e processo

“A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação”

António Nóvoa (1992, p.25)

O desenvolvimento profissional exige proposta educativa, planejamento, objetivos, metas, avaliação, ações, reflexões, novas ações, pois, a formação do professor, como destaca Nóvoa, apesar de pautar-se em uma sistematização do projeto voltado para o conhecimento pessoal, nem sempre configura-se como desenvolvimento em prol do sujeito docente, gerando, nesse sentido, tensões. Estas tensões, por sua vez, poderão oportunizar o processo de construção da identidade profissional, pois como defendem Pimenta e Lima (2011) “a identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social” (p.13).

É importante ressaltar que a consciência crítica sobre a prática e a observação dos fatores que interferem no campo educacional são fundamentais na reflexão e no processo de formação, posto que a construção da identidade do sujeito a partir do currículo não é uma produção independente, mas é tecida no jogo político, social e econômico que está no centro da relação educativa. Do ponto de vista de Hall (2006, p.13),

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.

Assim, o trabalho na disciplina Estágio Supervisionado apresenta-se como um processo de desafios que vão além dos limites físicos do espaço escolar, e constitui-se num complexo contexto de formandos, formação e formadores.

3 Descrição e interpretação dos dados

A metodologia utilizada para a realização da pesquisa foi a descritiva exploratória que, do ponto de vista de Gil (1991) tem como objetivo descrever as características dos sujeitos ou fenômenos, ou ainda estabelecer as relações entre as variáveis além de proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou de construir hipóteses.

Como instrumento de coleta dos dados utilizou-se o questionário composto por nove questões abertas. Este instrumento de pesquisa teve como principal vantagem propiciar aos sujeitos a possibilidade de estabelecer a interlocução dos conteúdos apreendidos no ambiente acadêmico, as suas experiências pessoais e perspectivas futuras, pois como afirma Minayo (1994, p.16), “a metodologia inclui as concepções teóricas de

abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Deste modo, os questionários foram entregues aos sujeitos, que se disponibilizaram a contribuir com o presente estudo, durante o desenvolvimento das atividades acadêmicas do componente curricular Estágio Supervisionado, no primeiro semestre do ano de 2013. A opção em compormos a amostra a partir de cinco sujeitos do Curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, sendo dois do município de Euclides da Cunha; dois de Tucano; e um de Monte Santo. Cinco do Curso de Licenciatura em Artes que pertencem aos municípios de Itaberaba, um sujeito; um de Seabra; um de Souto Soares, um de Feira de Santana, e um de São Gonçalo dos Campos, deu-se pelo fato de se tratar de uma pesquisa em estágio inicial, com a possibilidade de que esta se amplie para a análise também das Licenciaturas em Línguas Estrangeiras com um número mais expressivo de sujeitos e a abranger outras localidades do estado da Bahia. Vale salientar, ainda, que os nomes dos sujeitos mantêm-se em anonimato preservando suas identidades e os mesmos foram devidamente informados da sua participação na pesquisa, com conhecimento pleno de que as suas informações seriam utilizadas para estudo.

As análises realizadas possibilitaram uma avaliação qualitativa dos dados, a partir das questões que se apresentam: Qual o município que você reside? Qual a sua idade? Há quanto tempo você exerce o magistério? Há quantos anos você leciona Língua Portuguesa/Arte? Quantas horas diárias você dedica aos estudos relacionados com a sua formação acadêmica? Quais os aportes teóricos utilizados para fundamentar a sua prática? Quais as principais dificuldades e consequências encontradas para a sua participação nas atividades acadêmicas? Como você relaciona o Estágio Supervisionado com sua prática em sala de aula? Quais os contributos do componente curricular para o exercício do magistério?

De posse das respostas dadas aos questionamentos acima descritos, formulamos a análise a seguir.

3.1 Análise dos dados

Na amostra dos dois cursos, os estudantes do Curso de Licenciatura em Artes (32 a 57 anos), apresentam idade mais elevada do que os de Letras Vernáculas (19 a 43 anos); e o tempo que estes sujeitos lecionam as disciplinas da área de formação específica (Língua Portuguesa e Artes) para os discentes de Artes é de 3 a 20 anos, e os de Letras de 1 a 11 anos. Estes dados confirmam o que o Educacenso 2007 apresenta, ou seja, os professores sem nível superior ensinam disciplinas específicas, suscitando fragilidades do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, pois apesar da elevada idade dos referidos sujeitos, estes já atuam como docentes dessas disciplinas o que exigiria capacitação adequada.

Entretanto, é importante salientar que a oferta de cursos na área de Artes no estado da Bahia ainda é diminuta, enquanto que a do curso de Letras é ampla e abrange diversas localidades. Isto pode ser confirmado nas distâncias entre as cidades de residência dos sujeitos e as instituições em que estudam. Como exemplo disto, pode-se citar a extensão percorrida por um dos inquiridos da pesquisa que para realizar o Curso de Artes percorre quase 300 quilômetros.

Gadotti (2003, p. 34) defende que todo professor deveria ter como “1^a direito a pelo menos 4 horas semanais de **estudo** com os colegas, não só com especialistas de fora, para refletirem sobre a sua própria prática, dividirem dúvidas e resultados obtidos”. Contrariamente ao que o autor aponta, e conforme a indicação dos sujeitos, o tempo dedicado aos estudos relacionados com a formação acadêmica, para o Curso de Letras, é de 2 a 5 horas, e de Artes, de 30 minutos a 3 horas, aproximadamente, o que acarreta

dificuldades de diversas ordens, interferindo na participação destes em atividades acadêmicas, comprometendo a qualidade da sua aprendizagem, como se observa nas citações abaixo:

Sujeitos do Curso de Letras:

- “Como trabalho 40 horas semanais na rede estadual de ensino e estudo à noite, tenho de conciliar meus estudos em horários vagos, (...) acaba por cometer falhas devido ao pouco tempo para desenvolvê-las”;
- “O meu maior inimigo é realmente a falta de tempo, além de sentir dificuldades em compreender, entender mesmo determinados conteúdos”;
- “O principal problema é a falta de tempo”;
- “Falta de tempo e às vezes de vontade. Consequências atividades acadêmicas pouco significativas”;
- “distância da nossa casa até a universidade, chegando muitas vezes mais de meia noite e ter que acordar cedo no dia seguinte para trabalhar”.

Sujeitos do Curso de Artes:

- “problemas familiares e pessoais interferem e prejudicam a minha participação nas atividades, além do deslocamento da minha cidade para a universidade”;
- “o formato do curso não nos possibilitar aprofundamento nas linguagens artísticas”;
- “em gerenciar o tempo das atividades da função de professora regente de artes da rede estadual e as atividades acadêmicas, falta de material didático”;
- “cansaço físico e mental (viagem longa), falta de substituto, tendo que deixar atividade programada para as aulas durante a semana que estou na Universidade”;
- “falta de dinheiro, alimentação inadequada, o que causa desgaste físico e emocional levando às vezes à falta de interesse e vontade de desistir”.

No que concerne as lacunas provenientes da deficiente formação básica dos sujeitos, esta fica evidente nas respostas dos mesmos, como se verifica nos excertos: “além de sentir dificuldades em compreender, entender mesmo determinados conteúdos”; “deficiente cultura, prejudicando assim o entendimento e participação nas atividades acadêmicas”. O pouco saber constituído a partir do estudo da Arte na educação básica é revelado através da afirmativa “desde a História da Arte até a parte das linguagens artísticas como: visual, fotografia, cinema, telas, entre outros”, revelando assim, a falta de domínio e propriedade mesmo nos aspectos mais básicos da formação do professor de Artes.

Com relação à prática docente dos cursos investigados, os aportes teóricos utilizados para fundamentá-los são basicamente os trabalhados durante o curso, o que pode ser entendido como mais um aspecto que avigora a falta de autonomia para avançar na área de formação, agravada pelas dificuldades supracitadas.

Igualmente, a realidade das instituições investigadas reforça a complexidade do acesso ao ensino superior no Brasil, nomeadamente das populações que residem nas cidades do interior, mesmo tendo como positividade a política de interiorização que teve o seu início na década de 1970, e a atual considerável

ampliação na instalação de IES em todo o território baiano, tanto da rede pública com privada, incluindo-se ainda a modalidade de ensino a distância.

Ainda assim, as distâncias a serem vencidas pelos estudantes aparecem como um dos fatores que dificulta a concentração e assimilação dos conteúdos estudados, essenciais a uma aprendizagem mais significativa, visto que o cansaço provocado pelo deslocamento para as unidades de ensino interfere na participação das atividades acadêmicas, como revelado na fala dos sujeitos: “trabalhar quarenta horas e estudar a noite em outra localidade é muito difícil”; “o cansaço do dia a dia, a carga de trabalho diária, as atividades domésticas e as idas e vindas nos transportes da zona rural para a cidade e universidade”.

No que tange, a relação do Estágio Supervisionado com a prática da sala de aula e os contributos do componente curricular para o exercício do magistério verificou-se a importância da disciplina para o fazer docente dos sujeitos investigados dos dois cursos em análise, conforme citações dispostas a seguir:

Sujeitos do Curso de Letras:

- “O Estágio vem assegurar o profissional que deseja fazer e exercer uma prática significativa”;
- “Ele faz refletir as práticas e mudando-as de acordo o aprendizado construídos a partir das leituras e discussões estabelecidas durante este processo”;
- “Ele é a base norteadora para a compreensão das teorias estudadas e me faz compreender, também que às vezes o caminho é inverso e parte-se muitas vezes da prática para a teoria”;
- “Conferem ao seu agente orientação, maior propriedade profissional, ante ao empenho da docência, graças a cultura da reflexão-ação-reflexão”;
- “Como principal contribuição destaco o fato de ter percebido que, na prática, às vezes nos deparamos com situações que as teorias estudadas não dão conta e é necessário recorrer a outras vivências para mediar e nortear o trabalho”;
- “O componente curricular agrega um conjunto precioso de saberes que são utilizados para a problematização da educação, da escola e do exercício docente, contribuindo, no delineamento de práticas pedagógicas inovadoras e significativas”;
- “Melhorar enquanto profissional, pois neste componente, temos possibilidade de fazer leituras e discussões, conhecer autores que oportunizam construir um caminho profissional de qualidade”;

Sujeitos do Curso de Artes:

- “a relação é que serve para melhorarmos como profissional, juntando teoria e prática”;
- “contribui para a reafirmação da necessidade da relação da teoria com a prática”;
- “as aulas de arte auxiliam o aluno educador no estímulo da criatividade, criando um conhecimento sensível da sua realidade e do mundo que envolve. Logo, através do ensino e trabalho com as linguagens artísticas é possível desenvolver a percepção do meio social e a cultura podendo ser criado um valor para suas vivências”;
- “incentivo à busca de informações e ao trabalho coletivo, orientações para o desenvolvimento de projetos, etc.”;

- “diversos, desde a História da Arte até a parte das linguagens artísticas como: visual, fotografia, cinema, telas, entre outros. Teatro, música, expressão corporal”.

4 Considerações finais

Apesar de reconhecidas as tensões que acabam por justificar o desencanto com a prática de ensino, observadas nas ações enquanto docentes dos cursos de Letras Vernáculas e Artes, em especial na disciplina Estágio Supervisionado, compreende-se que este profissional tem papel relevante na busca por alternativas que possam minimizar uma realidade complexa e por vezes desalentadora, cotidianamente enfrentada, por estes sujeitos que atuam na Educação Básica.

Diante desse contexto, o estudo infere que as tensões e problemáticas elencadas e vivenciadas durante a realização dos cursos são resistidas pelos sujeitos investigados, mesmo porque estes necessitam da certificação de licenciados para promoção na carreira do magistério. Essa necessidade faz com que as distâncias e problemas sejam vencidos, que a fadiga seja superada, as horas multiplicadas e o intento alcançado.

Referências

- Anastasiou, Léa das Graças (1998). Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX.
- Charlot, Bernard (2009). O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'Ávila, Cristina (org.). Ser Professor na Contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo. Curitiba: Editora CRV.
- Dalben, Ângela (2010). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Retirado em: Abril 24, 2013 de http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_4.PDF.
- Gadotti, Moacir (2003). A boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale.
- Hall, Stuart (2006). A identidade Cultural na Pós-Modernidade. (Trad. Silva, Tadeu Tomaz & Louro, Guaracira). Rio de Janeiro: DP&A.
- Lima, Maria do Socorro (2009). O estágio e a metáfora da árvore. In: Barbosa, Eliene (org.). Encontro de Prática e Estágio da UNEB (pp. 11-20). Salvador: EDUNEB.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (coord.). Os professores e a sua formação (pp. 13-33). Lisboa: Dom Quixote. Retirado em Abril 24, 2013 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf.
- Passos, Miriam (2009). Professores do ensino Superior: práticas e desafios. Porto Alegre: Mediação.

Formação continuada de professores no século digital: Uma experiência de partilha entre professores do Brasil e Portugal

Elisabeth Gomes Pereira, Lia Raquel Oliveira¹¹¹

Resumo

Com a aplicação das tecnologias da informação e comunicação digitais à educação, ainda no século XX, múltiplas conjecturas sobre uma escola que atendesse às novas necessidades dos cidadãos do novo século passaram a ser uma constante nas discussões acadêmicas.

Paulo Freire, já em 1996, sugeria reorganizar a escola de acordo com os novos tempos, isto é, “*incorporar a ela todas as conquistas da inteligência humana, de forma crítica e democrática*” (Freire, 1996 citado por Mendonça, 2009, p.1). Este é nosso posicionamento: usar as tecnologias de forma crítica, criativa e útil para com elas fazermos aquilo que sem elas não seria possível.

Estando socialmente imersos numa cultura digital, propomo-nos reformular alguns processos de ensino-aprendizagem para uma educação atual e de qualidade. Contudo, não será a tecnologia em si a responsável por uma nova escola, mas sim a comunidade escolar, a rede sociotécnica, a qual é formada por pessoas e aparatos tecnológicos, todos conectados e interagindo para viabilizar a produção e a comunicação de bens de interesse comum dos cidadãos (Tornaghi, 2010).

Pesquisar, produzir, publicar, interagir e comunicar-se digitalmente são habilidades necessárias ao cidadão do século XXI e a escola deve responsabilizar-se pela inclusão da cultura digital no seu quotidiano. Deve incitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas e aprendizagens que resultem em saberes inovadores e relevantes para a época vivida. Com essas iniciativas poderá contribuir para a ascensão educacional do povo a que serve e, logo, não será vista como uma instituição falida mas como um espaço de educação e cultura em constante reorganização, abrindo caminhos através das eras para a construção e reconstrução de novos conhecimentos.

O relato que se apresenta constitui parte da experiência prática da investigação *Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola: estudo de caso em escolas do ensino básico, no Brasil e em Portugal*, pretendendo dar resposta à questão de como pode processar-se, no espaço virtual, o compartilhamento de experiências didáticas entre professores do Brasil e Portugal. Para o efeito, foi criado um grupo de pesquisa para cada país, proporcionando que ambos usufríssem de uma proposta de formação continuada desestruturada, beneficiando-se de *cloud computing*, usando *laptops* ligados em rede e recursos digitais da *Web 2.0*, no caso, o *Google+* e o *Google Sites*, os quais funcionaram como ferramentas digitais para comunicação, repositório e publicação.

Os grupos envolvidos compartilharam práticas pedagógicas utilizando os equipamentos e recursos digitais disponíveis em cada escola. Desenvolveram uma formação autônoma e demonstraram comportamentos sociotecnológicos passíveis de transferência a outras comunidades.

¹¹¹ Universidade do Minho

A pesquisa, ainda em fase de interpretação sistematizada dos dados recolhidos, tem sua relevância por propor um tipo de experiência de formação tecnológica continuada entre professores em continentes diferentes, de forma autorregulada, acreditando que, mesmo a distância mas com o apoio da tecnologia digital, estes podem contribuir para o crescimento de suas formações e, conseqüentemente, para um melhor índice de aprendizagem de seus alunos. Trocar, criar e propagar saberes são ações esperadas do professor da era digital e a intenção maior nesta experiência está em possibilitar aos professores perceberem que a proatividade e o uso das tecnologias digitais pode ser mais uma alavanca para o diferencial de sua profissão.

Palavras-chave: formação de professores, cultura digital, ferramentas digitais gratuitas, colaboração

Introdução

Para falarmos sobre formação continuada de professores no século digital pensamos ser ponto de partida uma breve reflexão sobre algo arraigado em educação: a tradição de privilegiar padrões de ensino e aprendizagem ultrapassados. Esboçamos essa ideia porque mesmo diante das conhecidas e estudadas teorias que defendem a aprendizagem com base na interação seja com objetos, com a cultura sócio-histórica e entre os indivíduos, muitos de nós professores insistimos em não querer ver um processo que atenda as características próprias de cada aprendente do século XXI.

Beauclair pode reforçar a ideia quando diz:

Na verdade, a presença dos alunos na escola se reduz a uma participação insossa, vinculados a um cotidiano onde o que se pretende é apenas fazer valer os processos de transmissão e imposição de um conhecimento estanque, distanciado da realidade e, principalmente, imposto pela cultura escolar vigente. (Beauclair, 2001)

A citação datada de 2001 tem ainda hoje considerável peso, pois ultrapassar as posturas pedagógicas e redimensionar os currículos escolares vigentes não é tarefa fácil para os educadores. Principalmente, porque se exige novos paradigmas, mais esforço e disponibilidade de tempo para conhecer e lidar com os modernos meios didático-tecnológicos.

Entretanto, na era digital, alguns professores se eximirem de conhecer metodologias inovadoras, pensamos ser imprudência, pois estas podem possibilitar outros e novos resultados de sucesso ao trabalho docente.

Com a aplicação das tecnologias da informação e comunicação digitais (TICD) à educação, ainda no século XX, múltiplas conjecturas sobre uma escola que atendesse às novas necessidades dos cidadãos do século XXI passaram a ser uma constante nas discussões acadêmicas.

Paulo Freire, já em 1996, sugeria reorganizar a escola de acordo com os novos tempos, isto é, “incorporar a ela todas as conquistas da inteligência humana, de forma crítica e democrática” (Freire, 1996 *citado por* Mendonça, 2009, p.1). Concordamos com Freire e nosso posicionamento é usar as tecnologias de forma crítica, criativa e útil para com elas fazermos aquilo que sem elas não seria possível.

O posicionamento de Freire, segundo Mendonça (*idem*) aconteceu no evento intitulado *Diálogos impertinentes: Freire & Papert – O futuro da escola*. Durante o evento, Papert previa a escola da época em extinção, discordando, Freire dizia: “[...] a minha questão não é acabar com a escola, é mudá-la completamente, é radicalmente fazer que nasça dela um novo ser tão atual quanto a tecnologia” (*idem*).

As ideias de Freire continuam atuais e desafiadoras, pois a cada dia constatamos o aparecimento de novos recursos digitais, representando uma contínua dificuldade de sua inclusão na educação. As reformulações dos processos de ensino e aprendizagem orientam-se, necessariamente, para um currículo diferenciado que possa resultar numa educação de superior qualidade.

Para cada inovação tecnológica criada, novos fazeres, novas produções, novas formas de pensar e agir. Contudo, não será a tecnologia por si a responsável por uma nova escola, mas ela e toda a comunidade escolar, ou seja, a rede sociotécnica, formada por pessoas e aparatos tecnológicos, todos conectados e interagindo para viabilizar a produção e a comunicação de bens de interesse comum (Tornaghi, 2010).

A popularização dos equipamentos e recursos digitais como o PC (*Personal Computer*), lousas digitais, *laptops*, *netbooks*, *tablets*, telefones móveis, *wireless*, ferramentas *WEB 2.0* e outros mais, vem causando continuamente através dos tempos impactos os mais diversos nas escolas, pois:

Com as tecnologias digitais de comunicação, o mundo entra na escola de forma mais rápida e ampla do que entrava antes. Mas, ainda mais importante, a escola, cada escola, vai ao mundo e mostra a sua cara, o que produz, mostra e troca o que realiza. (Tornaghi, 2010, p.9).

Pressupomos diante da citação de Tornaghi (*idem*) que a escola necessita assim, estar preparada de forma consciente e com competência para oferecer uma educação adequada às novas demandas da sociedade.

Pesquisar, produzir, publicar, interagir e comunicar digitalmente são habilidades indispensáveis no século XXI. A escola atual deve sentir-se responsável pela inclusão na cultura digital. Para tanto, deve incitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas e aprendizagens que resultem em saberes inovadores e relevantes para a época vivida. Com essas iniciativas a escola poderá contribuir para a ascensão educacional do povo a que serve e, logo, não será vista como uma instituição falida, mas como um espaço de educação e cultura em constante reorganização, abrindo caminhos através das eras para a construção e reconstrução de novos e diversificados conhecimentos.

De há três décadas para cá, um turbilhão de inovadoras tecnologias digitais tem invadido a vida das pessoas, provocando mutações de natureza pessoal e principalmente, profissional.

A atual febre do uso de dispositivos móveis que integram mídias e aplicativos tem dominado os “nativos digitais”, ou seja, aqueles nascidos após os anos oitenta e que, segundo Palfrey e Gasser (2011), têm maiores habilidades para a utilização e superação das possibilidades oferecidas no mundo digital. Diferentemente, dos “imigrantes digitais”, grupo nascido antes dessa década e que, de acordo com Prensky (2001), precisam de muito mais tempo para se adaptar à evolução das tecnologias.

No Brasil, dado interessante, as pessoas com mais de 30 anos de idade, imigrantes digitais no caso, já corresponde a 51,4% desde o ano de 2011, registra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad, 2012).

Detecta-se, portanto, que a população do Brasil está deixando de ser constituída por jovens e se aproximando da mesma situação que vivem os países europeus, onde a previsão para estes países é “que, até 2050, o número de pessoas com mais de 65 anos na União Europeia cresça 70% e o número de pessoas com mais de 80 anos aumente 170%” (Ec, 2013), dados preocupantes quando pensamos em democratização da cultura digital.

Surge ainda, diante dos dados, a inquietação em saber como será a vida dessas populações frente às exigências que impõe o mundo digital.

No Brasil, país com menos oportunidade de democratização das tecnologias digitais, pensa-se que a situação poderá se agravar caso não haja investimentos políticos-educacionais referentes ao uso das tecnologias digitais, pois:

Na avaliação dos especialistas, o Brasil está envelhecendo em 30 anos o que a Europa demorou um século. Por isso, tem de pensar e agir com mais rapidez. Solange Kanso, do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (Ipea), lembra que em 2040 o país terá 56,7 milhões de idosos. Em número absoluto, é mais que o dobro da quantia atual. (Carvalho, 2011)

Diante dos percentuais populacionais apresentados surge outra inquietação pertinente: saber onde se inserem os professores brasileiros.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostra, na publicação *Education at a Glance - 2011*, que inseridos na Educação Básica do Brasil estão 12% de professores com mais de 50 anos, com idade inferior a 30 anos registra-se 20%, ficando 68% de professores com idades entre 31 e 49 anos (Harnik, 2011). Considerando os percentuais pode-se concluir que a maioria dos professores brasileiros identifica-se como imigrante digital e assim questionamos: como enfrentarão os professores imigrantes digitais as provocações, os dilemas e as adaptações pedagógicas impostas pela era digital?

Uma resposta coerente, porém generalista poderia ter fundamentação nas ideias de Dodge (2012, p. 11), quando expõe: “tecnologia e ensino é como aproximar dois ímãs”, podem gerar tanto a atração como a repulsão, ou seja, os fenômenos de afastamento, superação e incorporação das tecnologias na prática de ensino dos professores, contudo, somente cada “pessoa pode fazer a diferença”. Transpondo, isto significa que, cada professor imigrante digital é que decidirá suas próprias mudanças e incorporações em favor ou não das tecnologias digitais. Galgar novos caminhos para uma transformação de si e, por conseguinte, da educação é uma escolha individual e só a alcançará aquele que souber ver o cenário com sabedoria. Inclusa nesta sabedoria estaria o aceite das tecnologias digitais como coadjuvantes da proposta curricular das escolas, incentivando o repensar e a reelaboração dos currículos assim como, provocando novos fazeres pedagógicos.

Vivemos um mundo digital em tempos de ubiquidade, portanto, é hora de investir e usufruir de um ensinar e aprender conexos com o que nos é oferecido.

O acesso livre e ubíquo ao conhecimento presume-se poder unir-se à educação formal no sentido de complementação, tornando “o processo educativo muito mais rico” como diz Santaella (2010, p.21). Então, por que não pensar nas riquezas que o *mobile learning* pode proporcionar? A emergente forma de ensinar e aprender possibilita a capacidade de aprender em todos os lugares e a todo o momento, através de equipamentos móveis conectados a *internet* como *notebook*, *palmtop*, *netbook*, *tablet*, telefones móveis, *smartphones*, etc.

O *m-learning* pode ser mais uma condição de realizar a troca de informações educacionais entre alunos, professor e o mundo numa comunicação multidirecional, de forma a potencializar o aprendizado, estimular a colaboração, facilitar o acesso a consulta, assim como divulgar novos conhecimentos.

Entretanto, para trabalhar com a aprendizagem móvel a escola precisa assumir um currículo diferenciado. Este currículo de acordo com Almeida (2010) poderia ser o “web currículo”, pois este:

integra as tecnologias com o currículo, envolvendo distintas linguagens e sistemas de signos configurados de acordo com as características intrínsecas das tecnologias e mídias que suportam os modos de produção do currículo, conforme os limites e potencialidades das TIC. [...] A associação entre as ferramentas e interfaces da web com o uso de tecnologias móveis como os netbooks, lphones e celulares, enfatiza a interação social, a navegação a-linear e a produção colaborativa de conhecimentos, potencializando o desenvolvimento de um currículo aberto, flexível, dinâmico e múltiplo. (Almeida, 2010, p.2)

Tendo o *m-learning* suporte pedagógico no web currículo caberia aos professores incorporá-lo, compreendê-lo e implementar ao máximo o uso educativo das tecnologias móveis na escola combinadas às interfaces da web.

É necessário ter a consciência que a tecnologia avança a cada dia e, portanto, compreender e usufruir do tempo de vida de cada tecnologia, adequando sempre o currículo e a didática para se obter a educação certa para cada tempo.

Resultados de sucesso na educação estão na forma sábia de ver as situações. Acreditamos que a mudança do professor, e conseqüentemente da escola, só acontecerá quando o professor assumir a busca pela inovação como prática diária. Arriscando-se ao novo, continuamente, este se redescobrirá e obterá a possibilidade do aprendizado de métodos de ensino mais ousados e interativos, métodos de ensino condizentes com o mundo em que se encontra.

Ser digital nos dias de hoje tornou-se imperativo, contudo, o presente artigo propõe demonstrar que, independente das tecnologias, equipamentos ou recursos digitais apresentados pelos tempos, o mais importante é todo educador estar consciente da busca pela sua autoformação, o que possivelmente resultará em uma educação contemporânea e de qualidade respondendo às necessidades da sociedade do século digital.

Professor Imigrante Digital: provocações, dilemas e adaptações pedagógicas.

Com o avanço da tecnologia a forma de ensinar e aprender vai mudando, isto é consenso geral. Livros, cadernos, quadro negro, giz, retroprojetor, quadro branco, televisão, vídeos, *Digital Versatile Disc* (DVD), computadores, *data show*, lousa interativa, *laptops*, *net-books*, celulares, *smartphones* e *tablets* são algumas das tecnologias passadas e presentes que fizeram e, ainda, fazem parte do dia a dia da escola. Mas, será que os professores estão preparados para utilizar todas essas tecnologias que chegam à escola? Melhor, será que todas essas tecnologias listadas estão agregando novos valores ao ensinar e ao aprender?

Na era digital muitas escolas estão se renovando empregando as mais atuais tecnologias lançadas no mercado. Algumas têm desenvolvido projetos atraentes, outras usam a tecnologia apenas como estratégia de *marketing* para encantar pais e alunos. Equipamentos como os *tablets*, a exemplo, poderosos para implementar um ensino inovador, são usados apenas como livros eletrônicos oferecendo infelizmente, a mesma prática arcaica de ensino.

E então, que fazer para tirar maior proveito das tecnologias que chegam ‘invadindo’ a escola?

Hoje, provocações, dilemas e adaptações vividas pelos professores são muitas e estes precisam enfrentar o momento com conhecimento e sapiência.

Há algum tempo atrás Negroponte (1995, p.27), já afirmava: “o futuro está aqui, e só existem duas possibilidades: ser digital ou não”.

Assumir-se como um ser digital é uma das grandes provocações que aflige os professores, compondo-se das mais simples dificuldades como poder adquirir seus próprios computadores, como das mais complexas que está na utilização da tecnologia de forma pedagógica e adequada.

Ao contrário dos professores os alunos, nativos digitais, mesmo não possuindo equipamentos próprios têm tempo para descobrir o mundo digital nas *lan houses* e com isso dominam, facilmente, a maioria dos equipamentos, *softwares* e aplicações encontradas na *Web 2.0*.

A *Web 2.0* trouxe a condição do trabalho em rede através de diversas ferramentas virtuais que permitem ampliar saberes e aprendizagem. Hoje temos uma janela aberta para a interação com o mundo em virtude da existência da internet. As interações nas aulas mais inovadoras envolvem não somente professores e alunos mas outros estudantes e professores de outras escolas, podendo inserir-se ainda especialistas, pesquisadores e demais interessados no assunto em questão.

Esse novo processo de ensino e aprendizagem pode ser validado por Sánchez (2012) quando expõe a ideia do aprendizado em rede:

Assim, nasce a ideia do aprendizado em rede, da interação professores-alunos-atividades com outros professores-alunos-atividades, a qual torna possível que a construção do conhecimento seja realizada de forma compartilhada por meio da internet. (Sánchez, 2012, p. 152)

Para melhor compreender a ideia de aprendizado em rede a autora (idem) nos contempla com o seguinte gráfico:

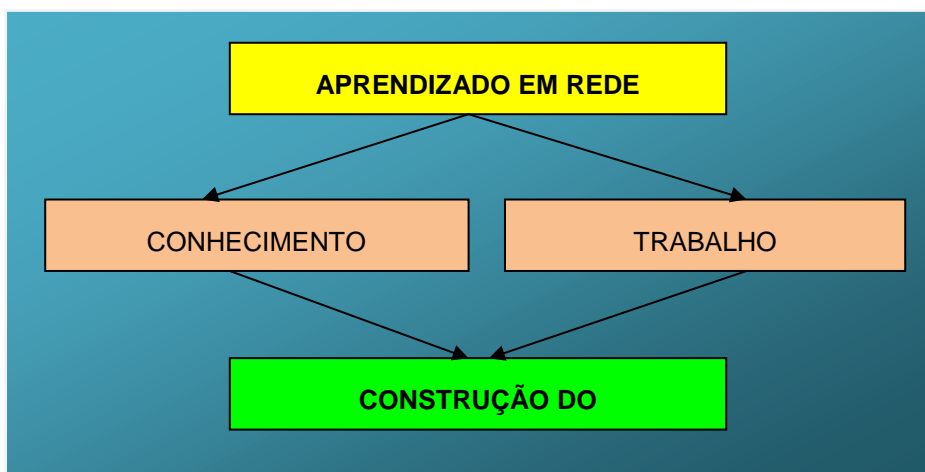


Figura 1 Aprendizado em Rede (Sánchez, 2012, p. 153)

Portanto, trata-se das ferramentas da *Web 2.0*, propiciando o conhecimento em rede e revitalizando a prática docente.

O professor carece se conscientizar que seu papel é o de pedagogo no sentido original da palavra, ou seja, *Paidagogo*, termo originado na Grécia Antiga que de acordo com Ghirdelli Junior (2007, p.11) “era apenas um guia para a criança que tinha como função colocá-la no caminho da escola e, metaforicamente, na

direção do saber”. Desta forma, nos dias atuais, podemos pensar o professor como responsável pela administração do conhecimento de seus alunos, e não como o detentor do conhecimento.

Enfim, o professor, mesmo sendo um imigrante digital, necessita refletir sobre o gerenciamento dos novos saberes para ultrapassar o fosso digital e se posicionar da forma mais apropriada às imposições do atual panorama educacional.

Sabemos que o homem é um ser que se adapta ao *habitat*, portanto o professor pode se dar a oportunidade de conhecer o mundo digital e se apaixonar. A paixão o levará à curiosidade, a pesquisa e a descoberta de outros saberes. Passará a ser um professor proativo, autodidata, pesquisador de experiências, projetos e estratégias didáticas interativas e inovadoras. Conseqüentemente, “deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem [...] um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem” Gadotti (2002, p.16), ainda, um professor atualizado, competente e inserido na era digital. Em suma, um “gerador activo de situações de potencial aprendizagem” (Oliveira, 2004, p. 87).

O professor não pode se abater pela condição de “imigrante digital” ou de “analfabeto digital” como discute Dimenstein (1997). O professor precisa tomar a frente das mudanças, assumindo a tarefa de orientar o uso correto da gama de informações contidas no mundo digital. Precisa ter a consciência de que:

ensina mais através de seu exemplo do que com sua sabedoria. É ele quem tem a maturidade e a experiência necessárias para ajudar o aluno a superar as dificuldades. Isso implica, sem dúvida, em se aproximar mais de seus alunos, conhecer o seu mundo e sua realidade. (Capozzoli, 2012)

Provocações e dilemas estão postos, mas a decisão de adaptação à era digital está nas mãos daqueles que conseguirem dominar a tecnologia sabendo qual é seu real papel profissional. Sem essa consciência, com certeza, a tecnologia os dominará.

Ser professor na era digital é ir além do domínio das tecnologias digitais. É, antes de tudo, estar sintonizado e aberto para as transformações do mundo, independente de ter um giz, um *mouse* ou uma tela *touch screen* em mãos.

Professores do Brasil e Portugal: arquitetos de novos saberes

A geração digital avança velozmente utilizando novas ferramentas digitais e linguagens e códigos diferentes. As redes sociais como o *Facebook*, o *Google+*, o *Twitter*, os *Blogs*, o *GoogleDocs* e outras ferramentas da *Web 2.0* que possibilitam a interatividade dinâmica e síncrona se destacam como meios de comunicação habituais da sociedade moderna, passando a ter um papel acentuado no processo de comunicação e construção pelo poder da interação imediata e compartilhamento de ideias.

A condição apresentada forçosamente nos leva a repensar a prática docente, pois não há mais como incentivar os alunos a construírem suas aprendizagens somente com meios didáticos de interatividade estática. Precisamos atuar de forma conectada com os avanços sociotecnológicos, mas sabendo de onde e como partir.

Conhecer, aderir e experimentar as tecnologias digitais pode ser um caminho para os professores alcançarem novos potenciais profissionais, minimizando as dificuldades impostas pela contemporaneidade.

Com base nesta premissa, apresentamos uma experiência de formação contínua e autônoma para docentes.

A experiência prática integra a investigação *Tecnologias da Informação e Comunicação na Escola: estudo de caso em escolas do ensino básico, no Brasil e em Portugal*.

Esta investigação tem características de “uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto real” (Yin, 2003, p.02), ou seja, constitui um estudo de caso sobre a formação continuada em TIC e a produção de estratégias didáticas dos professores de duas escolas do Brasil e Portugal, envolvidas nos programas governamentais Um Computador por Aluno (UCA) e e-Escola. A partir da troca de informações e comunicação entre os docentes destas escolas obtivemos dados possíveis de responder a uma das questões de pesquisa que procura compreender como se processa, no espaço virtual, o compartilhamento de experiências didáticas entre professores do Brasil e Portugal.

A investigação é de natureza qualitativa, contudo, não refuta os dados quantitativos obtidos através das diversas técnicas de recolha de dados (Fernandes, 1991), os quais são substanciais por advirem de questionário, entrevista, observação participante, *focus group*, notas de campo e materiais produzidos pelos professores envolvidos na pesquisa.

Estando essa investigação ainda em fase de interpretação sistematizada dos dados recolhidos, descrevemos a experiência em forma de relato, supondo que este possa ser refletido e aplicado a outras situações de formação ou possa mesmo ser inspiração para a inserção das tecnologias digitais no cotidiano de outros professores.

Iniciamos o desenvolvimento do experimento prático criando um grupo de pesquisa para cada país, identificados como *Grupo de Pesquisa Interdidática Brasil* e *Grupo de Pesquisa Interdidática Portugal*. Os professores envolvidos atuam em séries do ensino médio de uma escola localizada na cidade de Fortaleza (Br) e ensino secundário na cidade de Braga (Pt), onde estão implantados, respectivamente, os programas de governo Um Computador por Aluno (UCA) e e-Escola, fomentando a inclusão digital de educandos e educadores.

Cada país apresenta características próprias de implantação dos programas. No Brasil, a proposta é a utilização de *laptops* na situação 1-1, sendo entregue um *netbook* do tipo *ClassMate* para cada professor e cada aluno em toda a escola. Em Portugal, a estratégia de implantação de *laptops* assemelha-se a situação 1-1, sendo entregues 24 computadores portáteis para uso comum, modelo de mercado, nos quais dez para uso dos professores e quatorze para atividades pedagógicas com os alunos.

De posse dos computadores portáteis, lançamos aos professores uma proposta de formação contínua em TICD com característica desestruturada, isto é, diferente das formações previamente modeladas e ofertadas pelas instituições a que pertencem os professores. A ideia não está no desmerecimento das formações obrigatórias de governo, mas em um opcional de formação autônoma, onde os professores possam compartilhar seus saberes de utilização das tecnologias digitais com comunidades diferentes da sua e em espaços longínquos, maximizando o uso dos computadores portáteis ligados em rede, desvendando e compartilhando as possibilidades pedagógicas que os recursos digitais da *Web 2.0* podem oferecer, assim como provocando reorganizações e enriquecendo as práticas pedagógicas.

Sugerimos como tema de partida ao experimento o conhecimento dos dois programas governamentais para, em sequência, os grupos de pesquisa poderem trocar as aprendizagens adquiridas com a utilização das tecnologias digitais disponibilizadas por suas escolas.

O primeiro encontro dos grupos se realizou nas salas de videoconferência da Universidade do Minho – UMINHO (Braga) e o Instituto Centro de Ensino Tecnológico – CENTEC (Fortaleza), onde os participantes se conheceram, explanaram seus projetos governamentais e propuseram novo encontro para compartilhar estratégias de ensino com uso das TICD.

O *Google+* e o *Google Sites* foram posteriormente, os espaços virtuais eleitos para suportar as tarefas de comunicação, armazenamento e publicação dos grupos.

O experimento estendeu-se de novembro de 2011 a setembro de 2012 permitindo aos grupos usufruírem das ferramentas recém-lançadas (junho de 2011) pelo *Google+*. Utilizamos as ferramentas círculos, *stream*, *hangout*, botão +1, hoje apenas parte das possibilidades oferecidas pelo *Google+*.

Durante a vivência, os professores reconheceram o *Google+* como ferramenta valorosamente didática, elegendo o *stream* e o *hangout* espaços de uso frequente durante o período de formação.

O *stream* oportunizou postagens de posicionamentos sobre a formação, estratégias didáticas, *links* de sites para apoiar atividades escolares, filmes e fotografias de eventos escolares, trechos das videoconferências realizadas no *hangout* propiciando o acesso aos temas em debate para professores que não puderam estar *online*, assim como notícias das escolas, cidades e congressos de educação e tecnologia.

As videoconferências realizadas no *hangout*, mensalmente, geraram a troca de ideias e saberes, a motivação para reflexão e reelaboração de práticas docentes, além de promoverem a relação interpessoal dos envolvidos.

As figuras 2 a 7 ilustram alguns momentos de interação e compartilhamento entre os grupos de pesquisa Brasil e Portugal.



Figura 2 1ª Videoconferência UMINHO/CENTEC.



Figura 3 Estratégia didática realizada por professora brasileira.

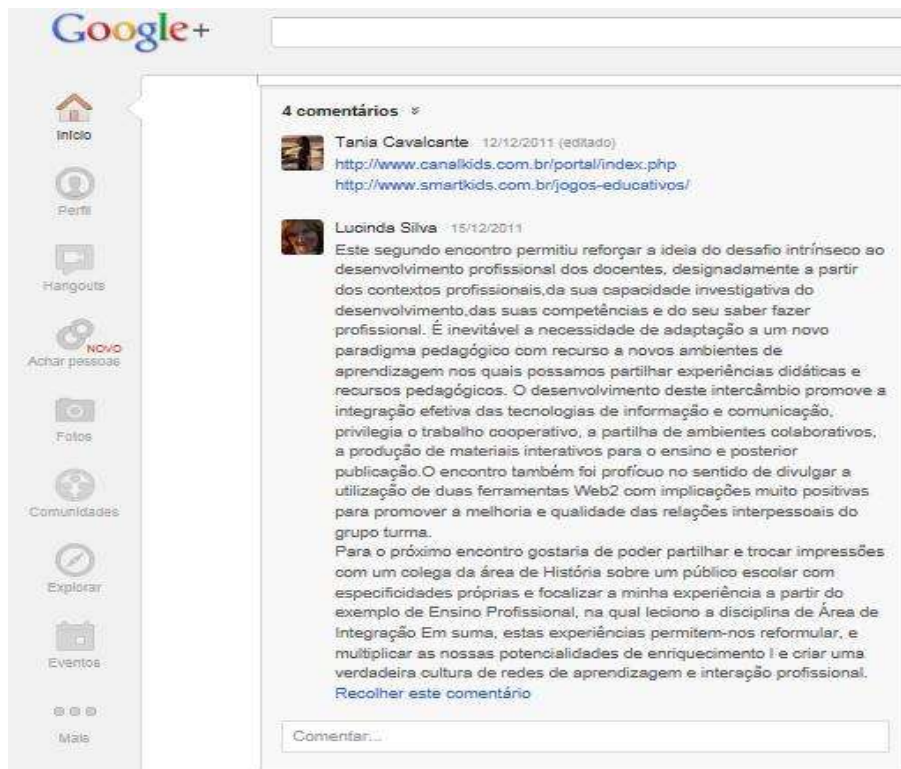


Figura 4 Sites compartilhados e posicionamento sobre a formação.

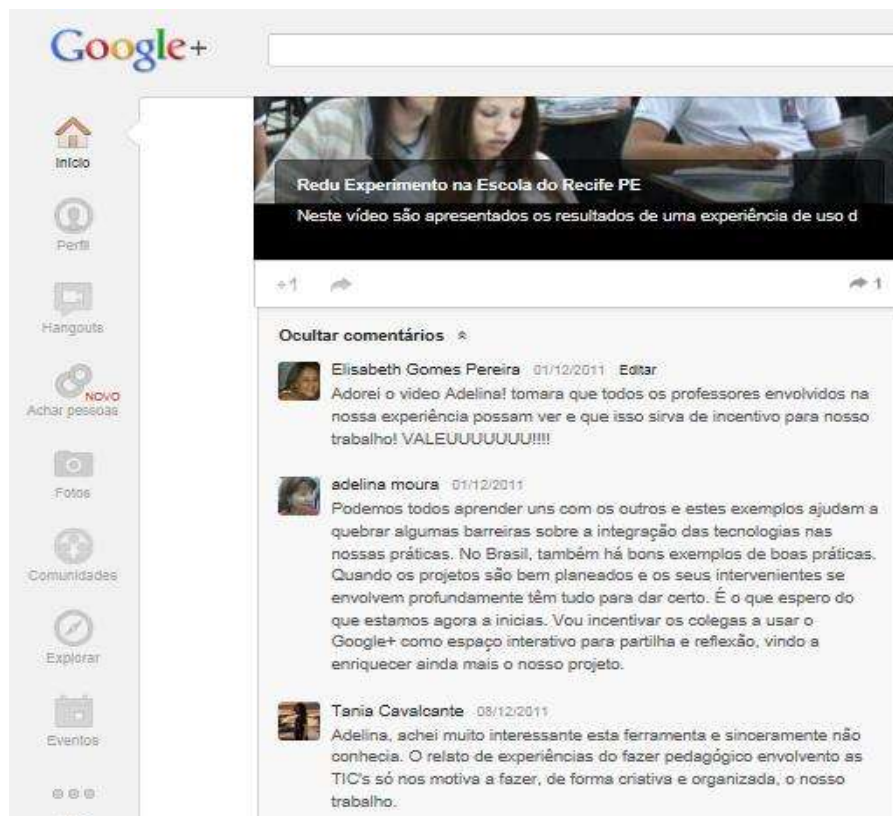


Figura 5 Projetos compartilhados e posicionamento sobre a formação.

Google+

Home | Perfil | Hangouts | Novo | Fotos | Comunidades | Explorar | Eventos | Local | Jogos | Mais

Atualizar

3 comentários

aida maria mesquita pacifico 23/09/2012
 Obrigada a você também Elisabeth, pela sua atuação durante as videoconferências que participei. Essa, é mais uma experiência e oportunidade de conhecermos e trocarmos informações. Muito bom!

Raquel Gondim 23/09/2012 (editado)
 O uso da tecnologia e da informação dentro da sala de aula foi primordial para o sucesso da Mostra Cultural da EEFM Estado do Paraná, obrigada Elisabeth pelo seu envolvimento e interação durante todas as videoconferências, obrigada também por ter escolhido a nossa escola para compartilhar as experiências entre Brasil x Portugal. Muito Obrigada por tudo!!!

Comentar...

Elisabeth Gomes Pereira 21/09/2012 (editado) - Limitado
 Amostra Cultural EEFM Estado do Paraná
 21 de Setembro de 2012



3 comentários

Raquel Gondim 23/09/2012 (editado)
 Nossos agradecimentos a todos alunos e professores que participaram em hangout da 6ª Videoconferência/Mostra Cultural 2012- Escola Brasil. Muito Obrigada, pela excelente troca de experiência.

Figura 6 Evento escolar em Fortaleza. Videoconferência filmada através do *hangout*.



Figura 7 Relações interpessoais.

Como ferramenta complementar para armazenamento e publicação da experiência criou-se o *Site Interdidática*¹¹², desenvolvido no *Google Page Creator*. O espaço virtual facilitou o compartilhamento dos conteúdos construídos, a compreensão sobre o conceito de computação em nuvem (*cloud computing*) ao armazenar as informações e saberes gerados e garantiu a publicação de conteúdos, democratizando a experiência a outros interessados no assunto.

Encontra-se publicado no *Site Interdidática* os objetivos da experiência, os nomes dos participantes com página pessoal, agenda das videoconferências, temas debatidos, estratégias didáticas utilizadas por professores, atividades propostas após os encontros, textos de aprofundamento e artigos gerados por professores dos grupos, além de fotos, filmes e *links* relacionados com o experimento. Entretanto, por ser um *site* gratuito, este teve espaço limitado para publicações, dificultando a apresentação de parte dos registros gerados.

Depoimentos encontrados no *site* expõem os ganhos coletivos:

Este nosso segundo encontro 'Portugal/Brasil' foi extremamente proveitoso em termos de trocas de experiências levadas a cabo pelos professores envolvidos no projeto. No âmbito das disciplinas que lecionamos foi possível apresentar algumas situações em que as TIC são utilizadas efetivamente como ferramentas no processo de ensino e aprendizagem. Cada um teve a oportunidade de falar um pouco da forma como está a utilizar as TIC na sala de aula, das ferramentas a que tem recorrido com mais frequência e da sua receptividade junto dos alunos. (Professor de História – Pt., 12/12/2011).

Esta partilha de experiências permitiu-me ficar a saber, por exemplo, como é que alguns colegas estão a utilizar o 'Wallwisher' ou o 'wordle.net'. São estas trocas de experiências que nos permitem explorar e

¹¹² <https://sites.google.com/site/interdidatica/>

potencializar mais as TIC em contexto de sala de aula, envolvendo mais os alunos, tornando-os também construtores das suas aprendizagens e dos seus conhecimentos. (idem)

A troca de informações, experiências e de colaboração sobre o uso das tecnologias na sala de aula foi de grande importância, pois os docentes puderam contribuir e participar livremente das atividades realizadas em sala de aula, envolvendo as ferramentas tecnológicas, assim, criaram uma grande rede de conhecimento entre os professores do Brasil e os professores de Braga. (Professora do Laboratório Escolar de Informática – Br., 04/01/2012).

Durante a formação continuada, conteúdos relevantes foram sugeridos, abordados e fundamentados dentro de uma carga horária aceitável à expedição de certificados pelas instituições governamentais do Brasil e Portugal. Deste modo, ao final do experimento expediu-se um certificado de participação validado pela UMINHO e as escolas públicas do Brasil e Portugal intitulado: “*Experimento Prático: tecnologias digitais apoiando a formação contínua e a produção de estratégias didáticas em escolas do Brasil e Portugal*”.

A formação além de novos saberes trouxe autoconfiança e orgulho aos professores envolvidos por se reconhecerem os próprios geradores da formação. A seguir, o histórico acadêmico gerado pelos professores:

HISTORICO ACADEMICO	
UNIDADES	C/H
Tema 1 Formações Connecting Classrooms – PFCC e Um Computador por Aluno – UCA: resultados, relevância e impactos na práxis didática.	1h
Tema 2 Ambientação: ferramentas do Google+ (Círculo, Stream e Hangout) e Site Interdidática.	3h
Tema 3 Projetos e-Escola (Portugal) e UCA (Brasil).	6h
Tema 4 Connecting Classrooms – PFCC e Um Computador por Aluno – UCA: conhecendo estratégias didático-tecnológicas.	6h
Tema 5 Ferramentas para produção de vídeo: <i>Animoto e Movie Maker</i> .	6h
Tema 6 Conhecendo o Ambiente Virtual de Aprendizagem SÓCRATES – UFC Virtual.	6h
Tema 7 Do e-learning ao m-learning: uma viagem dupla. - Plataforma Moodle na Escola Secundária Carlos Amarante (ESCA). - Uso do QUIZ em dispositivos móveis.	6h
Tema 8 AMOSTRA CULTURAL 2012 - EEFM ESTADO DO PARANA <i>Tecnologias Digitais: Suporte Pedagógico a Aprendizagem</i>	6h
TOTAL DA CARGA HORÁRIA	40hs

Figura 8 Histórico acadêmico da formação continuada.

Finalizada a experiência, percebeu-se que os professores envolvidos ganharam, somaram e dividiram saberes. A afirmação tem base nos relatos expostos no *Google+* e *Site Interdidática*, como em parte demonstrado, além de filmagens da avaliação dos dois grupos de pesquisa realizada através da técnica *focus group* no momento de encerramento e entrega dos certificados.

Enfim, pressupomos que essa e outras iniciativas integradas ao mundo das ferramentas disponíveis na *Web 2.0*, podem trazer mais e melhores conhecimentos aos professores, possibilitando-lhes uma prática didática mais rica e atual, bem como incentivando-os a se tornarem arquitetos de novos saberes.

Considerações Finais

Após o relato da experiência sobre formação contínua em TICD para professores, nos cabe não somente fazer reflexões mais aprofundadas de nossas práticas didáticas mas nos dar a chance de vivenciar a constante interação que o espaço digital nos oferece.

Durante o experimento, é certo que o grau de participação e colaboração dos professores não atingiu a mesma intensidade, mas compreendemos que cada um tem um tempo de aprendizagem e de construção próprios. O mais importante foi perceber que estes professores tiveram autonomia e competência para realizar a autoformação.

Descobrir que, hoje, os saberes podem ser compartilhados com outros cidadãos do mundo e que os conhecimentos adquiridos podem resultar de colaborações mútuas possibilita uma mudança profissional sólida, pois onde os pares participam com objetivos comuns, ditando suas próprias necessidades e regras, a probabilidade de sucesso espera-se ser maior.

A pesquisa aqui exposta justifica sua relevância por propor um tipo de experiência de formação tecnológica continuada entre professores em continentes diferentes, de forma autorregulada, acreditando que, mesmo a distância mas com o apoio da tecnologia digital, estes podem contribuir para o crescimento de suas formações e, por conseguinte, para um melhor índice de aprendizagem de seus alunos.

Trocar, criar e propagar saberes são ações esperadas de um professor da era digital e a intenção maior na experiência está em possibilitar a este perceber que a proatividade e o uso das tecnologias digitais pode ser mais uma alavanca para o diferencial de sua profissão, provocando-o a superar a condição de Imigrante Digital para ser um Arquiteto de Novos Saberes na era digital.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. E. B. (2010). Web Currículo, caminhos e narrativas. In *Anais do II Seminário Web Currículo* (pp. 1-3) São Paulo: PUC-SP.
- Beauclair, J. (2001). *Educação por Projetos: desafio ao educador no novo milênio*. Texto original publicado no site www.chpesquisa.com.br, Maio/2001. Acedido em Dezembro, 13, 2012 de <http://homes.dcc.ufba.br/~frieda/pedagogiadeprojetos/conteudos/educacaoporprojetos.htm>
- Capozzoli, L. E. S. (2012, Abril 14 a 21). *O professor está preparado para ensinar na era digital?* Jornal Domingo: Um presente a sua inteligência, Ano XII, nº 535 - Pouso Alegre. Acedido em www.jornaldomingo.com.br.

- Carvalho, C. (2011). *Brasil envelhece em 30 anos o que a Europa envelheceu em um século*. In O Globo: Política. Acedido em Fevereiro 19, 2013, de <http://oglobo.globo.com/politica/envelhecimento-11-milhao-de-brasileiros-chegam-aos-60-anos-cada-ano-2745443>
- Dimenstein, G. (1997, Maio 25). *Computador cria novos analfabetos*. Folha de São Paulo. Acedido em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/5/25/mais!/33.html>
- Dodge, B. (2012). Prefácio. In Barba, C., & Capella, S. (org.). *Computadores em sala de aula: Métodos e usos* (pp. 11-13). Porto Alegre: Penso.
- Ec. (2013). *Comissão Europeia – Saúde EU. Idosos*. Acedido em Fevereiro 19, 2013, de http://ec.europa.eu/health-eu/my_health/elderly/index_pt.htm.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Revista Noesis, 18, 64-66.
- Gadotti, M. (2002). *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Cortez.
- Ghiraldelli Junior, P. (2007). *O que é pedagogia*. 4ª Ed. São Paulo. Brasiliense.
- Harnik, S. (2011). *Brasil tem menos professores experientes que países da OCDE: Na Educação Básica, a maioria dos docentes deixa a carreira até os 50 anos*. In Todos pela Educação - Comunicação e Mídias: notícias. Acedido em Novembro 23, 2012, de <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/14267/brasil-tem-menos-professores-experientes-que-paises-da-ocde/>.
- Mendonça, R. H. (2009). Tecnologias digitais na educação. In Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância Brasil, *TV Escola - Boletim 19 - Salto para o Futuro: Tecnologias Digitais na Educação*. Brasília, DF: MEC/SEED.
- Negroponete, N. (1995). *Vida digital*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Oliveira, L. R. (2004). *A comunicação Educativa em Ambientes Virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Braga: CIEd.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.
- Pnad. (2012). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011: crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas – População*. Acedido em Novembro 23, 2012 de http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1.
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon, 9(5), 1F6. Acedido em março, 05, 2013, de <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf>
- Sánchez, A. P. (2012). *Aprendizado em rede*. In: BARBA, Carme; CAPELLA, Sebastià. (org.). *Computadores em sala de aula: Métodos e usos*; Tradução: Alexandre Salvaterra; Revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros. Porto Alegre: Penso.
- Santaella, L. (2010). *A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?* In ReCeT - Revista de Computação e Tecnologia - Departamento de Computação - FCET PUC-SP, Ano II, nº 1. 17-22 p.

Tornaghi, A. (2010). Cultura digital e escola: apresentação da série. In Ministério da Educação Secretaria de Educação a Distância Brasil, *TV Escola - Boletim Salto para o Futuro: Cultura digital e escola*. Brasília, DF: MEC/SEED.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: design and methods*. Acedido em Agosto, 02, 2003, de http://www.eac.fea.usp.br/metodologia/estudo_caso.asp

Formação de professoras no auxiliadora de campos/rj

Ivone Goulart Lopes¹¹³

Resumo

A problemática que permeia a pesquisa é a Escola de Professoras do Ginásio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos/RJ, criada para garantir a formação cristã das professoras primárias no interior fluminense, numa cidade onde já havia a escola normal oficial. Primeira Escola Normal das Salesianas no Estado do Rio de Janeiro. O recorte temporal é de 1937 a 1961, (negociações para a implantação, equiparação em 1940, admissão das alunas externas em 1945, funcionamento até 1961 quando são publicadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). As escolas católicas de religiosas não são idênticas, trazem especificidades conforme o carisma fundacional da congregação. Há uma pluralidade de projetos educativos. Quanto à metodologia utilizada, trata-se de uma pesquisa sócio-histórica, documental, de uma instituição educativa, na perspectiva de Magalhães (1999), Antonio Nóvoa (1991-1992), Mogarro (2005) que têm na instituição escolar seu foco de estudo, estabelecendo um referencial teóricometodológico para análise da organização educativa, enquanto espaço de produção de práticas, através da ação de seus professores, alunos, gestores. Os arquivos pesquisados são da Escola Normal de, hoje, três Inspetorias das Salesianas: em São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG e Rio de Janeiro/RJ; no Centro Salesiano de Documentação e Pesquisa (CSDP) em Barbacena/MG; no Arquivo da Cúria Diocesana de Campos e na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Foram aplicados 17 questionários com as ex-alunas e entrevistas com seis antigas professoras. A relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa. Busca-se entender a história do ensino normal católico nesse ambiente, através da documentação existente e a partir da percepção que, tanto docentes quanto discentes, possuíam de si mesmos e de sua prática educacional. Muitas alunas dessa Escola Normal, 83%, exerceram a profissão, a maioria em escolas públicas de Campos e da região. A sua práxis educativa está alicerçada no Sistema Preventivo, que é uma experiência educativa desenvolvida por Dom Bosco no século XIX (1815 a 1888), prolongada no tempo e espaço, através das comunidades dos educadores salesianos, ou seja, é um conjunto de práticas e princípios educativos baseado na Razão, Religião e *Amorevolezza*. Os espaços simbólicos: *pátio*, (que representa o lúdico), *sala de aula* (capacitação profissional), *capela* (piedade, vida como dom de Deus). Dubet em seu livro, *El declive de la institución* (2002), traz como tema central o trabalho realizado *no/sobre o outro*, entendido dentro de uma *transmissão de hábitos, costumes, valores e formas de ação e disposições adquiridas pelo processo de socialização*. A ambiência salesiana como “cuidado”, “*prendersi cura*”. Eram seguidas as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação numa crescente modernização. A relação com a produção da área. Vincula-se à pesquisa “A gênese da construção da identidade do professor secundário”, PUC/Rio.

Palavras-chave: Formação de professoras, Escola Normal Católica Salesiana, Campos/RJ.

A história de um curso normal numa Instituição escolar salesiana

¹¹³ Doutoranda em Educação FE/PUC - Rio de Janeiro, ivone.goulart@hotmail.com

Segundo Magalhães (1999, p.72), a história de uma instituição escolar se constrói a partir de uma investigação triangular entre os historiadores, a memória institucional e o arquivo (documentos), só assim, segundo o autor, teremos uma representação orgânica e funcional da instituição, o que nos levará a entender sua identidade cultural e educacional. Neste contexto, os documentos são as fontes que atestam os relatos da memória sendo imprescindíveis à pesquisa histórica.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 1996, p. 545).

Nesta perspectiva de análise, o arquivo escolar do Colégio e Escola Normal N.S. Auxiliadora surge como importante local de referência, pois armazena uma complexa rede de documentos, fundamentais não só para a história institucional, mas para a compreensão dos diferentes nexos entre cultura escolar, a cultural nacional e as diferentes correntes pedagógicas e suas respectivas políticas, que, num contexto maior, expressam relações de forças entre as classes que usufruem ou não do equipamento escolar.

Maria João (2005) elenca vários tipos de documentos que são fontes de informação escolar, além dos documentos oficiais (administrativos e pedagógicos), são eles: estatísticas, relatórios técnicos, regulamentos, circulares e normas; publicações, como: livros, artigos de jornais e revistas, exteriores à escola; trabalhos científicos, pedagógicos e culturais, poesias, que surgem na imprensa regional e imprensa pedagógica, obras autônomas, escritas e publicadas por iniciativa dos professores, que são também os autores; equipamentos e objetos de diversa natureza: materiais didáticos e escolares, geralmente pertencentes a arquivos particulares; trabalhos escolares de alunos que, na maior parte dos casos, se encontram também em arquivos particulares e não nos arquivos das instituições escolares; fotografias e outros documentos iconográficos; “testemunhos orais de professores, alunos, funcionários e outros elementos da comunidade educativa”, (MOGARRO, 2005, p. 110). Ela ressalta a relevância dos arquivos enquanto fontes para o estudo da História da Educação, apresenta um quadro estimulante de possibilidades de temas a serem investigados, a partir destes documentos de arquivos escolares.

Ainda temos na escola manuais escolares, provas e trabalhos de alunos, cadernos, diários de recordações, livro ouro, iconografias, trabalhos sonoros. Outros objetos, como: mapas, globos, carteiras, projetor de slides, sólidos, material dourado, lanterna mágica, museus escolares, dentre muitos outros equipamentos de ensino. Conforme Vidal estes objetos possuem pistas das múltiplas formas como professores e alunos agiam frente ao ensino/aprendizagem, “oferecendo ao pesquisador índices sobre as relações pretéritas dos sujeitos com a materialidade escolar ou sobre a formalidade das práticas escolares e fazendo-o recordar que as situações pedagógicas se constroem muito frequentemente por formas orais de socialização”. (VIDAL, 2005, p. 24).

Quando Justino fala da história das instituições educacionais, destaca como o arquivo escolar é fonte essencial, uma vez que a trajetória da instituição é construída “da(s) memória(s) para o arquivo e do arquivo para a memória” (1998, p.61), buscando-se integrar uma análise multidimensional desse itinerário.

O mais fascinante do trabalho com a Educação é a ampla possibilidade de abordagens que ele comporta. Essa descoberta da escola em perspectiva histórica, a possibilidade de olhar para esse prédio como uma

personagem que testemunhou acontecimentos, motivou descobertas e apontou caminhos, será sempre um importante foco aglutinador das melhores relações humanas.

Há elos de coesão que unem o passado ao presente e remetem, neste estudo, à fundação do Colégio das Salesianas em Campos (1925), a pedido do Bispo Diocesano, - Dom Henrique Cesar Fernandes Mourão, Salesiano -, e quando inicia o curso ginásial no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em 1934. Há um empenho de todos da escola para conseguir a Inspeção Permanente e a instalação do Curso Normal neste estabelecimento, o que acontece em 1940 com o Decreto Lei nº 145/40 de equiparação.

Ao expor a riqueza escolar do Ginásio e Escola Normal N. S. Auxiliadora, há a valorização da memória, o desenvolvimento de uma consciência histórica acerca da realidade campista, o fortalecimento da identidade e da autoestima de tantas mulheres que ali estudaram e se formaram, se prepararam para exercer uma profissão.

Descobrir como, quando e por que foi criada a escola, que pessoas por ela passaram, que mudanças físicas sofreu ao longo de sua existência, a oferta de cursos no decorrer das décadas, os diferentes modelos de organização de currículos e horários que foram implantados, os métodos e materiais pedagógicos que utilizou, a importância que teve e tem para a comunidade. Esses são alguns temas que possibilitariam uma exploração da história desta escola nas atividades pedagógicas desenvolvidas.

O Curso Normal do Colégio Auxiliadora na comunidade campista, norte fluminense

As irmãs salesianas, ao requererem a instalação e funcionamento de uma Escola Normal, buscavam manter de modo satisfatório o seu integral funcionamento mediante três aspectos: a expansão/o fortalecimento do trabalho educacional das irmãs salesianas em Campos; o oferecimento de mais uma modalidade escolar, - o curso normal confessional - Campos já possuía a Escola Normal pública, que funcionava anexa ao Liceu de Humanidades; e a exigência da legislação para o funcionamento de escolas particulares.

O Colégio N. S. Auxiliadora tem o reconhecimento da comunidade por sua tradição de educação religiosa e integral, privilegiando a dimensão humana e não só cognitiva. Este comprometimento com a educação socio-humanista faz a diferença, além do autoinvestimento em instalações e equipamentos. "Ouvimos falar muito bem da formação qualificada dos professores para um ensino voltado para a educação integral" (CARVALHO, 2009, p. 81).

Periodização da Escola de Professoras anexa ao Ginásio N. S. Auxiliadora:

1. Primeira fase: 1937-1940: Luta para a criação do Curso Normal.
2. Segunda fase: 1940-1944: Equiparação, início do curso para as alunas internas.
3. Terceira fase: 1945-1961: Consolidação do curso normal com a entrada das alunas externas, promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal e publicação da LDB em 1961.

Esta escola formou, durante o período em estudo, 16 turmas, um total de 393 normalistas, conforme os Livros de matrículas e Registro de Diplomas. Esta escola foi frequentada por moças de Campos, Macaé, São Fidelis, Cambuci, Nova Iguaçu, São João da Barra, Rio de Janeiro, Cantagalo, Niterói, Santo Antônio de Pádua, Bom Jesus de Itabapoana, Miracema, Quissaman, Natividade, Conceição de Macabú, Dolores de Macabú, Santa Bárbara, Itaperuna, Bom Jardim, Casemiro de Abreu, Miracema, São Gonçalo, Silva Jardim,

Cardoso Moreira, Lajes do Muriaé, Santa Maria Madalena, Alegre/ES, Muqui/ES, Mimoso do Sul/ES, São Pedro do Calçado/ES, João Pessoa/ES, Vitória/ES, Juiz de Fora/MG, Manhuaçu/MG, Leopoldina/MG, Bom Sucesso/MG. As quatro primeiras turmas foram formadas pelo Decreto n. 714 de 10/3/1939 e as outras 12 turmas sob o Decreto-Lei nº 8.530/46.

A escola normal foi um espaço difusor do ser mulher, da educação feminina. As alunas recebiam a formação moral e religiosa conforme os padrões utilizados nos demais colégios das religiosas. No setor da instrução, eram seguidas as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Pinheiro comenta no Relatório de 1947 que a maior dificuldade inicial para a instalação do curso normal foi o Capítulo V, Art. 63 do Regulamento “Das Escolas Equiparadas”, o Governo poderá equiparar à Escola de professores dos Institutos de Educação o estabelecimento de ensino secundário que, funcionando regularmente durante cinco anos, onde não exista estabelecimento daquela natureza, pública ou particular, se proponha adotar no seu plano de estudos, curso destinado à preparação técnica de professores primários. Na cidade de Campos já havia a Escola Normal oficial.

Logo após a Inspeção preliminar de 15 de março de 1934 e o início do Ginásio, a direção e irmãs do Colégio começaram a tramitação para conseguir a inspeção permanente, que ocorreu em 18/10/1938, Decreto Presidencial nº 3.184/38. A escola iniciou uma “estratégia, uma tática” perante os órgãos públicos para conseguir implantar o curso normal. No ofício ao Interventor Federal do Estado do Rio de Janeiro, Dr. Ernani do Amaral Peixoto, em 12 de novembro de 1937, a diretora, Irmã Verônica Farronato, elencou vários “considerandos”,

Considerando que o Liceu de Humanidades de Campos, único instituto de ensino normal nesta cidade, não possui internato, o que impossibilita a matrícula, em seus cursos, de grande número de candidatas residentes no interior do Município e do Estado [...]. Considerando que o “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora de Campos”, pela sua organização modelar, pelas suas instalações obedecendo aos preceitos da educação moderna, pelo valor técnico e cultural do seu corpo docente, pelo seu corpo discente de 500 alunas, pelo seu curso secundário sob inspeção federal, possui todas as condições necessárias para a obtenção da equiparação estadual.

Envia os abaixo-assinados de pais e responsáveis de alunas do “Colégio Nossa Senhora Auxiliadora” em 12 de novembro de 1937 com 101 assinaturas. No dia 20 de fevereiro de 1938, a diretora da escola escreveu ao Secretário do Interior e em 12 de abril de 1939 foi realizada a vistoria e feito o relatório informativo da Inspeção Regional. Alzira Colares Quitete dá parecer favorável ao Colégio: “Faz-se mister em Campos a existência de um Estabelecimento Normal com internato, onde se possam matricular as candidatas residentes nas cidades que lhe ficam próximas”. Em 22 de julho de 1940 o bispo de Campos, Dom Octaviano Pereira de Albuquerque escreveu ao Interventor do Estado do Rio, Comandante Ernani do Amaral Peixoto.

Após estas pressões, em 1940, o Colégio tem seu Curso Normal equiparado à Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, mas somente para alunas internas conforme o Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.

Assim que o Curso Normal foi equiparado, só para alunas internas, logo em seguida reinicia a luta para mudar este Art. 2 do Decreto-Lei nº 145, de 12 de Setembro de 1940. Envia ao interventor Ernani do Amaral Peixoto um “Memorial” que é escrito por Esmeraldo Delorme Baptista em 21 de Novembro de 1940,

e assinado pelas autoridades da cidade: Arcebispo, Prefeito, Delegado regional, Juiz de Direito, Juiz Criminal, Escola de Direito, Sindicato Agrícola, Sindicato de açúcar e álcool, procurador geral e promotor de justiça.

Pedidos de ampliação do Decreto continuaram sendo tramitados entre a escola e o interventor: Ofício da Ir. Ondina de Souza Santos dia 11/02/1942 e de Ir. Benedita Braga em 26 de Outubro de 1943.

A 24 de outubro de 1944 a Escola recebeu a visita do Dr. Aldo Muylleert, mostrou que não aprovava o funcionamento da escola, disse que Campos não comportava duas Escolas de Professores. Entretanto deixou o seguinte Termo de Visitas: De tudo colhi a melhor impressão, tendo-se acrescido a confiança que sempre depus neste excelente educandário assim como a fé na missão do professor. (MUYLLAERT, A. Livro de Termo de Visitas, 24/10/1944).

A escola vai à luta, envia telegrama seguido de 41 assinaturas das alunas em 8 de dezembro de 1944. O Telegrama foi acompanhado de um pedido político do Sr. Romualdo Monteiro de Barros, pai de uma das alunas que desejava fazer o curso normal, como realmente fez (concluiu em 1946). Aí sai o despacho do interventor:

Processo em que Romualdo Monteiro de Barros e outros pedem ampliação dos dispositivos do Decreto-Lei nº 145, de 12 de Setembro de 1940 – “Deferido – O elevado número de matrículas no estabelecimento oficial de ensino, em Campos, aconselha a concessão da medida solicitada. Tomam-se as providências para alteração na legislação em vigor” (DIÁRIO OFICIAL RJ, de 12 de janeiro de 1945).

A antiga professora "Garça" ao ser interrogada sobre o programa de ensino da escola normal do Auxiliadora, disse: "O programa de ensino era próprio da época, com uma forte influência da "Escola Nova". "Canário" acrescenta que "O método usado era o indutivo, eu explicava, mas eu procurava saber das alunas que noção elas tinham daquilo que eu ia falar. Geralmente eu solicitava que elas fossem à biblioteca para fazer uma pesquisa antes." A "Gérbera" comentou: "O programa de ensino, no meu entender, era estandardizado. Era o mesmo de todas as escolas".

A crônica do Colégio narra muitas visitas ilustres que estiveram no Colégio: professores, poetas, conferencistas, superiores religiosos e bispos, autoridades governamentais e militares, até o Presidente da República. Em 1949, chega ao Brasil, vindo de Roma a Madre Geral das Salesianas, vem visitar as Irmãs e a obra em Campos, na crônica desta viagem lemos: "a obra de Campos, centro educativo de grande incidência sobre o ambiente social" (BIANCO, 2010, p. 131).

No teatro Trianon, o belíssimo "Poema Sinfônico" em homenagem a Maria, foi um triunfo, estavam presentes cerca de 3.000 pessoas e ilustres autoridades civis e eclesiásticas (Cron. CNSAC, 27/10/1954).

Os espaços simbólicos do Auxiliadora: Capela, Pátio, Sala de Aula. No projeto educativo das Salesianas em Campos, o ambiente estrutural da escola tinha muita significatividade pelo grau de comunicação de que eles eram portadores. A capela interna, como lugar onde Deus está presente e aguarda a visita de alunas e educadores, quer individualmente ou em grupos. O pátio, lugar importante onde a comunicação acontece e as relações educativas são mais espontâneas, lugar da descontração, da alegria, da expansividade e das relações lúdicas e festivas, com os educadores em meio aos educandos nesses momentos de intervalo de dedicação ao estudo. As aulas não eram menos disciplinares do que em qualquer outra escola; inclusive o Auxiliadora ostentava a imagem de rígida disciplina.

A proposta educativa de Dom Bosco dá origem a um programa formativo em torno de três núcleos interdependentes:

- Saúde: refere-se à dimensão corporal-afetiva. É sinônimo de alegria de viver.
- Sabedoria: está na dimensão sociocultural, a compreensão da vida, o situar-se no tempo e no espaço, capacitar-se para a autonomia e saber viver.
- Santidade: diz respeito à dimensão religiosa. O sentido da vida, o porquê e o para quê viver, o compromisso, o projeto de vida.

Com base nestes núcleos, Dom Bosco resumia o empenho do jovem pela vida no programa:

- Alegria: curtir a vida em tudo o que oferece de bom e de belo. O espaço simbólico de vivência da alegria é o pátio, que representa o lúdico, a festa (lazer, esporte, ginástica, excursão, teatro, música e canto, criatividade).
- Estudo e trabalho: indicam a atitude de empenho e compromisso diante da vida: capacitar-se profissionalmente para a autossustentação e inserir-se ativamente na sociedade através do trabalho. O espaço simbólico deste empenho é a sala de aula, a oficina, o laboratório.
- Piedade: expressa a dimensão religiosa da vida, o sentido mais profundo e unificador da pessoa. O espaço simbólico é a capela.

Não só o espaço físico, mas todo o conjunto didático pedagógico é um revelador significativo da cultura de uma instituição: essa é uma dimensão que envolve a ação educativa em si, os professores, as disciplinas, a metodologia de ensino, as estratégias, a organização curricular, os alunos, os gestores. É possível através desta descrição, afirmar que o Auxiliadora era uma escola com estrutura e ensino nos moldes de ciência moderna.

Profissão: Professora! Ethos Católico....

E meticulosa tessitura é esta, a de historiar uma instituição educativa na sua complexidade, "definindo-lhe um quadro espaço temporal, reconhecendo-lhe uma ação sociocultural, material, simbólica, organizacional, antropológica, descobrindo-lhe, pois, um sentido" (MAGALHÃES, 2004, p.169).

Uma dimensão da pesquisa foi identificar as formas de socialização escolar e religiosa que compõem a identidade das docentes e discentes selecionadas para a análise¹¹⁴, o ethos religioso que impregnava a configuração social, a experiência profissional, - a construção das identidades que para Dubar (1997) se faz na articulação entre os sistemas de ação que propõem identidades virtuais e as trajetórias vividas pelos sujeitos, por meio e no seio das quais se formam as identidades reais, em um processo constante de negociação, que se realiza dentro de um determinado campo de possibilidades -, e entender a tessitura da professora católica, o perfil da normalista desta instituição e a constituição de sua identidade profissional produzida ao longo de sua formação. A composição do tecido, da textura, do modo como estavam organizadas as práticas no curso normal, como se construiu a professora cristã, as distintas estratégias de construção da identidade docente da escola normal confessional de Campos. Esse processo assumiu as

¹¹⁴ Seis antigas professoras foram entrevistadas e 17 questionários foram respondidos por ex-normalistas.

mais variadas formas e contou com a participação de diferentes agentes. Contudo, as ações mais sistemáticas e intensas partiram do poder da Igreja, dos católicos e influentes do local.

Com a finalidade de promover a formação religiosa das alunas nos colégios, as irmãs adotavam associações religiosas e Companhias de cunho socialcaritativo como as Damas de Maria Auxiliadora, as Ex-alunas Salesianas e a União das Mães. Essas associações desenvolviam atividades de amparo aos menos favorecidos, como as órfãs, os oratorianos (crianças e jovens das periferias da cidade que se reuniam semanalmente em vários centros), eram atendidos pelas Irmãs, Ex-alunas, Damas e até mesmo as alunas do curso normal que eram internas.

Outra forma para complementar a formação cristã das meninas eram as celebrações de datas religiosas, em especial, a festa da padroeira da Congregação, Nossa Senhora Auxiliadora, como atestam a crônica da casa, os jornais da cidade e boletins da congregação.

A experiência vivida pelas ex-alunas ou pelos educadores, durante a frequência à Escola Normal, está ligada, também, aos fatores extra-escolares que ficaram marcados na memória desses sujeitos. Se a educação da fé era o principal objetivo da ação educativa das irmãs, esse objetivo estava enraizado na boa formação moral das alunas, direcionando-as para padrões de conduta que fossem condizentes com a moral católica. Toda a ação educativa voltava-se para o intuito de formar um ideal de mulher, que estivesse em sintonia com o desejável para a sociedade, e mais, com o que a própria sociedade esperava da formação feminina em uma escola religiosa, o modelo de mulher que constituía o ideal era o de dona de casa, capaz de gerir a vida doméstica.

É inegável que, pelo menos em parte, as congregações religiosas contribuíram para a ascensão social do sexo feminino e para que, por meio da educação, muitas mulheres chegassem a um enfoque crítico de sua existência feminina. As irmãs salesianas do Auxiliadora de Campos, ao formarem a moça professora, tinham como finalidade a formação integral da mesma, ou seja, formar a mulher, mãe, esposa e a professora. Essa formação pode ser assinalada nos depoimentos das ex-alunas ao narrarem sobre as experiências vividas durante a frequência à Escola Normal do Auxiliadora.

Em um contexto no qual era elevada a porcentagem de analfabetismo, sobretudo no campo feminino, a escola entendia oferecer uma modesta, mas eficaz resposta à demanda de instrução e de educação emergente do povo e em particular das mulheres. O Auxiliadora é uma “casa de educação” inspirada no projeto salesiano, porque em todas as fases do seu processo histórico conservou a sua identidade de escola católica, com as características que delas são típicas.

No Curso Normal do Auxiliadora, das 393 alunas que se formaram entre os anos 1943-1961, foi possível identificar que 318 (80,92 %) exerceram a profissão de professora, em escolas públicas, algumas em escolas particulares; dentre estas quatro fundaram escolas particulares e 18 foram professoras universitárias. Essas normalistas eram filhas de 26 fazendeiros, 23 comerciantes, 10 lavradores; seis tabeliães; seis médicos; quatro usineiros; três negociantes; dois engenheiros; dois advogados; dois dentistas, e um (1): funcionário público, ferroviário, motorista, empresário, escriturário, farmacêutico, gerente de usina, professor. As mães, neste período, quase a totalidade se identificou como “do lar”, sete como professoras, uma telefonista, uma costureira.

O contato com as fontes documentais direcionou nosso olhar para a diversidade da clientela atendida e concluímos que nem todas eram de classe média e alta, havia jovens pobres. O Colégio Auxiliadora formou professoras de origens diferentes.

Graças à consciência ampla da comunidade campista, quanto à qualidade e à excelência do ensino oferecido por um grupo de religiosas extremamente comprometidas com a educação é que a instituição adquiriu o reconhecimento que hoje lhe é devido. “Essas educadoras religiosas mostraram-se sempre preocupadas com a formação integral da pessoa e oportunizaram às muitas gerações de alunos vivências morais e intelectuais que lhes permitiram a conquista de um lugar e de uma função na sociedade que deveriam encontrar-se inseridos” (LIMA, 2009, p. 4-5).

O Trabalho no/sobre o outro – Programa Institucional em Dubet e no Projeto Educativo Salesiano

Do ponto de vista da temática “formação docente”, Dubet em seu livro, *El declive de la institución* (2002), traz como tema central o trabalho realizado no/sobre o outro, entendido dentro de uma transmissão de hábitos, costumes, valores e formas de ação e disposições adquiridas pelo processo de socialização. Para ele, o programa institucional da modernidade seria a tentativa de combinar socialização dos indivíduos e formação de um sujeito em torno de valores universais, para articular a sua integração social e sistêmica na sociedade.

A categoria de *trabalho sobre o outro* não só nos parece explicativa de certas especificidades da profissão docente, como é sugestiva a diferenciação que Dubet estabelece entre os professores primários (*instituteurs*) e os professores secundários (*professeurs*). Sob o influxo do ideário da Escola Nova, que trouxe a criança para o centro da escola primária, os professores desse nível passaram a se constituir em especialistas da infância, da psicologia e da didática e o que identifica esse professor é o cuidado com a criança (*idem*, p. 94 *apud* Mendonça, 2012, p. 14). As professoras da escola normal do Auxiliadora priorizavam esta formação, pois também eram formadas e agiam nessa direção devido à sua consagração, profissão religiosa¹¹⁵, sua vocação de entrega, de doação, oblatividade.

Concepção Salesiana de ‘Cuidar’: Prevenir, Assistência-Presença

Tudo começa com um sonho¹¹⁶, nele se encontra um resumo do sistema educativo de Dom Bosco, não apenas como sistema de educação, mas também como espiritualidade a ser vivida pelos salesianos e salesianas, “não com pancadas, mas com a mansidão ganharás o coração destes jovens”. A dimensão religiosa se acha na base de toda “presença para os outros” vivenciada pelas salesianas.

A palavra “cuidadoso” vem do latim “cura”, expressa a atitude de cuidado, desvelo, preocupação e interesse pela pessoa amada ou por um objeto de estimação. Está também vinculada com proteção, do verbo proteger, que significa, entre outras coisas, ajudar, tomar a defesa de, ter a seu cuidado os interesses de

¹¹⁵ Mulheres que vivem nas comunidades eclesiais, em Institutos de Vida Consagrada, cujos membros, além de emitirem, segundo o direito próprio, votos públicos perpétuos, ou temporários de (pobreza, castidade e obediência), vivem a vida fraterna em comum; designadas como “religiosas” ou “Irmãs”, “freiras”.

¹¹⁶ O chamado “sonho dos 9 anos” é de importância fundamental para quem estuda a pedagogia de Dom Bosco. Está nas Memórias do Oratório, (2005, p. 28-30). De acordo com Ceria (1962 p.256-266), os sonhos de Dom Bosco tinham sempre três grandes cenários: a Igreja Católica, a Sociedade Salesiana e a vida do Oratório de Valdocco. O Arquivo Central Salesiano registra 132 sonhos de Dom Bosco. A vida de Dom Bosco é uma trama de sonhos (MB I, 254-256). Diz-se que foram sete sonhos que marcaram sua vida (Cf. STELLA, 1973).

alguém. A pessoa protetora cuida do que faz, coloca um teto sobre aquilo que trata com cuidado, não o expõe ao ataque de forças inimigas. Nas palavras cuidadoso e atencioso temos o sufixo “oso” que significa “cheio de”. O cuidadoso está cheio de cuidado com o que faz. Termo enfim de cuidado é ternura, é o afeto que devotamos às pessoas e a todas as coisas do mundo (GRÜN, 2005, p.9-77).

Há toda uma gama de significados no termo 'prevenir': proteger, prever, atender, chegar antes, preceder, antecipar, preocupar-se, acolher, pré-avisar, prover, evitar que os jovens cometam pecado, etc. É a categoria do *cuidado*, próprio do carisma salesiano. Dom Bosco compartilhava da concepção de que a educação é uma forma de prevenção da marginalização e de melhoria da sociedade, como outras obras de promoção social, de beneficência ou de assistência. Num sentido mais restrito, no interior da prática pedagógica, a prevenção era entendida em contraposição à repressão. No entanto, a concepção meramente disciplinar de prevenção como ação externa à pessoa, no sentido de vigiar, defender, impedir, isolar, preservar, porque “prevenir é melhor que remediar”, não alcança o verdadeiro significado contido no Sistema Preventivo.

O conceito “assistência”, que se encontra no centro da praxe salesiana e que tão importante lugar ocupou na vida e no ensinamento de Dom Bosco, não é propriamente específico de seu método educativo. Trata-se, na verdade, de “um particular conceito bíblico, conectado com a profunda dimensão religiosa do ser humano” (WAHL, 1985, p. 7), que Dom Bosco, soube apropriar-se dele para colocar em prática o seu método.

“Quem quisesse procurar uma imagem do que é o assistente, deve buscá-la na sagrada intimidade do lar doméstico, aquecido pelo amor materno e afeto paterno. Aí encontraremos representada e atuada a assistência salesiana na atitude suave da mãe, junto ao berço do filhinho; aí encontraremos esta assistência no olhar vigilante e, acrescentamos, amoravelmente inquieto do pai e da mãe que seguem por toda parte o filhinho do coração; aí encontraremos atuada a tal assistência na voz afetuosamente resoluta de um aviso, de um conselho, de um estímulo. Fruto total do carinho, tem uma função protetora (RICALDONE, 1953, p. 349).

Para Dom Bosco, os “custódios¹¹⁷”, os “assistentes¹¹⁸” são pessoas que agem em sentido educativo, exercitando uma ação positiva, construtiva.

Considerações Finais

A memória de uma instituição é o lastro que confere contornos, estabilidade e sentido à sua identidade. Os depoimentos produzidos por antigas professoras e ex-alunas revelaram aspectos importantes da trajetória desta escola de professoras, ou inquietaram pelos silêncios e lacunas. Essas ausências remetem às reflexões do historiador Le Goff (1996, p. 109) “Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências dos documentos.”

Este texto dedicado ao programa institucional, o projeto educativo das Salesianas na escola normal em Campos, primeira escola normal das Filhas de Maria Auxiliadora no Estado do Rio de Janeiro, se deteve

¹¹⁷ Custodire, significa cuidar, dar atenção, vigiar, perceber conscientemente. Custódios eram aqueles que estavam no governo da República em forma ativa, que agiam.

¹¹⁸ “A assistente, [...] no espírito salesiano é chamada a ser a vida de cada ato comum, de cada atividade entre as alunas, iniciar os jogos, manter todas ocupadas e entusiasmadas; alegres, com o corpo e o espírito no ato que se faz, no divertimento que se promove (VESPA, A. Carta Circular nº 373, Turim, 24/06/1953). Dom Bosco utilizava na assistência também dos jovens mais crescidos. Era chamado o “anjo da guarda” do novato. Sua missão, ajudar o novato a praticar bem as regras da casa, ajuda-lo a vencer as dificuldades, quer de ordem intelectual, quer de ordem moral.

sobre os anos 1937-1961, e procurou preservar do esquecimento pessoas e eventos que construíram uma história educativa no interior fluminense. Buscou entender a construção da identidade institucional, o seu *programa institucional*, (seu projeto educativo), “*o trabalho realizado no/sobre o outro*”, entendido dentro de uma transmissão de hábitos, costumes, valores e formas de ação e disposições adquiridas pelo processo de socialização no dizer de Dubet (2002).

Embora mantendo um discurso conservador, ao atuar na esfera educacional a escola católica Nossa Senhora Auxiliadora tornou-se uma instituição modernizadora, facilitando a inserção da juventude na sociedade urbana e na cultura científica. Em termos de comportamento, porém, as salesianas procuravam conservar quanto possível os valores tradicionais. E para isso procuraram marcar fronteiras, criar seu próprio curso normal e numa tessitura salesiana, formar a professora com um ethos cristão.

Abordou uma entidade cujo raio de ação se estende à educação popular (escolas noturnas) à luta pelo atendimento à criança pobre (orfanato) ao ensino religioso e catequese nas escolas e paróquias, nos oratórios, a atuação de educadores comprometidos com o catolicismo, na formação de normalistas que atuavam em instituições educacionais confessionais e públicas de Campos e do entorno. Verificou-se porque o Ginásio e Escola Normal N. S. Auxiliadora se constituiu como um espaço de referência na região, também na formação docente, pois até os dias atuais ainda mantém o curso. Atendeu muitas jovens normalistas internas (103) provenientes de muitos lugarejos do interior fluminense (26), até de outros estados (MG e ES); estas normalistas ao concluírem o curso e voltarem para as suas regiões trabalharam, ampliaram a ação salesiana (seu programa, seus valores) ao colocarem em prática o que haviam recebido. O colégio preparou muitas normalistas para o mercado de trabalho, fez de muitas de suas egressas universitárias e professoras universitárias.

A escola de professoras embora mantendo sua pedagogia católica, salesiana, em que instrução e educação estavam fortemente marcadas pela religião, moral e civismo, construiu um caminho bastante peculiar, em que a tensão entre o tradicional e o moderno constantemente se mantiveram presentes, como por exemplo, o controle disciplinar, a presença vigilante em vista do bom costume e prática de piedade e a preocupação e adoção de métodos pedagógicos próprios da modernidade (métodos que privilegiavam o interesse e o cotidiano da criança) que fossem em tudo idênticos ao oficial, para que as formandas tivessem uma formação à altura das professoras que eram formadas pelas escolas normais oficiais, especialmente a Escola Normal de Campos.

Referências

BIANCO. Mariapia, *Il Cammino dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice nei solchi della storia (1923-1943)*, v. primeiro, Istituto Figlie de Maria Ausiliatrice: Roma, 2010.

BOSCO, G. *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales de 1815 a 1855*. 3ª edição. Tradução: Fausto Santa Catarina. Introdução, notas e texto crítico preparados por FERREIRA, A. da Silva. Editora Salesiana, São Paulo 2005, pp. 27-30.

BRASIL. Decreto Presidencial nº 3.184, publicado no Diário Oficial de 18/10/1938

BRASIL. Decreto nº 714 de 10/03/1939 Art. 64 e alíneas.

- BRASIL. Decreto Lei nº 145/40 da Secretaria de Educação e Saúde, publicado no Diário Oficial de 13/09/1940.
- BRASIL. Decreto nº 8.530 de 02/01/1946 - Lei Orgânica do Ensino Normal.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. In: Documenta nº 1, Rio de Janeiro, mar. 1962.
- CARTA do Bispo Dom Octaviano Pereira de Albuquerque ao Interventor do Estado do Rio de Janeiro, Ernani do Amaral Peixoto em 22/07/1940.
- CARVALHO, Luzia Alves de. Identidade Institucional Coletiva em tempos líquidos: possibilidade ou ilusão? Rio de Janeiro: Usina das Letras, 2009.
- CERIA, Eugênio. D. Bosco com Deus. Trad. António Dias da Costa. Lisboa: Província Salesiana Portuguesa, 1962. 326 p.
- CRÔNICA do Colégio N. S. Auxiliadora, 27/10/1954.
- DESPACHO do Interventor Federal deferindo o processo em favor da escola, autorizando as externas frequentarem o curso normal - Diário Oficial de 12/01/1945.
- DUBAR, Claude. A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997. 240 p. (Coleção Ciências da Educação, v. 24).
- DUBET, François. Le Declin de l'Institution. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- GRÜN, Anselmo. Despertar o cuidado. Tradução de Edgar Orth, Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.9-77.
- LE GOFF, Jacques. Documento e monumento. In: História e memória. Trad. Irene Ferreira et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- LIMA, V. M. N. C. de Oliveira. O exercício de rememorar minha escola de Formação: o centro educacional Nossa Senhora Auxiliadora - CENSA/RJ - (1970-1982) Revista Visões, 6ª Edição, nº 6. Volume 1 – Jan/Jun 2009, p. 1-12.
- MAGALHÃES, Justino P. Tecendo Nexos: história das instituições educativas. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. IN: SANFELICE, José Luis, SAVIANI, Dermeval e LOMBARDI, José Claudinei. História da Educação; perspectivas para um intercâmbio internacional. Campinas: Autores Associados. 1999, p. 67-72.
- _____. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In: Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1998.
- MEMORIAL enviado ao Interventor Federal pelas autoridades da cidade, em 21/11/1940.
- MENDONÇA. Ana Waleska Pollo Campos (coord.) A construção da identidade do professor do ensino secundário, normal e profissional: uma abordagem comparativa. Projeto FAPERJ, 2012-2013, 20p.
- MOGARRO, Mª João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. In: Pro-Posições, v.16, n.1 (46), p.103-116, jan/abr-2005.

- ____. Arquivos em Educação: a construção da memória educativa. In: História da Educação, Campinas, SP, n. 10, p. 76-99, jul/dez.2005.
- MUYLLAERT, Aldo. Chefe de Divisão de Ensino Industrial, Secundário e Normal, Livro de Termo de Visitas, 24 de Outubro de 1944.
- OFÍCIO de 11/02/1942 de Ir. Ondina de Souza Santos, diretora técnica, ao Secretário de Educação solicitando o início do curso normal em 1942, também para alunas externas.
- OFICIO de 12/11/1937 da diretora, Ir. Verônica Farronato ao Interventor Federal do Estado do Rio de Janeiro, Dr. Ernani do Amaral Peixoto.
- OFÍCIO de 26/10/1943 da diretora Ir. Benedita Braga ao Interventor, solicitando o funcionamento do curso normal para alunas externas.
- PEDIDO POLÍTICO do Sr. Romualdo Monteiro de Barros (acompanhou o telegrama do dia 08/12/1944).
- PINHEIRO. M.J. Relatório da Diretora do Colégio N.S. Auxiliadora, 1947.
- RICALDONE, P. Don Bosco educatore, v. I, Torino: LDC, 1953.
- STELLA, P. Don Bosco e le trasformazioni sociali e religiose del suo tempo. In: La famiglia salesiana riflette sulla sua vocazione nella Chiesa di oggi. Turim: Leumann, Elledici, 1973.
- TELEGRAMA ao Interventor Federal, em 08/12/1944, com 41 assinaturas das alunas que queriam estudar o Curso Normal no Auxiliadora
- VESPA, Ângela. Carta Circular nº 373, Turim, 24/06/1953, datilografada.
- VIDAL, Diana G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares. In: SOUZA, Rosa F. e VALDEMARIN, Vera T. (orgs.) A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: autores Associados, 2005. Apoio: Unesp/FCLAr, p.3-30.
- VISTORIA e RELATÓRIO Informativo da Inspetoria Regional, Alzira Collares QUITETE que dá parecer favorável ao Colégio em 12/04/1939.
- WAHL, OTTO. Assistência, uma palavra chave do método educativo de Dom Bosco, de notável relevância bíblica. In: Caderno Salesiano 36, São Paulo: Ed. Salesiana Dom Bosco, 1985.

Contribuições do memorial de formação *on-line* no desenvolvimento profissional da docência

Marilce da Costa Campos Rodrigues e Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali¹¹⁹

Resumo

O artigo tem o propósito de refletir sobre relatos autobiográficos de professoras que atuam nos anos iniciais de escolarização do Ensino Fundamental, construídos em memorial de formação-investigação durante processos formativos na modalidade de educação à distância, como parte integrante da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A problemática investigada envolveu as contribuições e os limites de um curso de formação docente *on-line* para o processo de desenvolvimento profissional da docência. O referencial metodológico adotado apoia-se num modelo construtivo-colaborativo de interação entre professores-pesquisadores que teve como foco a construção de estratégias de investigação e de promoção de processos de desenvolvimento profissional docente. As estratégias de formação utilizadas foram realizadas na plataforma *Moodle* do Portal dos Professores/UFSCar como ferramenta de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem. Um curso, com carga horária de 120 horas, foi desenvolvido no período de setembro/2010 a maio/2011. Na intervenção foram construídas narrativas que são os dados de pesquisa, bem com referências reflexivas do processo formativo das professoras, em que buscaram narrar sobre seu percurso de vida pessoal e profissional. Portanto, as narrativas assumem e desempenha uma dupla função, o de formação e de pesquisa. Assim, refletir sobre processos de aprendizagem de professores em uma formação-investigação, com um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam em escolas públicas no Brasil, significa uma possibilidade de ampliação do campo em discussão – a formação de professores e a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa e formação –, mesmo sabendo que essa temática, nos últimos anos, na literatura nacional e internacional, tem sido recorrente. Acreditamos que a singularidade do nosso trabalho esteja no grupo aprendente que narra e que conta. Enquanto resultado apontou que o processo de escrita das memórias pelas professoras lhes possibilitou a visibilidade de que são autoras de suas trajetórias de formação, ao imergirem em suas histórias de vida como conhecimento de si, que expõem aos outros. Uma reflexão que traz contributos às práticas, nas quais labutam em suas salas de aulas.

Palavras-chave: Relatos autobiográficos. Memoriais *on-line*. Histórias de vida. Formação de professores a distância.

Introdução

Todo sujeito aprende a partir da sua história. A constituição social e cultural das pessoas está entrelaçada às suas histórias de vida e às suas memórias, no sentido de que somos o que contamos. E o contar, escrevendo-as, é também uma ação de desnudamento de si propriamente dito, e quiçá, desnudamento do mundo (JOSSO, 2002).

¹¹⁹ Universidade Federal de São Carlos/Universidade Federal de São Carlos

Para nós, a escola é um espaço temporal favorável às memórias. Assim, trabalhar na compreensão de processos que englobam práticas pedagógicas e de formação é buscar apreender as relações educacionais que se estabeleceram, se estabelecem ou se estabelecerão pelo coletivo envolvido em tais processos. As narrativas grafadas em memoriais de professores podem contribuir com esse chamamento. Um chamamento que, para as autoras deste artigo, tem foco no percurso profissional de alguns docentes, numa perspectiva de que este faz parte do ciclo de vida singular a cada indivíduo. A investigação foi realizada com 19 professores, porém tendo em vista a ampliada extensão das narrativas, neste texto, fizemos opção por apresentar dados de um número menor de docentes. Com a “convicção do quanto esse tipo de narrativa autobiográfica favorece a metarreflexão e o reconhecimento dos profissionais de seu saber ‘saber que sabe’, isto é, a percepção crítica de suas possibilidades, limites, implicações e compromissos”, como afirmam Souza e Mignot (2008, p. 14). Num espaço e tempo que rodeia o sujeito.

Desse modo, este texto com o objetivo de ampliar o campo de discussão da formação de professores e a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa e formação – apresenta algumas reflexões sobre narrativas docentes, a partir de memórias construídas em uma formação-investigação com um grupo de professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas no Brasil. Mesmo sabendo que essa temática, nos últimos anos, tem sido recorrente na literatura nacional e internacional, acreditamos que a singularidade está no grupo aprendente que narra e que conta.

Assim, ao mesmo tempo, a narrativa será usada como instrumento de coleta de dados num processo coletivo de mútua explicação, em que a vivência do investigador se imbrica na do investigado; e como processo de formação de pessoas – pesquisador e pesquisado, coadunando com as argumentações de Cunha (1997). Portanto, a narrativa, segundo Galvão (2005, p. 330), “como metodologia de investigação, implica uma negociação de poder e representa, de algum modo, uma intrusão pessoal na vida de outra pessoa”. Por isso, ela é um método difícil de investigação, porém muito rico em experiências humanas, pelas interações que se estabelecem durante o processo.

Partindo desse contexto, para a organização de nossos pensamentos nesta escrita, fizemos a opção por dividi-la em tópicos, que se complementam, ou melhor, se articulam, buscando uma visão de globalidade do objeto em apreciação. Na primeira parte, designada “Como compreendemos as narrativas de professores”, procuramos mostrar de onde falamos, apresentando os embasamentos teóricos assumidos no estudo. Na sequência, na segunda parte, trazemos o processo de produção das memórias, falando propriamente da investigação e da formação, apresentando dados sobre a pesquisa, bem como, da formação e do processo de construção das memórias pelas professoras. Na terceira parte, apresentamos as narrativas docentes. E, finalmente, faremos algumas considerações, à guisa de conclusão, na última parte.

Como compreendemos as narrativas em memoriais de formação de professores

Na literatura sobre história de vida e formação, há uma ideia recorrente da existência de uma polifonia de aportes teóricos. Numa linha mais afinada com as concepções filosófico-pedagógicas no campo da formação de professores, nosso estudo apoia-se na referência de recondução do sujeito e da subjetividade como aspectos primordiais, ao buscar compreender a realidade social, educativa, como também a escola e a docência (BRAGANÇA, 2008).

Aqui, trataremos as narrativas de professores em uma vertente que as abarca enquanto abordagem das histórias de vida. Histórias de vida pensadas como projeto de conhecimento; e, assim, aliamos-nos às ideias de Josso (1999, 2002), mencionando que elas envolvem dois objetivos teóricos:

[...] por um lado, assinalam um processo de passagem do posicionamento do investigador através do apuramento de metodologias de investigação-formação, articuladas na construção de uma história de vida, que visa diferenciar melhor as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos da investigação-formação. Por outro lado, assinalam também o contributo do conhecimento destas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão abrangendo a formação, a autoformação e as suas características, bem como os processos de formação específicos de públicos específicos (JOSSO, 2002, p. 14-15).

Então teríamos duas visões: uma é a história de vida como projeto e outra, as abordagens biográficas ou de experiências a serviço de projetos. A primeira vertente, que sistematiza projeto metodológico, é a mais recorrente em termos de utilização. Nossa inquirição marca um posicionamento que se aproxima mais das histórias de vida a serviço de projeto, porém acreditamos que essa abordagem não mantenha grandes distâncias da outra, numa perspectiva temática e semidiretiva (perante o trabalho da pesquisadora), em que as histórias de vida são narradas em memórias de professores. Em nosso estudo, os docentes foram incentivados e convidados a narrar aspectos ligados ao objeto de estudo da pesquisa. Contudo, valorizamos a liberdade e os encaminhamentos seguidos pelas docentes (BRAGANÇA, 2008).

Desse modo, em suas narrativas, a pessoa - a professora -, todas são mulheres, pode revelar fatos de sua vida profissional que vêm acompanhados do ser “mulher”, “amante” ou “mãe”, etc. Dominicé (1988) diria que isso se constitui em uma globalidade que pertence ao sujeito que fala. Globalidade entendida como a totalidade da vida, nos aspectos significativos que entrelaçam passado, presente e futuro.

Logo, tomamos significativamente as narrativas como método de investigação e como formação em educação, lembrando que a questão da narrativa como processo de reflexão pedagógica é difícil de desvincular do processo de formação continuada de professores. Portanto, as situações ligadas diretamente ao ensino-aprendizagem no cotidiano das salas de aulas também estão presentes nas memórias docentes. Antunes (2007, p. 01) afirma que são “memórias que atravessam o tempo e acompanham o fazer docente. Portanto, lembrar possibilita refletir sobre elas”. Para Galvão (2005, p. 343), as potencialidades do uso das narrativas estão em seu uso como processo de investigação, que

nos permite aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim, como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolam as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar.

E também na utilização como processo de formação fica evidente a relação investigação-formação, na qual se confrontam saberes diferentes vindos de modos de vida que refletem aprendizagens pessoais. A narrativa serve como elemento possibilitador de reflexão e de organização desta, na medida em que há confrontos com aspectos significativos do percurso profissional dos docentes, argumenta a autora.

Coadunamos também com a orientação de que “o exercício de adensamento das narrativas não deve se feito com a finalidade de apontar erros ou acertos, mas como forma de trazer vivências e lembranças cheias de significados, que possuem o entrecruzamento de tempos, espaços e visões”, como afirmam Rosa e Ramos (2008, p. 573). Quando impulsionamos nosso olhar para o passado, com a capacidade de

perceber as coisas mais sutis, temos a oportunidade de refazer nossos percursos próprios, e essa análise tem reflexos com desdobramentos ímpares, que podem ser construtivos, em práticas formativas de professores, sinalizam Bueno e colaboradoras (1993). Ao refazer os percursos singulares a cada um ou uma, o autor ou a autora reflete sobre seu papel de sujeito histórico e social, cabendo-lhe dar significado à sua história, nomear o aprendido. E aqui, particularmente, o docente reconhece o seu papel pessoal e profissional mediatizado pelo mundo.

As abordagens com histórias de vida no campo da formação não buscam narrativas em uma vertente de mecanicidade ou descritiva. Para Bragança (2008), a recriação do passado e a construção do futuro podem ser realizadas pelo retorno às origens e por um inventário das experiências fundadoras. Elas apontam alguns percursos, algumas possibilidades que podem dar significado marcante à profissão docente. Bragança (2008) argumenta que isso também depende de que o encontro reflexivo seja uma experiência tanto para o formador-pesquisador como para o protagonista da formação-investigação, levando-nos ao estabelecimento de processos do conhecimento e da formação articulados à tomada de consciência de suas aprendizagens pelo sujeito. Assim, acreditamos no potencial construtivo de conhecimento das narrativas memoriais em processos de formação de professores.

A investigação e o processo formativo

A investigação objetiva-se analisar as contribuições e limites de um projeto de formação continuada *on-line* para o desenvolvimento profissional de professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Um desenvolvimento que está relacionado aos processos de aprendizagem de aprender a ensinar e a ser um profissional docente e serve como base de conhecimento para o ensino. O referencial metodológico adotado apoia-se num modelo construtivo-colaborativo de interação entre professores-pesquisadores e teve como foco a construção de estratégias de investigação e de promoção de processos de desenvolvimento profissional docente. Essas foram realizadas a partir do projeto de formação de professores¹²⁰ que foi executado em um curso *on-line* de Educação Continuada, com carga horária de 120 horas, ministrado na plataforma *moodle* do Portal dos Professores da UFSCar, tendo como público-alvo 42 professores do Ensino Fundamental - anos iniciais (1º, 2º. e 3º. anos) de escolas públicas municipais dos estados de Alagoas, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo, na qualidade de cursistas e colaboradores da formação-investigação. Nele, objetivou-se contribuir no processo de desenvolvimento profissional dos professores, possibilitando reflexão sobre experiências docentes em seus contextos de atuação, tendo como referências os indicadores para a base de conhecimento dos estudantes e a base para o exercício da docência.

Durante esse processo, a primeira autora deste artigo foi a formadora do curso e mediou todo o processo formativo dos cursistas, em que a (re) construção de ações ocorreu a todo o momento, num ir e vir que pressupôs a retomada de alguns encaminhamentos já estabelecidos. Assim, a reflexão, a negociação e a reorganização das ações formativas e investigativas foram aspectos muito presentes na formação. Para a mentora, esta foi a primeira incursão como formadora em processos formativos da docência na modalidade a distância.

¹²⁰ "A docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: refletindo sobre a base de conhecimento para o exercício da profissão", aprovado pelo ProEx/UFSCar e coordenado por uma das autoras deste artigo.

O acompanhamento aos professores aconteceu durante todo esse processo, pois concebemos que, numa perspectiva formativa com base no desenvolvimento profissional, o percurso traz implícita a necessidade de reflexão-investigação-avaliação constante. Além do acompanhamento individual realizado no fórum Formadora-cursista, foi possível retroalimentar a formação a partir das falas dos docentes nos momentos pontuais de avaliação: a primeira etapa, em dezembro/2010, e a segunda, em maio/2011. Com os dados da primeira, foi possível reorganizar a construção dos módulos seguintes, e os elementos apresentados ao final servirão para repensar alguns aspectos para as futuras formações.

Durante todo o processo, as atividades da formação foram balizadas pelos *feedbacks* das professoras colaboradoras; ou seja, as formadoras e as investigadoras tinham um planejamento inicial mais amplo – espinha dorsal do processo, que, a cada módulo, foi sendo redimensionado para atender ao grupo participante e, assim, garantir flexibilidade nos caminhos a serem seguidos. O eixo fundamental estava nas ações de sala de aula, pois todas as professoras estavam em pleno exercício do magistério durante a formação.

É ao final do módulo II, as professoras colaboradoras da pesquisa foram convidadas a recordar e escrever suas memórias, como uma atividade – um momento em que fosse possibilitada, a cada uma, reflexão sobre o seu percurso de vida, com ênfase na profissionalidade docente, entrelaçando-a à sua memória escolar. O grupo prontamente aceitou o convite, escrevendo suas memórias e postando-as na plataforma *moodle* do curso.

Destacamos o memorial como um instrumento de produção de dados, que pudesse trazer à formadora-pesquisadora informações essenciais sobre o que as professoras pensam, fazem e sobre o que pensam daquilo que fazem. Enquanto uma narrativa reflexiva, como apontam Nogueira e colaboradores (2008), se buscava o estabelecimento do diálogo entre o processo formativo e a prática docente.

Nesse processo, a formadora também escreveu suas memórias e publicou no ambiente virtual de aprendizagem, buscando, assim, melhorar o elo de confiabilidade no grupo. A mentora, uma das autoras desta produção, antes de ser pesquisadora, é professora dos anos iniciais, como as colaboradoras, e atua em rede pública de ensino em Mato Grosso/Brasil. Ressaltamos também uma adesão ao pressuposto que a proposição anuncia - trabalhar com as biografias dos outros faz necessário analisar, primeiramente, o nosso próprio percurso de vida pessoal e profissão.

O objetivo desse exercício reflexivo foi propiciar um tempo/espço para que cada docente pudesse pensar/problematizar sobre sua profissão, bem como uma compreender seu percurso de formação. Assim, concebemos as narrativas, como Josso (2002), em uma dimensão que as faz experiências potencializadoras da formação, porque o aprendente questiona sua identidade a partir de vários níveis de atividade e de registro, em que acontece encontro paradoxal entre passado e futuro em busca do presente problematizado. Nas narrativas *on-line*, isso também emerge.

Para a produção dos textos das memórias, foi sugerido um itinerário, contudo, os textos construídos não seguem qualquer sequência de linearidade e muito menos foram organizados em tópicos. As situações de vida singulares a cada professora fizeram emergir densas e riquíssimas narrativas, em que as professoras são sujeitos históricos do processo. Assim, construir a narrativa exigiu da docente uma narração de si, sob a perspectiva da sua formação, bem como a articulação de tudo isso no percurso de uma vida. Portanto, exige uma atividade psicossomática em vários níveis, aponta Josso (2002, p. 31): “As narrativas contam não

o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida”. E é o que veremos a seguir.

Compreendendo as narrativas das docentes

Para organizar e analisar as narrativas *on-line* das professoras foram criadas várias unidades temáticas de categorização, porém, devido à imensidão de dados armazenados nas falas, fizemos opção por trazer neste artigo apenas as recorrências que englobam a trajetória de vida profissional, numa perspectiva que toma argumentos com relação à escolha da profissão de professor, a partir de sua formação inicial. Contudo, esse processo não se desvinculou de outros, principalmente da importância atribuída por essas docentes à formação ao longo da vida ou de seus dilemas; ou seja, a visão de globalidade das narrativas não foi desconsiderada.

Muitas falas trazem um “encontro consigo mesmo, com o estudante em instituições escolares de ensino básico que, a partir dessa experiência, optou um dia ser professor” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 573). Nossa opção foi por trazer, em estado natural, as escritas das narrativas, objetivando fidelizar as expressões construídas pelas professoras, excetuando dados de identificação pessoal ou profissional. As professoras foram nomeadas pela letra “P” seguida de um número, para diferenciar os dados das docentes.

Com relação a escolha da profissão, as narrativas mostraram que está intimamente ligada às lembranças da vida escolar das professoras. Uma escolha inconsciente realizada na infância. A primeira professora conta muitos atributos dessa motivação, mesmo com outros fatores entrelaçados na decisão – por exemplo, as influências familiares. Assim relatam P. 1, P. 6 e P. 15, que voltam os olhares para a professora terna, meiga e com atitudes próprias de uma mãe.

Minhas professoras das séries iniciais, essas guardo com muita ternura em minha memória. Pode ser por isso, mesmo que inconscientemente, que abraço hoje com tamanha paixão essa profissão. Após a 8ª série decidi cursar o Magistério, afinal era um curso interessante e meu pai insistiu que me matriculasse... Foi nessa época que o professor de Didática disse a mim que eu havia nascido para ser professora, e durante todo o curso ele sempre me elogiou e incentivou minha dedicação (P.1, narrativa).

A minha professora, ah! Maravilhosa, delicada atenciosa, calma, alegre (sou suspeita em falar), a minha primeira professora foi a minha madrinha de batismo (admiro até hoje, não porque é minha madrinha), mas pelo carinho que ela teve e (tem) comigo e com as outras crianças, ela continua com o mesmo carisma, a mesma alegria, é uma das coisas boas que lembro da minha alfabetização (P.6, narrativa).

No segundo dia da escola fiquei triste ao saber que a professora do dia anterior não daria aula para a primeira série então nos apresentou outra, dona [...], era a mais bonita da escola toda, eu achava. Hoje ela é diretora em uma escola do mesmo município. Esse ano foi o máximo para mim, eu amava essa professora... Quando fui para a outra escola podíamos escolher pelo primeiro colegial ou magistério, assim, pensando em minha prima, minha avó me matriculou no magistério, e eu, hoje agradeço muito a ela por ter feito isso. Passei os outros quatro anos na nova escola do município de [...] mesmo, mas agora na escola [...], de 1992 a 1995, quando me formei (P.15, narrativa).

O aprender a ensinar apresenta-se nas aulas assistidas, na observação de professores quando se está na condição de estudante, que Alves (2008) designa de praticante docente. Porém, há pessoas cuja profissão, pela formação inicial, foi imposta inicialmente, tornando-se escolha mais tarde, por uma série de

acontecimentos. A própria dinâmica existencial é assimilada às escolhas. Observamos, na fala de P. 3, que a convivência com os colegas de turma foi marcante para a continuidade do curso, que o grupo colaborou nas experiências de aprendizagem dessa futura professora. E, em P. 11, vemos que a escolha poderia ser considerada tardia, com relação à formação inicial em nível secundário, pois foi adiada pela circunstância histórica de o local em que morava não lhe ter possibilitado a realização do curso Magistério.

As experiências de aprendizagens individuais e coletivas das professoras que são descortinadas, ao narrarem sobre si, estão permeadas da dimensão sociocultural e psicossomática (SOUZA, 2006).

Minha cidade tinha uma escola técnica que oferecia os cursos de Magistério e Contabilidade, era muito bom vinha gente de [...]. O curso era noturno, e o diretor da outra escola quando recebeu minha transferência me colocou no 2º. colegial noturno frequentei essa série por alguns dias e depois consegui mudar de período. Minha mãe me matriculou no magistério, entrei no 2º magistério, na minha sala havia pessoas de [...]. No início não gostei muito da ideia, pois eu não queria ser professora, depois ia ao curso, pois gostava dos meus colegas. Fazer magistério não foi uma escolha minha, mas da minha mãe, depois de um tempo comecei a gostar da ideia. Ainda nessa época morava no sítio ia para a cidade de manhã para fazer o “colegial” hoje o ensino médio e à noite voltava para cursar o magistério, uma perua da prefeitura ia buscar às 06h00min da tarde, ele me deixava no portão da escola e me buscava às 10h30min, era gostoso (P 3, narrativa).

No grupo das professoras colaboradoras da investigação, foi recorrente a escolha da profissão por influência de outros professores, porém já na fase da adolescência, como revelaram as expressões de P. 9, P. 10 e P. 19. Também P.10 revela influência de outras pessoas externas ao meio educacional, que a alertaram sobre a sua escolha profissional e foram importantes, pois foram eleitas para ser referenciadas em suas memórias. Para Josso (2002, p. 29), são as recordações-referências: “são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação”. As lembranças positivas que elas têm da escola marcam suas memórias, em especial, de alguns professores.

Lembro-me muito bem dos diretores da escola, tia [...]e tio [...], que tratavam a todos com muito carinho. Ainda hoje, tenho um diário, em que, todas as minhas professoras [...] escreveram algo sobre mim e deixaram frases, palavras doces que com guardo com muito amor. Foi me espelhando no Professor [...], que resolvi ser professora [...] (P.9, narrativa).

Então o professor [...] um humano acima de tudo me pediu para voltar, conversou com os professores e diretores de ensino, me deram a nota do primeiro bimestre e eu terminei de concluir a oitava. E com a ajuda e incentivo dele, pois fazer magistério era melhor, terminaria com um diploma de professora e assim estudei, fui gostando da profissão. Sem ter concluído o magistério eu dava aulas trabalhando nas escolas particulares da cidade com turminhas pequenas iniciei na escola... Recordo-me de uma vez ter ido fazer entrevista numa empresa, e a psicóloga falou para mim que eu tinha o perfil de uma professora, o emprego não deu certo, ainda bem [...] (P.10, narrativa).

Durante essa primeira etapa da minha formação escolar, tive professoras que marcaram muito minha vida. Destaco, em especial, uma professora que enfatizava o ensino de Arte, [...], com atividades espontâneas, lúdicas, criativas e prazerosas... Escolhi o magistério, por várias influências percebidas na minha escola primária e ginásial, a qual foi estimulada no Ensino Médio, essa minha vocação para lecionar. A minha formação acadêmica foi marcada por grandes desafios e sucessos, pois foi quando tive a percepção que iria abraçar o magistério (P.19, narrativa).

A família, como o primeiro núcleo social de que participamos, tem muitas influências na escolha da profissão de muitas docentes. Assim, as pessoas mencionadas nas memórias são as que exerceram influências no percurso das professoras. Na família, a essência das mediações homem-mundo acontece ou inicia-se. As falas abaixo representadas mostram as lembranças construídas no espaço familiar sobre as trajetórias de escolarização das professoras P. 5, P. 17 e P. 12.

Depois fui para a EEPSG [...], onde fiz o primeiro colegial e depois o 2º e o 3º ano do magistério por influência da minha mãe. (P.5, narrativa).

A tarefa mais difícil foi escolher o curso, primeiro porque prestei por incentivo dos meus pais, não sabia ao certo o que era um vestibular, segundo porque não conhecia os cursos, bem como suas habilitações (P.17, narrativa).

Minhas memórias começam pelas memórias de minha família. Minha primeira professora foi minha mãe, dona [...] professora da Escola Isolada Sítio [...] Temos uma história de educadores na família: Minha avó, pessoa religiosa, comprometida com a solução das questões da sociedade proletária, da igreja e das famílias, foi a primeira professora do Sítio onde morava [...] Apesar do exemplo de família, não optei por um curso de licenciatura. Hoje sou professora, não por primeira opção, mas por um empurrão do destino, destes que repentinamente mudam o rumo da nossa história. Ou, nos faz retomar a nossa história (P.12, narrativa).

O marcante na narrativa de P. 12 é que, mesmo tendo grandes influências da família para que optasse pelo magistério, não o fez; somente mais tarde, depois de alguns acontecimentos na sua vida, a opção foi realizada. Talvez a escolha profissional estivesse adormecida, aguardando os impactos que o movimento “charneira” pode ocasionar no ciclo de vida de cada indivíduo. Para outras docentes, a trajetória foi diferente. A escolha aliou-se aos aspectos referentes aos conteúdos existentes nas Unidades Curriculares do curso de formação de professores, como ocorreu com P. 13.

As falas revelam também que algumas das professoras não sonhavam em ser docentes, mas as situações vivenciadas as levaram a essa escolha, enquanto uma atividade laboral. As escritas desses relatos revelaram momentos em que elas puderam organizar suas ideias, buscando reconstruir suas vivências tanto pessoais como profissionais de forma autorreflexiva e, assim, evidenciar subsídios pelos quais ampliassem as compreensões das itinerâncias vividas (SOUZA, 2006).

Agora vamos falar um pouco como comecei minha trajetória como docente. Terminei o Ensino Médio no ano de 1991, fiquei 10 anos sem estudar, prestei o vestibular em uma faculdade particular no ano de 2003 no curso de Pedagogia Gestão em Tecnologia Educacional, pois como trabalhava com pessoas e gostava muito decidi me inscrever, pois na grade curricular do curso tinha a disciplina Gestão de Pessoas (P.13, narrativa).

As relações familiares também influenciaram na escolha de P. 16, porém de forma mais dramática, pois a situação de saúde conturbada da mãe a fez estudar mais perto de casa, e lá só existiam dois cursos, ficando ela com poucas alternativas para sua opção. Assim, o magistério foi o escolhido. Contudo, podemos vislumbrar, na expressão de P. 16, o ar saudosista do tempo em que era estudante, no processo da constituição do ser professora. “À medida que a rememoração acontece, o entrecruzamento de tempo e espaços se intensifica, não numa simples reconstrução do passado, mas numa elaboração do presente e do futuro a partir daquilo que é rememorado” (ROSA; RAMOS, 2008, p. 573). A lembrança de algo significa também uma possibilidade de refletir sobre isso.

[...] Ao término desse ano, minha mãe sofreu um infarto e uma parada cardíaca, mas foi reanimada e graças a Deus sobreviveu. Como minha mãe teve esse problema decidi estudar outra vez no meu bairro, porém só tinha à noite e a oferta era Magistério ou Contabilidade. Foi a partir daí que enveredei pelo Magistério, quase que sem querer. Mas por incrível que pareça foi amor à primeira vista. Cursei os seis primeiros meses de magistério em [...] e logo após esse período meu pai pediu transferência para [...] onde cursei o restante do 2º ano Magistério e o 3º ano, lá encontrei professores politizados, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, cautelosos e amantes do magistério. A cada aula que assistia dos meus amados professores dava-me ânimo para acabar logo meu curso e entrar numa sala de aula. Falavam com tanto entusiasmo que refletia em nós a vontade de estar na condição de educadoras. Bons tempos! (P. 16, narrativa).

Para Nogueira e seus colaboradores (2008), a escrita dos memoriais, para quem a produz, abre caminhos e possibilidades para a lembrança das coisas esquecidas e para conhecer a força autêntica de suas histórias e narrar suas memórias. É o texto do ciclo de vida do escritor. A narrativa traz em seu bojo as questões do ser individual e coletivo, bem como da mulher-professora em particular. E ainda revela toda a condição do sujeito histórico que somos. Com Josso (2002), dizemos que, na vida, o processo de formação acontece por meio dos desafios e das apostas da dialética entre condição individual e condição coletiva. E, ainda, “a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida” (JOSSO, 2002, p. 31). Uma tarefa fértil, mas não de fácil manejo.

Contudo, esse processo permitiu às professoras, sujeitos que narraram, diferentes entradas sobre a constituição da identidade docente, do desenvolvimento pessoal e profissional e ainda formas de compreensão da cultura escolar, como afirma Souza (2006).

Algumas considerações

As memórias de formação possibilitam ao autor ou autora refletir sobre suas experiências na trajetória de sua vida, e isso faz com que ele ative sua identidade narrativa. Muitas vezes, quando narramos nossas experiências de vida, nos deparamos com situações que nos machucam, e o lidar com tudo isso é complexo, pois a escrita de um memorial presta-se à produção autobiográfica de reflexão e ao desvelamento de fatos ocultos que podem potencializar os processos formativos na docência.

Os memoriais de formação em que nós nos detivemos apontam que, para a sua escrita, foi necessário que as professoras pudessem remexer em algumas “lembranças guardadas”; ou melhor, se deixassem fazer um balanço reflexivo de sua profissão, no qual percebessem que os modelos construídos enquanto estudantes, além de serem revisitados, tiveram implicações nas aprendizagens da docência. Como em todo balanço, computam-se os dados positivos e negativos encontrados. Contudo, muitas vezes, num texto para ser exposto ao outro, como em nosso caso, talvez alguns se mantenham ocultos. Essa omissão não somente pode ser entendida como esquecimento da experiência, mas também pode ser equacionada como um aspecto sobre o qual se quer pensar mais tarde e se busca maior compreensão. Ainda não chegou a hora de sua publicação. O não dito pode ser indicativo de uma tomada de decisão com reflexividade. Portanto, “o que é fundamental considerar não é o que o sujeito lembrou ou não na escrita da sua narrativa, mas sim o que é que permite ao mesmo, no conhecimento de si, ser potencialmente formador da sua história e materializado no texto formativo” (SOUZA, 2006, p. 109).

Para professores em exercício, a escrita de memórias de formação traz consigo a possibilidade de pensar mais apuradamente sobre sua carreira, sobre sua formação ao longo da vida e sobre a prática pedagógica, o que conduz a um processo de apreensão do como nos tornamos professoras – tanto as docentes colaboradoras quanto a mentora da formação. Uma reflexão sobre o percurso de seu desenvolvimento profissional, em que as dimensões do pessoal, do profissional e do institucional não se separam. Assim, ao escreverem, puderam nossas professoras pensar sobre o conhecimento que tinham sobre si próprias e sobre os outros, sem desatar-se do movimento dinâmico da vida.

Também não podemos esquecer que as memórias foram produzidas no tempo-espaço de uma formação-investigação. Portanto, os colídeos narrados pelas professoras são fontes de pesquisa para nós, investigadoras, autoras deste artigo. Uma dimensão investigativa para as pesquisadoras; e formativa, com base na reflexão sobre o vivido, para as professoras colaboradoras do processo.

Contudo, em singular, para a formadora do projeto de formação, que acompanhou mais de perto toda essa trajetória, a experiência da escuta e da leitura das narrativas *on-line* das professoras fez suscitar inquéritos sobre a sua própria história de vida e uma tentativa de compreendê-la. Uma etapa em que emergiu também a memorização afetuosa sobre o início de sua escolarização, carregada de muitos sentimentos. Um período marcado pela escolha da profissão professora, na qual desde cedo brincava de escrever na lousa, mas o “giz” era o “carvão” e o “quadro-negro”, as “cerâmicas vermelhas” das paredes externas de sua casa. Tudo isso intermediado pelas ralhas de seus pais, enquanto escondia o vermelho das cerâmicas, dando a ver os borrões em negrito. E, ainda, dos diários de classes construídos em colagens de vários papéis para dar o formato dobrável de suas longas folhas. Assim era possível brincar de “dar aulas” e fazer a chamada dos estudantes (os nomes escritos eram seus colegas de sala) registrados no diário de classe. Os primeiros ensaios como professora vêm da infância. Importante também foi lembrar a preocupação de seus pais com o mínimo de estudo, com a educação escolar dela e de outros filhos e filhas. O significado atribuído pela família, de base econômica agrícola, à escolarização dos seus protegidos: “*Eu não tive estudo, mas vocês o terão*”, dizia o pai da hoje professora.

Ressaltamos que o processo de escrita das memórias vivido pelas professoras lhes possibilitou a visibilidade de que são autoras de suas trajetórias de formação, ao imergirem em suas histórias de vida com conhecimento de si que se expõe aos outros. Memórias que se dispõem no tempo e que acabam por rodear o trabalho na docência, imputando também esse papel para as pesquisadoras, pois que nos permitiu realizar um entrecruzamento memorístico de histórias de professora, formadora de professores e investigadoras.

Referências

- ALVES, Nilda. (2008). Nós somos aquilo que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In SOUZA, Elizeu & MIGNOT, Ana. (Org.). *História de vida e formação de professores*. (pp. 131-145). Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ.
- ANTUNES, Helenice (2007). Relatos autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. *Revista do Centro de Educação*, 27(1), 01-10.

- BRAGANÇA, Inês. (2008). Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In SOUZA, Elizeu. & MIGNOT, Ana. (Org.). *História de vida e formação de professores*. (pp. 65-88). Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ.
- BUENO, Belmira, CHAMLIAN, Helena, SOUSA, Cynthia & CATANI, Denice (2006). História de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, 32(2), 385-410.
- BUENO, Belmira, SOUSA, Cynthia, CATANI, Denice & SOUZA, Maria. (1993). Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre a formação de professores. *Psicologia USP*, 4(1-2). Retirado em novembro 24, 2012 de <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34482>
- CUNHA, Maria. (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2). Retirado em fevereiro 20, 2009 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100010&script=sci_arttext
- DOMINICÉ, Pierre. (2010). A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In NÓVOA, Antonio & FINGER, Mathias. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. (pp. 143-153). Natal, Rn:EDUFRN; São Paulo:Paulus.
- GALVÃO, Cecilia. (2005). Narrativas em educação. *Revista Ciências & Educação*, 11(2), 327-345.
- JOSSO, Marie. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, 25(2), 11-23.
- _____. (2002). *Experiências de vida e formação*. EDUCA: Lisboa.
- NOGUEIRA, Eliana, PRADO, Guilherme, CUNHA, Renata. & SOLIGO, Rosaura (2008). A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. In SOUZA, Elizeu & MIGNOT, Ana. (Org.). *História de vida e formação de professores*. (pp. 169-195). Rio de Janeiro: Quarter; FAPERJ.
- ROSA, Maria & RAMOS, Tacita. (2008). Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 65-99.
- SOUZA, Elizeu. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador: UNEB.
- SOUZA, Elizeu & MIGNOT, Ana. (2008). História de vida e formação de professores pontos iniciais. In SOUZA, Elizeu & MIGNOT, Ana. (Org.). *História de vida e formação de professores*. (pp. 07-16). Rio de Janeiro: Quarter; FAPER.

Prática de Ensino e a Formação de Professores de Geografia da Universidade Federal de Alagoas: Práxis e percepções

Jacqueline Praxedes de Almeida, Denis Rocha Calazans¹²¹

Resumo

O presente trabalho aborda a Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a percepção que professores e alunos têm desse componente curricular. No Brasil a Prática de Ensino é uma disciplina obrigatória para todas as licenciaturas, definida pela Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, institucionalizada na UFAL pela Resolução nº 32/2005-CEPE, de 14 de dezembro de 2005 e implantada como disciplina nos cursos da UFAL a partir de 2006, sendo denominada nessa instituição como Projetos Integradores. Essa disciplina, que de acordo com a legislação vigente deve se dar desde o início do curso e se estender ao longo de todo o processo formativo, consiste em transcender a sala de aula das universidades para o ambiente escolar e para a própria educação escolar, inserindo o licenciando no contexto de sua futura atuação profissional, para que, ao se familiarizar com seu ambiente de ação possa, através de uma relação entre teoria e prática, construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem. Para tanto, se faz necessário que a formação desses professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos teóricos da área, mas também o conhecimento sobre os diferentes tempos e espaços de vivência e atuação docente, em especial a própria sala de aula. Assim, oportunizá-lo a experienciar essas realidades é indispensável para a sua formação. Nesse contexto, é importante avaliar como se processa o desenvolvimento da Prática de Ensino no curso de licenciatura em Geografia da UFAL, visando conhecer a forma como ele vem sendo ministrado e suas dificuldades. Esse conhecimento é imprescindível para a promoção de uma formação docente de qualidade. Por isso, espera-se que essa investigação venha a contribuir com os estudos realizados sobre trabalho docente e formação de professores. A pesquisa aqui apresentada caracteriza-se por ser um estudo de natureza qualitativa, que utilizou como instrumento de recolha de dados, a aplicação de questionário com alunos do último período do curso de Licenciatura e com os professores que ministram essa disciplina. A pesquisa revelou, entre outros resultados, que o ministrar desse componente curricular vem ocorrendo desvinculado de um fio condutor que direcione a prática dos professores. Desta forma, cada docente se apropriou da disciplina a partir de um entendimento pessoal, transformando as atividades em uma multiplicidade de ações desvinculadas entre si e divergente do objetivo de sua criação. A pesquisa também mostrou que, além da existência do desconhecimento da maioria dos professores a cerca dos motivos que levaram a implementação desse componente curricular, há uma incompreensão de grande parte dos alunos sobre os objetivos dessa disciplina e uma insatisfação com a forma como ela vem sendo ministrada, sendo vista como pouco produtiva e de pouca contribuição para sua formação profissional.

Palavras-chave: Prática de Ensino, Formação de Professores, Docente, Aluno

¹²¹ Instituto Federal de Alagoas – IFAL

Introdução

As questões ligadas à formação do professor têm gerado debates e pesquisas em todo o Brasil e a presente legislação educacional do país vem buscando garantir uma melhor qualidade nos cursos de licenciatura. A formação docente, na perspectiva atual, busca superar a concepção de uma teoria distante e sem conexão com a prática, entendendo a necessidade da relação teoria/prática como forma de promover a compreensão descritiva, analítica e problematizadora da práxis, sempre numa perspectiva da formação de um profissional reflexivo, centrado na ação/reflexão/ação, e que estimule, nos futuros docentes, o exercício da avaliação do seu fazer pedagógico e da sua atuação enquanto educador (CURY, 2003). É nesse contexto que se insere o componente curricular Prática de Ensino.

A introdução da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura não é algo recente, segundo Piconez (2008) sua inserção nos cursos de formação docente remonta a década de 1930 com a criação dos cursos superiores de licenciatura. Nesse contexto a Prática de Ensino estava vinculada ao sistema de formação docente que ficou conhecido como “3 + 1”. Nele, tem-se a separação entre o conteúdo estudado no curso de bacharelado e de licenciatura. No bacharelado, com duração de três anos, eram estudadas as disciplinas de conteúdo técnico; ao término desse período, o acadêmico poderia optar por fazer mais um ano de estudo referente aos conteúdos do curso de licenciatura, quando se estudava as disciplinas didáticas. Assim, além do título de bacharel poderia se obter o título de licenciado. Nesse caso, a formação docente nos moldes tradicionais dava ênfase

[...] na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo [do geógrafo], por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e autoformulação do “jeito de dar aula”. (BRASIL, 2001b, p.19).

A ineficácia desse sistema, que separava teoria da prática, gerou vários debates sobre os rumos de uma formação docente que de fato proporcionasse melhorias na qualificação profissional dos professores da Educação Básica. Acompanhando essas discussões, a legislação brasileira vem subsidiando as mudanças nos cursos de licenciatura no intuito de promover uma formação docente que habilite ao futuro professor, entre outras coisas, a relacionar teoria e prática no seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, destina uma parte específica, o Título VI, para a formação dos profissionais da educação, com destaque para os professores. Esse Título se inicia com os fundamentos metodológicos que presidirão a formação docente, no qual se pode ler no Art. 61 e no inciso I, que: “A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: [...] a associação entre teorias e práticas [...]” (BRASIL, 2008, p. 51). No Art. 65 da LDB ainda há a determinação que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (BRASIL, 2008, p. 52).

Ainda, com relação à discussão sobre Prática de Ensino, seguindo as determinações da LDB, é promulgada, em 9 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Essa lei determina, entre outras coisas, que: “Na formação inicial é preciso superar à histórica dicotomia entre teoria

e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.” (BRASIL, 2001a, p. 64). Além disso, ela ainda destaca que “Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;” (BRASIL, 2001a, p. 65). As determinações na Lei nº 10.172 vêm com o intuito de abolir a estrutura curricular dos cursos de licenciatura baseada do sistema “3+1”, que relegavam a formação didático-pedagógica a um momento pontual do curso de licenciatura, último ano, como também, alertar para a necessidade da união entre teoria e prática na formação docente, devendo haver para tanto a vivência do licenciando com a realidade da Educação Básica desde o início do curso.

Em 8 de maio de 2001, é publicado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) 9/2001, que analisa o então atual processo de formação docente, levando em consideração os aspectos históricos, sociais, econômicos e políticos que originaram essa formação. O Parecer, ao interpretar e normatizar a exigência formativa dos profissionais da educação, estabelece um novo paradigma para esta formação, devendo esta se dirigir para uma concepção holística que atinja todas as atividades teóricas e práticas, articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. Assim, a relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades, as quais devem estar articuladas entre si, tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (BRASIL 2001c). Portanto, esse documento, apresenta a necessidade de uma base comum para a formação docente que possibilite a revisão dos modelos que estavam em vigor, a fim de dar relevo à docência com base em uma formação que relaciona teoria e prática. O Parecer nos chama a atenção para a concepção da prática como componente curricular, devendo seu planejamento e execução estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação, sendo momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Portanto, o momento destinado a Prática de Ensino trata-se de tarefa para toda a equipe de formadores. (BRASIL, 2001b).

Em continuidade as reformulações dos cursos de formação docente é publicada, em 19 de fevereiro de 2002, a Resolução CNE/CP 2/2002, que estabelece em seu Art. 1º inciso I, que os cursos de licenciatura devem ofertar “400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;” (BRASIL, 2002, p.1). Diante das determinações legais a Universidade Federal de Alagoas (UFAL) institucionaliza, através da Resolução nº 32/2005 de 14 de dezembro de 2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), como componente curricular obrigatório em seus cursos, a partir de 2006, as 400h referentes à Prática de Ensino, sendo denominada nessa instituição como Projetos Integradores. A resolução determinou que essa disciplina estivesse presente do 1º ao 7º período dos cursos de licenciatura.

Segundo Marandino (2003, p. 169),

A Prática de Ensino teve sempre, ao longo de sua existência, uma forte relação com a Didática e com os Estágios Curriculares, o que determinou a forma pela qual ela foi desenvolvida. No entanto, dentro do próprio campo da Educação, se discute [...] a especificidade desta disciplina, frente ao acúmulo de reflexões realizadas sobre sua práxis.

Apesar da Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado terem como ponto em comum “[...] transcender a sala de aula, envolvendo, também, ambientes escolares e seus órgãos administrativos” (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008, p. 695), devendo ocorrer, em grande parte, fora da instituição formadora, tendo como

principal foco as escolas de Educação Básica, se diferenciam entre si pelo fato do Estágio se desenvolver, segundo a legislação, a partir da segunda metade do curso. Já a Prática de Ensino deve ser vivenciada ao longo de todo o processo formativo (BRASIL, 2002). Essa separação entre Estágio e Prática tem a intenção de superar a idéia de que apenas a primeira disciplina seria a responsável pela reflexão dos aspectos relacionados à profissão docente, além de designar a todos os professores-formadores do curso de licenciatura a responsabilidade em propiciar momentos de discussão que contribuam para a formação do licenciando (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008). Segundo Pelozo (2007), os dois componentes curriculares ainda se diferenciam pelo fato da Prática de Ensino ter como um de seus objetivos a promoção de um elo entre as demais disciplinas do curso, conciliando a teoria à prática docente e possibilitando a reflexão científica. Piconez (2008, p.23) reforça essa ideia quando afirma que há “[...] a necessidade da estreita vinculação da [...] Prática de Ensino com os demais componentes do curso de formação de professores em qualquer nível e/ou grau, para que se possa compreender o processo de ensino em suas dimensões histórico-social e política e ainda individual e coletiva”.

Diante do exposto, as horas atribuídas à disciplina Prática de Ensino, nos cursos de formação de professores, assumem uma posição de destaque na matriz curricular dos cursos de licenciatura, atingindo importância singular no processo de formação docente (PELOZO, 2007).

Defendendo a necessidade de uma formação que proporcione a união entre a teoria e a prática e diante da importância do componente curricular Prática de Ensino nos cursos de licenciatura, cabe questionar, segundo Piconez (2008), se a Prática de Ensino tem conseguido contribuir com a melhoria da qualidade da formação docente. É indispensável saber como essa disciplina vem sendo conduzida nos cursos de licenciatura, para tanto, se faz necessário fazer alguns questionamentos, entre eles: como vem ocorrendo a prática docente nesse componente curricular? A condução da disciplina tem proporcionado a relação entre a teoria e a prática? Qual a percepção de alunos e professores sobre essa disciplina? Esses questionamentos motivaram e orientaram a realização da pesquisa aqui relatada e que teve como ponto de investigação o curso de Geografia Licenciatura da UFAL.

Metodologia da Pesquisa

O presente trabalho de investigação adotou uma metodologia qualitativa, por essa, segundo Martins (2004, p. 292) ter por essência exigir daquele que a adota o “[...] desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva.” Sendo assim, a metodologia qualitativa proporciona uma estreita aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo possibilitando, por parte desse, a apreensão e compreensão da realidade que o cerca. Através deste procedimento, há “aproximação do pesquisador em relação a seu objeto [...]” (MARTINS, 2004, p. 298) surgindo como resultado desta justaposição a percepção dos reais problemas e a busca de soluções.

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o questionário. Segundo Moreira e Caleffe (2006), elaborar um questionário adequado não é uma tarefa fácil, assim, é necessário haver cuidados na hora de formular as questões, bem como na organização do *layout*. Desse modo, o questionário utilizado na pesquisa foi elaborado utilizando a metodologia proposta pela literatura especializada.

Independente de gênero e idade foram inquiridos os alunos do segundo semestre de 2012 que cursavam o último período do curso de Geografia Licenciatura da UFAL, por esses já terem cursado todos os Projetos

Integradores, componente curricular distribuído do primeiro ao sétimo período do curso, e por acreditar que esses já tinham uma percepção mais ampla e madura de seu processo formativo. A amostra abrangeu 64,5% do universo discente. Os professores pesquisados, independente de gênero e idade, foram aqueles que estavam ministrando essa disciplina no momento da pesquisa, havendo professores que ministram mais de um Projeto Integrador por semestre. A amostra abrangeu 66% do universo docente.

A Prática de Ensino no Curso de Geografia Licenciatura da UFAL: A percepção dos alunos

Para que haja professores da Educação Básica capazes de exercer as atribuições que lhe são conferidas profissionalmente, se faz necessário a oferta de uma formação docente que oportunize ao futuro professor conhecer a realidade da Educação Básica, da escola e da sala de aula. Para tanto, é fundamental o efetivo desenvolvimento da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura, propiciando aos licenciandos o exercício de uma prática reflexiva que ajude na construção de diferentes saberes sobre ensino-aprendizagem. Diante do exposto, com o objetivo de saber se a Prática de Ensino estaria possibilitando a convivência dos licenciandos no ambiente escolar, foi perguntado aos alunos se eles teriam tido contato com a escola antes de cursarem o Estágio Supervisionado, disciplina ministrada apenas nos 4 últimos semestres do curso, e se eles achavam que ter essa aproximação com a escola, em períodos que antecedessem ao estágio, teria sido importante para sua formação. Para essas primeiras perguntas foi possível obter repostas como:

Não. Sim, pois seria muito importante para desde cedo ter contato com as escolas. (A6).

Não Fui encaminhado. Seria sim importante. (A7).

Não. Não, porque os quatro estágios, para mim é suficiente, pois o professor só aprende depois que realmente entra definitivamente em uma escola. (A8).

Não, não fui encaminhado e realmente faria a diferença, até porque estudamos, lemos e a realidade é muito diferente, então fazer relação com o real [...] é fundamental. (A12).

Nesse contexto nos chama a atenção o fato da maioria dos alunos inquiridos (90%) não ter tido contato com a escola até antes do Estágio Supervisionado, este componente curricular só é ofertado a partir da segunda metade do curso, quando o aluno já cumpriu quatro etapas de Projetos Integradores. Também chama atenção a resposta do aluno A12, pois expressa a necessidade de ir além da teoria, tendo contato com a realidade escolar. O desenvolvimento da Prática de Ensino no cotidiano das escolas poderá possibilitar aos futuros professores a compreensão dos problemas relacionados não só às questões ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, mas ao funcionamento dessas instituições de ensino e da educação como um todo, pois segundo Passini (2007, p. 8), “nas escolas os problemas a serem enfrentados não se acham circunscritos apenas na aprendizagem, mas em tudo que possa legitimar a educação formal”. A resposta do aluno A8 também chama atenção, pois ao mesmo tempo em que nega a necessidade de haver a ampliação do contato com o cotidiano escolar, destaca que a formação está relacionada diretamente com a vivência da sala de aula e da escola.

Para Foerste e Foerste (2000), a Prática de Ensino, por ser uma disciplina teórico-prática, deve ser desenvolvida a partir de vivências pedagógicas no interior da escola, teorizando-a. Em seu desenvolvimento o contato com o espaço educativo da escola é imprescindível, pois é dessa realidade que as propostas de ensino devem emergir. A falta de um vínculo mais efetivo dos alunos com a realidade das instituições de

Educação Básica, ainda tem restringido a vivência pedagógica a um contato artificial, de cumprimento formal da Prática de Ensino, o que não garante uma reflexão aprofundada sobre o vivido. A reflexão sobre o cotidiano, sobretudo a partir das dúvidas reais do professor, constitui-se na condição para que se proceda uma formação mais articulada e coerente com a realidade.

Também foi perguntado aos alunos que atividades foram desenvolvidas na disciplina Projetos Integradores durante o curso. Obteve-se repostas como:

Apenas aulas tradicionais sobre um assunto específico (A2).

Projetos 1, 2, 3 e 4 foram assuntos abordados sobre Geografia física, assuntos que vimos no Ensino Médio um pouco mais aprofundado. Projetos 5, a professora tentou integrar duas matérias, foi como uma revisão delas. Projeto 6, o professor fez uma revisão sobre outra matéria, introdução a ciência geográfica e o Projeto 7, eu não entendi muito bem a proposta da professora. (A11).

Atividades soltas, muitas delas sem nenhuma relação concreta com as disciplinas do período. (A12).

Aulas referentes à Cartografia (A17).

A Prática de Ensino no curso, a partir da percepção dos alunos, tem se organizado apenas na sala de aula da instituição formadora e como um momento desvinculado dos outros componentes curriculares, servindo como uma forma de revisar conteúdos. Percebeu-se que, nesse ministrar da disciplina, é desconsiderada a relação que existe entre o conhecimento do objeto de ensino e sua expressão escolar, também chamada de transposição didática. Sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas para os futuros professores, não havendo uma associação entre teoria e prática. A aprendizagem da transposição didática é imprescindível para que, no futuro, o professor seja capaz tanto de selecionar conteúdos como de eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando sua diversidade, as diferentes faixas etárias e o conteúdo a ser trabalhado. (BRASIL, 2001b). Para Saiki e Godoi (2007), o maior desafio encontrado pelos licenciandos é a efetiva articulação entre o conhecimento adquirido durante a graduação e as necessidades dos alunos da Educação Básica. A dificuldade da transposição didática do conhecimento acadêmico se dá, principalmente, devido à falta de experiência dos futuros professores com a rotina e dinâmica de uma sala de aula.

Foi perguntado aos licenciandos se a disciplina de Projetos Integradores contribuiu para a formação deles enquanto futuros professores de Geografia. Algumas das respostas adquiridas foram:

Sinceramente, não. (A2).

Em alguns semestres sim, em outros não e a disciplina ficou sem sentido. (A3)

Se considerado os propósitos desta disciplina estabelecida no PPP do curso a disciplina pouco contribuiu. Contudo a aprendizagem teórica dispostas nas aulas foram bastante enriquecedoras. (A4).

Não. Porque não ensina nada. (A7).

Sim, me auxiliou em alguns assuntos, como na matéria de cartografia, que praticamente não houve aula. (A11).

Pouquíssimo! Serviu apenas para cumprimento de carga horária. (A15).

As repostas dos alunos sobre a contribuição da Prática de Ensino para sua formação docente nos remetem as palavras de Marandino (2003), a autora afirma que a vivência da Prática de Ensino deve ser uma experiência interessante e significativa na vida profissional dos alunos, contudo, tem sido cada vez maior a presença de uma postura negativa em relação a esse componente curricular por esse não conseguir atingir seus objetivos, principalmente pelo fato de não conseguir promover uma união entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática.

As respostas dos alunos A4 e A11 nos chama a atenção, a primeira confirma o caráter apenas teórico que vem sendo trabalhado na disciplina pelos professores e a segunda confirma a utilização da disciplina como um momento de revisão de conteúdos. A resposta do aluno A3 demonstra que a falta de um trabalho mais sistemático tem levado à construção de propostas isoladas e com pouca repercussão na comunidade educativa. Com atividades esporádicas não se efetivam as mudanças necessárias no contexto escolar, nem se criam as condições para que o professor se forme num real envolvimento com os problemas da educação brasileira. (FOERSTE; FOERSTE, 2000).

Por último foi perguntado aos alunos se, na opinião deles, a disciplina Projetos Integradores deve ser mantida ou retirada do curso e por quê. As repostas foram:

Penso que a mesma deveria ser discutida entre os professores para chegar a um consenso. (A6).

Na realidade deveria ser substituída por outra disciplina ou mesmo estudada de outra maneira que pudesse contribuir melhor para a formação docente. (A12).

Se for para aumentar a carga-horária de outras disciplinas mais importantes, ou substituir por outra que não temos na Licenciatura. (A16).

Deve ser mantida e levada mais a sério. (A8).

Deve ser mantida, porque nos auxilia em questões de suprir alguns assuntos que foram mal passados, ou mal compreendidos, [...] por diversas situações isso ocorreu, pelo menos pra mim aprendi certos assuntos na disciplina Projetos, que não havia aprendido em outras. (A11).

A maioria dos alunos (60%) concorda com a permanência da disciplina no currículo do curso, desde que ela venha a contribuir de fato com sua formação e que os professores planejem em conjunto uma melhor forma de ministrá-la. Concordam também com sua permanência como momento de revisar conteúdos não compreendidos ao longo do curso. Chama atenção o pedido de retirar a disciplina (40%) para que sejam colocadas outras que, na opinião dos licenciandos, iriam contribuir bem mais na sua formação.

Não podemos deixar de refletir sobre um ponto crucial relacionado à Prática de Ensino, que é sua qualidade. Sobre essa questão Gadotti (2000) afirma que a ampliação das horas destinadas a esse componente curricular pode aumentar a dificuldade e não melhorar a formação docente, pois não adianta aumentar o número de horas, sem repensar a forma como essa disciplina é ministrada, sendo essa, na maioria das vezes, realizada com inúmeros problemas e, muitas vezes, de forma burocrática-formal. As palavras de Gadotti (2000) tomam uma dimensão ainda mais intensa quando nos deparamos com as respostas dos entrevistados, pois materializam a preocupação do autor e demonstra que a excelência na formação docente ultrapassa a questão de carga horária se concentrando na melhoria na qualidade do ensino ofertado aos futuros docentes.

A Prática de Ensino na Percepção e na Práxis dos Professores do Curso de Geografia Licenciatura da UFAL

Nas últimas décadas os vários debates sobre a formação docente para Educação Básica provocaram mudanças significativas nas estruturas dos cursos de formação. Os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos (PPP) tiveram que se adequar para atender as exigências legais de formação inicial de um educador pesquisador, reflexivo, que relacione teoria e prática, entre outras exigências. Diante de tantas mudanças fica a seguinte indagação: os professores dos cursos de licenciatura entenderam e se prepararam para atender efetivamente a essas transformações? A maioria dos professores dos cursos superiores, incluindo os de licenciatura, foi capacitada nos cursos de Mestrado e Doutorado, não passando por qualquer processo sistemático de formação pedagógica, isso porque os Programas de Pós-Graduação priorizam a execução da pesquisa em detrimento dos conhecimentos didático-pedagógicos necessários ao exercício da docência, sendo, portanto, profissionais carentes em sua formação de saberes fundamentais para o exercício docente (ALMEIDA, 2011). Nessa conjuntura, a maioria dos professores do ensino superior não conhece e nem se propõem a conhecer a realidade da Educação Básica. O componente curricular de Prática de Ensino vem, para muitos professores, como um desafio de favorecer ao licenciando a construção de uma práxis na qual teoria e prática forme uma unidade. Nesse contexto, perguntou-se aos professores, que ministravam a disciplina Projetos Integradores, se eles tinham o conhecimento de como e porquê tinha sido criado e implantado esse componente curricular no curso de Geografia Licenciatura. As respostas foram:

Acredito que cabe à comissão criadora/elaboradora da referida, esclarecer tal pergunta (P1).

Não sei o(s) motivo(s) de implantação da disciplina, mas penso que há um exagero [...] na carga horária [...], em detrimento de outros conteúdos. (P2).

Realmente desconheço. Essa é uma dúvida que muitos professores apresentam. Precisa de mais debate, análise e [...] consenso. (P3)

Apenas um professor demonstrou ter conhecimento da inserção da Prática de Ensino no curso, afirmando que ela é um “Componente curricular com força legal, traduz a necessidade de pensar métodos articulados com a teoria” (P4). O desconhecimento sobre a concepção e o propósito da disciplina nos cursos de Licenciatura por parte dos professores, dificulta uma prática docente que traga acréscimos na formação dos futuros professores. Também não consegue promover ao licenciando a oportunidade de desenvolver a consciência

[...] de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Essas características o colocam próximo da postura de um pesquisador não numa postura acadêmica, mas como investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns de sala de aula e delas extrair respostas que reorientam sua prática pedagógica com os alunos. (KENSKI, 2008, p.41).

Esse processo de ação-reflexão-ação só pode ser exercitado pelos licenciandos se a esse for oportunizado o contato com a realidade da dinâmica educativa. Desse modo, poderá haver uma promoção de uma qualificação do licenciando e a formação de um professor que esteja consciente de seu papel educativo e social.

Perguntou-se aos professores qual seria a finalidade da inserção da disciplina de Projetos Integradores no curso de Geografia licenciatura da UFAL. Obteve-se como resposta:

É uma carga horária “nula”. Os alunos não têm interesse pela disciplina já que nada acrescenta sequencialmente a sua formação acadêmica. (P1).

Entendo que a finalidade [...], de integração de conteúdos, fica totalmente perdida [...] cada docente termina por elaborar e desenvolver atividades mais convenientes [...]. (P2).

Acho que a disciplina tem por finalidade integrar em uma disciplina o conhecimento das matérias que o aluno cursa em um dado semestre. [...] um aproveitamento melhor deveria ser avaliado com todos os professores do curso. Uma possibilidade seria aproveitar a disciplina de forma mais prática enfatizando a formação do futuro professor pesquisador. (P3).

Fazer a articulação dos componentes curriculares do período anterior e em curso com a prática de ensino. (P4).

A resposta do professor P1 demonstra a incompreensão da inserção da Prática de Ensino nos cursos de licenciatura, a falta desse conhecimento gera uma ação docente sem objetivos e que pouco contribui para a formação do licenciando, fazendo com que de fato esse componente curricular se torne uma “carga horária nula”. Chama-nos a atenção a resposta do professor P3, pois esse apesar de não dominar os fundamentos da Prática de Ensino percebe a necessidade do compromisso de todos os professores com a disciplina e com a formação de um professor que seja problematizador de sua realidade e de sua ação docente. Pelas respostas adquiridas, apenas um professor tem conhecimento mais claro da finalidade da disciplina. Percebe-se que o seu ministrar fica sem um fio condutor que oriente a ação dos professores, fazendo com que cada um desenvolva atividades que lhes sejam mais convenientes, como afirma o professor P2, e não que preze pela formação do futuro docente.

Pedi-se aos professores que descrevessem sua metodologia de trabalho na disciplina Projetos Integradores. As respostas foram:

Discussão inicial sobre a disciplina; planejamento de atividades: 1 – teórica (aula de revisão sobre metodologia científica; discussão de tema para atividade de seminários; elaboração, desenvolvimento, conclusão e apresentação de trabalho acadêmico). Avaliação dos bimestres I e II. (P1).

[...] procuro desenvolver projetos coletivos de pesquisa, com o tema de maior interesse dos alunos, discutindo a elaboração da bibliografia, a discussão dos temas, o desenvolvimento do projeto, sempre em função do projeto comum e voltado para um trabalho de campo. (P2).

[...] trabalho o aluno na preparação de apresentações orais para trabalhos de congresso, eventos. Para que efetive o levantamento bibliográfico [...] a elaboração de um resumo via relatório e a apresentação oral. [...]. (P3).

[...] conteúdos vistos nas disciplinas anteriores; [...] elaboração do projeto para ser desenvolvido na Educação Básica. (P4).

As respostas dos professores reforçam as palavras de Marandino (2003) no que se refere à metodologia empregada como proposta no ministrar da Prática de Ensino, tais como ciclo de palestras, desenvolvimento

de projetos e atividades de extensão, que acabam por não proporcionar aos licenciandos a vivência no ambiente escolar e no cotidiano da sala de aula, momentos que são essenciais em sua formação inicial.

O encaminhamento dado aos Projetos Integradores no curso de Geografia da UFAL não vem conseguindo estreitar as relações entre a prática nas escolas e a formação dos professores. O que é bastante negativo, já que o “[...] contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito de unidade, ou seja, da teoria a prática relacional e não apenas justapostas ou dissociadas” (PICONEZ, 2008. p.16).

A formação docente para atuar na Educação Básica necessita da vivência de um PPP que garanta a integração entre teoria e prática, mas também de uma atuação do professor-formador que assegure aos licenciandos, desde o início do curso, a oferta de uma qualificação profissional que oportunize, de forma orientada, o constante contato com o cotidiano escolar. A prática de ensino deve perpassar toda a formação do futuro professor, propiciando a ele a oportunidade de refletir criticamente sobre sua ação enquanto educador e sobre os problemas que permeiam a Educação Básica.

Considerações Finais

A introdução da Prática de Ensino e a ampliação de sua carga horária nos cursos de licenciatura tiveram como objetivo melhorar a qualidade na formação docente através da integração entre teoria e prática por meio da vivência no ambiente escolar, além de criar um elo entre as demais disciplinas. Diante da sua importância para a formação docente, desenvolveu-se esse trabalho de investigação, que revelou percepções de alunos e professores sobre sua condução como disciplina no curso de Geografia Licenciatura da UFAL, além de como se dá a práxis docente.

A pesquisa revelou que há uma incompreensão de grande parte dos alunos sobre os objetivos dessa disciplina e uma insatisfação com a forma como ela vem sendo ministrada, sendo vista como pouco produtiva e de pouca contribuição para sua qualificação profissional. Mesmo assim, a maioria dos alunos concorda com sua manutenção, desde que sua condução seja revista, contribuindo de fato para sua formação, ou por acreditar que ela serve para rever conteúdos mal entendidos em outras disciplinas, tendo assim um papel de complemento de carga horária de outros componentes curriculares. Ainda havendo aqueles que preferem substituí-la por disciplinas que acreditam contribuir melhor com sua formação.

A maioria dos professores que ministram a disciplina Projetos Integradores não conhece seu objetivo, não sabem que ela é uma determinação legal e, portanto, obrigatória. Em grande parte, suas práticas são baseadas em revisões e aprofundamentos de disciplinas anteriores ou voltadas para trabalhos de metodologia científica, elaborando projetos que, em geral, ficam restritos a apresentações em sala de aula. A Prática de Ensino não pode ficar reduzida a um espaço isolado nem como algo fechado em si mesmo, desarticulada do restante do curso e restrito a Universidade, se assim o for o objetivo da disciplina é desvirtuado, pois, o princípio desse componente curricular é proporcionar a integração entre teoria e prática através da vivência dos licenciandos com a realidade de seu futuro ambiente de atuação. Desse modo, apesar de transcorridos 7 anos de sua implantação nos cursos de licenciatura, a UFAL e o curso de Geografia Licenciatura não conseguiram difundir na prática dos professores do a importância da disciplina e a essência que a norteia.

É necessário resignificar na prática dos professores o objetivo da Prática de Ensino, para que ela possa familiarizar o aluno com o ambiente escolar, tornando-o capaz de refletir e agir sobre ele, possibilitando ser coautor da sua formação, ganhando autonomia e segurança na sua futura práxis docente.

Referências

- Almeida, Jacqueline Praxedes (2011). *Educação Ambiental: História e formação docente*. Maceió: Edufal.
- Brasil, Câmara dos Deputados (2001a). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf>.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (2001b). *Parecer CNE/CP n.º 9 de 8 de maio de 2001. Opina sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (2001c). *Parecer CNE/CP n.º 28 de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno (2002). *Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
- Brasil (2008). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/1996*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Cury, Carlos Roberto Jamil (2003). Estágio supervisionado na formação docente. In Lisita, Verbena Moreira et al. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar* (pp. 113-122). Rio de Janeiro: DP&A.
- Foerster, Gerda Margit Schütz & Foerster, Erineu (2000). Docência e trabalho: reflexões sobre o papel da prática de ensino: Actas da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 23ª Reunião Anual, 1-7.
- Gadotti, Moacir (2000). *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Kasseboehmer, Ana Cláudia & Ferreira, Luiz Henrique (2008). O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. *Química Nova*, 31(3), 694-699.
- Kenski, Vani Moreira (2008). A vivência Escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In Fazenda, Ivani Catarina Arantes. et al. *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionando* (pp. 39-52). 15 ed. Campinas: Papirus.

- Marandino, Martha (2003). A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 20(2), 168-193.
- Martins, Heloisa Helena T. de Souza (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Revista Educação e Pesquisa*, 30(2), 289-300.
- Moreira, Herivelto & Caleffe, Luiz (2006). Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Passini, Elza Yasuko (2007). *Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado*. São Paulo: Contexto.
- Pelozo, Rita de Cássia Borguetti (2007). Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista científica eletrônica de pedagogia, ano V, nº 10*, 1-7. Retirado em: Junho 7, 2013 de <http://www.revista.inf.br/pedagogia10/pages/artigos/edic10-anov-art07.pdf>.
- Piconez, Stela C. Bertholo (2008). A prática de Ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In Fazenda, Ivani Catarina Arantes. et al. *A prática de Ensino e o Estágio Supervisionando* (pp. 15-38). 15 ed. Campinas: Papirus.
- Saiki, Kim & Godoi, Francisco Bueno (2007). A prática de ensino e o estágio supervisionado. In Passini, Elza Yasuko. *Práticas de ensino de geografia e estágio supervisionado* (pp. 26-31). São Paulo: Contexto.

Processos criativos e suas relações com a educação e formação docente

Luiz Antonio de Carvalho Valverde¹²²

Resumo

Observa-se que no ensino de literatura, no Brasil, professores que desconhecem na intimidade o fazer literário adotam um viés instrumental, não produtivo, utilizando disciplinas como a sociologia, a história, entre outras, como dominantes, em vez de suplementares ao estudo da literatura. Propomos, com Ortega y Gasset (1973), a liberação dos automatismos que configuram o nosso estar-no-mundo e, nessa direção, a escola é o local em que se deve operar a mudança. Precisamos desenvolver, como defende Rollo May (1982), a coragem de sermos diferentes, fazendo uma interseção criativa no mundo. Tomaremos como pressupostos teóricos as ideias de Ernst Cassirer (2001) e Bachelard (2003), que veem o estudo da literatura como exercício das capacidades ideativas e da sensibilidade. Objetiva-se a formação docente em profundidade, ressaltando que a palavra formação, aqui, foge ao peso do adestramento com que costuma ser contemplada.

Palavras-chave: literatura; criação; formação.

A cultura brasileira, baseada no saber fazer, oriundo de um enfoque humanista, que colocava o homem, com suas habilidades, no foco do prestígio social, sofre uma radical transformação em meados dos anos de 1960, mas precisamente com as políticas implantadas pelos governos militares, de viés tecnicista, e inspiradas no *american way of life*, que valoriza o ter sobre o ser, em prejuízo dos valores que até então norteavam a sociedade. Há, a partir daí, uma reviravolta na educação, que passa de eminentemente formadora, para algo parecido com o adestramento de habilidades, que possam ser convertidas em valor monetário. Essa mudança no horizonte de expectativas provoca uma curva descendente no campo das habilidades que interessam ao ensino de literatura, tais como a de ver-sejar, saber contar, e bem escrever, e que antes eram como uma obrigação e motivo de destaque no convívio social. Paralelo a esse movimento, ocorre uma acentuada diminuição da leitura de obras literárias, filosóficas, de história e da cultura em geral, que contribuíam decisivamente para o desenvolvimento intelectual e aumento da sensibilidade do público. Constata-se que essas mudanças são fruto de uma guinada na geopolítica, como resultado da substituição de Paris, por New York, como foco de difusão do imaginário, no pós-guerra. A indústria cultural americana e os valores de ordem consumista, aos auspícios da ditadura militar, e tendo como difusor a TV, vão operar o que Deleuze e Guattari (1995) chamam de “transformações instantâneas”. Há um movimento brusco de desterritorialização e reterritorialização, que coloca, num lapso de alguns anos, os valores tradicionais no ostracismo, assim como aqueles que os partilham passam a ser olhados como antiquados. No convívio escolar, e na vida comunitária, vão perdendo espaço as habilidades, que caminham lado a lado com o ser, cultivado, mais substancial, e entra em foco a cesta de consumo, que marca o pertencimento de cada indivíduo a um determinado grupo social. O homem que daí resulta é um ser fragilizado, vazio, diante de um mundo cheio de mercadorias, que o seduzem e o perdem. Essas transformações bruscas, operadas na

¹²² Professor adjunto da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XIV, com doutorado em Teoria da Literatura, pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Endereço: Rua Alto da Serra, 323, Bairro do SIM, Feira de Santana, BA, Brasil. CEP 44085-182. E-mail: lacvalverde@uol.com.br

sociedade brasileira, revelam nossos estados de ser voláteis, susceptíveis a adequações momentâneas, aos modismos que vão surgindo, e que incorporamos, sem o devido amadurecimento, ao longo de nossa histórica. Veremos, então, como essas transformações na concepção de vida, iniciadas globalmente no período pós II Guerra Mundial, e, no Brasil, aceleradas após o golpe militar de 1964, trouxeram consequências nefastas ao processo de ensino-aprendizagem na área de literatura.

Observa-se, na atualidade, que o ensino de literatura, nos diversos níveis de escolarização, reveste-se de um caráter formal, com a interiorização e repetição de regras e conceitos que giram em torno do objeto de estudo, sem adentrá-lo em sua intimidade. Perdemos as habilidades acima relatadas, que servem de fundamentos e porta de entrada para uma maior intimidade com o objeto literário e, na nossa preguiça de pensar, não desenvolvemos teorias consistentes, para tratar nossos fenômenos, estamos sempre a buscar em outras culturas o referencial para cancelar o pensamento. Vivemos sob o estigma das influências, e aparecemos como eternos devedores de sistemas de pensamento elaborados em outras culturas. Essa superficialidade, no modo de tratar a cultura brasileira, suas especificidades, parece ter raízes bem mais profundas, e replicam um processo de aculturação que tem suas origens na gênese do país. Isso não é senão o reflexo de uma sociedade que prima pela permeabilidade histórica, susceptível aos agenciamentos discursivos e, também, maquínicos (DELEUZE; GUATTARI, 2005), emanados dos centros de difusão do imaginário, inicialmente Lisboa, que vai dividir e ser sobrepujada por Paris, ao longo do século XIX, até a primeira metade do século XX, como centros irradiadores da visão de mundo. Machado e Pageaux falam da importância da cultura francesa para Portugal, desde o início do século XVII, “detectável nos vários níveis da atividade literária” e do afrancesamento da corte de Pedro II, como “elementos que favorecem a difusão da civilização francesa.” (MACHACO e PAGEAUX, 2001, p. 16). Nesse sentido, pode-se imaginar que as influências da cultura francesa têm raízes bem profundas em nossa formação. Os portugueses que aqui aportaram, já traziam desde cedo em sua bagagem os ares da civilização francesa, eles mesmos, como seres alterados, voltados para alteridade, no dizer de Ortega Y Gasset (1973), vão ser agentes importantes, atuando nessa encruzilhada de culturas em que se transformou o Brasil. Da força da empresa colonial, realizando o processo de aculturação, banindo deuses, línguas e costumes dos povos autóctones, advém essa fragilidade e inconsistência culturais, fruto da implantação de uma cultura estrangeira que se sobrepõe à cultura dos povos nativos, e à daqueles que, num segundo momento, vindos da África, acabaram incorporados, se transformando, de outra sorte, em importante fator estruturante da cultura brasileira. Desde muito cedo, permanecemos reféns dessa lógica, de uma cultura sufocada, das camadas populares, por uma cultura modelo, perseguida e imposta pelas classes dominantes, em seu anseio de replicar a cultura hegemônica, vinda da Europa. A cultura brasileira vai, então, caminhar nesse entrelugar, fragilizada pelos artifícios da sobreposição de outros matizes, que tentam aniquilar qualquer coloração local. Essa vai ser a nossa marca ao longo do tempo, oscilando em altos e baixos entre as nossas raízes e o que vem de fora, um permanente “enfrentamento dos mundos”, que começa quando, no paraíso brasileiro, para os índios, “a vida era uma tranquila fruição da existência, num mundo dadivoso e numa sociedade solidária [...] Para os recém-chegados, [...] a vida era uma tarefa, uma sofrida obrigação, que a todos condenava ao trabalho e tudo subordinava ao lucro...” (RIBEIRO, 1996, p. 47) . Essa é a nossa gênese, é o nosso deslocamento fundador, marcado por um dentro e um fora, em que a cultura perde sua naturalidade, continuidade do processo de acumulação e maturação agenciadoras da visão de mundo e explicação dos fenômenos, inerentes a todas às culturas antigas, e que a nós não foi possível, pelas circunstâncias históricas, consolidar.

Para Maria Isaura Pereira de Queiroz (2003), nos dois primeiros séculos da colonização, sedimentamos uma cultura rústica, que apresenta traços da cultura nativa misturados a traços das culturas negras, coloridas pela cultura portuguesa (p. 162). Essa cultura rústica, ao longo dos séculos, vai interagir e ser submetida pelas culturas citadina e pelo que Gurvitch (1958, p. 216, *apud* Queiroz, 2003, p. 162) chama de “sociedade global”, que são fenômenos sociais “mais vastos”, com a “ascendência” e “soberania jurídica” sobre as culturas a ela integradas. O Brasil, como de resto a América Latina, parece o lugar, por excelência, onde o imaginário sobrepuja as relações de causalidade. As ideias de ciência e modernidade aqui aportam numa configuração romântica¹²³, como uma possibilidade sonhada pelas elites com pretensões civilizatórias, fazendo uma articulação impositiva, anacrônica, de ideias geradas em outros sistemas, e que aqui ficam deslocadas (SCHWARZ, 2000), se transformando em mitos, que fazem a intermediação do imaginário, e estabelecem concepções de verdade e realidade, exploradas ideologicamente pelos poderes instituídos.

Desde a colonização, implantamos aqui uma civilização em que prepondera a articulação mítica da existência. Para Vera Follain de Figueiredo (1994, p. 28), a América Latina seria o “continente-ilha, anacrônico”. Esse anacronismo, podemos afirmar, advém do fato de que, diferentemente de outras culturas, nos faltou o devido tempo para que tivéssemos um desenvolvimento orgânico. É importante falar dessa articulação mítica da existência, na chamada espera messiânica, para compreendermos a facilidade como abraçamos ideias, estéticas, comportamentos, como tábua de salvação. Maria Isaura Pereira de Queiroz (2003), em seu conceituado estudo sobre os movimentos messiânicos, afirma que:

o aparecimento de crenças messiânicas não deriva exclusivamente da desgraça política de um povo (como admite Max Weber), nem do desejo de renovação religiosa (como parece decorrer dos trabalhos de Alphandéry). A existência de mitos messiânicos anteriores ao contacto com os brancos, entre povos primitivos cuja situação era de independência, faz supor que circunstâncias internas que fomentem insatisfação com as condições habituais de existência podem levar à concepção do reino ideal que um enviado divino instalará no mundo. (QUEIROZ, 2003, pp. 36-37).

Para essa pesquisadora, as crenças messiânicas associam a salvação à resolução de problemas da vida prática. Elas podem ficar latentes durante muito tempo, “relegadas para o domínio mítico, apenas avivando-se, de repente, para dar lugar aos movimentos messiânicos, isto é, a uma tentativa ativa para criar realmente no mundo o milênio.” (QUEIROZ, 2003, p. 37). O messianismo tem noções claras de como corrigir as imperfeições, indo além da passividade e do conformismo, para construir um futuro melhor. O problema para os antropólogos e historiadores seria saber como o mito passa do estado latente para se tornar um “fator de ação”. (QUEIROZ, 2003, p. 38).

Maria Isaura Queiroz identifica três fases na formação dos movimentos messiânicos, comuns em todas as comunidades que estudou.

Forma-se primeiramente, o mito messiânico com elementos tanto da cultura nativa quanto da ocidental, além de outros novos, peculiares à situação que se criou; é a fase da espera messiânica. Vem depois a fase da tentativa de realização do paraíso terrestre prometida pelo mito e anunciada pelo messias, que emerge como figura carismática, profetizando prosperidade material, melhoria social, salvação, e é seguida da organização

¹²³ Para Octavio Paz, o positivismo na América Latina foi uma ideologia de grandes latifundiários e “O modernismo foi o nosso verdadeiro romantismo”. (1984, pp. 116-117)

dos adeptos num grupo ou movimento, cujas atividades visam a criar o mundo perfeito. (QUEIROZ, 2003, p. 82)

Essa atitude de espera messiânica pode ser um sintoma de instabilidade que vai desaguar em diferentes setores da vida cultural. Esse estado de expectativa, advindo do que Hosbawm (1959, pp. 2-3, *apud* Queiroz, 2003, p. 153) chama de “choque estrutural”, que advém, quando uma comunidade, caracterizada pelas relações de solidariedade, é submetida à ordem pautada pelas relações econômicas, cria no homem uma predisposição a aceitar todas as promessas de melhorias, que venham a restabelecer o estado de equilíbrio anterior, à situação de falta, causada pela desestruturação que se dá em função do referido choque. Essa espera messiânica no Brasil, após os eventos de Canudos, parece tomar outros caminhos da salvação, sendo assimilada analogicamente, a outros tipos de promessa, seja de ordem política, cultural ou econômica, que não impliquem exatamente na vinda do Messias, mas, por exemplo, na rápida aceitação de modismos “salvadores” de nossa perplexidade. O homem frágil, das sociedades desenraizadas se mantém num fora, em atitude alterada, e que se traduz, politicamente, no que Octavio Paz (1984) chama de apelo dos povos latino-americanos pelo homem forte, o salvador da pátria. Então, a importação de modelos, que, segundo, Roberto Schwarz (2000), pomos e repomos sem a devida maturação, pode bem traduzir essa depreciação da cultura nativa, enfraquecida diante da força da cultura dominante, que promete a transição da inferioridade para a superioridade, o pertencimento ao código forte do dominador.

Esse comportamento exógeno, ligado ao que vem de fora do sistema cultural, parece fundamentar nossa visão de mundo, tornando-se parâmetro, até mesmo de instituições oficiais, que têm a missão de promover a ciência, e que estabelecem o que vem dos países centrais, irradiadores do imaginário, como o padrão regulador e de competência. Desta forma, colocamo-nos em um fora cartesiano, muitas vezes inadequado ao espírito de nossa cultura, seja para referendar ideias e teorias, seja num simples ato de leitura de uma obra literária. Assim, nossos professores de literatura se munem de disciplinas que vão dos estudos linguísticos à sociologia, à história, à teoria da literatura, entre outros saberes, que atestam olhares instituídos, de fora para dentro, e que seriam suplementares ao estudo das obras literárias. O ensino da literatura, nos diferentes níveis de escolaridade, assume, deste modo, uma posição de exterioridade ao objeto, que precisa ser repensada. Aqui podemos apontar, que o professor de literatura, ideal, deveria ser um ser tocado pela paixão às letras, poeta/prosador, além de leitor constante e crítico, vivendo na interioridade da literatura. Heidegger fala da emergência do mundo através da manualidade:

O modo de ser do instrumento em que ele se revela por si mesmo. [...] A visualização puramente “teórica” das coisas carece de uma compreensão da manualidade. O modo de lidar com os instrumentos no uso e no manuseio, porém, não é cego. Possui seu modo próprio de ver que dirige o manuseio e lhe confere uma segurança específica. O modo de lidar com instrumentos se subordina à multiplicidade de referências do “ser para” (Um-zu). A visão desse subordinar-se é a circunvisão. (HEIDEGGER, 2005, parte I, p. 111).

Essa postura perante as coisas e fenômenos abre novas possibilidades de interação e conhecimento, sem passar obrigatoriamente pela linguagem, enquanto discurso e apreensão teórica da existência. Há outros tipos de saberes e inteligências, imanentes ao próprio corpo, se orquestrando com o mundo dos instrumentos, aprendendo com o instrumento o modo de ação apropriado, desenvolvendo uma *circunvisão*. Para este filósofo, “quanto menos se olhar de fora a coisa martelo, mais se sabe usá-lo, mais originário se torna o relacionamento com ele e mais desentranhado é o modo em que se dá ao encontro naquilo que ele é...” (HEIDEGGER, 2005, parte I, p. 110). A vida, assim, está para ser olhada de dentro do processo de se

viver, em sua substancialidade imanente, que vai aos poucos estabelecendo possibilidades endógenas de entendimento e variações. O modo de lidar com os instrumentos se subordina à multiplicidade de referências do “ser para”, trazidas pela conformação dos mesmos e estabelecendo, num diálogo silencioso com as mãos, as instruções de sua utilização. O instrumento teria uma força presencial definidora dos movimentos daquele que o utiliza. Heidegger estaria assim apontando para o que Gumbrecht (2004) considera como a superação do paradigma hermenêutico, deixando a fonte de conhecimento jorrar das coisas e fenômenos, na própria fricção dos corpos e no manuseio. Também, José Gil afirma que:

É preciso calar a especulação filosófica, é necessário situar-se num ponto de silêncio (de onde jorra a visão), para compreender como a “existência” é ao mesmo tempo esse “sentido” no qual o ser se diz univocamente, e o que faz surgir a coisa nela mesma, na sua singularidade, despojada de qualquer significação. (GIL, 2000. p. 27).

A profundidade parece, assim, brotar da superfície, no raso das interações, em uma atmosfera relacional que a desentranha, à flor da pele e a ela retorna em experiência. Importante notar que o que dizem esses pensadores, pode não passar despercebido a pessoas, das camadas populares, que alheias aos preceitos e cultura de viés acadêmico, têm um olhar aguçado, e sabem ler nas grandes linhas do mundo, perscrutando o desenrolar dos fenômenos. É o que se dava com o mestre pedreiro Tadeu Barbosa dos Santos, de Feira de Santana, homem simples, analfabeto, mas que em momentos difíceis, em que discutíamos processos de execução do seu trabalho, esboçava sua lucidez de viés heideggeriano, ao dizer: “o serviço é que ensina”. A cultura letrada, em nosso país, parece ter produzido um contingente de analfabetos, na leitura do mundo, justamente por essa falta de chão cultural endógeno e produtivo, da cultura letrada, conceitual, que situa o estudioso num fora, diferentemente do estar colado no mundo, em estado de imanência.

A esquizofrenia, para além do que defende Daniel Gayet (1995), ao criticar a escola francesa, por permitir que somente adentre seus muros o ser intelectual, deixando de fora a dimensão afetiva do educando, não se atém somente aos processos educacionais. A esquizofrenia, que atinge a sociedade brasileira, ao longo de sua história, está em dar as costas às suas bases étnicas e culturais, ao que é, realmente, o seu ser, social e antropológicamente falando, para realizar o que Bhabha (2003) chama de “mímica”. O brasileiro da chamada cultura urbana, que se tornou dominante e colonizadora do imaginário em nosso país, também realiza a mímica, veste-se, primeiramente, de europeu, assume hábitos europeus, e nisso, parece que ia bem, porque, também, fazia o dever da escola, ao valorizar as habilidades, no receituário da cultura humanista, que formatava sua visão de mundo, eurocêntrica. Mas, conforme discutimos anteriormente, essa cultura foi sobrepujada, a partir dos anos de 1960, pelo que há de pior na cultura norte americana, a visão tecnicista e mecanicista da sociedade, embalada pelo consumismo como foco existencial.

Em nossos dias, quando o professor de literatura, assim agenciado, se volta para os objetos de nossa cultura, falta-lhe o oxigênio necessário, que advém da intimidade com os processos criativos e o fazer literário, sentindo os chamados da cultura em geral, e desfrutando, simultaneamente, de um fora crítico, fornecido por elaborações conceituais que deveriam ter sido amadurecidas em nossa matriz de pensamento.

A compreensão dos processos de nomeação das coisas e acontecimentos, das teias de sentidos que se formam no que foi dito ou silenciado, no permanente esconder e revelar, que dão o tom das manifestações

artísticas envolvendo a massa verbal de uma cultura, perpassa algo mais íntimo, o comprometimento visceral dos agentes no processo de criação/recriação que se dá no ato da leitura. Sem isso, a ação docente reveste-se de caráter burocrático, resultando na apatia de muitos estudantes, que assimilam e reproduzem o comportamento de seus professores. Não pode tocar os jovens corações dos educandos, com a magia e encantamento das histórias, com o lirismo e superioridade das formas poéticas, quem não foi tocado por esses artefatos de deslumbramento e mergulho nos mistérios, que tentam, de outra sorte, em paralelo com a ciência, a filosofia e as religiões, revelar segredos do existir. Literatura é coisa séria, as obras de arte literária são instrumentos de aproximação com o mundo, formas de conhecimento e compreensão, para além da redução operada pela linguagem de pendor racionalista ou do senso comum. Johan Huizinga (1993) fala da dimensão lúdica da existência, que acompanha o homem desde sempre, e está presente em todo o reino animal, desempenhando um papel central na vida das comunidades ancestrais e, infelizmente, relegada a um segundo plano, nas sociedades avançadas. Essas perdem de vista o ser em sua complexidade, adotando como horizonte a racionalidade, com ares de seriedade. Reservam às atividades lúdicas o espaço restrito das horas de lazer, instrumentalizadas para aumentar o desempenho econômico das populações, resultando na perda de um lado importante da vida emotiva, o que se configura num empobrecimento do homem.

Os estudos da literatura ganham outra significação quando seguidos de uma intervenção criativa do sujeito na chamada realidade e enquanto processo de autoconstrução e autoconhecimento. A criação artística leva o homem a romper seu isolamento e se projetar, à imagem do Criador, em equilíbrio com o mundo, estabelecendo instâncias de entendimento com o Outro. O diálogo que nasce dessa articulação prazerosa de elementos vitais traz o refinamento da forma, enriquecido por emanções do inconsciente e percepções que extrapolam as relações marcadas pela repetição, rotina e poder, instaurando uma visão surpreendente da vida. A busca da realização estética, através da matéria prima linguística, capitaliza, de forma definitiva, conceitos, regras, teorias, que podem ganhar fluxo ágil nesse caminho da habilidade na escrita, que se realiza na fronteira do belo e do sublime. Ortega Y Gasset (1973) defende a liberação dos automatismos que configuram o nosso estar-no-mundo, em que as pessoas falam por terem ouvido falar, e agem seguindo comportamentos estabelecidos, sem criticidade. E, nessa direção, a escola, em todos os níveis, é o local em que se deve operar a mudança. Mas, para se atingir esse objetivo, é necessário um outro tipo de escola, que não esteja, apenas, a serviço do sistema econômico, na formação de mão de obra qualificada, o que nem sempre ela consegue, por entregar ao mercado um homem diminuído, podado daquilo que pode ser seu diferencial criativo e inovador dos processos e relações de produção. A escola deve resgatar o lado criativo do ser humano. Nesse sentido, propomos a realização das Oficinas de Criação Literária, que têm um papel fundamental de liberação da criatividade inerente a cada ser, para que desenvolva o fazer literário, reeditando o processo mágico, ancestral, de criar linguagem e com ele recriar o próprio homem, em cada um de nós. É um processo de sensibilização e humanização a ser inserido no bojo da formação docente, ressaltando que a palavra formação, aqui, foge ao peso do adestramento com que costuma ser contemplada pela pedagogia esquizoide, que fragmenta o indivíduo, ao eleger apenas o intelecto como horizonte, separado da vida afetiva. Formação, conforme a enxergamos, tem o sentido mais amplo de religar o ser consigo mesmo, reacender seu poderio mágico, ancestral, de proferir a palavra criativa, transformadora do mundo.

O trabalho com as palavras visa a promover uma melhoria da percepção e representação artísticas, com reflexos na qualidade de vida de estudantes e educadores, trazendo uma amostra inequívoca da arte como formadora, ajudando a definir um posicionamento mais humano perante o mundo, recuperando a autoestima, fazendo sentir seus efeitos na atuação profissional, mais centrada e condizente com as altas responsabilidades inerentes ao poder que o professor tem de mudar vidas. As oficinas visam à formação interdisciplinar dos futuros profissionais e daqueles que já atuam na educação, através da prática de criação literária, em diálogo com outras linguagens artísticas. Assim a escola, em todos os níveis, do ensino fundamental à universidade, estará cumprindo seu papel de agente transformador da sociedade, enquanto entidade que pode contrapor saberes, visão crítica, promoção dos valores humanistas, à dimensão alienante do mercado e dos artifícios do poder.

Mas, essa tarefa requer coragem, que, segundo o psicanalista Rollo May (1982), pode ser moral, voltada para as carências e sofrimentos alheios; social, que faz com que o indivíduo arrisque o próprio eu para uma interação solidária com o outro; e a coragem criativa, “descoberta de novas formas, novos símbolos, novos padrões, segundo os quais uma nova sociedade pode ser construída” (MAY, 1982, pp. 10-22). Para esse estudioso, a criatividade requer muita coragem, pois é “*uma batalha ativa contra os deuses*”, arte que “*nos permite alcançar além da morte*” (MAY, 1982 pp. 23-25). A psicanálise, para May, amplia a consciência, tem por papel “*ajudar os indivíduos a comerem o fruto da árvore do bem e do mal*”, embala-los na experiência criativa, superando o “terror do conhecimento humano”. Sendo a arte uma espécie de conhecimento, e como todo conhecimento representa, simbolicamente, um processo de desobediência mítica, o homem tem esse desafio de superar o estigma da “queda”, que seria, para Hegel, uma “queda para cima”, porque desse processo nasce o homem. Mas, esse desafio de superar o medo representa uma luta muito mais presente na materialidade do existir, pois se trata de uma “rebelião contra o poder onipresente [...] dos deuses reais” (MAY, 1982, p.28), os que nos reduzem à condição de seres agenciados, submetidos às palavras de ordem, e sem direito à voz, os donos do imaginário e do poder de enunciação do mundo.

Essa inserção criativa no mundo tem um preço, mas garante, nas mais das vezes, ao se pagá-lo, uma passagem tranquila pela existência, com o sentimento de termos feito o melhor, tentar levar ao extremo nossa condição de ser sempre mais, que atesta nossa ideia de humanidade. Tomamos como parâmetro esse ideário, que preconiza uma interseção criativa no mundo. Por sua natureza, o objeto artístico representa um exílio momentâneo do homem, e uma trégua com a realidade que o avassala. E o estudo da literatura, tal como se observa no dia-a-dia das escolas e universidades, acaba por quebrar esse encantamento e reatar os laços com a chamada realidade. Ernst Cassirer (2001) contesta a capacidade da linguagem objetiva de dar conta do caráter imediato das coisas e ainda menos do caráter imediato da vida. A linguagem que todos julgam compreender, podada de todas as diferenças do psiquismo real, em vez de ascender às camadas da espiritualidade universal, desce ao comum e ao banal. O autor atesta, dessa forma, a incapacidade da linguagem racional em dar conta da linguagem literária, feita de imagens, cujo papel é justamente fazer reviver, reerguer o sistema da língua, gasto pelo uso cotidiano e repetitivo. Cassirer afirma que o sentido deve ser buscado no interior das formas, no *modus*, e não naquilo que expressam (CASSIRER, 2001, pp. 190-192). O imaginário opera através de projeções, formando imagens visuais, acústicas, gustativas, com cheiros e cores, às quais se somam os sentidos da linguagem na cultura, que transcendem o universo dos fenômenos, para se colocar como realidade autônoma do espírito daqueles que a vivenciam. Entretanto, as operações que se põem em curso, no contexto escolar, traduzem-

se pela negação simplista desse ser da obra literária. Esta é submetida a um processo de especulação intelectual, instrumentalizada por ideologias e aparatos teóricos, que se distanciam dos estudos propriamente literários. Cumpre destacar que o estudo da literatura, nas escolas e universidades brasileiras, vai justamente nesse sentido mais raso, realizando a exegese dos textos literários, em interpretações que privilegiam, predominantemente, aspectos sociológicos, históricos e políticos, expressos nas obras. Cassirer esclarece que,

Toda autêntica função do espírito humano partilha com o conhecimento a propriedade fundamental de abrigar uma força primeva formadora, e não apenas reprodutora. Ela não se limita a expressar passivamente a presença de um fenômeno, pois possui uma energia autônoma do espírito, graças à qual a presença pura e simples do fenômeno adquire um determinado "significado", um conteúdo ideal peculiar. (CASSIRER, 2001, p. 19)

Nesse sentido, o objeto artístico é muito menos um artefato a ser dissecado com os nossos porquês, enquanto reprodutor de uma realidade, ou de uma ideologia, do que uma estrutura desafiadora de projeções e representações que o leitor ou expectador tem por tarefa realizar, por meio de imagens mentais, no ato de fruição da obra. O objeto artístico é uma estrutura capaz de estimular as capacidades ideativas, no ato de sua recepção, o que o coloca como coadjuvante no processo de construção do imaginário e formação do ser.

Sobre a obra literária, Bachelard (2003) argumenta que o leitor deve estar presente ao instante da imagem, aquelas que em sua novidade aportam uma filosofia. Deve reconhecer que o ato poético não tem passado. Com isso, esse pensador alerta ao leitor para ficar atento ao que a obra de arte projeta, ao que ela apresenta como novidade, os deslocamentos no sistema de virtualidades do imaginário, fugindo a elucubrações imediatas, a cargo da agregação ao sistema vigente de obras e instrumental teórico. Esse pensador afirma que,

A imaginação é um princípio de multiplicação dos atributos para a intimidade das substâncias. É também vontade de ser mais, de modo algum evasiva, mas pródiga, de modo algum contraditória, mas ébria de oposição. A imagem é o ser que se diferencia para estar certo de vir a ser. E é com a imaginação literária que essa diferenciação fica imediatamente nítida. Uma imagem literária destrói as imagens preguiçosas da percepção. A imaginação literária desimagina para melhor reimaginar. (BACHELARD, 2001, pp. 21-22)

Ela quebra a linha de acomodação do ser cativo, agenciado, abrindo possibilidades mais amplas do ser, escapando aos moldes de sociabilidades que confluem para uma visão estreita e redutora da existência.

Assim, podemos afirmar que o estudo da literatura, que propomos, busca descortinar na análise das imagens poético-literárias a total novidade do mundo narrado, seja na prosa, ou na lírica. Uma atividade deveras salutar, que propicia o exercício das capacidades ideativas e da sensibilidade. Mas esse leitor ideal não é uma dádiva, ele deve ser construído no bojo de um processo que libere suas energias e forças criativas, represadas pelas distorções ao longo de sua formação, diria deformação do seu ser no ambiente escolar.

Ao falarmos da importância da linguagem oral e escrita como instrumento de humanização e de relação dos homens entre si e com a realidade, não poderíamos deixar de citar Nicolau Sevcenko (1999, p. 19), que ao reportar Merleau-Ponty, afirma que "As potencialidades do homem só fluem sobre a realidade através das fissuras abertas pelas palavras". Já Octavio Paz (1982) afirma que o trabalho com as palavras traz esse

momento mágico de fusão de um tempo pretérito e um tempo futuro, no ato da criação poética. Ele vê a poesia como uma experiência que revela a própria raiz do homem, em que lateja a nostalgia de um tempo anterior e que nos chama do fundo do nosso ser, "nos revela o que somos e nos convida a ser o que somos" (PAZ, 1982, p. 50). O autor coloca o ato de criação como um momento de plenitude, semelhante à experiência amorosa, ou de revelação divina. Para ele "o homem é um ser de palavras" (PAZ, 1982, p. 36). Estas se constituem nos elos que ligam o homem à realidade.

O homem se configura, em princípio, por um discurso interiorizado e por uma reprodução discursiva que pauta, em grande parte, a sua ação e reação perante os fatos. Mas, este aparente destino, que parece usurpar ao homem a possibilidade de influir sobre a realidade, colocando-o como ser falado, em sua subjetividade circunstanciada ao momento histórico, tem uma margem de transgressão no ato da criação poética, com seu poder de relativizar, subverter o sentido das palavras. A poesia se apresenta, assim, como o protótipo dos atos de humanização, se entendermos por humana a capacidade de atuar sobre a realidade, transformando-a. O poeta brinca com a massa verbal, subvertendo todo o processo de dizibilidade e visibilidade do "real", mostrando-o passível de ser transformado. Esta possibilidade, de alcançar esse momento fulgurante, está aberta a todos os homens, bastando aquele que escreve desfazer-se de toda intencionalidade e fazer como o poeta Drummond, no poema "Procura da poesia", penetrar "surdamente no reino das palavras/ Lá estão os poemas que esperam ser escritos" (DRUMMOND, 1985, p. 186).

A palavra, no projeto Oficina de Criação Literária, que realizo no Campus XIV da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Conceição do Coité, é trabalhada enquanto forma, distanciando-se de seu uso pragmático, artifícios retóricos, ideologias. A palavra é muito mais "A Palavra", como a vê Roland Barthes (2000), isenta de intencionalidade, vista em todas as suas possibilidades, surpreendente, detonadora de sentidos insuspeitados. A palavra preenche de sentidos, "virtualidades da linguagem", transpirando o "esplendor e o frescor de uma linguagem sonhada". (BARTHES, 2000. pp. 44-46). Encaramos o trabalho com a linguagem como essa "trapaça salutar" de que nos fala Barthes (1978), "essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem" (p.16), a que o autor chama de literatura. Colocamos, aqui, ênfase na escrita poética, pela valorização rítmica e melódica das palavras, requisitos para uma escrita fluente, que envolva o leitor, fugindo ao caráter mais cerebral da prosa. Mas esta, também é objeto de nossas atenções nas oficinas.

Pudemos constatar, nos diferentes módulos desse curso, que está em sua oitava edição, a capacidade inerente a todo ser humano de produzir linguagem poética, bastando, para isso, um estado de relaxamento e liberação da intencionalidade no ato da escrita. Pôde-se observar a transformação no tônus, ritmo, fluência da linguagem, tensão poética, quando os alunos são estimulados a abandonar preconceitos, amarras, ideias prontas, para deixar falar seus anseios mais prementes e íntimos, suas paixões. Este foi o caso da aluna, e atual professora, Maria Santos, que ficou deslumbrada, ao saber que podia ousar, colocar-se em estado de liberdade no ato da escrita. Ela realizou, entre outros, o poema "Reciclagem de Poesia", publicado na Revista *Sertania*, nº 2, vinculada a este projeto, em que se observa esse fazer as pazes com as palavras, enquanto matéria a ser moldada.

Reciclagem de Poesia
Pegue um verso de mar

guardado,
duas rimas de sons vazios
envolvidas num ser lavado
em chamas de caos e frio.
Acrescente um pé azul
de sorriso untado em dor
à vinagrete;
jogue tudo no liquidificador
que a tempestade criou.
Leve para cozinhar em banho-João
ou José
mexendo sempre com a colher
usada para botar em briga
de marido e mulher.
Quando começar a sentir-se
estranho
ponha a mistura na água de banho
e, por um minuto, lave-se
seja Poeta. (*Sertania*, 2012, p. 40)

Por seu turno, a aluna Sonaide Costa, que a princípio tinha dificuldade para harmonizar sons e ritmos, dotar suas frases de mais musicalidade, desprendendo-se dos sentidos imediatos, foi aos poucos, libertando-se do peso das palavras, engajadas numa previsibilidade, que a distanciava do dizer poético. No poema que se segue, podemos sentir a leveza das imagens:

Casa de Vó

Saudade dos sinos do tempo
na tarde preguiçosa
de pressa e de silêncio
na qual acordava-me a solidão
por entre asas de borboletas
sono de Vó, danação de colibri.
Viagens fantásticas seguindo formigas,
tentativas frustradas de alcançar
romãs, pitangas e goiabas
medo de jacaré, se escapava ao tanque.
Cutuco Vó que não me olha
e sonha meu sonho impaciente
de solidão sono velado
ao som e eco dos vizinhos. (*Sertania*, 2012, p. 47)

A Vó sonha o sonho da menina, subvertendo a cena, desafiando a lógica, para criar novos sentidos. A menina aparentemente narra suas peripécias, enquanto a vó dorme, mas pode ser que tudo tenha curso no sonho desta, como a projeção borgeana do ser que pensa que vive, mas é apenas sonhado. Também, o poema seguinte aponta para esse estranhamento:

Dilema

Caiu de costas no lago do saber
afogou-se nos dois goles desejados
que o saciaram

da clareza oriental.
Quase rasgou o véu
escaparia seu conhecer do leste
fim de fome intencional
a tempo alimentada?
Andar descalço ou ser o tal
do carro zero à última grife?
Cantilenas e gritarias,
andou com nada disso
o tonto chamado
tão íntimo de seu mundo limitado.
A um passo da outra margem
foi tragado pelo medo.
Viverá do infinito a imagem
só e bobo, na humana massa? (*Sertania*, 2012, p. 50)

Trata-se de um poema de elaboração complexa, e muitos sentidos produzidos em suas imagens-força, em que as palavras se articulam, a par das sonoridades, em concatenações surpreendentes, produzindo sentidos que abordam a condição humana na modernidade, em sua perplexidade. O resultado atesta uma escrita com grande personalidade. De outra sorte, o poema “Desconectado”, da aluna Fernanda Silva, vem lavrado numa linguagem que lhe confere o ar de prosa poética. Composto em estilo coloquial, as imagens são construídas, para além das tensões entre palavras, em articulações mais amplas, nas imagens em que transitam alertas aos homens, posições que precisam ser revistas e, nisso, a poeta atende, para além da musicalidade do dizer, a um dos principais atributos da arte poética, ser religião, no sentido de religar o que está separado, e ser, também, uma filosofia, ou mesmo uma política.

Desconectado

Eu moro aqui no interior da Bahia
O que é que eu tenho a ver
com o que acontece
lá no Cazaquistão?

Essa coisa de TV, internet, rádio
a gente sabe até
o que não quer saber
Mania de Globalização!
Quem disse que eu quero fazer
tudo igual a um norte-americano?

Tenho meus costumes
amo minha terra, gente boa.
Todo mundo se conhece,
mas que mania boba
de bater papo no MSN
se a melhor amiga
mora ali na outra rua.

Verificar meu e-mail todo dia: essencial
visitar um amigo hoje: bobagem.
Pra quê, se amanhã ele tá lá de novo.

Só se esquecem da brevidade da vida.
Um e-mail, o Ctrl+B Salva.
E o tempo perdido,
Que há de ser? (*Sertania*, 2012, p. 24)

No poema que se segue, “Senzala do Conhecimento”, Fernanda Silva resume, muito do que aqui dissemos, sobre o ensino de literatura em nossas escolas.

Senzala do Conhecimento

Professor desqualificado de Literatura
É como capataz.
Pega a disciplina no mato
Bota algemas nas mãos e nos pés do autor
Venda os olhos do leitor
Prende a Literatura num tronco
E espanca com seu chicote.
Aí a disciplina fica batida.
São só datas, vida e obra do autor
E para por aí.
Faz-se uma prova
Todo mundo decora os dados
Tira uma nota boa
E vivem todos felizes para sempre...
(Só não o pobre do autor que foi hospitalizado!) (*Sertania*, 2012, pp. 60-61)

Assim, Fernanda Silva se coloca como uma cronista atenta do que está em seu entorno. Ela assume um olhar bastante crítico da sociedade e das relações entre pessoas. Olha com atenção o fazer docente e os métodos de ensino. Nada escapa ao seu olhar.

Esses textos aqui comparecem como amostragem, do potencial do povo brasileiro, em geral, e do nordestino, em particular. São alunos que não se sabiam criadores, e que foram incitados a liberar-se das limitações, agenciamentos discursivos e maquinações que os mantinham atados, em subjetividades mínimas, a pensar que o talento é um atributo de nascença, exterior a si, e que não pode ser cultivado. No rastro desses artifícios da geopolítica, de manutenção da subalternidade do nordestino, em relação ao Sul e Sudeste do Brasil, e do povo brasileiro, em relação aos europeus e norte-americanos, e que tem sua origem dentro e fora de nossas fronteiras nacionais, julgamos oportuno notar o que Nikolas Rose chama de maquinação da linguagem, entre outras tecnologias de subjetivação que, por efeitos de significação, imagens enganadoras, realiza uma “montagem da pessoa”. (ROSE, 2001, pp. 174-176). É isso que observamos ao longo da história brasileira, até os dias atuais. Os discursos e interações culturais, de ordem corpórea, realizam essa montagem do ser, estabelecendo modos de ver, pensar e agir. Para Nikolas Rose, a agência:

é um efeito, um resultado distribuído de tecnologias particulares de subjetivação, as quais invocam os seres humanos como sujeitos de um certo tipo de liberdade e fornecem as normas e técnicas pelas quais aquela liberdade deve ser reconhecida, agenciada e exercida em domínios específicos. (ROSE, 2001, p. 177)

Nesse sentido, sentimos a responsabilidade da escola, instituição eminentemente agenciadora, que tem de estar ao lado do homem, pensando a plena realização deste, e não a serviço do mercado, produzindo mão de obra, subalterna aos interesses do lucro e à manutenção do poder excludente, perdendo de vista o infinito de possibilidades de realização que tem como sentido a felicidade humana.

Vimos que os agenciamentos na ordem da geopolítica deslocaram a sociedade brasileira dos valores humanistas e a colocaram nos trilhos de uma ordem pragmática, de caráter mecanicista e voltada para o consumismo. A visão tecnicista que perpassa esses valores tenta fazer da literatura objeto de abordagens de viés intelectual, com pretensões científicas, que a despem de seu sentido primordial, como articuladora de suas próprias verdades, agenciadora de seus próprios mitos.

Tem-se, dessa forma, nesse projeto, a importante missão de incentivar ou mesmo resgatar a criatividade, inerente a todo ser humano, e que, por vezes, é deixada à margem, por razões as mais diversas, que não fogem ao poder nivelador e massificante do mercado ou do senso comum. Vivemos uma fragilidade cultural que está na origem de nossa formação enquanto nação. Somos, eminentemente, abertos ao novo, sempre o olhar deslumbrado, como os habitantes nativos diante dos navegadores que aqui aportaram. Não que tenhamos de perder esse traço, bem humano, de estar aberto para o diferente, essa é uma forte marca de nossa gente. Mas, precisamos estar mais colados nas coisas que nos cercam, em disponibilidade para desentranhar o seu ser, e que nos resta assumir como paradigma. A realidade não está dada, é uma construção da qual devemos ter a coragem de participar. Muitos passos deverão ser dados, o primeiro deles: ousar ser diferente, e afiançar ao mundo essa diferença, através de nossas criações. Um outro passo pode ser dado, no método como lemos as obras literárias. É muito comum, consultarmos a fortuna crítica de um autor, lermos ensaios críticos a respeito de suas obras, para, finalmente, lermos as obras. Essa estratégia condiciona nosso olhar, impedindo de aquilatarmos a nossa sensibilidade. O caminho deveria ser inverso, ler a obra de ficção, tirarmos nossas conclusões, para depois nos dirigirmos à crítica. Esta seria uma forma de medirmos e aguçarmos nossa sensibilidade, verificando pontos de confluência, ou aquilo que nos passou despercebido. Um terceiro ponto, que merece ressaltar, é que uma obra de arte é um universo específico a ser desvendado, e as teorias que a antecedem são, frequentemente, incapazes de dar conta de suas particularidades. Cada verdadeira obra de arte evoca e suscita uma teoria, com a qual possa dialogar. Precisamos perder a preguiça de pensar. Nós, brasileiros, em nossa permeabilidade, estamos constantemente em estado de vulnerabilidade. Conseguimos consolidar uma literatura digna de uma grande nação, mas o momento que vivemos é de perplexidade, ante o avanço arrasador da internet. Os jovens estão, cada vez menos, lendo as obras formadoras de nossa visão de mundo, que trazem de forma latente o espírito do ser brasileiro. Corremos, mais uma vez, o risco do colonialismo cultural. Nesse sentido, a guerra deve ser total, pela criatividade, ao sabor da cultura brasileira, instigante, surpreendente.

Referências bibliográficas

Bachelard, Gaston (2001). *A Terra e os Devaneios da Vontade*. São Paulo: Martins Fontes.

Bachelard, Gaston (2003). *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes.

Barthes, Roland (1978). *Aula*. São Paulo: Cultrix.

Barthes, Roland (2000). *O Grau Zero da Escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

- Bhabha, Homi (2003). *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Cassirer, Ernst (2001). *A Filosofia das Formas Simbólicas. I – A Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cassirer, Ernst (2004). *A Filosofia das Formas Simbólicas. II – O Pensamento Mítico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Costa, Sonaide (2012). Casa da Vó. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania, n°2*, (p. 47). Conceição do Coité: Gráfica Coité.
- Costa, Sonaide (2012). Dilema. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania, n°2*, (p. 50). Conceição do Coité: Gráfica Coité.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Felix (1995). *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, Vol. 1 e 2.
- Drummond de Andrade, Carlos (1985). *Antologia Poética*. São Paulo: Record.
- Figueiredo, Vera (1994). *Da Profecia ao Labirinto. Imagens da História na Ficção Latino-americana Contemporânea*. Rio de Janeiro: UERJ-Imago.
- Gayet, Daniel (1995). *Modèles Éducatifs & Relations Pédagogiques*. Paris: Armand Colin Éditeur.
- Gil, José (2000). *Diferença e Negação na Poesia de Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Gumbrecht, Hans (2004). *Production of Presence*. Stanford: Stanford University Press.
- Heidegger, Martin (2005). *Ser e Tempo*. Petrópolis: Editora Vozes, Parte I e II.
- Huizinga, Johan (1993). *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva.
- Machado, Álvaro & Pageaux, Daniel-Henri (2001). *Da literatura comparada à teoria da literatura*. Lisboa: Editorial Presença.
- May, Rollo (1982). *A coragem de criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ortega y Gasset, José (1973). *O homem e a gente*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano.
- Paz, Octavio (1982). *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Paz, Octavio (1984). *Os filhos do barro: do romantismo à vanguarda*. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- Queiroz, Maria (2003). *O messianismo no Brasil e no mundo*. São Paulo: Alfa-Omega.
- Ribeiro, Darcy (1996). *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rose, Nikolas (2001). Inventando nossos eus. In *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Tradução e org. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, Maria A. M. (2012). Reciclagem de Poesia. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania, n°2*, (p. 40). Conceição do Coité: Gráfica Coité.
- Silva, Fernanda S. (2012). Desconectado. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania, n°2*, (p. 24). Conceição do Coité: Gráfica Coité.

Silva, Fernanda S. (2012). *Senzala do Conhecimento*. In Luiz Antonio de Carvalho Valverde (Ed.). *Sertania*, n^o2, (pp. 60-61). Conceição do Coité: Gráfica Coité.

Schwarz, Roberto (2000). *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34.

Sevcenko, Nicolau (1999). *Literatura como Missão*. São Paulo: Brasiliense.

A música na vida diária e o ensino de música no curso de Pedagogia

Leda de A Maffioletti¹²⁴, Luciane Costa Cuevo¹²⁵

Resumo

Para a grande maioria das pessoas, o envolvimento com a música acontece em momentos triviais do cotidiano: no caminho para o trabalho, na academia, supermercado; nos momentos de descanso, para se distrair ao limpar a casa ou lavar o carro. Ela acompanha as atividades diárias, afeta e regula nossas energias e influi decisivamente no modo como desempenhamos essas atividades. Apesar disso, poucas pessoas estudam regularmente um instrumento musical ou participam de ensaios e apresentações, a experiência musical que todos realizam é ouvir música. Os estudiosos sobre tema, por exemplo, Goethem e Sloboda (2011); Greasley e Lamont (2011) e DeNora (2011) observam que as pessoas incluem a música em suas atividades cotidianas o fazem muito mais pelos efeitos que ela produz do que por suas propriedades musicais, embora estas sejam consideradas no momento de escolher o que ouvir. O efeito emocional causado pela música nas atividades rotineiras não resulta apenas da música em si mesma, pois a própria atividade que acompanha a música pode ter influência sobre a emoção que evoca (SLOBODA; LAMONT; GREASLEY, 2009). Por acionar mecanismos subjacentes que regulam o sucesso na realização das atividades, a música na vida diária desempenha um papel muito importante na criação de momentos de felicidade, exercendo grande poder sobre a estruturação das emoções (SLOBODA et all 2001). A música é uma possibilidade de construção de significados, uma abertura para a vida em comunidade e uma forma de gerenciar a vida. Levar música a sério nos dias atuais significa reconhecer o seu papel na vida das pessoas. Vista por esse ângulo, a música ajuda a compreender os laços culturais do significado musical e a natureza cultural e social da subjetividade (DeNora, 2011). Considerando as colocações dos pesquisadores, o que perguntamos a essa realidade prática sobre os saberes que ela ensina? O que sabemos sobre o que os estudantes sabem? Ouvir o que as pessoas têm a dizer sobre a música em sua vida cotidiana pode ser uma forma de reconhecer que a cultura está em todo lugar. A música, tal como é praticada pelos estudantes de pedagogia, futuros professores, faz parte de suas histórias de vida em forma de conhecimento sobre si mesmo na relação com os outros. No entanto, esse tipo de conhecimento não se refere diretamente aos conteúdos musicais e, seguidamente, é identificado no meio acadêmico como o uso da música como recurso, distanciando-se de sua especificidade. Face a essa contradição, o presente texto discute o papel da música na vida diária dos jovens estudantes e as oportunidades de aprendizagem musical oferecidas no curso de Pedagogia de uma Universidade pública de Porto Alegre. De um lado, um saber cotidiano, de outro uma proposta acadêmica de formação musical, que envolve formação geral e a alfabetização musical a partir da flauta doce. A discussão procura mostrar a riqueza de ambos e o desafio de articulá-los entre si.

Palavras-chave: Musica na vida diária. Educação Musical. Formação de Professores

Os saberes que a prática musical ensina

¹²⁴ Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação

¹²⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Instituto de Artes

O estudo da música em situações cotidianas tem apresentado trabalhos muito interessantes no âmbito da pesquisa qualitativa. Atualmente podemos contar com instrumentos sofisticados que permitem registrar comportamentos complexos e fatores interativos variados. Os pesquisadores desse campo mostram interesse em saber quanto tempo as pessoas ouvem música durante o dia, o que fazem enquanto ouvem música e se elas estão conscientes do efeito da música sobre seu comportamento.

Os pesquisadores Greasley e Lamont (2011) investigaram o comportamento das pessoas quando ouvem música nos mais variados ambientes e contextos, procurando identificar o grau de comprometimento e interesse pela música que ouvem. Participaram de sua pesquisa pessoas que dedicavam pouco tempo à música, cerca de 3 horas e meia a 12 horas por semana; pessoas com comprometimento moderado; e pessoas altamente comprometidas, que dedicavam de 21 a 40 horas do seu tempo a ouvir música durante a semana. As análises revelaram que as pessoas que dedicavam pouco do seu tempo para ouvir música eram propensas a não eleger seu próprio repertório, ouviam música para passar o tempo ou para não se sentirem sozinhos. As pessoas de alto comprometimento eram mais propensas a escolher o que desejavam ouvir e utilizavam a música para evocar estados de ânimo ou para criar certa atmosfera ao realizar uma atividade.

A partir desses resultados, podemos compreender que as pessoas são diferentes também na maneira de ouvir música. Enquanto algumas sequer escolhem o que ouvem, outras selecionam, recortam, aditam e ouvem o que realmente desejam. Esses, pelo que as pesquisas indicam, usam a música para funções distintas.

Goethem e Sloboda (2011) investigaram a função da música para regular e influir nos estados de ânimo, e se ela realmente pode se considerada uma estratégia eficiente. Os resultados de suas pesquisas demonstram que a música ajuda a controlar a atenção a introspecção. Para grande maioria das pessoas a música favorece a concentração, ajuda a relaxar o corpo e põe em ação os mecanismos mais gerais que regulam o bem-estar emocional.

As pessoas que sistematicamente ouvem música são capazes de capturar a dinâmica expressiva que estrutura o discurso musical, desenvolvendo conhecimentos específicos que lhes permite identificar diferentes estilos e selecionar repertório conforme as atividades que realizam. Ao pesquisarem suas músicas preferidas, acabam conhecendo a vida pessoal e artística dos compositores e interpretes, transformando a audição em momentos de familiaridade e acolhimento; amam ouvir música e não sabem viver sem ela. DeNora (2011), empregando as palavras Lucy – uma de suas entrevistadas que retrata a expressão de quase todas as participantes – , diz: “ ‘a música tem poderes transformadores’, ‘ela faz’, ‘modifica as coisas’, ‘faz as coisas acontecerem’ ”.¹²⁶ Esse uso “privado” da música, como observa a pesquisadora, mostra que a música está implicada na constituição do eu e na biografia pessoal. Em vista disso, a autora acredita a música auxilia os processos de autoconhecimento, através dela “estabelecemos, firmamos e alteramos os parâmetros expressivos e estilísticos” que dão forma ao que somos.

A música participa das ações diárias oferecendo modelos de conduta, julgamentos de valor e condições emocionais para realizar as tarefas cotidianas. Os tipos de música inspiram maneiras de vestir e comportamentos em ambientes sociais. Reconhecemos que a música é uma força social, mesmo sem

¹²⁶ [...] music has transformative powers, it 'does', 'changes' things, 'makes things happen'.

saber de que modo as relações entre música e estrutura social criam afinidades capazes de explicar as transformações nos estilos musicais de um período para outro. Na verdade, sabemos muito pouco sobre a interação homem-música e como ela influencia no convívio social.

Não apenas em tarefas comuns do dia-a-dia, as pesquisas sobre a influência da música no trabalho (LESIUK, 2005) mostraram o efeito positivo da música no desempenho e qualidade do trabalho realizado por técnicos profissionais que atuavam na área da informática. A música no ambiente de trabalho influencia o estado e ânimo, predispõe e altera as relações interpessoais.

Hallam (2010) observa que há poucas pesquisas que analisam o que as pessoas pensam sobre si mesmas com relação à música ou o que elas concebem como habilidade musical. Do seu ponto de vista, a vida em sociedade e os hábitos culturais definem o modo como as pessoas se relacionam com a música.

Todo esse conhecimento sobre si mesmo aprendido na prática musical é essencial nas relações sociais, quando buscamos conhecer o outro. Saber interpretar o que o outro sente ou diz tem papel privilegiado nos processos de aprendizagem. A questão que se aflora é saber de que modo esses conhecimentos se articulam na formação de conhecimentos novos na vida e na escola.

Com essa preocupação em mente, direcionamos nossos estudos à formação inicial de professores. Os estudos sobre a formação musical dos futuros professores da escola básica (FIGUEIREDO, 2003; OLIVEIRA, 2005; DINIZ e JOLY, 2007; FURQUIM, 2009; CISZEWSKI, 2010) têm ressaltado a importância da Educação Musical nos cursos de Pedagogia, para desse modo garantir, ainda que de modo indireto, a educação musical das crianças.

Conforme explica Bellochio (2002), a formação de professores é sempre um desafio teórico e prático, que requer um trabalho compartilhado entre os cursos de Licenciatura em Música e Licenciatura e Pedagogia, focando a escola como locus do trabalho docente. Nesse sentido também destacamos a pioneira parceria entre os Departamentos de Música do Instituto de Artes e de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Brasil, dos cursos de Música e Pedagogia respectivamente, que buscam qualificar a formação nas duas áreas.

O contexto de atuação abordado neste trabalho é o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS, onde a disciplina Educação Musical é oferecida em caráter obrigatório e a disciplina Práticas Musicais como opcional. Passamos a relatar como o trabalho é desenvolvido e de que forma as culturas que formam a sala de aula são consideradas nas práticas desenvolvidas nas disciplinas dedicadas à educação musical.

A Educação Musical como disciplina obrigatória integra o currículo de Pedagogia a partir de 2008, abrangendo a formação musical dos professores para atuarem na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, abordando também o trabalho com jovens e adultos EJA. A mesma disciplina é oferecida ao curso de Licenciatura em Dança na modalidade opcional.

A Educação Musical no curso de Pedagogia tem por objetivo mobilizar a musicalidade do aluno preparando-o para orientar as atividades musicais com crianças e jovens; refletir sobre as contribuições da música na educação, compreendendo os conteúdos, objetivos e práticas que caracterizam a Educação Musical. A mobilização e enriquecimento da musicalidade dos estudantes; as experiências básicas de ritmo, possibilidades sonoras e expressivas do corpo, canto em conjunto e atividades de apreciação musical – ,

compõem a primeira parte do programa. Na segunda parte são privilegiados os conceitos que permeiam o contexto dos alunos e que se constituem como conhecimento específico necessário às trocas sociais no terreno da música. Sempre a partir da experiência musical, o conceito de afinação tem sido focado no contexto da música tonal, para que o estudante entenda o caráter histórico e cultural que lhe dá sentido. Da mesma forma o ritmo, como identificar o compasso da música e seu vínculo com os estilos e manifestações musicais; o que é tom, melodia e acompanhamento; harmonia e sua importância na definição dos diferentes tipos de música. A abordagem desses conceitos considera a narrativa dos alunos e o modo como eles atribuem significado às experiências musicais vividas no cotidiano. Desse modo, a reflexão sobre a experiência oferece as pistas para a ampliação e sistematização dos conceitos musicais.

A carga horária é de 45 horas ou 3 créditos, sendo oferecidas semestralmente 60 vagas de Educação Musical, formando duas turmas A e B, com duração de 2h30min por semana; Práticas Musicais é de 60 horas, ou 4 créditos. Conforme previsão do limite permitido pelas normas acadêmicas para as aulas presenciais, 20% da carga horária de ambas as disciplinas é realizada em ambiente virtual de aprendizagem MOODLE.

A disciplina Práticas Musicais surgiu da demanda entre os alunos, que mostraram interesse em ler música e tocar um instrumento musical. Não sendo possível à Educação Musical atender a esse objetivo, a súmula da nova disciplina prevê, com flexibilidade, a possibilidade de estudo prático de um instrumento musical, conforme prediz, grifos nossos: “Estratégias de desenvolvimento da musicalidade com alunos de diferentes faixas etárias e em contextos educativo-musicais diversos, articulando conhecimentos teóricos e práticos. Alfabetização musical através da voz e de um instrumento musical (flauta doce, violão ou teclado)”.

A estratégia metodológica aborda o estudo teórico-prático com ênfase na prática do instrumento, através do repertório para voz e para a flauta doce. Os estudantes são encorajados a narrarem as suas experiências de aprendizagem em diário disponibilizado na Plataforma MOODLE. Com base nessas experiências buscamos conhecer o modo como os estudantes enfrentam os desafios da prática musical e como compreendem o seu processo de aprendizagem.

Ao adotarmos o ambiente virtual de aprendizagem, ampliamos sobremaneira o alcance das disciplinas, além de facilitar o intercâmbio entre os estudantes, a riqueza nos fóruns de discussões e, principalmente, o estreitamento da relação professor-aluno e melhorias no sistema de avaliação.

Por que flauta doce?

A flauta é considerada o instrumento musical mais antigo da humanidade¹²⁷ e, de formas variadas, está presente na cultura de diferentes povos.

Conforme explica Cuervo (2009), a flauta doce possui potencial artístico e pedagógico de grande relevância para a aprendizagem musical, adaptando-se facilmente a projetos de musicalização, em práticas musicais coletivas e contextos formais ou não formais de música. A autora afirma que a flauta doce é um instrumento musical facilmente adaptável a projetos de introdução à leitura e grafia musical e tem sido largamente

¹²⁷ Diversas descobertas arqueológicas dos últimos anos têm corroborado para essa ideia no campo científico. Pela falta de ocorrência de pregas vocais fossilizadas, apesar de haver indícios da prática vocal em contextos pré-históricos, a flauta passou a ser considerada como o instrumento mais antigo da humanidade, relacionada já aos primeiros hominídeos. Conferir: <
<http://www.jornalciencia.com/sociedade/diversos/1708-encontrado-o-mais-antigo-instrumento-musical-do-mundo>>

utilizada em métodos de iniciação musical, em conformidade com a pesquisa de Frega (1997), ao realizar uma análise da produção metodológica dos principais educadores musicais do século XX.

Entre os motivos que levam os educadores musicais a utilizar a flauta doce como instrumento musicalizador Cuervo (2009, p. 25) destaca aqueles que emergiram de sua prática docente. Em suas palavras:

- 1) Permite uma fácil iniciação técnica de execução e memorização, proporcionando um processo de aquisição de habilidades inicialmente mais acessível;
- 2) Possui modelos e manutenção acessíveis financeiramente, os quais podem ser adquiridos por projetos ou escolas que dispõem de escassos recursos financeiros, permitindo que o aluno possua o instrumento desde o início de uma oficina ou curso regular;
- 3) Pode ser facilmente empregado junto a outros instrumentos em uma aula de iniciação musical, tornando-se mais uma ferramenta para a aula de música, além de possibilitar a integração discente e prática de conjunto através da formação de conjuntos instrumentais (BEINEKE, 2003);
- 3) Possibilita o acesso a diferentes culturas, períodos históricos e gêneros musicais, pois é um dos instrumentos musicais mais antigos e populares da humanidade;
- 4) Reúne repertório de elevado valor artístico, produzido por compositores de renome e interpretado por executantes de alto nível técnico-musical, o que também pode ser explorado na apreciação musical de estudantes de qualquer nível e incentivado em uma perspectiva profissional de dedicação ao instrumento.

Acreditamos que a Educação Musical no Brasil poderia abordar, de forma mais ampla e engajada, a potencialidade da flauta doce como instrumento musical, conectando seus valores didático, artístico e estético (CUERVO e MAFFIOLETTI, 2009).

Com a palavra, os estudantes de Pedagogia

A alfabetização musical a partir da flauta doce é uma experiência que retoma as primeiras aprendizagens escolares, quando ainda crianças, enfrentamos o desafio de aprender a ler.

Comparando, é como um adulto iniciando sua alfabetização: ao aprender as primeiras palavras começa a dar novos sentidos ao que já o cercava... àquilo que já conhecia... (Diário de Sô, 2/3/2012)

Referindo-se à aula desse dia, Sô escreve:

Pensando sobre isso [verificação e correção de cada som] enquanto curtia a primeira manhã mais fria de outono com aquele sol gostoso que só de olhar aquece... lembrei dos sons de minha infância: minha mãe cantando enquanto dava conta dos afazeres da casa... minha avó entoando cantigas indígenas enquanto cuidava do jardim... meu pai e avô em rodas de choro e samba... eu e meus primos brincando de roda no quintal... tudo sempre muito doce, suave e melodioso. Fiquei feliz por poder dar mais sentido a essas lembranças e sentimentos... ao iniciar o estudo de práticas musicais. (Diário de Sô, 26/3/2012)

Sô teve experiências musicais em família, sua narrativa evoca cenas de sua mãe cantando enquanto realizava os afazeres domésticos; da avó que entoava cantigas indígenas quando cuidava do jardim. Suas lembranças foram reinterpretadas e sentidas como “feliz”, e associaram-se ao significado de aprender flauta na vida adulta.

Da mesma forma como as crianças costumam fazer, a experiência de aprender um instrumento musical é uma possibilidade de “mostrar” aos outros o que somos capazes de fazer. Para Di, essa aprendizagem é compartilhada em família, a figura dos pais acompanha seus estudos como um estímulo. Apesar de ser um adulto jovem, o sentimento de valorização pessoal ainda é buscado junto aos pais.

A aula foi bem boa hoje e puxada...mas foi ótima, porque assim eu consegui ver onde eu estava errando e consegui fazer algumas notas que eu não conseguia fazer em casa. Esse final de semana vou para casa "interior" e vou levar minha flauta para tocar para meus pais e mostrar para eles que estou evoluindo..hehehe. Espero que na próxima aula seja bem legal como foi essa!(Diário de Di, 23/04/2012)

As narrativas das estudantes sobre seu processo de aprendizagem expressam o sentido que atribuem à prática musical. Vimos na pesquisa de DeNora (2011) que a música acompanha as atividades diárias influenciando tanto no estado de ânimo quanto nas experiências vividas com o corpo. O relax propiciado pela execução da flauta fez Gi recuperar os momentos atribulados da elaboração do seu TCC. Como se fosse um sentimento oposto, o relax a fez “desenterrar”, ou encarar de outro modo o que estava esquecido no armário.

“fiquei muito feliz em saber que minha articulação está boa... tão feliz que até "desenterrei" o material que eu tinha de flauta do meu armário! em época de TCC, estas aula estão sendo uma maravilha para relaxar...” (Diário de Gi, 24/04/2012)

As narrativas como estratégia de formação permitem refletir e reorganizar as experiências vividas. Oferece um meio de pensar sobre si mesmo e o modo como encara seus avanços e recuos do seu processo (JOSSO, 2004). Assim pensada a formação de professores, podemos compreender o significado das experiências de Ke, quando analisa seu percurso. Está implícito nas palavras de Ke o modo como ela vê a si mesma, o seu cotidiano e o lugar privilegiado que a prática musical ocupa em sua vida. Para vencer a monotonia que parece aborrecer seu parceiro, Ke, apesar do pouco tempo que dispõe, quer avançar para além do adiantamento de sua turma e toma iniciativa de aprender por si mesma.

[...] Bem eu estou com bastante dificuldade no aprendizado, todas as noites quando deito na cama, pois é o único tempo do dia que tenho para me dedicar ao estudo da flauta. Fico treinando a nota sí, mas lá por quarta-feira meu marido já não estava mais aguentando.

Então resolvi entrar no google e procurar outras notas. Já estou treinando o DÓ, RÉ, MI, SOI, LÁ e o SÍ, o FÁ está sendo um problema, parece não estar no mesmo tom das outras notas, então ontem me dei conta de que deve ser o FÁ da flauta germânica, como a minha é barroca deve ser por isso que não está dando certo (Diário de Ke, 17/03/2012)

As razões porque gostamos de uma música nem sempre encontram fundamentos na estrutura da música em si mesma. A música dificilmente vem sozinha, outros acontecimentos marcam sua história. O contexto, as pessoas, o tempo e os afazeres daquele tempo compõem o cenário que dá sentido às preferências musicais.

Trouxe essa música por ser uma música muito popular da minha terra, daí as mulheres trabalhavam cantando esta entre outra, ao lavar as roupas, ao plantar no campo e nas festas. Os meus filhos cresceram ouvindo a vó cantando para elas, e essa é muito especial para eles (Diário de An, s/d 2010)

Um aspecto interessante nos chama a atenção quando um leigo em música se refere às partes da música. Não só pela adoção de um vocabulário pessoal, com observou Green (2008), mas também porque acompanhar os acontecimentos de uma música desconhecida dificulta a capacidade de concentração. Si, ao ser solicitada a falar sobre a música que acaba de ouvir (Alegre Camponês de Schubert) diz:

Não conhecia, é mais complicado suave com estilo calmo isso torna agradável, chama a atenção". Não conhecia, por isso não consegui analisar(Diário de Si, 20/04/2009)

Considerando a contribuição de Si, notamos que a familiaridade com determinada música permite aos estudantes seguir os eventos sonoros sabendo o que vai acontecer. Nós já sabíamos que as crianças apresentam especial interesse pelas músicas que já conhecem. No entanto esse mesmo detalhe ser observado entre os adultos nos trouxe preocupação. Como ampliar o repertório das preferências musicais e promover a compreensão do discurso musical quando as músicas desconhecidas interferem no modo de ouvir?

Retomando para finalizar

Conforme afirmamos no início do trabalho, a cultura está em todo lugar, ouvir o que as pessoas dizem sobre suas experiências com a música é um modo de reconhecer o saber que elas possuem. Nosso trabalho orienta-se na perspectiva de que os conhecimentos da vida diária podem ser articulados aos conteúdos musicais veiculados na escola. Tanto nas aulas de flauta com nas aulas de educação musical, precisamos recriar o contexto que aproxima os conteúdos musicais das práticas cotidianas. Esse é um trabalho atendo e minucioso, que encontra nos processos narrativos do pensamento uma forma de produzir sentido. As narrativas sobre música são formas de elaborar o pensamento com base na experiência. Trata-se de um conhecimento que se apóia na subjetividade e compreensão de si mesmo, para lançar-se ao desconhecido e inserto. Nesse terreno a música cumpre seu papel de formar para a vida e para as relações com o outro.

No entanto, esse tipo de conhecimento não se refere diretamente aos conteúdos musicais, mas resulta da própria atividade que acompanha a música. Compreendidas desse modo, o que os estudantes fazem quando ouvem música precisa de algum modo estar presente na sala de aula, não para repetir igual, mas para permitir que os saberes que a música ensina na vida diária sejam válidos e básicos para aprender os conteúdos da escola.

Referências

DeNora, Tia (2011) *Musica in everyday life*. 10th printing. Cambridge: Cambrighe University Press.

Cuervo, L. (2009) *Musicalidade na performance*. Dissertação Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRGS.

Cuervo, L. Maffioletti, L. (2009).Musicalidade na performance: uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 5 (21), 35-43.

Greasley, Alinka E. and Lamont, Alexandra (2011) Exploring engagement with music in everyday life using experience sampling. *Musicae Scientiae* 15(1) 45- 71

- Goethem, Annelies Van and Sloboda, John (2011) The functions of music for affect regulation. *Musicae Scientiae* 15 (20). 208-228
- Hallam, S. *Musicality*. In: McPherson, G. E. (Org.). *The child as musician: a handbook of musical development*. New York: Oxford University Press, 2006. p. 93-110.
- Lesiuk, Teresa. (2005) The effect of music listening on work performance *Psychology of Music*, 33 (2) 173-191
- Maffioletti e, Leda et all (2010) Musicalidade ao longo da vida. In: *Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. 20-23 abr. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/grupopesquisamusicauergs/musicalidade-ao-longo-da-vida> > Acesso em: 27 Jun 2013.
- SLOBODA, J. *A mente musical: a psicologia definitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2008.

Aprendizagem da docência e investigação-ação: possibilidades na formação inicial.

Graciete Tozetto Góes, Sydione Santos¹²⁸

Resumo

Neste trabalho socializa-se um projeto que se originou da necessidade de articular formação inicial e investigação-ação. Sendo assim, delineou-se a seguinte questão: Como promover processos formativos numa perspectiva investigativa? A proposta foi realizada no Curso de Pedagogia de uma Universidade pública e inseriu-se no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), com a finalidade de analisar as possibilidades investigativas na formação inicial. Teve-se como objetivos de intervenção e de pesquisa: promover a articulação da educação superior com a educação básica; proporcionar a investigação de problemas vivenciados no processo ensino-aprendizagem; provocar a participação em práticas docentes concretas; analisar a relação entre saberes docentes; potencializar a pesquisa sobre formação docente. O processo foi vivenciado em duas escolas da rede municipal de ensino, envolvendo quinze acadêmicas, que atuaram nos três primeiros anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; duas supervisoras; três professoras da Universidade. A aprendizagem da docência foi vivenciada pelo eixo da alfabetização, tangenciada pela reflexão e investigação na e da prática pedagógica, num movimento colaborativo que envolveu a escola na sua totalidade. A metodologia constituiu-se de observações participantes, intervenções e pesquisas sobre questões da alfabetização e da prática docente. Possibilitou-se a aproximação entre as acadêmicas e o espaço de sua atuação profissional, pelo conhecimento e pela intervenção direta em contexto de trabalho. A experiência também promoveu a pesquisa sobre as relações entre docência, saberes profissionais e formação de professores com base nos estudos de Tardif e Lessard (2011), Tardif (2012) e Zeichner (1993, 2000) Zeichner e Diniz-Pereira (2002), Imbernón (2011) e Nóvoa (1992). Como resultados pode-se observar a consistência na reflexão e ação pedagógicas no processo de alfabetização, contribuindo para avanços nos processos formativos, tanto das acadêmicas quanto das professoras e supervisoras envolvidas.

Palavras chave: Formação Docente. Docência. Investigação-ação.

Introdução

Neste trabalho tem-se como finalidade refletir sobre a formação de professores, no âmbito acadêmico-profissional (formação inicial) e socializar uma experiência, realizada na perspectiva da investigação-ação, desenvolvida no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O referido programa é fomentado pelo Departamento de Educação Básica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior)¹²⁹ e apoia projetos de iniciação à docência em instituições públicas de ensino superior e atende a uma das atribuições da CAPES de induzir e incentivar a formação inicial e continuada de profissionais do Magistério.

¹²⁸ Universidade Estadual de Ponta Grossa

¹²⁹ Apoio e Financiamento: CAPES (BRASIL).

Nesse sentido, a CAPES preocupa-se em valorizar o magistério e as licenciaturas, estimulando os jovens que optam pela carreira docente. Por meio do Programa de Iniciação à Docência, a CAPES pretende também promover a integração da Universidade com a Educação Básica e inserir os licenciandos no cotidiano da escola pública. Tal movimento deve proporcionar a investigação de problemas vivenciados no processo ensino-aprendizagem e provocar a participação de futuros professores em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação qualitativa das questões identificadas. Espera-se ainda que as escolas públicas possam se tornar protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores de futuros professores.

Nessa dimensão, é necessário enfatizar e valorizar os objetivos propostos no citado programa, pois os cursos de formação inicial são constituintes de um processo de desenvolvimento profissional que se constrói ao longo da vida e da carreira. Daí a necessidade de oportunizar aos futuros professores espaços e tempos que favoreçam a tematização e a problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento, além de contribuírem para a sua identificação com a profissão. Nesse contexto insere-se o Projeto de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia de uma Universidade Estadual, experiência que será relatada a seguir. Para tanto, num primeiro momento serão apontadas algumas reflexões sobre docência, reflexão e investigação, eixos inerentes do projeto. Na sequência será socializada a metodologia de trabalho e serão elencados alguns resultados obtidos na trajetória de formação proposta.

Considerações sobre docência, reflexão e investigação no processo formativo

A formação de professores, inicial e continuada, é um tema inerente e necessário no âmbito das pesquisas e das políticas educacionais. Cada vez mais, provoca-se a reflexão sobre o papel da escola na contemporaneidade e, conseqüentemente, sobre o trabalho docente e a formação do professor. Assim, reafirma-se que a docência ocorre numa realidade complexa, dinâmica e situada historicamente. Disso decorre também a ideia de que o sentido da docência precisa ser ressignificado, considerando as necessidades e os desafios da escola atual, numa perspectiva de futuro. Nessa dimensão, Veiga (2008) afirma que estamos diante de um processo de ampliação do campo da docência e compreende que a atividade docente se amplia porque, na realidade, o trabalho dos professores ultrapassa a tarefa de ministrar aulas, fato que decorre das inúmeras necessidades e finalidades que constituem o processo de ensinar e aprender.

Em face dos desafios presentes na complexidade da escola, solicita-se dos professores a compreensão ampla do contexto em que atuam, de forma competente e responsável, além de conhecer e reorientar as estratégias de ensino, a fim de considerar e atender os processos de aprendizagem. Nesse sentido, Veiga (2008, p. 13-14) situa as incumbências dos professores, definidas na Lei 9394/96, no artigo 13, como: participar da elaboração do projeto pedagógico, promover estratégias de recuperação, participar integralmente dos períodos referentes ao planejamento, à avaliação e ao próprio desenvolvimento profissional, dentre outros. Os referidos aspectos também são indicados e valorizados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. (BRASIL, 2006).

Além disso, torna-se importante discutir que a docência precisa ser compreendida na relação com a função social da escola e o trabalho nela realizado. Nessa ótica, é interessante perceber que o ensino insere-se no

contexto do trabalho docente, o qual extrapola a clássica regência de classe. Oliveira (2010) discute que o trabalho docente envolve as atividades e relações presentes nas instituições educativas, formais ou não, que se realizam com a intenção de educar. No caso da escola, o trabalho docente não se refere unicamente ao professor e à sala de aula. Para a autora, observa-se uma tendência crescente de os professores ocuparem outras funções, tanto no desenvolvimento de tarefas do ensino, quanto no desempenho de diferentes papéis no processo educativo. Nessa visão, pode-se considerar que professores, diretores, coordenadores, supervisores, estagiários, educadores, dentre outros são sujeitos docentes.

Oliveira (2010) ainda afirma que a docência é compreendida como trabalho, como ato de transformação dos sujeitos, tendo em vista o próprio processo de humanização, que não se faz sem a socialização, a partilha e a produção de conhecimentos. Ou seja, a docência insere-se no movimento de realização dos modos de ser e estar no mundo, produzindo-o. Assim, a docência é uma atividade que se materializa na ação cotidiana e transformadora dos próprios sujeitos envolvidos. Para tal tarefa são necessários objetivos, conhecimentos, instrumentos e técnicas que precisam se relacionar continuamente, em meio aos desafios e necessidades oriundas da prática. Desse modo, a docência constitui-se numa atividade consciente, teórica e prática.

É importante ainda perceber o caráter contextual e interativo da atividade docente. Nessa dimensão, a docência se constrói e se reconstrói pela interação cotidiana entre os sujeitos e tal processo demanda formas de pensar, sentir e agir que são mobilizadas no contexto da ação e da organização em que o profissional atua. Desse modo, o professor atribui significado ao seu trabalho através de suas experiências, que se integram a um conjunto de saberes e constituem sua base de conhecimento profissional.

As pesquisas de Tardif (2002) contribuem para esta reflexão e apontam que o saber do professor deve ser entendido num sentido amplo, pois envolve conhecimentos, hábitos e atitudes que estão intimamente ligados ao seu trabalho. O referido pesquisador ainda enfatiza que no âmbito da experiência se articulam os saberes práticos, operativos e normativos, relacionados às funções que os professores exercem na realização do seu ofício. Nesse caso, sua utilização depende de uma adequação às funções, aos problemas, às situações de trabalho e aos objetivos educacionais. Significa considerar que na e pela experiência os professores selecionam, filtram, julgam e avaliam os diferentes saberes, incorporam à sua prática, negam ou retraduzem os mesmos em função dos contextos variáveis e contingentes da atividade cotidiana.

Nessa perspectiva é importante analisar que a docência é uma atividade constituída por diferentes saberes, oriundos de diversas fontes, presentes na vida e carreira do professor. Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) sinalizam que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e compósitos, decorrentes de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, outras instituições...) e adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, escola, formação profissional, carreira, prática docente na escola e relação com os pares...). Além disso, os saberes integram-se ao trabalho docente pelo seu uso e pela relação social com os grupos, instâncias e indivíduos que os produzem.

Em função disso, decorre o fato de que os saberes são temporais, isto é, “são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação.” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 211). Entende-se também que o professor possui uma trajetória pré-profissional, ou seja, todo um percurso pessoal e social vivido antes da formação para o magistério. Tal preparação se inicia nos cursos de formação docente e não se encerra até o fim da carreira profissional.

Torna-se necessário então refletir sobre o significado dos saberes da formação profissional, oriundos das instituições formadoras de professores e que se constituem a partir das ciências da educação, da ideologia pedagógica e das áreas específicas do conhecimento. Além disso, tais saberes só adquirem significado se contribuem para a compreensão da trama de relações que envolve a complexidade da educação escolar, com vistas a uma nova ação, superadora e qualitativamente diferente.

Compreende-se assim que a formação acadêmico-profissional (inicial) é um espaço-tempo em que se faz necessário articular os diferentes saberes na relação com a docência, pois neste os mesmos são mobilizados em decorrência dos problemas, necessidades e desafios do ensino. Entende-se ainda que a formação inicial precisa possibilitar a relação com as diferentes teorias, resultantes da pesquisa científica, com a finalidade de contribuir para a reelaboração contínua e constante dos saberes e para a ressignificação do trabalho docente, sem negar que este é o espaço concreto da atividade profissional do professor.

Faz-se necessária a ruptura com o enfoque prescritivo na formação inicial, pois neste enfatiza-se somente a dimensão de “como e o que deveria ser o ensino”, construindo-se uma diferença entre ideal e real, o mundo da universidade e o mundo da escola. Além disso, é reforçada a ideia de que a teoria, compreendida num âmbito acadêmico, não se relaciona com a prática.

De acordo com Santos (2009), é essencial criar e vivenciar tempos e espaços que permitam: - análises de experiências de ensino; - construção de uma comunidade de prática (possibilidade de emergência de saberes na relação com a experiência docente) e de uma comunidade de aprendizagem/ investigação (desenvolvimento de uma cultura colaborativa de produção de conhecimento); - registro, comunicação e socialização de experiências e conhecimentos; - diálogo permanente e estudo coletivo; - movimento teórico-prático; - vínculos e interação entre escola e universidade.

Nesse sentido, compreende-se a formação docente numa perspectiva reflexiva e investigativa, buscando-se a interdependência entre estes dois processos. A reflexão é compreendida como processo de distanciamento para pensar a prática, iniciando-se uma atitude teórica sobre a mesma. No cotidiano, a reflexão ocorre, especialmente, a partir do diálogo com o conhecimento pessoal-individual e com o conhecimento de outros sujeitos (aprendizagem por observação, relação com colegas experientes, modelos da escolarização anterior, etc.). Zeichner e Liston apud Geraldi et al (1998), referenciam algumas características-chave que compõem um professor reflexivo:

- Examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
- Estão alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para seu ensino;
- Estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
- Tomam parte do desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a mudança;
- Assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional. (1998, p.252).

Desse modo, refletir sobre o trabalho docente, nas suas diferentes dimensões, relaciona-se à necessidade do profissional observar a própria prática, diagnosticar problemáticas, desconstruir crenças e valores, entrar em conflito em função da compreensão sobre o trabalho que realiza, rever sua base de experiências e

conhecimento, analisar as conseqüências do ensino. Essas dimensões não se constroem isoladamente, não são eventos e sim processos. Dessa forma, desenvolver a capacidade reflexiva demanda que esta seja materializada em “atitudes” de reflexão, destacando-se a necessidade de uma “atitude investigativa”. Essa atitude é construída no percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, precisa ser provocada e mantida, envolve tempos e espaços que promovam a construção de novas compreensões, o que envolve também um processo de incorporação da teoria, produzida e sistematizada cientificamente, na prática. (SANTOS, 2009).

Assim, torna-se importante que a reflexão não se limite ao conhecimento intersubjetivo e possa também ser orientada pelo conhecimento científico. Nesse caso, desencadeia-se uma reflexividade que se localiza na interação entre o conhecimento científico, o conhecimento pessoal e o conhecimento compartilhado, ligada às ações e à prática social. A ciência, como corpus de conhecimentos e elaborações culturais objetivas pode transformar-se em instrumento de pensamento para diagnosticar, desvendar, criticar o conhecimento que o sujeito já possui, tornando-se ferramenta para a reflexão e novas ações. (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Nessa análise, o ensino reflexivo articula-se à pesquisa-ação, na perspectiva da pesquisa da e na prática. Concorde-se com Zeichner (1993, 2003); Zeichner e Noffke (2001); Zeichner e Diniz (2002), ao compreender que a pesquisa-ação, nessa dimensão, é diferente das pesquisas acadêmicas, cujo conhecimento e controle estão fora do domínio do professor. Na proposta de Zeichner e seus colaboradores, os professores são concebidos como pesquisadores de sua prática e como sujeitos de um processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, Zeichner tem reafirmado em seus estudos que, nesta modalidade de pesquisa-ação, os professores e as professoras pesquisam sobre sua prática, a qual envolve estratégias de ensino, organização e gestão da sala de aula, entre outros. Para ele os professores necessitam pesquisar também sobre as condições sociais de seu trabalho, o contexto social, econômico, político e cultural do qual fazem parte, numa perspectiva mais ampla e multicultural. Nesse sentido, os professores precisam refletir sobre temas emergentes de sua prática e definidos por eles.

Nesse enfoque, devem realizar pesquisa-ação para melhorar suas práticas e para o seu próprio desenvolvimento profissional, aspectos que vão resultar na transformação da escola. Assim, ao refletir sobre os temas do cotidiano docente, a compreensão do professor amplia-se pela possibilidade de confronto com outros conhecimentos, o que poderá respaldar o significado e a escolha de ações posteriores. Pela análise, crítica, reestruturação e incorporação de novos referenciais, há um processo de teorização por parte do professor, o qual produz “teorias práticas”, modificando o significado que a relação teoria-prática assume num paradigma acadêmico e de racionalidade técnica.

Nesse âmbito é que foi delineado e realizado o projeto de iniciação à docência do Curso de Pedagogia, cuja metodologia será apresentada na seqüência.

Contextualizando o projeto de iniciação à docência: concepções, metodologia e alguns resultados

O projeto de iniciação à docência do curso de Licenciatura em Pedagogia, denominado “A docência no espaço-tempo da alfabetização: percursos formativos e reflexivos”, foi realizado em duas escolas da rede pública e municipal de ensino e envolveu quinze acadêmicas bolsistas (1º, 2º e 3º anos do curso), três coordenadoras da Universidade, duas pedagogas, supervisoras das escolas (também bolsistas), quinze turmas dos três primeiros anos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, considerando-se o *continuum* da alfabetização. Nesse contexto, o projeto teve como objetivos:

- Promover o vínculo entre Universidade e Ensino Fundamental por meio de um trabalho colaborativo e investigativo.
- Desenvolver processos efetivos de aprendizagem da docência.
- Favorecer o conhecimento, a vivência e a análise da complexidade da Alfabetização no Ensino Fundamental.
- Potencializar a pesquisa sobre formação de professores e a aprendizagem da docência.
- Articular os eixos curriculares, temáticos e conceituais no contexto do Curso de Pedagogia, incluindo diretamente a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização.
- Contribuir para avanços teórico-metodológicos no Ensino Fundamental – Alfabetização, afirmando-se o compromisso da Universidade com a melhoria da qualidade do ensino.
- Possibilitar a formação continuada dos profissionais da escola, na perspectiva do desenvolvimento profissional. (Projeto do Curso de Pedagogia/ PIBID, 2009).

No projeto em questão a docência foi vivenciada e estudada pela problematização do processo de “Alfabetização”. Esta se tornou o eixo temático, o condutor que gerou interrogações e lançou o desafio de compreender o processo de ensinar a ler e escrever. Buscou-se o entendimento das concepções e formas de alfabetizar suscitadas pelas práticas observadas, vivenciadas e problematizadas. Nessa relação é que se fizeram necessários os conceitos, que se inserem no amplo corpus de referencial teórico, os quais se tornam importantes ferramentas para contribuir na ressignificação da prática. Ou seja, o conhecimento disponível e produzido cientificamente deve contribuir para a descristalizar crenças, rotinas, padrões de pensamento e esquemas estratégicos que acabam sendo destituídos de reflexão e análise aprofundada. Nessa perspectiva, conforme aponta Mizukami (2000) é que se pode efetivar a unidade teoria-prática, ou seja, a prática sendo deliberadamente investigada e refletida e, por outro lado, a teoria sendo redimensionada a partir da experiência.

A metodologia desenvolvida no projeto constituiu-se de três momentos, correlacionados e em interação durante o desenvolvimento do projeto:

- a) Observação participante: olhar atento e direcionado no e para o cotidiano da escola - sala de aula, acompanhado de registros sistemáticos, tendo em vista a problematização de questões a serem investigadas.
- b) Projetos de intervenção: planejamento e execução de ações docentes a partir de observação participante; estas vivências constituíram-se em docências reflexivas, oportunizando a inserção e experiência direta nas acadêmicas em situações de ensino. A partir destas desencadearam-se novas perguntas e percepções, conduzindo a uma investigação sistematizada.

c) Desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, tendo em vista um problema específico a ser estudado e enfrentado no campo de trabalho.

Para a concretização dos objetivos e a consolidação do grupo eram realizadas reuniões periódicas, envolvendo bolsistas, coordenadores e supervisores. Estas se constituíram como principal espaço de discussão, reflexão, diálogo e estudo sobre o desenvolvimento do trabalho na escola. Além disso, tornaram-se o espaço e tempo de estudo sobre os temas inerentes à alfabetização, utilizando-se dos referenciais científicos.

Nessa dimensão, a narrativa oral e escrita tornou-se uma importante estratégia formativa e investigativa. Os registros em diários de campo possibilitaram compreender, interpretar e explicar como determinados processos formativos podem contribuir para a prática reflexiva de professores, além de auxiliar os bolsistas, supervisores e coordenadores a desenvolver o exercício da autoria. Os referidos registros tornaram-se um significativo material de pesquisa, cujos dados contribuem para uma análise longitudinal da articulação dos diferentes saberes pelas acadêmicas, em contexto de trabalho.

Também foram realizadas reuniões periódicas com a coordenação da Secretaria Municipal de Educação, com as direções das escolas e seminários de avaliação com os professores regentes, possibilitando a revisão dos objetivos e das ações, o planejamento e a reflexão coletiva.

Além das considerações relatadas acima, o grupo participou das atividades promovidas pela coordenação geral do programa. Nesse sentido, os seminários integradores semestrais foram momentos de reflexão e revisão dos objetivos propostos, pelo efetivo diálogo entre as licenciaturas envolvidas no projeto institucional e as escolas participantes.

Esse conjunto de processos formativos foi balizado pelo movimento da investigação-ação. Os estudos sobre pesquisa-ação apontam seus diferentes e complementares enfoques: prático, reflexivo, ético, colaborativo, político, crítico-social. Ao cotejar e analisar as referidas perspectivas, foi fundamental compreender que os processos reflexivos se ampliam, relacionando-se às questões de cunho político e social, a partir da reflexão sobre a prática do cotidiano, constituída por um conhecimento tácito, implícito, rotineiro.

Nessa direção, foram desenvolvidas diferentes pesquisas, na perspectiva da investigação-ação, a partir dos desafios e necessidades do trabalho docente. As bolsistas investigaram e estudaram temas como: diferenças de aprendizagem; alfabetização e letramento; metodologias de ensino para a alfabetização; processos de aquisição da escrita; práticas sociais de leitura e escrita; relações interpessoais e disciplina; alfabetização e ludicidade.

A experiência provocou vários questionamentos sobre os processos de formação e o trabalho docente. A partir das interrogações foi desenvolvida uma pesquisa referente ao processo de apropriação dos saberes profissionais por parte das acadêmicas. Trata-se de um estudo longitudinal, com o objetivo de analisar as mudanças de concepções das acadêmicas sobre docência e alfabetização, além de estudar como estas relacionaram, de forma reflexiva, os diferentes saberes, oriundos da experiência e de seu curso de formação.

Na referida pesquisa, em fase de conclusão, foram mapeados e analisados os documentos escritos, produzidos pela futuras professoras, durante sua participação no PIBID, sendo estes: diários das observações (1ª fase do projeto); relatórios das intervenções – docências reflexivas (2ª fase); artigos

resultantes do projeto de investigação-ação, realizado pelas bolsistas, em função de um problema diagnosticado durante as observações e intervenções.

Tratou-se de analisar “como” as bolsistas relacionam os saberes que constituem o conhecimento profissional docente, durante o referido projeto. Nesse sentido, buscou-se interpretar o processo teórico-prático elaborado, numa perspectiva de evolução e continuidade. Os dados da pesquisa mostraram significativos avanços na aprendizagem das bolsistas e no modo de refletirem sobre a prática pedagógica. Nesse contexto, a investigação-ação mostrou-se como possibilidade efetiva de vivenciar o movimento teórico-prático no percurso de formação profissional e relacionar os diferentes saberes que constituem o conhecimento docente.

Autores como Zeichner e Noffke (2001); Zeichner e Diniz-Pereira (2002); Imbernón (2011), entre outros, enfatizam a estratégia da pesquisa-ação como possibilidade real de reflexão e colocam o professor na condição de pesquisador de sua prática e de “prático-reflexivo”, afirmando o valor da investigação daqueles que estão “dentro” do processo ensino-aprendizagem. Nessa direção, Imbernón contribui para esta análise e destaca a importância do professor questionar e investigar sua própria prática. O autor afirma a necessidade do modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação e para ele “Esse modelo requer que o professor identifique uma área de interesse, colete informação e, baseando-se na interpretação desses dados, realize as mudanças necessárias no ensino.” (2011, p. 77). Ele assinala que os professores precisam de uma ação reflexiva e que podem desenvolver novas formas de compreensão quando eles mesmos fazem perguntas sobre seu trabalho e coletam dados para respondê-las. Assim, o professor pode promover o seu desenvolvimento profissional e contribuir para a melhoria da escola.

Fez-se necessário também, durante a trajetória do projeto, analisar o papel do pedagogo como mediador da formação continuada dos professores na organização escolar, questão que se tornou objeto de estudo das pedagogas envolvidas no projeto. Esta investigação foi efetivada durante uma proposta realizada em parceria com a escola e com a Secretaria Municipal de Educação. O citado trabalho se concretizou por meio de encontros temáticos quinzenais e se constituiu num processo de reflexão da prática pedagógica vivenciada na escola. A intenção foi proporcionar aos professores participantes, acadêmicas bolsistas e supervisoras técnicas uma possibilidade de investigação e intervenção coletiva nas práticas cotidianas, no interior da escola. A proposta também buscou fomentar, ao mesmo tempo, a formação continuada dos professores da escola e inicial das acadêmicas bolsistas.

Ainda, pode-se apontar como resultados significativos do projeto em questão: alterações nas posturas das acadêmicas; diferenças no formato dos registros em diários de campo, que vão se definindo e se tornando mais analíticos ao longo do processo; empatia crescente entre bolsistas e alunos; surgimento de uma complexa trama de relações entre professoras regentes e acadêmicas bolsistas, possibilitando-se o trabalho coletivo; o desenvolvimento de um ciclo reflexivo e investigativo; a importância da escola como espaço de aprendizagem da profissão; o significado da prática para a elaboração de conhecimentos específicos da docência, em que se relacionam e se incorporam saberes de diferentes naturezas.

Outra importante constatação, tanto na trajetória do projeto, quanto na análise dos documentos escritos das bolsistas, refere-se à compreensão de que a experiência no cotidiano escolar é constituinte de um conjunto de saberes do professor e, nesse sentido, é uma fonte significativa de aprendizagem profissional. Na e pela experiência se entrelaçam os saberes pessoais, as subjetividades, os esquemas de pensamento, as

crenças e outros conhecimentos originados nos diferentes contextos de formação do professor, no decorrer de sua vida e carreira. No entanto, também se refletiu que, sem as necessárias problematização e análise da experiência, corre-se o risco de realizar-se uma prática equivocada, justificada pela utilidade imediata da ação e pelas crenças mantidas num determinado contexto. Nesse sentido, as bolsistas foram provocadas a problematizar, tematizar e analisar as experiências, num processo de investigação e reflexão analítica.

Sendo assim, o trabalho indicou enfrentamentos necessários em relação ao próprio desenvolvimento do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, quanto às estratégias formativas a serem planejadas e vivenciadas no curso de Pedagogia.

Conclusão

Neste trabalho teve-se como finalidade socializar uma proposta de aprendizagem da docência, realizada durante a formação acadêmico-profissional, relacionada aos processos de reflexão e investigação da prática docente em contextos reais, complexos e dinâmicos.

Tratou-se assim de um projeto do Curso de Pedagogia, articulado ao Programa de Formação de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES). Pode-se inferir que a trajetória realizada oportunizou a problematização, o estudo e a reflexão das diferentes dimensões que envolvem o processo ensino-aprendizagem na alfabetização e o delineamento de pesquisas provocadas pela necessidade do enfrentamento dos problemas diagnosticados, pelo aprofundamento teórico e pela nova inserção na prática.

De acordo com as questões abordadas, há que se destacar que o PIBID/Pedagogia (2009/2011) se realizou pela constituição de uma ação coletiva entre os supervisores, diretores, professores, acadêmicos, coordenadores do projeto e Secretaria Municipal de Educação. Este processo sinaliza caminhos para uma efetiva parceria, capaz de gerar avanços na ressignificação dos processos formativos, tanto para a formação inicial dos acadêmicos, quanto para a formação continuada dos profissionais de ensino.

Pode-se considerar também que o Programa de Iniciação à Docência tem possibilitado a valorização do espaço escolar como campo de vivência e de investigação, favorecendo a construção de conhecimentos pedagógicos na formação de professores. Assim, as intervenções e pesquisas realizadas pelas acadêmicas, neste movimento de mão-dupla - IES e Escola - têm suscitado mudanças significativas na prática educativa dos professores e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Resulta do processo a inserção concreta da universidade no contexto formativo dos novos e dos egressos professores e pedagogos que compõem a rede municipal de ensino, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o PIBID, por meio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contribui para redimensionar o projeto de formação de professores no curso de formação inicial. O referido programa efetivou-se a partir das necessidades da escola básica, articulado com fundamentação teórica, essencial para a profissionalidade docente.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Resolução CNE/CP N° 1. 2006.

- GERALDI, C. M. G.; MESSIAS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. (Verbete) In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente. 1ª ed. Belo Horizonte: GESTRADO/FAE/UFMG, 2010. v 1. 432 p.
- SANTOS, S. Processos formativos e reflexivos: contribuições para o desenvolvimento profissional de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. Ano XXI, n.73, p. 209-244, dez. 2000.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. Projeto de iniciação à docência do curso de Pedagogia/PIBID/UEPG (detalhamento). Ponta Grossa: UEPG, 2009.
- VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. M. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K.; NOFFKE, S. E. Practitioner Research. In: Richardson, V. (Ed.) Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition. Washington, D. C.: American Educational Research Association, 2001, p. 298-330.
- ZEICHNER, K.; PEREIRA, J. D. A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP. 2003.

Aprendizagem autorregulada e formação docente potencializadas pela colaboração no PIBID/UFPel

Lourdes Maria Bragagnolo Frison¹³⁰, Ana Margarida da Veiga Simão¹³¹

Resumo

O presente estudo é resultado de uma pesquisa que analisou o desempenho das acadêmicas do curso de Pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID e teve como objetivo verificar se este programa potencializa a aprendizagem autorregulada e a formação docente das alunas bolsistas que nele atuam. Teve como *corpus* a experiência de vinte bolsistas todas mulheres, que atuaram no PIBID/Pedagogia, no período de 2010/2012, em duas escolas públicas municipais participantes do programa. Os dados analisados foram retirados dos documentos escritos pelas bolsistas no percurso do programa, sendo eles: narrativas, relatórios, questionários e avaliações individuais. As narrativas, consideradas (auto)biográficas, constituíram-se em registros produzidos pelas acadêmicas com a intencionalidade de (re)construir a memória, pessoal e coletiva acerca da formação docente. Os demais documentos, também foram utilizados na pesquisa contribuindo para triangular com os dados descritos nas narrativas. Da análise destes documentos podemos afirmar que as alunas refletiram sobre suas escolhas, sua formação docente, debruçando o olhar para o próprio desempenho e a experiência profissional vivida na docência. Revelaram também a necessidade de construir/reconstruir aprendizagens que contribua para o aprimoramento do processo de ensino, especificamente para ensinar as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas envolvidas, para aprenderem. Como resultado desta análise emergiram duas categorias: a) Trabalho colaborativo, realizado em parceria com os professores da escola e da Universidade e as pibidianas; b) Competências que caracterizam o perfil das alunas bolsistas ao se descobrirem e formarem-se professoras. Esta pesquisa mostrou que o PIBID tem ajudado as universitárias a se tornarem conscientes, de suas escolhas, das atividades que realizam e a dirigirem com determinação sua motivação na busca da realização de metas e de estratégias que as ajudem a demarcar resultados de aprendizagem favoráveis. Concluímos que o PIBID, promoveu o desenvolvimento de estratégias autorregulatórias da aprendizagem contribuindo quer para a formação inicial das bolsistas quer para o desenvolvimento pessoal/profissional de todos os participantes (bolsistas, professores das escolas e docentes universitários) proporcionando um trabalho em copropriedade.

Introdução

Neste artigo, partimos da compreensão de que a educação é uma construção da humana, portanto, nela estão contempladas as dimensões pessoal, profissional, histórica e social. Isso nos remete a pensar a educação de forma contextualizada, o que quer dizer que para entendermos a educação precisamos articular e estabelecer vínculos entre os envolvidos, principalmente entre universidade e escola. No entanto, nas últimas décadas, fatores como fracasso escolar, repetência e evasão estão presentes na maioria dos

¹³⁰ Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas/PPGE/FaE/UFPel

¹³¹ Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa/Portugal

contextos escolares, causando grande preocupação aos educadores. Esta preocupação é reforçada pelo fato de que um grande número de alunos, nos diferentes níveis de ensino, demonstram não ter vontade de aprender, nem de estudar. Tais dificuldades, articuladas aos problemas da escola, do ensino, das atribuições e responsabilidades assumidas pelos professores, parecem se fortalecer, principalmente, quando a formação inicial e continuada é fragilizada.

No sentido de pensar sobre os fatos acima apontados, o presente estudo é resultado de uma pesquisa que analisou o desempenho das acadêmicas do curso de Pedagogia participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, com o objetivo verificar se este programa potencializa a aprendizagem autorregulada e a formação docente das alunas bolsistas que nele atuam.

Contextualizando o programa PIBID

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/CAPES em parceria com o Ministério da Educação/MEC criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, o qual oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura para que fortaleçam sua qualificação profissional. Este programa tem como objetivo conceder bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos presenciais de licenciatura que se dediquem a atuar em escolas públicas, com a intenção de quando formados, atuem no exercício do magistério na rede pública (BRASIL, 2012).

O programa intenciona promover a articulação entre a educação superior e as escolas de educação básica, de forma a estimular a profissionalização dos envolvidos. Para isso vem investindo em

[...] organizar ações educativas que possam reforçar a formação didático-pedagógica dos bolsistas PIBID, incentivar estudos e leituras de conteúdos específicos, além de oportunidades para elaborar, aplicar e avaliar projetos de ensino, disciplinares e interdisciplinares, organizar e apresentar seminários, palestras e participar de discussões, encontros, congressos e produção de textos para publicação (Projeto Institucional, 2009, p.1-2).

Na tentativa de explicitar a proposta deste programa destacamos alguns dos seus objetivos: incentivar a formação de professores para a educação básica; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; promover a melhoria da qualidade da educação básica; promover a articulação integrada da Educação Superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; levar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador; valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (CAPES, 2012, p. 01).

Com este amplo leque de objetivos, entendemos que o programa se constitui em um “marco regulatório com forte característica de ação estratégica criado para enfrentar a questão da melhoria do ensino nas escolas públicas, especificamente nas que apresentam desempenho aquém do esperado; carrega uma marcante característica articuladora entre os envolvidos na questão da qualidade da educação, ou seja, as secretarias de educação e as universidades” (FRANCO et al. 2012, p. 4).

O trabalho do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas/UFPel/Brasil, pontua-se pelo envolvimento e desenvolvimento de atividades disciplinares e interdisciplinares, as quais oportunizam espaços para as bolsistas realizarem práticas em sala de aula, em parceria com outros bolsistas de diferentes áreas de conhecimento. Desta forma, realizam atividades com a intenção de potencializar os processos de ensino e aprendizagem com ênfase nos conteúdos escolares. Este programa tem buscado investir na formação inicial das bolsistas e na formação continuada das professoras titulares das crianças da escola, nas turmas em que o projeto é realizado. Como Sachs (2009) salienta torna-se também necessário que o professor assuma o controle sobre a sua própria aprendizagem de forma que se sinta capacitado e autônomo no seu processo de formação. Neste caso a docência é vivenciada pelas bolsistas, que realizam múltiplas atividades a fim de potencializar seu aprender, o que as qualifica para ensinar. Este processo envolve também o investimento na reflexão sistemática, orientada fundamentalmente para uma atuação colaborativa, que se dá entre as professoras titulares, que atuam nas classes de alfabetização, juntamente com as bolsistas do curso.

Este artigo torna visível um conceito de formação que salienta a ação de construção de si próprio, por meio de experiências vivenciadas, e de situações envolvendo interações sociais que contribuem decisivamente para o processo de formação do indivíduo.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa teve como *corpus* a experiência de vinte bolsistas todas mulheres, que atuaram no PIBID/Pedagogia, no período de 2010/2013, em duas escolas públicas municipais participantes do programa. O processo de coleta de dados deu-se durante todo o processo, especialmente nos momentos de observação do trabalho realizado na escola e na universidade. Além disso, analisamos os registros feitos pelas bolsistas nos seguintes documentos: relatórios, questionários, avaliações individuais escritas pelas bolsistas no percurso do programa. Da análise destes documentos afirmamos que as alunas refletiram sobre sua formação docente, debruçando esforços na relação colaborativa revelada *no* desempenho da experiência profissional.

Os dados coletados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, seguindo o modelo teórico proposto por Bardin (1977), que orienta os seguintes passos: (a) pré-análise dos dados; (b) exploração do material; (c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo o autor, a análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão para processamento de dados científicos.

Da análise de conteúdo emergiram duas categorias, a primeira: Trabalho colaborativo, realizado em parceria entre professores da escola e alunas bolsistas; a segunda: Competências que caracterizam o perfil das alunas bolsistas ao se descobrirem e formarem-se professoras.

Trabalho colaborativo, realizado entre professores e alunas bolsistas

A problemática da formação de professores tem motivado a Universidade Federal de Pelotas a retomar, entre outros aspectos, experiências e projetos que permitem a prática efetiva do acadêmico nas escolas.

A proposta do PIBID na escola assume estas diversas dimensões ao prever a participação dos estudantes em um trabalho colaborativo que resulta da parceria da troca estabelecida entre as bolsistas do mesmo curso, os bolsistas de cursos diferentes, as professoras titulares da escola e os docentes universitários. O trabalho realizado no PIBID é considerado colaborativo por ser um espaço de partilha na organização das ações pedagógicas, planejadas e executadas, visando alcançar “[...] objetivos comuns, negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua, e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p.214).

Se analisarmos as formas de colaboração profissional entre professores apontadas por Little (1990), podemos considerar que o PIBID proporciona um trabalho em copropriedade. Este trabalho assenta na visão de encontros entre professores “firmados na responsabilidade partilhada para o trabalho de ensinar (interdependência), na ideia de uma autonomia colectiva, no apoio às iniciativas e liderança dos professores no que respeita à prática profissional e na afiliação ao grupo, fundadas no trabalho profissional” (Little, 1990, p.519). Esta forma de colaboração implica uma organização de recursos, como o tempo e ou espaços, para a concretização efetiva de determinadas tarefas. Neste caso o trabalho coletivo de professores passou por um processo iniciado por meio de um diálogo que norteou todo o trabalho, buscando estabelecer vínculos entre a formação inicial e a formação continuada, fortalecidas pelas experiências que se aproximam e se complementam. Além disso, os bolsistas e professores são estimulados a realizarem estudos das teorias que fundamentam as situações práticas reais. Este entrelaçamento é a marca que aproxima os dois pontos desta proposta construída por meio da colaboração. Ao atuarem em parceria, o planejamento toma outra dimensão e os conteúdos que são trabalhados passam a ser refletidos *na e pela* atuação prática.

Este assentar na ideia da colaboração como pilar central do trabalho dos professores, da sua formação e do seu desenvolvimento profissional tem sido uma aposta dos trabalhos de Veiga Simão, Flores, Morgado, Forte e Almeida (2009). Alguns resultados preliminares destes projectos sugeriram que os contextos e processos colaborativos “ proporcionam o desenvolvimento da competência técnico-profissional dos professores, ao mesmo tempo que as representações sobre os contextos de trabalho, sobre si próprios e sobre os outros também sofrem mudanças” (p.70). Caetano (2003) salienta a necessidade de, entre a escola e entidades externas, designadamente as universidades, ser possível o estabelecimento de parcerias, com o intuito de facilitar o trabalho colaborativo.

A docência realizada em colaboração oportuniza que a formação continuada de professores seja feita em serviço em um contínuo aprimoramento profissional, em que as reflexões sobre a própria prática pedagógica, possam contribuir para a qualificação profissional dos envolvidos. Além disso, a colaboração estabelecida entre bolsistas alunas e professoras em sala de aula sugere a superação do distanciamento existente entre a pesquisa educacional e a melhoria da atuação profissional. Obviamente, isso não tem sido nada simples, esta prática tem causado estranhamentos, resistências, afastamentos, até nos obrigando a fazer trocas de escolas, por problemas decorrentes da sistemática, no entanto, no balanço final temos tido mais avanços que retrocessos.

Cabe destacar que o programa PIBID defende a ideia de que a escola possa ser concebida como lugar de produção do conhecimento pedagógico e que a prática da bolsista seja marcada por experiências e vivências que contribuam para sua qualificação profissional. Ressaltamos, no entanto, que para que o professor seja construtor de uma prática reflexiva precisamos investir na formação inicial e, com isso, temos que investir também no papel que a universidade que, muitas vezes, se coloca, com a supremacia de

doutrinar com o modelo de educação que acredita ser o mais pertinente. Em outras palavras estimula a racionalidade técnica ao invés da racionalidade prática. Acreditamos que a racionalidade prática é que permite refletir sobre o que está sendo feito e de que forma isso está sendo feito, estabelecendo relações com a racionalidade técnica.

A partir do diagnóstico e dos estudos realizados semanalmente entre os docentes universitários, as bolsistas e as professoras supervisoras das escolas, tem existido as condições de constituir um projeto de intervenção, que inclui atividades que envolvem diferentes áreas de conhecimento, o que qualifica a aprendizagem da docência. O que foi patente nos documentos e nos relatos é que muitos bolsistas têm uma visão simplista da atividade docente, concebem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar variadas técnicas pedagógicas. Este tem sido o maior foco do estudo colaborativo. O que equivale dizer que não adianta fazer uma formação continuada acreditando que por meio dela as mudanças surgirão, ao contrário, o desafio do PIBID tem sido a elaboração do diagnóstico da realidade da escola, para que, por meio dela, se trace ações em parceria que corroborem com a aprendizagem de atividades que qualifiquem a docência das bolsistas e das professoras envolvidas.

Assim, as metas, as estratégias passaram a ser delineadas em grupo, pelas pessoas envolvidas, durante todo o processo, o que contribuiu muito para a convivência, fortalecendo um trabalho colaborativo. Podemos dizer que o trabalho começou antes mesmo de se chegar às escolas, iniciou quando as bolsistas discutiram possibilidades para melhorar a atuação docente.

Podemos afirmar que este estudo foi alicerçado pelo trabalho colaborativo, ele tem se revelado um instrumento potente para autorregulação da aprendizagem das bolsistas. A proposta colaborativa instigou que os grupos se organizassem, em um processo ativo em que o próprio sujeito tivesse oportunidade de determinar metas e objetivos que contribuíssem para potencializar sua aprendizagem, em um processo que permite autorregular a cognição, a motivação e o comportamento com o intuito de alcançar esses objetivos. Vemos o trabalho colaborativo como uma tarefa profícua para entender o dinamismo das relações na escola. Acreditamos que ele está diretamente ligado a formação de grupos e do trabalho que neles se realizam. Nesta perspectiva, no aprendizado colaborativo, a proposta de trabalho tende a provocar e expandir a interação através das parcerias estabelecidas com os colegas e com os professores, aumentando as possibilidades de sucesso da aprendizagem individual.

No entanto, temos presente que não basta haver propostas de espaço colaborativo, é necessário que haja tarefas e propostas que tornem imprescindíveis as trocas e a partilha de conhecimentos e informações. Alguns estudos, Cadório e Veiga Simão (2010, 2013), Flores, Veiga Simão, Rajala e Tornberg (2009), Forte (2009), apontam para o reconhecimento da importância da colaboração e reconheceram o seu potencial e a necessidade de maior valorização desta dinâmica formativa, muito embora sejam referidas algumas dificuldades na sua implementação, nomeadamente falta de tempo, de recursos e de apoio. A importância de os professores disporem de tempo suficiente para refletir sobre as suas práticas, de modo a, como salienta Butler (2003, p.8) “monitorizar sucessos e mudanças, e interpretar resultados para alcançar implicações para a teoria e a prática” foi sentida ao longo do percurso.

No caso do PIBID o que foi possível às bolsistas foi a oportunidade de aprenderem com os professores a utilizarem estrategicamente recursos, a mobilizar situações de aprendizagem, reconstruindo os modelos já apreendidos e, também, recriando situações vivenciadas em sua formação profissional. Neste sentido, o

professor necessita entender a importância de ser capaz de, ao mesmo tempo ensinar, mas também aprender. Se se deseja que os professores ajudem os seus alunos a autorregular a sua aprendizagem, então devemos promover que eles autorregulem a sua própria aprendizagem (Veiga Simão, 2006). No contexto do PIBID as bolsistas tiveram que saber que estratégias escolher, como aplicá-las, quando e onde as adoptar. Nesta perspectiva, salientamos o papel das estratégias de aprendizagem, ou seja, dos processos de tomada de decisão (conscientes e intencionais) pelos quais o aprendente escolhe e recupera, de maneira organizada, os conhecimentos de que necessita para completar um determinado pedido ou objectivo, dependendo das características da situação educativa na qual se produz a acção (Lopes da Silva, Duarte, Sá, e Veiga-Simão, 2004).

Fechando essa questão, acreditamos ser pertinente ponderar que, em relação ao bolsista e a professora que se vê na condição de colaboradoras em um grupo de trabalho, é importante que esses sujeitos se comprometam e aprendam *no* e *com* o grupo. Esse entendimento provoca a necessidade de se promover propostas de ensino que possam estimular a aprendizagem reflexiva (ALARCÃO 2001; 2003).

Afirmamos que a proposta de trabalhar colaborativamente ajudou no planeamento e na execução das ações, resultando em um processo coerente e efetivo, na conquista de resultados mais favoráveis. Destacamos que a colaboração também beneficiou a realização do trabalho, uma vez que os alunos tiveram coragem de atuar com diferentes práticas docentes. Entre os avanços, percebemos que os alunos compreendem melhor as questões macroestruturais decorrentes da docência, lançando mão de estratégias autorregulatórias e de conhecimentos pedagógicos para atuarem nas escolas.

Competências que caracterizam o perfil das alunas bolsistas

As bolsistas revelaram fatos, situações, desafios, tensões que foram tendo significado no percurso de sua formação docente. Com a participação nos projetos de trabalho planejados com as professoras, as bolsistas começaram a dar sentido a suas aprendizagens. Passaram a fazer e refazer planejamentos de acordo com as necessidades da escola e dos alunos, buscando novas formas de atuação. Afirmam que mudaram porque aprenderam. Buscaram resolver interrogações advindas dos desafios da escola e das próprias inquietações. Passaram a investigar, questionar, negar, problematizar, construindo um novo conhecimento.

Ao assumirem o desafio de atuar no projeto PIBID, criaram diferentes situações de aprendizagem através das quais construíram/reconstruíram saberes e formas de atuação. Esta constatação se aproxima do pensamento ressaltado por Charlot (2001, p. 26) “aprender é adquirir conhecimentos, entrar em novos domínios do saber, compreender melhor o mundo e ter nisso prazer”. Ao aprender a aprender, as alunas necessariamente desenvolveram competências e habilidades básicas, as quais implicam pensar, indagar e analisar criticamente.

Os dados analisados aproximam-se dos dados que foram publicados em outra pesquisa, que teve como corpus portfólios escritos. Estes dados foram publicados em um artigo pelas pesquisadoras Frison e Veiga Simão (2011, p. 201). Segue, no Quadro 1, pontos que refletem as aprendizagens e competências reveladas pelas alunas bolsistas no percurso de sua formação.

Mudanças ao nível conceptual e atitudinal

<ul style="list-style-type: none"> - Importância da reflexão sobre a aprendizagem (visão crítica e reflexiva do processo) - Forma de entender os conteúdos (mudança na concepção/entendimento dos conteúdos, mudança na forma de abordagem: de uma lógica de reprodução para uma lógica de transformação; mudança nas representações sobre os conteúdos: sua complexidade, não linearidade, natureza contextual) - Forma como se veem como aprendentes (questionamento sistemático) - Concepção de seu papel no processo de ensino aprendizagem (forma como encara a aprendizagem e seu papel mais ativo). 		
Aprendizagens		Desenvolvimento de competências
Refletir	A reflexão no centro das atividades de aprendizagem tomada de consciência, tomada de decisões, ...	<p>Desenvolvimento de competências de investigação ou, pelo menos, de interrogação rigorosa do real, fomento de capacidades de análise e de pensamento crítico.</p> <p>Desenvolvimento de competências de seleção, análise e interpretação de informação.</p> <p>Desenvolvimento de competências que lhes permitem gerir sua aprendizagem de forma mais autônoma e diferenciada em momentos diversos a) planejamento estratégico (elaborar um plano, recolher e selecionar a informação, avaliar recursos ...); b) execução/controle volitivo (empenhar-se na tarefa, controlar a atenção, procurar ajuda, rever e corrigir, ...); c) reflexão (avaliar os resultados, rever o plano e as estratégias...)</p>
Cooperar	A interação entre pares e com os formadores - fonte de conhecimento e de motivação	
Comunicar	A comunicação do conhecimento através da escrita (exposição, argumentação...)	
Ser crítico	A construção do conhecimento, a partir das diversas perspectivas	
Automotivar-se	O fixar as próprias metas, autogerir suas motivações (maior implicação na aprendizagem, motivação intrínseca, comprometimento com a aprendizagem)	
Conteúdos, conhecimentos científicos	Em diversos domínios, complementares e convergentes para compreender situações, com relevância, sentido, apropriação, utilidade e transferência.	

Quadro 1 – Mudanças, aprendizagens e competências reveladas no desempenho profissional (FRISON; VEIGA SIMÃO, 2011, p. 201).

Conforme observamos no Quadro 1, o processo de formação designa um conjunto de transformações realizadas pelo sujeito tanto sobre si mesmo quanto na relação e na interação com os outros. Neste sentido, reforçamos o papel da colaboração na construção das competências profissionais aqui apresentadas.

As competências reveladas pelas bolsistas apresentam em duplo movimento: integração de novas aprendizagens e abandono de algumas antigas crenças que não contribuíam para o desempenho profissional. Por exemplo, um das alunas destacou que “para dar aula, precisamos investigar o que o aluno não sabe fazer. Este olhar de pesquisadora mudou minha prática” (Bolsista 5). Outra bolsista disse

“descobri no desempenho da docência que para ser professora não posso ficar passando o conteúdo no quadro para os alunos, é preciso trabalhar com ele utilizando estratégias autorregulatórias” (Bolsista 4). Estes depoimentos revelam que as alunas mudaram sua visão acerca da docência, ao entenderem que, para atuar como professora, é preciso conhecimento da área de atuação. É preciso ter uma prática pedagógica efetiva, sabendo gerir processos, organizando os contextos educativos. É preciso, também ter ação investigativa para realizar práticas diferenciadas, compartilhando conhecimentos e estratégias de aprendizagem com os colegas. As bolsistas ainda afirmaram que aprenderam a fazer escolhas, sendo que a maioria destas escolhas estão atreladas às necessidades reveladas no contexto da escola e da sala de aula.

As bolsistas revelaram que é preciso saber-fazer em situação. Isso equivale dizer que é preciso refletir sobre a própria prática para construir saberes e competências favoráveis ao enfrentamento das situações profissionais. Este foi um dos pontos fortes revelado na pesquisa – o desenvolvimento de competência que, nas últimas décadas, tem sido muito exigida a todos educadores. Outras competências emergiram igualmente da análise dos dados desta pesquisa.

- competências de investigação, de interrogação rigorosa do real, da capacidades de análise e de pensamento crítico, tendo o conhecimento profundo de sua área de atuação;
- competências de seleção, análise e interpretação de uma prática didático-pedagógica coerente com a realidade coletada nos dados recolhidos no decorrer da investigação;
- competências de gerenciar a própria aprendizagem e dos processos educativos, assumindo, de forma mais autônoma e diferenciada, os momentos relativos ao planejamento das próprias atividades, elaborando um plano de ação, considerando os dados que decorreram da investigação feita;
- competência de discernimento na seleção da informação, para avaliar o processo e recursos; execução/controle volitivo, empenhando-se na tarefa, controlando a atenção, procurando ajuda, revendo e corrigindo as falhas.
- competências de reflexão, isto é capacidade de avaliar os resultados, revendo o plano e as estratégias estabelecidas.

As competências aqui reveladas se referem ao que as bolsistas aprenderam sobre a docência. Neste sentido, uma das bolsistas disse: “aprendi a refletir sobre a minha prática para descobrir a professora que quero ser, desenvolvendo e construindo saberes favoráveis ao enfrentamento das situações profissionais vividas na escola e no programa PIBID” (Bolsista 3).

Considerações finais

Podemos inferir pela pesquisa realizada que as bolsistas refletiram sobre suas escolhas, sua formação docente, debruçando o olhar para o próprio desempenho e a experiência profissional vivida na docência. Revelaram a necessidade de construir/reconstruir aprendizagens que contribuíssem para o aprimoramento do processo de ensino, especificamente para ensinar as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas envolvidas para aprenderem.

A reflexão feita no decorrer deste trabalho evidenciou que as bolsistas assumiram um papel comprometido com a construção de saberes, o qual as levou ao desenvolvimento de competências e a aprendizagens específicas. Este estudo mostrou que atuar colaborativamente permitiu o investimento em um processo formativo, ou seja, elas aprenderam que para ensinar é preciso aprender sempre. Tivemos, no entanto, a percepção da dificuldade desta tarefa, na medida em que “as mudanças implicadas por uma orientação em direcção à colaboração eficaz são profundas e complexas” (FULLAN & HARGREAVES, 2001, p.95). De qualquer modo, acreditamos que este propósito representou um primeiro passo para a construção de uma cultura colaborativa.

A pesquisa mostrou que o PIBID tem ajudado as universitárias a se tornarem conscientes de suas escolhas, das atividades que realizam e a dirigirem com determinação sua motivação na busca da realização de metas e de estratégias que as ajudem a demarcar resultados de aprendizagem favoráveis. Concluímos que o PIBID ao proporcionar um trabalho em copropriedade e ao solicitar uma a definição de metas, uma atitude activa e construtiva, potencia o desenvolvimento das estratégias de autorregulação da aprendizagem, promove a formação inicial e continuada, bem como, o desenvolvimento pessoal/profissional preparando os académicos para o desempenho da profissão. Ficou demonstrado que vivenciar práticas escolares, confrontando-as com problemas reais, contribuiu para o ‘aprender a ser professora’. Efetivamente, as bolsistas tornaram-se autoras de suas ações, aprenderam e compreenderam como atuar em sala de aula, o que exigiu envolvimento e superação de desafios.

Referências

- ALARCÃO, I. (Org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Acessado em janeiro de 2012.
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.
- BUTLER, D. L. Self-Regulation and Collaborative Learning in Teacher’Professional Development. Comunicação apresentada em “the Annual Meeting of the European Association for Research in Learning and Instruction”, 2003.
- CAETANO, A. P. Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola. Lisboa: Ministério da Educação, 2003.
- CADÓRIO, L., & Veiga Simão, A. M. Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores. Lisboa: Edições Vieira da Silva, 2013.
- CADÓRIO, L., & Veiga Simão, A. M. A investigação-acção na formação de professores: um caso de autorregulação da aprendizagem. In Alves, P. & Flores, A. (org), Trabalho docente: desmistificar conceitos, fundamentar práticas Colecção Educação e Formação. Mangualde: Edições pedagogo, 2010. (p. 101-127).

- CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 30 out. 2012.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR., n. 31, 2008. (p. 213-230).
- FORTE, A. M. B. P.X. Colaboração e Desenvolvimento Profissional: Perspectivas e Estratégias. Um estudo realizado numa EB23. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, 2009.
- FLORES, M. A., Veiga Simão, A. M., Rajala, R., & Tornberg, A. Possibilidades e desafios da aprendizagem em contexto de trabalho: Um estudo Internacional. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão (Orgs.), *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas* Coleção Educação e Formação. Edições pedagogo, 2009. (p.119-151).
- FRANCO, M. E. DAL PAI; BORDIGNON, L. S; NEZ, E. Qualidade na formação de professores: bolsa de iniciação à docência (PIBID) como estratégia institucional. IX ANPEDSUL, 2012
- FRISON, L.M.B & VEIGA SIMÃO, A. M. Abordagem (auto)biográfica - narrativas de formação e de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos. Porto Alegre: Revista Educação/PUCRS, vol.34, n°2/ 2011.
- FULLAN, M. & HARGREAVES, A. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.
- LITTLE, J. W. Teachers as colleagues. In A. Lieberman (ED.), *Schools as collaborative cultures*. The Falmer Press, 1990.
- LOPES DA SILVA, A., DUARTE, A., SÁ, I., & VEIGA-SIMÃO, M. Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante - Perspectivas Psicológicas e Educacionais. Porto: Porto Editora, 2004.
- PROJETO INSTITUCIONAL. Universidade Federal de Pelotas, 2009
- SACHS, J. Aprender para melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In M. A. Flores & A. M. Veiga Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*, pp. 99-118. Ramada: Edições Pedagogo, 2009.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-Regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora, 2006.
- VEIGA SIMÃO, A. M., FLORES, M. A., MORGADO, J. C., FORTE, A. M., & ALMEIDA, T. F. (2009). Formação de Professores em Contextos Colaborativos. Um projecto de investigação em curso. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. 2009, (p. 61-74).

Oficinas Pedagógicas: autorregulação da aprendizagem de bolsistas de matemática do PIBID/ufpel

Amanda Pranke¹³², Lourdes Maria Bragagnolo Frison¹³³

Resumo

O Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID tem por objetivo apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura. Esta pesquisa teve como objetivo analisar se as oficinas desenvolvidas no PIBID, do curso de licenciatura em matemática, da Universidade Federal de Pelotas, promoveram a autorregulação da aprendizagem das bolsistas que atuaram no Programa. Buscamos verificar se as oficinas também contribuíram para a formação inicial dos futuros docentes, estimulando e qualificando os processos de aprender e ensinar. Esta pesquisa investigou o trabalho realizado pelas bolsistas de matemática que atuaram em uma das escolas envolvidas. Analisamos o trabalho realizado nas oficinas de matemática apoiadas no construto da autorregulação da aprendizagem, entendida como um processo que estimula os sujeitos a criarem objetivos e a desenvolverem estratégias de aprendizagem para alcançarem as metas pretendidas. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. A coleta de dados foi desenvolvida através da análise documental realizada a partir do projeto e do relatório das oficinas de matemática desenvolvidas e de entrevistas semiestruturadas realizadas com três das bolsistas de matemática que desenvolveram as oficinas. Os dados foram submetidos à análise de conteúdo e dela emergiram as seguintes categorias: “Planejamento das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa”, “Execução das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa” e “Avaliação das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa”. Dos dados analisados, inferimos que as bolsistas desenvolveram ações colaborativas, organizaram estratégias de aprendizagem, adquiriram competências autorregulatórias para a realização do planejamento, da execução e da avaliação das oficinas de matemática.

Palavras-chave: PIBID/UFPel. Oficinas de Matemática. Autorregulação da Aprendizagem.

Introdução

O PIBID é um programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) que tem como objetivo apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura presenciais das universidades públicas, comunitárias e privadas. É preciso destacar que o PIBID I foi pioneiro em assumir a importante tarefa de envolver bolsistas/futuros professores, alunos e professores das diferentes áreas de conhecimento, com o objetivo de criar novas oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, esta investigação buscou não só descrever o trabalho que foi realizado, mas também analisar e constatar seus resultados, na tentativa de evidenciar se, por meio dele, houve melhoria nos processos de ensino e de aprendizagem das bolsistas envolvidas.

132 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada/GEPAAR. Professora temporária no Departamento de Matemática e Estatística da UFPel. Endereço eletrônico: amandapranke@gmail.com

133 Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS. Professora do PPGE, da Faculdade de Educação/UFPel. Líder do GEPAAR. Endereço eletrônico: lfrison@terra.com.br

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar se as oficinas desenvolvidas no PIBID I promoveram a aprendizagem autorregulada das bolsistas de matemática, qualificando seus processos de aprender e ensinar.

Um estudo sobre o construto da autorregulação da aprendizagem

Uma das funções da escola é promover competências dos alunos para que eles possam gerir seus processos de aprendizagem, para que possam trilhar com autonomia crescente o seu percurso acadêmico, dispondo de ferramentas intelectuais e sociais que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida. Ao defender a necessidade de desenvolver essas competências, temos que investir em uma aprendizagem que promova consciência, intencionalidade e controle cognitivo em todo o projeto educativo (VEIGA SIMÃO, 2004a). Nesse sentido, passamos a perceber a escola, de modo que ela se assuma como um centro de aprendizagem para formação. Aprender para ensinar não é tarefa fácil, implica que os professores repensem suas práticas pedagógicas e contribuam de maneira significativa com a aprendizagem de seus alunos. Essas questões remetem a pensar nas dificuldades que, normalmente, são encontradas no ensino e na aprendizagem matemática.

Os futuros professores de matemática, como afirma D'Ambrósio (2005), precisam aprender e ensinar os alunos a utilizar a matemática de forma contextualizada, para que reconheçam sua importância em qualquer tarefa do cotidiano. O autor citado, conceitua a matemática como uma ciência das formas e dos números, das relações e das medidas, das inferências e, suas características apontam para precisão, rigor e exatidão. Essa maneira de conceituar tal ciência fortalece a crença de que a aprendizagem da matemática se dá através de um acúmulo de fórmulas, algoritmos e muito treino (D'AMBRÓSIO, 1989). Os professores de matemática precisam investir em estratégias autorregulatórias para que os alunos tenham maior conhecimento acerca das estratégias de aprendizagem e com elas possam encontrar formas para aprender, o que pode promover autoconfiança, organização, concentração, possibilitando-lhes interagir em sala de aula. Os professores precisam tomar consciência de que ensinar matemática é desenvolver o raciocínio lógico, estimular o pensamento independente, a criatividade, a reflexão e a capacidade de abstração na busca da internalização de saberes para que os alunos possam resolver problemas (OLIVEIRA, 2007).

A autorregulação da aprendizagem é conceituada como um processo pessoal interno que oportuniza aos sujeitos criar metas e desenvolver estratégias para alcançar a aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2002; 2004; 2004a; 2006; 2008; LOPES DA SILVA, 2004; ZIMMERMAN, 1998; 2000; ROSÁRIO, 2004; ROSÁRIO et al., 2006; 2006a; 2008). É pela autorregulação da aprendizagem que o professor assume o papel de organizador e mediador da aprendizagem e o aluno passa a ter papel ativo, capaz de elaborar seus próprios objetivos, estabelecendo metas para ampliar conhecimentos.

A autorregulação da aprendizagem se refere a pensamentos, sentimentos e ações que são sistematicamente adaptadas, sempre que seja necessário, para incrementar a motivação e a aprendizagem (ZIMMERMAN, 2000, 2002). No campo da educação, a autorregulação da aprendizagem compreende um amplo conjunto de processos e estratégias, tais como: o estabelecimento de objetivos, a organização e recuperação da informação aprendida, a construção de um ambiente de trabalho que favoreça o rendimento acadêmico, a gestão de tempo e a procura de ajuda necessária (ROSÁRIO et al., 2006a).

Veiga Simão (2008), baseada em Zimmerman (1998), afirma que a autorregulação da aprendizagem contempla três fases. A fase prévia refere-se a toda atividade preparatória que o sujeito faz, antes de iniciar a tarefa, ao gerar objetivos para seu estudo e o plano estratégico para sua realização. A segunda fase diz respeito à execução, que se relaciona ao desempenho do sujeito na realização da tarefa, envolve os processos que ocorrem durante o esforço de aprendizagem. A terceira fase, refere-se à autorreflexão dos processos que ocorreram e que influenciaram os sujeitos no processo de aprendizagem. Esse ciclo autorregulatório pode ser evidenciado na figura 1:



Figura 1: Ciclo de aprendizagem autorregulada (ZIMMERMAN, 2000, 2002)

Na perspectiva da autorregulação da aprendizagem, buscamos um professor que seja capaz de elaborar estratégias que estimulem os alunos a planejar, executar, avaliar e refletir sobre, a sua própria aprendizagem, tornando-os protagonistas desse processo. O processo de autorregulação da aprendizagem possui dois eixos principais: a capacidade de refletir sobre a ação e tomar consciência e a capacidade de controle sobre as competências de estudo, desde o estabelecimento de objetivos frente às tarefas escolares até a utilização de estratégias de aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor é conhecer e ensinar o conteúdo, mostrando estratégias possíveis para a aprendizagem, estimulando que o aluno reflita sobre suas escolhas e o que foi discutido em aula. Isso promoverá tomada de consciência e controle sobre as ações a serem realizadas, ações que se constituem como estratégias de aprendizagem. Essas estratégias se referem à adoção de procedimentos para a realização de uma tarefa e podem ser escolhidas pelos alunos ou pelos professores com a intenção de alcançarem os objetivos de aprendizagem desejada (LOPES DA SILVA & SÁ, 1993).

A análise dos dados nos permite afirmar que cabe aos professores organizar práticas pedagógicas que favoreçam a consciência reflexiva de forma que os alunos se autorregulem para aprender. É necessário que os professores atuem estrategicamente quando aprendem e quando ensinam, assim, se torna possível o ensino de estratégias de aprendizagem. Para isso, os professores precisam analisar os seus próprios estilos de aprendizagem, avaliando sua própria compreensão, tomando consciência do que é realmente importante ensinar e de que maneira proceder para que o aluno aprenda conscientemente.

Contextualização do Projeto PIBID I e dos sujeitos de pesquisa

Acreditamos que boas práticas pedagógicas precisam de professores que aprendam a investirem em estratégias que promovam a aprendizagem dos alunos, refletindo sobre o que fazem, como fazem e porque as tarefas são propostas. Frente aos desafios colocados à tarefa do professor, compreendemos que, se a maioria dos professores conseguirem elevar a qualidade da formação, o investimento e o retorno na formação inicial e continuada será ampliado. O Ministério da Educação tem se preocupado com essa realidade e, para isso, criou desde 2009, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual se mantém até hoje.

O PIBID é um programa do Ministério da Educação gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e tem como objetivo apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura presenciais das universidades públicas, comunitárias e privadas.

O primeiro Programa do PIBID I realizado na UFPel, contou com a participação de bolsistas dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Matemática e Química, professores supervisores, docentes das escolas, professores coordenadores das diferentes áreas, docentes da UFPel e a coordenação institucional, que responde pelo programa junto à UFPel e à CAPES. O Projeto foi realizado em quatro escolas públicas estaduais de ensino médio da cidade de Pelotas/RS, nas quais foram desenvolvidas atividades de monitorias, oficinas e a realização de um projeto interdisciplinar. Esta pesquisa foi realizada com as alunas do curso de matemática que atuaram no Projeto, especificamente em uma das escolas envolvidas.

As bolsistas de matemática que atuaram neste Projeto, incluindo a pesquisadora, eram estudantes universitárias tendo em média 20 anos de idade. Antes de atuar no Projeto PIBID I, não tinham nenhuma experiência com a docência na modalidade de ensino médio, apenas tinham realizado o estágio supervisionado no ensino fundamental. Ao ingressarem no PIBID I, as bolsistas estavam na metade do curso de licenciatura em matemática, ou seja, no quarto semestre letivo.

As bolsistas de matemática enfrentavam dificuldades em seu curso, principalmente as relacionadas a aquisição do domínio da linguagem acadêmica, a incorporação de atitudes e valores próprios à carreira escolhida, o conhecimento do novo espaço físico e ainda, em sua maioria, enfrentavam um outro desafio por estarem no ensino superior, longe de seus familiares e amigos, terem saído de casa para estudar em outra cidade, assim, precisando gerir novos papéis e responsabilidades e ainda responder, de uma forma eficaz, às tarefas acadêmicas.

Zabalza (2004) destaca uma característica fundamental dos estudantes universitários, com a qual se concorda: o fato de serem adultos, conhecerem sua capacidade de decisão, viverem em busca de um processo de formação, em que a aprendizagem é conquistada. À medida que os sujeitos amadurecem, normalmente, sua necessidade e capacidade de se autodirigir, de controlar a sua aprendizagem e usar sua experiência para aprender aumentam.

As bolsistas tinham o desafio de realizar atividades extracurriculares, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que são experiências diversificadas, por exemplo, monitorias, iniciação científica, estágios, bolsa-trabalho, eventos e congressos, entre outras atividades extras. Podemos dizer que o PIBID I, é uma atividade extracurricular e objetiva apoiar a formação de alunos dos cursos de licenciatura.

O processo metodológico utilizado na pesquisa

Esta pesquisa destinou-se a analisar se as oficinas desenvolvidas no PIBID I promoveram a aprendizagem autorregulada das bolsistas de matemática, qualificando seus processos de aprender e ensinar. É uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 39), “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente evidentes”.

Nesta pesquisa, investigamos como foram realizadas as oficinas implementadas pelas bolsistas de matemática, analisando as contribuições deste trabalho para a autorregulação da aprendizagem das universitárias envolvidas. Para isso, foram analisados o projeto e o relatório das oficinas e, também, foram entrevistadas três das bolsistas¹³⁴ que desenvolveram as oficinas, ressaltando que estas foram realizadas um ano após o término do Projeto PIBID I.

Salientamos que, foram analisados o projeto e o relatório das oficinas de matemática desenvolvidas no PIBID I, com a intenção de investigar como as oficinas foram elaboradas, aplicadas e avaliadas pelas bolsistas de matemática. Essa estratégia de coleta de dados foi combinada com entrevistas, o que traz vantagens, especialmente em pesquisas do cotidiano escolar.

Uma das mais importantes fontes de informação para o estudo de caso é a entrevista, que pode assumir formas diversas, “as entrevistas são conversas guiadas, não investigações estruturadas” (YIN, 2010, p. 112). Optamos pela entrevista semiestruturada devido ao fato de que ela oferece a vantagem de se desenvolver a partir de um esquema básico, porém sem a necessidade de ser aplicado rigidamente, o que permite ao pesquisador fazer as adaptações necessárias no momento em que realiza a coleta de dados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Nesta pesquisa, utilizamos diferentes fontes de informação, o que permitiu um processo de triangulação de dados (YIN, 2010). Cohen e Manion (1980, cit. por VEIGA SIMÃO 2002, p. 195) definem triangulação como: “a utilização de dois ou mais métodos de recolha de dados, por ocasião do estudo de um aspecto do comportamento humano”. A confiança nos resultados pode ser aumentada quando se usa métodos diferentes, logo, a triangulação dos mesmos, contribuiu para o aumento da confiança nos resultados obtidos.

Os dados obtidos foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, segundo Moraes (1999) e Bardin (1977). De acordo com Moraes (op cit.), a análise de conteúdo constitui-se em um conjunto de técnicas e instrumentos empregados para a compreensão e o processamento de dados científicos. A análise de conteúdo, como afirma Moraes (1999), segue os seguintes passos: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades de análise; categorização, que consiste no agrupamento de unidades de significado de acordo com o diversos sentidos encontrados; descrição das principais ideias expressas; interpretação dos dados coletados à luz dos teóricos estudados.

Resultados e discussões

134 O grupo de bolsistas de matemática era formado por quatro universitárias, sendo que a pesquisadora era uma delas, portanto, a entrevista foi realizada com três das bolsistas.

Esta pesquisa analisou o trabalho desenvolvido nas cinco oficinas realizadas no projeto “Matemática Elementar: alicerce para um ensino de qualidade”. Essas oficinas foram elaboradas a partir das experiências realizadas nas monitorias, em que as bolsistas identificavam as principais dúvidas dos alunos e, em parceria com o coordenador de área, elaboravam as atividades. As atividades foram baseadas no ensino experimental da matemática, nas quais foram trabalhados alguns conteúdos a partir de tarefas práticas. Para sua realização, foram utilizados materiais concretos, visando a contextualização e a aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos. Para a realização das oficinas, foi criado na escola um espaço de trabalho para os alunos e, com o aprofundamento e a contextualização de conteúdos, as bolsistas de matemática revisaram e (re)construíram oportunidades de aprendizagem com relação aos conteúdos de matemática básica do ensino fundamental, especialmente relacionados a conceitos de raiz quadrada, frações, mínimo múltiplo comum (m.m.c.) e representação dos números na reta real.

Os dados analisados deram origem a três categorias de análise: “Planejamento das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa”, “Execução das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa” e “Avaliação das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa”.

O processo de autorregulação da aprendizagem não ocorreu de um dia para o outro, desenvolveu-se a partir de atividades que exigiram competências autorregulatórias das bolsistas de matemática, tais como, atenção, participação, envolvimento, desejo de aprender para ensinar, definição de metas e objetivos a serem atingidos na realização das oficinas. As bolsistas participaram do Projeto PIBID I durante dois anos e nesse processo de formação realizaram atividades que contribuíram para desenvolver competências autorregulatórias para ensinar. Iniciaram fazendo leituras, elaborando projetos, gerando objetivos, de forma a pensarem na linguagem matemática a ser utilizada no decorrer das explicações. Executaram e refletiram sobre essas explicações e atividades, encontrando formas e modelos, com os quais foram constituindo-se as professoras que são hoje.

Planejamento das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa

Ao analisarmos a maneira pela qual as oficinas de matemática foram desenvolvidas pelas bolsistas, percebemos um grande esforço e preocupação acerca da aprendizagem dos conteúdos de matemática. Para isso, colaborativamente, as bolsistas realizaram longos estudos e discussões, planejaram cada atividade, escolheram materiais didáticos adequados à proposta, geriram o tempo de duração da oficina e nesse processo, trabalharam e se esforçaram para aprender, pois o período de formação é, na realidade, um período de aprendizagem. Frente às preocupações com o ensino oferecido na escola, as bolsistas refletiram e elegeram estratégias a serem desenvolvidas nas oficinas de matemática.

A primeira etapa do desenvolvimento das oficinas foi o planejamento das atividades, ou seja, todas as ações preparatórias que as bolsistas fizeram, antes de iniciar as oficinas. Para planejar e realizarem as estratégias de ensino, precisaram conhecer bem as possibilidades de aprendizagem dos alunos com a intenção de adequar a metodologia de ensino as suas necessidades. Assim, as oficinas foram criadas a partir das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Na escrita do projeto das oficinas, as bolsistas garantem “nos empenharemos para que os alunos obtenham resultados favoráveis”.

Entendemos que as bolsistas, ao desenvolverem as oficinas, trabalharam colaborativamente, pois tinham o objetivo comum de alcançar a aprendizagem dos alunos e empenhavam-se para que isso ocorresse, o que pode ser evidenciado nas seguintes falas retiradas das entrevistas:

Nós pensamos juntas sobre os conteúdos que seriam abordados nessas atividades, nós pesquisamos, aí sentamos e entramos em um consenso em quais atividades seriam aplicadas, na questão do tempo disponível para aplicar essas atividades, pensamos nos materiais concretos que precisavam para essas atividades, por exemplo, na oficina de frações em relação as tampinhas, número necessário de tampinhas, um número que a gente conseguisse trabalhar todos os conceitos possíveis, mas que não ficasse extremamente cansativo (B1, grifos da pesquisadora).

Era um trabalho em grupo, nosso grupo era composto por quatro bolsistas, nós estudamos e elaboramos juntas essas oficinas, qual seria a melhor maneira de aplicá-las, qual seria a melhor forma de abordar esses temas, como a gente iria trabalhar com eles (B2, grifos da pesquisadora).

Os depoimentos mostram que as bolsistas, durante o planejamento das oficinas, formaram uma equipe, na qual trabalharam refletindo sobre os próprios pensamentos e sobre o pensamento das colegas ao verbalizar e explicar os pensamentos umas às outras. Este processo de reflexão sobre os próprios pensamentos é caracterizado como a metacognição. Segundo Figueiredo (2005), a troca de ideias é uma ferramenta poderosa no que diz respeito ao desenvolvimento de competências de autorregulação. Nas discussões, como constatamos nos depoimentos acima, as bolsistas definiram objetivos, geriram o tempo de duração de cada atividade e refletiram sobre os materiais adequados, o que caracterizou um processo autorregulatório.

Execução das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa

No que diz respeito à execução das oficinas, segunda etapa do desenvolvimento das atividades, as bolsistas impregnadas pela ação de sistematizar atividades para ensinar, tinham a intenção ou a convicção de que juntas contribuiriam para a aprendizagem dos alunos, desejavam que eles compreendessem não apenas o que deveriam fazer, mas também por que e para quê deveriam fazê-lo. Isto as motivou a utilizarem estratégias contextuais que se referem ao preparo ou à busca de um ambiente favorável à aprendizagem. Além de terem cuidados na organização da sala de aula para a execução das oficinas, redobramos os cuidados na revisão do material necessário em cada atividade. É relevante cuidar do espaço e do tempo, porque um ambiente propício à aprendizagem pode melhor promovê-la. As bolsistas destacaram, na escrita do relatório, que no dia da execução das oficinas:

Nós organizamos as classes da sala onde a oficina foi aplicada em forma de “U”, e o material utilizado foi colocado em uma classe no centro. Quando os alunos entraram na sala, ficaram em um primeiro momento, espantados com a organização e posteriormente demonstraram muita curiosidade em relação às atividades que seriam realizadas (Excerto retirado da escrita do relatório das oficinas).

Durante a execução das oficinas, as bolsistas trabalharam em parceria. Ao realizarem as atividades, os papéis eram alternados: em alguns momentos, uma bolsista era a protagonista na apresentação da atividade, em outros, auxiliava o grupo de alunos. A troca de papéis, segundo elas, foi muito enriquecedora para a sua formação docente. Essas constatações podem ser percebidas no excerto, retirado de uma entrevista, que segue:

*Enquanto uma bolsista apresentava a oficina, as outras três iam auxiliando os alunos, conforme iam surgindo as dúvidas, penso que essas **mudanças de papéis** foram bem **importantes**, porque se a mesma bolsista apresentasse todas as oficinas e não auxiliasse os alunos em nenhuma, ela ia ter só uma aprendizagem, ela ia ter a visão de palestrante da oficina, ela não estaria ali participando com o aluno, construindo com ele aquela oficina. Eu tive a ação de apresentadora e a ação de construir junto com o aluno, eu acho, que, em alguns momentos, até **foi mais gratificante construir junto com o aluno, do que as vezes só ir orientando a oficina** (B2, grifos da pesquisadora).*

Nessa fase de execução, as bolsistas expressaram um comportamento autorregulado a partir do uso de estratégias comportamentais, as quais referem-se à consciência, controle do esforço, do tempo e da necessidade de ajuda. Elas deram atenção à aplicação das atividades, controlando continuamente o desenvolvimento da oficina e, quando necessário, efetuavam mudanças, por exemplo, a troca de protagonista na apresentação do trabalho ou a troca de quem explicava determinado conceito, sempre tendo em vista os objetivos que queriam alcançar em cada atividade, considerando e destacando a importância do autocontrole e da auto-observação em relação ao próprio desempenho na aplicação das tarefas.

Avaliação das oficinas de matemática realizadas em uma ação colaborativa

A última etapa do desenvolvimento das oficinas foi a avaliação caracterizada pela análise sobre a própria atuação, na qual as bolsistas com a finalidade de analisar e identificar decisões tomadas, refletiram sobre elas encaminhando novas propostas de atuação. Essa fase surgiu em decorrência da necessidade de analisar o trabalho realizado, verificando se os objetivos foram alcançados. As oficinas passaram por fases que se interrelacionaram, sendo que a avaliação influenciou a fase prévia, que influenciou a realização e execução das atividades das oficinas, instigando reflexão sobre o que foi feito, contemplando, assim, o ciclo previsto para a autorregulação da aprendizagem (ZIMMERMAN, 1998). Essas reflexões ajudaram e estimularam as bolsistas a analisarem como tinham planejado e desenvolvido as oficinas, considerando também o seu desempenho na apresentação das atividades, a reação dos alunos, as perguntas que emergiram das oficinas, as dificuldades encontradas, bem como os avanços revelados. É provável que a avaliação realizada tenha estimulado a correção de estratégias utilizadas para aprender e ensinar os conteúdos presentes nas oficinas e também promovido sentimentos de autoeficácia quando as bolsistas refletiram sobre o trabalho desenvolvido e perceberam sua importância para a aprendizagem dos alunos.

Destacamos que a avaliação das oficinas foi realizada colaborativamente porque, segundo os depoimentos das bolsistas, durante a realização das atividades, elas mesmas faziam anotações e depois compartilhavam suas percepções sobre as atividades realizadas. Essas anotações caracterizaram-se como reflexões das bolsistas sobre as atividades desenvolvidas nas oficinas. Por meio delas, puderam compreender os erros cometidos, verificando também o envolvimento e o desempenho dos alunos. Posteriormente, as bolsistas reuniram-se e discutiram suas anotações, analisando o que estava bem e o que poderia melhorar. Essas observações incidiram sobre o desempenho pessoal de cada bolsista, ao aplicar as oficinas, e também sobre o material utilizado, o tempo gasto e a opinião dos alunos sobre as atividades que tinham sido realizadas.

Nessa etapa de avaliação, as bolsistas refletiram sobre o desenvolvimento das oficinas constatando eventuais discrepâncias e buscaram estratégias de motivação, que envolveram crenças pessoais, levando-as a se esforçarem diante do valor que atribuíram às oficinas, na tentativa de corrigir erros cometidos a fim de atingir os objetivos a que se propuseram. Uma das bolsistas fez um comentário bastante importante, durante a entrevista, sobre a avaliação das oficinas, que merece destaque:

(...) na avaliação eu pude ver os meus erros (...) acho que a avaliação, foi uma aprendizagem tão grande quanto a escrita e a execução, porque depois que você escreveu e vivenciou a aplicação da oficina, na hora da avaliação você parou e analisou o que aconteceu (B2, grifos da pesquisadora).

Neste excerto, a bolsista refletiu sobre o que fez e afirmou que percebeu seus erros. O erro, segundo, Boruchovitch (2004), deve ser considerado como uma oportunidade de aprendizagem, possibilitando revisar o trabalho para, então, alcançar o objetivo estabelecido. Na realidade, a partir da reflexão verbalizada pela bolsista, percebemos uma grande preocupação com os erros, o que sugere uma constante busca para analisar e melhorar o desempenho pessoal.

Além disso, as bolsistas afirmam que: “tínhamos algumas dúvidas e inquietações em relação à prática docente que conseguimos minimizar dentro do Projeto PIBID, com a aplicação dessa oficina”. Entendemos que as bolsistas perceberam que ensinar e aprender dependem do esforço do professor, na medida em que buscaram a promoção de estratégias que permitiram gerar a compreensão de alguns conteúdos matemáticos, e também do empenho e envolvimento do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Considerações Finais

As bolsistas de matemática eram aprendizes de professoras e faziam parte do PIBID I, o qual proporcionou um espaço para elas aprenderem e construírem experiências profissionais relacionadas à docência. Elas refletiram sobre as atividades realizadas e buscaram novas metodologias que pudessem contribuir para os alunos utilizarem estratégias, levando-os a motivarem-se a aprender matemática. Os dados coletados sugerem que as bolsistas, a partir de ações colaborativas e do uso de estratégias de aprendizagem, adquiriram competências autorregulatórias, que contribuíram para o desenvolvimento das oficinas. Destacamos, em especial, o investimento feito durante o planejamento, a execução e a avaliação das oficinas de matemática. Para sua realização, tiveram que aprofundar estudos teóricos, organizar materiais para serem utilizados nas atividades previstas e, principalmente, dialogar muito, compartilhar experiências e ajudar-se mutuamente.

Nesta pesquisa observamos que o Projeto PIBID I proporcionou um contexto propício à aprendizagem, possibilitando às bolsistas utilizarem estratégias autorregulatórias que qualificaram os seus processos de aprender e ensinar no desenvolvimento das oficinas de matemática. O PIBID I parece ter sido um espaço de aprendizagens conjuntas, entre bolsistas e alunos, onde todos se empenhavam por um objetivo comum, a aprendizagem.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BORUCHOVITCH, Evely. A Auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. (org.) *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 55 – 88.
- D'AMBRÓSIO, Beatriz S. Como ensinar Matemática Hoje? *Temas e Debates*. SBEM. Ano II. N2. Brasília. 1989. p. 15-19.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa. Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? *Auto-regulação da aprendizagem*. *Educação, Ciência e Tecnologia*. p. 233 – 258, 2005.
- LOPES DA SILVA, Adelina; SÁ, Isabel. *Saber Estudar e Estudar para Saber*. Porto: Porto Editora, 1993.
- LOPES DA SILVA, Adelina. A auto-regulação na aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In: LOPES DA SILVA, Adelina; DUARTE, António Manuel; SÁ, Isabel; VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Ed., 2004. p. 17 – 39.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo : EPU, 1986.
- MORAES, R. *Análise de Conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre: EDIPICRS, a. XXII, n. 37, p.7-35, 1999.
- OLIVEIRA, Soraia Aparecida de. O lúdico com motivação nas aulas de Matemática. *Mundo Jovem*. Junho de 2007.
- ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. *Estudar o Estudar: (des)venturas do Testas*. Portugal: Porto Editora, 2004.
- ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; SALGADO, A.; RODRIGUES, A.; SILVA, C.; MARQUES, C.; AMORIM, L.; MACHADO, S.; NÚÑEZ, J; PIENDA, J.; PINA, F. *Trabalhar e estudar sob as lentes dos processos e estratégias de auto-regulação da aprendizagem*. *Psicologia, Educação e Cultura*, p. 77- 88, 2006.
- ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Comprometer-se com o estudar na Universidade: cartas do Gervásio ao seu umbigo*. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2006a.
- ROSÁRIO, Pedro Sales Luís e cols. Auto-regular o aprender que espreita nas salas de aula. In: ABRAHÃO. M. H. M. B. *Professores e Alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa*. EDIPUCRS, 2008, p.115-132.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. *Aprendizagem Estratégica: uma aposta na auto-regulação*. Lisboa, Portugal: Editora Ministério da Educação, 2002.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto Editora: Porto, 2004. p. 77-87.

- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In: LOPES DA SILVA, A.; DUARTE, A.; SÁ, I.; VEIGA SIMÃO, A. M. Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante: perspectivas psicológicas e educacionais. Porto Editora: Porto, 2004a. p. 95-106.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (org.). Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências. Porto: Porto Ed., 2006. p. 192 – 206.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Reforçar o valor regulador, formativo e formador das avaliações das aprendizagens. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André.(org.) Avaliação com Sentidos(s): contributos e questionamentos. Santo Tirso, Portugal: De facto Editores, 2008. p. 17 – 39.
- YIN, Robert K. Estudo de Caso: planeamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.
- ZABALZA, Miguel A. O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZIMMERMAN, B. J. Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models, In: SKUNK, D.; ZIMMERMAN, B. J. (org.). Self-regulated Learning: from teaching to self-reflective practice. New York: The Guilford Press, 1998. p. 1-19.
- ZIMMERMAN, B. J. Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (eds.). Handbook of Self-regulation. New York: Academic Press, 2000. p. 13-39.
- ZIMMERMAN, B. J. Achieving self-regulation. In: PAJARES, F.; URDAN, T. Adolescence and Education, Volume 2: Academic motivation of adolescents. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2002. p. 1-27.

O Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil contemporâneo: diretrizes e políticas de difusão e formação de professores

Livia Tosta dos Santos¹³⁵; Maria Helena da Rocha Besnosik¹³⁶

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar diretrizes e políticas de difusão e formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil contemporâneo, identificando os registros e memórias de ensino de espanhol no cenário educacional brasileiro. O interesse pelo tema abordado, neste artigo, origina-se do convívio com outros professores, companheiros nos desafios relacionados à formação de professores de Língua Espanhola, bem como de nosso envolvimento com a dinâmica e realidades que permeiam a formação, práticas, legalidades, casos e descasos com o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira nas escolas, sejam elas de rede pública ou privada. Para tanto, partimos inicialmente de uma pergunta ampla, que inspira outra pergunta na sequência: como se apresentam as leis e documentos de implementação, orientação, difusão e formação de professores de Espanhol no Brasil nesse contexto contemporâneo de globalização econômica e cultural? Pra que e/ou para quem foram desenvolvidas, e aplicadas essas leis e políticas? Este trabalho está inserido na proposta do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), que tem fundamentado um dos seus estudos na compreensão dos processos de formação de professores da educação básica e universitária. Atualmente, as pesquisas sobre Língua Espanhola no Brasil ainda são tímidas em especial quando comparadas com as pesquisas sobre o ensino de língua inglesa, fato que pode ser explicado dado o destaque que esta última recebe no mundo contemporâneo. Para alcançar o objetivo proposto, traçamos um breve histórico dos registros e memórias de ensino de espanhol no cenário educacional brasileiro. Foi eleito como caminho investigativo desse estudo a pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, relacionamos referenciais teóricos que têm contribuído com os estudos da gênese da relação Estado, Sociedade e Educação nos diferentes contextos sócio/históricos brasileiros: Gramsci (1978, 2000), Bourdieu (1998, 2010), Severino (2006), Coutinho (2006). Além disso, nos apoiamos em documentos que tratam das Diretrizes e políticas públicas e seus processos de formulação e implementação no tocante difusão e formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira como a Lei de Diretrizes e Base (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Princípios do Mercosul (1991), Lei 1.161/2005, Orientações Curriculares para o Ensino Médio –Língua Estrangeira (1999). Trabalhamos também com referenciais que têm contribuído com a interpretação das práticas pedagógicas desses professores no processo ensino/aprendizagem de ELE tais como Picanço (2003), Celada (2002), Almeida Filho (2000); Vieira-Abrahão (2002). Este estudo pode contribuir com reflexões sobre planejamentos e cursos direcionados à formação de professores de ELE e investimentos necessários nessa área de atuação.

Palavras-chave: Espanhol como Língua Estrangeira; Diretrizes e Políticas Públicas; formação de professores.

1- Introdução

¹³⁵ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

¹³⁶ Universidade Estadual de Feira de Santana

As mudanças aceleradas nos diferentes setores da sociedade como economia, política e cultura vêm afetando significativamente a vida cotidiana dos sujeitos e, nesse sentido, exigem novas formas de aprendizagem, novas posturas, ideias, perfis profissionais, crença e valores que requerem a relativização de conhecimentos que extrapolam a visão meramente tecnicista de reprodução de conteúdos e uma consequente participação efetiva do sujeito na sua própria história. Tais transformações refletem diretamente sobre o setor educacional.

Nesse contexto, o ensino/aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira, doravante ELE, assume, hoje, um processo de enorme complexidade. Face às transformações aceleradas neste novo milênio, reclama-se de novas competências para professores e, conseqüentemente, novas exigências na sua formação. Assim, o objetivo deste artigo é analisar diretrizes e políticas de difusão e formação de professores de Espanhol como Língua Estrangeira no Brasil contemporâneo, identificando os registros e memórias de ensino de espanhol no cenário educacional brasileiro.

Para tanto, partimos inicialmente de uma pergunta ampla, que inspira outra pergunta na sequência: como se apresentam as leis e documentos de implementação, orientação, difusão e formação de professores de Espanhol no Brasil nesse contexto contemporâneo de globalização econômica e cultural? Pra que e/ou para quem foram desenvolvidas, e aplicadas essas leis e políticas?

Atualmente, as pesquisas sobre ELE no Brasil ainda são tímidas em especial quando comparada com as pesquisas sobre o ensino de língua inglesa, fato que pode ser explicado dado o destaque que esta última recebe no mundo contemporâneo. O interesse em trabalhar as políticas de difusão e formação de professores de ELE, surgiu do convívio com outros professores, companheiros nos desafios relacionados à formação de professores de Língua Espanhola, bem como de nosso envolvimento com a dinâmica e realidades que permeiam a formação, práticas, legalidades, casos e descasos com o ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira nas escolas, sejam elas de rede pública ou privada. Este trabalho está inserido na proposta do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (BA), que tem fundamentado um dos seus estudos na compreensão dos processos de formação de professores da educação básica e universitária.

A qualidade da formação inicial do professor de ELE é uma das variáveis mais importantes para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem. Moita Lopes (1996) assegura que o campo do ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil tem sido vítima de uma série de mitos oriundos pela falta de reflexão sobre a verdadeira finalidade do ensino que o momento em que vivemos exige. O que em geral se tem constatado, é o preparo para se trabalhar a gramática e o vocabulário da língua espanhola, ora por deficiência na estrutura curricular do curso, ora por dificuldade de alguns dos próprios formadores, que também apresentavam deficiência na oralidade da língua em questão.

Acreditamos que toda iniciativa de discutir sobre a formação de professores de Língua Estrangeira nos conduz a considerar os aspectos políticos sociais e econômicos produzidos historicamente, fato que nos remete neste artigo, ainda que brevemente, situar tal temática no contexto sócio/histórico, para assim, poder perceber e compreender as dificuldades, exigências, transformações e desafios encontrados pelos profissionais dessa área.

Foi eleita como caminho investigativo desse estudo a pesquisa bibliográfica e documental. Busco relacionar referenciais teóricos que tem contribuído com os estudos da gênese da relação Estado, Sociedade e

Educação nos diferentes contextos sócio/históricos brasileiros: Gramsci (1978, 2000), Bourdieu (1998, 2010), Severino (2006); Diretrizes e políticas públicas e seus processos de formulação e implementação no tocante difusão e formação de professores de ELE: Lei de Diretrizes e Bases (1996), Parâmetro Curriculares Nacionais (1998), Principios do Mercosul (1991), Lei 11.161/2005, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (1999); além de referencias que tem contribuído com a interpretação das práticas pedagógicas desses professores no processo ensino/aprendizagem de ELE tais como Celada (2002), Almeida Filho (2000); Ortiz (2000), Vieira-Abrahão (2002), dentre outros citados ao longo do artigo.

2- A seara do ELE no cenário educacional brasileiro

É notório que o cenário do ensino de Línguas Estrangeiras sempre esteve atrelado a organização social e histórica do país e do mundo. Em 1930, o governo populista de Getulio Vargas, cria o Ministério da Educação e o Conselho Nacional da Educação com o objetivo de reformar o sistema educacional; mas é somente em 1942, com a Reforma Capanema, por meio do Decreto-Lei 4244/42, que institui-se o ensino de Espanhol no Brasil, nas escolas primárias e secundárias, como Língua Estrangeira Moderna, juntamente com o Inglês e o Francês, conforme o historicista Picanço:

[...] o espanhol, que até então não havia figurado como componente curricular, passou a compor os programas oficiais do curso científico [...]. O espanhol, naquele momento, era indicado como a língua de autores consagrados como Cervantes, Becker e Lope de Vega. Ao mesmo tempo, era língua de um povo que, com importante participação na história ocidental [...] não representava ameaça para o governo durante o Estado Novo (PICANÇO, 2003, p. 33)

A reforma Capanema destinou 35 horas semanais ao ensino de idiomas, ou seja, 15 % do currículo, ficando assim distribuída: ao Ginásio incluíram-se como disciplinas obrigatórias, o Latim, o Francês e o Inglês; no Colegial o Francês, o Inglês e o Espanhol; e no Curso Clássico, o Latim e o Grego.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, e dos Conselhos Estaduais, que passaram a ter autonomia na inserção da LE nos currículos, a escolha da língua fica a cargo da comunidade escolar que decide entre uma Língua Clássica (Latim ou Grego) ou uma Moderna (Inglês, Francês ou Espanhol). Porém, o Golpe Militar de 64, que dava pouco ou nenhuma importância às culturas estrangeiras, previu o ensino de LE somente como recomendação no ensino de Segundo Grau.

Em 11 de agosto de 1971, é estabelecida a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus, que com o parecer nº 853/71 contempla a Língua Estrangeira Moderna (LEM) a título de recomendação e não obrigatoriedade. Essa não obrigatoriedade do ensino de LE na escola básica ilustra a pouca importância dada às línguas estrangeiras.

Desde então, só cresceu a opção pelo inglês e, nos últimos trinta anos, observa-se uma explosão de cursos particulares, com a intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares. Em busca dessa qualidade, as classes dominantes procuraram garantir a aquisição de línguas estrangeiras nas escolas de idiomas ou com professores particulares, enquanto que os cidadãos menos favorecidos financeiramente ficaram à margem dessa alternativa.

Apenas em 1976, com a Resolução 58/76, há o resgate parcial do ensino de Língua Estrangeira Moderna na Escola de 2º grau. Diz o Artigo 1º dessa Resolução que o estudo de Língua Estrangeira Moderna passa a fazer parte do núcleo comum, com obrigatoriedade para o ensino de 2º grau, recomendando-se a sua inclusão nos currículos de 1º grau onde as condições o indiquem e permitam.

Nesse perspectiva, a escola recupera a obrigatoriedade do ensino de uma LE, mantendo o critério da escolha da comunidade escolar. Entretanto, registra-se aqui, a contínua predominância da escolha da Língua Inglesa para os currículos das escolas públicas e privadas.

O panorama acerca da formação de professores de ELE começa a sofrer mudanças a partir dos anos 80, quando a Língua Espanhola passa a ser disciplina do Ensino Básico. A partir deste ano, com a expansão do capitalismo, o Brasil, bem como os demais Países de Terceiro Mundo, é convidado a engajar-se no novo processo de desenvolvimento econômico e social. Ressurge então os princípios do liberalismo, mas com novos ideais humanista, o Neoliberalismo, como descreve Severino:

O que está em pauta é a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida das nações e das pessoas. Daí a pregação do livre-comércio, da estabilização macroeconômica e das reformas estruturais necessárias, em todos os países, para que o sistema tenha alcance mundial e possa funcionar adequadamente. [...] Os mercados financeiros são liberados e expandidos. Os Estados nacionais tornam-se reféns das políticas internacionais do grande capital. (SEVERINO, 2006, p. 302)

Nesse contexto de pensamento de redemocratização do Brasil, busca-se uma retomada na pluralidade da oferta de LE nas escolas públicas, contudo suscita-se também a discussão se “[...] a língua estrangeira a ser ensinada na escola deveria ser exclusivamente o espanhol, por ser mais próxima de nós que estamos inseridos na América Latina, e nem mesmo conhecemos a língua de nossos vizinhos de fronteira” (CELADA, 2002, p. 87).

Tal questionamento que nos remete à história de cooperação e integração no Continente Latino Americano teve início desde a segunda metade do século passado, com inúmeras tentativas como a Associação Latino-americana de Livre Comércio (ALALC), em 1960; o Pacto Andino, idealizado em 1969; o Tratado de Cooperação Amazônica (TCA), firmado em 1978 entre o Brasil e outros 07 países; a Associação Latino-Americana de Integração (ALADI), que substituiu a ALALC em 1980; e a assinatura entre Brasil e Argentina no Protocolo de Integração Regional, em 1985, o que favoreceu para a criação do MERCOSUL em 1989.

Segundo Gadoti e Mânfió (1993, p.19) esse estabelecimento de relações bilaterais rumo à integração trouxe marcas decisivas nos planos políticos econômicos, culturais, militares, etc. Dentre elas, no tocante políticas e difusão de ELE, podemos citar a criação da Associação de Professores de Espanhol do Estado de São Paulo (APEESP) em 1983; o surgimento do Instituto Latino-Americano, em 1987; e a Associação Brasileira de Hispanistas já em 2000.

Diante dessa conjuntura, com a assinatura do tratado do MERCOSUL, em 1989, o qual consolida o livre comércio entre alguns países da América Latina, a Língua Espanhola adquire valor econômico e privilégios no contexto escolar e acadêmico. Motivados pelo Tratado do MERCOSUL, em 1991 o Ministério da Educação do Brasil, Paraguai, Argentina, e Uruguai assinam em Brasília um Protocolo de Intenções, no qual previa as modificações na estrutura curricular para garantir o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL (português e espanhol) através do sistema educacional de cada um desses países. (CELADA, 2002).

Neste mesmo ano (1991), foram elaborados os Princípios de MERCOSUL enfatizando alguns interesses específicos e, em 1992, com o Plano Trienal de Educação, texto oficial do MERCOSUL, percebeu-se a grande importância dada à educação como fator de integração regional.

Neste Plano, está previsto uma abordagem e medidas para o ensino das línguas oficiais do MERCOSUL que, como afirma Durão, tem por objetivo “implementar o ensino de espanhol e do português nas instituições de diferentes níveis e modalidades do sistema educacional para melhoria da comunicação entre os países que formam o MERCOSUL” (DURÃO, 1998, p. 11). E, para atingir tal objetivo, o autor destaca como principais linhas de trabalho introduzir nos programas, nos diversos níveis de escolarização, o ensino de português e de espanhol; propor alternativas metodológicas para o ensino da mesma; desenvolver programas para a formação e capacitação docente que facilitem o ensino do idioma.

3. Diretrizes e políticas públicas para a difusão e formação de professores: realidade e potencialidades

Desde a assinatura do Tratado do MERCOSUL o ensino de ELE nas escolas brasileiras passou por três novas orientações. A primeira delas, em 1993, com a reformulação o Projeto de Lei nº 4004, que estabelecia a obrigatoriedade do ensino de ELE nas escolas brasileiras, promulgando a oferta e obrigatoriedade do espanhol apenas para o Ensino Médio, facultando sua inclusão no Ensino Fundamental.

A segunda orientação surge com a Implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - 9.394/1996, quando o Brasil passa por um grande processo de mudança educacional. Paralelo a esse momento, com a apresentação do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1998, é suscitado no cenário educacional brasileiro uma série de discussões sobre os novos rumos do ensino no país e de suas implicações políticas, éticas, tecnológicas, filosóficas e ideológicas, além da visível preocupação da integração educação plena para a vida e o mercado laboral.

Assim, com a LDB nº 9304/96 é sancionada a oferta obrigatória “de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Art. 26/§ 5º). E para o Ensino Médio, esta mesma Lei dispôs da inclusão de “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.” (Art. 36, III). Porém, o texto não aprofunda em que grau ou maneira deve ser desenvolvido o trabalho com os idiomas estrangeiros. São os PCNs os documentos responsáveis em apresentar linhas metodológicas e ideológicas para o ensino aprendizagem da LE:

Independentemente de se reconhecer a importância do aprendizado de várias línguas, em vez de uma única, e de se pôr em prática uma política de pluralismo lingüístico, nem sempre há a possibilidade de se incluir mais do que uma língua estrangeira no currículo. Os motivos podem ir da falta de professores até a dificuldade de incluir um número elevado de disciplinas na grade escolar. Assim, uma questão que precisa ser enfrentada é qual, ou quais línguas estrangeiras incluir no currículo. (...) Pelo menos três fatores devem ser considerados: fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; fatores relativos à tradição.(...) Deve-se considerar também o papel do espanhol, cuja importância cresce em função do aumento das trocas econômicas entre as nações que integram o Mercado das Nações do Cone Sul (Mercosul). Esse é um fenômeno típico da história recente do Brasil, que, apesar da proximidade geográfica com países de fala espanhola, se mantinha impermeável à penetração do espanhol (BRASIL, 1999, p. 22- 23).

A ideia de globalização e do conceito de “cidadania global” ressalta a importância da integração do indivíduo no mundo. Aprender uma LE é uma forma de fazer parte do mundo, ser um cidadão global. As novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), 1999, retoma a reflexão, já trazidas pelos PCNs, sobre o aprendizado de LE numa sociedade globalizada.

Mas especificamente, o documento de OCEM dedicado ao conhecimento de espanhol traz que "a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão" (BRASIL, 1999, p. 146), para tanto, destaca a necessidade de determinar o papel que os professores efetivamente exercem, apontando os professores como agentes, junto com os estudantes, da construção dos saberes que levam um indivíduo a “estar no mundo” de forma ativa, reflexiva e crítica, considerando ainda o papel educativo que pode ou deve ter o ensino de línguas naquilo que este lhe proporciona em termos de inclusão social e étnica, na constituição de sua cidadania.

Considerando que a escolha de estudar uma LE deve estar relacionada, segundo o caráter legal, às características da comunidade escolar e ao papel de tal idioma na vida social da comunidade, com o advento do MERCOSUL, a busca pela demarcação do espaço do ELE nas escolas (com prioridade e preferência sobre as demais línguas) dá origem à terceira orientação sobre o ensino da ELE, com a promulgação da Lei nº 11.161 de agosto de 2005 que torna obrigatória a oferta de ELE nos estabelecimentos de Ensino Médio, buscando atender aos interesses políticos e econômicos do Brasil.

A Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005) determina a oferta obrigatória da Língua Espanhola pelas escolas de ensino médio, sendo de matrícula facultativa por parte do aluno, facultando também a obrigatoriedade de oferta ao ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), tanto para a rede pública como para a rede privada de todo o Brasil.

Ainda de acordo com o Art. 5º desta Lei, as normas necessária a sua execução está sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal, pontuando a concordância com as condições e peculiaridades de cada Unidade Federativa, e conclama em seu Art.6º o apoio e estímulos no âmbito da política nacional de educação.

A Lei 11.161/2005 surge para romper a memória de não especificidade da língua estrangeira, que até então prevalecia na legislação, abrindo espaço para a promoção do direito real ao pluriculturalismo e ao multilinguismo, abordados nos objetivos dos PCN's, suscitando uma série de debates entre os docentes de espanhol, atuantes nos diversos níveis de ensino, não apenas colocando-se contra ou a favor da lei, mas também discutindo as reais condições para a implantação da lei e a estrutura dos cursos de formação de professores de espanhol como língua estrangeira.

Um dos problemas detectados na falta de implementação e eficácia da Lei 11.161/2005 e do processo de ensino/aprendizagem de ELE esconde-se na ausência de professores com formação específica qualificada. No contexto atual em que estamos submersos, a compreensão do mundo globalizado leva-nos a uma visão de professor de língua estrangeira imbuído do espírito de transformação das estruturas, um movimento de ultrapassagem e ampliação do universo de relações de conhecimentos, uma prática de ensino/aprendizagem crítico-reflexiva que vai além da mecanização de inserção das classes populares no mercado de trabalho.

Historicamente, modelos de professores são constituídos e para tanto há a necessidade de se adequar o professor à nova realidade e às novas exigências que sempre terminam refletindo os interesses da classe

dominante, uma vez que a política de formação de educadores é traçada, implícita ou explicitamente, pela Política Educacional do Estado, comprometida com as elites e com os interesses externos.

Percebendo o importante papel transformador que o professor exerce como agente histórico e social, é inegável ressaltar que seu desempenho é diretamente influenciado pela sua qualificação, e pensar como essa formação tem acontecido torna-se uma discussão necessária e pertinente. No entanto, é indispensável ultrapassar os limites da formação como exigências de políticas públicas. O que estudos revelam é que muitos professores participam de atividades de formação continuada como enriquecimento curricular, mas nem sempre estas contribuem para uma mudança de atitude em sua prática. Para Bourdieu (2007),

o diploma “universaliza” o trabalho porque, análogo nesse aspecto à moeda, transforma-o num “trabalhador livre” num sentido de Marx, mas cuja competência e todos os direitos correlativos são garantidos em todos os mercados (por oposição ao produto “da casa” que está acorrentado a um mercado porque todas as suas propriedades lhe vêm do cargo que ocupa). Garante uma competência de direito que podem corresponder ou não a uma competência de fato (juridicismo inerente ao certificado escolar). (BOURDIEU, 2007, p. 132)

Explorar a formação como titulação é um dos caminhos seguidos por muitos profissionais. A questão da formação de professores é vislumbrada como um dos elementos-chave nas proposições políticas governamentais referentes à qualificação do sistema educacional. Apesar disso, na prática, nem sempre essa qualificação tem relação direta com uma ação transformadora esperada no setor educação.

Durante os últimos trinta anos o campo de atuação da língua espanhola vem gradativamente expandindo-se, ganhando espaço no Ensino Fundamental e Médio, em escola pública e privadas. Após a promulgação da Lei 11.161/2005, há um expressivo aumento no campo de trabalho e um crescimento significativo de cursos de graduação em Português-Espanhol para atender à demanda. Contudo, essa rápida expansão, sem uma infraestrutura prévia, configura-se como mais um elemento complicador do processo. Ainda sobre o crescimento da oferta do espanhol nas séries iniciais do ensino fundamental e sobre a falta de formação específica para essa área Fernández (2008) atenta para o fato de que,

A lei educacional (LDB) não prevê cursos específicos de formação, no nível de graduação, de professores de LE para esse público, mas o mercado de trabalho passou a exigí-los. Constatou-se, então, que temos uma demanda real e cada vez maior e nem os cursos de graduação se prepararam para enfrentá-la, nem o texto legal a incorporou. (FERNÁNDEZ, 2008, p. 277)

Para tanto, a universidade deve ser o lócus das discussões sobre a formação de professores de LE e a necessidade da escola (re)significar sua prática. Em concordância com Gramsci (1978) defendemos que “dentro de um novo contexto de relação entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial, as academias deverão se tornar a organização cultural (de sistematização, expansão e criação intelectual)” (GRAMSCI, 1978, p. 125). Ainda segundo o teórico, cabem às Universidades,

a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-o das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretensiosa e confusionista ameaçava submergi-lo, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo [...]. (GRAMSCI, 1978, p.145)

Contudo, desafortunadamente, apesar das medidas pontuais tomadas por parte dos órgãos públicos com o propósito de contribuir com a melhoria do processo ensino/aprendizagem de LE, os vários estudos nesta

área têm constatado que a formação de professores de línguas tem sido feita com base no modelo tradicional de ensino, no qual se privilegia a teoria em detrimento da prática, onde o professor é considerado um mero reprodutor de conteúdos.

No Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação (CNE/CES) 0492/2001, publicado em 09/07/2011, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras, está claro, que durante sua formação acadêmica, o graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades:

visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;*
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;*
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;*
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;*
- percepção de diferentes contextos interculturais;*
- utilização dos recursos da informática;*
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;*
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.*

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. (CES 0492, 2001, p.30)

Porém as habilidades e competências descritas, não são contempladas em sua totalidade nos cursos de Licenciatura em Línguas. A formação de professores em sua maioria continua sendo feita no padrão tradicional em grande parte das Instituições de Ensino Superior. Em um sentido mais restrito, nos cursos de Letras com Língua Estrangeira - Espanhol, por exemplo, não é raro observar formandos e egressos despreparados para ensinar o idioma.

Paiva (2004) também concorda com essa ideia de precariedade nos cursos de formação de professores de línguas quando afirma:

Durante o período em que estive na presidência da Comissão de Especialistas de Ensino de Letras [...] fiz várias vistas a instituições particulares e examinei inúmeros processos, o que me habilita a dizer que a situação

da formação do professor em nossa área é muito precária [...]. os projetos pedagógicos são ainda muito tradicionais e a maioria apresenta ementas e bibliografias defasadas. (PAIVA, 2004, p. 193)

Nessa lógica, as faculdades de Letras devem proporcionar aos futuros professores, uma fundamentação concreta das reflexões teórico-metodológicas, conscientizando tais educadores de sua dimensão social, que constantemente ressignifica a sua prática, vendo a sua formação como instrumento de mudança, com novas posturas e procedimentos, uma vez que o ensino desse idioma é adepto de uma visão simplista e distorcida sobre a língua, resultado de um processo histórico de aproximação do português com o espanhol.

3- Algumas considerações

Está claro como o contexto sócio-político-econômico influencia soberanamente as políticas públicas para a educação, as reformas curriculares e a promoção de determinada língua estrangeira. Como vimos ao longo deste trabalho, o ensino/aprendizagem de ELE no Brasil teve por característica uma inserção tímida e de importância secundária. Apenas a partir de 1990, com o surgimento do Mercosul, que se determinou um novo rumo na expansão do Espanhol no cenário educacional brasileiro.

Desde a assinatura do Mercosul três orientações marcaram a implementação e importância de ELE nas escolas brasileiras: em 1993, o Projeto de Lei nº 4004 estabelecia a obrigatoriedade do ensino de ELE nas escolas brasileiras, promulgando a oferta e obrigatoriedade do espanhol apenas para o Ensino Médio, facultando sua inclusão no Ensino Fundamental; em 1996, com a LDB nº 9304/96 é sancionada a oferta obrigatória de pelo menos uma Língua Estrangeira Moderna (LEM) no Ensino Fundamental, escolhida pela instituição escolar, e para o Ensino Médio dispôs da inclusão de uma LEM obrigatória e uma optativa, também escolhida em conformidade com as possibilidades da instituição; Somente em 2005 é promulgada a Lei nº 11.161/2005 que torna obrigatória a oferta de ELE nos estabelecimentos de Ensino Médio, buscando atender aos interesses políticos e econômicos do Brasil.

Um ponto que merece destaque é que considerando que a Lei 11.161/2005 entra em vigor na data de sua publicação, tendo um prazo de 5 anos para sua implementação, podemos constatar que mais de 2 anos já se passaram para que os Estados tomem as decisões para apropriação dessa política de difusão da língua espanhola e ainda nos deparamos com ações tímidas, e uma rede de decisões e omissões que evidencia o vazio entre o dizer (Lei) e o fazer (cumprimento da Lei).

Acreditamos que um dos problemas a ser resolvido é um investimento na formação de professores habilitados para por em prática o ensino desse idioma, uma vez que a tendência atual no ensino de LEs (o que engloba o ELE) é a de problematizar com os alunos questões de relevância social, de forma a desconstruir discursos hegemônicos, globalizantes, e de propiciar o desenvolvimento de uma consciência crítica que permita uma maior participação social e política.

Porém, o que estudos vêm constatando é que a formação de professores continuam sendo feitas nos padrões tradicionais na maioria das Instituições de Ensino Superior, causando muito prejuízo à sociedade. Em um sentido mais restrito, nos cursos de Letras com Línguas Estrangeiras – Espanhol, por exemplo, não é raro observar seus egressos despreparados para ensinar a Língua Alvo. Contudo, desafortunadamente, isso não é um privilégio apenas de alunos, muitos docentes de cursos de LE também se encontram na

mesma situação. Nesse sentido, vários pesquisadores tem defendido mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas (Almeida Filho, 2000; Vieira-Abrahão, 2002).

Busca-se uma maior fiscalização e investimento no cumprimento das Leis e Diretrizes de difusão e formação de professores de LE, mais especificamente o Espanhol que é a língua alvo deste artigo, visando a necessária formação de uma professor de ELE que saberá contribuir para o despertar crítico de seus alunos, usando a LE como instrumento transformador do contexto social em que vive; uma educação contra ideológica que ofereça ao cidadão as ferramentas do conhecimento que podem dar sentido às práticas mediadoras de sua existência real.

Referências

- Almeida Filho, J. C. P. (2000). Crise, transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: M. B. M. Fortkamp & Tomitch, L. M.B. (orgs). *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao professor Hilário I. Bohn*.(pp. 33-47). Florianópolis: Insular.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (2001). Resolução CNE/CES nº0492 de 09 de julho de 2001. Institui as Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF. Retirado em Abril 08, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>
- _____. *Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em Abril 08, 2013 de <http://www.camara.gov.br>
- _____. *Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Retirado em dezembro 10, 2012 de <http://www.camara.gov.br>.
- _____. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em dezembro 10, 2012 de <http://www.camara.gov.br>.
- _____. Lei 11.161 de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, n. 151, seção 1, 8 ago. 2005. p. 1. Retirado em novembro 05, 2012 de <http://www.camara.gov.br>.
- _____. Ministério da Educação (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- _____. Ministério da Educação (1999). *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Bourdieu, Pierre (2010). *Razões práticas: Sobre a teoria da ação*. 10. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Bourdieu, P.; Nogueira, Maria Alice & Catani, Afranio M. (2007). *Escritos de educação*. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Celada, M. T. (2002). *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese de Doutorado, UNICAMP, Departamento de Linguística, Campinas, SP. Retirado em novembro 15, 2012 <http://www.fflch.usp.br/dlm/espanhol/docente/teresa.html>.
- Chaves, Eduardo O. C. (2007). O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para a educação : uma defesa. In : Lombardi, José Claudinei & Sanfelice, José Luís (Orgs.). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas, SP, Autores Associados, Histedbr.
- Coutinho, Carlos Nelson (2006). O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: Lima, Júlio César F. & Neves, Lúcia Maria W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro, Fiocruz/EPSJV.
- Cruz, M. L. O. B. (2001). *Estágios de interlíngua: Estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol*. Tese de Doutorado, UNICAMP / IEL, Campinas, São Paulo.
- Gramsci, Antonio (2000). *Cadernos do cárcere*. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____ (1978). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.
- Durão, Adja B. A. Barbieri (1998). La enseñanza de español y de portugués en los países miembros del Mercosur. *Boletim / Centro de Letras e Ciências Humanas*, nº. 34, (pp.9-15). Londrina UEL.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. & Mânfió, A. J. (1993). Unidos ou dominados: Plurilingüismo. *Seminário Educação sem Fronteiras*. Novembro. Curitiba: Secretaria do Estado da Educação Paraná.
- Junger, C.S.V. Reflexões sobre o ensino de E/LE no Brasil: Propostas governamentais, formação docente e prática em sala de aula. *Anuario brasileño de estudios hispánicos*, n. 15 (pp. 27-46). São Paulo: Consejería de Educación de la Embajada de España.
- Leffa, V. J. (2005). O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: Freire, M. M.; Abrahão, M. H. V. & Barcelos, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade* (pp. 203-218). São Paulo: ALAB/Pontes.
- Moita Lopes, L. P. de. (2003) A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: Barbara, L. & Ramos, R. C. G. (Org.). *Reflexão e Ações no Ensinoaprendizagem de Línguas* (pp. 29-57). São Paulo: Mercado de Letras.
- Nogueira, L. C. R. A implantação do espanhol na grade curricular das escolas públicas brasileiras: Um desafio com prazo. *Revista HELD n. 1*. Retirada em Novembro, 10, 2012 de <http://www.unb.br/il/let/helb/linhadotempo/index.php>.
- Picanço, D.C.L. (2003). *História, memória e ensino de espanhol: as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Mercosul (1992). *Plano Trienal para o Setor Educação no Mercosul*. Conselho do Mercado Comum do Sul, 2^a cúpula de Chefes de Estado em Mendoza, Argentina.

Mercosul (1991). *Declaração e princípios do Mercosul*. Secretaria Permanente do Mercosul Social. Retirado em Maio 30, 2013 de http://www.mercosur-social.org/documentos/declaraciones/declaracion_de_principios_PORTU.pdf

Severino, Antonio Joaquim (2006). Fundamentos ético-político da educação no Brasil de hoje. In: Lima, Júlio César F. & Neves, Lúcia Maria W. (Org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV.

Vieira Abrahão, M. H. (2002). Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: Gimenez, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL.

Mercado de formação docente: constituição e funcionamento

Denise Trento Rebello de Souza¹³⁷, Flavia Medeiros Sarti¹³⁸

Resumo

Esta comunicação oral apresenta resultados de investigações empíricas e documentais realizadas no âmbito de grupo de pesquisa (Projeto Temático FAPESP) que focalizam a formação docente, especificamente no que se refere a um amplo e diversificado mercado de formação dirigido aos professores da Escola Básica. Ao elegermos esse mercado como foco de atenção, identificamos e caracterizamos alguns dos processos envolvidos em sua constituição, alguns de seus dispositivos e principais manifestações, bem como o consumo que professores realizam nesse contexto. Em franca expansão e diversificação no país desde a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, o mercado de formação docente, conforme pudemos analisar em nossas pesquisas, envolve produtos e serviços variados desde cursos e programas especiais de formação docente, até revistas, livros e outros materiais de apoio à prática docente. Em suas diferentes manifestações, tal mercado reúne instâncias diversas em torno da formação de professores, como as universidades – públicas e privadas; secretarias de educação; agências de avaliação e fomento do ensino superior, como a CAPES; organismos internacionais, como a UNESCO e o Banco Mundial; sindicatos e associações docentes, além de editoras. Nesse contexto em que interesses diversos se expressam – interesses estes por vezes inconciliáveis –, disputas acabam emergindo atraindo para a esfera da educação superior a atenção de instituições e grupos científicos (ou não) que até então haviam manifestado pouco interesse pelo campo educacional, conforme apontado por Nóvoa (1999). Esse empreendimento de vulto dirigido à formação docente ancora-se em ao menos duas vertentes discursivas. Uma que ressalta a centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas e outra que relaciona a (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente. Nossas pesquisas abordam criticamente esses discursos a partir dos estudos de Souza (2001, 2006, 2007) acerca do argumento da incompetência e sua presença no âmbito pedagógico nacional, bem como das contribuições trazidas por Azanha, 1994; Arroyo, 2003; Nóvoa, 1999, dentre outros. Realizamos algumas análises acerca do funcionamento do mercado formativo dirigido aos professores, que se encontra ancorado sobretudo em trocas simbólicas que dinamicamente constituem o campo educacional (Bourdieu, 2005). No âmbito das ações (simbólicas ou não) que oferecem respaldo ao mercado formativo docente, prosseguimos na identificação dos dispositivos (Foucault, 1994) mais específicos que buscam estimular o consumo pelos professores, além dos contornos assumidos por alguns dos principais serviços e produtos que circulam em seu interior. Atenção especial será conferida nessa exposição ao lugar que os chamados programas especiais de formação docente (voltados para a certificação de professores em serviço) ocupam nesse mercado formativo, posto que os mesmos reúnem diversos aspectos relacionados às novas configurações e aos novos modelos que, nos últimos tempos, vêm se constituindo campo da formação de professores.

¹³⁷ Faculdade de Educação - USP

¹³⁸ UNESP- Rio Claro

Um amplo e diversificado mercado de formação dirigido aos professores e demais educadores consolidou-se rapidamente nos últimos anos (Holmes Group, 1995; Nóvoa, 1999; Barroso e Canário, 1999; Maués, 2003; Sarti, 2005; Cunha e Vilarinho, 2007; Souza e Sarti, 2011). Entendemos que esse mercado de formação ancora-se em, ao menos, duas vertentes discursivas que se fazem presentes em produções de especialistas nacionais e internacionais, nos apontamentos feitos por organismos internacionais e nos textos legais. De um lado, ressalta-se a centralidade dos professores nas sociedades contemporâneas e, de outro, se estabelece uma relação direta entre (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente, conforme argumentamos a seguir.

Como faz Nóvoa, propomos que esse mercado de formação, bastante lucrativo, nutre-se da centralidade que professores e sua formação assumiram nos discursos dos especialistas, sendo disputado, inclusive, por instituições e grupos científicos que, até então, não manifestavam maiores interesses por esse campo. É nesse contexto que a formação de professores afirma-se como uma panacéia, cuja necessidade assume evidência.

Estabelece-se, então, uma disputa acerca da definição sobre onde, quando e como deve ser realizada tal formação e, sobretudo, a quem compete tal tarefa. As relações que envolvem e sustentam o mercado que, desse modo, se organiza em torno da formação docente – reunindo o próprio magistério e as instâncias que o representam, as universidades, as secretarias de educação, entre outros - assumem uma dimensão simbólica que, conforme perspectiva apontada por Bourdieu (2005), possibilita a transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional. O lugar de maior ou menor poder que é assumido por cada uma das instâncias envolvidas nessa disputa depende dos capitais específicos que as mesmas detêm. Trata-se, portanto, de um mercado onde bens simbólicos são produzidos, disputados e consumidos e onde atos econômicos são transfigurados em atos simbólicos, legitimados por aqueles que detêm capitais considerados mais valiosos no campo educacional.

Nesse campo em disputa não raro manifesta-se a presença de certa “colonização conceitual”, tomando de empréstimo a idéia formulada por John Smyth (1992, p. 286, op cit Zeichner, 2008) acerca da obrigatoriedade assumida pelo termo reflexão no âmbito dos estudos sobre formação e profissão docente. Essa colonização resulta em jargões e modismos educacionais que acabam por esvaziar o necessário debate de idéias, ao mesmo tempo que se impõem como novos produtos do mercado formativo docente, que devem ser consumidos pelos professores por meio de revistas, livros e cursos diversos para, então, se incorporarem ao seu “próprio” discurso. Ao se fazerem presentes no discurso do professor, tais jargões lhe conferem sofisticação, credibilidade e certo esoterismo. Atuam assim como bens simbólicos cuja posse possibilita aos professores alcançarem posição de maior legitimidade profissional, além do acesso a outros bens de consumo do mesmo mercado formativo (como os cursos de especialização ou mesmo em nível de mestrado). A posse desses bens simbólicos garante ao sujeito benefícios em ao menos duas esferas, interligadas. Uma, já referida, refere-se à imagem construída para o outro. Aquela que confere ao professor posição de maior legitimidade e prestígio profissional. A segunda esfera, mais subjetiva, refere-se à imagem para si. Nesse nível, a posse desses bens simbólicos alimenta no sujeito um sentimento de distinção. Distinção da massa de professores vistos como sendo mal formados, incompetentes e descompromissados consigo mesmos e com seus alunos (Souza, 2002).

A ênfase sobre a formação docente, que possibilita a existência do referido mercado, é justificada por discursos que ressaltam a centralidade que os professores assumem nas sociedades atuais, marcadas por

mudanças diversas e aceleradas (tecnológicas, sociais e econômicas), bem como por discursos que relacionam a (baixa) qualidade dos sistemas públicos de ensino à (baixa) qualidade na formação docente. Essa segunda linha argumentativa assume especial destaque no cenário educacional brasileiro, atuando como importante recurso para a sustentação do mercado nacional de formação de professores.

Explicações que vinculam os problemas enfrentados pela escola pública (tais como o baixo desempenho de seus alunos e/ou a indisciplina e a violência em seu interior) à existência de falhas na formação de seus professores vêm sendo questionadas - de diferentes maneiras e com ênfases variadas - por estudos e pesquisas desenvolvidos na área (Souza, 2001, 2007; Zeichner, 2008; Therrien, 1996; Azanha, 1994; Arroyo, 2003; Nóvoa, 1999; Perosa, 1998) dentre outros). Therrien, já em 1996 desenvolve uma pesquisa em que analisa a produção, em vários âmbitos, da representação social negativa do trabalho docente. Dedicar parte de seu trabalho à identificação, no discurso pedagógico brasileiro, das convergências sobre a questão da (baixa) qualidade de educação. Identifica inicialmente dois pontos relativos à oferta dos serviços educacionais: o primeiro refere-se à cobertura educacional, considerada suficiente para atender a demanda desde os anos 1980, mas com problemas decorrentes da forma como essa expansão se deu; o segundo refere-se à necessidade de melhoria da qualidade do atendimento oferecido. Outra linha de convergência identificada pela autora, de maior relevância para nosso trabalho, refere-se exatamente à associação entre a baixa qualidade do ensino e o trabalho do professor, especialmente envolvendo considerações sobre sua (má) qualificação profissional. Essa idéia está na raiz dos rumos das políticas educacionais implantadas no estado de São Paulo nas décadas de 1980 e 1990, e permanece nos dias atuais.

Nessa direção Souza (2006), aponta a presença e a consolidação, na literatura educacional, de uma linha de argumentação que tem destacado a baixa qualidade da formação oferecida aos professores em associação à baixa qualidade da educação escolar oferecida. Esse discurso fundamenta-se fortemente na idéia da incompetência do professor. Ela estaria na origem dos problemas crônicos da escola. Na origem do seu fracasso. Daí a necessidade de se investir fortemente e - por que não dizer quase exclusivamente - em programas e em políticas educacionais com vistas a melhorar a capacidade e competência do quadro docente, em todo o país. Afinal, a idéia de que uma boa escola se faz basicamente com bons professores faz parte do ideário educacional.

Esse discurso foi objeto da atenção de Souza (2001) em estudo em que analisa os principais programas educacionais implantados pela secretaria estadual de educação no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. Denominando-o de argumento da incompetência, a autora rastreia sua presença em três âmbitos: das políticas educacionais, da literatura educacional e das representações dos agentes escolares. Aparece a ele associada uma prática, que ganha corpo e força nos meios educacionais brasileiros (e também no das políticas públicas) a partir de meados dos anos 1980 estendendo-se aos dias atuais. A prática envolve a oferta de cursos de formação continuada a professores das redes públicas de ensino, idealizada como uma estratégia para lidar com a sua baixa qualidade. (Souza, 2007, 2002, 2001).

Em linhas gerais, o argumento da incompetência propõe que a qualidade do ensino é baixa porque a formação docente, especialmente a formação inicial, é pobre e insuficiente. Decorre daí a incompetência do professor em lidar com seus alunos, especialmente os mais pobres. Para resolver a situação propõe-se o investimento em programas de formação continuada, entendidos como recurso para sanar as deficiências da formação inicial docente. Parafrazeando Arroyo (2003), a formação docente é eleita como elemento estratégico para sanar todos os problemas escolares.

Assim, por serem politicamente convenientes e de ampla visibilidade social, inclusive por irem ao encontro das recomendações de agências internacionais de fomento, como o Banco Mundial e o BIRD, programas e cursos de formação voltados aos professores multiplicam no país nos últimos quinze anos (Bello, 2008). Um mercado que se amplia e se diversifica. Além dos serviços voltados para a formação de professores – como os programas e cursos de formação continuada e em serviço - esse mercado é formado por revistas de ampla circulação, livros, materiais de apoio à prática docente, consultorias pedagógicas, programas televisivos, sites especializados, entre outros produtos. Essas suas diferentes manifestações reúnem instâncias diversas em torno da formação docente: universidades, secretarias de educação, editoras, sistemas de ensino etc. É desse amplo e diversificado mercado que nossas pesquisas tem se ocupado.

Partimos inicialmente da hipótese de que o argumento da incompetência docente atua como dispositivo na produção e na consolidação desse mercado formativo voltado aos professores. Enquanto dispositivo, o argumento da incompetência expressa fatores – explícitos ou não – que constituem o mundo social, e que o fazem a partir do entrelaçamento de discursos, instituições, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais, leis, medidas administrativas (Foucault, 1994 [1988]). Resulta, pois, em uma estratégia para controlar os professores, que são levados a consumir produtos e serviços diversos que lhes são oferecidos, por vezes impostos.

Temos dedicado especial atenção ao funcionamento desse mercado - de dimensões econômicas e, ao mesmo tempo, simbólicas – voltado para a formação dos professores (Sene, 2011, Vilaronga, 2010; Ritter, 2011; Vasques 2012; Sarti, 2012) . Considerando as relações de dominação que, pressupõe-se, se fazem presentes nesse mercado, temos identificado os contornos assumidos pelos principais produtos que circulam no mercado de formação docente, o valor que os mesmos assumem para os diferentes agentes envolvidos e o modo como eles se impõem como sendo “necessários”, as relações que possibilitam sua produção e circulação e, também, os dispositivos específicos que buscam estimular seu consumo pelos professores. Por outro lado, admitindo também o caráter produtivo - e mesmo subversivo - do consumo que os sujeitos fazem dos produtos culturais (de Certeau, 1994 [1980]), exploramos aspectos relacionados aos modos pelos quais os produtos formativos são efetivamente apropriados pelos professores.

A elaboração e o consumo dos produtos e serviços dirigidos à formação docente são focalizados sob perspectiva apontada por Michel de Certeau (1994 [1980]), para quem o consumo cultural revela-se como um espaço de produção de sentidos. De Certeau oferece, com o seu trabalho, uma resposta original às perspectivas que enfatizam sobremaneira a disciplina, a ordem e a passividade dos sujeitos no “consumo de massa”. Nessa direção, o funcionamento do mercado formativo docente é abordado a partir das tensões que nele se instalam entre a ordem pretendida (dos discursos, das ações, das intenções etc) e os espaços de liberdade que possam, como ensina de Certeau, estar presentes no consumo dos sujeitos.

Em meio a essas tensões, destaca-se o papel assumido pela universidade no mercado de formação docente, no âmbito do qual ela desempenha funções cada vez mais centrais tendo em vista a elevação dos níveis de formação docente e a sofisticação teórica dos discursos a ela vinculados. Questionamentos acerca do lugar que a universidade ocupa nesse cenário formativo e das possíveis ambigüidades aí presentes integram as preocupações que movem as pesquisas desenvolvidas por nosso grupo. Tais ambigüidades decorrem, por exemplo, do estabelecimento de convênios com secretarias de educação para a formação em serviço de seus professores . Tais preocupações nos remetem a uma busca pela objetivação de nosso próprio lugar de produção, o que requer uma vigilância constante.

Mercado de formação docente e sua ancoragem discursiva

A formação docente seja em nível inicial ou a chamada continuada, ganha crescente importância na área da pesquisa e da política educacional, tanto no Brasil quanto no exterior, como apontam vários autores (Ludke & Boing, 2007; Gatti, 2008; Cochran-Smith, 2005; Arroyo, 2003; Souza, 2001; Mello & Rego, 2004; Nóvoa, 1999, 1992; Perosa, 1998, dentre outros). Esse tema aparece geralmente associado à preocupação com o aperfeiçoamento dos sistemas públicos de ensino, especialmente da educação básica. O tema da formação de professores e o da melhoria da qualidade de ensino compõem intimamente vinculados, já há algum tempo, tanto nas pesquisas educacionais quanto em vários programas educacionais. Ou seja, a formação de professores assumiu progressivamente, desde meados dos anos 1980, um papel central nos programas educacionais que objetivavam melhorar a qualidade do ensino.

A prática de oferecimento de cursos, geralmente curtos, conferências, seminários e palestras, foi sendo gradualmente estabelecida, especialmente em dois contextos: a) como estratégia para implementar novos programas educacionais; b) como estratégia para a formação continuada de professores. Estas estratégias têm como objetivo central melhorar a competência profissional dos (das) professores (as), tomando como pressuposto a inadequação ou insuficiência da formação inicial. Esta tornou-se uma prática sistemática desenvolvida pelas Secretarias de Educação enquanto estratégia básica de melhorar a qualidade do ensino e lidar com o fracasso da educação pública.

A preocupação com a competência dos profissionais da educação bem como a centralidade atribuída a seu papel na resolução do fracasso escolar, reafirmada a cada novo programa ou política educacional nas últimas décadas, não é recente nem original, apesar de comparecer com novos contornos em trabalhos sobre as chamadas competências e habilidades docentes (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2001; Campos, 2004, 2002). Historicamente, a utilização do conceito de competência no campo educacional, particularmente 'competência técnica', recebeu impulso a partir da publicação, em 1982, do trabalho "Magistério de 1o Grau: da competência técnica ao compromisso político" de autoria de Guiomar Namó de Mello. A análise então desenvolvida suscitou um debate intenso nos meios acadêmicos envolvendo dois conceitos relacionados ao ofício do professor e à maneira pela qual esse grupo era (e de certa forma ainda é) visto pela academia, pela mídia e por si mesmo: competência técnica e compromisso político. Seu trabalho inspirou a realização de outros que, no conjunto, mesmo que não intencionalmente, contribuíram para se construir uma visão essencialmente negativa sobre os professores. Mais do que negativa, uma visão homogênea sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados. É a fase de auge do discurso da incompetência técnica do professor e da idéia simplista, levada adiante, nos anos seguintes, pelo discurso acadêmico hegemônico e pelas políticas educacionais, de que "se temos uma escola de baixa qualidade é porque os professores são incompetentes". Essa linha de argumentação apontava a saída para superar o fracasso escolar e assim melhorar a qualidade da escola pública: oferecer cursos de formação continuada aos professores com vistas a sanar suas deficiências de formação inicial.

O argumento da incompetência assume diferentes versões, de acordo com o contexto no qual aparece: tende a ser mais sofisticado na versão que comparece na literatura educacional e um tanto simplista na versão que assume nos documentos das políticas educacionais. Da forma como foi apropriado pelas políticas educacionais e sua respectiva ação de formação em serviço, trouxe para o foco de atenção mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional. Aqueles que definem as políticas educacionais

e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as idéias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas.

O conceito de competência ganhou popularidade, tanto nos meios acadêmicos quanto em todos os níveis do sistema escolar, à medida que as explicações do fracasso escolar das crianças das classes populares começaram a mudar de foco: dos alunos e suas famílias para a instituição escola. À medida que as explicações tradicionais baseadas na Teoria da Carência Cultural começaram a ser criticadas, a escola, o professor e sua prática pedagógica entraram novamente em cena, ganhando maior visibilidade, especialmente o professor.

A centralidade e visibilidade da prática docente, que caracteriza boa parte da pesquisa educacional nos últimos vinte anos têm colocado em evidência mais os professores enquanto grupo profissional e menos as escolas, enquanto locus no qual a prática docente adquire materialidade. Nóvoa (1999), em trabalho presente nesta coletânea, nos brinda com considerações particularmente interessantes e lúcidas sobre as razões e conseqüências da centralidade atribuída aos professores nos discursos contemporâneos. Nesse trabalho fica clara, por exemplo, a ambigüidade nas propostas e práticas de formação de professores decorrente dos efeitos da simultaneidade de dois discursos: aquele que advoga o lugar de destaque dos professores na promoção do exercício pleno da cidadania e a descrença em sua capacidade de ocupar a contento esse papel, em função de sua formação precária (p. 13 e 14). Há razões para se suspeitar que o argumento da incompetência permanece fundido a outros discursos, resultando em “ambigüidades permanentes”.

No discurso educacional mais recente, o argumento da incompetência oferece sustentação para dois movimentos complementares que, em níveis distintos, coincidem ao apontarem para a “fabricação do professor profissional” (Popkewitz e Nóvoa, 2001), capaz de implementar as mudanças pedagógicas vistas como responsáveis pelo resgate da qualidade da escola pública. Em um primeiro nível, mais amplo, encontram-se discursos que ressaltam a necessidade de elevação do status social do magistério, especialmente por meio de uma maior qualificação dos professores, que assim poderiam assumir práticas mais “racionais” e legítimas, já que fundamentadas em saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores geralmente associados a uma cultura de tipo acadêmica (Bourdoncle, 2000). Tal perspectiva aponta para a solução da incompetência do magistério, enquanto grupo ocupacional que, reconhecido socialmente como uma profissão (melhor) estabelecida, poderia enfrentar com maior eficiência os desafios impostos à educação pública. Trata-se de uma “dimensão coletiva” do movimento de profissionalização dos professores que incide, entre outros aspectos, sobre o tempo considerado necessário de formação docente institucionalizada, sobre o estatuto epistemológico dos saberes pedagógicos, sobre a organização da carreira do magistério etc.

Trata-se de um movimento que inclui a instauração do “modelo da competência” no magistério. Estratégia que, como antes mencionado, faz-se presente nas políticas públicas da área há, 30 anos. De acordo com Dubar (1998), tal modelo emerge nos anos 1980 na área empresarial, como uma alternativa para as práticas de gestão, resultando da combinação de cinco elementos: novas normas de recrutamento (que privilegiam o nível de certificação formal); valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado

dos sujeitos; formação contínua criada pela própria empresa (como um dispositivo da mobilização dos sujeitos em prol da empresa); multiplicação de fórmulas de individualização dos salários, como os abonos; bem como novos critérios de avaliação que valorizam “competências de terceira dimensão” (CNAM, 1991, apud Dubar), ou seja, qualidades pessoais e relacionais, tais como a responsabilidade, a autonomia, o trabalho em equipe etc.

A exigência de “competências de terceira dimensão” no exercício da docência é o que, no âmbito dos discursos em torno da profissionalização do magistério, oferece sustentação a um movimento paralelo ao primeiro, que incide com veemência sobre o professor individual, reclamando seu engajamento pessoal na (re)qualificação da escola pública. Nesse nível do discurso, a profissionalização do magistério tende a ser assumida como fato (consumado, desvinculado do movimento histórico e social que a integra), cabendo a cada professor reestruturar sua identidade, transformar a si mesmo – o mais rapidamente possível - como forma de escapar da incompetência que ronda seus pensamentos e ações – tomadas sempre por ultrapassadas - relacionadas ao ensino. Trata-se de uma tentativa de reinventar os professores (Bueno, 2007), de quem se requer um perfil condizente com “uma nova maneira de ser e pensar o mundo” (p.7). Sob tal perspectiva, espera-se que os professores sejam

(...) no plano pessoal, receptivos à diversidade, abertos à inovações, sensíveis às dificuldades dos alunos e comprometidos com seu êxito; no plano intelectual, portadores de uma sólida formação científica e cultural, domínio da língua materna e das novas tecnologias; no plano profissional, capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com vários outros conhecimentos e, ainda, trabalhar em equipe e assumir a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso faz-se mister que, no plano cognitivo, sejam capazes de aprender a aprender, de saber fazer e refletir sobre o que fazem. (Bueno, 2007, p.7)

Seguindo por esse caminho, os discursos mais atuais sobre a docência procuram normalizar as disposições dos professores – reinventando-os - justamente por meio do incentivo de posturas docentes mais autônomas e reflexivas (competências de terceira dimensão). O novo professor deve ser, portanto, mais flexível e sensível às mudanças e deve, sobretudo, atuar com maior autonomia e responsabilidade na busca de soluções para os problemas que atingem a escola. Baseando-se no conceito foucaultiano de governamentalidade, Popkewitz adverte que essas estratégias de mudanças no programa e nos discursos educacionais “governam à distância, através da arte do auto-exame” (1998, p.104), pretendendo que os professores construam sua identidade profissional por meio da cooperação e da iniciativa individual, que os possibilitaria assumir maiores responsabilidades locais na implementação de mudanças, em sintonia com os objetivos do Estado.

Nas palavras de Margerite Altet (2001), o professor profissional revela-se como

(...) uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimados pela Universidade, ou de conhecimentos explicitados oriundos da prática. (p. 25, grifos nossos)

A seleção daqueles que coadunam com o perfil desse professor profissional, mais reflexivo e autônomo, orienta algumas ações por parte dos governos atuais. O caso das avaliações dos professores ACT (admitidos em caráter temporário) do estado de São Paulo é um bom exemplo. Realizadas ao final de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as avaliações desse grupo de professores obteve grande repercussão na mídia, especialmente em função dos resultados negativos obtidos por parte dos

professores. Sem entrar no mérito da qualidade ou adequação das provas, ou ainda na questão da existência desse corpo docente permanentemente admitido em caráter temporário, estas ações, bem como a repercussão obtida na mídia, expressam bem a centralidade dos professores – não das escolas! – no âmbito das propostas de governo. São ações e discursos (no caso da mídia) – ao mesmo tempo produtores e produtos – que reforçam ambigüidades e ambivalências sobre o lugar de destaque atribuído aos professores nas sociedades contemporâneas e na promoção da cidadania e a impossibilidade de sua consecução, dada a precariedade de sua formação.

Algumas considerações

A tarefa de identificar padrões de competências que devem ser desenvolvidas pelos professores tem sido assumida por grupos ligados a organizações de diferentes países. Também no Brasil a noção de competência vem sendo considerada cada vez mais central para a elaboração de propostas relacionadas ao magistério (Campos, 2002, 2004, dentre outros). Nesse sentido, o Parecer CNE 9/2001, que estabelece as diretrizes para a formação dos professores para a educação básica, ressalta que “a concepção de competência é nuclear” (p.29) na formação docente, posto que se pretende que o professor revele uma maior “compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade” (CNE, 2001, p. 29).

A preparação desse novo professor – autônomo, responsável, cooperativo, reflexivo – tem assumido lugar de destaque no mercado formativo docente. Produtos e serviços diversos dirigem-se à “fabricação” de um novo professor e de uma nova versão do magistério, profissional e pautada pelo já referido modelo da competência. Nesse sentido, parece possível afirmar que o magistério e os sujeitos que nele atuam são vistos no interior desse mercado sob uma dupla perspectiva: enquanto consumidores da formação inicial e continuada, das publicações diversas, de discursos e materiais pedagógicos, mas também enquanto produtos, que se quer reciclar, reinventar totalmente.

Enquanto consumidores no mercado da formação docente, espera-se que os professores assumam responsabilidade por sua própria aprendizagem ao longo de toda a vida profissional. Devem identificar suas necessidades formativas frente às demandas da docência (crescentes, mutantes) e saber escolher, diante do amplo leque de ofertas formativas, aquelas que lhes são mais pertinentes ao mesmo tempo que viáveis. Um buffet self service de cursos de curta duração e oficinas, que lhes possibilitem entrar em contato com outras (novas) ideias para o ensino; um menu à la carte de especializações e títulos acadêmicos de durações e formatos bastante variáveis; ou o prosaico e econômico menu executivo que integra o pacote dos chamados ‘sistemas de ensino’. São várias as possibilidades para que os professores mantenham-se atualizados profissionalmente, o que significa estar “adaptados a condições de trabalho em evolução” (Perrenoud, 2000, p. 156), mas também, estar em dia com o referencial discursivo da área, que lhes permita, em um movimento retroativo, aprimorar seu consumo, tornando-o mais ‘consciente’ e eficiente. Como retorno de seus investimentos no mercado formativo, o professor espera alcançar uma profissionalidade que lhe renda dividendos a serem reinvestidos nesse mesmo mercado. Ou que lhes

coloque em situação menos desvantajosa no campo educacional, junto aos seus colegas já estabelecidos na profissão docente (Sene, 2011).

O professor profissional configura-se, assim, como o principal produto do mercado da formação docente; um produto que alcança nesse mercado um alto valor de troca, incitando investimentos e disputas. Mas seu valor não é o mesmo em outros setores do mercado educativo. Contrariamente ao que se pode esperar, a organização das redes de ensino e das escolas parece muitas vezes alheia à figura do professor profissional e a realidade discursiva em torno da profissionalização do magistério coexiste com a precarização dos vínculos trabalhistas de muitos professores; como o recrudescimento do controle do trabalho docente, por exemplo, pela implementação de currículos e materiais didáticos altamente padronizados (Catanzaro, 2012); com o fortalecimento da formação em serviço como forma de 'ajustamento' dos professores a padrões gerais pré-estabelecidos estabelecidos.

Conforme temos acompanhado nas pesquisas realizadas no âmbito de nossos grupos, bem como nos estágios sob nossa orientação, os produtos deste mercado, incluindo aí próprio professor profissional, movimentam a vida cotidiana das escolas trazendo, simultaneamente esperança e descrença na comunidade docente. Esperança porque sem dúvida, uma escola de qualidade se faz, também, com qualidade profissional. De formação profissional. Descrença porque permanece a disputa acerca de quem poderia mais bem realizar essa tarefa.

Referências

- ALTET, Margerite. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PASQUAY, L. PERRENOUD, Ph., ALTET, M., CHARLIER, E. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Grumam, 2ª ed. rev, Porto Alegre: Artmed, 2001
- CAMPOS, R. F.(2002). Construindo o professor competente. In: 25 Reunião Anual da ANPED, Caxambu - MG. Anais da 25 Reunião Anual da ANPED (CD-ROM), 2002. v. Único. p. 1-18.
- CAMPOS, R.F. (2004). Formação por competências e a reforma da formação de professores. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 5, n.8, p. 1-13.
- CHARLIER, E.(2001). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Grumam, 2ª ed. rev, Porto Alegre: Artmed.
- ARROYO, M. G. (2003). Reinventar e formar o profissional da educação básica. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p. 7-32.
- AZANHA, J. M. P.(1994). Comentários sobre a Formação de professores em São Paulo. IN: Formação de Professores. São Paulo, UNESP.
- BARROSO, J E CANÁRIO, R. (1999)Centros de Formação das Associações de Escola. Das experiências às realidades. Lisboa: IIE.
- BELLO, I.M. (2008). Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério brasileiro. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- BOURDIEU, P. (2005). Razões Práticas. Sobre a teoria da ação. 7ª Ed., Campinas: Papirus.
- BOURDONCLE, R. (2000) Professionnalisation, formes et dispositifs. In: Recherche et Formation, n. 35, p. 117-132.
- BUENO, B. O. (2007). É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso espacial de formação de professores. In: SOUZA, E.C. , ABRÃO, M.H. (orgs) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRG/UFBA, v.1, p. 219-238.
- COCHRAN-SMITH, M. (2005). The new teacher education: for better or for worse? Educational Researcher, Vol. 34, No. 7, pp. 3-17.
- CUNHA, M., VILARINHO, L.(2007). Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudos expressos em produções acadêmicas. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 88, n. 218.
- De CERTEAU, M. (1994) A invenção do cotidiano: artes de fazer, trad. Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].
- DUBAR, C. (1998). A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. Educação Sociedade, Set , vol.19, no.64, p.87-103.
- FOUCAULT, M. (1994) Dits et Ecrits III: 1976 – 1979. Paris: Gallimard, 1994.
- GATTI, B. (2008).Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr.
- MAUÉS, O. C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa, Mar 2003, no.118, p.89-118.
- HOLMES GROUP, (1995). Tomorrow’s Schools of Education. East Lansing, MI: The Holmes Group.
- MELLO, G. N.; REGO, T. C. (2004). Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. IN: Fundação Victor Civita. O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades. São Paulo: Fundação Victor Civita.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, no 1., p.11-20.
- _____. (1992). A formação de professores e a profissão docente. IN: _____(coord) Os professores e a sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, p. 15-33.
- PEROSA, G. (1998). Formação docente e fracasso escolar: um estudo sobre a oferta de cursos de capacitação (1983-1994). São Paulo, Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- POPKEWITZ, T. S. (1998). Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu, Petrópolis, Vozes.
- POPKEWITZ, T. NOVOA, A. (2001). La fabrication de l’enseignant professionnel: la raison du savoir. In: Recherche et Formation. n. 38, p. 5-13.

SARTI, F. M. (1999). Os estudos sobre formação docente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Contexto e Educação, no 53, ano 14, Ijuí, UNIJUÍ.

SARTI, F. M. (2005) Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais, São Paulo: FEUSP, 2005, tese de doutorado.

SOUZA, D. T. R. (2007) O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: Schwartz, C., Carvalho, J.M., Simões, R.H., Araújo, V.C.. (Org.). Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação. 1 ed. Vitória: EDUFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, v. 1, p. 45-56.

_____. (2006) Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da competência. Educação e Pesquisa, v. 32, p. 477-492.

_____. (2001) Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil. Londres, Tese de doutorado- PhD. Instituto de Educação, Universidade de Londres..

TERRIEN, A. T. (1996). Trabalho Docente - uma incursão no imaginário social brasileiro. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ZEICHNER, K. (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554.

Modos de narrar a vida: cinema e narrativas (auto)biográficas na formação docente

Simone Santos de Oliveira¹³⁹

Resumo

O cinema não é apenas uma arte de entretenimento que narra vidas, a partir de uma linguagem em movimento, mas um dispositivo (auto)formativo e de aprendizagens porque nos deixa ser afetados, envolvidos e tocados pela narrativa fílmica. Esta arte/linguagem tem a capacidade de nos transportar para outro tempo e espaço geográfico, ao exaltar os nossos pensamentos, aflorando lembranças do passado para pensarmos e analisarmos o presente e projetarmos o futuro. O cinema vem encantando, há mais de um século, milhares de pessoas espalhadas pelo mundo todo porque a narrativa cinematográfica enriquece o nosso olhar sobre nossas próprias histórias de vida, ao buscar retratar na tela, expressões do cotidiano da realidade das pessoas. Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado que versou sobre as representações da escola e da docência retratadas em cinco obras cinematográficas, contemplando uma discussão a partir das narrativas (auto)biográficas, formação e profissão docente, numa perspectiva de compreender a escolha profissional dos estudantes/professores em processo de formação inicial em Licenciatura em Geografia e em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI-Serrinha, no semiárido do Estado da Bahia/Brasil, a partir do trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Extensão "Linguagem Cinematográfica e Formação Docente: História de Vida, Memórias e Narrativas (auto)biográficas". Nesta mesma pesquisa foram discutidas temáticas que envolviam as estratégias de ensino, a identidade docente, as dificuldades e os conflitos na docência, as escolas localizadas nos espaços rurais, a multisseriação, o papel social do professor, a aprendizagem significativa, a influência do professor nas nossas escolhas profissionais, dentre outras questões pertinentes à formação e atuação docente. Durante a pesquisa de mestrado, foram selecionados, exibidos e discutidos os filmes: "Escritores da liberdade, Nenhum a Menos, A Língua das Mariposas, Entre os Muros da Escola e Adorável Professor". Deste modo, este texto fundamenta-se no método (auto)biográfico na perspectiva de compreender a escolha da docência como campo profissional sendo evidenciado, ao final da pesquisa, que elas decorrem das nossas trajetórias de vida e formação, sobretudo pela influência do(s) outro(s) nas nossas vidas, tendo a figura do professor um importante papel na condução dessas escolhas. Ficou evidenciado também que os caminhos que percorremos no âmbito profissional, e também pessoal, são decorrentes de outras trajetórias de vida, formação e profissão narradas por outros sujeitos e que o cinema permite, aos professores em formação, a descoberta de si e da sua capacidade de ser, pensar, sentir e agir na direção de ressignificar a prática pedagógica e dar outro sentido à profissão docente.

Palavras-chave: Cinema – Trajetórias de Vida e Narrativas (auto)biográficas – Formação docente

Narrando cenas introdutórias

¹³⁹ UNEB/PPGEduC/GRAFHO, ssoliveira_valentec3@yahoo.com.br

Há diversos modos de narrar a vida. O cinema e as narrativas (auto)biográficas se constituem como dois modelos destas diferentes maneiras de descrever as experiências vividas pelos sujeitos nas suas relações, ao longo de sua trajetória histórica, bem como nos seus processos de formação docente.

O cinema não é apenas uma arte de entretenimento que narra vidas, a partir de uma linguagem em movimento, mas um poderoso dispositivo (auto)formativo e de aprendizagens porque nos afeta, nos envolve e nos toca através das imagens e das histórias narradas, pois esta arte/linguagem vem nos encantando há mais de um século porque a narrativa cinematográfica enriquece o nosso olhar sobre as nossas próprias histórias de vida, ao buscar retratar na tela as expressões do cotidiano da realidade das pessoas, transportando-nos para outro tempo e um outro espaço geográfico, ao exaltar os nossos pensamentos e aflorar lembranças que marcaram o nosso passado e, ao rememorar-las, analisamos e ressignificamos as atitudes, as ações e as histórias vividas para pensarmos o presente e projetarmos o futuro.

As narrativas (auto)biográficas orais ou impressas, em forma de relatos ou de memoriais, se constituem também como um outro modo de narrar a vida, num processo de desvelamento da pessoa que narra, numa ação de despir-se, revelando-se quem é, a partir das experiências vividas no contexto de uma trajetória de vida ou parte dela. Este modo de narrar a vida é muito antigo se pensarmos nas *Confissões* de Santo Agostinho, quando ele registrou momentos de sua vida desde a concepção até a sua relação com Deus no início da Era Cristã. Para alguns estudiosos, as escritas de Santo Agostinho se constituem como “[...] o paradigma de toda a história autobiográfica” (Arfuch, 2010, p. 41), pois:

Quando recordamos, estamos confeccionando representações de nós próprios para nós mesmos e para que os que nos rodeiam. Acabamos sendo o que lembramos e, se pudéssemos estudar os modos pelos quais nos lembramos, os modos pelos quais ordenamos e estruturamos nossas ideias, os modos como transmitimos nossas memórias, descobriríamos que existe uma história dessas maneiras de proceder, observaríamos as memórias no movimento da história. (Nunes, 2003, p. 136)

E, foi nesta perspectiva de estruturação de ideias, memórias e do conhecimento de si (Souza, 2004; 2006), a partir das lembranças trazidas pelo cinema e pelas narrativas (auto)biográficas, que temos utilizado esses dispositivos (auto)formativos no contexto da formação de professores de Geografia e de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Brasil, pois:

A experiência nos mostra que, a partir da memória autobiográfica nas histórias narradas, e muitas vezes escritas, podemos, usando a linguagem, refletir, compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhes um sentido-significado. Essa história, que é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para nosso ser-estar no mundo (Brandão, 2008, p. 15).

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de mestrado¹⁴⁰ que versou sobre as representações da escola e da docência retratadas em cinco obras cinematográficas, contemplando uma discussão a partir das narrativas (auto)biográficas, formação e profissão docente, numa perspectiva de compreender a escolha

¹⁴⁰ A dissertação de mestrado intitulada “Desenhos da escola e da docência nas obras cinematográficas” foi defendida em julho de 2011. A pesquisa estava vinculada ao Programa de Pós-graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS, Bahia, Brasil e caracterizou-se como uma pesquisa-ação, realizada no âmbito do curso de extensão universitária intitulada “Linguagem Cinematográfica e Formação Docente: História de Vida, Memórias e Narrativas (auto)biográficas”, cujas atividades e discussões sobre a representação da escola e da docência se concentraram entre os anos de 2010 e 2011, no Departamento de Educação-DEDC do Campus XI da Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Serrinha, Bahia, Brasil, onde desenvolvo as minhas atividades como professora formadora desde o ano de 2009.

profissional dos estudantes/professores em processo de formação inicial em Licenciatura em Geografia e em Pedagogia da UNEB, Campus XI-Serrinha, no semiárido do Estado da Bahia/Brasil, a partir do trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto de Extensão "Linguagem Cinematográfica e Formação Docente: História de Vida, Memórias e Narrativas (auto)biográficas"¹⁴¹". Nesta mesma pesquisa foram discutidas temáticas que envolviam as estratégias de ensino, a identidade docente, as dificuldades e os conflitos na docência, as escolas localizadas nos espaços rurais, a multisseriação, o papel social do professor, a aprendizagem significativa, a influência do professor nas nossas escolhas profissionais, dentre outras questões pertinentes à formação e atuação docente, a partir da exibição, discussão e análise dos filmes *Escritores da liberdade* (Lagravenese, 2007), *Entre os Muros da Escola* (Cantet, 2007), *Nenhum a Menos* (Zhang, 1999), *A Língua das Mariposas* (Cuerda, 1999) e *Adorável Professor* (Herek, 1995).

As lições que ficam com “Escritores da Liberdade”

O filme *Escritores da Liberdade* (Lagravenese, 2007) é uma obra baseada na história real de uma professora novata que é contratada para lecionar Língua Inglesa e Literatura para uma turma de jovens com diversidades étnico-culturais, reféns de gangues e que cometeram pequenos delitos na adolescência. No decorrer da história fílmica, no decurso do devir profissional, a professora percebe a necessidade de modificar a sua metodologia de ensino de modo a estimular o interesse e a participação dos alunos em suas aulas, tentando instigar os estudantes para a aprendizagem e para o respeito mútuo, tendo em vista uma melhor aceitação de si e do outro no convívio escolar. Para tanto, observa atentamente o entorno da escola e de sua turma e cria estratégias para amenizar o difícil convívio entre os discentes, promovendo atividades escolares diferentes com a inserção da música nas suas aulas, saídas de campo, visitas a museus, momentos de entrevista com uma pessoa que sofreu os horrores de uma guerra para que os alunos pudessem compreender o contexto social em que viviam e a necessidade de repensarem práticas de convívio pacificadoras, sobretudo no que diz respeito às diferenças socioculturais. Além disso, a personagem que protagoniza a professora desta classe solicitou a escrita de um diário reflexivo sobre as suas vidas, os seus momentos cotidianos, tentando promover a livre produção textual na turma, tendo em vista conhecê-los melhor e amenizar a falta de interesse dos alunos nas aulas. E, para sua surpresa, a escrita do diário foi aceita pela turma, possibilitando a professora o conhecimento da vida pessoal de seus alunos, suas fragilidades e a não perspectiva dos mesmos no que concerne às melhorias de suas vivências, sensibilizando a professora a pensar em estratégias para levá-los a realizarem mudanças em suas vidas, a partir do respeito, da ética e do interesse com os estudos.

Esta película fílmica nos ensina muito, sobretudo nos convoca a pensar sobre a função social do professor. E, ao discutir as questões que envolvem a formação e atuação docente a partir da reflexão desta obra cinematográfica, o graduando Isaias, assim colocou sobre as funções técnicas e pedagógicas do professor:

[...] a dimensão pedagógica nos é dada, enfim, pela busca da construção da função social. Essa função resgata o sentido do aprender e do ensinar, à medida que o conteúdo não fica reduzido à simples transmissão de informações e assimilação de habilidades e conhecimentos, mas que leva a uma elaboração própria, capaz

¹⁴¹ Projeto coordenado pela professora Jussara Fraga Portugal, cujo objetivo era contribuir com a formação de educadores, no sentido de articular essa formação às suas história de vida, a partir da linguagem cinematográfica relacionada à discussão sobre histórias de vida, memórias e narrativas (auto)biográficas nos processos formativos iniciais de professores de Geografia e de Pedagogia no Campus XI da UNEB.

de referenciar a atuação profissional, independentemente das demandas, tornando o sujeito capaz de encará-las com criatividade. (Isaias – Relato na Análise Fílmica, 2010)

Ainda sobre a dimensão social do ser professor e as impressões que ficaram com o filme *Escritores da Liberdade* (Lagravenese, 2007), Camila, graduanda em Licenciatura em Geografia, relatou que se recordou de um professor que marcou significativamente a sua vida, afirmando que lembrou “[...] *de um professor muito determinado que não desistiu de me ajudar a ingressar na universidade e como a professora Erin no filme, me ensinou a ter coragem e ir a luta!*”. Já outra aluna assegurou que o filme a fez reviver lembranças escolares, o convívio com os colegas de classe, ao dizer que esta película fílmica a fez [...] *lembrar de muitas coisas, como os apelidos colocados em alguns colegas de sala de aula [...]*” (Érica – Relato na Análise Fílmica, 2011).

Esses excertos narrativos evidenciam que a linguagem cinematográfica é provocativa e nos remete a reviver o passado para pensarmos o presente e planejarmos o futuro. Deste modo, a película fílmica *Escritores da Liberdade* (Lagravenese, 2007) nos convoca a refletir sobre as habilidades e competências necessárias à formação de um sujeito e do profissional em educação, sobretudo nos leva a perceber que há inúmeros desafios pessoais e profissionais que envolvem o ser professor neste novo contexto da contemporaneidade que requer profissionais cada vez mais qualificados para atender as necessidades impostas pela sociedade.

Cruzando histórias “Entre os Muros da Escola”

Entre os Muros da Escola (Cantet, 2007) narra uma história que se passa na interior de uma escola, sobretudo de uma sala de aula, a qual integra um grupo de alunos adolescentes pluriculturais e o professor François Bégaudeau, no papel de professor de Francês e Literatura. A intenção do diretor desta obra cinematográfica é retratar a dinâmica que envolve o espaço escolar, a indisciplina, a pluralidade cultural dos sujeitos inseridos na escola, as realidades cotidianas deste espaço educativo, muitas vezes marcadas por conflitos entre os próprios discentes, entre discentes e docentes e entre os docentes, por causa de questões metodológicas que envolvem as práticas nas salas de aula e o convívio escolar.

Ao contrário dos filmes americanos, esta obra francesa retrata a imagem da pessoa do professor, com suas limitações, impaciência e intolerância a determinadas situações, sobretudo no que concerne às adversidades socioculturais de seus alunos, ensinando-nos que o professor é, acima de tudo, uma pessoa que possui também suas limitações.

Sobre as lembranças que afloraram a partir desta exibição fílmica, José Hamilton, professor em formação inicial em Geografia, sinaliza que este filme o fez “[...] *recordar da escola primária [...]. Foi nesse período que tive os maiores conflitos com alguns professores e desentendimentos com alguns colegas. As discussões e os atritos mostrados no filme entre professor e aluno me fez recordar de alguns momentos semelhantes que passei durante esse período escolar*”. Este fragmento narrativo deixa evidente que a sala de aula e a escola são uma grande caixa de surpresas, tanto para os discentes como para os docentes, levando-nos a perceber o quanto é difícil uma convivência pacífica entre esses sujeitos.

Ao selecionar este filme para exibição, senti que a obra poderia chocar os estudantes, pois muitos momentos desta película são fortes, sobretudo quando analisamo-lo sob o ponto de vista da escolha da

profissão, uma vez que pode causar impressões negativas sobre o trabalho e o exercício da docência para um grupo de estudantes em processo de formação inicial que não tem ainda bem definida a escolha da profissão docente, como foi sinalizado no excerto narrativo da estudante Ayane, ao ser questionada sobre as impressões que ficaram dos filmes assistidos e se as cenas exibidas a ajudaram a confirmar a escolha da profissão docente. Assim ela respondeu:

[...] nunca quis ser uma professora. Não quero ser docente e nem consigo me imaginar na sala de aula exercendo essa profissão. Porém, em algum momento da minha vida eu posso atuar como docente, já que nessa vida nada é impossível [...]. Quando escolhi o curso de Licenciatura em Geografia, tinha consciência que era para lecionar, mas antes de escolher este curso, quando ainda estava no Ensino Fundamental II, dizia a todos que ia estudar Educação Física na universidade para poder trabalhar numa academia de ginástica (Ayane – Relato na análise fílmica, 2011).

Este excerto narrativo de Ayane deixa claro que a opção pelo curso de Licenciatura em Geografia não foi feito mediante o desejo de ser professora e me faz lembrar da minha adolescência, do período de conclusão da educação básica e do vestibular, sobretudo no período da escolha da profissão a seguir, pois venho de uma família pobre, como a de muitos dos estudantes com os quais me deparo na UNEB e quando tive que escolher o curso de graduação para prestar vestibular, não pensei inicialmente em fazer Licenciatura, pois queria ser dentista, ter condições financeiras para garantir um futuro melhor para mim, meus pais e irmãos, aos quais sempre fiz mais do que o papel filha e irmã, embora a profissão do magistério estivesse presente sempre nas minhas brincadeiras de criança. Tornar-me professora, a princípio, a nível médio, foi uma opção influenciada pela minha mãe que dizia que eu precisava de uma profissão para garantir emprego. Essas lembranças ficam ainda mais vivas quando me deparo com as escritas de Arroyo (2009, p. 125), quando coloca que o exercício do magistério, sobretudo do “[...] primário, básico foi se configurando na medida exata da configuração dos setores populares. Esta é uma das marcas. Em nossa história de pouco mais de um século de consolidação da Instrução pública a maioria das professoras e professores têm como origem os setores populares e as camadas médias baixas”.

Resgatar esses eventos de minha memória, principalmente as trajetórias iniciais da docência, me fez perceber que ser professora é muito mais do que dar aulas e aprendi no devir profissional que, na medida em que eu ensino vou rompendo com os medos e tecendo um papel de aprendiz que se entrecruza com a de pesquisadora, na interação com os alunos, conhecendo a dinâmica de suas existências e de suas vivências cotidianas, vou aprendendo sobre mim mesma, sobre os outros e sobre o meio em que vivo. Deste modo, é “No entrecruzamento de nossas aprendizagens, a escola exerce um papel singular, visto que neste espaço ‘convivemos’ e internalizamos papéis sociais apreendidos no cotidiano familiar” (Souza, 2004, p. 78).

De fato, foram nas interações com os meus alunos que me tornei também pesquisadora de mim mesma, tornando-me aprendiz da profissão docente, sobretudo no espaço de ensino superior, na condição de professora formadora, pois “O ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes actores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem. A interação pedagógica do professor é influenciada pelo modo como pensa e como age nas diversas facetas da sua vida” (Nóvoa, 1995, p. 66).

É no entrecruzamento entre as narrativas de vida-formação-profissão, na ampliação das leituras sobre a profissão docente e nas reflexões da linguagem fílmica que se faz necessário pensarmos sobre como nos constituímos professores e qual a função social que a nossa profissão tem para percebemos o que tem dentro dos “muros da escola”. Com certeza tem muitas subjetividades! Há cotidianos, memórias e identidades!

As vidas narradas a partir de “Nenhum a Menos”

O Filme *Nenhum a Menos* (Zhang, 1999) retrata as precárias condições de uma escola de ensino fundamental situada numa localidade na zona rural chinesa. Esta narrativa fílmica é iniciada com a apresentação de uma garota de treze anos, ainda estudante, de uma localidade vizinha, indicada pelo prefeito para substituir o professor da turma que necessitava se ausentar para visitar a sua mãe que se encontra doente. Mesmo insatisfeito e desconfiado, o professor foi obrigado a acatar a sugestão do prefeito e delega à professora substituta a única tarefa de transcrever um capítulo de um determinado livro por dia no quadro negro, fazendo os estudantes copiarem estes textos diariamente, tendo como único recurso disponível para a execução de tal tarefa, além do livro texto e do quadro negro, as vinte e seis unidades de giz branco.

Após a exibição desta película fílmica, muitos professores de Geografia em formação, se identificaram com a história, pois esta obra cinematográfica retrata uma realidade chinesa que muito se assemelha à brasileira, enfocando a precariedade das condições físicas e materiais, sobretudo o desafio imposto pelas classes multisseriadas e o trabalho docente neste contexto rural, pois no meio rural brasileiro, em muitas escolas, a organização escolar não é seriada.

Ao narrar sobre suas lembranças escolares, José Antônio aborda que a escola onde estudava na zona rural reunia muitos estudantes de idades diferentes, inclusive ele e sua irmã mais velha eram acolhidos na mesma classe, localizada na casa da professora, na Fazenda Trocado, no município de Serrinha-BA, Brasil. Esta lembrança deste estudante reafirma que o cinema reproduz fatos existentes na vida cotidiana, aproximando a arte à vida, ao representar a escola e a docência nos espaços educativos rurais.

Ao revisitarem os baús de memórias, Edilson e Gení abordam as dificuldades existentes na escola localizada no espaço rural. Assim eles lembram:

[...] nasci no Povoado de Pedra Solta, no município de Araci e lá não existia a presença da escola. Na época da infância de minha mãe as coisas eram ainda mais difíceis, pois só foi para a escola quando já era adulta para cursar as séries iniciais do ensino fundamental, chegando somente até a 3ª série. Meu pai conseguiu ir um pouco mais longe e estudou até a 5ª série. Quando eles nos contam as suas histórias, as dificuldades que passaram, sobretudo no que se refere ao estudo é aí que percebemos o quanto era difícil ter acesso à escola, aos estudos. [...] Quando fui à escola, eu já lia algumas palavras e isso deixou a professora surpresa. Na série seguinte, no ano de 1978, eu não achei tão fácil, pois o ABC na escola rural não me preparou para a realidade da escola da cidade. (Edilson – Relato na análise fílmica, 2011).

No período em que estudava as séries iniciais, isto é, na zona rural, para manter os filhos nas escolas, era muito difícil para os nossos pais e muitas crianças iam para as escolas somente para ter uma refeição. [...] Recordo que nas escolas onde estudei, sempre faltava material, os salários dos funcionários atrasavam muito, mas eles sempre estavam ali presentes, sobretudo os professores. Estes sempre nos falavam de suas

experiências, das dificuldades enfrentadas para chegar onde eles chegaram e principalmente do prazer de ser um professor comprometido com a construção do saber. Não posso esquecer das brincadeiras, dos aromas e da discriminação que sofria quando fui estudar na cidade, quando falava que vinha da zona rural (Gení – Relato na análise fílmica, 2011).

Essas dificuldades apontadas por Edílson e Gení são retratadas em alguns trabalhos de pesquisadores que investigam a educação nos ambientes rurais e colocam que a maioria das escolas localizadas neste espaço foram criadas a partir de reivindicações das comunidades locais e geridas por uma política que visava à fixação do homem ao campo. Por outro lado, a educação rural também foi (é) concebida pelos governantes como doação e assistencialismo àqueles que não darão continuidade no seu processo de escolarização e, ao analisar a história da educação escolarizada no meio rural brasileiro, podemos afirmar que nunca houve, de fato, uma educação que contemplasse as discussões do meio rural, nem tampouco uma formação docente que pudesse atender esta população e suas demandas.

De fato, as escolas rurais, apesar dos grandes e graves problemas que as envolvem, constituem-se, para a população rural, em um importante local de convivência e aprendizado da cultura letrada, haja vista que a situação política e econômica dos homens e mulheres deste meio ainda são precárias. A escola torna-se para essas pessoas um meio, se não o único, de mobilidade social, de melhoria das suas condições básicas de vida, viabilizando a busca pela transformação desta realidade, como é retratada no fragmento narrativo de Gení, quando afirma que aprendeu a valorizar os estudos com os pais, pois, apesar de pouca escolaridade, sempre estiveram presentes na sua vida estudantil. Apesar de todas as dificuldades existentes nos espaços educativos formais localizados na roça¹⁴², não faltaram incentivos para que esta professora em formação adentrasse no meio acadêmico. O que se tem visto e observado é que os currículos e conteúdos trabalhados na universidade não contemplam a realidade vivida pelos homens e mulheres do meio rural, tornando-os agentes passivos no seu processo de ensino-aprendizagem nesses espaços educativos.

Os diálogos com “A Língua das Mariposas”

O filme *A Língua das Mariposas* (Cuerda, 1999) narra uma história do menino Moncho de sete anos de idade, tímido e asmático, residente na região da comunidade de Galícia, no noroeste da Espanha, em seu primeiro ano de escola. Ao acolhê-lo na classe, Don Gregório, o professor, pede ao novo aluno, Moncho, que se apresente para a turma e, em coro, os outros meninos da classe o chamaram pelo seu apelido, numa só voz, de "pardal". O susto foi tão grande que este aluno, recém chegado à escola e à sala de aula, faz "xixi" nas calças imediatamente, diante do professor e de toda a turma. Tal situação faz com que Moncho fuja da escola e se esconda na mata, onde permanece até a noite chegar. Tal episódio leva o velho professor até a casa do respectivo aluno para pedir desculpas por tê-lo colocado numa situação constrangedora e, numa conversa com a mãe deste aluno, descobre que ele tinha medo que o professor lhe batesse.

¹⁴² Este termo é bastante utilizado em diversas áreas do interior do nordeste brasileiro e, enquanto categoria teórica, Santos (2003) diz que a roça possui múltiplos sentidos que imbricam na caracterização desse lugar, podendo significar uma determinada localidade distante do centro urbano, ou pode ser relacionado a uma pequena propriedade rural ou uma plantação de milho ou feijão. Ainda segundo este autor, esses múltiplos sentidos se complementam e se entrelaçam na vida cotidiana do povo que vive nesses espaços, na “roça”, ora determinada como “zona rural”, apesar desta ser insuficiente para traduzir o sentido que a expressão “roça” exprime e carrega.

Após a exibição desta película fílmica, surgiram algumas narrativas, como a de Silvana, oriunda da roça, afirmando que lembrou do período em que foi estudar na cidade, ao colocar que “[...] meus colegas me pirraçavam. E mesmo utilizando métodos tradicionais, a professora tinha uma preocupação com os menores da sala”. Já os estudantes Sionara, Mário Tierres e Luciele abordam nas suas reflexões fílmicas que sentiram medo de ir à escola, narrando que:

- [...] O primeiro dia de aula a gente fica um pouco amedrontado com relação à professora e os colegas da classe (Sionara – Relato na análise fílmica, 2011);
- [...] Tinha medo da gozação dos colegas pelo fato de eu ser o menor da turma e tinha medo de não gostar dos professores (Mário Tierres – Relato na análise fílmica, 2011);
- [...] Ficava ansiosa e tinha medo dos professores (Luciele – Relato na análise fílmica, 2011);

Ao tratarmos sobre as reminiscências mais marcantes que afloraram a partir da exibição do filme *A Língua das Mariposas*, José Hamilton coloca:

O filme despertou minhas lembranças escolares, especialmente meus passeios na zona rural organizados pela professora de Ciências, que tinha o costume de nos levar para a zona rural a fim de nos ensinar Ciência na prática, explicando como as sementes germinavam e a importância dos rios, riachos e lagos. Essa lembrança me vinha à mente durante a exibição do filme, quando mostrava o professor em uma floresta com seus alunos caçando borboletas e explicando para eles a dinâmica do meio ambiente, as flores e os insetos. O filme também me fez recordar os estudos, as pesquisas e os trabalhos escolares do segundo grau e da faculdade de Teologia, época em que me dediquei bastante ao estudo (José Hamilton – Análise Fílmica, 2011).

Ao refletir sobre as cenas do mesmo filme, Gení abordou que algumas recordações surgiram a partir desta película fílmica, narrando que:

Ao assistir este filme, me recordei de alguns professores que se tornaram referências para a minha vida. E, em meio às aulas, buscavam nos orientar para a vida e acabaram construindo uma amizade que ia além da sala de aula. São estes professores que me ajudaram a escolher o caminho que eu deveria seguir, o que queria ser para a sociedade, buscando mostrar a minha responsabilidade social, enquanto docente, falando que o mundo seria melhor quando todos tiverem acesso à educação (Gení – Relato na Análise Fílmica, 2011).

O fato é que vários momentos do filme *A Língua das Mariposas* (Cuerda, 1999) proporcionaram cada um dos estudantes/professores em formação inicial reviver suas itinerâncias, sobretudo as escolares, relacionando suas ações e reações atuais com os fatos, ora vivenciados na infância e na adolescência, durante os seus primeiros anos de vida e de escola, uma vez que somos o que trazemos dentro de nós, como a nossa história, nossa personalidade, desejos e anseios.

As histórias de um “Adorável professor”

Adorável professor (Herek, 1995) narra uma história de Holland, um músico, que se constitui professor através do exercício profissional e consegue ser referência na vida de muitos outros profissionais na cidade onde mora. O mais interessante nesta película é que o músico aprende a ser professor a partir do momento que se deixa permitir aprender com os alunos, quando conversa com eles sobre suas preferências musicais durante suas aulas, quando se sensibiliza com a desajeitada aluna Lang que não consegue tocar clarinete e, sobretudo quando toma consciência da necessidade de mudar a sua metodologia de ensino, deixando de

lado o conteúdo livresco e começa pelo mais próximo dos alunos, de suas vivências e realidades, de suas limitações, de seus gostos musicais e a partir daí a turma começa a se dedicar e participa prazerosamente das suas aulas.

Em muitos dos momentos desta película, os estudantes/professores em formação inicial, rememoram fatos de suas vidas. Uma delas é narrada por Gení, ao socializar que:

Já estudei música e este filme me trouxe recordações dos momentos que vivi, das pessoas que conheci, mas de modo especial o maestro. Ele era uma pessoa doce, compreensiva, amigo e também rígido nas horas necessárias. Eu aprendi muito com ele. Neste período, me achava incapaz e não acreditava no meu potencial, com a aluna Lang, no filme Adorável Professor e ele dizia que eu iria me tornar uma ótima musicista se vencesse os meus medos. Infelizmente ele faleceu e pouco tempo depois eu parei de estudar música. [...] foram dois momentos muito tristes (Gení – Relato de Análise Fílmica, 2011).

Esta narrativa de Gení sinaliza a importância da companhia e convivência com o professor de música, dos incentivos e apoio que ele lhe dava e, após o seu falecimento, ela não consegue mais continuar com os estudos, abandonando o curso.

Já Luciele narra que este filme a fez pensar sobre a responsabilidade que deve ter um professor na educação básica, sobretudo no que se refere à metodologia de ensino para tornar a aula significativa. Além disto, esta película a fez rememorar os professores que marcaram a sua escolarização, ao colocar que guarda as melhores lembranças dos professores do ensino fundamental “[...] porque me ajudaram muito com as aprendizagens, mas não posso dizer o mesmo sobre o período da 5ª série ao 3º ano do ensino médio”.

Gení e Luciele relatam fatos significativas dos seus processos de escolarização. E, é no compartilhar e socializar dessas vivências dos estudantes, professores em formação, percebemos que crescemos pessoal e profissionalmente e damos outros significados a profissão docente a partir da reflexão sobre a docência e do próprio processo de formação.

As cenas (in)conclusivas

Ao ver várias cenas dos filmes *Escritores da Liberdade* (Lagravenese, 2007), *Entre os Muros da Escola* (Cantet, 2007), *Nenhum a Menos* (Zhang, 1999) *A Língua das Mariposas* (Cuerda, 1999) e *Adorável professor* (Herek, 1995) e ao me debruçar sobre as escritas/obras que tratam da formação de professores e do exercício da docência, identifico pontos comuns nas narrativas dos professores em formação inicial no campus XI da UNEB, em Serrinha, Bahia, Brasil, como o espaço de onde eles vêm, como vivem, seus processos de resiliências, dentre outros, quando permitimos discutir os processos de escolarização, a escolha profissional, a formação e a atuação docente, os desafios da profissão, os obstáculos e possibilidades de estudo e de trabalho a partir do exercício profissional, uma vez que eles vivem no mesmo tempo histórico e carregam questões pedagógicas, políticas e econômicas que envolvem a profissão que escolheram, pois suas histórias estão demarcadas pelas características da sociedade a qual fazem parte, seja na relação entre outros sujeitos dos espaços urbano e/ou rural ao qual pertencem, mas se entrelaçam no ambiente acadêmico (Oliveira, 2011).

Mas, afinal, o que é ser professor? Quem constrói a imagem docente? Nós mesmos? O outro? Ou nós construímos a imagem docente nas relações com os outros? Quais professores marcaram a nossa caminhada e escolha profissional? O cinema é um modo de narrar a vida e representar a docência? Quais implicações trazem à formação docente a análise da linguagem cinematográfica que retrata vidas de professores? Qual o lugar das narrativas (auto)biográficas no processo formativo docente? O cinema e as narrativas (auto)biográfica são modos de narrar a vida? Por quê?

As respostas para essas discussões que envolvem a linguagem cinematográfica, as narrativas (auto)biográficas e a formação docente não se esgotam e não se findam aqui, mesmo porque a intenção neste texto é inquietar o leitor, sobretudo os professores formadores sobre outras possibilidades formativas.

Em alguns relatos de professores em formação, fica claro que ser professor requer um conjunto de saberes e conhecimentos, como os específicos da área de atuação, bem como saberes pedagógicos, o saber fazer, o saber utilizar as diferentes fontes, as diversas linguagens e os diversos recursos para dar aulas, ter criatividade para conduzir prazerosamente o cotidiano da sala de aula, resolver questões conflituosas, pelo menos buscar amenizá-las, refletir sobre o significado social da profissão, enfim, ser professor é questionar “os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir *conhecimentos*” (Pimenta & Lima, 2008, p. 15). E, quanto à identidade profissional, podemos dizer que ela é construída a partir da revisão constante dos significados sociais da profissão, do confronto com a teoria e a prática, com o significado que cada professor confere à atividade docente em seu cotidiano a partir dos valores, de seu modo de estar e conviver no/com o mundo. É neste contexto que se insere o cinema e as narrativas (auto)biográficas como modos de narrar a vida porque:

A narrativa do outro é, de certo modo, um laboratório das operações de biografização que realizamos sobre nossa própria vida, nas condições de nossas inscrições sócio-históricas e de nossos pertencimentos culturais. Ao solicitar nossas representações e nossos saberes de experiências, a narrativa do outro nos remete à figuração narrativa na qual nos produzimos como sujeito de nossa biografia (Delory-Momberger, 2008, p. 62).

Deste modo, cinema e narrativas (auto)biográficas são modos de narrar a vida, pois ajudam os sujeitos a compreenderem melhor os fatos e acontecimentos de suas vidas, levando-os a perceberem que são atores e atrizes, escritores e diretores de suas próprias vidas e de seus processos de formação, embora tenham outros coadjuvantes que os façam refletir sobre a tríade vida-formação-profissão.

Compreendendo as histórias com...

Arfuch, Leonor (2010). O espaço biográfico. Dilemas da subjetividade contemporânea. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Arroyo, Miguel G (2009). Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brandão, Vera Maria Antonieta T. (2008). Labirintos da memória: Quem sou? São Paulo: Paulus.

Cantet, Laurent (2007). Entre os Muros da Escola. [Filme - Vídeo]. Produção de Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Ietellier e Simon Arnal. Roteiro de Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campello. França, Sony Pictures Classics/Imovision. 1 DVD, 128 min, Color, Som.

- Cuerda, José Luis (1999). *A Língua das Mariposas* [Filme – Vídeo]. Produção de José Luis Cuerda, Fernando Bavaíra e Emiliano Otegui. Direção de Javier Salmones e Josep Rosell. Espanha, Las Producciones Del Escorpión. 1 DVD, 96 min. Color. Som.
- Delory-Momberger, Christine (2008). *Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Trad. de Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Herek, Stephen (1995). *Adorável Professor* [Filme – Vídeo]. Produção de Robert w. Cort, Ted Field e Michael Nelin. Roteiro de Patrick Sheane Duncan. Estados Unidos, Hollywood Pictures. 1 DVD. 140 min. Color. Som.
- Lagravenese, Richard (2007). *Escritores da Liberdade* [Filme – Vídeo]. Produção de Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher. Roteiro de Richard LaGravenese. Estados Unidos, Paramount Pictures/MTV Films/Jersey Films. 1 DVD. 123 min. Color. Som.
- Nóvoa, António (Org.) (1995). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Nunes, Clarice (2003). *Memória e história da educação: entre práticas e representações*. In Raquel Lazzari Leite Barbosa (Org.). *Formação de educadores. Desafios e perspectivas*. (pp. 131-145). São Paulo: UNESP.
- Oliveira, Simone Santos (2011). *Desenhos da escola e da docência nas obras cinematográficas*. Dissertação de Mestrado em Desenho, Cultura e Interatividade. Universidade do Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil.
- Pimenta, Selma Garrido, & Lima, Maria Socorro Lucena (2008). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Fábio Josué Souza (2003). *Por uma escola da Roça*. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 12, n. 19, pp. 147-158.
- Souza, Elizeu Clementino de (2004). *O conhecimento de si, narrativas de formação e o estágio: reflexões teórico-metodológicas sobre uma abordagem experiencial de formação inicial de professores*. In Abrahão, Maria Helena Menna Barreto (Org.). *A aventura (auto)biográfica. Teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Souza, Elizeu Clementino de (2006). *Conhecimento de si. Estágio e narrativas de formação de professores*. Salvador-Ba: UNEB.
- Zhang, Yimou (1999). *Nenhum a Menos* [Filme – Vídeo]. Produção de Zhao Yu. Roteiro de Shi Xiangsheng. China, Columbia Pictures Film Production Asia. 1 DVD, 106 min, Color, Som.

O desejo de crescer juntos: a análise de um processo coletivo de formação docente em contexto, e as perspectivas e desafios ao trabalho colaborativo

Beatriz Siqueira Katrein, Carmem Lúcia Lascano Pinto, Leomar da Costa Eslabão,¹⁴³

O *trabalho colaborativo* (FULLAN e HARGREAVES, 2001; DAMIANI, 2008) no seio das organizações educativas tem se apresentado como uma exigência para o alcance dos objetivos educacionais, pressionando os professores não só à superação do trabalho solitário, como a percepção da escola como uma comunidade na qual se produz um percurso a várias mãos. Em uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira em um recorte de estudo que se refere a Educação Profissional Técnica de Nível Médio acreditamos em um trabalho articulado entre os professores de cada curso/coordenadoria, com o objetivo de nos aproximarmos das finalidades dessas instituições, apresentadas na lei 11.892/2008. Dentre as principais destacamos pressupostos associados à educação profissional e tecnológica como um processo educativo/investigativo de produção de conhecimento com ênfase na consolidação das demandas sociais e culturais, locais e regionais, incluindo-se o olhar para a preservação do meio ambiente. O espaço-tempo destinado à articulação dos trabalhos e ao *desenvolvimento profissional* (MARCELO GARCIA, 1999) dos professores pode favorecer a sua ocorrência. A partir destas reflexões e de nosso percurso de estudo sobre a Formação Continuada dos professores, na condição de coordenador em exercício ou no desempenho em gestões anteriores, em um curso de formação para a docência na Educação Profissional oferecido no instituto em que atuamos, vimos apostando no processo de formação dos docentes balizado na *reflexão sobre a prática*; na *mobilização de saberes e conhecimentos*; na *partilha de saberes* e planos de estudo; no *diálogo*; na *interaprendizagem*; na qualificação da *liderança* para o cargo, e na *condução conjunta do percurso formativo com ênfase no processo*. Em 2011, a partir de uma Pesquisa Qualitativa (KATREIN e PINTO, 2011), identificamos a percepção de professores do curso em questão a respeito do percurso formativo/colaborativo vivenciado nos anos de 2010 e 2011. O diálogo na perspectiva freireana, devido a complexidade implícita nessa dimensão de grande relevância para o trabalho colaborativo, pareceu-nos um conceito a ser melhor explorado, levando-nos a retomá-lo nesse artigo. Freire (1986, 1988 e 1996), na abordagem do conceito propriamente dito e Lima (2002), Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008), Mesquita, Formosinho e Machado (2009) no tocante as relações tecidas durante o trabalho em equipe nas escolas, sustentaram nosso estudo. As análises indicaram formas de encaminhamento capazes de diminuir tensionamentos prejudiciais ao trabalho colaborativo; a importância do investimento na objetivação dos saberes pedagógicos para ampliar o diálogo epistemológico; e ainda que muitas dificuldades reconhecidamente presentes nesse tipo de abordagem são vencidas por conta de uma aposta em um objetivo maior.

Palavras-chave: Formação continuada de professores; Trabalho colaborativo; Formação em contexto de trabalho; Diálogo freireano.

¹⁴³ Esta pesquisa teve apoio da CAPES – Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relaciona-se ao estudo de Pós-doutoramento realizado por Carmem Pinto, sob a orientação da prof^a Dr^a Carlinda Leite na Universidade do Porto/ Portugal.

O espaço de trabalho tem vindo a se constituir simultaneamente como um importante espaço de atuação e de formação docente com vistas a concretização tanto das funções sociais das instituições escolares como das intencionalidades presentes no projeto pedagógico institucional. O *trabalho colaborativo* (Fullan e Hargreaves, 2001; Damiani, 2008) no seio da escola tem se apresentado como uma exigência para o alcance dos objetivos educacionais em uma sociedade perpassada por inúmeras alterações nos âmbitos social, cultural, político e econômico.

Essa realidade obriga os professores, não só à superação do trabalho solitário como a percepção da escola como uma *comunidade educativa*, uma *organização curricularmente inteligente* (Leite, 2006) na qual o percurso se produz conjuntamente a várias mãos em direção aos anseios da coletividade. Em uma instituição pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira em um recorte de estudo que se refere a formação de professores para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio acreditamos em um trabalho articulado entre os professores do curso, com o objetivo de nos aproximarmos das finalidades dessas instituições, apresentadas na lei 11.892/2008 e das intenções expressas no Projeto Pedagógico Institucional¹⁴⁴.

Na quais, em linhas gerais, encontramos pressupostos que nos encaminham a educação profissional e tecnológica como um processo educativo/investigativo de produção de conhecimento e de formação integral de profissionais/cidadãos comprometidos com a consolidação das demandas sociais e culturais, locais e regionais, incluindo-se o olhar para o contexto social de forma solidária, assim como para a preservação do meio ambiente.

Para o alcance desses objetivos, a atuação docente abre-se à produção coletiva pressupondo o diálogo com a equipe gestora da escola, com os demais colegas professores, com e entre os alunos, e ainda com um olhar para um mundo globalizado desde o âmbito local e regional até o global, com vistas não só a uma aprendizagem com significado, como para a co-responsabilização desses futuros cidadãos/profissionais com uma atuação competente voltada não só ao atendimento das demandas do mundo do trabalho como à questões sócio-político-culturais.

A partir destas reflexões e de nosso percurso de estudo sobre a Formação Continuada dos professores, na condição de coordenador em exercício ou em gestões anteriores, vimos apostando no processo de formação dos docentes balizado na *reflexão sobre a prática*; na *mobilização de saberes e conhecimentos*; na *partilha de saberes* e planos de estudo; no *diálogo na perspectiva freireana*; na *interaprendizagem*; na qualificação da *liderança* para o cargo, e na *condução conjunta do percurso formativo com ênfase no processo*. Acreditamos que estas estratégias de formação são capazes de possibilitar a articulação do percurso formativo e o *desenvolvimento profissional* (MARCELO GARCIA, 1999) dos professores podendo favorecer para que a Educação profissional atinja seus objetivos.

Em 2011, a partir de uma Pesquisa Qualitativa (KATREIN e PINTO, 2011), identificamos a percepção de professores do curso em questão a respeito do percurso formativo/colaborativo vivenciado nos anos de

¹⁴⁴ Esse é o primeiro curso aprovado pelo Conselho Nacional de Educação no território nacional brasileiro na modalidade de Pós-graduação com habilitação para a docência, tendo caráter de substituição a Licenciatura, exigência para a atuação na Educação Profissional de Nível Médio. Destina-se a portadores de graduação em áreas afins à Educação Profissional, tais como: Agronomia, Engenharias, Arquitetura, Direito, entre outros, e a formação pedagógica adere à graduação de origem dos candidatos. A grade totaliza 772,5 horas, das quais 405 horas são dedicadas para a prática pedagógica.

2010 e 2011. Os dados mostraram o diálogo na perspectiva freireana como um dos grandes desafios ao trabalho colaborativo, devido a complexidade implícita nessa dimensão. Diante disso, nesse artigo, com o aporte de Shor e Freire (1987) e Freire (1988 e 1996) e, a partir do aprofundamento sobre o conceito, analisamos aspectos apontados pelos professores do em foco e buscamos o diálogo com estudiosos do trabalho em equipe de forma colaborativa no cotidiano escolar. Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002), Formosinho e Machado (2008), Mesquita, Formosinho e Machado (2009) foram nossos interlocutores.

O CURRÍCULO DO CURSO: A INOVAÇÃO DESEJADA

As discussões frente a formação docente travadas na instituição pela equipe envolvida com cursos de formação de professores, composta pelas pedagogas da Supervisão Educacional e pelos professores com formação de mestrado e doutorado na área da educação, propiciaram a elaboração de um projeto de curso arrojado, baseado nas mais recentes discussões da área. Contribuiu também para o desenvolvimento deste projeto a confiança da direção da instituição na equipe. A reflexão sobre a prática pedagógica, a pesquisa como Princípio Científico, como Princípio Educativo e a Pesquisa sobre a própria prática; a vivência de oficinas (Auto-formação, Expressão, Inovação, Tecnologia Básica e Libras) que possibilitassem a ampliação da visão de educação e mobilizassem os saberes experienciais dos alunos-professores, favorecendo a constituição de novos fazeres são os pilares da formação. Para a concretização desse projecto, a nós tão caro pela expectativa de repercussão da formação nas práticas docentes dos alunos-professores em formação e, conseqüentemente, na concepção de Educação Profissional dominante no instituto e em outras escolas do âmbito, parecia consenso, e de certa forma talvez fosse, que necessitaríamos de um processo coletivo que permitisse, colegiadamente, administrar/conduzir o percurso formativo através de nossas reuniões semanais.

Essa opção, necessariamente implicaria maior envolvimento dos professores com a proposta e a garantia de determinado número de horas-aula destinadas ao curso nas coordenadorias de origem, pois nenhum docente estava aí lotado até o momento. Esse aspecto, a carga horária de dedicação ao curso, foi negociada e teoricamente garantida pela direção da instituição educativa no momento da apresentação do projeto para apreciação e aprovação pelo Conselho Superior, antes mesmo de iniciadas as aulas da primeira turma nesse novo currículo¹⁴⁵.

Estávamos buscando uma aproximação com o que Lima (2002) define como “equipas educativas”. Uma forma de trabalho colectivo com o objectivo de ampliar as condições de alcançar a aprendizagem, podendo se referir a diferentes arranjos entre os atores escolares, indo segundo Lima apud Formosinho e Machado (2008, p. 11), desde

esforços cooperativos informais entre os professores até à organização de uma escola dentro da escola, agrupamento dos alunos de um determinado ano e a sua colocação sob a supervisão de uma equipe de professores que assumem a responsabilidade total pela sua educação.

Nesse caso, tratava-se de um grupo de professores com intenção de produzir conjuntamente o projeto do curso de forma colegiada, desejosos de trabalhar colaborativamente. Para atingir esse objetivo, partimos do princípio que as reuniões pedagógicas do curso seriam o espaço articulador desse percurso processual,

¹⁴⁵ O curso de formação de professores para a Educação Profissional é oferecido por esta instituição desde 1987, em outros moldes, teve o seu currículo reelaborado e apresentado no formato de especialização.

necessitando da presença dos professores e de uma coordenação/liderança que articulasse esse trabalho colaborativo. Em análise do vivido, identificamos o diálogo na perspectiva freireana como um dos maiores desafios ao trabalho colaborativo, mesmo quando ele é desejado, e por isso estabelecemos o objetivo de aprofundar a compreensão a cerca desse conceito.

O DIÁLOGO FREIREANO: UM CONCEITO COMPLEXO COMO PROPOSTA DE FORMAÇÃO

O diálogo é categoria fundante da obra de Paulo Freire. Sendo condição para o alcance de um objetivo comum, o diálogo freireano foi assumido por nós, quando na condição de coordenadores do curso, como estratégia de formação continuada/desenvolvimento profissional dos professores do curso assim como para a condução do percurso formativo dos alunos do curso. Pressupõe a escuta do outro como legítimo, a disponibilidade para a revisão de conceitos e o desejo de contribuir para o crescimento coletivo.

Iniciaremos esclarecendo o conceito a partir da obra de Freire e posteriormente explicitaremos as opções que vimos fazendo na condução do curso a partir dessa abordagem. Nas obras Medo e ousadia (1986), Pedagogia do Oprimido (1988) e Pedagogia da Autonomia (1996) encontramos discussões importantes para uma abordagem mais aprofundada do conceito. O respeito à diversidade e às diferenças, a consciência do inacabamento, o reconhecimento de sermos sujeitos cognoscentes, o despertar da consciência crítica e o empoderamento coletivo, são então destacados.

Para o autor, o diálogo pressupõe reconhecer o outro e seu pensamento, suas opiniões, opções, nem sempre convergentes (Freire, 1988). Destaca a “razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 1996, p.50). Partindo da compreensão de que os princípios guiam as ações humanas, seja no nível da política, da ética, da estética, da pedagogia, o objetivo do diálogo não é chegar ao consenso. O autor esclarece ainda que é no respeito às diferenças na coerência entre as ações e os posicionamentos, que ocorre o encontro entre as posições divergentes. No trabalho colaborativo essa compreensão está na base da interlocução, escutar/aceitar a posição do outro, convergente ou divergente, rever conceitos, resignificar. Assim como, por outro lado, é ela que possibilita sentir-se autorizado a intervir nas concepções e no trabalho dos colegas ao não interpretar a discordância como fratura no coletivo.

Pensando que ainda assim o objetivo comum imponha um sentido igualmente comum, referindo-nos às instituições educativas, o projeto pedagógico, mantendo o respeito às diferenças e à diversidade oferece um guia para que as ações individuais se articulem no sentido coletivo, sem anular as individualidades.

A consciência do inacabamento associada ao sermos humanos, presente na obra de Freire, transforma-se em argumento para a disponibilidade ao diálogo e à aprendizagem assumida como revisão de conceitos. Inacabado reconheço a inconclusão como positiva e me posiciono aberto ao diálogo e a possibilidade de aprendizagem com o outro (Shor e Freire, 1987, Freire, 1988 e 1996).

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p.51).

O conceito de sujeito cognoscente, como aquele que conhece a partir de sua percepção do mundo, traz para nosso debate a compreensão de sermos todos produtores de conhecimento e de ao mesmo tempo não sabermos tudo (Shor e Freire, 1987). Para Freire, o desconhecimento de algo não é razão para o professor se envergonhar, todos sabem algo e todos ignoram algo, a que se junta a certeza de que “posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei” (ibidem). A segurança, conforme afirma, “se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer” (ibidem).

A associação entre o reconhecimento de não saber algo e incompetência advém de uma concepção de que o professor é o detentor do saber e deve ter somente certezas, ainda fortemente presente no meio educacional. A crítica gera a sensação de desconforto e é interpretada, em muitos casos, como uma ameaça. Freire desconstrói essa máxima. Para o autor (idem, 1996) é “impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança mas é impossível também criar a segurança fora do *risco da disponibilidade*” (p.50), da abertura a posição do outro, à crítica, à análise a partir da percepção do outro, e possível mudança de pensamento, ou não. Isso impõe ir ao diálogo desarmado, ouvir sem se sentir ameaçado pela crítica.

O empoderamento compreendido como a análise crítica do entorno para a identificação de alternativas de intervenção através de ações coletivas (Shor e Freire, 1987), é associado ao trabalho colaborativo para o enfrentamento dos desafios ao percurso formativo, e às questões institucionais e sociais. Aprendizagem importante para o desenvolvimento dessas competências pelos professores junto aos alunos com quem trabalham também. Condição para a formação de cidadãos comprometidos com o meio onde vivem, assim como para a compreensão de que a intervenção coletiva pode mudar o entorno.

O empoderamento a partir da perspectiva freireana compreendido como o desenvolvimento de uma maior condição de enfrentamento a limites impostos pelos desafios trazidos por questões da prática, pelas condições de trabalho, por questões institucionais e sociais está na base da teoria do autor. Nesse sentido, o coletivo institucional se fortalece a partir do trabalho colaborativo. Como um colegiado, os professores se empoderam a partir da sustentação em saberes pedagógicos, específicos, curriculares e experienciais, legitimadores das ações do grupo. Destaca-se a força de um grupo articulado, existente a partir do reconhecimento da legitimidade das ações, mesmo que contrariem a gestão ou as políticas educativas. Um grupo empoderado, não necessariamente submete-se as imposições da direção ou das coordenações dos sistemas de ensino, encontrando estratégias de subversão ao considerá-las legítimas. O espaço de autonomia da escola e dos professores pressupõe também esse exercício, conforme aponta Barroso (1996).

Paralelamente, esse coletivo de que estamos falando, não suprime as individualidades. Fullan e Hargreaves (2001) trabalham essa dualidade no trabalho colaborativo, mostrando que o crescimento ocorre nos dois sentidos, sendo imprescindíveis as duas dimensões em convívio harmônico para o desenvolvimento profissional dos professores. O diálogo não tem como pressuposto a cooptação do outro, nem a voz uníssona e sim a ampliação da visão de mundo de todos os interlocutores, pois no diálogo por Freire proposto, parte de um, fica no outro.

O diálogo é portanto epistemológico e para que atinja a profundidade necessária para possibilitar um trabalho colaborativo e a construção conjunta, impõe-se a superação de uma relação superficial, muitas

vezes decorrente da *colegialidade artificial* (conceito de Fullan e Hargreaves, 2001). Ainda que possa ser estimulado por reformas educativas e políticas públicas apresenta resultados positivos quando ocupa lugar no desejo dos professores, favorecendo assim a sua real adesão.

No curso apresentado, buscou-se instituir as interações favorecedoras da colegialidade desde o processo de elaboração do projeto pedagógico para o qual todos os professores da instituição foram chamados a participar, tendo os que nele permaneceram, se inserido por opção. Essa escolha decorreu da valorização dos processos democráticos dentro da instituição educativa pela então coordenadora, da interpretação de que a produção coletivo/colaborativa apresenta maior potencial para representar a multiplicidade e a diversidade, buscando a produção mais qualificada de uma proposta de formação docente, sobretudo por acolher as mais recentes discussões da área da educação e educação profissional e, ainda, pelo fato da inserção dos professores desde o início ser favorecedora a um maior comprometimento com o projeto.

Nas reuniões de professores, entendidas como encontros de formação, nos propomos a conduzir o processo de desenvolvimento profissional de modo que ocorra com base no *diálogo*

“compreendido como exercício de escuta, respeito às diferenças diante de pensamentos, concepções, visões de mundo divergentes, levando a embates e confrontos teórico-epistemológicos, em que as concepções sobre a educação, sobre a formação de professores em serviço e sobre a Educação Profissional são evidenciadas e problematizadas” (KATREIN e PINTO, 2011, p. 08).

A interlocução entre os professores se estabelece através da problematização, do confronto de saberes e concepções “pela reflexão sobre a própria prática e pela elaboração de argumentos e contra-argumentos para justificar suas escolhas” (ibidem), levando ao auto-reconhecimento dos saberes de que são portadores e ao reconhecimento e legitimação pelos pares.

A apresentação do roteiro pretendido para o desenvolvimento do conteúdo e os relatos sobre o percurso, são ações instituídas dentro das reuniões semanais de professores, constituindo-se em material de formação e destacadas pelos professores como positivas (KATREIN e PINTO, 2011). A intenção é a interlocução em ambos sentidos, a aprendizagem do grupo com o colega que apresenta e deste com a contribuição e/ou mesmo problematização dos pares. Além disso, aposta-se nessa estratégia pela expectativa de que viabilize a articulação das temáticas. O conhecimento das alternativas encontradas pelos colegas, ampliam o que vimos chamando de *repertório para a ação docente* (BARREIRO e PINTO, 2010; KATREIN e PINTO, 2012), do qual podemos lançar mão diante de situações nunca vivenciadas, pelo interesse em experimentar outra alternativa quando a entendemos com maior potencial para favorecer a aprendizagem, e/ou levar a atingir outros objetivos educacionais.

A partir desse momento então, o diálogo, embora nem sempre fácil, procurou superar uma relação superficial, muitas vezes decorrente da *colegialidade artificial* (Fullan e Hargreaves, 2001) em que a interação entre os interlocutores não atinge a profundidade necessária para possibilitar um trabalho colaborativo. Por considerarmos esse como um dos maiores desafios ao trabalho colaborativo, por nós desejado, buscamos analisar alguns tensionamentos nele presentes.

O DIÁLOGO FREIREANO: LIMITES OBSERVADOS E REFLEXÕES GERADAS

A escuta sem intervenção foi apontada por uma das nossas respondentes como uma restrição identificada nesse grupo, limitando as potencialidades do trabalho colaborativo. Normalmente, esse não é considerado um problema nesse tipo de relação profissional. Crítica pessoal, não aceitação da crítica, crítica agressiva, discussões sem fim, uso do espaço como arena para relações de poder, desvio do assunto, esses sim, são alguns exemplos de situações a serem contornadas no trabalho conjunto entre professores. Dificilmente destacamos o silêncio como problema. Por isso, optamos por examinar esse aspecto, buscando compreender algumas possíveis razões, pois, nem sempre o fato de as pessoas não se manifestarem significa que estejam em acordo.

Exploramos esse tensionamento ao lado do seu oposto, saber escutar a crítica sem sentir como se estivessem a “por em causa” a capacidade para lidar com a situação, ou a própria condição profissional.

Fullan e Hargreaves (2001) através de inúmeros estudos sobre o trabalho colaborativo no contexto escolar referem-se à crítica ao trabalho dos colegas como uma difícil tarefa. Levando, inclusive, segundo Lima (2002), a que muitos professores percam o desejo de participar de atividades colaborativas em decorrência de não saberem lidar com a situação. No entanto, a crítica ao trabalho do outro, e a escuta da crítica ao seu, são exigências para uma relação colaborativa capaz de levar ao desenvolvimento profissional e a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

A cultura escolar conservadora, conforme apontam Fullan e Hargreaves (2001) e Lima (2002), pode estar na base da dificuldade de crítica e possível contribuição no trabalho dos colegas. Mesmo com a presença de políticas educativas a incentivarem a flexibilização curricular (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96) pressupondo alternativas diferenciadas em atendimento a percursos construídos por alunos e professores, historicamente, sempre se teve um enfoque predominante a cada época, ao qual todos os professores são instados a se adequar. Nessa lógica, a ruptura com o tradicional significa outra alternativa a substituir a anterior, igualmente a mais adequada com todo um protocolo a indicar a forma.

A dificuldade de intervir no trabalho do outro pode estar em estreita relação com a de ouvir a crítica. O individualismo e a defesa da autonomia entendida como liberdade de ação no espaço entre as quatro paredes da sala de aula, característica da cultura escolar, tem levado a posturas docentes pouco abertas à crítica e à contribuição dos pares, conforme os estudos de Lima (2002), Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008) e Mesquita, Formosinho e Machado (2009). O compartilhamento do que vem sendo desenvolvido implica na abertura a concepções de ensino e de docência divergentes e mesmo, a percepções de mundo que levam a escolhas diferentes diante do mesmo desafio, sem juízo de valor sobre a superioridade de uma em relação a outra.

A crítica ao trabalho do colega nem sempre se apresenta da melhor forma. Teoricamente deveria implicar cuidado e sobretudo ater-se ao plano das idéias. No cotidiano escolar, em processos coletivos, as posturas parecem oscilar predominantemente entre duas possibilidades diante da divergência: o consenso ou a prevalência de uma das idéias. No entendimento de Fullan e Hargreaves (2001), as “colaborações eficientes operam no mundo das idéias, no exame crítico das práticas existentes, na busca de alternativas melhores e no trabalho árduo em conjunto que busca implementar melhorias e avaliar seu mérito” (p. 76).

Tratando-se de um diálogo epistemológico na perspectiva freireana, não necessariamente se chega ao consenso, sob pena de contrariar princípios fundantes da ação docente. Do mesmo modo, não há

vencedores, nem vencidos. Na concepção dialética defendida por Freire (1988), no diálogo, um está no outro, a tese ou a antítese não se confirmam, e sim, geram um outro produto, sempre aberto ao novo.

Em nossas reuniões pedagógicas, a intervenção gera a manifestação de outros colegas, posicionando-se ao lado de uma ou de outra intervenção. Logo, o problematizador pode se tornar o problematizado. Esse fato, mostra a exigência de objetivação e apropriação aprofundada dos conceitos, teorias e autores que sustentam a prática docente. A manifestação está associada a ter argumentos para justificar/defender a posição apresentada, pois, caso contrário, a falta de sustentação teórica é exposta ao grande grupo.

Em alguns momentos ainda, parece não haver entendimento entre colegas, pela dificuldade de comunicação, de compreensão dos conceitos teóricos postos em debate, cuja interpretação e consequentemente a colocação em prática acaba sendo dificultada.

A professora que questionou o fato de os colegas não interagirem efetivamente nos trabalhos dos outros tem formação em Pedagogia. O grupo com essa formação, atuando na Supervisão Pedagógica nesse Campus, tem a Educação como área primeira de formação e, no seu cotidiano de trabalho deste campus, vivenciam a problematização de práticas pedagógicas da instituição. Os demais professores, na sua maioria, cursaram ou estão cursando mestrado e/ou doutorado na área da Educação, mas sua formação primeira foi em outras áreas, sendo recente seu trânsito por esse campo. Este fato pode se constituir como um dos indicadores para terem mais facilidades de criticar do que receber críticas, pelo fato da possível fragilidade dos seus saberes pedagógicos. No entanto percebe-se que o grande desafio do grupo está na construção coletiva de alternativas pedagógicas para as práticas docentes individuais, visto que existe uma facilidade na socialização das suas práticas pedagógicas, na elaboração de críticas, porém o processo de desconstrução, reflexão e construção de alternativas pedagógicas ainda constitui-se como um projeto em construção.

A conformação do grupo com predominância de formação na área da educação em nível de mestrado e doutorado e Pedagogia¹⁴⁶, teoricamente, nos leva a supor um aprofundamento de estudos e um escopo teórico comum. Olhando para a estrutura da Pós-graduação no Brasil, entretanto, consideremos a estratificação, o grande número de linhas com sustentação teórico-conceituais muitas vezes até contraditórias, podendo ser um fator a dificultar a própria comunicação entre os professores. A falta de objetivação dos saberes pedagógicos é identificada por Lima (2002) em estudos sobre a cultura colaborativa como razão para alguns professores se afastarem do trabalho colaborativo para se esquivarem de embates epistemológicos.

Essas constatações indicam ser a valorização de discussões conceituais e o aprofundamento dos saberes pedagógicos relevantes temas para o desenvolvimento profissional desse grupo. O aprofundamento das questões conceituais de forma a reconhecer essas diferenças e utilizá-las a favor do grupo, pode ser uma estratégia interessante.

Outro possível fator para a não intervenção sobre o trabalho dos colegas pode estar situado em outra questão conceitual relacionada: a compreensão do que seja colaboração entre pares e do diálogo para que ela ocorra. Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002), e Formosinho e Machado (2008), enfatizam que a interpretação dos professores sobre o que seja uma cultura colaborativa difere, não se apresentando de forma tão clara ou igual para todos. Muitos grupos pensam se fortalecer na eliminação do dissenso e com

¹⁴⁶ Ciências da Educação.

isso de animosidades, por exemplo. A busca da harmonia pode ser uma razão para a dificuldade de realizar a crítica.

A supressão das individualidades pode ser interpretada como condição para a superação do individualismo na cultura escolar em que esse é predominante, ocasionando, em muitos casos, o entendimento de que o bem coletivo está acima do individual, segundo Fullan e Hargreaves (2001) e Leite (2005). No entanto, para os autores (op.cit), as duas dimensões são fundamentais para o desenvolvimento de um trabalho colaborativo. O desenvolvimento pessoal/profissional na perspectiva individual possibilita o engajamento do professor no trabalho coletivo/colaborativo. Ainda que as habilidades necessárias ao diálogo possam ser desenvolvidas, a aprendizagem para lidar com os sentimentos decorrentes desse tipo de abordagem é uma construção que ocorre no coletivo, mas de cunho pessoal. As duas dimensões se complementam, não devendo ser vistas como em conflito.

Além dessas, para nós toma relevo outra questão: no meio educacional não é habitual sentir-se autorizado a intervir no trabalho do colega, em muitos casos pela expectativa de que o mesmo não ocorra consigo, como se essa ação significasse desautorizar o outro, duvidar de sua capacidade profissional e, conseqüentemente, da sua capacidade para levar os alunos à aprendizagem. Em tempos de avaliação externa, essa questão toma novos contornos, pois a comunidade escolar é penalizada quando um dos componentes do corpo docente se mostra pouco competente.

A autoridade docente é tema de estudo em Correia e Mattos (2003) e Cunha et al. (2004), entre outros, mostrando o sentimento de não aceitação dos professores diante da possibilidade de questionamento à suas ações, sobretudo por considerarem a liberdade exercida em sua sala de aula como um dos aspectos positivos da docência a compensar outros desfavoráveis, tais como: o salário, as condições de trabalho, a saturação de tarefas, e a crescente e sem precedentes intensificação do trabalho.

Em Góes e Pinto (2011), constatamos ser a falta de apoio e a crítica não construtiva como um forte fator de estresse no ambiente de trabalho para um grupo de professores da Pós-graduação desse mesmo instituto federal. Diante dessa dificuldade, os professores buscavam apoio em colegas com quem podiam dialogar, em que, apesar de nem sempre compartilharem de afinidades conceituais, a afetividade e o respeito mútuo às qualidades profissionais e a produção acadêmica, traziam a sensação de conforto e valorização.

Diante do exposto, compactuamos com o pensamento de Fullan e Hargreaves (2001), os quais afirmam que o “reconhecimento dos propósitos dos professores e a sua compreensão e valorização enquanto pessoas deveriam ser, portanto, elementos vitais subjacentes a qualquer estratégia de formação contínua e de desenvolvimento da escola” (p. 62). O reconhecimento e a valorização ao trabalho de todos os componentes do grupo pela liderança/coordenação, uma postura de respeito às diferenças, podem minimizar os tensionamentos existentes nas situações citadas e possivelmente diluir enfrentamentos desnecessários e prejudiciais ao diálogo colaborativo.

No diálogo colaborativo na perspectiva freireana, para além do desejo de trabalhar juntos, assume grande relevância a forma como as pessoas se relacionam, os vínculos entre os professores segundo Fullan e Hargreaves (2001), Lima (2002) e Góes e Pinto (2011). Os vínculos ampliam as possibilidades de maior cuidado com o outro e com a preservação do grupo. Diante do exposto, o investimento nesse sentido é condição para o trabalho colaborativo e por isso não pode ficar entregue ao acaso, merecendo a atenção dos participantes e, principalmente, da liderança ao administrar esses coletivos. Os vínculos, a confiança no

grupo e no respeito ao profissional e a pessoa professor ampliam a condição de realizar a crítica ou de ouvi-la com mais facilidade.

Olhando especificamente para o trabalho colaborativo na organização escolar, Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008) e Mesquita, Formosinho e Machado (2009) trazem indicadores para o enfrentamento dessas questões a partir do investimento em um processo de aproximação entre os professores, de reconhecimento e respeito a opinião do outro e a diversidade, evidenciando ser este um importante fator de investimento para o avanço desse tipo de trabalho para que o grupo se perceba como um corpo docente.

PALAVRAS FINAIS, POR HORA

A investigação deu relevo a desafios a serem superados para qualificar este espaço formativo em direção ao diálogo freireano. Entendendo que a liderança sustentável (conceito de Fink e Hargreaves, 2007) cria condições para o prosseguimento do percurso após a sua saída, acreditamos na pesquisa e no estudo sobre conceitos adotados, assim como na publicação, como ações integradas ao percurso de desenvolvimento profissional proposto.

As análises indicaram formas de encaminhamentos capazes de diminuir tensionamentos presentes no diálogo, condição para o trabalho colaborativo (FULLAN e HARGREAVES, 2001; LIMA, 2002, e FORMOSINHO e MACHADO, 2008).

A objetivação dos saberes pedagógicos, também condição para um diálogo qualificado, segundo Tardif (2002) e Lima (2002), vem sendo buscada através do estímulo a pesquisa e publicação/escrita de artigos sobre o curso, por ser uma forma significativa de aprofundamento dos saberes pedagógicos, na relação com os científicos, curriculares, e experienciais. Porém poucos professores tem embarcado nessa aventura, assumida por três professores que estiveram à frente dessa coordenadoria em gestões recentes.

Como indicado em Pinto (2012), uma alternativa interessante para a objetivação dos saberes pedagógicos é a organização de grupos de estudo voluntários sobre a área pedagógica, focando em temas de interesse dos professores, ampliando os conhecimentos, os saberes e as competências para o diálogo epistemológico. Pensando que essas seriam de participação voluntária, a coordenação/liderança do curso necessita estar atenta para propor ações capazes de favorecer mobilizar esse coletivo.

A valorização, o destaque para o objetivo comum que os está a unir é mencionado por Fullan e Hargreaves (2001) como uma importante e constante ação para o estímulo a superação das dificuldades presentes nesse tipo de abordagem. No caso desse grupo em estudo, tanto o projeto do curso como a expectativa de repercussão da formação nas práticas docentes dos alunos-professores em formação e, conseqüentemente, na concepção de Educação Profissional dominante no instituto, e em outras escolas do âmbito, pode influenciar a percepção de que para o alcance dos objetivos comuns não se pode abrir mão de ouvir e realizar a crítica com objetivos construtivos, entre outras exigências ao diálogo freireano.

A análise do alcance dos objetivos específicos do curso pelos professores foi uma estratégia assumida por nós como essencial ao trabalho colaborativo e igualmente de desenvolvimento profissional dos professores em que os saberes pedagógicos estiveram em pauta. Essa atividade, favorece a ampliação de conceitos, o estreitamento da relação teoria e prática e, ao colocar na “mesa” o que realmente foi feito para atingir os

objetivos, possivelmente oportunize a avaliação constante e o redirecionamento do percurso, podendo repercutir no comprometimento dos professores com o coletivo. Esse encaminhamento está alicerçado na informação apontada pelos estudiosos das culturas colaborativas, (LIMA, 2002; FULLAN E HARGREAVES, 2001; KATREIN e PINTO, 2011), em que muitas dificuldades reconhecidamente presentes nesse tipo de abordagem são vencidas, ou contam com a disposição dos participantes para fazê-lo, por conta de uma aposta em um objetivo maior, o qual tem que estar em foco, sendo retomado de maneiras diferentes.

Outro encaminhamento interessante para vencer as dificuldades de intervenção no trabalho dos colegas é o trabalho conjunto¹⁴⁷, o qual, ao criar “uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos” (FULLAN e HARGREAVES, 2001), favorece a disposição para assumir a crítica como necessária a produção conjunta.

O trabalho colaborativo não é fácil, assim como o verdadeiro diálogo, o diálogo freireano. Pressupõe não só a crença na produção conjunta como na condição de crescer na diversidade, o que não ocorre quando o diálogo é inviabilizado. Para Freire (1997), no entanto, não é opção e sim exigência, pois “evitar o diálogo é temer a liberdade e não crer no outro (p. 51)”.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, Cristhiany Bento e PINTO, Carmem Lúcia Lascano; Entrecruzando a narrativa e o estudo das tendências pedagógicas: um olhar sobre a formação. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 2010, Buenos Aires. El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones, 2010. v. Único. p. 3-14.
- BARROSO, J. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, J. (org). O estudo da escola. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.
- BARROSO, J. (org). O estudo da escola. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.
- CORREIA J.A. e MATTOS, M. Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores. Portugal/ Porto: Porto, 2003.
- CUNHA, M. I. et all. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e com a prática: o caso da profissão docente. Rev. do Centro de Edu. Santa Maria, v.29, n.02, p.67-83, 2004.
- DAMIANI, Magda. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FORMOSINHO, João e MACHADO, Joaquim. Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. Rev. Currículo sem Fronteiras. V.8, n.01, pp. 05-18, jan/jun. 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 18 ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, Paulo. FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁴⁷ O trabalho conjunto na perspectiva apresentada por Fullan e Hargreaves (2000) sustenta-se no conceito de Little (1990) e refere-se a relações de cooperação com nível mais aprofundado, como por exemplo: ensino por equipe, planejamento conjunto, observação das aulas, acompanhamento permanente de colegas e tutoramento, entre outros.

- FULLAN Michael e HARGREAVES, Andy. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.
- GOES, Rosângela Irigaray e PINTO, Carmem Lúcia Lascano. Entre o bem e o mal-estar docente: ser professor na contemporaneidade. VI Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros e Maestras que hacen Investigación e Innovación desde la Escuela, 2011, Córdoba. Investigación e Innovación desde la escuela, 2011.
- KATREIN, Beatriz Helena Siqueira e PINTO, Carmem Lúcia Lascano. A Formação Continuada de professores no espaço de trabalho: a experiência de um curso de formação pedagógica. VII Congresso Internacional de Educação - Profissão docente: há futuro para este ofício?. São Leopoldo/RS - Brasil: UNISINOS, 2011.
- KATREIN, Beatriz Siqueira e Pinto, Carmem Lúcia Lascano. A Formação Continuada de Professores no Espaço de Trabalho: A Experiência De Um Curso de Formação Pedagógica. In: VII Congresso Internacional de Educação - Profissão Docente: Há futuro para este ofício?, 2011, São Leopoldo. Profissão Docente: Há futuro para este ofício?, 2011.
- KATREIN, Beatriz Siqueira e PINTO, Carmem Lúcia Lascano. A Formação de Docentes para a Educação Profissional e Tecnológica Mediada pela Formação Continuada dos Professores no Espaço de Trabalho. In: VI Simpósio Internacional sobre Trabalho e Educação, 2011, Belo Horizonte/MG. Desafios e Tendências da Formação Profissional: Em Defesa do Público, 2011.
- LEITE, Carlinda. A territorialização das Políticas e das práticas educativas. In: LEITE, Carlinda (org.). Mudanças curriculares em Portugal: transição par o século XXI. Porto/ Portugal: Porto Editora, 2005.
- LEITE, Carlinda (org.). Mudanças curriculares em Portugal: transição par o século XXI. Porto/ Portugal: Porto Editora, 2005.
- LEITE, Carlinda. Políticas de currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. Rev. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- LIMA, José Ávila de Lima. As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto/Portugal: Porto Editora, 2002.
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- PINTO, Carmem Lúcia Lascano. O trabalho colaborativo comunicacional na formação de professores: para muito além do mar... tecendo redes e interações no cotidiano da escola. In: DAMIANI, m. PORTO. T. e SCLEMMER, E. (orgs..) Trabalho colaborativo. Brasília: Liber, livro, 2009.
- PINTO, Carmem Lúcia Lascano . Projeto pedagógico institucional e formação docente: desafios do instituído ao instituinte. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE 2012, Campinas. DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO: COMPROMISSO COM A ESCOLA PÚBLICA, LAICA, GRATUITA E DE QUALIDADE, 2012.
- SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. São Paulo: Vozes, 2002.

A elaboração de pôsteres como método de iniciação à investigação na formação inicial de educadores e professores

Bento Cavadas¹⁴⁸

Elisabete Linhares¹⁴⁹

Resumo

O processo de Bolonha trouxe diversos desafios à formação profissional que ocorre no Ensino Superior no espaço europeu. Nesse âmbito, surgiram novas exigências no processo de formação de educadores e professores, nomeadamente a atribuição de grande importância à investigação, reconhecendo que esse processo deve combinar a prática com a investigação para promover o desenvolvimento global dos futuros docentes. Nesse enquadramento, este estudo de caso centra-se na análise do processo formativo da unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio do curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Nessa unidade, os estudantes, através de um processo tutorial, realizam um trabalho de investigação sobre uma temática à sua escolha, preferencialmente relacionada com contextos educativos, em três fases: i) Fase I. Contextualização; ii) Fase II. Desenvolvimento da investigação e elaboração do póster; e iii) Fase III. Divulgação. A fase de contextualização visa a familiarização dos estudantes com as práticas investigativas na área de Estudo do Meio. Na fase de desenvolvimento, os estudantes devem realizar uma investigação e apresentar o seu trabalho num póster que deve incluir os seguintes elementos: i) a problemática e os objetivos do estudo; ii) a revisão teórica; iii) a metodologia; iv) os resultados; e v) a interpretação dos resultados e as conclusões. Na última fase, de divulgação, os estudantes são incentivados a apresentar publicamente os trabalhos investigativos em encontros científicos, sob o formato de póster. Ao dar a conhecer estas práticas que introduzem a investigação no processo de formação inicial docente, queremos também contribuir para a melhoria das metodologias usadas no processo formativo dos estudantes em formação inicial de professores.

Palavras-chave: investigação, formação profissional, póster, professores.

Introdução

A reorganização do ensino superior subordinada ao Processo de Bolonha conduziu ao atual Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência (Decreto-Lei n.º 43/2007) que definiu as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência, trazendo novos desafios para a formação inicial de professores (Ponte, 2006). Uma das suas consequências foi a reestruturação dos ciclos de estudos da formação de educadores e professores, conduzindo à atribuição da titularidade da habilitação profissional para a docência a quem obtivesse uma licenciatura em Educação Básica ou os créditos mínimos de formação fixados (ponto 2 do Art. 11.º) e um mestrado de habilitação para a docência.

¹⁴⁸ Escola Superior de Educação de Santarém/ Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. bento.cavadas@ese.ipsantarem.pt

¹⁴⁹ Escola Superior de Educação de Santarém/ Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF/IE/UL), elisabete.linhares@ese.ipsantarem.pt

Sabendo que o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência focou a área das metodologias de investigação educacional como essencial para o desempenho dos educadores e professores, o plano de estudos do curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém (ESES) contemplou essas diretivas nas componentes de Formação Educacional Geral, Didáticas Específicas e Iniciação à Prática Profissional (Despacho n.º 12734/2010), tal como indicado no ponto 4 do art.15.º do Decreto-lei n.º 43/2007. A preocupação com a formação dos futuros educadores e professores quanto aos princípios e métodos que permitem a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, estendeu-se a outras componentes de formação, nomeadamente à formação na área de docência de Estudo do Meio, mais propriamente na Unidade Curricular (UC) de Investigação em Estudo do Meio.

Concordamos com Antunes e Menino (2005), quando afirmam que os professores “necessitam de encontrar estratégias e desenvolver competências que lhes permitam adquirir e criar novo conhecimento enquanto trabalham” (p. 98). Transpondo essas ideias para a formação inicial de professores, na UC de Investigação em Estudo do Meio, através de sessões de orientação tutorial em grupo, acompanhamos e apoiamos os estudantes durante a realização de uma investigação no terreno que lhes permita integrar teoria, investigação e prática. O percurso realizado ao longo dessa investigação é organizado e sintetizado sob a forma de póster, um recurso que consideramos de capital importância para iniciar e promover a aprendizagem dos estudantes em metodologia de investigação. Sendo assim, neste estudo de caso, enquanto docentes dessa UC, visamos, essencialmente, os seguintes objetivos:

- a) Apresentar a metodologia de formação usada na UC de Investigação em Estudo do Meio;
- b) Demonstrar a utilidade dos pósteres para a formação dos estudantes em práticas investigativas.

Com esse intuito, o presente trabalho organiza-se do seguinte modo: i) numa primeira parte apresenta-se um enquadramento teórico que evidencia a importância da componente investigativa na formação dos professores, a utilidade dos pósteres enquanto meios de apresentação do resultado de investigações e algumas normas globais para a sua elaboração; ii) segue-se uma abordagem ao processo investigativo percorrido em Investigação em Estudo do Meio, com recurso à elaboração de pósteres, que se estrutura em três etapas: Fase I. Contextualização; Fase II. Desenvolvimento da investigação e elaboração do póster e Fase III. Divulgação; iii) por último, apresentam-se as conclusões globais do trabalho.

O trabalho investigativo na formação de professores e o papel do póster

Apesar de, desde muito cedo, os docentes terem compreendido a importância da incorporação da investigação em educação nas suas práticas, a introdução da componente investigativa no processo de formação inicial de professores, numa lógica de produção dessa investigação e não de mera receção da mesma, é relativamente recente (Gore & Zeichner, 1991; Hollingsworth, 1995). A sua presença já marcava os cursos anteriores a Bolonha devido à investigação que os estudantes deviam desenvolver no trabalho final de curso. De facto, Esteves (2001) já alertara para a importância do “recurso à investigação como estratégia de formação de professores” (p. 219), num paradigma de formação docente orientado para a investigação que prioriza o desenvolvimento da pesquisa acerca do ensino e dos contextos de trabalho por parte dos futuros professores. Essas ideias permaneceram na abordagem concetual à formação de educadores e professores, levando Roldão, Figueiredo, Campos e Luís (2009) a reafirmar a componente

investigativa nos planos de estudo dos cursos de formação de professores. Pereira (2009) chegou mesmo a considerar que um percurso de qualidade nos processos formativos incorpora necessariamente aspetos como “a articulação entre a formação teórica e as experiências de prática de ensino e uma formação que se apoia e promove processos investigativos” (p. 6).

Todavia, apesar dessas intenções, alguns estudos mostram que ainda há lacunas no contato com a pesquisa na formação inicial de professores (Dotta, Lopes e Giovanni, 2011). Nesse sentido, Roldão et al. (2009) referem que cabe às instituições de ensino superior capacitar os estudantes para regular as suas práticas em função da investigação produzida nos seus contextos de atuação.

Essas orientações foram tidas em conta na UC de Investigação em Estudo do Meio, na qual os estudantes realizam um trabalho investigativo apresentado em formato de póster. A apresentação de trabalhos científicos em formato de póster tem-se tornado cada vez mais frequente, especialmente por jovens investigadores, por ser um recurso muito prático (Costa, 2001; Lorenzoni, Souza, Kohara, França, Rodrigues & Carvalho, 2007).

Importa, pois, definir o que se entende por póster, explicar as suas vantagens e principais características. Um póster é uma combinação de formas gráficas, cores e informações que visa atrair a atenção por tempo suficiente de modo a transmitir eficazmente uma mensagem (Lorenzoni et al., 2007). Possui várias vantagens na apresentação de trabalhos, contudo, uma das suas principais mais-valias é a de permitir à audiência avaliar o seu conteúdo com um ritmo próprio, facilitando a assimilação da informação que se quer transmitir. Outras vantagens são aumentar o tempo de exposição e condensar informação significativa num espaço limitado (Lorenzoni et al. 2007).

Não obstante a multiplicidade de guias para a elaboração de pósteres, como o elaborado por Costa (2001), há uma escassez de bibliografia da especialidade sobre o assunto. Todavia, alguns autores dissertaram sobre a utilidade do póster enquanto formato de elaboração de material didático (Matos, 2006; Ostermann & Cavalcanti, 1999). São ainda relatados alguns casos em que a elaboração de pósteres tem vindo a ser adotada como objeto de avaliação, substituindo a redação de relatórios ou outros trabalhos escritos (Costa, 2001).

Porém, a literatura revela especial consenso no que respeita às suas mais-valias na divulgação de informação científica, quando seguidas as regras formais adequadas à sua elaboração (Brown, 1997; Clemenide, 2008; Dalen, Gubbels, Engel & Mfenyana, 2002; Lorenzoni et al., 2007). Longe de ser um trabalho intuitivo, a elaboração de pósteres deve seguir um conjunto de critérios formais para se obter um produto com qualidade (Costa, 2001). De seguida apresentam-se algumas dessas normas, tendo em conta os três elementos de um póster considerados por Brown (1997): texto, ilustrações e espaço livre. Algumas resultam de bibliografia específica, outras das experiências recolhidas ao longo da elaboração dos pósteres em Investigação em Estudo do Meio.

Características do texto

- Cada seção deve incluir um cabeçalho (Dalen et al., 2002);

- Os cabeçalhos podem ser numerados para auxiliar os leitores a seguir a informação no póster (Brown, 1997); também podem ser usadas setas, ou cores indicativas, para guiar a leitura do observador (Costa, 2001);
- Embora seja tentador diminuir o corpo dos caracteres para incluir mais informação no póster, tal irá desencorajar os observadores (Dalen et al., 2002);
- O corpo dos caracteres deve ser de tamanho suficiente para permitir a leitura a uma distância compreendida entre 1 a 2 metros (Clematide, 2008; Costa, 2001; Dalen et al., 2002; Lorenzoni et al., 2007);
- Deve-se usar um, ou no máximo, dois tipos de caracteres, preferencialmente Arial ou Times New Roman (Dalen et al., 2002; Lorenzoni et al., 2007) ou Microsoft Sans Serif ou Helvetica (Lorenzoni, et al., 2007);
- Parágrafos de texto redigidos apenas em maiúsculas são de difícil legibilidade (Costa, 2001);
- A legibilidade aumenta se o espaçamento do texto for simples e o dos parágrafos duplo (Brown, 1997; Costa, 2001);
- O itálico ou o negrito devem ser usados com sobriedade, apenas para destacar os cabeçalhos ou aspetos significativos do texto;
- O texto deve ser simplificado ao máximo possível; é desaconselhável o uso de textos longos (Brown, 1997; Clematide, 2008; Dalen et al., 2002;);
- O texto deve ser organizado em colunas; ler linhas longas é difícil e fastidioso (Brown, 1997; Clematide, 2008).

Características das ilustrações

- As figuras devem ter o mesmo tamanho;
- O conteúdo das figuras apresentadas deve ter contornos bem definidos;
- A cor das figuras sairá realçada contra um fundo branco (Lorenzoni et al., 2007);
- Escolha as cores adequadas para chamar a atenção, legendar os elementos das figuras, mostrar relações entre esses elementos e ou para apresentar uma escala visual de medição (Frankel & DePace, 2012);
- Deve ser evitado o uso de texto diretamente sobre figuras, pois isso irá dificultar a sua legibilidade;
- Organize os elementos nas ilustrações e estabeleça relações entre eles (Frankel & DePace, 2012);
- Defina e represente nas ilustrações a informação essencial que quer apresentar e exclua informação acessória (Frankel & DePace, 2012);
- O uso de figuras meramente decorativas deve ser evitado em pósteres apresentados em encontros científicos.

Características do espaço livre

- Entre as secções devem existir margens suficientes com fundo branco;
- O fundo do póster deve ser branco; o fundo colorido deve ser usado para evidenciar as diferentes secções (Dalen et al., 2002).

Note-se que a consulta de pósteres é realizada de pé, pelo que constitui um exercício cansativo. Sendo assim, os pósteres competem entre si pela atenção da audiência (Costa, 2001). Caso as normas anteriores sejam seguidas, certamente o póster terá sucesso na captação dessa atenção e na transmissão da mensagem que o seu autor ou autores desejam passar.

É necessário, ainda, respeitar as instruções indicadas pela comissão organizadora do evento científico para a elaboração de pósteres. Deve-se prestar especial atenção ao tamanho indicado para o póster porque caso seja elaborado num tamanho superior poderá não caber nos expositores cedidos para o efeito. Importa também assegurar se a organização irá facultar materiais para a fixação do póster (pionés, fita-cola, etc.). Na impressão do póster, é prudente escolher uma superfície não brilhante, que evite os reflexos, para possibilitar que o póster possa ser fotografado com flash pelos elementos da audiência que o desejem consultar melhor no futuro (Clematide, 2008). Aconselha-se que seja transportado numa embalagem cilíndrica, para evitar deformações. Note-se que o póster deve parecer interessante e convidativo à leitura, contudo, a sua aparência não deve distrair a audiência da mensagem que se pretende passar (Dalen et al., 2002). Os pósteres, pelas suas características, despertam bastante atenção pelo que as sessões de apresentação de pósteres, habitualmente, são bastante concorridas (Costa, 2001).

O percurso investigativo e a elaboração do conteúdo dos pósteres

O esquema do quadro 1 sintetiza as três fases do percurso investigativo colaborativo realizado pelos docentes e estudantes no âmbito da UC de Investigação em Estudo do Meio (Linhares e Cavadas, 2012; Cavadas & Linhares, 2013).

Quadro 1. Etapas do trabalho investigativo em Investigação em Estudo do Meio.

FASE I (Contextualização)	FASE II (Investigação e Póster)	FASE III (Divulgação)
<p>1.1. Contextualização da UC de Investigação em Estudo do Meio.</p> <p>1.2. O papel da investigação em Estudo do Meio e a importância do ensino da ciência.</p> <p>1.3. Alguns tipos de investigação em Estudo do Meio.</p> <p>1.3.1. Decisões metodológicas e questões éticas.</p> <p>1.4. Análise e discussão de investigações realizadas em Investigação em Estudo do Meio.</p> <p>1.5. Resolução de exercícios sobre referências bibliográficas de acordo com as normas da <i>American Psychological Association (APA)</i>.</p> <p>1.6. Fontes de pesquisa <i>online</i>.</p>	<p>2.1. Seleção do tema a investigar.</p> <p>2.2. Planificação da investigação.</p> <p>2.2.1. Revisão da Literatura.</p> <p>2.2.2. Definição da questão-problema e objetivos.</p> <p>2.2.3 <i>Design</i> metodológico.</p> <p>a) Definição do tipo de estudo;</p> <p>b) Determinação da amostra/participantes do estudo;</p> <p>c) Seleção, construção e validação dos instrumentos de recolha de dados;</p> <p>e) Aspectos éticos a considerar.</p> <p>2.3. Aplicação dos instrumentos e sua recolha.</p> <p>2.4. Apresentação dos resultados.</p> <p>2.5. Interpretação dos resultados e conclusões.</p>	<p>3.1. Apresentação e discussão da investigação realizada por cada grupo à turma.</p> <p>3.2. Apresentação da investigação, em formato de póster, em iniciativas científicas da escola.</p> <p>3.3. Divulgação das investigações em eventos de natureza científica exteriores à escola.</p>

Elaboração do póster

FASE I. Contextualização.

Durante esta etapa, pretende-se que os estudantes se familiarizem com as práticas investigativas na área de Estudo do Meio. Para tal, começamos por consciencializá-los sobre pertinência e o papel imprescindível da investigação em educação, designadamente no ensino das ciências. A abordagem de diferentes tipos de investigação através da sua caracterização, análise e discussão das decisões metodológicas subjacentes a cada uma, constitui-se como um momento crucial desta fase. Para consolidar este primeiro contacto com diferentes tipos de estudos e promover uma maior reflexão sobre as opções metodológicas possíveis, os estudantes têm a possibilidade de analisar e discutir diversas investigações realizadas em anos letivos anteriores nesta UC. Dadas as dificuldades detetadas, e muitas vezes manifestadas pelos estudantes no processo de referenciação de fontes consultadas para realizar trabalhos, integramos um momento de resolução de exercícios sobre as regras da *American Psychological Association (APA)*. Este procedimento é considerado essencial para mentalizar os estudantes do rigor de referenciação que qualquer investigação requer. Termina-se esta fase com uma abordagem às fontes *online* adequadas para a recolha bibliográfica, nomeadamente, os repositórios institucionais e a *b-on*.

FASE II. Desenvolvimento da investigação e elaboração do póster.

Na fase de desenvolvimento da investigação propriamente dita, os estudantes são organizados em grupos de trabalho. O desenrolar do processo investigativo ocorre através de tutorias semanais, de duração variável consoante as necessidades de cada grupo e o momento em que se encontram nesse processo, durante as quais os estudantes apresentam o trabalho realizado e esclarecem dúvidas. Enquanto tutores, seguindo o modo como Topping (2000) define esta função, auxiliamos e apoiamos os estudantes no desenvolvimento da sua investigação, orientamo-los e encaminhamo-los para a resolução dos seus problemas recorrendo a uma interação intencional e sistemática. Este processo tutorial é fundamental para o bom desenrolar das investigações.

Tendo em consideração as sugestões de Topping (2000), e reconhecendo a sua pertinência, optamos por organizar tutorias semanais e de curta duração – entre 30 a 40 minutos, para tornar o processo mais eficaz e disponibilizar o tempo necessário aos grupos para esclarecimento das suas dúvidas e orientação do trabalho a desenvolver até à tutoria seguinte. As tarefas vão sendo distintas em cada semana de forma a introduzir novidade e manter os estudantes interessados na investigação. Com efeito, a regularidade das reuniões imprime um certo ritmo ao trabalho e, como refere Topping (2000), permite construir uma relação mais próxima e confortável entre os tutores e os estudantes.

Ao longo desse percurso, devem elaborar um póster que resuma todas as etapas da investigação que desenvolveram. Esse póster é elaborado a partir de um *template* cedido aos estudantes, em *Microsoft PowerPoint*, com um slide em formato A0 (841 x 1189 mm) para uniformizar o *layout* dos pósteres e focar os estudantes na elaboração do seu conteúdo. Esse *template* é organizado em secções distintas, tal como sugerido por Dalen et al. (2002) e Lorenzoni et al. (2007). A estruturação do póster em secções permite sistematizar a informação de modo a que os observadores considerem fácil a sua leitura (Brown, 1997; Clematide, 2008; Costa, 2001). O póster deve ser elaborado de modo a ser compreendido mesmo na ausência do seu autor (Costa, 2001). A figura seguinte mostra um exemplo de um póster finalizado e um esquema das seis secções (S1, S2, S3, S4, S5 e S6) que constituem um póster típico elaborado em Investigação em Estudo do Meio.

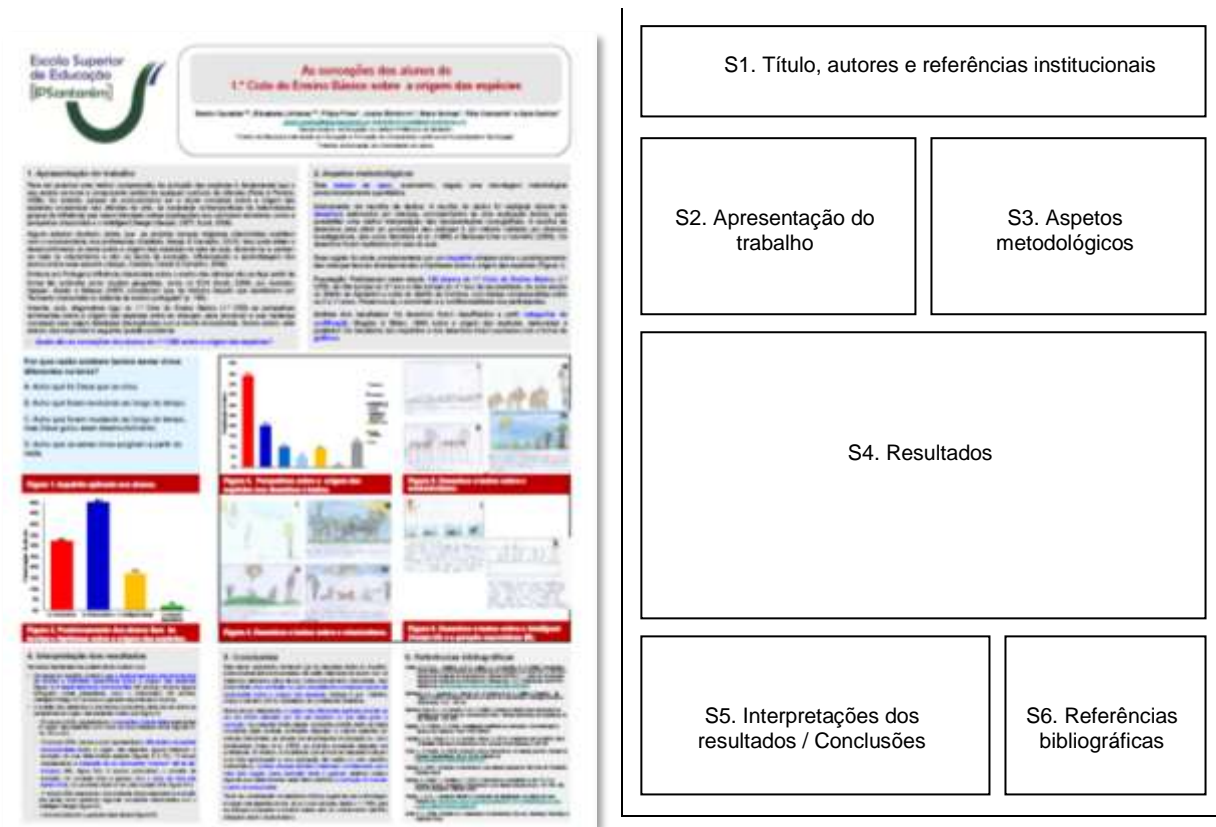


Figura 1. Exemplo e estrutura global de um póster.

Secção 1. Título, autores e referências institucionais.

No cabeçalho do póster deve-se colocar, do lado esquerdo, o logotipo institucional (Lorenzoni et al., 2007). No lado direito, na parte superior, deve constar a indicação do encontro científico onde será apresentado o póster. Segue-se o título do trabalho que, enquanto mensagem principal do póster e das primeiras informações que o observador procura, deve ser sintético e aparecer destacado para captar a sua atenção (Dalen et al., 2002; Brown, 1997). Abaixo do título devem ser colocados os nomes dos autores, por ordem alfabética, e, pelo menos, um endereço eletrónico para contacto. Por fim, deve ser colocada a referência institucional dos autores. A primeira referência institucional indicada deve ser a da instituição correspondente ao logotipo do lado esquerdo, seguindo-se, caso existam, outras referências institucionais dos autores. Lorenzoni et al. (2007) aconselham que seja usado o corpo de caracteres 96 para o título, em negrito, 48-72 para o nome do(s) autor(es) e 36-48 para a(s) instituição(ões).

Secção 2. Apresentação do trabalho.

Nesta seção apresenta-se a questão-problema, a sua importância, as razões que conduziram à sua seleção e os objetivos principais do trabalho investigativo (Lorenzoni et al., 2007). Vários autores têm alertado para a importância de uma boa pergunta de partida como fio condutor claro da investigação (Costa, 2001; Quivy & Campenhoudt, 1995; Vilelas, 2009). Sendo assim, nesta fase, os estudantes são sensibilizados para definirem, seguindo critérios de clareza, exequibilidade e pertinência (Quivy & Campenhoudt, 1995), a questão ou questões para as quais desejam obter respostas no final da investigação. Ainda nesta seção,

sabendo que um póster não deve apresentar demasiada informação textual (Costa, 2001; Dalen et al., 2002; Lorenzoni et al., 2007), os estudantes, depois de fazerem uma pesquisa bibliográfica em várias fontes de modo a identificar e recolher os trabalhos de investigação relevantes para o tema que desejam estudar, devem apresentar um texto sintético resultante da análise crítica desses documentos.

Secção 3. Aspetos metodológicos.

A definição da metodologia é uma das etapas cruciais de qualquer investigação, pelo que deve ser realizada com o máximo de rigor. Deve incluir informação suficiente para que outro investigador possa julgar se o *design* do estudo foi apropriado e se o trabalho é válido. Nesta secção deve-se indicar, essencialmente:

- i) o tipo de estudo realizado tendo em conta o modo de abordagem (qualitativa ou quantitativa), o objetivo geral e os procedimentos técnicos (Vilelas, 2009);
- ii) a amostra ou os participantes do estudo, a partir da população a estudar (Quivy & Campenhoudt, 1995; Vilelas, 2009) e os critérios de seleção da amostragem (Lorenzoni et al., 2007);
- iii) a seleção, fundamentação e o modo como se procedeu à validação dos instrumentos de recolha de dados utilizados, quer resultem de desenhos, fotografia, narrativas, observação direta, questionário ou entrevista (Barbosa-Lima & Carvalho, 2008; Bogdan & Biklen, 1994; Fowler, 2002; Galvão, 2005; Hill & Hill, 2009; Quivy & Campenhoudt, 2005; Reis, 2008; Vilelas, 2009);
- iv) os aspetos éticos a considerar durante a investigação, especialmente quando o objeto da investigação são outros sujeitos, como o seu direito à autodeterminação, intimidade, proteção contra o desconforto e prejuízo, anonimato e um tratamento justo e equitativo (Vilelas, 2009).

Secção 4. Resultados.

Esta secção ocupa o maior espaço do póster (cerca de 40% da área útil) e é destinada à apresentação dos resultados dos dados recolhidos.

Quando a análise é quantitativa, os estudantes são instruídos a usarem as técnicas estatísticas adequadas (Hill & Hill, 2009) e a sistematizarem esses resultados sob a forma de gráficos ou de tabelas (Costa, 2001). Os gráficos ou tabelas devem complementar o texto podendo, em alguns casos, substituí-lo (Brown, 1997; Lorenzoni et al., 2007). Caso os gráficos ou tabelas resultem de dados recolhidos através de desenhos, deve-se colocar sob cada um dos gráficos ou tabelas um desenho ilustrativo da variável que está a ser analisada (ver exemplo na Figura 1). Todas as figuras apresentadas devem ser citadas no texto e devidamente legendadas, com um texto curto e preciso (Clematide, 2008; Lorenzoni et al., 2007). Na legenda deve-se usar o mesmo tipo de caracteres do texto (Lorenzoni et al., 2007). A vantagem da utilização de figuras, gráficos ou tabelas na apresentação dos resultados é aumentarem o nível de atenção e interesse sobre o assunto exposto, fazendo com que as informações sejam retidas de forma mais significativa (Lorenzoni et al., 2007).

No caso da análise ser qualitativa, nomeadamente realizada a partir de entrevistas ou documentos diversos, devem ser apresentados os excertos mais significativos desses dados, de modo a serem apresentadas

evidências empíricas para apoiar as ilações apresentadas na secção correspondente à interpretação dos resultados e conclusões. Sugere-se, também, quando possível, a elaboração de um esquema que mostre as relações entre os dados recolhidos (Clematide, 2008).

Secção 5. Interpretação dos resultados / Conclusões.

Na discussão dos resultados, deve-se apresentar as ilações resultantes da análise de dados, tendo o cuidado de cruzar essas interpretações com as dos autores consultados na revisão bibliográfica, evidenciando os pontos em comum e os resultados contraditórios. Nos trabalhos de natureza qualitativa, os estudantes são conduzidos a realizarem uma análise de conteúdo que visa explicitar, sistematizar e expressar o conteúdo das mensagens analisadas (Quivy & Campenhoudt, 1995; Vilelas, 2009). Embora possam recorrer a análises temáticas, formais ou estruturais de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 1995) o mais frequente é realizarem uma análise temática recorrendo à definição de categorias de codificação (Bogdan & Biklen, 1994), para melhor sistematizarem as mensagens do conteúdo analisado. No caso de serem apresentados gráficos ou tabelas na secção anterior, deve-se, num primeiro momento, apresentar a análise de cada gráfico ou tabela *per si*, de acordo com a ordem com que foram mostrados. Posteriormente, quer num caso ou no outro, na conclusão apresenta-se uma síntese global dos dados e estabelecem-se as inferências gerais do trabalho diretamente relacionados com os objetivos do estudo. Aconselha-se que as inferências principais surjam destacadas no corpo do texto, de modo a facilitar a retenção da mensagem principal pela audiência. Deve-se, igualmente, apresentar as limitações do trabalho (Lorenzoni et al., 2007). Com frequência, o observador transita do título imediatamente para a conclusão, pelo que esta deve desafiar o leitor a percorrer o resto do trabalho.

Secção 6. Referências bibliográficas.

As referências bibliográficas de todos os documentos e fontes consultadas devem ser apresentadas nesta secção, por ordem alfabética e seguindo as normas da APA.

FASE III. Divulgação.

Em investigação, a publicação científica é um marco essencial ao investigador que procura de legitimidade (Silva, Bittar & Hayashie, 2009) e reconhecimento pelos seus pares. Ao assumir-se que uma investigação deve ter um carácter público, a divulgação de resultados e das conclusões a que se chegou constitui uma etapa fulcral de todo o processo (Ponte, 2002). Por essa razão, depois da investigação concluída, cada grupo de trabalho apresenta o seu estudo à restante turma, num momento formal. Para além dos estudantes partilharem as investigações que realizaram em sala de aula, os pósteres são ainda apresentados a um público mais vasto nas Jornadas da Prática Profissional da ESES, um evento científico realizado anualmente. A qualidade de uma investigação passa muito por este processo dialógico com outros atores. É a sua visão crítica do estudo que permite distinguir os trabalhos com valor dos que não têm valor (Ponte, 2002).

A partir do conjunto dos vários tipos de investigação realizados em três anos letivos consecutivos (2010/11; 2011/12; 2012/13), no quadro seguinte (quadro 2) apresenta-se uma seleção correspondente aos pósteres

apresentados em eventos científicos internacionais ou nacionais, externos à ESES, e publicados *online* no Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém (<http://repositorio.ipsantarem.pt/>).

Quadro 2. Pósteres apresentados em eventos científicos e publicados online.

Evento científico	Título do trabalho	Publicação online
V Encontro do CIED Data: 18 e 19/11/2011 Local: Escola Superior de Educação de Lisboa	Conceções dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o lobo ibérico	http://hdl.handle.net/10400.15/567
	Conceções dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a família	http://hdl.handle.net/10400.15/568
	Representações de estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a origem dos bebés	http://hdl.handle.net/10400.15/555
	A prática da reciclagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico	http://hdl.handle.net/10400.15/556
Congresso Investigação e Desenvolvimento no UIIPS Data: 08 e 09/02/2012 Local: Instituto Politécnico de Santarém	A fecundação vista através do desenho: conceções de estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico	http://hdl.handle.net/10400.15/622
	As perceções de estudantes do 1.º CEB sobre a atividade científica e os cientistas: um estudo com recurso ao desenho	http://hdl.handle.net/10400.15/621
Seminário O Corpo-Memória e Identidade Data: 05/05/2012 Local: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	A conceção dos bebés: As ideias existentes num grupo de estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico	http://hdl.handle.net/10400.15/616
	Conceções dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre o sistema digestivo	http://hdl.handle.net/10400.15/680
I Simpósio Internacional de Enseñanza de las Ciencias Data: 11 a 16/06/2012 Local: Universidade de Vigo	Relações entre ciência, tecnologia e religião: conceções de futuros educadores	http://hdl.handle.net/10400.15/639
Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação Data: 10 e 11/05/2013 Local: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria	As conceções dos estudantes do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre a Roda dos Alimentos.	http://hdl.handle/10400.15/808

Reflexões finais

Consideramos que o trabalho desenvolvido na unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio, ainda que breve, por se centrar num semestre letivo, ao desenvolver nos estudantes competências essenciais e

ao dotá-los de uma visão mais completa sobre o processo investigativo, irá permitir, como afirma Roldão (2008), um salto qualitativo do professor quanto à sua relação com o saber e a forma como este se produz, contribuindo assim à produção de saber e não à sua mera transmissão.

A organização do trabalho em três etapas: i) Fase de contextualização; ii) Fase de desenvolvimento da investigação, com recurso a pósteres; e iii) Fase de divulgação, tem trazido bons resultados quanto à quantidade e qualidade das investigações produzidas. Consideramos este percurso relevante na medida em que a elaboração e a apresentação de pósteres resultantes de trabalhos de investigação constituem-se como as primeiras formas de contacto formal dos estudantes com os processos investigativos.

As reflexões tecidas a partir da nossa experiência de formação conduzem-nos a afirmar que a elaboração de pósteres no decurso da fase de desenvolvimento da investigação, enquanto método de iniciação à investigação, é de manifesta utilidade tanto para os professores como para os estudantes da unidade curricular de Investigação em Estudo do Meio. Para os professores, na medida em que facilita a gestão das aulas e a organização do apoio tutorial durante a realização do trabalho investigativo. Para os estudantes, porque permite-lhes materializar, passo a passo, o seu percurso investigativo, formando um todo coerente.

Julgamos que as sugestões apresentadas para a elaboração dos pósteres, quer formais quer em termos de conteúdo, podem não só ser úteis para os estudantes em formação inicial de educadores e professores, mas também, com as devidas adaptações, para outros autores que desejem apresentar o seu trabalho sob o formato de póster em eventos científicos.

Alertámos que as sugestões apresentadas neste trabalho devem ser entendidas apenas como tal: sugestões. Tal como Brown (1997), consideramos que o objetivo principal de um póster é comunicar com eficácia e eficiência, pelo que as indicações pretendem somente ser propostas e/ou um contributo que possa auxiliar outros profissionais, investigadores e estudantes na elaboração dos seus trabalhos de investigação em formato de póster. Sem querer constituir uma condição de admissibilidade/requisito essencial para a sua aceitação em eventos científicos, podem no entanto, contribuir para uma melhoria na forma como a informação é apresentada e, conseqüentemente, conseguir uma reação mais positiva e despertar um maior interesse dos participantes em determinado evento.

Referências bibliográficas

- American Psychological Association. *APA Style*. Retirado em maio 23, 2013 de <http://www.apastyle.org/>
- Antunes, Sílvia, & Menino, Hugo L. (2005). As experiências de terreno na formação inicial de professores. *Educação & Comunicação*, 8, 93-108.
- Barbosa-Lima, Maria da Conceição, & Carvalho, Anna Maria (2008). O desenho infantil como instrumento de avaliação da construção do conhecimento físico. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 337-348. Retirado em junho 14, 2013 de http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen7/ART4_Vol7_N2.pdf
- Bogdan, Robert, & Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brown, Bernard S. (1997). Poster Design – Six points to ponder. *Biochemical Education*, 25(3), 136-137.

- Cavadas, Bento, & Linhares, Elisabete (2013, fevereiro). *O processo tutorial e as competências investigativas na formação inicial de estudantes da Licenciatura em Educação Básica*. Comunicação apresentado no XX Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE. Formação Educacional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Clematide, Birgitte (2008). The poster. *European Wound Management Association Journal*, 8(1), 44-47.
- Costa, Manuel J. (2001). Um guia de construção de posters para estudantes. *Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular*, 2. Retirado em maio 23, 2013 de <http://bioquimica.org.br/revista/ojs/index.php/REB/article/view/9/8>
- Dalen, Jan van, Gubbels, Henri, Engel, Charles, & Mfenyana, Khaya (2002). Effective poster design. *Education for Health*, 15(1), 79-83.
- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 38, de 22 de fevereiro de 2007. Aprova o Regime Jurídico de Habilitação Profissional para a Docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Despacho n.º 12734/2010. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 152, de 06 de agosto de 2010. Alteração do plano de estudos do 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de Licenciado em Educação Básica na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Dotta, Leanete T., Lopes, Amélia, Giovanni, Luciana Maria (2011). Educação superior e formação de professores: o papel da investigação na constituição identitária profissional docente. *Perspectiva*, 29(2), 561-594.
- Esteves, Manuela (2001). A investigação como estratégia de formação de professores: perspetivas e realidades. *MÁTHESIS*, 10, 217-233.
- Fowler, Floyd J. (2002). *Survey Research Methods. Applied Social Research Methods Series*. Volume 1 (3.ª ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Frankel, Felice C., & DePace, Angela H. (2012). *Visual strategies. A practical guide to graphics for scientists & engineers*. New Haven: Yale University Press.
- Galvão, Cecília (2005). Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, 11(2), 327-345.
- Goodnow, Jacqueline (1979). *Desenhos de Crianças* (1.ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Gore, Jennifer M., & Zeichner, Kenneth M. (1991). Action-Research and Reflective Teaching in Preservice Teacher Education. A case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 119-136.
- Hill, Manuela M., & Hill, Andrew (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hollingsworth, Sandra (1995). Teachers as researchers. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (2.ª ed., pp. 16-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Linhares, Elisabete, & Cavadas, Bento (2012). *O papel da investigação na formação de professores e educadores: Um estudo de caso*. Póster apresentado no III Encontro Nacional de Educação Básica.

Formação de Educadores e de Professores do 1.º e 2.º CEB. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal. Retirado em maio 21, 2013 de <http://hdl.handle.net/10400.15/749>

- Lorenzoni, Paulo. J., Souza, Raquel. C. A., Kohara, Suely K., França, João C. B., Rodrigues, Giovanna A., & Carvalho, José G. R. (2007). O poster em encontros científicos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(3), 304-309.
- Matos, João C. G. (2006). Cartaz didático. *Cadernos de Estudo da ESE de Paula Frassinetti*, 4, 93-101.
- Ostermann, Fernanda, & Cavalcanti, Cláudio J. de H. (1999). Física moderna e contemporânea no ensino médio: elaboração de material didático, em forma de póster, sobre partículas elementares e interações fundamentais. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 16 (3), 267-286.
- Pereira, Cristina M. G. (2009, abril). *O lugar da investigação na formação de professores*. Comunicação apresentada no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Investigar, Avaliar e Descentralizar. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Ponte, João P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Ponte, João P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de Professores. *Revista da Educação*, 14(1), 19-36.
- Quivy, Raymond, & Campenhoudt, Luc Van (1995). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, Pedro (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34.
- Roldão, Maria do Céu (2008). Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*, (pp.40-50). Lisboa: Ministério da Educação - Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação.
- Roldão, Maria do Céu, Figueiredo, Maria, Campos, Joana, & Luís, Helena (2009). O Conhecimento Profissional dos professores – especificidade, construção e uso da formação ao reconhecimento social. *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP*, 1(2), 138-177.
- Silva, Márcia R., Bittar, Marisa, & Hayashi, Maria Cristina P. I. (2009). *Comunicação e produção científica na educação: um estudo baseado em periódicos científicos do campo*. Comunicação apresentada no Foro ibero-americano de comunicação e divulgação científica. Campinas, Brasil: UNICAMP.
- Topping, Keith (2000). *Tutoring*. Brussels: The International Academy of Education/Geneva: International Bureau of education. Retirado em março 25, 2013 de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac05e.pdf.
- Vilelas, José (2009). *Investigação. O processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Sílvia Matsuoka de Oliveira¹⁵¹

Resumo

O presente artigo expõe uma discussão acerca da formação do formador de formador no Brasil, compreendendo-o como o profissional docente que atua na formação continuada, desenvolvendo ações de planos de formação, assessorias, acompanhamento do trabalho docente e mediação da autoformação do professor da Educação Básica. A relevância desse estudo incide no surgimento desse profissional no meio educacional devido às contingências da formação de professores na contemporaneidade e, por conseguinte, a escassa literatura produzida até o momento sobre a formação de formadores de maneira geral e a necessidade de impulsionar investigações dessa temática como uma vertente da área de concentração da Formação de Professores, bem como produzir conteúdos que subsidiem a implementação de uma política pública de formação continuada. A discussão teórica sobre a formação do formador de formador que ora apresento se configura pelas pesquisas já publicadas sobre a formação de professor (Nóvoa, 2009) e a formação do professor iniciante (Marcelo, 2009; Canário, 2000) por considerar aproximações teórico-metodológicas em seus estudos, reservando, no entanto, as devidas limitações. Os conceitos e as características acerca desse profissional são subsidiados pelos trabalhos de Jacky Beillerot (1996) e Denise Vaillant (2003). O contexto em que se insere esse profissional é o dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro, órgão instituído pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso - Seduc/MT, cuja função é a implantação e implementação da política pública de formação continuada nas escolas. Atualmente, esse órgão é representado por quinze centros criados em polos estratégicos do estado, constituídos por formadores que respondem pelas áreas de conhecimento. Os estudos trabalham com o objetivo de investigar a construção da identidade profissional do formador de formador, também denominado formador do Cefapro, por meio dos dados autobiográficos de formadores, entrevistas com professores e coordenadores das escolas e dirigentes da Seduc/MT. Na impossibilidade de esgotar o assunto nesse artigo, relatarei as considerações preliminares de qualquer pessoa que queira iniciar uma investigação nessa área, ou seja, a importância de uma definição dos conceitos sobre quem é esse formador de formador que atua na formação continuada, suas características fundamentais e, principalmente, a sua correlação com os professores-formadores da Educação Básica. Proponho apresentar uma possibilidade de desenvolvimento desses estudos e apontar outros encaminhamentos, a fim de incentivar novas pesquisas que venham substanciar o corpo teórico dessa temática.

Palavras-chave: Formação do formador. Formador de formador. Conceitos e características

Introdução

¹⁵⁰ O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ – Brasil.

¹⁵¹ Seduc-MT/Cefapro-Roo, siluoka@hotmail.com

Este artigo analisa a formação do formador, compreendendo-o como o professor da Educação Básica que se torna formador de professor, especificamente na formação continuada. O termo “formação continuada”, neste estudo, garante a referência ao contexto em que o professor formador em questão atua, a política pública de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso/Brasil – Seduc-MT.

A correlação entre formador e contexto para essa investigação tornou-se imprescindível para compreender as questões que emergem com esse novo profissional, uma vez que se trata de um contexto singular no âmbito da educação no Brasil. Essa profissão de formador da formação continuada, disseminada pelas mudanças conceituais na área de formação docente, ainda não possui a função constituída, nem definida pela própria política que o instituiu na realidade escolar. Por essa razão, urge que se desenvolvam estudos teórico-metodológicos concernentes à formação do formador de professor, a fim de contribuir para a ampliação desses conhecimentos e, conseqüentemente, para a potencialização das ações formativas desse formador na formação continuada.

A investigação para o que ora me proponho se desenvolveu pela análise da proposta documentada e publicada pela Seduc-MT, com o Decreto nº 1.395, de 16 de junho de 2008, que regulamenta a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que, por conseguinte, aprova e estrutura o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro; pela análise da entrevista com uma das primeiras consultoras da proposta, doutora Simone Albuquerque da Rocha¹⁵² e do memorial profissional da professora mestre Luciane Ribeiro Aporta¹⁵³, diretora do Cefapro de Rondonópolis-MT no período de 2004 a 2008. As escolhas desse Cefapro e desse período se justificam por ser o centro precursor da institucionalização da política pública de formação continuada e se tratar do período de re-estruturação dos Cefapros.

Os centros denominados inicialmente de “Centros de Formação de Professores”, receberam a denominação de Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica em atendimento à Lei Federal nº 12.014/2009 (Art. 1º.) que considera profissionais da educação escolar básica não somente professores, mas os demais servidores educacionais da escola. O estado de Mato Grosso/Brasil possui 15 (quinze) Cefapros localizados em polos estratégicos, classificados pelo Art. 3º do D.O. 1.395/2008 em pequeno, quando atende até 20 escolas; em médio, até 50 escolas e em grande, mais de 51 escolas.

A proposta inicial de 1998 habilitava para ser um formador do Cefapro o professor efetivo, aquele aprovado por concurso público, em regime de 40 horas, com experiência de pelo menos três anos na docência, com o objetivo de atender a demanda das escolas, ou seja, ministrando cursos pontuais, sem coerência com o contexto escolar ou sem prever uma continuidade da discussão/estudo. Essas ações demonstravam como a Seduc-MT, por meio de sua Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Suftp, não dominava a concepção de formação de professores que pretendia implantar. A partir de 2006, conforme Favretto e Rocha (2010), houve a necessidade de re-estruturação da política de formação dos Cefapros, com a ampliação de suas funções e de seus funcionários e isso exigiu um formador mais experiente e melhor habilitado, portanto, um professor que além do tempo de serviço, tivesse, no mínimo, uma especialização na área de atuação. Essas descrições nos documentos oficiais trouxeram os primeiros questionamentos: O que é formação continuada para a Seduc-MT? O que é ser professor formador na formação continuada?

¹⁵² Entrevista concedida em 08 de fevereiro de 2013.

¹⁵³ Memorial produzido especialmente para este estudo em 2013.

Os documentos atuais da política pública de formação continuada do estado de Mato Grosso apresentam esse novo profissional como “professor formador”, todavia, existem conflitos quanto à essa denominação, por ser a mesma atribuída ao professor do ensino superior. Outros questionamentos surgiram a partir dessa reflexão: As características profissionais de um formador para a formação inicial são comuns as de um formador para a formação continuada? Em que são coincidentes e em que se diferenciam?

Com a re-estruturação dos Cefapros, os formadores agora são os responsáveis pela implantação e implementação da política pública de formação continuada¹⁵⁴, ou seja, em outros termos, significa acompanhar a formação dos profissionais da educação (professores e funcionários) de algumas escolas, que, aparentemente, é uma ação simples, mas que se desdobra em outras como a de orientação e de intervenção, e em outras sucessivamente. Esse contingente fez emergir outras questões: Qual formação um formador precisa para atuar na formação continuada? Quem pode oferecer essa formação?

Essas questões, além de organizadores da investigação, organizam também as seções desse artigo, subsidiadas pelos autores Zeichner (2010), Nóvoa (2009; 2010), Marcelo (2009; 2010) e Canário (1998; 2000) quanto aos aspectos da formação de professores e por Beillerot (1996) e Vaillant (2003) quanto à formação de formadores.

A política pública de formação continuada de Mato Grosso: mudanças e contradições

A proposta da Seduc-MT para estabelecer mudanças na qualidade da educação das escolas públicas se fundamentou, principalmente, em três aspectos da formação de professores largamente debatidos pelos estudiosos da educação: o espaço, a forma e o conteúdo.

A institucionalização de Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapros) pode ser considerada o primeiro movimento político para se obter o espaço onde a formação seria pensada como em Zeichner (2010) um “terceiro espaço”, o que creio, na verdade, ser a possibilidade de espaços infinitos tanto para o professor da escola, quanto para os formadores, exercerem suas ações (auto)formativas.

O segundo movimento, considero a proposta do projeto “Sala do Educador” que consiste na autonomia da escola em elaborar seu próprio projeto de formação continuada, sendo desenvolvido coletivamente, em serviço, com disponibilidade de 4 (quatro) horas semanais remuneradas para trabalhos em grupo, voltado para as especificidades da unidade escolar. Princípios defendidos por Nóvoa (2009) quanto à recuperação da formação de professores pelos próprios professores, ou ainda, por Marcelo (2010, p. 19) quanto a “um aprendizado ao longo da vida”, ou por Canário (2000) quanto à importância da escola como o contexto necessário para a aquisição de competências profissionais docentes, e por defender que “não é possível pensar a ação da escola e dos professores em termos novos, mantendo os mesmos referentes no que diz respeito às concepções e práticas de formação de professores”. (CANÁRIO, 1998, p.23)

Nesses termos, o terceiro movimento político advém dos professores com a prática pedagógica, uma vez que o conteúdo da formação continuada são as práticas de ensino e de aprendizagem, discutidas em grupos de professores da mesma área de conhecimento ou em grupos de professores de um mesmo segmento. Perspectiva que Roldão (2007) advoga para a profissionalidade docente, o conceito de ensinar

¹⁵⁴ Cf. site da Seduc-MT: www.seduc.mt.gov.br

como o conhecimento específico do professor, um conhecimento frágil pela complexidade e pela dificuldade na teorização da prática.

Por essa concepção de formação continuada de professores que privilegia a prática pedagógica e a constituição de um sujeito na e pela coletividade, contextualizado; o formador de professor para exercer a função de implementar essa concepção de formação de professores em uma realidade profissional - ainda constituída de sujeitos solitários, com práticas inquestionáveis - deveria ser um formador com amplo conhecimento sobre essa nova concepção e as suas demandas. Realizar a dupla ação de adquirir essa concepção e aplicá-la simultaneamente é uma tarefa muito difícil para um professor que se transformou em formador de professor, e, como os professores da escola, também vivencia essa formação continuada pela primeira vez.

A doutora Simone Albuquerque da Rocha, consultora da Seduc-MT, analisa que os Cefapros necessitam de selecionar formadores com competências e saberes mínimos acerca da formação de professores, porque as demandas para a formação de professores advindas das escolas são imediatas, não é possível formar o formador durante o desempenho de sua função, muito se espera do formador de professor dos Cefapros, entretanto, pouco se destina à sua capacitação.

Além da carência de competências e saberes, os formadores de professor executam inúmeras outras demandas provenientes de parcerias e convênios com a própria Seduc-MT, com programas de formação do Ministério da Educação –MEC, como Gestar, ProInfo, Alfabetizar, ProInfantil¹⁵⁵, entre outros programas que desviam a formação do formador do Cefapro para conteúdos teóricos e metodológicos que não se adéquam à concepção da formação continuada almejada pela política pública de formação de professores. Inserir um novo programa na realidade da escola é ignorar o contexto em que os professores da escola estão inseridos e sobre o qual devem discutir e ressignificar. Podemos classificar essa situação como uma contradição vivida na construção da profissionalização e da profissionalidade do formador de professor do Cefapro.

Formador da formação inicial ou da formação continuada: coincidências e diferenças

As pesquisas sobre formação de professores no Brasil, na década de 1990, segundo André et al (1999), mostravam que o tema da formação inicial abrangia 40% do total, enquanto o da formação continuada 14,8%. Esses números refletem a realidade dos estudos sobre formação continuada, com poucas teorias consolidadas, apesar do aumento crescente por esse foco com a criação de uma Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, em 2003, visando a institucionalização da formação continuada destinada à educação infantil e ao ensino fundamental (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.55).

Diante de uma literatura com pouco investimento na área, a formação continuada tomou os moldes da formação inicial, como argumenta Formosinho (2009) acerca da “academização” da formação de professores, ou seja, um “processo de construção de uma lógica predominantemente acadêmica” (p.75) nos cursos de formação inicial de professores, significando uma fragmentação por disciplinas, ampliação curricular de novas áreas disciplinares, distanciamento da prática, predomínio de aulas expositivas,

¹⁵⁵ In: GATTI, B. A., BARRETO, E. S. e ANDRÉ, M. E.D.A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. UNESCO, 2011.

especialização disciplinar. Esses aspectos, considerados pelo autor como dimensões da academização, fundamentam um modelo de profissionalidade docente do ensino superior que se estende à atuação de professores da Educação Básica. O modelo monodisciplinar é imperativo, os professores sentem dificuldades em trabalhar no/pelo coletivo, as aulas são extremamente expositivas e teóricas com pouca, ou quase nenhuma relação com a prática.

Nesse aspecto, formação inicial e continuada são coincidentes pela academização, não se pode negar que as primeiras tentativas de formação continuada eram somente encontros pontuais, sem relação com os contextos de onde os professores provinham. Temas eram escolhidos pelos mediadores, normalmente, coordenadores pedagógicos, supervisores, que faziam uma leitura coletiva sem conseguirem desencadear discussões interrelacionais com suas práticas e/ou realidade escolar, saindo todos com uma sensação de “perda de tempo”, esvaindo o estímulo até a evasão total de participantes, que, logicamente, preferiam cursos de capacitação com oficinas, ou as “receitas” pedagógicas como ficaram conhecidos por considerá-los mais úteis aos desafios imediatos que enfrentavam e enfrentam ainda hoje.

O formador de professor do Cefapro encontra-se frente a muitas contradições, uma delas é por ainda ser o professor da educação básica constituído pela academização, por isso sem competências e saberes sobre como exercer sua função de formador para a institucionalização de conceitos divergentes da academização ao qual está habituado, porque não há nem uma memória de experiências e nem estudos publicados sobre tal função que possam auxiliá-lo como subsunções¹⁵⁶. E se tomarmos o objetivo de Imbérnon (2011, p 49) para a formação continuada “fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional do professorado, potencializando um trabalho colaborativo para mudar a prática”, as competências de ser professor de uma determinada disciplina para o qual recebeu qualificação na formação inicial não permitem a esse professor desempenhar uma função de formador de professor.

O público a quem se destina a formação do professor pode ser considerado um elemento coincidente para o formador da formação inicial e o da formação continuada, por serem adultos. Um diferencial, todavia, ao formador da formação continuada, e que seu público adulto é professor, já possui conhecimentos experienciados, memórias representativas, *habitus*, que interferem na constituição da profissionalidade docente. Por isso, infiro para ambos, a “desconstrução” que Derrida (1995) promulga como uma condição para se combater a academização com que o professor da educação básica e, inclusive, o professor formador, se constituíram docentes, por meio de uma política hegemônica, mas agora, diante da exigência das mudanças promulgadas em relatórios nacionais e internacionais, precisam se reconstituir um como docente e o outro como formador desse docente. Compreender, portanto, como o adulto aprende é indissociável ao conhecimento de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 94),

Esse fato que diferencia as competências a serem adquiridas pelo formador de professor da formação continuada marca os princípios que Placco e Souza (2006) compreendem como norteadores para a aquisição dos conhecimentos acerca da aprendizagem do adulto professor, sendo eles

1. A aprendizagem do adulto decorre de uma construção grupal

¹⁵⁶ Termo que representa o conceito central da teoria de David Ausubel sobre a aprendizagem significativa que ocorre quando uma informação nova relaciona-se de forma substantiva e não-arbitrária a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. In: MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

2. A aprendizagem se dá a partir do confronto e do aprofundamento de ideias
3. O processo de aprendizagem é singular e envolve escolha deliberada
4. O processo de aprendizagem envolve compromisso e implicação com o objeto ou evento a ser conhecido e com os outros da aprendizagem
5. O ato de conhecer é permanente e dialético
6. O ponto de partida para o conhecimento é a experiência que acumulamos
7. A base da aprendizagem está na linguagem, na atribuição de significados e sentidos (PLACCO e SOUZA, 2006, p. 23-24) (grifo meu)

Cada um desses princípios pode ser atribuído como competências para o professor formador do Cefapro e como características de mudanças para a cultura da formação de professores na escola. Os itens 1, 3 e 6 caracterizam bem a proposta de formação continuada da política pública do estado de Mato Grosso, por meio dos Cefapros, ou seja, o que destaque é que a institucionalização defendida por Imbérnon (op.cit.) se encontra definida nesse contexto, faz parte da realidade de todas as escolas públicas do estado. No entanto, creio que os demais itens, dependem muito mais do professor formador impulsionar essas ações para que se tornem formativas.

A formação para o formador de formador: definições e competências

Conhecer o contexto profissional em que atua o professor formador do Cefapro e compreender o que se espera de suas funções possibilitam o leitor a discutir a necessidade de conceituá-lo e identificá-lo, não para uma classificação, mas sobretudo, para que ele consiga a constituição da profissionalização para a formação do professor formador e da profissionalidade do formador de formador.

Formador de professor ou formador de formador, as denominações variam por não haver ainda a profissionalização desse personagem pelas políticas públicas de formação ou por programas de formação continuada no Brasil. Sobre isso, Vaillant (2003, p. 24) tenta conceituar a figura do formador a partir das especificidades de suas funções, definindo, em princípio, que o formador é “toda pessoa que se dedica profissionalmente à formação, em seus distintos níveis e modalidades”, cuja função é a mediação “entre os conhecimentos e as pessoas que devem adquiri-los” (p.24), sobre isso, argumenta

Falar de formador supõe assumir um conceito de alta dispersão semântica, que precisa ser aparada. Em primeiro lugar, pode-se entender que formador é sinônimo de docente, e neste caso, a formação de formadores abarcaria todo o campo de conhecimento que entendemos por formação do Professorado em seus diferentes níveis. (VAILLANT, 2003, p.24)

A denominação “formador” pode ser atribuída de acordo com a especificidade da função que o formador desempenha e pode caracterizá-lo como: tutor ou orientador da prática, o formador que trabalha na formação inicial com estágios; o mentor, aquele que assessora e orienta o professor iniciante; o assessor de formação, o que desempenha atividades de planejamento, desenvolvimento e avaliação da formação continuada.

Jacky Beillerot (1996) explica que a palavra “formador” é recente e sob o ponto de vista semântico e histórico abrange um conjunto de outros termos: docente, pedagogo, mestre, professor, instrutor, animador, monitor e educador, que por seu turno, cada qual possui uma origem. Argumenta que os conceitos dos termos mantêm uma relação de polaridade positiva ou negativa que faz com que nenhum deles seja definido sem o outro. Em específico, na França, a palavra “formador” ganha uma dimensão com a lei de 1971 que visava à expansão da formação dos adultos. A partir de 1975, toda a pessoa que trabalhava para o ensino de adultos se convertia em “formador”. A respeito desse termo critica: “Estamos aqui, diante de um termo genérico, indiretamente definido pela lei. **Ao mesmo tempo, até hoje não há nenhuma regra, nenhuma ordem, nenhum discurso oficial que defina o trabalho, o ofício de formador.** (BEILLEROT, 1996, p. 18) (grifo meu)

Diante do fato, esse autor exemplifica o surgimento de algumas categorias de formadores, sendo: o formador ocasional, quando profissionais de outras áreas, em algum momento, preparam funcionários pela prática; e o responsável pela formação, o profissional dos recursos humanos que organiza uma formação conforme a demanda da empresa. O termo formador, por conseguinte, tornou-se denominador de todos os trabalhos que se relacionavam ao adulto, mas que não havia especificidade.

Ao termo formador, segundo Beillerot (op.cit.), acrescenta-se uma caracterização educacional quando articulado à formação de adultos. Essa articulação, no entanto, exigiu um modelo diferente de atuação do formador mediante as más recordações da escola pelos adultos, estimulando a transformação dos formadores em animadores. Isto permitiu que a imagem de formador se distanciasse da ação de ensinar, denuncia o autor e completa declarando ser importante para o adulto professor o domínio do processo de ensinar a aprender.

A profissionalização desse formador de formador ou assessor de formação que trabalha no Cefapro, como define Vaillant (op.cit.), inicia-se propriamente regulamentada pelo decreto nº 1.395 de 16 de junho de 2008 que determina ser de responsabilidade do formador do Cefapro “a formação continuada, a inclusão digital e o uso de novas tecnologias na prática pedagógica dos profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino.”(D.O. nº 24.854/2008, p.01)

Antes dessa regulamentação, a professora mestre Luciane Ribeiro Aporta, diretora do Cefapro de Rondonópolis-MT, na ocasião, explica que havia muitos desafios para trabalhar a formação continuada nesse polo, com cerca de oitenta escolas para atender. Um dos desafios era o número limitado de formadores, no total de sete; e o compromisso de recuperação da imagem do centro como órgão institucionalizado responsável pela formação continuada nas escolas, uma vez que essa imagem havia sido fragilizada pelo desinteresse da gestão pública no período entre 2000 a 2003.

Com a regulamentação, a diretora afirma que houve uma ampliação no quadro de formadores (vinte e sete) que possibilitou um melhor atendimento às demandas das escolas, além de haver uma preocupação maior na formação dos formadores, como incentivos financeiros para participação em eventos científicos, o que possibilitou aos formadores melhores encaminhamentos em sua autoformação.

A doutora Simone A. Rocha assevera que os desafios continuam à medida das descobertas acerca do que seja a formação continuada em serviço, para discutir sobre eles, cita os estudos de Gobatto (2012) com relação aos resultados dos estudos sobre os formadores da área de Ciências da Natureza do Cefapro que mostraram um processo de formação de formadores ainda muito incipiente, sem subsídios teórico-

metodológicos da formação continuada instituída pela política pública de formação do estado de Mato Grosso. Um sentimento de “laissez-faire”, sem orientações sistematizadas.

Características do formador de formador e competências básicas

Como uma forma de caracterizar o formador de formador, Vaillant (2003) afirma que

o formador deve possuir grande experiência docente, rigorosa formação científica e didática, conhecer as principais linhas de aprendizado que as sustentam, estar apto a trabalhar com adultos, e finalmente, preparado para ajudar os docentes a realizar as mudanças comportamental, conceitual e metodológica hoje exigidas pelo sistema educativo. (VAILLANT, 2003, p.12)

A autora especifica as competências para o formador relacionadas à afirmação anterior

- Animar grupos de adultos e analisar seu funcionamento; compreender o sentido e a dinâmica das situações;
- Ouvir, aconselhar e ajudar na formação;
- Desenhar projetos e roteiros de formação, eventualmente em termos de objetivos específicos (currículo, sessões, créditos, sequências...);
- Identificar e situar os fundamentos e o métodos didáticos utilizados no ensino e na formação;
- Realizar e levar a bom termo práticas de pesquisa-ação no terreno profissional;
- Utilizar e ensinar o manejo dos instrumentos de análise das práticas docentes;
- Refletir sobre o próprio trabalho interrogando-se sobre a própria função nos limites da prática docente do formador. (VAILLANT, 2003, p.32)

Beillerot (1996), como Vaillant (op.cit.), descreve a realidade do formador na atualidade como ligada à evolução e transformação do trabalho e à divisão interna do ofício. Por essa relação com o trabalho, também define algumas competências do formador:

- Saber administrar uma organização
- Saber analisar o contexto
- Saber conceber os dispositivos (classe, o ensino, o professor)
- Saber construir a co-participação
- Saber construir um plano operativo de progressão pedagógica
- Saber implementar a formação
- Saber avaliar
- Saber captalizar, difundir, disseminar (BEILLEROT, 1996, p. 38)

Apesar de observar que um aspecto se sobrepõe em relação ao outro, os autores possuem o mesmo entendimento sobre quais competências o formador de professores deve adquirir e quais diretrizes assume a formação do formador. Saber como esse adulto se constitui como formador em meio às contradições de

sua profissão e de sua profissionalidade, sem dúvida, merece estudos mais amplos. É o que já ocorre no desenvolvimento que segue à essa investigação, pois como pondera Imbérnon (2009, p.38-39), “o compromisso da mudança passa pela análise das contradições e por denunciá-las, buscando alternativas de mudança.”. No entanto, não sendo possível discuti-los devido à extensão desse artigo.

Como visto, os professores formadores dos Cefapros podem ser definidos como formadores de formador, ou como assessores de formação, segundo Vaillant (2003) e formadores de adultos, segundo Beillerot (1996). Como um ponto de partida, esses dois autores chegam, de certa forma, à mesma conclusão quanto às necessidades formativas básicas para um formador: domínio da especificidade pedagógica da aprendizagem do adulto e da capacidade de mediação do conhecimento. Nas palavras de Beillerot (1996, p.76) “[...] a conclusão da conclusão é que os docentes e os formadores não são nem teóricos, nem práticos, **somente mediadores a serviço de situações de aprendizagem.**” (grifo do autor)

Os referidos autores esclarecem as competências necessárias para o formador de professor, todavia, adquiri-los em meio a um contexto em que a formação prévia não existe é uma questão que se interpõe no desempenho da função do professor formador do Cefapro.

O movimento de formação para esse formador é concomitante à sua atuação e, conforme relatado pelas investigações, a Superintendência de Formação – Sufp/Seduc-MT não possui conhecimentos seguros para exercer a formação do formador, embora haja uma política pública que determine algumas diretrizes da prática formativa com relação à formação do formador, estas contribuem muito pouco metodologicamente.

O professor formador dos Cefapros ao se deparar com uma política que o institui como formador, entretanto não lhe permite um processo sequencial de formação como o da formação inicial, em que a atuação se inicia após um processo de aquisição de conhecimentos e competências, por conseguinte, deve redobrar sua dedicação à autoformação, a fim de construir sua identidade profissional como assessor de formação ou formador de adultos. Sendo assim, ganha extrema importância o contexto formativo desse formador de professor, tanto para o próprio formador em sua constituição identitária, como para o pesquisador da formação de professores.

Frente aos impasses da recente profissão, questiona-se como estabelecer procedimentos metodológicos para a formação dos formadores dos Cefapros? Quais elementos favorecem ou não a autoformação do formador dos Cefapros? Como inseri-los na formação continuada?

Essas questões impõem um paradoxo, sem uma profissionalização estruturada e institucionalizada não há profissionalidade, sem uma profissionalidade não acontece a constituição identitária do formador de formador. Se são processos complementares, como desenvolver ações formativas adequadas ao contexto da política pública de formação continuada implementada pelo Cefapro?

Sem essas respostas, a política pública de formação continuada do estado, embora possua um projeto de formação de professores que respeita as concepções mais recentes da área educacional, não impulsiona essa formação porque seus implementadores ainda não se constituíram profissionalmente.

Considerações

A formação do formador de formador na política pública de formação continuada do Cefapro/Seduc-MT deve se concentrar em três aspectos básicos: o contexto de formação, a autoformação e a conceitualização do professor formador do Cefapro.

O contexto de formação é o meio pelo qual o professor formador do Cefapro adquire sua vivência na formação de professores, no desempenho de suas funções. É o momento em que se insere como iniciante dessa profissão, o formador iniciante em alusão ao professor iniciante também encontra adversidades em sua inserção, às vezes até mais intensas, porque estará sempre diante de profissionais com experiência e, possivelmente, com mais conhecimentos da profissão.

A autoformação se desenvolverá à medida em que o professor formador iniciar sua profissionalidade de formador em complementação ao de docente, compreendendo que para exercer essa função o conhecimento do conteúdo teórico não é o suficiente, dominar a relação teórico-prática pela mediação será seu maior desafio. Estabelecer estratégias de resignificação de suas ações docentes para as de formador será fundamental para conseguir conhecimentos ainda pouco avaliados, sem muitos estudos que possam lhe servir de orientação.

A conceitualização do “professor formador” é importante na fase de constituição identitária desse profissional, uma vez que essa denominação se confunde com o formador do ensino superior, e pode levá-lo ao que postulou Formosinho (2009), a academização da formação de professores. Ser um professor formador é diferente de ser um assessor de formação ou um formador de adulto professor, porque a própria denominação, a princípio, poderá ajudar a constituí-lo, porque a formação de professores em serviço, de forma coletiva e contextualizada, exige competências muito além daquelas que se recebe na formação inicial.

A formação do formador que assessora a formação do adulto professor, torna-se fundamental para as reformas almeçadas pelas políticas e pelos programas educacionais. Compreender isso é proporcionar o desenvolvimento mais seguro para a formação continuada de professores da rede pública de ensino.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A de. (et al) (1999). Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. Revista Educação & Sociedade. Ano XX, n 66, dez. (pp. 301-309)
- BEILLEROT, Jacky. La Formacion de Formadores: entre la teoria y la práctica. (1996) Buenos Aires-Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. (2000) Colóquio Formação Profissional de Professores do Ensino Superior, Aveiro: INAFOP.
- _____. A escola: lugar onde os professores aprendem. (1998) Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP. São Paulo, v.6, 1º. Semestre, (pp.9-27).
- DERRIDA, J. Trad. Maria Nizza da Silva. A escritura e a diferença. (1995) São Paulo: Perspectiva.
- FAVRETTO, I. O. G. e ROCHA, S. A. da. Políticas de formação continuada a partir da escola. (2010) In: ROCHA, S. A. da (org.). Formação de Professores: licenciaturas em discussão. Cuiabá-MT: EdUFMT. (pp.107-130)
- FORMOSINHO, J. A academização da formação de professores. (2009) In: FORMOSINHO, J. Formação de professores – aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora.

- GATTI, B. A., BARRETO, E.S.S. e ANDRÉ, E.D.A. (coord.) Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. (2011) Brasília: UNESCO.
- GOBATTO, M. R. Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza. (2012) Dissertação de mestrado do curso de Pós-Graduação do Instituto de Educação da UFMT, linha de pesquisa Educação em Ciências e Matemática, defendido em 24 de abril de 2012.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. (2011) 9ª.ed. São Paulo: Editora Cortez. (Coleção Questões da nossa época, vol.14)
- MARCELO, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. (2010) Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte: Editora Autêntica, v.03, n.03, p 11-49, ago./dez. (pp.11-49)
- _____ Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. (2009). In: Sísifo – Revista de Ciências da Educação. No. 8, jan-abril. (pp.7-22)
- MATO GROSSO. Decreto nº 1. 395, de 16 de junho de 2008, Regulamenta a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT, ano CXVIII, nº 24854, de 16 de junho de 2008, p. 1
- MATO GROSSO. Decreto nº 2007, de 29 de dezembro de 1997, . Diário Oficial do Estado de Mato Grosso. Cuiabá-MT, ano CXVIII, nº 24854, de 16 de junho de 2008, p. 1
- NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. (2009) Lisboa: EDUCA. (pp.1-95)
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (orgs.). Aprendizagem do adulto professor. (2006) São Paulo: Loyola. (pp.1-95)
- ROLDÃO, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. (2007) Revista Brasileira de Educação. v.12, n.34, jan./abr. (pp.94-103)
- VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. (2003) Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL). Documento Nº 25, outubro de 2003. (pp.1-60)
- ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. (2010) Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, set./dez. (pp. 479-504)

Formação contínua: Os discursos dos professores das escolas ribeirinhas.

Simone do Socorro Freitas do Nascimento¹⁵⁷, Josciene de Jesus Lima¹⁵⁸

RESUMO

A formação de professores é um processo contínuo, que começa com a formação inicial e prossegue durante toda a vida profissional. Não é algo acabado e nem tão pouco a formação contínua pode ser separada da formação inicial. Trata-se de processo único, pois ambas se complementam. Esse entendimento permite-nos repensar a formação contínua desenvolvida pelas instituições educacionais, que ainda a percebem como um preenchimento das lacunas da formação inicial (PIMENTA, 2008; NÓVOA, 2009). Partindo desta premissa, foi desenvolvida uma investigação no Município de Breves – Pará - Brasil, cujo objetivo foi compreender os discursos dos professores que atuam nas escolas ribeirinhas, através da formação contínua. Há todavia que se reconhecer, que apreender a representação social de alguém sobre um dado objeto, não é simplesmente registrar as experiências, mas sim compreender como tais experiências integram os contextos psicossociais, impregnados dos valores, estigmas e crenças que orientam os comportamentos e as comunicações (MOSCOVICI, 1991). Neste sentido, esta investigação teve o suporte de um desenho metodológico de orientação qualitativa. Como técnica de colheita de dados optou-se pela análise documental e grupo focal. A investigação foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental do Município de Breves no Estado do Pará. Os participantes da investigação foram seis professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A análise do material recolhido deixa ver indícios da presença forte de três pólos articulando os sentidos atribuídos ao objeto pelos sujeitos. O primeiro, mais superficial, articula-se ao sentimento de despreparo dos professores, por desconhecerem o que julgam ser o mínimo necessário para atuar com alunos de turmas multisseriadas, o segundo refere-se ao desconhecimento das efetivas condições de trabalho dos professores, por parte dos programas de formação contínua e o terceiro, mais denso, deixa entrever como a formação contínua ratifica, para esses professores, a sua desvalorização ao não solicitar a sua participação na elaboração e execução dos programas.

Palavras-chave: Escolas Ribeirinhas, formação contínua e representações sociais.

Introdução

As exigências dos novos tempos, com o avanço tecnológico, as descobertas científicas recentes, a evolução dos meios de comunicação, dentre outros aspectos, têm questionado o professor, impulsionando-o a avaliar a sua prática. Nesse sentido, investir na sua formação pode ser mais um elemento de apoio para o desenvolvimento da sua prática profissional, bem como o caminho necessário para a sua atualização. Esta seria uma argumentação aceitável para maioria dos professores, que constatarem a necessidade da sua atualização.

¹⁵⁷ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Évora.

¹⁵⁸ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Francisco.

As políticas de formação docente no Brasil, entretanto, propagam as suas propostas sob argumentos que as associam à defesa da qualidade do ensino, ou à necessidade da sua melhoria. Tal associação projeta sobre os professores a responsabilidade pelo que está negativo ou precário em seu espaço de trabalho, podendo, assim, potencializar condutas ou atitudes reativas de sua parte. Para Esteves (1991) e Garcia (1999), a formação precisaria de ser entendida como um processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue durante toda a vida profissional. Não é algo acabado e nem tão pouco a formação continuada pode ser separada da formação inicial; trata-se de um processo único, pois se complementam.

Essa compreensão da formação continuada difere da postura isolacionista e pontual da maioria dos programas em implementação e, mesmo, da formação inicial (Pimenta, 2007; Borges, 1998). A formação continuada passa, nesta perspectiva, a ser compreendida como aquela que se realiza ao longo da vida profissional do indivíduo. Entretanto, os programas de formação continuada, por mais bem intencionados que sejam, estarão fadados, no entanto, ao fracasso, se não derem voz ao professor, como estratégia para tornar possível a compreensão das suas necessidades. Ouvir o professor, porém, não é simplesmente fazer uma consulta, mas, sim, dar condições para que ele se expresse e se faça ouvir (Kramer, 1989).

A pesquisa foi conduzida com a finalidade de ampliar essa discussão e oportunizar uma reflexão sobre as políticas de formação continuada desenvolvidas nas escolas ribeirinhas¹⁵⁹ do Município de Breves - Pará, tendo como objetivo investigar os discursos dos professores, que atuam nessas escolas, sobre os cursos de formação continuada.

A formação continuada como espaço de construção de conhecimento.

A formação continuada, ao se constituir espaço de produção de novos conhecimentos, de trocas de experiência e de reflexão, poderia ensinar aos que dela participam, a visualização de vivências e a sua avaliação. Entretanto, se considerarmos as análises de investigações que tiveram como material as propostas e avaliações de formações já realizadas, verificarão a frustração dos participantes pela desconsideração de suas experiências (Hypolitto, 1996).

No que concerne à formação inicial, Pimenta (2007, p. 18) ressalta a importância dos cursos de licenciatura desenvolverem “nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes – fazeres docentes...”, ou seja, cursos que propiciem condições de intervir e modificar a realidade social. Entretanto, pesquisas têm demonstrado que os professores saem, tanto das licenciaturas quanto das capacitações, sem saber como lidar com alunos indisciplinados, com salas lotadas, com adaptações curriculares, ou seja, ainda que pretensamente detenham um conhecimento dito universal, não conseguem lidar com a diversidade e a especificidade da sala de aula. Isso acontece, por que “as universidades discutem a formação dos professores desvalorizando o patrimônio e as experiências que estes possuem, oriundos de sua prática” (Gatti, 19, p.72).

As experiências docentes não podem ser desconsideradas pelos programas de formação, pois a sua ausência impossibilitaria o professor de perceber a aplicabilidade da teoria na sua prática profissional (Tardif, 2002). Ressalta que este profissional necessita apropriar-se de diversas ordens de saberes, direta ou indiretamente ligadas à sua atividade, para poder conduzir a sua prática pedagógica.

¹⁵⁹ Escolas que ficam as margens dos rios da Amazônia.

A relação que o docente estabelece com os saberes não se reduz à transmissão de conhecimentos já constituídos, é fruto de diferentes relações que se atualizam em sua prática pedagógica, ou seja, o saber docente é plural e oriundo de diferentes fontes (Marin, 1995). De um lado, está a formação científica, reportando-se a conhecimentos que, se não ajudam diretamente o professor a ensinar, dão maior abrangência e atualidade à sua cultura geral, informando-o a respeito das várias facetas ligadas à sua ocupação ou à educação geral. Cabe ressaltar que Tardif (2002, p.37) considera que os conhecimentos apresentados “como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo” têm papel importante na propagação de concepções ideológicas educacionais e pelo saber fazer.

É notório que, para um professor ter condições de ensinar, precisa deter conhecimentos sobre a matéria e sobre os conteúdos a serem trabalhados, pois é impossível ensinar o que não se conhece. Entretanto, o ato de ensinar não pode ser reduzido a um movimento automático de transmissão-assimilação. Pressupõe conhecimento, diálogo, reflexão, crítica, entre outros aspectos que interferem no fazer pedagógico e no aprender que lhe é correlato.

Tudo o que um professor aprende ou aprendeu tem importância para o exercício de sua profissão, pois pode vir a lhe possibilitar uma atuação mais coerente e segura. Ele não atua como uma marionete, comandado à distância por outrem. As experiências cotidianas, tanto quanto as relações e a formação, lhe dão acesso a diferentes ordens de informação, as quais, filtradas e deslocadas quando de sua apreensão, vão se constituir como sínteses, sempre provisórias e articuladas, integrando-se ao saber da experiência ou ‘saber do viver’¹⁶⁰ com as marcas do afeto, da cultura, das pertencas e referências que o definem (Madeira, 1998; 2001; 2005). Logo, a formação docente, quer a inicial quer a continuada, desenvolve-se como um processo complexo, que passa a orientar as comunicações e condutas deste professor, sua forma de pensar e agir.

A formação não pode ser, portanto, trabalhada de modo fragmentado e isolado, pois, além de inócua, impossibilitaria uma compreensão ampla do ato pedagógico. Segundo Esteves (1991), a realidade educacional exige profissionais conhecedores do contexto escolar “capazes de trabalhar em equipe e de proporcionar meios para a troca de experiências, dotados de atitudes próprias de profissionais cujo trabalho implica a relação com o outro.” (p. 98) Para tanto, é imprescindível, que o professor tenha uma compreensão ampla da realidade de modo que lhe seja possível conduzir e dar respostas aos problemas com que se defronta, os quais, na maioria das vezes, extrapolam os muros escolares.

Nesta perspectiva, Marques (2006, p. 119) ressalta que os programas de formação de professores ainda não proporcionam “um campo de atuação autônoma, através de estudos críticos que envolvam a análise dos pressupostos ideológicos presentes na atualidade e reflitam sobre os movimentos sócio-históricos que acontecem”. A maneira distanciada do contexto escolar que caracteriza a organização e implementação dos programas impossibilita que o professor encontre soluções para os problemas que encontra em sua prática pedagógica.

Qualquer ação a ser desenvolvida em nome da melhoria da educação não pode deixar de lado, o ambiente no qual as relações acontecem: é na escola que os conhecimentos são construídos e as experiências socializadas; e é na escola que se atualizam tempos e espaços que, aparentemente lhe são estranhos.

¹⁶⁰ Terminologia adotada por Madeira (1998) para designar campos organizados de representações sociais que orientam as práticas cotidianas.

As Representações Sociais e a formação docente das escolas ribeirinhas.

Para aprofundar a temática, no intuito de compreender os discursos dos professores, que atuam nas escolas ribeirinhas com turmas multisseriadas, sobre formação continuada, conduzimos a pesquisa à luz da Teoria da Representação Social de Moscovici (1978), por acreditarmos que este enfoque teórico permite captar indícios da dinâmica das relações entre indivíduos e grupos, pela qual a totalidade social, com sua história e sua cultura, vai se renovando e atualizando, formando e reformando contextos, alianças, divisões ou oposições. Nesta dinâmica, os indivíduos se fazem e refazem integrando o que são, sentem, pensam ou desejam, ao descobrirem coisas novas ou darem nova configuração às antigas. Segundo Berger e Luckman (2002), a realidade da vida cotidiana não se esgota na presença imediata, pois abraça, também, os fenômenos que estão à sua volta.

A teoria das representações sociais propicia compreender como os sentidos são construídos pelos sujeitos na sociedade atual, quando os acontecimentos se processam de maneira vertiginosa. Segundo Madeira (2001, p.127) “as representações podem ser entendidas como fenômenos complexos que dizem respeito ao processo pelo qual o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações”. Quando se apropriam dos objetos atribuindo-lhes sentidos, os sujeitos também sofrem influência dessa relação, uma vez que os processos de atribuição de sentidos “são construções psicossociais de homens concretos integrando sua história pessoal e profunda, àquela dos grupos com os quais interagem, remota ou proximalmente” (Madeira, 1998, p. 240). A atribuição dos sentidos não é algo estático, mas dinâmico: processa-se de forma singular (pessoal) a partir do contexto social, ou seja, o movimento de pertencas e referências pelo qual se pode apreender pistas de uma totalidade social em determinado momento.

Para Moscovici (1978) todo processo de mudança ou evolução nas representações se faz na contradição e no conflito, não na acomodação e no consenso; logo, é importante captar indícios desses conflitos, pois por eles se pode apreender um dinamismo na configuração do objeto. As escolas brasileiras, por estarem presas a modelos de educação homogênea, enfrentam grandes dificuldades para atender e garantir o direito de todos à educação. As peculiaridades de regiões menos desenvolvidas economicamente como das escolas ribeirinhas, por exemplo, muitas vezes não são consideradas nos currículos, nos livros didáticos, nos sistemas de avaliações nacionais. A constatação da existência de escolas com salas climatizadas, laboratórios de informática e materiais didáticos atualizados, confronta-se com a de escolas nas quais os únicos recursos didáticos são o quadro e o giz. Nesses casos, as diferenças são classificadas e hierarquizadas num movimento de naturalização que as cristaliza.

Com essa perspectiva teórica desenvolvemos esta pesquisa, procurando apreender pistas relativas aos discursos que professores das escolas ribeirinhas atribuem à formação continuada. A construção desses sentidos processa-se de modo dinâmico nas relações sociais, ou seja, vai tomando forma carregada de afetos, integrando as experiências e vivências.

Caminhos da pesquisa.

Investigar as representações dos docentes, que atuam nas escolas ribeirinhas do Município de Breves, no Estado do Pará, acerca da formação continuada exige que se considere a importância dessa temática, bem

como a sua implicação, em termos de estereótipos, modelos, crenças e valores. A complexidade de tal objeto impulsiona a definição de estratégias que diminuam a pré- formação, de modo a facilitar a apreensão de indícios ou pistas do que está sendo investigado. Neste sentido, adotamos uma abordagem qualitativa, por permitir a interação com o objeto da pesquisa e proporcionar uma tomada de decisão progressiva e embasada no contexto do objeto, em sua pluridimensionalidade: um objeto não se isola de outros nem do contexto social. Bogdan e Biklen (1999) ressaltam que os investigadores qualitativos tentam descrever muitas dimensões, não se restringindo ao campo de observação, visto que as situações em que os sujeitos estão inseridos são complexas.

Procedimentos Metodológicos

O presente estudo teve como sujeitos seis professores que atuam nas escolas ribeirinhas, com turmas multisseriadas do Município de Breves no Estado do Pará, mais especificamente no Distrito de Curumu. A escolha desses docentes fundamenta-se em três critérios: 1) atuar em turmas multisseriadas em escolas ribeirinhas 2) ter participado de cursos de formação continuada para atuar nas turmas multisseriadas 3) estar cursando pedagogia, por modular (???) no município de Macapá-AP.

Compreender os discursos desses docentes não é algo simples. Para tanto, é necessário nos apropriarmos de vários instrumentos, a fim de conduzirmos o estudo de forma coerente e segura. Segundo Alves-Mazzotti (2000), a pesquisa qualitativa não se limita a uma única técnica, visto que é multimetodológica. Seguindo esta orientação, selecionamos instrumentos de coleta de dados que se complementassem: análise de documentos e grupo focal.

A primeira etapa destinar-se-á à análise de documentos com o objetivo de visualizar os materiais didáticos trabalhados nos cursos de formação continuada para as turmas multisseriadas, a fim de verificar que políticas públicas direcionam esse tipo de formação.

Para enriquecer o estudo e apreender indícios dos valores, modelos, símbolos e crenças que orientam as comunicações e condutas dos professores adotamos a estratégia do grupo focal. Segundo Rizzini (1999), o grupo focal permite apreender opiniões, valores e atitude relacionados ao objeto em estudo. A adoção desta estratégia poderá nos permitir ter sinais seguros sobre como os sujeitos se apropriam do objeto em estudo, evidenciando quais as “percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que compartilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado” (GATTI, 2005, p.11).

Para analisarmos os dados coletados, adotaremos a análise do discurso, por permitir uma compreensão dos significados das palavras do sujeito. Segundo Minayo (1993, p. 211), “a análise do discurso proporciona uma reflexão geral sobre as condições de produção e apreensão da significação de textos produzidos nos mais diferentes campos”. Esta análise visa compreender o modo de funcionamento, os princípios de organização e as formas de produção social do sentido.

A análise do processo discursivo possibilita visualizar a intencionalidade daquele que fala e as suas raízes, o que aflora nas estratégias de reforço ou de ocultação, para além desta “intencionalidade e aponta, também, para a articulação entre gestos e expressões, olhar e palavra, silêncio e fala, criando ritmos e efeitos que atravessam o que está sendo falado para além da própria palavra” (MADEIRA, 2005, p.463).

O processo de construção do sentido atribuído à formação continuada pelos professores das escolas ribeirinhas.

O estudo do material deixa ver indícios de três pólos articulando os sentidos que os sujeitos atribuem ao objeto: o primeiro articula o sentimento de despreparo, conseqüente ao reconhecimento por parte dos professores de que ignoram o que julgam ser o mínimo necessário para atuar nas turmas multisseriadas; o segundo, refere-se ao desconhecimento das efetivas condições de trabalho dos professores, por parte dos programas de formação continuada; o terceiro, mais denso, deixa entrever como a formação contínua ratifica, para esses professores, a sua desvalorização ao não solicitar a sua participação na elaboração e execução dos programas.

O sentimento de despreparo dos professores, no primeiro pólo, advém de um reconhecimento que ignoram o que julgam ser o mínimo necessário para atuar com alunos de turmas multisseriadas, pois são várias séries agregadas e um único espaço, que impossibilita um trabalho mais eficaz. Ao deparar-se com a realidade de sala de aula, com grupos de alunos com faixa etária e séries diferentes, percebem que têm dificuldades para conduzir as aprendizagens, pois diferem daquelas idealizadas na formação inicial.

...Eu tenho muita dificuldade em trabalhar em turmas multisseriadas, é complicado, não sei... em alguns momentos como dar atenção para tanta séries ao mesmo tempo. (P.2).

A gente sabe que ainda é muito ausente essa questão da turma multisseriada na formação, o próprio processo de formação do profissional deixa a desejar, né? Que a teoria é uma coisa e a prática é outra (P.6).

Os relatos dos professores demonstram a insegurança que apresentam para conduzir a aprendizagem dos alunos nas turmas multisseriadas, tal atitude encontra-se atrelada à ausência de conhecimentos, que julgam ser necessários, e que deveria ser trabalhado na formação inicial e continuada. Reconhecem que a sua atuação pedagógica encontra-se comprometida, o que lhes causa um sentimento de angústia e despreparo, “a grande angústia do professor é justamente não ter esse respaldo para desenvolver uma metodologia que vá melhorar a qualidade do ensino dessas crianças, né? Esse é o anseio maior”(P1).

O segundo pólo articulador, que apresenta uma grande relevância na representação dos docentes diz respeito, ao desconhecimento das efetivas condições de trabalho dos professores, por parte dos programas de formação continuada. Durante os Grupos Focais, conforme os professores começam a se lembrar das experiências vivenciadas nas capacitações que freqüentaram, novas questões começam a surgir e novos focos de desencanto vão se delineando.

Um deles refere-se ao caráter estático e desarticulado dos conteúdos e procedimentos metodológicos adotados. Quando abordam estas questões as falas ficaram alteradas e demonstraram indignação pela maneira sem entusiasmo que as atividades são conduzidas; é unânime a afirmação da importância dos conteúdos tratados sob o argumento de que toda informação é validade para atualização de um professor. Entretanto, a maneira como são sistematizados e repassados causam desconforto, pois se tornam um amontoado de informações despejadas em um período curto de tempo, o que impossibilita o professor-aluno apropriar-se do que é veiculado.

Os cursos são uma xaropada de conteúdos... Chega a dar sono! Falta uma seleção do que é significativo para prática docente. Do que é interessante para a realidade da escola de (P.5).

Os conteúdos trabalhados são muito científicos e não trabalham a realidade das crianças ribeirinhas. É só teoria, até quando querem fazer uma prática porque o que eles fazem não tem nada a ver com a realidade das nossas escolas (P.4).

Para os professores, os conhecimentos trabalhados nos cursos encontram-se distantes do que é vivenciado em sala de aula. Suas experiências concretas são desconsideradas pelas capacitações, que priorizam, na maioria das vezes, conhecimentos prontos e acabados, não oportunizando uma interligação entre teoria e prática.

O caso é que na teoria tudo é bonito mas quando chega na prática as coisas são muito, mas muito, diferentes... E o que a gente vive aqui nessas escolas, longe de tudo, parece não ter a menor importância para eles... Afinal, para eles nós não sabemos nada! (P.1)

Na minha opinião, estas capacitações, os cursos, devem ser mais práticos, com menos teoria ou com coisas que nos interessassem, pois o que precisamos mesmo é da prática, né?(P.9).

A forma estática pela qual as capacitações são implementadas, impõe ao professor uma posição de passividade, impossibilitando-lhe de refletir sobre suas ações, condição indispensável para que uma prática pedagógica possa ser revista. Para Nóvoa (1991) os programas de formação devem oportunizar aos professores momentos de reflexão, possibilitando-lhes encontrar soluções para seus problemas e não impor uma condição de inércia e passividade diante dos cursos e de seus conteúdos.

Os programas de formação ao desconsiderarem o saber do viver docente impulsionam um sentimento que os leva, a não se reconhecerem como parte da formação, ou seja, discorre um distanciamento dos programas de formação continuada da realidade das turmas multisseriadas das comunidades ribeirinhas, onde os professores assumem diversas funções.

Eles não perguntam para os professores, né? Cada um é uma realidade, como nós não somos consultados, quando eles vão montar esses cursos, não procuram fazer uma pesquisa com a gente, aí não trabalha a realidade (P.6).

Pegam a realidade do resto do país e tentam implantar aqui, na região amazônica, a gente sofre um pouco. Seria pegar a realidade daqui e trabalhar no curso de capacitação, né? (P.5).

O terceiro polo articulador refere-se à ausência da participação dos professores na elaboração e execução dos programas de formação continuada. Segundo os professores os cursos são impostos, como pacotes fechados aplicados em diversas realidades, desconsiderando as realidades regionais das escolas, e por isso o professor se mantém distante, ou seja, participam dos programas por obrigação.

Os professores ficam receosos ao chegarem à formação e depararem com tudo pronto “é questão de anseio, a gente tem, chega para debater já está tudo pré-elaborado/elaborado. Você chega lá para se inserir, para se adequar e não para participar, dá a sua opinião ou divergir de alguma coisa. Tu chega lá tem que fazer isso, isso, já está tudo pré – elaborado(P.2).

Os professores sentem necessidade da formação estar interligada com a realidade das unidades de ensino, onde eles possam opinar sobre o que é relevante para ser trabalhado. Dar voz ao professor, não é simplesmente fazer uma consulta, mas é permitir que ele seja sujeito da ação, participando na elaboração e execução dos programas.” o ideal seria que primeiro falassem com a gente, perguntando quais as nossas

dificuldades, nossas dúvidas. Eles simplesmente elaboram lá e quando a gente chega está tudo pronto”(P.1).

É perceptível, nas falas dos professores, o desapontamento com relação à organização e à execução destes cursos, pois se apresentam como conjuntos fechados, com determinações e ações pré-estabelecidas, cabendo ao professor-aluno

[...] simplesmente chegar lá para se enquadrar, pois já está tudo pronto!... Não perguntam nada prá gente... Nem querem saber do que a gente está precisando, do que a gente gosta!... Das dificuldades da gente... Não interessa o que a escola precisa, o que a gente quer! Os exemplos não têm nada com a vida da gente (P.6).

Segundo o que expressaram os professores, as capacitações não dão oportunidade para que os participantes opinem sobre o que é importante ou não, para sua atuação pedagógica; os roteiros que orientam os trabalhos encontram-se prontos e as alterações permitidas são insignificantes. Gentili (1996) faz críticas a essa forma estática assumida pelos programas de formação de professores; apresentados e conduzidos como pacotes prontos, desconsideram as singularidades de cada escola ou região. Esta situação os faz vivenciar sentimentos opostos: de um lado, a valorização do que vem de fora e a expectativa de, enfim, chegar a um nível que lhes garantiria segurança e sucesso; de outro lado, a frustração de ver negada a atenção para as especificidades e condições que caracterizam seus espaços.

Para os docentes é importante que estes cursos oportunizem momentos para a exposição de idéias e de opiniões sobre o que é relevante. Segundo Giroux (1997) ouvir o professor é percebê-lo como sujeito pensante e intelectual, é reconhecer seus valores, suas ideologias, ou seja, suas histórias e experiências que dão significado à sua prática.

Quando os programas de formação dão voz ao professor, levando-o a participar e ouvindo suas opiniões, o seu envolvimento é notório, pois ele se sente parte do que está sendo construído. Quando, porém, os programas são impostos, desconsiderando suas vivências, o professor se mantém distante, participando por obrigação, sem um comprometimento com o que está sendo apresentado. “...É preciso escutar o professor, saber sua opinião, se ele concorda ou não, pois isso ajuda a melhorar os cursos. É importante o palestrante escutar o que o professor quer e suas dificuldades” (P.5).

Dar voz ao professor, não é simplesmente fazer uma consulta, mas permitir que ele seja sujeito da ação, participando na elaboração e execução dos programas. É investir numa formação de cooperação e colaboração, na qual todos os envolvidos sentem-se responsáveis pelo sucesso da educação, pois suas experiências são refletidas nos saberes que serão desenvolvidos. Neste sentido, é de suma importância que os programas de formação continuada valorizem o professor: seus valores, suas crenças, sua cultura e suas representações.

Considerações finais

As políticas de formação continuada para atuar em turmas multisseriadas vêm sendo conduzidas sob o prisma da melhoria da qualidade do ensino. Entretanto, a maneira pontual e paliativa como são conduzidas, pouco contribui para redimensionar o fazer docente. Reconhecer essa situação é (re)pensar sobre o direcionamento dos programas de formação continuada para as escolas ribeirinhas, com turmas multisseriadas.

Ao desconsiderarem a realidade dos docentes dessas escolas, os programas de formação continuada, contribuem para um sentimento de resistência que interfere na efetiva participação dos professores nos cursos. Esses programas, na maioria das vezes, não possibilitam uma atuação docente mais eficaz, pois seus saberes são técnicos e fragmentados e não abarcam a realidade das escolas como: falta de funcionários, falta de estrutura física, que dificulta o professor conduzir um aprendizado respeitando a singularidade de cada aluno.

Para os professores, além dos problemas evidenciados, a ausência de participação na elaboração e execução dos programas compromete a sua eficácia, tornando-os isolados e distantes do seu cotidiano. De maneira geral os programas de formação continuada contribuem para que os professores fiquem ainda mais acaçapados. Sentimento este que já é apresentado quando dizem que não sabem, quando reconhecem que seus alunos, que os fazem professor, não são aqueles idealizados na universidade. Neste sentido, quando os programas de formação continuada desconsideram os conhecimentos dos professores, contribuem para desqualificar ainda mais, sua atuação, inferindo um sentimento de angústia e fracasso, que reflete na sua atuação pedagógica e na vida profissional.

Referências Bibliográficas

- Alves Mazzotti, A. J & Gewandsnajder, F (2000). *O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa*. Cap. 7. São Paulo: Pioneira.
- Berger, P. & Luckman, T (2002). *A Construção Social da Realidade: Tratado de Sociologia do Conhecimento*, Petrópolis: Vozes.
- Borges, A, S (1998). *A formação continuada de professores da rede estadual de ensino oficial de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de História e Filosofia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Esteves, J. M (1991) *Alguns contributos para a discussão sobre formação continuada de professores*. Lisboa: Instituto de inovação Educacional, 4 (1) 101-111.
- Garcia, C. M (1999) *A formação de professores para uma mudança*. Porto: Porto editora.
- Gatti, B (2007). *Formação de professores no Brasil: problemas, propostas e perspectivas*. Umbral, nº 1. Revista científica 1999. Retirado em Setembro de 2007 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1250245>
- Gentili, P (1996). Neoliberalismo e educação: Manual do usuário. In: SILVA , Tomas Tadeu; GENTILI, P. (Org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE.
- Giroux, H (1997). *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hypolitto, D (1996). *Formação continuada: dos desafios a possibilidade no cotidiano escolar*. 1996. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

- Kramer, S (1989). Melhoria a qualidade de ensino: o desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* . Brasília. 1(4) p. 189-207.
- Madeira, M (2005) Representações Sociais e Processo Discursivo. In: Moreira, A. S. P (Org.) *Perspectiva Metodológicas em Representações Sociais* (p. 459-467). João Pessoa: UFPB/ Editora Universitária,.
- _____ (2001) . Representações sociais e educação: importância teórico – metodológica de uma relação. In Moreira, A. S. P. (Org.). *Representações sociais: teoria e prática* (p. 123-144). João Pessoa: Editora Universitária /Autores Associados.
- _____ (1998). Um aprender do viver: educação e representação social. In: Moreira, A. S. P & Oliveira, C. (Org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB.
- Marin, A. J (2004) ; *Educação continuada: reflexões alternativas*. 2ª ed. Campinas: Papyrus.
- _____ (1995). Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, São Paulo. (36), 13-20.
- Marques. C. A. et al (2006). Formação de Professores para a diversidade. In: Lopes. P.R C. & Calderano, M .A. (Org.). *Formação de professor no mundo contemporâneo: desafios, experiências e expectativas*. Juiz de Fora: EDUFJF.
- Minayo, M. C. S (1993). *O Desafio do Conhecimento*. São Paulo: Hucitec - Abrasco.
- Moscovici, S (1978). *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zarar.
- Nóvoa, A (1991). *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora.
- Pimenta, S. G (2007). Formação de Professores: Identidade e Saberes Docentes. In:_____ (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. 5.ed. São Paulo: Cortez.
- Tardif, M (2002) . *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Rizzini, J.; castro M.R. & Santos, C. D (1999). *Pesquisando. Guia de Metodologia de Pesquisa para Programas Sociais* (p.61-80). Rio de Janeiro: USU. Ed. Universitária.

Formação para a implementação do programa de Português do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores

Susana Mira Leal¹⁶¹, Filomena Morais¹⁶², Gabriela Rodrigues¹⁶³

Resumo

As alterações nas políticas curriculares demandam mudanças nas práticas docentes. A extensão e alcance dessas mudanças decorrem, entre outros aspetos, do modo como os professores se apropriam dessas alterações e as recontextualizam.

Esse processo não é simples, nem rápido ou linear. É atravessado por tensões e dinâmicas (Mira Leal, 2012) que têm lugar privilegiado na escola, ora de forma informal, por iniciativa e organização dos próprios professores, ora de forma formal, por vontade e programação da tutela ou dos responsáveis escolares, podendo ser impulsionado por iniciativas formativas externas.

Assim sucedeu, no país e na Região Autónoma dos Açores (RAA), na sequência da promulgação em 2009 do atual programa de Português do Ensino Básico. O processo formativo então iniciado teve como objetivo central apoiar os professores de Português na apropriação do novo enquadramento curricular e facilitar transformações nas suas práticas.

Na RAA, o processo compreendeu, nas duas primeiras fases (2009-2011), formação presencial e a distância de cerca de oito dezenas de professores de Português do EB das diversas ilhas, dinamizada por uma equipa de formadores acreditada para o efeito, e a “replicação” dessa formação nas respetivas escolas; e, numa terceira fase (2011-2013), um trabalho colaborativo dinamizado, ao nível das escolas, por equipas de acompanhamento constituídas por formandos e formadores envolvidos nas fases anteriores da formação.

Neste trabalho damos conta de alguns resultados do estudo em curso com vista à compreensão e discussão desse processo formativo nas suas variadas dimensões e implicações educativas. Os resultados apresentados referem-se especificamente à segunda fase da formação e respeitam às representações dos formandos acerca da adequação, utilidade e impacto dos processos formativos empreendidos, bem como acerca dos constrangimentos experimentados. Os dados apresentados resultaram da análise de conteúdo de relatórios produzidos pelos formandos.

Palavras-chave: ensino do Português; formação de professores; apropriação curricular.

Introdução

Em Portugal, o início do século XXI tem sido atravessado por sucessivas (e, porventura, excessivas) transformações curriculares na área do Português: i) em 2001 foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (ME, 2001), que estabelecia as competências essenciais a desenvolver em cada área curricular,

¹⁶¹ Universidade dos Açores/Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

¹⁶² Escola Básica Integrada Canto da Maia, Açores

¹⁶³ Escola Básica Integrada Canto da Maia, Açores

incluindo no Português¹⁶⁴; ii) em 2001 e 2002 foram homologados novos programas de Português para o ensino secundário (Coelho, 2001-2002); iii) em 2004 foi revista a Norma Gramatical Portuguesa, em vigor desde 1967 (Portaria n.º 22 664, de 28 de Abril), publicando-se a *Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário* (Portaria n.º 1488/2004, de 24 de Dezembro), sujeita ainda a revisão em 2008, resultando no *Dicionário Terminológico* (DGIDC, 2008); iv) em 2009 foram homologados novos programas de Português para o ensino básico (Reis, 2009), em substituição dos vigentes desde 1991 (DGEBS, 1991); v) no ano letivo 2010/2011 entrou em vigor nas escolas portuguesas o *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa* (resolução n.º 8 do Conselho de Ministros, de 25 de Janeiro de 2011)¹⁶⁵; vi) em 2010 foram publicadas as Metas de Aprendizagem da Língua Portuguesa (ME, 2010), cedo substituídas pelas Metas Curriculares do Português (ME, 2012).

Não apenas têm sido diversas as alterações no currículo do Português, como demandam mudanças significativas nas práticas de ensino e aprendizagem da área. Nesta matéria, os sinais mais fortes provêm do programa de Português do ensino secundário (Coelho, 2001-2002), que se afastou das tendências literário-culturais que desde há longa data perpassavam o ensino da língua em Portugal, orientando-se no sentido do desenvolvimento das competências comunicacionais dos alunos¹⁶⁶.

Sinais menos fortes nesta matéria provieram dos novos programas de Português para o ensino básico (NPPEB), acusando hesitações e dissonâncias acerca dos objetivos que a área deveria prosseguir. São sintomas disso mesmo a escolha de um académico da área dos estudos literários para coordenar a equipa responsável pela conceção do novo programa, bem como afirmações produzidas no próprio documento, que ora reclama a “(...) presença efetiva dos textos literários no ensino da língua, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como casos tipológicos a par de outros com muito menor densidade cultural (...)” (Reis, 2009, p. 5), ora valoriza “(...) aspetos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como atividade corrente e crítica, a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc.” (idem, p. 14).

Entre os mandos e desmandos de uma área que atravessa uma certa crise de identidade e a mudança de pastas ao nível governamental, ora se reforça o papel do ensino no desenvolvimento de competências, visível nos mais recentes programas de Português ao nível básico como secundário, bem como no *Currículo Nacional do Ensino Básico* ou as *Metas de Aprendizagem*, ora se intenta proscrever esse objetivo, substituindo estes documentos por outros centrados fundamentalmente na aquisição de saberes e conteúdos, de que é exemplo mais recente a formulação das metas curriculares (ME, 2012).

Neste quadro de transformações curriculares, e reconhecendo que as mudanças nas práticas dos professores decorrem, em larga medida, do modo como aqueles reinterpretem e avaliam as transformações, bem como do esforço e energia que se dispõem a despender para as recontextualizar pedagogicamente (Doyle & Ponder, 1977-78; Duffy & Roehler, 1986; Ducros & Finkelstein, 1990; Mira Leal, 2012), as tutelas educativas nacionais e regionais têm promovido iniciativas formativas tendo em vista apoiar esse processo.

¹⁶⁴ Este documento foi entretanto revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro.

¹⁶⁵ O Acordo Ortográfico foi ratificado em 2008 entre Portugal, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Timor-Leste, visando a harmonização das regras de escrita no espaço da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP).

¹⁶⁶ Para o aprofundamento desta problemática, leia-se, por exemplo, Dionísio & Castro (Orgs.), 2005, e Mira Leal, 2012.

Foi o caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), desenvolvido no território continental entre 2007 e 2010 (Despacho n.º 546/07, de 11 de Janeiro). Orientado exclusivamente para os professores do 1.º ciclo, o PNEP compreendia a formação presencial de formadores por docentes de Universidades ou Escolas Superiores de Educação portuguesas, responsáveis depois pela dinamização dos processos formativos nos respetivos agrupamentos, com sessões temáticas e sessões tutoriais de observação e análise de práticas¹⁶⁷.

Outro exemplo dessas iniciativas foi o Curso de Formação de Formadores para a Implementação do NPPEB, que a Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) levou a cabo entre outubro de 2009 e maio de 2010. Com a duração de 120 horas, o curso envolveu 150 professores de Português do 2.º e 3.º ciclo do EB de escolas das diversas regiões do país, incluindo da Madeira e dos Açores. Organizada em 4 módulos, essa formação compreendeu sessões presenciais com autores do programa e especialistas em didática e linguística de universidades portuguesas, e formação a distância, através de uma plataforma *e-learning* criada para o efeito.

A formação na Região Autónoma dos Açores

Participaram nessa formação 6 professores da RAA, entretanto mandatados pela então Direção Regional de Educação e Formação (DREF) para dinamizar a formação dos professores de Português do EB na RAA para a implementação dos NPPEB. Sob a supervisão científica de uma docente da Universidade dos Açores, aquela comissão (CRA) procedeu à conceção de um programa de formação distinto do nacional e ajustado às circunstâncias regionais (mormente a descontinuidade territorial e a articulação com orientações curriculares específicas da RAA (o Currículo Regional da Educação Básica e o Plano Regional de Leitura), estendendo esse programa aos professores do 1.º ciclo.

O programa de formação implementado na RAA desenvolveu-se em 3 fases. A primeira e a segunda envolveram diretamente cerca de 80 professores do 1.º, 2.º e 3.º ciclo do EB de escolas de 8 das 9 ilhas do arquipélago (formandos) e indiretamente muitos professores do 1.º ciclo e de Português do 2.º e 3.º ciclo da Região, que participaram nas sessões de “replicação” e de trabalho nas escolas, dinamizadas pelos formandos. A terceira fase envolveu os professores que aderiram ao processo de acompanhamento da implementação dos NPPEB organizado em cada unidade orgânica.

A primeira fase (ano letivo 2009/2010) incluiu 50 horas de formação presencial e 70 horas a distância, visando a apropriação dos princípios organizativos do NPPEB, seus fundamentos, conceitos-chave e opções metodológicas, bem como a criação de um espaço de partilha e reflexão relativamente às práticas correntes e mudanças demandadas pelas novas orientações curriculares, numa lógica de trabalho colaborativo e de instituição de comunidades de aprendizagem tanto nos momentos de formação presencial, como através da plataforma *e-learning* (moodle) e mesmo nas escolas, com a criação de oportunidades de trabalho conjunto em sessões ditas de replicação dinamizadas pelos próprios formandos junto dos seus pares.

Para o efeito, foram constituídas 3 turmas, segundo critérios de distribuição geográfica dos docentes. Havendo embora um plano de ação comum para todas as turmas, o trabalho realizado em concreto

¹⁶⁷ Sobre o PNEP leia-se, por exemplo, Raposo, 2010.

desenvolveu-se em conformidade com algumas necessidades, dúvidas e dificuldades registadas em cada turma, o que originou dinâmicas de trabalho diferentes, bem como a realização de iniciativas formativas complementares, de que é exemplo, um *workshop* sobre a nova terminologia linguística (DGIDC, 2008) dinamizado por duas linguistas da Universidade dos Açores.

Nas sessões presenciais procedeu-se à análise dos programas, à exploração de materiais de apoio disponibilizados pela DGIDC (exemplos de anualizações e de sequências didáticas, Guiões de Implementação do Novo Programa – GIP)¹⁶⁸.

A disciplina criada na plataforma moodle serviu para solicitar e prestar esclarecimentos sobre a organização e operacionalização da formação, clarificar conceitos, partilhar documentos produzidos pelos formandos, bem como para dinamizar fóruns temáticos com vista à problematização de conceitos e processos diagnosticados como de apropriação mais difícil por parte dos formandos, em face da natureza das transformações introduzidas, bem como para promover a interação entre aqueles, numa lógica de partilha de ideias, experiências e materiais.

Na primeira fase da formação, a avaliação dos formandos teve por base a participação nas sessões presenciais e em linha e a análise de conteúdo dos portefólios individuais. A avaliação da participação nas sessões presenciais incidiu sobretudo na concretização dos trabalhos práticos propostos; a avaliação da formação a distância privilegiou a adequação das intervenções aos temas propostos e às intervenções dos pares, bem como os resultados de um teste em linha sobre os princípios programáticos; a análise dos portefólios valorizou a capacidade de recontextualização dos princípios programáticos e de reflexão sobre aqueles.

A segunda fase da formação (ano letivo 2010/2011) foi afetada por um conjunto de constrangimentos que condicionaram o seu arranque e organização. As hesitações da tutela relativamente à entrada em vigor do programa e o efetivo adiamento daquela para o ano letivo subsequente, alegadamente para coincidir com a entrada em vigor do Acordo Ortográfico (Portaria n.º 114/2010, de 25 de Fevereiro), ditaram um compasso de espera e o arranque tardio da formação, bem como a sua operacionalização exclusivamente a distância, ao invés do plano de formação em contexto proposto à tutela pela CRA. Esta alteração não foi alheia também a razões de economia de tempo e meios humanos e financeiros, dada a dispersão geográfica dos formandos.

Esse arranque tardio e a falta de indicações concretas às escolas por parte da DREF relativamente ao modo como se iria desenrolar o processo formativo impossibilitaram que aquelas se organizassem atempadamente no sentido de criarem tempos e espaços para um trabalho conjunto sistemático entre os formandos e os seus colegas, ficando esse trabalho dependente da capacidade de mobilização dos primeiros e da vontade individual dos segundos. Também a substituição de alguns dos formandos que haviam participado na primeira fase da formação por outros, fruto de desistências ou movimentações entre escolas, condicionou o processo formativo e as dinâmicas de trabalhos entre pares em algumas escolas.

Foram tarefas desta fase da formação a participação em fóruns temáticos abertos na plataforma moodle e a construção e experimentação de sequências didáticas e materiais pedagógicos, sob a supervisão da CRA.

¹⁶⁸ Os GIP são documentos emanados pelo Ministério da Educação que recontextualizam os pressupostos teóricos dos NPPEB, ilustrando a sua operacionalização em cada um dos domínios verbais (GIP Leitura – Silva, Bastos, Duarte, & Veloso, 2009; GIP Escrita – Niza, Segura, & Mota, 2010; GIP Oral – Silva, Viegas, Duarte, & Veloso, 2011; GIP Conhecimento Explícito da língua – Costa, Cabral, Santiago, & Viegas, 2011).

Nesta fase, a avaliação incidiu fundamentalmente na qualidade da participação de cada formando nos fóruns em linha, na conceção e experimentação de sequências didáticas e respetivos materiais de apoio; bem como na produção de um relatório crítico individual sobre a formação.

Nos anos letivos subsequentes (2011/2012 e 2012/2013) a formação foi assumida localmente pelas unidades orgânicas, que criaram equipas de acompanhamento da implementação dos NPPEB, constituídas por um máximo de 3 elementos preferencialmente pertencentes aos diferentes ciclos do EB, sob a coordenação geral da DREF.

Essas equipas, que integravam docentes que haviam participado nas fases anteriores da formação, tinham como missão “elaborar o plano de ação e acompanhamento, da sua unidade orgânica, destinado a coordenar e apoiar a implementação do novo programa de português do ensino básico” e “Estruturar e preparar formação contínua, nas modalidades de Projeto, Seminário ou Circulo de Estudos, nos termos previstos pelo Despacho n.º 158/2010 de 3 de Março” (DREF, Orientações 2011-2012 – NPPEB).

Dos planos de ação implementados, destacam-se iniciativas de diversa natureza, que incluíam, por exemplo, sessões de anualização, planificação de sequências didáticas, elaboração de materiais didáticos, definição de critérios e instrumentos de avaliação; partilha de experiências e materiais; esclarecimento de dúvidas relativas a conceitos e conteúdos programáticos, à terminologia linguística e ao acordo ortográfico.

O estudo

É sobre o processo reportado anteriormente que incide o estudo de que aqui se apresentam alguns resultados preliminares. Tendo em vista, por um lado, i) analisar as representações dos formandos relativamente à formação; ii) analisar o modo como aqueles (re)interpretam e avaliam o programa de Português e as transformações que introduziu na área; iii) e compreender os modos e processos de recontextualização pedagógica das orientações curriculares, o estudo, iniciado em 2013, assume uma metodologia mista, envolvendo, em diversas etapas da investigação, a análise documental (de portefólios e relatórios críticos dos formandos, sequências didáticas, registos nos fóruns, entre outros), um inquérito por questionário, um teste e ainda um estudo de caso. Para o tratamento dos dados emprega-se a análise de conteúdo categorial e análise estatística.

O estudo desenvolve-se em duas etapas. A primeira assume como população-alvo os formandos envolvidos diretamente na 1.ª e 2.ª fases da formação organizadas pela CRA. A segunda etapa incide sobre a 3.ª fase da formação, tendo como população-alvo os professores envolvidos na implementação dos NPPEB na RAA nos termos do descrito anteriormente para esta fase.

Os resultados aqui apresentados respeitam à primeira etapa da investigação, tendo como objeto a análise dos relatórios críticos individuais produzidos pelos formandos no final da segunda fase da formação (junho de 2011). A amostra compreende 55 relatórios (18 do 1.º ciclo, 16 do 2.º ciclo e 21 do 3.º ciclo), tendo sido analisadas 1035 unidades de registo (UR), distribuídas entre ciclos de acordo com o Gráfico 1.

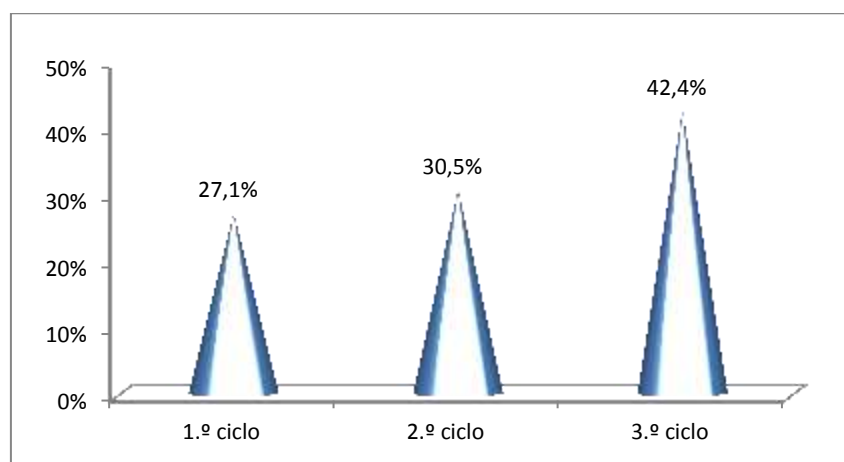


Gráfico 1 – Distribuição das UR por ciclos

Neste texto apenas se apresentam os resultados relativos à análise da dimensão “Representações sobre a formação”¹⁶⁹, tratados com base no sistema de categorias apresentado no Quadro 1. As categorias, subcategorias e indicadores foram gerados indutivamente a partir dos dados. A análise de conteúdo é tanto de natureza qualitativa como quantitativa.

Quadro 1 – Categorias e subcategorias relativas à dimensão “Representações sobre a formação”

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Organização	Objetivos	clareza
		adequação
	Duração	adequação
	Tarefas	adequação
	Acompanhamento	clareza eficácia
	Avaliação	clareza
		adequação
Utilidade	Atualização/ Aplicação de conhecimentos	acordo ortográfico
		terminologia gramatical
		metodologias de ensino
		metodologias de avaliação
	Apropriação do programa	compreensão dos princípios programáticos
		compreensão da organização do programa
	preparação para a implementação do programa	
	entusiasmo para a implementação do programa	
Impacto	Transformação das práticas	práticas de execução (estratégias, materiais)
		práticas de planificação
		práticas de avaliação
	Promoção do trabalho colaborativo	troca de ideias/reflexão/trabalho conjunto
		partilha de experiências/materiais
		alargamento a outros contextos de atuação docente
Aprendizagem dos alunos	competências de leitura	
	competências de oralidade	
	competências de escrita	
Constrangimentos	Político- organizacionais	adiamento da implementação do programa
		organização da formação a distância
		falta de condições para o trabalho colaborativo nas escolas
		descontinuidade nos formandos
	Profissionais	falta de disponibilidade
		dificuldade na planificação de sequências didáticas
		dificuldade na implementação de novas metodologias de ensino
	dificuldade na implementação de novas metodologias de avaliação	

¹⁶⁹ Não se apresentam aqui dados relativos à dimensão “Representações sobre o programa”.

Os resultados

No global da análise, consideradas as diversas categorias e subcategorias, ressalta sobretudo a predominância de UR na categoria “Impacto”, comparativamente com as UR nas categorias “Utilidade”, “Constrangimentos” e “Organização” (ver Gráfico 2). O realce do impacto e da utilidade da formação é comum aos formandos dos três ciclos, mas são os professores do 3.º ciclo que colocam maior enfoque nas questões relativas à organização da formação e aos constrangimentos experimentados ao longo do processo.

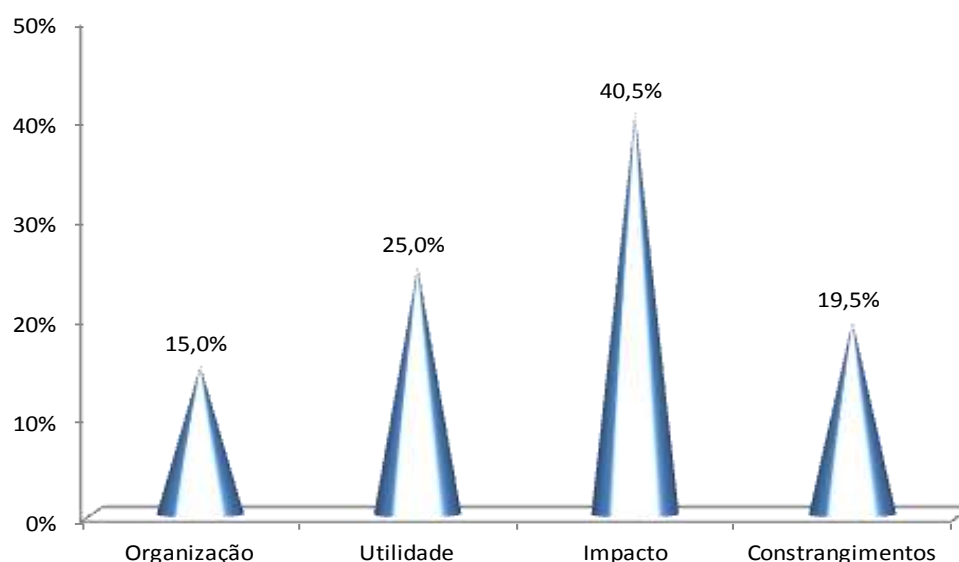


Gráfico 2 – Distribuição das UR por categorias

Na categoria “Impacto”, os formandos reconhecem mais-valias à formação sobretudo na *promoção do trabalho colaborativo* (com 208 UR), destacando sobretudo a *troca de ideias, reflexão e trabalho conjunto* (124 UR), mais até do que a *partilha de experiências e materiais* (50 UR) – ver Gráfico 3.

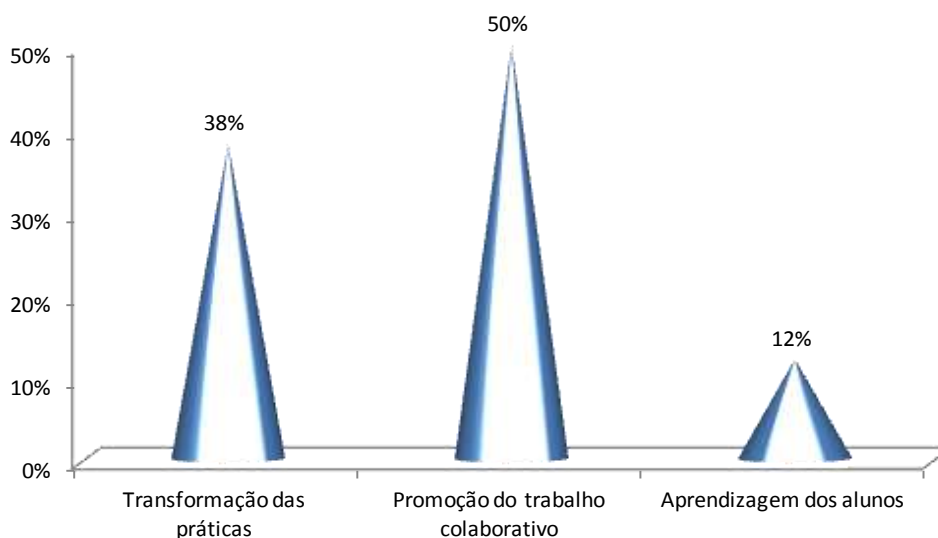


Gráfico 3 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Impacto”

Estes resultados parecem relacionar-se com dois fatores em particular. Por um lado, o facto de a formação ter sido realizada a distância, intermediada pela plataforma moodle, onde permanentemente se dinamizavam fóruns temáticos sobre o programa, relevando a frequência e qualidade da participação dos formandos nesses fóruns para efeitos de avaliação individual dos mesmos. Por outro lado, o facto de a participação no processo formativo por parte dos outros docentes das unidades orgânicas ser voluntária, não havendo para isso um espaço ou tempos próprios nas escolas para reuniões com os pares, como sucedera na 1.ª fase da formação, sendo este, de resto, um dos constrangimentos mais identificados pelos formandos (37 UR), em particular pelos do 3.º ciclo (25 UR).

Estes resultados indicarão porventura um entendimento restritivo das potencialidades da plataforma, mais perspetivada enquanto espaço de interação, desabafo, expressão de dúvidas, do que de partilha de experiências, materiais ou outro tipo de documentos. Este facto poderá estar associado à parca experiência dos formandos na utilização deste tipo de ferramentas em contexto de formação. Outra leitura possível, será uma eventual perceção por parte dos formandos de que a plataforma acresce o grau de exposição pública quando meio de divulgação do trabalhos individuais, sobretudo em presença de colegas de escolas e ilhas diferentes, ficando esta dimensão mais preservada ao nível das dinâmicas de trabalho colaborativo geradas nas próprias escolas.

Curioso é registar a ocorrência de 34 UR no indicador *alargamento a outros contextos de atuação docente*, facto que sugere que os efeitos da formação não se cingiram em alguns casos à ação dos formandos na sala de aula, fazendo-se sentir em iniciativas daqueles nas respetivas escolas, ora assumindo por exemplo um papel mais ativo na seleção de manuais escolares para a área, ora sugerindo estratégias para a dinamização de bibliotecas escolares, ora alertando os departamentos curriculares ou outros órgãos da escola para determinados aspetos pedagógicos, ao nível da educação em língua, mas não só. Exemplos de outras iniciativas neste âmbito ocorrem nas seguintes unidades de registo:

(...) a testagem da referida sequência didática e respetivos materiais didáticos de apoio estendeu-se a outras turmas do 2.º ano da unidade orgânica (...), pois alguns docentes, aquando da sua partilha em reunião de departamento, revelaram interesse pela sua experimentação. (P1)

Ao longo deste ano de formação mudei de atitude, tomei a iniciativa na abertura de três fóruns: Dinamização de bibliotecas escolares, Articulação interdisciplinar e Preparar o novo ano, aprendendo a mudar, relativos ao contexto da formação e às problemáticas do NPPEB. (H2)

Na categoria “Impacto” destaca-se ainda a subcategoria *transformação das práticas* (160 UR), particularmente no que respeita às práticas de execução (estratégias e materiais didáticos), com 113 UR. Denota-se, por exemplo, um reforço de trabalho com as várias competências enunciadas nos programas:

Reconheço que mudei a minha prática, sendo um exemplo disso a forma como encaro e planifico as atividades relacionadas com o desenvolvimento de competências de Oralidade (...). Preparei as aulas centradas nas competências de Expressão Oral e Compreensão do Oral (...). (R1).

O conhecimento explícito da língua foi outra das competências privilegiadas este ano na minha turma do 7.º ano, o que aliás me deixou muito satisfeita (...). De facto, as minhas aulas já começam a assemelhar-se mais aos “laboratórios” que se pretende que sejam as aulas de Português. (C3)

Neste contexto, destaca-se a importância dos GIP enquanto instrumentos de apoio à operacionalização do novo enquadramento curricular (25 UR):

Os GIP existentes revelaram-se uma ajuda preciosa, quer a nível de propostas de atividades quer como base para criação de outras, partindo dos mesmos pressupostos e metodologias. (N2)

Neste contexto, há que ressaltar o facto de estarmos aqui em presença de representações sobre as práticas, dado que no âmbito deste estudo não houve lugar à observação de aulas. Acresce ainda, o facto de os relatórios em análise terem sido elaborados para fins avaliativos. Muito embora não constasse explicitamente dos critérios de avaliação a apresentação de evidências de transformação nas práticas dos formandos, não podemos descurar aqui um eventual efeito de contaminação.

Ainda assim, alguns docentes convocam para o seu discurso o impacto das suas práticas nas aprendizagens dos alunos (51 UR), dando conta de melhorias neste domínio, dado que ocorre em particular nos relatórios produzidos por formandos do 3.º ciclo:

A construção dos materiais foi mais morosa, mas ficou a ganhar em qualidade, pois, na aula, os alunos apresentaram menos dúvidas, uma vez que o processo foi mais claro. (I2)

Claro está que o sucesso não foi imediato, contudo, foram visíveis os progressos ao longo do ano e os professores das restantes aulas foram-se espantando com a capacidade daqueles alunos, que até eram do Programa Oportunidade, para apresentar um trabalho oral. (M2)

Os alunos fizeram um balanço deveras positivo desta oficina (de escrita) e sentiram ter ultrapassado medos inerentes ao ato de escrita pessoal e íntima. (S3)

Na categoria “Utilidade”, a subcategoria visivelmente mais destacada (164 UR) é a apropriação do programa (a análise da dimensão “Representações sobre o programa” permitir-nos-á conhecer em concreto os termos dessa apropriação). Valoriza-se aqui sobretudo a *compreensão dos princípios programáticos* (78 UR) (ver Gráfico 4). Esta compreensão, associada às tarefas de planificação e conceção de materiais didáticos, concorre em certa medida para que os formandos registem a perceção de se encontrarem melhor *preparados para a implementação dos novos programas* (52 UR). Apesar disso são ainda poucos os que registam *entusiasmo para a implementação do programa* (15 UR), talvez porque se sintam ainda inseguros na *planificação de sequências didáticas* (22 UR), na *implementação de novas metodologias de ensino* (13 UR) e de *avaliação* (4 UR).

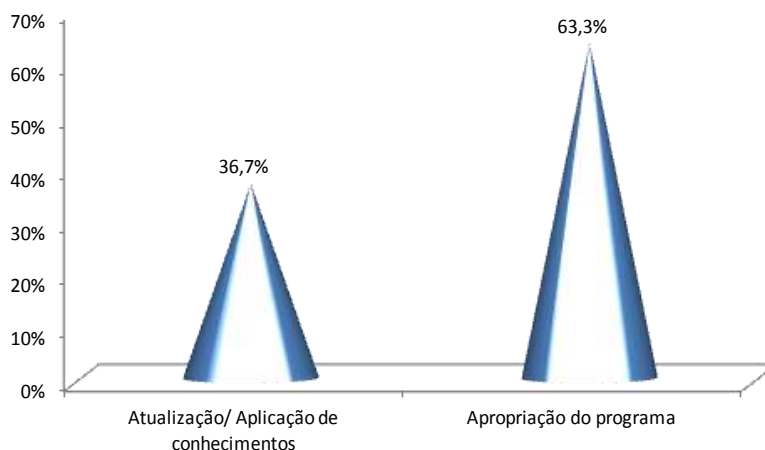


Gráfico 4 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Utilidade”

Curiosamente, esta situação é mais frequente entre os formandos do 3.º ciclo, o que, à partida, não era expectável, uma vez que este grupo de professores se encontraria porventura mais familiarizado com os princípios enunciados nos NPPEB, dada a proximidade destes com os do Programa de Português do Ensino Secundário em vigor desde 2003.

Na categoria “Constrangimentos”, a terceira mais convocada pelos formandos, ocorrem registos de constrangimentos tanto de natureza político-organizacional como de âmbito profissional (ver Gráfico 5).

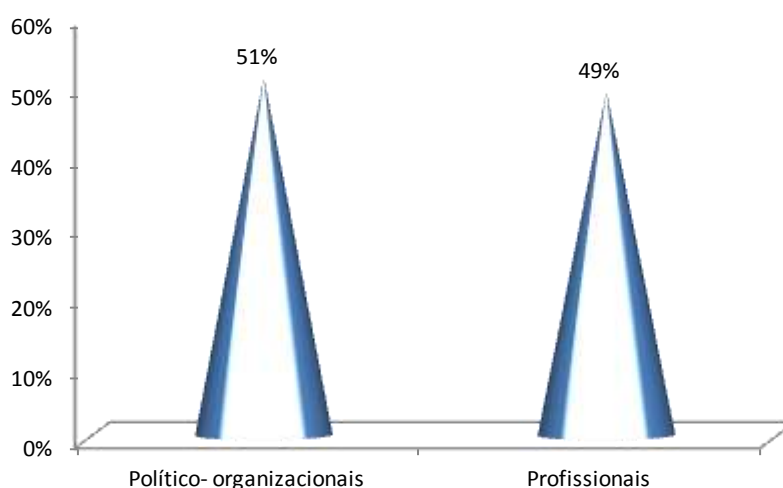


Gráfico 5 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Constrangimentos”

Ao nível profissional, o constrangimento mais referenciado pelos formandos é a *falta de disponibilidade* (60 UR) para investir mais quer na participação nos fóruns (21 UR) quer na planificação das sequências didáticas e respetivos materiais de apoio (12 UR), em virtude da acumulação de um conjunto de tarefas profissionais:

Confesso que esmoreci porque não foi justo ter ficado a meu cargo a replicação da formação a todos os professores da ilha. São seis escolas do primeiro ciclo, o segundo e o terceiro ciclos. Dezenas de professores que me obrigaram a ter sessões de trabalho e de formação durante meses a fio, em sessões que, às vezes, ultrapassavam as três por semana. (D3)

Nesta matéria, são os formandos do 1.º ciclo os que mais se queixam (24 UR), comparativamente com os do 3.º ciclo (19 UR) e os do 2.º ciclo (17 UR) – convirá aqui relembrar que os relatórios do 1.º ciclo são aqueles em que, no total, ocorrem menos unidades de registo.

Outro constrangimento evidenciado prende-se com a opção pela modalidade de *formação a distância* (45 UR), que alguns formandos consideram menos eficaz do ponto de vista formativo, tendo frustrado de alguma forma a expectativa de um trabalho de maior proximidade, como sucedera na 1.ª fase da formação ou como estava previsto no plano inicial para esta 2.ª fase:

Lamento, porém, que não se tenha optado por um modelo de formação presencial, que, pelo seu carácter mais pessoal, poderia ter contribuído de forma muito mais positiva e eficaz para a adaptação que terá de se fazer. (E3)

Globalmente, penso que a formação, este ano, foi desmotivante. Esperava uma formação em que os formadores apoiassem os formandos no terreno, com uma forte componente prática, e não uma formação em linha em que foram pedidos diversos trabalhos, entregues dentro de prazos estipulados e depois avaliados. Formação, como eu a entendo, pressupõe que formadores e formandos estejam em presença, onde seja possível a discussão de ideias, a concordância e a discordância, o debate e a aprendizagem. (A2)

Ainda assim, são diversos os registos que evidenciam os méritos da modalidade de formação adotada:

O formato definido para o presente ano – e-learning – permitiu uma adequada comunicação e distribuição de conteúdos. A difusão de conhecimentos, através do uso da plataforma e a constante partilha de experiências, permitiu um retorno, muitas vezes quase síncrono, do trabalho desenvolvido no presente ano (...). Do contato com as novas metodologias/abordagens surgem as inúmeras participações na plataforma que, no presente ano letivo, deram conta das diferentes (pre)ocupações dos docentes. (P3)

As hesitações na implementação do NPPEB e o seu efetivo adiamento (14 UR), em parte na base desta opção por formação a distância, constituíram também um constrangimento ao trabalho a desenvolver pelos formandos nas escolas, na medida em que aquelas não tinham criado *condições para o trabalho colaborativo* entre os formandos e demais docentes da área (37 UR) e os próprios formandos e colegas não viam já a urgência de apropriação do programa, o que ocasionara uma certa desmobilização e desinvestimento no processo formativo em curso:

Infelizmente, não tivemos hipótese de organizar um programa de formação na nossa escola, pois os dois tempos de 90 minutos que tínhamos para apoiar os nossos colegas coincidiram com as suas aulas. (C2)

Esta tarefa não foi fácil de implementar, visto que os professores de português da minha escola tinham horários diferenciados, pertenciam a várias comissões de trabalho e não tinham uma hora específica para o NPPEB. (K3)

Notei que os meus colegas ainda viam a implementação “longe” da aplicação e como tal estavam mais preocupados em resolver as solicitações mais imediatas, as quais são muitas e constantes. (A1)

Acresce, ainda, uma referência pontual à existência de novos formandos (7 UR) que, não tendo iniciado o processo no ano anterior, se viram confrontados com dificuldades acrescidas no que concerne ao modelo de formação em curso.

A categoria “Organização” da formação é a menos focada pelos formandos (apenas 15% das UR). Nesta é sobretudo a subcategoria acompanhamento (ver Gráfico 6) que colhe a atenção dos formandos (103 UR), que, no geral, fazem uma avaliação positiva da clareza das orientações e sugestões dadas pelos formadores no que respeita em particular à conceção e aperfeiçoamento das sequências e materiais didáticos, bem como a eficácia daquelas no aperfeiçoamento dos referidos documentos (68 UR).

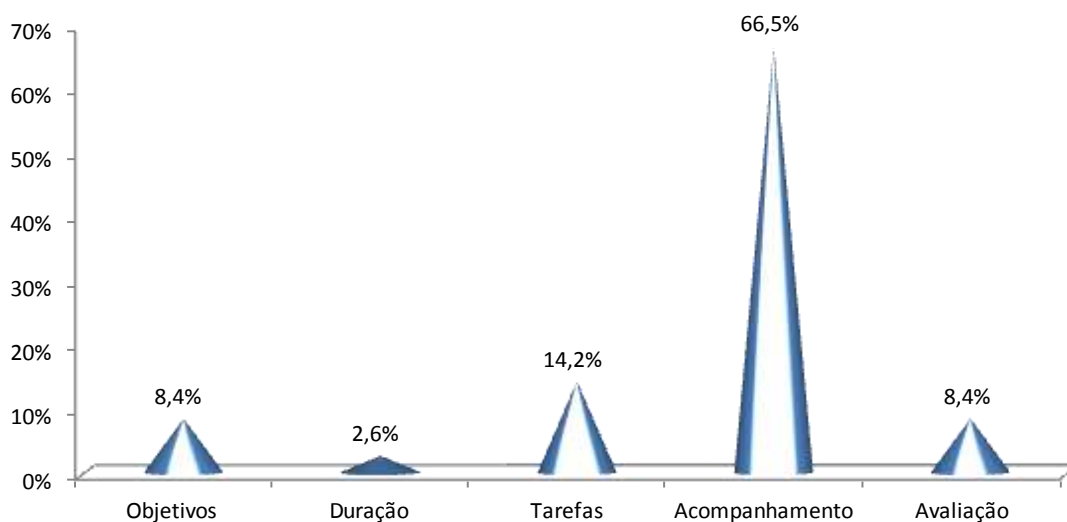


Gráfico 6 – Distribuição das UR pelas subcategorias da categoria “Organização”

Essa avaliação positiva é, contudo, mais evidente nos relatórios dos formandos do 1.º ciclo (18 UR) e do 2.º (18 UR):

Um aspeto positivo desta formação, foi sem dúvida o feedback dos nossos formadores em relação ao trabalho desenvolvido, pois, devido a essa intervenção foi possível corrigir, reformulando e compreendendo os aspetos menos positivos e que deveriam ser melhorados ao reformularmos os nossos trabalhos. (B1)

Quanto à prestação dos formadores, esta esteve de acordo com as expectativas, penso que houve um grande esforço para corresponderem às solicitações dos formandos, tanto no que diz respeito à apreciação das atividades formativas como nas intervenções e pedidos de esclarecimento na plataforma. (G2)

Os formandos do 3.º ciclo, por seu lado, dividem-se entre uma avaliação positiva da clareza e eficácia do acompanhamento (32 UR) e uma avaliação negativa daquele (29 UR), atribuindo sobretudo a falta de eficácia ao facto de a 2.ª fase da formação ter sido realizada a distância, o que no entender daqueles dificultara uma interação mais frequente e efetiva entre formandos e formadores no esclarecimento de dúvidas e na clarificação de opções didáticas, comprometendo em certa medida a contextualização das sequências e materiais didáticos e o conseqüente aperfeiçoamento:

A formação feita, exclusivamente à distância dificulta a comunicação entre os intervenientes e não permite a partilha de saberes no desenvolvimento dos trabalhos. As sugestões de melhoria ao trabalho foram muito profícuas, mas o facto de serem somente dadas por escrito, sem existir diálogo entre os intervenientes, torna o processo unilateral, muito avaliativo e pouco formativo. (I3)

Este facto não invalida uma avaliação positiva da adequação das tarefas aos objetivos da formação nem minimiza a relevância daquelas para efeitos da formação. Embora um número muito diminuto de unidades de registo explicita a adequação das tarefas propostas aos objetivos da formação (16 UR), o impacto e utilidade de algumas dessas tarefas são, como vimos, largamente enfatizados, particularmente as que respeitam à conceção da sequência didática e respetivos materiais de apoio:

O facto de nos ter sido permitido voltar a experienciar a criação de uma sequência didática foi oportuno, pois foi uma etapa muito importante para eu perceber que o meu domínio dos fundamentos da abordagem processual ainda estava longe do pretendido (I1)

Para a consecução das tarefas de concepção e reformulação das sequências e materiais didáticos, os formandos relevam, para além do acompanhamento dos formadores, a importância da recuperação de bibliografia e materiais de apoio disponibilizados por aqueles durante as sessões presenciais que ocorreram na 1.ª fase da formação, em particular os GIP (21 UR).

No que respeita especificamente às tarefas de concepção de uma sequência didática e respetivos materiais de apoio, os formandos destacam ainda a utilidade daquelas para a atualização e aplicação de conhecimentos de natureza didática, ao nível da apropriação de metodologias de ensino conformes ao novo programa (18 UR), bem como para a apropriação dos princípios e organização programáticos (22 UR). Mais enfatizam o seu impacto ao nível da recontextualização pedagógica, no que respeita, em concreto, às práticas de execução (38 UR), menos às de planificação (12 UR) e excepcionalmente às de avaliação (1 UR).

Na ausência de sessões presenciais na 2.ª fase da formação, foram dinamizados de forma mais intensiva os fóruns criados na plataforma moodle de apoio à formação, sendo outra das tarefas a cumprir pelos formandos a participação regular e pertinente nesses fóruns. Pese embora aqueles relevem como constrangimento à participação nesses fóruns a falta de tempo, vislumbram contudo nessa participação impacto ao nível da *troca de ideias, reflexão* (44 UR), sendo essa a maior virtualidade apontada a esta estratégia formativa, superando mesmo o número de UR registadas a propósito da *troca de experiências e materiais* decorrente das dinâmicas de trabalho e colaboração empreendidas nas escolas (17 UR):

Os fóruns de aprendizagem foram, sem dúvida, espaço privilegiado de partilha de preocupações e ansiedades, mas também palco de importantes esclarecimentos acerca da nossa prática pedagógica (D1)

(...) reconheço que aqueles [fóruns] foram preciosos porque permitiram a troca de ideias e experiências, a partilha de dúvidas e dificuldades, a identificação de pensares e receios, em suma, a comunidade criada permitiu-nos deixar de nos sentirmos isolados com os nossos medos e dificuldades. (A3)

Conclusão

As transformações curriculares que atravessaram a última década na área do Português têm exigido dos professores um enorme esforço de atualização de conhecimentos, bem como de recontextualização e mudança de práticas de ensino. Disso é exemplo a entrada em vigor do NPPEB, acompanhado por um programa formativo nacional.

Na sequência dessa dinâmica de formação nacional, seis professores da RAA ficaram responsáveis pela formação de cerca de 80 docentes açorianos a nível dos princípios programáticos e das dinâmicas necessárias à recontextualização pedagógica do NPPEB, ficando estes por sua vez responsáveis pela dinamização de espaços formativos nas escolas.

Sobre o processo formativo encontramos eco em documentos produzidos pelos formandos, onde aqueles analisam a organização da formação, refletindo sobre a utilidade e o impacto daquela, bem como sobre os constrangimentos vivenciados.

Da análise aos relatórios elaborados pelos formandos conclui-se que estes valorizam a formação presencial sobre a formação a distância, considerando que aquela potencia mais a partilha de experiências e materiais, favorecendo a interação entre os intervenientes e o acompanhamento do processo formativo por

parte dos formadores. Ainda assim, registam o impacto e utilidade do processo formativo empreendido em dimensões fundamentais, como a promoção do trabalho colaborativo entre os professores da área, a compreensão dos novos princípios programáticos e a transformação de práticas didáticas.

Registam ainda assim, uma série de constrangimentos de natureza político-organizacional e de âmbito profissional. Se as dificuldades profissionais registadas a nível da planificação e da implementação de metodologias de ensino e avaliação diferentes se apresentam naturais e expectáveis no contexto, já os constrangimentos político-organizacionais reportados poderiam ter sido evitados ou minimizados, porquanto terão criado alguma confusão e descrença entre os professores, sentimentos que terão reduzido a sua disponibilidade para participar no processo formativo e que em nada terão ajudado os processos de mudança que a formação pretendia dinamizar.

Referências

- Coelho, M.^a C. (Coord.). (2001-2002). *Programa de Língua Portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Costa, J., Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de Português – Conhecimento explícito da língua*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em novembro 20, 2011 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Dionísio, M. L., & Castro, R. V. (Orgs.). (2005). *O Português nas escolas: Ensaio sobre a língua e a literatura no Ensino Secundário*. Coimbra: Almedina.
- Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2008). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: Ministério da Educação. Consultado em janeiro 12, 2009 em <http://dt.dgicd.min-edu.pt>.
- Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Doyle, W., & Ponder, G. (1977-78). The practicality ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 8(3), 1-12
- Ducros, P. & Finkelstein, D. (1990). Dix conditions pour faciliter les innovations. *Cahiers Pédagogiques*, 286, 25-27.
- Duffy, G. & Roehler, L. (1986). Constraints on teacher change. *Journal of Teacher Education*, XXXVII(1), 55-59.
- Ministério da Educação e Ciência. (agosto de 2012). *Metas curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências/Direção Geral da Educação. Retirado em setembro 6, 2012 de <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias¬icia=396>.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral do Ensino Básico. Retirado em dezembro 7, 2002 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Ministério da Educação. (outubro de 2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciências/Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Mira Leal, S. (2012). *O Português no Ensino Secundário: Transformações, tensões e dinâmicas de apropriação e recontextualização curricular*. Porto: Porto Editora.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2010). *Guião de implementação do programa de Português – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em maio 8, 2010 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Raposo, A. (2010). *Práticas e vivências de formação contínua no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O caso do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP)*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade dos Açores, Ponta Delgada, Portugal.
- Reis, C. (Coord.). (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em abril 8, 2009 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=11&ppid=3>.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2009). *Guião de implementação do programa de Português – Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em Novembro 15, 2009 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte, I., & Veloso, J. (2011). *Guião de implementação do programa de Português – Oral*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retirado em Novembro 3, 2011 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32>.

Legislação

- Despacho n.º 158/2010, de 3 de março (fixa as regras de funcionamento da Formação Contínua de Pessoal Docente na Região Autónoma dos Açores e aprovar os respetivos regulamentos).
- Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro (revoga a aplicação do documento Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais).
- Portaria n.º 114/2010, de 25 de fevereiro (suspende a entrada em vigor dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico homologados em 31 de março de 2009).
- Portaria n.º 1488/2004, de 24 de dezembro (adota, a título de experiência pedagógica, a Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário - TLEBS).
- [Portaria n.º 266/2011, de 14 de setembro](#) (estabelece o calendário de aplicação dos programas de Língua Portuguesa do ensino básico homologados em 31 de março de 2009).
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 8/2011, de 25 de janeiro (determina a aplicação do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa no sistema educativo português no ano letivo 2011/2012).

A política Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores: discursos produtivos

Mara Rejane Vieira Osório¹⁷⁰

Resumo

Este texto trata da análise de discursos desenvolvidos e implementados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) no campo da formação de professores. A UAB, como política nacional, foi instituída pelo decreto 5.800/2006 pelo Ministério de Educação (MEC) e foi uma ação política que marcou a centralidade da Educação a Distância (EaD) no campo da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica no Brasil. Atualmente, a UAB enquadra-se dentro das mesmas condições legais exigidas para a modalidade presencial. Neste sentido, tanto os certificados como os diplomas adquiridos via EaD possuem o mesmo status e validade no campo de profissionalização docente. A responsabilidade pela política UAB está, atualmente, sob a responsabilidade da CAPES. Em termos de operacionalidade, funciona em sistema de parceria: MEC/CAPES, secretarias estaduais/municipais e universidades públicas. Segundo os argumentos do MEC/CAPES, os principais objetivos da UAB são a expansão e a interiorização de programas e cursos de educação superior. Assim, a UAB visa o seguinte: ofertar cursos para uma parcela da população que tem grandes dificuldades de acessar a formação superior; proporcionar a formação de profissionais docentes conforme as exigências da LDB; fortalecer a Educação Básica em municípios com baixo IDH e IDEB; modernizar a formação e a profissionalização dos professores. Com esses e muitos outros argumentos e ações, o que se percebe é que a UAB vem construindo uma nova racionalidade para a formação de professores e se mostra como uma alternativa capaz de resolver problemas fundamentais e caros neste campo de profissionalização. O objetivo principal deste texto é problematizar, descrever e analisar os discursos da UAB e sua produtividade no campo da formação docente. Operando com as noções de discurso, poder e governamentalidade na perspectiva dos estudos foucaultianos, analisou-se um conjunto de documentos e enunciados oficiais (textos legislativos, pronunciamentos, entrevistas e outras declarações de representantes do governo em eventos e página do MEC na Internet), e seus efeitos no campo da formação docente. Assim, o foco principal que se segue é mostrar, a partir de três discursos (EaD, a interiorização da formação e a formação continuada), as propostas da UAB para além de suas promessas salvacionistas, transformadoras e modernizadoras. Basicamente, seguir-se-á dois argumentos fundamentais: primeiro, que a formação docente é uma questão de governo de condutas humanas, ou seja, funciona como uma prática social para agir sobre determinados sujeitos e obter controle e governo de suas condutas (identidades e subjetividades); segundo, que os discursos da UAB/EaD funcionam como tecnologia política contemporânea carregada de interesses, significados e intenções que buscam transformar a formação de professores, o próprio professor e o que significa ser professor neste momento atual.

Palavras-chave: EaD, UAB, formação de professores, discursos.

¹⁷⁰ Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Programa de Pós-Graduação Universidade Federal de Rio Grande (FURG)

Introdução

Este texto¹⁷¹ problematiza os discursos oficiais da Universidade Aberta do Brasil (UAB) enquanto uma tecnologia de governo que programa novas estratégias de ação e cria um quadro de pensamento e razão que tenta conduzir a formação dos professores, prioritariamente, pelo viés das verdades instituídas pela modalidade da EaD. Mostra-se como o poder funciona produtivamente no estabelecimento de verdades sobre professor adequado aos tempos contemporâneos e suas modalidades de formação.

Com a perspectiva dos estudos sobre governamentalidade (Foucault, 2008_a, 2008_b, 1990; Garcia, 2002; Veiga-Neto, 2000), problematiza-se a política UAB como uma tecnologia humana que atua a partir de uma multiplicidade de racionalidades, humanamente programadas para estruturar e instrumentalizar um campo de governo - dos outros, de si mesmo e da relação entre si mesmo e os outros. Governar é, como ensinou Foucault (1990:244), uma forma de bem dispor as coisas por diferentes vias, de modo a influenciar, moldar, guiar, corrigir e transformar as ações dos indivíduos, individual e coletivamente, e, assim, alcançar fins úteis (prosperidade, harmonia, virtude, produtividade, ordem social, disciplina, consciência, emancipação, profissionalização, auto-realização, auto regulação). Deste ponto de vista, a noção de governo implica dois sentidos: o governo mais ou menos refletido e planejado da conduta dos outros e o governo de si mesmo. Ambos representam formas de poder que subjagam e tornam *sujeito a* (Foucault, 1990). São formas de governo que funcionam articuladamente, em um processo de interação entre as técnicas gerais de dominação (governo político, os aparatos de segurança) e as técnicas de si (processos através dos quais os indivíduos agem sobre si mesmos), ou seja, essas práticas de governo estão, intrinsecamente, vinculadas com a esperança do autogoverno: de que uma ação global, racionalmente planejada, possa ter efeitos positivos na alma dos indivíduos, em suas sensibilidades e modos de agir.

Nestes termos, a conduta humana é considerada um objeto de poder que pode ser programada, modificada e transformada através de técnicas e procedimentos. **Por esta razão, os estudos da governamentalidade são** dirigidos para os **meios e as práticas através dos quais o** governo acontece; ou seja, importam as tecnologias, as táticas e as estratégias utilizadas por algumas instituições, dispositivos, grupos ou indivíduos para administrarem, controlarem e regularem os outros e o si.

Portanto, a operação de fabricação de sujeitos é múltipla, complexa, exige técnicas e estratégias; é efeito de diferentes relações de poder. Não existe uma única verdade, mas uma variedade de verdades que estão associadas a uma determinada época social e que interpelam os sujeitos, dependendo dos espaços e posições sociais, políticas e culturais que ocupam. Assim, cada campo, em sua dispersão discursiva, atua como um meio de fabricação de sujeitos, criando seus saberes, suas verdades, interesses, disputas, conceitos, de modo que as coisas passam ser consideradas naturais e necessárias.

Essa noção de governo, da conduta da conduta, que a perspectiva dos estudos sobre governamentalidade apresenta, permitiu construir outra forma de conceber as políticas de formação: não mais como um simples e neutro conjunto de propostas oficiais, mas como uma racionalidade intencionalmente planejada; parafraseando Foucault (1988), uma forma de poder focalizada e direcionada que se exerce com uma série de miras e objetivos. Neste sentido, considera-se que a política oficial pode ser considerada como uma problemática do governo da sociedade e dos indivíduos; sua ação e atuação como uma tecnologia humana

¹⁷¹ É parte do estudo de OSÓRIO, Mara Rejane Vieira (2010). Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

que é, técnica e politicamente, inventada para governar, controlar, manter ou modificar as condutas das pessoas para as quais é dirigida.

No caso da política da UAB, a ação é focalizada na prática profissional dos professores; seus discursos funcionam como uma espécie de guia para a conduta da formação docente e para o próprio professor. Por tecnologia entende-se “qualquer agenciamento ou [a] qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente” (ROSE, 2001:38). Ainda seguindo essa mesma ideia, não se deseja argumentar que as tecnologias direcionadas para transformar as condutas humanas são ruins ou malignas. A intenção é focar o olhar para seus efeitos produtivos; ou seja, entendendo que “as tecnologias humanas produzem e enquadram os humanos como certos tipos de seres, cuja existência é, simultaneamente, capacitada e governada por sua organização no interior de um campo tecnológico” (ROSE, 2001:38). Uma política (como tecnologia) sempre quer alguma coisa, é criativa, propositiva, intervencionista e produtiva; é programada, atuando numa constante, e dinâmica, relação entre grupos ou sujeitos para alcançar alguns desejos fabricados e planejados por determinados seres humanos, a fim de transformar e conduzir outros seres humanos.

Nessa perspectiva, o interesse deste estudo é por um aspecto específico da tecnologia política posta em ação pela UAB no campo da formação de professores: a produtividade ou os efeitos dos discursos que ela movimenta e que põem em circulação uma série de saberes sobre os sujeitos professores e seus modos de fabricação. Parte-se da ideia de que os seres humanos são seres da linguagem, não que possuam a linguagem como uma coisa, mas porque “todo o humano tem a ver com palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é homem, se dá na palavra com a palavra” (Larrosa, 2002:21).

Hoje, na sociedade que tem por base a comunicação e a informação, os discursos e seus significados ampliaram suas funções, possibilidades de movimento e atuação, e se configuram como parte fundamental das tecnologias humanas de governo. Mais do que nunca, parece que a linguagem, como discurso, é uma chave importante no processo de governo da conduta dos professores, porque a linguagem habilita o sujeito a viver tipos de vida específicos e particulares (ROSE, 1997).

O governo da formação dos professores e dos próprios professores sobre si mesmos passa, fundamentalmente, pela organização, divulgação e expansão de um conjunto de discursos que, como estratégias, lutam pelo poder de fixar suas verdades e intenções. Argumenta-se assim por duas razões principais: a primeira, porque não existem discursos naturais ou neutros, mas, sim, inventados, fabricados a partir dos significados, ideias e valores que carregam em seu interior; a segunda, porque os discursos são produtivos, eles fabricam, sistematicamente, os objetos aos quais se remetem (Foucault, 2004). É através dos discursos que os significados são constituídos e acionados; que as verdades circulam e penetram nos corpos, na alma, nos gestos e nos comportamentos; que novos papéis e novas subjetividades, novas formas de disciplina, novas formas de avaliação e novos sistemas éticos são introduzidos (Ball, 2002). Portanto, considera-se que discurso é uma prática social ativa, produtiva e criativa, é uma ação ou uma estratégia que trabalha para ou sobre alguma coisa: um desejo, uma necessidade ou uma intenção. O discurso é um elemento estratégico para as relações de poder; é um meio por onde o poder circula, produz e governa. Foucault argumentava em “Arqueologia do Saber”, que “falar é dizer alguma coisa” que não supõe apenas “ideias novas, um pouco de invenção e criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática, eventualmente, nas que lhes são próximas e em sua articulação comum”

(Foucault, 2004:234). Portanto, entende-se que a linguagem e o discurso tem papel fundamental quando se trata da produção, definição e manutenção do poder e do governo das condutas dos seres humanos.

A seguir problematizam-se três discursos movimentados pela UAB/EaD¹⁷² que, sugere-se, interferem na formação das atuais condutas dos futuros professores.

A transformação da formação docente através da EaD

A UAB é uma política dirigida à formação de professores que foi criada pelo MEC em 2005, em parceria com o Fórum das Estatais, e que teve por objetivo principal constituir um Sistema Nacional Público de Formação Superior de Professores, com base na modalidade de EaD. Envolve ações e responsabilidade articuladas entre Governo Federal, Municipal, Estadual e as universidades públicas brasileiras. A proposta da UAB foi apresentada à sociedade como um mecanismo pioneiro e inovador no campo da formação de professores. A grande esperança proclamada pelos discursos é que a UAB pode democratizar (ampliar) o ensino superior, modernizar a formação de professores e qualificar a educação básica. Essa transformação vem sendo apontada como resultado da crítica e do descontentamento com o tipo de formação de professores que, tradicionalmente, vem sendo desenvolvida nas universidades: rígida, fechada, excludente, fragmentada e, principalmente, atrasada.

A possibilidade de encaminhar novas condições para o campo da formação passa, de acordo com a UAB, pela centralidade no uso das novas tecnologias (computador e internet) e a EaD é apresentada como a modalidade ideal. Em termos de aceitação social, essa ideia vem proliferando e sua produtividade pode ser observada na forma crescente, e pouco problematizada, como a UAB vem se expandindo ultimamente.

Argumenta-se que é preciso desconfiar dos discursos que tomam como dado e desinteressado o uso das novas tecnologias e da EaD como princípio geral para a formação de professores. A visão oficial, trazida pela UAB, foi encapsulada por uma racionalidade de pensamento que está se impondo como imperativo para o campo da educação. Em momentos anteriores, a educação foi desafiada a se instituir tendo como princípios a relação entre educação e razão científica, mas agora parece que a nova relação deve ser entre educação e comunicação/informação.

O uso das novas tecnologias não é algo neutro; ao contrário, é um novo poder-saber que se estabelece no campo da formação, implicada com condições mais amplas. Uma série de estudiosos (Levy, 1999; Castells, 2003; Lemos, 2004, 2008; Silva, 2002, etc.) vêm chamando a atenção para o fato de que estamos no meio de uma revolução no campo da cultura contemporânea. Fundamentalmente, um movimento social importante vem ocorrendo, desde os anos finais do século XX, com a proliferação e o desenvolvimento de tecnologias digitais que possibilitam e fortalecem novas formas de comunicação e informação global. Certamente, não se trata, como alguns argumentam, "apenas do aumento da quantidade de informações e de fluxo interminável e contínuo de imagens. Trata-se, sobretudo, de uma revolução epistemológica, de uma verdadeira revolução cultural" (Silva, 2002: 261) na qual os sistemas de comunicação e informação se tornaram os novos "sistemas nervosos". Estes enredam, numa teia, mesmo que com diferenças, todas as sociedades, sem distinção geográfica, étnica, religiosa, econômica ou política (Hall, 1997). Nesta teia, os

¹⁷² Fontes de estudo: sítio da Secretaria de Educação à Distância do MEC (SEED) e da CAPES; notícias e entrevistas realizadas com representantes do MEC/CAPES, que circulam pela Internet; documento Fórum das Estatais; Decreto 5800 de 8 de julho de 2006 (institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil); documento Referenciais de Qualidade para EaD; I Encontro Regional UAB que ocorreu em abril de 2009, em Pelotas/RS.

processos de comunicação e informação representam o principal sustentáculo para relações competitivas e de trocas (econômicas, culturais, políticas) globais. Essa revolução cultural avança, promovendo intensas e profundas transformações: a compressão do tempo e do espaço; a aceleração dos processos econômicos globais que se deslocaram para a economia da informação; o aprofundamento do individualismo; a hibridização cultural, favorecida pela disseminação acelerada de imagens, estilos e produtos que viajam pelo mundo; novas desigualdades; modificações no campo do trabalho (empresas tornaram-se obsoletas; pessoas perderam seus empregos e a maioria não possui as aptidões exigidas; ampliou-se a necessidade de múltiplos empregos, do trabalho produtivo em casa, etc.). Isso quer dizer que a síntese política do espaço social obteve sentido por sua fixação no espaço da informação/comunicação (HARDT E NEGRI: 2003_a).

É neste contexto que os elementos tecnológicos ganham centralidade e são traduzidos em imperativos econômicos e interesses políticos que forçam um conjunto de novos significados para a vida em sociedade. Assim, novas condições são colocadas, também, para a educação. É neste aspecto que se precisa pensar a relação de imanência entre educação/formação de professores e as transformações sociais. O que está em jogo, com a EaD, é a desestabilização, o enfraquecimento, a deslegitimação das antigas formas de produzir professores, porque elas não correspondem mais às novas expectativas sociais, culturais, econômicas e políticas dessa sociedade. Mudar o professor é fundamental porque ele é uma peça importante nesse processo: é necessário transformar os professores, com as novas tecnologias, para expandir a cultura neoliberal e globalizada.

Há que se perceber o caráter imanente da EaD com os imperativos mais globais de um sociedade neoliberal, das relações globalizadas e da expansão de tecnológicas digitais. Não é natural que a EaD, nas últimas décadas, tenha alcançado condição de uma diretriz fortemente recomendada por organismos multilaterais. A UNESCO, por exemplo, defende as novas tecnologias de informação e da comunicação como os recursos viáveis para enfrentar o desafio de aumentar, em pouco tempo, o contingente de docentes necessários à expansão dos sistemas educacionais, especialmente dos países em desenvolvimento e da África subsariana. Conforme Moon (2008:793), nesses países, a dificuldade em atrair pessoas jovens e maduras para o ensino assume os contornos de uma verdadeira crise, pondo em risco as metas da “Educação para Todos” (Moon, 2008). A EaD é, assim, parte de uma política global no campo da formação de professores e figura ao lado de princípios como os seguintes: a universitarização da formação, a formação continuada, a flexibilização dos processos e lugares de formação, a ênfase na formação prática e na pedagogia das competências (MAUÉS, 2003).

Portanto, mais do que um instrumento de transformação que busca, democratizar o ensino superior, qualificar a Educação Básica e modernizar a formação de professores, o discurso da UAB/EaD é uma tecnologia política fruto dessa racionalidade que reforça e se reforça centralizada numa concepção de modernização específica, a que somente pode acontecer a partir do uso das novas tecnologias digitais. Assim, a UAB/EaD não é apenas um conjunto de discursos; em sua dinâmica e natureza ela está implicada com um conjunto de pensamentos que encaminha os sujeitos (inclusive seus mobilizadores) a pensarem de uma forma particular, modelando as sensibilidades, os afetos e as decisões.

A interiorização da formação

Toda a política emerge tendo um foco, uma mira. No caso da UAB, o alvo a ser atingido é uma parcela específica da população: aqueles que, na compreensão dessa política de formação, vivem no interior do país, os pobres, os trabalhadores – os que foram excluídos da formação superior pelas universidades públicas brasileiras. Com esses discursos, a UAB alinhava formação de professores em nível superior com objetivos salvacionistas e promete, a essa população, melhores condições de vida.

No percurso, muito sujeitos vão ocupando lugares nesses discursos e se reconhecem neles porque as relações e os significados das palavras pobreza, excluídos e trabalhadores lhes parecem naturais e conhecidos. Isso acontece porque, quando a UAB utiliza seus discursos para essa população, ela o faz a partir de um conjunto de significados e representações que, ao longo dos tempos, foi sendo construída sobre as diferentes parcelas da sociedade através de diferentes instrumentos: estatísticas, mapeamentos, relatórios, avaliações, estudos e teorias, etc. Portanto, quando se remete a essa população, a UAB fala e faz falar uma imagem peculiar dos habitantes do interior do país. Esta é uma etapa importante para atuar sobre uma população e incluí-la em propostas particulares. Quando uma população se reconhece nos discursos de uma política ela passa a desejá-la e a vê-la como verdade; isso facilita, sobremaneira, a ação de governar, cada vez mais, à distância e sem a necessidade de exercer força.

A UAB se impõe aos sujeitos do interior como algo positivo e carregado de boas intenções, capaz de melhorar as condições de vida dessa população. Esta forma busca dar centralidade à EaD como uma espécie de instrumento de ação capaz de preparar os indivíduos para serem melhores do que eram antes (mais habilitados, mais úteis, mais competentes, mais empregáveis, mais modernos). Seus discursos interpelam os indivíduos prometendo-lhes condições melhores para sua formação: acesso mais facilitado ao ensino superior; flexibilidade na organização do tempo de estudo; formação continuada, adaptação aos interesses de cada um e acenam com a inclusão social e digital ao mesmo tempo. São enunciados que mexem com as sensibilidades, os desejos e as necessidades dos sujeitos, e fazem isso de modo positivo e sedutor. Na perspectiva de Foucault (1988:148) é dessa forma que se “produzem efeitos positivos no nível do desejo e do saber” e não através da repressão, da censura, do impedimento, do recalçamento. É assim, neste nível de poder, que as práticas de governo podem acontecer: não fora dos sujeitos ou acima deles, mas, ao contrário, com eles, estimulando-os a ter vontades, desejos e necessidades.

Em conjunto com esse processo de captura, os sujeitos vão sendo envolvidos em uma rede de novas condições de existência ou, como dizem Hardt e Negri (2003_a), são vinculados a novos modos de se tornarem humanos compreendidos como úteis e rentáveis. A educação, ao longo dos tempos, foi sendo compreendida como um mecanismo importante de certificação e credenciamento dos indivíduos para o mercado de trabalho. Assim, a emergência da EaD não pode ser vista como dissociada das novas relações produtivas de consumo que favorecem o tipo de trabalho imaterial. Um tipo de trabalho que, segundo Hardt e Negri, se constitui focado na comunicação, informação e afeto (HARDT & NEGRI, 2005:100).

Ao campo do trabalho se impõem novas concepções, novos significados, novos comportamentos e atitudes as quais repercutem na exigência de um variado conjunto de inovações ou reformas: novas relações entre trabalho e emprego, entre produção e consumo; reforma da empresa e emergência de outras funções, práticas e mercadorias. Impõe-se, ao mesmo tempo, um novo tipo de sujeito do trabalho: de ações mais intelectualizadas e em permanente excitação e estimulação cognitiva, da memória, da imaginação, do raciocínio e da percepção; capacitado para funções ativas, um bom escolhedor, responsável, com capacidades de decisão, criatividade e inovação; com habilidades para trocas e experiências coletivas e

colaborativas; conhecedor e manipulador das novas tecnologias e seu funcionamento, que sabe utilizá-las, mantê-las e, ainda, transformá-las, ampliá-las e inová-las.

O professor é peça fundamental nesta dinâmica. Para que possa funcionar, toda sociedade precisa, em determinados momentos históricos, criar e produzir, de acordo com Rose (1996), um corpo de expertises¹⁷³ (ou autoridades) que sejam capazes de preparar outros tantos sujeitos a viverem de acordo com um determinado modelo de vida social; ou seja, sujeitos que possam fazer a ponte entre interesses globais e a conduta social e individual. Por essa razão, a formação do professor vem sendo considerada um espaço privilegiado de disputas e investimentos.

Portanto, sugere-se que mais do que uma simples forma de garantir a democratização do ensino superior, melhorar a qualidade da formação e da educação básica, os discursos da UAB/EaD estão implicados com essas transformações sociais. A expansão, a centralidade e a repercussão que a UAB/EaD ganha, atualmente, é muito facilitada porque seus discursos e práticas representam a possibilidade de ajustar, de modo muito rápido e flexível, um número expressivo de sujeitos improdutivos para as novas demandas e necessidades econômicas e para o mercado de trabalho. Ou seja, a UAB/EaD demonstra uma cumplicidade com o novo modelo produtivo, baseado nas novas tecnologias. A formação docente é vista como um combustível para alimentar um mercado que urge por sujeitos capacitados com novos conhecimentos, saberes e habilidades: flexíveis, abertos, criativos, dinâmicos, (auto) empreendedores.

Formação continuada, não acabada e o discurso da casa do professor

A expressão “casa do professor” aparece, constantemente, nos textos estudados e nas falas dos envolvidos com a UAB. Ela é utilizada para dar significado aos polos presenciais, que são os espaços estruturados e organizados pelos municípios para oferecer a EaD. Esses espaços, ou, mais especificamente, essas casas, na perspectiva da UAB, devem ser organizadas e desenvolvidas não apenas para oferecer formação inicial, mas elas devem ser constituídas e mantidas, também, para a formação continuada. Um lugar onde o professor possa, ao longo dos tempos, procurar qualificação através do uso de bibliotecas, tecnologias avançadas, cursos, eventos culturais, etc. Olhando de modo menos crítico, poder-se-ia dizer que essa tentativa de assegurar, aos professores, certo cuidado oficial com sua formação continuada é algo importante e que já foi, inclusive, alvo de luta da própria categoria docente e suas instituições profissionais (sindicatos, associações etc.). Contudo, é preciso investir, mais atentamente, na análise desse discurso porque parece que essa investida traz consigo uma condição que fica ofuscada na expressão casa do professor.

Inicialmente, é preciso questionar por que “casa” e não lugar, espaço ou ambiente? Certamente, porque casa é algo muito convincente e mexe com sentimentos e desejos, pois lembra, de imediato, pelo menos para a maioria das pessoas, o sentimento de acolhimento, de lar, de segurança, de aconchego, de proteção, de proximidade e de intimidade. Mas por que casa do professor? A sugestão é que essa aliança simboliza a associação entre o familiar e o político. O familiar é trazido para o político como estratégia para convencer os futuros professores a jogarem o jogo dos discursos da EaD. Deve ser atrativo para o futuro

¹⁷³ Como explica Garcia (2002), a partir de Rose (1996), um corpo de expertise é todo o conjunto de pessoas ou “Um corpo de pessoas treinadas e credenciadas que reivindicam para si a competência na administração de pessoas e de suas relações, utilizando-se de um conjunto de saberes especializados, de técnicas e procedimentos, que possibilitam a administração racional das populações na indústria, no exército, na escola, nos hospitais, na vida social, etc.”

professor saber que, desde sua formação inicial, poderá contar ao longo da vida, com uma casa para lhe dar proteção.

Contudo, não é apenas isso, existe algo mais. A expressão “casa do professor” carrega, consigo, um sentido fundamental que é atribuído, atualmente, à ideia de formação dos seres humanos, um tipo de formação que exige complementação e atualização permanente. Essa concepção de formação está vinculada à outra expressão, muito mais comum e que tem se destacado entre nós, fortalecida na Europa por volta dos anos 1960, e que tem se expandido pelo mundo ocidental através das políticas neoliberais: a de formação ao longo da vida (ALHEIT & DAUSIEN, 2006; SITOE, 2006; POPKEWITZ, 1999; 2009).

A formação ao longo da vida expressa a nova racionalidade que se impõe à vida social para amarrá-la, estratégica e planejadamente, aos imperativos de governo do indivíduo flexível. Ela é um dos mecanismos utilizados para capturar as mentes/cérebros/almas de cada ser humano livre e ligá-las às relações sociais neoliberais; atua como uma nova senha que abre as portas para quem deseja viver e tirar proveito das benesses do século XXI. Nessa perspectiva, todos os seres humanos e comunidades de seres humanos são considerados eternos aprendentes, seres inacabados e, nessa formação, "a individualidade é tomada como algo que se aprende" (Popkewitz, 2009) na continuidade da vida. É um meio de organização que envolve os seres humanos numa rede de formação sem fim, múltipla, aberta; nesta rede, "nunca se termina nada (a empresa, a formação, o serviço)" (Deleuze, 1992:221). A formação torna-se uma trajetória que não visa a um ponto de chegada, a um fim único, mas a um percurso inconstante, indefinido e marcado pelo reconhecimento de que nunca se está, completamente, pronto para nada.

O eterno aprendiz na formação de professores vem sendo uma constante e coloca em jogo a concepção de formação tradicional (disciplinar, linear, fixa e acabada) sob os argumentos de que ela já não serve mais para formar as atuais condutas. A UAB não inaugura essa condição para a formação docente, mas a casa do professor materializa, instrumentaliza e ordena ações que ligam os futuros professores com a ideia da incompletude do sujeito e de que a atualização e qualificação da profissão dependem unicamente de cada um.

A ideia de casa do professor parece estabelecer uma relação que se aproxima de certos princípios empresariais: a casa fornece produtos aos professores consumidores de formação ao longo de suas vidas. Sob esse ponto de vista, a casa do professor pode ser compreendida como um espaço empreendedor, capaz de criar e manter essa conduta docente. Mas, sobretudo, o que é mais significativo é que essa noção de casa do professor contribui para manter o reconhecimento dos professores sobre a incompletude de sua conduta frente às flutuações e mutações das inovações tecnológicas. Esse reconhecimento fortalece e justifica a necessidade da casa do professor e de suas intenções para dirigir e propor complementação ao longo dos tempos. O que parece se desenrolar é a condução, seguindo Popkewitz (2009:74), de "um desgastante projeto de vida que regula o presente em nome da ação futura", neste caso, uma ação planejada e objetivada pelas ansiedades, esperanças e promessas dos discursos da UAB/EaD.

Nesse processo ou nessa trama que enreda a natureza da formação, destacam-se duas situações fundamentais para a conduta dos professores: endividamento e credenciamento. De um lado, o sujeito ativo e candidato a aprendente ao longo da vida na casa do professor é um sujeito que emerge desde sua formação básica como um indivíduo comprometido para o resto de sua vida profissional com uma dívida impagável, nunca estará pronto diante da velocidade do tempo e dos desenvolvimentos tecnológicos. São

sujeitos endividados (nos termos de Deleuze, 1992) que, constantemente, serão controlados e governados, através de avaliações, relatórios e estatísticas, pelo empenho que realizarem para ficarem em dia com esse pagamento que é parcelado ao longo dos anos.

Os riscos do não pagamento podem ser perigosos. Desde agora, os professores foram responsabilizados pelo progresso, pela transformação e pela ampliação de suas ações; deles será cobrada, mais intensamente, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso de cada uma dessas ações. Na mesma medida, os professores poderão ser cobrados, também, pelos resultados desse investimento medido em termos do desempenho dos alunos e de uma política de resultados. Certamente, os professores já carregam, há muito tempo, o estigma do mal-estar das escolas, mas ainda pareciam existir dúvidas sobre as condições que faziam com que o professor não correspondesse às expectativas de melhorar a educação, a culpa poderia ser dos professores, da sua formação, das políticas de Estado ou das escolas. Contudo, com o novo arranjo dos cursos propostos pela UAB para a formação de professores, tudo converge para a responsabilidade do professor, que, voltado sempre para sua formação, deve "construir o melhor sistema educativo do mundo" (Lawn, 2001:129). Tem-se dúvida sobre se os sistemas de formação e os próprios professores aguentarão o peso desta responsabilidade.

Além disso, não é qualquer sujeito que pode ser o professor ativo da UAB, pois há um limite para essa condição. Apenas alguns sujeitos serão habilitados para essa ação. O professor ativo que a UAB quer, assim como acontece na sua formação inicial, precisará de uma senha de acesso que garanta o credenciamento e o controle do seu investimento em formação continuada. Para essa situação a UAB promete que cada professor do ensino público receberá uma carteirinha do sistema UAB, com a qual poderá se beneficiar dos serviços oferecidos. A casa do professor parece resumir-se, neste sentido, à casa de alguns professores, aqueles habilitados com a carteirinha da UAB para consumir seus produtos. Portanto, o discurso de mais liberdade e autonomia do futuro professor, que é reivindicado pelos discursos da UAB/EaD, reverte-se para a proposição de práticas que atrelam os professores a situações de maior controle e governo.

A individualidade do professor, sujeita à casa do professor, funciona como um instrumento de poder e governo que diferencia, ordena e divide quem é, e quem não é, o professor prudente, empreendedor e consumidor de formação ao longo da vida. O professor com a carteirinha da casa do professor é o professor ativo, flexível e capacitado para transformar a si e a escola básica. Ele deve ser um investidor constante em formação, um hábil manipulador de instrumentos e equipamentos tecnológicos e um competente surfista das praias virtuais; principalmente, um indivíduo que tem condições de transformar essas habilidades em instrumentos pedagógicos modernos e atualizados. O professor que não possui essa carteirinha é o professor tradicional, desatualizado, resistente às mudanças e preso a uma identidade nacional. Portanto, é o professor que representa perigo e ameaça às possibilidades de mudanças e transformações da educação e da formação. Além disso, em tempos de compromissos e parcerias globalizadas, é o tipo de professor que coloca em risco as possibilidades do país para competir, globalmente, dentro dos padrões educacionais estabelecidos e comparados através de mecanismos de avaliações nacionais e internacionais.

No processo sempre haverá alguns consumidores frustrados, e esses tipos de sujeitos não são desejados por serem inúteis social e economicamente. No linguajar atual, alguns serão conectados, ao menos pelo tempo em que conseguirem permanecer no jogo, mas outros serão desconectados e excluídos desse jogo.

Uma conclusão....

A intensão deste texto foi mostrar que os discursos da UAB não são neutros ou naturais, mas que funcionam como um instrumento contemporâneo constituído e organizado para governar e conduzir as condutas. Argumenta-se que, como discurso oficial, a UAB coloca em movimento novos discursos e condições para a formação docente; cria e forja demandas, desejos e tenta se tornar, universalmente, reconhecida e legitimada no âmbito da sociedade brasileira, disseminando a EaD como modalidade central para a formação docente. Ao serem considerados como oficiais, esses discursos marcam a posição de poder e diferenciação em relação a outros discursos e enunciados. Oficial não é apenas uma palavra, mas um conjunto de significados que remetem à autoridade, à legalidade, à ordem, à norma, à lei – à obediência. Enquanto discurso autorizado, o discurso da UAB é uma tecnologia de poder que diz, fala, movimenta, legaliza, institucionaliza e estrutura um campo de racionalidades para a formação de professores. Portanto, seus discursos servem "para sintonizar lealdades e solidariedades com valores bem definidos e com certos interesses sociais" (POPKEWITZ, 1992:38).

Por esse viés, sugere-se que a conduta docente não é fixa, não existe "o" sujeito professor, mas, sim, sujeitos que exercitam subjetividades e posições de subjetividade que derivam de combinações, composições e adaptações de discursos e práticas movimentados num determinado tempo históricos e suas relações. A política da UAB e seus discursos sobre e para a formação de professores, como discutida neste texto, faz parte de uma maquinaria sociocultural que, atualmente, busca regular, controlar e gerenciar todo e qualquer sujeito e prepará-los para ações particulares.

REFERÊNCIAS.

- ALHEIT, Peter & DAUSIEN, Bettina. Processos de formação e aprendizagem ao longo da vida. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.32, n.1, jan/abr de 2006.
- BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol.15, n. 002, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>> Acesso em: 08/03/2008.
- _____. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen J Education Reform: a critical and post-structural approach. Buckingham / Philadelphia, Open University Press, 1994, p.14-27.
- BAUMAN, Z. Globalização: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p.31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 03/03/2004.
- _____. Ministério da Educação. Fórum das Estatais e implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<http://www.seednet.mec.gov.br/noticias.php?codmateria=12>> Acesso em: 10/04/2008.

_____ Fórum das Estatais pela educação. Projeto: Universidade Aberta do Brasil, s/d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>> Acesso em: 15/12/2008.

_____ Ministério da Educação. Edital de lançamento: bases do sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Carta do Secretário de Educação Ronaldo Mota aos prefeitos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/carta.pdf>> Acesso em: 22/03/2008.

_____ Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em:25/01/2008.

_____ Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 (sobre EaD) da Lei n. 9.394 de 20 de janeiro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm> Acesso em: 03/06/2008.

_____ Ministério da Educação. Referenciais de qualidade para a educação á distância, agosto de 2007. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em: 14/10/2008.

_____ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): razões, princípios e programas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>> Acesso em: 09/11/2008.

_____ Sistema UAB. Disponível em: <<http://www.uab.capes.gov.br/index.php>> Acesso em: 02/05/2009.

_____ Secretaria de Educação à Distância. Programas e ações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823> Acesso em: 10/11/2009.

BURCHELL, Graham. Liberal government and techniques of the self. In: Barry, A; OSBORNE, T; ROSE, N. Foucault and political reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. : The University of Chicago Press, 1996.

CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

DELEUZE, G. Conversações. São Paulo, Editora 34, 1992.

FELINTO, Erick. Os computadores também sonham? Para uma teoria da Cibercultura como imaginário. Unirevista, v. 1, n. 3, p. 1-12, julho, 2006.

FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. 7 ed. Rio de Janeiro, Graal, 1988.

_____ O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro, Graal, 1990, p. 231-249.

_____ A arqueologia do saber. 7.ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004.

_____ Segurança, território, população. 1.ed. São Paulo, Martins Fortes, 2008a.

_____ Nascimento da biopolítica.1 ed. São Paulo, Martins Fortes, 2008b.

- GARCIA, Maria Manuela Alves. Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, Vozes, 2002.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, v.22, n. 2, p.15-47, jul/dez. 1997.
- HARAWAY, Donna. Manifesto Ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 37-129.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. A nova Soberania. Entrevista. Folha de São Paulo em 24 de setembro de 2000. Disponível em: <http://br.geocities.com/polis_contemp/negri_textos.html> Acesso em: 25/06/2008.
- _____. Império. Rio de Janeiro, Record, 2003a.
- _____. 5 lições sobre o Império. Rio de Janeiro, DP&A, 2003b.
- _____. Multidão: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro, Record, 2005.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Abr 2002.
- LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. Currículo Sem Fronteiras, v. 1, n.2, p. 117-130, jul/dez, 2001.
- LEMOS, André. Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre, Sulinas, 2008.
- _____. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. Razón y Palabra. México, n. 41, Outubro/Novembre, 2004. Disponível em: <<http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/alemos.html>> Acesso em: 10/10/2008.
- LEVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo, Ed. 34, 1999.
- MAUÉS, Olgaíses C. Reformas internacionais da educação e da formação de professores. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 89-117, março/2003
- OSÓRIO, Mara Rejane V. Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): que governam. 30 de Julho de 2010, 191 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.
- POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencia. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1992, p. 35-50.
- _____. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomas Tadeu (org). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 95-142.
- _____. OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. Educação e Realidade, 34 (2), p. 73-96, mai/ago 2009.

ROSE, Nikolas. Governing "advanced" liberal democracies. In: BARRY, A; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.) Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government. Chicago: The University Chicago Press, 1996, p.37-64.

_____ Assembling the modern self. In ROY PORTER (org), Rewriting the self – Histories from the renaissance to the present. Londres, Routledge, 1997, p. 224-248.

_____ Como se deve fazer a história do eu? Educação e Realidade, v. 26, n. 1, p. 33-57, jan/jul de 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação Pós-crítica e formação docente. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas dos Santos; GARCIA, Maria Manuela A. (orgs). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas, Seiva, 2002, p. 257-269.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao longo da vida: um conceito utópico? Comportamento Organizacional e Gestão, v.12, n.2, p. 283-290, Lisboa, 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/cog/v12n2/v12n2a09.pdf>> Acesso em: 12/02/2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V, CATELOBRANCO, G. (orgs). Retrato de Foucault. Rio de Janeiro, NAU, 2000.

As contribuições do curso de pedagogia da faculdade de filosofia e ciências para formação de professores da educação básica

Elieuzza Aparecida de LIMA¹⁷⁴, Rosane Michelli de CASTRO¹⁷⁵, Cristiane Regina Xavier FONSECA-JANES¹⁷⁶

Resumo:

Este texto tem como objetivo apresentar aspectos do processo de constituição da Faculdade de Filosofia e Ciências [FFC] da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” [UNESP] e suas contribuições para formação de professores na educação básica, no âmbito local em que esta universidade se insere. A UNESP foi criada a partir da Lei Estadual nº 952, de 30 de janeiro de 1976, advinda da incorporação dos Institutos Isolados de Ensino Superior. Estes institutos tinham a finalidade de formar professores para atuação no interior paulista. O processo de criação da UNESP ocorreu por meio de muitos embates políticos de diversificadas esferas. Nesse processo algumas perdas se fizeram aos Institutos Isolados, uma vez que foram extintos sete Faculdades de Filosofia e quinze cursos de graduação, dos quais treze eram da área de Ciências Humanas, obedecendo assim ao princípio da não duplicação de meios e de recursos que era proposto pela gestão naquele momento. Mesmo com esse início conturbado, ao longo de 37 anos, esta instituição demonstra forte atuação no estado de São Paulo, o que lhe concedeu amplo reconhecimento nacional e internacional, no que se refere aos três pilares que sustentam as universidades públicas: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, uma vez que suas propostas se sustentam em sua produção científica, algumas destas derivadas da relação com a prática cotidiana das escolas paulistas. Para atingirmos os objetivos propostos, realizamos revisão bibliográfica de teses, livros sobre a temática e das Revistas *Alfa*, *Estudos Históricos* e *Didática*, revistas da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras [FAFI] de Marília e das produções discursivas do docente da disciplina de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico. Percebemos que a articulação dos trabalhos no Ensino Superior em diferentes disciplinas exige ações compartilhadas e compromissos assumidos com a formação de um novo professor, para uma nova sociedade. Implica revisitações de conceitos centrais para a formação docente, dentre as quais o papel da intencionalidade docente e do registro na constituição de um novo professor, para uma

¹⁷⁴ Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Marília da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília. Doutora em Educação, mestre em Educação e Pedagoga pela mesma instituição. É membro dos Grupos de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” da FFC – Unesp – Marília – SP e “Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação Infantil (GEEI) da Universidade Estadual de Maringá – PR. (aelislima@ig.com.br; elieuzza@marilia.unesp.br)

¹⁷⁵ Docente do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Marília da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Marília. Pós-Doutorado (2010) - Fundação Carlos Chagas – SP. Doutora em Educação, mestre em Educação e Pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp. Coordenadora do Grupo de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”, da FFC – Unesp – Marília e integrante do Grupo de Pesquisa GEPCIE – “Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais”, da FCL – Unesp – Araraquara – SP. (rosanemichelli@marilia.unesp.br).

¹⁷⁶ Docente do Departamento de Didática (Substituta), pesquisadora e pós-doutoranda pelo Grupo de Pesquisa: Diferença, Desvio e Estigma. Doutora em Educação, mestre em Filosofia e Pedagoga, pela Universidade Estadual Paulista – Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. É membro dos Grupos de Pesquisa “GP FORME – Formação do Educador”. (crisrefonseca@itelefonica.com.br; crisrefonseca@fundec.edu.br)

nova escola, que se dirija à humanização de crianças, jovens e adultos. Significa, portanto, refletir sobre a função da narração e da reflexão sobre as ações e as atitudes dos personagens principais do cenário educativo: o(a)s professor(a)s, as crianças e todos os envolvidos no processo educacional; a cultivar o registro e a documentação como instrumentos essenciais à profissão docente em qualquer nível de ensino. Aventamos a discussão de que a articulação dos trabalhos no ensino superior em diferentes disciplinas e em diferentes áreas do conhecimento exige ações compartilhadas e compromissos assumidos com a formação de um novo professor, para uma nova sociedade efetivamente comprometida com uma educação de qualidade.

PALAVRAS CHAVE: UNESP; Interiorização do Ensino Superior; Curso de Pedagogia; Currículo; Formação docente.

INTRODUÇÃO

A Constituição Paulista de 1947 determinou a gratuidade do ensino superior, ministrado, preferencialmente, pelo Estado, e a implantação de cursos noturnos (Castro, 2009). Já a promulgação da Lei Estadual nº. 161, de 24 de setembro de 1948, dispõe sobre a criação de estabelecimentos públicos de ensino superior em cidades do interior do estado de São Paulo (Vaidergorn, 1995, p. 157).

Os estudos de Abreu (1989, p. 90) contribuem com esta retomada histórica acerca do ordenamento legal, ao destacarem que alguns professores da Universidade de São Paulo [USP] apoiaram a iniciativa, vendo na expansão da educação superior uma necessidade reclamada pela população que precisava ser atendida e, além disso, estavam cientes de que a qualidade no âmbito escolar não se encontra pronta, mas se trata de uma construção permanente.

Leite (1997) afirma que o Conselho Universitário [CO]¹⁷⁷ da USP, o mais alto Colegiado da então única Universidade Paulista, recusava todas as propostas no tocante à criação e instalação de faculdades oficiais no interior do estado. Esse mesmo pesquisador ressalta que, para os membros desse Conselho, “figuras de escol da inteligência brasileira e com destaque mesmo no exterior” (Leite, 1997, p. 258), até mesmo a ideia de faculdades no interior apresentava-se como um problema, pois achavam impossível visualizar uma única maneira mediante a qual fosse possível “(...) levar a cultura às circunscrições limitadas de um instituto isolado de ensino superior no interior” (Leite, 1997, p. 258). Temiam, segundo Leite (1997), pela limitação, empobrecimento e perda de profundidade do campo de conhecimento do e sobre o ensino superior.

Mas, por se tratar de um momento de modernização do país, a demanda era por profissionais de nível superior com formação “renovada”, em um ensino superior remodelado, para atendimento das exigências da política desenvolvimentista da década de 1950 (Cunha, 1983), nas mais diversas regiões do país, o que exigia, também, a fixação desses profissionais nas cidades interioranas. Dentre as políticas públicas que visavam à tão almejada modernização, sobretudo as empreendidas pelo governo de São Paulo, estava a de interiorização do ensino superior e de seus profissionais.

Em relação às Faculdades de Filosofias, Ciências e Letras, a renovação que se pretendia dizia respeito à superação ou avanço quanto à estrutura e ao ensino superior, então, vigentes na universidade brasileira, cujo modelo era o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, criada num contexto marcado por

¹⁷⁷ O CO é o órgão colegiado deliberativo maior da universidade.

outras urgências advindas com a crise das oligarquias paulistas e, portanto, conforme Cardoso (1982), com uma missão definida, de caráter eminentemente político, voltado à renovação e à formação das elites culturais e políticas por meio de estudos de cultura livre e desinteressada. Assim sendo, o então governador do estado, Jânio da Silva Quadros, teria criado e instalado, mesmo à revelia do CO/USP, segundo Leite (1997), as diversas faculdades no interior do estado.

Nas palavras de Furtado (1969, p. 41), as “faculdades caboclas” da cidade de Marília criadas nas décadas de 1950 e de 1960 representaram “um passo decisivo” para a evolução cultural do estado de São Paulo, sobretudo como um dos fatores de descentralização e democratização do ensino. Furtado (1969) referia-se à Faculdade de Ciências Econômicas de Marília, à Faculdade de Medicina, e, sobretudo, à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Particularmente sobre esta última, esse mesmo estudioso afirma tratar-se de uma faculdade parte da “verdadeira revolução pedagógica” que, segundo ele, se implantava de forma “irreversível”.

As afirmações de Furtado (1969) tentam resumir e, ao mesmo tempo, revelar as intenções dos “intelectuais da terra”, administradores e comunidade estudantil da cidade, em elevar Marília à condição de grande centro cultural do chamado “*hinterland* bandeirante” (Póvoas, 1947, p. 77).

As preocupações desse pesquisador, situando essa Faculdade no âmbito das “conquistas” da cidade de Marília e do ensino superior com a sua interiorização no estado de São Paulo, evidenciaram outra particularidade desse processo, que foi a estreita relação dos institutos isolados com os interesses e as aspirações das comunidades locais e de parcela significativa da comunidade acadêmica. A primeira, em decorrência da busca pela modernização das cidades, ainda não vislumbrada nas atividades do setor econômico; a segunda, em virtude da necessidade de se buscar um modelo de ensino renovado relativamente ao modelo uspiano consagrado.

Da mesma forma como escreve em outros trabalhos, Abreu (1989) ressalta como focos de resistência à expansão do ensino superior oficial pelo interior paulista, as críticas de parcela de professores da USP.

O pesquisador realiza um estudo sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, criada em 1959, com o objetivo de “(...) informar e refletir sobre parte das condições do aparecimento do ensino universitário público no interior de São Paulo e dos primórdios da UNESP.” (Abreu, 1989, p. 87). A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente foi incorporada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – em 1976, com a denominação de Instituto de Planejamento e Estudos Ambientais – IPEAPP –, e que, posteriormente, com o Estatuto da UNESP, em 1989, passou a denominar-se Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Essa Faculdade, como Instituto Isolado de Ensino Superior público, Abreu (1989) realiza uma análise “compreensiva” da “conjuntura” em que ela foi criada e das “(...) transformações estruturais que a influenciaram (...)” (Abreu, 1989, p. 87), em nível local, estadual e nacional, no interior das quais tentou evidenciar todos os esforços dessa Faculdade para vencer as dificuldades e mostrar a sua pujança na região, a qual tratou como “escola”, na sua opinião, de “(...) expressiva produção científica e numerosos profissionais formados.” (Abreu, 1989, p. 87).

Nesse estudo, Abreu (1989) afirma que, diante dessas resistências, as faculdades interioranas, entre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente, “levaram anos para provarem sua viabilidade” – o que teriam feito “(...) graças à sua produção na docência e na pesquisa” (Abreu, 1989, pp.

89-90), mesmo tendo que conviver com o problema “(...) da subordinação e adulação melancólicas de seus professores (...)” (Abreu, 1989, p. 90) para com os professores da USP.

No trabalho de Oliveira (1989) sobre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto cujo objetivo foi analisar, o que denominou como, “uma experiência de ensino renovador” ocorrido nessa Faculdade, no período de 1957 a 1964. Na condição de aluno e, posteriormente, como professor assistente durante o período por ele estudado, esse pesquisador, conforme ele próprio assinala, vivenciou o processo de criação, de instalação e de funcionamento dessa Faculdade; conheceu o seu corpo discente e docente, e seus funcionários e, portanto, sintetiza em pesquisa um trabalho de “reconstituição do passado” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.

Na tentativa de imprimir particularidade à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, Oliveira (1989) evidencia aquilo que se caracterizou em bandeira de luta para a maioria dos intelectuais dos institutos isolados de ensino superior do estado: a busca pela preservação da especificidade do trabalho do intelectual brasileiro naquele momento, de oferecer uma formação humanística com o compromisso de democratização da sociedade, livrando-a das amarras causadas por influência de ordenamentos políticos eleitoreiros, mediante democratização das relações sociais, a começar com a democratização das relações educativas, no âmbito interno da Faculdade. Dessa ideia, pioneira à época, associada ao espírito de renovação das relações internas alimentado pelos intelectuais dos institutos, foi que, na opinião de Oliveira (1989), havia decorrido a estruturação departamental da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto.

Para ampliação dessas considerações, Vaidergorn (1995) ao estudar as seis faculdades de Filosofia, Ciências e Letras públicas – institutos isolados de ensino superior do Estado de São Paulo, criadas entre 1957 e 1959, em Araraquara, Assis, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto. Esse pesquisador, o qual não se coloca como partícipe das trajetórias de nenhuma das seis faculdades que pesquisou, realizou o seu trabalho de análise e interpretação do movimento de criação das seis Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras públicas no interior paulista a partir de referenciais sociopolíticos e econômicos, tal como fez relativamente ao processo de interiorização do desenvolvimento econômico, sobretudo nas cidades onde tais faculdades se instalaram, entre 1957 e 1959. Na opinião desse pesquisador, tratava-se de um conjunto de cidades que passaram a assumir, relativamente ao ensino superior, o mesmo papel desempenhado pela capital paulista no setor econômico estadual.

Segundo Vaidergorn (1995), os aspectos da dinâmica política e social que possibilitaram a interiorização do ensino superior no estado de São Paulo teriam sido os mesmos que favoreceram o desenvolvimento econômico no estado, particularmente das cidades onde se instalaram as referidas faculdades, entre 1957 e 1959, e diziam respeito às amarras das quais trataram os outros pesquisadores nos vários trabalhos aqui abordados, cuja gênese teria ocorrido nas relações de mandonismo local.

No que se referem a essas faculdades, tais relações teriam ditado normas a partir das quais essas faculdades deveriam ser criadas e pudessem funcionar, mas que, entretanto, ao terem funcionado à mercê dos interesses do Estado, seriam afastadas da burguesia, camada social abastada, e, por conseguinte, dos poderes públicos.

Ao discutir o processo de interiorização das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, ainda como Institutos Isolados de Ensino Superior público, Vaidergorn (1995, p. 205) afirma que:

(...) foi ao mesmo tempo fértil e desastroso. As Faculdades, se não trouxeram para as cidades o império das Luzes, favoreceram as condições para o progresso regional. A formação de docentes para o ensino médio; as pesquisas científicas “desinteressadas” e aplicadas em todos os campos do saber que nelas estão representados; o preparo profissional para o setor terciário que favoreceu iniciativas de produção do setor secundário e, acima de tudo, o enriquecimento da cidade, a pujança da vida urbana, o acesso à alta cultura e o preparo das elites dirigentes, contradizem com o distanciamento (que em muitas oportunidades se transformava em hostilidade) com que os municípios trataram suas Faculdades.

Para Tanuri (2001), o conjunto dos institutos isolados de Ensino Superior, mesmo tendo eles sido motivado:

mais por razões políticas do que propriamente educacionais (...) de início restritos a segmentos minoritários da sociedade, passaram a ser objeto de procura de camadas cada vez maiores e mais diversificadas da população (...), em virtude do que teria havido (...) a transformação do projeto pedagógico inicial e a adoção de medidas tendentes a adequá-las à ampliação da demanda (p. 219).

O mesmo estudioso ressalta que, no caso dos professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, São Paulo, e aí ela se inclui, houve total empenho para que os Institutos Isolados evidenciassem a sua viabilidade sempre em “alto nível e em linha renovadora” (p. 220).

Ao longo desses 37 anos de constituição da UNESP e, conseqüentemente, de seus cursos, esta instituição se mostrou sensível às mudanças substanciais que ocorrem no universo das práticas pedagógicas e na organização dos sistemas de ensino. Nesse percurso, buscou responder aos anseios sociais e às necessidades prementes na constituição de novas proposições pedagógicas e formativas. Toda história e trajetória dos cursos da UNESP, sua forte atuação no estado de São Paulo, lhe concederam amplo reconhecimento nacional, especialmente relativa aos três pilares que sustentam as universidades públicas: o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Nesse contexto, é possível considerar que suas propostas se fundamentam em sua produção científica, derivada de sua intrínseca relação com a prática cotidiana das escolas paulistas.

A partir daqui, com base na contribuição na área de formação de professores no interior do Estado de São Paulo, Brasil, este texto, resultante dos nossos trabalhos de pesquisa (Castro, 2005; Fonseca-Janes, 2010) tem por objetivo apresentar aspectos descrever o processo de constituição da UNESP e suas contribuições para formação de professores na educação básica, no âmbito local em que esta universidade se insere.

MÉTODO

Material

Considerando-se os aspectos referentes à materialidade das Revistas *Alfa*, *Estudos Históricos* e *Didática*, revistas da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI de Marília, publicadas entre 1960 e 1975, e às produções nelas materializadas discursivamente, objetos da investigação da qual decorreram os resultados ora apresentados, impôs-se, como afirma Castro (2009), a necessidade de se realizar um trabalho mediante o “*método de análise dos aspectos da configuração textual*”, proposto por Magnani (1993; 1997) e Mortatti (2000).

Formas de tratamento de dados

O material coletado foi resenhado e analisado pelo crivo das pesquisadoras.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As contribuições das disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos

Abordamos a seguir os aspectos do trabalho pedagógico realizado nas disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, a partir de experiência sistematizada no ensino superior, particularmente com a docência e pesquisa no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC-UNESP, Campus de Marília, SP, e, nessa perspectiva, em processos de formação de professore(a)s para a Educação Infantil.

Tal formulação advém da preocupação em explicitar aspectos do trabalho pedagógico desenvolvido, de maneira a promover a articulação entre o campo de conhecimento da Educação Infantil e o de saberes docentes.

A preocupação recai sobre a busca de explicitação de aspectos do trabalho pedagógico à luz das relações trabalho-educação, considerando-se que compartilhamos da crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao sistema Educacional.

Nesse contexto, a formação de docentes em nível superior ganha relevância social e estratégica, tomando para si as tarefas de formar sujeitos ativos e conscientes de sua ação no mundo, partícipes de uma sociedade historicamente constituída tendo como base as relações sociais que se estabelecem à luz das múltiplas determinações do capital.

É possível, pois, considerar que o trabalho realizado, nas disciplinas mencionadas, tem como fundamento a prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. Daí, portanto, a opção metodológica firmada nas dimensões de uma mesma unidade, o materialismo histórico e sua dialética, abordamos num primeiro tópico. Após, são apontados aspectos do trabalho desenvolvido nas disciplinas referidas e, finalmente, são apresentadas algumas considerações.

Materialismo histórico: rigor e objetividade na formação de professores

A opção por desenvolver o trabalho pedagógico nas disciplinas Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, à luz das relações trabalho-educação, se deve à crença quanto às possibilidades de buscarmos, nas possíveis contradições dessas relações, a superação das exigências impostas pelo capitalismo ao sistema Educacional.

Fundamentado no método dialético, o materialismo histórico, cujas bases foram definidas por Marx e Engels, exige de quem o assume como postura, como concepção de mundo, a busca pela apreensão

radical (da raiz) de dado fenômeno em sua essência, além do que nos é imediatamente perceptível, em um esforço de desvelamento das leis que produziram tal fenômeno.

Nesse sentido, adotar o quadro de referência do materialismo histórico implica em se trabalhar, rigorosamente, com categorias construídas historicamente, e, a partir das quais, o método adquire concretude, como: totalidade, contradição, mediação e alienação.

Significa explicitar que, quando se adota o materialismo histórico como postura e método, o pesquisador traz para o plano da realidade a dialética fundamentada nas referidas categorias pautadas que estão no modo humano de produção social da existência. Assim, enquanto método de análise, a dialética do materialismo histórico o vincula a uma concepção de realidade, de mundo e de vida em sua totalidade. “Constitui-se, pois, numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.” (Penitente, Castro & Garrossino, 2007, p. 214).

Porém, a explicitação de todo o processo de apreensão, exposição da estruturação de um dado fenômeno em suas mediações, ou seja, o conhecimento no materialismo histórico se concretiza na e pela práxis que expressa a unidade indissolúvel da teoria e da ação.

Tem-se, então, um ciclo em que o conhecimento de um dado fato, fenômeno anterior, aparente, é repostado e superado segundo uma nova interpretação à luz de categorias que desvelam as leis desse fenômeno e que permitem novas ações superiores em relação às anteriores.

Assim, como afirma Frigotto (2006), quando se adota o materialismo histórico e sua dialética enquanto visão de mundo, método e práxis, o pesquisador não se sente apreendido em uma “camisa de força” pela teoria, ou pelas categorias de análise, ou, ainda, por um referencial tomado ao acaso. O que há é uma construção histórica acerca do fenômeno real, farta de essência e fundamento teórico para se repor o ciclo da práxis pelo homem em todos os processos de produção da vida, portanto, distanciado do pseudoconhecimento decorrente das condições a ele impostas, pelas relações capitalistas em suas instituições geradas no âmbito da nossa sociedade.

A proposta é, segundo Gramsci (1978, citado por Frigotto, 2006, p. 77), romper com a lógica alienante impostas nas referidas instituições do nosso sistema social e, em particular, na nossa escola pública voltada para a formação do educador, e buscar promover um pensamento de crítica e investigação com base em diferentes concepções da realidade gestadas no mundo cultural, histórico, portanto, concreto.

Pela própria concepção de mundo pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homem-massa ou homem coletivos. O problema é o seguinte: qual o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? (...) O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como um produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em si uma infinidade de traços recebidos em seu benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, esse inventário. (Gramsci, 1978, citado por Frigotto, 2006, p. 78).

Com essa perspectiva, na discussão a seguir, trago os encaminhamentos do trabalho pedagógico firmado na intencionalidade e na consciência de que transformamos e somos transformados nas relações sociais e educativas das quais participamos como professores ou estudantes.

Currículo, Metodologia e Prática na Educação Infantil: Encaminhamentos para articulação de saberes e ações docentes

A articulação dos trabalhos no Ensino Superior em diferentes disciplinas exige ações compartilhadas e compromissos assumidos com a formação de um novo homem (de um novo professor), para uma nova sociedade. Implica revisitações de conceitos centrais para a formação docente, dentre as quais o papel da intencionalidade docente e do registro na constituição de um novo professor, para uma nova escola, que se dirija à humanização de crianças, jovens e adultos.

Com essa perspectiva, o aprofundamento em Educação Infantil, particularmente as disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 4 e 5 anos da – FFC-UNESP/Marília – SP, se desafia a resgatar as implicações da Didática, da Pesquisa, da Psicologia, bem como de outros fundamentos, para a formação docente na infância e suas especificidades.

No desenvolvimento das disciplinas ministradas, com os estudos realizados, reafirmo que o trabalho docente consciente envolve a ousadia de desafiar o que é óbvio na prática pedagógica; a constatação de que os processos de ensino e de aprendizagem são únicos e complexos e, por isso, não se elaboram e se efetivam “como algo fácil”, sem reflexões, envolvimento e consciência do fazer pedagógico. Sobretudo, com defesas teóricas e encaminhamentos didático-metodológicos voltados às ações de planejamento colaborativo e participativo potencializado e concretizado no cotidiano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com demarcação e clareza de que tipo de educação a que se projeta.

No processo de educação intencional e desenvolvente, com a ação mediadora e intencional, portanto, planejada e refletida, valorizamos a criança como pessoa inteira, sujeito e protagonista de seu desenvolvimento. Essa noção de criança, que é criança hoje, na prática educativa e nos direitos de expressão, de comunicação, de relacionamentos, de atividade (brincadeira), de prazeres e alegrias diárias, potencializa a formação humana desse sujeito, da sua individualidade constituída sócio e culturalmente nos espaços escolares.

Com base nisso, o próprio papel da educação se amplia e se redireciona, ao se concretizar como propulsora do desenvolvimento possível em cada momento da infância e da vida do homem; uma educação não para o ontem e nem para o amanhã: uma educação para o hoje, para “o aqui e o agora”, propulsora da aprendizagem de novos desejos de conhecimento na infância (Lima, 2005).

Para a efetivação das aprendizagens infantis, a escola respeita os direitos e necessidades e amplia o processo de apropriação de novos interesses cognoscitivos na infância ao se pautar num ensino consciente. De maneira intencional pode ser criado um elo entre as reais possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento infantis e a formação, nesse processo educativo, de uma base orientadora de conhecimentos fundamental ao surgimento de novos desejos de aprendizado e de expressão em momentos posteriores da formação cultural do homem (Lima, 2005).

A perspectiva de formação docente dirigida à atuação profissional e emancipadora de professore(a)s dedicado(a)s à constituição plena da humanidade nas pessoas implica, pois, novas exigências e expectativas para a educação escolar, bem como às ações da Universidade dedicada à formação plena, consciente e potencializadora desses profissionais; especialmente, aquele(a)s profissionais dedicado(a)s à

educação e à formação de uma nova criança (com direitos, particularidades, necessidades e potencialidades), numa nova escola e para um novo devir (Chaves, 2008).

Significa, portanto, refletir sobre a função da narração e da reflexão sobre as ações e as atitudes dos personagens principais do cenário educativo: o(a)s professore(a)s, as crianças e todos os envolvidos no processo educacional; a cultivar o registro e a documentação como instrumentos essenciais à profissão docente em qualquer nível de ensino, mas, especialmente, àquele relativo aos anos iniciais da vida. Para essa narração, reflexão e cultivo do registro, elegemos, professora e estudantes, o uso do portfólio de aprendizagem para constituir nosso objeto de tomada de consciência acerca da nossa constituição docente.

Composto por registros e marcas próprias, o portfólio de aprendizagem, em nossa experiência, também deu aos estudantes a possibilidade de tecer memórias, ao registrarem e organizarem seus estudos, vivências, reflexões e avaliações fundamentais ao processo de constituição da identidade docente.

A experiência pedagógica com o uso de portfólios de aprendizagem aconteceu nas disciplinas Metodologia da Educação Infantil e Planejamento e Avaliação de Atividades para crianças entre zero e seis anos e Estágio Curricular Supervisionado, da antiga “Habilitação: Magistério para a Educação Infantil” do Curso de Pedagogia, na FFC da UNESP, Campus de Marília, SP, entre os anos de 2002 e 2009. Na nova grade curricular, a partir de 2010, no aprofundamento em Educação Infantil, realizou-se nas disciplinas de Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico para Crianças de 4 e 5 anos.

Há muito buscávamos uma forma de trabalho, que, a um só tempo, ajudasse os estudantes na organização necessária ao ato de estudo; que garantisse igualmente, aos graduandos menos interessados, envolvimento no processo de formação de novos motivos promotores de conhecimento. Tínhamos como expectativa um tipo de motivação pelas discussões realizadas em classe e sua articulação com as vivências e experiências desenvolvidas em sala de aula ou nas experiências do Estágio.

Movidas pela ideia de encontrar uma abordagem metodológica significativa para o Curso de Pedagogia, encontrei estudos e participei de uma experiência prática sobre o uso de portfólios reflexivos na formação de professores, no ano de 2002. Na ocasião, houve participação na disciplina intitulada “Desenvolvimento Profissional e Competência Reflexiva: o uso de portfólio como estratégia de co-construção de conhecimento” (ministrada junto ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, *Campus* de Marília, SP., em 2002, sob a orientação da Dr^a Idália Sá-Chaves da Universidade de Aveiro, em Portugal), que veio ao encontro das necessidades motivadoras da procura da dimensão dialógica, reflexiva, emancipadora da formação dos professores de crianças pequenas.

Se, por um lado, foi (e continua sendo) um desafio docente, como formadoras de professore(a)s, a mediação das atividades realizadas pelo(a)s graduando(a)s e a realização de um acompanhamento individualizado na formação de cada um dele(a)s, por outro, tenho aprendido com os limites dessa prática e com os avanços significativos vistos em cada discente, em seus trabalhos escritos, na partilha de conhecimentos, na interlocução incessante, na articulação teoria e prática por meio da experiência de estudos acerca de currículo, metodologia e prática na Educação Infantil e Estágio Supervisionado e do uso de portfólios de aprendizagem.

Nas discussões teóricas, propomos debates sobre o próprio conceito de Estágio e seus impactos para a formação de professor(a)s, bem como estudos dedicados às especificidades do trabalho pedagógico na Educação Infantil, para (re)pensarmos as possibilidades de ações pedagógicas potencialmente promotoras de aprendizagem e de desenvolvimento pleno das crianças. Nosso objetivo, nesse momento, é a (re)conceitualização de ideias que dirigem nossas práticas pedagógicas, embora, muitas vezes, sequer tenhamos consciência delas. Comungamos com Chaves (2008, p. 76) a opinião de que “seja qual for o local onde se efetive a ação escolar – no Interior do Piauí ou nos rincões gaúchos – ela expressa uma concepção de educação”.

Nesse sentido, compreendemos que a ação pedagógica pode limitar o(a) estudante ao seu tempo e espaço, expondo-lhe informações, sem motivá-lo(a) a reflexões e tomada de consciência de atuação ação no mundo; ou, numa perspectiva de superação de ações reacionárias e alienadas, criar mediações que o instiguem para os desafios, “para as possibilidades de transformação [de si e do mundo] que a história dos homens já mostrou que existem” (Chaves, 2008, p. 77). Essa **se tem** constituído para nós uma das tarefas da Universidade, especialmente referente às possibilidades a serem organizadas para as aulas e/ou Estágios em cursos de formação de professor(a)s.

Em nossos encontros e discussões na Universidade, as dúvidas, os anseios, os sucessos e os problemas extraídos das práticas educativas observadas têm ajudado, desse modo, na ressignificação do trabalho docente para os graduandos em processo de formação inicial de sua profissionalização. Particularmente, contribuem para entendimentos de que o trabalho pedagógico, na Educação Infantil, tem suas especificidades e possibilidades, uma vez que “o professor [é] o mediador habilitado a sistematizar e a ordenar o processo de ensino” (Chaves, 2008, p. 76), de sorte que, para cumprir essa tarefa, precisa estar preparado.

A elaboração dos portfólios realiza-se com base nos materiais seguintes: pastas, folhas de sulfite coloridas, para a organização dos conteúdos estudados. Por exemplo, decidimos que, em folhas amarelas, registraremos os autores; nas azuis, os conceitos; nas rosas, as metáforas; nas brancas, as anotações diversas nas aulas; nas verdes, as autorreflexões.

Após essa primeira escolha e considerando a importância da atividade individual de cada sujeito, em consonância com o grupo formado, é possível destacar ao menos duas oportunidades valiosas para o uso do portfólio, nas ações do Estágio Supervisionado: o registro de apontamentos gerais – distribuídos em eixos, como explicitamos a seguir – e a possibilidade de autoavaliação, por meio da autorreflexão.

A primeira delas, concernente aos apontamentos gerais, é o registro como marca, memória e organização. São registros feitos nas discussões das aulas na Universidade, referentes à categorização, primeiramente de forma individual, dos conceitos discutidos, autores e metáforas (situações pedagógicas observadas, por exemplo), nas folhas coloridas já mencionadas.

A organização do portfólio se dá em eixos: registro das aulas, fundamentação científica, quadro conceitual, metáforas, registro sobre as observações do Estágio, autorreflexão e registro do projeto desenvolvido.

Considerações Finais

Ao pensarmos na qualidade da formação e da atuação de futuros profissionais, especificamente os egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências, algumas disciplinas alicerçam a

prática docente concreta com vistas à transformação e à busca de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, acreditamos que a nossa opção metodológica para desenvolvê-lo encontra-se, coerentemente, pautada nas dimensões do materialismo histórico e na sua dialética.

Aí, então, é que ressaltamos todo o rigor e a objetividade do trabalho pedagógico por nós desenvolvido nas disciplinas Currículo e Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 0 a 3 anos e Currículo, Metodologia e Prática do Trabalho Pedagógico com crianças de 4 a 5 anos, a fim de nunca isolar os fatos estudados para “dissecá-los” em laboratórios, mas situar constantemente tais fatos no contexto que os gera e os explica. Consiste, ainda, em analisar o potencial de suas práticas para a promoção da real igualdade de oportunidades para todos os setores da sociedade, a partir do que, acreditamos na importância da formação docente na escola.

E é a essa tarefa que temos nos debruçado no campo de investigações e nas disciplinas mencionadas: buscar evidenciar as possibilidades que os educadores podem construir de mudar o modo de internalização de uma concepção de mundo “historicamente prevalecente” e que deve ser expressa de uma forma concreta.

Nossas reflexões pautam-se em questões afetas à escola e às práticas educativas, daí observarmos que os seus processos de idealização, desenvolvimento e avaliação podem e devem ser apropriados pelos professore(a)s como local e tempo para o início de processos de mudança da concepção de mundo, de homem, de educação, de escola, enfim, de todos os elementos que envolvem a formação cultural do homem, principalmente, mediante conhecimento sistematizado, já que a aprendizagem ocorre durante toda a vida.

Por isso que o desafio a ser enfrentado por cada um dos sujeitos no interior de uma escola, e na própria vida, é sem paralelo na história, portanto, não há receitas prontas e nem um campo específico de receituário pedagógico como, errônea e historicamente, têm sido feitas às disciplinas dos cursos voltados para a formação de professores, particularmente, às disciplinas do curso de Pedagogia.

Referências

Abreu, D. S. (1989). Uma contribuição para a história da Unesp. *História*, (8), 87-100.

Cardoso, I. R. (1982). *A universidade da comunhão paulista: o projeto de criação da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados.

Castro, R. M. de. (2009). *A produção de uma faculdade: as revistas Alfa, Estudos Históricos e Didática e a “FAFI de Marília” (1959-1975)*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília-SP: Fundepe.

CASTRO, R. M. de. (2005). *O papel estratégico dos periódicos departamentais na organização das atividades acadêmico-científicas: o caso das revistas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília*. Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.

Chaves, M. (2008). *Intervenções Pedagógicas e Promoção da Aprendizagem da Criança: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. In Faustino, R. C.; Chaves, M. & Barroco, S. M. S. (Orgs.).

Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. (pp. 75-89). Maringá: EDUEM.

Cunha, L. A. (1983). A universidade crítica: o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.

Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier (2010). A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: Estudo das atitudes sociais e do currículo. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.

Frigotto, G. (2006). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. (10a ed., pp. 69-90). São Paulo: Cortez.

Furtado, A. F. (1968-1969). A faculdade interiorana como fruto do moderno bandeirismo cultural. Didática, (5) (6), 39-44.

Leite, B. W. de C. (1997). Os institutos isolados de ensino superior do estado de São Paulo. História, (16), 255-78.

Lima, E. A. de. (2005). Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) Encontros da Teoria e da Prática. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

Magnani, M. R. M. (1993). Em sobressaltos: formação de professora. Campinas: Ed. Unicamp.

Magnani, M. R. M. (1997). Os sentidos da alfabetização: a “questão” e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo – 1876/1994). Tese de Doutorado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

Mortatti, M. R. L. (2000). Os sentidos da alfabetização: São Paulo/ 1876-1994. São Paulo: Ed. UNESP.

Oliveira, N. R. (1989). Sapere aude: A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto no período de 1957 a 1964. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

Penitente, L. A. A., Castro, R. M. De & Garrossino, S. R. B. (2007). Contribuições do método histórico dialético na pesquisa em educação. In: Del Roio, M. (Org.). Trabalho, política e cultura em Gramsci: os 70 anos da morte de Gramsci. (pp. 213-216). Marília: Oficina Universitária Unesp.

Póvoas, G. (1947.) Serviço de estatística da prefeitura de Marília. Marília, S.P: [s.n.].

Tanuri, L. M. (2001). A Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília: origens. In: Carrara, K. (org.). Educação, universidade e pesquisa. (pp. 219-226.). Marília, S.P.: UNESP, Marília, Publicações; São Paulo: FAPESP.

Professores da Educação Infantil no Município de Brumado: perfis e trajetórias

Isabel Cristina de Jesus Brandão, Roberta Bolzan Jauris¹⁷⁸

Resumo:

A presente pesquisa analisa a formação dos professores da Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de Educação de Brumado buscando compreender as concepções dos professores sobre criança e a Educação Infantil, identificando a trajetória de formação dos mesmos, bem como, suas implicações no trabalho pedagógico. A formação de professores, principalmente na educação infantil, ainda é vista de forma precária pelos órgãos públicos que trabalham diretamente com a educação. Diante da problemática colocada, vislumbra-se investigar: quem são e qual a formação dos professores que atuam na educação infantil no município de Brumado? A pesquisa insere-se na abordagem qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de entrevista semi-estruturada com professoras de 2 creches. Foi possível concluir que as professoras da Educação Infantil no município de Brumado tem de 8 a 21 anos de formado no magistério, variando de 3 a 21 anos de exercício da profissão docente possuindo nível médio. A concepção de Educação Infantil enquanto modalidade da educação não foi apresentada pelos professores, mas, a concepção de criança traz conceitos significativos como: processo de formação; desenvolvimento infantil; a relação no discurso do cuidar e do educar. Porém não houve referência à criança enquanto cidadã, enquanto sujeito com vontade e opinião próprias constituindo-se como um ser de novas descobertas permanentes, conforme entra em contato com o mundo. Os dados apresentados indicam a necessidade de políticas públicas para a educação infantil do município de Brumado que contemple o investimento na formação das profissionais da área possibilitando um aprofundamento do conhecimento das teorias que versam sobre a educação da criança de 0 a 3 anos e os auxiliem a pensarem sobre as suas práticas pedagógicas. Compreendemos que o presente trabalho traz contribuições para o debate e pesquisas sobre a formação do professor tanto a nível local quanto a nível nacional, uma vez que as questões das políticas públicas que versam sobre a infância devem perpassar diversas áreas do conhecimento e a formação do profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos de idade é um dos elementos fundamentais para a qualidade da educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Políticas Públicas.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo tecer considerações sobre a formação dos professores da Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de Educação de Brumado-Bahia, bem como, compreender a concepção dos mesmos sobre criança e Educação Infantil.

A formação de professores, principalmente na educação infantil, ainda é vista de forma precária pelos órgãos públicos que trabalham diretamente com a educação. Diante da problemática colocada, vislumbra-se investigar: quem são e qual a formação dos professores que atuam na educação infantil no município de Brumado?

¹⁷⁸ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Partindo deste princípio, faz-se necessário pesquisar no processo de formação de professores, aspectos que têm impedido, bem como os que possam contribuir para a efetivação da formação de professores para atuarem na Educação Infantil. Este trabalho pretende analisar quem são os professores da Educação Infantil de Brumado permitindo entender melhor a realidade deste contexto.

A trajetória da pesquisa constituiu-se de uma discussão sobre a identidade e formação do professor e através de um estudo de campo, utilizando a entrevista semi-estruturada, bem como, análise de documentos para coleta de dados. Na análise dos dados estabeleceu-se um diálogo com a produção científica referente ao tema.

Formação do professor de Educação Infantil

Na educação de crianças há uma dicotomia nos tipos de serviços prestados às crianças de diferentes níveis sociais que tem origem na constituição histórica da mesma. As creches eram direcionadas as crianças pobres com o objetivo de cuidar, possuindo caráter meramente assistencialista e os jardins-de-infância, que já surgiram com o caráter educacional-pedagógico, dirigiam-se ao atendimento dos filhos das famílias de classes médias e altas. Diante desta realidade, os profissionais escolhidos para atuar nas creches para crianças pobres bastavam ser do gênero feminino e saberem exercer a função de mãe. A preocupação com a formação destes profissionais não existia, resumindo-se em fazer as atividades de cuidado.

Historicamente o professor de Educação Infantil, principalmente de creche, tem se caracterizado como função materna exclusivo de mulheres. Sobre esta característica, Cerisara (2002, p. 25-26) diz que

Sem pretender uma definição acabada do perfil das profissionais de educação infantil, pode-se afirmar que eles têm sido mulheres de diferentes classes sociais, de diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente à sua vida pessoal e profissional, e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico, em uma profissão que guarda o traço de ambigüidade entre a função materna e a função docente.

Por isso, é imprescindível discutir sobre a formação dos professores da educação infantil, principalmente os profissionais atuantes na creche por historicamente terem um perfil descaracterizado e manifesto de preconceitos sociais (DIAS, 1997).

Preocupando-se com a formação destes educadores torna-se necessário questionar se as instituições de formação estão buscando suprir as necessidades das seguintes indagações: “como é possível transpor aquilo que acumulamos de conhecimento teórico na academia para o cotidiano e as ações das educadoras no interior da creche?” (SANTOS, SANTOS, SILVA, 2009, p. 165). Questiona-se ainda se as instituições de formação de professores tem se preocupado em formar educadores para a infância? Existe valorização da infância? O que é ser professor na Educação Infantil?

Kuhlmann (*apud* ARCE, 2005, p. 09) deixa claro que devemos ter cuidado com que tipo de formação deve ser pensada para o professor, destacando que

[...] No lugar de alertar para os cuidados a se ter quando se está no campo teórico, para que o processo de abstração seja consequente, nota-se muitas vezes uma concepção que infantiliza as professoras e professores; que lhes quer ensinar, por exemplo, apenas os exercícios de desenho que farão com as crianças, no lugar das técnicas artísticas e do cultivo do gosto estético. Enquanto se defende que as crianças tenham

favorecida sua autonomia e se motivem para a fruição dos bens culturais, que aprendem a gostar de ler e de conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além é claro, das condições dignas de trabalho e de salário. É impossível controlar os imprevistos das situações reais, a que as propostas que rejeitam a teoria fazem supor. Daí, a formação dos educadores exigir a capacitação teórica que permita a partir da reflexão e de pensamento crítico, trazer das abstrações um alimento para a prática cotidiana.

A educação infantil precisa ter maior intensidade de estudos, reflexões, práticas e ações que levem a perceber a creche e o profissional que nela atua ou atuará como espaço de investigação interessante e reconhecido como espaço social influenciador da formação de cidadãos.

Assim, o profissional da educação infantil deverá ter um mínimo de conhecimento sobre a criança e seu desenvolvimento, pois, “[...] habilidades e competências específicas para trabalhar com crianças pequenas é uma tendência recente na história da educação se considerarmos que até bem pouco tempo boa vontade, [...] paciência, amor eram as características [...] conhecidas e desejadas” (SANTOS, SANTOS, SILVA, 2009, p. 166). Esta mudança ainda é uma conquista da educação que deve ser posta em prática nas universidades e nas creches. Infelizmente, a escolarização exigida para atuar na Educação Infantil é mínima, podendo exigir somente o ensino médio como recomenda a LDB 9394/96, desvalorizando a importância deste profissional.

Art.62 – A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de Licenciatura, de Graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Defendemos a proposta de que o profissional da educação infantil tenha como formação mínima a graduação em Pedagogia. O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2011) trata sobre a formação dos profissionais da Educação Infantil propondo uma atenção especial na qualificação desse segmento através de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Encontramos também iniciativas sobre a qualidade da formação, na resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica como o estabelecimento de articulações entre os conhecimentos teóricos e práticos, bem como, uma organização curricular que caminhe junto com o que é oferecido ao estudante em formação e o que é exigido ao profissional em sua atuação.

Para que se exija um profissional competente com nível superior é necessário pensar sobre a formação do mesmo. Assim, torna-se evidente eleger saberes, conhecimentos e teorias que visualizem a construção de práticas para atuar com a criança da educação infantil. Esta discussão deve ser feita com urgência na reforma curricular dos cursos que formam o profissional da Educação Infantil na universidade.

Na percepção de Vasconcellos (2001, p. 100) é evidente que

Num país como o nosso, onde a formação do educador infantil ainda está por ser reconhecida, o profissional dessa área precisa construir sua carreira com o reconhecimento entre seus pares e entre os outros educadores e a comunidade em geral. Para tanto, ele deve conhecer mais sobre Educação e Desenvolvimento Infantil,

entender a criança como sujeito social e de cultura, ao mesmo tempo em que vai se percebendo e se transformando num profissional mais apto para os embates e exigências do cotidiano.

Diante desta realidade, construir a imagem da profissão de professor passa pela formação de professores voltada para o trabalho nas instituições de educação infantil, reconstruindo sentidos, significados e valores “referentes a uma filosofia de educação infantil para todas as crianças [...]” (VASCONCELLOS, 2001, p. 102). Construir uma nova perspectiva teórica e prática de trabalho educativo de qualidade torna-se o caminho para a democratização da educação infantil e para a construção de novas formas de compreender o desenvolvimento da criança e também sim, dos educadores, “autores que são de uma nova *auto-imagem* e de uma *profissão*” (VASCONCELLOS, 2001, p. 102 – grifo do autor).

Pensando sobre o discutido na formação de professores de Educação Infantil, urge refletir sobre o processo de construção histórica, social e política da profissionalização deste trabalhador, bem como, a sua identidade docente reconhecendo-se como profissional da educação com importante papel social que ele deve tomar para si (SILVA, 2003).

Metodologia: a trajetória da pesquisa

Para a realização desta pesquisa utilizou-se a pesquisa qualitativa, partindo do princípio de que os professores estão no centro da indagação, portanto são os interlocutores privilegiados e co-autores na/da pesquisa.

Conforme Ludke & André (1986), o método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumental estatístico como base do processo de análise de um problema. Esse método não tem a pretensão de numerar, medir unidades ou categorias homogêneas. Segundo as autoras a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos.

O levantamento bibliográfico foi realizado através de leitura crítica e reflexiva, com o intuito de identificar conceitos que atendam ao trabalho. Segundo Almeida Júnior (1988, p. 100) “a pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado tema”. Assim, como base teórica foram trabalhados autores como: Campos (1994), Cerisara (2002), Dias (1997), Kramer (2003), Rosemberg (1997), Sodré (2002) entre outros.

A pesquisa foi realizada no período de Outubro de 2010 a Maio de 2011, tendo como locais de pesquisa a SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Brumado e as creches municipais.

Foi realizada a fase de investigação focalizada (ALVES-MAZZOTI & GEWANDSNAJDER, 1998) com a coleta de dados por meio da entrevista semi-estruturada e da análise de documentos sobre estruturação das creches, políticas públicas de educação infantil elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Brumado e também dos registros dos professores de Educação Infantil que atuam nas creches, levando sempre em consideração os diversos aspectos do contexto imergido, como o número de professores, a sua formação e creche de atuação. Em geral, os documentos são fonte poderosa de informação que podem ser

retiradas evidências que fundamentem o trabalho do pesquisador, dando maior estabilidade aos resultados alcançados (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

O contato com os sujeitos da pesquisa se deu através de visitas pelo pesquisador nas creches envolvidas. Este primeiro momento, não foi realizado as entrevistas, pois, objetivava-se ter uma aproximação para entendimento da pesquisa e que posteriormente fosse realizada a entrevista com maior confiança no pesquisador. As entrevistas foram desenvolvidas com nove questões subjetivas base, variando esta quantidade no momento da entrevista através da interação pesquisador e pesquisado.

Enfim, as pesquisas qualitativas tipicamente geram volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. A pesquisa qualitativa possibilita estudar o contexto pesquisado como único, levando em conta os aspectos sociais, históricos e culturas que fortemente influenciam nos modos de vida e de pensar sobre uma realidade.

A formação dos professores do município de Brumado: resultados e discussões

No contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação de Brumado – SEMEC, em outubro de 2010 falou-se sobre a importância da pesquisa a ser realizada, bem como, solicitou a autorização para a realização da pesquisa nas creches municipais. Num segundo momento de visita a SEMEC, recolheu informações sobre o número de creches, perfazendo o total de 4, denominadas Creche Casulo Acalanto, a Creche Casulo Renascer, a Creche Jardim Encantado e a Creche Pequeno Polegar, todas localizadas em bairros periféricos da cidade, a quantidade de professores, no total de 23 e sobre a situação funcional dos mesmos, que encontrava-se entre contratados e concursados.

Retornou-se a SEMEC em 2011 para continuar a pesquisa e identificou-se uma mudança na estruturação do quadro de professores das creches. Os professores concursados foram retirados das creches para trabalhar no Ensino Fundamental alegando a SEMEC que os mesmos possuíam maior tempo de serviço e mais experiência, assim, eles teriam a possibilidade de serem melhor remunerados. Esta situação é um indicador constatado por Cerisara (2002, p. 90) evidenciando o que “também revela presente no cenário nacional: quanto mais qualificada a profissional, menos ela trabalha diretamente com as crianças”.

Esta situação funcional é um fator que influencia na busca de maior formação profissional, pois, a instabilidade do professor contratado de não saber se no próximo ano será recontratado cria um ambiente diferenciado entre os professores concursados e contratados, e a incerteza do investimento em um trabalho que você já sabe quando irá terminar.

Esta situação vivida pelos professores deve ser pensada pelas políticas públicas nas esferas federais, estaduais e principalmente municipais. O investimento na formação do profissional de educação infantil deve ser feito com qualidade e responsabilidade, para isso, é essencial definir quem serão os profissionais atuantes nesta área (CAMPOS, 1994).

Realizou-se entrevista com 7 professoras da educação infantil, sendo 1 professora da Creche Pequeno Polegar e 6 professoras da Creche Casulo Acalanto. As professoras entrevistadas tiveram a opção de se identificar ou não, apenas uma não quis se identificar, mesmo assim, utilizaram-se nomes fictícios para nomear as professoras. Todas as pesquisadas eram do sexo feminino, abrangendo 100% do quadro de

professores que atuam nas creches em Brumado no momento. No que se refere à idade, encontramos professores de 27 a 53 anos.

A formação profissional no magistério em nível médio das professoras entrevistadas representa 100% (ver tabela 1), então podemos dizer que todas têm formação básica para atuar em sala de aula. De acordo com o documento do MEC denominado Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação, a educação infantil hoje deve ter uma nova dimensão, então, a

[...] Educação Infantil articula-se com a valorização do papel do profissional que atua com a criança de 0 a 6 anos, com exigência de um patamar de habilitação derivado das responsabilidades sociais e educativas que se espera dele. Dessa maneira, a formação de docentes para atuar na Educação Infantil, segundo o art. 62 da LDB, deverá ser realizada em 'nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal' (BRASIL, 2006).

No entendimento de Kappel, Aquino e Vasconcellos, (2005, p. 133-134) sobre a formação dos professores de Educação Infantil no Brasil destacam que:

[...] a partir de indicadores divulgados pelo MEC (Brasil, 2003a), a realidade de docentes com baixa escolaridade, isto é, incompatível com a função que exercem (conforme padrões definidos oficialmente), é mais acentuado no caso das creches, pois existiam, em 2002, poucos professores com o Nível Superior completo (14,7%) atuando nessa modalidade de ensino. Ainda em nível nacional, verifica-se que 71,3% dos docentes tinham apenas formação em Nível Médio e este índice aumenta nas Regiões Norte e Nordeste, enquanto que nas demais encontra-se abaixo da média do País.

Os anos de formado das professoras variam entre 8 a 21 anos e duas professoras que possuem 21 anos de formadas estão cursando licenciatura em Sociologia e Pedagogia ambas no sistema Plataforma Paulo Freire¹⁷⁹ que foi criado para cumprir as metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2011) objetivando diminuir o número de professores sem formação atuantes em sala de aula.

Tabela 1 – Formação profissional e anos de formado das professoras entrevistadas

Professoras	Formação Profissional	Anos de formado	Pós-graduação
Professora Ana	Magistério	8 anos	Não
Professora Beatriz	Magistério (está cursando Licenciatura em Sociologia pela Plataforma Freire, UNEB – Campus XX)	21 anos	Não
Professora Carol	Magistério (está cursando Licenciatura em Pedagogia pela Plataforma Freire, UNEB – Campus XX).	21 anos	Não
Professora Deise	Magistério (está cursando Licenciatura em Língua Portuguesa na UNEB – Campus XX)	10 anos	Não

¹⁷⁹ Ver informações no site: <http://portal.mec.gov.br/>

Professora Elza	Magistério	13 anos	Não
Professora Flávia	Magistério	21 anos	Não
Professora Gilda	Magistério	21 anos	Não

Fonte: Direta

As entrevistadas apresentaram uma grande variação em relação aos anos de magistério na Educação Infantil (ver tabela 2). Foi interessante perceber na entrevista com a professora Beatriz que ao perguntar sobre os anos de formada, ela se admirou ao parar para contar e dizer quanto anos tinha e como eram poucos na educação infantil comparando com o total de anos de magistério. Neste momento, a professora Beatriz mencionou que apesar de estar cursando Sociologia, “isto tem me dado uma nova visão de algum jeito”.

Tabela 2 – Anos de magistério e anos de magistério na educação infantil das professoras entrevistadas

Professora	Creche	Anos de magistério	Anos de magistério na Educação Infantil
Professora Ana	Pequeno Polegar	8 anos	2 anos
Professora Beatriz	Casulo Acalanto	21 anos	4 anos
Professora Carol	Casulo Acalanto	14 anos	9 anos
Professora Deise	Casulo Acalanto	2 anos	1 ano
Professora Elza	Casulo Acalanto	13 anos	5 anos
Professora Flávia	Casulo Acalanto	21 anos	6 anos
Professora Gilda	Casulo Acalanto	3 anos	3 anos

Fonte: Direta

Na visão de Kramer (2003, p. 99) a formação do professor tende a levá-lo a si reconhecer e fortalecer as suas experiências e práticas na sala de aula, implicando na “constituição de identidade, para que professores possam narrar suas experiências e refletir sobre práticas e trajetórias, compreender a própria história, redimensionar o passado e o presente, ampliar seu saber e seu saber fazer”. Então, ao levar as professoras a pensar sobre sua trajetória profissional, elas começam a se reconhecer e rever práticas construídas ao longo do tempo.

Verificou-se que por serem professoras contratadas variam bastante de nível de ensino e de série tanto dentro da Educação Infantil da mesma forma quando atuavam no Ensino Fundamental, pois, são chamadas para trabalhar nas instituições diante da necessidade da escola. Ao observar a mobilidade de atuação na área de ensino pelas professoras, percebemos que a creche, assim como a área da educação infantil,

encontra-se em um momento de indefinição para os profissionais que nela atuam. Esta situação deve ser definida urgentemente para que o profissional da E.I.¹⁸⁰ construa a sua identidade em prol do seu reconhecimento e trabalhe com responsabilidade pela infância. Partindo disto, construa a sua profissionalidade docente, incluindo aspectos que lhes caracterizam e identificam como professora.

Segundo Sacristán (*apud* GUIMARÃES, 2006, p. 29-30) profissionalidade docente é, “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, identificando-se como aspectos, traços profissionais construídos que identificam “profissionalmente o professor”.

As professoras entrevistadas também foram questionadas sobre o que elas entendem por Criança, visando melhor compreender o perfil deste profissional que atua com crianças.

Entender o que é ser criança hoje passa por reflexões históricas, sociais, culturais e políticas que tentaram compreender a infância e sua importância para o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (ARIÈS, 1978, p. 65).

A evolução sobre a percepção da infância não foi constituída simplesmente por achar a criança algo diferente que precisa de atenção, pois, “[...] sabemos que as visões sobre a infância são constituídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social” (KRAMER, 2003, p. 85-86).

A partir do século XIII, surge tipos de crianças um pouco mais próximos do sentimento moderno (ARIÈS, 1978), aparecendo assim, a concepção da imagem do anjo, sutil, meiga e amorosa. Este entendimento de criança está presente na fala da professora Ana: “É tudo de bom, são seres meigos e precisa de muito amor, apesar que nem sempre é reconhecido pelos os adultos”. Este não reconhecimento das crianças pelos adultos passa pela concepção de um ser que não tem ideia e expressão próprias, assim, devemos compreender que, “A criança não é filhote do homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em deixar de ser criança)” (KRAMER, 2003, p. 91).

Ser criança numa sociedade pensada para e pelos os adultos não é algo fácil, pois, “a concepção ‘adultocêntrica’ de mundo tem, de certa forma, colocado a infância num lugar sem importância na sociedade. A criança é vista muitas vezes como quem ainda não é. Como quem está para ser” (LEITE FILHO, 2001, p. 49).

Na fala da professora Beatriz a criança é definida como ser em formação: “Entendo que é um ser em formação, onde os valores vão ser formados”. Concordando com ela, está a fala da professora Flávia: “É um ser que está em processo de formação”; este processo de formação está vago em sua fala, pois, a professora não se refere a que tipo de formação. Assim, a partir das falas das professoras podemos dizer que “a criança é um ser em construção e que irá se construindo por toda vida. Sua aprendizagem se dará em momentos de atividades individuais e atividades coletivas” (LAURO, 2009, p. 49).

¹⁸⁰ Em alguns momentos faremos referência a Educação Infantil por meio dessa sigla.

Dentro da concepção da psicologia podemos entender a criança como um ser em constante processo de desenvolvimento que envolve o físico, perceptual, cognitivo, linguagem, personalidade e social. A professora Gilda contempla em sua fala sobre a criança aspectos do desenvolvimento, pois, para ela as crianças: “são seres em constante desenvolvimento capazes de expressar sentimentos, necessidades e desejos, tendo o docente como colaborador”. Helen Bee (2003, p. 435), compreende “[...] o processo de desenvolvimento como constituído por uma série de períodos alternados de rápido crescimento (acompanhados por disrupção ou desequilíbrio) e períodos de relativa calma ou consolidação”.

A criança deve ser vista como um ser biológico e social que depende da mediação com outras pessoas para aquisição de competências. É, também, um ser político e social, influenciado temporalmente, que deixa marcas de sua identidade construída e que estas marcas dependem de diferentes investimentos para a construção de um desenvolvimento compatível com a dignidade humana (SODRÉ, 2002).

Observa-se que na fala da Professora Carol a criança é um ser que precisa do cuidar e do educar, indicando “[...] que a criança necessita de uma atenção muito especial em todos os sentidos tanto familiar como educacional e preparo para resolver pequenos desafios do dia”. Rosemberg (1997, p. 23) diz que “para implantar este modelo de educação infantil que educa e cuida devemos, pois, afastar-nos de duas concepções: [...] que educar é apenas instruir e alimentar a cabeça através de lições”, entendendo que educar está além de currículos fechados, “e que cuidar é um comportamento que as mulheres desenvolvem naturalmente em suas casas”, desconsiderando que envolve conhecimentos e habilidades específicas para cuidar.

As descobertas fazem parte da vida das crianças e lhes ajudam a entender o mundo ao seu redor e proporcionar novas visões sobre este velho mundo. Para esta idéia de criança a professora Elza expõe que é “o novo que a cada dia aprendemos mais com elas”.

[...] toda criança, o que significa todo novo indivíduo (e toda uma nova geração de indivíduos), traz em potencial uma rica gama de possibilidades renovadoras, ainda que a sociedade opere predominantemente com padrões de repetição. Ou seja, a novidade sempre aparece. É por essas e por outras que não permanecemos nas cavernas (DAMAZIO apud LAURO, 2009, p. 51).

As falas das professoras que participaram da pesquisa sobre o entendimento de criança trazem aspectos importantes para pensar a criança, como, um ser amoroso com sentimentos próprios. Outro aspecto presente nas falas é o não reconhecimento da criança pelos adultos, enquanto ser com vontade e opinião próprias constituindo-se como um ser de novas descobertas permanentes, conforme entra em contato com o mundo. Observa-se também nas falas das professoras a noção da desvalorização da formação na criança dentro de um espaço educativo preocupado com o processo de desenvolvimento infantil, aliado ao cuidar e o educar.

Uma abordagem não presente nas falas das professoras é a criança enquanto cidadã, potencializadora de construir uma cultura própria. Sobre este aspecto Kramer (2003, p. 91) defende “[...] uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico [...]”.

Diante da necessidade de compreender como as professoras das creches entendiam o seu campo de atuação na educação, foi direcionada a pergunta sobre o que entendem por Educação Infantil.

É importante destacar que as professoras entrevistadas apresentam aspectos que responderiam a questão que é ser criança e não necessariamente o que é Educação Infantil. Na fala da Professora Ana: “São crianças que precisa de muito apoio pedagógico para que tenha conhecimento mais amplo”. Outra professora admite em seu discurso não saber definir o que seja a educação infantil, apesar dela ter 21 anos de formada no magistério e 4 anos de atuação na E. I. dizendo: “Na verdade, entendo muito pouco, pois tenho pouca experiência na área de Educação Infantil” (Professora Beatriz).

Na fala trazida pela Professora Carol, existe a incorporação de características de sua prática o descobrir da criança e a socialização. “É a base de tudo sobre desenvolvimento educacional, o caminho por onde a criança começa a descobrir sua verdadeira experiência de socialização depois da família e que a educação é a base de tudo”. Algo interessante da fala é o papel da E. I. junto com a família, concordando com uma das Diretrizes do documento da Política Nacional de Educação Infantil sinalizando que “A educação Infantil tem função diferenciada e complementar à ação da família, o que implica uma profunda, permanente e articulada comunicação entre elas” (BRASIL, 2006, p. 17).

Pode-se verificar que as falas das professoras sobre o entendimento de Educação Infantil abordam o processo de desenvolvimento da criança e a prática em sala de aula: “Trata-se de um processo que merece atenção redobrada visando a formação como cidadão que se sinta incluso na sociedade, a partir de vivência das práticas auxiliadoras e motivadoras voltadas para o lúdico” (Fala da Professora Deise).

A professora Gilda relata sobre a dificuldade em trabalhar com criança e os diversos papéis que o professor tem que desempenhar em sala de aula. É importante perceber que a professora também apresenta em sua fala o trabalho do professor e a formação da criança: “Lidar com criança não é fácil. O professor da educação infantil tem que ser um pouco de tudo; palhaço, ator, cantor, etc ter compreensão e paciência, trabalhar com amor, pois, estamos contribuindo na formação do caráter de futuros cidadãos”.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 11) diz que: “a educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação [...], tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”.

Assim, as professoras abordaram de acordo com RCNEI no que tange a finalidade do desenvolvimento da criança, não especificaram a idade e/ou período. Outro ponto que não tocaram foi em considerar a educação infantil como uma etapa da educação. Já a professora Elza traz aspectos emotivos do trabalho com criança quando relata que a educação infantil é uma “educação feita com carinho, amor e dedicação”.

Considerações Finais

Este estudo teve como objetivo conhecer o perfil, a trajetória e a formação dos professores da Educação Infantil que atuam na Rede Municipal de Educação de Brumado e analisar as concepções dos professores sobre criança e a Educação Infantil.

Os dados evidenciam a presença feminina na educação infantil de Brumado e que é necessário construir a identidade do profissional da Educação Infantil oportunizando saberes e conhecimentos que levem o professor ser independente e responsável por sua prática pedagógica. Ao discutir a formação dos professores, observa-se a urgência dos cursos de licenciaturas discutirem o aspecto da profissionalidade docente, sendo de responsabilidade das Universidades também oferecer qualificação que dê

substantividade para a concretização da identidade docente e conseqüentemente de sua prática pedagógica.

A formação dos professores de educação infantil que estão atuando nas creches é condição *sine qua non* para um atendimento de qualidade para as crianças. É através dos professores que também as crianças tem a oportunidade de conhecer o mundo e como isto deve acontecer é de responsabilidade dos professores, por isso, a importância da formação dos mesmos. Não podemos negar que a educação infantil tem conquistado espaço, efetivando os direitos das crianças, constituindo-se como uma educação institucionalizada com caráter de ensino intencional que cuida e educa as nossas crianças.

Nesta pesquisa foi possível adentrar espaços e encontrar sujeitos que fazem parte das creches no município de Brumado, com esta oportunidade observamos que ainda é necessário investimento para a formação do professor da Educação Infantil, bem como, uma consolidação do quadro de professores que atuam nas creches, pois, são professores contratados que chegam e ficam muitas vezes apenas um ano na instituição por término de contrato. Destaca-se que as professoras da Educação Infantil no município de Brumado tem de 8 a 21 anos de formado no magistério, variando de 3 a 21 anos de exercício da profissão de professor.

Apesar de estarem atuando na Educação Infantil a concepção de Educação Infantil enquanto nível de ensino da educação não é algo presente nas falas. Mas, é importante destacar que a concepção de criança traz conceitos significativos para o entendimento do mesmo, como processo de formação, desenvolvimento infantil, a presença do cuidar e do educar, não observando a presença da discussão sobre a criança enquanto cidadã.

Constata-se que as professoras não possuem formação específica para atuar na Educação Infantil, somente o ensino médio que é o obrigatório por lei, se fazendo urgente pensar no oferecimento de tal formação e mobilização dos órgãos públicos ligados a educação para que a oferta da educação infantil venha a garantir uma educação de qualidade e respeito a criança enquanto ser único

Assim, o professor que atua na Educação Infantil deve ter consciência de sua responsabilidade e compromisso social e isto começa no pensar sobre sua trajetória e formação.

REFERÊNCIAS

Almeida Júnior, João Baptista de (1988). O estudo como forma de pesquisa. In.: Carvalho, M. Cecília (org.) Construindo o Saber. (pp. 97-117) Campinas, SP: Papyrus.

Alves-Mazzoti, Alda J. Gewandsnajder, Fernando (1998). O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2. Ed. São Paulo: Pioneira.

Ariès, Philippe (1978). História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: Zahar editores.

Arce, Alessandra (2005). Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe os dez passos para se tornar um professor reflexivo. Retirado em Setembro 19, 2005 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>

Bee, Helen (2003). A criança em desenvolvimento. 9. Ed. Porto Alegre: Artmed.

- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Brasil (1998). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 3 v.
- _____(2006). Política Nacional de Educação Infantil: Pelo Direito das Crianças de Zero a Seis Anos à Educação. Retirado em Dezembro 20, 2006 de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf>
- _____(2011). Plano Nacional de Educação. Decênio 2011-2020. Retirado em Dezembro 19, 2011 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7244&Itemid=
- Campos, Maria Malta (1994). Cuidar e Educar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil. In.: Brasil. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- Cerisara, Ana Beatriz (2002). Professoras de Educação Infantil: Entre o Feminino e o Profissional. 2. Ed. São Paulo: Cortez.
- Dias, Regina Célia (1997). Luta, movimento, creche: A História da Conquista de um Direito. In: Silva, Isa T. F. Rodrigues (Org.). Creches Comunitárias: Histórias e Cotidiano. (pp. 19-44) Belo Horizonte: AMEPPE.
- Guimarães, Valter Soares (2006). Formação de Professores: Saberes, Identidade e Profissão. 3 ed. Campinas, SP: Papirus.
- Kappel, D. B. Aquino, L. M. L. de Vasconcellos, V. M. R. De (2005). Infância e políticas de educação infantil: início do século XXI. In.: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de (Org.) Educação da Infância: História e Política. (pp. 117-146) Rio de Janeiro: D&A / Lamparina.
- Kramer, Sônia (2003). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In.: Bazílio, L. C.; Kramer, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. (pp. 83-106) São Paulo: Cortez.
- Lauro, Bianca Recker (2009). Repensando a Infância em sua Multiplicidade. In.: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. V. 18, n. 31, (pp. 43-51), Salvador: Editora UNEB, jan./jun.
- Leite Filho, Aristeo (2001). Proposições para uma educação infantil cidadã. In.: Garcia, Regina Leite. Leite Filho, Aristeo. (Orgs) Em defesa da educação infantil. (pp. 29-58) Rio de Janeiro: DP&A.
- Ludke, Menga. André, Marli E. D. A (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U.
- ROSEMBERG, F (1997). Educação Infantil, Educar e Cuidar e a Atuação Profissional. In.: Revista Infância na ciranda da educação. nº 3 (pp. 20-26) Belo Horizonte, MG: CAPE/SMED, novembro.
- Santos, Núbia S. Santos, Ilka S. Silva, Léa S. P (2009). A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche: entre a construção a e reflexão. In.: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. V. 18, (pp. 163-171) n. 31, Salvador, jan./jun.
- Silva, Isabel de Oliveira e (2003). Profissionais da Educação Infantil: Formação e Construção de Identidades. 2. Ed. São Paulo: Cortez.

Sodré, Liana Gonçalves Pontes (2002). Criança: A Determinação Histórica de um Cidadão Excluído. In.:
Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, 11, 65-72.

Vasconcellos, Vera Maria R. de (2001). Formação dos Profissionais de Educação Infantil: Reflexões Sobre
Uma Experiência. In.: Em Aberto. 18, 73, 89-111.

O estágio supervisionado sob o olhar das alunas do curso de pedagogia

Eni de Faria Sena¹⁸¹, Maria Das Graças Oliveira¹⁸²

RESUMO

Este texto apresenta a análise dos significados atribuídos pelas alunas do Curso de Pedagogia às práticas pedagógicas dos docentes das escolas onde elas realizaram seus estágios. O interesse do trabalho direcionou-se no sentido de desvelar as concepções das alunas estagiárias frente à articulação efetiva entre teoria e prática. Os princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006 – prescrevem que o estágio curricular deve assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares, ampliando o fortalecimento de atitudes éticas, conhecimentos e competências para o exercício da profissão docente. A partir desse pressuposto, acredita-se que o desvelamento das percepções das alunas sobre essa experiência acadêmica poderá contribuir com a discussão a respeito da relação do estágio supervisionado, como possibilidade de síntese pelas alunas das disciplinas teóricas cursadas, e para a análise contextualizada da prática dos docentes nas escolas. Para isso, foi realizado um estudo qualitativo de cunho exploratório, e o material empírico foi coletado a partir de registros dos relatórios das alunas e dos seminários realizados nas disciplinas Estágio Supervisionado e Políticas de Educação para a Infância, nos anos de 2011 e 2012, no Centro Universitário de Sete Lagoas, Minas Gerais. Na análise desse material, utilizou-se dos construtos teóricos da dialética da teoria-prática-teoria recriada, proposta por Piconez (1991), e estabeleceu-se uma interlocução com os autores Libâneo (2012), Pimenta (2001) e Sheibe (2007). Foram identificadas, na análise, as percepções distintas das alunas no que se refere às contribuições do estágio, tais como: o estágio como uma possibilidade para a inserção delas, como docentes, no mercado de trabalho; o estágio como um momento propício para colocarem seus conhecimentos teóricos à disposição dos profissionais da escola, ajudando a si mesmas e àqueles que já estejam em exercício na docência a analisarem o cotidiano da sala de aula; o estágio como uma oportunidade para refletirem sobre suas práticas docentes, embora apresentassem inicialmente certas dificuldades para terem uma atitude de estranhamento acerca da realidade do cotidiano da sala de aula; e, por fim, as atividades do estágio como um momento privilegiado para a aprendizagem e para as experiências da docência. Este estudo tem por objetivo contribuir para a construção de uma visão do estágio supervisionado como uma atividade curricular que permita às estagiárias um desenvolvimento da sensibilidade e da competência técnica para analisar a realidade da sala de aula de forma contextualizada, tendo em vista a inserção delas na sociedade educacional.

Palavras-chaves: Prática Pedagógica – Docência – Estágio - Formação de Professores

¹⁸¹ Centro Universitário de Sete Lagoas

¹⁸² Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a análise dos significados atribuídos pelas alunas do Curso de Pedagogia às práticas pedagógicas dos docentes das escolas onde elas realizaram seus estágios. Esses significados revelam os desafios e as contradições experienciadas por professores e por alunos e alunas de turmas da educação infantil e do ensino fundamental na cidade de Sete Lagoas e proximidades. Parte-se do pressuposto de que o estágio supervisionado tem como objetivo proporcionar às alunas do Curso de Pedagogia a aproximação delas com o futuro local de trabalho, a escola, o que possibilitará o desenvolvimento de habilidades para analisar a realidade das escolas de educação infantil e de ensino fundamental.

Breve histórico do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores

Ao analisarmos o percurso histórico dos cursos de formação de professores no Brasil, perceberemos que o estágio curricular sempre foi considerado uma ação imprescindível no desenvolvimento dos cursos. Isso explica-se inicialmente pela natureza da formação ofertada aos estagiários, ou seja, eles têm como meta a atuação em turmas de crianças, nas escolas de educação básica, nas modalidades pública e particular.

As concepções acerca da formação docente, dos princípios político-filosóficos da educação e da prática nos cursos de formação docente sofreram mudanças significativas desde a década de 1930. Nesse contexto, a construção do estágio supervisionado nos currículos dos cursos de formação, delineada nos diversos textos da legislação brasileira, é permeada por uma contradição: se, por um lado, buscava-se a associação entre a teoria e a prática, nos cursos de formação, por outro lado, as prescrições perpetuavam, por meio de suas determinações, a dissociação entre elas. Assim, podemos dizer que o estágio curricular é um componente imprescindível na formação docente, desde a criação desta.

Essa situação é mostrada por Pimenta (2001, p. 21). Ela destaca que “por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho – as séries iniciais do ensino”. O fato de o estágio curricular ter sido historicamente associado à prática de ensinar fez com que a autora optasse por analisar os conceitos de prática presentes na legislação brasileira, a saber: nas leis estaduais da década de 1930, na Lei Orgânica do Ensino Normal 1946 e na Lei 5.692, do ano de 1971.

Pimenta (2001) destaca, em seu estudo, três concepções para o que vem a ser prática docente: a primeira é a prática como aquisição de experiência; a segunda é que, na prática, a teoria é outra; e a terceira é a teoria e a prática como indissociáveis na prática social. Na primeira concepção, os futuros professores deveriam observar as práticas positivas dos outros docentes em seus cursos de formação: “A prática docente poderia, pois, ser conhecida através da observação de bons modelos e da reprodução dos mesmos” (PIMENTA, 2001, p. 29). Nesse contexto, segundo a autora, partia-se do pressuposto de que a atividade docente não se alterava conforme o tipo de escola, urbana ou rural. E a profissão de professor primário configurava-se como uma ocupação exercida, em sua maioria, por mulheres representantes de segmentos sociais favorecidos e caracterizava-se por ser considerada como uma extensão do lar.

No final da década de 1950 e nos anos da de 1960, os teóricos do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), órgão do governo federal, explicitavam críticas aos cursos de formação docente existentes no país, no que se refere especificamente ao distanciamento entre a teoria e a prática e a

desvinculação entre a formação docente e a realidade da escola. Com o objetivo de melhorar tal situação, os pesquisadores sugeriram, em congressos e publicações, que as escolas normais tivessem uma escola primária de aplicação, que as disciplinas e os estudos possibilitassem aos estagiários a observação das aulas de bons professores, que as aulas partissem de problemas concretos do cotidiano dos alunos, entre outros (PIMENTA, 2001).

Essa situação foi alterada pela promulgação da Lei 5.692/71, que mudou a organização do ensino primário, secundário e colegial. Essa Lei transformou ainda o ensino normal em uma das habilitações profissionais do 2º grau, passando a ser obrigatoriamente profissionalizante. No currículo dessa habilitação, a disciplina de prática de ensino passou a ser realizada nas escolas públicas e/ou particulares da comunidade sob a forma de estágio supervisionado. Pimenta (2001) argumenta que ainda perdura a imitação de modelos no texto legal ao recomendar que, sempre que possível, “as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba exemplos salutareos que lhe servirão de modelo e inspiração na sua atividade docente” (PIMENTA, 2001, p.48 *apud* PARECER 349/72).

Pode-se dizer, a partir do exposto, que a crítica à prática de ensino como imitação de um modelo reside na complexidade da prática docente e na sua restrição aos bons modelos, desconsiderando-se a diversidade que permeia o cotidiano de professores e alunos no que diz respeito à prática pedagógica em si e às influências sociais, políticas, culturais e econômicas existentes na sociedade, as quais refletem nas escolas e nas suas relações.

O segundo conceito de prática apresentado por Pimenta (2001), “na prática a teoria é outra”, é revelado nos estudos que buscam analisar a habilitação dos professores em seu desenvolvimento, nas escolas. Ela conclui que:

A deterioração do estágio no bojo da deterioração da Habilitação do Magistério, demonstrada pelos estudos, pesquisas e depoimentos, nos leva a concluir que de fato a formação de professores carece tanto de prática quanto de teoria. [...] percebe-se que não é possível falar de prática – não há nem uma prática idealizada, nem uma prática meramente instrumentalizadora. Há uma burocratização do estágio, um cumprimento formal do requisito legal. (PIMENTA, 2001, p. 64).

Entre as precariedades apontadas nos estudos pesquisados pela autora, podemos destacar: o desenvolvimento do estágio desvinculado da disciplina didática e do currículo do curso de formação; a má receptividade dos estagiários pelos professores nas escolas; o estágio visto como polo prático dos cursos e como atividade terminal; dificuldade de garantir a relação teoria/prática; divisão do estágio em etapas fixas: observação, participação e regência; transformação do estágio em atividades burocráticas de preenchimento de fichas; correções de cadernos; entre outros.

Essas fragilidades mostram a urgência do surgimento de mudanças substanciais na formação docente, para que esta atenda à necessidade de formar um professor que tenha competência técnica e política de modo a contribuir com a democratização do ensino nos anos iniciais de escolarização, no país. Ensino esse que passa a ter a presença de novos atores sociais: os alunos, advindos das camadas populares, e os futuros docentes, em processo de formação, que se originam também das camadas populares. Isso supõe uma formação profissional a partir de uma fundamentação teórica consistente com a qual o futuro docente poderá analisar e intervir na realidade sociocultural da escola em que atuará, no exercício de sua profissão de professor.

Essa demanda por mudanças na formação docente ganha relevância no desenrolar dos anos das décadas de 1980 e 1990. O estudo de Pimenta (2001) mostra que os institutos de pesquisa, tais como: a Fundação Carlos Chagas, os cursos de pós-graduação das universidades, a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (Anped), por meio da mobilização dos educadores, geraram dois movimentos: o de revitalização do Ensino Normal e o de reformulação do Curso de Pedagogia. Posteriormente, nos anos da década de 1990, esses movimentos foram incorporados pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Os movimentos reconheciam:

[...] a escola como uma instituição social cuja função específica é a produção e difusão do saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa. (PIMENTA, 2001, p. 58).

E tal mudança denotou um profissional munido de conhecimentos sociais, políticos e técnicos que planejasse e desenvolvesse a ação pedagógica que atendesse melhor às especificidades da clientela da escola.

Nesse contexto, pode-se dizer que há uma busca pela identidade dos cursos de formação de professores. E isso demanda uma nova perspectiva para o entendimento do papel do estágio na formação docente e da relação entre a teoria e a prática nesses cursos. A esse respeito são importantes as contribuições de Piconez (1991, p. 22), a qual aborda o estágio como uma aproximação da realidade da sala de aula e da escola onde o estágio supervisionado é considerado como um “componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira”. Na perspectiva da autora, o estágio supervisionado configura-se como o eixo articulador da teoria e da prática entre os conteúdos curriculares do curso de formação docente. Assim, a reflexão das alunas sobre o cotidiano das escolas, realizada no desenvolvimento do estágio supervisionado, possibilita o conhecimento das teorias que influenciam a ação pedagógica dos professores e o surgimento de mudanças nessa realidade educacional.

A Pedagogia como licenciatura: construindo outros paradigmas para a prática educativa

Os estatutos teórico e epistemológico da pedagogia e do Curso de Pedagogia, que perpassaram as concepções de licenciatura e de bacharelado, assim como as configurações curriculares desse curso, historicamente, inscreveram-se em cenários de conflitos e crises que resultaram em alterações e até em propostas de sua extinção.

O ano de 2006 constituiu um marco para o Curso de Pedagogia em sua busca por uma identidade. No referido ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as novas Diretrizes Curriculares para a formação do pedagogo, por meio da Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Essa Resolução, que altera profundamente¹⁸³ a concepção desse curso em seu artigo 2º, determina que:

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

¹⁸³ A institucionalização do Curso de Pedagogia, em 1939, legaliza-se no “disciplinamento” prescrito por Getúlio Vargas, quando este era ditador do Estado Novo, na Lei 452, de 05/07/1937. A concepção política de sua criação trouxe, como consequência, entre outras questões, uma prática pedagógica pragmática, tecnicista, ora tendente ao psicologismo, ora tendente ao sociologismo, reduzindo o curso a uma área profissionalizante, descomprometida com a produção do conhecimento, conforme afirma Brzezinski (1994, 2008).

modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 11).

Essa resolução também enfatiza, dentre outras questões, a dimensão da pesquisa, a (re)significação do estágio, a articulação teoria e prática e as competências necessárias ao professor. Para Brzezinsk (1986), o movimento das reformulações curriculares pretende atingir a formação de um pedagogo inserido na realidade da escola onde atua, possibilitando a visão da totalidade dos aspectos relevantes e imediatos do trabalho pedagógico. Repensar o curso, assim como um novo currículo para a Pedagogia, possibilita construir novos parâmetros para a reconstrução de sua identidade.

As Diretrizes Curriculares inserem-se no contexto das transformações ocorridas no sistema educacional brasileiro. Tais transformações, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, apontam que, no campo educacional, devem haver mudanças significativas em relação à formação e ao campo de atuação dos profissionais de educação, mudanças essas que visem, sobretudo, à elevação da qualidade de desempenho na perspectiva de uma formação sólida e com possibilidades de opção de aprofundamento em campos do saber educacional.

As Diretrizes Curriculares não encontram unanimidade entre os educadores. As divergências colocam em lados opostos aqueles que defendem ou não a docência como base de formação do pedagogo. Libâneo (2002) coloca-se entre aqueles que sustentam que o Curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos, para atender demandas socioeducativas dos tipos formal, não formal e informal. Essa assertiva reafirma a identidade do pedagogo *stricto sensu* e a sua distinção em relação ao profissional docente, já que, para o autor, os professores poderiam considerar-se como pedagogos *lato sensu*.

A despeito dessas controvérsias, neste texto, parte-se do pressuposto de que as instituições educacionais que oferecem o Curso de Pedagogia tenham como desafio o fortalecimento da identidade do curso, da docência como base comum de formação de todo educador, da teoria e prática como unidade indissociável e da predominância da formação do professor para as séries iniciais de escolarização.

Entretanto, Libâneo (2002) descortina outros horizontes para o debate acerca da formação de professores. Ele assevera que, para o atendimento das especificidades de uma formação profissional que propõe um leque de possibilidades formativas, as instituições que formam o pedagogo têm o desafio de propor um currículo que alcance as orientações colocadas pelas DCNPs (Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia), em seus três conceitos fundamentais: docência, gestão e pesquisa, sem o viés pragmático que possa comprometer a formação desse profissional.

Considerando-se que vivemos sob os auspícios de substanciais mudanças na vida social e cultural, não é de se estranhar que, em tempos de mudança social, a educação seja o campo privilegiado das propostas de reforma (transformações). Por extensão, a área de Pedagogia, responsável, em grande parte, pela formação do educador (infantil, fundamental e médio), passa a ser também questionada nos seus pressupostos e fundamentos filosóficos.

O estágio curricular supervisionado na formação do pedagogo do Centro Universitário de Sete Lagoas: organização e prática pedagógica

O Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM) foi implantado no ano de 1970, com um forte apelo do atendimento das demandas educacionais da cidade de Sete Lagoas. Apesar de esse curso passar por constantes regulamentações¹⁸⁴ com o objetivo de atender às necessidades do ensino e como tentativas de adequação de sua identidade, nessa instituição, ele manteve sua ênfase na oferta da habilitação em Orientação Educacional, até a implantação da Resolução de 2006.

Os fatores como o aumento da escolarização, a ampliação das escolas de educação básica e a estratégica localização geográfica da cidade de Sete Lagoas impulsionaram a busca por essa formação acadêmica. Nessa perspectiva, em um espaço muito curto de tempo, suas matrículas foram ampliadas por causa da vinda de estudantes advindos das cidades vizinhas. Essa nova realidade trouxe para o interior da instituição educativa novos desafios frente à diversidade cultural e pedagógica apresentada.

Entretanto, as questões acima elencadas não são as únicas a contribuir para a chegada do “novo aluno” ao Curso de Pedagogia. A extinção do magistério em nível médio estimulou o ingresso de estudantes sem nenhum contato prévio com o ofício da docência. Assim, o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia do UNIFEMM caracterizou-se por grupos diferenciados, entre eles: estudantes advindos das mais diferentes profissões e aqueles que já exerciam a profissão no magistério.

A ausência de políticas públicas e institucionais de valorização da formação docente, da carreira do professor e das novas exigências colocadas para o trabalho docente tem impactado a realidade do magistério no país. Ao longo dos anos, as instituições de ensino que ofertam a modalidade licenciatura vêm constatando o decréscimo de suas matrículas. Essa realidade não é diferente para o Curso de Pedagogia do UNIFEMM, que, há dois anos, não consegue formar turmas, o que sinaliza para a sua extinção nessa Instituição de Ensino Superior (IES).

No contexto de transformações das práticas educativas e a partir das novas políticas e diretrizes curriculares, a reformulação do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Pedagogia do UNIFEMM, no ano de 2007, teve como eixo orientador a docência como base comum de formação e o entendimento de que o trabalho docente não deve ser dicotomizado de sua ação. Isso pressupõe sustentar que as atividades de aproximação do estudante de pedagogia do cotidiano escolar devem predominar como unidade indissociável no percurso formativo do professor. Assim, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) passa a ser analisado como um espaço privilegiado para as indagações sobre a educação escolar e não escolar.

¹⁸⁴ Regulamentado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 1939, o Curso de Pedagogia nasceu junto com as licenciaturas, quando da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Em seu objetivo, visava a preparação de “técnicos em educação”, isto é, professores do nível primário, já diplomados pelos cursos normais de nível médio e com experiência docente, que queriam expandir seus conhecimentos com a finalidade de se candidatarem à função de diretores, inspetores, supervisores, orientadores educacionais, pesquisadores do MEC (Ministério da Educação), secretarias estaduais e municipais.

A licenciatura em Pedagogia, regulamentada pelo Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, previa quatro disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino.

Em 1969, em virtude da Lei 5.540/68, conhecida como a Reforma Universitária de 1968, o Curso de Pedagogia passou por uma divisão, dedicando-se, de um lado, ao estudo das teorias da educação e, de outro, às habilitações mais específicas (Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional), além de oferecer licenciaturas e formação para a docência na fase inicial do Primeiro Grau, ou Ensino Primário.

O ano de 1990 foi marcado por uma nova reformulação, através da aprovação da LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela estabelece, em seu artigo 64, que a formação dos profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacionais para a Educação Básica seria feita em cursos de graduação em Pedagogia.

Conforme destaca o PP da instituição, o Estágio supervisionado tem como escopo a ação docente refletida e teorizada, ou seja, a ação é o ponto de partida para a reflexão e a teorização da carreira docente. O protagonista dessa ação é o graduando em Pedagogia, que, no momento do estágio, troca de lugar com o docente da turma em que for desenvolver o projeto de regência e de gestão, de forma previamente acordada entre a escola cedente, a instituição formadora, o estagiário, o supervisor e o orientador de estágio. O projeto ainda propõe que o estagiário deverá ter acesso a toda a complexidade do cotidiano da docência e da gestão escolar, o que implica em se ter vivência de várias outras situações educativas na escola. O objetivo aqui é integrar o estágio na dinâmica da formação, buscando articular ensino, pesquisa e extensão, conforme definição das Diretrizes Curriculares da Pedagogia.

As possibilidades da realização de Atividades Práticas Supervisionadas, no âmbito das disciplinas previstas no PP, propõem sua efetivação em diversos locais, instituições e eventos. Seu objetivo principal é proporcionar ao aluno a apreensão das diferentes realidades das escolas, compreendendo-as em sua complexidade. Esse processo deve ser desenvolvido nas atividades articuladas entre os trabalhos de campo e os espaços sociais visitados, resultando em importantes documentos de análise e na fomentação da reflexão e investigação sobre os conhecimentos ali produzidos e veiculados.

Analisa-se que a forma de inserção e abordagem das disciplinas no currículo é, em si mesma, indicadora de uma opção pedagógica. Nessa perspectiva, a disciplina Estágio Supervisionado busca favorecer o diálogo com o conjunto das outras disciplinas curriculares. Essa estratégia pedagógica adotada pelos professores do Curso de Pedagogia do UNIFEMM tem por objetivo incentivar a integração e a interdisciplinaridade como fundamentos do curso.

Uma das iniciativas de articulação viabilizou-se entre as disciplinas Estágio Curricular Supervisionado e Políticas de Educação para a Infância. Considerando-se que o estágio é uma atividade eminentemente pedagógica, que deve proporcionar ao aluno o desenvolvimento de habilidades e competências para atuar no contexto da educação, com atitudes científicas, buscou-se, no diálogo entre essas duas disciplinas, incentivar os olhares investigativos das alunas nas dimensões éticas, políticas e técnicas da função social da escola e da prática pedagógica na Educação Infantil.

Tendo como pressuposto de que disciplina Políticas de Educação para Infância tem como objetivo analisar as implicações dos aspectos históricos, culturais, políticos e legais, relacionados à formulação e à implementação de políticas sociais para a infância, foi proposto, como atividade, para as alunas irem às escolas para conhecer as dimensões do trabalho pedagógico.

Argumenta-se que, para maior consciência da realidade, os fenômenos sociais observados e vividos devem ser analisados de forma global. Assim, possibilita-se o estabelecimento, pelas alunas, de elos entre as diferentes áreas de conhecimento, numa situação contextualizada da aprendizagem. Optou-se, dessa forma, pela realização de seminários e fóruns de discussões para que as alunas socializassem suas experiências. Nesses eventos, várias temáticas foram trazidas a partir dos dados coletados por elas, no cotidiano escolar, entre eles, destacam-se: a organização pedagógica do trabalho da professora; o controle do trabalho docente; os lugares sociais na sala de aula da educação infantil e nas séries iniciais da educação básica; a afetividade na sala de aula; e as condições do trabalho docente nas redes pública e particular de ensino.

Para Dora¹⁸⁵, aluna que não tinha nenhuma experiência no magistério, em sua análise quanto à prática pedagógica da docente com quem fez o estágio, a organização do trabalho e as opções metodológicas utilizadas pela professora em sala de aula são ressaltadas. Assim, ela argumenta:

“Foi muito importante ver e entender como a professora planeja suas aulas. Trabalhar com crianças exige que o trabalho seja muito organizado. Acho que às vezes alguns professores optam por trabalhar com os alunos menores, por acharem que é mais fácil, mas não é. A começar pela metodologia que tem que ser adequada à compreensão dos alunos.” (Relato Coletado nas Disciplinas do Curso de Pedagogia).

A compreensão da organização do trabalho pedagógico pode abranger toda ação educativa. Nesse aspecto, é possível que Dora tenha dimensionado a complexidade dos fenômenos envolvidos no processo de organização e planejamento das ações pedagógicas na educação básica.

Por outro lado, Tereza, que tem experiência no magistério, pois atua como professora em uma escola pública há cinco anos, acentua outros aspectos, entre eles: o do controle do trabalho docente na instituição privada.

“É importante observar que, na escola privada, os professores têm boas condições de trabalho. Neste aspecto, é diferente da escola pública. Entretanto, tudo que a professora vai fazer tem que pedir autorização para a supervisora. E nós sabemos como isto é. Até para entender o comportamento do aluno, quem conversa com a família é a supervisora. Vi que eu tenho mais liberdade, pois posso conversar com os pais e pensar as atividades que vou desenvolver. As dificuldades e a autonomia relativa fazem com que a gente seja mais criativa.” (Relato Coletado nas Disciplinas do Curso de Pedagogia).

Em suas análises, a aluna avalia que o crescimento do potencial crítico do docente só é possível com a construção de sua autonomia. O processo é complexo, mas somente o professor com autonomia pode oferecer aos alunos condições de entender a realidade de forma diferente.

O estágio deve ser analisado como um momento propício para que os alunos possam colocar seus conhecimentos teóricos à disposição dos profissionais da escola em que estão atuando, ajudando a si mesmos e àqueles que já estejam em exercício na docência a analisarem o cotidiano da sala de aula.

Assim, Júlia avaliou suas experiências no estágio, dizendo:

“Pela primeira vez gostei de ir para escola. Desta vez, pude colocar em prática os meus conhecimentos. A direção da escola em que fiz estágio solicitou que eu coordenasse uma reunião para discutir as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Como já tínhamos estudado em sala de aula, foi muito tranquilo falar sobre aquilo que eu dominava.” (Relato Coletado nas Disciplinas do Curso de Pedagogia).

O estágio curricular é muito importante no processo de construção da formação do professor, pois, durante esse período, o aluno pode colocar em prática todo o conhecimento teórico que adquiriu durante a graduação, passando a entender o significado de ser educador.

Essas reflexões sobre a realidade da escola e mais especificamente da sala de aula, capturadas pelas alunas do sétimo período do Curso de Pedagogia, no ano de 2011, revelam os desafios e as contradições experienciadas por professores e por alunos e alunas das turmas da educação infantil e do ensino

¹⁸⁵ Os relatos das alunas do 7º período do Curso de Pedagogia foram coletados nos seminários realizados no desenvolvimento das disciplinas Estágio Curricular e Políticas de Educação para a Infância. Os nomes utilizados nesse texto são fictícios para preservar a identidade das alunas.

fundamental, na cidade de Sete Lagoas e nas proximidades. É preciso ressaltar que, nos relatos nas aulas, nos registros das alunas e nos seminários de estágio, há o destaque para a abertura dos profissionais das escolas (professores, diretores, supervisores) para a participação das alunas na escola. Isso gerou nelas um sentimento de segurança e de valorização, além de ser para elas uma experiência significativa na aproximação com o seu futuro campo de atuação profissional. No desenvolvimento da disciplina, aos poucos, compúnhamos um quadro das escolas que as alunas escolheram para realizar o estágio.

Pode-se dizer, a partir dos registros dos seminários do estágio supervisionado, que, nas escolas de educação infantil, as práticas docentes desenrolam-se em espaços físicos adequados, com uma materialidade razoável. As atividades propostas para as crianças têm cunho “escolarizante”, ou seja, são exercícios que possibilitam pouca reflexão e participação delas no que se refere aos conhecimentos da linguagem escrita, da matemática ou de outros saberes. As propostas de brincadeiras são restritas ao horário do recreio (duração de vinte minutos). As análises que as alunas estagiárias fizeram a respeito dessa realidade envolveram os conceitos de criança e de infância e de suas especificidades no contexto da educação infantil. Percebeu-se que há uma tendência dessas práticas pedagógicas de se distanciarem da perspectiva socioconstrutivista, a qual tem como princípio a criança como sendo construtora e coautora no seu processo de aquisição de conhecimento, na relação com o adulto e com os seus pares.

A afetividade nas relações estabelecidas nas salas de aula tanto da educação infantil quanto do ensino fundamental foi um tema recorrente nos relatos e nos debates realizados no curso. Esse sentimento permeava a construção dos lugares sociais na sala de aula, influenciando na disciplina dos alunos e das alunas e também na aprendizagem dos conteúdos escolares pelas crianças. As alunas do curso encontraram, nas turmas observadas, algumas professoras que estabeleciam relações com as crianças de forma afetiva, que conversavam e dialogavam com as crianças quando tinham que intervir em situações em que os comportamentos dos pequenos não estavam adequados às regras escolares, argumentando e refletindo com eles sobre as possibilidades para a mudança de comportamento. Dessa forma, essas profissionais tinham um desenvolvimento das aulas com maior participação do alunado.

Por outro lado, as estagiárias encontraram outras docentes com atitudes bem diferentes, ou seja, com a prática docente centrada na figura do professor e com repreensões aos alunos quando estes não atendiam às normas. Tais repreensões eram realizadas de formas diferenciadas: retirada do aluno de sala para ele ir conversar com a supervisora; o aluno era levado a se sentar em lugares mais distantes da sala ou perto da mesa da professora, para um maior controle sobre o seu comportamento.

Percebe-se, desse modo, a existência de uma diversidade das práticas e das concepções sobre educação e sobre a criança na escola. Entretanto, percebe-se também que cada realidade capturada pelo olhar das alunas estagiárias era única e só poderia ser analisada a partir do conhecimento de seu contexto, como as condições do trabalho docente e a política educacional em vigor no município, a qual envolve a valorização dos professores, a sua formação continuada e em serviço e a organização escolar.

Com isso, pode-se dizer que a mudança de atitude dos profissionais da escola em relação aos alunos estagiários pode ser devida à necessidade desses profissionais de socializarem as suas realidades com outros atores sociais. Nesse caso, as alunas do Curso de Pedagogia pareciam se constituir em “agentes externos”, com a possibilidade de contribuir com o grupo para o entendimento dessa realidade e para o levantamento de propostas educativas a serem desenvolvidas nas escolas, com as crianças. Esse cenário

contribuiu para que essas alunas, que cursavam a disciplina de estágio, pudessem, de forma concomitante, analisar o Curso de Pedagogia em que estavam matriculadas, no aspecto do currículo oferecido, e a sua relação com o cotidiano da sala de aula e adquirir mais segurança e autoconfiança em suas análises da realidade. Essa noção é mostrada no relato abaixo:

“Sabe, professora, durante o curso, eu escutava as meninas reclamando do curso, por que tantas disciplinas? O que sociologia tem a ver com a prática na escola? A gente temia que, ao acabar o curso, não soubéssemos dar aula nas escolas. Mas, nesse estágio, eu vi que isso não é verdade. Quando comecei na escola de educação básica, fui muito bem recebida e, no passar dos dias, percebi que tanto a supervisora quanto as professoras me chamavam para conversar sobre os problemas da escola: a indisciplina dos meninos, a alfabetização. Aí, eu vi que eu conseguia, com os conhecimentos das disciplinas que nós estudamos aqui na faculdade, ajudar as pessoas na escola a analisarem os seus problemas e pensar projetos pedagógicos para serem desenvolvidos com as crianças. Eu pensei: as meninas não têm razão, tudo que estudamos tem a ver com a escola, sim. Eu fiquei muito feliz.” (Anotações do Seminário de Estágio, Setembro de 2011).

A partir do exposto, pode-se afirmar que o processo de estágio, da forma como foi vivenciado pelas alunas do Curso de Pedagogia do UNIFEMM, possibilitou que elas, por meio das observações e do desenvolvimento de seu projeto de estágio, revelassem as formas como as professoras interpretam as suas realidades e os significados que elas atribuem às situações de ensino e de aprendizagem que surgem no cotidiano escolar. A forma como o professor organiza a sua rotina de atividades e como propõe as atividades em sala de aula mostra as suas concepções pedagógicas e políticas, que são desencadeadas não somente por sua vida acadêmica mas também pelas condições políticas, culturais e econômicas que impactam o cotidiano das escolas de múltiplas formas. Assim, nesse cenário, é preciso pensar e analisar cada realidade de forma contextualizada.

Considerações finais

A busca pela identidade dos cursos de formação de professores não se encerra com a promulgação das Diretrizes Curriculares de 2006. Ela materializa-se em cada projeto pedagógico elaborado e desenvolvido nas Universidades. E o estágio supervisionado, nessa procura, insere-se como um importante integrante desse processo de formação, mas não isolado das outras disciplinas curriculares.

Essa é uma das reflexões que se pode fazer a partir da análise dos significados trazidos pelas alunas do Curso de Pedagogia do UNIFEMM. Nas práticas pedagógicas dos cursos de formação docente, quando o estágio supervisionado dialoga com as outras disciplinas curriculares, há uma tendência de que os alunos possam realizar análises a partir de reflexões melhor fundamentadas sobre a realidade da sala de aula, que tanto almejam alcançar ao se formarem. Dessa maneira, é possível vislumbrar e ter a expectativa de desenvolverem projetos pedagógicos que busquem a transformação da realidade social em que irão atuar. Ou seja, que esses alunos vejam o cotidiano escolar como um campo de sua atuação efetiva, na materialização de uma educação que atenda às necessidades dos alunos na aquisição de conhecimentos socialmente valorizados, os conhecimentos escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC.CFE. Parecer 349/72. Documenta, n. 137,pp.155-173, abril, 1972.

BRASIL. MEC. CFE. Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: D.O.U. de 15/05/2006.

_____. Resolução CNE/CP n. 001, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: D.O.U de 16/05/2006a.

BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogo e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 1986.

_____. Memória, cultura, identidades e desafios do curso de pedagogia. In. Livro 4. XIV ENDIPE. EDIPUCRS, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos para quê? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PICONEZ. Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE SETE LAGOAS – UNIFEMM. 2007, 2009, 2012.

Formação de Professores para o Ensino de Ciências nos Anos Iniciais da Escolarização – a importância das concepções docentes

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque, Israel Alexandria Costa, Jefferson Silva Costa¹⁸⁶

Resumo

O ensino de Ciências nos anos iniciais sofre várias críticas, sendo a principal delas a afirmação de que o conhecimento pouco aprofundado que os professores têm sobre os conteúdos a serem ensinados findam por gerar a transmissão mecânica dos conteúdos do livro didático (Gil-Pérez & Carvalho, 1993). Este pouco aprofundamento se agrega a outras limitações como o não reconhecimento da necessidade de interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA); a fragmentação dos conteúdos; a ausência de discussão sobre o significado ético da produção da Ciência; a escassa vinculação do saber científico à vivência do aluno; e concepções deformadas acerca do que seja a Ciência em sua distinção específica com outras esferas do conhecimento humano tais como a Filosofia, a Religião e a Política. Estudos recentes têm apontado para a importância da investigação sobre a análise das concepções que os professores dos anos iniciais possuem sobre ciências naturais e de seu ensino, pois consideram que tal análise pode contribuir para a discussão de práticas que levam ao fracasso da alfabetização científica (Cachapuz et al., 2005). Em face dessa leitura, este artigo objetiva propor uma reflexão sobre a importância de uma análise das concepções docentes sobre a ciência e seu ensino focada no problema da influência de tais conceitos no desenvolvimento do processo de alfabetização científica nas escolas, pois é viável supor que visões deformadas num plano amplo e conceitual podem configurar um entrave para o ensino nesta área do conhecimento. Para proceder a referida análise busca-se conjugar um estudo bibliográfico das reflexões apresentadas na obra *A Necessária Renovação do Ensino das Ciências*, organizada por Cachapuz et al., com um levantamento dos resultados de uma pesquisa em desenvolvimento nas escolas públicas de um município brasileiro que vem ganhando evidência no cenário brasileiro em razão de seu acelerado crescimento no nível populacional e no das políticas educacionais: a cidade de Arapiraca, centro econômico do agreste alagoano. Nesta pesquisa, que envolve uma investigação desenvolvida em 29 escolas urbanas da referida cidade, os professores das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental serão entrevistados através de um questionário que buscará identificar, entre outros pontos, sobretudo o conceito de ciência que subjaz nas respostas à pergunta “Que é Ensino de Ciências Naturais?” A análise das respostas obtidas pelos professores entrevistados será discutida a partir das categorias geradas e pretende-se evidenciar as concepções deformadas do Ensino de Ciências e como estas influenciam no desenvolvimento de práticas pouco significativas para o ensino de Ciências e a necessária alfabetização científica baseada nas interações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Esta análise poderá contribuir para o desenvolvimento de alternativas para evitar a perpetuação destas concepções deformadas na formação dos professores dos anos iniciais.

Palavras-chave: ensino de ciências, formação de professores, concepções docentes.

¹⁸⁶ Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Nos dias atuais a discussão sobre a importância dos conhecimentos científicos e tecnológicos para uma formação cidadã que possibilite a tomada de decisões políticas e sociais com um melhor esclarecimento e maior autonomia, apresenta-se como objeto de variadas demandas dos quais a chamada Alfabetização Científica tem sido o pano de fundo. São exemplo dessas demandas um ensino baseado na abordagem CTS (ou CTSA), da educação científica “para todos”, da evolução das concepções dos professores sobre a natureza da Ciência, da possibilidade da Alfabetização Científica (Lorenzetti e Delizoicov, 2001), e da formação do professor para atuar nos anos iniciais dessa alfabetização (Vaz, 1996; 2006; Zanon e Freitas, 2007).

O que esta carência de estudos sobre a Alfabetização Científica nas séries iniciais pode nos indicar? Será que os alunos dos anos iniciais não precisam ser alfabetizados cientificamente? Será que não há profissionais deste nível de ensino com formação adequada para esta tarefa? Será que a preocupação com a formação dos alunos dos anos iniciais deve priorizar a Linguagem e a Matemática? Há muitos elementos importantes vislumbrados nestas indagações. Estudos sobre a Alfabetização Científica indicam que a sua implementação têm sido uma tendência mundial e que a importância dada a esta formação tem transformado os currículos e programas educacionais em diferentes países. Em conjunto com os estudos que comprovam a sua necessidade são desenvolvidos estudos que analisam os seus limites e as suas possibilidades, como por exemplo, os estudos sobre as concepções da natureza da Ciência que os professores e os alunos possuem. Neste artigo, pretendemos discutir alguns destes estudos acerca das concepções docentes sobre Ciência e a partir deste referencial, analisar as concepções de NN docentes da rede pública municipal de ensino da cidade de Arapiraca-AL.

Concepções docentes acerca da Natureza da Ciência

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências Naturais dos anos iniciais (Brasil, 1997), a meta para este nível de ensino é

Mostrar a Ciência como um conhecimento que colabora para a compreensão do mundo e suas transformações, para reconhecer o homem como parte do universo e como indivíduo [...]. A apropriação de seus conceitos e procedimentos pode contribuir para o questionamento do que se vê e ouve, para a ampliação das explicações acerca dos fenômenos da natureza, para a compreensão e valoração dos modos de intervir na natureza e de utilizar seus recursos, para a compreensão dos recursos tecnológicos que realizam essas mediações, para a reflexão sobre questões éticas implícitas nas relações entre Ciência, Sociedade e Tecnologia. (p.22).

Este documento que se configura como um referencial nacional para o ensino de Ciências Naturais, discute sobre os diferentes aspectos que possibilitarão atingir esta meta. Entre eles, discute sobre o papel do professor como o orientador que possibilitará a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos (Brasil, 1997). Ao discutir sobre as concepções dos professores observamos que, em sua fundamentação teórica, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam que os professores possuem ideias científicas baseadas no senso comum:

*De um lado, os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão ensinados na escola. O grau de amadurecimento intelectual e emocional do aluno e sua formação escolar são relevantes na elaboração desses conhecimentos prévios. Além disso, é necessário considerar, **o professor também carrega consigo muitas idéias de senso comum, ainda que tenha elaborado parcelas do conhecimento científico.** De outro lado, tem-se a estrutura do conhecimento científico e seu processo histórico de produção, que envolve relações com várias atividades humanas, especialmente a Tecnologia, com valores humanos e concepções de Ciência. (p.27, grifo nosso).*

Ou seja, na fundamentação teórica dos PCN's as concepções dos professores são consideradas como em um patamar diferente das concepções científicas, com traços remanescentes do senso comum. Esta afirmação é importante, pois não considera o saber do professor como algo totalmente acabado, mas algo em construção. Em seu estudo sobre o "saber estratégico de professores primários" Vaz (1996) também considera a existência de ideias do senso comum, e destaca que este saber poderá avançar para uma concepção mais adequada se o professor for desafiado a refletir sobre a sua prática:

O saber estratégico dos professores pode conter muito de senso comum. No dia-a-dia o professor não tem oportunidades para refletir sobre sua prática. Ao ser desafiado em suas concepções, professores podem avançar rápido de uma consciência ingênua a uma consciência crítica a respeito do ensino de uma disciplina. (p.110)

Tratamos das concepções atuais dos trabalhadores docentes justamente porque consideramos a possibilidade de uma evolução nestas concepções. Firme e Amaral (2008), ao investigarem sobre as concepções dos professores de química sobre CTS e suas inter-relações apontam que as concepções dos professores podem sofrer mudanças em longo prazo, a partir de reflexões sobre a sua prática em situações em que se disponham a experimentar novas estratégias de ensino, como no desenvolvimento das sessões experimentais propostas no estudo. Em suas conclusões as autoras destacam que:

Das concepções encontradas com base na análise das entrevistas, emergiram pontos importantes para a discussão, nos encontros com os professores, acerca da ciência, tecnologia e sociedade. Esses pontos foram tratados valendo-se de questionamentos, discussões e reflexões promovidas nos encontros, e apontaram para novos posicionamentos dos professores sobre ciência, tecnologia, sociedade e inter-relações CTS. Dessa forma, podemos considerar que é essencial, em um processo formativo, incluir o tratamento das questões CTS para que os pressupostos teóricos e metodológicos implicados nesta proposta de ensino sejam melhores compreendidos pelos professores envolvidos. Estamos conscientes de que não poderá haver uma expectativa de mudança do professor em curto prazo, mas os momentos de discussão favorecem uma reflexão e sensibilização dos professores, que podem dar suporte ao início de uma mudança que é processual. (p.267).

As concepções dos professores, portanto, não são estáticas. Alguns estudos indicam que a modificação destas concepções poderá funcionar como alicerce para uma possível transformação ao Ensino de Ciências, influenciando também na evolução das concepções dos alunos no processo de Alfabetização Científica.

Para Teixeira, Freire Jr. e El Hani (2009), que desenvolveram um estudo investigativo sobre as concepções de estudantes de Física acerca da Natureza da Ciência e a sua transformação a partir de uma abordagem contextual de ensino, as concepções passam por processos de mudança e a inclusão de estudos sobre a história e a filosofia da Ciência poderá favorecer a evolução destas concepções.

Este estudo contextualizado (como proposto nos PCN's) permite que muitos dos mitos sobre a Ciência possam ser revistos, como por exemplo, o mito de que a Ciência é produto de uma mente genial, de um único homem que fez uma descoberta infalível (Cachapuz et al., 2005). Em outro estudo, Freire Jr. (2002) faz um importante resgate sobre a relevância da Filosofia e da História das Ciências para a formação dos professores de ciências; para este autor, o desafio da abordagem contextual é “contribuir para que o cidadão estabeleça uma relação crítica com a ciência e a tecnologia” (p.28) e para que esta relação seja estabelecida, o cidadão precisa compreender “a ciência como parte do legado cultural”. (p.28).

Segundo Teixeira Freire Jr. e El Hani (2009) muitos estudos #### foram desenvolvidos para analisar estas propostas metodológicas que implicavam na inclusão de elementos da História e da Filosofia da Ciência, a chamada “abordagem contextual” (p.533). Eles apontam que o exagero nas propostas focadas no currículo provocou que se perdesse de vista a importância do professor e de suas concepções. Bastava que o material instrucional estivesse baseado na abordagem contextual para que os alunos obtivessem êxito no processo de evolução de suas concepções sobre a Natureza da Ciência. Esta visão foi contestada por Trend (1965 apud Teixeira, Freire Jr. e El Hani, 2009) que questionou o fato de que um determinado currículo poderia ser eficaz para um professor e não ser para outro. Seria necessário considerar as concepções dos professores como um fator de influencia importante no processo de aprendizagem.

Ou seja, o currículo proposto não é determinante, pois a forma em que o processo de construção do conhecimento será desenvolvido em sala de aula, as relações estabelecidas entre o professor e os alunos e o uso dos recursos disponíveis, serão fortemente marcados pela concepção de Ciência que este professor possui e os seus alunos serão influenciados por esta concepção, como afirma Désautels et al., “toda a estratégia pedagógica adquire sentido e importância em função, entre outros factores, da opção epistemológica do seu autor” (Désautels *et al.*, 1993, apud Gil-Pérez, 2001, p. 126). Os estudos passam então a investigar quais são estas concepções e qual a importância e o seu alcance no processo de Alfabetização Científica.

Miranda et al. (2009) no contexto de sua pesquisa, constataram o potencial das concepções dos professores universitários acerca da Natureza da Ciência de agirem como mediadoras entre a relação pedagógica que se estabelece entre professor e aluno. Eles observam que os resultados possibilitam conhecer alguns dos pressupostos em que se baseiam os professores para ministrar as suas aulas e apontam para a importância que estas concepções têm sobre as práticas escolares. Para eles

É importante retomar o estudo das concepções sobre a Natureza da Ciência de professores, pois sua compreensão sobre o tema pode guardar alguma relação com a de seus alunos e a imagem que estes adquirem sobre a Ciência, a Tecnologia e as relações CTS. Possivelmente, suas concepções sobre o tema influenciam significativamente sua forma de ensinar Ciências e as decisões que tomam em aula (p.09).

Esta abordagem nos traz um novo elemento à medida que compreende o papel mediador que as concepções dos professores podem estabelecer em sala de aula, ela se liga ao estudo de Rocha et al. (2012) que, ao pesquisarem sobre a percepção pública da ciência, parecem concordar com a influência das concepções dos professores em sua prática e no desenvolvimento das concepções dos alunos:

A criação do imaginário científico da criança é muito influenciada pelo discurso do professor em sala de aula, principalmente, pela forma como este relata, aborda e discute temas ligados à C&T, pelo material didático utilizado e pelo valor que dá às atividades fora da sala de aula, como visitas a museus, jardins botânicos e

feiras de ciências. O que um professor, na posição de autoridade diz, tem impacto e conotação diferentes do que o que é dito na indústria cultural em geral. Tal posição supõe/antecipa uma determinada imagem social na qual a voz do saber da ciência não pode ser ignorada. (p.145)

As concepções dos professores, presentes em seu discurso e em sua prática atuam como mediadoras e, ao que parece, apresentam primazia em relação às demais fontes de informações às quais os estudantes têm acesso. Esta relação de mediação não é simples e não é uma relação direta, pois ela requer a presença de elementos como a consideração dos conhecimentos prévios dos estudantes, a experiência de ensino do professor, a motivação de ambos, os objetivos de ensino do professor, entre outros, que poderão estar presentes no processo de Alfabetização Científica e evolução das concepções sobre Ciência dos alunos (Teixeira, Freire Jr. e El Hani, 2009). No entanto, ao considerarmos que não é uma relação direta, não podemos perder de vista que embora um professor que possui uma concepção adequada sobre ciência não possa, por si só, influenciar na evolução das concepções dos alunos, se este professor não possui uma concepção adequada a tendência é de que ele não poderá atuar de forma a buscar que seus alunos a possuam. Nas palavras de Teixeira, Freire Jr. e El Hani (op.cit.):

Pode-se concluir, então, que a posse de concepções adequadas sobre a natureza da ciência pelo professor é uma condição necessária, mas não suficiente, para a melhoria das concepções epistemológicas dos estudantes (ABD-EL-KHALICK e LEDERMAN, 2000b; LEDERMAN, 1992). Isso não diminui, contudo, a importância de intervir-se sobre aquelas concepções. Obviamente, um docente não poderá ensinar aos estudantes concepções adequadas sobre a natureza da ciência se ele próprio possuir uma concepção inadequada. (p.534)

Gil-Pérez (1986, apud Nascimento, 2004) ao discutir sobre as concepções dos professores, também destaca a importância de que as concepções dos professores sofrem transformações e estas influenciam positivamente no ensino de ciências:

o ensino que tenha por objetivo a compreensão de aspectos da natureza da ciência está fundamentado na necessidade de mudanças, sejam elas no campo conceitual ou metodológico, dos próprios professores, para que então possa ser levado aos estudantes. (p.41).

No entanto, muitas vezes o professor não tem consciência dos pressupostos epistemológicos de sua concepção, pois como já foi dito, estas concepções são construtos pessoais elaborados ao longo de sua vivência pessoal e profissional. Harres (1999) em seu estudo “Uma Revisão de Pesquisas nas Concepções de Professores sobre a Natureza da Ciência e suas Implicações para o Ensino” observa a tendência que os resultados dos diversos estudos analisados apresentam sobre concepções pouco consistentes e concepções que mesclam diferentes abordagens epistemológicas sobre a Ciência. Ferraz e Oliveira (2006), em sua pesquisa sobre as concepções dos professores de Biologia a respeito da Natureza da Ciência, também descobriu concepções mistas, desta vez, sobre a metodologia empregada para o ensino de ciências. Nesta pesquisa há concepções que agregam, segundo as pesquisadoras, características da abordagem tradicional, humanista e construtivista. Estas concepções mistas somam 51% das ocorrências. A existência de concepções que mesclam diferentes abordagens epistemológicas ou metodológicas nos leva a considerar que há uma defasagem na formação de professores, sobretudo no que diz respeito à natureza da ciência. E se estas concepções estão sujeitas a transformações, torna-se imprescindível investigar quais são estas concepções, como estas estão influenciando no processo de ensino e

aprendizagem em ciências e se estas concepções podem atualmente configurar como um obstáculo para a Alfabetização Científica, sobretudo nas séries iniciais.

Assumimos que não acreditamos que exista uma definição única, completa e inquestionável para o que é Ciência, mas como afirmam Teixeira, Freire Jr. e El Hani (2009) “deve ser possível chegar a um termo comum sobre o que pode ser considerada uma visão adequada sobre a natureza da ciência, de acordo com as concepções epistemológicas predominantes num dado período” (p.535). E também o que não é adequado e quais as que concepções são mutuamente excludentes, sendo um erro conceitual coexistirem em um mesmo discurso (no caso das concepções dos professores que utilizam uma mescla de abordagens epistemológicas). Uma interessante investigação acerca do que poderia ser um conjunto de características pouco controversas sobre a Ciência pode ser encontrada no estudo de Moreira, Massoni & Ostermann (2007), os quais definiram como objetivo de seu estudo:

avaliar o grau de adequação das concepções dos estudantes com relação às visões aceitas pela epistemologia contemporânea que, como já referido, apresenta um conjunto de características de razoável concordância, quais sejam: o conhecimento científico tem natureza imaginativa, criativa, conjectural, hipotética e tentativa; a concepção empírico-indutivista está superada; a teoria precede a observação (observação, por si só, não é fonte de conhecimento); a ciência não é socialmente neutra e descontextualizada, mas é sim um processo cooperativo; conjuntos de conceitos e teorias evoluem (não são imutáveis), etc. (p.129)

Cachapuz et al. (2005) também elencam “aspectos essenciais a que se dá um amplo consenso” (p.59), na tentativa de superação das divergências para que o Ensino de Ciências possa se desenvolver:

1. *Em primeiro lugar temos de referir à **rejeição da ideia mesma de “Método científico”, com maiúsculas, como um conjunto de regras perfeitamente definidas a aplicar mecanicamente e independentes do domínio investigado. [...]***

2. *[...] a **recusa de um empirismo que concebe os conhecimentos como resultados da inferência indutiva a partir de “dados puros”**. Esses dados não têm sentido em si mesmos, senão que requerem ser interpretados de acordo com um sistema teórico. [...]*

3. *Em terceiro lugar, há que ressaltar o papel representado na investigação por um pensamento divergente, que se concretiza em aspectos fundamentais [...] como as hipóteses e modelos, o próprio desenho de experiências. [...]*

4. *Outro ponto fundamental é a **procura da coerência global** [...] não basta um tratamento experimental para falsear ou verificar uma hipótese; trata-se sobretudo da existência, ou não, de coerência global com o marco de um corpus de conhecimentos.[...]*

5. *Por último, é preciso **compreender o caráter social do desenvolvimento científico**, o que se evidencia não só no facto que o ponto de partida do paradigma teórico vigente é a cristalização das contribuições de gerações de investigadores. (p.59-61, grifos do autor). [...]*

Nascimento (2004) ao discutir sobre uma proposta de ensino baseada no uso da história da ciência também menciona a existência de aspectos consensuais sobre a Ciência:

[...] quando nos referimos a uma construção de aspectos mais realistas sobre a natureza do conhecimento científico, ou ainda a uma alfabetização científica no sentido de saber sobre a ciência, é necessário primeiramente que possamos responder a uma questão essencial: a que se referem as ‘concepções mais

adequadas ou realistas a respeito da natureza da ciência?’ Para responder tal questão, é necessário que possamos argumentar sobre quais são as concepções atuais da natureza da ciência e do trabalho científico. (p.37).

Estas tentativas de definir os aspectos consensuais sobre a natureza da ciência nos oferecem alguns marcos a partir dos quais diferentes autores analisaram os resultados de suas investigações sobre as concepções dos professores. Embora estes estudos não apresentem dados referentes aos professores dos anos iniciais de escolarização, estes dados contribuem para a fundamentação deste estudo por se tratar de professores da área de ensino de ciências. Estudos como os desenvolvidos por Ledermann (1992, apud Harres, 1999) são citados em praticamente todos os estudos posteriores sobre investigações acerca das concepções dos professores e dos estudantes sobre a natureza da ciência. Este autor desenvolveu um amplo estudo sobre as publicações referentes a este tema até o ano de 1992. Luiz Melo de Carvalho (2001), referindo-se ao raciocínio apresentado por Ledermann (1992, apud Carvalho, 2001), afirma o seguinte: “este autor conclui que as pesquisas desenvolvidas até aquele momento permitem identificar a presença de concepções bastante inadequadas sobre a natureza da ciência entre os professores” (p.145). Em um trabalho mais recente Cachapuz et al. (2005) enumera as “visões deformadas” num total de oito deformações que inter-relacionam-se. Dentre elas: concepção “empírico-inductivista da actividade científica e ateorica”; concepção “individualista e elitista”; e visão “aprobemática e ahistórica”.

Porlán e Rivero (1998 apud Harres, 1999) por sua vez, após detalhado levantamento dos diferentes aspectos da imagem da ciência enquanto modelo didático pessoal, apresenta o seguinte resultado:

a imagem do conhecimento escolar predominante entre os professores reflete: uma concepção empirista da ciência; uma concepção tradicional do ensino; uma teoria de aprendizagem por apropriação formal de significados; e, quanto ao currículo, uma concepção academicista dos conteúdos, uma visão indutiva e/ou transmissiva da metodologia e um entendimento da avaliação como uma medida de aprendizagens mecânicas. (p.204).

Para Almeida et al. (2001) os professores apresentam pouco interesse em possibilitar a construção e a desconstrução dos conhecimentos porque seu ensino baseia-se em uma concepção cartesiana e positivista de ensino. Estas autoras, ante um grupo de 200 professoras das séries iniciais da Rede Pública Municipal de Recife, levantaram a hipótese de que

a imagem de ciência mantida pela sociedade está centrada nesta visão cartesiana e é fortemente impregnada pelo positivismo, embora não tenhamos consciência deste fato. Esta imagem, também mantida pelos professores, influencia suas ações em sala de aula, levando-os a uma série de atitudes, como, por exemplo, a privilegiar o conhecimento científico, em detrimento do conhecimento culturalmente desenvolvido, devido ao status conferido ao primeiro por envolver a razão na sua construção; a estimular uma atitude passiva de aceitação sem questionamento das teorias científicas, consideradas como verdadeiras, enfatizando sua memorização, para evitar possíveis deturpações causadas pelas interpretações dos alunos; a desvalorizar a aplicação das idéias científicas em situações reais, de acordo com a visão de que a teoria é superior à prática, estando o poder nas mãos de quem domina a teoria. (p.02).

Na pesquisa, após análise das respostas apresentadas por 95 professores, Almeida et al. (op.cit.) concluíram que “52,8% dos professores analisados mantêm uma visão de Ciências Naturais essencialmente empirista/positivista, enquanto apenas 4,1% apresentam visão mais atual e 43,1% possuem uma visão mais eclética” (p.05). Portanto, se a prática docente dentro do Ensino de Ciências está pautada em pressupostos

científicos já superados e se considerarmos que além da formação inicial acadêmica os professores também (e sobretudo!) se formam atuando nas escolas e seguindo os exemplos dos professores mais experientes (Tardif e Raymond, 2000) esta prática tende a ser perpetuada, como podemos observar no estudo de Bastos et al. (1999) afirmam que

os professores que se encontram atuando nas escolas possuem práticas pedagógicas baseadas nas suas teorias pessoais sobre ensino e aprendizagem. Estas teorias foram desenvolvidas a partir de anos de experiência em salas de aula, inicialmente como alunos e depois como professores. Desta forma, essas teorias são altamente complexas e envolvem aspectos cognitivos e afetivos. (p.01).

Ao que parece, estas teorias pessoais e as possíveis visões deformadas da Ciência precisarão ser identificadas, confrontadas e transformadas, para que a Alfabetização Científica possa ser desenvolvida. Muitas vezes, o ensino descontextualizado e pouco significativo para os alunos, que tratam os conceitos científicos como o produto da mente de gênios, não é provocado apenas pela falta de recursos, de laboratórios ou de carga horária específica, mas sim por uma atuação equivocada por parte dos professores. Esta atuação não é deliberada, é apenas fruto de uma formação profissional que foi assumida e a qual não foram dadas as condições de transformação. Mas, um profissional que atua baseado em uma visão cartesiana sobre a Ciência dificilmente irá possibilitar situações de aprendizagem em que as diversas disciplinas estejam interrelacionadas (Almeida et al., 2001) ou contextualizadas e, portanto, para um novo ensino de Ciências é necessário um novo professor de Ciências.

O Estudo

A pesquisa foi realizada com os professores da rede municipal de ensino da cidade de Arapiraca-AL. Visitamos todas as escolas da zona urbana (29 escolas) e entrevistamos os professores das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Participaram deste estudo 50 professores.

A entrevista foi baseada em um questionário próprio, construído para este fim. Este questionário apresentava oito questões sobre dados pessoais/profissionais, cinco questões sobre formação, 18 questões sobre prática profissional.

Para o presente artigo discutiremos as respostas referentes seguinte questão: “O que é Ensino de Ciências?”

A análise destes dados foi realizada a partir da análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2011). As categorias de respostas foram criadas a partir das respostas dos sujeitos e comparadas com as categorias apresentadas nos diversos estudos discutidos anteriormente e principalmente, no estudo de Cachapuz et al. (2005).

Análise dos Resultados

Ao analisarmos as respostas dos professores à pergunta “O que é Ensino de Ciências?” observamos inicialmente que as respostas compõem dois grandes grupos. Segundo Bardin (2011) “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” (p.148). Esta classificação deverá contribuir para o estudo dos dados obtidos durante a pesquisa e exige que esteja

adaptada à realidade. Neste sentido, realizamos uma primeira classificação das respostas de 50 professores em dois grandes grupos e em seguida, construímos cinco categorias dentro do primeiro grupo de respostas.

No primeiro grupo identificamos as respostas dos professores que consideram o ensino como um processo, uma ação e empregam verbos em suas definições: “estudar”, “ensinar”, “levar o aluno a”. No outro grupo, encontramos respostas que parecem não considerar o “ensino” e focam as respostas no que é “Ciência”, como por exemplo: “Tudo o que tem a ver com o universo” (professor 12.2). Observamos esta ocorrência na definição apresentada por 13 professores (26% dos entrevistados). Outros dois professores não responderam esta questão (4% dos entrevistados).

Considerando as respostas dos 35 professores que enfatizaram o ensino como um processo (70% dos entrevistados), foram construídas cinco categorias de respostas.

(1) A primeira categoria apresenta as respostas que definem o Ensino de Ciências como o estudo do Meio Ambiente, da Natureza ou de ambos. Um percentual de 45,7% dos professores defende a ideia de que o Ensino de Ciências tem como foco o estudo de um tema específico.

“É o estudo do meio ambiente mais detalhado” (professor 9.1).

“É esclarecer tudo que trate da natureza” (professor 14.2)

“Ensina a cuidar do nosso meio ambiente e da natureza” (professor 17.1)

(2) Na segunda categoria, encontramos **as respostas que definem o Ensino de Ciências a partir dos diferentes conteúdos curriculares**. Para estes professores, o Ensino de Ciências equivale à transmissão dos conteúdos definidos para o ano/série em que estão trabalhando. Esta categoria reflete o pensamento de 31,4% dos professores.

“É ensinar os seres vivos, o corpo humano, higiene” (professor 14.2).

“Trabalha o meio ambiente, alimentação, higiene” (professor 29.2).

(3) A terceira categoria corresponde às respostas que definem o Ensino de Ciências como o estudo das relações existentes entre o Homem e o Meio Ambiente ou a Natureza. Esta categoria indica o ensino a partir da consideração de que existe uma interação entre os sujeitos e o meio em que vivem. Foram três ocorrências que indicam que 8,5% dos professores observam a existência desta interação.

“São as orientações sobre as quais se dá o conhecimento sobre os elementos pertinentes ao meio ambiente com a intervenção humana” (professor 26.2)

(4) Na quarta categoria encontramos as respostas que definem o Ensino de Ciências como o estabelecimento de relações entre o saber científico e o saber cotidiano. 11,4% das respostas, que corresponde ao pensamento de quatro professores.

“Fazer uma ponte entre os conhecimentos científicos e cotidianos” (professor 29.1)

(5) Na quinta e última categoria, encontramos uma resposta que define o Ensino de Ciências como uma ação interdisciplinar. Com uma ocorrência, esta categoria corresponde a 2,8% da amostra.

“conhecer o mundo de forma interdisciplinar” (professor 23.1)

Estas categorias de respostas apresentam as definições dos professores sobre o Ensino de Ciências. Ao analisarmos estas categorias podemos observar que em grande parte, as concepções destes professores reduzem a educação científica à transmissão de conhecimentos já elaborados (Cachapuz et al. 2005). Podemos observar esta tendência fortemente nas categorias 1 e 2, mas também na categoria 5. Estas categorias parecem enfatizar o acúmulo de conhecimentos de forma aproblemática e ahistórica como na definição de Cachapuz (op.cit.):

Como já referimos, o facto de transmitir conhecimentos já elaborados, conduz muito frequentemente a ignorar quais foram os problemas que se pretendiam resolver, qual tem sido a evolução de ditos conhecimentos, as dificuldades encontradas etc., e mais ainda, a não ter em conta as limitações do conhecimento científico actual ou as perspectiva abertas (p.49)

Ao considerar o Ensino de Ciências como a transmissão de conhecimentos já elaborados, muitas vezes definidos a partir do livro didático, estes professores não permitem que a Ciência seja apresentada como um dos caminhos que levam à resolução de um problemas e assim, o Ensino de Ciências não estabelece relações como o contexto vivenciado pelos alunos, que é a proposta da Alfabetização Científica. O conhecimento científico fica restrito à sala de aula.

A categoria 3, que pensa o ensino da ciência como o ensino de uma relação Homem e Natureza (ou Meio Ambiente) reflete uma concepção confusa de ciência, pois confunde ciência ora com técnica, ora com política ambiental. O raciocínio subjacente aí é mais ou menos o seguinte: a ciência (técnica) destroi a natureza e prejudica o homem; contra esse prejuízo é preciso ensinar ciência (política ambiental) para impedir os exageros da ciência (técnica). Vem daí a noção de ciência como mero instrumento, no caso, uma "faca de dois gumes". Ora, a ciência não precisa ser pensada com algo que diz respeito (apenas) às relações homem-natureza. O ensino de ciência pode ser pensado como algo que diz respeito à relação homem-homem e esta relação pode contemplar a totalidade do mundo. É possível pensar que o homem seja um "meio-ambiente" para o homem, e que o que se chama natureza, só exista como um valor.

Analisando a categoria 4, concebemos que uma das metas da educação científica é precisamente a de retirar do cotidiano humano as concepções do senso comum, daí porque "cotidiano" não é a mesma coisa que "senso-comum". Visto isso, a resposta reflete uma concepção cartesiana de ciência, portanto distanciada do cotidiano, a missão impossível recai sobre o *ensino de ciência* enquanto ponte infinita entre um pleno ideal científico e o cotidiano humano. A meta educacional da alfabetização científica, à luz dessa concepção, torna-se algo impossível de se obter, pois desconsidera que, por mais profunda que seja a concepção de ciência num professor, esta não é jamais pura: está, com vimos, repleta de elementos do senso comum.

Concluindo, embora muitos dos estudos aqui debatidos não estejam relacionados aos professores dos anos iniciais, podemos vislumbrar que a realidade neste nível de ensino não seja muito diferente. Nos resultados dos estudos apresentados, estas concepções atuais dos professores apresentam-se como obstáculos, e neste sentido, estão sujeitos à processos de superação. Firme e Amaral (2008) consideram que as concepções docentes podem constituir obstáculos para “a incorporação de uma orientação CTS nas práticas pedagógicas” (p.253) e que estas podem “se converter em obstáculos para uma maior compreensão da atividade científica pelos alunos” (p.254). Mas apostam na possibilidade de superação desta limitação, e sugerem “reflexões epistemológicas vivenciadas no curso de formação” (p.253), pois defendem que “a discussão promovida na sala de aula no sentido de construir novas concepções sobre ciência, tecnologia e sociedade poderá contribuir para minimizar visões não adequadas aos desafios para a educação científica contemporânea” (p.254).

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria A. V. de; BASTOS, Heloísa F.B.N.; ALBUQUERQUE, Eneir, S.C.de; MAYER, Margareth. (2001). Entre o sonho e a realidade: comparando concepções de professores de 1ª a 4ª séries sobre ensino de ciências com a proposta dos PCNS. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v1.n 2.
- BARDIN, L.(2011) Análise de Conteúdo. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70.
- BASTOS, Heloísa et al. (1999) Concepções de um grupo de professores de ciências sobre sua disciplina e suas relações com os parâmetros curriculares nacionais. II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, realizado em Valinhos, SP, de 01 a 04 de setembro de 1999. Disponível em: <http://fep.if.usp.br/~profis/arquivos/iienpec/Dados/trabalhos/A20.pdf>. Acesso em 23/12/12.
- BRASIL. (1997) Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF.
- CACHAPUZ, A et al. (2005).(orgs). A necessária renovação do ensino das ciências. São Paulo: Cortez.
- CARVALHO, Luiz Melo de. (2001) A natureza da ciência e o ensino das ciências naturais: tendências e perspectivas na formação de professores. Pro-posições, vol.12. n. 1, pp.139-150.
- FERRAZ, Daniela F.; OLIVEIRA, Juliana M. P. de. (2006). As concepções de professores de ciências e biologia sobre a natureza da ciência e sua relação com a orientação didática desses profissionais. Varia Scientia, volume 06, número 12, dezembro de 2006, p. 85-106.
- FIRME, Ruth do N.; AMARAL, Edenia M.R. do. (2008) Concepções de professores de química sobre ciência, tecnologia, sociedade e suas inter-relações: um estudo preliminar para o desenvolvimento de abordagens CTS em sala de aula. Ciência & Cognição, v. 14, n. 2, pp. 251-269.
- FREIRE Jr. Olival. A Relevância da Filosofia e da História das Ciências para a formação dos professores de ciências. In: Epistemologia e Ensino de Ciências. Silva Filho, W.J. da. (org.) Salvador, BA: Arcádia, 2002.
- GIL-PÉREZ, D. et al. Para uma imagem não-deformada do trabalho científico. Ciência & Educação, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

- HARRES, João B. S. Uma revisão de pesquisas nas concepções de professores sobre a natureza da ciência e suas implicações para o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências – V4(3)*, pp. 197-211, 1999.
- LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. (2001) Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, vol.03, n.1, jun, 2001.
- MIRANDA, Elisângela M.; BAFFA, Ariane L.; FREITAS, Denise; PIERSON, Alice H. C. (2009). Concepções de professores sobre aspectos da natureza da ciência. *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis.
- MOREIRA, Marco Antonio; MASSONI, Neusa Teresinha; OSTERMANN, Fernanda. "História e epistemologia da física" na licenciatura em física: uma disciplina que busca mudar concepções dos alunos sobre a natureza da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 29, n. 1, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 04 de Junho 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-47442007000100019>.
- NASCIMENTO, Viviane B. do. (2004) A natureza do conhecimento científico e o ensino de ciências. In: CARVALHO, A.M.P.de (org.) *Ensino de Ciências – Unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ROCHA, Jéssica N.; COSTA, Tânia M.L.; ALMEIDA, Rafael A. (2012) A percepção da ciência dos professores da educação básica. *Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS*, p. 139-151.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, no 73, Dezembro/00.
- TEIXEIRA, Elder Sales; FREIRE JR., Olival e EL-HANI, Charbel Niño. A influência de uma abordagem contextual sobre as concepções acerca da natureza da ciência de estudantes de física. *Ciência e Educação*. (Bauru) [online]. 2009, vol.15, n.3, pp. 529-556. ISSN 1516-7313.
- VAZ, Arnaldo. (1996) Saber estratégico de professores primários: pesquisa crítica em ensino de ciências. *Pro-posições*, vol 7. n.1, pp. 103-112. Março de 1996.
- ZANON, Dulcimeire A.V.; FREITAS, Denise de. (2007) A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem. *Ciências & Cognição*. Vol. 10, pp. 93-103. Publicado on-line em 31 de março de 2007.

O processo de formação docente na rede de ensino público do Estado de São Paulo: o papel e atuação do Assistente Técnico Pedagógico

Valéria de Souza¹⁸⁷

Resumo

A pesquisa que dá origem a este trabalho focaliza a atuação profissional dos Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) e as condições de sua realização nos locais de trabalho deste profissional, ou seja, as Oficinas Pedagógicas das 91 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo e tem como objetivos a) traçar um perfil do Assistente Técnico-Pedagógico e de suas condições de trabalho; b) identificar seu papel no sistema educacional paulista; c) resgatar a história das Oficinas Pedagógicas no Estado de São Paulo, seu *locus* de atuação profissional, por meio dos registros e documentos oficiais. Neste trabalho destacaremos um dos aspectos abordados na pesquisa: a atuação deste profissional como agente de formação de professores. O referencial teórico relaciona-se à formação continuada de professores, já que o sujeito da pesquisa, o Assistente Técnico-Pedagógico, na estrutura da rede pública estadual de São Paulo, é considerado agente de formação de professores. Assim, fornecem apoio teórico para a pesquisa, no que se refere à formação docente, em especial: António Nóvoa, Gimeno Sacristán, Marcelo García e Henry Giroux. Trata-se de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa, envolvendo estudo exploratório analítico-descritivo das condições de trabalho do ATP na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o que inclui: a) análise de documentos para reconstituição da história das Oficinas Pedagógicas e levantamento de informações, por meio de formulário eletrônico preenchido integralmente por 966 ATP, entre os anos de 2006 e 2007 e b) questionário respondido por 20 destes profissionais em exercício em 04 Diretorias de Ensino, no ano de 2007, para delineamento do perfil dos ATP no Estado de São Paulo e de suas condições de trabalho. Os dados obtidos, organizados em quadros e tabelas, traçam o perfil do ATP e de sua atuação profissional na rede pública do Estado de São Paulo, bem como revelam o cotidiano desses profissionais, as possíveis contribuições do seu trabalho para a prática pedagógica dos professores em exercício e, finalmente, explicitam como tais profissionais se veem na estrutura da Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Como parte da formação continuada dos professores da rede estadual de ensino paulista, cerca de 230 mil profissionais, está sujeita, em algum momento da carreira docente, à atuação profissional dos ATP, considera-se relevante a pesquisa ora apresentada. Os resultados permitem as seguintes constatações: há fissuras no processo identitário dos ATP, que se veem mais como executores dos programas de formação determinados pela Secretaria Estadual de Educação, limitados a atender e executar as políticas educacionais propostas em nível central; não há um processo autônomo de atuação profissional no que se refere à política de formação continuada de professores em âmbito local, que lhes permita atuar como interlocutores das necessidades formativas dos professores; estes profissionais se percebem mais como facilitadores/mediadores do processo de formação, do que como formadores de professores.

Palavras-Chave: Assistente Técnico-Pedagógico – Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; formação continuada de professores.

Introdução

¹⁸⁷ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, val.souza@uol.com.br

Para compreender a atuação do Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) atualmente denominados Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico é necessário conhecer alguns dados sobre a Secretaria de Estado da Educação e, principalmente o lócus de atuação deste profissional, os Núcleos Pedagógicos.¹⁸⁸

A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo possui 5.300 escolas, cerca de 230.000 mil profissionais da educação e aproximadamente de 4,5 milhões de alunos. Trata-se, portanto, de um órgão público de grandes dimensões. Com objetivo de descentralizar as ações existem, atualmente, 91 Diretorias de Ensino em todo o estado de São Paulo.¹⁸⁹ Assim, em cada Diretoria de Ensino há um Núcleo Pedagógico onde atuam esses profissionais que possuem, entre outras atribuições, a responsabilidade pelas ações de formação continuada da rede pública estadual.

Este artigo tem por objetivo analisar a formação docente a partir de estudos sobre a figura do Assistente Técnico-Pedagógico, denominados atualmente Professores Coordenadores dos Núcleos Pedagógicos. Este profissional exerce uma *função* na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e é oriundo do quadro do magistério paulista.

As conclusões ora apresentadas são resultados de uma pesquisa de Mestrado concluída em 2008, que teve como principal objetivo traçar o perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos em exercício entre os anos de 2006/2007 na rede pública do estado de São Paulo, identificando a imagem desses profissionais e o seu papel no sistema educacional paulista, em sua própria visão, bem como resgatar, por meio dos registros e documentos oficiais, a história das Oficinas Pedagógicas, atualmente denominadas Núcleos Pedagógicos – seu local de atuação e o surgimento da figura profissional do ATP.

Tratou-se de pesquisa de natureza quantitativa e qualitativa envolvendo estudo exploratório analítico–descritivo do perfil dos ATP, da visão que expressam sobre o seu papel e desempenho nas chamadas Oficinas Pedagógicas do sistema educacional paulista. Os dados quantitativos, obtidos por meio de formulário eletrônico, forneceram para a pesquisa uma perspectiva de análise mais ampla, tendo como respondentes 966 profissionais dos 1289 em exercício na Secretaria Estadual de Educação, nos anos 2006 e 2007. Já os dados qualitativos, coletados por meio da aplicação de um questionário para 20 Assistentes Técnico-Pedagógicos, em 04 Diretorias de Ensino, permitiram demonstrar com maior clareza o cotidiano desses profissionais, as possíveis contribuições do seu trabalho para a formação dos professores e, por último, como tais profissionais se veem na estrutura desta Secretaria.

Neste artigo focaliza-se uma das principais atribuições deste profissional, a formação continuada dos professores que atuam nas escolas que estão na jurisdição de cada Diretoria de Ensino. Para tanto, será necessário problematizar este tema.

Algumas considerações sobre o debate da formação continuada no Brasil

¹⁸⁸ Atualmente este profissional é denominado Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico e seu espaço de atuação nas Diretorias de Ensino são os Núcleos Pedagógicos, a partir da publicação do Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011.

¹⁸⁹ No momento da pesquisa – 2007 – havia 90 Diretorias de Ensino na rede pública estadual.

No Brasil, o interesse pelo tema formação continuada ampliou-se consideravelmente nos últimos anos e tem envolvido outros segmentos, além dos relacionados à área da educação, como setores ligados à comunicação, esferas empresariais, organizações não governamentais, enfim, a sociedade em geral. Ampliou-se também a produção teórica e os debates sobre esta temática. Segundo pesquisa promovida pela UNESCO (2009):

Os indicadores revelam o elevado número de docentes que participam de atividades ou cursos com esse objetivo. Segundo dados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 analisados por Catrib et al. (2008), 701.516 desses profissionais, de um total de 1.542.878, participaram de alguma atividade ou curso, presencial, semipresencial ou a distância, nos dois anos anteriores, oferecidos quer por instituições governamentais, no âmbito dos entes federados, União, estados e municípios, quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, quer por ONGs, sindicatos, ou ainda pelas próprias escolas (GATTI & BARRETO, 2009. p.199)¹⁹⁰.

Este cenário leva a reflexões sobre alguns aspectos que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Refletir sobre o papel da formação continuada na vida profissional dos educadores é um desses aspectos. Para muitos, a formação continuada é, inadequadamente, vista como um “complemento” da formação inicial, no sentido de “suprir deficiências” desta etapa de formação.

Nesta concepção, a formação continuada deixa de ser considerada etapa integrante de um contínuo processo de formação dos professores e passa a ser considerada mais relevante até do que a formação inicial, levando à fragmentação do processo de formação dos educadores.

A formação de professores, tanto na modalidade inicial, quanto na continuada, tem assumido papel de destaque no setor educacional. É atribuída à formação docente a melhoria do desempenho profissional, sua qualificação e, conseqüentemente, a melhoria de ensino. Portanto, a formação continuada é formulada a partir de propostas que visam à qualificação docente, objetivando a melhoria de sua prática a partir do domínio de conhecimentos e métodos de sua atuação como profissional. Esta concepção tem definido investimentos e fomentado políticas educacionais na formação continuada de docentes com o objetivo de suprir as lacunas da formação inicial e, simultaneamente, dar condições aos professores de encararem os desafios pedagógicos advindos das amplas mudanças acarretadas em nossa sociedade atual. Trata-se de concepção equivocada porque o desenvolvimento profissional do professor não pode ser resumido à visão profissional funcionalista. A tendência à “racionalização do ensino”, característica da formação nas décadas de 1970 e 1980 e que difundia uma visão técnica do trabalho do professor podem vir mascaradas, nos tempos atuais, no discurso das “(...) *competências profissionais* que, mesmo recorrendo ao discurso da flexibilidade e da autonomia, tende a encerrar a profissão numa lista de desempenhos técnicos ou comportamentais” (Nóvoa, 2003).

A concepção de que a formação continuada possa *complementar* a formação inicial, muitas vezes considerada deficitária, é bastante difundida entre os vários segmentos que compõem os setores educacionais. Esta perspectiva de análise não leva em consideração que a formação inicial seria um primeiro passo para a formação continuada. Segundo Fusari (1997, p. 43), a formação dos professores deve ser considerada como um processo contínuo que pressupõe a formação inicial e a formação contínua,

¹⁹⁰ Referência citada por Gatti & Barreto: CATRIB, A. M. F.; GOMES, S. C.; GONÇALVES, F. D. Educação superior: formação de professores x demanda de educação básica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Série documental: relatos de pesquisa; 38).

sendo essas duas etapas articuladas entre si. Outro aspecto relevante seria considerar o professor como um profissional atuante, ou seja, que o seu fazer pedagógico possa ser reconhecido e valorizado neste processo de formação. Neste sentido, torna-se necessário destacar o papel dos professores como intelectuais transformadores, como afirma Giroux (1997):

(...) desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas (GIROUX, 1997, p. 161) .

As Oficinas Pedagógicas, desde a sua criação, possuem uma grande missão: reduzir o fosso entre os órgãos centrais e as escolas. Este distanciamento, historicamente construído, que separa o planejamento da ação deve ser analisado como uma das características dos princípios da racionalidade técnica que reforçou, durante décadas, a dicotomia entre os que concebem o trabalho pedagógico dos que o executam. A esse respeito afirma Giroux (1997):

Encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

Torna-se necessário pensar em formação continuada numa perspectiva mais ampla, de percurso formativo, definido não só pela formação institucional, mas por todo o processo formativo vivenciado em múltiplos espaços, ao longo da vida deste profissional.

Como afirma Giovanni (1998):

(...) a formação profissional não pode mais se reduzir aos espaços formais e escolarizados, organizados com esse fim. Ela precisa ser concebida como algo que pode se dar antes, durante e depois do processo formal, como “espaços de reflexão sobre o próprio trabalho”. Ou seja, precisa ser concebida como processo de desenvolvimento que se inicia no momento da escolha da profissão, percorre os cursos de formação inicial e se prolonga por todos os momentos de exercício profissional ao longo da carreira, incluindo as oportunidades de novos cursos, projetos e programas de formação continuada (GIOVANNI, 1998, p. 46-58).

Nesse sentido, a escola passa a ser um *locus* importante para a formação continuada de educadores. Porém, destaca Candau (1996) que esta formação só se concretiza quando as práticas são reflexivas e não meramente mecânicas, ou seja, quando favorecem a investigação de problemas e identificação de caminhos para solucioná-los, isto é, uma prática construída coletivamente pelo grupo de professores:

Trata-se de trabalhar com o corpo docente de uma determinada instituição favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta

perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e a sua socialização, de ressituar o trabalho da supervisão e orientação pedagógica nessa perspectiva. (CANDAU, 1996,p. 145)

Segundo Giovanni (1994), a prática reflexiva esta muito além da concepção linear dos processos de ensino, para a qual, dominar o conteúdo a ser ensinado e conhecer formas eficazes de ensinar seria suficiente para que o professor realize o seu trabalho. Entender o processo educativo como uma sucessão de cenas idênticas, sem levar em consideração suas dimensões diversas e complexas aproxima-se mais de uma prática mecânica. Para que uma prática se torne realmente reflexiva necessita de uma atitude, por parte do professor, de envolvimento real com a situação vivida a partir da análise dos problemas concretos “ (...) com o intuito de compreendê-los, investigá-los, agir sobre eles e sobre as novas condições que sua investigação e ação dela resultante, podem gerar. O Professor se transforma, assim, em investigador de sua própria prática, em produtor legítimo de conhecimentos sobre ela” (GIOVANNI, 1994, p. 22).

Outro aspecto fundamental a ser considerado com relação ao processo de formação continuada é ter como referência o *saber docente*, portanto reconhecer e valorizar este saber. Segundo Candau (1996), esses saberes, em especial o da experiência, fundamentam-se na experiência dos professores e são validados por ela. Portanto, seria “ (...) por meio desses saberes que os professores julgam a formação que adquiriram, a pertinência ou realismo dos planos e das reformas que lhes são propostos e concebem os modelos de excelência profissional” (CANDAU, 1996, p. 146).

O último, e não menos importante aspecto a ser levado em conta na formação continuada, segundo Candau (1996) é considerar as diferentes etapas de profissionalização docente. Considerar o ciclo de vida profissional dos professores como um processo heterogêneo contribui para romper com os processos de formação padronizados, que não levam em consideração esta diversidade.

Reflexões sobre a formação profissional docente e sua profissionalização

Este conceito é descrito de forma especial por Marcelo García (1995) que, além de destacar o processo de formação de professores como um *continuum*, afirma que “(...) apesar de ser composto por fases claramente diferentes do ponto de vista curricular, a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (p. 54-55). Torna-se necessário, portanto, não vislumbrar a formação inicial como oferta de produtos prontos e acabados, mas sim, como uma primeira fase do longo processo de desenvolvimento profissional. O conceito de desenvolvimento, segundo o autor, traz a ideia de continuidade e supera a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Marcelo García (1999) concebe a formação de professores como:

(...) uma área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições que devem reverter na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Para esse autor algumas ideias-chave precisam estar presentes quando se fala em formação de professores:

- Trata-se de pensar em um processo de formação e desenvolvimento de pessoas adultas.
- Trata-se de um processo que não se dá independentemente das condições de exercício da profissão e do contexto social, político e cultural mais amplo.
- Há que se pensar na escola e nas suas características como local, por excelência, de aprendizagem da profissão.
- O professor não é um sujeito passivo imerso nas condições em que se dão sua formação inicial e seu exercício profissional, mas pensa, reage, toma posições (quer as expresse ou não).

Quando tais condições não são levadas em consideração, facilmente abre-se espaço para se pensar, equivocadamente, no professor como o principal responsável pelo fracasso da escola.

Tais considerações trazem à tona o pensamento consensual sobre a importância de formar bem o professor. O problema é o que se considera como uma boa formação. Fala-se muito em formação inicial e em formação continuada (ou em serviço), mas se fala pouco, ou se estuda pouco a relação entre esses dois processos.

Os estudos de Gimeno Sacristán (1999) sobre a profissionalidade docente podem corroborar com este debate. Para o pesquisador, a profissionalidade docente ocorre na relação dialética entre o que o docente pode difundir como, por exemplo, conhecimento e os diferentes contextos práticos: “O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 74). Assim, o profissional docente poderá desenvolver uma postura de acomodação às condições impostas ou adotar uma perspectiva crítica diante do contexto estabelecido.

Uma análise comum do ofício docente é que este profissional está apoiado em saberes adquiridos pela experiência pelo saber-fazer da sua prática. Para desenvolver suas ações, o professor recorre ao que o autor denomina de “esquemas práticos”, sendo definidos como “rotinas que orientam a prática”. São ordens implícitas que favorecem o desenvolvimento ordenado de uma atividade. Porém, alerta o autor que os esquemas práticos não representam uma ação mecânica dos professores, que simplesmente copiam a rotina de outro profissional. Ao contrário, eles devem ser entendidos como um processo flexível, que não se resume a uma simples execução de rotinas práticas. Deve-se considerar também o papel ativo dos professores, a ligação entre a teoria e a investigação, entre o pensamento e ação. Os esquemas práticos específicos podem ser modificados, substituídos, invertidos ou mesmo recriados de maneira intencional pelo professor. No entanto, os esquemas práticos encontram-se enraizados na cultura, isto explica a semelhança entre eles, apesar da ação pessoal de cada profissional.

Esta capacidade de adaptação intencional e a flexibilidade da prática tornam-se possíveis devido à existência de esquemas identificados pelo autor como superiores e abstratos, que “... ordenam e governam a sucessão das ações, orientam os professores quanto às adaptações e justaposições das tarefas mais específicas, à incorporação de novos elementos parciais e de recursos variados, etc.” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 80). As duas categorias são definidas pelo autor: “(...) um esquema prático é uma

rotina; um esquema estratégico é um princípio regulador no nível intelectual e prático, isto é, uma ordem consciente na acção” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 80).

Portanto, os “esquemas estratégicos” ultrapassam os limites das situações concretas, apoiados num saber como e completado por um saber porquê. Trata-se de instrumentos globalizadores de saberes e de ações. Não se resumem apenas a parcelas de conhecimento provenientes de disciplinas e investigações. São funcionais em inúmeras situações práticas:

A profissionalidade é caracterizada pelo pensamento pragmático, que relaciona ideias, intenções, acções e a avaliação das condições de aplicação, desenvolve-se no âmbito de situações particulares e a sua função é a de aplicar princípios gerais a situações particulares relacionadas com a actividade. Daí a dificuldade de comunicar aos professores o conhecimento prático estratégico (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 83).

Ainda segundo o autor, se as rotinas práticas são modelos que podem ser facilmente imitados e se as ideias abstratas podem ser comunicadas de maneira ordenada, então os esquemas estratégicos:

(...) reflectem a capacidade formal dos professores para articular essas duas componentes (ideias e práticas) numa determinada situação, que deve ser avaliada e analisada. A essência da profissão radica neste triângulo: o pensamento pragmático não pode ser considerado de qualidade inferior ao pensamento teórico (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 83).

Para Gimeno Sacristán, o grande desafio para o professor seria desenvolver a capacidade de “(...) deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico” (GIMENO SACRISTÁN, 1999, 1999, p. 83). Para isso, tornam-se necessárias mudanças na perspectiva da formação dos professores. Não bastaria, portanto, o acúmulo de conhecimento científico, seria necessário um método de formação capaz de acionar o pensamento estratégico.

O autor destaca alguns processos metodológicos que se aproximam desta proposta como, por exemplo, trabalho por projeto, resolução de problemas, análise da prática e a tomada de decisão como processo de formação. Alerta, porém, que o conhecimento científico aplicado ao ensino como atividade é uma proposta com uma tradição acadêmica reconhecida pelos meios educacionais, influenciados largamente pela tradição técnico-positivista. Por esta concepção, bastaria o professor possuir múltiplos saberes distantes da prática para ser capaz de transmiti-los aos seus alunos, segundo as orientações das ciências de base.

Gimeno Sacristán, no entanto, afirma que,

(...) uma análise a partir da prática sugere novos caminhos, nos quais o conhecimento formalizado não se limita a “deduzir” as práticas, exprimindo-se antes numa reflexão sobre a estrutura do pensamento dos actores e sobre a prática enquanto realidade preexistente que pode ser investido do ponto de vista teórico (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 85).

E conclui:

(...) o conhecimento formal converte-se em operativo, interagindo com as explicações pedagógicas que os professores evidenciam nos seus esquemas e com todas as crenças pessoais não pedagógicas. Este circuito dialéctico de componentes intelectuais entra em jogo com outro circuito de determinações práticas (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 85).

O professor é, portanto, o ponto de referência para que os esquemas práticos possam interagir com as elaborações intelectuais. Sem a intervenção do professor, afirma o autor, os esquemas práticos e os estratégicos são apenas “esquemas cegos”, isto é, sem consciência dos efeitos que produzem.

As reflexões trazidas neste estudo são significativas não apenas para a compreensão da atuação do professor, mas também para nortear análise das práticas dos ATP, especialmente se for considerado que sua atuação se dá na perspectiva de formação a partir da multiplicação. A maior parte da formação continuada nos sistemas de ensino se dá, como designa Gatti, no modelo “em cascata”, a partir da ideia de multiplicação, isto é, um primeiro grupo é formado e depois passa a formar o grupo de profissionais seguintes, geralmente o professor. Assim, segundo a mesma autora “(...) embora este processo permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações” (GATTI & BARRETO, 2009. p.202).

Na verdade, cursos de capacitação¹⁹¹, de “reciclagem”, presenciais ou a distância, oficinas, seminários têm sido oferecidos pelos órgãos oficiais e pela iniciativa privada em quantidade, porém, o resultado efetivo de melhoria na qualidade do trabalho do professor não tem sido visto. As razões para essa constatação podem ser várias, mas, certamente, passam pelo fato de que os professores não são ouvidos sobre o que realmente necessitam e conseqüentemente tais cursos acabam sendo distantes de sua realidade. A esse respeito, Dias da Silva (2002) afirma:

As experiências de formação continuada desvinculadas do universo escolar, fora do cotidiano da escola, como cursos, seminários e outras formas de “reciclagem”, têm suscitado muito mais insatisfação do que propriamente mudanças positivas na prática pedagógica. Isso nos leva a questionar a qualidade da participação dos educadores no processo educacional e suas conquistas pessoais e profissionais (DIAS DA SILVA, 2002, p.10).

O Assistente Técnico-Pedagógico no Estado de São Paulo/Br – um formador de professores?

O objetivo da pesquisa foi traçar o perfil dos Assistentes Técnico-Pedagógicos em exercício entre os anos de 2006/2007 na rede pública do estado de São Paulo, identificando a imagem desses profissionais e o seu papel no sistema educacional paulista, em sua própria visão e, resgatar, por meio dos registros e documentos oficiais, a história das Oficinas Pedagógicas – seu local de atuação e o surgimento da figura profissional do ATP.

Este trabalho pautou-se numa perspectiva sócio-histórica. Sociológica, pois procura analisar a atuação do ATP como um profissional inserido num contexto social mais amplo, como parte da teia social, sendo por ela influenciado em suas ações, bem como influenciando com suas ações seu meio de atuação profissional. E histórica, porque pensar na atuação profissional do ATP na atualidade é pensar na trajetória histórica desta profissão e resgatar a história do *locus* de ação dos ATP – as Oficinas Pedagógicas, atualmente

¹⁹¹ Neste trabalho, utilizar-se-á o termo formação continuada ou formação em serviço. Em texto no qual apresenta restrições e suas conseqüências na utilização dos termos capacitação e reciclagem, Marin (1995) aponta que o primeiro está relacionado a “...doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas” (p. 17), e o segundo ligados a “modificação de objetos ou matérias (...) para outras finalidade” (p. 14), que, segundo a autora, termo incompatível “com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica” (p. 14).

Núcleos Pedagógicos. Este resgate histórico, com ênfase na história das políticas de formação continuada de professores pôde auxiliar a análise da trajetória profissional do ATP.

Os dados quantitativos, obtidos por meio de formulário eletrônico, forneceram para este trabalho uma perspectiva de análise mais ampla. Os dados qualitativos, coletados por meio de questionário, permitiram demonstrar com maior clareza o cotidiano desses profissionais, as possíveis contribuições do seu trabalho para a prática pedagógica do professor e, por último, mas não menos importante, como tais profissionais se veem na estrutura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Assim, propõe-se discutir até que ponto as condições dadas à sua atuação profissional contribuem para que o ATP possa exercer de fato sua função de formador. Se o ofício de professor, na melhor das hipóteses, está “em vias de profissionalização”. Se os professores, segundo Nóvoa (1999), ainda pouco avançaram historicamente na constituição de sua profissionalização, num processo que vem se dando há séculos, o que dizer dos ATP que têm seu ofício estabelecido há apenas alguns anos em nosso estado? Além disso, a pesquisa demonstra que não se trata de um ofício constituído e nem uma função tão bem definida.

Esses profissionais foram todos, inicialmente, professores da rede escolar pública estadual, portanto, têm latente em seu trabalho como formador, a identidade de professor, distanciando-os de uma constituição de saberes profissionais próprios a essa função e, conseqüentemente, influenciando sua profissionalização enquanto formadores.

Outro aspecto que merece destaque é a possível ambigüidade vivida pelos ATP entre serem os *porta-vozes dos professores* ou atuarem como *representantes dos órgãos centrais*. Na análise dos dados qualitativos verificam-se evidências deste conflito na atuação profissional do ATP, demonstrando que sua ação está mais voltada para ser um representante dos órgãos centralizados, do que um porta-voz dos docentes com os quais interagem profissionalmente.

Um aspecto importante sobre esta análise se refere ao fato de que não há um estatuto que defina estes profissionais como *formadores de professores*. Revisitando a história das Oficinas Pedagógicas, no seu aspecto legal, não há uma mudança substancial de sua profissionalização, no que diz respeito a uma legislação que os legitime como formadores, ao longo dos mais de 15 anos em que este profissional atua na rede pública estadual. A legislação estadual, quando define as atribuições dos ATP (Resolução nº12/05 e Decreto Nº 57.141/2011) atribuiu-lhes a responsabilidade pelo diagnóstico das necessidades de formação docente e pela execução dos programas de formação, porém, esta ação de formação está limitada, intencionalmente como já destacado, a atender à necessidade de executar as políticas educacionais propostas em nível central. Não está previsto um processo autônomo de atuação profissional no que se refere à política de formação continuada de professores que lhes permita atuar como interlocutores das necessidades formativas dos professores.

Portanto, o papel dos ATP dentro da estrutura da Secretaria da Educação seria o de transferir saberes e concepções já definidos pelos órgãos centrais, ou por instituições contratadas pela Secretaria da Educação para atuarem na formação continuada de professores. A resistência de parte dos profissionais pesquisados em se ver como *formador de professores* pode ser explicada por estas questões aqui enfatizadas.

Marca também a trajetória profissional do ATP e sua atuação como formador de professores o fato de ter sido formado para atender a um público infante-juvenil e, no entanto, se ver diante do trabalho de formação com um público adulto. Não deixa de ser um aspecto que mereça uma análise mais aprofundada em outras

pesquisas. A esse respeito vale ressaltar aqui a concepção de formação continuada de professores expressa por Marcelo Garcia (1999), segundo a qual a complexidade dessa tarefa reside exatamente no fato de que ela se refere a sujeitos que já estão atuando como docentes, mas cuja formação se prolonga num processo de desenvolvimento profissional contínuo. Trata-se, segundo o autor, de pôr em destaque informações importantes sobre os processos de ensino e de aprendizagem envolvidos na formação de professores, identificando-os como processos de ensino dirigidos a adultos e como processos de aprendizagem de adultos, que acontecem em situações diversas, em contextos organizados, formais, planejados e desenvolvidos em instituições formativas. Nas situações formais, segundo esse mesmo autor, as modalidades de atividades podem ser diversas, dependendo do nível de responsabilidade e de autonomia dos adultos envolvidos (formadores e professores).

Portanto, a estrutura das atividades de formação pode ser diferenciada em relação ao grau de competência, motivação e dependência dos professores e dos alunos-mestres como pessoas adultas. Mesmo que os adultos tenham conhecimento, competências, atitudes e disposição para aprender, o que parece mais viável na concepção do autor – e, ao mesmo tempo, mais difícil de ser atingido – é que “(...) através da aprendizagem autônoma é que a aprendizagem do adulto se torna significativa” (MARCELO GARCIA, 1999, p.52), ou seja:

(...) a aprendizagem autônoma é o modo como a maior parte dos adultos adquire novas idéias, competências e atitudes (...) devido ao facto de serem aqueles que aprendem quem tem a principal responsabilidade na planificação, desenvolvimento e avaliação das suas próprias experiências de aprendizagem (MARCELO GARCIA, 1999, p.41).

Também merece destaque o excesso de atividades desenvolvidas pelos ATP, o que provavelmente, dificulta a reflexão sobre sua atuação profissional. Para ser um profissional competente é necessário refletir na ação e não apenas reproduzi-la (Pérez Gómez, 1995). Porém, apesar do excesso de atividades alguns desses profissionais, mesmo com uma avalanche de ações, muitas vezes impostas pelos órgãos centrais, conseguem encontrar espaço para desenvolver ações na Diretoria de Ensino que possam responder às demandas das escolas sob jurisdição deste órgão atendendo, portanto, as especificidades locais. A análise dos dados da pesquisa acabou por demonstrar, diferentemente do que se presumia no início da pesquisa, e apesar do excesso de atividades, que a função do ATP está mais voltada às ações pedagógicas do que burocráticas.

A análise das respostas aos questionários confirma esta atuação limitada como formador, presente na própria visão dos ATP. Estes profissionais se percebem mais como facilitadores/mediadores do processo de formação proposto pelo Estado, do que como formadores de professores. O que se espera deste profissional seria o papel de articulador entre as demandas dos órgãos centrais e as escolas e, portanto, ele se identificaria, segundo as respostas desses profissionais, com o que é esperado pelos órgãos centrais para esta função. As respostas dos ATP ao item do questionário que trata dos objetivos das visitas às escolas também apoiam esta afirmação, já que uma parte significativa dos objetivos dessas visitas seria a de alinhar as ações da escola às decisões da Secretaria da Educação.

Sobre as expectativas em se tornar ATP o que se destaca é o investimento na própria formação para que possam contribuir com o trabalho do professor. Este dado pode demonstrar a importância que este profissional confere à própria formação continuada. Trata-se de condição *sine qua non* para exercer o papel

de formador de professores. Tanto os dados quantitativos, quanto os dados qualitativos demonstram o investimento deste profissional na formação continuada. Quase metade dos respondentes investiu em pós-graduação e, desses profissionais, quase a totalidade fez cursos de especialização. A maior parte desses profissionais destaca que os cursos subsidiam no aspecto teórico e de ampliação de conhecimentos.

Apesar dos aspectos dificultadores apontados nesta pesquisa pelos respondentes do questionário, os ATP percebem-se como “(...) *alguém que contribui para o trabalho do professor*”. A maior parte concorda que sua atuação profissional ajuda a prática pedagógica do professor, tanto no aspecto da formação, em especial no uso de recursos pedagógicos e metodológicos, quanto na ação do professor no âmbito da sala de aula, com destaque para a melhoria da qualidade das aulas. Também há concordância com relação à condição dada por esses profissionais na troca de experiências entre os professores. Entretanto, com relação à formação continuada de professores, a análise dos dados qualitativos da pesquisa demonstra que a formação continuada se identificaria mais com um “socorro eventual” do que uma ação planejada para este fim.

Por fim, os autores que dão sustentação teórica para esta pesquisa valorizam o espaço escolar como *locus* privilegiado de formação docente e, no entanto, o ATP tem seu trabalho focado nas ações desenvolvidas no espaço da Oficina Pedagógica. Este fato pode demonstrar a principal fragilidade de sua ação profissional.

Referências Bibliográficas

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. 1996. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues e MIZUKAMI, Maria da Graça N. (orgs). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Edufscar. p. 139–152.
- DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. 2002. A “voz” dos professores e algumas reformas educacionais nas séries finais do Ensino Fundamental: Desencontros ou impasses? In: SAMPAIO, M. M. F. (Org.) *O cotidiano escolar face às políticas educacionais*. Araraquara –SP: JM Editora.
- FUSARI, José Cerchi. 1997. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME)*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FE.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão Professor*. 2ª e. Porto: Porto Editora. p. 63-92.
- GIOVANNI, Luciana Maria. 1994. *A didática da pesquisa-ação: análise de uma experiência de parceria entre Universidade e Escolas Públicas de 1º e 2º graus*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP-FE.
- _____. 1998. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44.
- GIROUX, Henry A. 1997. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. 1999. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Pt: Porto

- MARIN, A. J. 1995. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*. Campinas: Papyrus, n.36, p. 13-20.
- NÓVOA, António. 2003. Entrevista cedida ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/> acessado em 04 de fevereiro de 2007.
- PÉREZ GÓMEZ, Angel. 1995. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011 Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas.
- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 12/2005 – Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica.

O projeto político pedagógico e o ensino superior no Brasil pós 1990: implicações históricas e políticas

Terezinha Oliveira¹⁹², Conceição Solange Bution Perin¹⁹³, Claudinei, Magno Magre Mendes¹⁹⁴

RESUMO

Ao considerarmos as questões referentes à organização e sistematização do ensino e formação de professores nas universidades brasileiras nos vem à mente a idéia do projeto político pedagógico. Partimos da premissa que toda e qualquer formação educacional ou processo de ensino/aprendizagem somente se efetiva se possuir um objetivo; em outras palavras, um projeto. A existência do projeto é um fato. Todavia, a partir daí se colocam muitas indagações, pois a existência material do projeto político pedagógico não é, em si, expressão de educação. De fato, precisamos saber se este projeto pode ser efetivado, se sua construção e elaboração envolveram professores, alunos e comunidade. Mas, sobretudo, *a que* ou *a quem* o projeto atende. Para refletir sobre estas questões precisamos, sobretudo, pensar no sentido primeiro da educação atualmente, pois, ao lado da educação formal, por meio de seu projeto político-pedagógico e do rol das disciplinas organizadas e ministradas a partir de dado currículo, existe a educação dada no cotidiano de cada pessoa, propiciada pela família, pela mídia, pela religião, etc. Muitas vezes, ela define a identidade do sujeito de forma mais incisiva do que a propiciada *na* e *pela* universidade. Esta série de elementos que compõe o todo social interfere também na elaboração do projeto político-pedagógico. No caso do Brasil, acreditamos que, ao menos, duas situações direcionam as propostas educativas presentes nas escolas contemporâneas. A primeira delas relaciona-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, editada em 1996. A segunda liga-se à leitura e assimilação do Relatório de Jacques Delors como elemento norteador dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Evidentemente, cada um destes elementos possui características próprias e embasa discussões também singulares até mesmo pelas suas naturezas distintas. A LDB é a Lei que regulamenta o sistema nacional de ensino, portanto, não pode ser confundida com o *Relatório*. Contudo, esses dois instrumentos possuem elementos comuns que interferem, cada um a seu modo, no Ensino Superior Brasileiro a partir da segunda metade da década de 1990. Ambos colocam na ordem do dia a exigência de o ensino assumir uma forma multicultural, multidisciplinar, de inserção do diferente, de inclusão das minorias raciais, culturais, religiosas. Diante de uma realidade cada vez mais seccionada por segregações de ordem racial, cultural e outras tantas mais, tornou-se premente buscar *na* e *pela* educação universitária — na formação docente — elementos e condições de superação destas diferenças. Não pela igualdade, mas pela inclusão social do diferente. Por conseguinte, a partir destas exigências cotidianas inseridas na sociedade torna-se importante compreender o projeto político-pedagógico e os respectivos currículos dele resultantes como direções apresentadas e teorizadas. É a partir destes eixos norteadores que exporemos sobre o projeto político pedagógico e a constituição do currículo na formação do docente e do cidadão.

PALAVRAS CHAVE: Projeto Político, Ensino superior, Trabalho docente.

Introdução

¹⁹² teleoliv@gmail.com, Universidade Estadual de Maringá - UEM – Pr/Br

¹⁹³ sol_perin@yahoo.com.br, Universidade do Estado do Paraná – UNESPAR-Campus da FAFIPA

¹⁹⁴ mendes.claudinei@gmail.com, Universidade Estadual Paulista – UNESP - SP

Para refletirmos sobre a formação de professores e a construção do projeto político pedagógico precisamos pensar no sentido primeiro da educação nos dias que correm, pois, ao lado da educação formal, institucionalizada por meio do seu projeto político-pedagógico e do rol das disciplinas organizadas e ministradas em um currículo, há a educação inserida no cotidiano de cada pessoa, propiciada pela família, pela mídia, pela religião, etc. Muitas vezes, esta educação define a identidade do sujeito de maneira mais incisiva do que a propiciada *na e pela* escola.

Esta realidade plasmada por esta série de elementos que compõe o todo social interfere, também, na elaboração do projeto político-pedagógico. No caso do Brasil, acreditamos que, ao menos, duas situações direcionam as propostas educativas presentes nas escolas contemporâneas. A primeira relaciona-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, editada em 1996. A segunda vincula-se à leitura e assimilação do Relatório de Jacques Delors, elemento norteador dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Evidentemente, cada um destes elementos possui características próprias e embasa reflexões singulares em virtude de suas naturezas distintas. A LDB é a Lei que regulamenta o sistema nacional de ensino, portanto, não pode ser confundida com o *Relatório* de Jacques Delors (1998). Contudo, estes dois instrumentos possuem elementos comuns que interferem, cada um a seu modo, na Educação Brasileira desde a primeira década do século XXI. Ambos colocam na ordem do dia a exigência de o ensino assumir uma forma multicultural, multidisciplinar, da inserção do diferente, da inclusão das minorias raciais, culturais, religiosas. Diante de uma realidade cada vez mais seccionada por segregações raciais, culturais e raciais, torna-se premente buscar na e pela educação escolar elementos e condições de superação destas diferenças. Não pela igualdade, mas pela inclusão social do diferente, pelo reconhecimento dos seus direitos, pela convivência das particularidades imbricadas no todo da teia social. Exatamente por isso necessitamos nos deter sobre as leis que regem o PPC e que resultam no Currículo.

A nosso ver, em termos de Brasil, precisamos considerar a própria LDB/96 que legisla e, em tese, regula os propósitos da educação nacional. Encontra-se presente, portanto, em todos os projetos políticos pedagógicos de nossas escolas.

Em primeiro lugar, é preciso observar que uma lei expressa, de um modo geral, a opinião ou os interesses de um determinado segmento da sociedade. Desse modo, sua promulgação, e mesmo antes dela, traz consigo conflitos, críticas, oposição, debates e assim por diante.

Em segundo lugar, é preciso observar que a nova LDB foi promulgada em um momento histórico bastante definido, qual seja, a época da globalização e da implementação de uma política concorde com ela conhecida por neoliberalismo. Mas, ainda que esta vinculação seja necessária para se compreender a nova LDB, isso não é suficiente para o seu entendimento, sua análise e sua possível crítica.

Acreditamos que o fenômeno da globalização explica-se basicamente por dois vetores: a revolução tecnológica e a derrocada do socialismo. Thurow (1997) afirma que o atual sistema econômico está sendo impulsionado para uma nova direção graças às interações de novas tecnologias com novas ideologias. Para este autor, nos dias de hoje, graças à revolução da informática, vivemos uma era dominada por indústrias de poder cerebral, que são geograficamente livres. Além disso, com as mudanças na tecnologia, nos transportes e nas comunicações criou-se um mundo onde tudo pode ser feito e comercializado em qualquer lugar do planeta.

De acordo com Lacerda (1996), a partir da década de 80, o padrão de industrialização modificou-se, sendo direcionado para as novas tecnologias de microeletrônica, informática, telecomunicações, novos materiais, energias renováveis e pela biotecnologia.

É no interior das novas exigências quanto à educação que a LDB foi promulgada. Podemos fazer aqui duas leituras. Uma, que o governo, aceitando as imposições do FMI, identificado com o neoliberalismo, adotou uma diretriz educacional influenciada por este posicionamento. Outra, que o governo, aceitando as novas regras do jogo mundial, tratou de adequar sua diretriz educacional a uma nova configuração econômica e política do mundo. Qualquer que seja o enfoque, o fato é que existe uma vinculação entre a LDB e as novas condições históricas. É o que observa, por exemplo, Joaquim Severino: “A discussão, votação e promulgação da atual LDB, se deu num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país”. (SEVERINO, 1998, p. 61).

Nesse sentido, é importante considerarmos a reflexão desse autor acerca das leis no Brasil para explicar o caráter neoliberal da Lei 9.394/96. Segundo Severino, a promulgação dessa lei é similar a todas as outras já editadas no país desde o período colonial. Dado o fato que no Brasil o direito de todos não é sublimado nas leis, os nossos legisladores, representantes da elite, na sua maioria, criam leis copiadas de modelos internacionais, esquecendo-se que a realidade nacional não é mesma.

Todavia, é preciso observar que, embora o autor faça muitas críticas à LDB, não deixa de apontar aspectos positivos substanciais registrados nela. Assim, o que verificamos é o fato de que, embora os autores façam críticas a LDB, de um modo geral, reconhecem que ela trouxe avanços e, enquanto proposta, alguns benefícios. Com efeito, os comentários de especialistas da educação sobre a LDB mostram-nos que as leis, por mais distantes que possam estar dos nossos anseios e ideais, respondem a determinados interesses e perspectivas. A Lei 9.394/96 é o exemplo nítido desta relação.

A LDB é a expressão das novas tendências educacionais mundialmente postas pelo sistema capitalista. Vários de seus artigos são similares ao Relatório da Unesco. No seu artigo 3º já estão colocadas questões que também se encontram presentes no relatório de Jacques Delors, como a tolerância, o respeito à liberdade, ao pluralismo de idéias, valorização da experiência extra-escola. No seu artigo 8, encontramos que a educação escolar é dever da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios e caberia a estas instâncias públicas a sua organização.

Neste cenário, as relações sociais não podem mais ficar restritas à luta entre capital e trabalho ou entre dominantes e dominados. As relações humanas assumem uma complexidade até então nunca vista. Não queremos com isso afirmar que não existam mais conflitos entre as classes. Ao contrário, mais do que nunca as divergências sociais, os antagonismos explodem no cotidiano dos homens e das mulheres. As diferenças econômicas, culturais, raciais, políticas, religiosas afloram a todo o instante e em todas as relações. Nunca as histórias dos homens e das mulheres, dado o fenômeno da globalização, estiveram tão vinculadas. Os fenômenos que atingem uma parte do planeta afetam o restante dele.

Dada a complexidade das relações entre as pessoas, faz-se necessária uma nova prática pedagógica inserida nessa mesma complexidade global. A educação, mais do que em qualquer outra época, deve estar amalgamada às questões diversificadas dos homens e mulheres das mais distintas culturas e etnias. Como observa Delors (1998, p. 18-19), no relatório apresentado à UNESCO, o fato de cada vez mais pessoas

terem acesso às informações fora do sistema formal de ensino não implica que este possa ser substituído. A escola deve transmitir o saber, o saber-fazer, despertar o gosto pelo aprender e contribuir para que se alcance a independência e a autonomia.

Queiramos ou não, concordemos ou não, a realidade social do sistema globalizado constitui um fato. A tendência é acentuar cada vez mais as diferenças de classe, etnia e cultura. Qual seria, então, o papel da educação neste cenário? É preciso considerar que as práticas pedagógicas não podem desconhecer esta realidade histórica e, ao mesmo tempo, elas precisam estar preparadas para despertar nos educandos o espírito crítico.

Este conhecimento crítico deve passar pela contextualização de seu cotidiano. E este cotidiano não é apenas o da comunidade, mas da terra. Os homens e as mulheres precisam ter clareza que a realidade de suas vidas não passa mais apenas pelo seu local; ela é global.

Edgar Morin (2001, p. 15) explicita também este novo contexto social que deve alterar a prática pedagógica. Na sua obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, aponta para a necessidade de as ações educativas cuidarem primeiro de ensinar a condição humana. Este seria o terceiro saber. “O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível apreender o que significa ser humano” (MORIN, 2001, p. 15). A reflexão de Morin retoma uma questão extremamente cara quanto à conservação da cultura, do conhecimento. Sua questão é eminentemente filosófica, pois, o homem precisa, antes de qualquer coisa, conhecer a si próprio. É a partir desta concepção de educação que Morin critica o conhecimento fragmentado das disciplinas isoladas nos currículos. Sua proposta pedagógica para o século XXI está inserida, como não poderia deixar de ser, no seu entendimento de educação. Ou seja, uma educação antro-po-ética, que considera o caráter ternário da condição humana, isto é, o fato do homem ser, a um só tempo, indivíduo, sociedade e espécie.

Desse modo, nesta educação, o homem teria que saber que ele é, ao mesmo tempo, um ser único, com identidade própria, mas que, no entanto, só existe se inserido na sociedade e sendo um representante vivo da espécie animal. Uma educação que pretende dar ao educando a sua condição humana precisa estabelecer esta compreensão conjunta entre o homem físico, social e natural. Por isso, ela precisa conceber, a um só tempo, o homem antropológico, ético e ecológico.

O docente, dentro da realidade do individualismo exacerbado, da perseguição aos imigrantes, da ascensão de movimentos neofascistas e neonazistas, das guerras étnicas nos Balcãs, dos preconceitos e perseguições às minorias, da poluição que ameaça a biodiversidade, precisa, necessariamente, mostrar aos educandos que é, em primeiro lugar, um ser humano e que pertence a um planeta que precisa ser cuidado, protegido.

Desse modo, considerando as tendências que apontam a prática docente em Morin e no relatório de Delors, observamos que as tendências pedagógicas no Brasil, para o século XXI, coadunam-se com o que está acontecendo na aldeia global que é a Terra.

Esta nova realidade do mundo atinge o Brasil da mesma forma que atinge o país asiático mencionado por Apple (2007) no artigo *Consumindo o Outro*. As reformas postas na LDB 9.394/96 explicitam isto já nos seus três primeiros artigos e, especialmente, nos onze incisos do artigo 3º, onde se coloca que a base dos

princípios do ensino será dada dentre eles o da igualdade de condições, o de liberdade de aprender, o da tolerância, o de garantia do padrão de qualidade.

Cumpra observar que há uma estreita relação entre esta lei e as propostas mundiais de educação, independentemente de a mesma estar sofrendo reformas e de concordarmos com as palavras de Iria *Brzezinski* (1998), que afirma que as leis no Brasil nunca correspondem ao real vivido. É inegável a influência do Relatório da UNESCO na sua elaboração.

Segundo o relatório, uma das chaves de acesso ao século XXI é o conceito de educação ao longo de toda a vida. É a idéia de educação permanente, a fim de evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento. Ela deve ser vista como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir.

*

No que diz respeito às leis que regulam e norteiam a educação superior no Brasil, destaca-se que elas refletem as relações sociais vigentes. Por conseguinte, não podemos imputar a elas uma autonomia que não possuem, já que elaboradas por homens e para os homens.

Sob este aspecto não se pode julgar as leis que regulam o sistema de ensino nacional fora deste universo social que compõe o todo da realidade brasileira; também não se pode ver na lei a expressão da vontade de um único segmento da sociedade, do mesmo modo que não se pode vê-la como a expressão de todo o bem social. Ao contrário, as leis espelham os conflitos, as contradições e os interesses que se apresentam no momento de sua elaboração e promulgação. Quando se analisa o Projeto Político Pedagógico de um curso precisamos considerá-lo como um conjunto de medidas que regula o todo da realidade do ensino. Não é, portanto, outra coisa senão a lei que rege, planeja, organiza, dirige o curso, a escola, a instituição. “Uma lei, quando discutida, põe em campo um embate de forças e traz portanto consigo uma série de expectativas e até mesmo de esperanças válidas para todos os sujeitos interessados” (CURY, 1998, p. 73).

As palavras de Cury nos mostram que, em geral, como os homens, no seio de suas relações, possuem diferentes concepções e posicionamentos, dirigidos por seus interesses e posições políticas, a lei, na maioria das vezes, não apresenta a vontade de todos, mas de uma maioria que dirigiu e referendou a lei. Em decorrência disto, pelo fato de a lei não expressar os interesses de todos, sempre que uma lei é aprovada, é preciso, para que se a compreenda, analisar os fios que a teceram, os bastidores do debate, quem ou quais interesses ela contemplou, quem calou, quem ficou ausente ou à margem da lei. É somente após esta análise minuciosa da lei que podemos entender a sua dinâmica. De todo modo, algo é inegável: quando uma proposta torna-se lei, ela é um fato e precisa ser cumprida. Ainda que sejam feitas fortes críticas a ela e à sua funcionalidade, as mudanças que poderão ocorrer na lei, fruto do descontentamento que ela gerou, só ocorrerão no futuro, pois, como afirma o autor, ela tem ‘poder fático’: é lei. Somente no futuro, após a sua aplicabilidade cotidiana, os atores que teceram seus fios ou aqueles que a rejeitaram poderão alterá-la. Por isso, a mudança em uma lei é uma proposta para o futuro.

Para o autor, a possibilidade de as leis educacionais se materializarem de forma frutífera dependerá, em última instância, da aceitação das pessoas envolvidas com a educação em seus mais diferentes níveis. De acordo com Jamil Cury, para a lei ‘pegar’ é preciso que a comunidade educacional aceite a lei, assumindo-a, ao que ele chama de aceitação assentida. Não é suficiente que professores, pesquisadores, gestores educacionais apliquem a lei, mas para que ela se torne real e modifique as relações de ensino é preciso que

a vivenciem na prática cotidiana da escola e da universidade e, efetivamente, proponham reformulações e mudanças na lei quando estas se tornarem necessárias.

Podemos mencionar como exemplo explícito da importância da comunidade educacional envolver-se com as mudanças na lei o texto de Dermeval Saviani apresentado na Abertura da Conferência Nacional de Educação realizada em final de março de 2010, intitulado *Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação*.

Para Saviani, face às propostas de mudanças na estrutura do Plano Nacional de Educação, é preciso apresentar caminhos na lei que possam, de fato, ser seguidos ou, dito de modo, cumpridos. Uma das críticas do autor reside no fato de que, no Plano Nacional em vigência, a primeira avaliação prevista para ser realizada no seu quarto ano de vigência não ocorreu, não permitindo que os possíveis problemas existentes no Plano fossem detectados e sanados ou, pelo menos, reavaliados. A proposta do autor para impedir problemas desta natureza, ou seja, que o previsto na lei não seja executado, é a criação de um Fórum Nacional de Educação que agregue a comunidade educacional do país para avaliar, periodicamente, se o que está previsto no Plano está ou não sendo realizado. As observações de Jamil Cury e Saviani acerca da importância de se entender, participar e efetivar a lei são necessárias para entendermos o sentido e a importância do Projeto Pedagógico do Curso quando de sua construção, realização e concretização dele.

No momento em que consideramos PPC como a lei que rege o ensino em dado curso ou escola não podemos deixar de observar as matrizes teóricas. Por conseguinte, observar os debates sociais que influenciaram a construção deste Projeto Político Pedagógico do curso, bem como as Diretrizes Nacionais direcionadoras do Ensino Superior no país.

Os Intelectuais e as suas influencias no Projeto Político Pedagógico

Neste momento nos dedicaremos a verificar como são, em geral, tecidas as formulações teóricas que influenciam os PPC ou como os intelectuais brasileiros, especialmente aqueles que analisam e contextualizam leis da educação, a vêem, pois, são estes olhares que, juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais e a realidade 'real', conduzem a elaboração dos PPC.

Principiemos a análise dos interpretes da situação da educação nacional atual por José Dias Sobrinho no artigo *Educação superior, globalização e democratização: qual universidade?* Nele o autor tece considerações sobre a estreita relação existente entre as condições da universidade e a globalização da economia. De acordo com Dias Sobrinho, tudo em nosso tempo está associado a esta característica da sociedade, assim “[...] já não se pode pensar que uma instituição central da sociedade, radicalmente ligada às mudanças do mundo, como é o caso da universidade, possa ser explicada a partir de uma única idéia ou de um só princípio interno” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 164).

O primeiro aspecto que precisamos estabelecer a partir das palavras de Dias Sobrinho é a estreita vinculação existente entre a universidade e a sociedade. Aliás, não poderia ser diferente, uma vez que a universidade é uma instituição social, construída, como as leis, pelos homens e responde aos seus anseios e necessidades. Nesse sentido, as universidades e o ensino, em nosso caso, o superior, caminham

seguindo os acontecimentos e ditames definidos na sociedade. Exatamente por não podermos dissociar o ensino da sociedade que concordamos com Dias Sobrinho quando afirma que:

A universidade faz parte da totalidade da vida social. A globalização invade todos os cantos do mundo, seja as microdimensões do cotidiano ou as grandes manifestações cada vez mais multiculturais das sociedades, influencia as novas configurações sociais, altera as velhas noções de espaço e tempo na comunicação [...] impulsiona o acúmulo exponencial dos conhecimentos, gera mudanças nos campos das ciências e das tecnologias, produz o declínio das certezas, aumenta a complexidade nas relações humanas e na vida em geral (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 165).

Como a universidade é parte integrante da sociedade e vivemos um tempo histórico no qual todas as relações sociais são globalizadas, o fenômeno da globalização também invade o IES. As reflexões do autor são fundamentais para compreendermos tanto o papel como as mudanças no ensino no mundo, ao menos o ocidental, e no Brasil. A globalização produz novas inflexões, põe por terra as antigas verdades do conhecimento, gera novas perspectivas de ciências, de política, modifica o trabalho, implementa novas tecnologias, dentre outras características.

Tal como na sociedade, a globalização produz no ensino e nos sistemas nacionais de educação profundas mudanças que nem sempre respondem às inovações produzidas pela globalização. Um dos aspectos fundamentais da globalização vincula-se à melhoria de vida que pode ser proporcionada por ela, pois muitas das informações acerca do conhecimento são disseminadas na sociedade por meio da mídia, da internet, propiciando possibilidades de bem estar, de trabalho, de igualdade aos homens em geral, em nível planetário. Todavia, em razão da forma como as relações sociais estão dispostas na sociedade, ela traz em seu bojo, especialmente aos países em desenvolvimento, profundas fissuras. “[...] Aos países pobres muito pouco sobra do mercado global. Mais de 80% do comércio mundial se efetua entre os países industrializados (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 166).

Precisamos considerar as palavras do autor porque, evidentemente, não há equívoco nelas. De fato, assistimos cotidianamente informações sobre miséria social e econômica, crises que atingem os países emergentes e nações economicamente consolidadas. Em 2009, todos os países do Ocidente sofreram conseqüências da crise que assolou os Estados Unidos nos primeiros meses de 2010. Verificamos com apreensão a crise na Índia que ameaçava solapar novamente a economia particularmente a européia. Em 2011, nos deparamos com as crises políticas no médio Oriente secular e norte da África, locais que se caracterizavam como pró-Ocidente. Em face desta crise, certamente assistiremos um novo desenho político em esfera mundial. Assim, todos nós, emergentes ou não, sofreremos de forma globalizada com as crises, porque elas atingem sempre, ainda que forma diferenciada, todos os países.

Destas ponderações podemos depreender dois aspectos. O primeiro é que a globalização pode produzir situações altamente positivas à sociedade, em geral, mas pode, também, resultar em profundas crises. Contudo, a nosso ver, os problemas não estão, em si, na globalização da economia, da política, das tecnologias, do ensino, mas nas relações sociais que dirigem os processos de globalização, pois somos nós, os homens que conduzimos a globalização, uma vez que nós comandamos nossos atos e decisões, desde a fase neolítica.

É com este olhar e compreensão dos homens que devemos nos voltar às condições da educação no país, especialmente a partir da década de 1990. Nesse sentido, as reformas na educação, especialmente no

ensino superior, devem ser analisadas como produto das ações e dos interesses dos homens, portanto, não podemos julgá-las, mas analisá-las.

Em geral, quando nos voltamos para os estudos concernentes às reformas da educação após a LDB 9.394/96 nos deparamos, comumente, com duas formas antagônicas de interpretar as leis. De um lado, verificamos uma crítica profunda às leis, vinculando-as, de imediato, aos interesses do 'capital internacional', como se nós, professores, acadêmicos, políticos, a comunidade enfim, não fossemos também atores do processo em que vivemos. Por outro lado, encontramos análises singelas que vinculam positivamente as reformas na educação como uma necessidade de aumentar a produtividade do trabalho. Vejamos estes posicionamentos mais de perto.

Principiemos pelas palavras de Maria Alba Pereira de Deus no seu texto *Gestão da contra-reforma neoliberal nas universidades federais brasileira*. "A partir de 1998, foi se tornando claro que as reformas neoliberais da educação superior [...] estavam sendo geradas, gradativamente, com a co-participação ativa ou passiva de seus próprios pares: reitores, colegiados superiores, pró-reitores e professores das comunidades universitárias [...]" (PEREIRA DE DEUS, 2009, p. 3).

A passagem acima explicita de forma clara a estreita associação que a autora faz entre as leis da educação promulgadas nas duas décadas no país e os mecanismos internacionais. Segundo a posição da autora, a partir de 1998, não nos esqueçamos de que a nova LDB é de 1996, a educação, particularmente o ensino superior, passou a ser regida pelos mecanismos internacionais do capital e a educação deveria cumprir as mesmas diretrizes da economia, ou seja, apresentar produtos em larga escala e produzir sempre de modo a racionalizar a produção. Para Pereira de Deus, a educação passou a ser tratada e administrada pelos mesmos padrões de uma fábrica de produtos, ou seja, tanto a educação como a fábrica devem resultar em produtos e bens mercantis. Nessa perspectiva, não existiria distinção entre o conhecimento que é um bem cognitivo, oriundo da consciência humana, e o produto produzido na indústria, pois são ambos são regidos pelo mercado e o mercado é norteado pelas relações globalizadas. Assim, a criação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), do PROUNI (Programa Universidade para Todos) e do REUNI (Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) não representaria nenhum avanço para a educação superior, mas tão somente sujeição aos interesses mercantis. As leis da educação independeriam do posicionamento político dos governantes, mas estariam submetidas às regras do capital internacional.

Ao relacionar as reformas da educação, especialmente as do ensino superior, com o capital, Pereira de Deus, vincula todas as mudanças da educação das últimas duas décadas no país às medidas neoliberais, o PDI, PPI e PPC não expressariam outra situação senão a submissão da educação em geral, do ensino superior, em particular, às medidas neoliberais adotadas, primeiro, por FHC e, depois, por Lula. A concepção de João dos Reis Silva Júnior e Valdemar Sguissard não se diferencia muito da autora mencionada anteriormente. No artigo *A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?* os autores, ao analisarem a nova regulamentação do ensino superior, a destacam e a vinculam, amalgamada à realidade político-econômica brasileira, avançando no sentido de demonstrarem que ela segue, tal como a economia, o projeto neoliberal. "[...] esse projeto alardeava a construção do novo cidadão brasileiro a erigir-se sobre pilares do modelo de competência e empregabilidade [...] e construção de nova organização social nos

moldes do novo paradigma de Estado, cuja racionalidade se fundava em crescentes e inegáveis valores mercantis. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 7).

Para os autores, as medidas tomadas no governo FHC no tocante às reformas só fizeram reforçar a mentalidade neoliberal na sociedade brasileira e conduziram às reformas liberais. Segundo os autores, FHC promoveu o ideário de formação de um sujeito, com um novo espírito de cidadania, a do liberalismo. Cidadãos que estariam comprometidos com a abertura econômica, com a desnacionalização dos setores produtivos, com a definição de um estado mínimo na sociedade, na medida em que transferiu para a sociedade civil responsabilidades cruciais do Estado, como a educação, por exemplo. Em suma, este período, as relações sociais no país passaram por profundo processo de mercantilização das relações.

O que os autores evidenciam é que as medidas adotadas por FHC foram, posteriormente, assumidas e prosseguidas no governo Lula, o que resultou, ao menos no âmbito das universidades, em uma ausência da utopia. Esta ausência de utopia é perceptível na medida em que a educação, especialmente após as reformas educacionais das duas últimas décadas, segue os princípios do neoliberalismo globalizado. De acordo com a visão dos autores não se tem, hoje, no país, no âmbito da educação, a construção da liberdade, da cidadania, mas a conquista constante da propriedade privada, da racionalidade do conhecimento, do produtivismo acadêmico, dentre outros aspectos.

Estas visões da reforma apontadas nos dois artigos é, em geral, a tônica nas interpretações das reformas educacionais no Brasil nas duas últimas décadas. No entanto, também nos deparamos, como já mencionávamos antes, com interpretações distintas destas, que apontam as reformas como aspectos importantes no processo de democratização do ensino e de construção de ideário de liberdade social. Vejamos também dois exemplos destas interpretações.

Tachizawa (2009) destaca aspectos positivos das reformas educacionais no ensino superior, particularmente porque apontam para a necessidade de uma nova visão do ensino, aquela que propicia e estimula a produtividade no ensino. As características essenciais de educação, do ponto de vista do autor, estão vinculadas às condições internas da IES. Dentre estas destaca o perfil do corpo docente, as instalações físicas, as ações inseridas nos projetos pedagógicos do curso, mas não deixa de salientar também como aspectos gerais do ensino superior as condições externas a IES.

O posicionamento estratégico da IES determinado pelo seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI deve, necessariamente, incorporar as variáveis externas, representada pelas influências governamentais [...] e dos movimentos concorrentes de instituições educacionais que atuam no mesmo contexto de mercado (contingenciais) (TACHIZAWA, 2009, p. 2).

Tachizawa observa que as medidas governamentais, as práticas econômicas existentes na sociedade, o índice populacional, afetam diretamente a educação. Sob este aspecto, o autor concebe a educação superior considerando como 'natural' ao processo de ensino as condições externas e internas da IES. Portanto, não salienta como problema o fato de o ensino se organizar e sistematizar, seguindo as regras do mercado, posto que o mercado é social tanto quanto o ensino, ou seja, ambas resultam das atitudes dos homens, por conseguinte de suas relações sociais.

Schwartzman, em seu texto de 2000, *A Revolução Silenciosa do Ensino Superior*, apresentado no seminário *O sistema de ensino superior Brasileiro em Transformação*, NUPES/USP, encontramos concepção similar no que diz respeito às reformas. O autor destaca o fato de que as reformas no ensino superior promovem

maior demanda de pessoas na universidade. Ainda que estes números sejam pequenos, em relação a outros países da América Latina, isto é bastante positivo para o país. Do ponto de vista do autor, no momento em que temos mais jovens no ensino superior, necessariamente existirá um aumento da riqueza e da renda *per capita* da sociedade. De acordo com a sua análise, quanto maior for o número de pessoas na universidade, entenda-se aqui, ensino superior, em geral, mais benefícios a sociedade usufruirá, pois as pessoas com maior índice de escolaridade têm mais condições de viver bem em relação àqueles que não tiveram esta oportunidade. Assim, de seu ponto de vista, quanto maior for o número de estudantes no ensino superior, mais a sociedade, a qual eles integram, se desenvolve.

Schwartzman não considera um problema o fato de a educação brasileira seguir os princípios adotados pelo sistema mercantil. Para o autor, quanto maior for o produtivismo no ensino, maiores serão os benefícios para a sociedade. De acordo com o autor, uma sociedade que possui um índice alto de escolaridade entre seus habitantes tende a ser mais desenvolvida, em detrimento daquelas, na quais o índice de escolaridade é muito baixo. O ensino superior promove, de acordo com ele, o surgimento de uma população com mais habilidade e competência para a vida em sociedade. Não se verifica no autor uma crítica à educação por ela seguir os modelos do mercado, ao contrário. Ele defende que mais pessoas possam ingressar e usufruir o ensino superior.

Todavia, o autor destaca um aspecto do ensino superior no país que precisa ser enfrentado: trata-se da baixa qualidade do ensino. O que se observa no Brasil é que as pessoas têm acesso ao ensino, mas não são dele com mais habilidade e maiores condições de se desenvolverem e desenvolverem o país. Segundo o autor, a razão disso é a corrupção que também atinge o ensino superior. Evidentemente, Schwartzman não se refere à corrupção em relação a desvios de recursos financeiros, mas a uma corrupção mais velada e, sob certos aspectos, mais prejudicial à sociedade porque corrompe a moral. Trata-se do tráfico de influências, os compadrios, as indicações de cargos comissionados, etc. Esta forma de corrupção atinge a espinha dorsal da sociedade, pois as pessoas não conseguem melhoria de vida por meio de suas habilidades e conhecimentos, mas por indicações de pessoas influentes, por pertencer a determinados grupos com poder, etc. Assim, a conquista do ensino superior não será um mérito e uma condição de melhoria social, mas tão somente uma etapa a mais, será um meio e não o objetivo final do acadêmico. Para o autor, esta situação é muito prejudicial para a pessoa, para a IES e para a nação, todos são atingidos por esta corrupção.

Considerações Finais

Para concluirmos nossa reflexão salientamos como essencial compreender que o conhecimento se torna o caminho para a formação da cidadania, seja no ensino básico, seja no superior, quando o professor (a) e seus alunos (as) conhecem a realidade que os cerca; quando conseguem agir conscientemente em seu meio social e, por conseguinte, entendem o ensino não como um meio, mas como um fim, ou seja, concebem o ensino como a trajetória para formar pessoas, seres completos, que agem em virtude de seus interesses, mas não se esquecem que vivem em comunidade e esse convívio é condição da sua própria existência. Nesse sentido, o PPP e o currículo precisam estar amalgamados para que forme um único princípio, no qual o plano se materialize no conteúdo. Essas duas situações estão imbricadas: professores e

alunos precisam ter consciência de que o saber é condição de cidadania e o Projeto Político Pedagógico só pode ser expressão do real e formar pessoas cidadãs, se estiver entrelaçado ao seu tempo histórico.

Referencias

- APPLE, M. (2007) Consumindo o “Outro: branquidade, educação e batatas fritas. Retirado em Março 6, 2012 de www.midiaindependente.org/pt/blue/2001/10/9146.shtml
- BRZEZINSKI, Iria.. (1998) A formação e a carreira de profissionais da educação na LDB. 9394/96: possibilidades e perplexidades. In: BRZEZINSKI (Org.). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998.
- DELORS, Jacques. (1998) Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez.
- JAMIL CURY, Carlos Roberto. (1998) Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. Revista Brasileira de Educação, n. 8, p. 72 – 85.
- LACERDA, Carlos de. (1998) O impacto da globalização na economia brasileira. São Paulo: Contexto.
- MORIN, Edgar (2004). Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- PEREIRA DE DEUS, Maria Alba. (2009) Gestão da contra-reforma neoliberal nas universidades federais brasileiras. Atas da VIII Jornada de Investigación Histórico Social Razón e Revolución. Buenos Aires. Buenos Aires: Facultad de Filosofia y Letras, UBA.
- PEREIRA, Maria (2009) A centralidade da pluralidade cultural nos debates contemporâneos no campo do currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 9, p. 169-184, 2009.
- Programa Universidade Para Todos (PROUNI). Retirado em Junho 22, 2013 de <http://prouniportal.mec.gov.br/>
- Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 02/05/2013
- SAVIANI, Dermeval. (1999) Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política. Campinas: Autores Associados.
- SCHWARTZMAN, S. (2000) A Revolução Silenciosa do Ensino Superior. In: DURHAN, E. R. e SAMPAIO, H. O Ensino Superior em Transformação. São Paulo: USP, p. 13-30.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. (1998) Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez.
- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Retirado em Maio 14, 2013 de <http://portal.mec.gov.br>
- SILVA JÚNIOR, João dos Reis & SGUISSARDI, Valdemar. (2005) A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulamentação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? Revista Brasileira de Educação, n. 29, p. 5 – 27.

SILVA, M. A. Para além do Pós-Moderno. Retirado em Maio 22, 2007 de
www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalho/gt12

SOBRINHO, José Dias. (2005) Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? Rev. Brasileira de Educação, no. 28, Rio de Janeiro.

TACHIZAWA, Takeshy. (2009) Princípios de produtividade e qualidade aplicados a instituições de educação superior. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração, v. 1, n. 1, p. 33-51.

THUROW Lester. (1997) O futuro do capitalismo. Rio de Janeiro: Rocco.

Formação de professores e construção de conhecimento em/para educação: implicações na formação do sujeito de cultura letrada

Deborah Orlandini Ferrocó¹⁹⁵, Maíra de Oliveira Freitas¹⁹⁶, Tatiana Bezerra Fagundes¹⁹⁷

Este artigo é uma pesquisa teórica, realizada a partir do levantamento de textos e teorias que tratam da temática do trabalho docente e formação de professores, abordando a questão da construção do pensamento em/para educação, através da análise do conceito de aluno ideal que é desenvolvido nos cursos de formação de professores, e que acaba por refletir na prática docente. O saber produzido academicamente foi feito para dar conta de apenas um único tipo sujeito, supondo que todos os sujeitos pensam e constroem conhecimento da mesma forma, criando assim a ideia de um aluno inatingível, ao qual é atribuída a verdade e a legitimidade perante a todos os outros, enquanto o sujeito real não é representado pelas pesquisas e não reconhecido pelo saber acadêmico. Este sujeito ideal é o sujeito cartesiano, fruto da Modernidade, da cultura científica. A educação se torna algo feito para os iguais. Entretanto Bruner aponta para a existência de dois modos de pensamento, que são diferentes formas de ordenar a experiência vivida e construir a realidade do sujeito. Esses dois modos são o científico e o narrativo. O autor salienta que apesar de serem dois modos distintos, estes modos não são irredutíveis um ao outro, ou seja, não podendo se investir, ou em contrapartida ignorar, um detrimento do outro, sob o risco de se deixar de apreender a rica diversidade do pensamento. Estes deve então ser complementares, cada qual em sua característica e especificidade contribuindo para o maior número de experiências e de formas de pensar.

Academicamente, porém, somente o pensamento científico, que serve ao conceito do aluno ideal, é legitimado, enquanto o modo narrativo com sua dinamicidade não é reconhecido como forma de pensamento. Esses alunos então ao usarem do modo narrativo de pensamento acabam por não ter o reconhecimento sobre o conhecimento que produzem, sendo considerados analfabetos funcionais, o que os exclui educacionalmente e socialmente. Este texto então além de discutir a formação do professor, irá trazer delineamentos sobre esse aluno real, e de como fazer que ele se torne um sujeito de cultura letrada, trabalhando a inclusão escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Construção de Conhecimento; Modos de Pensamento

Quando escolhermos atuar na educação temos dois possíveis caminhos a seguir: o curso normal e o curso da Pedagogia. O que se espera é que após essas formações, apenas uma ou ainda realizando as duas, é que estejamos prontos para lidar com o aluno real que está sentado a nossa frente. Entretanto essa não é a realidade encontrada pelos professores recém formados, que precisam correr atrás, através da prática direta, e que por fim percebem que em todos os anos de estudo ouviu falar de um aluno, único e idealizado, mas que este não é o aluno que se encontra na sua sala.

Diante dessa questão que assola tantos professores somos obrigados a questionar: como está a formação do professor? Como se produz conhecimento dentro das instituições de formação docente? Por que as

¹⁹⁵ Bolsista CNPq – Brasil, – UERJ – Brasil

¹⁹⁶ UERJ - Brasil

¹⁹⁷ UERJ - Brasil

teorias se afastam tanto das realidades de sala de aula, fazendo com que professores que saíram de dentro da academia virem as costas para ela, afirmando comumente que a teoria não lhes serve?

Chegamos a conclusão de que o saber produzido academicamente foi feito para dar conta de apenas um sujeito, o aluno inatingível, atribuindo este como verdade a todos os outros, enquanto o sujeito real não é representado pelas pesquisas.

Este sujeito ideal é o sujeito cartesiano, fruto da Modernidade, da cultura científica. A educação se torna algo feito para os iguais. Os diferentes culturalmente são banidos, através da exclusão e seleção social, existindo traços na educação que servem para separar uns dos outros. O papel do professor, comprometido com uma educação inclusiva, é levar esses alunos, não pertencentes a esse grupo, a fazer parte da cultura letrada, porém, como fazer isso sem saber que aluno é esse? Este texto então além de discutir a formação do professor, irá trazer delineamentos sobre esse aluno real, e de como fazer que ele se torne um sujeito de cultura letrada, trabalhando a inclusão escolar.

Para que se possa delinear essa discussão primeiramente serão feitos alguns apontamentos sobre os modos de pensamento, para que o leitor além de perceber a teoria com a qual chegaremos a discussão do aluno ideal X aluno real, perceba a importância de se reconhecer a existência de modos de pensamentos distintos, e que se complementam.

Em seguida será feita uma relação das tecnologias com os modos de pensamento, para que se possa compreender como os modos de pensamento influenciam no uso das tecnologias, e dessa forma, como eles se relacionam com a vida escolar dos alunos que usam as tecnologias dentro da escola, principalmente e privilegiadamente a escrita, podendo estar na forma que esse uso é feito as razões para seu fracasso.

Adiante será mostrado um histórico da evolução da escrita como tecnologia de cunho científico, representante do pensamento cartesiano, que chegou dentro das escolas com esse mesmo modelo, tornando o processo educacional antes mesmo que o aluno chegue dentro das salas, como um processo propenso a exclusão.

Por fim, serão levantadas algumas considerações de como a escola e como a formação do professor estão voltadas para atender um aluno ideal, usuário do pensamento científico, que além de não levar seu aluno a utilizar os dois modos de pensamento, não consegue chegar até ele para que ele se integre a cultura letrada, se tornando uma instituição de exclusão.

Modos de Pensamento

Para entender essa distinção entre aluno ideal e aluno real faz-se necessário alguns apontamentos sobre os modos de pensamento, escolhida aqui a definição de Bruner. O psicólogo Jerome Bruner define em seus estudos a existência de dois modos de pensamento. Ele salienta que apesar de serem dois modos distintos, estes modos não são irreduzíveis um ao outro, ou seja, não podendo se investir, ou em contrapartida ignorar, um detrimento do outro, sob o risco de se deixar de compreender a rica diversidade do pensamento. Estes deve funcionar de forma complementares, cada qual em sua característica e especificidade contribuindo para o maior número de experiências e de formas de pensar.

Estes dois modos de pensamento são chamados de modo paradigmático ou lógico-científico e modo narrativo. O modo paradigmático ou lógico científico, que aqui será nomeado de modo científico tem a ver

com todo o pensamento formal e matemático, de descrição e explicação. Tem como características a utilização da categorização e/ou da conceituação, e também das operações pelas quais essas categorias são estabelecidas e idealizadas, e como são relacionadas umas as outras com o intuito de formar um sistema. Através desse pensamento busca-se testar a veracidade empírica, através de causas genéricas, tratadas com procedimentos e argumentos com referência assegurada. Com ele, se chega a verdades absolutas e universais. Na linguagem prega-se pela consistência e pela não-contradição, havendo sempre relação de causalidade entre os fatos, que são testados por hipóteses fundamentadas. É temporal e estático.

O outro modo de pensamento é o modo narrativo de pensamento, modo este em que o autor dedica-se mais a descrever e a explicar, afirmando que do modo científico muito já se sabe, visto que este já é mais utilizado, e possui para si diversos instrumentos reconhecidos que auxiliam a sua construção, como a lógica, a matemática, a ciência, dentre outros. De acordo com o autor, o modo narrativo permite “a capacidade de enxergar conexões formais possíveis antes que se seja capaz de prová-las de qualquer modo formal” (BRUNER, 1997, p.14).

O modo narrativo versa sobre a possibilidade, das ações e das vicissitudes das intenções humanas. Tem como característica ser atemporal, dinâmico, busca a verossimilhança entre os fatos, apresenta condições prováveis entre dois eventos. Não há relação de causalidade, são as intenções humanas as responsáveis por atribuir sentido a experiência.

Algumas das características dos dois pensamentos podem ser vistas como apenas o contrário da outra, mas vai além, mostrando a possibilidade de se pensar, simultaneamente, das duas formas, nas palavras do autor:

“Cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. Eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação. Uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais diferentes. Ambos podem ser usados como meio para convencer o outro. Não obstante, do que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. O primeiro comprova através de um possível apelo a procedimentos para estabelecer provas formais e empíricas. O outro estabelece não a verdade, mas a verossimilhança.” (BRUNER, 1997, p.12).

Os dois modos de pensamento então, da sua maneira, partem de afirmações que buscam convencer, com tipos de causalidade diferentes. O autor mostra a possibilidade de criar das duas formas, e para além da possibilidade, é necessário que se utilize esses dois modos de pensamento. A pessoa pode optar em determinado momento qual deles confere mais sentido a experiência que está sendo vivida, e é dessa forma que os modos de pensamento influenciam os usos que fazemos das tecnologias, assunto que será abordado adiante.

As tecnologias e os modos de pensamento

Como descrito na seção anterior adotou-se para esse texto a idéia de Bruner, da existência de dois modos de pensamento, científico e narrativo, cada qual com suas características que ordenam o tipo de experiência que demandará do uso de cada um deles. Como foi afirmado, os dois modos de pensamento são diferentes entre si, porém são irreduzíveis, a existência de um não faz com que o outro deixe de existir, e de acordo com suas características se complementam. Entretanto, a pessoa escolhe a melhor forma de entender sua realidade, elegendo por vezes um modo para cada situação, ou em outras apenas um modo para todas. O modo de pensamento escolhido para lidarmos com nossas experiências modifica a forma com que elas acontecem, e também os usos que fazemos das coisas.

A tecnologia eleita pela escola como instrumento privilegiado de ensino é a escrita, trabalhada de forma a atender as características do pensamento científico. A escrita é uma tecnologia da informação, que necessita de um suporte, no caso uma tecnologia de suporte, para que seja divulgada e faça sentido para o outro. O papel, o livro, o computador, todos são exemplos de tecnologias de suporte, que dependendo da forma como são usados, ou seja, por qual tipo de modo de pensamento for influenciado, ou para que razão esteja sendo usada, tem também seu caráter enquanto estática ou dinâmica modificado.

Muito se fala que a escrita é estática e que o computador é dinâmico, como se fossem simples contrários de uma equação. Na verdade, o uso da escrita em um livro, onde a única opção é ler, virando página por página, é estático. Já no computador, uma ferramenta com mais funcionalidades, a escrita (sim, a escrita, as pessoas tem o costume de esquecer que toda a criptografia que move as informações do computador é a mesma escrita de um livro) pode ganhar um novo status, podendo ser dinâmica, dependendo de seu uso. É importante lembrar que mesmo o computador sendo uma ferramenta que permite a dinamicidade das informações, o uso dele como repetição do que é feito em um livro o torna tão estático quanto.

Sendo assim, uma pessoa que faz uso das duas formas de pensamento saberá usar essas tecnologias no máximo que elas podem oferecer, sabendo diferenciar os momentos da vida em que é necessário ter o pensamento narrativo, uma visão global da situação; em contrapartida também poderá optar pelo pensamento científico, quando a situação demandar uma visão específica, um maior nível de planejamento. Essa pessoa pode então ser considerada letrada, por conseguir navegar por entre esses dois mundos do universo cognitivo, sabendo colocá-los em ação na hora certa.

Contudo, a pessoa que não faça uso dos dois modos de pensamento, por escolha ou por não saber como lidar com o outro tipo que não o escolhido, frente as situações necessárias, e no caso tratado neste artigo, das tecnologias, fará o uso baseado na sua forma de pensar. Uma pessoa de pensamento narrativo fará dessa forma o uso de um livro. Uma pessoa de pensamento científico, mesmo com todas as funcionalidades que um computador oferece, fará uso dele refletido à luz da sua forma de pensar. E isso pode causar alguns problemas. No caso do livro, que é um reflexo do que acontece nas escolas públicas, o aluno não consegue dominar o pensamento científico, necessário ao uso do livro, ferramenta que tem primazia nessa instituição para a difusão do saber, e também da escrita, ocasionando assim problemas de aprendizagem.

O não sucesso do aluno em não saber lidar com a escrita exposta em um livro, e em reproduzi-la da mesma forma não significa que este não conheça ou faça uso da escrita, fazendo ao seu modo, de maneira que em seu mundo e em suas relações é completamente entendível e suficiente. O que se vê são seres completamente letrados em jogos e computadores, conversando em chats, criando narrativas em jogos de

reprodução de realidade, por vezes desvendando códigos escritos em outros idiomas, mas que ao tentar produzirem textos nas instituições educacionais não avançam, e seus resultados são considerados insuficientes.

Acontece nesse caso que a escola funciona no modo de pensamento científico. Suas tecnologias e metodologias são pensadas para serem estáticas e planejadas, comportamentos considerados necessários. O aluno que entra nessa escola, oriundo de uma camada da sociedade que nunca precisou ou se utilizou desse tipo de pensamento, trabalha apenas com o modo narrativo de pensamento. É importante ressaltar que mesmo o pensamento científico sendo considerado o único relevante academicamente, e o pensamento narrativo não sendo considerado como forma de pensamento no meio acadêmico, ambos são extremamente importantes, pois são complementares entre si. A função da escola seria então mediar essa relação, trabalhando o pensamento narrativo, levando seus alunos a também fazerem uso do pensamento científico, e de escolher qual o melhor momento para cada um deles. Formariam assim sujeitos letrados e preparados para as mais diversas experiências.

Dessa forma esses alunos são levados a acreditar que são incapazes, descreditem de seu potencial cognitivo, não reconhecendo sua forma de pensar como um modo de pensamento válido, e ao não conseguir se inserir no modo de pensamento científico, pois há aqueles que conseguem, muito poucos, são considerados fracassados para o sistema escolar, evadidos, perpetuando assim a situação de exclusão social da qual são remanescentes. Aumentam assim as tensões entre o sistema escolar e a sociedade, e a escola, então, passa a funcionar como um instrumento de exclusão social.

Essas tensões são causadas no uso de uma tecnologia específica, a escrita, que é a tecnologia privilegiada dentro das escolas, e que desde sua criação na sociedade moderna, teve o objetivo de privilegiar e propagar o pensamento científico. Para melhor entender esse processo adiante será mostrado um histórico da criação da escrita na sociedade moderna.

A construção da escrita como instrumento científico

Começa-se agora a delinear alguns pontos que levam a entender a escrita, junto com seu processo de criação e a forma a qual a usamos, e também as posições e concepções anteriores a esse uso, e que por sua vez definem essa escolha, como uma tecnologia. Dessa forma busca-se sair da prática usual de definir a escrita somente como um código escrito, indo para um estudo mais aprofundado, tratando dos comportamentos intelectuais envolvidos no uso que é feito da escrita, e principalmente das posições que geraram a necessidade de se usar a escrita.

O desenvolvimento da Modernidade foi marcado pelo desenvolvimento da ciência. A criação de uma cultura científica veio acompanhada da criação de um pensamento que estivesse de acordo com essa cultura, que definiria os padrões de comportamento não somente para as pesquisas científicas, e sim para todos os sujeitos que se encontrassem, ou desejassem estar, dentro dessa cultura. O método científico¹⁹⁸ ganhou o status de verdade absoluta, com critérios bem definidos sobre o que é fazer ciência, e o que não pode ser considerado como ciência. Dentro desses mesmos critérios foram estabelecidos os tipos de sujeitos que podem ou não fazer ciência.

¹⁹⁸ Nesse ponto não se refere a um método científico específico, mas qualquer tipo de pesquisa científica.

Os critérios envolvidos na definição do que viria a ser ciência e dos sujeitos que poderiam fazê-la eram oriundos do pensamento cartesiano. Para além das características desse modelo de pensamento, que serão aprofundadas no correr deste trabalho, junto com o status de verdade absoluta da ciência, chega para o pensamento cartesiano o status de modelo de pensamento único e aceitável. Outras formas de pensamento, que também serão discutidas ao longo do trabalho, além de não serem aceitas e subjugadas, eram simplesmente desconsideradas enquanto forma de pensamento, eram qualquer coisa, mas não poderiam ser caracterizadas como pensamento.

Para que essa nova forma de sociedade se sustentasse, moderna e científica, era necessário uma tecnologia que servisse de base a esse pensamento, que sustentasse ele. É nesse ponto que entra a escrita, que assim como o pensamento cartesiano é linear, estática, atemporal, sendo o suporte do pensamento científico. A escrita passa a figurar então como um traço característico da sociedade moderna e do pensamento cartesiano. Com essa afirmação vemos que a escrita figura mais do que um código escrito, já que seu objetivo central não estava para a comunicação entre as pessoas, e vemos então seu papel como tecnologia, como instrumento para o desenvolvimento da ciência.

A escrita enquanto tecnologia veio servir a estrutura mental necessária ao sujeito científico. As línguas orais por sua característica dinâmica, permitindo vários interlocutores e abrangendo vários dialetos eram consideradas vulgares, não servindo para a cultura científica, sendo a escrita colocada em situação de primazia sobre esta. Um sociedade que predominantemente se utilizasse da fala para sua comunicação era considerada bárbara, desordenada, necessitando entrar no mundo da escrita para se tornar uma sociedade organizada.

Essa diferenciação entre esses dois métodos de comunicação vem dos processos mentais que estas representam. Em um discurso oral diferentes tipos de sujeitos são considerados e permitidos, a dinamicidade e a rapidez faz com que a formalidade seja deixada de lado, onde o principal é ser entendido, e não ser correto gramaticalmente. A escrita enquanto um discurso controlado pela cultura científica necessita ser formal, seguir as regras. Acima das regras, a escrita representa os processos mentais do sujeito científico, onde escrever desordenado é ter uma mente desordenada. Assim como no pensamento científico há a necessidade de um alto planejamento, enquanto que na comunicação oral existe planejamento, porém em menor grau.

A escrita funciona então como um marco de exclusão, onde quem não se adéqua, seguindo os traços da oralidade e fugindo aos padrões científicos são excluídos, enquanto a alfabetização ganha o status de inserção na sociedade moderna. Dessa forma que fracassa na escola é considerado um excluído da sociedade moderna, visto com mentalmente incapazes. Entretanto com as tecnologias pós-escritas entrando em cena esses sujeitos ganham a chance de se incluir na sociedade.

Começando com a Cinemática, e com os avanços computacionais, vem um novo conceito de mente dinâmica, pensando no mundo real, que é dinâmico e na ação do sujeito no tempo, que é mutável e temporal. Pode-se observar que a criação das tecnologias tem profunda relação com as concepções de mente que são consideradas adequadas. Para uma mente estática pensou-se a escrita, e para a mente dinâmica a computação.

Com a criação dessas novas tecnologias a escrita que antes só tinha como suporte o papel, de forma estática, ganha novos suportes dinâmicos, e novas possibilidades de ser percebida por os sujeitos antes

excluídos por essa mesma escrita. Em vídeo-games, computadores, celulares, a escrita ganha dinamicidade e fluidez, se adequa a outras possibilidades de pensamento, incluindo uma margem da sociedade antes excluída.

Academicamente porém, este uso da escrita não é considerado válido, pois ainda nesse meio o pensamento científico é predominante e o único aceito. Na escola é que as tensões tornam-se visíveis. Os alunos das escolas públicas, que em sua maioria fazem uso de tecnologias hipertextuais e do pensamento dinâmico, reproduzem esses hábitos em sua aprendizagem, fazendo uso dinâmico da escrita. A escola, mesmo com a grande incorporação das tecnologias hipertextuais na sociedade, ainda continua resistente a mudanças, rejeitando qualquer tipo de pensamento que não esteja em conformidade com os padrões da cultura científica tradicional. Os alunos que não se adequam a esse padrão são então considerados mentalmente incapazes, e taxados de analfabetos funcionais.

A concepção de analfabeto funcional não é um consenso, havendo assim diferentes definições para esse fenômeno educacional, e algumas aqui serão discutidas para que melhor se entenda a posição do aluno que se encontra neste lugar. Um primeiro ponto a ser explorado é a condição de alfabetizado, ou seja, o que é necessário para não estar na condição de analfabeto, nem no limbo do analfabetismo funcional.

De acordo com Senna (2005) o surgimento da alfabetização enquanto prática esteve estritamente relacionado à descoberta de uma pseudo relação entre a fala e o código alfabético. Em uma definição mais simples e mais direta, ser alfabetizado era dominar o código escrito, e que por sua vez era considerada uma tarefa exclusiva dos anos iniciais da educação, e não algo a ser desenvolvido continuamente. Com essa suposta relação entre fala e escrita, era considerado necessário somente falar para ser capaz de rapidamente, em alguns casos um ano de classe de alfabetização, dominar o código alfabético. Quem, porém, não lograsse êxito nessa missão já tinha suas capacidades mentais postas em xeque, demandando uma exclusão social desses sujeitos, através da escola.

Com as idéias do Construtivismo vindo à tona, outra visão sobre a aprendizagem da escrita e o conceito de alfabetização começam a ser delineados. O Construtivismo vem mostrar que os sujeitos se comportam de forma variável frente à produção de escrita, possuem dessa forma perspectivas diferentes de encarar esse processo, precisando assim de mais ou menos tempo, sem que isso implique que este sujeito seja um portador de alguma deficiência cognitiva.

Ainda que a mudança de concepção tenha ocorrido, no que tange as condições de assegurar que estes sujeitos tenham plenas condições de se alfabetizar na escola pouco foi conquistado, e pouco se contribuiu para a superação do estado de exclusão social que estes sujeitos já vinham vivendo, com as antigas práticas de alfabetização. Passa a surgir uma nova condição, onde se observa sujeitos que conseguem decodificar o código escrito, mas não conseguem interagir socialmente através dessa escrita, que é a de analfabetismo funcional.

Existem outras concepções para analfabetismo funcional, além desta descrita neste texto. Uma seria a daquele sujeito que não domina plenamente ou adequadamente a escrita ortográfica, estaria, por exemplo, em processo de aprendizagem. Outra é aquele sujeito que domina o código escrito, mas não consegue interagir com um texto escrito; escreve e não entende, não consegue interpretar. E outra concepção é a que está relacionada a saber assinar seu nome, seja para votar, trabalhar como mão-de-obra barata, dentre outras atividades que só exijam a assinatura.

Para Senna (2005) o estado de analfabetismo funcional é quando o sujeito se encontra trabalhando com dois sistemas gramaticais distintos, em confluência, não dominando integralmente as propriedades de ambos, o que o impede de interagir em plenas condições na sociedade. Esses dois sistemas tem relação com duas formas distintas, porém coexistentes, de pensamento, o pensamento narrativo e científico. Quem melhor define essa relação é Bruner, e é a partir da concepção dele que essas duas formas de pensamento serão analisadas agora.

Considerações Finais

O pensamento academicamente considerado válido é o científico. Passamos por toda nossa vida escolar sendo moldados e sofrendo de certa forma uma violência para cabermos dentro do pensamento científico, a utilizar ele de forma corrente. Alguns, sem muito custo, talvez por culturalmente já estarem acostumados, passam e conseguem uma trajetória escolar tranquila. Porém, existem aqueles, e daí falamos de uma grande maioria, principalmente advinda das periferias e freqüentadores de nossas escolas públicas, que vivenciando em seu meio a prevalência do pensamento narrativo, tem sua trajetória escolar marcada pela insegurança, a cobrança, e uma certeza mentirosa de que é incapaz, por não caber dentro do modelo proposto, ou melhor dizendo, imposto, pela escola.

Ainda assim, muitos desses, com ou sem custos de aprendizagem, chegam aos cursos de formação de professores, e é dentro desse curso que vão ter conhecimento sobre as teorias de aprendizagem, e como levar esse aluno a conhecer e pensar. E essas teorias não falam desses custos de aprendizagem, não falam que alunos podem aprender e pensar de uma forma que não seja a que a escola se organiza. As teorias não preparam para as diferenças, mas mostram que a cada faixa etária o aluno apresenta uma característica diferente, e que ficando mais velho, vai passando de fase, e por isso um sistema de ensino seriado por idade, e que os custos de aprendizagem irão de forma natural ser subtraídos, o que por fim acaba não acontecendo.

O que se pode ver é que o próprio curso de formação de professores não prepara o docente para as diferenças, e quando este chega dentro de sua sala de aula se depara com a realidade, com alunos que não vivem a cultura escolar, que precisam sim ser colocados dentro dela, para serem incluídos, mas que não precisam e que não devem ter a sua cultura e o seu modo de pensar menosprezados, para não serem excluídos, e porque necessitam dos dois modos de pensamento e o mais importante, e função primordial do professor, que é saber transitar entre eles, optar qual se encaixa melhor em cada situação vivida.

O mais importante de observar sobre esse fato é que se joga tanto a culpa dentro das escolas, se pega a instituição como um todo, como um personagem sem rosto que é o vilão, quando na verdade é um ciclo que começa desde a formação dos professores dentro dos cursos de formação, onde é mais forte o discurso sobre o respeito as diferenças, quando na verdade as teorias validam somente o aluno ideal. E é essa mesa academia que retorna às escolas para fazer pesquisas, constatando seu fracasso em educar seus alunos, e que se esquece que na verdade foi ela quem formou os professores que estão fracassando em educar, ou seja, o início do fracasso está na própria academia.

Uma educação que tenha como objetivo ser inclusiva, a trabalhar com o aluno real e fazê-lo ser pertencente da cultura letrada, sem que para isso precise abdicar do pensamento narrativo em favor somente do

científico, precisa de um compromisso maior por parte das instituições que preparam os professores, e que por sua vez também pesquisam e criam as teorias que auxiliam as práticas escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIANCHETTI, Lucídio. (2001). Da chave de fenda ao laptop – Tecnologia digital e novas qualificações : desafios à educação. Petropolis – RJ e Florianópolis: Vozes e editora da UFSC.
- BRUNER, Jerome. (2001). A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed.
- BRUNER, Jerome. (1997a). Atos de Significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRUNER, Jerome. (1997b). Realidade Mental, Mundos Possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FÁVERO, Leonor Lopes. (1996). As Concepções Linguísticas no Século XVIII – a gramática portuguesa. Campinas: Editora da Unicamp.
- FROMKIN, Victória; RODMAN, Robert. (1993). Introdução à Linguagem. Coimbra: Livraria Almedina.
- GODOY, E; SENNA, L. A. G (2011). Psicolinguística e Letramento. Curitiba: IBPEX.
- HALL, Stuart. (2003). A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. Tomáz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.
- LÉVY, Pierre. (2004). As tecnologias da Inteligência – O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34.
- SENN, L. A. (2011a). Teoria Geral de Classes de Palavras. Vol.1 Coleção Complexidade lexical e teoria de classes de palavras. Curitiba: IBPEX.
- SENN, L. A. (2011b). Complexidade Lexical e subclassificação de palavras: os verbos. Vol.3 Coleção Complexidade lexical e teoria de classes de palavras. Curitiba: IBPEX.
- SENN, L. A. (2010). Conhecimento Docente, Inclusão Social e Tecnologias da Escrita. In: IX Colóquios Sobre Questões Curriculares. Universidade do Porto.
- SENN, L. A. (2007). Letramento – princípios e processos. Curitiba: IBPEX.
- SENN, L, A, (2005). Reflexões Sobre Mídias e Letramento. In: OLIVEIRA, I. B; ALVES, N; BARRETO, R, G. (Orgs). Pesquisa em Educação: métodos, temas e linguagens. Rio de Janeiro: D, P & A.

Necessidades e expectativas de formação de professores-estudantes da pedagogia/parfor para o ensino de música

Rita Maria Gonçalves¹⁹⁹, Maria de Fátima Barbosa Abdalla²⁰⁰

Introdução

Hoje surge a necessidade de se promover reformas e inovações nos sistemas educacionais, pois profundas modificações têm ocorrido no mundo do trabalho, determinando novas formas de relação entre a sociedade e o governo, e mostrando que “as políticas e as práticas educacionais não seguem uma direção unidimensional”, conforme aponta Pacheco (2000, p. 43). É, nesse cenário, que é instituída, por meio do Decreto n. 6755/09 (BRASIL, 2009), a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, que tem a finalidade de oferecer gratuitamente a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, que já atuam nas escolas públicas, sem formação adequada. Os objetivos desta Política Pública, entre outros, são: promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior; identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; e promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

Além disso, esta política, que se traduz no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, desenvolve-se como um Programa emergencial, que vem sendo implantado na modalidade presencial e em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Tem a intenção de oferecer cursos especiais presenciais de primeira e segunda licenciatura e de formação pedagógica, aos professores, que atuam na educação pública, e que não possuem a formação adequada e exigida pela Lei n. 9394/96 (BRASIL, 1996).

Trata-se de uma pesquisa que integra o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, ao mesmo tempo que faz parte de um Projeto Observatório de Educação/CAPES (ABDALLA, 2012a), cujo objetivo maior é investigar as implicações do Programa Emergencial de Formação/PARFOR na constituição das identidades profissionais de professores e na inovação de suas práticas pedagógicas.

Diante desse cenário, o presente trabalho apresenta como objetivo central analisar as necessidades/expectativas de formação destes professores-estudantes, tendo em vista o ensino de Música na educação infantil e no ensino fundamental; uma vez que estamos diante da obrigatoriedade deste conteúdo através da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008).

¹⁹⁹ Mestre em Educação pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e pesquisadora do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas” e do Projeto OBEDUC/CAPES.

²⁰⁰ Doutora em Educação pela USP e pós-doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa da Anfope e do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação/CIERS-Ed/FCC/Unesco. Coordenadora do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de ensino: políticas e práticas pedagógicas” e do Projeto OBEDUC/CAPES.

Neste caminho o texto se fundamenta na teoria das representações sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), para compreender as representações sociais destes sujeitos em relação às necessidades e expectativas de formação quanto ao ensino de Música desenvolvido no curso de Pedagogia/Parfor e à atuação profissional destes professores. Também, outros autores contribuíram para o aprofundamento da análise realizada, e, dentre eles, citamos: Barroso (1996), Gimeno Sacristán (1998, 1999a, 1999b), Nóvoa (1992), Tardif (2002), Canário (2003), Abdalla (2006, 2007, 2010, 2012b), Pacheco (2000), Mateiro e Sousa (2009), Penna (2010), Barbosa (2011) e Fernandes (2011).

Além disso, destaca-se que este artigo se estrutura em três partes. A primeira explicita os fundamentos teórico-metodológicos, revelando alguns conceitos-chave da teoria das representações sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978). A segunda procura esclarecer os caminhos da pesquisa e revelar quais foram as dimensões de análise desenvolvidas, tendo em vista os dados coletados. E, por último, tece ainda algumas considerações, propondo refletir sobre as mudanças que seriam importantes para atender não só às práticas pedagógicas musicais, mas também à formação de professores para este campo de atuação profissional.

Para compreender as necessidades/expectativas de formação: alguns conceitos-chave

Na perspectiva, então, de analisar as representações sociais (RS) desses 43 professoras-estudantes (41 professoras e 2 professores) de uma universidade comunitária e confessional de São Paulo/Brasil, era imprescindível compreender o conceito de *representação social*, tal como foi definido por Moscovici (1978, p. 27), como: “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p. 26), e que é, alternativamente, “o sinal e a reprodução de um objeto socialmente valorizado”.

Assim, como Moscovici (1978) estava interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas e os processos sociais que estavam implicados, consideramos que este caminho seria o mais ajustado às nossas intenções de pesquisa.

As RS devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Constituem-se, assim, em um instrumento explanatório e se referem, como afirma Moscovici (1978), a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião etc.). Também, levamos em conta as palavras deste autor, quando revela que “uma representação social elabora-se de acordo com dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem” (p. 110). A *objetivação* “faz com que se torne real um esquema conceitual”. Objetivar seria, então, “reabsorver um excesso de significações materializando-as (e adotando assim certa distância a seu respeito)” (p.111). E a *ancoragem*, se dá quando o não-familiar se torna familiar, quando se torna um organizador das relações sociais. Aspectos que também serão considerados na análise/interpretação dos dados, pois eles nos ajudam a compreender como se *ancoram* as representações sociais dos sujeitos de pesquisa, quando as questões giram em torno das necessidades e expectativas de formação e de atuação profissional. Uma breve síntese a respeito será realizada logo a seguir.

A formação inicial e suas necessidades

Os professores só serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o status de verdadeiro atores, e não o de simples técnico ou de executores das reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática. (TARDIF, 2002, p.243).

Este pensamento reflete a nossa preocupação em ouvir as necessidades dos estudantes em formação, pois são eles os “atores” que estarão nos palcos das salas de aula. E, de nada valerão reformas, se a formação dos profissionais não for bem desenvolvida.

Para isso é necessário que se ouçam os interessados neste cenário, que são os estudantes em formação. E, neste processo de análise, levamos em consideração, junto com Abdalla (2006), que as *necessidades* podem ser: *personais, profissionais e organizacionais e/ou institucionais*. *Pessoais ou subjetivas*, quando se referem ao “professor como pessoa, o que lhe falta e o que deseja acrescentar, que produção de sentido faz sobre suas próprias experiências de vida” (p. 31). As necessidades são *profissionais ou intersubjetivas*, quando se relacionam a um coletivo, que produzem a profissão, “numa relação de assimilação e transformação da realidade” (p. 31). E as necessidades são *organizacionais e/ou institucionais*, quando fazem parte da vida institucional, envolvendo a “gestão da escola e a participação de seus membros, durante o processo de concepção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos” (p.32).

Para nós, “quando expressamos uma necessidade de forma consciente, retratamos a realidade” (ABDALLA, 2006, p. 14). E essa realidade retratada, por meio das falas desses professores-estudantes, nos mostra a expectativa vivida pelos estudantes em relação a sua formação inicial, para buscar recuperar a sua identidade enquanto ser professor.

Agora, também é preciso refletir que as necessidades *personais* também estão articuladas com o que se espera para a formação de professores, indicando a articulação destas necessidades com aquelas mais *profissionais*. Nesta perspectiva, podemos, também, citar Tardif (2002), quando ele nos diz que, em primeiro lugar, é preciso reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento, e que isso significa “reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa se ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer lugar” (p. 240). É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação a fim de controlá-la, no sentido de exercer uma autonomia que tenha sentido para ele e para aqueles com os quais desenvolverá o processo de ensino e de aprendizagem.

É necessário, então, que se reflita sobre os cursos de formação, e sobre o distanciamento entre aquele que faz Arte (o artista) e quem ensina Arte (o professor), pois percebemos que as instituições formadoras não estão preparando adequadamente seus estudantes e/ou professores-estudantes, no nosso caso.

No âmbito organizacional/institucional, as necessidades têm a ver com as demandas das escolas em relação ao ensino de Arte, de forma geral, e ao ensino de Música, especificamente. Sabemos que a Música é desvalorizada pela política educacional (apesar da Lei em vigor), pela organização curricular no interior das Escolas, e, também, por professores, gestores e alunos.

Também as necessidades organizacionais/institucionais são observadas a partir das falas de nossos sujeitos de pesquisa, quando consideram que a Música está mais presente na educação infantil, e está

quase ausente no ensino fundamental, pois vai perdendo significado no currículo escolar. Nesta perspectiva uma das estudantes, que participou de uma das entrevistas, revelou: “(...) sinto necessidade de estar aprendendo mais coisas sobre música. (...) Uso muita música com as crianças. na educação infantil. Música é o tempo todo, desde a entrada, na alimentação, na hora do banho, do soninho..”. (S4 – Entrevista).

Isso nos mostra claramente que existe uma necessidade urgente de que o professor-estudante da Pedagogia/Parfor reveja o papel da Música dentro da disciplina de Arte. E, ao mesmo tempo, que as próprias instituições formadoras e os sistemas de ensino possam rever a importância do ensino de Música para a formação de nossos alunos e revejam seus conteúdos para uma aprendizagem mais significativa.

Além das representações sociais desses professores-estudantes a respeito de suas necessidades pessoais, profissionais e/ou organizacionais/institucionais, existem necessidades advindas das próprias práticas musicais, que se tem nas instituições formadoras e/ou nas escolas, tal como veremos a seguir.

Práticas musicais nas instituições formadoras e nas escolas

Parece banal, mas um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros. (TARDIF, 2002, p. 31)

Se tomarmos o pensamento de Tardif (2002) pode “parecer banal”, mas existe uma necessidade urgente de se repensar a Música na sala de aula, ou estaremos nos deparando com conteúdos embasados apenas em “musiquinhas” ou com práticas como citadas pelas professoras-estudantes. Por isso temos que ter claro que existem, de fato, duas preocupações com relação à Música na sala de aula: uma, no que diz respeito às práticas musicais nas instituições formadoras; e outra relativa às práticas nas escolas.

Em relação às *práticas musicais nas instituições formadoras*, percebemos, também, as falhas no entendimento do conhecimento do conteúdo da música como cita a maioria dos estudantes – exercícios de relaxamento, alongamento e exercícios de coletividade – e, por isso, temos que rever como a prática tem sido desenvolvida nas instituições formadoras.

Diante de algumas questões que fizemos aos sujeitos de pesquisa - “quais fundamentos teórico-metodológicos têm mais significado em sua formação musical? E em que eles ajudariam em sua formação como professor (a), que atua com a Música nas escolas?”- percebemos que não ficou claro o que isso significa para eles, pois não obtivemos respostas em relação a este ponto. Porém, estes estudantes teriam que ter claro esse conhecimento para suporte de sua prática pedagógica, e isso seria o papel da formação inicial e/ou da formação a serviço.

É preciso refletir, então, sobre que tipo de professores e de concepções de educação musical se deseja? O que mudar na forma de pensar a Música na escola? Por que mudar? Ou para quem mudar? E, finalmente, como mudar? E, neste sentido, conforme apontam Mateiro e Souza (2009, p.59), “a teoria é insuficiente para a prática pedagógica”. Mas sem a teoria, articulada com a prática na qualificação destes estudantes, o processo ensino-aprendizagem estaria muito prejudicado.

O que vemos, também, é que há uma falta de embasamento por parte dos docentes das instituições formadoras, que não sabem definir claramente quais teorias/metodologias precisam utilizar em suas respectivas práticas com os estudantes. Além disso, a dificuldade de priorizar o que ensinar, uma vez que

devem dar embasamento das quatro áreas específicas da Arte: música, artes visuais, teatro e dança. E isso parece ser um dado preocupante, assim também como repensar a grade curricular desta disciplina.

Quanto às *práticas musicais nas escolas*, as mesmas são decorrentes, muitas vezes, do significado que as Escolas têm a respeito, por exemplo, da aplicação da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008). Ou seja, mesmo que haja uma Lei, abrindo “possibilidades”, como afirma Penna (2010), o processo está instituído, mas é necessário que o professor ocupe esse espaço de maneira significativa.

As professoras-estudantes também indicam que na prática pedagógica utilizam a música em sua rotina diária. Mas é só para isso que a música serve? Para direcionar conteúdos de outras disciplinas, ou como uma forma de organização de uma rotina diária?

Este fato pode ser percebido também em uma rotina de escola, em que a música tem que estar presente nas festas, e aí não se prioriza o conteúdo formador que de fato é o principal objetivo da Música no contexto escolar, principalmente nas séries iniciais.

O profissional, além disso, precisa buscar e estar sempre em constante formação por meio de cursos, entre outras ações formativas, para que possa se atualizar e exercer sua profissão de forma mais efetiva. Mas, é claro, que, sem estímulo e sem condições de trabalho, fica complicado este investimento dentro das escolas.

Também, é preciso destacar, ainda, que na Res. nº 4, de 2010, art. 14, inciso IV (BRASIL, 2010), podemos perceber que a compreensão da matriz curricular deve ser entendida de modo que os diferentes campos do conhecimento se coadunem com o conjunto de atividades educativas. É, nesta perspectiva, que entendemos que a música deva permear todo o processo de aprendizagem de uma maneira consciente e formativa.

Conforme cita Fernandes (2011, p.25), o trabalho com música na Educação infantil deve ser criteriosamente pensado, planejado e avaliado, levando em consideração o processo único e singular de cada ser humano. E, sem dúvida, é esse o propósito da Lei desde que ela seja colocada em vigor com essa consciência por parte das instituições formadoras.

As políticas curriculares, assim como os sistemas de ensino, precisam incentivar os estudantes a serem pesquisadores capazes de trabalhar projetos voltados à Música no interior das escolas. E, de preferência, pesquisando como cada um trabalha as suas respectivas linguagens artísticas, pois, conforme destaca Barbosa (2011, p. 17): “só um saber consciente e informado torna possível a aprendizagem da arte”.

Diante das políticas curriculares e das inovações pedagógicas pretendidas por meio, especialmente, dos dispositivos legais, no caso da Lei 11769/08 (BRASIL, 2008), concordamos com Gimeno Sacristán (1999a, p. 17), quando ele nos diz que: “o sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo”. Por isso, é mais do que necessário compreendermos do que se trata esta legislação específica. E foi, a partir da afirmação de Abdalla (2006, p.35), que “tudo isso nos levou a compreender a importância de se articular a prática e à teoria – o fazer e o pensar sobre o fazer”. Pensar sobre as necessidades desses estudantes, seria o mesmo que explorar e experimentar conhecer estes diferentes contextos, organizando, assim, um espaço de possibilidades como horizonte de mudanças, tal como reforça a autora.

Portanto, é de responsabilidade, tanto das instituições formadoras como das escolas, compreender as necessidades de formação desses futuros profissionais, sejam elas pessoais, profissionais e institucionais, e prepará-los para utilizar corretamente esse componente curricular, nas suas práticas pedagógicas, com responsabilidade social para que se possa adquirir cultura musical e cidadania.

Além disso, é preciso destacar que, na legislação sobre os cursos de formação de professores, o “conhecimento prático” aparece como um dos componentes da formação que, por sua vez, se completa com o componente “conhecimento teórico”, de acordo com Mateiro e Sousa (2009, p.111).

O que percebemos, em relação às representações sociais de nossos sujeitos, é que desejam que seja priorizada a prática de ensino de Música com o embasamento teórico-metodológico adequado para estabelecer o planejamento, deixando claros os objetivos, os conteúdos e os procedimentos metodológicos do ensino, relacionando-os às exigências educacionais com a realidade dos alunos. E, neste sentido, pretendemos registrar, a seguir, o que pensam os sujeitos de pesquisa sobre suas próprias práticas musicais por meio de duas dimensões de análise – a *normativa* e a *formativa*. Mas antes, buscaremos esclarecer, ainda que brevemente, os caminhos da pesquisa que trilhamos.

Dos caminhos da pesquisa às dimensões de análise: compreendendo as necessidades/expectativas

A investigação se desenvolveu, por meio de uma abordagem qualitativa, em três etapas. A *primeira* realizou uma pesquisa bibliográfica e de legislação pertinente à formação de professores de Música e de Pedagogia. Na *segunda* foi aplicado um questionário com questões fechadas, abertas e palavras de evocação para 43 professores-estudantes, para identificar as necessidades/expectativas de formação e atuação profissional. E na *terceira* etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis destes sujeitos com a finalidade de aprofundar a compreensão referente aos dados obtidos nas etapas anteriores. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2007) e por alguns pressupostos teórico-metodológicos da TRS, de Moscovici (1978).

Devido às implicações das disposições legais nas políticas curriculares e no contexto de formação e de atuação profissional, os dados foram *ancorados* (MOSCOVICI, 1978) em duas dimensões de análise: a *normativa*, que sinaliza para a importância das implicações legais para a reestruturação das políticas curriculares e educacionais, seja nas instituições formadoras e/ou nas escolas; e a *formativa*, que acentua as necessidades de formação destes professores-estudantes. A seguir, faremos a exposição de cada uma delas.

Da dimensão normativa

Consideramos a dimensão normativa como uma das dimensões de análise, porque estávamos querendo saber até que ponto os dispositivos legais, em especial, aquele relacionado com a obrigatoriedade do conteúdo de Música (BRASIL, 2008) estava sendo compreendido pelas professores-estudantes da Pedagogia/Parfor. Em síntese: apreciar, como diria Pacheco (2000, p. 102), qual a “*direção ideológica* (que abarca objetivos e conteúdos) (grifos do autor)” que estaria implicando os sujeitos de pesquisa, tanto no contexto de formação, quanto nas práticas desenvolvidas por eles em seu contexto de trabalho.

Em relação a esta dimensão, os resultados apontam para a necessidade de se estimular reflexões e trocas sobre os dispositivos legais que podem (ou não) favorecer as inovações pedagógicas, tratando o ensino de Música como uma prática pedagógica necessária no cotidiano escolar e na instituição formadora, conforme o posicionamento dos sujeitos de pesquisa:

Penso que muito pouco se fez em relação à aplicação desta Lei, que indica a necessidade de se desenvolver o conteúdo do ensino de Música. Apesar de estar aqui na formação do Parfor, não ouvi falar nada sobre esta Lei. Muito menos na escola. As coisas continuam vindo de cima para baixo, e é lamentável porque nunca conseguimos dar conta de entender o que desejam. Mas em relação ao que está na Lei, vejo que é importante, especialmente na educação infantil, onde trabalho. (S4 – Entrevista)

Não conheço esta Lei. Mas acho que é importante, porque a Música faz falta para o processo de aprendizagem dos meus alunos. E gostaria muito de obter conhecimentos na área da educação musical, pois vejo que é necessário, mas infelizmente não está sendo trabalhado como acho que deveria. (S 6 – Entrevista)

Desconheço esta Lei. Mas sou a favor, desde que se prepare o professor, especialmente aquele que sai do curso de Pedagogia. (S 23 – Questionário)

A Lei veio para ficar? A pergunta é esta porque até o momento nada vi e/ouvi sobre isso. Mas concordo com a obrigatoriedade do conteúdo de Música na educação infantil e nos primeiros anos de ensino fundamental. Gostaria de me preparar para isso neste curso de Pedagogia/Parfor. (S 32 – Questionário) (grifos nossos)

Observamos, então, que apesar de não conhecerem a Lei, estes sujeitos consideram a necessidade do conteúdo de Música ser desenvolvido tanto nas Escolas, quanto na Pedagogia/Parfor. E o que ficou nas palavras finais do S32 se traduz na forma de conscientização expressa nessa necessidade formativa como expectativa de mudança da própria prática. O que reforça as palavras de Gimeno Sacristán (1999b, p. 78), quando diz que: “(...) a consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores”.

Mas esta formação ainda precisa ser reforçada, e, neste sentido, sugerem que haja fóruns de discussão sobre o ensino da Música nas escolas dentro das instituições de ensino superior e de educação básica, para que se estimule o debate em relação ao ensino de Música nas escolas no âmbito legal e das práticas escolares. Então, vejamos o que dizem a este respeito:

Quando você pergunta qual seria a minha proposição para que esta legislação seja conhecida por mais professores e que seja cumprida, penso que ela deveria ser lançada nos sites das redes, tanto estadual, quanto municipal. Também os cursos de licenciatura, a Pedagogia e a Música, deveriam levá-la a sério. Ou seja, penso que é importante, então, instituir fóruns de discussão a respeito de tudo isso. (S 2 – Entrevista)

Tudo que é novo e que se diz inovação pedagógica e/ou curricular tem que ser divulgado por meio de fóruns, de sites etc. (S 15 – Questionário)

As proposições que foram feitas giram em torno da conquista que se teve com a obrigatoriedade do ensino de Música, mas também da necessidade que se tem de divulgar, no caso, os dispositivos legais. Por isso, é também importante observar as palavras de Gimeno Sacristán (1999a, p. 16), quando revela que: “analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados”. E, neste sentido, observamos que, muitas vezes, as práticas não se inovam porque os sujeitos, sejam eles gestores, professores e alunos, desconhecem as reformas ou mal

a conhecem; especialmente, porque estes dispositivos, como nos revela uma das professoras, vêm de “cima” para “baixo”, sem que os professores e/ou gestores estejam envolvidos e/ou comprometidos com estas “mudanças”.

Com efeito, percebemos que as professoras entrevistadas consideram até necessários os dispositivos legais e as mudanças propostas nos “currículos concretos”, mas desde que sejam melhor divulgados e que não sejam desarticulados com a realidade do cotidiano escolar e do desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico/PPP da Escola, conforme afirma Abdalla (2007). Ou seja, a própria escola e a instituição formadora deveriam, de alguma forma, oportunizar o conhecimento destes dispositivos legais, para que os sujeitos envolvidos conheçam, como ainda diria Barroso (1996, p. 187), “o seu próprio campo de autonomia e o modo como está estruturado”.

Nesta perspectiva, os professores-estudantes apontam, também, para questões, que envolvem o papel do professor frente aos desafios impostos por estas legislações e aqueles que surgem na própria prática, enfatizando a necessidade que se tem para uma formação e atuação profissional mais críticas conforme retratamos a seguir.

Da dimensão formativa

Quanto a esta dimensão, há necessidade, segundo as representações sociais dessas professoras, de fortalecer, como mencionamos, o papel do professor frente aos desafios postos pelo cotidiano escolar, aqui traduzido como: *contexto de formação*, no caso do curso de Pedagogia/Parfor; e como *contexto de trabalho*, quanto à atuação profissional, seja na educação infantil, seja nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta direção, registramos, também, alguns trechos extraídos, em especial, das entrevistas efetuadas.

Em relação ao *contexto de formação*, os desafios quanto ao papel do professor passam, como já foi mencionado, pelas necessidades *pessoais*, que assumem uma dimensão subjetiva; *profissionais*, porque lidam com as relações interpessoais; e *objetivas*, pois têm relação com as condições de trabalho que se têm no interior das escolas e/ou das salas de aula (ABDALLA, 2006). Mas se considerarmos os dados, em especial aqueles relacionados às entrevistas realizadas, observamos que fazem parte de suas necessidades formativas a falta e o desejo de dominarem o conteúdo de Música no ensino da Arte. Neste sentido, segue um trecho de fala de uma dessas professoras:

Infelizmente, embora considere a importância das atividades com Música, fico meio perdida, porque nunca tive uma aula específica, que me orientasse em direção à qual seria o conteúdo a trabalhar. Tivemos algumas aulas de Metodologia do Ensino de Arte. É lógico que tivemos, também, algumas atividades musicais, mas faltou algo estruturado. Se me perguntarem o que trabalhar, direi que não sei. E acabo repetindo as minhas próprias experiências musicais: brincadeiras com o canto, com as “batidas” no corpo, em algum objeto, para sentir o ritmo, o som... (S3, Entrevista)

O que percebemos é que a professora-estudante precisa possuir a capacidade que a habilite para realizar esta tarefa com êxito. Esta capacidade compreende, por um lado, o domínio da matéria, como vimos na fala anterior, e, por outro, a sua preparação pedagógica, tal como indica o Sujeito 5:

Não adianta somente destrinchar os conteúdos de Arte, e embaralhá-los em momentos de arte visual, de música, de dança e/ou de teatro, precisamos de um embasamento teórico para que a prática pedagógica

possa se desenvolver. Ou seja, tenho necessidade de que se relacione a teoria com a prática, mas sem nos esquecermos do contexto de nosso trabalho e de uma preparação pedagógica coerente com o que se está querendo desenvolver. (S 5, Entrevista)

Também, dentre as necessidades de formação, as professoras-estudantes indicam o como é importante, mas é complexo, tornar-se uma professora-estudante, que investigue a si mesmo, o aluno e a matéria a ser ensinada. Vejam o que dizem a respeito:

Aqui, no Parfor, se fala muito no professor pesquisador, nas leituras que temos que fazer, nos estudos que são necessários para que haja mudanças em nossas atitudes. Tento fazer o melhor, mas percebo que o fato de estudar, trabalhar com o compromisso, nem sempre leva o aluno a compreender todo este nosso esforço. Mas, pelo menos, estou modificando aqui por dentro, e aprendendo sempre. (S1 – Entrevista)

Penso que minha realidade está melhorando, porque eu estou entendendo as minhas opções, o que pretendo ensinar. Mas em relação à Música, ainda falta muita coisa. Preciso sair desta rotina, que parece repetir a rotina de quando era criança... (S 3-Entrevista)

O que mais aprendo é quando há troca de experiências, estudos de caso, momentos de ouvir e de falar. No caso da Arte, e, em especial, da Música, saber apreciá-la, cultivá-la e interpretá-la é também um modo de aprendê-la e poder ensiná-la. Mas vejo que só é possível com os outros, quer sejam os nossos colegas, os professores e/ou nossas crianças. (S5 – Entrevista)

A última professora entrevistada reafirma as palavras de Nóvoa (1992, p. 27) em relação à importância que devemos dar às práticas coletivas, pois, para ele, as “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões colectivas* (grifos do autor) contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”.

E em relação ao *contexto de trabalho*, as professoras nos dizem que necessitam, antes de mais nada, de ter *tempo e condições de trabalho*, para que o melhor aconteça em sala de aula, conforme o que segue:

Eu poderia inventar muita coisa em sala de aula, se tivesse tempo para planejar e estudar o que estou aprendendo aqui neste curso. Infelizmente, nesta correria do dia a dia, pouco resta para enfrentar os desafios que vêm por aí. (S 1 – Entrevista)

Às vezes, fala-se tanto que o professor tem que desenvolver estratégias diferenciadas para motivar as crianças. E que a Música é imprescindível neste caso, porque ela chega mais perto da criança e a sensibiliza para o aprender. Mas como fazer se não há condições de trabalho, se as coisas não melhoram do lado de lá? (S 4 – Entrevista)

É importante também ressaltar que as professoras entrevistadas compreendem que, tanto no contexto de formação, quanto na atuação profissional, é necessário compartilhar as experiências pessoais e profissionais, as ações que são (ou deverão ser) desenvolvidas e suas intenções. Traduzindo, seria pensar no *quê*, no *como* e no *para quê* e/ou *para quem* somos professores; pensar, assim, nas propostas pedagógicas a serem desenvolvidas. Dentre elas, mencionam:

Infelizmente, continuo, ainda, com pouco conhecimento em relação à Música para criar atividades diferenciadas em sala de aula. Continuo com as atividades musicais sugeridas por alguns livros didáticos ou mesmo nos Referenciais Curriculares e/ou Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs. As aulas em torno da

Metodologia do Ensino de Arte ainda não conseguiu com que mudasse as minhas atividades. Pode ser que no ano que vem... (S2 – Entrevista)

Penso que é importante não só aprendermos algumas estratégias específicas ou atividades didáticas – o como – mas saber qual o conteúdo e para quê, para quem teremos que lidar com estes conteúdos. Na prática, continuo fazendo do mesmo jeito, só que olho um pouco diferente para os meus aluninhos. Penso que, de alguma forma, reaprendi no Parfor a ser professora. Devo isso à forma como a maioria de nossos professores desenvolvem seus conteúdos, fazendo-nos pensar na intencionalidade que está por trás e no como fazer mudanças em nossas realidades (S6 – Entrevista) (grifos nossos)

Esses trechos de fala lembram, também, as reflexões de Canário (2003, p. 10), quando afirma que é necessário “encarar as situações de formação como “reconstruções” das situações de trabalho (enquanto situações de socialização)”, tal como a formação realizada, segundo a professora acima (S6). E, neste campo, considerar também, como menciona Abdalla (2012, p. 281), “a vivência destes sujeitos e das experiências apresentadas, buscando consolidar estratégias formativas que fossem programadas e acompanhadas”.

Estas professoras-estudantes necessitam, sobretudo, em sua formação, de conhecer profundamente as teorias e metodologias para o desenvolvimento de sua prática, pois o ensino da Música, mais que uma obrigatoriedade, é uma necessidade para formação de nossos pequenos cidadãos. O estabelecimento de uma ponte de comunicação entre o aluno e a música precisa constituir a finalidade básica de uma educação musical e o professor precisa ser o encarregado de promover essa mediação.

Ainda mais algumas Considerações

Os resultados deste trabalho indicam caminhos, que precisamos percorrer para discutir a formação dos professores-estudantes dos cursos do Parfor, em especial da Pedagogia/Parfor, com relação as suas práticas pedagógicas musicais. Foi possível com as entrevistas levantarmos alguns pontos que precisam ser reformulados, de forma a atender não só as práticas pedagógicas, como também reformular o pensamento sobre a função pedagógica da Música na Educação.

Entretanto, se retomarmos os dispositivos legais, no caso, a homologação da Lei 11769/08, como afirma Abdalla (2010, p.7), “muito pouco vem sendo realizado em nossos contextos de formação, seja pelas instituições formadoras ou por escolas, tanto da rede pública, quanto privada”.

Antes de tudo, é preciso considerar nos cursos de formação, especialmente, da Pedagogia, que a Música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo em som e silêncio. Sendo assim é um processo de construção, envolvendo o perceber, o sentir, o emitir, o experimentar, o criar e o refletir (FERNANDES, 2011). Trata-se, então, de um dos princípios que teriam que permear a formação dos estudantes para a aprendizagem e o ensino da Música de forma significativa no contexto da Educação.

É necessário, ainda, pensar que a Arte tem conteúdo, assim como as outras disciplinas, e esse conteúdo deve ser respeitado e estimulado tanto quanto os outros, conforme cita Barbosa (2011, p. 110). Assim, como é preciso, também, refletir sobre o trabalho do professor que atua com Música, no coletivo, para que

não fique isolado dentro da escola. E esta necessita, com urgência, “abrir suas portas e acolher a produção cultural de sua comunidade e de outros lugares e épocas” (BARBOSA, 2011, p. 110).

Também, será preciso pensar na formação de professores para o cenário de hoje, o que pressupõe refletir, também, como aponta Pimenta (2012, p. 31), em “uma *política de valorização* do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação”.

Os dados deste trabalho apontam, ainda, para algumas reflexões sobre as mudanças, que serão importantes para pensar, mais profundamente, sobre: a aplicabilidade e execução da Lei 11 769/2008 (BRASIL, 2008); as práticas dos professores formadores das instituições e dos estudantes em formação do PARFOR, considerando, também, suas trocas de experiência; a conscientização da importância da Música na formação dos alunos e na construção de suas identidades; e, por fim, o estímulo a questionamentos sobre o conhecimento teórico-metodológico, que é utilizado nas práticas pedagógicas do cotidiano escolar, tanto no contexto de formação, quanto na atuação profissional.

Referências bibliográficas

- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2007). A construção do Projeto Político-Pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. In Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico (pp. 153-173). Campinas: Papirus.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2010). Da formação dos professores de Música. *Jornal da ABRAORFF*, 5 (5), p. 7-16.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2012a, Dezembro). (Coord.). Projeto Observatório de Educação/OBEDUC/CAPES: Políticas de Formação de Professores - Implicações, desafios e perspectivas para a constituição da identidade profissional e para as práticas pedagógicas. São Paulo, Brasil.
- Abdalla, Maria de Fátima Barbosa (2012b). Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: A formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. *Olhar do Professor*, 15 (2), 269-284.
- Barbosa, Ana Mae (Org.) (2011). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Bardin, Laurence (2007). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barroso, João (1996). *O estudo da escola*. Porto: Porto Editora.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *Diário Oficial da União*. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2008). Ministério da Educação. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade

de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília: MEC, p. 1, 19 de agosto de 2008, seção I.

Brasil (2009). Ministério da Educação. Decreto nº 6.755/09, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC.

Brasil (2010). Ministério da Educação. Lei 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília/DF: MEC.

Canário, Rui (2003). Formação e situações de trabalho (Notas de apresentação). Porto: Porto Editora.

Fernandes, Iveta Maria Borges Avila (2011). Música na escola: Desafios e perspectivas na formação contínua de educadores da rede pública. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Gimeno Sacristán, José (1998). O currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3ª. ed. Porto Alegre: ArtMed.

Gimeno Sacristán, José (1999a). Poderes instáveis em educação. Porto Alegre: ArtMed.

Gimeno Sacristán, José (1999b). Consciência e ação sobre a prática e a libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.). Profissão professor (pp. 63-92). 2ª. ed. Porto: Porto Editora.

Mateiro, Teresa; Souza, Jusamara (2009). Práticas de Ensinar Música. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Sulinas.

Moscovici, Serge (1978). A Representação Social da Psicanálise. São Paulo: Zahar Editores.

Nóvoa, António (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional.

Pacheco, José Augusto (2000). Tendências de descentralização das políticas curriculares. In José Augusto Pacheco (Org.). Políticas educativas: O neoliberalismo em educação (pp. 91-107). Porto: Porto Editora.

Penna, Maura (2010). Música (s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina Editora.

Pimenta, Selma Garrido (2012). Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In Selma Garrido Pimenta (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente (pp. 15-34). 8ª ed. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. 11ed. Petrópolis: Vozes.

Os Formadores de Professores e Seus Percursos Formativos: Uma análise sobre a política de formação continuada na perspectiva dos formadores do CEFAPRO

Fábio Mariani²⁰¹, Filomena Maria de Arruda Monteiro²⁰²

Resumo

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa realizada com Professores-Formadores que atuam nos "Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO". Tais Centros de Formação foram criados no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT/Brasil), com a função de promover processos de formação continuada aos profissionais da educação da Rede Pública de Ensino. Nesse sentido os "professores-formadores" a que nos referimos, são profissionais efetivos da Rede Pública de Educação que, por meio de teste seletivo, deixaram suas atividades docentes na Educação Básica e assumiram a articulação de projetos de formação continuada dos demais profissionais da educação, agora como Professores-Formadores. Compreender esses espaços de formação e de forma mais específicas, esses profissionais que assumem o papel de articuladores de formação, torna-se assim o intento desta pesquisa. Para delineamento desse trabalho tomamos como questão central, como estão constituídos, demarcados e dinamizados os percursos formativos e as identidades profissionais dos professores-formadores que atuam no Cefapro – Pólo/Primavera do Leste – MT? Nosso objetivo é entender os processos de significação/ressignificação identitária em que se encontram os professores-formadores, a partir dos novos contornos profissionais que se descortinam com o momento de saída da escola para a composição do corpo de profissionais formadores de professores do cefapro. A relevância e a justificativa da pesquisa encontram-se no fato de que os estudos sobre os percursos e identidades dos professores-formadores podem se constituir em elementos importantes no desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada para os próprios professores-formadores, bem como subsídio para sua atuação junto aos demais professores com os quais trabalham. A pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2010 com a construção de um questionário para a caracterização das trajetórias formativas dos sujeitos participantes. Já no primeiro semestre de 2011, foi solicitado aos sujeitos que compusessem um relato escrito detalhando os seus processos formativos. E no segundo semestre do mesmo ano, foram realizadas entrevistas narrativas. O aporte teórico-metodológico orientou-se nos referenciais da pesquisa narrativa, por compreendermos que esta abordagem metodológica prima pelo olhar subjetivo, o que vem ao encontro de nosso objetivo que é ouvir o sujeito enquanto ser que compõe sua própria história. Os dados da pesquisa apontam para um processo de reconstrução identitária, pelo qual passam os sujeitos. O tornar-se professor-formador está carregado de expectativas e crises identitárias tanto no âmbito pessoal quanto profissional. A "instabilidade" profissional que caracteriza o atual momento que vivenciam, tenciona e dinamiza a busca por ampliação dos contextos formativos e os coloca em processos contínuos de resignificação identitária. Tais processos são dinamizados também, pela heterogeneidade dos percursos pessoais/profissionais e experiências da docência, que caracterizam o grupo, uma vez que as identidades profissionais são gestadas processualmente no embate entre as dimensões pessoais e coletivas.

²⁰¹ Universidade Federal de Mato Grosso

²⁰² Universidade Federal de Mato Grosso

Palavras-Chave: Pesquisa Narrativa; Identidade Profissional Docente; Professores- Formadores.

Introdução

O trabalho aqui apresentado é resultado de uma pesquisa dinamizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGE/UFMT. O referido grupo iniciou em 2010 um projeto de pesquisa intitulado “Política de formação e desenvolvimento profissional: um estudo sobre percursos de formação e aprendizagens da docência.” A partir desse projeto maior de investigação, o grupo estruturou subprojetos de modo a abranger várias frentes de investigação.

Partindo precisamente de um desses subprojetos é que se configura e se materializa o presente estudo, que elege como temática central, os processos de formação de “professores-formadores”. Quando utilizamos o termo “professores-formadores”, estamos nos referindo aos profissionais efetivos (professores e técnicos administrativos educacionais) da rede pública estadual de educação de Mato Grosso, que assumiram a articulação de projetos de formação continuada dos profissionais da educação. Esses profissionais da educação compõem os denominados "Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro, que foram criados no âmbito da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC), com a função de disseminação de

[...] políticas oficiais de educação do Estado de Mato Grosso e do Ministério da Educação; a realização de diagnóstico das necessidades; dar apoio e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; mediar às necessidades formativas dos professores e das políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação; elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos mesmos. (FAVRETTO,2006).

Para a SEDUC (2010, p.22), esses profissionais teriam que atuar como “referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola”. Cabe destacar que os referidos profissionais, integravam o quadro efetivo da Seduc e por meio de teste seletivo, deixaram suas atividades na educação básica e ingressaram nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro).

A partir da temática apresentada elegemos como objeto de estudo os percursos formativos e a construção das identidades profissionais de professores-formadores que atuam no Cefapro - Pólo-Primavera do Leste – MT. Por sua vez, o referido objeto é dinamizado pela seguinte questão central: **Como estão constituídos, demarcados e dinamizados os percursos formativos e as identidades profissionais dos professores-formadores que atuam no Cefapro – Pólo – Primavera do Leste – MT?**

Compreendemos que a relevância e a justificativa para o intento da pesquisa, encontram-se no fato de que os estudos sobre os percursos e identidades dos professores-formadores podem vir a constituírem-se elementos importantes no desenvolvimento de políticas públicas de formação continuada para os próprios professores-formadores, bem como subsídio para sua atuação junto aos demais professores com os quais trabalham diretamente.

A pesquisa iniciou-se no segundo semestre de 2010, período em que foi feito o levantamento preliminar dos possíveis sujeitos colaboradores da pesquisa. Nesse primeiro contato com o *lócus* de investigação, dez sujeitos se voluntariaram a preencher um breve questionário que tinha como objetivo a caracterização das suas respectivas trajetórias formativas. Após este primeiro instrumento ter sido aplicado, foi solicitado aos sujeitos que compusessem uma narrativa escrita, detalhando os processos formativos que envolveram suas trajetórias educativas.

Já no primeiro semestre de 2011, ao voltar para a unidade do Cefapro, no intuito de empreender a terceira fase da pesquisa, observamos que três, dos dez sujeitos não estavam mais compondo o grupo de profissionais daquela unidade. Por esse motivo, tomam-se como sujeitos a compor o quadro da pesquisa – que aqui, neste trabalho, socializa um recorte dos dados colhidos – apenas sete professores-formadores, sendo um do sexo masculino e seis do sexo feminino, com os quais foram realizadas entrevistas narrativas. Os sujeitos serão identificados da seguinte forma: PF1, PF2, PF3, PF4, PF5, PF6 e PF7.

Definidos os sujeitos participantes da pesquisa, iniciamos a terceira fase que se constituiu de narrativas pessoais e de formação e optamos pela filmagem como instrumento de recolha de dados.

Buscamos nos referenciais da pesquisa narrativa os elementos teórico-metodológicos para compor a investigação, por compreendermos que esta abordagem metodológica prima pelo olhar subjetivo, o que vem ao encontro de nosso objetivo que é ouvir o sujeito enquanto ser que compõe sua própria história.

Alicerçados em autores como Clandinin e Connolly (1995, 2011) Passeggi (2010); Souza (2006); Cunha (1997); Nóvoa e Finger (2010); Suarez (2008); Ferraroti (2010) entendemos que as pesquisas narrativas permitem uma compreensão mais global das intrincadas relações dialógico/dialéticas dos contextos que envolvem os conhecimentos, as crenças, os valores que se vão construindo/reconstruindo e mobilizando os percursos pessoais e profissionais dos sujeitos de modo a lhes conferir uma identidade pessoal/profissional ao longo de suas trajetórias. Isso porque, como afirma Moita (2007, p.117), “numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do cotidiano.”

Clandinin e Connelly (1995, p.11) corroboram com as discussões ao argumentarem que “A razão principal do uso das narrativas na pesquisa em educação é que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente, vivem vidas contadas [...] o estudo das narrativas são estudos da forma como os sujeitos experimentam o mundo”.

A narrativa da experimentação do mundo, nas dimensões pessoais e profissionais desenvolvida pelos agentes narrativos evidencia seus percursos de vida e formação e demarca suas identidades. O exercício narrativo tende, por sua vez, a desencadear processos reflexivos nos sujeitos que narram e, dessa forma, acabam por constituírem-se em momentos formativos. É nesse sentido que Cunha (1997, p.4), argumenta que é necessário que se compreenda “[...] a relação dialética entre teoria e realidade, pois é nesse espaço que se percebe que a investigação que usa narrativas é, ao mesmo tempo, investigação e formação.”

Partindo dessas reflexões, pensamos que se justifica a necessidade e a relevância de se tomar as narrativas para que se proceda o entendimento dos processos de desenvolvimento profissional dos professores-formadores. É a tentativa de compreensão do “objeto” de estudo desde a perspectiva do sujeito da pesquisa, que assume neste caso, verdadeiramente a condição de sujeito, que narra sua compreensão/experimentação do mundo no/do qual se constrói e se reconstrói constantemente. Cunha

(1997, p.02) lembra que “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe significados novos.” E nesse sentido, a narrativa apresentada pelo sujeito, torna-se instrumento de auto-formação.

Neste enfoque, a pesquisa narrativa nos propiciou esta escuta cuidadosa, mais próxima, onde tivemos a oportunidade de pensar no sujeito enquanto centralidade de seu processo de constituição pessoal/profissional.

Todo esse processo de “escuta cuidadosa” resultou em um vasto material que fomos compondo e organizando de forma sistemática para que pudéssemos então empreender esforços de interpretação a fim de construirmos respostas ao nosso problema inicial. Após várias leituras e discussões percebemos o surgimento de alguns eixos interpretativos que se tornaram relevantes, ou pela recorrência ou pela singularidade com que nos eram apresentados. Certamente o processo de estudos que empreendemos a partir dos dados da pesquisa, e que culminou na estruturação dos referidos eixos interpretativos, só foi possível em função das bases teóricas em que nos alicerçamos.

No entanto, para a composição deste trabalho, optamos por um recorte nas discussões desenvolvidas no contexto maior e nos propomos a apresentar e desenvolver apenas um dos eixos interpretativos: “Tornar-se professor-formador: expectativas e crise”. Nesta unidade, nos deteremos nas questões relacionadas ao processo de significação/ressignificação identitária em que se encontram os professores-formadores, a partir dos novos contornos profissionais que se descortinam com o momento de saída da escola e das atividades docentes para a composição do corpo de profissionais formadores de professores do cefapro.

Antes, porém, de apresentar e discutir os dados da pesquisa, faremos uma breve explicitação das bases teóricas que tomamos como suporte de discussão.

O contínuo processo de desenvolvimento profissional da docência

A compreensão que tomamos como basilar para as nossas discussões acerca dos percursos e identidades profissionais docentes está intrinsecamente articulada com a compreensão de desenvolvimento profissional da docência que encontra suporte teórico nas proposições de Marcelo Garcia (1999); Mizukami *et. al.* (2002) , Zeichner (1992), Monteiro (2003, 2008).

Para esses autores o desenvolvimento profissional dos professores é entendido para além de esquemas fechados e (pré)determinados de formação com a delimitação de saberes e conhecimentos específicos, pensados e aplicados estrategicamente dentro das limitações de um tempo-lugar específico. Ao contrário disso o desenvolvimento profissional é processual e contínuo e congrega os saberes, as experiências e as estratégias de formação, construídos a partir de múltiplos contextos, e “tramados” nos “fios” que compõem as dimensões “pessoais, profissionais, institucionais, e organizacionais” (MONTEIRO, 2003, p.8), nas quais se encontram envolvidos os percursos de vida e formação dos professores.

Nesse sentido, nos ancoramos na compreensão de que o desenvolvimento profissional docente, em seu sentido amplo, configura-se como “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre sua prática, contribuindo para que esses professores construam novos conhecimentos e possam assim aprender com suas experiências” (MONTEIRO, 2008 p.239).

Sendo assim os percursos que demarcam o desenvolvimento profissional dos professores encontra alicerces em aprendizagens e conhecimentos construídos desde a formação inicial – e até mesmo antes dessa nas experiências efetivadas como alunos – acrescidos das múltiplas experiências pessoais e profissionais vividas no exercício cotidiano da prática, bem como das experiências de formação continuada em que o professor se envolve. É o conjunto desses elementos que vão compondo formas e significados a certas maneiras de os professores viverem e compreenderem a sua docência. Ou podemos dizer ainda, constituem os elementos que dinamizam as identidades dos professores. Lembrando que esse processo não é estático, mas dinâmico, evolutivo, processual. Como justifica Marcelo Garcia (2009, p.112), “a identidade [profissional] não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida.”

É importante destacar, uma vez mais que esses processos de desenvolvimento profissional docente, estão articulados pelas dimensões pessoais/profissionais e contextuais que constituem esses professores. Portanto, nos processos formativos os professores passam a ser o foco principal tanto no que diz respeito a reflexividade que envolve a sua prática – que compõe a dimensão da profissão – quanto os aspectos da sua vida pessoal. Ou ainda, o profissional é compreendido como indissociável do pessoal. Isso em virtude de se compreender que “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.” (NÓVOA, 2007, p.17).

Esse processo de desenvolvimento pessoal-profissional contribui significativamente para a reflexão, por parte dos professores, sobre suas próprias ações no campo da prática, o que “contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCIA, 1999, p.144).

É neste sentido que se encontram as reflexões de Monteiro (2008) quando argumenta “ser necessário compreender os diferentes contextos e a natureza em que ocorrem os processos de aprendizagem da docência, considerando os conhecimentos dos sujeitos como elementos de uma prática individual e coletiva.” (p.239). Isso em virtude de que essas aprendizagens não se dão de forma linear e estáticas, mas se constroem

[...] como uma aprendizagem plural e complexa, formada pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçados às diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida profissional. (MONTEIRO, 2008, p.239).

Desse modo, as aprendizagens profissionais dos professores precisam ser compreendidas a partir de múltiplos contextos e diversas experiências teóricas, além das inúmeras práticas acumuladas ao longo dos seus **percursos pessoais e profissionais**. Esses percursos pessoais/profissionais ou de vida/formação são dinamizadores das construções/reconstruções ou elaborações/reelaborações de conhecimentos e aprendizagens que demarcam as identidades profissionais dos professores.

É neste sentido que Nóvoa (1995, p.15) propõe a compreensão das identidades profissionais dinamizadas processualmente a partir do imbricamento das perspectivas pessoal (subjéctiva e social) e da perspectiva profissional. Em outras palavras, podemos dizer que a história pessoal e a história profissional precisam ser consideradas indissociáveis no processo de construção das identidades profissionais dos professores. Levando-se em conta que “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um

produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão.” (NÓVOA, 1995, p.16)

Percebe-se na argumentação do referido autor, toda a complexidade que envolve o processo de construção das identidades profissionais dos professores. Trata-se de um processo amplo e dinâmico que envolve aspectos teóricos, aspectos da trajetória subjetiva e social do sujeito e aspectos da prática profissional, ou seja, um processo de permanente construção e ressignificação.

Moita (2007) contribui com essas reflexões, ao propor a compreensão das identidades profissionais dos professores, inserida em um contexto mais amplo de construção da identidade pessoal e social, em que a identidade docente estaria imbricada em um determinado tempo e lugar históricos, essencialmente dinâmicos, contemplando os aspectos da opção pela profissão, formação inicial, e os contextos institucionais em que a profissão é efetivada.

Neste sentido, a identidade profissional “é uma construção que tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer ao nível das representações quer ao nível do trabalho concreto” (MOITA, 2007, p. 116).

Sendo assim, ao se propor uma investigação que busque identificar e refletir sobre os processos de construção das identidades profissionais dos professores-formadores há que se levar em consideração tanto aspectos relacionados com a pessoa-profissional do professor, quanto com o seu papel de formador.

Tornar-se professor-formador: expectativas e crise

Como já mencionamos na parte inicial do trabalho, as discussões que aqui nos propomos compõem-se a partir de um recorte da pesquisa. Dentre as discussões e estudos desenvolvidos a partir dos dados levantados, alguns eixos interpretativos foram identificados, sendo que, optamos por apresentar um desses eixos. Assim, as reflexões aqui propostas serão ampliadas em outros trabalhos com as discussões dos demais eixos suscitados pela pesquisa.

Num primeiro momento, apresentamos um quadro com os dados sobre o perfil pessoal, dos sujeitos, bem como informações sobre a formação e atuação docente desses professores-formadores. Esses dados foram colhidos a partir de um breve questionário respondido pelos sujeitos no início da pesquisa. Pensamos que a sistematização desses dados em um quadro podem contribuir para a compreensão dos demais dados colhidos nas entrevistas narrativas.

Quadro 1 – Caracterização Pessoal/Profissional dos Professores Formadores

Sujeitos	Idade	Anos de docência	Formação Inicial	Área de atuação no CEFAPRO	Tempo de atuação no CEFAPRO
PF1	30	4,5	Geografia	Geografia	2 anos
PF2	44	25	Pedagogia	EJA	3 anos
PF3	44	24	Letras	Linguagem	3 anos
PF4	38	20	Letras	Linguagem	3 anos
PF5	37	15	Ciências Biológicas	Tecnologia	3 anos
PF6	51	19	Pedagogia/Geografia	Educação do Campo	1,5 anos
PF7	53	27	Letras	Linguagem	9 anos

Fonte: Dados organizados pelos autores a partir de questionário de caracterização.

A primeira informação que consideramos relevante a partir do quadro, diz respeito ao pouco tempo de atuação dos professores como professores-formadores, o que os coloca em um novo processo de “inserção profissional”, uma vez que deixam suas atividades de professores e passam a desempenhar uma nova função profissional, agora de formadores de professores. Com exceção de PF7²⁰³, com nove anos de atuação no Cefapro, os demais professores-formadores têm no máximo três anos de atuação. Essa nova condição, que estamos denominando de “nova inserção profissional”, tende certamente a expor os professores-formadores ao confronto com a complexidade da situação real em que se encontram e colocá-los também em situações de conflitos inesperados, bem como, em intensos processos de aprendizagem e ressignificação profissional.

O fato de o grupo ser formado por professores que se encontram em processo de iniciação na atividade de professores-formadores, desde o início já prenuncia um momento de construção ou ressignificação das suas identidades profissionais. Em suas trajetórias profissionais, o grupo de professores-formadores pesquisados se encontra em um momento de apontamento de novos rumos, o que os leva, necessariamente, a incorporarem novos elementos identitários no que se refere aos seus processos de desenvolvimento e identidade profissionais.

Dando continuidade às discussões, quando voltamos o olhar para os dados oriundos das entrevistas narrativas, outro instrumento utilizado, identificamos três temáticas de discussão que procuramos sistematizar a seguir: a escolha da docência; formação inicial, inserção e permanência na docência; e o novo papel assumido pelos sujeitos ao se tornarem professores-formadores.

A primeira informação que consideramos relevante a partir da leitura das narrativas, diz respeito a escolha da profissão docente. Dos sete sujeitos, apenas PF3 e PF5 fizeram esta opção por desejo próprio. Os

²⁰³ PF7 compõe hoje o quadro de profissionais do Cefapro do pólo de Primavera do Leste/MT, no entanto sua atuação teve início em outra unidade do estado, e por ocasião da abertura do pólo no município lócus da investigação, PF7 pediu remoção.

outros cinco professores-formadores relatam que a escolha não partiu deles. PF1 lembra que a escolha se deu por indicação da professora de estágio que o incentivou dizendo que ele *“tinha muito jeito”* para a docência. PF4 define que a escolha a princípio foi uma forma de realizar o sonho do avô, mas que no decorrer do curso essa opção se consolidou pela identificação que o mesmo lhe causou, quando enfatiza *“nunca tive dúvidas do que eu queria ser”*. PF2, PF6 e PF7 acabaram optando pela docência por ser a opção mais viável no contexto da época.

Deste dado pudemos inferir que o magistério não se configurou, para esse grupo, uma opção pessoal. As contingências da vida acabaram por conduzi-los à profissão. Porém, observamos que, apesar desta opção ter ocorrido desta forma, não detectamos frustrações ao ponto de levá-los à desistência da carreira. Parece-nos que ao se apropriarem da docência, desenvolveram um gosto salutar pela profissão.

Também percebemos que para PF3 e PF4 o curso do Magistério foi definido como um marco na carreira. PF4 aponta que *“a melhor coisa que eu fiz na minha vida foi ter feito Magistério”*. PF3 ao traçar um comparativo entre a graduação e o Magistério aponta que *“eu acho que no Magistério eu tive muito mais oportunidade de trabalhar metodologias, didáticas. Foi um norte pra eu ser a professora que sou hoje.”*

Quando analisamos a formação inicial dos sujeitos, aqui entendida como a graduação, percebemos que alguns não se sentiram de todo satisfeitos com as contribuições que as mesmas trouxeram para o exercício da docência. PF4 ressalta que a teoria que viu na faculdade a ajudou muito na prática, mas *“não serviu para essa parte de relacionamento humano, essa coisa que só se aprende lá, tendo contato”*. Pensando neste aspecto, observamos que PF5, PF3 nos evidenciam elementos de reflexão sobre o estágio da docência na graduação. PF5 pensa que esta fase *“poderia ser desenvolvida de uma forma com um acompanhamento maior”*. Já PF3 percebeu que foi o momento em que ela pode vivenciar, num movimento de observação, as práticas de professores experientes. Viu o estágio como o momento em que pode *“apreciar professores de carreira, longas carreiras, com maior experiência e eles me ensinaram muito”*.

Quando a discussão remete a inserção profissional, a maioria aponta este momento como um “choque”. PF5 relata que *“recebi os livros, os diários e fui pra sala de aula. Com toda coragem de enfrentar os alunos”*. Percebe-se pelos relatos dos sujeitos que esta é uma prática comum. Não há um cuidado específico com o professor iniciante, tampouco um acompanhamento deste em suas práticas pedagógicas.

No desenrolar de seus percursos docentes, os professores-formadores apontam suas expectativas, quando do ingresso no Cefapro, estarem demarcadas pelas possibilidades da formação continuada que os permitissem crescer pessoal e profissionalmente, e com isso pudessem contribuir significativamente com a melhoria, no que se refere à qualidade da educação nos contextos de onde saíram e nos novos contextos onde agora atuam como professores-formadores, como sinaliza PF3 ao dizer: *“aqui a gente estuda mais, a gente lê mais, a gente vai em busca de alternativas para resolver algumas questões que a escola pede.”*

No entanto, percebem criticamente que precisam de uma formação que os subsidie enquanto professores-formadores, para que os mesmos possam desempenhar suas funções de forma efetiva e eficaz. Esses elementos dinamizariam os processos de construção/reconstrução identitários dos sujeitos e demarcariam novos rumos em seus percursos. Isso em virtude de compreendermos com Marcelo Garcia (2009, p.112) que *“a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a idéia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida.”*

A investigação evidencia o momento de construção/reconstrução da identidade profissional na perspectiva da constituição de uma identidade de professores-formadores, verificado na narrativa dos sujeitos quando estes apontam para a compreensão da relativa instabilidade profissional em que se encontram. Instabilidade esta que se traduz na necessidade de estudos e formação específica, para uma melhor atuação e desempenho nos papéis em que se encontram envolvidos.

Ainda outra análise significativa que emerge das entrevistas narrativas dos professores-formadores pode ser verificado no que se refere aos percursos de formação. Os professores-formadores com mais tempo de experiência profissional relatam que suas trajetórias de formação profissional foram marcadas por constantes inquietações e questionamentos sobre as suas respectivas áreas do conhecimento, o que os levou a buscar constantemente os estudos. A decisão de se candidatar ao ingresso no Cefapro pode estar motivada, pelo que fica evidenciado em grande parte dos relatos, a essa perspectiva de formação continuada e do desejo de desenvolverem-se profissionalmente na sua área de atuação. Porém não há uma política estabelecida a respeito deste processo de formação do professor-formador, o que leva o mesmo a se construir teoricamente se ancorando em suas próprias leituras. Para além desse processo temos a discussão da própria identidade desse profissional que sai da escola como professor e passa a assumir a função de professor-formador no Cefapro. Os próprios professores-formadores não tem total clareza de sua função, conforme podemos perceber a fala de PF4 “eu não tenho definido ainda o que é ser professor-formador”. Para esses professores, esta é uma identidade que ainda está em construção. Sabem que é uma função que demanda empenho e estudo, mas não tem total segurança nas ações por conta de não perceberem uma política clara que defina os papéis e atribuições. Este fator acaba por desencadear uma crise identitária conforme relata PF5 “a gente fica pensando: será que o que eu estou fazendo é o correto na escola, será que não é?”

Assim, é demarcada e delineada a dinamicidade dos percursos formativos e o processo de construção/reconstrução das identidades profissionais desses professores-formadores.

Considerações

Tínhamos como intento inicial neste trabalho, a compreensão dos percursos formativos dos professores-formadores do CEFAPRO do pólo de Primavera do Leste. Para tanto empreendemos esforços no sentido de identificar e refletir sobre a dinâmica que envolve o processo de construção/reconstrução das identidades profissionais desses professores-formadores por meio de uma entrevista narrativa. Entendemos que por estar em desenvolvimento, esta pesquisa ainda necessita de um entrecruzamento de dados. Sendo assim, esta é uma discussão que tem início neste trabalho, mas ganhará corpo no devir da pesquisa.

Dos elementos que dispomos até o presente momento da pesquisa, podemos afirmar que nos dados que temos a disposição já podemos constatar rudimentos que apontam para um processo de reconstrução identitário, pelo qual passam os sujeitos da pesquisa. A “instabilidade” profissional que caracteriza o atual momento que vivenciam os professores-formadores tenciona e dinamiza a busca por ampliação dos contextos formativos e os coloca em processos contínuos de ressignificação dos percursos e identidades pessoal e profissional. Tais processos são dinamizados também, pela heterogeneidade dos percursos pessoais/profissionais e experiências da docência, que caracterizam o grupo, uma vez que as identidades profissionais são gestadas processualmente no embate entre as dimensões pessoais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. In: Revista da Faculdade de Educação. Vol.23, n. 1-2. São Paulo Jan./Dez. 1997.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, M.F. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA, Jorge. Déjame que te cuente. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.
- _____. Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. A formação continuada dos professores em exercícios nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias formadoras. Cuiabá:UFMT, 2006.
- FERRAROTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo:Paulus, 2010. p.31-58.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto:Porto Editora, 1999.
- _____. A identidade docente: constantes desafios. In: Revista Brasileira de pesquisa e formação docente. Belo Horizonte: v.01, n.01, ago/dez 2009, pp. 109-131.
- MIZUKAMI, M da G. N. et al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP:EdUFSCar, 2002.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org.) Vidas de professores. Porto-Portugal:Porto, 2007.
- MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia. São Carlos, 2003. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.
- _____. Narrativas: estratégia investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional da docência. In: SOUZA, E.C. & PASSEGUI, M. da C. Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN:EDUFRN; São Paul:Paulus, 2008.
- NÓVOA, A. Profissão professor. Porto-Portugal: Porto, 1995.
- _____. Vidas de professores. Porto-Portugal: Porto, 2007.
- NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs). O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo:Paulus, 2010.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.
- SEDUC, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Política de Formação dos Profissionais da educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá – MT, 2010.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O Conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro, DP&A; Salvador, BA:UNEB, 2006.

SUÁREZ, D.H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, M.da C. & BARBOSA, T.M.N. (orgs) Narrativas de formação e saberes biográficos. Natal-RN; EDUFRRN: São Paulo: Paulus, 2008, pp.103-121.

ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992.

Formação de Professores e Ensino da Leitura na Educação de Jovens e Adultos: Contributos à prática docente

Adriana Cavalcanti dos Santos, Marinaide Lima de Queiroz Freitas, Edna Telma Fonseca e Silva Vilar²⁰⁴

Resumo

Ao *olharmos* para as práticas cotidianas de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos – EJA, voltadas para a formação de leitores, nem sempre nos deparamos com um contexto de ensino-aprendizagem favorável à construção de habilidades de leitura para além da decodificação do texto. Nessa direção, desenvolvemos uma pesquisa de natureza interventivo-colaborativa, financiada pela CAPES, com o objetivo de discutir e repensar os caminhos teórico-metodológicos das práticas de ensino da leitura nos *loci* das escolas, por meio de estratégias formativas que pressupõem um diálogo entre professores pesquisadores e regentes das turmas observadas. Investimos no estudo na possibilidade de se redimensionar o ensino de leitura na escola a partir da formação continuada, sendo esta entendida como àquela que permite ao sujeito professor desenvolver saberes docentes (TARFIF, 2004) ao longo da vida, não se limitando ser a continuidade da formação inicial. Para tanto, metodologicamente, recorreremos, aos aportes da pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), uma vez que estes vêm nos permitindo corroborar com o processo de formação continuada dos professores no âmbito das escolas com o foco no ensino da Leitura. A investigação está sendo desenvolvida em quatro escolas públicas em Maceió/AL (Brasil), sendo duas da rede estadual e duas da rede municipal, tecida por meio da Pedagogia do Encontro e permeada por sessões de estudo, retorno a sala de aula e sessões de reflexão sobre a prática docente. Essa investigação vem possibilitando a vivência de um processo de reconhecimento das necessidades formativas dos participantes para planejarem aulas de leitura que promovam o ensino deste objeto, visando à formação leitora dos educandos jovens e adultos. Nesse processo, os professores sujeitos da pesquisa colocam em evidência os seus saberes sobre o ensino da leitura, fortalecendo a relação teoria-prática, visando repensar outras possibilidades de atuação docente no contexto das práticas de ensino da leitura na EJA em uma perspectiva de interação.

Palavras-chave: Formação de professores – Ensino da Leitura – Educação de Jovens e Adultos.

1. Considerações iniciais

Ao *olharmos* para as práticas cotidianas de ensino da leitura na Educação de Jovens e Adultos - EJA nem sempre nos deparamos com um contexto de ensino-aprendizagem favorável à construção de habilidades de leitura. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas e os dispositivos que poderiam favorecê-las na escola, a exemplo da biblioteca, nem sempre são acessadas como espaço de prática e mobilização de/para a leitura.

A leitura na EJA é perpassada por traços culturais, pelas marcas da linguagem, pelos sonhos e pelo desejo dos sujeitos que veem a escola como um dos únicos espaços educativos que pode lhes possibilitar o acesso à cultura letrada, para além do ler e do escrever, requerendo práticas discursivas de grupos aos

²⁰⁴ UFAL/ Brasil

quais o aluno não pertence (KLEIMAN, 2006, p. 76). Tal condição nos impulsionou o olhar para as práticas de ensino de leitura, inter cruzando-as com a formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que essas práticas precisam ser refletidas/questionadas por meio de diálogos entre universidade e escola (DESGAGNÉ, 2007).

Nessa direção, visamos contribuir para ressignificar as práticas de leitura vivenciadas e para o (re)pensar do acesso à leitura dos sujeitos jovens, adultos e idosos em Alagoas/Brasil. Santos (2010, p. 120), ao pensar a formação continuada do professor da EJA, defende que “é necessário que se conquiste sua essência como lugar no qual se (con)vive, se pensa e se (re)forma, e não apenas onde se vai para aprender como se deve ensinar”.

Com base no pressuposto de que há uma relação direta entre os saberes experienciais dos professores, ao associarem a concepção de como o aluno aprende a ler às escolhas metodológicas das práticas de ensino da leitura, optamos por investigar as práticas de ensino da leitura em interface com o processo de formação continuada do professor da EJA no *locus* da escola. Nesse movimento dialógico no qual os professores participam como agentes de mudança perpassam saberes docentes (TARDIF, 2004) que podem ser reconstruídos em contexto de formação, consoante com a abordagem de pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008).

Em se tratando da referida abordagem, em que pesquisadores da universidade e professores da educação básica aprendem a colaborar e a pesquisar na ação (IBIAPINA, 2008) afirmamos que esta pressupõe entre outros aspectos a emancipação profissional. Segundo Ibiapina (idem, p. 9), há três condições básicas para que a investigação colaborativa contribua para esta emancipação. Na primeira, o estudo deve ser “[...] desencadeado a partir de determinada prática social susceptível de melhoria; na segunda, a investigação é realizada levando-se em consideração o espiral de planejamento, ação, observação, reflexão, nova ação; na terceira, a investigação é desenvolvida, preferencialmente, de forma colaborativa”. A vivência dessas três condições, em contexto de pesquisa-formação, permitiu-nos refletir com os professores sobre as suas práticas, considerando-se os aspectos mais recorrentes nas aulas de leitura e a necessidade do planejamento de aula tendo por ponto de partida a especificidade dos sujeitos da EJA.

O presente estudo faz parte do Observatório Alagoano de Leitura, desenvolvido por meio da pesquisa: “A leitura e a formação de leitores: estudo de intervenção em Alfabetização de Jovens e Adultos (2011-2015)”, proposta pelo Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O recorte apresentado tem por objeto de análise as aulas de leitura, planejadas e desenvolvidas por uma professora com educandos jovens e adultos - em uma escola pública municipal de Maceió/AL.

2. O contexto da pesquisa e os sujeitos da investigação

Os dados estão sendo coletados no *loci* das escolas públicas na cidade de Maceió/Brasil, sendo duas municipais e duas estaduais. Considerando que as escolas estão em etapas diferentes da investigação, optamos por apresentar, neste artigo, reflexões da experiência de pesquisa-formação em uma escola municipal. A escolha deu-se pelo fato da referida instituição encontrar-se em uma etapa mais avançada no processo de pesquisa-formação.

Os sujeitos alunos da sala observada são pessoas de baixo poder aquisitivo, oriundas do interior do Estado de Alagoas/Brasil, que por vários motivos não obtiveram acesso à escolarização no tempo estabelecido pela legislação educacional brasileira. Cabe destacar que, esses sujeitos possuem um conhecimento de mundo que antecede ao conhecimento da palavra (FREIRE, 2001), oriundo do contato com os amigos, no trabalho ou em passagens pela escola. Conhecimento este, construído e reconstruído a partir de sua imersão no mundo letrado, em seu contato com diferentes “linguagens que leem o mundo”, a saber: a música, a literatura, a arte, a dança; as formas de vida: infância, adolescência, idade adulta, velhice, e das relações socioculturais, entre outras formas de expressão e produção de sentidos. Nesse contexto, “ensinar é um processo conjunto em que professores e alunos são seres cognoscentes em constante curiosidade e busca epistemológica” (MOURA, 2001, p. 54).

Na realidade investigada, a turma era constituída predominantemente por mulheres, que retornaram à escola, por acreditar que esta é uma das únicas, senão a única instituição, que lhes oferece a possibilidade de uma ascensão social, ou seja: melhor emprego e condições de vida, além de mais respeito e valorização perante a sociedade.

A professora, sujeito da investigação, atua na EJA, na rede municipal, há mais de quatro anos. A sua inserção nesta modalidade de ensino aconteceu devido ao fato de que ela não tinha outro horário disponível para assumir turmas no ensino fundamental. É comum encontrarmos professores que por algum motivo pessoal ou profissional foram atuar na EJA. A não identificação com a referida modalidade pode se constituir em uma das causas que provocam um estranhamento dos professores sobre a singularidade do processo de aprendizagem do aluno na EJA. Muitos professores acreditam/esperam que a aprendizagem dos alunos jovens e adultos aconteça tal qual o processo de aprendizagem das crianças, outros professores defendem que ajudar o aluno a construir conhecimento na EJA não é tarefa fácil. Assim, constatamos também a necessidade de se repensar concepções, mitos e valores sobre o processo de ensino-aprendizagem na EJA.

3. O percurso metodológico

Uma pesquisa colaborativa constrói-se “sobre uma dupla identidade, pesquisa e formação, mas, também, que essas dimensões podem ser conduzidas, mais ou menos, em paralelo” (DESGAGNÉ, 2007, p. 15). Nesse contexto, na condução da pesquisa optamos pelos seguintes procedimentos metodológicos: observações da prática, sessões de estudos, sessões reflexivas; e, entrevistas com a professora, com a coordenadora pedagógica e com a professora responsável pela biblioteca.

As observações da prática docente estão demonstrando que o professor da EJA tem um “saber prático” sobre o ensino da leitura, saber esse subjacente à concepção de ensino tradicional. Para o professor, saber ler se restringe ao uso da estratégia de decodificação do texto. No entanto, Solé (1998, p. 23) defende que “para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e apontar ao texto nosso objetivo, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua [...]”. Em se tratando do tempo para a aprendizagem da leitura, Silveira (2005, p. 17) afirma que “o domínio da leitura é um processo longo e requer uma prática constante e efetiva”. Nesse sentido, a escola ocupa, para os alunos da EJA, um lugar privilegiado no acesso a cultura letrada. É

importante que ela atue, efetivamente, na formação do leitor, para que dessa forma, as aulas de leitura façam sentido para eles.

As observações das aulas de leitura, em meio à complexidade dos aspectos que envolvem a prática do seu ensino, apontaram para a necessidade de se inserir nas sessões de estudo, leituras e discussões referentes às concepções de Linguagem; estratégias de leitura; tipos e gêneros textuais; domínios discursivos; concepções de leitura; compreensão de textos; e, sequências didáticas, uma vez que as análises das aulas observadas demonstraram a necessidade do diálogo sobre os referidos aspectos. Esse *corpus* permitiu aos pesquisadores fomentar questionamentos com base nas pistas dadas pela prática de ensino da leitura da professora em foco, considerando-se seus encaminhamentos didáticos e as possibilidades de ressignificá-los.

Para Desgagné (2007, p. 11-12), o interesse da perspectiva colaborativa, “seria tentar melhor compreender a maneira pelo qual os docentes assimilam, segundo os limites e os recursos de seu contexto de prática, os aspectos do ensino e de aprendizagem, sobre os quais se pretende explorar”. Concordamos com o citado autor, e nesta direção vivenciamos sessões de reflexões sobre as práticas de ensino da leitura como estratégia metodológica, potencialmente relevante para que o professor incorpore ao seu fazer aspectos refletidos e por ele entendido para ressignificação da sua prática. Ademais, ao refletir sobre a cultura colaborativa no interior da escola, Imbernón (2009, p. 64) afirma que “compartilhar dúvidas, contradições, problemas, sucessos e fracassos são elementos importantes na formação das pessoas e de seu desenvolvimento pessoal e profissional”.

Dado o exposto, com relação à construção de saberes para a formação de leitores na EJA estamos diante de um processo complexo, no qual para que o aluno possa ler é necessário entender em sua totalidade cada um dos elementos que possibilita uma prática de leitura.

4. O ensino da leitura na EJA

É uma música? É uma poesia? É uma crônica? São questionamentos que soaram, nas salas de aula, após a leitura dos textos selecionados pela professora. Essas indagações demonstram que esta, ao propor práticas de leitura, procura conduzir a reflexão dos alunos ao reconhecimento da natureza e especificidade dos gêneros textuais.

As observações realizadas na sala de aula evidenciaram um encaminhamento didático recorrente em quase todos os contextos de práticas de leitura, a exemplo da sequência: leitura silenciosa; oralização do texto pela professora e/ou pelos alunos; questionamentos orais sobre o texto lido; e, o encaminhamento de práticas de produção escrita. Essa recorrência aponta para o fato de que a professora segue o mesmo encaminhamento didático na abordagem de diferentes gêneros textuais. Em contexto de pesquisa-formação, dialogamos com a professora sobre a natureza e a especificidade dos gêneros textuais que requerem um tratamento adequado, uma vez que “todo texto implica um sujeito que lhe dá forma, e um sujeito é também uma posição, que significa e é significado pelo que escreve” (GERALDI, 2013, p. 31).

Entre as aulas de leitura observadas, optamos por analisar a que os alunos foram convidados a ler a letra da música “Asa Branca”, uma composição de Luiz Gonzaga²⁰⁵ e Humberto Teixeira, gravada no ano de 1947. Segundo a professora, a escolha do texto se deu em função de que na escola vivenciava-se o projeto junino denominado “Centenário de Luiz Gonzaga”. Registramos a letra da música, objeto da aula de leitura observada, visando situar o leitor, considerando-se as singularidades do gênero – vinculado ao domínio artístico – e, por ser um texto muito marcado pela linguagem regional do Nordeste do Brasil.

Quando oieiz a terra ardendo
Qua fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão
Até mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
Então eu disse a deus Rosinha
Guarda contigo meu coração

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Para eu voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus oio
Se espalhar na prantação
Eu te asseguro não chore não, viu
Que eu voltarei, viu
Meu coração²⁰⁶.

Em meio ao silêncio dos sujeitos jovens, adultos e idosos, que vislumbram a possibilidade de aprender a ler, a professora distribuiu a letra da música “Asa Branca”, e solicitou-os que fizessem a leitura silenciosa do texto. Esse encaminhamento limitou a possibilidade de os alunos compartilharem suas hipóteses e antecipações sobre o assunto abordado no texto. Após a leitura silenciosa a professora, por meio de perguntas orais, chamou a atenção dos alunos para os seguintes aspectos: o reconhecimento do nome do autor, as características do gênero, do suporte, do título, da estrutura do texto, dentre outros. Esse encaminhamento metodológico demonstra que a professora acredita que antes e durante a leitura do texto, os aspectos citados podem ser explorados.

Nas práticas cotidianas de ensino da leitura vivenciadas na EJA, temos observado que os professores - muitas vezes - reforçam o distanciamento entre a reflexão sobre o texto, a leitura e as relações cotidianas dos alunos. Essa prática fomenta a cultura da vivência de um monólogo por parte do professor a partir das informações sobre o texto, desconsiderando o que nos diz Freire (2001, p. 261), para quem “ler é procurar buscar criar a compreensão do lido [...] É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno

²⁰⁵ O referido compositor é considerado um dos maiores intérpretes populares do Brasil - cognominado o “Rei do Baião” - e porta-voz da cultura popular, além de denunciar os problemas sociais que afligiam o sertão e o sertanejo.

²⁰⁶ Disponível em <http://www.luizluagonzaga.mus.br>. Acesso em 20 jun. 2013.

da compreensão. Da compreensão e da comunicação”. Nesse sentido, dizemos que a professora não aproveitou esta significativa oportunidade para instigar os alunos a dialogarem com e a partir do texto.

Mediante o exposto, concordamos com Nóvoa (2009, p. 34) ao afirmar que “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferencialmente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (NÓVOA, 2009, p. 34).

Dando continuidade a aula²⁰⁷, a professora questiona:

P. Que texto é esse?

A1. É uma música? É uma música?

P. É uma música? É uma música! Vocês leram, agora eu vou ler (inicia a oralização da música Asa Branca – de Luiz Gonzaga).

Os alunos da EJA demonstram que têm um conhecimento sobre os textos que circulam em suas práticas sociais. Em se tratando das músicas de Luiz Gonzaga, mostram familiaridade com o referido cantor²⁰⁸. Na ocasião, a professora fez opção por dar progressão à aula fazendo a oralização da música. Outros encaminhamentos didáticos poderiam ter sido utilizados tendo por base as pistas dadas pelo aluno: “é uma música?”. Por que se tratava de uma música? Quais pistas linguísticas levaram o aluno a levantar essa hipótese? De qual cantor/compositor era aquela música? Quais os temas mais recorrentes na música do referido cantor? Essas intervenções, entre outras, possibilitariam que os alunos ativassem suas antecipações e hipóteses sobre o gênero textual e sobre o tema central da música.

Os extratos das aulas vão demonstrando que a professora tem saberes sobre a forma singular de mediar uma prática de leitura, no entanto é preciso suscitar uma reflexão sobre as possibilidades e limites da referida prática. Para Nóvoa (2008, p. 231) “não é fácil definir o conhecimento profissional: ele tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórica; tem uma dimensão empírica, mas não é unanimamente produzida pela experiência”.

Destacamos que, a sensibilidade da professora demonstrada desde a escolha da letra da música, relacionada ao universo cultural dos alunos jovens, adultos e idosos; a sua preocupação em trabalhar um gênero muito próximo do poema, mas com algumas singularidades, como é o caso da letra de música foi louvável. Contudo, o fato de ainda desconhecer estes aspectos, terminou limitando a sua prática de ensino de leitura.

Com relação às singularidades do gênero letra de música, Camargos (2009) chama-nos atenção para o fato deste gênero da linguagem verbal estar atrelado à linguagem musical, o que sugere, metodologicamente que ao abordá-lo, a audição ou a entoação da canção sejam procedimentos necessários. Nessa direção, o estudo do texto aliado ao procedimento mencionado favorece a sua diferenciação do poema. Ao caracterizar o referido gênero, Camargos (2009, p. 15) esclarece que as letras de música,

[...] normalmente se estruturam em estrofes com versos, possuem métrica, figuras de linguagem, rimas, liberdade quanto às regras normativas da sintaxe, exploram a sonoridade e o ritmo. [...] Este gênero permite

²⁰⁷ Na transcrição dos fragmentos das aulas de leitura, adotamos a seguinte legenda: P- professora; A – aluno seguido de um número que indica a ordem em que fala nas interações (A1, A2, ...); Als – fala dos alunos em conjunto; e os símbolos [...] – indicando supressão de trechos de fala; () – contendo explicações ou esclarecimentos a respeito dos procedimentos adotados na prática de leitura observada. Destacamos que as transcrições preservam a fala dos sujeitos tal qual enunciada.

²⁰⁸ Pois, tradicionalmente, no nordeste brasileiro, ainda se mantém viva, por meios de suas músicas, a memória de Luiz Gonzaga. Suas músicas são “tocadas” durante os festejos juninos.

repetições e quebras de frases, palavras, sílabas e sons [...]. Enquanto gênero de expressão oral, a letra de música é constituída de fórmulas, estereótipos e padrões necessários para tornar o texto memorizável e cantável.

Ademais, considerando-se os aspectos que podem favorecer a compreensão e a comunicação do texto e da leitura, há que se atentar, metodologicamente, para a caracterização do gênero e a sua vinculação ao suporte; bem como a sua circulação nas práticas e/ou contextos sociais. Tal encaminhamento possibilita aos educandos da EJA situarem a diversidade de formas de escrita de um gênero marcadamente oral, em suportes que vão desde o seu registro em capas de discos (aspecto do passado), encartes de CDs, sites da internet em sua variedade de linguagens (letras, cifras, arquivos de voz); circulando em meios de comunicação/divulgação também diferentes, tais como rádios, televisão, shows, dentre outros.

Dando continuidade à aula, a professora problematiza:

[...]

P. Qual o título da música?

As. Asa Branca.

P. Asa Branca. Vamos tentar ler a primeira estrofe.

(alguns alunos leram o texto com a professora. Chegou um aluno gritando na sala, a professora solicita que ele se acomode).

Als. Boa noite

(E, continua o diálogo).

P. Vamos começar de novo. Tem gente calada. Vamos ler todos.

[...]

No extrato supracitado, percebemos que antes da oralização do texto, a professora questiona, exclusivamente, qual é o título da música? O foco apenas no título pode se justificar pelo fato de a professora ter se restringido a leitura como decodificação, tão comum às atividades de interpretação de textos constantes nos livros didáticos de Língua Portuguesa no contexto brasileiro.

Observamos que a professora, mesmo notando que nem todos os alunos realizam a leitura, não demonstrou preocupação em saber quais motivos os levaram a não se envolverem na prática de leitura proposta. Observamos que a falta de interesse pelas práticas de leitura, por parte de alguns alunos é nítida. Em quase todas as práticas são sempre os mesmos alunos que leem e que interagem com a professora. Para Solé (1998, p. 42) “para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como contando com a ajuda de outros mais experientes”.

No entanto, na EJA percebemos que se construiu um imaginário social de que esses alunos são incapazes de avançar nas práticas de leitura; além da leitura não ser considerada como objeto de ensino pelos professores. Para Petit (2010, p. 26) “os leitores apropriam-se dos textos, dão-lhe outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção”. Nessa perspectiva é preciso permitir que os sujeitos da EJA tenham na escola, a oportunidade de se tornar leitores.

Na sequência da prática de leitura, a interação discursiva vai se construindo e após a leitura da primeira estrofe, a professora propõe:

[...]

P. Agora o segundo pedacinho, a segunda estrofe.

A1. Tem duas vez você?

P. É essa música fala de que?

A1. De seca

A2. De falta de água

A3. Do sertão

A4. Pelo que eu entendi: “quando verde dos teus olhos” é a plantação. Não é?

P. É a plantação? E aí, vocês acham que é isso? Ele está comparando aqui? Por que foi que ele saiu do sertão? O que a seca causa? O que mais fala a música?

A5. Fala de Rosinha.

P. Por que ele deixou a amada?

A5. Tava seco, tinha que sair para fora.

[...]

No extrato, percebemos que os alunos vão levantando hipóteses sobre o assunto abordado no texto. No entanto, a professora não propõe à retomada, ou seja, a materialidade linguística para confirmar as referidas hipóteses. Afinal, quais pistas linguísticas levaram os alunos a supor que o texto trata da seca, de falta de água e/ou do sertão? Há relação entre seca, falta de água e sertão? Quando a aluna tenta interagir com o texto desvelando a relação entre “quando o verde dos teus olhos” e plantação, a professora apenas comenta “temos uma comparação”. A professora sinaliza reconhecer que o gênero música se organiza em estrofes; que a música tem um tema central; e que a prática de leitura pode ir além da decodificação do texto. Mas, deixa escapar as informações de que a referida música retrata a Seca do Nordeste, no contexto histórico de 1947, que por ter sido intensa obrigou o povo nordestino – os homens, a migrar para outras regiões do país.

Os sujeitos da EJA em contexto de diálogo sobre o texto lido se apoiam nas reflexões ou críticas sobre o contexto social no qual estão inseridos, para eles “a leitura desperta o espírito crítico, que é a chave de uma cidadania ativa” (PETIT, 2010 p. 27).

Ao continuar o diálogo sobre o texto lido, a professora indaga:

[...]

P. Essa música retrata o que?

A1. A vida dele.

A2. Fala muita coisa.

P. O que ele perdeu?

A5. Perdeu o cavalo e o alazão. Ele mesmo fez essa música.

[...]

Os alunos vão expondo suas percepções sobre o sentido da música a partir dos questionamentos da professora. Observamos que a professora se restringiu apenas a retomada dos aspectos tratados no texto. Fica latente a necessidade de discutirmos em contexto de formação continuada outras formas de abordagem de um texto, o que é possível fazer antes, durante e após a leitura deste. No entanto, concordamos com Imbernón, (2009, p. 42) “a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada a mudança do contexto, da organização, de gestão e de relação de poder entre os professores”.

A professora tenta direcionar as reflexões do texto para outros aspectos, a saber: estrutura do gênero música e os sentidos – como podemos observar:

[...]

P. Tem alguma palavra que vocês não entendem?

O que ele diz na terceira estrofe? (uma aluna leu novamente a primeira estrofe)

A1. Então, a Rosinha não foi?

A2. Mesmo longe não se esqueceu da Rosinha, da sua Terra.

P. Vamos lá para a outra (estrofe).

A1. Duas vezes tem “viu” olha aqui “viu”.

P. Seu A. Faça novamente aquele comentário sobre Luiz Gonzaga que o senhor fez na outra aula. (a aula em que estudaram a biografia de Luiz Gonzaga)

[...]

A5. Essa música foi a que fez mais sucesso. Quando Luiz Gonzaga tava internado num hospital em Recife, ele deu uma entrevista e disse que a música dele que mais fez sucesso foi ASA BRANCA, essa música é conhecida internacionalmente. (Esse aluno, demonstrando o sentimento de saudosismo, cantou várias músicas que ele sabia de Luiz Gonzaga, entre elas: “minha vida é andar por esse País”).

[...]

Nesse momento da aula, os alunos não interagem muito com a professora, apenas dois alunos participaram ativamente da aula. Uma aluna percebe que na música aparece a repetição de palavras e um aluno socializa o conhecimento prévio que tem sobre o autor da música. No entanto, os saberes dos alunos não são levados em consideração quando se trata da compreensão do texto. Com relação aos sentidos das palavras, os alunos não citaram palavras desconhecidas, por não apresentarem dúvidas ou por falta de motivação para com a leitura. Solé (1998, p. 43) nos alerta para o fato de que “não se deve esquecer que interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar”. Nessa perspectiva, cabe ao professor explorar na prática de leitura com o texto tanto os aspectos discursivos – aqueles responsáveis pelos efeitos de sentido – quanto os elementos textuais, isto é, aqueles que dão coesão. Destarte, “o docente não deve mais apenas dominar os conteúdos do ensino (os saberes ligados à disciplina que ensina, característica do “mestre instruído”); doravante ele também deve questionar e dominar as competências necessárias ao ato mesmo de ensinar, o saber-ensinar” (LELIS, 2008, pp. 72-73).

Dando prosseguimento ao trabalho com o texto, a professora redireciona o diálogo sobre a música para os seus aspectos estruturais, centrando-se nos elementos estrofes e versos, como podemos observar:

[...]

P. Muito bem seu A. Tem alguma palavra que vocês não entendem aqui? Tem alguma palavra que vocês não conhecem? Qual a estrutura desse texto?

A1. Estrofe e verso.

P. Qual outro texto já lemos que tem estrofe?

A1. Poesia... cordel... a história da serpente.

P. O conto tem essa estrutura?

A6. Sim, porque retrata a vida dele.

P. Mas, é a mesma estrutura de verso? Mas, aquele texto não era em verso. Além de verso a estrofe o que ele

tem?

A1. Rima. Aquele texto da serpente é uma história, mas não tem rima?

[...]

Os alunos demonstraram que embora tenham conhecimentos sobre a estrutura dos textos escritos em estrofes e versos, esses saberes ainda não estão muito claros quando se trata do estabelecimento de comparações entre textos. Segundo Petit (2010, p. 38) “ler significa ao leitor, às vezes, decifrar sua própria experiência. É o texto que “lê” o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, da região dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constitui o leitor”.

Em direção ao término da aula de leitura, a professora dá continuidade ao tópico discursivo, dizendo:

[...]

P. *Querem agora ler e cantar? (todos cantam a música com a professora) Vamos lá, quando eu estava aqui alguém me perguntou: se ele fala errado.*

A1. *“Ele fala errado?”*

P. *Quais são as palavras que ele fala errado?*

A5. *Quer comparar a leitura daquela época para ele com hoje?*

A7. *Eles falam certo, eu conheço.*

A5. *Cultura Nordestina.*

A1. *Em São Paulo, eles dizem que nós fala errado.*

P. *Isso é errado? Tudo bem, agente não fala “oiei”. Mas, essa forma de falar é certa?*

A1. *Minha mãe veio de Belém do Pará, está em Atalaia, eles falam muita coisa errada. Quando eu morava no interior eu também falava muito errado, tipo, eu falava “sofal” e não “sofá”. Depois que eu vim morar na cidade e comecei a estudar, eu não falo mais desse jeito.*

P. *Isso é regionalismo, não existe certo ou errado. Não é “oio” é “olho”; Não é “oiei” é “olhei”. [...] Vamos formar grupos, cada um vai escrever uma estrofe.*

[...]

É comum após a prática da leitura de textos de tradição popular, que apresentam desvio da norma culta, que este seja objeto de retextualização na escola. Nesse contexto, muitas vezes, o “certo” se sobrepõe ao reconhecimento da variação linguística - para muitos professores este é o lugar do erro. O questionamento do aluno “quer comparar a leitura daquela época para ele com hoje?”, demonstra que o aluno, em relação à compreensão da dinâmica da modalidade linguística oral, vai além da professora e ao mesmo tempo nos dá pistas de que um texto para ser analisado precisa levar em consideração o contexto sócio-histórico no qual foi produzido, as marcas regionais da linguagem, neste caso específico, a “cultura nordestina” e, sobretudo, a construção do sentido.

No contexto da aula de leitura, a canção/letra de música poeticamente cantada, a presença do romantismo por seu amor Rosinha, a realidade da Seca no Sertão nordestino brasileiro e a esperança do nordestino em rever, posteriormente, o verde espalhado no Sertão – “a volta da Asa Branca” -, embora apagados pela professora, no contexto em que ela optou por uma prática de leitura ingênua. Para Petit (2010, p. 38) “os escritores, sobretudo, colocam palavras ali onde dói”. Nesta perspectiva, os sentidos atribuídos ao texto “Asa Branca”, levaram os alunos a defenderem e comentarem as formas de expressão por meio da linguagem, a historicidade do texto e os sentidos produzidos.

Dado o exposto, é preciso ir além dos discursos de superfície (NÓVOA, 2008) e procurar refletir com os professores por meio do processo de pesquisa-formação os limites e as possibilidades de uma aula de leitura no contexto escolar.

5. Considerações finais

O debruçar sobre as práticas de ensino da leitura do professor da EJA tem nos permitido perceber as tensões e contradições enfrentadas pelo professor, no movimento de ressignificar os modelos tradicionais de ensino da leitura em contexto de pesquisa-formação.

A reflexão sobre as práticas de ensino da leitura observadas tem nos possibilitando visualizar quais são as formas de abordagem dos textos mais recorrentes na EJA, a saber: reconhecimento do título, reconhecimento da estrutura do texto, mediação dos alunos para a compreensão do texto. E, colaborativamente, a professora reflete sobre eles durante a pesquisa-formação, demonstrando que é possível suscitar na escola a necessidade da construção de uma cultura escolar colaborativa na qual os professores possam refletir sobre o seu fazer pedagógico.

Uma constatação relevante na pesquisa é a de que por meio das reflexões sobre a prática, a professora reconhece a necessidade de colocar em evidência os seus saberes e os seus não-saberes sobre o ensino da leitura. Na ocasião, percebendo o distanciamento de uma prática mais significativa e demonstrando o interesse em modificá-la. No entanto, ainda esperam que os professores da universidade apresentem “bons” modelos de aula.

A pesquisa-formação tem nos mostrado a possibilidade da construção de saberes sobre as práticas de leitura coerente com as particularidades da EJA e a importância do diálogo entre o campo do ensino e da pesquisa. As sessões de reflexões como estratégia metodológica importante para a formação da professora vêm nos permitindo discutir, junto aos professores, sobre seus encaminhamentos didáticos e as possibilidades de repensá-los.

Por fim, não é possível pensar em outras possibilidades de ensino da leitura por meio de um processo de formação continuada sem dimensionar a importância das abordagens metodológicas fundamentadas em uma concepção de leitura que considere o texto como objeto de ensino-aprendizagem, de diálogo e de escuta de vozes.

Referências bibliográficas

- Camargos, Geozeli Tássia de Pinho (2009). Letra de música: um gênero de grafia e som. In: Dell'Isola, Regina Lúcia Péret (Org.). Nos domínios dos gêneros textuais, v. 1. (pp. 14-19). Belo Horizonte: FALE/UFMG.
- Desgagné, Serga (2007). O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. In: Revista Educação em Questão, 29(15), 7-35.
- Freire, Paulo (2001). Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. In: Estudos Avançados 15 (42), pp. 259-268.

- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). Por que é que vale a pena lutar: O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.
- Geraldi, João Wanderley (2013). Leitura e Mediação. In Barbosa, J. B. & Barbosa, M. V. (Orgs.) Leitura e Mediação: Reflexões sobre a formação do professor. (pp. 25-48). Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Imbernón, Francisco (2009). Formação permanente do professorado: Novas tendências. São Paulo: Cortez.
- Kleiman, Ângela (2006). Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. In Correa, M. L. G. & Boch. F. (Orgs.) Ensino de língua: Representação e letramento. (pp. 410-424). Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Lelis, Isabel (2008). A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In Tardif, M. & Lessard, C. (Orgs.). O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. (pp. 54-66). Petrópolis: Vozes.
- Moura, Tânia Maria de Melo (2001). A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky 2 ed. Maceió/AL: EDUFAL.
- Nóvoa, António (2009). Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa.
- _____ (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In TARDIF, M. & LESSARD, C. (Orgs.) O ofício de professor: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. (pp. 214-233). Petrópolis: Vozes.
- Petit, Michèle (2010). Os jovens e a leitura. São Paulo: Ed. 34.
- Santos, Adriana Cavalcanti (2010). Formação continuada do professor da educação de jovens e adultos: múltiplos olhares sobre os cursos de língua materna. In MOURA, T. M.M. & FREITAS, M. L. Q. (Orgs.) A educação de jovens e adultos: Múltiplos olhares e diálogos (pp. 117-127). Curitiba: Editora CRV.
- Silveira, Maria Inez Matoso (2005). Modelos teóricos e estratégias de leitura: Suas implicações no ensino. Maceió/AL: EDUFAL.
- Solé, Isabel. (1998). Estratégias de leitura. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tardif, Maurice (2003). Saberes docentes e formação profissional. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

O desafio da articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado na formação docente

Janaina de Azevedo Corenza²⁰⁹

Resumo

A formação de professores tem sido tema de inúmeros questionamentos e investigações nas últimas décadas. A criação de programas governamentais, que buscam a melhoria da formação docente, revela que a temática necessita de reflexões contínuas e de novas ações que visem a construção e a reconstrução de diversos aspectos da formação inicial, sobretudo, nos cursos de licenciatura.

A presente pesquisa, a ser desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação da PUC-RJ, nasceu a partir da necessidade de investigar as razões pelas quais estudantes dos cursos de licenciatura (Matemática, Física e Química) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) afirmam que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui de forma mais significativa na sua formação docente do que o componente curricular Estágio Supervisionado. A investigação busca saber quais são os aspectos teórico-práticos que o PIBID explora e que o Estágio Supervisionado deixa de considerar na formação dos professores.

Para responder, serão utilizados documentos oficiais do Ministério da Educação e a Legislação vigente, além dos documentos oficiais das instituições de ensino envolvidas no processo de formação. Ao fazer a pesquisa documental, será empregada a Análise de Conteúdo. Serão também aplicados questionários aos sujeitos envolvidos (professores e coordenadores do IFRJ, professores da escola de educação básica, bolsistas do PIBID e estagiários) e observações. O objetivo é obter uma visão ampliada do cotidiano do PIBID e do Estágio Supervisionado, buscando informações sobre as questões acadêmicas, disciplinares, pedagógicas e de infraestrutura.

O trabalho tem articulação com o grupo temático “Trabalho Docente e Formação de Professores”, pois visa realizar uma pesquisa de campo sobre a formação docente na perspectiva de unir os atores envolvidos nesta formação. Os saberes originários e construídos nestas relações são valiosos na medida em que contribuem para a formação dos futuros professores e também visam contribuir para a melhoria da educação na escola de educação básica.

O desenvolvimento da estudo será de grande valia às pesquisas da área de formação docente, pois não foi encontrado nenhum estudo articulando as duas atividades com o objetivo de provocar reflexões como: De que forma o PIBID e o estágio contribui para a valorização da escola pública? Que tipo de relação se estabelece entre as instituições formadoras e a escola de educação básica? Como as experiências de docência têm contribuído para despertar, ainda mais, o interesse desses futuros professores pelo magistério? Como estão os currículos das instituições formadoras frente à realidade da escola pública? Quais são as contribuições e quais são os limites dos modelos de iniciação à docência (estágios, bolsas, programas)?

²⁰⁹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(PUC-Rio)

Os resultados a serem alcançados visam proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas públicas.

Com este pensamento um dos caminhos a ser percorrido na pesquisa é a construção de uma identidade profissional e pessoal por intermédio do diálogo entre as duas atividades, ou seja, entre os saberes produzidos no PIBID e no Estágio.

Palavras chave: PIBID, Estágio supervisionado, docência.

O IFRJ como campo de pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ, possui como missão institucional “Promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural” (Projeto de Desenvolvimento Institucional 2009- 2013), através da Educação Básica e Educação Superior. Em conformidade com a Lei nº 11.892/08, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em seu Art. 7º, o IFRJ possui como um de seus objetivos a oferta de cursos de Licenciatura, com vistas na formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática (VI, b); sendo assegurado, no Art. 8º, a oferta de, no mínimo, 20% de suas vagas para atender a esta demanda (BRASIL, 2008). Este compromisso é uma resposta à crise pela qual passa o ensino de Ciências Exatas e Naturais na Educação Básica brasileira, demonstrado pelos diversos indicadores oficiais e pesquisas científicas, sendo reflexo, em parte, pela ausência de professores devidamente habilitados, com formação específica, atuando neste nível de ensino.

Nesta perspectiva, o IFRJ participa do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio de Janeiro, juntamente com outras Instituições de Ensino Superior e entidades representativas da categoria docente, onde são planejadas ações relacionadas à carreira, formação inicial e continuada e estratégias para atender as diversas demandas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro, especialmente o atendimento à carência de profissionais docentes da área.

A partir do entendimento de que a cultura é o viés que pode possibilitar a construção da identidade, e em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI-2009-2013) que orienta uma constante reflexão e intervenção na realidade atual, uma das funções sociais dos Institutos Federais é ampliar a relação com o entorno de cada *campus* e contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade, numa perspectiva emancipatória. Dessa forma, os cursos de licenciatura ofertados estabelecem relações entre conteúdos e contextos, sempre com vistas à relevância do significado do que é ou deve ser aprendido e por metodologias que interrelacionam vivência e prática profissional.

Em decorrência da história, perfil e vocação institucional, o IFRJ configura-se como um centro de reconhecida competência na formação de profissionais para o Ensino de Ciências, ofertando 07 cursos de

Licenciatura²¹⁰ na área, além de cursos de extensão, pós-graduação lato sensu e pós graduação stricto sensu (Mestrado em Ensino de Ciências). Com o objetivo de priorizar o verdadeiro sentido da Licenciatura: a docência, o foco dos cursos está na formação do professor, privilegiando os fundamentos e teorias de compreensão da realidade educacional para além das áreas específicas, visando o combate à fragilidade e simplificação e fragmentação de tal formação. Para isso, cria-se novos significados para os processos de ensino aprendizagem, não só individuais, mas também coletivos. Nesse contexto, citando o PPC (Projeto Pedagógico de Curso²¹¹), do campus Duque de Caxias:

A prática profissional se constitui num espaço didático-pedagógico de responsabilidade de todos os docentes, no qual a cada experiência de magistério, o licenciando irá construindo a sua práxis educativa, num processo dialético com o espaço escolar. Dessa forma, a proposta do curso estabelece relações entre conteúdos e contextos, com vistas à relevância do significado do que é ou deve ser aprendido e por metodologias que interrelacionam vivência e prática profissional, permeada por uma relação dialógica e pelo contato com a realidade. Daí a importância dos estudantes das Licenciaturas entenderem a função primordial do papel do professor enquanto mediador desse processo.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares dos Cursos de Licenciatura do IFRJ, objetivam oferecer uma sólida formação profissional, de base científica e pedagógica, pela articulação de conhecimentos e por metodologias voltadas para uma prática científica de sustentação, com vistas ao desenvolvimento da capacidade de investigação do futuro profissional, de forma a permitir-lhe não apenas compreender os processos de aprendizagem, mas adquirir autonomia, bem como desenvolver práticas inovadoras e adequadas à educação.

Mediante o exposto, o Estágio Supervisionado apresenta-se como um importante componente curricular capaz de provocar a interseção entre teoria e prática pedagógica possibilitando a concretude dos objetivos previstos nos PPCs das licenciaturas do IFRJ. Para tal é preciso conhecer e debater o perfil das ações pedagógicas do estágio supervisionado, realizado pelos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica e provocar a reflexão sobre as metodologias utilizadas e as relações entre conteúdos e contextos escolares feitas durante a formação docente.

A formação docente e as perspectivas do Estágio Supervisionado

O Estágio Supervisionado, conforme foi dito, é um componente curricular obrigatório para a obtenção de diploma nos cursos de licenciatura, sendo, portanto, um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente escolar, que visa à preparação para o trabalho produtivo. O Estágio Supervisionado também é o momento em que o futuro professor se depara com a realidade da escola, agora como futuro profissional e não mais como um aluno. A visão de mundo recebe outro olhar e a realidade a ser enfrentada é complexa e ao mesmo tempo rica em possibilidades de ações e transformações pedagógicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002), em seu artigo 13, parágrafo 3º, destacam que o Estágio Supervisionado, a ser realizado em escola de educação básica, deve “ser avaliado

²¹⁰ Os cursos de licenciatura são ofertados em diversos campi: Nilópolis (Matemática, Química e Física), Duque de Caxias (Química), Volta Redonda (Física e Matemática) e Paracambi (Matemática).

²¹¹ Cada curso tem o seu Projeto Pedagógico onde são descritos o perfil dos egressos, objetivos do curso, metodologia do curso, etc. Embora haja especificidades, os objetivos a serem alcançados na formação de professores do IFRJ são os mesmos em todos os cursos.

conjuntamente pela escola formadora e escola campo de Estágio Supervisionado”. Pesquisas mostram que Estágios Supervisionados mais duradouros e participativos onde os estudantes não se comportam como meros expectadores possibilitam que estes, ao interagir com professores experientes, tenham melhores possibilidades de desenvolverem uma aprendizagem profissional. Isso permite reconhecer os professores experientes das escolas como coformadores (ALMEIDA, 2007).

As diretrizes do Ministério da Educação sobre Formação de Professores para a Educação Básica convocam os formadores de professores a refletirem sobre dois aspectos: tornar a formação inicial de professores um efetivo projeto coletivo, capaz de envolver a instituição formadora e o conjunto de formadores, e estabelecer uma parceria com a escola, na qual estagiários, professores e supervisores de Estágio Supervisionado, juntos, possam aprender a trabalhar profissionalmente no cotidiano escolar (BARCELOS, 2006).

Em consonância com o que define os documentos oficiais, Cardozo (2003) realça que em propostas de Estágios Supervisionados “não basta sentar e observar”, é preciso preparar os futuros professores para “lidar com a escola, ser formado com e para ela”. Sendo assim, os estágios devem possibilitar aos futuros professores uma ação efetiva que provoque a reflexão das mais diversas situações que o cotidiano escolar apresenta. O Estágio Supervisionado deve possibilitar a interação entre os professores da escola de educação básica e os estagiários, pois esta relação é fundamental no processo de formação docente, tendo em vista que esses professores são coformadores destes futuros professores.

Porém o que se encontra nos campos de estágio é o futuro professor apenas observando as práticas pedagógicas, sem interferir na dinâmica da sala de aula. De acordo com Lüdke (2005), nossos cursos de formação de professores têm sofrido as consequências de um defeito congênito de sua constituição: a separação entre teoria e prática no esforço de formação, colocando, em geral, em posição precedente a teoria, vindo a prática sempre depois, por meio de Estágios Supervisionados de duração insuficiente e, sobretudo, de concepção precária.

A reflexão sobre o papel do Estágio Supervisionado na formação inicial constitui um ponto importante da formação docente. Há muito tempo discute-se sobre a preocupação com a articulação entre a formação e o exercício do trabalho, ou seja, entre a teoria e a prática. Lüdke (1994) considera que um maior envolvimento entre as instituições de ensino superior e outros níveis de ensino traria proveitos para toda a comunidade educacional. O estágio supervisionado seria uma das valiosas formas de romper com tal dicotomia, visto que sua proposta articula pressupostos teóricos à reflexão da prática. Indo na contra mão desta dicotomia, Cardozo (2003) também aponta que os estágios supervisionados devem possibilitar aos estagiários observar, decidir e agir nas diferentes situações que surjam.

A reflexão e as propostas de mudanças na realização dos estágios precisam ser encaradas de forma séria e urgente na busca por uma melhoria na formação dos futuros professores. O livro “Sobrevivências no início da docência” (LIMA, 2006) apresenta vários estudos que se dedicaram aos primeiros anos de docência. Expressões como “choque da realidade”, “tempestade”, “susto” e “sobrevivência” apontam para as várias dificuldades vivenciadas pelo professor iniciante. Fica o questionamento do papel do Estágio Supervisionado nesta formação.

A pergunta que nem sempre se coloca é o que fazer para mudar esta realidade. Quais ações precisam ser colocadas em prática para que o Estágio Supervisionado cumpra seu papel efetivo? Quais outras

experiências pedagógicas podem contribuir para a resignificação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura?

Contribuições do PIBID na formação docente

O PIBID é um programa governamental, cuja iniciativa é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura para a valorização do magistério. Um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Outra finalidade é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. A iniciativa também visa incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.

Os atores deste processo são os bolsistas de iniciação à docência que são os estudantes dos cursos de licenciatura que integram o projeto institucional e o coordenador Institucional que é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da Instituição de Ensino Superior (IES). Há também o coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais que é o docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto. Além destes, há a figura dos coordenadores de área que são os docentes responsáveis pela coordenação dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições. O programa também prevê a existência de supervisores que são os professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional apoiado, e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Numa visão de prática pedagógica baseada na realidade das escolas públicas, o PIBID prevê a criação de materiais didáticos de baixo custo, utilização de jogos, discussões, leituras, passeios, excursões, feiras e outras alternativas lúdicas que visam a construção conceitual, a partir de experiências orientadas, de maneira que o futuro professor possa elaborar espontaneamente as relações entre os diferentes conteúdos do curso de licenciatura que está cursando. Outro aspecto deste programa é a discussão dos conteúdos abordados na educação básica e os temas transversais, no contexto da estrutura curricular do Curso de Licenciatura e a constituição do PIBID numa ferramenta poderosa para suscitar reflexões sobre esta estrutura.

No PIBID do IFRJ²¹² há, atualmente, 129 estudantes/bolsistas, englobando todos os cursos de licenciatura de todos os campi. Eles recebem uma bolsa de iniciação científica no valor de R\$ 400,00 mensais. Há 19 escolas da rede pública de ensino participando do programa. Os estudantes bolsistas vivem a possibilidade de iniciar formação prática de forma mais significativa, seguindo o objetivo geral do PIBID que consiste em:

Antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e

²¹² Os dados foram informados pela coordenação pedagógica do PIBID no IFRJ.

municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério (BRASIL, 2013).

É possível constatar que o PIBID cria uma relação de proximidade entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica, levando os futuros professores para a escola com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e construir um espaço de ação – reflexão - ação para qualificar a sua prática pedagógica. Com esta exposição é possível afirmar que os objetivos do PIBID vão ao encontro dos objetivos do Estágio Supervisionado, descritos nos documentos oficiais do MEC e nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura do IFRJ, descritos anteriormente. Considerando que o Estágio Supervisionado é um componente curricular capaz de promover esta valiosa proximidade entre as instituições de ensino, proponho a criação de elos que visem a articulação entre as duas atividades. A questão que se coloca é de que maneira o PIBID e o Estágio Supervisionado podem dialogar em busca de resultados que visam proporcionar, aos futuros professores, a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas de educação básica. Algumas hipóteses serão aqui apresentadas.

Perspectivas de diálogos futuros

A partir da afirmativa de que as ações do PIBID e do Estágio Supervisionado são atividades que têm como objetivo contribuir para que os futuros professores tenham contato com as complexidades da escola de educação básica de forma ativa e não passiva, considero que a articulação entre elas pode possibilitar que o futuro professor interfira de forma direta e positiva no cotidiano escolar onde é bolsista ou estagiário, produzindo uma infinidade de saberes. Lüdke (1994) aponta em um de seus estudos que a literatura consultada nas pesquisas sobre formação docente tendia a verificar a necessidade do desenvolvimento de parcerias entre as instituições de ensino superior e escola de educação básica. O intuito era promover a produção de um conhecimento significativo, que, desenvolvido coletivamente entre os profissionais da escola e das instituições, levaria a pensar em soluções para os problemas da educação básica. É esta a problemática que será aqui debatida com o objetivo de pensar estratégias de articulação entre o PIBID e o Estágio Supervisionado.

Lüdke (2005) revela que a separação entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica ainda é uma realidade no sistema educacional brasileiro, conforme afirma:

Se dentro da universidade se verificam separações estanques entre os que se voltam para questões de pesquisa e os que se voltam para questões de educação, não é de se estranhar a grande separação entre ela (universidade) e os sistemas de ensino da educação básica, para os quais ela se encarrega de formar professores.

Esta separação, que poderia ser superada por intermédio do Estágio Supervisionado, pode ser reforçada quando a instituição de ensino superior, que ensina as teorias durante a formação do professor e a escola de educação básica, que ensina as práticas no cotidiano escolar aos futuros professores, não dialogam,

impossibilitando, desta forma que o estagiário confronte a teoria e a prática de forma significativa durante a sua formação.

Avaliando que todos os estudantes dos cursos de licenciatura farão Estágio Supervisionado para a obtenção do diploma e que uma parcela menor de estudantes serão bolsistas do PIBID, pois não há bolsas para todos participarem no programa, ambas as atividades que o futuro professor realiza - bolsista do PIBID e/ou estagiário da escola de educação básica- devem contribuir de forma significativa na sua formação, não sendo portanto privilégio apenas de alguns estudantes. Nóvoa (2001) seguindo a ideia de Schön relacionada à formação de professores, afirma que:

A formação do professor não se constrói por acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Com este pensamento um dos caminhos a ser percorrido na pesquisa é a construção de uma identidade pessoal e profissional, por intermédio da articulação entre as duas atividades, ou seja, entre os saberes e as práticas pedagógicas produzidas no PIBID e no Estágio Supervisionado. Nesta perspectiva, o objetivo de ambas é o investimento na formação do futuro profissional, valorizando as atividades desenvolvidas, se completando e, de forma alguma, se excluindo.

Algumas hipóteses são levantadas provocando o debate sobre a formação docente, sobretudo em relação as questões: De que forma o PIBID e o Estágio Supervisionado contribuem para a valorização da escola pública? Que tipo de relação se estabelece entre as instituições formadoras e a escola de educação básica? Como as experiências de docência têm contribuído para despertar, ainda mais, o interesse desses futuros professores pelo magistério? Como estão os currículos das instituições formadoras frente à realidade da escola pública? Quais são as contribuições e quais são os limites dos modelos de iniciação à docência (Estágio Supervisionados, bolsas, programas)?

Sem pretender encontrar respostas a tantos questionamentos neste trabalho, pois as suas repercussões estarão presentes de forma mais clara quando a pesquisa estiver em desenvolvimento efetivo, buscarei focar o debate da formação docente de acordo com a perspectiva de Libâneo (1998), que afirma que:

O que está em questão é uma formação que ajude o aluno a transformar-se num sujeito pensante, de modo que aprenda a utilizar seu potencial de pensamento por meio de meios cognitivos de construção e reconstrução de conceitos, habilidades, atitudes, valores. Trata-se de investir numa combinação bem-sucedida de assimilação consciente e ativa desses conteúdos com o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas pelos alunos visando a formação de estruturas próprias de pensamento, ou seja, instrumentos conceituais de apreensão dos objetos de conhecimento, mediante a condução pedagógica do professor que disporá de práticas de ensino intencionais e sistemáticas de promover o “ensinar a aprender a pensar.

Concordando com Libâneo, é urgente a necessidade de uma mudança no processo de ensinar e aprender a ser professor. A formação de professores precisa criar estratégias para que as ações na formação inicial tenham como objetivo a promoção de propostas que possibilitem ao futuro professor aprender a pensar, sendo assim, um sujeito ativo em sua formação. Para tal, as reflexões a serem feitas a partir dos saberes e das competências do professor para enfrentar as complexidades da ação de educar precisam estar presentes desde a sua formação, possibilitando a aprendizagem de que tais competências não se limitam ao domínio de determinados saberes, mesmo quando são previamente definidos e que também não

residem nos recursos a serem mobilizados, pelo professor, mas sim na própria mobilização desses recursos nas práticas pedagógicas. Segundo Perrenoud (2009) “este “mobilizar” o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos forma a competência de enfrentar uma variedade de situações complexas na escola”. Nesse sentido, enfatiza que as competências representam o saber-fazer do professor no qual vai muito além de um conhecimento institucionalizado. Nesta perspectiva, o Estágio Supervisionado pode viabilizar o exercício de mobilização dos saberes.

Numa conjuntura de inquietação sobre a formação docente, alguns encaminhamentos serão dados para compreensão da realidade e a proposição de ações concretas. Para tal, durante a pesquisa, será feito um estudo de documentos oficiais do Ministério da Educação e das instituições envolvidas no processo de formação. Sobre estes documentos será feita a análise de conteúdos com o fim de verificar as concepções sobre educação e sobre formação de professores presentes e os possíveis encaminhamentos para a eficácia das legislações no que tange a sua efetiva prática. Serão também aplicados questionários aos professores e coordenadores do IFRJ, professores da escola de educação básica, bolsistas do PIBID e estagiários. Estes questionários poderão revelar os desafios a serem superados no processo de formação dos futuros professores. O objetivo é dialogar com os atores envolvidos em busca pela compreensão ampliada do programa e do componente curricular obrigatório.

Serão também realizadas observações com o fim de obter uma visão contextualizada do cotidiano do PIBID e do Estágio Supervisionado, buscando informações sobre as questões acadêmicas, disciplinares, pedagógicas e, também de infraestrutura. Os saberes originários e construídos nestas relações são valiosos na medida em que contribuem para a formação dos futuros professores e também visam contribuir para a melhoria da educação na escola de educação básica.

Os resultados a serem alcançados através da articulação entre as ações pedagógicas do PIBID e do Estágio Supervisionado visam proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem no interior das escolas públicas.

Com este objetivo há vários caminhos a serem percorridos na pesquisa. Além das análises descritas anteriormente, a criação de grupos de discussão para troca de experiências entre os estudantes dos cursos de licenciatura é um dos encaminhamentos. Os grupos terão acompanhamento contínuo de interlocução entre a instituição de ensino superior e a escola de educação básica. A aplicação prática das experiências do PIBID no estágio supervisionado seguida de momentos de reflexão e de avaliação destas práticas é também uma das propostas a ser implementada na pesquisa. A metodologia do PIBID será a base das reflexões das ações na realização do Estágio Supervisionado na busca pela sua resignificação a partir da participação ativa dos estagiários neste processo.

Acredito que esta pesquisa contribuirá de forma muito positiva na resignificação do Estágio Supervisionado na medida em que possibilitará que o futuro professor deixe de ser mero expectador e passe a ser um sujeito ativo, capaz de aprender a pensar, dialogar e a propor estratégias de ações no interior na escola de educação básica. Este exercício também viabilizará um comprometimento da escola de educação básica com a formação do futuro professor, sendo esta uma instituição coformadora, não limitando este papel apenas a instituição de ensino superior. O que está definido nos PPCs das licenciaturas do IFRJ será

retomado de forma que o estudante construa a sua práxis educativa, num processo dialético com o espaço escolar.

Referências

- ALMEIDA, José, Oliveira, Edilson, & Arnoni, Maria. *Mediação Dialéctica na Educação Escolar: Teoria e Prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- BARCELOS, Nora Ney Santos; Villane, Alberto (2006). *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 73-97
- BRASIL, Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Retirado em Maio, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em Maio 22, 2013 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_a.pdf.
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Retirado em Dezembro 14, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
- CARDOZO, S. A (2003). *Universidade e escola: uma via de mão dupla?* Dissertação de Mestrado. PUC, Rio de Janeiro, Brasil.
- LIBANEO, José Carlos (1998). Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional ou mercado de entusiasmo? *Revista de Educação da AEC*, N. 109, out./dez. 10-35.
- LIMA, E. (org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Líber Livro, 2006.
- LÜDKE, Menga (1994). *Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (licenciaturas)*. Cadernos Crub., vol. 1, n. 04. Brasília, 5-95.
- _____. (2005). *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, maio/ago. 36-58.
- NÓVOA, Antonio (2001). O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista realizada na TVE Brasil. 13 set.. Retirado em Fevereiro 11, 2011 de http://www.educarparamudar.com.br/noticias/noticia.asp?ntt_id=119.
- PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- Projeto De Desenvolvimento Institucional Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio De Janeiro: 2009- 2013. Rio de Janeiro, 2009.
- PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO. Licenciatura em Química, Campus Duque de Caxias, Rio de Janeiro, 2011.

Projeto Pedagógico Institucional Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Rio De Janeiro: 2009- 2013. Rio de Janeiro, 2009.

O percurso da construção do pensamento algébrico nos livros didáticos de matemática e a formação do professor

Marcia Aguiar, Elio Carlos Ricardo²¹³

RESUMO

A álgebra favorece o desenvolvimento do raciocínio, da tomada de decisão e auxilia na resolução de problemas e na compreensão dos avanços científicos e tecnológicos. Para isso, o ensino de álgebra deve ter como um de seus objetivos a construção do pensamento algébrico. Os documentos oficiais do Brasil, assim como algumas pesquisas (Fiorentini, Miorim e Miguel, 1993; Borralho e Barbosa, 2009) ressaltam a importância em desenvolver o pensamento algébrico.

Contudo, ainda permanece no ensino de álgebra apenas o trabalho com técnicas operatórias, que buscam tão somente resolver equações. Esse é um processo de didatização que a álgebra sofreu ao longo dos anos e que se mantém até hoje. Esse processo está gerando uma deficiência no ensino com a corroboração, a nosso ver, dos livros didáticos.

O objetivo do nosso trabalho é mostrar de que modo os livros didáticos desenvolvem a construção do pensamento algébrico no percurso escolar. Para isso, focamos o início do ensino formal de álgebra no Brasil (7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental). Duas coleções de livros didáticos de matemática, aprovadas pelo Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático, do Ministério da Educação, foram analisados.

A pesquisa se orientou pelas seguintes questões: haveria outros percursos possíveis de didatização da álgebra? Ou ainda, as habilidades requeridas para a construção do pensamento algébrico estariam contempladas na estrutura atual dos livros didáticos? Os livros reconstróem o pensamento algébrico como objeto de ensino?

Para essa análise utilizamos a teoria da *Transposição Didática* proposta por Chevallard (1991). Para este autor, a transposição didática possibilita “*tomar distância, interrogar as evidências, por em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, o que permite exercer a vigilância epistemológica*” (Chevallard, 1991, p. 17). Para Chevallard (1991), exercer a vigilância epistemológica é, antes de tudo, questionar se aquele saber ensinado está adequado ao projeto de ensino proposto, bem como as contribuições que tais saberes podem dar para a concretização do projeto social de formação da escola.

Os resultados da pesquisa apontam que a estrutura atual do percurso de didatização dos conteúdos relacionados à álgebra não contempla objetos de ensino considerados relevantes para a construção do pensamento algébrico. Há algumas lacunas que teriam que ser preenchidas, as quais são de difícil percepção pelos professores, que assumem determinados conteúdos como aprendidos. Nesse sentido, a teoria da Transposição Didática se mostrou como ferramenta de análise promissora e que poderia ser incorporada na formação dos professores de matemática.

²¹³ Universidade de São Paulo

Palavras-chave: pensamento algébrico, formação do professor, transposição didática.

Introdução

O ensino de álgebra atualmente se dá por uma relação de regras que devem ser executadas pelos alunos para encontrar o “xis” da questão, ou seja, a resposta exigida. Esse é o resultado de um processo de didatização que a álgebra sofreu ao longo dos anos e que se mantém até hoje na escola. Mesmo com várias reformas educacionais para o sistema de ensino brasileiro, o ensino de álgebra permaneceu com poucas alterações no Ensino Fundamental e, até mesmo, no Ensino Médio.

Assim, concordamos com Barbosa e Borralho (2009) quando afirmam que ainda prevalece, no ensino de álgebra, o desenvolvimento de um conjunto de técnicas operatórias que busca apenas resolver equações.

Nesse processo, quando esses alunos chegam ao Ensino Médio, ou até mesmo ao Ensino Superior, onde realmente necessitam dessas técnicas, poucos se lembram do processo de resolução e, na maioria das vezes, sequer reconhecem o conteúdo já aprendido.

Isso nos leva a questionar o quanto o ensino de técnicas operatórias realizado na escola básica foi significativo para os alunos, ou seja, podemos nos perguntar se alguma aprendizagem, de fato, ocorreu.

Justificativa

Em nossa prática docente cada vez mais encontramos alunos que não entendem o que fazem e não compreendem os cálculos algébricos. Muitos acabam decorando por repetição os mecanismos, porém não sabem o significado do que fazem e, muito menos, por que fazem. Isso pode gerar alunos que conhecem várias regras ou ferramentas matemáticas, mas que não sabem como utilizá-las (Castro-Filho, Freire e Paschoal, 2003; Castro-Filho, Freire e Cabral, 2004; Castro-Filho, De Macêdo, Freire e Leite, 2005).

Ao mesmo tempo, aparecem pesquisas a respeito de análises do desempenho dos alunos em provas governamentais, como por exemplo, a Prova Brasil, o SARESP e outras, indicando baixo desempenho de alunos em relação à matemática (Silva, 2008) e, em especial, em relação à álgebra (Brasil, 1997; Ribeiro, 2001).

Da mesma maneira, observamos alunos no Ensino Superior com as mesmas dificuldades e falhas na aprendizagem de álgebra.

Dentro desse cenário, podemos levantar alguns aspectos dessa formação básica, que podem gerar deficiência no processo de ensino e aprendizagem da álgebra. Por exemplo, a falta de relação entre a aritmética e a álgebra (Borralho e Barbosa, 2009), ou seja, os alunos não usam a apropriação que têm da aritmética para resolver as questões algébricas. Segundo Booth (1995) e Fiorentini, Fernandes e Cristovão (2005) os alunos têm dificuldades de deixar o modo aritmético de pensar para resolver problemas matemáticos. Eles não percebem que a álgebra é uma metacognição da aritmética.

Em alguns casos, os alunos conseguem identificar e explicar as generalizações verbalmente, mas não conseguem escrevê-las com a simbologia matemática correta. Kieran (1981) percebeu, por exemplo, que os alunos não identificavam que usavam de forma inadequada o símbolo de igualdade (com o sentido de equivalência); eles não percebiam o erro. Na mesma direção, Arcavi (2006) verificou a importância de

conhecer o verdadeiro significado dos símbolos matemáticos para escrever generalizações. Podemos verificar que a dificuldade de escrever expressões algébricas existe até entre professores de matemática em formação, como identificaram Zazkis e Liljedahl (2002) e Oliveira (2008).

O trabalho de Zazkis e Liljedahl (2002) identificou que os professores conseguiam encontrar as regularidades e discutir o problema algebricamente, porém tinham dificuldades de encontrar uma expressão algébrica para representar o que eles estavam discutindo.

Oliveira (2008), ao analisar o trabalho de professores em formação, destaca a dificuldade de ensinar como se escreve uma expressão algébrica a partir de uma generalização. Os professores dizem que não foram orientados em elaborar estratégias de ensino que ajudem o aluno a escrever uma expressão algébrica a partir de regularidades.

Percebemos com as pesquisas que o problema do ensino de álgebra aparece também na formação do professor. A princípio, não adianta resolvermos somente o problema da aprendizagem se detectamos um problema, também, na formação do professor de matemática.

Dessa maneira, acreditamos que o problema do ensino de álgebra não está somente em sua aprendizagem, mas também em sua concepção, pois, algumas pesquisas apontam que o ensino da álgebra ainda preserva muitos resquícios do movimento da Matemática Moderna (Neves, 1995). Esse momento do ensino de álgebra acreditava que a compreensão da manipulação da linguagem algébrica seria suficiente para utilizar a álgebra e todos os seus conceitos para a resolução de problemas.

Essa tendência do ensino da álgebra em acreditar que o pensamento algébrico só se manifesta e se desenvolve através da manipulação de sua linguagem específica é discutida por muitos pesquisadores como um equívoco. Conforme destacam Fiorentini, Miorim e Miguel (1993):

Essa relação de subordinação do pensamento algébrico à linguagem desconsidera o fato de que, tanto no plano histórico quanto no pedagógico, a linguagem é, pelo menos em princípio, a expressão de um pensamento. (Fiorentini, Miorim e Miguel, 1993, p. 85)

Essa concepção acaba se manifestando nos livros didáticos. Neves (1995) investigou as mudanças no ensino de álgebra através dos livros didáticos. O autor analisou livros didáticos em três momentos distintos de nosso sistema de ensino: i) nas décadas de 30 e 40, ou seja, antes da Matemática Moderna; ii) na década de 70 no movimento da Matemática Moderna e; iii) na década de 90. O autor chega à conclusão de que o ensino de álgebra mudou muito pouco ao longo de todo esse período, via livro didático.

Com este panorama, levantamos a hipótese de uma parte do problema estar relacionada com a concepção de ensino de álgebra como aparece nos livros didáticos, com seu percurso de didatização. Acreditamos que para entender melhor o problema seria pertinente avaliar como o ensino de álgebra é apresentado nos materiais didáticos utilizados pelos professores.

Objetivo e Problema

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) implementou o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). Queremos, no entanto, analisar se os livros atuais são compatíveis com a formação algébrica que está sendo discutida tanto nas pesquisas, quanto nos programas implementados no Brasil.

Pretendemos analisar o percurso de didatização da álgebra nos livros didáticos do 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, período que definimos como o primeiro contato formal com a álgebra.

A opção de olhar para o livro didático é a possibilidade de analisar um saber que não é exatamente o saber que está em cada sala de aula, mas é uma fonte de estudo e de direcionamento para os professores, pois é, em princípio, o saber legitimado por todos os envolvidos no processo de ensino. Além disso, o saber presente nos livros didáticos tem uma intencionalidade didática²¹⁴, que pode ou não ser percebida pelo professor.

Por isso, acreditamos que ao analisar o livro didático, estamos interrogando um saber que já está tão consolidado e adaptado ao cotidiano escolar, que, por isso, não é questionado. É como se perguntássemos por que agora deveria ser diferente, se o ensino foi sempre assim?

Nossa pesquisa pretende inverter essa questão: haveria outros percursos possíveis de didatização da álgebra? Ou ainda, as habilidades requeridas para a construção do pensamento algébrico estariam contempladas na estrutura didatizada dos livros didáticos?

Com o objetivo de fazer esses questionamentos, vamos analisar, mais precisamente, o ensino das equações de 1º grau no 7º ano; o cálculo algébrico, as equações fracionárias e os sistemas lineares no 8º ano, e as equações e os sistemas de equações de 2º grau no 9º ano, para responder à seguinte pergunta: Como os livros didáticos do Ensino Fundamental reconstróem o pensamento algébrico em seus objetos de ensino?

Caracterizações de um Pensamento Algébrico

No nosso entendimento o ensino de álgebra deve estar pautado na generalização da aritmética relacionando o pensamento e a linguagem técnica. O que nos parece que o ensino atualmente está tentando desenvolver a linguagem técnica, ou seja, a linguagem algébrica desprovida de um raciocínio que seria o pensamento.

Para evitar essa continuidade muitos pesquisadores e inclusive os documentos oficiais do governo buscaram definir o que seria o ensino de álgebra e quais as caracterizações de um pensamento algébrico que deve ser construído na formação básica.

A partir dessas definições conseguimos sintetizar as caracterizações que envolvem o pensamento algébrico como sendo:

a percepção de padrões e de regularidades e, isso, pode auxiliar na criação de modelos simbólicos; diferenciar incógnita de variável e compreender o significado de cada uma; identificar e/ou construir generalizações; representar generalizações com o uso de linguagens; desenvolver linguagens possíveis para expressar generalizações, inclusive a linguagem algébrica; expressar, explicitar a estrutura de uma situação-problema com o uso da linguagem simbólica e resolver essas situações-problemas com as técnicas operatórias da álgebra.

²¹⁴ Intencionalidade didática é um termo usado por Chevallard (1991) para falar desse ensino que está no livro didático e que ainda continua a sofrer um processo de didatização, agora pelo professor, antes de entrar na sala de aula. Essa intenção didática atende a determinados objetivos formadores, explícitos ou não, sob a ciência ou não do professor.

Nesse sentido, o pensamento algébrico deve se tornar uma orientação transversal do curso de matemática (Barbosa e Borralho, 2009) e não somente um conteúdo específico de matemática do Ensino Fundamental.

Transposição didática

A teoria da transposição didática proposta por Yves Chevallard busca analisar como o saber acadêmico, ou seja, o saber dos cientistas é didatizado para se transformar em saber escolar, chamado por ele de saber ensinado. Chevallard (1991) afirma que o saber científico – chamado por ele de saber sábio²¹⁵ - sofre um processo de didatização para adentrar a sala de aula.

Astolfi e Develay (2011) concordam com Chevallard, ao afirmarem que:

(...) a escola nunca ensinou saberes ('em estado puro', é o que se desejaria dizer), mas sim conteúdos de ensino que resultam de cruzamentos complexos entre lógica conceitual, um projeto de formação e exigências didáticas. (Astolfi e Develay, 2011, p. 47)

A transposição didática é um processo adaptativo que sempre existe em um sistema de ensino. Para Chevallard (1991) o “saber sábio” já consolidado pela ciência precisa sofrer uma transformação para gerar o “saber a ensinar” que sofrerá, por sua vez, um processo de didatização para se transformar no “saber ensinado”, presente na sala de aula na relação professor, aluno e saber.

O “saber a ensinar” é a primeira transformação do saber sábio, chamada de transposição didática externa, e ela ocorre fora da sala de aula. O saber a ensinar manifesta-se nos livros e nos materiais pedagógicos, pois estes refletem as determinações do projeto social de ensino e as influências da noosfera²¹⁶.

Na passagem do saber a ensinar para o saber ensinado ocorre a transposição didática interna, com a participação do professor, quando este prepara suas aulas, a partir dos livros didáticos (Figura 1)²¹⁷



(Figura 1) – Esferas de saberes

Na figura acima, podemos ver o processo de toda a transposição didática do saber sábio até o saber ensinado. Durante todo esse caminho, muitas pessoas e muitos fatores acabam interferindo nesse processo, devido ao envolvimento de cada um, nos sistemas de ensino e mesmo fora dele.

Todos os envolvidos, direta ou indiretamente nos sistemas de ensino, fazem parte do que Chevallard (1991) chamou de noosfera. Segundo Chevallard, é na noosfera que ocorre o encontro entre os interesses e

²¹⁵ Em francês, *savoir savant*. Pode-se propor como tradução possível “saber erudito”, mas a literatura já consolidou o uso de “saber sábio”.

²¹⁶ Noosfera é um termo usado por Chevallard (1991) que será definido mais adiante

²¹⁷ Extraído de Ricardo (2012, p. 115)

expectativas da sociedade e o projeto formador da escola. No contexto brasileiro, seriam elementos da noosfera, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); as Orientações Curriculares Oficiais, o Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), as editoras, as sociedades científicas, os diretores de escolar, os professores e outros.

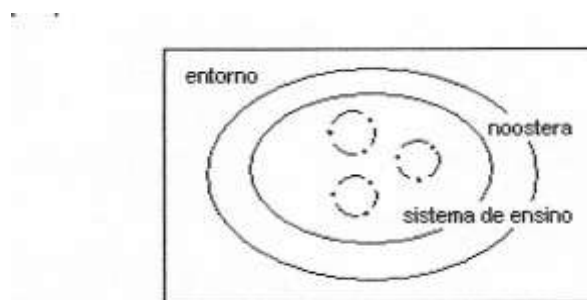
Os elementos da noosfera estão envolvidos numa ação que transforma um saber sábio em um saber possível de participar do sistema didático.

Para Chevallard (1991), o sistema didático (figura 2)²¹⁸ é a relação que ocorre “entre um docente, os alunos e um saber matemático. Três lugares, portanto: é o sistema didático. Uma relação ternária: é a relação didática. Esta é a base do esquema pelo qual a didática das matemáticas pode empreender, portanto, a tarefa de pensar seu objeto” (Chevallard, 1991, p. 15). Na Figura 2 **A** representa o aluno, **P** o professor, **S** o saber, e as interações entre eles, e **Sa** as situações de aprendizagem



(figura 2) – Sistema didático

O sistema didático, por sua vez, está inserido no sistema de ensino. O sistema de ensino²¹⁹ vai garantir o funcionamento dos sistemas didáticos em seus aspectos estruturais, organizacionais e reguladores. É o que podemos ver na figura 3.



(Figura 3) – Sistema de ensino

Chevallard ressalta que o sistema de ensino reúne o conjunto de sistemas didáticos e tem a seu lado um conjunto diversificado de dispositivos estruturais que permitem o funcionamento didático e que intervêm neles em diversos níveis. (...). O sistema didático (...) possui um entorno, que podemos denominar, se desejamos, a sociedade, a sociedade “laica”, por contraste com essa sociedade de especialistas que é o sistema de ensino/educativo. (Chevallard 1991, p. 27)

Transposição Didática como ferramenta de análise: a Vigilância Epistemológica

²¹⁸ Extraído de Ricardo (2012, p. 112)

²¹⁹ Extraído de Chevallard (1991, p. 28)

Considerando o sistema didático como a relação entre o aluno, o professor e o saber, Chevallard (1991, p. 15) nos diz que *“torna-se possível falar desse terceiro termo, tão curiosamente esquecido: o saber”*. Chevallard acredita ser possível questionar qual o objetivo de determinado saber dentro dos programas escolares. Por exemplo, qual a relação desse saber ensinado com o saber sábio (saber científico)? Ou, ainda, quais transformações, adaptações e simplificações ocorreram?

Como já vimos, o saber que adentra a sala de aula não é igual ao saber produzido pelo cientista. A maneira como o professor leva o saber para a sala de aula não é igual ao contexto de sua produção. Mas todo saber precisa ser legitimado pelos cientistas para adentrar a sala de aula. Além disso, o saber ensinado precisa ser legitimado pelo projeto social de ensino proposto, pois *“para que o ensino dado apareça legitimado, é preciso que afirme fervorosamente sua adequação com o projeto que o justifique e o explique”* (Chevallard, 1991, p.17). Por isso, o sistema didático é um sistema aberto e precisa ser compatível com o projeto social do qual ele faz parte.

A transposição didática, segundo Chevallard (1991),

é uma ferramenta que permite recapacitar, tomar distância, interrogar as evidências, por em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, o que permite exercer a vigilância epistemológica. (Chevallard, 1991, p. 17).

A vigilância epistemológica é o termo usado por Chevallard (1991) para a ação que pretende interrogar o saber ensinado sobre o seu papel dentro de um projeto de ensino em particular.

Para Chevallard (1991), exercer a vigilância epistemológica é, antes de tudo, distanciar-se da sala de aula, ou seja, do papel de professor, e questionar se aquele saber ensinado está adequado ao sistema de ensino proposto e quais as contribuições que esse saber pode dar à concretização do projeto social de ensino. O exercício da vigilância epistemológica é uma das *“condições [na transposição didática] que determinam a possibilidade de uma análise científica do sistema didático”* (Chevallard, 1991, pag. 51 – acréscimo nosso).

Além disso, Chevallard (1991) chama a atenção para o fato de que alguns saberes, para comporem os programas escolares, se transformam em criações didáticas, ou seja, o saber, para ser possível de ser ensinado, sofre *“um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino”* (Chevallard, 1991, p.45).

A vigilância epistemológica atua aqui, por exemplo, para perguntar qual o objetivo de ensinar esse conteúdo (criação didática)? Qual a relação dele com o projeto social de ensino? E a quais objetivos formadores esse saber está relacionado? Por causa desses questionamentos, o princípio da vigilância carrega consigo o limite de receptividade por parte do sistema de ensino e de seus agentes (em, primeiríssimo lugar os docentes), das análises que este princípio permite produzir.

De fato, sua eficácia particular consiste em iluminar a diferença ali onde se acha negada pelo docente; em questionar a identidade espontânea suposta, para fazer aparecer a inadequação cuja evidência mascara. (Chevallard, 1991, pag. 51)

Esse processo pode, de um lado, desmotivar o professor, pois ao se deparar com esses questionamentos, seu trabalho pedagógico pode parecer ruim. Por outro lado, deve-se tomar cuidado para que o professor não acredite que exista uma transposição ideal.

A ideia é que o professor fique atento em relação à transposição que está ocorrendo. O que devemos procurar com o processo da vigilância epistemológica é criar boas transposições didáticas que nunca serão perfeitas e, muito menos, únicas. *“O que se define por uma boa transposição didática não é apenas a fidelidade com o saber sábio, mas também sua pertinência em relação ao projeto social de formação que (supostamente) existe no sistema de ensino”*. (Ricardo, 2012, p. 119). As boas transposições didáticas sugerem que os saberes ensinados estão em consonância com os sistemas didático e de ensino.

Além disso, o saber ensinado precisa ser compatível com o projeto formador da escola. Para isso, ressalta Chevallard (1991), o saber ensinado precisa estar próximo do saber sábio para ser legitimado pelos especialistas, e para não pôr em risco o projeto formador da escola. Por outro lado, o saber ensinado terá que estar distante dos saberes que circulam na sociedade, ou seja, dos saberes (banalizados) que não oferecem nenhuma (ou pouca) contribuição para o processo formativo.

A análise feita com base na vigilância epistemológica pode mostrar ao professor quando este minimiza os objetivos de aprendizagem para facilitar a compreensão de seus alunos durante as aulas. Muitas vezes, essa tentativa de facilitar o processo de ensino e aprendizagem ao aluno pode afetar o processo formativo, quando comparado com o que se esperava no projeto original.

Nesse momento, a vigilância epistemológica pode dizer, então, se a transposição realizada corresponde ou não ao projeto pedagógico ao qual ela está supostamente vinculada. Portanto, a transposição é um instrumento de análise para o professor.

Escolha do Material

A proposta de nosso trabalho é analisar os livros didáticos usados nas escolas da rede pública do país. Há mais de uma década o governo federal compra os livros didáticos utilizados no Ensino Fundamental. Atualmente, para a compra e também para divulgação desses livros, existe uma avaliação feita pelo Ministério da Educação. Essa avaliação foi criada a partir do Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD), cujos resultados geraram o Guia de Livros Didáticos.

Para ocorrer esse processo, em cada ano é feita a avaliação dos livros didáticos destinados a um período escolar específico e, para tal, as editoras devem inscrever suas coleções e cumprir todos os pré-requisitos específicos para essa avaliação. Desde as primeiras avaliações, os livros didáticos vêm sofrendo modificações para se adequarem cada vez mais ao PNLD.

A última avaliação dirigida aos livros didáticos relacionados aos últimos anos do Ensino Fundamental foi em 2011 (para todas as disciplinas). O documento relativo à disciplina de matemática apresentou dez coleções de livros didáticos aprovados para os 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Nesse trabalho analisaremos duas dentre essas dez coleções.

A escolha por essas duas coleções se deu pela leitura das resenhas e avaliações desses livros no Guia de Livros Didáticos. Encontramos algumas distinções interessantes nessas obras com relação ao ensino de álgebra. Uma muito focada no desenvolvimento das técnicas e a outra, na resolução de situações-problemas.

Os livros analisados são:

Bianchini, Edwaldo (2011). *Matemática*. Obra em 4v. para alunos do 6º ao 9º ano (ensino Fundamental), 7 ed, São Paulo: Moderna.

Imenes, Luiz Marcio & Lellis, Marcelo (2010). *Matemática – Imenes & Lellis*. Obra em 4v. para alunos do 6º ao 9º ano (ensino Fundamental), 1 ed, São Paulo: Moderna.

Considerando-se que o objetivo é analisar como cada livro constrói o pensamento algébrico no início do ensino formal de álgebra, não vamos analisar os 4 volumes inteiros de cada coleção, mas sim todo o ensino de álgebra. Esse tema se restringe a alguns capítulos dos livros dos 7º, 8º e 9º anos.

Métodos de Análise dos resultados

Vamos usar a Transposição Didática para analisar o saber a ensinar que está nos livros didáticos e, para isso, precisamos compreender que o saber que está posto nos livros didáticos não é mera simplificação do saber sábio. O saber sábio foi didatizado e construiu-se um novo saber que possui uma intenção formativa. A análise através da Transposição Didática vai identificar essas transformações.

Para essa análise, vamos nos apoiar nas categorias de análise estabelecidas pelo Chevallard (1991), quando este afirma que:

- a *desincretização do saber*;
- a *despersonalização do saber*;
- a *programabilidade da aquisição do saber*;
- a *publicidade do saber*;
- o *controle social das aprendizagens*;

encontram-se tendencialmente satisfeitos através de um processo de preparação didática que se denomina a proposição textual do saber. (Chevallard, 1991, p. 69)

A textualização do saber produz uma reestruturação do saber para torná-lo saber ensinável. Durante esse processo ocorrem algumas limitações que são geradas pelo próprio sistema de ensino. Este se preocupa em organizar os saberes em anos escolares, relacionando-os com pré-requisitos e estipulando o tempo didático para cada saber a ser ensinado.

A textualização do saber produz alguns efeitos, como a desincretização, que trata da reorganização dos saberes em disciplinas escolares, separando-os em períodos pré-determinados dentro do programa escolar, com a finalidade de atender as exigências práticas do contexto escolar.

Essa textualização também acaba excluindo o autor de sua produção. Ricardo (2012, p. 121) destaca que *ocorre uma separação entre pensamento e a sua produção*, a despersonalização que também faz desaparecer as contribuições anteriores de várias pessoas e o conceito se mostra pronto e acabado.

Essas condições, ou esses efeitos, permitem a publicidade do saber que possibilitará o controle social das aprendizagens. A conscientização dessa estrutura criada possibilitaria a verificação da aprendizagem.

Todas essas condições ajudam a textualização do saber a contemplar uma programabilidade da aquisição do saber, definindo toda a estrutura e o andamento da relação didática.

Dessa maneira, a programabilidade da aquisição do saber estipula um tempo de ensino para cada saber e uma sequência entre os saberes. Toda essa estrutura criada é transmitida para a aprendizagem, acreditando que ela acontece ao mesmo tempo e na mesma sequência que o processo de ensino. Na matemática, muitas vezes, esse tempo de duração imposto acaba privilegiando um ensino voltado para o treinamento de regras e de procedimentos, sem tempo para compreender o significado de cada procedimento e sua possível utilização.

Análise por meio da Transposição Didática: Matemática – Edwaldo Bianchini

Percebemos em todos os livros da coleção que o uso da história da matemática ainda aparece como uma anedota; os momentos históricos não estão sendo utilizados para contextualizar o saber. Encontramos uma descontextualização do saber no processo de ensino que vai gerar um processo de despersonalização do saber.

Não se pode resgatar, nesse livro, ou em nenhum outro, toda a história de vida desses povos. Sabemos que alguma despersonalização em um processo de didatização é inevitável. O problema é como isso é feito e quais os prejuízos que isso gera para o processo de formação.

Como essa maneira de apresentar a história da matemática é comum em toda a coleção, isso gera uma ideia da matemática longe dos reais problemas de uma sociedade. A matemática acaba sendo objeto de estudo de um grupo seletivo que resolve os seus próprios problemas e nem sempre são interessantes às outras pessoas. A percepção de uma matemática absoluta e dogmatizada pode ser o reflexo desse percurso de didatização.

Em consequência disso, podemos gerar alunos que não percebam a necessidade e a importância de aprender matemática para sua formação básica.

A passagem da língua materna para a linguagem algébrica no livro é muito rápida, ela aparece pronta e sem processos intermediários. É possível que isso seja o reflexo de uma excessiva descontextualização. Essa programação do início do ensino de álgebra pode gerar muitas dificuldades na relação entre as duas linguagens (língua materna e a linguagem algébrica) e na importância em existir uma linguagem simbólica única para a representação de resoluções de problemas.

Essa incompreensão pode gerar um fortalecimento no uso de regras e procedimentos para a realização das tarefas artificiais com validade apenas no contexto escolar, tornando o ensino voltado mais para o treino de regras e procedimentos sem muitas justificativas dificultando a construção do pensamento algébrico.

Um outro dado importante é que o desenvolvimento dos conceitos algébricos ainda possui um resquício do movimento da Matemática Moderna, pois, primeiro, discute-se as regras dos cálculos com expressões algébricas e a resolução das equações, para, depois, aplicar todas essas regras na resolução de problemas.

Essa programabilidade da aquisição do saber que nunca se modifica, ao longo dos anos, favorece o que Chevallard (1991) chama de controle social de aprendizagem.

Precisamos perguntar se essa é a melhor didatização para o ensino atual. Tanto as pesquisas (Fiorentini, Miorim e Miguel (1993); Fiorentini, Fernandes e Cristovão (2005)) como o Guia (Brasil, 2011) enfatizam o ensino da matemática, inclusive o ensino da álgebra, desenvolvido a partir de situações-problemas e isso é o que não está acontecendo nessa coleção.

Pensando na construção do pensamento algébrico, percebemos que a coleção trabalha muito pouco com as regularidades, apresentando poucas atividades com esta proposta. Dessa maneira, a intenção didática desenvolvida neste livro está muito aquém do projeto de ensino proposto pelos documentos oficiais do governo.

Temos aqui um problema de percurso da construção do pensamento algébrico, pois esse trabalho de perceber e representar regularidades faz parte das caracterizações do pensamento algébrico, pois essas “noções” deveriam fazer parte do objeto de ensino de álgebra.

Analisamos, também, de que maneira o autor auxilia os alunos a construir as expressões algébricas. De fato, não conseguimos identificar uma proposta para ensinar o aluno a escrever uma expressão algébrica ou uma equação a partir de um problema.

Em alguns momentos espalhados ao longo da obra aparece a construção de uma expressão, nesse caso, com alguma explicação, mas percebe-se que isso não é uma atitude contínua e gradativa do autor. Acreditamos que para se ensinar a escrever expressões algébricas precisamos estudar as noções (ou habilidades) implícitas envolvidas na questão. Para resolver esse problema, tais noções precisam ser transformadas em objetos de ensino, ou seja, fazerem parte da programabilidade da textualização do saber.

Análise por meio da Transposição Didática: Matemática – Imenes & Lellis

Em particular, essa coleção faz no livro do 6º ano um capítulo intitulado “Linguagem Matemática”. Neste, os autores, escrevem expressões numéricas a partir de situações-problemas ou de relações geométricas. Com o desenrolar das atividades, eles começam a mostrar a partir destas atividades as regularidades existentes nas operações aritméticas.

Aqui tem um bom início do desenvolvimento da observação das regularidades existentes nas operações, mas isso não é dito para o aluno explicitamente. Para que o aluno perceba o que está acontecendo e que possa fazer a generalização dessa regularidade, isso precisa ser dito pelo professor, pois as atividades não o induzem a pensar sobre.

A intenção didática existente neste material produz uma programabilidade do saber que auxilia o aluno na construção da linguagem algébrica e na observação dos padrões. O que não fica evidente para o aluno é a passagem da aritmética para álgebra como uma generalização de regularidades, isso fica subentendido nas atividades cabendo ao professor fazê-las ou não, explicitá-las ou não.

O livro apresenta uma intenção didática que vai ao encontro dos objetivos propostos do Guia dos livros didáticos. Mas para alcançar o objetivo o livro depende muito do encaminhamento do professor durante as aulas, pois muitos conceitos estão implícitos nas atividades.

Conclusões

Enquanto que em um livro encontramos uma proposta de ensino fundamentada no estudo de regras e técnicas operatórias, no outro, existe sim uma proposta de construção do pensamento algébrico. O que não podemos esquecer, é que neste segundo livro, a observação e construção das generalidades acabam ficando muito implícitas para o aluno.

O que conseguimos concluir, nesses dois materiais, é que para que eles consigam cumprir a proposta de ensino de álgebra almejada pelos documentos oficiais do governo, fica evidente o envolvimento do professor. Nas duas propostas, o professor precisa compreender a concepção de ensino de álgebra pretendida pelos documentos oficiais e fazer a transposição didática adequada. Caso contrário, o professor pode não desenvolver alguns objetos de ensino relevantes para a construção do pensamento algébrico.

Dessa maneira, poderão existir algumas lacunas na aprendizagem dos alunos envolvidos que poderão ser de difícil percepção dos professores. Isso comprometerá a aprendizagem dos alunos. Por causa disso, o professor precisa compreender melhor o seu papel dentro do processo de ensino. Para isso, a teoria da transposição didática pode ajudá-lo nesse processo de didatização entre o saber a ensinar e o saber ensinado. Assim, acreditamos que a teoria da Transposição Didática poderia ser uma ferramenta de análise promissora e que poderia ser incorporada na formação dos professores de matemática.

Referências Bibliográficas

- Arcavi, A. (2006). *El desarrollo y el uso del sentido de los símbolos*. In: Vale, T. et alii (org.). *Números e Álgebra na Aprendizagem da Matemática e na formação de professores*. (pp. 29-48). Lisboa: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Astolfi, Jean-Pierre & Develay, Michel (2011). *A Didática das Ciências*. 15ª Ed.. Tradução Magda S. S. Fonseca. Campinas: Papirus.
- Barbosa, E. & Borralho, A. (2009). *Pensamento Algébrico e explorações de Padrões*. Retirado em fevereiro 08, 2010 de <[apm.pt/files/ Cd Borralho Barbosa 4a5752d698ac2.pdf](http://apm.pt/files/Cd_Borralho_Barbosa_4a5752d698ac2.pdf)>.
- Booth, L. R. (1995). Dificuldades das crianças que se iniciam em álgebra. In: Coxford, A. & Shulte, A. (Org.). *As idéias da álgebra*. São Paulo: Atual.
- Brasil. MEC. SEF. (2011). *Guia de livros didáticos PNLD 2011: Matemática - Anos Finais do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.
- Brasil. MEC. SEF (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. MEC. SEF. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF.
- Castro-Filho, J. A., De Macêdo, L. N., Freire, R. S. & Leite, M. A. (2005). *Cartas interativas: Desenvolvendo o pensamento algébrico mediado por um software educativo*. XXI Workshop de Informática na Escola (WIE). Anais do XXV Congresso da Sociedade Brasileira de Computação. São Leopoldo, RS.
- Castro-Filho, J. A., Freire, R. S. & Cabral, B. S. (2004). *Estratégias e erros utilizados na resolução de problemas algébricos*. Anais do VII Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, Recife.

- Castro-Filho, J. A., Freire, R. S. & Paschoal, I. V. (2003). *Balança Interativa: um software para o ensino da álgebra*. Anais do XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste – EPENN, Aracaju.
- Chevallard, Yves (1999). Analyse des Pratiques Enseignantes ET Didactique des Mathématiques: l'approche anthropologique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(2), 221-265.
- Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A..
- Fiorentini, D., Fernandes, F. L. P. & Cristovão, E. M. (2005). *Um estudo das potencialidades pedagógicas das investigações matemáticas no desenvolvimento do pensamento algébrico*. Actas em CD-Rom do V CIBEM (Congresso Ibero-Americano de Educação Matemática), Portugal.
- Fiorentini, D., Miguel, A. & Miorim, M. A. (1993). Contribuição para um Repensar... a Educação Algébrica Elementar. *Pro-Posições*, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação – Unicamp. 4(1[10]), 78-91.
- Fiorentini, D., Miguel, A. & Miorim, M. A. (1993-B). Ressonâncias e dissonâncias do movimento pendular entre álgebra e geometria no currículo escolar brasileiro. *Zetetiké*, 1(março), 19-39.
- Kieran, C.(1981). Concepts associated with the equality symbol. *Educational Studies in Mathematics*, 12, 317-326.
- Neves, P. S. (1995). *O. Um estudo sobre o significado, o ensino e a aprendizagem da Álgebra*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Oliveira, G. P. (2008). Generalização de padrões, pensamento algébrico e notações: o pape das estratégias didáticas com interfaces computacionais. *Educação Matemática Pesquisa*, 10(2), 295-312.
- Orange, C. (1990). *Didactique de l'Informatique ET Pratiques Sociales de Référence*. Revue de l'EPI, n. 60, décembre. Retirado em julho 06 de 2005 de: <http://www.epi.asso.fr/revue/60/b60p151.htm>.
- Ponte, J. P. (2005). Álgebra no currículo escolar. *Educação e Matemática*, 85, 36-42.
- Ponte, J. P. (2006). Números e Álgebra no currículo escolar. In: Vale, T. et al (org.). *Números e Álgebra na Aprendizagem da Matemática e na formação de professores*. (pp. 29-48). Lisboa, Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Ribeiro, A. J. (2001). *Analisando o desempenho de alunos do Ensino Fundamental em álgebra, com base em dados do SARESP*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Ricardo, E. C. (2012). *Elementos Físicos e Matemáticos da Mecânica Analítica, a Relação entre as Duas Ciências e a Vigilância Epistemológica*. Tese (Livre-Docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Silva, V. A. D. (2008). Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 3(37), jan./abr..
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Zazkis, R. & Liljedahal, P. (2002). Generalization of patterns: the tension between algebraic thinking and algebraic notation. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 379-402.

“E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão...”. Histórias de vidas e formação do educador social

Vanessa Ribeiro dos Santos²²⁰

“Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser bem melhor, e será... mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita!”.

Gonzaguinha

Resumo

Este artigo é a síntese de um plano de formação continuada de educadores sociais realizado no ano de 2012, que teve como principal objetivo: contribuir para a formação da identidade pessoal e profissional do educador social, através das lembranças, reflexões, registros e socialização das suas histórias de vidas, visando à melhoria da práxis pedagógica desenvolvida por este profissional. Procura contextualizar com os referenciais teóricos da Pedagogia Social, da estratégia Histórias de vida e Formação de educadores, o que foi vivenciado pelos quarenta participantes durante o ano em que foi desenvolvido, através da análise das narrativas orais, dos materiais individualmente produzidos pelos participantes e das impressões e registros da pesquisadora.

Palavras-chave: Pedagogia Social; Histórias de vida; Formação do educador.

Introdução

Durante a minha graduação em Pedagogia, concluída em 2008, participei de estudos sobre o método autobiográfico e história oral, provenientes da disciplina Prática Pedagógica, onde constatei a importância destas abordagens na pesquisa em educação e na formação de educadores, já que nesta disciplina, vivenciei a experiência de (re) conhecer a minha própria história de vida e compreender aspectos que influenciaram e marcaram a minha trajetória como educadora e imersão no âmbito socioeducativo. Digo (re) conhecer, pois muitas lembranças guardadas na minha memória só fizeram sentido, para mim, após o mergulho no meu passado e associação deste passado, com o tempo presente.

Poucos anos depois, tive a oportunidade de vivenciar novamente estas abordagens, num curso de extensão intitulado: “o coordenador pedagógico no contexto dos projetos sociais”, onde acendeu em mim, a vontade de desenvolver esta experiência formativa com a equipe de educadores do projeto socioeducativo Programa de Criança Petrobras²²¹, equipe da qual faço parte, atualmente. Aproveitando o momento interessante que estávamos vivendo, já que laços de amizade haviam sido construídos e o engajamento ao compromisso de educar para conscientizar estava bem latente no lema da nossa equipe, propus adicionarmos esta atividade na ementa da nossa formação continuada do ano 2012, o que foi aceito por todos.

²²⁰ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do estado da Bahia (UNEB), Pedagoga, Pesquisadora do grupo de Pesquisa Formação do educador, Comunicação e Memória (Fecom). Endereço eletrônico: vanessaribeiro_4@hotmail.com.

²²¹ Projeto socioeducativo desenvolvido em nove municípios da Bahia, totalmente financiado e gerido pela empresa estatal Petrobras S/A. Participam 1200 crianças entre 8 e 12 anos.

Inicialmente, apresentei uma aula expositiva com os objetivos do projeto e a fundamentação teórica referente ao método autobiográfico e, principalmente, no que diz respeito às histórias de vida, abordagem considerada mais conveniente para a nossa proposta de formação. Em seguida, os educadores sociais foram convidados a participar voluntariamente, e juntos, acordamos o seguinte: 1. cada educador contaria a sua história de vida, destacando momentos mais relevantes da infância, adolescência, vida pessoal, profissional, etc; 2. os recursos utilizados para as apresentações ficariam a critério de cada um: linha do tempo, mural com desenhos, colagens, filmetes, slides, etc; 3. as apresentações seriam por sorteio, tendo o educador, um tempo estipulado para fazer a sua narrativa e, somente a data agendada previamente para a apresentação. Quem faltasse ao compromisso, não poderia remarcar nova data, uma vez que o tempo para as apresentações seria limitado; 4. após as apresentações, abríamos uma roda de diálogo para depoimentos e reflexões dos participantes e ouvintes; 5. no final, cada educador traria um objeto que representasse a sua história para exposição do memorial da equipe e fechamento da proposta de formação.

Este artigo é a síntese deste plano de formação intitulado: “E a vida, o que é? Diga lá, meu irmão”, título que faz referência à música do mestre Gonzaguinha, e que teve como principal objetivo: contribuir para a afirmação da identidade pessoal e profissional do educador social, através das lembranças, reflexões, análises, registros e socialização das suas histórias de vidas e experiências de formação, visando o autoconhecimento e a melhoria da práxis pedagógica desenvolvida por este profissional. Esta iniciativa também faz parte dos estudos da disciplina “Educação, Subjetividade e Formação do educador” e do grupo de pesquisa Fecom (Formação do educador, comunicação e memória) vinculado à linha de pesquisa “Educação, Práxis pedagógica e Formação do educador”, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia.

O texto a seguir procura contextualizar com os referenciais teóricos da Pedagogia Social, da abordagem Histórias de vida e Formação de educadores, o que foi vivenciado pelos quarenta participantes, através da análise das narrativas orais, dos materiais individualmente produzidos pelos educadores sociais e pelas impressões e registros realizados durante a intervenção. Optei por destacar alguns trechos que foram analisados pelo próprio grupo nos momentos de diálogos que aconteciam após as apresentações.

Portanto, trata-se de uma análise coletiva, onde procurei associar aos referenciais teóricos que, ao meu ver, esclarecem alguns pontos de vistas e ratificaram outros, no que diz respeito à utilização das histórias de vida como estratégia na formação de educadores no contexto socioeducativo. Inicialmente, contextualizo a Pedagogia Social como um campo específico, contido na Pedagogia, que vem crescendo, em virtude do aumento das práticas educativas desenvolvidas em espaços não formais, trazendo demandas formativas para os profissionais desta área.

Torço para que este trabalho estimule outros grupos de formação de educadores nos diferentes espaços educativos, a utilizarem o método autobiográfico e as histórias de vida como estratégias formativas, criando oportunidade para que os educadores analisem, sintam e reflitam acerca das suas trajetórias de vida, formação e atuação profissional; e que também, se amplie a produção científica na área da Pedagogia Social, ainda carente de pesquisas e referenciais teóricos no Brasil.

Pedagogia Social: Da compreensão à ação.

As transformações que o campo educacional vem passando nas últimas décadas estão inserindo novos conceitos e novas metodologias às ciências humanas, em destaque à Pedagogia. As interações dos sujeitos ganham espaço especial nos estudos dos fenômenos sociais, contradizendo as visões mais tradicionais da educação. Em contrapartida, a escola e a família, pilares sociais, sofrem as consequências de um sistema que ameaça os valores humanos e gera individualismo, competição e violência.

Neste cenário, surgem iniciativas educativas em diversos espaços, além da escola, e, consolida-se uma área específica da Pedagogia, que juntamente com a Psicologia, Sociologia, Antropologia e Assistência social, têm-se voltado para responder as demandas provenientes dos fenômenos sociais.

A Pedagogia Social surge a partir das ações de caridade do cristianismo e foi influenciada pelas concepções de Froebel e Pestalozzi, ainda antes que esta se sistematizasse como disciplina. (CALIMAN, 2011, p. 39). Segundo Caliman, as práticas socioeducativas evoluem entrelaçadas com ações assistenciais e sociais e tem como objetivos principais: elaborar o conceito de Educação em chave social e contribuir para a concordância e integração das finalidades expressas pelas várias instituições sociais; analisar os fatores sociais da educação presentes nas instituições que demonstram declaradamente intencionalidade educativa, e também nas instituições que não declaram, mas podem possuir potencialidades educativas e essas finalidades educativas nos seus significados e na sua magnitude social.

No Brasil, os movimentos de Educação popular na década de 60, influenciados pelas concepções de Paulo Freire, inspiram as práticas educativas desenvolvidas em outros âmbitos, além da escola. Hoje, é comum termos como: Pedagogia do campo, Pedagogia hospitalar, Pedagogia Sociocomunitária, Pedagogia empresarial, Pedagogia ambiental, etc., e o termo Pedagogia Social, que para alguns autores, abrange todos eles e possui clareza ideológica de transformação e emancipação.

Sua ótica está concentrada nos processos conexos com a socialização dos indivíduos, com o desenvolvimento da identidade, com a formação da personalidade humana e com os condicionamentos que os diversos contextos impõem à formação de atitudes, valores, crenças, etc. Neste sentido, está ligada de modo particular às necessidades humanas de sujeitos sociais contextualizados. (CALIMAN, 2011, p. 41).

A Pedagogia Social tem relação direta com a educação escolar, pois visa à educação do homem integral, em todas as suas relações com a sociedade, incluindo a diversidade individual e social, abrangendo as transformações e os avanços do conhecimento e dirigindo-se a todas as faixas etárias e etapas da vida (MACHADO, 2011, p. 117), formando um elo indissociável e essencial, pois atrela à aprendizagem dos conteúdos sistematizados, os conteúdos da vida.

Muitos assuntos vêm sendo discutidos na área da Pedagogia Social no Brasil, a exemplo da sua consolidação como uma ciência e campo específico de atuação profissional e de pesquisa, e também a regulamentação da formação do “educador social” a níveis de graduação e pós-graduação, através do projeto de lei (5.346/ 2009). Projeto que vem gerando controvérsias e polêmicos debates, como o ocorrido em 2012, no IV Congresso Internacional de Pedagogia Social (CIPS), na cidade de Campinas em São Paulo.

Referente ao educador social, o estudo de Machado (2011), *A Pedagogia Social: reflexões e diálogo necessários* aborda as diferentes nomenclaturas referentes à sua identidade em países como Alemanha, Portugal, Espanha e Dinamarca. Nestes países, segundo a autora, a denominação “Educador Social” associa-se à de “Pedagogo Social”, pois existe graduação específica em Pedagogia Social. No Brasil,

observa-se que esta nomenclatura é utilizada para designar profissionais, não obrigatoriamente graduados, que atuam em âmbitos educativos diferentes do âmbito formal de ensino (escolas).

Neste contexto, o educador social é um elemento estratégico no âmbito da Pedagogia Social. Segundo Gonh (2010, p.50), com ele, é possível dinamizar e construir um processo participativo com qualidade. A autora destaca a atuação deste profissional em espaços socioeducativos, dentro de uma proposta de produção de saberes a partir da tradução de culturas locais existentes e da reconstrução e ressignificação de alguns eixos valorativos, tematizados segundo o que existe, em confronto com o novo que se incorpora.

Um trabalho com a comunidade poderá construir um tecido social novo em que novas figuras de promoção da cidadania poderão surgir e se desenvolver, tais como os “tradutores sociais e culturais”. Esses tradutores são aqueles educadores que se dedicam a buscar mecanismos de diálogo entre setores sociais usualmente isolados, invisíveis, incomunicáveis, ou simplesmente excluídos de uma vida cidadã, excluídos da vivência com dignidade. (GONH, 2010, p. 52)

Em seu estudo sobre a democratização da escola pública, Libâneo (2009, p.77) afirma que “o trabalho docente se insere no movimento da prática social coletiva, ou seja: os homens produzindo e agindo conjuntamente na produção de sua existência material.” Os educadores sociais devem ser formados com os mesmos princípios e orientados por uma teoria que, segundo o autor, explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora.

É fundamental que na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 2011. p. 39).

Portanto, cabe à coordenação pedagógica propiciar experiências formativas para que os educadores sociais possam estar preparados para desenvolver a sua prática pedagógica com consciência, aliando o “compromisso político²²²” (ideologia) à “competência técnica²²³” (práxis pedagógica), e contribuindo para um projeto de sociedade que diz respeito à todos os cidadãos. Projeto este, que possibilite mudanças profundas na estrutura social e a participação mais justa de todos, em todas as esferas da sociedade brasileira.

“E a vida, o que é? diga lá, meu irmão [...]”.

Desenvolver um projeto de formação continuada é sempre uma iniciativa que demanda o conhecimento do que se pretende propor, além da delimitação clara dos objetivos da intervenção e um plano de avaliação, para que a proposta possa realmente favorecer o desenvolvimento dos envolvidos, não sendo apenas, um cumprimento de deveres, ou uma viagem onde somente um viajante (neste caso, eu) se interesse pelos cenários visitados. Então, primeiramente, pesquisei as principais referências sobre o método autobiográfico e tirei dúvidas em relação aos fundamentos e as formas de mediar esta intervenção, já que, analisar as subjetividades não é tarefa simples. A leitura do clássico *O método autobiográfico e a formação* de Nóvoa e

²²² Termo contido na análise da Pedagogia histórico-crítica, de Saviani (2011).

²²³ Idem.

Finger (2010) foi esclarecedora para a construção, utilização e legitimação da proposta e o conhecimento de outras pesquisas e experiências autobiográficas formadoras, organizadas pelos autores.

Encontrei em Souza (2006, p.23) um esclarecimento quanto às “tipificações da expressão polissêmica História Oral” que me confundiram no período da elaboração do projeto de formação. Segundo este autor, as pesquisas com histórias de vidas, nas áreas das ciências sociais, têm utilizado terminologias diferentes, embora considerem os aspectos metodológicos e teóricos que a distinguem constituintes da abordagem biográfica que utiliza fontes orais, delimitando-se na perspectiva da História Oral.

Percebi que a minha confusão se dava pela pluralidade da nomenclatura, sendo comum encontrar termos como: Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida, etc. Assim, após analisar a metodologia das apresentações (já proposta anteriormente à equipe de educadores sociais) considerei pertinente o termo “Histórias de vidas” para a abordagem que pretendia. Souza (2006, p. 24) explica ainda, que na área da educação, as histórias de vidas, como movimentos de investigação - formação (inicial e continuada), adota e comporta variedade de fontes e procedimentos de busca de informações, podendo ser agrupadas em duas dimensões. A primeira refere-se aos documentos pessoais (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais). A segunda trata das entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas. Além disso:

Os estudos das histórias de vidas no campo educacional centram-se na pessoa do professor, com ênfase nas subjetividades e identidades que as histórias comportam. Com a centralização dos estudos e práticas de formação na pessoa do professor, busca-se abordar a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história: pessoal, profissional e organizacional, percebendo-se uma tomada de consciência que nos leva a reconhecer os saberes contruídos pelos professores, no seu fazer pedagógico diário, o que não acontecia anteriormente nos modelos de formação de professores. (SOUZA, 2008. p.45).

No que se referem aos estudos sobre a subjetividade e a experiência vivida, identifiquei-me com as leituras de Manem e Schutz por serem autores clássicos, citados por diversos autores que abordam estas temáticas. Segundo Manem (2003), a experiência vivida possui uma estrutura temporal, sendo que não podemos compreendê-la em sua manifestação imediata e sim, de modo reflexivo sobre o que já passou e ainda assim, a nossa apropriação do significado desta experiência é limitado, pois envolve a totalidade de uma vida. “El examen interpretativo de la experiencia vivida se caracteriza, desde un punto de vista metodológico, por relacionar lo particular con lo universal, la parte con el todo, lo episódico con la totalidad.” (MANEM, 2006; p. 56)

Numa abordagem mais sociológica, Schutz (1974) define o indivíduo como um ator no mundo social. Para ele, cada pessoa segue durante toda a sua vida interpretando o que encontra no mundo, segundo as suas perspectivas, interesses, motivos, desejos, aspirações, compromissos religiosos e ideológicos. Sendo assim, a realidade do sentido comum é dada em formas culturais e históricas de validade universal, mas o modo que estas formas se expressam em uma vida individual depende da totalidade da experiência que uma pessoa constrói ao longo de sua existência concreta. (SCHUTZ, 1974 p. 17).

Logo, pude perceber que as minhas análises das histórias de vidas estariam permeadas pela minha própria subjetividade, e que esta está composta por outras subjetividades que foram entrelaçadas às minhas experiências vividas, delineando assim, a minha identidade pessoal e também profissional. Segundo Scoz (2011), para traduzir os componentes da subjetividade e identidade é preciso ter presentes os processos

dinâmicos que podem estar envolvidos, como por exemplo, a confluência de uma série de sentidos que se articulam na história do sujeito e nas condições concretas dentro das quais esse mesmo sujeito atua no momento. Segundo ela, a subjetividade e a identidade podem ser compreendidas como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação.

Na data programada, iniciamos as apresentações. Inicialmente tímidos, mas desejosos, os educadores desvelaram as suas histórias para uma platéia ao mesmo tempo, curiosa, pois havia afeto e interesse entre eles, e temerosa, pois logo perceberam após as primeiras três apresentações, o quanto seria emocionante esta experiência para todos. Para Josso (2004, p.38), pensar a formação do ponto de vista do aprendiz é virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural que tais histórias de vida, tão singulares nos contam. Em outras palavras, é procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas. Eu, que ao mesmo tempo ouvia as apresentações como investigadora e também participava como integrante daquele grupo, fazia as minhas anotações e refletia conforme esta perspectiva.

A vida é repleta de alegrias, tristezas, mistérios e aprendizagens. Cada experiência vivida marcante nos insere em diferentes etapas de amadurecimento e recordar estes momentos permite-nos vivenciar novamente o que Josso (2004; p.40) denomina de “recordação-referência”. Segundo ela, as recordações-referências podem ser experiências formadoras, porque o que foi aprendido serve daí para frente, de referência a numerosas situações do gênero e podem ser utilizadas como ilustração para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história se apresenta ao outro em formas socioculturais, em representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade.

As lembranças em âmbitos familiares trazem boas recordações neste sentido. A importância da família, o elo com o pai, com a mãe, ou com um parente, traduz a necessidade que todos nós possuímos de afeto e de referências familiares. Observei isso nas apresentações. Todos os educadores sociais mencionaram a importância de outras pessoas na sua formação moral e também, profissional. Para exemplificar, destaco um trecho dos relatos de duas educadoras que se referem aos seus pais, como seus principais exemplos: *“Aprendi com o meu pai a importância da honestidade e da dignidade. Procuo seguir os seus exemplos, mesmo ele não estando mais aqui. Ele me faz muita falta..²²⁴”*. Também: *“A minha mãe era professora e me levava para as escolas onde trabalhava. Eu gostava de vê-la dando aulas e, talvez seja por isso, que me tornei alfabetizadora, como ela foi!”²²⁵*

As recordações transcendem o campo da memória e às vezes é preciso materializar aquele pensamento em ações concretas para demonstrar o que foi sentido na experiência vivida. Uma das educadoras surpreendeu a todos ao iniciar a sua narrativa oferecendo um doce que a sua mãe preparava para ela e os irmãos na infância. Segundo ela, todos sentavam juntos e saboreavam o doce, dialogando sobre a vida. A mesma refere-se a estes momentos como de grande união e afeto familiar. Neste dia, todos nós assistimos às narrativas nos deliciando com o doce que nos foi presenteado!

²²⁴ Trecho da narrativa da educadora social Francisca.

²²⁵ Trecho da narrativa da educadora social Rosália.

Outra educadora tinha uma base familiar muito religiosa e quando se referiu ao Deus em que acreditava, não hesitou em também nos presentearmos com um livro da sua doutrina para que compreendêssemos melhor a sua formação. Tal atitude foi recebida com grande respeito pela equipe e tal gesto demonstrou maturidade em relação às diversidades religiosas, temas tão debatidos na nossa formação continuada e na nossa prática com os educandos.

O uso das narrativas orais possibilitam o contato direto com fontes vivas, repletas de sentidos, silêncios e saberes, uma vez que as histórias de vidas são unidades orais de interação social que expressam o nosso sentido de ser e de pertencimento. Elas organizam o discurso da vida social, descrevem a cultura que vivemos e indicam modos de ação legitimados ou não, por essa mesma cultura. (RIOS, 2011; p. 30).

Muitos dos educadores sociais possuíam particularidades em suas histórias de vida semelhantes aos contextos sociais dos educandos participantes do projeto socioeducativo onde os mesmos trabalhavam. Coincidência ou não, constavam em muitas narrativas, dificuldades socioeconômicas vivenciadas na infância e adolescência, bem como questões relacionadas ao alcoolismo paterno e violência doméstica. “Na casa que moramos no Rio de Janeiro, não havia água encanada, não havia banheiro, tomávamos banho de cuia no “tunel” que era comum a todos da rua... Passamos por muitas dificuldades, mas, nunca me envolvi com a marginalidade”²²⁶. Quem conhece um pouco da realidade das crianças em vulnerabilidade social no Brasil sabe que estas situações não são raras em virtude dos fatores históricos e políticos que influenciam diretamente nas condições de vida destas famílias. Sobre o contexto social, Rios (2011,p.30) destaca que “as histórias de vida documentam experiências pessoais e subjetividades tanto quanto refletem estruturas sociais, movimentos sociais e instituições nas quais os narradores estão inseridos”.

Em contrapartida, ouvimos também narrativas de educadores que, diferentemente da maioria, vieram de um contexto socioeconômico mais favorável, mas que tiveram experiências de vida que marcaram a sua formação moral e influenciam a sua prática pedagógica atualmente. Em destaque, o seguinte trecho:

Eu, diferente dos colegas que até agora se apresentaram, nunca tive dificuldade financeira e sempre tive a maioria das minhas necessidades e desejos atendidos pela minha família [...]. Um dia, ao chegar em casa, notamos que esta havia sido destruída por um incêndio. Não sobrou nada, perdemos tudo. Esta experiência modificou a nossa família, pois éramos assoberbados. A partir deste dia, lutamos para conseguir tudo de novo, mas desta vez, aprendemos que não somos melhores do que ninguém [...]. Lembro de quando o meu pai me levou para ver de perto a situação dos moradores de rua. Conheci a realidade da vida...²²⁷

A equipe dialogou sobre como deveria ter sido difícil para a educadora se expressar tão profundamente, e que tal fato só foi possível pela segurança e confiança que a equipe lhe passou. Neste dia, aprendemos bastante. Sobre o sujeito da experiência, Bondía (2002) o define como um sujeito “ex-posto”. Para ele, o importante não é a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), nem a “pro-posição” (nossa maneira de propormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso, segundo o autor, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002. p. 25).

²²⁶ Trecho da narrativa do educador social Edson.

²²⁷ Trecho da narrativa da educadora social Caroline.

Atentei para a narrativa de uma educadora que afirmou: “Quando olho para os meus educandos, me vejo criança com as mesmas carências deles. Lembro-me da minha infância. Acho até que algumas meninas são parecidas comigo na aparência e no comportamento, isso me liga ainda mais a eles”²²⁸. Esta afirmação talvez possa ajudar a compreender o engajamento de alguns educadores à proposta da Pedagogia Social e a construção da identidade deste profissional. Alguns dos educadores presentes ratificaram este relato, afirmando que possuíam sentimento semelhante. Ao reviverem situações cotidianas onde eles educam, cuidam, orientam e acolhem crianças, eles acessam às suas memórias procurando transferir o afeto, como se estivessem transferindo a si próprios. Sobre esta questão, Rios afirma que:

Ao contarmos histórias adquirimos conhecimentos acerca de quem somos, isto é, como nos constituímos e construímos nossas identidades sociais. Ao contarmos a nossa história, ao negociarmos o passado, ao nos engajarmos em uma relação discursiva com um interlocutor, ao filtrarmos a informação que disponibilizamos a ele, estamos em processo de construção do mundo e (re) construção da identidade e também estamos reafirmando a nossa presença nesse mundo. (2011; p.30).

Isto pode explicar também a preferência de muitos deles em educar no âmbito socioeducativo ao invés de atuar em escolas, já que nestes espaços existem, além das possibilidades de desenvolvimento de conteúdos contidos nas bases curriculares oficiais (como a matemática e a biologia), possibilidades de vivenciarem experiências genuinamente humanas, como o cuidado com o outro, alteridade, amor, altruísmo, ética, etc. Os educadores sociais comungaram desta opinião. E a afirmação de outra educadora ratifica o exposto: “Já trabalhei em várias escolas, mas a experiência socioeducativa, para mim, é diferente de tudo o que eu já vivi na área da educação.”²²⁹

Um aspecto interessante vale destacar: a criatividade no processo de construção das narrativas. A fala foi o instrumento principal, mas, os diferentes recursos artesanais, linguísticos, tecnológicos, musicais deram o toque pessoal em cada apresentação. Uma educadora de teatro dramatizou a sua história de vida, transformando o espaço da sala em um palco; Um educador de música levou seu saxofone para representar o seu amor pela arte. Já outro, quis demonstrar a sua forte ligação com o karatê, vestindo o seu kimono e concluindo a sua narrativa com uma apresentação muito bem desenvolvida. Até mesmo um cordel²³⁰ foi criado por uma educadora que, entoando os seus versos, revelava a sua bela história de vida, sendo muito aplaudida por todos os ouvintes.

[...]

*Ainda moro com a minha mãe,
mas estou lutando pela minha emancipação.
Filhos? não tenho ainda, mas pretendo viver esta emoção*

[...]

*Mesmo sem saber, já exercia o papel de educadora
Na minha comunidade religiosa, trabalhava como monitora
Na minha casa, dava banca para crianças
E com a minha trajetória futura, já fazia alianças*

[...]

²²⁸ Trecho da narrativa da educadora social Jaqueline.

²²⁹ Trecho da narrativa da educadora social Gisele.

²³⁰ Gênero literário popular escrito frequentemente na forma rimada, originado em relatos orais e depois impresso em folhetos. Remonta ao século XVI, quando o Renascimento popularizou a impressão de relatos orais, e mantém-se uma forma literária popular no Brasil. O nome tem origem na forma como tradicionalmente os folhetos eram expostos para venda, pendurados em cordas, cordéis ou barbantes em Portugal. Fonte: wikipédia.

*Em 1996, concluí a minha formação
No magistério, logo, logo exerci a minha profissão
Ensinei em escolas, meu grande palco de aprendizado
Fui para Salvador, e na educação,
mais quatro anos dedicados²³¹
[...]
Obrigada pela oportunidade de recortar para vocês
partes da minha vida. Não foi difícil como eu imaginava, por pensar e ouvir dizer que sou muito reservada.*

As apresentações aconteciam e, a cada dia, novas surpresas surgiam. Relatos de superação, luta, fé, amor, amizade e determinação se revelaram naquele espaço. Os diálogos que ocorriam após as apresentações, contribuíram bastante para o processo educativo. Falávamos sobre as nossas impressões, os nossos sentimentos e os nossos sonhos. Conversávamos também sobre os nossos educandos e a consciência do nosso papel na formação deles, que estes possam vivenciar momentos marcantes, superar desafios, aprender com os próprios erros e acertos, adquirir experiência de vida, construir e contar as suas próprias histórias. Quanto mais ouvíamos as narrativas dos nossos colegas, mais nos autoconhecíamos, conhecíamos os nossos colegas e permitíamos que estes nos conhecessem. Esta experiência nos uniu como equipe e esta união fortaleceu o nosso compromisso de educar, acendendo a nossa esperança, por vezes combalida, nas vicissitudes das nossas vidas.

Considerações finais

A Pedagogia Social, teoria e ciência, debruça-se em pesquisar, compreender, sistematizar e legitimar as práticas sociopedagógicas que ocorrem em ambientes não formais, cada dia mais emergentes. Se interessa também pelos ambientes formais, já que reconhece a escola como um espaço fundamental para a educação de sujeitos subjetivos e sociais.

Assim, é possível constatar que a experiência socioeducativa contém em sua essência um processo formativo, pois, é convivendo com outros, que nos tornamos sujeitos sociais integrados, atores e protagonistas das nossas próprias histórias de vidas, influenciadoras de outras histórias. Neste contexto, a formação do educador social está atrelada às suas experiências vividas e às metamorfoses que estas experiências lhes proporcionam ao longo da sua vida.

Portanto, os objetivos do plano de formação continuada foram contemplados, dando abertura para que novas propostas de formação, fundamental para o desenvolvimento da práxis socioeducativa, sejam bem recebidas pelo grupo. Isto proporciona crescimento pessoal e profissional de todos os envolvidos, o que refletirá no cotidiano com os educandos.

Eu, que vivenciei profundamente esta experiência, ganhei muito. Primeiramente, por ter acesso às histórias reais de pessoas reais e poder observar a emoção e expressão de cada um dos educadores sociais. Segundo por ter assimilado conhecimentos importantes para a minha práxis sociopedagógica. E, finalmente, pela oportunidade de contar um pouco da nossa história, estimulando, possivelmente, a socialização de outras.

²³¹ Trecho do cordel da educadora social Jucinéa.

REFERÊNCIAS

- Bondía, Jorge Larrosa. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. nº 19, 20-28.
- Freire, Paulo (2011). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gonh, Maria da Glória (2010). *Educação não formal e o educador social: Atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez.
- Josso, Marie-Christine (2004). *Experiências de vida e formação*. São paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (2009). *Democratização da escola pública - A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Machado, Evelcy (2011). A Pedagogia Social: Reflexões e diálogos necessários in Roberto Silva & João Clemente Neto & Rogério Moura (orgs). *Pedagogia Social*. (pp.117-131). São Paulo: Expressão e Arte.
- Manen, Max Van (2003) . *Investigación educativa e experiência vivida. Ciência humana para uma pedagogia de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Nóvoa, Antônio; Finger, Matthias (org). (2010). *O método autobiográfico e a formação*. São Paulo: Ed. Paulus e Edufrn.
- Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (2011). *Ser e não ser, eis a questão! Identidades e discursos na escola*. Salvador: Edufba
- Saviani, Demerval (2011). *Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores associados.
- Scoz, Beatriz Judith Lima (2011). *Identidade e subjetividades de professores: Sentidos do aprender e do ensinar*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Schutz, Alfred. *El problema de la realidad social* (1974). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Caliman, Geraldo (2011); A Pedagogia Social na Itália. in Roberto Silva & João Clemente Neto & Rogério Moura (orgs). *Pedagogia Social*. (pp.39-47). São Paulo: Expressão e Arte.
- Souza, Elizeu Clementino. (2006) A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre histórias de vida e formação. *Revista Educação em questão*. vol.25, nº11. p. 22-39.
- _____. (2008). (Auto)biografia, identidades, e alteridade: Modos de narração, escritas de si e prática de formação na pós-graduação. *Revista Fórum identidades*, volume 4, 37-50.

A importância da reflexão na Prática de Ensino Supervisionada: uma visão de (alguns) professores de Geografia

Felisbela Martins ²³²

Resumo

A Faculdade de Letras da Universidade do Porto tem vindo a desenvolver formação inicial de professores de Geografia desde 1988/89. O modelo encetado inseria-se num de curso monodisciplinar de licenciatura com ramo de formação educacional integrado e a duração de cinco anos curriculares.

A partir de 2008/2009, por imposição legal, a formação de professores de Geografia ficou ligado à formação de professores de História, resultando numa formação de Mestrado em Ensino de História e Geografia (MEHG).

Este curso capta alunos oriundos de duas licenciaturas: alunos de licenciatura em Geografia com *minor* em História e alunos com uma licenciatura em História com *minor* em Geografia. São cursos estruturados por corpos epistemológicos e metodológicos distintos, apesar das pontes e interseções que é sempre possível entre eles estabelecer.

O MEHG estrutura-se em dois anos. Do primeiro, fazem parte unidades curriculares de duas áreas de formação, a educacional geral e a da didática específica. Do segundo, consta a área de formação científica e Introdução à Prática Profissional (IPP). Esta é composta, pela Prática de Ensino Supervisionada (PES) em História e Geografia que se realiza em Escolas do Ensino Básico e Secundário, pelo Seminário Integrador em História e Geografia que se desenvolve semanalmente na Faculdade. Culmina com o Relatório Final de Estágio, súmula do trabalho desenvolvido na prática por cada estudante e é objecto de discussão pública por um júri.

Na PES os estudantes entram em contacto com a realidade escolar. Aí, são acompanhados por orientadores de Geografia (e de História), desenvolvendo tarefas como planificar e ministrar dez aulas nas turmas dos orientadores, preparar materiais pedagógico-didáticos, configurar situações avaliativas e fazer análises das aprendizagens. Cada aula é objecto de análise e reflexão por parte dos intervenientes, reflexão focada nas ações desenvolvidas durante as aulas ministradas por todos os jovens professores.

Desde o momento que o MEHG foi para o terreno, temos vindo a ouvir as vozes dos estudantes sobre os seus perfis de entrada, suas, expectativas, experiências, representações, pensamentos e ações sobre as práticas desencadeadas.

O presente estudo pretende continuar a dar voz aos estudantes e aos orientadores de Geografia sobre o processo da prática pedagógica supervisionada. No momento em que a formação em Geografia é partilhada com a formação em História, pretendemos dar a conhecer a importância da reflexão no processo supervisivo na formação inicial de professores de Geografia. Temos como foco caracterizar a noção de reflexão no processo supervisivo de geografia e evidenciar a importância da reflexão na prática de ensino

²³² Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Gegot – Centro de Estudos de Geografia e Planeamento do Território

supervisionada. Neste sentido realizaram-se entrevistas *on line* junto dos orientadores e um questionário aos jovens professores e os dados que recolhemos foram tratados através de análise de conteúdo.

Pensamos desta forma estar a contribuir para a formação inicial de professores de Geografia que se desenvolve na Faculdade de Letras e para a melhoria da qualidade de ensino desta ciência.

Palavras – chave: Prática de Ensino Supervisionada, Supervisão, Reflexão sobre a ação, Formação Inicial de Professores.

Introdução

A Universidade do Porto, desde as duas últimas décadas do século passado, tem vindo a formar professores para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Neste âmbito destacamos a formação inicial de professores de Geografia nos níveis de ensino referidos e, se inicialmente esta formação era monodisciplinar, a partir da publicação do Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro, ela viu-se acoplada à formação inicial de professores de História. Surgiu assim o Curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia (MEHG).

Este curso estrutura-se segundo quatro áreas científicas, a saber: Educação, Didática, Formação de Professores e História/Geografia. No primeiro ano os alunos frequentam na Faculdade de Letras as unidades curriculares das duas primeiras áreas, mas no segundo iniciam a sua Prática Profissional em Escolas Básicas e Secundárias onde desenvolvem uma Prática de Ensino Supervisionada.

Imbuídos na complexidade que é formar professores com uma formação não superior muito diferente e oriundos de cursos superiores ao nível de licenciatura estruturados por corpos epistemológicos e metodológicos distintos, fomos-nos deparando com situações que quisemos aprofundar.

Foi assim que, para além de analisarmos como este curso foi administrativamente instituído em Portugal e as implicações que o mesmo representa nos percursos escolares dos alunos, temos vindo a ouvir os estudantes, auscultando-os sobre a formação desenvolvida para conhecermos os significados e representações destes, assim como o seu pensamento relativo ao entendimento que têm sobre o que é ensinar geografia e como pensam como eles ensinam geografia.

No seguimento das vozes que temos vindo ouvir, pretendemos agora neste estudo dar a conhecer como estes estudantes-professores em formação inicial de geografia encaram o processo reflexivo desencadeado na sua Prática de Ensino Supervisionada e perceber a importância que lhe atribuem enquanto momento primordial no seu início de carreira. Quisemos ainda conhecer como os orientadores cooperantes de Geografia, que acompanham estes estudantes nas escolas, interpretam este processo reflexivo no âmbito da Supervisão Pedagógica.

Para este estudo realizamos questionários compostos por perguntas semiabertas a alunos e orientadores cooperantes. Os discursos proferidos por estes foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 1977). São estes procedimentos e a interpretação dos dados recolhidos que aqui são apresentados, a par da contextualização teórica da posição que nos orientamos face à formação inicial de professores e que constitui a grelha de análise destes dados.

No que diz respeito à estrutura, este texto encontra-se organizado em seis pontos. No primeiro fazemos uma apresentação do curso de MEHG, relativamente à sua estrutura e organização. No segundo, fazemos um breve enquadramento teórico sobre a problemática em estudo. No terceiro apresentamos a metodologia seguida no processo de pesquisa. No quarto e quinto os resultados obtidos face às respostas dos estudantes e orientadores cooperantes. Finalmente tecemos breves considerações finais face às vozes ouvidas.

Estrutura e Organização do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Como já referimos o curso de MEHG na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) teve início no ano lectivo de 2008/2009. Começou então, nesta Faculdade, uma formação de professores conjunta nestas duas disciplinas, e que foi imposta por Decreto regulamentar, fundindo-se numa mesma formação.

O MEHG é um curso pós-graduado composto por dois anos curriculares. O 1º ano integra nos dois semestres unidades curriculares das áreas de formação Educação e da Didática. As unidades curriculares de Investigação Educacional, Psicologia da Educação, Problemáticas Pedagógicas Contemporâneas, Análise Social da Educação e Ética e Deontologia fazem parte de formação educacional geral e são comuns a todos os Mestrados em Ensino da Faculdade. Destacamos na área de formação de Didática as unidades curriculares de Didática da Geografia I e II, Didática da História I e II e Aplicações Didáticas de História e Geografia.

A unidade curricular Iniciação à Prática Profissional (IPP) domina o 2º ano e é composta pela componente da Prática de Ensino Supervisionada (PES), que se realiza em Escolas Básicas e Secundárias portuguesas, pelo Seminário Integrador realizado na FLUP, que semanalmente alterna a História e a Geografia. A PES é objecto de um regulamento específico. Finalmente, a IIP termina com um relatório final, o qual deverá articular-se com o trabalho desenvolvido na prática docente e é objecto de discussão pública por um júri. Do 2º ano fazem parte ainda as unidades curriculares de Problemáticas da Geografia e Problemáticas Históricas, que são duas unidades da componente da formação científica.

Para ingressar neste curso os alunos necessitam de possuir uma licenciatura em Geografia com *minor* em História ou possuir uma licenciatura em História com *minor* em Geografia. O curso capta ainda alunos com formações superiores na área das Ciências Sociais.

Atendendo ao percurso pessoal, ao nível de ensino não superior, os alunos com licenciatura em História com *minor* em Geografia, têm uma formação continuada em História, desde os 10 anos de idade até à conclusão da Licenciatura. Ora esta formação continuada não acontece com os alunos da licenciatura em Geografia com *minor* em História, já que a formação obrigatória em Geografia como disciplina autónoma começa aos 12-13 anos e termina aos 15-16 anos, podendo ser interrompida nos anos pré-universitários. Encontramos assim uma formação diferenciada entre estudantes que iniciam a formação de professores de História e Geografia.

É nas unidades curriculares de Didática de Geografia, Didática de História e Aplicações Didáticas (1º ano) que se inicia a primeira aproximação ao ensino das duas disciplinas nos ensinos básico e secundário. Procura-se que os estudantes se familiarizem quer com o discurso da Geografia e da História, quer com o

discurso pedagógico, com o objectivo de se tratar a informação curricular e didáctica de forma adequada, com vista à interpretação correcta das orientações curriculares e programas oficiais. Pretende-se que os estudantes dominem formas correctas e originais de desencadear uma didáctica e se tornarem futuros professores de Geografia e História.

Mas é na IPP (2º ano) que os estudantes entram em contacto directo com a realidade escolar²³³. Aí são acompanhados por orientadores cooperantes de História e Geografia e desenvolvem a sua prática de ensino.

A PES organiza-se em observações lectivas às aulas dos orientadores e dos outros estagiários, em sessões lectivas supervisionadas, outras colaborações na docência e em seminários teórico-práticos semanais.

No que diz respeito às observações letivas os estudantes têm que observar aulas aos orientadores cooperantes e regências dos colegas. Todas estas aulas são objecto de análise durante os seminários teórico-práticos. Ao nível das sessões lectivas supervisionadas os estudantes têm que ministrar no mínimo de 10 aulas em cada disciplina num total de 1800 horas. Cada uma destas aulas tem que ser previamente planificada pelos estudantes sob a orientação dos orientadores e deverão ser identificados e preparados os materiais pedagógico-didáticos a utilizar nas aulas. Os estudantes devem ainda configurar situações avaliativas e realizar a análise das aprendizagens desenvolvidas. Também estas aulas são supervisionadas e objecto de análise por parte dos intervenientes. Há espaço para que, de forma colaborativa, se pense sobre os modos de trabalho pedagógico desencadeados por todos os intervenientes, nomeadamente pelos estudantes-professores. Na qualidade de observadores, os estudantes devem ainda participar em reuniões de órgãos de gestão da escola destinadas à programação e avaliação da atividade letiva ou noutras em que o orientador da escola possa colaborar ou participar. Cada estudante tem que elaborar no início do ano um plano de formação que contemple as atividades lectivas e não letivas a levar a cabo durante a sua formação.

Na Prática de Ensino Supervisionada enfatiza-se assim a organização, gestão e realização do processo ensino-aprendizagem nos campos da Planificação, Intervenção e Avaliação (dimensões pedagógica, didáctica e científica) e ainda a iniciação do Desenvolvimento Profissional e Sentido de Responsabilidade Deontológica. O trabalho desenvolvido pelos estudantes-professores é ainda acompanhado pelos supervisores da Faculdade que se deslocam às escolas e que têm por objectivo orientar os estudantes na sua prática docente.

A Prática de Ensino Supervisionada: uma prática reflexiva em iniciação

O processo de supervisão que se tem desenvolvido, nomeadamente na disciplina de Geografia, associa-se à orientação da prática pedagógica na formação inicial de professores e tem em vista o desenvolvimento da flexibilidade profissional para a melhoria da qualidade da formação e das aprendizagens dos alunos. Temos por objetivo desenvolver o potencial individual para a aprendizagem, isto é, tenta-se que os estudantes-professores em formação questionem as suas práticas quer durante o processo de planificação de aulas e de outras atividades, quer durante o processo de ensino e depois deste. Procura-se que, pelo menos nos seminários teórico-práticos a realizar semanalmente nas escolas e na Faculdade, professores

²³³ - Durante a frequência das Unidades Curriculares de Didáctica da Geografia, os alunos têm feito visitas às escolas protocoladas no sentido de começarem a tomar consciência da Prática de Ensino Supervisionada e do ambiente escolar.

mais experientes proporcionem situações para que os jovens professores se venham a tornar profissionais críticos e produtores criativos dos saberes, favorecendo a democratização do processo de construção do conhecimento. Tem-se em vista uma orientação docente que se pautar por uma prática que pretende dotar os estudantes-professores de capacidade de assumir o compromisso para questionar, de forma sistemática o seu próprio ensino como base para o seu desenvolvimento (Stenhouse, 1987), pois, tal como defende Schön (1998), os docentes ao adoptarem uma atitude investigativa pensam nas suas ações e há a tomada de consciência dos modos de trabalho pedagógico concretizados ou a serem concretizados, refletindo sobre eles. Os professores ao refletirem “sobre a sua própria prática, transformam-na em objecto de questionamento com vista à melhoria das suas qualidades educativas” (Martins, 2011, p.128), o que lhes pode permitir romper com uma atividade docente que aceite automaticamente a realidade quotidiana das escolas. Advogamos na formação inicial o conceito de prática reflexiva²³⁴ como um modo dos estudantes-professores se interrogarem sobre as suas práticas de ensino, pois temos a crença que a reflexão fornece a oportunidade de se poder voltar a trás e ser possível rever os acontecimentos e as práticas, abrindo-se as portas para a possibilidade do seu desenvolvimento. Defendemos uma formação em que os professores devem ser capazes de “assumir responsabilidades ativas pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinar, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (Giroux,1997, p.161), com o objetivo de construir um ensino dirigido à transformação de cidadão críticos, ativos e autónomos. Pensamos uma formação de professores, no sentido, e segundo Flores (2000, p.51), “que possibilite a aquisição e reconstrução de destrezas, conhecimentos e disposições para interpretar o currículo, o que requer uma maior participação dos professores que permita a assunção por parte destes dum papel que passe por cada um possuir domínio do conhecimento do que ensina, mas também que saiba para que ensina”. Procuramos uma formação de professores que se afasta de uma concepção qualificada do modelo tecnicista, para haver lugar a uma formação qualificante “que apoia uma investigação que por ser crítica e disfuncional, é, também ela qualificante” (Correia,1998, p.140), e portanto, permite “a tomada de consciência sobre o papel que têm como agentes educadores e como tal devem de refletir e investigar sobre as suas próprias práticas” (Martins, 2012, p.7877). E aqui entende-se que as práticas não dizem respeito só ao espaço de sala de aula, mas também fora dela, ao contexto da escola e da comunidade envolvente.

Ao serem contempladas na PES sessões lectivas supervisionadas, observações lectivas às aulas dos orientadores e dos outros estagiários, pretende-se uma formação que vá mais longe, e que permita desenvolver ações que levem os professores a colocar em questão o seu próprio ensino, que sejam capazes de eles próprios estudarem e investigarem modos de trabalho pedagógico, de ensinarem e identificarem o interesse de o fazer. Temos vindo a desenvolver um processo de formação de professores que se apoia nos movimentos sugeridos por Schön (1998), ou seja, a reflexão-na-ação, que se refere aos processos de pensamento que os professores realizam no decorrer da ação, a reflexão sobre-a-ação que se refere ao processo de pensamento depois da ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação que ocorre retrospectivamente sobre a reflexão na ação e sobre a ação. No campo da Planificação procura-se que durante a preparação dos planos anuais, planos de unidade didática e sobretudo planos de aula e respectivos documentos pedagógico didáticos concebidos, conduzir os jovens a pensar sobre o que vão leccionar, como vão leccionar, porque vão leccionar, qual o objectivo da sua ação. Pretende-se que os jovens

²³⁴ O Conceito de prática reflexiva tem sido defendido por diversos autores (Dewey, 1932, 1989; Kemmis, 1985; Schön, 1992,1998; Zeichner, 1993 de entre outros).

professores pensem durante a sua prática e depois desse acontecimento. No campo da Intervenção procura-se após as aulas leccionadas num momento colaborativo entre todos os elementos envolvidos na formação, conduzir o professor a pensar sobre a prática, olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, no que “observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos” (Schön,1992, p.83). Acreditamos que neste processo de reflexão na ação e refletir sobre a reflexão na ação, neste processo de introspeção e indagação se produz um compromisso de mudança e de aperfeiçoamento individual e até colectivo, na medida em que se torna possível a “análise das causas e consequências da conduta docente superando os limites didáticos e da própria aula (Garcia,1992. P.55). Acreditamos que se possa desenvolver uma atitude pedagógica que aborde uma nova forma de estar em educação. Ou seja, inicia-se um desenvolvimento profissional autónomo, pautado por atitudes de autoanálise, atenta e permanente e aonde não são ignoradas questões de ordem social.

Neste processo de reflexão temos tido em vista abordar as dimensões da reflexão sobre a prática (Schön, 1992, p.91), ou seja, a perspectiva dos professores sobre a compreensão das matérias pelos alunos e as interações interpessoais sobre o professor e o aluno. A terceira dimensão, a dimensão burocrática da prática, isto é, como é que um professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva, se bem que esteja sempre presente, tem sido mais difícil de equacionar em todos os contextos escolares, até porque a vida de cada escola é única e as realidades escolares são muito diferentes entre si.

Assim, no modelo de formação de professores que temos vindo a encetar, defendemos que a formação de professores deve ser pensada de modo a “desenvolver uma formação potencializadora das atitudes de reflexão e análise permanente e crítica da sua própria prática” (Garcia, 1999, p.131), tendo, contudo, a crença que a orientação que temos vindo a levar a cabo é apenas o início de uma formação e que só podemos preparar os estudantes para começar a ensinar. Sabemos ainda que, tal como defende Garcia (1992) que cita Dewey (1989), para que se desenvolva um ensino reflexivo, é necessário por parte do indivíduo atitudes de mentalidade aberta²³⁵, responsabilidade²³⁶ e entusiasmo²³⁷ e estas são qualidades inerentes a cada individuo em formação e que podem não estar presentes em todos os elementos envolvidos. Contudo, procura-se, no quadro deste mestrado, desenvolver uma formação inicial de professores de Geografia (e de História) capazes de adoptar uma postura reflexiva de forma a (re)construir o conhecimento de forma sólida e sustentável e contribuir para o início do desenvolvimento profissional destes professores principiantes.

À procura da importância do processo de reflexão na PES. O caminho metodológico percorrido.

Desde que se iniciou este curso de mestrado temos vindo a desenvolver pesquisa sobre como este curso pós-graduado foi administrativamente instituído em Portugal, as implicações que o mesmo representa nos

²³⁵ - “ausência de preconceitos, de parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e que impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias [e que] integra um desejo ativo de escutar mais de um lado de acolher os factos independentemente da sua fonte, de prestar atenção sem melindres a todas as alternativas, de reconhecer a possibilidade do erro mesmo relativamente aquilo que mais acreditamos” (Dewey, 1989, p.43).

²³⁶ - “ser intelectualmente responsável quer dizer considerar as consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é a coerência, a harmonia daquilo que se defende” (Dewey, 1989, p.44).

²³⁷ - “predisposição para afrontar a atividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina” (Dewey, 1989, p.44)

percursos escolares dos estudantes desde o ensino secundário até ao MEHG, a adequação curricular de licenciatura em Geografia e História na FLUP, a formação desenvolvida e o seu significado e representação do ponto de vista das primeiras gerações de estudantes em curso. Demos a conhecer as vozes dos alunos no que diz respeito às práticas desenvolvidas por estes, em contexto de aulas de Geografia.

Agora, é nosso objectivo dar a conhecer, como estes estudantes encaram o processo reflexivo desencadeado na Prática de Ensino Supervisionada de Geografia e perceber a importância que lhe atribuem enquanto momento primordial para o início do seu desenvolvimento profissional.

E, com o intuito de perceber em que medida o processo de reflexão desencadeado tem vindo a contribuir para uma formação de professores reflexiva que venha permitir que os jovens professores venham a ser práticos reflexivos fomos ouvir as vozes dos alunos e dos orientadores de Geografia, deste mestrado.

Elaboramos dois questionários com perguntas semiabertas, um para os estudantes-professores e o outro para os orientadores. No caso dos primeiros este questionário foi dirigido a todos os alunos que frequentaram o Seminário Integrador de Geografia, ou seja, 25 alunos dos quais nos responderam 18²³⁸. No caso dos segundos, o questionário²³⁹ foi realizado *on line* aos 5 orientadores com quem trabalhamos. Todos responderam ao questionário. Aproximadamente salienta-se que este questionário foi realizado no mês de Março de 2013.

Como em qualquer estudo de natureza qualitativa obtivemos um conjunto de dados e informações que foram objecto de organização e sistematização com o objectivo de extrair significados relacionados com o estudo. Estes dados foram sujeitos a análise de conteúdo. E recorremos à análise de conteúdo por ela permitir tratar de forma metódica informações e testemunhos numerosos e extensos, segundo determinadas regras e, a partir delas, extrair um conhecimento compreensível para além do expresso. Identificado o *corpus* da investigação, passámos à análise de todo o material recolhido, fazendo cumprir, como nos diz Esteves, o princípio de exaustividade. Deixamo-nos “impregnar pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento (Esteves, 2006. p.113). Passámos à categorização que nos permitiu a simplificação do material a analisar e apreender o seu sentido. No caso em estudo, optámos por unidades de registo e construímos as categorias usando procedimentos abertos. Escolhemos as categorias segundo procedimentos abertos, porque analisámos as informações relativas às opiniões dos alunos-professores e orientadores cooperantes. Assim optámos por uma categorização emergente (Bardin, 1977, p.119, ou seja, partimos dos dados empíricos para a classificação que melhor se adequou.

Perscrutando as opiniões dos alunos sobre o processo reflexão desenvolvido na PES em Geografia

À medida que orientávamos os alunos nas suas práticas docentes tornou-se para nós importante conhecer como estes estudantes-professores pensam sobre o processo de reflexão desenvolvida na PES em Geografia. Foi com curiosidade e com espírito de abertura que ouvimos as vozes dos estudantes -

²³⁸ - No dia em que foi realizado o questionário faltaram 7 alunos.

²³⁹ - Inicialmente estava previsto que se realiza-se uma entrevista online a cada orientador. Mas as dificuldades de tempo demonstradas por estes fizeram-nos optar por um questionário.

professores. Como elemento do processo de supervisão sabíamos que seriam expressas opiniões que nos ajudariam a refletir sobre o trabalho desenvolvido nesta Unidade Curricular²⁴⁰.

Eis que, perante a questão que colocamos aos alunos-professores sobre como definiriam o processo de reflexão relativo aos modos de trabalho pedagógico desenvolvido, as principais ideias retiradas foram no sentido de que o processo de reflexão é um processo complexo. Complexo, *porque pensar sobre o trabalho realizado exige muito do professor*, pois depende de cada um e exige atitudes e qualidades, tais como a *humildade, modéstia e bom senso*, para que a prática culmine numa relação interpessoal. Parece estar aqui patente que os estudantes-professores têm consciência das atitudes que são necessárias para o processo de reflexão, nomeadamente o que Dewey (1989) e Garcia (1992) denominam de mentalidade aberta. Para além de ser complexo é um processo introspectivo, consideram que é um momento de silêncio com cada um, consigo próprio, no final do processo ensino-aprendizagem. Momento em que se pensa sobre as aulas lecionadas, sobre os alunos, as melhores estratégias para a(s) turma(s) e os materiais a construir, de entre outros assuntos. Desta forma é um processo difícil. Porque é sempre muito difícil fazer um pensamento sobre si próprio(s). O pensar sobre o instituído, é a tarefa mais difícil em todo o processo da PES. Diz-nos um estudante: *a “visita” ou “revisita” à minha aula é um pouco difícil. Isto acontece porque eu tenho que voltar aos momentos didáticos que decidi levar a cabo e nem sempre estou preparada. Primeiro porque afetivamente estou presente nas aulas e nem sempre me consigo distanciar criticamente e objectivamente do que sou e subsequentemente como o materializo nas aulas. Segundo, porque não me encontrei efetivamente na sala de aula, o que não acho que seja negativo. Significa que estou em desenvolvimento, reformulação. É um processo difícil mas positivo pois permite aos professores evoluírem e crescerem enquanto profissionais. É positivo, porque em cada núcleo, num processo colaborativo, todos podem e costumam identificar os aspectos a melhorar enquanto docentes. A partilha de opiniões torna-se muito válida e permite que todos abordem diferentes atuações e redefinir outras para evoluir de forma positiva. Ouvimos que os momentos de reflexão são a parte mais importante do estágio.*

Contudo, nem todas as opiniões indicam que estes estudantes encarem o processo de reflexão desenvolvida nesta formação inicial como importante para os ajudar a evoluir como profissionais. De facto existem alunos que expressam que este processo de formação *é uma síntese da aula, o que correu menos bem e o que correu às mil maravilhas, salientar a atuação do professor e da turma* e, ainda, que a maior preocupação *é estar bem preparada cientificamente e a partir daí, construir aulas apelativas para os alunos, de modo a aumentar o seu envolvimento e participação nas mesmas*. Estas palavras levam-nos a pensar estarmos perante uma visão mais tecnicista do processo de supervisão e seus momentos de reflexão.

Todos demonstraram ter a noção da importância do processo de reflexão e do feedback de todos os elementos envolvidos no processo de supervisão pois indicam-nos que o feedback recebido por colegas, orientadores cooperantes e supervisores é considerado essencial e crucial. Sentem que são alertados para questões que, enquanto atores, não têm percepção do ocorrido. Indicaram-nos que tentaram integrar as sugestões, quer ao nível da preparação das aulas, como também no decorrer das mesmas. Foi objectivo destes alunos tentar seguir as sugestões manifestadas por todos os elementos envolvidos no processo, tentando aperfeiçoar o seu trabalho no sentido de melhorar a sua atuação pedagógica e de desenvolverem a sua profissionalidade docente, encarando o processo de reflexão como um processo construtivo.

²⁴⁰ - Salvaguarda-se que o questionário que os alunos responderam foi feito sobre anonimato.

Apontam ainda os campos em que as sugestões dos docentes foram mais focadas, a saber: gestão curricular, nomeadamente ao nível dos conteúdos científicos, do(s) tempo(s) em contexto de sala de aula e ao nível das interações professor-aluno. Neste contexto, há um conjunto de alunos que pensam que o processo de supervisão é um momento de partilha e reflexão entre os diferentes elementos envolvidos. Encaram-no como *processo que contribui para a progressão e aperfeiçoamento dos professores em formação inicial* e que *consiste em ajudar [...] a refletir as [...] aulas e em ajudar o aluno a encontrar o seu perfil de professor [...] no sentido de tornar o processo evolutivo, num processo de construção positiva.*

Consideram que os momentos em que todos, estudantes-professores, orientadores cooperantes e supervisores, se juntam para partilhar as opiniões e sugestões sobre práticas desenvolvidas, estes momentos deveriam ser mais longos e em maior número, para poderem desenvolver e desempenhar ações futuras decorrentes da reflexão havida. Até porque nem tudo é positivo nesta formação inicial.

Perscrutando as vozes dos Orientadores Cooperantes de Geografia sobre o processo reflexão desenvolvido na PES.

Entusiasmados com as vozes destes alunos ficamos com curiosidade sobre o que os Orientadores Cooperantes tinham a dizer sobre o processo de reflexão levado a cabo, na PES. Devemos dizer que os orientadores cooperantes são professores com experiência profissional e desempenham funções de orientação pelo menos há dois anos. No máximo orientaram professores com menos experiência durante sete anos, mas em alguns casos não foi de forma consecutiva.

Todos gostam de desempenhar o papel e função de orientadores cooperantes e vários foram os motivos que apontaram. O facto de poderem contribuir para a formação de professores principiantes, apoiá-los a adquirir experiência e conhecimentos relativos à função docente foi o mais apontado. Por outro lado, também eles, ao serem orientadores e acompanharem estes estudantes-professores, usufruem de uma atualização constante quer do ponto de vista científico, quer do ponto de vista didático, e permite-lhes partilhar e colocar em prática as suas ideias sobre o ensino da geografia. A interação colaborativa diária com estes alunos permite-lhes também ultrapassar a ausência de partilha de saberes sentida relativamente aos colegas dos grupos disciplinares. Ainda, não menos importante, é apontada a possibilidade de refletirem sobre a prática didática e pedagógica. De facto o que mais alicia os orientadores cooperantes ao desenvolverem o seu papel é o de auxiliar os estagiários a trilharem os seus próprios caminhos, descobrirem o seu potencial enquanto futuros docentes e desta forma apoiar o seu desenvolvimento profissional. A colaboração com estes jovens, nomeadamente no processo de preparação e observação de aulas, a produção conjunta de recursos, e sobretudo a partilha, quer com eles, quer com os(as) supervisores(as) permite-lhes a constante atualização ao nível metodológico e didático.

O processo de reflexão para estes profissionais é *a essência do estágio*. É crucial para os jovens professores com quem partilham o ato de ensinar nas suas turmas, mas também para eles enquanto professores. Para os primeiros, pois sem o processo de reflexão, *dificilmente existiria a necessária evolução que, por norma, os estagiários registam ao longo do seu ano de estágio*. Desta forma há espaço para a reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação e incorporação com grande naturalidade das opiniões e sugestões, explorando-se as potencialidades de cada um. Para os segundos porque há o repensar na

ação enquanto docente e procurar uma melhoria constante enquanto profissional, já que o processo se desenrola em ambiente de partilha, discussão franca e aberta, há experimentação e descoberta.

Considerações Finais

Ouvidos estes intervenientes, questionámo-nos então sobre que inferências delas podemos tirar?

A primeira prende-se com o facto de todos assumirem que o processo de reflexão durante a PES é crucial. Tanto para os estudantes-professores como para os orientadores cooperantes os momentos de reflexão, onde todos partilham de forma colaborativa, opiniões e sugestões sobre as ações pedagógicas desenvolvidas é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes. E este processo de reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação contribui tanto para as ações dos professores principiantes como para as dos orientadores cooperantes.

É um processo complexo e difícil porque pensar sobre o trabalho realizado exige muito de cada um e depende de cada um e do contexto em que está inserido. Isto faz-nos levar a crer que o ato de pensar e reviver modos de trabalho pedagógico em contexto de sala de aula e de escola não faziam parte das concepções prévias dos estudantes sobre as ações dos professores. Daí termos a crença que quando iniciaram a sua formação, desconheciam a necessidade e a importância de pensar o ato pedagógico. Por outro lado, também as poucas aulas em que estes estudantes estão envolvidos nesta formação inicial, não lhes dá segurança para se sentirem à vontade neste processo de reflexão. Sendo, portanto, difícil para eles desenvolverem este questionamento permanente, este voltar atrás e rever acontecimentos e práticas.

Mesmo sabendo que nem todos partilham da mesma concepção de reflexão, todos consideram positivos estes momentos de reflexão e poderem auferir dos benefícios deste vai e vem reflexivo sobre a sua ação pedagógica. Sobretudo, quando estes momentos ocorrem em grupo, pois é um processo de partilha que lhes permite evoluir e crescer enquanto profissionais. Nestes momentos abordam diferentes ações e atuações e redefinem outras e tomam consciência para problemas e questões que durante a sua ação, não têm percepção do ocorrido.

Há assim uma assunção da importância do processo de reflexão, da reflexão na ação, sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação para a sua atuação pedagógica e no desenvolvimento da sua profissionalidade docente.

Pensamos também poder inferir que, para estes estudantes- professores, o processo reflexivo se centra mais nas dimensões da reflexão focadas por Schön, nomeadamente ao nível da compreensão das matérias pelos alunos e com a interação entre o professor e os alunos. A terceira dimensão, a dimensão burocrática na prática é pouco referida, pese embora se tenha registado pontuais constatações. Contudo, esta dimensão parece estar presente na mente dos orientadores cooperantes, na medida em que um dos motivos pelos quais gostam de desempenhar este papel é o de auxiliar os estagiários a trilharem os seus próprios caminhos e a descobrirem o seu potencial como futuros docentes. Parece-nos estar aqui subentendida a problematização de como o professor vive e trabalha na escola e como ele procura a sua liberdade para a prática reflexiva. Porém, também para os orientadores, as duas primeiras dimensões são bastante importantes, até para eles próprios, enquanto docentes, já que lhes permite uma constante atualização do ponto de vista metodológico e didático. É patente o compromisso destes orientadores em

ajudar os futuros professores a internalizarem, durante a sua formação inicial, as predisposições e habilidades para aprender a partir das suas experiências e tornarem-se melhores naquilo que irão fazer ao longo da sua carreira docente.

Pese embora predominem apenas as duas primeiras dimensões do processo de reflexão parece-nos que estamos presente uma iniciação à prática profissional docente que se baseia em processos de observação e reflexão sobre as ações desenvolvidas e o reconhecimento por parte dos professores envolvidos da importância de haver espaço para que cada um pense sobre o que aconteceu, o que observou, que significado lhe atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schon,1992). Parece estarmos presente uma formação inicial em que há espaço para olhar retrospectivamente para ação, refletir sobre o momento da reflexão na ação.

Bibliografia

Bardin, Lawrence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Persona.

Correia, José Alberto Correia (1998). Para uma teoria crítica em Educação. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, nº 27.

Dewey, Dewey (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona: Paidós.

Esteves, Manuela (2006). Análise de Conteúdo. In Jorge Ávila Lima & José Augusto Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para elaboração de dissertações e teses* (pp105-126). Porto: Porto Editora, Coleção Panorama.

Flores, Maria Assunção (2000). Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In José Augusto Pacheco (org.), *Políticas de Integração Curricular* (pp. 147-165). Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº3.

Garcia, Carlos Moreno (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor (pp.51-76). In António Nóvoa, (Coord), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Temas de Educação 1.

Garcia, Carlos Moreno (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação, Século XXI,nº2.

Giroux, Henry (1997). *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ARTEMED Editora.

Martins, Maria Felisbela Sousa (2011). *O Currículo Nacional de Geografia do Ensino Básico. Da Conceção e do prescrito à configuração do vivido*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Martins, Maria Felisbela Sousa (2012). Formar Professores no ensino superior: o caso da formação inicial de professores de Geografia na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Ensino Superior. Inovação e qualidade na docência. *Atas VII Congresso Iberoamericano de docência Universitária, VII, 7870-7882*.

Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa, (Coord), *Os Professores e a sua Formação* (pp.77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, Temas de Educação 1.

Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós

Stenhouse, Lawrence (1997). *Investigación y desarrollo del curriculum* Madrid: Morata

Formação docente na educação de jovens e adultos (eja): entraves e desafios do sistema educacional no nordeste do brasil

Kátia Maria Santos Mota²⁴¹, Janine Fontes de Souza²⁴²

A intenção primordial deste texto é apontar para a precariedade educacional que se observa nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) devido, sobretudo, à diversidade cultural dessa população estudantil que é formada por pessoas de classes populares que não tiveram a oportunidade de cumprir sua escolarização em tempo normal como parte do sistema regular de ensino no país. Os sujeitos da EJA constituem-se em grupos sociais diferenciados: pessoas que tiveram múltiplas entradas e saídas da escola; adultos e idosos (sobretudo de comunidades rurais) os quais, devido às necessidades de trabalho, só ingressaram na escola em idade tardia; e, mais recentemente, aumenta o número de jovens que, diante de um baixo nível de aprendizagem na escola regular, terminam passando, prematuramente, para a EJA. A população da EJA é, em grande parte, vista como um refugio da sociedade, aqueles que não tiveram seus direitos de cidadania atendidos no que se refere à formação educacional integral e se constituem como sujeitos em situação de desvantagem no processo de inclusão social.

Diante de um universo que se expande, sobretudo, nas regiões mais pobres do país – o norte e o nordeste – discutimos sobre a questão da formação docente para atender a EJA nas suas necessidades e expectativas pessoais e profissionais. O texto aqui apresentado se estrutura em quatro partes: na primeira parte, fazemos uma breve descrição histórica sobre a EJA e nas partes subsequentes apresentamos uma síntese de uma experiência de pesquisa sobre a formação docente na EJA organizada em procedimentos teórico-metodológicos, geração de registros da pesquisa e os resultados observados na pesquisa, sinalizados como inquietações e desafios.

Imagens e contextos da EJA no cenário nacional: o que aprendemos e vivemos

O caráter de informalidade e a visão assistencialista que, historicamente, vem caracterizando muitos programas de EJA no país, além da concepção supletiva em uma perspectiva de educação compensatória, têm revelado ações marcadas pela descontinuidade das políticas públicas e pela falta de compromisso social dos seus agentes. O mito de que a EJA se configura como uma modalidade provisória cujo alvo é uma população residual vem dificultando a implantação de políticas nacionais e locais que garantam o direito à educação de uma ampla faixa populacional que tem sido jogada marginalmente nas fronteiras do sistema regular de ensino público. Precisamos compreender a historicidade dessa modalidade educacional e encarar o desafio de promover sua inserção nas demandas educacionais da contemporaneidade.

A EJA nasceu na fronteira entre os movimentos sociais de um lado e os sistemas educacionais de outro, valendo-se de experiências emancipatórias, onde, na década de 60, por exemplo, o voluntarismo cristão e a militância política de inúmeros educadores foram significativos na determinação de ações pedagógicas.

²⁴¹ Professora Adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil; docente do Programa de Pós-Graduação 'Educação e Contemporaneidade' (PPGEduC), motakatia@hotmail.com

²⁴² Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Brasil; doutoranda do Programa de Pós-Graduação 'Educação e Contemporaneidade' (PPGEduC), nine-fontes@yahoo.com.br

Longe de se originar de iniciativas do Estado ou da sociedade civil, a educação popular está ligada a um “espaço amplo e polissêmico de germinação de idéias e ações, livre de uma política ou ideologia centralizadora” (BRANDÃO, 2008, p.24). Segundo o referido autor, o foco da vocação da educação popular

*é um compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político, realizadas através de um trabalho cultural direcionado aos sujeitos das classes populares, os quais são compreendidos não como **beneficiários tardios de um serviço**, mas como **protagonistas emergentes de um processo**. (grifo nosso)*

Apesar de estar, com frequência, nas agendas políticas e nos discursos que protagonizam a democratização de um sistema de educação com equidade, a educação popular sofreu um esquecimento, muito próprio da nossa cultura, que apaga não só memórias, mas também experiências antecedentes, de uma maneira perversa, como denuncia Brandão. A EJA resiste, então, no meio de tensões entre a informalidade, gerada nos projetos pedagógicos de movimentos sociais e de educação popular, e a institucionalização de um sistema regular de ensino que, historicamente, vem negando o direito da educação aos cidadãos provenientes das camadas sociais mais carentes.

A intenção emancipatória e o compromisso da educação com a transformação social, características presentes na educação popular e na formação dos docentes engajados nos movimentos sociais, continuam a inspirar os discursos pedagógicos em EJA, sobretudo os acadêmicos e políticos, mas perderam seu espaço nas práticas pedagógicas do sistema regular de ensino. Isso devido, em grande parte, aos movimentos educacionais gerados por uma política internacional de um modelo econômico neoliberal que se curva ao atendimento às demandas da globalização, associando-se à reconfiguração histórica que se identifica nos perfis de identidade do universo demográfico dos estudantes de EJA e no conjunto de docentes que, mais recentemente, passou a atuar nos espaços escolares.

A consolidação da identidade da EJA, fortemente construída pelas representações de exclusão e abandono, precisa ser redimensionada a partir de pesquisas que contemplem a identificação da trajetória pessoal e profissional de alunos e professores e a compreensão de como esses sujeitos percebem o ambiente escolar, suas fontes de satisfação, expectativas e descontentamentos. Acreditamos que é a partir de uma reflexão coletiva, em que os principais agentes do processo - educandos, professores e gestores – manifestem seus posicionamentos acerca da vida escolar e as possibilidades de atendimento às demandas sociais, que podemos vislumbrar a adoção de caminhos pedagógicos que contribuam favoravelmente para o enfrentamento da situação lamentável em que muitos dos nossos jovens e adultos se encontram.

Optamos por direcionar nossa pesquisa para a formação docente de EJA no sentido de atender aos posicionamentos conclusivos que chegamos como participantes das discussões que circulam no Grupo de Trabalho 18 – Educação de Jovens e Adultos – nos encontros anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Identificamos que dois pontos são fundamentais nas intervenções que a comunidade acadêmica pode consolidar: investir em pesquisas que contribuam com o desenvolvimento de modelos mais eficazes na formação docente e com a discussão sobre currículos centrados na realidade sociocultural dos educandos. O reconhecimento de que não há um investimento direcionado para a formação docente específica para atuar na EJA tem sido apontado como um desafio emergencial nas falas dos nossos colegas do GT da ANPED, cujas posturas desafiam a participação das universidades (SOARES, 2008, 2006; SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2005; HADDAD, 2007; BRANDÃO, 2008; entre outros).

Quando se fala em EJA, os conceitos que emergem das representações docentes estão sempre relacionados à exclusão, preconceito e abandono, porém subjaz um discurso implícito e um apelo para a necessidade da escola se responsabilizar pela construção da cidadania desse grupo social marginalizado. Nesse sentido, a cidadania é *Reconquista dos Direitos Humanos* e deverá ser compreendida como um vir a ser desejado que não foi ainda realizado, transferindo para a escola, lugar institucional privilegiado, a responsabilidade da construção da imagem do cidadão. Arroyo (2005) acredita que as condições atuais são favoráveis à reconfiguração da EJA, não só como campo de pesquisa, mas como campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Historicamente, as trajetórias da EJA sempre se entrelaçaram por relações de reconhecimento dos processos populares de produção e apreensão do conhecimento e de conflito com o acesso ao direito à ciência e à tecnologia da cultura hegemônica, entre reconhecer a cultura popular como uma riqueza da cultura humana e a garantia do direito às ferramentas da cultura universal. O envolvimento da EJA como Educação Popular trouxe para a sua história contribuições relevantes para se compreender a natureza dessa modalidade: o ponto de partida é se fundamentar numa visão realista dos jovens e adultos; enfatizar o caráter da dialogicidade (como pressupõe Freire) na relação pedagógica; admitir que a EJA tem sido um rico campo da inovação da teoria pedagógica; a pertinência em se manter o foco no termo 'educação' e não 'ensino'; perceber a relação tensa que existe com os saberes escolares bem como inserir o caráter de politização no fazer pedagógico. (ARROYO, 2005; FREIRE, 2001).

A população estudantil da EJA abarca uma ampla diversidade cultural com a qual o docente não sabe lidar, pois não foi preparado na sua formação inicial e nem disponibiliza de uma formação continuada para tratar das especificidades que abarcam o cotidiano dos estudantes da EJA. Por outro lado, o perfil de identidade do docente vem sofrendo alterações significativas; encontramos, em alta frequência, nas nossas escolas, um quadro docente de mais variada distribuição – profissionais contratados temporariamente, educadores que não tiveram possibilidade de optar pela docência em EJA ou que não tem qualquer experiência prévia nesse segmento de trabalho, professores que assumem turmas de EJA como complementação da sua carga horária de trabalho. Ainda não contemplamos na prática os discursos produzidos pelas diretrizes de políticas públicas associadas à formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, predominando o discurso que essa é uma questão que se encontra em processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando exclusivamente na EJA, com práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos sujeitos educandos.

Não temos ainda diretrizes e políticas públicas específicas para a formação do profissional da EJA. A própria identidade desse educador não está claramente definida, encontra-se em processo de construção. É muito raro encontrarmos um educador que esteja atuando somente na EJA. (SOARES, 2008, p. 63)

O quadro que se revela na realidade da docência define os pontos cruciais que marcam a grande dificuldade de se implantar um modelo pedagógico que atenda efetivamente aos princípios básicos da pedagogia freireana na qual o diálogo-interação entre educadores e educandos torna-se a pedra fundamental de uma perspectiva emancipatória que se preocupa com a formação de uma cidadania democrática. Nesse sentido, nos preocupamos em elicitar questionamentos que possam abrir caminhos para uma ação pedagógica de ordem reflexiva e participativa. Questionamos a nós mesmos, docentes da universidade, aos professores que estão nas turmas de EJA, aos gestores das escolas e técnicos em

educação que atuam nos órgãos oficiais sobre o papel da escola em EJA e, mais particularmente, aos estudantes sobre o que pensam, o que querem, o que esperam da escola nas suas trajetórias de vida.

O processo formativo do corpo docente, como prática continuada, seguindo uma abordagem reflexiva como sistemática de trabalho no próprio espaço escolar parece ser a iniciativa mais acertada para assegurar mudanças mais eficazes na rotina das práticas pedagógicas. Em Mota e Matos Oliveira (2009), nos posicionamos pelo fortalecimento da comunidade escolar no entendimento das singularidades desse espaço sociocultural e no professor como sujeito sociocultural carregado de subjetividades múltiplas (DAYRELL, 2001); definimos a promoção de um espaço da escuta do professor na expressão da sua biografia educativa (DELORY-MOMBERGER, 2008; PASSEGGI; SOUZA, 2008; SOUZA; MIGNOT, 2008) e optamos pelo reconhecimento do professor enquanto “um trabalhador da contradição”, ao compreender que essas contradições “São, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas contradições sociais do ensino em certa época” (CHARLOT, 2008, p. 21).

Um desafio inicial se traduz no resgate dos posicionamentos ideológicos erguidos na educação popular em experiências de movimentos sociais e no encontro de atendimento às expectativas de cidadania da contemporaneidade em que a produção coletiva se torna necessária, sobretudo na perspectiva da educação voltada ao desenvolvimento local sustentável, somada à necessidade de se compreender o sujeito nas suas identidades múltiplas ao atentar para questões étnico-raciais, intergeracionais, de gênero, de procedência regional, de ocupação profissional, entre outras. Tudo isso se passa em um cenário global/local regido por mudanças sociais significativas em um processo de aceleração contínua da forma como se caracteriza a pós-modernidade, que, sem dúvida, repercute na função social do professor (NASCIMENTO, 2006; MOTA, 2006). As contradições da contemporaneidade são refletidas na complexidade da cultura escolar, criando descompassos entre a atuação docente na sua produção concreta, o que realmente acontece no cotidiano escolar e o que o professor desejaria realizar na sala de aula.

O próprio professor encarna essa contradição radical (da sociedade capitalista contemporânea): sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea (CHARLOT, 2008, p. 21).

Nos caminhos da pesquisa, entre perguntas e escutas, chegamos aos portos de passagem

Na intenção de experimentar uma pesquisa colaborativa, através da qual o diálogo entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa se tornasse uma mola propulsora para abrir espaços que acolhessem as inquietações e proposições de todos os participantes, nos alinhamos à Formação Reflexiva (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1995, 2000; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2006) na compreensão de que os percursos de docência devem ser compartilhados em três dimensões que integram o pensamento prático reflexivo: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995).

Reunir o grupo de professores, em dinâmicas de trabalho colaborativo, e estimular o processo contínuo de reflexão sobre a ação traz à tona a consciência do papel do professor enquanto agente de mudança, ao mesmo tempo em que lhe dá oportunidade de exercitar sua autonomia enquanto profissional (FREIRE,

2001). Assim, a formação centrada no professor, na sua história de vida, nos seus percursos formativos, em constante interlocução com os colegas, gestores e estudantes do seu local de trabalho, traz a possibilidade de um entrelaçamento coletivo em que as ações individuais são somadas e orquestradas em uma missão de amplo espectro.

Tendo essas inspirações em mente, nos constituímos como grupo de pesquisa formado por quatro professoras da Universidade do Estado da Bahia, três técnicas da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, além de bolsistas de Iniciação Científica e estudantes da pós-graduação do PPGEduc²⁴³ na intenção de realizar uma pesquisa cujo projeto se intitulou “Formação Reflexiva do professor na Educação de Jovens e Adultos EJA: questionamentos, inquietações e perspectivas”.²⁴⁴ Situamos a investigação em um espaço educacional que abarca oito escolas estaduais de um município próximo a Salvador, incluindo um total de setenta e um professores que atuam na EJA. Seguindo os parâmetros de uma abordagem reflexiva sustentada em uma pedagogia emancipatória, valorizamos a escuta da voz do professor no sentido de identificar seus padrões de percepção crítica sobre a realidade da sala de aula na EJA, assim como seus sentimentos de pertencimento e de (des)encantamento sobre sua formação docente e sua história de docência no atendimento dessa população estudantil. Definimos, assim, como objetivo geral da pesquisa:

A partir da escuta do professor, com intenção de definir o perfil da identidade docente enquanto sujeito sociocultural, o objeto de estudo se configura na compreensão de um modelo de formação continuada que estimule a autonomia do docente, fortalecendo seu papel de investigador e gestor da sua autoformação, em consonância com as especificidades educacionais da população estudantil da EJA.

Pressupomos, assim, que a formação continuada dos docentes da EJA incorpore mudanças favoráveis à comunidade escolar a qual se assume como um espaço sócio-cultural, segundo a concepção de Dayrell (2001, p. 136).

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Tendo em vista esse caminho norteador definido pelo objetivo geral da pesquisa, estabelecemos metas sequenciadas nas seguintes ações: a) registrar a trajetória pessoal/profissional do professor, expressando sua história de vida docente vinculada à EJA, assim como suas impressões e relações interpessoais que se configuram na convivência com os sujeitos da EJA; b) analisar as concepções de práticas curriculares na EJA expressas pelos professores, no sentido de identificar entraves ou obstáculos que dificultam o cotidiano da sala de aula; c) promover um espaço de discussão sobre um modelo de formação docente continuada que atenda às necessidades expressas pelo grupo de professores.

²⁴³ As professoras da UNEB foram: Katia Maria Santos Mota (coordenadora), Maria Olívia Matos Oliveira (vice coordenadora), Rilza Cerqueira Santos e Maria de Fátima Mota Urpia; as três técnicas da SEC-Ba foram Maria Nazareth Sciam Bastos, Gladys Selma Santana de Freitas e Joana Leonor Leal Palma. Os bolsistas de IC foram do curso de Pedagogia da UNEB e os de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da mesma universidade.

²⁴⁴ Esse projeto de pesquisa constitui-se numa parceria entre a Universidade do Estado da Bahia e a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, realizado no período de 2008-2010, com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

A pesquisa se desenvolveu em três etapas metodológicas: na primeira, na tentativa de se obter um quadro geral do perfil de identidade da população docente da EJA nas oito escolas estaduais, optamos pelo registro de dados quantitativos através da aplicação de um questionário para um grupo de 71 docentes. Na segunda etapa, privilegiamos os dados qualitativos, através da realização de um grupo focal em uma escola específica, constituído de doze professores da EJA. Os dados da primeira etapa foram analisados pelo programa computacional SPSS e transformados em gráficos e tabelas representativos da população docente total da pesquisa. Na segunda etapa, a partir de procedimentos teórico-metodológicos que privilegiam a geração de registros qualitativos, conduzimos o grupo focal no qual foram realizadas seis sessões incluindo temas sobre a história de vida escolar dos docentes, seus processos formativos na docência, suas experiências pedagógicas na EJA, suas percepções e intenções sobre sua atuação na EJA com foco de discussão sobre um modelo de formação docente continuada. Finalmente, na terceira etapa, realizamos entrevistas individuais com os professores com ênfase no seu processo de formação docente e sua atuação profissional na EJA; nessa etapa contamos com a participação de oito docentes.

Uma coleção de textos escritos e gravados, individuais e coletivos, foi analisada com base na Análise de Conteúdos (BARDIN, 2011), se constituindo no *corpus* primordial desta pesquisa. Além disso, os professores atuaram, também, como pesquisadores no sentido de que desenvolveram várias atividades de escuta com os estudantes, construindo um Banco de Dados sobre o perfil de identidade do estudante em referência à sua trajetória escolar e suas perspectivas de vida pessoal/profissional. Assim, a equipe executora do projeto se ampliou integrando-se aos professores, gestores e estudantes da escola, conduzindo a pesquisa de forma colaborativa no sentido de exercitar o espírito de comunidade escolar vinculada ao processo de autoformação individual / coletiva do corpo docente.

Os espaços da pesquisa e a geração de registros a partir das vozes dos professores

Em referência ao primeiro foco deste estudo – identificação do perfil docente da EJA – foram registrados dados através da aplicação de um questionário; esses dados constituíram um quadro geral da população docente incluída na pesquisa no qual observamos a seguinte realidade em relação à formação profissional: todos os professores possuem graduação em licenciaturas diversas, sendo que 80% desses professores já realizaram cursos de especialização; entretanto, 40% desses cursos de especialização são de áreas não diretamente ligadas à docência e, lamentavelmente, nenhum professor declarou qualquer especialização vinculada à docência na EJA. Grande parte do grupo está atuando na EJA por questões circunstanciais, principalmente, para atender à complementação da carga horária ou conciliar as atividades docentes às necessidades da sua vida pessoal; além disso, não se observa manifestação de motivação pessoal por parte dos professores no sentido de optar pela docência na EJA por questões intrínsecas a essa modalidade educacional. Observamos, também, que há uma rotatividade de professores no atendimento à EJA, pois, preferencialmente, há uma tendência de o professor optar pelos turnos matutino e vespertino, deixando o noturno como turno opcional para completar a carga horária. Diante dessa realidade, torna-se bastante problemática uma proposição de formação docente continuada no sentido de se assegurar uma pedagogia voltada para os interesses e necessidades da diversidade cultural da população estudantil da EJA. Na intenção de compreender melhor as questões aqui expostas, realizamos a segunda etapa da pesquisa com direcionamento para registros qualitativos a partir da realização de um grupo focal.

A fim de viabilizar a condução de um grupo focal, selecionamos uma escola dentro da comunidade prevista na pesquisa a partir de contatos com diretores e professores os quais manifestaram interesse em participar mais efetivamente da pesquisa. Ficou acordado com o grupo dos doze professores participantes que a universidade lhes concederia um certificado de participação para oficializar as atividades da pesquisa como curso de formação docente (60 h) a ser incluído no seu currículo profissional. Tal recurso foi importante para que o professor se sentisse estimulado não só a participar da pesquisa em si, mas também para possibilitá-lo a repensar a ação docente como um processo reflexivo que envolve aprofundamento teórico e discussões coletivas em torno das questões problematizadas.

O grupo focal se desenvolveu em seis sessões de quatro horas de duração, assim denominadas na sequência de realização: 1) Professores inesquecíveis: memórias da vida estudantil; 2) O que sabe o professor? – discutindo saberes e fazeres; 3) A escola, espaços e lugares socioculturais; 4) Vida de estudante: construindo uma escuta sensível; 5) Cenas de sala de aula: interações e silenciamentos; 6) Ser professor: mapeando os caminhos. Através da realização do grupo focal, pretendemos possibilitar aos participantes a desenvolver uma leitura crítica sobre o cotidiano da vida escolar na EJA e a discutir sobre seu papel social como educador, no sentido de descobrir posturas pedagógicas mais eficazes para atender às demandas educacionais dos sujeitos da EJA. Em cada sessão do grupo focal desenvolvemos atividades de discussão a partir de textos selecionados; atividades de pesquisa a partir de questionamentos levantados e exercícios práticos sobre atitudes, valores e crenças entre os professores e com os estudantes e, finalmente, atividades (in)conclusivas sobre as construções coletivas e proposições de possíveis percursos de condução. A seguir, apresento algumas produções textuais-discursivas que aconteceram no decorrer das sessões do grupo focal.

Ao rememorar suas experiências de vida escolar, os professores trouxeram à tona episódios distantes a partir dos quais expressaram emoções, sentimentos de alegria ou de tristeza, frustrações e desejos de olhar a si próprio, as suas experiências, como material de reflexão sobre sua atuação docente. Tais atitudes demonstram os efeitos das narrativas autobiográficas na formação docente, conforme nos explica Souza (2008, p. 95).

Através da narrativa (auto)biográfica torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação. Isto porque o ato de lembrar e narrar possibilita ao ator reconstruir experiências, refletir sobre os dispositivos formativos e criar espaço para uma compreensão da sua própria prática.

Confirmando essa colocação, compreendemos os textos seguintes produzidos por duas professoras do grupo focal, que assim se expressam:

Acho que não foi por acaso que peguei esse texto... Voltei às minhas memórias e lembrei que sempre fui muito retraída na sala de aula e na escola de um modo geral em todo o meu percurso escolar; nunca fui de fazer muitos amigos. Que bom seria se eu tivesse algum professor que ao perceber meu comportamento viesse conversar comigo. A impressão que dava era que eu era mais uma na sala e ninguém se importava comigo. Os momentos em que me percebi que era notada foram: uma vez quando a professora no meio de uma prova me mudou de lugar quando eu tentava dar pesca (passar a resposta) para um colega, e outra quando a professora me deu uma bronca ao perceber que eu estava negligenciando de estudar na quarta unidade porque já tinha alcançado a média para passar (ser aprovada) na disciplina dela. A partir dessa reflexão percebo que hoje, na minha prática enquanto educadora, procuro aguçar meu olhar sobre os diversos comportamentos dos meus

alunos e procuro, sempre que posso, chamar os alunos, independente de comportamento, para dar um feedback individual sobre seu desempenho.

Ao ler a palavra inesquecível relacionada a um professor, lembrei imediatamente da minha professora de metodologia dos estudos sociais e didática, Inaldi Pessoa Grave (a única que até hoje lembro o nome), ela era exigente, enérgica, durona, mas que conhecia a capacidade de cada um de nós e nos chamava pelo nome, mesmo tendo mais de dez turmas repletas de alunos de segundo grau. Esperávamos ansiosos pelas suas aulas e as assistimos com bastante atenção e interesse.

Ao lermos os textos produzidos pelas professoras, percebemos o relevante papel social que o professor desempenha na nossa trajetória de vida, atuando como modelo a ser seguido, ou rejeitado, conforme os efeitos positivos ou negativos que desempenham nas nossas subjetividades de ser e estar no mundo. No primeiro relato, a professora destaca a sensação de invisibilidade da sua pessoa, de não pertencimento ao grupo social que se constituía na sala de aula, de estar fora do foco de atenção da professora; reconhece, entretanto, que só através de comportamentos inadequados é que ela consegue a atenção para si. Infelizmente, esse relato comprova o que ocorre frequentemente em sala de aula ao demarcar que a atenção do professor quase sempre se concentra nos comportamentos não autorizados; a preocupação docente se expressa bem mais no controle de comportamentos do que na intenção de promover o bem-estar individual e coletivo na sala de aula. A partir da análise reflexiva da sua experiência de vida escolar, a professora procura reformular sua atuação no sentido de interagir com os estudantes de uma forma mais democrática e produtiva.

Em uma das atividades do grupo focal, os professores tiveram a oportunidade de trabalhar com os estudantes buscando compreender seus projetos de vida, na intenção de que a pesquisa proporcionasse ao professor a experiência de um diálogo mais autêntico com os estudantes a partir de atividades que revelassem as histórias de vida dos estudantes e suas projeções para a vida futura. Assim, através das escritas dos estudantes, os professores conheceram aspectos da realidade sociocultural da sua turma e reconheceram que as práticas curriculares desenvolvidas em sala de aula não estabeleciam qualquer ponte de vinculação com os desejos, dificuldades e expectativas da turma. Diante de textos como os seguintes, os professores manifestavam perplexidade e sentimentos de incompetência para lidar com as questões abordadas, reconhecendo que a escola não está trabalhando com metas objetivas que preparem os estudantes para o mercado de trabalho. Alguns se expressaram de forma mais generalizada, mas outros definiram com clareza suas dificuldades e intenções profissionais²⁴⁵.

O meu projeto é ter minha casa própria, dar uma boa educação aos meus filhos, ter um bom emprego, me informar mais das coisas que o mundo nos oferece, ser também uma boa pessoa e também o meu projeto de vida é que meus filhos sejam felizes.(R.B. 25 anos)

Eu tinha um sonho para realizar quando voltei para a escola, eu penso em terminar os estudos para realizar meu sonho que é ser polícia militar. Nunca vou desistir de sonhar porque eu vou chegar lá, mas eu estou grávida com 21 anos e vou ter um filho ou filha, mesmo assim nunca vou desistir de estudar para que meu sonho seja realizado. Quando meu filho nascer vou continuar estudando porque o estudo é que vai me ajudar muito, vou chamar por Deus e vou continuar lutando para tudo dar certo. (M.C. 21 anos)

²⁴⁵ As escritas dos estudantes foram devidamente corrigidas nas questões ortográficas.

Resultados que revelam inquietações e desafios na docência da EJA

Grande parte dos professores envolvidos na pesquisa, embora não tenham optado para atuar na EJA, declaram satisfação pessoal em estar trabalhando nessa modalidade e que gostariam de continuar. Apontam, entretanto, para as dificuldades que enfrentam devido às especificidades e complexidade da população estudantil da EJA que, segundo eles, necessita de um atendimento curricular especialmente voltado para a realidade sociocultural desses sujeitos os quais carecem de competências básicas para a inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, acreditam que a EJA deveria ser voltada para programas de inclusão social e que, para isso, o professor deveria disponibilizar de recursos didáticos mais apropriados, além de ter uma interlocução mais efetiva com as agências empregadoras locais.

O grupo denuncia o abandono, o descompromisso político que acontece nas turmas da EJA em referência às condições físicas de trabalho, à ausência de materiais didáticos que atendam aos interesses dos estudantes. São fatos que foram constatados pela equipe da pesquisa: ausência de planejamento pedagógico interdisciplinar, carência de recursos físicos, improvisação das aulas, a crença geral de que os estudantes da EJA são interessados em apenas frequentar a escola para se certificar e que os conteúdos trabalhados na escola não vão contribuir para a formação profissional adequada à inserção no mercado de trabalho.

Em referência ao objeto central da pesquisa – a formação docente na EJA – constatamos que os professores não tiveram qualquer formação inicial sobre essa modalidade educacional e que as atividades de formação em serviço não são contínuas, não incluem todo o corpo docente da escola; além disso, as experiências formativas, predominantemente, não associam os conteúdos teóricos às práticas pedagógicas. Os professores declaram que suas necessidades de formação são muito menos nos conteúdos disciplinares, mas muito mais nas questões metodológicas que possam contemplar a participação ativa dos estudantes nas atividades de sala de aula. Denunciam, entretanto, que não há tempo destinado para a formação em serviço; grande parte dos investimentos na formação docente parte do interesse pessoal, assumidos em horários extras.

Ressaltam, ainda, que sentem necessidade de investir nas suas competências experienciais, aquelas que podem ajudá-los a compreender o estudante da EJA como sujeito social e a saber lidar de forma efetiva para promover no estudante a melhoria da sua autoestima e o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem mais eficazes. Em síntese, os professores se sentem despreparados para exercer uma atuação pedagógica que contribua para a transformação social dessa população estudantil. Reconhecem a baixa qualidade de educação que estão produzindo; se sentem, entretanto, sensibilizados e altamente preocupados com a EJA. Embora demonstrem interesse e responsabilidade social como docentes da EJA, grande parte dos professores manifesta sentimentos de frustração e melancolia, declarando a intenção de se aposentar ou de mudar de profissão.

Enfim, a pesquisa corrobora os dados sobre a realidade da docência na EJA conforme tem sido apontado pelos pesquisadores dessa temática. Fica claro que há necessidade de políticas de formação inicial e continuada de um quadro de docentes selecionado para atendimento específico a essa modalidade educacional. São questões emergenciais nas falas dos professores: promover condições favoráveis de trabalho aos docentes, dar condições físicas adequadas ao funcionamento escolar, desenvolver coletivamente propostas pedagógicas apropriadas ao atendimento dos sujeitos da EJA.

Na percepção da equipe de pesquisadores, ao final do projeto, fica um sentimento de frustração que expressa o entendimento de que as universidades não se interessam mais em realizar apenas pesquisas diagnósticas, mas, sim, atuar de uma forma mais consistente em parcerias de colaboração na implementação de programas curriculares que sejam, de fato, operacionalizados com a garantia das condições físicas de boa qualidade, dos recursos didáticos necessários e do tempo disponibilizado para a formação docente em serviço.

Referências

- Arroyo, M. G (2005). Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In L. Soares; M. A. Giovanetti & N. L. Gomes (Orgs.), *Diálogos na educação de jovens e adultos* (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Bardin, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*, São Paulo, Edições 70.
- Brandão, Carlos (2008). A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In Maria Margarida Machado (org), *Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional* (pp.17-56). Brasília: Secad/MEC, UNESCO.
- Charlot, Bernard (2008). “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 17(30),17-31.
- Dayrell, Juarez (2001). “A escola como espaço sócio-cultural”. In J. Dayrell (org.), *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (pp. 136-161). Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Delory-Momberger, C. (2008). *Biografia e Educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Freire, Paulo (2001). *Pedagogia da Autonomia*. 19ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Haddad, Sérgio (2007). *Novos caminhos em educação de Jovens e Adultos – EJA*, São Paulo: Global.
- Mota, Katia M. Santos; Matos Oliveira, Maria Olívia de (2009). “Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação docente em Educação de Jovens e Adultos”. Comunicação apresentada no 19º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Mota, Kátia M. Santos (2006). *Língua(gem) e cidadania em um mundo pluricultural: descompassos e desafios*. In Arnaud S. Lima JR. & Tânia. Hetkowsky, *Educação e Contemporaneidade: Desafios para a pesquisa e a pós-graduação* (pp. 157-172). Rio de Janeiro: Quartet Ed..
- Nascimento, Antonio Dias (2006). *Contemporaneidade: educação, etnocentrismo e diversidade*. In Arnaud S. Lima JR. & Tânia Hetkowsky, *Educação e Contemporaneidade: Desafios para a pesquisa e a pós-graduação* (pp. 47-60). Rio de Janeiro: Quartet Ed..
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Passeggi, C., Souza, E. C (2008). *(Auto)Biografia: Formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

- Schön, D. (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed Editora: Porto Alegre.
- Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa, Os professores e a sua formação (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Soares, Leôncio (2008). "Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos". In Maria Margarida Machado (Org), Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional (pp. 57-71). Brasília: Secad/MEC, UNESCO.
- Soares, Leôncio (2006). O Educador de Jovens e Adultos em formação. UFMG. GT: Educação de Jovens e Adultos/ n.18. 29ª reunião ANPED, Caxambu. Retirado em fevereiro 2, 2009 de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>. Acesso em: 22/02/09
- Soares, L., Giovanetti, M. A., Gomes, N. L. (Orgs.) (2005). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, E. C (2008). "Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial". In E.C. SOUZA & A.C.V. Mignot (Orgs.), Histórias de vida e formação de professores (pp.89-98). Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- SOUZA, E. C. & MIGNOT, A.C.V. (Orgs.) (2008). Histórias de vida e formação de professores Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- Tardif, Maurice (2006). Saberes docentes e formação Profissional. 7ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zeichner, Kenneth (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: EDUCA.

A atividade docente e a constituição da identidade profissional

Marjorie Samira Ferreira Bolognani & Adair Mendes Nacarato²⁴⁶

Resumo

Este trabalho refere-se ao recorte de uma pesquisa que buscou analisar o desenvolvimento profissional e a constituição de um repertório de saberes necessários para a prática profissional docente em Matemática de um grupo de dez professoras dos anos iniciais, de uma cidade do estado de São Paulo/Brasil. O material foi produzido ao longo de 2012, por meio de entrevistas narrativas (Sandra Jovchelovitch e Martin Bauer); de grupos de discussão/reflexão (Wivian Weller) na própria escola; de diário de campo da pesquisadora e de registros das professoras. Dar voz às professoras pelo estudo das suas narrativas explica-se, uma vez que a narrativa se ajusta aos fenômenos sociais e possibilitam ao sujeito tomar consciência de si mesmo. As entrevistas foram textualizadas e devolvidas às professoras e, a partir de convergências identificadas nesses textos, foram organizados dois grupos de discussão nos quais elas puderam compartilhar as trajetórias de formação e de inserção na carreira docente. Para esta comunicação será apresentada uma das categorias de análise: a constituição profissional: ser professora. A literatura aponta para a importância dos anos iniciais da carreira, pois eles são determinantes para a permanência ou não na docência, bem como a forma como o professor vai enfrentar os desafios postos pela prática docente. São apresentados os casos das professoras, evidenciando o trabalho docente e a formação de cada uma delas. Os casos serão apresentados considerando quatro momentos significativos que emergiram das narrativas das professoras: a formação para a docência; o ingresso na profissão docente; a reprodução de práticas vivenciadas; e o processo de transformação. Esses momentos serão tecidos com as reflexões teóricas da pesquisadora num diálogo com autores que abordam o uso da narrativa na pesquisa, os anos iniciais da docência, a profissionalização docente e a atividade docente. Considerando que os docentes que atuam nos anos iniciais são predominantemente do sexo feminino, emergem dos depoimentos das professoras as relações de gênero. Os depoimentos das professoras reforçam o quanto elas se constituíram a partir do trabalho, pois a docência é uma profissão de relações que envolve: o contato com os alunos, com os pares, os gestores, os pais, enfim, a comunidade escolar. Essas relações sociais são vistas como relações de trabalho, pois fazem parte da atividade docente. Assim, as professoras vão estabelecendo relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Nos seus relatos evidencia-se o quanto elas de reproduzidoras de práticas vivenciadas, passam a ser consumidoras críticas dos materiais produzidos para a sala de aula que chegam à escola, tendo um olhar mais crítico para os documentos prescritivos. Ao mesmo tempo em que elas se apropriam do gênero profissional, elas o transformam, criando outras formas de ser e de atuar com os alunos. A pesquisa, ao utilizar-se das narrativas pode evidenciar o quanto falar de si possibilita a tomada de consciência do eu pessoal, do eu profissional.

Palavras-chave: formação de professores; entrevistas narrativas; grupo de discussão/reflexão; atividade profissional; profissionalização.

Introdução

²⁴⁶ Universidade São Francisco

Este texto é um recorte da pesquisa de mestrado, com o título “Narrativas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: marcas da escola e da matemática escolar”, que teve como foco as trajetórias estudantis e profissionais de professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir daquilo que elas narram. A pesquisa foi realizada com dez professoras, que atuam do 1º ao 3º ano (alunos de 6 a 9 anos), de uma mesma escola da rede municipal de Jundiaí, SP, Brasil. O material foi produzido por meio de entrevistas narrativas (Jovchelovitch; Bauer, 2005), durante o ano de 2011, e dois encontros em grupo de discussão/reflexão (Weller, 2006) na própria escola. As professoras colaboradoras são identificadas no trabalho com o pseudônimo de doces (escolha das próprias colaboradoras) e a escola onde trabalham é chamada de EMEB.

Os casos apresentados consideram quatro momentos significativos que emergiram das narrativas das professoras: a formação para a docência; o ingresso na profissão docente; a reprodução de práticas vivenciadas; e o processo de transformação.

Iniciamos com a discussão sobre o “*ser professora*”. Compreende-se que para ser professor é necessário um conhecimento específico. Sabemos o quanto isto é importante, mas acredita-se que existem outros pontos que precisam ser discutidos quando falamos em profissão. Lüdke e Boing (2004) analisam algumas características apontadas por especialistas no que se refere ao conceito de profissão. Os autores apresentam algumas análises do sistema francês feitas por Isambert- Jamati e Tanguy (1990 apud Lüdke; Boing, 2004) e que se assemelham ao nosso contexto. Dizem que há diferenças culturais entre os professores dos diferentes níveis de ensino, dada a divisão que existe no tipo de trabalho que realizam na escola, por exemplo: o professor dos anos iniciais (1º ao 5º ano, alunos de 6 a 10 anos) e os dos níveis subsequentes (6º ao 9º ano); as diferentes disciplinas que compõem o currículo, com a valorização de algumas em detrimento de outras (no caso brasileiro, matemática e língua portuguesa tem prioridade sobre as demais, inclusive em carga horária); o lócus de formação docente, os professores dos anos iniciais ou têm apenas o Ensino Médio (nível secundário), na Habilitação Magistério ou o curso de Pedagogia, em nível superior; e os professores especialistas cursam as licenciaturas específicas, em nível superior.

Neste contexto de constantes divisões, os professores não formam um grupo profissional coeso. Além disso, existe a falta de autonomia do colegiado do magistério. Em sua maioria as normas e as diretrizes são geridas influenciando negativamente o processo de profissionalização, visto que distancia o grupo da posição de autônomo. Ao analisarmos a trajetória histórica dos cursos de formação para docência, percebemos, que além da descontinuidade de ações, muitas foram as tentativas frustradas de políticas formativas, como conclui Saviani (2009). São marcas que aparecem, atualmente, na formação das professoras participantes da pesquisa, quando estas dizem de suas insatisfações com relação ao curso realizado. Lüdke e Boing (2004) ressaltam o problema da desvalorização docente também pelo baixo salário. O fenômeno social da feminização docente reforça a situação, já que o salário da mulher era “visto como uma espécie de renda suplementar e não como a renda principal da família” (Nóvoa, 1991, p. 127). Tal fenômeno tem sido analisado como ‘feminização do magistério’.

No Brasil, a feminização do magistério teve início no final do século XIX. O contexto histórico brasileiro, com o processo de urbanização, a criação de indústrias, a construção da estrada de ferro, entre outros fatos, apresentava uma necessidade por instrução em massa, antes reservada à família e/ou igreja. Contudo, como afirmam as autoras Nogueira e Schelbauer (2007), no final do século XIX não se esperava que as mulheres fossem instruídas para o ensino, duvidava-se da sua capacidade intelectual. Acreditando num

caráter de vocação e missão da mulher, a formação para o acesso era de ordem moral, basicamente ligada aos padrões cristãos de comportamento e a valores cívicos. Conhecer a trajetória da feminização do magistério nos possibilita refletir, entre outras coisas, as condições do trabalho docente, as práticas reproduzidas em sala de aula, os baixos salários e a construção da identidade profissional, possibilitando uma reconstrução dessa identidade.

Como afirma Nóvoa (1991, p. 123), “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social”, e como veremos nas narrativas apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa, “os docentes não vão somente responder a uma necessidade social de educação, mas também criá-la”.

Discutiremos, a partir daqui, os caminhos percorridos pelas entrevistadas para se tornarem as profissionais que são hoje.

O que narram as professoras sobre a formação inicial?

As professoras colaboradoras tiveram que apresentar, ao ingressar no concurso público, o diploma do Magistério ou do curso de Pedagogia. Portanto, todas tiveram que ter uma formação específica para ingressar no setor público da educação. Das dez entrevistas, Pudim e Cajuzinho cursaram o magistério. As demais são formadas nos cursos Magistério e Pedagogia. Pudim e Cajuzinho sabem da importância da formação e declaram que ainda cursarão a faculdade de Pedagogia.

Ao recordarem a trajetória de formação, as professoras apontam acontecimentos significativos sobre a concepção para a profissão docente. Mostram a crença que tem sobre o que é ser professor e revelam suas próprias identidades. São marcas da experiência da professora e o contexto no qual vive: *‘Acho até que todas as mulheres deveriam fazer o curso do magistério, porque elas passam muitas noções principalmente de psicologia da criança. O magistério me trouxe bastante base nesse sentido. Logo casei e coloquei em prática (Brigadeiro, Entrevista Narrativa, 30/08/11)*. As características que Brigadeiro apresenta como sendo de uma boa formação está intimamente ligada ao processo de inserção da mulher na sala de aula. Traz a crença de que magistério é profissão para mulher.

Na fala de Bombom encontramos marcas de quem não pensava em ser professora. Bombom afirma *“Fui fazer magistério porque era gratuito [...]eu não tinha expectativa nenhuma”* (Entrevista Narrativa, 26/10/2011).

Nóvoa (1995) destaca ser este um dos problemas atuais dos professores e diz que seria inútil questionar o acesso à formação docente de quem não queira. Mas afirma que é necessário contrapor a ideia de uma pessoa passar pelo ensino por não ter algo melhor para fazer, a contragosto, ou ficar à espera de que algo melhor lhe aconteça, estar provisoriamente no magistério. No caso das personagens desta história, o resultado foi positivo, porém nem sempre a fuga ao magistério dá certo e muitos ingressam e permanecem sem se realizarem nesta profissão. Para esses casos, o autor afirma ser preciso criar estratégias capazes de não alimentar a entrada forçada ao ensino.

Outro ponto, destacado por Merengue e Paçoca, é a precariedade dos cursos que formam professores, com destaque ao de Matemática, no curso de Pedagogia. Em outras pesquisas encontramos a mesma queixa das professoras. Apesar das diferentes organizações e exigências de formação, sucedidas no período

histórico da formação docente, os conhecimentos matemáticos pouco se alteraram nos cursos de licenciatura (Betereli, 2013, p.52). Aos futuros professores dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, principalmente, não se ensina os conteúdos matemáticos relacionados a grandezas e medidas, espaço e forma e tratamento da informação.

Além da deficiência do ensino da Matemática, nos curso de Magistério e de Pedagogia, outros fatores podem dificultar a formação do profissional da educação. As colaboradoras narram, por exemplo, como os professores do curso do magistério expunham o percurso histórico da carreira, expondo de forma equivocada a trajetória profissional (Cocadinha, Grupo de Discussão I, 9/5/2012); dizem que não tinha contato com seus professores no magistério, devida formação à distância (Pudim, Entrevista Narrativa, 16/12/11); citam uma das características dos cursos de Pedagogia, a relação entre a teoria e a prática (Suspiro, Entrevista Narrativa, 30/9/11).

Sacristán (1995), pautado em Popkewitz (1986 apud Sacristán, 1995), apresenta os três níveis do conhecimento pedagógico. A prática docente que é formada no cotidiano escolar; o contexto profissional que produz um saber técnico que dá legitimidade às práticas e o contexto sociocultural, de onde se origina os valores e conteúdos considerados importantes. Esses níveis de conhecimento permeiam os cursos de formação.

Contudo, sabemos que correntes teóricas diversas “empurram a função de ensinar”, articulando “os corpos de saber necessários à formação de alguém que ensina” (Roldão, 2007, p.97), conforme a pretensão que se tem com o ensino. O saber teórico está sendo produzido para a aplicação, “a clássica fórmula relação *teoria-prática* transporta uma conceptualização simbólica que pode ser pouco operativa, ocultando a íntima dependência de um campo diante do outro” (Roldão, 2007, p.98, grifo da autora).

A teoria tem que ser vista associada à reflexão, numa “ação de ensinar”, com um conhecimento que surge de “vários saberes formais e do saber experiencial, que uns e outros se aprofundam e questionam”, num ato “pedagógico, contextual, prático e singular” (Roldão, 2007, p.101). E a formação docente deveria ser pensada em dimensões pessoais e culturais dos professores, pois a experiência cultural desses influencia no modo de ensinar (Sacristán, 1995). O professor que se espera com esta formação é que ensine não só porque domina um conteúdo, “mas porque sabe ensinar” (Roldão, 2007, p.101).

Ainda sobre a questão “O que narram as professoras sobre a formação inicial?” destacaremos, a seguir, três seções: o ingresso no magistério; a reprodução de práticas vivenciadas e o processo de transformação nas vozes das professoras.

O ingresso no magistério: choque com a realidade, início da estabilização

É na atividade docente que teremos o foco para pensar a fase inicial da carreira. A trajetória do trabalho docente nos conta sobre características de uma pessoa numa organização, no caso a escola, e como essas características influenciam e são influenciadas pela organização (Huberman, 1995).

A seguir apresentaremos as análises possibilitadas pelos excertos, momento em que as vivências, lembranças e experiências individuais traçam sinais de uma memória coletiva.

O choque com a realidade ao iniciar na carreira do magistério, não é uma percepção só vivenciada por Merengue (Entrevista Narrativa, 1/9/2011). A professora que tem mãe e tias professoras, que cursou o

Magistério e a Pedagogia, cumprindo seus respectivos estágios, levanta um aspecto da realidade deste período na profissão docente. Huberman (1995, p. 39) chama o popular “choque do real” de “sobrevivência” e a define como “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional”. Como nos aponta o autor, as narrativas trazem aspectos da realidade da sala de aula que estão distantes dos ideais dos professores: “à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos”; “fragmentação do trabalho” (Huberman, 1995, p.39); somando aos aspectos que sobressai nas entrevistas, a participação da família; a relação com os alunos; o do material didático; a equipe gestora, que pode auxiliar neste início, mas que na maioria das vezes se mostra omissa; a insuficiência do conhecimento adquirido na formação, que gera a insegurança do professor e muitas vezes a indisciplina dos alunos; as expectativas.

Com relação às expectativas que tinham com relação à profissão, as professoras colaboradoras narram: Paçoca acredita ser gratificante a profissão docente e assegura: “*As minhas expectativas com relação à profissão foram alcançadas. É gratificante ser professor. É muito gratificante*” (Entrevista Narrativa, 22/3/2012). Para Merengue as expectativas começaram a surgir quando saiu do magistério, e ela declara: “*achava que ia mudar o mundo... Eu acho que as expectativas vão sendo alcançadas*” (Entrevista Narrativa, 1/9/2011). Como Merengue, Beijinho cita as expectativas que são traçadas ao longo da carreira: “*Eu acho que as expectativas a cada ano a gente vai traçando uma. A gente tem uma expectativa, a gente alcança aquela expectativa e logo a gente quer outra expectativa. Acho que é um ciclo*” (Entrevista Narrativa, 20/10/2011).

Já Pudim (Entrevista Narrativa, 16/12/2011) diz: “*Objetivos e expectativas eu tinha muitos, mas que não alcancei aquilo que eu quero. Eu quero ser uma professora de excelência, eu quero saber muito mais, entende?*” Talvez, diferente das demais professoras, Pudim ainda não sinta seu trabalho reconhecido, ou ainda está na fase dos questionamentos. Outra forma de descobrir o porquê de Pudim não ter alcançado seus objetivos e expectativas é tentar descobrir o que é ser “*uma professora de excelência*”, para ela.

Laranjinha e Bombom dizem que não tinham expectativas com relação a serem professoras e admitem: “*Quando eu fiz o magistério, eu não tinha expectativa nenhuma*” (Bombom, Entrevista Narrativa, 26/10/2011), “*Não sei se no magistério tinha muito expectativa, não*” (Laranjinha, Entrevista Narrativa, 21/10/2011).

A fase da “sobrevivência” encontra-se no período de “exploração”, em uma opção provisória, “em proceder a uma investigação dos contornos da profissão experimentando um ou mais papéis” (Huberman, 1995, p. 37), sendo limitada pelas particularidades da instituição. O tempo de provisoriedade varia de pessoa para pessoa e é influenciado pela “descoberta”: o entusiasmo inicial, com as professoras entrevistadas pode ter acontecido pelo fato de ingressarem no concurso público, por exemplo, Brigadeiro quando diz: “*o meu sonho era ser professora efetiva, eu queria ter a minha sala de aula, queria poder fazer um trabalho com a sala de aula, e não ficar substituindo*”; a experimentação, como o caso da Cocadinha (Entrevista Narrativa, 12/12/11) que conseguiu alfabetizar pela primeira vez; e por sentir que faz parte de um grupo de professores (Huberman, 1995). Esse autor afirma que os aspectos de “sobrevivência” e “descoberta” podem existir juntos no professor e podem aparecer de outras formas, pela indiferença, pela serenidade ou pela frustração.

Ainda com relação às expectativas, as professoras revelaram que idealizavam uma turma para o início da carreira. Contrariadas, na escola pública turmas difíceis eram atribuídas a quem não tinha experiência. Nota-se, que à Bombom foi dado um desafio, entre outras dificuldades, ela relata:

Uma turma muito sofrida. Os professores todos gritando com os alunos. Inclusive eu tinha que gritar para a classe permanecer em paz, em ordem, sentada, mas aula mesmo quase nem se dava. Porque a maior parte do tempo perdendo tempo em chamar atenção, buscando aluno, eles se batiam demais. (Bombom, Entrevista Narrativa, 26/10/2011)

Dificuldades com turma em sala de aula; problemas gerados pela falta de experiência; resistência dos alunos; não receber pelo trabalho; adoecer por causa do trabalho; o isolamento na sala de aula, por não receber apoio dos colegas de trabalho; ter que alfabetizar no seu primeiro ano de docência, o que pode ser um dificultador para o professor em início de carreira; são alguns exemplos narrados pelas professoras colaboradoras quando descrevem o início da carreira.

Outra característica constatada nas narrativas das professoras que potencializa e muito o choque neste início de carreira é que, geralmente, ao professorado inexperiente é atribuída a classe mais complicada. Os professores ficam ansiosos e sem a colaboração dos docentes mais experientes e do trabalho da gestão da escola chegam a um nível elevado de estresse. Por não terem com quem compartilhar as dificuldades encontradas alguns adoecem, como nos casos de Brigadeiro e, Cajuzinho, e, em outros casos, abandonam a profissão. A todas as dificuldades encontradas no início da carreira, soma-se, ainda, o caso do ensino de matemática, pois como vimos são vários os aspectos na formação universitária que podem dificultar a formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais.

Sobre o início da carreira, Tardif e Raymond (2000, p.229) afirmam ser ele, “acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior”.

Há também as professoras que superam a fase do “choque” e dela geram conhecimento para docência. Apoiando-me em Larrosa (2011, p.5) posso afirmar que o choque seja um “acontecimento”, algo que independe do “meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade”, é exterior à pessoa. E pelo fato de as professoras não se identificarem com esse acontecimento, permanecendo externo a elas, podem viver um dos princípios da experiência, a exterioridade, a alteridade e a alienação²⁴⁷ (Larrosa, 2011).

A reprodução de práticas vivenciadas

“Porque a minha primeira experiência em ensinar foi o que eu lembrava”, esta afirmação foi dita por Merengue durante a sua entrevista. Citação que representa o “sim” dito pelas entrevistadas ao serem questionadas se reproduziam práticas vivenciadas como alunas. Todas afirmam que reproduziam modelos de práticas de ensinar matemática vivenciadas como estudantes no início da profissão.

Na entrevista e no encontro do grupo de discussão, Cajuzinho descreve o que reproduziu da vivência como aluna no algoritmo da subtração – ensinado de forma mecânica, destituído de sentido e significado para o aluno. Além disso, aponta que, pelo fato de o curso do magistério não ter sido suficiente para lhe garantir a

²⁴⁷ Para Larrosa, a alienação tem relação com o alheio, o outro.

prática e por não encontrar apoio na escola em que iniciou a docência, teve que reproduzir o que vivenciou como aluna.

Uma prática muito citada pelas professoras diz respeito à reprodução do ensino da tabuada. Compreender as práticas de ensino de matemática requer que se conheça algumas tendências que marcaram o ensino dessa disciplina.

A seguir, trazemos o diálogo construído a partir das falas das professoras colaboradoras no primeiro encontro do grupo de discussão (9/5/2012). São enunciados que narram as representações que elas têm sobre o ensino e a aprendizagem de matemática.

Beijinho: A matemática na minha época era muito de decorar. A gente decorava a tabuada para poder aprender a fazer as contas, não tinham muitas atividades de raciocínio, eram mais atividades mecânicas. A gente aprendia e aplicava.

Suspiro: Aplicava o modelo.

Bombom: Em nenhum momento, nunca me lembro também, nunca ninguém me ensinou a pensar.

Laranjinha: Era pura operação, operação, operação, repetição, repetição, repetição e era um ensino que não fixava. Eu não decorei a tabuada, também tive estratégias, por exemplo, eu decorei $7 \times 7 = 49$, quando eu preciso, ou eu diminuo ou eu aumento.

Cajuzinho: Mas a matemática foi assim... de grande valia na minha vida.

Laranjinha: Comigo foi o Português, porque a Matemática não teve essa importância. Era muito misteriosa, um bicho de sete cabeças.

Beijinho: As situações problemas eram situações que as respostas já estavam bem em evidência.

Essas marcas sobre a matemática – o uso de modelo; a repetição; a importância da matemática para vida, a máxima histórica da disciplina de Matemática; o “bicho de sete cabeças”, como algo muito difícil e invencível; a tabuada cantada; as situações-problemas como exercício – são fortemente encontradas na tendência Tecnicista e suas variações. Fiorentini (1995) explica que desde o final da década de 1960, a concepção de matemática para essa tendência era de caráter mais mecanicista e pragmático. Com a questão central da psicologia, fundamentada no Behaviorismo, defendia-se que a produção do conhecimento acontece pelo treino. Assim, os conteúdos apareciam em passos sequenciais em forma de instrução ao aluno. Mesmo com reformas curriculares, as práticas de memorização e mecanização são mantidas, como se confirma no diálogo das professoras, pela reprodução de práticas. De maneira geral, o estudo da matemática nas escolas tem a aprendizagem focada nas técnicas e não na construção dos conceitos. Algumas atividades que visavam/visam à construção do conceito, priorizavam/priorizam a sistematização das operações e não o desenvolvimento do cálculo (Brocardo; Serrazina, 2007).

Para tais práticas não são necessárias contextualizações, como lembra Laranjinha, “*Não tinha uma contextualização*” (Grupo de Discussão I, 9/5/2012), o algoritmo dava conta do cálculo que se pretendia ensinar. Com essa concepção de ensino, outras competências não eram desenvolvidas pelos alunos, entre

elas o desenvolvimento das estratégias pessoais, as capacidades numéricas dos cálculos: mental²⁴⁸ e estimativa, e o sentido do número e suas características.

Laranjinha reflete sobre a reprodução de práticas e cita que é pelo estudo que se pode começar a mudar:

Ainda a gente tem muita tendência a reproduzir problemas que não dizem nada e a gente tem que tomar muito cuidado com isso. A gente tem que pegar na hora de elaborar ler e reler, e ver mesmo se a gente está problematizando ou simplesmente reproduzindo, um exercício de montar o algoritmo e fazer um exercício qualquer. Então é uma coisa muito complicada... (Laranjinha, Grupo de Discussão II, 27/6/2011).

Como narra Laranjinha, este mudar não é de uma hora para outra, não existe mágica e ninguém se torna dono da verdade por estar estudando. Transformar uma prática demanda tempo, estudo, muito esforço, condições de trabalho, formação, entre outras.

A respeito da reprodução de práticas, compartilhamos com a análise que Dominicé (2010b, p. 219) faz sobre as narrativas evidenciarem “as concepções de educação que prevalecem em certos momentos”, e assim, que a formação se faz “nas costas dos modelos e das práticas da educação”. O fato de o professor ter a necessidade de copiar modelos, vivenciados quando alunos, ou pelo fato deles reproduzirem decorre da ausência de conhecimento do conteúdo matemático e do conhecimento pedagógico do conteúdo. Isso nos leva a refletir o quanto a formação inicial deixa lacunas e a continuada nem sempre permite a problematização e ruptura dessas práticas. Assim, o professor reproduz práticas por não saber o que “colocar no lugar” para agirem de maneira diferente. Acreditamos que a maioria percebe que as estratégias reproduzidas não atingem aos objetivos, mas se sentem impotentes para mudarem.

Desta forma, os saberes produzidos das narrativas orais e escritas, produzidos na entrevista e nos encontros em grupo de discussão, podem resultar em um trabalho “formador”.

Após a leitura do texto de Mengali²⁴⁹, por exemplo, proposta do primeiro encontro no grupo de discussão/reflexão, Merengue defende a possibilidade da transformação da prática estar no “parar para pensar”, refletindo “no como” se aprendeu. Diz também das coisas acontecerem de maneira automática, impedindo a reflexão necessária.

As narrativas do professor possibilitam a pausa necessária para a reflexão que leva à ressignificação. As professoras colaboradoras falam das práticas que reproduziam e sinalizam uma mudança provocada pela reflexão que fizeram ao longo da carreira. A respeito do processo de ressignificação e assim de formação, Laranjinha, por exemplo, defende que ele ocorre por uma luta interna. O fazer diferente pode indicar indícios de como foi ressignificado.

Com a narrativa das histórias de vida, o sujeito toma consciência da autoformação, pois, como afirma Pineau (2010, p.112): “A construção e a regulação dessa historicidade pessoal são talvez as características mais importantes da autoformação, as que a fundamentam dialeticamente”, numa relação espacial e social.

A maneira que recebe a narrativa do outro mostra as “relações sociais estáveis dos falantes” (Bakhtin, 1981, p. 147). Como afirma o autor, “conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto presente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra”.

²⁴⁸ Cálculo mental é o cálculo pensado, utilizando o registro ou não, onde a decisão está vinculada à compreensão que se tem sobre os números e as diferentes relações que estabelece entre eles nas situações analisadas.

²⁴⁹ Leitura da seção “1.1 Recordar as vivências e descobrir o que sei de mim”, do texto da autora (2011, p.15-18), realizada no segundo encontro do grupo de discussão em junho de 2012.

Delory-Momberger (2008a, p. 62) afirma ser a narrativa do outro “um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova”, como pertencente a si.

Sobre o processo de transformação, a professora Bombom, ao citar a Alaíde, sua professora modelo, declara que, como ela, problematizava a matemática. Mas, em seus primeiros anos de docência, Bombom não se sentia professora. Não se reconhecia no magistério. Passou por várias escolas e reproduziu práticas de ensino sem saber se eram boas ou não, como ela afirma “*fiz o que tinha que fazer e nem sei se deixei alguma coisa boa ou ruim*”.

A formação profissional parece crescer em seu discurso e, ao narrar, toma consciência de sua própria trajetória. A maneira como Bombom narra o contexto em que se tornou professora produz uma realidade. Ela diz, no início, “*olha a palavra, eu só passei pelas escolas*”, declara que pode ter ficado esquecida “*eu só tinha o nome de professora*”, mais adiante diz, “*Hoje teve muita mudança sim, porque hoje eu me sinto professora*”, e descreve o processo de seu desenvolvimento, “*Eu quero transformar a criança, e ela vai conseguir, ela tem que*”, sustentando-o pelo argumento de “*sou professora ou eu me sinto professora, são falas completamente diferentes*”, até que conclui com “*muita propriedade*” que “*agora eu sou professora*”.

Bombom vai modificando as crenças do ensino da matemática no momento em que ela vai para escola em que trabalha “*agora aqui na EMEB é assim, até hoje eu estou aprendendo muito, desde o dia em que eu entrei, porque sinceramente, aprendi com os professores, aprendi muito com a N., com você como coordenadora*” (Bombom, Entrevista Narrativa, 26/10/2011).

Processo de resignificação nas vozes das professoras

Todas as entrevistadas narraram que as modificações ocorreram ao longo dos anos que trabalham no magistério. Dizem das relações com os colegas de trabalho, do preconceito ou não com relação à formação inicial, dos conteúdos de matemática, da maneira de gestar a aula, das implantações de políticas públicas que não tem a participação dos professores em sua elaboração. Descrevem também as características das escolas por onde passaram e como isto influencia na profissão.

As características observadas, da escola e ou do município onde trabalham, pronunciam uma cultura. Como afirma Ferrarotti (2010, p.44), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa vida individual”.

Enfaticamente, Laranjinha e Brigadeiro narram sobre as mudanças que ocorrem até hoje na vida profissional. Laranjinha e Brigadeiro, entre outras coisas, falam sobre o que lhes encantam na profissão: o trabalho dinâmico (Laranjinha) e o resultado do trabalho (Laranjinha e Brigadeiro).

As vivências com os alunos no cotidiano da sala de aula e as capacitações são citadas por Suspiro como responsáveis do desenvolvimento do trabalho do professor. Aprendizagens que ocorrem pela reflexão da relação com os alunos e com o saber do ensinar e do aprender.

Sobre o que pode ter provocado mudanças, Beijinho (Entrevista Narrativa, 20/10/2011) destaca a formação, sendo esta boa quando incomoda e gera reflexões. Laranjinha (Grupo de Discussão II, 27/6/2011), por sua

vez, considera o trabalho como fundante na constituição profissional: *“Foi realmente no trabalho, na prática, nas formações do trabalho, que eu fui mudando e tendo novas concepções”*.

Sua fala corrobora as posições de Tardif e Raymond (2000, p.209), quando dizem que o “trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois o trabalho não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Com as professoras colaboradoras não aconteceu diferente. Suas concepções sobre o ensinar e aprender matemática foram sendo aprendidas, modificadas e/ou ressignificadas ao longo do tempo. Nas vozes das professoras, percebemos que isso aconteceu a partir das vivências que tiveram em suas trajetórias. Nessas é possível ver: como elas aprenderam a matemática na formação inicial, de maneira marcante, por memorização e com ênfase nos conteúdos relacionados ao sistema de numeração; como elas aprenderam a matemática na formação acadêmica, destacando a precariedade dos cursos que formam professores e a deficiência do ensino da Matemática; como ensinaram no início da carreira. Práticas permeadas por vivências da formação que tiveram com relação à matemática e de crenças com relação ao ensino e aprendizagem. E como ensinam agora, ressignificações da concepção das professoras por meio da mediação do outro, colega de trabalho, formador, coordenador, alunos, entre outros.

Em especial, percebemos que ressignificam o saber, na EMEB, ao: prepararem as aulas juntas; ouvirem/problematizarem/ ouvirem os alunos; socializarem o trabalho realizado na sala; participarem de discussões sobre o ensino e a aprendizagem da Matemática, dentro e fora da escola; terem a cumplicidade da coordenadora. Somam-se a isso os encontros de discussão, momentos que puderam refletir sobre estas trajetórias. Acontecimentos vividos que, ao serem narrados, fazem com que tomem consciência do distanciamento dos conhecimentos aprendidos na formação que tiveram. A reflexão sobre a prática nas formações é capaz de levar a ressignificações do modo de pensar.

Algumas reflexões finais

Como dito anteriormente, os anos iniciais da carreira, são importantes para a constituição profissional do professor. O início pode determinar a permanência ou não na docência, bem como a forma como o professor vai enfrentar os desafios postos pela prática docente. Os depoimentos das professoras reforçam o quanto elas se constituíram a partir do trabalho. Nas relações de trabalho, as professoras vão estabelecendo relações com o outro e consigo mesmo. Como percebido no texto, as narrativas das professoras permitem que elas tomem ciência de si e das representações que têm sobre o ensino e a aprendizagem. Ao mesmo tempo em que as professoras colaboradoras se apropriam do gênero profissional, elas o transformam, criando outras formas de ser e de atuar com os alunos. Assim, com o exercício da reflexividade que a narrativa de vida permite, as vivências produzidas na formação para a docência; o ingresso na profissão docente e a reprodução de práticas vivenciadas, narrados oralmente ou escritos, podem resultar em um trabalho de formação contínua para o professor.

Referências bibliográficas

Bakhtin, Mikhail (Volochinov) (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 2. ed.

Betereli, Kelly Cristina (2013). *As potencialidades da parceria universidade-escola para professores dos anos iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre as práticas de aprender e ensinar matemática*.

Dissertação (Mestrado em Educação – Linha de Pesquisa: Matemática, cultura e práticas pedagógicas), Programa de Pós-Graduação *Scricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, Brasil.

Brocardo, Joana & Serrazina, Lurdes (2007). O sentido do número no currículo de matemática. In Joana Brocardo & Lurdes Serrazina & I. Rocha (orgs.), *O sentido do número: Reflexões que entrecruzam teoria e prática* (pp.97-115). Portugal: Escolar Editora, Coleção Educação 2.

Delory-Momberger, Christiane (2008). *Biografia e educação: Figuras do indivíduo-projeto*. Natal, R: EDUFRRN; São Paulo: Paulus. Tradução Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi.

Dominicé, Pierre (2010). O que a vida lhes ensinou. In António Nóvoa & Matthias Finger (org.), O método (auto)biográfico e a formação (pp.189-222). Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.

Ferrarotti, Franco (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. **In António Nóvoa & Matthias Finger (org.), O método (auto)biográfico e a formação (pp.31-57). São Paulo: Paulus.**

Fiorentini, Dario (1995). Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. *Zetetiké*, Campinas, SP: Unicamp –FE- CEMPEM, ano 3, nº4, p. 1- 37.

Huberman, Michaël (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa, *Vidas de professores* (pp.31 – 61). Porto: Editora Porto.

Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin W. (2005). Entrevista narrativa. In Martin W. Bauer & G. Gaskell (orgs.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90-113). 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Larrosa, Jorge (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, jul./dez. p. 1-24.

Lüdke, Menga & Boing, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, Set./Dez, p. 1159-1180.

Nogueira, Juliana K. & Schelbauer, Analete R (2007). Feminização do magistério no Brasil: O que relatam os pareceres do primeiro congresso da Instrução do Rio de Janeiro. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.27, set. - ISSN: 1676-2584, p.78 –94.

Nóvoa, António (1991). Concepções e práticas da formação contínua dos professores. In António Nóvoa (org.), *Formação contínua de professores: Realidade e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, António (1995). O passado e o presente dos professores. In António Nóvoa et. al, *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto, Porto Editora.

Pineau, Gaston (2010). A auto-formação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. **In António Nóvoa & Matthias Finger (org.), O método (auto)biográfico e a formação (pp.97-118). São Paulo: Paulus.**

Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr., p. 94-181.

- Sacristán, J. Gimeno (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa et. al, *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto, Porto Editora.
- Saviani, Dermeval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr.
- Tardif, Maurice & Raymond, Danielle (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 73, dezembro, p.209-244.
- Weller, Wivian (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, maio/ago, p. 241-260.

Contribuições Da Formação Inicial Para Os Processos De Desenvolvimento Profissional Da Docência De Licenciandos Em Física Do IFMT

Fábio Mariani²⁵⁰, Filomena Maria de Arruda Monteiro²⁵¹, Edilsa Caetano da Trindade²⁵²

Resumo

O presente trabalho tem por finalidade socializar discussões referentes a uma pesquisa desenvolvida junto a uma turma de licenciandos em Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Campus Fronteira Oeste/Pontes e Lacerda – Brasil. A referida pesquisa insere-se nas discussões sobre Formação de Professores e toma como objeto de investigação a formação inicial docente (nível de graduação – licenciatura), entendida como uma das etapas do contínuo processo de desenvolvimento profissional da docência. Compreender como o curso vem contribuindo para os processos de desenvolvimento profissional docente dos licenciandos em física do IFMT, constitui-se na problemática central a dar delineamento à investigação. Elege-se como objetivo geral, compreender, a partir das narrativas dos próprios licenciandos e das narrativas dos documentos oficiais, a contribuição do processo formativo para a construção da profissionalidade docente desses licenciandos. Participam como sujeitos colaboradores na investigação, seis (06) licenciandos que constituem a totalidade de alunos da primeira turma de formandos do curso de licenciatura em física do mencionado campus. Partindo-se do pressuposto de que o curso de licenciatura em física em questão, encontra-se em processo de reconhecimento junto ao Ministério da Educação (MEC) é que se busca justificar a relevância do estudo desenvolvido e aqui apresentado. Outro fator de justificação encontra-se no fato de os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, serem Instituições de Ensino recentemente criadas, com vocação para o desenvolvimento de ciência e tecnologia, mas que assumem também a função de oferecerem cursos de formação de professores na modalidade de licenciaturas. Refletir sobre como esses cursos estão sendo implantados e que direcionamentos formativos tem tomado, no sentido da efetiva contribuição com os conhecimentos da e para a docência, apresentam-se como relevantes no campo da formação docente. A pesquisa encontra embasamento teórico em literatura que discute os processos desenvolvimento profissional da docência, com ênfase na etapa da formação inicial. Esta perspectiva teórica defende que o desenvolvimento profissional é processual e contínuo e congrega os saberes, as experiências e as estratégias de formação construídos a partir de múltiplos contextos, e “tramados” nos “fios” que compõem as dimensões pessoais, profissionais, institucionais, e organizacionais, nas quais, se encontram envolvidos os professores e futuros professores. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e são tomadas, como fontes de dados, o Projeto Político-Pedagógico do Curso, os relatórios de Estágio Curricular Docente compostos pelos licenciandos, questionários de caracterização e entrevistas narrativas, além de narrativas construídas pelos pesquisadores a partir de discussões realizadas com os participantes. Salienta-se que o trabalho aponta para os indicadores de construção da profissionalidade docente dos licenciandos, narrados, evidenciados e refletidos por eles mesmos durante o curso de licenciatura, bem como para complexidade que envolve os processos de torna-se professor compreendidos a partir da formação inicial.

²⁵⁰ Universidade Federal de Mato Grosso

²⁵¹ Universidade Federal de Mato Grosso

²⁵² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso

Palavras-chave: Desenvolvimento profissional da docência. Profissionalidade docente. Formação de professores. Formação Inicial.

Delineamento dos estudos e pesquisa

Partimos do entendimento de que o processo de desenvolvimento profissional docente ou ainda o processo de “tornar-se professor” (FLORES, 2010, MARCELO GARCIA, 1999, 2009) constitui-se em um processo complexo, que envolve uma diversidade de contextos e circunstâncias que se entrelaçam com a multiplicidade de experiências e vivências que marcam a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos (MONTEIRO, 2008), além dos aspectos que dizem respeito às crenças, valores, percepções do ver, sentir e agir que compõe a individualidade de cada pessoa. Tomando a compreensão do professor como um profissional do ensino, argumenta-se em favor da ideia de desenvolvimento profissional por entender que este é um processo contínuo que leva à superação de uma compreensão da formação que se pautava na justaposição de etapas formativas (MARCELO GARCIA 2009) em que as etapas eram compreendidas isoladamente.

Ao contrário disso, a concepção de formação como desenvolvimento profissional entende que os processos formativos docentes se iniciam já nas primeiras experiências educativas dos sujeitos, quando estes ainda frequentam os bancos escolares como aluno e se desenvolvem ao longo de toda a sua trajetória formativa e profissional. Muitas pesquisas e investigações têm mostrado que o período em que os professores frequentam os bancos escolares ainda na educação básica, na condição de alunos, exerce grande influência na construção das concepções, crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor (FLORES, 2010; MARCELO GARCIA, 2009). O ingresso no que se convencionou chamar de “formação inicial”, ou a etapa formativa na graduação, em cursos de licenciatura, passa a ser entendida apenas como uma das etapas desse processo formativo que continua a desenvolver-se posteriormente quando do ingresso e iniciação das atividades profissionais, muito embora, esta etapa de formação constitua-se de particularidades imprescindíveis no e para o processo de construção da profissionalidade docente. As etapas formativas são distintas, mas encontram-se imbricadas dialeticamente superando uma ideia de linearidade pura e simples.

Neste contexto é que se insere a pesquisa que resulta neste trabalho. O objeto de investigação que nos moveu na pesquisa encontra-se, justamente, na etapa da formação inicial, ou seja, na etapa da graduação na modalidade da licenciatura. A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, no Campus Fronteira Oeste/Pontes e Lacerda no Estado de Mato Grosso – Brasil, com a primeira turma de formandos do Curso de Licenciatura em Física, que era composta, em sua totalidade, por apenas seis (06) licenciandas, todas do sexo feminino. No entanto, no decorrer da pesquisa, uma das licenciandas por questões particulares de trabalho, não pode participar de todas as etapas e com isso as participantes colaboradoras da investigação foram reduzidas ao número de cinco (05).

A questão que nos motivou a desenvolver a pesquisa foi a de compreender como o curso de Licenciatura em Física, vem contribuindo para os processos de desenvolvimento profissional da docência desses alunos futuros professores. Partindo da problemática anunciada, nosso objetivo estendeu-se em compreender, a partir das narrativas dos próprios licenciandos e das narrativas dos documentos oficiais, as contribuições do

processo formativo vivenciado ao longo do curso, para a construção da profissionalidade docente desses futuros professores.

Partindo-se do pressuposto de que o curso de Licenciatura em Física em questão, encontra-se em processo de reconhecimento junto ao Ministério da Educação (MEC) é que se buscou justificar a relevância do estudo desenvolvido e aqui apresentado. Outro fator de justificação encontra-se no fato de os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil, serem Instituições de Ensino recentemente criadas, com vocação para o desenvolvimento de ciência e tecnologia, mas que assumem também a função de oferecerem cursos de formação de professores na modalidade de licenciaturas. Refletir sobre como esses cursos estão sendo implantados e que direcionamentos formativos tem tomado, no sentido da efetiva contribuição com os conhecimentos da e para a docência, apresentam-se como relevantes no campo da formação docente.

A pesquisa insere-se nas abordagens qualitativas de investigação e são tomadas, como fontes de dados, o Projeto Político-Pedagógico do Curso, os relatórios de Estágio Curricular Docente compostos pelas licenciandas, questionários de caracterização e entrevistas narrativas, além de narrativas construídas pelos pesquisadores a partir de discussões realizadas com as participantes. O desenvolvimento da pesquisa ocorreu entre o segundo semestre do ano de 2012 e primeiro semestre de 2013.

Apontamentos teóricos: a formação inicial e o desenvolvimento profissional docente

Importante destacar, uma vez mais, que as discussões empreendidas sobre a formação inicial, encontram-se imersas e indissociadas do que se tem chamado de desenvolvimento profissional da docência. Objetivando, justamente, romper com a ideia de processos estanques, fragmentados e justapostos de formação docente, partimos da compreensão de que a formação inicial apresenta-se como uma etapa do complexo processo de desenvolvimento profissional docente e está imbricada dialeticamente nesse processo formativo que é contínuo.

A compreensão de desenvolvimento profissional que tomamos como referência, está ancorada nas discussões propostas por Marcelo Garcia (1999, 2009); Mizukami *et al* (2002), Zeichner (1992), Monteiro (2003). Para esses autores o desenvolvimento profissional dos professores é entendido para além de esquemas fechados e (pré)determinados de formação com a delimitação de saberes e conhecimentos específicos, pensados e aplicados estrategicamente dentro das limitações de um tempo-lugar específico. Ao contrário disso o desenvolvimento profissional é processual e contínuo e congrega os saberes, as experiências e as estratégias de formação construídos a partir de múltiplos contextos, entrelaçado com as dimensões “pessoais, profissionais, institucionais, e organizacionais” (MONTEIRO, 2003, p.8), nas quais se encontram envolvidos os professores.

Sendo assim os percursos que demarcam o desenvolvimento profissional dos professores encontra alicerces em aprendizagens e conhecimentos construídos desde a formação inicial – e até mesmo antes dessa – acrescido das múltiplas experiências pessoais e profissionais vividas no exercício cotidiano da prática, bem como das experiências de formação continuada em que o professor se envolve. É o conjunto desses elementos que vão dando forma e significado a certas maneiras de os professores viverem e compreenderem a sua docência. Ou podemos dizer ainda, constituem os elementos que dinamizam as identidades dos professores. Lembrando que esse processo não é estático, mas dinâmico e processual.

No que se refere à fase da formação inicial especificamente, as discussões em torno do processo de “tornar-se professor” (MARCELO GARCIA, 2009; FLORES, 2010; TARDIF, 2012) tem recebido significativa atenção por parte dos teóricos da educação nos últimos tempos. Flores (2010, p.182) argumenta que “tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional que implica o ‘aprender a ensinar’ (as vezes, associado aos aspectos mais técnicos do ensino) e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional”. Todo esse processo é desencadeado bem antes da fase da formação inicial, nas experiências que os professores acumulam ao longo de seus percursos de escolarização que antecedem o seu ingresso na universidade, o que Flores (2010, p.183), citando os estudos de Lortie, aponta como “aprendizagem de observação”. No entanto, a fase da formação inicial apresenta-se significativa porque pode desencadear um processo reflexivo sobre essas experiências, crenças, valores sobre o “ser professor” que os futuros professores trazem consigo como herança dos seus percursos e trajetórias como alunos, muito embora, pesquisas recentes estejam apontando que isso não esteja acontecendo de forma significativa (MARCELO GARCIA, 2009). A formação inicial, entendida como um momento privilegiado na constituição das identidades profissionais docentes, teria de ser pensado para que efetivamente pudesse colaborar nesse processo de reflexão e ressignificação das compreensões em torno do “ser e tornar-se professor”, que caracterizam o momento de preparação efetiva que antecede a inserção profissional desses professores em formação.

Nesse sentido, Marcelo Garcia (2009, p.13) chama atenção para o fato de que “os candidatos que chegam às instituições de formação inicial de professores não são recipientes vazios”. Trazem consigo uma vasta experiência, e um “conjunto de crenças e ideias sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que interiorizaram ao longo da sua trajetória escolar” (FLORES, 2010, p.183). Essa particularidade que se encontra nos processos formativos dos professores, tem despertado preocupações entre os teóricos da educação e formadores de professores, uma vez que muitas dessas experiências, “crenças e ideias” podem estar constituídas de compreensões equivocadas sobre os processos de ensino e aprendizagem. Tardif (2012, p.20) argumenta que “[...] muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo, nem muito menos abalá-lo”.

A partir desses apontamentos tem-se desenvolvido a ideia da necessidade de superação de uma perspectiva formativa inicial baseada na racionalidade técnica e a construção de processos formativos que se estruturam sobre a base de uma “racionalidade prática” (MIZUKAMI, 2006; MARCELO GARCIA, 1999; PÉREZ GÓMEZ, 1992; SACRISTÁN e GÓMEZ, 2007), em que a formação de professores passa a ser “vista segundo um modelo da realidade reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta [...]” (MIZUKAMI, 2006, p.15).

Para viabilização dessa proposta, Flores (2010, p.183) argumenta que é necessário e fundamental que se criem espaços de discussão e formação nos contextos da formação inicial para que sejam oportunizados aos alunos, futuros professores, condições fundamentadas para questionamentos e reflexões acerca do conjunto de crenças e teorias implícitas que estes trazem ao adentrarem nos processos de formação inicial. Isso implicaria que os futuros professores se tornassem “aprendentes activos e promotores do desenvolvimento de seu próprio ensino [...]” que se encontra “[...] dificultado pela existência de um ‘guião de ensino’ que eles construíram através da aprendizagem pela observação” (FLORES, 2010, p.183).

Nessa mesma linha de discussão, Mizukami (2006, p.20) argumenta, tomando as premissas do “paradigma da prática reflexiva” a respeito da construção de espaços formativos em que o futuro professor tenha a “oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana.” Partindo das reflexões propostas por Zeichner, a autora discorre ainda sobre o fato de que uma formação construída na perspectiva da reflexividade prática oportunizaria uma experiência formativa que prepararia “[...] os futuros professores para entrarem em comunidades de aprendizagem e não tanto em salas de aula isoladas, para a variedade de responsabilidades que competem a um professor e para ensinarem todas as crianças e não só crianças como ele.”

Essas reflexões teóricas, aqui tomadas de forma muito breve, estão imersas nas discussões que ganharam relevo nas últimas décadas no campo educacional no que diz respeito a necessidade de “mudanças e transformações” educativas (MARCELO GARCIA, 1999; SACRISTÁN E GÓMEZ, 2007). A formação inicial é compreendida e discutida, nessa perspectiva, como uma etapa importante para os referidos processos de mudanças e transformações na educação e, sendo assim, torna-se cada vez mais necessária a ampliação das discussões e pesquisas nessa fase da formação de professores.

O Curso de Licenciatura em Física do IFMT: o que dizem os licenciandos, futuros professores

Iniciamos as discussões construídas a partir dos dados levantados, apresentando um quadro de caracterização dos participantes da pesquisa. Por questões éticas, nomearemos as participantes com as letras “LF” numa referência a “Licenciandas em Física”, seguidas de numerais de 1 a 5 que correspondem ao número de participantes:

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

Participante	Sexo	Idade	Atividade profissional atual
LF1	Feminino	23 anos	Loja de informática
LF2	Feminino	30 anos	Estudante
LF3	Feminino	28 anos	Vigilância Sanitária
LF4	Feminino	22 anos	Setor administrativo escola
LF5	Feminino	27 anos	Setor administrativo universidade

Fonte: Dados organizados pelos autores a partir de questionário de caracterização.

A primeira informação significativa que podemos observar no quadro é que se trata de uma turma de formandas mulheres, fato que se apresenta interessante, quando se leva em consideração que o curso em questão é um curso de Licenciatura em Física em que tradicionalmente se verifica uma predominância masculina. Talvez esse fato possa ser compreendido como uma manifestação do que se tem observado e evidenciado em muitas pesquisas que é o processo de feminização da educação, principalmente a educação básica, ou seja, os espaços educativos na educação básica têm sido, cada vez mais, ocupados por mulheres (MARCELO GARCIA, 1999, p. 145).

A faixa etária das licenciandas se concentra entre os vinte e dois (22) e trinta (30) anos de idade e no que diz respeito ao trabalho, com exceção de LF2 que se declarou “*só estudante*”, todas as outras já exercem uma atividade profissional. Importante ressaltar, também, que em relação à escolha pela licenciatura, somente LF2 afirma que sua intenção ao optar pelo curso de licenciatura em física era “*porque queria lecionar*”, as demais licenciandas afirmam que tinham consciência de que o curso tinha como objetivo a docência, mas que não queriam ser professoras, queriam “*ser físicas*”. Nesse sentido, LF5 pondera que “*tinha a intenção de lecionar, porém pensava que sairia do curso como física e não como ‘professora de física’*”. Quando perguntadas sobre qual foi a razão principal que as levou a escolher a licenciatura, LF5 assinala que era “*porque queria ser professora*”, as demais, afirmam que “*era o único curso próximo da residência*” ou ainda que era o “*único curso na área das ciências exatas*”. Essa resposta foi dada inclusive por LF2 que, num primeiro momento, afirmou que tinha escolhido o curso em função da pretensão de ser professora. Todas afirmam que tinham facilidade em matemática na educação básica e que esse fato contribuiu na escolha do curso.

As licenciandas argumentam que mesmo tendo consciência de que se tratava de um curso de licenciatura, quando iniciaram as atividades com as disciplinas ditas pedagógicas, os embates e conflitos foram grandes, até mesmo com os professores que ministravam essas aulas. LF1, respaldada pelas demais licenciandas, afirma que em função das experiências que trazia sobre o que era ser professor, via a docência como um certo “*castigo*”. Essa concepção negativa em relação à docência se construiu, segundo as falas das futuras professoras, em função das precárias condições de trabalho, salários, desprestígio social desses profissionais, que elas experienciaram como alunas no período da educação básica.

Afirmam ainda, que os constantes desabafos dos seus professores, as lamentações que ouviam e presenciavam nas salas de aula, a falta de qualificação dos professores – muitos professores ministrando disciplinas para as quais não tinham formação específica – que refletiam em aulas precárias, com metodologias baseadas na “*cópia e memorização*” pura e simples de conteúdos, que não tinham relação com as suas vivências, foram fatores que colaboraram para que construíssem uma imagem negativa da profissão.

No entanto, são unânimes em afirmar, que ao longo do curso suas visões e compreensões acerca do “*ser professor*” foram se modificando. À medida que as discussões foram avançando e que perceberam as potencialidades que a profissão oportuniza, de conhecimentos, de possibilidades de fazer das aulas momentos menos tortuosos, de poder colaborar com a formação de outros seres humanos e, com isso, colaborar com a construção de uma sociedade melhor, são ideias que foram construídas ao longo do curso e que colaboraram para uma “*amenização*” da visão negativa de suas concepções sobre a profissão docente.

Apesar da rejeição inicial à ideia de tornarem-se professoras e dos conflitos com as disciplinas e professores das áreas pedagógicas, as licenciandas, como já apontado, foram modificando essa postura ao longo do curso. Isso fica evidenciado nas aprendizagens construídas e que relataram inúmeras vezes, nas narrativas escritas e nas narrativas orais no decorrer da pesquisa, dando destaque ao que chamam de “*conteúdos pedagógicos*” que servirão de base para a sua possível atuação profissional. Dentre essas aprendizagens destacam que o domínio do conteúdo específico é imprescindível, mas que para além desse, outros conhecimentos são necessários para o bom desempenho profissional. Essa questão nos remete à ampla discussão sobre uma base de saberes e conhecimentos necessários para a docência

(TARDIF, 2012; MARCELO GARCIA, 1999; 2009). Por sua vez, Roldão (2005), argumenta que esses conhecimentos – que incluem para além dos conhecimentos da área específica, outros tantos conhecimentos necessários para a ação docente, ou ainda para o processo complexo que é o ensinar – fazem parte do conjunto de caracterizadores da especificidade profissional docente, ou dito de outro modo são caracterizadores da profissionalidade docente. Nesse sentido, assim se pronunciam, as licenciandas, quando questionadas sobre o que entendem ser um bom profissional docente:

“Primeiramente ele [o professor] precisa saber o conteúdo e aplicar, depois ele precisa conhecer como se dá a aprendizagem do aluno e também deve ter conhecimentos de técnicas e métodos de ensino para que ele se adapte à sua realidade”. (LF1)

“Dominar a disciplina ministrada, compreender o meio social e cultural vividos por esses alunos, tentar criar estratégias de aprendizagem de acordo com as dificuldades dos mesmos, além disso, é necessário gostar de ser professor”. (LF2)

“Primeiramente o domínio do conteúdo específico, saber as etapas do desenvolvimento cognitivo ajuda a compreender como os alunos aprendem, saber que suas estratégias poderão falhar, saber que tem muitos fatores que prejudicam o aprendizado do aluno, ter um bom relacionamento com os alunos contribuindo para que os mesmos construam sua autonomia, usar métodos de avaliação que permitam que os alunos se desenvolvam e não simplesmente como uma maneira de medir conhecimentos e reprovações. E um professor que busca alternativas para que as aulas sejam mais atrativas, dinâmicas mesmo ele sabendo que ele irá contar com pouco tempo para isso”. (LF3)

“Algumas características básicas: ser autônomo e buscar sempre o domínio do conteúdo, conhecimento do mundo, valorizar o desenvolvimento dos alunos, procurar adequar sua metodologia aos públicos, considerando suas peculiaridades”. (LF4)

“Para ser um bom professor a pessoa precisa ter conhecimento sobre o que vai tratar, aplicar metodologias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem e estar atento, buscando melhorias”. (LF5)

Fica evidenciado nas falas das licenciandas, em primeiro lugar, a ideia de que para ser um bom profissional da docência, o domínio do conteúdo específico é imprescindível. A este conhecimento são agregados outros, os conhecimentos acerca de como se estruturam os processos de aprendizagem nos alunos, conhecimentos de metodologias, técnicas e estratégias de ensino, tomando como referência os contextos e particularidades sociais e individuais que compõem o cenário de atuação. LF3 ao mencionar que o professor precisa “[...]saber que suas estratégias poderão falhar, saber que tem muitos fatores que prejudicam o aprendizado do aluno[...], aponta para a ideia de que a docência se estrutura sobre uma complexidade e instabilidade que exigem do professor estar sempre atento e preparado para refletir e agir na incerteza, o que demanda dele certa autonomia profissional para que possa “refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana” (MIZUKAMI, et. al. 2002, p.20). A licencianda aponta ainda para conhecimentos acerca dos processos avaliativos e para a construção de concepções educativas preocupadas com a promoção da “autonomia do aluno”.

Outro fator importante que emerge dos dados de pesquisa, diz respeito ao fato de as licenciandas manifestarem grande insegurança diante da possibilidade de iniciarem o exercício profissional da docência. São unânimes em afirmar que não se sentem preparadas para o “enfrentamento da sala de aula”. Manifestam-se de forma crítica quanto às fragilidades formativas que percebem na estrutura do curso de

licenciatura que frequentaram, principalmente quanto ao desenvolvimento do estágio. Segundo as licenciandas, o processo do estágio, que teria por função trazer elementos de reflexão sobre a prática e coloca-las em contato direto com a ação profissional, acabou por revelar-se “*decepcionante*” (LF1). Primeiramente porque o estágio propiciou pouco contato com a realidade concreta de sala de aula em uma escola “normal”, pois sua realização foi em aulas de reforço a alunos com dificuldades em matemática e não em física. Segundo as licenciandas com esse fato as turmas em que atuaram não eram formadas por alunos regulares, mas que estes eram, de certa forma, obrigados a estarem presentes em função de serem encaminhados por seus professores titulares para reforço. Segundo suas interpretações, por esse fato, os alunos encontravam-se desmotivados dificultando o trabalho. O que não lhes proporcionou uma experiência real de sala de aula com a sua multiplicidade de situações e motivações de aprendizagem.

Relatam ainda, que uma segunda etapa do estágio foi desenvolvida nos laboratórios de física da instituição, onde montaram os equipamentos – uma vez que os laboratórios eram novos e os equipamentos recém chegados careciam de montagem e organização. Além de montarem os equipamentos e assim organizarem os laboratórios, as licenciadas construíram aulas experimentais, mas que acabaram por não desenvolvê-las junto aos alunos por “*falta de tempo e de organização institucional*” (LF1), quanto a viabilização de turmas de alunos para que essas aulas fossem efetivadas. Assim, a “*parte prática ficou deficiente*” (LF3).

Quando refletimos acerca da experiência do estágio nos remetemos às discussões de Pimenta e Lima (2012) quando as autoras argumentam que o estágio é um período onde se desenvolvem importantes possibilidades de reflexão sobre a prática docente, na prática docente. Período de intensa formação e construção das identidades profissionais, além de uma oportunidade significativa de superação da ideia de dicotomização entre teoria e prática. Isso em função de que se entende o estágio como uma aproximação da realidade ou ainda um período de reflexão que se desencadeia a partir da realidade, superando-se assim a ideia do estágio como a parte prática de um curso – licenciatura – que é puramente teórico (PIMENTA e LIMA, 2012).

Apesar disso tudo, da insegurança diante da possibilidade da iniciação profissional, e das deficiências formativas resultado de “desorganização institucional” durante o desenvolvimento do curso, todas as licenciandas afirmam que o curso de licenciatura em física cumpriu a sua função e proposta organizacional que é de formação de professores para atuarem na área da física. Quando questionadas sobre as reais intenções profissionais, após a conclusão do curso, que se apresentava iminente no período da pesquisa, LF2 manifestou a ideia de que iria sim iniciar a profissão docente e que suas pretensões era de atuar no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. Importante ressaltar que LF2 era a única entre as licenciandas que não desenvolvia uma atividade profissional durante o curso. Já LF3 diz que ainda não tinha certeza quanto a isso, mas que ao longo do curso desenvolveu uma “*paixão particular pela educação inclusiva e pretendo atuar nessa área*”. Por sua vez, LF1, LF4 e LF5, afirmaram que pretendem pleitear a continuação dos estudos em nível de pós-graduação porque só trabalham com a hipótese de atuarem na profissão docente se for na modalidade de ensino superior, isso em função de que os professores do “*ensino básico enfrentam uma desvalorização profissional*”(LF5) e “*por questões salariais*” (LF1 e LF4). Argumentam que nas atividades profissionais que exercem atualmente, em termos salariais, já recebem o equivalente ou até mais do que um professor da educação básica e que, portanto, não compensaria largar essa atividade. Mencionam o fato de não se sentirem preparadas para atuar no Ensino Médio, também em função de não se sentirem preparadas para atuarem com adolescentes, uma fase complicada da vida de uma pessoa e

que isso demandaria todo um esforço e conhecimento e “*paciência*” por parte do professor, que acreditam não ter. Entendem que o “*ensino superior é mais fácil nesse sentido*” (LF1 e LF5).

LF1 argumenta que o fato de todas, com exceção de LF2, já terem uma atuação profissional, talvez seja a principal razão que não as deixa pensar na possibilidade da docência como profissão. E que se por ventura, decidissem “*largar o que estamos fazendo hoje e nos dedicássemos à docência como forma de ganhar a vida, talvez construiríamos uma identidade profissional de professor*” (LF1).

Algumas considerações

Para finalizarmos nossas discussões no que tange à formação inicial de professores e às contribuições desta para o processo de construção da profissionalidade docente trazemos as reflexões de Zeichner (*apud* MIZUKAMI *et. al.* 2002, p. 22) para quem “aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizermos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar”. Sendo assim, entendemos que as licenciandas, participantes dessa pesquisa, e que se encontram em vias de conclusão do curso de licenciatura em física, encontram-se em um momento importante – e não menos delicado – de suas trajetórias pessoais e profissionais. Apesar das inseguranças, das contradições enfrentadas no momento da “opção” pelo curso e as dificuldades enfrentadas e criticamente evidenciadas nas suas narrativas que marcaram o desenrolar do curso, as “futuras professoras” evidenciam significativas aprendizagens profissionais que não podem ser encaradas como um ponto de chegada, mas como um processo que tende a se desenvolver ao longo de suas carreiras profissionais.

A instabilidade e incerteza quanto a assumirem a docência como profissão, principalmente diante do fato de já exercerem outras atividades profissionais, pode ser vista como natural, uma vez que os processos de inserção profissional são sempre marcados por intensos conflitos, mas que são também geradores de profundas reflexões e ressignificações identitárias (MARCELO GARCIA, 1999). Só o tempo e as circunstâncias complexas e imprevisíveis do ato de viver revelarão os caminhos profissionais que as licenciandas tomarão.

A proposição que podemos inferir, a partir das reflexões que a pesquisa apresentou nos levam na direção de que um conjunto de conhecimentos caracterizadores da profissionalidade docente foram efetivados e geraram reflexões nas licenciandas que inclusive ressignificaram algumas concepções sobre o “ser professor” que trouxeram das experiências da educação básica. Outras reflexões e ressignificações, certamente serão desencadeadas quando as licenciandas se inserirem na profissão docente, período marcado pela socialização profissional.

No entanto, as narrativas das licenciandas remetem a reflexões acerca de como estão estruturados os cursos de licenciatura em nossas instituições, os problemas, dificuldades que precisam ser pensados para que este período formativo da formação inicial, contribua efetivamente para o que Zeichner chamou de “preparar os professores para começar a ensinar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FLORES, Maria Assunção. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Revista Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, set./dez. 2010, pp. 182-188.
- GIMENO SACRISTÁN, S.J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) profissão Professor. Porto: Porto Editora, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sisifo: Revista de Ciências da Educação, n.8, 2009, pp. 07-22.
- MIZUKAMI, M da G. N. et. al. Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.
- MIZUKAMI, Maria das Graças N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores – XIV ENDIPE. 2006.
- MONTEIRO, F.M.A. Desenvolvimento profissional da docência: uma experiência de formação em um curso de licenciatura em pedagogia. São Carlos, 2003. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2003.
- MONTEIRO, F.M.A. et al. Narrativas: estratégia investigativo-formativas para a compreensão dos processos de desenvolvimento profissional da docência. In: SOUZA, E.C. & PASSEGUI, M. da C. Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. Natal, RN: EDUFRN; São Paul:Paulus, 2008.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do profissional reflexivo. In.: NÓVOA, A. org. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote,1992, pp.93-114.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: estudos sobre educação – ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ZEICHNER, K.M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, A. (org.). Os professores e a sua formação. Dom Quixote, Lisboa, 1992. pp. 115-138.

A escrita reflexiva de professores como dispositivo formativo para o desenvolvimento da autoria pedagógica

Rosana Aparecida Ferreira Pontes²⁵³

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa em desenvolvimento no curso de graduação em Pedagogia, na Universidade Católica de Santos, Estado de São Paulo, Brasil. Trata-se de um contexto diferenciado, em virtude do curso fazer parte de convênio com o Ministério da Educação brasileiro, denominado PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, que subvenciona professores leigos. O estudo refere-se, portanto, à formação inicial de professores já em serviço. Norteia-se a partir da seguinte questão-problema: quais as possibilidades desses sujeitos desenvolverem-se como autores de sua prática docente, em consequência da formação universitária? Tem por objetivo construir conhecimentos entre alunos e professora/pesquisadora, por meio da elaboração de textos de cunho reflexivo. Os textos são postados em um *blog site* concebido como espaço de expressão e interlocução entre os sujeitos participantes e demais leitores que possam vir a acessá-lo. O exercício de produzir textos caracterizados, neste contexto, como *crônicas pedagógicas*, instigou os alunos a refletirem sobre sua trajetória de formação; a relacionarem o aprendizado na universidade com a prática docente que já exercem; a dialogarem com seus interlocutores/leitores; e, principalmente, a perceberem-se como autores. Diante dos benefícios identificados, as análises de conteúdo permitiram o entendimento de que a prática da escrita reflexiva assumiu a função de um dispositivo formativo, introduzido pela professora/pesquisadora com a intencionalidade de desenvolver a autoria desses sujeitos como indivíduos pensantes e atuantes, bem como professores em formação. Este estudo considera como autoria pedagógica a capacidade que os professores desenvolvem de poder criar o seu fazer de forma crítica, autônoma e com embasamento teórico. Logo, a concepção de educador-autor que permeia o trabalho é o de profissional reflexivo e pesquisador. Para tanto, ao conceito Bakhtiniano de autoria, esta pesquisa associou os estudos de Alarcão, Franco, Josso, Monteiro e Nóvoa sobre a importância da produção escrita, com vistas à construção de sentido, durante o processo de formação de professores.

Palavras-Chave: escrita reflexiva, dispositivo formativo, formação de professores.

Introdução

Neste estudo, a *escrita reflexiva* de professores é compreendida como uma forma de escrever, em que o sujeito – professor em formação – expressa-se livremente, construindo, aos poucos, um sentido para sua formação. No esforço de narrar suas experiências formativas, esse sujeito desenvolve sua autoria como escritor de textos, utilizando-se de recursos linguísticos variados, interagindo e dialogando com outros interlocutores. Desenvolve também sua *autoria pedagógica*, ao reelaborar seus conceitos e concepções sobre os conteúdos apreendidos, estabelecendo conexões entre teoria e prática.

²⁵³ Universidade Católica de Santos

O conceito de autoria está fundamentado em Bakhtin (2002, 2003). O filósofo e crítico literário russo concebe a autoria a partir das relações discursivas dialógicas que o sujeito estabelece com seus interlocutores. Portanto, para produzir textos escritos, o sujeito-escritor precisa de outros textos para utilizar como modelos e criar um repertório para poder embasar-se e recorrer sempre que necessário. Desse modo, a autoria é resultado de processos de interação verbal.

No que se refere à formação de professores reflexivos e pesquisadores, a produção escrita – na forma de narrativas, registros reflexivos, diários, histórias de vida e outras – é altamente recomendada por autores como Alarcão (2003), Franco (2003, 2005), Josso (1998), Monteiro (2008) e Nóvoa (1992).

Nesse sentido, esta pesquisa adota também o conceito de *autoria pedagógica* (PONTES, 2007), qual seja a capacidade que o professor desenvolve de criar seu fazer com criticidade e autonomia, a fim de transformar esse fazer em saber pedagógico. O professor-autor é compreendido como um profissional reflexivo e pesquisador da própria prática. A *escrita reflexiva* surge, então, como um *dispositivo formativo* (FRANCO e PONTES, 2012), potencializador da *autoria pedagógica*.

A pesquisa, aqui comunicada, encontra-se em desenvolvimento, desde setembro de 2010, no curso de Pedagogia, na UNISANTOS – Universidade Católica de Santos, Estado de São Paulo, Brasil. Trata-se de um curso de Pedagogia diferenciado, resultante de uma política nacional de formação de professores. O convênio entre a universidade e o MEC – Ministério da Educação é denominado PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Subvenciona professores que já atuam em escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental há bastante tempo, mas ainda não possuem formação universitária, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/1996. Segundo dados oficiais do MEC, esse programa beneficia atualmente cerca de 54.000 professores em todo Brasil.

Dentro de tal contexto, os sujeitos desta pesquisa são denominados professores-alunos, porque já trazem consigo saberes da prática. Saberes esses que são considerados, com vistas à transformação consciente, crítica e reflexiva dessa prática, em busca de associá-la com a teoria estudada no curso de Pedagogia.

Com o objetivo de construir conhecimentos entre alunos e professora/pesquisadora, por meio da elaboração de textos de cunho reflexivo, a questão-problema que norteia a pesquisa é: quais as possibilidades desses sujeitos desenvolverem-se como autores de sua prática docente, em consequência da formação universitária?

Para tanto, são analisados textos reflexivos elaborados pelos professores-alunos, caracterizados como *crônicas pedagógicas*, e publicados em um *blog*.

Percurso teórico-metodológico do trabalho com a *escrita reflexiva*

Ao assumir as aulas de Instrumentação de Língua Portuguesa e Educação e Linguagem, no curso de Pedagogia (convênio PARFOR), optei por trabalhar com pesquisa e formação. Seria um processo colaborativo com os alunos, de modo a valorizar a experiência, que traziam da prática que já exerciam, e favorecer o protagonismo coletivo. Considerarei, assim, a necessidade de introduzir um *dispositivo formativo* que consolidasse esse tipo de trabalho, qual seja a *escrita reflexiva*. Compreendo como *dispositivo*

formativo (FRANCO e PONTES, 2012) uma intervenção pedagógica com a intencionalidade de promover efeitos de ensino e aprendizagem desejados pelos sujeitos envolvidos.

Mesmo embasada teoricamente por importantes autores da área de formação de professores, não foi fácil implementar a prática da *escrita reflexiva* como *dispositivo formativo* com os alunos do curso de Pedagogia (convênio PARFOR).

Um fator dificultador foi a defasagem de formação que possuíam, no tocante à gramática da língua portuguesa e à escrita de textos. A grande maioria desses alunos teve formação deficitária até o nível médio. Por conseguinte, esses sujeitos não desenvolveram o hábito de ler, tampouco de escrever textos, durante sua formação escolar prévia. No início do curso, conforme diagnóstico que realizei, demonstravam baixa autoestima, alegavam que não se sentiam capazes de se expressar por escrito.

Na verdade, a despeito das dificuldades diagnosticadas, a barreira do filtro afetivo, ou seja, a resistência psicológica por não acreditarem que poderiam escrever, foi a mais difícil de ultrapassar. Em virtude dessa resistência inicial, mais uma vez, convenci-me de que utilizar como *dispositivo formativo* o exercício de escrever textos, denominados reflexivos, era imprescindível no trabalho com pesquisa e formação que intencionava realizar.

Precisava ajudá-los a vencer o medo de escrever, bem como o medo que sentiam de mim, a “professora corretora”, para que pudessem libertar das entrelinhas o pensamento e a autoria há tanto tempo contidos e sufocados, em consequência da opressão que vivenciaram com relação à língua escrita.

No primeiro semestre do curso, em 2010, com as três primeiras turmas com as quais trabalhei, comecei solicitando que elaborassem um portfólio de formação. Nos portfólios, deveriam organizar os conteúdos das nossas aulas, incluindo as produções textuais individuais e coletivas e, a cada aula, escrever pequenos textos, expressando suas opiniões, sentimentos, avaliações, ou seja, reflexões sobre como e o quê aprenderam. Essa primeira tentativa, na direção da produção de textos reflexivos, foi um bom ponto de partida.

Sá-Chaves (2004) identifica o portfólio como estratégia para aprofundar o conhecimento sobre a relação ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos processos formativos. A *reflexão* aparece como elemento essencial ao desenvolvimento do aluno/professor em suas dimensões *profissional* (acesso aos conhecimentos específicos) e *pessoal* (conhecimento de si próprio e autodistanciamento). A autora explica que o portfólio favorece o acesso ao pensamento do estudante, à medida que ele vai refletindo criticamente sobre suas práticas, e permite também o diálogo entre formador e formando. Constitui oportunidade para “documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem” (p. 15). O portfólio, desse modo, representou para meus alunos um instrumento de auto e heteroavaliação, bem como de pesquisa sobre a trajetória de aprendizagem que vivenciaram.

Apesar de todos os benefícios identificados nessa experiência, e considerar que aprender a fazer um portfólio no curso de Pedagogia seja de extrema importância para a prática docente, avaliei que, no tocante à produção escrita, esse ainda não era o formato ideal. Os alunos escreveram textos muito curtos, que pouco expressavam seus pensamentos. Demonstraram que gostaram do resultado final, que compreenderam a importância do portfólio; mas também reclamaram que era uma tarefa difícil, que deixaram tudo para a última hora e se “viram loucos” com a papelada a organizar.

Entretanto, para mim, o maior problema foi que elaboravam seus portfólios sozinhos, durante o semestre, e eu só tinha acesso a esses portfólios, no final, para avaliar, e aí responder seus textos reflexivos/avaliativos, por meio de um texto reflexivo de minha autoria. A troca entre eles também era limitada ao dia da entrega, quando um exibia para outro “seu produto criativo”. Representou um aprendizado para todos e uma etapa importante do trabalho coletivo? Sim, não tenho dúvidas. Produziram portfólios com muito capricho e cada portfólio era personalizado ao estilo do seu autor. Uma “peça única”, como frisa Sá-Chaves (2004, p. 22).

No entanto, desejava algo mais dinâmico que proporcionasse a interação de textos entre eles e entre mim e eles. Era preciso criar mais oportunidades para a *dialogia* que é o que [Bakhtin](#) (2003) define como o processo de interação entre [textos](#) que ocorre na [polifonia](#) (várias vozes; provenientes de diversos textos), tanto na [escrita](#), como na [leitura](#). Ou seja, o texto não é visto isoladamente, mas sim correlacionado com outros [discursos](#) similares e/ou próximos. (BAKHTIN, 2003)

No semestre seguinte, com as mesmas turmas, realizamos outra experiência, em busca do formato ideal para a produção dos textos reflexivos pelos alunos. Tratou-se de um fórum de discussão sobre as nossas aulas, criado no Ambiente Virtual de Aprendizagem (Plataforma Moodle), utilizado pela universidade. Essa experiência foi pouco significativa, porque tinha que estimulá-los, ou quase obrigá-los, a postarem opiniões no fórum. Então, postava perguntas de avaliação das aulas: como você avalia as dinâmicas de aprendizagem em nossas aulas? Estamos cumprindo o proposto no nosso Plano de Ensino? Você sente que está aprendendo? Como poderíamos melhorar? Postava também questões para aprofundar temas que estávamos estudando, como: reflexões sobre o trabalho com gêneros textuais na alfabetização de crianças; questões relativas à leitura e produção de textos; e assim por diante. As respostas eram lacônicas, tímidas, como se respondessem um questionário com má vontade; os textos eram pouco desenvolvidos, sem consistência. Os alunos declararam “sentirem-se expostos”, com medo das opiniões dos colegas ou de ofenderem a mim ou a outras pessoas. Além de reclamarem por considerarem como uma tarefa a mais, e de enfrentarem dificuldades com os recursos da informática. Enfim, foi frustrante, e caminhamos muito pouco em nossos objetivos.

Muitos autores, dentre os quais Araujo (2007), estudam a autoria e o dialogismo na perspectiva bakhtiniana, observando o processo de interação verbal em ambientes de aprendizagem virtual de cursos a distância. Avaliam que, nos fóruns de debates desses cursos, a interação dialógica acontece efetivamente, quando o locutor escreve para um interlocutor real ou virtual, pois, segundo Bakhtin (2002, p.113):

Toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro [...]. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Desse modo, o fórum de debates constitui-se em um espaço de interação indispensável para os cursos a distância. E, no tocante ao objetivo proposto para este trabalho, acreditei que poderia ser o formato ideal para instigar a produção de textos reflexivos pelos alunos do curso de Pedagogia (convênio PARFOR). No entanto, isso não aconteceu. Talvez porque o curso seja presencial e essa ferramenta torna-se desnecessária. Ou, ainda, precisássemos de mais tempo para que os alunos se apropriassem dessa forma de interação.

No terceiro semestre do curso, acompanhando os mesmos alunos, chegamos a um formato que atingiu quase que plenamente os objetivos do trabalho: o *diário de bordo*. Solicitei que escrevessem textos reflexivos, em cadernos, sobre as vivências de aprendizagem na universidade, expressando sentimentos e opiniões livremente. Semanalmente, eu recolhia os cadernos, lia-os e escrevia pequenas observações de incentivo e apoio. Nunca correções de textos ou críticas ao estilo da escrita. Ainda, escrevia meu próprio *diário de bordo* que postava na Plataforma Moodle e todos podiam acessá-lo para ler minhas avaliações e reflexões sobre os trabalhos que realizavam, bem como minhas autoavaliações sobre minhas posturas, pontos de vista, e intenções quando solicitava determinadas tarefas. Aconteciam, também, momentos nas aulas para compartilhar a leitura dos diários em rodas de conversa.

Ao que se refere aos benefícios do *registro reflexivo* para a formação de professores, Madalena Freire (1996) é uma referência importante no Brasil. A autora defende o registro das práticas como instrumento metodológico do trabalho docente. Para a autora, registrar a prática significa analisar a aula, refletir sobre a prática, e estar em constante processo de formação.

Conforme avaliei os *diários de bordo* elaborados pelos sujeitos desta pesquisa, a experiência de escrever textos reflexivos sobre as vivências de formação na universidade aproxima-se da proposta da autora citada. Conforme sugere Madalena Freire (1996), por meio desse exercício, os professores em formação estão aprendendo que registrar as reflexões precisa ser um exercício disciplinado, a fim de que a reflexão faça a devida conexão entre teoria e prática. Madalena Freire (1996, p. 40) ressalta que “se apropriando do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo a condução do seu processo”.

Portanto, registrar de forma reflexiva o que vivencia significa *pensar reflexivo*, lançar um olhar sobre uma situação ou um objeto, a fim de elaborar uma análise. Trata-se de uma maneira personalizada de escrever, em que o autor-professor expressa o *seu eu*, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação pessoal. Entretanto, trata-se de uma prática pedagógica que ainda não faz parte do cotidiano escolar brasileiro e precisa ser aprendida. Ressalto que, especialmente na universidade, o professor pode aprender a escrever com autoria, apoderando-se de seu processo de formação, de modo a transferir esse *habitus* para sua vida profissional.

Dentre os benefícios mais significativos dessa prática formativa, destaco os descritos por Zabalza (1994, 2004). Para o autor espanhol, a reflexão tornou-se, nos últimos anos, um ponto chave de qualquer análise das competências profissionais. A atividade profissional requer sempre a reflexão. Não se pode mais medir a qualidade profissional pelo tempo de serviço ou pela prática. O autor enfatiza que não é a prática por si mesma que gera conhecimento, mas sim a prática reflexiva. É necessário o exercício constante de voltar atrás, revisar, analisar os pontos fortes e fracos do nosso exercício profissional para progredir com base em reajustes permanentes. De acordo com o autor, as palavras do diário se convertem em um “reservatório”, uma forma de reter e conservar a experiência que nos permite retornar a elas quantas vezes desejarmos para relê-las, relendo-nos.

O diário é ainda, conforme Zabalza (1994, 2004), um instrumento de investigação, pois o professor constrói sua experiência linguisticamente, transformando sua narrativa em *reflexão*, e esta desenvolve uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito. O autor acrescenta que as experiências ao serem escritas promovem um

“descentramento”, o mesmo que se pede aos atores para saberem construir suas personagens de uma maneira mais adequada à realidade. É o ator que atua, porém ele deve ser capaz de sair de si mesmo para ver sua atuação e reajustar os movimentos às exigências do papel que desempenha.

Em conformidade com os autores citados, acredito que a elaboração dos diários possibilita ao professor apropriar-se do conhecimento que emerge do processo formativo, configurando-se em instrumento tanto organizador como revelador, além de desenvolver os níveis de originalidade, criatividade e autoria desejados na pesquisa e formação aqui apresentada.

A experiência de escrever os *diários de bordo*, conforme os registros coletados, foi marcante para os alunos e para mim. Representou o despertar da reflexão, pois começaram a escrever com mais fluência, sem medo de errar e dizer o que pensavam. Confidenciaram seus sentimentos mais velados e pudemos nos conhecer melhor, porque um diálogo verdadeiro se estabeleceu entre nós. Destaco abaixo um trecho do diário de bordo de uma professora-aluna que expressa seu desabafo e expectativa quanto ao *diário de bordo*:

Eu adorei fazer o diário de bordo, sei lá, acho que aqui posso desabafar, refletir sobre o que fiz ou deixei de fazer, se fiz bem ou poderia ter feito melhor. Quando leio o que escrevi (e olha que sempre dou uma lidinha), lembro dos momentos bons e ruins. Espero sinceramente que o diário de bordo continue no próximo semestre, pois é tão bom desabafar nos momentos de desespero! Naqueles momentos em que você pensa: “Não vou conseguir”. E o mais legal, quando depois de passado o desespero, você relê o que escreveu e pode dizer: “Eu consegui”. (Beatriz, aluna do 3º semestre).

No tocante ao diálogo na formação de professores, Paulo Freire (2003, p.115) o define como “uma ação para a liberdade em busca de uma consciência crítica”. No dialogismo em Freire (2003, p. 115), o educador e o educando estão no mesmo nível, não há subordinação, a comunicação se dá na horizontal: “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, o diálogo comunica”.

Freire (1985, p. 81) ressaltou que “a experiência dialógica é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. São constitutivos desta: a postura crítica que o diálogo implica; a sua preocupação em apreender a razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos”.

Considero, nesse sentido, que os *diários de bordo* dos professores-alunos, no terceiro semestre do curso, possibilitaram a abertura do diálogo entre nós, conforme propõe Paulo Freire. Essa experiência os preparou para uma próxima etapa na produção de textos reflexivos, em busca de uma escrita mais bem elaborada e autoral, e que tecesse uma “trama” (BAKHTIN, 2003) mais ampla para a dialogia.

As crônicas pedagógicas

No quarto semestre do curso, com as mesmas três turmas de alunos, chegamos ao formato das crônicas pedagógicas, e à ideia de postá-las em um blog.

A compreensão de que os registros reflexivos nos diários de bordo poderiam ser caracterizados como crônicas surgiu durante um seminário de pesquisa literária, em que um grupo de alunos apresentou seu artigo acadêmico sobre o gênero textual crônica. Empolgados com a pesquisa que fizeram, explicaram para a classe que existem diversos tipos de crônicas e os textos dos diários eram crônicas reflexivas. Nesse momento, houve uma agitação de alegria entre os alunos provocada pela descoberta e, de forma coletiva,

decidimos passar a denominar a escrita reflexiva que vínhamos praticando, desde o primeiro semestre do curso, como crônicas pedagógicas.

As pesquisas dos grupos-classe na internet, em diversas fontes, descobriram que: as crônicas são reflexões sobre um acontecido; a crônica está no limite entre o texto jornalístico (porque narra um acontecido) e o texto literário (porque expressa as emoções do escritor e sensibiliza o leitor); a crônica é um gênero narrativo. Como diz a origem da palavra (Cronos é o deus grego do tempo), narra fatos em ordem cronológica, ou trata de temas da atualidade. As cartas de Pero Vaz de Caminha, endereçadas ao rei de Portugal, sobre o descobrimento do Brasil, foram as primeiras crônicas escritas em nosso país.

Essa pequena caracterização bastou para que confirmassem que já escreviam crônicas em seus diários e que poderiam melhorar esses textos, a fim de expô-los para uma quantidade maior de leitores. Nossas *crônicas* seriam *pedagógicas*, porque narrariam as vivências de formação no curso de Pedagogia, bem como seriam um *dispositivo formativo*, a fim de promover a escrita de textos reflexivos. O ato de ler os textos dos colegas e textos de cronistas consagrados significava criar o “dialogismo e a polifonia” necessários, conforme explica Bakhtin (2003), a fim de que cada sujeito desenvolvesse sua autoria.

Era preciso, assim, socializar os textos com interlocutores para além dos limites da sala de aula, possibilidades que os *diários de bordo* não permitiam. Por tratar-se de um programa governamental de formação de professores, entendemos que as vivências formativas no curso eram de interesse de alunos, professores, gestores e até da comunidade de pesquisadores da área da educação. Surgiu, conseqüentemente, a questão de como publicar esses textos. Em um livro? Sugerir que a publicação fosse *on line*, por meio de um *blog*: www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com.

Segundo Halmann e Bonilla (2011), os blogs nasceram como simples espaços de registro, ou diários pessoais. Atualmente, são amplamente utilizados por jornalistas e, mais recentemente, por professores. No nosso caso, o blog é espaço de publicação dos textos dos alunos em processo de formação docente, visando ao aprendizado da escrita reflexiva e ao desenvolvimento da autoria.

Com o propósito de que criássemos o nosso *blog*, os alunos assinaram termos de autorização para publicação de seus textos e muitos, no começo, optaram por utilizar pseudônimos, com medo da exposição. Hoje, outros alunos assumiram a responsabilidade pelo *blog* e esses receios iniciais foram completamente superados. Encaram a exposição de seus textos com naturalidade e sabem que não estão sozinhos. Apoiam-se uns nos outros, e confiam na minha atuação como revisora dos textos. Comentam que sentem orgulho ao ver seus textos publicados, compartilham-nos nas redes sociais das quais participam. Alegam que os textos dos colegas os confortam, dão ânimo para continuar, emocionam e os inspiram a escrever seus próprios textos.

Halmann e Bonilla (2011, p. 9) afirmam, ainda, que “a reflexão docente em *blogs* passa a assumir características da organização das redes, num imbricado fenômeno complexo e subjetivo, retroalimentado e sujeito a constantes mudanças”.

Sobre essa questão, retomo Bakhtin (2002, 2003). Se a linguagem é profundamente social, ela permeia todas as relações intersubjetivas. Assim, as palavras “servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2003, p. 41). Para o filósofo e crítico literário russo, a metáfora da trama refere-se ao fato de que as palavras são tecidas socialmente. Nesse sentido, o *blog* em questão atingiu o objetivo de ser um espaço para ampliar a dialogia. Ao argumentar que a significação de uma palavra

somente lhe pertence “enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 132), o autor explica que “a relação com o sentido é sempre dialógica”. (BAKHTIN, 2003, p. 327)

É com base nesse princípio dialógico que Bakhtin desenvolve o conceito denominado *polifonia*. Para ele (BAKHTIN, 2003), as palavras estão impregnadas por múltiplas vozes sociais. Dessa forma, os textos dos sujeitos desta pesquisa incorporam as palavras “do outro”, sendo “o outro” seu interlocutor mais próximo: os demais sujeitos que participam do nosso *blog*. É possível compreender que, nessa prática de escrita, os alunos internalizam palavras dos outros e as incorporam em seus discursos de uma forma personalizada e isso é processo de construção de autoria.

Para Bakhtin (2003), as palavras estão impregnadas por múltiplas vozes sociais. A palavra não pode pertencer somente ao autor (falante). É certo que ele tem os seus direitos (autorais) sobre a palavra, mas o interlocutor (ouvinte) também tem os seus direitos. Ou seja, no processo de escrita, a que nos referimos neste trabalho, os alunos/autores precisaram aprender a dar os devidos créditos “aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono)”. (BAKHTIN, 2003, p. 328).

Hoje, o blog, www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com, abriga 424 textos postados em 2012, no formato de *crônicas pedagógicas*, com temáticas variadas. Contém também inúmeros textos postados em 2013, já caminhando para outro formato que ainda não nos detemos para analisar. Afinal, configura-se como um processo dinâmico e mutante, conforme as necessidades dos grupos de alunos envolvidos. Destaco abaixo duas crônicas, em que as alunas relatam e refletem sobre como se veem como autoras, no processo de pesquisa e formação vivenciado coletivamente.

É possível identificar nessas crônicas as três dimensões formadoras que Josso (1998) atribui às narrativas autobiográficas: *a escrita como arte de evocação*: o ator-artista apropria-se dos recursos poéticos da língua para expressar o seu “eu” e a sua visão particular de mundo; *a escrita como construção de sentidos*: o ator-autor aprende a se expressar e a questionar de forma ativa a liberdade que possui sobre sua existência; *a escrita como pesquisa*: o ator-pesquisador aprende a analisar suas experiências, identificando que transformou algumas delas em experiências fundadoras, isto é, o vivido pode tornar-se ocasião de formação, orientando suas buscas. Vejamos a seguir:

“Escrever é ser autor da própria história” – tenho visto essa frase frequentemente em uma emissora de TV que está divulgando um projeto do MEC chamado Olimpíadas de Língua Portuguesa. E essa frase vem ao encontro do que tenho vivenciado nesses quatro semestres nas aulas com a professora Rosana Pontes, mais precisamente neste último semestre, cuja proposta foi a escrita de crônicas pedagógicas. Penso que o momento em que me senti autora foi quando tive a liberdade para expressar meus pensamentos, opiniões, sentimentos, críticas, tristezas através das crônicas. Através desta escrita senti-me como diz a frase citada acima: “autora da minha própria história”. História de formação pessoal, profissional e acadêmica, porque as crônicas que escrevi tiveram um pouquinho de cada um desses três temas. Relatando nas crônicas experiências vividas na universidade, fui refletindo sobre minha formação enquanto docente, avaliando os conhecimentos adquiridos e fazendo uma crítica a mim mesma sobre o que foi transformado na minha ação pedagógica e, principalmente, o que foi modificado em mim como pessoa. Ao reler as minhas crônicas postadas no blog, analisei os meus erros, o vocabulário e o nível de conhecimento construído até agora. Confesso que me espantei! E logo me veio em mente a teoria de Vygotsky – ZDP. Cheguei à universidade no desenvolvimento real (que é o tempo presente, com minha história de vida, com aprendizados, mas com possibilidade de novos aprendizados) e, com a mediação da professora e colegas que é a zona de

desenvolvimento proximal (processo de aproximação de aprender coisas), vou caminhando para a zona de desenvolvimento potencial (potencialidade de aprender outras coisas). Portanto, estou sendo “autora da minha própria história”, porque estou construindo a minha formação, com o auxílio dos professores e colegas. Descobrimo novas coisas, por meio das pesquisas, socialização de trabalhos e visitas culturais para a elaboração do nosso documentário (mais uma autoria). (Maria Flávia, aluna do 4º semestre. Texto postado em 17 de junho, de 2012).

Esta aluna faz parte de uma das três turmas com as quais trabalhei durante quatro semestres consecutivos. No primeiro e segundo semestre, com Instrumentação da Língua Portuguesa, e, no terceiro e quarto semestre, com Educação e Linguagem. Portanto, vivenciou todas as fases de produção de escrita reflexiva, descritas no primeiro tópico deste artigo. Ela relata seu processo de aprendizagem, até chegar às crônicas, com muita propriedade, demonstrando compreender crítica e teoricamente cada etapa vencida.

Reconhece o nível que alcançou com sua produção escrita. Reconhece a importância das intervenções dos professores e a ajuda de seus colegas. Dialoga com a teoria estudada, citando Vygotsky. Categoriza, inclusive, as temáticas que abordou em seus textos “formação pessoal, profissional e acadêmica”. Remetemos, nesse momento, a Nóvoa (1992), quando o autor português afirma que a profissionalidade docente, entendida como o modo de ser/estar na profissão, passa a ser compreendida como interação entre as dimensões pessoal, profissional e organizacional. O professor não é apenas um profissional; antes disso, é uma pessoa, com uma trajetória de vida que se reflete em seu fazer cotidiano. É também um sujeito inserido em um contexto organizacional, cujos contornos exercem influência sobre o ser/saber/fazer profissional.

Considero a *crônica pedagógica* de Maria Flávia como um resultado plenamente satisfatório, na direção da produção de textos reflexivos, com maior autoria. Avaliemos o texto a seguir:

Do fim, rumo ao início, ou de volta para o futuro, retomando o princípio, sim... Visto que já se faz derradeiro este meu escrever, mas, enfim, citando um dito popular, muito do conhecido por sinal, “antes tarde do que nunca”... e se tardei a escrever, me curvo à delicadeza do leitor que compreende e não se atem a suposições, murmúrios e afins, pois é tarde e logo, logo, nos acalentamos ao cair do segundo semestre. E mais um ano se aproxima, e mais experiências se acumulam e mais expectativas me impulsionam para o novo, ou o que se faz de novo. Hora de escolher sementes novas e ou replantar as antigas que não vingaram por falta de cuidados específicos. Acredito que minhas sementes tenham a florado, pelo retorno da colheita, mesmo desacreditadas pelo colhedor. 19h00, atrasada, corro para a universidade, na sala, muitos trabalhos ainda por fazer, um texto – uma reescrita, ponho-me a fazer, devolvo na próxima aula – sem tempo para terminar, entregue – corrigido – o elogio e a dúvida: Fizeste sozinha esse texto? Lisonjeada ou ofendida? Interrogações??? Prefiro acreditar somente na primeira opção. Bom, então, aqui escrevo e escrevo sem a intenção de ousar, escrevo como exercício na construção de uma dialogia, aguardando a mesma intenção lógica de quem lê, sabendo que meu eu como autora ainda é primário e, nesse anseio de rascunhar palavras e frases, me desdobro em pensamentos para que algum deles faça sentido o suficiente para despertar o interesse do leitor, ainda que haja dúvida dessa autoria imperfeita. E mais certa da imperfeição, pois é o que realmente se tem quando se busca o oposto, me ponho a palavrear, buscando sinônimos, antônimos, intercalando gramática, ortografia e literatura como fonte para um suposto bom texto sobre minha autoria, como todos os demais. E por essa razão sou aprendiz, e espero ser sempre assim, ser inacabado, porque aprender e trocar aprendido são os objetivos que me movem, com fé numa força maior, num ser supremo (Nosso Pai) que me aponta a direção para a qual caminho com segurança, Nele. Permitindo-me o convívio, o contato com pessoas que me auxiliam nessa busca, oportunizando-me a descoberta de ferramentas para que eu não pare de caminhar. Assim, por hora, avaliando toda a prática deste discurso, sinto que ao escrever participo do presente e passado,

projetando-me para um futuro ainda melhor, sem a pretensão de ser escritora, mas de me impor capaz de assinar meus próprios textos, sendo autora primeiramente de minha própria vida.

(Débora, aluna do 2º semestre. Texto postado em 05 de dezembro, de 2012).

A *crônica pedagógica* escrita por Débora assume um tom intimista e até poético, confirmando o que ressalta acima Josso (1998). Utiliza o humor como recurso estilístico. A aluna/autora narra sua rotina agitada por entrega de muitos trabalhos e horários apertados. Temática recorrente em grande parte dos textos dos demais alunos: a dificuldade de conciliar vida pessoal, profissional e acadêmica. Desabafa sobre uma ocorrência desagradável com algum professor que colocou em dúvida sua autoria em um trabalho. Demonstra compreender o objetivo teórico do exercício de produção textual das crônicas. Refere-se a Deus como uma ajuda especial, outra temática recorrente das crônicas. Por fim, reconhece a dimensão mais importante de sua autoria: “ser autora de sua própria vida”.

Além de alcançar as três dimensões formativas apontadas acima por Josso (1998), a *crônica* de Débora expõe os dilemas enfrentados pela aluna. Esses dilemas nos remetem aos estudos de Zabalza (1994) sobre diários de professores. Para o autor espanhol, dilema é “todo o conjunto de situações bipolares ou multipolares que se oferecem ao professor no desenvolvimento de sua atividade profissional” (p. 18). É possível também identificar na crônica da aluna Débora alguns impactos formativos da atividade de escrita reflexiva, apontados por Zabalza (2004): Acesso ao mundo pessoal do professor (percepção de teorias e crenças pessoais, de racionalização da vivência e de reconstrução do vivido). Recurso para explicitar os próprios dilemas em relação à sua formação (professor como profissional racional e a reflexividade como condição de sua atuação). Recurso de acesso à (auto)avaliação e ao reajuste de processos didáticos (professor pesquisador).

A crônica da aluna Débora também contém conteúdos suficientes para comprovar que a produção de textos reflexivos sobre as vivências formativas na universidade está contribuindo positivamente para o desenvolvimento da autoria dos professores-alunos.

Considerações

Os conhecimentos construídos pelos sujeitos da pesquisa – professora/pesquisadora e professores/alunos – foram provenientes de um trabalho coletivo de pesquisa e formação que, ao longo de três anos com as turmas de Pedagogia (PARFOR), na UNISANTOS, assumiu características de uma pesquisa-ação.

A pesquisa-ação, de acordo com os estudos de Franco (2003, 2005), está alinhada com um novo paradigma de ensino, em que o professor universitário precisa desenvolver-se como pesquisador, bem como utilizar-se de dispositivos de pesquisa em sala de aula que possibilitem aos alunos atuarem como protagonistas e autores de seu processo de formação. É preciso desenvolver a prática docente com pesquisa e mantê-la em pesquisa, questionando-nos o tempo todo. Criar o espaço para o diálogo torna-se, portanto, condição essencial.

Abrir espaço para o diálogo é difícil, porque, assim como o aluno, o professor teme a crítica. Recorro mais uma vez a Paulo Freire (2005) que sustenta que, na formação docente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigurosidade. (p. 19)

Por conseguinte, acredito que adotar a prática da *escrita reflexiva* como *dispositivo formativo* com a intencionalidade de desenvolver a autoria dos sujeitos da pesquisa foi de fundamental importância para o trabalho com pesquisa e formação em andamento. Formando professores, construímo-nos como formadores em processo de colaboração com eles. Conforme explica Franco (2005), esta é a essência da pedagogia da pesquisa-ação.

O *dispositivo formativo* da escrita reflexiva foi aprimorado coletivamente, ao longo do processo de seis semestres do curso, adquirindo diversos formatos – o portfólio reflexivo, o fórum de debates, o diário de bordo – até alcançar a forma de *crônicas pedagógicas*, postadas no *blog*, www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. Esse percurso de evolução do trabalho valida e confirma os benefícios dessa prática para a formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com os resultados alcançados, foram visíveis o progresso e o comprometimento dos grupos-classe. Os professores-alunos em formação não se limitaram a aprender a escrever bons textos, mas, principalmente, foram implicados na construção do sentido da sua trajetória de formação. Sobre esse aspecto, Monteiro (2008) afirma que:

Aposto na ideia de que a reflexão é um processo que se materializa em texto. Logo, o conhecimento produzido deve ser efetivado em registros que expressem a construção elaborada durante determinado processo formativo. Para usar uma expressão do filósofo americano Richard Rorty, processos reflexivos devem conduzir a uma redescoberta de si mesmo. Ou seja, devem ser criados textos que expressem a dinâmica reflexiva de como alguém se torna o que é, para citar Nietzsche. As redescobertas contribuem para indicar as filiações intelectuais e valorativas que demonstram qual o sentido, a direção e a força que torna alguém o que é. (p. 3)

Confirmando, nestas considerações, que o *dispositivo formativo* da *escrita reflexiva* alcançou o objetivo principal do trabalho com pesquisa e formação, qual seja produzir conhecimentos entre alunos e professora/pesquisadora, por meio da elaboração de textos de cunho reflexivo. Textos esses que estão ajudando os alunos do curso de Pedagogia (convênio PARFOR) a construir sua autoria como sujeitos pensantes e atuantes, assim como professores em processo de formação.

O *dispositivo formativo* da escrita reflexiva foi aperfeiçoado dentro da cultura da colaboração, de forma coletiva e interativa, comprovando, conforme Bakhtin (2002, 2003), que a autoria é um processo de construção coletiva que se realiza no exercício do diálogo.

Referências Bibliográficas

Alarcão, Isabel (2003). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.

Araujo, Júlio César (2007). Internet & ensino: Novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna.

Bakhtin, Mikhail (2002). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: HUCITEC.

- Bakhtin, Mikhail (2003). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.
- Franco, Maria Amélia Santoro (2003). Pedagogia como ciência da educação. Campinas: Papirus.
- Franco, Maria Amélia Santoro (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, 3, 55-88.
- Franco, Maria Amélia Santoro; Pontes, Rosana Aparecida Ferreira (2012). A pesquisa-ação como instrumento didático no ensino superior. VII CIDU: Congresso Iberoamericano de Docência no Ensino Superior. Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Freire, Madalena (1996). Observação, registro, reflexão – Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico.
- Freire, Paulo (1985). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2003). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra.
- Halmann, Adriane Lizbehd; Bonilla, Maria Helena (2011). Diários da prática docente em blogs: Aspectos da reflexão entre professores. Retirado em abril 14, 2013 de http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_16.html.
- Josso, Marie-Christine (1998). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Nóvoa, António; Finger, M. (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação (pp. 35-50). Lisboa: Ministério da saúde.
- Monteiro, Silas (2008). Pesquisa-ação e produção de conhecimento na formação docente. In: XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, Brasil.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, António (org). Os Professores e sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pontes, Rosana Aparecida Ferreira (2007). A construção da autoria pedagógica na formação de educadores. Mestrado em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, Brasil.
- Sá-Chaves, Idália (2004). Portfólios Reflexivos: Estratégias de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Zabalza, Miguel Ángel (1994). Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, Miguel Ángel (2004). Diários de aula: Um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed.

A prática docente e o estágio supervisionado na anped: os sentidos construídos nas produções do gt 08 formação de professores.

Maria Julia C. de Melo²⁵⁴, Lucinalva A. A. de Almeida²⁵⁵

RESUMO

Este artigo circunscreve-se no âmbito do desenvolvimento da pesquisa de mestrado a qual trata sobre as contribuições do estágio supervisionado para a prática docente dos professores em formação, e se insere no debate acerca da superação do sentido de estágio enquanto disciplina prática do curso responsável pela aplicação da teoria estudada ao longo da formação. Deste modo, nos propusemos a analisar os sentidos construídos nas produções da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) a respeito do estágio supervisionado e da prática docente na última década. Justificamos a escolha pelas produções da ANPED por compreendermos a importância que esta associação possui no incentivo e incremento das pesquisas e da pós-graduação em educação no Brasil, tendo como recorte temporal as produções dos anos 2002 a 2011. Tomamos este período haja vista que nele emerge o sentido de estágio como eixo articulador do processo formativo docente a partir das conceituações de Batista Neto e Santiago (2006) e Pimenta (2004; 2011); como também a difusão do sentido de prática docente reflexiva a partir das concepções de Zeichner (1993). Por essas razões é que dentro de uma abordagem qualitativa a qual considera os significados que os sujeitos dão a sua vida, escolhemos como caminho teórico-metodológico a Análise do Discurso (doravante AD), vinculada à linha francesa, tendo como referência a autora Eni Orlandi (2010; 2007). Entendida tanto como teoria quanto como método, a AD nos possibilitou visualizar os sentidos de estágio e prática docente presente entre as publicações da ANPED nos referidos anos. Sendo assim, os sentidos produzidos por essas publicações estarão articulados com os elaborados entre os referenciais teóricos da formação docente, na medida em que não intencionamos omitir os enunciados que sustentam o dizer dessas publicações. Nessa direção, pesquisamos o GT 08, relativo à formação de professores, onde foram encontrados 8 trabalhos que traziam em seu título a prática docente e 6 trabalhos que se referiam ao estágio. Destacamos que desse total de 14 trabalhos, 11 foram lidos na íntegra e 3 apenas os resumos. Assim, o levantamento possibilitou o reconhecimento de quais sentidos vêm sendo construídos sobre prática docente e estágio. Sem embargo, identificamos que os termos prática docente e pedagógica apresentam o sentido referente à ação do professor, sendo então percebidos como conceitos sinônimos. Assim, como visualizamos a presença do sentido de estágio enquanto eixo articulador da formação docente nas teorias educacionais, este parece ser também o referencial das publicações ora analisadas, demonstrando a impossibilidade de compreender o estágio apenas como uma disciplina no final do curso que serve para aplicar a teoria estudada ao longo da formação. Nessa rede de sentidos, consideramos que os dizeres das publicações da ANPED se articulam com o dito nas recentes produções científicas sobre formação de professores, as quais intencionam tornar o estágio como eixo articulador com vistas à articulação entre o espaço de formação acadêmica e de atuação profissional, auxiliando, assim, na prática docente transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: Prática docente. Estágio Supervisionado. Sentidos. ANPED.

²⁵⁴ melo.mariajulia@gmail.com, Brasil, UFPE/CAA

²⁵⁵ nina.ataide@gmail.com, Brasil, UFPE/CAA

INTRODUÇÃO

Apresentamos aqui o levantamento das produções publicadas na ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) nos anos de 2002 a 2011, tendo por finalidade analisar os sentidos construídos em suas produções a respeito do estágio supervisionado e da prática docente na última década. Deste modo, mergulhamos na temática com a intenção de trabalharmos com as produções teóricas que vêm sendo realizadas.

Nossa intenção não é realizar, portanto, uma produção que com o objetivo de ser original “omita o enunciado que [a] sustenta” (ORLANDI, 2007, p. 144). Assim, os sentidos construídos nesse trabalho estão articulados com os sentidos já produzidos, considerando que o já-dito sustenta o que ainda vai se dizer. Dessa maneira, é possível formular os sentidos sobre prática docente e estágio supervisionado, quando nos inscrevemos na história e no já-dito.

Nessa direção, pesquisamos o GT 08 relativo à formação de professores onde foram encontrados 8 trabalhos que traziam em seu título a prática docente e 6 trabalhos que se referiam ao estágio (sendo destes 2 pôsteres). Destacamos que desse total de 14 trabalhos, 11 foram lidos na íntegra e 3 apenas os resumos²⁵⁶. Ressaltamos que discutimos as produções da ANPED por considerarmos importante sua atuação a favor da pesquisa e da pós-graduação em educação no Brasil.

Justificamos o estudo durante esse período de tempo por acreditarmos que nos últimos dez anos a concepção de estágio numa perspectiva de eixo articulador da formação de professores vem se firmando. É precisamente sob essa perspectiva que nos filiamos, buscando relacioná-la com os discursos anteriormente produzidos sobre o estágio e a prática docente que ainda hoje percebemos seus resquícios na formação, sendo estes ressignificados.

O LUGAR DA PRÁTICA DOCENTE NA ANPED

Entre 2002 e 2011 foram publicados no GT 08 Formação de Professores 8 artigos²⁵⁷ referentes à prática docente, como podemos observar no quadro 1. Nele identificamos a que reunião o artigo pertence, o ano de sua publicação, se foram publicados em forma de pôster ou trabalho, seus autores, assim como a que instituição esses autores pertencem. Ressaltamos ainda que embora 3 trabalhos tenham sido desconsiderados na análise, é possível localizá-los no quadro abaixo destacados em vermelho.

QUADRO 1
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – PRÁTICA DOCENTE

²⁵⁶ Destacamos que ao ler esses três resumos verificamos que, apesar de trazerem a prática docente, suas temáticas eram referentes às questões que se distanciavam de nosso objeto de estudo. Sendo assim, o primeiro desses trabalhos (apresentado na 30ª reunião) tinha como foco o curso de capacitação de professores em informática; já o segundo tinha como intenção (32ª reunião) identificar os valores, os princípios e as conexões simbólicas compartilhadas em uma determinada sociedade e, especificamente, como esses elementos eram interpretados pelo conjunto dos agentes a ponto de interferir na efetivação do trabalho docente; e por fim temos o trabalho (35ª reunião) que analisou os fundamentos da identidade cultural em um contexto tradicional e suas implicações sobre a participação e a prática docente.

²⁵⁷ Na análise aqui realizada, 5 desses trabalhos serão considerados, tendo em vista que como já bem explicitamos na nota de rodapé número 1, os outros 3 apresentavam temáticas distantes de nosso objeto de estudo.

REUNIÕES/ANO	TRABALHOS	PÔSTERES	LÓCUS DO TRABALHO
25ª - 2002	*Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. TEIXEIRA, L. R. M.; GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M.		UCDB
26ª - 2003			
27ª - 2004	*Novos espaços formativos de professores e prática docente. BARREIRO, I. M. F. *Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. MS. TEIXEIRA, L. R. M.; GRIGOLI, J. A. G.; LIMA, C. M. * Educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série. BRAGAGNOLO, R. I.; LUNA, I. N.		UNESP – ASSIS UCDB UFSC – UNISUL
28ª - 2005	*Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão. RODRIGUES, J. M. C.; RÉGO, R. G. do.		UFPB
29ª - 2006	_____	_____	_____
30ª - 2007	*O curso de capacitação de professores em informática educativa como possibilidade de mudança na prática docente. CORREIA, C. C.; BONIFÁCIO, R. S.; NUNES, L. C.		UNESA
31ª - 2008			
32ª - 2009	*Cultura e instituição escolar: os processos de dominação e as		FESG

	práticas docentes. SILVA, L. G. A.		
33ª - 2010	_____	_____	_____
34ª - 2011	*Cultura, participação e prática docente: reflexões e desafios para a escola pública. SILVA, L. G. A.		UFG
TOTAL DE PRODUÇÕES	TRABALHOS		PÔSTERES
	8		0

Quadro 2: Quadro criado pelas autoras para ilustrar os trabalhos analisados (2013)

Quanto ao modo de tratamento destes artigos no decorrer de nossa análise, destacamos que ao citá-los faremos referência a que reunião da Anped ele foi apresentado, e quando houver mais de um na mesma reunião nomearemos como no exemplo a seguir: trabalho 1 da 27ª reunião.

Sentidos atribuídos à prática docente pelas produções da ANPED

O sentido de prática docente ao qual estamos vinculados se situa na compreensão de que esta se corporifica como uma das dimensões da prática pedagógica. Dessa maneira, as duas não se apresentam em nosso estudo como sinônimas, mas resguardam suas diferenças embora estejam imbricadas. Consideramos, portanto, que a prática docente se refere ao fazer pedagógico do professor, a sua atuação, a sua especificidade profissional que é ensinar, enquanto que a prática pedagógica abrange a prática discente, gestora, epistemológica além da docente numa ação institucional e coletiva.

Assim, buscamos identificar quais os sentidos que as produções da Anped no período de 2002 a 2011 demonstram sobre a prática docente e dessa forma situar teoricamente nossa investigação. Deste modo, percebemos que nos cinco trabalhos lidos não se tem uma definição nítida do que os autores compreendem por prática docente, sendo que em três deles ora se utiliza o termo prática pedagógica ora docente. O que podemos entender no decorrer da construção dos textos é o conceito de que a prática docente focaliza a ação do professor, também parecendo ser esta a referência nos textos que utilizam como sinônimas a prática pedagógica e a docente.

No quadro abaixo é possível visualizar os sentidos que os textos atribuem para as duas práticas. Nele mostramos a qual trabalho estamos nos referindo, qual termo ele utiliza (se prática docente ou pedagógica), assim como trazemos trechos que apontam o sentido que os artigos impõem aos termos.

QUADRO 2 – SENTIDOS DA PRÁTICA DOCENTE		
TRABALHOS	TERMO UTILIZADO	SENTIDO
Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas.	Prática docente	“[...] entendemos que um elemento fundamental da formação de professores seja o olhar sobre a prática docente em suas diferentes dimensões, e principalmente aquela que é a essência da sua atividade” (p. 3).
Educação e novas exigências profissionais: novas exigências à prática docente	Prática docente e pedagógica	“Por sua vez, a falta de formação educacional específica, como é o caso das professoras com magistério, parece

e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série.		não abalar a identidade profissional, pois são evidentes o esforço pessoal com que investem na prática pedagógica e o seu comprometimento com a profissão” (p. 16).
Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão.	Prática docente e pedagógica	“Tal envolvimento pressupõe motivação, que pode ser promovida pelo professor, no caso da sala de aula, por meio de uma prática pedagógica de qualidade” (p. 4).
Saberes dos professores e ambiguidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS	Prática docente e pedagógica	“Saber como o professor desenvolve sua aula, significa mostrar as relações que estabelece entre os diferentes saberes e a possíveis ambiguidades presentes na prática pedagógica ” (p. 12).
Novos espaços formativos de professores e prática docente	Prática docente	“É reconhecido, atualmente como determinantes positivos da prática docente dos professores um conjunto de saberes que vão além dos conhecimentos específicos, tanto no que se refere às práticas dos professores, quanto sobre as metas dos cursos de formação” (p. 6).

Quadro 3: Quadro criado pelas autoras contendo os sentidos de prática docente e pedagógica presentes nos trabalhos analisados (2013)

Ratificamos, portanto, a compreensão de que a prática docente não se encontra definida e que seu sentido é confundido com o de prática pedagógica. Entretanto, embora sejam utilizados os dois termos os sentidos são equivalentes, ou seja, circunscrevem-se no fazer do professor, em sua ação profissional. É um não-dito que aparece nos dizeres construídos nos artigos no qual concebem que a prática docente está inscrita no ato de ensinar do professor, em sua ação pedagógica. E por entender que é na ação pedagógica que suas investigações se desenvolvem, os textos terminam por confundir ação com prática pedagógica. Assim, a ação que é subjetiva do sujeito se torna a prática pedagógica que, como já o dissemos, é coletiva.

Deste modo, evidenciar qual sentido de prática docente se está trabalhando é necessário para que o objeto de estudo seja apresentado claramente e possa demonstrar qual seu objetivo de investigação. A utilização das duas práticas acaba ampliando esse objeto e pulverizando seus sentidos.

Por isso mesmo partimos da importância de demonstrar a recongnição do conceito de prática pedagógica, não podendo ser relativa apenas à prática docente.

A concepção de PRÁXIS pedagógica que se quer construir parte da suposição de que se trata de uma ação coletiva institucional, portanto ação de todos os seus sujeitos (discentes, docentes e gestores), permeada pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos algumas objetivas do crescimento humano de todos os seus sujeitos. Essa é nossa aposta, nossa hipótese e nossa tese (SOUZA, 2006, p. 13).

É preciso que os sentidos de cada conceito sejam postos à superfície, tendo em vista que se inscrevem em uma produção discursiva na qual permite que certo dizer seja dito, não sendo possível dizê-lo em outra formação. Dizer que a prática docente tem como sentido o fazer pedagógico do professor está, portanto, inscrito numa formação discursiva que não nos permite confundi-la com a prática pedagógica.

E dentro desta formação discursiva ainda trabalhamos com o conceito de prática docente reflexiva, percebendo a importância da análise da sala de aula feita pelo professor para melhor explicar sua prática docente, entendendo que a ação é definida pelo pensamento, ou seja, pela reflexão. Isso significa dizer que a teoria e a reflexão têm um importante papel na formação de professores com repercussões na prática docente.

É claro que o conceito de reflexão se faz presente nas conceituações sobre formação de professores e sobre a prática docente em específico, com maior ênfase em algumas teorias do que em outras. A questão que trazemos aqui, no entanto, diz respeito a considerá-la com um estatuto novo, um estatuto que vem sendo concebido desde os anos 90 que prevê um movimento de reflexão sobre a prática com vistas à produção de novo conhecimento.

Entretanto, os sentidos elaborados sobre prática docente reflexiva, baseados na teoria da epistemologia da prática, são envoltos numa série de críticas dentre as quais a que os considera como estritamente pragmáticos, retirando da formação a importância do conhecimento teórico construído historicamente pela humanidade e privilegiando o conhecimento tácito do professor. Por essa razão é que o sentido da prática docente reflexiva não é consenso entre os estudiosos da formação de professores; a reflexão, esta sim, há conformidade, pois “apesar das diferenças teóricas, entre os estudiosos do tema, acerca dos caminhos que levam as mudanças na prática docente, há concordância de que o definidor principal da ação é o pensamento – a reflexão” (BARREIRO, 2004, p. 7, trabalho 1 da 27ª reunião).

Não existe, por conseguinte, concordância no campo das ciências; elas são construídas em palcos de embates e disputas. Assim também concebemos que, segundo Brandão (2002), a teoria é sempre uma hipótese que trabalha com a verdade enquanto processo histórico de produção do conhecimento. Mediante isto, não há como imaginar uma teoria que seja unanimidade, por mais difundida que seja.

Todavia entre as produções da ANPED a prática docente reflexiva se configura como tendo grande difusão e influência, sendo ela concebida como possibilidade de estudo dos saberes experienciais do professor ao considerar a importância do fazer docente como lugar de produção do conhecimento e como “papel fundamental na transformação das relações de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes e na superação da alienação que marca a relação dos docentes com os mesmos” (TEIXEIRA; LIMA; GRIGOLI, 2002, p. 3, 25ª reunião).

Nesta perspectiva, a prática reflexiva permitiria a percepção da prática docente como um amálgama plural de saberes na qual a experiência do professor tem relevância e valor. Contudo, percebida deste modo, ela não pode ter a experiência como saber docente a ser privilegiado em detrimento dos outros.

Sem embargo, quando há esse tipo de ênfase termina-se por considerar o estágio como a salvação da formação de professores ao trazer uma possível maior proeminência para a prática e para o saber experiencial. É por isso que no texto de Rodrigues e Rêgo (2005, p. 8, 28ª reunião) afirma-se que existe “[...] a necessidade de uma melhor base, de um curso menos teórico, de mais estágios, de maiores oportunidades e maior período de tempo para a prática de ensino”.

Percebemos nesta afirmação a envergadura da vara, nos dizeres de Saviani (2008), pois já que historicamente o estágio vem sendo concebido para ser realizado apenas no final dos cursos com destaque maior para as chamadas disciplinas teóricas, agora seria necessário que esse destaque fosse dado ao pólo

oposto, ou seja, para a disciplina tida como parte prática, resolvendo, assim, todos os problemas da formação.

Contudo, projetar os saberes experienciais do professor não seria desconsiderar os demais saberes, mas compreender que a prática docente se faz na síntese de todos eles. Vemos que a questão dos saberes aparece atrelada em alguns sentidos construídos sobre prática docente, como apresentado no extrato a seguir:

No que se refere às demandas internas, alguns saberes são necessários para o desenvolvimento do trabalho docente. Esses saberes são construídos a partir dos conhecimentos adquiridos antes e durante a formação inicial e em outros espaços de formação e reconstruídos pelo professor no decorrer de sua prática (BRAGAGNOLO; LUNA, 2004, p. 13, trabalho 3 da 27ª reunião).

Sob esse olhar a prática docente estaria inscrita na conjunção entre os saberes construídos durante a formação do professor. A categoria saberes aparece, portanto, com bastante frequência nas produções da ANPED. Isso se deve ao fato de que conceitualmente ela circunscreve-se dentro da teoria da epistemologia da prática a qual, como já discutimos, se apresenta como eixo comum em todos os artigos aqui analisados.

De tal modo não intencionamos privilegiar a prática em detrimento da teoria, mas trabalhar na formação com a prática e com o saber experiencial do professor, mudando, por conseguinte, sua lógica. Isso “significa dizer que é preciso considerar a prática docente – suas razões e condicionantes – como objeto de análise nos cursos de formação. O pressuposto é o de que não só se incorpora a teoria a partir da prática, como também essa é a condição para recriá-la” (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004, p. 12, trabalho 2 da 27ª reunião). A teoria e a prática estariam assim numa relação dialética.

O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ANPED

No mesmo período de tempo sinalizado anteriormente foram apresentados na ANPED 6 trabalhos²⁵⁸ concernentes ao estágio supervisionado, como podemos observar no quadro 3. Neste quadro também demonstramos, igualmente como no quadro da prática docente, a reunião e o ano a que pertencem os artigos, se são trabalhos ou pôsteres, seus respectivos autores e a instituição aos quais são vinculados.

QUADRO 3			
GT 08 FORMAÇÃO DE PROFESSORES – ESTÁGIO SUPERVISIONADO			
REUNIÕES/ ANO	TRABALHOS	PÔSTERES	LÓCUS DO TRABALHO
25ª – 2002	_____	_____	_____

²⁵⁸ Todos esses trabalhos foram lidos na íntegra e serão analisados a seguir.

26ª – 2003		*O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. SANTOS, H. M. dos.	UNIVAP
27ª – 2004		*A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. CUPOLILO, A. V.	UFRRJ
28ª – 2005	*O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. SANTOS, H. M. dos. *Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. GUEDES-PINTO, A. L.; FONTANA, R. A. C.		UNIVAP UNICAMP
29ª – 2006	_____	_____	_____
30ª – 2007	_____	_____	_____
31ª – 2008	_____	_____	_____
32ª – 2009	*Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. PIERRO, G. M. S.; FONTOURA, M. H. da. *Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação. WINCH, P. G.		Fiocruz – UERJ UFSM
33ª – 2010	_____	_____	_____
34ª – 2011	_____	_____	_____
TOTAL DE PRODUÇÕES	TRABALHOS	PÔSTERES	
	4	2	

Quadro 4: Quadro criado pelas autoras para ilustrar os trabalhos analisados (2013).

Ressaltamos ainda que o modo como nomearemos os trabalhos seguirá o mesmo modelo anteriormente proposto: trabalho 1 da 28ª reunião, por exemplo.

Sentidos atribuídos ao estágio supervisionado pelas produções da ANPED

Analisando os seis trabalhos apresentados, verificamos que dois deles apresentam o estágio supervisionado como prática de ensino. Neles o estágio se apresenta com o sentido de “componente curricular capaz de promover essas aproximações e essa vivência do ensino como atividade investigativa”

(SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 29). Deste modo, ele não se restringe ao período de intervenção pedagógica propriamente dita na qual os professores em formação estão submetidos a fazer; mas, embora também abarque a intervenção, ultrapassa o fazer da sala de aula.

A utilização do termo prática de ensino em substituição do termo estágio tem, portanto, uma razão epistemológica. Ela se inscreve num discurso que elabora a prática de ensino como eixo articulador da formação que não pode mais ser percebido como disciplina isolada a qual não dialoga com os demais conteúdos dos cursos. Por essa razão é que as propostas de estágio vinculadas a este sentido de estágio preveem “[...] que a Prática de Ensino ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de estudo, e não somente como uma disciplina isolada no final da grade curricular” (CUPOLILO, 2004, p. 1, 27ª reunião).

Esta compreensão não coloca, pois, o estágio como salvador dos problemas da formação, mas requer sua ressignificação para que seja percebido como atividade prática e teórica. Intenciona aproximar o campo de atuação do profissional com os espaços de formação numa tentativa de reparar a construção histórica segundo a qual o estágio era concebido como a parte prática do curso desprovido de conteúdo teórico.

Nessa direção, ao fazer uso do termo prática de ensino se coloca em jogo a trama de enunciados produzidos historicamente sobre o estágio. Retoma-se o já-dito objetivando perceber que a utilização do termo estágio supervisionado é carregado de sentidos que não contemplam a perspectiva de eixo articulador. Como bem identifica Fontana e Guedes-Pinto (2005, p. 2, trabalho 2 da 28ª reunião), “Um enunciado não significa em si mesmo, mas nas suas relações com enunciados que o precederam e com enunciados que seguir-se-ão”. Por isso é que o enunciado de estágio se relaciona com o sentido de disciplina prática que não dialoga com a teoria estudada no curso e é também por isso que algumas investigações preferem a mudança do termo por prática de ensino.

Logo, na produção de nossa pesquisa, consideramos a necessidade de perceber o estágio como eixo que articula todo o processo formativo, mas apesar de coadunarmos com esse sentido ainda nos utilizaremos da palavra estágio ao invés de prática de ensino por acreditarmos que o mais importante é ter claro que trabalharemos com uma concepção que não restringe o estágio a uma disciplina no final do curso, assim como também o fazem Pierro e Fontoura (2009, trabalho 1 da 32ª reunião), a despeito de se utilizarem do termo estágio supervisionado.

Os demais trabalhos ao se utilizarem do termo estágio curricular partem de uma concepção na qual o percebem igualmente como eixo articulador da formação e como possibilidade de superação da relação dicotômica estabelecida entre teoria e prática, chegando mesmo a demonstrar a prática de ensino e o estágio como sinônimos, exceto o texto concernente aos orientadores do estágio curricular que por apresentar essa temática não discute a constituição do estágio, mas sim a formação do formador. Por essa razão não foi possível identificar qual sentido de estágio estaria vinculado.

Essa questão pode ser verificada no quadro a seguir quando mostramos fragmentos das publicações apontando que apesar de se utilizarem de diferentes termos, seja prática de ensino, estágio supervisionado, ou estágio curricular, as publicações aqui analisadas apresentam o sentido do estágio enquanto eixo articulador de toda a formação de professores.

QUADRO 4 – SENTIDOS SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO		
TRABALHOS	TERMO UTILIZADO	SENTIDO
Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação.	Estágio curricular	
O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção	Estágio curricular	“A implantação do projeto contou com um trabalho inicial, marcado pelo envolvimento dos alunos e dos demais professores do curso, na perspectiva de reconstruir o significado do estágio enquanto elemento articulador entre teoria e a prática” (p. 4).
O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares	Estágio curricular	“Um primeiro aspecto a ser entendido do Estágio, enquanto articulador do currículo, diz respeito à importância que é dada, na organização curricular, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer, nos cursos de formação inicial de professores” (p. 2).
Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social	Estágio supervisionado	“As autoras reconhecem a sobrecarga que as atividades de estágio demandam como uma atividade terminal dos cursos de formação e sugerem que se repensem estruturas e adequações curriculares respaldadas em um projeto pedagógico articulado às condições reais e objetivas de trabalho dos docentes nas universidades” (p. 7).
Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos	Prática de ensino	“Discutindo o modo como fomos construindo a prática de ensino como projeto pedagógico e objeto de conhecimento, procuramos mostrar como, desde o início de nosso trabalho com as disciplinas de caráter teórico-prático, compreendemos que sua contribuição para a formação advinha das possibilidades, por elas instauradas, de encontro e confronto entre os professores em atuação nas escolas de Ensino Fundamental, os futuros professores em formação e nós, os professores da Universidade” (p. 14).
A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ.	Prática de ensino	“Para tanto, a proposta prevê que a Prática de Ensino ganhe nova identidade ao ser compreendida e aplicada como campo de estudo, e não somente como uma disciplina isolada no final da grade curricular” (p. 4)

Quadro 4: Quadro criado pelas autoras contendo os sentidos de estágio supervisionado presentes nos trabalhos analisados (2013)

Deste modo, podemos considerar que em todos os trabalhos, apesar da utilização de termos diferentes, evidencia-se a referência à associação entre teoria e prática como contribuição do estágio supervisionado, demonstrando a impossibilidade de compreendê-lo apenas como uma disciplina no final do curso que serve para aplicar a teoria estudada ao longo da formação.

Nessa direção, em nossa pesquisa acreditamos que a teoria e a prática precisam desse tratamento dialético e “[...] inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade humana que produz objetos, sem que por

outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do 'prático' na linguagem comum" (VÁZQUEZ, 1977, p. 5).

Esse tratamento dialético, no entanto, nos imbuí de algumas preocupações. Isso porque partimos também da prática reflexiva, conceito que para alguns parece incompatível com conceito de práxis. Como já dissemos em outro momento, temos consciência das críticas as quais atingem a prática reflexiva, críticas estas feitas em grande medida por autores marxistas, que por sua vez cunharam o conceito da práxis. Contudo, consideramos que essas críticas nos permitiram perceber as lacunas da prática reflexiva, e por essa razão a vinculamos ao conceito de práxis com o intuito de melhor explicar o que compreendemos por relação teoria e prática. Dessa forma, pensamos ser possível a utilização dos dois conceitos em nossa investigação, assim como também o fez Selma Garrido Pimenta em seu livro "O estágio na formação de professores" (2011).

Assim é que ao tratar da práxis trazemos a problemática da localização dos estágios ao final do curso, o que torna os estágios burocratizantes com caráter apenas de cumprimento de carga horária. Ao pensarmos sua articulação com as demais disciplinas do curso imaginamos que se

Por um lado, o estágio concentrado no último ano do curso acaba por se caracterizar pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos, como: cumprimento de carga horária, o preenchimento de fichas, entre outros. Por outro lado, acentua o conceito equivocado de estágio enquanto pólo prático de um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada, ao longo do curso, pelas demais disciplinas (SANTOS, 2003, p. 2, 26ª reunião).

Dessa maneira, entendemos a contribuição de um estágio que não se restrinja apenas à observação e à intervenção, mas que possibilite aos futuros professores esse olhar investigativo, e que compreendido enquanto elemento articulador dos cursos de formação trate horizontalmente as disciplinas e as práticas, permitindo a seleção e a organização dos conteúdos desses cursos a partir do campo de atuação do estagiário, devendo "originar-se das salas de aula, futuro campo de trabalho dos professores que estão em formação" (SANTOS, 2005, p. 3, trabalho 1 da 28ª reunião).

A possibilidade desse olhar investigativo é bastante tratada quando se discute o sentido de estágio como eixo articulador da formação, contudo parece que esta questão vem se configurando mais como um slogan e sendo pouco aprofundada. Não se exemplifica muito bem como a investigação se apresentará no estágio e na prática docente, pois afinal: os estudantes farão intervenção ou pesquisa? Ou os dois processos estão imbricados? É, portanto, necessário maior esclarecimento sobre este ponto para que se compreendam os sentidos de um estágio que supera a ação burocratizante.

É importante ressaltar também que quando nos propomos a analisar os sentidos construídos nas produções da ANPED a respeito do estágio supervisionado e da prática docente na última década não estamos nos referindo apenas ao estágio dentro das salas de aula, mas em todos os estágios que possam por ventura aparecer nos currículos das instituições. Assim, numa tentativa de ultrapassar os limites da percepção de que educação só se faz nas escolas, concebemos como amplo o espaço de atuação do pedagogo, pois

Ultrapassar os muros, os limites territoriais e geográficos aos quais estamos referenciados, em nosso caso na universidade, muitas vezes nos permitiram também travar com as realidades novas conversas, novas interações. Continuamos professores e alunos, mas em espaços e tempos outros além daqueles de nosso cotidiano (PIERRO; FONTOURA, 2009, trabalho 2 da 32ª reunião).

É possível, então, fazer articulações entre espaços de educação escolar e não-escolar, tendo o estágio a possibilidade de construção da experiência de formação.

Ao analisarmos essas publicações, percebemos que nossa pesquisa traz elementos novos para a discussão do estágio supervisionado, entendendo-o como prática de ensino, como um componente curricular que ultrapassa a concepção de disciplina, e enquanto eixo articulador da formação de professores. Contudo, apesar de trazer elementos novos, o já-dito não foi silenciado, pois acreditamos que todo dizer novo se apoia num dizer anterior, e é por essa razão que nosso objeto de estudo dialoga com as conceituações da prática docente reflexiva, conceituações estas abordadas nas publicações de estágio e de prática docente.

ALGUMAS CONCLUSÕES

A partir das análises realizadas, percebemos que há um sentido recorrente de estágio e prática docente nas produções da ANPED. Primeiro há a consideração da prática docente reflexiva como possibilidade do professor a partir de seu saber experiencial produzir conhecimento. Segundo que nessas produções podemos perceber que o estágio fundado sob as bases de eixo articulador pode contribuir para essa prática docente reflexiva.

Vemos, portanto, a imbricação entre estágio e prática docente nos textos analisados, o que converge para a insurgência de novos sentidos de prática docente que concorrem para o entendimento desta ser produto de construção e mobilização de saberes contextualizados no trabalho cotidiano do professor; de interação e socialização, assim como de construção coletiva; e de reflexão a qual concebe os professores como atores e autores de sua prática. Ajudando a construir também, o sentido de estágio que supera a compreensão deste como disciplina de final de curso, se constituindo enquanto eixo articulador da formação que promove o diálogo entre os componentes curriculares e entre os espaços de formação e os de atuação profissional num movimento dialético, que contribui para o estabelecimento de uma cultura da práxis, que só pode ser pensada a partir do coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas (2004). Novos espaços formativos de professores e prática docente. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- BRAGAGNOLO, Regina Ingrid; LUNA, Lúri Novaes (2004). Educação e novas exigências profissionais: Novas exigências à prática docente e constituição da identidade profissional de educadores de 1ª à 4ª série. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- BRANDÃO, Zaia (2002). Pesquisa em educação: Conversas com pós-graduandos. Rio Janeiro: Ed. PUC-RIO; São Paulo: Loyola.
- CUPOLILO, Amparo Villa (2004). A prática de ensino como espaço/processo de construção da identidade profissional do educador: a realidade da UFRRJ. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- FONTANA, Roseli Aparecida Cação; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia (2005). Trabalho docente na formação inicial: a prática de ensino – apontamentos teórico-metodológicos. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.

- GRIGOLI, Josefa A. G.; TEIXEIRA, Leny R. M.; LIMA, Cláudia M. (2004). Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. In: 27ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- ORLANDI, Eni Puccineli (2007). As formas do silêncio: No movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- ORLANDI, Eni Puccineli (2010). Análise de Discurso: Princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores.
- PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da (2009). Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social. In: 32ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro (2004). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma Garrido (2011). O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez.
- RODRIGUES, Janine Marta Coelho; RÊGO, Rogéria Gaudencio do (2005). Diálogos sobre as práticas docentes: uma pesquisa em discussão. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José (orgs.) (2006). Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana.
- SANTOS, Helena Maria dos (2003). O estágio curricular na formação de professores: uma experiência em construção. In: 26ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Poços de Caldas.
- SANTOS, Helena Maria dos (2005). O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: 28ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- SAVIANI, Demerval (2008). Escola e Democracia. Campinas, SP: Autores Associados.
- SOUZA, João Francisco de (2006). Prática pedagógica e formação de professores. Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife.
- TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins; LIMA, Claudia Maria de; GRIGOLI, Josefa A. G. (2002). Saberes de professores e ambigüidades da prática docente na rede pública de Campo Grande, MS. In: 25ª Reunião Anual ANPEd. Anais. Caxambu.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez (1977). Filosofia da práxis. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa e autor.

O currículo vivido do curso de pedagogia: a pesquisa e prática pedagógica na formação de professores

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida, Geisa Natália da Rocha Silva²⁵⁹

RESUMO

A presente pesquisa está inclusa nas discursões sobre as políticas curriculares para a formação de professores. Nessa direção, objetivou-se compreender como ocorre a corporificação do currículo do curso de Pedagogia na dimensão do vivido em Instituições de Ensino Superior (IES) do agreste pernambucano, região localizada no nordeste brasileiro, a partir do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. Escolhemos este componente por consideramos ser fundamental na formação do pedagogo, pois aproxima a formação acadêmica do *lócus* de atuação profissional, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos produzidos e mobilizados nos dois espaços. Nossa compreensão sobre as políticas curriculares dialoga com a corrente pós-crítica de currículo na qual autores como Pacheco (2003), Busnardo e Lopes (2010), Ball (2001) nos esclarece que as políticas curriculares são decorrentes da influencia de múltiplos contextos e de diversos discursos no âmbito global/local. Nessa perspectiva, os sujeitos que materializam as políticas de currículo no contexto da prática, também são considerados construtores de políticas. Destarte, identificamos a importância da nossa temática na medida em que buscamos conhecer de que forma se configura a ressignificação das políticas curriculares para formação de professores na região do agreste pernambucano no eixo curricular Pesquisa e Prática Pedagógica. O cenário empírico onde se realizou esse trabalho foram duas IES da cidade de Caruaru, que ofertam o curso de Pedagogia e atendem ao público de toda a região do agreste, foi escolhida uma IES pública denominada de IES “A” e outra privada nomeada de IES “B”. Para realização deste estudo, foi traçado um percurso teórico metodológico e para analisar os discursos circulantes no contexto da prática nas IES, nos utilizamos da Análise de Discurso (AD) embasada em Orlandi (2010). Nesse sentido, o discurso presente na fala dos sujeitos estudados no processo de materialização das políticas curriculares é o nosso objeto de investigação, o que demandou uma análise que se ocupa desses discursos. No que se refere à coleta de dados usamos a observação participante. Enquanto achados dessa pesquisa destacamos que a IES “A” aborda a pesquisa com conotação de pesquisa didática que exige rigorosidade acadêmica, aproximando-se da pesquisa científica e a IES “B” apresenta o estágio como momento de realizar a pesquisa, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Desse modo, podemos concluir que mesmo estando localizadas na mesma região as instituições elaboram a pesquisa em perspectivas diferenciadas que corroboram com a concepção de pedagogo que cada IES pretende formar.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Pesquisa e Prática Pedagógica; Políticas Curriculares.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute as políticas curriculares para a formação de professores na perspectiva pós-crítica de currículo. Nesse sentido, nossa compreensão corrobora com Busnardo e Lopes (2010) ao elucidarem que

²⁵⁹ UFPE/CAA

as políticas de currículo são produções descentralizadas fruto das decisões de influências de diferentes discursos em diversos contextos. Assim, as produções resultam em políticas hibridizadas em que os sentidos são incorporados de forma circular e não fixas pelo discurso legal e pelos sujeitos da prática, legitimando-se mutuamente e sofrendo alterações por influências tanto no âmbito global como na escala local.

Nesse processo, a tensão entre o local e global é entendida na perspectiva defendida por Ball (2001) em que mesmo sendo um fenômeno mundial, a globalização é incorporada por cada nação de maneira diferente, ou seja, mesmo influenciando os contextos locais, a globalidade simultaneamente congrega as influências dos espaços locais, havendo assim um imbricamento entre os âmbitos locais e globais de modo que essa combinação hibridizada, complexa e dinâmica entre os contextos passa a não ser possível dicotomizar as interpretações do que é considerado local ou global.

Nessa direção, as políticas curriculares produzidas nessa conjuntura são cíclicas e dinâmicas, e para compreendê-las utilizamos a abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball. Nessa ótica, Mainardes (2006) explica que foi proposto um ciclo contínuo constituído por três principais contextos, todos eles inter-relacionados, atemporais e não lineares, são eles: o **contexto de influência** que seria a esfera política onde o poder é legitimado, **contexto da produção** onde os textos políticos são construídos e o **contexto da prática** nesse espaço as políticas são reformuladas e recriadas de acordo com as concepções dos sujeitos políticos do campo de atuação.

Assim, as políticas de currículo são resultantes do imbricamento entre as decisões oficiais, tidas em instâncias legitimadas de poder, e dos atores sociais que de alguma forma intervêm direta ou indiretamente nos campos de dominação no qual estão imersos (PACHECO, 2003). Desse modo, os sujeitos do nosso estudo que materializam o currículo na dimensão do vivido são também construtores das políticas curriculares, no momento em que estas são ressignificadas no âmbito local.

Destarte, identificamos a importância da nossa temática na medida em que objetivamos compreender como ocorre a corporificação do currículo do curso de Pedagogia na dimensão do vivido em Instituições de Ensino Superior (IES) do agreste Pernambucano, região localizada no nordeste brasileiro. Para tanto, tratamos de analisar o componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica dentro da dinâmica do processo de ensino/aprendizagem. Escolhemos este componente por considerarmos ser fundamental na formação do pedagogo, pois aproxima a formação acadêmica do *lôcus* de atuação profissional, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos produzidos e mobilizados nos dois espaços.

Neste sentido, a pesquisa na formação do professor permite olhar a realidade educativa com um olhar investigativo para melhor compreender e intervir na prática docente. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia no Parecer CNE/CP nº 3/2006 trazem a importância da pesquisa na formação dos estudantes, em que as Instituições de Ensino Superior são responsáveis por promover as atividades de pesquisa na matriz curricular do curso,

(...) registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade

de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas (p. 14).

Dessa forma, fica evidente a compreensão que a pesquisa deve fazer parte das habilidades para o desempenho da profissão, uma vez que se configura como instrumento subsidiador da prática docente, sendo elemento de aproximação dos saberes docentes e conhecimentos acadêmicos com a realidade vivenciada no saber-fazer do professor.

Nessa perspectiva, Almeida e Guimarães (2010) explicam que há uma diferença entre conhecimento e saberes, pois o conhecimento está relacionado à produção científica em um formato sistemático, enquanto o saber é dinâmico e está articulado a outras formas de saber e fazer. Nesse sentido os conhecimentos adquiridos pelos professores durante a formação transformam-se em saberes no momento em que os docentes mobilizam esses conhecimentos para subsidiar sua prática docente na relação com os outros sujeitos e com os outros saberes.

Assim, entendemos que os professores são sujeitos que além de trabalharem com os conhecimentos produzidos historicamente, são construtores de saberes oriundos do seu fazer docente. No entanto, esses saberes produzidos pelos professores no seu espaço de atuação, "(...) ocorre de forma assistemática, limitada ao âmbito informal do trabalho docente. Não havendo sistematização, não há reconhecimento social dos saberes produzidos, e, às vezes, não há reconhecimento pelo próprio professor" (GUIMARÃES, 2004 *apud* ALMEIDA e GUIMARÃES, 2010, p. 21). Dessa forma, a pesquisa na prática docente pode contribuir para que o professor perceba a dinâmica dos saberes por ele mobilizados possibilitando sistematizá-lo e socializá-lo por meio da produção da pesquisa.

O cenário empírico onde se realizou esse trabalho foram duas IES da cidade de Caruaru, uma pública e outra privada, que ofertam o curso de Pedagogia e atendem ao público da região do agreste. Diante do exposto, levantamos alguns questionamentos que incentivaram a elaboração da pesquisa: De que forma as instituições de ensino se posicionam mediante o processo de implementação das políticas curriculares para a formação de professores? E como esse currículo é ressignificado na dimensão do vivido pelas IES? Para que este trabalho fosse realizado trilhamos um percurso teórico-metodológico.

METODOLOGIA

A escolha da abordagem de pesquisa e dos procedimentos de coleta e análise de dados foram determinados pelo nosso objeto de estudo, tendo em vista que o alcance dos objetivos propostos implicaria também em uma postura teórico-metodológica utilizada pelo pesquisador, além de buscar atender à complexidade da temática de estudo: as políticas curriculares para formação docente.

Dito isto, acreditamos que nossa temática de estudo não poderia ser entendida na sua amplitude através de métodos restritos a execução de variáveis, portanto buscamos uma análise qualitativa da realidade investigada, o que exige parafraseando Minayo (2008) que compreenda-se os sentidos e significados dos elementos singulares presentes na essência dos fenômenos humano, como são as políticas curriculares corporificadas nos cursos de formação de professores que estão imersos numa realidade heterogênea, complexa e contraditória.

Se tratando das políticas de currículo, estas se constituem de diversos discursos, tanto em formato de textos quanto em práticas, essa última configura-se através da fala. Nesse sentido, a Análise do Discurso (AD) é a teoria base que norteou esta análise, pois de acordo com Orlandi (2010) a AD é um instrumento mediador que procura compreender a língua na dimensão simbólica, enquanto aspecto construtivo do ser humano e da sua história, que tem como objeto o discurso. Portanto, o discurso presente na fala dos sujeitos estudados no processo de materialização das políticas curriculares torna-se o nosso objeto de investigação, o que demandou uma análise que se ocupa desses discursos.

Essa investigação deu continuidade a pesquisas anteriores, em que se realizou um mapeamento das IES que ofereciam o curso de pedagogia na região do agreste pernambucano. A partir dessa busca, foi averiguado que, das 16 instituições que ofertavam o curso para formação de professores, apenas 6 eram presenciais e duas delas funcionavam na cidade de Caruaru. Desse modo, optou-se por realizar a pesquisa nas instituições presenciais dessa cidade, devido à importância das mesmas para a região na qual estão inseridas, pois atendiam aos estudantes do agreste pernambucano.

É importante salientar que denominou-se as instituições como IES “A” referente à pública e IES “B” indicando a privada, do mesmo modo que para nos referirmos aos sujeitos estudados nomeamos com a letra da Instituição seguido de um número, assim os professores da IES “A” serão identificados como professor “A1”, professor “A2”, etc., e os professores da IES “B” serão chamados como professor “B1”, professore “B2” e sucessivamente.

Feito isto, buscamos identificar como acontece a corporificação das políticas curriculares no curso de formação de professores. Assim, observamos o currículo vivido no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, com o acompanhamento das aulas mediante a observação participante que segundo Vianna (2003) permite que o pesquisador seja parte integrante dos acontecimentos na realidade observada. Desse modo, podemos fazer uma análise mais próxima da realidade vivenciada nas instituições.

DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. O Currículo Vivido na IES “A”: Produzindo a Pesquisa Didática

Analisando os discursos registrados pelas nossas observações no currículo vivido no componente Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) na IES “A” podemos fazer algumas inferências sobre tais enunciados. Nas primeiras aulas observadas foi evidenciada a discussão feita sobre o conceito de pesquisa, pesquisa didática e acadêmica, como se configurou historicamente a pesquisa no cerne da academia, enfatizado pelo professor “A1” que a pesquisa produzida na disciplina se configurará como um exercício de pesquisa.

(...) a discussão foi entorno da distinção entre pesquisa didática (vivenciada no universo escolar) e a pesquisa científica (cerne da academia) (...). O professor destaca que será produzido pelos alunos uma pesquisa didática, pois eles estarão aprendendo e se familiarizado com a produção de pesquisa. Neste sentido, foi percebido a ênfase no aspecto da pesquisa no didático, pois necessariamente o estudo que os graduandos irão desenvolver não originará um novo conhecimento. O professor também fala sobre o surgimento da pesquisa social e especificidades da pesquisa nas ciências humana, educacional, e pesquisa qualitativa e quantitativa (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Antes de compreendermos porque a pesquisa produzida pelos estudantes dessa IES recebe o enfoque de pesquisa didática faz-se necessário esclarecermos nossa compreensão de pesquisa nas ciências humanas, educacional e de abordagem qualitativa e quantitativa. A pesquisa, segundo Gatti (2002), pode ser caracterizada como ato pelo qual buscamos obter conhecimento sobre determinada coisa, porém a pesquisa científica nas ciências humanas atende a características mais específicas, buscando "(...) elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica" (p. 10). Nessa direção, a pesquisa em educação busca estudar algo relativo aos seres humanos no processo educativo, "a pesquisa educacional, tal como ela vem sendo realizada, compreende, assim, uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades" (GATTI, 2002, p. 13). Já a pesquisa de abordagem quantitativa tem como suporte as medidas e cálculo mensurativos e a de abordagem qualitativa ressalta as significações que estão contidas nos atos e práticas dos sujeitos estudados (CHIZZOTTI, 1998).

Com o entendimento apresentado sobre a pesquisa nas ciências humanas a pesquisa produzida pelos estudantes da IES "A" ganha a conotação de pesquisa didática já que este trabalho é realizado ao longo de um semestre, dessa forma não há tempo suficiente e nem maturidade acadêmica por parte dos graduandos para construir uma pesquisa científica que gera com profundidade a construção de um novo conhecimento, entretanto esse trabalho é revestido de rigorosidade metódica seguindo uma sistematização próxima da exigida aos relatórios de pesquisa científica. Nesse projeto os estudantes precisam dar conta de desenvolver a introdução, recorte teórico e metodologia, a ida ao campo empírico cumprindo uma carga horária mínima de 30 horas, utilizando para a coleta de dados alguns procedimentos como a observação, entrevista, questionário e conversas informais, e por fim a análise e discussão de forma incipiente desses primeiros dados coletados, com conclusões parciais e bibliografia utilizada no trabalho.

Como um dos focos do componente curricular PPP são as questões voltadas para o âmbito escolar, o professor "A1" sempre traz exemplos do cotidiano escolar para ser articulado com a discussão teórica realizada em sala.

O professor sempre traz exemplos do cotidiano escolar, realidade que possivelmente os estudantes irão encontrar no campo, para ilustrar e explicar o que a autora do texto explana nos trechos lidos pelos alunos (quando um aluno lê um parágrafo do texto que achou interessante ou tenha alguma dúvida, o professor explica o trecho trazendo exemplos), o professor relaciona o trecho do texto lido com exemplos do cotidiano escolar, eventos que ocasionalmente os alunos quando irem a campo poderão se deparar. Desse modo, ele aproxima a discussão do texto com o contexto da prática escolar, deixando a aula enriquecida e percebemos uma aproximação com o foco da disciplina segundo a ementa (REGISTO DE CAMPO, 2012).

Um dos primeiros aspectos a ser discutido seria o contexto da prática que abordaremos de acordo com o ciclo de políticas elaborado por Ball. As políticas curriculares produzidas no contexto da produção de textos são vivenciadas e recontextualizadas no contexto da prática que se caracteriza pelo espaço pedagógico em que os professores, gestores, estudantes e pais atuam, nesse sentido esses sujeitos da prática recriam as políticas curriculares de acordo com as suas interpretações dos textos curriculares prescritos. É nesse contexto que os estudantes vão a campo para realizarem a pesquisa didática por isso o professor relaciona o estudo teórico com o contexto da prática educativa e é dentro desse processo dinâmico em que as políticas curriculares são recriadas e materializadas.

Dessa forma, esse movimento de olhar para o campo de atuação subsidiado pelo estudo das bases teóricas rompe com paradigmas tradicionais no curso de pedagogia em que se separava a unidade teoria e prática. Assim, o professor faz uma articulação entre os conhecimentos teóricos que os estudantes precisam adquirir para ingressarem na produção de pesquisa mediante a reflexão dos conflitos do campo de atuação. Desse modo, a relação entre teoria e prática é um pressuposto para realização da pesquisa como princípio da formação docente.

Nessa perspectiva, durante as aulas a dimensão da prática educativa é relacionada com a concepção teórica postulando assim, uma formação que possibilita aos graduandos refletirem sobre a prática do campo de atuação com embasamento teórico consistente. Nessa ótica, é preciso salientar nosso entendimento sobre o que seria uma prática educativa e uma teoria pedagógica, a teoria surge da prática que é desenvolvida pelos profissionais atuantes no campo empírico, assim Tardif (2008) esclarece que

Uma teoria da atividade educativa nada mais é do que um modelo de ação formalizado, um conjunto sistemático e coerente de representações que nos esforçamos por justificar através das normas do pensamento racional ou científico. (...) ação [prática] educativa não são necessariamente racionalizados no âmbito de teorias e de ciências; eles também podem provir da cultura cotidiana e do mundo vivido ou então das tradições educativas e pedagógicas próprias a uma sociocultural ou a um grupo profissional tal como o corpo docente (p. 150 e 151).

Desse modo, o autor elucida que a teoria é sistematizada a partir do rigor característico do pensamento científico enquanto a prática se constitui a partir das representações que os professores fazem de suas ações, ou seja, seus valores, suas crenças direcionam a sua prática docente.

A PPP que é direcionada para a realização da pesquisa nos movimentos sociais e organizações sociais traz um avanço em relação às outras PPPs, pois ela trata da relação teoria e prática na dimensão política, desse modo a pesquisa é entendida enquanto ato político, como podemos constatar na fala do professor "A2" no momento da sua explicação durante a aula.

O professor (...) diz que no contexto brasileiro a pesquisa qualitativa surge na década de 80, no processo de redemocratização que o país vivenciava, assim o professor explicita que a pesquisa é um ato político porque está dentro de um contexto histórico, social, político, econômico e cultural (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Nessa direção, podemos refletir que a pesquisa enquanto instrumento da prática pedagógica possibilita por parte do pedagogo, em suas diversas áreas de atuação, o reconhecimento do seu saber pedagógico e de sua prática educativa enquanto prática social que educa os sujeitos numa perspectiva não só de atualização dos conhecimentos construídos pela humanidade, mas numa intenção de formá-los enquanto cidadãos críticos e atuantes na sua realidade. Nesse sentido, a ação pedagógica não é apenas instrutiva, mas também política, logo, uma formação docente que busque relacionar a unidade teoria e prática utilizando a pesquisa como instrumento de formação ajuda o professor a construir uma prática comprometida e com consciência política. Dessa maneira, Almeida e Guimarães (2010) ratificam a dimensão da pesquisa enquanto ação político-social.

Nessa perspectiva, a pesquisa e seu formato estão vinculados a um projeto de sociedade, ou seja, a uma determinada perspectiva de sociedade e educação. Em outras palavras, a pesquisa é mais que uma representação do mundo, ela produz uma visão de mundo. Logo, não basta apenas saber se há uma realidade, mas como se pensa a mesma (p. 22).

Dessa forma, a formação docente não pode ser considerada como uma prática neutra, tão pouco a pesquisa, seja didática ou acadêmica, ser subjugada como uma ação desprovida de intencionalidades políticas e ideológicas. Haja vista, que sendo a pesquisa um instrumento para a compreensão temporária do recorte de uma dada realidade que se estrutura numa conjuntura complexa condicionada por aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais, então não podemos considerar a pesquisa neutra. Nesse sentido percebemos que por essa ótica a pesquisa é compreendida como ato político.

Enfim, entendemos que o currículo vivido no componente Pesquisa e Prática Pedagógica nessa IES é corporificado através da vivência da pesquisa na graduação com conotação de pesquisa didática por ser um primeiro exercício de pesquisa, porém sem dispensar elementos de rigorosidade acadêmica exigida na produção de pesquisas científicas, ficou evidente a articulação entre teoria e prática como pressuposto para a produção da pesquisa, a compreensão da dimensão política que a IES apresenta na elaboração da pesquisa e a importância de formar pedagogos habilitados para a produção de pesquisa enquanto conhecimento científico em diversos espaços de atuação.

2. O Currículo Vivido na IES “B”: O Estágio Supervisionado Também é o Momento de Pesquisar!

Na IES “B” os discursos presentes na corporificação das políticas curriculares foram analisados no componente curricular Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, pois nessa instituição a Prática de Ensino²⁶⁰ trata da pesquisa e do estágio como elementos indissociáveis, nesse sentido, para compreendermos como se dá o processo de materialização das políticas de currículo no eixo da pesquisa, foi preciso analisar em conjunto com o estágio supervisionado. Um dos nossos primeiros achados foi perceber a concepção de estágio como componente da formação do docente, tal como podemos constatar na fala do professor “B2” durante a aula.

Nesta aula os alunos socializam o primeiro dia de visita nas escolas onde será realizado o estágio. O professor adverte sobre o caráter processual do estágio e que, portanto é necessário perceber o início do ano letivo e acompanhá-lo durante todo o processo. É exigido que os estudantes realizem o estágio ao longo de todo semestre e não apenas em uma semana. O professor ressalta que não se deve compreender o estágio como processo burocrático e sim como um componente da formação docente (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Nessa direção, o estágio é compreendido dentro de uma perspectiva formativa distanciando-se das concepções tradicionalistas em que o estágio era ofertado ao final do curso para preparar o estudante a reproduzir as técnicas de “como ensinar”, assim, o estágio não é entendido como uma exigência desprovida de sentido e sim como elemento processual, constitutivo da formação docente que dialoga com o campo de atuação mediante o embasamento dos conhecimentos teóricos estudados no curso.

Sendo assim, o estágio promove a reflexão da prática pedagógica e tem nela o seu objeto de estudo e de investigação, dessa maneira a pesquisa aparece como possibilidade para questionar a prática docente e produzir a partir dela conhecimentos que contribuam para o professor refletir sobre sua prática e, por conseguinte melhorá-la.

²⁶⁰ Sobre o componente Prática de Ensino consultar BATISTA NETO, J.; SANTIAGO, M. E. 2006. Formação de professores e prática pedagógica. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana.

Outro elemento que emerge da fala do professor “B2” é a percepção do tempo na atividade do estágio numa perspectiva formativa, em que o tempo não é considerado apenas no seu aspecto cronológico e sim numa dimensão pedagógica preocupando-se com a qualidade da formação dos estudantes através do acompanhamento do campo de estágio. Nessa ótica, Veiga (2008) ressalta que o tempo pedagógico é vivenciado no desenrolar do processo didático quando este de fato, comporta o aprendizado. “Dessa perspectiva, o tempo não é só quantidade, não é só cronológico (horas, dias, meses, anos letivos etc.), mas também qualidade (...) se tornará um tempo pedagógico se as presenças do professor e dos alunos, no espaço de vivências pedagógicas, estiverem sendo significativas” (p. 291).

Desse modo, realizar o estágio nessa IES não significa apenas cumprir a carga horaria determinada (tempo cronológico), mas durante esse espaço de tempo, refletir e atuar enquanto futuros professores no campo de estágio, nessa ótica o tempo se torna pedagógico. Um dos componentes dessa atuação no estágio é a pesquisa, quando os estudantes realizam o estágio ao mesmo tempo observam a prática pedagógica com um olhar investigativo, para que assim, simultaneamente com a intervenção proposta no estágio, seja produzida a pesquisa. Para tanto, os estudantes utilizam alguns procedimentos da pesquisa científica para realizar a coleta de dados e produzir a pesquisa no formato de relatório ou artigo científico.

Sobre a produção metódica da pesquisa, percebemos que não há um estudo sistemático, na verdade ao realizarem o estágio os estudantes precisam observar as aulas e a escola como um todo a fim de obter informações que elucidam a realidade onde acontece o estágio. No entanto, essa observação não acontece sem orientação, os educandos precisam tratar dos elementos da prática escolar que dialoguem ou não com as discussões teóricas tidas em sala, como foi explicitado pelo professor “B2” quando perguntamos de que forma seria feita a coleta dos dados e produzido o artigo científico:

(...) ele esclarece que os alunos estudarão o tema a partir de referenciais teóricos múltiplos e depois de uma base teórica consistente, buscarão identificar nas escolas campo de estágio as práticas pedagógicas em que se verifica elementos do eixo de sua temática, ou seja, identificar nas práticas os traços presentes dos temas de estudo. Será selecionado o instrumento de coleta de dados que pode ser a entrevista, questionário ou roteiro de observação, que será elaborado pelos alunos com a orientação do professor e o instrumento será escolhido a depender do objeto de estudo (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Nesse sentido, a atividade de pesquisa realizada na IES “B” dialoga constantemente a unidade teoria e prática permitindo que os alunos relacionem os conhecimentos teóricos que aprendem durante a graduação com os saberes que emergem do campo de atuação, possibilitando que reflitam durante a pesquisa sobre a prática docente, assim, cria-se a possibilidade dos futuros professores no momento em que exercerem a docência se reconheçam como sujeitos também construtores de saberes e através da pesquisa formalizar esses saberes que são mobilizados na prática pedagógica por meio da produção científica.

Nessa perspectiva, apresentam-se outros discursos que legitimam a unidade teoria e prática apresentando como elemento de reflexão para a atuação no campo da prática. Nessa direção, o professor “B1” traz em aula a discussão sobre a relação da teoria na prática pedagógica do docente.

O professor traz uma discussão entendendo que a prática não se separa da teoria, pois o que fundamenta a prática do docente é a teoria, que lhe orienta e contribui para uma melhor compreensão da sua prática, complementando que a formação com a experiência traz subsídios para construção da identidade docente e

que a teoria não pode ser encaixada exatamente na realidade, pois cada vivência de trabalho é única e singular (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Desse modo, o professor considera que o exercício da profissão docente dialoga com os conhecimentos que provém dos acadêmicos e contribuem para direcionar o saber-fazer do professor, porém esses conhecimentos precisam ser recontextualizados nas diversas situações no contexto de atuação profissional e assim, nesta dinâmica a construção da identidade docente se faz. Ademais, os saberes mobilizados pelos professores, como já foi discutido, por vezes não é reconhecido por ele e tão pouco pela comunidade científica, porém Zeichner (1993) aponta a prática reflexiva como caminho para reconhecer a “teorização” dos professores, pois os saberes que cada professor produz é o caminho para a melhoria da sua própria prática.

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (p. 17).

Deste modo, os conhecimentos produzidos na academia ou mesmo os saberes produzidos por outros professores, poderão não ser desenvolvidos na realidade vivenciada por um professor, pois sendo as situações adversas estes conhecimentos poderão não dar resultado se não houver a reflexão por parte do docente sobre sua própria prática e sobre o campo em que este profissional atua. Por isso, assim como Zeichner, vemos a necessidade de haver a constante reflexão sobre a prática pedagógica, e como já enfatizamos, acreditamos que a pesquisa produzida pelos próprios pedagogos contribui para a reflexão e uma melhor atuação no contexto da prática.

A partir do que fora exposto, podemos considerar que os professores da IES “B” apresentam nos seus discursos concepções de prática de ensino na formação docente bastante próxima da que foi dialogada nessa pesquisa, nessa direção, também consideramos que as políticas curriculares ao serem materializadas e recriadas são fruto de diversos discursos que são produzidos pelos diferentes sujeitos que estão imersos nos múltiplos contextos, e que dentro de um mesmo local, diferentes discursos são encontrados. Desta maneira, uma mesma instituição pode apresentar perspectivas diferenciadas, pois os sujeitos que recriam as políticas atribuem sentidos diversos e particulares no momento de materializar o currículo, nessa ótica, encontramos na IES “B” concepções diferenciadas corporificadas na prática discursiva dos professores.

O professor “B3” desenvolve na sala de aula uma dinâmica que consistia na leitura de um parágrafo produzido por um grupo seguido do comentário de um colega de um grupo diferente, este comentário resultaria na nota coletiva do grupo ao qual o comentarista era integrante. Um dos trechos registrados da dinâmica nos traz bastantes elementos analíticos, neste momento os estudantes discorriam sobre suas concepções do tema: “Discente”.

“Discente como pesquisador do seu conhecimento, crítico e autônomo” (Leitura do grupo).

“O aluno precisa buscar os conhecimentos científicos para sua humanização” (Comentário do aluno).

O professor atribui a nota 7 ao comentário do aluno porque “ele não comentou sobre o conceito de aluno-pesquisador trazido pelo grupo”, e o professor julga “um conceito essencial na discussão apresentada” (Professor “B3”).

Entretanto os alunos do grupo que construiu o texto, argumentam que o colega que fez o comentário trouxe aspectos relevantes condizentes com o parágrafo lido, então o professor aumentou a sua nota para 9 e se justifica afirmando que “este sendo um curso de formação e a dinâmica possibilita a avaliação da subjetividade e assim a flexibilização do processo avaliativo” (REGISTRO DE CAMPO, 2012).

Um aspecto que analisamos a partir desses discursos, foi a ausência de articulação da discussão teórica com a realidade vivenciada pelos estudantes no estágio. Nessa dinâmica, os grupos elencaram cinco palavras relacionadas com os temas (docente, discente, escola e sociedade), baseados nas suas concepções e no material teórico estudado. A partir da seleção das palavras, foram construídos por cada grupo um parágrafo sobre cada tema usando as palavras elencadas anteriormente. No momento de socialização dos textos, uma pessoa de cada grupo lia o parágrafo construído, enquanto outra pessoa de outro grupo teria que fazer um comentário, e o professor atribuía a nota após o comentário.

Assim, a discussão foi entorno dos conhecimentos que os estudantes foram construindo ao longo da formação, nesse sentido possivelmente na fala dos estudantes também poderia haver fundamentação que partisse de suas experiências enquanto professores (a maior parte dos estudantes já atuavam como docente) ou proveniente das experiências em estágios anteriores, no entanto não foi percebido um diálogo com o estágio que estava sendo realizado atualmente pelos graduandos. Com efeito, percebemos que esta atividade não remeteu-se aos saberes provenientes do campo empírico e que tratou de modo incipiente sobre a relação teoria e prática, nesse sentido, corre-se o risco de deixar que o sentido dos conhecimentos estudados se percam por não entrarem em diálogo com o campo pelo qual e para o qual foram produzidos, o contexto da prática, pois a unidade teoria e prática fora dessa relação híbrida se torna utópica e equivocada.

Por fim, mediante ao que foi exposto podemos compreender que o currículo vivido no componente curricular Prática de Ensino na IES “B” revela múltiplos discursos e por vezes divergentes entre si, pois o currículo é fruto de diversos contextos e diferentes discursos. Contudo, a IES apresenta a concepção de estágio como componente da formação docente e que tem na prática pedagógica do professor a possibilidade da pesquisa com a finalidade de melhorar a ação educativa, através do olhar investigativo para o campo de estágio subsidiado pela relação teoria e prática como elemento de reflexão para a ação pedagógica. No entanto, como cada sujeito interpreta as prescrições das políticas curriculares, no caso dos professores, os direcionamentos da proposta curricular, foi percebido em alguns momentos a ausência da unidade teoria e prática na discussão nesse espaço formativo. Ainda assim, identificamos que a pesquisa na formação do pedagogo na IES “B” é voltada para a prática investigativa da ação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa objetivou compreender os discursos circulantes no momento da corporificação das políticas curriculares no chão das IES no curso de formação de professores, entendendo como acontece a ressignificação pelas IES das políticas de currículo na dimensão do vivido. Desse modo, retomamos os questionamentos que incitaram a elaboração desta investigação: De que forma as instituições de ensino se

posicionam mediante o processo de implementação das políticas curriculares para a formação de professores? E como esse currículo é ressignificado na dimensão do vivido pelas IES?

Diante dos resultados obtidos e analisados com a realização desta investigação, podemos compreender que mesmo havendo um regimento nacional que direciona o formato dos cursos de Pedagogia como é o caso das DCNs, cada IES recria e atribui novos sentidos para as políticas curriculares.

Na IES “A”, os discursos analisados apontam que a pesquisa recebe uma conotação de pesquisa didática por ser um primeiro exercício de pesquisa, e este exercício não origina um novo conhecimento, no entanto há a exigência de uma rigorosidade acadêmica na produção dos relatórios. Outro elemento percebido foi a articulação entre a teoria e a prática como pressuposto para a produção da pesquisa, ou seja, em sala o professor formador relaciona a discussão teórica com os acontecimentos do campo de atuação do pedagogo. Nessa instituição, a pesquisa também é compreendida na sua perspectiva política, por possibilitar a compreensão crítica do recorte da realidade.

Os discursos circulantes na materialização das políticas curriculares na IES “B” se mostraram em alguns momentos contraditórios, e sendo o currículo a expressão das perspectivas culturais, teóricas, políticas e sociais dos sujeitos que produzem as políticas, os enunciados analisados exprimem as disputas e os embates presentes na recontextualização das políticas curriculares. Nessa direção, a pesquisa imbricada ao estágio é compreendida como um componente da formação do professor, um instrumento que subsidia a prática pedagógica. Para tanto, é preciso que os estudantes tenham um olhar investigativo no momento em que realizam o estágio, havendo um constante diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes oriundos do contexto da prática. No entanto, identificamos em alguns momentos a ausência da relação teoria e prática.

Em síntese, a IES “A” aborda a pesquisa com conotação de pesquisa didática que exige rigorosidade acadêmica, aproximando-se da pesquisa científica e a IES “B” apresenta o estágio como momento de realizar a pesquisa, possibilitando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Desse modo, podemos concluir que mesmo estando localizadas na mesma região as instituições elaboram a pesquisa em perspectivas diferenciadas que corroboram com a concepção de pedagogo que cada IES pretende formar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.A.A.; GUIMARÃES, O.M.S. 2010. Os saberes docentes e a pesquisa no curso de pedagogia. In: SILVA, A.; SALLES, C.G.N.L. (Orgs). Temas em educação: Diálogos contemporâneos. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

BALL, Stephen J. 2001. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, v.(1), n.(2), 99-116, Jul/Dez.

BRASIL. MEC/CNE/CP Resolução nº3/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: DF.

BUSNARDO, F.; LOPES, A. C. 2010. Os discursos da comunidade disciplinar de ensino de biologia: Circulação em múltiplos contextos. Ciência & Educação, v.(16), n.(1), 87-102.

CHIZZOTTI, A. 1998. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- GATTI, B. A. 2002. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora.
- MAINARDES, J. 2006. Abordagem do ciclo de políticas: Uma contribuição para a análise das políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, v.(27), n.(94), 47-69, Jan./ Abr.
- MINAYO, M.C.S. (Org). 2008. Pesquisa social: Teoria método e criatividade. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- ORLANDI, E. P. 2010. Análise de discurso: Princípios e procedimento. 9. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores.
- PACHECO, J. A. 2003. Políticas curriculares: Referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed.
- TARDIF, M. 2008. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VEIGA, I. P. A. 2008. Organização didática da aula: Um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus.
- VIANNA, H. M. 2003. Pesquisa em Educação: A observação. Brasília: Plano Editora.
- ZEICHNER, K. M. 1993. A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Editora Educa.

Articulações entre campos de formação e atuação profissional: O que dizem os professores do ensino básico²⁶¹

Rita de Cássia de Alcântara Braúna, José Marcos Vieira Júnior, Alvanize Valente Fernandes Ferenc, Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva, Doraliza Auxiliadora Abranches Monteiro²⁶²

Resumo

Partindo do pressuposto de que a formação de professores se constitui em um processo contínuo, composto por diferenciadas fases – pré-treino, formação inicial, iniciação e formação permanente – é importante que a pesquisa sobre formação docente se preocupe em relacionar essas diferentes fases visando a uma compreensão mais abrangente do processo como um todo. Desse modo, no presente trabalho, objetivou-se compreender a constituição da(s) identidade(s) profissional(ais) de professores do ensino básico de uma cidade da Zona da Mata mineira brasileira, oriundos de uma instituição de ensino superior de prestígio dessa cidade, por meio do estudo de possíveis articulações estabelecidas entre o campo de formação e do trabalho docente. Para tanto, procurou-se responder às seguintes questões: Como os professores julgam a formação inicial obtida em função do trabalho docente exercido? Quais saberes o curso de licenciatura ajudou a constituir? Como é vivenciada a relação entre a teoria e a prática? Em termos metodológicos, os dados foram obtidos por meio de questionários com os professores. Os dados quantitativos provenientes dos 52 questionários foram operacionalizados utilizando-se o programa *Statistic Package for Social Science (SPSS) 18.0*. Coerente com estudos realizados na área, os resultados indicam em relação aos fundamentos teóricos trabalhados pelos cursos de licenciatura, que para a grande maioria dos docentes oriundos desses cursos, estes subsidiam o exercício da profissão. Quanto ao estágio curricular, a maior parte dos docentes afirma que ele os auxiliou a conhecer melhor como é a organização da escola e do sistema escolar. O que os dados nos indicam é que os cursos de licenciatura da instituição analisada têm contribuído para diminuir a dissociação tão discutida entre teoria e prática, no entanto, existem elementos, como a formação relativa às novas tecnologias de ensino, que precisam ser mais bem trabalhados na formação inicial para que esta tensão diminua ainda mais. Outra questão a se destacar, é a necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada por licenciaturas ou áreas afins, com intuito de clarificar estas questões de acordo com as peculiaridades dos campos de saberes das licenciaturas. Espera-se que este estudo possa favorecer a compreensão de elementos importantes aos cursos de formação inicial de professores mais adequados as lógicas do trabalho docente, visando diminuir o sentimento de inadequação que vem atormentando os professores, particularmente, os do ensino básico, gerador da denominada crise da identidade docente.

Palavras – chave: *formação docente; identidade docente; saberes docentes.*

²⁶¹ Apoio Financeiro: FAPEMIG;CNPq.

²⁶² Universidade Federal de Viçosa

Introdução

Em contraposição a uma abordagem de investigação pedagógica que enfatiza aspectos estritamente acadêmicos na constituição do trabalho do professor, reduzindo-o a um conjunto de competências e de capacidades, adotamos neste estudo uma perspectiva teórica centrada sobre os professores, em suas trajetórias de vidas e projetos, seus saberes, suas crenças e atitudes, formadores das identidades e práticas que qualificam o ser e fazer na docência. De acordo com Nóvoa (1997), os professores têm voltado ao centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação, bem como a concepção de que não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais no âmbito da formação de professores. Assim, e em consonância com diversos autores (NÓVOA, 1995; GUIMARÃES, 2004; PIMENTA, 2002), afirmamos o relevante papel da formação inicial na constituição das identidades profissionais dos professores, destacando os processos de socialização vivenciados pelos diferentes grupos de professores, como elementos que compõem essas identidades.

Segundo Nóvoa (1995), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de (auto) formação participada. Estar em processo de formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional. Tal identidade, segundo Costa e Silva (2003), se traduz em diferentes estratégias de acordo com a forma como os atores de um grupo se relacionam com a instituição, com a organização, com o futuro e com o modo como esses atores vivem essas articulações.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, identidade esta que, de acordo com Costa e Silva (2003), se articula a um conjunto de representações e sentimentos que uma pessoa desenvolve a seu próprio respeito. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. O professor aprende com a própria prática, na medida em que toma consciência de suas ações e reflete a respeito delas e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e ele mesmo.

A temática da identidade, eixo deste trabalho, especificamente da identidade profissional apresenta significados diferentes para a psicologia, a sociologia e para outras ciências. Assim, segundo Guimarães (2004), trata-se de uma temática complexa, tanto na compreensão, quanto no processo de constituição. A identidade não se apresenta como algo dado e determinado, possuindo assim suas categorizações, seja a “identidade para si” (sentimento, imagem e representação de si próprio), que os cursos de formação inicial contribuem para que os novos professores desenvolvam ou fortaleçam, e de “identidade para os outros”, relacionada ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

Segundo Carrolo (1997 apud GUIMARÃES 2004), a construção da identidade é um processo complexo que se dá em toda existência do homem, na interação com o mundo e com o outro. Nesse sentido, as questões de estudo que propomos investigar tem como perspectiva teórica que à construção da identidade social está inerente o processo de socialização, constituindo uma componente essencial tanto das práticas como das representações sociais dos sujeitos. Segundo Dubar (1997), a identidade social traduz uma categoria de análise mais coerente para a percepção da construção da identidade, pois não é inata, resulta da socialização dos indivíduos, não é puramente pessoal, depende do julgamento dos outros. Ou seja, a

identidade social configura-se no contexto de uma construção, ruptura e reconstrução que se prolonga por toda vida, resultando mesmo de um processo de negociação inter-individual e de uma dupla transação: biográfica e relacional.

Com relação especificamente à construção da identidade do professor, Pimenta (2002, p.19) considera que esta

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e seus anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Desta forma percebemos que a identidade não é algo que se adquire, simplesmente; é algo construído dentro de um processo dinâmico no qual estamos nos resignificando a todo o momento. Assim, a identidade se elabora a partir de lutas e conflitos, sendo um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Nesse sentido, é mais adequado falar em processo identitário, no qual o profissional se encontra em constante mesclagem de seu perfil, enquanto pessoa e profissional.

A identidade social se define, portanto no contexto de negociação identitária que incorpora atos de atribuição e de pertença, num processo de procura e oferta de identidades possíveis, ou seja, a identidade não é mais que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições. Nesse sentido, os cursos de formação inicial podem desempenhar um papel importante na constituição das identidades profissionais de professores, pois proporcionam, pelas suas características de tempo contínuo, além do conhecimento específico de um campo do saber, vivências e experiências coletivas a certo grupo. No entanto, é no contexto da prática profissional que o professor terá condições de avaliar e mobilizar o repertório de saberes adquiridos, na pior das hipóteses, refutando-o, e na melhor das hipóteses, traduzindo-o e submetendo-o às certezas construídas na prática e na experiência. Assim, os saberes experienciais emergem como núcleo vital do saber docente, saberes estes que não são como os demais, mas antes formados de todos os demais, retraduzidos e “polidos” (TARDIF, 2002). Dessa forma, nessa pesquisa busca-se compreender a constituição das identidades profissionais dos egressos do curso de Pedagogia e outras Licenciaturas da UFV, levando em conta os sentidos atribuídos por eles as suas experiências vivenciadas ao longo do curso e ao longo do seu processo de socialização profissional. Para tanto, utilizou-se como categorias teóricas interpretativas, a construção dos saberes e a formação das identidades.

Algumas considerações a respeito da pesquisa e dos procedimentos metodológicos

O universo de pesquisa foi composto por profissionais que atuam como coordenadores, gestores e docentes, no Ensino Fundamental e Médio, nas redes pública e particular de ensino, do município de Viçosa

- MG, e que se graduaram em cursos de Licenciatura Plena, pela UFV, nos últimos dez anos. A localização dos participantes da pesquisa foi feita a partir de estudo exploratório nas escolas, orientado por um roteiro com três questões: curso, tempo de conclusão de curso e tempo de atuação profissional.

Após levantamento do universo de 58 professores, foi obtida uma resposta de 89,6%, totalizando 52 profissionais que compuseram a amostra. Foram contemplados profissionais advindos das licenciaturas em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Química, Física, Biologia e Matemática.

Quanto à sua natureza, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva. Segundo Vergara (2005) a investigação exploratória é realizada em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, e tem a natureza de sondagem. A pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, com objetivo de torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Busca o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições, possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado (GIL, 2002).

No presente estudo foram coletados dados relativos aos professores do ensino fundamental e médio egressos da UFV, sujeitos desta pesquisa, tendo em vista delinear o perfil socioeconômico dos mesmos, a relação teoria/prática, bem como apontar alguns indícios no que tange ao ser professor (identidade docente). Relativamente ao perfil socioeconômico investigamos temas como *instituição onde trabalha* (pública ou privada), *gênero*, *estado civil*, *cor*, *vínculo empregatício*, *tempo de exercício na docência*, *faixa salarial*, entre outros.

Para coleta de dados foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa em Ciências Sociais: Pesquisa bibliográfica e utilização de dados primários pela aplicação do questionário estruturado.

O principal instrumento de coleta dos dados empíricos foi o questionário, que permitiu a configuração do perfil socioeconômico do profissional egresso de cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas da UFV, e alguns apontamentos relativos às categorias teóricas interpretativas referentes aos saberes e identidades profissionais.

Para confecção do questionário, utilizamos as categorias de análise elaboradas por Gatti e Nunes (2009) em pesquisa realizada em âmbito nacional sobre os currículos das instituições que formam os docentes do Ensino Fundamental, tendo em vista diferenciar com mais precisão as estruturas curriculares. A partir deste trabalho, elaboramos questões que compuseram o questionário contemplando as seguintes categorias:

1. **Fundamentos teóricos da educação**, tal categoria agrupa disciplinas que abordam as bases teóricas inerentes a formação do profissional.
2. **Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais**, categoria que visa instruir o futuro profissional aos conhecimentos pedagógicos, abordando os temas estrutura e funcionamento do ensino, currículo, gestão escolar e ofício do docente.
3. **Conhecimentos relativos à formação profissional específica**, que fornece o instrumental necessário a sua atuação – conteúdos do currículo da Educação Básica, didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino e saberes relacionados à tecnologia – e disciplinas que possibilitem maior aprofundamento para a atuação profissional.
4. **Conhecimentos relativos a modalidades e níveis de ensino específico**, disciplinas que se referem a área de atuação em segmentos especializados.

5. **Outros saberes**, ligados às disciplinas que aumentam o repertório do professor.
6. **Pesquisa e trabalho de conclusão de curso**, compreende as disciplinas de metodologias de pesquisa, elaboração e orientação do trabalho de conclusão de curso.
7. **Atividades complementares** referem-se às atividades integradoras recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

O questionário caracteriza-se pelo conjunto predeterminado de perguntas criadas para coletar dados dos respondentes. É um instrumento cientificamente desenvolvido para medir características importantes de indivíduo, organizações, eventos e outros fenômenos.

A pesquisa proposta utilizou de técnicas qualitativas e quantitativas de investigação. De acordo com Gatti (2005), os conceitos de métodos qualitativos e quantitativos caminham juntos: ao mesmo tempo em que o procedimento quantitativo explica, traduz e dá um sentido à elevação com que um fenômeno se manifesta, a investigação exige que os dados sejam analisados e interpretados qualitativamente.

Os dados foram operacionalizados utilizando-se o programa *Statistic Package for Social Science* (SPSS) 18.0.

Resultados e discussão

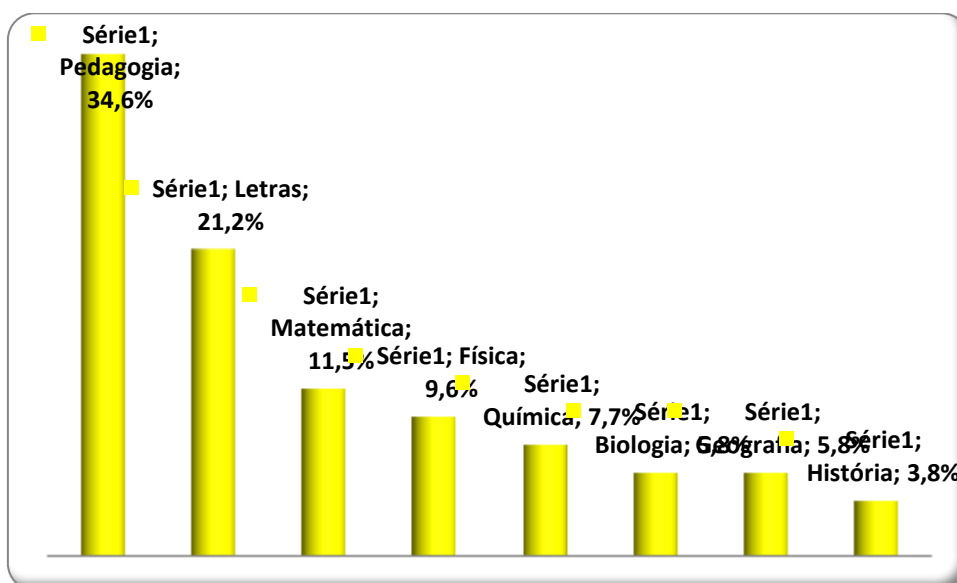
O presente estudo procurou coletar dados relativos aos professores de ensino fundamental e médio egressos da UFV, sujeitos desta pesquisa, tendo em vista delinear o perfil socioeconômico dos mesmos, bem como compreender como percebem a relação teoria/prática a partir do campo de atuação profissional. Relativamente ao perfil socioeconômico investigaram-se temas como *curso realizado, instituição onde trabalha* (pública ou privada), *gênero, estado civil, cor, vínculo empregatício, tempo de exercício na docência, faixa salarial*, entre outros.

Perfil socioeconômico dos professores

Curso e instituição onde trabalha

O número total de profissionais que se enquadraram no perfil da presente pesquisa foi de 52 professores, dos mais variados cursos de licenciatura da UFV (Quadro 1). Primeiramente foi feito um estudo exploratório tendo em vista mapear os cursos de formação bem como as instituições, públicas e privadas, nas quais estes profissionais trabalham.

Como já exposto, a nossa amostra compõe-se de 52 docentes, dos quais, 34,6% são Pedagogos, nota-se que o curso de pedagogia da UFV oferta um maior número de profissionais da educação ao mercado se comparado a outros cursos. Outro curso de expressiva incidência nesta pesquisa foi o curso de Letras, computando-se 21,2 % da amostra.



Quadro 1 – Cursos de formação

Fonte: Resultados da pesquisa.

Observa-se que as instituições com maior número de professores respondentes foram o Gênesis (19,2%) e o Colégio Anglo (17,3%). Cabe destacar, que estas instituições compõem o sistema privado de ensino do município de Viçosa - MG. Assim, os profissionais egressos da UFV, sujeitos desta pesquisa, estão alocados, em sua maioria, na rede privada de ensino totalizando 55,8% da amostra.

Gênero, autoclassificação de cor e estado civil

Os estudos desenvolvidos sobre o gênero dos profissionais da educação, em geral, têm apontado para a predominância do sexo feminino, o que de fato foi reafirmado pelo nosso estudo. Do total de respondentes do questionário aplicado, 65,4% é do sexo feminino. Contudo, há de se considerar que o número de respondentes do sexo masculino não é insignificante, totalizando 34,6%.

Relativamente à cor da pele, a maioria dos professores declarou-se brancos (55,8%), pardo/mulato (30,8%), os que se declararam negros e amarelos não passaram de 11,6%.

No que diz respeito ao estado civil dos professores, observou-se que mais da metade declararam-se casados, computando-se 53,8% e menos da metade, 44,2%, são solteiros. Um dos respondentes não se declarou estar em nenhuma destas duas situações, casado ou solteiro.

Vínculo empregatício dos professores

No que se refere à situação empregatícia dos questionados, constata-se que boa parte dos professores não possui vínculo estável, haja vista que 53,8% declararam-se estar na condição de contratados, sendo que desse percentual 34,6% está na situação de contrato (CLT) e 19,2% de contrato temporário. Cabe destacar, que este último número é bem próximo da situação funcional dos professores brasileiros que é de 19,1% em situação de contrato temporário (UNESCO, 2004). Por outro lado, a porcentagem de contrato CLT é bem

distante do perfil funcional dos professores brasileiros que foi de 5,7%, no entanto, essa disparidade se dá pelo fato do perfil realizado em 2004 ter contemplado o maior número de professores das escolas públicas, diferentemente do presente estudo que possui 55,8% na rede privada de ensino. Outro fator ainda, foi o longo período sem a realização de concursos públicos para o ensino básico no estado de Minas Gerais e no município de Viçosa.

Já no que diz respeito à estabilidade no serviço público, por concurso ou outras modalidades, a porcentagem de professores ficou em 44,2%, sendo que predomina o efetivo por concurso (25%). Os efetivos por concurso no Brasil apontam para mais da metade dos docentes, totalizando 66,1% (UNESCO, 2004).

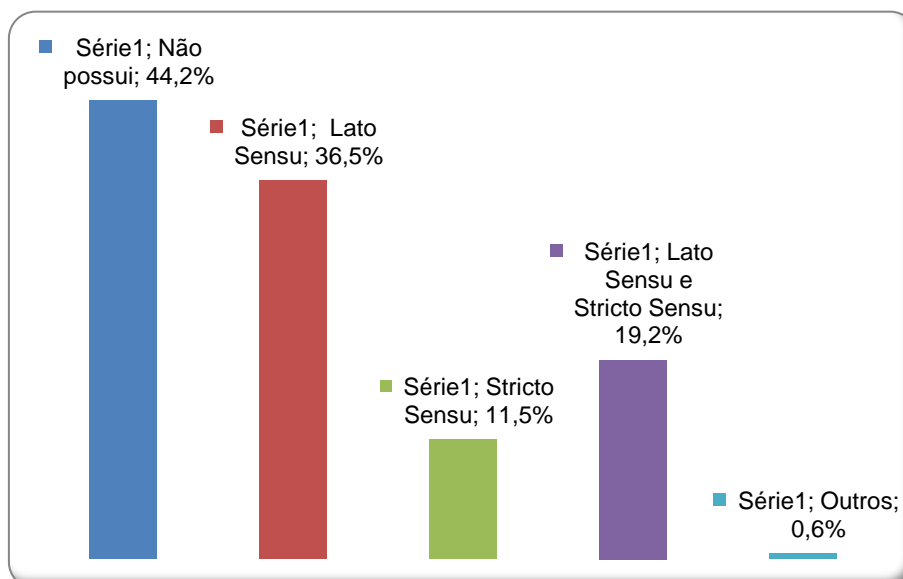
Formação no ensino básico

Ao analisar em que tipo de escola os professores estudaram, pública ou privada, nota-se que boa parte dos sujeitos cursou o ensino básico em escola pública, totalizando-se 65,4% da nossa amostra. Já relativamente à formação no ensino básico em escola privada somente 11,5% declararam tê-la cursado.

Em relação ao tipo de ensino médio concluído pelos sujeitos pesquisados, percebe-se que uma grande maioria cursou o ensino médio científico (73,1%) e 21,2% cursou o ensino médio profissionalizante, dos quais 90,9% cursaram o magistério. Cabe destacar que 3,8% dos docentes pesquisados fizeram o ensino médio científico concomitante com o curso técnico em contabilidade.

Professores que possuem ou cursam alguma especialização

Em relação à formação continuada dos profissionais pesquisados, especialmente no tocante à especialização *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* (Quadro 2), constata-se que a maioria não possui qualquer tipo de especialização (44,2%). Relativamente à especialização *Lato Sensu*, o número de profissionais que a possui é significativo (36,5%), agora, no que diz respeito à especialização *Stricto Sensu* a incidência é bastante incipiente, não passando de 11,5%.



Quadro 2 – Professores que possuem ou cursam alguma especialização

Fonte: Resultados da pesquisa.

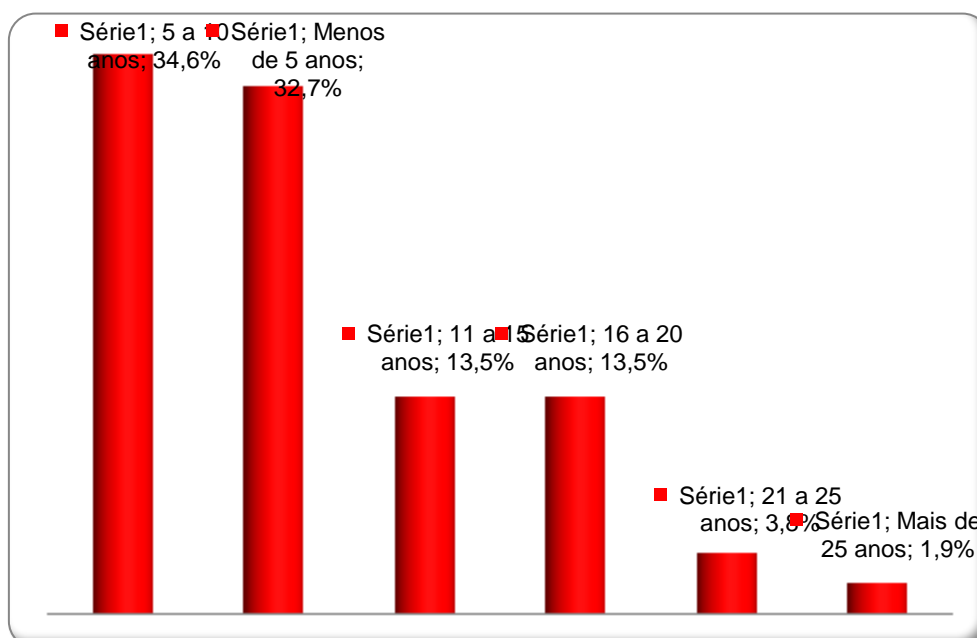
Os cursos feitos em nível de Pós-graduação *Lato Sensu* foram: Biologia celular; Ensino em Biologia; Análise de discurso; Ensino de Física; Educação matemática; Supervisão, orientação e inspeção escolar; Psicopedagogia; Inspeção Escolar; Ensino e aprendizagem; Educação Infantil; Educação especial inclusiva; Educação ambiental; Metodologia da História.

Já em nível de Pós-graduação *Strictu Sensu* foram: literatura; letras; física; solos.

Tempo de exercício na docência e carga horária semanal

Os dados coletados relativos ao tempo de exercício na docência mostram que a maior parte dos educadores pesquisados exerce a profissão por mais de 5 anos. Aqueles que estão na docência entre 5 e 10 anos somam-se 34,6%, seguida de 32,7% que possuem menos de 5 anos de ofício docente, computando-se 67,3% os docentes com até dez anos de exercício na profissão. Neste aspecto, percebe-se que as informações coletadas na presente pesquisa são mais incidentes se comparadas aos dados nacionais, que é de 37,7% os docentes com até dez anos de carreira (UNESCO, 2004).

Os que estão no exercício a mais de 10 anos ultrapassam os 32,7%, como se constata no Quadro 3, diferentemente da realidade brasileira que é de 62,3% (UNESCO 2004). Contudo, cabe pontuar que os estudos em questão têm suas especificidades, sobretudo locais.

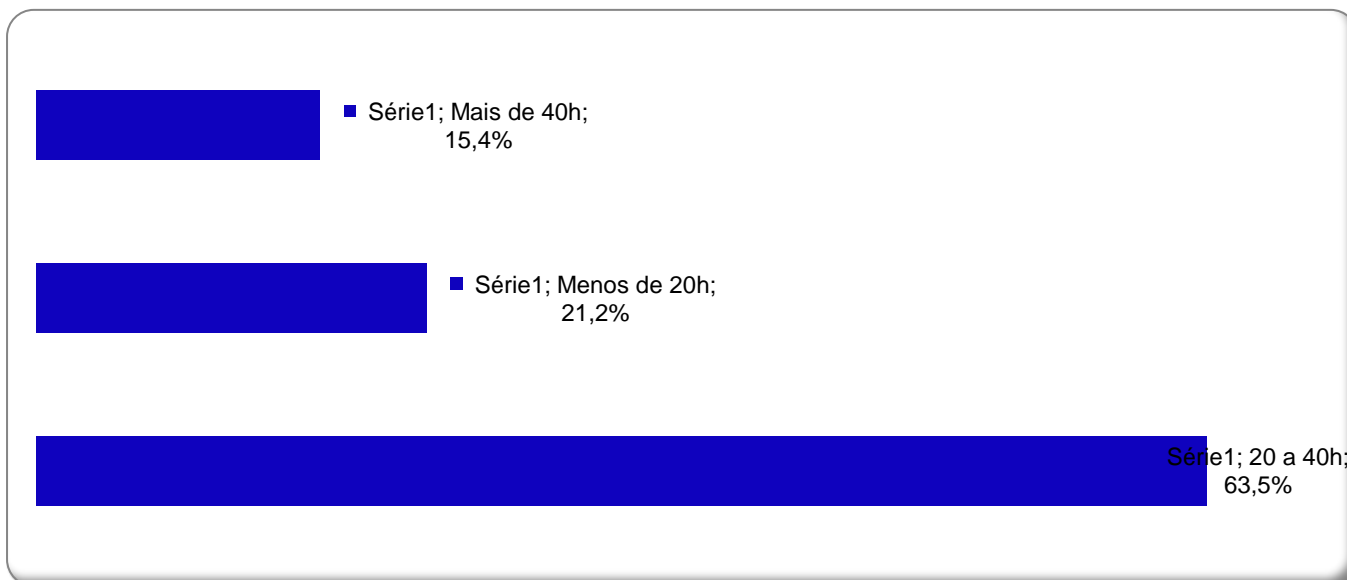


Quadro 3 – Tempo de exercício na docência

Fonte: Resultados da pesquisa.

Há de ressaltar que esta alta incidência de profissionais, neste estudo, a mais de 10 anos em exercício, justifica-se pelo fato de que estes professores ingressaram na docência sem possuir licenciatura plena, posteriormente é que concluíram o curso de licenciatura.

No que se refere à carga horária (Quadro 4), observa-se que a maioria dos respondentes (63,5%) trabalha entre 20 e 40 horas semanais, os que trabalham menos de 20 horas semanais (21,2%), já aqueles com mais de 40 horas semanais somam-se apenas 15,4% da amostra. Estes resultados se mostram, de certa forma, próximos dos dados nacionais em que 30,9% trabalha até 20 horas, 54,2% de 20 a 40 e 14,8% mais de 40 horas semanais.



Quadro 4 – Carga horária semanal

Fonte: Resultados da pesquisa.

Faixa salarial e número de escolas nas quais o professor trabalha

Quanto à faixa salarial, mais de 60% dos professores afirmaram receber entre um e três salários mínimos. Os que recebem entre quatro e seis somam 34,6% da amostra, o que é bastante significativo, já aqueles que recebem entre sete e nove salários mínimos somam apenas 3,8%. Vale pontuar que estes últimos além da docência, exercem outras funções, como cargo de direção e supervisão, daí redundar nesta remuneração.

No tocante ao número de escolas que os docentes trabalham, boa parte declarou que exerce a docência em apenas uma escola (46,2%), outros tantos afirmaram trabalhar em duas escolas (38,5%), isto quer dizer que, a grande maioria (84,7%), labora apenas em até duas escolas. Estudos sobre o perfil dos professores brasileiros apresentam que 58,5%, trabalham em apenas uma escola e 32,2% trabalham em duas escolas, totalizando 90,7% os profissionais que laboram em até duas escolas (UNESCO, 2004). Por outro lado, aqueles que trabalham em três ou mais escolas somam-se somente 15,4% da amostra pesquisada, sendo que a os professores brasileiros totalizam 9,2% nessas condições (UNESCO, 2004).

Professores que realizam outro trabalho remunerado

Quando perguntados se exercem outro trabalho remunerado, além da atividade docente, a maioria dos professores (75%) afirmou não fazê-lo, sendo que uma parte (25%) declarou exercer outro ofício além da docência. Não podemos menosprezar esta última parcela, pois $\frac{1}{4}$ da amostra exercem outra atividade além da docente, a partir disso podemos inferir que a questão dos baixos salários é fator contribuinte para que esta parcela dos educadores investigados exerça outro trabalho remunerado. Outro fator de destaque é que esse percentual de pessoas que realizam outro trabalho remunerado está acima do encontrado no estudo do perfil dos professores brasileiros que foi 12,7% (UNESCO, 2004).

Relação teoria e prática

Em relação à percepção do professor sobre a relação “teoria e prática na docência”, foram feitas perguntas (Tabela 1) que contemplassem esta temática, pediu-se que respondesse na escala, de 1 a 5, proporcionalmente ao grau de concordância com as frases elaboradas. O discurso acerca da dissociação entre teoria e prática, no campo da formação de professores, é ainda recorrente em inúmeras pesquisas e, portanto, faz-se necessário analisar como os professores julgam a contribuição do seu curso de formação inicial no desempenho do seu exercício profissional.

Tabela 1: Relação Teoria e Prática

Teoria e prática*	CP	C	I	D	DP	NR
Os fundamentos teóricos (sociologia, psicologia, história, antropologia) do curso de graduação me deram subsídios para o exercício da profissão.	19,2	50	11,5	9,6	7,7	1,9
Os conhecimentos de didática oferecidos pelo meu curso de graduação me ajudaram no desenvolvimento de habilidades para articular as matérias que leciono com os acontecimentos do dia-a-dia.	11,5	46,2	11,5	17,3	13,5	--
O curso de graduação me forneceu subsídios didáticos para lidar com as novas tecnologias disponíveis aplicadas ao ensino.	9,6	36,5	19,2	25	9,6	--
As didáticas específicas (metodologias e as práticas de ensino) me deram segurança para o exercício da docência.	11,5	42,3	17,3	19,2	7,7	1,9
A formação em didática me possibilitou estabelecer uma relação positiva com meu aluno.	15,4	32,7	34,6	9,6	7,7	--
O curso me deu competência para atuar em modalidades específicas de ensino, como EJA e educação especial (alunos com déficit de aprendizagem, superdotados, hiperativos, etc.)	5,8	23,1	11,5	15,4	42,3	1,9

O curso de graduação possibilitou desenvolver competência para ensinar em contextos sociais diversos.	9,6	40,4	17,3	19,2	13,5	--
As disciplinas estudadas no decorrer do meu curso me possibilitaram fazer uma mediação entre teoria e prática.	11,5	53,8	23,1	3,8	7,7	--
O curso de graduação me possibilitou trabalhar em sala de aula temas da sociedade contemporânea.	13,5	38,5	23,1	17,3	5,8	1,9
A proposta curricular da minha licenciatura propiciou o contato com a prática desde o início do curso.	7,7	26,9	11,5	21,2	32,7	--
Meu curso de graduação enfatizou a formação para pesquisa.	19,2	40,4	19,2	11,5	9,6	--
Meu curso me possibilitou vincular a pesquisa ao conhecimento prático da docência na escola básica.	3,8	36,5	32,7	17,3	7,7	1,9
No meu curso aprendi maneiras adequadas (instrumentos e técnicas) para avaliar a aprendizagem dos alunos.	7,7	50,0	15,4	23,1		3,8
O estágio curricular me ajudou a conhecer melhor como é a organização da escola e do sistema escolar.	17,3	55,8	11,5	11,5	3,8	--
O meu curso me possibilitou conhecer melhor a minha profissão (ensino, identidade docente, ética profissional e formação de professores).	5,8	69,2	7,7	13,5	3,8	--
O estágio me permitiu que eu me preparasse para a prática da sala de aula.	15,4	42,3	17,3	15,4	9,6	--
O meu curso me ofereceu subsídios para participar de forma ativa na elaboração do projeto político pedagógico da escola.	9,6	30,8	28,8	13,5	17,3	--
O curso de graduação me possibilitou atuar de forma autônoma na minha profissão.	9,6	51,9	21,2	11,5	5,8	--
Meu curso me ajudou a compreender as relações sociopolíticas com a educação escolar.	7,7	53,8	21,2	13,5	1,9	1,9
O meu curso me possibilitou vivenciar outras atividades complementares (atividades científicas, seminário cultural, palestras).	32,7	48,1	13,5	1,9	1,9	1,9

* CP: Concordo plenamente

C: Concordo

I: Indiferente

D: Discordo

DP: Discordo plenamente

NR: Não respondeu

No que se refere aos fundamentos teóricos do curso de graduação, em torno de 70% dos profissionais pesquisados afirmaram que estes fundamentos deram subsídios para o exercício da profissão. Isso parece demonstrar que os cursos de licenciatura da UFV, em geral, têm dado boa base teórica aos seus estudantes relativamente a este quesito.

Em relação aos conhecimentos de didática oferecidos pelo curso de graduação, a maioria (57,7%) concorda e concorda plenamente, que esta temática ajudou no desenvolvimento de habilidades para articular as matérias lecionadas com os acontecimentos do dia-a-dia. Contudo, há de se destacar que 30,8% discordam e discordam plenamente da contribuição dos conhecimentos de didática para a sua atuação profissional. Isto quer dizer que, há pontos de vistas divergentes acerca deste assunto, talvez explicado pelas diferentes licenciaturas abordadas, oportunizando um estudo mais aprofundado para entender estas nuances.

Quando questionados se o curso de graduação forneceu subsídios didáticos para lidar com as novas tecnologias disponíveis aplicadas ao ensino, (36,5%) apontaram que o curso contribuiu para o manuseio destas novas tecnologias, no entanto, há alta incidência dos que são indiferentes e discordam desta afirmativa (19,2% e 25,0%, respectivamente). Nesse sentido, demanda-se, por parte dos cursos de licenciatura da Universidade, maior ênfase em relação às novas tecnologias aplicadas ao ensino.

Indagados se as didáticas específicas deram segurança para o exercício da docência, 42,3% disseram que concordam, todavia, há alta porcentagem de profissionais que manifestaram indiferença (17,3%) e discordam (19,2%) desse quesito.

Sobre o questionamento se a formação em didática possibilitou estabelecer uma relação positiva com seu aluno, observa-se alta indiferença com relação a este aspecto (34,6%), o que sugere que as disciplinas que abordam a didática não atingiram o objetivo de auxiliar na mediação da relação professor/aluno. Dessa forma, para boa parte dos egressos, na prática docente, não houve nenhuma influência desse aspecto. Por outro lado, 32,7% concordam que a formação em didática propiciou boa relação com seus alunos.

Perguntados se o curso proporcionou competência para atuar em modalidades específicas de ensino, como EJA e educação especial, 42,3% discordam plenamente, o que demonstra limitações no que tange ao ensino dessas modalidades. Cabe destacar que pela alta demanda dessas novas modalidades atualmente, faz-se necessário maior investimento por parte dos professores formadores e dos cursos de licenciaturas da UFV.

Quando questionados se o curso de graduação possibilitou desenvolver competência para ensinar em contextos sociais diversos, 50,0% concordam e concordam plenamente com esta assertiva, no entanto, 32,7% discordam e discordam plenamente. Estes dados demonstram que *a priori* não se pode categorizar esta questão, cabendo a estudos posteriores investigar cada licenciatura, para que se percebam as nuances entre elas.

Grande parte dos profissionais (65,3%) afirmou que as disciplinas estudadas no decorrer do curso possibilitaram fazer uma mediação entre teoria e prática. Dada estatística parece demonstrar que a UFV, e, em especial, as suas licenciaturas têm contribuído para a diminuição da questão tão premente que hoje se coloca, a dissociação entre teoria e prática, ou seja, os cursos de licenciatura, em geral, parecem ter favorecido o desempenho do ofício docente.

Com relação se o curso de graduação possibilitou trabalhar em sala de aula temas da sociedade contemporânea, grande parte (52,0%), disse que concorda e concorda plenamente. Há de se considerar que 23,1%, manifestaram indiferença em relação a este aspecto.

Quando indagados se a proposta curricular da licenciatura propiciou o contato com a prática desde o início do curso, a maioria (53,9%) discorda plenamente e apenas 26,9% concordam. Cabe inferir que a proposta curricular, neste quesito, não tem atendido a demanda dos alunos.

No que se refere se o curso de graduação enfatizou a formação para pesquisa, 59,6% concordam e concordam plenamente, por outro lado, quando perguntados se o curso possibilitou vincular a pesquisa ao conhecimento prático da docência na escola básica, este percentual decresceu para 40,3% e 32,7% apresentaram-se indiferentes.

Questionados sobre o contributo do curso para avaliação adequada dos alunos 50,0% concordam que no curso aprenderam técnicas apropriadas de verificar a aprendizagem dos alunos, entretanto, 23,1% discordam e 15,4% mostraram-se indiferentes.

Em relação ao estágio curricular, 73,1% concordam e concordam plenamente que o mesmo ajudou a conhecer melhor como é a organização da escola e do sistema escolar. Observa-se, assim, que o estágio curricular parece ter contribuído de forma efetiva no conhecimento da escola e da maneira como ela se organiza. Outro ponto a se destacar em relação ao estágio é que 57,7% concordam e concordam plenamente que o mesmo permitiu uma boa preparação para a prática em sala de aula.

As informações coletadas acerca da questão se o curso possibilitou conhecer melhor a minha profissão (ensino, identidade docente, ética profissional e formação de professores), apontam para uma perspectiva positiva, haja vista que 75,0% concordam e concordam plenamente com esta assertiva. Neste mesmo sentido, o número de profissionais que afirmaram que o curso de graduação possibilitou atuar de forma autônoma na profissão somam-se 61,5%, a partir destas constatações é oportuno destacar o quão o curso demonstra ter contribuído para autonomia profissional dos docentes pesquisados.

Da mesma forma, nesta perspectiva positiva, para 61,5% dos professores, o curso ajudou a compreender as relações sociopolíticas com a educação escolar. Sobre a possibilidade de vivenciar outras atividades complementares, tais como, atividades científicas, seminário cultural e palestras, 80,8% dos professores concordam e concordam plenamente que o curso propicia estas oportunidades.

Questionados se o curso ofereceu subsídios para participar de forma ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, 40,4% concordam e concordam plenamente, no entanto, é oportuno frisar que uma boa parte dos docentes 28,8% se mostrou indiferente a esta temática.

Considerações finais

A partir do presente estudo, que se delineou numa perspectiva exploratória e descritiva, traçamos o perfil socioeconômico do egresso dos cursos de Licenciaturas da UFV, analisamos também aspectos relativos aos saberes docentes e, em relação à identidade profissional, investigamos o quanto a Universidade tem contribuído para otimizar este processo, dentro de um ponto de vista no qual se entende que os saberes da docência potencializam a constituição das identidades dos profissionais.

Para o mapeamento dos saberes docentes utilizamos as categorias de análise elaboradas por Gatti e Nunes (2009), que correspondem grosso modo aos saberes da formação profissional conforme categorizados por Tardif (2002), (*fundamentos teóricos da educação, conhecimentos relativos aos sistemas educacionais, conhecimentos relativos à formação profissional específica, conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino específico, outros saberes e atividades complementares*).

Em relação às categorias de análise supracitadas, uns aspectos nos chamaram mais atenção do que outros, pois alguns se mostraram mais positivos enquanto que outros não tiveram a mesma conotação. Neste sentido, cabe fazer uma maior abordagem sobre os temas aqui mais ilustrados.

No que se refere aos fundamentos teóricos, para grande maioria dos profissionais pesquisados estes fundamentos subsidiam o exercício da profissão. É latente, para os docentes, que o estágio curricular ajudou a conhecer melhor como é a organização da escola e do sistema escolar. Outro aspecto que se destaca positivamente é que para maior parte dos pesquisados o curso possibilitou conhecer melhor a profissão, no que se refere ao ensino, identidade docente, ética profissional e formação de professores. É notório também neste estudo que as licenciaturas da UFV propiciaram aos alunos vivenciar atividades complementares, tais como, as de caráter científico, seminários culturais e palestras.

Numa perspectiva menos positiva, alguns aspectos têm apontado para a fragilidade dos cursos de licenciatura da UFV. Em relação às novas tecnologias disponíveis aplicadas ao ensino, nota-se que os cursos, em geral, não têm contribuído para o manuseio destas novas tecnologias. Corroborando esta lógica de deficiência das licenciaturas, foi alta a taxa de profissionais que declararam que o curso não possibilita atuar em modalidades específicas de ensino, como EJA e educação especial, apresentando limitações no ensino dessas modalidades. Outro aspecto que vai ao encontro desta perspectiva deficitária dos cursos, é que um número considerável de professores destacou que a formação inicial não ofereceu subsídios para participar de forma ativa na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola. Neste mesmo sentido, para muitos dos docentes a proposta curricular das licenciaturas não propiciou o contato com a prática desde o início do curso.

O discurso acerca da dissociação entre teoria e prática, no campo da formação de professores, é ainda constante em inúmeras pesquisas. No presente estudo procurou-se verificar em que medida este tencionamento é de fato existente, para tal, investigamos como os professores julgam a contribuição dos cursos de formação inicial no desempenho do seu exercício profissional.

O que se pode apontar é que parece que os cursos de licenciatura da UFV têm contribuído para diminuir a dissociação tão discutida entre teoria e prática, no entanto, existem elementos que precisam ser mais bem trabalhados na formação inicial para que esta tensão diminua ainda mais. Outra questão a se destacar, é a necessidade de realizar uma investigação mais aprofundada por licenciaturas ou áreas afins, com intuito de clarificar estas questões de acordo com as peculiaridades formativas de cada licenciatura.

Referências bibliográficas

COSTA e SILVA, A. M. (2003). Formação, Percursos e Identidades. Coimbra: Quarteto Editor.

DUBAR, C. (1997). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de: Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto- Portugal: Porto Editora.

- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). (2009). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, n.29.
- GATTI, B. A. (2005). Qualificação em pesquisa: questões. In: Revista de Educação Pública, do Instituto de Educação da UFMT, Mato Grosso, v.10, n. 18, p. 145-173, jul./dez.
- GIL, A. C.(2002). Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª Edição. São Paulo: Ed. Atlas.
- GUIMARÃES, V. S. (2004). Formação de professores: saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papyrus, p. 25-60.
- NÓVOA, A. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p.13-33.
- PIMENTA, S. G.(2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____(Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, M.(2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- UNESCO. (2004) O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna.
- VERGARA, S. C. (2005). Métodos de Pesquisa em Administração. São Paulo: Ed. Atlas.

A concepção docente para a formação de leitores

Ana Arlinda de Oliveira²⁶³, Sílvia Cristina Fernandes Paiva²⁶⁴

Resumo

Esta comunicação visa compartilhar algumas reflexões resultantes da pesquisa de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, intitulada “Literatura Infantil: Formação do Leitor Literário em três escolas de Primavera do Leste – MT”, na qual foram analisadas as concepções de leitura que fundamentam a prática do professor em sala de aula na medida em que este se assume como formador de indivíduos leitores. Compreender como os professores concebem e desenvolvem a proposta de literatura infantil nas três escolas selecionadas do Ensino Fundamental do Municipal de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, constitui a problemática central desse trabalho. A partir disso, levantamos outras questões para análise de pesquisa: A literatura infantil encontra-se vinculada ao uso pedagógico como pretexto para atividades gramaticais e/ou ensino da moral? Existe uma proposta de literatura infantil para o desenvolvimento do letramento literário? O objetivo principal do trabalho foi compreender como os professores concebem e desenvolvem a Literatura Infantil no espaço cotidiano da sala de aula. Para o êxito da pesquisa delineamos outros objetivos a serem alcançados, como: analisar a qualidade e a variedade dos textos usados nas práticas de leitura e o uso que se faz deles no interior das disciplinas; identificar a maneira pela qual o professor concebe a literatura infantil e opta por determinada metodologia em suas ações de ensino em sala de aula. Como sujeitos dessa pesquisa, foram selecionados professores que a priori privilegiassem a Literatura Infantil destinando no mínimo uma aula semanal para o desempenho das atividades. Em função de observar as práticas pedagógicas dos professores, consideramos o mesmo nível de escolarização dos alunos nas três escolas pesquisadas. Sendo assim, a pesquisa se realizou no quinto ano do Ensino Fundamental, considerando o esperado nível de letramento dos alunos ao final dessa etapa de ensino. Entendendo que “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 2007, p.39), selecionamos documentos na intenção de desvelar aspectos da concepção de literatura infantil desenvolvida no ambiente escolar. Sendo estes, os projetos de leitura desenvolvidos nas escolas pesquisadas, os planos de aulas dos professores, os materiais literários utilizados em sala de aula e o PPP das escolas, buscando indícios da compreensão da utilização da literatura infantil na formação do aluno leitor. As análises documentais, juntamente com as análises das entrevistas e a observação em sala, buscam responder os questionamentos apresentados nesta pesquisa. O referencial teórico que norteou a investigação foi composto por autores como Edmir Perrotti, Graça Paulino, Rildo Cosson, Marisa Lajolo, Magda Soares, Roger Chatier, Ezequiel Theodoro da Silva, Paulo Freire, Jesualdo Sosa, Walter Benjamin, Leonardo Arroyo, Ana Arlinda de Oliveira, Aparecida Paiva, Norma Sandra de Almeida Ferreira, Regina Zilberman, entre outros que trabalharam especialmente com a temática da leitura literária, a formação de leitores e outros temas relacionados com a leitura.

Palavras-chave: Literatura Infantil; Concepções e Práticas; Letramento Literário; Formação do Leitor.

²⁶³ PPGE/UFMT

²⁶⁴ SEDUC – MT – Secretaria do Estado de Educação

Introdução

A leitura pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual. Portanto, é imprescindível que a escola, uma instituição de promoção de conhecimento e local que ocupa espaço privilegiado de acesso à leitura, crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos. Para isso, o papel exigido da escola é a busca da definição de leitura e a reflexão do seu desempenho na formação da competência de leitor fluente, reflexivo e crítico de seus alunos.

Assim, cabe questionar como a escola se apropria da literatura infantil na formação e desenvolvimento do leitor. A escola utiliza um discurso funcional ou um discurso estético no desenvolvimento de um trabalho com a literatura infantil em sala de aula?

A literatura infantil é um terreno fértil para iniciação e desenvolvimento das experiências artísticas nos alunos. Nesse propósito, torna-se de grande importância rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores, essa revisão implicará, sem dúvida, a construção e o uso de uma metodologia mais adequada para atingir o objetivo de tornar os alunos leitores proficientes.

O simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor proficiente, mas sim, na medida em que são desafiados por leituras progressivamente mais complexas tornam-se leitores literários. O leitor torna-se um leitor fecundo, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado quando lê, procura compreender o texto e o relaciona com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados do que foi lido.

Levantamos outras questões para análise de pesquisa: A literatura infantil encontra-se vinculada ao uso pedagógico como pretexto para atividades gramaticais e/ou ensino da moral? Existe uma proposta de literatura infantil para o desenvolvimento do letramento literário? O objetivo principal deste trabalho foi compreender como os professores concebem e desenvolvem a Literatura Infantil no espaço cotidiano da sala de aula, e a partir disso, analisar a qualidade e a variedade dos textos usados nas práticas de leitura e o uso que se faz deles no interior das disciplinas; identificar a maneira pela qual o professor concebe a literatura infantil e opta por determinada metodologia em suas ações de ensino em sala de aula.

A pesquisa envolveu três escolas no município de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso. Foram selecionados professores que a priori privilegiassem a Literatura Infantil destinando no mínimo uma aula semanal para o desempenho das atividades. Em função de observar as práticas pedagógicas dos professores, consideramos o mesmo nível de escolarização dos alunos nas três escolas pesquisadas. Foram convidados, como sujeitos da pesquisa, um professor e duas professoras da rede municipal de ensino do município de Primavera do Leste.

Literatura infantil: caminho para letramento literário

Emprega-se a expressão literatura infantil ao conjunto de publicações que em seu conteúdo tenham formas recreativas ou didáticas, ou ambas, e que sejam destinados ao público infantil. No entanto, especialistas que se debruçam nessa área consideram essa conceituação um tanto restrita, haja vista que, muito antes da existência de livros e revistas infantis, a literatura infantil atuava na tradição oral, transmitindo a expressão da cultura de um povo de geração em geração (ARROYO, 1990).

Literatura infantil é arte, assim como mencionou Perrotti (1986, p. 71), “A literatura infantil, propriamente dita, será, pois, antes de tudo, expressão de arte, ou já não será literatura”. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança. “A literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição” (MEIRELES, 1984, p. 32).

Perrotti alerta quanto à distinção entre o discurso utilitário e o discurso estético. Segundo o autor, o discurso utilitário está voltado para a doutrinação do leitor, enquanto o discurso estético, mesmo que dotado da possibilidade instrumental, firma compromisso com a arte e não se reduz somente ao utilitarismo e ao recurso didático. Ao contrário do discurso utilitário que se organiza para agir sobre o leitor, o discurso estético atua junto ao leitor, ou seja, “permite leituras em diversos níveis que deverão ser definidos pelo leitor, segundo seus próprios parâmetros” (PERROTTI, 1986, p.15). Ele ainda define a literatura como manifestação estética que extrapola a instrumentalidade do discurso.

A literatura infantil não nega a transmissão de valores embutidos no texto, já que arte sempre ensina alguma coisa, mas trata-se de não reduzir a literatura para crianças e jovens ao discurso puramente didático e instrumental. “O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática” (GÓES, 1991, p. 22).

Carvalho argumenta ainda que “uma formação sem arte, sem cultura, não prepara civilização nem homens, mas apenas cria e condiciona exércitos de cérebros mecanizados” (CARVALHO, 1989, p. 228).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a literatura infantil contribui para a formação do leitor literário quando a obra literária propõe indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e instigando a produção de novos conhecimentos. Para isso, é preciso que o livro infantil seja agradável aos olhos e possua um texto encantador, estimulando o imaginário infantil.

É preciso rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores sem analisar profundamente para que quer formar leitores. Essa revisão implicará, sem dúvida, na construção e uso de uma metodologia mais adequada para a formação do leitor literário, promovendo como práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, rompendo com atividades estéreis de literatura, ou seja, que exigem o domínio das informações sobre a literatura ou em que impera a ideia que o importante é que o aluno leia, não importando o que, pois o que importa é prazer de ler. “Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2007, p. 23). Papel que permita que a leitura literária não seja exercida somente com prazer, mas também com o compromisso da construção do conhecimento, já que, na escola, a literatura é um *lócus* de conhecimento e deve ser desenvolvida de maneira correta com o objetivo de formar o sujeito intelectual e eticamente mais humanizado.

O insucesso na formação do bom leitor ocorre o aluno quando a escola denota importância ao ato de ler não importando com o que lê, embasada na concepção de literatura como mera fruição. Magnani alerta sobre a liberdade de escolha da leitura dos alunos:

Se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita (MAGNANI, 2001, p. 63).

Dessa forma, o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor proficiente. Na medida em que são desafiados por leituras progressivamente mais complexas e em que compartilham suas visões de mundo, tornam-se leitores literários.

Cosson (2007, p. 27) define o bom leitor como “aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”.

Assim, torna-se imprescindível ressaltar que os educadores precisam ver o aluno como parte essencial desse processo, promovendo a interação texto-leitor, não podendo fazer do processo educativo uma corrente de mão única. Como afirma Cosson (2007, p. 27), “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Percebemos que a escola nem sempre está preparada e atenta para formar bons leitores, pois não proporciona possibilidades de encontro significativos da criança com a obra quando limita a criança ao contato apenas com textos didáticos. Fonseca e Geraldi alegam que a quantidade de obras lidas e a experiência de liberdade com que o aluno aborda os livros que lê resultam na leitura qualitativa no leitor. Segundo os autores, “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (FONSECA; GERALDI, 2006, p. 112).

O leitor, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado no ato de ler, procura compreender o texto e relaciona-o com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados ao que foi lido. Só assim, a leitura pode contribuir de forma significativa em uma sociedade letrada, no exercício da cidadania e no desenvolvimento intelectual.

É incontestável afirmar que os livros de literatura, no espaço escolar, concedem à criança o acesso ao saber, pois a leitura proporciona a integração do aluno ao universo letrado. Por esse motivo, os educadores que desenvolvem atividades com a leitura literária em sala de aula precisam estar conscientes de sua responsabilidade na formação de leitores literários, pois a partir de como foi efetivada sua prática pedagógica, a aprendizagem do aluno como leitor literário pode ser bem ou malsucedida. Portanto, torna-se essencial que os educadores envolvidos com a prática da literatura infantil em sala de aula sejam bons leitores e saibam transmitir seu desejo de ler. Transmitimos o real valor da leitura literária, quando estamos convencidos de sua importância. “Nesse sentido, a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho” (TARDIF, 2006, p.141).

O professor, antes do aluno, deve conhecer os livros, pois dele cabe a decisão do que é melhor e mais apropriado para que seus alunos sejam seduzidos pela leitura e assim, tornem-se leitores e consumidores literários assíduos. Não se pode pensar em formação de leitores literários se o educador, que é o mediador entre o livro e aluno, demonstra pouca familiaridade com a leitura.

A leitura literária possibilita a promoção do pensamento crítico no aluno, ampliação de visão de mundo e expectativas do leitor infantil e a redefinição do aluno enquanto sujeito sócio-histórico, quando o educador se reconhece como mediador do processo entre o livro e aluno, coletiviza as leituras, reelabora ideias e opiniões no grupo, amplia horizontes de expectativas do leitor. Todavia, se existe a falta de leitura conceitual diretamente relacionada à formação de leitores para os educadores envolvidos com prática da

literatura infantil e falta de conhecimento do acervo literário infantil, ocorrerá também ausência de objetividade na sua prática em sala de aula, dificultando, assim, o processo literário.

O educador precisa estar ciente de que a leitura da literatura infantil é um tipo específico de leitura e que precisa ser adequadamente ensinada, pois o leitor iniciante precisa de referência e estímulo para a leitura literária. Sendo assim, o educador precisa ser cauteloso no seu trabalho com a literatura infantil, evitando o papel de detentor da verdade frente ao texto literário, não contaminando as opiniões dos leitores, com suas posições pessoais.

Parece ser senso comum entre parte dos educadores pensar que leitura literária não possa ser ensinada, lançando, por isso um olhar insignificante para a literatura na escola, considerando-a um apêndice da Língua Portuguesa. Outros educadores, por não entenderem a especificidade da literatura infantil, defendem-na como atividade de prazer considerando a leitura literária mera fruição, podendo o aluno ler o que quiser e quando quiser para que adquira o gosto da leitura, tomando como critério de avaliação a quantidade de obras lidas. Há ainda educadores que defendem o uso de informações contidas no texto para alcançar conhecimento de um tema específico de outra disciplina ou, então, utilizam textos literários com fins pedagógicos, doutrinários ou somente em favor do reforço das habilidades linguísticas.

Como mencionamos anteriormente, para o desenvolvimento efetivo da literatura em sala de aula, não basta apenas ler texto. Defendemos a postura do educador que, como mediador entre a criança e a literatura, promova situações para ampliar o diálogo do leitor com a obra, e que desenvolva uma prática pedagógica que favoreça trocas de opiniões entre professor e aluno, aluno e aluno para o reconhecimento de variadas leituras, a partir dos saberes culturais vividos pela criança no seu cotidiano.

Sublinhamos a importância da boa fundamentação teórica e metodológica do educador no processo de formação do leitor literário, pois ele é o intermediário entre o livro e o aluno, ele quem seleciona o material oferecido pelos mercados editoriais e tem em suas mãos o aluno, que será um futuro consumidor desse mercado. O educador precisa ter clareza de suas escolhas para não correr o risco de substituir a qualidade do material literário pela quantidade de material oferecido ao aluno como critério de letramento literário. A escolha consciente do material a ser desenvolvido nas atividades de literatura é o princípio do trabalho do educador e é base do sucesso na formação do leitor. Incluímos, nessa questão, o acervo da biblioteca escolar.

Tanto o professor como o funcionário da biblioteca, apaixonados pela leitura, conhecedores de vários gêneros textuais, autores e obras estão aptos a promover atividades para dinamizar o acervo, orientar o aluno na escolha do livro a ser lido, sugerir leituras e conduzir pesquisas. Portanto, torna-se fundamental a participação desses profissionais em palestras e cursos com temáticas referentes à leitura e à organização da biblioteca.

As concepções e práticas dos professores de literatura infantil

Consideramos os primeiros contatos do professor com a leitura um dado importante para compreender o processo de formação leitora desse profissional que se torna relevante para o desempenho de sua prática pedagógica. O professor “aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida,

de sua afetividade e de seus valores. Seus saberes estão enraizados em sua história de vida e em sua experiência do seu ofício” (TARDIF, 2006, p. 232).

Portanto, ao questionar os professores a respeito de suas primeiras experiências com a Leitura, interessou-nos saber a significação dada por eles à literatura infantil nos períodos da sua primeira infância e o início da sua vida escolar.

Sobre o primeiro contato com os livros infantis na infância, Ficou claro nas respostas dos professores, a ausência de experiência com a literatura infantil no ambiente familiar, acarretando certa defasagem na sua própria construção de leitor. Esse fato constatado na fala dos entrevistados nos levou a refletir com os teóricos da área de literatura infantil sobre a importância do contato com os livros infantis na primeira infância para a construção do leitor literário. O contato da criança com os livros literários no cotidiano familiar pode desempenhar um papel significativo em relação ao sentido que esta vai dar à leitura no espaço escolar. A leitura e as histórias orais contadas pela família em momentos de afetividade podem contribuir posteriormente para a interação entre a criança e o livro literário no ambiente escolar.

Pela ausência significativa da família no desenvolvimento da leitura na formação do leitor, os entrevistados declararam terem sido influenciados pela leitura no meio escolar. Mas, ao perguntar se os professores recordavam de algum professor que consideravam leitor, a maioria afirmou não ter lembrança de uma referência do início de sua trajetória escolar. Somente uma professora mencionou um professor da graduação.

A fala dos professores evidencia mais uma vez a questão das “ausências”. Nesse caso específico, a ausência de uma lembrança do professor enquanto modelo de leitor proficiente durante os primeiros anos escolares. Esse silêncio da memória leva-nos a pensar que a escola também não se configurou, para esses professores, como um espaço significativo de acesso à leitura literária.

Consideramos que as primeiras experiências escolares com a leitura e as referências de modelo de professor leitor, tornam-se relevantes para a trajetória de formação profissional do professor do Ensino Fundamental. No entanto, acreditamos que a ausência desses referenciais na formação não seja determinante para o insucesso da prática docente em relação à literatura infantil. Outros fatores devem ser considerados no processo de formação profissional e na autonomia como leitores, sendo: a formação acadêmica, leituras sobre literatura infantil e a formação continuada que são construídas ao longo dos percursos formativos.

As leituras dos professores revelam a preferência pelos livros de fácil compreensão ditados pelo mercado cultural, os chamados best-sellers, que são comercializados em larga escala e difundidos na mídia. Essa preferência decorre de se apropriarem somente de uma leitura ingênua e que se distancia das condições possíveis para o leitor efetivo e crítico. É importante lembrar que a formação leitora desses professores é marcada por significativas ausências desde a sua primeira infância, o que pode ter contribuído com as opções de leitura que esses educadores hoje fazem. Evidencia-se, uma vez mais a necessidade de se pensar os processos de formação de professores que os oportunizem o encontro com diferentes leituras a fim de que se reconstruam como leitores literários efetivos.

Os professores entrevistados demonstraram em sua fala, pouca familiaridade com os textos acadêmicos para o desenvolvimento de sua formação profissional. Percebemos pelos depoimentos dos professores que as leituras voltadas para a sua formação profissional só são realizadas quando são “desafiados” ou

cobrados por uma atividade; utilizam a leitura como instrumento de informação mais do que de formação profissional.

Podemos, a partir do olhar atento às respostas dadas pelos professores a respeito de suas trajetórias de leitura, inferir que estas foram demarcadas por “ausências” significativas, o que ocasionou certas limitações da compreensão do que seja o verdadeiro leitor literário. Configura-se a imagem de um profissional que reconhece o valor da leitura, mas não se apropria da leitura no seu cotidiano como acesso aos bens da cultura letrada, e, dessa forma, distancia-se do modelo que o aluno necessita para a formação do sujeito leitor.

O nosso interesse sobre as concepções dos professores referentes à literatura infantil baseia-se no pressuposto de que nenhuma prática pedagógica é neutra. Portanto, o que o professor pensa a respeito da literatura infantil e formação do leitor torna-se substrato para sua prática pedagógica.

A respeito do que eles entendiam sobre a Literatura Infantil, os professores mostraram conceber que a literatura infantil está intrinsecamente ligada à fantasia. No entanto, ao serem questionados para que serve a literatura infantil para os alunos, mesmo considerando a importância da fantasia e imaginação dos livros infantis para o desenvolvimento dos alunos, os entrevistados remeteram o seu uso, no ambiente escolar, como forma de adquirir habilidade de leitura e escrita, enriquecimento do vocabulário e aquisição de conceitos.

Não se pode negar que a leitura dos livros infantis contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Por meio dela, o aluno tem condição de ampliar seu vocabulário, adquirir conceitos, escolher valores, bem como definir seu gosto de leitura. No entanto, o tratamento da literatura infantil em sala de aula visando somente à habilidade de leitura e escrita não contribui para a formação do leitor. Como diz Góes (1991, p. 22), “o ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez”. Portanto, não deve primar o uso da literatura infantil em função de atividades pedagógicas e, sim, priorizar a leitura literária na função de humanizar pela sensibilidade, pois “a função primeira do livro infantil é a estético-formativa, a educação da sensibilidade, pois reúne a beleza da palavra e a beleza das imagens” (GÓES, 1991, p. 22).

Dois dos professores entrevistados definiram como o bom leitor aquele que busca conhecimento no ato de ler. Observamos que esse conceito representa um leitor ávido por informações sobre qualquer assunto. A informação contida no texto lido preenche as lacunas que o leitor necessita para se desenvolver como leitor proficiente. No entanto, esse leitor não é atraído por qualquer tipo de leitura, a necessidade do saber está relacionada com o seu próprio interesse de leitura. São os assuntos de interesse que definem a escolha de suas leituras.

A outra professora entrevistada concebe que o bom leitor é aquele que interpreta aquilo que leu. Entendemos que a interpretação do escrito possibilita o leitor situar-se com opiniões, indagações, constatações, apropriar-se de significados contidos no texto e, a partir do seu conhecimento prévio, dar sentido ao que foi lido.

Portanto, interpretar é sempre um ato pessoal que pode ou não aproximar-se daquilo que o autor propõe. [...] Interpretar seria a possibilidade de desvelar e apropriar-se dos significados possíveis do texto, ainda mais quando se trata do texto literário, pois ele é sempre aberto a uma amplitude maior de interpretações (OLIVEIRA, 2005, p. 152).

Nesse sentido, a interpretação que o leitor faz do texto escrito está intimamente ligado aos valores, conceitos e às experiências de leitura que carrega consigo. Portanto, “cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular ou partilhado aos textos de que se apropria” (CHARTIER, 2009, p. 20).

Ressaltamos, ainda, a autoridade expressa na fala desta professora, quando disse: “*Por isso eu ‘cobro’ aqui dos meus, que eles contem aquilo que leu...*”. Pode-se compreender que a “cobrança” desta professora pode ter por objetivo levar o leitor a uma conclusão já premeditada pelo autor ou pela sua própria interpretação na leitura, tornando-se uma atividade para exercitar a memória, sendo desnecessária a interação do leitor com texto.

Como já apresentado, diferente dos textos informativos que buscam uma resposta objetiva, o leitor quando interage com a obra literária se apropria do texto lido e atribui ao texto novos significados conforme suas experiências. As interpretações “da obra de arte nascem da relação pessoal do autor, da obra e do leitor com seu contexto específico, isto é, com sua história particular de leituras anteriores (jogo das intertextualidades) e das subjetividades que se cruzam na linguagem” (YUNES, 1988, p. 70). Cabe ao professor, neste processo, viabilizar a exposição da variedade de opiniões, promover a reflexão, conduzir a coerência interna do texto literário e o desenvolvimento do senso crítico. A escolha do livro literário exige do professor um determinado conhecimento para que a obra escolhida contribua de forma significativa na formação do leitor literário.

Percebemos pela fala dos professores, que não existe clareza na definição dos critérios a serem estabelecidos para a escolha do material desenvolvido na aula de literatura infantil. Podemos entender que essa falta de clareza no critério de escolha do material literário provém da falta do conhecimento teórico no assunto, o que dificulta o planejamento da aula e a mediação entre aluno e obras literárias no processo de formação e desenvolvimento do leitor.

O professor, na função de mediador, precisa conhecer o acervo literário que será trabalhado e promover o acesso a variados livros literários com diferentes níveis de compreensão. Permitir a liberdade de escolha dos livros literários pelos alunos garante a intimidade do leitor com diferentes tipos de textos, ocasionando o desenvolvimento da maturidade do leitor. Dessa forma, contrapõe a ideia da leitura obrigatória, que, acompanhada de fichas de leituras e avaliações para comprovar o que o aluno leu, dificulta o processo de formação do leitor literário.

Ressaltamos, neste momento, a importância da utilização da biblioteca escolar para a formação do leitor literário, e para isso, destacamos o papel do professor na relação aluno e biblioteca, pois a biblioteca escolar depende, em grande parte, da prática docente para promover o acesso do aluno a esse espaço. Com esse propósito, perguntamos aos entrevistados se havia integração entre professores e biblioteca, no sentido de trabalho conjunto de estímulo à leitura pela criança. Por meio das respostas dos professores entrevistados, podemos perceber que a utilização da biblioteca como espaço complementar à aula de literatura depende especificamente da função do bibliotecário.

Realmente, não se pode negar que as bibliotecas escolares estão ocupadas, muitas vezes, por um profissional que não tem a formação necessária para a função de bibliotecário e não entende o real funcionamento de uma biblioteca escolar. No entanto, a opção de usar ou não a biblioteca escolar tem raízes na formação do professor de sala de aula (SILVA, 1999, p. 37). A concepção de que a biblioteca é

um espaço dispensável para formação do leitor é equivocada. O professor não pode ser a única fonte de conhecimento para o aluno, mas, sim, deve incentivá-lo a buscar outras instâncias de conhecimentos e ser criador de oportunidades de novas leituras. Não basta colocar o aluno em contato com o livro para formar o leitor literário, é preciso estar atento ao livro que será indicado e estimular a liberdade e o prazer na leitura, tendo em vista que a substituição do prazer na leitura pelo dever de ler, por meio de cobrança com provas e fichas de leituras, desfavorece o desenvolvimento do leitor literário.

Acreditamos que a presença de um bibliotecário comprometido com o funcionamento da biblioteca para o desenvolvimento do letramento literário, a existência de um acervo variado e de qualidade e uma prática docente que promova o uso adequado deste acervo são fatores importantes para que haja a integração entre a sala de aula e biblioteca.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi constatado, pela fala dos professores entrevistados, que não houve, durante a primeira infância de suas vidas, intimidade com a literatura infantil no ambiente familiar devido à falta de acesso aos bens culturais e literários as famílias. Podemos concluir que a ausência de um modelo leitor na família e a falta de estímulos culturais ocorridos na infância destes professores podem ser condicionantes do comprometimento do percurso de letramento desses educadores. É sabido que o contato com os livros infantis no cotidiano familiar é importante porque desempenha um papel significativo em relação ao sentido que a criança vai dar às leituras futuras.

Apesar de a ausência da literatura infantil no ambiente familiar ser condicionante para o prejuízo na formação do leitor, não é determinante, já que o leitor pode ser formado em qualquer período de sua existência. Sendo assim, caberia à escola preencher o vazio deixado na primeira infância desses professores e permitir o acesso ao livro literário. Por sua vez, a ausência de referência de leitor se manteve também no início da escolaridade desses professores, pois revelaram não ter na memória referencial de professor modelo de leitor que marcou significativamente a presença da literatura infantil em sua vida escolar comprometendo, assim, o processo de formação leitora destes educadores. Ao analisar a trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional desses professores, podemos perceber também o quanto essas ausências limitaram o gosto e o nível de letramento dos mesmos. Sua preferência pelas leituras de fácil compreensão ditadas pelo mercado cultural revela a dificuldade de se apropriarem de uma leitura crítica e mais elaborada, considerando, ainda, a dificuldade na leitura de livros teóricos na sua própria área de formação.

Constatamos, por meio das entrevistas, que os professores consideram importante a leitura literária na escola. No entanto, foi observado que a prática pedagógica com literatura infantil não se efetiva no processo de formação de leitor literário. Esse distanciamento entre, por um lado, a consciência da importância e a boa vontade de trabalhar a Literatura Infantil e, por outro, a prática destes professores em sala de aula na formação do leitor ideal, acontece devido à ausência de elementos teóricos que levem esses profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. Esse dado leva a refletir como estão sendo estruturadas as propostas de formação inicial desses professores – em nível de graduação – bem como as propostas de formação continuada, para que, então, tivessem as condições de pensar criticamente a sua prática.

Acreditamos que o distanciamento entre a intenção e a prática só será amenizado com políticas públicas que entendam a importância da literatura infantil na escola, e que, além de distribuírem livros para professores e alunos, atendam a formação dos professores, para que estes se apropriem de conhecimentos específicos e se construam como leitores efetivos, podendo, desta forma, estar preparados para refletir criticamente sua prática e a realidade que os cerca.

Entendemos que é possível a escola ensinar a ler literatura, contanto que a leitura ocorra num espaço de liberdade, respeitando o prazer e ou o desprazer do leitor pelo texto lido. É importante, também, que a literatura infantil seja tratada como arte e para isso é preciso que o professor entre em contato com textos de qualidade estética e desenvolva a sensibilidade do olhar em seus alunos, estimulando o desenvolvimento do letramento visual.

É necessário pensar em uma formação continuada que ofereça aos professores fundamentações teóricas que contraponham as ideias sedimentadas em seu discurso, para que possam desta forma, ser capazes de direcionar para uma nova prática que desenvolva o trabalho efetivo com a literatura infantil. A coerência entre o discurso e prática, fundamentados teoricamente, resultarão no trabalho expressivo com a literatura infantil nas escolas. Outro fato que ficou evidenciado neste trabalho é que não existe interação entre a sala de aula e a biblioteca dessas escolas no intuito de oferecer atividades lúdicas aos alunos e promover a formação do leitor literário.

Estas constatações apontam a necessidade de aprofundamento teórico acerca dos pressupostos da literatura infantil por parte dos professores, bibliotecários e equipe gestora das escolas, a fim de que se desenvolva um trabalho efetivo com a literatura infantil a partir da utilização das bibliotecas escolares. Salientamos, ainda, a partir dessas constatações, a necessidade do comprometimento das políticas públicas no sentido de equipar as bibliotecas, contratar profissionais capacitados para desempenhar a função de bibliotecários, aumentar o acervo com obras de qualidade literária e oferecer cursos na área específica de literatura infantil.

Para concluir este trabalho, insistimos que a participação ativa do professor para o desenvolvimento da leitura literária é um dos pontos mais importantes para a formação do leitor literário. O professor, ao proporcionar vários encontros entre o leitor e as obras literárias de qualidade e utilizando-se de uma metodologia adequada, contribui para que o leitor teça, a partir de cada leitura, o significado com as demais leituras com que se depara ao longo da vida.

Referências bibliográficas

ARROYO, Leonardo (1990). Literatura Infantil Brasileira. São Paulo: Melhoramentos.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos (1989). A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed. São Paulo: Global.

CHARTIER, Roger (2009). Práticas da leitura. Tradução de Cristiane Nascimento. 4º ed. São Paulo: Estação Liberdade.

COSSON, Rildo (2007). Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto.

- FONSECA, Maria Nilma Goes e GERALDI, João Wanderley (2006). O circuito do Livro e a escola. In. GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. (Página 104) São Paulo: Ática.
- GÓES, Lúcia Pimentel (1991). Introdução à Literatura Infantil e Juvenil. 2ª. ed. São Paulo: Pioneira.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti (2001). Leitura, literatura e escola - Sobre a formação do gosto. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- MEIRELES, Cecília (1984). Problemas da literatura infantil. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de (2005). Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso: Entrelinhas.
- PERROTTI, Edmir (1986). O texto sedutor na literatura infantil. São Paulo: Icone.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (2009). Biblioteca escolar: da gênese à gestão. In. ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Orgs.). Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. (Página 187) São Paulo: Global.
- SILVA, Waldeck Carneiro da (1999). Miséria da biblioteca escolar. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice (2006). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- YUNES, Eliana (1988). Leitura e Leituras da Literatura Infantil. São Paulo: FTD.

A formação dos formadores de leitores

Sílvia Cristina Fernandes Paiva²⁶⁵

Resumo

O presente trabalho pretende contribuir para as discussões de propostas para a formação continuada de professores baseada na experiência desenvolvida na cidade de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, no ano de 2012. Acreditando que a formação de professores formadores de leitores requer um ensino de qualidade, que lhe confira competência na realização de atividades de leitura em sala de aula e a escolha do material literário, o CEFAPRO - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso, enquanto uma das instâncias formativas, se fez presente com a preocupação de promover discussões em relação à metodologia e ao material determinado e utilizado pelos educadores para iniciação do leitor e promoção da leitura. Sendo assim, o curso “Formação para formadores de Leitores no Primeiro Ciclo”, tem como objetivo principal oportunizar construção de conhecimentos que levem estes profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. Outros objetivos foram traçados para o êxito do trabalho, como analisar a qualidade e a variedade dos textos usados nas práticas de leitura e o uso que se faz deles no interior das disciplinas. O curso foi destinado aos Professores, Professores Articuladores e Coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual e professores das séries iniciais do Ensino Fundamental do município de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, com o propósito de oferecer subsídios teóricos sobre Literatura Infantil no intuito de demonstrar a sua importância e o amplo alcance educativo que ela representa, e assim, levar estes profissionais, mediadores de leitura, a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. As experiências pessoais e profissionais foram consideradas no diversos momentos de formação. Pois, acredita-se que os primeiros contatos do professor com a leitura um dado importante para compreender o processo de formação leitora desse profissional que se torna relevante para o desempenho de sua prática pedagógica. O foco nas informações internas obtidas por meio de escritas autobiográficas e a participação dos professores nas discussões em grupo buscou desencadear estratégias de investigação reflexiva propiciando a construção coletiva de conhecimentos e novas práticas. Foram trabalhados os materiais disponibilizados em slides e leituras de textos (leitura e discussão de textos, seminários e produções escritas) e atividades individuais (produção escrita, discussão das atividades propostas pelos participantes nos seus respectivos espaços de trabalho). Os encontros presenciais ocorreram mensalmente com duração de quatro horas. Foram somadas às aulas presenciais, doze horas de atividades extraclasse (estudos/atividades em sala de aula), totalizando quarenta horas para certificação. O cursista foi avaliado durante todas as atividades propostas, sua participação e frequência foram de fundamental importância para a construção do processo ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Concepções e Práticas. Letramento Literário. Ensino Básico.

²⁶⁵ SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação, Cefapro – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

Introdução

Se considerarmos que a escola tem como uma de suas funções primordiais a formação do indivíduo leitor, pois ela ocupa o espaço privilegiado de acesso a leitura, é imprescindível que a escola crie possibilidades que oportunizem o desenvolvimento do gosto pela leitura por intermédio de textos significativos para os alunos.

A literatura infantil aparece nesse contexto, como uma valiosa ferramenta que pode ser utilizada pela escola na construção do aluno leitor, afinal, como lembra poeticamente Bárbara Vasconcelos de Carvalho “as histórias são para a criança o que foram as parábolas de Cristo para os cristãos, para os homens: sementes para germinar e frutificar”. (CARVALHO, 1989, p.17). A grande questão que se apresenta a partir dessa ideia, é a de se saber como a escola se apropria da literatura infantil como instrumento de formação do aluno leitor. Pois pensar a leitura na escola implica refletir as concepções de leitura que fundamenta a prática do professor em sala de aula na medida em que se assume como formador de indivíduos leitores.

Para que o leitor possa ler o mundo, o professor como mediador entre a criança e o texto literário, utilizando de uma prática pedagógica voltada para a formação do leitor, deve promover a ampliação do horizonte da criança, a partir da valorização dos saberes culturais vividos em seu cotidiano. “Isso porque inseri-lo na cultura letrada não é, necessariamente, negar a sua, mas somar, para que ele possa viver em todos os estamentos da sociedade e não fique recluso à periferia” (AGUIAR, 2007, p. 22). Sendo assim, o leitor dialoga com a obra literária, amplia sua leitura de mundo e repensa sua condição sócio-histórica.

A partir dessas considerações, é possível afirmar que a literatura infantil contribui para a formação do leitor literário quando a obra literária propõe indagações ao leitor, estimulando a curiosidade e instigando a produção de novos conhecimentos. Para isso, é preciso que o livro infantil seja agradável aos olhos e possua um texto encantador, estimulando o imaginário infantil.

Partindo desta argumentação, o Cefapro (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica) do polo de Primavera do Leste, Estado de Mato Grosso, promoveu a formação denominada “Formação para formadores de leitores”. O estado de Mato Grosso possui Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), com o objetivo de oferecer e disponibilizar aos professores da rede estadual, e/ou parcerias com a rede municipal, cursos de atualização em diversas áreas, com vistas a proporcionar o conhecimento e o envolvimento destes profissionais em ações que priorizem a troca de experiências profissional entre professores de diferentes escolas, e desta forma, contribua para a reflexão crítica sobre a prática docente.

Literatura e escola: o leitor em formação literária

Percebe-se, atualmente, a crescente circulação dos textos infanto-juvenis nos ambientes escolares, ainda que a promoção desses textos literários tenha, quase sempre, a intencionalidade voltada ao exercício didático e transferência de informação. Se a escola é o espaço de encontro entre criança e livro, cabe então a ela a responsabilidade de inserir a criança no mundo da leitura e, principalmente, transformar os neoleitores em leitores permanentemente interessados e proficientes. Utilizo o termo neoleitor conforme a definição de Almeida (2008), na apresentação de sua obra “Práticas de Leituras para neoleitores” ao afirmar

que “o termo refere-se, grosso modo, aos leitores recém-formados, aqueles que acabam de sair de um processo de alfabetização, sejam eles crianças ou adultos.”

Comungo das opiniões de vários estudiosos que a escola precisa ensinar o aluno a explorar o texto e dominar a multiplicidade de gêneros textuais, pois o neoleitor não possui habilidade linguística como um leitor proficiente. Para isso, espera do educador, além da leitura prévia do material oferecido ao aluno, que este ofereça ao leitor, diferentes gêneros textuais para a degustação de leitura. Soares pronuncia, também, a esse respeito:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real (SOARES, 2008, p. 33).

É comum perceber, em relação ao material determinado e utilizado pelos educadores para iniciação do leitor e promoção da leitura, que talvez, por falta de formação específica, os educadores acabam na maioria das vezes, utilizando os livros de literatura Infantil meramente com finalidades pedagógicas ou utilitárias.

É incontestável afirmar que os livros de literatura infantil, no espaço escolar, concedem à criança o acesso ao saber, pois a leitura proporciona a integração do aluno ao universo letrado. Por esse motivo, os educadores que desenvolvem atividades com a leitura literária em sala de aula precisam estar conscientes de sua responsabilidade na formação de leitores literários, pois a partir de como foi efetivada sua prática pedagógica, a aprendizagem do aluno como leitor literário pode ser bem ou malsucedida.

Proporcionar o encontro das crianças com a literatura infantil, nas escolas, faz parte das condições do letramento. No entanto, não basta somente uma simples leitura durante as aulas ou oferecer livros aos alunos. É necessário que o professor, imbuído de uma concepção ampliada sobre o ler e o escrever, conduza uma prática dialógica que permita a discussão e reflexão da obra, e propicie também condições para que os alunos façam inferência, antecipem e façam conexões com vivências do seu cotidiano e reelaborem, assim, novos significados.

O letramento literário se configura em um processo de construção de sentidos e de leitura crítica da sociedade. No entanto, é preciso ter claro que o letramento literário não se inicia e nem se finda no ambiente escolar, “mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

Portanto, o letramento literário, quando efetivado no ambiente escolar, amplia e consolida a relação do leitor com a literatura, formando a identidade do leitor que estabelece contato com os livros literários, mesmo fora da escola, com autonomia nas escolhas de leitura de acordo com seu interesse estético e cultural.

Nesse âmbito, o professor, como mediador do processo, contribui efetivamente para o desenvolvimento do letramento literário, termo utilizado para designar a apropriação efetiva do texto por meio da experiência estética.

A experiência aqui apresentada surgiu com a intenção de oferecer subsídios teóricos e práticos que contribuíssem, efetivamente, com o trabalho dos professores, Professores Articulares e coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual do município de Primavera do Leste, Estado de

Mato Grosso com o objetivo de oportunizar construção de conhecimentos que levassem estes profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário.

Durante o curso de formação, foram trabalhados diversos temas como: o conceito e finalidades da Literatura Infantil; os aspectos históricos da Literatura Infantil; A Literatura Infantil no Brasil; Leitura Infantil Contemporânea; Literatura e escola: o leitor em formação literária; A escolha do material escolar; A interação biblioteca escolar e sala de aula e oficinas de contação de histórias.

Os materiais disponibilizados em slides e leituras de textos (leitura e discussão de textos, seminários e produções escritas) e as atividades individuais (produção escrita, discussão das atividades propostas pelos participantes nos seus respectivos espaços de trabalho) possibilitaram que as professores alcançassem um nível de aprofundamentos sobre o que dizer sobre a leitura. Assim, os relatos das memórias de leitura, das vivências e experiências profissionais desses professores favoreceram para uma ressignificação do conceito de leitura e suas práticas.

A participação dos Professores, Professores Articuladores e Coordenadores Pedagógicos do Primeiro Ciclo da rede pública estadual de Primavera do Leste, possibilitou a reflexão sobre a necessidade de um espaço de destaque para a leitura Literária na escola e troca de experiências entre os participantes.

Tendo como princípio a reflexão coletiva, as experiências pessoais e profissionais foram consideradas nos diversos momentos da formação. Buscou-se, nesses momentos de formação, o resgate das trajetórias de leitura dos professores. O resgate de vozes e narrativas da trajetória de leitura desses profissionais possibilitou a reflexão sobre suas histórias e de se rever enquanto leitoras. Propiciou um trabalho de construção da memória e contribuiu para a construção e resgate da identidade profissional.

Ao questionar os professores a respeito de suas primeiras experiências com a Leitura, interessou-me saber a significação dada por eles à literatura infantil nos períodos da sua primeira infância e o início da sua vida escolar.

Pude perceber ao responderem questionários e durante falas espontâneas no decorrer do curso, que os professores cursistas demonstravam dificuldade em falar de leitura na sua época de infância, pois não consideravam outras formas de ler que não os livros. Quando propunha que esses profissionais discorressem sobre suas leituras na infância, estes se dirigiam em suas falas que a experiência com a leitura na infância estava atrelada com a ideia de possuir o livro infantil. Enfatizavam que não possuíam contato com a leitura na infância devido ao pouco contato que tinham aos livros infantis.

Essa postura mudou no decorrer da formação com a interação de alguns professores partilhando suas histórias de leitura, narrando a leitura bíblica realizada em casa e rememorando o pai, o avô, a mãe ou avó contando causos. A reflexão sobre o percurso de leitora possibilitou a alguns desses profissionais a valorização no que acontecia como leitura na rotina que vivenciaram na infância, proporcionando a reelaboração conceitual da prática de leitura.

Pude verificar, também por meio dos questionários respondidos pelos professores, o esforço empreendido da família destes profissionais para que estes se mantivessem no sistema de ensino, no intuito que os filhos atingissem um nível de estudo melhor que o dos pais.

Para Lahire (2004, p. 20), a construção do sucesso escolar da criança não se limita à ausência ou presença de livros em casa, mas está ligada às dinâmicas internas de cada família: a afetividade entre os membros

da família, a ordem doméstica, formas de autoridade familiar, as formas de investimento pedagógico, as formas familiares da cultura e da escrita. Portanto, é a transmissão desse capital cultural existente na família que influencia o sucesso escolar da criança ou não.

Se tomarmos a importância que o leitor torna-se um leitor proficiente, quando envolvido numa relação de interação com a obra literária, encontra significado quando lê, procura compreender o texto e relaciona com o mundo à sua volta, construindo e elaborando novos significados do que foi lido, temos que pensar como escola se apropria da literatura infantil para a formação e o desenvolvimento do aluno leitor. E, para pensar a leitura na escola, implica refletir sobre as concepções de leitura que fundamentam a prática do professor em sala de aula na medida em que este se assume como formadores de leitores.

Sendo assim, o interesse sobre as concepções dos professores referentes à literatura infantil baseia-se no pressuposto de que nenhuma prática pedagógica é neutra. Portanto, o que o professor pensa a respeito da literatura infantil e formação do leitor torna-se substrato para sua prática pedagógica.

Ao responder os questionários, a professora Vânia salienta a importância de o professor procurar tornar a leitura interessante aos olhos da criança como fonte de descobertas. Ao afirmar que: “O papel do professor para o desenvolvimento literário é mostrar para os alunos que ler é bom e gostoso”. A professora pode considerar que a literatura infantil tem a função de resgatar o interesse dos alunos pela leitura por meio do prazer. A emoção manterá o interesse da criança na leitura. O livro interessante para criança deve recorrer ao caráter imaginoso: traduzidos em mitos, aparições da antiguidade, monstros ou realidades dos tempos modernos; exposto numa forma expressiva qualquer: lenda, conto, fábula, quadrinhos etc; descrito com beleza poética e ilustrações que mais sugerem do que dizem (SOSA, 1978, p.37) As crianças deslumbram com o fabuloso, pois o gosto por mistério, fantasia, prazer e emoção são inerentes à criança. Essa característica de primar pela imaginação é que afirmará o máximo de interesse da criança.

Isso explica o fato dos contos de fadas serem fascinantes até os dias atuais, pois atingem diretamente o imaginário da criança. A criança possui, ainda, uma sensibilidade estética muitas vezes mais apurada que o adulto. “A criança mistura-se com as personagens de maneira muito mais íntima que o adulto (BENJAMIN, 2001, p. 105).

Segundo Oliveira (2005), o livro infantil só será considerado literatura infantil legítima mediante a aprovação natural da criança. Para isso, o livro precisa atender as necessidades da criança, que seriam: povoar a imaginação, estimular a curiosidade, divertir e, por último, sem imposições, educar e instruir.

Alguns escritores escrevem para criança e apresentam uma linguagem simplista, considerando-a como ser menor, oferecem textos de menor qualidade e que não acrescentam significação ao leitor, subestimam, dessa forma, a capacidade intelectual da criança. Ou, em outros casos, não raros, escritores tentam inculcar o tom moralizador para marcar sua obra. Contrariam a pretensão de agradar o gosto e satisfazer o apetite intelectual infantil, causando o desprezo da criança pela obra.

De modo que, em suma “o livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores. E transmite-os na linguagem e no estilo que adulto igualmente crê adequados à compreensão e ao gosto do seu público (MEIRELES, 1984 p. 29).

Entendo que à medida que a criança cresce, ela ultrapassa etapas sucessivas no desenvolvimento intelectual, vivendo-as uma a uma e transcendendo-as conforme os conhecimentos vão sendo absorvidos e ampliando, gradativamente, a produção cultural.

A imaginação é essencial para o desenvolvimento intelectual da criança. Pela imaginação, a criança associa ideias, inventa, amplia a linguagem e arrisca-se a explicar o mundo. Como afirma o poeta Manoel de Barros: “O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo” (BARROS, 2006, p. 75). Assim, pela imaginação a criança recria um mundo mais humano.

É preciso rever a postura do educador que se preocupa em formar leitores sem analisar profundamente para que quer formar leitores. Essa revisão implicará, sem dúvida, na construção e uso de uma metodologia mais adequada para a formação do leitor literário, promovendo como práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, rompendo com atividades estéreis de literatura, ou seja, que exigem o domínio das informações sobre a literatura ou em que impera a ideia que o importante é que o aluno leia, não importando o que, pois o que o importa é prazer de ler. “Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar” (COSSON, 2007, p. 23).

Assim, torna-se imprescindível ressaltar que os educadores precisam ver o aluno como parte essencial desse processo, promovendo a interação texto-leitor, não podendo fazer do processo educativo uma corrente de mão única. Como afirma Cosson (2007, p. 27), “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”.

Percebo que a escola nem sempre está preparada e atenta para formar bons leitores, pois não proporciona possibilidades de encontro significativos da criança com a obra quando limita a criança ao contato apenas com textos didáticos. Fonseca e Geraldi alegam que a quantidade de obras lidas e a experiência de liberdade com que o aluno aborda os livros que lê resultam na leitura qualitativa no leitor. Segundo os autores, “a qualidade (profundidade) do mergulho de um leitor num texto depende de seus mergulhos anteriores. Mergulhos não só nas obras que leu, mas também na leitura que faz de sua vida” (FONSECA; GERALDI, 2006, p. 112).

Torna-se muito importante oferecer formação que propicie o aprofundamento em teorias que sustentem o fazer pedagógico. Como mencionado anteriormente, o curso “Formação para formadores de Leitores no Primeiro Ciclo”, tem como objetivo principal oportunizar construção de conhecimentos que levem estes profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário. De acordo com a fala de Tatiana Budunov Oliveira – “No curso de formação de formadores de leitores eu conheci mais alguns autores que discutem literatura infantil e agora me parece mais fácil esta questão de trabalhar a literatura infantil”.

A fala da Professora Tatiana concorda com os demais professores cursistas. Constatei por meio das falas dos professores durante a formação que os professores consideram importante a leitura literária na escola. No entanto, muitas vezes a prática pedagógica não se efetiva no processo de formação de leitor literário. Esse distanciamento entre, por um lado, a consciência da importância e a boa vontade de trabalhar a Literatura Infantil e, por outro, a prática destes professores em sala de aula na formação do leitor ideal,

acontece devido à ausência de elementos teóricos que levem esses profissionais a refletirem sobre uma prática de qualidade objetivando o desenvolvimento do leitor literário.

Sendo assim, acredito que o distanciamento entre a intenção e a prática só será amenizado com políticas públicas que entendam a importância da literatura infantil na escola, e que, além de distribuírem livros para professores e alunos, atendam a formação dos professores, para que estes se apropriem de conhecimentos específicos e se construam como leitores efetivos, podendo, desta forma, estar preparados para refletir criticamente sua prática e a realidade que os cerca.

Kátia Silva Cardoso ao assegurar que “é preciso que a escola elabore bons projetos de leitura e invista mais na aquisição de bons livros”, observamos que a professora já despertou para a necessidade de proposta para trabalhar Literatura Infantil com qualidade. A ausência de embasamento teórico sobre literatura infantil desfavorece a escolha do material literário de qualidade nas escolas, pois para que haja uma escolha de qualidade literária, é exigido do professor um determinado conhecimento para que a obra escolhida contribua de forma significativa na formação do leitor literário.

Os relatos entusiasmados dos cursistas evidenciaram a importância do aporte teórico oferecido na formação para a melhoria da sua prática pedagógica no desenvolvimento do leitor literário e o desejo das mesmas para continuidade dessa formação nos próximos anos.

“Eu espero que continue nos orientando sobre a importância da Literatura na escola. Precisamos pensar em projetos para adquirir mais livros para as bibliotecas das escolas e o envolvimento dos pais nesse processo”. Acredito pela fala de Rosânia Carolina de Santana Souza, que uma nova visão do trabalho de Literatura Infantil foi despertada. É possível a escola ensinar a ler literatura, contando que a leitura ocorra num espaço de liberdade, respeitando o prazer e ou desprazer do leitor pelo texto lido. É importante, também, que a literatura infantil seja tratada como arte e para isso é preciso que o professor entre em contato com textos de qualidade estética e desenvolva a sensibilidade do olhar em seus alunos.

Percebo que todos os professores são leitores, no entanto, é notória a necessidade de maior conscientização em relação ao papel da leitura na sua formação e na constituição de suas identidades profissionais como parte do processo de formação de leitores.

Para concluir este trabalho, insisto que a participação ativa do professor para o desenvolvimento da leitura literária é um dos pontos mais importantes para a formação do leitor literário. O professor, ao proporcionar vários encontros entre o leitor e as obras literárias de qualidade e utilizando-se de uma metodologia adequada, contribui para que o leitor teça, a partir de cada leitura, o significado com as demais leituras com que se depara ao longo da vida.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AGUIAR, Vera Teixeira de (2007). Literatura e Educação: Diálogos. In PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; CORRÊA, Hércules; VERSIANI, Zélia (Orgs.). Literatura Saberes em movimento. (pag.22) Belo Horizonte: Ceale, Autêntica.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de (2008). Práticas de leituras. Curitiba: Pró-Infantil.

- BARROS, Manoel de (. 2006). As lições de R.Q. In Livro sobre o nada. (pag. 75) 12ª ed. Rio de Janeiro: Record.
- BENJAMIN, Walter (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades, Ed.34.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos (1989). A literatura Infantil – Visão Histórica e Crítica – 6ª Ed. São Paulo: Global.
- COSSON, Rildo (2007). Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto.
- FONSECA, Maria Nilma Goes e GERALDI, João Wanderley (2006). O circuito do Livro e a escola. In. GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. (pag.112) São Paulo: Ática.
- LAHIRE, Bernard (2004). Sucesso Escolar nos meios populares - As razões do improvável. São Paulo: Editora Ática.
- MEIRELES, Cecília. Problemas da literatura infantil. 3ª ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- OLIVEIRA, Ana Arlinda de (2005). Leitura, literatura infantil e doutrinação da criança. Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso: Entrelinhas.
- PAULINO, Graça e COSSON, Rildo (2009). Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In. Zilberman, Regina e Rösing, Tania M. K. (Orgs) Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. (pag.67) São Paulo: Global.
- SOARES, Magda (2008). Introdução - Ler, verbo transitivo. In. .PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.) Leituras Literárias: discursos transitivos. (página 33). Belo Horizonte: Ceale; Autentica.
- SOSA, Jesualdo (1978). A literatura infantil. Tradução de James Amado – São Paulo: Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo.

Formação de Pedagogos: dilemas e perspectivas

Lisley Silva Gomes, Maria Amélia Santoro Franco,

RESUMO:

Os cursos de Pedagogia no Brasil têm, após a Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006 (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia), a função prioritária de formação de professores. No entanto, estudos evidenciam que o curso, vindo de uma tradição de formar especialista, tem tido dificuldades na prática de formar professores. Ainda não se superou na maioria dos cursos a dicotomia teoria-prática. Os problemas de formação se agravam quando se percebe que 80% desses cursos ocorrem em instituições particulares e em cursos noturnos. Desta forma torna-se difícil a prática de uma metodologia de formação nos moldes de uma *pedagogia da alternância*. Assim, na presente investigação tomamos por problema de pesquisa a questão: quais vivências formativas podem ser desenvolvidas em cursos superiores de pedagogia de forma a dar mais consistência ao processo de formar professores? O pressuposto das vivências pedagógicas é a de que o sujeito precisa construir sentidos para aprender e, signifique por meio da escrita crítica (memoriais) seu processo de criação de sentido.

A presente investigação buscou compreender as vivências formativas desenvolvidas em um curso superior de formação de pedagogos. O objetivo principal foi o de buscar, na concepção dos formandos, as situações educativas que, em sua ótica, tiveram potencial para transformar seus olhares para uma melhor compreensão das circunstâncias que envolvem e condicionam a prática docente. Para a fundamentação de prática docente utilizamos os conceitos de docência e de práticas pedagógicas, utilizados por Sacristán e por Paulo Freire; para desenvolver o conceito de vivências formativas utilizou-se de Monteiro e Charlot. A presente investigação realizou-se pautada na perspectiva de pesquisa-formação, com 25 alunos formandos de uma faculdade na região litorânea sul do Brasil. Para coleta de dados foram utilizados os instrumentos de uma pesquisa de caráter participante: observação, registros de diários de bordo e entrevistas, além de memoriais formativos utilizados no processo didático-pedagógico. Os dados foram analisados de forma triangular e colaborativa, conforme estudos de Franco e Franco e Pimenta. Os dados da pesquisa informam que a pesquisa/formação pode funcionar como instrumento formativo, uma vez que permite ao sujeito envolvido no processo delinear sua própria formação de forma coletiva e integrada com a realidade. Para que isso ocorra os dados parecem indicar que a construção de práticas docentes dialógicas e participativas, acopladas ao memorial de formação, tem o potencial de melhor articulação da teoria com a prática, gerando no formando um novo olhar sobre a realidade ou uma nova necessidade. Os alunos são enfáticos em afirmar que o trabalho dialogal, coletivo, pedagogicamente construído, gera vivências que são fundamentais para a formação de futuros docentes.

Palavras-chave: formação de docentes; pedagogia; pesquisa-formação e vivências formativas

Introdução

Por intermédio da Educação, ampliamos nossos conhecimentos, conhecemos diversidades e aprendemos a conviver com elas. A Educação é produzida pelos homens e ao mesmo tempo produz condições para sua

transformação; assim, adquire, um caráter emancipatório. Desse modo, se constitui um eterno “processo” que perpassa toda a nossa vida e cessa apenas com a nossa morte.

Diante do fato de ser a Educação uma das influências que pode funcionar como formadora de conhecimentos, de práticas e de valores e , que socializam e integram os sujeitos na condição de humanos; há que se ter um “lócus” com a finalidade de sistematicamente incorporar nos sujeitos os conhecimentos produzidos pelas gerações passadas. A esse “lócus” deu-se historicamente o nome de Escola.

O sentido de escola tem variado muito no decorrer dos séculos. Surgida no bojo da modernidade a escola sempre trouxe o ranço de formar mão de obra para as classes mais favorecidas. Na década de 70 a escola passa a ser vista como reprodutora das desigualdades sociais. (ALTHUSSER

1971 ; BOWLES & GINTIS,1976; WILLIS, 1977). Foucault (1995) comparou escolas com hospitais, prisões e asilos, considerando-as como instituições de vigilância e controle, que disciplinavam alunos e normatizavam o conhecimento em forma de rotinas escolares.

Há muita discussão a respeito do papel da escola: deve ela ser a propagadora de conteúdos escolares previamente escolhidos por um grupo de especialistas? (Libâneo, 2005) ou deverá ela ser aquela que organiza e reforça os saberes populares, num processo mais voltado ao empoderamento do que ao de inculcar conhecimentos? (Freire, 1980)

Pretende-se, nessa instituição denominada escola, contribuir para a formação de seres autônomos, pensantes, críticos e opinativos e, para tanto, a Pedagogia como ciência da educação, pode reconduzir e dar sentido à tarefa da escola.

Realça-se que a Pedagogia é reconhecida em suas origens como a ciência da educação, ou seja, a ciência que tem por objeto de estudo a educação, ou seu objeto próprio, o ato educativo (FRANCO, 2001, p.24).

Nesta dimensão, a Pedagogia se constitui como ciência que investiga as finalidades da educação, tendo como objeto de estudo a própria prática educativa. É essa prática que gera subsídios para que a reflexão e a análise aconteçam, sendo entendida, portanto, como um processo focado no desenvolvimento de seres humanos “humanizados”; ou seja, a Pedagogia enquanto prática social humanizadora. Eis o fato essencial a ser considerado num curso que pretende formar pedagogos.

A Pedagogia enquanto ciência da educação tem em seu princípio norteador a práxis educativa, caracterizada pela intencionalidade presente na prática, análise e reflexão; proporcionando uma nova teoria sobre essa prática, e, ao mesmo tempo, transformando-a. É o estudo da prática, na prática e pela prática, com o objetivo de humanização da sociedade.

Quando acontece a cientificação dessa práxis, ou seja, a reflexão sobre essa prática educativa por meio dela e proporcionando a sua mudança, há o acontecimento da práxis pedagógica. Portanto, a práxis pedagógica está inserida dentro da práxis educativa, em um processo dialético da educação.

Torna-se importante, quando o assunto é a práxis educativa, uma consideração feita por Franco na qual a autora relata que a práxis integra dois aspectos: o laborativo e o existencial e “... quando se deixa de considerar o lado existencial, a práxis se perde como significado e permite ser utilizada como manipulação” (FRANCO, 2003, p.81).

Observa-se esse fato ocorrendo nas políticas públicas do Brasil, pois se apoderam apenas do laborativo, consolidando o fazer técnico e utilizam a Pedagogia apenas como organizadora do “fazer docente”. Desvinculam-na do exercício pedagógico perdendo, portanto, a função do pedagogo.

Considerando que todo conhecimento prático constitui-se de saberes resultantes do emprego de determinadas teorias e concepções pessoais numa determinada ação, a influência do processo de vida (experiências de cada indivíduo) é muito significativa, gerando um processo constante e dialético entre teoria e prática, de forma que o indivíduo altera sua prática e é alterado por ela. No entanto, isso não significa que esses saberes são pedagógicos.

Os saberes pedagógicos são construídos a partir das necessidades pedagógicas da realidade, um saber que emerge da prática. Esse saber vai além do simplesmente “dar um jeitinho”(jargão popular no Brasil, que significa fazer de qualquer jeito, normalmente de forma), é um saber que possui fundamentos, concepções, experiências e métodos; um saber que dá significado à prática e produz identidade profissional. Um saber diferente do fazer. Os saberes pedagógicos emergem da sobreposição e articulação de conceitos, ações e reflexões decorrentes dessa práxis. Ele não só *faz*, ele também *pensa*.

Cada curso de Pedagogia formatado no Brasil é convalidado de forma a atender a exigência da formação geral e específica, com diferentes parâmetros, pautando-se nos conteúdos pedagógicos pré-estabelecidos a serem trabalhados; atrelados à formação predestinada, à qual a legislação orienta. É uma forma cartorial e burocrática de formação.

Por meio de um breve passeio histórico pelos cursos de Pedagogia no Brasil, pode-se observar que os mesmos tiveram diferentes enfoques e identidades variadas, acompanhando as questões epistemológicas e atendendo as questões históricas, sociais e políticas de cada época.

Os cursos de Pedagogia no Brasil, ao longo dos tempos, tiveram enfoques diferentes. Por várias vezes foram reformulados, porém mantinham como perfil de conclusão a formação do Pedagogo, embora não houvesse consenso na identidade desse profissional. Conforme argumenta Silva (1999, p.26) “... a história do curso de Pedagogia no Brasil corresponde, essencialmente, à história da questão de sua identidade”. O cunho pedagógico ainda era presente nessa formação, visto que o foco era dado ao ato educativo, pois os cursos de Pedagogia eram voltados para a formação de especialistas em educação.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o curso de Pedagogia no Brasil foi evidenciado novamente, como a Lei anuncia em seu artigo 64: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pósgraduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (BRASIL,1996). No entanto, somente com o PARECER/CP 3/2006 a redação definitiva que regulamenta os cursos de Licenciatura em Pedagogia entrou em vigor, originando assim, as Diretrizes Nacionais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, o qual se mantém atualmente.

Dessa forma, o foco do curso de Pedagogia deixou de ser a formação do especialista em Educação, deslocando-se principalmente para a formação docente:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade

Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único: As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino englobando: Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (SAVIANI, 2008, p. 245).

No entanto, estudos evidenciam que o curso, vindo de uma tradição de formar especialista, tem tido dificuldades na prática de formar professores. Ainda não se superou na maioria dos cursos a dicotomia teoria-prática. Os problemas de formação se agravam quando se percebe que 80% desses cursos ocorrem em instituições particulares e em cursos noturnos. Desta forma torna-se difícil a prática de uma metodologia de formação nos moldes de uma *pedagogia da alternância* aquela que “surge primeiramente na prática para depois ser sistematizadas pela teoria” (GIMONET, 2007).

Porém é necessário pensar na Pedagogia de forma integral respeitando, contudo, suas especificidades epistemológicas, práticas e formativas, bem como na formação desse profissional.

Esse profissional deverá ser investigador educacional por excelência, pressupondo, para esse exercício, o caráter dialético e histórico dessas práticas. Assim, o pedagogo será aquele profissional capaz de mediar teoria pedagógica e práxis educativa (FRANCO, 2003, p. 110).

Diante disso, as práticas de ensino desenvolvidas nos cursos de Pedagogia devem atentar para essas habilidades e competências.

Neste trabalho tomamos por problema de pesquisa a questão: quais vivências formativas podem ser desenvolvidas em cursos superiores de Pedagogia de forma a dar mais consistência ao processo de formar professores? O pressuposto das vivências pedagógicas é a de que o sujeito precisa construir sentidos para aprender e, signifique por meio da escrita crítica (memoriais) seu processo de criação de sentido.

Para compreender as vivências formativas desenvolvidas em um curso superior de formação de pedagogos, realizamos uma pesquisa-formação, com 25 alunos formandos de uma faculdade na região litorânea sudeste do Brasil. Para coleta de dados foram utilizados os instrumentos de uma pesquisa de caráter participante: observação, registros de diários de bordo e entrevistas, além de memoriais formativos utilizados no processo didático-pedagógico. Os dados foram analisados de forma triangular e colaborativa, conforme estudos de Franco (2008) e Franco e Pimenta (2009)

O Contexto da pesquisa

Apostar na pedagogia como ciência significa pressupor a necessária interlocução entre a pesquisa e transformação, entre teoria e prática, entre consciência e intencionalidade (FRANCO, 2003, p.76).

A pesquisa foi desenvolvida num curso de Licenciatura em Pedagogia em uma Faculdade particular do litoral sudeste do Estado de São Paulo – Brasil, ao qual a pesquisadora ministrava aulas.

O referido curso, em seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P.: documento que norteia toda a estrutura pedagógica e administrativa do curso), enfatiza o intuito de aliar a formação técnico-profissional à formação

humanística, vinculando-as às características e necessidades do mercado de trabalho local e regional. A missão do mesmo está pautada na consolidação de um curso focado na formação, disseminação, sistematização e produção de conhecimentos referentes à educação escolar; abrangendo a Educação Infantil, Séries iniciais do Ensino Fundamental, Formação de Professores em nível Médio e Gestão escolar.

O curso ainda visa integrar o ensino e a pesquisa por meio de serviços oferecidos à comunidade, proporcionando, desta forma, uma aplicabilidade do quesito teoria/prática/realidade, de modo que discentes e docentes participem ativamente de um processo de cooperação, desenvolvimento e transformação da sociedade.

Proporcionar uma formação acadêmica que possibilite ao aluno obter uma gama de conhecimentos gerais e específicos das atividades inerentes à sua formação através de um currículo moderno, flexível e atualizado; Desenvolver projetos de participação junto à comunidade interna e externa; Contribuir para o crescimento pessoal e profissional do aluno. Formar profissionais para atuação nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental; Oferecer fundamentação teórica para a prática docente no nível do ensino básico, especificamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); Formar o profissional da educação com uma visão de gestão escolar ampla, abrangente e democrática, participativa e centrada na qualidade; Desenvolver metodologias que permitam ao futuro profissional atuar na formação de profissional da educação em nível médio, nos cursos de educação profissional ou de magistério. Desenvolver novas técnicas de ensino; Elaborar material didático – pedagógico para a atuação profissional nas áreas para as quais estão sendo formados (PPP Curso de Pedagogia – 2008).

Em seu perfil profissional de conclusão, o egresso será um profissional com formação intelectual e cultural generalista crítica, competente para atuação na Educação Básica, nas modalidades de Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Escolar, Formação de Professores e Profissionais da Educação; bem como, em projetos ou experiências de organizações educacionais escolares e não-escolares. Terá como parâmetro uma Educação voltada para a cidadania e desenvolvimento global dos estudantes, além de fomentar novos paradigmas profissionais para a área.

As práticas pedagógicas, previstas para esse curso de Licenciatura em Pedagogia, devem partir do princípio de que:

... o conhecimento é resultado de uma construção do saber pelo aluno, através de sua atividade na realidade social e com sua compreensão lógica das causas e conseqüências dos fatos. Assim o processo docente deve orientar-se no sentido de desenvolver determinadas estruturas operatórias do pensamento do educando. A característica principal desta concepção pedagógica é propiciar ao aluno uma capacitação que lhe possibilite realizar um conjunto de operações mentais, cujo resultado será a aprendizagem significativa. Tais operações mentais são fases diferentes do processo, sejam lógicas, teóricas ou profissionais, através das quais o aluno evolui pelos distintos níveis da assimilação, ou seja, familiariza-se, reproduz, produz e cria, num processo gradativo do qual resulta a solidez os conhecimentos e as habilidades que delineiam a essência do processo ensino-aprendizagem (PPP do Curso de Pedagogia, 2008).

Para garantir a empregabilidade dos quesitos propostos, os conhecimentos devem ser resultantes de aulas diferenciadas operatórias, de modo a proporcionar ao aluno uma busca significativa e contextualizada de respostas, interagindo-o não só com teorias pertinentes, mas com o próprio mundo real do trabalho. O docente nesse curso deverá atuar com uma postura mediadora e crítica, sendo um orientador e fomentando essas mesmas características no corpo discente. Fato esse propício para o desenvolvimento da pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados como prática de ensino

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um memorial formativo, observação participante e entrevistas. Entende-se por memoriais de formação uma narrativa/reflexiva da história de vida dos sujeitos, relacionada à questão profissional. Uma espécie de Autobiografia, que, segundo Severino (2001, p.175), "... deve dar conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido".

Os memoriais foram construídos no decorrer das aulas ministradas pela pesquisadora, agregado aos conteúdos da disciplina Prática Pedagógica. Vale ressaltar que, durante encontros, os memoriais eram apresentados ao grupo e discutidos, gerando assim, uma reflexão sobre o que estava escrito e, até mesmo, a reescrita dos textos.

A pesquisa como instrumento de formação não existe deslocada de um contexto político, estando comprometida com fins e valores sociais. Nem a pesquisa e nem a formação são construídos arbitrariamente, pois suas propostas decorrem de uma concepção e educação e do trabalho que operacionalizam (CUNHA, 1999, in FRANCO, 2008, p.41).

Para fundamentar essa abordagem de pesquisa buscou-se nos estudos de Formosinho (2002). A autora trabalha com pesquisa/formação ou pesquisa em contexto, como a denomina.

O foco da abordagem está na questão da mediação do pesquisador, de forma que o mesmo atue desafiando e instigando o sujeito à construção de novos saberes a partir de sua própria ação, provocando, por sua vez, uma interação no processo de pesquisa.

A relação decorrente dessa ação permite a organização coletiva de um novo conhecimento, sendo, portanto, a pesquisa/formação desencadeadora de uma prática pedagógica que concomitantemente seja objeto de investigação, e visando à profissionalidade docente, e a cientificação dessa formação. Parece ser, segundo Formosinho, "o caminho para a construção de um novo perfil profissional que investiga a prática pedagógica" (FORMOSINHO, 2002, p. 164).

A pesquisa/formação permite ao sujeito envolvido no processo delinear sua própria formação de forma coletiva e integrada com a realidade, a partir da visualização de um problema ou de uma necessidade, gerando, muitas vezes, não a solução dos mesmos, mas inquietações para aprofundamentos dos estudos e de outras pesquisas.

Para Gomes a ênfase dessa abordagem é dada pelo envolvimento dos sujeitos da pesquisa enquanto protagonistas, além de atuarem na construção de "... um espaço de diálogo, da reflexão, da responsabilidade profissional e de pertencimento, necessários à construção da identidade profissional" (GOMES, 2006, p. 183).

O desencadear da práxis (o espaço social)

Observa-se, nos relatos dos memoriais, que a "faculdade" passou a ser um espaço ou "locus" privilegiado de socialização da cultura, de modos de agir tanto relacionado ao trabalho quanto à própria vida, quando os sujeitos dizem que "*aqui aprendi a ser, mãe, esposa, profissional*".

Nesse espaço, ocorrem interações sociais que permite ao sujeito compreender-se e compreender aos outros, considerando que cada um é possuidor de características individuais, historicamente constituídas e agregadas. É a construção do “eu” diante de um processo coletivo. É o início de uma reflexividade por meio de uma vivência real de cidadania. É um espaço onde a práxis pode ser desencadeada. A perspectiva da práxis é a de um fazer criador de realidades e de sentidos novos. (IMBERT, 2003, p.18).

Considera-se como práxis uma ação intencionalizada, pautada em determinada teoria e que, refletida na prática, pela prática e por meio da prática, resultará em uma nova ação de transformação. É inerente à práxis o processo dialético entre existência e realidade, de modo que o homem muda a natureza ao mesmo tempo em que a natureza muda o homem.

Em um processo de práxis, é necessário adentrar na dialética, compreender sentidos, desvendar intencionalidades e se libertar dos mitos, ou seja, ser “outro”, transformar-se. Uma práxis, portanto, só é possível quando ocorre um projetar coletivo, pois deve estar presentes a conscientização e a autonomia, além de possuir a reflexão como condição de existência.

Pode-se observar nos relatos que os pesquisados atribuem às práticas pedagógicas desenvolvidas durante esse trabalho o fato de terem absorvido uma nova visão dos conceitos anteriormente adquiridos, de terem se tornados sujeitos reflexivos e em constante formação.

Franco (2003) descreve uma citação de Kowarzik (1983, p.50) por meio da qual o autor afirma ser preciso auxiliar o educador “... a perceber as exigências de cada situação educacional concreta, de tal forma que ele se torne apto a levá-la a cabo autonomamente”.

Nota-se nos relatos dos sujeitos que os mesmos adquiriram novos saberes. Entende-se que trabalhar dentro das perspectivas da práxis significa, também, ter conhecimentos sobre as questões educativas; porém, não de forma “congelada” e isolada, e sim contextualizada e dinâmica, sempre permeada pelo processo reflexivo. Concretizando o pensamento, faço uso dos escritos de Ghedin e Franco (2008, p. 120) quando relatam que “... na práxis se encontra a concretização da teoria e a teorização da prática”.

Desta forma, entende-se que os saberes lhes fizeram sentido uma vez que foram respeitadas as individualidades, as histórias de vida e as convicções pessoais presentes nos seres humanos, complementando com a afirmação precisa de Houssaye:

A formação pedagógica inicial não pode, logo, violar à natureza da pedagogia, se quisermos realmente considerar que essa é a abrangência mútua da teoria e da prática pela mesma pessoa, sobre a mesma pessoa. (...) Um futuro Pedagogo só pode constituir seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer; é somente sobre essa base que o saber, como elaboração teórica se constitui (HOUSSAYE 2004, p. 32).

E mais, a consciência o remete ao saber científico e este, por sua vez, é inerente à Pedagogia. A Pedagogia tem como essência de sua natureza uma complexidade constante; faz-se num movimento cíclico entre teoria/prática/teoria; possui e determina ações e limites, porém, não é estanque, engessada, enrijecida, ela parte da experiência, ela é o ponto inicial, é sobre ela que se cria consciência e se renova.

Nessa concepção de Pedagogo, ele é o profissional formado sob a convicção de uma Pedagogia vista como ciência da Educação, mediante a qual ele assume características peculiares, pois entende ser “ele” o ator e o autor dos fatos, ao mesmo tempo, que é gerado e formado pelos fatos, por meio dos fatos e para os fatos. É aquele que compreende o princípio da alteridade e o relaciona com a humanidade.

Entende-se, portanto, que a formação inicial do Pedagogo deve ser pautada sob esses princípios, de forma que as vivências pedagógicas contribuam no desenvolvimento das competências e convicções desse profissional que está se formando.

Considerações Finais

Entende-se que todo profissional que trabalha com a educação, seja ela nas modalidades formal, informal ou não formal, deve ter como foco a humanização da sociedade, o desenvolvimento de seres “pensantes” críticos, capazes de mobilizar saberes, articulá-los com a realidade social em que estão inseridos, para que possam transformar a sociedade em uma sociedade mais justa e humana.

Nesse trabalho evidencia-se que a prática de ensino desenvolvida e integrada a esta pesquisa, possibilitou a ocorrência de uma mediação, fator este considerado de relevância em todo processo de ensino-aprendizagem, bem como a contextualização e reflexão dos fatos in loco.

Quando se trata de formação de profissionais para atuação em Educação, há se pensar na necessidade de se formar seres críticos e conscientes da realidade educacional contemporânea. Fato este também presente nas práticas de ensino desenvolvidas sob os parâmetros de uma pesquisa/formação, bem como no pressuposto das vivências pedagógicas, pois promovam no sujeito interferências que o leva a construir sentidos para aprender e, signifique por meio da escrita crítica (memoriais) seu processo de criação desse sentido, permitindo ao sujeito envolvido no processo, delinear sua própria formação de forma coletiva e integrada com a realidade.

Considera-se, portanto, uma prática pertinente a ser acoplada nas técnicas didáticas aplicáveis a formação de profissionais das diferentes áreas educação.

Referências

FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.(Orgs). *Formação em contexto: uma estratégia de interação*. São Paulo: Thomson, 2002.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como Ciência da Educação*. Campinas, SP: Papius, 2003.

_____. *O lugar do professor na Pesquisa Educacional*. Santos: Leopoldianum, 2005.

FRANCO, M. A . R. Santoro. Entre a logica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos aberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa (USP)*. v. 34, p. 109-126, 2008.

FRANCO, M. A . R. Santoro; LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Dimensões constitutivas da Pedagogia como Ciência da Educação. *Revista Itinerários Filosóficos*. Universidade do Porto. 2009. Edições Afrontamento. ISSN: 1646-1959. Revista n. 07. 1º semestre 2009.

GIMONET, Jean Claude; *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos*

CEFFAS. tradução de Thierry de Burghgrave. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUEDIN, Evandro; FRANCO Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008a.

- GOMES, Marineide de Oliveira. Grupos de pesquisa/formação: potencializando o desenvolvimento profissional de educadoras de crianças pequenas. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO Maria Amélia Santoro; GUEDIN, Evandro. (Orgs). *Pesquisa em Educação: Alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Loyola, 2006.
- HOUSSAYE, Jean. *Manifesto em favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- IMBERT, Francis. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- UNIESP. Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. 2008.

O espaço da alfabetização na formação do professor

Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Maria Letícia Cautela de Almeida Machado, Maíra de Oliveira Freitas²⁶⁶

Resumo

No Brasil, o conceito de alfabetização está diretamente associado aos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, na prática, é percebido como um processo de responsabilidade do primeiro ano dessa escolaridade obrigatória. Nota-se, a partir da crescente produção acadêmica e científica sobre o letramento, que os estudos específicos do processo de apropriação da língua escrita foram silenciados a partir dos anos de 1980 sob a demanda de contextualização dos usos sociais da leitura e da escrita. As práticas em Alfabetização têm sua origem articulada às necessidades do mercado de trabalho, seguidas dos estudos da Psicologia que relacionam a alfabetização aos estudos do desenvolvimento humano, o que se refletiu em ações pedagógicas mais voltadas aos usos sociais da leitura e da escrita do que às especificidades da aquisição da língua escrita, numa perspectiva de aprendizagem. Situados no campo da Linguística Aplicada à Alfabetização e ao Letramento, os estudos que dão origem a esse trabalho têm sua fenomenologia na especificidade do processo de alfabetização considerando três aspectos, a saber: a) o contexto de letramento necessário às práticas inclusivas de alfabetização; b) o caráter interdisciplinar da formação do agente alfabetizador; c) a desconstrução dos paradigmas desenvolvimentistas que influenciam os conceitos subjacentes à aprendizagem da escrita alfabética. Como objetivo, tem-se a caracterização da especificidade do processo de apropriação da escrita em bases teóricas do campo da aprendizagem e a discussão da possibilidade de considerá-lo como um fenômeno em si ou como fenômeno interdisciplinar. Dessa forma, busca-se problematizar a alfabetização e a formação de seu agente através de um paradigma contemporâneo a partir de pesquisa científica de base teórico-conceitual desenvolvida pelas autoras em contexto do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Cognição Humana e Educação Inclusiva”. Conclui-se que as práticas de alfabetização ora se vêm sob influência veemente de verdades e normalidades de base desenvolvimentista, ora numa postura que sobrepõe e confunde as práticas de outro processo igualmente importante, porém, que não se basta em si mesmo. Os processos de Alfabetização e Letramento, apesar de complementares, apresentam especificidades próprias. Embora se reconheça que a língua escrita, bem como a língua oral, se estrutura na interação, no uso e para o uso – sempre contextualizado -; entende-se que a apropriação da escrita envolve aprendizados muito específicos do sistema alfabético e de suas inter-relações com a língua oral. De natureza preponderantemente cultural, a escrita se consolida sob bases de pensamento as mais plurais e diversas, tantas quantos são os sujeitos. No entanto, como ferramenta de um sistema para a inclusão social, a escola se esforça para imprimir um caráter formador e significativo nas práticas de ensino da língua escrita, sendo essa a razão da marca do letramento nas práticas em processo inicial de alfabetização.

Palavras-chave: Formação de professores; Alfabetização; Letramento; Escrita; Aprendizagem.

A relação entre os conceitos de alfabetização e o que é esperado pelo mercado profissional costuma ser estreita. Em tempos contemporâneos, em que pesem os crescentes índices de estudantes que não

²⁶⁶ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

coincidem seus níveis de escolaridade com os domínios esperados para a leitura e a escrita, são frequentes os seguintes debates: Que tipo de leitor e de escritor espera-se que a escola forme? Quais os limites entre a alfabetização e o letramento? Que práticas alfabetizadoras correspondem ao processo de inclusão social? O que forma o professor alfabetizador?

Como tecnologia, a escrita tem sua funcionalidade justificada tão somente pelos contextos sociais e insere-se, como objeto preponderantemente cultural, no rol das tecnologias mais exigidas para a coletividade. Tal relação, no entanto, não vem garantindo semelhantes formas de interação entre os sujeitos e a cultura escrita, assim como não promovem isomorfia nas práticas alfabetizadoras. Fato é, entretanto, que a alfabetização só cumpre o seu papel de inclusão social quando associada às formas organizadas e monitoradas de adequação das formas individuais de uso da leitura e da escrita às formas eleitas socialmente. Nesse contexto, o letramento, como conceito que “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (TFOUNI, 2006, p. 20), é sinalizado como a ponte entre a alfabetização, como uma construção individual, e a vida real e prática, como o objetivo social.

A sociedade brasileira tem raízes na crença de que o papel da escola é preparar seus estudantes para o trabalho assim como para as ordens políticas, econômicas e sociais de cada contexto histórico. Essa constatação sugere que a análise dos modelos de alfabetização não se explica isolada de outros conceitos como os de aprendizagem, de ensino, de leitura e de escrita. As discussões acadêmicas de diversas áreas do conhecimento, portanto, fazem parte também da história da alfabetização e do letramento.

Ao inserir a alfabetização em contexto de práticas inclusivas, necessariamente, reconhece-se a indissociabilidade desses dois conceitos. No entanto, como prática de construção individual, a alfabetização é acompanhada de marcas específicas que garantem mais ou menos facilidade para sua aquisição. Tais marcas referem-se, entre outros, aos seguintes aspectos: usos da linguagem, níveis de formalidade empregados aos conhecimentos escolares, variantes fonético-fonológicas, atos grafo motores, identificação sócio afetiva com o objeto cultural da escrita, construção dos conceitos de leitura e de escrita, organização do próprio corpo no espaço e da escrita no papel. Tem-se, assim, um conceito que perpassa pela filologia, a fonologia, a linguística, a educação, a psicomotricidade, a sociologia e a psicologia.

Quando historicamente é identificada a necessidade tanto do poder público quanto da sociedade, de que a escola pública poderia preparar as massas populares, a psicologia passa a ter uma interferência substancial nos modos de concepção da alfabetização, sendo fundado pelos estudos de Skinner o ramo da psicologia escolar, conforme sinaliza Senna (2011).

Num tempo em que a produção de trabalho esteve associada a modelos organizacionais baseados no chamado modelo Ford, desenvolvido na indústria norte-americana de automóveis, a psicolinguística comportamentalista deu corpo e sustentação a práticas de alfabetização, antes de tudo, orientadas ao desenvolvimento do operariado destinado às linhas de produção fordistas. (SENNA, 2011, p. 198)

A concepção de escrita que se tinha para a preparação das massas operárias industriais se dava “em coerência com o tipo de enquadramento dado pela indústria ao seu operariado” (op. cit.). O domínio da leitura e da escrita não se relacionava, em tal contexto, aos desafios intelectuais de uso criativo de uma tecnologia cultural, mas sim à preparação das mãos, dos olhos e do corpo para a repetição e a concentração exigidas nas linhas de produção.

Tais teorias suscitam métodos silábicos que possam ser sustentados pela psicologia comportamentalista e pela linguística estruturalista – ambas norte-americanas -, compreendendo a escrita como grafia e a leitura como um processo homogêneo por meio do qual as vogais são apresentadas primeiramente; em seguida, as consoantes e, a partir disso, todas as palavras podem ser lidas ou grafadas, pois demandam apenas treino e repetição. Essa forma de entender a escrita e a leitura são vigentes expressivamente na primeira metade do século XX.

Os processos de leitura e de escrita não recebem, ainda, a nomenclatura de alfabetização e são tomados como habilidades específicas de codificação e de decodificação. Enquadram-se na premissa de que para cada som da fala há uma letra, sendo assim possível a transposição de códigos, ou seja, a associação da fala à grafia. As habilidades de criação e de compreensão do que é escrito ou lido não se tornam preocupação para o ensino das massas populares, por não serem características exigidas nos contextos de trabalho dispensados ao povo.

[...] um número significativo de pessoas submetidas à silabação desenvolve não mais do que um comportamento gráfico motor alfabético, caracterizado pela capacidade de reproduzir as formas gráficas das letras (por meio de cópia), sem que sejam associadas ao seu valor grafêmico, ou seja, são tomadas como um desenho peculiar, e não como uma forma empregada com a intenção comunicativa. (SENNA, 2011, p. 200)

É notável o caráter instrumental do ensino, que até os anos de 1970 poderia corresponder a uma fase anterior à escolarização. A eleição pelo melhor método se dava pelo menor tempo gasto para o domínio da leitura e da escrita. Os métodos silábicos podiam ser notados tanto em práticas “fônicas” nas quais predominavam os sistemas de descrição fonético-fonológicas do Estruturalismo Linguístico quanto em técnicas de palavração, consideradas mais intuitivas, nas quais se podia notar a psicologia gestaltista sobrepondo-se à comportamentalista.

Mudanças substantivas na prática alfabetizadora começam a ser observadas a partir da constatação de que a língua escrita não corresponde à língua oral. A relação não imediata entre estas duas modalidades da língua é incorporada na escola a partir dos estudos sobre as condições de uso da língua, o que caracteriza o modelo de alfabetização definido por Senna (1995) como paradigma linguístico.

Tal ruptura com a crença secular de que a língua escrita pudesse ser arrolada simplesmente como uma transcodificação da língua oral sustentou-se na observação de que as condições de uso de ambas as modalidades da língua são distintas e inconfundíveis entre si, incluindo-se aí, tanto as condições estritamente formais (relativas a regras gerais do sistema gramatical), quanto as condições de natureza pragmática (relações sociais, psicológicas e, até mesmo, históricas). (SENNA, 1995, p.226)

As concepções de leitura como decodificação e de escrita como codificação são substituídas pelas associações de *leitura para interpretação* e *escrita para socialização*. Há um entendimento de que é necessário o domínio de regras além da cultura do estudante, imputando às práticas pedagógicas o trabalho com o conhecimento eleito socialmente como o ideal. Isto se torna um ponto de crítica dessa forma de pensar a alfabetização e leva ao reforço da escrita como tecnologia a serviço das classes dominantes. Assim, a diferenciação entre a língua oral e a escrita por si só não garantem legitimação social, mas apenas uma motivação para que as classes populares substituam suas formas de uso da língua oral pelas formas eleitas pelas classes dominantes.

As rupturas se dão, entretanto, na inserção das práticas de alfabetização sempre em atitudes comunicativas, com objetivo de socialização, o que passa a ser um acréscimo metodológico, porém ainda sem ruptura com os métodos silábicos. Conhecidas como métodos naturais ou métodos linguísticos, as novas práticas são consideradas precursoras do processo letramento por serem “sempre motivadas e centradas na prática de escrita em alguma situação comunicativa concreta” (SENNÁ, 2011, p. 207). Esses métodos partem do princípio de que o sentido atribuído à escrita é diferente entre as pessoas, o que traz à tona uma dimensão ampliada da leitura como processo possível antes mesmo da alfabetização:

Há alguns que já são capazes de reconhecer o sentido da escrita ao chegarem à escola pela primeira vez, devido a sua experiência social de mundo. Há outros, entretanto, cuja experiência de mundo não inclui a escrita como um fato ordinário e necessário ao convívio social. Especialmente para estes últimos – entre os quais se encontrava a maioria dos sujeitos com dificuldades de construção da escrita -, a alfabetização precisava evoluir, no sentido de se tornar um processo de descoberta de um modelo social, de uma cultura, em que a escrita faz sentido. (SENNÁ, 2011, p.208)

Novas formas de organização curricular para a alfabetização são motivadas quando o campo da educação legitima as individualidades e regionalidades pelos sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas, conferindo aos estudantes o direito de ser. A teoria variacionista de Labov merece destaque nesse contexto ao assinalar que as línguas podem se transformar no tempo e no espaço e que tais variações não refletem perda de qualidade expressiva.

Os fatos da heterogeneidade, até agora, não se harmonizaram bem com a abordagem estrutural da língua. [...] Pois quanto mais os linguistas têm ficado impressionados com a existência da estrutura da língua, e quanto mais eles têm apoiado essa observação com argumentos dedutivos sobre as vantagens funcionais da estrutura, mais misteriosa tem se tornado a transição de uma língua de um estado para outro. Afinal, se uma língua tem de ser estruturada, a fim de funcionar eficientemente, como é que as pessoas continuam a falar enquanto a língua muda, isto é, enquanto passa por períodos de menor sistematicidade? (Weinreich, Labov & Herzog, 1968, p.100-101 apud LABOV, 2008, p. 16)

Ao considerar os estados da fala como objeto diferente do sistema de representação da escrita, os estudos linguísticos trazem uma importante conceituação para a formação de professores alfabetizadores. Informa, assim, que fenômenos de naturezas distintas requerem análises e intervenções também distintas e contribui para as tentativas ainda contemporâneas de responder sobre formas específicas de interação com a escrita que não garantem a todos os alunos o *status* de alfabetizados, mesmo após vários anos de escolaridade obrigatória.

A legitimação dos modos diferentes de construção e usos das línguas naturais encontra terreno fértil no campo acadêmico, assim como ganham aceitabilidade as teorias contextuais de aprendizagem, como as de Vygotsky (2008) e de funcionamento da mente, como a de Bruner (1997), conforme assinala Senna (2011). Instaura, ainda, a aproximação dos estudos da linguística para a análise particular dos estados de fala

Influências como as de Lev Vygotsky e Jerome Bruner provocaram um profundo alargamento do conceito acadêmico de mente, permitindo a compreensão de que as bases universais da cognição humana proporcionam ao homem uma mente capaz de se desenvolver individualmente, sob bases as mais singulares e diversas daquelas então atribuídas ao sujeito cartesiano. (SENNÁ, 2011, P. 139)

O impacto decorrente destas discussões acadêmicas torna-se um alicerce para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e, sobretudo, que consideram a chegada de novas figuras sociais aos bancos escolares, tantas vezes reservados para modelos pré-estabelecidos de alunos. As novas concepções de mente humana saem do engessamento a ela designado de que há comportamentos e conceitos padronizados e, logo, esperados para cada idade. Tais padrões se dão em bases desenvolvimentistas, ou seja, pré-determinadas pela espécie biológica.

Trata-se de um impacto que influencia as áreas do Currículo e da Linguagem pela identificação de que os conhecimentos escolares são eleitos por convenções sociais e, portanto, culturais e artificiais. Tudo isso faz despontar a questão da mediação, amplamente trabalhada por Vygotsky (2008), e que por duas décadas esteve esquecida por um ilusório consenso de que se poderia aprender de forma espontânea mesmo os conceitos científicos – como a escrita, por exemplo. Mortatti (2000) sinaliza essa preocupação ao descrever o período a partir da década de 1980 como o momento de desmetodização do ensino da leitura em que as questões didáticas foram deixadas de lado, não apenas na academia, mas também nas salas de aula que deveriam alfabetizar seus alunos.

Ao refletir sobre o que foi produzido teoricamente pelo construtivismo piagetiano, a psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) e as práticas pedagógicas em alfabetização, Mortatti (2000) observa que estas não acompanharam as teorias. Uma possibilidade de justificativa para tal é que a teoria produzida não auxiliava os professores em seu cotidiano, pois estes se dispuseram das cartilhas e métodos tradicionais e viram-se sem saber como dar conta do ensino e da leitura. Os professores refizeram, então, suas práticas a partir de suas vivências nas escolas:

Na busca de solução para esse impasse, as concretizações vão-se configurando como um entrecruzamento da internalização do discurso de época sobre o novo e da elaboração pessoal dos alfabetizadores, valendo-se de sua história profissional. Desse modo, as expectativas geradas pelos anúncios iniciais de ter-se descoberto a chave para a solução do problema do fracasso das crianças pobres em alfabetização, vão, ao longo deste quarto momento²⁶⁷, tornando-se frustradas, ao mesmo tempo em que propõem questionamentos e encaminham concretizações de caráter eclético. (MORTATTI, 2000, p. 280)

Trata-se de um momento em que estudos deterministas fundamentam teorias na área da linguagem e da aprendizagem, derivadas da importação de pesquisas da psicologia, da linguística e da biologia, mais comumente, e que acabam por impor condições para a aprendizagem ou a não-aprendizagem dos estudantes.

Lewis (1999) aborda em seus estudos o modelo contextual de desenvolvimento em oposição ao determinismo nas pesquisas educacionais. Com críticas ao modelo organicista de desenvolvimento humano, o autor apresenta o contextualismo partindo da premissa de que a compreensão dos significados de agora devem ser analisados com base nos eventos do agora. Nesta concepção, não há o que possa determinar nem o presente e nem o futuro. Para uma maneira contextual de explicação do desenvolvimento humano, James (apud Lewis, 1999) caracteriza:

1. Existe um self ativo, capaz de pensar, de planejar e de ter metas e desejos.

²⁶⁷ A autora refere-se ao que definiu como o momento “Alfabetização: construtivismo e desmetodização”, título do terceiro capítulo de sua obra “Os sentidos da Alfabetização” (2000).

2. Essas metas e desejos são melhor compreendidas dentro de um sistema significativo que existe agora; por isso a ênfase do contextualismo.
3. Os eventos iniciais não determinam necessariamente eventos posteriores; portanto, não é preciso conceber o desenvolvimento como um processo unidirecional com um determinado ponto de chegada.
4. Por último, não há necessidade de postular o progresso como uma característica essencial do processo de desenvolvimento. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento não tem um ponto de chegada, não tem um estágio final a ser alcançado. (James apud LEWIS, 1999, p. 82)

Lewis afirma, ainda, que “os seres humanos têm a capacidade de alterar o passado à luz do presente” e Bruner infere que “construímos uma história não só para explicar nosso passado, mas também para explicar quem somos agora” (apud Lewis, op. cit., p. 84). O olhar para as formas presentes de interação com os conhecimentos escolares se torna mais importante do que o resultado final pretendido. A crítica de Lewis se dá aos modelos que elegem como o desenvolvimento deve acontecer, partindo de concepções idealizadas para os estudantes.

Nesta asserção, presenteia-se aos estudantes com um sentido de liberdade para construção de uma história própria de aprendizagem, que é única e incomparável. Senna (2007), ao questionar o determinismo de teorias pautadas em previsibilidade e ao analisar os pressupostos de Vygotsky sobre interação, afirma:

[...] os novos sistemas não são previsíveis a partir das verdades subjacentes a suas matrizes, obrigando-nos a operar não sobre pressupostos de verdade, e sim sobre parâmetros analíticos não sustentáveis pelos pressupostos até hoje empregados na construção de modelos mentais. A complexidade de tal problema decorre da confluência de dois ou mais sistemas teoricamente autônomos formando um contexto em que se superpõem não só suas categorias, como os princípios lógicos que lhes dão sustentação nos sistemas de origem. (SENNA, 2007, p. 232)

Algumas quebras de paradigmas são despontadas pelas teorias de Vygotsky (2008) ao garantir que a história de cada um faz diferença na construção dos conceitos e, ainda, que os conceitos possuem naturezas diferenciadas, dando sentido aos objetos e não o contrário, como frequentemente é observado em teorias desenvolvimentistas. Esse tipo de explicação desencadeia a pluralidade como o esperado para uma sociedade que abraça sujeitos sociais diversos. Nessa perspectiva, as verdades dos conceitos científicos estão no percurso de aprendizagem dos sujeitos, que é diferente para cada um.

O fato de trilhar percursos diferentes está diretamente relacionado ao processo de letramento e à busca de procedimentos mais heurísticos de intervenção pedagógica, o que permite a metaforização do termo *ideal*.

Uma procura incessante pelo “ideal de” aluno, de professor, de escola etc, pode fazer cair constantemente no esquecimento o fato de que talvez esteja buscando algo que nunca se viu. Realmente, um aluno que nunca se cansa, que está sempre estudando, sempre interessado e um professor que nunca erra, que passa os dias dedicados ao seu aprimoramento profissional sem se cansar, sem se entediar ou mesmo, sem deixar de se interessar pelo que faz, parecem não existir. (RIBEIRO, 2004, p. 90)

O que considera-se como *práticas alfabetizadoras para a inclusão* no presente estudo está relacionado ao ponto de equilíbrio entre o conhecimento escolar e o saber que cada estudante acumula em sua vida, como um “sistema metafórico”, conforme definido por Senna (2007). É neste sistema que se inclui o processo de

letramento, como uma maneira de transitar em diversos modelos de pensamento. A possibilidade de trânsito é o sonho de inclusão social ao reconhecer no processo de alfabetização uma chance de escolha entre uma ou outra forma de interação com o cotidiano: o formal, monitorado e científico, eleito pela escola ou o narrativo, espontâneo e cotidiano, eleito nas situações do dia-a-dia.

O processo de letramento escolar vincula-se, portanto, ao caráter histórico-social, conforme explica Senna (2001), pois uma das urgências dos tempos contemporâneos é tornar as práticas alfabetizadoras como caminhos para a socialização e não como mais uma entre tantas formas de exclusão já encontradas na sociedade.

[...] el punto de partida para desarrollo del letramento, consiste en la tomada de consciencia sobre la naturaleza social del sujeto y desde ella construir una identidad que mezcle – sin perdidas – dos perspectivas de operar lo pensamiento: la suya propia, oral y legítimamente reconocida como capaz de producir conocimientos, y la do outro, científica, capaz de le permitir comprender El mundo de forma más organizada y actuar de forma más planificada. (SENNA, 2001)

Pode-se concluir que, como parte de um projeto maior para a inclusão, a alfabetização pode partir de ferramentas tanto teóricas quanto metodológicas que sejam geradoras de integração e de diálogo intercultural e não de anulação de identidades. Assim, aponta-se para uma real apropriação da escrita e da leitura como tecnologias sociais e não como formas de oposição à cultura das massas populares.

Considerações Finais

Conforme abordado no decorrer do texto, a formação do professor alfabetizador requer saberes específicos e em diversidade de áreas do conhecimento. Observa-se, entretanto, que é comum que, na prática, a prioridade da atenção recaia sobre a escolha de um método, o que acaba por priorizar um sujeito idealizado, em detrimento do modo individual de aprendizagem dos processos de leitura e de escrita.

A perspectiva pressuposta é a de que uma visão disciplinar do processo de alfabetização pode promover lacunas na formação do professor alfabetizador e, por consequência, às formas de atuação pedagógica que irá utilizar em sala de aula. Isto posto, pode-se ressaltar que o movimento em torno da caracterização da formação do alfabetizador como agente interdisciplinar se dá na prerrogativa de que o olhar investigativo diante da interação de cada aluno com a escrita e a cultura escolar que a acompanha é um movimento de desmistificação de princípios preconceituosos que têm contagiado, tantas vezes, os olhos do professorado diante da realidade escolar.

Por outro lado, pode-se, com o apoio em teorias sobre o letramento, afirmar que é possível aprender sempre e que a superação cognitiva, afetiva e social, que envolvem a aprendizagem da leitura e da escrita, não são objetos fixos, estáveis e controláveis. Doravante, uma formação interdisciplinar corre o risco da superficialidade, podendo motivar posturas pedagógicas que pouco contribuem para a interação dos estudantes com os conhecimentos escolares.

Referências Bibliográficas

BRUNER, Jerome (1997). Actos de Significação. Porto Alegre: Artmed Editora.

- FERREIRO, Emilia, & TEBEROSKY, Ana (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora.
- GODOY, Elena & SENNA, Luiz Antonio Gomes (2011). *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Ibpex.
- LABOV, William (2008). *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial.
- LEWIS, Michael (1999). *Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro*. São Paulo: Moderna.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2000). *Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)*. São Paulo: Editora UNESP.
- TFOUNI, Leda Verdiani (2006). *Letramento e Alfabetização*. 8 ed. São Paulo: Cortez.
- SENN, Luiz Antonio Gomes (1995). *Psicogênese da Língua Escrita, Universais Linguísticos e Teorias da alfabetização*. São Paulo: Revista Alfa 39 (221-241).
- SENN, Luiz Antonio Gomes (2001). *Letramento y desarrollo humano em contextos educativos interculturales – desafios a la educación intercultural*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA EDUCATIVA, n.1, 2001, Espanha. Anais. Espanha: Univ. de las Islãs Baleares.
- SENN, Luiz Antonio Gomes (2007). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex.
- RIBEIRO, Alexandre do Amaral (2004). *Desconstruindo a pergunta “É possível ensinar a ler?”: a partir da Psicopedagogia e da Linguística ou “Não adianta trocar o espelho se não for trocada a imagem”*. In: MELLO, Maria Cristina & RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (orgs.). *Letramento: significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch (2008). *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Docência na universidade: sentidos e significados atribuídos pelos professores sobre processos formativos, identidade e profissionalidade docente.

Áurea Maria Costa Rocha²⁶⁸, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar²⁶⁹

Resumo

Partindo do pressuposto que os professores universitários influenciam sobremaneira os professores em formação, no que tange à construção da noção de identidade e profissionalidade docente, ancorando-se em estudos sobre a docência universitária e tendo como objeto de análise a docência, enquanto espaço/tempo de formação, neste estudo buscamos *compreender processos formativos nos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas a partir do que dizem os formadores sobre como se identificam com o ser e estar na profissão e como aprenderam a ensinar e se tornaram professor*. A docência na universidade tem se revestido de importância fundamental para o desenvolvimento do Ensino Superior. Diversos pesquisadores a exemplo de Cunha (1998; 2007); Anastasiou (2002); Aguiar (2006); Lucarelli (2007); Bazzo (2007); Cordeiro (2008); Melo (2008); Ramos (2010) entre outros, se debruçam sobre a temática e apontam alternativas para uma sistematização e investimento na formação do professor universitário. Nesta pesquisa utilizamos como procedimento teórico - metodológico, a entrevista semiestruturada. Tomamos como campo empírico o Curso de Pedagogia e Licenciaturas Diversas, por querermos estudar a profissionalidade no contexto da Universidade. Os sujeitos foram selecionados entre docentes que lecionam em cursos de diferentes áreas e formações na universidade. No âmbito da análise proposta à pesquisa em andamento desvela que os professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência. Revela que os professores aprendem a ensinar observando outros professores, experimentando, aplicando modelos de ex-professores, sendo aluno, e no próprio exercício da docência, portanto para eles o fazer docente do modelo do professor, que foi referência na sua formação, ainda é prevacente, o que parece indicar necessidades de rever sua prática ou mesmo ressignificá-la. Torna visíveis lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de uma formação contínua que possibilite o distanciamento dos modelos reproduzidos dos seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente. Evidencia que tanto os professores recém-contratados, quanto àqueles em que em sua formação não foi enfatizado os saberes pedagógicos, reconhecem que existe um saber específico e necessário à docência e para, além disso, percebem que se tivessem, em sua formação, apreendidos tais saberes, possivelmente seriam melhores professores hoje.

Palavras-chave: docência na universidade, processos formativos, identidade e profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

A docência na universidade tem se revestido de importância fundamental para o desenvolvimento do Ensino Superior. Após atravessar séculos, sem ser questionada acerca dos fundamentos do ensino e dos processos de aprendizagem, a docência na universidade, no século XXI, segundo Ramos (2010, pp. 36)

²⁶⁸ UFPE, aurearocha@ymail.com

²⁶⁹ UFPE, aguiarcarrilho@hotmail.com

exige, entre outros aspectos, a compreensão da necessidade de sua reconceitualização, inserida num processo de definição Identitária da Universidade no que tange à transição de um novo modo de produzir conhecimento, que enfatiza considerar a complexidade das questões pedagógico-didáticas.

Diversos são os conceitos sobre a docência, (Tardif e Lessard, 2005; Cunha 2007, Veiga 2010) entre outros, porém, parece existir um consenso de que a docência é uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva, que se constrói e, vai se constituindo, na interação entre os pares, nos cursos de formação inicial e continuada, ao longo da trajetória profissional, nas instituições em que o professor trabalha e, principalmente, na relação com os estudantes em sala de aula – uma cultura constituída por muitos saberes que, o professor constrói ao longo da sua formação e que mobiliza na sua prática docente.

Temos conseguido muitos avanços no campo teórico sobre a formação didático- pedagógica para os professores do ensino superior no contexto da universidade, contudo, no que se refere à prática, ao saber-fazer docente, parece-nos que muito ainda se precisa caminhar.

As críticas sobre a Formação de Professores são tecidas, entre outros aspectos, na falta de conhecimento de alguns professores para lidar com as exigências que permeiam o espaço da sala de aula, sua imprevisibilidade, suas diferenças, suas singularidades e especificidades.

Nesse contexto, vale lembrar Veiga (2010, pp. 19) quando afirma que,

a docência é uma atividade que exige vários conhecimentos e aprendizagens ao longo da prática educativa, bem como o domínio dos conhecimentos específicos do campo científico no qual se situa a disciplina, dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos experienciais.

É na sala de aula, portanto, o lugar onde se legitima o trabalho docente e acontece a profissionalização do professor. É nela onde ocorre a síntese dos saberes docentes, e é nesse espaço que emergem os grandes desafios à docência na universidade. É ali, o local em que ocorre a mediação didática, um lugar privilegiado dos processos de ensino e aprendizagem indispensáveis à formação dos que dela fazem parte: professor e estudante.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2005, pp. 277) completam o pensamento ao dizer que:

[...] entrar numa sala de aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho universitário marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência [...] apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos.

De fato, na interação com os estudantes em sala de aula os professores utilizam saberes que eles mesmos produzem. Nas intervenções que eles realizam na sala de aula estão presentes saberes que fazem parte da cultura docente, que eles ajudam a construir, dando sentido à sua prática docente.

A partir do exposto pergunta-se: Como este professor aprendeu os saberes a serem ensinados? Como ele aprendeu a ensinar? Como organiza sua aula? Quais saberes docentes são apreendidos com o professor do ensino superior? Que situações são propostas para que os estudantes criem, construam novos saberes-fazer? Que influência os professores exercem na constituição da profissionalidade dos professores em formação?

Partindo do pressuposto que os professores universitários influenciam sobremaneira os professores em formação, no que tange à construção da noção de identidade e profissionalidade docente, neste estudo buscamos compreender processos formativos nos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas a partir do que dizem os formadores sobre como se identificam com o ser e estar na profissão e como aprenderam a ensinar e se tornaram professor.

PROCESSOS FORMATIVOS, IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.

Assistimos nos últimos anos a uma notável emergência de estudos, pesquisas e discussões a respeito do professor. Diferentes olhares sobre aspectos diversos permearam a preocupação dos estudiosos nas quatro últimas décadas.

A partir de estudos realizados fundamentados em Nóvoa (2009), parece existir uma convergência em relação aos grandes princípios e às medidas necessárias para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, é importante considerar que tal desenvolvimento se dará a partir da articulação da formação inicial, indução e formação em serviço, com vista à construção de aprendizagem ao longo da vida; pela valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores orientada para a investigação; pela atenção aos primeiros anos de exercício da profissão e à inserção dos professores recém-formados nas escolas; pela valorização das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores.

A formação de professores é um processo contínuo, sistemático, organizado, que perpassa toda a carreira docente, a qual se consubstancia em quatro fases, conforme estabelecem os estudos de Sharon Feiman (1990), quais sejam; a fase de pré-treino, em que se vivenciam as experiências de ensino, enquanto estudantes; a fase de formação inicial, realizada numa instituição formal, na qual os futuros professores apreendem os conhecimentos pedagógicos além dos específicos das disciplinas acadêmicas e efetivam as práticas de ensino; a fase de iniciação, que corresponde aos primeiros anos do exercício profissional docente; e a fase de formação permanente, que proporciona ao docente realizar as atividades planejadas, oportunizando o desenvolvimento profissional e ao mesmo tempo a reelaboração do processo de ensino permitindo-lhe ressignificá-lo.

As diferentes fases representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, específicas e diferenciadas, que, segundo García (1999), constituem o processo de formação do professor. Tais fases vão se estruturando durante a vida profissional de cada um, evidenciando saberes significativos que se vão amalgamando aos outros, num processo crescente e contínuo.

A formação de professores, para Sacristán (1990), deve propor situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Implica, ainda, assumirmos determinadas posições ideológicas, epistemológicas, culturais em relação ao ensino, ao professor e aos estudantes.

Nóvoa (1992) considera que a formação de professor tem um lugar central no debate sobre a Educação, uma vez que é percebida a urgência de refletirmos no sentido de criarmos possibilidades e novas formas de pensar a problemática dessa tarefa. Afirma esse autor, ainda, que a formação é um processo permanente, integrado ao dia a dia do professor e das escolas, e que hoje, se constitui um desafio na formação de

professor conceber a escola, como um ambiente educativo, em que formar e trabalhar não seja atividades distintas, pois a formação dos professores acontece no espaço de formação acadêmica, no espaço de exercício profissional e entre eles.

Schön (2000) chama a atenção para o fato de que a formação de professores não se dá em momentos distintos, mas no diálogo entre teoria e prática, reafirmando a ideia de que teoria e prática se constituem em dados indissociáveis, o que é ratificado por Veiga (1993).

Os estudos de Veiga (1991, 1993 e 2002, 2010) têm apontado à formação de professores situada numa concepção de educação como prática social, no âmbito de um processo lógico de emancipação, na qual o professor é o agente social. Conforme a autora, o professor formado nessa perspectiva passa a compreender a função social da escola e dos seus saberes, relaciona suas atividades profissionais com o contexto no qual se insere, proporcionando aprendizagens significativas, uma vez que compreende as necessidades educativas dos seus educandos. Suas atividades, então, são sistematizadas para atender o propósito de uma educação que promova a construção de uma cidadania participativa.

Conforme vimos observando os estudos passaram por diferentes olhares que traduzem suas singularidades, mas que apresentam um ponto que parece ser desafiador para todos os processos de formação de professores, como se aprende a ensinar e, como se aprende a aprender, eis o grande desafio para todo e qualquer modelo de formação.

Segundo Tardif (2002), ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Nesse sentido, Gage (1977, pp. 15) trata da questão de saberes pensando que o ensino;

[...] distingue-se das receitas, das fórmulas e dos algoritmos; ele requer improvisação, espontaneidade e o manejo de um vasto leque de considerações em termos de forma, de estilo, de rapidez, de ritmo, e da adequação, de modo tão complexo que nem computadores conseguem realizar... (Tradução nossa).

Assim, podemos observar que o exercício da docência não é algo simples. Trata-se de um saber fazer complexo, que exige do docente uma formação para além do domínio do campo científico da sua área de atuação e formação. Compreendemos então que se torna necessária nas universidades a criação de espaços para a discussão e a reflexão a respeito da docência e dos desafios enfrentados no seu exercício.

Nesse sentido, é importante compreender os processos de formação, as experiências, as trajetórias de vida, o ser e estar na profissão, sua identidade e profissionalidade docente, uma vez que estas parecem esclarecer questões que focalizam desde a forma como o professor ensina até o modo como organiza os procedimentos, os conteúdos, e como tudo isso se inter-relaciona com os futuros professores.

CONSTITUINDO A PROFISSIONALIDADE DOCENTE aprendendo a aprender.

Ninguém pode ensinar se não sabe, mas, o processo de conhecer e de ensinar é tão peculiar, que ao ensinar se aprende, e ao educar se desenvolve e se transforma o conhecimento.

A complexidade do Aprender a Ensinar parece ser o desafio dos pesquisadores que se dedicam a este objeto, mas, como se aprende a aprender? Não temos definido uma única forma, um único modelo, para tal. Mas, percebemos que o diálogo, a troca, as relações entre espaços formativos e profissionais, a reflexão

sobre a sua própria ação e sobre a ação de outrem a investigação na sala de aula se constituem momentos de efetiva aprendizagem.

Compreender a noção de profissionalidade e da especificidade que a define torna-se uma preocupação das políticas de formação em todo mundo desenvolvido.

Segundo Sacristán (1990 pp.53) a profissionalidade docente “é a afirmação do que é específico na ação docente”. Paganini da Silva (2006, pp.26) diz ser “a profissão do professor na ação, ou seja, é o professor exercendo sua profissão, considerando um determinado contexto histórico”. Roldão, (2005, pp.108) afirma ser “o conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades”. Já Contreras (2002, pp.74) afirma ser a “qualidade da prática profissional dos educadores em função daquilo que requer o ofício educativo”.

Nesse contexto, a profissionalidade exigida, quando do momento da reconceitualização da docência na universidade, necessita ser compreendida numa dinâmica de superação da visão de quem sabe, sabe ensinar; ou só quem pesquisa pode ensinar, ou ainda de quem dorme aluno e acorda professor.

A noção de profissionalidade demanda ser considerada na dinâmica da pessoa-profissional, no que se insere no processo de identificação, principalmente no contexto da concepção de Dubar (1987, p. 13), quando diz que a identidade humana não é dada de uma vez por todas no ato do nascimento; constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida.

No que se refere à docência, Roldão (2005, pp. 118) afirma que a função de ensinar é específica do docente, e que outros profissionais, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer. Continua enfatizando que [...] a docência requer equilibrar o domínio dos conteúdos que ensina e o modo como o usa e mobiliza para construir sua apropriação pelos alunos [...]. É nessa mobilização que se joga a natureza propriamente profissional, porque específica, do seu saber.

Nessa direção o professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal, curricular seja qual for a sua natureza ou nível, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente, pois ainda segundo Roldão (2005, pp. 102),

[...] aprende-se e exerce-se na prática, mas, numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigado e discutido com os pares e com os supervisores ou desejavelmente, tudo isso numa prática coletiva mútua, com supervisão e construção de saber inter pares.

Saber produzir essa mediação é ser um profissional do ensino, para cuja atividade, a docência exige, além de um amplo conhecimento científico de sua área de atuação, o domínio dos saberes pedagógicos necessários à prática docente.

METODOLOGIA

A pesquisa de abordagem qualitativa Minayo (2000) ancora-se em estudos sobre a docência na universidade, tendo como foco processos formativos, a profissionalidade e identidade docente. Utilizamos como procedimentos teóricos metodológicos, a entrevista semiestruturada. Os sujeitos que participaram da entrevista foram quatro docentes (P.1; P.2; P.3 e P.4) que lecionam nos cursos de formação de professores

da Universidade de diferentes áreas e formações. Tomamos como campo empírico o Centro de Educação e neste os cursos de Pedagogia e Licenciaturas Diversas.

Na entrevista semiestruturada procuramos entender o professor a partir das suas necessidades tanto no que se refere aos processos formativos, quanto aos aspectos profissionais que interferem e dificultam o seu saber fazer docente.

O modelo analítico estrutura-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2002). A seguir apresentamos o Quadro 1, algumas considerações em relação a formação, tempo de magistério e a experiência em ensino dos professores entrevistados.

Quadro 1: Caracterização dos professores

Prof.	Formação	Tempo Magistério	Experiência/Ensino
P. 1	Ciências Sociais. Mestre em Sociologia da Educação e Dr. em Ciências da Educação.	30 anos – iniciou a docência no Ensino Superior Privado – Faculdade.	Não ensinou na Ed. Básica. Apenas 1 ano em Faculdade. Os demais na Universidade.
P. 2	Licenciatura em Matemática Especialização em Matemática Mestre em Ensino das Ciências.	Educação Básica- 39 anos Ensino Superior - 35 anos Ensino Univers. - 29 anos	Educação Básica. Faculdades Universidades
P. 3	Magistério. Artes e Pedagogia. Espec. em Ensino de Teatro. Mestre e Dr. em Educação.	Mov. Sociais - 11 anos. Educ. Básica. - 5 anos Ens. Superior. - 9 anos Ens. Univers. - 6 anos	Educ. Infantil; / Ens. Fund. Mov. Sociais e Populares. Faculdades Universidade
P. 4	Magistério, Pedagogia. Especialização em Supervisão e Coord. Pedagógica, Mestre, Dr. em Educação.	Educ. Básica. - 8 anos Ens. Sup.: 11 anos Ens. Universitário: 6 anos	Educ. Infantil; / Ens. Fund; Normal Médio; Faculdades e Universidade.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

As diferentes formas como enfrentamos as situações surgidas no dia a dia de professores depende, e muito, do conhecimento que temos sobre as mesmas. Por isso, acreditamos ser de extrema importância que, desde a formação inicial, os professores vivenciem os desafios que são postos diante dos processos de ensinar.

Os dados revelaram que alguns professores não fizeram opção pela docência, mas as circunstâncias da vida os trouxeram para essa profissão.

A inserção na docência desta forma nos alerta para os perigos que dela podem advir a exemplo da falta de incentivo à formação de futuros professores; a falta de identidade com a profissão docente, além dos aspectos que já desestimulam os profissionais conforme os depoimentos no que diz respeito à remuneração e às condições de trabalho.

No que se refere a como os professores aprendem a ensinar e se tornam professores na universidade, afirmam:

[P.1] Não tive nenhuma preparação. Aprendi as coisas no sentido das coisas em si. Aprendi fazendo. Eu ver fazer, para mim foi a maior diretriz.

[P.2] Alguns professores montaram um pouco o processo daquele fazer, que eu assumiria a posteriori.

[P.3] Vendo a prática de meus professores, claro que com todos os equívocos que eles tinham. De início, segui modelos. Fui testando, fazendo. No exercício da própria profissão fui aprendendo o que é ser professor.

No que tange às lacunas encontradas durante a formação, assim depõem:

[P.1] Senti falta da dimensão coletiva, da sistemática da aula, de processos organizativos, de apoio ao ingressar na universidade, de métodos para que você pudesse ensinar. (coletivo). Tudo o que aprendi foi só. Creio que poderia ter me dado melhor enquanto professor se tivesse desenvolvido a competência de usar bem o quadro, estruturar uma boa aula. Sempre tive uma “profunda” inveja de quem sabe fazer isto.

[P.2] Eu não tive uma estrutura de formação que me permitisse “fazer” sendo acompanhado, creio que isso daria certo diferencial a minha formação. Considero este um dado relevante.

A voz desses professores desvela como eles se sentem no seu fazer docente, o que tiveram que, reproduzir, construir, desconstruir, resgatar, ressignificar e conviver com a falta da formação universitária principalmente para lidar com a formação de futuros professores. Isso tudo parece apontar para uma necessidade sentida pelo próprio docente, de mudar, transformar e ressignificar seus saberes e fazeres diante dos desafios encontrados na sala de aula, da própria insegurança deixada pelas lacunas da formação que tem relação direta com a profissionalidade docente. E revela o caráter transitório em que o docente se encontra naquilo que faz, nas decisões que toma e, como as põe em prática. Esses dados apontam para a necessidade de uma formação continuada também na Universidade.

Um aspecto relevante no que se refere a aprender a ensinar é a prática de ações compartilhadas. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, pp. 347), na história da docência universitária o compartilhar é algo que nos desafia, uma vez que a maioria de nossas atividades é efetivada solitária e isoladamente, o que podemos constatar desde o aprender a ensinar de acordo com os depoimentos.

É comum ouvirmos que na universidade qualquer um pode dar aula, mas não é todo professor que sabe ensinar, às vezes ele sabe muito, para si, mas não consegue fazer com que os estudantes aprendam. Assim, podemos inferir que existe um saber específico que a tarefa de professor universitário exige e os professores reconhecem, sentem necessidade dessa formação pedagógica, e sabem que precisam

aprender a ser professor universitário, principalmente com as diversidades que permeiam as salas de aulas hoje.

Os professores nos revelam que sente falta, percebem e reconhecem que existe um saber que faz parte da docência, e que acreditam que se tivessem sido formados e desenvolvido competências sobre o saber-fazer docente, certamente seriam professores mais completos. Nesse sentido, Cunha (2007) afirma que

[...] não basta saber fazer como intuitivamente muitos professores universitários demonstram. A docência como atividade profissional exige a condição de saber justificar as ações desenvolvidas, recorrendo a uma base de conhecimentos fundamentados, a uma argumentação teoricamente sustentada. Nesse sentido, o exercício profissional da docência requer uma formação específica capaz de identificar a condição amadora da profissão, condição essa que tende a manter os processos culturalmente instalados e cotidianamente produzidos (pp. 22).

Diferente dos outros, o professor (P. 4) tem uma percepção distinta dos demais, pois, segundo seu depoimento:

[P.4] Eu não encontrei lacunas e sim desafios. Sou de família pobre sem histórico na universidade. Essa era minha vantagem, ter vindo dos espaços que minhas colegas voltavam de lá horrorizadas, eu já conhecia esse mundo essa realidade. E pensei, se eu cheguei aqui outros também poderão chegar.

Em relação à identidade docente, Nóvoa (1992) adverte que a identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto, mas a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.

A seguir procuramos elementos indicadores de profissionalidade docente no contexto do ensino na universidade através dos saberes necessários à prática docente, organização da aula, desafios encontrados na prática docente, e como procuram superá-los.

Ao serem perguntados sobre os saberes da profissionalidade que consideram necessários à prática docente na universidade, os professores apresentaram os seguintes depoimentos:

[P.2] Diz ser necessário, saber daquilo que ensina e sobre aquilo que ensina. Eu tenho que saber o conhecimento sobre o que a Matemática é. E sobre a filosofia que permeia esse conhecimento. Isso é fundamental! O conhecimento sobre quem você ensina associado a isso, o como fazer.

[P.3] O domínio do que ele vai ensinar; os saberes pedagógicos; e criar articulações.

Os professores destacam aspectos relacionados aos saberes de acordo com Shulman (1986), ou seja, o professor precisa combinar o conhecimento da matéria a ser ensinada com o modo de como ensinar. Nesse sentido, pode-se compreender que o conhecimento pedagógico é utilizado como uma forma de representar e/ou formular situações didáticas, de modo que matéria/conteúdo se torne compreensível para os estudantes. Enfatizando-se com isto a importância do conhecimento pedagógico no processo de ensinar/aprender.

Evidenciam também um aspecto interessante no contexto de aprender a aprender quando se referem a criar articulações, trazendo a possibilidade de uma prática docente numa perspectiva de interdisciplinaridade ou até numa perspectiva inovadora conforme Behrens (2007).

[P.1] destaca Ser acolhedor e dialogal com os alunos. Mas onde você aprende isso? [...] Os saberes estão relacionados com os setores do conhecimento, Filosofia, Sociologia e Política são saberes fundamentais para qualquer área.

Este professor destaca um aspecto que hoje cada vez mais se faz necessário: acolher e dialogar, e ao mesmo tempo questiona como os professores em sua formação aprendem esse saber, onde e em que momento isso ocorre. Percebemos mais uma vez implícita na fala do professor a busca por uma formação para ensinar na universidade. Destaca os saberes da Filosofia, Sociologia e Política como fundantes para qualquer área de conhecimentos.

Diferentes são as formas e maneiras de organizarmos a aula. É nela que os saberes da experiência são de fato saberes síntese, pois, na relação estabelecida na sala de aula, espaço de múltiplas relações e interações, eles se expressam, se evidenciam como se fossem retirados de um reservatório a partir das situações desafiadoras que os solicitam.

A atenção da investigação nesse momento é compreender como o professor organiza suas aulas, vejamos:

[P. 1] Início sempre recuperando o que foi trabalhado na aula anterior, daí um esquema básico inicial, em seguida abro a palavra com alguns questionamentos. Na segunda parte todas as questões são bem vindas porque o importante é desenvolver uma visão crítica, ou seja, aprender a pensar.

Notamos nesta forma de organizar a aula que o professor não se deteve a dizer como planeja a aula, mas como se dá o processo. Observa-se que ele tem a preocupação de iniciar outra aula retomando o que foi trabalhado na aula anterior. Apresenta um esquema, e estimula a participação da turma através de questionamentos. Para esse professor, é prioridade a participação do estudante, o diálogo, porque seu objetivo maior é possibilitar o desenvolvimento de uma visão crítica. Esta aula se estrutura na perspectiva freireana, pois privilegia a dúvida, o questionamento, a curiosidade, os estudantes aprendem perguntando, dialogando e não apenas respondendo.

[P.2] Talvez seja a minha principal deficiência de ensino, enfatiza esse professor - A ideia do conhecimento em ação. Eu não estou professor! Eu sou professor o tempo todo.

Este professor admite não planejar cada aula, mas vem elaborando as ideias sobre a aula constantemente, em se tratando de conteúdos de matemática, uma vez que a estrutura das suas aulas, em sua grande maioria, é direcionada para resolução de problemas o que possibilita um momento de parceria entre professor e estudantes, ou seja, a aula é construída com os estudantes e o professor. Ela não é dada, mas produzida no momento da ação didática.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2002) consideram a aula como sendo “um momento privilegiado de encontro de ações [...] construída pela ação conjunta de professores e estudantes” (pp. 207).

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa desvela que mesmo sem formação específica, para ensinar na universidade, os professores constroem aulas que promovem aprendizagens, mas os processos formativos são orientados por uma prática docente fundada na experiência e/ou modelo do professor que foi referência na sua formação e que

ainda é prevacente, o que talvez nos indique necessidades de rever sua prática ou mesmo ressignificá-la, pois, esta não deve ser a única fonte de elementos para a constituição da sua profissionalidade.

Revela ainda lacunas existentes em sua formação e o reconhecimento da necessidade de formação contínua que possibilitem e o distanciamento dos modelos produzidos por seus professores e proporcione ressignificação de suas práticas, construção de identidade e de saberes da profissionalidade docente.

A docência é uma atividade complexa, que exige dos professores ações imediatas diante de fatos imprevisíveis que ocorrem na sala de aula. Além da condição de saber justificar as ações realizadas, fundamentadas numa base de conhecimentos teoricamente sustentados Ela se constitui de elementos da própria história de vida, trajetória profissional, na reflexão da e sobre a prática, e na relação docente/discente.

Acreditamos que o novo formato dos cursos de formação de professores diante da proximidade com a Escola Básica ao favorecer análises dos espaços formativos, desenvolver observações sobre ações, procedimentos e atitudes docentes com vista à ressignificação de práticas vivenciadas na Escola Básica à luz da teoria estudada no espaço acadêmico possibilitará tanto aos professores quanto aos discentes novas oportunidades de Aprender a Ensinar.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, Maria da Conceição Carrilho (2006). Formação Continuada: elementos para a construção da identidade docente: XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. (pp. 1-12)
- Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2002) A docência como profissão do ensino superior e os saberes pedagógicos e científicos. Revista Univille, v. 7, n.1, Joinville, SC: Univille, (pp. 7-16).
- BARDIN, Laurence (2002) Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BAZZO, Vera (2007) Constituição da profissionalidade docente na Educação Superior: desafios e possibilidades. Tese de doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- BEHRENS, Marilda Aparecida (2007) O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professor universitário. Educação, Porto Alegre, v. 30, (pp. 439-455).
- CONTRERAS, José. (2002) A autonomia dos professores. Tradução: Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez.
- CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO Márcia M. Oliveira (orgs.) (2008) Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE, (pp. 105- 128).
- CUNHA, Maria Isabel (1998) O Professor Universitário na Transição dos Paradigmas. Araraquara, SP: Ed. JM.
- _____ (org.) (2007) Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

- DUBAR, Claude. (1987) La qualification à travers les journées de Nantes. Sociologie du Travail. Paris, XXIX (1), (pp. 3-14).
- FEIMAN, Sharon (1990) Teacher Preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, R. (ed.). Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan (pp. 212- 233).
- GAGE, Nathaniel L. (1977) The Scientific Basis of the Art of Teaching. Nova York: Teachers College Press, Columbia University.
- GARCÍA, Carlos Marcelo (1999) Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto- Portugal: Porto.
- LUCARELLI, Elisa (2007) Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, Maria Isabel da. Reflexões e Práticas em Pedagogia Universitária. Campinas, SP: Papyrus. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MELO, Márcia M. de Oliveira (2008) O conhecimento didático sobre a docência Universitária construído em Curso de Atualização Docente na UFPE: o que pensam os professores universitários? In: CORDEIRO, Telma Santa Clara; MELO, Márcia M. Oliveira (orgs.). Formação Pedagógica e Docência do Professor Universitário: um debate em construção. Recife: Editora Universitária da UFPE (pp. 65-104).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (2000) O desafio do conhecimento. 7ª. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco.
- NÓVOA, António (1992) Os Professores e sua Formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- _____ (2009) Professores: imagens do futuro presente. Lisboa, Ed. Educa.
- PAGANINI DA SILVA, Eliane (2006) A Profissionalização Docente: identidade e crise. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L das G. C. (2002) Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, (Coleção Docência em Formação).
- ROLDÃO, Maria do Céu (2005) Profissionalidade docente em análise – especialidades dos ensinos, superior e não superior. Revista Nuances, São Paulo, 13 (pp. 108-126).
- RAMOS, Kátia Maria da Cruz. Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: U. Porto Editorial, 2010.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Consciencia y acción sobre la practica como liberación profesional de los profesores. Anais da Jornada sobre Modelos y estratégias em la formación permanente Del profesorado em los países de la CEE. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1990.
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. Educational Researcher. Washington, V.15, 1986.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). Repensando a didática. 5ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. A construção da Didática numa perspectiva histórico-crítica da educação: Estudo Introdutório. In: OLIVEIRA, Mª Rita N. Sales (org.). Didática: Ruptura Compromisso e Pesquisa. Campinas, SP: Papirus, 1993.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, A. Lúcia (Orgs.). Formação de professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002. (pp. 65-93).

_____. (org.). Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

Menga Lüdke²⁷⁰

Resumo

O problema ocasionado pela distância entre as demandas oriundas do trabalho de professores, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e a formação de docentes oferecida pela universidade no Brasil, levou-nos a propor uma linha de investigação dirigida a esse problema. Sobre essa linha se assenta a proposta para o curso de doutorado em educação, recentemente iniciado na Universidade Católica de Petrópolis. Em nossa comunicação faremos o relato dessa investigação, desenvolvida desde 2009, dirigida de modo especial para as dificuldades de articulação entre o aspecto teórico e o aspecto prático na formação de futuros professores. O estágio supervisionado, considerado como elemento de ligação entre esses dois aspectos, no currículo dos nossos cursos de licenciatura, tem se revelado um elo bastante frágil, como atestam estudos sobre o tema, inclusive nossa investigação, cujos resultados serão apresentados em nossa comunicação.

Traremos aqui uma breve indicação das constatações principais da investigação. Depoimentos de estudantes de Pós-graduação em Educação, sobre sua própria experiência de estágio, confirmam sua fragilidade já apontada por muitos estudos. O despreparo dos professores supervisores de estágios junto à universidade também ficou confirmado no trabalho de uma mestranda, membro do Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente (GEProf). As noções de acompanhamento e mediação, no trabalho desses supervisores, foram apontadas como recursos a serem empregados para um trabalho mais efetivo nos estágios. Outra revelação se refere à desatenção com que são tratados os professores das escolas da rede pública, que recebem os estagiários. Eles são verdadeiros parceiros no processo de formação de futuros professores, mas não têm sido devidamente reconhecidos como tais. Também os estagiários são vítimas de grave desatenção, sendo considerados mais como objetos de um treinamento prescrito, do que principais sujeitos de sua formação, durante os estágios.

O estudo do estágio na formação de futuros profissionais em outras áreas nos permitiu extrair algumas preciosas lições. A atenção dada individualmente a cada estagiário, pelos especialistas formadores, na iniciação à prática da futura profissão, no caso dos odontólogos e no caso dos futuros enfermeiros o trabalho de supervisão feito em equipe. São situações que trouxeram muitas sugestões para estágios mais efetivos no campo da formação de futuros professores. Chegamos a considerar que nessas áreas a relação entre teoria e prática se encontra bem melhor atendida do que a procurada no esforço da formação de professores.

Uma constatação bastante reveladora se deveu a uma perspectiva inteiramente nova sobre o diálogo entre as duas instituições responsáveis pela formação de futuros professores, a universidade e a Secretaria Municipal de Educação. Uma cuidadosa verificação na literatura publicada a respeito nos mostrou a ausência total de estudos sobre o tema. O trabalho com nossa mestranda, membro do GEProf, conseguiu reunir informações junto a dirigentes das duas instituições e professores das escolas-campo de estágio, que

²⁷⁰ UCP e PUC-Rio

indicaram completa ausência de diálogo entre ambas, no que concerne, justamente, ao esforço que deveria ser comum, pela formação de professores.

Palavras-chave: trabalho, formação de professores, estágio supervisionado

O estágio em foco

A série de estudos nosso programa de pesquisa nos encaminhou para um outro aspecto do complexo processo de formação de professores, que ainda não havia entrado em nossas propostas: o estágio supervisionado. Ele já havia sido objeto de estudo de algumas dissertações de mestrado, sob nossa orientação (CARDOZO, 2003; ALBUQUERQUE, 2007; RODRIGUES, 2009), mas não tinha sido focalizado especificamente em uma de nossas próprias investigações. Foi o que ocorreu com uma proposta apresentada ao CNPq, para uma pesquisa iniciada em 2009, e já concluída. Ela se inspirou em um pequeno estudo a partir de uma abertura oferecida pela FAPERJ em 2007, para um esforço de melhoria do ensino nas escolas públicas, mediante a colaboração da universidade²⁷¹.

As revelações que pudemos obter, no curto período de experiência comum entre esses dois mundos, são suficientes para demonstrar a impossibilidade de alcançar plena visão sobre vários problemas centrais para a formação de professores, a não ser situando-se a pesquisa na combinação das perspectivas das duas instituições formadoras, a universidade e a escola básica. Sendo assim, parece-nos imprescindível engajar os professores dessa escola no esforço de pesquisa, para que se possa alcançar os objetivos há muito tempo perseguidos pelos estudiosos dos problemas da formação docente, dos quais o estágio representa um dos focos centrais. Várias outras revelações nos alertaram para aspectos importantes a serem considerados na nova proposta, como a preocupação com o preparo prévio do professor regente, que irá receber os estagiários em suas aulas.

Os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de romper com o modelo tradicional de formação, estruturado primeiramente em uma sólida base de formação teórica de conteúdos e de disciplinas pedagógicas de fundamentação, vindo, ao final, as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o licenciando deverá aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da preparação de professores.

A gravidade desse problema deu origem a um número significativo de pesquisas em torno da formação inicial e continuada de professores, especialmente nos últimos 30 anos, como se pode acompanhar pelos trabalhos de Carvalho (2001), Pimenta (2002), Pimenta e Ghedin (orgs., 2002), Pimenta & Lima (2004), entre outros. Baseados na idéia do profissional reflexivo defendida inicialmente por Schön (1983), os resultados de muitas dessas pesquisas convergem para a necessidade de interligar ensino e pesquisa nos cursos de formação de professores, seja inicial ou continuada, atribuindo ao professor o caráter de pesquisador de sua prática em um processo contínuo de reflexão-ação-reflexão. Nas licenciaturas, a idéia do profissional reflexivo tem levado muitos cursos de formação a reestruturarem seus currículos, no sentido de atribuir à disciplina estágio supervisionado um caráter mais prático, no qual os futuros professores refletem sobre o contexto real de sua atuação profissional, a escola, iniciando-se no processo de

²⁷¹ FAPERJ, 2007: Programa "Apoio à melhoria do Ensino nas Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro".

investigação. Na prática escolar, a tendência é estimular nos professores a reflexão seguida da investigação não só de suas práticas, mas também de suas condições de ensino, contribuindo para a melhoria da formação profissional desses educadores (ZEICHNER, 1998).

Nesse contexto, se encontram as dissertações de mestrado já mencionadas, que têm contribuído para a percepção dos problemas relativos ao estágio nos cursos de licenciatura. Uma delas (CARDOZO, 2003) centralizou os problemas do estágio na ótica dos estagiários; a outra (ALBUQUERQUE, 2007) focalizou a questão na percepção dos professores das escolas, e uma terceira (RODRIGUES, 2009), procurou abranger os três grupos centrais envolvidos no estágio, professores supervisores, professores das escolas e estagiários concentrando seu estudo em uma escola.

Dentro do quadro geral de questionamentos levantados pelas pesquisas realizadas com os mestrandos e pela literatura consultada, a nova investigação se propôs aproximar-se da escola onde foi realizado o pequeno estudo, com vistas a aprofundar a análise dos pontos considerados mais vitais para um melhor aproveitamento do estágio.

Uma mudança na situação funcional da coordenadora da pesquisa determinou, entretanto, alterações fundamentais no desenvolvimento do estudo. Passando a trabalhar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Petrópolis, ela teve de assumir várias novas funções e, sobretudo, de se integrar a uma nova realidade, tanto em relação à instituição universitária como à própria cidade. Ainda que prosseguindo com a realização do estudo, as novas condições exigiram adaptações e alterações necessárias ao seu próprio desenvolvimento. Um novo tipo de estudantes, com possibilidades muito mais restritas em termos de tempo disponível, influenciou fortemente a nova composição do grupo de pesquisa, o GEProf (Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente).

Uma nova parceria, como a estabelecida com a escola na cidade do Rio de Janeiro, não poderia ser conseguida de imediato, o que determinou a orientação dos trabalhos para outras direções. Em lugar de um estudo em profundidade, sobre alguns componentes básicos do estágio, como havíamos proposto para o estudo centrado na escola, tivemos que trabalhar com a real composição do grupo, que apresentava, por sua vez, uma rica variedade, quanto à formação básica e experiência de trabalho dos mestrandos. Ganhamos em diversidade, reunindo, para começar, um rico repertório de depoimentos dos participantes sobre os próprios estágios, realizados por eles enquanto estudantes em campos bastante diversos, como medicina, odontologia, enfermagem, direito, além de diferentes áreas de formação de professores, como história, letras, educação física e pedagogia.

O que aprendemos com a pesquisa a concluída e o que propomos para uma próxima

De modo geral, nossa pesquisa confirmou a série de fragilidades, já bastante conhecidas e lastimadas, sofridas pelo estágio supervisionado, como seus estudiosos vêm apontando. Entretanto, nossas discussões e análises desvelaram aspectos particularmente sensíveis a propostas que gostaríamos de ensaiar com o trabalho da próxima pesquisa. Vejamos:

O descompasso entre a formação teórica oferecida aos futuros professores pela universidade e a formação prática que teria que oferecer continua patente no julgamento dos 17 mestrandos que participaram do grupo de pesquisa, o GEProf, no desenvolvimento do presente estudo. Os relatos que cada um elaborou, olhando

pelo espelho retrovisor sobre sua própria passagem pelo período de sua formação, em particular pelo do estágio, dão testemunho de como cada um sofreu as conseqüências desse descompasso e procurou, por sua conta, a partir do exercício da docência, encontrar meios para compensá-lo, pela ajuda de colegas mais experientes, de diretores compreensivos e com o prejuízo sobre os próprios alunos, que atuaram muitas vezes como cobaias em suas primeiras aventuras docentes. Exceções foram as participantes que tiveram oportunidade de cursar a Escola Normal, tendo assim, como afirmaram, a possibilidade concreta de receber uma introdução à discussão teórica no campo da educação, por certo não tão densa e aprofundada como a oferecida pela universidade, ao lado de uma atenção para as atividades básicas da prática docente. As que se beneficiaram dessa formação prévia declararam, enfaticamente, que devido a ela puderam fazer um curso de pedagogia bem mais proveitoso do que suas colegas que chegaram diretamente a esse curso. Consideramos que esta constatação merece atenção especial e possivelmente um estudo específico que poderá trazer lições muito interessantes.

O despreparo dos professores supervisores de estágio foi outra constatação que nos despertou grande interesse. Não há muita literatura dedicada especificamente a esta questão, que, felizmente, recebeu a atenção especial de uma das participantes do GEProf, que a ela dedicou sua dissertação, sob a orientação da coordenadora do grupo (PIRES, 2011). A partir de uma investigação junto aos supervisores de todos os cursos de licenciatura de uma universidade federal ela pode verificar, pela visão dos próprios professores orientadores, como eles preferem ser chamados, sua situação de trabalho, a concepção que têm sobre o estágio e o papel que cabe aos orientadores nessa fase crucial do processo de formação de futuros professores.

A noção de acompanhamento, trazida para discussão por vários autores franceses reunidos no n. 62 de *Recherche et Formation*, de 2009, nos chegou em momento oportuno para nos ajudar a ver mais de perto e possivelmente com mais proveito o trabalho de orientação do estagiário, no difícil momento de ensaiar um comportamento profissional, que talvez o inspire pelo resto de sua carreira. A discussão sobre a ideia de acompanhamento, no contexto de nosso estudo, pode ser resumida ao redor das três posições indicadas pelos autores: a primeira representada pelo guia, ou acompanhador, muito presente, muito estrito em relação ao seguimento preciso de suas prescrições pelo iniciante; uma segunda posição seria a daquele que olha apenas de longe, de quando em quando o desempenho de seu orientando, mais em uma atitude do tipo “laisser-faire”; uma terceira seria aquela que os autores consideram como a posição mais apropriada, do orientador que se interessa e procura estar perto do principiante, atento aos seus acertos e erros, mas sem “ocupar o seu lugar”, ou esperar uma identificação do “aluno com o mestre”. Tampouco colocando-se no exercício da função do novato, que precisa, ao contrário, assumir e desempenhar seu papel.

A noção de mediação, que nos chegou pelo trabalho de H. Vaz (2009), ao lado de outras noções bastante instigantes, também nos ampliou a visão sobre o trabalho do supervisor, na medida em que consegue agir como intermediário entre os domínios da teoria e da prática, na introdução do principiante, sendo que para isso é necessário que se sinta muito seguro em ambos os domínios, o que nem sempre ocorre com os professores designados para essa função. Os recursos, ainda que poucos, que estão à disposição dos orientadores, permanecem muitas vezes inaproveitados, como constatou a mestranda em seu estudo (PIRES, 2011). É o caso, de modo especial, dos relatórios feitos pelos estagiários, meras formalidades preenchidas para atender exigências burocráticas, mas que poderiam se converter em preciosas fontes de

informações sobre o real andamento do estágio, as necessidades sentidas pelo estagiário, se fosse analisado em tempo de serem elas atendidas e não, como ocorre em geral, arquivadas sem análise ao final do estágio. A dissertação de Francisca Pires é muito bem-vinda em uma área que carece de estudos como o dela (PIRES, 2011).

A mesma desatenção com que são tratados os professores supervisores também vem sendo, infelizmente, registrada em relação aos professores das escolas que recebem os estagiários em suas salas de aula. É problema bem conhecido e analisado por pesquisadores da área, inclusive pelas três dissertações mencionadas (CARDOZO, 2003; ALBUQUERQUE, 2007; RODRIGUES, 2009), que trataram de aspectos específicos do problema do estágio. Rodrigues, de modo especial, prosseguiu a investigação iniciada por um pequeno estudo nosso já mencionado (LÜDKE coord., 2008) e explorou melhor, em seu trabalho de dissertação, a aproximação entre professores da universidade e da escola no esforço do estágio e seus problemas (RODRIGUES, 2009; RODRIGUES e LÜDKE, 2010). Ficou claro, mais uma vez, a distância entre os profissionais das duas instituições, universidade e escola de educação básica, e a falta de preparação específica para os profissionais de ambas. Do lado das escolas é patente a quase surpresa com que professores recebem a informação (óbvia, entretanto!) de que são também co-formadores do futuro professor, seu estagiário.

Mais um caso de desatenção foi amplamente confirmado em nossa pesquisa: o dos estagiários. Justamente o principal alvo do trabalho de formação é tratado mais como objeto, do que propriamente como sujeito do seu estágio. Quem nos esclareceu bem esse lado pouco discutido do processo de formação de futuros professores foi Henrique Vaz, em artigo que relata a evolução dos cursos de licenciatura em Portugal, em função da introdução das várias alterações determinadas pelo Processo de Bologna (VAZ, 2009).

Um dos aspectos mais reveladores do atual estudo, que só pôde se mostrar graças a sua transposição para outra instituição, foi a discussão sobre estágios em áreas distintas da educação. Como já comentado, os mestrandos da nova universidade são oriundos de diferentes profissões, nas quais tiveram sua formação em nível superior e vêm exercendo sua atividade profissional. O mestrado em educação é o único curso desse nível na região e como alguns já trabalham em instituições de ensino superior, ou pretendem fazê-lo, temos um conjunto bastante variado compondo o corpo discente do curso de mestrado. Vários desses profissionais participaram do GEProf, dando uma interessante contribuição ao nosso estudo ao comparar o estágio em suas respectivas áreas, com o que é feito na área de formação de professores. Tivemos, assim, depoimentos sobre os estágios em Medicina, Odontologia, Enfermagem e Direito.

Apresentamos aqui apenas uma parte das ricas informações fornecidas em detalhe no relatório final da pesquisa. De modo geral, pudemos aprender que nas quatro áreas relatadas a relação entre teoria e prática no período de estágio se encontra bem melhor atendida do que a procurada no campo da formação de professores.

Nossas discussões, a partir dos relatos das outras áreas, Odontologia, Enfermagem, Direito, nos levaram a atentar para aspectos que nos preocupam muito na formação de futuros professores. Como exemplo estão as afirmações do estagiário de Odontologia, ao responder a uma pergunta de nossa mestranda durante sua investigação sobre a prática direta com o paciente, individualmente: “claro professora, tenho que ver, tenho que “por a mão” diretamente na boca do paciente, para saber se o que aprendi em anatomia e fisiologia corresponde à realidade”. Quase o mesmo afirma nossa mestranda-enfermeira, professora do curso de

Enfermagem: “por certo há um cruzamento direto entre teoria e prática, quando a estudante demonstra sua habilidade ao aplicar uma injeção ou fazer um curativo”. O cruzamento entre teoria e prática constitui, como sabemos bem, um dos desafios candentes no processo de formação de professores. Estamos conscientes em relação às diferenças na comparação com o que ocorre em outras áreas, mas também estamos abertos às possíveis lições que delas venham. Como a que nos trouxe a mestrandadvogada, participante do GEProf, professora do curso de Direito, que descreveu seu trabalho, como o de todos os colegas do curso, dividido necessariamente entre um foco sobre a teoria e outro sobre a prática, ainda que em menor proporção. Todos os professores têm que dedicar atenção à aplicação prática das teorias que estão expondo aos estudantes, que têm também a sua disposição, um excelente núcleo de práticas jurídicas, no geral todos os professores têm que dar o seu plantão e os estudantes passam por todos os aspectos da prática jurídica. Uma pergunta, ao ouvir a exposição da mestrandadvogada, ficou engasgada na garganta do grupo: “e fazem tudo isso sem a preparação pedagógica que consideramos tão importante?” Essas e outras questões trouxeram férteis inquietações para o trabalho do nosso estudo e deverão continuar a inspirar nossas cogitações no próximo.

Uma de nossas constatações precisa ainda ser trazida para este rápido balanço. Trata-se de uma “pseudo revelação”, já que se refere a algo que sabemos há muito tempo, como o sabem os pesquisadores atentos às relações entre duas das instituições responsáveis pelo estágio: a universidade e as Secretarias de Educação. Vários problemas que emperram o desenvolvimento de um estágio mais eficiente são estimulados, se não provocados mesmo, por ações inapropriadas ou omissões por parte de ambas as instituições responsáveis. Com respeito à universidade, já estamos há muito tempo levantando críticas e propondo medidas com base no grande conjunto de estudos e pesquisas dedicadas ao seu papel e como ela o vem desempenhando (em geral considerado bem aquém do que esperamos). Com relação às Secretarias de Educação, entretanto, não se encontram estudos específicos que nos ajudem a entender melhor os fatores que travam um melhor trabalho por parte dessas instituições. Elas são as empregadoras dos futuros professores e dos atuais, co-responsáveis pela formação dos primeiros. Elas detêm poder sobre as carreiras e os salários desses profissionais, mas, de modo geral, estão bastante distantes dos aspectos pedagógicos que constituem a vida cotidiana das escolas e seus problemas principais. No que se refere à formação dos futuros docentes e o papel do estágio nela, parece que esses órgãos ainda não perceberam como poderiam exercer um papel determinante em termos de estímulo, amparo, reconhecimento, valorização, compensação do trabalho dos seus professores, nas suas escolas. Afinal, trata-se da preparação dos futuros profissionais, que trabalharão para a educação das crianças que estão sob a sua responsabilidade, cidadãos de sua jurisdição.

Há anos a cidade do Quebec, no Canadá, reconhecendo essa responsabilidade, assumiu, em parceria com a Universidade Laval, sua parte importante nessa missão. Todas as escolas da rede municipal são envolvidas no trabalho com o estágio, desempenhando, de acordo com suas possibilidades, interesses e também necessidades as funções mais cabíveis. Seus professores são convidados a entrar no esforço e para isso recebem dispensa de parte da carga horária regular, sendo a escola também beneficiada com alguma ajuda que julgue necessária, por parte da universidade com algum curso ou consultoria (BORGES, 2009). Isso depende, por certo, de uma boa relação entre as secretarias e a universidade, que possibilite uma comunicação intensa ao redor desse grande interesse comum a ambos, a formação de professores. São muitos os aspectos que podem ser beneficiados com essa relação, para ambas as instituições, mas

sobretudo para a formação de professores. São também muitos os problemas e obstáculos a serem vencidos para o estabelecimento dessa relação. Já temos uma mestranda, participante do GEProf, desenvolveu sua dissertação sobre esse tema ainda não abordado na literatura da área. Que esperamos explorar melhor numa próxima pesquisa (BAMBINO, 2012).

Apoio teórico em breve apresentação: velhos e novos parceiros

Como o estudo se segue a uma série de pesquisas dentro do seu tema central, há um conjunto de estudiosos da formação de professores, cujas idéias passaram a integrar a própria contribuição dessas pesquisas, como fica claro em seus relatórios e suas publicações (LÜDKE coord. 2000; 2003; 2006; 2009a; LÜDKE, 2001; 2009; LÜDKE e CRUZ, 2005; LÜDKE, BOING e CRUZ, 2009; RODRIGUES e LÜDKE, 2009). Foram particularmente próximos de nossos trabalhos os autores que se interessam, como nós, pelo componente pesquisa tanto na formação como no trabalho dos professores. Estão nesse grupo, entre outros, os pesquisadores americanos Cochran-Smith e Lytle (1999), Anderson e Herr (1999), K. Zeichner (1998; 2002; 2009; e NOKFE 2001), os ingleses J. Elliott (1989; 1998), M. Young (1990; 2007), Hammersley (1993; 2007), os canadenses M. Tardif (2000) e C. Lessard (2009), o suíço P. Perrenoud (1996; 1999), os franceses J. Beillerot (1991/2001) e J-L Martinand (2002), os portugueses A. Nóvoa (1992; 2007), R. Canário (2001; 2005) e M. C. Roldão (2006; 2007) e os colegas brasileiros M. André (1994; 1999; 2000; 2001), S. G. Pimenta e M. S. L. Lima (2004), D. Fiorentini (2004), O. A. Maldaner (1999; 2004) e J. E. D. Pereira (2002). Todos esses pesquisadores vêm, cada um a partir de sua perspectiva e análise da questão, avançando na compreensão do papel da pesquisa na formação e no trabalho dos professores. Nossas análises e reflexões têm caminhado por esses e outros pontos levantados por essa literatura pertinente, procurando avançar sobre aspectos específicos ainda não esclarecidos (LÜDKE coord. 2001/2011; 2009; LÜDKE, 2001).

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, S. B. G.; LÜDKE, M. O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores. Rio de Janeiro: Departamento de Educação (dissertação de mestrado) - PUC-Rio, 2007. 121f.
- ANDERSON, G. L.; HERR, K. The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, v. 28, n. 5, p.12-21, 1999.
- BAMBINO, V. ; LÜDKE, M. (2012). O estágio supervisionado e as instituições responsáveis em diálogo. Tese de mestrado, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, Brasil. (2012).
- BEILLEROT, J. La recherche: essai d'analyse. *Recherche et formation*, INRP, nº. 9, p. 17-31, 1991. (Tradução in ANDRÉ, M. (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, Campinas: Papirus, 2001).
- BORGES, C. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central da formação inicial. In: ENS, R.; RAMOS, D.; VOSGERAU, M. (orgs.) Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009. (Coleção Educação: teorias e práticas).

- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: PAIVA, B. (org.) *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Editora do Porto, 2001.
- CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.
- CANDAU, V. (coord.) Novos rumos da licenciatura. Relatório de Pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 1988. Publicado parcialmente pelo INEP, Brasília. 1987.
- CARDOZO, S. A.; LÜDKE, M. Universidade e escola: uma via de mão dupla? Rio de Janeiro: Departamento de Educação (dissertação de mestrado) - PUC-Rio, 2003. 99f.
- CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: As 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v.7,n.1, p.113-122, 2001.
- COCHRAN-SMITH, M; LYTLE, S. L The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, v.28, n.7, p.15-25, 1999.
- ELLIOTT, J. Educational theory and the professional learning of teachers: an overview. *Cambridge Journal of Education*, v. 19, n.1, p. 81-100, 1989.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (org.) *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/ ABL, 1998.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, M. C. e ARAÚJO, J. L. (orgs.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- HAMMERSLEY, M. On the teacher as researcher. In: HAMMERSLEY, M. (org.) *Educational research: current issues*. Londres: The Open University, 1993. p.211-231.
- HAMMERSLEY, M. *Educational Research and Evidence-based Practice*. London: SAGE, The Open University, 2007.
- LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da actividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.9, p.119-127, 2009.
- LÜDKE, M. Avaliação Institucional: Formação de Docentes para o Ensino Fundamental e Médio (as Licenciaturas). *Estudos e Debates*, Brasília, n. 19, p. 137-196, 1997.
- LÜDKE, M. (coord.) *A Pesquisa e o professor da escola básica*. Relatório de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2000. Apoio CNPq.
- LÜDKE, M. A Complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (org.) *O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-54.
- LÜDKE, M. (coord.) *A pesquisa e o professor da escola básica na visão de professores da universidade*. Relatório de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2003. Apoio CNPq.
- LÜDKE, M. Investigando sobre o professor e a pesquisa. In: ROMANOWSKI, J. et al (orgs.) *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004.

- LÜDKE, M. (coord.) O que conta como pesquisa? Relatório de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2006. Apoio CNPq e FAPERJ.
- LÜDKE, M. El trabajo y el saber del docente: nuevos y viejos desafíos. In: TENTI-FANFANI, E. *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión em el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2006.
- LÜDKE, M. O desafio de tentar combinar o “paradigma da aprendizagem” com o “paradigma do ensino explícito”. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2, 3 e 4 de setembro de 2008 – Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis-SC, 2008.
- LÜDKE, M. (coord.). O Estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma Via de Mão Dupla entre Universidade e Escola. Relatório de pesquisa, Departamento de Educação - Rio de Janeiro: PUC-Rio/FAPERJ, 2008.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, v.1, n.1, p.95-108, ago./dez. 2009.
- LÜDKE, M. (coord.) Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado. Relatório de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2009a. Apoio CNPq e FAPERJ.
- LÜDKE, M. (coord.) *O que conta como pesquisa?* 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2009b.
- LÜDKE, M. (coord.) O estágio na formação docente: ponto de convergência ou de estrangulamento? Projeto de pesquisa, Departamento de Educação – PUC-Rio, 2009. Apoio CNPq.
- LÜDKE, M. Convergências e tensões reveladas por um programa de pesquisas sobre formação docente. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. *Anais Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 1-10.
- LÜDKE, M. O curso de mestrado, seu currículo e a formação de professores para a pesquisa. In: IX Colóquio sobre Questões Curriculares e V Colóquio Luso-Brasileiro: Debater o Currículo e seus Campos – Políticas, Fundamentos e Práticas. Universidade do Porto. 21, 22 e 23 de junho de 2010b.
- LÜDKE, M. (coord.) *O professor e a pesquisa*. Campinas: Papyrus, 2001. (7ª edição 2011).
- LÜDKE, M. O estágio na formação docente, entre a universidade e a escola básica, como campo de cruzamento de saberes. In: 10 Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste, 2011, Rio de Janeiro. *Anais do 10 Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste*, 2011. p. 1-11.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. *Cadernos de pesquisa*. v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. e BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.42, p.456-468, 2009.
- LÜDKE, M.; MACHADO, J. C.; PEREIRA, N. S. O desafio do estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexões, inquietações e experiências. In: I Congresso Luso-Brasileiro sobre Formação

Docente e VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado: políticas educacionais e mudanças no contexto escolar. Maceió, 2, 3, 4 e 5 de novembro de 2011. (no prelo)

MALDANER, O. A. O professor-pesquisador: uma nova compreensão de trabalho docente. Espaço da escola, Universidade de Ijuí, ano 4, n.31, p.5-14, 1999.

MALDANER, O. A. Ciências naturais na escola: aprendizagem e desenvolvimento. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (orgs) Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos do conhecimento. Curitiba: Champagnat, v.3, p.133-146, 2004.

MARTINAND, Jean-Louis. Entretien d'Evelyne Burguière. *Recherche et Formation*, n.40, p.87-94, 2002.

NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia – Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio, 27 e 28 de Setembro de 2007.

PEREIRA, J. E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. (org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PERRENOUD, P. *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude; savoirs et compétences dans um métier complexe*. Paris: ESF, 1996.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n.12, p.5-21, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, F. C. O.; LÜDKE, M. O papel do professor orientador na efetiva-ção do estágio: múltiplas visões. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2011. 120f.

RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. Anatomia e fisiologia de um estágio. Rio de Janeiro: Departamento de Educação. Dissertação de mestrado - PUC-Rio, 2009. 140 p.

RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente In: *Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa*. Joinville: Univille, 2010, p. 29-46.

ROLDÃO, M. C. Profissionalismo docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista Nuances*, São Paulo, ano XI, n.13, p.108-126, 2006.

ROLDÃO, M. C. Formar para a excelência profissional: pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. *Educação e Linguagem*, ano 10, v.1, n.15, p.18-42, 2007.

- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.
- TARDIF, M. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n.13, p.5-24, 2000.
- TARDIF, M.; LEVASSEUR, L. La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine. Paris : Presses Universitaires de France, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs) O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- TENTI-FANFANI, E. La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Peru y Uruguay. Buenos Aires: Siglo XXI editores Argentina, 2005.
- VAZ, Henrique. A mediação em contextos de formação como reinvenção de novos ofícios: O caso dos estágios e da Licenciatura em Ciências da Educação na Universidade do Porto. *Educação, Sociedade & Culturas*, (29), 2009, p. 53-72.
- YOUNG, M. F. D. Bridging the theory practice divide: Na old problem in a new context. *Educational and Child Psychology*, v. 7, n.3, 1990.
- YOUNG, M. F. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 68, n. 101, p. 1287-1302, 2007.
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E. M. A. (orgs.). *Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.
- ZEICHNER, K.; NOFKE, S. Practitioner research. In: RICHARDSON, V. (org.). *Handbook of Research on Teaching*. 4. ed. Washington D.C.: AERA, 2001.
- ZEICHNER, K. M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: Um estudo de caso nos Estados da Unidos. In: PEREIRA, J. E. D. e ZEICHNER, K. M. (org.) *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. v, 1, n,1, p.13-40, ago./dez. 2009.

A música na formação do professor de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: vivências e ausências

Solange Dourado da Silva Souza²⁷², Leda de Albuquerque Maffioletti²⁷³

Resumo

A Educação Musical no Brasil tem procurado atender aos interesses sociais, filosóficos e políticos de cada época, sendo influenciada pelos movimentos educacionais e estéticos, passando por momentos de “encantamentos e desencantamentos”, motivados ora pela presença, ora pela ausência da música nas escolas. A situação modificou-se consideravelmente ao longo do tempo, principalmente a partir da Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório em todo o País o conteúdo de música no currículo a Educação Básica. Sendo a música compreendida como um componente essencial ao desenvolvimento humano, o estudo teve por objetivo observar como se dá o movimento e os processos de constituição de identidade docente de futuros professores e a aquisição dos conhecimentos necessários à docência em Educação Musical na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A grande questão foi buscar nas escritas e nas vozes das licenciandas, como a música manifestou-se em suas vidas, como analisam as ações de Educação Musical propostas em sua formação, bem como seus reflexos nas práticas junto aos educandos. A pesquisa foi desenvolvida durante dois anos (2011 - 2012), com quatro licenciandas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), sem experiência em docência. Semestralmente os sujeitos registraram suas experiências, vivências e percepções sobre seu processo de formação profissional para a docência por meio de escritas narrativas - memoriais de formação, totalizando oito ao final do curso. Com o auxílio de uma entrevista no final da licenciatura, os sujeitos expressaram também suas análises e percepções sobre a formação inicial para a docência, sendo que para fins de análise dos dados, foram organizados três eixos temáticos que são: Lembranças e memórias no que diz respeito à presença da música nas diferentes etapas de suas vidas, na família, na trajetória escolar e na formação inicial; A importância da música no trabalho docente com crianças diante da necessidade da preparação do professor; Avaliação das licenciandas ante a ausência da Educação Musical no currículo do curso de Pedagogia, considerando a fase do desenvolvimento dos estágios. Foi adotada na presente pesquisa uma orientação metodológica que segue os princípios da pesquisa autobiográfica. Os resultados evidenciaram que a música sempre esteve presente na vida das licenciandas envolvendo suas relações interpessoais, épocas, lugares e práticas diversificadas. A música é valorizada como componente curricular na educação escolar e é considerada imprescindível na formação docente. Para as licenciandas, a música sensibiliza, encanta, produz movimento e amplia as sensações dos educandos, além de preparar o professor para sua atuação no estágio. Em diferentes momentos da prática docente a música mostrou-se essencial no atendimento às necessidades dos educandos. Em vista disso, a ausência das atividades musicais na Educação Infantil e Anos Iniciais foi sentida como uma lacuna a ser preenchida urgentemente.

Palavras-chave: Formação do Professor. Educação Musical. Memoriais de Formação. Música e desenvolvimento humano.

²⁷² Universidade Federal de Mato Grosso

²⁷³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

Por longas décadas a Educação Musical no Brasil consistiu em forte aliada no processo de ensino e de aprendizagem. Porém, por mais que os profissionais buscassem seu espaço na educação, a música não conseguiu se efetivar, passando por momentos de encantos e desencantos. Essa busca tem se tornado um tanto desalentadora para aqueles que sempre defenderam a permanência da música na educação sistematizada, pois, a forma frágil com que os dispositivos legais foram adotados no decorrer da história, fez com que a Educação Musical fracassasse vindo a desaparecer por completo dos sistemas educacionais. Entretanto, a partir da sanção da Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei nº 9.394/96, a música passou a ser um conteúdo obrigatório. Tal fato traz preocupações, especialmente, aos profissionais que atuam na Educação Básica, por desejarem que a Educação Musical seja significativa no desenvolvimento das práticas na escola.

No entanto, como garantir o acesso da música na Educação Básica, diante da precariedade da formação do professor, sendo que, em muitos casos, o Curso de Pedagogia não tem este componente em sua matriz curricular? A música, na escola, ao ser tratada ora com certo encanto e ora relegada pelas políticas educacionais, indica a desvalorização com que é tratada e isso causa desencanto, gerando apreensão nos educadores e pesquisadores da área de Educação Musical, como também os instiga a pesquisar mais intensamente sobre o tema. Situando-nos entre os estudiosos e apreciadores da música, sentimo-nos motivadas a investigar sobre a música na formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente, para saber como ocorre a Educação Musical na formação docente.

Foi delineada, como questão central, a busca, nas escritas e nas vozes das licenciandas, de como a música se manifestou em suas vidas, de que forma perceberam sua formação para a docência em Educação Musical mesmo sem a oferta da música no curso e como analisam as ações propostas em sua formação, bem como os reflexos nas práticas com as crianças.

Os instrumentos adotados na pesquisa foram a entrevista narrativa e os memoriais de formação, sendo estes últimos desenvolvidos semestralmente.

Os sujeitos desta pesquisa são quatro licenciandas de uma turma de quarenta e seis alunas que ingressaram, em 2009, no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), as quais se disponibilizaram a participar da pesquisa, narrando, nos memoriais de formação, seus sentimentos e sensações em relação à música, percebidos durante a trajetória do Curso.

A música na formação do professor da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: quais caminhos?

Penna (2001) ao considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em se tratando especificamente do ensino de artes, orienta ser ele um componente curricular obrigatório, porém não indica quais áreas deveriam ser incluídas, tampouco que tipo de profissional seria o responsável pelo ensino dessas linguagens. Por mais que a LDB/96 tenha considerado a Arte como área de conhecimento, Penna (2001, p.133) ressalta que será preciso que “a formação inicial esteja firmemente conectada com a

prática educacional concreta, ou seja, esteja articulada à escola e suas dinâmicas constituintes”. Diante desse contexto, os desafios que se colocam em relação às políticas de formação, no tocante à capacitação do professor para as práticas musicais, apresentam novas exigências ao trabalho docente.

Focando a formação do professor para o trabalho sistemático com a música na educação, os estudos realizados por Santos (2003) demonstraram que a área da Educação Musical vem se consolidando, em termos de pesquisa científica, num momento em que surgem fortes transformações. Do seu ponto de vista, a pesquisa em Educação Musical deveria responder às indagações que a contemporaneidade nos impõe, dentre elas, as novas configurações institucionais e os novos campos de atuação profissional, que exigem perfis e competências sociais específicas e formação permanente.

Del Ben (2003), ao se referir à Educação Musical como área de conhecimento na formação do professor de música traz a orientação de que, para tal compreensão, seria necessário entender seu objeto de estudo. Nesse entendimento, afirma:

A pedagogia da música [ou a Educação Musical] ocupa-se com as relações entre as pessoas e as músicas sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. (KRAEMER, 2000, p. 51 apud DEL BEN, 2003, p. 30).

Assim, compreendemos que à Educação Musical é conferida toda prática que relaciona música e educação, quer nas aulas escolares ou em outros ambientes e situações. Referindo-se especificamente às práticas escolares, Bellochio e Figueiredo (2009) destacam que a música na escola deve ser tratada como área de conhecimento. Deve-se observar a diversidade que constitui uma sala de aula, ao desenvolver atividades práticas e reflexivas de maneira significativa, ao lado das demais áreas, no conjunto dos saberes que formam o aluno. Estes autores ainda ressaltam que “ensinar música envolve fazer música, produzir sonoramente e estar atento a essa produção sonora. Estar atento implica apreciar e entender o que se está fazendo, buscar alternativas para fazer melhor” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 40).

Maffioletti (2008, p. 8) considera que “se a música facilita a consecução dos objetivos educacionais, ainda que seja apenas como auxiliar de outras disciplinas é porque a dimensão lúdica cria e sustenta o prazer de aprender”. Ao se considerar a música como um recurso eficiente, nada mais justo que dedicarmos a ela um espaço para garantir a aprendizagem dos seus fundamentos.

Ao conceber o enfoque da literatura de que a música deve ser tratada como área de conhecimento e, assim sendo, deve ter professor habilitado para trabalhar este componente no currículo, como um profissional sem a formação específica em Educação Musical desenvolve a prática nessa disciplina? Nesse sentido, Bellochio e Figueiredo (2009) apontam questões acerca de quem deve trabalhar ou quem pode trabalhar com a música na escola. Observação que leva a concluir que “a presença da música na escola é um tema e uma prática que tem gerado muitos debates, nos mais variados contextos que mobilizam discussões educacionais” (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Desse modo, para que a música ofereça novas perspectivas, é importante que se desenvolva “um processo de organização curricular no âmbito da elaboração de significados sobre a produção social do conhecimento musical” (RIBEIRO, 2003, p. 40). Ao refletir sobre o conhecimento musical inserido do currículo escolar, a autora chama a atenção para o entendimento do currículo como um campo socialmente

constituído, no qual o significado dos conhecimentos, inclusive do conhecimento musical, é “inserido no conjunto político, histórico e ideológico da realidade”.

No entanto, para que a música seja melhor compreendida e adotada nas escolas, a formação do professor para tal atividade é fundamental, pois é a partir de suas concepções de Educação Musical na Educação Infantil e no desenvolvimento da criança que as discussões sobre a inclusão da música no currículo tomam força. Sem formação que dê suporte às práticas dos professores, a música no currículo poderá ser apenas mais um componente obrigatório, sem a merecida atenção ao seu conteúdo específico. Porém, “se realizado com objetivos e propostas consistentes, um trabalho inter-relacionado à diversidade musical poderá ser rico de descobertas estéticas, técnicas, perceptivas e culturais, no âmbito da música e, portanto, da sociedade” (QUEIROZ, 2011, p. 22).

Assim sendo, seria oportuno questionar sobre como a música está sendo desenvolvida no currículo da Educação Básica, focadamente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Tratando desse aspecto, Brito (2003) argumenta:

O trabalho realizado na área de música reflete problemas que somam à ausência de profissionais especializados, a pouca (ou nenhuma) formação musical dos educadores responsáveis pela educação infantil, consequências de um sistema educacional que se descuidou quase por completo da educação estética de muitas gerações. (BRITO, 2003, p.52).

Por mais que haja mudanças, no que tange aos conteúdos curriculares a serem contemplados no ensino das artes, a dificuldade esbarra no profissional para atender a tais conteúdos. Principalmente, os que exigem conhecimentos específicos, como a música.

Na atual conjuntura, como o ensino de música já se tornou obrigatório (desde 2011), é imprescindível fazer-se estudo mais aprofundado sobre as medidas que devem ser tomadas para a música, com seu potencial educativo, ser contemplada de forma satisfatória. Esta seria uma oportunidade para que todos os profissionais envolvidos se mobilizassem, e não somente os que têm a música como objeto de estudo. Contudo, cabe ao professor “assumir uma postura de disponibilidade em relação a essa linguagem” (RECNEI, 1998, p. 67).

Caminhos traçados para a pesquisa

Após estudos teóricos sobre o tema pesquisado, foi feita uma análise detalhada de documentos, legislações e diretrizes no que tange às leis que tratam da Educação Musical e propostas curriculares para o curso de Pedagogia.

Para a presente pesquisa optamos pela investigação de natureza qualitativa por ser caracterizada, dentre outros elementos, pela compreensão dos fatos humanos e por manter considerável interação entre o pesquisador e o colaborador. Para Bogdan e Biklen (1994), toda investigação tem como base uma orientação teórica; sendo assim, com relação à abordagem metodológica, foram adotados, para esta pesquisa, o método (auto)biográfico e as histórias de vida no gênero das narrativas como prática reflexiva sobre as experiências de formação, contadas em memoriais e entrevistas narrativas.

O método (auto)biográfico

Contextualizando o método (auto)biográfico e as histórias de vida, Josso (1999, p. 13) salienta que as histórias de vida se tornaram um material muito em voga nas Ciências Humanas, pois, “não há simpósio, colóquio ou encontro científico no qual estejam ausentes”. E ressalta: “no campo da educação, além dos trabalhos de pesquisa-formação, observa-se o desenvolvimento, nos currículos e inclusive na formação de professores (as) da rede escolar, de uma sensibilidade para a história do aprendiz e de sua relação com o conhecimento”. O despertar dos pesquisadores para esta abordagem metodológica faz sentido uma vez que a história de vida “é outra maneira de considerar a educação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional, e em consequência beneficia-se de tempos formação de contínua”. E acrescenta: “a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida” (DOMINICÉ, 2010, p.201).

Atualmente é possível observar que as narrativas (auto)biográficas, além de serem um tema emergente no campo da educação, é uma outra maneira de abordagem metodológica que vem se consolidando, de forma profícua nesse campo, por permitir ao sujeito narrar sua história individual, familiar, formativa e profissional, de modo a desenvolver sua formação identitária, objetivando ampliar os conhecimentos advindos das reflexões de suas escritas narrativas.

De acordo com Passeggi (2008, p. 40) “estudar os memoriais significa, portanto, interpretar o mundo sagrado de homens e mulheres, diante de si mesmos e dos outros, no exame de sua relação com o saber e de seu saber sobre a vida”. Se estudar os memoriais é interpretar o mundo dos sujeitos, buscamos, nessa valiosa fonte de registro, dados que nos permitam responder aos objetivos desta pesquisa.

Escrita dos memoriais

A cada semestre foi redigido um memorial por discente da turma que ingressou no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR em 2009. Os quatro sujeitos selecionados para a coleta dos dados seguiram os seguintes critérios: a disponibilidade em participar da pesquisa; a escrita pontual de todos os memoriais; afinidade com vivências musicais, além da não experiência da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Iniciamos o primeiro período da coleta dos dados no segundo semestre de 2011 quando os estudantes ingressaram no Estágio Curricular Supervisionado de Educação Infantil na escola-campo de estágio, na qual realizaram observações e trocas de experiências com os professores da rede pública de ensino, de cujo período tiveram a oportunidade de expor suas experiências nos memoriais.

Além das narrativas expressas nos memoriais, no intuito de coletar informações quanto à percepção dos sujeitos ante as questões da pesquisa, optamos pela entrevista narrativa. Esta, segundo Bauer e Jovchelovitch (2003), tem como ideia básica reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, da forma mais direta possível. Os autores salientam que as narrativas são infinitas em sua variedade e podemos encontrá-las em todo lugar. “Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma seqüência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2003, p. 91). Ancorados em Habermas (1991), esses autores fundamentam que a entrevista narrativa é uma

nova forma de entrevistar, pois esta se apresenta nos moldes de uma entrevista semiestruturada, enriquecida por narrativas.

O segundo período da coleta ocorreu no primeiro e segundo semestres de 2012. Nessa ocasião, as licenciandas participaram do Estágio Curricular Supervisionado, realizando atividades de observação e regência na escola-campo, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que registraram as impressões das vivências e experiências de formação profissional da docência em “narrativas de si”.

Para a produção da escrita dos memoriais, foram elaborados roteiros que serviram como eixos norteadores das narrativas, no intuito de aflorar as lembranças, incentivar as reflexões que motivassem a escrita dos registros.

Com a finalidade de compreender como ocorreu o processo de formação dessas licenciandas adotamos os seguintes eixos: Narrativas das licenciandas sobre as lembranças e memórias no que diz respeito à presença da música nas diferentes etapas de suas vidas; Análise sobre a importância da música no trabalho docente com crianças, diante da necessidade da preparação do professor, tendo em vista as análises que fazem sobre suas primeiras vivências no estágio da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental; Avaliação das licenciandas ante a ausência da Educação Musical no currículo do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR.

Uma vez que as análises e as conclusões foram desenvolvidas em narrativas, trazemos as contribuições de Rocha (2011, p. 3) por afirmar que, “quando uma pessoa relata fatos vividos, por si mesma, ela se percebe e se reconstrói na trajetória percorrida, resignificando-a. Nesse processo o sujeito cria e recria imagens nas narrativas, sendo elas uma resignificação dos episódios vividos”. A reconstrução e resignificação das imagens criadas e recriadas pelos sujeitos em suas narrativas são os objetos que a presente pesquisa analisou.

As análises a partir das vozes das licenciandas: A música nas fases da minha vida

As análises foram desenvolvidas por intermédio de eixos e, em cada um deles, traremos os sujeitos, ora com seus memoriais (M), ora com as entrevistas narrativas (E.N.), lembrando que após acordo preliminar os nomes dos sujeitos, são fictícios: Rosa, Day, Zazá e Maria.

Para narrar suas histórias de vida acerca da presença da música na sua trajetória de vida e nas práticas docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomamos como ponto de partida o foco de análise do primeiro eixo, considerando o que narram as licenciandas sobre a presença ou ausência da música no convívio familiar, na escola e na sua formação.

Torres (2003), ao se referir à diversidade e à diferença em torno das identidades culturais destaca que as identidades são construídas em diferentes contextos históricos e sociais. O mesmo acontece com as identidades musicais que, segundo a autora, também devem ser política e culturalmente construídas em distintos contextos e debates culturais. Dessa forma, as narrativas dos sujeitos expressam esse entendimento, uma vez que suas histórias e identidades musicais foram edificadas em diferentes contextos e culturas.

ROSA

Pais nordestinos... Forró pé de serra

Sou de uma família que sempre gostou muito de música e dança. Meus pais são nordestinos e, desde muito pequena, sempre ouvi música caipira, denominada “forró pé de serra”. Nunca vou me esquecer de quando minha mãe levantava de madrugada, ligava o rádio e ouvíamos a música, do Tonico e Tinoco, O Inhambu-xintã e o Xororó. Posso sentir até o cheiro do café sendo passado por ela, que saudade! [...] Parece que foi ontem que todas essas coisas aconteceram (M8).

DAY

Presente em muitos momentos...

Posso afirmar que a música marcou diferentes fases de minha vida. Ela esteve presente em muitos momentos alegres, tristes, relaxantes e de aprendizagem. Quando criança lembro-me que escutávamos muita música em casa. Eu e minha irmã tínhamos nossos discos preferidos e, todas as manhãs, cantávamos e dançávamos ao som de Xuxa, Balão Mágico, Angélica e Mara Maravilha. O engraçado é que sabíamos quase todas as coreografias. (M8).

ZAZÁ

Contato direto com a música...

Desde pequena fui criada na igreja. Minha mãe era regente do coral e minha irmã mais velha regia o coral das crianças. Sendo assim, não pude deixar de estar em contato direto com a música [...] Fui crescendo e a cada dia me interessava mais. A música passou a fazer parte da minha vida, cantava por gosto, pelo prazer. Cada melodia que eu ouvia soava em meus ouvidos como uma paz para a minha alma. (M8).

MARIA

Minha professora não cantava canções conosco...

Na minha infância a presença da música aconteceu de forma superficial. Recordo-me, apenas, de ouvir, no velho rádio de meu pai, músicas [sertaneja] raiz. Ao iniciar o período de escolarização, com sete anos, minha professora não cantava canções conosco, ela gostava mais de contar histórias infantis. (M8).

Após conhecer a história musical das licenciandas e suas relações interpessoais a partir das contribuições de Ilari (2006), há de se considerar a influência da música sobre as emoções, pois:

Não é difícil percebermos que a música está por todas as partes, e faz parte da vida de diversos povos, religiões e formas de lazer. Das mães que cantam para os seus bebês aos adolescentes que ensaiam uma

banda de rock na garagem; da debutante que valsa com seu pai aos noivos que trocam alianças na igreja ao som de “Ave Maria”; dos filhos de imigrantes japoneses que cantam num karaokê aos carnavalescos que dançam incessantemente celebrando, apesar dos pesares, a alegria de viver; todos estes e demais usos da música integram e dão algum sentido à vida cotidiana. (ILARI, 2006, p. 197).

Ao traçar um paralelo da citação acima com a história musical das licenciandas pesquisadas, observa-se que todas têm uma ligação com a música, ainda que essas vivências tenham ocorrido em épocas e lugares diferenciados, não importando se com as raízes nordestinas, com as influências da mídia ou no convívio religioso. É a história da vida privada, vivida no coletivo. O importante é que, embora distintas, as vivências são a sua própria história, única, singular.

A música nas práticas docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O processo formativo das licenciandas, considerando a percepção sobre a importância da música na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino fundamental, como coadjuvante no processo de cuidar e educar remete ao questionamento: É possível desenvolver o trabalho docente, com crianças, sem a música? Para situar as respostas para este eixo de análise, apresentamos os excertos das narrativas e entrevistas narrativas (E.N.) das licenciandas, considerando a primeira experiência do Estágio na Educação Infantil, seguida dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

ROSA

Por que não usá-la para educar?

A música não está dissociada de nossas vidas, de nossas aprendizagens, então, por que não usá-la para educar? [...] A música realmente tem um impacto positivo em nossas vidas, não tem como deixar de usar esse maravilhoso e completo instrumento em nossa formação. (M7).

DAY

Facilita muito trabalhar os conteúdos...

Com certeza, não! Tudo está englobado, pois a música estimula a criança. Como eu trabalhei no grupo itinerante de música, senti o quanto eles [os alunos] gostam de música. A partir da música, tu podes abordar vários temas. Ela facilita muito trabalhar os conteúdos. (EN - 21/12/2011).

MARIA

Torna a aula prazerosa...

A música, como subsídio metodológico, é muito importante para ser utilizada tanto na Educação Infantil como nos Anos Iniciais. Ela propicia o ensino dos conteúdos do currículo de forma lúdica, o que torna a aula prazerosa para os alunos. (M6).

ZAZÁ

É estimulante...

Trabalhar usando a música como ferramenta é estimulante, principalmente, por ela dar condições de observar a percepção musical das crianças e a melhoria na sensibilidade, no raciocínio e em sua expressão corporal. (M7).

Sobre a importância da música para a Educação Infantil, como coadjuvante nas atividades de cuidar e educar, os fragmentos revelaram a importância que as licenciandas deram aos saberes sobre a Educação Musical nessa fase das experiências docentes com crianças pequenas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apontam, de forma global, a importância da linguagem musical para a formação dos pequenos, reconhecendo ser um “excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de poderoso instrumento de integração social” (BRASIL, 1998, p. 49).

Mediante o que as licenciandas desta pesquisa relataram nos memoriais e entrevistas narrativas, foi possível constatar sua conscientização diante da importância da música no desenvolvimento das atividades docentes.

Para complementar as observações até aqui apontadas, vejamos a voz das licenciandas nas experiências do Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

ROSA

O grande interesse das crianças pela música...

Uma vez que no PCN orienta o trabalho com a música e [a considerar] o benefício que a música traz à formação dos nossos alunos, acredito ser uma falha da Universidade, pois um curso direcionado aos anos iniciais teria que contemplar essa disciplina em nossa formação, levando em conta o grande interesse das crianças pela música. (M8).

DAY

As crianças apreciam a música...

Vi o quanto as crianças apreciam a música, os instrumentos musicais, o bem-estar que esta transmite em qualquer ambiente. No Ensino Fundamental, digo que a aula em que foram confeccionados os instrumentos musicais pelos alunos, foi a atividade em que todos mais se envolveram. (M8).

MARIA

Fiquei paralisada frente às crianças...

Recordo-me que houve um momento, durante o estágio, em que a professora, regente da sala, solicitou que eu cantasse uma cantiga [...] sobre respeito ao próximo devido ter ocorrido um desentendimento entre duas crianças em sala. Embora eu não conseguisse me recordar de nenhuma naquele momento, fiquei paralisada frente às crianças, até que uma começou a cantar uma canção e eu a parabeneizei pela iniciativa e por ter me ajudado a lembrar. Mesmo não conhecendo a canção, tentei acompanhar fazendo o possível para que as crianças não percebessem o que estava acontecendo. (M7).

ZAZÁ

Dificuldades que a formação não deu conta...

Compreendendo que a música também é uma forma de linguagem sonora e artística imprescindível para a formação humana dos alunos, como esses alunos podem ter essas oportunidades se o professor, na maioria das vezes, não é preparado para isso? Para tanto, fica apenas uma lição: buscar formação para que possa superar todas as dificuldades que a formação não deu conta. (M8).

Sobre suas experiências nas práticas docentes no estágio dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pudemos perceber, tanto na verbalização quanto em seus escritos, a mesma apreensão e ansiedade ocorridas no estágio de Educação Infantil. Uma das causas da frustração das licenciandas foi a ausência da Educação Musical no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, como uma das notas não afinadas na formação.

De acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “é desejável que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada” (BRASIL, 2001, p. 41). No entanto, como desenvolver e aprofundar tais modalidades, se não há formação que possibilite esses saberes ao futuro professor? Segundo Figueiredo (2005, p. 25), “enquanto não existe uma compreensão sobre a importância da música na escola, é muito difícil vislumbrar qualquer mudança significativa para a Educação Musical escolar”. O autor adverte que “professores dos anos iniciais têm um papel fundamental na educação, pois estabelecem bases para várias construções que são elaboradas ao longo da vida escolar” (FIGUEIREDO, 2005, p. 27).

Diante da realidade de que o professor pedagogo é o responsável pelas diversas áreas do conhecimento, constata-se a necessidade de proporcionar subsídios em Educação Musical para que as licenciandas sejam preparadas a ofertar essa modalidade aos seus alunos.

A formação musical das futuras professoras: a música na matriz curricular em análise - a ausência que marcou

Com relação ao terceiro eixo de análise, outro dado relevante a considerar é o que as licenciandas argumentaram diante da não oferta da música como componente curricular durante a formação. Como num grito de socorro, fizeram seus relatos.

ZAZÁ

A Universidade tem falhado nisso...

A Universidade tem falhado nisso. [...] Acho que deixou a desejar. A Universidade vai ter que se adequar, porque, a Educação Infantil vem se adequando [...] se a Universidade está formando professores aptos para lidar com isso, vão ter que mudar, e rápido, porque já deixou a desejar e muito. (E.N. - 21/12/2011).

ROSA

Teria que contemplar essa disciplina em nossa formação...

[...] Acredito ser uma falha da Universidade, pois um curso direcionado à Educação Infantil e Anos Iniciais teria que contemplar essa disciplina em nossa formação, levando em conta o grande interesse das crianças pela música. (M8).

DAY

Ainda faltam muitos outros conhecimentos...

Tivemos matérias mais direcionadas para as práticas de estágio, como: alfabetização, matemática, linguagem, literatura infantil, brincar, entre outras. Mas, sinto que ainda faltam muitos outros conhecimentos, principalmente, no que diz respeito às artes. (M3).

MARIA

Sentiríamos mais preparados e seguros...

Penso que a Música deveria compor o quadro das disciplinas do currículo na Universidade e, se possível, no primeiro ano do curso, para aprendermos tanto a parte teórica como a prática, com isso, [...] nos sentiríamos mais preparados e seguros, uma vez que sua inclusão no currículo escolar das escolas se tornou obrigatória. (M6).

Ao enfatizar a ausência da música como disciplina da matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR pode-se constatar a urgente necessidade de proporcionar formação musical de qualidade, para que possam desenvolver um programa de Educação Musical junto às crianças.

Diante deste quadro, consideramos interessante que ações sejam adotadas por parte do corpo docente, visando ampliar a “quantidade e a qualidade da argumentação sobre a importância da música na formação dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2005, p. 26). De acordo com este autor, é necessário que haja trabalho

integrado, ressaltando que a Educação Musical “não é uma questão para ser tratada apenas pelos educadores musicais porque essa é uma área que pertence a um universo maior e que precisa ser também compreendida por todos os interlocutores participantes do processo educacional como um todo” (Ibid.).

Ficou evidente, nas narrativas, a necessidade de proporcionar às licenciandas oportunidades de formação musical, uma vez que sua profissionalidade será marcada pelo trabalho desenvolvido com as crianças nas fases primeiras da vida escolar.

A percepção da falta dessa disciplina, naquele momento e para sua futura atuação, ainda ficou evidenciada as angústias relatadas nas narrativas de **Zazá**, ao se expressar: “Onde já se viu um curso onde prepara profissionais para trabalhar com músicas se não oferece esta disciplina? Para mim isso faz falta agora, imagine quando estiver atuando. A legislação mudou, mas cadê a formação?????????”. As universidades brasileiras, nos cursos de licenciatura, em sua quase totalidade, têm falhado nesse aspecto. As licenciandas avaliaram o contexto de uma prática sem a oferta da Educação Musical, bem como a influência que tem o desenvolvimento das atividades da Educação Infantil quando são associadas à música.

Bellochio (2003, p.20) entende que “é preciso possibilitar formação em Educação Musical, ao professor unidocente, por meio de atividades práticas e teóricas, acreditando na sua possibilidade de trabalhar da melhor forma possível junto a seus alunos”. Não havendo profissionais em número suficiente para atender à exigência contida nos dispositivos legais, percebemos o imperativo de se preparar o professor pedagogo para atender a essa nova demanda, uma vez que é ele o responsável pelos anos iniciais de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou investigar como as licenciandas percebem a música na sua trajetória de vida pessoal, durante a formação e atuação profissional. Uma vez que a Educação Musical vem se solidificando em termos de pesquisa científica, nesse momento de fortes transformações, a capacitação do professor para as práticas musicais apresenta novas exigências ao trabalho docente na atualidade.

O Curso de Pedagogia em questão, como muitos outros no cenário da educação brasileira, não contempla a disciplina de Educação Musical em sua Matriz Curricular. Diante disso, inquietou-nos saber como as licenciandas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR estão sendo preparadas para o trabalho com a música, na futura atuação como docentes nas instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Trabalhar com as histórias de vida narradas nos memoriais de formação e entrevistas narrativas foi um desafio gratificante, pois a riqueza de detalhes que emergiu de cada história de vida relatada transformava-se numa valiosa fonte de dados.

Outro dado que merece registro e que tocou e moveu as licenciandas em suas narrativas foi a frustração por não haver, na matriz curricular do Curso de Pedagogia, a oferta de Educação Musical. Essa lacuna causou angústia e insegurança, diante da necessidade de trabalhar com a música, principalmente na Educação Infantil.

Os resultados permitiram compreender que a música sempre fez parte da vida das pesquisadas nas suas relações interpessoais, mesmo que essas vivências tenham acontecido em épocas e maneiras diferenciadas. Ao relatarem suas lembranças referentes à música, revelaram suas sensações e sentimentos, ora de saudade, alegria, ora de tristeza e melancolia.

Outro ponto investigado foi como as licenciandas perceberam a música como constitutiva do trabalho e aprendizagens da docência, mediante a proposta do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR. De acordo com as narrativas analisadas, as licenciandas valorizam a música como um componente curricular importante e imprescindível em sua formação, visto que seus efeitos sensibilizam, encantam, produzem movimentos, ampliam sensações e percepções, além de criar um espaço privilegiado de aprendizagem dos conteúdos específicos. Porém, as discentes relataram, também, as angústias e ansiedades enfrentadas diante da responsabilidade de trabalhar a música durante a docência no Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que, no decorrer do Curso, não tiveram uma disciplina voltada para as práticas em Educação Musical.

É notória a necessidade de investimento em pesquisas voltadas para a formação do professor na área da Educação Musical e isso vem ganhando corpo no cenário das pesquisas em educação; todavia, necessita ser mais acentuada, principalmente no que se refere às políticas públicas voltadas à Educação Básica. Com esse incentivo, talvez, tenhamos a Educação Musical como componente relevante na formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo, inclusive, ao dispositivo legal de obrigatoriedade da música como componente curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauer, Martin, W; Jovchelovitch, Sandra. Entrevista Narrativa (2003). In: Bauer, Martin; Gaskell, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático. – Petrópolis RJ: Vozes, 2. ed.
- Bellochio, Cláudia Ribeiro (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. Revista da ABEM, Porto Alegre, 8, 17-24.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luís Ferreira De. (2009) *Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. Música na educação básica, Porto Alegre, 1 (1), 36-45.*
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari. (1994) *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.*
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2001) Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte. 3 ed. – Brasília: A Secretaria.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1988). *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Volumes I, II e III. Brasília: MEC/ SEF.*
- Brito, Teca Alencar de. (2003) *Música na Educação Infantil: proposta para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis.*
- Del Ben, Luciana Marta (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM. Porto Alegre, 8, 29-32.
- Dominicè, Pierre. O que a Vida Ihes Ensinou (2010). In: Nóvoa, Antônio; Finger, Mathias (Orgs.). O método (auto) biográfico e a formação (pp.191-226.). Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.

- Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de (2005) Educação Musical nos anos iniciais da escola: Identidade e políticas educacionais. Revista da ABEM, Porto Alegre, 12, 21-29.
- Ilari, Beatriz Senoi. (2006) Música, comportamento social e relações interpessoais. Psicologia em Estudos. Maringá, 11 (1), 191-198.
- Josso, Marie-Christine. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos (1999). Educação e Pesquisa, São Paulo, 25 (2), 11-23.
- Maffioletti, Leda de Albuquerque (2008, abril). A dimensão lúdica da música na infância. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Porto Alegre RS, Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Sujeitos, currículo e cultura. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS. 1-9.
- Passeggi, Maria da Conceição. Memórias auto-biográficas: A arte profissional de tecer uma figura pública de si (2008). In: PASSEGGI, Maria da Conceição; Barbosa, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.) Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. (pp. 27- 42). Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Queiroz, Luis Ricardo Silva. Diversidade Musical e Ensino de Música. *Educação Musical e Legislação Educacional. Educação Musical Escolar* (2011). Salto para o Futuro, Boletim, 21 (8), 17-23.
- Ribeiro, Sônia Tereza da Silva (2003). Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. Revista da ABEM, Porto Alegre, 8, 39-45.
- Rocha, Simone Albuquerque da (2011, novembro) Há sim uma professora crescendo dentro de mim. Anais I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente e VI Encontro Brasileiro da RedeEstrado. Maceió-AL: Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto – UP e a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDE ESTRADO. 1 CD ROM. ISSN 2236-6857.

Lembranças do Lugar: Narrativas do meio vivido - sentido na formação docente

Rita de Cássia Magalhães de Oliveira²⁷⁴

Resumo

Este texto tem sua escrita inspirada na experiência desenvolvida num processo de formação docente realizado com professores(as) que atuam na Educação Rural em escolas do Município de Feira de Santana-Bahia. Pensar na educação na contemporaneidade é pensar que suas bases foram estabelecidas dentro das propostas da modernidade. É na modernidade que o modo de vida dos espaços rurais foi invisibilizado e inferiorizado nos seus mais variados aspectos, assim, a escola rural enquanto instituição social incorporou no seu fazer pedagógico o discurso da ordem moderna, importando o modelo do urbano. No fazer pedagógico, os sujeitos/lugares/espaços rurais (saberes, práticas, culturas, identidades) são ignorados, criando um distanciamento entre o conhecimento (urbano) estabelecido e o conhecimento do cotidiano da realidade rural. Nessa perspectiva a formação foi/é entendida como a possibilidade de refletir sobre os diversos aspectos que constituem os sujeitos, seus trajetos históricos, suas relações coletivas e as estabelecidas com as práticas pedagógicas no exercício do trabalho docente, enfim a experiência do vivido para a reflexão da/na prática que é caracterizada pelas tarefas de ensinar, aprender, educar, avaliar e pesquisar. Ao colocar o lugar rural como lócus da pesquisa, tivemos como objetivo a reflexão acerca da importância do espaço na construção dos processos histórico-sociais. Os lugares/espaços/tempo, habitados/vivenciados pelos sujeitos marcam a subjetivação e a formação de cada um (e também da coletividade). Desta maneira, a formação intencionou a (res)significação do lugar rural trazendo as lembranças/memória de professores(as) que tinham vivenciado na infância, experiências em espaços rurais. O desenvolvimento metodológico foi ancorado na história oral, onde as histórias de vida e narrativas se constituíram como instrumentos significativos para apreenderem as lembranças e subjetividades dos sujeitos envolvidos, além das diversas nuances de cada lugar descrito. A experiência de formação docente nos mostrou a importância dos sujeitos valorizarem os espaços/lugares do eu-outro, conhecendo suas diversidades e diferenças e aplicando esta experiência nas suas práticas cotidianas em sala de aula. Nesta vertente, vamos aprendendo que nossas práticas cotidianas influenciam nos aspectos que formam nossas identidades, por isso, é imprescindível trabalhar o lugar e seu cotidiano na formação inicial e continuada de professores(as) para atuarem na docência/ensino e, em particular, nas escolas rurais que historicamente tiveram um papel secundário nas discussões e produções sobre educação, embora nas últimas décadas, isto venha sofrendo significativas mudanças. O trabalho aponta para a necessidade de incluir na formação docente a temática da escola rural (saberes, práticas, culturas, identidades), principalmente na construção de novos paradigmas do espaço rural, seus sujeitos e modos de vida. Neste sentido, o trabalho contribui com a formação inicial e continuada dos/as professores/as das escolas rurais e com as discussões acerca da formação docente para as diversas ruralidades brasileira.

Palavras-chave: Educação-Formação-Docente; Lugares; Escola rural; Narrativas.

“Se recordo quem fui, outrem me vejo,

²⁷⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia-UNEB - linha II. Orientanda do Professor Doutor Elizeu Clementino de Souza. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO). E-mail: rcmagal@yahoo.com.br

e o passado é o presente na lembrança”. [...].

Ricardo Reis (heterônimo de Fernando Pessoa).

Como escreve o poeta: “Se recordo quem fui, outrem me vejo, e o passado é o presente na lembrança”, assim, ao pensar nos lugares que vivemos as mais diferentes experiências nas/das nossas vidas, trazemos as memórias que recordam um “outro sujeito” que fomos, mas que não se separa do que somos (aqui pensado como resultado dos diversos tempos e lugares). Quando recordamos o que fomos e trazemos essas memórias através das diversas narrativas, possibilitamos a escuta desse passado por nós, e por outros tantos sujeitos.

Quando ouvimos as tessituras que compõem as histórias de vida dos sujeitos sociais, nos deparamos com os mais variados sons que revelam e compõem trajetórias pessoais e profissionais. Os sons que emergem dessas narrativas, trazem a memória (res)guardada de cada experiência vivenciada em tempos e espaços distintos, em alguns momentos, podem emergir como reflexões que impulsionam o pensar sobre a formação e a prática docente de quem narra e de quem ouve essa narrativa.

As reflexões que emergem nesta escrita, têm inspiração nos diálogos que foram narrados durante um processo de formação docente em que as lembranças dos lugares vividos no passado, se fizeram presentes na circularidade das recordações de cada professora e formadora. As narrativas das experiências formativas com professoras que atuam em salas de aula do ensino fundamental em escolas do território rural do Município de Feira de Santana – Bahia – Brasil, durante o ano de 2009 nos possibilitaram refletir sobre as experiências de aprender e ensinar neste tempo de modernidade tardia, pois cada narrativa mostrava a singularidade de cada sujeito, e ao mesmo tempo, proporcionava reflexões que nos remeteram a pensar a educação nos seus aspectos plurais.

Essa formação docente teve como objetivo central estabelecer reflexões acerca dos livros didáticos utilizados no ensino fundamental e os saberes e práticas concernentes aos espaços dos territórios rurais em que as escolas estavam (estão) situadas. Assim, a formação apresentava a preocupação de pensar o lugar habitado pelos sujeitos (o território rural), como espaço de produção de saberes e práticas que se diferencia dos espaços urbanos comumente hegemônicos nos conteúdos dos livros didáticos, além de ser o lugar de moradia da maioria dos docentes.

Era/É preciso lembrar que na modernidade, principalmente a partir do século XVIII com o advento da Revolução Industrial, o rural e o urbano²⁷⁵ são apresentados numa perspectiva dicotômica: separados e com características antagônicas. Essa apresentação de rural e urbano permanece no imaginário e discurso coletivo, muitas vezes (principalmente no ocidente) é oficializada pelas instituições. Na perspectiva imposta pelas ideias da modernidade, a cidade passa a representar o ambiente de produção de saberes e práticas avalizadas como verdadeiras, enquanto o espaço rural é pensado como lugar atrasado no pensar, no saber e no fazer, são espaços fragmentados. Como nos mostra Bauman (1999, p. 20): “A modernidade orgulha-se da *fragmentação* do mundo como sua maior realização. A fragmentação é a fonte primária de sua força. [...]”. Sendo assim, a separação hierárquica do urbano e do rural também pode ser pensada como um processo de fragmentação do modelo estabelecido pela modernidade.

²⁷⁵ Área Rural: Área de um município externa ao perímetro urbano.

Área Urbana: Área interna ao perímetro urbano de uma cidade ou vila, definida por lei municipal. (IBGE, 1996).

O urbano e seus sujeitos simbolizam o desenvolvimento universalizado do moderno, na vertente contrária, o rural significa o lugar obsoleto, não desenvolvido. Assim, lugares urbanos e lugares rurais viveram (vivem) sob o signo da hegemonia do urbano em detrimento do rural. Tais questões interferem tanto nas culturas como nas identidades desses sujeitos, Trindade e Werle (2012, p. 33) nos aponta que: “[...]. As ideias urbanistas que invadem a zona rural, por todos os meios possíveis, tendem sempre a solapar as raras tentativas de afirmação de cultura e identidade do homem rural”. Essas ideias que solapam as afirmações desse homem/mulher moradores dos territórios rurais contribuem significativamente para o enfraquecimento de muitas comunidades rurais e geram além de sentimento de inferioridade, os processos migratórios com inúmeras consequências para os espaços e sujeitos das cidades, como para os espaços e sujeitos dos territórios rurais.

Aqui no Brasil, a escola enquanto instituição social também contribuiu/contribui para afiançar a hegemonia do urbano sobre o rural, e aquelas que estão localizadas nos espaços dos territórios rurais, não estavam/estão (por inúmeros fatores) alheias a esse modelo. Nesta questão, Macedo (2010, p. 30) nos aponta que:

No caso da educação e do currículo especificamente, o outro na e da educação ainda é um anúncio, porque as pedagogias, em geral, viraram as costas à diferença, por privilegiarem o que emerge como norma e homogeneização. Pensamos, portanto que a construção do outro na educação e na pesquisa sobre educação vem desalojar a confortável posição autocentrada das pedagogias do eu e das tecnologias do eu, sempre despreparadas e de má vontade para pensar e interagir intercriticamente com as alteridades.

Ao nos aproximarmos do diálogo com Macedo (2010), vamos percebendo que as pedagogias que viraram às costas à diferença, também se fizeram/fazem presentes nas políticas e práticas da educação que se efetivaram/efetivam nas escolas dos territórios rurais. Portanto, era/é preciso que os processos de formação dos(as) docentes para atuarem nas escolas de território rural tivessem/tenham como objetivo pensar os territórios rurais como espaços de saberes e fazeres diferentes dos espaços urbanos (ainda que nos movimentos da globalização, várias questões estejam hibridizadas), pensando e interagindo intercriticamente com as alteridades presentes nestes lugares.

Desta forma, refletir acerca deste processo de formação nos impulsionavam/impulsiona a trazer um outro olhar para o lugar rural. Este “novo” olhar precisou e precisa ser balizado por concepções em que o território rural seja pensado numa dialética que atribua sentido a diversidade e a diferença. Assim, Wanderley (2001, p.25) nos diz: “A definição do rural é uma dialética: grupos e instituições o definem atribuindo sentido a estas diferenças e sua ação notadamente política afeta estas diferenças, cria e revela outras, às quais são atribuídos novos sentidos”.

O rural apresentado nessa perspectiva tem uma relação dialética, onde os sujeitos e grupos sociais vivem a/na diversidade e diferença, sem isolamento de outros lugares e culturas. Trabalhar o rural na perspectiva do dialógico é pensar que o diálogo genuíno só se dá em clima de plena reciprocidade, quando o indivíduo experiencia a relação “do lado do outro” (Buber, 1982) sem abdicar das suas especificidades.

Narrando as experiências da/na formação

Neste momento, passamos a (des)escrever a experiência das práticas realizadas na formação no ano de 2009. As professoras estavam no exercício da docência, portanto pensamos que a formação em exercício precisa acontecer não necessariamente para responder as possíveis lacunas da formação inicial (pensando aqui que a formação inicial não responde a todas as questões da educação), mas porque a constante reflexão do fazer pedagógico é extremamente necessária, já que a educação escolar (e de outras instâncias sociais) como processo dinâmico, se depara e produz novas demandas cotidianamente.

Os docentes que atuam na educação básica, muitas vezes, por falta de espaços de discussão e pela demanda imposta no exercício da profissão, enfrentam uma ausência desse processo reflexivo tão necessário para a sua prática profissional. Essa ausência de reflexão impacta diretamente na prática do fazer pedagógico: ensinar, aprender, avaliar, refletir, etc. e em outras dimensões do currículo escolar. No caso específico do livro didático, a falta de reflexão sobre a ação e a ação sobre a reflexão, acaba por influenciar diretamente no uso desse material didático, muitas vezes esse livro, é visto/usado como um “guia/receituário” em sala de aula e sem reflexão sobre os conteúdos apresentados no mesmo. Sendo assim, as escolas situadas em territórios rurais (como também das periferias das grandes cidades, ou em cidades do interior) reproduzem o modo de vida dos grandes centros urbanos contemplado nos livros didáticos, como padrão universal de identidade territorial dos sujeitos sociais.

Ao pensarmos nesta dimensão do currículo, precisamos entender que a identidade territorial dos sujeitos é uma identidade social, portanto não podemos ignorá-la.

Sobre a identidade territorial, Haesbaert (1999, p. 178) nos afirma que:

Toda identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território [...] uma identidade em que um dos aspectos básicos para sua estruturação está na alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto mais concreto. Assim, a identidade social é também uma identidade territorial quando o referente simbólico central da construção dessa identidade parte de ou transpassa o território.

A temática da formação continuada estava centralizada no Estudo do Meio: O Território Rural e suas diversas características, que na maioria das vezes, não se faz presente nos conteúdos apresentados nos livros didáticos, e quando presentes são estereotipadas ou irrelevantes. Era/é preciso pensar que existe uma relação entre território e a identidade social para adentrarmos nessa temática como processo de formação do eu-outro. A metodologia escolhida se aproximava da proposta da história oral, que de acordo com Thompson (1992), a fonte oral permite-nos desafiar a subjetividade.

Desta maneira, precisamos fazer alguns questionamentos que nos permitiriam/permitted buscar caminhos que possibilitassem/possibilitem uma outra visão do rural nas proposições pedagógicas dos(as) professores(as) que atuam nas escolas de território rural. Se a temática da formação passava pelo olhar que lançamos sobre os lugares e espaços vividos, deveríamos/devemos pensar que significativa parcela das professoras (mais de 90%) vive/habita os espaços urbanos. Sendo assim, perguntamos: Como pensar nas especificidades do urbano e do rural? Como imbricar esses lugares pensando nas suas diferenças? Quais os olhares a serem lançados sobre os mesmos? Estes (e outros) questionamentos eram os desafios que se materializavam com o desenvolvimento de uma formação que foi desenvolvida nestas andanças entre a cidade e o rural.

O trabalho de formação foi desenvolvido com um grupo de 10 professoras. Utilizamos o desenho, feito por cada participante (como um dos instrumentos de coleta de informações) para retratar os lugares e paisagens que marcaram sua infância, era um recorte da história de vida do sujeito, vivenciada num espaço. De acordo com Certeau (2012, p. 177), “[...]. Praticar o espaço é portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro”. Nesta perspectiva, trazer a experiência de cada uma, significaria possibilitar “ser o outro e passar ao outro”, para assim refletir sobre a prática docente desenvolvida em escolas situadas geograficamente em territórios rurais.

Para iniciar a produção do desenho trabalhamos com o texto que tinha como tema a infância, depois cada professora iria contar o significado do lugar exposto no desenho, o objetivo era trazer as descobertas que as lembranças pudessem revelar naquele momento. De acordo com Bertaux (2010, p. 47), “[...]. o verbo “contar” (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção do sujeito tomou a forma de narrativa”.

No processo seguinte do trabalho de formação, foi realizada com um roteiro semiestruturado a entrevista narrativa em grupo, este processo era a escuta de si e a escuta do outro. Sobre a entrevista em grupo e seus significados, Ornellas (2011) assim coloca:

Entrevista em grupo (grupos focais): Nesse modelo de entrevista em grupo, cada sujeito fala individualmente, sem interação, posto que cada um deseje emitir sua opinião sobre o tema que está sendo debatido, gestando, em certa medida, inicialmente, uma fala egocêntrica e, na medida em que o nível de interlocução aprofunda o tema, observa-se que a fala já passa por uma escuta sobre o dizer do outro. Nessa entrevista em grupo, o sujeito é levado a esse exercício de escuta da sua própria fala e da fala do outro (ORNELLAS, 2011, p. 65).

A escuta do eu-outro possibilitou o conhecimento de si, dos lugares por onde foram construídas as andanças pessoais/formação/profissionais, mas o meio vivido por cada professora, trazia riqueza de detalhes de cores, dos cheiros, dos sabores, das brincadeiras, cada detalhe revelava as características climáticas, da vegetação, dos rios e lagoas, era o espaço físico se manifestando através da memória do sujeito, a aventura do ontem se transbordava nas palavras narradas, era: “o passado é o presente na lembrança”. Aquelas narrativas transformavam a nossa convivência, como nos aponta Bosi (2003):

Narrador e ouvinte irão participar de uma aventura comum e provarão, no final, um sentimento de gratidão pelo que ocorreu: o ouvinte pelo que aprendeu, o narrador, pelo justo orgulho de ter passado tão digno de lembrar quanto o das pessoas ditas importantes. Ambos sairão transformados pela convivência, dotada de uma qualidade única de atenção. Ambos sofrem o peso de estereótipos, de uma consciência possível de classe e precisam saber lidar com esses fatores no curso da entrevista (BOSI, 2003. p. 61).

A “aventura” vivenciada através da narrativa mostrava a importância de cada lugar, das relações locais, do aprender nos saberes e práticas dos cotidianos. O lugar é o local mais próximo à existência do homem, onde o cotidiano se institui, onde cada sujeito e grupo social criam as suas histórias. Contrapõe-se ao global, mas é influenciada e influencia o global na medida em que a dinâmica externa força um maior dinamismo interno. (bairro, rua, povoado, vila, comunidade, trabalho), de acordo com Coriolano (1998): Cada lugar é a sua maneira, o mundo. E essa maneira de construir o mundo significa a realização dos sujeitos e grupos sociais em tempos/espaços diferenciados.

Deslocando o roteiro

Inicialmente acreditávamos que as narrativas orais, seriam suficientes para desenvolver o estudo sobre o meio vivido, por solicitação das docentes mudamos o roteiro da formação e as narrativas passaram (também) a serem escritas por elas. A riqueza do escrito nos permitiu um mergulho no interior do sujeito, nas imagens das muitas andanças, algumas docentes traziam a infância na roça, era a possibilidade que aquela narrativa ocasionava para que o eu/docente, nascido no lugar do território rural encontra-se com o outro/discente estudante e morador do lugar em território rural, aquela experiência foi o “mote da formação”. As narrativas escritas possibilitaram as recordações dos percursos de vida do sujeito, na perspectiva apontada por Souza (2008):

Trabalhar com narrativa escrita como perspectiva de formação possibilita ao sujeito aprender pela experiência, através de recordações-referências circunscritas no percurso da vida e permite entrar em contato com sentimentos, lembranças e subjetividades. [...] (SOUZA, 2008, p. 93).

Escrever as lembranças dos espaços vividos na infância permitiu um olhar para cada lugar que estava inscrito (e se inscrevia) naquelas narrativas, as experiências passavam a ter sentido na formação docente, pois os lugares têm significados diferentes para cada sujeito, neste momento a alteridade pode se manifestar nas ações das práticas pedagógicas.

Ao trabalhar com as lembranças que se fizeram presentes nos desenhos, nas narrativas orais e escritas, as professoras perceberam que como elas, os(as) alunos(as) são sujeitos das práticas de vida cotidiana (Certeau, 2012). Desta forma, é possível perceber a importância do lugar na vida dos sujeitos ordinários, neste sentido, podemos dialogar com Haesbaert quando faz referência a Casey (1993) e escreve: [...] onde nós estamos – o lugar que nós ocupamos [...] – tem tudo a ver com o que e quem nós somos (e, finalmente, aquilo que nós somos). “Estar no mundo, estar situado, é estar em um lugar”.

Desta maneira, a dimensão do currículo que estava representada no conteúdo do livro didático, precisaria ser (re)pensado levando-se em consideração as especificidades próprias de cada lugar, sem centralizar o urbano e seus sujeitos em detrimento do território rural. Conhecer os lugares, os sujeitos e as culturas onde as escolas estão localizadas abre canais de reflexão para uma prática pedagógica mais dialógica entre o conhecimento, a escola e as realidades de alunos e alunas, abandonando a *razão metonímica* que homogeneiza a educação escolar.

Ao pensar sobre a *razão metonímica* presente no processo educativo escolar, Oliveira (2008, p. 167) coloca:

Recuperar a experiência desperdiçada, ampliando o mundo pela ampliação do presente, requer, portanto, a crítica da razão metonímica porque só através de um novo espaço-tempo, que pressupõe outra racionalidade, será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo, ou seja, identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo – para além daquilo que a razão metonímica, com suas dicotomias e necessidade de ordem, percebe e aceita como existente – são atitudes fundamentais.

Entender o espaço e tempo da sua história de vida (de cada professora) vivenciada num determinado lugar, é uma possibilidade de recuperar a “experiência desperdiçada”, mas ao mesmo momento, permite pensar nas experiências de alunos e alunas que vivem seus cotidianos nos lugares (distritos, vilas, povoados,

sítios, fazendas, etc.). Sendo assim, a riqueza do mundo presente nos territórios rurais, precisaria/precisa ser pensada e articulada nas práticas pedagógicas.

No caso das escolas localizadas em território rural, essa é uma questão muito urgente, principalmente pela dívida histórica que governos, instituições e sociedade têm com os sujeitos que vivem seus cotidianos em territórios rurais. Ainda hoje é possível denunciar que as escolas que estão localizadas em território rural, têm as mais baixas condições de trabalho para professores e professoras, além da falta ou péssimas instalações físicas que apresentam problemas nos aspectos sanitários, nas salas de aula, equipamentos, materiais didáticos e outras tantas questões.

Contudo, é preciso atentar que resgatar a dívida que o país tem com as escolas e os sujeitos dos espaços rurais, não significa o isolamento do conhecimento, nem tão pouco pensar as práticas pedagógicas na vertente endógena. Faz-se necessário articular práxis pedagógicas dialógicas desprovidas de hierarquia entre o urbano e o rural (mas pensando na diversidade e diferença destes espaços), numa convicção de que a mudança é possível. Na perspectiva dessa relação Farias e Antunes nos apontam:

Promover uma separação entre os saberes rurais e urbanos, no atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico em que se encontra o meio rural, no século XXI, principalmente no que se refere à educação e ao ensino, tende a criar lacunas na formação de alunos e alunas em vida escolar ativa. Professores e professoras que atuam no meio rural apontam que a interdisciplinaridade se torna um dos maiores desafios do processo de ensinar no campo, materializada pela falta de vivência/convivência com o meio em que estão inseridas (Farias e Antunes, 2012, p. 112).

No diálogo com Farias e Antunes (2012) verificamos que a separação entre os saberes, apenas reforçam a hierarquia histórica da supremacia do urbano sobre o rural, além é claro, de outro desafio, que é a formação de docentes para atuação nas escolas de territórios rurais. Se os desafios estão postos (há bastante tempo), é preciso que sejam enfrentados por governos, instituições educativas (nos mais diferentes níveis de ensino) e pela sociedade civil. É preciso que as discussões se efetivem num plano macro da melhoria da educação e em particular da educação escolar nos espaços rurais.

Lembranças que finalizam esta formação

Ao participarmos de um processo de formação docente, vamos entendendo que a formação é uma via de mão dupla, pois ensinamos e aprendemos enquanto formadoras, como nos diz Josso (2010), a ação de formar, não se diferencia da ação de formar-se, tudo se imbrica, as experiências contadas em determinados momentos, são singulares, mas permitem reflexões plurais.

Neste momento, aprendemos além de tantas outras coisas, que o espaço rural do semiárido baiano tem um sentido territorial de pertencimento para alunos e alunas que moram e estudam neste lugar. Assim, este processo de formação continuada, desenvolvido nos distritos rurais de Maria Quitéria e Matinha, apresentou possibilidades que foram além do objetivo geral da proposta.

Entre as possibilidades que extrapolaram o objetivo inicial da formação estão:

- As histórias de vida entraram como um instrumento de coleta de dados, mas revelaram a subjetividade das diversas trajetórias dos sujeitos em formação, trazendo no conjunto as diversas paisagens das trajetórias de cada pessoa;

- As narrativas escritas foram uma sugestão das professoras, não estavam no roteiro inicial, entraram como “desvio” de roteiro, ocasionou para as participantes, a possibilidade de pensar que as práticas pedagógicas podem ser modificadas e suas modificações trazem outras leituras;

O diálogo estabelecido através das histórias de vida, narrativas e memória é fecundo para os processos de formação de professores e professoras. Essas histórias reveladas trouxeram as lembranças do lugar vivido como possibilidade de criar analogias com o lugar vivenciado pelo outro. Desta forma, faz-se necessário pensar nas ruralidades brasileira, como componente nas formações iniciais e continuadas de professores e professoras.

Educação de qualidade para todos e todas perpassa por inúmeros fatores, mas não podemos deixar de anunciar que a formação docente assume um papel de relevância nesse processo. Esta experiência mostra que cada lugar tem suas características próprias que fazem com que os sujeitos sociais criem suas identidades e seu pertencimento, portanto, cabe aos professores e professoras comprometidos com a melhoria na qualidade da educação brasileira, desenvolverem práticas pedagógicas que envolvam os conhecimentos que são articulados nestes espaços. Conhecer que os sujeitos e grupos humanos, habitam lugares diferentes nas feições da natureza e nas dimensões culturais (além de outros aspectos) é uma das possibilidades de percebermos que existem diversos lugares, sujeitos e grupos sociais, com saberes e práticas diferenciadas.

Referências

- Bauman, Zygmunt (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar
- Bertaux, Daniel (2010). *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. São Paulo: EDUFERN.
- Bosi, Ecléa (2003). *O tempo vivo da memória: Ensaio de psicologia social*. São Paulo: Ateliê.
- Brasil - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (1996) *Censo Demográfico – Brasil - Rio de Janeiro*: IBGE.
- Buber, Martin (1982). *Do diálogo ao dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- Certeau, Michel de (2012). *A invenção do cotidiano: Artes de Fazer*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Coriolano, Luzia Neide M. T. (1998). *Do local ao global: O turismo litorâneo cearense*. Campinas: Papirus.
- Farias, Graziela Franceschet, & Antunes, Helenise Sangoi (2012). *Educação rural e formação de professores no interior do Rio Grande do Sul: ruralidades e história de vida*. In SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Educação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas* (pp. 111-136). Salvador: EDUFBA.
- Haesbaert, Rogério (2011). *O espaço importa: dilemas da construção identitário-territorial na contemporaneidade*. In Bastos, Lilian Cabral & Lopes, Luiz Paulo da Moita (Orgs.), *Estudos de identidade: Entre saberes e práticas* (pp. 45-76). Rio de Janeiro: Garamond.
- Josso, Marie-Christine. *Da formação do sujeito... ao sujeito da formação*. In Nóvoa, António; Finger, Matthias (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.59-79). São Paulo: Paulus.
- Macedo, Roberto Sidnei (2010). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro.

- Oliveira, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano e pesquisa em educação: Interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas (2008). In Souza, Elizeu Clementino de & Passeggi, Maria da Conceição (Orgs.). Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória. (pp.163-182). São Paulo. EDUFRRN – Paulus.
- Ornellas, Maria de Lourdes S (2011). [Entre]vista: A escuta revela. Salvador: EDUFBA.
- Souza, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial (2008). In Souza, Elizeu Clementino de & Mignot; Ana Chrystina Venâncio (Orgs.). História de vida e formação de professores (pp. 89-98). Rio de Janeiro: Quarteto.
- Thompson, Paul (1992). A voz do passado: História oral. São Paulo: Paz e Terra.
- Trindade, Lenir Marina & Werle, Flávia Obino Corrêa (2012). O ensino no meio rural: uma prática em extinção. In Souza, Elizeu Clementino de (Org.). Educação e ruralidades: Memórias e narrativas (auto)biográficas (pp. 31-50).Salvador: EDUFBA.
- Wanderley, Maria de Nazareth Baudel (2001). A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas - o “rural” como espaço singular e ator coletivo. Buenos Aires: Asdi.

A relação teoria e prática nos currículos de formação de professores de história no Brasil

Angela Ribeiro Ferreira²⁷⁶

Palavras-chave: prática de ensino, formação de professores, curso de história, teoria e prática.

No Brasil sempre tivemos uma distinção muito clara entre trabalho intelectual e trabalho manual, este tido como algo que deprecia, a escravidão é o melhor exemplo disso. Outro exemplo pode ser o início da produção didática no país, ainda no século XIX, quando muitos autores de livros didáticos omitiam sua autoria porque tal produção era considerada inferior por ser algo prático e destinado ao trabalho escolar e não à ilustração da elite como as obras de literatura ou os compêndios de história (BITENCOURT, 2004).

No que se refere a formação profissional, Acácia Kuenzer (2004, p. 1-2) trata de um modelo de formação em que a prática era primordial, o taylorismo e o fordismo, modelo no qual bastava observar, repetir e memorizar uma determinada parte do trabalho, mesmo não conhecendo o todo. Ao transportar isso para a formação de professores sem muita reflexão, temos um problema grave, como afirma a autora, “a primazia do saber tácito sobre o conhecimento científico, da prática sobre a teoria, da parte sobre a totalidade, do descaso com a formação do profissional da educação, que também não mais fazia do que apresentar a sua prática para ser imitada”. Estes são apenas exemplos de como, ao longo do tempo, construímos a dicotomia teoria e prática, de como construímos a cultura que entende o pensar como superior e dissociado do fazer.

Neste texto o objetivo é identificar e analisar os encaminhamentos dados pelos cursos de licenciatura em História no Brasil, em seus Projetos Pedagógicos de Curso, para realizar a articulação entre teoria e prática na formação dos professores. Além disso, vamos refletir sobre o problema da dicotomia teoria e prática na formação de professores, a partir de Carmem Alvarez (2011), Elisa Lucarelli (2009), Gabriela Diker e Flavia Terigi (2008), António Nóvoa (1999), Acácia Kuenzer (2004), Adolfo Sanchez Vazquez (1977), entre outros.

O problema da relação teoria-prática na formação do professor

Existe atualmente um discurso corrente entre os professores da educação básica que sustenta que há uma completa dissociação entre a realidade da escola e o que se discute nos cursos de formação inicial de professores. Se este discurso existe é porque temos um espinhoso problema na formação, afinal não é isso que propõem os PPC - Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura aqui analisados (DIKER E TERIGI, 2008). Esse discurso dos professores e também de alguns alunos de graduação pode ser interpretado como a existência de um currículo prescrito muito diferente do currículo em ação, o que realmente pode acontecer porque a ação do projeto não depende de uma pessoa, uma comissão ou mesmo uma instituição, mas depende de um conjunto de fatores: Estado, instituição, estrutura física, corpo docente e discente. Gonzalo de Amézola (2008), na obra “Esquizohistória: la Historia que se enseña em la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escola”, faz uma reflexão sobre este

²⁷⁶ Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, angelarf@uepg.br

problema que ele chama de fraturas entre academia e escola, no caso argentino. O livro é o primeiro volume da coleção “Formação Docente – História”, coordenada pelo autor.

O enfrentamento do problema também é apresentado nos projetos de cursos, como no caso do PPC da UFRN (p. 107), quando trata da necessidade, tanto de docentes como discentes do curso, de assumir o currículo, “é preciso aceitar nossa prática pedagógica como algo que diz respeito ao conjunto do curso. (...) Os princípios desse projeto político-pedagógico são incompatíveis com uma prática docente exercida a portas fechadas”.

No caso da licenciatura em história a principal ideia expressa nos Projetos dos cursos é da formação integral do historiador, que é a formação do profissional capaz de produzir conhecimento histórico e ensinar, além da formação do professor com o máximo de relação com a escola, que é o seu campo de atuação. Segundo as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História²⁷⁷ (2001, p.7), com uma formação integral “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão”.

A criação da obrigatoriedade de 400 horas de prática de ensino e 400 horas de estágio pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, indicam esta preocupação por parte dos órgãos responsáveis por organizar a legislação e por pensar a formação docente no país. Além disso, temos recentemente no Brasil o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que tem como objetivo justamente incentivar os alunos a se aproximarem e se dedicarem à educação básica, como revela um dos objetivos do programa, “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”²⁷⁸.

Mas se temos previsto nos documentos nacionais e nos documentos institucionais essa estreita relação entre teoria e prática, porque o discurso da dicotomia é tão frequente? Em sentido amplo, é consenso entre os especialistas da área de educação que ensino e pesquisa, teoria e prática são dois elementos de uma mesma esfera, são indissociáveis. Mas como isso deve se dar no processo de formação profissional? Como seria uma formação inicial que contemplasse a compreensão dessa relação? Que atividades e/ou estudos podem ser feitos para garantir ao futuro professor, se é que é possível garantir, a compreensão da relação teoria e prática? A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 aponta algumas possibilidades de organização do currículo para cumprir esta tarefa, nos parágrafos Artigos 12 e 13:

- 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.
- 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.
- 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

²⁷⁷ Diretrizes Curriculares dos Cursos de História. CNE/CES 492/2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> - Acesso em 10/07/2013.

²⁷⁸ Objetivo presente no texto de apresentação sobre o PIBID na página da CAPES, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Apenas no ano de 2012, foram 40.092 alunos bolsistas no programa.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

- 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.
- 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Carmem A. Alvarez (2011, p.5) explica porque os professores têm que ser capazes de estabelecer pilares de mediação entre teoria e prática.

Porque es necesario para ser verdaderos profesionales de la educación, para evitar la alienación profesional, para entender los fenómenos educativos en su complejidad, para tomar decisiones con criterio, para no dejarse avasallar con lo que “los expertos” tratan de imponer, para ... ser verdaderos conocedores de la educación, es decir, de su teoría e de su practica.

Os alunos dos cursos de licenciatura, professores em formação, precisam compreender desde o início que a universidade não oferece um curso técnico, que não dará receitas de boas aulas a serem seguidas, que a carga horária de teoria e conteúdos é parte fundamental e que a mediação teoria e prática depende do bom entendimento do aluno de seu campo de trabalho. Significa que se o aluno conhece o processo de construção do conhecimento e a teoria da história ele sabe como produzir conhecimento na escola com as crianças e jovens, ele percebe que sem domínio da teoria e sem conhecer como se produz conhecimento histórico ele será um mero reprodutor do conhecimento produzido por outros. E, principalmente, sabe que a graduação é apenas a formação inicial e que apenas a experiência aliada a novos cursos, leituras e discussão farão dele um bom profissional.

Nas avaliações do ensino superior realizadas no Brasil temos muitos cursos com notas excelentes, mas isso não significa que teremos algum formato ou modelo de curso em que os alunos e professores formados não reclamem de grau algum de dicotomia. Isso porque, a universidade não é a escola, ela pode estar o mais próximo possível da educação básica, mas há uma transposição que só quem pode fazer é o sujeito. Uma parte das críticas da dicotomia nos cursos de formação de professores também pode ser resultado, em grande parte, da expectativa de que a universidade deveria dar tudo pronto para o professor chegar à escola e simplesmente “dar aulas”. Portanto, não podemos absolutizar a dicotomia, ela é uma percepção e uma representação, não só uma dicotomia efetiva.

O que entendemos por teoria e por prática quando defendemos a indissociação entre ambas na formação e ação docente? Teoria não se reduz às disciplinas de conteúdo, teoria e metodologia da história presentes no currículo de formação, mas também se refere ao debate sobre a prática, as ideias sobre como devem ser a prática, como é a realidade escolar, proposições de resoluções aos problemas educacionais, conhecimento produzido sobre a aprendizagem e as relações na educação. E prática não se restringe ao Estágio na escola ou a atividades desenvolvidas diretamente com crianças, também podemos dizer que a

produção didática, os estudos e debates sobre as experiências na escola, os laboratórios de ensino de História, os projetos de iniciação científica, as atividades em museus, entre tantas outras, são exemplos de prática, de articulação teoria e prática, se a referência for o conceito de práxis. A práxis considerada como a reflexão para a transformação da prática (VAZQUEZ, 1977; FREIRE, 1996). Defendemos uma proposta de formação inicial que tenha como eixo central a reflexão na e sobre a prática, assim a formação se dará de forma articulada à fundamentação científica, pedagógica e política (FONSECA, 2007, p.152).

Afinal, o que está nesse hiato entre o que pretendemos fazer, expresso nos PPC, e o que fazemos? Porque a formação que propomos nos PPC não atingem os alunos e eles continuam reproduzindo o discurso da dicotomia, como se os formadores de professores fossem extraterrestres que falam de coisas distintas do que é a escola real.

Quando propomos uma formação integral significa que consideramos que teoria e prática são concomitantes, não pode ser primeiro a teoria e depois a prática como acontecia na formação de professores até recentemente. O PPC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul exemplifica esta preocupação ao resumir os critérios da organização da grade.

Em resumo, esse repertório aponta para a capacitação em produzir, criticar e transmitir conhecimentos, o que significa uma filosofia de formação de um historiador com competências referentes ao gerenciamento do seu próprio desenvolvimento profissional e onde as práticas da pesquisa, ensino e outras modalidades de atuação sejam entendidos como unidade indissolúvel e dialogal. (PPC-UFRGS, p.8)

Significa considerar que mesmo as disciplinas de conteúdo, teoria e metodologia tem sua dimensão prática. A prática não é apenas ir para a escola e desenvolver atividades de docência, mas quando se discute sobre a mediação dos conteúdos, quando se pensa sobre o currículo e elabora programas de curso, quando se produz material didático, etc., também é uma dimensão prática da formação de professores.

Se os PPC são uma parte do problema, já que dizem uma coisa e promovem um resultado prático que é distinto de seu discurso, é importante definirmos projeto pedagógico. O PPC é um documento necessário para a implantação e reformulação dos cursos, é onde estão expressas as intenções sobre o tipo de formação que se pretende oferecer em cada instituição, onde se define o currículo de cada curso, com as especificidades regionais. É também um formulário burocrático preenchido às vezes por uma única pessoa em seu gabinete, que pode ser a figura do coordenador de curso. Em alguns exemplos temos pequenos grupos isolados, comissões organizadas para realizar a tarefa de conseguir expressar no documento os consensos mínimos a partir do embate de grupos quase inconciliáveis. Para além do aspecto burocrático, o PPC é o resultado de um debate com muitos sujeitos (professores, associações de classe/área, legislação, regras institucionais, interesses de pessoas e grupos, etc.) sobre o formato que deve ter um curso de formação de professores e a média de muitos pensamentos sobre os princípios que orientam o curso, tais como concepções de história, de educação, de ciência, de relação teoria e prática. Todos os debates sobre a elaboração dos PPC não se dão no vazio, existe uma norma mínima para ser seguida, conforme apontam os itens definidos no Art. 2º e 3º da Resolução CNE/CES 13/2002:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura

- d) a estrutura do curso, bem como os critérios para o estabelecimento de disciplinas obrigatórias e optativas do bacharelado e da licenciatura;
- e) os conteúdos curriculares básicos e conteúdos complementares;
- f) o formato dos estágios;
- g) as características das atividades complementares;
- h) as formas de avaliação

Além da resolução citada, temos o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação, documento que define uma série de itens a serem avaliados nos PPC no momento da autorização ou reconhecimento dos cursos.

*É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir do perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso.*²⁷⁹

A relação entre teoria e prática é um problema recorrente no debate sobre formação de professores. É consenso entre os especialistas da área de educação, que ensino e pesquisa, teoria e prática são dois elementos de um mesmo problema, que são elementos indissociáveis. Mas o formato que isso deve ter no processo de formação de professores não é muito claro.

Para saber como os cursos de licenciatura em história estão tentando resolver o problema da dicotomia teoria e prática, iniciou-se a pesquisa que ora se apresenta, a opção foi fazer um recorte nacional para que pudéssemos ter uma visão panorâmica sobre a questão. Temos no Brasil, segundo dados do INEP²⁸⁰ de 2009, aproximadamente 657 cursos de História, em instituições públicas e privadas, na modalidade presencial e a distância. Do total de curso, 558 são de licenciatura, 88 são licenciatura e bacharelado no mesmo curso e apenas 11 cursos são de bacharelado em História. (Censo Ensino Superior, 2009).

Para este trabalho foram selecionados apenas os 124 cursos de licenciatura ofertados pelas Universidades Federais e Estaduais brasileiras. A definição desta amostra obedeceu aos seguintes critérios: Projetos Pedagógicos de Curso reformulados entre 2002 a 2013; dependência administrativa dos cursos pública federal ou estadual; representação de todas as regiões do país. O período selecionado se refere ao intervalo entre a publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e o momento em que encerramos a coleta de dados. A dependência administrativa foi um critério estabelecido porque as universidades públicas são as instituições que tem maior autonomia no momento de elaborar o seu currículo, tem maior liberdade na interpretação da legislação, enquanto que as instituições privadas, pelas suas condições materiais e financeiras, tendem a cumprir o mínimo exigido pela lei, com poucas exceções. Além disso, os cursos de pós-graduação, em Educação ou História, espaço onde ocorre o debate sobre formação de professores de história, currículo, ensino de história, estão na maioria das

²⁷⁹ Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação (Bacharelado e Licenciatura), Brasília, 2010. p. 20. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_reconhecimento_bacharelado_licenciatura3.pdf
Acesso: 19/06/13.

²⁸⁰ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Entre as pesquisas realizadas pelo Instituto está o Censo da Educação Superior no Brasil. O número de cursos varia anualmente por conta da autorização de novos cursos ou descredenciamento. Página do Instituto: <http://www.inep.gov.br/>

vezes na Universidade Pública, o que multiplica as chances de que esses debates de ponta estejam expressos nos PPC. Por fim, tivemos por objetivo garantir que, representando todas as regiões do país pudéssemos dar conta das diferentes experiências de cursos sobre as quais interferem fatores como tempo de existência do curso, consolidação ou não da pesquisa e da pós-graduação, qualificação do corpo docente, pertencimento a diferentes esferas de influência de instituições que lideram a produção do conhecimento e principalmente manter uma abertura do olhar para centros que mesmo periféricos tem um importante papel na quantidade de profissionais formados.

Dos 124 cursos pré-selecionados conseguimos cópia de 72 PPC, alguns foram acessados nos sites das universidades e a maioria foi fornecida pelos colegiados e coordenações dos cursos. Os 72 Projetos correspondem a 95 cursos em todas as regiões do país. Para este texto sobre a abordagem da problemática da relação teoria e prática nos currículos de formação de professores de história nos interessam especialmente 60²⁸¹ projetos coletados.

Os encaminhamentos para a relação teoria-prática nos currículos de formação

Os Projetos Pedagógicos dos cursos normamente são organizados com histórico da instituição, histórico do curso, perfil do egresso, concepções que fundamentam o projeto, objetivos, ementas, grade curricular, mas não necessariamente em itens separados, muitas vezes é um texto único que contem todos esses elementos. Para esta proposta de análise interessam, em especial, os textos que tratam do perfil dos egressos e das concepções que embasam a proposta de curso. É nesses trechos que os Projetos apresentam os argumentos e encaminhamentos para romper com a dicotomia teoria e prática.

Para iniciar a análise fizemos uma busca por algumas palavras-chave nos textos dos Projetos, tais como teoria e prática, prática, prática de ensino, escola, educação básica, ensino fundamental e médio. Entre os 60 PPC estudados, a palavra-chave principal, teoria-prática, sequer aparece em 16 Projetos; em 30 Projetos a expressão aparece sem destaque, apenas nos objetivos ou habilidades necessárias ao professor e, em outros 14 Projetos todas as palavras aparecem e a teoria-prática é discutida, em alguns casos com itens específicos para tratar dessa articulação na formação do professor de história. As palavras prática e prática de ensino seguem quase as mesmas sequências da anterior, apenas alguns cursos não tratam da relação teoria e prática, mas discutem a prática separadamente, o que em certa medida compensa a falta da anterior, visto que no debate sobre prática de ensino é recorrente a preocupação com o que denominamos “indissociabilidade entre ensino e pesquisa”. As palavras escola, educação básica e ensino fundamental e médio, que têm uma relação direta com as anteriores, aparecem em quase todos os PPC, embora nem todos discutam tais espaços educativos como diretamente ligados à formação docente.

Esta busca inicial serviu para recortar os PPC e podermos trabalhar de forma mais detalhada, apenas com aqueles que efetivamente se propõem a discutir a problemática deste texto. Portanto, interessam-nos em especial os 14 Projetos²⁸² em que a preocupação com a articulação entre teoria e prática se faça presente.

Entre esses 14 Projetos, podemos dizer que existe pelo menos quatro formas de encarar a relação teoria e prática na formação do professor de história, embora essas formas não sejam excludentes²⁸³: articulação

²⁸¹ Entre os 72 Projetos Pedagógicos de Cursos coletados, alguns são iguais porque são da mesma instituição, mas de campus diferentes. Portanto temos 60 Projetos com textos diferentes.

²⁸² UFFS, UFSC, UEPG, UFG, UEG, UFGD, UEMS, UFU, UFTM, UNEB, UESC, UERN, UNIR, UFT.

teoria e prática como sinônimo de articulação entre ensino e pesquisa, articulação teoria e prática como maior aproximação da educação básica, articulação teoria e prática como aprender com as experiências práticas realizadas na graduação, articulação teoria e prática como mediação didática.

A primeira forma de encarar a relação teoria e prática é também a mais comum, entende que a melhor forma de romper com a proclamada dicotomia é formar o professor nas atividades de pesquisa, pois somente conhecendo a fundo os processos de produção da história serão capazes de se tornar bons profissionais. Vejamos alguns exemplos desse formato:

*A articulação do **ensino com a pesquisa** e da teoria com a prática constitui o mecanismo fundamental de superação da dicotomia entre essas dimensões, que tem se configurado como um dos principais fatores responsáveis pela formação deficiente dos professores de História. (PPC-UEG, p.53)*

*Todo professor é um pesquisador, uma vez que se ocupa da busca de materiais para os seus programas e conteúdos. Porém, é preciso refletir um pouco mais sobre o que significa essa relação intrínseca entre ensino e pesquisa no campo das ciências humanas, em especial no campo da História. Conforme Marcos Silva, é preciso entender **ensino e pesquisa** de história como faces de uma mesma atividade. (PPC-UESC, p.34)*

O profissional de História que desejamos formar neste Curso, integra as dimensões da prática do pesquisador que pensa as várias dimensões do ensino, pois não se imagina um bom professor de História sem a pesquisa histórica. (PPC-UFT, p.13)

Todo processo de formação docente deve integrar a articulação teoria-prática. As experiências de pesquisas históricas vivenciadas ao longo da formação possibilitam ao estudante perceber que a prática atualiza e interroga a teoria. (PPC-UFG, p.6)

A segunda forma de pensar a articulação teoria e prática é aquela que entende que a dicotomia será superada na medida em que os professores em formação se aproximem ao máximo da educação básica, da escola, para adquirir experiência profissional.

*Importante referência para o curso de história da UFFS é a integração com a educação básica, tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Compreende-se que para os professores em formação é **imprescindível um contato permanente com a educação básica** e o papel que os professores em atuação na educação básica podem cumprir como co-formadores. (PPC-UFFS, p.10)*

A terceira forma de articulação teoria e prática é a que diz que o aluno aprende a ser professor realizando experiências práticas na graduação, embora aprenda a ser professor sendo aluno.

A necessidade de o futuro professor vivenciar durante o curso, no interior das áreas ou das disciplinas, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização referenciados na educação escolar possibilitando, conforme Manrique e Perentelli (op.cit) que “[...] o futuro professor use os conhecimentos que aprender e se aproprie de experiências em diferentes tempos e espaços curriculares. (PPC-UEMS, p. 9)

A última forma apresentada é articulação teoria e prática como mediação didática, ou seja, articulação no sentido de mediar o conhecimento acadêmico para o conhecimento e aprendizagem escolar, considerando

²⁸³ Essas formas de pensar a prática não são excludentes, não significa que os projetos tem apenas essa visão, em vários casos são concomitantes outras definições.

que a não dissociação entre ensino e pesquisa faz com que o professor passe de um conhecimento aprendido de forma mais mecânica para uma aprendizagem mais complexa que envolve fazer, pensar, agir.

Acreditamos, ainda, que dar equilíbrio a estas questões teórico-práticas é importante no sentido de possibilitar a passagem de um nível de aprendizado mecanicamente treinado para um nível de aprendizagem que se incorpora ao fazer, ao pensar, ao agir, ao intervir, enfim, à essência humana”. (PPC-UFTM, p.42)

Os projetos consideram ainda, que a Prática como Componente Curricular, ou a Prática de Ensino é o espaço privilegiado do currículo para realizar a articulação. “A prática como componente curricular, dessa forma, torna concreta a possibilidade de diálogo entre a docência, a pesquisa e a vivência do estudante e futuro professor de História nas dimensões teórico-práticas, dos conhecimentos históricos propriamente ditos e de dimensão pedagógica”. (PPC-UDESC, p.35) Embora reconheçam que todos os componentes do currículo (disciplinas e professores) devem participar do processo de formação, como nos casos da UFSC e da UEPG,

uma fórmula saudável de articular teoria e prática será a integração dos Laboratórios do Curso de História (são 09 Laboratórios) às atividades de formação da prática profissional do Historiador: professor, pesquisador e difusor. Salvo raras exceções todos os professores estão vinculados a Laboratórios. (PPC-UFSC, p. 42)

A articulação entre as disciplinas do curso diante da ideia da prática como componente curricular da Licenciatura, ocorrerá em duas frentes: através das Oficinas de História e das Práticas²⁸⁴, entendidas como disciplinas articuladoras por excelência, mas também através da interlocução entre todos os professores da série por ação do colegiado, de modo a zelar para que todas as disciplinas, além da vocação específica de seu eixo (...) trabalhem também os demais eixos do curso, ou seja, também realizem a reflexão didática. (PPC-UEPG, p. 64)

No debate sobre o rompimento da dicotomia teoria e prática na formação dos professores de história, aparecem alguns slogans como, “professor reflexivo” (ALARCÃO, 2010), “professor como intelectual” (GIROUX, 1997), “professor pesquisador” (ZEICHNER, 2001; LÜDKE, 2010), sempre na intenção de exemplificar a concepção do curso, que entende a proposta de formação integral do historiador, através da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Formar um professor/pesquisador capaz de inovar e buscar novos caminhos a serem seguidos em sua área de trabalho, respeitando, para isso, os princípios éticos e legais que regem a sua profissão. (PPC/UFMG, p. 20)

Deseja-se produzir uma orientação que possa favorecer a formação de um professor-pesquisador crítico e reflexivo, portador de sólidos conhecimentos e habilidades capazes de promover uma prática didático-pedagógica e emancipadora. (PPC-UESPI, p. 7)

*Curso de História - Licenciatura deve preconizar o conhecimento enquanto elemento relevante para a vida social e pública, oportunizando a formação de **professores críticos e intelectualmente autônomos**. (PPC-UNIPAMPA, p. 111)*

²⁸⁴ No curso de Licenciatura em História da UEPG, as 400 horas de prática como componente curricular estão alocadas em seis disciplinas, sendo 3 Oficinas de História e 3 Práticas em História (Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea e Brasil).

*Elege-se, neste contexto de formação, como objeto de reflexão a figura do **professor-pesquisador-intelectual** como aquela que define o papel do professor de História no mundo contemporâneo. (PPC-UNEMAT, p. 29)*

Outro elemento que surge no debate sobre teoria e prática é a mediação entre saber acadêmico e saber escolar, como uma das habilidades necessárias ao professor em formação. Para realizar a mediação e estabelecer a articulação teoria e prática na sua atividade docente, precisa conhecer o campo da produção do conhecimento, a teoria da história e também o campo da Didática da História (BERGMANN, 1990 ; RÜSEN, 2001).

Está presente na defesa da não dicotomia teoria e prática, em vários projetos, como nos exemplos abaixo, um discurso da formação de um professor de engajado, preocupado com as possibilidades de transformação social via educação e ensino de história, um professor preocupado com o respeito à diversidade, o combate aos preconceitos, professores com formação ética e política.

O egresso do curso de História deverá apresentar comprometimento com a sustentabilidade e solidariedade, tanto no âmbito local como no universal, além de demonstrar sensibilidade para com os valores universais como o belo, o bom e o justo, com a arte, a ciência e a justiça. (PPC-UFFS, p. 13)

O compromisso social, ético e político (indissociável do rigor teórico-metodológico no trato dos conhecimentos) do profissional de História frente à

sociedade se traduz na formação de um profissional historicamente situado, que deverá estar preparado para compreender e agir na sociedade em que atua. (PPC-UFU, p. 16)

Formar um profissional com uma visão de mundo moderna, numa perspectiva crítica e comprometida com a realidade social. Com um perfil de educador detentor de um conhecimento profundo e reflexivo de sua área de formação, para intervir no contexto social no qual está inserido. (PPC-UERN, p.35)

Considera-se que uma proposta de formação crítica deve ter como objetivo dois propósitos básicos: promover o respeito pela diversidade e; preparar os alunos e as alunas para o trabalho coletivo em prol de justiça social. (PPC-UNIR, p. 18)

E nem todos concordam com as recentes legislações que ampliam a necessidade de uma reflexão da e sobre a prática nos cursos de formação e fazem questão de explicitar isso no PPC, como exemplifica o trecho do Projeto da UFES:

Apesar de seguir as orientações contidas em resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação, decorrentes da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Base da Educação Nacional, e demais determinações institucionais, esta nova proposta de Currículo de Bacharelado e Licenciatura de História, construída com a participação de estudantes e professores do Departamento de História e do Colegiado de Curso, contém certo sentimento de perda de carga horária dedicada à área específica perante o processo de pedagogização do conhecimento, sentimento que outros chamariam de conteudista. (PPC UFES, p. 4)

Considerações finais

Entender que um curso de formação de professores dará conta da prática à medida que conseguir aproximar o aluno ao máximo da realidade escolar e ensiná-lo a mediar o conhecimento, produzir materiais didáticos, desenvolver aulas simuladas, é reduzir a prática apenas à dimensão didática e esquecer seu aspecto epistemológico e pedagógico. Ou seja, não é a repetição de atividades didáticas que o professor precisa para sua formação integral, mas conhecer a prática docente em todas as suas dimensões na relação com a teoria. O professor precisa ser agente na gestão do conhecimento, para isso não basta ser especialista em história, tem que ter também uma compreensão profunda dos assuntos educativos. Caso contrário, o trabalho docente pode ficar comprometido e o professor se torna apenas mais uma peça na engrenagem do sistema educacional. (ALVAREZ, 2011)

Referências

- ALARCÃO, I. (2010). Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez.
- ALVAREZ, C. A. (2011) La relación teoría-práctica em la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Um estudio de caso em Primaria. Tese Doutorado. Universidad de Oviedo, Oviedo, Espanha.
- AMÉZOLA, G. de. (2008) Esquizohistoria. La Historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BERGMANN, Klaus. (1990) A história na reflexão didática. Revista Brasileira de História. São Paulo: v. 9, n. 19, pp. 29-42, set. 89/fev.
- BITENCOURT, Circe. (2004) Autores e editores de compêndios e livros didáticos de leitura (1810-1910). Educação e Pesquisa. São Paulo, v.30, n. 3, pp. 475-491.
- FERNANDES, S. C. de L. (2002). Por entre teorias e práticas, um caminho para a prática reflexiva. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, pp. 59-71.
- GIROUX, H. (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed.
- KUENZER, A. Z. (2004). A relação entre a teoria e a prática em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Texto do V Seminário Prograd, PUC-MG. Disponível em: http://www.pucminas.br/seminarioprograd/v_seminario/pdfs/relacao_teorica_pratica.pdf
- LUCARELLI, E. (2009). Teoría y práctica em la universidad: la innovación em las aulas. Buenos Aires: Mino y Dávila.
- LUDKE, M. (2010). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 10ª.ed. Campinas, SP: Papirus. pp. 27-54.
- CLEMENTE LINUESA, M. (2007). La complejidad de las relaciones teoría-práctica em educación. Teor. educ. 19, pp. 25-46, Ediciones Universidad de Salamanca.
- NÓVOA, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, pp. 11-20.
- RÜSEN, Jörn. (2001) Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB.

SOUZA, N. A. de (2001). A relação teoria-prática na formação do educador. Semina: Ciências Sociais e Humanas: Londrina, v. 22, pp. 5-12.

VÁZQUEZ, A. S. (1977). La filosofía de la praxis como nueva práctica de la filosofía. Cuadernos Políticos, n. 12, editorial Era, México.

ZEICHNER, K. M. (2001) Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. et al (Orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado Aberto, pp. 207-235.

Reflexões sobre os processos de aprendizagem do adulto professor e a construção de sua identidade profissional

Rafael Conde Barbosa, Rinalda Bezerra Carlos, Vera M.N. de S. Placco²⁸⁵

Resumo

Este estudo foi desenvolvido ao longo da disciplina Aprendizagem do Adulto Professor e sua Formação Profissional II, ministrada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no segundo semestre de 2010. A preocupação em saber como o adulto professor aprende e como se constitui profissional, nos levou a reunir uma série de elementos que podem contribuir para pensar uma proposta de formação inicial e continuada que considere as experiências formativas e profissionais dos sujeitos formandos. Assim, temos como objetivo levantar pistas acerca das possíveis articulações entre a aprendizagem sobre a docência adquirida ao longo da trajetória de formação e da experiência profissional do professor com os processos mediante os quais o docente constrói sua identidade profissional. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica, guiada pelos estudos de Placco e Souza (2006), Dubar (2006), Nóvoa (1999) e Momberger (2008) que discutem, respectivamente sobre aprendizagem do adulto professor, o processo de constituição identitária profissional e a potencialidade da pesquisa autobiográfica para a formação de professores. Portanto, as aproximações com os autores nos levam a defender a ideia de que na construção de uma proposta de formação quer inicial, quer continuada, esta deve valorizar a trajetória de formação, tomando-a como referencial na produção de conhecimentos sobre o fazer (aprendizagem) e ser (identidade) do professor. É neste sentido que vislumbramos a abordagem autobiográfica como um recurso teórico-metodológico fecundo, porque concorre na aprendizagem da docência uma intrínseca relação/associação entre o eu pessoal e o eu profissional e que, portanto, ao falar da aprendizagem do professor também estamos falando dos processos por ele mobilizados na construção de sua identidade profissional. Nesta direção, os relatos de histórias de vida, aliado ao processo de constituição identitária são uma abordagem favorável para se estudar a aprendizagem do adulto, uma vez que privilegia o indivíduo, visualiza o sujeito como ator da sua formação, pois este, ao escrever seu relato de história de vida é convidado a revelar os conhecimentos elaborados ao longo de suas vivências. Este narrar-se não se constitui como algo espontâneo. Ele é, antes de tudo, uma ferramenta carregada de intencionalidade por parte do formador, e que possibilita a este auxiliar aquele que está em formação, a se reconhecer como sujeito ativo dentro do processo ensino-aprendizagem ao qual ele está exposto, seja na sala de aula como aluno ou como professor.

Palavras-chave: Formação de professores, relato autobiográfico, identidade docente

Introdução

Este texto apresenta um ensaio investigativo²⁸⁶ que objetiva levantar pistas acerca das possíveis articulações entre a aprendizagem sobre a docência adquirida ao longo da trajetória de formação e da

²⁸⁵ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

²⁸⁶ Este estudo foi desenvolvido ao longo da disciplina Aprendizagem do Adulto Professor e sua Formação Profissional II, ministrada

experiência profissional do professor com os processos mediante os quais o docente constrói sua identidade profissional.

Partimos do pressuposto de que ao longo da vida, as ações e comportamentos dos professores transformam-se, refletindo os diversos contextos e grupos por onde passaram, de modo que os docentes constituem identificações e elaboram aprendizagens ao se apropriarem dos conhecimentos construídos socialmente.

Hernández (1998), diz que os sujeitos aprendem quando podem articular e/ou transferir o aprendido - nos programas formais de formação – às diferentes situações que comumente enfrentam no dia-a-dia e ainda quando conseguem transferir para a prática os conhecimentos resultantes das trocas com os colegas, em situações não-formais e em experiências da vida diária.

Consideramos as preocupações sobre a maneira como os docentes aprendem como um tema que deve ser central nos processos de formação (inicial e continuada) e na formação de formadores, principalmente quando se observa como sinaliza Hernandez (1998), o investimento público que representa a formação continuada e o aumento do número de professores preocupados com o seu aperfeiçoamento didático, com a inovação de suas práticas mediante a participação frequente em discussões, seminários, congressos e grupos de aperfeiçoamento.

Entretanto, os professores mostram-se queixosos por perceberem, muitas vezes, que os conteúdos dos programas e cursos de formação de que participam parecem distanciar-se das concepções que cultivam sobre a sua tarefa (O que os professores pensam que é específico da sua profissão?), tanto aquelas concepções aprendidas na experiência profissional, como as que foram assimiladas ainda nas suas experiências como aprendizes de professores.

Os conhecimentos daí advindos, com frequência servem de guia para a ação docente, mas parece não se modificarem pela formação, seja ela inicial - considerando que o candidato a professor muitas vezes já experimentou como assinala Gatti (1996), a profissão - ou continuada.

Nessa direção, lembramos que, quando os saberes formulados ao longo da trajetória de vida escolar/acadêmica e profissional dos sujeitos não são refletidos e contextualizados (mediantes os processos formativos), às situações e crenças vividas pelos sujeitos professores no processo de trabalho, corre-se o risco de os docentes desenvolverem a sua prática de hoje, com base (única) na prática dos seus mestres do passado, que a nosso ver são referências de peso nas crenças dos docentes sobre o fazer profissional.

É inegável a contribuição que os conhecimentos e crenças elaboradas, pelo aluno futuro professor, a partir da prática podem oferecer para a constituição/ação do docente. No entanto, alertamos que essa prática rememorada e hoje repetida, deveria ser tomada como ponto de partida para análise, discussão e reconstrução do exercício profissional, tanto nos cursos de formação inicial, como nos processos de formação continuada dos professores.

Em seu estudo sobre o desvelamento da heterogeneidade da identidade dos professores Gatti (1996), enfatiza que as pesquisas sobre a formação docente não têm buscado investigar as articulações entre a prática vivida pelos professores e os saberes construídos pelos aprendizes de professores; tanto a “prática”

pela Professora Dr^a Vera M. N. S. Placco, docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no segundo semestre de 2010. A apresentação dos resultados desse ensaio, mediante um seminário, se constituiu em pré-requisito para aprovação na disciplina.

decorrente das experiências escolares ao longo da própria formação, como a prática docente propriamente dita, muitas vezes iniciada antes mesmo da graduação.

Logo, defendemos a ideia de que para desenvolver um processo de formação inicial eficaz, a formação deveria partir de tal experiência, tomando-a como referencial na produção de conhecimentos sobre o fazer (aprendizagem) e ser (identidade) do professor. Nesse sentido, vislumbramos a abordagem autobiográfica como um recurso teórico-metodológico fecundo e que pode nos ajudar a colocar em prática nosso estudo.

Ao desenvolver estudos sobre a aprendizagem do adulto professor Placco e Souza (2006), defendem a ideia de que a identidade, juntamente com a memória, subjetividade, metacognição e consciência, ocupam uma posição de destaque na compreensão de como o sujeito adulto aprende. Pautamo-nos ainda nos trabalhos de Schulze²⁸⁷ (1985) sobre os modelos de aprendizagem do adulto.

Em relação às questões ligadas à identidade, nos guiamos pelos estudos de Dubar (2006), sobre as identidades profissionais, especialmente quando o autor afirma que ao falar/escrever sobre si, o sujeito (nesse caso o professor) traz da memória muito da sua história e nesse processo de resgate, o sujeito pode atribuir novos entendimentos aos fatos marcantes que viveu, ou seja, construir novas identificações.

Aprendizagem e identidade do professor

Ao abordar o processo de aprendizagem do professor, defendemos a ideia de que as experiências construídas pelo docente ao longo de sua trajetória de formação e durante o exercício profissional são sempre carregadas de sentimentos, interesses, crenças e necessidades. No dia-a-dia da atividade, o professor movimenta/expresa continuamente os significados que ele atribui a suas diferentes vivências cotidianas.

Por meio da resignificação da experiência, seja em formação ou no exercício profissional, o docente já formado e o aprendiz de professor elaboram compreensões sempre singulares sobre as relações que estabelecem ou estabeleceram com outro (s) (professores, alunos, etc.).

A tomada de decisão no e sobre o agir em sala de aula convida o professor a rever as estratégias que utiliza para proporcionar momentos de aprendizagem ao aluno. Nesse processo de mobilizar saberes para possibilitar ao outro aprender, o professor soma novas alternativas para o exercício profissional, constrói novas aprendizagens.

Nesse sentido, as situações pedagógicas são marcadas pela singularidade dos envolvidos no processo (professor/aluno; formador/formando) não sendo aconselhável aos formadores defenderem uma ou outra estratégia de ação. Compete sim, nesse processo formativo, orientar o olhar também para aquelas pessoas que de alguma forma exerceram importantes papéis nos percursos de vida daqueles envolvidos na ação de ensinar/aprender. (PASSEGGI, 2008)

No trabalho tanto o docente como o aluno adotam estratégias de ação. O professor elabora táticas para ensinar e o aluno para aprender. No entanto, esse mobilizar meios para ensinar/aprender é sempre um movimento dialético, pois quando ensina, o professor aprende e quando aprende o aluno ensina. Esses dois indivíduos influenciam-se continuamente.

²⁸⁷ Em função de não haver no Brasil traduções dos escritos do autor, acessamos alguns dos resultados de suas pesquisas pela leitura dos trabalhos de Momberger (2008).

Momberger (2008), indica que os aprendizes da docência constroem conhecimentos que não se limitam aos conteúdos formalizados. São, antes de tudo, importantes elementos de ligação, ou “*ligas de saberes*”, conforme denomina Dominicé (1999, in CHAMLIAN, 2010, p. 145), que suturam a experiência, os comportamentos e as formas de pensamento e de raciocínio do indivíduo às demais aquisições permitidas pelo processo formativo inicial e que se relacionam às experiências relacionais, afetivas e sociais das quais a(s) escola(s) por onde passou/passaram os futuros professores foram um campo marcante na relação deles com o aprendizado e o saber.

Consideramos que o professor em exercício profissional se depara com uma série de desafios, que podem ou não ser por ele resolvidos. Nesse sentido, a formação continuada pode se firmar como reveladora dos caminhos eficazes empreendidos pelos professores para resolver situações profissionais consideradas, por eles, difíceis, tanto para problemas que os professores dizem ter resolvido como para aqueles problemas que os docentes consideram jamais terem encontrado solução.

Nessa perspectiva, a formação deverá propiciar aos professores a socialização das estratégias por eles consideradas eficazes para resolver as dificuldades da profissão e ainda fomentar o diálogo coletivo sobre as dificuldades que os professores consideram ainda não terem sido superadas.

Segundo Passeggi (2008), no coletivo, pode-se partilhar medos comuns, desfazer certezas absolutas, fazer/desfazer aprendizagens e versões de si construídas pelas representações anteriores e postas em discussões pelo rememorar, no presente, fatos do passado. A aprendizagem da docência encerra várias vertentes e o professor apenas reconhece ter aprendido algo ao perceber que ele, de alguma forma, mudou sua maneira de considerar e agir em determinadas situações.

Portanto, recordar neste caso, se constitui num elaborar/reelaborar, com imagens ou ideias do presente, aquilo que foi experimentado no passado. Trata-se de um trabalho da memória. Por mais que tenhamos a lembrança nítida de um fato passado, esse fato recordado não pode ser considerado igual ao fato experimentado de fato na infância, pois o sujeito transforma sua percepção ao longo do tempo e, junto com ela, as suas ideias e juízos, de tal forma que um fato passado, hoje rememorado, veste-se de novos e fecundos contornos. (BOSI, 1979)

Logo, pode-se dizer que as experiências vividas pelos indivíduos ainda como alunos aprendizes de professores e também experimentadas ao longo das experiências profissionais e hoje rememoradas, carregam em si os modelos nos quais os sujeitos se referenciaram para aprender a profissão. Todavia são modos novos, uma vez que estão revestidos pelas experiências do presente.

Considerando o movimento que o sujeito opera, quando busca em suas experiências ferramentas, para agir no presente, Schulze (1985, In MOMBERGER, 2008, p. 20), distingue os seguintes modelos de aprendizado mobilizados pelos sujeitos adultos (nesse caso o professor): o aprendizado **auto-organizado**, que diz respeito às experiências individuais alcançadas pelo sujeito, carrega-se de forte caráter experiencial-pessoal; o aprendizado **ecológico** que está relacionado à aprendizagem que se obtém por meio das relações que o sujeito vai construindo com o mundo circundante; o aprendizado **opositivo** que resulta dos conflitos, das incoerências de muitas situações de ruptura, das crises vividas pelo sujeito; o aprendizado **simbólico** que constrói-se através de episódios iniciais de palavras que ecoam, refletem significativamente na vida do sujeito; o aprendizado **afetivo** que remete aos anseios, afetos e sentimentos dos sujeitos, possui

fortes referências emotivas; e o aprendizado **reflexivo**, adquirido mediante as devolutivas das experiências biográficas pelas quais passa o sujeito.

Vale ressaltar que esses modelos de aprendizagem que o autor estabelece não são tipos fixos, mas sim modelos dotados de mobilidade, sendo um indicativo didático das crenças mobilizadas pelo docente para aprender o ofício. O sujeito professor, na medida em que pratica a sua atividade, pode transitar entre os vários tipos sugeridos e ainda revelar outras modalidades.

Nóvoa (1995), assinala que a maneira como significamos fatos e experiências vividos é influenciada pelo local de onde falamos, pelo modo como observamos, pensamos, refletimos, entendemos e percebemos o impacto que tiveram determinadas situações em nossas vidas. Esse movimento proporciona que seja revelado o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas ideias e crenças.

Do que foi dito podemos supor que concorre na aprendizagem da docência uma intrincada relação/associação entre o eu pessoal e o eu profissional e que, portanto, ao falar da aprendizagem do professor também estamos falando dos processos por ele mobilizados na construção de suas identidades profissionais.

Segundo Abrahão (2008), a identidade profissional de professores é uma construção que perpassa as múltiplas fases que antecedem a vida profissional dos sujeitos indo desde a vida anterior à escola até a trajetória profissional atual.

É sabido que o processo de identificação é contingencial, está imbricado, como lembra Nóvoa (1999), com as histórias de vida dos sujeitos, com a forma como os indivíduos significam seu ser e seu fazer (identidade para si). Logo, as experiências de formação, ou seja, a dimensão biográfica dos sujeitos (DUBAR, 2006), pode revelar muitas das fontes geradoras de identificações.

Aliada a esta ideia, Placco (2006), indica que a identidade é formada a partir das experiências elaboradas em diferentes espaços e tempos e essa reelaboração sustenta o agir docente e permite que por meio da explicitação dos mundos vividos os sujeitos (nesse caso os professores) revelem a si próprios.

Assim, o processo de construção das identificações do sujeito desenvolve-se sob influência do(s) adulto(s), e a criança, jovem e adulto ao mesmo tempo em que entra em contato com valores, ideias, tarefas e aprende a relacionar-se recebe informações sobre normas e virtudes próprias da sua organização.

Ao relacionar-se com o(s) adulto(s), a criança, segundo Ciampa (1986), adquire novas predicções e por meio delas vai se inserindo no mundo em um grupo social. O sujeito pode, ao longo de sua vida, corresponder a essas expectativas re-atualizando, através de rituais sociais (mantidos entre os membros de um grupo), uma identidade pressuposta que é resposta a algo já dado.

Os adultos serão uma constante e conflituosa referência exterior para a criança, todavia, distinta de si própria. A criança ao olhar-se no espelho e ver sua imagem refletida faz um recorte - isolando sua imagem - diferenciando-a da imagem do adulto que a sustenta no colo. Esse que ela não reconhece como parte de si mesmo é o outro. Ao mesmo tempo em que o outro é o não eu, será a constante referência para aquilo que o "eu" é.

Conforme Costa (2010), é no olhar do outro que encontramos a nós mesmos e podemos ver refletida nossa ação. É no outro que a ação repercute, tornando-a visível e consciente a nós mesmos. O outro é a

testemunha do nosso eu, nele a criança encontra resposta para suas ações, a aprovação e a reprovação ao seu comportamento.

Nessa dialética contínua entre o eu e o outro reside à natureza ambivalente da identidade. Ao buscar corresponder com as adjetivações que recebe, o sujeito demonstra o desejo de se igualar aos outros. Por outro lado, ao desenvolver a consciência de que ele pode escolher entre manter ou negar determinadas predicções ele percebe-se diferente dos outros, fato que possibilita a ele não se perder no anonimato através de uma excessiva identificação com os outros. (CIAMPA, 1986).

A relação com o outro é uma relação que segundo o autor encerra conflitos, oposições, alianças, aproximações e afastamentos, pois assim como o outro é o espelho no qual nos miramos e a referência para nossas ações, nós também somos para ele a testemunha de seu próprio desenvolvimento pessoal. Nesse espelho de face dupla que é a relação eu/outro, valores, expectativas, diversidades e interesses estão em jogo. Este é um dos desafios da vida social – estabelecer negociações válidas para a nossa existência e a dos outros.

Tal provocação, aliada às discussões sobre os processos de aprendizagem do professor convida o pesquisador a elaborar estratégias para apreender os processos de construção identitária e de aprendizagem. Ações que não cessam jamais e que nunca se constituem num todo acabado, mas sim num constante e permanente movimento de construção/desconstrução para o qual cooperam as forças internas do indivíduo e as da sociedade que agem sobre ele e a partir dele.

Da identidade profissional docente

Atualmente, um pesquisador que tem se dedicado ao estudo da identidade é Claude Dubar (2006), investigador social que defende a ideia de que “o trabalho está no centro do processo de construção, destruição e reconstrução das formas identitárias...” (p.48).

Segundo o autor, as mudanças ocorridas no campo do trabalho, que se relacionam ao processo de modernização mundial, atinge as dimensões do social, do econômico e do político, avançando em todas as organizações, inclusive nas escolas e universidades, convidando os profissionais a desenvolverem novas competências, empreenderem inovações frente às tarefas que executam, buscar maior qualificação profissional, desenvolver habilidades de relacionamento interpessoal e procurar maior domínio intelectual do trabalho. Segundo Dubar (2006), tais exigências põem em jogo o processo de negociação entre os indivíduos, acirram a negociação entre os colegas e entre estes e os patrões.

Podemos elucidar essas situações da seguinte maneira: o indivíduo traz para o trabalho suas expectativas, desejos, projeções de futuro e busca ser reconhecido financeiramente e afetivamente pela instituição tendo em vista o trabalho realizado. A instituição tem sua história, tradição, expectativas e projeções de futuro construídas em diferentes contextos histórico-sociais e exige do trabalhador coerência com essas expectativas.

Logo, se as exigências institucionais vão de encontro às expectativas dos sujeitos, as projeções de futuro que o sujeito elabora para si ocasionam dissonâncias entre as formas como os sujeitos se identificam e as formas como a empresa deseja que os indivíduos sejam. Já quando as exigências institucionais se aproximam das expectativas do sujeito, podem conduzi-lo a perpetuar a identificação de si por si elaborada.

De qualquer forma Dubar (2006) ressalta que a interação entre indivíduo/ empresa coloca em diálogo diferentes expectativas e, no embate entre aquilo que o sujeito quer e projeta (identidade para si) com aquilo que a empresa necessita e reivindica (identidade para o outro), os indivíduos encontram terreno fértil para elaborarem diferentes modos de identificação, que são postos em movimentos tanto no campo social como no campo individual.

No campo da organização escolar, esse postulado do autor nos convida a pensar que o professor, em situação de trabalho, vive uma série de relações que na maioria das vezes escondem um conjunto de forças situadas no nível das expectativas (atribuições, identidade para o outro) que lhe são atribuídas pela escola e demais agentes (diretor, coordenador, alunos, pais, colegas...), e no das identificações (pertença do professor, identidade para si).

São essas forças postas em movimento, no corpo-a-corpo diário do trabalho, que influenciam, segundo Dubar (2006), num movimento contínuo e duradouro, a construção de novas identidades e a desconstrução das identidades já elaboradas nas e pelas identificações e não identificações dos sujeitos (nesse caso, os professores).

Sendo assim, o processo de configuração da identidade profissional do indivíduo se dará, segundo o autor, guiado por dois processos: 1) mediante a sutura daquilo que se diz que o sujeito é E àquilo que o sujeito diz ser, 2) mediante a cisão entre o que se diz que o sujeito é com aquilo que o sujeito diz ser.

Com frequência, os resultados da interação entre os atos de atribuição, identidade virtual conferida e os mecanismos de pertença, identidade social real, podem diferir e ocorrer à cisão entre as duas identidades sociais referenciadas. Desta discórdia surgem táticas, estratégias identitárias elaboradas pelos sujeitos em interação para restringir os desacordos e minimizar as distâncias entre o que eu digo que sou e o que o outro diz que eu sou.

Essas táticas, conforme afirma Dubar (2006) se desenvolvem por meio de duas transações, as objetivas ou externas - que ocorre pelo diálogo entre o sujeito e os outros com quem interage e que com frequência, o adjetiva, nomeia, “etiqueta”, “decalca” e, nessa interação, o sujeito etiquetado busca ajeitar a identidade para si à identidade para o outro - e as transações subjetivas ou internas - que estão situadas internamente no sujeito, trata-se do processo de reflexão do sujeito sobre a possível coerência ou não das atribuições que lhe foram dadas pelo outro. Nesse processo, ele poderá ou não interiorizar as imputações que lhe foram dadas. Segundo o autor, a dialética entre essas duas transações se constitui no cerne do processo de construção das identidades sociais.

A construção da identidade se faz, assim, na articulação entre dois sistemas de ação que propõem (atribuem) identidades virtuais - **mecanismo relacional** - e as trajetórias vividas (pertencas) - **mecanismo biográfico** - no interior das quais se forjam as identidades reais, a que aderem os indivíduos. A construção das identificações pode ser analisada em termos tanto de continuidade entre identidade herdada e identidade visada como de ruptura, implicando conversões subjetivas. Pode ser traduzida tanto por acordos quanto por desacordos entre identidade virtual, proposta ou imposta (atribuída) por outrem, e identidade real, interiorizada ou projetada pelo indivíduo (DUBAR, 2006).

Essa abordagem supõe ao mesmo tempo a independência das transações (objetivas e subjetivas) e o diálogo entre as mesmas: as configurações identitárias são então, alternativas, duráveis, sempre evolutivas, de acordo entre o produto das duas transações diversamente articuladas.

O método autobiográfico na pesquisa sobre a aprendizagem e a identidade docente.

Nossas preocupações residiram nos processos de aprendizagem do professor nos cursos de formação inicial ou continuada. Tal inquietação nos levou a questionar sobre quais metodologias podem ser empregadas para se investigar tais processos, bem como para compreender quais alternativas formativas pesam no processo de construção da sua identidade profissional. Nessa direção, visualizamos a abordagem autobiográfica como uma metodologia de pesquisa que permite ao investigador alcançar esse fim.

Os relatos autobiográficos são, segundo Momberger (2008), narrativas em que o sujeito expõe seus aprendizados e permitem ao sujeito estruturar a apreensão e a construção dos conhecimentos formalizados ou não. Além disso, as narrativas permitem (ao sujeito que a narra) estabelecer uma relação direta com a sua formação.

A escrita de um relato autobiográfico possibilita ao indivíduo fazer a articulação entre as múltiplas experiências vividas ao longo da trajetória escolar/profissional. Pesquisadores como Nóvoa (1988, 1992), Bueno (1996), Catani (2000), Josso, (2006), Dominicé (1988), Passeggi (2006), entre outros, defendem a ideia de que a experiência é o aspecto fundante dos processos mediante os quais o adulto aprende a profissão. Nesta direção, Chamlian (2010) ressalta que o método (auto)biográfico “faz da experiência um conceito central na compreensão do processo de formação e da competência de aprender do adulto” (p.143).

Conforme aponta Chamlian (2010), os relatos de histórias de vida são uma abordagem fecunda para se estudar a aprendizagem do adulto, uma vez que privilegia o indivíduo, visualiza o sujeito como ator da sua formação, pois este, ao escrever seu relato de história de vida é convidado a revelar os conhecimentos individuais e mais íntimos por ele elaborado ao longo de suas vivências.

A autora acrescenta que a escrita dos relatos de história de vida também desencadeia, no sujeito, uma reflexão teórica sobre os processos que envolvem a aprendizagem da sua profissão e que esse saber se constitui em forte referencial para o pesquisador da aprendizagem do adulto.

Às argumentações acima, acrescentamos as reflexões de Dubar (2006), para quem a trajetória biográfica do sujeito é reveladora dos processos de pertença dos indivíduos, portanto, das suas identidades reais construídas ao longo da vida, mediante o embate com as diversas atribuições que o sujeito é convidado a enfrentar no jogo das identificações. A construção da identidade profissional é entendida por Dubar (2006), como um processo que está diretamente relacionado aos mundos vividos pelo sujeito.

Dubar (2006) define “mundos vividos” do ponto de vista sociológico e portanto, para eles, estes seriam formas de designar as realidades correntes do trabalho (os superiores, os colegas, o grupo de trabalho, a organização, os tempos livres). Sendo assim, podemos supor que é nos mundos vividos pelos sujeitos que se articulam atos de atribuição (do outro para si, identidade virtual) e de pertença (de si para o outro, identidade real).

A compreensão das possíveis articulações/desarticulações entre essas duas categorias (atribuição e pertença) nos orientou na busca de aproximações entre a construção da identidade profissional do professor, em contextos de formação e trabalho (passado e presente) com os processos mobilizados por ele, ao longo de sua trajetória, para aprender o ofício.

No entanto, compreendemos que a investigação do já vivido não é provocada de forma aleatória. Na verdade, ela é carregada de uma intencionalidade, de um projeto que situa, no centro da formação, o sujeito da investigação. Segundo Vincent de Gaulejac (2004/2005, p.63)

Não basta falar de si para mudar o passado, transformar o mundo ou escapar da ação das determinações sociais, econômicas e culturais. Entretanto, a partir de um trabalho sobre si, o indivíduo pode mudar a maneira como esse passado nele atua. Nesse sentido, o indivíduo é produto de uma história na qual ele procura se tornar sujeito. (In PASSEGGI e BARBOSA, 2008, p. 156)

Assim a subjetividade é legitimada pela práxis humana, significada pelos determinantes sociais, reatualizada e ressignificada pelo próprio sujeito ator e autor da sua identificação e da sua formação. Ao se narrar, o sujeito pode compreender o que se passa/passou com ele.

Desta forma, podemos supor que na vivência escolar passada e presente, o sujeito como aluno, no passado, e em situação de trabalho, como professor, portanto no presente, viveu/vive uma série de relações que na maioria das vezes escondem um conjunto de forças situadas no nível das atribuições conferidas ao aluno futuro professor pela escola e demais agentes, e no nível das identificações e/ou pertença e que, postas em movimento no corpo-a-corpo diário do trabalho, influenciam na construção das identificações.

Referências

- Abrahão, M. H. M. B. (2008). O sujeito singular-plural – narrativas de trajetórias de vida, identidade profissional e saberes docentes. In Elizeu Clementino De Souza, Maria Da Conceição Passeggi. Pesquisa (Auto) Biográfica E Prática De Formação.– Natal RN: São Paulo.
- Bosi, E. (1979). Lembranças De Velhos. São Paulo: Ta Queiroz.
- Bueno, B. et al. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil 1985-2003). Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 2, 385-410.
- Catani, D.B; Bueno, B.A.O; Sousa, C.P. (2000). O amor dos começos: por uma história das relações com a escola. Cadernos De Pesquisa Da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, nº 111, 151-171.
- CIAMPA, Antonio da Costa. (1986). Identidade. Psicologia Social: O Homem Em Movimento. 4ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Chamlian, H. C. (2010) Pesquisa (auto)biográfica na formação de Professores para o Ensino Superior. In Pinazza, M. A.; Barbosa, R. L. L. (Orgs.) Modos De Narrar A Vida: Cinema, Fotografia, Literatura E Educação. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Costa, Cristina. (2010). Sociologia: Questões Da Atualidade – São Paulo: moderna 2010.
- Dominicé, P. (1988). A biografia educativa: instrumentos de investigação para a educação de adultos. In Nóvoa, A.; Finger, M. O Método (Auto)Biográfico e a Formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- Dubar, Claude. (2006). A Socialização: Construção Das Identidades Sociais E Profissionais – São Paulo: Martins fontes.
- Ferrarotti, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In Nóvoa, A.; Finger, M. O Método (Auto)Biográfico E A Formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus.

- Franco, L. P. B. (2008). *Análise Do Conteúdo*. 3 ed. Brasília: Líber Livro Editora.
- Gatti, A. B. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da Heterogeneidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 98, 85-90.
- Hernandez, Fernando. (1998). A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Josso, Marie-Christine. (2006). Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: Josso, Marie-Christine – *As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras*. Educação E Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.2, 373-383.
- Momberger, C. D. (2008). Pesquisa biográfica em Educação: orientações e territórios. In SOUZA, E. C. De; PASSEGGI, M. C.; ABRAHÃO, M. H. M.B. (Orgs). *Pesquisa (Auto)biográfica e práticas de formação*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus. (Coleção Pesquisa (auto)biográfica –Educação)
- Nóvoa, A. (1998). A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: Nóvoa, A., Finger, M. *O Método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde Departamento de Recursos Humanos da Saúde. Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 17-34.
- _____. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In. ____ (Org.). *Vida De Professores*. 2.ed. Porto: Porto Ed., 11-30.
- _____. (1995). Os professores e as histórias de sua vida. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vida De Professores*. Porto: Porto.
- _____. (1999). *As Organizações Escolares Em Análise*. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote.
- Passeggi, M. Da C.; Barbosa, T. M. N. (2008). A (re)invenção de si na formação docente. In SOUZA, E. C. De; MIGNOTI, A. C. V. (Orgs.) Pacheco, D. C... (et al). *Histórias De Vida E Formação De Professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- Passeggi, M. Da C. (2006 b) A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In Souza, E. C.; Abrahão, M. H. M. B. (Orgs.) *Tempos, Narrativas E Ficções: A Invenção De Si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 203 – 218.
- PASSEGGI, M. da C. (2008). *A (Re) Invenção De Si Na Formação Docente*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- Placco, M. N. De S. (2006). Perspectivas e dimensões da formação e do trabalho do professor. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. De O.; AGUIAR, M. Da C. C. De. *Educação Formal E Não-Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: Desafios Para A Inclusão Social*. Recife: Bagaço.
- Placco, M. N. De S.; Souza, V. L. T. De (Orgs.). (2006). *Aprendizagem Do Adulto Professor*. São Paulo: Edições Loyola.
- SCHULZE, Theodore. (1985). *Padagogogische Biographie Forshung, Orientierung, Probleme, Biespiele*. Wienhein/Basel.

Movimentos identitários do professor iniciante

Rafael Conde Barbosa, Eliana C. Z. Cipriano, Vera M. N. S. Placco, Selma Oliveira Alfonsi, Gabriel Veiga Catellani²⁸⁸

Resumo

A presente pesquisa faz parte de um projeto que teve como objetivo investigar como os professores iniciantes percebem as suas condições de trabalho e quais as concepções e intenções que possuem em relação à docência. Utilizamos como instrumento para coleta de dados uma técnica denominada Grupo de Discussão. Optamos por esta técnica para que pudessemos conhecer as opiniões dos docentes sobre alguns temas relacionados à sua prática profissional e também para verificar como a interação destes profissionais entre si, permite que se conheça o contexto onde estas falas são produzidas, neste caso a escola pública. De acordo com Weller (2011) esta técnica permite a compreensão de situações e contextos a partir da interação das falas dos participantes da pesquisa, sendo que estas não podem ser analisadas individualmente. A fala dos sujeitos apresenta uma realidade que pode ser problematizada e esta ação possibilita que se tire da rotina situações que, quando olhadas cotidianamente, não são foco de análise pelo sujeito que as pratica pelo fato de serem vistas, muitas vezes, como parte de um processo natural que está além da sua compreensão. Apesar de a docência ser uma prática que ocorre em interação com outros docentes, percebe-se que não é comum que os professores discutam os problemas que enfrentam dentro de suas salas de aula com seus companheiros de profissão. As autoras Placco e Souza (2006) indicam que as situações podem ser vividas em um mesmo momento, porém serão significadas a partir das experiências de cada sujeito, sendo então necessário conhecer como o grupo interpretou determinada situação para que se alcancem alguns pontos em comum e assim possibilitem ao docente ressignificar a sua prática. Essa significação e também ressignificação pode ser potencializada pela linguagem. Para conhecer como este professor em início de carreira se posiciona frente às suas expectativas e como se relaciona com a realidade que encontra na sua ação profissional, os grupos de discussão foram realizados em cinco escolas da rede pública de ensino. Ao todo participaram 17 professores e os critérios de seleção foram: a) conclusão da graduação em alguma licenciatura após o ano de 2006; e, b) atuação na rede pública de ensino. Adotamos como referencial teórico os estudos sobre identidade do sociólogo francês Claude Dubar, cujos estudos centram-se nos processos de constituição identitária dos profissionais ingressantes no mercado de trabalho; como estes lidam com as atribuições que lhes são feitas pelos outros e como negociam os seus desejos e interesses com seus pares e as instituições pelas quais passam. Na análise das falas dos grupos centramos nosso foco nas questões de atribuição e pertença. Entre os resultados da pesquisa destaca-se que o futuro docente necessita de uma formação inicial na qual a instituição de ensino superior e a escola pública estejam articuladas visando a aprendizagem tanto teórica quanto prática do futuro docente.

Palavras-chave: Formação de professores, Professor iniciante, Constituição identitária

INTRODUÇÃO

²⁸⁸ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

A pesquisa que se apresenta neste trabalho é um recorte de um projeto maior vinculado ao Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed) que propõe investigar como os docentes percebem suas condições de trabalho e quais as concepções e intenções que eles possuem em relação à docência, ao desempenho docente e à sua formação, articulando-os ao contexto social e à subjetividade do professor que exerce essa docência. Para executar esta pesquisa, formou-se um grupo com mestrandos, doutorandos, mestres e doutores na disciplina “Movimentos Identitários de Professores”, coordenado pela Profa. Dra. Vera Placco.

Este grupo foi estruturado de modo a ampliar as discussões referentes ao tema eleito: “Ser professor hoje” e aprofundar diferentes aspectos relacionados à docência para a educação básica: processos de constituição da profissionalidade docente; movimentos identitários de professores; conhecimento, práticas de formação; alteridade - o outro na constituição da subjetividade docente.

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar os elementos constituintes da identidade de docentes em início de carreira, utilizando a técnica conhecida como Grupo de Discussão. Buscamos compreender o trabalho do professor, considerando seu processo de desenvolvimento como sujeito, a construção social de si mesmo e de sua profissão.

Para coletar os dados que nos auxiliariam a compreender a ação desse sujeito, foram realizados cinco grupos de discussão com docentes da cidade de São Paulo (quatro grupos) e de Jundiaí (um grupo), totalizando 17 professores. Os critérios estabelecidos para a seleção desses docentes foram: a) ter menos de cinco anos de profissão, no momento da realização dos grupos (isso significava que eles deveriam ter se formado depois do ano de 2006); b) atuar na rede pública de ensino; c) lecionar na educação básica para o fundamental I ou II.

Após coletar os dados, as falas dos grupos foram transcritas, para que se procedesse à análise e, conseqüentemente, se levantassem os temas recorrentes e se chegasse às categorias e subcategorias de análise. As análises dos grupos deram origem a cinco categorias, que são: Ser Professor, Atribuição e Pertença, Intenções, Condições e Contexto.

Para o presente trabalho, os pesquisadores optaram por perpassar as categorias, articulando as falas dos sujeitos à teoria, sem, no entanto, um maior aprofundamento em cada categoria, pelo fato de esta pesquisa ainda não estar concluída.

REFERENCIAL TEÓRICO

A profissão docente, assim como qualquer outra, tem especificidades e características próprias. Na intenção de compreender como se constitui o professor, procuramos identificar como estes percebem suas condições de trabalho e quais concepções e intenções revelam em relação à docência. Pensando nas questões que envolvem o ingresso na docência, encontramos nos estudos de Marcelo (2010), Placco (2008), Placco e Souza (2006) subsídios para embasar este estudo.

Como o foco desta pesquisa centra-se na questão dos movimentos identitários do professor iniciante, buscamos também nos estudos de Dubar (2005, 2009), teórico da sociologia, compreender como o sujeito

negocia suas expectativas, necessidades e desejos com aquilo que lhe é atribuído e/ou imposto pelo contexto de trabalho.

O professor em início de carreira possui experiência como aluno, à qual muitas vezes ele atribui pouca importância. Como afirma Marcelo (2010), o professor aprende sua profissão mesmo antes de exercê-la, pois passa pela experiência da observação do que é ser professor ainda enquanto aluno, desde a educação básica.

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (MARCELO, 2010, p.13)

O docente é o profissional que possui um tempo maior imerso na profissão e os cursos de formação inicial nem sempre favorecem a formação na e para a prática, sendo, dessa forma, necessário identificar quais são os aspectos que influenciam a constituição identitária do professor antes de se graduar, ao sair de uma licenciatura e ao iniciar a sua atuação profissional em uma instituição escolar.

Os conhecimentos adquiridos durante a graduação muitas vezes são dispensados quando o professor “entra em cena” com seus alunos. Ao conhecer a rotina da sala de aula e as reações de seus alunos, ele opta por incorporar certos conhecimentos que fundamentam o trabalho prático, descartando a teoria estudada em seus anos de graduação.

Considerando que os estudos teóricos possibilitam orientar a prática, encontramos em Tardif elementos sobre a relação entre os saberes profissionais e a constituição da identidade docente. Este autor reforça a posição de Marcelo, ao relatar que os alunos de Pedagogia ou Licenciatura não modificam suas crenças sobre o ensino durante o curso universitário e que a relação que os professores têm com “[...] os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente.” (TARDIF, 2000, p. 13-14).

A sincronia entre teoria e prática é confusa desde a sua concepção. Constituir-se docente é um processo mais complexo do que simplesmente obter um título de curso superior. Os saberes da prática precisam ser reinterpretados à luz de uma teoria, e é no processo de leitura, releitura e reflexão que o sujeito negociará com suas crenças, seus valores e aspectos subjetivos, formados por meio de várias experiências e na interação com as crenças, valores e aspectos da instituição onde está inserido. A este processo, Dubar (2005) nomeia transação subjetiva (indivíduo) e transação objetiva (outros)²⁸⁹.

Mesmo reconhecendo que Dubar (2005) não estuda a inserção profissional docente, muitos pontos pertinentes de sua teoria para o ofício do professor foram passíveis de transposição. Deste modo, entendemos que é no exercício da atividade profissional e na interação com seus pares que o professor se identifica, ou não, com os diversos papéis que vivencia. Estas diferentes situações permitem que ele aceite ou não a imagem, as funções, as intenções sobre o que é ser professor, existente no ambiente ao qual pertence e em que está integrado.

²⁸⁹ Para Dubar, estas transações “podem assumir duas formas: ou de transações “externas” entre o indivíduo e os outros significativos, visando a tentar acomodar a identidade para si à identidade para o outro (transação denominada objetiva), ou a de transações “internas” ao indivíduo entre a necessidade de salvaguardar uma parte de suas identificações anteriores (identidades herdadas) e o desejo de construir para si novas identidades no futuro (identidades visadas), com vistas a tentar assimilar a identidade-para-o-outro à identidade-para-si. Essa transação, denominada subjetiva, constitui um processo de socialização concebido como produtor de identidades sociais.” (2005, p.140)

Negociar interna e externamente essas crenças, concepções, valores, imagens e desejos do “ser professor” implicam num movimento que sofre influências não só da instituição à qual esse sujeito pertence, mas também de toda sociedade que, por vezes, não contribui para que o professor legitime sua profissionalidade.

Para as autoras Placco e Souza, a deliberação envolvida no processo de constituição docente envolve a consciência, “no sentido de estar consciente do que se busca e dos movimentos que se está empreendendo na direção desses objetivos” (2006, p. 19).

Ter consciência dos movimentos ocorridos em seu processo de constituição identitária auxiliará o professor na legitimação de sua profissão e de sua valorização profissional. Para se atingir essa consciência, o professor necessita mobilizar recursos internos (subjetivos) e externos (objetivos) que se desenvolvem continuamente ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. Partimos, assim, da valorização do princípio de dar voz ao professor, para que ele ressignifique suas experiências no momento em que se narra, se ouve e promove a articulação entre transação objetiva e subjetiva, representando “a projeção do espaço-tempo identitário de uma geração confrontada com as outras.” (Dubar, 2005, p.156).

CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando que o objetivo desta pesquisa é identificar e analisar os elementos constituintes da identidade de docentes em início de carreira, buscamos compreender o trabalho do professor, considerando seu processo de desenvolvimento como sujeito, a construção social de si mesmo e de sua profissão. Importante que não se perca de vista que, tanto o processo de aprendizagem deste adulto professor, como os caminhos que o levam a constituir a sua identidade não são imutáveis nem estáticos.

Tanto a ação como a identidade docente constituem-se nas diversas situações do cotidiano e nas negociações que este docente tem que fazer com seus alunos, com a equipe gestora da escola onde leciona e com seus pares, que, em tese, deveriam ser parceiros na elaboração, construção e ressignificação de (novos) conhecimentos que possibilitassem o desenvolvimento dos seus alunos e que permitissem ao docente tornar-se mais consciente dos instrumentos e mecanismos que ele mobiliza para fazer o outro, bem como ele mesmo, aprender.

Buscando compreender como esse docente se relaciona com seus pares e qual o contexto em que ele atua, utilizou-se a técnica Grupo de Discussão. Esta escolha foi motivada pela possibilidade de viabilizar a livre elaboração e o desenvolvimento de uma discussão sobre um determinado tema. O objetivo da análise é selecionar falas que expressem o que pensam e sentem os professores a respeito de si e da profissão, sendo que estas falas emergem no grupo.

Se pensarmos que os processos de constituição identitária não são dados a priori e que a identidade permeia o modo dos sujeitos serem e estarem no mundo (GATTI, 1996; MARCELO, 2010), é fundamental que sejam conhecidos os contextos em que esses professores constituem suas identidades, como eles negociam as atribuições que lhes são conferidas por pais, alunos, mídia, gestores e seus pares com aquilo que eles acreditam serem de fato sua responsabilidade.

Nesta pesquisa, foram realizados cinco grupos de discussão, tendo participado 17 professores. Os grupos foram coordenados por um moderador e outro pesquisador que anotava as reações e impressões grupo. A

discussão com os docentes durou em torno de 55 minutos e foi dividida em três partes: questões para aquecimento (mais ou menos 10 minutos), questões centrais (mais ou menos 30 minutos) e questão de encerramento (mais ou menos 15 minutos).

As falas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após a transcrição das gravações, o grupo de pesquisa fez leituras detalhadas da transcrição das falas dos grupos de discussão, procurando elencar os temas recorrentes, para posteriormente elaborar categorias de análise.

Para subsidiar nossa ação na condução dos grupos de discussão adotamos como referencial teórico os estudos de Wivian Weller (2011). Segundo esta pesquisadora, nesta técnica de entrevista, o pesquisador atua como um moderador no grupo, intervindo o mínimo possível. Deve ser um facilitador da discussão e interferirá na fala do grupo quando for chamado para tal tarefa ou quando precisar reconduzir os participantes à discussão do tema de interesse proposto pelo pesquisador. Deste modo, será o grupo quem conduzirá a discussão.

Considerando-se a intencionalidade do pesquisador em fazer com que o grupo discuta determinado assunto de seu interesse, este estará atento ao modo como as falas dos diferentes participantes interferem ou exercem influência umas nas outras. Nestes grupos, é comum que os participantes tenham uma certa vivência sobre o assunto em pauta. No caso desta pesquisa, um dos critérios de seleção era que os docentes tivessem concluído a graduação a partir do ano de 2006. Portanto, o que se esperava era que eles fossem novos na carreira, independentemente de sua idade, e que compartilhassem da mesma experiência, que era o ingresso na carreira docente.

Mesmo considerando que o pesquisador não interferirá nas falas e nem fará perguntas que possam induzir a algum tipo de resposta, este deve possuir clareza do que espera que apareça nas falas. De acordo com Weller (2011), o que se busca conhecer não são os porquês, mas sim o como esse professor age. Sua fala é orientada no sentido de que este descreva, narre sua ação, suas experiências. Este processo narrativo tem como intenção fazer com que os participantes do grupo reflitam sobre o que estão dizendo e, dessa forma, possam ressignificar sua ação ou mudar interpretações pré-conceitos que possam ter sobre determinado assunto.

Essa narrativa é importante para o pesquisador, pois será a partir dela que ele, com a ajuda de seu referencial teórico, interpretará as falas e conhecerá o contexto em que elas são produzidas. Importante lembrar que este discurso é fruto da sua experiência e da interação com o grupo e que os participantes têm em comum o fato de conviverem e compartilharem experiências semelhantes.

Pode-se questionar o fato de que o pesquisador trabalhará as falas dos sujeitos individualmente, porém, como explica Weller (2011), nos grupos de discussão, a opinião do grupo não é a soma das opiniões dos participantes, mas sim o produto das interações desses sujeitos. Portanto, não se deve perder de vista que o pesquisador, ao analisar as falas, considerará a influência que existe entre as falas dos entrevistados. O que se busca é conhecer como são construídas as visões de mundo do grupo e não dos sujeitos individualmente.

O moderador deve possuir um roteiro no qual ele possa conferir se os critérios ou assuntos que ele deseja conhecer estão aparecendo nas interações entre os participantes. Um cuidado que o pesquisador deve ter é não dirigir as perguntas, que eventualmente venha a fazer, diretamente a nenhum dos sujeitos, bem como,

faz-se necessário deixar claro aos participantes que espera-se que todos falem, não havendo certo ou errado. Os possíveis questionamentos devem ser sempre dirigidos para o grupo.

Como forma de criar um ambiente mais descontraído, visando tirar a tensão que normalmente pesa sobre a sua figura de pesquisador e sobre o gravador que ele utilizará, o moderador iniciará o grupo com uma pergunta de aquecimento. Utiliza-se uma pergunta, porém esta precisa ser ampla e aberta, permitindo que a discussão tenha início. O que ele deseja é conhecer a opinião, representações coletivas deles sobre determinado assunto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As falas dos professores, nos grupos de discussão, expressaram sentimentos e reflexões acerca de suas experiências docentes, dos seus valores, de suas crenças a respeito de seu trabalho e de seus alunos. Das considerações relatadas foi possível organizar os dados e, a partir das temáticas comuns, reorganizá-las em cinco categorias apresentadas na tabela 1.

Tabela 1 - Tabela de categorias elaborada a partir das falas dos grupos de discussão.

Categorias				
Ser Professor	Atribuição e Pertença	Intenções	Condições	Contexto

Fonte: organizado pelos pesquisadores.

Considerando as limitações impostas a um trabalho como este, bem como o fato de a pesquisa ainda encontrar-se inconclusa, nos deteremos na discussão e apresentação de temas que são recorrentes nos grupos, que perpassam todas as categorias, buscando, com isso, demonstrar a importância:

- a) de se conhecer, um pouco mais, o professor em interação com seus pares;
- b) do entendimento sobre o que pensam e o que dizem os docentes nos primeiros anos do exercício da docência; e
- c) de se possibilitar ao outro, em grupo, contar as suas experiências e ressignificá-las, no movimento de interação, identificando, assim, na fala do outro, o que é ser professor hoje.

Adotando como ponto de partida que o professor, como outros profissionais, está em constante interação com pessoas e que este movimento implica tomar consciência de si para poder discernir como agir em situações que não são certas, nós defendemos uma formação que seja pensada para um ser humano que possui, mais do que a simples necessidade de adquirir conhecimento do conteúdo, sem querer simplificar este processo. Este sujeito precisa conhecer como pode conduzir o outro no processo de ensino e aprendizagem. Como nos lembra Gatti (1996) o professor está situado em um determinado tempo e contexto e precisa ter uma formação que o habilite a atuar de modo a poder ter consciência do seu papel para continuar sendo capaz de aprender e visualizar as mudanças que vão ocorrendo ao seu redor.

Aprendemos durante toda a vida e é na escola, espaço privilegiado de troca de um saber construído e sistematizado socialmente, que encontramos, ou deveríamos encontrar, o lugar propício para troca de

informações que auxiliarão, tanto quem ensina como aquele que aprende, a reinterpretar e dar significado às diferentes informações que chegam a todo instante, seja por meio de um jornal ou livro, ou por meio de um celular com acesso a internet, afinal não podemos menosprezar o papel das novas tecnologias no processo ensino e aprendizagem.

Como falamos de um sujeito em formação e mais especificamente da sua constituição identitária, concordamos com Dubar (2012) quando diz que o aprendizado não se restringe a um mero acumular de informações. Este processo se amplia quando consideramos que os sujeitos fazem escolhas e estas os levam a fazer projeções de si para o futuro. O que o autor pontua é que estas escolhas e projeções estão atreladas e são compartilhadas por uma determinada cultura/sociedade e que os nossos atos são, de certa forma, respostas as expectativas que criamos e que os outros nos atribuem.

Considerando o espaço escolar como o local onde professor e aluno trocam experiências, devemos ressaltar que é atribuído ao docente a função de fazer aprender algo a alguém, ou seja, espera-se que ele ensine e a tecnologia o auxilie, mas não o substitua. O papel do professor, como outro mais experiente, é o de alguém que pode interpretar as diferentes respostas que seus alunos dão a sua ação e isto não pode ser realizado por uma máquina. (ROLDÃO, 1998). A função docente está atravessando um momento em que os próprios professores se questionam sobre o que devem fazer. É recorrente nas falas das participantes dos grupos de discussão a dúvida sobre o que elas pensam que se espera delas.

Essas professoras sentem-se cobradas pelas famílias dos alunos, a quem atribuem que deveriam participar no processo educacional de seus filhos. Indicam que o Estado, com as atuais políticas adotadas, não favorecem a continuidade dos estudos visando uma melhoria da educação na sala de aula. Mas em meio a tanto abandono elas indicam como é importante encontrar no início da carreira colegas mais experientes que deem dicas de como agir na condução da sala de aula.

O Grupo de Jundiá indica o desgaste que a indefinição do que se espera delas pode gerar e dizem:

Eu acho assim: cai muito nas nossas costas. Que é assim: “-A educação está do jeito que está por culpa do professor.” E a gente sabe que não é isso. Que é, assim, tem tudo envolvido: a família, até a política está envolvida nisso. [...] Então, eu acho assim, que é muito fácil para quem está de fora falar que a culpa é nossa. Mas, assim, a gente é tudo aqui dentro. A gente é psicóloga, a gente é mãe, pai, médico, porque a mãe manda a criança para a escola doente e a gente tem que dar conta. Então, eu fico assim, às vezes, a gente fica chateada de ver isso. [...] Às vezes, a direção ou coordenação vem conversar e aponta uma forma melhor de resolver o problema. E eu tenho aprendido muito desde que eu cheguei aqui. Porque eu não tenho muita experiência, então eu estou adquirindo aos poucos (Escola Jundiá)

Lembremos que estas falas são de professoras em início de carreira, com menos de cinco anos de docência. Antes de serem professoras, estavam na posição de alunas e tiveram experiências que serviram para moldar o olhar que possuem sobre a especificidade da função docente (MARCELO, VAILLANT 2011). Para Roldão (1998, p.4) “ensinar significa fazer aprender. Trata-se de uma ação transitiva, que não existe se não se exercer sobre alguém alguma coisa. Ou seja, não só ensinar significa aprender, como fazer aprender alguma coisa a alguém.”

Damos voz a alguém que tem desejos em relação a sua função e que vive a angústia e expectativa de tentar corresponder ao que pensa que se espera dele. Ao mesmo tempo em que reconhecem como função específica fazer ensinar algo a alguém, elas se atribuem funções que julgam serem atribuídas a elas.

Semelhantemente aos demais grupos, destacamos a fala dos participantes da Escola da Cidade Ademar, quando as docentes dizem:

Eu acho que o grande problema é a mudança na nossa sociedade. Se você pensar há uns anos atrás, a função do professor era ensinar. Hoje, a função do professor é suprir carências afetivas, emocionais. [...] Você não tem como fechar os olhos diante de um aluno que está chorando de fome, diante de um aluno que, sei lá, os pais 'brigaram em casa, os pais se separaram. Então não é uma realidade muito boa. Você tentar ensinar, ali, uma coisa só pedagógica e tentar esquecer esse outro lado. Então, para mim, ser professora é lidar com as questões pedagógicas e também, agora, com as questões econômicas, sociais, de tudo um pouco. É uma tarefa muito difícil.

Um ponto que, aparentemente, mostra-se esquecido pelos cursos de formação é que eles formam humanos para atuarem com humanos. Pensando que ninguém é só razão ou só emoção e que devemos, enquanto educadores, nos colocar na posição de profissionais conscientes de nosso papel de mediadores de um saber acumulado ao longo de séculos, nos questionamos como os cursos de formação inicial ou continuada tem pensado a constituição desse profissional para além da sala de aula e quais os instrumentos oferecidos para que ele consiga, reflexivamente, atuar com diferentes demandas, que podem ser reais ou não.

Pensando que o ato de narrar-se não deve ser algo vago, o formador deve ter clareza dos objetivos que pautam sua ação. Pedir para que o sujeito conte as suas vivências possibilita a criação de um espaço onde ao falar o sujeito terá a oportunidade de contar de si para os outros e para si mesmo e assim poderá compartilhar sentidos, da ordem do subjetivo, com outros sentidos construídos pelos seus pares e assim, juntos, eles poderão, ou não, construir estratégias que auxiliarão a todos no processo de aprendizagem, seu e de seus alunos. Compartilhar experiências possibilita a construção de significados novos para velhos problemas ou dilemas enfrentados no dia a dia.

Quando as pessoas nos grupos de discussão narram as suas vivências e o que pensam sobre a docência, elas já o fazem ressignificando-as, pois as mesmas são reinterpretadas a luz de outras experiências, sejam as próprias ou a de seus pares (DUBAR, 2005). As docentes dos grupos indicam mais elementos do que a mera transmissão de conteúdos, fator sobre o qual se pautam os cursos de formação inicial ou continuada, e se atribuem tarefas que demandam flexibilidade e inteligência emocional para planejar e conduzir a aula. Para elas a docência

é um conjunto [...] uma série de fatores. Docência é você ensinar [...] os conteúdos, é você educar, é você saber ouvir, ser sensível. Tem que ser muito sensível. [...] É um conjunto de uma série de coisas que não podem faltar em sala: a sensibilidade, esse observar o aluno, educar, não perder de vista os seus objetivos. E até ser psicóloga, ouvir os pais. Até fazer terapia com o pai. Uma série de coisas. Mas não perder a sua essência. Realmente ter lá os seus objetivos e lutar para chegar à reta final e ter alcançado, se não for tudo, a maior parte. (Escola Cidade Ademar)

A tarefa docente, como indicam os grupos, está cada vez mais complexa, e Placco (2008) nos chama a atenção para o fato de que no processo educativo-formativo, mais do que a simples incorporação de um repertório de saberes, o formador deve considerar outras dimensões para promover uma efetiva aprendizagem. Estão imbricadas nos sujeitos, sejam alunos ou professores, as dimensões: "técnica ou técnica-científica, humano interacional, política, da formação continuada, do trabalho coletivo, dos saberes para ensinar, crítico-reflexiva, avaliativa, estética, cultural e ética" (p.189).

Retomando a fala do grupo da Escola da Cidade Ademar, podemos inferir que as professoras em início de carreira têm consciência da necessidade de se ter um olhar ampliado para conseguir acessar o aluno e desse modo tentar tornar significativo o conteúdo que se deseja ensinar. Afinal, só aprendemos se conseguimos perceber a pertinência de despendermos nosso tempo em adquirir um conhecimento que servirá para resolver um problema ou alargar a compreensão sobre determinado assunto. (ROLDÃO, 1998)

Para querer aprender as pessoas precisam ser estimuladas, dessa forma questionamos: será que os cursos de formação têm estimulado seus professores iniciantes a questionarem sua própria prática e avaliarem se os conhecimentos que possuem são suficientes para ampliação do seu próprio repertório?

A nossa posição é de que, se esses movimentos existem, ainda se apresentam de forma muito tímida. Assim como Placco (2008), defendemos que a formação deve objetivar formar profissionais flexíveis, não a ponto de cederem a mediocridade de opiniões vazias de conteúdo, e interessados em buscar a ampliação do conhecimento que possuem sobre o aluno com o qual interagem, bem como dos processos que estes utilizam para aprender.

Quando o professor é convidado a falar sobre a sua atuação identificamos que ele percebe a necessidade de ampliar seu olhar sobre si mesmo e o sujeito com o qual atua, buscando estabelecer, para este último, objetivos factíveis de serem alcançados. Não podemos conceber uma sala tratada homogeneamente, afinal o docente lida com seres individuais que vivem em sociedade.

O docente reclama da falta de liberdade para estabelecer critérios de avaliação, pois indicam a cobrança que pesa sobre seus ombros quando afirmam que devem preparar os alunos para as avaliações aplicadas pelo Estado ou prefeitura. Parece haver um esvaziamento do conteúdo em detrimento de números que deem visibilidade positiva para o governo.

Como indicam as professoras da Escola da Cidade Ademar,

É muita cobrança em cima de um profissional que não tem apoio. É muito pouco. Porque a própria direção apoia em partes. Mas também vem uma cobrança acima: supervisão. E, aí, a Secretaria da Educação só quer ver número. O que eu vejo muito é só número. É um tal de falar assim: “-Olha, 100%, todo mundo sabe ler.” Sabe? Mentir. Colocar lá, [...] para eles que fiquem satisfeitos. Só número que importa. Eles não sabem que cada número são pessoas e pessoas são complexas.

Tomando esta complexidade como algo presente nas relações humanas e nos processos de formação, individuais ou coletivos, não podemos perder de vista que “a vida de trabalho é feita ao mesmo tempo, de relações com parceiros [...] inseridas em situações de trabalho marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos.” (DUBAR, 2012, p. 358). Estas relações no mundo do trabalho marcadas de êxitos e fracassos são importantes e necessárias, considerando-se que servem para que o docente possa refletir sobre sua ação, e deste modo se questionar sobre o que ele mesmo espera dele, da sua formação, das relações que estabelece com seus colegas e com a sociedade.

Ao refletirem sobre as mudanças que a docência sofreu e sobre o que elas acreditam que se espera que realizem, estas professoras assumem seu papel que é o de ensinar e vão além quando superam o discurso de que ensinar é um dom, que não exige preparação, e reconhecem o papel da formação para lidar com as

dificuldades que experimentam no seu cotidiano. As falas de dois grupos ilustram essa ideia quando expressam que,

você não aprende a ser professora na faculdade. Você estuda sobre educação na faculdade. E você é professor, diariamente, quando você está em uma sala de aula. E você se depara com a realidade de cada aluno com sua especificidade. E você tem que lidar com isso. Não é a questão simplesmente pedagógica. Eu tenho que ensinar. Qual a minha função, enquanto professora, aqui? Ensinar, conduzir, facilitar o conhecimento. Essa é a função do professor. (Escola Cidade Ademar)

E tem outra coisa que eu penso em relação a dom; eu penso o seguinte, o pessoal tem o costume de falar assim: “-Ai, porque eu gosto de criança, então eu tinha que ser professor.” E a coisa é muito além de gostar de criança. Eu acho que tem toda uma preparação e todo um estudo. Todo um conhecimento científico que precisa ser bem estabelecido, que é além do cuidar de criança. Porque eu tinha um professor que falava: “- Quer cuidar de criança? Vai ser babá.” E é diferente. Então, essa questão do dom, eu acho que vai além do dom por conta disso: você precisa se aprofundar. (Escola José Amâncio)

Faz-se necessário que os cursos de formação e os sujeitos que aí atuam ouçam seus alunos e conheçam os diferentes locais onde estes atuarão. Como nos lembra Placco e Souza (2006, p. 19) “a aprendizagem decorre da consciência da necessidade de mobilizar recursos pessoais e sociais, internos e externos, para atingir determinados objetivos claramente definidos.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Múltiplas são as formas que os sujeitos mobilizam para aprender e narrar os caminhos que escolheram para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Nos propusemos a apresentar sucintamente como professores com até cinco anos de docência interpretam a sua condição profissional e de que modo lidam com as atribuições que lhes são feitas pelos pais, Estado e por eles mesmos. Acreditamos que os cursos de formação inicial ou continuada precisam ampliar seu olhar para tentar compreender melhor quem é o sujeito que está se tornando professor e cabe ao formador agir de forma intencional na condução das atividades que propõem e buscar na fala dos sujeitos pistas para guiá-los no seu processo individual de formação.

Aquele que ensina precisa estar ciente de que a aprendizagem só ocorrerá nele e no outro se for significativa (ROLDÃO, 1998) e como nos lembra Placco, “a formação deve ser olhada em sua multiplicidade e precisa desencadear o desenvolvimento profissional do professor em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas no próprio indivíduo” (2008, p. 185). Muitas são as atribuições feitas a estes profissionais e poucas são as pesquisas que procuram conhecer o que pensam os docentes sobre si mesmos e como, em grupo, se formam e constituem novas concepções sobre o que significa ser professor hoje.

Para finalizar retomamos um questionamento feito na análise que foi sobre a ação dos cursos de formação no sentido de promoverem nos seus futuros professores a ampliação do olhar sobre seu aluno e sobre a especificidade da sua ação. Podemos dizer, com base nas falas dos grupos, que sim, mesmo que seja involuntário, as falas indicaram docentes preocupadas com a boa execução da sua tarefa que é ensinar, compartilhar um conteúdo socialmente construído e a ampliação da compreensão de outros aspectos, (políticos, sociais, éticos, afetivos, etc.) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- DUBAR, C. (2005). *A Socialização: Construção Das Identidades Sociais E Profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBAR, Claude. (2012) *A Construção De Si Pela Atividade De Trabalho: A Socialização Profissional*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.42 n.146, p.351-367.
- GATTI, B. (1996) *Os Professores E Suas Identidades: O Desvelamento Da Heterogeneidade*. In. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 98, p. 85-90.
- MARCELO, Carlos. (2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. (2011). *Desarrollo Profesional Docente: Cómo Se Aprende A Enseñar?*. Madrid, Ed. Narcea.
- PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. (Orgs). (2006). *Aprendizagem Do Adulto Professor*. São Paulo: Edições Loyola.
- PLACCO, V.M.N.S. (2008). *Processos multidimensionais na formação de professores*. In. ARAÚJO, M.I.O., OLIVEIRA, L.E. (orgs.). *Desafios Da Formação De Professores Para O Século XXI: O Que Deve Ser Ensinado? O Que Deve Ser Aprendido?* (pp. 185-198) – Universidade Federal de Sergipe, CESAD.
- ROLDÃO, Maria do Céu. (1998). *Que É Ser Professor Hoje? A Profissionalidade Revisitada*. In. Revista da ESES. (pp.79.87)Lisboa, n. 9, Nova Série.
- TARDIF, M. Saberes. (2000). *Profissionais Dos Professores E Conhecimentos Universitários*. Revista Brasileira de Educação. N.13.
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (2011). *Metodologias De Pesquisa Da Pesquisa Qualitativa Em Educação: Teoria E Prática*. 2a ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

Aprendiz de professora: constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática em narrativas

Rosana Maria Martins, Simone Albuquerque da Rocha²⁹⁰

Resumo

Esta investigação desenvolveu-se em pesquisa vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, Campus de Rondonópolis. Constituiu-se em um estudo centrado nas investigações sobre as escritas de si – em memoriais de formação –, como instrumentos que estimulam processos reflexivos sobre a constituição da identidade docente. Inserida na abordagem qualitativa, a pesquisa trabalhou com as narrativas autobiográficas, somando-se às pesquisas que vêm sendo desenvolvidas nos últimos anos no Brasil, em especial no campo da Educação Matemática. Como mais uma investigação nesta área, esta pesquisa foca a constituição da identidade docente em construção, dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, turma de 2009, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Campus de Rondonópolis (CUR) e integra um projeto maior aprovado no Observatório da Educação, entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a UFMT. A identidade docente é compreendida, nesta pesquisa, como movimento de tensão permanente da interação entre o sujeito e suas experiências individuais e profissionais, mas, dentro de um *continuum*, já que a construção da identidade profissional é movimento, é atemporal e constante. Vale informar que este estudo se destaca por investigar sujeitos sem experiências na docência e que expressam, nos memoriais, as percepções de sua trajetória de formação docente. O objetivo desta investigação consiste em analisar a formação no Curso de Matemática da UFMT/CUR. Adotou-se, como questões de investigação: Há indícios de constituição da identidade docente nas narrativas (auto)biográficas dos licenciandos em Matemática? De que forma se apresenta a trajetória pessoal e de escolaridade desses futuros professores? O que os licenciandos apontam como aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pelo Curso de Matemática do CUR/UFMT? Quais experiências e práticas são mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão? Os dados, coletados no período de 2009 a 2012, evidenciaram que os sujeitos se descrevem formando uma identidade profissional docente em espaços formais e não formais, sendo influenciados pelos modelos que marcaram sua escolaridade. Explicam, ainda, que querem ser professores, ressaltando a importância de participarem de projetos orientados, valorizam as disciplinas que envolvem a racionalidade prática, pois creem que as mesmas permitem a ressignificação da prática pedagógica. A pesquisa revela, também, na análise longitudinal do memorial de uma licencianda, durante os quatro anos de formação, que o processo de tornar-se professora de Matemática se dá em movimentos alternados, por modelos de antigos professores e por outras formas de identificação, incluindo familiares e amigos, por reflexões sobre as práticas vivenciadas no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e, principalmente, no Estágio.

²⁹⁰ Universidade Federal de Mato Grosso

1 Introdução

Nos últimos anos, os estudos sobre a formação de professores, especialmente quando o objeto é a licenciatura, têm se destacado no cenário nacional e internacional, a partir das constantes e vertiginosas mudanças por que a sociedade vem passando e exigindo, desses cursos, que propiciem, a esses profissionais, formarem-se para a mudança, pois o contexto em que trabalham se mostra, continuamente, mais complexo e diversificado.

Segundo Nóvoa (2009), próximo ao final do século XX, relevantes estudos internacionais alertavam sobre o problema das aprendizagens. De acordo com esse autor, “[...] quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores” (2009, p. 11). Nesse cenário, é possível evidenciar o relatório da OCDE (2005), que registra as demandas relacionadas à profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas no âmbito internacional e retrata duas outras realidades que se impõem como temas obrigatórios de reflexão e de intervenção, sendo elas: a diversidade, nas suas múltiplas facetas e a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho.

Acerca disso, Nóvoa (2009, p. 12) afirma que

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados [...].

Ao voltarmos o olhar para as normas vigentes no Brasil, os espaços definidos nas licenciaturas são destinados ao encaminhamento concreto das práticas docentes a fim de aliar experiência e teoria. Mas, infelizmente, essa formação, necessária para fazer o entrelaçamento entre conhecimento acadêmico e conhecimento que surge com o exercício da profissão, muitas vezes, não é assumida nas instituições formadoras, pois, conforme Gatti, Baretto e André (2011, p.90), “encontramos, sobre esse aspecto, uma dissonância entre o proposto legalmente e o realizado”.

Essas pesquisadoras destacam os aspectos problemáticos na execução cotidiana das propostas curriculares dos cursos de graduação e asseguram que, “caracterizar o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida” (p. 93).

Diante de tais questões conflitantes neste campo de estudo, buscamos conhecer e compreender, ao longo da pesquisa longitudinal, fruto de projeto interinstitucional entre duas instituições brasileiras, sendo uma pública (UFMT/CUR) em uma cidade do interior do Brasil e em uma confessional (PUC/SP), situada numa grande metrópole, como se dá o processo de tornar-se professor, acompanhando a trajetória do acadêmico no Curso de Licenciatura de Matemática da UFMT/CUR, cuja turma iniciou em 2009 e concluiu em 2012, buscando, então, evidenciar o movimento constitutivo de sua identidade profissional. Para tanto, a presente pesquisa apropriou-se de narrativas (auto)biográficas – memoriais de formação – então cunhadas pelos próprios sujeitos em uma escrita “narrativa de si”, para acompanhar e compreender melhor os processos pelos quais passam os futuros professores, sem experiência na docência, em sua formação, constituindo-se, assim, um enfoque recente nas pesquisas sobre formação e identidade docentes.

Nossa compreensão é centrada no entendimento de que o desenvolvimento profissional dos professores e a constituição da identidade se evidenciam, como enfatiza Marcelo (2009a, p. 7), “na forma como definem a

si mesmos e aos outros, configurando-se em um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

Neste sentido, o grande desafio desta nova era e dessa complexidade que envolve o processo de tornar-se professor é como ele constrói sua identidade. Por isso, essa construção deve ser vista, conforme aponta Souza (2006, p. 9), “[...] no percurso da vida, frente as quais se constroem e se transformam as identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito aprendente”.

Ao instituir as narrativas na investigação, respaldamo-nos em Josso (2004, p.205), ao considerar que estas possibilitam, aos licenciados, “construir-se formando-se, formar-se construindo, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento”.

No intuito de as narrativas serem a expressão de sentidos, apontamos o objetivo desta pesquisa que consiste em analisar os indícios de constituição da identidade docente de licenciandos em formação, no Curso de Matemática da UFMT/CUR, buscando compreender o que revelam esses jovens, aprendizes de professores, nos memoriais de formação, escritas assinaladas e cunhadas pelos sentimentos e sensações, imagens e compreensões de quem vivencia, cotidianamente, esse processo.

Para tal finalidade, apresentamos os seguintes objetivos específicos: buscar, nas narrativas (auto)biográficas presentes - os memoriais de formação - , as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo do curso; identificar os aspectos que esses alunos acreditam serem fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pela proposta curricular do Curso e, ainda, compreender, diacronicamente, o processo de formação do futuro professor de Matemática, a partir da análise de uma licencianda.

Os objetivos são conquistados passo a passo com o auxílio das questões da pesquisa, quais sejam: Há indícios de constituição da identidade docente nas narrativas (auto)biográficas dos licenciandos em Matemática? De que forma se apresenta a trajetória pessoal e de escolaridade desses futuros professores? O que os licenciandos apontam como aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir das experiências de formação proporcionadas pelo Curso de Matemática do CUR/UFMT? Quais experiências e práticas são mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão?

Entendemos que os modelos de docência, então vivenciados no decorrer da vida de estudante, subsidiam, auxiliam e alicerçam a constituição da identidade docente, agindo, tanto pela rejeição e marcas deixadas pelas práticas docentes, então captadas pelos sujeitos enquanto estudantes e, daí, a busca por sua superação, bem como na admiração pelos bons professores e, então, a procura em imitá-los. Assim, nesse processo de análises, reconstrução e reflexões, os licenciandos vão construindo-se docentes e, nesse movimento, a identidade vai se refazendo a cada passo que os aprendizes de professor avançam na vida e nos estudos da formação docente.

A partir destes fatores, os memoriais de formação foram assumidos por constituírem-se em instrumentos de grande relevância, ao serem inseridos desde o primeiro ano de formação profissional, oportunizando melhor entendimento do ingresso do licenciando ao curso. Para Carrilho (2007, p.19), no memorial, “os alunos escrevem suas histórias de vida enfocando sua formação estudantil e profissional, refletindo sobre ela”.

Para este estudo, foram adotadas as narrativas (auto)biográficas de três licenciandos do Curso de Matemática, sob a forma de memoriais de formação, trazendo para o foco das análises as percepções

sobre o aprender para ensinar, a partir das reconfigurações das imagens da docência, de forma a dar novos sentidos à constituição de identidade docente.

2 Os memoriais de formação como narrativas (auto)biográficas sobre os indícios de constituição da identidade docente

Ao discutirem sobre as problemáticas que envolvem a formação e atuação do professor, Gatti, Barreto e André (2011) tomam o artigo de Imbernón (2006), ao estabelecerem uma análise mais diretamente para as políticas docentes do contexto europeu e destacarem as políticas comuns desses países, enfatizando que todos os países defendem a ideia de que se deve dar prioridade à qualidade na formação dos professores e não à quantidade, embora todos eles concordem que isso seja difícil de ser alcançado, pois a docência é um trabalho com muita demanda.

Imbernón (2006), em sua pesquisa, refere-se à necessidade de construir um novo perfil profissional para enfrentar os desafios de ensino e de aprendizagem no momento atual e no futuro. Isso requer que os docentes adquiram maior competência pedagógica, capacidade de trabalhar com os colegas e que seja dada, às escolas, mais responsabilidade com maior descentralização da gestão de seu pessoal.

Gatti, Barreto e André (2011) destacam, ainda, o trabalho de Denise Vaillant (2006), no qual a pesquisadora colabora para uma visão das políticas sobre a profissão docente no contexto da América Latina, apresentando a Radiografia de uma Profissão, em que analisa informes de diferentes países e identifica alguns pontos comuns entre eles. De acordo com as pesquisadoras, Vaillant (2006) seleciona quatro grupos de fatores-chave para que se possam delinear as políticas docentes, com o propósito de atrair e manter bons professores, sendo eles:

- Valorização social.
- Entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira.
- Formação inicial e continuada de qualidade.
- Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. Os marcos referenciais para a docência e a sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e dos requisitos da carreira docente (VAILLANT, 2006 apud GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 19).

De acordo com as autoras, as análises sobre as condições de formação e de trabalho docente na Europa e na América Latina apontam pontos de convergência com a situação da docência no Brasil, em especial, “[...] o delineamento de medidas – e preferencialmente de políticas – de apoio e acompanhamento aos professores no início da carreira” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 212).

Entendemos que a docência é uma atividade profissional complexa, que envolve saberes e práticas diversificadas. A respeito disso, Veiga (2010, p. 20) acentua que: “isso significa reconhecer que os saberes que dão sustentação à docência exigem uma formação profissional numa perspectiva teórica e prática”.

Nesse sentido, o futuro docente precisa construir uma identidade profissional com os saberes pedagógicos próprios da profissão, atendendo às exigências da população envolvida e às demandas que se apresentam

na escola. Porém acreditamos que o desenvolvimento pessoal e profissional acontece no processo de formar-se, num movimento *continuum*.

Neste íterim, entendemos, como Placco e Souza (2010), p. 93-94), que o processo de formação pessoal e de suas identidades profissionais são processos que envolvem “movimento de tensão permanente, contínuo, fluido, com momentos de identificação que possuem dadas formas identitárias, sempre provisórias, mas constituidoras de sua maneira de agir e pensar sobre o que fazem e vivem” Portanto, não é fácil conceituar identidade.

Faria e Souza (2011) recorrem a Ciampa (2001), a Dubar (2005) e a Stuart Hall (2006) a fim de dar sentido à identidade:

Ciampa (1987) ocupa-se da identidade enquanto conjunto das personagens que atuam em um processo de tensão permanente com os papéis sociais pré-estabelecidos e se transformam, ainda que algumas vezes, a aparência seja de não mudança. Dubar (1997) focaliza a identidade no trabalho, enfatizando o eixo relacional pelo estudo do papel das instituições em sua constituição, localizando as forças que atuam em sua produção também de uma perspectiva dialética em que a identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. Já [...] Hall (2006) situa a identidade na pós-modernidade [...] [conceituando-a de identidades culturais e alega que] não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores. (FARIA; SOUZA, 2011, p. 41-42).

Segundo esses autores, provavelmente, o interesse crescente pelo tema identidade possa ser explicado a partir da afirmação de Hall (2006) de que o sujeito pós-moderno é caracterizado por manter sua identidade aberta, devido à mudança, à diferença e à inconstância, abrindo, assim, a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos. Compreendemos que o significado da identidade é complexo e paradoxal, já que a identidade humana não é dada no nascimento, ela é construída na infância e, a partir desse período, vai sendo reconstruída no decorrer da vida. Uma pessoa não se constrói solitariamente, ela depende dos juízos dos outros, de suas próprias orientações e autodefinições (DUBAR, 2005).

Obviamente, a descrição identitária depende das histórias que contamos, uma vez que nossa vida está constituída pelo que nos atravessa e por nossas experiências e, passar pelas experiências, é sair transformado delas. Assim, o uso das narrativas se justifica, pois colaboram para o entendimento do processo constitutivo do desenvolvimento profissional, ou seja, os sentimentos, as representações, as percepções, os avanços, os recuos, as crenças que emergem no processo de formação e autoformação (SOUZA, 2006).

Nesse processo, histórias de vida e de formação se entrelaçam. Como bem descreve Souza (2006, p. 9), as vivências ocupam um lugar “[...] no percurso da vida, frente às quais se constroem e se transformam as identidades e subjetividades, do ponto de vista do sujeito aprendente”.

De acordo com Galvão (2005), uma narrativa é a apresentação simbólica da sequência de acontecimentos que estão ligados entre si por determinado assunto; além do mais, esses acontecimentos estão relacionados pelo tempo. Para ela, sem relação temporal, há apenas uma lista e, se não houver continuidade de assunto, existirá outro tipo de lista. Afirma a autora que todo conjunto de acontecimentos sequenciados pode ser narrado, “mas uma história é uma narrativa com uma forma sintática muito específica. É composta por começo-meio-fim ou situação-transformação situação e com um assunto, conteúdo, que permite ou encoraja a projeção de valores humanos a partir dela” (p. 330).

Neste sentido, apropriamo-nos de Larrosa (2004, p. 17), estudioso da linguagem, quando enfatiza “o que acontece enquanto experiência só pode ser interpretado narrativamente. É a história de nossas vidas que os acontecimentos ganham uma ordem e um sentido”. A narrativa, então, permite o mergulho em si mesmo, estabelecendo sua relação com o mundo.

Essas reflexões nos ajudam a pensar o quão complexo são o ensinar e o formar. O quanto os comportamentos são marcados por paradoxos, contradições... Isso consiste em tratar também a questão do contraexemplo e o modelo emancipatório. Entendo que o contraexemplo de docente, muitas vezes, seja mais fácil de ser selecionado, por conta das relações vividas e pelas marcas negativas deixadas, pelas violências, provocando o desejo de não se repetirem tais atitudes (PASSOS et al., 2008). Já o modelo emancipatório de formação, é compreendido como ato político-pedagógico que proporciona mudanças, avanços, transformações, aprendizagens, iniciativas, enfim, autonomia e disposição para (re)pensar nas práticas cristalizadas (VASCONCELLOS, 1998).

Fica, no entanto, a inquietação: como quebrar imagens e construir outras, especificamente, quando pensamos em constituição da identidade docente?

Assim, como organizadora das memórias narradas, a pesquisa aponta, como principal instrumento, os memoriais de formação já que, no processo da escrita das narrativas, a memória aparece como fator preponderante, expondo os fatos vivenciados pelo sujeito e dando vida a eles. Segundo Passeggi (2003), o memorial é um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica.

Diante do exposto, nossa expectativa com relação à presente pesquisa é que ela disponibilize dados relativos aos modos pelos quais os licenciandos projetam suas percepções de como vão constituindo sua identidade profissional docente e, ao mesmo tempo, reflitam sobre suas trajetórias e práticas.

3 Caminhos delineados na pesquisa

Esta pesquisa pautou-se na abordagem qualitativa, apropriando-se de investigação de cunho interpretativo. Justificamos nosso posicionamento metodológico, recorrendo a Bolívar (2012), quando afirma que a investigação narrativo-biográfica é um ramo da investigação interpretativa, assumindo alguns princípios gerais da investigação qualitativa, pois “se pode entender que, no fundo, toda investigação qualitativa é de fato uma investigação narrativa” (BOLÍVAR, 2012, p. 79).

Buscamos, nesta pesquisa, compreender e interpretar, sob o ponto de vista de sujeitos concretos, os futuros professores de Matemática, ao narrarem, em seus memoriais de formação, as percepções de sua trajetória de formação docente, constituindo-se, assim, em enfoque recente nos estudos sobre formação e identidade docentes. Neste sentido, com ênfase na pesquisa (auto)biográfica, a partir desses memoriais, buscaremos, conforme descreve Souza (2008, p. 43), “sistematizar e apreender aspectos concernentes à construção da identidade [docente] [...], ao evidenciar marcas e dispositivos experienciados nas trajetórias e percursos de vida-formação”.

Diante da importância da adoção das (auto)biografias, desenvolvemos uma pesquisa com memoriais de formação adotados nos anos de 2009 a 2012. Nessa investigação, já concluída, adicionamos os memoriais, como instrumentos, a cada semestre letivo e trazemos, neste texto, fragmentos de tais narrativas pessoais, escritas a partir de roteiros sugestão, elaborados com a contribuição dos licenciandos. Os alunos

determinaram o que não poderia faltar no texto e, assim, em acordo coletivo - pesquisadores e licenciandos -, os memoriais foram sendo escritos na perspectiva de narrativas de si, nos quais relatam tudo que acreditavam ser importante expor, acerca de sua formação e (auto)formação docente.

Os roteiros foram estruturados em eixos, sendo eles: trajetória de vida e de escolaridade e as expectativas da construção profissional e identidade docente; a dimensão social da profissão; os aspectos fundantes para a sua formação docente, a partir da proposta curricular vigente no Curso.

Foram oito memoriais escritos pelos licenciandos, nos horários das aulas de Estágio Supervisionado e em outras aulas cedidas por professores; permitiu-se, também, que os licenciandos os concluíssem em suas residências. Vale salientar que, antes da redação dos memoriais, foi assegurada, pelas pesquisadoras, a preservação do anonimato dos sujeitos e solicitado, aos mesmos, que sugerissem o nome com o qual gostariam de ser tratados nesses registros. Assim, os sujeitos desta pesquisa se autodenominaram: Inquietude, Esperança e Esforço-Força de Vontade, com os quais passamos a denominá-los.

Os dados que se analisam a seguir foram agrupados nos eixos: dos contramodelos e modelos aos indícios da constituição da imagem docente; das imagens da docência e, por fim, das práticas vivenciadas na licenciatura. Esses eixos foram constituídos a partir da questão que norteou esta investigação: O que evidenciam os licenciandos em suas narrativas acerca do processo de constituição da identidade docente?

4 As narrativas (auto)biográficas: as vozes dos sujeitos da pesquisa

Já com os dados analisados e organizados em eixos, apresentamos o primeiro eixo de análise: dos contramodelos e modelos aos indícios da constituição da imagem docente.

Em seu memorial, Esforço-Força de Vontade evidencia as violências sofridas em sua escolaridade frente aos antimodelos de docência.

Lembro que a professora da primeira série era muito brava com os alunos, se os alunos fizessem bagunça ela jogava giz e o apagador contra os alunos e também dava reguada. Mas apesar disso eu era muito estudiosa e comportada, tirava sempre notas boas, nunca reprovei de ano. (Esforço-Força de Vontade, Primeiro Memorial /2009).

Mais adiante, Esforço-Força de Vontade, nesse mesmo memorial, relata que não sofreu agressão física, mas que “muitas vezes ficou de castigo atrás da porta, por ter feito perguntas à professora”. E completa: “Por muito tempo na minha escolarização fiquei sem fazer perguntas aos professores”. Essa denúncia, em forma de “desabafo”, convida-nos à reflexão de como os professores não têm consciência do que podem provocar em seus alunos. O sujeito chega a enfatizar que era estudiosa e não reprovava. Esse tipo de relato, também, já foi identificado em outros estudos, em que os protagonistas descrevem uma situação ou questão emocional mal resolvida em sua escolarização e que vai deixando marcas em sua vida (PASSOS et al., 2008).

No seu processo (auto)biográfico, Inquietude parece tomar consciência de suas responsabilidades na ação de mediar o processo de sua formação, através da retrospectiva que faz do percurso vivenciado, ao levantar os modelos (maus e bons) que contemplam e ampliam a representação de si.

O último semestre em relação ao meu curso foi frustrante. De cinco disciplinas que cursei obtive êxito em uma. Um resultado péssimo já que tinha condições de passar de outras, exceto uma disciplina que além de ser algo novo era ministrada por um professor que faz o que quer no departamento [...]. As reprovações foram os piores impactos, no entanto, renderam muitas reflexões. As aulas de história da matemática com o professor M. eram diferenciadas, ele pela primeira vez colocara em prática um estilo de aula que teve contato com um de seus professores durante sua graduação e mestrado em Matemática. Nós sentávamos num formato de circunferência e conversávamos e questionávamos sobre os assuntos temas de cada aula. As aulas eram bem fundamentadas e tinham um bom rendimento [...] A minha concepção sobre o ser professor continua a mesma. O que tenho perseguido é a construção da minha maneira de ver a Matemática e a tentativa de defini-la. (Inquietude, Terceiro Memorial/2010)

Vemos, em sua narrativa, uma identificação com o modo de vir a ser professor, quando ressalta que “o professor colocara em prática um estilo de aula diferente” e enfatiza “[...] Nós sentávamos num formato de circunferência e conversávamos e questionávamos sobre os assuntos temas de cada aula”. Identificamos, mais uma vez, o movimento de pertença de Dubar (2005), numa dinâmica em que dois processos marcam a constituição das formas identitárias: o relacional e o biográfico. Sendo o primeiro relativo à identidade para o outro, conforme expõem Faria e Souza (2011, p.35), “em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas”.

A seguir, exibiremos o segundo eixo: das imagens da docência. É importante observar que Esperança aponta vestígios de constituição da identidade docente já no início do Curso.

[...] No segundo semestre também entrei em um projeto orientado pelo professor Y e estou apreciando muito fazer esse trabalho, pois além de eu estar adquirindo conhecimento, eu estou aprendendo a ter mais responsabilidade. [...] A disciplina cursada que eu mais me identifiquei foi Fundamentos que é o que um professor realmente precisa para ministrar aula, estou adorando estudar cálculo, mas tenho algumas dificuldades. [...] Eu quero, e já me vejo sendo professora. (Esperança, Terceiro Memorial/ 2010).

Enfatizamos que Esperança percebe a construção dessa identidade num processo que evolui, pois acredita que, ao participar de projeto orientado por um professor, além da disciplina Fundamentos, pôde olhar para si e afirmar estar se preparando, estar em processo de formação e já se vendo professora. Vemos, nesse movimento, o ato de pertença descrito por Dubar (2005), pois se identifica com as atribuições recebidas pelo professor para o desenvolvimento do projeto e adere a essas identidades.

As narrativas acerca das disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, cursadas pelos alunos, dão pistas sobre a trajetória dos alunos nesse Curso e assim se apresentam:

No semestre passado (março a julho) foi um dos semestres que mais aprendi que melhorou muito o meu nível de conhecimentos, tive algumas dificuldades, mas consegui me recuperar e me sinto muito orgulhosa, pois eu fui a única aluna da sala que conseguiu passar de Cálculo I, mas sei que ainda tenho muito que aprender. [...] Sinto que há uma professora crescendo dentro de mim, estou fazendo estágio e estou gostando muito desse contato que estou tendo com os alunos, gosto de ensinar e é muito gratificante para mim quando consigo fazer com que os alunos entendam e aprendam. Vou modelando essa professora dentro de mim, vou me aperfeiçoando cada vez mais. (Esforço-Força de Vontade, Segundo Memorial/2009, grifo nosso.)

Há, nessa registro, evidências de construção de identidade docente quando os licenciandos apontam procedimentos sobre o que percebem ser constitutivos da docência, tais como: o que é ser professor, o

modelo de docência que querem adotar, as experiências gratificantes da docência, as expectativas de novas aprendizagens do ser professor, os desafios do querer ensinar, as projeções que fazem sobre o “professor que querem ser”. Tudo isso é característico da identidade profissional que começa a manifestar-se neles e é perceptível aos olhos da pesquisadora pela via dos memoriais. Essas falas encaminham à constatação de Marcelo (2009a), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos (futuros) professores e a construção da identidade se evidenciam na maneira como definem a si mesmos e aos outros, configurando-se em um processo imbricado de histórias, conhecimentos, processos e rituais.

Seguindo com as análises, neste momento, ostentaremos os dados do terceiro eixo das análises: as práticas vivenciadas na licenciatura.

Esforço-Força de Vontade foi impulsionada aos avanços que vê em si para o exercício futuro da docência quando conseguiu dar sentido a sua prática pedagógica ao ajudar o outro a aprender, isto é, ao colaborar para que o outro avançasse em seus conhecimentos. Nesse movimento, percebemos a construção dessa identidade dentro de um *continuum*. Tais colocações também são ratificadas por Placco e Souza (2010), ao observarem que a construção da identidade profissional é movimento, é atemporal e constante. Nesse sentido, veja o que ela narra no sexto memorial:

O Estágio é feito junto ao projeto PIBID, e com isso tenho a oportunidade de estar mais tempo na escola, vivenciando o dia-a-dia com os alunos, vendo as dificuldades deles e procurando uma forma de ajudá-los, através de monitorias, mini-cursos, aulas práticas e aos alunos do 2º e 3º ano preparando-os para o ENEM, aplicando simulados e depois resolvendo algumas questões da prova. E o melhor é que, ao preparar essas aulas, acabo lembrando de conteúdos que já fazia muito tempo que eu não estudava, e sempre busco uma forma de mais fácil compreensão aos alunos e mostrando alguns exemplos práticos. (Esforço-Força de Vontade, Quinto Memorial/2011).

No percurso de tornar-se professora, Esforço-Força de Vontade já consegue vivenciar, na prática, o que vem aprendendo. Há, nessa narrativa (auto)biográfica, indícios de como Esforço-Força de Vontade vai constituindo sua identidade docente. Os movimentos desse percurso não são fixos, eles são provisórios e essa provisoriedade a impele a agir e a pensar o modo de ser e de encarar a futura profissão. Como afirma Nóvoa (2009, p. 40), “o registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor”.

Nesse relato, evidenciamos o quanto o PIBID é fonte de aprendizado, de experiências, que são fontes mobilizadoras de reflexões acerca da futura profissão, ajudando-a a aprender, a crescer e, especialmente, a tornar-se professora. Há, nesse fragmento, uma busca de pertença, na imagem institucionalizada do ser professor, em que identidade equivale a um processo de tensão permanente entre o individual e o social. De acordo com Marcelo (2009b, p.118), “o conteúdo que se ensina constrói identidade”.

Neste sentido, as narrativas (auto)biográficas colaboram para o entendimento de como os protagonistas desta pesquisa vão dando pistas de como constroem sua identidade docente, ou seja, os sentimentos, as representações e percepções que emergem no processo de formação e autoformação profissional.

5 As narrativas (auto)biográficas: algumas considerações

A presente pesquisa pretendeu analisar os indícios de constituição da identidade docente de licenciandos em formação no Curso de Matemática da UFMT/CUR, buscando compreender o que revelam esses jovens, aprendizes de professores, nos memoriais de formação, escritas assinaladas e cunhadas pelos sentimentos e sensações, imagens e compreensões de quem vivencia, cotidianamente, esse processo. Os dados evidenciaram as marcas de trajetórias de formação e indícios de constituição de identidade ao longo de sua formação.

Desse modo, essas narrativas, impregnadas de vivências, de trajetórias de vida e de formação, revelam a maneira como esses sujeitos vão descrevendo seu percurso formativo que agrega histórias, conhecimentos, processos e rituais. Ao analisar os dados que apontam os indícios de constituição da identidade docente, constatamos as ocorrências de movimentos identitários, os excertos de alguns sujeitos que expõem múltiplas identidades e percebemos, também, os que indicam uma identidade aberta. Verificamos, nas narrativas, como se apresenta a identificação com as atribuições recebidas pelos professores, aderindo a essas identidades.

Quando o assunto são os contraexemplos de professores, foi possível observar as percepções das imagens que não se coadunam aos processos de aprender e de ensinar dos sujeitos desta pesquisa e colaboraram com a (re)significação do ato pedagógico, auxiliando-os na aprendizagem de serem docentes, especialmente, na busca da constituição da profissionalidade docente, relacionando emancipação e autonomia.

As experiências e as práticas mobilizadoras de maiores reflexões acerca da futura profissão estão presentes no Estágio e no PIBID e entendem serem valiosas para o exercício futuro da docência. Nesse sentido, os licenciandos que passaram por esse processo alegam que essas atividades os mobilizam para reconstruir a representação de si, agindo no mundo, de modo mais consciente do seu fazer e do seu querer. Nesse movimento, percebemos a construção da identidade dentro de um *continuum*.

Nesses excertos, especialmente, um dos sujeitos destaca a importância das vivências e das experiências que empreendeu no PIBID, momentos em que pôde, além de exercer a prática docente e dar sentido à mesma, permitir-lhe a constatação de qual modelo projeta para o professor que deseja ser. Nas narrativas desse participante na pesquisa, foi possível constatar que, no PIBID, as experiências da estagiária assumiram papel significativo na construção identitária, por se constituir *locus* privilegiado da articulação teoria-prática e prática reflexiva já que, em muitos momentos, a aluna precisava retomar a teoria para confirmar, corrigir, compensar, substituir, melhorar, antecipar, enriquecer, atribuindo sentido ao que foi elaborado e realizado. Assim, a partir de suas vivências e estudos na/da formação, vão constituindo, nesse processo, de forma gradativa e contínua, a identidade profissional docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, Antonio (2012), Melodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. In Maria da Conceição Passegi & Maria Helena Barreto Abrahão. (Orgs). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica. Tomo II. (pp.79-109) Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.

- Brasil (2010), Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República. Retirado em Novembro 13, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm.
- Bueno, Belmira O. (2002), O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun, 11-30.
- Carrilho, Maria de Fátima Pinheiro (2007), Tornar-se professor formador pela experiência formadora: vivências e escrita de si. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Dubar, Claude (2005), A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad. Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Fontes Martins.
- Faria, Ederson de & Souza, Vera Lúcia Trevisan de (2011), Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. Psicol. Esc. Educ. (Impr.), Maringá, v. 15, n. 1, Retirado em Setembro 30, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572011000100004 &lng = en &nrm =iso>.
- Freitas, Maria Teresa M. & Fiorentini (2008), Dário. Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em Matemática. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37 jan./abr. Retirado em Junho 28, 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/12.pdf>.
- Galvão, Cecília. Narrativas em educação. Ciência & Educação. v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-132005000200013&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 mar 2013.
- Gatti, Bernadete A. & Barreto, Elba Siqueira de Sá & André, Marli Eliza Dalmazo de. Afonso (2011), Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO.
- Josso, Marie-Christine (2004), Experiências de Vida e Formação. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo Cortez.
- Larossa, Jorge (2002), Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr. Retirado em Julho 20, 2011 de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04_jorge_larossa_bondia.pdf.
- Larossa, Jorge (2004), Notas sobre narrativa e identidade (a modo de presentación). In Maria Helena Menna Barreto Abrahão (Org.). A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria (pp. 11-27). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Marcelo, Carlos Garcia (2009a), Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo Revista de Ciências da Educação, n. 08, jan/abr, pp. 7-22. Disponível em:<<http://sisifo.fpce.ul.pt.>>. Acessado em 20 de abr. 2011.
- Marcelo, Carlos Garcia (2009b), A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v.01, n. 01, pp.109-131, ago./dez.

- Nóvoa, António (1992), Formação de professores e profissão professor. In António Nóvoa. (Coord.). Os Professores e a sua Formação. Tradução de Graça Cunha; Cândida Hespanha; Conceição Afonso e José António Souza Tavares (pp. 15-34). Portugal: Publicações Dom Quixote,
- Nóvoa, António (1999), O passado e o presente. In António Nóvoa. (Org.). Profissão Professor. 2. ed. Portugal: Porto.
- Passos, Marinez M. et al. (2008), Memórias: Uma metodologia de coleta de dados: dois exemplos de aplicação. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Vol. 8 N. 1, s/p.
- Passeggi, Maria da Conceição (2003), Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. Anais do II Colóquio Nacional da AFIRSE – UNB. Retirado Março 18, 2011 de <http://www.ccsa.ufrn.br/ccsa/docente/conceicao/artpub1.pdf>.
- Placco, Vera M. N. Souza; Souza, Vera L. Trevisan (2010), Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa (pp. 79-99). In Aliciene Fusca M Cordeiro &, Márcia de Souza Hobold &, Maria Aparecida L. de. AGUIAR (Orgs). Trabalho Docente: formação, práticas e pesquisa. 2. ed. Joinville-SC: Editora Univalle.
- Souza, Elizeu C. (2006), A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: Revista Educação em Questão. V. 25, n. 11, 2006, jan./avrr., pp. 22/39, Natal, RN: EDUFRRN. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v25n11.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2013.
- Souza, Elizeu C. (2008), (Auto)biografia identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. Revista Fórum Identidades, Ano 2, v. 4, p. 37-50, jul-dez de. Retirado em Junho 12, 2011 de http://200.17.141.110/periodicos/revista_forum_identidades/revistas/ARQ_FORUM_IND_4/DOSSIE_FORUM_Pg_37_50.pdf.
- Vasconcellos, Celso dos S (1998), Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança. São Paulo, Libertad, 1998.
- Veiga, Ilma Passos A. (2010), Docência como atividade profissional. In Ilma Passos A, Veiga & Cristina D'ávila, (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus.

Trabalho docente e formação de professores no instituto federal de educação da Bahia

Márcia Maria Gonçalves de Oliveira²⁹¹

RESUMO

A intenção deste trabalho será o de apresentar um estudo de caso sobre o currículo e a formação dos professores por meio dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Computação e Matemática do Instituto Federal de Educação Técnica e Tecnológica da Bahia – IFBA, Campus Valença. Este estudo resulta de reflexões realizadas ao longo das reuniões de colegiado dos referidos cursos. Os debates acontecem em torno dos desafios enfrentados pelos discentes e docentes responsáveis pela formação dos futuros profissionais em implementar tais projetos e, principalmente, os entraves encontrados em torno da implementação do currículo como se apresenta em consonância com as diretrizes e orientações sugeridas pela legislação em vigor (CNE, PNE, LDBEN, etc.). Para tanto, recorreremos à análise de conteúdo do documento em questão.

Palavras-Chaves: Formação de Professores; Currículo e Política Educacional

INTRODUÇÃO

A expansão da oferta de ensino superior no Brasil a partir dos anos 90, principalmente a partir da segunda metade dessa década, por meio das instituições de ensino superior (sejam elas públicas, privadas e mantenedoras), não foi suficiente para atender demanda histórica existente de acesso a tal modalidade, apesar de um crescimento do número de vagas ao longo das últimas duas décadas. Segundo análises de Vieira (2003),

embora o número de vagas tenha crescido substancialmente ao longo da década de 90, o quadro de desigualdade não melhorou, chegando mesmo a se agravar: em 1992 os 50% mais pobres ocupavam 8,5% das vagas enquanto os 10% mais ricos ficavam com 45,6% do total; em 1999 os dados eram os seguintes: 6,9% das vagas para os 50% mais pobres e 47,8% para os 10% mais ricos.

Como podemos observar em tais constatações, há ainda em nosso país uma demanda significativa de jovens e adultos que lutam para ter acesso ao ensino superior. As necessidades são as mais diversas possíveis; desde a necessidade de melhoria salarial, até a conquista do sonho de “ser universitário” diante de, muitas vezes, uma história familiar de analfabetismo ou falta de oportunidades dignas de melhores condições de vida.

É com base em tal quadro que tem sido cada vez mais recorrente a expansão do ensino superior no país, por meio de políticas de bolsa ou por meio da expansão das instituições de ensino, tanto na rede estadual, quanto federal. Contudo, infelizmente, tal expansão não atende aos critérios, nem de qualidade, muito menos aos critérios estabelecidos na legislação produzida pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Sobre esse panorama histórico e social, alguns estudiosos demonstraram em suas

²⁹¹ IFBA, Campus Valença, Bahia, Brasil, marcia.goncalves@ifba.edu.br

pesquisas o crescimento e financiamento do ensino superior privado pelo Estado brasileiro entre a década de 1990 e o ano 2000. Somado a isso, constata também que,

o Brasil ainda é um dos países com menor taxa de atendimento no ensino superior à população de 18 a 24 anos de idade: apenas 8% dessa faixa estão matriculados em IES e apenas 12% do total da população brasileira possuem curso superior completo (Vieira, 2003, p. 85).

Ainda nessa direção, os estudos de Maria Helena Guimaraes de Castro (Id), comprovaram que o país apresenta situação desfavorável em relação aos demais países da América Latina. Para a referida autora, o Brasil apresenta *uma taxa bruta de 13%, três vezes inferior à da Argentina (39%) e duas vezes inferior à do Chile (27%)*. Para resolver, ou melhor, minimizar essa situação o governo brasileiro tem investido, de forma progressiva, recursos nos setores privados, seja através de bolsas, seja por meio do FIES (Financiamento Estudantil), programa lançado no final da década de 1990, especificamente no ano de 1999. Por outro lado, o surgimento da chamada classe C, conseqüentemente, demanda de pessoas que conseguiram nesses últimos dez anos concluir o ensino médio, têm acirrado a necessidade de expansão de ensino IES públicas. Nesse cenário, os Institutos Federais vêm sendo alvo dos últimos gestores para minimizar tais efeitos.

É importante ressaltar a história recente da instituição em análise. Esta, no seu nascedouro, se propôs ofertar ensino técnico para atender uma demanda política e econômica do país à época, 1996, inicialmente, como Escola de Pesca. É importante enfatizar ainda que esta, ao longo desses 17 anos tenta cumprir seu objetivo: formar mão de obra para atender as demandas econômicas em nível técnico e tecnológico.

Posteriormente, especialmente a partir do final dos anos 90, dos primeiros anos do ano 2000, com o processo crescente de uma política nacional de expansão de acesso ao ensino superior, os antigos Centros de Formação Técnica e Tecnológica (CEFETs) da Rede Federal, assumiram a identidade de Institutos Federais com a meta de ofertar ensino superior a partir do ano de 2008. Acreditávamos assim que tal instituição assumiria nova postura administrativa e acadêmica. Contudo, isso não foi percebido na prática. Professores, funcionários e os estudantes (especialmente do Ensino Superior), estão, diariamente, sentindo os efeitos de tal política ao se deparar cotidianamente com problemas de ordem estrutural, de falta de condições dignas para o pleno exercício de suas atividades.

A seguir, ao longo dos temas desenvolvidos, destacarei tais evidências.

SOBRE O PROJETO DOS CURSOS

Os Cursos de Licenciatura Plena em Matemática e Computação, da IFBA/ Campus Valença foram concebidos por uma comissão de professores dos referidos cursos, em 2010.2. Desde sua implantação, os cursos acontecem no período noturno, com a oferta de quarenta (40) vagas, para cada curso, regime de funcionamento semestral e tempo de integralização de quatro anos e máximo de oito anos. Neste ano, 2013, conta com aproximadamente 179 alunos matriculados e 12 turmas. É importante frisar que em boa parte das turmas, não iniciam com o seu número total. Chegam em média de 30 a 35 alunos no 1º semestre. Lembrando ainda que neste semestre, 2013. 1- não houve entrada de novas turmas. Essa decisão foi tomada de formada colegiada pelos professores que atuam nos dois cursos devido a falta de docentes no Campus.

Não sabemos se, por mera coincidência, os dois projetos apresentam redação semelhante, modificando apenas as questões específicas das duas áreas. Contudo, sabemos que, no que se refere aos dados educacionais, sócio-políticos e econômicos da Região da Costa do Dendê e da cidade de Valença, estes não poderiam ser diferentes, pois são os mesmos. Entretanto, há que se questionar sobre a elaboração do projeto, especialmente sobre a proposta curricular. No mais, outras questões serão melhores detalhadas em itens posteriores.

ADEQUAÇÃO À LEGISLAÇÃO VIGENTE SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É possível verificar que os dois projetos em apreço observam a legislação educacional vigente e isso pode ser verificado ao longo dos referidos documentos. Especificamente no projeto de Matemática, logo na sua apresentação (p. 08), são evidenciados os problemas existentes no país, especialmente sobre a formação inadequada dos professores que atuam na educação básica. Para tanto, este mesmo documento ratifica a necessidade de adequar ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, bem como de atualização permanente dos conhecimentos, conseqüentemente, dos cursos de formação. Em seguida, na página 09, o mesmo documento ratifica, mais uma vez, a necessidade de uma formação eficiente, adequada às exigências da sociedade e que minimizem os problemas (na área do ensino da matemática): desmistificação da matemática como “bicho papão”. Nesse sentido, evidencia:

- Conhecer e refletir sobre as diversas linhas de pensamento matemático contemporâneo;

No item 1.2.1, sobre a contextualização da cidade e a justificativa para a implantação dos cursos, estes apresentam a seguinte argumentação:

- A localização estratégica do município para oferta das licenciaturas- os dois documentos apontam a cidade de Valença como local estratégico para sediar uma IES que ofereça formação em nível de Licenciatura nas duas áreas em questão;
- Dados educacionais sobre o perfil do quadro docente na Região – constata-se deficiência/carência de professores com formação específica que atuam nas áreas de matemática e computação a partir do número de habitantes, indicadores educacionais da educação básica.

Constata-se também (projeto de computação) a inexistência de Instituição de Ensino Superior que ofereça formação na área específica. Outro dado interessante a ser destacado é que, ironicamente, o projeto do curso de computação já evidencia um grave problema nos cursos de formação: EVASÃO. Portanto, aponta também as possíveis causas dos problemas: CONDIÇÕES SÓCIO-ECONÔMICAS DOS DICENTES; A ESTRUTURA CURRICULAR E DIDÁTICA, especificamente o modelo de execução do curso na modalidade três mais um (3 + 1), onde há uma oferta de uma formação geral (geralmente bacharelado) e 01 ano de formação na área específica. Daí, conclui-se que os cursos de formação em nível de Licenciatura em Computação oferece uma “FORMAÇÃO BACHARELESCA”, que, segundo o projeto, descontextualizado com o dia a dia da educação básica. Somado a isso, aponta ainda outros problemas já constatados, tais como: POUCA ATRAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CARREIRA DOCENTE, DEVIDO A BAIXA REMUNERAÇÃO. Dessa forma, este mesmo documento se propõe a encarar tais problemas através da implementação de uma metodologia diferenciada em que o licenciando possa estar em contato, desde o início do curso com o seu Lócus de atuação – a escola, bem como no exercício de práticas pedagógicas

inovadoras. Dessa forma, acredita-se que fará com que o licenciando possa permanecer no curso até o final, além de, ao findar sua formação, possa estar apto a atuar de forma competente na profissão.

Já no projeto de matemática, além deste evidenciar os indicadores educacionais relativos à distorção oferta/demanda, bem como a insuficiência de profissionais qualificados para atuar na carreira docente na Região, se incumbe de resolver tal situação ofertando formação na área. Além disso, coincidentemente, aponta os mesmos problemas já citados no projeto do curso de computação e os mesmos esforços para a solução destes. Assim, podemos perceber que a equipe de elaboração dos projetos dos cursos estavam cientes dos problemas e das causas porque passam os licenciandos dos referidos cursos. Todavia, é comum em reuniões pontuarmos os problemas já destacados, especialmente por parte dos docentes das áreas humanísticas (Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Filosofia).

CONCEPÇÃO DO CURSO – PERFIL DO EGRESSO

Os respectivos projetos apontam como foi destacado anteriormente, as causas dos problemas existentes nos cursos de formação, no item sobre o perfil dos egressos e, a partir disso, se propõem formar um PROFESSOR REFLEXIVO OU UM PROFESSOR PESQUISADOR. Isso pode ser verificado nas páginas 12, 13, 14 e 15 (Projeto Matemática e Computação), especificamente quando se trata dos objetivos dos cursos. Para tanto, busca respaldo na legislação educacional vigente, do CNE e das Diretrizes Curriculares para os currículos dos cursos de formação de professores. Nessa direção, os respectivos projetos se propõem oferecer uma formação baseada numa prática pedagógica reflexiva, onde os discentes buscarão na pesquisa-ação, embasamento para tal formação.

Contrariamente, podemos perceber na estrutura curricular dos dois cursos que estes não alcançarão tal objetivo. Isso se deve a ausência, desde os primeiros semestres de Componentes Curriculares que promovam formação nesse sentido. No atual modelo, é a partir do quarto (4º) semestre que os estudantes têm contato com o Componente Metodologia do Ensino com carga horária de trinta (30) horas e no quinto (5º) semestre, Metodologia da Pesquisa do Ensino de Matemática, também com carga horária de trinta (30) horas. Dentre as optativas, há a possibilidade de mais uma disciplina com mesma carga horária, sobre Pesquisa em Educação. Assim, podemos perceber que tais discussões, os momentos de reflexão, no mínimo, sobre essa temática, deveriam ser frequentes, ou seja, ao longo de toda a formação, mantendo uma estrutura nessa direção.

Ao refletir sobre o papel da pesquisa na formação e na prática dos professores, Marli André (et al, 2001), evidencia o posicionamento dos defensores da pesquisa como elemento essencial no trabalho docente, bem como da importância de um currículo que preparem os professores para o exercício dessa atividade. Dentre outros, destaque para as contribuições de Stenhouse (1975), Donald Schön (1983, 1987). Esses autores destacam que

o professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios (Santos, 2001, p. 16).

Essas questões são recorrentes em nossas reuniões no que se refere às condições de trabalho docente, conseqüentemente, de formação a que são submetidos professores e estudantes no IFBA/Campus Valença. Entre outras, merecem destaque:

- *Precarização do trabalho docente* - Como evidenciei anteriormente, a instituição passou por uma reformulação, saiu da condição de Centro Federal de Formação Técnica e Tecnológica (antigos CEFETs), para a condição de Instituto Federal de Educação com a incumbência de ofertar ensino em nível superior. Nessa situação, os professores que foram concursados para tal instituição inicial, passaram a integrar o magistério superior sem perfil para tal e, principalmente, sem as mínimas condições de trabalho. No nosso caso específico, a grande maioria dos docentes que atuam nas duas licenciaturas, atuam também no ensino técnico com até oito ou nove componentes curriculares diferentes. Diante de tal realidade, alguns questionamentos e problemas nesse sentido são sempre destacados pelo corpo docente e discente em momentos diversos: como pode o professor desenvolver pesquisa e extensão ante esse quadro, incluindo discentes, comunidade e demais profissionais; como melhorar nossa prática docente a partir dessas condições reais (professores das áreas específicas da matemática e da computação, por exemplo, atuam nas diversas disciplinas ao longo desses seis semestres. Isso também vale para os profissionais da área de educação. Estes são obrigados a ministrar todas as disciplinas do eixo básico e de formação humana sem levar em consideração a formação e especificidades de cada área). Assim, não há preocupação, nem com formação, nem com as habilidades inerentes a cada um dos componentes e suas demandas no processo formativo.
- *Formação inadequada* - Como foi destacado acima, por conta do perfil inicial da instituição, muitos profissionais possuem formação em nível de bacharelado sem formação para atuar no magistério (educação básica ou superior). No entanto, os cursos ofertados em nível superior no nosso Campus são de formação de professores. Diante dessa realidade, esses profissionais passaram a atuar nesses cursos sem formação e, em muitos casos, sem a devida experiência com essa modalidade de ensino. Daí, os problemas enfrentados pelos discentes nesse sentido.
- *Professores multi uso* – É prática comum na instituição o corpo docente atuar com disciplinas que não são de sua área específica de formação ou de habilitação. Como podemos acompanhar ao longo desses anos, profissionais da área da educação foram “obrigados” a atuar com disciplinas das Ciências Humanas (Psicologia, Sociologia, Filosofia, etc.), incluindo aquelas do núcleo de formação específica: exemplo disso é o caso de professor com formação em pedagogia atuar com disciplina de Metodologia do Ensino em Computação, sem conhecimento na área. O problema do professor multi uso refere-se ao fato de os profissionais das áreas de formação (Matemática, Educação e Computação, entre outras), atuarem com as mais diversas Disciplinas ou Componentes Curriculares de sua área. É válido salientar que essa situação, além de se configurar perda de qualidade do trabalho docente, influencia diretamente na formação dos licenciandos, pois não há condição mínima do professor investir em uma área específica, seja por meio de aquisição de material (compra de livros, revistas da área), seja pela participação e produção de trabalhos em eventos acadêmicos. No entanto, ante a tais constatações, sabemos que é nesse espaço e nessas condições que se produz a profissão docente. Nóvoa, (1991, p. 3), ao tratar da formação dos professores e da profissão docente em Portugal, enfatiza que, mais do que um lugar de aquisição

de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. Nessa direção, há que se repensar: qual o perfil e que formação estamos promovendo? As respostas a esses questionamentos, seguramente serão apresentadas em outro momento desse trabalho que estamos iniciando.

DIRETRIZES CURRICULARES E O CURRÍCULO DOS CURSOS ²⁹²

Os respectivos documentos destacam também a necessidade de formação para o convívio com as diferenças (étnico-raciais, religiosas, etc.). Nessa direção, apresentam preocupação de adequação do currículo formativo com as diretrizes curriculares, para formação e prática pedagógica, conforme legislação em vigor para as relações étnico-raciais (Lei de Inclusão do ensino da História e da Cultura africana, afro brasileira e indígena nos currículos escolares – Lei 11.645/2008). Contraditoriamente, percebemos que na sua proposta curricular, tais Temáticas/ Disciplinas/ Componentes Curriculares não estão contemplados na sua plenitude. Isso pode ser verificado na Matriz Curricular. Consta no quadro de Disciplinas/ Componentes Curriculares: Relações Raciais e Educação com carga horária teórica de 45/horas/aula. No entanto, a ementa não condiz com tal proposta. Consta ementário de Disciplina da área de Psicologia. Dessa forma, percebemos que tais projetos se apresentam como documentos contraditórios e passíveis de indagações relativos à política educacional da Instituição, do Campus para a expansão do Ensino Superior, assim como para a implementação de políticas de igualdade racial.

As disciplinas optativas apresentam carga horária de 45/horas/aula. Isso pode ser verificado abaixo. As demais, optativas, não constam indicação de temáticas. Assim, subentende-se que está aberto para inclusão de temas sem critérios pré-definidos.

Durante as assembleias colegiadas dos cursos, alguns docentes apontaram equívocos relacionados ao ementário de boa parte dos Componentes Curriculares: muitos conteúdos estão concentrados em uma só Disciplina/Componente Curricular. O que percebemos é que estes deveriam ser fragmentados ao longo de outros Componentes ao longo do curso. O Componente Metodologia de Pesquisa, ofertada no 5º semestre, proporcionaria melhor **formação para a prática reflexiva**, conforme proposto no projeto, se fosse ofertada ao longo dos primeiros quatro semestres com nomenclatura também alterada, como por exemplo, Pesquisa e Prática Pedagógica (I, II, III, e IV). Em tais componentes, os estudantes estariam sendo instrumentalizados, não somente para uma **prática reflexiva**, mas, sobretudo, para a prática da pesquisa. Somado a isso, o Componente Estágio Supervisionado (Matemática/Computação), deveria ser alterado para Pesquisa e Estágio (I, II, III e IV) ou Fundamentos Teóricos da Prática Pedagógica, dando ênfase para a formação do **professor pesquisador**, portanto, do **professor reflexivo crítico**, considerando-se a necessidade de atualização permanente das ementas (já apontada no PP), deveria haver uma reformulação por parte dos respectivos Colegiados para que aquelas que estejam com o conteúdo conforme previsto no referido documento, sejam revistas. Entende-se que a análise deva ser anual/semestral. Como a matriz curricular oferece disciplinas optativas, há facilidade de atualização do conteúdo.

²⁹² As informações sobre a matriz curricular, entre outras, poderão ser visualizadas nos Projetos dos Cursos no momento da apresentação.

Há a necessidade de implementar no curso a prática dos Seminários Interdisciplinares de Pesquisa, visto que esta atividade proporciona necessidade de trabalho nessa direção, sem as amarras das áreas específicas de cada uma.

METODOLOGIA ADOTADA E CONCEPÇÃO DE ENSINO/FORMAÇÃO

Nos dois cursos ofertados, há um número significativo de evasão e reprovação. Dos 40 alunos que ingressaram na primeira turma do curso de matemática, no ano de 2010.2, apenas 16 frequentam regularmente. 18 foram reprovados no 1º semestre e 18 evadiram. Isso se aplica também ao curso de Computação. Dos 40 alunos que ingressaram na 1ª turma, no ano de 2010.2 apenas 17 continuam. Dos 40 matriculados, apenas 26 foram aprovados. 14 foram reprovados e 14 evadidos. Hoje, no 6º semestre, apenas 17 alunos estão irregularmente frequentando, posto que, alguns desses foram reprovados em algumas disciplinas e, por isso, estão dessemestralizados.

Tomando por base os dados de desempenho dos cursos, podemos concluir que há necessidade de análise sistemática dessa realidade, bem como revisão do projeto, levando-se em consideração os problemas e as causas apontadas no início do documento, logo na sua apresentação/justificativa para implantação dos mesmos.

ADEQUAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DAS EMENTAS E PROGRAMAS POR UNIDADE/CRÉDITOS, BEM COMO DA REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Observando a matriz curricular e seu ementário, verifica-se a necessidade de revisão das mesmas, bem como alteração destas. Isso se levarmos em conta os objetivos propostos para a formação de um profissional reflexivo, com formação sólida capaz de executar suas funções docentes com o mínimo de condições técnico-pedagógicas e científicas. Tais premissas podem ser identificadas no item 06, referente a estrutura pedagógico- curricular dos cursos, a partir das páginas 21 e 23 dos respectivos documentos. É necessário salientar que tais documentos, apesar de apresentarem sérias fragilidades nesse sentido para sua aprovação em Conselho Superior da instituição passou por análise de comissão designada para esse fim.

Com relação a esta questão, podemos observar a proposta curricular dos cursos em nível de licenciatura de outras instituições públicas, promotoras de formação em nível superior.

Várias instituições promotoras de formação de professores avançam nesse sentido quando desenham um perfil dos egressos e corroboram com a legislação educacional elaborada pelo CNE e apresentam, especificamente em sua estrutura curricular, o quadro de disciplinas para atingir tal política. Somado a isso, possuem nas suas instâncias cabíveis, comissões ou grupos de profissionais especialistas para estudo e reformulações periódicas com objetivo de adequação à legislação e às exigências profissionais de cada área. Assim, caberá a nossa instituição se organizar nesse sentido, caso queira continuar formando profissionais em nível de licenciatura.

CONCLUSÃO – riscos, acertos e desejos

Nota-se a necessidade de melhorias constantes em todos os âmbitos dos cursos. O acompanhamento contínuo dos projetos, dos planos de ensino, bem como sua bibliografia e aplicação prática merece especial atenção. Reuniões com os docentes dos diferentes núcleos seria uma forma de conhecer seus pontos de vista e, na medida do possível, atender os anseios e demandas legais da formação, pois sabemos que *a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado* (Nóvoa, p.13). O intercâmbio e articulações entre as disciplinas poderão ser atingidos através de reuniões didático-pedagógicas. Mesmo porque corroboramos com o posicionamento de que *essas situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo* (Idem). Uma (re) formulação da matriz curricular é imprescindível, baseada na demanda legal, nos programas oficiais de avaliação e nas discussões do Núcleo de Desenvolvimento Educacional (NDE) dos dois cursos (Computação e Matemática), observando as orientações da Sociedade Brasileira de Computação (GT3/SBC). Ações nessa direção seriam importantes para que os discentes tivessem uma formação mais sólida. Sobre esses dilemas, e ainda tomando por base as reflexões desenvolvidas por Nóvoa (1991, p 13), concordamos que,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Esse quadro nos leva a indagar sobre alguns aspectos vivenciados: média de aprovação/reprovação; abandono e evasão; qualidade da oferta, conseqüentemente, da formação, bem como das condições reais de atuação dos atores envolvidos na formação. Certamente, tais questões serão posteriormente objeto de análise.

Enfim, além das ações possíveis elencadas acima, há outras que são urgentes e que são da esfera mais ampla da administração central e de medidas governamentais. Nesse sentido, Vieira (Idem) constata que ao longo dessa década, de reconhecido crescimento do número de oferta de vaga no ensino superior, há ainda a necessidade de ampliação dessa oferta que atenda as exigências dos setores produtivos, mas que, sobretudo, possibilite formação profissional eficiente.

Contudo, há que repensar a política nacional adotada para expansão da rede pública de ensino superior, bem como da formação de professores de acordo com as condições reais ofertadas pelas instituições. Isso porque, ainda tomando por base as reflexões de Nóvoa (Id),

Passámos de uma formação por catálogos para uma reflexão na prática e sobre a prática. Modificámos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua. Mudámos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Vale ressaltar que as reflexões apontadas nesse trabalho serão aprofundadas ao longo desse processo. Estudos posteriores poderão dar conta de responder algumas questões, ao tempo em que, novas surgirão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. (Org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimaraes de. Educação para o século XXI. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999a.

NÓVOA, Antonio. Formação de Professores e Profissão Docente. Lisboa, Portugal, 1991.

VIEIRA, Luiz Renato (2003). A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino de graduação. Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. V.08, n. 1. Marc. 2003. Retirado em março 11, 2013 de:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a07.pdf>.

*Mestre em Educação, Professora dos Cursos de Licenciatura em Computação e Matemática.

Endereço Profissional: Rua Vereador Romeu Agrário Martins, s/n, Tendo, Valença-Bahia, Brasil – CEP: 45.400.000.

Texto Aprovado em maio de 2013.

Formação de educadores na EJA: Possibilidades e desafios na construção dos saberes de educadores de jovens e adultos

Ana Paula Ferreira Pedroso²⁹³ e Leôncio José Gomes Soares²⁹⁴

Palavras-chave: Formação docente; Educação de Jovens e Adultos; Prática pedagógica.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos. Nesse sentido, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a EJA ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em cursos de licenciatura (PORCARO, 2011).

Em razão de tais apontamentos, o presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento e que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho tem como objetivo investigar a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto da Escola Municipal Caio Líbano Soares, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. De forma mais específica, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida escola? Como se deu sua inserção profissional na EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à sua formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente? Em que medida a sua prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a sua formação? Em que medida os momentos de formação pedagógica oferecidos pela escola contribuem para o aprimoramento de sua formação docente?

No tocante à metodologia, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de pesquisa documental, de observação e de entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Em relação às contribuições e à relevância dessa pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Tal assertiva é corroborada por Haddad (2000), que sistematizou um estado da arte no campo da EJA no período 1986-1998, e que nos alerta para o fato de que essa produção acerca dessa temática não tem se mostrado tão efervescente e abrangente. Da mesma forma, André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na década de 1990, aponta um silêncio quase total com

²⁹³Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais.

²⁹⁴Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais.

relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Garrido (2006) também faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002, e Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação de educadores, ou ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

É importante ressaltar que a intenção dessa pesquisa é, além de apontar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, também oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA.

Primeiras palavras...

Agora, o senhor chega e diz: “Ciço, e uma educação dum outro jeito? Um saber pro povo do mundo como ele é?” Esse eu queria ver explicado. [...] Aí o senhor diz que isso bem podia ser feito.[...] Daí eu pergunto. “Pode? Pode ser dum jeito assim?”²⁹⁵

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade educativa estruturada a partir da constatação acerca das especificidades de seus sujeitos. Nesse sentido, atentando-se para tais especificidades inerentes ao campo da EJA, presume-se que o perfil do profissional que atua nessa modalidade deve também ser diferenciado. Entretanto, estudos têm revelado que a EJA ainda vem sendo ocupada por professores sem uma formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em cursos de licenciatura (PORCARO, 2011).

Em razão de tais apontamentos, o presente artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em andamento e que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. O trabalho tem como objetivo investigar a formação de educadores no campo da EJA, especialmente no contexto da Escola Municipal Caio Líbano Soares, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG. De forma mais específica, pretende-se responder aos seguintes questionamentos: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da referida escola? Como se deu sua inserção profissional na EJA? Quais são os aspectos facilitadores e dificultadores, relativos à sua formação, para o desenvolvimento de seu trabalho docente? Em que medida a sua prática pedagógica contribuiu e/ou contribui para a sua formação? Em que medida os momentos de formação pedagógica oferecidos pela escola contribuem para o aprimoramento de sua formação docente?

No tocante à metodologia, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando-se de pesquisa documental, de observação e de entrevistas como instrumentos de coleta de dados. Em relação às contribuições e à relevância desta pesquisa, cabe destacar que os estudos acerca da formação de educadores podem contribuir para o desenvolvimento do corpo de conhecimento no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo porque a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática, nessa modalidade de ensino, ainda é escassa e lacunar. Conforme constatado por Di Pierro (2011), a formação de

²⁹⁵ Antônio Cicero de Sousa, lavrador de sítio na estrada entre Andradas e Caldas, no sul de Minas Gerais. Trecho da entrevista feita por Carlos Rodrigues Brandão, publicado no prefácio do livro “A questão política da educação popular” (BRANDÃO, C. R. (1984). A questão política da educação popular. 4. ed. São Paulo: Brasiliense).

educadores da EJA continua sendo um campo aberto à pesquisa e à teorização, pois o conhecimento acumulado é ainda incipiente.

Tal assertiva é corroborada por Haddad (2000), que sistematizou um estado da arte no campo da EJA no período 1986-1998, e que nos alerta para o fato de que essa produção acerca dessa temática não tem se mostrado tão efervescente e abrangente. Da mesma forma, André (2002), com base em uma análise de artigos de periódicos nacionais, de dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação em Educação e de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), na década de 1990, aponta um silêncio quase total com relação à formação do professor para atuar na educação de jovens e adultos. Garrido (2006) também faz essa constatação em relação ao período de 2000 a 2002, e Diniz-Pereira (2006) confirma essa situação em relação ao período de 2000 a 2005. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta não ou pouco escolarizada e corrobora a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas e da formação de educadores, ou ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

É importante ressaltar que a intenção desta pesquisa é, além de apontar os caminhos percorridos por esses docentes em seus processos formativos, também oferecer diretrizes que possam contribuir para o avanço das discussões acerca da problemática da formação docente na EJA.

O campo da EJA e suas especificidades: principais premissas

O debate acerca das possibilidades das práticas pedagógicas vem ganhando cada vez mais espaço nos contextos educacionais. Especialmente em relação à EJA, tais discussões têm enfatizado que, para se potencializar o processo ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas devem tomar a vivência dos sujeitos como ponto de partida (PARREIRAS, 2001). Tal assertiva constitui uma das principais premissas defendidas por Paulo Freire, que argumenta que as práticas pedagógicas devem considerar o contexto de vida dos educandos como conteúdo básico, levando-os a se compreenderem como seres culturais, originários e produtores de cultura (FREIRE, 1978, 1992, 1999).

No que diz respeito à EJA, é importante se atentar para o fato de que a experiência de vida de seus educandos confere a essa modalidade educativa uma identidade que a diferencia da escolarização regular, com demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações também distintas acerca da idade cronológica e do tempo de formação (SOARES, 2011). Segundo Arroyo (2005), tais premissas são fundamentais na configuração da EJA enquanto campo específico:

A Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como um campo específico, da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (ARROYO, 2005, p. 22).

Para além dessas constatações, cabe destacar que a singularidade dessa modalidade educativa em relação às outras engendra uma dinâmica própria do público que ela atende. Quando nos referimos ao

educando jovem e adulto, não nos reportamos a qualquer sujeito vivenciando a etapa de vida jovem ou adulta, e sim a um público particular e com características específicas: sujeitos que foram excluídos do sistema escolar (possuindo, portanto, pouca ou nenhuma escolarização); indivíduos que possuem certas peculiaridades sócio-culturais; sujeitos que já estão inseridos no mundo do trabalho; sobretudo, sujeitos que se encontram em uma etapa de vida diferente da etapa da infância (OLIVEIRA, 2001). O reconhecimento de tais especificidades também foi salientado em pesquisa realizada por Silva (2010):

Diante da proposição de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos – EJA depara-se, de pronto, com uma necessidade real de olhar para esses sujeitos de maneira diferenciada da comumente associada aos estudantes que seguem uma trajetória escolar quando crianças e adolescentes. As pessoas jovens e adultas, ao retornarem aos espaços de educação formal, carregam consigo marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola (SILVA, 2010, p. 66).

Frente ao exposto, não se pode desconsiderar que esses alunos jovens e adultos possuem uma grande bagagem de conhecimentos, construída ao longo de suas histórias de vida. Eles trazem consigo saberes, crenças e valores já constituídos, e é a partir do reconhecimento do valor de suas experiências de vida e de suas visões de mundo que cada aluno jovem ou adulto pode apropriar-se das aprendizagens escolares de modo crítico e original, na perspectiva de ampliar sua compreensão e seus meios de ação e interação no mundo. Tal assertiva é defendida por Freire (1992):

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Todavia, é importante explicitar que a afirmação do valor que possuem tais saberes nunca implicou que Freire considerasse que os educandos devam ficar limitados a tais conhecimentos.

Partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como mariposas em volta da luz. Partir do 'saber de experiência feito' para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p. 70-71).

Dessa maneira, é imprescindível que os educadores procurem conhecer seus educandos, suas características, suas culturas, suas expectativas, além de suas necessidades de aprendizagem. Cabe ressaltar que estas não estão desvinculadas das necessidades básicas da população. Nesse contexto, “a EJA deve perguntar primeiro que realidade há de transformar, e depois o que pode fazer a educação para que essa transformação seja de melhor qualidade” (SOARES, 2001, p. 211-212). Para tanto, Freire afirma que é fundamental que os docentes construam uma postura dialógica e dialética, não mecânica, trabalhando o processo ensino/aprendizagem fundamentado na consciência da realidade vivida pelos educandos, jamais reduzindo-o à simples transmissão de conhecimentos (FREIRE, 1992).

Coerente com todas essas colocações, tal princípio tem como base fundamental a concepção de educação libertadora, que segundo o referido autor, “implica na negação do homem abstrato, isolado, solto e

desligado do mundo, e na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens” (FREIRE, 1978, p. 81). Ao contrário, tal concepção enreda um esforço permanente por meio do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão inseridos no mundo em que se encontram.

A partir dessa perspectiva, fica explícito não só a relevância, mas principalmente o desafio da complexidade que se revela aos educadores dessa modalidade de ensino, conforme corroborado por Moura (1999):

Ao longo de sua trajetória, Freire mostrou que os educadores de alunos jovens e adultos devem, além de seu papel político de ajudar a desvelar o mundo, a fazer uma leitura crítica da realidade e buscar elementos necessários à intervenção na sociedade, proporcionar aos educandos os saberes necessários à leitura e escrita da palavra e a sua conseqüente apropriação como instrumento desencadeador de novos conhecimentos que possibilitem formas competentes de atuação nos contextos em que estão inseridos (MOURA, 1999, p. 76)

A partir das questões apresentadas, pode-se afirmar que a tarefa imputada aos educadores de alunos jovens e adultos exige deles um perfil plural, múltiplo e, mais do que isso, flexível, movediço. Assim, em razão desse perfil diferenciado, torna-se imperativo indagar sobre os desafios inerentes à formação do educador de jovens e adultos, conforme sistematizado a seguir.

Formação de educadores de jovens e adultos: contextos, possibilidades e desafios

Diante do contexto explicitado, as reflexões acerca das práticas pedagógicas voltadas para a EJA, trazem à tona, como implicação direta, alguns questionamentos relacionados à formação dos educadores nessa modalidade de ensino, dentre os quais um se destaca e é apresentado, neste artigo, como resultado parcial da referida pesquisa de doutorado em andamento: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos da escola pesquisada?

Porém, antes de nos debruçarmos sobre essa questão, é importante destacar que o debate que envolve o processo de formação do educador de jovens e adultos não é recente. Conforme constatado por Soares (2008),

a primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntariada, foi sistematicamente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com essa população. Além disso, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já ressaltava as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e recomendava uma preparação mais apropriada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (SOARES, 2008, p. 84).

Além disso, tem-se observado que, nas últimas décadas, a questão da profissionalização do educador de adultos vem se tornando cada vez mais nuclear nas práticas educativas e nas discussões teóricas da área. Aos poucos, a própria legislação incorporou a necessidade de uma formação diferenciada desse educador (SOARES, 2003). No campo legal, a LDB 5692/71²⁹⁶ tem um capítulo dedicado exclusivamente ao ensino supletivo e às demandas na formação do educador, considerando as especificidades do trabalho com esse

²⁹⁶ BRASIL (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/>. Acesso em junho de 2007.

público. Também a nova LDB, Lei 9394/96²⁹⁷, enfatiza a necessidade de uma preparação adequada ao educador de jovens e adultos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA também propõem um importante movimento no que se refere à formação do educador desse campo de ação educativa, ao destacar as especificidades exigidas desse profissional.

Nessa perspectiva, na medida em que o movimento de caracterização da educação de jovens e adultos se amplia, o aprofundamento do debate sobre formação do educador da EJA torna-se imprescindível. Ao discutirmos a educação como direito, não há como e nem porque desconsiderarmos os sujeitos envolvidos, com todas as suas peculiaridades que, em última análise, devem estar sintonizados com cada proposta educativa, o que nos leva a problematizar o perfil do educador capaz de efetivar esse processo. Como coloca Barreto (2006),

não se pode perder de vista que a formação é um momento privilegiado de pensar o trabalho do educador. A conciliação destes dois aspectos, teoria e prática, só é possível porque toda prática tem uma sustentação teórica, isto é, um conjunto de ideias, valores, preconceitos, certezas e outras representações que fazem o educador agir da forma que age (BARRETO, 2006, p. 97).

Mas, se não é uma questão nova, como apontado por Soares, somente nas últimas décadas a formação de educadores para a EJA vem ganhando ênfase, o que pode ser relacionado à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, “a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização de seus agentes” (SOARES, 2008, p. 85).

De acordo com a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos:

A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos (Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V CONFINTEA, UNESCO, 1997, p. 42).

Tal proposição é corroborada pelo inciso VII do art. 4º da LDBEN 9394/96, ao determinar que as especificidades dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos devem ser consideradas no contexto pedagógico. Assim, torna-se evidente a necessidade de uma formação específica para atuar na EJA, o que é sustentado pelo Parecer CEB/CNE 11/2000298: “Trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas” (p. 58).

Entretanto, é importante ressaltar que, no meio acadêmico, a quantidade de pesquisas voltadas para essa temática nessa modalidade de ensino ainda é escassa e lacunar. A exemplo disso, nas últimas dez Reuniões Anuais da ANPEd (25a - 2002 a 34a - 2011), dos 233 trabalhos apresentados no GT 8 sobre Formação de Professores, não foi encontrado nenhum no campo da EJA. Tal assertiva é confirmada pelos

²⁹⁷ BRASIL (2003). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), de 20 de dezembro de 1996. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

²⁹⁸ BRASIL (2000). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

estudos de Haddad (2000) e de Diniz-Pereira (2006), que nos alertam que essa produção não tem se mostrado tão efervescente e abrangente na EJA como se apresenta em outras modalidades. Esse fato tem como agravante a proporção atual da população brasileira jovem e adulta pouco ou não escolarizada e reafirma a posição marginal que a EJA tem ocupado no campo das pesquisas acadêmicas relacionadas à formação de educadores, ou ainda, no campo das práticas e programas educativos (VÓVIO, 2010).

Outro aspecto importante a ser destacado em relação à formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional. Isso pode ser associado ao fato de não termos ainda uma definição muito clara da própria EJA, pois, conforme já mencionado, trata-se de uma área em processo de amadurecimento e, portanto, com muitas interrogações. Nesse contexto, deve-se registrar que mesmo após dez anos do GT-18 da ANPEd299 e da realização de três Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA300, os seus fundamentos permanecem em discussão. Tal fato é reiterado por Arroyo, quando afirma que “o perfil do educador de EJA e sua formação encontram-se ainda em construção” (ARROYO, 2006, p. 18).

No que se refere à pesquisa, uma importante questão levada aos educadores entrevistados (um total de nove, até o momento³⁰¹), diz respeito aos caminhos formativos tomados por esses educadores, diante da ausência de um processo de formação específico em EJA nos cursos de graduação. Pode-se verificar, nos relatos desses educadores, que esses caminhos são diferentes, embora todos eles demonstrem uma busca individual por essa formação, independentemente do nível de apoio institucional encontrado para tal.

Abordando a questão dos caminhos trilhados para sua formação, ressalta-se que esses nove educadores tiveram sua formação inicial/acadêmica em cursos de licenciatura. Em suas falas, fica explícito que estes cursos não ofereceram a preparação necessária para o trabalho em turmas de EJA, uma vez que seus currículos não contemplaram nenhuma temática relativa a essa modalidade de ensino. Essa situação é exemplificada abaixo:

Na minha graduação eu nunca tive nada, nenhuma disciplina voltada para a Educação de Jovens e Adultos. (Professor Dalmo, 45 anos, graduado em Física, atua na EJA há 20 anos)

Nada oficial... Eu não tenho nenhuma formação para trabalhar com jovens e adultos. Depois [que começou a trabalhar na EJA] é que eu comecei a ler sobre o assunto, procurar mais materiais e alguns cursos que pudessem contribuir. (Professora Lúcia, 39 anos, graduada em Artes, atua na EJA há 12 anos)

Além disso, ressalta-se que o foco desses cursos de licenciatura acaba sendo mais voltado para a aquisição de conteúdos nas respectivas áreas do conhecimento, como se pode observar no depoimento a seguir:

Durante o curso [de graduação], o conteúdo era muito fascinante, e não era o mais difícil de se aprender. O mais difícil naquela graduação era encontrar uma forma de tornar o conteúdo palpável para os sujeitos que estavam do outro lado.(...) Como é que eu ia fazer para ensinar? Tinha naquela época só um semestre do que eles chamavam de didática, metodologia do ensino. E eu até gostava muito de estudar isso, mas achava que era pouco. O que estava sendo abordado ali era pouco para eu trabalhar em uma sala de aula. (Professora Madalena, 44 anos, graduada em História, atua na EJA há 22 anos)

²⁹⁹ Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

³⁰⁰ Os Seminários Nacionais sobre a Formação de Educadores de EJA foram realizados, respectivamente, em 2006 (Belo Horizonte/MG), 2007 (Goiânia/GO) e 2010 (Porto Alegre/RS). Cada um desses seminários deu origem a uma publicação, quais sejam: SOARES, 2006; MACHADO, 2008; OLIVEIRA et al, 2011.

³⁰¹ Ressalta-se que, visando manter o anonimato, os sujeitos participantes da pesquisa são aqui identificados por nomes fictícios.

Em relação aos cursos de licenciatura, cabe ressaltar que, apesar do que já foi conquistado com a evolução do debate acerca dos principais problemas enfrentados pelos cursos de formação de professores, ainda há muito o que avançar no que se refere à formulação de projetos político-pedagógicos para as licenciaturas que consigam, efetivamente, romper com uma visão simplista da formação de professores, negando a ideia do docente como mero transmissor de conteúdos (DINIZ-PEREIRA, 2000).

Outra questão relevante diz respeito ao fato de muitos dos professores até o momento entrevistados terem apontado a própria prática pedagógica como “instrumento” de formação:

Quando a gente faz a graduação nessa área, para caminhar para o magistério, você não aprende a ser professor. Você vai aprender é na prática mesmo. É aí que você vai encontrar a melhor maneira de trabalhar. (Professora Lindalva, 54 anos, graduada em Geografia, atua na EJA há 22 anos)

Quando eu cheguei aqui [na EJA] foi uma pancada! Eu tive que me readaptar completamente. (...) E sem preparo para ser um professor de EJA. Isso eu tive que aprender na prática. E hoje procuro, dentro do que eu aprendi na prática, fazer um trabalho que não é nem sombra do que o que eu fazia quando eu entrei. E acho que hoje eu consigo atingir mais os alunos. (Professor Renato, 48 anos, graduado em História, atua na EJA há 8 anos)

Cabe ressaltar que essa visão dos educadores confirmam as explicações de Diniz-Pereira e Fonseca (2001) sobre a construção da identidade docente, quando afirmam que ela é construída principalmente pelo contato do educador com a prática docente. Para esses autores, a opção do educador por um curso que o credencie para o exercício da profissão se constitui no primeiro passo para a construção de sua identidade docente, mas, principalmente, quando esses educadores assumem a condição docente, reconhecendo-se como professores é que inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente.

Ainda sobre essa questão, Severino (2003) argumenta que os cursos de Pedagogia e Licenciaturas não oferecem todo o embasamento necessário à prática docente, sendo necessário a inserção do profissional no cotidiano escolar e a vivência diária das questões referentes ao processo de ensino para que esse docente se torne efetivamente um educador. Isso ocorre, segundo ele, porque:

no atual modelo de curso de Licenciatura e Pedagogia, o licenciando acaba recebendo apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo algumas poucas horas de estágio em situações precárias e pouco significativas. Se é bem verdade que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprende a pensar fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas, no decorrer da formação do educador, atividades de prática de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades de práticas intrínsecas à sua profissão (SEVERINO, 2006, p. 76).

Nesse contexto, pode-se considerar, então, que o educador de jovens e adultos forma-se também por tentativa e erro, enfrentando, em sua prática, os desafios diários, buscando caminhos e alternativas pedagógicas para a minimização deles: agindo, observando sua ação, refletindo sobre ela, conscientizando-se dos erros, corrigindo-os e construindo, assim, o seu trabalho, em um processo contínuo de amadurecimento profissional. Na ausência de um modelo de ação, vai construindo o seu próprio referencial, pela vivência, seguida da reflexão e da nova ação, reformulada.

Considerações finais

Diante da relevância dos apontamentos antecedentes, cabe aqui resgatar a questão proposta neste trabalho, ou seja: Como se constituiu a trajetória formativa dos educadores de jovens e adultos, especialmente no contexto da Escola Municipal Caio Líbano Soares, pertencente à Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG? A partir de uma análise inicial, percebeu-se que os professores até o momento entrevistados não possuem uma formação específica voltada para a EJA. Suas formações iniciais/acadêmicas se deram em cursos de licenciaturas, que não contemplavam em seus currículos nenhuma temática relacionada a essa modalidade de ensino. Nesse contexto, a prática pedagógica e a reflexão sobre a prática aparecem como importantes “instrumentos” de formação para esses docentes.

Apesar de se tratar de resultados parciais de uma pesquisa ainda em andamento, é possível tecer algumas reflexões para se pensar o perfil e a formação desse educador de EJA. Uma primeira constatação é que se torna imprescindível re-conhecer as peculiaridades inerentes a EJA e, a partir delas, estabelecer os parâmetros para esse educador, e, conseqüentemente, uma política específica para a sua formação. Em síntese, é o que propõe Arroyo, ao enfatizar a “particularidade de sua condição social, étnica, racial e cultural (...) como o ponto de referência para a construção da EJA e para a conformação do perfil do seu educador” (ARROYO, 2006, p. 23). Do contrário, os educandos serão vistos apenas como alunos com trajetórias escolares truncadas, incompletas, a serem supridas, e, enxergar esses jovens e adultos a partir da ótica escolar é negar identidade à EJA. Diante disso, ser educador exige uma postura aberta e dialógica, de comunhão em relação ao contexto no qual cada educando está inserido e aos valores que trazem consigo.

Outro elemento essencial para o qual se deve atentar em relação ao perfil e à formação do educador de jovens e adultos é a base teórica que irá fundamentar a sua prática. Para tanto, cabe destacar que as teorias pedagógicas construídas com base no período da infância (quando se acreditava que os tempos da educação se esgotavam depois da infância e da adolescência), não atendem às características inerentes à EJA e, portanto, não respondem às demandas advindas da prática do seu educador.

Verifica-se, portanto, que um outro grande desafio se apresenta: a construção, pelos próprios educadores da EJA, de uma proposta pedagógica que privilegie os processos de formação dos jovens e adultos, sujeitos que já têm voz e questionamentos e que são formados em múltiplos espaços. Para além, conforme argumentado por Arroyo (2006), é necessário vincular a construção dessa teoria pedagógica com as grandes matrizes formadoras que tiveram por referência a vida adulta: educação e trabalho, movimentos sociais, cultura. É preciso reconhecer inclusive, como nos lembra Freire (1978), que a própria opressão vivida por esses jovens e adultos é uma matriz formadora.

Coerente com essa questão, é essencial que os educadores da EJA sejam capacitados para perceber e considerar os saberes que seus educandos trazem de sua vivência, uma vez que o conteúdo escolar, selecionado, ordenado e hierarquizado para as mentes e vivências infantis, não se adequa à realidade do público jovem e adulto. Isso se torna ainda mais evidente ao legitimarmos a herança deixada pelos movimentos de educação popular, que tanta importância deu à EJA. Um legado do trabalho e da valorização dos saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os jovens e adultos produzem em suas vivências individuais e coletivas.

Em termos concretos, é preciso considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores pode se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva

que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. Nesse contexto, o foco para se definir uma política para a EJA e para a formação do seu educador deve enfatizar a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2002). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC / INEP / COMPED.
- ARROYO, Miguel (2005). Educação de jovens adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- ARROYO, Miguel (2006). Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Formação de educadores de jovens e adultos (pp. 17-32). Belo Horizonte: Autentica.
- BARRETO, Vera. Formação Permanente e Continuada (2006). In: SOARES, L.J.G. (org.). Formação de educadores de jovens e adultos (pp. 93-101). Belo Horizonte: Autêntica.
- DI PIERRO, Maria Clara (2011). Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores/as de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo helvécio Almeida (orgs.). Formação de educadores de educação de jovens e adultos (pp. 167-177). Porto Alegre: Deriva.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2006). Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Formação de educadores de jovens e adultos (pp. 281-291). Belo Horizonte: Autêntica.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (2001). Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. Educação & Realidade, 26(2), 51-73.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (2000). A formação de professores no Brasil: Velhos problemas, novas questões. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores: Pesquisas, representações e poder (pp. 53-76). Belo Horizonte: Autêntica.
- FREIRE, Paulo (1999). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1992). Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1978). Pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GARRIDO, Elsa (2006). Formação de profissionais da educação (1997-2002). Brasília: MEC / INEP.

- HADDAD, Sérgio. (2000). O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: A produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/base.php?t=publ_down&y=base&z=16>. Acesso em: 10/11/06.
- MACHADO, Maria Margarida (2008). Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO.
- MOURA, Tânia Maria de Melo (1999). A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Uma contribuição de Paulo Freire, Emília Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL.
- OLIVEIRA, Everton Ferrer de; LOCH, Jussara Margareth de Paula; AGUIAR, Raimundo helvécio Almeida (2011). Formação de educadores de educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Deriva.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de (2001). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de Letras.
- PARREIRAS, Patrícia Conceição (2001). Jovens e adultos em processo de escolarização: Especificidades etárias e sócio-culturais. Belo Horizonte: PUC/MG. Mimeografado. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T1893462217669.doc>>. Acesso em: 22/07/05.
- PORCARO, Rosa Cristina (2011). Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- SEVERINO, Antonio Joaquim (2003). Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). Formação de educadores: Desafios e perspectivas (pp. 71-90). São Paulo: Ed. UNESP.
- SILVA, Jerry Adriani (2010). Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: Tudo junto e misturado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2006). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2011). As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: Um estudo sobre propostas de EJA. Educação em Revista, 27(2), 303-322.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2008). O educador de jovens e adultos e sua formação. Educação em Revista, 47, 83-100.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2003). A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). Aprendendo com a diferença: Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos (pp. 121-141). Belo Horizonte: Autêntica.
- SOARES, Leôncio José Gomes (2001). As políticas de EJA e as necessidades básicas de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Educação de jovens e adultos: Novos leitores, novas leituras (pp. 201-224). São Paulo: Ação Educativa.

UNESCO, MEC (2004). Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. In:
Educação de jovens e adultos: Uma memória contemporânea – 1996-2004. Brasília.

VÓVIO, Cláudia Lemos (2010). Formação de educadores de jovens e adultos: A apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: SOARES, Leôncio José Gomes (org). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de jovens e adultos (pp. 60-77). Coleção Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: Autêntica.

Núcleos de Significação: Contribuições para a investigação de sentidos e significados de egressos da licenciatura em Matemática à sua formação inicial

Jane Mery Richter Voigt³⁰², Wanda Maria Junqueira Aguiar³⁰³, Aliciene Fusca Machado Cordeiro³⁰⁴

Resumo

O objetivo dessa comunicação é apresentar potencialidades da proposta denominada Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013) na investigação de sentidos e significados constituídos por um grupo de egressos do curso de Licenciatura em Matemática à sua formação inicial. Os cursos de formação de professores sofreram transformações, especialmente ao longo da última década. De acordo com diretrizes nacionais, suas matrizes curriculares passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas e houve maior integração dessas com as disciplinas específicas dos cursos. Para compreender esse processo, especialmente da formação de professores de matemática, e suas implicações diante das mudanças ocorridas, objetivou-se, por meio da proposta de Núcleos de Significação, investigar sentidos e significados de egressos à sua formação inicial, considerando a sua prática docente no momento da investigação como uma das mediações constitutivas de tais significações. Como pressupostos teóricos e metodológicos adotam-se o materialismo histórico e dialético. De acordo com essa perspectiva, cada sujeito se constitui a partir de condições históricas e sociais e é na atividade que ele transforma o mundo e também promove a sua transformação. Uma vez que a atividade dos egressos investigados é mediada pela linguagem, na investigação, considerou-se a palavra com significado como ponto de partida. Para Vigotski (2009), esse processo é mediado pelos significados, construções sociais, que são internalizados e transformados em sentidos num processo subjetivo e dialético. Por isso, acredita-se que a palavra com significado permite alcançar as zonas de sentido do que foi para os egressos fazer o curso. Participaram desta investigação egressos referentes aos anos de 2007, 2008 e 2009 do Curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina (Brasil). Os instrumentos para coleta de dados foram: um questionário, cuja análise permitiu a seleção dos sujeitos para entrevista e os temas a serem aprofundados; a entrevista semi-estruturada, cujos resultados foram analisados por meio dos Núcleos de Significação. Essa proposta de análise consiste em realizar leituras flutuantes para destacar e organizar os pré-indicadores; que aglutinados geram os indicadores; estes são agrupados por semelhança, complementaridade e/ou contradição, o que permite a construção dos Núcleos de Significação de cada sujeito. A análise dos dados permitiu destacar três núcleos: a) a preparação para a sala de aula: atividade constituída por meio de múltiplas experiências; b) o conhecimento sobre a profissão: caminhos e desafios para a sua construção; c) a aula de matemática e a relação professor e aluno. Ouvir os egressos foi importante para pensar e teorizar não somente sobre este curso, mas os demais cursos de formação de professores. A teorização por meio da construção de núcleos de significação, construídos a partir das falas destes sujeitos, permite uma reflexão fundamentada sobre os cursos de formação inicial ao produzir explicações sobre processos, realidades em movimento, de modo a chegarmos a novas categorias, novas explicações, ou mesmo reforçar explicações e análises já existentes.

³⁰² Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

³⁰³ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

³⁰⁴ Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

Palavras-chave: Licenciatura em Matemática. Formação de professores. Psicologia Sócio-Histórica.

Introdução

Com base em diretrizes nacionais, as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores no Brasil sofreram mudanças, passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas e houve maior integração dessas com as disciplinas específicas dos cursos. Dentre outras mudanças, a formação para a prática profissional deve estar presente desde o início do curso, não somente as disciplinas pedagógicas, mas também nas demais componentes curriculares, devem ter sua dimensão prática.

Pesquisas como a de Gatti e Nunes (2009) sobre as características dos cursos de formação de professores apontam indicadores relevantes sobre os cursos de licenciatura em matemática, objeto desta pesquisa. Ao analisar os dados, as autoras verificaram que há três tipos de cursos de licenciatura em Matemática no Brasil: os que investem em formação específica em Matemática e se aproximam dos cursos de bacharelado; os que investem em formação básica de Matemática e algumas disciplinas pedagógicas; e os que oferecem formação específica de Matemática, disciplinas atribuídas à área de Educação Matemática e à área de Educação.

A partir desses resultados, percebe-se que os cursos de Licenciatura em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes do esperado pelas diretrizes. Os que têm uma formação matemática profunda, talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações de sala de aula, que não se restringem apenas ao saber matemático. Os licenciados, com formação pedagógica desconexa da formação específica em Matemática, são forçados a encontrar as inter-relações entre essas formações. Já os que têm uma formação mais aprofundada em Educação Matemática, puderam participar de experiências mais contextualizadas e significativas para a construção da sua prática pedagógica (GATTI e NUNES, 2009).

Para compreender o processo de formação docente e os resultados das mudanças que ocorrem nos cursos de formação, entende-se que as pesquisas nesta área são subsídios fundamentais para as discussões e avaliações dos cursos de licenciatura, pois devido à complexidade do fenômeno educacional, há muito para ser descoberto. André (2010) considera insuficiente investigar apenas as opiniões, representações, saberes e práticas do professor para constatar o que eles pensam, dizem, sentem e fazem, a pesquisadora considera que “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação, para relacionar essas opiniões e sentimentos aos seus processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Diante do exposto, a proposta desse artigo é discutir as contribuições do uso dos Núcleos de Significação de Ozella e Aguiar (2013) para as pesquisas em educação, proposta metodológica de análise de dados que foi utilizada nos estudos realizados durante o doutoramento em Educação (VOIGT, 2012) para investigar sentidos e significados de professores egressos do curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina (Brasil), considerando a sua prática docente no momento da investigação como uma das mediações constitutivas de tais significações. Os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a investigação são os da Psicologia Sócio-Histórica, cuja referência básica de análise é a historicidade das experiências humanas.

A relação entre o pensamento e a linguagem

Para compreender a proposta metodológica já anunciada vimos a necessidade tecer algumas considerações teóricas próprias da Psicologia Sócio Histórica, a nosso ver essenciais para o entendimento do processo analítico e interpretativo que iremos discutir. Destacamos assim, as relações entre o pensamento e a linguagem, uma vez que o ponto de partida da investigação é a palavra do sujeito e esta é a expressão do seu pensamento mediada pelos significados. A base teórica para a compreensão dessas relações tem como ponto de partida os trabalhos de Vigotski (2009).

Em suas investigações sobre o desenvolvimento do pensamento humano, Vigotski (2009) percebe que não há dependência entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra, desse modo, o seu desenvolvimento é um produto e não uma premissa da formação do homem. O autor faz uma crítica às investigações que consideram o pensamento e a linguagem como dois processos autônomos, isolados, cuja relação é externa; como duas forças independentes que se cruzam entrando em interação mecânica. Ele afirma que é preciso olhar ambos os elementos (pensamento e linguagem) pelo prisma da relação parte – todo, entendidos como um par dialético, que não mantém entre si uma relação de identidade, mas que jamais podem ser compreendidos isolados, em si mesmos.

Para compreender os processos constitutivos dos sujeitos, parte-se do pressuposto de Vigotski (2009) de que o pensamento se realiza na palavra e que esse é um processo mediado pelos significados. Para o autor, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que ele está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa, é a unidade da palavra com o pensamento.

Vigotski (2009) encontrou no significado da palavra uma unidade que reflete da forma mais simples e totalizante a unidade do pensamento e da linguagem. A palavra sem significado é um som vazio. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento, é a unidade da palavra com o pensamento, tese fundante de sua investigação. “O novo e o essencial que essa investigação introduz na teoria do pensamento e da linguagem é a descoberta de que os significados das palavras se *desenvolvem*” (VIGOTSKI, 2009, p. 399).

A mutabilidade dos significados se revela, antes de tudo, na generalização. “[...] uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra” (VIGOTSKI, 2009, p. 408). Para compreender essa mutabilidade, é necessário esclarecer o papel funcional do significado da palavra no ato do pensamento, para isso é preciso considerar o processo de funcionamento dos significados no curso vivo do pensamento verbal.

Para Vigotski (2009), a ideia básica de suas proposições é que a relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, pois cumpre uma função, executa um trabalho, resolve alguma tarefa. O fluxo e o movimento do pensamento não coincidem com o discurso, pois assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por várias frases. O pensamento não coincide com a linguagem verbalizada, ele é sempre algo integral, maior que uma palavra isolada. É importante destacar que o caminho entre o pensamento e a palavra é mediado pelo significado.

Partindo do pressuposto de Vigotski (2009) de que o pensamento se realiza na palavra e que esse é um processo mediado pelos significados, é necessário apresentar algumas reflexões sobre duas categorias, sentido e significado, importantes para compreender os processos constitutivos do sujeito. Para o autor, o

significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado.

Os significados sociais compartilhados podem ser considerados mediadores do processo de comunicação e até mesmo do processo de humanização. Nesse processo de mediação, cabe destacar que, para Vigotski (2009), o pensamento não é igual à palavra, mas vive com ela uma relação de mediação, ele não é só mediado pelos signos, mas também, internamente pelos significados.

Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKI, 2009, p. 479).

Assim, os significados sociais são internalizados e transformados em sentidos num processo subjetivo e dialético, o que ocorre porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente (AGUIAR *et al*, 2009).

Para Vigotski (2009, p. 465):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Sentido e significado são momentos de um processo de constituição do sujeito, não são dicotômicos, o sentido não é sem o significado e o significado não é sem o sentido. Para Aguiar *et al* (2009, p. 60) significado e sentido,

[...] cumprem o papel de dar visibilidade a uma determinada e importante zona do real, ou seja, como construções intelectivas abstratas que são, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os.

De acordo com a autora, nas pesquisas cujo objetivo é apreender os sentidos, é necessário apreender as contradições, fazer um esforço interpretativo. Por meio de uma análise interpretativa, o pesquisador construirá hipóteses acerca dos sentidos, ele se aproxima das zonas de sentido.

Uma vez que a atividade dos egressos investigados é mediada pela linguagem, ao realizar a investigação, considerou-se a palavra com significado nosso ponto de partida. Vigotski (2009) fala que o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza e que esse processo é mediado pelos significados. O autor considera que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento. Por isso, acredita-se que a palavra com significado nos permite alcançar as zonas de sentido.

Na pesquisa realizada com os professores egressos da licenciatura em Matemática, para apreender o que é ou o que foi para os egressos fazer o curso, foi necessário acessar suas zonas de sentido. A partir do que foi dito pelos sujeitos, pode-se fazer uma análise e construir hipóteses sobre os sentidos dos sujeitos acerca de seu curso de formação inicial. Em sua investigação, Vigotski (2009) encontrou no significado da palavra uma unidade que reflete da forma mais simples e totalizante a unidade do pensamento e da linguagem. A

palavra sem significado é um som vazio. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento, é a unidade da palavra com o pensamento.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Para compreender os sentidos e significados dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática à sua formação inicial, objetivou-se, com base em Vigotski (2007), analisar processos e não objetos, explicar e não apenas descrever. Nem sempre a manifestação externa revela a complexidade do fenômeno, por isso é necessário buscar a explicação, a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis. Com isso, é importante ir além das aparências, o que se torna possível, quando se considera a trajetória de cada sujeito, as condições sociais e culturais que os determinam, e a partir disso, buscar uma explicação e não apenas a descrição do que o curso significou para eles.

Também é preciso considerar que a pesquisa realizada é uma pesquisa de abordagem qualitativa e que esta se constrói no ato de pesquisar. O pesquisador deve se permitir ser afetado pela pesquisa e para isso ele precisa de um método, um conjunto de pressupostos para decifrar os fatos, para revelar a estrutura oculta do fenômeno pesquisado. Reafirma-se a idéia de que a tarefa do investigador é apreender os sentidos expressos pelo sujeito num processo construtivo e interpretativo, e que a construção do conhecimento é uma construção do pesquisador (AGUIAR, 2009).

Participaram desta investigação egressos referentes aos anos de 2007, 2008 e 2009 do Curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição de Ensino Superior de Santa Catarina (Brasil). Os instrumentos para coleta de dados foram: um questionário, cuja análise permitiu a seleção dos sujeitos para entrevista e os temas a serem aprofundados; e a entrevista semi-estruturada, cujos resultados foram analisados por meio da proposta metodológica dos Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013).

O questionário aplicado nesta pesquisa foi enviado por meio de correio eletrônico, sendo que 21 dos 55 egressos do curso de Licenciatura do período investigado responderam ao instrumento. Com os resultados do questionário, selecionaram-se quatro sujeitos para a entrevista, de acordo com os critérios estabelecidos pelas pesquisadoras, e elegeram-se temas relevantes a serem explorados nessa segunda etapa de coleta de dados.

A análise por meio dos Núcleos de significação

Para realizar a análise dos dados coletados nas entrevistas e apreender sentidos e significados do que foi para os egressos realizar o curso de formação inicial, foi utilizada a proposta metodológica denominada Núcleos de Significação de Aguiar e Ozella (2013). Os autores afirmam que:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 307).

Após a transcrição do material gravado nas entrevistas, realizou-se a leitura flutuante que permitiu destacar e organizar o que Aguiar e Ozella (2013) chamam de pré-indicadores; palavras com significado que se

destacam no momento empírico da pesquisa, na fala do sujeito. A leitura fluante foi realizada diversas vezes para que houvesse a familiarização com o material e aos poucos nos apropriação do mesmo.

Os temas ou pré-indicadores foram caracterizados pela importância atribuída pelos sujeitos, carga emocional percebida e pela relação com o objetivo da pesquisa. O número de pré-indicadores é, geralmente, muito grande, mas eles são importantes para a organização dos núcleos de significação, para que não se perca o ponto de partida, ou seja, o empírico.

Ao realizar as leituras fluantes, o processo utilizado para determinar os pré-indicadores, nessa investigação, passou pelo destaque (uso do negrito) das expressões dos sujeitos consideradas relevantes para a elaboração de cada pré-indicador. Vamos tomar um exemplo desse procedimento, um trecho da entrevista com Mariana, uma das professoras investigadas:

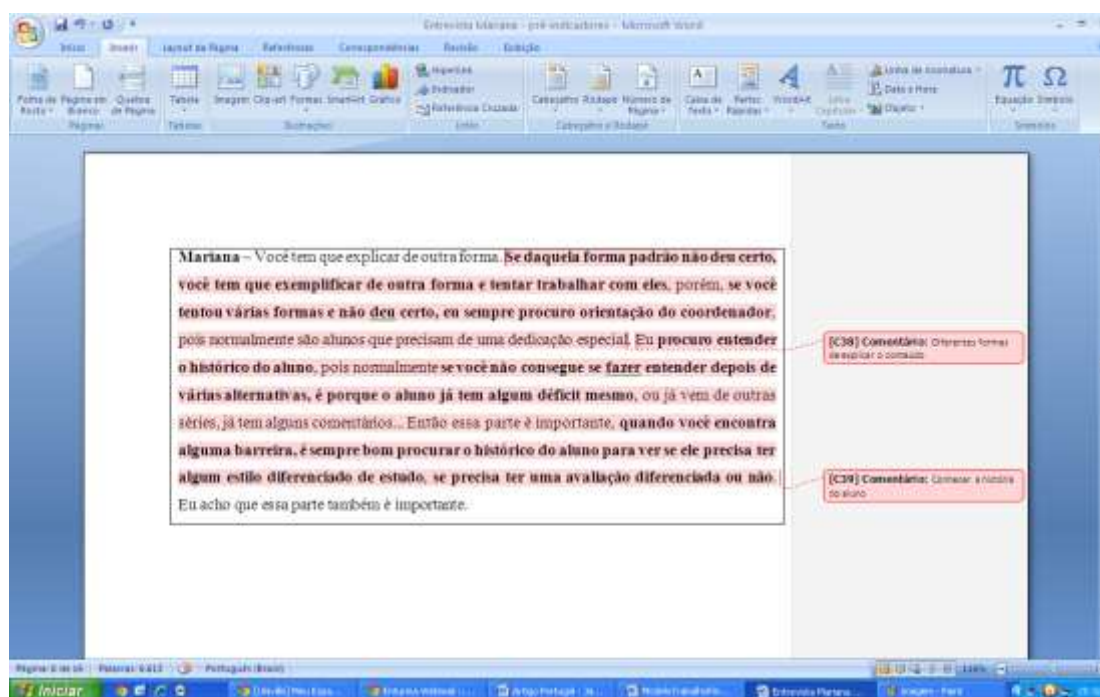


Figura 1 – Trecho da entrevista com Mariana, em que foram destacadas expressões que levaram aos pré-indicadores.

Fonte: Voigt, 2012

O destaque em negrito das expressões permitiu pensar e elaborar pré-indicadores, nesse caso “*Diferentes formas de explicar o conteúdo*” e “*Conhecer a história do aluno*” que podem se repetir em outros momentos da entrevista. As legendas [C38] e [C39] referem-se ao número do comentário, ferramenta utilizada por meio de editor de texto *Word*, que facilita a localização do pré-indicador no texto da entrevista. Esse procedimento foi realizado ao longo de toda a transcrição da entrevista.

Após nova leitura do material das entrevistas, agora organizados nos pré-indicadores, partiu-se para um processo de aglutinação dos mesmos, o que gerou os indicadores. O processo de aglutinação ocorreu considerando a similaridade, a complementaridade e/ou a contradição principalmente, de modo que permitiu ter uma menor diversidade de temas e uma nova articulação que, com mais propriedade, revele o sujeito. Lembrando um dos princípios do Materialismo Dialético que aponta que o corpo só se revela no movimento,

destaca-se que este processo de recortar e aglutinar tem como meta produzir sínteses cada vez mais completas e complexas, que cada vez mais se aproximem da totalidade, mesmo que provisória. Também é importante considerar que “[...] os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos apresentados, ou seja, na totalidade das expressões do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309).

No Quadro 1 é apresentado um exemplo de aglutinação de pré-indicadores que foi extraído do material da entrevista.

Pré-indicadores	Indicadores
[C34] - Atendimento individual do aluno	
[C39] - Conhecer a história do aluno	
[C41] - Professor: autoridade máxima	
[C44] - O professor deve ser amigo dos alunos sem perder a sua autoridade	A relação professor e aluno
[C46] - Conhecer e compreender as dificuldades dos alunos	
[C47] - Motivar o aluno para o estudo da matemática	
[C59] - Liberdade para o diálogo	
[C28] - Uso a psicologia do reforço	
[C30] - Dinâmicas para chamar a atenção dos alunos	
[C32] - Trabalhos em duplas	
[C33] - A importância da aplicação de exercícios para aprender na prática	Estratégias utilizadas em sala de aula
[C35] - A metodologia se adapta a realidade com que você trabalha	
[C38] - Diferentes formas de explicar o conteúdo	
[C45] - Trabalho interdisciplinar	
[C56] - A contextualização a partir dos conhecimentos prévios	
[C58] - Aulas dialogadas	
[C62] - A contextualização em sala de aula	

Quadro 1 – Pré-indicadores e indicadores elaborados a partir da fala de Mariana.

Fonte: Voigt, 2012

Os indicadores, apesar de já expressarem um avanço interpretativo, devem ser negados enquanto tal para, numa nova articulação (por semelhança, complementaridade e/ou contradição), apresentarem uma síntese mais reveladora do sujeito, uma síntese denominada Núcleo de Significação, que deve conter e explicitar as transformações e as contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa.

Para exemplificar, vamos tomar o núcleo de significação “A aula de Matemática e a relação professor e aluno”. Este núcleo foi elaborado a partir dos indicadores e respectivos pré-indicadores apresentados no Quadro 2.

Pré-indicadores	Indicadores
[C34] - Atendimento individual do aluno	
[C39] - Conhecer a história do aluno	
[C41] - Professor: autoridade máxima	
[C44] - O professor deve ser amigo dos alunos sem perder a sua autoridade	A relação professor e aluno
[C46] - Conhecer e compreender as dificuldades dos alunos	
[C47] - Motivar o aluno para o estudo da matemática	
[C59] - Liberdade para o diálogo	
[C51] - As experiências dos colegas de trabalho	A importância da troca de experiências com os colegas de trabalho
[C53] - As experiências dos colegas de classe	
[C42] - O professor é o responsável em manter a disciplina	A gestão da sala de aula
[C28] - Uso a psicologia do reforço	
[C30] - Dinâmicas para chamar a atenção dos alunos	
[C32] - Trabalhos em duplas	
[C33] - A importância da aplicação de exercícios para aprender na prática	Estratégias utilizadas em sala de aula
[C35] - A metodologia se adapta a realidade com que você trabalha	
[C38] - Diferentes formas de explicar o conteúdo	
[C45] - Trabalho interdisciplinar	
[C56] - A contextualização a partir dos conhecimentos prévios	
[C58] - Aulas dialogadas	
[C62] - A contextualização em sala de aula	
[C36] - A dificuldade de lidar com adolescentes “retardatários”	As dificuldades encontradas em sala de aula
[C49] - A função social da escola	A função social da escola
[C43] - Dificuldade de acesso a materiais diferenciados	O uso de diferentes recursos (instrumentos)
[C30] - Dinâmicas para chamar a atenção dos alunos	
[C57] - A história da matemática	

Quadro 2 – Pré-indicadores e indicadores que geraram o núcleo de significação “A aula de Matemática e a relação professor e aluno”.

Fonte: Voigt, 2012

A construção dos núcleos possibilitou uma análise e interpretação mais consistente, que considerou os aspectos específicos do sujeito, sempre articulados com a totalidade da sua fala, com a realidade histórica que o constitui e com as contribuições teóricas pertinentes a área em questão, permitindo uma análise que vá além da aparência e considere tanto as condições subjetivas quanto as suas condições sócio-históricas. “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310).

O movimento de interpretação dos núcleos de significação iniciou-se por um processo intra-núcleo e avançou para uma articulação inter-núcleos. Esse procedimento é marcadamente teórico, nesse movimento foi possível, a partir de um ou poucos sujeitos, via o movimento de teorização, expandir o conhecimento e produzir zonas de inteligibilidade sobre o real. A intenção neste momento era de que as teorizações produzidas a partir do particular tivessem a potencialidade de iluminar outras realidades, de contribuíssem para a reflexão sobre processos que se articulassem de algum modo ao estudado. É importante destacar que o processo de análise não deve ser restrito à fala do sujeito pesquisado, mas deve ser articulado com o seu contexto social, político e econômico. Por esse motivo, na pesquisa realizada consideraram-se as condições constitutivas do sujeito pesquisado, as diretrizes institucionais do curso de formação de professores, as políticas públicas para a formação de professores e para a educação básica, além das condições sociais mais amplas.

Considerações sobre os núcleos de significação dos professores de matemática

Os estudantes chegam ao curso de formação inicial com diferentes expectativas, têm histórias diferentes, viveram experiências diferentes e por isso são sujeitos diferentes. Essa diversidade é importante e enriquece as relações que são estabelecidas ao longo do curso, por isso, são considerados ao realizar a análise.

A partir da fala dos sujeitos entrevistados foi possível destacar três núcleos: a) a preparação para a sala de aula: atividade constituída por meio de múltiplas experiências; b) o conhecimento sobre a profissão: caminhos e desafios para a sua construção; c) a aula de matemática e a relação professor e aluno. Em seguida são apresentadas algumas considerações sobre os três núcleos.

Com a análise, percebeu-se que disciplinas, como Matemática Fundamental e Álgebra, foram consideradas importantes para os egressos, pois proporcionaram conhecimentos sobre conteúdos matemáticos diretamente relacionados com os que são ministrados na educação básica. Outras, como Matemática Aplicada, deram subsídios para a problematização de situações do cotidiano em suas aulas. Para o egresso, ter domínio do conteúdo específico da matemática é importante, pois dá condições para que ele esteja preparado para a sala de aula, desenvolva o seu raciocínio lógico e dê condições de compreender as aplicações da matemática.

O estudante de licenciatura vem para o curso de formação inicial com a expectativa de estudar os conteúdos que vai ensinar, bem como suas aplicações. Quando se depara com disciplinas como Cálculo Diferencial e Integral ou Análise Matemática, em alguns casos, não percebe a contribuição para a sua formação. Diante disso, pode-se pensar que precisa haver uma maior integração entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas do curso, entre professores matemáticos e educadores matemáticos para que o futuro professor de matemática compreenda a estrutura do conhecimento matemático e a sua utilização no campo de atuação. A dicotomia entre conteúdo específico e prática pedagógica pode impedir a formação de professores comprometidos com a transformação da realidade, imbuídos de uma práxis, pois “as relações entre teoria e prática não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, a saber: como se toda teoria se baseasse de um modo direto e imediato na prática” (VAZQUEZ, 2007, p. 257).

A preparação para a sala de aula ocorreu não somente por meio do estudo das disciplinas específicas do curso, mas também nas múltiplas experiências, na relação com os colegas de turma, em momentos de resolução de exercícios, nas trocas de experiências com colegas que já atuavam como professores. Ficou claro que eles valorizam o conhecimento da prática, pois significam as diferentes práticas estudadas nas disciplinas pedagógicas do curso e a experiências de seus colegas como exemplos de casos de ensino a serem seguidos. As disciplinas pedagógicas foram importantes para desenvolver a criatividade, deram base de conhecimento para planejar e ministrar aulas. Isso é percebido quando falam de como refletem sobre as metodologias utilizadas em suas aulas.

Com a reformulação dos cursos de licenciatura, a prática tem sido considerada como eixo central. A análise das entrevistas revelou que a prática teve um destaque no curso e que é valorizada pelos egressos. Porém, aderimos às ideias de autores como Zeichner (2003) ao apontar o fracasso da formação reflexiva em relação à “ênfase em focar internamente as reflexões dos professores, sobre a sua própria atividade ou seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam o seu trabalho em sala de aula” (ZEICHNER, 2003, p. 44).

Os entrevistados consideram importantes as experiências dos colegas e professores, mas será que foram de fato utilizadas de forma a produzir uma reflexão teórica? Será que as condições históricas e sociais dos sujeitos envolvidos foram consideradas ao desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem? Será que depreenderam os elementos teóricos das experiências vividas no curso? É preciso considerar o que afirma Zeichner (2003), que “muitas vezes a reflexão sobre a prática é feita de forma individual sem ênfase numa prática social. Assim o professor passa a ver os problemas apenas como seus sem relação com os demais e com as estrutura e sistemas escolares.

Para os sujeitos, o conhecimento sobre a profissão e o campo de atuação foi pouco explorado na formação inicial. O conhecimento acadêmico poderia ter maior aproximação com a realidade das instituições de educação básica, por meio do estágio, de projetos de pesquisa e/ou de extensão. Os sujeitos percebem que agora, como profissionais na escola, têm dificuldades em compreender as políticas públicas que caracterizam a função do professor.

Hoje temos muitos estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Sabe-se que este não ocorre somente no curso de formação inicial, mas ao longo de toda a sua trajetória. Por isso, essas questões poderiam ser melhor exploradas no curso.

Ao falar sobre o curso de formação inicial, os egressos destacaram a dimensão humana e relacional do trabalho docente. Na relação professor-aluno no curso de formação inicial, objeto da pesquisa, valoriza-se o diálogo, os conselhos e até mesmo a amizade do professor com seus alunos. Da mesma forma que se colocam com autoridade em sala de aula, os egressos dialogam com seus alunos, dão oportunidades para que cada um se expresse, coloque ideias sobre o assunto estudado. Eles dizem que na aula de matemática o professor deve ser autoridade, não no sentido de autoritário, mas de forma que seus alunos possam participar desta aula com questões e sugestões. Eles se preocupam com a diversidade, no sentido de perceber que cada aluno tem sua individualidade e aprende de formas diferentes.

As experiências apresentadas pelos egressos demonstram que valorizam o envolvimento dos estudantes nas atividades, que a matemática, apesar de ser uma área do conhecimento dura e exigente, pode ser ensinada de maneira que os atores se envolvam no processo. Eles também se preocupam em adequar as

atividades conforme as características de seus alunos, respeitando a sua diversidade. Outro ponto a ser destacado foi o fato de que os egressos, ao trabalhar com as questões do cotidiano, consideram os conhecimentos prévios de seus alunos.

Ao pensar sobre as experiências relatadas pelos egressos, percebemos que se aproximam da abordagem proposta por Vigotski (2007, p. 94):

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho.

Dessa forma, os egressos valorizam os conhecimentos cotidianos como fundamentos para a aquisição do conhecimento científico que deve ser ensinado na escola (VIGOTSKI, 2007).

Ao falar sobre suas aulas, percebe-se que eles trabalham de acordo com o que manifestaram ser importante na prática de alguns de seus professores formadores. Eles dizem que se as práticas de seus professores são positivas, podem ser seguidas e, quando negativas, servem de contra-exemplo e a ação dos egressos no seu campo de atuação passa a ser contrária. Mesmo apresentando dificuldades em trabalhar com a diversidade, eles procuram envolver seus alunos, sempre considerando os conhecimentos prévios e auxiliando-os nas dificuldades. Esse perfil de professor é diferente daquele professor formado de acordo com o paradigma da racionalidade técnica, em que o professor é apenas um transmissor de conhecimentos e executor de rotinas.

Contribuições da proposta metodológica Núcleos de Significação

O método utilizado na pesquisa foi essencial para revelar sentidos e significados dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática. O terreno fértil da psicologia sócio-histórica permitiu à pesquisadora partir do empírico, refletir sobre ele, teorizar e voltar a ele (empírico) com uma nova qualidade, explicando-o de modo a apreender as mediações constitutivas.

A pesquisa consistiu num trabalho dialético, um movimento em que o pesquisador busca elementos para explicar a realidade e, neste processo se transforma na relação com os sujeitos investigados, na construção nos instrumentos, no processo de investigação, ao mesmo tempo em que, de algum modo, interfere na realidade pesquisada. Percebe-se também que, ao se realizar pesquisa:

Cada passo pressupõe, tanto a crítica do conceito, do ponto de vista do fato, quanto a crítica deste do ponto de vista daquele. Vigotski supunha que qualquer descoberta na ciência é também, sempre e ao mesmo tempo, um ato de crítica ao conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 500).

Ao adotar a proposta metodológica de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2013), percebeu-se que ela foi fundamental para revelar sentidos e significados dos egressos à sua formação inicial. Por meio das leituras flutuantes e do processo de recortar e aglutinar pré-indicadores, indicadores e núcleos, foi possível produzir sínteses cada vez mais completas e complexas, que se aproximassem da totalidade, mesmo que provisória, dos sentidos dos sujeitos investigados.

As falas dos sujeitos na entrevista estão preñes de sentidos e significados. Para apreender os sentidos, ou seja, ir para além da aparência, a pesquisadora teve que fazer um esforço interpretativo para compreender

as contradições, buscar a constituição histórica do sujeito e as mediações que os constituíram. Todo este processo foi possível pelos movimentos em que, ao mesmo tempo que se recortava, no caso os conteúdos expressos pelo sujeito, destacando e valorizando o particular, em seguida este conteúdo era integrado ao todo, inserido no movimento constitutivo de sua particularidade. Acreditamos que tal processo favorece a apreensão da totalidade contraditória, produzindo, como já anunciado, sínteses mais completas, alcançando, deste modo, os sentidos, entendidos, como fica evidente, como uma construção do pesquisador.

Após a construção dos núcleos de significação, partiu-se para a articulação de todos os núcleos, que foi denominada inter-núcleos. Esses movimentos de articulação dos núcleos entre si com as condições sociais e históricas do curso e dos sujeitos da pesquisa, além dos conhecimentos científicos da área, permitiram o surgimento de uma nova realidade, “mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento este fundamental para a constituição dos sentidos” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 319).

Além das contribuições já apontadas, considera-se importante destacar também o papel da teoria no processo de construção do conhecimento. Essa permitiu a pesquisadora posicionar-se diante da realidade e perceber que: “a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 259).

Considerações finais

Os resultados da pesquisa realizada são importantes para pensar não somente este curso, mas os demais cursos de formação de professores. A teorização por meio da construção de núcleos de significação, gerados pelas falas destes sujeitos, permite uma reflexão fundamentada sobre os cursos de formação de professores ao produzir explicações sobre processos e realidades em movimento, de modo a chegarmos a novas categorias, novas explicações, ou mesmo reforçar explicações e análises já existentes.. A teorização comporta “[...] manter a crítica como norte e como companheira nesse caminho de investigar transformando, transformar na investigação, compreender para transformar” (AGUIAR *et al*, 2009, p. 70).

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que o empírico é o momento em que a teoria se confronta com a realidade, por isso ele é inseparável do teórico, uma vez que as teorias são facilitadoras na compreensão dos fenômenos empíricos. É o pesquisador, por meio de sua capacidade de reflexão, o responsável pelas mudanças na teoria ante a pressão da realidade estudada. Sem as reflexões do pesquisador, a teoria se transforma num conjunto de categorias estáticas e naturalizadas. Dessa forma, ratifica-se a posição de Gonzalez Rey (2005), a firmar que o processo de construção teórica é um processo vivo em que o pesquisador se transforma em um núcleo gerador de pensamento, inseparável do curso da pesquisa.

Referências

Aguiar, Wanda Maria Junqueira, et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: Bock, Ana Mercês Bahia, & Gonçalves, Maria da Graça Marchina (2009). A Dimensão subjetiva da realidade: Uma leitura sócio-histórica (pp. 54-72). São Paulo: Cortez.

Aguiar, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa em psicologia sócio histórica: Contribuições para o debate metodológico. In: Bock, Ana Mercês Bahia, & Gonçalves, Maria da Graça Marchina, & Furtado,

- Odair (Orgs) (2009). *Psicologia sócio histórica: Uma perspectiva crítica* (pp. 129-140). 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Aguiar, Wanda Maria. Junqueira, & Ozella, Sergio (2013). *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. RBEP, v. 94, n. 236, 299-322. Retirado em Julho 12, 2013 de <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2271/1908>.
- André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (2010). *Formação de professores: a constituição de um campo de estudos*. Educação, v. 33, n. 3, 174-181.
- Gatti, Bernadete Angelina, & Nunes, Marina Muniz Rossa (Orgs.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE.
- González Rey, Fernando (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Vásquez, Adolfo Sánchez (2007). *Filosofia da praxis*. São Paulo: Expressão Popular.
- Vigotski, Lev Semenovich (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WFM Martins Fontes.
- Vigotski, Lev Semenovich (2007). *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Voigt, Jane Mery Richter (2012). *Sentidos e significados de egressos da licenciatura em Matemática à sua formação inicial*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-SP, São Paulo, Brasil.
- Zeichner, Kenneth M. *Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições*. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (Org.) (2003). *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp.35-55). São Paulo: Editora Unesp.

Reflexão sobre a formação dos alunos da Licenciatura em Educação Básica e o impacte nas suas práticas

Adorinda Gonçalves; Maria José Rodrigues³⁰⁵

Resumo

Sendo o processo de formação de professores bastante complexo, e atendendo à experiência de várias décadas e à investigação educacional, consideramos que esta formação não se pode reduzir à sua dimensão académica, mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva.

Neste sentido, esta comunicação tem como principal propósito refletir sobre o novo modelo de formação de professores, oferecida na Escola Superior de Educação de Bragança, aquando da frequência do 1.º ciclo de estudos, ou seja, durante a Licenciatura em Educação Básica, bem como partilhar a opinião dos alunos acerca da formação que estão a receber, em particular sobre a formação didático pedagógica em ciências e o impacte que esta tem nas práticas desenvolvidas em contextos diversificados.

Qualquer que seja o modelo, a formação de professores é uma área de investigação, de conhecimentos e de propostas teóricas e práticas que estuda os processos através dos quais os alunos e os professores se implicam, individualmente ou em equipa, em experiências diversificadas através das quais desenvolvem os seus conhecimentos, competências e atitudes, para se desenvolverem profissionalmente e inovarem as práticas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

O caminho percorrido ao longo do tempo de formação, num processo contínuo de pesquisa e reflexão, altera gradualmente a conceção da própria pesquisa. Isso implica avançar em perspetivas indutivas, hipotéticas e hermenêuticas, obtendo pequenos, mas contínuos avanços. É importante enfatizar que a opinião dos alunos é fundamental em qualquer reflexão que se faça, pois estes devem ser os protagonistas ativos na procura de novos caminhos trilhados durante o seu processo de formação. Só desta forma será possível a implementação de novas reformas educativas com algum sucesso.

O estudo objeto desta comunicação insere-se numa investigação de natureza qualitativa e reporta-se a um estudo de caso, de natureza interpretativa.

Numa primeira fase considerou-se a apreciação global dos alunos acerca da sua formação. Para tal, inquiriram-se alunos do 1º, 2º e 3º ano da LEB, bem como alunos do 1º ano dos mestrados profissionalizantes, em funcionamento na ESEB no ano letivo 2011/2012, perfazendo um total de 139 respondentes. Posteriormente, registou-se através de entrevista a opinião de 4 alunas do 3º ano da Licenciatura em Educação Básica, sobre a formação recebida e as práticas didático pedagógicas de ciências desenvolvidas no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional, em contextos diversificados.

De acordo com os dados recolhidos, podemos considerar que, relativamente à formação recebida na licenciatura, globalmente os alunos se mostram satisfeitos. No que concerne às práticas desenvolvidas, os alunos classificam-nas de positivas e enriquecedoras. No entanto, apontam alguns aspetos sobre os quais

³⁰⁵ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

temos de refletir e continuar a investigar, no sentido de lhe proporcionarmos uma formação que corresponda às suas necessidades e anseios, e que dê resposta às exigências da sociedade, em geral, e do sistema de educativo, em particular.

Introdução

Este estudo faz parte integrante de uma investigação mais ampla cuja principal finalidade é refletir sobre a formação oferecida na Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB).

De acordo com o Processo de Bolonha e a legislação em vigor, nomeadamente o Decreto-lei 43/2007 de 22 de fevereiro, esta licenciatura constitui o primeiro ciclo da formação para a docência de educadores e professores do ensino básico (1.º e 2.º ciclos). É uma formação sem carácter profissionalizante mas habilita para o acesso aos mestrados especializados e profissionalizantes num determinado nível de ensino.

O plano de estudos da Licenciatura em Educação Básica contempla, de acordo com a legislação em vigor, a formação científica, a formação educacional, a formação prática e ainda a formação cultural, pessoal, social e ética que, espera-se, permitam desenvolver um professor criativo, reflexivo e crítico, capaz de analisar os contextos complexos em que tem de desenvolver a sua ação e atuar contribuindo para as mudanças institucionais e sociais necessárias.

Dada a complexidade das funções dos professores e educadores, e do próprio processo de formação, abrangendo um leque alargado de saberes e competências, é fundamental refletir e investigar no sentido de se perspetivar uma formação de qualidade. Neste contexto, após seis anos de implementação do Processo de Bolonha em Portugal é necessário discutir-se sobre o trabalho que se faz na formação de professores. Neste processo reflexivo a opinião dos alunos é fundamental, pois estes devem ser os protagonistas ativos na procura de novos caminhos que tornem possível não só melhorar a sua formação mas ainda a implementação de novas reformas educativas.

Para este estudo definimos os seguintes objetivos: (i) Avaliar o grau de satisfação dos alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Bragança relativamente à formação da LEB; (ii) Conhecer as perceções dos alunos de LEB sobre a formação em Ciências, do ponto vista concetual e didático; (iii) Refletir sobre a implementação de atividades de ciências nas suas práticas educativas em diferentes contextos; e (iv) Perspetivar melhorias para o Curso.

Neste artigo começamos por apresentar aspetos teóricos que sustentam o estudo, com enfoque sobre a formação de professores. Seguidamente apresentamos a metodologia utilizada nesta fase da investigação, os resultados obtidos e a sua discussão. Por último fazemos algumas considerações e terminamos com as referências bibliográficas utilizadas.

A Formação de Professores

Desde há muito que a problemática da formação de professores ocupa um lugar de destaque na investigação em educação, uma vez que, como referem Leitão & Alarcão (2006), a formação é um processo dinâmico em que a reflexão deve assumir um papel central; a análise e a reflexão sobre as práticas e sobre

os problemas que a mesma suscita deve ser o fulcro da formação, um processo que enquadra o questionamento no cerne do crescimento pessoal e profissional, uma vez que as competências pessoais e profissionais não são adquiridas a partir de um qualquer modelo pré-concebido, mas vão-se desenvolvendo (construindo) num contínuo.

Também Vieira (2003) considera que a formação de professores deve ser pensada e desenvolvida através de processos “reflexivos, investigadores das suas próprias práticas, o que implica o planeamento de problemas e não de soluções pré-estabelecidas, então, o professor tem que participar na sua própria formação” (p. 122). Assim, os planos de formação deverão ser flexíveis, adaptados aos projetos e necessidades dos diferentes atores (Jiménez, 1998 e Vieira, 2003). Estas abordagens fundamentadas nas correntes construtivistas implicam a “conceptualização dos professores como alunos que continuamente constroem nova compreensão do ensino (...), e como líderes que exploram colegialmente formas criativas e mais eficazes de ensino” (Macedo, Fonseca, Conboy & Martins, 2001, p. 62), e valorizam a “formação prática dos profissionais, que, sendo reflexiva, associa investigação e prática” (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010, p. 19).

Várias razões são apontadas para uma formação de professores de base construtivista, das quais destacamos: (i) o isomorfismo de princípios e práticas entre a formação de professores e a formação que devem proporcionar às crianças; (ii) a consciencialização, por parte dos professores, da existência e da importância de conceções alternativas, que também ocorrem nas crianças (Formosinho, Oliveira-Formosinho & Machado, 2010).

Neste processo formativo, o questionamento é um ponto fundamental; quando os alunos-futuros professores questionam as suas conceções e as suas práticas em relação aos problemas curriculares fundamentais (o que ensinar e para quê, que estratégias utilizar, como as implementar) e consideram a análise crítica do contexto, favorecem significativamente a sua evolução e o seu desenvolvimento profissional (Pórlan, 2002).

Atualmente, o modelo de formação de educadores/professores assenta no Decreto-lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro, e prevê a formação inicial dos educadores de infância e professores do ensino básico, do 1.º e do 2.º ciclo nas áreas de Português, Matemática, Ciências da Natureza e História e Geografia de Portugal, em dois ciclos, um correspondente à Licenciatura em Educação Básica (LEB), com uma formação de caráter mais abrangente e outro, de especialização e profissionalização, correspondente ao Mestrado num determinado nível de educação/ensino.

De acordo com o referido Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 15.º, são definidas as componentes de formação exigidas nos currículos e fixada a distribuição da carga horária de trabalho dessas componentes. Assim, são consideradas a formação educacional geral (FEG), a formação na área da docência (FAD), a formação em didáticas específicas (DE) e a iniciação à prática profissional (IPP). São ainda referidas a formação social, cultural e ética e a formação em metodologias de investigação em educação.

A estrutura curricular prevista valoriza significativamente a dimensão do conhecimento disciplinar que “visa garantir a formação académica adequada às exigências da docência nas áreas curriculares ou disciplinas abrangidas” (Decreto-lei n.º 24/2007, Artigo 14, n.º 7, p. 1324), assumindo que “o desempenho da profissão docente exige o domínio do conteúdo científico” (Decreto-lei n.º 24/2007, p. 1321), através do peso significativo da componente de formação FAD (120 a 135 ECTS).

Neste domínio inclui-se a formação em Ciências que deve orientar-se para o desenvolvimento de competências, “para compreender os problemas de sustentabilidade que atualmente se colocam, tanto a nível local como global” (Pedrosa, 2010, p. 356) e para promover a capacidade de intervenção para uma cidadania informada e ativa (Pedrosa, 2010).

Considerando a importância da educação em ciências desde os primeiros anos, a formação de professores deve dar uma resposta adequada abordando de forma prática e ativa os principais desafios do ensino, de acordo com os currículos estabelecidos. Para tal, torna-se necessário desenvolver uma formação concetual e didática de forma a “apetrechar” os futuros professores de estratégias e metodologias de ensino que os ajudem a promover uma aprendizagem científica (Gomes, 2008). De acordo com Feldman (2000), a implementação de práticas inovadoras só será possível se os professores quiserem assumir riscos e estiverem abertos a usar estratégias diferentes daquelas que habitualmente se utilizam.

As orientações atuais da educação em ciências apontam para um ensino por pesquisa, assente numa base prática e experimental. De acordo com Caamaño (2003) e Martins et al. (2006), as atividades práticas podem ser: experiências sensoriais, experiências de verificação/ilustração, exercícios práticos e investigações ou atividades investigativas, em que incluímos o trabalho experimental.

A componente de Formação Educacional Geral, correspondente a 5 a 10 ECTS, abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências no domínio da educação relevantes para o desempenho de todos os educadores/professores, incluindo a participação na análise e no desenvolvimento de políticas educativas, fundamentada na análise crítica de investigação educacional. Esta análise decorre da formação em metodologias de investigação que permita capacitar os futuros docentes para a adoção de uma atitude investigativa no desempenho profissional.

A componente de Didáticas Específicas abrange os conhecimentos, capacidades, atitudes e competências relativas ao ensino nas áreas curriculares ou disciplinas de habilitação para a docência e nos ciclos ou níveis de ensino respetivos.

A Iniciação à Prática Profissional, com 15 a 20 ECTS, é considerada fundamental no processo de formação, e inclui “a observação e colaboração em situações de educação e ensino” (Decreto-lei n.º 24/2007, Artigo 14.º, n.º 4, alínea a, p. 1322). As atividades devem contribuir para o desenvolvimento profissional, através duma análise crítica e reflexiva dos contextos, processos e problemas do quotidiano, visando o desempenho como futuros educadores/professores.

A componente de Formação Cultural, Social e Ética não tem um peso especificamente atribuído e abrange a sensibilização para os grandes problemas contemporâneos, incluindo áreas culturais diversas e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente.

De realçar a referência à fundamentação de todas as atividades na investigação.

A Formação na Escola Superior de Educação

Na Escola Superior de Educação de Bragança tem funcionado a Licenciatura em Educação Básica, aprovada pela Portaria n.º 1618/2007, de 24 de dezembro, com as alterações do despacho 4549/2013, de 24 de março.

O currículo inclui formação na área das TIC's, Psicologia da Educação e Sistema Educativo e Organização Curricular, na componente da Formação Educacional Geral e formação nas Didáticas Específicas de Língua Portuguesa, de Matemática, de Estudo do Meio (Físico e Social) e das Expressões, na componente de Didáticas Específicas. Estas componentes correspondem, cada uma, a 20 ECTS, e incluem ainda as unidades curriculares de Ética, Educação e Cidadania e Metodologias de Investigação em Educação.

À componente de Formação na Área da Docência correspondem 120 ECTS, o valor mínimo permitido pelo Decreto-lei n.º 43/2007, Artigo 15.º, e inclui uma formação voltada para o domínio dos conteúdos das diferentes áreas disciplinares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História e Geografia de Portugal e Expressões.

A componente de Iniciação à Prática Profissional, corresponde a 15 ECTS, incluía duas unidades curriculares IPP 1 e IPP 2, dedicadas à observação e à observação e cooperação, nos diversos contextos de educação pré-escolar e ensino básico (1.º e 2.º ciclos). A partir de 2011/2012, essas unidades curriculares foram fundidas numa única, permitindo um contacto mais alargado com os diferentes contextos, em resultado das experiências tidas e da reflexão feita na instituição (Despacho n.º 4549/2013, de 24 de março).

As experiências observadas e vividas pelos alunos em IPP são relatadas, problematizadas e refletidas com base na literatura, procurando assim estimular-se uma análise crítica e reflexiva das situações e dos desafios do quotidiano profissional. Procura-se, assim ir ao encontro das reflexões de Zeichner (1993), Vieira (2003), Cardona (2006), Leitão & Alarcão (2006) e Ponte (2006), que apontam para a valorização da prática profissional e a sua importância na construção de saberes, através da reflexão sobre situações e problemas emergentes dessa prática, como foi referido.

É sobre este currículo que os alunos da Escola Superior de Educação se pronunciaram no estudo em curso.

Metodologia do Estudo

O estudo, de natureza descritiva e interpretativa, assenta numa metodologia essencialmente qualitativa, embora, na primeira fase, para a descrição do grau de satisfação dos alunos, se recorra a uma metodologia assente no tratamento estatístico dos dados. Posteriormente, recorre-se a um método de cariz qualitativo para conhecer a perceção dos alunos sobre a formação em Ciências e sobre a implementação de atividades de ciências nas suas práticas educativas em diferentes contextos. De acordo com Carmo & Ferreira (1998) na investigação em educação, os dois métodos podem ser utilizados como complementares.

Consideramos que o inquérito por questionário é o instrumento adequado à primeira fase, uma vez que estava envolvido um número significativo de alunos, pelo que este método seria «eficaz», rápido e económico (Ghiglione & Matalon, 2001; Muñoz, 2003) e permitia a obtenção de dados padronizados e generalizáveis (Sousa, 2005).

O questionário foi construído atendendo aos princípios enumerados por Carmo & Ferreira (1998) e Hill & Hill (2000) e Foddy (2002), formulando-se questões breves, claras e objetivas. Posteriormente, procedeu-se à sua validação, de modo a garantir a credibilidade do estudo e a diminuir os erros.

O questionário inicia-se com um texto informativo sobre o tema do estudo, a finalidade e utilização da informação recolhida, e, ainda, a garantia do anonimato. O corpo tem em duas seções: (1) caracterização

pessoal dos inquiridos; (2) grau de satisfação com o curso de LEB. O questionário é constituído por questões fechadas, de fácil resposta e posterior tratamento, e apenas três questões abertas, para que os inquiridos manifestassem a sua opinião livremente acerca dos aspetos mais e menos valorizados na LEB, bem como para que pudessem apontar algumas sugestões, que, na sua opinião, pudessem melhorar a sua formação.

Na primeira fase do estudo foram abrangidos os alunos da Licenciatura em Educação Básica e os alunos do 1.º ano dos Mestrados sequentes em funcionamento na ESE de Bragança no ano letivo 2011/2012, uma população total de 263 alunos, com uma taxa de resposta de 60,2%.

Na segunda fase do estudo recorreu-se a uma entrevista semiestruturada, realizada em junho de 2013, individualmente, a quatro alunas do 3.º ano de LEB que tinham implementado atividades de ciências nos diferentes contextos de Iniciação à Prática Profissional e se voluntariaram para colaborar no estudo.

A entrevista teve o propósito de recolher informação sobre as opiniões, significados e acontecimentos ocorridos num determinado ambiente, como referem Rasco & Recio (2003), mas procuramos sempre que as entrevistadas enriquecessem e expressassem facilmente a sua opinião (Flick, 2005), sem as submeter a um guião rígido.

No entanto, reiteramos a importância da elaboração de um guião, definindo o âmbito das questões (Rasco & Recio, 2003) pois, como referem Bogdan & Biklen (1994), “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre vários sujeitos” (p. 135). No entanto, a ordem e a sequência das questões apresentadas pode ser alterada e, em muitas situações, explicitar-se e até mesmo reformular algumas para atender às necessidades (Morgan & Guevara, 2008).

No nosso estudo optamos pelas entrevistas semiestruturadas para conhecer as perceções dos alunos de LEB sobre a formação em Ciências, do ponto vista concetual e didático e refletir sobre a implementação de atividades de ciências nas suas práticas educativas em diferentes contextos.

Na administração da entrevista consideramos três momentos distintos: (i) justificação do propósito da entrevista, destacando a importância da colaboração das entrevistadas para a investigação; (ii) desenvolvimento da entrevista de acordo com o guião prévio; e (iii) agradecimento da participação e reforço do pedido de disponibilidade para posteriores colaborações.

As entrevistas realizadas foram gravadas em registo áudio, posteriormente transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

Apresentação e Discussão de Resultados

Nesta seção do trabalho vamos apresentar os dados recolhidos através do inquérito por questionário aplicado em junho de 2012 e da análise de conteúdo das entrevistas efetuadas em junho de 2013.

Verificamos que a maioria dos respondentes são, maioritariamente, do sexo feminino (87,8%), situação comum na profissão docente nomeadamente nos primeiros anos de escolaridade, e têm idades entre os 21 e os 23 anos. Apenas 8 alunos têm mais de 27 anos e apenas quatro são estudantes trabalhadores.

Que apreciação fazem então estes alunos do Curso de Licenciatura em Educação Básica?

No que diz respeito à avaliação global do curso os alunos situam a maioria das suas respostas no nível 3 (satisfaz) com 55% das respostas. No entanto, salientamos que há uma tendência para respostas de nível mais elevado (satisfaz bem) com 32%.

Relativamente à apreciação dos alunos em relação à organização e funcionamento do Curso de Licenciatura as respostas a todos os itens mostraram uma avaliação positiva, predominando as respostas classificadas com satisfaz mas com um número significativo de respostas satisfaz bem em alguns itens. Nos itens referentes ao “apoio dos professores” e à sua “preparação científica e pedagógica” os alunos mostraram um grau de satisfação elevado, com o maior número de respostas no nível 4 (satisfaz bem). Estes dados foram reiterados nas entrevistas das alunas A, B e D:

A formação oferecida é muito boa. Pela atitude dos professores para connosco, pela disponibilidade, estarem sempre dispostos para nos ajudar e para nos orientar (aluna A).

Bom. Muito bom quer ao nível das unidades curriculares (...) para mim é o que tem mais valor ao nível do acompanhamento do corpo docente, da turma, há um espírito cooperativo e académico que é muito produtivo e que ajudou na integração e nessa satisfação (aluna B).

Bom, é assim é bom porque deram-nos informações e sempre que nós tínhamos dúvidas (...) havia sempre um apoio quer dos professores quer da Engenheira que está no laboratório (...), e também na globalidade do curso (aluna D).

Podemos, ainda, destacar os itens “relação entre a componente teórica e a componente prática” e “adequação da carga horária de IPP” como os que tiveram maior número de respostas “satisfaz pouco” e “não satisfaz”.

Relativamente às condições da escola e do desenvolvimento do Curso verificamos que as respostas se situam no nível 3 e 4. Destaca-se o “apoio logístico à sua vida quotidiana” e a “facilidade no acesso a a equipamentos e meios”.

A maior insatisfação reside no número de alunos por turma com 33% de resposta “não satisfaz” ou “satisfaz pouco”. Este aspeto também foi referido na entrevista da aluna C: “A turma é grande e também nos prejudica na aprendizagem porque somos muitos, muitos mesmo”.

Por último solicitamos aos alunos que apresentassem sugestões para melhorar a formação da Licenciatura em Educação Básica. Dos 139 alunos inquiridos, 124 apresentaram sugestões. um elevado número de respostas aponta um maior número de horas dedicado à Iniciação à Prática Profissional. Sugerem, ainda, algumas mudanças ao plano de estudos e alterações na carga horária por semestre e por unidade curricular:

Haver uma melhor preparação para a prática em termos didáticos, conteúdos trabalhamos (...) como é que reagimos a diversos comportamentos (. . .) mas devíamos ter um pouco dessa preparação para nos adequarmos mais ao contexto (aluna D).

O tempo das unidades das ciências ser maior (...) às vezes as coisas são tão importantes e podíamos aproveitar para aprofundar em coisas que nos interessam (...) E temos outro tempo noutras unidades que eu acho que até é demasiado (aluna C).

era importante (...) uma didática de laboratório, por exemplo, porque é a parte mais interessante e mais motivante para os alunos e nós tivemos as primeiras experiências (...) no entanto, (...) provavelmente não abordamos tudo que seria possível (aluna B).

De acordo com as respostas ao questionário, o grau de satisfação dos alunos no que respeita às Didáticas Específicas é satisfatório (56% de respostas “satisfaz”). No caso particular da formação em ciências, os alunos manifestaram um elevado grau de satisfação, e realçaram o papel da didática específica das ciências para o desenvolvimento das suas experiências nos diferentes contextos como evidenciam as seguintes respostas nas entrevistas:

Estou satisfeita com a formação oferecida nas ciências (...) foram muito importantes porque nas diferentes ciências que tivemos trabalhamos a vertente da atividade experimental que nos ajudou porque nós fizemos isso em IPP percebemos a importância das atividades experimentais demonstrativas para as crianças (aluna C).

Acho que a formação foi boa também, muito boa (...) toda as aulas vão ao encontro daquilo que nós mais tarde vamos abordar (aluna B).

Essa unidade curricular [Didática de Estudo do Meio Físico] foi nota 10 porque nós planificamos, intervimos, nessa área com essas planificações, por isso foi uma boa preparação, aliás chegamos depois a aplicar (. . .) e tivemos a percepção que realmente correu bem, aplicamos no contexto de pré-escolar (...) então por isso foi muito bom (aluna B)

De uma forma geral, os alunos reconheceram que as atividades de ciências desenvolvidas nos diferentes contextos permitiram uma sistematização dos conhecimentos adquiridos e valorizaram a aplicação prática desses conhecimentos.

Em síntese, a percepção dos alunos relativamente à organização e funcionamento do curso indica-nos que valorizam o trabalho que tem sido feito na instituição mas também que é necessário proceder a algumas correções:

nós devíamos ter tempo para refletir sobre aquilo que aprendemos nas didáticas e nós não temos porque estamos a aprender e ao outro dia vamos para o contexto e se nós fizéssemos, tivéssemos essa aprendizagem antes conseguíamos passar pelo processo de maturação, de reflexão daquilo que nós aprendemos e até termos tempo para pesquisar mais e para aplicar melhor (aluna C).

Sim, (. . .) noutras áreas não, porque (...) não trabalhamos se calhar o suficiente para poder intervir, a nível de métodos, de estratégia (...) mas achei interessante que não é só chegar lá e fazer, há todo um processo que o professor tem de saber para que os alunos percebam (aluna D).

Considerações Finais

A formação de educadores/professores de qualidade exige que as instituições de formação discutam e partilhem as experiências mas também que se ouçam todos os agentes da formação (incluindo os alunos). O processo de formação inicial é bastante complexo e tem de integrar uma prática reflexiva que envolva todos os intervenientes, que permita reconstruir opções e superar as dificuldades.

Um dos aspetos que importa salientar é a necessidade de uma informação/consciencialização dos alunos para o novo modelo de formação, no sentido de clarificar que a Licenciatura em Educação Básica não é um

curso profissionalizante, e portanto, a Iniciação à Prática Profissional não é um estágio em que os alunos devam assumir uma postura profissional e uma prática de ensino sistematizada. Por outro lado, essa clarificação ajudaria os alunos a perceber a dispersão pelos diferentes contextos da educação básica e a abrir o leque de possibilidades de saídas profissionais, além daquelas que desejam e esperavam.

Entre os aspetos positivos que os alunos referem, destaca-se a qualidade da formação nas suas diversas vertentes e a apreciação do trabalho/apoio dos professores, numa perspectiva de partilha de conhecimentos e experiências num contexto complexo.

Relativamente à formação em ciências, consideramos que a opinião das alunas é favorável, quer do ponto de vista dos conteúdos quer do ponto de vista didático, embora reconheçam que há necessidade dessa formação ser ampliada no próximo ciclo de estudos.

Em síntese, os alunos manifestaram-se satisfeitos com a formação, quer global quer no domínio das ciências. Há, no entanto, um longo caminho a percorrer. . .

Referências

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en Ciencias. In M. P Jiménez. et al. (Orgs.), *Enseñar Ciencias* (pp. 95-118). Barcelona: Editorial Graó.
- Cardona, M. J. (2006). *Educação de infância – Formação e desenvolvimento profissional. Análise da Acção Educativa*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação - Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Feldman, A. (2000). Decision making in the practical domain: A model of practical conceptual change. *Science Education*, 84(5), 606-623.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Foddy, W. (2002). *Como Perguntar - Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Formosinho, J., Oliveira-Formosinho, J. & Machado, J. (2010). Docência, interacção pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Formação, desempenho e avaliação de professores* (pp. 11-24). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O Inquérito - Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gomes, A. C. C. (2008). *Os educadores e a educação em ciências no jardim-de-infância. Dissertação de Mestrado não publicada*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Jiménez, J. M. S. (1998). Formación permanente de profesores. Problemas y perspectivas. *Alambique — Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 15, 7-13.

- Leitão, A. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 51-84.
- Macedo, M. F., Fonseca, J., Conboy, J. & Martins, I. (2001). Formação contínua para a mudança conceptual de professores de Biologia. *Revista de Educação*, 10(1), 61-73.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R. M., Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Morgan, D. L. & Guevara H. (2008). Interview Guide. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. 2008. London: SAGE Publications. Consultado em http://www.sage-reference.com/research/Article_n238.htm
- Munõz, T. (2003). El cuestionário como instrumento de investigación/evaluación. Espanha: Almenjandrello. Disponível em <http://personal.telefonica.terra.es/web/medellinbadajoz/sociologia/EICuestionario.pdf>
- Pedrosa, M. A. (2010). Ciências, educação científica e formação de professores para desenvolvimento sustentável. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7, 346-362.
- Ponte, J. P. (2006). Os desafios do processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista da educação*, 14(1), 19-36.
- Pórlan, R. (2002). La formación del profesorado en un contexto constructivista. *Investigações em Ensino de Ciências*, 7(3), 271-281. Disponível em http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID93/v7n3a2002.pdf
- Rasco, F. A. & Recio, R. V. (2003). Los estudios de caso, una aproximación teórica. In, R. V. Recio & F. A. Rasco (Orgs.), *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica* (pp. 15-51) . Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro – Habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário
- Portaria n.º 1618/2007 de 24 de dezembro – Cria o Curso de Licenciatura em Educação Básica na Escola Superior de Educação de Bragança.
- Despacho 4549/2013, de 24 de março – Altera o plano de estudos do curso de licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação.

Habilidades Cognitivas e a Resolução de Problemas de Biologia: Uma análise acerca da relação professor-alunos em um curso de férias no Pará-Brasil

João Manoel da Silva Malheiro³⁰⁶, Moisés David das Neves³⁰⁷, Marcos Guilherme Moura Silva³⁰⁸, Odete Pacubi Baierl Teixeira³⁰⁹

Resumo

A experimentação investigativa é uma das estratégias possíveis que pode ser utilizada por docentes para estimular a participação ativa dos estudantes durante as aulas. Esta pesquisa investigou como os alunos, participantes de um Curso de Férias, propõem e resolvem um problema a partir de uma atividade experimental. Os experimentos foram propostos com a finalidade de responder a pergunta: por que o embuá tem várias pernas e anda muito lento, enquanto a formiga tem seis e consegue andar mais rápido? Os educandos tiveram a oportunidade de elaborar todas as fases da investigação, desde a proposição do problema, das hipóteses (e seus testes), das conclusões até a socialização de todos os procedimentos realizados por eles para a resolução do problema. A apreciação dos resultados demonstrou grande participação dos estudantes nas atividades (habilidade cognitiva de alta ordem), pois foram capazes de desenvolver com sucesso procedimentos experimentais que o método científico preconiza.

Palavras-chave: Resolução de Problemas, Atividades Experimentais, Atividade Investigativa, Habilidades Cognitivas.

Introdução

Os trabalhos de Gil-Pérez e Martínez Torregrosa (1983) concebem a resolução de problemas como um processo que reproduz procedimentos de uma pesquisa científica. Um problema, de acordo com essa concepção, pode ser compreendido como uma situação que envolve dificuldades, para as quais não se possui soluções previamente conhecidas, demandando para a consecução de determinados procedimentos que se referem a complexos processos intelectuais e operativos semelhantes aos realizados durante uma investigação científica.

Gil Pérez et al. (1992), por sua vez, acreditam que a noção de problema está atrelada às concepções presentes em professores e alunos, objetivando a promoção do ensino e a aprendizagem de conceitos científicos. Esses problemas não teriam respostas conhecidas a priori, por conseguinte os estudantes precisariam mobilizar competências para enfrentar questões propostas quer pelos professores, quer pelas situações do dia-a-dia.

Deste modo, a resolução de problemas possibilita aos professores, tomando como base as unidades didáticas propostas para serem desenvolvidas com os estudantes, redimensionar seus projetos de trabalho, no sentido de problematizarem os conteúdos provocando, assim, uma possível contribuição para efetivação do processo ensino-aprendizagem.

³⁰⁶ Prof. Adjunto da UFPA (Campus Castanhal e PPGECEM/IEMCI)

³⁰⁷ SEDUC – Pará (PA)

³⁰⁸ PPGECEM – UFPA - PA

³⁰⁹ UNESP – Guaratinguetá (SP)

Nesta pesquisa buscamos investigar as habilidades cognitivas apresentadas pelos alunos do ensino médio participantes de um Curso de Férias, durante a proposição de um problema específico: por que o embuá (conhecido também por gongolo, piolho de cobra e bicho-bola) tem várias pernas e anda muito lento, enquanto a formiga tem seis e consegue andar mais rápido? Deste modo, procuramos verificar o desenvolvimento nos alunos de atitudes pertinentes ao método científico, como por exemplo, a elaboração de hipóteses e situações visando testá-las, a análise de dados e sua comunicação durante os momentos de socialização dos conhecimentos. Dentro deste contexto, procuramos avaliar, de forma qualitativa, as habilidades cognitivas manifestadas pelos alunos na ocasião em que apresentavam para o auditório as fases percorridas por eles para a resolução do problema.

Atividades Laboratoriais e as Investigações

Não é difícil encontrarmos, principalmente nos livros didáticos, uma interpretação equivocada entre os termos **investigações** e **atividades laboratoriais**. É importante salientar que a segunda pode apresentar-se para os estudantes com diferentes graus de complicação e exigência. A maioria desses procedimentos não se apresenta como problemas reais que, para que sejam resolvidos, necessitem do espaço do laboratório, e que deste modo, não podem ser considerados como investigações (WOOLNOUGH e ALLSOP, 1985 apud LEITE, 2001).

Quando se associam o termo investigação as ações pautadas nas atividades laboratoriais, intuitivamente acreditamos que as mesmas vão ser desenvolvidas basicamente para a resolução de uma problemática com interesse para o aluno. Neste sentido, os trabalhos práticos investigativos, segundo Dourado (2006), contribuem para que os estudantes desenvolvam competências em múltiplos domínios, nomeadamente nos domínios da metodologia científica, do conceitual, das atitudes e dos procedimentos.

Leite (2001) crê que os trabalhos práticos por si só devem ser atividades de caráter investigativo, iniciando pela apresentação de situações problemáticas que despertem o interesse dos estudantes, ou muitas vezes, permitindo que os mesmos os formulem. Deste modo, provavelmente eles estarão mais motivados para levantarem hipóteses, planejarem os possíveis meios para a solução, testarem e analisarem os fatos coletados, etc. Munidos dessas informações, estarão instrumentalizados para construir resposta(s) para o(s) problema(s) inicialmente proposto(s). É importante considerar que as respostas nem sempre podem estar de acordo com as hipóteses inicialmente previstas.

É interessante observar que, para se chegar à solução do problema, nem sempre conhecemos os operadores, isto é, não sabemos as estratégias para a sua resolução e, algumas vezes, nem sabemos se existe uma solução (LOPES, 1994). Portanto, segundo Leite (2001) é necessário que as investigações que são desenvolvidas no contexto laboratorial possam colocar os alunos frente a frente com uma situação problemática sobre a qual ignoram.

As atividades práticas de estilo investigativo podem abranger aspectos que tornam a metodologia interativa, pois provocam o confronto de idéias entre os vários estudantes dos grupos, haja vista que vão ser sempre os alunos que vão decidir, imaginar, executar, etc. todas as ações de investigação (GOMEZ e INSAUSTI, 2005). Deste modo, o caráter das atividades que se podem sugerir neste domínio adapta-se corretamente ao trabalho colaborativo.

Se considerarmos o processo experimental como uma ação investigativa, elas poderão contribuir para que os estudantes desenvolvam com presteza suas habilidades cognitivas. Mas para que isso aconteça é importante que o professor não perca de vista que a participação dos alunos em todas as fases (inclusive sua proposição) dos procedimentos de resolução do problema é um fator essencial para a concretização desse objetivo. As atividades experimentais sustentadas na investigação são de fundamental importância para fazer com que os estudantes ampliem suas habilidades cognitivas e, conseqüentemente, uma forma lógica de pensar, possibilitando deste modo, que o processo de ensino e de aprendizagem assumam formas robustas no incremento dessas habilidades.

É importante destacar ainda a necessidade dos professores permitirem que os estudantes realizem as próprias atividades experimentais, bem como oportunizem aos mesmos que proponham os problemas que deverão ser investigados e resolvidos. Assim, de acordo com Valverde et. al. (2006), o grau de abertura dado pelo docente para que os alunos experimentem por si só, evidenciam a energia mental que estes devem disponibilizar para que possam resolver o problema por meio de uma experiência. Portanto, ao exigir um maior esforço mental dos alunos durante os processos experimentais investigativos, significa que os educandos devem desenvolver habilidades com alto grau cognitivo (quanto mais baixo o grau menor as habilidades cognitivas que devem estar envolvidas).

Baseando-se nos pressupostos de Zoller (2002) apud Suart e Marcondes (2008), Zoller et al. (2002), Zoller e Pushkin (2007), delinearão três categorias considerando as habilidades cognitivas presentes nas respostas fornecidas por alunos durante atividades experimentais. As categorias foram classificadas como algorítmicas (ALG), habilidades cognitivas de baixa ordem (LOCS – lower order cognitive skills), e de alta ordem (HOCS – higher order cognitive skills). As questões ALG tanto podem ser avaliadas como uma categoria única ou como categoria inferior as LOCS. Investigações sugerem que muitos alunos resolvem os problemas usando exclusivamente estratégias algorítmicas e não entendem os conceitos químicos (Gabel et al., 1984 apud Suart & Marcondes, 2008). Zoller et al. (2002), pesquisaram a atuação dos alunos universitários ao responderem questões LOCS, HOCS e ALG.

De acordo com Zoller (1993) as LOCS podem ser identificadas pelas aptidões dos estudantes conhecerem e recordarem as informações repassadas pelos professores e/ou aplicarem conhecimentos/algoritmos memorizados a eventos que são familiares, bem como nas ocasiões em precisaram resolver exercícios. Ou seja, tanto as LOCS quanto as ALG solicitam dos alunos somente a capacidade de lembrar a informação ou por em prática a teoria ou conhecimento em circunstâncias simples, do conhecimento deles e que podem ser solucionados pela aplicação de algoritmos ou memorização prévia dos processos que devem ser colocados em prática para a resolução do problema.

As HOCS, por sua vez, são consideradas como os problemas que não são do conhecimento dos alunos e demandam para a sua resolução, de saberes adicionais e aplicação, análise crítica e habilidade para resumir os conteúdos trabalhados pelos professores, estabelecendo uma ligação desses saberes a pensamentos avaliativos que possam solucionar o problema. Deste modo, as HOCS são orientadas para resolução de problemas (não de exercícios), para a investigação e tomada de decisões conscientes.

Caracterizando a Pesquisa

Os procedimentos metodológicos que dão sustentação a este estudo podem ser considerados como de natureza qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Neste trabalho procuramos averiguar as habilidades cognitivas demonstradas pelos estudantes que participaram de um Curso de Férias, durante a proposição de um problema e dos métodos experimentais levados a cabo por eles para a resolução do problema “por que o embuá tem várias pernas e anda muito lento, enquanto a formiga tem seis e consegue andar mais rápido?”.

O Curso de Férias *Desvendando o Corpo dos Animais* aconteceu no município de Oriximiná (PA), que está localizado na zona fisiográfica do Médio Amazonas, no Estado do Pará. Utilizamos de videogravações para realizar o registro dos momentos em que os participantes (professores e alunos do ensino médio) socializavam para o auditório (todos os cursistas) as atividades que foram feitas, desde o momento da proposição do problema de pesquisa (propostos por eles, destacando sempre o *porquê* de investigar aquela problemática), o levantamento das hipóteses, os materiais utilizados, os procedimentos experimentais e os resultados alcançados, objetivando com que todos os meandros percorridos por cada uma das equipes fossem apresentados para o auditório.

O auditório também tinha um papel fundamental durante todas as socializações que eram feitas durante o curso. A ele cabia a função de interagir com as equipes que estavam expondo seus problemas de pesquisa, no sentido de buscar esclarecimentos (ou simplesmente dar sugestões) adicionais que, por ventura, não ficassem completamente explicados durante as exposições orais. Esse procedimento foi necessário para estimular, principalmente nos alunos, a capacidade de expor suas ideias com coerência sobre uma investigação científica em público, fato que raramente é estimulado pelas escolas.

Depois que todas as dúvidas do auditório eram elucidadas, o professor coordenador encerrava a discussão chamando o grupo seguinte.

Instrumentos utilizados para a Análise dos Dados

O método utilizado por nós para elencar as categorias que foram utilizadas para dar suporte a esta pesquisa foram construídas buscando atender os pressupostos construtivistas (conceituais e cognitivos) que acreditamos, devem estruturar todas as experimentações de cunho investigativo.

Pela limitação de espaço, utilizaremos apenas uma categorização com a finalidade de compreender o nível de habilidades cognitivas apresentadas pelos estudantes nos momentos em que eles socializavam para o auditório do curso os caminhos percorridos para resolver o problema.

Procuramos previamente, baseados nos procedimentos por caixas propostos por Bardin (1977 apud SUART e MARCONDES, 2008), eleger hierarquias tomando como referencial as definições de Zoller (2002) apud Suart e Marcondes (2008), Zoller et. al (2002) e Zoller e Pushkin (2007) no que concerne as habilidades cognitivas.

A seguir, apresentamos o quadro 1, que destaca elementos dos diferentes graus cognitivos propostos pelos autores supracitados e que servirão para dimensionar as transcrições das falas dos alunos da nossa pesquisa durante as socializações para o auditório.

Quadro 1: Nível cognitivo das falas dos estudantes

.Nível	Categoria de resposta ALG
N1	- Não reconhece a situação problema; - Limita-se a expor um dado lembrado; - Retêm-se a aplicação de fórmulas ou conceitos.
Nível	Categoria de resposta LOCS
N2	- Reconhece a situação problemática e identifica o que deve ser buscado; - Não identifica variáveis; - Não estabelece processos de controle para a seleção das informações; - Não justifica as respostas de acordo com os conceitos exigidos.
N3	- Explica a resolução do problema utilizando conceitos já conhecidos ou lembrados (resoluções não fundamentadas, por tentativa) e quando necessário representa o problema com fórmulas ou equações; - Identifica e estabelece processos de controle para a seleção das informações; - Identifica as variáveis, podendo não compreender seus significados conceituais.
Nível	Categoria de resposta HOCS
N4	- Seleciona as informações relevantes; - Analisa ou avalia as variáveis ou relações causais entre os elementos do problema; - Sugere as possíveis soluções do problema ou relações causais entre os elementos do problema. - Exibe capacidade de elaboração de hipóteses.
N5	- Aborda ou generaliza o problema em outros contextos ou condições iniciais

Fonte: Construído com base em Zoller (2002) apud Suart e Marcondes (2008), Zoller et. al (2002) e Zoller e Pushkin (2007)

Avaliar os argumentos apresentados pelos estudantes para o auditório, destacando os caminhos percorridos por eles para encontrarem a solução para o problema que um dos componentes do grupo propôs, foi imprescindível para que compreendêssemos em que nível de habilidade cognitiva eles se encontravam, fato que pode ter colaborado para nosso entendimento de como a resolução de um problema pode contribuir para realização do processo de ensino e de aprendizagem.

O Papel dos Cursistas no Curso de Férias e sua relação com a Resolução de Problemas

No Curso de Férias, rotineiramente o papel dos cursistas é idêntico ao que acontece na Aprendizagem Baseada em Problemas, desenvolvendo todas as atividades para a resolução do problema em pequenos grupos. Ou seja, o curso é centrado quase que exclusivamente nos participantes, tendo apenas um tutor (que no curso é chamado de monitor) como orientador das discussões. Além disso, todos os partícipes trabalham de forma cooperativa no laboratório (ou fora dele), principalmente quando da obrigatoriedade de construir um procedimento experimental que seja capaz de corroborar ou refutar por meio de evidências (que possam ser comprovadas na prática) as hipóteses que foram levantadas como possível causa do problema.

Fora do laboratório o espírito de colaboração também é intenso, especialmente por ocasião da preparação dos trabalhos de socialização dos procedimentos utilizados para a solução do problema, que são apresentados diariamente e no árduo trabalho para a preparação dos seminários (professores) e painéis (alunos) que serão socializados na forma de um congresso no último dia do curso.

De um modo geral, todos buscam compartilhar experiências, conhecimentos e habilidades, pois como os estudantes não precisam estar buscando auxílio em fontes de pesquisas, esses relacionamentos entre os integrantes do grupo acaba se intensificando, principalmente no sentido do convencimento, diálogo e reflexão no momento de elegerem quais os conhecimentos que podem ser aceitos e validados.

Além dessas questões, é importante salientar que o grupo de alunos participantes do Curso de Férias, a maioria são jovens, de um grupo social diversificado e com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder na nossa sociedade. Deste modo, é necessário refletir que:

Não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. A juventude não é uma unidade social, um grupo constituído somente com opiniões comuns, comportando, assim, diferentes sentidos (ESTEVES et al., 2005, p. 32-33).

Sendo assim, fica fácil compreender que muitas vezes, as opiniões entre eles divergem, bem como as iniciativas a realizarem os procedimentos experimentais que nortearam os problemas a serem resolvidos, etc. Mas de regra, procuram trabalhar de forma harmoniosa, no sentido de dividirem as diversas tarefas necessárias para solução do problema.

Resultados e Análise dos Dados

Analisando os pressupostos teóricos considerados por Lopes (1994), quanto à classificação dos problemas e levando-se em conta a relatividade do obstáculo para os alunos, o problema trabalhado pode ser enquadrado como uma situação problemática, haja vista que se caracteriza por: apresentar vários caminhos para sua solução; seu processo de resolução é variado, sendo que pode ser reformulado (como aconteceu com o subproblema) e sua formulação é implícita.

Após a caracterização do problema como uma situação problemática nos pressupostos definidos por Lopes (ibidem), passamos a apresentar os turnos (T) em que os alunos começam a explicar para todos, os motivos que os levaram até aquela problemática.

Quadro 2 - Problema proposto pelos alunos.

T	Verbal	Ação
3	Sá: Ontem quando uma pessoa fazia questionamento com a nossa monitora... ela nos orientou... (...) o que o nosso amigo (...) questionou é porque o embuá tem várias pernas e ele anda... ele ainda muito lento... enquanto uma formiga tem seis e ela consegue andar mais rápido... então...	

Fonte: discursos de alunos participantes da pesquisa.

Este problema (assim como o subproblema – quadro 5) foi proposto por um grupo de alunos do ensino médio e surgiu aleatoriamente em decorrência da observação do modo (velocidade) de locomoção desses animais e por eles viverem nos arredores das salas de aula, dentro do terreno das escolas, não só na zona urbana, mas, e principalmente, nas escolas de zona rural do município de Oriximiná (PA).

O início da apresentação dos grupos, já sugerem a participação da(o) monitora(o) como “orientador(a) da aprendizagem”, como indica Ferreira (1978), além de ser aquela pessoa capaz de “desafiar” os estudantes para buscarem a solução para os problemas – como se pôde observar durante todas as discussões da equipe – e não fornecendo para os alunos todas as respostas que precisavam, mas apenas sugerindo trajetórias que pudessem ser percorridas para se chegar a uma conclusão.

Ao avaliar a fala da aluna Sá, constata-se que, embora o problema tenha sido “sugerido” em parte pelo (a) monitor(a), a aluna demonstra que o seu o seu grupo já **reconhece a situação problemática e identifica o que deve ser buscado** (nível 2), como poderá ser observado mais adiante. Por conseguinte, os alunos ficaram responsabilizados pela realização do trabalho mais intelectual dos passos que precisariam ser dados para que o problema fosse resolvido. Deste modo, a escolha dos materiais, as técnicas laboratoriais, os objetivos da atividade, etc., ficariam a cargo dos estudantes. Esse método de trabalho experimental, segundo Axt (1991), pode contribuir para o desenvolvimento intelectual dos educandos e para que alcancem o conhecimento.

Com relação aos problemas, apesar dos alunos não definirem com clareza o porquê de terem problematizado aquela questão, mostraram de antemão, preocupação com a “confirmação” e com o “desafio”. Isto pressupõe que eles precisariam utilizar um método experimental que comprovasse “na prática” o que apresentavam como uma hipótese.

Por outro lado, podemos aceitar que o problema foi gerado a partir de uma situação observada pelos próprios alunos. Nesse ponto, de acordo com Woolnought e Allsop (1985 apud LEITE, 2001), pode-se afirmar que este resultou numa **investigação**.

A seguir, dando prosseguimento aos problemas anteriormente definidos, professores e alunos, retomam o problema e a preocupação em buscar meios (estratégias) de “confirmar” qual das hipóteses era verdadeira ou falsa. Por conseguinte, muitas vezes, para se chegar à solução de um problema, nem sempre os caminhos a serem percorridos são conhecidos, muito menos as estratégias que deverão ser utilizadas para a sua resolução, nem se existe realmente uma solução para o caso (LEITE, 2001).

Quadro 3 - Hipóteses dos alunos acerca do problema 1.

T	Verbal	Ação
4	Marcos: Primeiramente devemos confirmar se realmente a formiga é mais rápida do que o embuá... então nós devemos resolver o problema de quem é mais rápido o embuá ou a formiga...	
5	Sá: Tínhamos duas hipóteses... a primeira que é a formiga e a segunda que era o embuá...	

Fonte: discursos de alunos participantes da pesquisa

Leite (2001) afirma que não importa se as hipóteses que são apresentadas pelos cursistas eram certas ou erradas, pois o que deve ser levado em conta a priori é o estímulo à prática de fazer previsões, procedimento indispensável para adquirir, formar e adaptar os conhecimentos à sua maneira de pensar. Mas para que se chegue ao objetivo final é importante que as estratégias planejadas possam ser testadas e executadas. Os dados coletados devem ser examinados (confirmados ou refutados) durante o percurso de resolução.

Embora as hipóteses apresentadas pela Sá sejam óbvias, de todo modo, podemos considerar que os alunos, além de **reconhecerem uma situação problemática, identificando o que deve ser buscado** (nível 2), possuíam uma noção bem definida da importância de desenvolver a **capacidade de elaborar hipóteses** (nível 4). Esses fatos mostram uma clara ascensão do nível 2 para o nível 3, o que será determinante para que os estudantes possam chegar as categorias de alta ordem (HOCS).

Mais adiante, os alunos iam apresentando todos os procedimentos realizados para que o auditório pudesse avaliar, e posteriormente questionar, se os métodos feitos pela equipe eram adequados ou não para solucionar com precisão a questão levantada.

Quadro 4 - Procedimentos realizados pelo grupo de alunos para resolver o problema 1.

T	Verbal	Ação
6	Marcos: Então nós pegamos cinco embuás e cinco formigas e nós fizemos uma pista de um metro e nós cronometramos o tempo de cada embuá individualmente e de cada formiga e nós chegamos a um quadro aqui que a Sá vai mostrar...	Sá mostra o quadro.
7	Sá: Primeiro... como ele falou... a gente colocou de um por um... pra ver quanto tempo ele fazia o percurso no metro... Aqui tá a relação... o primeiro embuá... ele fez 45 segundos... o segundo fez em 47... o terceiro fez em 44... o quarto em 44 e o quinto em 62 segundos... Aí colocamos a formiga... a primeira formiga fez em 35 segundos... a segunda fez em 21 segundos... a terceira em 11 segundos... a quarta em 17 segundos e a última em 6 segundos... então comprovamos que a formiga é mais rápida que o embuá... aí fizemos à relação... que somou o tempo que cada formiga fez e dividimos por cinco que é o total delas...	
8	Marcos: Pra poder achar a média de cada de cada formiga...	
9	Sá: Pra achar à média... então comprovamos que o embuá é duas vezes mais lento... ele leva 2,68 vezes mais tempo que a formiga para percorrer um metro...	

Fonte: discursos de alunos participantes da pesquisa

Quadro 5 - Procedimentos realizados pelo grupo de alunos para resolver o subproblema.

T	Verbal	Ação
10	Sá: Aí fizemos o segundo experimento que...	
11	Marcos: Devemos procurar os elementos que tornam as formigas mais rápidas... a primeira hipótese seria o formato das patas e a segunda hipótese seria o tamanho das patas...	

12	Sá: aí no experimento nós procuramos os elementos que tornam as formigas mais rápidas... observamos... primeiro observamos a olho nu as formigas e quando não conseguimos... aí através da (lupa)... fomos procurar através da lupa... aí também não conseguimos decifrar através da outra lupa que era mais especializada... aí também não conseguimos... aí depois tiramos uma pata... a pata dianteira da formiga e colocamos... e a pata traseira da formiga e uma pata do embuá... aí colocamos num vidrinho... colocamos uma substância tipo um gelzinho que é chamado de glicerina... aí colocamos outro vidrinho em cima... aí colocamos no microscópio... aí podemos observar que a pata dianteira da formiga... ela tem um... ela tem uns pêlinhos e ela tem uma dobrzinha aqui... e a pata traseira dela como vocês podem ver é diferente da dianteira... segura o papel pra mim... aí como vocês podem ver que há diferença da traseira pra dianteira. A dianteira tem...	Aluna mostra os desenhos feitos...
13	Marcos: É assim... as partes da pata dianteira da formiga... ela é dividida em... uma... duas... três... quatro partes... e a pata traseira em uma... duas... três... quatro... cinco... seis... sete partes... Aí a pata do embuá...	
14	Sá: a pata do embuá é dividida em quatro partes... só que como na hora lá que ela mandou observar foi que... nós constatamos que a pata do embuá é menos flexível que a da formiga... como dá pra perceber aqui... ela tem mais dobras que a dele e...	Alunos mostram o desenho.
15	Marcos: Ou seja... a pata da formiga é mais apta para a corrida que a do embuá que é menor e (tem) menos dobras... menos possibilidade dele correr mais rápido do que a formiga...	
16	Sá: Aí concluímos que a formiga é mais rápida do que o embuá... é devido ao formato e do tamanho das patas dela...	

Fonte: discursos de alunos participantes da pesquisa

Podemos observar claramente que o grupo conseguiu aplicar adequadamente os conhecimentos procedimentais e conceituais adquiridos ao longo da vida cotidiana e, provavelmente, da escola. As idéias colocadas em prática pela equipe para chegar ao resultado, envolveu o domínio de várias habilidades, como: utilizar com precisão o cronômetro, o metro, encontrar a média aritmética, construção de gráficos demonstrativos, etc.

Esse fato, de acordo com os PCN (BRASIL, 1997), contribui para que os estudantes (e os professores) desenvolvessem fora da escola um grande número de explicações sobre os fenômenos que vivenciavam e que, muitas vezes, tem uma coerência interna diferente da lógica das Ciências Naturais, apesar de algumas vezes se igualarem a ela.

O fato dos conhecimentos procedimentais e conceituais serem trabalhados em conjunto, segundo Leite (2001), garantem o processo de aprendizagem dos alunos, pois se ensinarmos somente os "procedimentos", sem estar atrelado a dados que os dêem sentido, pode se tornar para os estudantes, uma atividade enfadonha e sem nenhum encanto. Daí a importância de utilizarmos os conhecimentos

procedimentais de forma contextualizada. De acordo com Millar (1991 apud LEITE, op. cit.) estes conhecimentos não são os fins da Ciência, mas podem se tornar meio para conseguir essa finalidade.

É importante destacar, com relação ao subproblema (quadro 5) que, apesar dos alunos terem chegado à solução do problema anterior (quadro 4) com relativa facilidade, o mesmo acabou por despertar nos educandos novas inquietações que despertaram nos mesmos o desejo de avançar em busca de descobrir de forma experimental por que as formigas eram mais rápidas do que o embuá.

Portanto, diante do questionamento (**o que torna as formigas mais rápidas do que o embuá?**), novas hipóteses foram levantadas, bem como as estratégias experimentais que poderiam ser feitas para tentar elucidar de forma definitiva as duas questões que foram alvo da investigação dos alunos.

Pelos turnos apresentados no quadro 2, verificamos que os alunos procuraram justificar a maior agilidade das formigas, quando comparada com o embuá, pela quantidade de articulações, formatos e tamanhos de suas patas.

Com relação aos níveis cognitivos presentes nas falas dos alunos, podemos identificar algumas categorias LOCS (nível 2), quando os educandos mais uma vez (quadro 5) **reconhecem a situação problemática e identificam o que deve ser buscado** (turno 11). Com relação às HOCS (nível 3), podemos destacar vários episódios: quando os alunos **explicam a resolução do problema com conceitos já conhecidos ou lembrados; identifica e estabelece processos de controle para a seleção de informações; identifica as variáveis compreendendo seus significados** (quadros 4 e 5). Por fim, quando os estudantes desenham os experimentos que devem ser realizados e tabulam com precisão as **informações relevantes** para a solução do problema, **analisam/avaliam as variáveis entre os elementos do problema, sugerem as possíveis soluções e relações causais entre os dados do problema e exibem capacidade de elaboração de hipóteses** (quadro 3, turno 5; quadro 5, turno 11), tem suas ações adequadas perfeitamente as categorias previstas dentro do nível 4.

Apesar do problema 1 ter despertado nos educandos o desejo de avançar em busca de dados mais precisos e irrefutáveis que pudessem responder a pergunta: **por que o embuá tem várias pernas e anda muito lento, enquanto a formiga tem seis e consegue andar mais rápido?** Podemos crer que, a partir do instante em que os educandos perceberam que a relação do número de patas não estava associada à velocidade e que outros intervenientes poderiam estar associados, as HOCS (nível 5) implicitamente estavam presentes, pois os mesmos **abordaram o problema em outro contexto**, isto é, passaram a considerar que a velocidade do animal dependiam do formato e do tamanho de suas patas (quadro 5, turno 16).

Analisando as transcrições apresentadas nos quadros 2, 3, 4 e 5, concluímos ainda que os estudantes superaram as categorias de resposta ALG (algorítmicas), o que demonstram que os procedimentos experimentais investigativos propostos por eles para a resolução do problema, foram muito bem planejados e executados, o que possivelmente culminou numa aprendizagem significativa de todos os envolvidos (oradores e auditório).

Considerações Finais

A finalidade das atividades realizadas durante o Curso de Férias, fundamentadas em pressupostos construtivistas, foi despertar nos alunos e professores participantes do curso, a curiosidade e o desejo de resgatar a atividade experimental investigativa para as aulas de Biologia, não mais no estilo da redescoberta (FERREIRA, 1978) e da receita de bolo (GONZALEZ EDUARDO, 1992; HODSON, 1994), com a finalidade explícita de comprovar uma teoria (GONZALEZ EDUARDO, op.cit.; LOPES, 1994), mas com o intuito de resolver um problema real (BRASIL, 1997; LOPES e COSTA, 1996) proposto pelos cursistas.

Como durante o curso os alunos propuseram os problemas/hipóteses, desenharam e executaram todos os procedimentos experimentais, bem como a forma como seria feita a coleta e análise dos dados coletados, podemos considerar que as experimentações desenvolvidas se enquadraram nos objetivos do curso: por em prática uma abordagem investigativa (LOPES e COSTA, 1996; HODSON, 1994; KRASILCHIK, 2008).

As atividades práticas investigativas contribuem para que os estudantes desenvolvam competências em várias áreas do conhecimento, sobretudo no âmbito da metodologia científica, no conceitual, das atitudes e dos procedimentos (DOURADO, 2006), notadamente quando aos estudantes é dada a possibilidade de elaborar (e testarem) todas as etapas que devem nortear uma ação investigativa para a resolução de um problema real. O cumprimento de todas essas fases pode proporcionar aos alunos a ampliação de suas habilidades cognitivas, contribuindo para o seu desenvolvimento conceitual (SUART e MARCONDES, 2008).

Os procedimentos experimentais investigativos que foram cumpridos envolveram características que tornaram o método científico interativo, haja vista que acenderam a confrontação de opiniões entre os membros dos grupos, pois foram sempre os educandos que decidiram, imaginaram e realizaram as ações investigativas (Gomez & Insausti, 2005). Portanto, a forma com as atividades educativas foram levadas a cabo muito se assemelharam ao trabalho colaborativo, no qual todos podem manifestar sua forma de pensar sobre as maneiras de resolver o problema.

Um fato relevante que podemos destacar é a ausência do níveis 1 da ALG e da LOCS nas falas dos alunos, evento que por si só já é um fator positivo, pois evidencia que a combinação de todas as características que devem conter uma experimentação investigativa acima aventadas, são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Além disso, podemos acreditar que a estrutura metodológica do curso contribui sobremaneira para que os alunos desenvolvem-se mais HOCS do que LOCS.

As HOCS destacaram-se em muitos momentos durante o discurso dos alunos, principalmente no que concerne a explanação do problema utilizando conceitos estudados anteriormente, reconhecendo e selecionando corretamente os dados a serem considerados (bem como suas variáveis - nível 3), escolhendo aqueles que são mais relevantes e, finalmente, propondo hipóteses e sugerindo solução para o problema (nível 4). Além de todas essas habilidades, os estudantes deram a entender que a característica de um determinado problema pode acontecer em outras situações análogas (nível 5).

Portanto, se as atividades experimentais forem programadas dentro da perspectiva de resolução de um problema e, além disso, ser oportunizado aos alunos a tarefa ativa de propor o problema, as hipóteses, e todos os possíveis caminhos que podem ser seguidos com a finalidade explícita de resolver um problema real, elas poderão contribuir de forma positiva para a construção de conhecimentos científicos e de

habilidades cognitivas (principalmente de alta ordem, como aconteceu nos episódios apresentados) fundamentais para que os educandos tornem-se sujeitos pensantes, capazes de agir em momentos inesperados, propondo ações e soluções, premissas essenciais para a permanência no mundo globalizado.

Por fim, concluímos que, baseados nas análises realizadas, que os instrumentos utilizados para apreciação dos dados é eficiente para a compreensão dos resultados alcançados, o que sugere que o mesmo pode contribuir para uma reflexão mais acurada quanto à forma como devemos executar as experimentações no ambiente laboratorial (ou fora dele), o que corrobora os argumentos a favor das experimentações serem desenvolvidas em espaços construtivistas, investigativos, com a finalidade principal de resolver um problema real, desenvolvendo desse modo, as habilidades cognitivas de alta ordem em todos os estudantes envolvidos nas experiências.

REFERÊNCIAS

- AXT, Rolando (1991). O papel da Experimentação no Ensino de Ciências. In: Moreira, Marco Antônio. & AXT, Rolando. Tópicos em Ensino de Ciências (pp. 79-90). Porto Alegre (RS): Sagra. (falta nome completo dos autores e paginação do capítulo)
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. (1997) Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- DOURADO, Luis (2006). Concepções e práticas dos professores de Ciências Naturais relativas à implementação integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. volume. 5, n. 1.
- ESTEVES, Luis Carlos Gil; NUNES, Maria Fernanda Resende; NETO, Miguel Farah & ABRAMOVAY, Mirian (2005). (Coord.). Estar no papel: Cartas dos jovens do ensino médio. Brasília: UNESCO, INEP/MEC.
- FERREIRA, Norbeto. (1978). Proposta de laboratório para a escola brasileira: Um ensaio sobre a instrumentação no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Física - Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- GIL PÉREZ, Daniel; MARTINEZ TORREGROSA, Joaquin (1983). A model for problem-solving in accordance with scientific methodology. European Journal of Science Education, 5(4), 477-455.
- GIL PÉREZ, Daniel; MARTÍNEZ-TORREGROSA, Joaquin; RAMIREZ, L Lorenzo; DUMAS-CARRÉ, Andrée; GOFARD, Monique; CARVALHO, Ana Maria Pessoa (1992). Questionando a Didáctica de Resolução de Problemas: elaboração de um Modelo Alternativo. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 9 (1), p. 7-19.
- GÓMEZ, Garcia. J. A. & INSAUSTI, Tuñon. M. J. (2005). Un Modelo para la Enseñanza de las Ciencias: análisis de datos y resultados. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. v. 4, n. 3.
- GONZÁLEZ EDUCARDO, M. (1992). ¿Qué Hay que Renovar en los Trabajos Prácticos? Enseñanza de las Ciencias. 10 (2), 206-211.

- HODSON, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciências*, 12 (3), 299-313.
- KRASILCHIK, Mirian. (2008). *Prática de Ensino de Biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora USP.
- LEITE, Laurinda. Contributos para uma utilização mais fundamentada do trabalho laboratorial no ensino das Ciências. (2001) In: CAETANO, H. V.; SANTOS, M. G. (orgs.), *Cadernos Didáticos de Ciências* 1. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário. Nome completo e Paginação do capítulo
- LOPES, Bernardino. (1994). A resolução de problemas em física e química: Modelo para estratégias de ensino-aprendizagem. Portugal: Texto Editora.
- LOPES, Bernardino; COSTA, N. (1996). Modelo de Enseñanza-Aprendizaje Centrado en la Resolución de Problemas: fundamentación, presentación e implicaciones educativas. *Enseñanza de las Ciencias*. 14 (1). 45-61. (Nome completo)
- SUART, Rita Cássia; MARCONDES, Maria Eunice (2008). Atividades Experimentais Investigativas: habilidades manifestadas por alunos do Ensino Médio. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. Atas... Universidade Federal do Paraná.
- VALVERDE, Jiménez. G.; LLOBERA, Jiménez R.; LLITJÓS, Visa A. (2006). La atención a la diversidad en las prácticas de laboratorio de química: los niveles de abertura. *Enseñanza de la ciencias*, 24 (1), 59-70.
- ZOLLER, Uri (1993). Are lecture and learning: are they compatible? Maybe for LOCS: unlikely for HOCS. *Journal of Chemical Education*, v 70(3), pp. 195-197.
- ZOLLER, Uri; DORI, Y.; LUBEZKY, A. (2002). Algorithmic and LOCS and HOCS (Chemistry) Exam Questions: Performance and Attitudes of College Students. *International Journal of Science Education*. 24 (2), p.185-203.
- ZOLLER, Uri; PUSHKIN, D. Matchng higher-order cognitive skills (HOCS) promotion goals with problem-based labratory practice in a freshman organic chemistry course. *Chemistry Education Research and Practice*, 8 (2), p. 153-171.

Autoconfrontação como instrumento de análise e reflexão da atividade docente

Maria Emiliana Lima Penteadó, Vinicius Fontes, Wedja Maria Oliveira Leal, Karin Gerlach Dietz³¹⁰

Resumo

O presente estudo tem como objetivo apresentar as contribuições da clínica da atividade de Yves Clot (2006), especificamente os instrumentos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) para análise e reflexão da atividade docente. As autoconfrontações são produzidas pelo pesquisador que filma, em sala de aula, o professor em sua atividade, permitindo desvendar aquilo que é único e singular do professor, mas que também possibilita vislumbrar um pouco do coletivo profissional docente. Na ACS os dados videogravados são apresentados ao sujeito (professor), na presença do pesquisador, e solicita-se que ele descreva, comente e faça questionamentos sobre sua atividade. Na ACC a análise se dá na presença do pesquisador, o sujeito pesquisado (professor) e um par (outro professor), alguém que compartilhe a mesma atividade de trabalho que o sujeito pesquisado. Essa pesquisa faz parte de um projeto de cooperação acadêmica financiado pela CAPES entre três instituições de ensino superior: PUC/SP, UFAL e Universidade Estácio de Sá, cujo objetivo principal é o estudo da atividade docente, especificamente a compreensão acerca dos significados e sentidos que uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribui à atividade docente. A pesquisa específica a que esse resumo se refere foi conduzida em uma escola particular e religiosa do centro de São Paulo e contou com a participação de duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental. Dessas duas professoras, uma foi entrevistada, com o objetivo de obter dados da sua história de vida, e gravada em sua atividade, participando posteriormente da ACS e ACC. Esta professora tem 40 anos, afastando-se da docência por 14 anos, dedicando-se a maternidade. Trabalha na escola há três meses, marcando seu retorno à sala de aula. A outra professora que participou e colaborou para a discussão da ACC tem 33 anos e trabalha na escola há 15 anos. Os dados produzidos foram analisados fazendo uso de núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006). A proposta metodológica apresentada está embasada nos pressupostos da teoria sociohistórica de Vygotski (2001), na qual o método deve superar o empírico, a simples aparência e mergulhar em um sujeito concreto que se constitui historicamente na relação com o outro, sendo este transformado pelo mundo ao passo que também o transforma. As análises e interpretações revelam que o procedimento de autoconfrontação possibilitou a professora avaliação da sua ação cotidiana, que envolve o reconhecimento de todos os aspectos da atividade docente, incluindo não apenas a atividade enquanto tal, mas o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos. As autoconfrontações, enquanto instrumento de obtenção, produção e análise de dados, permitiram que a professora pudesse revisitar sua atividade e, por meio da relação dialógica – com o pesquisador e com a outra professora - avaliá-la, em busca de ampliar a sua percepção acerca da atividade, favorecendo a possibilidade de inserção de novos possíveis no realizado.

Palavras-chave: Autoconfrontação, Psicologia sociohistórica, Atividade docente.

³¹⁰ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da clínica da atividade de Yves Clot (2006), especificamente os instrumentos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) para análise e reflexão da atividade docente. É importante mencionar que os resultados apresentados neste artigo são parte de um estudo financiado pela CAPES e realizado por meio de um projeto de intercâmbio acadêmico denominado Programa Nacional de Colaboração Acadêmica (PROCAD) do qual participaram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Estácio de Sá do Rio de Janeiro (UNESA). Os estudos realizados no PROCAD são desenvolvidos e orientados por um único eixo: a atividade docente. No nosso caso específico (PUCSP), objetivamos a compreensão acerca dos significados e sentidos que uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental atribui à atividade docente. Ressaltamos que dentre os objetivos específicos do projeto está: *“desenvolver estudos sobre o trabalho docente, tendo em vista subsidiar, contribuir e identificar possíveis entraves e dificuldades para o avanço da Educação brasileira, bem como procurar refinar o tratamento teórico-metodológico assumido em tais estudos”*. (EDITAL PROCAD nº 01/2007, p.2).

A pesquisa específica a que essa comunicação se refere foi conduzida em uma escola particular de cunho religioso do centro de São Paulo e contou com a participação de duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental. Dessas duas professoras, uma foi entrevistada, com o objetivo de obter dados da sua história de vida, e gravada em sua atividade, participando posteriormente da ACS e ACC. Esta professora chama-se Teresa, tem 40 anos, afastou-se da docência por 14 anos, dedicando-se a maternidade. Trabalha na escola há três meses, marcando seu retorno à sala de aula. A outra professora, que participou e colaborou para a discussão da ACC, chamada Claudia, tem 33 anos e trabalha na escola há 15 anos. Ressalta-se que os nomes das professoras são fictícios.

Referencial teórico-metodológico

Os pressupostos teóricos metodológicos por nós utilizados são os da Psicologia Sócio-Histórica, especialmente nas questões de método propostas por Vygotski (2001), e incorporam também contribuições teóricas de Yves Clot (2006, 2010), especificamente nos instrumentos de autoconfrontações simples e cruzada.

Na Psicologia Sócio-Histórica, concebe-se o homem como um ser constituído historicamente, nas e pelas relações travadas com o cenário social (VYGOTSKI, 2001). Tal visão busca romper com uma concepção ideologizada de “natureza humana” que acaba por encobrir as determinações sociais que são constitutivas do sujeito.

Ao afirmarmos que o homem se constitui na relação com o social, não devemos considerar que tal relação seja de identidade. Sujeito e sociedade mantêm uma relação de mediação em que se constituem mutuamente, em que um não é sem o outro, sem que com isto entendamos que o sujeito seja simples reflexo desse social. A dialeticidade e a materialidade contidas nessa concepção teórica e metodológica nos indicam uma relação em que o sujeito contém o social dialeticamente transformado pela sua dimensão subjetiva, que só pode ser compreendida como historicamente constituída. Para que seja possível apreender as múltiplas determinações que medeiam a relação do sujeito e a sociedade, é preciso romper

com visões naturalizantes ou dicotômicas da realidade, conservando suas contradições e movimentos, em seu processo dialético. Nesse sentido, cabe ao pesquisador não se restringir à descrição do fenômeno, devendo **buscar sua explicação**, as suas relações dinâmico-causais, a gênese, ou seja, ultrapassar sua aparência e ir em busca da essência do fenômeno em foco. Para tanto, o objeto deve ser estudado em seu processo histórico de desenvolvimento, ou seja, os **fenômenos não devem ser analisados como produtos**, mas em seu processo de constituição. Mesmo quando a aparência do fenômeno não mais revela sua essência, como quando ocorre o **comportamento fossilizado**, é preciso um esforço do pesquisador para alterar o caráter de tal comportamento, fazendo-o retornar aos seus estágios iniciais (VYGOTSKI, 1994).

Nessa busca pela apreensão do sujeito concreto, consideramos como caminho adequado a adoção da linguagem como categoria central, pelo seu potencial de acessar os aspectos referentes à dimensão subjetiva que constituem a atividade docente. Completando tal explicação é importante frisar que é pela palavra com significado que o indivíduo expressa os sentidos e significados que atribui à sua atividade, sendo, portanto, via tais categorias que poderemos nos aproximar das zonas de sentido acerca da atividade docente. Sentido e significado estão imbricados, inseparáveis, porém são diferentes entre si. Sentido e significado constituem um par dialético, uma unidade dos contrários, ou seja, elementos que constituem uma unidade, conservando suas especificidades e diferenças.

Os significados, segundo Vygotski (2001), são produções históricas, sociais e culturais mais estáveis, por isso, “dicionarizadas”. Porém, esta estabilidade não significa que não ocorra o processo de transformação dos significados. O significado configura o ponto de partida para compreensão do sujeito. Para que o sujeito seja apreendido na sua totalidade para além da sua aparência, é necessário adentrar para as zonas de sentidos. O sentido, ao contrário do significado, configura-se de forma particular, menos estável, mais dinâmico, complexo e com maior fluidez.

Para a produção de informações, recorremos a procedimentos que oportunizaram a emergência da fala com significado. Nessa direção, realizamos entrevistas de história de vida (focalizando aspectos relacionados à escolha pela docência e processo de formação), entrevistas sobre a atividade docente e sessões de autoconfrontações simples (ACS) e autoconfrontações cruzadas (ACC), procedimentos propostos por Yves Clot.

As ACS e as ACC são uma proposta que tem como objetivo “*transformar o vivido em possibilidade de vivência*”. Segundo Clot (2006, p. 136), “*a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens*”.

A ACS consiste em apresentar os dados videogravados ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar a ele que o descreva, comente, faça questionamentos sobre sua atividade. Na ACC, por sua vez, tal análise se dá na presença do sujeito de pesquisa, o sujeito pesquisado e um par, alguém que compartilhe a mesma atividade de trabalho que ele. A realização de sessões de autoconfrontação possibilitam que as atividades filmadas sejam refletidas e discutidas e o sujeito pesquisado é seu personagem central.

Para interpretação e análise dos dados utilizamos a proposta de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006) que pode ser explicada, de forma simplificada, como dividida em três etapas. Primeiramente foram realizadas leituras flutuantes das transcrições dos encontros realizados com a professora da pesquisa, a fim de nos familiarizarmos e nos apropriarmos das informações expressas pelo sujeito. Dessas

leituras destacamos os conteúdos recorrentes e/ou com ênfase emocional e organizamos os pré- indicadores. Na segunda etapa, aglutinamos os pré- indicadores levantados em indicadores, por manterem entre si alguma semelhança ou complementariedade. Por último, a partir da organização resultante dos indicadores e seus conteúdos que contem alguma semelhança, complementariedade, ou contradição, iniciamos a nomeação e organização dos núcleos de significação num movimento que articula elementos, em que, nesta nova condição, revelam com mais propriedade o sujeito, expressam aspectos dele até então não revelados pelo empírico, pela pseudoconcreticidade. Este novo momento analítico e interpretativo só pode ocorrer se o referido movimento de articulação se der à luz das múltiplas determinações constitutivas da realidade social, histórica e, no caso de nossas pesquisas, não podemos esquecer as determinações institucionais e políticas, focando mais especificamente aquelas referentes às políticas públicas voltadas para a educação. Na pesquisa aqui apresentada, especificadamente, um núcleo de significação desenvolvido pelo grupo será exposto, àquele voltado a análises das autoconfrontações simples e cruzada e a possibilidade de utilizá-las como instrumento de análise e reflexão do professor sobre sua atividade.

O cenário da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma escola particular, religiosa, situada na região metropolitana de São Paulo que oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ao fazermos o contato com essa escola, na busca de um campo para desenvolvimento da pesquisa, apresentamos como nosso objetivo: a apreensão dos sentidos e significados da atividade docente para as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Nessa ocasião, duas professoras do 3º ano foram indicadas pela equipe gestora da escola como possíveis participantes da pesquisa, a quem apresentamos o objetivo da pesquisa e os procedimentos metodológicos que pretendíamos utilizar.

Uma das participantes da pesquisa chama-se Teresa, 40 anos, formada no Magistério (formação de nível médio) e graduada em Comunicação. À época da pesquisa, revelou-nos que sua maior experiência era com Educação Infantil e que naquele ano retomava sua atividade como professora, após 14 anos longe da sala de aula. Demonstrava entusiasmo com o regresso à docência e encarava como um desafio lecionar para crianças maiores.

A outra professora, participante da autoconfrontação cruzada, chama-se Claudia, 40 anos, com formação em Magistério e Pedagogia, ampla experiência na docência (por volta de 20 anos) e também na coordenação pedagógica. No período da pesquisa, a docente se dedicava aos anos iniciais do Ensino Fundamental I e também lecionava no Ensino Médio. Tinha, na época da pesquisa, 11 (onze) anos de atuação nessa instituição.

Autoconfrontação como possibilidade de análise e reflexão da atividade docente

O núcleo que é apresentado nessa comunicação é o que se destina a análises das autoconfrontações simples e cruzada, ocorridas no ano de 2009, em uma escola da rede privada paulista. As autoconfrontações, enquanto instrumento de coleta e análise de dados, possibilitaram que a professora Teresa pudesse revisitar sua atividade e, por meio da relação dialógica – com o pesquisador e com a outra

professora (Claudia) - avaliá-la, em busca de ampliar a sua percepção acerca da atividade, favorecendo a possibilidade de inserção de novos possíveis no realizado.

Em fala expressa durante a primeira ACS realizada com a professora, Teresa demonstra um descontentamento com a atividade realizada “[...] *essa aula não foi uma aula legal [...]*”. Ao assistir sua aula, gravada para produção da ACS, Teresa preocupa-se com o barulho produzido pelos alunos durante a atividade “[...] *acho que faltou um pouco de, pela agitação da classe, pelo burburinho, de ter chamado um pouco mais a atenção mesmo [...]*”. Esse descontentamento, com relação ao burburinho, só foi percebido pela professora por meio da autoconfrontação que lhe possibilitou visualizar e analisar a metodologia de ensino aplicada, os comportamentos dos alunos, assim como o espaço e tempo utilizado na realização de tal atividade.

Durante a autoconfrontação simples (ACS), Teresa conclui que, se a atividade fosse realizada utilizando outra abordagem, uma que conquistasse mais a atenção deles, talvez os alunos ficassem mais envolvidos e possivelmente não ocorresse o burburinho que resultou no descontentamento percebido e relatado por ela. Fiorentini (2005), Pinheiro e Gonçalves (2001) elucidam que o professor deve escolher estratégias e procedimentos dinâmicos, ajustados aos interesses dos alunos, com o objetivo de conquistar sua participação ativa durante as aulas, ou seja, devem desafiá-los de forma que busquem constantemente soluções aos problemas propostos.

Em outro momento da fala da professora, ainda na autoconfrontação simples, ao discutir com a pesquisadora sobre seu descontentamento diz que:

[...] nesse momento talvez o melhor a ter sido feito, como eles estavam com uma dificuldade é ter dado uma parada, entendeu, é eles estavam com o saco cheio na verdade, eles estavam cansados, então, acho que talvez o melhor fosse ter dado uma parada [...] (ACS 01).

Quando Teresa anuncia que poderia “*ter dado uma parada*”, observa e reflete sobre a atividade planejada e como foi realizada. Ao confrontar-se com sua imagem, coloca-se numa posição de distanciamento que lhe permite observar a sua prática. A posição assumida pela professora é geradora de conflitos e possibilita pensar sobre a atividade de forma mais ampla, ou seja, contemplando aquilo que pode ser realizado e o que poderia ter sido e não foi – o real da atividade. Para Clot, o real da atividade é tudo aquilo:

[...] que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo freqüente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto. (2010, p.103-104).

Interessante constatar que Teresa, ao ser confrontada pela imagem de sua aula nota que poderia realizar sua atividade de maneira diferente e, mais tarde, na autoconfrontação cruzada, Claudia sugere um novo modo de interagir com os alunos, tornando a aula menos confusa e mais organizada:

Claudia: [...] então assim, o que eu achei de principal só essa organização pra você conseguir ter mais ou menos o domínio da classe e conseguir atender aqueles casinhos que a gente sempre tem...

Teresa: Hã-hã

Claudia: ...que não entenderam, ou que tem mais dificuldade, ou que entenderam, mas não sabem fazer, só, assim, o que eu achei de principal foi isso. Mas, assim, não deu pra transparecer aula chata, não, nem uma coisa cansativa, não. Só essa...hã...assim, essa um pouquinho dessa confusão assim entre a explicação e o...a execução do exercício, foi o principal.

Teresa: Certo. (ACC).

Ao confrontar-se com a atividade desenvolvida em sala de aula, Teresa percebe algumas possibilidades de fazer diferente, revela com isso um movimento para a transformação da sua prática. Há, nesse momento, a possibilidade de que a professora venha assumir uma postura mais crítica e autônoma; uma postura que possa contrapor ou romper com o modelo vigente e transformar sua realidade. Como nos aponta Freire (1996), para que o desempenho do professor se mova com clareza e segurança, é preciso que conheça as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática docente.

Nesse sentido, o instrumento da autoconfrontação oferece mecanismos importantes que contribuem para que a professora possa (re)visitar sua prática, assumindo um papel de expectadora, ativa de si mesmo. É a possibilidade de empoderamento do seu fazer docente. O instrumento permite que o sujeito se movimente em um campo conhecido podendo inserir novos possíveis no real da atividade, assim como aponta Claudia e Teresa durante a autoconfrontação cruzada:

Claudia: Então, assim, às vezes na hora a gente não tem idéia daquilo. E só depois que você deu aquilo, depois que você vê, você fala, nossa se eu tivesse feito desse outro jeito teria sido mais fácil tanto pra mim como pra criança. Porque a gente não quer facilitar pra gente, a gente quer facilitar e organizar pra criança. Mas agora, se eu me atrapalho, eu atrapalho as crianças, então quer dizer, aí não tem jeito, porque a criança é o nosso espelho...

Teresa: É.(ACC).

Freire (1996), com relação ao desempenho do professor, aponta para que seu movimento tenha clareza e segurança, é necessário o conhecimento das diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática docente, como também é necessário que seja capaz de superar as artimanhas da dicotomia entre teoria e prática, realizando uma formação continuada que possibilite qualificar a sua atividade pedagógica.

Zabala (2002) afirma que na essência da prática do professor é preciso que ele reflita como está sendo articulado e construído o saber, o saber fazer e o ser pelo aluno. A autoconfrontação possibilitou que a professora não só revisse sua prática como também que ela tivesse outro olhar para os alunos e para o grupo como um todo. A própria professora percebe nas filmagens que um aluno levantou a mão e ela não tinha visto, um aluno que, justamente no início da atividade, parecia muito disperso. Esta imagem lhe fez indagar o quanto poderia ter feito diferente. Usando suas próprias palavras:

[...] Ele levantou a mão né? (referindo-se a criança, outrora desatenta). Eu não sei se eu não vi ou se minha intenção era realmente da participação de todos, porque talvez fosse o momento de chamá-lo, né, e falar: "E aí criança?"- Pra ele poder responder e participar, quer dizer que era um momento em que ele tava [...] prestando atenção, né. (ACS 01).

Perceber seu aluno (até então desatento) querendo participar, possibilitou que a professora pensasse em outras formas de intervenção que aproveite o momento de interesse do aluno.

A professora detectou também que o grupo estava cansado, “de saco cheio” e que ela poderia ter feito diferente: *Acho que foi falta de... de um feeling mesmo, de ter dado uma parada e falado vamos fazer outra coisa, vamos dar uma movimentada.*

Nesses dois casos podemos dizer que a autoconfrontação possibilitou a professora ver seus alunos a partir de outro lugar e, conseqüentemente, que pudesse ter um outro olhar. O que poderia ter sido relatado por ela como um grupo agitado, ou um aluno desinteressado, por meio da autoconfrontação, apareceu, para Teresa, como uma falta de *feeling* da professora ou como desatenção dela com relação ao aluno.

Aqui não se trata de culpabilizar um ou outro, alunos ou professores. Mas o fato de poder vê-los de outro ângulo possibilitou que a professora pudesse identificar suas necessidades. Não são eles, alunos, que não conseguem, não param ou não fazem. Teresa percebeu que talvez seja ela que não tenha conseguido ouvi-los, percebê-los e assim fazer diferente.

Nádia Bossa, em seu livro “Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico”, nos apresenta o aluno ideal, aquele que corresponde àquilo que a escola espera dele. Para esse aluno ideal, se desenha também uma pedagogia ideal que estabelecem relações imaginárias entre professores e alunos. De um lado o professor que deve ensinar perfeitamente e de outro o aluno que deve aprender por completo. E, caso isso não aconteça, a “culpa” é do aluno e sua família desestruturada. Assim, temos que o procedimento da autoconfrontação, nesta pesquisa, possibilita o professor rever sua aula com seus acertos, possibilidades e necessidades.

Teresa mostrou certo descontentamento com o fato de se considerar “parada” dando aula e apontou esse como um dos fatores da aula não ter ocorrido tão bem quanto gostaria:

Então, acho que eu também dei uma travada por isso, eu tava meio assim: desconfortável, por isso. Então acho que isso também auxiliou, porque eu dando aula não sou tão parada assim, (risos) então acho que isso acabou influenciando um pouco. Mas eu acho que independente disso, faltou talvez uma... pegá-los, juntá-los assim num momento para começar a atividade (ACS 01).

Ao relatar sobre a atividade realizada, a professora indica o que percebeu ter funcionado de acordo com o seu planejamento, além de novas possibilidades de estratégia e ação. Diante da vídeogravação, Teresa pondera o emprego de atividades lúdicas em seu planejamento “[...] feito de uma forma mais lúdica [...]”, “[...]. *Aí talvez pensar o que dê motivação: história; um jogo; um tipo de brincadeira. [...]*”. Nesta direção, Melo (2005) defende que o jogo, além de ser fonte de prazer e descoberta para o aluno, pode contribuir significativamente para o processo de construção do conhecimento. É possível associarmos a solução da professora em relação às atividades lúdicas ao seu histórico de docência na Educação Infantil. Esta era a primeira vez que ela era a responsável por uma turma do terceiro ano.

Uma das atividades de Teresa que foram filmadas consistia na elaboração de um cartaz temático, composto de atividades feitas pelos alunos em casa e levadas para a sala de aula. A professora foi surpreendida pelo refinamento e extensão do conteúdo dos trabalhos produzidos pelos alunos, de forma que foram necessários arranjos para que as pesquisas fossem devidamente contempladas nos cartazes. Foi a primeira vez que ela realizou uma atividade em grupo com essa turma e a qualidade dos trabalhos foi algo que ela percebeu durante a própria atividade, antes mesmo de assistir ao próprio episódio. Na autoconfrontação simples ela relata novas formas de executar e planejar esta atividade, mesmo considerando que foi produtiva e bem sucedida:

Talvez numa próxima vez a gente poderia pedir uma cópia do texto, uma cópia daquilo, ou que a criança escolhesse o que quer colocar. Ou seja, você coloca umas na pesquisa e traz outras para o cartaz. Talvez fosse uma sugestão para não precisar dobrar o trabalho deles, mas também foi...Eu já tirei, eu tive que desmontar o trabalho deles, mas eles estão intactos, ainda bem! (ACS 02).

O cuidado que Teresa demonstra com os alunos³¹¹ nos permite ressaltar a dimensão afetiva na prática docente e como isso influencia no processo educacional. Leite (2011), remetendo-se à questão da dimensão afetiva na mediação pedagógica em sala de aula, relata que todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelos professores produzem impactos afetivos nos alunos, sendo a produção do conhecimento um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto. Na escola, o principal agente mediador entre aluno e conteúdo escolar é o professor, na medida em que todas as práticas pedagógicas dependem de seu planejamento e da forma como ele as desenvolve.

Luckesi (1994) ressalta que o planejamento é fundamental, ao considerar que para se definir procedimentos de ensino com certa precisão, é necessário ter clara uma proposta pedagógica. Para isso, o educador necessita estar permanentemente alerta, avaliando a atividade e tomando novas e subsequentes decisões. Teresa apresenta uma atividade bem planejada, mas suas dificuldades parecem ocorrer ao lidar com o que não foi previsto no planejamento. O imprevisto é considerado como inevitável e esta percepção deve ampliar as possibilidades do docente diante daquilo que excede seu planejamento. Teresa se incomoda, por exemplo, com o burburinho que não planejou e com a aplicabilidade das pesquisas dos alunos à sua atividade dos cartazes temáticos. Em ambos os casos, ela lida com a situação o melhor que pode e, posteriormente, por meio das sessões de autoconfrontação, percebe acertos e dificuldades de sua ação pedagógica, sendo esta reflexão amparada pelos episódios e intervenções do pesquisador. A utilização da técnica da autoconfrontação possibilitou à professora novas percepções sobre sua atividade. *“Eu fiz isso e depois eu pensei, para uma próxima vez, talvez, fazer a experiência de cada grupo ler o seu texto para a classe e ver o que funciona mais?”*. O movimento de observar e repensar a atividade também se destaca nas falas: *“[...] então eles poderiam ter ficado mais um pouquinho olhando, porque eles estavam curtindo! [...] eu acho que eu poderia ter esperado um pouquinho mais...ter deixado eles esgotarem para tirá-los da atividade”*.

No ato educativo estão envolvidos o planejado, o pré-estabelecido, e os imprevistos. O contexto da aula é um contexto de múltiplos acontecimentos, um tempo/espaço em que estes elementos estão em jogo, em movimento, e geram ensinamentos e aprendizagens intencionais e não intencionais para professoras e estudantes. (SAMPAIO, 2004, p.2)

A percepção desses múltiplos acontecimentos, porém, pode ser difícil, na medida em que se está inserido no ato educativo. A possibilidade de se ver e ver sua atividade por meio da vídeogravação permitiu Teresa pontuar ações que podem ser adotadas em uma próxima vez, enriquecendo seu planejamento, permitindo-a também, possivelmente, considerar que podem ocorrer imprevistos que precisarão ser manejados e articulados com o pré-estabelecido, algo necessário na atividade docente, como pontua Sampaio (2004). Neste sentido, gradativamente, a professora é estimulada a pensar na atividade planejada para aula e, por

³¹¹ O cuidado e a intenção da professora em ajudar e não prejudicar os alunos são características da sua atividade, permeada pelo seu cuidado emocional com os alunos. Valemo-nos de um trecho da entrevista na qual a professora atenta para tal aspecto emocional: *“Olha, eu acho que eu sempre tomei mais cuidado em dar aulas, com o lado é (...) lado pedagógico é fundamental, mas eu acho que assim, principalmente quando a criança é pequena, o lado emocional”*. (Entrevista)

consequente, na sua atuação, avaliando o seu desempenho de acordo com as possibilidades de seus alunos.

Considerações finais

O objetivo dessa comunicação foi apresentar as contribuições da clínica da atividade de Yves Clot (2006), especificamente os procedimentos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC), para análise e reflexão da atividade docente. Foi possível notar, analisando os movimentos da professora e suas reflexões por meio de sua fala no decorrer da autoconfrontação simples e cruzada, que este procedimento, quando empregado na análise da atividade docente de Teresa, possibilitou relacionar a sua história com o seu fazer, proporcionando a avaliação da sua ação cotidiana que envolve o reconhecimento de todos os aspectos da atividade docente, incluindo não apenas a atividade enquanto tal, mas o desenvolvimento dessa atividade e seus impedimentos.

Como salienta Clot (2010), a experiência profissional não deve ser apenas reconhecida, mas deve ser transformada. Melhor ainda, ela só pode ser reconhecida graças à sua transformação. As análises feitas até o momento apontam possíveis mudanças na prática da professora que podem favorecer a uma transformação.

O uso do procedimento de autoconfrontação permite um possível movimento de transformação da atividade dos participantes da pesquisa, pois, na medida em que o trabalhador revisita a sua atividade, pode produzir alternativas, modos de fazer diferente e, conseqüentemente, transformar sua prática. Há ainda nesse momento a possibilidade de que o professor assuma uma postura mais crítica e autônoma; uma postura que possa contrapor ou romper com o modelo vigente e transformar sua realidade.

Além disso, nossa experiência tem mostrado que este processo favorece a produção de informações que permitem um processo analítico-interpretativo que ultrapassa a aparência e se aproxima do real da atividade docente.

Não podemos deixar de apontar que há também, no procedimento de autoconfrontação, algumas dificuldades, localizadas principalmente no desconforto dos docentes em serem filmados, na necessária participação ativa do pesquisador no propósito de fomentar o diálogo e no complexo processo de produção de dados. No entanto, como já foi clarificado no texto, as vantagens do procedimento são *muitas*. Dessa forma, avaliamos como positiva a adoção da autoconfrontação nas pesquisas acerca da atividade docente.

Referências

Clot, Yves (2010). Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum.

Clot, Yves (2006). A Função psicológica do trabalho. Rio de Janeiro: Vozes.

Edital Procad nº 01/2007 (2007). Projeto de cooperação acadêmica 2008: UFAL; PUC/SP e UNESA/RJ. CAPES, Brasil.

Fiorentini, Leda Maria Rangearo (2005). Materiais didáticos escritos nos processos formativos a distância. In Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de & Moran, José Manuel (Orgs.). Integração das tecnologias na educação (pp. 160-164). Brasília: Ministério da Educação; Seed.

- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Leite, Sérgio Antônio da Silva (2011). A afetividade no processo de constituição do leitor. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6 (1), 25-52.
- Luckesi, Cipriano Carlos (1994). *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez.
- Melo, Célia M. Rosa (2005). As atividades lúdicas são fundamentais para subsidiar ao processo de construção do conhecimento (continuação). *Información Filosófica*. 2 (1), 128-137.
- Pinheiro, Beatriz Maria A. de A. & Gonçalves, Maria Helena B. (2001). *O processo ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Editora SENAC Nacional.
- Sampaio, Marisa Narcizo (2004). Quando a rotina é o imprevisto, ou o diálogo entre o pré-estabelecido e o contexto dos acontecimentos na sala de aula. *Teias*, 5 (9-10), 1-11.
- Vygotski, Lev Semiónovich (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, Lev Semiónovich (1994). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zabala, Antoni (2002). *A prática educativa: Como ensinar*. São Paulo: Artmed.

Formação de professores: a voz dos coordenadores de um programa de iniciação à docência

Graciete Tozetto Goes³¹², Maria Odete Vieira Tenreiro³¹³

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é voltado à formação para a docência na Educação Básica. Dentre seus objetivos destacam-se: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Hoje, no Brasil, o PIBID é constituído por mais de 49 mil bolsistas, é um dos 50 programas estratégicos da CAPES e tem se encaminhado para ser uma Política de Estado. Para a presente pesquisa, foram analisados treze relatórios dos coordenadores dos subprojetos integrantes no Projeto Institucional do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores”. Os objetivos definidos foram: revelar quais os impactos percebidos pelos coordenadores dos subprojetos na formação de professores e discutir as principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas. O trabalho é fundamentado em Tardif e Lessard (2011), Tardif (2012), Marcelo (1999) entre outros autores que discutem a formação de professores. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e para a análise dos dados utilizou-se o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo Lefevre e Lefevre (2005) possibilita reunir os pensamentos individuais semelhantes em um pensamento coletivo. A pesquisa revelou que o diálogo estabelecido entre professores das escolas, acadêmicos das licenciaturas e professores da universidade geram um crescimento contínuo e dinâmico, a favor da valorização da qualidade dos cursos de formação de professores e da educação brasileira. Outros resultados percebidos pela pesquisa foram: a parceria estabelecida entre a Universidade e escolas públicas valoriza a profissão de professor oferecendo novas vivências para os acadêmicos e para os professores das escolas de educação básica; os cursos de licenciatura têm sido reorganizados com base em experiências exitosas e discussões no PIBID; aumento da opção pelos cursos de formação de professores devido à participação no programa; articulação com outros programas da CAPES; número significativo de alunos participando de eventos científicos e diferencial na formação do acadêmico que participa do PIBID.

Palavras – chave: formação de professores, docência, educação básica.

³¹² Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

³¹³ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

Formação inicial de professores e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O modelo de formação inicial de professores estabelecido no Brasil baseou-se por muito tempo fundamentalmente na chamada fórmula 3+1, na qual nos três primeiros anos do curso o foco era a formação na área específica (letras, matemática, física, geografia, química, história, entre outras) e somente ao final do curso o acadêmico se aproximava da realidade da escola, espaço no qual futuramente iria atuar.

Com variações diversas, mantinha-se a licenciatura - a formação para a docência como um apêndice do bacharelado específico. Tal estrutura afastava o acadêmico das discussões mais pertinentes ao processo ensino aprendizagem e das necessidades da Educação Básica. Ou seja, há uma valorização do conhecimento específico partindo-se da seguinte premissa: quem sabe, também sabe ensinar.

Em 2002, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP n. 01/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. O primeiro aspecto a destacar neste documento é o de afirmar que os cursos de formação de professores (licenciaturas) devem ter identidade própria, levando em consideração que existem saberes que são próprios da docência e que vão além do conhecimento da área específica.

Consideramos que a formação inicial tem o importante papel de formar futuros profissionais que possam relacionar a teoria e a prática. Concordamos com Mello (2012, p.2), quando afirma:

A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas na prática; portanto, isso deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas.

Desse modo, a formação docente precisa estar voltada para as instituições escolares desde o ensino superior, possibilitando uma visão e um ensino mais significativo, para haver, assim, uma relação entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação. Assim, a docência precisa ser entendida, aperfeiçoada e estimulada, com o objetivo de provar para a sociedade sua magnitude referente à formação do outro e aos resultados futuros na sociedade. Concordamos com Carlos Marcelo García, quando afirma: “Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” (1999, p.22).

Segundo Tardif e Lessard (2011, p.38), os professores não são apenas agentes servidores, mas atores que pensam e dão sentido ao trabalho que realizam, por meio da interação com o meio onde trabalham, considerando a ação da docência como resultado de uma intencionalidade. Nesse sentido, podemos afirmar que ser professor tem características próprias que vão se construindo ao longo de sua existência e vivências relacionadas ao ato de ensinar.

Conforme Alarcão (2007, p.17), “A atividade docente não é simples, monótona, acrílica, descomprometida, mas sim altamente complexa e singular, envolvendo os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade”.

Os estudos de Tardif (2012) e Tardif e Lessard (2011) apontam para a complexidade do trabalho docente e a natureza dos saberes que são mobilizados para o exercício da docência. De acordo com Tardif (2012, p.18), “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio

exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

O autor afirma, ainda, que essa compreensão sobre os saberes que constituem a docência têm servido de base para repensar a formação de professores, bem como, para definições de políticas educacionais em muitos países. Essas ações e programas buscam “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas.” (TARDIF, 2012, p. 23)

Dentro desse contexto e das novas políticas públicas de formação de professores, estamos vivendo um momento histórico na Educação e na formação inicial, com a oportunidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Brasil. O PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o objetivo de incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica.

Hoje, no Brasil, o PIBID é uma ação desencadeada pelo Estado Brasileiro nas escalas federal, estadual e municipal, sendo constituído por mais de 49 mil bolsistas, reconhecido como um dos 50 programas estratégicos da CAPES e já se consolida como uma *importante política pública de estado para formação de professores no Brasil*.

Em especial, cabe citar a aprovação, em 4 de abril de 2013, da Lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no seu Art. 62,§4 e §5, o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

*§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (grifo nosso).*

Tal alteração na legislação é decorrente das ações já realizadas pela CAPES/DEB voltadas à valorização da formação de professores. Desta forma, é importante traçar uma trajetória histórica dos editais propostos pela CAPES para a implementação e consolidação do PIBID.

No ano de 2007, a CAPES lançou o primeiro edital, nº 01/2007, voltado para instituições federais de ensino superior e com prioridade para as áreas de física, química, biologia e matemática, para atuarem no Ensino Médio.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou sua parceria com a CAPES através do PIBID no ano de 2009, por meio do edital nº 02/2009. Vale destacar que, na UEPG, o PIBID é ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. O projeto “A interlocução entre a formação inicial de professores e a formação continuada de professores em serviço: desafios e possibilidades” reuniu, naquele momento, subprojetos nas áreas de Pedagogia, Matemática, Física, Biologia, Química e Artes, considerando as áreas prioritárias descritas no edital. Assim, iniciou o trabalho atuando com 1 coordenador institucional, 6 coordenadores de subprojetos, 9 supervisores e 95 bolsistas de iniciação à docência, os quais atuavam diretamente em 8 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica.

O sucesso alcançado por meio das parcerias estabelecidas entre a Universidade e as escolas públicas de educação básica possibilitou que, em 2011, a UEPG pudesse participar de um novo edital lançado pela CAPES. O edital nº 01/2011 foi destinado para as instituições públicas em geral. A proposta do projeto “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores” apresentou, entre seus objetivos, fortalecer e qualificar o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial, por meio da vivência, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho/ensino. Igualmente, objetivou promover novos conhecimentos aos professores da Educação Básica, buscando o desenvolvimento dos saberes de base da profissão.

O desenho do referido projeto, naquele momento, previu atuar em 10 licenciaturas da IES, nas áreas de: Biologia, Artes, Física, Química, Geografia, Educação Física, História, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Letras/Francês, perfazendo um total de 133 bolsistas para atuarem em 11 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica, de diferentes bairros do município.

Com esse novo edital, os números do PIBID/UEPG cresceram significativamente, e a UEPG passou de 6 para 10 subprojetos; de 9 supervisores (professores das escolas) para 17 supervisores; de 8 para 11 escolas públicas municipais e estaduais, e de 95 para 148 bolsistas de iniciação à docência.

Em 2012, a CAPES lançou um novo edital e convidou instituições formadoras públicas e privadas sem fins lucrativos a participarem do PIBID. Esta possibilidade permitiu que a UEPG passasse a participar do PIBID atuando em todas as 13 licenciaturas ofertadas pela UEPG: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Sem dúvida, um grande avanço para a Instituição de ensino superior, que consegue atuar com 100% das licenciaturas que oferta, em um programa de incentivo à formação de professores. Vale ressaltar que, em nossa instituição, os cursos de licenciatura compreendem hoje 31% do total de alunos matriculados em todos os cursos.

Nesse contexto, a formação inicial de professores tem se desenvolvido por meio de aprendizagens teórico-práticas realizadas na UEPG, aliadas a aprendizagens em situações escolares, em que o futuro professor é inserido em ambiente de seu futuro campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional de reconhecida experiência e disposto a partilhar seus saberes. Além disso, as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura ganham relevo se considerarmos que os saberes profissionais desses sujeitos, consolidados em contextos práticos, se tornam objeto de investigação e aprendizagem, por meio de processos reflexivos e interativos ocorridos entre licenciandos e os professores da escola básica.

O caminho da pesquisa: análise e discussão dos dados

Cabe destacar que a opção metodológica para esta pesquisa foi o da abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a

subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2009, p. 79).

Foram sujeitos da pesquisa 13 coordenadores de subprojetos do PIBID edital 2011 e 2012 de: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os relatórios dos referidos coordenadores, entregues no final do ano de 2012 para coordenação institucional e que compunham as informações que deveriam ser encaminhadas a Capes.

Em decorrência do grande número de informações que faziam parte dos relatórios, optamos por apresentar os depoimentos dos coordenadores de subprojetos que revelaram os impactos percebidos por eles, na formação de professores, e as principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas.

Os dados foram organizados de acordo com o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse procedimento reúne os pensamentos individuais semelhantes que foram expressos por palavras em um pensamento coletivo.

O DSC é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela o que pensam as coletividades, possa ser exercida toda a força da explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e – por que não? – do próprio senso comum, capaz de dar conta do porque pensam assim as coletividades pesquisadas. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.8)

Esta proposta,

[...] consiste em analisar o material coletado, extraído-se de cada um dos depoimentos, [...] as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005a, p.15-16).

Com base nos estudos realizados, consideramos que esta foi a forma mais adequada para “olhar” e apresentar os dados.

Os dados

Neste artigo, procuramos revelar de forma objetiva, imparcial e fiel as posições dos coordenadores dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID edital 2011 e 2012, considerando dois eixos de análise:

- Impactos do PIBID na formação de professores.
- Principais contribuições para os cursos de licenciatura.

O primeiro eixo de análise, **“Impactos do PIBID na formação de professores”**, vem apresentar, pelos depoimentos dos coordenadores, como eles percebem os principais impactos deste programa de iniciação à docência como contribuição para a formação dos bolsistas futuros professores.

Os acadêmicos ingressos no PIBID estão passando por um processo de formação bastante diferenciado, Eles tem se destacado positivamente entre os demais acadêmicos dos cursos, no sentido do aporte teórico e prático relacionado à docência. Sua desenvoltura em seminários e trabalhos nas disciplinas tem aumentado e feito com que o prestígio do PIBID seja um crescente no curso. A participação nos mais variados eventos como palestras, oficinas, eventos científicos, viagens culturais, dentre outros, contribui para a formação inicial dos bolsistas ampliando o seu conhecimento de mundo. Com isso, os bolsistas melhoraram seus rendimentos na academia e passaram a fazer relações entre o que estava sendo estudado com o que vivenciam no cotidiano da escola, ou seja, conseguem perceber a relação teoria prática de forma mais clara. A partir das ações desenvolvidas, os bolsistas podem vivenciar o cotidiano escolar e seus enfrentamentos, quanto ao acompanhamento das turmas na escola, à disciplina dos alunos, organização dos espaços físicos, o trabalho interdisciplinar, a participação na semana pedagógica e entrega dos boletins, na feira de ciências, entre outros momentos escolares. Os bolsistas destacam a importância de participar destes momentos da escola para poderem ter uma visão mais ampla do funcionamento da escola, da interação das professoras com os pais dos alunos e para compreenderem que a atuação do professor vai muito além do trabalho em sala de aula. Tais oportunidades contribuem de forma significativa para a formação acadêmica dos envolvidos. O acadêmico que vivencia a escola agrega conhecimentos práticos que o ajudam a torna-se um profissional altamente qualificado, capaz de encontrar problemas e pesquisar uma solução para suas dificuldades. Vale destacar que a presença dos bolsistas na escola mais precocemente e as ações desenvolvidas nela, representa diretamente, a intensificação do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Os bolsistas afirmam que o contato com a escola desde o início do curso tem sido fundamental para a decisão de permanecer na licenciatura.

Com base no discurso dos sujeitos, podemos perceber que, realmente, a participação no PIBID contribui de forma efetiva na formação dos futuros professores. O discurso revela que “aporte teórico e prático”, “desenvoltura em seminários e nas aulas”, “participação nos mais variados eventos” permitem que os bolsistas PIBID façam a diferença nos espaços por onde têm permanecido. Os depoimentos revelam também que essas ações “contribuem de forma significativa para a formação acadêmica” e para que o bolsista seja um acadêmico com perfil diferenciado em relação aos que não participam do PIBID.

Os coordenadores atribuem que a participação dos bolsistas em diferentes momentos na escola permite uma visão mais ampliada da situação, pois: “O acadêmico que vivencia a escola agrega conhecimentos práticos que o ajudam a torna-se um profissional altamente qualificado, capaz de encontrar problemas e pesquisar uma solução para suas dificuldades”. A escola, como parte e parceira da formação inicial de professores, permite aliar os conceitos e fundamentos aprendidos na universidade às aprendizagens advindas da experiência refletida sobre o contexto escolar. Conforme Tardif (2012, p.86), “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamenta a profissão e a integração na situação de trabalho levam a construção gradual de uma identidade profissional”.

Outro ponto também evidenciado diz respeito à valorização do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Tal pressuposto está elencado em um dos objetivos do PIBID, que procura incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica. Muitos ingressam no curso de licenciatura sem a devida clareza de que querem ser professor e das oportunidades

que o curso oferece. A atuação no PIBID permite a troca de experiências entre colegas e professores experientes e fundamenta a decisão de investir nessa carreira.

O segundo eixo de análise diz respeito às principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura.

O PIBID tem gerado impactos positivos no âmbito das licenciaturas em que está inserido. Percebemos professores da Instituição de Ensino Superior que, apesar de atuarem em um curso de Licenciatura, nunca se envolveram de fato com educação e com a escola. Agora, tais professores demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas pelo PIBID. O programa de iniciação à docência tem aproximado esses professores relutantes da escola. É importante mencionar que, nas ações do PIBID, existe intercâmbio de informações e ideias entre os cursos. As principais ações dizem respeito ao compartilhamento de informações adquiridas durante a participação no PIBID, principalmente com os colegas de curso. Entre elas: curso PREZI feito pelos acadêmicos do PIBID e compartilhado com os colegas de curso; exposição dos trabalhos durante a Mostra de Laboratório de Ensino; atividades na disciplina articuladora do curso; interação com demais cursos da licenciatura durante a semana pedagógica das escolas; apresentações de trabalhos desenvolvidos dentro do PIBID em seminários de disciplina do curso; vagas para alunos não participantes do PIBID em saídas técnicas promovidas pelo PIBID; exposição dos trabalhos realizados no PIBID à comunidade acadêmica e não acadêmica, dentre outros. Para 2013, há a proposta de um curso ministrado pelos integrantes do PIBID para todas as licenciaturas, envolvendo a operação da TV multimídia, ferramenta de apoio presente em todas as salas de aula do Estado. Desta forma, as licenciaturas envolvidas estão se fortalecendo em decorrência do aprimoramento e refinamento do processo de formação dos acadêmicos. Nossos bolsistas discutem com outros colegas de cursos, não bolsistas, outras possibilidades de ensino e isso vem contribuindo para uma ampliação de propostas didáticas nas licenciaturas.

Os dados mostram que a articulação entre as ações do PIBID e os alunos não envolvidos no programa vem se fortalecendo a cada dia.

Quando é mencionado que se percebem “professores da Instituição de Ensino Superior que, apesar de atuarem em um curso de Licenciatura, nunca se envolveram de fato com educação e com a escola. Agora, tais professores demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas pelo PIBID”, isso é extremamente importante. Demonstra que os reflexos das ações já realizadas vêm modificando o olhar e as posturas de determinados professores que atuam nas licenciaturas. Muitos professores não se identificavam no papel de formadores de professores, acreditando que tal papel fosse desempenhado exclusivamente pelos professores das disciplinas pedagógicas. A participação dos alunos no PIBID tem trazido para o contexto da sala de aula da universidade a problematização de situações do contexto da escola, exigindo desses professores outra postura.

O intercâmbio de informações, experiências e materiais produzidos no grupo do PIBID é outro ponto que merece destaque. As práticas exitosas conquistadas no interior do programa precisam ser disseminadas entre outros colegas e entre os cursos. Sem dúvida, a parceria de uns e outros trará grandes benefícios para as licenciaturas e para a formação dos professores.

Concordamos com Nóvoa (1992, p.22) quando aponta: “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.”

Nessa perspectiva, o “papel de formador e de formado” permite ao futuro professor ou ao professor assumir a postura de professor reflexivo, quer dizer, um profissional que a todo o momento questiona o seu saber e

o seu fazer em sala de aula. Nessa dimensão, é possível visualizar a docência numa posição de compartilhar, dividir, agir. Uma relação interativa que é capaz de constituir indivíduos e até mesmo grupos, ou seja, um envolvimento real entre professor e aluno, num processo ensino-aprendizagem mútuo. (TARDIF; LESSARD, 2011).

Outra questão evidenciada pelos coordenadores diz respeito aos estágios.

Esse tipo de programa preenche a lacuna que o Estágio Curricular Supervisionado deixa, pois inúmeros fatores intervenientes do contexto escolar não são vivenciados no estágio e são possíveis pelas ações do PIBID, por seu caráter de continuidade. Como por exemplo: participação em semana pedagógica, conselhos de classe, acompanhamento do processo avaliativo, dentre outros. Outra questão é o compartilhamento de informações e a utilização dos materiais didáticos produzidos no PIBID para a realização do estágio supervisionado curricular obrigatório. As atividades de observação, participação, pesquisa, elaboração de materiais, entre outras, desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas, influenciam de forma muito positiva nas licenciaturas.

Tradicionalmente, os estágios dos cursos de licenciatura apresentam uma organização com atuação muito pontual no âmbito da escola. O PIBID, por seu caráter contínuo e de longo prazo, tem evidenciado a importância desse vínculo com a escola e a compreensão dos diferentes processos e circunstâncias que afetam a ação docente. Os bolsistas do PIBID podem integrar de forma objetiva as ações, materiais, metodologias utilizadas no programa para suas ações no contexto dos estágios e, dessa forma, contribuem também para com a formação de colegas que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID.

A aproximação do estágio e do PIBID é um ponto importante a ser discutido. Algumas instituições brasileiras têm procurado desenvolver uma proposta de residência pedagógica, desde o início do curso de licenciatura, a fim de superar as fragmentações das tradicionais propostas de estágio existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que o diálogo estabelecido entre professores das escolas, acadêmicos das licenciaturas e professores da universidade geram um crescimento contínuo e dinâmico, a favor da valorização da qualidade dos cursos de formação de professores e da educação brasileira. Os pontos apontados pelos coordenadores das áreas revelam a importância de desvelar a realidade escolar e as possibilidades de práticas, novas metodologias e materiais didáticos produzidos a partir das vivências e interações no âmbito da escola.

Outros resultados percebidos pela pesquisa foram:

- a parceria estabelecida entre a Universidade e escolas públicas valoriza a profissão de professor e oferece novas vivências para os acadêmicos e para os professores das escolas de educação básica; destacamos que o professor aprende por meio de interações com seus colegas e, neste caso, também com os bolsistas, ao mesmo tempo em que se sentem responsabilizados pela formação dos acadêmicos.
- os cursos de licenciatura têm sido reorganizados com base em experiências exitosas e discussões no PIBID; nas avaliações dos cursos de licenciaturas realizadas, um ponto de fragilidade é a relação teoria prática e a falta de integração entre as disciplinas. O PIBID permitiu a ampliação das

reflexões sobre a formação docente e conseqüente proposição de alterações curriculares e metodológicas.

- aumento da opção pelos cursos de formação de professores devido à participação no programa; são vários os relatos apresentados pelos coordenadores, de atuais acadêmicos das licenciaturas, afirmando que sua opção foi marcada pelo convívio com os bolsistas na escola que frequentavam. Muitos afirmam que nunca tinham pensado em prestar vestibular para uma licenciatura, mas, ao participar de atividades lideradas pelos bolsistas, despertaram para essa possibilidade por perceberem a dedicação, o entusiasmo e os conhecimentos que envolvem a profissão.
- articulação com outros programas da CAPES; o PIBID tem suas ações articuladas com outros programas voltados à formação de professores, a exemplo da articulação com o Prodocência, no qual foram consolidados vários laboratórios de ensino onde são desenvolvidas oficinas, produção de materiais didáticos e formação continuada de professores da EB.
- significativo número de alunos participando de eventos científicos e diferencial na formação do acadêmico que participa do PIBID. Nesse aspecto cabe destacar que a área das licenciaturas tem adquirido, no âmbito institucional, maior reconhecimento, em decorrência da ampliação da produção de artigos, comunicações, resultado de pesquisas e experiências realizadas pelos bolsistas.

As experiências no contexto da escola devem permitir ou estimular a transformação de conceitos e concepções sobre o ensino, sobre as ações pedagógicas, sobre o currículo, as quais são advindas do senso comum, de forma a integrar teoria e prática. Isso pressupõe o entendimento de que a prática produz conhecimento a ser considerado na formação docente, pelo seu valor e pela qualidade da experiência vivenciada, a qual deverá possibilitar transferências para outras atividades futuras. Assim, a formação de professores no âmbito dos programas de formação para a docência (PIBID) contribui para desenvolver nos acadêmicos a capacidade de análise do contexto social e das relações com o contexto escolar, vivenciar metodologias de ensino, compreender aspectos da gestão e da organização escolar, dos conteúdos curriculares e dos processos avaliativos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. Os questionamentos do cotidiano docente. Revista Pátio, Nov 2006/Jan 2007.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005.

_____. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro. 2005a (Série Pesquisa 12).

MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MELLO, Guimar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.25, 2012.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis : Vozes, 2011.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14.ed. Petrópolis : Vozes, 2012.

Da Prática de Ensino Supervisionada à construção da identidade profissional: Articulação das Ciências de base experimental com outras áreas do saber

Alcina Maria Silva Mota Figueiroa; Helena Cristina Sapage Durana³¹⁴

Resumo

A emergência de um ensino-aprendizagem que articule a área das Ciências com outras áreas do saber, no 1º CEB, é uma mais-valia para a formação integral da criança. Na verdade, ao implementar-se o Trabalho Experimental como estratégia educativa, proporciona-se aos alunos a aquisição de uma diversidade de competências, úteis no exercício de uma cidadania responsável, bem como o desenvolvimento de capacidades que ajudam a perceber os fenómenos físicos e naturais, no mundo que nos rodeia.

Neste âmbito, o ensino-aprendizagem das Ciências deve associar o conhecimento, a ação e a sistematização das observações, através do pensamento. Obviamente que, durante este percurso, o que a criança vai aprender depende do que fez e como interpretou o que fez, com a ajuda do professor, cuja construção da identidade profissional começa por emergir na formação inicial, especificamente, na Prática de Ensino Supervisionada (estágio), processo indispensável para a qualificação profissional da docência. Com efeito, a passagem por este período pressupõe que o estagiário, futuro professor, comece a vislumbrar a construção da sua identidade profissional, através de uma formação prática, crítica e reflexiva, inserida e desenvolvida em contexto real de ensino. Neste sentido, a fase da Prática de Ensino Supervisionada (PES) perspetiva-se como uma valiosa aprendizagem de conhecimentos pedagógico-didáticos, apresentando-se como o primeiro contacto com os saberes profissionais. Por outro lado, a intervenção em contexto de estágio, pode também constituir uma oportunidade de atualização científica e didática e de motivação, por parte dos professores já profissionalizados (orientadores cooperantes), em relação a práticas letivas mais inovadoras e atualizadas.

Neste enquadramento, descrevem-se algumas vivências decorrentes do período de estágio no 1º CEB, integrado no curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB e desenvolvido numa EB1 de V. N. de Gaia, numa turma do 4º ano de escolaridade. Pretendia-se, nesse contexto, enfatizar o ensino das Ciências de base experimental, de forma articulada e transversal a outras áreas do saber: a matemática, o português e a expressão plástica. Analisando-se os trabalhos elaborados pelos alunos, aquando da execução de cada atividade experimental e as respostas que deram no final do estágio, através do preenchimento de um pequeno questionário, constata-se que a motivação e o desempenho foram, consideravelmente, superiores, quando as aulas incluíam a componente experimental, sendo as aprendizagens mais bem-sucedidas, inclusive, nos alunos que revelavam mais dificuldades na aprendizagem, graças também ao trabalho de grupo, imprescindível em atividades deste tipo.

Finalizando, salienta-se a relevância da PES como suporte à qualificação profissional docente, ajudando no desenvolvimento de competências essenciais ao exercício da docência, inclusive, a valorização de um ensino articulado e focalizado na utilização do trabalho experimental, nas aulas de Ciências. Por outro lado, espera-se que o relato desta intervenção ajude a refletir acerca do trabalho dos estagiários, em contexto de

³¹⁴ ESE Jean Piaget - Vila Nova de Gaia

estágio, o qual poderá ajudar a promover, junto dos professores, já em exercício de funções, a implementação de práticas letivas corretas e adequadas.

Palavras-chave: formação inicial, ciências, atividades experimentais, articulação de áreas

Introdução

As mudanças sociais e culturais, assim como as alterações ao nível científico e tecnológico, exigem docentes criativos, inovadores e reflexivos, capazes de implementar práticas de ensino motivadoras e criativas que promovam aprendizagens significativas a todas as crianças que o sistema educativo tem como propósito instruir e formar (Nogueira, 2013). Acresce, ainda, que as crianças são capazes de desenvolver-se cognitivamente com grande prazer e sentimento de realização pessoal, quando se aborda numa atmosfera de incentivo ao desenvolvimento do pensamento através da ação (Sá, 2002). Com efeito, ao tornarem-se pensadores ativos, críticos, crescem socialmente, promovem a sua autoestima, desenvolvem a autonomia, a capacidade de tomar decisões e aprender a lidar de forma positiva com situações de insucesso ao longo da vida. Neste enquadramento, e tomando por base alguns estudos efetuados (Galvão *et al*, 2011), quanto à importância das aulas de Ciências, no desenvolvimento da literacia científica, a realização de atividades experimentais pode ajudar na construção de conhecimentos científicos úteis e relevantes para as vivências do dia-a-dia da criança, para além de poder influenciar a sua vontade de participar na sociedade, tornando-a muito mais crítica acerca de assuntos socio científicos e mais confiante para participar e discutir as suas opiniões.

Neste âmbito, a formação inicial de professores é um vetor estratégico para a melhoria do sistema educativo e uma mais-valia para a construção da identidade profissional (Nogueira, 2013), facultando oportunidades para os futuros professores vivenciarem situações educativas que aplicarão, futuramente, com os seus alunos. É neste contexto que este trabalho procura evidenciar a PES como Unidade Curricular proporcionadora de desenvolvimento profissional e através da qual o futuro professor (estagiário), em contexto real de ensino, poderá desenvolver a sua prática, partindo dos saberes adquiridos durante a formação inicial, especificamente, no âmbito de várias Unidades Curriculares, inclusive as do domínio da Didática das Ciências. Por outro lado, todo o trabalho realizado ao longo do período de estágio deverá, igualmente, preparar os futuros professores para um ensino de todas as áreas de forma transversal e articulada, para que as crianças, durante o processo educacional, desenvolvam a literacia científica, essencial para um desenvolvimento salutar a nível pessoal e social. Assim, neste artigo, não se expõe, propriamente, um trabalho de investigação de natureza científica, antes, procede-se à descrição de um trabalho desenvolvido, no domínio do ensino das Ciências de base experimental, na concretização de um estágio (PES), fase crucial para o desenvolvimento da identidade profissional docente. Assim, pretende-se relatar algumas vivências ocorridas em contexto de profissionalização, no 1º CEB, nomeadamente, no que concerne à implementação do Trabalho Experimental (TE).

Face ao exposto, e no sentido de contribuir para uma melhoria do ensino das Ciências de base experimental, desenvolveu-se um trabalho de projeto, durante o período de estágio, numa escola do 1º CEB, mais concretamente, numa turma do 4º ano de escolaridade em Vila Nova de Gaia, com crianças de idades compreendidas entre os nove e 11 anos. Com o consentimento da professora orientadora cooperante trabalharam-se as Ciências de base experimental, articulando-as com outras áreas do saber o

que facilitou o ensino-aprendizagem e o tornou mais atrativo para as crianças participantes. Quanto às planificações das atividades experimentais, reajustadas aos interesses de aprendizagem das crianças no momento da sua execução, foram estruturadas de forma a utilizar diferentes recursos e estratégias que implicaram ativamente as crianças aquando da sua realização, o que proporcionou, de forma prazerosa, a apreensão conceptual na área das Ciências e a aquisição de um conhecimento mais elaborado nas demais áreas curriculares. Acresce, ainda que, sendo a avaliação um ato fundamental no processo de ensino-aprendizagem, foram aplicados dois questionários às crianças, um numa fase inicial (diagnóstico) e um outro numa fase final (avaliativo), com o intuito de averiguar, respetivamente, concepções e conhecimentos, relativos à atividade experimental.

Enquadramento Teórico

Prática de Ensino Supervisionada vs profissionalidade docente

A PES é a etapa final do percurso dos estudantes para a aquisição de um grau académico que lhe confira o direito ao exercício da profissão docente. Com uma preparação formal e intencionada, esta fase é vivida pelo académico, em cada contexto de estágio, como uma valiosa aprendizagem de conhecimentos pedagógicos, apresentando-se como o primeiro contacto com a realidade educativa e os saberes profissionais (Fernandes, 2010). De facto, o grande objetivo do estágio na docência, para além de dar a conhecer as funções que o estudante deve desempenhar, futuramente, é o de contribuir para uma melhoria da qualidade de ensino e das suas aprendizagens que, depois de concluídas, permitem ao estagiário uma inserção ativa e competente na vida profissional (Campos, 2002).

Como é óbvio, através do estágio o estudante deve orientar a sua formação proporcionando uma intervenção adaptada ao meio envolvente, à comunidade escolar e educacional. Dependendo das crianças e dos seus interesses de aprendizagem, deve desenvolver uma ação que articule, transversalmente, todas as áreas curriculares e onde se evidencie o ensino das Ciências, por exemplo, através da realização de atividades experimentais (Figueiroa, 2012). Adotando esta atitude o estagiário reconhece que com a sua prática o ensino-aprendizagem pode ser muito interessante e recompensador, tanto para si como para as crianças (Afonso, 2008; Fernandes, 2010).

Na verdade, o desenvolvimento científico surge por toda a parte e a criança deve ser iniciada nele desde muito cedo (Thouin, 2008). Portanto, importa que oportunamente perceba e tome consciência da evolução e da relação que o homem manteve com a natureza e de como acabou por melhor compreendê-la e explicar os seus diversos fenómenos (Afonso, 2008). Como tal, o ensino das Ciências deve ser atempado na vida das crianças e valorizado dentro das instituições educacionais e fora delas, como sendo potencializador de uma educação científica e ocasionador de uma educação que se quer completa e de qualidade.

Com efeito, desde que nasce, uma criança não faz mais do que descobrir o mundo onde entrou. Para isso vê, observa, agarra, vira e revira. Só mais tarde quando consegue falar, pergunta (Almeida, *et al*, 2001). As atividades das crianças estão desde muito cedo recheadas de Ciências. Quando brinca ocorre uma aprendizagem inconsciente que resulta da sua própria ação, observação e manipulação dos objetos (Blatchford, 2004). Durante estes momentos a criança forma as suas próprias ideias sobre os fenómenos que a circundam e para as quais constrói explicações que não correspondem ao conhecimento científico. Estas ideias dão sentido à experiência do seu quotidiano e às quais se convencionou chamar concepções

alternativas ou intuitivas. São geralmente ideias diferentes das ideias científicas, mas explicam as suas experiências pessoais. Contudo, há que corrigir estas ideias precocemente, pois, quanto mais tempo as concepções intuitivas permanecerem intocáveis mais profundamente ficam enraizadas na estrutura mental da criança, resistindo, por sua vez, à interiorização das concepções científicas (Sá, 2002).

Durante este procedimento, os professores têm de explicar o mundo biológico e físico natural que rodeia a criança utilizando uma linguagem científica simples mas rigorosa (Figueiroa, 2007), para que, com o passar do tempo, a criança seja capaz de fazer aprendizagens científicas cada vez mais complexas e reconstrua ou construa novos conceitos (Sá, 2002; Martins *et al*, 2009). Ainda para Martins *et al* (2009), uma educação em Ciências, nos primeiros anos de escolaridade, tem como funções primordiais:

- Ajudar a criança a pensar logicamente sobre o dia-a-dia e a resolver problemas práticos simples relacionados com o quotidiano.
- Responder e alimentar a curiosidade da criança pelas Ciências.
- Construir uma imagem positiva e refletida acerca da Ciência, visto que as imagens se constroem desde cedo e a sua mudança não é fácil.
- Desenvolver a capacidade do pensamento através da ação, o que permite às crianças o desenvolvimento metacognitivo e a tomada de decisão de resolução de problemas profissionais e sociais.

A importância de promover uma literacia científica nos mais novos transforma o modo como pensam, ajuda-os a extrair conclusões sobre as problemáticas fundamentadas na evidência, bem como a participar na tomada de decisões sobre o mundo onde vivem (Caraça, 2001; Rangel, 2011). Desta maneira, o ensino-aprendizagem das Ciências deve, preferencialmente, começar nos primeiros contextos educacionais, para fomentar bases sólidas de aprendizagem e as crianças estarem aptas a acompanhar a evolução científica, num mundo em constante transformação (klahr *et al*, 2011).

O Estudo do Meio no 1.º CEB é uma área curricular que, dados os conteúdos que inclui, pode ajudar a promover a iniciação integrada nos campos de conhecimento científico. Como as crianças neste nível de ensino têm idades compreendidas entre os cinco/seis e os 10/11 anos, segundo Jean Piaget, referido por Borràs (2002) estão no estágio operacional concreto, onde a forma de pensar consiste no facto de os elementos do problema terem de estar à vista da criança para que possa raciocinar e adquirir o conhecimento científico correto. Como tal, é necessário que as crianças participem ativamente e desenvolvam atitudes positivas com a aprendizagem das Ciências (klahr *et al*, 2011). Convém salientar que durante este procedimento há que estabelecer numerosas ligações com a vida quotidiana das crianças, para que seja um ensino mais prazeroso e se alcancem níveis consideráveis de aprendizagens significativas e bem sucedidas.

Enquadramento Metodológico

Conforme já foi referido, durante o período de PES (aproximadamente, 16 semanas), desenvolveu-se, envolvendo um grupo de 18 alunos do 4º ano de escolaridade, numa escola básica em Vila Nova de Gaia, um trabalho de projeto no âmbito do TE. Este trabalho tinha como finalidade dar continuidade a um dos

projetos que a escola vinha a desenvolver e que constava no Projeto Educativo. Deste modo, com o apoio da professora orientadora cooperante que se mostrou desde logo interessada com a concretização deste trabalho, decidiu-se que seria benéfico para as crianças que constituíam o grupo realizarem-se atividades experimentais que abordassem os conteúdos previstos pela Organização Curricular e Programas (DEB, 2004), para este nível de ensino, na área do Estudo do Meio.

Assim, durante a fase de estágio realizaram-se, com as crianças da turma, seis atividades que envolveram controlo e manipulação de variáveis, tendo como objetivo primordial conseguir que as 18 crianças, através de um trabalho ativo, cooperativo e colaborativo, compreendessem e aprendessem sobre situações que ocorrem no seu dia-a-dia. A realização das referidas atividades permitiu que as crianças adquirissem e desenvolvessem aptidões e conhecimentos inerentes à área de Estudo do Meio, mais concretamente, ao Bloco 5 - “À descoberta de materiais e objetos” (quadro 1).

Quadro 1 - Atividades experimentais realizadas durante a PES

Atividades a realizar	Finalidades a atingir
Realizar atividade com o som: propagação de som através de corpos gasoso e líquidos.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que o som se propaga pelo ar e pela água; - Distinguir altura e intensidade do som.
Realizar atividade com o som: propagação de som através de corpos sólidos e gasosos.	<ul style="list-style-type: none"> - Averiguar que as ondas sonoras se difundem através de corpos sólidos e gasosos; - Constatar que a propagação de som é mais rápida através de alguns sólidos e mais lenta através dos gasosos.
Realizar atividade com a água: flutuação/não flutuação	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer previsões sobre a flutuabilidade de objetos feitos em plasticina; - Observar a força exercida pela água sobre os objetos; - Verificar que a forma tem influência na flutuação;
Realizar atividade com a água: Substâncias solúveis/insolúveis	<ul style="list-style-type: none"> - Observar o efeito da água nas substâncias; - Identificar as substâncias solúveis e insolúveis; - Perceber que as substâncias dissolvidas, embora invisíveis, permanecem no recipiente.
Realizar atividade com a eletricidade: Materiais condutores/não condutores	<ul style="list-style-type: none"> - Equiparar materiais segundo as suas propriedades (bom condutor ou mau condutor de eletricidade); - Compreender a função de bons e maus condutores de corrente elétrica; - Ligar uma lâmpada com diferentes condutores.
Realizar atividade com o ar: expansão/contração do ar.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que o ar existe, ocupa espaço, tem volume e peso; - Conhecer o efeito das variações de temperatura sobre o ar; - Identificar a expansão e contração do ar.

Assim, este conjunto de atividades experimentais proporcionou a apreensão conceptual dos conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, desenvolveram o espírito de colaboração e as competências associadas ao trabalho de grupo. Por outro lado, foi possível envolver as crianças em atividades de pensar, criar, prever,

manipular, compartilhar, descobrir, comunicar e discutir, desenvolvendo-lhes, simultaneamente, a criatividade, o pensamento crítico, bem como o interesse e a motivação pela aprendizagem das Ciências.

Durante a execução das atividades experimentais em questão e para organização das etapas necessárias à sua realização, seguiu-se a estrutura de uma Carta de Planificação (quadro 2), especificamente, uma das que a literatura propõe (Goldsworthy *et al.*, 1997), na qual as crianças iam acompanhando e registrando todas as fases de cada atividade experimental.

Quadro 2 – Estrutura da Carta de Planificação (adaptado de Figueiroa, 2012)

Antes da experimentação	
Questão problema	
Diagnóstico	<ul style="list-style-type: none"> Ideias prévias das crianças relativamente à temática da atividade a realizar.
Experimentação	
Planificação da atividade	<ul style="list-style-type: none"> O que é preciso; O que se vai fazer e como; O que se vai manter; O que se vai medir; O que se vai mudar; O que se vai registar.
Realização da atividade	<ul style="list-style-type: none"> Observação e registo dos resultados obtidos.
Após a experimentação	
Conclusão	<ul style="list-style-type: none"> Comparação das previsões formuladas com os resultados observados. Registo da conclusão com a ajuda da professora.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação dos conhecimentos adquiridos pelas crianças.

Ao seguir este plano, durante a realização das atividades experimentais, suscitou-se nas crianças o interesse por matérias científicas e técnicas. Simultaneamente, alargou-se a compreensão das diversas situações do seu quotidiano, mediante procedimentos científicos que, adaptados às suas idades, contribuíram para lhes despertar a curiosidade para a resolução de problemas.

No entanto, para que o TE realizado estivesse adequado às idades das crianças e aos seus interesses de aprendizagem, houve a necessidade de, em diferentes momentos, o avaliar. Esta avaliação, seguida de momentos de reflexão, foi feita com o intuito de apurar quais os conhecimentos das crianças em relação as Ciências experimentais antes da intervenção (fase diagnóstico), durante a intervenção (fase de execução) e depois da intervenção (fase de avaliação).

Resultados – apresentação e discussão

Questionário diagnóstico...

Aplicou-se um pequeno questionário às 18 crianças envolvidas, tendo sido colocadas questões sobre a temática principal do trabalho de projeto - realização de atividades experimentais. Este questionário foi estruturado de maneira a que as crianças não se desviassem do seu conteúdo e os resultados obtidos expõem-se nas próximas cinco tabelas (tabelas 1, 2,3,4 e 5).

Quanto à questão 1, pretendia-se saber o que significava para as crianças Trabalho Experimental.

Tabela 1 – O que são, para ti, atividades experimentais? (Questão 1)

Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
São experiências.	16	88
São experiências que não conhecemos.	1	6
São experiências sobre o que o planeta tem.	1	6
TOTAL	18	100

A maioria das crianças (88%) respondeu, simplesmente, que eram experiências (figura 1). As restantes crianças (12%) responderam, igualmente, que eram experiências, tendo, no entanto, completado a sua ideia sobre o que seriam atividades experimentais.

Nome *Liliana* Data *3/10/2011*
1º Ciclo do ensino Básico - 4º ano Prof. Helena Durana

Questionário feito aos alunos sobre Atividades Experimentais

1 - O que são atividades experimentais?
As atividades experimentais são experiências.

Figura 1 – Resposta retirada do questionário aplicado na avaliação diagnóstica

Relativamente à questão 2, desejava-se saber se já tinham executado alguma atividade na área das Ciências e se a resposta fosse positiva quais tinham sido.

Tabela 2 - Já realizaste atividades experimentais? Se respondeste sim, quais foram? (Questão 2)

	Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
Sim	Plantar feijões, experimentação da bússola, dos ímanes, com quebra-nozes e com luz.	13	72
	Outras.	5	28
Não		0	0
TOTAL		18	100

Como se pode averiguar esta questão exigia duas respostas: a primeira de cariz aberta e a segunda de cariz fechada. Na primeira resposta, todas as crianças assinalaram o *sim*. Portanto, a totalidade (100%) respondeu que tinha realizado atividades experimentais. Na resposta de cariz fechada, mais de metade (72%) respondeu que tinham plantado feijões, aprenderam a trabalhar com a bússola, usaram ímanes e tinham feito experiências com luz, enquanto cerca de um quarto (28%) deu *outras* respostas, como por exemplo, tinham feito experiências com palhinhas, com mecânica e com molas.

Depois de saber-se que atividades tinham feito, era relevante inquirir qual o local onde as tinham realizado (tabela 3).

Tabela 3 - Em que local as realizaste? (Questão 3)

	Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
	Em Casa.	0	0
	Na Escola.	18	100
	Outro local.	0	0
TOTAL		18	100

Nesta questão a totalidade das crianças (100%) assinalou que foi na escola que tinham realizado as atividades experimentais.

No que concerne à questão 4, perguntava-se às crianças se gostaram ou não de realizar as atividades experimentais e qual o motivo que as levou a responder positiva ou negativamente.

Tabela 4 - Gostaste de as fazer? Porquê? (Questão 4)

	Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
Sim	É uma forma divertida de aprender.	10	56
	Fiz com os amigos.	6	33

	Outras.	2	11
Não		0	0
	TOTAL	18	100

Esta quarta questão também requeria duas respostas, uma resposta fechada e outra resposta aberta. À primeira todas as crianças (100%) responderam que gostaram de as fazer. Em relação à segunda questão (a de resposta aberta), pouco mais de metade (56%) respondeu que era uma forma divertida de aprender, enquanto uma percentagem ainda considerável (33%) respondeu que gostaram, porque fizeram juntamente com os colegas da sala e um número muito reduzido (11%) respondeu que era uma forma fácil de aprender e adoravam fazer experiências.

Para concluir o questionário diagnóstico, com a resposta das crianças à questão 5, pretendia-se saber que atividades experimentais gostariam de fazer juntamente com a estagiária (ao longo do período de PES) (tabela 5).

Tabela 5 – Que atividades experimentais gostarias de fazer? (Questão 5)

Categorias	Frequência (f)	Percentagem (%)
Com líquidos.	12	67
Com ossos.	2	11
Outras.	4	22
TOTAL	18	100

Mais de metade (67%) respondeu que gostariam de fazer com líquidos, muito poucas (11%) respondeu com ossos e cerca de um quarto do número de alunos (22 %) respondeu que gostariam de fazer experiência com palhinhas, com a natureza, realizar um *robot* e por último que gostariam de voltar a fazer as experiências já realizadas.

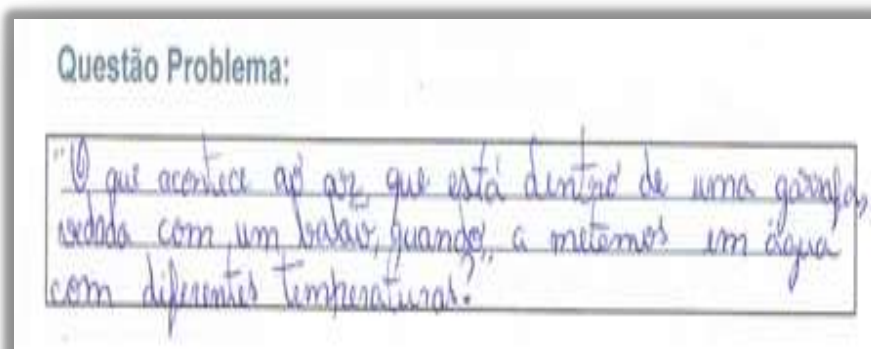
Em suma: da avaliação diagnóstica, efetuada, pode considerar-se que as atividades foram todas elas realizadas na escola e que, na realidade, tinham sido feitas atividades práticas e não atividades experimentais. Dai, a importância da intervenção, durante o período de estágio, se basear no Trabalho Experimental, porque, desta maneira, as crianças aprendiam Ciências que lhes explicasse situações do seu quotidiano, através de procedimentos simples e objetivos. Ao mesmo tempo que obtinham conhecimentos teóricos associados a um ensino prático e construtivista, aprendiam Ciências, aprendiam a fazer Ciências e aprendiam sobre as Ciências (Figueiroa, 2010).

A implementação das atividades...

A título ilustrativo, selecionou-se uma das seis atividades experimentais realizadas para demonstrar os procedimentos executados durante a intervenção.

Num primeiro momento, durante a intervenção, era fundamental apresentar um contexto de exploração da temática que podia surgir da leitura de um texto, visualização de um filme, observação de um *PowerPoint* ou de uma imagem. Relativamente à atividade experimental que a seguir se descreve e que diz respeito ao tema “o ar – expansão/contração do ar”, o assunto começou a ser abordado com a leitura de um texto e posteriormente com a apresentação de um cartaz onde estava uma imagem que elucidava a turma para a questão problema. A partir desta questão, dava-se início ao preenchimento da Carta de Planificação, como se demonstra na figura 2, através de um excerto retirado de uma folha de trabalho de um aluno e relativa à atividade experimental em questão.

Figura 2 – Questão problema da atividade experimental “expansão/contração do ar”



Esta questão problema, assunto de reflexão e de debate de ideias durante alguns minutos, despertou o interesse da turma para a realização da atividade experimental. Contudo, ainda antes da fase da experimentação, as crianças individualmente, registaram num quadro (figura 3) que surgia imediatamente a seguir à questão problema, na carta de planificação, a previsão do que pensavam que ia acontecer com a realização da atividade experimental.

Antes da Experimentação:

Regista as tuas ideias no quadro que se segue.

Prevemos que...

	O balão enche.	O balão não enche.
Garrafa metida em água quente	X	
Garrafa metida em água gelada		X

Figura 3 – Quadro com o registo das ideias das crianças antes da experimentação

Após assinalarem com uma cruz o que supunham que ia acontecer com a execução da atividade, passou-se, de imediato, à etapa seguinte, ou seja, à fase da experimentação, onde se procedeu à planificação e à realização da atividade.

Durante a elaboração do plano da atividade as crianças registaram todas as fases na sua carta de planificação, conforme é visível na figura 4.

Experimentação:

- Planificação da Actividade ...

O que precisamos ...

água quente e água fria, um biscoito, duas taças, gelo e uma garrafa.

O que vamos fazer (e como)...

Primeiro colocamos água quente e água fria, deitamos mesma quantidade de água e com uma taça.
- Suspender a garrafa, com água quente.
- Suspender a garrafa com água fria.
- Se form amolecer, o comprimento do biscoito e de ar.

O que vamos manter ...

O biscoito, as taças, a água a mesma quantidade e de ar.

O que vamos medir ...

a separação de ar e a compressão de ar.
leitura

O que vamos mudar ...

a temperatura da água

O que vamos registar ...

Se o biscoito sobe ou não.

Figura 4 – Planificação da atividade

Em todos os momentos que constituíram a planificação da atividade era suscitado nas crianças o debate de ideias sobre o que seria correto registar. Só depois de se chegar a um consenso sobre a resposta correta a assinalar se passava ao momento seguinte que era a realização da atividade. Nesta fase, as crianças, fizeram a atividade organizadas em pequenos grupos e no final da mesma registaram os dados observados (figura 5).

• Realização da actividade ...

O que observamos...

após inserir a garrafa na água quente o ar expande-se dentro da garrafa e o balão enche. Quando colocamos a garrafa na água gelada o ar contrai-se e o balão não enche.

Figura 5 – Registo dos dados observados

O registo da observação era a última fase do período da experimentação. Depois desta fase seguiu-se o momento de após a experimentação que era realizado em grande grupo. Nesta ocasião era feita a comparação das previsões formuladas durante a fase inicial, com os resultados obtidos após a realização da atividade. Com o preenchimento deste quadro (figura 6) as crianças ficaram aptas para proceder ao registo da conclusão (figura 6).

Após a Experimentação:

Verificamos que...

	O ar expande-se dentro da garrafa e o balão enche.	O ar contrai-se dentro da garrafa e o balão não enche.
Com água quente	X	
Com água gelada		X

Com o apoio da professora, construímos a resposta à questão-problema.

Concluímos que o ar da garrafa colocada na água quente expandiu-se porque o ar ao ser aquecido ficou mais leve e mais dentro. Quando colocada na água gelada o ar arrefeceu e contraiu-se, ficou mais pesado e mais dentro.

Figura 6 – Registo dos resultados obtidos e da conclusão da atividade

No entanto, na construção da resposta à questão problema as crianças tiveram o apoio da professora (a estagiária), na elaboração do registo da conclusão.

Por último, avaliaram-se os conhecimentos adquiridos pelas crianças, como se pode ver na figura 7, procedendo-se à avaliação das aprendizagens respeitantes à atividade experimental desenvolvida.

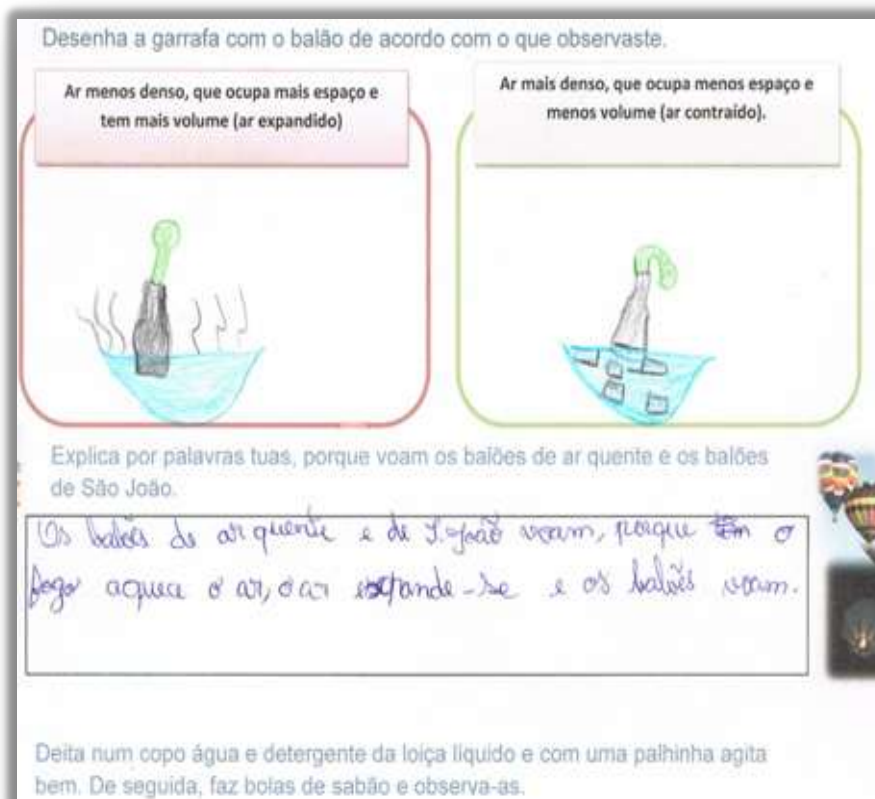


Figura 7 – Desenho respeitante à avaliação das aprendizagens

Nesta atividade experimental relativa à “*expansão/contração do ar*”, a avaliação dos conhecimentos adquiridos foi feita através do registo de um desenho, da resposta a uma questão relacionada com o tema e com o meio das crianças e da realização de uma atividade prática. Durante a atividade prática a turma fez bolas de sabão e explicou o motivo que as fazia subir. Esta última fase da carta de planificação permitiu analisar se as crianças tinham assimilado os conhecimentos pretendidos.

Quanto às restantes atividades experimentais realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, seguiu-se a mesma estrutura da carta de planificação da atividade anteriormente discriminada. Os únicos pontos que foram abordados de forma distinta, ao longo deste procedimento, foi o contexto de exploração que dava origem à questão problema e à avaliação das aprendizagens conseguidas pelas crianças, uma vez que tinham de ser ajustados às especificidades de cada conteúdo programático. A intensão destas alterações era inovar e ser-se criativo durante o processo de ensino-aprendizagem, para que prazerosamente as crianças adquirissem e desenvolvessem novos conhecimentos.

Questionário avaliativo...

Após a concretização de todas as atividades experimentais, aplicou-se um questionário às crianças com o intuito de se fazer uma avaliação final sobre a ação desenvolvida durante o período de estágio e focalizada no ensino das ciências de base experimental. Em relação aos resultados destes questionários, foram obtidos, tal como os resultados do questionário diagnóstico, pelas respostas dadas pelas 18 crianças e foram os que a seguir se expõem (tabelas 6 e 7).

Na primeira pergunta do questionário, pedia-se que as crianças escrevessem algo (o que quisessem) sobre as atividades experimentais que tinham realizado (tabela 6).

Tabela 6 – Escreve sobre as atividades experimentais que realizaste (Questão 1)

Categorias	Frequência (f)	Porcentagem (%)
<i>“As atividades experimentais que realizei foram: os materiais condutores e não condutores, as substâncias solúveis e não solúveis, o som, o ar e flutua ou não flutua com plasticina”.</i>	17	94
Outras	1	6
TOTAL	18	100

Assim, nesta questão, quase todas as crianças (94%) escreveram as palavras-chave das atividades experimentais que se lembravam ter feito, no entanto, sem as explicar. Apenas uma criança (6%) escreveu outra resposta, referindo-se às *“bolas de sabão”* e ao *“papagaio de papel”*, atividades práticas também realizadas durante o estágio.

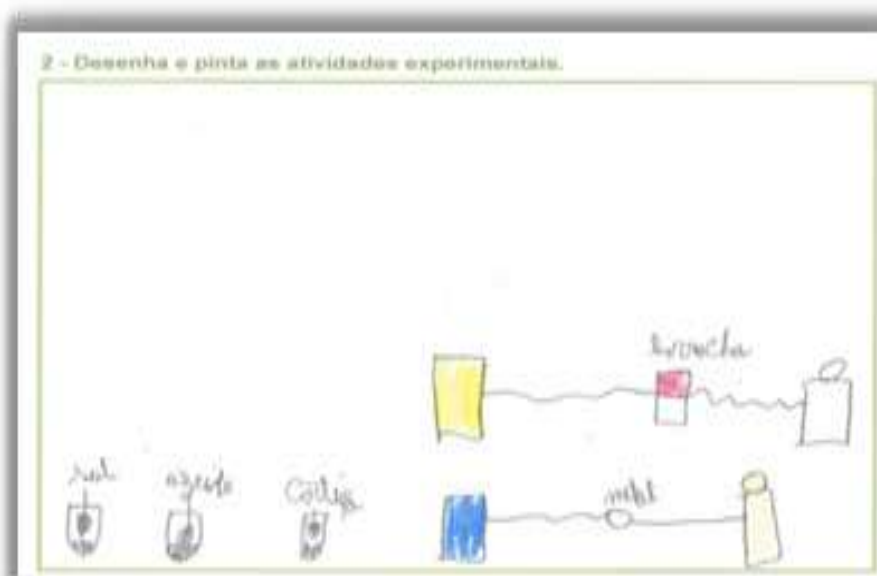
Na segunda e última questão, pedia-se às crianças que desenhassem e pintassem as atividades experimentais que tinham realizado (tabela 7).

Tabela 7 – Desenha e pinta as atividades experimentais que realizaste (Questão 2)

Categorias	Frequência (f)	Porcentagem (%)
Substâncias solúveis e insolúveis; Materiais condutores e não condutores.	10	55
Som.	4	22
Flutuação/não flutuação.	3	17
Outras.	1	6
TOTAL	18	100

Para o efeito, no espaço disponibilizado da folha, mais de metade (55%) apresentou desenhos relacionados com a atividade experimental realizada com água, a qual se centrava nas substâncias solúveis/insolúveis e com a atividade experimental respeitante à eletricidade, aos materiais condutores/não condutores (figura 8). Somente uma minoria (quatro alunos - 22%) desenhou uma das atividades sobre o som, ou seja, a propagação do som através de materiais sólidos e gasosos, seguida de 17% (três alunos) que desenhou sobre a flutuação/não flutuação de materiais na água. Por fim, apenas uma criança (6%) desenhou duas das atividades práticas realizadas durante o PES, nomeadamente, a atividade das “bolas de sabão” e a atividade do “papagaio de papel”.

Figura 8 – Desenho de atividades realizadas no questionário avaliativo



Em suma, através da última questão averiguou-se que as atividades experimentais realizadas mais desenhadas foram: a atividade experimental realizada com água - *materiais solúveis/insolúveis*; e a atividade experimental com eletricidade - *materiais condutores/não condutores*. Depois de se analisar as respostas e os desenhos obtidos através deste questionário final, conclui-se que o grupo, com exceção de uma criança, percebeu e reteve informação sobre o que eram atividades experimentais e alguns detalhes que com elas se relacionavam. As crianças não as explicaram, mas souberam identificá-las e distingui-las das outras atividades práticas realizadas durante este período de estágio.

Conclusões e implicações

Esta intervenção durante o percurso da Prática de Ensino Supervisionada permitiu concluir que adquirir aptidões pedagógico-didáticas, ao longo do estágio, é um fator decisivo para a qualificação profissional. Portanto, deve investir-se na formação, refletir de forma crítica e sistemática, sobre todas as práticas realizadas e mostrar abertura à inovação, à mudança e ao gosto por ensinar, bem como ter a capacidade de desenvolver um ensino que esteja adaptado aos desejos e anseios das crianças, promitente do desenvolvimento de competências, vivências e experiências para um percurso educacional mais enriquecido (Marques, 2001).

Este propósito foi conseguido durante o período da PES, através da conceção de um ensino-aprendizagem que valorizou o ensino das Ciências, nomeadamente, através da realização de atividades experimentais, numa articulação intencionada com as diferentes áreas. A finalidade era contribuir para uma melhoria de uma completa educação científica na escola e demonstrar que através de um ensino experimental, com o recurso à utilização de materiais simples, as crianças aprendiam e obtinham respostas para as vivências quotidianas. Ao agir-se de forma inovadora, durante a PES, proporcionou-se a estas crianças do 4º ano de escolaridade que aprendessem a questionar, a observar, a descrever, a manipular, a conceber, a construir, a propor explicações para um trabalho que praticado cooperativamente e colaborativamente permitiu a participação e a comunicação entre todos. Intervindo assim e dando a cada criança mais autonomia e mais responsabilidade, facilitou-se a sua concentração e o seu envolvimento total.

Nesta fase da PES há a salientar que o trabalho realizado, na área das Ciências de base experimental, só foi possível ser concretizado com apoio constante da professora orientadora cooperante que durante este período se mostrou interessada na realização de atividades experimentais, pretendendo, numa fase posterior ao termo do estágio, dar continuidade à execução das mesmas. Com esta sua postura revelou-se que a intervenção exercida, ao longo desta etapa, foi importante, não somente por ser proporcionadora de novas perspetivas de ensino que possibilitaram alargar a literacia científica das crianças, como também, por despertar o interesse da própria professora titular de turma para a execução de um ensino-aprendizagem mais ativo e construtivista.

Embora não fosse salientado, no decorrer deste percurso, a articulação de áreas curriculares existiu em paralelo com o desenvolvimento das Ciências de base experimental. Neste contexto, criaram-se situações que desenvolveram nas crianças as capacidades manipulativas e de raciocínio, incentivando-as, durante este processo a falar sobre o que realizaram e observaram, a descrever e confrontar as suas ideias, a argumentar os pontos de vista e a registar através do desenho ou da escrita o que aconteceu no decurso das mesmas. Com esta conduta, esperava-se uma melhor compreensão de cada tópico em estudo, produzindo-se frutuosas aprendizagens em Ciências e nas restantes áreas.

Depois do estágio concluído, toda a ação desenvolvida foi sujeita a uma reflexão. Como é óbvio, relativamente à realização das primeiras atividades experimentais houve momentos que não correram como o esperado, em que as crianças da turma tiveram dificuldade em chegar às respostas pretendidas, no entanto, com a continuação da execução das mesmas os resultados tornaram-se mais satisfatórios, sobretudo ao nível do desenvolvimento conceptual das crianças. Face ao exposto, conclui-se que é essencial exercer novas práticas pedagógicas, assim, compete ao estudante, ao longo da sua formação inicial, inovar dentro da sala de aula, para que obtenha uma formação docente adequada aos desejos e anseios das crianças e para que, simultaneamente, com os seus procedimentos incentive os docentes no exercício das suas funções na realização de novas práticas de ensino facilitadoras do desenvolvimento e formação global das crianças (Afonso, 2008).

Alterar a forma como se ensina hoje em dia nas instituições educacionais exige uma mudança geral a diferentes níveis, uma mudança na própria atitude de encarar a educação científica nos diferentes contextos de aprendizagem. A questão impõe-se: o que fazer para mudar esta postura na comunidade escolar? Afigurar-se que se os professores forem devidamente formados (formação inicial e continuada) e incentivados a trabalhar mais as Ciências, em contexto de sala de aula, desenvolvendo a componente

experimental, com as crianças, verifica-se que a aprendizagem transversal e articulada entre todas as áreas pode ser muito mais interessante e mais bem-sucedida (Sá, 2002).

Com a realização deste trabalho estamos cientes que, de um longo caminho que há ainda para percorrer, no âmbito do ensino das ciências de base experimental, um pequeno percurso foi já concretizado que se revelou primordial na construção profissional. Cada momento, cada erro, cada novidade, cada vitória, cada questionamento, serviram para aumentar os conhecimentos, bem como a vontade de querer aprender sempre mais. O estagiário durante a sua formação inicial deve, então, estar sempre de atento à novidade de cada dia, retendo inevitavelmente, aquilo que ele fornece de proveitoso, para ampliar o conhecimento de todos os saberes durante a construção da identidade profissional na área da docência.

Referências bibliográficas

- Afonso, M. (2008). A Educação científica no 1º ciclo do Ensino Básico: Das teorias às práticas. Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. et al (2001). (Re)pensar o ensino das ciências. Lisboa: Ministério da Educação.
- Blatchford, I. (2004). Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância. Lisboa: Texto Editora.
- Borràs, L. (2002). Manual da Educação Infantil. Amadora: Marina Editores.
- Campos, B. (2002). Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas. Porto: Edições Afrontamento.
- Caraça, J. (2001). Ciência. Coimbra: Quimera.
- DEB (2004). Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico. 4ª Edição. Lisboa: Ministério da Educação.
- Fernandes, M. (2010). Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Bragança: Instituto Politécnico.
- Figueiroa, A. (2007). As atividades laboratoriais e a explicação de fenómenos físicos: uma investigação centrada em manuais escolares, professores e alunos do Ensino Básico. Tese de Doutoramento (não publicada), Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Figueiroa, A. (2010). Experimentar e Aprender. Lisboa: Prefácio Editora.
- Figueiroa, A. (2012). Trabalho Experimental em contexto de Prática de Ensino Supervisionada. Trabalho de investigação de Pós-Doutoramento (não publicada), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Galvão, C. et al (2011). Ensinar Ciências Aprender Ciências. Porto: Porto Editora.
- Goldsworthy, A. & Feasey, R. (1997). Making Sense of Primary Science Investigations. Hatfield: ASE.
- Klahr, D. et al (2011). O Valor do Ensino Experimental. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). Saber Educar: Guia do professor. Lisboa: Editorial Presença.

- Martins, I. et al (2009). *Despertar para a Ciência*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nogueira, M. (2013). Formação de professores. *Jornal da FENPROF*, 265,35.
- Rangel, M. (2011). *Orientações Metodológicas: Ensino Experimental das Ciências*. Porto: Porto Editora.
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1º Ciclo pela via das Ciências da Natureza*. Porto: Porto Editora.
- Thouin, M. (2008). *Ensinar as Ciências e a Tecnologia nos Ensinos Pré-Escolar e Básico 1º Ciclo*. Instituto Piaget. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Um ensino para chamar de seu: uma interpretação para o estilo docente

Ana Lúcia Pereira Baccon³¹⁵, Sergio de Mello Arruda³¹⁶

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar e interpretar a ação de professores de Física do Ensino Médio em sala de aula. Tendo por base as definições apresentadas por Gauthier e por Tardif, elaboramos relatos sobre a ação de professores, procurando descrever como eles realizavam a gestão da classe e a gestão do conteúdo em suas aulas. Cada relato foi construído a partir de entrevistas e gravações de aulas de três professores de Física de escolas da rede pública da cidade de Londrina no Estado do Paraná. Os relatos foram posteriormente interpretados por meio de um instrumento de análise desenvolvido recentemente que considera a gestão da matéria e a gestão de classe como gestão de relações com o saber (Charlot) em um sistema didático (Chevallard). Com isso foi possível identificar três *estilos de gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula*: i) um estilo de gestão centralizado no conteúdo; ii) um estilo de gestão centralizado no próprio professor; e iii) um estilo de gestão centralizado no aluno. O instrumento nos permitiu identificar o estilo de gestão de cada professor, bem como as relações que o professor estabelece no processo de ensino e de aprendizagem com base no sistema didático de Chevallard. A descrição das ações realizadas em sala de aula de cada professor aqui pesquisado nos permitiu caracterizar o seu "estilo de gestão". A elaboração dos relatos sobre a gestão em sala de aula de cada professor, bem como a sua análise, revelou-nos que cada professor é único na forma em que realiza a sua gestão, que é marcada de maneira muito particular pelas suas singularidades e subjetividades. Levando em conta os traços peculiares observados no professor durante a sua ação docente, bem como a sua identidade como docente, conseguimos caracterizar o seu "estilo de gestão", que aponta para o seu "estilo docente". Ao apontarmos que o estilo de gestão de cada professor é algo singular e subjetivo encontramos em conceitos da psicanálise uma interpretação para o estilo docente, o que nos permite dizer que na Educação um professor também pode ter um ensino para chamar de seu.

Palavras-chave: Formação de Professores; Saberes Docentes; Relação com o Saber; Sistema Didático; Estilos de Gestão do Ensino e da Aprendizagem; Estilo Docente e Psicanálise.

Introdução

As mudanças que a pós-modernidade vem causando à sociedade contemporânea, bem como seus efeitos sobre a educação acaba afetando direta ou indireta a relação professor-aluno, causando certo mal-estar ao professor. O professor ao ser afetado por essas mudanças, muitas vezes acaba operando somente a partir de suas queixas, e que de alguma forma afetam a sua gestão.

O mal-estar na sociedade contemporânea também pode ser visto como um problema de estabelecer relações estáveis e positivas com o saber escolar. A maioria dos alunos parece não ter o saber escolar como centro de suas preocupações e, como compete ao professor propiciar oportunidades ao aluno para

³¹⁵ Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Matemática e Estatística, ana.baccon@hotmail.com

³¹⁶ Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Física, sergioarruda@sercomtel.com.br

que este construa o seu saber, este não vê resultados em seu trabalho, prejudicando assim a sua relação com os alunos, ou seja, a relação com o outro.

Portanto, o mal-estar também está ligado com as dificuldades que o professor enfrenta para estabelecer relações positivas com os alunos. O problema da relação com o outro reflete-se nas relações do professor com o próprio saber e nas relações dos alunos com o saber. Eles não querem saber de nada e isso afeta o professor. Considerando, por fim, que as relações entre professores e alunos se deterioraram em função disso, deixando o professor em dificuldades para estabelecer laços com seus alunos e dificultando o desenvolvimento da gestão do professor (gerenciamento da sala de aula e do saber). Com base nessa questão formulamos o nosso problema de pesquisa: como professores de Física do Ensino Médio realizam a gestão de classe e a gestão da matéria? Refletir sobre como os professores desenvolvem a sua gestão na sala de aula, bem como na sua ação docente nos remete a pensarmos também nos saberes docentes necessários aos professores para exercer bem o seu ofício.

Formação de professores: saberes docentes e gestão no contexto escolar

O tema “formação de professores” (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998; ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1992) tem sido o foco de muitas pesquisas não só no Brasil, como em todo o mundo. Percebe-se que esse tema nunca se esgota e cada nova pesquisa traz contribuições para a formação de professores tanto inicial como a continuada. Dentro dessa linha de pesquisa, nas últimas duas décadas, no Brasil, a área de pesquisa com foco na formação de professores foi dominada pelo movimento da prática reflexiva.

Muitas pesquisas discutem temas relacionados à educação, ao professor, ou às relações advindas da própria educação, mas só é possível pensar e discutir tais temas, a partir do contexto escolar e do contexto do próprio professor (TARDIF, 2002; GAUTHIER, 1998), caso contrário, ficaria uma grande lacuna para se preencher. Tardif (2002) aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se define somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói através da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente.

Para Gauthier a tarefa de ensinar exige certas habilidades, competências, conhecimentos que podem ser “formalizados” e que vão constituindo os saberes docentes dos professores. A gestão da matéria está relacionada com as operações, às quais o professor lança mão para que o aluno aprenda o conteúdo, ou ao [...] planejamento, ao ensino e à avaliação de uma lição ou de uma parte de uma lição. Essa dimensão está ligada ao conjunto das operações organizadas para levar o aluno a aprender o conteúdo: maneira de estruturar a lição, tipo de perguntas feitas, exercícios propostos, procedimentos de avaliação das aprendizagens” (GAUTHIER, 1998, p. 436).

A gestão do professor em sala de aula consiste no gerenciamento da gestão da matéria e da gestão da sala de aula. A gestão da matéria está relacionada às operações que o professor utiliza ao ensinar, para que o aluno construa o seu conhecimento. A gestão da sala está relacionada à manutenção de um ambiente favorável ao aprendizado, equilibrando a disciplina e a participação dos alunos. No entanto, cada professor faz o gerenciamento dessas duas gestões de uma maneira, de um jeito, com um estilo diferente, ou seja, cada professor é único na sua maneira de realizar a sua gestão em sala. Pensando em como caracterizar a gestão na atuação do professor em sala de aula, de acordo com os aspectos já citados por Gauthier e por Tardif.

No que se refere à gestão da classe, Gauthier (1998) aponta o conjunto de “regras e disposições” necessárias para que o ambiente seja propício e favorável ao ensino e a aprendizagem. Compreende esse conjunto as regras e procedimentos que o professor utiliza para manter a ordem, a disciplina, a rotina na sala de aula, bem como a responsabilidade de cada um nesse contexto. Podemos destacar que a gestão da classe é a forma como o professor se institui gerenciando o contrato didático que faz com seus alunos e que deve ser construído desde o primeiro momento em que entra na sala de aula.

Metodologia

Pensando na questão da gestão em sala de aula optamos por coletar os dados no contexto escolar, por meio da observação e gravação de aulas de três professores que lecionam a disciplina de Física em dois colégios da região central na cidade de Londrina, Paraná, Brasil. Os dados referentes às observações diretas das aulas foram denominados de “diário do pesquisador”, a partir dos quais foram elaborados textos, que denominamos de "relato sobre a gestão em sala de aula" dos professores. Tais relatos foram estruturados da seguinte forma: introdução, onde falamos do professor, sobre sua formação, o contexto escolar que está inserido, suas expectativas, etc.; a gestão da matéria; a gestão de classe; gestão na interação; características de gestão. No sentido de contribuir para a caracterização da gestão e do estilo docente, os dados foram complementados por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na presente pesquisa, estamos designando pela letra P os professores escolhidos para participarem da coleta de dados. Temos então como sujeitos de pesquisa: P1, P2 e P3, sendo uma professora e dois professores. Apresentamos, a seguir a análise e discussão das características provenientes dos relatos sobre a gestão na sala de aula dos professores P1, P2 e P3, para caracterizar o estilo de gestão de cada professor.

Caracterização do estilo de gestão de P1

Observando a trajetória da dinâmica da sala de aula regida pelo professor P1, durante a sua ação docente, buscamos compreender como ele realizava a sua gestão do conteúdo, a gestão de classe no processo de interação com os alunos. A descrição das ações realizadas em sala de aula pelo professor P1 nos permitiu identificar as seguintes características do seu “estilo de gestão”: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) do aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle da aprendizagem; 10 – Planejamento detalhado de suas ações quanto ao conteúdo; 11 – Utilização de uma avaliação diferenciada (misto de avaliação somativa com avaliação formativa); 12 – Realização de experimentos e contextualização dos conteúdos; 13 – Controle da sala de aula; 14 – Esforço para manter um bom relacionamento com os alunos, por meio do uso constante de brincadeiras e evitando o confronto com os alunos. Consideramos as características: 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11 e 12 como do estilo de gestão da matéria do professor P1, enquanto que a 5, 6, 7, 8, 13 e 14 como a sua gestão de classe.

Caracterização do estilo de gestão de P2

A gestão do professor é um processo produzido no contexto de sala de aula e o resultado dessa gestão depende do estilo do professor ao realizar a sua gestão e das interações e aprendizagens que acontecem durante esse processo. A trajetória da dinâmica da sala de aula regida pelo professor P2 durante a sua ação docente descrita no presente relato nos permitiu caracterizar o seu “estilo de gestão”, a saber: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicitação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) do aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle rigoroso das atividades (visto no final da aula); 10 - Utiliza da estratégia de perguntas. Consideramos as características: 1, 2, 3 e 4 como estilo de gestão do conteúdo do professor P2, enquanto que a 5, 6, 7, 8 e 9 como de gestão de classe.

Caracterização do estilo de gestão de P3

A dinâmica da sala de aula regida pelo professor P3 durante a sua ação docente descrita no presente relato nos permitiu caracterizar o seu “estilo de gestão”: 1 – Organização do quadro; 2 – Explicitação do conteúdo da aula; 3 – Exposição do conteúdo; 4 – Nova explicação dos conteúdos; 5 – Serenidade; 6 – Atendimento individual (personalizado) do aluno; 7 – Preservação de um compromisso social e moral com os alunos; 8 – Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 9 – Controle da aprendizagem; 10 – Controle rigoroso da fala e das atividades em sala de aula (visto no final da aula); 11 – Estabelecimento de estratégias para evitar a dispersão ou indisciplina; 12 – Preocupação com o desempenho dos alunos sobre os conteúdos ensinados; 13 – Busca nas interações o êxito dos alunos. Consideramos as características apresentadas: 1, 2, 3, 4, 12 e 13 como gestão da matéria do professor P3, enquanto que a 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11 da sua gestão de classe no processo de interação com seus alunos.

Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula

Para organizar e analisar nossos dados (características encontradas nos relatos sobre a gestão dos professores) identificamos alguns aspectos no tange à gestão na sala de aula com o que Arruda *et al.*, (2011) chamam de *Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula*. Os autores destacam que a função do professor vai além da gestão da matéria e da gestão de classe apresentadas por Tardif e Gauthier que, além dos condicionantes, está a pessoa do professor que tem “a tarefa de gerir o seu próprio desenvolvimento” profissional. Repensando as tarefas do professor em sala de aula de tal modo que a tarefa de gerir seu próprio desenvolvimento possa ser incluída, esses autores apresentam uma solução para essa questão obtida a partir das ideias de Chevallard e Charlot. Tomando por base o conceito de sistema didático de Chevallard e das relações de saber de Charlot, argumentam que as tarefas do professor vão além dessas duas funções: “Trata-se mais de gerir relações epistêmicas, pessoais e sociais com o saber, conforme definidas por Charlot; relações com o conteúdo disciplinar, com o ensino e com a aprendizagem dos alunos” (ARRUDA, *et al.*, 2011, p. 5).

Por meio de uma matriz 3x3 os autores procuraram mostrar o problema da gestão do ensino e da aprendizagem em sala de aula de uma forma mais ampla, onde o professor deve “gerir suas relações com o

conteúdo (segmento P-S), com o ensino que pratica (segmento P-E) e com a aprendizagem de seus alunos (segmento E-S)” (ibid, p. 9), levando em consideração as dimensões: “a epistêmica, a pessoal e a social”.

Adaptando o instrumento apresentado por Arruda e colaboradores para analisar a gestão na sala de aula (gestão da matéria, gestão de sala e a gestão na interação) dos professores na sua ação docente obtivemos uma tabela formada por uma matriz 1x3 que será aplicada para cada professor aqui pesquisado, onde os setores serão preenchidos com as características identificadas nos relatos de gestão na sala de aula de cada um desses professores, conforme nossa interpretação. A Tabela 1 procura evidenciar o estilo de gestão dos professores na ação docente (gestão da matéria, gestão de sala e gestão na interação) durante o processo de ensino e da aprendizagem. Lembrando que após a adaptação que fizemos ao modelo de Arruda *et al.* (2011) no nosso instrumento a gestão dos segmentos P-S, P-E e E-S está relacionada com a relação com o saber (com o mundo, com o outro e consigo mesmo):

PROFESSOR	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal (com o ensino; com o ato de ensinar; identidade profissional; estilo; gestão e valores)	<u>Setor 1B</u> Diz respeito à relação do sujeito com o mundo do saber escolar. Nesse caso, o conteúdo é o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada na transmissão de um conteúdo.	<u>Setor 2B</u> Diz respeito à relação do sujeito consigo mesmo, enquanto professor. Nesse caso, o próprio professor e suas determinações subjetivas são o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada no controle e manejo da classe.	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à relação com o aluno, enquanto um outro com o qual ele tem de interagir. Nesse caso, os alunos e as relações que demonstram com o conteúdo são o centro em torno do qual giram a sua ação e a evolução de seu discurso em sala de aula. A gestão, nesse caso, é centrada na interação com os alunos.

Tabela 1 – Instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor

Faremos, a seguir, a apresentação e discussão das características provenientes dos relatos sobre a gestão na sala de aula dos professores P1, P2 e P3, que participam da pesquisa com base na Tabela 1, sobre o instrumento para caracterização do estilo de gestão do professor e levando em consideração as especificações do setor 1B, podemos distribuir as características identificadas na gestão do professor P1 da seguinte forma:

PROFESSOR P1	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Setor 1 B</u> (1), (2), (3), (4), (5), (10), (11), (12)	<u>Setor 2 B</u> (5), (6), (7), (8), (13) (14)	<u>Setor 3 B</u> (9)

Tabela 2 – Caracterização do estilo de gestão do professor P1

O quadro acima expressa a relação pessoal do professor P1 com o sistema didático, ou seja, com a sala de aula. Podemos perceber que as ações do professor recaem em primeiro lugar no setor P-S, ou seja, na relação do professor com o saber. Neste setor incluímos todas as ações que envolvem o conteúdo e sua manipulação (planejamento, escolha das atividades, transposição didática, exposição oral e escrita, etc.). Em seguida, viria o setor P-E, que diz respeito à relação do professor com os estudantes e que expressa o cuidado com que o professor P1 tem com as relações que estabelece com eles visando à transmissão do conteúdo. E, finalmente, o setor E-S, ou seja, as ações que procuram trabalhar as relações dos estudantes com o conteúdo. As observações das aulas do professor P1 permitem-nos afirmar, portanto, que o centro das suas ações e de seu discurso em sala de aula é o conteúdo. Em outras palavras, o professor P1 coloca o saber S (ou o conteúdo) como condutor principal de seu ensino e a ênfase da sua gestão. Esta é a característica principal de seu estilo de gestão.

PROFESSOR P2	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Setor 1 B</u> (1) (2), (3), (4)	<u>Setor 2 B</u> (5), (6), (7) (8) (9) (10)	<u>Setor 3 B</u>

Tabela 3 – Caracterização do estilo de gestão do professor P2

No caso do professor P2, a observação das suas ações levou-nos a concluir que a ênfase de seu ensino está no setor P-E, ou seja, nas suas relações com os estudantes, tendo a si mesmo como o centro de seu ensino. Todo o discurso em sala de aula é produzido e conduzido a partir de sua fala e ação. Isto não quer dizer que o professor despreza o conteúdo, mas que o seu estilo de ensino consiste em tomar para si a responsabilidade da transmissão do conteúdo, procurando manter os alunos presos ao que ele faz e fala.

PROFESSOR P3	1 Gestão do segmento P-S (Relação do professor com o conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Relação do professor com os estudantes)	3 Gestão do segmento E-S (Relação dos estudantes com o conteúdo)
B Relação pessoal	<u>Setor 1 B</u> (1), (2), (3) (4)	<u>Setor 2 B</u> (5) (6) (7) (8)	<u>Setor 3 B</u> (9), (10), (11), (12), (13)

Tabela 4 – Caracterização do estilo de gestão do professor P3

Das observações da ação do professor P3, podemos concluir que o seu ensino centra-se nos alunos, mais especificamente na relação dos alunos com o conteúdo. De certa forma os alunos conduzem o desenvolvimento da aula e são o centro em torno do qual giram a ação e o discurso do professor em sala de aula. Podemos destacar que o professor P3 coloca o outro e a sua aprendizagem como elemento principal de seu ensino, na ênfase da sua gestão. Esta é a característica principal que marca o estilo de gestão do professor P3.

Ao aplicarmos a Tabela 1 às características que identificam a gestão em sala de aula de cada professor, evidenciado pela sua relação com o conteúdo; pela sua relação com os estudantes ou pela relação dos estudantes com o conteúdo, obtivemos o estilo de gestão de cada professor aqui pesquisado. Observando as incidências das características apresentadas no instrumento, podemos destacar que localizamos em nossos dados três estilos de gestão para o professor imerso no sistema didático: o professor que tem um estilo centralizado no conteúdo; o professor que tem o estilo centralizado em si mesmo (determinante subjetivo na condução) e o professor que tem o estilo centralizado no outro (na demanda do outro). Apresentamos abaixo os estilos localizados a partir das características de gestão.

Estilo de gestão do professor P1 – Ao observarmos a quantidade e as evidências nas características de gestão do professor P1, caracterizamos o seu estilo de gestão como um estilo centralizado no conteúdo; ou seja, o centro das suas ações e de seu discurso em sala de aula ao realizar a sua gestão é o conteúdo. Quando afirmamos que o estilo do professor P1 é centralizado no conteúdo, estamos enfatizando que o conteúdo é o motor que o move, que faz com que ele se sinta motivado a investir no ensino da Física. Podemos destacar que ao observarmos as aulas do professor P1 percebemos que ele estrutura suas aulas pautado em operações para que o aluno aprenda o conteúdo, ou seja, esse é o foco da sua gestão da matéria, conforme destacado por Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002). Com isso, consideramos que P1 possui uma boa preparação no campo conceitual da Física, bem como conhecimento pedagógico para ensiná-los.

Estilo de gestão do professor P2 – O estilo de gestão do professor P2 foi caracterizado como um estilo centralizado em si mesmo, ou seja, como um determinante subjetivo na sua condução, onde o professor está no centro da aula. O ensinar [eu] é o centro do discurso. Portanto, a ênfase da gestão está no professor e a sua relação com o saber é marcada pela relação consigo mesmo. Da observação das aulas do professor P2 podemos destacar que ele tem conhecimento aprofundado do conteúdo, mas ao ensinar, a ênfase dada não é para atividades práticas. Ao fazer a conexão entre o conceito físico e a formalização

matemática isso não ocorre de forma tão significativa, o fato de o seu estilo ser centralizado em si mesmo, buscava manter o controle do ensino a todo o momento. Ao analisarmos o estilo de gestão de P2 com base em Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2002), podemos destacar que seu estilo é evidenciado na gestão da classe, ou seja, nas “regras e disposições” necessárias para que o ambiente seja propício e favorável ao ensino e a aprendizagem da Física.

Estilo de gestão do professor P3 – Caracterizamos o estilo de gestão do professor P3 como um estilo centralizado no outro, em uma inter-relação na demanda do outro ou no que o outro demanda de mim. Podemos destacar no estilo de gestão do professor P3 que o outro (aluno) é o centro do discurso, é o centro da sua aula. A ênfase da sua gestão está no aluno e este é preponderante para sua gestão. A relação com o saber do professor P3 é marcada pela sua relação com o outro. Durante a observação das aulas do professor P3 percebemos que ele conhece bem o conteúdo que está ensinando, no entanto, a descrição dos conceitos e fenômenos físicos, bem como a formalização, matemática é tratada de uma forma mais abstrata. Portanto, podemos considerar que o foco do estilo de gestão de P3 está nos condicionantes ligados à gestão das interações com os alunos, conforme destacado por Tardif (2002) e Gauthier *et al.* (1998).

Gestão na sala de aula e estilo: uma possível aproximação da Psicanálise e Educação

A elaboração dos relatos sobre a gestão em sala de aula de cada professor, bem como a sua análise, revelou-nos as características de gestão e que cada professor é único na forma em que realiza a sua gestão, que é marcada de maneira muito particular pelas suas singularidades e subjetividades. O instrumento nos permitiu identificar o estilo de gestão de cada professor, bem como as relações que o professor estabelece no processo no processo de ensino e de aprendizagem com base no sistema didático de Chevallard. Portanto, achamos pertinente buscarmos em conceitos da psicanálise uma interpretação para o estilo docente no que tange às questões subjetivas dos professores. Faremos isso com base na psicanálise de orientação lacaniana.

Para analisarmos a relação professor-aluno com a relação analista-analisando, a partir de uma analogia entre o estilo do analista e o estilo do professor, e observarmos até onde estes estilos se aproximam, partiremos da discussão sobre o estilo. A psicanálise admite a vertente do estilo como instrumento de singularização, não como um instrumento de segregação entre “talentosos e não talentosos”. Levando-se em conta a singularização, o autor destaca que “o estilo é pessoal e transgride o sistema de normas do estilo generalizado”. Ao fazermos uma aproximação ou uma analogia entre dois campos de pesquisa precisamos lembrar que: “As analogias têm um grande poder de organização e de orientação. A perspectiva de uma analogia sugere a possibilidade de transferências, guardando, é claro, os devidos limites entre o que acontece em um campo e no outro” (VILLANI, 1999, p. 22).

Lacan apresenta uma teoria sobre o estilo sendo elaborada a partir da articulação entre: ato analítico; final de análise e transmissão da Psicanálise. Apresentamos a seguir algumas considerações sobre esses fundamentos, buscando perceber até que ponto as aproximações do estilo do analista com o estilo do professor podem ocorrer e trazer algumas contribuições à compreensão da gestão em sala de aula do professor no processo de ensino e de aprendizagem.

1 – *O ato analítico* – Para que se dê início à análise o sujeito precisa transformar o seu sintoma que a princípio está no “não dito” em “bem dito”. Precisa falar sobre ele para que este se transforme em um “real bem dito”, ou seja, transformar a sua verdade em saber. O processo analítico bem conduzido até o final da análise é a condição para que o sujeito saiba e aprenda a lidar com o seu sintoma. A partir dessa “travessia”, o sujeito constitui o seu estilo, que está presente e implicado na sua enunciação, ou seja, na sua maneira falar, de ser, no jeito de viver, de escutar, etc. Portanto, o ato analítico que ocorre durante o processo de análise em si é que faz com que o analista constitua seu estilo. É o ato analítico que institui o sujeito como analista, que ao passar pelo passe lhe outorga o direito de exercer o ofício de analista. O ato analítico no contexto psicanalítico está relacionado com processo de formação do analista.

Para fazermos as possíveis aproximações entre ato analítico e ato educativo, no contexto educacional, estaremos chamando de ato educativo o processo de formação do professor. Estamos considerando no processo do ato educativo a formação inicial do professor, ou seja, formação acadêmica necessária, para exercer de fato o seu ofício. Sendo assim, o professor só pode ser professor ao passar pelo ato educativo que lhe confere o direito de exercer o seu ofício de forma institucionalizada³¹⁷. Considerando os conhecimentos que o professor traz da sua formação básica, ao chegar à instituição que lhe proporcionará sua formação para exercer o ofício de professor (ato educativo) podemos destacar que o professor nesse processo, passa de um “semidizer” ao “bem-dizer”, que são os saberes que constrói durante a sua formação, necessários para iniciar a sua carreira de professor. De certa forma, nessa “travessia” o professor também precisa encontrar a sua verdade³¹⁸, ou seja, constatar se é isso mesmo que ele quer, aprendendo assim a lidar com a sua verdade, para construir o seu saber enquanto professor.

As considerações feitas acima, sobre o ato analítico e o ato educativo como processo de formação para que ambos possam exercer os seus ofícios, nos permitem aproximar o estilo do analista ao estilo do professor.

2 – *Final de análise* – Cada ato do analista traz as marcas do seu estilo que foi constituído durante o ato analítico e identifica a passagem do analisante para analista. No entanto, não dá para prever o estilo que cada analista terá no final da sua análise ou se utilizar de um “método pedagógico da causa psicanalítica” para ensinar o sujeito a ter um determinado estilo, isso remeteria a um “estilo marcado pelo endereçamento” que não funciona para a psicanálise, porque o Outro não existe. O analista, ao final da análise, ao passar pela experiência do “passe”, transforma a sua verdade em saber e, com isso, se institui e constitui o seu estilo de analista.

No contexto educacional podemos destacar que só a formação inicial não constitui definitivamente o estilo do professor, o fato de passar pelos bancos das universidades contribui à constituição do seu estilo, mas o professor precisa também da formação continuada e da experiência para construir o seu estilo. Isso pode ser comprovado inclusive em nossos dados quando os três professores (P1, P2 e P3) aqui pesquisados enfatizam que no começo a sua ação docente era completamente diferente daquela que executam nos dias atuais.

³¹⁷ Lembrando que diferentemente do analista, que ao passar pelo passe já pode exercer a função, o ofício de analista, o professor para exercer a sua função de forma institucionalizada, depende de ser contratado por uma instituição seja na rede pública ou na particular.

³¹⁸ No contexto educacional estamos relacionando essa verdade com a vontade, com o desejo, com a decisão dos licenciandos, dos estagiários em permanecerem nos cursos de licenciatura, de lutarem realmente por essa escolha, diante das dificuldades e dilemas que aparecem nesse percurso, como, por exemplo, “o impacto que o estágio supervisionado pode afetar a decisão dos estagiários em ser professor” (BACCON e ARRUDA, 2004).

Assim como na Psicanálise não é possível normatizar ou prever o estilo que o analista adotará ao término de uma análise, podemos destacar que na educação isso também não é possível. Outro ponto que podemos refletir como uma aproximação é quanto à questão de que o analista não deve ser um escravo do estilo. Na educação o professor também não deve ser escravo do seu estilo para que tenha possibilidades de construir e aperfeiçoar com o tempo, com a experiência o seu estilo. Podemos também considerar a questão sobre “o estilo é o homem a quem nos endereçamos”, que é equiparar o analista ao homem pronto a todas as circunstâncias que não cabe no contexto analítico, nem no contexto educacional, visto que tanto o analista como o professor, lida sempre com o imprevisível, com o inesperado.

Das considerações feitas acima, podemos destacar que: no que tange à constituição do estilo do analista com o final da análise e a experiência do passe, ocorre de maneira distinta da constituição do estilo do professor que depende da sua formação inicial, continuada e da sua experiência. Quanto à questão da previsão do estilo, isso não é possível no contexto psicanalítico, nem no contexto da educação, nesse sentido elas se aproximam. Em relação a ser escravo do estilo não convém para nenhuma das duas áreas e estar preparado, pronto para todas as circunstâncias também não condiz com nenhum delas, porque ambas trabalham com o imprevisível. Portanto, nessas três questões o estilo do professor se aproxima do estilo do analista.

3 – Transmissão da Psicanálise – O analista opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma. O sintoma que é a verdade do analisando, tem dois destinos: o estilo que é da ordem da enunciação (onde circula a verdade) e sintoma como real. Como estilo o sintoma impõe-se como um laço social onde se inscreve a sua conduta, seus atos, etc. No discurso do analista encontramos o saber no lugar da verdade. Isso indica que o estilo do analista é um estilo marcado pelo saber, ou seja, o estilo do analista presente no ato analítico é suportado pelo saber lidar com o seu sintoma, com a sua castração. Portanto, o desejo do analista é o que sustenta a prática de ser analista e isso é muito importante para a transmissão da Psicanálise.

Dentro do contexto da educação, considerando o desejo do professor, que também é um desejo de saber e que também sustenta a sua prática. No entanto, quanto à questão de operar a partir do seu estilo e não do seu sintoma, como acontece com o analista, precisamos pontuar algumas questões: na educação, encontramos muitos professores que operam pelo seu estilo, como no caso dos professores que participam da presente pesquisa, mas também encontramos muitos professores que exercem o seu ofício partir do seu sintoma, das suas queixas, preferindo “permanecer na inércia, a arriscar-se à busca” (ARRUDA, 2001).

Considerando que na análise o destino do sintoma é a verdade do analista, que ao final da análise é encaminhado para o estilo presente na enunciação e para o real, podemos destacar que na educação muitos professores acabam preferindo ficar com/no seu sintoma (queixas), do que enfrentar a sua verdade (construir o seu estilo). No entanto, muitos professores nem se dão conta disso, e passam anos e anos da sua carreira profissional apenas cumprindo burocracias, sem vontade, sem desejo, sem paixão, simplesmente por obrigação. Nesse ponto, podemos refletir sobre quanto o desejo do professor está implicado em sua prática.

A possibilidade de semelhanças descritas acima nos permite fazer as seguintes inferências: se há o desejo do professor implicado, há a constituição de um estilo; se no lugar do desejo há uma queixa, um sintoma,

etc., o professor não constitui um estilo e passa a ser queixoso na atividade profissional. Nesse caso, muitas vezes o professor não sente prazer no que faz e acaba vivendo em um eterno reclamar e a gestão em sala de aula acaba sendo muitas vezes um sacrifício. Entretanto, quando o desejo do professor é o operante, assim como no discurso do analista encontra-se o saber no lugar da verdade, também podemos inferir que no discurso do professor também está o saber, e que este também já deu conta da sua verdade (principalmente barreiras da formação inicial citadas acima); nesse sentido, o estilo do professor também é um estilo marcado pelo saber, ou seja, o estilo do professor presente no ato educativo também é suportado pelo saber lidar com o seu sintoma, com a sua castração. Outra reflexão que podemos fazer é quanto à questão do estilo ser sempre endereçado a alguém que pode colocar algo de si, transformando-o em um estilo próprio.

Podemos destacar que na educação o estilo do professor sempre é endereçado a alguém, no entanto, como vimos acima, nem todos colocam algo de si, não construindo assim o seu estilo próprio. Levando em consideração as ideias apresentadas acima, destacamos que mesmo que uma parcela dos professores não conseguem, ou não querem, ou por qualquer outro motivo não aprenderam a lidar com o seu sintoma, podemos destacar que as considerações quanto à transmissão da Psicanálise e a transmissão da educação nos permitem aproximar o estilo do analista ao estilo do professor.

Com base em nossas considerações, levando-se em conta limites de cada campo pesquisado, e daquilo que de fato pode ser explorado e transferido, de um campo para o outro, podemos destacar que a exploração da aproximação entre o estilo do analista e o estilo do professor nos permitiu pontuar a partir do ato analítico, do final da análise, da transmissão da Psicanálise e do desejo do analista, que é a partir do desejo do professor e da sua prática em ser professor (gestão da matéria, gestão de sala e o gerenciamento do seu sintoma), que se constitui o estilo do professor.

Sobre o estilo dos professores pesquisados - análise e discussões

Como vimos anteriormente os dados aqui apresentados variaram entre três possibilidades de estilos de gestão do professor imerso no sistema didático: o professor que tem um estilo centralizado no conteúdo; o professor que tem o estilo centralizado em si mesmo e o professor que tem o estilo centralizado no outro. A aproximação do estilo do analista com o estilo do professor apontou dois novos aspectos (desejo do professor e o gerenciamento do seu sintoma) que apontamos como aspectos importantes à análise do estilo de gestão do professor na interação durante o processo de ensino de aprendizagem. Sem a intenção de prescrevermos ou de analisar o tipo de estilo identificado nos professores, achamos importante fazermos algumas considerações a partir desses novos aspectos.

No caso do professor P1, em que identificamos um estilo centralizado no conteúdo e a sua relação com o saber foi associada à sua relação com mundo, levantamos a seguinte questão: o que é o conteúdo para esse professor? Inferimos que o professor P1 está inserido na questão: “Penso no conteúdo, logo existo no mundo”, ou seja, o conteúdo é o centro, é a ênfase do/no ensino do professor. Quanto à questão do “desejo do professor”, assim como na Psicanálise em que o desejo do analista é o que sustenta a prática de ser analista ou é aquilo sobre o qual se funda o campo da sua prática, podemos destacar que para P1, o conteúdo (saber) é o que sustenta a sua prática. O conteúdo é seu objeto e é com ele que P1 se distrai. Podemos inferir aqui que o estilo de P1 tem a ver com o “modo” com que ele se relaciona com o conteúdo

no interior do sistema didático; o modo como ele se distraí da sua falta; o modo como encontrou para obturar a falta no Outro. Além disso, podemos inferir que o professor P1 opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois pelo menos aparentemente demonstra muita segurança, eficiência e competência ao realizar a sua gestão.

Em relação ao professor P2, identificamos o estilo de gestão centralizado em si mesmo e a sua relação com o saber é evidenciada pela sua relação consigo mesmo, enquanto professor. Por isso, o seu estilo é marcado por um determinante subjetivo nessa condução: o seu ensino. Remetendo-nos à seguinte questão: O que eu quero? Uma possível resposta seria: “Eu quero, eu ensino”, ou seja, o ensinar [eu] é o centro do discurso e o foco da gestão está em si mesmo, no seu ensino. Portanto, em relação ao desejo do professor podemos destacar o que sustenta a prática de ser professor de P2 é o ato de ensinar em si, de ocupar o centro da relação pedagógica. Ou seja, podemos inferir que o saber do P2 está em saber conduzir os alunos no ato de ensinar, é isso que o sustenta a prática. Para P2, o seu objeto é a sua própria imagem. Podemos inferir também para o professor P2, que o seu estilo é o “modo” como se relaciona com o objeto; o modo como ele distrai a sua falta; o modo como encontrou também para obturar a falta no Outro. Podemos inferir que o professor P2 na educação também opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois aparentemente realiza a sua gestão em sala de aula de forma tranquila e segura.

No que diz respeito ao estilo de gestão do professor P3, onde identificamos um estilo de gestão centralizado no outro, onde a sua relação com o saber foi evidenciada na sua relação com o outro, surgiu-nos a seguinte questão: o que o outro quer? Inferimos que para P3 está implicado: “Ensino, logo, o outro aprende”. Ou seja, o aprender [outro] é o centro do discurso, o aluno está no centro da aula. Em relação ao desejo do professor, podemos destacar que o que sustenta a prática de ser professor para o professor P3 é lugar que o outro ocupa para ele. No caso do professor P3, também podemos inferir que o ensino é o “modo” como ele se relaciona com o objeto; o modo como ele distrai a sua falta; o modo como encontrou para obturar a falta no Outro. Mas para o professor P3, o objeto é o outro, o aluno e como ele se insere em seu ensino. Podemos inferir que o professor P3 na educação também opera a partir do seu estilo e não a partir do seu sintoma, pois aparentemente realiza o gerenciamento da sala de aula de forma segura.

Conclusão

As características sobre a gestão de cada professor foram construídas e analisadas à luz dos condicionantes que estruturam a ação profissional do professor, como propostos por Tardif (2002) e, na tarefa de ensinar, composta pela gestão da matéria e gestão da sala, utilizamos o referencial de Gauthier *et al.* (1998). Assim, o marco teórico desses autores, nos permitiu analisar as estratégias, procedimentos, atitudes, ações e reflexões dos professores com relação à sua ação profissional em sala de aula no processo de interação. A análise sobre as características encontradas na ação docente de cada professor, na sala de aula, levando em conta a sua subjetividade, permitiu-nos apontar o estilo que o professor constrói ao realizar a sua gestão durante a sua ação docente.

Portanto, podemos considerar que as características encontradas na gestão docente de cada professor aqui pesquisado apontou que estilo de gestão é construído na realização da sua gestão da matéria e gestão de sala no processo de interação com alunos. Assim, a gestão do professor é constituída pelos aspectos subjetivos do sujeito que estão implicados na prática da ação docente determinando o seu estilo de gestão.

Considerando o estilo do professor ao realizar a sua gestão, sob o viés da Psicanálise também podemos dizer que o professor pode ser definido como um lugar que exige que se coloque algo de seu. Colocar algo de seu está relacionado com o “saber como linguagem formal que determina o sujeito”, é pagar com a sua pessoa, é oferecer o seu ser para que o outro também se encontre. Colocar algo de seu é operar por meio do estilo presente na enunciação, tendo o desejo de saber como o motor desse processo, ocorrendo um endereçamento marcado pelo estilo e não um estilo marcado pelo endereçamento. Sendo assim, o professor não se coloca como modelo a ser seguido, na construção do conhecimento científico e, tanto o professor como o aluno, se posicionam frente a seus problemas, seus desejos e escolhas.

Vimos que o professor também constrói o seu estilo de gestão e pode operar a partir dele. Resta-nos saber se, assim como Lacan, na Psicanálise, possuía um ensino que chamava de seu, o professor pode ter um ensino que possa chamar de seu? As elaborações e considerações feitas acima nos permitem destacar que assim como o analista possui o seu estilo, e se endereça a alguém, o professor também possui o seu estilo que é algo que lhe é próprio, singular e único. O professor também se endereça a seus alunos. Entretanto, para que aja um endereçamento marcado pelo estilo e não um estilo marcado pelo endereçamento, a autonomia do aluno (frente a suas questões e escolhas) precisa ser mantida, sem que o professor o prenda para si. Essas mesmas considerações nos permitem pontuar que cada professor aqui pesquisado possui o seu desejo, o seu ensino, a sua marca e o seu estilo. Portanto, podemos destacar que cada professor que participou da presente pesquisa, tem um ensino que pode chamar de seu.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Sergio de Mello. Entre a inércia e a busca: reflexões sobre a formação em serviço de professores de física do ensino médio. Tese de Doutorado. FEUSP. São Paulo, 230p., 2001.
- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. (2011). Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, No prelo.
- BACCON, A. L. P; ARRUDA, S. M. O professor como um lugar: um enfoque psicanalítico da relação professor-aluno. Trabalho apresentado na I Jornada de Trabalho do NUPPE, USP e IPLA. São Paulo. 2004.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A. & SIMARD, D. (1998). Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- VILLANI, A. (1999). O professor é como um analista? Ensaio.
- ZEICHNER, K. (1995). Reflections of a teacher educator working for social change. In: Korthagen, F. & Russel, T. (Eds.). *Teachers who teach: reflections on teacher education*. Londres: Falmer Press.

Trabalho docente em um município do Oeste do Pará-Brasil: dados sobre professores de escolas públicas

Lilian Cristiane Almeida dos Santos, Maria Regina Dubeux Kawamura³¹⁹

Resumo

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é um programa do Ministério da Educação, visando formar professores que atuam na rede pública, especialmente daqueles que não possuem certificação. Em parceria com a Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, e com secretarias de ensino municipais e estadual, estão sendo ofertados cursos de formação inicial nos oito municípios que terão campi/núcleos da UFOPA, sediada em Santarém. Estudos anteriores mostram que ações educacionais na região vinham tendo impactos pouco expressivos. No Oeste do Pará, como na Amazônia, identifica-se um padrão de ocupação urbana às margens dos rios, em um território marcado pela presença da floresta e dos rios, em que sua diversidade e suas especificidades são importantes. Neste trabalho, buscamos investigar aspectos da realidade educacional presente na região que possam contribuir para o aprimoramento dos projetos nela desenvolvidos. Nesse sentido, tomamos como foco o curso de licenciatura integrada em Matemática e Física, oferecido no âmbito do PARFOR, em um dos oito núcleos da UFOPA. Centramos atenção especial nos professores que ingressaram nesse programa nos anos de 2010, 2011 e 2012, para levantar aspectos da sua identidade e realizar uma caracterização inicial de seus perfis e de suas expectativas. Nossa amostra envolveu 75 professores, o que corresponde a uma representação expressiva. O local pesquisado conta com uma população distribuída, quase igualmente, entre zona urbana e rural, sendo as aulas oferecidas na sede do município, no período das férias escolares da maioria das escolas. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, com questões abertas e fechadas, para uma identificação de aspectos do ambiente educacional na região e dos motivos que levaram o (a) entrevistado (a) a se tornar professor. Os dados foram analisados considerando-se suas representações, através da metodologia de análise de conteúdo. Utilizamos como critério a presença dos aspectos sociais, cognitivos e pessoais/emocionais apontados. Percebe-se que os interesses ou expectativas em relação ao curso são muito diferenciados, sendo que aproximadamente metade dos professores cursa sua primeira licenciatura. Da mesma forma, ingressaram na carreira docente, num primeiro momento, muitas vezes por demandas sociais indiretas e nem sempre por missão. Nossos dados evidenciam a heterogeneidade do grupo pesquisado: diferenciação no ingresso, diferenciação no local de trabalho, diferenciação na idade (cerca de um terço tem mais de 35 anos). Além disso, e especificamente em relação ao tempo de docência, a quase totalidade já atua em sala de aula há mais de três anos. Esse aspecto nos parece central, considerando-se que, como apontam diversos autores, eles já teriam consolidado práticas com as quais a nova formação precisará dialogar. Assim, contribuir para a formação de professores, nesse projeto, parece demandar, além de construção conceitual nas disciplinas envolvidas, a busca de um diálogo dirigido à construção e valorização de sua identidade profissional.

Palavras-chaves: formação docente, identidade profissional.

³¹⁹ Universidade Federal do Oeste do Pará/Universidade de São Paulo

Introdução

Quando nos reportamos à área de formação de professores, percebe-se que o Brasil apresenta diversos desafios, como observado por Barreto e Gatti (2009, p. 12):

“De um lado, temos a expansão da oferta da educação básica e os esforços de inclusão social De outro, as urgências colocadas pelas transformações sociais No quadro de fundo, um país com grandes heterogeneidades regionais e locais, e, hoje, com uma legislação que estabelece a formação em nível superior como condição de exercício do magistério, num cenário em que a qualidade do ensino superior também está posta em questão..”

Estabeleceu-se a obrigatoriedade da formação do professor em nível superior a partir da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no. 9294/96, de 20 de dezembro de 1996). Porém, quase duas décadas depois de promulgada, essa condição ainda não foi cumprida integralmente, pois temos parte de nossos professores atuando sem essa formação. Assim, o Ministério da Educação mantém o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que visa a formar, em nível superior, professores que atuam na rede pública, especialmente aqueles que não possuem certificação, em todo o território nacional. Uma das instituições que atuam no estado do Pará é a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), sediada em Santarém, que em parceria com o Ministério da Educação e com secretarias de ensino municipais e a estadual, oferece, através do PARFOR, cursos de formação inicial nos oito municípios que terão campi/núcleos da UFOPA. Ressaltamos que esses cursos, embora sejam de formação inicial, apresentam também características de formação continuada, tanto por serem cursados por professores que, mesmo sem formação inicial anterior, são detentores de conhecimentos práticos, quanto por serem também cursados por professores já formados em outro curso superior, seja licenciatura ou não. Estudos anteriores na região mostram que as ações são tímidas e não causam impacto significativo. Assim, torna-se necessário “reconhecer as especificidades inerentes a esse processo de formação que possa atender a heterogeneidade de relações que se estabelecem na escola e fora dela” (Ximenes-Rocha, 2009, p.68). O estado do Pará possui 96,7% de suas crianças e adolescentes de 7 a 14 anos frequentando a escola, sendo que o índice nacional é de 98% (UNICEF, 2012, p. 22). Esses dados nos mostram que ainda existe a necessidade de ampliação quantitativa no sistema escolar e, portanto, a necessidade de maior número de professores atuantes na região. No Oeste do Pará, como na Amazônia, identifica-se um padrão de ocupação urbana às margens dos rios, em um território marcado pela presença da floresta e dos rios, em que sua diversidade e suas especificidades são importantes. Mas essas especificidades não necessariamente se refletem nas práticas pedagógicas, como observado por Murta (2006, p. 15): “Ali, nas condições mais adversas, onde parece que a educação escolar está impossibilitada de existir, funcionam escolas. E funcionam regularmente, como indiferentes a tanta peculiaridade do lugar”. Encontram-se dois tipos de localização de escolas: as escolas de zona urbana e as de zona rural. No entanto, as de zona rural apresentam outros dois “tipos”, também conforme sua localização: as escolas de terra firme, localizadas no interior dos municípios, geralmente com acesso por via terrestre, e as escolas de várzea, que se localizam na região de várzea, geralmente alagadas em determinado período do ano, geralmente acessíveis somente por via fluvial. Nesse contexto, buscamos investigar aspectos da realidade educacional presentes na região que possam contribuir para o aprimoramento dos projetos nela desenvolvidos. Para isso, realizamos uma caracterização dos perfis do aluno-professor que cursa a licenciatura integrada em matemática e física num município do Oeste do Pará, investigando também os motivos que o levaram a ser professor. Assim,

apresentando aspectos da identidade desses alunos-professores, pretendemos que possam ser utilizados no sentido de melhor adequar suas necessidades de formação.

Marco Teórico e Metodológico

Uma vez que nosso objeto de estudo são os alunos-professores, focalizamos seus aspectos pessoais e profissionais, por considerarmos o ser humano em sua complexidade. Freire (2008) considera que o homem estabelece relações com a realidade e que “através dessas relações é que o homem chega a ser sujeito”. Desse modo, cada relação com a realidade configura-se como um desafio, no qual não há modelos de resposta, mas existirão tantas respostas quantos forem os desafios (Freire, 2008, p. 41/42). Por ser “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 2000, p. 17), parece-nos essencial, como já indicado por outros autores (Goodson, 2000), ouvir o professor, conhecê-lo como ser humano, pois ele é mediador do tipo de relação dos alunos com os conteúdos curriculares (Sacristán, 1991). Pelo fato de a identidade ser um “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 2000, p. 16), ou seja, por não ser algo estanque, mas sim um processo complexo, Nóvoa considera mais adequado o termo processo identitário. Já segundo Tardif (2011, p. 107), “é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”. Assim, conhecer suas representações é um ponto necessário para a compreensão da identidade desses alunos-professores. As representações são a base de nossa ação e de todas as nossas interações. São, assim, um tipo de realidade. É a “preparação para a ação” (Moscovici, 2012, p. 46), não como reprodução de comportamentos e/ou de relações, mas como conjuntos dinâmicos de produção de comportamentos e de relações com o ambiente. Este autor argumenta que os indivíduos não são máquinas passivas, que somente registram imagens e reagem a estímulos externos. Pelo contrário, têm o desejo de dar sentido à sociedade e ao Universo, e de usar a imaginação. Assim, representar alguma coisa importa em reconstruir, alterar, criar novas formas. Partindo de um espaço de saberes e experiências, desloca-os e combina-os, integrando-os ou separando-os. Como faz circular e reúne experiências, conceitos, condutas de diferentes origens, torna o extraordinário em algo frequente. O não-familiar em familiar. Assim, configura-se como um processo. Uma representação é sempre representação de alguma coisa. E também é uma representação de alguém. É sempre um sujeito que representa algo. Conceitos e percepções são elaborações secundárias, pois se originam a partir do sujeito ou a partir do objeto. As representações, como forma de conhecimento, encontram-se em uma tensão entre sujeito e objeto, são uma relação primária (Moscovici, 2012).

Para Lefebvre (1983), a representação é o terceiro termo que se forma a partir do representante-representado. Implica então uma relação dialética do concebido e do vivido, que são mediatizados pelas representações, encontram-se nos movimentos entre vivido e concebido, movimentos estes que nunca cessam. É importante ressaltar que entre a vivência e o concebido não há ruptura nem corte, que esse movimento nunca cessa. Existe um universo de representações, um “corredor povoado de fantasmas e de espectros” e esse universo não é “nem informe nem formal: é um espaço”. Elas “oscilam entre o modo em que está feita essa sociedade e o modo como se vê, como se dirige e seu modo de livrar-se da pressão política, seu modo de justificar-se para proteger-se e seu modo de sonhar-se” e “nascem continuamente”.

Huberman (2000) discute os ciclos de vida dos professores, propondo um modelo esquemático com cinco “fases”. A entrada na profissão/tateamento, que é uma fase inicial, durante os 2 ou 3 primeiros anos, com aspectos de adaptação ao real e de descoberta; a estabilização/consolidação de um repertório pedagógico, o momento em que se “passa a ser professor” (4 a 6 anos de docência), por escolha subjetiva e por ato administrativo, momento de libertação e afirmação na carreira; diversificação/ativismo e/ou questionamento (7 a 25 anos de docência), seriam fases nas quais os professores, já estabilizados, são mais motivados, mais dinâmicos, buscando novos estímulos e ideias ou assumem uma atitude de sensação de rotina, podendo alcançar até uma crise existencial face à carreira; serenidade/distanciamento afetivo e/ou conservantismo (25 a 35 anos de docência), fases de menor vulnerabilidade e sensibilidade, havendo uma reconciliação entre o eu ideal e o eu real, ou passando a queixar-se dos alunos, das políticas educacionais, dos colegas, etc.; desinvestimento sereno ou amargo (35 a 40 anos de docência), fase de desprendimento, caracterizada por uma focalização maior, que pode ser positiva ou não. Ressaltamos que o próprio autor comenta que essa classificação não obedece, necessariamente, a uma estagnação em termos de tempo, podendo as fases até ser sobrepostas, ou abreviadas e/ou inexistentes, nem são predeterminadas e invariáveis. Tardif (2011, p. 84) comenta que diversos autores consideram os cinco ou sete primeiros anos de carreira como um período crítico, que suscita expectativas e sentimento fortes, podendo ser inclusive contraditórios, o que determina “seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Portanto, nessa investigação encontramos aspectos cujas delimitações são fluidas, muitas vezes sobrepostas, sendo ao mesmo tempo contínuas, por dizerem respeito a uma pessoa, e discretas, por ocorrerem rupturas, interrupções, mudanças.

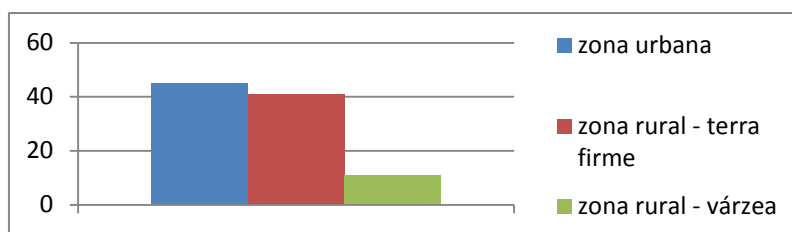
Assim, tendo como foco o curso de licenciatura integrada em Matemática e Física, oferecido no âmbito do PARFOR, em um dos oito municípios de atuação da UFOPA, centramos atenção especial nos professores que ingressaram nesse programa nos anos de 2010, 2011 e 2012. Nossa amostra envolveu 75 professores, o que corresponde a uma representação expressiva. O local pesquisado conta com uma população de, aproximadamente, 50 mil habitantes e, como muitos municípios da região, a sede do município localiza-se na beira de um rio. Essa população está distribuída, quase igualmente, entre zona urbana e rural, sendo as aulas oferecidas na sede do município, no período das férias escolares da maioria das escolas. Dissemos maioria das escolas porque as escolas localizadas na várzea do rio cumprem as exigências da legislação, mas possuem calendário letivo diferenciado, por causa da cheia no período das chuvas. Como instrumento de coleta de dados, utilizamos um questionário, com questões abertas e fechadas, para uma identificação de aspectos do ambiente educacional na região e dos motivos que levaram o(a) entrevistado(a) a se tornar professor. As questões fechadas objetivaram a obtenção de dados mais gerais, como ano de ingresso, sexo, local de docência, tempo de serviço, se é primeira ou segunda licenciatura. Com esses dados, temos um panorama geral do grupo pesquisado. Já para a questão aberta “O que o levou a ser professor?”, realizamos uma análise de conteúdo segundo Bardin (1994), utilizando o método das categorias, tendo como critério a presença de elementos que evidenciem aspectos sociais, cognitivos e pessoais/emocionais. Como esses aspectos são bastante amplos, criamos categorias dentro de cada um deles, conforme os elementos presentes nas respostas. Com base nessas informações, sejam de natureza qualitativa ou quantitativa, delineamos aspectos da identidade desses alunos-professores.

Resultados

Os dados quantitativos apresentaram uma ampla distribuição, não apresentando alta concentração em nenhum aspecto investigado. Da análise das respostas das questões fechadas, delineamos o perfil dos professores pesquisados. Os dados obtidos são apresentados a seguir:

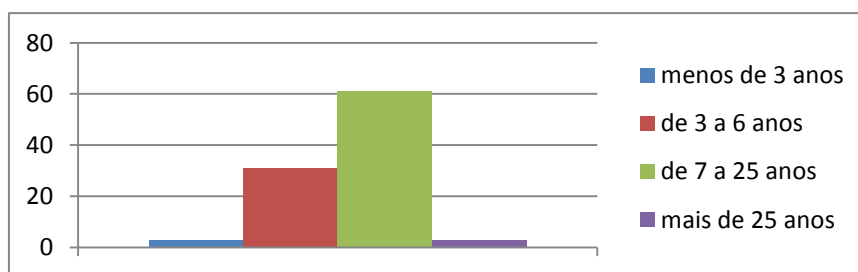
- Em relação ao gênero: dos que responderam, metade são do sexo masculino e metade são do sexo feminino; em relação à faixa etária, aproximadamente um terço tem mais de 35 anos;
- Em relação à localização da escola em que trabalham: aproximadamente metade dos pesquisados lecionam na zona rural, divididos entre a região de terra firme (41%) e a região de várzea (11%). A metade restante leciona na zona urbana;

Gráfico 1: Distribuição dos alunos-professores por local de docência, em porcentagem do total dos pesquisados.



- Em relação à sua formação, aproximadamente metade dos alunos-professores cursa sua primeira licenciatura;
- Em relação ao tempo de docência, ingressaram há menos de 3 anos somente 3% dos alunos-professores; no intervalo de 3 a 6 anos de docência temos 31% dos pesquisados; de 7 a 25 anos de docência temos 61% do total e 3% estão há mais de 25 anos em atividade docente. Em todos os casos, aproximadamente metade do total cursa sua primeira licenciatura, o que nos mostra que esse fator não se concentra em somente uma ou algumas faixas etárias, mas se distribui por todas as faixas.

Gráfico 2: Distribuição dos pesquisados por tempo de docência, em porcentagem do total dos pesquisados.

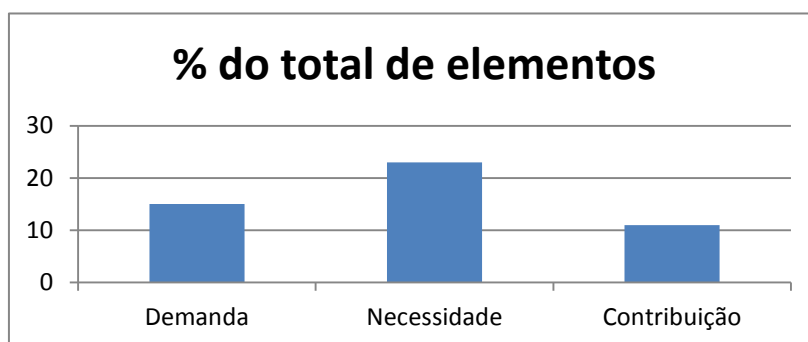


Observando esses dados, percebemos que não há um perfil dominante, mas uma distribuição de diferentes perfis: professores mais novos e mais velhos, com maior e menor tempo de docência, atuando nas zonas urbana e rural, com formação em nível superior ou não, o que nos leva a percepção de que os interesses ou expectativas em relação ao curso são muito diferenciados.

Focalizando agora a questão aberta “O que o levou a ser professor?”, apresentamos sua análise de conteúdo. Essa questão trouxe elementos que abordaram aspectos sociais, cognitivos e pessoais/emocionais. Porém, esses elementos evidenciam, mesmo dentro de uma mesma categoria, diferentes facetas. Assim, em cada categoria reunimos elementos semelhantes em subcategorias, conforme características em comum. Ressaltamos que uma mesma resposta pode ser encaixada em mais de uma categoria, porque as respostas podem apresentar elementos de diferentes aspectos. Desse modo, obtivemos um total de 87 elementos presentes nas respostas. As porcentagens nas categorias dizem respeito a esse valor e não à quantidade de alunos-professores pesquisados. As categorias e subcategorias são apresentadas a seguir:

Categoria 1 - Aspectos sociais: representa 49% do total dos elementos da pesquisa. Nesta categoria encontram-se os elementos na resposta que levem a funções e/ou desejos sociais. Ela apresenta três subcategorias, quais sejam: demanda, necessidade e contribuição.

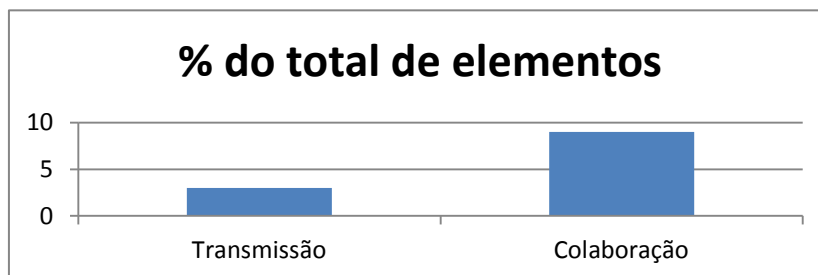
Gráfico 3: Categoria Aspectos Sociais e suas subcategorias.



- Demanda: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pela demanda existente, ou seja, pelas possibilidades e/ou oportunidades de trabalho na área. Representa 15% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “... falta de pessoas com conhecimento...”, “... foi por causa do meu irmão, que sairia do seu cargo e me deixaria em seu lugar...”, “Quando fez o magistério só existia o curso em questão e de agropecuária e não pode sair da cidade para outra cidade...”;
- Necessidade: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pela necessidade de um trabalho ou um emprego. Difere da demanda por apresentar elementos que mostrem certa falta de perspectiva de obter outra profissão. Representa 23% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “A falta de trabalho em outra área...”, “Primeiro por dificuldade de emprego...”, “... foi a necessidade em poder trabalhar para ajudar minha família, sem ter outra opção”;
- Contribuição: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pelo desejo de contribuição social. Representa 11% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “Poder contribuir de alguma forma na construção de um mundo melhor, onde as pessoas possam ser realmente cidadãos críticos e conscientes”, “... possa ajudar no futuro de alguém de forma positiva...”, “... para contribuir com mais de 60 crianças que estavam sem estudar”.

Categoria 2 - Aspectos cognitivos: representa 12% do total dos elementos da pesquisa. Nesta categoria encontram-se os elementos na resposta que levem a uma profissão que trate com conhecimento, em qualquer nível. Ela apresenta duas subcategorias, quais sejam: transmissão e colaboração.

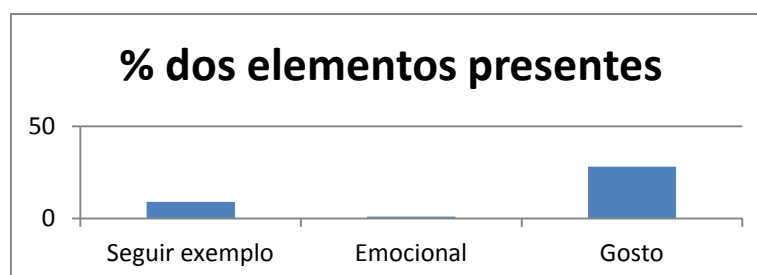
Gráfico 4: Categoria Aspectos Cognitivos e suas subcategorias.



- Transmissão: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pelo desejo de transmitir conhecimento. Representa 3% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “... vontade de repassar meus conhecimentos a outras pessoas”;
- Colaboração: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pela vontade em interagir pelo conhecimento. Representa 9% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “A facilidade de compartilhar informações...”, “... colaborar com os mesmos um pouco do meu conhecimento...”.

Categoria 3 - Aspectos sociais: representa 49% do total da pesquisa. Nesta categoria encontram-se os elementos na resposta que levem a funções e/ou desejos sociais. Ela apresenta três subcategorias, quais sejam: demanda, necessidade e contribuição.

Gráfico 5: Categoria Aspectos Emocionais/Pessoais e suas subcategorias.



- Seguir exemplo: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão por seguir o exemplo de outros, sejam da família ou não. Representa 9% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “Minha mãe. Por crescer vendo a mesma trabalhando com crianças achava bonito o jeito que a mesma as tratava”, “Foi de ver como minhas professoras se esforçavam para ensinar...”;
- Emocional: nesta categoria temos a resposta que justifica a entrada na profissão pela emoção de um momento. Representa 1% do total de elementos presentes nas respostas. É a resposta “... um

dia cheguei em casa e me deparei com meu filho lagrimando dizendo que não conseguia aprender matemática...”;

- Gosto: nesta categoria temos as respostas que justificam a entrada na profissão pelo gosto de ensinar. Representa 28% do total de elementos presentes nas respostas. São respostas como “... desejo profissional, pois ser professor, é um desafio, e eu gosto de desafios”, “... O gosto pela área educacional”, “A vocação”.

Podemos observar que os Aspectos Sociais predominam na escolha da profissão, mais fortemente nos sentidos das demandas e necessidades. No entanto, a subcategoria Gosto, da categoria Aspectos emocionais/pessoais possui, sozinha, pouco mais de um quarto das respostas. Esse dado traz à tona um aspecto bastante positivo, pois aponta que uma parcela razoável dos alunos-professores está na profissão por desejo ou vontade própria, o que poderíamos chamar de vocação. Os aspectos cognitivos são em menor número e, mesmo nessa categoria, há uma ênfase nos aspectos relacionais da profissão, que surgem fortemente na subcategoria Colaboração.

Observamos que as relações, sejam pessoais, emocionais, sociais ou profissionais, apresentam-se nas três categorias. Como diz Paulo Freire, são nossas relações que nos constituem como sujeito. Essas relações permeiam todas as categorias, trazendo à tona a importância dos aspectos relacionais no ingresso da profissão e, certamente, na sua constituição como sujeito.

Outra observação refere-se ao tempo de docência. Temos aproximadamente um terço dos alunos-professores na fase de estabilização e pouco menos de dois terços na fase de diversificação e/ou questionamento, como propostas por Huberman (2000). Embora essas fases tenham uma fluidez, a maioria do grupo pesquisado encontra-se em duas fases distintas, embora haja alguns que se situam na fase de descoberta e na fase de serenidade e/ou conservantismo.

Considerações Finais

Nossos dados evidenciam a heterogeneidade do grupo pesquisado: diferenciação no ingresso, diferenciação no local de trabalho, diferenciação na idade, diferenciação no tempo de docência, diferenciação na formação. É esse perfil não-homogêneo o que caracteriza o grupo de alunos-professores.

Ao mesmo tempo, as representações dos alunos-professores da licenciatura integrada em Matemática e Física nesse município do Oeste do Pará, sobre seu ingresso na profissão, apresentam-se também não-homogêneas, multifacetadas, diversas nas motivações e nos aspectos relacionais, como é também diversificado o ambiente amazônico. Talvez o único aspecto mais homogêneo seja o fato de 95% do grupo estar nas fases de estabilização e consolidação em relação à profissão. E esse é um ponto central, pois suas práticas já se encontram estabilizadas, e qualquer formação deve dialogar com esse fato.

Nesse sentido, contribuir para a formação de professores, nesse projeto, parece demandar, além de construção conceitual nas disciplinas envolvidas, a busca de um diálogo dirigido à construção e valorização de sua identidade profissional.

Referências

- Bardin, L. (1994). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barreto, E. S., Gatti, B. A. Professores do Brasil. Retirado em julho 8, 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>
- Brasil. Lei no. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em novembro 28, 2010 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Freire, P. (2008). *Conscientização*. São Paulo: Centauro Editora.
- Goodson I. F. (2000). Dar voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora LDA.
- Huberman M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa A (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora LDA.
- Lefebvre, H. (1983). *La presencia e La ausência – Contribuições a La teoria de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (2012). *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Murta, C. (2006). *Tornar-se professor: um estudo sobre professores leigos amazônidas*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Nóvoa A. (2000). Os professores e as histórias da sua vida. In Nóvoa A (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora LDA.
- Sacristan, J. G. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M. (2010). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- UNICEF. Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica na idade certa – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes. Retirado em julho 8, 2013 de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/OOSCI%20Reports/brazil-oosci-report-2012-pr.pdf>
- Ximenes-Rocha S. H. (2009). Aprendizagem de professoras leigas na escola do campo. In: *Aprendizagem da docência: Reflexões sobre os cursos de formação, a inserção profissional e as recentes pesquisas na área*. Curitiba: Editora CRV.

Formação de professores: a voz dos coordenadores de um programa de iniciação à docência

Graciete Tozetto Goes³²⁰, Maria Odete Vieira Tenreiro³²¹

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, é voltado à formação para a docência na Educação Básica. Dentre seus objetivos destacam-se: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica, e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Hoje, no Brasil, o PIBID é constituído por mais de 49 mil bolsistas, é um dos 50 programas estratégicos da CAPES e tem se encaminhado para ser uma Política de Estado. Para a presente pesquisa, foram analisados treze relatórios dos coordenadores dos subprojetos integrantes no Projeto Institucional do PIBID da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores”. Os objetivos definidos foram: revelar quais os impactos percebidos pelos coordenadores dos subprojetos na formação de professores e discutir as principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas. O trabalho é fundamentado em Tardif e Lessard (2011), Tardif (2012), Marcelo (1999) entre outros autores que discutem a formação de professores. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e para a análise dos dados utilizou-se o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), que segundo Lefevre e Lefevre (2005) possibilita reunir os pensamentos individuais semelhantes em um pensamento coletivo. A pesquisa revelou que o diálogo estabelecido entre professores das escolas, acadêmicos das licenciaturas e professores da universidade geram um crescimento contínuo e dinâmico, a favor da valorização da qualidade dos cursos de formação de professores e da educação brasileira. Outros resultados percebidos pela pesquisa foram: a parceria estabelecida entre a Universidade e escolas públicas valoriza a profissão de professor oferecendo novas vivências para os acadêmicos e para os professores das escolas de educação básica; os cursos de licenciatura têm sido reorganizados com base em experiências exitosas e discussões no PIBID; aumento da opção pelos cursos de formação de professores devido à participação no programa; articulação com outros programas da CAPES; número significativo de alunos participando de eventos científicos e diferencial na formação do acadêmico que participa do PIBID.

Palavras – chave: formação de professores, docência, educação básica.

Formação inicial de professores e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

³²⁰ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

³²¹ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

O modelo de formação inicial de professores estabelecido no Brasil baseou-se por muito tempo fundamentalmente na chamada fórmula 3+1, na qual nos três primeiros anos do curso o foco era a formação na área específica (letras, matemática, física, geografia, química, história, entre outras) e somente ao final do curso o acadêmico se aproximava da realidade da escola, espaço no qual futuramente iria atuar.

Com variações diversas, mantinha-se a licenciatura - a formação para a docência como um apêndice do bacharelado específico. Tal estrutura afastava o acadêmico das discussões mais pertinentes ao processo ensino aprendizagem e das necessidades da Educação Básica. Ou seja, há uma valorização do conhecimento específico partindo-se da seguinte premissa: quem sabe, também sabe ensinar.

Em 2002, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação a Resolução CNE/CP n. 01/2002, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores. O primeiro aspecto a destacar neste documento é o de afirmar que os cursos de formação de professores (licenciaturas) devem ter identidade própria, levando em consideração que existem saberes que são próprios da docência e que vão além do conhecimento da área específica.

Consideramos que a formação inicial tem o importante papel de formar futuros profissionais que possam relacionar a teoria e a prática. Concordamos com Mello (2012, p.2), quando afirma:

A importância da prática decorre do significado que se atribui à competência do professor para ensinar e fazer aprender. Competências são formadas na prática; portanto, isso deve ocorrer necessariamente em situações concretas, contextualizadas.

Desse modo, a formação docente precisa estar voltada para as instituições escolares desde o ensino superior, possibilitando uma visão e um ensino mais significativo, para haver, assim, uma relação entre a teoria e a prática, o pensamento e a ação. Assim, a docência precisa ser entendida, aperfeiçoada e estimulada, com o objetivo de provar para a sociedade sua magnitude referente à formação do outro e aos resultados futuros na sociedade. Concordamos com Carlos Marcelo García, quando afirma: “Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” (1999, p.22).

Segundo Tardif e Lessard (2011, p.38), os professores não são apenas agentes servidores, mas atores que pensam e dão sentido ao trabalho que realizam, por meio da interação com o meio onde trabalham, considerando a ação da docência como resultado de uma intencionalidade. Nesse sentido, podemos afirmar que ser professor tem características próprias que vão se construindo ao longo de sua existência e vivências relacionadas ao ato de ensinar.

Conforme Alarcão (2007, p.17), “A atividade docente não é simples, monótona, acrítica, descomprometida, mas sim altamente complexa e singular, envolvendo os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade”.

Os estudos de Tardif (2012) e Tardif e Lessard (2011) apontam para a complexidade do trabalho docente e a natureza dos saberes que são mobilizados para o exercício da docência. De acordo com Tardif (2012, p.18), “Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”.

O autor afirma, ainda, que essa compreensão sobre os saberes que constituem a docência têm servido de base para repensar a formação de professores, bem como, para definições de políticas educacionais em muitos países. Essas ações e programas buscam “uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades *a respeito* do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores *em suas práticas cotidianas*.” (TARDIF, 2012, p. 23)

Dentro desse contexto e das novas políticas públicas de formação de professores, estamos vivendo um momento histórico na Educação e na formação inicial, com a oportunidade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID no Brasil. O PIBID foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, com o objetivo de incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica.

Hoje, no Brasil, o PIBID é uma ação desencadeada pelo Estado Brasileiro nas escalas federal, estadual e municipal, sendo constituído por mais de 49 mil bolsistas, reconhecido como um dos 50 programas estratégicos da CAPES e já se consolida como uma *importante política pública de estado para formação de professores no Brasil*.

Em especial, cabe citar a aprovação, em 4 de abril de 2013, da Lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, que alterou o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no seu Art. 62, §4 e §5, o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

*§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (grifo nosso).*

Tal alteração na legislação é decorrente das ações já realizadas pela CAPES/DEB voltadas à valorização da formação de professores. Desta forma, é importante traçar uma trajetória histórica dos editais propostos pela CAPES para a implementação e consolidação do PIBID.

No ano de 2007, a CAPES lançou o primeiro edital, nº 01/2007, voltado para instituições federais de ensino superior e com prioridade para as áreas de física, química, biologia e matemática, para atuarem no Ensino Médio.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa iniciou sua parceria com a CAPES através do PIBID no ano de 2009, por meio do edital nº 02/2009. Vale destacar que, na UEPG, o PIBID é ligado diretamente à Pró-Reitoria de Graduação. O projeto “A interlocução entre a formação inicial de professores e a formação continuada de professores em serviço: desafios e possibilidades” reuniu, naquele momento, subprojetos nas áreas de Pedagogia, Matemática, Física, Biologia, Química e Artes, considerando as áreas prioritárias descritas no edital. Assim, iniciou o trabalho atuando com 1 coordenador institucional, 6 coordenadores de subprojetos, 9 supervisores e 95 bolsistas de iniciação à docência, os quais atuavam diretamente em 8 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica.

O sucesso alcançado por meio das parcerias estabelecidas entre a Universidade e as escolas públicas de educação básica possibilitou que, em 2011, a UEPG pudesse participar de um novo edital lançado pela

CAPES. O edital nº 01/2011 foi destinado para as instituições públicas em geral. A proposta do projeto “Universidade e Educação Básica: parceria necessária na formação de professores” apresentou, entre seus objetivos, fortalecer e qualificar o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial, por meio da vivência, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho/ensino. Igualmente, objetivou promover novos conhecimentos aos professores da Educação Básica, buscando o desenvolvimento dos saberes de base da profissão.

O desenho do referido projeto, naquele momento, previu atuar em 10 licenciaturas da IES, nas áreas de: Biologia, Artes, Física, Química, Geografia, Educação Física, História, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Letras/Francês, perfazendo um total de 133 bolsistas para atuarem em 11 escolas públicas municipais e estaduais de educação básica, de diferentes bairros do município.

Com esse novo edital, os números do PIBID/UEPG cresceram significativamente, e a UEPG passou de 6 para 10 subprojetos; de 9 supervisores (professores das escolas) para 17 supervisores; de 8 para 11 escolas públicas municipais e estaduais, e de 95 para 148 bolsistas de iniciação à docência.

Em 2012, a CAPES lançou um novo edital e convidou instituições formadoras públicas e privadas sem fins lucrativos a participarem do PIBID. Esta possibilidade permitiu que a UEPG passasse a participar do PIBID atuando em todas as 13 licenciaturas ofertadas pela UEPG: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Sem dúvida, um grande avanço para a Instituição de ensino superior, que consegue atuar com 100% das licenciaturas que oferta, em um programa de incentivo à formação de professores. Vale ressaltar que, em nossa instituição, os cursos de licenciatura compreendem hoje 31% do total de alunos matriculados em todos os cursos.

Nesse contexto, a formação inicial de professores tem se desenvolvido por meio de aprendizagens teórico-práticas realizadas na UEPG, aliadas a aprendizagens em situações escolares, em que o futuro professor é inserido em ambiente de seu futuro campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional de reconhecida experiência e disposto a partilhar seus saberes. Além disso, as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura ganham relevo se considerarmos que os saberes profissionais desses sujeitos, consolidados em contextos práticos, se tornam objeto de investigação e aprendizagem, por meio de processos reflexivos e interativos ocorridos entre licenciandos e os professores da escola básica.

O caminho da pesquisa: análise e discussão dos dados

Cabe destacar que a opção metodológica para esta pesquisa foi o da abordagem qualitativa. Segundo Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa, o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos,

atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (2009, p. 79).

Foram sujeitos da pesquisa 13 coordenadores de subprojetos do PIBID edital 2011 e 2012 de: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras Inglês, Letras Espanhol, Letras Francês, Matemática, Música, Pedagogia e Química.

Para a coleta dos dados, foram utilizados os relatórios dos referidos coordenadores, entregues no final do ano de 2012 para coordenação institucional e que compunham as informações que deveriam ser encaminhadas a Capes.

Em decorrência do grande número de informações que faziam parte dos relatórios, optamos por apresentar os depoimentos dos coordenadores de subprojetos que revelaram os impactos percebidos por eles, na formação de professores, e as principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciaturas.

Os dados foram organizados de acordo com o procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse procedimento reúne os pensamentos individuais semelhantes que foram expressos por palavras em um pensamento coletivo.

O DSC é uma metodologia de preparo ou processamento da matéria-prima dos depoimentos para que, sobre essa matéria-prima preparada, que revela o que pensam as coletividades, possa ser exercida toda a força da explicação sociológica, antropológica, sanitária, filosófica, ética, política, educacional, literária e – por que não? – do próprio senso comum, capaz de dar conta do porque pensam assim as coletividades pesquisadas. (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p.8)

Esta proposta,

[...] consiste em analisar o material coletado, extraindo-se de cada um dos depoimentos, [...] as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005a, p.15-16).

Com base nos estudos realizados, consideramos que esta foi a forma mais adequada para “olhar” e apresentar os dados.

Os dados

Neste artigo, procuramos revelar de forma objetiva, imparcial e fiel as posições dos coordenadores dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID edital 2011 e 2012, considerando dois eixos de análise:

- Impactos do PIBID na formação de professores.
- Principais contribuições para os cursos de licenciatura.

O primeiro eixo de análise, **“Impactos do PIBID na formação de professores”**, vem apresentar, pelos depoimentos dos coordenadores, como eles percebem os principais impactos deste programa de iniciação à docência como contribuição para a formação dos bolsistas futuros professores.

Os acadêmicos ingressos no PIBID estão passando por um processo de formação bastante diferenciado, Eles tem se destacado positivamente entre os demais acadêmicos dos cursos, no sentido do aporte teórico e prático relacionado à docência. Sua desenvoltura em seminários e trabalhos nas disciplinas tem aumentado e feito com que o prestígio do PIBID seja um crescente no curso. A participação nos mais variados eventos como palestras, oficinas, eventos científicos, viagens culturais, dentre outros, contribui para a formação inicial dos bolsistas ampliando o seu conhecimento de mundo. Com isso, os bolsistas melhoraram seus rendimentos na academia e passaram a fazer relações entre o que estava sendo estudado com o que vivenciam no cotidiano da escola, ou seja, conseguem perceber a relação teoria prática de forma mais clara. A partir das ações desenvolvidas, os bolsistas podem vivenciar o cotidiano escolar e seus enfrentamentos, quanto ao acompanhamento das turmas na escola, à disciplina dos alunos, organização dos espaços físicos, o trabalho interdisciplinar, a participação na semana pedagógica e entrega dos boletins, na feira de ciências, entre outros momentos escolares. Os bolsistas destacam a importância de participar destes momentos da escola para poderem ter uma visão mais ampla do funcionamento da escola, da interação das professoras com os pais dos alunos e para compreenderem que a atuação do professor vai muito além do trabalho em sala de aula. Tais oportunidades contribuem de forma significativa para a formação acadêmica dos envolvidos. O acadêmico que vivencia a escola agrega conhecimentos práticos que o ajudam a torna-se um profissional altamente qualificado, capaz de encontrar problemas e pesquisar uma solução para suas dificuldades. Vale destacar que a presença dos bolsistas na escola mais precocemente e as ações desenvolvidas nela, representa diretamente, a intensificação do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Os bolsistas afirmam que o contato com a escola desde o início do curso tem sido fundamental para a decisão de permanecer na licenciatura.

Com base no discurso dos sujeitos, podemos perceber que, realmente, a participação no PIBID contribui de forma efetiva na formação dos futuros professores. O discurso revela que “aporte teórico e prático”, “desenvoltura em seminários e nas aulas”, “participação nos mais variados eventos” permitem que os bolsistas PIBID façam a diferença nos espaços por onde têm permanecido. Os depoimentos revelam também que essas ações “contribuem de forma significativa para a formação acadêmica” e para que o bolsista seja um acadêmico com perfil diferenciado em relação aos que não participam do PIBID.

Os coordenadores atribuem que a participação dos bolsistas em diferentes momentos na escola permite uma visão mais ampliada da situação, pois: “O acadêmico que vivencia a escola agrega conhecimentos práticos que o ajudam a torna-se um profissional altamente qualificado, capaz de encontrar problemas e pesquisar uma solução para suas dificuldades”. A escola, como parte e parceira da formação inicial de professores, permite aliar os conceitos e fundamentos aprendidos na universidade às aprendizagens advindas da experiência refletida sobre o contexto escolar. Conforme Tardif (2012, p.86), “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamenta a profissão e a integração na situação de trabalho levam a construção gradual de uma identidade profissional”.

Outro ponto também evidenciado diz respeito à valorização do diálogo entre a Universidade e a Educação Básica. Tal pressuposto está elencado em um dos objetivos do PIBID, que procura incentivar e valorizar o magistério, e, assim, aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica. Muitos ingressam no curso de licenciatura sem a devida clareza de que querem ser professor e das oportunidades que o curso oferece. A atuação no PIBID permite a troca de experiências entre colegas e professores experientes e fundamenta a decisão de investir nessa carreira.

O segundo eixo de análise diz respeito às principais contribuições do PIBID para os cursos de licenciatura.

O PIBID tem gerado impactos positivos no âmbito das licenciaturas em que está inserido. Percebemos professores da Instituição de Ensino Superior que, apesar de atuarem em um curso de Licenciatura, nunca se envolveram de fato com educação e com a escola. Agora, tais professores demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas pelo PIBID. O programa de iniciação à docência tem aproximado esses professores relutantes da escola. É importante mencionar que, nas ações do PIBID, existe intercâmbio de informações e ideias entre os cursos. As principais ações dizem respeito ao compartilhamento de informações adquiridas durante a participação no PIBID, principalmente com os colegas de curso. Entre elas: curso PREZI feito pelos acadêmicos do PIBID e compartilhado com os colegas de curso; exposição dos trabalhos durante a Mostra de Laboratório de Ensino; atividades na disciplina articuladora do curso; interação com demais cursos da licenciatura durante a semana pedagógica das escolas; apresentações de trabalhos desenvolvidos dentro do PIBID em seminários de disciplina do curso; vagas para alunos não participantes do PIBID em saídas técnicas promovidas pelo PIBID; exposição dos trabalhos realizados no PIBID à comunidade acadêmica e não acadêmica, dentre outros. Para 2013, há a proposta de um curso ministrado pelos integrantes do PIBID para todas as licenciaturas, envolvendo a operação da TV multimídia, ferramenta de apoio presente em todas as salas de aula do Estado. Desta forma, as licenciaturas envolvidas estão se fortalecendo em decorrência do aprimoramento e refinamento do processo de formação dos acadêmicos. Nossos bolsistas discutem com outros colegas de cursos, não bolsistas, outras possibilidades de ensino e isso vem contribuindo para uma ampliação de propostas didáticas nas licenciaturas.

Os dados mostram que a articulação entre as ações do PIBID e os alunos não envolvidos no programa vem se fortalecendo a cada dia.

Quando é mencionado que se percebem “professores da Instituição de Ensino Superior que, apesar de atuarem em um curso de Licenciatura, nunca se envolveram de fato com educação e com a escola. Agora, tais professores demonstram interesse pelas atividades desenvolvidas pelo PIBID”, isso é extremamente importante. Demonstra que os reflexos das ações já realizadas vêm modificando o olhar e as posturas de determinados professores que atuam nas licenciaturas. Muitos professores não se identificavam no papel de formadores de professores, acreditando que tal papel fosse desempenhado exclusivamente pelos professores das disciplinas pedagógicas. A participação dos alunos no PIBID tem trazido para o contexto da sala de aula da universidade a problematização de situações do contexto da escola, exigindo desses professores outra postura.

O intercâmbio de informações, experiências e materiais produzidos no grupo do PIBID é outro ponto que merece destaque. As práticas exitosas conquistadas no interior do programa precisam ser disseminadas entre outros colegas e entre os cursos. Sem dúvida, a parceria de uns e outros trará grandes benefícios para as licenciaturas e para a formação dos professores.

Concordamos com Nóvoa (1992, p.22) quando aponta: “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado.”

Nessa perspectiva, o “papel de formador e de formado” permite ao futuro professor ou ao professor assumir a postura de professor reflexivo, quer dizer, um profissional que a todo o momento questiona o seu saber e o seu fazer em sala de aula. Nessa dimensão, é possível visualizar a docência numa posição de compartilhar, dividir, agir. Uma relação interativa que é capaz de constituir indivíduos e até mesmo grupos, ou seja, um envolvimento real entre professor e aluno, num processo ensino-aprendizagem mútuo. (TARDIF; LESSARD, 2011).

Outra questão evidenciada pelos coordenadores diz respeito aos estágios.

Esse tipo de programa preenche a lacuna que o Estágio Curricular Supervisionado deixa, pois inúmeros fatores intervenientes do contexto escolar não são vivenciados no estágio e são possíveis pelas ações do PIBID, por seu caráter de continuidade. Como por exemplo: participação em semana pedagógica, conselhos de classe, acompanhamento do processo avaliativo, dentre outros. Outra questão é o compartilhamento de informações e a utilização dos materiais didáticos produzidos no PIBID para a realização do estágio supervisionado curricular obrigatório. As atividades de observação, participação, pesquisa, elaboração de materiais, entre outras, desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas, influenciam de forma muito positiva nas licenciaturas.

Tradicionalmente, os estágios dos cursos de licenciatura apresentam uma organização com atuação muito pontual no âmbito da escola. O PIBID, por seu caráter contínuo e de longo prazo, tem evidenciado a importância desse vínculo com a escola e a compreensão dos diferentes processos e circunstâncias que afetam a ação docente. Os bolsistas do PIBID podem integrar de forma objetiva as ações, materiais, metodologias utilizadas no programa para suas ações no contexto dos estágios e, dessa forma, contribuem também para com a formação de colegas que não tiveram a oportunidade de participar do PIBID.

A aproximação do estágio e do PIBID é um ponto importante a ser discutido. Algumas instituições brasileiras têm procurado desenvolver uma proposta de residência pedagógica, desde o início do curso de licenciatura, a fim de superar as fragmentações das tradicionais propostas de estágio existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou que o diálogo estabelecido entre professores das escolas, acadêmicos das licenciaturas e professores da universidade geram um crescimento contínuo e dinâmico, a favor da valorização da qualidade dos cursos de formação de professores e da educação brasileira. Os pontos apontados pelos coordenadores das áreas revelam a importância de desvelar a realidade escolar e as possibilidades de práticas, novas metodologias e materiais didáticos produzidos a partir das vivências e interações no âmbito da escola.

Outros resultados percebidos pela pesquisa foram:

- a parceria estabelecida entre a Universidade e escolas públicas valoriza a profissão de professor e oferece novas vivências para os acadêmicos e para os professores das escolas de educação básica; destacamos que o professor aprende por meio de interações com seus colegas e, neste caso, também com os bolsistas, ao mesmo tempo em que se sentem responsabilizados pela formação dos acadêmicos.
- os cursos de licenciatura têm sido reorganizados com base em experiências exitosas e discussões no PIBID; nas avaliações dos cursos de licenciaturas realizadas, um ponto de fragilidade é a relação teoria prática e a falta de integração entre as disciplinas. O PIBID permitiu a ampliação das reflexões sobre a formação docente e conseqüente proposição de alterações curriculares e metodológicas.
- aumento da opção pelos cursos de formação de professores devido à participação no programa; são vários os relatos apresentados pelos coordenadores, de atuais acadêmicos das licenciaturas, afirmando que sua opção foi marcada pelo convívio com os bolsistas na escola que frequentavam.

Muitos afirmam que nunca tinham pensado em prestar vestibular para uma licenciatura, mas, ao participar de atividades lideradas pelos bolsistas, despertaram para essa possibilidade por perceberem a dedicação, o entusiasmo e os conhecimentos que envolvem a profissão.

- articulação com outros programas da CAPES; o PIBID tem suas ações articuladas com outros programas voltados à formação de professores, a exemplo da articulação com o Prodocência, no qual foram consolidados vários laboratórios de ensino onde são desenvolvidas oficinas, produção de materiais didáticos e formação continuada de professores da EB.
- significativo número de alunos participando de eventos científicos e diferencial na formação do acadêmico que participa do PIBID. Nesse aspecto cabe destacar que a área das licenciaturas tem adquirido, no âmbito institucional, maior reconhecimento, em decorrência da ampliação da produção de artigos, comunicações, resultado de pesquisas e experiências realizadas pelos bolsistas.

As experiências no contexto da escola devem permitir ou estimular a transformação de conceitos e concepções sobre o ensino, sobre as ações pedagógicas, sobre o currículo, as quais são advindas do senso comum, de forma a integrar teoria e prática. Isso pressupõe o entendimento de que a prática produz conhecimento a ser considerado na formação docente, pelo seu valor e pela qualidade da experiência vivenciada, a qual deverá possibilitar transferências para outras atividades futuras. Assim, a formação de professores no âmbito dos programas de formação para a docência (PIBID) contribui para desenvolver nos acadêmicos a capacidade de análise do contexto social e das relações com o contexto escolar, vivenciar metodologias de ensino, compreender aspectos da gestão e da organização escolar, dos conteúdos curriculares e dos processos avaliativos.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. Os questionamentos do cotidiano docente. Revista Pátio, Nov 2006/Jan 2007.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. O discurso do sujeito coletivo: um enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos). 2. ed. Caxias do Sul: Edusc, 2005.
- _____. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro. 2005a (Série Pesquisa 12).
- MARCELO GARCIA, Carlos. Formação de professores para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MELLO, Guimar Namó de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.25, 2012.
- NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis : Vozes, 2011.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14.ed. Petrópolis : Vozes, 2012.

O conceito da reflexão na formação de professores: Algumas implicações para a construção da autonomia docente

Tatyanne Gomes Marques ³²², Júlio Emílio Diniz-Pereira ³²³

RESUMO

A discussão proposta pelo texto envolve o uso do conceito da reflexão na formação de professores. Procura-se compreender o motivo da relevância que o conceito da reflexão adquire nas práticas de formação de professores, nas pesquisas e nas políticas, bem como as implicações que esse uso tão amplo traz para a autonomia do trabalho docente. Para atender ao que se propõe, o texto analisa inicialmente o conceito de reflexão profissional proposto por Donald Schön, seguido de suas influências na área da educação. Para isto, toma como referência as discussões feitas por Schön (2000, 1992), bem como Pimenta (2005), Libâneo (2005), Zeichner (1992), Contreras (2002) e Ghedin (2005). Abordam-se as compreensões que vêm sendo feitas de autonomia do trabalho docente decorrentes da apropriação do conceito de reflexão profissional. O alerta é para as apropriações que vêm sendo feitas de palavras, carregadas de sentidos, que muitas vezes vão se perdendo em decorrência dos usos e abusos que sofrem. O cuidado precisa ser redobrado porque, por via do discurso de poder, de maior autonomia docente, que está por traz das reformas políticas e das ideologias do movimento pela profissionalização, os professores ampliam suas responsabilidades, sem necessariamente disporem de possibilidades de transformação das circunstâncias em que desenvolvem seu trabalho. Diferente de outras profissões – como as analisadas por Schön, em que a reflexão pode ficar restrita à melhoria das práticas, das soluções de problemas indeterminados – na educação, a reflexão sobre como ensinamos ou como deveríamos ensinar necessita da capacidade de fazer avançar a análise acerca da função que a escola tem ou deveria ter. Diante dos contextos em que os professores têm vivido nos últimos tempos, de reformas políticas que demandam uma maior intervenção, torna-se relevante refletir o alcance e o valor que é dado a conceitos como o da reflexão, da autonomia.

Palavras-chave: Reflexão. Formação de professores. Profissionalidade. Autonomia.

Introdução

O tema da reflexão na formação profissional, proposto como um dos eixos de discussão na disciplina “Sociologia da formação docente” ³²⁴, traz para a análise mais apurada um conceito bastante usado nos discursos educacionais brasileiros nos últimos anos. Conceito que de tanto usado parece até desgastado. Então por que discuti-lo? Por que voltar a ele?

Bem, de início, parece coerente a análise de conceitos que tanto marcaram a área da formação de professores para quem justamente se envolve em práticas de formação desses profissionais e também em

³²² Departamento de Educação/ Campus XII/UNEB

³²³ Faculdade de Educação/UFMG

pesquisas nesse campo. É preciso entender de onde surgiu o conceito da reflexão profissional e o porquê do seu uso tão amplo na área da formação de professores. Além disso, necessário também se faz compreender o que tem levado ao desgaste desse conceito, à sua apropriação e as implicações que isso vem trazendo para a docência. Estes são os objetivos centrais de quem se propõe a discutir o conceito de reflexão na formação de professores.

Em momentos como os que temos vivido, do início da década de 1990 para cá, com um movimento pela profissionalização docente e uma busca de autonomia por parte dos professores - ao mesmo tempo em que novas configurações do trabalho têm levado a categoria docente a sofrer uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam - torna-se relevante nos debruçarmos sobre a realidade na qual estamos inseridos. Daí as leituras, daí este texto.

Por que o conceito de reflexão passa a ter tanta relevância?

Apropriado a partir dos estudos de Donald Schön, que se valeu de referenciais filosóficos – especialmente de John Dewey – a discussão sobre a reflexão trouxe em seu bojo questões como: “Os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática”? (SCHÖN, 2000, p.21)

Para Schön, que entendeu o momento da sua elaboração conceitual como sendo de crise da formação profissional, os modelos de currículo normativo que primeiro apresentam a ciência, depois a sua aplicação, não conseguem dar respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional. Muitos casos transcendem as categorias teóricas e técnicas conhecidas pelo profissional, por isso ter que agir pela improvisação, invenção e testando estratégias situacionais, que não são determinadas a priori.

Entretanto, segundo Schön (2000, p.18):

São exatamente tais zonas indeterminadas da prática que os profissionais e os observadores críticos das profissões têm visto, com cada vez mais clareza nas últimas décadas, como sendo um aspecto central à prática profissional.

Como se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana e isto não acontece, as escolas são acusadas de não conseguirem ensinar a prática ética e efetiva.

Desta forma, ao buscar responder a questões como: que currículo se adequa às complexidades da prática, Schön propõe um ensino prático reflexivo. Ou seja, o ensino prático-reflexivo como elemento-chave da educação profissional.

A ideia de Schön trata justamente de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos; aquelas atividades que, como o ensino, caracterizam-se por atuar sobre situações que são incertas, instáveis, singulares e nas quais há conflitos de valor.

Assim, valorizando a experiência e a reflexão na experiência, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schön propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da

reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (PIMENTA, 2005, p.19)

Na obra de Schön, o ensino reflexivo é proposto não só como conhecer na ação, começa por este nível de conhecimento, porém, envolve também a reflexão-na-ação, a reflexão sobre a ação/ sobre a prática e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esta chamada de fenomenologia da prática.

O **conhecer na ação** é um tipo de saber que está normalmente assentado em um conhecimento tácito, implícito, sobre o qual não exercemos um controle específico. “Nesse tipo de situação, o conhecimento não precede a ação, mas, sim, está na ação” (CONTRERAS, 2002, p. 107). De acordo com a obra de Schön (2000), nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita.

A **reflexão-na-ação** supõe uma reflexão sobre a forma com que habitualmente entendemos a ação que realizamos no presente, ou seja, uma reflexão da ação num período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos” (SCHÖN, 2000, p. 32)

Já a **reflexão sobre a ação/ sobre a prática** é quando pensamos retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato, nossa prática pode ter contribuído para um ato inesperado³²⁵. Esta reflexão permite olhar a ação/ a prática com um maior distanciamento, para melhor entendê-la e avaliá-la.

Pode ocorrer ainda a **reflexão sobre a reflexão na ação**, ou seja, a meta-reflexividade. Trata-se de pensar as características dos níveis anteriores de reflexão. Esta fenomenologia da prática propicia entrelaçar o pensar e o fazer e ainda pensar a própria forma de refletir.

Por fim, Schön (1992; 2000) defende uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão profissional sobre a sua prática, de modo a orientar uma possível mudança para a formação de profissionais, capazes de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional lhes impõe.

O trabalho de Schön permite recuperar, dentro do trabalho legítimo e imprescindível dos profissionais, uma concepção da prática que, sob a racionalidade técnica, ficava excluída de toda compreensão possível e marginalizada em seu valor ao não ser produto da aplicação do conhecimento técnico-científico. (CONTRERAS, 2002, p.113)

As ideias de Schön foram rapidamente apropriadas e ampliadas em diferentes países, ganhando relevância, principalmente, por conta do contexto de reformas curriculares nas quais se questionava a formação de profissionais na perspectiva técnica e propondo-se a necessidade de formar profissionais capazes de atuar em situações singulares.

O conceito de reflexão na formação de professores.

Mesmo ausente nas preocupações de Donald Schön, uma vez que não estudou o ensino reflexivo na formação de professores³²⁶, a ampliação e análise de suas idéias muito influenciaram as pesquisas, os discursos, as políticas e as práticas de professores.

³²⁵ São os atos inesperados que segundo Schön mobilizam a reflexão, pois quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências de atividades sem precisar pensar a respeito.

Passou a ser tema recorrente os currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores; o local dessa formação e, sobretudo, as condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas.

Ganhou força a formação contínua na escola, uma vez que aí se explicitam as demandas da prática, as necessidades dos professores para fazerem frente aos conflitos e dilemas de sua atividade de ensinar. (PIMENTA, 2005, p.21)

Nas pesquisas, aponta Pimenta em seu texto, o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como tendência significativa. Já na prática, essa perspectiva tem gerado a supervalorização do professor como indivíduo, propiciado a divulgação da idéia do praticismo para o qual basta a prática para a construção do saber docente; uma compreensão da reflexão como sendo capaz, pó si só, de resolver os problemas do cotidiano profissional. Resumidamente, os autores Pimenta (2005); Libâneo (2005); Zeichner (1992) e Castro *et. al.* (2000) alertam para a banalização da perspectiva da reflexão.

*A nosso ver, esse “mercado” do conceito entende a reflexão como superação dos problemas cotidianos vividos na prática docente, tendo em conta suas diversas dimensões. Essa massificação do termo tem dificultado o engajamento dos professores em práticas mais críticas, reduzindo-as a um fazer técnico. Contraditoriamente, esse fazer foi objeto de crítica do conceito professor reflexivo, como vimos. (CASTRO *et. al.*, 2000, *apud* PIMENTA, 2005, p.23)*

Para Contreras (2002), desde que se publicou a obra de Schön (1983), a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser moeda corrente na literatura pedagógica. “É raro o texto sobre ensino ou professores que não faça a defesa expressa da reflexão sobre a prática como função essencial do docente no exercício de seu trabalho” (p. 135). No entanto, esse autor chama a atenção para o fato de parecer mais ter prosperado a difusão do termo reflexão que uma concepção concreta sobre a mesma. Como consequência, diz que acabou transformando, na prática, em um *slogan* vazio de conteúdo.

Contreras cita que Zeichner (1993), por exemplo, buscou esclarecer o campo e identificou na literatura pedagógica cinco variedades de prática reflexiva: uma versão acadêmica; uma versão de eficiência social; uma versão evolutiva; uma versão de reconstrução social e uma versão genérica.

A primeira questão evidente a partir dessa análise é que o uso do termo perdeu o sentido utilizado por Schön. Como se observa, dentro das perspectivas reflexivas, inclui-se agora a racionalidade técnica (a versão de “eficiência social”, como a denomina Zeichner), quando era precisamente a esse enfoque da prática profissional que sua teoria se opunha. (CONTRERAS, 2002, p. 136)

O uso abundante do termo, cujo significado se perdeu, precisa ser compreendido porque não é um fenômeno casual. “Esse uso indiscriminado da concepção dos docentes como profissionais reflexivos não obedece a uma mera moda passageira, senão que cumpre uma função expressa de legitimação nas atuais reformas educacionais”. (SMYTH, 1992, *apud* CONTRERAS, 2002, p.137).

Países como o Brasil, que iniciaram a década de 1980 passando por um processo de democratização após longos anos de ditadura, identificaram a escola e, especialmente os professores, como protagonistas centrais nesse processo. Assim, do ponto de vista conceitual, lembra-nos Pimenta (2005), as questões

³²⁶ No caso do Brasil, a divulgação das idéias de Schön sobre a formação de professores ocorreu principalmente por meio do seu artigo “Formar professores como profissionais reflexivos” presente no livro organizado por Nóvoa (1992).

levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos seus saberes e na consideração destes como sujeitos e intelectuais, capazes de produzir conhecimento, de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas, trazem perspectivas para a re-invenção da escola democrática.

A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam. (PIMENTA, 2005, p.36)

Entretanto, essa centralidade foi compreendida pelas políticas neoliberais com outra direção de sentido, diferente daquela defendida pelos movimentos docentes.

Visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação no mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão. (SMYTH, 1992, apud CONTRERAS, 2002, p.137)

A incorporação dos discursos e a apropriação de conceitos nas propostas dos governos brasileiros se tornaram retórica. O conceito de professor reflexivo, por exemplo, que suporia alteração nas condições de trabalho dos professores com a redução de tempo de trabalho e estabilidade não se concretizaram. Porém, vemos como tão fortemente se amplia a formação inicial e continuada dos professores, de qualidade duvidosa, justificando-se, muitas vezes, a formação aligeirada e em espaços não universitários como sendo uma formação de prática reflexiva, no próprio local de trabalho.

Para a sociedade o que fica é que há investimentos na formação dos professores, na ampliação da quantidade de vagas nas escolas e mesmo assim a educação não avança. No contexto dessas políticas, pontua Pimenta (2005), importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. E quando se questionam esses resultados, responsabilizam-se os professores pelos problemas estruturais do ensino. Esse é um dos perigos que a extensão da noção de reflexão e sua defesa para um novo modelo de prática de ensino sob a aparência de modernidade e autonomia do professor correm, ou melhor, tem sido atingida.

Autonomia: eis a questão.

Central a toda essa discussão em torno do conceito de reflexão na formação de professores parece ser a compreensão da autonomia que ora é atribuída ao docente como sua capacidade/ poder de decidir sobre o seu fazer; ora lhe é negada, retirada pelas políticas e práticas cotidianas. Ter autonomia para tomar decisões em sala de aula é suficiente para o trabalho docente? Em sala de aula, o professor tem autonomia? O que se compreende por autonomia? O conceito de professor reflexivo ajuda a ampliar nossa visão sobre a autonomia no trabalho docente?

O movimento do professor reflexivo defende que o docente é um sujeito que pensa, que reflete na e sobre sua ação. Sujeito, portanto, que é capaz de tomar decisões diante de situações singulares da sua prática.

No entanto, algumas críticas são tecidas exatamente sobre uma possível limitação da reflexão dos professores ao seu fazer em sala de aula, o que não os permitiria estabelecer relações da sala de aula, da escola, com um contexto social mais amplo.

Ghedin (2005) tece ponderações sobre o fato de que Schön, em princípio, parece mais interessado em apresentar um modelo alternativo de descrição da prática profissional, a partir de análises levadas a cabo sobre casos concretos de exercício profissional em diferentes campos – que não incluíam a docência. “É claro que Schön não está tentando propor um processo para a mudança institucional e social, mas centrando-se nas práticas individuais.” (GHEDIN, 2005, p 136).

O estudo de Lortie (1975), citado por Contreras (2002), mostra que pela sua socialização nas instituições educativas, os professores desenvolvem determinadas orientações de seu trabalho que podem se caracterizar como presentismo, conservadorismo e individualismo. Ou seja, os professores concentram esforços nos planos a curto prazo de suas próprias aulas; evitam discussões e reflexões que possam afetar o que fazem, o que ensinam e como; além de terem medo de críticas.

Desse ponto de vista, poderia se entender que os professores se encontram com poucas facilidades por si mesmos para desenvolver perspectivas críticas em relação à instituição e seu trabalho. Se a forma pela qual assimilam e entendem seu trabalho se reduz a propor problemas que se limitam ao aqui e agora da vida em sala de aula, sem colocar em xeque as perspectivas vigentes e isoladas do resto dos colegas, dificilmente se pode esperar que transcendam em sua reflexão os valores e práticas que a escola legitima. (p.150)

O excesso de trabalho, as inúmeras responsabilidades, as cobranças e a insegurança são, na sociedade atual, alguns dos aspectos que levam os docentes a se isolarem e a pouco analisarem o sentido do que fazem.

Porém, exatamente por estarem imersos num contexto social de tantas cobranças de seu trabalho é que os professores não ficam à margem da discussão pública sobre as finalidades do ensino. Por isso mesmo, lembra Ghedin (2005), não podem, de modo algum, nas suas reflexões e ações, deixar de levar em consideração tal contexto como condicionante de sua própria prática. Sob este ponto de vista, a deliberação prática e o juízo profissional autônomo se realizam no contexto dos elementos que intervêm na reflexão, e ele participa do conflito ideológico ou da contradição de interesses que se desenvolve publicamente.

Ou seja, o professor não é um ser sobre o qual se decide, sem que não haja nenhuma participação, reação. A sociedade não é homogênea, assim como os professores não o são.

No trabalho dos professores existem contradições relativas ao papel do Estado, à autonomia das escolas e dos professores. Estes criam espaço para ações de resistência à imposição racionalizadora, em função de seus interesses individuais e coletivos.

Daí, pelas características do trabalho docente, Contreras (2002) discute a ideia de profissionalidade porque, segundo ele, não dá para analisarmos a docência pelas características propostas pelo movimento da profissionalização. A discussão sobre o profissionalismo dos professores está atravessada de ponta a ponta pelas ambigüidades que a própria denominação “profissional” acarreta e pelos interesses no uso desse termo.

O movimento pela profissionalização busca resistir à perda da qualidade das atividades, como uma resistência a perder um prestígio, um status ou uma remuneração.

Em geral, parece que a reivindicação de profissionalismo ou o sentimento de “profissionais” por parte dos professores obedece a uma série de características que normalmente eles expressam como se pertencessem por direito próprio a seu trabalho [...] mas é também um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. (CONTRERAS, 2002, p.54)

A questão que se apresenta é, pois, a compreensão da autonomia profissional. Autonomia para a profissionalização se traduz em isolamento e a não intromissão, uma posição corporativista dos profissionais.

Já o termo profissionalidade usado por Contreras (2002) busca resgatar o que de positivo tem a idéia de profissional no contexto das funções inerentes ao trabalho docente. “Profissionalidade refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p.74). No caso da docência, é necessário que fixemos no que o trabalho de professor tem de educativo mais do que ele teria de profissão. Aí reside a autonomia.

Ao se defender a profissionalidade dos docentes, de acordo com o autor, está-se exigindo uma consonância entre as características do posto de trabalho e as exigências que a dedicação a tarefas educativas leva consigo. A reivindicação não se reduz a um desejo de maior status, reivindica maior e melhor formação, capacidade para enfrentar novas situações, preocupação com aspectos educativos que não podem ser descritos em normas; integridade pessoal, responsabilidade naquilo que faz, sensibilidade diante de situações delicadas, compromisso com a comunidade.

Pelo que foi posto, a profissionalidade demarca as dimensões do trabalho educativo como: a obrigação moral; o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

Sendo assim, Contreras (2002) avalia as concepções dos professores como técnicos, como profissionais reflexivos e como intelectuais críticos insuficientes para compreensão da profissionalidade e autonomia dos professores.

- a) aos técnicos faltam a capacidade política. A autonomia é ilusória. Há uma preocupação com o rigor do trabalho maior do que com a relevância. A autonomia com que o *expert* infalível exerce sua prática oferece a segurança inquestionável. Contudo tal autonomia é enganosa. Não é uma prática criativa e sim apenas reprodutiva.
- b) Aos intelectuais críticos, no processo de reflexão e emancipação, parece faltar a figura de uma autoridade libertadora. Nesta perspectiva, a autonomia profissional não se proporia a definir uma qualidade presente.
- c) Já para os profissionais reflexivos a deliberação ou a reflexão sobre a relação entre as exigências de uma situação particular e o que é adequado para ela é algo que não pode vir decidido por nenhuma instância alheia aos que a praticam. São os próprios profissionais do ensino, em última instância, que decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio das quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com as mudanças pretendidas.

As concepções citadas ajudam a pensar na autonomia docente, mas são insuficientes porque quando Contreras (2002) fala de autonomia ele não a compreende como valor humano, nem profissional em geral.

Quer aprofundar a compreensão de autonomia como chave para entendermos um problema específico do trabalho educativo.

A autonomia, no contexto da prática do ensino, deve ser interpretada como um processo de construção permanente no qual devem se conjugar, equilibrar-se e fazer sentido muitos elementos como aspectos pessoais (os próprios compromissos profissionais) com os de relacionamento (já que o ensino se realiza sempre em um contexto de relações pessoais e sociais); as tentativas de compreensão e equilíbrio social com a defesa profissional de valores educativos e a independência de juízo com a participação social.

Assim, no caso da docência, a autonomia não deve significar, como em outras profissões, isolamento, corporativismo. Deve abarcar, além de uma reivindicação trabalhista, uma exigência educativa, um distanciamento crítico, uma consciência da parcialidade e de si mesmo, além de competências profissionais e debate social. A sociedade, principalmente representada por pais de crianças em idade escolar, precisa ser ouvida. Os docentes e a escola, no entendimento de autonomia que é feito por Contreras, precisam dialogar sobre a educação que querem.

A questão é para além da reflexão enquanto possibilidade de resolver problemas da prática profissional. A autonomia é aqui entendida como uma forma de ser e estar dos professores em relação ao mundo em que vivem e atuam como profissionais.

A autonomia não é um chamado à autocomplacência, nem tampouco ao individualismo competitivo, mas a convicção de que um desenvolvimento mais educativo dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, isto é, da tentativa de construir a autonomia profissional juntamente com a autonomia social. (CONTRERAS, 2002, p.275)

Do conceito de reflexão ficam algumas reflexões

Está claro que o alerta é para as apropriações que vêm sendo feitas de palavras, carregadas de sentidos, que muitas vezes vão se perdendo em decorrência dos usos e abusos que sofrem. O cuidado precisa ser redobrado porque por via do discurso de poder, de maior autonomia docente que está por traz das reformas políticas e das ideologias do movimento pela profissionalização, os professores ampliam suas responsabilidades, sem necessariamente disporem de possibilidades de transformação das circunstâncias em que desenvolve seu trabalho.

Diferente de outras profissões – como as analisadas por Schön, em que a reflexão pode ficar restrita à melhoria das práticas, das soluções de problemas indeterminados – na educação, a reflexão sobre como ensinamos ou como deveríamos ensinar, necessita da capacidade de fazer avançar a análise acerca da função que a escola tem ou deveria ter.

Isto supõe que cada professor analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre a escola; como esse sentido condiciona a forma como ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se têm interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa. (GHEDIN, 2005).

Nesse sentido, as proposições de Libâneo (2005) são bastante pontuais. Há que se considerar, segundo ele, a importância da formação teórica, de uma cultura crítica; deve se considerar que o trabalho do professor é um trabalho prático, entendido em dois sentidos: o de ser uma ação ética orientada para

objetivos e o de ser uma atividade instrumental adequada a situações; além disso, o trabalho de professor ocorre num marco institucional, por sua vez inserido em contextos políticos e socioculturais³²⁷ que necessitam de condições prévias e meios para que um professor se torne crítico reflexivo de sua atividade.

Diante dos contextos em que os professores têm vivido nos últimos tempos, de reformas políticas que demandam uma maior intervenção, torna-se relevante refletir aqui o alcance e o valor que é dado a conceitos como o da reflexão, da autonomia. Por que ganharam tanta relevância? Quais as suas implicações?

O presente texto parece ter cumprido os objetivos propostos uma vez que procurou analisar como o conceito da reflexão surge e como é ampliado, apropriado. Além disso, ficam evidentes as implicações que as ambigüidades desse conceito trazem para a compreensão da autonomia docente.

Por fim, a reflexão final, a partir do que foi posto, é que devemos estar atentos aos significados do que estamos defendendo em nossos discursos, em nossas pesquisas, em nossas práticas. O debate sobre a educação não deve ser individual apenas, não deve se restringir à prática. Tem de ser individual, tem de ser sobre a prática, na prática. Mas também deve ser público. Envolver a comunidade e fazer-se envolver na comunidade.

A autonomia pela qual os professores lutam não pode ser a da competitividade.

Tudo isso requer reflexões em todos os níveis.

Referências bibliográficas:

CAMPOS, Silmara de; PESSOA, Valda Inês Fontenele. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In; GERALDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

CONTRERAS, José. Autonomia de professores. São paulo: Cortez, 2002.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, Sema Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

³²⁷ Para além da reflexividade cognitiva essa seria uma reflexividade comunitária, compartilhada.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp. 77-92.

ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. Cuadernos de Pedagogía, n. 220, pp. 44-49, 1992.

Nas trilhas da docência – o pibid de pedagogia e a formação inicial e continuada de professores

Ennia Débora Braga Passos Pires, Talamira Taita Rodrigues Brito, Dominick do Carmo Jesus, Andressa Rocha Meira³²⁸

Resumo

O trabalho discute os processos formativos trilhados pelo subprojeto de Pedagogia do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB/Brasil. O PIBID é um programa coordenado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e é uma proposta de valorização dos futuros docentes no processo de formação. O Programa visa o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. Considerando estes objetivos, os pressupostos do Projeto Institucional *Microrrede Ensino-Aprendizagem-Formação* PIBID/UESB estão pautados no fortalecimento da tríade ensino-pesquisa-extensão na formação de inicial e continuada de professores. Para tanto, busca uma articulação entre diferentes sujeitos envolvidos nesse processo: docentes do Ensino Superior, um responsável pela coordenação do Projeto Institucional, e outros, vinculados a cursos de Licenciaturas, que atuam como coordenadores dos subprojetos; estudantes de licenciaturas, que atuam com bolsistas de iniciação à docência; e, professores de escolas da Educação Básica, os bolsistas de supervisão, que assumem o papel de co-formadores. Com essa configuração, as ações do PIBID englobam a formação inicial e continuada de professores, assim como o repensar sobre o processo formativo. O propósito deste trabalho é, pois refletir sobre as experiências vivenciadas pelo subprojeto de Pedagogia, desenvolvido na UESB. Ao possibilitar a participação dos estudantes de Pedagogia, articulando e coordenando atividades curriculares e extracurriculares com ações colaborativas junto a professores de escolas públicas, o subprojeto tem possibilitado a iniciação à docência e à pesquisa educacional, a formação continuada de professores em serviço e a melhoria do ensino na Educação, Básica. Suas ações estão fundadas no constante repensar sobre a escola contemporânea, espaço complexo e multifacetado, onde a atuação comprometida do pedagogo se faz tão necessária. Temas como a profissionalidade do pedagogo e a construção da identidade docente estão presentes nos debates, fundamentando o desenvolvimento do trabalho. Dentre os autores que subsidiam o trabalho, destacamos: Bolzan (2007), Nóvoa (1992), Pimenta (2008) e Tardif (2012). Quanto à natureza das ações, podemos classificá-las em três temáticas: organização e avaliação do trabalho pedagógico, gestão democrática e participativa e fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade. Quanto aos alcances do subprojeto alguns aspectos merecem destaque: em relação às bolsistas de iniciação à docência, evidencia-se maior interesse pela escola de Educação Básica e pelas atividades acadêmicas, tais como: maior envolvimento com atividades de pesquisas, o estreitamento da parceria entre a Universidade e as escolas públicas é outro aspecto digno de nota, quanto às escolas conveniadas, percebe-se o reconhecimento de seu interior, como espaço de

³²⁸ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Brasil.

formação de professores. Ademais, evidenciamos o retorno à Universidade, das bolsistas de supervisão, permitindo-lhes uma reflexão dialética da e sobre a prática docente.

Palavras-chave: Identidade Docente; Processos Formativos; Professoralidade.

Introdução

Mudanças na sociedade contemporânea têm impostos novos desafios à escola. Preparar profissionais competentes para atuar nesse contexto de constantes transformações é um dos papéis da Universidade. A formação e a atuação do pedagogo têm sido objeto de calorosos debates nem sempre consensuais, denunciando ainda um longo caminho de busca de profissionalização cujo espaço formativo, por excelência, é a escola contemporânea, com seus complexos desafios cotidianos.

Qual é o papel do pedagogo na escola contemporânea? Que saberes são necessários na sua atuação profissional? Que perspectivas de trabalho o futuro pedagogo enfrenta? Quais as demandas atuais da escola? Qual o papel da universidade na preparação dos futuros professores? Como ser partícipe de um processo de formação desse profissional para atender às demandas do mundo contemporâneo? Que tipo de formação seria essa? Que papel os docentes experientes nesse processo? É possível pensar em formação de forma divorciada da atuação docente? Essas são algumas das questões que inquietam muitos daqueles inseridos nas instituições de formação docente, dentre os quais, nos incluímos.

Essas inquietações que me acompanham e induzem a reflexão acerca de minha própria formação e atuação profissional serviram também como o fio condutor na proposição e elaboração do subprojeto de Pedagogia. Assim, a tessitura do subprojeto de pedagogia foi uma possibilidade de ressignificar meu fazer docente, à luz dos pressupostos que orientam e sustentam a minha identidade profissional.

O intuito deste trabalho é apresentar os pressupostos que sustentaram a construção do subprojeto do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência, vinculado ao curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus Itapetinga*; os seus objetivos específicos e a natureza das ações desenvolvidas; tecer algumas considerações sobre temas presentes nos debates e reuniões de estudo; e, por fim, apresentar algumas considerações a partir do olhar reflexivo sobre sua recente experiência.

Pressupostos do subprojeto de Pedagogia

Vinculado ao projeto institucional *“Microrrede ensino-aprendizagem-formação: ressignificando a formação inicial/continuada de estudantes de licenciatura e professores da educação”* que sustenta, dentre seus princípios fundamentais, o estreitamento da relação entre a teoria e prática no processo de formação inicial e continuada de professores através de um trabalho articulado entre os cursos de licenciaturas da UESB e as escolas de Educação Básica, o subprojeto de Pedagogia carrega em seus pressupostos todas as inquietações acima descritas.

Em consonância com os pressupostos do projeto institucional PIBID/UESB, as ações do subprojeto de Pedagogia são encadeadas tendo como princípios quatro momentos interligados, quais sejam: o estudo

etnográfico, planejamento e elaboração de materiais didáticos, monitoria didática e avaliação e replanejamento.

O primeiro momento, *o estudo etnográfico* da realidade da escola conveniada é fundamental para o conhecimento de sua dinâmica, de seus rituais, de suas demandas e necessidades. É, a partir do conhecimento da realidade escolar, de seus atores: alunos, professores, gestores, funcionários e pais de alunos, do estudo e reflexão das informações coletadas que são desenvolvidas as ações de planejamento e elaboração de materiais didáticos, monitoria didática, avaliação e replanejamento.

As ações de *planejamento e elaboração de materiais didáticos* são desenvolvidas de forma interdisciplinar, utilizando, sempre que possível, a abordagem metodológica da pedagogia de projetos, por possibilitar, além da interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento, a participação ativa, criativa e autônoma do aluno no processo educativo e a abordagem dos conteúdos curriculares de forma contextualizada e significativa.

A *monitoria didática* se constitui enquanto espaço direto da intervenção dos alunos-bolsistas, sob a orientação dos professores supervisores nos espaços de sala de aula. Vale salientar que, para muitos bolsistas esse é o contato inicial com a sala de aula, sendo, de fato, a iniciação ao exercício da docência.

A *avaliação e o replanejamento* são contantes em todas as ações do subprojeto, em todas as suas etapas, tendo como princípio a reflexão contínua das atividades desenvolvidas e seu redimensionamento.

O subprojeto foi proposto no intuito de possibilitar aos estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia o desenvolvimento de atividades curriculares e extracurriculares em ações colaborativas junto a professores das escolas conveniadas e seus alunos, tendo em vista a *iniciação à docência de licenciandos, a formação continuada de professores em serviço e a promoção da melhoria do ensino na Educação Básica*.

Estava, pois, posto o desafio de buscar respostas, ainda que provisórias, para as questões inicialmente apresentadas. Um breve conhecimento da proposta do PIBID sugere a resposta imediata ao último questionamento apresentado anteriormente: *É possível pensar em formação docente de forma divorciada da atuação docente?* Definitivamente, não! É urgente estreitar a distância entre a universidade e a escola de Educação Básica como também o é, ressignificar o conhecimento produzido nas instituições de formação de professores e resgatar, ou melhor, reconhecer e valorizar a escola de Educação Básica como espaço de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Essas convicções nortearam a elaboração dos objetivos específicos do subprojeto de pedagogia, dentre os quais destacamos: incentivar a formação de pedagogos para atuar na docência dos anos iniciais da Educação Básica; articular a formação inicial (aluno-bolsista de iniciação à docência) e continuada de professores (supervisores) mediante o trabalho colaborativo entre docentes experientes e iniciantes, voltado ao desenvolvimento da atividade investigativa no ensino; contribuir para a valorização do magistério colocando em relevo o debate de questões referentes à sua formação e atuação na escola contemporânea; elevar a qualidade da formação inicial dos licenciandos em Pedagogia a partir da integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; renovar e aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem fazendo interagir as demandas objetivas do ensino com a pesquisa e a reflexão sobre os conhecimentos teóricos e práticos de professores e pesquisadores acadêmicos; e, incentivar escolas públicas de Educação Básica através do envolvimento de seus professores como co-formadores de futuros pedagogos, tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

Para o desenvolvimento do subprojeto *“Formação e atuação do pedagogo na escola contemporânea: desafios e perspectivas”* propusemos um plano de trabalho que instigasse a equipe envolvida a refletir/intervir na organização do trabalho pedagógico da escola, na gestão da escola e de seus processos educativos, nos processos participativos e na relação escola/comunidade, possibilitando aos estudantes de Pedagogia, à iniciação ao exercício da sua profissão, como momento de formação/reflexão/investigação sobre o fazer docente; à escola conveniada e aos seus atores, repensar sobre suas práticas, demandas e formas de enfrentamento como também assumir seu posto como instância formadora, afinal, é no interior das escolas que o exercício docente se realiza; e, por fim, ao curso de Pedagogia, ressignificar seu papel na formação inicial e continuada de professores buscando fortalecer a necessária parceria entre a universidade e a escola de Educação Básica, diminuindo a distância entre a teoria e a prática, no intento de contribuir tanto com a melhoria do processo de formação docente quanto da qualidade da Educação Básica.

Nessa perspectiva, as ações do subprojeto, concentram-se nestas três temáticas, a saber: *organização e avaliação do trabalho pedagógico na escola, gestão democrática e participativa e fortalecimento das relações escola/aluno/comunidade*. Vale salientar que as ações referentes a cada uma dessas temáticas são desenvolvidas de forma articulada envolvendo os atores das escolas conveniadas, os alunos-bolsistas, os professores supervisores e o coordenador do subprojeto.

O subprojeto encontra-se na fase de desenvolvimento, tendo iniciado suas atividades em agosto de 2012. Desta forma, as ações têm priorizado o conhecimento etnográfico das instituições parceiras. Todavia, as bolsistas têm participado da dinâmica das escolas desenvolvendo ações pertinentes as temáticas de atuação. Em relação à primeira temática, as alunas bolsistas desenvolvem ações de planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo educativo, tais como: reuniões de planejamento de elaboração de projetos de ensino interdisciplinares; desenvolvimento de oficinas de construção de jogos e materiais pedagógicos; desenvolvimento de ações didáticas de intervenção pedagógica visando a melhoria da qualidade da educação; implementam projetos de ensino em sala de aula; refletem sobre as concepções, metodologias e práticas avaliativas desenvolvidas nas escolas e suas repercussões nas atividades de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à segunda temática as bolsistas têm desenvolvido ações no intuito de fomentar o espírito democrático, incentivando a participação da comunidade escolar na tomada de decisões na escola e participando das discussões para reelaboração dos projetos-político-pedagógico das escolas conveniadas.

Na última temática, que prevê ações de valorização do ambiente escolar junto ao aluno e à comunidade, estão sendo realizadas atividades de natureza cultural e lúdicas.

As experiências vividas no espaço escolar pelas bolsistas de iniciação à docência permitem o repensar do próprio processo formativo do curso. Discutindo a problemática da formação inicial de professores, Nóvoa (2003, p. 5) ressalva:

É evidente que a universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por questões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

De forma similar, Freire (1996, p. 39) refletindo sobre a formação continuada de docentes é enfático ao afirmar que “na formação de permanente dos professores, o momento fundamental é o da crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Como propõem Pimenta e Lima (2010), concordamos que a formação de professores deva ser compreendida como superação de uma formação apenas técnica e de uma formação apenas no âmbito de seus fundamentos teóricos. Convicção que alimenta a crença da equipe envolvida no subprojeto de pedagogia de que a parceria universidade-escola fomenta a melhoria do processo formativo e, em decorrência disso, a qualidade dos serviços educacionais.

A prática docente necessita ser constantemente analisada e avaliada, auto-avaliada, autocriticada, correspondendo, assim, ao princípio dialético de que a crítica auxilia na reorganização das idéias, fortalecendo a reconstrução da teoria (GIROUX, 1986). Nesse sentido, as reuniões de estudo e planejamento tem se caracterizado como rico espaço para o pensar sobre e na prática docente, permitindo um diálogo profícuo entre os diversos saberes que compõem o fazer educativo.

Refletindo sobre a formação e atuação docente: a profissionalização do magistério e a construção da identidade docente

Muitas temáticas estão presentes nas discussões do grupo, algumas surgidas pelo confronto com a realidade das escolas conveniadas, movidas até pelo desejo de contribuir de forma mais significativa com os parceiros que lá se encontram; outras, motivadas pela tomada de consciência de que o exercício da docência não se faz no vazio, não prescinde de conhecimentos específicos (embora de natureza distintas), e que quanto mais nos dedicamos a desvendar a complexidade do fenômeno educativo, maiores são as oportunidades de nos tornarmos melhores profissionais.

Por esse motivo, discussões acerca da *profissionalização do magistério e a construção da identidade docente* são constantes nos debates do grupo, servindo de pano de fundo para novas discussões, investigações e estudos nos diversos temas educacionais.

Abordar a questão da profissionalização do magistério implica em definir o conceito dos termos profissão e profissionalismo, para o que nos servimos dos estudos de Veiga (2005).

Para a autora, o conceito de *profissão* pode ser definido como algo que é utilizado para identificar um grupo altamente formado, competente, especializado e dedicado, que corresponde efetiva e eficientemente à confiança pública. É um conceito dinâmico e mutável, que em sua natureza sócio-histórica não é estático e resulta da ação dos sujeitos e das mobilizações em torno de sua construção. Dentre algumas de suas características, destacam-se a autonomia e a colegiabilidade como elementos centrais para o reconhecimento profissional de determinada ocupação.

Vale lembrar que, no caso específico do magistério brasileiro, o controle ora da Igreja ou do Estado historicamente dificulta a construção de uma identidade profissional de bases sólidas, uma vez que ao assimilarem os estereótipos profissionais impostos por cada uma destas instâncias, os professores acabaram por assumir papéis pré-estabelecidos e estiveram em certa medida sendo tolhidos em sua autonomia, ocupando a posição de executores de ações elaboradas sem a sua efetiva forma participação (KIMURA; FRANÇA; NASCIMENTO, 2012).

Por *profissionalismo*, podemos considerar como um processo que é definido como as características e capacidades específicas da profissão. Veiga (2005) alerta que o profissionalismo deve estar fundamentado em um direcionamento ético, especialmente no que se refere à prestação de serviços de qualidade, estando pautado em princípios educacionais democráticos e no respeito aos valores dos profissionais. Esse paradigma de profissionalismo deve opor-se a uma perspectiva puramente técnica, instrumental e burocratizada, que se desenvolve externamente à prática, nos moldes de muitas políticas neoliberais vivenciadas as últimas décadas.

Nesses termos, a autora define um *processo de profissionalização* como “[...] um projeto sociológico de volta à dignidade e o status social da profissão, abrangendo ainda as condições de trabalho, a remuneração e a consideração social de seus membros” (VEIGA, 2005, p. 31). Dessa forma, embora a formação seja um elemento fundamental ao processo de profissionalização, pois em decorrência de seu caráter eminentemente formativo, configura-se como um fator indispensável à construção do papel profissional, ela não se caracteriza como o único aspecto constituinte da profissionalização.

A profissionalização engloba todas as ações e medidas de que se faz uso direta ou indiretamente para produzir melhorias no desempenho das atividades profissionais. No campo da docência, isto implica em uma mudança de paradigma, devendo-se transpor o modelo dominante, em que o professor assume o papel de mero executor de tarefas elaboradas por especialistas, para se colocar em um novo paradigma, que é o da profissionalização, no qual ele deverá assumir a condição de autor da própria identidade profissional, de acordo com o contexto próprio onde é forjada esta identidade.

Dito isso, evidente que não podemos reduzir nossa compreensão sobre formação docente como um processo de formação inicial, efetivado em uma instância qualquer mesmo credenciada para tal como também em processos pontuais de formação continuada: através de cursos, congressos, especializações, etc., mesmo considerando a importância desses momentos de socialização. Pensar em formação docente exige uma perspectiva maior, exige situar a questão no âmbito da profissionalização e da construção da identidade docente digo mais: implica em situá-la com campo da humanização da socialização: de como nos tornamos pessoas.

O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor! Essa frase evoca uma discussão sobre identidade profissional e ao mesmo tempo nos induz a pensar que os docentes não são apenas profissionais. Na verdade, é uma pessoa que se faz professor. É uma pessoa que ganha mais uma identidade: a profissional: o ser professor.

O que seria então esse processo de construção da identidade docente? Como me torno professor? Quais os saberes e experiências que constituem o *status* desta profissão? Enfim, quais seriam então os elementos identitários da docência? Em linhas gerais, segundo estudiosos da profissão docente, dentre os quais Nóvoa (1995), Tardif (2012) e Pimenta (1997, 2010) a identidade docente é constituída por três elementos: a história de vida, a formação e a prática pedagógica.

Embora a experiência de magistério influencie significativamente na definição da identidade do professor, é inegável que o mundo por ele vivido envolve outras práticas e espaços sociais (sindicato, grupos de amigos, igreja, família) que apresentam territorialidades, rituais, linguagens e gramaticalidade próprias. Esses universos distintos articulados pela pessoa do professor matizam e ampliam as experiências que o

constituem como sujeito único, mas também plural por abrigar diversos modos de estar no mundo. São essas experiências que lhes permite dar sentido e significado ao seu modo de agir.

É esse repertório de experiências, de saberes, que orientam o modo como o professor pensa, age, relaciona-se consigo mesmo, com as pessoas, com o mundo, e vive sua profissão. Enfim, essa bagagem é constituidora do seu processo identitário como profissional do ensino. Como enfatiza Pimenta (1997), a identidade não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É uma construção do sujeito historicamente situado. Por isso deve ser compreendida como um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão, processo que se articula ao seu papel social em dado contexto.

A identidade docente também se define como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e de sentido de recusa ou de aceitação.

É nesse âmbito que o professor se desenvolve e se reconhece como profissional do ensino. Sua identidade profissional, ao mesmo tempo em que o diferenciara, pois suas experiências são singulares, o tornará semelhante a um determinado grupo ao qual pertence, neste caso, os docentes. A identidade se afirma então no plano individual e coletivo.

Esta compreensão destaca que a identidade docente é uma elaboração para a qual contribuem diversos fatores, dentre eles a história de vida do professor, a formação vivenciada, em sua trajetória profissional e o significado que cada docente confere à atividade profissional no seu cotidiano, com base em seus saberes, angústias e anseios. Esses elementos são constituidores das maneiras como ele se faz e refaz, dialeticamente, como profissional.

Diante do exposto, seria impossível não destacar os impactos da experiência de inserção no espaço escolar das bolsistas de iniciação à docência, o fazer e o refletir colaborativo com os professores experientes das escolas participantes do subprojeto, o retorno dessas vivências para a universidade.

Considerações finais

Apesar da curta trajetória do subprojeto, alguns resultados já podem ser averiguados. Em relação às bolsistas de iniciação à docência, evidencia-se maior interesse pela escola de Educação Básica como também pelas atividades acadêmicas (participação em eventos científicos, cursos de extensão e maior aproveitamento nas disciplinas curriculares); a valorização do professor pedagogo e o reconhecimento da importância de sua atuação na promoção da melhoria dos processos educativos. O estreitamento da parceria entre o Curso de Pedagogia e as escolas públicas do município desponta com mais impacto positivo do subprojeto.

Quanto às escolas conveniadas, percebemos o reconhecimento e a valorização da escola pública como espaço de formação e de investigação para professores. Ademais, salientamos o retorno à Universidade das bolsistas de supervisão permitindo-lhes uma reflexão dialética da e sobre a prática docente.

Desta maneira, a equipe componente do subprojeto de pedagogia/PIBID/UESB/Itapetinga considera estar alcançando os objetivos estabelecidos e avançado na consolidação da parceria com as escolas

conveniadas. As bolsistas de iniciação à docência e de supervisão têm demonstrado grande envolvimento com o processo formativo o que tem se evidenciado nas diversas atividades e encontros da equipe.

Por se tratar de um subprojeto recente, a equipe tem consciência do longo percurso a ser trilhado diante das possibilidades formativas, acadêmicas e profissionais criadas a partir da inserção no PIBID. Essa convicção é o principal combustível para o fôlego desprendido em cada atividade do projeto.

Referências

- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FRETNER, Andréa R. & SOUZA, Maria Elena (2012). Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. *Educação e Pesquisa*, (38), 683-694.
- GIROUX, Henri (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- KIMURA, Patrícia R. & FRANÇA, Rita de Cássia Cabral, & NASCIMENTO, Ivany Pinto (2012). Caminhos da formação e profissionalização docente no Brasil: Desafios e Perspectivas na contemporaneidade. *Reflexão e Ação*, (20), 09-23.
- NÓVOA, António (2003). Novas disposições dos professores: A escola como lugar de formação. Retirado em Dezembro 12, 2012 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451//685/1/21205_ce.pdf.
- NÓVOA, António (2003). (1995). Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. (11-30). Lisboa: Porto.
- PIMENTA, Selma G. (1997). *Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor*. São Paulo: Nuances.
- PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria S. (2010). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- VEIGA, Ilma P. (2005). A profissionalização docente: uma construção histórica e ética. In: VEIGA, Ilma. P. & ARAÚJO, J. C. S. & KAPUZINIÁK, C (orgs). *Docência: uma construção ético-profissional*. Campinas: Papyrus.

O Estágio Supervisionado nos Cursos de Formação de Professores: O caso da UFAL/Campus Arapiraca

Tereza Cristina Cavalcanti de Albuquerque, Ana Carolina Faria Coutinho³²⁹

Resumo

As recentes transformações na legislação brasileira a respeito dos cursos de formação de professores têm dedicado um lugar central para o Estágio Supervisionado. Este importante componente da formação inicial dos professores que anteriormente era desenvolvido no último ano do curso, agora deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e sua carga horária global passou a ser de 400h. De acordo com Selma Garrido Pimenta devemos possibilitar que nos estágios “os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (2009, p.43) e para isto, é indispensável que o estudante da licenciatura possa estar presente na escola, em paralelo com as suas disciplinas pedagógicas e as práticas de laboratório, pois assim, novas possibilidades de ação-reflexão-ação poderão estar presentes em sua formação: na universidade e na escola. O presente trabalho pretende discutir a experiência no desenvolvimento do Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*. Este *Campus* foi inaugurado no ano de 2006, dentro do Programa Federal de Interiorização das Universidades Públicas Federais Brasileiras. Tendo iniciado com cinco cursos de licenciatura, atualmente o *Campus* possui sete licenciaturas e funciona em três turnos para atender a população do agreste do Estado de Alagoas. De acordo com esta nova concepção, o Estágio Supervisionado elaborado para os cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática e Biologia tem sua carga horária dividida em quatro semestres (100 horas semestrais) e inicia no quinto período do curso. Em cada estágio há um percentual de carga horária a ser desenvolvida em atividades na universidade e no campo de estágio. O Estágio I tem como objetivo, o aluno conhecer a escola e os sujeitos que fazem parte dela, após uma base de aulas presenciais na Universidade sobre o que é o estágio, para que serve e como agir. Este estágio é considerado como estágio de observação. Os alunos são orientados a realizar observações específicas no campo de estágio, como, por exemplo, observações das interações verbais entre professor e aluno e observações sobre o processo de Avaliação (Carvalho, 2012). No Estágio II, o aluno recebe uma base em aulas presenciais na UFAL, de forma a saber fazer seu planejamento, incluindo plano das aulas e projetos, além do desenvolvimento de microaulas na Universidade. Após essas etapas, o aluno parte para observar o cotidiano da sala de aula em que irá atuar, para assim poder rever seu planejamento, adequando-o à turma. A partir da análise do seu planejamento, o aluno realiza a regência. No último ano do curso, ou seja, nos dois últimos Estágios (III e IV), o aluno constrói um projeto de intervenção a partir de suas observações e inicia a regência com uma carga horária maior no campo de estágio e considerando os diferentes níveis de ensino: Fundamental e Médio. Consideramos que esta experiência poderá contribuir para a renovação da forma de desenvolvimento do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores, possibilitando a construção de práticas mais significativas.

Palavras-chave: Licenciatura; estágio; formação de professores.

³²⁹ Universidade Federal de Alagoas

Introdução

Um panorama da Legislação do Estágio Supervisionado no Brasil e o caso da UFAL - Campus Arapiraca

O Estágio Supervisionado insere-se na concepção de prática de ensino, que historicamente foi assumido como uma disciplina de final de curso, apontado com a finalidade de 'retocar' a formação de professores. Conforme referenciada por Pimenta e Lima (2009), a prática de ensino baseada nessa concepção, é objeto de críticas pela forma que foi sendo conduzida na maioria das instituições formativas, agora sendo conjecturada com a possibilidade de articular os saberes, assumindo novas perspectivas de acordo com estudos no campo da didática e mudança da legislação vigente no que compete às práticas de ensino de caráter ampliado.

Essa nova filosofia das práticas de ensino permite um contato desde o início do curso dos alunos com conteúdos teórico-práticos. A prática de ensino trabalhada atualmente parte de uma perspectiva de trabalho coletivo, interdisciplinar e investigativo. Suas principais funções são a articulação e a aproximação entre os espaços de formação e o exercício profissional, além da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa.

Ao refletir sobre essa desarticulação entre teoria e prática, o PARECER CNE/CP nº 9/2001 analisa:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas.

Pimenta e Lima (2009) argumentam que historicamente existem algumas concepções acerca dos cursos de formação de professores, no formato anterior, onde os estágios estavam localizados no final dos cursos, baseadas nas premissas de que os cursos eram basicamente teóricos, não fundamentavam a prática, além de perceber uma dialética desconexa, de que os cursos não fundamentavam teoricamente nem tomavam a prática como referência para a fundamentação teórica, fazendo com que os currículos dos cursos tornassem-se um aglomerado de disciplinas com menor carga horária para a prática.

A finalidade do estágio é a aproximação da realidade na qual o aluno atuará, se afastando da concepção de ser a parte prática do curso, conforme afirmam Pimenta e Anastasiou (2010). Essa formatação de estágio nos leva a pensá-lo enquanto pesquisa. A mobilização da pesquisa permite a ampliação e análise de contextos onde os estágios se realizam. Traduz-se também na possibilidade dos estagiários defenderem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações do estágio elaborando projetos que permitam compreender e problematizar as situações que observam. Entretanto, assumir o estágio como atividade de pesquisa exige uma redefinição dos cursos de formação do educador, evitando que o estágio fique circunscrito ao final do curso. A UFAL/Campus Arapiraca já está com essa nova concepção de estágio em andamento, privilegiando a pesquisa e a relação teoria e prática durante todo o curso, de acordo com as novas diretrizes e orientações para os estágios nos cursos de formação docente.

De acordo com a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, o estágio é um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. O estágio integra o itinerário formativo do educando e faz parte do projeto pedagógico do curso”. Existem dois tipos de estágio, o não obrigatório e o estágio obrigatório. O estágio obrigatório é o que tratamos neste trabalho, sendo este “o estágio definido como pré-requisito no projeto pedagógico do curso para aprovação e obtenção do diploma”. (§1º do art. 2º da Lei nº 11.788/2008)

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em Nível Superior, curso de licenciatura graduação plena. Tais diretrizes constituem-se em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular dos estabelecimentos de ensino de formação de professores. A matriz curricular deverá contemplar como um dos seus eixos, as dimensões teóricas e práticas, de modo que a prática não seja restrita ao estágio, e este deverá se desenvolver a partir da segunda metade do curso. Entretanto, a prática pedagógica não se restringirá ao estágio, devendo permear toda a estrutura do mesmo, em que todas as disciplinas terão que possuir uma formação prática.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.)

A Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002 institui que o estágio deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio, articulando as duas instituições. A resolução nº 2 de 2002 do CNE/CP dispõe sobre a carga horária dos cursos de professores da educação básica em nível superior trazendo uma nova concepção de prática de ensino com 400 horas de estágio supervisionado, a partir da 2ª metade do curso e mais 400 h de prática ao longo do curso.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002)

Constatamos então que essas diretrizes estão em consonância com a atual política de formação docente, para a defesa de uma articulação entre teoria e prática. A própria LDB 9394 de 1996 já estabelecia que a

educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, desafiando os professores a reorganizar o processo pedagógico de modo a atender as novas demandas de formação.

Nesse contexto de discussão sobre a formação, as definições para a realização de estágio são definidas levando-se em consideração a relação teoria e prática. Entretanto, muitos desafios são enfrentados pelas instituições formadoras diante da necessidade de redefinir seus projetos pedagógicos, exigindo observações em torno das necessidades locais que deem conta de uma formação consistente e abrangente. Concordamos com Tardif (2011), quando destaca que “ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la”.

O Núcleo Pedagógico, vinculado ao Curso de Pedagogia da UFAL Campus Arapiraca, é responsável pela oferta dos estágios supervisionados nos Cursos de Licenciatura. De acordo com o seu compromisso com a educação pública, gratuita e democrática como direito, elege como campo de estágio as instituições escolares públicas (estaduais e ou municipais).

Nesse contexto, os cursos de licenciatura da UFAL – Campus Arapiraca, possuem quatro estágios supervisionados de acordo com a legislação em vigor, contando com 400 horas, distribuídas ao longo da segunda metade do curso, nos 4 últimos períodos, dividido em 4 estágios de 100h cada.

Ao tentarmos promover a formação de professores, fundada em bases sólidas na unidade teoria e prática numa abordagem de totalidade, tomamos o estágio supervisionado como forma de prática de ensino, como um componente curricular capaz de promover aproximações e vivências do ensino como atividade investigativa.

De acordo com Pimenta e Lima (2009), o estágio é um espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade. É necessário que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como forma privilegiada de questionamento e investigação, além disso, as autoras afirmam ainda que a pesquisa é componente essencial das práticas no estágio, apontando para novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente.

Pimenta e Lima (2009) relembram a concepção de Sacristán, no que se refere à epistemologia da prática docente, capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes, considerando inseparáveis a teoria e a prática no plano da subjetividade do professor, pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Dessa maneira, os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, resignificando-os e sendo por eles resignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos para neles intervir, transformando-os. Tal processo é possibilitado pela atividade de pesquisa.

O papel do estágio deve ter um caráter ampliado, cabendo-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações nas instituições a fim de compreendê-las. Para tanto, o desafio é proceder ao intercâmbio durante o processo educativo entre o que se teoriza e o que se pratica, para que se identifique o potencial transformador das práticas, desenvolvendo capacidades de reflexão e para que possa possibilitar pesquisa na prática, promovendo uma ação que demande reflexão, conforme defendem Pimenta e Lima (2009).

O Estágio Supervisionado 1 – Estágio de Observação: Um estudo de caso

No início da segunda metade do curso, que no caso dos Cursos de Licenciaturas da UFAL do Campus de Arapiraca remete-se ao 5º período, os alunos desenvolvem suas primeiras atividades dentro do Estágio Supervisionado 1 (ES1). Este Estágio é configurado como “Estágio de Observação” em que os alunos deverão frequentar a escola e a sala de aula e realizar observações específicas para uma posterior análise crítica, baseada no referencial teórico estudado durante as disciplinas cursadas nos períodos anteriores e o referencial teórico estudado no ES1. A autora Ana Maria Pessoa de Carvalho, em seu livro sobre *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura* (2012) descreve o Estágio de Observação da seguinte forma:

Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico (p.11).

No entanto, a experiência até então desenvolvida nos Estágios de Observação restringia o trabalho de observação ao espaço escolar, mas não ao espaço da sala de aula, que é o *locus* privilegiado do desenvolvimento das ações de ensino e aprendizagem e do trabalho com os conteúdos específicos. Até o semestre letivo 2012.1, durante o desenvolvimento do ES1 os alunos da graduação frequentavam uma escola pública e realizavam observações guiadas através de dois roteiros previamente definidos: o “Roteiro de Caracterização dos Sujeitos” e o “Roteiro de Caracterização da Escola”. Para a composição do relatório sobre a caracterização dos sujeitos da escola, os alunos deveriam realizar entrevistas e análise documental para construir o perfil dos profissionais da escola e o perfil das crianças da escola (por amostra). Para a composição do relatório sobre a caracterização da escola, por sua vez, os alunos deveriam observar e analisar (1) a infraestrutura da escola e seus serviços; (2) os documentos oficiais como o Projeto Político-pedagógico e o Regimento Escolar e outras ações relacionadas à gestão escolar; (3) a organização do trabalho escolar (currículo, calendário letivo, entre outros); (4) a denominada “prática sócio-político-pedagógica” que envolve o trabalho do Conselho Escolar, o trabalho de planejamento escolar e as relações estabelecidas entre professor e aluno, dentre outras e por fim, (5) o trabalho desenvolvido pela coordenação escolar e sua importância para o processo de melhoria da aprendizagem dos alunos. Nesta configuração, portanto, os alunos não realizavam observações da prática desenvolvida pelos professores dentro da sala de aula. Seu trabalho era desenvolvido dentro das escolas, mas não era desenvolvido dentro da sala de aula.

No semestre letivo 2012.2, realizamos um estudo piloto sobre um novo formato para o Estágio de Observação. Este estudo piloto foi desenvolvido em uma turma do 5º período do curso de Química Licenciatura, composta por 29 alunos. Este novo formato foi baseado na proposta “Estágios de Observação – Uma Crítica Fundamentada ao Ensino Tradicional” da autora Ana Maria Pessoa de Carvalho (2012). De acordo com esta autora, a experiência que o aluno da licenciatura possui sobre o trabalho do professor, adquirida por sua exposição como aluno em no mínimo doze anos de trajetória escolar preponderantemente baseada no método tradicional de ensino, pode criar “imagens profissionais difíceis de serem removidas” (p.11). Neste sentido, possibilitar que o aluno retorne agora à escola “como um profissional interessado em detectar as condições de ensino e de não ensino; analisar as interações construtivas e destrutivas entre professor e alunos; ver como o papel do professor interfere no clima da aula (...)” (p.11) fornecerá novos elementos para a sua formação, uma formação que esteja fundamentada em uma análise da importância do

papel do professor como agente facilitador de uma aprendizagem significativa, superando assim, o modelo tradicional de ensino. Neste sentido, Carvalho (op.cit.) destaca que:

É necessário problematizar as ações docentes para que as observações possam, a partir de referenciais teóricos, ser significativas para os futuros professores ou para os professores em serviço, levando-os a refletir sobre a relação tão complexa entre o ato de ensinar de um professor e a aprendizagem de seus alunos. Essas reflexões terão maior significado se forem feitas coletivamente nas aulas na faculdade, com a ajuda de referenciais teóricos mais consistentes. (p.13)

Ou seja, as observações realizadas durante o estágio devem ser problematizadas. Não basta observar o fenômeno e registrá-lo, é preciso analisá-lo, recorrendo aos estudos desenvolvidos nas disciplinas dos períodos anteriores e do período atual. Estas observações, portanto, devem ser orientadas, devem ter como foco o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, para que os alunos da graduação possam refletir sobre como a atuação do professor influencia no processo de aprendizagem do aluno. Assim, Carvalho (op.cit.) define quatro vertentes para estas observações: observações priorizando as interações verbais professor-aluno; observações priorizando o conteúdo ensinado; observações priorizando as habilidades de ensino do professor e observações do processo de avaliação.

Com base nestas quatro vertentes e incluindo uma observação inicial (composta por observações a respeito da estrutura física da escola, a população atendida, os níveis de ensino oferecidos, os documentos oficiais - como o Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar - e as reuniões de professores), foram organizadas as equipes de até três componentes para a realização do Estágio Supervisionado 1 nas escolas públicas da cidade de Arapiraca-AL e cidades circunvizinhas.

Assim, as equipes deveriam observar em cada uma das suas visitas, cinco vertentes diferentes. Para a vertente 1 que teve como foco a observação e análise da **infraestrutura e organização escolar** a equipe deveria observar e analisar oito problemas diferentes, como por exemplo, se os alunos e professores conhecem o Regimento Escolar; se o Projeto Político-pedagógico da escola é acessível à comunidade escolar e como foi o processo de construção deste documento; análise de reunião entre professores verificando o tempo destinado a questões administrativas e formativas; dentre outros (descritos em Carvalho, 2012, p.6-8).

Para a vertente 2 que investigava **as interações verbais professor-aluno** a equipe deveria observar e analisar seis diferentes problemas (Carvalho, 2012, p.21-27) como: os tipos de perguntas apresentadas pelo professor (perguntas retóricas; perguntas sem sentido; perguntas de complementaridade; perguntas com somente duas possibilidades de respostas; perguntas que levam o aluno a raciocinar) e como estas perguntas poderiam ser transformadas em perguntas que levem o aluno a raciocinar; se o professor buscava conhecer os conhecimentos prévios dos alunos; se a tríade I-R-F de interação entre professor e aluno (iniciativa do professor - resposta do aluno - feedback do professor) existia nesta situação de sala de aula; e por fim, o que provocava silêncios ou confusões positivas e confusões negativas, dentre outros aspectos.

Para a vertente 3 que investigava sobre o **conteúdo trabalhado** a equipe poderia escolher cinco problemas dentre os 11 problemas apresentados pela autora (Carvalho, op.cit. , p 34-44), desta forma, a observação poderia ser melhor direcionada às situações encontradas durante as visitas ao campo de estágio, considerando que nem todos os problemas podem ser encontrados no momento da visita dos alunos. Neste

caso, foram analisados problemas como a que questionavam se o professor realizava a contextualização do conteúdo, se o professor destaca os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais referentes ao tema estudado, qual o grau de liberdade do professor e do aluno em uma aula de exercícios, entre outras.

Para o estudo da vertente 4 que teve como foco as **habilidades de ensino do professor**, por sua vez, foram destacados dois problemas sobre se o professor apresentava as habilidades de ensino destacadas. Segundo a autora Carvalho (2012) existem oito diferentes habilidades de ensino que devem ser dominadas pelos professores que objetivam levar seus alunos à construção dos conhecimentos, são elas: a habilidade de levar os alunos a argumentar, a habilidade de fazer pequenas e precisas questões, a habilidade de ouvir seus alunos, a habilidade de considerar a importância do erro no processo de aprendizagem, a habilidade de usar as ideias dos alunos para a sua síntese, a habilidade de transformar a linguagem cotidiana dos alunos em linguagem científica, a habilidade de aceitar as ideias dos alunos e a habilidade de introduzir os alunos nos diferentes modos de comunicação.

Por fim, para a vertente 5 que indicava observações sobre o **processo de avaliação** foram definidos três problemas para serem observados e analisados sobre a avaliação desenvolvida em sala de aula: análise dos instrumentos avaliativos utilizados pelo professor e sua coerência com os conteúdos ensinados, a existência de processos de auto avaliação, e se o professor em seu discurso utiliza a avaliação como ameaça aos alunos.

O Cronograma do ES1 foi organizado de forma que, após cada observação, as análises dos dados seriam apresentados oralmente por cada equipe em um Encontro de Socialização e discutidos. Neste mesmo encontro seriam realizadas as orientações para as próximas observações. O relatório desta observação realizada só deveria ser entregue no próximo encontro, pois o mesmo poderia ser enriquecido a partir das discussões realizadas no Encontro de Socialização. Como no exemplo que se segue:

DATA	ATIVIDADE	LOCAL	CARGA HORÁRIA
14/03/13	Encontro de Socialização sobre as Observações Realizadas 2 (Interações verbais professor-aluno)	UFAL	5h
	Orientações sobre Observações 3 (sobre conteúdo ensinado)		
	Entrega do Relatório das Observações 1 (infraestrutura)		

Para as orientações para as Observações 2, que tratavam das Interações verbais professor-aluno, foram utilizados no Encontro de Socialização (e orientação) trechos de filmes que retratavam situações de interação entre professor e aluno em sala de aula. Esta experiência permitiu que os alunos da graduação pudessem exercitar a análise dos problemas propostos por Carvalho (2012), que seriam objeto de estudo em suas próximas observações, como por exemplo, o problema sobre o uso de *feedbacks* por parte do professor:

Em uma aula, observe as tríades I-R-F, prestando atenção em como o professor fala após o aluno responder à sua pergunta. Observe o aluno que respondeu e também os outros alunos, enquanto o professor dá o seu

feedback. Tome nota dessas participações e, após a aula, classifique-as de acordo com sua diretividade. (p.25).

Desta forma, as problemáticas puderam ser discutidas previamente em sala de aula, possibilitando aos alunos da graduação melhores condições de realizar uma observação com um foco definido e estudado, clarificado no encontro de orientação que antecedeu a sua ida ao campo de estágio.

Consideramos que sem estas orientações pautadas nas cinco vertentes indicadas no texto de Carvalho (2012), ou em outras, o licenciando tende a restringir a sua observação e análise em sala de aula no elemento que é mais marcante perceptualmente: o comportamento dos alunos. Em geral, é uma descrição na qual não discute o porquê deste comportamento, pois, como o Método Tradicional de Ensino exige que a turma esteja quieta e em silêncio para que o professor “descarregue” seus conhecimentos e assim o aluno aprenda, a disciplina (ou indisciplina) em sala de aula é o elemento de maior destaque em uma observação em sala de aula que carece de um foco de análise. Um exemplo deste tipo de observação pode ser compreendida a partir do depoimento do aluno abaixo:

(...). Diante de muita conversa paralela, por parte dos alunos, o que nos chamou a atenção também foi que alguns alunos estudavam outras disciplinas durante a aula de Química. (...). Nos colocando no lugar do professor em regência começamos a pensar o que fazer para manter a turma em silêncio e direcionando a atenção exclusivamente para a aula. Buscando sanar a situação percebemos que deveríamos separar os grupos que conversavam e causavam tumulto e conseqüentemente, o desequilíbrio harmônico da turma.

Trecho do texto escrito pelo estagiário André na segunda prova escrita do Estágio Supervisionado 1

Neste depoimento podemos observar que, o objetivo do estagiário seria “manter a turma em silêncio”, assim como defende o Método Tradicional de Ensino, como se o silêncio, por si só, garantisse a compreensão dos alunos. Podemos observar também que não há uma análise fundamentada, o aluno descreve a situação e com base no senso comum propõe uma alternativa de solução para a situação que parece considerar inadequada para o ensino. Carvalho (op.cit.) analisa esta situação da seguinte forma:

É muito diferente uma confusão gerada por uma pergunta do professor, a qual leva os alunos a discutir com os colegas ou a abrir os livros e buscar as respostas, de uma ocasionada pela repreensão do professor, a qual também faz com que os alunos falem com os colegas, porém não sobre a matéria estudada nem de uma maneira positiva. Os estagiários precisam tomar consciência dos diferentes tipos de confusões, principalmente porque eles são, na sua maioria, provenientes de um ensino tradicional em que confusão significava bagunça. (p.27)

Outra estagiária discute sobre a mesma temática, mas sob um foco diferente:

Uma diferenciação que ficou bem clara também foi a de desordem, pois sempre entendemos desordem (ou bagunça) como algo horrível. Estamos acostumados com a ideia de disciplina e aula na qual o professor tem total controle da turma: “o professor bom é aquele em que nas suas aulas os alunos ficam todos em silêncio”. E não é bem assim, quanto maior o grau de liberdade do aluno, ou seja, quanto mais o professor proporcionar um ambiente no qual o aluno possa se expressar, participar da aula realmente,

maior será o nível de aprendizagem, até porque com a participação do aluno em aula, ou a partir dela, o professor poderá diagnosticar o nível de aprendizagem da turma [...].

Trecho do texto escrito pela estagiária Diana segunda prova escrita do Estágio Supervisionado 1

No depoimento acima observamos que a estagiária considera a sua mudança de entendimento sobre a “desordem” em sala de aula, e analisa a situação a partir de elementos como o “grau de liberdade do aluno” e critica aos preceitos do Método Tradicional de Ensino (“O bom professor é aquele que...”) que foram objetos de estudo durante o ES1. Diferentemente do depoimento do estagiário André, o depoimento da estagiária Diana demonstra que a observação com um foco definido e com uma base teórica para a análise desta observação consegue gerar uma mudança de entendimento das situações vivenciadas em sala de aula.

Em outros depoimentos, podemos vislumbrar a importância de um Estágio de Observação pautado em um direcionamento que leve os alunos para uma reflexão pontual sobre as várias vertentes existentes na relação entre professor e aluno dentro da sala de aula. Nas citações abaixo, as estagiárias discutem sobre a observação e análise das interações verbais professor-aluno, destacando os *feedbacks* dos professores durante esta interação:

(...) através das observações pude compreender a importância das perguntas em uma sala de aula e a grande importância dos *feedbacks* para a construção do conhecimento, e que quando usado de maneira negativa excedente pode prejudicar os alunos e a construção dos conhecimentos nos mesmos. Assim, o estágio supervisionado 1 foi de grande valia, pois me proporcionou aprender métodos que irão servir para o meu futuro como professora.

Trecho do texto escrito pela estagiária Bruna segunda prova escrita do Estágio Supervisionado 1

Nas aulas em que o professor estimulava a participação de seus alunos respondendo suas falas de maneira positiva, com um “muito bem”, por exemplo, a aula fluía de maneira muito mais positiva e os alunos eram bem mais participativos mostrando-se interessados pelo conteúdo. Dessa forma, os conceitos apresentados por Carvalho [2012] foram fundamentais para as observações feitas no campo de estágio e nos fez abrir os olhos para essa diferença de comportamento dos professores nos mostrando o caminho a ser seguido como exemplo, em nossa carreira acadêmica.

Trecho do texto escrito pela estagiária Clara na segunda prova escrita do Estágio Supervisionado 1

Durante o desenvolvimento do Estágio de Observação os alunos foram avaliados através das socializações realizadas, dos relatórios entregues e de prova escrita, em duas unidades avaliativas. Estes instrumentos avaliativos foram utilizados em ambas as unidades. No entanto, na aplicação da prova escrita da segunda unidade os alunos foram convidados, no momento da aplicação da prova, a construir as questões que seriam respondidas por eles. Assim, cada aluno construiu individualmente duas questões e respondeu-as. Para a construção destas questões foram apresentados alguns indicativos: deverão ser apresentadas perguntas que (a) Levem ao raciocínio; (b) Estejam contextualizadas (reflitam sobre a experiência do

estágio); (c) Considerem os demais conhecimentos e não apenas os conhecimentos conceituais; (d) Mostrem o conhecimento construído durante o estágio. O resultado desta proposta foi surpreendente, os estagiários experimentaram pela primeira vez a produção de sua própria prova escrita, a partir de critérios coerentes com o conteúdo estudado e produziram questões e respostas condizentes com o seu nível de aprendizagem durante o ES1. No primeiro momento a turma não quis aceitar a proposta, pois é mais cômodo receber as questões prontas e criticá-las. Produzir estas questões foi um desafio para os futuros professores. E também foi um “termômetro”, um momento de auto avaliação: como produzir questões para demonstrar o que aprenderam? Abaixo apresentamos algumas das questões criadas:

O texto base da disciplina de Estágio – Carvalho (2012) – traz uma discussão sobre as habilidades de ensino necessárias ao professor para a mediação do processo de construção do conhecimento dos alunos. Com base neste referencial teórico e em suas observações durante o Estágio, fale sobre a importância dessas habilidades para a formação dos alunos assim como para a prática docente, procurando relacionar essas habilidades com a qualidade das interações verbais entre professor e aluno. (Estagiária Edite)

A escola é composta por indivíduos que possuem diferentes concepções de mundo e advêm de realidades sociais diversas. De forma o professor pode planejar sua aula de modo a lidar com várias situações que possam surgir e levar os alunos a “aprenderem” a linguagem científica? (Estagiária Flávia)

Este estudo piloto servirá como um dos referenciais para a transformação da estrutura atual do ES1 nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*. A partir da contribuição dos demais professores que orientam estes estágios, esperamos concluir os estudos e concretizar as modificações no semestre letivo 2013.2. Para finalizar a discussão sobre o ES1, gostaríamos de apresentar o depoimento das estagiárias Diana e Geórgia, apresentado no Relatório 4:

O nosso tempo de observação em sala foi essencial para podermos desenvolver um olhar voltado realmente para o que é dar aula, como se dá aula, como se dá a construção do conhecimento de forma construtiva e ainda como reagir ao comportamento dos alunos. Como conseguir por meio das habilidades de ensino proposta por Carvalho (2012) – nosso texto base – uma melhor relação entre professor e aluno pois, todas estas serão primordiais para já alicerçar nosso próximo estágio que será de regência, o que fundamentará o mesmo, e conseqüentemente a nossa profissão, em que seremos responsáveis pelo andamento e desenrolar das aulas e, de modo geral, pelo processo de ensino.

Trecho do texto escrito pelas estagiárias Diana e Geórgia no Relatório 4 Estágio Supervisionado 1

Este estudo piloto será realizado em outra turma de ES1 no semestre letivo 2013.1, com algumas adaptações surgidas a partir da análise desta experiência, como por exemplo, a criação de problemas diferentes dos propostos por Carvalho (op.cit.). Pretendemos realizar um estudo comparativo entre a experiência deste novo modelo de Estágio de Observação nestas duas turmas com o objetivo de contribuir com as modificações necessárias para que o ES1 apresente-se como um importante marco da aprendizagem dos futuros professores que cursam os cursos de licenciaturas diversas na Universidade Federal de Alagoas – *Campus Arapiraca*.

O Estágio Supervisionado 2 – Estágio de Regência

Durante o Estágio Supervisionado 2, o estagiário irá desenvolver estudos e observações em sala de aula para fundamentar a sua regência com carga horária de 60h/a (incluindo o tempo para o planejamento da aula, o tempo de regência em sala de aula e o tempo para avaliação deste processo). Após as observações e acompanhamento das aulas de sua disciplina específica e em uma turma específica, o estagiário deverá definir em parceria com o professor da escola quais serão os conteúdos trabalhados pelo estagiário com a turma.

O estagiário constrói planos de aula iniciais necessários e os apresenta para o professor da escola campo de estágio e para o professor orientador de estágio na Universidade, para que seu planejamento seja validado e ele possa iniciar a regência das aulas. Após ministrar as aulas previamente planejadas, o aluno apresenta um Relatório Final na Universidade relatando como seu estágio foi realizado. Estas regências são acompanhadas e avaliadas pelo professor da escola (há um formulário próprio para esta avaliação).

Esta relação entre o professor da escola e o estagiário é muito importante para a formação da identidade docente deste futuro professor, pois como afirma Tardif (2011) “o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional” (p.11, grifo do autor) e o estagiário que é acompanhado por um professor tem a possibilidade de aprender através da troca de experiências com este profissional que é único e assim, poderá construir novas percepções sobre o espaço escolar e o papel do profissional docente.

Estágios Supervisionados 3 e 4 – Estágios de Intervenção

Nos Estágios Supervisionados 3 e 4, os alunos já estão no último ano do curso, já vivenciaram práticas de ensino desde o início do curso, bem como tiveram o apoio e a base dos estágios anteriores, e estão preparados para atuarem em uma sala de aula com mais autonomia. Assim, eles elaboram um projeto de intervenção mais amplo que o desenvolvido no semestre anterior, ministram aulas e elaboram um relatório final, da mesma forma que no semestre anterior, embora com uma carga horária maior de aulas a ministrar. A particularidade do estágio 3 é de que o aluno também faz uma análise do livro didático utilizado pela turma, e é realizado no Ensino Fundamental, e o Estágio 4 no Ensino Médio, pois temos que proporcionar ao aluno essa visão geral nos 2 níveis de ensino, para os quais ele sairá apto a atuar quando estiver formado, de acordo com a área de atuação profissional de cada curso em particular, como os cursos de Licenciatura em Matemática e Biologia. Já os cursos de Licenciatura em Física e Química possuem como área de atuação somente o ensino médio, de acordo com Projeto Político Pedagógico dos Cursos no Campus Arapiraca, e assim o estágio é desenvolvido.

Conclusões

O reconhecimento da importância do Estágio Supervisionado na formação dos professores possibilita que novas formas de aprendizagens possam ser desenvolvidas em parceria entre a Universidade e a Escola. A experiência que ora apresentamos é apenas uma, dentro de uma gama de novos olhares e procedimentos sobre o Estágio Supervisionado e a pesquisa e estudos nesta área nos mostrarão novas formas de

aprender e ensinar os futuros professores, valorizando cada vez mais a experiência dos atuais professores que atuam na Educação Básica de nosso país.

Referências Bibliográficas

- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9 de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002.
- BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.
- BRASIL. Cartilha esclarecedora sobre a Lei do Estágio: lei nº 11.788/2008 – Brasília: MTE, SPPE, DPJ, CGPI, 2008.
- CARVALHO, Ana M. P. de (2012). Os estágios nos cursos de licenciatura. São Paulo: Cengage Learning.
- PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria S. L. (2009). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, Selma G. & ANASTASIOU, Léa das G. C. (2010). Docência no Ensino Superior. 4ª. Edição, São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice (2011). Saberes docentes e formação profissional. 12. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

O Ambiente virtual como Possibilidade de Inclusão do Professor Iniciante no Espaço Escolar

Rozilene de Moraes Sousa, Simone Albuquerque da Rocha³³⁰

Resumo:

As pesquisas e estudos referentes à Formação de Professores, principalmente, no Brasil, ganharam forças a partir da década de noventa do século passado, quando as pesquisas, tanto na formação inicial, quanto na continuada consistiram em objetos de pesquisa de educadores brasileiros. Notadamente, na formação continuada, ainda na atualidade, observam-se poucas ou raras pesquisas que tomam como foco a formação do professor iniciante, que se encontra em um espaço/tempo da atuação profissional nos quais as experiências iniciais da docência são complexas e, muitas vezes, marcadas por um choque de realidade. Mas é exatamente nesse o cenário que atua o professor iniciante: um espaço novo e com relações interpessoais a serem conquistadas. É, justamente, nesse amálgama de relações, que vai se constituindo a identidade profissional docente desse novo profissional. Mediante esse contexto, como amenizar os caminhos e descaminhos então trilhados pelo novo professor a fim de contribuir para sua profissionalidade e identidade docente? Se as relações interpessoais constroem, que formação poderia proporcionar a existência de um interlocutor que o apoie em um espaço/tempo que lhe seja mais propício, menos inibidor e mais propositivo à sua formação? Diante de tal quadro, a presente pesquisa em andamento tem o objetivo de analisar como ocorre a formação do professor iniciante e a sua inserção na escola, quais os embates e dificuldades são evidenciados no trabalho e em suas relações? Que dilemas, que necessidades e que constrangimentos passa o novo professor para a busca do auxílio à sua formação quando os professores experientes estão presentes e acompanham suas relações de trabalho? Que alternativas de formação poderiam ser propiciadas aos iniciantes para incentivá-los? No atendimento às questões colocadas, objetiva-se identificar junto ao professor iniciante quais as maiores dificuldades e entraves ao desempenho de sua atividade profissional docente nas experiências primeiras de seu exercício e compreender os dilemas que enfrenta em sua formação investindo em uma proposta de formação com o auxílio das TICs. O professor iniciante pode aprender melhor sobre a profissão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem – que apresentam novas possibilidades de ensino-aprendizagem. Para este tipo de proposta, apropriou-se a pesquisa de abordagem qualitativa, associando-se o método autobiográfico em ambiente virtual e fóruns de discussão, adotando as escritas narrativas dos iniciantes sobre suas situações iniciais de trabalho docente, bem como as necessidades de formação para melhor enfrentá-los. Os primeiros dados sobre as percepções dos professores iniciantes a respeito do Ambiente Virtual de Aprendizagem Docente para sua formação continuada apontaram a adesão de cinco professores iniciantes de diferentes escolas públicas em Mato Grosso - Brasil, por propiciar-lhes condições de melhor formar-se para os embates vivenciados nas experiências iniciais da profissão em fóruns de relacionamento, os problemas são vivenciados e discutidos por muitos, além de poderem contar com um mentor-tutor que possa orientá-los em espaços coletivos online de aprendizagem e formação.

³³⁰ PPGEDU/UFMT

Palavras-chave: Formação do Professor Iniciante. Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Identidade Docente.

Introdução

A educação brasileira é permeada por incertezas e muitos desafios. Os professores sabem que a sociedade atual exige mudanças de paradigmas outrora estabelecidos. A formação com as bases positivistas do passado não é a mais adequada na atualidade, então o que fazer? Uma das respostas está na formação continuada, entendida aqui como um processo contínuo e permanente, a qual segundo Nóvoa (1995, p.25) “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Diante de sua complexidade, a temática Formação de Professores tem se ampliado no cenário das pesquisas educacionais, principalmente, no Brasil, ganharam forças a partir da década de noventa do século passado, quando ocorreram mudanças nos temas, nas abordagens e nos enfoques.

Notadamente, na formação continuada, ainda na atualidade, observam-se poucas ou raras pesquisas que tomam como foco a formação do professor iniciante., pois segundo os estudos realizados por André (2002), a formação de professores contemplava apenas 6% das pesquisas educacionais na década de 90, já nos primeiros anos do século XXI correspondem a 25% da produção científica na área da educação. A autora ressalta que a maior mudança ocorreu, principalmente com relação aos conteúdos, pois:

Se em 1992 45,7% das pesquisas investigavam a formação inicial, 25,7% a formação continuada e 20% o tema da identidade e profissionalização docente, em 2002 esse quadro se altera substantivamente. Apenas 24% das pesquisas tratam dos cursos de formação inicial, enquanto 37,6% investigam o tema identidade e profissionalização docente e 25% a formação continuada. A mudança foi, sobretudo, de foco: os cursos e programas de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor: suas opiniões, representações, saberes e práticas, assim como o processo de constituição de sua identidade profissional (ANDRÉ, 2006, p. 21).

Assim, no cenário das pesquisas entra em cena mais um protagonista: o professor iniciante, entendido como aquele que concluiu sua formação inicial e começa a dar os seus primeiros passos na carreira docente – o egresso da licenciatura. A partir desse momento, surge a necessidade de pesquisar sobre o processo de inserção e inclusão do professor iniciante na escola.

Mediante esse contexto, como amenizar os caminhos e descaminhos então trilhados pelo novo professor a fim de contribuir para sua profissionalidade e identidade docente? Se as relações interpessoais constroem, que formação poderia proporcionar a existência de um interlocutor que o apoie em um espaço/tempo que lhe seja mais propício, menos inibidor e mais propositivo à sua formação? Quais embates e dificuldades são evidenciados no trabalho e em suas relações? Que dilemas, que necessidades e que constrangimentos passa o novo professor para a busca do auxílio à sua formação quando os professores experientes estão presentes e acompanham suas relações de trabalho? Que alternativas de formação poderiam ser propiciadas aos iniciantes para incentivá-los?

Realizamos, para tal incursão, uma pesquisa, de abordagem qualitativa, ainda em andamento, associando-se o método autobiográfico em ambiente virtual e fóruns de discussão, adotando as escritas narrativas de cinco professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia que trabalham em diferentes escolas públicas em Mato Grosso – Brasil, tendo como foco as situações iniciais de trabalho docente, bem como as necessidades de formação para melhor enfrentá-los.

O nosso ponto de partida para algumas reflexões será marcado pelo momento em que os egressos adentram ao espaço escolar na condição de professor iniciante, pois como nos afirma TARDIF (2002, p.84) “é um período muito importante da história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Isso porque, só ao ingressar no ambiente escolar enquanto professor, é que de fato começa a vivenciar as primeiras experiências da carreira docente como realmente são.

Em relação à concepção de formação de professores, corroboramos com os autores Nóvoa (1995), Carlos Marcelo (1999), ao entender a formação como um processo contínuo que ocorre durante toda a vida.

No que diz respeito ao período de início da carreira, dilemas, dificuldades dos professores iniciantes, a complexidade da prática pedagógica e os conflitos das interrelações humanas na escola em período de adaptação, permeiam o cenário do novo profissional. É a partir desse período que os sujeitos descrevem em suas narrativas- os memoriais de formação, os movimentos percebidos nos processos de constituição da constituição da identidade docente. Para tanto, nos embasamos nas considerações de Franco (2000), Tardif (2002), Pienta (2006), Josso (2004, 2008), Carlos Marcelo (2009), Rocha e André (2009), Bueno (2002), Nóvoa (2010) entre outros.

Dessa forma, procuramos identificar junto aos professores iniciantes quais as maiores dificuldades e dilemas por eles vivenciados nesse momento de início da carreira docente, oferecendo em primeiro momento, um espaço de interação por meio do auxílio das TICs, que se deu inicialmente pelo acesso a vídeos que tratavam da temática em estudo, seguido de subsídios teóricos metodológicos disponíveis nos ambientes virtuais.

Num segundo momento, analisamos os relatos com objetivo de investigar a partir desses dados como os professores experientes estão contribuindo ou não para a inserção desses egressos na escola e qual a repercussão dessas contribuições na constituição da identidade docente desses novos profissionais da educação.

Os primeiros passos da jornada docente: o professor iniciante e a constituição da identidade docente

Algumas pessoas ingressam em um curso de formação docente movidas por um sonho, que pode ter sua origem em fases diferenciadas do desenvolvimento humano: o de ser professor. Talvez parafraseando Freire (1996), tiveram a infância e adolescência permeadas pela imitação da figura do professor. Não nos enveredaremos por caminhos que discutem as razões pelas quais alguém se torna professor, uma vez que os motivos são diversos: fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, afetivos, dentre outros, acabam sendo determinante para o ingresso na profissão docente.

Mas, focaremos o que despertou nossa atenção para escolhermos o método (auto) biográfico, em especial as narrativas escritas no gênero memoriais de formação, por nos possibilitar na pesquisa educacional, pois

conforme nos afirma Marcelo (1999, p.159) as narrativas nos possibilitam “averiguar algo sobre a natureza do pensamento do professor e sua relação com o contexto no qual adquire significado”.

A característica da narrativa de estabelecer um elo entre o ato de escrever e a sua realização enquanto função social pode instigar a perspectiva, apontada por Josso (2004, p.58) de “transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. Essa expectativa de inconclusão, de inacabamento e de possibilidade é o que revela sua importância para a formação, porque pode proporcionar aos sujeitos da pesquisa uma reflexão sobre o seu caráter existencial. Acerca disso, Josso (2008) comenta serem as narrativas:

[...] uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação. (JOSSO, 2008, p.27)

Nesse mesmo entendimento, Carlos Marcelo (2009) contribui ao afirmar que é no âmago das aprendizagens experienciais e relacionais, entendidas como aquelas originadas nas vivências dos professores, no seu modo de perceber, interpretar e construir sua prática que vai se construindo a identidade docente, tida como:

[...] uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (MARCELO, 2009b, p. 112).

Partindo desse pressuposto dinâmico de constituição da identidade docente, é que destacamos a trajetória de formação dos professores iniciantes descritas a partir de seus relatos no início da pesquisa por meio de memoriais de formação que ainda se encontram em construção pelo pouco tempo de início da pesquisa.

O professor iniciante: entre dilemas e desafios a sua inserção na escola

As escolas estaduais nas quais a pesquisa está sendo desenvolvida possuem o ensino organizado por Ciclos de Formação Humana, ou seja, o ensino fundamental é organizado em três ciclos, composto por três anos cada um.

Dessa forma, amplia para nove anos esse nível de escolarização, que se inicia aos seis anos de idade. Constituída da seguinte maneira: o primeiro ciclo compreende a infância (06 a 08 anos), o segundo a pré - adolescência (09 a 11 anos) e, o terceiro, a adolescência. De acordo com Mainardes (2009, p.58) “o atendimento aos diferentes níveis e ritmos de aprendizagem dos alunos, a utilização da pedagogia diferenciada, da observação e da avaliação formativa”, são aspectos psicológicos e pedagógicos evidenciados pelo Ciclo de Aprendizagem. Dessa forma, conforme Freitas (2002, p. 316) no ciclo de formação os espaços e tempos escolares são reordenados em função do desenvolvimento da criança”.

Assim, conforme a Política Pública Educacional da Seduc em Mato Grosso, as escolas possuem um articulador da aprendizagem, que trabalha com os alunos que estão com defasagem de aprendizagem, em

relação ao ciclo que se encontram matriculados; um professor da sala de recursos para atender aos alunos com algum tipo de deficiência seja intelectual ou física; e, dois coordenadores pedagógicos.

Considerando que a garantia do acesso, da permanência e da terminalidade do ensino fundamental em nove anos com direito a aprendizagem, é um dos princípios da política educacional de Mato Grosso, não existe reprovação em nenhum dos ciclos. Isso garante a continuidade da aprendizagem do educando em consonância com sua idade cronológica de desenvolvimento humano.

A concepção de avaliação é emancipatória vista como um processo contínuo que se dá ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem com caráter diagnóstico e formativo. Mas o que mais se diferencia da escola seriada quanto a esse aspecto é que o relatório descritivo é o instrumento de registro das aprendizagens dos alunos, no qual deve conter não só a descrição das capacidades de aprendizagens desenvolvidas, mas também as dificuldades e as intervenções realizadas pelo professor no decorrer do ano letivo.

É nesse contexto educacional, nesse ambiente ainda desconhecido, pela maioria dos professores egressos das licenciaturas, que os iniciantes, egressos da Pedagogia, de nosso estado Mato Grosso – Brasil, buscam sua inserção docente. Vale ressaltar que é nesse processo inicial que surgem as angústias, os temores de insucesso profissional, as incertezas frente a que atitudes precisam tomar ao deparar-se com tantos desafios na fase inicial da docência.

Diante disso, instigou-nos buscar junto a eles algumas alternativas para saírem da situação de desconforto sem passarem por uma das mais fortes situações de constrangimento: a de mostrar-se ao professor experiente, seu colega de trabalho, como ainda, um incapaz para o exercício da função docente. Questiona-se então: que auxílio poderia ter o professor iniciante para a sua carreira inicial, quando os fracassos do cotidiano surgem devido a sua inexperiência, no momento em que precisam ser debatidos com alguém, que não seu parceiro de escola?

Diante de tal situação, entendeu-se, junto ao egresso, que a oferta de uma possibilidade de diálogo em um ambiente virtual, quando o outro não está face a face, traria maior liberdade, para então poder expor-se e buscar amparo para suas angústias.

Conforme os professores egressos da Pedagogia, esta seria uma das possibilidades de melhor desenvolver seu conflituoso e complexo trabalho docente no início da carreira, de forma que, não se sentiria mais tão desqualificado perante seus colegas, porque teria uma maneira de buscar amparo e orientações online, seria também uma condição para melhor integrar-se ao coletivo da escola e assim, somar-se ao coletivo em uma situação de pertença.

As contribuições do ambiente virtual de aprendizagem para a inclusão/inserção do professor iniciante na escola

O espaço das tecnologias de informação e comunicação tem se ampliado cada vez mais na sociedade atual. É inegável o crescimento dos ambientes virtuais de aprendizagem na formação de professores, os quais podem ser definidos como:

[...] sistemas computacionais disponíveis na Internet, destinados ao suporte de atividades mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação. Permitem integrar múltiplas mídias, linguagens e recursos,

apresentar informações de maneira organizada, desenvolver interações entre pessoas e objetos de conhecimento, elaborar e socializar produções tendo em vista atingir determinados objetivos. As atividades se desenvolvem no tempo, ritmo de trabalho e espaço em que cada participante se localiza, de acordo com uma intencionalidade explícita e um planejamento prévio denominado design educacional, o qual constitui a espinha dorsal das atividades a realizar, sendo revisto e reelaborado continuamente no andamento da atividade. (ALMEIDA 2001, p.5)

Essas características tornam o ambiente virtual uma importante ferramenta na contribuição da formação de professores, proporcionando uma interação entre os sujeitos independentes das diferenças entre tempos e espaços nos quais se encontram. Essa característica pode ser evidenciada no depoimento abaixo:

Eu acredito que o ambiente virtual pode ajudar bastante na nossa formação, porque podemos postar as nossas dúvidas e acessar as respostas no momento que tivermos disponibilidade. (Professor A, abril /2013)

Outra característica que merece destaque é o fato de o ambiente virtual diminuir sentimentos de incapacidade e timidez do professor iniciante ao querer compartilhar suas angústias com os pares. Vejamos o que diz nosso próximo protagonista:

Como esse é o meu primeiro ano na docência tenho um pouco de receio de ficar falando com os outros professores da escola, porque tenho medo de ser considerado um profissional incompetente por causa das dificuldades que tenho em lidar com tantas coisas. Quando posso escrever sem me expor, fico mais tranquila e me sinto aliviada em saber que há mais pessoas como eu. (Professor B, abril/ 2013)

O auxílio na formação continuada dos professores iniciantes por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem foi considerado muito válido, pois lhes propiciou condições de melhor formar-se para os embates vivenciados nas experiências iniciais da profissão, pelo fato de os problemas serem vivenciados e discutidos por outros professores experientes e iniciantes. Além disso, puderam contar com um mentor-tutor, que no caso específico era um professor experiente, o qual os orientava nesses espaços coletivos online de aprendizagem e formação. É o que se evidencia no relato abaixo:

Quando temos um ambiente on-line facilita a troca de experiências tanto daqueles que tem sucesso no processo de ensino aprendizagem quanto dos que estão vivendo situações conflitantes, pois o tutor acaba fazendo a mediação entre os saberes experienciados pelo grupo e contribui com sugestões para melhorarmos a nossa prática de acordo com aquilo que estamos vivendo e necessitando. (Professor C, abril/ 2013)

Assim, corroborando com Santos (2003,p.223) concebemos que “um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem, potencializando assim a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem”. Nas palavras de Freire (1996), somos seres inacabados e inconclusos, por isso a construção dos saberes docentes se dará durante toda nossa trajetória de vida em tempos e espaços diferentes.

Ampliando o universo para continuidade de estudos e pesquisas

A presente pesquisa aqui apresentada não tem a pretensão de estabelecer resultados imutáveis, mesmo porque está em fase inicial, mas que aponta alguns achados que servem para um despertar dos pesquisadores e estudiosos da área da Educação para a relevância da temática em questão: o professor iniciante e seu processo de inclusão na escola.

Tais achados consistem em desdobramentos desafiadores que anunciam a fragilidades da formação inicial e a necessidade de um repensar no paradigma atual instituído pelas políticas públicas de formação continuada de professores, pois os professores iniciantes ocupam um lugar muito importante no palco da educação.

O caráter multiforme dos dilemas e dificuldades enfrentados pelo professor no início de carreira docente é formado por um leque de sentimentos como: insegurança, medo, frustrações e ausência de uma formação continuada que contemple os anseios emanados da realidade escolar que o cerca.

Assim, investigar a constituição da identidade docente dos egressos por meio dos memoriais de formação que estão sendo construídos durante esse período da pesquisa apresenta pontos interessantes, pois a timidez e a incerteza presentes nos relatos são descartadas na escrita narrativa de si. O conteúdo dos memoriais consiste em ricos dados de análise, sendo revelador de discursos que em muitos momentos da formação docente, ficam invisíveis às olhos das políticas educacionais.

Constando ainda em dados iniciais da pesquisa, foi possível perceber que as relações interpessoais influenciam de forma intensiva a constituição da identidade docente dos professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia.

Por meio da análise de suas narrativas, observamos que os dilemas, as dificuldades, os desafios e os desconfortos no início da profissão docente servem como elementos que confrontam e desafiam os professores iniciantes com relação as suas aprendizagens e suas práticas pedagógicas.

O professor iniciante pode diminuir tais sentimentos e sensações com o auxílio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem, pois apresentam novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Os primeiros dados sobre as percepções dos professores iniciantes a respeito do Ambiente Virtual de Aprendizagem Docente para sua formação continuada apontaram a adesão de cinco professores iniciantes de diferentes escolas públicas em Mato Grosso - Brasil, por propiciar-lhes condições de melhor formar-se para os embates vivenciados nas experiências iniciais da profissão por meio da socialização dos dilemas e das dificuldades e pelo auxílio do professor experiente na figura do tutor.

O enfoque dos estudos tendo como centralidade a figura do professor iniciante, ou seja, ao desenvolvimento profissional deste ator no palco da educação, sinaliza a uma tendência nacional e internacional, devido a importância que ocupa no cenário educacional, pois segundo Papi e Martins (2010, p.43):

A fase de iniciação, em especial, tem sido privilegiada, na medida em que se percebe a necessidade constante da melhoria nos processos educativos, pois esse período se inscreve como tempo/espço privilegiado para a constituição da docência. Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão.

Esses apontamentos são mais do que suficientes para validar a justificativa da necessidade do aumento de pesquisas e estudos que tenham como foco a formação dos professores iniciantes egressos das licenciaturas. Além disso, é nessa fase que o professor iniciante assume uma postura que, segundo Papi e Martins (2010, p. 43) “pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e a prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma”.

A pesquisa encontra-se ainda em fase inicial e, portanto, sua continuidade trará maiores condições de responder a todos os questionamentos levantados. Neste texto trazemos à tela os resultados das primeiras narrativas que apontam estarem os iniciantes egressos da Pedagogia. Assim deixamos muitas possibilidades de estudos e pesquisas que merecem continuidade, inclusive no que se refere aos ambientes virtuais de aprendizagem como um instrumento que pode auxiliar os profissionais docentes iniciantes em sua inserção no ambiente escolar.

Referências

- ALMEIDA, M. E. B. Formando professores para atuar em ambientes virtuais de aprendizagem. In: ALMEIDA, F. J. (Coord.). Projeto Nave. Educação à distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem. São Paulo: [s.n.], 2001.
- ANDRÉ, M. (org.). Formação de professores (1990-1998). Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. In: Revista Brasileira sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v.01, n.01, p.41-56, ago./dez.2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A jovem pesquisa educacional brasileira. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 11-23, set./dez., 2006.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.
- CAVACO, M. H. O ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A (org.) Profissão professor. Lisboa: Porto, 1995, p.155-177.
- FAVRETTO, I. A Formação Continuada dos Professores em Exercício nas Escolas Públicas de Rondonópolis – MT: uma investigação sobre as instâncias formadoras. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2006.
- FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.
- FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. In: Educação e Sociedade. v 23 n. 80 setembro de 2002 p 299-325. Disponível em www.educadores.diaadia.pr.gov.br/...N80/EDS_ARTIGO23N80_14>Acesso em: 18/10/2012.
- JOSSO, M. C. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. in: Passeggi, M. da Conceição (org.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.
- JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

- MAINARDES, Jefferson. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil (2000 - 2006): mapeamento e problematizações In: Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. Jan/abril. 2009. p.7- 22. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?pid=> . Acesso em: 28/set./2012.
- MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. In: Revista de Ciência da Educação, Sevilha, n. 08, p. 7-22, jan/abr 2009 a.
- _____. A identidade docente: constantes e desafios. In: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009b.
- ESTADO DE MATO GROSSO. Política de Formação dos Profissionais da educação Básica. Secretaria de Educação de Estado de Educação. Cuiabá, MT, 2010.
- MATO GROSSO. Parecer Orientativo: projeto sala do educador. Cuiabá: Seduc/SUFP, 2013.
- NÓVOA, António (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António. O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- PAPI, S. e MARTINS, P. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.26, n. 03, p. 39-56, dez/2010
- PIENTA, Ana Cristina G. Aprendendo a ser professor: dilemas e dificuldades na construção da práxis pedagógica do professor iniciante. PUCPR, Curitiba, 2006.
- PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortes, 1999.
- ROCHA, Simone A. da; ANDRÉ, Marli E. A. Os memoriais como narrativas dos entre espaços da formação docente. In: X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Formação de professores e a Prática Docente: Os Dilemas Contemporâneos. São Paulo: Águas de Lindóia, 2009. p. 8594-8605.
- SANTOS, Edneia. Oliveira dos. Articulação de saberes na EAD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In SILVA, Marco (org.). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. 1. ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2003.
- SILVA, M.C.M. O primeiro ano da docência: o choque com a realidade. In: ESTRELA M. T. Viver e construir a função docente. Lisboa: Porto, 1997, p.51 – 80.
- SILVA, J. F; ALMEIDA, L.A.A. Política Permanente de Formação Continuada de Professores: entraves possibilidades. In: Andrea Tereza Brito Ferreira, Shirlei de Pereira da Silva Cruz. Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática. Recife. Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

A formação de professores na modalidade de educação à distância: propósitos e procedimentos

Andreia Gomes da Cruz³³¹, Andrea Pierre dos Reis³³²

Resumo:

Este texto se propõe a avaliar a formação de professores na perspectiva da Educação a Distância (EAD), atualmente em vigor no Brasil, partindo de uma revisão bibliográfica sobre o tema. Nas últimas décadas, a Educação a Distância (EAD) tem assumido um papel significativo nas políticas públicas destinadas à educação superior, sobretudo quando se considera a expansão do ensino superior e, em especial, a formação dos professores. Se, por um lado, a EAD tem se constituído em um grande mercado educacional para instituições superiores privadas, por outro, tem sido utilizada pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil, que reúne instituições públicas consolidadas para a formação docente. Assim, o crescimento exponencial da EAD em nosso país, nos últimos anos, tem contribuído para fortalecer as estatísticas oficiais que apontam para a expansão e a “democratização” do ensino superior, independente da qualidade da formação ofertada. Pode-se dizer que a EAD se concretiza em decorrência da difusão do advento das novas tecnologias, da globalização e das diretrizes das políticas neoliberais para os países em desenvolvimento, com o objetivo de ampliar o acesso à educação. Nesse sentido, essas questões reforçam a centralidade de compreendermos a opção do governo federal em adotar a educação a distância como estratégia política tanto para a formação docente quanto para a expansão e “democratização” da educação superior no Brasil. Podemos perceber uma explosão de ofertas do número de propostas de cursos de formação de professores à distância, o que nos leva a analisar sua efetiva capacidade para atender a demanda dos estudantes e da sociedade. Embora o número de cursos tenha aumentado exponencialmente, as matrículas vem crescendo em ritmo mais lento, portanto o maior crescimento verifica-se nos cursos de Licenciatura I, para o primeiro segmento da Educação Básica. Neste sentido, torna-se de fundamental importância analisar a educação a distância, não apenas em seu aspecto de “modalidade de ensino”, mas sobretudo como política de expansão da educação, em especial, para formar professores para a educação básica. Considerando as dimensões que a EAD vem assumindo no país e seu campo propenso à disputas ideológicas, torna-se necessária uma reflexão mais aprofundada dos desafios postos pela expansão da EAD na área de formação de educadores. Pretendemos abordar as controvérsias envolvidas no uso da EAD na formação docente, principalmente quando se pondera sobre os aspectos qualitativos dos cursos de formação de professores em dois pontos importantes: metodologia, e qualificação e atribuições do corpo docente. Vale ressaltar que a reordenação no campo da educação a distância por parte do poder público criou condições favoráveis para o grande crescimento do ensino superior na modalidade de EAD na última década, porém ainda não dispõe de aparato suficiente de acompanhamento, supervisão e fiscalização dos referidos cursos, o que causa grande preocupação, pois nos moldes da formação de professores, a EAD pode se apresentar como um meio de estudo mais precário que os de formação presencial, tornando mais frágil o processo de formação e consolidando a crise educacional brasileira.

³³¹ Universidade Federal Fluminense- UFF, andreiagomes25@yahoo.com.br

³³² Universidade Federal Fluminense-UFF, andreapierrers@yahoo.com.br

Apesar disso, em pesquisas recentes, os professores avaliaram a modalidade como positiva e os ganhos parecem ser representativos.

Palavras-chave: Educação à distância; ensino superior; formação docente.

Introdução:

As discussões em torno do processo de formação dos professores, de suas competências e sua função social fazem parte de uma totalidade de propostas de reformas dos sistemas educacionais. Grande parte dos temas referentes à educação conduzem à uma implicação dos professores, projetando sobre sua pessoa e sua função uma série de proposições que se assumem como condição para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, na década de 1990, presenciamos uma intensa luta por educação que se refletiu na Constituição de 1988 com a definição do ensino fundamental como “direito público e subjetivo” (art.208, §11).

Nesse sentido, o debate acentua-se com a aprovação da nova LDB (Lei 9.394/96), que, superando a polêmica relativa ao nível de formação - médio ou superior- elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação nas licenciaturas e em cursos normais superiores.

Correlato a isso, temos vários países estabelecendo a necessidade de expansão da educação básica. Assim, a problemática do ensino obrigatório não poderia deixar de se retratada sem se pensar a questão docente. Em virtude daquele momento, termos um exército de educadores sem a devida formação adequada, atuando em regiões longínquas e com péssimas condições de atuação, sendo necessário atingi-los rápida e massivamente.

Essa problemática não se restringe apenas aos governos, mas é uma preocupação também da UNESCO, que ao longo da sua constituição tem se preocupado com a profissionalização docente na educação básica, especialmente porque compreende a importância do “professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão” (UNESCO, 2009, p.7).

Arelado a essa problemática temos também, um discurso pedagógico e social destaca o processo formativo dos professores, talvez devido a certa deformação profissional ou ao baixo estatuto social da profissão. O fato é que existe, no discurso pedagógico dominante, uma tendência a hiper-responsabilização dos educadores em relação à prática pedagógica deficiente e à baixa qualidade educacional brasileira.

Shiroma *et.al.* (2011, p. 82) apontam que “o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las”.

Além das questões cima, devemos lembrar que esse período também é marcado por reformas educacionais de cunho neoliberal, por recomendações de organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), entre outros, que passaram a orientar a política educacional brasileira. Esses organismos irão apontar a discordância existente entre a educação ofertada e as necessidades do mercado, sendo assim essas críticas colocam na pauta da discussão a atuação dos professores.

Sendo assim, a formação docente passa a ter um lugar preponderante na formulação de políticas públicas. E em decorrência deste cenário, foram feitas, por parte da esfera governamental, uma série de iniciativas para alterar esse quadro. Nesse sentido, surgem as primeiras iniciativas para implementar as redes de educação a distância, como, por exemplo, a Subsecretaria de EAD no âmbito da Secretaria de Comunicação da Presidência da República (1995) e que foi posteriormente incorporada pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, em 1996.

De acordo com Giolo (2010), as primeiras ações governamentais estavam voltadas para a introdução de tecnologias avançadas no interior da escola pública de educação básica (Programa de Apoio Tecnológico à Escola e Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO), lançados entre 1995 e 1996, expondo que essas iniciativas objetivavam um suporte às aulas presenciais.

Por outra, destacamos também uma articulação por parte das instituições públicas em elaborar programas destinados à formação de professores, especialmente para os chamados professores leigos. Essa questão se evidencia na fala a seguir:

as indicações da LDB de que a educação básica deveria ser ministrada por professores formados em nível de graduação (LDB, art.62 e art.87, § 41) e o FUNDEF destinando recursos para a capacitação dos profissionais do magistério acabaram incentivando o envolvimento das instituições de educação superior oficiais com a EAD (GIOLO, 2010, p.1275).

Para além dessas iniciativas, o Governo Federal criou-se portarias, decretos e leis no sentido de regulamentar e definir o que seria a Educação a Distância, como aconteceu com a Portaria 2.494/98³³³, na qual a EAD é vista como uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, sendo que atualmente o artigo 80 é regulamentado pelo Decreto nº 5.622 de 2005. No entanto, a LDB quis muito mais que oferecer suporte à formação docente: ela permite a oferta de educação a distância em todos os níveis e modalidades, porém o que aconteceu na verdade foi uma arrancada dessa modalidade por meio das instituições privadas.

Nesse sentido, a Educação a Distância no Brasil tem seu marco legislador com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no momento em que o texto insere a EAD no sistema educacional, através do artigo 80. Além disso, esse artigo vai assegurar incentivos públicos e amplo espaço de atuação (todos os níveis de modalidade), bem como, tratamento privilegiado em relação à utilização de canais de radiodifusão. Carvalho, Scortegagna e Spanhol (2011) apontam que somente após essa regulamentação se permitiu o funcionamento do primeiro curso de graduação na modalidade EAD, sob a condição experimental, sendo desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso com a finalidade de formação em nível superior de professores da rede pública, bem como o Projeto Veredas³³⁴, coordenado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Os críticos apontam que a EAD transformou-se em um mercado promissor, já que ela tem sido utilizada para baratear os cursos de educação superior, podendo atingir um número maior de estudantes, com

³³³ Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

³³⁴ O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores foi concebido no marco do Programa Anchieta de Cooperação Inter-universitária, e destina-se à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que se encontram atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, sem que possuam formação em nível superior.

menos recursos. Em virtude da participação voraz do setor privado, que veio a conferir-lhe um perfil totalmente diferente da proposta inicial da legislação, ou seja, de uma atividade complementar e subsidiária à educação presencial, esse processo deixou de ser conduzido pelas instituições públicas.

Essa questão evidencia-se pela opção das instituições privadas de educação superior em ofertar cursos voltados para a formação docente, especialmente Pedagogia e Normal Superior, apesar da possibilidade de abertura para outros cursos, como Administração e Serviço Social, sendo evidenciada pela concentração das matrículas nas licenciaturas (426.241 mil), no bacharelado (268.173 mil) e nos cursos tecnológicos (235.765 mil), conforme exposto no último Censo da Educação Superior (2010).

Os propósitos e procedimentos na formação docente via modalidade a distância

Antes de aprofundarmos as problemáticas envolvendo a educação a distância e a formação docente, faz-se necessário uma breve contextualização sobre a formação docente em nosso país. Quando se reflete sobre a formação docente no Brasil, não dá para desconsiderar que as primeiras preocupações com essa questão somente emergiram em nossa sociedade após a independência, conforme aponta Saviani (2007). Além disso, sabemos que a escolarização em nosso país esteve restrita durante séculos à elite brasileira, com uma educação voltada para as elites foi “natural” que o Estado demorasse a se preocupar com a formação docente a âmbito nacional.

Essa problemática refletisse quando analisamos que a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835, que determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827”. Nos anos que se seguiram à criação da primeira escola normal, a experiência se repetiu em outras províncias, sendo criadas instituições semelhantes³³⁵.

Entretanto, a demanda por formação de professores não é novidade do século XIX. Segundo Saviani (2009, p. 148),

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno de formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XII. Ora, nessas instituições havia professores e estes deviam, por certo, receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo” [...]

Portanto, com o crescente número de escolas, surge a necessidade de universalizar a instrução elementar em grande escala e o meio de solucionar esse desafio foi a criação de escolas Normais, de nível médio (SAVIANI, 2009). Partindo desse princípio, se considerarmos a educação como uma das molas mestras através das quais se constitui e se mantêm as sociedades, precisamos reconhecer também a necessidade

³³⁵ Em Minas Gerais, em 1835 (instalada em 1840); na Bahia, em 1836 (instalada em 1841); em São Paulo, em 1846; em Pernambuco e no Piauí, em 1864 (ambas instaladas em 1865); em Alagoas, em 1864 (instalada em 1869); em São Pedro do Rio Grande do Sul, em 1869; no Pará, em 1870 (instalada em 1871); em Sergipe, em 1870 (instalada em 1871); no Amazonas, em 1872, embora já em 1871 tivesse sido criada uma aula de Pedagogia no Liceu; no Espírito Santo, em 1873; no Rio Grande do Norte, em 1873 (instalada em 1874); no Maranhão, em 1874, com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo; na Corte, em 1874, também com a criação de uma escola normal particular, subvencionada pelo governo, e em 1876 com a criação de uma escola normal pública (instalada apenas em 1880); no Paraná, em 1876; em Santa Catarina, em 1880; no Ceará, em 1880 (instalada em 1884). Fonte: TANURI, 2000.

de uma formação de professores que atenda às necessidades e desafios impostos pelo paradigma da educação universal ou educação para todos.

É cada vez mais evidente que o trabalho docente situa-se na lacuna entre idealização da profissão e realidade do trabalho experienciado no dia-a-dia. Segundo Gatti (2009, p.25),

A nova situação solicita cada vez mais, que esse (a) profissional esteja preparado (a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

O processo de estatização do ensino, iniciado na segunda metade do século XVIII é um período importante para compreendermos o perfil do “professor ideal”, é um reflexo da maneira como os homens concebem o mundo, a sociedade, as relações e suas práticas. Nesse sentido, a função da educação e dos educadores também começa a ser discutida: o professor “deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? Qual a autoridade de que deve depender?” (JULIA, 1981, *apud* NÓVOA, 1999, p.15).

Sob a tutela da igreja a função da educação não passava de catequese e, como um corpo docente laico licenciado ou autorizado pelo Estado, a educação servia ao propósito de formação das elites para as áreas administrativas ou liberais, sempre com uma visão humanística. De acordo com Nóvoa (1999, p.15),

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

A função docente desenvolveu-se de forma não especializada, como uma ocupação secundária. A intervenção do Estado provocou um enquadramento estatal e instituiu unificação e hierarquia ao corpo docente. Para isso, a partir do final do século XVIII o Estado começa a emitir uma licença ou autorização para ensinar, “a qual é concedida na sequencia de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo numero de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc)” (NÓVOA, 1999, p.17).

A criação dessa licença para lecionar promove o levantamento de um perfil de competências técnicas, morais e pessoais que fundamentariam uma carreira docente. A dinâmica social da época, que privilegia a educação como instrumento de mobilidade social, personifica o professor como aquele responsável por promover meios equivalentes de oportunidades para as diferentes camadas da população. De acordo com Nóvoa (1999, p. 18), “Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional”.

No século XIX na Europa, diante do aumento da demanda e de fortes pressões sociais, a expansão escolar acentua-se. O trabalho do professor, então, era percebido como de mais alta relevância social, sendo assim, surge a necessidade de institucionalizar a formação desses profissionais com uma “formação específica especializada e longa” (1999, p.18). As instituições de formação de professores se concretizam

no século XIX, graças a interseção de interesses do Estado e professores. As escolas Normais representaram prestígio e ocuparam um lugar central na produção de um corpo de saberes da profissão docente e dos conhecimentos pedagógicos, estabelecendo um conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Assim, podemos apontar que a formação docente foi impactada por diversos aspectos que complexificam ainda mais a questão, principalmente porque existem desdobramentos de ordem cultural, econômica e política, mas, sobretudo, em razão da multiplicidade de interpretações e respostas que a problemática da formação docente suscita. Nesse sentido, concordamos com Tardif e Lessard (2005), quando apontam que o magistério não deveria ocupar uma posição secundária na sociedade, uma vez que o magistério tem o poder de entender as transformações sofridas na sociedade, se constituindo assim, em um setor nevrálgico para as sociedades contemporâneas.

Além disso, os pesquisadores acima chamam a atenção para importância para o trabalho dos professores que tem um papel central do ponto de vista político e cultural, uma vez que, que é através da instituição escolar que acontecem a socialização e de formação nas sociedades. Ademais, o trabalho dos professores tem relevância no ponto de vista econômico, porque estes contribuem para a formação de novos especialistas, revelando assim que esse grupo é uma peça chave na economia das sociedades modernas. Entretanto, apesar de reconhecer a importância dos professores, o magistério ainda é muito desvalorizado no Brasil, revelando um grande paradoxo, conforme apontam a matéria abaixo:

Desinteresse por carreira de professor pode causar “apagão” de profissionais

Uma recente pesquisa da Fundação Carlos Chagas, feita em várias cidades do país, revelou que apenas 2% dos estudantes querem ser professores. O dado preocupa, pois indica que o futuro pode viver um apagão na educação do país.

A baixa remuneração é um dos principais problemas da área. O piso nacional é de R\$ 1.187; uma faxineira ganha cerca de R\$ 1.200 fazendo a mesma carga horária.

A desvalorização é outro dos principais fatores responsáveis pelo desânimo com a profissão. Foi-se o tempo em que o professor era valorizado e respeitado no Brasil, e a violência assusta os docentes.

Na USP (Universidade de São Paulo), sobraram 50% das vagas no curso de Pedagogia deste ano, após a convocação de aprovados em primeira chamada. Essas oportunidades foram preenchidas em novas listas de espera divulgadas pela instituição.

Seis anos atrás, uma cadeira era disputada por 18 candidatos no curso de Pedagogia. Hoje, são apenas cinco pessoas na disputa. (Do R7, com Jornal da Record).

A partir dos dados do Relatório Anual de Informações Sociais (RAIS) que, em 2006, apontavam que do total de empregos registrados naquele período, 8,4% eram destinados aos professores, sendo que, quanto ao volume de empregos, os professores ocupavam o terceiro lugar no *ranking*. Todavia, em virtude da desvalorização da categoria docente, estamos enfrentando um apagão de professores, conforme aponta a reportagem abaixo.

Diante desse cenário, a utilização da EAD na formação docente ganha centralidade na formulação das políticas públicas. Porém, que questões emergem desse processo? A compreensão de que o poder público tem procurado formular políticas públicas objetivando a titulação docente (procurando atender ao disposto na LDB), através da modalidade a distância, revela uma preocupação latente com a qualidade dos cursos ofertados via EAD. Apesar do entendimento de que a educação a distância pode contribuir para a formação docente, entendemos que a formação inicial de professores deva se realizar preferencialmente na modalidade presencial, contando com o apoio da modalidade a distância de forma complementar.

Diante desse cenário, a utilização da EAD na formação docente ganha centralidade na formulação das políticas públicas. Porém, que questões emergem desse processo? A compreensão de que o poder público tem procurado formular políticas públicas objetivando a titulação docente (procurando atender ao disposto na LDB), através da modalidade a distância, revela uma preocupação latente com a qualidade dos cursos ofertados via EAD. Apesar do entendimento de que a educação a distância pode contribuir para a formação docente, entendemos que a formação inicial de professores deva se realizar preferencialmente na modalidade presencial, contando com o apoio da modalidade a distância de forma complementar.

Outra questão apontada pelos pesquisadores é a apreensão com a proliferação de cursos à distância voltados para a formação docente em diversos campos do saber, ofertados em inúmeros polos mantidos pelas instituições credenciadas, o que requer um maior aprimoramento no campo da fiscalização. Remetendo à seguinte problemática: como se forma um bom professor? Historicamente sabemos que a atividade docente sempre teve seu próprio *habitat*, com espaços erguidos com o propósito específico para o exercício do ensinar e do aprender e que não podem ser desprezados, uma vez que “estes espaços são de socialização, de vida política, de confluência de muitas expectativas” (GIOLO, 2008, p.1228).

Sendo assim, a EAD altera essa dinâmica de trabalho não apenas para os professores, mas também para os alunos, ao propor novos espaços de aprendizagem e interação, especialmente porque propõe uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), porém como apontam Lapa e Pretto (2010), essa questão se contrapõe à realidade do ensino presencial, principalmente porque as “referências [do professor] foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo”. (*Ibidem*, p.82).

Oliveira (2009) aponta que existem muitas preocupações, principalmente relacionadas à qualidade da EAD, bem como à utilização dessa modalidade na democratização da educação superior e para a formação de professores para a educação básica. Ainda de acordo com a pesquisadora, torna-se de fundamental importância analisar a educação a distância, não apenas em seu aspecto de “modalidade de ensino”, mas principalmente como política de expansão da educação superior, em especial para a formação de professores.

Diante desse cenário, as políticas educacionais implementadas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ganham centralidade na análise. Especialmente porque esse governo elegeu a EAD, através da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e da Nova CAPES, como a principal estratégia política voltada para a formação de professores.

Nas últimas décadas, a EAD tem assumido um papel preponderante nas políticas públicas destinadas ao ensino superior, em virtude da exigência da formação superior dos professores, o que tem chamado a

atenção de pesquisadores e intelectuais que têm se debruçado sobre a temática da utilização da educação a distância na formação dos profissionais da educação.

Especialmente porque a EAD emerge no ensino superior, no Brasil, a partir dos anos 1990, com a intensificação de políticas neoliberais na educação brasileira. Dando continuidade às análises, Giolo (2008) vai ressaltar que, apesar da educação a distância ter sido introduzida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) em 1996, somente em 2000 se estruturou o processo.

As atenções não se voltaram para o conjunto do sistema (“todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”), como pretendia a LDB, mas se fixaram prioritariamente no ensino de graduação e, neste, nos cursos de fácil oferta: Pedagogia e Normal Superior, em primeiro lugar; Administração e cursos superiores de Tecnologia em Gestão, em segundo lugar. (GILO, 2008, p.1212).

De acordo com o pesquisador acima, a grande problemática envolvendo os cursos de formação docente a distância não estaria relacionada, na verdade, com a formação via EAD, mas sim com a docência presencial, o bom professor é aquele que se apropria da experiência cultural e dos meios necessários para proporcionar aos alunos a mesma experiência e a mesma apropriação. Nesse sentido, o ambiente escolar possibilitaria um intercâmbio de relações intersubjetivas. Sendo assim, como formar professores para lidar com uma turma cheia de alunos numa escola, onde esses profissionais serão exigidos não apenas tecnicamente, mas principalmente a sua atuação profissional irá requerer um conjunto de saberes e habilidades que se aprendem na prática, no cotidiano escolar.

Nesse sentido, “o ambiente escolar se caracteriza fundamentalmente por possibilitar relações intersubjetivas; essas são relações essenciais e mediadoras das demais (as relações instrumentais, por exemplo)” (GILO, 2008, p.1228). Todavia, na EAD, quando acontece a mediação entre instrutores e alunos, em geral, isto se dá através dos tutores, em encontros esporádicos, muito distintos dos encontros / relação que se estabelece entre professores e alunos na modalidade presencial. Os defensores da educação virtual precisam compreender que os indivíduos não se satisfazem apenas com relações instrumentalmente mediadas, fazendo-se necessárias relações que propiciam um contacto prolongado e contínuo entre professores e estudantes, numa comunidade de aprendizagem onde o diálogo e a troca de experiências assumem papel central.

Um novo modelo de docência na EAD: a Universidade Aberta do Brasil

As primeiras manifestações sobre a necessidade de se implementar o Sistema de Universidade Aberta do Brasil remontam ao início de 1970 do século XX. A importância de retornarmos ao processo de criação desse programa deve-se à clara intenção da constituição de uma instituição que ofertasse cursos superiores na modalidade a distância.

Barreto (2004) pondera que em âmbito mundial o desenvolvimento da educação a distância se caracterizou por algumas perspectivas: a primeira delas surge com a construção de Universidades Abertas em que as ações universitárias iniciam-se e se desenvolvem através da modalidade a distância, sendo os modelos desse processo a Universidade Aberta do Reino Unido (OPEN) e a Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) na Espanha. O outro caminho percorrido foi a atuação em EAD em universidades já consolidadas na modalidade presencial: “nesse âmbito, as Universidades Duais ou Dumodais

desenvolveriam também atividades universitárias a distância, utilizando-se de pessoal docente e técnico-administrativo, bem como da infraestrutura física criada para os cursos considerados regulares” (COSTA, 2012, p. 282).

Ao analisar o caso brasileiro, constatamos que aqui se procurou adotar estratégias que culminassem na adoção de um sistema que integrasse as instituições de ensino superiores públicas que tivessem ampla experiência na modalidade presencial e poderiam estar aptas a ofertar cursos na modalidade a distância fundamentadas no modelo *dual mode* (Peters, 2003).

Devemos registrar que a palavra sistema ganha aqui uma conotação bem específica, tendo em vista que somente as IES públicas integram o programa UAB, tanto as federais quanto as estaduais. Na legislação vigente, particularmente na Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o sistema federal de ensino compreende as instituições mantidas pela União, além das instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação. (Ibidem, p. 283).

Apesar de recente a EAD em nosso país, os debates sobre a sua adoção e implementação de um sistema aberto emergem a partir de 1972, quando Newton Sucupira, então coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação, conhece a *Open University*, em Londres, sendo incumbido posteriormente pelo Ministro da Educação Jarbas Passarinho de criar uma Comissão de Especialistas para estudar a implementação de uma universidade aberta nos moldes da que existia na Inglaterra. Como sabemos, essa iniciativa não frutificou, pois somente com a LDB/1996 a educação a distância consolida-se como modalidade educacional.

Um passo importante para a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil foi dado com a formação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede) que, conforme Franco (2006, p. 28 *apud* Costa, 2012), “reuniu setenta instituições de educação superior públicas (federais e estaduais) dispostas a fazer educação a distância” (*Ibidem*, p. 284), se constituindo como um consórcio interuniversitário criado em 1999.

Nesse sentido, a consolidação da Universidade Virtual Pública do Brasil - UniRede foi fundamental para a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), primordialmente por existir uma interlocução entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e com a própria UniRede. Essa interlocução resultou na proposta de chamar as universidades públicas para o desenvolvimento de cursos de graduação na modalidade a distância, mediante um edital público (Edital 001/2004-SEED-MEC). Esse edital explicitava a necessidade das universidades estarem agrupadas em consórcios para ofertas de cursos de graduação a distância, voltados para a formação de professores em áreas específicas como Pedagogia, Física, Matemática, Biologia e Química. Nascia assim o arcabouço que fundamentaria a utilização da EAD na formação docente.

Desse edital, originou-se o Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura 1), pelo qual a Secretaria de Educação a Distância investiu um montante significativo para apoiar técnica e financeiramente as universidades públicas em diversas regiões do país. Franco (2006 *apud* Costa, 2012) pondera que esse edital foi de suma importância para subsidiar a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Sendo assim, a Universidade Aberta do Brasil vai ser instituída oficialmente pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país. O decreto expressa os seguintes objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV - ampliar o acesso à educação superior pública;

V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Assim sendo, a Universidade Aberta do Brasil não é uma instituição e sim um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, através da metodologia da educação a distância. Além disso, a UAB proporciona também a articulação e parcerias entre os governos estaduais, municipais e federal com as universidades públicas e demais organizações interessadas.

Uma das primeiras iniciativas da UAB foi a implementação do projeto piloto do curso de Graduação em Administração que aconteceu em parceria com o Banco do Brasil e com outros bancos estatais, sendo que o projeto contou com a participação de 18 universidades federais e 07 estaduais que iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2006. Ademais, o projeto piloto disponibilizou a abertura de 10.000 vagas distribuídas em várias regiões do país. O estudante será acompanhado por um processo de tutoria que permitirá, de acordo com os dizeres de tal projeto, “o monitoramento direto do desempenho e do fluxo de atividades, facilitando a interatividade e identificação de possíveis dificuldades de aprendizagem” (ZUIN, 2006, p. 943).

Nesse sentido, Zuin (2006) expõe que a Universidade Aberta do Brasil poderá desempenhar um papel fundamental na educação brasileira, sendo uma alternativa primordial para viabilizar a formação universitária de 30% dos estudantes brasileiros até 2011, conforme a meta do Plano Nacional de Educação (PNE). Para esse pesquisador, trata-se de uma meta ousada, especialmente quando analisamos a demanda reprimida, nas últimas décadas, por ensino superior.

Atualmente a UAB conta com a participação de 88 instituições, entre universidades federais, universidades estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs). Com o objetivo de consolidar o Sistema UAB, foi criada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), “permitindo uma maior institucionalização da UAB e, conseqüentemente, maior autonomia e infraestrutura” (CARVALHO, SCORTEGAGNA e SPANHOL, 2011, p. 294).

Contudo, apesar dos ganhos que a UAB possa trazer para a educação superior por meio da democratização e interiorização do ensino superior, a institucionalização desse sistema tem sido alvo de

severas críticas, principalmente porque o Governo Lula tem optado em utilizar a educação a distância como meio de promover a formação docente. Nesse sentido, a UAB tem sido,

Apresentada à sociedade como um mecanismo pioneiro e inovador no campo da formação de professores. A grande esperança proclamada pelos discursos é que a UAB vai modernizar a formação de professores e qualificar a educação básica. Essa transformação vem sendo apontada como resultado da crítica e do descontentamento com o tipo de formação de professores que tradicionalmente vem sendo desenvolvida nas universidades: rígida, fechada, excludente, fragmentada e, principalmente, atrasada (na perspectiva de que não acompanha as transformações sociais e não atende às novas demandas no campo do trabalho). (OSÓRIO e GARCIA, 2011, p. 127).

Além disso, as autoras compreendem que as novas formas de formação docente passam pelo uso das novas tecnologias. Nesse sentido, a educação a distância assume um papel preponderante, visto que seria a modalidade mais apropriada para colocar em prática esse novo tipo de formação docente, ou seja, mais flexível, aberta e democrática. Ademais, essa concepção tem tido grande aceitação social, uma vez que a UAB tem se expandido de forma considerável. Entretanto, devemos desconfiar do “discurso desinteressado” que toma o uso das novas tecnologias e a EAD como princípios gerais e modernizadores para a formação docente.

Sendo assim, é de suma importância a análise desenvolvida por Dermeval Saviani que, ao analisar o Plano Nacional de Educação do MEC, faz uma alusão à modalidade de educação a distância. O autor reconhece a importância da educação a distância e que esta modalidade pode contribuir no processo educativo de professores. Todavia, para este autor o fato de que a educação a distância seja “a base dos cursos de formação docente não deixa de ser problemático, pois arrisca converter-se num mecanismo de certificação antes que de qualificação efetiva”. (SAVIANI, 2007, p.1250).

Além disso, Saviani (*Ibidem*, p.1250) pondera que a formação docente exige cursos regulares, de longa duração, e que sejam “ministrados em instituições sólidas e organizados preferencialmente na forma de universidades”. Nesse sentido, a UAB atende perfeitamente essa prerrogativa, porque somente participam do programa instituições públicas de ensino superior e com vasta experiência no processo da formação de professores.

Nesse sentido, Dourado (2008) expõe que o Ministério da Educação vem tentando se organizar para expandir as ações das instituições de educação superior públicas de forma mais orgânica nos últimos anos, “por meio da criação do sistema UAB e, mais recentemente, por meio de alterações político-administrativas significativas no tocante à formação professores” (p. 903). Entretanto, o pesquisador chama a atenção para a urgência de “se avançar na construção de políticas que se direcionem para a garantia de qualidade de ensino” (*Ibidem*).

Ainda na concepção deste pesquisador, faz-se necessário pensar em políticas articuladas, ou seja, “romper com a dicotomia entre ensino presencial e ensino a distância que, no caso brasileiro, tem contribuído para posições extremas de ‘fetichização’ ora do ensino presencial, ora do ensino a distância” (*Ibidem*, p. 910). Para isso, é preciso que tenhamos um projeto pedagógico que permita uma sólida formação teórico-prática, professores com formação *stricto sensu* e principalmente,

[...] condições adequadas de oferta, de laboratórios e bibliotecas, material didático-pedagógico em cursos presenciais e a distância, ressaltando que estes últimos devem garantir, ainda e não somente, estrutura

adequada de acompanhamento, por meio de encontros presenciais regulares, além de outros meios envolvendo as tecnologias de informação e comunicação. (DOURADO, 2008, p. 910).

Dando continuidade às críticas apontadas para o binômio educação a distância e formação de professores, destacamos o documento *Professores do Brasil: impasses e desafios*, publicado pela UNESCO, e que foi elaborado pelas pesquisadoras Bernadete Gatti e Elba Sá Siqueira, que apresentam alguns questionamentos relativos à EAD e ao sistema UAB. Uma das críticas está relacionada ao uso do recurso do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para o pagamento de bolsas para os docentes, o que se constitui na verdade em uma “complementação” aos salários de professores, já que os mesmos desenvolvem atividades de ensino e pesquisa vinculadas a esse programa do MEC.

Ademais, as pesquisadoras apontaram também uma certa preocupação com a “urgência política de montar um novo sistema que reverta a situação de iniquidade de acesso ao ensino superior em prazo pequeno”, já que essa questão:

“parece não se coadunar com o tempo requerido para que políticas desse porte e dessa envergadura tenham condições de se expandir com base no amadurecimento das experiências, na criação de respostas inovadoras a uma realidade nova e mutante a ser enfrentada e na montagem de uma infraestrutura permanente e sólida que assegure a qualidade dos serviços prestados” (UNESCO, 2009, p.112-113).

Outra reflexão importante, trazida pelas autoras, está relacionada à condução da política educacional por parte do governo federal, especialmente em se tratando da educação a distância, porque a esfera governamental conferiu um novo marco regulatório à EAD, acarretando assim uma equiparação dos cursos de EAD aos presenciais. Essa questão abre as portas para a atuação das IES privadas e de novos nichos de mercado para aquelas empresas que têm um viés mercadológico, uma vez que os investimentos e a manutenção dessa modalidade de curso são bem menores em relação aos cursos presenciais.

Essa problemática tem gerado uma apreensão por parte de educadores e pesquisadores, porque os mesmos compreendem que a forma com que a formação docente tem sido conduzida acarretaria uma precarização muito maior do que acontece nos cursos presenciais. Nesse sentido, “em vez de contribuir para a solução da crise de formação de professores, poderá tornar mais frágeis os processos de formação docente e desestabilizar uma larga experiência acumulada de formação que, a despeito das críticas que lhe são devidas, requer alternativas que contribuam para fortalecê-la e consolidá-la” (UNESCO, 2009, p. 116).

As críticas levantadas ao longo do texto reforçam a importância de refletirmos sobre a formação docente e a educação a distância, principalmente em virtude da expansão privatista que o ensino superior tem sofrido nas últimas décadas e o envolvimento cada dia maior das IES privadas com a EAD, sobretudo na formação docente, reforçando a centralidade que essa modalidade de ensino tem na política educacional.

A partir de 2000, temos presenciado uma expansão da EAD nos cursos superiores, conforme aponta Tonegutti (2010), tomando como base o Censo da Educação Superior de 2008. Este expôs que do total de 4,9 milhões de matrículas em 2007, a EAD representava 7,6%, estando o restante das matrículas (92,4%) no ensino presencial.

Ao continuar a sua análise sobre a EAD, Tonegutti aponta que o número de vagas oferecidas em 2007 quase que dobrou em relação ao ano anterior. Contudo, uma parcela significativa dessas vagas não é ocupada, sendo a relação de oferta/ procura em torno de 0,35 candidatos por vaga ofertada. Nesse sentido,

“esta baixa relação de candidatos/vaga deve propiciar toda a sorte de problemas no que se refere ao acompanhamento pedagógico dos cursos, tanto por parte dos alunos como também por parte dos sistemas de tutoria” (TONEGUTTI, 2010, p. 63).

O cenário expansionista continuou na educação superior, conforme os dados do Censo da Educação Superior de 2010, que ratificam a tendência de crescimento dos cursos na modalidade a distância, que hoje atingem cerca 14,6% do total do número de matrículas. Dando continuidade à análise do Censo da Educação Superior, podemos constatar que as matrículas na modalidade à distância se concentram em Cursos de Licenciatura, perfazendo um total de 426.241 matrículas, estando 268.173 matrículas nos Cursos de Bacharelado e 234.765 em Cursos Tecnológicos. Em relação à idade dos alunos matriculados nos cursos de graduação a distância, metade deles têm até 32 anos, os 25% mais jovens têm até 26 anos e os 25% mais velhos têm mais de 40 anos. Estes dados revelam que os alunos de educação a distância possuem, em média, 33 anos, indicando que os cursos ofertados na modalidade EAD atendem um público com idade mais avançada.

Breves considerações finais:

Ao longo do texto, procuramos mostrar que a educação a distância tem ocupado um lugar estratégico nas políticas públicas para a educação superior, com ênfase na formação docente, o que tem levantado críticas e tensionamentos a respeito dessa questão.

Diante desse panorama, os dados do Censo 2008 e 2010 reforçam a relevância do desenvolvimento de pesquisas e estudos que tenham como objeto de exame as experiências de EAD no ensino superior, de modo a compreender como as IES privadas têm aprofundado o aligeiramento da formação docente e como as IES públicas que integram o sistema UAB têm concretizado essa formação e absorvido essa nova demanda.

Nesse sentido, compreendemos que os cursos de formação docente na modalidade a distância se apresentam como uma alternativa para capturarmos as convergências e divergências existentes na utilização da educação a distância no ensino superior e, em especial, na formação de professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 5 out. 1988. Retirado em Novembro 13, 2012 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 18 abr.1997. Novembro 13, 2012 de <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>

BRASIL. Portaria nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei nº9394/1996). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 11 Fev.1998. Retirado em Novembro 13, 2012 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>

- BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 20 dez. 2005. Retirado em Novembro 13, 2012 de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>
- BRASIL. Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 09 jun.2006. Retirado em Novembro 13, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>.
- BRASIL. INEP. Censo da Educação Superior 2010. Retirado em Fevereiro 12, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17212>.
- BRASIL. Lei nº 10.172, 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Retirado em Junho 18, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.
- CARVALHO, M. L. B; SCORTEGAGNA, L.; SPANHOL, F (2011). A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de; FERNÁNDEZ LAMARRA, Norberto. Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, SP: Idéias & Letras, pp.277-296.
- COSTA, F. M. L (2012). História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: O programa Universidade Aberta do Brasil em questão. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.45,281-295, mar. 2012. Retirado em Novembro 13, 2012 de <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/45/art18_45.pdf>
- DOURADO, L. F (2012). Política e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? Educação & Sociedade, Campinas (SP), vol.29, n. 104 – Especial 891-917, 2008. Retirado em Outubro 12, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104.pdf>>
- DO R7, com o Jornal da Record (2012). Desinteresse por carreira de professor pode causar “apagão de profissionais”. Retirado em Novembro 12, 2012 de <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/desinteresse-por-carreira-de-professor-pode-causar-apagao-de-profissionais-20110411.html>> Acesso em: Nov.2012.
- GIOLO, J. (2012) Educação a Distância: tensões entre o público e o privado. Revista Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, 1271-1298, out.-dez 2010. Retirado em Setembro 22, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/12.pdf>>.
- GIOLO, J. (2008) A educação a distância e a formação de professores. Educação & Sociedade, vol.29, n.105, 1211-1234, set./dez. 2008. Retirado em Setembro 22, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a13>>
- FRANCO, S. R. K. (2006) O programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: Desafios da educação a distância na formação de professores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância.
- NÓVOA, A (1999). Profissão professor. Porto Editora: Portugal.
- OLIVEIRA, D. M. (2009). Educação a distância e formação de professores em nível superior no Brasil. In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 04 a 07 de outubro, 2009. Retirado em Agosto 25, 2012 de <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5485--Int.pdf>>

- OSÓRIO, M. R. V; GARCIA, M. M. A. (2011) Universidade Aberta do Brasil (UAB): (re) modelando o território da formação de professores. Cadernos de Educação, Pelotas (RS), n. 38, 119-149, janeiro/abril 2011. Retirado em Novembro 12, 2012 de <<http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n38/05.pdf>>
- PETERS, O. (2003) Didática do ensino a distância. Tradução de Ilson Kayser. São Leopoldo (RS): Editora Unisinos, 2003.
- SAVIANI, D. (2007) O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. Revista Educação e Sociedade, Campinas (SP), vol. 28, n. 100- Especial p.1231-1251, 2007. Retirado em Outubro 05, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>.
- SAVIANI, D. (2009) Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, nº 40, jan./abr., 143-155. Retirado em Julho 13, 2013 de < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>
- SHIROMA, et.al. (2011) Política educacional. Rio de Janeiro: Lamparina.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (2005) O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas. Petrópolis: Vozes.
- TANURI, L.M. (2000) História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação Retirado em Dezembro 15, 2012 de <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_06_leonor_maria_tanuri.pdf>
- TONEGUTTI, C. (2010) A. Ensino a distância no Brasil: aspectos da realidade para estudantes e docentes In: Universidade e Sociedade/ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – Brasília, Andes, Ano XIX, nº 45, jan. Retirado em Julho 13, 2013 de <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1113956493.pdf>>
- UNESCO. (2009) Professores do Brasil: impasses e desafios. Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto. Brasília, 2009. Retirado em Novembro 13, 2012 de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.
- ZUIN, A. A. S. (2006) Educação a distância ou Educação Distante? O programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. Educação & Sociedade, vol. 27, n.96 – Especial p.935-954, out. Retirado em Outubro 15, 2012 de <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>

Estágio supervisionado e pesquisa na licenciatura em física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil-Campus Santa Cruz

José Gllauco Smith Avelino de Lima³³⁶, Lenina Lopes Soares Silva³³⁷, Nelson Cosme de Almeida³³⁸, Maria Emília Barreto Bezerra³³⁹

RESUMO

O estágio supervisionado na formação de professores no Brasil é componente curricular obrigatório da prática profissional. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – *Campus* Santa Cruz, este é desenvolvido na licenciatura em Física. Sendo o contexto escolar desfavorável, conforme indicadores nacionais foi inserida uma pesquisa no processo de Estágio com o objetivo de analisar as condições didáticas e pedagógicas do ensino de Física das Escolas campo de Estágio. A metodologia buscou caminhos para as práticas nos estágios e para projetos de extensão. Os dados foram colhidos através de questionários e observações e na análise considerou-se a literatura da área da formação docente e do ensino de Física. Os resultados sugerem que, as condições didáticas desse ensino são precárias, manifestando-se na falta de professores com formação específica em Física e no sentimento de falta de conhecimentos da área por parte dos professores que atuam nesse ensino.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Licenciatura em Física; Pesquisa integrada à prática de Estágio; Trabalho docente.

1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado na formação de professores no Brasil é componente curricular obrigatório da prática profissional. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) o estágio é desenvolvido em quatro semestres letivos. No IFRN *Campus* Santa Cruz há dois cursos de licenciatura um em Matemática e um em Física em ambos o projeto pedagógico de curso prevê que o estágio ocorra do quinto ao oitavo período. Com isto, observamos que a instituição busca atender o inciso I do artigo 12 - da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece que é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino assumir a condução de suas propostas pedagógicas.

O perfil do formando em Física do curso em estudo é o de:

Físico-educador - No caso desta modalidade, os seqüenciais estarão voltados para o ensino da Física e deverão ser acordados com os profissionais da área de educação quando pertinente. Esses seqüenciais poderão ser distintos para, por exemplo, (i) instrumentalização de professores de Ciências do ensino fundamental; (ii) aperfeiçoamento de professores de Física do ensino médio; (iii) produção de material instrucional; (iv) capacitação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para a licenciatura em Física serão incluídos no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica,

³³⁶ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, e-mail: jose.avelino@ifrn.edu.br

³³⁷ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, e-mail: lenina.lopes@ifrn.edu.br

³³⁸ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, e-mail: nelson.almeida@ifrn.edu.br

³³⁹ IFRN – Campus Santa Cruz – Brasil, e-mail: emilia.bezerra@ifrn.edu.br

consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (BRASIL, 2001, s/p).

As Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Física (BRASIL, 2001) apontam além do perfil do formando que deve ser escolhido pela instituição, competências e habilidades e orientações para a estruturação dos cursos. Quanto aos estágios sugerem o seguinte:

Os estágios realizados em instituições de pesquisa, universidades, indústrias, empresas ou escolas devem ser estimulados na confecção dos currículos plenos pelas IES. Todas as modalidades de graduação em Física devem buscar incluir em seu currículo pleno uma monografia de fim de curso, associada ou não a estes estágios. Esta monografia deve apresentar a aplicação de procedimentos científicos na análise de um problema específico. (BRASIL, 2001, s/p).

Em coerência com essas Diretrizes legais o IFRN reflete sobre essas orientações no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física ao prevê que, o programa de estágio deve ser desenvolvido na licenciatura em 4 períodos, contabilizando 400 horas distribuídas em 100 horas por período. Considera, assim, o estágio como uma das etapas de formação do licenciando:

necessária para consolidar os conhecimentos da prática docente. Sobretudo, para proporcionar aos alunos da licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógico/administrativas, podendo investigar os aspectos subjacentes que compõem esse panorama e interferem em sua evolução. (IFRN/BRASIL, 2009).

Nessa perspectiva, o estágio desenvolvido no curso em pauta é considerado uma atividade curricular obrigatória, e atende ao Art. 3º, da Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008:

Art.3º. O estágio, tanto na hipótese do § 1º do art. 2º desta Lei quanto na prevista no § 2º do mesmo dispositivo, não cria vínculo empregatício de qualquer natureza, observados os seguintes requisitos:

I - matrícula e frequência regular do educando em curso de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e aos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos e atestados pela instituição de ensino;

II - celebração de termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino;

III - compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso.

§ 1º o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos do inciso IV do caput do art. 7º desta lei e por menção de aprovação final.

§ 2º O descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

A Resolução CNE/CP 2/2001 em cujo parágrafo único do Art. 1º afirma que: “Os alunos que exerçam atividades docentes regulares na Educação Básica poderão ter redução da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado até no máximo de 200 horas” é também contemplada e a carga horária poderá

ser distribuída, de forma proporcional, pelo professor/orientador durante os quatro estágios por meio de solicitação documentada do aluno à coordenação de curso.

Vemos, assim, que a organização de estágio no IFRN obedece às determinações legais previstas na legislação em vigor.

O trabalho que ora comunicamos foi desenvolvido com alunos do curso de licenciatura em Física no semestre letivo 2012.1, com a turma 2009.2, matriculada em Estágio Supervisionado II. Teve início quando a coordenação de curso e a de estágio supervisionado II, conforme dados dos indicadores nacionais da educação para a Região do referido *Campus*, observaram que o contexto escolar do estágio era desfavorável e que os desafios a serem enfrentados pelos estagiários necessitam de um planejamento direcionado para os estágios futuros.

Para melhor compreensão, vejamos: o IFRN - *Campus* Santa Cruz faz parte da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica do Brasil, que foi implementada a partir de 2005, juntamente com outros 5 *Campi* inaugurados em agosto de 2009, no Rio Grande do Norte. O curso de Licenciatura em Física no *Campus* Santa Cruz foi autorizado ainda em 2009, considerando a necessidade emergencial de formação de professores nessa área, pois na região na qual se localizava não é oferecido por nenhuma instituição de ensino superior. Outros fatores também foram determinantes para a criação do curso, basta que leiamos os dados deste contexto em termos situacionais e educacionais no período posterior à criação do curso.

Os dados situacionais informam que Santa Cruz localiza-se na Microrregião da Borborema Potiguar, que é formada por 16 municípios adjacentes a esse município. A área territorial de Santa Cruz é de 624,3 km², correspondendo a 1,18% do território estadual e sua densidade demográfica é 57,33 hab/km². Em 2010 o Censo Demográfico apontava uma população total de 35.797 habitantes, dos quais 30.499 (85,2%) residem em área urbana e 5.298 (14,8%) em área rural (IBGE, 2010) residentes em Santa Cruz. Quanto aos aspectos econômicos, há predominância de atividades ligadas ao setor de comércio e serviços, correspondendo a 84,3% do Produto Interno Bruto (PIB), seguidos do segmento de Indústria, com 8,6% de participação e Agropecuária, correspondendo a 7,1% do PIB (IBGE, 2009). Este município é considerado polo dessa Microrregião;

b) Os dados educacionais apontavam no Censo Escolar de 2010, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do RN (SEEC/RN), que cerca de 3.400 dos alunos matriculados eram estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, ingressantes, portanto, no Ensino Médio em 2011 e 2012, nível de ensino no RN, com carência de professores com Ensino Superior, notadamente, nas Ciências da Natureza e Matemática. Conforme a SEEC/RN desde 2005, dos 344 professores que lecionavam Física, apenas 38 tinham formação na área. Essa Rede de Ensino naquele ano, já necessitava de 710 professores com formação em Física. O Sistema de Avaliação da Educação Básica, em 2009, reforçava isto e apontava que o desempenho médio dos alunos de Ensino Médio do RN era um dos piores do país. O Estado potiguar não havia avançado ainda, nesse nível de ensino na última década, e permanecia na 23ª posição entre os Estados do país, e na 7ª entre os nove Estados do Nordeste. Os indicadores mostravam também que apenas 35,2% de jovens com 19 anos haviam concluído o Ensino Médio no RN. Reconhecemos que há outros fatores agravantes nesse nível de Ensino no RN entre os quais a distorção idade-série e a oferta predominante no turno noturno.

Observando-se essa demanda, e diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos egressos do Ensino Médio no RN, devido às deficiências do ensino público, atestadas pelos indicadores nacionais, nas avaliações da educação básica, o IFRN considerou sua capacidade instalada e seu pessoal qualificado e estruturou cursos de licenciatura em seus *Campi*. Desse modo, aliou às suas possibilidades à capacidade para contribuir com a melhoria da educação básica, bem como à relevância dos conhecimentos oriundos da Física e da Matemática para a educação profissional e o desenvolvimento científico e tecnológico da região e do país, tendo em vista que o eixo tecnológico do *Campus* Santa Cruz é em gestão de negócios e processos industriais e neste, os conhecimentos da Matemática e da Física são imprescindíveis.

Os indicadores educacionais de 2010 continuavam mostrando que o Estado ainda não havia melhorado seus indicadores de evasão, repetência e reprovação, e que apenas 85,3% dos professores que lecionam no Ensino Médio, concluíram o Ensino Superior e que a SEEC/RN não conseguiu até o ano em curso 2012, suprir pelo menos em parte, a necessidade de professores licenciados em Física na Rede Estadual de Ensino, notadamente, na Microrregião da Borborema Potiguar onde se localiza o *Campus* Santa Cruz.

Foi analisando a situação da realidade local que em reunião colegiada decidiu-se por incluir no estágio supervisionado II em desenvolvimento no semestre 2012.1 uma pesquisa, para buscar subsídios concretos para discutirmos as reais condições dos estágios seguintes. Isto com base em estudos sobre docência no ensino superior no Brasil que indicam que uma saída possível seria a pesquisa da prática, pois essa permite a análise de experiências reais e concretas do fazer docente no ensino superior (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Sendo assim, o estágio II era propício à coleta de dados por conter em suas atividades observação direta e caracterização didático-pedagógica, bem como análise de documentos de uma escola de Educação Básica na qual o aluno atuará nos estágios III e IV. Outro elemento possibilitador da consecução da pesquisa foi a duração de cem horas, sendo cinquenta de encontros presenciais com o professor orientador e cinquenta destinadas às atividades na escola campo de estágio e encontros com a coordenação de estágio, reconhecendo-se que as escolas estão no âmago do desenvolvimento das sociedades do conhecimento e que está trabalha com a realidade cotidiana, nas interações concretas com seus alunos conforme teoriza Tardif (2012).

As atribuições dos estagiários também permitem que se enverede pela pesquisa e estas conforme o Projeto Pedagógico do Curso consistem em elaborar plano de estágio, visitar a escola com o professor orientador, discutir questões de ética e responsabilidade social com os sujeitos envolvidos, analisar obstáculos e buscar soluções para a realização do estágio; preencher instrumentos de observação e caracterização, e elaborar relatório das atividades realizadas. Essas atribuições objetivam consolidar a prática docente em Física, oportunizando reflexões sobre os ambientes do processo de ensino-aprendizagem em suas relações sociais, e de igual modo, de suas implicações pedagógicas e administrativas no espaço escolar, por meio de investigação dos aspectos que compõem esse panorama e interferem na qualificação do trabalho docente na área.

Salientamos que, a elaboração do plano de estágio é uma atividade prevista no PPC e é considerada como de previsão de ações a serem realizadas durante o estágio e é um procedimento didático-pedagógico necessário à visualização do processo de estágio, para prevenir falhas, problemas e para programar atividades. Para isto, implica conhecer antecipadamente as necessidades, formular objetivos, planejar procedimentos e recursos a serem empregados para a execução do estágio. O plano de estágio se

constitui, portanto, de um esboço, um esquema representativo daquilo que ideamos como objetivo(s) do estágio, como meta(s), antevendo a sequência de ações que orientarão a prática.

O plano de Estágio é o instrumento no qual o aluno e seu orientador se guiam na condução real de sua(s) prática(s) de produção de uma realidade determinada social e culturalmente, conhecendo-a e refletindo sobre ela, para em seguida, propor formas mais adequadas para melhorar o processo de ensino e de aprendizagem em qualquer área de conhecimento.

Consideramos, ainda, que conforme Tardif e Lessard (2011, p. 124) as instituições de formação docente devem considerar a pesquisa em educação observando três razões, a saber:

Integrar as aquisições e as problemáticas da pesquisa à formação profissional dos docentes;

Participar da orientação da formação para uma prática reflexiva inspirada no procedimento científico e reforçar a formação dos formadores nesse sentido;

Contribuir, nos lugares de formação, para desenvolvimento dos saberes científicos e profissionais sobre a educação, especialmente sobre o ensino e a formação dos docentes.

Assim, a pesquisa foi inserida no Estágio II sendo considerada como atribuição dos estagiários, com amparo em suas bases científicas e tecnológicas quais sejam: a análise da correlação entre as bases teóricas, legais, administrativas e pedagógicas, o conhecimento e uso de documentos pedagógicos e de instrumentos didáticos e de pesquisa acadêmica, bem como a observação da realidade e das reais condições de ensino e de aprendizagem das escolas campo de estágio do IFRN *Campus* Santa Cruz.

2 o sentido e o significado do estágio supervisionado no curso de licenciatura em física do ifrn

No estágio supervisionado as bases científicas e tecnológicas são trabalhadas em grande medida através de orientações dos trabalhos apresentados pelos alunos estagiários no decorrer do semestre, entre esses o plano de estágio e os dados colhidos através da ficha-diagnóstica. Nestas, são estabelecidas as inter-relações entre a teoria e a prática docente, entre a competência técnica e a didática, entre a escrita descritiva (Relatório) e a dissertativa (Documento de Caracterização), bem como entre o ensino, a pesquisa e a extensão como práticas sociais e pedagógicas indissociáveis. Para isto são apresentados aos alunos instrumentais didáticos já padronizados, conceitos de estágio já referendados cientificamente, como *modus operandi* de religação de saberes entre os conhecimentos didáticos e os pedagógicos e o conhecimento específico do ensino da Física, mantendo direta interconexão com conteúdos vinculados ao ensino que se faz na realidade escolar investigada no Estágio II.

Nesses são ainda, observados os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como suas realidades socioculturais com vistas à condução do ensino dos conceitos e teorias necessários à compreensão do Estágio II como prática profissional, voltada para o conhecimento da realidade concreta do ambiente escolar, com foco no ensino real de Física, no Ensino Médio. Os conhecimentos dos discentes são considerados como saberes em processo de aprofundamento e servem de guia tanto para a condução do Estágio, como para a produção do Relatório e do Documento de Caracterização e para a condução e sistematização do processo de avaliação. As demais estratégias metodológicas desenvolvidas foram selecionadas considerando a carga horária, teórica e conceitual do Estágio e a necessidade de uma

abordagem mais dinâmica, privilegiando a leitura e a escrita e a interpretação do que foi observado e registrado durante o processo de estágio.

Essas estratégias metodológicas são utilizadas como procedimentos de ensino e de aprendizagem para orientação sistematizada e aprofundamento das questões envolvidas nos Estágios Supervisionados, visando à ampliação, o aprofundamento e a ressignificação dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre o ambiente escolar.

Desse modo, sentido e significado de Estágio na proposta do IFRN mescla-se com a visão de processo de conhecimento como atividade prática na formação docente profissional, convergindo para uma práxis, um trabalho que envolve pensamento e reflexão; que se faz na relação com os outros, no sentido dado por Freire (1996) e ensinado por Chauí quando anui:

Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo dado de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado em parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento na do instituinte. (CHAUI, 2001, p. 59).

Na região do instituído o Estágio supervisionado no IFRN para as licenciaturas de acordo com o PPC/IFRN (2009) devem ocorrer em quatro etapas, a saber: a teórico-analítica, a teórico-aplicativa e de observação, a de observação e regência e a de aplicação e regência, distribuídas da forma a seguir:

Estágio I (etapa teórico-analítica) desenvolvida pelos alunos do 5º período. Deve apresentar subsídios teóricos para a prática docente, considerando as Orientações Curriculares Nacionais, com aulas teóricas a serem seguidas durante horário previsto na estrutura curricular do curso. Previsto para ser desenvolvido em 100 horas, que podem ser divididas em 50 horas teóricas (destinadas a estudo e apreciação teórica sobre estágio, realizadas em aulas presenciais) e 50 horas destinadas à análise de material didático existente no mercado para atender o ensino fundamental e médio e em diversas modalidades de ensino. Nessa etapa de estágio, compete:

analisar e discutir os Parâmetros Curriculares Nacionais para área específica; explorar as várias possibilidades de aplicação dos parâmetros ao longo do estágio; compreender o estágio como campo de conhecimento; analisar material didático de ensino disponível no mercado e em uso nas escolas; desenvolver atividades individuais e em grupo ligadas à prática teórica e à análise de material didático; compreender a importância do currículo e planejamento de disciplinas e suas diretrizes; estabelecer e elaborar estratégias para a implantação de projetos especiais nas escolas de nível fundamental quando isso se fizer necessário; elaborar relatório parcial das atividades realizada ao longo deste período.

Estágio II (etapa teórico aplicativa de caracterização). São 100 horas, desenvolvidas pelos alunos do 6º período compreende, especificamente, a observação e a caracterização da escola de Educação Básica (ensino fundamental e médio) em que o aluno atuará nos estágios III e IV. O aluno contará, neste período, com 50 horas de encontros presenciais com o professor orientador de estágio somadas a 50 horas destinadas a atividades vivenciais. Cabe neste período: encaminhar-se à escola campo de estágio acompanhado do professor orientador de estágio; discutir questões de ética e comprometimento com as instituições envolvidas como campo de estágio; analisar obstáculos e buscar soluções para a realização das etapas de caracterização e observação; preencher os instrumentos de observação e caracterização anexos (I e II) a este documento; preparar parte do relatório de estágio relativo à etapa de caracterização do campo de estágio; elaborar um

plano de Estágio. Elaborar relatório parcial das atividades realizadas ao longo deste período. Conhecer o PPP da escola cedente.

Estágio III (etapa aplicativa de observação/regência). São 100 horas desenvolvidas pelos alunos do 7º período. Essa etapa compõe-se de 50 horas destinadas à orientação teórica realizadas em encontros presenciais com o professor orientador de estágio. Além de 50 horas destinadas a atividades de planejamento e regência no ensino fundamental. Vale salientar que essas 50 horas- aula serão ministradas conforme a realidade das disciplinas no campo de trabalho, podendo ser reduzido adequando-se ao contexto das escolas que ofertam as disciplinas escolares. Neste período é preciso: analisar e discutir a noção de transposição didática; sistematizar o cronograma e os instrumentos didáticos a serem utilizados no estágio. elaborar instrumentos de avaliação do curso para nível fundamental quando houver; observar as aulas do professor colaborador; elaborar aulas sob orientação do professor orientador; ministrar aulas no ensino fundamental, acompanhado e avaliado pelo professor colaborador; elaborar relatório parcial das atividades realizadas ao longo deste período.

Estágio IV (etapa aplicativa/regência). São 100 horas desenvolvidas pelos alunos do 8º período. O estágio IV atenderá as mesmas diretrizes das outras etapas de estágio, mas se concentrará no Ensino Médio regular ou integrado à Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos, por ser este o campo de aplicação mais amplo das licenciaturas. Esta última fase compreende a regência propriamente dita nas escolas de Ensino Médio. Compõe-se de 50 horas destinadas a encontros presenciais com o orientador de estágio e 50 horas destinadas a atividades de planejamento e regência nas escolas de ensino médio. Considera-se que nessa fase é imperativo: avaliação do desempenho do aluno estagiário, através de Ficha III (em anexo) pelo professor colaborador da escola campo de estágio; planejamento e elaboração das aulas; aplicação das aulas; elaboração e formatação do relatório final de estágio. (BRASIL/IFRN, 2009)

São também instituídas atribuições para o Coordenador de Estágio das quais destacamos: organizar, acompanhar e avaliar as diferentes etapas do estágio supervisionado junto aos professores orientadores; receber e encaminhar aos professores orientadores os planos de estágio dos alunos; e planejar junto com os professores orientadores a distribuição dos alunos por orientador e por campo de estágio.

Há ainda as atribuições do professor/orientador descritas no PPC e no Manual do aluno em forma de objetivos orientadores da prática de orientação do estágio, quais sejam: aplicar instrumentos de acompanhamento e avaliação da participação do aluno estagiário nas atividades dessa etapa; definir junto ao aluno a escola campo de estágio e acompanhá-lo; avaliar a participação do aluno estagiário nas atividades presenciais e vivenciais; orientar a elaboração das aulas a serem ministradas pelo aluno estagiário; acompanhar o aluno ao campo de estágio para avaliação de, no mínimo, duas aulas ministradas pelo aluno estagiário.

A sistemática de avaliação ampara-se no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do IFRN e segue o padrão exposto nos Programas de Estágio como Prática Profissional, que são direcionados para a avaliação formativa e em processo, tendo em vista que, os conteúdos sedimentam-se em bases teóricas e conceituais voltadas para a formação de postura ética diante da vida em sociedade e da identidade docente que se apresentam com forte caráter atitudinal e procedimental no Estágio, implicando assim, em possibilidades de mudanças comportamentais dos sujeitos em suas interações com a atividade docente no ambiente escolar.

A atmosfera da escola para os alunos estagiários se constitui num espaço social repleto de valiosas experiências pedagógicas, principalmente para aqueles que se destinam ao exercício da docência. Tais

experiências, no entanto, não se esgotam na observação do ensino, no auxílio ao planejamento de aulas, na mediação de alguma situação educativa ou na forma em que se assenta a interação entre professores e estudantes. É necessário o conhecimento do contexto sociopolítico e educativo de forma mais ampla. A inserção na vida da escola propicia, sobretudo, a construção de uma primeira subjetividade docente, a qual será moldada pelas vivências que ocorrerão no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem futuros.

Assim, a escola como campo de pesquisa para os estagiários assume um significado importante para o descobrimento da subjetividade pedagógica, tendo em vista que tais espaços constituirão o solo no qual suas reflexões, enquanto formador de sujeitos humanos, serão semeadas.

Nesse sentido, a aprendizagem da docência, uma das finalidades dos cursos de licenciatura praticados nos estágios, resulta daquilo a que poderíamos chamar de dialogia pedagógica, ou seja, constitui um tipo de saber nascido da relação entre a teoria e a prática, na qual a primeira ajuda a pensar a segunda e esta, por sua vez, oferece questionamentos àquela no intuito de ampliá-la, particularmente quando é ensejado aos estagiários à prática de pesquisa. Entendida, dessa maneira, a formação do futuro professor tanto é teoria como prática, o que oportuniza ao estudante de licenciatura um arcabouço complementar de conhecimentos voltados ao satisfatório exercício da atividade docente, pois será no chão da escola que essa dialogia ganhará contornos mais nítidos, constituindo aquilo a que Paulo Freire (1996) denominou de “que fazer” docente.

3 A PESQUISA VINCULADA AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: NOTAS BREVES

A finalidade desta comunicação tem como proposição primordial demonstrar como a prática de estágio instituída no estágio supervisionado foi dimensionada e enriquecida com a prática da pesquisa no IFRN *Campus* Santa Cruz, no curso de Licenciatura em Física. Partindo desta proposta, depreendemos que os procedimentos da pesquisa científica consubstanciam o desvelar do objeto em estudo – na prática: aqui, unificado ao ensino de Física na formação docente.

Denominamos a pesquisa de: Ensino de Física na Microrregião da Borborema do Rio Grande do Norte: histórico e condições didático-pedagógicas. Consideramos como objeto de estudo o ensino de Física, contextualizado na história e na situação do ensino médio em cinco Escolas, da Rede Estadual de Ensino, da Microrregião da Borborema Potiguar, no Rio Grande do Norte/Brasil, onde se situa o IFRN *Campus* Santa Cruz. Todas as escolas pesquisadas são parceiras do IFRN para acolher alunos em estágio supervisionado e em programas do Governo Federal do Brasil, cujos objetivos voltem-se para a iniciação à docência e a formação de professores.

Como justificativa para a pesquisa, contextualizamos como já mostrado, as necessidades emergências do ensino de Física no Brasil, no RN e na Microrregião em estudo, e enveredamos pela relevância dos conhecimentos oriundos da Física para o desenvolvimento científico e tecnológico de qualquer país, e também, para a melhoria do ensino de Física na educação básica, principalmente da região Nordeste do país, observando-se os indicadores oficiais do Brasil para a educação.

A metodologia utilizada tem em grande medida procedimentos e fundamentos da pesquisa-ação no sentido em que se dirige para o conhecimento em ação e tem na ação uma perspectiva transformadora como

sugere Thiollent (2005) buscando assim, caminhos para novas práticas docentes nos estágios e para projetos de extensão na área, a serem desenvolvidos por professores e alunos do referido Curso, bem como para sedimentar ações políticas para a atuação das secretarias de educação dos municípios do contexto sociopolítico analisado.

Os dados da pesquisa foram colhidos através de questionários com questões abertas e fechadas, e ainda através de observações diretas feitas pelos alunos estagiários. A observação seguiu as determinações instituídas para o estágio, mas o questionário foi elaborado pelo grupo de alunos e pela coordenação de estágio voltado diretamente para os objetivos aventados para a pesquisa.

A pesquisa foi preparada desde o início do semestre letivo de 2012, quando do planejamento do curso de licenciatura em Física semestre 2012.1, e da elaboração dos materiais para a observação e caracterização das Escolas Campo de Estágio dos alunos da Turma 2009.2, quando inserimos na Ficha de Diagnóstico, documento obrigatório do Estágio II, previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso, um questionário para melhor visualização da história e da situação do Ensino de Física nas Escolas campo de estágio.

A sistematização dos dados coletados acerca: da história do ensino de Física das Escolas campo de estágio; das concepções e procedimentos didáticos e pedagógicos de professores de Física no Ensino Médio que atuam nessas escolas campo de Estágio; da formação dos professores que lecionam Física nas Escolas Campo de Estágio; dos laboratórios existentes nessas Escolas; dos livros didáticos adotados nas escolas; do acervo bibliográficos das escolas campo de estágio direcionado para o ensino de Física foram organizados nos relatórios dos alunos e apresentados à banca de avaliação de estágio supervisionado II.

A relevância interna da pesquisa mostrou que no levantamento de dados sistemáticos sobre a história e o ensino de Física em estudo, visando à fundamentação de práticas docentes na Licenciatura em Física do IFRN *Campus* Santa Cruz, foi pautada na realidade social e educativa concreta. Por essa razão, ressaltamos que na análise dos dados consideraram-se as bases científicas e tecnológicas, bem como a literatura da área da formação docente e do ensino de Física com ênfase em estágio supervisionado e docência (PIMENTA, 2004).

A perspectiva de reconhecimento dos alunos estagiários, das dificuldades encontradas em seus espaços de Estágios foi fundamental para a compreensão real do que seja conhecer o contexto para sedimentar o planejamento de seus Estágios futuros, observando as condições e as necessidades reais desses espaços.

Como relevância externa consideramos os desdobramentos dos resultados da pesquisa em produtos, para divulgação e publicação de trabalhos científicos sobre a prática de ensino e de aprendizagem da formação docente em Física, implementada no IFRN *Campus* Santa Cruz, para a comunidade acadêmica e científica da área, em consonância com as diretrizes nacionais que preceituam a popularização e divulgação da educação como modo de fazer circular informações para melhoria da educação básica.

Assim, além da formatação dada à pesquisa em seus modelos e procedimentos se delineiam a publicação de artigos como notas prévias da pesquisa e um com os resultados para a divulgação em eventos e congressos da área de ensino em Física e em outros eventos cujas temáticas discutam a educação, em forma de resumo ou resumo expandido conforme sejam elaborados, bem como a apresentação de pôsteres entre outros de natureza acadêmica e científica que já estão sendo divulgados em eventos que permitem a apresentação de trabalhos ligados ao ensino de Física e de práticas e experiências de pesquisa vinculadas a estágio como uma das múltiplas atividades do trabalho docente.

É mister informar que as bancas de avaliação do estágio II sugeriram que com os resultados da pesquisa, apresentados nos relatórios de estágio dos alunos, fosse montado um banco de dados com as informações para que qualquer um dos professores/orientadores, coordenadores de estágio, alunos e demais participantes diretos possam fazer uso das informações coletadas em seus planejamentos didáticos e em outras atividades acadêmicas quando necessário.

Vejamos alguns resultados discutidos nos Relatórios dos estagiários:

RELATÓRIO G:

O Ensino de Física na Escola X teve início no ano 1995, mais especificamente no mês de março. Em seu primeiro ano, com relação ao ensino de Física, a escola teve como primeiros professores de Física um com formação apenas em ensino médio – magistério e outro com formação bacharelada em química.

Hoje, apesar das muitas dificuldades enfrentadas pela Escola X – em virtude da falta de profissionais formados ou Licenciados em Física, como foi descrito anteriormente, a Instituição vem lutando para melhorar a cada dia o Ensino de Física, pois já possui profissionais que embora não sejam formados na área específica de Física, contribuem o máximo para o desenvolvimento e conhecimento nesse ramo para com os alunos matriculados.

RELATÓRIO F:

Os professores M, J, B lecionam além da disciplina de Física a de matemática, e o professor E leciona Física e Ed. Física, nenhum é formado em Física e os professores relatam não usar o laboratório de ciências não fazendo assim, uso de qualquer experimentação. Tendo assim, como únicos materiais didáticos livros e vídeos, pois não se sentem seguros em termos de conhecimentos específicos para fazê-lo.

RELATÓRIO R:

Não diferente das diversas escolas brasileiras, na Escola M as principais dificuldades no processo de ensino aprendizagem dar-se devido à falta de perspectiva dos alunos no que diz respeito ao ensino das ciências, em especial ao ensino de Física, pela falta de profissionais qualificados de acordo com a área de ensino.

A escola não possui nenhum professor formado na área de Física, logo os profissionais que lecionam as aulas para essa área são formados em Química e em Ciências Biológicas auxiliados por alunos estagiários do curso de Licenciatura em Física do IFRN Campus Santa Cruz. [...] a direção possui uma grande preocupação com o ensino e aprendizado dos alunos, uma demonstração disto é a adesão ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação com a CAPES em parceria com o IFRN, no qual alunos do curso de licenciatura em física recebem uma bolsa para entre outras atividades, auxiliar alunos de escolas públicas com aulas de reforço de Física. Com isso tende a melhorar as condições de aprendizagem dos alunos das escolas que aderem ao Programa.

Os resultados sugerem que, as condições didáticas e pedagógicas para o ensino de Física são precárias, manifestando-se na falta de professores com formação específica em Física, no sentimento de falta de conhecimentos da área por parte dos professores que atuam no ensino de Física nas Escolas campo de

estágio, e ainda, nas condições físicas e materiais da maioria delas para que o trabalho docente se realize com qualidade.

Tudo isso pode ser verificado nas condições dos laboratórios de ciências das Escolas, no acervo bibliográfico destinado a área e no desinteresse dos alunos pela disciplina em todas as escolas campo de estágio investigadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado na formação de professores no Brasil, como vimos, é componente curricular obrigatório da prática profissional e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) segue as determinações legais em seus cursos de licenciaturas.

A realização do Estágio Supervisionado de Formação de Professores se constituiu como um campo epistemológico de saberes e de práticas pedagógicas, oportunizando o contato mais estreito com o fazer no interior do espaço escolar. Além disso, possibilita a construção de uma visão mais ampla acerca das problemáticas enfrentadas pelo ensino. Nesse sentido, oferece elementos para a reflexão sobre os desafios colocados para esta disciplina, seja ao nível das questões didático-pedagógicas, seja quanto às problemáticas da formação humana em sua amplitude.

Dialogar com os fazeres e desafios da escola campo de Estágio é significativo, tendo em vista que suscita muitas reflexões quanto às dificuldades do ato de educar, seja no ensino de Física ou em qualquer outro. O que é ser professor? É um dos questionamentos que acompanha os estagiários; e o que é ser professor/pesquisador também, mesclando-se com o que é ser educador que engloba a plenitude do trabalho docente. Percebemos, assim, o quanto é árduo o exercício da docência, sobretudo porque lidamos com a formação de sujeitos humanos e não apenas com a transmissão de saberes, de práticas, de formas de ver o mundo. O ato de educar é tão amplo que a nosso ver ultrapassa qualquer entendimento sobre as suas verdadeiras finalidades para o ensino instituídas para as práticas de ensinar e envereda por aquelas ligadas ao processo de produzir ciência de forma mais humana como bem comum da humanidade.

A relação entre a teoria e prática constitui um momento valioso daquilo a que chamamos de práxis pedagógica, pois a partir dela o universo da escola começa a ser desvelado durante o período de observação, assim como questionado e problematizado. Pensamos, enfim, que o estágio propicia tanto o exercício do domínio de área quanto solidifica os alicerces para a edificação das subjetividades e profissionalidades docentes em Física ou em qualquer outra disciplina através das quais podemos refletir em conjunto com os futuros educandos, acerca da vida do homem em coletividade, ajudando-os na promoção de uma imaginação educativa sempre mediada por um projeto humano de emancipação, de igualdade e de justiça social.

Por fim, reverberamos que a prática de estágio vinculada à pesquisa é uma atividade criativa conectada ao mundo vivo que se faz a toda hora fora e dentro do espaço da escola em uma interação mais significativa entre professores/orientadores, coordenadores e estagiários. A prática de estágio, assim, não pode ficar confinada à sala de aula, pois corre o risco de enclausurar-se em si mesma, dando margem para um ataque letal de “claustrofobia docente”. É preciso resgatar o que está fora das fronteiras didáticas, permitindo o

fazer científico, pois a construção de uma nova identidade para o trabalho docente na escola depende disso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL (1996). Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2009). Projeto político-pedagógico do IFRN: uma construção coletiva. Natal: Editora do IFRN.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2012) – Campus Santa Cruz. Relatórios de Estágio – Turma de Licenciatura em Física 2009.2: Manual do Aluno de Licenciatura em Física do IFRN; Planejamento do Estágio II de Física 2012.1: Coordenação de Curso. Documentos digitalizados.
- _____. (2001) Conselho Nacional da Educação e Cultura. Parecer CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.
- _____. (2001) Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações.
- _____. (2006) Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. V.3. Brasília: Ministério da Educação.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Projeto político-pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. Retirado em 20 de março de 2012 de <http://portal.ifrn.edu.br/campus/santacruz/cursos.html>
- _____./CN (2008). Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de Estudante.
- _____./CNE (2002). RESOLUÇÃO 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena.
- _____./MEC (2001). Parecer CNE/CP 28/2001. Que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores.
- CHAUÍ, Marilena. (2001). Escritos sobre Universidade. São Paulo: Editora Unesp.
- DEMO, P. (1998). Educar pela pesquisa. São Paulo: Autores Associados.
- FREIRE, Paulo (1980). Educação como prática da liberdade. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996). Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (1997). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAG, Bárbara (1986). Escola, Estado e Sociedade. São Paulo: Cortez.

- FREITAS, Helena Costa Lopes de (1999). A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n. 68, v. 20.
- FRIGOTTO, G. (2000). Novos desafios para a formação de professores. Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana, Niterói, ano 2, n. 12, p. 9.
- _____. (1989). A produtividade da escola improdutiva: Um (re) das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. 3 ed.. São Paulo: Cortez.
- FUSARI, José Cerchi. (2012). O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>. Acesso em 27/10/2012.
- GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões (2003). A (re) significação do ensinar-e-aprender: A pedagogia de projetos em contexto. Retirado em 19 de março de <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003>
- HERNÁNDEZ, F (1998). Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed.
- KÜENZER, Acacia Zeneida (1999). As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade. Campinas, ano 19, n. 68.
- LIBÂNEO, José Carlos (2002). Didática. 4. ed. Goiânia: Alternativa.
- _____. (2004). Organização e gestão da escola: Teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: alternativa.
- MIRANDA, M. G. de (2001). O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papyrus.
- PACHECO, José A. (1996). Currículo: Teoria e Práxis. Porto: Porto Editora.
- _____. (2003). Políticas Curriculares. Porto: Porto Editora.
- PIMENTA, Selma Garrido (2004). Estágio de Docência. São Paulo: Cortez.
- _____ e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. (2002). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.
- _____; LIMA, Maria do Socorro Lucena (2011). Estágio Docente. 6. ed. São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Pesquisa científica e formação de professores. In: FELDMANN, Marina Graziela. (Org.) (2009). Formação de professores e escola na contemporaneidade. São Paulo; Senac.
- TARDIF, Maurice (2012). Saberes Docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ; Vozes.
- _____; LESSARD, Claude (2012). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis, RJ; Vozes.
- THIOLLENT, Michel (2005). Metodologia da pesquisa-ação. 14. ed. São Paulo: Cortez.

VASCONCELLOS, Celso dos S (2002). Coordenação do Trabalho Pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad.

O trabalho docente na contemporaneidade: mudanças e repercussões nas atividades dos professores da rede pública, em apodi/rn

Edinária Marinho da Costa, Maria Antônia Teixeira da Costa³⁴⁰

RESUMO

Nas últimas décadas, diante do avanço contínuo das ciências no campo industrial, tecnológico e da informática, e as intensas vicissitudes sociais alusivas ao crescimento demográfico, o incremento urbano e a expansão dos meios de comunicação, têm-se efetuado um autêntico processo de aumento das exigências submetidas aos profissionais da educação, que incidem diretamente e/ou indiretamente sobre o trabalho de educadores, em espaços escolares. Muitas dessas mudanças têm gerado repercussões de ordem negativa sobre a vida profissional e pessoal do professor. É neste contexto que nos interessa estudar como vêm se configurando essas repercussões no cotidiano das salas de aulas do docente da rede pública. Esta comunicação tem como objetivo central identificar repercussões no trabalho docente, provocadas pelas mudanças sociais. A metodologia constituiu-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que utilizou, enquanto técnica para a coleta de dados, entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeitos dois professores que lecionam no Ensino Fundamental dos anos iniciais em escolas públicas da cidade de Apodi/RN. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente, considerando fidedignamente as particularidades dos relatos dos envolvidos. Para tanto, os debates teóricos situam-se em torno das perspectivas defendidas por pesquisadores internacionais: Canário (2005); Esteve (1999); Lopes (2001); Nóvoa (1999), (2005), (2009); Tardif (2010); e nacionais (brasileiros): Alves (2003); Araújo et al. (2003); etc. Os resultados empíricos nos revelam um acentuado desgaste físico e psíquico dos professores em exercício. As queixas mais frequentes estão relacionadas à indisciplina dos alunos, a falta de apoio pedagógico e familiar, como também a precariedade dos materiais didáticos e a desvalorização do professor, os quais têm causado desmotivação nos docentes entrevistados. A reflexão de alguns desses aspectos é indispensável para a compreensão das relações estabelecidas entre o trabalho docente e as mudanças sociais no mundo contemporâneo, bem como suas repercussões nas ações educativas dos professores de escolas públicas. Levando-se em conta essa conjuntura de relações complexas, acredita-se que a formação do professor precisa estar centrada no interior da escola, na sua rotina, conhecendo seus dilemas e verdadeiros avanços. Mas para isso, é preciso cada vez mais, investir numa formação que esteja disposta a dar voz aos *professores*, pois como considera Nóvoa (2005), ouvir a voz do professor é de grande relevância quando se trata de conhecer as suas reais condições de trabalho. Portanto, a situação atual do docente é merecedora de atenção no espaço social e acadêmico, e expressa à necessidade premente da equação dos problemas associados as suas reais condições de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente; Mudanças sociais; Mal-estar docente.

³⁴⁰ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN

INTRODUÇÃO

Ao longo da história do ensino brasileiro, a educação transcorre por mudanças profundas na estruturação, organização e valorização social do trabalho docente, imprimindo concomitantemente, ganhos e perdas significativas inerentes a profissão do professor.

Nas últimas décadas, diante do avanço contínuo das ciências no campo industrial, tecnológico e da informática, e das intensas vicissitudes sociais, têm-se efetuado um expressivo aumento das exigências submetidas aos profissionais da educação, que incidem diretamente e/ou indiretamente sobre o trabalho de educadores, em espaços escolares.

As transformações no contexto social colocam o trabalho do educador face aos desafios inadiáveis, nos quais docentes e organizações de ensino, não têm conseguido responder de modo conveniente, gerando uma crise de identidade na vida profissional e pessoal do professor (NÓVOA, 1999). Um ponto relevante é levantado por Esteve (1999), quando diz que a profissão do professor está sofrendo um “mal-estar”, o qual tem ocasionado desajustamento, fuga, absentismo e abandono da docência.

A reflexão de alguns desses aspectos é, portanto, indispensável para a compreensão das relações estabelecidas entre o trabalho docente e as mudanças sociais no mundo contemporâneo, bem como suas repercussões no cotidiano da sala de aula dos professores de escolas públicas.

O artigo aqui exposto vislumbra um estudo que tem como objetivo central identificar repercussões desfavoráveis decorrentes das mudanças sociais que incidem sobre o trabalho docente exercido em duas escolas públicas da cidade de Apodi/RN.

No tocante aos procedimentos metodológicos, constituíram-se a partir de investigações empíricas e pesquisa qualitativa composta por entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeitos dois professores do Ensino Fundamental que lecionam em escolas distintas da rede estadual no município de Apodi, localizado no interior do Estado do Rio Grande do Norte.

Entre as razões pelos *lócus* para a exequibilidade do trabalho empírico podemos destacar, o fato de uma escola encontrar-se no bairro periférico da cidade citada e apresentar um expressivo índice de alunos matriculados em idades escolares e fora de faixa etária, no Ensino Fundamental. O estabelecimento de ensino é também popularmente conhecido pela indisciplina dos alunos, bem como pelas complexas relações constituídas entre docentes e discentes. Em relação à segunda, esta aparece situada no centro da cidade, frequentada por uma população de estudantes advindos da zona rural e diversos setores urbanos. Ambas as escolas ofertam o Ensino Fundamental em turno diurno e Educação de Jovens e Adultos (EJA) em período noturno.

A escolha pelo número de partícipes - um de cada instituição - explicita-se por creditar que esses educadores podem oferecer dados relevantes e necessários à obtenção de resultados almejados. É oportuno ressaltar que mesmo considerando as particularidades dos demais educadores apodienses, acredita-se que as informações dos sujeitos elegidos possibilitam a representação da condição atual do trabalho docente, que certamente, não diverge da realidade de outros profissionais da educação básica do município de Apodi.

Para tanto, o estudo em foco, proporciona compreensões preliminares relativas aos efeitos oriundos das mudanças na contextura social, os quais têm ajudado a alterar substancialmente as formas de realização do trabalho do professor, levando este profissional da educação ao desgaste físico e psíquico.

O TRABALHO DOCENTE SOB UM OLHAR RETROATIVO E CONTEMPORÂNEO

No início do século XVIII, o trabalho do professor era encarado como uma ocupação principal, exercido na maioria das vezes o tempo inteiro. A segunda metade do mesmo século representa um período-chave na história da educação e da profissão docente, tendo em vista o movimento de secularização e estatização do ensino (NÓVOA, 1999).

O processo de estatização do ensino configura-se na troca de um corpo docente, antes mantido sob controle da Igreja, por um corpo docente sob o domínio do Estado, sem muitas mudanças relevantes no âmbito dos valores da profissão docente, bem como no modelo de professor, o qual se aproximava ao perfil de Padre. A partir do final do século XVIII, o professor somente executaria seu trabalho por meio da licença ou autorização do Estado. Segundo Nóvoa (1999), a criação deste documento consiste num momento imprescindível para o processo de profissionalização do trabalho docente.

Em meados do século XIX, o trabalho docente passou a ser marcado por um conjunto de ambiguidades, o que contribuiu para um retraimento social e maior indefinição concernente ao estatuto da profissão docente. Nóvoa (1999, p. 18) pensando reflexivamente sobre esta etapa da profissionalização do professor, explicita:

Fixa-se neste período uma imagem intermédia dos professores, que são vistos como indivíduos entre várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas tem de possuir um bom acervo de conhecimentos; não são notáveis locais, mas têm influência importante nas comunidades; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.

Estas ambíguas questões alargam-se cada vez mais com a expansão da feminização no ensino, fenômeno que se assenta nitidamente no século XX. Outro aspecto relevante a considerar nesse período, refere-se à massificação do ensino, que resultou na abertura da escola para uma clientela de alunos heterogêneos, em termos de origem social, cultural e econômica.

As reflexões tecidas anteriormente, acerca do envolver histórico da profissionalização docente, explana de maneira sucinta, um panorama em linhas gerais, no qual se fomentam os elementos constituintes e peculiares do percurso do trabalho docente. Esse olhar retroativo permite reconhecer o movimento contínuo pelo qual perpassa o trabalho do professor, assumindo formas e concepções diferentes, à medida que os contextos de produção evoluem sob a égide da globalização.

Na evolução do processo histórico do capitalismo, a divisão do trabalho sofreu profundas transformações. Conforme Alves (2009) neste percurso desenvolveu-se uma relação entre os indivíduos e a natureza, passada de geração em geração, mas modificada por gerações seguidas, somando uma massa de forças produtivas, capitais e formas sociais de intercâmbio, designando as condições de vida encontradas pelas diferentes gerações.

No que tange ao ensino, o capitalismo tem reduzido ou senão deixado turvo o sentido da escola, assim como o papel do professor e suas relações com os distintos aspectos do trabalho, para o qual foi designado. Ao trazer à tona o debate acerca da escola segundo as novas configurações incorporadas pelo sistema de produção em curso, atentamos para a discussão de Silva (2007, p. 17) quando advoga que

A escola legitimada como espaço de educação emancipadora não se realiza como tal. Tem sido mais espaço de treinamento e desenvolvimento de algumas habilidades físicas e psicológicas, ao invés de educação, tem se transformado num meio de adaptação e regressão do pensamento.

No modo de ver da autora citada, nos últimos anos, a escola tornou-se uma espécie de indústria/fábrica onde se fabrica o aluno para, posteriormente, ser consumido pelo mercado de trabalho.

Ainda sobre a escola configurada pelas influências do modelo capitalista, Canário (2005, p. 61) destaca:

Não há dúvidas de que estamos em presença de uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal que baliza o início da modernidade e que introduziu, como novidades, o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer; a criação de uma relação social inédita, a relação pedagógica no quadro da classe, superando a relação dual entre o mestre e o aluno; uma nova forma de socialização (escolar) que progressivamente viria a tornar-se hegemônica.

A análise dessas complexas questões implica dizer que a escola se remodela por força das mudanças e do controle demasiado do sistema capitalista. A escola como instituição vem perdendo seu prestígio social e, sobretudo, sua acepção como espaço de (trans)formação e ações educativas, espaço este constituído por sujeitos docentes que participam ativamente do trabalho que o executa.

Em relação à atividade docente, quando esta é impossibilitada de realizar os seus fins/finalidades, emerge um novo significado de trabalho, refletindo nas relações que se estabelecem ao longo do processo ensino-aprendizagem, entre professor e aluno. Numa perspectiva divergente dos moldes capitalista, Tardif (2010, p.141) concebe que

O trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos.

Em síntese, o trabalho do professor em âmbito escolar, transpassou por mudanças intensas na sua estruturação e organização, redundando na substituição dos princípios éticos e morais amplamente valorizados em décadas outrora, pelas relações de dominação, alienação, individualização e produção de sucesso destinado ao mercado de trabalho, trazendo sérias repercussões para a vida profissional e pessoal dos trabalhadores/professores.

TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE: UM DEBATE ACERCA DA SITUAÇÃO ATUAL DO PROFESSOR

O discurso em torno das transformações sociais é um dos polos de referência de estudos atinentes às condições de trabalho da categoria docente, por fornecer elementos substanciais que possibilitam uma

compreensão necessária relacionada às novas configurações assumidas pelo sistema de ensino, como também por suscitar reflexões acerca da atual situação dos professores em exercício.

Para Esteve (1999) o estudo da influência da mudança social sobre a atividade docente pode servir como chamada de atenção à sociedade, para que conceba as dificuldades com que se debatem os professores.

De acordo com o mesmo autor, as transformações em contextos educacionais se devem a dois grupos de fatores:

Fatores de primeira ordem, os que incidem diretamente sobre a ação do professor na sala de aula, modificando as condições em que desempenha o seu trabalho, e provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas que constituem a base empírica do mal-estar docente; Os fatores de segunda ordem referem-se às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência (ESTEVE, 1999, p. 99).

A apreciação desses fatores pode conceder a elucidação de elementos definidores da atividade docente e seus reflexos na desenvoltura do profissional docente, no que diz respeito a sua saúde física e mental. As pesquisas de Araújo et al. (2003) ilustram que desde a década de 1990, vêm-se intensificando estudos concernentes a relação saúde-trabalho docente no Brasil. Nessa perspectiva Araújo et al. (2003, p. 188) definem que

[...] a relação saúde-trabalho docente tem sido objeto de produções científicas que buscam avaliar as fontes de ansiedade, de estresse e até mesmo de adoecimento decorrente das condições ambientais e sociais nas quais a docência tem sido executada.

Essas pesquisas têm empreendido um valor crucial para o esclarecimento dos processos de tensão, desajustamento, desmotivação, absentismo e abandono, causados pelo/no exercício da docência. Em estudos realizados por vários pesquisadores, dentre eles Esteve (1999) e Lopes (2001), o “mal-estar” docente é um fenômeno da sociedade atual, isto é, trata-se de uma doença contemporânea que atinge diversos professores de diferentes nacionalidades.

Esteve (1999) ao analisar os efeitos das mudanças sociais sobre a atuação do professor na sala de aula, atentou alguns indicadores profícuos, que resumem essas transformações, a saber: o aumento de exigências aos professores; a heterogeneidade de alunos; a modificação do apoio da sociedade; a desvalorização social do professor; deficiências das condições de trabalho; escassez de recursos materiais; mudanças nas relações professor-aluno; fragmentação do trabalho docente, etc.³⁴¹.

Desse modo, essa situação gerou o que o autor identifica por mal-estar docente, expressão proveniente da literatura pedagógica que tenciona sumariar o conjunto de reações dos docentes como grupo profissional, decorrente do desajuste, causado pela mudança social acelerada (ESTEVE, 1999).

O “mal-estar” docente e a tensão gerada pelo excesso de exigências, anteriormente designadas funções da família e de demais instâncias públicas, repercutem sobre a personalidade do professor, produzindo por vezes, uma crise de identidade.

De fato o universo escolar, tem refletido na disparidade de dificuldades que estorvam o desempenho das práticas educativas, as quais se fazem essenciais para a efetivação de um trabalho docente de modo

³⁴¹ Para maior esclarecimento acerca dos efeitos das mudanças sociais sobre a educação apontados pelo autor, ver texto: Mudanças Sociais e Função Docente, 1999.

adequado. Dentre os distintos problemas vivenciados pelos professores em seu ambiente de trabalho, pontua-se: o excesso de tarefas; à precariedade dos recursos materiais; os efeitos frustrantes da rotina; os padrões estabelecidos pelo sistema de ensino; os poucos salários; a indisciplina dos alunos; o colapso das relações interpessoais; os desafios das novas tecnologias; a falta de reconhecimento social; a demanda pela formação continuada; a convivência frequente com a insegurança provinda da violência edificada no interior da escola... A lista ainda continuaria.

Os pontos expostos acima colaboram na produção do desequilíbrio emocional do professor, levando-o ao desgaste físico e psíquico. Não é de se estranhar identificar professores com elevados sinais de baixa autoestima e sentimentos de desânimo e desmotivação. A situação torna-se mais grave, quando se evidencia entre os educadores que a escolha pela docência resultou-se mais pelo seu campo de fácil acesso, do que propriamente pelo desejo profissional.

Nesse cenário, a formação inicial tem um desígnio fulcral para o desenvolvimento de atitudes flexíveis e criativas dos professores perante os conflitos que se instalam no ensino. Por isso carece que a formação inicial não propicie apenas condições favoráveis aos docentes em exercício e de carreira inicial para reagirem às situações de ansiedade, mas também que opere junto à realidade do docente. Este pensamento merece ser difundido coadunado aos cursos de formação docente, pois como sugere Nóvoa (2009) é preciso uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, uma formação que permita aos docentes da educação básica assumirem um papel relevante dentro do seu próprio processo formativo. Dito isto, é pertinente mostrar mais uma vez as reflexões do referido autor, quando se reporta ao professor:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA 2009, p.38).

Nota-se, portanto, que o *EU* profissional do professor está fortemente correlacionado com o seu *EU* pessoal. Não é à toa, que os problemas experimentados na esfera do trabalho docente implicam diretamente nas condições psicológicas dos professores. Esteve (1999) apresenta as principais consequências do “mal-estar” docente, tais como: sentimentos de desajustamento e insatisfação; fuga da sala de aula; desejo de abandono da docência; esgotamento; estresse; depreciação do *eu*; reações neuróticas; ansiedade; depressão; e etc.

Diante aos escritos precedentes, considera-se que é preciso incorporar novos modelos na formação de professores, tencionando a inibição do alargamento de docentes desajustados face às mudanças e demandas sociais/educacionais, uma vez que o desequilíbrio pode fortalecer cada vez mais à desvalorização da sua imagem social e conseqüentemente, prejuízo a execução do trabalho docente.

REPERCUSSÕES NA ATIVIDADE DOCENTE: ALGUMAS IDENTIFICAÇÕES EMPÍRICAS

A fim de identificar algumas repercussões desfavoráveis ao trabalho docente, produzidas pelas mudanças sociais, foram realizadas entrevistas com duas professoras do Ensino Fundamental dos anos iniciais que lecionam em escolas da rede estadual situadas em locais diferentes no município de Apodi/RN.

Em função das questões abordadas no curso das entrevistas, manteve-se no anonimato as escolas em que cada uma exerce a docência, não sendo solicitado também a identificação dos sujeitos partícipes. Por isso decidiu-se denominá-los de “Professora A”, (docente que leciona na escola situada em *lócus* central da cidade) e “Professora B” (docente que atua na escola localizada em bairro periférico do município mencionado)³⁴².

Com base nos estudos teóricos realizados para a construção deste artigo, procurou-se saber das professoras quais as maiores dificuldades vivenciadas por elas na execução do trabalho em sala de aula. Ao avaliar os depoimentos das docentes, observou-se que os problemas mais citados estão relacionados à indisciplina dos alunos, a falta de apoio pedagógico e familiar, a carência de materiais didáticos e a desvalorização do professor.

Quadro 1 – Problemas no ambiente de trabalho das professoras

FONTE: Dados das entrevistadas.

Principais queixas	Professora A	Professora B
Indisciplina dos alunos	A falta de disciplina dos alunos é um problema sério. Eles vêm de realidades diferentes. Não obedecem aos pais, tampouco aos professores e colegas.	A indisciplina dos alunos é fruto da educação que eles têm em casa e acaba impedindo a execução dos nossos planejamentos.
Falta de apoio da equipe pedagógica e familiar	A gestão pedagógica não oferece apoio para que possamos trabalhar o problema da com os alunos. Os pais também não têm colaborado com nosso trabalho. Têm deles que chegam dizendo ‘eu não aguento mais esse menino, faça alguma coisa’.	Os pais acham que o professor é o responsável por todo desenvolvimento do aluno, quando na verdade não é. É muito difícil também trabalhar sem um suporte da equipe pedagógica. Isso é o que mais me desmotiva em meu trabalho.
Escassez de material didático	Eu me sinto muito angustiada, muito ansiosa, porque nos esforçamos muito. Planejamos nossas aulas e muitas vezes deixamos de realizá-las por falta de materiais didáticos.	Planejamos as aulas, pensando em fazer algo diferente para sair da rotina e quando chega no momento de colocá-las em prática, somos barradas, porque a escola não nos oferece recursos materiais.
Desvalorização do professor	Hoje ninguém está querendo ser mais professor, porque não somos valorizados. Às vezes me sinto muito angustiada e digo que não quero mais	É difícil o professor encontrar forças para encarar os problemas da educação, diante da falta

³⁴² Professora “A” está na docência há 20 anos. É atualmente professora efetiva do 4º ano do Ensino Fundamental. Possui vínculo efetivo. É também habilitada em Pedagogia; Professora “B” está na docência há 16 anos, possui vínculo efetivo e apresenta habilitação em Pedagogia. Já ensinou em todos os anos iniciais do Ensino Fundamental e este ano (2013) passará assumir a Coordenação da escola em que trabalha.

	ser professora, mas é por causa desses problemas.	reconhecimento da nossa profissão.
--	---	------------------------------------

Quadro 2 - Problemas de saúde das professoras.

FONTE: Dados das entrevistadas.

As difíceis relações de comportamentos dos alunos, assim como o excesso de responsabilidades atribuídas ao professor representam as reais situações de trabalho das professoras entrevistadas. Os problemas que aparecem no quadro acima, os quais se constituem no âmbito interno e externo da escola, configuram-se como os principais fatores responsáveis pelo desajustamento e desmotivação das educadoras, em relação a atual realidade da docência.

Em relação aos desgastes físicos causados pelas condições de trabalho, as queixas de doenças das

Principais queixas de saúde	Professora A	Professora B
Uso excessivo da voz	Tem dias que chego em casa, quase sem voz, porque tenho falado muito na aula.	Falo bastante e muito alto em sala de aula, tanto com os alunos mais indisciplinados como com aqueles apresentam sérias dificuldades de aprendizagem, porque temos que ficar reforçando os assuntos, o que cansa.
Dor em membros superiores e inferiores	Sinto muitas dores nas pernas devido passar tanto tempo em pé. Esse ano vou ter que me afastar da sala de aula devido ao meu problema de Bursite no ombro direito. Segundo o médico, foi causado pelos movimentos constantes de escrever no quadro.	Como passo muito tempo em pé na sala de aula, tenho sentido muitas dores nas pernas.
Dor de cabeça	Eu também tenho problema de enxaqueca. Têm dias de chegar da escola e passar logo a tomar remédio para a dor de cabeça.	Sinto dores de cabeça muito forte. Acho que é porque falo demais. Mas este ano, sairei da sala de aula para ficar na coordenação.

professoras referiram-se, sobretudo, a problemas do uso excessivo da voz e a postura corporal.

Na análise dos dados levantados, percebe-se que ambas as professoras, apesar de lecionarem em estabelecimentos escolares diferentes, apresentam pontos convergentes atinentes às suas condições de trabalho e ainda compartilham sentimentos de desmotivação, angústia e insatisfação, resultantes das deficiências no ambiente de trabalho e do exercício docente³⁴³.

As repercussões também se manifestam na saúde física (desgaste da voz, posições corporais e cansaço físico) das professoras, motivo principal pela construção de planos da professora A, que implica em seu

³⁴³ As professoras entrevistadas afirmaram que as escolas são contempladas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), dentre outros. No entanto, os materiais e recursos oferecidos pelos programas não são suficientes para atender as demandas dos estabelecimentos de ensino, nos quais lecionam.

afastamento da sala de aula, em consequência de uma inflamação gerada em seu ombro, denominada “Bursite”. A professora B, também confirma a sua ausência da atividade para qual foi designada, passando a assumir a tarefa de coordenar e acompanhar o trabalho dos professores.

De um modo geral, as repercussões encontradas nas situações atuais dos professores apodienses, refletem nos desgastes psíquicos e físicos acumulados durante o processo do ano letivo, os quais vêm contribuindo para a saída/fuga desses docentes da sala de aula por certo período temporal, sem precedência de retorno.

CONCLUSÃO

À luz das reflexões aqui desenvolvidas, pode-se inferir que mudanças sucedidas em contextos sociais causam profundas repercussões no trabalho docente. Em tempos presente, os professores vivem uma situação de alienação no tocante ao seu trabalho e ao seu próprio saber. Nessas circunstâncias, a atividade docente já não mais se caracteriza apenas pela prática exercida em sala de aula, sendo estabelecidas novas funções que antes eram tradicionalmente atribuídas à família, igreja, saúde, etc. Ou seja, estamos vivendo numa nova realidade do ensino.

Apesar da exigência sobre os professores para que se cumpram todas as tarefas do seu ofício é curioso observar, assim como ressalta Tardif (2010), que não houve mudanças significativas na formação dos docentes do ensino básico, isto é, os cursos de formação ainda se encontram basicamente sob as lógicas das disciplinas. No entanto, espera-se hoje da escola e, em especial dos professores, a formação de um profissional reflexivo, participativo, polivalente, conforme os modernos padrões de ensino qualificado.

Todas essas problemáticas apontadas por alguns teóricos que colaboraram na constituição desta pesquisa, bem como os resultados obtidos a partir da investigação empírica, ajudam-nos a conceber que as repercussões decorrentes das mudanças sociais, têm ocasionado certo adoecimento no professor brasileiro, e mais especificamente, apodiense.

Diante de tais problemas, é preciso *a priori*, adaptar-nos a essas transformações e encetar a busca por alternativas que possam contribuir para solucionar ou senão equacionar as situações complexas de desequilíbrio, desinvestimento, frustração e demais sentimentos que caracterizam o “mal-estar docente”.

Pensando assim, advoga-se a ideia do incondicional apoio da sociedade, reconhecendo o trabalho docente em todos os seus aspectos. Em relação à instituição escola, é necessária uma reorganização pedagógica para acolher melhor os docentes, criando caminhos e possibilidades para a reflexão e superação coletiva das dificuldades que emergem no labor docente.

A formação do professor também precisa estar centrada na escola, na sua rotina, conhecendo seus dilemas e seus verdadeiros avanços. Mas para isso, é preciso cada vez mais, investir numa formação que esteja disposta a dar *voz aos professores*, pois como considera Nóvoa (2005), ouvir a voz do professor é de grande relevância quando se trata de conhecer as suas reais condições de trabalho.

Portanto, conclui-se que a viabilização de melhorias na situação atual do professor, requer um investimento coletivo entre sociedade, Estado, instituições de formação, escola e professores, tendo em vista que estes últimos “protagonistas” precisam estar conscientes do papel que ocupa dentro desse processo complexo. E assim possam junto dar impulso para a transformação dessa realidade, reconstruindo, possivelmente, um novo ciclo da história da profissão e do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

- Alves, Ana Elizabeth Santo (2009). Trabalho Docente e Proletarização. Revista HISTEDBR On-line, n.36, p. 25-37. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art0336.pdf>. Acesso em: 07 de Janeiro de 2013.
- Araújo, Tânia Maria de; et al. (2003). Saúde e Trabalho Docente: dando visibilidade aos processos de desgaste e adoecimento docente a partir da construção de uma rede de produção coletiva. Dossiê: Trabalho Docente, Educação em Revista, n. 37, p.183-212.
- Canário, Rui (2005). O que é a escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto Editora.
- Esteve, José M. (1999). Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. 2 ed. Portugal: Porto Editora.
- Lopes, Amélia (2001). Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções. Lisboa: Cadernos do Criap/Asa.
- NÓVOA, António (1999). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. (p.). Portugal: Porto Editora.
- _____ (2005). Os professores e as histórias de suas vidas. In: NÓVOA, António (Org.). Vida de Professores. (p.) Portugal: Porto Editora.
- _____ (2009). Professores: Imagens do Futuro Presente. Lisboa: EDUCA, [.http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf). Acesso em: 11 de Janeiro de 2013.
- Silva, Lenildes Ribeiro da (2007). Educação e Emancipação: as contradições inerentes ao mundo contemporâneo. Linhas (UDESC), v. 7, p. 1-19.
- Tardif, Maurice (2010). Saberes docente e Formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Modelos Mentales de Formadores de Formadores: Estudio de Caso en el Instituto Politécnico Nacional

Laura Montejano Castillo; Rocío Aurora Rosas Cruz; Rebeca Flores Delgado³⁴⁴

Resumen

Palabras Clave: modelos mentales, formación docente, educación superior, formación de formadores.

Problemática: El docente del nivel superior generalmente es un profesionista colocado en un quehacer para el cual no ha sido formado de manera específica, este es el caso de los profesores del Instituto Politécnico Nacional (IPN), quienes en su mayoría acceden a la docencia sólo con la referencia de los que fueron sus profesores y de su vida como alumnos, lo que se constituye en parte de sus modelos mentales. En la actualidad existe un vasto trabajo relativo a las teorías implícitas y explícitas que prevalecen en los profesores y que sustentan sus prácticas en los diferentes niveles educativos. Abarcan las concepciones de los profesores en torno a la educación, el conocimiento, el aprendizaje, sus alumnos, entre otros aspectos. Estos estudios son el punto de referencia para la investigación con los profesores del IPN, en la que se busca conocer sus modelos de pensamiento para dar respuesta a algunas interrogantes acerca de su formación como docentes, en primera instancia y como formadores de formadores en un segundo momento: ¿A quiénes corresponde formar a los formadores?, ¿cuáles tendrían que ser los saberes en que hay que formar?, ¿desde qué enfoque metodológico es pertinente abordar la formación?, entre otras. Para abordar estas preguntas se trabaja con profesores del Instituto que, después de haber tenido una formación inicial en el ámbito de la docencia, se incorporan a un grupo de trabajo donde comparten sus experiencias en el aula en torno al aprendizaje, la didáctica, la evaluación y la percepción sobre sus estudiantes.

Metodología: El estudio se realizó con 15 profesores provenientes de 11 unidades académicas del IPN, para ello se levantó un registro anecdótico, de 10 de las sesiones de trabajo del grupo, en las que los participantes revisaban el enfoque constructivista y las teorías sobre los pensamientos de los profesores que influyen en su práctica docente. A partir de los datos recabados se identificaron las intervenciones textuales de los profesores donde expresaban sus vivencias en sus aulas. A partir de sus discursos se realizó un análisis interpretativo sobre sus modelos mentales.

Relevancia: Se busca aportar a dos niveles de la formación de profesores en el nivel superior, una referida a la formación como docentes y la otra a la incorporación como formador de otros docentes. Además se busca establecer sobre qué aspectos es necesario incidir para que los futuros formadores de profesores se constituyan en un grupo que impulse y desarrolle la formación de los profesionistas que se incorporan a la docencia en el nivel superior del Instituto.

Relación con el tema: Este trabajo propone ideas que pueden ser consideradas en programas de formación de profesores del nivel de educación superior.

³⁴⁴ Instituto Politécnico Nacional

Introducción

En el Instituto Politécnico Nacional se apoya la investigación educativa y uno de los mecanismos para fortalecerla es la convocatoria de programas multidisciplinarios, en los que se plantea involucrar a profesores de diferentes áreas de conocimiento del Instituto en un solo grupo y proyecto. El grupo de investigación al cual pertenecen los autores de este trabajo, tiene un gran interés en hacer investigación en educación que permita identificar qué ha pasado con la formación que reciben los profesores y cómo fortalecerla.

El grupo se integró en la convocatoria, en el proyecto multidisciplinario al que se denominó "Construcción de acciones colectivas". Este proyecto, que se ha estado desarrollando durante el último año y medio, está constituido por cuatro módulos, cada uno de los cuales es un equipo formado por un director de módulo y su grupo de investigadores. Los cuatro módulos son:

1. Los alumnos del nivel superior y la aplicación del modelo educativo institucional.
2. Aplicación del enfoque constructivista por profesores de educación superior para fortalecer el modelo educativo institucional.
3. Un modelo para las prácticas evaluativas de los profesores del nivel superior del IPN.
4. Hacia la formación de formadores para la ciencia y la tecnología.

Estos módulos en su conjunto buscan generar:

- A. Técnicas y herramientas para la observación sistemática de los obstáculos y facilitadores que se presentan en los alumnos cuando encaran su aprendizaje desde enfoques constructivistas, con lo que los profesores puedan tomar decisiones sobre su didáctica y así obtener aprendizajes significativos en sus alumnos.
- B. Un modelo metodológico, para que profesores de las áreas de ciencia y tecnología sean capaces de desarrollar y aplicar en sus aulas acciones fundamentadas en el constructivismo, con lo cual buscar el desarrollo de la autonomía y el aprendizaje significativo de sus alumnos.
- C. Un modelo de evaluación de los aprendizajes para articular el enfoque didáctico con las acciones evaluativas.
- D. Un modelo de formación de formadores en el ámbito específico de la ciencia y la tecnología, donde los pares forman a sus pares en aspectos pedagógicos y didácticos específicos a sus áreas de conocimiento.

En la metodología se hará la descripción del trabajo desarrollado por el equipo del módulo cuatro, hacia la formación de formadores para la ciencia y la tecnología, del cual se desprende el presente escrito.

Antecedentes teóricos

Existen diferentes tipos de estudio con respecto a los pensamientos y modelos de los profesores. Los modelos mentales, a los que algunos autores llaman creencias, se han definido como análogos estructurales de estados de cosas, eventos u objetos, del mundo. Las personas operan cognitivamente con

modelos mentales, por ejemplo, entender un fenómeno natural o artificial implica tener un modelo mental de él, que le permite a la persona que lo construye explicarlo y hacer pronósticos con respecto a él.

Porlán (1997) asevera que el conocimiento profesional suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales. Los saberes son:

Epistemológicos

- A. Los saberes académicos
- B. Los saberes basados en la experiencia

Psicológicos

- A. Rutinas y guiones de acción
- B. Teorías implícitas
- C.

De los cuales se desprenden los obstáculos epistemológicos de los profesores:

- a) Tendencia a la fragmentación y disociación entre la teoría y la práctica.
- b) Tendencia a la simplificación y al reduccionismo.
- c) Tendencia a la conservación-adaptativa y rechazo a la evolución-constructiva.
- d) Tendencia a la uniformidad y rechazo a la diversidad.

La teoría del aprendizaje social de Bandura (1969), dice que los seres humanos aprenden las conductas, que no nacen sabiéndolas y que poseen capacidades cognoscitivas que les permiten adquirir cierto conocimiento mediante la experiencia, lo que los hace reaccionar de alguna manera ante determinado estímulo, pero pueden adquirir pautas de respuesta nuevas a través de la observación o por medio de la experiencia directa. Añade que la mayor parte de la motivación en los seres humanos se genera a través de procesos cognitivos y que se pueden distinguir tres diferentes formas de motivadores cognitivos, alrededor de los cuales se desarrollaron diferentes teorías, entre ellas, la teoría de expectativas o creencias anticipadas. Las expectativas son un intento de controlar las situaciones, de predecir y alterar los resultados probables de la propia actuación y la de los demás.

La teoría psicosocial sostiene que el docente se constituye como modelo para el alumno, sirviendo de referente social. Según Vega e Isidro (1996), en el ámbito escolar todo esto se traduce en que el profesor tratará de comprender, interpretar y predecir las conductas sociales y el rendimiento académico partiendo de las ideas que posee sobre el alumnado y, ya que las expectativas están más influenciadas por la experiencia directa, con el día a día el profesor se verá menos afectado por las impresiones iniciales.

Las teorías citadas revalidan la concepción de que las creencias y el rendimiento académico de los alumnos se pueden mejorar con el trabajo en aula.

Metodología

El trabajo del grupo se organizó en tareas explícitas y tareas implícitas. La tarea explícita en el primer semestre se dirigió a estudiar la bibliografía y a revisar los enfoques constructivistas. En el segundo semestre consistió en diseñar los instrumentos para la recopilación de datos en los diferentes módulos. En el tercer semestre la tarea explícita fue recopilar información a través de la aplicación de los instrumentos.

La tarea implícita en los tres semestres consistió en crear un lenguaje común y la integración del grupo multidisciplinario.

De manera particular, el equipo de trabajo del módulo 4 estuvo recuperando información de lo que sucedió en las reuniones del grupo plenario y en esta información se basa el presente trabajo.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO

El grupo de investigación se formó a partir de la convocatoria del IPN y de varias experiencias anteriores. Algunos de los integrantes del grupo de investigación comenzaron, primero tomando y después impartiendo el Curso de Divulgación de la Investigación (1983) y la Especialidad en Investigación Educativa para la Enseñanza de la Ciencia y la Tecnología (1985-1987). El resto del grupo son egresados de eventos posteriores: Diplomado en Formación en Docencia (1991-), Diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología ((2003-), Talleres para la Educación Superior (2007).

El nivel máximo de estudios en el grupo es como sigue: Tres profesores con licenciatura, siete con maestría y cinco con doctorado. Las licenciaturas son ocho en Ciencias Sociales y Administrativas y siete en Matemáticas e Ingeniería.

La formación en educación de los profesores se ha realizado a través de cursos y diplomados, de los cuales, los de fines más específicos a la docencia o a la investigación educativa son: Diplomado formación en docencia (2 profesores), diplomado didáctica de la ciencia y la tecnología (10 profesores), diplomado en competencias tutoriales (4 profesores), diplomado en formación y actualización docente para un nuevo modelo educativo (5 profesores), diplomado en formación docente por competencias (3 profesores), diplomado de programación neurolingüística (1 profesor), diplomado de coaching educativo (5 profesores), diplomado de estrategias constructivistas (2 profesores), diplomado en psicodrama (1 profesor) especialidad en investigación educativa (3 profesores), especialidad en docencia (1 profesor).

Cinco de los profesores imparten materias de ciencias básicas, cinco imparten materias básicas de ingeniería y cinco imparten materias de especialidad. Once de los profesores han impartido talleres para profesores y/o cursos en diplomados en educación.

Más del cincuenta por ciento de los profesores que se integraron al proyecto multidisciplinario, ya tenían experiencia en investigación educativa.

DESARROLLO DEL TRABAJO

El diseño de esta investigación es del tipo de estudio de caso descriptivo e interpretativo.

La forma de trabajo del grupo se organizó en tres modalidades:

- Reuniones entre coordinadores de módulo y la coordinación general:
 - o Planeación y seguimiento.
- Reuniones de cada módulo:
 - o Desarrollo de la investigación.
- Reuniones de todo el grupo:
 - o Revisión y discusión de bibliografía pertinente a todos los módulos.
 - o Análisis de la práctica docente de los participantes.

El objeto de estudio del módulo 4, es el grupo de investigadores de todo el proyecto multidisciplinario y para recopilar la información en torno a ellos se recurre al levantamiento de información a través de

- Registro de las sesiones de trabajo.
- Aplicación de cuestionarios.
- Conversaciones con los integrantes de los equipos.

Para fines de este trabajo se consideraron a dos de los participantes, elegidos al azar, de cuyos registros tomados de diferentes sesiones de trabajo de todo el proceso, se recuperaron las ideas que se consideraron más representativas de sus pensamientos en los diferentes momentos.

Por otro lado, de uno de los cuestionarios aplicado al grupo multidisciplinario, se retomaron las siguientes dos preguntas:

1. Todos los profesores tenemos un punto de referencia (modelo) en nuestra historia como alumnos, que influye sobre la forma en que entendemos y practicamos la docencia, describe cuál es tu punto de referencia o modelo (en qué nivel educativo fue tu profesor@, qué te impactó, de qué forma aplicas lo que aprendiste de él o ella, qué resultados te ha dado, qué haces igual).
2. Describe una experiencia de aprendizaje en donde haya sido muy difícil aprender algo para ti, menciona el tema de que se trató, qué dificultades tuviste, cómo lograste alcanzarlo y qué significó para ti lo finalmente aprendido.

El análisis de las respuestas de los profesores, se hizo a través de una clasificación por categorías.

Resultados

ANÁLISIS DE LO QUE HA OCURRIDO CON LOS PENSAMIENTOS DE DOS PROFESORES PARTICIPANTES

Profesor 1.

Contexto y características: Él es de los elementos de origen en el grupo y siempre se ha dedicado a la docencia pero, por asuntos personales, su participación ha sido intermitente. Tiene licenciatura, maestría y doctorado en Filosofía. En una especialidad recibió preparación en enfoque de grupos operativos cuyas principales ideas son: La horizontalización de la clase, la creación de un lenguaje común, la función del profesor como facilitador y como coordinador del grupo. En el momento de conocer este enfoque, el

profesor modificó su forma de docencia tradicional para voltear la mirada hacia el grupo. El profesor tradicional se pone frente al grupo. Este profesor se pone junto al grupo y desde ese lugar sigue siendo el que posee el saber.

En el IPN, el profesor se ha desempeñado como docente en el área de humanidades y también como formador de profesores en diplomados educativos. En este año tuvo grupos de los últimos semestres de la carrera, comenzó a hablar de conversaciones y logró que los estudiantes se comprometieran con los temas y con el aprendizaje.

En este proyecto multidisciplinario, el profesor, por primera vez, no es el líder ni el facilitador, sino el alumno, un participante más. Se ha podido observar que, didácticamente, como profesor, el cambio a horizontalidad en el aula fue muy innovador con respecto a su modelo original que era completamente vertical y tradicional. Desde los saberes académicos y los basados en la experiencia, el profesor es coherente para entender la docencia de una manera constructivista e integral. Falta investigar la asociación con su discurso, desde sus guiones de acción y sus teorías implícitas.

Las participaciones del profesor 1, permiten ver su congruencia en la manera de entender el mundo. Algunas de sus transcripciones son:

- ¿Por qué estoy aquí? Creo que por una parte emocional, años de trabajo con algunos de los compañeros de este grupo me dan un anclaje. Yo venía del área de ciencias sociales, de enseñar a los ingenieros. Después de la especialidad educativa fue bueno ausentarme unos meses, vino un nuevo lenguaje. Siento consolidar un trabajo en la Institución, me entusiasma porque en México no sabemos llegar a consensos. Estamos en el cambio, como personas y como país.
- Es importante reconocer que todos sufrimos, todos somos sobrevivientes, hay que pensar en la satisfacción con uno mismo y no en la calificación de la institución.
- Hay cosas que no podemos saber si no es con el otro, el alumno. No queremos escuchar nada que nos diga que lo estamos haciendo mal.
- Textos y teorías no están acabados, no nos vamos a casar con ninguno, no estamos acabados, cada uno se apropia su teoría y luego hay que ver cómo lograr la apropiación común. El otro me ayuda a ver puntos que para mí son puntos ciegos.
- Para el cambio ni desechar todo ni quedarte con todo. El cambio es un proceso diferenciador para ver con qué nos quedamos. Lo que puede modificar a la teoría es la práctica.
- La educación comienza con una conversación. Hay que detectar de qué nivel de conversación vienen los alumnos.
- Nosotros mismos estamos en formación, para construir un lenguaje común. Estamos logrando avanzar un poquito más en cómo encontrar una forma de trabajo. Según la teoría de sistemas hay que crear la metodología adecuada para cada grupo.
- En el constructivismo no hay errores, hay etapas.
- La conversación comienza en la familia y sigue en la escuela.
- Es importante que todos entendamos lo mismo y que tengamos herramientas.

- Hay que conocer los símbolos y la reglas.
- Tener claro el choque generacional con los alumnos.
- Autonomía significa que un alumno se haga cargo del curso y yo solamente completar.
- Lenguaje común.
- Desde mi forma de trabajar, qué me estoy cuestionando.
- ¿Qué es más importante, los contenidos o enfatizar?
- Debemos tener confianza en los alumnos.
- Hay que darse cuenta, no suponer.
- No repetir, incluir lo personal

Profesor 2.

Contexto y características: El profesor tiene licenciatura y maestría en Administración, además de varios diplomados en educación. Actualmente realiza un doctorado en educación. Fue directivo del área empresarial durante muchos años y tiene poco tiempo en la docencia. A partir de un diplomado de educación, se incorporó al grupo de investigación, primero como participante en algunos de los proyectos de investigación educativa y después como director de uno de los módulos del proyecto multidisciplinario.

Ha expresado que en el mundo empresarial lo que importa son los resultados, cosa que ve desaparecer cuando se ingresa al mundo educativo. Hay un choque de mentalidades del contexto del que viene, a este contexto, por ejemplo, nadie le exige resultados pero tampoco nadie le entrega resultados. Este choque se convierte en el motor de búsqueda. Búsqueda de espacios, acciones y resultados. Sus comentarios indican un pensamiento, por su propia historia, en el que no considera la complejidad de los eventos en el ámbito educativo. De inicio, tuvo un estilo tradicional de docencia y, a partir del diplomado de didáctica, cambió su forma de docencia a una forma dinámica (aunque aún no constructivista). Todavía sin comprender por completo el concepto constructivista y grupal, la idea que prevalece actualmente en lo que hace, es la de dinamismo.

Esta manera de entender el mundo es congruente con lo que él expresa acerca del trabajo en el aula y, en su formación en el trabajo docente se aprecia su búsqueda por el cambio en el aula y su apertura a la exploración de nuevas maneras.

Lo breve de las participaciones del profesor 2, permiten observar una congruencia entre su formación disciplinar y su práctica profesional, en particular en cuanto a la eficiencia de lo que se hace y, por otro lado, también dan cuenta de los cambios que él mismo ha percibido en lo que va del proyecto. A continuación, algunas de sus transcripciones:

- Mi tema del doctorado es sobre el aprendizaje de los alumnos. Trabajar en equipo no es fácil, lo he intentado, pero como mi manera de ser es agresiva, he tenido que aprender a bajarle, a soltar las cosas. Me doy cuenta a veces lo que la carrera me controla.
- Mi camino es la tesis y el proyecto multidisciplinario.

- Mi estructura es cuadrada.
- Hay que pensar una estructura a ver cómo los alumnos organizan su contexto.
- Sobre el cuestionario del módulo 3, le falta contexto.
- Hay una contradicción en el modelo educativo, es constructivista pero califica con números.
- Estoy preocupado por los tiempos.
- ¿Vamos a evaluar a los docentes que trabajaron con el equipo 3?
- ¿Cómo le hacemos para trabajar esta bibliografía?
- Creo que el fin es identificar el aprendizaje de los alumnos.
- Yo he cambiado, estoy cambiando.

ANÁLISIS DE LAS PREGUNTAS

A partir de la idea de modelos de docencia tradicionales que se pudieron haber adoptado de la observación de los profesores con los que se convivió cuando se era estudiante, se realizó el análisis de las dos preguntas a través de categorías relacionadas con los siguientes pensamientos:

- Cuál es el punto de referencia para ser docentes, de todos los participantes.
- Qué es lo que los profesores ubican, relacionan o vinculan, con su propio aprendizaje.

Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

RESULTADOS PARA LA PREGUNTA 1	RESULTADOS PARA LA PREGUNTA 2
Lo que más impactó a los profesores y que ha servido de referencia para la forma en que desarrollan su docencia, es el ejemplo de algún profesor que tuvieron durante sus estudios.	La idea sobresaliente que los profesores tienen acerca de su proceso de aprendizaje, es que el aprendizaje por memorización se convirtió en un obstáculo.
En segundo lugar mencionaron la metodología de enseñanza de ese profesor que los influyó.	Otro elemento difícil que mencionan es la desvinculación entre la teoría y la aplicación o utilidad de los temas.
Aspectos que no se mencionaron en las respuestas: En qué nivel de estudios tuvieron el impacto de ese profesor.	Algunos profesores superaron estos obstáculos utilizando la memorización y la mecanización.

Fuente: Elaboración propia.

CONCLUSIONES:

Con respecto al análisis del profesor 1: En la revisión de su discurso se puede apreciar congruencia en su línea de pensamiento, entre todas las sesiones que se reportaron, se observa el mismo proceso. Queda por indagar de qué manera pone en acción en el aula estos pensamientos.

Con respecto al análisis del profesor 2: El profesor ha desarrollado la escucha y la reflexión a lo largo de las sesiones y, por consecuencia, también la pertinencia para la participación en el grupo de investigación. En lo que se refiere a su trabajo en el aula, está en proceso la transición de lo dinámico a lo constructivo.

En relación a las preguntas 1 y 2, se encontró que la mayoría de los profesores responden a esquemas de actuación prototípicos, adoptados a partir de la observación de los que fueron sus profesores. Gracias a la ayuda de la auto-observación compartida con los compañeros, ha sido posible ir revelando las pautas de acción.

En lo concerniente a los componentes del conocimiento, los profesores manifiestan estar conscientes de la necesidad de integrar y transformar sus saberes, considerándose a sí mismos en proceso de cambio.

Referencias

Bandura, Albert (1969), *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Moreira, Marco Antonio; Greca, Ileana María; Rodríguez Palmero, Ma. Luz, 2002, *Modelos mentales y modelos conceptuales en la enseñanza & aprendizaje de las ciencias 1, 2*, consultado en 2012 y 2013. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/modelosmentalesymodelosconceptuales.pdf>

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R, 1997. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias*, 15 (2), 155-171.

Porlán Ariza, R.; Rivero García, A. y Martín del Pozo, R, 1998. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores II: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2), 271-288.

Pozo, Juan Ignacio; Scheuer, Nora; Pérez Echeverría, María del Puy; Mateos, Mar; Martín, Elena; De la Cruz, Montserrat; *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*, 2009, Barcelona: Grao.

Serrano Sánchez, Rocío C., 2010. Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de educación*, 352, 267-287.

Vega Rodríguez, María Teresa.; Isidro de Pedro Ana Isabel., 1996, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1(0), 1-6.

A web 2.0 na formação docente

Nuno Ricardo Oliveira³⁴⁵

Resumo

Nos dias de hoje, a sociedade sofre constantes transformações na forma de se relacionar, em muito devido à tecnologia. A internet e o rápido acesso a meios tecnológicos inovadores são, por vezes, a fonte dinamizadora dessa evolução.

As escolas portuguesas estão, neste momento, equipadas com computadores, projetores de vídeo e quadros interativos, além de redes *wireless* de forma a beneficiar o processo de ensino-aprendizagem. Mas será que a formação dos docentes permitirá realizar a plena utilização dessa tecnologia ao seu dispor? Os docentes têm acesso, na sua formação inicial, a essa tecnologia ou ferramentas? A formação docente acompanha a evolução das ferramentas que existem *online*, em especial as gratuitas?

Na era digital, a formação dos docentes nesta área deveria ser uma realidade e um incentivo, de forma a permitir uma constante atualização sobre as ferramentas gratuitas disponíveis *online* para auxiliar e dinamizar as aulas.

A educação é um espaço privilegiado para a evolução tecnológica e com o surgimento da *web 2.0*, a evolução passa também pela forma como são encaradas as aulas e a formação docente. Os docentes devem ser munidos de novas ferramentas para inovar e dinamizar as suas aulas, pois com a *web 2.0* surge uma mudança na atitude e no conceito de aprender, dado que se passa a aprender em rede. Assim, alterou-se a forma como os estudantes aprendem, como os professores ensinam e como as instituições de ensino interagem com os seus estudantes e comunidade.

Esta comunicação pretende apresentar uma análise do estado de arte da *web 2.0* e dos desafios para a função e qualificação docente através de um questionário realizado a docentes que realizaram formação nesta área, de forma a demonstrar a necessidade de formação e atualização dos docentes em relação a estas “novidades” tecnológicas.

Em suma, pretende-se demonstrar a necessidade de se motivar os docentes para a necessidade de formação de modo a permitir essa atualização permanente ao longo da vida e para as potencialidades das ferramentas da *web 2.0* na função docente.

Palavras-chave: web 2.0; formação de professores; docência; aprendizagem; TIC

Introdução

Numa época em que a vida é exposta em rede e assenta na partilha, no diálogo e na colaboração, a aprendizagem requer uma forte dimensão social para que sejam uma prática constante e uma realidade acessível. Nesta perspetiva, surge uma nova pedagogia para a era digital, sendo a *web 2.0* um meio facilitador dessa aprendizagem através do uso de contactos, recursos e ferramentas/aplicativos.

³⁴⁵ Universidade Aberta

Neste artigo pretende-se refletir sobre o estado da arte da web 2.0 e os desafios que são apresentados no quotidiano na função e qualificação docente, demonstrando a necessidade de formação e atualização dos docentes na tecnologia digital, para a implementarem no seu contexto educativo.

Pretendendo assim ir ao encontro do que é ambicionado na Agenda Digital 2015 para se ter um ensino mais digital e como suporte a tecnologia. As escolas estão apetrechadas com computadores, projetores de vídeo e quadros interativos, mas a formação dos docentes não acompanhou essa realidade nem houve ou não há propostas de formação por parte da instituição empregadora, ficando a cargo do docente a sua formação. Mesmo assim os docentes recorrem à formação, por um imperativo legislativo, todos os anos.

Quando há privilégio sobre a formação continua em TIC os docentes realizam-na, mas na prática a utilização diária não corresponde à formação obtida, normalmente por falta de tempo para preparar, ou para testar as ferramentas ao seu dispor.

Neste sentido, realizou-se um questionário a docentes do ensino básico e secundário de forma a obter resultados objetivos sobre esta realidade da formação, da utilização e importância da *web 2.0* na função docente.

As TIC e a formação docente

Em pleno século XXI deve apostar-se na formação docente para as TIC, incentivando a uma prática docente atual e que vá ao encontro das expectativas dos discentes. A evolução destas tecnologias exige do professor uma nova postura e metodologia para o processo de ensino-aprendizagem.

Na Era Digital, em que os estudantes são chamados de *nativos digitais* é bom que os professores saibam do que falam os estudantes e com que ferramentas aprendem. Esta ideia já tinha sido enunciada na Agenda Digital 2015, em que se propunha uma educação de excelência, sendo o foco na promoção da utilização das redes de nova geração pelas comunidades educativas, através da disponibilização de serviços e de conteúdos de interesse educativo³⁴⁶. Mas qual é a realidade do nosso ensino quando estamos próximos de 2015? Teremos um ensino digital de excelência, como é pretendido na Agenda Digital? Existe uma literacia digital por parte dos docentes?

É verdade que a maioria das escolas do nosso país está apetrechada de material informático, como computadores, projetores de vídeo e quadros interativos, mas isto faz com que os professores as utilizem? Qual a realidade dos docentes das escolas públicas em relação à utilização da tecnologia digital?

Estas inquietações levaram-nos a realizar este artigo e a explorar qual o potencial da *web 2.0* para a formação docente.

São tudo questões que inquietam, mas que muitas vezes não obtemos a resposta correta, devido à falta de vontade e algum comodismo por parte do corpo docente em querer melhorar. Salvo seja, desta questão todos aqueles docentes, ainda em minoria, que preferem melhorar e atualizar-se para poderem proporcionar aos seus estudantes um ensino mais atual, inovador e criativo.

Brito *et al.* (2004) afirmam que as entidades oficiais privilegiam a aquisição de equipamento em detrimento da sua utilização pedagógica nos diferentes níveis e modalidades de ensino e formação. Neste sentido, a

³⁴⁶ Cf. Agenda Digital 2015. Novas tecnologias. Melhor economia. Disponível em http://www.umic.pt/images/stories/noticias/PWP_AgendaDigital2015.pdf

preparação dos professores para a utilização das TIC no contexto educativo não tem sido uma prioridade na mesma proporção da expansão das infraestruturas informáticas, não resolvendo o problema das escolas com o acesso generalizado a esses equipamentos. É preciso investir na formação de forma contínua e incentivar à mudança inevitável que deve ocorrer dentro da escola, dado que ela ocorre a uma velocidade alucinante na sociedade.

A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação surge no nosso país desde 1985 com o projeto Minerva, desde essa altura até aos dias de hoje, os programas propostos mais recentes nesta área, têm um denominador comum: a) o apetrechamento das escolas com equipamento informático, e b) formação dos professores na área das TIC (Coutinho, 2009).

Coutinho (2009) afirma que apesar de existir uma adequação da escola à evolução tecnológica, a investigação mostra que esta evolução só pode surgir com o empenho dos professores e que estes sejam colaboradores na mudança do sistema educativo para que surja essa evolução tecnológica. Perrenoud (2002) afirma que as atuais modalidades pelas quais os sistemas escolares organizam a formação contínua dos professores mostram-se bastante ineficazes. Pois existe a necessidade de apostar mais “numa formação de proximidade”. Só assim é possível atingir uma das 10 mais importantes competências do professor, segundo Perrenoud (2000), a utilização das TIC. No contexto da sociedade do conhecimento e neste século XXI o professor assume novos papéis exigindo uma nova competência: um gestor de informação (Pretto e Serpa, 2001), um mediador das aprendizagens (Nisbet, 1992; Fosnot, 1996), um guia das cognições (Fino, 2001), um facilitador e construtor do saber (Hartnell-Young, 2003), entre muitas outras.

A formação contínua é essencial para uma atualização válida para o conhecimento profissional e como forma dos professores se tornarem proficientes no seu uso, devendo estes utilizar as TIC constantemente no dia-a-dia letivo, visto permitirem aulas mais apelativas e cativantes para os discentes. Nesta linha, Raby (2004: 23) considera que essa integração é visível quando existe “utilização regular das TIC, pelos alunos e professores em sala de aula, num contexto de aprendizagem activo, real e significativo, para apoiar e melhorar a aprendizagem e o ensino”.

Para uma otimização da utilização das TIC, será necessário uma permanente formação, pois estas estão em permanente inovação, exigindo e proporcionando mudanças na prática docente. A formação é essencial para se conhecer as funcionalidades do *software* e a adequação das ferramentas mais adequadas para a utilização pedagógica.

Desta forma, Marques (2009) afirma que o professor deve procurar a formação contínua, para se atualizar e preparar para as novas exigências educacionais, onde deve melhorar as suas competências na área digital. O reflexo de uma não atualização pode comprometer a qualidade do seu ensino e da educação dos estudantes (Barros *et al.*, 2011). A investigação demonstra que os professores com práticas de ensino mais construtivistas têm uma maior destreza na utilização e aproveitamento do potencial das TIC, desde que os recursos que existam sejam os necessários.

Estudos recentes demonstram que os professores hoje utilizam mais as TIC na sua atividade docente, mas o tipo de utilização realizada é muito redutor relativamente ao verdadeiro potencial: baseiam-se na sua utilização para preparar aulas, mas são pouco utilizadas para a interação direta com os alunos (Coutinho, 2009). Neste sentido, a importância da formação para as práticas pedagógicas com utilização das TIC, promovendo atividades prática e reflexiva nos professores para uma otimização das TIC no contexto

educativo. A aposta, segundo Coutinho (2009), consiste numa formação inicial e contínua que permita aos professores uma oportunidade de aprender e observar novas metodologias de ensino, criando algo que a autora chamou de cultura da colaboração, entre os professores, isto é, permite que os docentes aprendam com os seus pares, partilhando e desenvolvendo em conjunto diversas competências.

A Universidade do Minho tem vindo a implementar e a testar novas metodologias de utilização das tecnologias da web 2.0 nos cursos de formação inicial (Coutinho, 2009), tendo obtido resultados que demonstram que os futuros professores, além de desenvolverem competências digitais, valorizam a importância da utilização das tecnologias nas propostas educativas, existindo uma grande vontade de as utilizarem nas suas práticas letivas.

Em suma, a tecnologia deve auxiliar o professor a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sistematização do seu conhecimento, colaboração, cooperação e autoestima (Coutinho, 2009).

Web 2.0: um novo paradigma

O termo *web 2.0* surge em 2004 referindo-se à segunda geração dos serviços na internet dando ênfase à partilha e colaboração da informação. Segundo Tim O'Reilly, (2005) autor do termo, a *Web 2.0* "é a mudança para uma internet como plataforma, e um entendimento das regras para obter sucesso nesta nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência colectiva". Existe uma maior facilidade na construção dos conteúdos e de os disponibilizar *online*. Este aspeto criou várias alterações: em primeiro lugar, aumentou a capacidade crítica e ativa dos utilizadores; em segundo, com a maior facilidade em publicar *online*, surgem comunidades à volta de temas de interesse comum, o que leva à criação de relações interpessoais fortalecendo o sentido de comunidade iniciado nesta realidade. Por fim, quanto maior o número de pessoas que façam parte desta realidade, maior é a qualidade do serviço, bem como a atualização, a confirmação e a validação dos conteúdos (Simão, 2006).

Uma das principais características da *web 2.0* é o papel ativo dos utilizadores na construção dos conteúdos (Simão, 2006) e a sua disponibilização *online*, o que gerou algumas mudanças, tais como:

- a) a capacidade crítica dos utilizadores ao recorrerem a novas formas de comunicar com o mundo;
- b) a facilidade em publicar
- c) a criação de comunidades temáticas permitindo a evolução e aprendizagem dos seus intervenientes;
- d) elevar a qualidade dos conteúdos disponíveis na *web* pela quantidade de pessoas envolvidas na sua produção, pois quanto maior for o número de membros, maior será a atualização, a confirmação e a validação dos conteúdos. (Simão, 2006)

A *web 2.0* dá uma nova visão da internet, promovendo uma maior interação entre os utilizadores e o desenvolvimento das redes sociais, onde se podem expressar, partilhar, colaborar e criar conhecimento (Graells, 2007). Ao inserir a *web 2.0* no contexto educativo formal, aumenta a possibilidade de partilha de recursos, tecnologias, conteúdos e surge um novo modo de aprender e ensinar cooperativamente (Bennett,

Bishop, Dalgarno, Waycott, & Kennedy, 2012). Estas novas implicações educacionais requerem um novo papel dos formadores/professores e formandos/estudantes, onde se propõe aos últimos, um trabalho mais independente, colaborativo, crítico e criativo, exigindo uma capacidade de investigação mais audaz e a partilha de recursos de forma a obter novos conhecimentos. Sendo uma aprendizagem mais autónoma, permite uma maior motivação por parte dos formandos/estudantes, pois permite a exploração de mais áreas do seu interesse. Facilita, ainda, a implementação de novas atividades de aprendizagem e avaliação com a criação de redes de aprendizagem (Graells, 2007).

Deste modo, o mesmo autor salienta três requisitos para o uso educacional das ferramentas da *web 2.0*:

1. Infraestrutura – o computador e o acesso à internet são elementos fundamentais, bem como uma plataforma de aprendizagem;
2. Qualificações dos formandos/estudantes – os formandos/estudantes neste regime de aprendizagem têm maior autonomia no acesso à informação e na construção do seu conhecimento. Mas esta realidade exige ao formando/estudante algumas competências informáticas na ótica do utilizador, como por exemplo: trabalho em equipa, responsabilidade, capacidade crítica, criatividade, iniciativa e adaptação ao ambiente de aprendizagem *online*.
3. Atitude positiva do formador/professor – no âmbito do ensino a distância o formador/professor é chamado a ter conhecimentos adequados à tecnologia utilizada na formação, tendo competências gerais digitais, regras claras sobre o uso dos recursos e a didática das TIC.

Também concordante com este ponto de vista, Ferreira (2007: 246) considera que “a espontaneidade que a Web 2.0 possibilita é um admirável veículo para o crescimento e desenvolvimento de um sem número de aprendizagens”, sejam elas formais e/ou informais.

Para Romani e Kuklinski (2007: 135) a web 2.0 “no es otra cosa que la actual fase de un imparable y expansivo proceso evolutivo de Internet, que tiene como característica esencial un fuerte acento en lo social”. Estes autores no final do seu livro ainda referiram a partilha de outras opiniões sobre a web 2.0.:

“El actual boom de la llamada Web 2.0 está ligado al desarrollo de una serie de herramientas de software social que han facilitado que la gente corriente se comunique, coopere y publique de forma totalmente transparente. La Web social no es más que “la Web de la gente”, que es lo que siempre debió haber sido la Web. Un espacio para la generación compartida de conocimientos, para el trabajo cooperativo a distancia y para la publicación a escala universal de todo tipo de contenidos (textos, imágenes, sonidos y vídeos). Estamos redescubriendo una verdad elemental de nuestra especie: la gente quiere comunicarse y cooperar con otra gente.”

José Luis Orihuela³⁴⁷

“...de su carácter (abierto, social, dispuesto a la colaboración) se derivan una serie de aplicaciones que son de enorme utilidad en la educación de las personas (sin especificar nivel de educación, sirven para todo el mundo).”

Carlos Albaladejo³⁴⁸

³⁴⁷ Disponível em <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/nuevos-alfabetismos/conversando-sobre-la-web-20.php>

“La Web 2.0 es la representación de la evolución de las aplicaciones tradicionales hacia aplicaciones web enfocadas al usuario final. El Web 2.0 es una actitud y no precisamente una tecnología.”

Christian Van Der Henst S.³⁴⁹

Nestes três exemplos apresentados são mencionadas algumas definições, entre muitas, sobre a *web 2.0* que Romani e Kuklinski (2007) partilham no seu *e-book*.

Neste sentido, poderemos considerar que a *web 2.0* tem um ambiente propício para a construção de uma inteligência coletiva, independentemente do espaço e tempo partilhado pelo grupo de aprendizagem (Patrício, *et al.*, 2008). Em suma, no entender destes autores, o mais importante a salientar na *web 2.0* é a possibilidade que as pessoas têm de criar, publicar e partilhar a informação de forma gratuita, rápida, simples e fácil, produzindo uma aprendizagem informal.

Também Coutinho (2008) no seu artigo sobre “**estudos e investigações sobre a web 2.0**” caracterizou as investigações realizadas por autores portugueses entre 2004 e 2008, publicados nos canais de publicação académica nesse período. Das 48 publicações encontradas constata-se que as ferramentas mais estudadas e com maior enfoque nesse estudo, foram os *blogs*, *podcasts*, *Second Life*, *Googledocs/pages* e por fim as ferramentas da *web 2.0*, em geral. Nas considerações finais a autora salienta que a temática da *web 2.0* tem vindo a ganhar um grande interesse pela comunidade investigadora, podendo comprovar-se esta realidade pela pesquisa efetuada na Biblioteca *Online (b-on)*, bem como nos repositórios institucionais e livros de atas de congressos e conferências, através da palavra-chave “*Web 2.0*” tendo sido realizados uma grande quantidade de estudos/artigos neste âmbito.

Resumindo, a *Web 2.0* pode ser vista pelos educadores como “um espaço” com ferramentas atraentes, simples e úteis cujas principais características são:

- **Utilização da Web como plataforma:** serviços que antes dependiam de *software* instalado no computador, podem ser acessados diretamente pelo *browser*, em qualquer momento e em qualquer lugar, através de computador, *tablet/ipad*, *smartphone/iphone*.
- **Aperfeiçoamento constante:** as ferramentas estão cada vez melhores e com mais possibilidades, o que ocorre graças às contribuições dos próprios utilizadores.
- Serem total ou parcialmente gratuitas.
- Permitirem que o utilizador usufrua da ferramenta pessoalmente ou para partilhar informações e outros recursos com a comunidade *web*.
- Possibilitarem a produção, o armazenamento e a partilha de diferentes médias (imagens, vídeos, sons, textos, etc.).
- Admitirem a construção coletiva do conhecimento, de forma a que os vários atores possam contribuir de forma conjunta e que o utilizador da Internet possa ser também autor de conteúdo e não apenas um recetor passivo.

³⁴⁸ Disponível em Romani e Kuklinski (2007: 137)

³⁴⁹ Disponível em <http://www.maestrosdelweb.com/editorial/web2/>

- Autorizarem o uso e a produção partilhada, de forma a que várias pessoas possam editar conjuntamente um texto, produzir e comentar um vídeo ou ajudem a eleger o que deve aparecer na página inicial de um site.
- Potenciarem e estimularem a formação de comunidades virtuais que partilham interesses comuns.
- Oferecerem interfaces amigáveis com o utilizador, de maneira que ele possa aprender e usar os recursos oferecidos pelas ferramentas de forma simples e rápida.

De que ferramentas falamos? Estamos a referir-nos a páginas de construção coletiva de conteúdos (como a Wikipédia), aos blogues, mapas interativos (como os do *Google* ou o *Frappier*), geradores de estórias em quadrinhos (como o *ToonDoo*), livros virtuais (como o *TikaTok*), galerias públicas de imagens (*Flickr*, *Picassa*, *Olhares*, *Tumblr*), vídeos e apresentações (*YouTube*, *Vimeo*, *SlideShare*, *Prezi*), bibliotecas virtuais e repositórios de arquivos (*B-on*, repositórios institucionais, *RapidShare*), avatares falantes (*Voki*), *podcasts*, *webquests*, *webnotes*, *Orkut*, *Facebook*, *Twitter*, *SecondLife*, *Educarede*, etc. Enfim, existe uma variedade enorme de espaços com ferramentas de criação, partilha e armazenamento com a possibilidade de agregar grupos de pessoas por interesses específicos.

O universo de possibilidades de uso pedagógico dessas ferramentas aumenta de forma exponencial na mesma medida em que as próprias ferramentas se multiplicam e se aperfeiçoam. O próprio *Google*, por exemplo, que é uma ferramenta *Web 2.0* e, que começou como um simples motor de busca, criou uma galeria de outras ferramentas interessantes que inclui até um “escritório online”, o *GoogleDocs*, onde é possível usar aplicativos como editores de textos, apresentações e folhas de cálculo sem precisar de ter softwares de escritório (como o *Office*, da *Microsoft*, ou o *OpenOffice*, por exemplo) instalados no seu computador, documentos que podem ser acedidos através da Internet em qualquer lugar, em qualquer momento e que podem ser partilhados por qualquer pessoa com quem se queira efetuar a partilha.

Como é que o professor que ainda não utiliza os computadores e a Internet para ensinar regularmente pode fazer um “*upgrade*” e já começar a usar as ferramentas *Web 2.0*? Porque elas se baseiam fortemente no paradigma que tanto procuramos na educação: é preciso aprender a aprender. As ferramentas *Web 2.0* são fáceis de ser “aprendidas”, tanto alunos como professores conseguem um domínio rápido das mesmas. Para o professor, aprender a usar uma ferramenta de produção de histórias aos quadradinhos, por exemplo, não requer nenhuma oficina de capacitação ou curso específico, basta sentar-se à frente do computador e dar um conjunto de cliques, basta para isso uma formação específica de uma ferramenta da *web 2.0* e em poucas horas o professor fica a saber como manusear uma nova ferramenta com grande potencial para as suas aulas, note-se que é importante salientar que nem todos os aplicativos são adaptados à realidade das disciplinas, existem alguns mais adequados do que outros. A questão importante para o professor não é “como usar as ferramentas”, e sim “qual o propósito pedagógico em usá-las” e saber se é adequada à sua disciplina e ao que pretende partilhar/ensinar com ela.

Um professor para preparar uma aula dinâmica e criativa utilizando os recursos que tem à sua disposição é importante conhecer as funcionalidades e a adequação das ferramentas que melhor se coaduna com os conteúdos a transmitir, compreendendo que o aluno é o recetor desses conteúdos, é necessário uma adequação das metodologias. Nesse sentido, a seleção da ferramenta adequada e mais eficaz será aquela que conseguirá obter melhores resultados junto do público-alvo. Com a *Web 2.0* à sua disposição, o professor não precisa mais se conformar em continuar com sua versão de aula 0.1 ou 1.0, agora ele pode

fazer essa atualização e tornar-se um professor 2.0. O passo mais importante para esse *upgrade* é experimentar em si mesmo o paradigma que norteia as suas ações com os seus alunos: aprender a aprender e continuar aprendendo sempre, mas nunca esquecendo os conteúdos e as metas de aprendizagem impostas pelo Ministério da Educação.

Por tudo isto, Belloni (2001) afirma que “a educação deve ‘problematizar o saber’, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva, para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações”.

Compreender a educação como processo social, político, criativo, que contribui para o crescimento do sujeito, e como ação importante na constituição e transformação das estruturas sociais requer, por parte do professor, o conhecimento do conhecimento, “conhecer como se conhece” (MORIN, 2000). Sendo assim, é importante, no exercício contínuo de ensinar e aprender, o respeito pelas etapas constitutivas do processo educativo.

Resultados

Com a evolução da internet percebe-se a urgência numa necessidade de evoluir a nível de uma formação inicial e contínua dos professores, para que estes se adaptem à realidade e não se sintam desfasados do mundo que os rodeia.

No âmbito deste estudo realizou-se um questionário a docentes no ativo de forma a perceber o interesse e importância da formação contínua em TIC, nomeadamente das ferramentas da web 2.0, para poder apetrechar os docentes de novas bases educacionais para a sua prática letiva.

Foram inquiridos 49 docentes sendo a maioria do sexo feminino, algo normal no ensino, sendo esta amostra um reflexo do que se verifica nas nossas escolas, pois 71,4% são do sexo feminino, sendo 28,6 do sexo masculino. A faixa etária predominante dos respondentes situa-se entre os 31-50 anos conforme se visualiza no Gráfico 2. De salientar que, neste intervalo, o maior número de respondentes se enquadra entre os 41-50 anos.

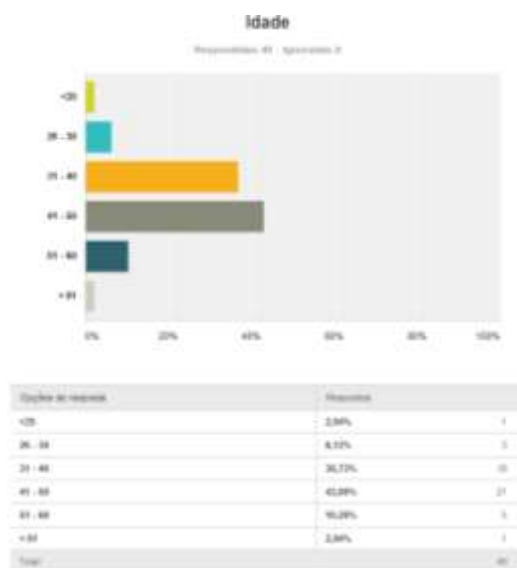


Gráfico 2 - Idade

Quando questionados sobre o contacto das TIC na sua formação inicial, a maioria respondeu afirmativamente, havendo uma percentagem de 20% que não registou qualquer contacto com TIC nesse período. Mas a maioria dos inqueridos preocupa-se com a necessidade de formação em TIC, havendo um universo de 88% de respondentes que salienta a relevância dessa formação, para a obtenção de uma atualização permanente que a tecnologia exige.

Mas quando questionados sobre a utilização das TIC na sua função docente, a quase a totalidade (92%) respondeu que as utiliza, independentemente do tipo de utilização, seja ela para a preparação das aulas ou na dinâmica do decorrer das aulas em utilização com os estudantes.

Quando se refere a conceitos técnicos e utilização de nomes técnicos da TIC como é o caso do termo “web 2.0”, a percentagem de docentes que não conhecia ou não tinha ouvido falar sobre este conceito foi de 35%, mas esse desconhecimento consiste unicamente no termo *web 2.0*, pois quando apresentamos alguns exemplos de aplicativos /ferramentas da *web 2.0* a grande maioria conseguiu reconhecer os aplicativos como ferramentas que utilizava, ou que já tinha ouvido falar nelas.

Quando questionados sobre quais os aplicativos da web 2.0 que conheciam, apenas dois respondentes não responderam e o restante grupo referiu conhecer a maior parte dos aplicativos enunciados como se verifica no Gráfico 3.

Opções de resposta	Respostas	Opções de resposta	Respostas
Correio Eletrónico	93,62% 44	Orkut	42,55% 20
Moodle	97,87% 46	Googledrive	42,55% 20
Blackboard	21,28% 10	Skydrive	53,19% 25
webct	4,26% 2	Dropbox	78,72% 37
Del.icio.us	14,89% 7	CloudPT	34,04% 16
Facebook	95,74% 45	Mendeley	14,89% 7
Twitter	80,85% 38	Zotero	8,51% 4
Hi5	78,72% 37	Diigo	19,15% 9

Opções de resposta	Respostas
Prezi	57,45% 27
Blogger	63,83% 30
Wordpress	34,04% 16
Webnode	21,28% 10
Wix	27,66% 13
wikis	34,04% 16
Wikispaces	29,79% 14
Podcasts	51,06% 24
Flickr	46,81% 22
Olhares	19,15% 9
Tumblr	27,66% 13
Youtube	95,74% 45
Google videos	68,09% 32
Vimeo	46,81% 22
Google Earth	87,23% 41

Opções de resposta	Respostas
Google Maps	93,62% 44
Total de questionados: 47 de 49	

Gráfico 3 - Conhecimento dos aplicativos da web 2.0

Nas plataformas é perceptível a percentagem de 98% no conhecimento e utilização do *Moodle*, pois a maior parte das escolas utiliza esta plataforma de aprendizagem. A nível das redes sociais o maior destaque vai para o *Facebook* com 96%, sendo uma utilização maioritariamente para fins pessoais. No armazenamento da informação *online* destacou-se a *Dropbox* com 78% de utilizadores, sendo este aplicativo utilizado para fins pessoais. De salientar que os outros aplicativos de armazenamento são conhecidos também, mas não são utilizados pelos docentes que responderam ao questionário.

Os aplicativos de partilha de documentos e recolha bibliográfica como o *Mendeley*, *Zotero* e *Diigo* são os menos conhecidos dos docentes, pois todos registaram apenas abaixo dos 19% de conhecimento.

De salientar também que os aplicativos da *Google*, *Youtube*, *Blogues* e *Prezi* são do conhecimento da maioria dos docentes questionados, conforme se verifica no Gráfico 3. O aplicativo *Prezi* apresenta uma maior utilização para fins académicos e profissionais os restantes são mais utilizados para fins pessoais.

Em suma, depreendemos com este questionário que a utilização destas ferramentas na vida profissional e pessoal dos docentes é importante. A totalidade dos inquiridos considera relevante a formação contínua nesta área da web 2.0, pois possibilita aos docentes estarem em permanente atualização e acompanhar os estudantes ao nível das inovações que vão surgindo,, permitindo assim inovar e dar dinamismo às suas aulas.

Considerando também a maioria fundamental a utilização destas ferramentas na função docente, inovando no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Numa perspetiva de inovação e de acompanhamento da evolução da tecnologia percebe-se que os docentes necessitam de formação para acompanhar esta evolução.

A formação inicial e contínua deve ser uma fonte de propostas para iniciar ou complementar os docentes numa realidade para a educação do séc. XXI. Os estudantes, hoje em dia, têm um conhecimento quase inato sobre as tecnologias e acompanham a inovação dessas tecnologias sem qualquer tipo de formação. Por isso, cabe ao docente procurar formação para se atualizar e aproveitar a tecnologia em prol do processo ensino-aprendizagem.

A tecnologia deve auxiliar o docente a promover o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da sistematização do seu conhecimento, do desenvolvimento da colaboração, da cooperação e autoestima (Graziola Junior e Schelmer, 2008). Neste sentido, não se deve continuar a apostar em modelos de formação docente em que as TIC se constituem como um “objeto” de estudo, mas antes em programas em que os estudantes têm oportunidade de aplicar as TIC no desenvolvimento do seu conhecimento, através de projetos curriculares integrados e colaborativos (Downes et al, 2001).

Este estudo demonstra assim a importância dos aplicativos da web 2.0 para a função docente, mas para isso é necessário que surja uma formação contínua para que os docentes possam tirar o máximo proveito desses aplicativos para a docência. As ferramentas da web 2.0 são um auxílio para a criação de projetos

pedagógicos inovadores, criando uma maior vontade por parte dos estudantes em querer aprender e adquirir determinado conhecimento.

Reitera-se assim a importância da formação inicial e contínua nas TIC, em especial para as ferramentas da web 2.0, contendo um grande potencial para aprendizagem dos estudantes e fonte de conhecimento, pois com estes aplicativos os estudantes criam as suas redes de conhecimento. São um auxílio aos docentes na sua função de educadores, permitindo-lhe criar situações de aprendizagem mais dinâmicas, criativas e capazes de promover as mudanças educativas que referidas na Agenda Digital 2015 visando alcançar um ensino de excelência.

Referências bibliográficas

- Barroso, M., Coutinho, C. (2009). Utilização da ferramenta Google Docs no Ensino das Ciências Naturais: um estudo com alunos de 8º ano de escolaridade. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, Número 9, Enero-Junio 2009, pp. 10-21. ISSN: 1699-4574. Disponível em <http://ensino.univates.br/~edsonahlert/gdocs/Artigos/Utilizacao%20da%20ferramenta%20Google%20Docs%20no%20Ensino%20das%20Ciencias%20Naturais.pdf>
- Bennett, S., Bishop, A., Dalgarno, B., Waycott, J., & Kennedy, G. (2012). Implementing Web 2.0 technologies in higher education: A collective case study. *Computers & Education*, 59(2), 524–534. doi:[10.1016/j.compedu.2011.12.022](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.022)
- Bottentuit Junior, J., Lisboa, E., Coutinho, C. (2011). Google educacional : utilizando ferramentas web 2.0 em sala de aula. In *Revista Educaonline*. Universidade Federal do Rio de Janeiro - Escola de Comunicação. Volume 5, Número 1, janeiro/abril de 2011. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/12655>
- Brito, C.; Duarte, J. e Baía, M. (2004). As tecnologias de informação na formação contínua de professores. Uma nova leitura da realidade. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Coutinho, C. (2008). Web 2.0: uma revisão integrativa de estudos e investigações. In Carvalho, A. (Org.) (2008), *Actas do encontro sobre web 2.0*. Braga: CIED. ISBN 978-972-8746-63-6. p. 72-87. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/8462>.
- Coutinho, C. P. (2009). Tecnologias web 2.0 na sala de aula: três propostas de futuros professores de Português. *Educação, Formação & Tecnologias - ISSN 1646-933X*, 2(1), 75–86. Retrieved from <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/46>
- Ferreira, L. (2007). O que aprendemos com a Web 2.0: novos rumos para a aprendizagem. In Santana, M. O. R.; Ramos, M. A.; Alves, A. B. (Orgs.) *Actas do Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia*, Miranda do Douro: CEAMM pp. 237-247.
- Graells, P. M. (2007). La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas. Disponível em <http://www.peremarques.net/web20.htm>
- O'Reilly, T. (2005). What Is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Disponível em <http://oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.

- Patrício, M., Gonçalves, V. e Carrapatoso, E. (2008) Tecnologias Web 2.0: recursos pedagógicos na formação inicial de professores. *In* Encontro sobre Web 2.0. Braga, 2008. p. 108-119. ISBN 978-972-8746-63-6. Disponível em <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/2047/1/F004.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). Dez Competências para Ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN 978-857-3076-37-0.
- Perrenoud, P. (2002). As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora. ISBN 978-853-6300-21-4.
- Primo, A. (2006). O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Brasília: Anais. Disponível em <http://www6.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>
- Romaní, C., Kuklinski, H. (2007). Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. Flacso México. Disponível em <http://www.planetaweb2.net/>
- Simão, J. (2006). Relação entre os Blogs e Webjornalismo. *In Revista Prisma*, nº 3, Outubro, pp. 148-164. Disponível em http://prisma.cetac.up.pt/artigospdf/9_joao_simao_prisma.pdf.

Metodologia da Educação Física nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: O Olhar do Educador Unidocente

Mauricio Cravo dos Reis³⁵⁰, Elisandro Schultz Wittizorechi³⁵¹

Resumo

Na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, localizado ao sul do Brasil, os professores responsáveis por ministrar as aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, quase que em sua totalidade pertencem à categoria unidocente, profissionais oriundos dos cursos de Pedagogia à nível superior e de Magistério como modalidade do ensino médio, que ministram em turno integral todas as aulas/momentos das áreas do conhecimento destinados a essa fase escolar. Entre elas, está a Educação Física, que historicamente é concebida por uma disciplina desvalorizada nos currículos escolares pela sua hierarquização e caracterizada pelas inúmeras dificuldades impostas ao professor para ministra-lá, como a falta de espaços, de materiais adequados, de motivação e de experiência. Através dessas concepções surgem inúmeras propostas para a educação física escolar com o objetivo de facilitar e direcionar a prática docente. Entre as abordagens pedagógicas mais conhecidas estão a construtivista, desenvolvimentista, psicomotricidade, crítico-superadora, crítico-emancipatória, Parâmetros Curriculares Nacionais e saúde renovada. Cada uma delas esta vinculada a um modelo de prática e pensadas a partir de autores como João Batista Freire, Go Tani, Jean Le Bouch, Elenor Kunz e Marcos Nahas. Neste sentido, o estudo tem como objetivo compreender o olhar dos professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental quanto à existência e a importância das abordagens pedagógicas direcionadas a Educação Física nesse segmento, bem como suas aplicabilidades. A referida pesquisa se configura como processo de finalização do curso de especialização em Educação Física Escolar da Universidade Federal do Rio Grande. A investigação se justifica pela falta de estudos na área da Educação direcionados à Educação Física e pelos inúmeros questionamentos surgidos durante os estágios e práticas docentes realizadas nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa de caráter qualitativo teve como metodologia utilizada o estudo de caso, e como instrumentos de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, na qual foram abordados seis professores unidocentes dos anos iniciais de três escolas da rede estadual de ensino, localizadas no município de Rio Grande. Além disso, foram observadas três aulas de cada educador e analisados registros e documentos das instituições participantes. Através dos dados coletados e analisados, foi possível perceber que grande parte dos educadores que participaram do estudo, embora reconheçam a importância da Educação Física e seus benefícios para o desenvolvimento dos alunos, encontram grandes dificuldades para ministrar as aulas devido à falta de experiência e de conhecimento sobre as abordagens pedagógicas, aparecendo como principais justificativas as lacunas existentes na formação inicial e a falta de oportunidades de desenvolvimento através de formações continuadas. Por fim, é necessário aprofundar os estudos e análises para que se possa refletir sobre a prática docente dessa categoria de educadores e contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Palavras-chave: Educação Física. Abordagens pedagógicas. Anos iniciais. Unidocência.

³⁵⁰ Universidade Federal de Pelotas

³⁵¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Considerações Iniciais

É através da escola pública que grande parte das pessoas busca o acesso à educação e a cultura. Isso faz com que essas instituições tenham a responsabilidade de educar e de inserir os cidadãos na sociedade que pertencem. O processo normalmente começa com a inserção das crianças na educação infantil e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na qual a alfabetização passa a ser a grande aquisição do infante.

Nesse contexto escolar, discutem-se o papel e formação do professor que ministra às aulas e principalmente as áreas do conhecimento que devem estar inseridas nos currículos de ambas as etapas escolares. Quanto ao papel e formação do professor, a grande discussão se encontra na educação unidocente, na qual o educador oriundo dos cursos de pedagogia, em nível superior, e ainda nos cursos normais, em nível de ensino médio, ministram as aulas de todas as áreas do conhecimento destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental.

Um dos determinantes é o fato de nas Leis de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) não existir uma especificação indicando o profissional para atuar nesta fase escolar, permitindo as escolas escolher o educador que atuará nos anos iniciais do ensino fundamental.

Diante desse cenário, a disciplina de educação física, ministrada por educadores unidocentes, tem ganhado espaço nas discussões e reflexões nessa área. Isso se deve aos questionamentos acerca da formação deste profissional e às escolhas metodológicas que utiliza para ministrar as aulas da disciplina nos anos iniciais. Além disso, se discute sobre o conhecimento e aplicabilidades das abordagens pedagógicas existentes na educação física por parte desses professores.

Com objetivo de ampliar essa discussão, este estudo busca compreender o olhar do educador unidocente sobre a existência de abordagens pedagógicas relacionadas à educação física e suas aplicabilidades. Para isso, entende-se ser necessário dar voz ao professor unidocente e levar em consideração suas realidades distintas, condições de trabalho e formação.

O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar através das opiniões de professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas estaduais do município de Rio Grande, o olhar sobre as abordagens pedagógicas direcionadas a educação física nesse segmento, bem como suas aplicabilidades.

Além disso, buscou-se compreender a visão dos professores sobre a importância da Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental, identificar as práticas educativas e metodológicas relacionadas à educação física, utilizadas pelos educadores unidocentes nesse período escolar e conhecer os conteúdos selecionados por eles para o desenvolvimento das aulas de educação física nos anos iniciais.

A investigação se justifica pela falta de estudos na área da educação direcionados à educação física e pelos inúmeros questionamentos surgidos durante os estágios realizados nos anos iniciais do ensino fundamental, primeiramente como professor unidocente na conclusão do Ensino Normal e após como professor de educação física em estágios desenvolvidos na conclusão do Curso de Licenciatura em educação física.

A caracterização do Educador Unidocente e suas relações com a Educação Física

Nos dias atuais, se percebe que o resultado dos embates, acerca da legitimidade na formação de professores de educação infantil e anos iniciais, ainda gera inúmeras discussões tendo em vista a amplitude de atuação a que esse profissional é submetido, sendo ele o único responsável por ministrar todas as aulas de todas as áreas do conhecimento.

Em grande parte das escolas públicas, os professores da educação infantil e anos iniciais, são oriundos dos cursos de magistério, atualmente chamado de Normal e Pedagogia. Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996) no artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Cabe aos docentes citados ministrar todas as disciplinas, entre elas a educação física. Este processo é chamado de “unidocência”, que segundo (SILVA e KRUG, 2008) significa a união dos conteúdos de todas as disciplinas desenvolvidas por um único professor.

Nas escolas estaduais do Rio Grande do sul, quase que a totalidade do quadro de professores dos anos iniciais se enquadra na categoria unidocente. Segundo as leis vigentes nas políticas estaduais, é assegurado ao professor uma gratificação ou bônus por atuar nessas classes.

É fixado em 50% do vencimento básico do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual o valor da gratificação de que trata a alínea h, no item I do artigo 70 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974”, [...] “somente poderão receber a gratificação de que trata o artigo os professores em exercício na regência de classes unidocentes do currículo por atividades e os professores que atuem nas classes de educação pré-escolar”.

Nesse contexto, a prática unidocente compreende entre outras disciplinas a educação física que por se tratar de uma área do conhecimento peculiar e específica, já que trabalha com a mente e o corpo, tende a apresentar alguns desafios ao educador como a escolha da metodologia de trabalho, materiais utilizáveis, espaços para as atividades e os conteúdos escolhidos.

A prática da educação física nos primeiros anos escolares é o momento em que o infante manifesta suas fantasias e imaginação através do movimento de seus corpos, se desafiando com gestos e atitudes que caracteriza a criança que possui liberdade em expressar-se e explorar todo espaço que lhe é oferecido. Essa, geralmente adora inventar novas brincadeiras e jogos, mexer o corpo e explorar todos os espaços dentro e fora da sala, assim como também conhecer e desafiar as possibilidades de movimento que seu corpo pode executar.

A Educação Física Escolar, como disciplina pedagógica e componente curricular, possui um compromisso com a educação e formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola com a finalidade de contribuir para a experimentação da cultura do movimento humano e suas variantes do se-movimentar, de acordo com as necessidades, possibilidades e interesses, pois a escola enquanto instituição autônoma determinará os objetivos a serem alcançados e, portanto a disciplina de Educação Física faz parte deste contexto (SILVA & KRUG, 2008).

Diante dessa situação, é necessário enfatizar que na escola, a Educação Física como componente curricular merece atenção especial, independentemente do profissional que a ministrará, pois contribui com fatores importantes no desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, possibilitando aos educandos vivências culturais, políticas, éticas e sociais.

Como proposta de uma melhor educação nos anos iniciais do ensino fundamental é sugerido aos professores unidocentes o aperfeiçoamento em todas as disciplinas. Isso se deve dar através da formação complementar ou continuada que deveria ser oferecida através dos cursos de pós-graduação e cursos específicos de curta duração.

Este profissional da educação deve buscar aperfeiçoamento constante em todas as disciplinas que compõe a sua formação e, dentre as disciplinas está a Educação Física, que em algumas vezes é deixada de lado, pois vários professores não demonstram interesse e afinidade pelas atividades físicas a serem realizadas, em sala de aula ou no pátio da escola (KRUG e SILVA, 2008, p. 3)

Levando em consideração as ideias expostas, há indícios que a educação física cada vez mais perde seu espaço no ambiente escolar. Principalmente nos anos iniciais, na qual, muitas vezes é sonogada. Por isso acredita-se que necessite de uma urgente reformulação em suas diretrizes e uma maior valorização por parte de educadores, educandos e comunidade escolar.

As contribuições das abordagens pedagógicas da educação física

Sabe-se que a educação física é uma importante área do conhecimento, principalmente quando dirigida aos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças encontram-se disponíveis a vivenciar atividades tanto físicas através dos movimentos motores, quanto cognitivas através da elaboração de conceitos.

Mas ao mesmo tempo é perceptível que existem grandes dificuldades no desenvolvimento das aulas de educação física nesse período de ensino por parte dos educadores, pois a insegurança, a falta de conhecimentos técnicos e metodológicos faz com que por muitas vezes essa área do conhecimento seja sonogada nos anos iniciais.

Para um melhor entendimento do assunto é importante que o educador, mesmo que superficialmente, conheça as principais tendências pedagógicas que procuram guiar a educação física escolar. Com o objetivo de contribuir na formação continuada dos educadores unidocentes atuantes nos anos iniciais se apresenta algumas das abordagens pedagógicas existentes na educação física.

Segundo Darido (2004) as tendências pedagógicas podem ser entendidas como pressupostos pedagógicos que caracterizam uma determinada linha pedagógica adotada pelo professor em sua prática, ou seja, são criadas em função dos objetivos, propostas educacionais, prática e postura do professor, metodologia, papel do aluno, dentre outros aspectos.

A educação física em seu longo caminho escolar primeiramente buscou o reconhecimento na escola através da ginástica relacionada diretamente ao militarismo que visava à ordem, o respeito às regras e os hábitos saudáveis dos alunos.

Logo em seguida da Segunda Guerra Mundial, a educação física passou a tentar se justificar no currículo escolar através do esporte, na qual se buscava com o treinamento desenvolver capacidades técnicas e assim chegar ao alto rendimento. Para o desenvolvimento desse modelo de ensino permaneceram os hábitos higienistas e militaristas de anteriormente.

No final da década de 70 com a volta de vários professores de cursos de mestrado e doutorado em outros países começa-se a repensar os objetivos da educação física na escola, ou seja, os conhecimentos científicos relacionados a ela começam a ser valorizados e levados em consideração nas instituições escolares.

De acordo com Resende (1994) a partir dos anos 1980, cresce uma forte necessidade de rompimento com a forma da execução da educação física no passado, negando as concepções (tradicionais) anteriores dando origem ao movimento autodenominado “renovador”.

Com essa perspectiva, surgem inúmeras propostas de ensino para a educação física escolar como a construtivista, desenvolvimentista, psicomotricidade, crítico-superadora, crítico-emancipatória, Parâmetros Curriculares Nacionais, saúde renovada, entre outras. Nesse momento o objetivo é apresentar, mesmo que superficialmente, essas tendências, já que poucos educadores as conhecem.

Na perspectiva Construtivista existe a busca pela formação integral do aluno através da inclusão das dimensões afetivas e cognitivas ao movimento humano, bem como na discussão sobre o papel da educação física na escola. Essa proposta é voltada a crianças na faixa etária até os 10-11 anos, ou seja, dentro dos primeiros anos do ensino fundamental.

João Batista Freire (1994) é um dos principais autores da concepção Construtivista no Brasil. Na obra “Educação de corpo inteiro”, o escritor defende que a educação física não deve desenvolver somente habilidades motoras, mas sim trabalhar o corpo como um todo.

Para reforçar essa ideia Freire (1994 p. 13) enfatiza que “corpo e mente devem ser entendido como componentes que integram um único organismo, ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar”.

Já a tendência Desenvolvimentista, surgida nos anos 80, foi pensada com o intuito de desenvolver habilidades motoras nos educandos praticantes da educação física escolar. Habilidades como correr, andar, saltar, rolar, entre outras, estão em evidência nessa proposta que, além disso, aponta padrões de execução dessas habilidades para determinada faixa etária. Vale lembrar que essa perspectiva, direciona as atividades para crianças de 4 a 14 anos de idade.

Um dos principais pensadores dessa proposta é o professor Go Tani (1988) com a obra “Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. Na obra ele defende que o papel da educação física não é solucionar os problemas sociais do Brasil, mas desenvolver habilidades motoras que privilegiem o movimento (TANI, 1998).

A psicomotricidade traz como proposta a aliança entre as habilidades motores e aspectos emocionais e cognitivos a serem trabalhados na educação física escolar. O principal autor dessa abordagem é Jean Le Bouch. Para Darido (2004), a psicomotricidade também é utilizada pela Psicologia, Pedagogia e Psiquiatria, sendo que na Educação Física ganhou força e influência somente em meados da década 80. Porém apresenta limitações como aponta BRACHT (1999, p.79): “nessa perspectiva o movimento é mero

instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola”.

Na tendência crítico-superadora há forte crítica ao modelo mecanicista/esportivista de ensino da educação física escolar, tendo por base filosófica o marxismo. A obra que apresenta essa proposta é a “Metodologia do Ensino da Educação Física”, de um coletivo de autores de 1992, sendo influenciada pela pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani.

A educação física nesta visão contempla como conteúdos os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e os jogos, sendo parte de um conhecimento da cultura corporal do movimento, que devem abranger temas da cultura corporal, sempre ligados à realidade social a que estão inseridos. O educador tem o papel de mapear e orientar a leitura da realidade, por intermédio dos temas reais da cultura corporal inserido nas aulas.

A abordagem crítico-emancipatória tem como principal defensor o professor Elenor Kunz. Nessa perspectiva o principal objetivo da educação física é desenvolver o esporte na escola, através da reflexão, voltada a formação crítica dos educandos. De acordo com Kunz (2001) o que se pode entender por emancipação, é um processo contínuo de libertação do aluno, das condições limitantes de suas capacidades racionais críticas e até mesmo o seu agir no contexto sociocultural e esportivo.

Na proposta trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, documento oficializado no ano de 1996, os valores como respeito mútuo, dignidade, solidariedade e a pluralidade da cultura corporal estão em evidência como norteadores da educação física escolar.

Além disso, para Darido (2004), coloca que os PCN's propõem a utilização de hábitos saudáveis, analisam criticamente os padrões de estética e beleza apresentados pela mídia e impregnados em nossa sociedade, além de reivindicar espaços apropriados para prática de lazer e atividades corporais.

Essa proposta traz como indicadores o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais e os temas transversais como saúde, meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

E por último, a proposta voltada a saúde como principal objetivo da Educação Física escolar. Os principais autores que defendem essa perspectiva são Nahas (2006) e Guedes (1999). Entre as principais ideias estão o direcionamento a área biológica como levantamento de alternativas para diminuir a incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física.

Além disso, esta proposta baseia-se na readequação dos programas de educação física na escola através da promoção da saúde, na qual se acredita que as atividades físicas vivenciadas na infância podem trazer benefícios na vida adulta.

Para Nahas (2006), é necessário que a educação física “eduque a população escolar em todos os níveis a respeito dos benefícios da atividade física regular, em qualquer idade”.

Procedimentos metodológicos

A abordagem metodológica adotada neste estudo foi de natureza qualitativa, dada à complexidade do assunto abordado e pelas facilidades que essa estratégia de investigação indica ao pesquisador envolvido

em uma pesquisa com as características da que aqui se apresenta. Optou-se por realizar um estudo de caso, tendo em vista o entendimento de que foi necessário dedicar um tempo significativo de permanência nos locais pesquisados para conseguir alcançar os objetivos pretendidos na investigação. Segundo Rodrigo (2008), os estudos de caso têm por objetivo retratar a realidade de forma completa e profunda: o pesquisador enfatiza a complexidade da situação procurando revelar a multiplicidade de fatos que a envolvem e a determinam.

Para Trivínos (1992, p. 129)

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por intuir as conseqüências que terão para a vida humana.

De acordo com Lakatos e Marconi (1991), nos estudos qualitativos o desenvolvimento dos fatos e a apresentação de novas variáveis, dúvidas e questionamentos se dá através do convívio com os próprios participantes.

Levando em consideração os aspectos metodológicos citados, o estudo foi realizado em três escolas da rede estadual de ensino do município de Rio Grande, localizado na região sul do estado do Rio Grande do Sul. A escolha das escolas se deu de forma intencional, tendo em vista que na rede estadual de ensino grande parte das escolas possuem em seus currículos, educadores unidocentes atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Participaram da pesquisa, seis professores unidocentes, sendo dois de cada instituição escolar. Tanto as direções das escolas, quanto os educadores convidados não colocaram qualquer empecilho à autorização e ao desenvolvimento da pesquisa.

A escola denominada de A está localizada no centro do município de Rio Grande, possui cerca de 10 (dez) turmas de anos iniciais do ensino fundamental e conta com uma quadra poliesportiva para a realização de atividades fora da sala de aula. Os dois professores participantes nessa instituição, atuam nos segundos anos do ensino fundamental. Os alunos que frequentam a escola pertencem, na grande maioria, às classes socioeconômicas média e baixa. Isso se justifica por a instituição estar localizada na região central da cidade.

A escola denominada B se localiza em um bairro próximo ao centro do município, atendendo em grande parte alunos de classe desfavorecida economicamente. Entre as 8 (oito) turmas dos anos iniciais da escola, participaram da pesquisa uma professora do 1º (primeiro) ano e uma do 4º (quarto) ano. Nesse local não há espaços adequados para a prática e desenvolvimento de atividades relacionadas a educação física, bem como os materiais disponíveis para tal.

E por último a escola denominada C localiza-se em um bairro consideravelmente afastado do centro da cidade, contando com um amplo espaço para realização de atividades fora da sala de aula, porém pouco material para a mesma. Na escola existem 5 (cinco) turmas de anos iniciais e participaram da pesquisa a educadora do 3º (terceiro) ano e a do 5º (quinto) ano. Os alunos que frequentam a escola, na sua quase totalidade, são oriundos do próprio bairro que possui características socioeconômicas de classe média e baixa.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, na qual se encontra nos anexos, aplicadas aos professores unidocentes. Além disso, realizou-se a observação de duas aulas de cada professor participante do estudo para complementar a coleta de dados.

A opção pela entrevista semiestruturada se deu pelo fato desta, possibilitar ao informante discorrer sobre suas experiências, a partir do foco principal proposto pelo pesquisador; ao mesmo tempo em que permite respostas livres e espontâneas do informante e valoriza a atuação do entrevistador (TRIVIÑOS, 1992).

Quanto à utilização das observações das aulas ou momentos de educação física foi considerada a definição dada por Becker (1994), na qual enfatiza que o pesquisador coleta dados, participando do grupo ou organização, observando as pessoas e seu comportamento em situações de sua vida cotidiana.

Além disso, foi necessária a busca pelo aprimoramento do assunto relacionado as abordagens pedagógicas da educação física através da produção científica sobre o mesmo, com o objetivo de contribuir na apreciação dos dados obtidos.

Segundo Frigotto (2001, p. 88), a análise dos dados “representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”. Com base nesses aspectos metodológicos o estudo apresenta a seguir os dados coletados no campo empírico, bem como a análise realizada em cima deles.

Impressões e achados nas escolas

Nessa parte do texto pretende-se apresentar algumas impressões e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo através das entrevistas e observações realizadas com os seis professores unidocentes que integram as três escolas participantes do estudo. Cabe salientar que todas as professoras participantes são do sexo feminino, algo comum na profissão docente direcionada aos anos iniciais do ensino fundamental.

Das professoras que participaram do estudo, cinco delas estudaram em escolas públicas durante o ensino fundamental e médio e apenas uma completou a educação básica em instituição privada. Além disso, a educadora com maior experiência no magistério possui 22 anos e a com menor tempo de carreira possui 4 anos.

Todas as professoras já trabalharam em outras instituições de ensino ou ainda trabalham devido à necessidade de complementar a remuneração. Como é o caso de uma delas:

“Estudei a vida inteira em escola pública, meus pais não podiam me bancar os estudos e com muito suor acabei me formando em pedagogia no ano de 2001, foi uma grande vitória pra mim e minha família. Trabalho aqui na escola há três anos e por ter que sustentar meus filhos já que sou separada trabalho em outra escola com educação infantil”. (Educadora do 2º ano da Escola A).

Esse relato traz à discussão a necessidade de grande parte dos professores buscarem uma melhor remuneração através da extensão das jornadas de trabalho em outras tarefas ou instituições. Isso muitas vezes significa o acúmulo de atividades tanto nas escolas como fora delas, prejudicando o rendimento dos educadores e o tempo disponível para buscarem outras informações relativas à sua profissão.

Quanto a outras experiências vivenciadas em suas carreiras profissionais, algumas das professoras relataram que trabalharam em outras áreas como secretária, comerciária e babá. Essas alegaram que suas atividades pouco contribuíram para a profissão que exercem atualmente.

Embora haja experiências em outras áreas que podem vir a contribuir na profissão docente, parecem peculiares às necessidades que se exige e se espera do professor no dia a dia da escola. Isso está inserido em toda a formação do profissional e as influências que são condicionadas a ele.

Entre as dificuldades e limitações encontradas pelas professoras para exercer suas práticas nas escolas surgiram como indicadores a falta de espaços, materiais, tempo para desenvolver as atividades, planejamentos, e comportamento dos alunos.

“Nossa escola é boa, a direção me entende, mas faltam algumas coisas que poderiam ajudar a melhorar como os materiais. Por vezes faltam folhas, lápis, canetas, cadernos e as crianças não têm condições de comprar. Sei que isso nem sempre depende delas (direção), mas acaba prejudicando o andamento das coisas”
(Educadora do 4º ano da Escola B).

Nas observações pode-se perceber que apenas uma das três escolas possuía um local inadequado para o desenvolvimento das atividades, pois as salas eram pequenas e com um número significativo de alunos.

Quando o assunto abordado foi a importância da educação física na escola, apenas duas professoras, pertencentes a escola A relataram ter o apoio pedagógico para desenvolver as práticas da disciplina. As outras quatro de certa forma concordaram que a educação física não faz parte das atividades mais importantes da escola, principalmente nos anos iniciais.

“Aqui não temos muito incentivo na educação física, faço o que acho que devo fazer, lembro que no curso de pedagogia os professores falavam que era importante e por isso tento fazer o que aprendi na faculdade”
(Educadora do 1º ano da Escola B).

O descrito pela professora reflete a importância que os cursos de formação, tanto o magistério quanto a pedagogia, atribuem as práticas educativas relacionadas à educação física na escola, sobretudo quando realizadas pelo professor unidocente, já que essas experiências somadas às próprias vivências das educadoras como alunas direcionam o trabalho a ser realizado.

Todas as professoras reconheceram a importância da educação física, alegando ser algo que contribui muito no desenvolvimento do aluno, tanto físico quanto cognitivo. Segundo uma das professoras da escola A “A educação física é fundamental na aprendizagem das crianças, elas valorizam muito isso, e por gostarem tanto de brincar, acaba contribuindo no desenvolvimento deles”

De acordo com a professora do 3º ano da escola C:

“Todos nós sabemos o quanto é importante às aulas de educação física, primeiro porque eles adoram e depois porque acho que ajuda eles a se integrarem e socializarem com os demais colegas. Eles esperam pelas aulas, pelos momentos, embora tenham alguns que não gostem tanto”.

Outra professora da Escola B também reforçou a importância da disciplina nos anos iniciais do ensino fundamental:

“Tenho convicção que é muito importante, sempre foi. Lidamos com os mais variados tipos de crianças com habilidades e capacidades bem diferentes e a educação física proporciona que eles expressem muitas delas, coisas que outras disciplinas mais engessadas não permitem”.

Embora encontrem inúmeras dificuldades, os professores reconhecem que a educação física contribui no processo de ensino aprendizagem dos alunos. Acredita-se que além das evidências percebidas na própria prática docente, os discursos desenvolvidos nos cursos de formação influenciam a percepção dos educadores.

Entre as atividades que os professores costumam realizar nas aulas de educação física surgiram como principais conteúdos as brincadeiras, recreação, jogos de futsal e vôlei.

“Costumo fazer o que eles gostam que é ir na pracinha que fica próximo a escola, brincar e correr no pátio, os meninos adoram jogar futebol e as meninas jogam caçador, eles nunca enjoam disso, é impressionante”.
(Educadora do 3º da escola C)

Esse tipo de atividades observadas nas aulas das professoras é algo comum em grande parte das aulas de educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, pois a forte influência da recreação e do esporte predomina no universo escolar tendo em vista que costumam atrair os alunos dessa faixa etária.

Na parte mais importante dos relatos ficou exposto que a maioria dos professores não conhecem as abordagens metodológicas que orientam a educação física. Apontam falhas nos cursos de formação e a falta de incentivo e oferecimento de cursos de formação continuada nessa área.

“Vou ser sincera, me lembro de muito pouco dessas coisas, vimos muito superficialmente na pedagogia. Pelo que lembro tem a psicomotricidade que contribui no desenvolvimento motor da criança e aquela que é das brincadeiras lúdicas”. (Educadora do 2º ano da Escola A).

A fala da educadora resume o desconhecimento das abordagens metodológicas da educação física pelos professores unidocentes. Ficou evidente que as principais causas são as lacunas nos cursos de formação e a falta de oportunidades na realização de cursos de formação continuada.

Sabe-se que outros fatores estão atrelados a esse contexto como a desvalorização da educação física enquanto disciplina inserida no currículo escolar, o pouco espaço que a corporeidade possui nesse universo, bem como desincentivo ao movimento na escola que em muitos casos é visto como uma forma de fuga aos limites e regras impostos pela direção e coordenação. Isso pode ser ilustrado na colocação da professora do 2º ano da escola A:

“Sabes que aqui é bem difícil, além de não ter espaço, materiais e uma sistematização dos conteúdos, as crianças de forma geral, não são estimuladas a se movimentar, são poucas as vezes que isso é permitido ou desejado. Às vezes sinto culpa por isso, talvez se tivesse mais conhecimento sobre as abordagens poderia desenvolver melhor minhas aulas, mas assim mesmo, acho que realizo um bom trabalho, pois faço de tudo para que se mantenham estimulados e pra isso nada melhor que a minha participação”.

Para que se possa reconhecer a importância das abordagens metodológicas na educação física parece ser fundamental valorizar o corpo e permitir o movimento na escola, algo pouco comum nesse meio. A disciplina ainda luta por espaço e legitimidade no currículo escolar. Além disso, independente das abordagens escolhidas pelo educador para desenvolver sua prática, é fundamental que este se disponha e

se permita a participar das atividades, aulas ou momentos em que o movimento esteja em evidência. Isso parece ser importante para que se possa pensar as mudanças desejadas nesse contexto e manter os alunos estimulados a praticar as atividades propostas.

Segundo Fraga (2005) a educação física precisa “receber tratamento curricular equivalente às demais áreas do conhecimento, mesmo que ainda esteja mais visível nas leis do que na prática docente”.

E por último quanto às expectativas de mudanças nas aulas de educação física a metade dos professores relataram que não acreditam nas mudanças imediatas, pois o gosto dos alunos e a falta de aquisição de novos conhecimentos relacionados a área, faz com que permaneçam com as mesmas escolhas metodológicas.

“Não vejo muitas chances de mudança, não temos condições para isso, não há formação, não somos professores de educação física. Te digo que gostaria muito que tivesse um professor que desse aula para eles, seria melhor, eles iriam aprender e gostar mais. Não consigo ensiná-los muita coisa, como vou ensina-los a jogar futebol se nunca pratiquei? Vou ensinar brincadeiras variadas se no curso de pedagogia pouco fizemos isso? Me desculpa, mas me sinto impotente frente a essa situação. Tomara que um dia melhore, eles merecem”. (Educadora do 3º ano da Escola C).

No espaço escolar, pela concepção formal a que lhe é atribuído, o movimento e o corpo aparecem como uma ameaça aos bons princípios, regras e controles do espaço da escola. Diante desse fato, os professores acabam tendo cada vez mais dificuldades em estimular e desenvolver atividades relacionadas a este assunto no seu interior. Além do mais, é perceptível a dificuldade que grande parte dos educadores possuem para entender e participar do universo infantil. Essa barreira se fortalece a medida que os momentos e oportunidades para estimular o imaginário e a corporeidade se diminuem ou até desaparecem do espaço escolar.

Considerações finais

As análises apresentadas no texto indicam que grande parte dos professores unidocentes atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental possuem inúmeras dificuldades para ministrar as aulas/momentos de educação física nesse segmento escolar.

As principais causas para essas dificuldades existentes parecem ser as lacunas deixadas nos cursos de formação inicial, ou seja, curso de Pedagogia a nível superior e Magistério em nível médio, ambos habilitados para formar educadores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Outros problemas identificados que prejudicam a atuação desses educadores são as precárias condições de trabalho como a falta de espaço, matérias e principalmente o apoio das coordenações pedagógicas. Esses indicadores relatam a falta de legitimidade da educação física ainda existente nos currículos escolares, na qual as relações de poder e saber são estabelecidos através do grau de importância ou privilégios que algumas áreas do conhecimento possuem em detrimento de outras. Através dessa ideia, é possível pensar nas resistências que são atribuídas a corporeidade e ao movimento no universo escolar, tendo em vista que as equipes gestoras reforçam isso através dos Projetos Políticos Pedagógicos direcionados a cada realidade existente. Isso acarreta numa possível desmotivação e insegurança por parte dos professores, gerando de certa forma limitações ao processo de ensino aprendizagem.

Além disso, a falta de legitimidade e importância da educação física nos anos iniciais diagnosticadas através dos relatos dos educadores e das observações realizadas parecem ser preocupantes, pois é nessa faixa etária e escolar que a criança encontra-se disponível a experimentar as mais variadas vivências corporais e cognitivas.

Apesar das limitações do estudo, como o número de professores participantes e as poucas oportunidades de observações das aulas de educação física, foi possível perceber que o desconhecimento das abordagens pedagógicas da educação física é eminente no trabalho educacional dos professores unidocentes. A falta de alternativas pedagógicas faz com que os conteúdos trabalhados na educação física sejam sempre os mesmos, ou seja, as brincadeiras, a recreação, o futebol e o caçador.

Portanto, para modificar esse quadro, seria necessária uma reavaliação da importância da educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como a relevância dos cursos de formação inicial e continuada nesse processo de oportunizar escolhas metodológicas que venham a contribuir no melhor aproveitamento e valorização dessa importante área do conhecimento.

Referências

- Bracht, Valter (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos Cedes*, 19 (48).
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional nº 9394. Brasília, 20 de dezembro de 1996.
- Darido et al (2004). *Pedagogia Cidadã. Cadernos de formação: Educação Física*. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação.
- Fraga, Alex (2005). Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental brasileiro. *Revista Digital - Buenos Aires*. 10 (90) - Novembro de 2005. Retirado em Abril 21, 2013 de <http://www.efdeportes.com/efd90/ensino.htm> Acesso em: 21 de abril, 2013.
- Freire, João Batista (1994). *Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. Campinas: Scipione.
- Frigotto, Gaudêncio (2001). O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Ivani Fazenda (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. (pp. 69-90) 7ª ed. São Paulo, Cortez Editora.
- Kunz, Elenor (2001). *Transformação didático pedagógica do esporte*. 4ª ed. Ijuí, RS: UNIJUÍ.
- Lakatos, Eva Maria & marconi, Marina (1991). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.
- Nahas, Markus Vinicius (2006). *Atividade Física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 4ª ed. Londrina: Midiograf.
- Resende, H (1994). Tendências Pedagógicas da Educação Física Escolar. In: Resende. & Votre. *Ensaio sobre Educação Física, Esporte e Lazer*. Rio de Janeiro: SBDEF.
- Rodrigo, Jonas (2008). *Estudo de caso fundamentação teórica*. Brasília, Vestcom.
- Silva, Marcio e Krug, Hugo (2008). A formação inicial de professores de educação física e de pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Digital*, 13. Retirado em Março 11, 2013 de

<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm> Acesso em: 11 Mar. 2013.

Tani, G.; Manoel, E. De J.; Kokubun, E. & Proença, J. E (1998). Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU: EdUSP.

Tani, G (1998). Educação Física Escolar no Brasil: seu desenvolvimento, problemas e propostas. In: Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte pp. 120-127. Santa Maria: UFSM.

Triviños, Augusto (1992). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Um olhar sob a formação do professor para o ensino superior tecnológico

Tarsis de Carvalho Santos Lorena Bárbara da Rocha Ribeiro

RESUMO

Os Cursos Superiores de Tecnologia (CST) foram criados para atender, de forma imediata, às demandas do mercado que busca profissionais com competências e habilidades específicas. Por ter um período médio de dois anos e pela sua conclusão com aproveitamento específico, trata-se de uma formação especializada técnico-científica com foco em diferentes áreas profissionais. Este trabalho se configura como parte de uma pesquisa que se encontra em andamento, e que objetiva traçar considerações acerca da atuação do professor no ensino superior tecnológico, naquilo que se refere a sua formação. A metodologia adotada foi revisão bibliográfica e análise do perfil e trajetória formativa dos docentes atuantes nos Cursos Superiores de Tecnologia, a partir de dados coletados na pesquisa/análise do currículo lattes de 70 professores que compõe o quadro docente de 03 instituições de ensino superior de Salvador e Região Metropolitana. Além disso, foi feita entrevista semi-estruturada com 5 professores que lecionam nos CST, a fim de também conhecer e analisar a sua trajetória formativa. A partir dessas análises, fora constatado que 80% dos professores possuem pós-graduação em nível de especialização, não estando totalmente de acordo com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que em seu artigo 66 explicita que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Sendo assim, percebeu-se que ainda há a distância entre o que prevê a legislação – no tocante a docência no ensino superior -, e o que ocorre na prática. Estamos falando de profissionais de áreas diversas, que não as específicas – as licenciaturas em geral -, exercendo a profissão docente. O que motiva esses profissionais a adotarem o magistério nos cursos superiores de tecnologia é o que ainda nos inquieta e nos motiva a prosseguir a pesquisa.

Palavras-chaves: Formação, Ensino Superior Tecnológico, Docência Superior.

Este trabalho se configura como parte inicial de uma pesquisa, que se encontra em andamento, e que aborda considerações acerca da atuação do professor no ensino superior tecnológico, naquilo que se refere a sua formação. A proposta aqui é traçar uma revisão bibliográfica, revisitando os documentos legais que regem a educação brasileira para reconhecer o contexto no qual foram criados e regulamentados os Cursos Superiores Tecnológicos, além da caracterização geral dos cursos que integram o ensino superior tecnológico – essencialmente cursos de graduação, mas com características e metas específicas; perpassando pela discussão acerca da formação recebida pelos profissionais que lecionam nos cursos supracitados.

O ENSINO SUPERIOR TECNOLÓGICO

Para tratar do ensino superior tecnológico é importante retomar alguns elementos que compõe história da educação brasileira, posto que esta é repleta de embates sobre qual a função social da educação, sobre como ela atende melhor às demandas da sociedade. Destas discussões emergem questões que nos fazem

pensar sobre o que de fato se destina a educação na vida do ser humano? Porém, a principal dicotomia que promove vários debates entre educadores, estudantes, mídia e sociedade civil é sobre a formação crítica *versus* a educação tradicional tecnicista ligada diretamente ao mundo do trabalho e produção. E é nesse cenário que a formação tecnológica superior surge para acalorar as discussões e reflexões sobre educação profissional no Brasil.

Os primeiros indicativos da educação profissional no Brasil aparecem associados aos princípios tecnicistas. Essa prática de ensino tecnicista se iniciou para fortalecer e sustentar o cenário socioeconômico da segunda metade do século XX, entre os anos 1960 e 1970, e representava uma união entre a burocracia civil e militar e a burguesia industrial, visto que o objetivo comum entre essas esferas da sociedade era de promover a industrialização do país sem grandes movimentos sociais.

No entanto este processo tem seu início alguns anos antes, quando a burocracia civil defendia o programa de industrialização, visando à implementação de uma indústria de base, esta que fortaleceria a economia. Os industriais da época acabaram se convencendo de que o incentivo à industrialização dependia da participação efetiva do poder Estatal, indo de encontro aos ideais do liberalismo da não intervenção do Estado. A aproximação entre burguesia industrial e o governo Vargas ocorreu principalmente a partir de 1933, após a derrota da revolução paulista.

O crescente interesse do governo Vargas em promover a industrialização do país a partir de 1937 refletiu diretamente na educação, posto que se percebeu que em um país rural o processo de industrialização requeria uma profissionalização mínima. E embora o ministro Gustavo Capanema Filho (1900-1985)³⁵² tenha promovido uma reforma de ensino secundário, sua maior preocupação se concentrou em organizar o ensino industrial, com o objetivo de preparar a mão-de-obra fabril qualificada, para a nova modalidade de trabalho que emergia no momento.

Anos depois, com o do Regime Militar (1964-1985), as idéias positivistas de “ordem e progresso” se imiscuíam com o desenvolvimento econômico. Neste momento, a educação no Brasil ainda era para poucos e a qualidade deixava a desejar. Os índices da população em idade escolar regularmente matriculada eram muito baixos e os índices de evasão e repetência altos. Outro aspecto importante era o fato de que o processo de ensino-aprendizagem pautava-se na preparação da mão-de-obra para ocupar as vagas nas indústrias e empresas.

Nesse momento mundialmente se expandiam as ideias relacionadas à organização racional do trabalho (Taylorismo e Fordismo) - enfoque sistêmico -, e ao controle do comportamento (Behaviorismo), todas visando apenas resultados de maneira direta e operacional. A educação então, se reorganizava para atender a tais ideais, fazendo emergir uma forte tendência tecnicista na educação, a chamada a posteriori Pedagogia Tecnicista.

A Pedagogia Tecnicista tem como elemento central a organização racional dos processos educativos relegando ao professor e ao aluno uma posição secundária no processo de ensino-aprendizagem, pois devem ocupar-se de executar com eficiência planejamentos e coordenações previamente elaboradas por

³⁵² Advogado e político brasileiro nascido em Pitangui, MG, que como ministro da Educação no primeiro governo de Getúlio Vargas, promoveu um dos momentos mais brilhantes da arte e da cultura brasileira no século XX. Formado em direito em Belo Horizonte, obteve seu primeiro mandato político como vereador em sua cidade natal (1927). Nomeado secretário do Interior do governador de Minas (1930), tornou-se interventor no estado (1933) e ministro da Educação e Saúde Pública do governo de Getúlio Vargas (1934-1945). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Capanema Acesso em: 28 jun. 2012

especialistas, indicando o que os docentes e discentes devem fazer, quando e como o farão³⁵³. Este princípio se indica melhor com a postulação de Saviani (2010, p.383) a seguir:

[...] na verdade, a pedagogia tecnicista ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, heterogeneidade, e fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

Neste contexto, a educação tecnicista se apresenta como alternativa encontrada pelos grupos dominantes para garantir a seus trabalhadores uma formação no limite da sua demanda – a manutenção de seu status –, daí a grande proliferação e valorização dos cursos técnicos. Esta valorização é inclusive muito forte ainda hoje, pois em muitas esferas o técnico tem um status de respeito tal qual o graduado. No entanto, o processo formativo, por ocupar-se tão profundamente do saber fazer, gera as descontinuidades apontadas por Saviani (2010).

Este mapeamento histórico dos fundamentos da educação tecnicista possibilita uma visualização melhor do cenário no qual, na contemporaneidade, os cursos superiores tecnológicos surgem - como proposta de atender às demandas do mercado. Trazer por isso as marcas da contemporaneidade imiscuídas com as marcas da história de uma educação tecnicista.

OS CST E A LEGISLAÇÃO

Mesmo com uma formação que se ocupa mais do *saber fazer* do que com a ampliação cultural desse grupo, aquele que se forma nos cursos tecnológicos, por ser um profissional de nível superior - os tecnólogos -, pode dar continuidade a seus estudos cursando a pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e *Lato Sensu* (Especialização). Além disso, podem se candidatar a cargos públicos e privados em que a exigência seja ter o nível superior completo.

A legislação própria da educação tecnológica inclusive garante que a formação deve ser amplamente reconhecida pela sociedade de modo geral, garantindo o acesso mais direto ao mercado de trabalho, mas também o acesso a continuidade da vida acadêmica nos cursos de pós-graduação. De forma que a designação atual da profissão foi estabelecida pelo Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997 (revogado pelo Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004, mas antes vejamos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB propõe neste sentido:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia

³⁵³ As bases teóricas do tecnicismo estão fundamentadas principalmente na psicologia behaviorista e engenharia comportamental. Em comparação com as outras correntes que visam o aprender (Pedagogia Tradicional) e o aprender a aprender (Pedagogia Nova), a pedagogia tecnicista objetiva o aprender a fazer. Essas bases teóricas tecnicistas quando foram postas em prática nas escolas desprezaram a relação professor-aluno

§ 1o Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação

§ 3o Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1996).

Partindo do que estabelece a LDB em seu artigo 39 a educação tecnológica deve ser integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação, no entanto, não estabelece de forma mais contundente de que forma esta associação garante que os princípios educativos, tanto da educação profissional quanto dos níveis básicos e superiores da educação (propedêuticos), cumpram com seu papel formativo.

Diante da atual conjuntura que envolve a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) vai nortear e legitimar a formação dos profissionais da educação. O capítulo VI – “Dos Profissionais da Educação”, reza que a formação docente deve atender aos diferentes níveis de modalidade de ensino e as características de cada fase de desenvolvimento do educando terá como fundamento a associação entre teoria e prática mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Ainda de acordo com o Artigo 39 da LDB, a educação tecnológica está vinculada a dois elementos importantes – aquele que prevê a formação educacional específica para determinado grupo associando-a as competências necessárias ao serviço eficaz ao mercado de trabalho. No inciso I fica estabelecido que é a formação para o trabalho que dá o tom do processo educativo, pois são os eixos tecnológicos que estruturam o itinerário educativo, de forma que seja respeitado o sistema daquele nível específico. No caso do ensino superior, isso significa que um curso tecnológico respeitará o itinerário formativo usual ao nível superior, mas toda a estrutura de conteúdo dos cursos partirá do necessário a formação na área específica.

A implicação disso é a retirada de alguns componentes curriculares destinados a formação cultural e reflexiva dos graduandos, dando mais espaço ao que é específico da área específica na qual está sendo formado o grupo.

Mesmo estabelecendo posteriormente que, estando associados aos vários níveis de formação os cursos tecnológicos precisarão se estruturar segundo o que estabelece o Conselho nacional de educação para cada modalidade de ensino, a LDB deixa ainda uma brecha referente ao fazer educativo na prática, não ao que se refere a formação técnico-profissional, mas a formação reflexiva e cultural destes sujeitos, o que implica diretamente em desafios para a formação intelectual dos mesmos.

No Decreto Federal n.2.208/97, outro instrumento legal que regulamenta os cursos tecnológicos, essa limitação do processo educativo, ao que se refere a uma formação que garanta o acesso a uma fazer técnico, fica definido que:

[...] os cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas, e conferirão diploma de Tecnólogo.

Aqui fica estabelecido que o objetivo final dos cursos de tecnologia é formar sujeitos capazes de atender as demandas do mercado. Perceber isto, neste decreto, permite uma profunda vinculação entre os princípios educativos da tendência tecnicista e o que se pretende com a formação tecnológica. Ambas objetivam formar indivíduos capazes de fazer girar as engrenagens do sistema econômico, na medida de suprir as demandas do mercado, fortalecendo também a ideologia da qual este sistema precisa para ser fortalecido, confirmando seu lugar hegemônico.

Estas postulações ficam mais nítidas quando se toma como ponto de partida as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico na sua Resolução de número 3 de 18 de dezembro de 2002 (Resolução CNE/CP n. 3/2002). Onde se reza que:

Art. 2º - *Os cursos de Educação Profissional de Nível Tecnológico serão designados como Cursos Superiores de Tecnologia e deverão:*

I. Incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;

II. Incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;

III. desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;

IV. propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;

V. promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;

VI. adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;

VII. garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

No texto do artigo 2 da resolução 03/2002 muitos elementos fortalecem o status de formação para o mundo do trabalho, com valorização dos aspectos referentes a prática de uma atividade de trabalho, sem múltiplas reflexões, e ou construções posteriores. Partindo da análise dos verbos utilizados se pode fazer uma reflexão sobre a intencionalidade implícita nesta normatização. A priori se utiliza o verbo 'incentivar' indicando ações que desenvolvam capacidades técnicas que garantam empreendedorismo e inovação dois elementos importantes à manutenção do sistema capitalista.

Posteriormente os verbos utilizados são desenvolver, propiciar, promover, adotar e garantir indicando outras ações de garantia de uma formação que desenvolva as competências e habilidades necessárias a um fazer que dê conta das demandas do mercado. E mesmo quando trata de um processo de produção atento às demandas sociais ainda negligencia o elemento construtivo e criativo inerente ao ser humano.

A FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS ATUAIS FRENTE A FORMAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA E REFORÇO DA EDUCAÇÃO TECNICISTA

A partir de Tardif e Lessard (2005) se pode visualizar a formação docente dentro da perspectiva tecnicista, quando apontam que o professor mesmo possuindo uma posição crítico-reflexiva é sufocado pela lógica do capital, onde a educação é considerada como coração do processo de renovação das funções sócio-técnicas, na distribuição da partilha dos conhecimentos e competência entre os membros da sociedade. Neste sentido mesmo desejando formar indivíduos críticos e reflexivos as forças que tendem para uma formação técnica, para o trabalho, exercem uma força tensionadora contrária.

Partindo do princípio de que o ser humano se caracteriza pelas escolhas implícitas na sua trajetória, ficam nítidas essas escolhas através do trabalho que o indivíduo se dispõe a realizar, mas é preciso considerar que existem condicionantes externos a tais escolhas e estes são frutos não só das relações sociais ou do horizonte político dos sujeitos, são antes frutos da estrutura social existente e seus agentes dominadores. Neste contexto a educação é concebida enquanto atividade de produção da humanidade, produzida pelo homem e com isso, fruto de seu trabalho. Ou seja, é uma atividade intencional do tipo não material, ligada aos produtos simbólicos, vale dizer, à produção dos saberes do homem (LIMA JR., 2005).

Esta educação concebida enquanto produto da atividade humana vem sendo compreendida e discutida por diferentes pontos de vista, ora como produto essencial a vida, ora como produto de segunda ordem. Para a educação tecnicista a perspectiva da educação é a segunda, pois por mais que produza um bem este precisa ficar confinado nas mãos de uns poucos, para que a ordem social vigente, e o processo produtivo continuem funcionando.

O processo educativo numa perspectiva tecnicista ao se ocupar em atender as demandas do mercado de trabalho não considera a relação entre professor e aluno como processo produtivo. Neste contexto, o docente ocupa o lugar central do processo educativo, é a figura do saber cristalizado e puro e o aluno é um mero receptor de informações. Com isso se nega a esses sujeitos (professor e aluno) lugares distintos no contato singular necessário ao processo de ensino/aprendizagem, o saber fazer e a aprender a ser, ou seja, um aprendendo com o outro.

Assim, o profissional docente “cai” na rotina pedagógica de planejamentos, coordenações previamente elaboradas por especialistas, indicando o que os docentes e discentes devem fazer quando e como o farão preso entre as “grades curriculares”. Segundo Saviani (2010, p.383):

[...] na verdade, a pedagogia tecnicista ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações. Além do mais, na prática educativa orientação tecnicista cruzou com as condições tradicionais predominantes nas escolas bem como a influência da pedagogia nova, que exerceu poderoso atrativo sobre os educadores. Nessas condições a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, heterogeneidade, e fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico.

Nesse aspecto, o profissional da educação aparece como um mero “auxiliar administrativo”, aplicador de regras, planos e normas concebidas pelo poder executivo vigente e, como tal, é silenciado e desrespeitado com relação às mudanças possíveis no seu campo de trabalho, além de muitas vezes ser criminalizado pelo fracasso da escola e do sistema.

O princípio educativo que rege o ensino tecnicista é o princípio hegemônico, que objetiva a formação de profissionais qualificados ao trabalho de manutenção do sistema, por isso se garante desde a formação dos educadores um processo de especialização e aligeiramento do processo formativo, com ênfase no fazer. No entanto, a legislação vigente da educação normatiza que o educador precisa mais do que aprender a fazer.

Assim, a partir do trecho da LDB, anteriormente citado, foi possível pensar como se forma a intelectualidade do profissional que se ocupa da docência nos cursos tecnológicos partindo desta relação intrínseca entre teoria e prática, paralelo a isto, Antonio Gramsci (1891-1937) será o principal teórico que irá orientar a análise entre teoria, legislação brasileira e a prática docente na contemporaneidade no que se refere a formação docente para os cursos superiores tecnológicos (CST).

A palavra intelectual, no sentido que a utilizamos no cotidiano, advém do termo *intelligentsia* que era utilizado para indicar o conjunto de pessoas que articulavam e discutiam os prós e contras da revolução russa. Segundo Bobbio (1997, p.122):

No particular contexto da história da Rússia pré-revolucionária, de fato, o termo, usado, ao que tudo indica, pela primeira vez, pelo romancista Boborykin, e difundido nos últimos decênios do século XIX, significava o conjunto (não necessariamente constituindo um grupo homogêneo) dos livres pensadores – que iniciaram, promoveram e ao fim fizeram explodir o processo de crítica da autocracia czarista e, em geral, das condições de atraso da sociedade russa.

Apesar do avançar dos tempos e dos desdobramentos históricos em um mundo marcado pela pós-revolução russa, o termo ainda continua sendo empregado para classificar socialmente como “aqueles que pensam”. De qualquer forma, os intelectuais correspondem a uma categoria mais antiga do que imaginamos. Os intelectuais modernos têm como predecessores os religiosos, clérigos e outros que, nos diversos contextos sociais, expressaram o poder ideológico. Definindo-se como intelectuais e por isso exercendo um poder na sociedade de governo dos não intelectuais, num desejo de fortalecer a ideologia da qual são fruto, e em muitos casos representantes.

Neste contexto perceber que a formação destes intelectuais perpassava pelas cátedras da academia e que no passado estas estavam reservadas a uns poucos, torna importante trazer à tona as reflexões sobre o ensino tecnológico perpassando pelas questões da expansão do ensino superior, como forma de produção de mão de obra minimamente qualificada.

Sendo assim, trazer a formação docente como cerne da discussão é levar em consideração que na atualidade ser professor é um complemento, não uma preocupação central; ser professor é um subproduto; não se pensa a formação de docentes, sobretudo com o intuito de promover uma formação intelectual sólida. Corroborando com esta idéia Gatti (2003, p. 474) traz que:

Essa formação inespecífica tem um impacto profissional sério, porque, formando assim, esse professor não tem uma identificação muito clara com a educação; ele custa a se constituir como professor, criando mais uma perspectiva de solidão (ele só enxerga a sua disciplina e não a escola em seu trabalho) do que participe de um conjunto, de uma equipe, com metas básicas de trabalho compartilhadas. Até quando nós vamos continuar com essa formação fragmentada e totalmente ineficaz?

Esse processo de fragmentação da formação docente gera relações problemáticas no que se aproxima a construção de relações com o saber científico. Posto que com a formação em diversas categorias de

intelectuais constitui sua própria categoria especializada, ou seja, cada grupo social cria para si uma ou mais grupos de intelectuais que lhe dão consciência para determinar o tipo de intelectual não apenas na esfera econômica, mas também na esfera social e política.

Segundo Gramsci, os grupos sociais se estabelecem sobre a base original da função essencial que ele assume no campo da produção econômica. Assim, ela se constitui “organicamente” uma ou mais camadas intelectuais que lhe permite garantir unidade e noção de seu lugar na sociedade. Essas categorias intelectuais não nascem do nada, mas sim das relações históricas. O empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, organizador de uma nova cultura, de um novo direito, etc.

Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por certa capacidade dirigente técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas pelo menos nas mais próximas da produção econômica (deve ser um organizador de massas de homens; deve ser um organizador da confiança do que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc).

Desta maneira pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” em cada nova classe criam consigo e elaboram em seu desenvolvimento progressivo são, no mais das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. Nesse sentido, criam-se as condições mais favoráveis à expansão da própria classe e a manutenção do poder vigente.

O professor se encaixa nessa perspectiva e pode sim ser considerado um intelectual, segundo o conceito clássico trazido no texto, pois a sua formação docente deve se articular com a classe revolucionária (ou não), que poderá cumprir a sua “função de agentes da hegemonia”.

Alguns dicionários da língua portuguesa trazem como explicação da palavra docência como o exercício do magistério. A docência não pode ser entendida como mera prática de ministrar aulas, sendo que para conceber uma idéia sobre a docência é necessário beber da fonte de outras áreas do conhecimento como a Filosofia, Sociologia, História, Pedagogia, Antropologia e perceber que a constituição desta prática está ligada a inúmeros fatores que não o torna um conceito fechado, permitindo que cada um ressignifique e atribua o seu conceito. Conforme Libâneo (2007 p. 23):

O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico, ou seja, toda atividade educativa desenvolvida em espaços escolares e não escolares pode-se ter o entendimento de docência.

No contexto da primeira metade do século XXI, as práticas docentes estão vinculadas através da velocidade e desenvolvimento tecnológico e científico. Deste modo, as novas exigências de mercado consistem em um docente que possua experiência e qualificação profissional que não atenda apenas à prática docente, mas também a pesquisa e o manejo com as novas tecnologias.

Neste contexto de mundo globalizado se reafirma as questões basilares da prática docente, o domínio de determinadas habilidades que precisam ser adquiridas por meio da educação para que possa ingressar de forma crítica e reflexiva o meio social. De acordo com Libâneo (2007 p. 40):

Presentemente, ante novas realidades econômicas e sociais, especialmente os avanços tecnológicos na comunicação e informação, novos sistemas produtivos e novos paradigmas do conhecimento, impõem-se

novas exigências no debate sobre a qualidade da educação e, por conseqüência, sobre a formação de educadores. Não cabe mais uma visão empobrecida dos estudos pedagógicos, restringindo-os aos ingredientes de formação de licenciados. Não se trata de desvalorização da docência, mas de valorização da atividade pedagógica em sentido mais amplo, na qual a docente está incluída.

Partindo das reflexões já tecidas sobre o que trata da intelectualidade e a formação tecnológica é que se inserem as pesquisas realizadas com alguns educadores que trabalham formando tecnólogos. O contato com esses educadores se deu através de uma entrevista, dirigida por algumas questões que tratavam mais profundamente das questões políticas e das referentes à formação que receberam. Para tanto foram entrevistados 5 educadores que responderam cada um a 10 questões, algumas eletivas, e outras abertas. Como o campo de oferecimento dos cursos tecnológicos na cidade de Salvador ainda é muito restrito o trabalho se deteve a um a investigação numa instituição particular.

Assim sendo, se iniciaram as entrevistas com questões sobre a formação acadêmica e constatou-se que dos 5 entrevistados, 3 possuem mestrado e 2 pós-graduação em nível de especialização. Entretanto, nenhum dos entrevistados tem pós-graduação – mestrado e especialização -, na área de educação, as implicações deste processo ficam muito evidenciadas no fato da grande maioria dos entrevistados ter noções superficiais sobre a docência, e mais ainda sobre a legislação referente a formação docente.

Quanto a docência no ensino superior, os entrevistados relataram que somente a graduação não os deixavam habilitados para docência em cursos de nível superior, sendo necessário buscar uma capacitação – sejam em nível de especialização ou mestrado e/ou doutorado -, para que tivessem preparo para exercer o magistério. Contudo, é importante ressaltar que essa formação complementar buscada pelos docentes em questão não foram direcionadas às áreas de educação, mantendo assim a continuação dos estudos nas áreas de formação inicial; apenas um dos entrevistados relatou que fez cursos de capacitação em algumas metodologias. Vale destacar que os entrevistados são formados em Economia, Administração, Ciências Econômicas.

As entrevistas se iniciaram com questões referentes a formação inicial e continuada dos entrevistados. A entrevistada 'E' é formada em economia e tem mestrado na mesma área, já a entrevistada 'D' é administradora e mestre em uma área específica da administração. O entrevistado 'A' também é economista e mestre em economia, já os outros dois não informaram.

Quando questionados sobre as disciplinas que lecionavam trouxeram unanimemente em principio que estas estão associadas a sua área de formação inicial, com vinculações possíveis com sua área de Pós-graduação, quando esta está associada a sua formação inicial. A entrevistada 'E', por exemplo, sua formação inicial é em economia e leciona disciplinas como conjuntura econômica, estatística, matemática financeira e afins. Já a entrevistada 'D' Administradora por formação leciona Gestão de projetos.

Estas respostas ajudaram a elucidar o que já havia sido afirmado anteriormente, que a formação dos docentes que lecionam nos cursos tecnológicos está muito mais associada ao saber fazer desenvolvido nos cursos de bacharelado, que numa formação para licenciatura, pois objetiva garantir uma imersão mais profunda na prática, como afirma a entrevistada 'E' quando diz que:

(...) por exemplo, você vai pegar uma matéria de contabilidade e se você é um contador você tem uma facilidade incrível de dar aquela matéria, claro que um economista pode dar, mas um economista nunca teria a

mesma habilidade de formar um balanço com rapidez de um contador. Então eu, por exemplo, não me sinto capaz de dar uma disciplina de contabilidade porque é uma matéria muito prática.

Nesta fala fica evidente como se percebe a intrínseca relação entre a docência nos cursos tecnológicos e a formação para a prática, onde o docente precisa ter conhecimento ampliado do como fazer, no dia a dia. Ambos afirmaram inclusive que foi no mestrado que tiveram acesso a uma formação mais abrangente, e que tocasse na questão da docência, o que fica muito bem expresso na fala da entrevistada 'D', "Eu vim ter disciplinas relacionadas à docência no mestrado e eu estou cursando doutorado eu estou vendo algumas disciplinas, mas na formação não".

Quando questionados sobre que tipo de formação é exigida pelas instituições de ensino superior para que atuem nos cursos de formação tecnológica, os entrevistados trouxeram respostas muito próximas. Em principio a necessidade de ter além da formação acadêmica e do nível de pós-graduação exigido pelos órgãos reguladores, uma aproximação com o mercado, com a prática da atividade que se leciona o que fica muito bem explicitado na fala da entrevistada 'D', quando responde que:

Na verdade o que a gente percebe que é a formação básica mesmo que mais conta é a titulação é o que é considerado. Tipo eu vou trabalhar com a área de gestão então eu tenho que ser gestora e ter feito administração e então eu tenho o título de mestre porque existe aquela exigência mínima do MEC, essas coisas.

Nesta fala, mais uma vez, se evidencia a vinculação entre o saber fazer e a disciplina ministrada, de forma muito mais profunda que a formação posterior como preponderante na eleição das disciplinas a serem ministradas por cada docente. Mas neste contexto outra fala se destaca como destoante, é a fala do entrevistado 'R', que diz que como requisito mínimo exigido pelo MEC é a pós-graduação *Lato Sensu* e que as questões referentes a docência em específico são tratadas nos grupos de aprofundamento da instituição que trabalha.

Numa tentativa de aprofundar mais o olhar sobre a relação dos docentes com a legislação dos cursos tecnológicos e o que se deseja formar, se partiu de um trecho do Decreto Federal n. 2.208/97, que explicita que os cursos tecnológicos superiores devem ser estruturados para atender as demandas do mercado, com isso se questionou a relação entre sua prática e a formação para o mercado de trabalho. Os entrevistados foram unânimes em afirmar que de fato os cursos tecnológicos buscam atender as demandas de mercado de profissionais especializados minimamente para atender suas demandas. A fala da entrevistada 'E' serve muito bem para elucidar esta questão quando ela afirma que:

[...] minha aula de estatística eu trabalho com estatística, procuro usar o laboratório, procuro ensinar a elaborar uma planilha, montar fórmulas. Então atividades que podem ser bobas, mas que vão ser úteis para você fazer um trabalho, então é esse tipo de olhar sempre buscando preparar o profissional para uma atividade já vinculada com a formação dele.

O que aparece é que o sujeito precisa dominar bem elementos da prática profissional, aqueles que atendam as demandas do mercado, mas que não lhe garantam autonomia criativa como deseja os grupos hegemônicos. Isso se repete na fala dos outros docentes quando afirmam ser este um público diferenciado, e que requer um tratamento diferenciado, já que são trabalhadores mais velhos necessitando aprender o que os ajude em sua prática profissional.

Ainda sobre as pesquisas realizadas, traçamos/apresentamos também uma discussão acerca perfil formativo/profissional dos professores (profissionais) que lecionam nos cursos superiores de tecnologia, partindo da demanda criação/regulamentação dos cursos, através da análise curricular desses professores.

Para analisar o perfil e trajetória formativa³⁵⁴ dos docentes atuantes nos cursos superiores de tecnologia foram consideradas 03 instituições de ensino superior de Salvador e Região Metropolitana; dentre essas foram escolhidos 07 cursos tecnológicos - Gestão em rede de computadores, Radiologia, Análise e desenvolvimento de sistemas, Gestão de recursos humanos, Gestão Pública, Logística e Processos Gerenciais -, para análise do perfil formativo dos professores que compõe o quadro docente – um total de 70 professores.

Dessa análise constatou-se que, no percurso formativo desses professores, existe uma relação direta entre a tríade Graduação, Experiência profissional e Sala de aula; contudo, 92% dos professores não possuem nenhuma formação acadêmica, formação continuada (cursos de extensão, minicursos, eventos), pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), na área de educação. Apenas 8% possuem algum vínculo com áreas de Educação (Pedagogia e Licenciaturas), que são os professores ligados a cursos com base nas ciências humanas (Gestão de Pessoas, Gestão Pública e Gestão de Recursos Humanos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 66 explicita que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, LDB/96). Contudo, isso não fica caracterizado na análise feita; dos dados levantados, 80% dos professores possuem pós-graduação em nível de especialização. Além disso, foi possível notar também que para se adequar ao que prevê a LDB 9394/96, no tocante a programas de formação – Art 63, parágrafo II, algumas instituições ofertam um curso de especialização ou uma capacitação específica em metodologia do ensino superior, na intenção, talvez, de diminuir a distâncias entre a prática profissional e a prática docente.

CONSIDERAÇÕES

A partir das pesquisas que foram realizadas para fundamentação deste trabalho, podemos considerar que ainda existem algumas inquietações acerca da discussão traçada e que diz respeito a formação dos professores analisados e a sua atuação no ensino superior de tecnologia.

Compreendemos, a partir dos dados coletados, que ser professor é entendido como um complemento, não como uma preocupação central; ser professor é um subproduto; não se pensa a formação de docentes. Assim Gatti (2003 p. 474) diz que:

Essa formação inespecífica tem um impacto profissional sério, porque, formando assim, esse professor não tem uma identificação muito clara com a educação; ele custa a se constituir como professor, criando mais uma perspectiva de solidão (ele só enxerga a sua disciplina e não a escola em seu trabalho) do que partícipe de um conjunto, de uma equipe, com metas básicas de trabalho compartilhadas. Até quando nós vamos continuar com essa formação fragmentada e totalmente ineficaz?

³⁵⁴ Dados coletados a partir da pesquisa e análise do currículo lattes dos docentes em questão.

Sendo assim, percebeu-se que ainda há a distância entre o que prevê a legislação – no tocante a docência no ensino superior -, e o que ocorre na prática. Ainda é possível constatar a ausência de cursos específicos voltados para o magistério no ensino superior.

Estamos falando de profissionais de áreas diversas, que não as específicas – as licenciaturas em geral -, exercendo a profissão docente. Profissionais esses que deixam sua posição/status consolidada e parte para uma profissão desvalorizada socialmente – professor. O que motiva esses profissionais a adotarem o magistério nos cursos superiores de tecnologia é o que ainda nos inquieta e nos motiva a prosseguir a pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1996.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL, Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogos. Brasília: CNE/CES 436/2001, 2001.
- BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. São Paulo, Editora UNESP, 1997.
- CUNHA, Maria I. da. O Professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara, SP: JM Editora, 1998.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GATTI, Bernadete A. Formar professores: velhos problemas e demandas contemporâneas. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-477, jul./dez., 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2007.
- PEREIRA, Regina Coeli Barbosa. A questão da docência no ensino superior. Disponível em: http://www.ecsbdefesa.com.br/defesa/index.php?option=com%20_content&task=view&id=541&Itemid=66%20-%2021k Acesso em: 17 de Março de 2012
- PINTO, Laudicea de Souza. Gramsci e os intelectuais. Disponível em: http://www.achegas.net/numero/onze/laudicea_pinto_11.htm. Acesso em 28 de Junho de 2012
- RIBEIRO, L. B. R.; FERREIRA, M. A. M.; BASTOS, M. G. C.; CARVALHO, T.. A Formação do Professor para o Ensino Superior Tecnológico. In: 7º Encontro Interdisciplinar de Cultura, Tecnologias e Educação, 2012, Salvador. 7º Encontro Interdisciplinar de Cultura, Tecnologias e Educação, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

Investigação e (Re)significação de Saberes de Professoras sobre Práticas Educativas com Bebês Construídos na Formação Docente

Tacyana Karla Gomes Ramos³⁵⁵

Resumo

Pesquisa de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (PIMENTA, 2005; FRANCO 2005; IBIAPINA, 2008), o presente estudo partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica, pautadas num processo de formação docente continuada, geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras de bebês, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida. Ressaltamos que a opção pela pesquisa colaborativa, permite trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005). Nesse contexto, a ação docente é reconhecida como produtora de significados, pautada na reflexão-ação-socialização, e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF; MATUSOV; WHITE, 1996; FENWICK, 2000). Situada num contexto comunitário de experiências, as relações e significados construídos durante a formação docente continuada potencializam a compreensão da prática na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000) e ampliam o sentido de identidade como pertencimento a uma comunidade de aprendizes (ROGOFF, MATUSOV; WHITE, 1996). É a partir dos pressupostos apresentados que situamos os objetivos do presente trabalho, a saber: examinar de que modos a formação continuada, configurada numa abordagem colaborativa, repercute na (re)construção de saberes e da identidade profissional de professoras de bebês. A questão que norteou nosso trabalho de investigação pode ser enunciada da seguinte forma: como o processo de formação continuada, configurado numa perspectiva colaborativa, interfere na (re)construção de saberes e da identidade profissional de professoras de bebês? Participaram do presente estudo 43 professoras que atuavam com bebês matriculados na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE/Brasil, com idades entre 20 e 57 anos. O percurso da formação continuada foi organizado em reuniões mensais no período de dez meses, intermediado pela partilha de experiências sobre a atuação profissional, por textos lidos, usos de vídeos e fotografias, pelo diálogo entre as participantes e pelo registro de suas reflexões em diferentes relatos escritos e que serviram de referência para a produção dos dados. Em particular, destacam-se as narrativas de cunho reflexivo da prática e produções solicitadas tendo em vista a perspectiva de publicação da experiência (RAMOS; ROSA, 2012). Os relatos coletados foram agrupados em duas categorias, a saber: como as professoras aprenderam no processo formativo e como essas aprendizagens impactaram, segundo a opinião das docentes, nas suas intervenções pedagógicas com bebês. A análise interpretativa das narrativas pôde gerar indicadores de que a professora se reconhece capaz de relacionar-se com seus pares, criar espaços de escuta e reelaboração para a sua prática e de encontrar soluções criativas para os desafios emergentes de sua atuação profissional com bebês.

³⁵⁵ Universidade Federal de Sergipe/Brasil

PALAVRAS-CHAVES: Intervenções pedagógicas com bebês. Saberes docentes. Formação de professores.

Introdução

No Brasil, os cursos de formação de professores não podem deixar de lado a questão da educação de bebês, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade pedagógica para atuar com a criança de pouca idade e de superar a prática de trabalhar com elas da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental (HADDAD, 2010).

Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (Educação Infantil e Ensino Fundamental), os bebês, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo das crianças mais velhas, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de fazer adaptações e ressignificações dos currículos e das práticas de ensino.

Concordamos que a concepção de aprendizagem e os princípios metodológicos que orientam a prática de ensino da Educação Básica podem – e devem – ser comuns, entretanto, a construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos bebês.

Formar professores para a docência com bebês supõe considerar variados aspectos conhecidos na área e interligados: as conquistas legais de direitos das crianças pequenas no âmbito da educação básica no Brasil, as identidades plurais desses profissionais construídas em ambientes e percursos diferenciados, os atores envolvidos nesse processo (crianças, educadores e famílias) e a formação para a docência em cursos de nível superior, como professores polivalentes (GARANHANI, 2010).

Além disso, a Educação Infantil no Brasil, embora tenha mais de um século de história como cuidado e educação extradomiciliar, somente nos últimos anos passou a ser inserida numa perspectiva educacional, em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças.

O registro dessa conquista é expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988) que passa a considerar a Educação Infantil como um dever do estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV), primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança (título V, capítulo II, art. 29). Essa inclusão constitui um ganho na história da Educação Infantil em nosso país, já que as outras constituições usavam termos como assistir, velar ou amparar a maternidade e a criança (CAMPOS, 1992).

Esse patamar alcançado pela Educação Infantil brasileira, definido em lei, aponta para a compreensão mais ampla do processo de ensino-aprendizagem com crianças e a elevação da qualidade do trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas instituições, haja vista que a Educação Infantil, mostra qualidade bastante aquém da adequada, conforme atestam vários estudos e pesquisas na área e mesmo documentos oficiais do Ministério da Educação (BRASIL, 2005; 2006).

Entre os fatores responsáveis por essa situação, encontra-se a formação insuficiente dos profissionais que atuam na área, seja por falta de habilitação prévia, seja porque essa habilitação não tem sido capaz de prepará-los para as especificidades da educação de crianças, particularmente na faixa de zero a três anos.

Em particular, ao situar a atuação de educadores com bebês no âmbito da Educação Infantil, esta demanda ganha contornos específicos. Isto porque é necessário romper com a lógica que identifica a educação de crianças dessa faixa com o cuidado materno, o que implica a compreensão de que não seria necessária uma formação profissional para cuidá-las e educá-las. Essa perspectiva se traduz ainda no debate acerca da exigência ou não de qualificação profissional para atuar neste segmento da Educação Infantil, onde ainda prevalecem em diferentes instituições educacionais (quer em redes públicas ou instituições particulares) pessoas que atuam com bebês sem formação específica, sendo ainda denominadas de “cuidadoras”, “auxiliares”, “prestadores de serviços”.

Tomando posição no debate nacional acerca das especificidades de ensino-aprendizagem com bebês e que saberes específicos são necessários para a docência neste grupo etário, emerge a necessidade de definir objetivos e estratégias de formação continuada para os profissionais que organizam a intervenção pedagógica junto a crianças no primeiro ano de vida. Para tanto, torna-se relevante a questão dos conteúdos e dispositivos de formação disponibilizados aos professores numa rede pública de ensino, como é o caso do Recife/PE/Brasil, onde a professora de berçário é integrante do Grupo Ocupacional Magistério, podendo atuar desde o berçário até o 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos e tendo as mesmas vantagens e regime de trabalho estabelecido no plano de cargos e carreira municipal. Trata-se de um profissional polivalente.

Nesse contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil na gestão de ações que respeitem as especificidades do desenvolvimento da criança, exigindo objetivos e programação de atividades contextualizadas nas peculiaridades desta fase de desenvolvimento humano. Legitima-se um perfil de atuação profissional para o professor enquanto sujeito crítico que reconhece a dimensão política e educativa de seu fazer enquanto parceiro crítico-reflexivo na implementação da qualidade na educação à criança do berçário.

Entende-se, ainda, que professores de bebês precisam ter conhecimentos peculiares ao desenvolvimento da criança nessa faixa etária, haja vista a finalidade da Educação Infantil, expressa inclusive nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009; BRASIL, 2006), qual seja, o desenvolvimento integral da criança desde o primeiro ano de ingresso nesta modalidade da Educação Básica.

Além disso, a formação continuada é uma demanda profissional e um direito de todos os educadores, já que a função docente supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a consequente renovação dos saberes docentes (KRAMER, 1995; PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002; PIMENTA, 2005).

Pode-se afirmar, portanto, que está em processo a constituição de uma identidade profissional de professores que atuam com bebês, o que supõe conhecimentos advindos das teorias do desenvolvimento infantil e sua apropriação no campo educacional, o que exige, por sua vez, a elaboração de saberes docentes no campo da transposição didática (PERRENOUD, 1999; FERREIRA, 2005). Enfim, a prática pedagógica de professores que atuam com bebês precisa servir como ponto de partida e de chegada num processo de formação continuada que fomente a constituição de “teias que alteram o ensino”, a partir da conformação de comunidades de aprendizagem entre os educadores que atuam junto à criança em espaços educativos (HUBERMAN, 2001).

Nessa linha de argumentação deriva a ideia na qual a pessoa do professor em interlocução com seus pares constitui um meio para produzir conhecimentos sobre a profissão docente (NÓVOA, 1995).

Formulações defendidas em estudos advindos da perspectiva sociocultural da Psicologia (FENWICH, 2000; ROGOFF, 1990, por exemplo) compartilham formas similares de conceber a ação humana, lançando mão de aprendizagens comunitárias, situadas nas mediações existentes em contextos específicos através da experiência vivida. Esta perspectiva justifica a proposta de formação continuada de grupos específicos, como no caso os professores de bebês, considerando que as mediações entre formador e professores e entre pares precisam ter como tecitura a reflexão da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a identidade profissional está composta por uma dimensão subjetiva, expressa em atitudes, crenças e valores do professor, resultados de relações interpessoais, estrutura social e o momento histórico, uma vez que o desenvolvimento da identidade do indivíduo é determinado pelas condições históricas, sociais, materiais dadas e incluídas também as condições do próprio sujeito (HUBERMAN, 1992).

Castells (2000) amplia nosso argumento quando atribui à identidade coletiva o status de lócus de significação constantemente construída e transformada, marcada pela intensa interação e negociação entre pessoas. Segundo o autor, trata-se de um conjunto de atributos nos quais pessoas ou grupos se reconhecem como participantes, através dos quais significam fatos, acontecimentos, ações e a si mesmos.

Assim, os cursos de formação continuada, pelas suas características de tempo prolongado, convivência, histórias partilhadas e constituição de significados coletivos podem ser considerados espaços privilegiados na constituição de identidades profissionais promotoras de competências e habilidades, do desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da intencionalidade e da autonomia, baseadas em atividades colaborativas que levam à reflexão e mudanças.

É a partir dos pressupostos apresentados que situamos os objetivos do presente trabalho, a saber: examinar de que modos a formação repercute na (re)construção de saberes e na identidade profissional de professores que atuam com bebês. A questão que norteou nosso trabalho de investigação pode ser enunciada da seguinte forma: como o processo de formação continuada, configurado numa perspectiva colaborativa, interfere na (re)construção de saberes e na identidade profissional de professores de bebês?

A investigação e os procedimentos teórico-metodológicos adotados

Pesquisa de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (PIMENTA, 2005; FRANCO 2005; IBIAPINA, 2008), o presente estudo partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras de berçário, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida. Ressaltamos que a opção pela pesquisa colaborativa permite trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2005).

Nesse contexto, a ação docente é tomada como produtora de significados e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF, MATUSOV & WHITE, 1996; FENWICK, 2000). Situada num contexto comunitário de experiências, as relações e significados tecidos durante os encontros de formação potencializam a compreensão da prática

na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000) e ampliam o sentido de identidade como pertencimento a uma comunidade de aprendizes (ROGOFF, MATUSOV & WHITE, 1996).

Participaram do presente estudo 43 professoras que atuavam com bebês matriculados na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE/Brasil, com idades entre 20 e 57 anos.

O percurso da formação continuada foi organizado em reuniões mensais no período de dez meses, intermediado pela partilha de experiências sobre a atuação profissional, por textos lidos, usos de fotografias, debates e registros de descobertas a partir de vídeos, observação e descrição de ações da criança em interação social nas unidades educacionais, análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros, reveladas a partir da análise atenta e exploratória da diversidade situacional do ambiente pedagógico do berçário da creche. Houve, também, análise de experiências interativas de crianças e professoras, videogravadas em duas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, durante situações cotidianas na instituição. Dessas cenas registradas, foram selecionadas doze situações interacionais para as reflexões e debates nas ocasiões de estudo.

Esses procedimentos visaram criar um contexto de aprendizagens que pudesse revelar pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, delimitando as aquisições do grupo que foram sendo acompanhadas através de relatos verbais, escrita de fichas e registros individuais em diários, os quais puderam ser posteriormente analisados.

A escolha da escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabiliza reflexões acerca da constituição das identidades das professoras e significados construídos na sua formação profissional.

Nessa trilha de proposições, os relatos foram tomados como recurso metodológico para se compreender os modos como as professoras se apropriam de saberes e constroem identidades a partir da investigação coletiva de sua atuação educacional com bebês.

Resultados e discussões

A pesquisa colaborativa supõe que as intervenções pedagógicas no campo da formação continuada gerem conhecimento tanto para os participantes do processo formativo quanto para os formadores/pesquisadores. Neste sentido, o material coletado ao longo dos encontros com as professoras de bebês foi categorizado evidenciando as principais características do processo de formação continuada identificadas pelas participantes.

No percurso de sua participação no grupo de formação continuada, conforme já anunciado, as professoras foram solicitadas a produzirem diferentes relatos escritos e que serviram de referência para a análise e categorização. Em particular, destacam-se as escritas de cunho avaliativo e produções solicitadas tendo em vista a perspectiva de publicação da experiência (RAMOS & ROSA, 2012). Alguns excertos desse material aparecem transcritos literalmente nas seções a seguir, com identificação da professora, conforme autorização prévia da docente.

Os relatos coletados foram agrupados em duas categorias, a saber: como as professoras aprenderam no processo formativo e como essas aprendizagens impactaram, segundo a opinião das docentes, nas suas intervenções pedagógicas com bebês. Cada uma dessas categorias de análise foi desdobrada, por sua vez, em aspectos enfatizados pelas professoras, conforme exposto nesta seção.

Aprender ouvindo colegas, compartilhando experiências

No conjunto de relatos analisados, uma dimensão de aprendizagem referida com maior incidência pelas professoras é aquela advinda das oportunidades de trocas interpessoais e de atitudes colaborativas. Nosso argumento ganha visibilidade na fala de uma professora que localiza o contexto social como gerador de oportunidades de construções conjuntas:

A maior contribuição da formação é a oportunidade da gente poder compartilhar o que sabe, ouvir a riqueza que vem da fala da colega e se enxergar nela. É poder contribuir na troca de ideias, aprender com o grupo, somar pontos de vistas, dividir opiniões e reinventar o cotidiano (Profa. Tatiana Barros).

As professoras demonstram em seus relatos uma compreensão acerca de aprendizagens numa perspectiva comunitária semelhante àquela indicada em outros estudos (FENWICK, 2000, por exemplo) em que se consideram como elementos formadores ou mobilizadores de mudança as trocas entre pessoas, circunscrevendo aquisições num campo de ações coletivas.

Congruentes com a experiência interpessoal descrita pelas professoras, uma segunda categoria de aprendizagem é aquela propiciada pelo engajamento com referências conceituais, rodas de leitura e debates coletivos.

Aprender em confronto com referenciais teóricos, lendo textos e conversando sobre eles em grupo

Nesse segundo bloco de experiências de aprendizagens referidas, a partilha de ideias, frutos de leituras e encontros em que se debatiam referências teóricas, mostra-se determinante da forma como as professoras desenvolvem as relações de uso e significação por meios de práticas sociais. A consideração dessas práticas, articuladas ao conceito de letramento, entendido como conjunto de práticas sociais de utilização da leitura como sistema simbólico, em contextos e para finalidades específicas, gera indicadores nas quais a mediação do outro é integrante da compreensão (KLEIMAN, 1995).

Além deste aspecto, ressalta-se que se tratava de uma situação de leitura compartilhada, oportunizando a construção de significados no ato de conversar sobre textos e na busca coletiva de sua compreensão (KLEIMAN, 1993). Como aparece na fala de uma professora: “Acho importante a leitura dos textos e a discussão deles no grupo” (Profa. Ana Rosa Varela Buarque).

O contato com textos é enriquecido, nessa perspectiva, da mediação humana, na interação e compartilhamento de significados, o que também passa a oferecer recursos simbólicos que constituem a identidade coletiva do grupo. Esta dimensão se articula, desse modo, com a terceira dimensão apontada pelo grupo, qual seja, a perspectiva de aprender a partir da reflexão crítica sobre a prática.

Aprender refletindo sobre sua prática

As professoras indicam, em diferentes relatos, que a reflexão sobre a prática serve como parâmetro para mudanças necessárias no fazer pedagógico. Em suas palavras: “Toda análise de nossa prática nos faz crescer e, quando essa análise pode ser coletiva, a troca é inevitável e nos faz crescer mais ainda” (Profa. Jacqueline Oliveira). É também o que se percebe no depoimento da Profa. Maria Virgínia:

Venho adquirido novos conhecimentos, confirmando outros, mas o que considero mais importante é estou mais segura, com liberdade para ousar no sentido de criar, reinventar situações e vivências significativas no berçário.

Como se evidenciam nestes relatos, as professoras ressaltam que a formação continuada passa a fornecer referências para rever a prática, inclusive pelo suporte experimentado na interação grupal. Estes dados estão em consonância com o que apontam estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores, quando indicam que é necessário já ter consolidado uma prática e experiência docente para que os professores experimentem, com maior segurança, a implementação de inovações no ensino (HUBERMAN, 1992; ZEICHNER, 1998; ZEICHNER & TABACHNICK, 2001).

As práticas se renovam no confronto com “novas possibilidades de atuação”. Modelos de referência não significam “dar receitas” nem cópia ou imitação passiva das ações das parceiras

Numa primeira perspectiva de análise de impactos da formação, os aprendizados com modelos funcionam como um quadro de referências através do qual as professoras conferem significados à sua atuação profissional.

Nesse contexto, o comportamento imitativo, revelador da adesão ao modelo, pode ser considerado como um importante canal de significação que pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do outro (VYGOTSKY, 1995). Partindo desta compreensão, esse modo de aprender pelo véis imitativo guarda semelhanças com os modos como a criança apreende informações (WALLON, 1986; VASCONCELOS, 1996): participando de situações pessoalmente significativas e socialmente envolventes, construindo significados por meio da observação atenta, exame, seleção e reinvenção interpretativa das ações do outro social. Nesse sentido, não é mera reprise de atos nem cópia passiva da referência, mas carrega esforços no estabelecimento de nexos entre eventos ocorridos numa tentativa de compreendê-los.

Especula-se que a imitação cumpre uma função de reconstrução da experiência, podendo desencadear processos de mudanças. Pressupõe-se, portanto, a construção de significados que não existiam previamente, mas que são elaborados na própria ação de imitar que se distancia da reprodução mecânica e desprovida de interpretação.

Assim, o sentido de identidade emerge das formas individuais de apropriação de significados advindos de práticas compartilhadas que são recriadas: “Essa troca de ideias que acontece no grupo é muito gostosa. Estou aprendendo a ver mais possibilidades de atuação e ir renovando o meu jeito de trabalhar no berçário” (Profa. Maria de Lourdes Caetano). “Sempre surgem novas possibilidades de organização do ambiente pedagógico e sugestões de atividades para a gente fazer na unidade educacional” (Profa. Ana Rosa Varela). Ou ainda na fala que se segue:

A formação está me tornado mais competente na área de atuação educacional de bebês. Tenho compreendido melhor as particularidades das crianças desta idade, como se dá o desenvolvimento infantil e como atuar para

promovê-lo. Depois dos encontros de estudo a minha atuação ficou cheia de vida! Agora já consigo entender melhor como as crianças se comunicam sem saber falar e como eu posso atribuir significados aos seus gestos, choros, movimentos e participar de interações com elas. Estou aplicando na sala do berçário as sugestões das outras professoras para melhorar minha atuação. Isso facilita o meu trabalho e torna a relação com o grupo de estudo cada vez mais próxima e afetuosa (Profa. Yasmin Katarinne de Santana).

A construção de um olhar renovado para a identidade profissional da professora que atua em berçário, construindo um sentido de integração a um projeto pedagógico mais amplo

A formação é referida como um campo de afirmação de identidade, de elaboração de um sentido de pertencimento a um grupo e que tem um projeto político-pedagógico que dá sustentação à sua prática cotidiana. Nessa trilha de proposições, a formação não se restringe a um espaço de atualização profissional. Na perspectiva da professora, a (re)descoberta de sua identidade de atuação parece ser influenciada por um olhar crítico, marcado pelas expectativas e conhecimentos disponíveis à educadora que, no interior do grupo de estudo, passa a se reconhecer como profissional articulado ao projeto político-pedagógico do grande grupo de educadores, qual seja, as diretrizes pedagógicas da Rede Municipal de Ensino do Recife. A renovação do exercício profissional com bebês destaca-se pelas oportunidades que a formação inaugura, tanto em termos do acesso a novos/específicos conhecimentos sobre a sua atuação com bebês quanto das repercussões que as aprendizagens consolidadas passam a ter na autoestima da professora:

A abordagem é de grande valia para nossa experiência pedagógica, visto que nós que somos professoras, muitas vezes, achamos que o trabalho que estamos desenvolvendo não está contemplado nas competências instituídas pela RMER. Agora sei que ele está. O que faltava era a compreensão das possibilidades do trabalho com bebês articulada com a proposta pedagógica da Rede. E essa possibilidade de maior compreensão, além de enriquecer nossas experiências pedagógicas, aumenta muito a autoestima de quem é professora no berçário (Profa. Margarida de Melo).

Motivações para renovar a prática

A renovação do exercício profissional gera motivação para o trabalho, pois rompe com o isolamento da sala de aula. A alegria de aprender e o sentimento de que está crescendo, mudando também são realçados: “É chegar no dia seguinte na unidade educacional, cheia de motivação para pôr em prática tudo o que foi compartilhado nos encontros de estudos” (Profa. Tatiana Barros). “Esses momentos de formação estão sendo riquíssimos, pois o medo inicial que tinha de trabalhar com o grupo de crianças do berçário, tornou-se momentos de aprendizagens prazerosas” (Profa. Edite Xavier).

Constata-se, nesses relatos, que a formação continuada impacta na esfera atitudinal, aspecto bastante desafiador para os formuladores de políticas de formação continuada em larga escala, como é o caso aqui relatado. Isto porque o caráter compulsório desses programas por vezes interfere negativamente nesta dimensão, tornando o espaço da formação palco para manifestações de desagrado quanto à gestão educacional, ofuscando o seu foco na qualificação das práticas de ensino.

O olhar sensível para a criança, que passa a ser parceira da organização didática, ganhando centralidade e foco no olhar da professora

Evidencia-se, ainda, nos relatos das professoras, a construção de um olhar competente sobre as capacidades infantis e crítico na gestão de propostas alçadas das reuniões de estudos e transpostas para o cotidiano da instituição:

E a gente poder ver a nossa prática ir mudando e a gente se vê mudando junto, se tornando mais sensível, competente e atenta às manifestações sociocomunicativas das crianças e com um olhar mais crítico para a atuação pedagógica que desenvolve (Profa. Tatiana Barros).

A cada dia venho aprendendo, não só na formação, mas também com as próprias crianças que considero as personagens principais da minha atuação. São as crianças que vão me mostrando os caminhos da prática que precisam ser seguidos no dia-a-dia quando observo que elas estão felizes, participativas das atividades que proponho, entusiasmadas com os brinquedos ou colegas que escolhem para brincar ou quando eu organizo a sala para favorecer momentos de interações e que elas aproveitam muito (Profa. Edite Xavier).

Com isso, estou explorando e participando cada vez mais de momentos interativos com elas. E o mais importante é que eu sou adulta, mas estou aprendendo, com as crianças, como é que elas se desenvolvem e descobrindo, com elas, um mundo inacabável de coisas e possibilidades para serem descobertas (Profa. Thaís Cybelle Ferreira).

Apropriação de conteúdos específicos do referencial teórico e conteúdo debatido no processo de formação

Nosso argumento pode ser demonstrado a partir da análise de um episódio interativo videogravado apresentado a seguir, alçado do diário/portfólio da professora Ana Rosa Varela Buarque que é revelador de suas aquisições e rico em detalhes do referencial teórico que dá sustentação ao exame dos recursos sociocomunicativos dos bebês por ela empreendida, explicitando a sua compreensão sobre o investigado:

A brincadeira surgiu a partir de uma criança que ia trazendo caixas e empilhando-as. A professora terminou entrando na brincadeira e outras crianças também. A imitação funcionou como forma de engajamento social e pôde facilitar que as crianças compreendessem o tema da brincadeira do grupo. Podemos ver como os gestos foram ganhando significação a partir da interpretação dos parceiros e como a professora foi acolhendo cada ação das crianças na construção da brincadeira coletiva, incentivando e apoiando as atitudes do grupo.

A partir dos registros, a professora demonstra conhecer o papel da imitação como recurso comunicativo não verbal; recursos sociocomunicativos utilizados pelas crianças na emergência e compartilhamento de significados e os indicadores do contexto social do ambiente pedagógico favorável às iniciativas sociocomunicativas das crianças que explicam os conteúdos analisados. Demonstra, ainda, a apropriação do referencial conceitual que foi tematizado no processo formativo, com uso consistente da terminologia em um contexto pertinente.

Apontamentos finais

A possibilidade de registrar a sua atuação profissional e o seu desenvolvimento em relatos pôde desvelar as percepções das professoras, viabilizar aprendizagens compartilhadas e delinear os resultados da participação de cada docente em redes interpessoais, marcadas pela reciprocidade, pela motivação, pela convivialidade e por atitudes colaborativas, frutos de um processo de formação que se desdobrou numa trajetória processual de aquisições, conferindo um tom pessoal ao percurso coletivo de aprendizagens.

Nesta ótica, a vivência de momentos de formação viabiliza que a professora se reconheça como sujeito pensante e sensível, capaz de criar, inventar espaços de escuta para a prática, fortemente agregados ao agir, frutos do trabalho coletivo. Nessa perspectiva, os significados produzidos e as identidades coletivas consolidadas geram indicadores de que a professora se reconhece capaz de relacionar-se com seus pares e de encontrar soluções criativas para os desafios emergentes de sua atuação, “reencontrando-se com suas histórias de vida e de profissão” (PINAZZA, 2002, p. 381).

A formação, nesta perspectiva, causa impactos na constituição de valores e direcionamento ético frente ao desafio de uma educação com qualidade à criança que ingressa na Educação Infantil desde bebê. Permite que cada professora revise sua prática e se reconheça noutras, num movimento que abre espaço para questionamentos, enxerga avanços, reconhece limites, desafios e possibilidades a serem construídas coletivamente. Mostra-se como um contexto promissor de reorganização da prática profissional em parceria com a criança, numa trajetória que propicia produção de conhecimentos, compartilhamentos e participação ativa em tudo que é exploração, afeto, animação, encantamento, descoberta.

Referências

- Bakhtin, Michael (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa oficial do Estado.
- Brasil (2005). *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil (2009). *Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil (2009). Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Parecer CNE/CEB 20/2009*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Campos, Maria Malta (1992). Atendimento à infância na década de 80: As políticas federais de financiamento. *Cadernos de Pesquisa*, 1 (82), 5-2.
- Castells, Manuel (2000). *O Poder da identidade*. São Paulo: Paz e Terra.
- Fenwick, Tara (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult education quarterly*, 50 (4), 243-272.
- Ferreira, Andréa Brito (2005). Os saberes docentes e sua prática. In: Ferreira, Andréa Brito; Albuquerque, Eliana Borges; Leal, Telma Ferraz (Org.), *Formação continuada de professores* (pp. 89-110). Belo Horizonte: Autêntica.

- Freitas, Alexandre Simão de (2005). Os desafios da formação de professores no século XXI: Competências e solidariedade. In: Ferreira, Andréa T. Brito; Albuquerque, Eliana B.; LEAL, Telma Ferraz. *Formação continuada de professores* (pp. 56-71). Belo Horizonte: Autêntica.
- Garanhani, Marilena (2000). A docência na educação infantil. In: Souza, de Gizele (Org.), *Educar na infância: Perspectivas histórico-sociais* (pp.89-112). São Paulo: Contexto.
- Geraldi, Corinta Maria G; Messias, Maria da Glória & Guerra, Miriam Darlete S. (1998). Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teorias e epistemológicas. In: Geraldi, Corinta Maria G.; Firentini, Dario; Pereira, Elisabete M. A. (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil.
- Haddad, Lenira (2010). Tensões universais envolvendo a questão do currículo para a educação infantil. In: Dalben, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; Pereira, Julio Emilio Diniz; Leal, Leiva de Figueiredo Viana & Santos, Lucíola Licínio de Castro Paixão (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp.456-489). Belo Horizonte: Autêntica.
- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 92-107). Porto: Porto Editora.
- Huberman, Michael (2001). Networks that alter teaching conceptualisations, exchanges and experiments. In: Craft, [Anna](#) ; Soler, [Janet](#) & Burgess, [Hilary](#) (Orgs.), *Teacher development: Exploring our practice* (pp.345-367). London: The Open University.
- Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Jolibert, Josette (2000). Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y vida*, 21(3), 1-11.
- Kleiman, Ângela B. (1995). *Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, Ângela B. (1993). *Oficina de Leitura: Teoria e prática*. Campinas: Pontes.
- Kramer, Sônia (2001). Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: Candau, Vera M. (Org.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 189-295). Rio de Janeiro: DP&A.
- Kramer, Sônia (1995). *Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso*. Rio de Janeiro: Papéis e cópias da escola de professores.
- Nóvoa, António (1991). “Os Professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?” In: Stoer, Stephen (Org.), *Educação Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem Pluridisciplinar* (pp. 234-256). Porto, Afrotamento.
- Nóvoa, António (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, Phillipe (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Pimenta, Selma Garrido (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-539.

- Pimenta, Selma Garrido (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinazza, Mônica (2004). A Educação Infantil em suas especificidades. In: Geraldi, Corinta Maria Grisolia; Riolfi, Claudia Rosa & Garcia, Maria de Fátima (Org.), *Escola viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social* (pp. 304-319). Campinas: Mercado das Letras.
- Ramos, Tacyana Karla Gomes & Rosa, Ester Calland de Souza (2012). *Os saberes e as falas de bebês e suas professoras*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara; Matusov, Eugene & White, Cynthia (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: Olson, David R. & Torrance, Nancy (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp.304-319). Cambridge: Blackwell Publishers.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Thiollent, Michel (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.
- Vygotsky, Lev S. (1995). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vasconcelos, Vera Maria Ramos (1996). Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: Pedrosa, Maria Isabel (Org.), *Investigação da criança em interação social*. Recife: Editora Universitária da UFPE.
- Wallon, Henri (1986). Imitação e representação. In: WEREBE, Maria Jaqueline; Nadel- Brulfert, Jaqueline (Orgs.), Henri Wallon (pp. 83-107). São Paulo: Ática.
- Zeichner, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: [Geraldi, Corinta Maria G.](#); [Fiorentini, Dario](#) & [Pereira, Elisabete Monteiro de A.](#) (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras.
- Zeichner, Kenneth M. & Tabachnick, B. R (2001). Reflections on reflective teaching. In: Soler, Janet M.; Craft, Anna & Burgess, Hilary (Orgs.), *Teacher development: Exploring our own practice*. London: The Open University.

Alteridade, dialogismo e exotopia: A formação de professores como experiência compartilhada

Hilda Micarello³⁵⁶

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa de formação e intervenção docente envolvendo professores universitários do curso de licenciatura em Pedagogia, alunos licenciandos deste curso e professores da escola de educação básica. A referida pesquisa se desenvolve no âmbito do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – no subprojeto Letramento da Faculdade de Educação Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, Brasil.

O PIBID tem como objetivo estreitar os vínculos entre a Universidade e a escola de educação básica, contribuindo para a melhoria da formação, tanto dos profissionais que atuam em instituições de nível superior quanto daqueles que estão atuando nas escolas e/ou em formação inicial para esta atuação. Neste sentido, constitui-se numa estratégia de formação compartilhada na qual, numa perspectiva colaborativa, promove-se o intercâmbio de saberes e experiências com vistas à construção partilhada de novos saberes e práticas docentes.

Na experiência que aqui se apresenta a perspectiva colaborativa anteriormente referida é analisada à luz dos conceitos de dialogismo e exotopia, desenvolvidos pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin no âmbito da filosofia da linguagem. Ambos os conceitos permitem abordar a formação de professores e a atividade de pesquisa como processo no qual a subjetividade se constrói a partir de relações alteritárias, nas quais a linguagem é concebida como forma de interação entre os sujeitos, espaço onde se encontram e confrontam formas de perceber e viver a docência.

Participam diretamente do Projeto sobre o qual discorremos neste texto cinco alunas do curso de licenciatura em Pedagogia, uma professora deste mesmo curso, uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública municipal da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, a coordenadora pedagógica desta mesma escola e vinte e duas crianças de uma turma do 3º ano do ensino fundamental. Além destes sujeitos estão envolvidos no projeto outros pesquisadores da universidade: alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, professores da rede pública municipal que cursam a Pós-Graduação e outros que atuam na pesquisa na qualidade de colaboradores. Concebemos este grupo como uma rede de formação e apoio à docência na qual os sujeitos envolvidos oferecem, do lugar que ocupam na situação formativa e de pesquisa, um “excedente visão”, que complementa e dá acabamento à experiência dos outros sujeitos, como docentes e pesquisadores.

A partir da metodologia de estudo de caso buscamos refletir sobre a experiência do PIBID não apenas como momento de inserção do aluno dos cursos de licenciatura no contexto da escola, mas principalmente como possibilidade de uma formação compartilhada entre professores formadores da universidade, professores formadores da escola de educação básica e professores em formação dos cursos de licenciatura. Tal formação abarca a dimensão da docência e também a da pesquisa.

³⁵⁶ Universidade Federal de Juiz de Fora

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora em Minas Gerais, Brasil, na qual estão envolvidos estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia, em nível de graduação e Pós-Graduação, professores universitários e professores que atuam na escola de educação básica, nos anos iniciais do ensino fundamental.³⁵⁷ A referida pesquisa estabelece uma interface com o PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência³⁵⁸ – no subprojeto Letramento.

O PIBID é um programa cujo objetivo é estreitar os vínculos entre as universidades e as escolas de educação básica, contribuindo para a melhoria da formação tanto dos profissionais que atuam em instituições de nível superior quanto daqueles que estão atuando nas escolas e/ou em formação inicial para esta atuação. Nesse sentido, constitui-se numa estratégia de formação compartilhada entre diferentes instituições, com diferentes vocações e missões, na qual, numa perspectiva colaborativa, promove-se o intercâmbio de saberes e experiências com vistas à construção compartilhada de novos saberes e práticas docentes. Compõem a estrutura do Programa, nas instituições de ensino superior nas quais ele se desenvolve, um coordenador institucional, responsável por fazer a integração entre todos os subprojetos do PIBID na universidade e por gerir os recursos destinados a esses subprojetos; os coordenadores de área, professores dos cursos de licenciatura da universidade, proponentes dos subprojetos; supervisores, que são professores da escola de educação básica que recebem em suas salas de aula os alunos dos cursos de licenciatura aos quais deverão orientar em atividades de docência, em parceria com os professores da universidade. Cada supervisor pode orientar até 10 licenciandos e cada coordenador de área pode orientar até dois professores da escola básica. No ano de 2012 o PIBID expandiu significativamente o número de bolsas concedidas perfazendo, em todo o país, um total de 40.092 bolsas de iniciação à docência, 6.177 bolsas de supervisão, 2.498 bolsas de coordenação de área e 288 bolsas de coordenação institucional. Embora esses números sejam significativos, pode-se afirmar que, dadas as dimensões do país, o Programa ainda tem uma pequena abrangência, especialmente se considerarmos o número de supervisores (professores da escola básica) beneficiados pelo mesmo. Entretanto, a despeito dessa cobertura ainda tímida, ele representa uma iniciativa importante no sentido de estreitar os laços entre a universidade e a escola de educação básica, aproximando e complementando as missões dessas diferentes instituições.

Historicamente a universidade tem sido concebida como *locus* de produção do saber e a escola de educação básica como o lugar de apropriação/aplicação desse saber. A despeito da missão das universidades de trabalhar numa interface entre docência, pesquisa e extensão, tem-se observado que as atividades de docência e pesquisa têm sido aquelas que mais ocupam as agendas dos professores universitários, tanto pela própria tradição da universidade quanto pelo maior *status* que as mesmas

³⁵⁷ No Brasil a educação básica se divide em educação infantil (0 a 5 anos), ensino fundamental (9anos de duração, iniciando-se aos 6 anos) e ensino médio (3 anos de duração).

³⁵⁸ O PIBID é um Programa desenvolvido pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma Fundação do Ministério da Educação do Brasil cuja missão é a consolidação da Pós-Graduação Stricto Senso no país e que, a partir de 2007 passou também a atuar na formação de professores da educação básica. No referido Programa são concedidas bolsas de custeio aos participantes nos seguintes valores: iniciação à docência (estudantes de licenciatura), R\$400,00; supervisão (professores da escola básica) R\$765,00; coordenador de área (professor da universidade) R\$1.400,00; coordenador institucional (professor da universidade responsável pela gestão de todos os subprojetos) R\$1.500,00.

conferem aos docentes das instituições de ensino superior. As atividades de extensão, aquelas nas quais os vínculos com a comunidade são mais estreitos e diretos, muitas vezes são relegadas a um segundo plano, sendo menos frequentes.

Nos últimos anos os critérios de produtividade a partir dos quais são avaliados os professores das instituições de ensino superior, especialmente aqueles que atuam nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, têm contribuído para uma valorização das atividades de pesquisa em detrimento das atividades de extensão e mesmo de docência nos cursos de graduação. Uma decorrência deste quadro é o fato de que, embora a escola venha se constituindo em campo para diversos projetos de pesquisa, nem sempre a repercussão dessas pesquisas na melhoria da prática pedagógica dos docentes da educação básica é a desejável, muitas vezes por haver um distanciamento entre os saberes produzidos no âmbito das universidades e aqueles mobilizados pelos docentes em sua prática profissional. Nesse sentido, a iniciativa do PIBID pode ser vista como promissora, por focalizar prioritariamente a formação para a docência: no caso dos licenciandos, a formação inicial e, no caso dos supervisores, a formação continuada. Ao buscar uma aproximação entre a universidade e a escola de educação básica com foco nas atividades de docência, o Programa pretende, ainda, superar as dicotomias e distâncias entre os espaços tradicionalmente concebidos como de produção e aplicação dos saberes profissionais dos professores, respectivamente a universidade e a escola de educação básica. Tal dicotomia tem sido amplamente discutida na literatura acadêmica brasileira e internacional, sendo abordada, na maioria das vezes, numa clássica dicotomia entre teoria e prática.³⁵⁹ Em trabalho anterior, desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada com profissionais da educação do estado do Rio de Janeiro, discutimos, a partir de entrevistas realizadas com esses profissionais, tal dicotomia, apontando para o fato de que a fragmentação das relações entre teoria e prática nos processo de formação docente decorre da própria fragmentação do trabalho do professor na sociedade contemporânea, assim como da precariedade do conhecimento produzido no âmbito das universidades. Naquele trabalho, apontamos para o fato de que

A prática que pode levar o professor a uma apropriação de seu fazer é aquela que consiga ir além das demandas imediatas do dia-a-dia para alcançar a condição de práxis: prática pensada, refletida. Quanto à teoria, precisa estar fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e que não seja apenas 'aplicada' nestes. (MICARELLO, s/d)

Neste artigo pretendemos discutir como as perspectivas do Programa podem se constituir num caminho profícuo para religar as dimensões da teoria e da prática docentes em ações de formação. Com esse objetivo, descrevemos como essa experiência tem sido vivida por um grupo de pesquisa da universidade, as possibilidades e limites dessa experiência para a produção, apropriação e ressignificação dos saberes implicados na articulação entre docência, pesquisa e extensão, que caracteriza a missão das instituições de ensino superior.

Inicialmente trazemos algumas reflexões sobre a relação dos professores com o saber seguidas de uma apresentação dos conceitos que norteiam nossas práticas de pesquisa e que contribuem para compreender as relações de alteridade vivenciadas nos processos de formação de professores. Finalmente descrevemos alguns aspectos do trabalho de pesquisa do grupo, refletindo sobre como são produzidos saberes na e sobre a docência neste trabalho.

³⁵⁹ Esta distinção foi por nós abordada em MICARELLO, H. A.L.S. A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/26/ Acesso em 11/07/2013.

Os saberes docentes, suas múltiplas dimensões e facetas

Abordar a relação dos professores com o saber nos coloca diante de alguns paradoxos. Ao mesmo tempo que o saber ocupa uma centralidade na atividade de docência, a condição de produtores do saber que ensinam é, de modo geral, negada aos professores, aos quais é atribuída a condição de meros consumidores desse saber (NÓVOA, 1998). Essa negação se faz, dentre outras formas, na contraposição entre a autonomia dos professores em relação aos saberes que produzem e ensinam e a posição dos mesmos frente a reformas curriculares das quais nem sempre participam, a não ser na condição de implementadores. Outro desses paradoxos reside no fato de que, embora a dimensão relacional da docência seja reconhecida como fonte de produção e legitimação de saberes, muitas pesquisas apontam o sentimento de isolamento dos professores em suas salas de aula, decorrente dos modos de organização dos tempos e espaços nas instituições de ensino (HARGREAVES, 1994).

Na realidade brasileira as pesquisas que focalizam a figura do professor e sua relação com o saber começam a se apresentar em maior número a partir da década de 1980, quando a abordagem do tema do fracasso escolar se desloca para os fatores intra-escolares que concorrem para a produção de condições desiguais de acesso e permanência das crianças das classes populares na escola (LELIS, 2001).

Esse novo enfoque confere centralidade à figura do professor como agente importante na criação de condições de apropriação, pelas classes populares, da cultura erudita. Nesse sentido, passa a se colocar como relevante a análise da relação do professor com o saber - o saber que ensina e o saber sobre como ensinar - ao mesmo tempo que se engendra um discurso de culpabilização dos docentes pelos problemas enfrentados pela escola. É nesse contexto que começam a se desenvolver, na realidade educacional brasileira, pesquisas que se debruçam sobre as práticas de formação de professores e as percepções desses profissionais sobre sua prática. Esses estudos apontam, por um lado, as lacunas presentes na formação, que dicotomiza as dimensões da teoria e da prática, levando a uma fragmentação dos saberes dos professores e, por outro, a necessidade de compreender a atuação docente numa dimensão mais ampla, que envolva os contextos em que se dá essa atuação e as histórias dos sujeitos envolvidos (MICARELLO, 2006, p.22).

Ao abordar as relações com o saber no âmbito das pesquisas que focalizam o tema do fracasso escolar, Charlot destaca a dimensão relacional do saber, afirmando que

não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma 'confrontação interpessoal'. Em outras palavras, a idéia de saber implica a de sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo) de relação do sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2002, p. 61).

Nessa mesma direção, Nóvoa (1997), ao abordar o saber docente, destaca que “o saber dos professores - como qualquer outro tipo de saber de intervenção social, não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, e é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros” (NÓVOA, 1997, p. 30).

Articulando as reflexões dos autores supracitados, podemos estabelecer alguns marcos epistemológicos que nos orientam na abordagem da relação dos professores com o saber. O primeiro deles diz respeito à afirmação da dimensão interacional, não apenas da docência como atividade profissional, mas da própria constituição dos saberes que organizam e orientam esta atividade. Nas confrontações interpessoais, a que se refere Charlot, se constroem as interseções entre teoria e prática, permitindo que alguns saberes sejam

legitimados e outros rejeitados. Portanto a formação, enquanto processo que atravessa a vida dos docentes, requer situações nas quais se torne possível, não apenas a confrontação dos docentes com outros sujeitos, como também dos docentes com suas próprias percepções, crenças, valores e práticas. É no esforço de explicitar seus saberes ao outro que os professores têm a possibilidade de refletir sobre situações envolvidas no seu fazer cotidiano, num movimento de distanciamento desse cotidiano. Isso porque na ideia de relação com o outro está implicada a ideia de inter-ação, no sentido de ação que se dá entre sujeitos que se pronunciam sobre o mundo e, ao fazê-lo, afetam-se mutuamente.

Considerando que a linguagem é o meio pelo qual os professores pronunciam-se sobre seus fazeres e, ao fazê-lo, constituem seus saberes, buscamos na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin elementos para compreender como se deram os processos de interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa que apresentamos neste artigo.

Alteridade, dialogismo, exotopia: a constituição do sujeito em Mikhail Bakhtin

Ao apresentar a obra do filósofo russo Mikhail Bakhtin, Stam (1992) destaca que

(...) em todos os livros [de Mikhail Bakhtin] encontramos variações em torno do tema central da linguagem e do dialogismo. Esse tema central assume diversos nomes: poliglossia, heteroglossia, polifonia, dialogismo. Todos os termos estão associados à comunicação através da diferença, tanto entre textos quanto entre pessoas e grupos sociais (p. 12)

O conceito de dialogismo, numa perspectiva bakhtiniana, diz respeito, portanto, aos modos como o sujeito se constitui a partir de relações de alteridade. Tais relações se dão na e pela linguagem que, por sua dimensão sónica, condensa significados historicamente construídos pelos grupos sociais, sendo que esses significados não se mantêm estáveis, mas são atualizados ao serem apropriados pelos sujeitos. Para Bakhtin e seu Círculo³⁶⁰, no processo de “transmutação do mundo em matéria significativa” (FARACO, 2009), operado pelos sógnos, há a reflexão e refração do mundo. Ao mesmo tempo que os sógnos permitem uma descrição do mundo, eles possibilitam diversas interpretações desse mundo por sujeitos social e historicamente constituídos, em função dos valores e verdades a partir dos quais se orientam. Esses valores e verdades se encontram e confrontam nas práticas de linguagem, nas quais os enunciados produzidos pelos sujeitos se manifestam como parte de um infinito diálogo. Nesse encontro e confronto entre enunciados são tecidos novos sentidos, que se atualizam em função do contexto no qual esses enunciados são proferidos. Dessa concepção decorre o fato de que os sentidos que os sujeitos produzem para suas experiências não são produto exclusivamente de uma consciência individual, uma vez que é no plano social que eles se constituem. Na origem dos modos como atribuímos sentido ao mundo e nele nos orientamos está a figura do outro, seus valores e verdades, a quem respondemos com nossos enunciados e também com nossas ações.

Ao se referir ao papel do outro na constituição do sujeito, a partir da análise das relações entre o autor e seus personagens ou, nas palavras de Bakhtin (1997), das relações entre o autor e o herói, o filósofo russo desenvolve o conceito de exotopia. Do mesmo modo que o autor, ao construir suas personagens, possui

³⁶⁰ O Círculo de Bakhtin era formado por intelectuais de diversas formações incluindo, dentre outros, o próprio Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

em relação a eles um excedente de visão que lhe permite dar acabamento a essas personagens, nas relações cotidianas o *outro* é sempre aquele capaz de um excedente de visão em relação ao sujeito.

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se. [...] O excedente de minha visão contém em germe a forma acabada do outro, cujo desabrochar requer que eu lhe complete o horizonte sem lhe tirar a originalidade. (BAKHTIN, 1997, p. 44-45)

A ideia do outro como aquele capaz de dar acabamento à experiência do sujeito, no sentido de oferecer novos ângulos de visão com relação a ela tem repercussões no modo como concebemos a atividade de pesquisa, na qual pesquisador e sujeitos vivenciam situações de produção de enunciados sobre experiências compartilhadas por ambos, mas para as quais esses sujeitos, em função dos lugares que ocupam, de suas histórias e valores, produzem diferentes sentidos, que se encontram e confrontam, dando origem a um novo conhecimento. Esse conhecimento não se reduz, entretanto, a uma soma das experiências de pesquisadores e sujeitos, mas é tecido a partir de confrontos, negociações e ressignificações da situação específica de pesquisa.

Do mesmo modo, quando pensamos a formação de professores como experiência compartilhada entre os professores da universidade, discentes dos cursos de licenciatura e professores da escola básica, podemos compreender esse processo sendo tecido a partir dos encontros e confrontos entre as diferentes perspectivas que esses sujeitos trazem para a situação de formação. No caso da experiência do PIBID, que focalizamos neste artigo, à ideia de uma iniciação à docência, que está na origem da proposta do Programa, podemos aliar a ideia de uma formação em contexto, tanto dos professores da universidade quanto dos professores da escola básica. Cria-se assim um círculo virtuoso de pesquisa, formação e intervenção, que abarca tanto a atividade de docência quanto a atividade de pesquisa. Nesse movimento, produzem-se conhecimentos sobre o fazer dos professores num espaço de reflexão compartilhada sobre esse fazer, do qual originam-se novas práticas pedagógicas e novos enquadramentos para a pesquisa.

Apresentando a experiência do subprojeto “Letramento”

A experiência do PIBID apresentada nesse artigo teve início no primeiro semestre do ano de 2012, numa escola pública municipal de cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil, na qual um grupo de pesquisadores da Universidade vinha desenvolvendo, desde o ano de 2010, um estudo longitudinal, acompanhando um grupo de alunos da educação infantil e, posteriormente, nos anos iniciais do ensino fundamental. O foco da referida pesquisa eram as práticas de leitura vivenciadas pelo grupo na transição entre educação infantil e ensino fundamental.

A realização da pesquisa na escola permitiu uma aproximação inicial entre o grupo de pesquisadores da universidade, composto por um professor doutor coordenador da pesquisa, discentes do curso de graduação em Pedagogia e do curso de Pós-graduação, em nível de mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação. Nos dois primeiros anos de realização do estudo longitudinal a inserção desse grupo na realidade da escola pesquisada se deu por meio da visita de alguns dos pesquisadores à escola, observando o cotidiano da mesma, produzindo notas de campo nas quais este cotidiano era descrito e realizando entrevistas com as professoras regentes da turma, composta por 22 crianças. Esse material era,

posteriormente, analisado em reuniões semanais do grupo de pesquisadores à luz do referencial teórico e metodológico da psicologia histórico-cultural. Para esta abordagem, a pesquisa em Ciências Humanas se caracteriza pelo encontro entre sujeitos com voz, que se pronunciam sobre o mundo. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 330) : “O que nos interessa na pesquisa em ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de texto.” Assim, a análise do material produzido no campo deve primar pela busca desses sentidos e significados nos termos do outro, neste caso, dos sujeitos da pesquisa. Entretanto, também o pesquisador produz sentidos e significados para aquilo que observa e vive no campo, pois ele é parte desse contexto, uma vez que “O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado” (BAKHTIN, 1997, p. 355). Desse modo, o observador é parte da cena que observa e seus valores e crenças constitutivos dos eventos que deseja compreender.

Assim, ao longo dos dois primeiros anos da pesquisa a experiência de professores e crianças eram trazidas ao grupo de pesquisa pelo olhar do *outro*, o observador, que, do lugar que ocupa na cena da relação pesquisadores e sujeitos de pesquisa, dá um certo acabamento a essas experiências. Nesse diálogo, o referencial teórico que ilumina as análises se configura em mais uma voz que se faz ouvir na produção de sentidos para as experiências vividas que, na comunidade semiótica do grupo de pesquisa, vai estabilizando significados para essas experiências, na forma de categorias de análise e conceitos.

Essa busca de compreensão da experiência alheia, de explicitá-la em palavras, é um processo no qual o que se busca é a profundidade, sendo este o “critério principal do conhecimento nas ciências humanas” (BAKHTIN, 1997, p. 357). Nesse esforço de buscar uma compreensão em profundidade das experiências vividas pelos sujeitos o pesquisador assume, para com estes, compromissos éticos, uma vez que se torna parte desse diálogo estando, portanto, comprometido com uma forma de resposta, em suas análises, aos sujeitos. Ocorre que muitas vezes essa resposta, ou contrapalavra, pode parecer estranha ao próprio sujeito, especialmente porque pesquisador e sujeitos não compartilham, necessariamente, do mesmo sistema de valores, nem estão implicados, da mesma forma, com a atividade de pesquisa.

No caso dos professores, ao aderirem a um projeto de pesquisa, recebendo em suas salas de aula pesquisadores/observadores e aceitando partilhar suas experiências, em geral têm a expectativa de que a pesquisa traga algum tipo de contribuição à sua prática. Muitas vezes é difícil para o docente aceitar que essa contribuição não seja direta ou imediata, o que pode causar algum tipo de tensão na situação de pesquisa. Além disso, os docentes sentem-se instigados a conhecer o que fazem os pesquisadores com os dados que produzem em campo. No caso da pesquisa aqui apresentada, muitas vezes a professora demonstrou interesse em conhecer o conteúdo das notas de campo escritas pelas pesquisadoras que realizavam observações em sua sala. Uma vez conhecendo o conteúdo das mesmas, franqueado a ela pelas pesquisadoras, a professora demonstrou interesse em participar do grupo de pesquisa. Segundo a docente, esse interesse decorria de um desejo de melhor compreender suas próprias ações que, ao ver transcritas por um outro – o pesquisador – percebia de uma forma outra, que muitas vezes lhe provocava um estranhamento.

Assim, a partir do ano de 2012 o grupo passou a contar com a presença da professora da turma pesquisada em suas reuniões semanais e, posteriormente, quando o subprojeto “Letramento” foi encaminhado ao PIBID, ela passou a integrá-lo. No âmbito do PIBID a docente passou a supervisionar

quatro licenciandas do curso de Pedagogia que, em dias alternados, participam das aulas da professora na escola, acompanham-na nas atividades de planejamento e realizam, sob sua orientação, atividades com as crianças. Essas ações são coordenadas pela professora da universidade, que orienta tanto às licenciandas quanto à professora da escola de educação básica, supervisora do projeto. Além da professora, também a coordenadora pedagógica da escola participa de alguns encontros do grupo de pesquisa, o que contribui para estreitar as relações entre o grupo e a escola.

A frequência ao grupo de pesquisa é parte do processo de orientação, com o objetivo de que tanto as licenciandas quanto a supervisora tenham a possibilidade de refletir sobre a prática pedagógica à luz do referencial teórico e metodológico que vem sendo debatido no grupo de pesquisa. Ao mesmo tempo as ações da docente e das licenciandas são analisadas no grupo que, a partir dos referenciais teóricos da pesquisa, busca compreender a experiência da docência, neste caso específico, a experiência de trabalho com a leitura na sala de aula. A partir desse processo de reflexão compartilhada, são definidas novas ações de docência assim como novos encaminhamentos para a pesquisa.

No caso aqui descrito, o foco das atividades de pesquisa do grupo e também do subprojeto “Letramento” são as práticas de leitura. A turma na qual o subprojeto vem sendo realizado é formada por crianças do 3º ano do ensino fundamental, em processo de alfabetização. Dadas as características da etapa de escolarização em que se encontram as crianças, um dos principais desafios da professora da turma é lidar com a heterogeneidade do grupo quanto a seu processo de apropriação da leitura e da escrita uma vez que nele se encontram crianças que já leem e escrevem com alguma fluência e também outras, embora em menor número, que apenas reconhecem algumas letras do alfabeto. Esses grupos se envolvem de modos muito diferenciados com as atividades propostas pela professora, em razão de seu maior ou menor interesse pelas mesmas e também em função de suas possibilidades de realizá-las de forma mais ou menos competente.

Assim, as ações do subprojeto de voltaram a apoiar a professora no trato com essa heterogeneidade de interesses e experiências das crianças, sendo este um tema recorrente nas discussões do grupo de pesquisa. A partir do interesse demonstrado por uma das crianças da turma, com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, em realizar um filme com os colegas, as ações do PIBID na escola foram sendo delineadas. Apresentamos, a seguir, um trecho da ata da reunião do grupo de pesquisa na qual o tema surge e é debatido pelo grupo.

Observamos que a primeira iniciativa de escrita do R³⁶¹ é um caderno. Ele fica andando com um caderno e pede para as pessoas escreverem. Ele ainda não sabe escrever, mas ele dá o caderno para o outro escrever. Aí ele escreve o nome e faz um desenho do lado. E aí ele disse que quer montar um vídeo com os colegas da sala atuando. E ele está com todas essas cenas da história na cabeça. Eu acho que se a gente conseguisse fazer isso primeiro ia ser muito bom. (Depoimento da coordenadora pedagógica da escola, registrado em ata da reunião do grupo de pesquisa do dia 05 de outubro de 2012)

A partir dessa percepção inicial da coordenadora da escola sobre o interesse de realizar um filme envolvendo todas as crianças, manifesto por este aluno em particular, o grupo passou a direcionar as ações do PIBID ao alcance desse objetivo. Percebíamos que esta poderia ser uma boa oportunidade de vivenciarmos a realização de um projeto que partisse de um interesse manifesto pelas crianças e que,

³⁶¹ Identificaremos as crianças citadas apenas por suas iniciais para resguardar suas identidades.

justamente por isso, pudesse aproximar aquelas que ainda não se mostravam interessadas em atividades de leitura e escrita, ou que apresentavam dificuldades neste tipo de atividade, de situações nas quais ler e escrever fossem atividades com sentido e significado para os alunos.

Para concretizar o projeto o grupo passou, então, a empreender dois movimentos simultâneos: o apoio e encorajamento à professora para a realização da atividade na escola, com as crianças e a discussão de novos encaminhamentos para as ações envolvidas no projeto nas reuniões do grupo, na universidade.

O apoio à professora na escola, provido especialmente pelas alunas bolsistas do Projeto, mostrou-se fundamental, pois um dos limites que os professores encontram para a realização de atividades que fujam ao modelo escolar tradicional é o isolamento em que em geral se encontram em suas salas de aula. Há poucas pessoas disponíveis na instituição que possam oferecer auxílios que permitam ao docente trabalhar em pequenos grupos com sua turma, ou mesmo organizar espaços e materiais de que necessite enquanto interage com as crianças. Com o auxílio das bolsistas licenciandas, foi possível à professora planejar tempos e espaços para o planejamento e realização das atividades envolvidas no projeto com as crianças quando essas atividades requeriam uma atenção mais individualizada a grupos, ou o trabalho com grupos envolvidos em diferentes tarefas.

Paralelamente, o grupo de pesquisa, na universidade, oferecia ao professor outro tipo de apoio, igualmente essencial à concretização do projeto. Tal apoio consistia em ajudar à professora na tomada de decisões sobre como conduzir os trabalhos na turma. Muitas dúvidas e questionamentos surgiam por parte da docente, especialmente porque o trabalho com projetos dessa natureza desafia alunos e professores a buscar soluções para questões que vão surgindo no decorrer de seu processo de realização. A maior dificuldade para a professora parecia residir no fato de não poder antever todas as etapas do trabalho, uma vez que as crianças tinham um papel ativo na definição desses passos. Além disso, havia o desafio de mediar as situações na sala de aula para que todos pudessem participar do projeto e, ainda, para que fossem exploradas todas as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento que as situações pudesse oferecer, especialmente as oportunidades de aproximar as crianças de um contato mais sistemático com a língua escrita de forma significativa.

Em decorrência dos desafios enfrentados pela professora, novas questões se colocaram ao grupo de pesquisa: como a linguagem escrita se relaciona a outras linguagens, como a música, a dança, a gestualidade? Que papel essas linguagens desempenham no desenvolvimento das crianças? Que tipo de mediação do professor pode favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita em situações nas quais o grupo de crianças está engajado na busca de soluções para problemas desafiadores, que não foram previstos pelo professor? Como apoiar as crianças na busca de soluções para esses problemas sem que as perspectivas do adulto se sobreponham às das crianças? Buscando compreender e responder a essas questões, novos quadros conceituais foram se delineando para o grupo de pesquisa que, progressivamente e numa perspectiva colaborativa, foi ampliando sua abordagem inicial do tema do letramento na escola. Nesse processo, as perspectivas dos diferentes atores envolvidos apontavam os limites e possibilidades de encaminhamento dos trabalhos: os limites institucionais, de formação e de percepção dos sujeitos acerca das situações vivenciadas e as possibilidades de romper com esses limites a partir do excedente de visão que cada um dos envolvidos podia oferecer, de seu lugar, às experiências em curso.

No primeiro semestre de 2013 o filme “Zumbilândia” – título escolhido pelo aluno “R”- finalmente foi concluído. Para sua execução, além do apoio dos bolsistas do Projeto PIBID³⁶², também foram fundamentais o apoio da gestão da escola José Calil Ahouagi e, ainda, o apoio de outro projeto em curso na Universidade Federal de Juiz de Fora, o CINEDUCA, desenvolvido em parceria com a Faculdade de Comunicação.³⁶³ Como desdobramento deste trabalho, as crianças produziram, ainda, um livro com o roteiro do filme, construído na forma de produção de texto coletiva da turma e ilustrado pelas crianças. Essas experiências se mostraram enriquecedoras, tanto para as crianças quanto para os professores regente e em formação. Elas têm sido apresentadas e discutidas pela professora supervisora do projeto na escola e pelas bolsistas licenciandas em diferentes eventos na universidade e em outras instituições de ensino superior, o que tem permitido ampliar a abrangência da dimensão formativa que elas apresentam. Além disso, novas ações vêm sendo planejadas para dar continuidade ao envolvimento com a leitura e a escrita que a produção do filme e do livro provocaram nas crianças e que vem repercutindo positivamente nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas.

Considerações finais

Para a professora, a experiência do PIBID tem permitido uma inserção no espaço da universidade na condição de partícipe na produção de saberes não apenas sobre, mas na atividade de docência. O grupo de pesquisa é um espaço no qual tem a possibilidade de tratar das questões que impactam diretamente sua prática docente: dificuldades com os alunos individualmente, conflitos que vivencia em suas escolhas metodológicas, limites que encontra no contexto institucional da escola, dentre outras. Esses temas são abordados no grupo à luz da reflexão teórica, que ilumina a compreensão das questões surgidas na prática, ao mesmo tempo que esta última permite aprofundar e ressignificar a reflexão teórica.

Para as alunas licenciandas do Programa, a participação no cotidiano da escola favorece a construção de novas percepções sobre a teoria estudada, a partir de seu envolvimento com as atividades de docência, assim como possibilita uma primeira aproximação à atividade de pesquisa numa posição que favorece a compreensão das ações dos sujeitos, por compartilharem dessas ações. Assim, as licenciandas exercitam a prática da observação “não como um ‘voyeurismo’ aviltante, mas como a oportunidade de ajudar modestamente a construir, ao mesmo tempo que interpretar, os mundos de vida de alunos(as) e professores(as) nas escolas” (SARMENTO, 2003, P. 161). Esses mundos de vida serão, num futuro próximo, os seus próprios mundos de atuação profissional.

Para os professores da universidade, a experiência permite uma ligação mais orgânica com o cotidiano da escola de educação básica, favorecendo a produção de um saber compromissado com esse cotidiano. A participação efetiva dos sujeitos na produção de um conhecimento sobre sua prática qualifica a pesquisa, por permitir uma penetração em maior profundidade na sua experiência, inclusive quando esses sujeitos refletem sobre ela motivados pela contrapalavra do pesquisador e dos referenciais teóricos que ele traz para o diálogo sobre a docência. Esse movimento não significa uma identificação absoluta do pesquisador com os sujeitos de pesquisa, pois tal identificação não seria possível nem desejável. É justamente pelo fato

³⁶² As bolsistas do curso de licenciatura em Pedagogia Márcia Mariana, Fernanda Bichara, Ingrid de Oliveira e Vanessa Rocha Campos.

³⁶³ Deixamos aqui no agradecimento ao professor Cristiano José Rodrigues, da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora e aos bolsistas Eduardo Malvacini Franchesqueti e Carolina Caniato, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

de o pesquisador ocupar um outro lugar na cena da pesquisa que ele dispõe de condições de reflexividade sobre essa experiência, que não são possíveis aos sujeitos da ação.

Desse modo concluímos que os encontros e confrontos, proporcionados pela experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência integrado ao trabalho de pesquisa, apresentam um forte potencial formativo de professores em formação inicial, professores em exercício e professores da universidade.

Referências

Bakhtin, Mikhail (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Charlot, Bernard (2002). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.

Faraco, Carlos A. (2009). *Linguagem & Diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

Hargreaves, Andy (1994). *Os professores em tempos de mudança: O trabalho e a cultura dos professores na idade Pós-moderna*. Portugal: Mc Graw Hill Editora.

Lélis, Isabel (2001) Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? *Educação e Sociedade*. Ano XXII (abril/2001) 43-57.

Micarello, Hilda A.L.S. (2006) *Professores da pré-escola: Trabalho, saberes e processos de construção de identidades*. Tese de Doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Micarello, Hilda A.L.S. (s/d) A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática. Retirado em julho, 2013 de www.anped.org.br/reunioes/26/

Nóvoa, António (1997) Diz-me com quem ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In Fazenda, Ivani (org.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. (29-41) Campinas: Papirus.

Nóvoa, Antônio (1998) Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema In Serbino, Raquel V. (et. al., orgs). *Formação de professores*. (19-40) São Paulo: Editora da UNESP.

Sarmento, Manuel J. (2003). O estudo de caso etnográfico em educação. In Zago, Nadir; Carvalho, Marília P. & Vilela, Rita A. T. (orgs.), *Itinerários de pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*.(137-179). Rio de Janeiro: DP&A Editora.

Stam, Robert (1992). *Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Editora Ática.

Formação de professores e prática pedagógica no curso de pedagogia

Maria Cândida Sérgio³⁶⁴

Este estudo é resultado de um processo de orientação e acompanhamento da prática pedagógica vivenciada no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE no período de agosto a novembro de 2011, sob nossa orientação. Ao longo da pesquisa houve uma significativa atuação e colaboração das alunas – estagiárias do sétimo período por meio de um processo sistemático de discussão e relato de experiência em grupo. Ancorada em referenciais teóricos que abordam a temática em questão, analisamos e refletimos sobre a formação de professores e o trabalho docente no curso de Pedagogia. Os procedimentos metodológicos utilizados para o trabalho de campo foram: campo empírico – sete (07) escolas do ensino fundamental na modalidade da educação de jovens e adultos – EJA; sete (07) professoras da EJA. Para coleta de dados, foi utilizada a observação participante e a intervenção pedagógica (aulas práticas), para registro dos dados coletados e plano de aulas foi utilizado o diário de campo e, por fim, o relatório final da disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica VII na EJA. Os resultados desse estudo nos permite dizer que a formação de professores na atualidade se constitui um desafio para o curso de licenciatura em Pedagogia, que ainda reproduz práticas metodológicas tradicionais e reprodutoras do conhecimento. Aponta que para uma prática pedagógica transformadora e qualitativa é necessário que o professor reflita sobre sua própria prática e sobre o sentido do trabalho docente.

Palavras-Chave: Formação de professores, prática pedagógica, prática docente, curso de Pedagogia.

Introdução

A formação de professores na atualidade constitui um debate que vem despertando o interesse de diversos profissionais da área de educação, governos, especialistas e dos professores. É uma temática que deixa de ser silenciada e torna-se objeto de estudo e um dos elementos centrais no campo da política educacional, suscitando abordagens, questionamentos, e análises pela relevância no exercício da docência. O debate e o olhar a luz das políticas públicas para a formação de professores ressurgem de forma mais contundente na década de 1980 como nos diz (Neto: 2006), pois há de se repensar a formação e o papel do professor e suas implicações no desempenho dos alunos, sobretudo da Educação Básica.

Acentuando-se na década de 1990 e início dos 2000, tendo em vista a função do Título VI - Dos profissionais da Educação (Art. 61 a 67), da LDB Nº 9.394/96 que trata de forma específica a formação dos docentes para atuar na educação básica, bem como trata também da formação de profissionais da educação, a formação dos profissionais e dos docentes em nível superior, a ser realizada nos Institutos Superiores de Educação, programas de educação continuada; inclusão de no mínimo, 300 horas de prática de ensino, para formação do professor e valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos termos dos estatutos e dos planos de carreira o ingresso por concurso público de provas e títulos, formação continuada, piso salarial, progressão na carreira mediante titulação, período reservado de estudos e condições adequadas de trabalho.

³⁶⁴Professora Técnica Pedagógica da SE/PE – Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos – EJA; Professora substituta da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE; Doutoranda Em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal

Considerando esses fatores econômicos, políticos e sociais, percebe-se de forma contundente a necessidade de se refletir de forma mais aprofundada o cenário dos cursos de formação de professores, especificamente – Pedagogia. Por isso, esse estudo tem o propósito de refletir aspectos importantes relacionados à formação do professor no curso de pedagogia.

O presente estudo é resultado de um processo de orientação, reflexão e aprofundamento de questões que foram vivenciadas em uma pesquisa de campo no curso de Pedagogia. O interesse em discutir essa temática surgiu da prática das alunas estagiárias nas escolas campus da Rede Pública de ensino, bem como das observações e intervenções vivenciadas na disciplina Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado VII ao longo do sétimo período do curso.

Como procedimento metodológico adotamos a observação participante, análise de documento (Projeto Político Pedagógico, plano de aula, horários.) e intervenção pedagógica através das aulas práticas. Ressaltamos que as discussões aqui apresentadas consistem em um recorte dos resultados da pesquisa ancorada nas análises e reflexões realizadas a partir dos instrumentos citados e das Diretrizes para a formação do professor nos cursos de pedagogia.

Diante do exposto, a organização desse estudo levará em consideração os seguintes aspectos: I) Reflexões sobre a formação do professor nos cursos de Pedagogia; II) Prática pedagógica: desafios e possibilidades no curso de Pedagogia; III) Resultados: A prática pedagógica na formação dos professores do curso de Pedagogia; IV) Considerações.

Reflexões sobre a formação do professor nos cursos de Pedagogia

Dentre as concepções que permeiam a formação de professores destaca-se aquela que o considera reprodutor de conhecimentos, que cumpre apenas a função de reproduzir a partir dos currículos e programas já elaborados sem nenhuma reflexão e intervenção, contraditoriamente, na sociedade pós-moderna, um novo olhar ressignifica a formação do professor. Entende-se o papel do professor enquanto mediador no processo ensino aprendizagem. “Nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (Pimenta: p. 15). Nesse sentido, a formação de professores ressurgiu como questão relevante e necessária para se repensar sua necessidade e funcionalidade.

Nesse cenário, a discussão sobre o curso de Pedagogia após a promulgação da LDB Nº 9.394/96, trás uma grande contribuição – a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP Nº 01 de 15 de maio de 2006. Podemos considerar um avanço após décadas de discussão sobre o referido curso, mas entendendo também que a resolução não atendeu de forma plena e significativa os anseios dos profissionais da educação. De acordo com os autores:

As novas DCNs para o Curso de Pedagogia constituem uma conquista da ANFOPE em conjunto com as demais entidades do setor educacional, especificamente as de formação de professores. Contudo, após sua aprovação foram suscitados debates, questionamentos, dúvidas advindas de diferentes campos da comunidade educativa: docentes, discentes, pesquisadores, entre outros, o que significa dizer que não há consenso acerca das DCNs (Ribeiro; Miranda: p. 14).

O referido documento extinguiu as habilitações do curso de Pedagogia, tornando o curso licenciatura em Pedagogia. Possibilitou a transformação dos Cursos Normal Superior em cursos de Pedagogia, mediante a reestruturação do projeto pedagógico do curso. Atribuiu uma identidade ao profissional de pedagogia, direcionando a formação à docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental. Integrou à docência a “participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas”(Brasil: p.6).

No seu texto, o parecer é muito claro quando dá visibilidade que o exercício da docência constitui a base da formação do estudante de Pedagogia, sendo ainda de acordo com o Parecer “compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicorraciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia”(Brasil: p. 7).

Diante do exposto, nos parece que o exercício da docência nas DCN- Pedagogia é entendida no seu sentido amplo, ou seja, não se restringe apenas ao ato de ministrar aulas, mas se articula a ideia de trabalho pedagógico desenvolvido nos espaços escolares e não escolares. Assim, a docência “constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (Brasil: p.7).

Os estudos de Pimenta (2008) analisam o processo de formação dos professores inicial e contínua, considerando as nuances e os elementos do processo de formação. Nesse sentido, a autora afirma que “repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes, tem se revelado uma das demandas importantes [...]” (Pimenta: p. 15).

Tardif (2009) em seus estudos corrobora com a discussão quando considera o exercício da docência uma prática onde os professores são atores que atuam na escola, afirma também que:

Atores que investem em seu local de trabalho, que pensam, que dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc (Tardif: p.38).

De fato, pela fala dos autores, o trabalho docente deve ser entendido como uma prática interativa, coletiva, que necessita ser estudada, analisada e interpretada em sua totalidade, para que seja compreendida no contexto da sua materialização.

Partindo dessas considerações e retomando as Diretrizes (2006) o curso de Pedagogia possui um caráter generalista, o professor atua em vários papéis, com funções diversas no campo da educação. O currículo na perspectiva da formação do profissional abrange desde a aprendizagem do aluno, as práticas pedagógicas e investigativas as competências necessárias à atuação do professor na educação básica.

Em síntese, a fala de Pimenta (2008) é contundente quando nos faz refletir que ser professor é ir além das atividades burocráticas para qual se formam técnicos. A natureza do trabalho docente, que é ensinar, contribui para formação dos alunos, nas atitudes, nos valores, nas habilidades e conhecimentos que contribuam para os saberes necessários ao enfrentamento dos desafios que a prática social impõe no cotidiano.

Prática pedagógica: desafios e possibilidades no curso de Pedagogia

Discutir a prática pedagógica e a formação de professores no atual cenário da sociedade brasileira requer uma análise da sua totalidade, ou seja, de suas concepções e elementos que influenciam a realidade educacional. As questões socioeconômicas, as relações de produção, os interesses antagônicos nas classes sociais, a cultura como prática social determinante são fatores básicos para compreender os determinantes que influenciam a formação de professores e a prática pedagógica no curso de Pedagogia.

O trabalho com os alunos do curso de Pedagogia exige uma prática do professor que lhes oportunize a apropriação de conhecimentos e saberes que possam contribuir na teoria e na prática. Nessa perspectiva, a relação teoria e prática é um elemento que precisa estar presente ao longo do curso, “significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização do currículo” (Libâneo e Pimenta: p. 268-269).

Outro elemento relevante além da teoria e da prática é a pesquisa, esta deve ser enfatizada e vivenciada ao longo do curso, uma vez que, “a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes [...] o que coloca os elementos para produzir a profissão docente” (Pimenta: 2008). A formação do professor precisa alimentar-se constantemente pelo ensino e pela pesquisa, pensando e repensando a prática pedagógica. Como nos afirma Behrens:

O professor, na metodologia do ensino com pesquisa, torna-se figura significativa no processo como mediador na construção do conhecimento. Tem a função de articulador crítico e criativo do processo pedagógico. Como produtor de seu conhecimento, instiga o aluno a “aprender a aprender”, centrando sua competência estimuladora no ensino com pesquisa (Behrens: p. 82).

Diante do exposto, refletir sobre a formação de professores e a prática pedagógica no curso de pedagogia, exige também pensar na formação profissional dos sujeitos numa perspectiva de mudança paradigmática na sociedade do conhecimento. Tal mudança implica a superação da reprodução do conhecimento, da visão do tradicional conservador, instigando a investigação científica e a produção do conhecimento.

A superação da reprodução do conhecimento, da visão newtoniana- cartesiana, leva os educadores a investigar como propiciar metodologias que atendam às exigências do paradigma emergente proposto pelos cientistas, enfaticamente, no final do século XX [...]. O desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente da sociedade da informação, tem funcionado como marco desencadeador para repensar o ensino oferecido nas universidades (Behrens: p. 80-81).

Tomando como referência o curso de pedagogia, a formação de professores compreende um projeto para além do pedagógico, um projeto humano emancipatório, como sujeitos pensantes e produtores de currículos e práticas pedagógicas para a educação básica. Para (Zabala: p. 13) “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício”. Entendemos que essa competência se constrói na base de uma formação mediante o conhecimento, a experiência e a investigação, isto inclui vários saberes, portanto:

Tudo leva a crer que os saberes as socialização primária e, sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do Saber fazer e do saber ser saber que serão mobilizados e utilizados em seguida quando dá socialização profissional e no próprio exercício do magistério (Tardif: p. 69).

Nessa linha de pensamento, Azzi (2005) afirma que:

saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua atuação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento (p. 43).

Compreendemos dessa forma que uma parte importante da competência da atuação dos professores tem haver com o processo de sua formação profissional, dos saberes adquiridos e também das experiências vivenciadas na sua prática social. Acreditamos que para a materialização de uma prática pedagógica eficaz, torna-se necessário que o professor procure refletir sobre o seu fazer pedagógico baseado em fundamentos teóricos que subsidiará a organização do seu trabalho na sala de aula.

A esse respeito, (Zabala: p. 16) faz a seguinte afirmação “necessitamos de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva”. Desenvolver pesquisas, projeto de intervenção para os estudantes do curso de Pedagogia nessa tendência implica uma formação que considera os professores sujeitos pensantes, produtivos e autores na prática social. Um desafio para o curso de Pedagogia, mas também possibilidades de formação de professores com consciência e sensibilidade social, intelectuais e críticos para trabalhar o conhecimento numa sociedade complexa, globalizada e multicultural.

O estágio como espaço de formação e de construção de identidade precisa ter uma dimensão de compreensão ampla, em que estejam presentes a escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula (Pimenta e Lima: p. 156). Essa perspectiva apresenta um novo olhar, um novo paradigma sobre formação de professores e suas implicações sobre a prática pedagógica e especificamente, sobre a prática docente.

Formar o professor implica organizar e selecionar conteúdos para a sua formação, para o seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que irá materializar e sobre suas experiências e saberes compartilhados. De acordo com Pimenta (P. 29) devemos considerar três processos na formação docente “produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional), produzir a escola (desenvolvimento organizacional)”.

A formação de professor – desenvolvimento profissional implica elementos como valorização, seleção e formas de conteúdos crítico-reflexivo sobre sua atuação e sobre as práticas pedagógicas que serão vivenciadas, pois considerando os vários tipos de saberes que permeiam a formação e apropriam o professor para a profissão docente é relevante e necessário analisar o seu papel na sociedade e sua funcionalidade na formação de outros sujeitos no atual contexto social.

Resultados: a prática pedagógica na formação dos professores do curso de Pedagogia

Ao longo do semestre vivenciamos sessenta horas (60) da disciplina Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado com as alunas do sétimo período. Trinta horas (30) horas destinadas às atividades na sala de aula e trinta horas (30) para as atividades externas – nas escolas campus de Estágio.

Trabalhamos com sete (07) escolas da Rede Municipal de ensino, sete (07) professoras e cento e dez (110) estudantes da Educação de Jovens e Adultos –EJA da 1ª e 2ª fase de escolaridade que compreende os

anos iniciais do ensino fundamental. É importante ressaltar que as alunas-estagiárias realizavam seus estágios no horário noturno porque trabalhavam durante o dia, assim, suas práticas focavam as turmas da EJA.

Nosso programa de disciplina contemplava uma carga horária dividida entre as leituras, e análises de textos que fundamentavam a prática, mas também seminários, mesas de diálogos e palestras com profissionais que abordavam temáticas inerentes à formação de professores, prática pedagógica, currículo e EJA. No Estágio Supervisionado, onde as alunas-estagiárias observavam a prática dos professores na sala de aula, registravam em diário de campo, elaboravam planos de aula e faziam intervenções pedagógicas sob a observação das professoras das referidas turmas e da professora de prática pedagógica. No final da disciplina, realizávamos dois seminários com palestrantes convidados para apresentar e dialogar suas pesquisas em temáticas pertinentes à formação de professores e prática pedagógica.

Para Pimenta e Lima (p. 54):

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua formação profissional.

Olhando por essa ótica, dentre os lugares da prática, destacamos a sala de aula e as escolas campus de estágio como espaços/tempos de aprendizagem. Nessa ótica, o estágio se configura como um eixo integrador do curso de formação de professores porque empondera os alunos de conhecimentos e saberes necessários a sua formação e a prática pedagógica.

As autoras ainda nos dizem que “estudar a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado vem se tornando uma necessidade pedagógica indispensável para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender” (p. 156).

Para a intervenção das alunas-estagiárias nas salas de aula, além da observação-participante, dialogava-se com as professoras sobre a área de conhecimento e o conteúdo que deveria ser vivenciado. Os planos de aula eram analisados pela professora de prática pedagógica e apresentado às professoras das turmas da EJA, após esses olhares com possíveis intervenções e ajustes, as estagiárias vivenciavam suas aulas práticas.

Por sua vez, as professoras, observavam aspectos considerados importantes das aulas, faziam suas anotações e atribuía um conceito. De acordo com o conceito, a aluna-estagiária poderia ou não, fazer ajustes no plano e repetir a aula. Esse procedimento não foi necessário nessa turma, as discussões e questionamentos na sala de aula possibilitavam a reflexão e a reorganização das atividades.

Entendemos que de acordo com Freire (p. 39) no processo permanente de “formação de professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Dessa forma, as alunas-estagiárias estavam constantemente organizando e (re) organizando coletivamente sua prática pedagógica.

Os encontros eram intercalados entre a sala de aula na Universidade e a sala de aula de escola campus do estágio, a cada encontro presencial, analisávamos e discutíamos coletivamente as práticas vivenciadas, momento de reflexão, intervenção e ajustes. Momento muito rico de escuta e troca de experiências. “Nesse

sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis” [...] (Pimenta e Lima: p. 45).

Para concluir a disciplina, foi condição um seminário e relatório escrito da vivência da prática. No seminário, cada dupla de alunas-estagiárias apresentavam suas experiências vivenciadas durante o estágio na escola campus, momento de socialização, relato de experiências, troca de conhecimentos, análises, reflexões e questionamentos. O relatório trás em si o que foi apresentado no seminário, mas com riqueza de detalhes das análises dos documentos como o Projeto Político Pedagógico, planejamento, horário, outros. Além da experiência vivenciada na sala de aula com os estudantes e a professora.

Em síntese, em meio aos desafios da formação de professores no curso de Pedagogia, encontramos possibilidades na disciplina de Prática Pedagógica de vivenciar uma proposta de trabalho propiciando ao aluno, conhecimentos significativos a partir de uma aproximação da realidade onde ele irá atuar, concluindo que o estágio enquanto atividade teórica e prática instrumentalizadora da práxis docente, possibilitará a transformação da realidade.

Considerações...

Diante das análises sobre formação de professores e prática pedagógica, o curso de pedagogia necessita possibilitar ao futuro professor uma formação qualificada que colabore para o exercício de sua atividade docente, compreendendo a complexidade da escola e do sistema social, desenvolvendo nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazeres docentes a partir da realidade prática que vão atuar.

É relevante também considerar o perfil do aluno, tendo em vista um modelo de formação e prática pedagógica que supere o modelo instrumental, acadêmico e reproduzidor de conhecimentos, preparando-os para atuar nos novos desafios de uma sociedade complexa e do conhecimento, onde as novas gerações têm outras perspectivas e valores. Esse modelo se insere na formação de professores críticos- reflexivos que defendem um projeto humano emancipatório.

Nessa perspectiva, o nosso trabalho na disciplina de Prática pedagógica e Estágio Supervisionado VII, a partir das experiências vivenciadas com as alunas-estagiárias, revelou uma prática que se aproxima dos paradigmas da produção do conhecimento, espaço da pesquisa e do ensino, da reflexão e criticidade, mas também da intervenção da e na prática pedagógica que permeia os espaços/tempos da escola, especificamente, a sala de aula.

O estágio funcionou para nós como espaço/tempo de fundamentos teóricos e práticos, de diálogo, de descobertas de caminhos e de possibilidades de superação de obstáculos, de construções e de organização curricular para uma prática pedagógica significativa na educação de modo a favorecer melhores resultados na aprendizagem das alunas- estagiárias do curso de Pedagogia.

Em síntese, as discussões e reflexões sistematizadas nesse texto apresentam um caráter inconcluso, uma vez que a pesquisa foi realizada apenas em um semestre, mas com as observações, as aulas práticas, as discussões em grupo, a prática das professoras das escolas campus de estágio, consolidamos novos conhecimentos e saberes. É nesse sentido, que o curso de Pedagogia contribui para a formação de professores e a valorização da docência enquanto atividade mediadora do processo ensino aprendizagem.

Referências

- Azzi, Sandra (2005). Trabalho docente: Autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Pimenta, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente (p. 43). 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Brasil, (2005). Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.(pp. 6-7). Brasília – DF.
- Behrens, Maria Aparecida (2011). O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cury, Carlos Jamil (2006). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A.
- Freire, Paulo (2003). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 28ª ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido (1999). Formação dos profissionais da educação – visão crítica e perspectivas de mudanças. Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências. Campinas: Cedes, n. 68, (pp. 268-269).
- Neto, José Batista (2006). Formação de professores no contexto das reformas educacionais e do Estado. In Neto, José Batista; Santiago, Eliete (orgs). Formação de professores prática pedagógica (p. 53). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana.
- Pimenta, Selma Garrido (2008). Saberes pedagógicos e atividade docente (org). São Paulo: Cortez.
- _____; Lima, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e docência. 2ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, M. L. L. ; Miranda, M. I (2008). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: análise histórica e política. In IV Simpósio Internacional - O Estado e as políticas educacionais no tempo presente. (p. 14). Uberlândia – MG. V.1.
- Tardif, M. & Lessard C.(2009). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____, (2002). Saberes docentes e formação de profissional. 6ª ed. Petrópolis, RJ: vozes.
- Zabala, Antoni (1998). A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor

Flávio Rodrigo Furlanetto ³⁶⁵

Resumo

O presente estudo é um recorte de uma tese de Doutorado em Educação defendida na Universidade de São Paulo que objetivou investigar o movimento de mudança de sentido pessoal no futuro professor diante da necessidade de organizar a atividade de ensino na sua formação inicial. Nele esteve presente a discussão coletiva e a mediação do pesquisador com o intuito de explicitar novos indicadores para a formação de professores. Adotou como referencial teórico a perspectiva Histórico-Cultural, tendo como fonte principal a Teoria da Atividade proposta por Leontiev (1904-1979), e tomou como pressuposto que é em atividade que os sujeitos têm as condições para que haja mudança de sentido pessoal. No campo de pesquisa desvelou os sentidos atribuídos pelas futuras professoras em relação à atividade de ensino, bem como o movimento de mudança desses sentidos durante os momentos de mediação no decorrer do processo de formação. Utilizou como método os fundamentos do materialismo histórico dialético, sendo que os dados de pesquisa foram coletados por meio de gravações em áudio, registros cursivos e o relatório de estágio que, organizados a partir de episódios, foram analisados amparados em duas unidades de análise: as necessidades geradoras de motivos e a atividade de estudo e seus componentes, “a tarefa de estudo; as ações de estudo e as ações de controle e avaliação”. Para este artigo, serão selecionados a análise de dois episódios que demonstram o movimento de apreensão e mudança de sentido pessoal dos futuros professores na formação inicial. Concluiu que, embora os sentidos apreendidos e em mudança expressem sentidos únicos e pessoais, eles nos permitem traçar diretrizes para futuros projetos de formação contínua que possam contar com a presença de um mediador pedagógico que subsidie e organize a reflexão sobre a organização da atividade de ensino no contexto escolar.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Teoria da Atividade; Formação Inicial e Contínua; Mediação; Apreensão e Mudança de Sentido Pessoal.

Razões suscitam a importância de realizar esta pesquisa

Neste artigo apresentaremos um recorte de nossa tese de doutorado defendida em abril de 2013 na Universidade de São Paulo, cujo objetivo foi o de: **investigar o movimento de mudança de sentido pessoal do futuro educador diante da necessidade de organizar a atividade de ensino.**

Nossa hipótese era que ao observar e intervir em um projeto de formação inicial, no qual sua constituição se configura de modo que haja a necessidade de organizar a atividade de ensino para trabalhar com crianças, poderíamos compreender como se dá o movimento de mudança de sentido pessoal no futuro educador que organiza esta atividade. É importante enfatizar que consideramos no decorrer deste movimento que ao formar, também nos encontrávamos em processo de formação.

³⁶⁵ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – São Paulo. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Pesquisador dos grupos de pesquisa GEPEDUC – UENP e GEPAPe – USP. E-mail: frfurlanetto@uenp.edu.br

Uma reflexão crítica sobre a necessidade de mudanças na formação inicial de professores

Diversos trabalhos produzidos na área educacional nos últimos anos (FACCI, 2004; FONSECA, 2009; FREITAS, 1999; FRIGOTTO, 2000; LIBÂNEO, 1998; OLIVEIRA, 2011) indicam uma estreita vinculação entre as modificações sociais e econômicas no plano mundial e a importância que essas modificações, em diferentes países, têm dado à questão educacional, em particular na formação de professores para a Educação Básica.

No final do século XX, as crises capitalistas expressas tanto pela queda das taxas de lucro, quanto pela queda no processo de acumulação de riqueza (FREITAS, 1999), indicavam que os critérios adotados para a qualidade empresarial seriam inevitáveis como parâmetros para todos os setores da sociedade. Neste período, ocorre um movimento internacional de reestruturação produtiva, com o objetivo de retomar os processos de acumulação de riqueza que afetou diretamente a base tecnológica da produção e a gestão da força de trabalho.

Neste cenário de reestruturação produtiva, a educação passou a ser vista como um elemento facilitador importante dos processos de acumulação e, o trabalho docente, passou a ocupar um lugar de destaque e de referência cultural e política em diversos países, pois se fazia necessário escolarizar as nações (FREITAS, 1999; OLIVEIRA, 2011).

As políticas educacionais passaram a preocupar-se com a formação do professor, pois este profissional contribuiria sobremaneira com o ajuste da educação às exigências do capital (FREITAS, 1999; OLIVEIRA, 2011). Para estar a serviço das exigências do capital, a educação deveria organizar o ensino para habilitar os diferentes grupos sociais de trabalhadores de forma técnica, social e ideológica para o trabalho³⁶⁶. Essa concepção de educação como fator econômico se alinhava como uma técnica de preparação de recursos humanos para o processo de produção (FRIGOTTO, 2000).

Neste enfoque capitalista:

[...] só haveria lugar para o trabalhador escolarizado, educado e qualificado, criativo, preparado para trabalhar em equipe, com capacidade de iniciativa e de espírito crítico. Nos anúncios que são veiculados pela mídia, em relação a ofertas de emprego, esses “requisitos” são apontados como fundamentais (FACCI, 2004, p. 10).

Para Frigotto (2000), o movimento que antes havia no Brasil em relação à educação, particularmente nas décadas de 60 e 70, que almejava uma prática social definida pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzido pelo economicismo, a mero fator de produção³⁶⁷.

Os sistemas educacionais passam a ofertar “pacotes de formação de professores em ritmo acelerado e utilitário”. Neste ritmo acelerado de formação proposto pelas políticas educacionais ao sistema educacional na atualidade, muitas das propostas de formação de professores foram organizadas levando-se em conta apenas os fenômenos aparentes da educação escolar, dentre os quais, segundo Moura *et al.* (2010), estão:

³⁶⁶ Lembramos que o conceito de trabalho aqui é apresentado não enquanto uma atividade histórica de autocriação humana, mas sob as relações capitalistas na produção de bens como valores de troca (FRIGOTTO, 2000).

³⁶⁷ Frigotto(2000, p. 32) defende que “a qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está pois no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana”.

“O pouco desempenho dos estudantes, a formação incipiente dos professores, a falta de motivação para o estudo, a indisciplina e a violência nas escolas” (p. 207).

Os fenômenos menos aparentes da ação pedagógica que talvez estejam na “interdependência entre o conteúdo de ensino, as ações educativas e os sujeitos que fazem parte da atividade educativa” (MOURA, 2010, p. 207), não são analisados no percurso de formação a partir do conceito de atividade, o qual poderia fundamentar as ações do professor ao organizar seu ensino.

A análise de uma citação do livro de Karel Kosik (2010) nos possibilita explicar em que sentido podemos dizer se as propostas de formação de professores que hoje são realizadas, levam em conta, ou não, apenas os fenômenos aparentes da educação escolar. O autor, ao comparar as formas fenomênicas da realidade imediata com a lei que origina o fenômeno, nos apresenta que:

[...] “a existência real” e as formas fenomênicas da realidade – que se reproduzem imediatamente na mente daqueles que realizam uma determinada práxis histórica, como conjunto de representações ou categorias do “pensamento comum” (que apenas por “hábito bárbaro” são consideradas conceitos) – são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente (KOSIK, 2010, p. 14).

O movimento de ir e vir entre o fenômeno e a sua essência resulta na obtenção do conceito. Por conseguinte, “formular um conceito significa dizer que se teve acesso à essência do objeto, a partir do que podem ser percebidas as leis de movimento do real, seus desdobramentos, sua estrutura interna” (BREITBACH, 1988, p. 122).

A esses fenômenos aparentes do mundo, aos quais remetemos nesse texto a educação, Kosik (2010) chama de pseudoconcreticidade. Para o autor, o mundo da pseudoconcreticidade se apresenta como:

[...] o complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural (KOSIK, 2010, p. 15).

As considerações de Kosik (2010) nos permitem falar de um tipo de formação que desenvolve a consciência acerca do fenômeno por meio de uma reflexão do sujeito que vivencia este fenômeno. Todavia, ao defendermos uma formação que coloque o professor em movimento de mudança de sentido pessoal a partir da reflexão dos encaminhamentos que organiza para propor a sua atividade de ensino, temos que discutir nosso entendimento acerca do termo reflexão.

No Brasil, o conceito de “professor reflexivo” chega até nós em 1990, e toma conta de nosso cenário educacional. Segundo Pimenta (2006), a disseminação deste conceito em nosso país se deve a dois movimentos: primeiro pela difusão do livro intitulado “Os professores e sua formação”, coordenado por Antônio Nóvoa, que trazia em seu bojo “textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências à expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá”; segundo, por conta da participação de um “significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro, 1993”, coordenado pela professora Isabel Alarcão (PIMENTA, 2006, p. 28).

Ocorria, neste período, um movimento de valorização da participação dos professores nos projetos de formação como um profissional reflexivo, cuja experiência era encarada como conhecimento da realidade

do contexto educacional. É importante enfatizar que esta valorização não se deu apenas no âmbito do conhecimento profissional. Muitos autores (GOODSON, 2000; HUBERMAN, 2000; SACRISTÁN, 1995) realizaram pesquisas, tanto sobre o desenvolvimento profissional, como sobre as histórias de vida pessoal do professor.

Ribeiro (2012) ao analisar a forma como o conceito de reflexão foi incorporado na educação, acrescenta que se percebe ter tomado corpo mais a sua difusão do que uma compreensão efetiva dele, o que desembocou em um *slogan* vazio de conteúdo. Na mesma direção, Alarcão (2011) acrescenta que por não ter havido uma compreensão mais profunda do conceito de reflexão, “pode ter redundado, em certos programas de formação, num mero *slogan a la mode*³⁶⁸, mas destituído de sentido” (grifo da autora, p. 47).

Não criticamos a reflexão do professor rumo à tomada de consciência de sua atuação profissional na relação teoria e prática. O que criticamos é o fato do termo professor reflexivo ter se tornado um slogan destituído de sentido, pois o processo de reflexão que defendemos é aquele que ocorre de forma coletiva rumo à construção de um pensamento teórico do professor.

A mudança de sentido pessoal e o movimento de formação profissional

Nosso ponto de partida para explicar a formação inicial que defendemos é a Teoria Histórico-Cultural que tem a sua raiz nas contribuições teóricas de Vigotski (1896--1934), e cuja origem epistemológica encontra-se no materialismo histórico-dialético a partir da filosofia marxista. Nesta perspectiva de formação não podemos ignorar o princípio marxiano no qual “o humano é o resultado do entrelaçamento do aspecto individual, no sentido biológico, com o social, no sentido cultural”. Deste modo, o homem tornar-se-á humano “ao se apropriar da cultura e de tudo o que a espécie humana desenvolveu – e que está fixado nas formas de expressão cultural da sociedade” (RIGON; MORETTI; ASBAHR, 2010, p. 16).

Aqueles que organizam e coordenam a formação inicial dos futuros professores, e por que não dizer, a formação contínua, deverão entender que a apropriação do conhecimento científico e teórico por parte dos professores irá oferecer a eles a condição de compreender novos sentidos acerca de sua profissão e modificar as formas de interação com a realidade que os cercam; em suma, permite a eles “transformar a forma e o conteúdo do seu pensamento” (ROSA; MORAES; CEDRO, 2010a, p. 67).

Caso o movimento de formação não consiga desenvolver o pensamento teórico, os professores não conseguirão compreender o nexos interno dos conceitos. Desse modo, em um processo de formação que utilize métodos empíricos, será desenvolvida apenas a descrição, a catalogação, a narração dos conceitos, situando-os superficialmente a esquemas percebidos ao que imediatamente se manifesta.

Defendemos que a formação do pensamento teórico se dá mediante a organização da atividade de ensino que busca na gênese, na origem, na célula do conceito que se quer ensinar, os nexos conceituais necessários à análise e compreensão deste conceito. Isso implica que ao organizar a atividade de ensino, o professor não deverá propor qualquer atividade para os alunos, mas aquela que apresente o movimento de construção conceitual do geral para o particular, e, que os coloque em atividade no sentido de Leontiev.

³⁶⁸ Alarcão utiliza a expressão “*slogan a la mode*” para se referir à utilização do termo professor reflexivo como um modismo destituído de sentido.

O processo de desenvolvimento no período da formação inicial de professores deverá ser considerado uma atividade, somente se ele for realizado a partir das “relações do homem com o mundo” e satisfizer uma necessidade especial correspondente a este homem. Neste caso, a relação que mencionamos é a do futuro professor com a atividade escolar que, segundo Solovieva e Rojas (2009, p. 9), “não pode ser considerada simplesmente como a acumulação de hábitos, a memorização de informação e o treinamento reprodutivo” dos alunos.

O conceito de atividade utilizado como fundamento para este trabalho é aquele proveniente da Teoria da Atividade proposta por Alexis Leontiev. Para o autor, a atividade pode ser definida como “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 2006, p. 68).

A atividade de formação deve estar organizada partindo das necessidades apresentadas pelos participantes que realizarão esta atividade. Ao perceberem que a atividade proposta pelo formador atenderá às suas necessidades, os participantes terão motivo para aprender o conceito que estará sendo desenvolvido. Vale ressaltar que nem toda a atividade conduz ao desenvolvimento dos sujeitos. Parafraseando Solovieva e Rojas (2009), se a atividade de formação for limitada, confusa, sem orientação, sem sistematização, baseada na memorização, irá comprometer o desenvolvimento de conceitos científicos por parte do formador e seus alunos não terão motivos para aprender o que está sendo ensinado.

Em alguns momentos deste texto, nos referimos a uma mudança de sentido pessoal desencadeada pela atividade. Mas o que vem a ser esta mudança de sentido pessoal? Para responder a esta questão, devemos compreender que a consciência humana não é algo imutável, pois no seu “dever e no seu desenvolvimento, na sua dependência essencial do modo de vida, que é determinado pelas relações sociais existentes e pelo lugar que o indivíduo considerado ocupa nas relações sociais” (LEONTIEV, 2004, p. 95) ela poderá ser modificada.

Neste processo de transformações qualitativas “o reflexo consciente é psicologicamente caracterizado pela presença de uma relação interna específica, a relação entre sentido subjetivo e significação” (LEONTIEV, 2004, p. 100). Não há como analisar o movimento de mudança de sentido pessoal de um determinado sujeito, sem que compreendamos a relação sentido e significação.

Leontiev (2004) indica que o conceito de significação é um dos conceitos mais elaborados na psicologia moderna. Para o autor:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vetor sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade. A sua esfera das representações de uma sociedade, a sua ciência, a sua língua existem enquanto sistemas de significação correspondentes. A significação pertence, portanto, antes demais ao mundo dos fenômenos objetivamente históricos [...] (LEONTIEV, 2004, p. 100).

Já o conceito de sentido é fundamental para a compreensão de nosso estudo, pois para Leontiev (2004), “**para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde**” (p. 104 – grifo nosso). Serrão (2006), fundamentada por seus estudos de Leontiev, apresenta o conceito de sentido pessoal. Para ela o sentido pessoal:

[...] consiste naquela particular subjetividade que se manifesta na parcialidade que as significações adquirem para o sujeito na produção de sua própria vida. Apesar de o sentido pessoal não possuir uma existência acima dos indivíduos ou 'não psicológica', seu conteúdo não deixa de ter um vínculo originariamente histórico-cultural, uma vez que advém de um movimento interno, impelido pelo indivíduo, de transmutação das significações. (p. 153).

Ainda em relação ao sentido, Aguiar (2006, p. 14) indica que o sentido é o que se apresenta na subjetividade deste sujeito, ou seja, “constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade”. Utilizando uma colocação de González Rey, Aguiar menciona que “o sentido subverte o significado, pois não se submete a uma lógica racional externa”. Por isso mesmo, acreditamos que o sujeito poderá subverter a significação e modificá-la a partir das necessidades postas por suas vivências, revelando assim suas possibilidades de criação.

E é nesta possibilidade de transformação dos sentidos a partir das relações sociais, que enfocamos a possibilidade de colocar os sujeitos em movimento de formação inicial, também em movimento de mudança de sentido pessoal em relação à sua consciência frente à docência e a organização da atividade de ensino.

Procedimentos Metodológicos Adotados

Lembramos que por estarmos em movimento no decorrer da pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados foram determinados pelas condições objetivas que se apresentaram em campo.

Utilizamos como ambiente para a realização desta pesquisa o Clube de Matemática da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O Clube de Matemática configura-se como um projeto de estágio que é desenvolvido entre alunos do curso de graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Educação em nível de Mestrado e Doutorado.

Coletamos os dados para a produção deste artigo com um grupo de 16 crianças que cursavam o primeiro ano de escolaridade no Colégio de Aplicação e cinco estagiárias que cursavam diferentes momentos do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É importante salientar que nenhuma das estagiárias possuía experiência docente à época da coleta de dados.

Os dados foram coletados no decorrer de 16 encontros, subdivididos em reuniões de planejamento (n=5); desenvolvimento dos módulos (Atuação com os estudantes, n=9); confraternização com os pais (n=1); avaliação final e entrega dos relatórios (n=1). Desde o início de nossa participação em campo – nos dois primeiros módulos (n=10) - distribuimos materiais, orientamos as crianças, conversamos com aquelas que apresentavam comportamento indisciplinado e orientamos as estagiárias em relação ao desenvolvimento das atividades. Neste movimento fomos tomando consciência de algumas dificuldades conceituais das estagiárias com o ensino da Matemática, o que nos impeliu a realizar uma mediação mais intencional no terceiro módulo do projeto (n=6). Apesar de termos participado do movimento de organização das atividades do Clube de Matemática para nos familiarizarmos com a sua lógica de funcionamento no ano de 2009, coletamos os dados apenas no primeiro semestre de 2010.

Neste artigo, apresentamos dois episódios que constituem nosso arcabouço de dados. Eles foram coletados por meio de gravações em áudio, registros cursivos e o relatório final de estágio apresentado pelas estagiárias. A cada episódio, buscamos analisar as cenas que os constituíam. Este movimento permitiu que

constatássemos a importância dos “momentos de mediação” no decorrer de nossa pesquisa para desencadear o movimento de mudança de sentido pessoal.

Os episódios foram identificados e organizados levando-se em conta nossas unidades de análise: **as necessidades geradoras de motivos e a atividade de estudo e seus elementos constituintes: as tarefas de estudo; ações de estudo e as ações de controle e avaliação.**

Para fazer o recorte dos dados, destacamos que utilizamos a definição de Moura (2004) quanto ao que venha a ser um episódio. Para o autor os episódios podem ser definidos como:

[...] frases escritas ou faladas, gestos e ações que constituem cenas que podem revelar interdependência entre os elementos de uma ação formadora. Assim, os episódios não são definidos a partir de um conjunto de ações lineares. Pode ser que uma afirmação de um participante de uma atividade não tenha impacto imediato sobre os outros sujeitos da coletividade. Esse impacto poderá estar revelado em um outro momento em que o sujeito foi solicitado a utilizar-se de algum conhecimento para participar de uma ação no coletivo (MOURA, 2004, p.267).

Indicação dos dados

Ao analisarmos os episódios, considerando-se as diferentes fontes de dados que tínhamos disponíveis como registro das ações das estagiárias em campo, nos deparamos com a necessidade de referenciar esses dados, para facilitar o entendimento de nossos leitores, no decorrer de nossa análise. Apresentamos então tais referências: quando nos referirmos às cinco estagiárias de nosso estudo, como por nós já apresentadas ao descrever as participantes, utilizaremos **E1, E2, E3, E4, E5, TE**, onde: **E1** significa “Estagiária 1” e assim, sucessivamente. A sigla **TE**, significa a participação de todas as estagiárias. Quanto ao tipo de registro, utilizaremos: **RE1, RE2, RE3 ...** quando a fonte utilizada for o relatório de estágio; **GA1, GA2, GA3 ...** quando a fonte utilizada for a transcrição das gravações em áudio; **RC1, RC2, RC3 ...** quando a fonte for o registro cursivo do caderno de campo. Os números **1, 2, 3 ...** indicam o encontro em que foram realizados os registros. Quanto à participação das crianças, indicaremos **C** quando a resposta for referente a uma única criança e **TC**, quando todas as crianças se expressarem ao mesmo tempo. Quando numa determinada cena, mais de uma criança se expressar individualmente, utilizaremos **C1, C2, C3...** com o intuito de demonstrar que as falas provinham de sujeitos diferentes. Para o pesquisador, utilizaremos a sigla **PE**. Seguido da sigla que referencia o tipo de registro, indicaremos a data em que os registros foram coletados, e quem apresentou a fala. Por exemplo: **(RE1, 09/03/2010, E1)**, significa: relatório de estágio 1, relativo a 09 de março de 2010, referente ao relato da estagiária 1. Todas as indicações correlatas aos registros em campo serão apresentadas em negrito.

Episódio 1: Abordagem metodológica de introdução ao tema de estudo

Inicialmente E1 orienta que os participantes: *apresentem-se dizendo o nome, a idade e o que mais gostam de comer (RE1, 06/04/2010, E1)*. Cada participante do encontro se apresenta e na sequência das apresentações, são realizadas as discussões acerca da elaboração das regras de convívio que seriam utilizadas no decorrer dos encontros.

Participamos conjuntamente deste momento de elaboração das regras de convívio, pois acreditávamos que seria importante que as estagiárias percebessem a condição que iríamos assumir durante os encontros. Pretendíamos que elas se sentissem à vontade caso necessitassem de nossa ajuda durante o desenvolvimento das ações que elas iriam realizar. Além disso, tínhamos a intenção de nos aproximar das crianças participantes.

E1 orientou que mencionássemos nossos nomes e o alimento que gostávamos de comer com a intenção de relacionar esta ação ao tema alimento, que posteriormente seria trabalhado no decorrer do encontro.

As estagiárias decidem conjuntamente trabalhar com temas, pois acreditam que seria mais fácil organizar um trabalho com diferentes áreas a partir de um tema. O tema por elas escolhido para introduzir o trabalho fora os alimentos, por entenderem que ele estaria mais próximo das crianças de 5 ou 6 anos participantes do projeto **(RE1, 06/04/2010, TE)**.

Estes dados inicialmente nos mostram que uma das necessidades do grupo de estagiárias era facilitar a organização de tarefas de estudo envolvendo outras áreas de ensino. Elas justificam que *este foi o motivo que optamos por trabalhar com o tema alimentos* **(RE1, 06/04/2010, TE)**. Esta indicação por parte das estagiárias é fundamental, pois como nos diz Leontiev (2006), para que possamos encontrar o sentido pessoal, no caso das futuras professoras frente às suas ações, devemos descobrir os motivos que lhes correspondem.

Na primeira explicação apresentada para as crianças pelas estagiárias, surge o primeiro diálogo correlato à introdução do tema alimento.

E1: Crianças, vamos nos organizar em círculo?

TC: Sim.

E1: Que alimentos vocês gostam de comer?

TC: Sorvetes, Arroz com feijão, Carne, Macarrão, Omelete.

E2: Eu gosto de massas.

E3: Eu gosto de carnes **(RC1, 06/04/2010, E1, E2, E3 e TC)**.

Percebendo as dificuldades das crianças em relação ao entendimento acerca da palavra tema, as estagiárias apresentam figuras de alimentos para que elas deduzissem o significado de tal palavra. Na seqüência, as estagiárias concluem que as crianças haviam entendido que o tema de estudo seria os alimentos, no entanto, temos dúvida se houve a compreensão do significado da palavra a partir da atividade desenvolvida.

Nesta cena, percebemos a preocupação das estagiárias quanto à forma que deveriam introduzir o conteúdo, pois elas afirmam: *não sabemos como fazer para que as crianças entendam o que é tema* **(RC1, 06/04/2010, E1)**. Havia uma preocupação por parte das estagiárias, que as atividades utilizadas para explicar o significado da palavra tema não poderiam estar restritas a uma ação expositiva, pois a dificuldade por elas expressada era justamente fugir dessa estratégia metodológica. Isto fez com que elas optassem pela utilização de figuras de alimentos para que as crianças compreendessem o significado da palavra –

vamos apresentar fichas com a imagem de diferentes alimentos até às crianças descobrirem o tema que iremos trabalhar (RC1, 06/04/2010, E2).

Concordamos com a posição das estagiárias de não restringirem suas aulas a ações expositivas, porém, compartilhamos com Leontiev (2004) quando o autor esclarece que seria impossível o processo de educação, sem que houvesse às gerações futuras a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico, inclusive para a produção de novos conhecimentos. Entendemos que transmitir de forma eficaz, não significa utilizar meramente a estratégia expositiva de ensino. Acreditamos que a forma de transmissão do conteúdo, dependendo da intencionalidade e organização do professor ao realizar a atividade de estudo, poderá levar os alunos à apropriação desses conhecimentos sócio-históricos.

A preocupação de uma das estagiárias – *vamos realizar atividades diferenciadas para não nos restringirmos ao ensino tradicional* (RC1, 06/04/2010, E1) – demonstra a intencionalidade de E1, ou seja o sentido pessoal por ela atribuído em relação ao tipo de abordagem metodológica que utilizaria para trabalhar o significado da palavra tema. Acreditamos que por serem provenientes de contextos sociais, cujas abordagens tradicionais geralmente são criticadas³⁶⁹, as estagiárias temiam comprometer suas ações de estágio caso utilizassem uma estratégia restrita a este tipo de abordagem, que segundo Fiorentini (1995, p. 7), didaticamente, torna o ensino:

[...] acentuadamente livresco e centrado no professor e no seu papel de transmissor e expositor do conteúdo através de preleções ou de desenvolvimentos teóricos na lousa. A aprendizagem do aluno era considerada passiva e consistia na memorização e na reprodução (imitação/repetição) precisa dos raciocínios e procedimentos ditados pelo professor ou pelos livros.

Na próxima tarefa de estudo, as estagiárias solicitaram que as crianças fizessem uma dobradura no formato de uma maçã como demonstra a explicação dada às crianças:

E3: *A partir de um quadrado vamos compor um triângulo? (sic) Quadrado tem ponta? (sic)*

TC: *Sim.*

E3: *Como fazemos para transformar o quadrado em círculo? (sic) Vamos dobrando as pontas. Não irá ficar um círculo perfeito na dobradura (sic)*

E1: *Qual é o nome deste tipo de dobradura?*

TC: *Origami (RC1, 06/04/2010, E1, E3 e TC).*

Percebe-se que há uma preocupação por parte das estagiárias, em apresentar uma atividade na qual as crianças aprendam brincando. A atividade tenta impelir a criança a uma redescoberta individual e espontânea dos conceitos geométricos atrelados à confecção do origami. Além disso, percebemos novamente a preocupação das futuras professoras em garantir um ensino que difere das proposições de uma escola tradicional. Elas propõem desenvolver uma atividade que envolva o tema alimento e conceitos geométricos a partir de uma brincadeira. Os dados nos permitem compartilhar com Ottoni e Sforini (2012) quanto a que a valorização da brincadeira tornou-se quase um senso comum pedagógico nas ações dos professores. As ações das estagiárias indicam o forte impacto das significações constituídas socialmente

³⁶⁹ Segundo Saviani (1989), as críticas à pedagogia tradicional foram formuladas a partir do final do século XIV com o advento da escola nova.

sobre a importância do brincar além do uso de atividades que envolvam áreas distintas nas práticas de sala de aula.

Não que sejamos contrários à utilização de brincadeiras, no entanto, não podemos perder nossa intencionalidade ao desenvolver uma tarefa de estudo, ou seja, fazer com que a criança se aproprie do conceito que a tarefa propõe desenvolver. Os dados indicam que a atividade desenvolvida pelas futuras professoras com as crianças, não as leva a uma reflexão conceitual nem sobre a composição das propriedades alimentares e nutritivas da fruta que está sendo estudada e nem sobre os conceitos geométricos presentes na atividade de origami.

Outro fato que atentamos por meio deste episódio são as dificuldades conceituais relativas à geometria apresentadas pelas futuras professoras. Ao orientar as crianças no momento da confecção do origami, as estagiárias utilizam uma linguagem matemática incorreta, por exemplo: *Como fazemos para transformar o quadrado em círculo?* (sic) (RC1, 06/04/2010, E3). Este fato indica a necessidade de que haja, no decorrer do processo de formação, a presença de um mediador que ao contribuir com a superação das dificuldades em relação às especificidades do conteúdo matemático ensinado, encare este movimento como algo inerente à sua própria formação.

Episódio 2 – Avaliação de uma das estagiárias quanto à sua participação em um projeto de formação inicial mediada por um pesquisador

E4 relata que o fato de organizar o ensino na presença de um pesquisador permitiu que ela estivesse mais segura quanto ao desenvolvimento de suas ações. Ela pôde verificar que na sua relação com as crianças deveria analisar *tudo o que fazia o tempo todo* (GA10, 29/06/2010, E4). E4 relata que para ela *tudo passou a ter um sentido, um significado* (GA10, 29/06/2010, E4). Nas suas palavras:

E4: No começo do semestre pensava que seria apenas uma forma de cumprir minhas horas de estágio de um jeito agradável, mas foi muito mais do que isso, acho que a experiência de aprendizagem mais útil que eu já tive na faculdade (RE10, 29/06/2010, E4).

[...] (referindo-se à sua relação com as crianças): Aprendi analisar muito mais cada coisa que fazemos, isso foi um aprendizado para mim. Como cada fala da criança, de repente, uma resposta que ela dá muda tudo de repente, nosso planejamento muda inteiro por causa de uma resposta que ela deu. A criança “solta” algo espontaneamente e isso muda tudo (sic)

[...] Ter o Flávio que era da Matemática, e tem experiência de anos, tudo para mim foi um aprendizado (sic) (GA10, 29/06/2010, E4).

As palavras de E4 revelam aquilo que havíamos percebido no início de nossa presença nos encontros de estágio, ou seja, que as estagiárias pareciam estar lá, pois achavam que o Clube de Matemática era: *uma forma de cumprir minhas horas de estágio de um jeito agradável (RE10, 29/06/2010, E4)*. Todavia, assim como E4, percebemos que as outras estagiárias modificaram seu sentido pessoal em relação à participação no projeto. Fundamentados por Leontiev (1983) e respaldados pelos dados, podemos concluir que se no início do processo de formação o motivo que as trouxe ao Clube era apenas compreensível, ou seja, ganhar as horas de estágio de forma agradável, no decorrer dos encontros, diante da necessidade de organizar a atividade de ensino para atuar com as crianças e a partir das reflexões realizadas coletivamente, seu motivo

inicial é modificado e passa a coincidir com o objetivo do projeto, ou seja, formar professores a partir de um debate sobre a Educação Matemática. O motivo que inicialmente era compreensível torna-se eficaz.

Além disso, a estagiária passa a entender que o planejamento não é algo inflexível e imutável – *nosso planejamento muda inteiro por causa de uma resposta que ela deu* (referindo-se à criança) **(GA10, 29/06/2010, E4)** – que deve ser cumprido como se fosse uma lei. Os dados indicam que por meio das ações de controle e avaliação da estagiária em relação à sua atividade de estudo, ela conclui que o planejamento pode ser modificado mediante novas necessidades, novos motivos emergentes na relação com as crianças.

Considerações Finais

Este artigo procurou retratar que a organização da atividade de ensino pelas estagiárias, quando acompanhada pela presença de um formador poderá contribuir com o processo de formação inicial, já que no decorrer do desenvolvimento das atividades propostas, este mediador poderá contribuir com o processo de reflexão das futuras professoras em relação às relações conceituais que elas deverão estabelecer ao organizar sua atividade de ensino.

As ações de estudo das estagiárias, que neste trabalho se configuram como a própria atividade de organização da atividade de estágio, foram sendo reconduzidas a partir das reflexões propostas pelos momentos de mediação e pelos resultados da aplicação das atividades de estudo com as crianças. As condições objetivas oportunizadas pelo movimento deste projeto de formação permitiram que elas modificassem seus sentidos, seus motivos.

Embora os sentidos apreendidos expressem sentidos únicos e pessoais, eles nos permitem traçar diretrizes para futuros projetos de formação contínua que possam contar com a presença de um mediador que subsidie e organize a reflexão, incentive a busca e a proposição de alternativas e que favoreça a tomada de consciência sobre as ações que devem constituir a organização da atividade de ensino no contexto escolar rumo à formação do pensamento teórico.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____ . Sentidos e significados do professor na perspectiva Sócio-Histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.
- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 110 p.
- BREITBACH, Á. C. de. Notas sobre a importância metodológica dos conceitos. Ensaio FEE, Porto Alegre. v. 9, n.1, p. 121-125, 1988.
- FIORENTINI, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. Zetetiké. Ano 3, n.4, p. 1-38, nov. 1995.
- FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. Cad. Cedes, Campinas, v. 29, n.78, p. 153 -177, maio/ago. 2009.

- FREITAS, H. C. L. de. A formação dos profissionais da Educação Básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA J; Celestino A. da S. (Orgs.). Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua. v.2. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 103 – 130.
- FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 231 p.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NOVOA A. Vida de professores. 2.ed. Porto: Editora Porto, 2000. p. 63-78.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA A. (Org.). Vida de professores. 2. ed. Porto: Editora Porto, 2000. p. 31-62.
- KOSIK, K. Dialética do concreto. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010. 248 p.
- LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. 356 p.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: _____; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59 – 84.
- LIBÂNIO, J. C. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998. 104p.
- MOURA, M. O. de. et al. Atividade orientadora de ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 205-229, jan./abr. 2010.
- _____. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p. 257-284.
- OLIVEIRA, C. C. de. A ação docente sob o foco da formação: uma discussão necessária. In: OLIVEIRA, D. E. de M. B. de; SANTOS, A. R. de J; REZENDE, L. A. de. (Org.). Formação de professores e ensino: aspectos teórico-metodológicos. Londrina: UEL, 2011. 191 p.
- PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: _____; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.
- RIBEIRO, F. D. A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da teoria da atividade. 2011. 196 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- RIGON, A. J.; ASBAHR, F. da S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. de. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010, p. 13-44.
- ROSA, J. E. da; MORAES, S. P. G. de; CEDRO, W. L. As particularidades do pensamento empírico e do Pensamento teórico na Organização do Ensino. In: MOURA, M. O. de. (Org.). A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural. Brasília: Liber Livro, 2010a. p. 67 -80.
- SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.
- SAVIANI, D. Do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. São Paulo: Autores e Associados, 1989. 224 p.

SERRÃO, M. I. B. Aprender a Ensinar: a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo, Cortez, 2006. 207 p.

SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L. Q. Prólogo. In: TALIZINA, N. La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza. México: Universidad Autónoma de Puebla, 2009. p. 7-12.

Formação docente para a infância: perspectivas formativas na creche universitária

Ana Cláudia Carmo dos Reis, Denise Rangel Miranda de Oliveira³⁷⁰

Resumo

O presente resumo busca iniciar um diálogo entre a formação prévia de professores de educação infantil e a produção de conhecimento, gerado a partir da pesquisa em Unidade de Educação Infantil Universitária (UEIU). Como proposta de pesquisa, fez-se a escolha da educação infantil como tema e o aprofundamento sobre formação de professores, como questão principal para estudo. A problemática surge do questionamento: como é utilizado o espaço da creche universitária na formação inicial do profissional de educação infantil? A escolha da creche universitária como locus da pesquisa parte da perspectiva de que esta, além de favorecer a produção e a socialização do conhecimento, pode possibilitar a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, princípios que norteiam as atividades acadêmicas. Para desenvolvimento da proposta de pesquisa, há a necessidade de compreender o presente, sendo assim, este artigo versa sobre as políticas atuais que permeiam a educação infantil, levando em consideração a formação de professores, as concepções sobre infância e o papel que ela ocupa, articuladas com a pesquisa em creche universitária. Este trabalho é parte das pesquisas desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente vinculado à linha de Pesquisa Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Formação de professores, educação infantil, creche, saberes docentes.

Introdução

O presente trabalho privilegiará o tema formação docente para a infância e envolverá em um primeiro momento, elementos da história da educação infantil brasileira. Em seguida, serão descritos e analisados reflexões sobre a concepção de infância e a formação de professores para esta infância. Ao final, serão pontuadas algumas reflexões sobre formação e proposta de estudos futuros.

Esta temática está ligada ao início da pesquisa de mestrado em consonância com o Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente no qual uma das questões está em, *como é utilizado o espaço da creche universitária para a formação inicial do professor de educação infantil?* A formação de professores é um tema presente nos debates acadêmicos, ao mesmo tempo tornou-se presente nos programas de governo, principalmente, a partir da década de 90, marcada por reformas na educação básica e na formação de seus professores.

A fundamentação teórica do Grupo de Pesquisa Infância e Saber docente foi baseada nos estudos Manuel Sarmiento e Alan Prout, quando se refere à sociologia da infância, em Walter Khoan quanto à filosofia da infância, em Maurice Tardiff, Selma Pimenta, Antônio Nóvoa e Gomes, quanto às questões sobre formação de professores, entre outros autores presentes ao longo do artigo.

³⁷⁰ Proped/UERJ

1 – A Educação Infantil brasileira: alguns elementos históricos

A história da Educação Brasileira mostra a influência europeia na construção dos espaços de educação infantil. A Europa dos séc. XVII e XVIII passou por transformações diversas, de ordem econômica, política, cultural e social. A mão de obra feminina tornou-se importante e gerou mudanças na estrutura familiar e educacional. Foram criados espaços para deixar as crianças enquanto as mães trabalhavam. O movimento inicial foi na França, nos séculos XVIII e XIX, onde foram criadas as “casas maternas” e logo depois denominadas “creches”³⁷¹.

Assim como na Europa, o Brasil nos séculos XVIII e XIX possuiu iniciativas assistencialistas voltadas para as crianças pequenas devido à influência do pensamento médico-sanitarista, predominante nesta época (Leite Filho, 1997; Kulmann, 2000). O percurso da história brasileira mostra que até 1988 creches e pré-escolas ficavam sob a responsabilidade das esferas do Trabalho, Saúde e Assistência. Os profissionais que atuavam, até então, não tinham formação específica e eram identificados com a figura materna e traziam ainda uma concepção assistencialista para a prática.

A partir da Constituição de 1988, as crianças de 0 a 6 anos passam a ter mais visibilidade numa perspectiva educacional como sujeito de direitos e cidadã em desenvolvimento. Neste contexto, a educação torna-se direito do cidadão e dever do Estado de acordo com a Constituição Federal Brasileira.

Destaca-se a década de 1990 como o período de movimentos sociais pela melhoria de qualidade na educação infantil, onde marcos como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/90), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) e outras ações governamentais promovem a formulação e a implementação de políticas para a infância. Como desdobramento, tornou-se fundamental a formação de professores para trabalhar com a educação infantil na construção de uma identidade profissional. Diante dos fatos históricos, pode-se afirmar que é recente a preocupação e iniciativas governamentais com a formação de docentes para a Educação Infantil, sobretudo, após a vigência da LDB que define a formação prévia ou continuada em educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil³⁷², estabelecendo princípios, fundamentos e procedimentos para esse nível de atendimento educacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da educação Infantil e séries Iniciais do Ensino Fundamental em nível médio, no curso normal³⁷³.

Contudo, apesar dos avanços, a história recente mostra a diversidade de escolaridade dos profissionais que trabalham com este segmento, sendo constituído por nível médio com formação de magistério e, em alguns casos, sem escolaridade básica. Para mudar o panorama, o governo brasileiro cria uma legislação onde foi estabelecido prazo para que as instituições proporcionassem a formação necessária aos professores.

Outro desafio apontado por Gomes (2009, p.46) quanto à formação do professor, está em questionar qual o perfil de professor mais adequado para a especificidade da educação frente à criança real de hoje, segundo a autora.

Se há, de um lado, um histórico de profissional que desenvolve o trabalho com crianças pequenas em creches que, em geral, não se profissionalizou – associado a contextos, em geral, assistenciais, baseados em

³⁷¹ A denominação creche data do séc. XVIII, na França.

³⁷² Resolução do CNE/CEB nº 1 de 1999 estabelece princípios, fundamentos e procedimentos para esse nível de atendimento educacional.

³⁷³ Resolução do CNE/CEB nº 2 de 1999. Orientações acerca da necessidade de apontar as bases para a formação de docentes e considerando a existência de profissionais leigos em creches.

referências higienistas e/ou “espontaneístas” de desenvolvimento e aprendizagem de crianças –, de outro, há, para a pré-escola, o modelo da antiga escola primária, com um professor mais preocupado com aspectos da instrução do que da educação; que parece não dar conta de satisfazer plenamente as necessidades das crianças no contexto perspectiva preparatória, de ênfase em aspectos da cognição, quase que desconsiderando as outras dimensões presentes no processo. (GOMES, 2009, p. 47).

Tendo em vista o cenário acima, faz-se necessário a formação docente tanto inicial quanto continuada ressaltando a importância da construção da identidade do professor de educação infantil. Assim como a criança deve ser vista como sujeito de direitos, o professor também deve ser visto como sujeito de cultura, produtor de conhecimento e agentes de sua própria formação (AQUINO, 2008).

2 – Concepções de infância: um olhar da sociologia e da filosofia

Entende-se que para estudar/pesquisar a formação docente precisamos também buscar qual a concepção de infância que corresponde à dimensão do ser criança e contextualizando historicamente. A partir dos estudos da sociologia e da filosofia da infância torna-se importante compreender o que as crianças pensam, sentem e avaliam em seu próprio tempo, nas formas coletivas e individuais de dar coerência e sentido ao mundo em que vivem. A sociologia, assim como a filosofia, busca compreender o processo de formação do ser humano através do que as crianças pensam, ou seja, do ponto de vista da infância, e não pelo olhar das instituições.

Os estudos da Sociologia da Infância contemporânea a partir de Sarmiento (2009) e Prout (2010) apontam para um espaço criado no discurso sociológico diante da modernidade dicotomizada.

A Sociologia moderna refletiu essa tendência geral. Ela é marcada pela proliferação de tais dicotomias através das quais o mundo social foi dividido em tópicos distintos: estrutura versus ação; local versus global; identidade versus diferença; continuidade versus mudança, e assim por diante. Mas, em face de sociedades que se tornaram marcadamente desordenadas e repletas de fenômenos mistos, híbridos, complexos, impuros, ambivalentes, em constante mutação, fluidos e em rede, a teoria social foi obrigada a encontrar termos de análise. Quaisquer que tenham sido os termos inventados, todos tentaram passar a ideia de que a nítida separação das coisas que a modernidade buscou com tanto afincos já não era adequada para a tarefa de compreender a vida social contemporânea. (Prout, 2010, p. 3)

A infância é uma variável de análise social, cuja construção estrutural e cultural difere da imaturidade biológica. Para tanto, as crianças devem ser vistas como atores na construção de suas vidas sociais, ou seja, permitir que elas estabeleçam suas próprias relações e construções culturais sem a crítica e o conceito do adulto. Para estabelecer este pensamento há necessidade de mudança de paradigma quanto ao conceito predominante da criança passiva diante dos processos sociais.

As reflexões da filosofia sobre a infância a partir de Kohan(2012), propõem um olhar diferenciado para o início, para outra ontologia onde as políticas para educação sejam diferenciadas da normatização, do tipo ideal de criança ou do tipo de sociedade que uma criança tem que construir. Para chegar a esta consideração, Kohan volta-se para a história e faz uma análise desde Platão sobre concepção da infância e temporalidade.

A infância apresentada por Platão em *A República* é entendida como potencialidade, uma etapa da vida, um ser em desenvolvimento. Na linha contínua desse pensamento, a educação possui uma grande importância

tornando-se desejável e necessária uma vez que considera a criança um ser ainda não definido, ou seja, elas serão o que devem ser, esse processo terá marcas estética, ética e políticas instauradas pelos legisladores, *a infância é o material dos sonhos políticos a realizar. A educação é o instrumento para realizar tais sonhos.* (Khoan, 2012, p.1)

Em outros tempos, a infância era considerada como etapa, condição da experiência humana, tanto ausência como em busca da linguagem, ou seja, o ser humano é o único animal que aprende a falar, e não poderia fazê-lo sem infância. Seguindo esse pensamento, a infância não pode ser considerada apenas uma questão cronológica, e sim, uma condição da experiência.

Através dos gregos clássicos, Khoan mostra como eles podem auxiliar e ampliar os horizontes da temporalidade, refletindo sobre conceitos como *chrónos* que designa a continuidade de um tempo sucessível e *Aión* que designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva. Esses dois conceitos apresentados sobre a temporalidade influenciam e refletem nas concepções sobre a infância,

O intrigante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que "aión é uma criança que brinca (literalmente, "criançando"), seu reino é o de uma criança". Há uma dupla relação afirmada: tempo- infância (aión - país) e poder-infância (basileíe - país). Este fragmento parece indicar, entre outras coisas, que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser de temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. (Khoan, 2012, p.2).

A infância temporal da história segue uma progressão sequencial e ocupa outros espaços: as políticas públicas, as escolas, os conselhos tutelares, entre outros. A infância que habita outra temporalidade interrompe a história em um devir minoritário, e situa-se de modo intensivo no mundo saindo do "seu lugar" para situar-se em outros lugares desconhecidos. A este olhar diferenciado da filosofia que Khoan propõe a instauração de espaço para encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo,

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiência, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, tempo de aión e não somente de chrónos. (Khoan, 2012, p.6)

Tanto a sociologia, através das relações e construções culturais, quanto a filosofia, sobre um nova ontogênese da infância e a busca de um espaço de encontro criador propõem mudanças e rupturas com o paradigma dominante, onde não perpetuem modelos de uma verdade universal, neutra e única. Contudo, as reflexões sobre a concepção da infância são muito mais amplas do que as supracitadas. Porém, a intenção neste artigo não é o aprofundamento da temática, mas sim, subsidiar reflexões iniciais sobre infância na pesquisa sobre a formação de professores.

3 – Formação, saberes e fazeres docentes na Educação Infantil

A concepção de infância abordadas nos cursos de formação de professores, certamente influenciará a construção da identidade do profissional desta categoria e, conseqüentemente, sua prática. Os estudos de Pimenta (2002) e Gomes (2009) apontam um distanciamento nos cursos de formação de professores entre o currículo formal e as práticas requeridas para o trabalho com crianças pequenas. Ambas analisam as práticas pedagógicas e ressaltam a importância da articulação entre teoria e prática, colocando em foco a formação inicial e continuada do professor. Para Pimenta (2002), os saberes da experiência docente gerados nesta articulação são os primeiros passos para mediar o processo de construção de identidade dos futuros professores. Para Gomes (2009), esse processo de articulação favorece autonomia na formação do educador de crianças pequenas, levando questões práticas para a investigação teórica, e as teorias, por sua vez, encontrando raízes nas práticas.

Neste processo, é fundamental que o professor exerça um papel ativo na construção individual e coletiva dos saberes oriundos de sua prática, articulando com os saberes culturais e científicos. Segundo Tardif (2002, p. 234), *essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimento e saberes de sua própria ação*, rompendo assim, com concepções tradicionais do professor executor de tarefas.

Os processos formativos dos saberes constroem-se também nos espaços sociais e culturais pelo significado que cada professor confere a atividade docente, a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores. As situações vividas desde a infância constituem parte do repertório sobre o fazer docente e, segundo Aquino (2008),

Destacam-se na atividade docente os seguintes aspectos: o professor em sala interage com seus alunos, negociando seu papel; Por vezes remete à sua experiência pessoal e profissional para agir ou argumentar; em algumas situações, seus sentimentos podem prevalecer na orientação de sua ação. (Aquino, 2008, p. 174)

Dessa forma, ao considerar o professor construtor de um saber, este saber passa a ser objeto de investigação, categoria de análise que, no caso do professor de educação infantil, permite identificar e diferenciar suas práticas dos professores de outros níveis educacionais, estabelecendo assim, uma identidade profissional.

São fundamentais os espaços de pesquisas onde os futuros professores de educação infantil possam estabelecer uma relação de troca e parceria na construção do conhecimento. Entende-se que a universidade com a base no ensino, pesquisa e extensão seja o melhor lugar para se estabelecer a articulação entre teoria e prática. Concordamos com Gomes (2009) quando afirma que,

Para que uma educadora organize um trabalho educativo fundamentado em processos culturais, de desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças pequenas, revela-se indispensável que ela própria tenha acesso a espaços de aprendizagem, de reflexões e de pertença por meio de uma postura contínua de aprendiz, que resultará, conseqüentemente, em modos análogos de ver-se em determinada cultura, de desenvolver-se, de ensinar e de aprender. (GOMES, 2009 p.55)

Reconhecer a relevância dos investimentos na formação, tanto inicial quanto continuada, é de fundamental importância para alavancar a qualidade de ensino e se repensar as questões da identidade profissional, superando assistencialismos e objetivando a garantia dos direitos das crianças, assim como dos professores. É nessa perspectiva que os processos formativos – saberes e fazeres – desenvolvidos no

âmbito de uma Creche Universitária comprometida com o ensino, à pesquisa e a extensão são relevantes para pesquisa.

4 – Considerações Finais

Compreendemos que o exercício da docência constitui-se a partir das relações entre o conhecimento científico/cultural e as vivências práticas. Para que esta relação não se distancie torna-se necessário espaço de encontro criador, onde o professor possa assumir um papel mais ativo e crítico na construção do saber, sem perder de vista sua história de vida, afetividade e valores. Nesse processo de construção do saber, tanto o professor quanto a criança devem ser vistos como sujeitos históricos, produtores de cultura e agentes de sua formação.

Nessa perspectiva, a escolha pela Unidade de Educação Infantil Universitária como lócus dos estudos do Grupo de Pesquisa Infância e Saber Docente, favorece a produção e a socialização do conhecimento, e possibilita a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, princípios que norteiam as atividades acadêmicas. As pesquisas realizadas na área de Educação Infantil ampliaram-se ao longo do tempo. Direitos foram adquiridos através de leis, investimentos em Políticas Públicas e nos últimos quinze anos, uma influência tecnológica invade as instituições de ensino desde a Educação Infantil até o ensino universitário. Diante de uma sociedade influenciada pela tecnologia, pelo acesso rápido às informações, pelo consumo e competitividade, há um questionamento, *como hoje utilizamos o espaço formativo da creche universitária para a formação inicial do professor de educação infantil?*

Os estudos sobre a formação docente embasados em autores como Maurice Tardif (2002), afirma que a prática docente é composta por atividades e funções de caráter pessoal e coletivo resultando num saber intersubjetivo³⁷⁴, Ligia Aquino (2008) defende a importância da unidade da profissão docente e a necessidade de se aprender uns com os outros, procurando perceber nos parceiros docentes a condição de sujeitos de conhecimento, Selma Pimenta (2002), analisa a formação de professores a partir das práticas pedagógicas e docentes, colaborando na construção de sua identidade.

O presente artigo está articulado com a pesquisa em andamento sobre o papel da creche universitária na produção do conhecimento sobre a infância e como o conhecimento produzido a partir dessa unidade está relacionado às funções próprias da universidade – ensino, pesquisa e extensão. Aprofundar-se no conhecimento histórico das creches investigadas, identificando a vinculação destas na estrutura da universidade e sua relação com as demais unidades e instâncias institucionais. Este trabalho faz um recorte e busca conhecer as ações e concepções sobre formação de professores de educação infantil em duas Unidades de Educação Infantil Universitárias, ambas situadas na região sudeste, Rio de Janeiro e São Paulo com mais de dez anos em funcionamento.

As reflexões sistematizadas no presente texto são parte da proposta de pesquisa que encontra-se em fase inicial de estudo dos referenciais teóricos. O presente estudo está vinculado ao grupo de pesquisa Infância e saber Docente que busca aprofundar conhecimentos sobre a educação infantil, a criança e concepções de infância, articuladas com a produção do conhecimento em Unidades de Educação Infantil Universitárias.

³⁷⁴ É uma “construção coletiva de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais”. (TARDIF & GAUTHIER, 2000)

Referência Bibliográfica

- AQUINO, L. M.M.L.(2008). Saber Docente: questões para pensar a prática na educação infantil. In: VASCONCELLOS, V.; AQUINO, L.M.M.L.; DIAS, A. Psicologia & Educação Infantil (PP-167-192) Araraquara. São Paulo, Junqueira e Marin.
- BRASIL. Constituição, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.
- GOMES, M. (2009). Formação de professores na Educação Infantil. São Paulo, Cortez.
- KOHAN, Walter. A infância da educação: o conceito devir-criança. Registrado em março 17, 2012 de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>
- KUHLMANN Jr, Moysés. (2000). História da Educação Infantil Brasileira. Revista Brasileira de Educação. Número 14. Especial – 500 anos de Educação Escolar ANPED, mai/jun/jul/ago. PP 05-18.
- KUHLMANN Jr, Moysés (2002). A Circulação das Idéias sobre a Educação da Crianças; Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN, Moysés Jr. e FEITAS, Marcos Cezar (orgs), Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo, Cortez Editora.
- LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves (1997). Educadora de Educadoras: Trajetórias e Idéias de Heloisa Marinho. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- NÓVOA, A. (Org.) (1991). Profissão Professor. Porto: Porto Editora.
- PIMENTA, Selma Garrido (2002). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (orgs). Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo, Cortez Editora.
- PROUT, Alan (2010). Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. Cadernos de Pesquisa vol.40 no.141 São Paulo Dec. 2010. Retirado em abril 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300004&script=sci_arttext
- SARMENTO, Manuel (2009). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs). Estudos da Infância Educação e Práticas Sociais. Petrópolis , Editora Vozes, 2 ed..
- TARDIF, M (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, Editora Vozes.

Ortografia e Ensino: Singularidade e subjetividade no processo de aquisição da escrita

Cristina Felipeto, Adna de Almeida Lopes³⁷⁵

Resumo

Além da dimensão política e científica da ortografia, os estudos acadêmicos têm sido direcionados à reflexão sobre um ensino da ortografia que não se limite apenas a uma abordagem específica de exercícios de memorização, mas a uma abordagem integrada ao processo de produção textual (BENVENISTE & CHERVEL; LALANDE & GAGNÉ, 1988; ROUILLER, 1991; MORAIS, 1998). Essa reflexão tem como pano de fundo a expansão das pesquisas linguísticas sobre o ensino da língua, encaminhando práticas visivelmente manifestadas em atividades e orientações presentes nos documentos oficiais e nos livros didáticos presentes na escola (BRASIL, 1998, 2001), implicadas pelas questões da textualidade, do discurso e da diversidade de gêneros textuais. No entanto, a compreensão sobre determinados aspectos da aquisição da ortografia, tanto gráficos quanto relacionados à oralidade, presentes na produção escrita de alunos, parece-nos necessitar de melhor definição e aprofundamento. O que dizer de erros que fogem das categorizações apresentadas na maioria dos estudos? Erros que apresentam combinações irregulares? Acreditamos que a interpretação desses erros episódicos e singulares pode nos ajudar a refletir sobre as articulações subjetivas entre sujeito e língua. Os dados que apresentaremos serão vistos a partir de um lugar na teoria linguística que considera o erro singular como efeito de língua. Partindo dessa reflexão, este trabalho analisa “erros” de grafia presentes na escrita de alunos recém-alfabetizados e em processo de aquisição da ortografia. Analisamos aqueles erros que apresentam combinações em desconformidade com o sistema (orto) gráfico do português, mais especificamente a presença do l em posições singulares, buscando compreender essa presença através das relações linguísticas que se estabelecem nesse processo. Foram analisadas 70 (setenta) reescritas de fábulas (1a versão) produzidas por duas turmas de alunos do 3o ano do ensino fundamental de uma escola pública de Maceió-AL. Para a análise, buscamos apoio teórico em discussões sobre a constituição do sujeito e o funcionamento da língua (DUFOR, 2000; AUTHIER-REVUZ, 1995); sobre a relevância de dados singulares (PLANE, 2006; VEKEN, 2002); e sobre os processos metafóricos e metonímicos (MILNER, 1989; LEMOS, 1988), motor de análise de dados em Aquisição de Linguagem. Os dados mostram que, dentre os componentes que estão em jogo na aquisição da ortografia, a grafia e a oralidade desempenham papel fundamental. Desse modo, apenas o indício de apoio na oralidade não basta para dar conta da complexidade em questão. Durante o processo de aquisição da língua escrita, o aluno entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos, o que implica na eliminação de outras grafias ou combinações. O entendimento desse processo pelo professor das séries iniciais do ensino fundamental parece constituir uma ferramenta indispensável tanto para a análise de erros, como para a intervenção pedagógica, obtendo-se, com a prática didática, um ensino-aprendizagem eficaz da ortografia, descrito por Rouiller (1991) como um conjunto de posturas que permitem aos alunos desenvolver competências para serem utilizadas nas situações de produção textual escrita, com efeitos de aprendizagem relacionados: a) à progressão das

³⁷⁵ Universidade Federal de Alagoas/UFAL - Brasil

competências ortográficas; b) à gestão dos conhecimentos ortográficos numa situação de produção textual; c) às reflexões metacognitivas sobre as estratégias de aquisição da ortografia.

Palavras-chave: Ortografia; Ensino da escrita; Singularidade; Subjetividade.

A compreensão sobre determinados aspectos da aquisição da ortografia, tanto gráficos quanto relacionados à oralidade, presentes na produção escrita de alunos, parece-nos necessitar de melhor definição e aprofundamento. O que dizer de erros que fogem das categorizações apresentadas na maioria dos estudos? Erros que apresentam combinações irregulares? Diante disso, objetivamos neste trabalho encaminhar uma reflexão sobre a singularidade do erro ortográfico no processo de aquisição da escrita. Acreditamos que a interpretação dos erros episódicos e singulares pode ajudar o professor das séries iniciais a refletir sobre as articulações subjetivas entre sujeito e língua.

Pautadas nesse objetivo, abordamos neste texto “erros” de grafia presentes na escrita de alunos recém alfabetizados e em processo de aquisição da ortografia. Analisamos aqueles erros que apresentam combinações irregulares e em desconformidade com o sistema (orto)gráfico do português, mais especificamente a presença do / em posições singulares, buscando compreender essa presença através das relações linguísticas que se estabelecem nesse processo.

A reflexão sobre um ensino da ortografia que não se limite apenas a uma abordagem específica de exercícios de memorização têm permeado os estudos acadêmicos. Benveniste & Chervel (1978) apontam a ineficácia de práticas tradicionais baseadas apenas na memorização de palavras isoladas de um contexto, para fixação de regras e exceções. Esses autores afirmam que um trabalho efetivo relacionado à produção escrita se encaminha para o que eles chamam de “democratização” da ortografia e do ensino, quando se possibilita a todos os alunos, através da observação e da intervenção didática, a busca da qualidade gráfica dos textos por eles produzidos.

As pesquisas de Rouiller (1991) interrogam sobre as práticas que desejamos nos distanciar e de que maneira podemos assumir de outro modo a compreensão, a aprendizagem e o ensino da ortografia. Constatando a dissociação entre ensino da ortografia e produção textual, ela descreve

“um ensino-aprendizagem eficaz da ortografia” como um conjunto de práticas direcionadas para o uso da língua em situações de produção textual complexas. Para isto, a autora apresenta dois tipos de abordagem: a integrada e a específica. A primeira insistindo mais sobre o caráter funcional da língua, relacionadas às práticas da produção textual; e a segunda trabalhando dificuldades essencialmente específicas dos alunos, privilegiando ao máximo a dimensão textual.

A relação do ensino da ortografia integrada à produção textual também é encaminhada nas pesquisas de Moraes (1998) pela análise crítica das práticas usuais e pela definição de estratégias metodológicas para o trabalho de intervenção em sala de aula. O autor privilegia a prática de revisão dos textos dos alunos, cabendo ao professor a intervenção para a reescrita, visando tanto a estrutura textual quanto os aspectos ortográficos, uma vez que a prática de revisão/reescrita precisa estar associada a essas duas dimensões.

Essas propostas já se apresentam como alternativas às práticas comumente encontradas na sala de aula, nas quais predomina, subjacente, uma compreensão de que o trabalho com o erro ortográfico implica, por

um lado, exercícios de repetição e memorização e, por outro, uma aquisição advinda “naturalmente” e “diretamente” pelas práticas de leitura e escrita, sem necessidade de mediação.

Os sujeitos que fazem parte desta pesquisa são alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma ONG localizada na periferia. Como os alunos tinham pouco acesso ao universo impresso, foi desenvolvido um intenso trabalho com fábulas em sala de aula (leituras, interpretação e discussões). Após esse trabalho, o professor solicitou aos alunos que reescrevessem algumas dessas fábulas. Esse trabalho didático foi realizado entre os meses de maio e agosto de 2001.

Os dados selecionados para o presente estudo são de alunos recém alfabetizados e pertencem a um banco de dados que tem como um dos objetivos investigar erros imprevisíveis presentes em manuscrito escolares.³⁷⁶ A reflexão incidirá, portanto, sobre erros de grafia singulares, excluídos de pesquisas sobre Aquisição da Ortografia por não serem considerados relevantes.

Foram analisados setenta manuscritos escolares (1ª versão) de várias reescritas.³⁷⁷ Para a seleção dos dados, selecionamos erros que apresentaram desconformidade com o sistema (orto)gráfico do português,³⁷⁸ a partir dos seguintes critérios de exclusão: (a) erros que são considerados previsíveis pela literatura na área, os chamados erros ortográficos;³⁷⁹ (b) erros relativos a certos aspectos da grafia, como traçados mal definidos ou vacilantes; e (c) erros de segmentação respaldados pelo reconhecimento visual de palavras já conhecidas, como *a mae* e *seceu* (escrita para “amanheceu”), por comporem um novo grupo de palavras.³⁸⁰

O presente estudo organiza-se em três partes. Na primeira, buscamos nos situar teoricamente através de uma rápida, porém importante discussão sobre a constituição do sujeito e o funcionamento da língua. Na segunda, apresentamos a querela em torno da aquisição da ortografia e chamamos a atenção para a relevância de dados singulares. Acreditamos que um olhar para o erro singular oferece possibilidades de explicações mais acuradas sobre a relação sujeito/língua que, muitas vezes, fica prejudicada quando se leva em conta apenas o que se apresenta como estabilizado no funcionamento da língua.

E na terceira parte, apresentamos os dados e empreendemos uma análise pautada nos processos metafóricos e metonímicos, o qual parece dar conta de questões envolvendo tanto a interferência da oralidade quanto de certos aspectos gráficos.

Algumas questões em torno do sujeito (singular) suposto neste trabalho

Aprender a escrever exige este “vai e vem” entre a apropriação de um bem comum – a língua – com suas formas próprias de funcionamento gráfico, ortográfico, sintático e discursivo, além da implicação pessoal de um sujeito que, após aprender a escrever alfabeticamente, precisa *apropriar-se* de modo sistemático da

³⁷⁶ O manuscrito escolar é “o produto de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008, p.25). Ele constitui, desse modo, um traço visível do processo de escritura.

³⁷⁷ São elas: “A cigarra e a formiga”, “O elefante e a formiga”, “O cão e o galo” e “O asno e seu dono”.

³⁷⁸ É preciso esclarecer que somente a posteriori verificamos que todos os erros singulares encontrados e analisados envolviam a presença do I.

³⁷⁹ Muito embora estudos na área, sobretudo de Zorzi (1998, p. 82) apresentem dados para os quais é impossível estabelecer alguma classificação, tais dados não são analisados. A categoria em que eles se inserem é denominada pelo autor como “outros erros”. Trata-se para o autor de “erros que não puderam ser mais adequadamente compreendidos, ou seja, classificados dentro das categorias já analisadas”.

³⁸⁰ Por exemplo, em *a mae* e *seceu* (escrita para “amanheceu”) tem-se um problema na segmentação gráfica da palavra. Entretanto, não há junções gráficas não permitidas, como a dos dados que serão analisados aqui.

norma ortográfica.³⁸¹ Há, portanto, no processo de aquisição da ortografia, uma tensão entre o que é da ordem do singular e o que é da ordem da norma, o que torna delicada a descrição desse processo.

Como diz Plane (2006, p. 36), “enquanto *didacticien*,³⁸² não podemos fingir ignorar as variáveis individuais, exceto para tornar a escrita uma máquina fria donde o sujeito estaria ausente”, de modo que, negar o que há de singular na escrita de um sujeito seria, na visão de Plane, uma “aberração conceitual”, já que ela seria um lugar de passagem entre o “si” e o social.

Mas, o que significa exatamente *apropriar-se* quando se trata de aprender a escrever, ou, em outras palavras, quando se trata de *inserir-se no mundo da escrita*? Um dos sentidos para o termo *apropriação* é tornar algo *adequado*.³⁸³ Entender como ocorre essa apropriação é fundamental para este trabalho na medida em que toda a conceituação que envolve essa compreensão diz respeito ao caminho teórico que trilharemos aqui. Além disso, será possível dizer algo sobre esse sujeito que deixa rastros singulares em sua caminhada em direção à aquisição da escrita.

Buscando definir o que é o sujeito, Dufour (2005) toma a teoria do Simbólico, tal como foi formulada por Lacan ([1966] 1985)³⁸⁴ em que o Outro, como lugar da Lei, é aquilo que se impõe ao sujeito. A própria definição de sujeito, do latim *subjectus*, *submetido a*, indica que o sujeito é aquele que está *assujeitado a*. O que dizer, então, da autonomia do sujeito, deste mesmo sujeito que se *apropria* da escrita?

O Simbólico é uma estrutura complexa que envolve toda a atividade humana, que comporta uma parte consciente e outra inconsciente, ligadas à função da linguagem.

Com relação à linguagem escrita, é possível dizer que as grafias iniciais de uma criança devem passar pela articulação simbólica (observância ao sistema, atenção à norma, à instituição escola etc.), de forma que umas serão retidas e outras excluídas. Pode-se estender essas considerações aos outros “níveis” da linguagem: o da morfologia, da sintaxe e do léxico.

Com relação à submissão do sujeito ao Outro, podemos ainda acompanhar Dufour, quando nos diz:

Ninguém pode sair da submissão ao Outro sem ter antes nela entrado. Com efeito, como resistir ao Outro sem nele estar previamente alienado? Se infringimos essa lei, se, em suma, saímos antes de ter nela entrado, talvez nos encontremos livres, mas em parte alguma, num espaço caótico sem referência, um fora do tempo e um fora do lugar (DUFOUR, 2005, p. 33).

O que o autor quer nos dizer é que o Outro constitui o Simbólico e funciona como ponto de apoio para o sujeito. O Outro assegura para o sujeito uma ordem, uma anterioridade fundadora. Dufour (2005, p. 39) afirma que todas as coerções, todo um campo de saberes, textos, dogmas, gramáticas e, acrescentaríamos, a ortografia, acabam por produzir o sujeito como tal, “para reger suas maneiras – eminentemente diferentes aqui e lá – de trabalhar, de falar, de crer, de pensar, de morar [...]. Aparece, assim, que o que nomeamos “educação” é sempre o que foi institucionalmente instalado quanto ao tipo de submissão a ser induzida para produzir sujeitos”.

³⁸¹ Catach (2008, p. 111) define a ortografia como “forma nacional de se escrever uma língua” e a norma enquanto “escolha mais ou menos majoritária entre estas realizações [da língua enquanto sistema e da fala enquanto realização deste sistema], que não deixa por sua vez de influenciar todo o sistema” (CATACH, 1989, p. 52).

³⁸² A tradução mais aproximada seria “didata”, aquele que faz pesquisas em didática, não necessariamente aquele que instrui.

³⁸³ Houaiss (2001): Sentido “1 ato ou efeito de apropriar(-se), de se tornar próprio, adequado; adequação, pertinência”; sentido “2 ato de tornar própria (coisa) sem dono ou abandonada; ocupação”.

³⁸⁴ A data da publicação original da obra é 1966, entretanto, o texto será referenciado pela data da edição de consulta, 1985.

Interessante pensar que, quanto mais o sujeito se *afina*, quanto mais ele se mostra *hábil* a lidar com a escrita, por exemplo, mais submetido ele se encontra. A *autonomia* e a *apropriação* são, às avessas, insígnias da entrada mesma do sujeito no Simbólico.

No mesmo caminho, Authier-Revuz (1995) interpreta essa autonomia do sujeito como sendo *ilusória*. Se se trata de apreender a linguagem como um objeto, isto o é no sentido que lhe dá a autora, colocando em causa

A existência de um ponto de exterioridade à linguagem, donde seria possível tomar a linguagem por objeto [...]. O fato que se pode falar da linguagem do interior dela mesma, bem longe de ser colocada em questão, é, ao contrário, reafirmada e retomada na afirmação segundo a qual não se pode fazer de outra maneira (AUTHIER-REVUZ, 1995, p. 12).

Termos como *reflexão*, *uso*, *apropriação* são aqui entendidos, portanto, como uma prerrogativa à entrada do sujeito no Simbólico e ocorrem a título Imaginário.³⁸⁵

Consideramos que adquirir a escrita – estando a ortografia aí subentendida – é poder integrar-se à cultura escrita e isso ocorre a partir da ascensão do sujeito ao Simbólico. Como se acede ao Simbólico, ou, à *função* simbólica? Para Dufour (2005, p. 130), acede-se essencialmente por intermédio do discurso: “os pais, os próximos falam à criança, dirigem-se a ela e, progressivamente se instala, de geração em geração, o dom da palavra, a aptidão humana para falar”.

De modo semelhante, com relação à escrita, Lemos (1988, p. 10) afirma que são os “diferentes modos de participação da criança nas práticas discursivas orais em que essas atividades ganham sentido, que permitem construir uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto”, ou seja, é através da interpretação do adulto que a criança engendra-se em um processo sócio-histórico, em que o próprio adulto foi, anteriormente, interpretado.

O erro em aquisição de linguagem, em estudos interacionistas brasileiros, tem sido interpretado a partir do funcionamento da língua, através dos processos metafóricos e metonímicos³⁸⁶ (LEMOS, 1997, 1999) em uma tentativa de oferecer a essas ocorrências, quase sempre únicas, um estatuto linguístico. Embora tais processos tenham surgido, inicialmente, como possibilidade para se compreender a mudança na fala da criança, sua eficácia em descrever e interpretar a relação do aluno com a língua na aquisição da linguagem escrita já foi demonstrada por vários autores.³⁸⁷

A estrutura sintagmática ou metonímica organiza a consecução da frase. Trata-se do encadeamento de elementos sucessivos, relações estas que se dão *in praesentia*. A estrutura paradigmática ou metafórica, por sua vez, implica na substituição de um elemento por outro, substituições que ocorrem por similaridade fonética, semântica ou sintática e ocorrem *in absentia*.

Na parte que segue, exporemos alguns importantes estudos sobre aquisição da ortografia, bem como algumas dificuldades por eles enfrentadas.

³⁸⁵ Real, Simbólico e Imaginário referem-se ao e constituem o Nó Borromeano, figura topológica construída por Lacan destinada a traduzir a trílogia da realidade e do comportamento humano.

³⁸⁶ Trata-se da releitura de Lemos (1997, 1992) da formulação saussureana das leis sintagmáticas e paradigmáticas, interpretados por Lacan (1985), a partir de Jakobson (1995) que as chama de “processos”. Mobilizar estes processos para análise de textos falados ou escritos significa construir uma interpretação estritamente linguística.

³⁸⁷ Destacam-se os trabalhos de Mota (1995), Calil (2007, 2008, 2009), Bosco (2006), Felipeto (2007, 2008a, 2008b) e Lopes (2005), dentre outros.

Ortografia: restrições, dificuldades de classificação

Há, em todas as línguas escritas, restrições com relação à combinação de grafemas que lhe são próprias. Há posições que alguns grafemas podem ou não assumir, dependendo do valor que cada um deles adquire em determinado sistema ortográfico. É preciso distinguir o que faz parte do “repertório gráfico (o conjunto de letras, diacríticos), as possibilidades combinatórias (as proibidas, as permitidas), as restrições posicionais às possibilidades combinatórias (as que podem aparecer no início ou final de uma seqüência gráfica)” (MOREIRA, 2001, p. 01).

Segundo Gak (1976, p. 23), “só é questão de ortografia onde há a possibilidade de escolha entre duas grafias diferentes. A ortografia propriamente dita só aparece em casos de assimetria gráfica, onde uma escolha se impõe”. Ou seja, se a oferta de grafias diferentes para exprimir um mesmo som é determinada pelo sistema gráfico, é a ortografia que restringe e autoriza o uso de uma e não de outra. É ela que delimita a categorização funcional dos grafemas dentro do sistema.

O sujeito em processo de aquisição da escrita precisa, portanto, se haver com essas restrições. Para o sujeito, a ortografia é o que garante um mínimo de permanência com relação à escrita, ela homogeneiza as diferenças que se observam na fala.

De forma geral, o debate sobre a aquisição da ortografia gira em torno de dois campos opostos: “aquele dos fonocentristas, que concediam um espaço maior às correspondências fonográficas [...] e aquele dos autonomistas, que consideravam a escrita como um sistema semiológico independente do oral” (JAFFRÉ, 2003, p. 39), o primeiro representado pelos trabalhos desenvolvidos por Catach (1980) e o segundo por Anis (1988).

A tendência atual é a Linguística da Escrita³⁸⁸ considerar que não se pode abordar o domínio da escrita ou da leitura sem levar em conta o funcionamento gráfico de uma língua. Assim, se “a fonografia é um princípio que não vale apenas para algumas escritas, mas para todas [...], ela não basta para dar conta de toda a escrita” (JAFFRÉ, 2003, p. 41).

A aquisição das formas escritas da língua tem sido vista por uma teoria da ortografia centrada, prioritariamente, sobre os processos mentais cognitivos e as habilidades de percepção e memorização. Por essa via, os estudos procuram explicar a aprendizagem das formas escritas convencionais, apresentando uma importante e extensa descrição dos tipos de erros ortográficos produzidos por escolares de diferentes faixas etárias e níveis sociais (JAFFRÉ, 2003; CAGLIARI, 1989; ZORZI, 1998; FAYOL, 1999, 2001; NUNES et al., 2000, dentre vários outros).

Um amplo conjunto de dados (formas escritas incorretas), coletados em situações reais de produção de texto, é obtido por esses pesquisadores que adotam como procedimento metodológico de seleção basicamente três critérios: a) regularidade: erros que sistematicamente são produzidos pelos alunos; b) frequência: erros que tenham um alto índice de manifestação; e c) previsibilidade: erros que provavelmente os alunos produzem naquela fase de desenvolvimento.

As teorias sobre os processos de aquisição ortográfica elaboradas por esses critérios de seleção de dados têm por base a quantificação e excluem aqueles erros que estatisticamente não são relevantes, isto é,

³⁸⁸ Expressão bastante usada para se referir a estudos em Linguística, mormente europeus, sobre aquisição da escrita. Tais estudos surgiram como resposta às concepções essencialmente estruturalistas encerradas em uma aproximação binária do signo e orientadas à análise quase exclusiva de formas orais.

aqueles erros produzidos pelos alunos que escapam às possibilidades de categorização, quais sejam, aqueles erros que não são regulares, nem sistemáticos. São vários os problemas enfrentados por estes estudos, e vão desde as dificuldades de classificação, passando pelo não questionamento de um funcionamento linguístico subjacente às realizações (orto)gráficas.

Ao tentar compreender a *apropriação progressiva do sistema ortográfico*, Zorzi (1998) leva em consideração as características linguísticas e a trajetória dos erros *mais comuns* em 2.570 amostras de produção escrita (entre ditados e redações) de 514 crianças de 1ª a 4ª série. A partir dos modos de classificação de erros já empregados por Cagliari (1989) e Carraher (1986), o autor organiza um quadro classificatório de alterações ortográficas composto de 10 categorias *comuns* na escrita das crianças, acrescentando uma 11ª categoria denominada pelo autor de *Outras Alterações*, e utilizada “para dar conta de certas idiossincrasias, ou seja, de certos modos particulares e pouco frequentes de escrever palavras que eram encontradas em uma ou outra criança, e que não podiam ser considerados como dificuldades comuns à maioria dos sujeitos” (ZORZI, 1998, p. 34).

Essas alterações correspondem a apenas 1,2% dos erros computados pelo autor, que justifica serem tais ocorrências resultado de *engano momentâneo*, *má compreensão* ou alguma hipótese que *escapou* da observação do pesquisador (ZORZI, 1998, p. 82). Assim, em um estudo em que são considerados apenas a frequência e os tipos de erros ortográficos, ligando as dificuldades das crianças à quantidade de erros produzidos, não caberia, por questões de coerência metodológica, um lugar para o erro singular, para o erro ortográfico que não pudesse ser categorizado.

Na parte que segue, apresentam-se dados que poderiam ser considerados *inconsistentes* (MOREIRA E PONTECORVO, 1996, p. 86) pelo fato de não atenderem aos critérios de quantidade (relevância), regularidade e previsibilidade.

Solidariedades gráficas e fonológicas na produção do erro (orto)gráfico

Moreira e Pontecorvo (1996) mostram que “os alunos podem infringir o sistema ortográfico, mas dificilmente o sistema gráfico de sua língua”. Nosso estudo corrobora a afirmação das autoras na medida em que, em setenta textos produzidos pelos alunos, dentre inúmeros erros ortográficos já previstos, apenas cinco apresentaram grafias que infringiam a um só tempo os sistemas gráfico e ortográfico do Português.

Abaixo seguem as duas primeiras ocorrências:

Alex³⁸⁹ escreve:

1. xx comtrou x uma formiga que estava
2. em, apuro que ~~estava~~ e tava nais
3. pressa de una aranilha e ten tou
4. ajuda mais apareceu uma

³⁸⁹ Com a finalidade de preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, apresentamos nomes fictícios para todos os alunos produtores dos textos analisados no presente artigo.

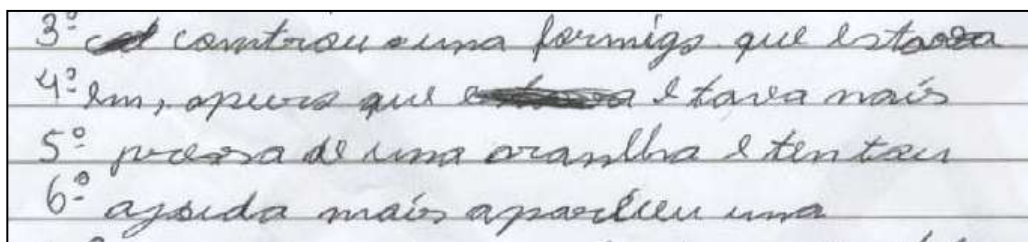


Figura 1: “aranha” – Reescrita de “O elefante e a formiga” – 10.05.2001.

Jefferson escreve:

1. Uma noite escura
2. japerto di chegar
3. uinverno
4. quando amanhçeu
5. udio

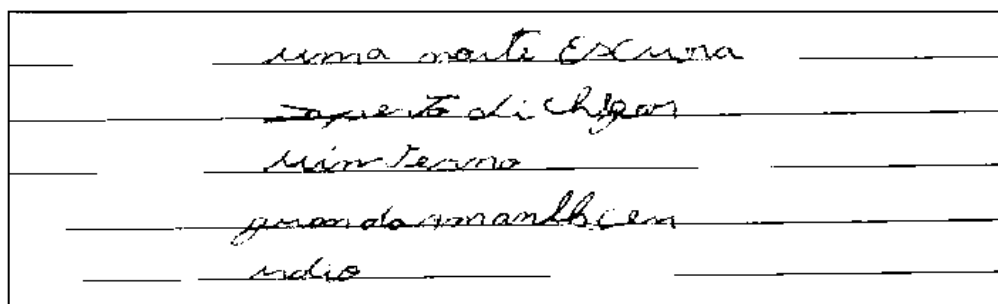


Figura 2: “amanhçeu” – Reescrita de “A cigarra e a formiga” – 10.05.2001.

Alex e Jefferson grafam formas que infringem tanto o sistema gráfico, já que no âmbito do sistema gráfico do Português não é admitida a sequência *nlh*, quanto o ortográfico, pelo fato de as trocas entre *lh* e *nh* serem previstas nos estudos sobre ortografia. O que torna, no entanto, esta escrita singular é a aglutinação desses dígrafos, produzindo a sequência *nlh*.

Como se sabe, a nasalização de vogais ocorre, em Português, por efeito das consoantes nasais que vêm após as vogais. Por exemplo, a nasalização do /a/ tônico em *ara* pela presença do /ø/ na sílaba seguinte (*nha*) pode estar interferindo para sua representação através do *n* em *aran*ha. Supondo-se que o aluno tenha, então, marcado essa nasalização, a sílaba que se seguiria, *nha*, coloca uma dificuldade a mais, na medida em que ficaria *arannha*. Enquanto elementos presentes em um paradigma, *nh* e *lh* concorrem para ocupar o mesmo espaço. Já havendo, portanto, o *n* em *ara* é o *l* que vem metaforicamente preencher o espaço, talvez por uma semelhança gráfica: *l/h*.

Elementos frequentemente associados tendem a ser encontrados juntos. Em consequência, as sequências de letras mais comumente utilizadas em leitura ou em escrita tendem a constituir e a aparecer em *blocos* que podemos considerar unidades na medida em que um mesmo tratamento é aplicado simultaneamente (em paralelo) a todos os seus constituintes.

Acrescentamos ainda que esses blocos se constituem por agrupamento de grafemas em função da frequência com que se sucedem, de modo que a *forma* gráfica da palavra exerce um peso fundamental no processo de aquisição da escrita, como afirma a maioria dos estudiosos.

Também Moreira e Pontecorvo (1996, p. 82), ao analisarem as variações gráficas na escrita de “chapeuzinho” atestam, em número bem reduzido, grafias que violam as regras do sistema de combinações gráficas do português, dentre elas, a sequência *nlh* em *xipazinl~~h~~e*. Uma das hipóteses consideradas pelas autoras é de que pode ocorrer “uma interferência pautada pela grafotática, isto é, pelas combinações de elementos gráficos permitidas pela ortografia da língua”, o que levaria o aluno a produzir combinações de letras por associá-las a outras semelhantes. No caso do Português, são três as possibilidades: *nh*, *lh*, *ch*, podendo haver uma substituição metafórica entre elas a depender da ambiência e da forma como o aluno percebe as relações entre os elementos de determinado contexto linguístico.

Em *amanlhçeu*, na escrita de Jefferson, observamos ainda a presença de *quando* no sintagma. Não se pode descartar aí a possibilidade da interferência da sequência *an* de *quan* na escrita de *aman*, por um movimento metonímico.

Ocorrências como as que se observam abaixo também infringem tanto o sistema gráfico do Português, já que não se admite as sequências *ml* e *ql*, quanto o ortográfico.

Cícero e Ednaldo escrevem:

1. Era uma vez um Elefante e uma formiga
2. Eles eram muito a migo
3. niumdia Eles foram pasia na floresta esiperderam
4. eficaram horas e horas tentando achar o caminho de
5. casa andarão **ml**ito ate que acharam o caminho de
6. casa quando Eles A charam o caminho de casa eleficaran
7. muito felizis e prometeran nuca mas sair
8. pralonje
9. Moral

Esta uma vez um elefante e uma formiga
 eles eram muito amigos
 num dia eles foram para a floresta e se perderam
 ficaram horas e horas tentando achar o caminho de
 casa andando muito até que acharam o caminho de
 casa quando eles chegaram o caminho de casa
 muito feliz e prometeram nunca mais sair
 pra longe

 moral

Figura 3: “mlito” – Reescrita de “O elefante e a formiga” – 08.06.2001.

Renato e Valdemir escrevem:

1. um dia um asno Que si soltou
2. e foi para uma mata enQl^hanto
3. o seu dono estava tomando café
4. e quando ele sail para ver o
5. asno viu Que não estava la
6. ficou munito desesperado em
7. Quanto o seu xxxx x xxx Dono
8. estava chorando atrais Do ~~an~~ asno
9. é derrepenti Quando olhou para

Figura 4:

um dia um asno que si soltou
 e foi para uma mata enq^hanto
 o seu dono estava tomando café
 e quando ele sail para ver o
 asno viu que não estava la
 ficou munito desesperado em
 quanto o seu ~~asno~~ ~~asno~~ dono
 estava chorando atrais do ~~asno~~
 e derrepenti quando olhou para

“enQl^hanto – Reescrita de “O asno e seu dono” – 30.08.2001.

Pesquisadores voltados para a aquisição da ortografia interpretam as trocas entre *l* e *u* como generalização de regras (ZORZI, 1998), ou hipercorreção (CAGLIARI, 1989), fenômeno que ocorre quando o aluno foi exposto a determinada regra ortográfica, a apreende e a estende a situações em que ela não é requerida. Nos dados de Zorzi verifica-se, por exemplo, ocorrências como *pediul*, *pegoul* e *levoul*, em que a sequência *oul*, apesar de desobedecer às regras combinatórias do Português, aglutinando representações gráficas de um mesmo som, mostra que a troca entre *u*, *l* e *o* são bastante previsíveis ortograficamente.

Já Calil (2007) aponta a interferência da homonímia, pela relação de identidade entre formas fônicas e/ou gráficas, ao analisar ocorrências como *L filho* (o filho). Segundo o autor,

É justamente do cruzamento das identidades fônicas entre as formas “U”/“L” e as formas “U”/“O” que emerge a relação homofônica entre “O” e “L”. Assim, por um processo de deslizamento metonímico, entra a forma “L” em uma posição em que o previsível seria a forma “O” ou “U” (CALIL, 2007, p. 94).

Como o instrumento de análise desse autor também são os processos metafóricos e metonímicos, pode-se dizer que é desse deslizamento metonímico que tem como motor a homofonia, que formas como *U* e *L* se intercambiam metaforicamente.

No exemplo (4), escrita de Cícero e Ednaldo, a troca de *u* por *l* em *mlito* surpreende pela posição em que ela ocorre e, ainda, pelo fato de já haverem grafado a palavra *muito* de forma convencional por duas vezes no texto, nas segunda e sétima linhas. É possível dizer que em todo o texto havia um lugar específico para que a troca *u/l* ocorresse em potencial. Trata-se da última palavra grafada do texto, *Moral*, já que é muito comum essa troca em final de palavra. Vale observar, ainda, que no nome de um dos alunos (Ednaldo) também aparece o */w/* que, graficamente, pode ser representado tanto por *o*, quanto por *u* ou *l*.

Em *mlito* tem-se, ao que parece, uma substituição metafórica de *u* por *l* pelo fato de serem letras que se intercambiam no sistema (orto)gráfico do português. Tal intercâmbio ocorre quando *l* ocupa a posição final em sílabas CVC (*cal*, *saldo*, *brasil*). De resto, *l* ocupa, ainda, a posição inicial em sílabas CV (*lápiz*, *lona*) e a segunda em estruturas CCV (*plano*, *clave*). Se se trata, no entanto, da mesma *imagem gráfica*, não se tem, contudo, o mesmo *valor sonoro*. Assim, em *cal*, temos o */w/*, ao passo que em *plano* e *lápiz* temos o */l/*.

A homofonia que pode se estabelecer entre as letras *o*, *u* e *l* torna-se evidente em escritas como *baude*, *levoul* e *fugio* (dados de ZORZI, 1998), mas também em *L filho* e *Ltda*, em que a criança lê *Utada* (dados de CALIL, 2007), mostrando que o uso é, portanto, imprevisível.

No exemplo (4), escrita de Renato e Valdemir, tem-se a ocorrência *enQ'anto*. Como no exemplo acima, o *l* substitui metaforicamente o *u* por conta da homofonia entre essas letras. Há, entretanto, algumas especificidades em torno dessa ocorrência para as quais é preciso atentar.

Felipeto (2007) também observou a ocorrência *ql* em *qlara* (para a escrita do termo “clara”), devido à homofonia entre *qu* e *c*, em palavras como *quero*, *quis*, ambos podendo ser representados pelo fonema */k/*. No português, a letra *q* só se emprega seguida da letra *u*, a qual não representa nenhum som quando seguida de *e* ou *i*, como em *que*, *quieto*; quando seguida de *a* ou *o*, a letra *u* representa a semivogal */w/* (quadra, frequente). O *q* é uma letra dita “muda”, pois precisa do *u* para se realizar, formando com ele um par inseparável.

Em outras partes do texto, os alunos grafam corretamente o *qu* em palavras como em *quando* (quarta e nona linhas) e *quanto* (sétima linha). Se o estudo do manuscrito mostra essa tendência à estabilização de

formas como *qu*, não se pode ignorar que, na primeira linha, logo acima de *enQ^hanto* vê-se a escrita de *Soltou*, cuja posição (vide figura 4) pode ter favorecido o aparecimento do *l* por um deslizamento metonímico. Quanto à troca *u/l*, há apenas uma ocorrência na linha quatro, com a escrita de *sail*. O manuscrito ainda mostra que há uma rasura em *enQ^hanto*, confirmando a homofonia e o apagamento da letra *l* enquanto *//* mesmo quando assume a segunda posição em sílabas CCV.

Conclusão

Não se pode abordar o domínio da ortografia sem tocar no sistema gráfico de uma língua. Dada a complexidade da questão, pesquisas sobre a aquisição do sistema (orto)gráfico, de forma geral, exigem uma abordagem multidimensional, em que tanto a formulação de generalizações universalmente válidas a partir de estudos predominantemente quantitativos, quanto a atenção ao que há de singular em estudos de cunho qualitativos contribuem para a compreensão dos processos envolvendo a aquisição da escrita.

Para tornar-se um sujeito escrevente, é preciso que o aluno possa ter acesso às regras que ilustram a articulação e o jogo da linguagem. Isso implica na eliminação de certas combinações ou estruturas em proveito de outras que são escolhidas de língua a língua. O aluno, antes de chegar à base alfabética, pode produzir todo tipo de agrupamento de letras possível. Durante o processo de aquisição da língua escrita, ele entra em contato com as especificidades dos signos gráficos e das combinações entre esses signos que são próprios a sua língua e nela possíveis, o que implica na eliminação de outras grafias ou de outras combinações.

Os dados que analisamos mostram que, dentre os componentes que estão em jogo na aquisição da ortografia, a grafia e a oralidade desempenham um papel fundamental. Se, por um lado, a oralidade marca-se na escrita de *aranlha* e *amanlhçeu* pela representação gráfica da nasalização através do *n* onde ela não era prevista, por outro, o aparecimento de *l* (e não outra letra qualquer, como um *d*, por exemplo) traz à tona o sistema gráfico da língua, através de um funcionamento que é tanto metafórico quanto metonímico.

Espera-se ter mostrado que o indício de *apoio na oralidade*, não basta para dar conta da complexidade em questão. E, também, ter chamado a atenção para a importância de o professor compreender o papel do funcionamento da língua na produção de erros ortográficos singulares.

O entendimento desse processo pelo professor das séries iniciais do ensino fundamental parece constituir uma ferramenta indispensável tanto para a análise de erros, como para a intervenção pedagógica, obtendo-se, com a prática didática, um ensino-aprendizagem eficaz da ortografia, descrito por Rouiller (1991) como um conjunto de posturas que permitem aos alunos desenvolver competências para serem utilizadas nas situações de produção textual escrita, com efeitos de aprendizagem relacionados: a) à progressão das competências ortográficas; b) à gestão dos conhecimentos ortográficos numa situação de produção textual; c) às reflexões metacognitivas sobre as estratégias de aquisição da ortografia.

Referências

ANIS, Jacques (1988). Pour une théorie de la langue écrite. Paris: CNRS Éditions.

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1995). Ces mots qui ne vont pas de soi: Boucles réflexives et non coïncidences du dire. Paris: Larousse. Coll. Sciences du Langage.
- BENVENISTE, Claire B. & CHERVEL, André (1978). L'orthographe. Paris: François Maspero.
- BRASIL (1998). Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: SEF/MEC.
- BOSCO, Zelma Regina (2006). A errância da letra: O nome próprio na escrita da criança. Sínteses, 11, 99-107.
- CAGLIARI, Luiz Carlos (1989). Alfabetização e Lingüística. São Paulo: Scipione.
- CALIL, Eduardo (2007). Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez.
- CALIL, Eduardo (2008). Escutar o invisível: A escritura e a poesia em sala de aula. São Paulo: Ed. da UNESP/FUNART.
- CALIL, Eduardo (2009). Autoria: A criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Ed. da UEL.
- CARRAHER, T. Nunes (1986). Explorações sobre o desenvolvimento da ortografia em português. Teoria e Pesquisa – Revista do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, 1, 114-122.
- CATACH, Nina (1980). L'orthographe française: Traité théorique et pratique. Paris: Nathan Université.
- CATACH, Nina (1989). Les delires de l'orthographe. Paris: PLON.
- CATACH, Nina. (2008). L'orthographe. Paris: PUF.
- DUFOUR, Dany-Robert (2000). Os mistérios da Trindade. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- DUFOUR, Dany-Robert (2005). A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud.
- FAYOL, Michel & JAFFRÉ, Jean-Pierre. (1999). L'acquisition/apprentissage de l'orthographe. Revue Française de Pédagogie, 126, jan., fév., mar., 143-170.
- FAYOL, Michel (2001). La production verbale écrite: Évidences en faveur d'une (relative) autonomie de l'écrit. Psychologie Française, 46, 77-88.
- FELIPETO, Cristina (2007). Erro imprevisível: Possibilidade esquecida da língua. In Eduardo Calil, (Org). Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino (pp. 100-110). São Paulo: Cortez.
- FELIPETO, Cristina (2008a). Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 50, 91-101.
- FELIPETO, Cristina (2008b). Rasura e equívoco no processo de escritura em sala de aula. Londrina: Ed. da UEL.
- GAK, Vladimir Grigor'evich (1976). L'orthographe Du français. Paris: SELAF.
- HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro Salles (2001). Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.
- JAFFRÉ, Jean-Pierre (2003). La linguistique et la lecture-écriture : de la conscience phonologique à la variable orthographe. Revue des Sciences de l'Éducation, 29 (1), 37-49.

- JAKOBSON, Roman (1995). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- LACAN, Jacques (1985). *Mais, ainda*. Livro 20. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- LALANDE, Jean-Pierre & GAGNÉ, Gilles (1988). L'apprentissage de l'orthographe lexicale: proposition d'un modèle général. *É.L.A - Études Linguistique Appliquée – Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, 71, 87-100.
- LEMOS, C. T. G (1988). Prefácio. In Mary A. Kato (Ed.) *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes.
- LEMOS, C. T. G (1992). Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição de linguagem. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 22, 149–152.
- LEMOS, C. T. G. (1997). Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. *Substratum: Temas fundamentais em Psicologia e Educação*, 1(3). Porto Alegre: Artes Médicas.
- LEMOS, C. T. G. (1999). Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem. *Pesquisa Científica*. São Paulo, Relatório Científico apresentado ao CNPq.
- LOPES, Adna (2005). *A singularidade do erro ortográfico e os efeitos do funcionamento da língua*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil.
- Milner, Jean-Claude (1987). *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Milner, Jean-Claude. (1989). *Introduction à une science du langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- MORAIS, Artur Gomes de (1988). *Ortografia: Ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.
- MOREIRA, Nadja Ribeiro (2001). Restrições gráficas na aquisição da ortografia. *Revista do Gelne*. 3, (1).
- MOREIRA, Nadja Ribeiro & PONTECORVO, Clotilde (1996). Chapeuzinho/Cappuccetto: As variações gráficas e a norma ortográfica. In Ferreiro, E. et al. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever: Estudos comparativos psicolinguísticos em três línguas* (pp.76-122). São Paulo: Ática.
- MOTA, Sonia. (1995). *O quebra-cabeça: A instância da letra na aquisição da escrita*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil.
- NUNES, Terezinha et al (2000). *Dificuldades na aprendizagem da leitura: Teoria e prática*. São Paulo, Cortez.
- PLANE, Sylvie (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit: L'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (Eds.) *Didactique de l'écrit: La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (pp. 33-54). Presses Universitaires de Namur.
- ROUILLER, Yviane (1991). Apprendre-enseigner l'orthographe dans Le cadre des ateliers de négociation graphique. *Apprendre, comprendre l'orthographe autrement de la maternelle au lycée*. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation, 81-95.
- VEKEN, Cyril (2002). *Le refoulement comme condition de la langue: À propos des sons du langage*. Association lacanienne internationale. Retirado em junho 20, 2011 de http://www.freud-lacan.com/Champs_specialises/Presentation/Le_refoulement_comme_condition_de_la_langue.

ZORZI, Jaime Luiz (1998). Aprender a escrever: A apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas.

Trajatória, repertório de atuação e identidade profissional de professoras de creches no Município de Cuiabá, Mato Grosso – Brasil

Waldney Jorge de Lisboa³⁹⁰, Lurdi Haas³⁹¹, Edson Gomes Evangelista³⁹², Rosemeire Montanucci³⁹³

Este trabalho tem por finalidade contribuir na construção do conhecimento no campo da pesquisa em educação sobre **Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional** e busca compreender como se dá o processo de inserção na docência de Técnicas de Desenvolvimento Infantil (TDI) no âmbito da Secretaria de Educação de Cuiabá na função de professoras, observando narrativas de formação e o que dizem sobre a prática docente. A pesquisa se ancora em autores que discutem e se apropriam de práticas que dialogam com a trajetória profissional, a prática docente e seus repertórios, e a identidade profissional. O percurso da pesquisa utiliza a pesquisa narrativa que fundamenta a própria narrativa como método de pesquisa e formação de professores, sendo que, as narrativas orais e escritas, entrevistas narrativas, memórias de formação são instrumentos para a coleta de dados. Compõem o grupo de pesquisadas, três Técnicas de Desenvolvimento Infantil na função de professoras, ingressas via concurso público na profissão com formação no Ensino Médio. Atualmente são formadas em Pedagoga e atendem crianças de creche de zero a quatro anos de idade. As narrativas das professoras são acompanhadas por alguns pesquisadores deste grupo de trabalho durante três anos de sua formação. A pesquisa registra aspectos interessantes observados nas narrativas como: a trajetória pessoal e profissional, o repertório de atuação docente no período da inserção da profissão como professoras de creche e a identidade profissional em construção. Suas narrativas escritas e orais e a observação da prática educativa apontam para a ausência de políticas que deem sustentação ao assessoramento e acompanhamento de professores principiantes, na primeira fase da Educação Básica quando delineada na esfera pública municipal de Cuiabá – MT – Brasil. Ausências essas que dificultam a formação do experto adaptativo. As análises apontam para a urgência de se instituir no contexto da iniciação na atividade docente na Educação Infantil no âmbito educacional de Cuiabá – MT, **políticas de inserção de professores**, sustentadas na **concepção de formação como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional**.

Palavras-chave: trajetória profissional; experto adaptativo; identidade profissional.

Sair do papel de aluno e assumir o papel de professor é uma das etapas mais importantes, e, por vezes, traumáticas da trajetória profissional dos docentes no Brasil. Transformar o conhecimento adquirido nos anos de formação acadêmica em conhecimento ensinável - o qual agrega a necessidade de síntese de outros conhecimentos, para além daqueles adquiridos na formação acadêmica e, pressupõe a compreensão dos contextos em que este ensino ocorre - e ao mesmo tempo desenvolver o seu próprio repertório de atuação é o desafio maior para aqueles que vivenciam os primeiros anos da docência.

³⁹⁰ wallisbo@hotmail.com, Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/CUIABÁ/MT

³⁹¹ lurdi@yahoo.com.br, Secretaria Municipal de Educação – SME/CUIABÁ/MT

³⁹² evangelista13corintios@hotmail.com, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMT/CAMPUS FRONTEIRA OESTE/MT

³⁹³ rosimeiremontanucci@gmail.com, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - IFMT/CUIABÁ/MT

O presente trabalho é o resultado de pesquisa que objetiva analisar o processo de inserção de professores de creche que atuam em Cuiabá, Mato Grosso, Brasil. E o resultado da pesquisa mostra que a ausência de políticas públicas voltadas para esse período da carreira docente tem forçado os professores a buscarem por conta própria sua forma de inserção na docência e, inevitavelmente isso influencia sobremaneira na constituição de sua identidade profissional.

A saída da academia conduz o professor para a atuação docente nos contextos reais do ambiente escolar. Esse contato pode ser o fator determinante de continuidade ou abandono da profissão, dependendo de como é enfrentada essa etapa inicial, que é a inserção na docência.

O choque de realidade (Huberman, 1992) poderia ser atenuado se houvesse políticas públicas voltadas para essa etapa da carreira docente. No Brasil, a inserção na docência fica a cargo de professor e isso tem grande peso na constituição da identidade profissional desse recém – chegado ao mundo da docência. Assessoramento (Garcia, 2008), aprendizagem colaborativa são propostas de inserção que poderiam conduzir uma bem - sucedida inserção na docência, nesses tempos em que o experto adaptativo é o profissional exigido para atuar num mundo em constantes mudanças.

O trabalho apresentado é parte de uma pesquisa que objetiva analisar a trajetória profissional de Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI) que atuam nas creches do município de Cuiabá, no estado do Mato Grosso, no Brasil. Técnico de Desenvolvimento Infantil é o termo que designa, no escopo da legislação que dispõe sobre cargos e carreiras, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, o profissional que atua na Educação Infantil e que exerce a função de professor.

A pesquisa se inscreve no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa em educação e, em consonância com esse paradigma toma como instrumentos de coleta de dados as narrativas (Galvão, 2005; Suarez, 2005, Monteiro, 2007, Passeggi, 2010) orais e escritas produzidas pelas investigadas, as quais vêm sendo acompanhadas por membros do grupo de estudos e pesquisas em formação da Universidade Federal de Mato Grosso, há três anos. Nos meandros deste acompanhamento de formação é que foram produzidas as narrativas utilizadas. Sendo que as narrativas orais se configuraram a partir de entrevistas narrativas (Bauer e Gaskell, 2002) e memoriais de formação (Passeggi, 2010).

A problematização da pesquisa se configurou pautada na busca da compreensão de como se dá o processo de inserção na docência de Técnicos de Desenvolvimento Infantil (TDI) que no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá, Mato Grosso, Brasil, desempenham, junto a crianças de zero a quatro anos de idade, funções de professoras. O ingresso destas professoras se deu por meio de concurso público, todavia, á época, em que as investigadas ingressaram, o pré-requisito era a formação em nível médio. Atualmente, para o exercício desta função, do candidato a TDI, é requerido formação mínima Magistério e/ou graduação em Pedagogia.

Para analisar o processo de inserção na docência desses profissionais, analisamos três professoras – Técnicos de Desenvolvimento Infantil - com grande experiência na docência: Marilze, Lenize e Celma.

Marilze atua desde mil novecentos e noventa e um na Educação Infantil. Iniciou sua carreira docente apenas com formação no Ensino Médio e com as necessidades inerentes à profissão concluiu o curso superior de Pedagogia e fez pós-graduação em Educação Especial. Ela relata que passou por “*várias dificuldades, barreiras e vários desafios*” para se firmar como professora. Até por “*não ter conhecimento na Educação Infantil*” (*narrativa oral*) é que Marilze decidiu por conta própria buscar sua inserção na docência.

A forma como Marilze inicia sua trajetória profissional deixa evidentes dois fatores cruciais quando se fala em qualidade na educação: primeiro, a admissão de pessoas sem a formação necessária para o exercício da docência; segundo, a ausência de um profissional experiente para o assessoramento desse profissional ingressante na docência.

Havia poucas pessoas para lecionarem na época na escola, eles me convidaram para trabalhar na escola, já conheciam meu perfil, já trabalhava com criança dentro da igreja, tinha um certo domínio dentro da área e eles me convidaram para trabalhar nessa escola em Rosário Oeste. (narrativa oral)

A ausência de uma política voltada para a inserção na docência faz com que o profissional dê conta de sua própria formação, e por mais que pareça louvável, essa autoformação, isso traz no seu bojo o entendimento de que a formação é um processo individual e associa a ideia de responsabilização, quando de uma formação frágil ou deficitária, e a culpabilização, quando essa formação não se reflete em qualidade no ensino.

É potencializador o que a narrativa consegue produzir; por vezes, tornam possível, o narrar em forma de denúncia a angústia da falta de conhecimento em relação à profissão. O tempo não deu conta de preparar o profissional no domínio da profissão e tenta então construir individualmente mecanismos para agir, pois se trata de um trabalho muito exigente e a formação *“precisa, sim precisa, porque a educação não oferece uma receita pronta pra gente, do educar, então conforme você vai estudando, você vai aperfeiçoando, você vai conhecendo a didática, você vai conhecendo assim a didática e a forma de um trabalho”* (narrativa oral). Então o profissional necessita se firmar como professor porque fundamentalmente se sentem responsáveis pela aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Com isso os professores também podem ser responsabilizados pela luta e alterar a visão simplificada da profissão, o conceito que a sociedade formulou sobre o significado da docência e transpor da insignificância para uma profissão atrativa exigindo políticas de formação que produzam resultados de boa aprendizagem para os alunos e sentir que depende deles os resultados que podem haurir deles mesmos.

A presença da orientação profissional no início de carreira de Marilze deixa visível que construiu seu percurso profissional recorrendo timidamente a colegas para auxiliar como se a profissão da docência ainda não existisse que aos poucos ela mesma foi balizando a inserção na docência. *“Não passei por isso, todas as vezes que eu buscava, não sei se é porque eu tenho muita facilidade de trabalhar em equipe,”* (narrativa oral). Marilze também assume a formação contínua como forma de atuar com qualidade. *“A educação não oferece uma receita para gente”*, e sabendo disso que o assessoramento permite ao professor neófito a construção de sua própria identidade ao tempo em que associa a ideia de formação à coletividade e não ao individualismo. Importante destacar que o assessoramento vai modificando sua finalidade no decorrer do tempo porque *“nosso conhecimento nunca para, então, nós temos que estar sempre buscando (conhecimento)”* (narrativa oral).

Lenize, por seu turno, apresenta em sua narrativa um conceito simplista do que seja ser um professor. Inicia na docência devido à escassez de profissionais habilitados na região em que morava e ela *“já trabalhava com crianças dentro da igreja e tinha certo domínio da área”* (narrativa oral) e, por isso, foi recrutada para trabalhar na educação de crianças. Obviamente que ser professor de crianças requer muito mais do que gostar ou ter o costume de lidar com crianças. É preciso ter conhecimento didático-pedagógico para que de fato se possa falar em ensino. Sem esses pré-requisitos, a inserção na docência tende a ser bastante difícil.

“Todo início é difícil, um pouco conturbado” (narrativa oral). Lidar com o conhecimento e ter a função de ensiná-lo a outro requer um suporte para aqueles que iniciam sua vida profissional. E essa dificuldade se apresenta *“na questão do conhecimento mesmo, na parte pedagógica, na parte didática”*. Como a própria investigada reconhece, atuar como professora significa ter uma formação específica que vai além de saber lidar ou de gostar de criança.

A experiência inicial é marcante e revela o contato com as múltiplas complexidades da profissão de docência. Aponta a oportunidade que teve em aceitar e desenvolver a função de professora avaliada por uma escola particular e observa que *“havia poucas pessoas para lecionarem na época na escola, eles me convidaram para trabalhar na escola, já conheciam meu perfil” (narrativa oral)* por ter condições de assumir a responsabilidade que se aproxima ao trabalho da docência. Encontra nesta escola a oportunidade de registrar e exercer o pertencimento a um grupo que exercia a docência. Sua experiência no magistério não observou a trajetória da aprendizagem no campo da profissão de professor, simplificando assim a docência.

Com o passar do tempo Lenize pôde experimentar a companhia de uma professora experiente que a acompanhou e a ajudou a criar seu repertório de atuação. Essa professora experiente conduziu Lenize para o aprendizado de um método de alfabetização e usou de seu conhecimento para auxiliá-la a superar suas dificuldades. *“Aquele cuidado de estar ensinando, ... conduzindo” (narrativa oral)* só pode ser realizado por quem já conhece os caminhos para se atingir os objetivos de um ensino.

O projeto profissional sem a presença da formação, preparação inicial e falta de planejamento é denúncia da ausência de políticas necessárias no desenvolver do caminho da aprendizagem na docência. Lenize se lança com o pouco conhecimento que acumulou na tentativa de se perceber professora.

Na época eu trabalhei com uma professora que ela desenvolveu o método fônico, método de alfabetização, então assim, eu tive dificuldade nessa aprendizagem do método fônico, mas com o tempo ela foi tendo aquela paciência, aquele cuidado de estar me ensinando, me conduzindo e eu consegui aprender. (narrativa oral)

A presença de colegas é o apoio para a formação que constitui sua trajetória de experiência para a formação inicial. Enquanto Garcia se debruça no incentivo de

Para dar respuesta a las nuevas y complejas situaciones com las que se encuentran los docentes, es conveniente pensar en los profesores como expertos adaptativos, es decir, personas preparadas para um aprendizaje eficiente a lo largo de toda La vida. Esto es así porque las condiciones de la sociedad son cambiantes y cada más se requieren personas que sepan combinar La competencia com La capacidad de innovación (GARCIA, 2008: 11).

A perícia do autor confirma a necessidade de avançar e conhecer a profissão para legitimar a capacidade de conhecer melhor o complexo dos processos que a sociedade traz como inovações de relações sociais. Diante desse contexto se faz indispensável pensar a preparação do professor com ampla experiência inicial e lograr continuidade ao longo de sua carreira profissional. A interpretação lança os professores a necessidade de se apossar de um conjunto de idéias e habilidades críticas habilitando-se da capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre a aprendizagem de tal forma que melhorem continuamente como professores.

No processo de inserção de Lenize, sua inquietação fez com que buscasse conhecimento e *“os livros (...) ajudaram muito nessas questões” (narrativa oral)*. Nóvoa (1995) afirma que o processo de formação de

professores não deve considerar apenas as estratégias de atuação, mas também as dimensões pessoal, profissional e organizacional, e que tudo isso contribui na constituição da identidade profissional. Assegura, também, que o processo de formação deve ocorrer em ambientes colaborativos, porquanto se necessita tempo e apoio para que o professor se desenvolva enquanto profissional. Assegura, também, que o processo de formação deve ocorrer em ambientes colaborativos considerando que o conhecimento do outro é fundamental para o processo de formação e inserção de professores iniciantes.

Lenize aponta no seu relato que no seu processo de admissão não sabia que iria trabalhar numa creche e que ela *“nunca havia entrado numa creche”*. A imagem criada pela narrativa sugere espanto e a ausência de preparo para o desempenho profissional e, conseqüentemente, diminuição da autonomia docente e aumento no processo de proletarização do magistério, pois desde o princípio da carreira o profissional já não tem controle sobre o trabalho que irá desenvolver. Assim, durante o longo da carreira esse profissional apresentará dificuldades para refletir e agir sobre sua atuação, e dessa forma, terá menos condições de propor mudanças na profissão e gerenciar sua carreira.

Aí, depois que passei no concurso que eu fiquei sabendo que iria trabalhar numa creche. Quando eu cheguei aqui na instituição, assim, para mim tudo foi muito novo porque eu nunca havia entrado numa creche, na minha vida toda eu nunca havia entrado numa creche. E quando eu deparei com a cena da creche que não que não é somente o educar, mas também o cuidar, ter que banhar a criança, ter que alimentá-las, auxiliar na alimentação, na higiene pessoal. (narrativa oral)

Assim como Marilze, Lenize também traz pré-concepções sobre o trabalho docente e considera que *“como não sou mãe (...) foi muito difícil adaptação na questão do cuidar, mas talvez uma mãe receberia(o trabalho) com mais naturalidade”* (narrativa oral). As pré-concepções refletem todas as experiências tanto como pessoa quanto como estudante. O assessoramento ou outra forma de inserção, como a ‘observação pelos pares’ (Knowles, Cole, Presswood, 1994) pode contribuir para que conceitos trazidos para a docência possam ser refutados, quando danosos ao ensino; ou reforçados, se favoráveis. Mas isso demanda aceitação por parte do professor ingressante e um olhar não julgador do observador/tutor. E que a finalidade da observação esteja clara para os dois envolvidos e que feedback promova avanços na forma de atuar (Knowles, Cole, Presswood, 1994).

Eu como não sou mãe, não era e não sou até hoje, não tenho filhos, pra mim foi muito difícil a adaptação na questão do cuidar, mas talvez uma mãe receberia com mais naturalidade, mas pra mim foi um certo choque que eu tive na época. (narrativa oral)

Lenize reconhece que a professora *“não pode ficar estagnado no tempo, ele precisa evoluir”*. E a evolução da professora pode ser mais bem conduzida se nos primeiros anos de docência ela conseguir desenvolver sua própria forma de aprender a ensinar (Nóvoa, 1995). As mudanças constantes na sociedade não permitem que em tempo hábil um grupo de pesquisadores se junte para estudar e preparar uma formação para atender a uma necessidade urgente. É preciso que a professora consiga desenvolver uma estratégia de aprendizado que permita a si própria adquirir os conhecimentos requisitados por essas mudanças constantes. Ou seja, tornar o que Garcia (2008) chama de *experto adaptativo*.

Mais do que tornar-se um *experto adaptativo* é necessário que os órgãos que cuidam da educação também contribuam com formações e políticas com os mesmos objetivos que os dos professores. Lenize aponta em sua narrativa que *“tanto a Secretaria como o profissional, eles precisam ter um foco, um só objetivo”*. É

necessária a responsabilidade da profissional em formar e formar-se (Nóvoa,1992) dentro de um ambiente coletivo e colaborativo, e que as instituições responsáveis pela educação implementem políticas que assegurem que a inserção ocorra de forma programada para que se possa falar em qualidade na educação e, principalmente, proporcionar segurança e perspectivas futuras positivas aos ingressantes na profissão.

Já a narrativa escrita por Celma permite a compreensão de que muitas trajetórias profissionais iniciaram por mero acaso e misturam várias experiências que influenciam na constituição identitária da profissional e nos modos de atuação em sala.

O ingresso dela se deu por “*mero acaso*”, pois somente fez a inscrição para o concurso devido a tia que tinha ido se inscrever e porque a área de educação “*tinha número maior de vagas*” (narrativa oral).. E apesar de ser formada em Contabilidade, conseguiu ser aprovada.

Ao entregar a documentação exigida para o ingresso na profissão, a professora pesquisada foi apresentada àquela sala que seria seu local de trabalho; uma sala onde “*havia brinquedos de vários tipos, bonecas, livros de historinhas*” (narrativa oral). Toda essa preparação do ambiente a deixou motivada e entusiasmada, pois, pelo menos, em questão material teria condições de desenvolver seu trabalho. Porém, ao chegar para o início do trabalho não encontrou aquilo que deu as melhores expectativas no começo. Foi informada pela diretora da creche que “*a Secretaria do Bem Estar Social só mandou para a inauguração*” (narrativa oral). Convém destacar que a Educação Infantil migrou para a Secretaria Municipal de Educação em 2006. Mesmo frustrada, resolveu continuar.

Narra a decepção, ao ser informada de que a Secretaria não ofereceria curso algum de formação aos professores recém-chegados. Isso a deixa inquieta porque percebe que a educação infantil não é “*apenas dar banho e dar janta para as crianças*”. Mesmo sem a formação inicial na área de educação. Ela percebe a abrangência da Educação Infantil e inicia sua busca por apoio e conhecimento. Busca apoio junto a sua “*tia que é professora*” e que por já ter mais experiência no trabalho com crianças sugere formas para “*brincar com as crianças no parquinho, contar histórias na sala, (...) brinquedos pedagógicos para conseguir detectar a coordenação motora*” (narrativa oral). Ainda que tenha recebido essas sugestões não conseguiu realizar parte delas porque a creche não dispunha do material pedagógico necessário. E com a motivação de quem está iniciando uma carreira, leva da própria casa os brinquedos “*para brincar com as crianças*” (narrativa oral).

Seis meses depois, é transferida da creche onde iniciou o seu magistério. Reconhece que precisava aperfeiçoar “*os conhecimentos*” e inicia o curso de Pedagogia. Com isso demonstra comprometimento e responsabilidade com a profissão, ainda que isso flua de suas características pessoais e não de uma política voltada para a formação de professoras de creche. A ausência dessa política promove uma acomodação da profissional e estimula um conceito simplista de que trabalhar e ensinar criança é fácil. E acontece dessa forma, pois as colegas de Celma “*achavam que quem trabalha na creche não precisava ter curso superior*” (narrativa oral). Tal pensamento contribui para a desprofissionalização do professor e tem conseqüências diretas na qualidade do ensino. Felizmente, a Secretaria notou essa lacuna na formação das professoras e promoveu um programa “*para dar formação e abrir novos horizontes para os trabalhadores de creche*” (narrativa oral).

Celma prossegue em sua formação com um curso de pós-graduação em Educação Infantil e Alfabetização e participa do ProInfantil, um curso de formação promovido pelo Ministério de Educação, orientado pela Secretaria Municipal de Educação para trabalhadores de creche que não tinham formação pedagógica.

Apesar dessa atitude positiva na busca por conhecimento, a investigada narra que se sente *“um pouco só”*. A falta de suporte/assessoramento no trabalho diário resulta em insegurança e na precarização do processo de ensino. Mas, há uma demonstração de que se vislumbra mudança na forma de se conceber a formação de professores. Isso ocorre devido ao ProInfantil. Relata que durante essa formação a *“tutora vinha ver nossa atividade, dar orientação para melhorar e observava e avaliava”*.

Essa forma de acompanhamento promove o abandono de práticas que não favorecem a aprendizagem adequada e desperta a professora para a reflexão de seu fazer docente. Essa construção de autonomia, que permite encontrar os erros e corrigi-los, contribui grandemente na formação do experto adaptativo.

Celma reconhece que não é qualquer tipo de experiência que contribui para a formação do experto adaptativo. Anos de estudos ou anos de exercício docente não necessariamente dão condições para alguém se tornar tutor/assessor de professores iniciantes. Na creche *“a diretora só cobrava porque tinha acabado de sair da faculdade. Não tinha experiência de sala”*. Contribuir para a formação/inserção de professoras é considerar que há uma dinâmica de sala de aula que supera o alcance dos conhecimentos técnicos e que só poderá ser aprendida a partir da reflexão do trabalho. Obviamente que essa reflexão requer alguém que observe a prática do outro, anote os pontos/aspectos problemáticos e leve-os para análise e que, a partir dessas observações, sugira e construa juntamente ao observado as estratégias para superação dos problemas.

CONSIDERAÇÕES

Da análise das narrativas das três professoras que atuam na Educação Infantil, é possível notar a ausência de políticas que dêem sustentação ao assessoramento e acompanhamento de professores principiantes, na primeira etapa da Educação Básica quando delimitada na esfera pública municipal em Cuiabá – MT. Pelo narrado, podemos afirmar que no mais das vezes, os profissionais que atuam neste âmbito de ensino se lançam na seara educacional pautados por pré-concepções que em nada potencializam as respectivas atuações e, sem o assessoramento de um profissional experiente e a inserção num coletivo de professores, orientado pela colaboração mútua, deparam-se com a hercúlea tarefa de desenvolverem uma prática, cuja ausência de referenciais atenta contra a profissionalização nos meandros da docência; ao tempo em que predispõe as crianças a uma educação de qualidade duvidosa e não contribuindo para a formação do experto adaptativo.

Portanto, as mencionadas análises apontam para a urgência de se instituir no contexto da iniciação na atividade docente na Educação Infantil no âmbito educacional de Cuiabá - MT, políticas de inserção de professores, sustentadas na concepção de formação como desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional (GARCÍA, 1999).

BIBLIOGRAFIA

GALVÃO, C. (2005). Narrativas em Educação. Ciências & Educação, II (2), 327-345.

- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem: um manual prático. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Vidas de Professores. NÓVOA, A. (Org.). Portugal, Porto, 1992.
- KNOWLES, J. G.; COLE, A. L.; PRESSWOOD, C. S. Through Preservice Teacher's eyes: exploring field experiences through narrative and inquiry. Macmillan, Editor/Debra A. Stollenwerk, 1994.
- MARCELO, C. Formação de professores- Para uma mudança educativa. Porto-Portugal:Porto editora,1999.
- _____ A identidade docente: constantes e desafios in Revista Brasileira de pesquisa sobre formação de professores, vol. 01/n.01 ago- dez 2009.
- _____ El Profesorado Principiante: inserción a la docência. Barcelona, Octaedro, 2008.
- NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. Vidas de Professores. Porto: Porto, editora:1995.
- MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. Desenvolvimento Profissional da docência: Uma experiência de formação em curso de Licenciatura em Pedagogia. São Carlos, UFSCAR, 2003.
- _____ Processos de Aprendizagem Profissional dos Professores-Formadores In O trabalho Docente na Educação Básica: Contribuições Formativas e Investigativas em diferentes contextos/ Filomena Maria de Arruda Monteiro (org.), et al. Cuiabá, EdUFMT, 2007.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- SOUZA, Eliseu Clementino de. Acompanhar e formar - mediar e iniciar: Pesquisa (auto)biográfica e formação de formadores. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- SUÁREZ, Daniel; OCHOA, Liliana; DÁVILA, Paula (2005), La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes, in: Nodos y Nudos. Revista de la Red de Cualificación de Educadores, N° 17. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Escolha do possível?

Opção profissional, perfil do estudante do curso de Pedagogia e trabalho docente

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues³⁹⁴

Resumo

Este artigo analisa o perfil de estudantes que cursam Pedagogia nos períodos diurno e noturno de duas Universidades do Rio de Janeiro, uma pública e uma particular, buscando identificar se existem diferenças entre os alunos nestes dois turnos que repercutiriam (positiva e negativamente) na formação para o trabalho docente. Trata-se de um recorte que analisa uma etapa inicial de pesquisa a partir do resultado de um survey realizado com uma amostra aleatória de 57 estudantes de cursos de Pedagogia. Este estudo é braço de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio), cujo estudo avalia as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho docente, considerando os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo desses futuros professores. Inspirados por Costa e Teixeira Lopes (2009) e Cazelli (2003) decidimos elaborar um quadro de referência teórico-metodológico a partir de três blocos de análise de nosso estudo, a saber: condições de origem social / perfil do estudante; condições de estudo oferecidas pelo curso de Pedagogia; e condições para estudo do estudante. Cada bloco partiu de uma análise comparativa entre os turnos diurno e noturno. Elias, Bourdieu e Bourdieu e Passeron, dão sustentação ao estudo, tendo em vista que as escolhas dos indivíduos estão ligadas a um agir aprendido na vida em sociedade, ou por meio de sua inserção em determinado *campo*. Em nossas constatações, com relação ao perfil dos estudantes, notou-se que aqueles que cursam no período noturno possuem nível sócio econômico inferior aos dos cursos diurnos, como também encontramos em Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008). A escolha pelo curso também está ligada à menor concorrência do vestibular, corroborando com os estudos citados acima, que revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como estes estão situados nos mais baixos níveis sócio econômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior. Por outro lado, nossos dados revelam que são os estudantes dos cursos noturnos que demonstram maior interesse em ser professor, possivelmente porque muitos já atuam na profissão e cursam Pedagogia pela necessidade da titulação. Quanto às condições para estudo oferecidas pela Universidade, cerca de 68% dos estudantes afirmam querer que o curso exija mais deles. Por outro lado, os estudantes sentem falta de um apoio mais próximo da Universidade, seja através de recursos pedagógicos ou monitoria, o que suscita a questão sobre em que medida o curso de Pedagogia desenvolve estratégias para que seus estudantes superem as deficiências de sua formação anterior e se preparem adequadamente para assumir o magistério, estando aptos a desenvolver um trabalho docente de qualidade, bem como promover uma educação de qualidade. Por fim, os estudantes afirmam terem poucas condições para se dedicarem aos estudos, dividindo-se entre o trabalho e família. Logo, como Ann Lieberman (apud NÓVOA, 2007) afirma, esses estudantes demandariam condições materiais e humanas para poderem ir mais longe,

³⁹⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, III Comando da Aeronáutica / Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB

ou seja, demandariam maior dedicação e investimento no curso superior, condições estas que a maioria não possui, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica.

Palavras-chave: formação inicial de professores, Pedagogia, trabalho docente.

Introdução e objetivo

Desde o curso de mestrado, minhas preocupações de pesquisa eram voltadas à formação dos professores, em especial quanto à articulação entre teoria e prática. Ao atuar como professora da escola básica nestes últimos quatro anos me defrontam as questões da precariedade da formação do curso de Pedagogia, do qual sou oriunda. Enquanto estudante pude participar de discussões sobre a formação que tínhamos durante nosso curso. As questões e dúvidas eram muitas: como seria alfabetizar crianças? Como ensinar tantos princípios a elas, sendo que estudávamos apenas um semestre de disciplinas como processo de alfabetização, matemática, ciências, geografia e história, o que em geral era considerado insuficiente para a nossa formação? Além dessas questões, percebíamos que o estágio supervisionado também não dava conta de fazer uma ponte entre os conhecimentos estudados na universidade e a prática de sala de aula.

Ao ingressar na vida profissional, contei especialmente com a ajuda de uma excelente equipe pedagógica que deu e dá suporte ao meu trabalho, acompanhando, sugerindo atividades e fornecendo material de estudo, contribuindo assim para o meu desenvolvimento profissional. Porém esta realidade não é a comum a todos os professores iniciantes, o que influi diretamente no trabalho docente. Por tal razão, faz-se fundamental pensar uma formação inicial de professores que dê suporte ao trabalho deste futuro docente.

Atualmente, desenvolvendo pesquisa de doutorado sobre a questão da formação docente oferecida pelos cursos de Pedagogia – que no Brasil é o principal curso superior que se dedica à preparação de professores para atuarem desde a Educação infantil até os cinco primeiros anos da formação básica –, percebo que a questão fundamental está nas condições de formação oferecidas ao estudante, o que engloba inúmeros aspectos relacionados à infraestrutura do próprio curso, e também a trajetória escolar do futuro docente – desde a educação básica –, bem como de suas condições para se dedicar aos estudos universitários.

Este artigo analisa o perfil de estudantes que cursam Pedagogia nos períodos diurno e noturno, buscando identificar se existem diferenças entre os alunos nestes dois turnos que repercutiriam (positiva e negativamente) na formação para o trabalho do professor. Discute ainda se a opção de ser professor é um desejo ou uma escolha possível para o ingresso na universidade.

Referencial teórico-metodológico

Este estudo apresenta um recorte que analisa uma etapa inicial de pesquisa cujo objetivo foi o de realizar a testagem do instrumento, no caso um questionário. Esse pré-teste foi realizado com uma amostra de 57 estudantes (28 alunos de curso noturno e 29 de curso diurno) de dois cursos de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, de uma universidade federal e de uma particular. Este estudo é braço de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio), cujo estudo avalia as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho docente, considerando os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo desses futuros professores.

Inspirados por Costa e Teixeira Lopes (2009) decidimos elaborar um quadro de referência teórico-metodológico a partir de três blocos de análise de nosso estudo, a saber: condições de origem social / perfil do estudante; condições de estudo oferecidas pelo curso de Pedagogia; e condições para estudo do próprio estudante.

Elias (1987), Bourdieu (2006) e Bourdieu e Passeron (1975), dão sustentação ao estudo, tendo em vista que as escolhas dos indivíduos estão ligadas a um agir aprendido na vida em sociedade, ou por meio de sua inserção em determinado *campo*.

Primeiramente, partimos do princípio de que a relação entre indivíduo e sociedade é um movimento duplo, onde não é possível olhar individualmente para cada um dos lados e sim, a partir de sua relação, como destaca Norbert Elias (1989). A relação sociedade/indivíduo é, portanto, interdependente, não pode ser entendida apenas a partir de observação de regularidades em um grupo, ou seja, a partir do enfoque de que as regularidades sociais são marcantes no indivíduo. Por outro lado, a sociedade não pode ser concebida apenas ao se considerar as estruturas institucionais e sociais sobre os indivíduos. Para o autor, “o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros” (ELIAS, 1989, p. 56). Neste aspecto, Elias mostra que é importante superar a dualidade sujeito/sociedade e, para tanto, sugere uma mudança de olhar copernicana:

quando o indivíduo para de tomar a si mesmo como ponto de partida de seu pensamento, para de fitar o mundo como alguém que olha de “dentro” de sua casa para a rua “lá fora”, para as casas “do outro lado”, e quando é capaz [...] de ver a si e a sua concha como parte da rua, de vê-los em relação a toda a rede humana móvel, só então é que se desfaz, pouco a pouco, seu sentimento de ser uma coisa isolada e contida “do lado de dentro”, enquanto os outros são algo separado dele por um abismo, são uma “paisagem”, um “ambiente”, uma “sociedade.” (ELIAS, 1994, p. 53)

Nesse sentido, o curso de Pedagogia tem sido analisado considerando-o como parte de um processo maior de demanda crescente por cursos universitários, e de um movimento de democratização deste, que carrega consigo processos de desigualdade de acesso e permanência. Ademais, concordamos com Elias (1987, p. 36) para quem “é impossível compreender com rigor a estrutura de uma sociedade se não souber encará-la simultaneamente em duas perspectivas: a nossa – e falamos dela na terceira pessoa – e na dela – ouvimos os seus membros referirem-se dela na primeira pessoa”.

Construímos, portanto, um caminho metodológico onde os principais envolvidos no processo de formação, os estudantes possam falar sobre as condições para se dedicarem à sua formação no curso de Pedagogia, realizando uma comparação entre os período diurno e noturno.

Com relação à origem social dos estudantes, atentamos com Bourdieu e Passeron (2012) para o fato de que esta está ligada às desigualdades escolares dos estudantes, bem como tende a reproduzir as posições de dominação na sociedade.

Para Bourdieu as escolhas dos indivíduos estão ligadas ao *habitus*, ou seja, “um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado *campo*” (BRANDÃO, 2010, p. 230). O *habitus* está ligado às razões práticas desenvolvidas pelos agentes na vida social, dando a eles um “senso do jogo, ou seja, agir no espaço social de acordo com as regras do jogo social sem a necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer” (*ibidem*).

De acordo com Costa e Teixeira Lopes, baseados em Madureira Pinto, uma análise sobre ensino superior como um trabalho coletivo obriga-nos a considerar o(s) modelo(s) organizacionais, que muitas vezes relutam em pensar sobre a “problemática pedagógica, já que o “serviço” que mais marca o dia-a-dia dos estabelecimentos e dos seus profissionais diz respeito, como é sabido, as actividades de ensino” (LOPES, 2009, p. 33) que vão diretamente ao encontro dos estudantes, cada vez com mais heterogeneidade social,

característica que tem de ser tomada em conta sempre que esteja em causa pensar e reformar planos curriculares, conteúdos e métodos pedagógicos, com vista, nomeadamente, a uma promoção efectiva do sucesso escolar e a um combate consequente ao abandono e insucesso neste nível de ensino. (LOPES, idem)

Perfil dos estudantes X Condições de formação

A questão sobre a atratividade da carreira docente tem sido bastante discutida no meio académico. Em um balanço sobre as licenciaturas, Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010) já destacavam a importância de questionar quem são os estudantes que optam pelos cursos de licenciatura. De suas considerações a partir de dados do ENADE 2005, com cerca de 137 mil estudantes de diferentes cursos de licenciatura, a razão para a escolha do curso por querer ser professor é de 65,1% entre os alunos do curso de Pedagogia, enquanto que para as demais licenciaturas essa porcentagem cai para 48,6%.

Nossos dados, em escala bem menor, trazem uma diminuição entre aqueles que cursam Pedagogia por querer ser professor. Do conjunto de estudantes de nosso corpus, apenas 40% desejam ser professores. Comparando os dois turnos, encontramos certa diferença nas respostas. Dos nossos respondentes do curso do noturno 56,6% afirmam que querem ser professor (17,9% do primeiro ao quinto ano e 35,7% da educação infantil). Já entre as respostas dos alunos do curso diurno apenas 20,7% querem ser professor (14,3% na educação infantil e 7,1% nos anos iniciais). Entre estes últimos, do diurno, 57,1%, afirmam que querem trabalhar em outras áreas, número bem menor entre os alunos do noturno, 28,6%. São os estudantes dos cursos noturnos que demonstram, portanto, maior interesse em ser professor, possivelmente porque muitos já atuam na profissão e cursam Pedagogia pela necessidade da titulação.

Como percebemos, a escolha pelo curso de Pedagogia não é pela formação para a docência. Apenas metade dos respondentes do curso noturno dizem que o curso de Pedagogia foi sua primeira opção no vestibular, no curso diurno esse número cai para 31%. A escolha pelo curso de Pedagogia normalmente está ligada à menor concorrência do vestibular, corroborando com os estudos de Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008), que revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como estes estão situados nos mais baixos níveis sócio econômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior.

Apesar de nossos dados não confirmarem que a maioria opta pelo curso pela baixa relação candidato/vaga, já que 26,4% dos respondentes indicam ser este o motivo, a maioria, cerca de 67,9% afirmam que optaram pelo curso por aprimoramento profissional e para ter diploma do ensino superior (59,3% entre os alunos do diurno e 81,5% entre alunos do noturno). Entendemos que a maioria vê o curso como opção caso não consiga exercer outro tipo de atividade profissional, mesmo para aqueles que afirmam que querem ser professores, o que Gatti e Barreto (2009) denominam ser uma espécie de “seguro desemprego”.

O estudante de Pedagogia faz parte de um *campo social* definido por estrutura e lógicas próprias e como “um espaço de possibilidades” (BRANDÃO, 2010, p. 231). Nesse campo, ele utiliza de estratégias que estão relacionadas “aos meios disponíveis (capitais) e aos objetivos a alcançar” (ibidem), que no caso é o de melhorar a posição que ele detém no campo social. Neste aspecto, temos como hipótese que o fato do curso de Pedagogia ser segunda opção para a maioria dos estudantes, como verificamos, pode significar o que Bourdieu chama de *escolha pelo possível*, ou seja, já que o estudante de origem socioeconômica baixa não possui base escolar suficiente para passar nos exames de seleção dos cursos de maior prestígio, ele lança mão da *estratégia mais razoável* para ingresso no ensino superior (BOURDIEU, 2006), no caso, Pedagogia, curso de baixa relação/candidato vaga e de menor custo (no caso das universidades particulares, e mesmo para o investimento nos estudos como em compras de livros, ou pela possibilidade de estudar em curso noturno, logo, podendo trabalhar e estudar).

Este é um aspecto a ser aprofundado em nosso estudo, cuja hipótese é a de que o curso noturno normalmente é mais procurado por professores que já estão na profissão e que buscam a certificação para atenderem as exigências de sua atuação profissional ou mesmo para progressão na carreira docente, enquanto que o curso diurno recebe estudantes recém saídos do Ensino Médio e que encontram no curso de Pedagogia uma porta de entrada para o ensino superior diante da “escolha pelo possível”, mesmo que não almejem atuar na docência.

Com relação ao perfil dos estudantes, notou-se que aqueles que cursam no período noturno possuem fator socioeconômico (FSE) inferior aos dos cursos diurnos, como também encontramos em Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008). Percebemos que eles são oriundos em maior grau de escolas públicas (80%), enquanto que os que optam pelos cursos diurnos (56%) estudaram por mais tempo em escolas particulares, o que leva os autores a concluírem que o “curso noturno está atraindo candidatos com situação socioeconômica inferior” (DIAS *et al.* 2008 p. 138). Os autores percebem, por exemplo, que entre os estudantes com maiores e menores chances de aprovação no vestibular, os candidatos aos cursos noturnos sempre aparecem com percentual menor de nível socioeconômico que o grupo geral de candidatos ou entre aqueles que optam pelos cursos diurnos. Para os autores nos cursos noturnos as variáveis socioeconômicas possuem maior relevância em relação à possibilidade de aprovação, enquanto que, nos cursos diurnos essa importância está ligada a variáveis relativas à formação do candidato, como por exemplo, escola em que estudou ou domínio de língua estrangeira, que em nosso caso é pouco numeroso, 24,1% entre os alunos do curso diurno e 14,3% entre os do noturno.

Segundo Dias *et. all.* (2008), todas as licenciaturas, com exceção de biblioteconomia, possuem candidatos com os menores índices de FSE, com destaque ao curso de Pedagogia, que tem o mais baixo de todos os índices. Entre as licenciaturas, se destacam ainda aquelas cujos cursos são noturnos. Entre os aprovados há um ligeiro aumento do FSE, no entanto, esse índice fica bem abaixo, quando comparado com outros cursos de maior prestígio.

Quanto à situação econômica dos estudantes pesquisados, boa parte se situa entre os que possuem renda familiar de até três salários mínimos (56%). Comparando os dados que indicam a participação do estudante do curso noturno na renda familiar, percebemos que 60,7% são alunos trabalhadores. Comin e Barbosa (2011) até realizam um trocadilho com o fato de que muitos dos estudantes do ensino superior ‘trabalham para estudar’. Desses, 45% são professores e outros 25% trabalham na área da educação, mas fora da sala de aula. 70% desses estudantes trabalham em período parcial, o que pode sugerir que aqueles que

trabalham na área de educação possuem melhores condições de tempo, para se dedicarem aos estudos. Dentre os alunos da manhã, apenas 31% trabalham. Destes, 66,7% trabalham na área da educação (50% são professores), a maioria, 83,7%, trabalham em regime parcial.

Em média os alunos do curso noturno são cerca de 10 anos mais velhos que os alunos do curso diurno, o que influi nos aspectos sobre as condições de estudo desses futuros docentes, já que estudantes mais velhos possuem maiores responsabilidades financeiras e, no caso dos que trabalham, a maioria, precisa se dividir entre trabalho, família e estudo, aspecto este muito marcante e que pode comprovar enquanto docente do curso em faculdade particular de pequeno porte. O fato da idade de estudantes de Pedagogia ser de mais velhos pode ser explicado também pela exigência de certificação de professores que já atuam na profissão e que possuem apenas a formação docente em ensino médio.

Quanto à escolarização dos pais e mães dos estudantes de Pedagogia, aspecto que reflete diretamente no capital cultural desses estudantes, a maioria concluiu apenas o 5º ano entre os que estudam no noturno (40% entre mães, 47% entre os pais). Este dado difere bastante quando comparamos a formação dos que estudam no diurno, onde 20% e 27% das mães concluíram respectivamente ensino até o 9º ano e Ensino Médio (15% e 37% dos pais). Observamos ainda que cerca de 19% dos pais dos alunos do curso diurno concluíram o Ensino Superior, porcentagem que no curso noturno é de apenas 3,6%. Gatti (2010) ressalta que este aspecto torna claro que estes estudantes representam uma geração com formação bastante superior à de seus pais, sendo, especialmente entre os estudantes do curso noturno, os primeiros a concluírem o ensino superior na família.

Como sabemos, a maioria é de mulheres estudantes (93% no curso diurno e 82% no noturno). Essa diferença que percebemos no curso noturno pode ser pela procura de certificação no ensino superior buscado por homens militares, ou mesmo pelo aumento da procura do curso por religiosos que visam aperfeiçoamento em seu trabalho.

O curso universitário X Condições de formação

Quanto às condições para estudo oferecidas pela Universidade, cerca de 68% dos estudantes afirmam querer que o curso exija mais deles (57,7% entre os estudantes do diurno e 77,7% entre os alunos do noturno. Entre os alunos do curso diurno surge um dado interessante, 42,3% afirmam que o curso deveria exigir um pouco menos.

Quando pensamos sobre o tipo de avaliação realizada no curso, identificamos que estes alunos em sua grande maioria são pouco avaliados individualmente. Entre os estudantes do curso diurno 65,5% afirmam que a maioria das avaliações são realizadas a partir de apresentação de seminários e realização de trabalhos em grupo, este número aumenta ao tratarmos do curso noturno, 85,2%. As provas individuais aparecem em menor escala, 51% dos alunos do diurno e 39,3% dos alunos do noturno afirmam realizarem algum tipo de avaliação individual.

Essas diferenças entre os respondentes permitem levantarmos a hipótese de que este poderia ser um aspecto que indica que os alunos do noturno são menos cobrados pelos professores, que ao reconhecerem a situação de aluno trabalhador, supõem que eles teriam menos tempo para dedicarem aos estudos. Seria, portanto, o curso da noite mais fácil que o curso diurno, e por isso, seus alunos ressentem do baixo nível de

exigência? Esta questão também é refletida na satisfação deste estudante com o curso, bem maior entre os alunos do curso diurno 86,2% em comparação com os alunos do noturno, 55%.

Outra reflexão que podemos fazer refere-se à falta por parte de professores, que, apesar de não ser aspecto grave para os dois grupos de estudantes, apresentou-se como problema para a formação com porcentagem mais elevada no curso noturno com 53,6%, enquanto que para o diurno ficou em 28,5. A Universidade estaria priorizando o curso diurno, garantindo efetivo, ou acompanhando melhor as demandas do turno diurno?

Entendemos que para que os estudantes tenham condições favoráveis à sua formação são necessários inúmeros aspectos estruturais/organizacionais da Universidade. Além dos aspectos físicos e de serviços, precisamos considerar também que a própria construção curricular de um curso é fundamental na formação universitária. Neste sentido, vale pensar nos cuidados que Tardif (2008) julga necessários ao se planejar um curso universitário mais voltado aos interesses e necessidades dos estudantes que às necessidades da universidade. Segundo ele,

o ensino deve estar à disposição do aprendizado dos estudantes. Nós cremos, por conseguinte, que um programa de qualidade deve estar centrado de preferência nos estudantes e em seu aprendizado, e não em critérios administrativos (os horários, a repartição dos cursos entre as disciplinas etc.) ou nos interesses e nas crenças de formadores (por exemplo, na importância de sua disciplina, na defesa de seu território, de sua autoridade etc.). O objetivo de um programa não é de satisfazer os formadores na repartição dos cursos, mas sim de fazer que os alunos aprendam os elementos essenciais de sua futura prática profissional (Tardif, 2008: 10).

Em estudo que buscou identificar fatores que promovem o sucesso e o insucesso escolar no ensino superior, Costa e Teixeira Lopes (2009) elencam inúmeros aspectos que são considerados condições favoráveis para a preparação de estudantes em formação superior. Essas condições são por eles chamadas de estruturas de apoio e são divididas em quatro “processos/momentos: (i) a atracção e (ii) integração de novos alunos, (iii) o acompanhamento e (iv) a inserção profissional dos alunos” (COSTA e TEIXEIRA, 2009, p. 191). Neste sentido, a Universidade já se apresenta aberta à sua divulgação (de seus cursos) para novos alunos, desenvolvendo portais com informações claras quanto ao acesso e organização interna da universidade; encontros sobre métodos de estudo, gestão do tempo e de recursos tão necessários ao ambiente universitário; apoio a estudantes com necessidades especiais; programas de tutorias (por professores ou mesmo por alunos mais adiantados no curso) visando a integração dos novos estudantes; acompanhamento/ orientação acadêmica dos estudantes, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem; apoio pedagógico e psicológico; bem como programas que detectem e acompanhem alunos com dificuldades de aprendizagem; assim como uma excelente estrutura física e de serviços como bibliotecas, salas de estudo, restaurante, etc. Todos esses serviços com horários adequados às necessidades dos estudantes, contribuem para o sucesso destes no ensino superior. Os autores apontam ainda para experiências não necessariamente ligadas ao estudo, como a participação nos diretórios acadêmicos ou trocas internacionais entre estudantes, através de intercâmbio; e mesmo oferta de eventos acadêmicos e feiras de empregos. Estes são incentivos necessários à condição adequada de formação universitária.

Nossos estudantes (48,1% entre os alunos do diurno e 39,2% entre os alunos do noturno) sentem falta de um apoio mais próximo da Universidade, seja através de recursos pedagógicos ou monitoria. Percebemos

que os alunos do curso diurno talvez por serem mais jovens e por normalmente terem acabado de sair do Ensino Médio, necessitariam de apoio maior da Universidade para ingressarem e acompanharem a lógica do Ensino Superior. Este aspecto suscita a questão sobre em que medida o curso de Pedagogia desenvolve estratégias para que seus estudantes superem as deficiências de sua formação anterior e se preparem adequadamente para assumir o magistério, estando aptos a desenvolverem um trabalho docente e uma educação de qualidade.

Aqui apenas assinalamos algumas questões e hipóteses que surgiram com a análise desta etapa do estudo. Porém, reconhecemos que este aspecto necessita de aprofundamento, conjugando as informações obtidas junto aos alunos através do questionário, com a observação da infraestrutura da Universidade, bem como com entrevistas aos demais responsáveis pelo processo de formação deste estudando, o que será realizado em etapa posterior.

Condições pessoais do estudante para se dedicar à sua formação

Estes alunos que normalmente chegam à universidade com deficiências básicas em sua formação como na habilidade de leitura (GIMENES; PULLIN, 2010), escrita, matemática básica, e mesmo a habilidade oral, tão fundamental para a profissão de professor, necessitariam de melhores condições humanas e financeiras para estudo. Tais condições, já suscitadas por Zago (2005) a partir de estudos voltados para as condições de estudantes universitários de camadas populares, são entendidas como tempo para leitura e releitura dos textos acadêmicos, as relações com o meio de origem e meio universitário, hábitos de cultura e lazer, moradia, transporte, financiamento dos estudos (pois mesmo quando este é gratuito há inúmeros custos que precisam ser considerados), alimentação e saúde, bem como questões estruturais oferecidas pela instituição de formação, como acesso à laboratórios de informática, à biblioteca, alimentação de baixo custo na própria universidade, acesso à eventos acadêmicos, entre outros.

Percebemos que as principais atividades socioculturais de nossos estudantes são os espaços religiosos, cinema e menos frequentes, museus e centros culturais. A porcentagem que nunca frequentou um teatro, por exemplo, é de 21%. Esse número chega a 50% no caso de eventos esportivos, semelhantes à ópera e concertos, 46%. Eles assistem a filmes e séries na televisão, além de noticiários, documentários e programas humorísticos. Já com relação a leitura, mais de 50% só lê quando é necessário e cerca de 40% acha difícil ler livros até o fim. Estas são questões de hábitos culturais, como destaca Zago (2005), que sem dúvida contribuem para a formação humana e acadêmica de um professor.

Nossos estudantes reconhecem que a falta de base escolar é um problema em sua formação, 39,2% dos alunos do diurno e 53,6% entre os alunos do noturno. Porém o maior problema que aparece entre todos os respondentes é a falta de tempo para se dedicar aos estudos, que desponta como grave problema para 21,4 entre os alunos dos dois turnos. Entretanto, 60,7% dos alunos do curso noturno e 28,6% dos alunos do curso diurno ressaltaram que este é um problema que enfrentam no curso, mas não foi grave para sua formação. O interessante é que no público diurno, 46,4% responderam que não possuem a falta de tempo para estudar. No caso dos alunos do noturno, apenas 17,9% se encontram nesta situação. Porém, cruzando os dados da tabela a seguir, encontramos algumas inconsistências nessas informações.

Tabela 1. Tempo de estudo por semana

	DIURNO (%)	NOTURNO (%)
Nenhum, apenas assisto às aulas	3.4	
De uma a duas horas	31.0	25.0
De três a quatro horas	27.6	25.0
Acima de cinco horas	31.0	7.1
Não há regularidade, apenas em época de avaliações	6.9	42.9
Total	100.0	100.0

Fonte: elaboração própria.

Como observamos na tabela anterior, o tempo semanal dedicado ao estudo é bastante desigual entre os alunos dos dois turnos. Apenas 7,1% dos alunos do curso noturno afirmam terem condições de dedicar acima de 5 horas para estudo semanal, tempo que considerando o número de disciplinas por semestre, em média seis, seria o mínimo. A maioria dos dois turnos, 51,7% entre os alunos do diurno e 78,6% dos alunos do noturno afirmam ter dificuldade de ler os textos para as aulas. Normalmente estes estudantes lêem no ônibus, metrô, no *hall* da Universidade, o que sem dúvida limita as condições de interpretação do texto, o que não torna novidade o fato de 53,6% (diurno) e 46,4% (noturno) dos alunos relatarem dificuldades de compreensão dos textos. Esses estudantes não possuem condições de se dedicarem à leitura, muito menos à releitura dos textos (ZAGO, 2005), ou mesmo recebem algum tipo de orientação acadêmica por parte da Universidade, como vimos em Lopes (2009).

Como vimos, nossos estudantes afirmam terem poucas condições para se dedicarem aos estudos, dividindo-se entre o trabalho e família e mesmo realizando longos deslocamentos diários que consomem boa parte de seu tempo. Suas condições para estudo, são, portanto, inferiores às de estudantes de carreiras de prestígio, quando ainda precisam lidar ainda com baixo capital econômico, social e cultural. Portanto, para lidar com o *jogo* do campo universitário, ele cria, estratégias para a sua manutenção neste jogo, que já é bastante desigual frente às demais carreiras universitárias.

Considerações finais

Esses dados mesmo que iniciais indicam que há peculiaridades no perfil de estudantes de cursos diurnos e noturnos que merecem ser analisadas, já que perfis diferentes de estudantes demandariam estratégias formativas específicas. Nossos dados sugerem que as condições de formação e de estudo desses estudantes parecem ser diferenciadas, mesmo em uma mesma instituição. Queremos, portanto, verificar as condições, processos e estratégias de formação desses estudantes, comparados aos estudantes de cursos diurnos, cuja formação repercutirá em seu trabalho enquanto professor na promoção de uma educação de qualidade.

Temos percebido que as políticas educacionais brasileiras dos últimos 15 anos parecem estar buscando meios de reverter o quadro de descaso com a educação que leva o país a estar entre os de nível educacional mais baixo de sua população. Uma das medidas foi a expansão escolar do ensino fundamental, gratuito, dos 6 aos 14 anos, que chega a patamares de universalização (OLIVEIRA, 2007, VELOSO, 2009). Porém o que se verifica segundo os autores é que parcela significativa das crianças deste nível de ensino não o concluem dentro na idade adequada. Por outro lado, “mais educação gera demanda por mais educação”, como sugere Oliveira (2007, p. 686), o que levou a um aumento da demanda no país por ensino médio e mesmo por ensino superior. No entanto, o aumento da quantidade de alunos na educação básica não é acompanhado pela qualidade da educação, como se verifica através baixo rendimento de estudantes do ensino básico em avaliações como PISA, SAEB, Prova Brasil (VELOSO *et al*, 2009). De modo semelhante, isso também se verifica no ensino superior, em especial, nos cursos que preparam professores, como se verifica nas inúmeras críticas recebidas tanto pela comunidade educacional brasileira como a do exterior.

A principal questão da pauta das políticas educacionais é, portanto, a qualidade da educação. Inúmeras pesquisas vêm buscando identificar os fatores determinantes para uma educação de qualidade e consideram que a qualidade do professor é um desses fatores. Menezes-Filho e Ribeiro (2009) verificaram em seu estudo a importância de um corpo docente qualificado, estável e frequente, na variável escola, enquanto responsável por melhores rendimentos de seus estudantes. Eles destacam ainda a necessidade de garantir que os melhores professores estejam na escola, tendo em vista que “a qualidade do ensino nas escolas públicas, que já era insuficiente, diminuiu ainda mais com a nova composição de crianças e professores que, em sua maioria, são oriundos de famílias com menos instrução e de camadas da sociedade com menor poder aquisitivo” (MENEZES-FILHO, RIBEIRO, 2009, p. 172)

Com o propósito de organizarem sistemas de educação e de formação de qualidade, de modo a garantir elevados níveis de qualificação da educação básica e de formação ao longo da vida, países da Europa se reuniram em 2007 para trocarem suas experiências e discutirem caminhos com este propósito. O encontro resultou em um documento com diferentes propostas organizacionais que orientam a educação dos diferentes países europeus (Ministério da Educação, Portugal, 2007). Fica evidente nas discussões europeias que só seremos capazes de garantir a qualidade da educação básica, se os mecanismos de formação docente também forem de qualidade.

As pesquisas do SOCED que ao longo desses 10 anos se dedicam à análise das questões ligadas aos processos de produção de qualidade do ensino fundamental tendo como campo empírico as melhores escolas nos níveis federais, municipais e privadas, também consideram a importância da formação docente e das condições do trabalho do professor para a produção da qualidade de ensino (BRANDÃO, 2011).

A discussão sobre formação docente, porém, muitas vezes realiza um salto no debate focalizando o professor a partir de sua formação inicial, sem considerar as questões que envolvem a escolha de jovens pela carreira docente, bem como sua precária formação básica que normalmente os acompanham, como se comprova nos baixos índices nos vestibulares daqueles que optam pelas licenciaturas (GATTI, 2009; DIAS *et al.*, 2008).

Mello e Rego (2004) ao darem um panorama sobre a formação de professores na América Latina e no Caribe sugerem a necessidade de uma reinvenção da profissão docente de modo a contemplar a atual

escola. As autoras apontam para a inadequada formação de professores — seja por lacunas que estes já carregam desde o ensino básico, seja pela má qualidade da maioria dos cursos de formação de professores — como um dos problemas que a escola e o professor enfrentam na tentativa de “atender com eficiência as necessidades de alunos de origens e interesses muito diversos” (MELLO e REGO, 2004, p. 181). Ao levantarem estudos já desenvolvidos sobre a formação docente na América Latina e Caribe, Mello e Rego constataam que poucos são os estudos que se dedicam a examinar “o que é uma educação básica de qualidade, qual o perfil do professor que poderia assegurá-la e como deveriam ser os cursos de formação” que possam garanti-la (idem, 188). Neste ínterim, consideramos a importância desta proposta de estudo, ainda inicial, que, ao buscar conhecer as condições de formação e o perfil dos estudantes de Pedagogia de um curso diurno e noturno, possibilita o exame de condições favoráveis à promoção da qualidade da formação desse professor, logo da educação.

Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados.” (Ann Lieberman)

Logo, como Ann Lieberman (apud NÓVOA, 2007) afirma, esses estudantes demandariam condições materiais e humanas para poderem ir mais longe, ou seja, demandariam maior dedicação e investimento no curso superior, condições estas que a maioria não possui, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica.

Referências

BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRANDÃO, Zaia. Cursos de Pedagogia – estudos de caso e desafios à produção de qualidade do ensino fundamental. Projeto de Pesquisa, CNPq, 2011.

BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36, p. 227-241, 2010.

CARRANO, P. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, M. (coord.). Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

CAZELLI, S. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? Tese – Departamento de Educação - PUC-Rio, 2005.

DIAS, T.; et al. Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. Cadernos de Pesquisa, v. 38. n. 133, p. 127-146, jan./abr. 2009.

ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

- GATTI, B.; BARRETO, Elza.; coords. A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez 2010.
- MELLO, G.N. e REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: Ofício de Professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe, Novas Prioridades, Brasília, julho de 2002. São Paulo: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO, Brasília, 2004.
- MENEZES-FILHO, N. e RIBEIRO, F. Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. Em: VELOSO, Fernando.; et al. Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- Ministério da Educação. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.
- TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Anais do XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.
- TEIXEIRA LOPES, J. Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas, Relatório final de Pesquisa, Portugal: 2009.

Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores.

Maria Emiliana Lima Penteado³⁹⁵, Wanda Maria Junqueira de Aguiar³⁹⁶

Resumo

O presente estudo objetiva compreender **o processo de constituição de uma proposta específica de formação em serviço**. Essa proposta nasce com o propósito de promover mudanças nos modelos de formação que vêm sendo ofertados aos profissionais da educação do ensino público da cidade de São Paulo. A pesquisa envolve uma situação de formação de educadores iniciada em 2010 e continuada em 2011/2012. A proposta de formação foi idealizada, organizada e realizada por e para educadores de uma determinada Diretoria de Ensino, da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo, tendo como propósito a formação e autoformação, tendo culminado com um encontro denominado “I Seminário de Educadores”, envolvendo cerca de 1400 educadores, dentre estes, gestores, professores e demais funcionários das escolas. Para alcançar o objetivo proposto optamos por descrever, analisar e explicar o processo constitutivo desta proposta de formação em serviço por meio dos sentidos e significados constituídos por uma das educadoras idealizadoras e ainda, daqueles contidos em material produzido pelo grupo de educadores participantes da proposta. Os procedimentos utilizados para obtenção dos dados da pesquisa foram: **1. Análise do texto coletivo produzido pelo grupo de educadores para justificar a organização e realização da proposta de formação em serviço; 2. Entrevista com uma das educadoras idealizadoras e organizadoras da proposta de formação em serviço**. Utilizou-se, para a análise dos dados - “núcleos de significação” - tal como proposto por Aguiar e Ozella (2006). A pesquisa fundamenta-se na perspectiva sócio-histórica e utiliza os pressupostos teóricos de VIGOTSKI (2004) e seus seguidores para alcançar a gênese do fenômeno. Nas análises realizadas, a busca por aumentar e efetivar a participação dos professores, se revela, dentre os vários aspectos identificados, como característica determinante. Consta-se que a proposta de formação configura-se: com intencionalidade definida; fundamentada teoricamente; preocupada em considerar as necessidades formativas dos professores; com propósito de valorizar a prática do professor ao dar visibilidade aos trabalhos que desenvolvem na escola; engajada em criar espaço propício à discussão e reflexão do cotidiano escolar e das práticas docentes; em alcançar um momento de análise e intervenção das práticas pedagógicas confrontadas com as teorias educacionais; por fim, em tentar suprimir a lacuna existente entre teoria e prática para alcançar a práxis. Percebe-se que a proposta de formação tenta viabilizar alguns indicativos que a literatura nacional e internacional (FULLAN, 1982, 2009; IMBERNÓN, 2009, 2010; GUSKEY, 1995; SOUZA, 2006; LONGAREZI, ALVES, 2009) vem demonstrando certa proximidade: a formação permanente deve ocorrer de forma contínua, considerar as condições laborais dos professores, envolver o coletivo e a equipe gestora em todo o processo de formação, tendo como objetivo primordial: melhorar as condições de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação em serviço. Cotidiano escolar. Práxis.

³⁹⁵ Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. emipenteado@yahoo.com.br.

³⁹⁶ Professora Doutora do Programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. iajunqueira@uol.com.br

Introdução

A pesquisa, desenvolvida e apresentada como dissertação do curso de Mestrado do Programa Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, objetiva compreender o processo constitutivo de uma proposta específica de formação em serviço de educadores vinculados à Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Esta proposta de formação em serviço nasceu com o propósito de promover mudanças nos modelos de formação que vêm sendo ofertados aos profissionais da educação do ensino público da cidade de São Paulo. O problema da pesquisa está no descrédito que os educadores apresentam em relação a esses modelos de formação, que segundo eles, não reconhecem a realidade escolar e desconsideram a prática do professor.

Para alcançar o objetivo desta pesquisa optamos por descrever, analisar e explicar o processo constitutivo desta proposta de formação em serviço por meio dos sentidos e significados constituídos por uma das educadoras idealizadoras e ainda, daqueles contidos em material produzido pelo grupo de educadores durante o processo de formação. Este grupo de educadores é composto por cerca de 30 (trinta) representantes das escolas de uma determinada Diretoria Regional de Educação (DRE) da cidade de São Paulo e compõem uma comissão organizadora desta proposta de formação específica.

Pressupostos teóricos-metodológicos

A perspectiva sociohistórica compreende o homem como ser social e histórico, como agente atuante e transformador do mundo. Segundo essa visão, o homem é historicamente constituído e desse modo tem condições de interferir na história, transformar a natureza e criar suas próprias necessidades. Necessidades que irão gerar outras e assim constituir um movimento complexo de busca constante de transformação do mundo para atender as necessidades humanas. Colocamos as lentes da teoria sociohistórica para delinear o processo de estudo. Portanto, optou-se por adotar um método que busca desvelar o fenômeno estudado para além da aparência, do imediato que, numa análise superficial, observa-se na relação sujeito-objeto. Fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Vigotski (2007) que defende o estudo do fenômeno na sua historicidade. Segundo o autor, estudar uma coisa historicamente significa estudá-la no seu processo de mudança considerando todas as fases do desenvolvimento, pois "...é somente em movimento que um corpo mostra o que é." (p.68). O movimento de apropriação da realidade ocorre numa relação dialética. Portanto, a partir da análise do processo, do movimento e da gênese deste movimento é que poderemos oferecer garantia para descrever, explicitar e explicar a essência do fenômeno na sua totalidade. É claro que o todo é criteriosamente analisado em suas partes para, a partir daí, entendermos melhor as conexões existentes em todo o processo analisado.

Tomamos como sustentação da abordagem metodológica os três princípios apontados por Vigotski (2007): *Análise de processos e não de objetos*: significa apontar para a importância do movimento, identificado nos processos e não nos objetos; *Explicação versus descrição*: significa que apenas a descrição do fenômeno não pode revelar seu processo de determinação; *O problema do "comportamento fossilizado"*: significa compreender o processo de desenvolvimento de determinado fenômeno, contemplando todas as suas dimensões, indo além da aparência, tendo em vista que esta já não revela sua essência por ter perdido sua aparência original. Esse princípio torna-se uma síntese dos anteriores. Para o autor "o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo." A pesquisa adota uma abordagem

qualitativa que segundo González Rey (2011) é um processo constante de produção de ideias organizadas pelo pesquisador.

Para apreendermos o movimento, histórico e contraditório, próprio da realidade, recorreremos à categorias. Entendemos categoria como um como um constructo intelectual, mas que carrega o real, suas contradições que remete a uma abstração do real; em outras palavras, trata-se de um constructo constituído por explicações apreendidas no movimento, ou seja, no processo de mudanças, contradições e relações entre o todo e suas partes em que o real apresenta-se e pode ser explicado. Contemplamos nesta pesquisa as categorias mediação, contradição, historicidade, atividade, pensamento e linguagem, significado e sentido e subjetividade. Sabendo da complexidade de explicar cada uma dessas categorias, optamos neste artigo por explicitar brevemente apenas as categorias significado e sentido por ser o objetivo do trabalho analisar o processo constitutivo de uma proposta de formação de educadores por meio dos sentidos e significados constituídos por uma educadora.

Os significados, segundo Vigotski, são produções históricas, sociais e culturais mais estáveis, por isso, “dicionarizadas”. Porém, esta estabilidade não significa que não ocorra o processo de transformação dos significados. São eles que permitem a comunicação e socialização das experiências produzidas pelos seres humanos. Como afirma Aguiar (2006, p. 14), “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades.” Podemos dizer que o significado configura o ponto de partida para compreensão do sujeito. Para que o sujeito seja apreendido na sua totalidade - também movente e histórica - para além da sua aparência, é necessário adentrar para as zonas de sentidos. O sentido, ao contrário do significado, configura-se de forma particular, menos estável, mais dinâmico, complexo e com maior fluidez.

O certo é que sentido e significado estão imbricados, inseparáveis, porém são diferentes entre si. Sentido e significado constituem um par dialético, uma unidade dos contrários, ou seja, elementos que constituem uma unidade, conservando suas especificidades e diferenças. Aguiar (2009, p.106), deixa clara essa diferenciação quando cita a definição de significado, atribuída por Vigotski “...significado é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável..., enquanto o sentido “...é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência”. Deste modo cada sujeito vai apresentar uma forma diferente de significar o mundo, considerando suas experiências particulares com este mundo. Estas particularidades se fazem presentes em cada palavra proferida por este sujeito de forma sempre dinâmica e contraditória, portanto, dialética.

Realidade da pesquisa

A realidade da pesquisa envolve uma situação de formação de educadores iniciada em 2010, continuada em 2011/2012. Trata-se de uma proposta específica de formação em serviço idealizada e realizada por e para educadores de uma determinada Diretoria Regional de Ensino da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Esta proposta foi organizada coletivamente, tendo como propósito a formação e autoformação. Ela culminou com um encontro denominado “I Seminário de Educadores”, envolvendo cerca de 1400 educadores, dentre estes, gestores, professores e demais funcionários das escolas participantes.

Sujeitos da pesquisa, fontes de informação e procedimentos de obtenção dos dados

A nossa sujeita é uma Professora de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I da Prefeitura Municipal de São Paulo, com o nome fictício Vitória. No momento da pesquisa, ocupava o cargo de Supervisora de Ensino em substituição, na Diretoria Regional da Secretaria Municipal de São Paulo. Ela tem 49 anos, casada, três filhos, com idades de 25, 23 e 21 anos. É graduada em Pedagogia em instituição privada. Esta supervisora foi escolhida como “o melhor sujeito” da pesquisa por ter participado da origem da proposta e permanecer na sua organização nos anos citados.

Temos também como fonte de informação, o texto coletivo produzido pelo grupo da comissão organizadora do encontro denominado “I Seminário dos Educadores”, para justificar a proposta de formação. Trata-se de um texto, no qual foram registradas as falas trazidas pelos representantes das unidades escolares, em relação ao que esperam de uma proposta de formação.

Os procedimentos utilizados para obtenção dos dados da pesquisa foram: 1. Análise do texto coletivo produzido pelo grupo de educadores para justificar a organização e realização da proposta de formação em serviço; 2. Entrevista com uma das educadoras idealizadoras e organizadoras da proposta de formação em serviço.

Procedimento de análise dos dados

Utilizou-se, para a análise dos dados produzidos nas entrevistas o procedimento “núcleos de significação” tal como proposto por Aguiar e Ozella (2013). Na análise do texto coletivo optamos por não utilizar o mesmo procedimento e sim destacar os pontos relevantes para o objetivo da pesquisa. Foram realizadas várias leituras das transcrições das gravações das duas entrevistas realizadas com a professora Vitória. A partir das várias leituras seguimos para a construção dos Pré-indicadores. Os pré-indicadores destacam as falas do sujeito e ressaltam as “partes” do discurso (linguagem) que expressam melhor o pensamento, revelando temas importantes. O critério para o levantamento dos pré-indicadores é a frequência com que aparecem, a emocionalidade envolvida na expressão do sujeito e a relevância para o objetivo da pesquisa. Partimos da fala do sujeito para realizar nossa análise por entendermos ser a palavra com significado a via de acesso para compreendermos a subjetividade do sujeito e, no caso, os significados e sentidos do processo de constituição de uma formação construída por e para educadores.

Em seguida, após reler o material produzido, aglutinamos os pré-indicadores levantados anteriormente em Indicadores, considerando as semelhanças, complementaridade e possíveis contradições de forma a condensar seus conteúdos. Tal movimento é essencial e deve ocorrer ao longo de todo o processo de análise, dado que a “parte” só se revela na articulação com o todo. O passo seguinte foi a organização dos indicadores para a construção dos Núcleos de Significação. Os critérios de aglutinação foram os mesmos, sendo que neste momento a contradição surge como um critério essencial. Avançando no processo analítico e interpretativo, damos início a análise intranúcleo, que tem a função de revelar a essência dos conteúdos, de expressar a síntese até então alcançada, de reintegrar, via as relações existentes e os aportes teóricos as partes- indicadores - buscando uma compreensão mais totalizante. Por último foi construído o Internúcleos. Trata-se da análise articulada dos núcleos de significação. Este é o momento em que a interpretação e a teorização são mais intensas, em que a teorização, essencial neste processo, permite que se avance na produção do conhecimento. Optamos por apresentar neste artigo apenas a

análise internúcleos por considerá-la uma síntese dos núcleos construídos e também uma conclusão do trabalho.

Análise internúcleos

O objetivo da análise internúcleos é produzir uma discussão, alicerçada teoricamente e engendrada em questões proeminentes das análises nucleares realizadas na pesquisa, no nosso caso específico, dos três núcleos construídos a partir da entrevista realizada com a professora Vitória e da análise do texto coletivo, ou seja, produzido pelo grupo de educadores participantes da proposta.

Considerando a relevância da pesquisa, entendemos que, ao partir de um caso específico, nossa intenção é teorizá-lo, produzir reflexões explicativas acerca deste particular que possam ser expandidas para uma esfera maior, no caso, para o campo de discussões relativo a Formação de Professores. Com isto afirmamos que é a teorização do particular que surge como o novo conhecimento. Dessa maneira, acreditamos contribuir para a construção de conhecimento científico e desenvolvimento na área educacional e na sociedade como um todo.

Pretendemos, a partir da fala de uma professora, teoricamente embasados, levantar e discutir alguns aspectos acerca da participação docente no processo de organização dessa proposta de formação de educadores a fim de contribuir para pensarmos na estrutura organizacional das formações de professores que atualmente estão em vigor. Vitória carrega a experiência de um trabalho da graduação do curso de Pedagogia - a organização de um encontro com o educador Paulo Freire com as alunas do curso – para nortear seu ideal de formação ao apontar este encontro como [...] *o primeiro encontro de formação que a gente organizou com alguém de fora pra falar pra gente, pra se aproximar da gente.*

Percebe-se, desde o início do relato de Vitória, que o foco estava em tornar efetiva a participação dos professores no processo de organização e realização do encontro de formação de educadores em pauta. A proposta é idealizada a partir da convicção de Vitória de que é necessário aproximar mais o professor que está em sala de aula do conhecimento que é produzido na universidade.

[...] era uma ideia que me batia na cabeça como sendo um movimento de possibilidade de trazer o professor que está na sala de aula pra se aproximar com a reflexão que está sendo produzida na universidade, já que ele não tem tanto acesso a universidade, como ele não consegue chegar lá com tanta frequência, com tanta facilidade.

Vitória, na busca de seus objetivos pessoais e profissionais, encontra como supervisora de ensino, uma oportunidade para realizar seu sonho de formação. Na supervisão, consegue participar de um grupo de supervisores que parece compartilhar dos mesmos ideais de educação. Dessa forma, fortalecida e amparada pelo grupo, consegue colocar em prática, uma proposta de formação de educadores que acredita ser a mais adequada para que haja a participação dos professores.

Vitória e o grupo de supervisores, pensaram, organizaram e colocaram em prática uma proposta de formação com base na visão compartilhada de formar um profissional da educação que, segundo nossa análise, vem ao encontro de uma perspectiva crítico-reflexiva (PIMENTA & GHEDIN, 2012). Portanto, há aqui uma característica importante identificada no processo de organização dessa proposta de formação: os idealizadores da proposta tinham uma intencionalidade definida acerca de que profissional desejavam

formar. Eles acreditavam que seria necessário resgatar a atuação do professor como profissional crítico-reflexivo, que possa compreender a partir da sua realidade prática e iluminados pelas teorias educacionais, as diferentes situações nas quais a educação se apresenta como instrumento de manutenção ou transformação da sociedade em que vivemos.

O grupo de formadores parece acreditar que a formação engendrada na perspectiva crítico-reflexiva irá formar um profissional que reconheça na educação seu potencial transformador. Mas sabemos que esta tarefa não é fácil. Há uma vasta literatura que discute os desafios para se formar um profissional crítico-reflexivo (ALARCÃO, 2001; CONTRERAS, 2002; PÉREZ-GOMEZ, 1995; PIMENTA & GHEDIN, 2012; ZEICHNER, 1993). O conceito de professor crítico-reflexivo está direcionado para promover a valorização do profissional da educação ao reconhecê-lo como intelectual capaz de produzir conhecimentos, bem como, participar ativamente das decisões ocorridas no âmbito da gestão escolar e do sistema educativo.

Outra característica importante, identificada no processo de organização da proposta de formação de educadores é a problematização das diversas situações do cotidiano escolar que são trazidas à discussão coletiva. Para isso, o caminho escolhido pelo grupo de formadores foi, primeiramente, ouvir esses profissionais: o que sentem, o que pensam e como agem no cotidiano escolar.

[...] toda escola tem alguém que está trabalhando em prol desse encontro, mediando as discussões. Leva pra escolas as discussões, traz o que a escola está pensando sobre isso, para que o encontro possa acontecer. A ideia é essa, para que haja esse movimento. Pra que ele possa ter frutos mesmo e que haja a participação dos professores.

A ideia dos formadores era agir a partir do cotidiano escolar, da experiência de cada professor, valorizando-o primeiramente para trazer à tona problemas que impedem mudanças importantes no âmbito educacional. Segundo Heller (2008, p.34), “A vida cotidiana não está ‘fora’ da história, mas no ‘centro’ do acontecer histórico ..., e completa “... A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico.” A autora também ressalta que todos os indivíduos nascem imersos na cotidianidade e que esta os absorvem, porém há momentos, nas ações da cotidianidade, que pode haver uma suspensão do pensamento habitual, isso ocorre, segundo a autora em determinados momentos em que a pessoa reflete acerca de algo que acreditava, como uma superstição ou tese, e passa a não aceitá-las ao confrontá-las com a experiência e compará-las à realidade. Por fim há a recusa e é nesse momento que “...o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano, ainda que apenas em tal momento. (2008, p. 52).

No processo de formação, o educador, ao trazer para o centro das discussões o cotidiano escolar e com isso os problemas e as decisões tomadas no seu trabalho, este profissional pode ter a oportunidade de experimentar um momento de elevação do seu pensar habitual e assim ter condição para refletir sobre os problemas que enfrenta e as posições que assume na tentativa de resolvê-los no dia-a-dia da escola. Saviani (2000) nos aponta a necessidade de refletir, que é, para o autor, “...o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado...” (p.16). Para o autor, assumir a atitude de refletir sobre os problemas corriqueiros que constantemente nos pedem um posicionamento, uma tomada de decisão, nos aproxima dos filósofos, pois é o desafio de pensar sobre os problemas da realidade em que vive, compreendendo problema como movimento de buscar respostas, que

faz o homem utilizar-se da reflexão como seu melhor recurso para estruturar um posicionamento e enfrentamento da realidade.

Todavia, compreender a realidade humana é algo extremamente difícil. Implicam-se nesse processo de compreensão da realidade, especificamente da realidade da escola, marcada radicalmente pelas ideologias dominantes, inúmeros fatores que dificultam a visão do educador, pois este está inserido nessa realidade e, portanto, marcado ideologicamente. Freire (2001, p.106) ressalta que deve haver "...o esforço crítico, através do qual homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da razão de ser das coisas e dos fatos." E foi perseguindo esse esforço crítico, do qual Paulo Freire se refere, que Vitória percebeu que era necessário [...] *aprender como é chegar junto dos professores [...] conversar com os meus professores, eu preciso ouvir os meus professores pra saber o que eles querem [...].* E assim conseguiu identificar que:

[...] tem muita gente que parecia... Meio que encapsulada. Assim, tímida, que não, não mostrava o seu potencial... E de repente você percebe o potencial dessa pessoa e o quanto ela tem pra colocar pra fora e o quanto ela tem colaborado. Tem aparecido assim, pérolas e mais pérolas. Tem muita gente que fica escondida e que você percebe o quanto de potencial tem. Tem muita gente boa... Não só do grupo de organização, mas o próprio corpo docente da rede como um todo, a gente tem observado quanto trabalho bom tem e que não é dada a visibilidade que deveria se dá. E que a gente não sabe o quanto que se tem de bons trabalhos que ficam escondidos mesmo. A gente tem visto muitas pessoas com mestrado, doutorado. Mas a gente tem visto muita gente que mesmo não tendo mestrado ou doutorado é estudioso naquilo que faz. É estudioso naquilo que faz!

O investimento feito na participação do professor na organização do encontro de formação e a oportunidade criada para que este profissional compartilhasse sua história, apresentasse o trabalho que desenvolve na escola, no seu dia-a-dia, e ainda, mostrar o que realiza fora dela, parecem ter sido fundamentais no trabalho desenvolvido no processo da proposta de formação de educadores, pois: [...] *a cada ano, a participação das escolas vem melhorando, na qualidade dos trabalhos apresentados pelos professores e também na diversidade dos trabalhos que estão sendo apresentados.*

Vitória aponta que houve um aumento significativo na participação dos professores na composição do grupo de comissão de organização da proposta de formação em 2012: [...] *a maioria da comissão é professor, talvez 60% ou 70%. A gente teve (em 2012) poucos diretores e alguns coordenadores, assistentes de diretor, a gente tem alguns, mas a maioria é professor. Mas, para chegar a esse resultado foi necessário um trabalho de dois anos (2010 e 2011): [...] Em 2010, nós tínhamos mais coordenadores e diretores. Em 2011 já melhorou a participação dos professores e neste ano [2012] a participação foi maior, de professores, na comissão.*

Como vimos, não foi nada fácil, muito menos simples, alcançar um número razoável de professores para participar do processo de formação. Uma das dificuldades está na organização da escola para conseguir liberar o professor, sem causar prejuízo ao aluno, para participar das reuniões de organização do encontro de formadores, que ocorrem durante o ano letivo, mensal ou quinzenalmente, de acordo com a necessidade. Vitória relata que um professor precisou sair da comissão e ficou bem chateado. Ela explica que: [...] *Ele teve que assumir mais regência e não teve quem o substituísse.* Quando questionada sobre a organização da escola, Vitória responde: *"A escola sempre se organiza. Ou o professor não tem aula ou*

quando tem alguém do módulo assume suas aulas para que ele possa vir pra reunião. A escola tem que se organizar para que não haja prejuízo aos alunos.”

A valorização do profissional da educação, considerando os aspectos cognitivos e afetivos, permeou todo o processo dessa formação e colaborou significativamente para a realização e manutenção desse encontro de formação de educadores. Os professores, ao apresentarem seus trabalhos no encontro de formação, parecem se sentir pessoalmente e profissionalmente valorizados, pois o encontro de educadores se constituiu como um espaço, segundo Vitória que dá [...] *visibilidade, não é projeção, no sentido midiático, mas é aquela valorização do trabalho que está sendo feito, sendo reconhecido [...].* E ainda, ressalta que a formação foi feita [...] *com professores que moram na periferia de São Paulo [...]* e que muitos deles tiveram uma formação inicial frágil, mas [...] *estão fazendo a diferença na periferia de SP.*

O propósito dessa formação carrega em si a esperança de suscitar no profissional docente a consciência da sua potencialidade ao apostar numa formação que investe na interação entre os profissionais da educação. Para Vigotski (1998), as interações, sempre sociais e historicamente constituídas movimentam a aprendizagem e portanto, o desenvolvimento. Constatamos que a proposta de formação de educadores busca, no primeiro momento, partir do conhecimento prévio do professor, daquilo que ele realiza com uma certa segurança: trabalho que realiza na escola, a prática pedagógica. Em seguida, o professor socializa esse trabalho ao apresentá-lo no grupo ou no encontro de educadores. Tudo isso, segundo Vitória, fez os professores [...] *se sentirem prestigiados, podendo mostrar o trabalho que estão fazendo e isso ajuda a eles pensarem sobre o que eles estão fazendo [...].* A descrição desse processo de organização vem ao encontro do pensamento vigotskiano sobre a ZDI – Zona de Desenvolvimento Iminente³⁹⁷ – por considerar o nível de desenvolvimento real (NDR) dos professores, ou melhor, aquilo que eles são capazes potencialmente de realizar sozinhos.

A próxima etapa desse processo de formação, que ainda não foi plenamente alcançada, reside na discussão dos trabalhos apresentados. O objetivo é estabelecer um diálogo com as práticas pedagógicas e realizar possíveis intervenções. Isso será feito entre os pares e outros profissionais mais capacitados para confrontar a prática dos professores com as teorias educacionais que aparentemente lhes dão suporte. Sobre essa última etapa, Vitória explica:

[...] seria dialogar sobre essas práticas, fazer intervenções em cima das práticas apresentadas, ter um momento de discussão, de análise das práticas diante dessas teorias que eles dizem estar utilizando para elaboração delas, e isso a gente não conseguiu ainda, porque isso demanda também termos um grupo, principalmente da comissão, altamente competente para fazer essa mediação [...]

O trecho acima serve para ratificar a proximidade que mencionamos ter a organização da proposta de formação com o pensamento de Vigotski (1998). Ao considerar o trabalho do professor, aquilo que ele já realiza de forma autônoma, abre-se um campo, uma zona potencializadora de novas aprendizagens. E é nesse momento em que as intervenções podem ser feitas de forma mais significativa e provocar um movimento mais acentuado para haver uma transformação da prática pedagógica, conseqüentemente, do processo ensino-aprendizagem. Vitória acredita que o movimento necessário para transformar a realidade

³⁹⁷ Termo cunhado por Prestes (2010). A autora defende que a versão mais próxima do termo *zona blijaichego razvitia*, utilizado por Vigotski e tradicionalmente traduzido por zona de desenvolvimento proximal, é zona de desenvolvimento iminente, evidenciando o seu atributo fundamental: o das possibilidades de desenvolvimento.

deve partir primeiramente do indivíduo, de uma mudança que incida na vida da pessoa em particular e só assim, se estenderá ao coletivo. Sobre isso, Vitória argumenta que:

Se não mudar a concepção, se a pessoa, se a gente não conseguir, minimamente, tocar na concepção que se tem, não haverá mudança nenhuma. Então a formação precisa tocar nesse sentido, na concepção de Homem, de vida, de vida! Enquanto você não conseguir sensibilizar pra isso, não muda.

Entendemos que a transformação da qual Vitória se refere consiste em um movimento de superação. A superação na lógica dialética, base do nosso pensamento, acontece quando o sujeito se depara com as condições reais, reconhece que elas são determinadas historicamente, e a partir dessa condição de reconhecer-se como sujeito determinado pelas condições objetivas e subjetivas impostas pela sociedade é provocado a refletir e encontrar novos caminhos, novos possíveis do real (CLOT, 2007) para transformação da prática docente. A transformação que a proposta de formação de educadores em questão parece perseguir, com a qual compartilhamos, é que a prática do professor torne-se *práxis*. A *práxis*, de acordo com Vázquez (2011), exerce a função não apenas de interpretar o mundo, mas também de refletir em como transformá-lo, assumindo posturas revolucionárias e transformadoras. Para que isso possa ocorrer de forma efetiva é necessário que sejam oferecidas condições adequadas a uma reflexão crítica da prática do professor. Parece-nos que é este o caminho que a proposta de formação escolheu como premissa.

Notamos que a iniciativa de propiciar momentos de suspensão do cotidiano para que o profissional da educação possa olhar e pensar sobre sua prática parece ser algo que necessita ser considerado nos programas de formação de professores. Propor momentos de formação específicos para pensar o cotidiano que os educadores estão absorvidos é fundamental para que possam questionar a realidade que compartilham e criar condições para transformá-la. Pimenta (2012) sinaliza como possibilidade de superação da prática e alcance da *práxis*, a construção de um processo de conhecimento a partir da análise crítica da própria prática com base nas teorias educacionais. Dessa maneira, o professor, a partir dos conhecimentos práticos exercidos na profissão e provocados pelas teorias poderá ressignificar sua prática.

Foi evidenciado, no processo da formação de educadores em pauta, que a ideia de discutir o cotidiano escolar e socializar os trabalhos realizados pelos docentes nas unidades escolares não garante que o professor vá olhar para sua prática, refletir e transformá-la dentro dos pressupostos teóricos da proposta de formação da qual participa. É necessário, como apontou Vitória, que haja um grupo de formadores capacitados para realizar intervenções diretamente na prática docente. O processo de olhar para a prática é bem complexo, não se esgota em apenas refletir sobre as possibilidades de fazer melhor – “consertar” o que está “errado” ou ainda, fazer o de costume parecer diferente, é preciso ir além, intervir na realidade, transformá-la, conforme constata Vitória.

Considerações finais

Constatamos que a proposta de formação em pauta fez uma tentativa de tornar possível alguns indicativos que a literatura nacional e internacional (FULLAN, 1982, 2009; IMBERNÓN, 2009, 2010; GUSKEY & HUBERMAN, 1995; SOUZA, 2006; LONGAREZI, ALVES, 2009) vem demonstrando certa unanimidade: que a formação permanente deve ocorrer de forma contínua, considerar as condições laborais dos professores, envolver o coletivo e a equipe gestora em todo o processo de formação, tendo como principal objetivo

melhorar as condições de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, concluímos que a formação de professores não é algo que deva ocorrer de forma isolada e exterior à escola, muito pelo contrário, ela (a formação) deve ser gerada na instituição educativa, constituída pelo grupo de educadores. A questão é saber como formar um coletivo transformador dentro de escolas que estão imersas em suas culturas, muitas vezes distantes e resistentes a qualquer mudança; com professores mergulhados em práticas cristalizadas e imobilizados por inúmeras questões – pessoais e profissionais – que se fazem presente no cotidiano e na prática desses docentes como impeditivos de transformação.

Percebe-se ainda, que a questão de formar um profissional e um coletivo docente efetivamente transformadores requer mais do que oferecer a oportunidade de participar de uma formação. É preciso primeiramente, como foi feito nessa proposta de formação, ter intencionalidade crítica e de transformação, comprometida em desvendar o cotidiano alienado, de questioná-lo e dessa forma propor práticas interventivas na realidade escolar. Com a proposta definida, segue-se para investigar quais são as necessidades formativas dos docentes e com eles, procurar fazer com que cada professor e o grupo, encontrem os motivos para serem profissionais da educação. Ao discutirem o cotidiano da escola e suas práticas, também discutem suas vidas, revelam-se, pois falam das suas reais necessidades de formação e assim, podem encontrar os motivos que os impulsionaram a ser professores. Dessa forma, poderão significar sua atividade docente num processo que tem a intencionalidade de transformá-la.

Para concluirmos nosso estudo, ressaltamos que os aspectos identificados até o momento, no processo dessa proposta de formação, apontam, além de outras, características de: uma formação com intencionalidade definida; fundamentada teoricamente; preocupada em considerar as necessidades formativas dos professores; com propósito de valorizar a prática do professor ao dar visibilidade aos trabalhos que desenvolvem na escola; engajada em criar espaço propício à discussão e reflexão do cotidiano escolar e das práticas docentes; que vislumbra alcançar um momento de análise e intervenção das práticas pedagógicas confrontadas com as teorias educacionais; por fim, que tenta suprimir a lacuna existente entre teoria e prática para alcançar a práxis. Devemos destacar ainda, que os aspectos identificados e teorizados na análise do processo de constituição dessa proposta de formação em serviço podem ser estendidos para compreensão de outras propostas de formações implementadas nas diferentes redes de ensino, bem como, contribuir nos estudos realizados sobre formação de professores.

Referências bibliográficas

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p. 95-110

_____. Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALARCÃO, Isabel (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- CLOT, Y. A função psicológica do trabalho. Tradução: Adail Sobral. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- FREIRE, P. Política e educação: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FULLAN, M.G. The meaning of educational change. Ontario: OISE Press, 1982
- _____. O Significado da Mudança Educacional. Porto Alegre/RS: Artmed. 4ª. edição. 2009.
- GONZÁLEZ REY, F.L. Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- GUSKEY, T. R. & HUBERMAN. Professional development in education: New paradigms and practices. New York, NY: Teachers College Press, 1995.
- HELLER, A. Cotidiano e história. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.
- _____. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009
- LONGAREZI, A. M. e ALVES, T. de C.. A psicologia como abordagem formativa: um estudo sobre formação de professores. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Volume 13, Número 1, p. 125-132, Janeiro/Junho de 2009.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- _____. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In NOVÓIA, A. Os professores e a sua formação, Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 94-114.
- _____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.93-114.
- PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs.) Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2012.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, S. Paulo: Autores Associados, 2000b, 13ª. Edição.
- SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. Educação e Pesquisa, São Paulo, Vol. 32, pp. 477-492, set./dez., 2006.
- VÁZQUEZ, A. S.. Filosofía da Práxis. 2ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.
- VYGOTSKY, LURIA E LEONTIEV. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo, Ícone/Edusp, 1988.
- VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. 2001.
- _____. Psicologia Pedagógica. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª ed. , São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. M. A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Prática. Trad. Teixeira, A.J, Carmona; Carvalho, Maria João; Nóvoa, Maria Lisboa: Educa, 1993.

Conversas com a creche: uma proposta de formação continuada crítico reflexiva sobre o choro das crianças

Núbia Schaper Santos, Ilka Schapper, Maritza Dessupoio de Abreu³⁹⁸

Esse trabalho buscou saber se os sentidos construídos e os significados compartilhados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora, Minas Gerais/Brasil, durante as sessões reflexivas com as coordenadoras pedagógicas, produzem espaços de reflexão teórica sobre as práticas capazes de criar uma prática de reflexão. Pelo tipo de problema formulado optamos por adotar a perspectiva metodológica a partir do paradigma crítico de pesquisa, concretizado na modalidade de pesquisa crítica de colaboração, com enfoque sócio-histórico-cultural. Isto se justifica porque compreendemos o lugar do choro das crianças nas práticas das coordenadoras pedagógicas, procurando identificar se a consciência das ações institucionalizadas pode produzir mudanças nas práticas no interior das creches. O corpus discurso do trabalho constitui-se de 10 sessões reflexivas, cujos dados produzidos foram organizados e analisados a partir da perspectiva teórico-metodológica dos Núcleos de Significação. O campo teórico-metodológico está circunscrito no diálogo entre Vigotski, Bakhtin e Wallon. Isso porque estes autores contribuíram, sobremaneira, para a discussão sobre sentido, significado; linguagem e consciência, zona de desenvolvimento proximal, além do estudo da emoção, em especial, sobre a manifestação do choro da criança no contexto da creche. A arquitetura dos Núcleos de Significação revelou a necessidade de aprofundar questões relacionadas aos diversos olhares para o choro da criança; estratégias para lidar com o choro a partir da visão das coordenadoras pedagógicas; o controle/descontrole/não controle do choro; a inter-relação do choro, da creche e da família e, finalmente, a reflexão teórico-prática como possibilidade de reverberação no cotidiano da creche. As análises confirmaram três premissas básicas: a) que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação com o outro, que antecede a própria representação simbólica e por isso é valioso o aprofundamento deste assunto em cursos de formação; b) quando tornamos a cena vivida mais clara, essa clareza pode trazer elementos para outras possíveis intervenções, para outros possíveis diálogos sobre o choro da criança. A perspectiva de transformação pode acontecer exatamente no diálogo entre o cotidiano, a história e espaços de reflexão; c) que o fundamental, nos contextos de formação, é não focalizar apenas o conteúdo a ser transmitido sem possibilidade de reflexão sobre o próprio contexto a que se destina porque é pelo possível distanciamento e necessário estranhamento das práticas rotineiras, esporadicamente ou quase nunca questionadas, que a reflexão e a crítica se estabelecem.

Palavras-chave: creche; choro; formação continuada

A formação continuada: pressupostos teórico-metodológicos

A expressão *pesquisa crítica de colaboração* merece uma discussão que demarque para o leitor o sentido que cada uma das palavras adquire neste estudo. A rigor, a palavra “crítica” etimologicamente vem de crise.

³⁹⁸ Universidade Federal de Juiz de Fora

Sugere dificuldade, desestabilização, desequilíbrio, decisão. Já “colaboração” é sinônima de contribuição e de cooperação e sugere ainda agir de maneira altruísta.

A pesquisa de colaboração engendra em sua origem a raiz epistemológica da etnografia. Na década de 1990, Maria Cecília Magalhães na FE/PUC/SP defendia a ideia da etnografia colaborativa como método de pesquisa em que o outro da pesquisa era co-participante. Com os estudos realizados pela autora no campo da formação de professores, os fundamentos interpretativistas da etnografia já não davam conta de contemplar a relação entre pesquisador e pesquisado. Nessa direção, a autora propõe discutir a palavra “colaboração” como um processo de negociação de sentidos, caminho possível que permitiria negociar valores e crenças, o que outros verbetes como “cooperar” e “contribuir” não permitiriam (Fidalgo e Shimoura, 2006). É o conceito de colaboração, que possibilita a esta autora uma linha de aproximação com a noção de zona de desenvolvimento proximal concebida por Vigotski e de linguagem na perspectiva de Bakhtin.

Nas palavras de Magalhães (2004):

O conceito de colaboração, envolvido em uma proposta de construção crítica do conhecimento, não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, representações e valores. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciam aos integrantes possibilidades de distanciamento, reflexão e consequente auto-compreensão (p. 66)

Portanto, colaborar não é concordar, nem tampouco consentir. Não se interessa pela voz do outro para que ele diga o que se quer ouvir. Colaborar pode ser correlato de questionar, contestar, divergir.

Trabalhar na perspectiva da pesquisa colaborativa é compactuar com uma determinada visão ou conviver com diferentes visões de mundo. Ter uma crença política, ideológica e ética. Compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. Partilhar conhecimento, pesquisar sobre e, principalmente *com* o outro.

Esse referencial de pesquisa traz a necessidade de colocar em cena o complexo processo de autoconsciência que permite a consciência da ação para que, ao repeti-la, a ação já não seja igual. Para que não se faça como se fazia, pois

entende-se que é abstraindo os conceitos cotidianos (individuais e não conscientes) sobre a própria prática de ensino-aprendizagem através de sua relação com a teoria formal (conceitos científicos, ou seja, abstrações hierarquizantes dadas pela cultura), que haverá possibilidade de consciência do próprio fazer pedagógico num sentido mais amplo. Entender estes conceitos científicos possibilita uma revisão da própria ação, seu questionamento e transformação aplicada, uma vez que parte da realidade concreta do sujeito abstrai teoricamente através da voz de outros e redimensiona internamente para criar externamente (Liberali, 2008, p. 26).

A pesquisa crítico-colaborativa propõe uma maneira diferente de olhar o que se olha. Por exemplo, na condição de observador, as questões do campo se apresentam, são selecionadas e analisadas pelo ponto de vista do pesquisador, conforme o objetivo proposto no trabalho. As interpretações sobre a situação investigada são devolvidas (quando são) para o campo dois a quatro anos depois (levando em consideração os programas de mestrado e doutorado). As possibilidades de interpretação, o conhecimento

de uma realidade, o aprofundamento de um tema e as inúmeras perguntas suscitadas pela pesquisa são importantes para que o conhecimento continue se organizando.

Diante das possibilidades e das limitações, típicas de qualquer processo de pesquisa, a pesquisa crítico-colaborativa auxilia no processo de formação dos profissionais na creche porque convoca a universidade a refletir sobre o próprio processo de formação de educadores.

Dito isso, um ponto revelado por Magalhães (2004) refere-se à complexidade na constituição do profissional crítico-reflexivo. Isso se dá, entre outros motivos pelo lugar que a linguagem ocupa em tais processos. Assim,

os modos como a linguagem vem sendo enfocada nos contextos de formação nem sempre possibilitam aos participantes a desconstrução de representações tradicionais que têm uma sólida base em uma pedagogia que entende ensino-aprendizagem como transmissão e devolução de conhecimentos e está apoiada em um conceito estruturalista de linguagem (Magalhães, 2004, p. 61)

Problematizar a necessidade de formar profissionais reflexivos pode incorrer em dois extremos: do praticismo exagerado à teorização em demasia.

Além disso, a discussão sobre pesquisa de colaboração nos remete a um conceito central adotado: a reflexão crítica. A palavra “reflexão” aparece no dicionário como sinônimo de “retorno do pensamento sobre si mesmo”. Sugere transformação da ação e, portanto, transformação social tal como proposta por Paulo Freire (1970). Nesse processo, as práticas emancipatórias se concretizam e a consciência crítica da realidade se manifesta. Isso só é possível na interação com o outro, pois não é tarefa individual, mas uma prerrogativa que se dá nas relações sociais.

Se não passamos pelo processo de reflexão, continuaremos a perpetuar de forma alienada as práticas construídas, que estão fora de quem as realiza. Daí a importância do confronto de ideias, que permita a emergência de falas divergentes, de opiniões diferentes e a desarmonia.

Portanto, não se trata de delegar ao indivíduo a responsabilidade pela mudança social ou o compromisso de sanar as mazelas históricas do processo educacional, que se torna complexo diante das crises sociais e culturais. Trata-se de propiciar condições em que as coordenadoras/diretoras compreendam o modo como se constituíram profissionalmente na história, as características do seu trabalho e como atuam. Compreender a função social da creche, para que serve e a quais interesses atendem. Desvelar o lugar em que estão e por que estão. Pensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as suas práticas, bem como as condições de trabalho. Isso extrapola a reflexão sobre o modo como lidam com as crianças. A dimensão se amplia do sentido individual de suas práticas para o sentido social.

Contreras (2002) revela indagações pertinentes em relação a isso e recomenda que as façamos na formação dos profissionais:

De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino? Como cheguei a apropriar-me delas? Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas? A que interesses servem? Que relações de poder estão implicadas? Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos? À luz do que descobri como posso trabalhar de forma diferente? (p. 37)

Tais questões nos provocam: não é saber o que não se sabia, mas deixar de saber o que se sabia. Ou seja, situam o sujeito em sua história, na condição de, pela linguagem, avaliar as suas ações. Elas também foram determinantes para se pensar em uma metodologia de pesquisa que não fosse puramente teórica ou prática, mas que problematizasse a própria concepção do “fazer pesquisa” (Fidalgo, 2006).

Somente faz sentido pensar em uma formação que focalize o trabalho com crianças pequenas, muitas vezes negligenciadas na formação inicial, que parta de questões concretas do cotidiano vivenciado pelas educadoras, no caso dessa pesquisa, pelas coordenadoras/diretoras das creches.

Sentidos e significados na perspectiva sócio-histórica-cultural: A Zona de Desenvolvimento Proximal na possibilidade de construção de trilhas

Vigotski (2008) nos traz a ideia do significado como critério da palavra e acrescenta que o significado de uma palavra revela uma ligação estreita do pensamento à linguagem. E, por isso, é improvável assegurar se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (p. 151).

O seu *insight* teórico em divergência aos estudos linguísticos da época sobre o significado das palavras foi exatamente revelar que na transformação histórica da linguagem, a natureza e a estrutura do significado mudam. São formações dinâmicas. “Se os significados das palavras se alteram em sua natureza intrínseca, então a relação entre o pensamento e a palavra também se modifica” (Vigotski, 2008, p.156). Isso mostra que esta relação é flexível porque o pensamento não se expressa apenas pela palavra, mas é a partir dela que ele se manifesta.

O significado é, portanto, a unidade de análise mais reduzida do pensamento verbal. Esta sequência de ideias abre um sem número de possibilidades para pensarmos a palavra e não por acaso, Vigotski finaliza “Pensamento e Linguagem” com a seguinte frase: “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (2008, p. 190). A partir disso ele abre inúmeras possibilidades de apreensão dos *sentidos* e *significados* da própria palavra. O que também pode ser observado por analogia em um trecho da obra de Bakhtin/Volochinov (...) a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (...) a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação (1988, p. 36-8).

Sentido e significado são categorias que não podem ser estudadas separadamente. Conforme Aguiar (2000) para a Psicologia Sócio-Histórica, estas categorias são essenciais e constituem a relação entre o pensamento e a linguagem. Neste sentido, esta relação possibilita compreender o indivíduo como sujeito, que se liga com um mundo que é significado pelas mediações simbólicas e afetivas. Contudo, “uma não é sem a outra”. (Aguiar, 2006, p.13)

É perfeitamente razoável afirmar que se trata de categorias complexas de análise uma vez que estabelecem relações com outras categorias de mesma natureza e que estão imbricadas neste processo como a expressão singular do sujeito traduzida na subjetividade constituída nas relações sociais e que diz da “unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos” (Aguiar, 2006, p. 15).

A citação da referida autora indica-nos um campo profícuo para a sustentação metodológica deste trabalho. A partir das categorias de *sentido* e *significado* é possível pensar nos *núcleos de significação*. A palavra que se torna comportamento deixa de ser enunciação dirigida a alguém. O que era resposta vira reação. A palavra tornada comportamento perde sua possibilidade de sentido; se o sentido é excluído a que então conduz a pesquisa, senão à confirmação dos seus próprios pressupostos? (Amorim, 2004, p.17).

A zona de desenvolvimento proximal – ZDP - é entendida como espaço-tempo-lugar, como uma arena de palavras com significados rumo à compreensão do que nos interessa nesta tese, as *zonas de sentido*. Nessa tentativa, teremos a possibilidade de chegar perto do sujeito, afinal, o outro da pesquisa escreve e fala tanto como o pesquisador que organiza o texto. Magalhães (2009, p. 59) traz uma discussão sobre a ZDP apoiada na perspectiva de que Vigotski buscava a “não separação entre teoria (conhecimento) e prática (ação) para realçar a relação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência”. Interessa-nos a derivação deste conceito a partir do qual as ações dos sujeitos são motivadas pelas ações dos outros e produzidas a partir das ações dos outros, uma vez que todos os participantes estão envolvidos de forma colaborativa na negociação, na criação de novos significados que pressupõem novas organizações dos envolvidos e não apenas na aquisição de conteúdos particulares.

Este ponto de vista permite pensar a ZDP em uma relação de complexidade que revela questões de poder, contradição, tensão, conflito, força. Por sua vez, levam à construção de outros caminhos entrecruzados aos já existentes e capazes de expansão e criação de novas trilhas, tal como Vigotski previa quando afirmou que o domínio de uma zona leva à criação de novas zonas (Magalhães, 2009).

Wallon e as contribuições sobre o estudo das emoções

Wallon preocupava-se com a questão da emoção sem privilegiar um dos pêndulos da psicologia europeia da época, a cognição ou a afetividade. A emoção deve ser entendida como articuladora da vida orgânica à psíquica. Nascido em 1879 e, após ter vivenciado duas grandes guerras, Wallon incursiona os seus estudos a partir de suas vítimas, especificamente, os soldados com sequelas psíquicas. Interpretado como organicista, talvez pela herança da formação médica, gradativamente, adota o materialismo dialético para a compreensão das coisas em seu movimento de ação, formação e transformação. Tal concepção foi determinante para o desenvolvimento do conceito de emoção. Por isso, em sua perspectiva, a emoção torna-se afetividade quando é atravessada pelo conteúdo e pelas significações dadas pela cultura (Wallon, 2007).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é o resultado de um movimento constante, descontínuo e não linear, de alternância entre aspectos cognitivos e afetivos, com predominância de um deles, em consonância com cada etapa específica de desenvolvimento da criança. Interessante perceber que “a emoção é a primeira manifestação psicogenética da afetividade e elo entre o bebê e seu outro social, portanto

precedente à cognição” (Vasconcellos, 2006, p.69)

Para Wallon, há diferenças conceituais entre emoção e afetividade. As emoções, os sentimentos e os desejos são manifestações da vida afetiva. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. As emoções são constituídas de características mais específicas que as diferenciam

das demais manifestações afetivas. Sendo uma atividade social, provoca, por exemplo, algumas alterações orgânicas, como aceleração dos batimentos cardíacos, no ritmo da respiração, secura na boca, dificuldades na digestão, além de outras, como mudança na expressão facial, na postura e nas gesticulações. Nisso se diferencia o sentimento, que não obrigatoriamente resulta em alterações visíveis.

Assim, a emoção é a manifestação de um estado subjetivo com componentes fortemente orgânicos, mais precisamente tônicos: é a expressão própria da afetividade. Interessante que a origem da afetividade advém da atividade tônica postural, isto é, das emoções. “O sentimento é psicológico, portanto revela um estado mais permanente, enquanto a emoção, por ser mais orgânica, é efêmera. Enquanto a cólera é uma emoção, o ódio é um sentimento” (Almeida, 1999, p. 53).

Para Wallon, a emoção é um fato fisiológico e possui uma base orgânica ligada ao sistema nervoso. Ao mesmo tempo, a emoção tem caráter social, quando consideramos a função de apelo ao outro, principalmente, durante a fase de adaptação do recém-nascido. Por isso, ele sugere o que se convencionou chamar em sua teoria de a psicogênese da pessoa completa. Isso significa dar ênfase no desenvolvimento de maneira integrada, sem a possibilidade de privilegiar um aspecto em detrimento do outro, uma vez que se o desenvolvimento é compreendido de maneira dialética, não é possível considerar um único aspecto do ser humano (Wallon, 2007).

Desse modo, o desenvolvimento se constitui em uma construção progressiva em que as fases se sucedem e podem ter predominância afetiva ou cognitiva. Para Wallon, é na alternância desses aspectos que acontece o que ele denomina de “crise”, que se evidencia principalmente nos três primeiros estágios de desenvolvimento infantil, nos quais está incluída a faixa etária de 0 a 3 anos, foco deste estudo.

As sessões reflexivas como locus da produção/geração dos sentidos e significados sobre o choro das crianças na creche

A partir das sessões reflexivas, realizada com 14 coordenadoras/diretoras das creches públicas do município de Juiz de Fora, durante 10 sessões reflexivas, no período de 2008 a 2011, foram organizados 5 Núcleos de Significação. Contudo, nesse estudo, apresentaremos a análise de um dos núcleos.

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO - Você não tem motivo pra chorar - Qual o motivo de você estar chorando? - Diversos olhares para o choro da criança.

Para analisar os diversos olhares sobre o choro da criança, intencionalmente, partimos de duas expressões manifestadas por Eliana (SR X), que desde o início, quando o choro da criança configurou-se como tema de estudo da tese, mostrou-se afetada por este assunto. A expressão: *you não tem motivo para chorar* foi recorrentemente verbalizada como uma intervenção utilizada por elas (coordenadoras/diretoras) e pelas educadoras.

Igual ela falou né: “não tem motivo para chorar!” Nossa, quantas vezes a gente já ouviu os profissionais falando isso. Ai a gente começa a refletir e a gente vê como que a gente tem que ter o momento realmente na creche para gente estar discutindo essas coisas. Porque são coisas que a gente acha que é bobeira, que passa batido no dia a dia, mas são coisas que vão refletir no trabalho. (Soraia – SR VIII)

O excerto acima, enunciado por Soraia, confirma tal assertiva quando remete à necessidade de discutir esta questão no interior da creche. A expressão: *qual o motivo de você estar chorando?* traz um elemento semântico novo na organização discursiva da coordenadora/diretora. Isso porque a palavra **motivo** pode significar, de acordo com o dicionário Houaiss: 1. causa, razão e também 2. que move ou serve para mover. Esta palavra significada na fala da mesma pessoa traz conotações diferentes e ganha outro sentido de uma mudança de olhar para o choro. Na primeira expressão **motivo** aparece como causa, que não deveria existir. A criança que chora não deveria fazê-lo porque não tem motivo. Na segunda expressão, a criança que chora o faz porque foi movida a fazê-la e a interrogação na frase busca uma compreensão para o choro. Na referida fala, Soraia enuncia para o grupo que a nossa ação é muito maior do que pensamos, as implicações dessas ações na creche são muito maiores do que supostamente imaginamos.

É, se o choro é visto como uma manifestação da linguagem, aquela discussão que você fez também, qual é a concepção de linguagem que nós estamos falando dentro da creche. Outra frase, que assim eu... de vez em quando uso, e fico muito preocupada com ela porque foi uma reflexão nossa também é "Você não tem motivo pra chorar". Eu ainda não consegui tirar ela do meu vocabulário, aí eu tento mudar...pra gente ver como é o impacto né, o estudo que nós fizemos, aí é impressionante como vem na minha cabeça, aí eu já mudo "Porque você está chorando?", "Qual o motivo de você estar chorando?". Eu procuro não usar o "porque você não tem motivo...". Porque eu entendo, mas é habitual, é força do hábito, mas a gente sabe que ele tem um motivo, só que aparentemente você não está vendo o motivo dele, mas é uma coisa que eu ainda não consegui tirar, mas eu sei que eu devo tirar, eu sempre tento inverter, eu reflito momentaneamente ali, rápido, repentinamente (Eliana – SR X).

Além do deslocamento dos sentidos, vimos também o movimento de apropriação dos conceitos científicos, tipicamente verbalizados nas sessões em que o entrecruzamento da teoria/prática revela-se. Quando Eliana se apropria da expressão: **o choro como uma manifestação da linguagem**, revela a internalização de novos sentidos para o choro, por meio de novas organizações discursivas construídas coletivamente, no fluxo discursivo enunciado entre elas.

A fala de Eliana remete ao momento de síntese do que foi vivenciado nas sessões anteriores. Em um processo de reconstrução de suas práticas, a coordenadora expõe para o grupo a reflexão. As perguntas que ela se fez, os modalizadores discursivos utilizados indicam que a mobilização interna em que ela retoma o seu agir, lhe permite uma compreensão diferente de sua prática.

Vigotski (2008) lembra que a formação de conceito é mais do que "a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento" (p. 104).

Cada novo conceito tem como base um conceito anterior. Os conceitos científicos não deixam de influenciar o nível de formação dos conceitos espontâneos "pelos simples fato de que não estão encapsulados na consciência, não são separados um dos outros por uma muralha intransponível, mas estão em processos de interação constante que devem redundar, inevitavelmente, em generalizações" (Ibiapina, 2007, p.47).

Assim, o fluxo semântico de uma dada comunidade semiótica (a universidade – a pesquisadora) atravessa ou penetra em outra comunidade semiótica (as experiências da creche – as coordenadoras/diretoras). No fenômeno de intersecção entre essas instâncias possivelmente as experiências não serão iguais para as duas comunidades. Por isso, Bakhtin (2003, p.292) afirma que "só o contato da língua com a realidade, o

qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós”.

O excerto a seguir mostra a concepção de Lúcia quando esta diz que o choro da criança na creche serve para chamar atenção. Esta é uma fala que encerra um significado que circula historicamente e socialmente no imaginário popular, configurando-se como um saber construído no interior de vivências e experiências. Interessante notar que a expressão do choro como uma forma de **chamar atenção** vem ao encontro do que Wallon diz sobre a emoção mobilizar o outro. Isso é possível inferir a partir do momento em que nos apropriamos e dominamos instrumentos de origem social, pois a linguagem e os diversos sistemas simbólicos possibilitam ultrapassar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta. Portanto, de fato, o choro, expressão da emoção é a ferramenta de sua própria sobrevivência na medida em que, ao mobilizar a reação do outro, essa comunicação não-verbal dá suporte à constituição do psiquismo humano (Wallon, 2007).

porque se a criança chora, ela pede socorro, o socorro é de um sentimento que ela não consegue identificar, quando a criança chora é porque ela sente alguma coisa e não consegue nomear aquilo, então o choro é uma forma de chamar atenção. (Lúcia - SR I)

Interessante observar que, na mesma sessão reflexiva, a contrapalavra do João permitiu construir outros sentidos para a causa do choro. Após a argumentação dele, descrita a seguir, outras palavras surgem, diferentemente da proposta de apresentar uma causa única para a questão do choro da criança. Isto é, a contrapalavra foi um disparador para que outras construções fossem feitas baseadas na palavra, “que está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin, 1988, p.

88). Se ouvir e falar são movimentos de uma mesma atividade, nossas respostas são formuladas a partir da relação com a alteridade. “Desta forma é que construo a compreensão ativa e responsiva (...) a palavra já é alheia mesmo ainda não tendo sido incorporada pelo outro” (Covre; Nagai; Miotello, 2009, p. 24). Os dois excertos a seguir contemplam essa inferência.

O que a gente fez numa síntese aqui do que está escrito é que a estratégia de interação da professora com aquela criança que demandava carinho ela foi talvez assim equivocada. O recurso que ela usou, porque com esse recurso ela valorizou a dimensão cognitiva do outro, montando um discurso que é uma questão cognitiva com fundamento moral, com uma criança de dois anos. Um ser que está num estágio de desenvolvimento que privilegia, uma criança de 2 anos privilegia o que? Interações afetivas concretas, sensório-motricidade e dentro de uma visão se falar aqui e no caso dessa ação dela ela esqueceu que a criança naquele momento não se vai modificar com o discurso, mas ela demandava o carinho, dê o carinho. Então a maneira que ela usou de instrumental de interação foi incompatível com a idade da criança né...(João - SR I). Só para desfazer um mal entendido que eu senti na fala do João, João eu não disse que foi só uma questão do outro não, eu falei que foi uma série de fatores: é a questão do outro, é a necessidade da educadora, é a necessidade dela em ver o choro tá, não foi só a questão de calar a criança no sentido do outro não, mas da série de fatores que ocorrem em função daquela cena e até da própria criança também, da gente se incomodar com o choro da criança e saber que é um choro de sofrimento. (Lúcia – SR I)

Quando Lúcia justifica a sua posição sinaliza, juntamente com a palavra de Eliana, a necessidade de se pensar outras maneiras de lidar com o choro da criança, inclusive considerando diferentes variáveis que interferem nessa situação. Assim, quando as expressões: ver o contexto; considerar o desenvolvimento de uma criança de 2 anos privilegia interações afetivas concretas; observar fatores que ocorrem em função

daquela cena, emergem, há um entrecruzamento da teoria/prática em que a concepção de desenvolvimento da criança merece destaque. Os elementos verbais e extra-verbais constituídos pela comunidade semiótica trazem a necessidade de se desdobrar o olhar sobre o choro da criança. Repensar em recursos não verbais, com forte ênfase cognitiva, para lidar com a criança que chorava incessantemente na cena descrita da sessão reflexiva I, conforme anexo III, confirma a ideia de Wallon ao afirmar que a emoção constitui-se como o primeiro recurso de interação com o outro, que antecede a própria representação simbólica. Por isso, muitas vezes, utilizar apenas o

verbo não seja a melhor alternativa para lidar com situações em que o choro não foi contextualizado, tal como a assertiva da Eliana.

Eu acho que a gente tem que ver o contexto, o que está por traz, o que está causando... (Laura – SR I)

Destaca-se a necessidade de ver o contexto como a síntese de um processo em que as transformações e contradições materializam-se, afinal, ver o contexto significa ver para além daquilo que o choro traz ou observar fatores que ocorrem em função daquela cena. Isso requer distanciamento da cena para podermos ter consciência das ações já realizadas e, principalmente, o excedente da visão (Bakhtin, 2003) que possibilita “uma experiência de mim que eu próprio não tenho”.

Vigotski (2008, p.114) faz uma afirmação interessante:

a atividade da consciência pode seguir rumos diferentes; pode explicar apenas alguns aspectos de um pensamento ou de um ato. Acabei de dar um nó – fiz isso conscientemente, mas não sei explicar como o fiz, porque minha consciência estava concentrada mais no nó do que nos meus próprios movimentos, o como de minha ação. Quando este último torna-se objeto de minha consciência, já terei me tornado plenamente consciente. Utilizamos a palavra consciência para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente.

Em contraposição ao argumento anterior está o excerto da Laura, que no afã de resolver e interpretar a questão do choro faz uma análise de que a criança precisa ser encaminhada para o atendimento psicológico, porque além de chorar demasiadamente pela ausência materna, a mesma confunde os papéis da educadora com o papel da mãe.

Só para acrescentar a situação né, para vocês entenderem. Então quer dizer, ela está com ausência da mãe, tá transferindo a figura de mãe para a recreadora na sala né, então assim é todo um contexto que a gente está... já vai encaminhar né, para um atendimento... (Laura – SR I)

Se costurarmos a fala de Laura da primeira sessão realizada à enunciação de Renilda, na oitava sessão, percebemos que chorar na creche adquire outros contornos. Se antes havia uma causa para o choro: a ausência da mãe e a confusão de papéis, em seguida, as próprias coordenadoras/diretoras reagem quanto à concepção de choro que aparece no texto escrito por mim e pelas bolsistas do grupo de pesquisa (sessão reflexiva – IX).

Assim, lendo o texto, me pareceu, eu tentei me colocar de fora, como se eu não fosse uma coordenadora e não tivesse participado do grupo e tivesse lendo. É difícil, mas, assim a ideia que me pareceu, é que a

gente entende o choro somente como a maneira de manifestação de desprazer. E que as tanto as coordenadoras, quanto as educadoras tentam acalmar esse choro, não vê que tem que ver o entorno. E eu me lembro até que no dia que eu era a criança que estava chorando, uma de nós falou assim: “A gente focou a atenção para menina, mas olha só, as outras também estão precisando...”(Renilda – SR IX)

Decorre disso, analisando os dois excertos, um deslocamento de sentidos em relação ao que elas pensam sobre o choro. A partir da confrontação entre o texto escrito com base nas falas de 2008 com a fala delas em 2010, observamos uma mudança no modo de pensar. Isto porque os significados, muito “embora sejam estáveis, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, conseqüentemente, a relação que mantêm com o pensamento” (Aguiar, 2006, p. 13).

A fala de Conceição no excerto abaixo indicam, respectivamente, a diferença entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças para justificar a expressão da criança por outras vias que não a palavra; a expressão da criança pela expressão do corpo. Em ambos os casos, há uma preocupação em compreender as causas do choro da criança equacionando às possíveis variáveis como frustração, falta da família, estranhamento do espaço no – a creche.

porque a criança ela não sabe ainda é... se expressar... né, o que ela tá sentindo em palavras. Isso me aborreceu, eu tô sentindo falta do meu pai né... ela é uma criança de dois anos, então ela não tem essa capacidade que nós, adultos temos. Então ela vai e se manifestar de outra forma. É contrariada? Às vezes até a gente né! Quando ta estressada, contrariada, a gente chuta alguma coisa, quebra uma...(Conceição – SR II).

Contudo, essa visão de incompletude da criança ainda prevalece no imaginário social e cultural. As expressões: ela não sabe ainda se expressar (...) em palavras, ela não tem essa capacidade que nós, adultos temos e a faixa etária que a gente atende é mais ação indicam a necessidade de conhecer o desenvolvimento infantil, seja aquela pessoa que forma o educador, seja o educador que lida com crianças pequenas.

De fato, ela não tem a palavra, mas tem o gesto. Se aparentemente os movimentos dos bebês são caóticos, no primeiro ano de vida, as relações que estabelece gradativamente pelos gestos permitem que se passe da desordem gestual às emoções diferenciadas. Se a criança, agora mais velha, tem predomínio do pensamento que se projeta em atos motores, há também os aspectos discursivos, que por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem (Alfandéry, 2010, p, 35).

Compreender a característica pendular do desenvolvimento da criança, com predominância ora da afetividade, ora da cognição, numa relação dialética, contraditória, de superposição pode nos ajudar a fugir de categorizações em relação à criança. Pode nos ajudar a compreender que as nossas ações normatizam e regulam as ações delas. É o que Wallon denominou de potencial mobilizador das emoções, isto é, sua extrema contagiosidade de indivíduo a indivíduo (Galvão, 2003, p. 78). Além disso, pensar na díade teoria/prática pode incentivar os profissionais da creche a pensar que a criança que, na visão deles, ainda não é, será.

O excerto a seguir traz uma reflexão interessante de Eliana sobre o olhar da comunidade externa à creche para o choro.

E uma questão que ficou muito gravada pra mim, porque assim, porque por mais que eu já li, refleti, eu lembro muito das nossas sessões reflexivas, é a preocupação que a gente tem com o olhar da comunidade. Como é

que essa pessoa tá vendo esse choro? Por mais que você estude o choro, acho que querendo ou não, é inerente essa preocupação. A pessoa da comunidade passa, às vezes você sabe que aquela criança é aceitável, tá dentro do padrão de limite, você sabe porque que ela está chorando, mas a gente acaba tendo essa preocupação, porque a comunidade às vezes não tem o mesmo olhar que a gente tem, então é uma questão que ficou muito forte pra mim e eu penso muito nisso, constantemente. E quando eu coloco essa questão eu penso no controle social também, o olhar do social para o trabalho da creche. A criança não pode chorar, como se a criança que não chora automaticamente está bem né, a comunidade muitas vezes tem essa visão né, as pessoas que estão no entorno, que não usam do serviço prestado pela unidade (Eliana – SR X)

Além da reflexão de Eliana, cabe também indagar: (a) o que significa refletir sobre o que a comunidade vai pensar? (b) o que esse choro pode desencadear? (c) e o que fazer com as outras crianças que também podem começar a chorar? (d) diante dessas várias tensões que são reais buscamos sanar o choro, perdendo a oportunidade de discutir com as crianças sobre o conflito que gerou o próprio choro? Não perdemos de vista que o sentido é um processo de mobilização interna e os significados compartilhados nas sessões reflexivas são efeitos das vivências ocorridas em espaços-tempos formando o repertório singular de cada sujeito. Ao mesmo tempo em que são desvelados, trazem contribuições a todos os participantes da pesquisa. (Aguiar 2009). Por isso, conversar sobre o choro não tem uma conotação investigativa para saber se a perspectiva adotada por elas está certa ou errada. A premissa é outra.

Quando tornamos a cena vivida mais clara, essa clareza pode trazer elementos para outras possíveis intervenções, para outros possíveis diálogos sobre o choro da criança. A perspectiva de transformação pode acontecer exatamente no diálogo entre o

cotidiano, a história e espaços de reflexão.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos.

In: Aguiar, Wanda Maria Junqueira. Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; LIEBSNY, Brônia; MARCHESAN, Educaro; SANCHEZ, Sandra.

Reflexões sobre sentido e significado. BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça. A dimensão subjetiva da realidade. São Paulo: Cortez, 2009.

ALFANDÉRY-GRATIOT, Hélène. Tradução: Patrícia Junqueira. Henry Wallon. Recife: Massangana, 2010.

ALMEIDA, Ana Rita da Silva. A emoção na sala de aula. São Paulo: Papyrus.

AMORIM, Marília. O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BAKHTIN, Mikhail; Volochinov. Marxismo e filosofia da linguagem. 4ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

CONTRERAS, Jose. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

COVRE, Aline; NAGAI, Eduardo; MIOTELLO, Valdemir. Palavras e contrapalavras: glossário conceitual, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

- FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (orgs). Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon. In: AQUINO, Júlio Groppa; ARANTES, Valéria Amorim (org). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A trama: o significado da docência. In: IBIAPINA, Ivana M. L. M.; FERREIRA, Maria Solonilde; RIBEIRO, Márcia MariaGurgel. Pesquisa em educação: múltiplos olhares. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- LIBERALI, F.C. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger (et al). Vygostky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.
- _____ (org). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- VASCONCELLOS, V. M. R. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. Coletâneas Anpepp, UFP, v. 1, n. 4, p. 33-47, 1996.
- VIGOSTKY, L. S. A construção do Pensamento e Linguagem. 4ª ed. São Martins Fontes, 2008
- WALLON, Henry. A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Procedimentos pedagógicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos do ensino fundamental

Marta Maria Minervino dos Santos³⁹⁹, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante⁴⁰⁰

RESUMO:

O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida durante o mestrado que se propôs a investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, para abordar questões de variação linguística tendo como suporte as mídias, nesse caso a televisão – TV. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: a entrevista semi-estruturada, aplicação de questionários, observação participante e diário de bordo. Como fundamentação teórica, tomamos por base estudos desenvolvidos por Cavalcante (2003,2006); Bortoni-Ricardo (2004); Labov (2008); Tarallo (2004), entre outros; em interface com os estudos sobre educação midiática: Belloni (2001); Leite (2000) e Napolitano (2007). Os resultados apontam que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos sociais, indicando que a formação inicial em pedagogia, como também a formação continuada não permitiu que a professora desenvolvesse de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

Palavras-Chave: Ensino da língua; Variação linguística; Mídia televisiva.

Introdução

Os estudos realizados no campo da linguística deram subsídios a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a área da educação, que ganhou aparatos teórico-metodológicos principalmente no trabalho com linguagem no que diz respeito à variação linguística. As contribuições desses estudos nos possibilitam reconhecer a importância do ensino de língua portuguesa na escola, principalmente no ensino fundamental, pois esse trabalho prepara o aluno para agir em diversas situações do uso da língua em sociedade. Desta forma, esse artigo pretende discutir os conhecimentos de uma professora que atua no ensino fundamental sobre a linguagem veiculada pela mídia televisiva. procurando investigar se no contexto de sala de aula são trabalhadas as questões de variação linguística em interface com a linguagem veiculada pela mídia televisiva. Tivemos como cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo uma sala de aula 2º ano do ensino fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió.

Embora o estudo dos efeitos da variação linguística no processo de aquisição da leitura e escrita seja teoricamente reconhecido como crucial, possivelmente ainda não tem sido objeto de atenção por parte dos professores-formadores, onde os quais, em muitos casos, não recebem informação sobre variação linguística em formação, isso seria de fundamental relevância, pois, permitiriam aos professores lidar

³⁹⁹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas -UFAL. Membro do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: marthaminervino@gmail.com

⁴⁰⁰ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2001) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-PT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Líder do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

apropriadamente com essa questão em sua atividade profissional. Nesse estudo, a linguagem veiculada pela mídia televisiva está também relacionada ao princípio de heterogeneidade, podendo conter variações nas falas das várias personagens existentes.

Esse estudo tomou por base as orientações teóricas da sociolinguística variacionista em interface com os estudos sobre a mídia televisiva, os quais podem permitir conhecer o processo de desenvolvimento da língua em sociedade, privilegiando vários aspectos da língua em funcionamento na sociedade. Dessa forma, ancoramo-nos nos estudos da sociolinguística variacionista e educacional, ao mesmo tempo trouxemos para a educação alguns estudos que tratam sobre linguagem da mídia televisiva. Deste modo, tomamos por base estudos fundamentados na sociolinguística: Cavalcante (2000, 2003, 2006); Bortoni-Ricardo (2004); Labov (1974, 2008); Moura (2000), Antunes (2007), entre outros, bem como os estudos que abordam educação midiática: Bellini (2005); Leite (2000); Marcondes Filho (1988); Napolitano (2007), Orofino (2005).

Os estudos nessa área da linguagem são tratados pela sociolinguística variacionista e permiti-nos entender a diversidade existente na linguagem, além de nos propiciar conhecer a sociolinguística educacional que contribuiu em aspectos mais específicos para entender, por exemplo, o trabalho em sala de aula com língua portuguesa, e os tipos de intervenções realizadas pelo professor ao perceber o uso da variedade popular por parte de algum aluno. Dessa forma, assumir essa diversidade não implica negar ao aluno o acesso à norma padrão, tampouco deixar de proporcionar-lhe a inclusão social por meio de conhecimento linguístico.

Para coleta dos dados o cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo foi uma sala de aula 2º ano do Ensino Fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió. Para tanto, utilizamos a metodologia do tipo qualitativa e como abordagem metodológica o estudo de caso, que nos possibilitou uma relação metodológica com as orientações e métodos de coleta de dados em sociolinguística. Desse modo, partimos da seguinte problemática: Como a professora do 2º ano do Ensino Fundamental compreende a linguagem verbal veiculada pela mídia televisiva nos programas assistidos pelos alunos?

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, para abordar questões de variação linguística tendo como suporte as mídias, nesse caso a televisão – TV. Com isso, esperamos poder contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa nos anos iniciais.

Procedimentos pedagógicos acerca da variação linguística e da mídia televisiva

Ao considerarmos a importância do trabalho com linguagem mais especificamente com variação linguística, foi necessário descrever o espaço de coleta de dados. Os dados foram coletados em uma escola da rede Estadual de Ensino de Alagoas numa sala de aula de 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, foram observadas aulas de língua portuguesa durante dois meses, a partir das observações foi possível perceber o quanto os alunos interagem em sala de aula com assuntos dos programas que assistiam na TV, como os desenhos animados, novelas e programações locais. Ainda durante esses momentos de observação foi possível identificar que nas brincadeiras os alunos demonstravam sempre querer imitar o que viam nas programações assistidas na televisão.

Para realização desse texto foi selecionada apenas um momento de uma das aulas, onde o foco da pesquisa era discutido pelos alunos, porém nas aulas somente nas últimas semanas de coleta é que a professora trabalhou com linguagem existente em uma das programações mais assistidas – novelas.

A seção abaixo será descrita através de diálogos ocorridos em sala de aula durante a coleta dos dados. Vejamos a seguir um trecho da aula de língua portuguesa. Em seu desenvolvimento inicial, a professora tratou sobre a linguagem da mídia televisiva, informando aos alunos que seria uma aula diferente. Em seguida, ela fez perguntas sobre a novela das 18 horas, Paraíso⁴⁰¹, exibida pela rede Globo de televisão. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

Diálogo I

P⁴⁰²: Assistiram à novela que eu mandei?

A⁴⁰³: Sim (com sonoridade prolongada)

P: O que vocês viram na novela? (os alunos não fizeram comentários)

P: O que você viu Fabio⁴⁰⁴?

F: Eu num lembro.

P: Mas quando eu perguntava alguma coisa na semana, você era o único que tinha assistido? O que você observou na novela, a roupa, a cor, o lugar, como eles falam?

F: No dia que eu assisti o homem caiu do boi ai ficou sem andar ai a menina foi pra casa dele rezar pra ele ficar bom

A₁⁴⁰⁵: Oh tia ele abriu o olho pra ela e ela abriu o olho pra ele.

P: Mandei todo mundo assistir pra gente fazer um trabalho, pelo que vi quase ninguém fez isso, mas vamos lá.

[...]

No momento que a professora iniciou a aula, muitos alunos ficaram calados, então ela resolveu chamar pelos nomes e continuar fazendo algumas perguntas. Observamos que quando o aluno respondia de forma limitada, era porque não lembrava o que tinha assistido. A professora, na tentativa de despertar a fala dos alunos, indicava um percurso que ele deveria ter observado ao assistir a novela. Ela cita: [...] “a roupa, a cor, o lugar, como eles falam” [...], entre outras informações que os permitissem desenvolver a sua oralidade. Apesar da tentativa da professora, os alunos continuaram sem participar.

Mesmo a professora tentando estabelecer uma conversa com os alunos, eles permaneciam em silêncio. Percebemos que esse silêncio continuou por conta do programa escolhido não está adequado para

⁴⁰¹ Paraíso foi uma telenovela brasileira produzida e exibida no horário das 18 horas pela Rede Globo, adaptada por Edmara Barbosa com a colaboração de Edilene Barbosa, com supervisão de Benedito Ruy Barbosa. Direção de Felipe Binder, Pedro Vasconcelos e Paulo Guelli e direção de núcleo de Rogério Gomes, estreou no dia 16 de março de 2009, e teve seu último capítulo exibido no dia 2 de outubro contendo 173 capítulos.

⁴⁰² P – Refere-se à fala da professora.

⁴⁰³ A - vários alunos.

⁴⁰⁴ Utilizamos nomes fictícios.

⁴⁰⁵ A1 para especificar a fala de apenas um aluno.

desenvolvimento de uma aula com crianças. Segundo Fischer (2001, p. 82) as conversas com as crianças a partir de alguma programação televisiva devem ser:

[...] um espaço preciso de construção social do eu de negociação de identidade, de produção conjunta de conhecimento sobre o mundo. Portanto, os professores ao criarem situações pedagógicas em que as crianças possam conversar sobre o que veem na televisão, podem fazer uma ponte entre a lógica recriada das culturas infantis e a criticidade que se deseja desenvolver numa perspectiva de educação para as mídias (FISCHER, 2001, p. 82).

Essa autora ainda considera que cada cena que as crianças veem e recontam em sala de aula vem traduzida pelo olhar, pela sensibilidade pelo conhecimento e pela cultura da criança que fala. Tanto ela que narra, como as que a escutam e no momento que estão comentando o que veem estão numa intensa reimaginação, produzindo também uma matéria-prima passível de transfiguração.

A partir das entrevistas com os alunos, constatamos que eles passam muitas horas por dia diante da TV. Segundo Duarte (2008), esse fator tem relação provavelmente com o fato de, no Brasil, o tempo de permanência na escola ainda ser inferior ao desejável e onde às atividades culturais e esportivas são, em geral, restritas as classes de maior poder aquisitivo. Desse modo, milhões de crianças brasileiras ficam sozinhas em casa durante o dia, aguardando que os pais retornem do trabalho.

No desenvolvimento da aula, a professora continuou perguntando a vários alunos quem assistiu à novela, para que de posse das informações que eles emitissem ela iniciasse a aula. Como podemos constatar no diálogo abaixo, poucos alunos tinham assistido a um capítulo ou a outro: Assim continua tentando desenvolver a aula:

Diálogo II

[...]

P: Mas, uma vez ou outra com certeza vocês pararam na frente da telinha, então vocês não podem estar agora lembrando, mas todo mundo aqui já viu a novela!

P: Aí, eu quero saber qual é a diferença entres as pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso, que a gente vive aqui?

A: Não, é diferente

A: Por que ela vive no meio da mata

P: O que acontece no meio da mata

A: Eita, que no meio da mata!

A: É sim, é sim

P: Esse meio da mata é [...] ⁴⁰⁶ Tem escola, tem cidade, tem comércio?

A: Tem escola

A: Tia é assim a fazenda dele é que no meio do mato

⁴⁰⁶ A professora faz uma pausa na fala.

P: E essas pessoas lá desse meio, os amigos, os peões que aparecem lá na novela, parece com qual daqui? (todos os alunos ficaram calados)

P: Tem muita gente daqui que foi pra, pra [...] A Rafaela. que viaja, tem outra pessoa que viaja muito pra casa de parente no interior, a Rafaela o Leonardo que a mãe dele mora, aonde Leonardo, tua mãe mora?

A_L: Flexeiras

A_R: Tia a minha vó mora em Pindorama

P: Aí, o que o eu quero saber é se lá em Flexeiras é igual aqui em Maceió

A: não

P: Fala aí oh Lenardo o que é que tem de diferente? Tem muito movimentos de carros, tem muitas escolas, tem muitas lojas no comércio como é lá?

A: Tem roupa, tem a escola

P: Tem roupa, as pessoas de lá é [...] também estudam? (nesse momento o aluno só balança a cabeça afirmando que sim)

P: Lá também tem esse mesmo movimento de carro ônibus como aqui em Maceió?

A: Tem não

A: lá em Pindorama tem

P: Tem? Pindorama é perto de que?

P: Ah em Coruripe, lá é um lugar pequeno ou um lugar grande

A₁: Do Cururipe

A₂: Do Cururipe, eita é Coruripe

A: Pequeno

P: As pessoas que vivem perto da sua mãe que conversam com ela; eu já ouvi você comentar aqui também sobre a forma de falar dos vizinhos dela, você perguntou sobre uma palavra como pronunciava é [...] fala pra ver se eu lembro⁴⁰⁷. Ela fala bem explicado como todo mundo lá fala ou fala certinho como a gente quando conversa.

A: Não, fala assim como a gente.

[...]

Na continuação do diálogo, pode-se considerar que o estilo da fala da professora é monitorado, enquanto o estilo dos alunos continuava sendo espontâneo, nesse momento a professora estava sendo mediada pela língua escrita. Durante esse início da conversa, ela estava seguindo um roteiro de aula escrito. Os alunos ainda não haviam começado a expor o que assistiram na TV, então a professora continuou com seus questionamentos e perguntou aos alunos de forma geral “[...] aí eu quero saber qual é a diferença das

⁴⁰⁷ Nesse momento a aluna não pronuncia nada e a professora segue a pergunta reformulada.

pessoas que aparecem naquela novela, o lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui? [...]”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), “os eventos de letramento são mediados pela língua escrita; e os eventos de oralidade, são aqueles em que não há influência direta da língua escrita”. Esses eventos ocorreram em sala de aula, portanto, durante sua realização, ainda de acordo com a autora “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos (oralidade e letramento). As fronteiras são fluidas e há sobreposições. Um evento de letramento como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”. Esse minieventos de oralidade é recorrente na fala, podemos observar em alguns trechos do diálogo II sua ocorrência como, por exemplo, tá, lá, eita, pra, os casos de variação que podemos encontrar são du, Cururipe.

O estilo de fala monitorado é utilizado “quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós” (BORTONI-RICARDO 2004). Nesse caso de a professora ter utilizado o estilo monitorado, acreditamos que esteja relacionada à nossa presença em sala de aula.

Após as conversas iniciais, percebemos que a professora estava tentando estabelecer diferenças entre as pessoas daquele contexto televisivo e rural. Consequentemente, os alunos, que em sua maioria, possuíam antecedentes rurais, mas vivem em zona urbana, fazem parte deste contexto, e a professora poderia fazer uma relação do conteúdo existente no programa de televisão com a realidade dos alunos. Em suas perguntas “eu quero saber qual é a diferença das pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui?”, nesse momento a professora poderia fazer uma relação entre o contexto dos alunos e o meio rural retratado pela mídia televisiva. Essa relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, sem se ater, somente, ao plano ficcional.

O resultado dessa falta de articulação era esperado, pois os alunos ficaram sem argumento para suas respostas, afirmando apenas que era diferente por se tratar da vivência em “meio do mato”. A relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, mostrar para os alunos que em comunidades de fala existem as diversidades existentes na língua. Segundo Brigh (1974) tendo como “tarefa, portanto, a de demonstrar a covariação sistemática mesmo das variações linguística e social, e talvez, até mesmo demonstrar uma relação casual em outra direção”.

Segundo Moura (2004, p.124), é importante que professores de qualquer nível ou modalidade de ensino conheçam as ocorrências desses fatores na fala dos alunos. A autora quando discorre sobre a importância da teoria da variação linguística para o ensino de língua portuguesa, afirma que os fenômenos variáveis não ocorrem somente na língua falada, mas também na língua escrita:

Destacamos que a variação é uma realidade tanto na língua falada como na língua escrita, pois dependendo do tipo de texto escrito, podemos facilmente perceber que não escrevemos da mesma forma um bilhete para um amigo, uma carta para um parente amigo, uma carta para alguém que não conhecemos [...] o estilo mais ou menos coloquial, mais ou menos formal, fornece evidências de que nós temos na escrita diferentes usos da língua (MOURA, 2004, p. 124).

É através de fatores linguísticos⁴⁰⁸ e extralinguísticos⁴⁰⁹ da língua, que podem ocorrer os chamados casos da variação. Em comunidade de fala, segundo Cavalcante (2001), os fenômenos variáveis aparecem no

⁴⁰⁸ Os fatores linguísticos estão relacionados ao sistema da língua como os fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

fato de que existem formas alternativas, semanticamente equivalentes, de se dizer a mesma coisa. Porém, essa variação não é aleatória (pelo simples fato de não apresentar uma estabilidade), mas governada por restrições linguísticas, apresentando tendências regulares que são possíveis de serem descritas e explicadas do ponto científico.

Assim para Labov:

A existência de variação e de estrutura heterogênea nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos [...] nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação normal, a heterogeneidade não é apenas comum, ela é resultado natural de fatores linguísticos fundamentais [...] ausência de alternância no estilo e de sistemas comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional (LABOV, 2008, p. 238).

No entanto, compete à escola possuir a consciência de que não existe unidade linguística no português brasileiro. A crença nessa unidade é um dos mitos existentes que é prejudicial à educação. Mas, não podemos desconsiderar que a língua é viva, e quem faz uso dela são os sujeitos em constante processo de transformação, segundo Bagno (2006, p. 15), “ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato, a língua comum a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua idade, origem geográfica, situação econômica e o grau de escolaridade, entre outros fatores”.

O que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem a língua portuguesa; essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade. Bagno (2006, p.16), ao relacionar as diferenças linguísticas e as diferenças de status sociais, afirma que existe uma distância linguística entre os falantes da variedade não padrão do português brasileiro em relação aos falantes da variedade padrão. Devemos considerar essa distância em relação principalmente ao acesso a escolaridade.

No outro momento da mesma aula, especificado na seção a seguir, a aula segue um caminho totalmente diferente do que vinha sendo tratado até então, a professora entregou uma tirinha de gibi do personagem de Maurício de Souza, Chico Bento, mas ao longo do desenvolvimento da aula, percebemos que a professora ainda fazia algum tipo de referência à linguagem falada pelas personagens da novela de forma um pouco distante e diferente das colocações no início da aula, tentava mostrar para os alunos de forma que eles compreendessem a semelhança existente no modo de falar tanto das personagens da novela como da tira de gibi.

Vejamos a continuidade da aula a seguir:

Diálogo III

[...]

P: Preste bem atenção eu vou dar pra vocês um texto que eu vou ler e eu quero que vocês observem a leitura da tia pra fazer alguma observação, como é que a gente fala naturalmente e quando tá lendo o texto aqui na escola, que lugar esse pessoal aqui do texto pode estar, vamos ver

⁴⁰⁹ Os fatores extralinguísticos estão relacionados à diversos fatores, faixa etária, gênero, situação econômica, social, histórica, cultural, geográfica, dentre muitos outros.

se tem alguma coisa parecida com a novelas dos peões, tá certo, vamos ver o que a gente ver diferente.

P: Nesse quadrinho em baixo, veja só como é que tá vestido.

A: Discalça, de calça de chapéu de palha

P: E outro como tá vestido

A: De calça, sapato, chapéu.

Figura 4 – Historia de Chico Bento



Fonte: www.turmadamonica.com.br410.

P: E como ele ta vestido parecido com o Chico Bento ou diferente?

A: Ele ta de macacão, o chapéu é igual, e de calça

P: Onde será que eles estão

A: Na selva

A: Eita na floresta

P: Nesse quadrinho tá o Chico Bento e o Zé Lelé ta segurando o espelho vou ler, olha ai como ta ai, no do meio (se refere ao segundo quadrinho da história)

P: Tá se oiando no ispelho Zé Lelé

P: Quem falou?

A: O Chico

P: E o Zé Lelé respondeu o que?

P - A: Ele é qui ta mi oiando (fazendo a leitura juntos)

A: Oiandu é tia? Oxe oiando

P: Ele tava olhando o que?

A: Outa pessoa, igual a ele

⁴¹⁰ Acesso em maio de 2009.

P: A forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela

A: Parece

P: Por que será que falam assim?

A: Porque mora no sítio

A: Por que são caipira?

P: Que mais, o que vocês acham?

A: É a mesma voz do povo do sítio

P: Vocês acham que eles falam assim por que não estudam, ou por que é forma de falar do lugar onde eles vivem?

A1: Porque não estuda

P: O T. acha que é por que não estudam?

A: Estuda sim tia que eu já vi eles tão na escola

A: É como eles falam no lugar que eles vivem

P: A R. acha que eles falam assim porque é como falam no lugar onde eles vivem?

P: Se você falasse assim igual eles

A: Ah tia eu falo como o povo da cidade mesmo

P: a resposta da R. eles falam da forma do lugar onde eles vivem , o T. acha que é que porque eles não estudam.

[...]

Nesse trecho, a professora baseia-se na leitura da tira de gibi do Chico Bento, com o propósito de identificar “como é que a gente fala naturalmente e quando tá o texto aqui na escola” nesse seguimento da aula percebemos que o objetivo principal da aula se perde nas comparações, além de ficar esquecido após a inserção da tirinha do gibi na aula, então todos se envolvem com a tirinha e esquecendo a linguagem do programa.

No que diz respeito à questão de fala natural e de leitura, podemos considerar que quando usamos a linguagem para nos comunicar, estamos exercendo “papéis sociais”, esses papéis são exercidos, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), no domínio do lar com as pessoas que exercem os papéis sociais de pai, mãe e filhos etc. Ainda segundo a autora (op.cit.), podemos observar que a transição do domínio do lar para o da escola é ocorrida por uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultural permeada pela escrita.

A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal. Em qualquer circunstância, porém há pelo menos três fatores determinantes dessa seleção: os participantes, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal para um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situação (BORTONI-RICARDO 2005).

Ao continuar a leitura do gibi, a professora lê da mesma forma que as personagens falam. Em um dos trechos a aluna repete a palavra olhando na forma variada como o personagem do gibi fala: “oiandu é tia oxe oiando”. A aluna percebeu que a palavra olhando sofreu variação, mas a professora continua a leitura e não dar uma explicação para esse tipo de variação. O texto possibilita, além de ensinar palavras e expressões novas que “ilustram a riqueza da cultura e da linguagem rural, nos conduz a uma reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, suas características e sua variação, especialmente as diferenças entre o Brasil urbano e Brasil rural” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 18).

A aluna percebeu que esse modo de falar a palavra olhando “oiandu” não faz parte de seu repertório, e assim que a professora ler a palavra ela repete como se quisesse dizer algo sobre ela. No decorrer da leitura, a professora pergunta se as personagens falam da mesma forma que os peões da novela; os alunos percebem que sim e complementam que falam assim porque moram no sítio. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), até as crianças são sensíveis a certas diferenças regionais, que podemos chamar também de diferenças dialetais.

Ainda tratando sobre o gibi, a professora pergunta se a “forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela”, somente nesse trecho é que ela tenta fazer alguma relação com a linguagem da mídia, os alunos afirmam que parece porque eles “moram no sítio, porque são caipiras, é a mesma voz do povo do sítio”. Nesse momento, a professora poderia dar uma explicação mais detalhada sobre o fenômeno da variação linguística, mas a aula seguiu sem muitos aprofundamentos.

A professora continua questionando os alunos sobre esse tipo de linguagem, e perguntava “você acham que eles falam assim porque não estudam, ou porque é forma de falar do lugar onde eles vivem?” Alguns alunos afirmam que é por falta de estudo, mas apenas um aluno fala que eles estudam porque já viu na novela e no DVD da turma da Mônica que existem escolas.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar os procedimentos metodológicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos de uma turma de 2ª série do ensino fundamental, de uma escola da rede pública. Para tanto, selecionamos uma aula que teve como tema inicial a linguagem utilizada pelos personagens de uma novela. E no segundo momento, a professora utilizou uma mídia impressa, no caso um Gibi de Maurício de Souza, que possibilitou que o tema variação linguística fosse melhor explorado, embora ainda numa perspectiva bastante dicotômica: linguagem urbana versus linguagem rural.

Diante disso, entendemos que nosso propósito de investigar os procedimentos metodológicos a partir de programas de TV assistidos pelos alunos não foi bem sucedido. No entanto, vale destacar que a professora procurou abordar o tema variação linguística utilizando a mídia televisiva, mas como não se sentiu bem sucedida inseriu o Gibi, que foi bastante interessante para os alunos.

Ao inserir a tirinha de gibi do Chico Bento durante a aula, é perceptível que a professora teve como objetivo tentar trabalhar com seus alunos outro contexto o da linguagem do gibi, assim eles poderiam observar que a língua utilizada no programa fazia parte do mesmo contexto da língua utilizada na tira do gibi, que era a

linguagem rural (caipira). No entanto, a aula seguiu sem adentrar para essa expectativa, limitando-se, a maior parte do tempo, a fazer comparação entre fala urbana e fala rural.

No entanto, a partir da prática da professora, a aula continuou sendo desenvolvida numa consideração que não se distanciava muito da perspectiva do “certo e errado” acerca da variedade da língua, além de ser considerada de uma forma não científica e de comparação. As comparações aconteceram a partir de uma linguagem específica dos personagens da novela – a rural, também a linguagem da personagem de Mauricio de Souza - Chico Bento com a linguagem urbana onde percebeu-se que a professora considerou a sua e a dos alunos

Constatamos que a professora partiu do princípio de que a língua dita como “padrão” deve ser ensinada aos alunos pela escola e o domínio dela também é a escola quem o tem, no entanto o que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem uma única língua, o “português”, essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade.

A busca por desenvolvimento profissional ou aprimoramento das condições para lidar com diferentes situações em sala de aula, sobretudo com relação a novos conteúdos, a professora demonstra não a incompetência ou desconhecimento, mas sim, a ideia de que, frente a mudanças na sociedade, o papel docente assumiu características distintas daquelas que marcaram sua formação acadêmica. Esse papel exige revisão sistemática e entende-se agora a profissão docente como uma prática crítico-reflexivo, embasada na autonomia e atualização constantes, que permitem ao professor criar, compreender e adaptar situações de aprendizagem adequadas aos alunos e sua realidade.

Há de se considerar, no entanto, que assim como a professora não rejeita, em sua totalidade, os saberes possibilitados pela formação, assim como afirma Tardif (2000), também as alunas em processo de formação tendem a selecionar e a incorporar os conhecimentos que estão no seu campo de compreensão e desconsiderar aquilo que, de alguma forma, desestabiliza as suas crenças e concepções. São as representações construídas ao longo dos anos, a partir das suas experiências como filhas, alunas e mães que tendem a permanecer, a orientar e a justificar as escolhas e as ações. No entanto, é justamente nesse confronto de saberes que surgem as possibilidades de avanços e de práticas inovadoras que melhor atendem às necessidades de uma educação de qualidade da criança pequena.

Portanto, foi perceptível na prática docente que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos social. Podemos assim compreender que tanto a formação inicial como a continuada do professor foi pouco suficiente para desenvolvimento de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos (2006). *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 40. ed. São Paulo: Loyola.

BELLONI, Maria Luíza (2005). *O que é mídia-educação*. 2. ed. Campinas: Autores associados.

- BORTONI-RICARDO, S. M (2004). *Educação em língua materna: A Sociolinguística na Sala de Aula*. São Paulo: Parábola.
- _____. (2005) *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábolas.
- BRIGTH, W. (1974). As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado.
- CAVALCANTE, M. A. da S (2003). Mudanças no sistema Pronominal vs. Livros Didáticos de Português. *Educação: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas*. CEDU. Nº 18 (jun. 2003). Maceió: Imprensa Universitária.
- _____. (2000) A Variação Linguística e os PCN. In: MOURA, Denilda. (Org.) *Língua e ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Edufal.
- _____, MARINHO, Gláucia S (2006). *A Variação Linguística em sala de aula*. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2006.
- DUARTE, Rosália (2008) (Org). *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Cortez.
- FISCHER, Rosa Mª Bueno (2001). *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LABOV, William (2008). *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo. Parábolas.
- _____. (1974). Estágios na Aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) *Sociolinguística*. Rio De Janeiro: Eldorado.
- LEITE, M. (2007) *A Influência da Mídia na Educação*, 2000. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/educacao/artigos/artigo9.htm>>. Acessado em: 10 de fev. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2007). *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 5 ed. São Paulo. Cortez.
- MOURA, D. (2004) (Org.) *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: Edufal.
- NAPOLITANO, Marcos (2007). *Como usar a televisão em sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- OROFINO, Maria Isabel (2005). Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. V. 12. São Paulo: Cortez.
- TARALLO, Fernando (2007). *A pesquisa em sociolinguística*. São Paulo: Ática.

A pedagogia na prática docente dos professores do ensino técnico do CEFET-AM

Ailton Gonçalves Reis⁴¹¹

Resumo

O novo modelo produtivo decorrente das mudanças na economia mundial acarreta acirradas discussões no processo educativo, em especial, para o Ensino Profissional que sempre esteve atrelado àquele modelo. Nesse sentido, podemos falar em uma nova crise nesta modalidade de ensino, pois parece haver uma dissonância entre o que o mercado de trabalho necessita e o que a escola profissionalizante preconiza. Sendo assim, este trabalho, resultado da Dissertação de Mestrado em Educação, tem como objetivo mostrar a pertinência da formação pedagógica para os professores do Ensino Técnico, com vistas uma formação cidadã dos alunos egressos dos cursos técnicos. Enquanto metodologia optou-se pela pesquisa descritiva, caracterizada como um estudo de caso, realizada no Centro Federal de Educação Tecnológica do Amazonas – CEFET-AM, com 15 professores e 30 alunos do Ensino Técnico. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevistas e questionários, previamente elaborados. O referencial teórico se apóia em autores que advogam a formação integral do homem e não uma formação meramente técnica, tais como: Hannah Arendt, Edgar Morin, Paulo Freire, Mário Osório, Nilda Ferreira, Karl Marx, Acácia Kuenzer, Miguel Arroyo, Jean Piaget. Espera-se, assim, contribuir na formação de professores para o Ensino Técnico de Nível Médio.

Palavras-chaves: formação professores; formação pedagógica; ensino técnico; cidadania.

INTRODUÇÃO

No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre a formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico necessário para essa formação e também a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Com esta concepção emancipadora de educação, o processo formativo de professores avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciatura, pois a escola avançou na democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, foi construída a concepção do profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico suas particularidades e especificidades. Dessa forma, a formação do educador precisa está vinculada às grandes questões sociais e ao movimento dos trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa democrática e igualitária, mesmo aqueles que trabalham com a Educação Profissional.

⁴¹¹ Instituto Federal do Amazonas

Para este trabalho formulamos como hipótese principal a necessidade de uma formação pedagógica para os professores do Ensino Profissional, como premissa para a formação integral do Técnico de Nível Médio, que atenda as demandas de qualificação do atual processo produtivo de base técnico-científica. Dentre os objetivos destacamos a indicação de elementos teórico-metodológicos que constituem a dimensão pedagógica da relação trabalho-educação-cidadania numa perspectiva de formação holística. A metodologia de pesquisa compreendeu estudo bibliográfico e estudo de caso.

1. O “trabalhador” professor: breve histórico

Em qualquer profissão, a qualificação é vista como algo imprescindível, por isso, geralmente, o sujeito que deseja se profissionalizar precisa preparar-se, fazendo cursos e especializações para se destacar, em sua área, no momento de trabalho. Em geral, advoga-se que o profissional deveria primeiro aprimorar-se, procurando dominar as teorias que vão formar o bom trabalhador. A seguir, vem a parte prática, ou seja, depois que ele estiver preparado, quando sentir-se apto a praticar aquilo que assimilou teoricamente. Porém, a história da formação docente mostra que a prática precedeu a teoria, que foi exigida apenas quando a profissão de professor passou a ser responsabilidade do Estado.

Conforme Arroyo (2000), no Brasil, o mestre do ofício de ensinar nascia e se fazia antes de ser reconhecido como tal pelo Estado. A nomeação era o reconhecimento oficial de uma instrução já existente, particular e livre. Em muitos casos, o Estado oficializava o ensino que já era feito por mestres livres, escolhidos e pagos pelos pais e, sobretudo por mestres feitos e formados na arte do ofício de ensinar, ensinando.

Somente quando o governo tomou para si o controle da Educação, que passou a ser um dever do Estado e um direito do cidadão, o trabalhador da educação foi submetido ao sistema público e, ao longo desse processo, as relações de trabalho dos educadores foram sendo alteradas e de autônomo passou a vender sua força de trabalho e se submeter à organização da empresa pública, passando a ser assalariado do governo e, ao perder sua autonomia, transformou-se em proletário.

Ainda conforme Arroyo (2000), no momento em que havia uma constituição ainda incipiente do que chamamos hoje de escolas, os primeiros professores passaram a fazer parte de um sistema que tem suas normas e interesses próprios. Fez-se necessário, então, conhecer e cumprir as normas e regras ditadas por seu empregador: o Estado. Na medida em que este se auto atribuindo os direitos de nomear, suspender professores e criar cadeiras quebraram-se os vínculos com a família e os alunos e reforçou-se o vínculo entre o professor e o Estado. Essa mudança de conexão criou um profissional que deixou de prestar contas à comunidade e passou a fazê-lo para o Estado, de quem é agora, totalmente dependente financeiramente. Desta forma,

Ao mesmo tempo em que o professorado vai se constituindo em um corpo profissional, assalariado pelo o Estado, as comunidades vão perdendo o controle sobre a moral, o comportamento e o modo de vida dos professores e sobre o ensino que deve ser ministrado por seus componentes (HYPÓLITO, 1991, p. 31).

O profissional da educação, então, tornou-se desprofissionalizado, descompromissado de sua condição e capacitação profissional. Essa desfiguração do sistema de instrução, que durou décadas, foi um dos fatores do atraso na configuração deste profissional em classe constituída. Por isso, é comum, até hoje, encontrarmos professores não-integrados a profissão, não responsáveis perante a comunidade e seus

colegas, não se envolvendo com os projetos coletivos escolares. Por outro lado, o Estado, que não controla o trabalho de seus professores, retira-lhes as condições mínimas de executá-la.

Com a obrigatoriedade de apresentar títulos acadêmicos, com o passar do tempo, a categoria profissional foi dividida em titulados e não titulados. Os titulados obtiveram o direito a um salário mais alto, mesmo que os outros fizessem o mesmo tipo de trabalho que os primeiros, até com mais qualidade.

Diante desse quadro que se apresenta o trabalho do professor, acreditamos ser necessário mencionar as condições do trabalho docente, para isso, é necessário nos remetermos aos modos como se organiza o processo de trabalho na escola.

Hypólito (1991) aponta algumas categorias importantes para a análise do trabalho docente. Apoiado em outros estudos, principalmente na noção de trabalho em Marx, o autor vai tecendo as condições do trabalho do professor. Para ele, há uma proletarização dos professores à medida que estes vendem sua força de trabalho, produzindo mais-valia. No entanto, o que os difere de um perfeito proletário é o fato de ainda possuir boa parte do controle do seu trabalho.

Uma discussão mais recente sobre esse processo de proletarização é encontrada em Contreras (2002). Conforme este autor, este processo vai construindo-se paulatinamente com a perda, por parte dos professores, de todas as qualidades que o caracterizavam como profissionais, assim como também, a deteriorização de todos os meios que possibilitavam um trabalho de qualidade.

Embora não se possa falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria de proletarização dos professores, a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima de cada vez das condições e interesses da classe operária. (CONTRERAS, 2002, p. 33).

Ao contrário de Hypólito (1991), Contreras (2002) não aborda a questão da mais valia como sendo a causa principal da proletarização docente, mas a própria perda da gestão de seu trabalho, resultante da racionalização do processo educativo, considerando que o professor fica dependente de especialistas que pensam e traçam a forma como deve ser desenvolvida a docência. Sendo justamente neste momento de perda que o professor mais se aproxima de um operário, visto que percebemos claramente neste contexto os conceitos-chave que explicam o fenômeno de racionalização do trabalho operário: “[...] (a) a separação entre a concepção e execução no processo produtivo, b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Outro fator que faz os professores se aproximarem dos outros trabalhadores é a forma com que eles se organizam a fim de gerarem modos de resistência na defesa de seus interesses coletivos e individuais.

Esta dinâmica de resistência e organização é o que, na opinião dos teóricos da proletarização, permitiria igualar os professores à classe operária, já que não só seguiram um processo de desqualificação equivalente, mas também que tal desqualificação os transforma em uma categoria com interesses e procedimentos de resistência equivalente aos do proletariado (CABRERA & JIMÉNEZ JAËN apud CONTRERAS, idem, p. 39).

2.1 O professor como profissional da educação

Aqui vamos considerar o professor como um profissional do ensino e, por isso, detentor de vários conhecimentos necessários à boa docência e também de vários direitos que, na maioria das vezes, não são respeitados.

Conforme Marques (2003), o exercício da docência é ainda considerado um fruto de capacidades pessoais, ligadas mais aos traços de personalidades ou da motivação que levam os indivíduos a abraçar esta carreira, sem reconhecer as competências necessárias que dispõe para exercer uma profissão como outra qualquer. Por isso, ao reportar-se ao trabalho docente, ele afirma:

É comum insistir-se na distinção entre o educador do ser humano e o professor, mestre-escola, transmissor de conhecimentos acabados e técnicos instrumentais. Tradicionalmente vista como missão, ou como vocação, e sendo aos poucos substituída a dimensão religiosa aí implícita por uma disposição psicológica, de certo idealismo individual sublimado pela consciência cívica, a dedicação às tarefas do educar pareceria pairar acima vicissitudes próprias do que necessitam ganhar a vida por seu trabalho (MARQUES, 2003, p. 56-7).

Por outro lado, Tardif (2002) advoga que a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente, no qual a experiência constitui a expressão de aprendizagem profissional e, pelo contato diário com os alunos e colegas de trabalho, se adquire competências profissionais que traduzem o perfil do bom professor.

O que se evidencia aqui é que o trabalho docente no dia-dia é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio sucesso de formação e atender a suas diferentes necessidades. Eis porque este trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo cognitivo, nas relações humanas com os alunos. [...] um professor não pode somente “fazer seu trabalho” (grifo do autor), ele deve também empenhar e investir neste trabalho o que ele é mesmo como pessoa. (TARDIF, 2002, p. 141)

As pesquisas sobre formação de professores e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Há aqui uma preocupação em separar formação e prática cotidiana, porém, considerando a complexibilidade da prática pedagógica dos saberes docentes.

A formação docente é ainda, na maioria das vezes, tratada no campo educacional como fato que deve ocorrer em tempos diferentes daqueles do efetivo trabalho docente. No entanto, deve-se primar por uma formação docente que ultrapasse os limites dos cursos de formação.

Nessa perspectiva, Alvarado-Prada (1997) apresenta uma nova proposta para a formação docente, isto é, o processo formativo não acontece fundamentalmente nos espaços e tempos que diferem respectivamente do tempo e espaços escolares, como se fossem práticas exteriores que ocorrem, portanto, fora da escola, fora da dinâmica escolar, fundamentalmente em universidades e em centros de formação específicos.

A discussão do trabalho do professor deve ser pensada como um momento de pedagogia, enfatizando que a formação docente não ocorre somente nos cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelos órgãos competentes a cada novo modelo de ensino, ou de teoria, mas, no contexto escolar, na dinamicidade da sala de aula e, no interior deste espaço o professor também se forma.

Porém, pensamos que este modelo de formação ainda encontra-se no campo do imaginário, porque a formação dos professores socialmente legitimada é feita em espaços especialmente destinados a esse fim. Divergindo do que afirma Marques (2003, p. 55): “[...] é no próprio exercício autônomo da profissão que se deve reconstruir o núcleo orgânico da atuação/formação”.

A formação dos professores é questionada e colocada em xeque sempre que surgem um novo método ou uma nova política imposta pelo Estado, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-EN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ou mesmo quando é posta uma nova organização da escola em âmbito estadual. Assim, para programar uma nova estrutura curricular nas escolas, muitas vezes, os professores são responsabilizados pelo fracasso da organização anterior. É como se apenas a formação docente justificasse todos os problemas vivenciados no interior da escola.

Dessa forma, o suposto despreparo dos professores é visto como verdadeiro entrave aos avanços no projeto de escolarização dos alunos. A consequência mais imediata é que o professor é constantemente submetido a cursos de capacitação para aprimorar e reavaliar seus saberes.

No entanto, entendemos que o saber docente não é uma competência dada e não se define em uma atividade. Ele é construído cotidianamente na disponibilidade de tornar-se professor, no espaço e no tempo do seu fazer pedagógico, no expor-se ao outro, e **nele e com ele** produz efeitos, desperta conhecimentos, habilidades e sensibilidades. Por isso, Tardif (2002, p. 149) afirma.

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de momentos da história de vida e de carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e recomposição dos saberes pelo trabalho.

No sentido de apontar modelos de professores tradicionalmente aceitos, Contreras (2002) aponta para três formas de atuação de professores: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. Vale salientar que esse autor critica essas três concepções naturalmente aceitas, por considerá-las insuficientes, quando não claramente equivocadas, para poder tratar da autonomia dos professores.

Dentre as três concepções apontadas acima, escolhemos para o comentário mais específico a do professor especialista técnico, por acreditar que é a mais se aproxima da prática dos professores do IFAM. Essa concepção, que tradicionalmente existiu na maioria das filosofias pedagógicas, parte da pressuposta neutralidade científica e, é inspirada nos princípios da racionalidade técnica, eficiência e produtividade que reordena a decadência de memória e a torna objetiva e operacional, transformando-a a um simples trabalho fabril. Como afirma Contreras (2003, p. 90-1):

A idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que proceda da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados.

O professor, então, não passa de um operário e o processo educativo é concebido nos moldes decorrentes de uma fábrica, ou seja, o trabalhador ocupa seu posto de linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para a produção de determinados objetos, onde o produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. Assim, o professor, enquanto especialista técnico

contribui para aumentar o caos e a fragmentação que inviabiliza o processo pedagógico, agravando também o problema da marginalidade.

Não encontramos, em nossa pesquisa bibliográfica, projetos significativos de formação de professores para o Ensino Profissional. Sendo assim, as Escolas Técnicas assim como todas as outras instituições que ministram essa modalidade de ensino, sempre sofreram com a falta de pessoal docente habilitado e qualificado para o magistério.

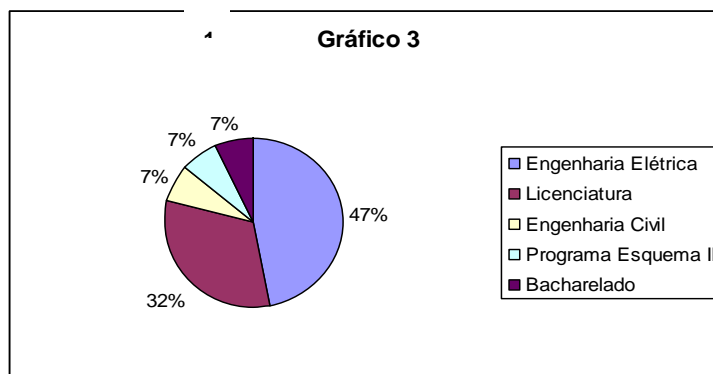
Talvez seja por isso, que o modelo de professor racional técnico seja o que mais se percebe em nossa prática docente no CEFET-AM e, é isso que mostra a pesquisa de campo, que será explicitada no próximo item.

3. Caracterizando o Professor do IFAM: a pesquisa de campo

A amostra contemplou 15 professores e 30 alunos do Ensino Técnico de Nível Médio, porém, para esse trabalho serão trabalhados apenas os professores da modalidade Técnica, por entender que neste período há uma maior expectativa por parte dos alunos que buscam principiar uma vida profissional.

A maioria dos professores (73%) concentra-se na faixa etária de 31 e 50 anos, pois apenas 7% têm entre 21 e 30 anos e 20% entre 51 e 60 anos. Da totalidade dos professores pesquisados 27% são mulheres e 73% são homens.

Quanto aos cursos estudados estão assim distribuídos (gráfico 1): 47% cursaram Engenharia Elétrica; 32% cursaram Licenciatura; 7% Engenharia Civil; 7% o Programa Esquema II; 7% Bacharelado. Embora o programa Esquema II apareça com apenas uma indicação, a maioria dos professores pesquisados originam-se daquele programa, porém após algum tempo, cursaram uma graduação regular.



Um fato que achamos importante ressaltar, é que 26,6% dos professores participantes da pesquisa são egressos do próprio CEFET-AM e oriundos do Projeto de formação de professores Esquema I e Esquema II, porém cursaram uma graduação regular posteriormente. Isto representa que embora não tenham passado por um curso de formação continuada de professores, eles próprios buscaram aperfeiçoamento, embora essa busca tenha se voltado para curso de Bacharelado e não de Licenciatura. Daí pode originar-se a característica tecnicista dos docentes do Ensino Técnico, que se restringe basicamente a repassar o conhecimento adquirido na graduação. Como afirma Contreras (2002, p. 95):

O reconhecimento que, como profissionais, os professores possuem, sob essa concepção, relaciona-se como domínio técnico demonstrado na solução de problemas, ou seja, no conhecimento dos procedimentos adequados de ensino e em sua aplicação inteligente.

Quando perguntamos o porquê de trabalhar no Ensino técnico, 47% dos professores responderam que por terem uma formação técnica é natural que trabalhem com essa modalidade de ensino; 33% entende que podem ajudar o aluno na aprendizagem e formação profissional; 13% por gostar dessa modalidade, e 7% não respondeu. Quanto à relevância dessa forma de ensino para a vida profissional dos professores, 60% dos professores afirmam que é uma forma de ajudar na prática profissional, colocando em prática os conhecimentos adquiridos no curso de graduação; 13% gosta de trabalhar com o Ensino Profissional; 13% gostam de ver o resultado dos trabalhos técnicos empreendidos; 7% tem no CEFET-AM, sua única fonte de renda e 7% não respondeu.

Esses dados demonstram o caminho natural dos professores do Ensino Profissional, ou seja, por serem egressos de uma educação técnica, logo, comumente, procuram levar para sua vida profissional esse mesmo modelo educativo, como podemos perceber na resposta do sujeito S8A, quando perguntamos por que escolheu trabalhar com o Ensino Técnico: “Por ter coerência com a minha formação acadêmica e com minha experiência profissional.” Também o sujeito S10A esclarece: “Minha formação de nível médio foi profissionalizante na área da indústria: curso técnico em Eletrônica.” Ou ainda, pelo sujeito S14A: ‘Pela formação técnica.’ Diante dessas respostas, é natural que a maioria dos professores apresente a docência como uma forma de colocar em prática o conhecimento adquirido na graduação. Logo, se ele teve uma formação técnica, o professor tende a levar para sua sala de aula essa mesma prática. Isso vem corroborar a colocação de Tardif, sobre os saberes experienciais.

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais, possuem, portanto, três objetos: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. Esses objetos não são objetos de conhecimento, mas objetos de constituem a própria prática docente e que só se revelam através dela. (TARDIF, 2002, p. 50).

Ainda com relação às perguntas em questão, uma resposta nos chamou atenção, por demonstrar como a docência pode ser vista como uma subrenda, ou renda complementar, ou ainda, como falta de opção de trabalho: “É minha única fonte de renda já que não trabalho mais no distrito industrial e nem tenho empresa.” (S4A). Nessa resposta podemos notar que o professor só está nesta posição docente por não haver uma outra fonte de renda. Tal afirmativa nos remete ao pensamento de Marques (2003, p. 57), ao refletir sobre as condições para o bom exercício do magistério e/ou qualquer outra profissão:

Não se pode, na realidade, ganhar a vida senão no seu duplo sentido dessa expressão: garantir as condições da sobrevivência não pode separar-se do realizar os sentidos e valores pelos quais se vive, sob pena de o trabalho, a profissão, converter-se em forma de alienação pessoal e social.

Nesse sentido, o professor apresentaria um trabalho alienado, por não fazer a conexão entre o trabalho que exerce e com os sentidos próprios da vida pessoal, contrariando a posição do pensamento marxista sobre o trabalho.

Procuramos entender a concepção dos professores sobre ensino técnico em geral, donde obtivemos os seguintes resultados: 27% dos professores acham que o Ensino Técnico está bom e que ajuda o aluno a conseguir um emprego; 20% afirma que este tipo de ensino não está bom; 13% não respondeu; 7% entende que o Ensino técnico não acompanha as novas tecnologias; 7% acredita que deveria ser mais bem estruturado; 7% pensa que o Ensino Técnico limita os horizontes dos alunos e 7% acha que falta um maior entrosamento entre a escola e as empresas. Quando questionados sobre a qualidade dos currículos dos cursos técnicos em que trabalham, 47% dos professores afirmam que os currículos estão bons; 39% pensam que não estão bons; 7% acha que está aceitável e 7% acha que não está adequado.

Estes dois questionamentos demonstram que os professores, de modo geral, têm uma boa imagem do Ensino Técnico e os currículos com os quais trabalham. Fica claro também, a concepção deste ensino voltado explicitamente para o mercado de trabalho, sem se preocupar com os outros fatores que acompanham o processo educativo, incluindo-se aí a própria constituição da cidadania.

Questionamos sobre as ações didático-pedagógicas realizadas antes de ministrarem as aulas: 27% dos professores responderam que preparam aulas; 27% prepara materiais didáticos, para serem utilizados em sala de aula, em especial, apostilas e materiais que utilizam multimídias; 13% prepara dinâmicas; 13% não respondeu; 7% apresenta os objetivos para os alunos e 7% mostra a importância da disciplina aos alunos. Questionamos também sobre as ações didático-pedagógicas realizadas depois das aulas ministradas das aulas: 33% dos professores verificam a assimilação dos conteúdos; 27% aplica exercícios de fixação; 7% prepara aula, corrige provas; 7% fazem dinâmica de relaxamento; 7% revê os conteúdos programáticos; 7% estabelece relações entre os conteúdos e a realidade; 7% afirma que não faz nenhuma ação e 7% não respondeu.

As análises para essas respostas serão respaldadas no conceito de Pedagogia, que buscamos nas ideias de Franco (2003, p. 11):

A pedagogia é voltada para a práxis educativa e “para atender à especificidade da práxis, há que ser uma ciência que se alimente da práxis e sirva de alimento a ela”. “Terá por finalidade o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa”. Evidentemente, nutrir-se-á também dos saberes criados pelas demais ciências que pesquisam a educação. Deve ainda ser uma ciência “crítico-emancipatório”, “de forma que a educação consiga concretizar sua vocação histórica de humanizar a humanidade, de diminuir as práticas excludentes e injustas” (grifos da autora).

O nosso intuito em mostrar este conceito de Pedagogia, que nós corroboramos, é demonstrar que as respostas apresentadas para os dois últimos questionamentos, não apresentam nenhum subsídio que se apoie nesse conceito. O que nos fica, é que as ações pedagógicas limitam-se ao preparo de conteúdos a serem ministrados. Dito de outra maneira, em nenhum momento percebe-se uma atitude didático-pedagógica coerente com o conceito de Pedagogia acima apresentado, revelando, mais uma vez, a prática tecnicista dos professores do CEFET-AM.

Neste sentido os professores demonstram não ter um conceito claro do que seja a Pedagogia, parece haver uma redução de seu papel a um simples conjunto de técnicas. Porém, a identidade do professor deve, necessariamente, pautar-se no conhecimento e na prática pedagógica, pois isso é que os difere dos demais profissionais. Como afirma Marques (2003, p. 59): “A identidade da profissão de educador implica na

formação dele a partir do caráter de unidade dos interessados em educação, que denominamos Pedagogia, como tal ciência do entendimento, da organização e da condução do trabalho docente”.

No questionamento seguinte buscamos entender o modelo de professor, se é que existe, que os professores costumam seguir na prática docente: 27% dos professores acreditam que o modelo a ser seguido deva ser daquele professor que ministra bem o conteúdo; 13% não respondeu; 13% segue o modelo de Paulo Freire, mas não explica que modelo é esse; 7% entende que deve ser o modelo do professor facilitador da aprendizagem; 7% segue o modelo de Dewey, mas também não explica; 7% acha que o modelo a ser seguido é o do professor dinâmico e amigo dos alunos; 7% o modelo do professor competente; 7% do professor tradicional e convencional; 7% não seguem nenhum modelo e 7% segue o modelo de professor que procura a participação dos alunos.

Decorre dessas respostas o caráter dado pelos professores à prática docente, cuja característica se resume em explanação de conteúdos de uma forma satisfatória, considerando que a maioria entende dessa forma. Escolhemos para transcrição algumas respostas que confirmam essa nossa análise: S6A: “Se fazer entender o mais fácil possível”. S1A: “De ministrar as aulas de acordo com a necessidade dos alunos, sem sair do conteúdo programático”. S4A: “Não tenho modelo, porém acho que mínimo o professor deve ministrar os conteúdos de maneira mais adequada ao aprendizado do aluno”. Tentamos entrevistar os professores que optaram pelo modelo pedagógico de Paulo Freire, para tentar entender como eles concebem esse modelo, porém não encontramos dados suficientes.

Buscamos saber dos professores o que entendem quando os alunos afirmam que “certos professores não têm didática, embora conheçam o conteúdo”: 53% dos professores entendem que isso significa uma ação didática na qual os professores não conseguem fazer com que os alunos entendam o conteúdo; 20% acha que o professor não está conseguindo facilitar o conhecimento para o aluno; 13% nega ouvir tal comentário; 7% acham que isso ocorre quando o professor não se adapta à turma e 7% acha que isso representa um professor sem criatividade.

Entendemos que, mais uma vez, os professores apresentaram respostas que confirmam nossa análise de que os professores restringem a prática docente, ao bom exercício da transmissão de conteúdos. Foi a partir dessa colocação, por parte dos alunos que chegamos a investigar tal item nesta pesquisa, por entendermos que a prática docente ultrapassa os limites da mera explanação.

Com relação aos conhecimentos necessários à docência, questionamos sobre quais seriam esses conhecimentos, se só aqueles relacionados aos componentes curriculares em que trabalham ou se haveria a necessidade de outros conhecimentos: 60% entende que deveria ter um maior apoio didático e 40% acha que necessita de mais materiais e equipamentos. Na concepção desses professores, então, tal apoio seria dado sob a forma de técnicas e/ou didáticas para melhorar o bom desempenho docente e facilitar a aprendizagem dos alunos. Os professores não conseguem perceber que somente eles, no ambiente que só eles conhecem, poderão definir essas técnicas e/ou didáticas para aquela melhoria do processo educativo.

Ressaltamos, entretanto, a necessidade de um professor integral, ou seja, um professor que conheça e assuma todo o processo educativo, como o conceito de artesão. Nossas ideias encontram embasamento no ideal de professor/educador apresentado por Marques (2003, p. 58): “Todo professor/educador deve ser esse profissional especializado em educação, educador por inteiro, capaz de conduzir o inteiro processo educativo: do pensar ao agir e fazer e avaliar”.

Perguntamos aos professores se percebem a necessidade de terem conhecimentos pedagógicos para a docência do Ensino Técnico: 93% dos professores afirmam que sim e 7% acha que apenas algumas vezes. A seguir perguntamos se há a necessidade desses conhecimentos, qual a importância em realizar um trabalho pedagógico com os componentes curriculares com que trabalham e o porquê dessa importância: 86% dos professores acham que é importante porque facilita a prática docente e conseqüentemente a aprendizagem; 7% não acha importante e 7% não respondeu. Averiguamos se a falta desse conhecimento pedagógico dificulta ou facilita o exercício do trabalho docente e como isso acontece: 73% dos professores acreditam que dificulta, porque todo professor deveria ter certo conhecimento pedagógico, principalmente os professores do Ensino Técnico; 20% acha que facilita, porém parece haver uma divergência nas respostas apresentadas e 7% não respondeu.

Se os conhecimentos pedagógicos são considerados necessários para o exercício da função docente, perguntamos aos professores que ações práticas poderiam ser adotadas para a satisfação desta necessidade: para 53% dos professores é necessário um maior número de encontros didático-pedagógicos; 20% não respondeu; 13% acha que deveria buscar mais informações em fontes variadas; 7% pensa que os recursos de multimídia poderiam ser mais utilizados e 7% entende que a contextualização dos conteúdos ensinados através de textos, poderia ajudar para àquela satisfação.

Essas respostas seguem a mesma linha de pensamento que insistimos em apresentar em nossas análises. Os professores sentem a necessidade de conhecimentos pedagógicos, pois para eles isso melhora a prática professoral. No entanto, esses conhecimentos se resumem em técnicas didáticas, como se houvessem receitas prontas e acabadas para a melhoria do ensino, representando a fragmentação entre o pensar o agir: os especialistas da educação estão para pensar e os professores para executarem, pensamento típico da racionalidade técnica, representando um pensamento pedagógico explicitado por Halliday (1990 *apud* Contreras, 2002, p. 95).

O conhecimento pedagógico relevante, a partir da mentalidade da racionalidade técnica, é sobretudo aquele que estabelece quais os meios mais eficientes para levar a cabo alguma finalidade predeterminada, ou seja, aquele que se pode apresentar como técnica ou método de ensino.

Para a pergunta sobre o conceito de bom aluno, 100% apresentou uma única resposta: o bom aluno é aquele que é participativo, interessado, questionador, cumpridor de suas obrigações. Já o mau aluno para 93% dos professores é o oposto, é o aluno desinteressado, não participativo, faltoso e para 7% é aquele aluno que só se preocupa com a nota.

O conteúdo dessas respostas indica a concepção de bom como um aluno passivo, cujo papel seria mais de um expectador que ator do processo educativo. Lembra-nos o conceito de *tábula rasa*, já discutido em nosso trabalho, no qual o professor pode depositar todo um cabedal de conhecimento, sem levar em conta o conhecimento trazido pelo educando para sala de aula. Parece não haver consciência, nem interesse, em formar alunos reflexivos. Neste sentido o processo educativo “consiste em formar vontades que se conformem a determinado modelo de ação e cujo comportamento seja previsível. Deve o professor eliminar tudo o que leve a personalismos ou à autonomia pessoal”. (FRANCO, 2003, p. 35).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tradição educacional propedêutica tem como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral, com base em valores éticos, sociais e políticos, no sentido da preservação da dignidade do ser humano em sua totalidade. Já o Ensino Profissional, ao contrário, desenvolve-se consoante ao mercado de trabalho, ao domínio de métodos e técnicas, nos ditames da produtividade, eficácia e eficiência.

Neste sentido, a pesquisa nos fez entender a relação intrínseca entre educação e mundo de trabalho, pois em geral este domina aquela, dada a necessidade de se formar intelectuais alinhados as ideias produtivas em voga e, neste pensamento, pautam-se as diretrizes pedagógicas, pelo menos as que regem o Ensino Profissional.

Consequentemente, tais diretrizes dessa modalidade de ensino caracteriza-se como cursos rápidos, que não consuma muito tempo, sem muito custo e nem muita qualidade pedagógica, representando dessa forma, um ensino fragmentado.

Por isso, com base na nova LDB-EN 9.394/96, advogamos a necessidade da democratização entre a Educação Básica e o Ensino Profissional, considerando que o Ensino Médio é uma via de acesso das classes populares ao mundo do trabalho, tornando-se fator de sobrevivência sócio-econômica e política.

Por sua vez, o educador não pode se deixar levar apenas pelas as relações escola-mundo do trabalho, uma vez que, atividade docente envolve aspectos políticos, econômicos e sociais e, mais do que isso, tem uma dimensão ética, cuja legitimidade está ligada a esses fins. Além disso, embora em nosso estudo com os professores do CEFET-AM, não tenha apresentado, acreditamos que a prática docente sempre traz em si uma filosofia política, embora os professores não tenham consciência disso.

A partir do estudo, então, podemos afirmar que a prática docente dos professores Ensino Técnico tem sido a da racionalidade técnica. O professor quando chega ao CEFET-AM já possui conhecimento sistematizado de sua área de atuação, com saberes tecnológicos contemporâneos. Este conhecimento embasa os procedimentos de pensar, sentir e agir diante das questões e soluções, pertinentes aos problemas da profissão docente.

Entretanto, cabe somar a esse conhecimento os conhecimentos pedagógicos o que vai tornar esse profissional detentor de mais um saber, o saber docente, porque na função docente o saber não se reduz a transmissão de conhecimentos concretos e sedimentados.

Os professores desta Instituição ainda apresentam uma prática fundamentada nas “receitas” postas e/ou impostas por especialistas da educação para a melhoria do processo educativo. De certa forma, por não apresentarem um *corpus* de conhecimentos necessários à docência, tendo em vista que não passaram por um processo formativo que os tornasse verdadeiros professores, dado que, geralmente são egressos dos Bacharelados e, mesmo aqueles egressos de alguma Licenciatura, após determinado tempo adequa-se às normas que regem os professores do Ensino Profissional, ou seja, o tecnicismo.

Nosso estudo demonstrou também que a maioria dos professores é muito influenciada pelas amarras burocráticas da organização escolar, ainda se encontra atrelada em dar conta dos conteúdos das disciplinas como primeira finalidade de sua eficácia profissional e, por isso, ligada às práticas e aos métodos tradicionais de ensino.

Urge, então, fazer nascer um novo docente cuja formação esteja pautada na ciência da educação, a Pedagogia, cujos pressupostos ultrapassam o conceito restrito de organização do trabalho pertencente a um sistema estruturado, tendo em vista o mercado de trabalho. Deste novo professor espera-se o crescente desenvolvimento ou (re)conhecimento de competências que permitam aos professores enfrentar de forma original e criativa as mudanças educacionais pela apropriação das estruturas necessárias à *práxis*⁴¹² docente, e não apenas pela apropriação de conteúdos, que tem sido característica dos professores do CEFET-AM.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. *Construindo a cidadania através da educação*. Palestra proferida no Congresso Brasileiro de Educação e Cidadania: construindo a cidadania através da educação. Promovido por Ferrari Feiras e Eventos. Curitiba, PR, Agosto/2005.
- ALVARADO-PRADA, Luis. E. *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté, SP: Cabral Universitária, 1997, p. 107-140.
- ARANHA, Maria Lúcia de A. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96)/apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 7. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*, tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- FRANCO, Maria Amélia S. *Pedagogia como ciência de educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Entre Nós Professores).
- HYPÓLITO, A. *Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise*. In *Teoria e educação*, n. 4, 1991.
- MANFREDI, Silvia M. *Educação Profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARQUES, Mario O. *Formação de profissional de educação*. - 4. ed. - Ijuí: Editora Unijui, 2003
- RAMALHO, Betânia L.; NUNEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermart. *Formar o professor, profissionalizar o ensino – perspectivas e desafios*. - 2. ed. - Porto Alegre: Sulic, 2004.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. - 8. ed. - São Paulo: Cortez, 1985 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5).
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e profissionais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

⁴¹² Adotamos o conceito marxista de *práxis*, o qual toma o trabalho humano como categoria central, em torno do qual devem ser revistos e analisados os problemas do conhecimento, da sociedade e do ser humano.

VEIGA, Ilma Passos A. Formação de Professores e os Programas Especiais de Complementação Pedagógica. In Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

Formação e trabalho docente: uma aproximação possível?

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento⁴¹³, Patrícia Cristina Albieri Almeida⁴¹⁴

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa mais ampla que investiga a aproximação entre a universidade e a escola básica, no âmbito da formação de professores, analisando políticas públicas que favorecem a inserção dos professores iniciantes na docência. Há programas no Brasil, em âmbito federal, estadual e municipal, que objetivam estreitar as relações entre teoria e prática e promover a inserção na docência. Assim, considerando que tais iniciativas podem se constituir em alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional, optou-se por ter como foco três desses programas: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura/CAPES, o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo e a bolsa ao estagiário de Pedagogia que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiaí. Entende-se que a análise dessas experiências pode trazer elementos para a reflexão sobre as práticas de formação nas licenciaturas. O caminho metodológico orientou-se para conhecer as intenções e princípios desses programas, assim como a perspectiva dos sujeitos neles envolvidos e a própria dinâmica de formação. Os sujeitos dessa pesquisa são estudantes bolsistas dos três programas indicados; os coordenadores desses programas que atuam na universidade; e os gestores e professores das escolas básicas que recebem os bolsistas, supervisionando-os. A metodologia privilegiada para a coleta dos dados com os estudantes e as supervisoras foi o grupo de discussão e com a coordenadora do projeto, a entrevista. Foram também analisados os documentos que instituíram e orientaram a implementação desses programas. Para a interpretação dos dados obtidos, a interlocução foi feita, principalmente, com autores que têm discutido a inserção profissional e a formação docente, tais como Zeichner, Tardif, Marcelo, Gatti, Imbernón e Canário. Para esse trabalho, trazemos a análise dos dados coletados no âmbito de um projeto do PIBID, proposto por uma universidade pública localizada no Estado do Rio de Janeiro, que conta com a participação de dezoito bolsistas, alunas do curso de Pedagogia; três supervisoras, professoras que atuam em uma escola municipal de ensino fundamental; além da coordenadora do projeto. Os envolvidos no projeto destacam a relevância formativa da aproximação com a vida escolar e, mais especificamente, com o trabalho docente. O contato diário dos bolsistas com a escola, por meio de atividades planejadas e discutidas, tem desvelado a dinâmica desse espaço, possibilitando compreender as condições de que dispõem os professores para exercer seu trabalho, bem como as formas de organizá-lo. Esse movimento tem enriquecido não só as práticas formativas no âmbito da universidade, como, também, no próprio contexto da escola, uma vez que a problematização das práticas aí desenvolvidas tem mobilizado os professores supervisores a repensarem o próprio trabalho e as relações que se constituem nesse espaço. Os resultados apontam para uma profunda satisfação com o trabalho desenvolvido e o anseio de expansão do projeto para todos os licenciandos.

Palavras chaves: formação de professores; trabalho docente; programas de iniciação à docência; relação universidade-escola

⁴¹³ UFRJ

⁴¹⁴ FCC / Universidade Mackenzie

Introdução

O distanciamento entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica, *locus* privilegiado do trabalho docente, tem sido apontado recorrentemente pela literatura na área como um dos problemas da formação de docentes no Brasil. Estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência.

Quanto aos currículos, tem prevalecido um modelo para o qual, segundo Saviani (2009, p. 149), “a formação de professores, propriamente dita, se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo ‘treinamento em serviço’”.

Ainda segundo Saviani (2009, p. 149), a esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. “Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores”.

Estudos têm ressaltado que, no caso do Brasil, as licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento têm adotado, em sua maioria, o primeiro modelo, privilegiando os conhecimentos da área específica em detrimento da formação para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula (ARROYO, 2007; GATTI e NUNES, 2009; ANDRÉ *et al*, 2010). Segundo Saviani (2009), o segundo modelo prevaleceu nas escolas normais, ou seja, de formação dos professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Segundo o autor, a licenciatura em Pedagogia tem sido marcada por uma tensão entre esses dois modelos.

A desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente também tem sido um aspecto destacado, não só no Brasil, como em outros países. Zeichner (2010), por exemplo, referindo-se à realidade norte americana, aponta o distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho como uma das questões centrais na formação inicial de professores e assinala que a percepção desse problema tem levando a uma série de experiências que tomam como eixo a busca de parcerias entre universidade e escola, no sentido de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação.

Também Canário (1998, p. 16), referindo-se ao distanciamento entre a formação dos professores e as realidades escolares, assinala que “esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação”.

Desse cenário resultou nosso interesse em conhecer e acompanhar algumas iniciativas recentes em políticas públicas no Brasil, que vêm tentando aproximar os diferentes espaços de formação e promover a inserção dos alunos de licenciatura em escolas de educação básica, ainda durante a formação inicial.

Uma pesquisa, publicada pela UNESCO (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), possibilitou conhecer algumas dessas iniciativas que, em âmbito federal, estadual e municipal, objetivam aproximar os espaços de formação e de exercício profissional, favorecendo a inserção na docência.

Assim, vimos desenvolvendo desde 2012, uma pesquisa que toma como objeto três programas de inserção profissional, sendo um federal, um estadual e um municipal. Analisar programas de formação de professores que contemplem a parceria entre universidade e escola, fundada na interação entre professores universitários, alunos em formação e profissionais em exercício nas escolas é o foco dessa investigação.

O presente artigo apresenta um recorte dessa investigação, trazendo algumas reflexões suscitadas pela análise dos dados referentes ao desenvolvimento de um dos programas investigados: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência), no âmbito do curso de Pedagogia de uma universidade pública localizada no Estado do Rio de Janeiro. Procura-se identificar até que ponto essa experiência vem contribuindo para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional e as possíveis implicações no desenvolvimento profissional desses participantes.

A pesquisa

Considerando que iniciativas, observadas na pesquisa publicada pela UNESCO e citadas anteriormente, podem se constituir em alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional, a pesquisa teve como foco três desses programas: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), proposto pelo Ministério da Educação e Cultura/CAPES, o Bolsa Alfabetização, proposto pelo governo do Estado de São Paulo e a bolsa ao estagiário de Pedagogia que atua como professor auxiliar nas classes de 1º ano da Secretaria Municipal de Jundiáí.

O caminho metodológico orientou-se para conhecer as intenções e princípios desses programas, assim como a perspectiva dos sujeitos neles envolvidos e a própria dinâmica de formação. Os sujeitos dessa pesquisa foram estudantes bolsistas dos três programas indicados; os coordenadores desses programas que atuam na universidade; e os gestores e professores das escolas básicas que recebem os bolsistas, supervisionando-os.

Quanto aos recursos para a coleta dos dados, foram realizadas, inicialmente, análises dos documentos que instituíram e regulam os programas, oriundos das diferentes instâncias que os propõem.

No que se refere às perspectivas dos sujeitos, a técnica escolhida foi o grupo de discussão, por permitir reunir pessoas que vivenciam a mesma experiência formativa, partilhando aspectos em comum, contudo vividos de formas particulares, em razão de suas trajetórias de vida e de formação e do contexto social e institucional onde se inserem. Segundo Weller (2006), essa forma de entrevista permite conhecer não apenas as experiências e opiniões dos entrevistados, mas as vivências coletivas de um determinado grupo ou as posições comuns, independentemente de se conhecerem ou não entre si.

Para a interpretação dos dados obtidos, a interlocução foi feita, principalmente, com autores que têm discutido a inserção profissional e a formação docente, tais como Zeichner, Tardif, Marcelo, Gatti e Canário.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

A constatação de que a formação profissional não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários ao enfrentamento das complexas tarefas que lhes são exigidas na sociedade contemporânea, bem como a insatisfação social com o nível de ensino nas escolas brasileiras vêm levando à crescente responsabilização do poder público pelo desempenho das escolas e professores. Essa situação tem se refletido na proposição de diferentes programas voltados para a melhoria da formação dos professores.

A partir da metade dos anos 2000, o governo federal passa a exercer um papel de articulador das políticas públicas de formação dos professores, até então dispersas em iniciativas isoladas de estados e municípios, delineando-se uma política nacional de formação docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nesse sentido, o Decreto nº 6755/2009 consolida algumas iniciativas que já vinham se desenvolvendo nos anos anteriores e institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento estabelece princípios básicos que devem orientar as propostas de formação de professores e que passam a balizar os programas de apoio à formação docente do MEC. Entre esses princípios, reconhece a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, que deve ser executado em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com participação das Instituições Públicas de Educação Superior e de entidades representativas de setores profissionais docentes. O mesmo documento legal atribui à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior), órgão do Ministério da Educação até então voltado à formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, a função de apoio à formação docente em cursos de graduação, definindo, em seu artigo 10, que “a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2009). Para tanto cria, na estrutura da CAPES, a Diretoria de Educação Básica (DEB), que passa a atuar na proposição e implementação de programas de fomento à formação docente.

É esse o contexto de surgimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que se apresenta como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes, tendo como objetivos “incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB” (BRASIL, 2010).

Um diferencial do programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando como co-formadores no processo de iniciação à docência. Com essa iniciativa, os professores de Educação Básica são inseridos nas políticas de fomento, criando-se um elemento de articulação entre as IES e as escolas.

Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior, a primeira versão do Programa, em 2007, atendia cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. A partir de 2009 o PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando em 2013 a 49.321 bolsistas, de 195

instituições, que atuam em 4.160 escolas públicas em todas as regiões do país. Segundo a CAPES, a meta é atingir 75.000 bolsistas até o final de 2013⁴¹⁵.

Embora ainda não existam estudos amplos que possibilitem uma análise mais aprofundada dos resultados do Programa, e ainda que se considere a diversidade dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições participantes, esses números dão a dimensão das possibilidades de impacto do PIBID nos cursos de Licenciatura e nas escolas de educação básica que recebem esses bolsistas.

Entendemos que a análise dessa experiência é necessária e oportuna, pela sua amplitude e pelo potencial de transformação das práticas de formação nas licenciaturas que ela pode suscitar.

O olhar dos sujeitos sobre a experiência

Apresentamos aqui, inicialmente, a origem da parceria entre a universidade em foco e a escola básica onde o projeto se desenvolve, seus sujeitos e sua dinâmica. Em seguida, analisamos o olhar dos participantes sobre o projeto e suas contribuições para a formação e a inserção profissional.

A origem da parceria entre a escola básica e a universidade

De acordo com os relatos, o PIBID nessa instituição é a continuação de uma parceria entre a escola básica e a universidade, que já vinha se desenvolvendo desde 2009.

Naquele ano, a coordenação do curso de Pedagogia submeteu um projeto a um edital do Prodocência, Programa de Consolidação das Licenciaturas que, segundo as informações disponíveis no Portal MEC, visa “ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas das instituições federais e estaduais de educação superior”. O projeto submetido comprometia-se a pensar o estágio supervisionado na perspectiva de uma política de formação de professores.

O projeto foi contemplado com verba do governo federal e a escola básica para o seu desenvolvimento foi escolhida por ter apresentado à universidade um contra projeto, no qual explicitava suas necessidades mais urgentes e solicitava a parceria acadêmica. Dessa forma, estabeleceu-se uma primeira parceria entre essa escola e a Universidade, aí representada pela professora responsável pelo Prodocência, atualmente coordenadora do PIBID.

No desenvolvimento do projeto, a então coordenadora pedagógica da escola básica apresentou à professora da universidade a demanda da criação e institucionalização de um Conselho Escolar. Um novo projeto foi elaborado e submetido a um edital FAPERJ de apoio à escola Pública e contemplado com bolsas para professores da escola básica, alunos do Ensino Médio de Iniciação Científica Júnior e estudantes de Iniciação Científica da Universidade.

Assim, segundo a coordenadora do programa, quando em julho de 2011 teve início o PIBID do curso de Pedagogia, optou-se por dar continuidade a essa interface entre essa escola e a universidade. Naquele momento, o projeto envolveu doze estudantes bolsistas e duas professoras da escola. Em meados de 2012,

⁴¹⁵ Informação disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>

o projeto foi ampliado, incorporando outras seis alunas da universidade e mais uma professora da escola básica.

As instituições e dos sujeitos envolvidos

O subprojeto, foco de nossa investigação no Rio de Janeiro, é desenvolvido no âmbito do Curso de Pedagogia de uma das unidades acadêmicas de uma importante universidade localizada nesse estado. A unidade acadêmica na qual esse projeto está inserido é uma faculdade de formação de professores que oferece a graduação em sete diferentes licenciaturas, sendo uma delas, em Pedagogia.

A escola que recebe o projeto é um colégio estadual, localizado em uma cidade próxima à capital e que atende a jovens do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Esses estudantes têm suas aulas regulares no turno da manhã, estando o turno da tarde reservado para o desenvolvimento de atividades do projeto Mais Educação e do PIBID. A escola tem em torno de 1430 alunos e 90 professores, em 2013.

A coordenadora do subprojeto é uma professora universitária, pedagoga, doutora em Psicologia, que, na época da entrevista, ocupava também o cargo de coordenadora do Curso de Pedagogia.

As supervisoras são professoras da escola básica que acompanham as alunas bolsistas em suas atividades na escola. Uma é a diretora adjunta, pedagoga, escolhida por já estar envolvida, na qualidade do cargo que ocupa, com o projeto anterior. A segunda é professora de História e Sociologia e participou efetivamente, como bolsista, do projeto anterior. A terceira, professora de Português e Literatura, está a menos tempo no projeto, tendo sido convidada pela colega e pela coordenadora para integrar a equipe, em virtude de ter demonstrado interesse, participando voluntariamente das reuniões.

As bolsistas, todas mulheres, são alunas do curso de Pedagogia e, ao se referirem aos motivos que as levaram a ingressar no PIBID, reconhecem que o valor da bolsa foi um atrativo, mas destacam outros motivos que, segundo elas, foram essenciais para a adesão ao programa: a possibilidade de um contato mais próximo com o universo das escolas públicas e com situações da prática profissional e a oportunidade de ampliarem sua formação, participando de um grupo de estudos.

Acredito que você, como universitário, de maneira geral, precisa estar ampliando a sua formação...

Me interessei pelo programa não só pela bolsa... Porque desde o começo eles falaram que a gente teria esse contato com a escola. Eu acho que foi essa a parte que mais me interessou...

A maioria das estudantes é bastante jovem, tendo entre 18 e 29 anos, e cursam os dois últimos anos do Curso de Pedagogia.

A dinâmica do projeto

O PIBID da Pedagogia desenvolve-se através de seis projetos, em torno dos quais se articulam de duas a quatro bolsistas. São eles: Oficina de Leitura, Projetos Murais, Projeto Colcha de Retalhos, Reinvenção da Biblioteca, Jornal do M [nome abreviado do colégio], Transvalorização do meio cibernético do Colégio CMS [nome do colégio]. Assim, cada pequeno grupo de licenciandas vai desenvolvendo atividades com os

estudantes da escola básica, no próprio horário escolar ou no turno da tarde, que não possui turmas em aulas regulares.

Todas as participantes do projeto têm reuniões quinzenais para estudos e/ou trabalhos que, segundo a coordenadora, têm por objetivo a “definição desse campo problemático”. Nas demais semanas, as licenciandas têm supervisão, ou seja, encontros com as supervisoras para o acompanhamento dos trabalhos.

Nós trabalhamos junto com elas. Nós revemos os projetos... Apoio na execução! (supervisoras)

Segundo o que foi mencionado, esses encontros destinam-se ainda à elaboração de trabalhos para apresentações em eventos científicos ou do próprio programa e à confecção dos diários.

O diário para mim é uma das coisas mais ricas da pesquisa. E ao mesmo tempo ação. Ele é reflexivo, mas implica que você atue, que você esteja sempre fazendo um relatório, um diário, esteja próximo ao aluno e problematizando todas as questões... Você pelo diário vê o crescimento...

Embora os diários sejam pessoais, eles são compartilhados nos encontros e, muitas vezes, estão na origem dos trabalhos que são elaborados pelas participantes. É o que nos contam as supervisoras, durante o grupo de discussão.

Cada um elabora o seu diário, particular... A pessoa só mostra o que ela quer. É diário! Mas, frequentemente fazemos uma leitura de trechos que a gente decide que são importantes da gente ler... O diário é um grande instrumento. Muitos trabalhos que a gente apresenta são em cima do diário. Muito interessante... a coisa da gente compartilhar os diários, sabendo o crescimento do grupo, como é que está indo.

As contribuições para a formação e a inserção profissional

As estudantes envolvidas no projeto destacam a relevância formativa da aproximação com a vida escolar e, mais especificamente, com o trabalho docente. Alguns fragmentos dos depoimentos das alunas bolsistas exemplificam a importância dessa experiência para o conhecimento das realidades do trabalho:

É uma oportunidade da gente se inserir, da gente conhecer, da gente vê como é que a escola se movimenta.

Lá na faculdade nós só temos três disciplinas de estágio... Então, eu já estava acabando o 5º período e eu não tinha experiência na escola. Então isso foi o que me motivou.

Quando você... está assim, de frente com aquela turma enorme, com 40 alunos, 43, todo mundo falando ao mesmo tempo. Aí só estando aqui mesmo para você saber qual é a realidade. Sentir na pele, porque na faculdade você dá lá a sua aula bonitinha, o professor ouvindo, todo mundo quietinho ouvindo, todo mundo adulto.

Os relatos acima indicam que os alunos percebem e questionam as lacunas da própria formação e mostram que, na perspectiva desses licenciandos, as oportunidades de inserção no campo profissional, durante o curso, são insuficientes para o enfrentamento dos desafios do exercício da docência. Os depoimentos vão ao encontro das conclusões de estudos (CANÁRIO, 2001; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2010), que apontam a falta de articulação entre os estudos teóricos e a formação para a prática docente, o distanciamento da realidade concreta das escolas e a concepção aplicacionista de formação predominantes nos cursos.

Um aspecto central nesses estudos é a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da experiência. Segundo Canário (2001, p. 32), o desenvolvimento dos estudos sobre as práticas formativas coloca no centro das discussões a questão da “revalorização epistemológica da experiência”. O autor questiona a visão dicotômica das relações teoria-prática predominante nos cursos universitários de formação de professores, que se reflete em uma organização curricular “em que se procede a uma justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática” (CANÁRIO, 2001, p.32).

Segundo Saviani (2007, p 108), teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana, mas “ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro”. Nesse sentido, alguns estudos questionam o modelo universitário que tem prevalecido na formação profissional. Tardif (2002, p. 270) observa que os cursos de formação são geralmente idealizados segundo um modelo aplicacionista, no qual “os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos”, aprofundando, dessa forma, a dicotomia entre esses dois aspectos.

Na perspectiva de uma maior articulação entre teoria e prática, o contato diário dos bolsistas com a escola, as oportunidades de desenvolverem atividades planejadas e discutidas coletivamente, têm desvelado, segundo elas, a dinâmica da escola, *locus* privilegiado do exercício profissional, possibilitando compreender as condições de que dispõem os professores para exercer seu trabalho, bem como as formas de organizá-lo.

Nesse sentido, Canário (2001, p. 40) defende que “a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação. É preciso entender a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática.

Ainda no âmbito das contribuições para a formação, outros aspectos se fizeram presentes nos relatos das estudantes.

Melhorou o meu desempenho na faculdade, coisas que antes eu não conseguia compreender, eu passei a compreender mais...

Ontem, a gente estava numa disciplina e estavam falando como eu mudei depois que eu comecei a participar daqui. Porque, a gente lê textos, além de tudo isso que acontece... Os referenciais teóricos também são diferentes dos que a gente está acostumado lá.

Outra coisa também que a gente não pode esquecer, é o incentivo à produção acadêmica, produção de textos para apresentar em congressos...

Observa-se que as estudantes que participam do projeto compreendem a formação numa perspectiva ampliada de preparação para a vida profissional. Escrever textos, apresentá-los em eventos diversos e publicá-los são ações que estão incorporadas ao trabalho que desenvolvem.

Também para as supervisoras, o projeto tem sido considerado como muito importante para o desenvolvimento profissional, na medida em que, refletindo sobre o planejamento e as práticas que estão sendo realizadas, têm oportunidade para pensarem o próprio trabalho.

Problematizar nossas práticas, nossas relações, nosso trabalho... Isso, isso vai mexer com você. Vai mexer pessoalmente com cada um que está envolvido na pesquisa e, obviamente, com quem a gente se relaciona.

Eu acho que nós estamos nos formando, nós professores, junto delas. Nesse processo.

O destaque atribuído à dimensão reflexiva do projeto e a sua importância para a formação esteve também presente no depoimento da coordenadora do projeto, que assinala:

É um espaço potente..., de você fazer uma formação é... uma formação um pouco que intervenção. Na perspectiva, de pensar as práticas do cotidiano no cotidiano da escola... E isso eu acho que marca um diferencial na formação...

Segundo as participantes, esse movimento tem enriquecido não só as práticas formativas no âmbito da universidade, como, também, no próprio contexto da escola, uma vez que a problematização das práticas aí desenvolvidas tem mobilizado os professores supervisores a repensarem o próprio trabalho e as relações que se constituem nesse espaço.

Eu comecei a trabalhar mais com uma nova perspectiva mesmo... Eu fui em cima do problema de cada aluno e colocava eles para produzir. Isso é muito gratificante, porque eles realmente produzem, produzem bem, quando são estimulados.

Eu estou vendo uma possibilidade da gente repensar nossas práticas. Eu gostaria que todas tivessem essa outra possibilidade de sair desse lamento, que é doentio, que é um fracasso em nossas vidas.

Ai ficava só observando, porque tinha um horarozinho vago, eu ficava observando as reuniões... E foi assim, eu mudei muito, a minha aula, a atitude em relação ao aluno, as atividades...

O que se revela é a percepção de que a principal contribuição do projeto para instituições e sujeitos é a oportunidade de uma reflexão contínua, da qual surge uma consciência sobre a prática, que permite a professores e licenciandas apropriarem-se e construir novos conhecimentos com os quais poderão reformular a própria prática.

Entretanto, na visão de professoras e licenciandas, as mudanças ocorridas no trabalho docente não foram as únicas. A elas se somaram outras que se referem às atitudes das crianças e jovens envolvidos no projeto.

E tem turmas que estão assistindo desde o início. Então, elas tiveram uma mudança de conduta, de comportamento... os próprios professores mostraram isso para a gente: o quanto eles melhoraram o comportamento, tudo... Eu acho que isso está sendo a grande motivação deles agora, em relação à escola. Interagindo um pouco mais. (Supervisora)

A gente trabalha muito a atitude deles, o respeito, saber ouvir, saber opinar, não de criticar o outro. Antes, eles tinham essa mania, um falava e outro já ia atropelando. Não respeitava... O comportamento deles hoje é diferente. (aluna bolsista)

Os professores que trabalham com eles do começo do ano pra cá começaram a apontar mudanças visíveis de comportamento ou na parte da leitura e da escrita mesmo. Concentração. Na parte de opinar por alguma coisa, se colocar. (aluna bolsista)

Mudanças nas atitudes dos outros professores também foram lembradas de uma forma bastante positiva.

Teve professores da escola que se inscreveram no seminário e apresentaram trabalhos que eles desenvolvem com os alunos e eles... as professoras de inglês... elas desenvolvem um trabalho junto. E, elas montaram um pôster mostrando, explicando esse trabalho que elas estavam fazendo na escola... Eu achei isso bem interessante. (aluna bolsista)

Estou te falando: ele está contaminando... O grupo está lendo e nós deixamos leituras para eles na sala de professores... A gente convida para as reuniões... Ontem mesmo, tinha dois professores. Nós temos duas vezes por mês reuniões com os professores. (supervisora)

Contudo, segundo a totalidade das participantes, as mudanças mais significativas para a escola dizem respeito ao “despertar” para um trabalho coletivo.

O que essa pesquisa traz também, a ideia de que o trabalho é coletivo. Foi uma grande aprendizagem que eu tive. Não adianta nenhuma técnica, nenhuma tecnologia, nada, se a escola não estiver realizando algo que é coletivo. O professor pode ser excelente, mas se não houver essa coisa coletiva, não funciona. Para mim os grandes ganhos que eu aprendi, que eu procuro falar isso para os professores, colegas, é que se a gente não estiver junto, nós vamos enlouquecer. Os alunos também vão sair da escola. É coletivo, o trabalho. (supervisora)

E, ela colocando para o corpo docente e para o grupo de funcionários daqui as mudanças depois desse projeto... E ela falou da própria movimentação dos professores, a união deles em realizar as tarefas coletivas dentro da escola. (aluna bolsista)

Agora, está existindo mais diálogo e isso é uma coisa que eu ouvi da própria diretora. A atmosfera da escola está diferente (aluna bolsista)

Os relatos evidenciam a importância das formas colaborativas de trabalho desenvolvidas no PIBID e as possibilidades dessas práticas para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, capaz de romper o isolamento que tem caracterizado o trabalho dos professores em suas salas de aula. Nessa perspectiva, Nóvoa (2009) destaca a importância dos processos de aprendizagem compartilhada e da cultura colaborativa na construção do conhecimento profissional dos professores. Segundo o autor, entender a escola como lugar da formação dos professores implica considerá-la como espaço da análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente.

Duas estudantes sintetizam o que percebem sobre a contribuição da participação no PIBID para o desenvolvimento de uma profissionalidade e apontam, como fruto dessa experiência, uma “conversão” do olhar sobre a escola, evidenciando que a aprendizagem da profissão não se dá apenas no nível dos conhecimentos e das práticas, mas de uma cultura profissional.

Entrando na escola a gente vê que a escola pública não é tão ruim assim, que tem como você fazer a diferença, pode trabalhar.

Tem desenvolvido coisas interessantes na minha formação profissional, porque eu tava encarando tanto a negatividade da profissão de ser professor... E quando me deparei com a escola, eu vi que não é essa negação toda, mas é um lugar de possibilidades e de muitas coisas interessantes e por isso, eu acho que esse projeto tem desenvolvido com força total para a minha vida profissional.

Os resultados da investigação apontaram para uma profunda satisfação com o trabalho desenvolvido. Nas palavras da coordenadora do projeto, essa é uma importante proposta de articulação entre a escola e a universidade e possui um diferencial para a valorização do professor em exercício.

Você dá bolsa para o professor, uma bolsa que no caso do Rio de Janeiro, praticamente é o salário de um professor da escola básica...

Contudo, tanto a coordenadora como as supervisoras destacaram a insuficiência do projeto para provocar mudanças significativas nas licenciaturas, em virtude de ser ainda uma proposta para “poucos”.

É um dos primeiros projetos que eu vejo que possibilita... um campo de formação continuada do professor da escola básica. Mas ao mesmo tempo são muito poucos... então ele também é um projeto excludente. (coordenadora)

... é pra poucos, muito poucos... se você for botar no percentual de todas as escolas públicas do Rio de Janeiro,... quantas as que tem o PIBID, entendeu? [...] Quantos alunos de Pedagogia que tem, entendeu? [...] Acho que é pensar na possibilidade de expansão e de uma expansão pra pensar uma política nacional de educação básica. (coordenadora)

A gente tem assim anseio para que o governo, as instituições, elas ampliam o programa, porque é muito positivo, tanto para a gente enquanto professor, quanto para os alunos. Tanto para os professores que estão iniciando. (supervisora)

Considerações finais:

Embora os dados disponíveis não permitam ainda avançar na análise dos possíveis impactos do PIBID nas práticas formativas dos cursos de licenciaturas, as discussões sugerem que, ao mostrar novas alternativas e experiências bem sucedidas de formação, o Programa indica possibilidades de avanço no sentido de uma maior articulação entre os contextos da formação e do trabalho docente, o que beneficia os diferentes agentes envolvidos no processo.

Ao analisar experiências de colaboração entre universidade e escolas, Zeichner (2010) destaca que uma das limitações desses programas é colocar o foco principalmente na criação de novos papéis para os formadores de professores, mantendo separadas suas culturas e formas de discursos, o que limita as possibilidades de renovação dos modelos de formação. Entendemos que essa é uma característica também observada no PIBID, ou seja, o processo de aproximação e diálogo ocorre principalmente pelas iniciativas individuais e relações pessoais estabelecidas pelos participantes. Não se observa ainda uma política pública que implique na possibilidade de transformação dos modelos formativos. Consideramos que, ainda assim, esse processo de aproximação pode trazer benefícios mútuos e estar na origem das possíveis políticas.

Entendemos que um movimento, no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teorização e alimentada pela experiência, surge um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

Ainda que não se possa falar em um novo modelo formativo, os dados sugerem que, ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

É possível interpretar movimentos dessa natureza como uma busca pela instituição de um *terceiro espaço* de formação, como proposto por Zeichner (2010), que envolva efetivamente os professores das universidades, os estudantes, futuros professores e os docentes que estão no exercício profissional.

O entusiasmo demonstrado por todos os estudantes e professores que participaram desses grupos de discussão, nos levam a refletir sobre o quanto ganhariam os cursos de formação inicial, os professores e os estudantes se os estágios curriculares fossem organizados nessa perspectiva e contassem com o apoio de um programa que pudesse alcançar todos os licenciandos e professores das escolas básicas que os recebem e orientam.

Referências bibliográficas:

ANDRÉ, Eliza Dalmazo Afonso *et al.* (2010) O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr.

ARROYO, Miguel González (2007). Condição docente, trabalho e formação. Em SOUZA, João Valdir Alves (Org.) *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB* (pp. 191-209). Belo Horizonte: Autêntica.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República.

CANÁRIO, Rui (1998). Escola: o lugar onde os professores aprendem. Em *Psicologia da Educação*, 6, pp. 9-27.

CANÁRIO, Rui (2001). A prática profissional na formação de professores. Em CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.) *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 31-45). Porto, Portugal: Ed. Porto.

- GATTI, Bernardete Angelina e NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.) (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC.
- GATTI, Bernardete A; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- NÓVOA, Antonio (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- SAVIANI, Dermeval (2007). Pedagogia: o espaço da educação na universidade. Em *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, PP. 99-134
- _____ (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n.40. pp. 143-155.
- TARDIF, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WELLER, Wivian (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Em *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago.
- ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

(Re)significação das “dificuldades de aprendizagem” por meio da análise da atividade docente

Maria Fourpome Brando, Cláudia Leme Ferreira Davis⁴¹⁶

Palavras-chave: Atividade docente, sentidos e significados, dificuldades de aprendizagem.

O objetivo da presente pesquisa foi investigar os sentidos e os significados constituídos por uma professora acerca das “dificuldades de aprendizagem”. O referencial teórico e metodológico adotado foi o da Psicologia Sócio-Histórica, assim como o da Clínica da Atividade. O sujeito da pesquisa foi uma professora do primeiro ano do ciclo I do Ensino Fundamental. A coleta de dados envolveu a utilização de técnicas distintas: observações e filmagens das aulas ministradas pela professora; seleção de trechos filmados e editados – episódios curtos – para ilustrar aspectos da atividade docente relativos às “dificuldades de aprendizagem”; entrevistas com a professora buscando aprofundar questões relacionadas a sua atividade; sessões de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC), nas quais a professora assistia e analisava episódios sobre sua atuação em sala de aula sozinha e/ou acompanhada. As sessões de autoconfrontação foram filmadas e transcritas. A partir desse material e daquele coletado na entrevista, foram empregados os procedimentos propostos por Aguiar e Ozella (2006) para se alcançar núcleos de significação. A análise dos núcleos indicou que os sentidos e os significados constituídos pela professora acerca das “dificuldades de aprendizagem” articulavam-se, na constituição de sua subjetividade, de um lado à importância da práxis na oferta de uma atividade docente de boa qualidade, capaz de atender às necessidades dos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e, de outro, à centralidade das relações profissionais para que isso viesse a ocorrer. Verificou-se, ainda, que a passagem pelo processo de observação e análise da própria atividade, ao converter a professora em uma observadora de si mesma durante a atuação profissional, proporcionou-lhe o necessário distanciamento crítico para perceber, nela, problemas que, na e pela discussão com a pesquisadora, parecem ter ensejado oportunidades para re-significar sua própria atividade docente. A autoconfrontação contribuiu, portanto, para o desenvolvimento e a transformação da atividade da professora, o que evidencia seu potencial como instrumento de formação profissional. Assim, a relevância da pesquisa residiu na construção de conhecimentos tanto no que se refere à compreensão dos sentidos e significados constituídos pelos professores acerca das “dificuldades de aprendizagem” quanto no que concerne à construção e ao desenvolvimento de novas ferramentas de formação docente por meio da maior compreensão da atividade profissional.

O presente trabalho tem como objetivo apresentar brevemente uma pesquisa de doutorado que buscou investigar sentidos e significados constituídos por uma professora acerca das “dificuldades de aprendizagem” dos alunos e como tais elementos subjetivos se articulavam com a atividade docente. A fim de investigar os sentidos e significados, foi utilizado o método desenvolvido por Aguiar e Ozella (2006), denominado “Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos”. Para estudar as articulações de tais sentidos e significados com a atividade docente, foram empregadas as técnicas da autoconfrontação simples e cruzada, desenvolvidas por Clot (2001) e seus colaboradores.

⁴¹⁶ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP

A pesquisa assumiu a hipótese de que a proposta de Clot para estudo da atividade poderia auxiliar a formação docente. Assim, a investigação também objetivou verificar se a passagem pelo processo de observação e análise da própria atividade – proporcionada pela autoconfrontação – acarretaria o desenvolvimento da atividade profissional da professora participante, aumentando seu poder de reflexão e ação sobre a própria atividade, ou provocaria uma re-significação dos sentidos e significados que atribuía a sua profissão.

As “Dificuldades de Aprendizagem”

Esta expressão abrange numerosas definições, apresentando uma heterogeneidade de conceitos que incluem aspectos passíveis de afetar o desempenho acadêmico. Diante de tantas definições, Fonseca (1995) constata que a proposta pelo *National Joint Committee on Learning Disabilities* é a mais amplamente empregada: “dificuldades de aprendizagem” é um “termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, da fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas.” (Fonseca, 1995, p.71). Essa conceituação de “dificuldade de aprendizagem” como transtorno ou distúrbio é extremamente comum e pode ser encontrada em diversos artigos científicos sobre o tema.

Collares e Moysés (1994) apresentam uma contundente crítica à compreensão das “dificuldades de aprendizagem” como transtorno ou distúrbio. De acordo com as autoras, a utilização desses termos apresenta-se como reflexo do processo de medicalização ou patologização da aprendizagem: “medicalização refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza” (Collares e Moysés, 1994, p. 25)

As autoras argumentam que a medicalização ocorre em escala crescente, representando franca biologização dos conflitos sociais. Por meio de mecanismos ideológicos, recorre-se ao reducionismo biológico, segundo o qual a situação de vida de indivíduos e grupos se deve a suas próprias características. Nessa perspectiva, as circunstâncias sociais, políticas, econômicas e históricas influenciam muito pouco a vida das pessoas, de modo que os únicos responsáveis por sua condição são elas mesmas. Da biologização das questões de ordem social decorre a isenção da responsabilidade do sistema sociopolítico de solucionar tais questões e a consequente culpabilização da vítima (Collares e Moysés, 1994, p. 26).

Ao apresentar um estado da arte sobre as pesquisas acerca do fracasso escolar realizadas no período de 1991 a 2002, Patto (2004) aponta quatro principais concepções. Cada uma adota um enfoque distinto sobre as causas das “dificuldades de aprendizagem”, que ora são vistas como algo: a) próprio dos aprendizes, ou seja, um problema essencialmente psíquico; b) inerente aos professores, um problema meramente técnico; c) constituído nas relações institucionais; d) gerado pelo sistema sociopolítico. Essas diferentes abordagens têm em comum o fato de que localizam a questão das “dificuldades de aprendizagem” sempre em um dos pólos: nos alunos e suas famílias, nos professores, no “sistema”. Nenhuma delas considera a multideterminação do fenômeno.

A perspectiva adotada na presente pesquisa foi a de que as “dificuldades de aprendizagem” são produzidas em meio a um conjunto de relações institucionais, históricas, econômicas, culturais e pedagógicas que se constituem no cotidiano educacional, sendo, portanto, fruto de múltiplas determinações. Dessa forma,

qualquer explicação que se centre exclusivamente em um dos aspectos do fenômeno pode ser considerada reducionista, justamente por ignorar a complexa teia de relações que o constituem.

Psicologia Sócio-Histórica

O referencial teórico que fundamentou a pesquisa foi o da Psicologia Sócio-Histórica, pautada pelo Materialismo Histórico e Dialético. Adotando uma concepção de homem como ser social e historicamente constituído – que aprende a ser humano apropriando-se da cultura, por meio de atividades e relações mediadoras – para compreendê-lo, é preciso estudá-lo em seu processo histórico, em suas transformações e em sua gênese, ou seja, estudá-lo dialeticamente. A Psicologia Sócio-Histórica propõe categorias teóricas que se aplicam ao estudo dialético do homem. Dentre elas, as categorias **atividade**, **sentido** e **significado**, consideradas centrais para o entendimento dos fenômenos analisados nesta pesquisa, são brevemente discutidas a seguir.

A **atividade** implica o processo dialético de transformação entre natureza e homem, humanizando um e outro. Por meio da atividade o homem se humaniza, pois para se apropriar da cultura, ou seja, dos conhecimentos e fenômenos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade, é necessário que o homem realize atividades mediadas e mediadoras, social e historicamente construídas. O homem não se relaciona com a natureza a não ser por meio de uma atividade, ou seja, esta é mediadora na relação entre homem e natureza. Ao mesmo tempo, a atividade é sempre mediada.

As categorias sentido e significado, apesar de distintas, travam entre si uma relação dialética na qual se constituem mutuamente, sendo indissociáveis e impossíveis de serem compreendidas separadamente. Os **significados** podem ser definidos como construções ou acordos sociais, sínteses provisórias, compartilhadas socialmente e elaboradas historicamente. O caráter compartilhado dos significados faz que eles se situem mais no âmbito do social e é nessa condição que são apreendidos pelos sujeitos (Aguiar e Ozella, 2006).

A relação do homem com os múltiplos significados faz surgir o **sentido**, de forma que o sentido resulta do confronto entre os significados socialmente compartilhados e a vivência de cada indivíduo em particular. Assim, os sentidos são singulares, pessoais e instáveis, pois são construções de cada sujeito ao longo de sua história, processados nas relações sociais, na articulação entre experiências, emoções e relações. São, portanto, resultantes da relação dialética entre o sujeito e o mundo histórico e social. Vygotsky (2001, p. 465) assinala que “o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. Os sentidos estão em constante movimento de reconfiguração e transformação, de modo que não podem ser universalizados, uma vez que se configuram em uma determinada realidade, por indivíduos singulares, com experiências particulares.

Clínica da Atividade

Buscando compreender a atividade de trabalho em suas esferas mais profundas, Yves Clot e seus colaboradores desenvolveram uma proposta metodológica para análise do trabalho denominada Clínica da Atividade. Sua base teórica assenta-se nos postulados de Vygotsky, assumindo, ao mesmo tempo, a

tradição da psicopatologia do trabalho e da ergonomia francesa. De acordo com essa abordagem, existe uma distância entre aquilo que deve ser feito – a tarefa – e aquilo que efetivamente se faz – a atividade. A **tarefa** refere-se ao resultado esperado da atividade, ou seja, direciona a atividade para a obtenção de seus objetivos utilizando determinados meios.

Com base na distância entre tarefa e atividade realizada, Clot apresenta uma perspectiva de atividade que não se restringe apenas às ações que foram realizadas, mas também às ações que não o foram. Propõe, então, a distinção entre **atividade real** – que indica o que foi realizado e inclui tudo o que é observável – e **real da atividade** – que designa não só o que foi feito, como também aquilo que não o foi, que se tentou fazer sem conseguir, que se gostaria de ter feito, que foi feito para evitar fazer o que deveria ser feito. Assim, atividade é muito mais do que aquilo que foi realizado, e abrange uma série de aspectos não observáveis que, nem por isso, deixam de constituir e tencionar o que se observa.

A Clínica da Atividade pretende, justamente, conhecer as possibilidades e os conflitos que tencionam e constituem a atividade, por meio de sua transformação. O objetivo é transformar a atividade para compreendê-la, uma vez que os conflitos e as possibilidades não realizados, constituintes da atividade, não se revelam por meio da simples observação: revelam-se apenas nos movimentos, em sua dinâmica de desenvolvimento.

A atividade – constituída pela **tarefa**, pela **atividade real** e pelo **real da atividade** – marca, portanto, o distanciamento entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado. Essa distinção não é imediata: é mediada pelo **gênero profissional**, um corpo de avaliações compartilhadas, que regulam a atividade profissional de forma tácita (Clot, 2010). Trata-se de um corpo social e simbólico, que se interpõe entre a organização do trabalho e o próprio sujeito. O gênero faz-se presente por meio das prescrições institucionais, que estabelecem normas, papéis, obrigações e condutas e determinam as atividades (Clot, 2006). Se, por um lado, essas normas tácitas são restritivas, elas são também um recurso da vida profissional, pois ajudam o sujeito a se situar e saber como agir em cada situação de trabalho.

O gênero, no entanto, não é apropriado da mesma maneira por todos os profissionais. O trabalho de ajuste e reelaboração do gênero para transformá-lo em instrumento de ação é denominado **estilo** da ação, uma espécie de libertação de certas imposições genéricas sem negá-las, mas desenvolvendo-as de formas diferentes. Esse movimento de emancipação possibilita o desenvolvimento do indivíduo por lhe permitir aumentar seu poder de ação sobre o meio e sobre si mesmo. O estilo constitui-se na forma como o sujeito se apropria do gênero, de modo que o gênero se movimenta e se desenvolve a partir de estilos. Ambos, gênero e estilo, constituem-se dialeticamente, de modo que existe “uma função psicológica dos gêneros sociais, assim como existe uma função social dos estilos individuais” (Clot, 2001, p. 3).

Em consonância com tais postulados, Clot e seus colaboradores desenvolveram um método de estudo e análise da atividade de trabalho denominado autoconfrontação simples (**ACS**) e autoconfrontação cruzada (**ACC**). O método utiliza imagens como principal suporte das análises e propõe como fundamental a possibilidade de que os trabalhadores possam se tornar observadores da própria atividade, uma vez que esse processo de observação e análise possibilita uma ressignificação do fazer, promovendo transformações e aumentando o poder de agir do sujeito sobre sua atividade profissional.

A ACS refere-se à interação entre o pesquisador e o sujeito da atividade perante as imagens registradas. O sujeito vê, analisa, comenta com o pesquisador e explica as imagens de seu trabalho. O sujeito busca

explicar o que fez e por que o fez, além de refletir e discorrer sobre o que poderia (ou não) ter feito de outra forma. A ACC consiste na interação do pesquisador com dois sujeitos e as imagens da atividade registrada. Nesse momento, é apresentada, sucessivamente, a filmagem de cada um deles em atividade, cabendo ao pesquisador solicitar comentários por parte do sujeito que está assistindo à filmagem da atividade de seu colega. Assim, o sujeito cuja atividade está sendo analisada é confrontado com os comentários e as reflexões de seu colega sobre sua própria atividade.

A Professora

A professora que se disponibilizou a fazer parte da pesquisa foi extremamente cordial e colaborativa durante o processo de levantamento de dados. No momento da coleta de dados, Cássia⁴¹⁷ tinha 37 anos, e lecionava para o 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal, na qual atuava havia oito anos, sempre em séries iniciais, ou seja, como professora alfabetizadora. Antes disso, havia trabalhado durante sete anos como professora de classes multisseriadas em uma escola rural. Cássia deu início a sua carreira docente sem nenhuma formação específica para isso. No momento em que se realizou o levantamento de dados, estava cursando o 7º semestre da faculdade de Pedagogia, e lhe faltava ainda um ano para que se graduasse como pedagoga. Assim, não havia concluído nem a formação inicial, apesar de atuar como docente há quase 15 anos.

Levantamento de Dados

O levantamento de dados envolveu a realização de entrevistas, observações, ACS e ACC. Após o contato com a escola, foi realizada uma entrevista com a professora para conhecer sua história de vida, principalmente aspectos da sua vida escolar e profissional. O objetivo era conseguir material que permitisse, posteriormente, a constituição dos núcleos de significação.

A seguir, iniciou-se o processo de observação e filmagem das aulas ministradas pela docente. As filmagens forneceram as imagens que, uma vez editadas, deram origem aos episódios posteriormente utilizados na autoconfrontação (AC). Foram editados três episódios, com base nos seguintes critérios: deveriam ser curtos; apresentar começo, meio e fim; e, principalmente, ilustrar momentos da atividade docente que estivessem diretamente relacionados ao problema de pesquisa.

Foi então realizada a ACS, na qual foram apresentados à professora os episódios, e a pesquisadora formulou questões e solicitou comentários relativos às cenas. Essas perguntas buscavam indagar a professora acerca do que ela havia planejado fazer, do que havia realmente feito e do que deixara de fazer. A ACC contou com a presença de uma segunda professora, convidada para analisar a atividade daquela que participava da pesquisa. Os procedimentos foram os mesmos adotados na ACS: primeiro, as professoras assistiam às cenas e, depois, a professora convidada requisitava da outra, cuja atividade estava sendo analisada, que comentasse e justificasse cada uma das cenas. As sessões de ACS e ACC foram inteiramente filmadas e transcritas e, posteriormente, esse material foi utilizado na formulação dos núcleos de significação.

⁴¹⁷ Nome fictício escolhido pela docente.

Procedimentos de análise dos dados

De acordo com a proposta de Aguiar e Ozella (2006), a análise teve início com sucessivas leituras da transcrição da entrevista e das sessões de ACS e ACC. Essas leituras permitiram destacar e organizar os **pré-indicadores**, ou seja, identificar os vários temas presentes em sua fala. Os pré-indicadores foram reunidos com base nos critérios de similaridade, complementaridade, contraposição ou contradição, dando origem aos **indicadores**. Teve início, então, o processo de organização e articulação dos indicadores com base nos mesmos critérios. Tal articulação levou à constituição dos **núcleos de significação**. A **análise dos núcleos de significação** foi realizada, inicialmente, para cada núcleo, avançando para uma análise capaz de articular os conteúdos dos vários núcleos. Esse procedimento buscou apreender, notadamente, as contradições, pois elas revelam o movimento do sujeito. Tais contradições não se encontram necessariamente expressas na fala do sujeito, devendo ser apreendidas por meio da análise interpretativa do pesquisador, uma vez que o procedimento adotado busca avançar do empírico para o interpretativo, isto é, da fala para seu sentido. Os núcleos de significação foram analisados à luz do contexto social e histórico e em consonância com os pressupostos teóricos e metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade.

Análise dos dados

Núcleo de significação 1 – A importância da teoria como suporte para a prática pedagógica.

Este núcleo resultou da articulação de indicadores cujos conteúdos tratavam, de forma ampla, da formação docente. Assim, foram aglutinados desde indicadores relativos à escolha e à trajetória profissional até aqueles referentes às transformações na prática pedagógica desencadeadas pela formação docente. O aspecto fundamental deste núcleo é que ele indicou claramente a importância atribuída por Cássia ao processo de formação docente. O discurso da professora remeteu-se, reiteradamente, às transformações que sua atividade pedagógica havia sofrido em função da formação pela qual estava passando. O curso até então realizado em Pedagogia havia lhe permitido transformar sua compreensão acerca das questões pedagógicas e das possibilidades de atuação em sala de aula.

Cássia apontou o embasamento teórico como o aspecto fundamental da formação docente. Além de ocasionar o abandono de práticas que marcavam sua antiga forma de trabalhar, a fundamentação teórica também proporcionou embasamento para outras atividades pedagógicas, como ilustra a fala que segue: “desde quando eu trabalhava na zona rural, eu já via por esse lado! Só que eu não tinha nenhum embasamento teórico, eu fazia porque eu acreditava que era assim que tinha que ser”. A vinculação entre teoria e prática foi tema recorrente em seu discurso. Cássia salientou que os conhecimentos teóricos que obteve passaram a orientar sua atuação docente, promovendo avanços significativos na aprendizagem dos alunos.

A importância atribuída por Cássia à vinculação entre teoria e prática parece ser uma exceção entre professores. Diversas pesquisas têm apontado que, de forma geral, os docentes conferem mais valor aos saberes adquiridos na experiência de sala de aula do que à fundamentação teórica proporcionada pelos cursos de formação. Em contraposição à tendência traçada por esses estudos, Cássia demonstrava perceber a fundamentação teórica como um aspecto fundamental e indissociável da prática cotidiana. Por

isso, afirmava levar para a sala de aula os conceitos e as técnicas aprendidos no curso de Pedagogia, buscando no saber acadêmico a instrumentalização necessária para o bom exercício da docência.

Segundo Candau e Lelis (1999), a relação entre teoria e prática pode ser compreendida a partir de duas perspectivas: a dicotômica e a da unidade. A primeira repousa na separação entre teoria e prática, enfatizando a autonomia de uma em relação à outra. A segunda prega que teoria e prática são componentes indissolúveis da práxis, definida como atividade teórico-prática, na qual ambos os aspectos constituem uma unidade de tal ordem que a teoria se modifica em função da experiência prática, na mesma medida em que esta se altera com a teoria. Pode-se dizer, então, que Cássia percebia sua atividade docente na perspectiva da práxis.

Efetivamente, o contato com o arcabouço teórico da Pedagogia parece ter trazido, para Cássia, a possibilidade de implementar novas práticas, que, por sua vez, levantavam novas questões, respondidas mediante consulta à teoria. Esse processo dialético parece ter possibilitado o desenvolvimento da atividade docente.

Núcleo de significação 2 – “Dificuldades de aprendizagem”

Esse núcleo foi constituído de indicadores cujo conteúdo dizia respeito a diferentes aspectos relativos às “dificuldades de aprendizagem”. A análise do núcleo indicou que Cássia não significava as diferenças de aprendizado em termos de “dificuldades”, mas segundo “diferentes ritmos de aprendizagem”. De fato, a professora quase nunca se referiu aos alunos que se encontravam defasados no aprendizado como apresentando alguma “dificuldade”. Esse termo apareceu em seu discurso apenas quando se viu questionada a respeito. De forma geral, Cássia referiu-se sempre aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, ou seja, atribuiu a maior dificuldade de alguns para aprender a um processo mais lento de apropriação e não às “dificuldades de aprendizagem” em si.

Entretanto, existia em seu discurso uma notável contradição em relação a sua própria concepção dos diferentes ritmos de aprendizagem. Por um lado, Cássia acreditava que todas as crianças são capazes de aprender e que as diferenças entre elas se devem aos ritmos variados com os quais aprendem. Por outro lado, na ACS, afirmou: “tem alunos que a gente está explicando e ele não consegue entender e nem ele pergunta! Ele se esforça, mas não consegue aprender! A gente fica preocupada”. Aqui, evidencia-se a contradição mencionada: Cássia considerou que, por mais que o aluno se esforçasse, ele não conseguia aprender.

É interessante notar que Cássia buscava desenvolver as atividades pedagógicas sempre tendo em vista as diferenças nos ritmos de aprendizagem das crianças. A professora relatou que procurava realizar atividades diferenciadas, que contemplassem cada aluno em seu nível de aprendizagem. No entanto, ela relacionou uma série de problemas para contemplar a todos, especialmente para atingir os alunos mais adiantados. Estes frequentemente terminavam suas tarefas mais rápido que os demais, ficando impacientes ou entediados. Esse fato parece ser decorrência de uma falha no planejamento das atividades, pois se elas deveriam atingir todas as crianças, precisariam ser elaboradas de modo que seus níveis de dificuldade fossem suficientemente desafiadores para manter a classe toda ocupada. Pode-se inferir que essa falha no planejamento das atividades diferenciadas decorresse do fato de Cássia privilegiar, constantemente, justamente os alunos mais atrasados durante a elaboração das atividades pedagógicas.

A análise desse núcleo deixou claro que o processo de formação docente provocou mudanças na forma de Cássia significar as “dificuldades de aprendizagem”, que passaram a ser percebidas como diferentes ritmos de aprendizagem. Por outro lado, pode-se inferir que, se os significados foram bastante alterados, os sentidos constituídos acerca das “dificuldades de aprendizagem” não sofreram o mesmo impacto. Embora a professora tenha apresentado sinais claros de que a mudança nos significados acarretou uma re-significação, ou seja, a transformação da constituição de seus sentidos sobre essa questão, eles, aparentemente, ainda se encontravam vinculados à ideia de que o problema se localizava ora nos alunos, ora em sua própria atividade docente, ou seja, a professora não havia ainda articulado a produção das “dificuldades de aprendizagem” às múltiplas determinações que as constituem.

Núcleo de significação 3 – Atividade docente.

O terceiro núcleo de significação resultou de uma grande variedade de indicadores, por tratar de uma série de conteúdos relacionados à atividade docente de forma ampla. A análise desse núcleo permitiu perceber que Cássia buscava constantemente desenvolver um trabalho de qualidade, capaz de contemplar todos os alunos, ainda que nem sempre ela conseguisse atingir tal objetivo. A professora apresentava um forte comprometimento com a educação. Atribuía grande importância ao planejamento diário das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, pois acreditava ser a intencionalidade da atividade docente fundamental ao desenvolvimento de uma docência de qualidade. Além da intencionalidade, ela relatou ser fundamental uma base teórica capaz de fundamentar a prática. Segundo seu relato: “antes, eu tinha intenção de ajudar os alunos, quando eu trabalhava na zona rural. Mas eu não tinha esse conhecimento, ainda”.

Cássia conferia também um papel importante ao desenvolvimento de atividades lúdicas e dinâmicas, que tivessem uma relação clara com a realidade concreta das crianças. A importância de atividades que se vinculam à vivência concreta das crianças encontra apoio na teoria de Vygotsky (2000), no que se refere à formação de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Os conceitos espontâneos são cotidianos, informais, adquiridos na e pela experiência direta das crianças em seus contextos de vida, sem mediação docente e, portanto, sem intencionalidade educativa. Os conceitos científicos, por sua vez, são mediados pelo professor, que ajuda a criança a formar um sistema hierarquizado de conhecimento. Para ensinar os conceitos científicos é importante que o professor seja capaz de estabelecer os nexos entre os conceitos científicos e os cotidianos, de modo que os primeiros se enraízem nos segundos.

Outro aspecto positivo da atividade docente desenvolvida por Cássia foi a importância que ela atribuía às atividades em duplas ou grupos. Tais atividades constituíam uma das principais estratégias empregadas pela professora, que acreditava que as atividades em grupo favorecem a aprendizagem dos alunos, pois nelas eles se ajudam e se ensinam mutuamente: “o grupo ajuda, porque um vai de encontro com o outro, e explica. Aí, o outro começa a pensar e vê, percebe que é realmente daquela forma e avança”. Cássia explicou que a formação de grupos ou duplas não ocorria de forma aleatória, mas com base em critérios bem definidos: “tem critérios [...] eu tenho que colocar aquele que sabe menos com um que saiba um pouquinho mais. Na hora de escolher as duplas, eu coloco crianças de níveis diferentes, mas próximos”. Esse critério de formação de duplas ou grupos está de acordo com os postulados de Vygotsky (2000), segundo os quais o professor deve ter como meta incidir na zona de desenvolvimento próximo, ou seja,

organizar situações de aprendizagem que se antecipem àquilo que o aluno já alcançou. Uma das formas de incidir na zona de desenvolvimento próximo é, justamente, criar situações de ensino nas quais a colaboração entre pares de crianças com diferentes níveis de aprendizagem promova a aprendizagem da dupla e, conseqüentemente, seu desenvolvimento.

Núcleo de significação 4 – Relações institucionais mediadoras da atividade docente.

O quarto núcleo resultou da aglutinação de indicadores referentes às relações institucionais que permeiam a atividade docente, e evidencia a relevância de tais relações para Cássia. Um ponto muito valorizado pela professora era o trabalho coletivo desenvolvido na escola. Ela afirmou que, semanalmente, eram realizadas reuniões, das quais participavam as professoras e a equipe gestora, e cujos objetivos eram o planejamento das atividades, a reflexão conjunta acerca dos desafios enfrentados em sala de aula, a troca de experiências e o levantamento de sugestões para aprimorar a prática pedagógica. Para ela, esses momentos de reflexão conjunta desempenhavam um papel importante: “as reuniões ajudam bastante. A gente tem uma relação boa, de troca de experiências, um ajuda o outro sempre”.

Ao atribuir grande importância ao trabalho coletivo e à cooperação entre professoras, Cássia rompia com a noção de que o trabalho docente precisa ser sempre isolado. De acordo com Thurler (2001), essa noção é bastante disseminada entre os professores, que muito frequentemente atuam numa perspectiva solitária e individualista. A autora denuncia a existência de uma “cultura do isolamento”, firmemente enraizada na profissão docente. Reitera, entretanto, o valor da cooperação profissional, ao sustentar que, nas escolas que rompem com esse paradigma e se abrem para a cooperação, “cada qual se percebe como uma unidade importante do sistema e participa ativamente em seu desenvolvimento” (Thurler, 2001, p. 87). Dessa forma, ao proporcionar espaço para a participação e a cooperação entre as professoras, a escola fomentava a elaboração de melhores formas de ensinar os alunos e o aperfeiçoamento da atividade docente.

É interessante notar que anteriormente essa escola, como tantas outras, participava da “cultura do isolamento”. Segundo o relato de Cássia, o motivo que teria ocasionado a transformação da cultura escolar foi a saída do antigo diretor, cujas intervenções repercutiam negativamente no trabalho das professoras, que buscavam espaços de reflexão conjunta e de colaboração, e eram constantemente impedidas. Cássia reiterou que as mudanças implementadas pela nova gestão foram muito importantes para a atividade das docentes. A seu ver, estas estavam mais envolvidas e engajadas com o trabalho, uma vez que se sentiam co-responsáveis pelas decisões e pelos projetos elaborados na escola.

A análise desse núcleo indicou que a mudança na equipe gestora, aliada à formação pela qual passavam as docentes, ampliou a participação das professoras, o que resultou no aumento do poder de agir das mesmas, não só no que tangia a sua prática em sala de aula, mas também no que concernia ao ambiente escolar como um todo. Parece ter havido uma profunda transformação na cultura escolar, uma grande mudança nas mediações do gênero profissional. Vale lembrar que, de acordo com Clot et al. (2001, p. 18), o gênero constitui um “trabalho de reorganização da tarefa pelos coletivos profissionais, uma recriação da organização do trabalho pelo trabalho de organização do coletivo”. Assim, a partir dessa reorganização do trabalho pelo coletivo profissional, foi possível instaurar ali uma nova cultura, pautada pela colaboração, pela cooperação e pela participação de todos.

Núcleo de significação 5 – Reflexões sobre a prática proporcionadas pela AC.

Esse núcleo resultou da articulação de indicadores referentes às reflexões feitas por Cássia acerca da própria atividade durante os momentos da AC nos quais, ao se deparar com as cenas selecionadas e com as perguntas sobre sua atividade, ela refletiu sobre o que fez; o que poderia (ou não) ter feito de outra forma. Em diversos momentos, a professora sinalizou que essa análise gerou muitas reflexões e, inclusive, re-significações de algumas de suas práticas pedagógicas. É interessante notar que, invariavelmente, Cássia percebia os pontos mais “problemáticos” de sua atividade antes mesmo que as perguntas lhe fossem propostas. O simples fato de assistir a si mesma em ação parece ter lhe despertado uma série de considerações sobre sua atividade.

Ao assistir o primeiro episódio, quando indagada acerca do que poderia fazer de forma diferente, Cássia afirmou: “eu faria diferente... Talvez não tivesse chamado ele na frente aquele dia, talvez não fosse o momento. Porque ele foi na frente, quem sabe se ele não ficou meio perdido, porque viu que todos já estavam além dele? Tem isso também, ele não gostou”. Conforme se pode depreender desse fragmento, Cássia parece ter percebido que a estratégia – frequentemente utilizada – de chamar os alunos com dificuldades para responder às questões na lousa nem sempre se mostrava efetiva. É possível notar um importante movimento de reflexão, no qual a docente se questiona sobre uma prática que empregava amiúde – talvez de forma um tanto quanto automática. Pode-se supor que essa prática constituía um comportamento fossilizado da professora, construído e mantido ao longo de anos de repetição mecanizada, e que possivelmente foi quebrado na ACS.

Na ACS do segundo episódio, foi marcante o movimento de análise realizado por Cássia. Ao se assistir em atividade, ela imediatamente passou a falar de forma crítica sobre sua forma de atuação. Cássia pareceu perceber possibilidades de estratégias não realizadas, que teriam, em seu entender, tornado a atividade mais interessante. Ela comentou que a resolução de problemas de Matemática com o auxílio de material concreto teria tornado a atividade mais eficaz, evitando os erros apresentados pelos alunos. Segundo suas palavras: “acho que teria sido bem mais interessante e eles aprenderiam mais. No caso desse aluno, ele foi contar, acabou contando um a mais. Com o material, isso não aconteceria”. O fato de não ter disponibilizado material concreto chocou-se com sua concepção de como deveriam ser desenvolvidas as atividades, algo de que ela tomou ciência durante a AC. Assim, foi-lhe possível perceber a contradição entre seu discurso e a atividade realizada.

Na análise do terceiro episódio, a professora comentou que poderia ter realizado a atividade de outra maneira, modificando-a em distintos aspectos. Em relação à divisão da classe em dois grupos, a professora comentou: “fiz bastante em grupos, mas poderia ter feito mais”. Ela explicou que, se fosse realizar novamente o exercício, faria isso de outra forma: “depois dali eu poderia ter feito o que eu não fiz, ter voltado para o grupo em outro dia... aí eles iriam aprender mais”. Nota-se, aqui, o movimento empreendido pela professora, ao refletir sobre sua forma de conduzir a atividade.

Foi possível notar, no discurso de Cássia, que a AC permitiu um processo de observação, reflexão e análise de sua atividade docente, levando-a a considerar outras formas possíveis de atingir suas metas. A articulação, possibilitada pela AC, entre a tarefa a ser desempenhada e a atividade efetivamente realizada gerou uma aproximação da professora com o real de sua atividade. Segundo seu relato, ao abrir um espaço de reflexão acerca de suas práticas pedagógicas, a AC possibilitou-lhe modificar certos aspectos de sua

atuação como docente. Ao discorrer sobre o processo de AC, a professora afirmou ter gostado muito da experiência: “fez só favorecer, porque me fez perceber: ‘ah, naquele momento, eu poderia ter feito tal coisa, poderia ter sido feito assim’. Então, foi muito bom!”.

Considerações Finais

A análise dos núcleos indicou que os sentidos e os significados constituídos pela professora acerca das “dificuldades de aprendizagem” articulavam-se, na constituição de sua subjetividade, à importância da práxis para o desenvolvimento de uma atividade docente de boa qualidade, capaz de atender às necessidades dos alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. A importância atribuída por ela à formação docente evidencia que esse processo incidiu de maneira muito positiva em sua atividade, provocando nela mudanças profundas e acarretando transformações qualitativas em sua maneira de desempenhar sua atividade profissional. A análise demonstra ainda que a formação docente proporcionou um aumento do poder de agir das professoras, o que permitiu a transformação do gênero profissional da instituição.

Vale notar que, apesar das transformações ocasionadas pela formação profissional, a atividade docente de Cássia apresentava, ainda, uma série de contradições entre aquilo que ela acreditava fazer e/ou deveria fazer e o que, de fato, conseguia realizar. Contudo, o objetivo da pesquisa não consistiu apenas em perceber as contradições constitutivas da atividade docente, a fim de buscar uma aproximação dos sentidos e significados constituídos acerca das “dificuldades de aprendizagem”. A pretensão era, também, verificar se a utilização da técnica de AC ensejaria, na professora, um movimento de re-significação. Efetivamente, observou-se que o processo de AC permitiu que a professora percebesse aspectos contraditórios que, de outra forma, dificilmente seriam acessados. Ao se assistir e analisar, Cássia deu-se conta de uma série de aspectos que não estavam de acordo com as perspectivas que pensava ter adotado, situação que lhe provocou reflexões e questionamentos, abrindo espaço para eventuais transformações nos sentidos constituídos sobre sua docência e sobre seus alunos “com dificuldades”. Assim, a passagem pelo processo de observação e análise da própria atividade, ao converter a professora em uma observadora de si mesma durante a atuação profissional, proporcionou-lhe o necessário distanciamento crítico para perceber problemas que, na e pela discussão com a pesquisadora, parecem ter ensejado oportunidades para re-significar sua atividade docente. A AC contribuiu, portanto, para o desenvolvimento e a transformação da atividade docente, o que evidencia seu potencial como instrumento de formação profissional.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, W. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.26 (n.2), pp. 222-245.
- Candau, V. & Lelis, I. (1999). A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: Candau, V. (Org.) *Rumo a uma Nova Didática* (p.56-72). Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. et al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique l’activité. *Éducation Permanente*, v. 146, p. 17-25.
- Clot, Y. (2006). *A Função Psicológica do Trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Clot, Y. (2010). Trabalho e Poder de Agir. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Collares, C. & Moyses, M. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. In: Alaves, M. (coord). Cultura e saúde na escola. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação.
- Fonseca, V. (1995). Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Patto, M. et al. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. Educação e Pesquisa, v.30 (n.1), pp. 51 - 72.
- Thurler, M. (2001). Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotsky, L. (2000). A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. (2001) Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone.

Desafios Contemporâneos na Educação Física: a importância do PIBID no processo de formação de professores

Miguel Archanjo de Freitas Junior⁴¹⁸

RESUMO

A Educação Física Escolar brasileira atravessa um momento bastante delicado em sua trajetória histórica. Há algumas décadas a área encontra-se em crise, como mostraram os estudos de Betti (1991), Bracht (1999) e Medina (2002). Diante de um quadro no qual os órgãos governamentais ligados a educação acreditavam que a formação de professores da educação básica precisava ser revista, pois os cursos de licenciatura estavam formando especialistas, em áreas do conhecimento, porém sem reflexões e informações que dessem sustentação à sua prática pedagógica ... (MEC/SEF, 1998, p. 35). O governo federal utilizou o extinto Conselho Federal da Educação para estabelecer a divisão na formação do profissional, que ficou estabelecida como Graduado (bacharel) e Licenciado em Educação Física (Resolução 03/87). Tal mudança auxiliou no processo de criação de uma identidade profissional. Entretanto, não foi suficiente para resolver problemas clássicos da Educação Física Escolar. Entre os quais, optamos em compreender neste estudo a relação dialética entre teoria e prática como elemento essencial na formação do futuro profissional. Para atingir o objetivo proposto, optou-se em realizar uma análise qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia para identificar a forma com que um Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), tem contribuído na melhoria da formação do professor de Educação Física e auxiliando de forma concreta na realização de uma práxis pedagógica. O cenário da pesquisa é uma escola pública, localizada na zona urbana da Cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, na qual 10 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, sob a supervisão de uma professora de Educação Física da escola e a orientação de um professor da universidade na qual eles estudam, estão desenvolvendo suas atividades “docentes” há 18 meses. Para o levantamento dos dados utilizou-se um questionário estruturado, composto por 10 perguntas que permitiram avaliar a eficácia deste programa em relação aos objetivos presentes no edital e aqueles estabelecidos para a formação do Licenciado em Educação Física, principalmente no que se refere a relação estabelecida entre teoria e prática. Este mesmo questionário foi aplicado para um grupo controle, composto por 10 alunos (melhores médias) das diferentes séries do curso de Licenciatura em Educação Física, mas que não participam de nenhuma atividade extra curricular. Para análise do material utilizou-se o Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C., 2003). Aferiu-se que os acadêmicos participantes do PIBID apresentam uma formação mais sólida, tanto do ponto de vista pedagógico, como técnico científico, demonstrando uma visão mais crítica e humana do processo de formação educacional, diferente do grupo controle que demonstrou domínio dos conhecimentos teóricos específicos, mas grande dificuldade para articular estes conhecimentos com situações presentes no cotidiano escolar. O principal ponto destacado pelos pibidianos é que eles se consideram preparados para trabalhar na escola, pois convivem neste ambiente diariamente; pesquisando os problemas apresentados pelos alunos, buscando soluções didáticas inovadoras e tendo a possibilidade de discutir as suas experiências com os seus professores.

⁴¹⁸ PIBID/CAPES/UEPG

Palavras chave: Formação Profissional, Educação Física, PIBID.

Introdução

A Educação Física Escolar brasileira atravessa um momento bastante delicado em sua trajetória histórica. Há algumas décadas a área encontra-se em crise, como mostraram os estudos de Betti (1991), Bracht (1999) e Medina (2002). Diante de um quadro no qual os órgãos governamentais ligados a educação acreditavam que a formação de professores da educação básica precisava ser revista, pois os cursos de licenciatura estavam formando profissionais generalistas, sem reflexões e informações que dessem sustentação à sua prática pedagógica (MEC/SEF, 1998, p. 35), o governo federal utilizou o extinto Conselho Federal da Educação para estabelecer a divisão na formação do profissional, que ficou definida como sendo Bacharel e Licenciado em Educação Física (Resolução 03/87).

Tal mudança apresentou como justificativa a tentativa de auxiliar no processo de criação de uma identidade profissional. Entretanto, esta medida não foi suficiente para resolver problemas clássicos da Educação Física Escolar, dentre os quais destaca-se a necessidade de conquistar a legitimidade no campo pedagógico, pois os paradigmas do desenvolvimento da aptidão física e do treinamento esportivo, que historicamente justificaram a presença da Educação Física na escola, sozinhos não são suficientes para a manutenção desta disciplina, tendo em vista a atual proposta progressista da educação brasileira (BRACHT, 2003.), por meio da qual é necessário pensar o corpo humano também a partir da sua história e da sua cultura (MEDINA 1984, DAÓLIO 2004, OLIVEIRA 2004).

Diante deste cenário de incertezas, entende-se que a formação profissional passa a ser um elemento central para a transformação do quadro vigente e para a possibilidade da legitimidade social da disciplina de Educação Física. Por isso, não se trata de uma formação qualquer, mas de uma formação sólida que possibilite acima de tudo competência profissional⁴¹⁹. Atingir este objetivo não é uma tarefa fácil em nenhuma profissão, principalmente na licenciatura em Educação Física, onde há momento de incertezas frente as novas demandas da sociedade:

Essas mudanças e as novas exigências profissionais trazem conseqüências diretas pra o processo de aprendizagem que ocorre nas universidades. O graduando em Educação Física, futuro profissional, terá como responsabilidade a prestação de serviços à sociedade. Para isso, o seu curso de graduação deverá compreender um saber profissional sobre sua área de intervenção, que lhe permita tomar decisões mais adequadas em seu trabalho, capacitando-o para transformar o ambiente. (FREIRE; REIS; VERENGUER, 2003, p.42)

Atualmente a atuação do professor de Educação Física exige uma postura tensionada entre o pensar e o fazer, entendendo que a teoria está dialeticamente imbricada com a prática. Essa relação dialetizada nas contradições e imprevisibilidades presentes no trabalho com os alunos torna a realidade algo mutável e imprevisível, fazendo muitas vezes que na prática a teoria seja outra, num constante processo de ação-reflexão-ação, que devem ser vistos como faces indissociáveis do ato de ensinar.

⁴¹⁹ Para Arantes (1997), a competência profissional envolve a capacidade de que o professor tem para articular o conhecimento teórico à sua prática profissional.

Para atingir o objetivo proposto neste ensaio, optou-se em realizar uma abordagem qualitativa, utilizando a metodologia do estudo de caso para analisar a forma com que um Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), tem auxiliado no processo de formação do professor de Educação Física.

O cenário da pesquisa é uma escola pública, localizada na zona urbana da Cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, Brasil, na qual 10 acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, sob a supervisão de uma professora de Educação Física da escola e a orientação de um professor da universidade na qual eles estudam, estão desenvolvendo suas atividades de formação docente há aproximadamente 18 meses.

Para ter uma referência sobre a influência que o PIBID tem proporcionado para a formação destes futuros professores, optou-se em trabalhar com um grupo controle, composto por 10 acadêmicos matriculados no segundo, terceiro e quarto ano do Curso de Licenciatura em Educação Física, que não participam deste programa e de nenhum outro projeto de pesquisa ou extensão. Estes acadêmicos foram selecionados a partir das suas médias globais⁴²⁰, cabe destacar que todos eles apresentavam média global igual ou superior a dos pibidianos.

Para o levantamento dos dados utilizou-se um questionário estruturado, composto por 15 perguntas, aplicado em dois momentos distintos. No primeiro momento todos os alunos foram reunidos em uma sala e receberam o instrumento composto por 10 questões, que visavam verificar: 1) o processo de formação no ensino superior (participação em programas de pesquisa ou extensão, cursos de capacitação, estágios...); 2) origem dos acadêmicos (escola pública ou escola particular); 3) as disciplinas consideradas mais importantes para a formação profissional; 4) os principais problemas presentes na educação física escolar e 5) indicar soluções para estes problemas.

Após receber os questionários os dados foram tabulados através da média aritmética simples, tendo como referência o número de vezes que cada disciplina foi lembrada e que cada problema presente na Educação Física Escolar foi citado pelos participantes. Esta análise resultou na criação de um quadro contendo 28 disciplinas das 41 que o curso de Licenciatura em Educação Física oferta. Além disso, foram apresentados 26 problemas diferentes para a realidade da Educação Física Escolar. Por uma delimitação espaço-temporal e pelos objetivos do presente estudo, optamos em selecionar as três disciplinas mais lembradas por cada um dos grupos e o principal problema, o qual foi comum para os dois grupos pesquisados.

Desenvolvimento

A tabela a seguir apresenta o percentual de respostas fornecidas por cada um dos grupos, no que se refere a hierarquização da importância das disciplinas no seu processo de formação pedagógico.

⁴²⁰ As médias globais são calculadas através da média final do acadêmico nas diferentes disciplinas, dividida pelo número de disciplinas cursadas. Programa disponível em <https://sistemas.uepg.br/producao/pro-reitorias/propesp/pesquisa/pibic/principal.php>.

TABELA 1 - Disciplinas mais lembradas pelos acadêmicos

DISCIPLINAS	PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
SOCIOANTROPOLOGIA	90%	50%
PSICOLOGIA EDUCAÇÃO	80%	40%
PROJETOS INTEGRADOS	60%	20%
CRESCIMENTO/DESENVOLVIMENTO	50%	100%
BIOLOGIA CELULAR	50%	80%
APRENDIZAGEM MOTORA	20%	80%

Antes de analisarmos estas respostas é importante esclarecer que as disciplinas lembradas pelos sujeitos da pesquisa, foram cursadas até o segundo ano do curso. Exceção feita a disciplina de Projetos Integrados que está presente nos quatro anos de formação. Cabe destacar que 40% dos alunos participantes estão cursando o segundo ano, conseqüentemente 60% dos participantes estão no terceiro ou quarto ano, fato que por si só refuta a hipótese de desconhecimento das demais disciplinas do curso.

Ao compararmos as respostas dos dois grupos, encontramos alguns elementos que permitem identificar quais são os princípios científicos considerados como mais relevantes para a formação docente. Verifica-se que o grupo controle tem uma visão voltada para a valorização dos aspectos biológicos da área, demonstrando a forte influência de uma percepção mais tradicional, amparada no paradigma da saúde, de uma concepção de atividades que privilegiam a aptidão física e a qualidade de vida, priorizando as habilidades motoras (GALLARDO 1997 e CASTELLANI FILHO 1998). Ao tratar da forte influência das ciências naturais na Educação Física, Daólio (1995) demonstra que:

Talvez o principal aspecto desta tradição seja a consideração do homem como uma entidade de natureza exclusivamente biológica, e seu corpo constituído por um conjunto de músculos, ossos e articulações, passíveis de um treinamento e possíveis de melhor rendimento.

Entende-se que somente os conhecimentos oriundos das disciplinas da área da saúde não são suficientes para operacionalizar o que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ao mostrar que a Educação Física deve ter uma proposta metodológica reflexiva, que favoreça a promoção da autonomia, perspectivando o desenvolvimento integral do ser, o exercício da cidadania e seu preparo para a vida (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Após identificar a visão dos acadêmicos no que se refere ao seu processo de formação, buscou-se perceber qual era a visão que eles apresentavam dos problemas presentes no dia-a-dia do professor de Educação Física.

Problemas presentes nas aulas de Educação Física na Visão dos Acadêmicos

Partiu-se da hipótese que os pibidianos teriam uma visão diferente dos acadêmicos do grupo controle, tendo em vista a sua presença constante na realidade escolar. Diferente do grupo controle, que até chegar ao terceiro ano do curso (momento em que realizam o Estágio Obrigatório), o contato com a realidade escolar é esporádico. Entretanto, ao analisar a visão dos acadêmicos, verificou-se que ambos os grupos

apresentam a mesma percepção, sendo a falta de materiais o principal problema apresentado por 90% dos acadêmicos, seguido da falta de infra-estrutura que foi apontado por 80% dos acadêmicos como um dos principais empecilhos do professor de Educação Física na escola. Cabe destacar que a partir destes dois problemas os posicionamentos foram bastante díspares, apresentando olhares diferentes para a realidade escolar. Para os pibidianos o terceiro maior problema é a desvalorização da Disciplina/Professor; já para o grupo controle a baixa remuneração aparece como fator impactante.

A percepção dos participantes não é diferente do que foi apresentado por Toyouchuchi (et all, 2008), em uma pesquisa desenvolvida no Estado de São Paulo, na qual o autor aplicou 2.700 questionários para os professores da rede pública de ensino e verificou que a falta de material (87%) e de espaço físico adequado (41%) são os principais problemas enfrentados pelos professores paulistas.

Como o principal objetivo deste estudo é verificar de que forma o PIBID está contribuindo no processo de formação dos futuros professores, após analisar os inúmeros problemas apresentados nas respostas, optou-se em aplicar um segundo questionário semi-estruturado, que foi composto pela confecção de 1 plano de aula e por 4 questões interdependentes, que objetivaram verificar a habilidade em organizar os conteúdos e a capacidade de resolução de problemas.

Metodologicamente foi seguido o proposto por Lefèvre e Lefèvre (2000), quando estes autores destacam a necessidade de se tomar cuidados para não induzir os participantes da pesquisa. Neste sentido, o preenchimento do questionário foi dividido em dois momentos distintos. No primeiro momento todos os participantes deveriam confeccionar um plano de aula, para uma turma mista do ensino médio, composta por 40 alunos (sendo 16 meninas e 24 meninos), com idade entre 14 e 17 anos, dos quais 10 alunos eram muito habilidosos, 25 conseguiam dominar as técnicas do jogo e 5 alunos não possuíam aptidão física e nem condições técnicas para praticar o jogo. Os acadêmicos poderiam escolher o tema da aula, que deveria ter duração de 50 minutos, para desenvolver a aula cada professor teria a sua disposição uma quadra poliesportiva, uma bola da modalidade escolhida se sua opção fosse o esporte, 2 bolas de borracha, 2 cordas e 4 cones.

Ao finalizar esta atividade (após entregar o plano de aula) os acadêmicos recebiam um segundo formulário contendo quatro questões relativas ao objetivo da aula e os conteúdos trabalhados. Para a estruturar a descrição das respostas, optou-se pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2000).

De posse dos questionários foi realizada a transcrição de todas as questões, posteriormente foram eleitos os fragmentos preponderantes das respostas que são chamados de expressões-chave (ECH), e na seqüência foram estabelecidas as idéias centrais (IC), que retrata o contexto principal das expressões-chave. Nesta etapa é possível visualizar ideologias internalizadas, o que Lefèvre e Lefèvre (2000) categorizaram como sendo ancoragens do discurso. O último passo foi a construção do DSC, ou seja, a expressão do grupo, construída a partir da união das expressões-chaves, categorizadas de acordo com as idéias centrais. Nesta etapa, o pesquisador realizou intervenções no texto, para que este ficasse inteligível (KNIJNIK, 2006), porém sem alterar o sentido das representações emitidas pelos participantes.

Tabela 2 - Discurso coletivo a partir dos objetivos da aula

PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
Trabalhar de forma lúdica, buscando a colaboração e cooperação entre os habilidosos e não habilidosos, meninos e meninas, convivendo com as diferenças, valorizando o respeito ao próximo, percebendo a dificuldade em trabalhar com o outro, garantindo a participação de todos, o prazer na participação e cumprindo as regras. Evitando deixar a aula chata, sem manter os alunos muito tempo em filas.	Trabalhar, vivenciar e realizar os fundamentos com os alunos de forma prática, desenvolvendo a agilidade, a cooperação, a técnica, o aprimoramento das habilidades físicas, a lateralidade e a coordenação, tentando não excluir ninguém, proporcionando a vivência do jogo por meio de fundamentos e brincadeiras.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa parecem ter uma preocupação em comum: a de não excluir ninguém do processo de ensino, fato este que é essencial em uma sociedade democrática, que busca o respeito a diversidade e tolerância. Na disciplina de Educação Física, este fato ganha maior relevância ainda pelo passado histórico desta disciplina, que foi fortemente marcado pela valorização do atleta (indivíduo mais apto) em detrimento a preocupação com o aluno que precisa de estímulos motores para melhorar a sua motricidade.

Destaca-se a preocupação do grupo controle em passar os elementos técnicos da atividade, mesmo que de forma lúdica e inclusiva fica perceptível uma visão pautada no modelo de tradição racionalista ocidental, através do qual o aspecto procedimental sempre foi mais valorizado, tendo os valores sociais e/ou culturais, os princípios críticos, reflexivos e políticos como algo secundarizado. Este tipo de visão foi definido por Gómez (1992, p.96) ao mostrar que "... no modelo da racionalidade técnica, a atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas".

O posicionamento expresso pelos pibidianos foi ao encontro do que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao mostrar que os conteúdos escolares são meios pelos quais o aluno pode apreender a realidade e construir uma rede de significados em torno do que se aprende na escola. Contudo, entendeu-se que era necessário realizar uma análise mais detalhada deste posicionamento e para isto seguiu-se o proposto por Darido e Rangel (2005), ao mostrar que os conteúdos devem ser abordados em três dimensões: Conceitual, Procedimental e Atitudinal.

A primeira questão do instrumento de avaliação perguntava aos participantes de que forma ele havia trabalhado com a Dimensão Conceitual do conteúdo em sua aula? A tabela a seguir demonstra o posicionamento apresentado pelos dois grupos.

Tabela 3 - Discurso coletivo dos acadêmicos sobre a Dimensão Conceitual

PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
<p>Conversa antes do início das atividades para trabalhar com as turmas mistas buscando quebrar o preconceito que existiu em gerações anteriores, onde dividia-se homens e mulheres. Explicação do preconceito que foi e é vivenciado pela mulher na prática do futebol. Buscou-se também evitar a exclusão dos menos habilidosos como aconteceu em épocas anteriores, onde valorizava-se o rendimento técnico, para isto é importante trabalhar a relação de grupo, mostrando como conviver com pessoas que possuem diferentes habilidades e destacando que nenhuma pessoa é igual a outra.</p>	<p>Ao iniciar a aula foi realizada uma conversa, destacando-se os fundamentos que seriam trabalhados, deve-se oferecer para o aluno uma aula prazerosa, destacou-se que o interessante é participar, realizando o movimento sem muita importância para a técnica. Deve-se partir do método parcial (fazer uma roda, realiza-se os fundamentos e não pode cortar). Por mais que duas equipes se estressem competindo, dentro do seu grupo a cooperação e a cumplicidade deveriam estar presentes a todo momento. Importante falar sobre a necessidade de respeito para que se possa viver em sociedade.</p>

Para Coll et al (2000), esta dimensão corresponde aquilo que se deve saber sobre o tema que será abordado na aula. No caso específico da Educação Física refere-se a forma como o professor realiza a abordagem das regras, técnicas, dados históricos das modalidades, reflexões a respeito da ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência...

No grupo controle três acadêmicos relataram que não tiveram como foco da sua aula a dimensão conceitual. Os outros participantes demonstram uma preocupação centrada na dimensão procedimental (saber fazer) e não o saber sobre a cultura corporal, respaldando o que foi identificado por Darido (2003), quando verificou que os professores analisados não trabalhavam com conhecimentos que demonstrassem aos alunos a importância da atividade física, os seus benefícios, as melhores maneiras de realizá-la, as principais modificações ocorridas no ser humano em função da prática da atividade física, além do conhecimento sobre o contexto das diferentes práticas corporais. Complementarmente Betti (1994) adverte que não se trata de propor que a Educação Física escolar fique restrita a um discurso sobre a cultura corporal, mas que tenha uma ação pedagógica, que auxilie o aluno a compreender o seu corpo, o seu relacionar-se com os outros. Neste sentido, percebe-se que este grupo apresentou uma percepção limitada dos conteúdos em uma dimensão conceitual, não obstante demonstram a preocupação que todos participassem das atividades, sem qualquer tipo de exclusão.

Verifica-se no discurso dos pibidianos o cuidado em apresentar antes do início das atividades o papel histórico da mulher na sociedade, seu processo de conquista social e a necessidade de respeitar a diversidade. A visão deste grupo encontra respaldo nos posicionamentos de Coll et al (2000) os quais demonstram a necessidade de se trabalhar na escola valores sociais que transcendem o próprio conteúdo e estimulam para que se aprenda trabalhar em equipe; demonstre-se solidário com os colegas; aprenda-se a respeitar e valorizar o trabalho dos outros e que não se discrimine os colegas por causa do gênero, idade ou qualquer outra característica motora ou individual.

DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

Esta dimensão é composta por conhecimentos de diferentes metodologias que são utilizadas para tornar acessível e compreensível o conteúdo que se ensina. Na Educação Física este conteúdo não deve ficar restrito somente em torno das habilidades motoras e do esporte, mas também da organização, sistematização de informações e aperfeiçoamento do que foi ensinado. Vejamos como os participantes se posicionaram diante desta questão.

Tabela 4 - Discurso dos acadêmicos sobre a Dimensão Procedimental

PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
Os jogos pré-desportivos incluem todos os fundamentos do esporte, favorecendo para que o professor corrija os erros com maior facilidade com a divisão em subgrupos. A movimentação é importante, enfatizando 2 toques na bola, o que exige maior movimentação de todos e vivência dos fundamentos dentro do jogo.	Através do aquecimento, exercícios, brincadeiras, circuitos, pequenos jogos, que levem a vivência dos fundamentos. Por meio de exercícios de passar e ir, que trabalha vários fundamentos do esporte ao mesmo tempo, trabalhando-se com o método parcial de forma não competitiva, para que todos possam participar da aula, chegando ao jogo propriamente dito e a volta a calma.

De maneira geral, os discursos expressaram uma visão voltada para a cooperação e participação efetiva dos alunos. Os dois grupos apresentaram uma preocupação acentuada na execução da atividade, seguindo um modelo tradicional de desenvolvimento da aula, pautado pelo aquecimento, fundamentos técnicos, o jogo e a volta a calma, não indicando as possibilidades de reflexão. Este tipo de posicionamento foi identificado por Pérez-Gomez (1992) como sendo pautado pela racionalidade técnica, pois segundo o autor neste modelo os futuros profissionais são preparados para aplicar na sua prática teorias e técnicas científicas com o objetivo de resolver problemas.

Daólio (1993) também fornece elementos para pensar os motivos que levaram os participantes a se posicionarem desta forma, pois nos seus estudos sobre a Educação Física escolar identificou que existe um modelo pré-estabelecido de aula. Desta maneira, normalmente espera-se que o professor execute as suas aulas seguindo este roteiro imaginário e os professores por razões culturais acabam reproduzindo-o, pois " Sendo uma prática tradicional, ela possui certas características, muitas vezes inconscientes para seus atores. Em outras palavras, existe um certo estilo de dar aulas de Educação Física, estilo que é, na maioria das vezes, valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola" .

DIMENSÃO ATITUDINAL

Esta dimensão está relacionada aos conhecimentos das especificidades da estrutura e do funcionamento do ambiente onde o profissional desempenha as suas funções, bem como a clientela. Segundo Nascimento (1998) esta competência inclui o conhecimento das principais dificuldades, aspirações, problemas, interesses e necessidades dos alunos.

Tabela 5 - Discurso dos acadêmicos sobre a Dimensão Atitudinal

PIBIDIANOS	GRUPO CONTROLE
Atividade mais lúdica, que do alto rendimento, valorizando o patrimônio cultural, por meio do futebol de rua. Mostrar que a prática do futsal é semelhante aquela realizada pelas crianças quando jogam futebol na periferia da cidade. Jogos e brincadeiras fazem parte da construção motora de uma criança, ainda mais se forem aplicadas brincadeiras clássicas, que além de desenvolver uma grande capacidade motora, recupera uma carga cultural muito rica. Buscou-se o resgate de brincadeiras de infância, trabalhando com o jogo enquanto uma atividade lúdica, que possibilita a flexibilidade nas regras, proporcionando o trabalho cooperativo para que fosse possível atingir os objetivos propostos.	O aquecimento em forma de brincadeira já trabalha esta dimensão, o desenvolvimento da aula por meio de fundamentos em que todos devem tocar na bola, realizando atividades básicas para estimular os menos habilidosos e o final da aula valorizando-se o processo do ensino, realizando atividades que envolvam a tática para contemplar os habilidosos. Ao final da aula houve uma conversa com os alunos, sobre a conscientização da falta de materiais e a importância de cuidar dos materiais e espaços da escola

No que diz respeito às competências da Dimensão Atitudinal definidas pelo grupo controle, percebeu-se um posicionamento pautado na perspectiva procedimental. Rezer (2010) classificou este tipo de visão como sendo uma abordagem hegemônica, pois o professor visa somente repassar o conteúdo, sem apresentar uma preocupação crítica em que se aprende a pensar sobre o jogar. Não obstante a esta limitação, constatou-se que os participantes deste grupo apresentam significativa competência específica, a qual lhes permitiu solucionar de forma satisfatória o problema apresentado que não ficou restrito somente nele, pois os acadêmicos do grupo controle forneceram indicativos para os alunos refletirem sobre as dificuldades relativas a limitação dos materiais e sobre a importância da preservação do espaço coletivo.

No discurso emitido pelos pibidianos percebeu-se uma preocupação que foi além das normas e do conhecimento metodológico, sem que com isto fosse necessário deixar de jogar, pois a aula é um espaço para fornecer informações e reflexões sobre os processos históricos, tensões sociais e culturais que se manifestam também por meio do esporte, fator este que foi destacado por Demo (1997, p.67), ao demonstrar que:

A prática não significa somente momento de aplicação. É sobretudo a razão de ser da teoria, como, em termos acadêmicos, a teoria é a razão de ser da prática. Teorizar a prática e praticar a teoria são movimentos mutuamente implicados e complementares, logicamente muito distintos, mas praticamente coincidentes.

Os posicionamentos evidenciam que ambos os grupos apresentam conhecimento do conteúdo e das diferentes possibilidades metodológicas. Percebe-se que o grupo controle enfatiza as suas preocupações na questão procedimental enquanto os pibidianos enfatizam a questão conceitual e atitudinal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos nesta análise transcenderam os objetivos iniciais do estudo, pois mostraram a necessidade de repensar a formação dos futuros professores de Educação Física da Universidade Estadual de Ponta Grossa, tendo em vista que os alunos do grupo controle centraram os seus esforços pedagógicos no processo que levasse ao saber-fazer, limitando a possível abordagem crítica a ser trabalhada com os seus alunos, fato este que deve ser revisto e corrigido.

Verificou-se que os dois grupos optaram em desenvolver suas atividades pautadas pelo tema jogos, o que demonstra a forte influência que este conteúdo ainda mantém no imaginário dos futuros profissionais. É importante perceber que mesmo os pibidianos tendo lembrado das disciplinas da área de humanas/educação como fundamentais e o grupo controle ter lembrado das disciplinas da área biológica/aprendizagem motora, o conhecimento decorrentes destas disciplinas não foram utilizados de forma explícita na montagem das atividades, para as quais eles buscaram subsídios nas disciplinas técnicas- específicas.

Mesmo sem a vivência escolar cotidiana os dois grupos tem uma percepção semelhante sobre os principais problemas da Educação Física Escolar, o qual mesmo tendo como referência a cidade de Ponta Grossa, parece ser um dos principais problemas da área, conforme os dados expressos pelos diferentes estudos apresentados.

A mudança de postura ficou mais acentuada no momento de propor alternativas para resolver o problema apresentado pelos próprios participantes da pesquisa. Observando as três dimensões analisadas, verificou-se que todos os participantes apresentam a preocupação em não excluir ninguém das atividades. Entretanto, o grupo controle deixou explícita sua preocupação com o saber fazer, tornando secundário a reflexão e a análise crítica em uma situação de aula " prática".

A diferença central entre os pibidianos e o grupo controle está na possibilidade da compreensão da realidade e na autonomia obtida através do fazer pedagógico no ambiente escolar. O cotidiano da formação dos pibidianos está sendo marcado pela experiência com a realidade escolar, o que requer o enfrentamento e superação de dificuldades que emergem do cotidiano e precisam ser resolvidas. Esta tomada de decisão frente ao novo e ao inesperado é sempre motivo de dúvidas e questionamentos, mas este grupo tem a possibilidade da reflexão individual e coletiva, da busca constante do conhecimento como meio de instrumentalização para subsidiar as suas intervenções docentes.

As reuniões semanais com a coordenação tornaram-se um espaço de formação alternativo e complementar, sendo fundamental para o acompanhamento, avaliação, levantamento e reflexão crítica dos problemas ocorridos, possibilitando que as convicções sejam repensadas, pois como destacou Morin (2000) "... muitas pessoas se instalam de maneira segura em suas teorias e ideias, e estas podem não ter estrutura para acolher o novo que brota sem parar. Sem poder jamais prever como se apresentará, devem esperar o inesperado". A reflexão sobre o cotidiano escolar e o olhar sobre a própria atuação docente, tornou-se uma oportunidade singular entre aquilo que se aprende na sala de aula e aquilo que se vivencia na realidade. Os discursos e representações emitidas pelos participantes demonstram que ainda há muito para se descobrir, discutir e aprofundar sobre o papel do PIBID na formação inicial dos licenciados em Educação Física, mas ele tem sido um programa fundamental para que o futuro docente consiga utilizar a sua práxis pedagógica, desta maneira aproximando a Universidade da Escola e a Escola da Universidade, bem como a Teoria da

Prática e a Prática da Teoria, favorecendo para que se tenha uma formação mais sólida e real, na qual a vivência da docência escolar não está mais sendo atribuição de uma única disciplina, mas resultante de um processo mais amplo que acaba influenciando todo o processo de formação do futuro docente.

Referências

- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. H. G.; FRANCO, C. (2002). Qualidade e Eqüidade na Educação Fundamental Brasileira. PUC-RJ - Departamento de Economia: Texto para Discussão n. 455.
- ARANTES, A. C. (1997). Competências básicas para ser um professor. Ministrando aulas de Educação física infantil em um curso profissionalizante. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Renovações, modismos e interesses. X Congresso Brasileiro de ciências do esporte. Goiânia – Goiás. Anais – vol. 1. 25 – 25 de Out. p. 786 – 790.
- BARROS, R. P. et al. (2001). Determinantes do Desempenho Educacional no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico, v.31, n.1, p.1-42, abril.
- BETTI, Mauro (1991). Educação Física e Sociedade. São Paulo: Movimento..
- _____ (1994). O que a semiótica inspira ao ensino da educação física. Discorpo, São Paulo, n.3, p. 25-45.
- BRACHT, VALTER (1997) . A constituição das teorias pedagógicas da educação física. Retirado em Junho 1, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621999000100005&script=sci_arttext#back
- BRASIL. MEC. LDB (1996) – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto.
- _____ (1998). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental - Educação Física. Brasília: MEC/SEF. v. 8.
- Caldeira, A.M.S. (2001) A formação de professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. vol. 22 n.3, pp. 87–103.
- CASTELLANI FILHO, Lino (1998). Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas: Papirus.
- CUNHA, M. I.(1996). O bom professor e sua prática. Campinas: Papirus.
- COLL, C. et al. (2000). Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: Artmed.
- DARIDO, S. C. (2003). Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- DARIDO, S.C; RANGEL. I. C. A. (2005). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- DAÓLIO, J. (1993). Educação física escolar: uma abordagem cultural. In: PICOLLO, V.L.N.,(org.). Educação física escolar: ser... ou não ter? Campinas, Papirus.

- _____ (1995). Da cultura do corpo. Campinas, Papirus.
- _____ (2004). Educação física e o conceito de cultura. Campinas, SP: Autores Associados.
- DARIDO, S. C. (1996). Ação pedagógica do professor de Educação Física: estudo de um tipo de formação profissional científica. Tese de Doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia, U.S.P, São Paulo, Brasil.
- DARIDO, Suraya Cristina (2005). Educação Física na Escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- _____ (2003). Educação Física na Escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- DARIDO, Suraya Cristina, RODRIGUES, Ana Cristina Bonfá, SANCHES NETO, Luiz. Saúde.Educação Física Escolar e a produção de conhecimentos no Brasil. Retirado em Junho 2, 2013 de <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/026.pdf>
- DEMO, Pedro (1997). Educar pela pesquisa.Campinas, SP: Autores Associados.
- FRANCO, Creso (et all). Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de fatores intra-escolares. Retirado em Junho 2, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000200007
- FREIRE, E. S.; REIS, M.C.C.; VERENGUER, R.C.G. (2002). Educação Física: pensando a profissão e a preparação profissional. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, ano 1, n.1, pp. 39-46.
- FEITOSA, W.M.N; NASCIMENTO, J.V. (2003). As competências específicas do profissional de Educação Física que atua na orientação de atividades físicas: um estudo Delphi. Revista Brasileira Ciência e Movimento. v.11, n.4, pp.19-26.
- GALLARDO, Jorge (1997). Educação Física: contribuições para a formação profissional. Ijuí, SP. Ed. Unijui.
- GOBBI, Sebastião (1992) . Pesquisa em esporte: do fragmento ao holístico. In: FARIAS, A.; FARINATI, A.. (Org.). Livro do ano da SBDEF-1991. RIO DE JANEIRO: AO LIVRO TECNICO, v.1, p. 92-104.
- GÓMEZ, Angel Pérez (1992). O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- GUEDES D.P. e GUEDES J.E.R. P. (1997). Características dos programas de Educação Física escolar. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo. Revista Paulista de Educação Física, v.11, n.1. pp.49-62.
- KNIJNIK, J. D. (2006). Femininos e Masculinos no futebol brasileiro.475 f. Tese de Doutorado em Psicologia Social e do Trabalho. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. (2000). Os novos instrumentos no contexto da pesquisa qualitativa. In: LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C; TEIXEIRA, J. J. V. (Orgs). O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, EDUCS.
- MARIZ DE OLIVEIRA, J.G.; BETTI,M & MARIZ DE OLIVEIRA,W.(1988). Educação Física e o Ensino de Primeiro Grau. São Paulo, EPU/EDUSP.

- MEDINA, João Paulo Subirá (2002). Educação Física cuida do corpo e... mente. Campinas: Papirus.
- _____ (1984). O brasileiro e seu corpo. São Paulo: Papirus.
- MORIN, E. (2000). Os sete saberes necessários à Educação do futuro. São Paulo: Cortez.
- NAHAS, M. V. (1997, Maio). Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esportes, Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. pp.17-20.
- Nascimento, JVA. (1998). Formação inicial universitária em Educação Física e Desportos: uma abordagem sobre o ambiente percebido e auto-percepção de competência profissional de formandos brasileiros e portugueses. Porto. Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto, Portugal.
- Nascimento, JVA. (1999) As competências específicas do profissional de Educação Física e Desportos: um estudo Delphi. Revista Horizonte. v.15, n.87: pp.1-12.
- OLIVEIRA, V. M.(2004). O que é Educação Física.São Paulo: Brasiliense.
- PALMA, Ângela P. T. V.; OLIVEIRA, Amauri A. B.; PALMA, José A. V. (2008). Educação física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental. Londrina, PR: Editora UEL.
- PEREZ - GÓMEZ, A. (1992). O pensamento prático do professor - a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, Philippe (1996). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- _____ (2001). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2 ed. Porto Alegre: Artmed.
- REZER, R. (2010) O trabalho docente na formação inicial em Educação Física: reflexões epistemológicas. Tese apresentada ao Programa de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- SCARPATO, Marta et al (2007). Educação física: como planejar as aulas na educação física. São Paulo: Avercamp.
- TARDIF, Maurice (2005). Saberes e formação profissional. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TOKUYOCHI, Jorge Hideo, et al (2008). Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. Motriz, Rio Claro, São Paulo, Brasil, v.14 n.4, pp.418-428, out./dez.

Pensamientos en Movimiento de Profesores de Educación Superior del Instituto Politécnico Nacional

Delgado Rebeca Flores, Aurora Rosas Cruz Rocío, Laura Montejano Castillo⁴²¹

Resumen

Problemática:

El Instituto Politécnico Nacional (IPN) es una institución de educación superior pública, con una existencia de 79 años, en los últimos doce ha buscado que su Modelo Educativo se concrete en la práctica, a través de acciones como: la acreditación de sus carreras, la reorganización de la gestión administrativa, el desarrollo de acciones formativas para sus profesores. Sin embargo, en el quehacer cotidiano del aula se mantienen prácticas que responden a un modelo más centrado en la enseñanza que en el aprendizaje, la exposición o demostración por parte del profesor, creencias estereotipadas acerca del rol y la autoridad del docente, prácticas evaluativas centradas en la calificación y sólo el resultado. Así surge la necesidad de identificar qué impide a los profesores llevar a su práctica la concreción del modelo educativo. En el 2002 en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del IPN se diseñó el Diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología, para profesores interesados en realizar cambios en su quehacer docente, este trabajo presenta el seguimiento de uno de los grupos que transitaron en el diplomado, como novena generación, en tres momentos diferentes de su proceso formativo dentro del diplomado.

Metodología:

El trabajo es de carácter descriptivo y desde una perspectiva fenomenológica busca identificar lo que acontece con los pensamientos de los profesores, durante su proceso de formación a través de tres momentos: la entrada al diplomado, donde se indaga sobre el perfil de los docentes y el contenido del primer escrito formal que se les solicita, sobre su proceso en el primer módulo. La segunda fuente de información es el trabajo del cuarto módulo denominado –autobiografía- y, en tercer y último lugar, se analiza el documento final que realizan los profesores en el noveno módulo. Las categorías que se usan para el análisis refieren a los pensamientos, las creencias y la referencia sus prácticas docentes, así como los aspectos de su historia personal que se develan en su práctica docente.

Los resultados muestran el proceso de cambio en los pensamientos de los profesores, identificados a partir de sus documentos, desde éstos también se explicitan algunos de sus pensamientos implícitos, lo que permite realizar un acercamiento a sus obstáculos epistemológicos y epistemofílicos, así como a los contextuales donde se incluyen sus alumnos, sus compañeros y el entorno institucional, su historia docente y su historia personal. De esta manera se devela el movimiento de sus pensamientos en su proceso formativo.

⁴²¹ ESIME-Z-IPN

Relevancia y relación con el tema

El estudio permite un acercamiento al mundo interior de profesores de educación superior durante un proceso formativo como docentes de una Institución de educación superior y permite identificar áreas de oportunidad para fortalecer los programas de formación del profesorado.

Introducción

Este trabajo, en el que se estudian los pensamientos de profesores del Instituto, forma parte del proyecto multidisciplinario de investigación educativa (SIP-146 del IPN con apoyo presupuestal) y se fundamenta en los estudios, que desde hace varias décadas se realizan entorno a las creencias y pensamientos de los profesores, tema que se convirtió en objeto de estudio para quienes desean indagar los factores que obstaculizan o favorecen, en los profesores, el cambio en la realidad cotidiana de sus clases. Esta aceptación del campo de estudio de acuerdo a Serrano (2010) se logra en la década de los setenta en la que se llegó a denominar como “procesamiento clínico de la información” en la enseñanza.

El auge de la formación y actualización docente es un fenómeno que atañe a diversos entornos y despliega muchos programas que varían su énfasis. En el caso del Instituto Politécnico Nacional (IPN) las acciones formativas se asocian al modelo imperante. Actualmente el que orienta el quehacer institucional es el llamado Modelo Educativo Institucional (MEI) impulsado a partir del año 2000 y referido en diez y nueve libros denominados “documentos para la reforma” (2004). En el libro 1 se describe el modelo académico, educativo y social que de forma integral conforman la propuesta del IPN proyectada hasta el año 2035.

La acción para involucrar a los docentes del Instituto en el MEI se formaliza en el año 2003 con el diplomado para el Nuevo Modelo Educativo dirigido a los profesores del nivel medio superior y superior. Con éste se busca que los profesores cambien su paradigma de uno centrado en el profesor a centrado en el alumno y por tanto orientar el cambio del énfasis en la enseñanza hacia el aprendizaje. Así, el papel del profesor se plantea como facilitador del aprendizaje lo coloca como un profesor que promueve la autonomía de sus alumnos y la colaboración entre ellos para alcanzar los aprendizajes que se espera sean significativos.

De esta manera el docente politécnico, que ha sido formado en el marco de una enseñanza tradicional lo que, como menciona Serrano (op.cit), le imprime una forma de “hacer docencia” ya que en gran medida ha tomado como modelo al mejor profesor que se caracteriza por sus habilidades para controlar a los grupos, mantener su atención, dosificarles de la mejor manera los extensos programas, calificar con criterios de repetitibilidad del conocimiento desde el modelo que cada profesor presenta a sus alumnos que en una palabra corresponde de acuerdo a la caracterización de Porlan (1998) a una concepción centra en el modelo tecnológico, que tiene a propiciar un vínculo de co-dependencia y en ocasiones de autoritarismo en la relación docente-alumno.

En este contexto la formación para el Nuevo Modelo se orienta a buscar un cambio de paradigma en los profesores para que lleven a su aula las nuevas prácticas que impulsa el modelo, sin embargo los resultados no se ven reflejados en los indicadores institucionales, por ejemplo la eficiencia terminal de la última década del siglo pasado con las de la primera del actual se encuentran en los mismos rangos, a

pesar de que para el año 2009 se reportaban a más de la mitad de los profesores del Instituto con el diplomado aprobado.

La falta de resultados como se mencionó al inicio no es exclusiva del Instituto, los trabajos de Porlan (1998) y Pozo (2006) en diferentes países muestran que las prácticas de los docentes se han movido poco, esto a partir de analizar cuáles son las teorías que las sustentan (Pozo, 2006) o de la congruencia entre lo que declaran y lo que hacen en sus aulas. Esto ha llevado a un debate acerca de qué es lo que impide que un profesor que ha sido formado por ejemplo en las teorías constructivistas, aunque pueda declarar los conceptos de la misma, al ir a su práctica docente esto no se perciba en su actuar con sus alumnos.

Los estudios abarca diferentes discusiones: a) de que manera las concepciones de los profesores acerca de lo que es el conocimiento y la ciencia influyen en la enseñanza, en particular de las ciencias; b) cuáles son la teorías en las que se ubican los profesores, esto en diferentes niveles educativos; c) qué relación existe entre las creencias de los profesores y su forma específica de hacer docencia; d) cómo hay que referir a aquello que no esta en la parte explícita o consciente del profesor y que impacto tiene en lo que se dice y lo que se hace, acerca de y en el aula. En todos los casos el punto de encuentro esta en dilucidar qué es lo que corresponde hacer en el ámbito de la formación docente para superar las limitaciones de aplicación que a la fecha han tenido los programas existente en todos los niveles y en diversos países, convirtiéndose así en un tema central para reorientar o reconceptualizar además de la función del docente, la de la misma universidad.

Serrano (2010) en su estudio con profesores de educación superior encuentra que en general tienen lo que llaman una actitud progresista hacia la educación, sin embargo en los aspectos referidos a la evaluación y a la metodología se mantienen más en una orientación tradicional.

Para la indagación de los pensamientos o creencias de los profesores de educación superior en el contexto particular del Instituto Politécnico Nacional se comparte con Porlán (1997) sus fundamentos que incluyen a) la perspectiva constructivistas, b) la perspectiva sistémica y compleja, c) la perspectiva crítica y en se agrega a este marco teórico d) la perspectiva de la ontología del lenguaje desde los postulados de Echeverría (2003). También se considera necesario establecer la concepción de profesor a la que se aspira y que da contenido al diplomado de Didáctica de la Ciencia y la Tecnología que se ofrece como una opción para la formación del profesorado, así se coincide con la de Serrano (2010) al reconocer al docente como un ser reflexivo, que emite juicios, tiene creencias y genera rutinas que en su conjunto y de manera compleja se plasman en su hacer, que a su vez es capaz de reflexionar junto con otros acerca de su práctica docente.

Los abordajes también toman rumbos distintos desde los más cuantitativos con el uso de pruebas estadísticas hasta los cualitativos como los que propone por ejemplo Porlán (1998), en el caso de este estudio se ubica en la parte cualitativa y siguiendo a Porlán, se buscar describir y analizar el contenido de las concepciones de los profesores más que identificar aspectos de estructura y de proceso del pensamiento.

Se parte de considerar la importancia de las concepciones que se tienen y su influencia en la forma que afrontan los docentes desde ellas los cambios, como lo señala Pozo (2006) al decir que tal vez nuestras respuestas a los retos educativos actuales los afrontemos desde las experiencia que vivimos más que a partir de la consideración de las condiciones actuales. Si consideramos que la no revisión de esas

creencias puede llevar a la repetición irreflexiva de las mismas, entonces el haber sido formados en ellas se puede constituir en un obstáculo para incorporarse a las nuevas necesidades, lo que en palabras de Pozo, puede estar provocando una disociación entre lo que se es y lo que se fué, entre lo que se hace y lo que se cree, entre lo que se sabe y lo que se siente y tal vez entre las ideas y las acciones. Para encontrar alternativas a esto es necesario identificar estas disyuntivas y desde su conocimiento andar hacia la búsqueda de opción para romper las dicotomías que alejan de la búsqueda de congruencia en el quehacer y ser docente.

Los profesores pueden aportar datos desde su realidad cotidiana en el aula y desde sus propias experiencias en los contextos particulares en los que se desenvuelven (Gimeno, 1988), punto en el que coincide con Imbernón (1994)

Método

Se realizó una convocatoria a los profesores de la Institución para cursar el diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología los interesados elaboraron una solicitud de inscripción en la que además de los datos generales se les requirió responder a ocho preguntas. Los profesores inscritos cursaron, en un periodo de seis meses, nueve módulos con una duración de 30 horas cada uno. Los módulos que se consideran para este trabajo son: el primero "El profesor líder en el aula"; el cuarto "Pensamiento y Comunicación" y el noveno denominado "Programación Neurolingüística en el Aula". Los datos que se presentan corresponden a la novena generación del diplomado y el grupo estuvo constituida por profesores de educación superior. En cada módulo se requirió un trabajo que se entrega al finalizar el mismo, en el primero se solicitó una bitácora que recabara lo que se había hecho, sentido y pensado a lo largo de la experiencia. En el segundo módulo se solicitó elaborar una biografía desde los conceptos revisados en el desarrollo del programa, finalmente en el tercer módulo se pidió realizar un documento donde se recuperara su proceso a lo largo del diplomado.

Se analizaron los trabajos de tres de los profesores que cursaron esta generación: a) el que menos cambios se apreciaban en su proceso, b) el que representaba la media del cambio y c) el que representaba los que mayor cambio habían logrado. La selección se hizo a partir del criterio del docente que impartió los tres módulos y que los ha tenido a su cargo en las nueve generaciones de emisión del diplomado.

Resultados

En la tabla 1 se muestra las características de los profesores que conformaron el grupo

Inscritos	Egresados	Áreas de Formación	Nivel máximo De estudios	Edad promedio	No. De horas Prom.	Antigüedad Docente Prom.	Prom. Alumnos atienden	Actualización En educación	No. De profesores por tipo Materia Imparten
31	27	17 ingenierías 2 comunicación 1 psicología 5 administración 1 turismo 1 biología	Licenciatura =11 Maestría = 10 Doctorado=6	30 años	34 hrs	12	66	Dos diplomados en promedio 19 participantes 8 sin cursos	Básicas=9 Tecnológicas= 13 Humanidades= 5

Tabla No 1

En la tabla No.2 se muestra una primera parte de los resultados que se esperan los profesores que solicitan inscripción al diplomado, en la tabla se agrega una categorización con relación a los pensamientos que están involucrados en sus respuestas, las cuales están escrita de forma textual.

Los resultados que esperan alcanzar en el diplomado	Pensamientos centrado en...
Innovar una práctica docente orientada a mejorar los resultados en los alumnos, producir en los alumnos mejores ambientes de aprendizaje	Innovar ambientes de aprendizaje Alumnos
Aprender nuevas formas de enseñar ingeniería y ciencias de una forma que de verdad tenga impactos positivos.	Formas enseñar ingeniería
Aprender nuevas técnicas de enseñanza para motivar al alumno	Técnicas de enseñanza Motivación alumnos
Obtener elementos didácticos tendientes a generar mayor participación en el alumno, integración grupal y desarrollo profesional para mejorar la labor docente	Aspectos didácticos Participación de alumnos y grupo Mejorar labor docente
Ser una maestra con inteligencia emocional, mejor preparada en el ámbito docente y sobre todo actualizada en cuanto a métodos y técnicas de enseñanza aprendizaje para alcanzar aprendizajes significativos y la construcción del conocimiento Mejorar nuestra capacidad de enseñanza y la capacidad de los alumnos Conocer y aplicar las nuevas tendencias pedagógicas, así como las nuevas tecnologías didácticas para el beneficio y mejora del proceso enseñanza aprendizaje Mejorar la relación pensamiento-comunicación en el proceso enseñanza aprendizaje Conocer y aplicar las mejores alternativas didácticas para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias y la tecnología Conocer y aplicar las herramientas de la programación neuro lingüística (PNL) para mejorar el proceso de enseñanza aprendizajes	Su inteligencia emocional Técnicas de enseñanza para ciencia y tecnología Innovar ambientes aprendizaje Aplicar PNL en la enseñanza
Mejorar mis técnicas de enseñanza aprendizaje	Técnicas de enseñanza
Poder motivar de mejor manera al educando para interesarlo en el tema	Motivación alumnos
Lograr un mejor aprovechamiento académico en el grupo	Aprovechamiento académico
Desarrollar estrategias para el aprendizaje de la ciencias que me permitan desarrollar mis propios medios	Aprendizaje de la ciencia
Aprender algunas técnicas para apoyar a mis alumnos a adquirir herramientas para mi trabajo, vida personal y familiar.	Apoyar a los alumnos Herramientas para trabajo, familia personal
Metodología para trabajar en equipo	Lograr el Trabajo en equipo
Estrategias didácticas novedosas que ayuden a incorporar el conocimiento y que entusiasmen a los jóvenes	Estrategias didácticas
Mantenerme vigente en materia de conocimientos relacionados con los nuevos modelos pedagógicos y uso de nueva tecnología	Entusiasmar a los alumnos Vigencia didáctica
Mejorar mis habilidades como docente, así como obtener nuevas herramientas en beneficio de mi quehacer docente académico y en general como persona	Mejorar como docente Herramientas para persona y docente
Métodos de clase y diversión	Métodos de clase
Conocer técnicas didácticas para ser un buen docente	Técnicas didácticas
Adquirir nuevas técnicas para la mejora de materiales didácticos	Técnicas didácticas
Diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que provoquen y garanticen el aprendizaje profundo y significativo	Diseño de estrategias Técnicas grupales
Dominar técnicas grupales para consolidar el trabajo de integración grupal	Captar el interés y atención de alumnos
Dominar estrategias para captar el interés y la atención	La evaluación
Implementar proceso de evaluación pertinentes	Técnicas de enseñanza para ciencia y tecnología
Actualización en cuanto a tendencias educativas	
Dominar el cómo se enseñan y aprenden las ciencias	
Retroalimentar trabajos escritos	

Tabla No 2

En esta tabla No. 3 se encuentra la segunda parte de los resultados que se esperan los profesores acerca del diplomado, al igual que la anterior incluye las categorías preliminares acerca de sus pensamientos.

Los resultados que esperan alcanzar en el diplomado	Pensamientos centrados en...
Las bases para desarrollar las competencias del modelo educativo del IPN Mejorar la dinámica dentro del grupo Propiciar el aprendizaje de los alumnos en sus materias	Técnicas grupales El aprendizaje de sus alumnos
Profundizar en el conocimiento de la tecnología didáctica	Tecnología didáctica
Compartir y recibir experiencias de mis compañeros para formar criterios de formación eficientes, así mismo para poder contar con los elementos necesarios y ejercer de manera óptima mi actividad docente Tener una metodología para resolver problemas de ingeniería básica donde los alumnos puedan desarrollar sus habilidades de razonamiento y decisión Innovar una práctica docente	Compartir con compañeros profesores Mejorar como docente Metodología para ingeniería básica Innovar práctica docente
Herramientas para poder apoyar a los alumnos	Apoyar a los alumnos
Que el alumno sea un ingeniero utilizando inventiva ingenio e iniciativa	Los alumnos como ingenieros
Abordar una metodología distinta para problemas de ingeniería básica donde los alumnos puedan desarrollar preferentemente habilidades de razonamiento y decisión	Metodología para ingeniería
Mejorar los aspectos anteriores para que el desempeño y aprendizaje de los alumnos sea mejor	Los alumnos en su aprendizaje
Servir de guía a los futuros especialistas en comunicaciones en la búsqueda de soluciones a los problemas que enfrentarán en la industria	Profesor-guía Práctica profesional del ingeniero
Hacer que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más humano, lo cual se ve reflejado con más alumnos y sus resultados Aprender a transmitir conocimientos de una manera creativa	Parte humana en el proceso enseñanza-aprendizaje Creatividad en la enseñanza
Obtener conocimientos para desempeñarme mejor frente a los alumnos empleando las herramientas adecuadas	Actualización docente
Conocer metodologías, estrategias o técnicas para la práctica docente	
Encontrar herramientas de trabajo innovadoras que le permitan a los alumnos mejorar su aprendizaje y que a mí como profesora me ayuden para planear mis clases con un enfoque más práctico apegado al mundo real	Aprendizaje de los alumnos Innovación didáctica Relación aula mundo real
Mejorar mi práctica docente y hacer un uso óptimo de la tecnología en beneficio de la enseñanza al interior del aula	Actualización docente
Tener un conocimiento de cómo obtener buenos resultados en la relación docente con el grupo ya que mi intención es poder impartir clases el próximo año.	Relación docente-grupo

Tabla No 3

Con relación a los aspectos y problemas difíciles que reportan los profesores en su solicitud de inscripción al diplomado se presentan en la tabla No. 4 y 5.

<i>Aspectos que se consideran difíciles de abordar en el aula</i>	<i>Problemas que observan en el aula que desean resolver</i>
<p align="center">SOCIALES</p> (Orientación sexual, Adicciones Desintegración familiar Política, religión y sexo)	No se mencionó ninguno
<p align="center">INSTITUCIONALES</p> (Desconocimiento de autoridades Poca capacidad de algunos profesores Contar con los recursos para la enseñanza)	Falta de material para la enseñanza de las ciencias Programas inadecuados Deserción (4) Venta de calificaciones Acoso a las alumnas Falta de material didáctico Índice de reprobación elevado Ausentismo
<p align="center">DE INTERACCIÓN CON LOS ALUMNOS</p> (Lidiar con ellos, Aprender a controlar a los alumnos)	No se mencionó ninguno
<p align="center">DIDÁCTICOS</p> Manejo de las TIC (2), Planeación didáctica, Expresión oral y escrita, Medición del aprendizaje, Asesoría personalizada, Motivar para la creatividad (2) Enseñanza centrada alumno La comunicación alumno-maestro Manejo de grupo y trabajo en equipo (2), Vincular temas con ciencia y tecnología Participación toda la clase (2), Prácticas en laboratorio Lograr alumno se aplique (3) Lograr responsabilidad alumno Captar la atención del alumnado (2), Empatía para tratar al alumno (4), Indisciplina de alumnos La evaluación del trabajo en el aula Establecer canales adecuados de comunicación	Formas anticuadas de enseñar a la ciencia sin involucrar al alumno, Falta de trabajo en equipo Falta de ayuda a los alumnos a aprender las ciencias Obtener clases más atractivas, Promover un aprendizaje más significativo Técnicas en el desarrollo de clases con dispositivos Generación de empatías Reafirmar los conocimientos de los alumnos Buscar la integración de lo teórico con lo práctico Emplear las herramientas de las TICs (2) Diversidad en técnicas de enseñanza

Tabla No 4

<i>Aspectos que se consideran difíciles de abordar en el aula</i>	<i>Problemas que observan en el aula que desean resolver</i>
<p align="center">DE LOS ALUMNOS</p> Reflexión, Expresión oral y escrita, Interés (3) Compromiso (2) Conocimientos previos Visión (2) Atención concentrada (4) Aprendizaje significativo (3) Falta de trabajo Estudio anticipado de temas Análisis de problemas (2) Colaborativo Falta de integración grupal Educando sea generador su conocimiento Actitud	Falta de interés (13), Falta de responsabilidad (2), Falta de iniciativa de los alumnos Bajo aprovechamiento Falta de motivación para seguir sus estudios, deficiencias en sus conocimientos básicos (7), Apatía (3), Interés sólo por pasar, Muy presionados, Falta actitud proactiva, falta comunicación asertiva, alumnos distraídos, alumnos irresponsables, alumnos con personalidad y mentalidad muy diferente a la conservadora de valores y respeto, flacos, enfermos, todo quieren de forma fácil y ligera de responsabilidades, bajo nivel de aprendizaje, ausentismo y deserción, falta de motivación (3), inseguridad, necesidad de reforzar valores de los alumnos, aburrimento, falta de conocimiento sobre el uso de nuevas tecnologías, falta de creatividad para situaciones problema que enfrentan, inapropiada preparación de los alumnos, no son puntuales, Desconocimientos de técnicas y hábitos de estudio Inapropiada preparación de los alumnos debido al sistema educativo Lentitud en lectura y comprensión de ellas, Falta de claridad en la redacción de trabajos escritos (3) No existe el compromiso con ellos mismos Falta de motivación Mejorar la atención de los alumnos Más participación Falsas expectativas de alumnos de últimos semestres Poco razonamiento lógico Pereza mental para la búsqueda de información técnica Irresponsabilidad en el estudio Dificultades para ser autodidactas

Tabla No 5

Conclusiones

Los resultados describen las creencias pedagógicas que tienen los profesores que se insertan en el diplomado Didáctica de la Ciencia y la Tecnología, en su novena generación, como se aprecia en las tablas el enfoque que prevalece es el cientificista de acuerdo a la clasificación de los pensamientos que propone Porlán, así mismo en la categoría referida a los alumnos resaltan las creencias que responden a las expectativas de un profesor que se mueve en el marco tradicional de la educación.

Con respecto a lo que los profesores esperan del diplomado también llama la atención que sus expectativas se centran en los aspectos técnicos de la enseñanza, con muy poca presentación de constructos que orienten hacia una reflexión crítica sobre su práctica, en este sentido una labor importante dentro de la formación del diplomado es propiciar dicha reflexión que oriente a los profesores hacia un enfoque interpretativo y en el mejor de los casos crítico.

Referencias

- Diseñemos el futuro (2004) Materiales para la reforma del Instituto Politécnico Nacional, No. 1 Talleres gráficos del IPN.
- Echeverría, R. (2003). En *Ontología de Lenguaje*. , Ed. J.C. Sáez, 6ª. Ed.
- Gimeno, J. (1988) *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia*. Madrid. Morata
- Imbernón, F. (2006) Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* No. 8 (2) Consultado el 12 de enero, 2013. En <http://redie.uabc.mx/vol18no2/contenido-imbernon.html>
- Porlán A., R., Rivero G.A., Del Pozo M. R (1997) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: Teoría, métodos e instrumentos. *En Revista Enseñanza De Las Ciencias*,
- Porlán A., R., Rivero G.A., Del Pozo M. R (1998) Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: Estudios empíricos y conclusiones. *En Revista Enseñanza De Las Ciencias*, 1998, 16 (2)
- Pozo, J.I. (2006) La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizajes. Las concepciones de profesores y alumnos*, Ed. Grao, col. Crítica y Fundamentos
- Serrano, S.R. (2010) Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. En *Revista de Educación*, Vol. 352.
- Vélez, G. (2006) Las autobiografías lectoras, como autobiografías de aprendizaje. En *Nuevas Formas de Pensar la Enseñanza y el Aprendizajes. Las concepciones de profesores y alumnos*, Ed. Grao, col. Crítica y Fundamentos

O início da carreira e o processo de socialização profissional dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento⁴²², Rosemary Freitas dos Reis⁴²³, Dianne Bastos Xavier⁴²⁴

Resumo

O presente trabalho apresenta um recorte de pesquisa que tem a intenção de compreender como professores dos anos iniciais do ensino fundamental, recém ingressos na profissão, vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. Tem por objetivo investigar o processo de aprendizagem da profissão, articulando três dimensões: o trabalho docente, a formação profissional e o contexto social e institucional no qual esse trabalho se insere. Considerando tal objetivo, optou-se por ter como sujeitos da pesquisa, professores que ingressaram no magistério no sistema municipal de educação do Rio de Janeiro, a partir de 2010. Considerando o quantitativo que constitui tal universo, o recorte da pesquisa recaiu sobre os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Do ponto de vista dos recursos metodológicos, a coleta de dados foi feita através de questionário e grupos de discussão. Assim, o questionário foi enviado a 98 professores que aceitaram participar da investigação, dos quais 81 foram respondidos. Os professores que já haviam respondido o questionário foram convidados a compor os grupos de discussão. Alguns autores, como Tedesco e Fanfani, Tardif e Lessard, Dubar, Huberman, Lüdke, Nóvoa, Marcelo, Morgado e Bourdieu tornaram-se interlocutores privilegiados para compreendermos o processo de desenvolvimento profissional dos docentes no início da carreira, possibilitando-nos melhor apreensão das questões levantadas nos grupos de discussão. Para esse trabalho, trazemos a análise dos dados coletados a partir dos grupos de discussão. Esses dados apontam para o grande impacto vivido pelos novos professores no momento da inserção profissional, sobretudo diante das condições precárias de algumas escolas e para a necessidade de apoio institucional e de formação continuada para um melhor enfrentamento das dificuldades encontradas. Nos depoimentos dos professores, destacou-se a percepção da enorme responsabilidade que estes assumem em seu trabalho e a importância desse momento para o desenvolvimento profissional e a permanência na profissão. Contrariando parte da literatura sobre o assunto, o conjunto desses professores entende que a formação inicial contribuiu de maneira significativa para o trabalho que realizam, sobretudo, no que se refere aos estágios supervisionados obrigatórios e práticas de ensino. Considera-se que compreender como os professores iniciantes vivem o trabalho docente e o que pensam acerca das contribuições de sua formação inicial e do contexto institucional para a aprendizagem da profissão é uma tarefa relevante, visto que, com base nas análises realizadas pode-se pensar em estratégias de formação que possibilitem a articulação do trabalho docente *in loco* com aquilo que se tem desenvolvido no interior da academia, atendendo à necessidade, recorrentemente apontada pela literatura, de uma maior aproximação entre os professores em exercício e os currículos de formação inicial. Deseja-se ainda contribuir para uma reflexão sobre as possíveis estratégias de apoio institucional aos professores que estréiam na profissão que constitui hoje um dos principais desafios para uma melhor organização profissional, que melhor atenda aos grandes debates sobre a escola e o trabalho docente.

⁴²² UFRJ

⁴²³ Escola EDEM

⁴²⁴ UFRJ

Palavras chaves: trabalho docente; formação de professores; início da carreira

Introdução

O presente artigo toma como referência dados coletados na pesquisa *O trabalho docente e a aprendizagem da profissão nos primeiros anos da carreira*, cujo principal objetivo foi compreender como professores, recém ingressos na profissão, vivem o trabalho docente e o processo de socialização profissional. Nessa direção, o estudo buscou investigar o processo de aprendizagem da profissão, articulando três dimensões: o trabalho docente, a formação profissional e o contexto social e institucional no qual esse trabalho se insere.

Para isso, a pesquisa teve como foco professores iniciantes na profissão que estavam atuando em escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro, com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Cabe destacar que nos anos de 2010 e 2011 houve concurso público para este segmento de ensino no município do Rio para preenchimento de aproximadamente três mil vagas, o que facilitou a opção por trabalhar com professores que ingressaram na rede municipal nos últimos três anos e que estavam, efetivamente, iniciando a carreira docente. Pela inviabilidade de se trabalhar com um quantitativo tão elevado, tomou-se como sujeitos da pesquisa até 10 professores que trabalhavam em diferentes escolas situadas em cada uma das 10 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) que compõem a rede municipal de ensino no Rio.

No que diz respeito aos recursos metodológicos, após visitas realizadas as escolas selecionadas e o contato inicial feito com os professores que concordaram em participar do estudo, em sua primeira etapa, a coleta de dados foi feita através da aplicação de um questionário enviado por meio eletrônico aos participantes. Tal recurso permitiu que o instrumento enviado pudesse ser respondido a qualquer momento, bastando para isso ter conexão com a internet. O link disponibilizado era individual e exclusivo, garantindo a confidencialidade e a credibilidade do instrumento. O questionário constituiu-se de 97 questões, distribuídas pelos seguintes eixos: perfil socioeconômico, práticas culturais, trajetória escolar, trajetória profissional, prática docente e condições de trabalho. Assim, esse instrumento foi enviado a 98 professores que aceitaram participar da investigação, dos quais 81 foram respondidos. Em sua segunda etapa, o estudo envolveu a realização de Grupos de Discussão, contando com a participação de alguns dos professores que responderam ao questionário.

No âmbito deste artigo, contudo, faz-se um recorte na pesquisa desenvolvida. Dentro dos limites e objetivos do texto, exploramos e analisamos apenas os dados coletados a partir dos Grupos de Discussão.

Para tanto, estruturamos o texto em três partes. Na primeira, como forma de situar as discussões que aqui apresentamos, com base na literatura com a qual dialogamos, tecemos breves considerações a respeito do papel que o processo de inserção e integração desenvolvido no ambiente institucional no qual os professores iniciam a carreira pode (deveria) ocupar na aprendizagem da profissão e no desenvolvimento profissional desses professores. Em seguida, nos dedicamos a apresentar e analisar alguns aspectos relacionados aos resultados obtidos quanto às questões do estudo que aqui serão tratadas. Encerramos o artigo apresentando nossas considerações finais.

O papel da instituição na socialização e no desenvolvimento profissional docente

Levando em conta o pressuposto de que a experiência inicial de formação é apenas uma das condições importantes para o processo de aprendizagem profissional docente, qual o papel que outras instâncias de formação e socialização profissional podem ou deveriam ocupar nesse processo?

Como tem sido recorrentemente abordado pela literatura, muito embora, o início da carreira docente seja marcado por situações conflituosas, inesperadas, difíceis e até constrangedoras, os anos iniciais de atuação do professor são também considerados como de grande importância para a aprendizagem da profissão (FANFANI & TEDESCO, 2004; TARDIF & LESSARD, 2005; NÓVOA, 2000).

Nessa direção, referindo-se a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, Dubar (1997) apoiado nos estudos desenvolvidos por Hughes nos anos cinquenta, assinala que a socialização profissional pode ser concebida, simultaneamente, como uma iniciação à cultura profissional e como uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Essa identidade profissional, segundo Dubar (1997), é fruto de processos de socialização, cada vez mais diversificados estando, portanto em contínuo movimento de desestruturação / reestruturação.

Nessa perspectiva, as disposições adquiridas nas instâncias tradicionais de socialização – a família e a escola – são confrontadas constantemente com os valores, gostos, modos de pensar e agir de outros grupos sociais, dentre os quais, o profissional, podendo provocar a reestruturação do *habitus*.

Ao analisar o processo de socialização no âmbito da ocupação docente, Nóvoa (2000, p.16) assinala que é através dele que se constituem as maneiras de ser e estar na profissão, ou seja, as maneiras como cada um se sente e se diz professor. Ser professor implica, assim, a adesão a princípios, valores e projetos que são aprendidos no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e na experiência de trabalho.

Desse modo, ingressar no magistério e desfrutar desse momento inédito, dependendo de como se processa e se vivencia essa inserção, tanto pode propiciar experiências que contribuam para a consolidação da profissão quanto para o seu abandono.

Sendo assim, ao lado da desilusão e do desencanto, a entrada na profissão também se caracteriza por ser um momento de grande descoberta e aprendizado. Frequentemente, os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos simultaneamente e, segundo Huberman (2000, p. 39) “é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro”. Para o autor, esse aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Nesses termos, essa experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, maiores certezas em relação ao trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Destaca-se aí a importância do ambiente institucional e das estratégias de integração para a aprendizagem da profissão e o desenvolvimento profissional dos novos professores. Como têm sido amplamente demonstrado em diversos estudos sobre a escola, um ambiente favorável se constrói à medida que os professores sentem-se encorajados pelos seus colegas a expressarem suas opiniões, dúvidas e problemas

(pessoais e/ou profissionais), têm a oportunidade de participar mais efetivamente das decisões que envolvem a comunidade escolar e confiam nos profissionais que coordenam a prática e dirigem a instituição (NASCIMENTO, 1996).

Assim, possuir um espaço coletivo de trabalho, onde os professores têm a oportunidade de estar em contato com seus pares para estudarem, refletirem sobre suas práticas, buscarem soluções para os problemas encontrados e construir um projeto coletivo, pode ser considerado como um importante fator de desenvolvimento profissional, favorecendo a superação dos constrangimentos, insegurança e tensões causados pelo denominado “choque com a realidade”, que ocorre no início da carreira.

Partindo dessas reflexões, entendemos que um dos cuidados com aqueles que estréiam na profissão, como referido por Nóvoa (2006), em grande medida, depende de estratégias que contribuam para que esses professores desenvolvam a autonomia e a responsabilidade necessárias no sentido de autodirigirem o desenvolvimento de seus processos de formação, sendo capazes de responder às complexas e inúmeras exigências educativas com que, certamente, se defrontarão não só no início da carreira como na continuidade do exercício da profissão.

Contudo, apesar da grande importância do período inicial da carreira docente para a aprendizagem da profissão, conforme temos constatado, são poucas as ações formadoras específicas para apoio aos professores que ingressam no magistério, tanto por parte dos sistemas de ensino, como por parte das próprias instituições escolares.

Assim, considerando as características do trabalho docente, bem como as implicações das novas demandas sociais para as instituições escolares e para a profissão, investigar como as escolas se organizam e como integram os jovens professores parece-nos fundamental para que se possa pensar estratégias de intervenção voltadas para o desenvolvimento profissional nos anos iniciais da carreira.

O olhar dos professores sobre a inserção profissional

Como já mencionado, para este trabalho trazemos a análise dos dados coletados na pesquisa a partir dos Grupos de Discussão realizados. Esses dados apontam para o grande impacto vivido pelos novos professores no momento da inserção profissional, sobretudo diante das condições precárias de algumas escolas.

Inicialmente, no relato de todos os professores, uma coisa chamou a atenção: ao chegarem às escolas, após o ingresso oficial no sistema de ensino, se depararam com a necessidade de assumirem suas turmas imediatamente. A surpresa dessa iniciação “não preparada” pode ser observada em grande parte das falas dos professores durante a discussão:

E aí, quando eu cheguei de manhã na escola... Entrei lá, falei com a diretora: Bom dia! Eu sou professora, vim me apresentar. Ah! Você veio... Ah! Que bom, graças a Deus! Oh! Sua turma é lá no 3º andar, vai lá, que a coordenadora está lá, e a gente tá precisando muito. Aí, eu fiquei meio assim, né... Aí, eu subi, quando eu subi a coordenadora já falou assim: Ah! Você é professora? Ah, então tá, faz assim... a turma tá aí... uma turma de 4º ano. Aí, eu entrei na turma, assim... Bom dia! Sou a professora...

A coordenadora me atendeu super bem, as professoras me deram boas vindas. As professoras perguntaram: “E aí, você preparou alguma coisa pra hoje?” Eu? Ah! Mais ou menos, aí ela ficou olhando pra minha cara,

assim. Aí, ela me apresentou à turma, eu tive a impressão de elas não sabiam muito bem que eu estava chegando naquele dia.

Eu, no primeiro dia que eu cheguei na escola, primeiro eu fui me apresentar, aí a coordenadora que tava lá, falou assim: então você volta amanhã e a partir de amanhã a gente começa...

Conforme os relatos, nenhum dos professores teve um tempo de preparação entre a chegada à escola e o início do trabalho. Pela urgência das demandas do trabalho, ou assumiram turmas no dia em que se apresentaram ou, no máximo, no dia seguinte. A maioria dos depoimentos expressou o choque provocado pelo confronto com as realidades em que os professores se inseriam. Certa perplexidade esteve presente nesses momentos iniciais, evidenciando-se, assim, a falta de cuidado com os estreates na profissão, como se pode constatar em alguns trechos de suas falas que explicitamos a seguir:

Eles começaram a testar, querendo cada um mudar de lugar e sentar... Aí eu dei aquela pressão no primeiro dia, fiz uma avaliação diagnóstica muito rápida que eu tava tão tensa que eu não conseguia quase respirar e avaliar direito...

... A professora que me entregou a turma não me passou nada... Qual o objetivo do 2º ano? Que tem que ser dado? Qual era a metodologia utilizada? Eu fiquei desamparada... Então, eu fiquei meio confusa, até me localizar...

Me senti como babá... Entendeu? Eu tô tomando conta de criança.

Eu saí da prefeitura e fui direto pra escola, fui já pensando no ônibus no que eu ia fazer, quais os projetos, vou transformar o mundo... No dia seguinte, veio a turma, e aí no primeiro dia já queria desistir...

Como já referido anteriormente, autores, tais como Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000), que têm desenvolvido estudos sobre a socialização profissional, se referem ao início desse processo como sendo um momento de “sobrevivência”, descoberta e grande aprendizado. Para Dubar (1997, p. 136), “esse momento se caracteriza por ser uma espécie de imersão na cultura profissional que aparece brutalmente como o inverso da cultura profana e coloca a angustiante questão da forma com as duas culturas interagem no interior do indivíduo”.

Corroborando com esse entendimento, e aproximando-se de outras análises que buscaram caracterizar a forma como os professores iniciantes vivem o processo de inserção na profissão, ao expressar seus sentimentos a respeito desse momento, uma das professoras afirmou: “Foi um choque quando eu cheguei!” Expressão da perplexidade sentida no contato com o desconhecido, esse momento definido por Veenman (apud. ESTEVE, 1995, p.109) como “choque com a realidade”, na maior parte dos casos, expressa uma ruptura da imagem ideal do ensino, construída durante a formação de professores, “em virtude da dura realidade da vida cotidiana na sala de aula”.

Referindo-se aos desafios para o futuro da profissão docente, Nóvoa (2006) destaca a necessidade de um cuidado especial para com os jovens professores. Para o autor, podemos julgar o nível de profissionalidade de um grupo profissional pela maneira como esse grupo cuida dos que nele ingressam. Nessa perspectiva, muitos dos depoimentos apontaram para a fragilidade da profissionalidade docente, sobretudo, em alguns contextos institucionais onde o trabalho se desenvolve. Para Nóvoa (2006), a avaliação do nível de profissionalidade no magistério é a pior possível, visto que os estreates na profissão costumam ir para as piores escolas, terem os piores horários, as piores turmas, sem qualquer tipo de apoio.

Exemplificando essa situação, uma professora destacou que, ao chegar à escola, recebeu uma turma de 45 alunos de primeiro ano, na qual estava incluída uma menina com Síndrome de Down, que agredia a todos os colegas. Ao final do seu primeiro dia à frente da turma, lembra que foi para a sala da diretora e “chorava, soluçava...”. Tinha decidido que iria pedir demissão naquele momento. Diz que o teria feito se a diretora adjunta não tivesse ido para a sala com ela e a auxiliado nesses primeiros dias.

Contudo, pelos depoimentos observados, se, por um lado, pode-se dizer que certo “desespero” acompanhou esses professores em seus primeiros dias de prática profissional, por outro, evidenciou-se o nível de compromisso com o qual assumiram seus papéis e a importância desse momento para o desenvolvimento profissional e a permanência na profissão. Essa permanência, segundo os professores, se deu em virtude da ajuda de um professor mais experiente, como no caso acima, ou em virtude de características pessoais, que os impediam de “abandonar o barco”.

A minha maior dificuldade foi estabelecer uma rotina com a turma... mas depois foi ótimo, me apaixonei pela turma.

Eu acho que lidar com essa expectativa entre o nosso desejo e entre o que a gente pode é muito desafiante pra gente.

Imersos nesse dia a dia, tomados pelas responsabilidades e compromissos que essa nova condição social/profissional assumida exige, os professores nesse momento inicial, como analisa (DUBAR, 1997), vivenciaram o confronto dos estereótipos profissionais adquiridos nos diferentes espaços de socialização por onde transitaram ao longo da vida com a realidade e com a complexidade da situação profissional que tiveram que enfrentar. Nesse processo, segundo o que se observou nos depoimentos da maior parte dos professores, reafirmaram o entendimento de que os anos iniciais da carreira podem assumir importância para a aprendizagem da profissão, podendo determinar, inclusive, o futuro profissional de um professor e sua relação com o trabalho (TARDIF E RAYMOND, 2000).

Perspectiva essa que foi sintetizada por uma professora, que assinalou:

Foi completamente diferente, mas em nenhum momento pensei em desistir. É... gostei muito da experiência...

Quanto ao trabalho com as turmas, as principais dificuldades encontradas e declaradas pelos professores nesse início de carreira, relacionavam-se com a manutenção da disciplina, o enfrentamento da violência e a presença de crianças com necessidades educacionais especiais. No entanto, como podemos constatar nos fragmentos de relatos a seguir, essa complexidade constitutiva da atuação profissional por eles explicitada, na maior parte dos casos, foi encarada como desafios a serem superados, levando-os a lembrar com forte emoção como se deu esse processo:

Eles me adoram, mas não respeitam... Então sofri muito no começo, porque eu cheguei muito bacana, muito gente boa... violão, olha que música bacana, todo mundo... Só que eu perdi a mão, perdi a mão e realmente foi o momento que eu falei assim... Não tá dando, eu vou ter que fazer alguma coisa e aí eu comecei a inventar algumas formas de punir...

Eu trabalho numa realidade violenta, mas eu até gosto disso, porque quando dá certo é um “gol” que você marca. Eu acho até mais legal você estar lidando com crianças ali que o pai tá preso, a mãe morreu de overdose, num sei o que... e quando dá certo, como quando eu me apresentei já no primeiro ano, na festa junina, com o grupo de vozes, cantando de mãos dadas...

... mas o meu grande problema na sala de aula foi a questão do Caio que foi especial, porque ele era muito agitado... Quando as crianças faziam barulho, ele ia lá e ligava e desligava a luz, batia no quadro, batia na mesa, pegava o estojo e batia... Aí no primeiro momento, as meninas falaram: tia, porque a senhora deixa ele ficar fazendo isso?... Aí, eu comecei a observar e ler sobre a doença dele... pra ver o que eu poderia fazer. Liguei pra uma amiga minha, que é uma excelente professora, e falei assim: que que eu faço?... Aí, eu chorando, eu disse: o que que eu faço com o Caio que eu não sei?... Ele foi meu prêmio, assim, porque ninguém mais falava dele nos corredores e às vezes falavam assim: parece que o Caio não tá na escola... E no final, eu até gravei um vídeo, ele já tava... aquele negócio de caligrafia, dei um lápis a ele e ele começou a fazer, sentava ao meu lado e começou a fazer, até filmei ele fazendo, porque pra mim ele foi meu prêmio!

Algumas vezes, para os professores, essa violência significou algo que parecia estar muito além de suas possibilidades de intervenção profissional.

E eu ficava me sentindo muito culpada... Ela realmente me deixava louca, assim, louca mesmo. Mas a partir do momento que eu soube que ela apanhava de prego e eu vi que a perna dela era toda marcada, eu fiquei: "Gente o que é que eu faço?"... Eu não posso educar nos mínimos detalhes. Eu chegava em casa assim, não sabia o que fazer... Minha maior dificuldade... É uma coisa que eu não consigo lidar!.. Essa é minha maior frustração.

Conforme observado, segundo alguns autores, tais constatações nos levam a pensar sobre um dos aspectos que tornam mais complexa a natureza do trabalho docente. Como analisam Tardif e Lessard (2005), dentre os inúmeros fatores que contribuem para tal complexidade podemos destacar a própria natureza desse trabalho, que tem como objeto um outro ser humano e que, portanto, tem a implicação de fortes mediações linguísticas e simbólicas entre os agentes. Para os autores, a presença de um "objeto humano" modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador. "Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos" (TARDIF e LESSARD, 2005, p. 31).

Sendo assim, por ser um trabalho relacional, a docência comporta diversos elementos "informais", indeterminados, imprevistos. Ensinar é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente. Exige dos professores uma competência reflexiva de alto nível e a capacidade profissional para gerir a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando (TARDIF e LESSARD, 2005). Desta forma, segundo Tedesco e Fanfani (2004), para ser um bom professor não basta o domínio de competências técnico-científicas, nem um compromisso ético genérico, é preciso o compromisso ético-moral com o outro.

Uma das professoras, assim manifestou essa perspectiva:

Seu material de trabalho é a criança então... você se envolve...

Outra grande dificuldade explicitada nas discussões refere-se à falta de condições materiais e humanas de algumas escolas:

Na minha escola, eu não tenho nenhuma estrutura, não tem instrumento, então, aula de música, ... Chega uma hora que você tem que ter instrumento... Professor de educação física tem bola, tem cesta de basquete... Então, nesse ponto é desgastante assim...

A escola da manhã era uma escola que ia do Jardim... Do EI até o PEJA, então uma escola enorme... como é que uma direção e uma coordenadora só, pra uma escola que tem do Jardim até o PEJA? Como alguém coordena isso?

A minha chegada a escola foi recebida com muita alegria, porque estavam com uma falta muito grande, com uma demanda... e os professores que estavam cuidando dessas turmas, não queriam mais...

Uma das escolas apresenta, em relação ao espaço físico, uma situação bastante diferenciada. Funciona em um parque, cujas dependências não foram planejadas para acolher uma escola. O parque é muito amplo e a escola ocupa o espaço que, inicialmente, seria destinado a pequenas lojas. Não há separação entre esse espaço e o resto do parque. Meias paredes dividem as salas-lojas e as portas são de aço, abrindo no sentido vertical. No momento em que a visita foi efetuada, uma grade estava sendo colocada nas extremidades do espaço destinado à escola. Como afirmaram as professoras que aí atuam essa condição, se por um lado, oferece às crianças oportunidades de participação nas diferentes atividades que aí são oferecidas, por outro, exige das professoras uma atenção redobrada e um grande esforço de voz.

Ainda quanto às condições de trabalho, os professores destacaram o número, muitas vezes, excessivo de alunos por turma: foram mencionadas turmas com mais de quarenta e cinco crianças, no primeiro e no quarto anos. Para os professores que trabalham, em sua maioria, nove horas diárias com as crianças (em uma ou duas turmas), o fato das turmas terem muitos alunos e de o sistema só prever uma professora por turma, impede que eles tenham pequenos intervalos para ir ao banheiro, por exemplo. Segundo eles, um tempo de ausência, mesmo mínimo, poderia ser o tempo de “acontecer uma catástrofe!”

Cabe destacar que a maioria dos professores que participaram da pesquisa possuía um regime de 40h de trabalho, o que, em princípio, implicaria no trabalho com uma turma e em um período destinado ao planejamento e outras atividades docentes. Contudo, segundo o que se observou nos relatos, praticamente todos tinham duas turmas, sendo uma em cada turno, ou uma turma em horário integral. Alguns deles, para atender à falta de professores, cumpriam essa jornada em duas escolas diferentes. Nessas circunstâncias, ficam muito precarizadas as condições de trabalho, o que, segundo os professores, já vem afetando a saúde.

Eu fiquei três anos sem ficar gripado. Agora esse ano de 2012 que eu comecei a dar aula... Eu tenho uma caixa de remédio, vitamina C, não sei o que, garganta... Eu vejo os colegas mais antigos e eu fico assim... Caraca, é uma profissão desgastante!

Eu comprei meu microfone, porque microfone é igual escova de dente... Eu não sei trabalhar sem microfone, eu não sei como conseguem, eu não sei como as pessoas conseguem...

A precariedade das condições de trabalho que enfrentam, evidenciou-se ainda na necessidade de comprar alguns materiais com recursos próprios. Referindo-se às estratégias para o enfrentamento da violência entre as crianças, uma professora assinalou:

*Eu criei um quadro motivacional pra amenizar... Então, cada dia, no final do dia, tinha que fazer a avaliação do dia e cada dia eles recebiam uma cor, era acordada a cor. E no final do mês... **Meu bolso foi lá embaixo né, mas...** Dava uma premiação para aquele que conseguir ficar em amarelo mais tempo. E aí deu uma diminuída, porque era muita briga. (grifo nosso)*

Outra professora destacou que, muitas vezes, para atender às demandas do trabalho com as crianças, precisou providenciar materiais pedagógicos, também com recursos próprios.

Material, lá falta muito... nossa! Eu tinha que comprar até massinha... Gastei muito dinheiro... Porque vem a cobrança da CRE: a gente quer cantinho de jogos, do letramento, a gente quer cantinho das fantasias. E cadê o material? E a diretora: "não chegou verba, não sei quando vai chegar"...

Esse aspecto articula-se a outros, já tantas vezes diagnosticados pela literatura especializada e pela mídia, que colocam em foco o desprestígio da profissão, seja no que se refere aos baixos salários, à má formação, seja as que dizem respeito às precárias condições de trabalho, estruturais e materiais, encontradas na maior parte das escolas do sistema público de ensino, agregando a já extensa lista de responsabilidades que cabe ao professor também aquela de subvencionar os recursos necessários para o desenvolvimento do seu trabalho. O que, muito certamente, dificilmente, se cogita ou se coloca como exigência para outras profissões.

Contudo, entre frustrações e responsabilidades, esses professores foram encontrando alguns caminhos, algumas vezes auxiliados por um colega mais experiente, outras, recorrendo a conhecimentos que adquiriram ao longo de sua formação e ao empenho pessoal.

Quando eu cheguei falei: "Sua turma é assim..." Tentei ser educada, né? "Não, obrigada, você tá querendo me apoiar, mas eu prefiro conhecer a turma primeiro e depois ter minhas opiniões"... Então eu tenho tentado junto com os professores, olha vamos elogiar... Então quem ficou certo na fila, quem fez bem, elogia... Não passa o foco pra quem se comportou mal. Mas é difícil, né?

... Elas mesmo falam: "Pô, você é guerreiro mesmo. A criançada só quer saber de funk." É o universo deles e eu respeito demais isso. Minha primeira semana foi só pra isso: pra entender o universo musical deles. "Pô, mas você hein, tocando Luiz Gonzaga com eles, fazendo eles cantarem Luiz Gonzaga em uma festa junina..." Já é um avanço...

Botei na minha cabeça, vou tentar até o final do ano e fui até o final do ano... Uma turma bem difícil mesmo, completamente desestruturada, mas eu segui em frente, e hoje eu tô com a turma, até hoje... É uma das melhores..

No que diz respeito ao âmbito das relações que se estabelecem entre os profissionais que atuam nas escolas, de forma pontual, foram encontradas declarações que consideraram as relações estabelecidas como uma interferência negativa para o desenvolvimento de uma boa relação com as crianças, como destacado em alguns trechos da discussão:

Eu tive dificuldade de lidar com os outros professores que eram da minha turma. Assim... outras disciplinas: artes, educação física, alguns específicos, uns dois... Mas eu volto pra minha sala e tá um caos, eu fico meia hora só pra acalmar a turma. Isso foi uma grande dificuldade também...

A direção... a pessoa que estava na frente era extremamente agressiva. Eu acho que isso refletia também nos alunos... aquela diretora que falava gritando que queria impor sempre a vontade dela. Então, eu acho então que isso refletia um pouco, um pouco não, muito, na sala de aula, nos alunos.

Os professores da escola também, falaram assim: oh! Não fica rindo, eles são oh, eles são uma peça. Aí meu Deus, eu fiquei, num conflito agora. Eu vou séria ou converso? Eu vou por mim mesma. Eu vou. Se eles mudarem, eu mudo, e foi o que eu conversei com eles.

Uma coisa que me incomodava, incomoda até hoje, é a fala geral... de que a gente não pode sorrir... “Oh! Você não pode sorrir, você tem que ficar séria, você não pode dar brecha, você não pode brincar... Tira o que eles gostam que é o que eles sabem”. E isso me consumia porque eu não tava me reconhecendo na prática, entendeu? [...] E o melhor dia que eu tive com eles foi que eu tava super tranqüila (...). Desse dia em diante eu estabeleci um outro elo com a turma, mas tive dificuldade de dosar, foi mais pro final do ano que eu aprendi, mas eu me permiti testar.

A despeito das dificuldades sentidas e apontadas na relação com os pares, na maioria das vezes, o que se destacou nos depoimentos foi o reconhecimento do apoio dos pares e o compromisso da equipe de professores com o trabalho.

Mas eu me impressionei com a equipe do CIEP que eu trabalho. De cara eu percebi o pessoal muito prestativo, muito... Eu fiquei impressionado com a dedicação dos professores, impressionado, assim. Lá no meu CIEP, posso falar quase na totalidade, impressionante.

E os outros professores também... conversando, me davam umas ideias, assim: super solidários...

Então nas conversas com os colegas de trabalho é a forma que tá contribuindo... conversa, troca de idéias com professores mais experientes...

Lá tem um professor de Educação Física, que ele tá na escola, ele chegou lá na escola ... quando a escola tava inaugurando... Então, há 20 anos na escola, então ele me auxilia bastante, então é isso.

Como assinalado de forma recorrente pela literatura a importância do apoio dos pares como um fator de superação das dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes pode ser confirmada na maioria dos depoimentos que analisamos. Alguns depoimentos oferecem pistas quanto a isso, uma vez que os professores declaram que para superar as dificuldades encontradas, muitas vezes puderam contar com a possibilidade de troca e interação com os colegas mais experientes, contribuindo para evitar o isolamento e amenizando as inseguranças. Tais condições favoráveis, que parecem ter encontrado junto à equipe de professores nas escolas em que exercem suas primeiras experiências profissionais, parecem estar, também, fortalecendo outra ideia que esteve presente na maioria dos depoimentos: a valorização desses tempos como um período de muitas aprendizagens, fazendo-os mobilizar capacidades e habilidades pessoais para agirem nas situações concretas e desconhecidas que emergiram no exercício cotidiano de suas funções, nesse período inicial.

Apesar do evidente reconhecimento do importante papel que o apoio dos pares parece ocupar no processo de inserção e socialização profissional desses professores, chamou-nos a atenção o fato de que tal experiência formadora ficava restrita às relações individuais possíveis de serem estabelecidas entre colegas, ou seja, a partir de conversas informais, trocas espontâneas, pedidos de ajuda. De forma geral, não foram observadas em suas declarações, referências positivas à denominada formação continuada de professores na perspectiva dos investimentos feitos pela escola em termos dos espaços e do tempo disponibilizados para a ocorrência de interações de troca entre os professores, de compartilhamento de experiências, de planejamento em equipe, de envolvimento na construção e manutenção do projeto pedagógico da escola.

Por fim, cabe destacar que em contraste a isso e contrariando parte da literatura sobre o assunto, o conjunto desses professores entende que a formação inicial contribuiu de maneira significativa para o

trabalho que realizam. Em grande parte dos depoimentos destacam-se percepções positivas sobre as contribuições obtidas pelos professores em suas experiências formativas iniciais sobretudo, no que se refere aos estágios supervisionados obrigatórios e práticas de ensino.

O estágio foi a parte mais importante na aprendizagem,... a parte teórica foi fundamental, mas quando eu peguei a primeira turma na escola pública, eu vi que era tudo muito diferente, era um outro ritmo, então pra mim essa parte foi a mais importante, a experiência.

O fundamental foi o estágio, eu fiz o estágio no município com bolsa, não era aquele estágio obrigatório não. Foram dois anos de estágio, a escola era uma escola muito problemática, pequena, mas 80% dos alunos eram de crianças abrigadas da prefeitura, então se eu não tivesse tido aquela experiência do estágio ia ser muito difícil,(...) então quando eu cheguei na sala não achei nada demais, era tudo normal...

Essa época dos estágios foi fundamental assim, principalmente quando eu conversei com as minhas amigas de faculdade que não fizeram nada, era só pesquisa...

Eu quis estagiar mesmo na prática pra me obrigar a ter experiência, porque eu sabia que quando saísse da faculdade eu poderia enlouquecer e eu ia me chocar a ponto de querer desistir. Então eu fui buscando as áreas, as instituições, pra poder ter um conhecimento prático mesmo (...) apesar de não saber se eu ia continuar ou não com a turma eu ia testando o que dava certo, o que não dava.

Considerações finais

Embora a pesquisa realizada traga subjacente a ideia de considerar as implicações ou impactos que o espaço de atuação profissional pode ter no desenvolvimento da carreira e na melhoria da qualidade do trabalho docente, sabemos que isso decorre da contribuição de inúmeros fatores relacionados. Sendo assim, ao refletir sobre esse tema, o estudo não carrega a visão ingênua que entende esse fator como uma única condição para que ocorram mudanças qualitativas no desenvolvimento da profissionalidade do professor iniciante. O que se objetivou é, antes, problematizar o papel que os sistemas de ensino e as organizações escolares podem exercer nesse processo de busca para a melhoria das condições de ingresso e de continuidade na carreira, bem como para o desenvolvimento do trabalho docente daqueles que hoje, apesar das dificuldades, ainda optam por ser professor.

Nessa perspectiva, considera-se que compreender como os professores iniciantes vivem o trabalho docente e o que pensam acerca das contribuições de sua formação inicial e do contexto institucional para a aprendizagem da profissão é uma tarefa relevante. Com base nas análises realizadas pode-se pensar em estratégias de formação que possibilitem a articulação do trabalho docente *in loco* com aquilo que se tem desenvolvido no interior da academia, atendendo à necessidade, recorrentemente apontada pela literatura, de uma maior aproximação entre os professores em exercício e os currículos de formação inicial.

Assim, mais especificamente, deseja-se contribuir para uma reflexão sobre as possíveis estratégias de apoio institucional aos professores que estréiam na profissão que constitui hoje um dos principais desafios para uma organização profissional, que melhor atenda aos grandes debates sobre a escola e o trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUBAR, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Lisboa : Porto Editora.
- ESTEVE, José Maria (1995). *Mudanças Sociais e Função Docente*. Em: NÓVOA, Antonio (org.). *Profissão Professor* (pp. 93 – 124). Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto Editora. 2ª ed.
- HUBERMAN, Michael (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. Em NÓVOA, António (org.). *Vida de professores* (pp. 31 – 62). Lisboa : Porto Editora. 2ª ed.
- NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A (1996). *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro.
- NÓVOA, Antonio (2000). *Os professores e as histórias da sua vida*. Em: NÓVOA, António. (Org.). *Vidas de Professores* (pp. 11 – 30). Porto : Porto Editora, 2ª ed.
- _____ (2006). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Palestra proferida no SIMPRO – SP. Disponível em www.scribd.com e em http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em set/2009.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle (2000). *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 73. SP : Cortez; Campinas : CEDES, 209-244.
- TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (2005). *O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise*. Em TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (pp. 15 – 54). Petrópolis, RJ : Vozes.
- TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emílio Tenti (2004). *Nuevos maestros para nuevos estudiantes* In PREAL. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: Editorial San Marino.

Escolha do possível? Opção profissional, perfil do estudante do curso de Pedagogia e trabalho docente

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues⁴²⁵

Resumo

Este artigo analisa o perfil de estudantes que cursam Pedagogia nos períodos diurno e noturno de duas Universidades do Rio de Janeiro, uma pública e uma particular, buscando identificar se existem diferenças entre os alunos nestes dois turnos que repercutiriam (positiva e negativamente) na formação para o trabalho docente. Trata-se de um recorte que analisa uma etapa inicial de pesquisa a partir do resultado de um survey realizado com uma amostra aleatória de 57 estudantes de cursos de Pedagogia. Este estudo é braço de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio), cujo estudo avalia as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho docente, considerando os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo desses futuros professores. Inspirados por Costa e Teixeira Lopes (2009) e Cazelli (2003) decidimos elaborar um quadro de referência teórico-metodológico a partir de três blocos de análise de nosso estudo, a saber: condições de origem social / perfil do estudante; condições de estudo oferecidas pelo curso de Pedagogia; e condições para estudo do estudante. Cada bloco partiu de uma análise comparativa entre os turnos diurno e noturno. Elias, Bourdieu e Bourdieu e Passeron, dão sustentação ao estudo, tendo em vista que as escolhas dos indivíduos estão ligadas a um agir aprendido na vida em sociedade, ou por meio de sua inserção em determinado *campo*. Em nossas constatações, com relação ao perfil dos estudantes, notou-se que aqueles que cursam no período noturno possuem nível sócio econômico inferior aos dos cursos diurnos, como também encontramos em Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008). A escolha pelo curso também está ligada à menor concorrência do vestibular, corroborando com os estudos citados acima, que revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como estes estão situados nos mais baixos níveis sócio econômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior. Por outro lado, nossos dados revelam que são os estudantes dos cursos noturnos que demonstram maior interesse em ser professor, possivelmente porque muitos já atuam na profissão e cursam Pedagogia pela necessidade da titulação. Quanto às condições para estudo oferecidas pela Universidade, cerca de 68% dos estudantes afirmam querer que o curso exija mais deles. Por outro lado, os estudantes sentem falta de um apoio mais próximo da Universidade, seja através de recursos pedagógicos ou monitoria, o que suscita a questão sobre em que medida o curso de Pedagogia desenvolve estratégias para que seus estudantes superem as deficiências de sua formação anterior e se preparem adequadamente para assumir o magistério, estando aptos a desenvolver um trabalho docente de qualidade, bem como promover uma educação de qualidade. Por fim, os estudantes afirmam terem poucas condições para se dedicarem aos estudos, dividindo-se entre o trabalho e família. Logo, como Ann Lieberman (apud NÓVOA, 2007) afirma, esses estudantes demandariam condições materiais e humanas para poderem ir mais longe, ou seja, demandariam maior dedicação e investimento no curso superior, condições estas que a maioria não possui, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica.

⁴²⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, III Comando da Aeronáutica / Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB

Palavras-chave: formação inicial de professores, Pedagogia, trabalho docente.

Introdução e objetivo

Desde o curso de mestrado, minhas preocupações de pesquisa eram voltadas à formação dos professores, em especial quanto à articulação entre teoria e prática. Ao atuar como professora da escola básica nestes últimos quatro anos me defrontam as questões da precariedade da formação do curso de Pedagogia, do qual sou oriunda. Enquanto estudante pude participar de discussões sobre a formação que tínhamos durante nosso curso. As questões e dúvidas eram muitas: como seria alfabetizar crianças? Como ensinar tantos princípios a elas, sendo que estudávamos apenas um semestre de disciplinas como processo de alfabetização, matemática, ciências, geografia e história, o que em geral era considerado insuficiente para a nossa formação? Além dessas questões, percebíamos que o estágio supervisionado também não dava conta de fazer uma ponte entre os conhecimentos estudados na universidade e a prática de sala de aula.

Ao ingressar na vida profissional, contei especialmente com a ajuda de uma excelente equipe pedagógica que deu e dá suporte ao meu trabalho, acompanhando, sugerindo atividades e fornecendo material de estudo, contribuindo assim para o meu desenvolvimento profissional. Porém esta realidade não é a comum a todos os professores iniciantes, o que influi diretamente no trabalho docente. Por tal razão, faz-se fundamental pensar uma formação inicial de professores que dê suporte ao trabalho deste futuro docente.

Atualmente, desenvolvendo pesquisa de doutorado sobre a questão da formação docente oferecida pelos cursos de Pedagogia – que no Brasil é o principal curso superior que se dedica à preparação de professores para atuarem desde a Educação infantil até os cinco primeiros anos da formação básica –, percebo que a questão fundamental está nas condições de formação oferecidas ao estudante, o que engloba inúmeros aspectos relacionados à infraestrutura do próprio curso, e também a trajetória escolar do futuro docente – desde a educação básica –, bem como de suas condições para se dedicar aos estudos universitários.

Este artigo analisa o perfil de estudantes que cursam Pedagogia nos períodos diurno e noturno, buscando identificar se existem diferenças entre os alunos nestes dois turnos que repercutiriam (positiva e negativamente) na formação para o trabalho do professor. Discute ainda se a opção de ser professor é um desejo ou uma escolha possível para o ingresso na universidade.

Referencial teórico-metodológico

Este estudo apresenta um recorte que analisa uma etapa inicial de pesquisa cujo objetivo foi o de realizar a testagem do instrumento, no caso um questionário. Esse pré-teste foi realizado com uma amostra de 57 estudantes (28 alunos de curso noturno e 29 de curso diurno) de dois cursos de Pedagogia do estado do Rio de Janeiro, de uma universidade federal e de uma particular. Este estudo é braço de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Pesquisas em Sociologia da Educação (SOCED/PUC-Rio), cujo estudo avalia as condições de formação e do desenvolvimento do trabalho docente, considerando os perfis, trajetórias escolares e condições de estudo desses futuros professores.

Inspirados por Costa e Teixeira Lopes (2009) decidimos elaborar um quadro de referência teórico-metodológico a partir de três blocos de análise de nosso estudo, a saber: condições de origem social / perfil

do estudante; condições de estudo oferecidas pelo curso de Pedagogia; e condições para estudo do próprio estudante.

Elias (1987), Bourdieu (2006) e Bourdieu e Passeron (1975), dão sustentação ao estudo, tendo em vista que as escolhas dos indivíduos estão ligadas a um agir aprendido na vida em sociedade, ou por meio de sua inserção em determinado *campo*.

Primeiramente, partimos do princípio de que a relação entre indivíduo e sociedade é um movimento duplo, onde não é possível olhar individualmente para cada um dos lados e sim, a partir de sua relação, como destaca Norbert Elias (1989). A relação sociedade/indivíduo é, portanto, interdependente, não pode ser entendida apenas a partir de observação de regularidades em um grupo, ou seja, a partir do enfoque de que as regularidades sociais são marcantes no indivíduo. Por outro lado, a sociedade não pode ser concebida apenas ao se considerar as estruturas institucionais e sociais sobre os indivíduos. Para o autor, “o indivíduo só pode ser entendido em termos de sua vida em comum com os outros” (ELIAS, 1989, p. 56). Neste aspecto, Elias mostra que é importante superar a dualidade sujeito/sociedade e, para tanto, sugere uma mudança de olhar copernicana:

quando o indivíduo para de tomar a si mesmo como ponto de partida de seu pensamento, para de fitar o mundo como alguém que olha de “dentro” de sua casa para a rua “lá fora”, para as casas “do outro lado”, e quando é capaz [...] de ver a si e a sua concha como parte da rua, de vê-los em relação a toda a rede humana móvel, só então é que se desfaz, pouco a pouco, seu sentimento de ser uma coisa isolada e contida “do lado de dentro”, enquanto os outros são algo separado dele por um abismo, são uma “paisagem”, um “ambiente”, uma “sociedade.” (ELIAS, 1994, p. 53)

Nesse sentido, o curso de Pedagogia tem sido analisado considerando-o como parte de um processo maior de demanda crescente por cursos universitários, e de um movimento de democratização deste, que carrega consigo processos de desigualdade de acesso e permanência. Ademais, concordamos com Elias (1987, p. 36) para quem “é impossível compreender com rigor a estrutura de uma sociedade se não souber encará-la simultaneamente em duas perspectivas: a nossa – e falamos dela na terceira pessoa – e na dela – ouvimos os seus membros referirem-se dela na primeira pessoa”.

Construímos, portanto, um caminho metodológico onde os principais envolvidos no processo de formação, os estudantes possam falar sobre as condições para se dedicarem à sua formação no curso de Pedagogia, realizando uma comparação entre os período diurno e noturno.

Com relação à origem social dos estudantes, atentamos com Bourdieu e Passeron (2012) para o fato de que esta está ligada às desigualdades escolares dos estudantes, bem como tende a reproduzir as posições de dominação na sociedade.

Para Bourdieu as escolhas dos indivíduos estão ligadas ao *habitus*, ou seja, “um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado *campo*” (BRANDÃO, 2010, p. 230). O *habitus* está ligado às razões práticas desenvolvidas pelos agentes na vida social, dando a eles um “senso do jogo, ou seja, agir no espaço social de acordo com as regras do jogo social sem a necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer” (*ibidem*).

De acordo com Costa e Teixeira Lopes, baseados em Madureira Pinto, uma análise sobre ensino superior como um trabalho coletivo obriga-nos a considerar o(s) modelo(s) organizacionais, que muitas vezes

relutam em pensar sobre a “problemática pedagógica, já que o “serviço” que mais marca o dia-a-dia dos estabelecimentos e dos seus profissionais diz respeito, como é sabido, as actividades de ensino” (LOPES, 2009, p. 33) que vão diretamente ao encontro dos estudantes, cada vez com mais heterogeneidade social,

característica que tem de ser tomada em conta sempre que esteja em causa pensar e reformar planos curriculares, conteúdos e métodos pedagógicos, com vista, nomeadamente, a uma promoção efectiva do sucesso escolar e a um combate consequente ao abandono e insucesso neste nível de ensino. (LOPES, idem)

Perfil dos estudantes X Condições de formação

A questão sobre a atratividade da carreira docente tem sido bastante discutida no meio académico. Em um balanço sobre as licenciaturas, Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010) já destacavam a importância de questionar quem são os estudantes que optam pelos cursos de licenciatura. De suas considerações a partir de dados do ENADE 2005, com cerca de 137 mil estudantes de diferentes cursos de licenciatura, a razão para a escolha do curso por querer ser professor é de 65,1% entre os alunos do curso de Pedagogia, enquanto que para as demais licenciaturas essa percentagem cai para 48,6%.

Nossos dados, em escala bem menor, trazem uma diminuição entre aqueles que cursam Pedagogia por querer ser professor. Do conjunto de estudantes de nosso corpus, apenas 40% desejam ser professores. Comparando os dois turnos, encontramos certa diferença nas respostas. Dos nossos respondentes do curso do noturno 56,6% afirmam que querem ser professor (17,9% do primeiro ao quinto ano e 35,7% da educação infantil). Já entre as respostas dos alunos do curso diurno apenas 20,7% querem ser professor (14,3% na educação infantil e 7,1% nos anos iniciais). Entre estes últimos, do diurno, 57,1%, afirmam que querem trabalhar em outras áreas, número bem menor entre os alunos do noturno, 28,6%. São os estudantes dos cursos noturnos que demonstram, portanto, maior interesse em ser professor, possivelmente porque muitos já atuam na profissão e cursam Pedagogia pela necessidade da titulação.

Como percebemos, a escolha pelo curso de Pedagogia não é pela formação para a docência. Apenas metade dos respondentes do curso noturno dizem que o curso de Pedagogia foi sua primeira opção no vestibular, no curso diurno esse número cai para 31%. A escolha pelo curso de Pedagogia normalmente está ligada à menor concorrência do vestibular, corroborando com os estudos de Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008), que revelam que as notas dos candidatos às vagas dos cursos de Pedagogia estão dentre as mais baixas dos vestibulares de todo o país, bem como estes estão situados nos mais baixos níveis sócio econômicos entre os candidatos a vagas no ensino superior.

Apesar de nossos dados não confirmarem que a maioria opta pelo curso pela baixa relação candidato/vaga, já que 26,4% dos respondentes indicam ser este o motivo, a maioria, cerca de 67,9% afirmam que optaram pelo curso por aprimoramento profissional e para ter diploma do ensino superior (59,3% entre os alunos do diurno e 81,5% entre alunos do noturno). Entendemos que a maioria vê o curso como opção caso não consiga exercer outro tipo de atividade profissional, mesmo para aqueles que afirmam que querem ser professores, o que Gatti e Barreto (2009) denominam ser uma espécie de “seguro desemprego”.

O estudante de Pedagogia faz parte de um *campo social* definido por estrutura e lógicas próprias e como “um espaço de possibilidades” (BRANDÃO, 2010, p. 231). Nesse campo, ele utiliza de estratégias que estão relacionadas “aos meios disponíveis (capitais) e aos objetivos a alcançar” (ibidem), que no caso é o de

melhorar a posição que ele detém no campo social. Neste aspecto, temos como hipótese que o fato do curso de Pedagogia ser segunda opção para a maioria dos estudantes, como verificamos, pode significar o que Bourdieu chama de *escolha pelo possível*, ou seja, já que o estudante de origem socioeconômica baixa não possui base escolar suficiente para passar nos exames de seleção dos cursos de maior prestígio, ele lança mão da *estratégia mais razoável* para ingresso no ensino superior (BOURDIEU, 2006), no caso, Pedagogia, curso de baixa relação/candidato vaga e de menor custo (no caso das universidades particulares, e mesmo para o investimento nos estudos como em compras de livros, ou pela possibilidade de estudar em curso noturno, logo, podendo trabalhar e estudar).

Este é um aspecto a ser aprofundado em nosso estudo, cuja hipótese é a de que o curso noturno normalmente é mais procurado por professores que já estão na profissão e que buscam a certificação para atenderem as exigências de sua atuação profissional ou mesmo para progressão na carreira docente, enquanto que o curso diurno recebe estudantes recém saídos do Ensino Médio e que encontram no curso de Pedagogia uma porta de entrada para o ensino superior diante da “escolha pelo possível”, mesmo que não almejem atuar na docência.

Com relação ao perfil dos estudantes, notou-se que aqueles que cursam no período noturno possuem fator socioeconômico (FSE) inferior aos dos cursos diurnos, como também encontramos em Carrano (2009) e Dias *et. al.* (2008). Percebemos que eles são oriundos em maior grau de escolas públicas (80%), enquanto que os que optam pelos cursos diurnos (56%) estudaram por mais tempo em escolas particulares, o que leva os autores a concluírem que o “curso noturno está atraindo candidatos com situação socioeconômica inferior” (DIAS *et al.* 2008 p. 138). Os autores percebem, por exemplo, que entre os estudantes com maiores e menores chances de aprovação no vestibular, os candidatos aos cursos noturnos sempre aparecem com percentual menor de nível socioeconômico que o grupo geral de candidatos ou entre aqueles que optam pelos cursos diurnos. Para os autores nos cursos noturnos as variáveis socioeconômicas possuem maior relevância em relação à possibilidade de aprovação, enquanto que, nos cursos diurnos essa importância está ligada a variáveis relativas à formação do candidato, como por exemplo, escola em que estudou ou domínio de língua estrangeira, que em nosso caso é pouco numeroso, 24,1% entre os alunos do curso diurno e 14,3% entre os do noturno.

Segundo Dias *et. all.* (2008), todas as licenciaturas, com exceção de biblioteconomia, possuem candidatos com os menores índices de FSE, com destaque ao curso de Pedagogia, que tem o mais baixo de todos os índices. Entre as licenciaturas, se destacam ainda aquelas cujos cursos são noturnos. Entre os aprovados há um ligeiro aumento do FSE, no entanto, esse índice fica bem abaixo, quando comparado com outros cursos de maior prestígio.

Quanto à situação econômica dos estudantes pesquisados, boa parte se situa entre os que possuem renda familiar de até três salários mínimos (56%). Comparando os dados que indicam a participação do estudante do curso noturno na renda familiar, percebemos que 60,7% são alunos trabalhadores. Comin e Barbosa (2011) até realizam um trocadilho com o fato de que muitos dos estudantes do ensino superior ‘trabalham para estudar’. Desses, 45% são professores e outros 25% trabalham na área da educação, mas fora da sala de aula. 70% desses estudantes trabalham em período parcial, o que pode sugerir que aqueles que trabalham na área de educação possuem melhores condições de tempo, para se dedicarem aos estudos. Dentre os alunos da manhã, apenas 31% trabalham. Destes, 66,7% trabalham na área da educação (50% são professores), a maioria, 83,7%, trabalham em regime parcial.

Em média os alunos do curso noturno são cerca de 10 anos mais velhos que os alunos do curso diurno, o que influi nos aspectos sobre as condições de estudo desses futuros docentes, já que estudantes mais velhos possuem maiores responsabilidades financeiras e, no caso dos que trabalham, a maioria, precisa se dividir entre trabalho, família e estudo, aspecto este muito marcante e que pode comprovar enquanto docente do curso em faculdade particular de pequeno porte. O fato da idade de estudantes de Pedagogia ser de mais velhos pode ser explicado também pela exigência de certificação de professores que já atuam na profissão e que possuem apenas a formação docente em ensino médio.

Quanto à escolarização dos pais e mães dos estudantes de Pedagogia, aspecto que reflete diretamente no capital cultural desses estudantes, a maioria concluiu apenas o 5º ano entre os que estudam no noturno (40% entre mães, 47% entre os pais). Este dado difere bastante quando comparamos a formação dos que estudam no diurno, onde 20% e 27% das mães concluíram respectivamente ensino até o 9º ano e Ensino Médio (15% e 37% dos pais). Observamos ainda que cerca de 19% dos pais dos alunos do curso diurno concluíram o Ensino Superior, porcentagem que no curso noturno é de apenas 3,6%. Gatti (2010) ressalta que este aspecto torna claro que estes estudantes representam uma geração com formação bastante superior à de seus pais, sendo, especialmente entre os estudantes do curso noturno, os primeiros a concluírem o ensino superior na família.

Como sabemos, a maioria é de mulheres estudantes (93% no curso diurno e 82% no noturno). Essa diferença que percebemos no curso noturno pode ser pela procura de certificação no ensino superior buscado por homens militares, ou mesmo pelo aumento da procura do curso por religiosos que visam aperfeiçoamento em seu trabalho.

O curso universitário X Condições de formação

Quanto às condições para estudo oferecidas pela Universidade, cerca de 68% dos estudantes afirmam querer que o curso exija mais deles (57,7% entre os estudantes do diurno e 77,7% entre os alunos do noturno. Entre os alunos do curso diurno surge um dado interessante, 42,3% afirmam que o curso deveria exigir um pouco menos.

Quando pensamos sobre o tipo de avaliação realizada no curso, identificamos que estes alunos em sua grande maioria são pouco avaliados individualmente. Entre os estudantes do curso diurno 65,5% afirmam que a maioria das avaliações são realizadas a partir de apresentação de seminários e realização de trabalhos em grupo, este número aumenta ao tratarmos do curso noturno, 85,2%. As provas individuais aparecem em menor escala, 51% dos alunos do diurno e 39,3% dos alunos do noturno afirmam realizarem algum tipo de avaliação individual.

Essas diferenças entre os respondentes permitem levantarmos a hipótese de que este poderia ser um aspecto que indica que os alunos do noturno são menos cobrados pelos professores, que ao reconhecerem a situação de aluno trabalhador, supõem que eles teriam menos tempo para dedicarem aos estudos. Seria, portanto, o curso da noite mais fácil que o curso diurno, e por isso, seus alunos ressentem do baixo nível de exigência? Esta questão também é refletida na satisfação deste estudante com o curso, bem maior entre os alunos do curso diurno 86,2% em comparação com os alunos do noturno, 55%.

Outra reflexão que podemos fazer refere-se à falta por parte de professores, que, apesar de não ser aspecto grave para os dois grupos de estudantes, apresentou-se como problema para a formação com porcentagem mais elevada no curso noturno com 53,6%, enquanto que para o diurno ficou em 28,5. A Universidade estaria priorizando o curso diurno, garantindo efetivo, ou acompanhando melhor as demandas do turno diurno?

Entendemos que para que os estudantes tenham condições favoráveis à sua formação são necessários inúmeros aspectos estruturais/organizacionais da Universidade. Além dos aspectos físicos e de serviços, precisamos considerar também que a própria construção curricular de um curso é fundamental na formação universitária. Neste sentido, vale pensar nos cuidados que Tardif (2008) julga necessários ao se planejar um curso universitário mais voltado aos interesses e necessidades dos estudantes que às necessidades da universidade. Segundo ele,

o ensino deve estar à disposição do aprendizado dos estudantes. Nós cremos, por conseguinte, que um programa de qualidade deve estar centrado de preferência nos estudantes e em seu aprendizado, e não em critérios administrativos (os horários, a repartição dos cursos entre as disciplinas etc.) ou nos interesses e nas crenças de formadores (por exemplo, na importância de sua disciplina, na defesa de seu território, de sua autoridade etc.). O objetivo de um programa não é de satisfazer os formadores na repartição dos cursos, mas sim de fazer que os alunos aprendam os elementos essenciais de sua futura prática profissional (Tardif, 2008: 10).

Em estudo que buscou identificar fatores que promovem o sucesso e o insucesso escolar no ensino superior, Costa e Teixeira Lopes (2009) elencam inúmeros aspectos que são considerados condições favoráveis para a preparação de estudantes em formação superior. Essas condições são por eles chamadas de estruturas de apoio e são divididas em quatro “processos/momentos: (i) a atracção e (ii) integração de novos alunos, (iii) o acompanhamento e (iv) a inserção profissional dos alunos” (COSTA e TEIXEIRA, 2009, p. 191). Neste sentido, a Universidade já se apresenta aberta à sua divulgação (de seus cursos) para novos alunos, desenvolvendo portais com informações claras quanto ao acesso e organização interna da universidade; encontros sobre métodos de estudo, gestão do tempo e de recursos tão necessários ao ambiente universitário; apoio a estudantes com necessidades especiais; programas de tutorias (por professores ou mesmo por alunos mais adiantados no curso) visando a integração dos novos estudantes; acompanhamento/ orientação acadêmica dos estudantes, auxiliando-os em seu processo de aprendizagem; apoio pedagógico e psicológico; bem como programas que detectem e acompanhem alunos com dificuldades de aprendizagem; assim como uma excelente estrutura física e de serviços como bibliotecas, salas de estudo, restaurante, etc. Todos esses serviços com horários adequados às necessidades dos estudantes, contribuem para o sucesso destes no ensino superior. Os autores apontam ainda para experiências não necessariamente ligadas ao estudo, como a participação nos diretórios acadêmicos ou trocas internacionais entre estudantes, através de intercâmbio; e mesmo oferta de eventos acadêmicos e feiras de empregos. Estes são incentivos necessários à condição adequada de formação universitária.

Nossos estudantes (48,1% entre os alunos do diurno e 39,2% entre os alunos do noturno) sentem falta de um apoio mais próximo da Universidade, seja através de recursos pedagógicos ou monitoria. Percebemos que os alunos do curso diurno talvez por serem mais jovens e por normalmente terem acabado de sair do Ensino Médio, necessitariam de apoio maior da Universidade para ingressarem e acompanharem a lógica

do Ensino Superior. Este aspecto suscita a questão sobre em que medida o curso de Pedagogia desenvolve estratégias para que seus estudantes superem as deficiências de sua formação anterior e se preparem adequadamente para assumir o magistério, estando aptos a desenvolverem um trabalho docente e uma educação de qualidade.

Aqui apenas assinalamos algumas questões e hipóteses que surgiram com a análise desta etapa do estudo. Porém, reconhecemos que este aspecto necessita de aprofundamento, conjugando as informações obtidas junto aos alunos através do questionário, com a observação da infraestrutura da Universidade, bem como com entrevistas aos demais responsáveis pelo processo de formação deste estudando, o que será realizado em etapa posterior.

Condições pessoais do estudante para se dedicar à sua formação

Estes alunos que normalmente chegam à universidade com deficiências básicas em sua formação como na habilidade de leitura (GIMENES; PULLIN, 2010), escrita, matemática básica, e mesmo a habilidade oral, tão fundamental para a profissão de professor, necessitariam de melhores condições humanas e financeiras para estudo. Tais condições, já suscitadas por Zago (2005) a partir de estudos voltados para as condições de estudantes universitários de camadas populares, são entendidas como tempo para leitura e releitura dos textos acadêmicos, as relações com o meio de origem e meio universitário, hábitos de cultura e lazer, moradia, transporte, financiamento dos estudos (pois mesmo quando este é gratuito há inúmeros custos que precisam ser considerados), alimentação e saúde, bem como questões estruturais oferecidas pela instituição de formação, como acesso à laboratórios de informática, à biblioteca, alimentação de baixo custo na própria universidade, acesso à eventos acadêmicos, entre outros.

Percebemos que as principais atividades socioculturais de nossos estudantes são os espaços religiosos, cinema e menos frequentes, museus e centros culturais. A porcentagem que nunca frequentou um teatro, por exemplo, é de 21%. Esse número chega a 50% no caso de eventos esportivos, semelhantes à ópera e concertos, 46%. Eles assistem a filmes e séries na televisão, além de noticiários, documentários e programas humorísticos. Já com relação a leitura, mais de 50% só lê quando é necessário e cerca de 40% acha difícil ler livros até o fim. Estas são questões de hábitos culturais, como destaca Zago (2005), que sem dúvida contribuem para a formação humana e acadêmica de um professor.

Nossos estudantes reconhecem que a falta de base escolar é um problema em sua formação, 39,2% dos alunos do diurno e 53,6% entre os alunos do noturno. Porém o maior problema que aparece entre todos os respondentes é a falta de tempo para se dedicar aos estudos, que desponta como grave problema para 21,4 entre os alunos dos dois turnos. Entretanto, 60,7% dos alunos do curso noturno e 28,6% dos alunos do curso diurno ressaltaram que este é um problema que enfrentam no curso, mas não foi grave para sua formação. O interessante é que no público diurno, 46,4% responderam que não possuem a falta de tempo para estudar. No caso dos alunos do noturno, apenas 17,9% se encontram nesta situação. Porém, cruzando os dados da tabela a seguir, encontramos algumas inconsistências nessas informações.

Tabela 1. Tempo de estudo por semana

	DIURNO (%)	NOTURNO (%)
Nenhum, apenas assisto às aulas	3.4	
De uma a duas horas	31.0	25.0
De três a quatro horas	27.6	25.0
Acima de cinco horas	31.0	7.1
Não há regularidade, apenas em época de avaliações	6.9	42.9
Total	100.0	100.0

Fonte: elaboração própria.

Como observamos na tabela anterior, o tempo semanal dedicado ao estudo é bastante desigual entre os alunos dos dois turnos. Apenas 7,1% dos alunos do curso noturno afirmam terem condições de dedicar acima de 5 horas para estudo semanal, tempo que considerando o número de disciplinas por semestre, em média seis, seria o mínimo. A maioria dos dois turnos, 51,7% entre os alunos do diurno e 78,6% dos alunos do noturno afirmam ter dificuldade de ler os textos para as aulas. Normalmente estes estudantes lêem no ônibus, metrô, no *hall* da Universidade, o que sem dúvida limita as condições de interpretação do texto, o que não torna novidade o fato de 53,6% (diurno) e 46,4% (noturno) dos alunos relatarem dificuldades de compreensão dos textos. Esses estudantes não possuem condições de se dedicarem à leitura, muito menos à releitura dos textos (ZAGO, 2005), ou mesmo recebem algum tipo de orientação acadêmica por parte da Universidade, como vimos em Lopes (2009).

Como vimos, nossos estudantes afirmam terem poucas condições para se dedicarem aos estudos, dividindo-se entre o trabalho e família e mesmo realizando longos deslocamentos diários que consomem boa parte de seu tempo. Suas condições para estudo, são, portanto, inferiores às de estudantes de carreiras de prestígio, quando ainda precisam lidar ainda com baixo capital econômico, social e cultural. Portanto, para lidar com o *jogo* do campo universitário, ele cria, estratégias para a sua manutenção neste jogo, que já é bastante desigual frente às demais carreiras universitárias.

Considerações finais

Esses dados mesmo que iniciais indicam que há peculiaridades no perfil de estudantes de cursos diurnos e noturnos que merecem ser analisadas, já que perfis diferentes de estudantes demandariam estratégias formativas específicas. Nossos dados sugerem que as condições de formação e de estudo desses estudantes parecem ser diferenciadas, mesmo em uma mesma instituição. Queremos, portanto, verificar as condições, processos e estratégias de formação desses estudantes, comparados aos estudantes de cursos diurnos, cuja formação repercutirá em seu trabalho enquanto professor na promoção de uma educação de qualidade.

Temos percebido que as políticas educacionais brasileiras dos últimos 15 anos parecem estar buscando meios de reverter o quadro de descaso com a educação que leva o país a estar entre os de nível educacional mais baixo de sua população. Uma das medidas foi a expansão escolar do ensino fundamental, gratuito, dos 6 aos 14 anos, que chega a patamares de universalização (OLIVEIRA, 2007, VELOSO, 2009). Porém o que se verifica segundo os autores é que parcela significativa das crianças deste nível de ensino não o concluem dentro na idade adequada. Por outro lado, “mais educação gera demanda por mais educação”, como sugere Oliveira (2007, p. 686), o que levou a um aumento da demanda no país por ensino médio e mesmo por ensino superior. No entanto, o aumento da quantidade de alunos na educação básica não é acompanhado pela qualidade da educação, como se verifica através baixo rendimento de estudantes do ensino básico em avaliações como PISA, SAEB, Prova Brasil (VELOSO *et al*, 2009). De modo semelhante, isso também se verifica no ensino superior, em especial, nos cursos que preparam professores, como se verifica nas inúmeras críticas recebidas tanto pela comunidade educacional brasileira como a do exterior.

A principal questão da pauta das políticas educacionais é, portanto, a qualidade da educação. Inúmeras pesquisas vêm buscando identificar os fatores determinantes para uma educação de qualidade e consideram que a qualidade do professor é um desses fatores. Menezes-Filho e Ribeiro (2009) verificaram em seu estudo a importância de um corpo docente qualificado, estável e frequente, na variável escola, enquanto responsável por melhores rendimentos de seus estudantes. Eles destacam ainda a necessidade de garantir que os melhores professores estejam na escola, tendo em vista que “a qualidade do ensino nas escolas públicas, que já era insuficiente, diminuiu ainda mais com a nova composição de crianças e professores que, em sua maioria, são oriundos de famílias com menos instrução e de camadas da sociedade com menor poder aquisitivo” (MENEZES-FILHO, RIBEIRO, 2009, p. 172)

Com o propósito de organizarem sistemas de educação e de formação de qualidade, de modo a garantir elevados níveis de qualificação da educação básica e de formação ao longo da vida, países da Europa se reuniram em 2007 para trocarem suas experiências e discutirem caminhos com este propósito. O encontro resultou em um documento com diferentes propostas organizacionais que orientam a educação dos diferentes países europeus (Ministério da Educação, Portugal, 2007). Fica evidente nas discussões europeias que só seremos capazes de garantir a qualidade da educação básica, se os mecanismos de formação docente também forem de qualidade.

As pesquisas do SOCED que ao longo desses 10 anos se dedicam à análise das questões ligadas aos processos de produção de qualidade do ensino fundamental tendo como campo empírico as melhores escolas nos níveis federais, municipais e privadas, também consideram a importância da formação docente e das condições do trabalho do professor para a produção da qualidade de ensino (BRANDÃO, 2011).

A discussão sobre formação docente, porém, muitas vezes realiza um salto no debate focalizando o professor a partir de sua formação inicial, sem considerar as questões que envolvem a escolha de jovens pela carreira docente, bem como sua precária formação básica que normalmente os acompanham, como se comprova nos baixos índices nos vestibulares daqueles que optam pelas licenciaturas (GATTI, 2009; DIAS *et al.*, 2008).

Mello e Rego (2004) ao darem um panorama sobre a formação de professores na América Latina e no Caribe sugerem a necessidade de uma reinvenção da profissão docente de modo a contemplar a atual

escola. As autoras apontam para a inadequada formação de professores — seja por lacunas que estes já carregam desde o ensino básico, seja pela má qualidade da maioria dos cursos de formação de professores — como um dos problemas que a escola e o professor enfrentam na tentativa de “atender com eficiência as necessidades de alunos de origens e interesses muito diversos” (MELLO e REGO, 2004, p. 181). Ao levantarem estudos já desenvolvidos sobre a formação docente na América Latina e Caribe, Mello e Rego constatarem que poucos são os estudos que se dedicam a examinar “o que é uma educação básica de qualidade, qual o perfil do professor que poderia assegurá-la e como deveriam ser os cursos de formação” que possam garanti-la (idem, 188). Neste ínterim, consideramos a importância desta proposta de estudo, ainda inicial, que, ao buscar conhecer as condições de formação e o perfil dos estudantes de Pedagogia de um curso diurno e noturno, possibilita o exame de condições favoráveis à promoção da qualidade da formação desse professor, logo da educação.

Apesar da urgência, é necessário que as pessoas possuam o tempo e as condições humanas e materiais para ir mais longe. O trabalho de formação deve estar próximo da realidade escolar e dos problemas sentidos pelos professores. É isto que não temos feito. Quando os professores aprendem mais, os alunos têm melhores resultados.” (Ann Lieberman)

Logo, como Ann Lieberman (apud NÓVOA, 2007) afirma, esses estudantes demandariam condições materiais e humanas para poderem ir mais longe, ou seja, demandariam maior dedicação e investimento no curso superior, condições estas que a maioria não possui, de modo a contrabalançar as possíveis deficiências de sua formação básica.

Referências

- BOURDIEU, P. A distinção: crítica social do julgamento. Porto Alegre, RS: Zouk, 2006.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Zaia. Cursos de Pedagogia – estudos de caso e desafios à produção de qualidade do ensino fundamental. Projeto de Pesquisa, CNPq, 2011.
- BRANDÃO, Z. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36, p. 227-241, 2010.
- CARRANO, P. Jovens Universitários: acesso, formação, experiências e inserção profissional. In: SPOSITO, M. (coord.). Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira : educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006), volume 1. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.
- CAZELLI, S. Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? Tese – Departamento de Educação - PUC-Rio, 2005.
- DIAS, T.; *et al.* Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. Cadernos de Pesquisa, v. 38. n. 133, p. 127-146, jan./abr. 2009.
- ELIAS, N. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

- GATTI, B.; BARRETO, Elza.; coords. A atratividade da carreira docente no Brasil. São Paulo: Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2009.
- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez 2010.
- MELLO, G.N. e REGO, T. C. Formação de professores na América Latina e no Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: *Ofício de Professor na América Latina e Caribe: Trabalhos apresentados na Conferência Regional O Desempenho dos Professores na América Latina e no Caribe*, Novas Prioridades, Brasília, julho de 2002. São Paulo: Fundação Victor Civita; Brasília: UNESCO, Brasília, 2004.
- MENEZES-FILHO, N. e RIBEIRO, F. Os determinantes da melhoria do rendimento escolar. Em: VELOSO, Fernando.; et al. *Educação Básica no Brasil: construindo um país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- Ministério da Educação. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- NÓVOA, A. O regresso dos professores. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- OLIVEIRA, R. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.
- TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. *Anais do XIV ENDIPE*, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.
- TEIXEIRA LOPES, J. Os estudantes e os seus trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas, Relatório final de Pesquisa, Portugal: 2009.

Procedimentos pedagógicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos do ensino fundamental

Marta Maria Minervino dos Santos⁴²⁶, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante⁴²⁷

RESUMO:

O presente trabalho é parte da pesquisa desenvolvida durante o mestrado que se propôs a investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, para abordar questões de variação linguística tendo como suporte as mídias, nesse caso a televisão – TV. Utilizamos como instrumentos de pesquisa: a entrevista semi-estruturada, aplicação de questionários, observação participante e diário de bordo. Como fundamentação teórica, tomamos por base estudos desenvolvidos por Cavalcante (2003,2006); Bortoni-Ricardo (2004); Labov (2008); Tarallo (2004), entre outros; em interface com os estudos sobre educação midiática: Belloni (2001); Leite (2000) e Napolitano (2007). Os resultados apontam que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos sociais, indicando que a formação inicial em pedagogia, como também a formação continuada não permitiu que a professora desenvolvesse de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

Palavras-Chave: Ensino da língua; Variação linguística; Mídia televisiva.

Introdução

Os estudos realizados no campo da linguística deram subsídios a outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a área da educação, que ganhou aparatos teórico-metodológicos principalmente no trabalho com linguagem no que diz respeito à variação linguística. As contribuições desses estudos nos possibilitam reconhecer a importância do ensino de língua portuguesa na escola, principalmente no ensino fundamental, pois esse trabalho prepara o aluno para agir em diversas situações do uso da língua em sociedade. Desta forma, esse artigo pretende discutir os conhecimentos de uma professora que atua no ensino fundamental sobre a linguagem veiculada pela mídia televisiva. procurando investigar se no contexto de sala de aula são trabalhadas as questões de variação linguística em interface com a linguagem veiculada pela mídia televisiva. Tivemos como cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo uma sala de aula 2º ano do ensino fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió.

Embora o estudo dos efeitos da variação linguística no processo de aquisição da leitura e escrita seja teoricamente reconhecido como crucial, possivelmente ainda não tem sido objeto de atenção por parte dos professores-formadores, onde os quais, em muitos casos, não recebem informação sobre variação linguística em formação, isso seria de fundamental relevância, pois, permitiriam aos professores lidar

⁴²⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas -UFAL. Membro do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: marthaminervino@gmail.com

⁴²⁷ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL (2001) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-PT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Líder do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

apropriadamente com essa questão em sua atividade profissional. Nesse estudo, a linguagem veiculada pela mídia televisiva está também relacionada ao princípio de heterogeneidade, podendo conter variações nas falas das várias personagens existentes.

Esse estudo tomou por base as orientações teóricas da sociolinguística variacionista em interface com os estudos sobre a mídia televisiva, os quais podem permitir conhecer o processo de desenvolvimento da língua em sociedade, privilegiando vários aspectos da língua em funcionamento na sociedade. Dessa forma, ancoramo-nos nos estudos da sociolinguística variacionista e educacional, ao mesmo tempo trouxemos para a educação alguns estudos que tratam sobre linguagem da mídia televisiva. Deste modo, tomamos por base estudos fundamentados na sociolinguística: Cavalcante (2000, 2003, 2006); Bortoni-Ricardo (2004); Labov (1974, 2008); Moura (2000), Antunes (2007), entre outros, bem como os estudos que abordam educação midiática: Bellini (2005); Leite (2000); Marcondes Filho (1988); Napolitano (2007), Orofino (2005).

Os estudos nessa área da linguagem são tratados pela sociolinguística variacionista e permiti-nos entender a diversidade existente na linguagem, além de nos propiciar conhecer a sociolinguística educacional que contribuiu em aspectos mais específicos para entender, por exemplo, o trabalho em sala de aula com língua portuguesa, e os tipos de intervenções realizadas pelo professor ao perceber o uso da variedade popular por parte de algum aluno. Dessa forma, assumir essa diversidade não implica negar ao aluno o acesso à norma padrão, tampouco deixar de proporcionar-lhe a inclusão social por meio de conhecimento linguístico.

Para coleta dos dados o cenário que permitiu o desenvolvimento do estudo foi uma sala de aula 2º ano do Ensino Fundamental de escola pública Estadual da cidade de Maceió. Para tanto, utilizamos a metodologia do tipo qualitativa e como abordagem metodológica o estudo de caso, que nos possibilitou uma relação metodológica com as orientações e métodos de coleta de dados em sociolinguística. Desse modo, partimos da seguinte problemática: Como a professora do 2º ano do Ensino Fundamental compreende a linguagem verbal veiculada pela mídia televisiva nos programas assistidos pelos alunos?

Dessa forma, este trabalho tem por objetivo investigar os procedimentos pedagógicos utilizados por uma professora que atuava no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maceió, para abordar questões de variação linguística tendo como suporte as mídias, nesse caso a televisão – TV. Com isso, esperamos poder contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa nos anos iniciais.

Procedimentos pedagógicos acerca da variação linguística e da mídia televisiva

Ao considerarmos a importância do trabalho com linguagem mais especificamente com variação linguística, foi necessário descrever o espaço de coleta de dados. Os dados foram coletados em uma escola da rede Estadual de Ensino de Alagoas numa sala de aula de 2º ano do Ensino Fundamental. No entanto, foram observadas aulas de língua portuguesa durante dois meses, a partir das observações foi possível perceber o quanto os alunos interagem em sala de aula com assuntos dos programas que assistiam na TV, como os desenhos animados, novelas e programações locais. Ainda durante esses momentos de observação foi possível identificar que nas brincadeiras os alunos demonstravam sempre querer imitar o que viam nas programações assistidas na televisão.

Para realização desse texto foi selecionada apenas um momento de uma das aulas, onde o foco da pesquisa era discutido pelos alunos, porém nas aulas somente nas últimas semanas de coleta é que a professora trabalhou com linguagem existente em uma das programações mais assistidas – novelas.

A seção abaixo será descrita através de diálogos ocorridos em sala de aula durante a coleta dos dados. Vejamos a seguir um trecho da aula de língua portuguesa. Em seu desenvolvimento inicial, a professora tratou sobre a linguagem da mídia televisiva, informando aos alunos que seria uma aula diferente. Em seguida, ela fez perguntas sobre a novela das 18 horas, Paraíso⁴²⁸, exibida pela rede Globo de televisão. A aula se desenvolveu da seguinte forma:

Diálogo I

P⁴²⁹: Assistiram à novela que eu mandei?

A⁴³⁰: Sim (com sonoridade prolongada)

P: O que vocês viram na novela? (os alunos não fizeram comentários)

P: O que você viu Fabio⁴³¹?

F: Eu num lembro.

P: Mas quando eu perguntava alguma coisa na semana, você era o único que tinha assistido? O que você observou na novela, a roupa, a cor, o lugar, como eles falam?

F: No dia que eu assisti o homem caiu do boi ai ficou sem andar ai a menina foi pra casa dele rezar pra ele ficar bom

A₁⁴³²: Oh tia ele abriu o olho pra ela e ela abriu o olho pra ele.

P: Mandei todo mundo assistir pra gente fazer um trabalho, pelo que vi quase ninguém fez isso, mas vamos lá.

[...]

No momento que a professora iniciou a aula, muitos alunos ficaram calados, então ela resolveu chamar pelos nomes e continuar fazendo algumas perguntas. Observamos que quando o aluno respondia de forma limitada, era porque não lembrava o que tinha assistido. A professora, na tentativa de despertar a fala dos alunos, indicava um percurso que ele deveria ter observado ao assistir a novela. Ela cita: [...] “a roupa, a cor, o lugar, como eles falam” [...], entre outras informações que os permitissem desenvolver a sua oralidade. Apesar da tentativa da professora, os alunos continuaram sem participar.

Mesmo a professora tentando estabelecer uma conversa com os alunos, eles permaneciam em silêncio. Percebemos que esse silêncio continuou por conta do programa escolhido não está adequado para desenvolvimento de uma aula com crianças. Segundo Fischer (2001, p. 82) as conversas com as crianças a partir de alguma programação televisiva devem ser:

⁴²⁸ Paraíso foi uma telenovela brasileira produzida e exibida no horário das 18 horas pela Rede Globo, adaptada por Edmara Barbosa com a colaboração de Edilene Barbosa, com supervisão de Benedito Ruy Barbosa. Direção de Felipe Binder, Pedro Vasconcelos e Paulo Guelli e direção de núcleo de Rogério Gomes, estreou no dia 16 de março de 2009, e teve seu último capítulo exibido no dia 2 de outubro contendo 173 capítulos.

⁴²⁹ P – Refere-se à fala da professora.

⁴³⁰ A - vários alunos.

⁴³¹ Utilizamos nomes fictícios.

⁴³² A1 para especificar a fala de apenas um aluno.

[...] um espaço preciso de construção social do eu de negociação de identidade, de produção conjunta de conhecimento sobre o mundo. Portanto, os professores ao criarem situações pedagógicas em que as crianças possam conversar sobre o que veem na televisão, podem fazer uma ponte entre a lógica recriada das culturas infantis e a criticidade que se deseja desenvolver numa perspectiva de educação para as mídias (FISCHER, 2001, p. 82).

Essa autora ainda considera que cada cena que as crianças veem e recontam em sala de aula vem traduzida pelo olhar, pela sensibilidade pelo conhecimento e pela cultura da criança que fala. Tanto ela que narra, como as que a escutam e no momento que estão comentando o que veem estão numa intensa reimaginação, produzindo também uma matéria-prima passível de transfiguração.

A partir das entrevistas com os alunos, constatamos que eles passam muitas horas por dia diante da TV. Segundo Duarte (2008), esse fator tem relação provavelmente com o fato de, no Brasil, o tempo de permanência na escola ainda ser inferior ao desejável e onde às atividades culturais e esportivas são, em geral, restritas as classes de maior poder aquisitivo. Desse modo, milhões de crianças brasileiras ficam sozinhas em casa durante o dia, aguardando que os pais retornem do trabalho.

No desenvolvimento da aula, a professora continuou perguntando a vários alunos quem assistiu à novela, para que de posse das informações que eles emitissem ela iniciasse a aula. Como podemos constatar no diálogo abaixo, poucos alunos tinham assistido a um capítulo ou a outro: Assim continua tentando desenvolver a aula:

Diálogo II

[...]

P: Mas, uma vez ou outra com certeza vocês pararam na frente da telinha, então vocês não podem estar agora lembrando, mas todo mundo aqui já viu a novela!

P: Aí, eu quero saber qual é a diferença entres as pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso, que a gente vive aqui?

A: Não, é diferente

A: Por que ela vive no meio da mata

P: O que acontece no meio da mata

A: Eita, que no meio da mata!

A: É sim, é sim

P: Esse meio da mata é [...] ⁴³³ Tem escola, tem cidade, tem comércio?

A: Tem escola

A: Tia é assim a fazenda dele é que no meio do mato

P: E essas pessoas lá desse meio, os amigos, os peões que aparecem lá na novela, parece com qual daqui? (todos os alunos ficaram calados)

⁴³³ A professora faz uma pausa na fala.

P: Tem muita gente daqui que foi pra, pra [...] A Rafaela. que viaja, tem outra pessoa que viaja muito pra casa de parente no interior, a Rafaela o Leonardo que a mãe dele mora, aonde Leonardo, tua mãe mora?

A_L: Flexeiras

A_R: Tia a minha vó mora em Pindorama

P: Aí, o que o eu quero saber é se lá em Flexeiras é igual aqui em Maceió

A: não

P: Fala ai oh Lenardo o que é que tem de diferente? Tem muito movimentos de carros, tem muitas escolas, tem muitas lojas no comércio como é lá?

A: Tem roupa, tem a escola

P: Tem roupa, as pessoas de lá é [...] também estudam? (nesse momento o aluno só balança a cabeça afirmando que sim)

P: Lá também tem esse mesmo movimento de carro ônibus como aqui em Maceió?

A: Tem não

A: lá em Pindorama tem

P: Tem? Pindorama é perto de que?

P: Ah em Coruripe, lá é um lugar pequeno ou um lugar grande

A₁: Do Cururipe

A₂: Do Cururipe, eita é Coruripe

A: Pequeno

P: As pessoas que vivem perto da sua mãe que conversam com ela; eu já ouvi você comentar aqui também sobre a forma de falar dos vizinhos dela, você perguntou sobre uma palavra como pronunciava é [...] fala pra ver se eu lembro⁴³⁴. Ela fala bem explicado como todo mundo lá fala ou fala certinho como a gente quando conversa.

A: Não, fala assim como a gente.

[...]

Na continuação do diálogo, pode-se considerar que o estilo da fala da professora é monitorado, enquanto o estilo dos alunos continuava sendo espontâneo, nesse momento a professora estava sendo mediada pela língua escrita. Durante esse início da conversa, ela estava seguindo um roteiro de aula escrito. Os alunos ainda não haviam começado a expor o que assistiram na TV, então a professora continuou com seus questionamentos e perguntou aos alunos de forma geral “[...] ai eu quero saber qual é a diferença das pessoas que aparecem naquela novela, o lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui? [...]”.

⁴³⁴ Nesse momento a aluna não pronuncia nada e a professora segue a pergunta reformulada.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 62), “os eventos de letramento são mediados pela língua escrita; e os eventos de oralidade, são aqueles em que não há influência direta da língua escrita”. Esses eventos ocorreram em sala de aula, portanto, durante sua realização, ainda de acordo com a autora “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos (oralidade e letramento). As fronteiras são fluidas e há sobreposições. Um evento de letramento como uma aula, pode ser permeado de minieventos de oralidade”. Esse minieventos de oralidade é recorrente na fala, podemos observar em alguns trechos do diálogo II sua ocorrência como, por exemplo, tá, lá, eita, pra, os casos de variação que podemos encontrar são du, Cururipe.

O estilo de fala monitorado é utilizado “quando a situação assim exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós” (BORTONI-RICARDO 2004). Nesse caso de a professora ter utilizado o estilo monitorado, acreditamos que esteja relacionada à nossa presença em sala de aula.

Após as conversas iniciais, percebemos que a professora estava tentando estabelecer diferenças entre as pessoas daquele contexto televisivo e rural. Consequentemente, os alunos, que em sua maioria, possuíam antecedentes rurais, mas vivem em zona urbana, fazem parte deste contexto, e a professora poderia fazer uma relação do conteúdo existente no programa de televisão com a realidade dos alunos. Em suas perguntas “eu quero saber qual é a diferença das pessoas que aparecem naquela novela. O lugar que elas vivem é igual ao nosso que a gente vive aqui?”, nesse momento a professora poderia fazer uma relação entre o contexto dos alunos e o meio rural retratado pela mídia televisiva. Essa relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, sem se ater, somente, ao plano ficcional.

O resultado dessa falta de articulação era esperado, pois os alunos ficaram sem argumento para suas respostas, afirmando apenas que era diferente por se tratar da vivência em “meio do mato”. A relação entre os contextos poderia ser um espaço para trabalhar as variações, mostrar para os alunos que em comunidades de fala existem as diversidades existentes na língua. Segundo Brigh (1974) tendo como “tarefa, portanto, a de demonstrar a covariação sistemática mesmo das variações linguística e social, e talvez, até mesmo demonstrar uma relação casual em outra direção”.

Segundo Moura (2004, p.124), é importante que professores de qualquer nível ou modalidade de ensino conheçam as ocorrências desses fatores na fala dos alunos. A autora quando discorre sobre a importância da teoria da variação linguística para o ensino de língua portuguesa, afirma que os fenômenos variáveis não ocorrem somente na língua falada, mas também na língua escrita:

Destacamos que a variação é uma realidade tanto na língua falada como na língua escrita, pois dependendo do tipo de texto escrito, podemos facilmente perceber que não escrevemos da mesma forma um bilhete para um amigo, uma carta para um parente amigo, uma carta para alguém que não conhecemos [...] o estilo mais ou menos coloquial, mais ou menos formal, fornece evidências de que nós temos na escrita diferentes usos da língua (MOURA, 2004, p. 124).

É através de fatores linguísticos⁴³⁵ e extralinguísticos⁴³⁶ da língua, que podem ocorrer os chamados casos da variação. Em comunidade de fala, segundo Cavalcante (2001), os fenômenos variáveis aparecem no fato de que existem formas alternativas, semanticamente equivalentes, de se dizer a mesma coisa. Porém,

⁴³⁵ Os fatores linguísticos estão relacionados ao sistema da língua como os fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

⁴³⁶ Os fatores extralinguísticos estão relacionados à diversos fatores, faixa etária, gênero, situação econômica, social, histórica, cultural, geográfica, dentre muitos outros.

essa variação não é aleatória (pelo simples fato de não apresentar uma estabilidade), mas governada por restrições linguísticas, apresentando tendências regulares que são possíveis de serem descritas e explicadas do ponto científico.

Assim para Labov:

A existência de variação e de estrutura heterogênea nas comunidades de fala investigadas está certamente bem fundamentada nos fatos [...] nos últimos anos fomos obrigados a reconhecer que essa é que é a situação normal, a heterogeneidade não é apenas comum, ela é resultado natural de fatores linguísticos fundamentais [...] ausência de alternância no estilo e de sistema comunicativos multiestratificados é que seria disfuncional (LABOV, 2008, p. 238).

No entanto, compete à escola possuir a consciência de que não existe unidade linguística no português brasileiro. A crença nessa unidade é um dos mitos existentes que é prejudicial à educação. Mas, não podemos desconsiderar que a língua é viva, e quem faz uso dela são os sujeitos em constante processo de transformação, segundo Bagno (2006, p. 15), “ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse de fato, a língua comum a todos os cidadãos brasileiros, independentemente de sua idade, origem geográfica, situação econômica e o grau de escolaridade, entre outros fatores”.

O que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem a língua portuguesa; essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade. Bagno (2006, p.16), ao relacionar as diferenças linguísticas e as diferenças de status sociais, afirma que existe uma distância linguística entre os falantes da variedade não padrão do português brasileiro em relação aos falantes da variedade padrão. Devemos considerar essa distância em relação principalmente ao acesso a escolaridade.

No outro momento da mesma aula, especificado na seção a seguir, a aula segue um caminho totalmente diferente do que vinha sendo tratado até então, a professora entregou uma tirinha de gibi do personagem de Maurício de Souza, Chico Bento, mas ao longo do desenvolvimento da aula, percebemos que a professora ainda fazia algum tipo de referência à linguagem falada pelas personagens da novela de forma um pouco distante e diferente das colocações no início da aula, tentava mostrar para os alunos de forma que eles compreendessem a semelhança existente no modo de falar tanto das personagens da novela como da tira de gibi.

Vejamos a continuidade da aula a seguir:

Diálogo III

[...]

P: Preste bem atenção eu vou dar pra vocês um texto que eu vou ler e eu quero que vocês observem a leitura da tia pra fazer alguma observação, como é que a gente fala naturalmente e quando tá lendo o texto aqui na escola, que lugar esse pessoal aqui do texto pode estar, vamos ver se tem alguma coisa parecida com a novelas dos peões, tá certo, vamos ver o que a gente ver diferente.

P: Nesse quadrinho em baixo, veja só como é que tá vestido.

A: Discalça, de calça de chapéu de palha

P: E outro como tá vestido

A: De calça, sapato, chapéu.

Figura 4 – Historia de Chico Bento



Fonte: www.turmadamonica.com.br437.

P: E como ele ta vestido parecido com o Chico Bento ou diferente?

A: Ele ta de macacão, o chapéu é igual, e de calça

P: Onde será que eles estão

A: Na selva

A: Eita na floresta

P: Nesse quadrinho tá o Chico Bento e o Zé Lelé ta segurando o espelho vou ler, olha ai como ta ai, no do meio (se refere ao segundo quadrinho da história)

P: Tá se oiando no ispelho Zé Lelé

P: Quem falou?

A: O Chico

P: E o Zé Lelé respondeu o que?

P - A: Ele é qui ta mi oiando (fazendo a leitura juntos)

A: Oiandu é tia? Oxe oiando

P: Ele tava olhando o que?

A: Outa pessoa, igual a ele

P: A forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela

A: Parece

⁴³⁷ Acesso em maio de 2009.

P: Por que será que falam assim?

A: Porque mora no sítio

A: Por que são caipira?

P: Que mais, o que vocês acham?

A: É a mesma voz do povo do sítio

P: Vocês acham que eles falam assim por que não estudam, ou por que é forma de falar do lugar onde eles vivem?

A1: Porque não estuda

P: O T. acha que é por que não estudam?

A: Estuda sim tia que eu já vi eles tão na escola

A: É como eles falam no lugar que eles vivem

P: A R. acha que eles falam assim porque é como falam no lugar onde eles vivem?

P: Se você falasse assim igual eles

A: Ah tia eu falo como o povo da cidade mesmo

P: a resposta da R. eles falam da forma do lugar onde eles vivem , o T. acha que é que porque eles não estudam.

[...]

Nesse trecho, a professora baseia-se na leitura da tira de gibi do Chico Bento, com o propósito de identificar “como é que a gente fala naturalmente e quando tá o texto aqui na escola” nesse seguimento da aula percebemos que o objetivo principal da aula se perde nas comparações, além de ficar esquecido após a inserção da tirinha do gibi na aula, então todos se envolvem com a tirinha e esquecendo a linguagem do programa.

No que diz respeito à questão de fala natural e de leitura, podemos considerar que quando usamos a linguagem para nos comunicar, estamos exercendo “papéis sociais”, esses papéis são exercidos, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 23), no domínio do lar com as pessoas que exercem os papéis sociais de pai, mãe e filhos etc. Ainda segundo a autora (op.cit.), podemos observar que a transição do domínio do lar para o da escola é ocorrida por uma transição de uma cultura predominantemente oral para uma cultural permeada pela escrita.

A escolha de determinado grau de formalidade na fala depende basicamente do papel social que o falante desempenha a cada ato de interação verbal. Em qualquer circunstância, porém há pelo menos três fatores determinantes dessa seleção: os participantes, o tópico da conversa e o local onde ela se processa. O falante ajusta sua linguagem, variando de um estilo informal para um estilo cerimonioso, a fim de se acomodar aos tipos específicos de situação (BORTONI-RICARDO 2005).

Ao continuar a leitura do gibi, a professora lê da mesma forma que as personagens falam. Em um dos trechos a aluna repete a palavra olhando na forma variada como o personagem do gibi fala: “oiandu é tia oxe oiando”. A aluna percebeu que a palavra olhando sofreu variação, mas a professora continua a leitura e não dar uma explicação para esse tipo de variação. O texto possibilita, além de ensinar palavras e expressões novas que “ilustram a riqueza da cultura e da linguagem rural, nos conduz a uma reflexão sobre a língua portuguesa no Brasil, suas características e sua variação, especialmente as diferenças entre o Brasil urbano e Brasil rural” (BORTONI-RICARDO 2004, p. 18).

A aluna percebeu que esse modo de falar a palavra olhando “oiandu” não faz parte de seu repertório, e assim que a professora ler a palavra ela repete como se quisesse dizer algo sobre ela. No decorrer da leitura, a professora pergunta se as personagens falam da mesma forma que os peões da novela; os alunos percebem que sim e complementam que falam assim porque moram no sítio. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), até as crianças são sensíveis a certas diferenças regionais, que podemos chamar também de diferenças dialetais.

Ainda tratando sobre o gibi, a professora pergunta se a “forma que eles falam parece com a forma que o pessoal da novela os peões falam na novela”, somente nesse trecho é que ela tenta fazer alguma relação com a linguagem da mídia, os alunos afirmam que parece porque eles “moram no sítio, porque são caipiras, é a mesma voz do povo do sítio”. Nesse momento, a professora poderia dar uma explicação mais detalhada sobre o fenômeno da variação linguística, mas a aula seguiu sem muitos aprofundamentos.

A professora continua questionando os alunos sobre esse tipo de linguagem, e perguntava “vocês acham que eles falam assim porque não estudam, ou porque é forma de falar do lugar onde eles vivem?” Alguns alunos afirmam que é por falta de estudo, mas apenas um aluno fala que eles estudam porque já viu na novela e no DVD da turma da Mônica que existem escolas.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar os procedimentos metodológicos para abordar a variação linguística a partir de programa assistido por alunos de uma turma de 2ª série do ensino fundamental, de uma escola da rede pública. Para tanto, selecionamos uma aula que teve como tema inicial a linguagem utilizada pelos personagens de uma novela. E no segundo momento, a professora utilizou uma mídia impressa, no caso um Gibi de Maurício de Souza, que possibilitou que o tema variação linguística fosse melhor explorado, embora ainda numa perspectiva bastante dicotômica: linguagem urbana versus linguagem rural.

Diante disso, entendemos que nosso propósito de investigar os procedimentos metodológicos a partir de programas de TV assistidos pelos alunos não foi bem sucedido. No entanto, vale destacar que a professora procurou abordar o tema variação linguística utilizando a mídia televisiva, mas como não se sentiu bem sucedida inseriu o Gibi, que foi bastante interessante para os alunos.

Ao inserir a tirinha de gibi do Chico Bento durante a aula, é perceptível que a professora teve como objetivo tentar trabalhar com seus alunos outro contexto o da linguagem do gibi, assim eles poderiam observar que a língua utilizada no programa fazia parte do mesmo contexto da língua utilizada na tira do gibi, que era a

linguagem rural (caipira). No entanto, a aula seguiu sem adentrar para essa expectativa, limitando-se, a maior parte do tempo, a fazer comparação entre fala urbana e fala rural.

No entanto, a partir da prática da professora, a aula continuou sendo desenvolvida numa consideração que não se distanciava muito da perspectiva do “certo e errado” acerca da variedade da língua, além de ser considerada de uma forma não científica e de comparação. As comparações aconteceram a partir de uma linguagem específica dos personagens da novela – a rural, também a linguagem da personagem de Mauricio de Souza - Chico Bento com a linguagem urbana onde percebeu-se que a professora considerou a sua e a dos alunos

Constatamos que a professora partiu do princípio de que a língua dita como “padrão” deve ser ensinada aos alunos pela escola e o domínio dela também é a escola quem o tem, no entanto o que deve ser entendido é que embora todos os brasileiros falem uma única língua, o “português”, essa mesma língua apresenta uma alta diversidade e variedade.

A busca por desenvolvimento profissional ou aprimoramento das condições para lidar com diferentes situações em sala de aula, sobretudo com relação a novos conteúdos, a professora demonstra não a incompetência ou desconhecimento, mas sim, a ideia de que, frente a mudanças na sociedade, o papel docente assumiu características distintas daquelas que marcaram sua formação acadêmica. Esse papel exige revisão sistemática e entende-se agora a profissão docente como uma prática crítico-reflexivo, embasada na autonomia e atualização constantes, que permitem ao professor criar, compreender e adaptar situações de aprendizagem adequadas aos alunos e sua realidade.

Há de se considerar, no entanto, que assim como a professora não rejeita, em sua totalidade, os saberes possibilitados pela formação, assim como afirma Tardif (2000), também as alunas em processo de formação tendem a selecionar e a incorporar os conhecimentos que estão no seu campo de compreensão e desconsiderar aquilo que, de alguma forma, desestabiliza as suas crenças e concepções. São as representações construídas ao longo dos anos, a partir das suas experiências como filhas, alunas e mães que tendem a permanecer, a orientar e a justificar as escolhas e as ações. No entanto, é justamente nesse confronto de saberes que surgem as possibilidades de avanços e de práticas inovadoras que melhor atendem às necessidades de uma educação de qualidade da criança pequena.

Portanto, foi perceptível na prática docente que o trabalho com variação linguística em sala de aula seguiu as formas comparativas entre a linguagem urbana e rural, sem a discussão dos aspectos culturais, sócio-históricos e comunicativos que estão presente na língua em seus usos social. Podemos assim compreender que tanto a formação inicial como a continuada do professor foi pouco suficiente para desenvolvimento de uma prática sistemática em relação aos estudos de linguagem com auxílio de um programa televisivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé (2007). Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos (2006). Preconceito linguístico: o que é, como se faz. 40. ed. São Paulo: Loyola.

BELLONI, Maria Luíza (2005). O que é mídia-educação. 2. ed. Campinas: Autores associados.

- BORTONI-RICARDO, S. M (2004). Educação em língua materna: A Sociolinguística na Sala de Aula. São Paulo: Parábola.
- _____. (2005) Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábolas.
- BRIGTH, W. (1974). As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolinguística. Rio de Janeiro: Eldorado.
- CAVALCANTE, M. A. da S (2003). Mudanças no sistema Pronominal vs. Livros Didáticos de Português. Educação: Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas. CEDU. Nº 18 (jun. 2003). Maceió: Imprensa Universitária.
- _____. (2000)A Variação Linguística e os PCN. In: MOURA, Denilda. (Org.) Língua e ensino: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal.
- _____, MARINHO, Gláucia S (2006). A Variação Linguística em sala de aula. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, agosto de 2006.
- DUARTE, Rosália (2008) (Org). A televisão pelo olhar das crianças. São Paulo: Cortez.
- FISCHER, Rosa Mª Bueno (2001). Televisão e educação: fruir e pensar a TV. Belo Horizonte: Autêntica.
- LABOV, William (2008). Padrões sociolinguísticos. São Paulo. Parábolas.
- _____. (1974). Estágios na Aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolinguística. Rio De Janeiro: Eldorado.
- LEITE, M. (2007) A Influência da Mídia na Educação, 2000. Disponível em:
<<http://www.tvebrasil.com.br/educacao/artigos/artigo9.htm>>. Acessado em: 10 de fev. 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (2007). Da fala para a escrita: atividade de retextualização. 5 ed. São Paulo. Cortez.
- MOURA, D. (2004) (Org.) Língua e Ensino: dimensões heterogêneas. Maceió: Edufal.
- NAPOLITANO, Marcos (2007). Como usar a televisão em sala de aula. São Paulo: Contexto.
- OROFINO, Maria Isabel (2005). Mídias e mediação escolar: Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. V. 12. São Paulo: Cortez.
- TARALLO, Fernando (2007). A pesquisa em sociolinguística. São Paulo: Ática.

Formação inicial e formação continuada: A questão da formação em serviço.

Silvio Henrique Vilela⁴³⁸, Fátima Terezinha Spala⁴³⁹, Débora Orlandini⁴⁴⁰

Resumo

A formação inicial dos professores, por melhor que tenha sido, não tem conseguido ser suficiente para o desenvolvimento profissional em face as demandas do mundo e da sociedade moderna. Conceber uma educação de qualidade significa refletir sobre a formação do professor, formação inicial e formação continuada. De fato, essa divisão que se coloca no interior das discussões sobre a formação do magistério é sustentada pelo fato de que o conhecimento é dinâmico e está sempre sendo redefinido e reconstruído, por isso a necessidade de se considerar, nos processos de formação, a relação entre sujeitos, conhecimentos e saberes. Neste texto, através de uma metodologia teórico conceitual, discutimos qual é o melhor espaço para que se desenvolva essa articulação da teoria com a prática na continuidade e ampliação do conhecimento profissional: na universidade, lugar do conhecimento teórico e das pesquisas ou na escola, local de trabalho onde a prática e a experiência colocam os sujeitos nos lugares de autores de sua própria organização narrativa e de saberes? Essa dicotomia se estabelece, justamente, porque, embora separadas espacialmente, uma se apresenta como continuidade ou complemento da outra. A distância entre as duas não está no conhecimento e saberes, que circulam dentro e fora das Universidades e das Escolas, mas na concepção e constituição dos sujeitos. Contudo, o esforço dos professores pela aproximação desses conhecimentos, adquiridos na formação inicial e ao longo do exercício da docência, é que tem iluminado e dirigido às práticas mais significativas. Neste sentido, o presente artigo contribui apresentando às políticas de formação de professores uma articulação entre as instâncias de formação que responda às demandas das políticas públicas de educação, e os desafios colocados pelas escolas, à contemporaneidade e ao avanço tecnológico.

Palavras chaves: Educação inicial, educação continuada, políticas públicas.

Introdução

Entender a formação na perspectiva social é entendê-la como um direito do professor. É superar o estágio de iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio e colocá-la no rol das políticas públicas para a educação
Maria Teresa Leitão de Melo.

A escola do final do século XX e início do século XXI tornou-se responsável por outros e novos papéis até então impensáveis para ela, e que agora exigidos pela sociedade para a sua legitimidade. Isso a coloca num campo de constantes mudanças e o professor com um papel central nessa nova configuração, pois é

⁴³⁸ Doutorando em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

⁴³⁹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

⁴⁴⁰ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação (ProPED) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ;

ele o responsável pela administração das mudanças de atitude e pensamento dos jovens alunos que constituem a geração escolar desse século.

Para atender a essa expectativa da sociedade pós-moderna, o professor necessita estar preparado para os desafios apresentados no processo de ensino dirigido a nova geração de estudantes que tem a seu favor um arsenal de novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento, que incluem a internet, mas não findam com ela.

A formação inicial do professor é feita nos cursos de licenciatura em nível de graduação, para tanto existem leis que orientam e determinam a construção das matrizes curriculares de cada curso em particular e das licenciaturas de modo geral. As normas legais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) prevêm a carga horária mínima para os cursos de graduação – licenciatura de 2.800 horas, sem no entanto, a previsão de currículo mínimo que fica por conta das diretrizes curriculares da área disciplinar. Porém somente essa formação não é o suficiente para preparar e manter o professor atualizado perante o *tsunami* de mudanças que acontece a cada momento no mundo globalizado. Daí a crítica de que os cursos de licenciaturas sejam ineficientes para a formação de professores realmente capacitados para ensinar.

Para que o processo ensino/aprendizagem escolar seja relevante e intelectualmente estimulante, é necessária a mediação de um profissional que, além dos domínios do conhecimento científico da área, das técnicas e métodos de ensino, também possua o domínio da cultura geral. Esse domínio, no entanto extrapola as possibilidades da formação inicial uma vez que o conhecimento é mutável em qualquer tipo de sociedade, e na sociedade pós-moderna a velocidade dessas mudanças acompanha as possibilidades de acesso ao conhecimento, o que nesse caso são inúmeras e quase em tempo real.

No momento atual, parece haver consenso quanto as limitações da formação inicial e, portanto, da necessidade de formação continuada para profissionais da área da educação. A questão é como e para quê. Quando pensamos especificamente em formação em serviço, para alguns, esta circula no espaço de atualização dos conhecimentos diante de uma sociedade em permanente mudança, e para outros ela representa uma prática compensatória em virtude da formação inicial dos professores ser considerada insuficiente. É importante, no entanto destacar que essa concepção de formação em serviço, parece trazer uma redução na concepção de formação docente de modo a colocá-la somente no âmbito da capacitação. Além do que, esta visão excessivamente instrumental e direta tem concorrido para confundir os espaços e as finalidades da formação em serviço e tem limitado o direito do magistério a uma política de formação em serviço ampla, cujos pressupostos se coadunem com as necessidades e a realidade dos professores e das escolas.

As propostas de formação em serviço estabelecidas a partir de uma perspectiva formativa, defendida pelo conjunto deste trabalho, incorporam uma nova dimensão aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que valoriza a formação humana global e a autonomia intelectual dos professores como condição necessária ao redimensionamento da sua prática e ao respeito a seu exercício profissional.

Uma política de formação direcionada para esta realidade deve brotar e ser conferida nas múltiplas tramas sociais que acontecem no contexto escolar. Por outro lado, ao considerar a formação em serviço uma condição necessária para atender às novas exigências da atuação docente, é preciso também assegurar a sua regularidade e continuidade como parte inerente à profissão, e por isso, precisa compor a jornada de trabalho dos professores.

Cabe ainda lembrar que a partir da lei 9394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 20 de dezembro de 1996, e que já sofreu modificações e regulamentações nesses mais de quinze anos de existência, a inclusão da formação em serviço, pelo menos legalmente, está determinada.

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

LDB, Art. 61º.

Quando as redes de ensino traçam as diretrizes da sua Política Educacional, precisam garantir em seus programas de formação em serviço, condições concretas para o trabalho de formação que acontece no interior das escolas. Fortalecer esses momentos significa reconhecer a escola como um espaço essencialmente de formação.

Para esse tipo de formação é importante investir em ações que ofereçam possibilidades reais de investigação da prática pedagógica como fonte de conhecimentos compatíveis com a realidade e o contexto local para desta forma, atender a diversidade do conjunto dos professores. Para tanto, ao planejar as ações de formação é preciso ter a escola como enfoque central, e possibilitar que os encontros e reuniões realizados em seu interior, sejam de fato, além de momentos de reflexão e de construção de uma prática competente, um elo entre a política educacional do sistema e as diferentes realidades regionais e locais.

Uma decisão fundamental para a concretização destes postulados é romper com a ideia de que apenas o professor precisa continuamente de formação em serviço. A lei é bem clara nesse sentido quando trata de “profissionais da educação” e não somente de professores. Todos que convivem e atuam nas escolas são educadores por excelência e sujeitos em formação por natureza, por isso precisam ser incluídos também nas ações de formação. Neste sentido, é preciso destacar especificamente a importância do investimento a ser feito na formação de toda a equipe técnica das escolas.

É importante incluir a integração da mídia eletrônica e das novas tecnologias como mais uma possibilidade que favorece a descentralização das ações, garantindo ao mesmo tempo, as linhas da política educacional estabelecidas pelos sistemas de ensino.

As ações descentralizadas de formação em serviço assumem grande relevância, entretanto não devem ser radicalizadas e precisam ser bem planejadas para garantir a unidade necessária às redes de ensino e as políticas educacionais. Ao praticar a descentralização, os dirigentes precisam cuidar para que as metas a serem alcançadas sejam estabelecidas de forma clara, elas são a garantia de articulação entre as várias instancias que compõem os sistemas de ensino.

Outra dimensão importante a considerar na formação em serviço dos professores diz respeito ao currículo. Os currículos de formação em serviço dedicam muito tempo às questões pedagógicas e metodológicas, ensinando aos professores como devem fazer para ensinar aos seus alunos. Diante das grandes mudanças nas áreas tecnológicas, nas práticas culturais e nos vários sistemas de linguagem, incluindo a informática, a sociedade passa a exigir um homem mais integral, porém a escola e os professores especialistas não sabem como contribuir na constituição deste novo homem. Do ponto de vista do conhecimento e da

formação humana o currículo precisa considerar a aplicabilidade do conhecimento à realidade vivida pelos professores, bem como, a compreensão de como esse conhecimento se constitui e se modifica nos indivíduos. As reflexões sobre currículo precisam abranger principalmente, os parâmetros que vão defini-lo. Estas questões são centrais e afetam diretamente o campo da formação dos professores.

Dessa discussão podem derivar currículos escolares que respondam às novas demandas e reflitam em suas ações a dimensão constitutiva da educação. Dimensão essa responsável por conceber o indivíduo em permanente formação e desenvolvimento. Condição que traz na sua incompletude o projeto de construção de um ser reflexivo e autônomo, capaz de criar e de deliberar sobre a sua trajetória profissional e pessoal. Nesse contexto, a formação do educador é desafiada a pensar em referências e categorias a serem trabalhadas com os professores para que eles pensem as ações que deverão desenvolver com os seus alunos. Não se trata mais de treinar o professor para que treine o aluno, concepção de currículo que orientou e ainda orienta grande parte dos programas de formação em serviço. Este novo paradigma representa, estabelecer vias de comunicação e reflexão com os professores para que adquiram condições de definir e construir uma pedagogia própria.

Outra questão que merece ser colocada em debate é a dimensão que a relação teoria e prática assumem nos currículos de formação em serviço. Para alguém se tornar um bom professor não basta apenas o domínio de conteúdos específicos, técnicas e métodos pedagógicos, conquistas de uma boa formação acadêmica. Da mesma forma, também não é suficiente apenas o conhecimento adquirido na prática para garantir uma formação docente consistente. Redimensionar a relação teoria e prática nas ações de formação dos professores significa atribuir à teoria o lugar das possibilidades, sem com isso, supor que ela seja capaz de prever as situações e encaminhar soluções para o cotidiano da sala de aula. Da mesma forma, é também importante, reconhecer que nenhuma prática está isenta de alguma elaboração teórica, e que os conhecimentos teóricos precisam ser ressignificados diante da realidade escolar. Esse movimento propicia entender e reconhecer na prática um espaço de criação e reflexão, onde os conhecimentos são gerados e ampliados e não apenas aplicados. Apenas assumindo essas colocações, e a partir delas, é possível superar a história de numerosos programas de formação de professores que priorizam a teoria em detrimento da prática, contudo, sem admitir exatamente o contrário, ou seja, a adoção de esquemas que supervalorizam a prática e desconsideram a importância e o lugar da formação teórica. Trata-se de reconhecer que teoria e prática estão em permanente ancoragem, e que aproximando os conhecimentos estabelecidos cientificamente às experiências e saberes constituídos na prática o professor será capaz de definir a intenção e o alcance da sua prática educativa. A formação continuada assume assim uma posição inevitável de continuidade vital da formação inicial, e não uma posição “solista” na formação do professor com o discurso de que a profissão se aprende mesmo na prática do dia a dia.

Considerando a compreensão que se tem sobre a tarefa de ensinar, frequentemente, nos encontros de formação compartilhamos com os professores relações puramente cognitivas baseadas, exclusivamente na fala, cuja credibilidade se sustenta no caráter científico das informações. Os programas de formação em serviço persistem em comunicar conceitos essenciais, alguns que vão além de regras enunciáveis, desconsiderando que a comunicação direta e imediata é impossível. Do ponto de vista do ensino, não se pode observar nem controlar a produção de sentidos, já que a comunicação é sempre fonte de ambiguidade. Quando um professor realiza algo de que ouviu falar está sempre revelando como preencheu um espaço específico possibilitado pela incompletude da linguagem.

A análise dos postulados “vygotskyano” demonstra que a escolha de um modelo teórico para compreender como se dá o conhecimento humano e sua relação com a aprendizagem não acontece por acaso. Vygotsky, ao sugerir um novo paradigma sobre a formação humana desde a sua origem, lança um modo diferente de olhar o conhecimento, a sociedade, a escola e a prática escolar que precisam ser considerados nas políticas de formação em serviço desta, cujos princípios políticos-pedagógicos encontram fundamentação na teoria Histórico-Cultural. Os estudos desenvolvidos nos permitem afirmar, que toda proposta pedagógica só se realizará se os professores estiverem sendo nela formados, e encontrarem nos currículos e programas de formação um modelo de reflexão coerente com os fundamentos teóricos que embasam as propostas pedagógicas, caso contrário estaremos promovendo um discurso entre surdos.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e a formação dos professores ...

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394 aprovada em 20/12/96, ao criar, no artigo 21, uma nova estrutura para educação escolar constituída de apenas dois níveis de escolarização (educação básica e a educação superior) alterou também a formação do professor.

A LDB dispõe em seu capítulo I do Título V, a nova composição dos níveis escolares que passa a compreender a Educação básica formada: pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Ao incluir a educação infantil e também o ensino médio na categoria da Educação Básica é possível admitir que a concepção de Educação Básica se tornou mais ampla na legislação atual, abandonou um caráter introdutório para admitir uma visão mais profunda de aprendizagem e formação humana assinalando sobre a importância de conhecer as características de cada fase de constituição e desenvolvimento dos sujeitos.

À medida que as reformas propostas pela LDB vão se consolidando, vão se tornando mais complexos os desafios impostos para a sua regulamentação. Com relação aos profissionais, por exemplo, para uma coerência com as mudanças anunciadas na educação brasileira e com as responsabilidades atribuídas aos professores pela LDB em seu artigo 13 que fala das incumbências dos docentes, é imprescindível pensar a sua formação capaz de compreender e lidar com processos humanos mais globais, em condições de refletir sobre o desenvolvimento em todas as suas fases, dos primeiros aos últimos anos da Educação Básica. É necessário ao profissional a capacidade de enxergar como as diferentes áreas do conhecimento vêm concebendo as fases de desenvolvimento da vida humana e quais influências exercem nos aspectos cognitivos, culturais e históricos dos alunos, quando se trata de constituição de conhecimento.

Ao considerar o Título VI – Dos profissionais da educação – buscamos identificar os espaços de formação e a síntese de seus fundamentos. O artigo 62 traz a seguinte redação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far -se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A lei em questão apresenta algumas novidades com relação aos espaços destinados à formação dos professores para isso foi criada outra localização institucional destinada à formação inicial do profissional da educação para atuar na educação básica. Segundo ela toda a formação de docentes para educação infantil, ensino fundamental e ensino médio deve ocorrer em nível superior, em cursos de graduação plena, em

Universidades e Institutos Superiores de Educação. Isso de certa forma, resgata a representação e o “glamour” das antigas Escolas Normais e reinaugura o debate sobre a formação docente no Brasil.

Paradoxalmente ao avanço que propunha, a lei em pauta ainda não foi por completa obedecida, e, caracterizando um retrocesso no processo, os cursos de nível médio, na modalidade normal continuam a formar os professores para atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental, e os sistemas de ensino continuam a aceitar essa formação mínima para a docência.

À luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente, o tempo mínimo para a formação profissional em qualquer um dos vários cursos superiores de licenciatura não poderá ser inferior a 2.800 horas de estudo. Essas horas devem ser divididas da seguinte maneira:

- 2.000 horas para a execução das atividades científico-acadêmicas. Desse total, 1.800 horas serão dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural (atividades complementares)
- 400 horas de prática como componente curricular vivenciadas ao longo do curso;
- 400 horas de estágio supervisionado;

Este total de horas, no entanto, não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação com 200 dias letivos anuais, tanto para os cursos de licenciatura quanto para o curso normal superior.

Na formação inicial do futuro professor as leis e resoluções que a regulamenta apontam, entre suas orientações necessárias à formação da atividade docente, o preparo para o aprimoramento das práticas investigativas. Isso deixa clara a necessidade constante da busca pela atualização desse profissional durante a sua atuação profissional, ou seja, a formação em serviço.

Formação em serviço

Subjacentes a concepção de formação em serviço dos professores estão presentes alguns conceitos que são fundamentais quando buscamos refletir sobre a sua história. A formação em serviço, com mais frequência, tem sido nomeada utilizando diferentes termos: reciclagem, treinamento e principalmente capacitação. Essas concepções têm sido questionadas, tanto do ponto de vista conceitual como de suas implicações teórico-prática. É importante, portanto, analisá-las e compreender seu significado semântico, uma vez que, os conceitos implícitos revelam e influenciam as decisões tomadas, justificando as ações propostas. Esses termos têm alguns significados subjacentes: reciclagem, “sugere que se comece sempre tudo de novo”; “treinamento, destitui os profissionais de sua condição de seres humanos”; “capacitação”, traz a ideia de dar algo para aqueles que, do contrário, seriam incapazes (Candau, 1997).

Parece ter havido uma redução na concepção de formação docente, de modo a colocá-la somente no domínio da capacitação com ações fragmentadas, de caráter puramente funcional, comprometida com um pragmatismo que gerou casuísmo e descontinuidade. Esta descontinuidade vem sendo responsável por justificar, e manter a tradição do eterno recomeço, como se não houvesse história, processos e aprendizagens. Trata-se de substituir o conhecimento adquirido pelo novo, desconsiderando o tempo

transcorrido de vida, de profissão e os saberes adquiridos. Neste sentido, não só os alunos, mas também os professores estão fadados a voltar ao marco inicial, sempre ao ponto zero.

Contudo, entender a formação em serviço numa perspectiva social implica em admitir nos seus pressupostos a concepção de liberdade tomada como autodeterminação, parte de um projeto pessoal e coletivo e que, por isso, deve fazer parte de todo projeto de educação que almeja um sujeito autônomo, capaz de determinar-se, decidir e planejar a sua história. Condição necessária para distinguir na autonomia intelectual dos professores a possibilidade de transformarem-se em sujeitos do processo, conscientes da sua liberdade e responsáveis pela posição que ocupam na sociedade.

Apesar do movimento hegemônico da educação que ainda banaliza as diferenças e ignora a realidade dos alunos e professores, embora o movimento da escola continue a produzir práticas excludentes que desconsideram os modos específicos de pensar, de expressar e de ver a realidade, cresce o número de profissionais empenhados e comprometidos em criar possibilidades concretas de respeito e convívio com as diferentes culturas que circulam e se encontram no espaço escolar. Este universo plural das várias “verdades” é um contexto extraordinário que nos permite pôr em foco aspectos essenciais para compreender melhor e de maneira mais consciente os paradigmas de uma educação verdadeiramente inclusiva que entenda os indivíduos significando e interpretando o mundo diferentemente. Este conjunto de ideias demanda incorporar na história da formação em serviço dos professores um conceito de Educação que busca verdadeiramente incluir. Ao analisar os aspectos históricos e culturais no processo de cognição, Vygotsky rompe definitivamente, com um modelo de raciocínio e de mente observável, regulável e universal para desenhar um novo modelo de homem e de mente, baseado na possibilidade de sujeitos conceituarem e significarem diferentemente. Segundo Vygotsky, “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (1998. a: 76). Ao criar as condições de sua própria subsistência, o homem assume o limite e as possibilidades da sua criação. Exatamente neste ponto está a grandeza da obra de Vygotsky: O indivíduo é a única porta possível, capaz de colocar o homem no mundo, o que equivale a dizer, que o homem somente se constitui humano em interação com outros homens. Neste sentido, o único modelo de educação inclusiva está no modelo social de Vygotsky, que confere à mediação de outros indivíduos a condição essencial da evolução da espécie humana e do desenvolvimento individual.

A construção de uma ação pedagógica que busca fundamentação no modelo Histórico-cultural, empenhada em enfrentar as questões específicas da formação do profissional que nela atua, precisa refletir a respeito dos fundamentos epistemológicos e filosóficos que a sustentam. Situação diferente da que temos visto e vivido nos últimos anos. Frequentemente, leituras superficiais têm reduzido as teorias à metodologias que sequer lembram os postulados teóricos que as originaram. Na prática, o uso que se tem feito das teorias no campo da formação dos professores, tem transformado essas teorias em instrumento de discriminação e até mesmo em um obstáculo à constituição de novos conhecimentos. Na área específica da educação, deixamos o alerta para que os postulados de Vygotsky não recebam o mesmo tratamento e sejam transformados em mais um modismo passageiro. Antes disso, que as apropriações feitas a partir desta perspectiva teórica, juntamente com outras áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a antropologia, a história, a linguística e tantas outras, informem os educadores para que compreendam com mais propriedade a complexidade das relações estabelecidas nas práticas educativas.

Com relação à formação em serviço o aspecto a destacar é o hiato dos conteúdos expressos pelo mundo “legal e oficial” daqueles exigidos e possibilitados pelo mundo real. A própria legislação já se antecipou a essa situação e, extrapolando a defesa da formação em serviço, ela aponta para a valorização de quem a procura. De forma bastante enxuta, a LDB estabelece em seu artigo 67:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

Estas reformas obrigaram os sistemas de ensino a responderem às novas demandas, ainda insuficientemente compreendidas por gestores, professores e pela sociedade em geral. Até mesmo as redes de ensino que já tinham uma cultura de investimentos na formação de seus professores, vêm encontrando dificuldades para introduzir estas mudanças. Primeiramente porque nenhuma mudança ocorre, nem ocorrerá se a concepção de educação e a lógica que estrutura os processos educativos nas escolas não mudar. Evidente que o perfil do professor está diretamente relacionado à forma de idealizar o seu processo de transformação. E este processo não acontece com programas de aperfeiçoamento aligeirados, sem aprofundamento de conteúdos e conceitos, sem a reflexão da sua prática, sem incentivo a sua autonomia intelectual. Percebemos que esse processo se inicia em sua formação, mas se concretiza somente na sua atuação.

Outra dificuldade encontrada pelos sistemas de ensino se refere à garantia de períodos reservados a estudos e planejamentos, incluídos na carga horária de trabalho. Este tem sido um grande desafio a ser vencido pelas redes públicas e particulares de ensino. Como equacionar a obrigatoriedade dos 200 (duzentos) dias letivos estabelecidos pela própria LDB, que é um direito inquestionável do aluno, com a demanda, também exigida pela LDB, da criação de espaços de estudos na carga de trabalho dos professores? A conta parece impossível de ser fechada.

Além dos já apontados, outro aspecto a ser destacado é o da certificação dos cursos de formação continuada. Cursos e programas modulares de pouca duração oferecem certificados que pouco, ou nada adicionam à carreira profissional, além de não contribuírem para ampliar o conhecimento dos professores. É inquestionável que um curso que se efetive em 4 horas de palestra não trará objetivos concretos na mudança de atuação do profissional da educação, porém é esse formato que muitas vezes encontramos em encontros de docentes que pretendem existir apenas para atender a necessidade legal da formação em serviço, mas se percebem nulos desde sua idealização.

Portanto a formação em serviço deve ser tratada como algo muito além de um mero encontro de início de ano letivo, ela deve dar voz e vez ao professor para debater o seu dia a dia na escola como algo significativo para a construção de uma nova forma de educar.

Considerações finais

Esta etapa do artigo encerra o esforço de todo o trabalho desenvolvido no sentido de melhor compreender importantes questões referentes à formação em serviço dos professores e a sua relação com as práticas

pedagógicas, não só para melhor compreendê-las, mas também para poder agir e nos mover sobre elas. Iniciamos as últimas considerações, alertando que é incorreto pensar que apenas, e isoladamente, a formação em serviço dos professores tenha condições de prover e resolver todas as questões educacionais e produzir resultados definitivos satisfatórios. Da mesma forma, é um erro pensar no professor como vítima ingênua e expiatória do sistema educacional. Infelizmente, ainda encontramos professores que usam seus conhecimentos para repetir todos os anos as mesmas práticas educativas, porque acham que aprenderam assim e assim devem ensinar. A insensibilidade de alguns professores com relação ao processo de aprendizagem tem reduzido o compromisso destes educadores com o estudo e com a investigação necessária ao exercício da docência, que é essencial para conhecer os alunos e para interferir no seu processo de desenvolvimento de forma adequada. É hora dos professores compreenderem que o exercício pleno da liberdade, da confiança e da autonomia que o exercício do magistério permite, implica responsabilidade e austeridade na construção de uma prática mais competente.

Basicamente, propomos que gestores das políticas de formação em serviço e professores possam manter um olhar mais cético, “desglamourizado” e realista sobre as ações de formação em serviço, em particular, e sobre a educação em geral.

Finalmente, este trabalho pretendeu, acima de tudo, instituir um debate entre formação inicial e formação continuada onde deve existir um olhar mais amplo para a formação em serviço sem se esquecer da proposta de formação inicial do licenciado apoiada em leis e decretos que, ao mesmo tempo que orientam e determinam possibilitam a necessária autonomia as instituições para pensarem o profissional que pretende formar em um mundo de constantes mudanças.

Tanto na formação inicial como na formação em serviço deve se reconhecer que o professor, um sujeito sobre o qual se vai tratar, não é uma substância, mas um projeto do que poderá vir a ser, com sua singularidade, com aquilo que é próprio e o que é comum aos profissionais da área. Trata-se do homem que é reflexivo e autônomo, capaz de decidir, criar e deliberar a sua trajetória pessoal e profissional, com possibilidades de inscrever as suas práticas num plano de futuro, identificado com os alunos, com as escolas e com a sociedade.

Em que pesem todas as limitações e o próprio significado político da LDB e de sua posterior regulamentação, foi inegável a contribuição da legislação ao colocar em pauta a formação dos professores no panorama educacional nacional. O debate trouxe o professor e a necessidade de sua formação para o centro das discussões. As reformas determinadas para as redes de ensino, a partir do conjunto da nova legislação educacional, indicaram uma concepção de formação, que reconhecidamente, trouxe muitas possibilidades interessantes à carreira dos professores. Por exemplo, a importância de projetar um perfil de professor compatível com as necessidades de alunos em diferentes fases do seu desenvolvimento, de diferentes origens culturais e étnicas.

É consenso, que faz parte da natureza do trabalho do professor se manter atualizado. A docência exige formação constante, sendo imprescindível aliar à tarefa de ensinar a tarefa de estudar, o que torna o professor “o eterno aprendiz”. Não apenas por condição, mas, sobretudo, por direito e dever. Nesta concepção, o fazer pedagógico é a síntese da experiência Histórico-cultural e não um momento abstrato e indeterminado de eterna preparação de uma aprendizagem estática. Esta noção processual, a crítica às medidas abstratas dos “cortes” e do caráter puramente corretivo e pragmático dos currículos da formação

dos professores, representaram o ponto de partida para identificar alguns (des)caminhos da formação em serviço das redes de ensino.

Entender a formação dos professores nesta perspectiva, como um processo contínuo, responsável por conferir ao professor autoridade para lidar com essa temporalidade do desenvolvimento humano, com suas especificidades e exigências, vem permitindo aos gestores das políticas de formação, reconhecerem os custos do caráter aligeirado e descontínuo dos modelos de formação que desconsiderem abruptamente o desenvolvimento humano que ocorre por toda a vida, mas não de forma linear e previsível. Reconhecer que cada ser humano é uma versão pessoal e única da experiência histórica e cultural compartilhada com outros seres humanos vem possibilitando uma aproximação de professores e alunos, colocando-os no centro da dinâmica da aprendizagem, como sujeitos em processo de desenvolvimento. Esse entendimento traz a consciência de que não são apenas os alunos que estão em processo de desenvolvimento, mas também os professores são sujeitos em desenvolvimento, e estão sendo constituídos e formados a cada dia. Nessa perspectiva, não se trata de desconsiderar o conhecimento já constituído na formação inicial para substituí-lo por outro, como frequentemente acontece nos modelos de formação em serviço de visão puramente pragmática. Ao contrário, esta perspectiva encerra a tentativa de se organizar os processos de aprendizagem, de forma compatível às características do desenvolvimento humano que é essencialmente diverso e cumulativo, como afirma Vygotsky: “Os conceitos novos e mais elevados, por sua vez, transformam o significado dos conceitos inferiores.” (Id: 143).

Com efeito, ao considerar esse processo, tem crescido nos programas de formação dos professores, tanto inicial quanto em serviço, as bases que fundamentam um maior respeito às singularidades e especificidades dos processos de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA:

- ARROYO, Miguel G. (1999). Ciclos de desenvolvimento e formação de educadores. In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp: 143 a 162.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL (1999). *Decreto nº 3.276/1999: Disposição sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica e dá outras providências*. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL (2002). *Resolução nº 1/MEC/CNP/CP de 18 /02/2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.
- BRASIL (2002). *Resolução nº 2/MEC/CNP/CP de 19/02/2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação.
- CANAU, Vera Maria F. (1997). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: Educação e sociedade: (23). Campinas: Cedes. Pp 137 a 168.
- KRAMER, Sonia (2001). *Alfabetização leitura e escrita: Formação de professores em curso*. São Paulo, Ática.

LIBÂNEO, José Carlos et PIMENTA, Selma Garrido (1999). Formação de profissionais da educação – Visão crítica e perspectiva de mudança. In: Educação e Sociedade (XX, nº 68). Campinas: Cedes. Pp 239 a 277.

VYGOTSKY, L. S (1998 a). *A Formação Social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.

VIGOTSKY, L. S. (1998 b). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes.

O estágio profissional no contexto da formação inicial de professores de Educação Física: estudo em instituições universitárias públicas portuguesas

Teresa Silva; Paula Batista; Amândio Graça⁴⁴¹

Introdução

Ao longo das últimas décadas a formação inicial de professores tem sido alvo de múltiplas investigações (Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Alarcão, 2009; Albuquerque, 2003) que colocam em evidência que as mudanças que têm ocorrido na sociedade aportaram transformações à educação em geral e à formação de professores em particular.

Em Portugal, na última década tem-se assistido a alterações significativas tanto no acesso à profissão como também na própria formação de professores. Em termos legislativos, houve alterações ao nível da habilitação mínima para acesso à profissão docente plasmado no Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro, que além de definir as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência num determinado domínio determina que a posse do título de mestre é condição indispensável para aceder à profissão docente.

Paralelamente, nos últimos dez anos, assistiu-se alterações nos processos de formação superior, designadamente pela introdução do Processo de Bolonha. Com efeito, a estruturação da generalidade dos cursos de ensino superior passou a organizar-se em ciclos de estudos, de forma a criar nas instituições de formação um espaço comum europeu, com vista a privilegiar a qualidade, a mobilidade e a comparabilidade de graus académicos e formações.

No que concerne à formação de professores, os processos de formação tendem a incluir estágios pedagógicos, em contexto real de prática, onde gradualmente os estudantes se vão tornando “professores”. Importa assim que os currículos dos cursos de formação de professores se organizem de modo a dotarem os seus estudantes das competências desejadas ao exercício da profissão docente.

De facto, como refere Leite (2005) a profissão de professor está cada vez mais exigente e complexa, daí que a formação inicial tem de perseguir, cada vez mais, padrões de qualidade elevados muito além das fronteiras dos conhecimentos disciplinares que suportam a formação.

Com efeito, ao longo das últimas décadas tem-se assistido a uma valorização da epistemologia da prática na formação inicial de professores. Contudo a natureza complexa desta formação tem levado vários autores (e.g., Nóvoa, 1992; Zeichner, 1993; Zeichner & Conklin, 2005) a procurar compreender, por um lado, o impacto dos programas de formação inicial, e por outro, a forma como estes e os respetivos formadores contribuem para que a formação inicial seja um fator de produção de saberes e experiências práticas reflexivas estruturantes da profissão de professores, em todas as suas dimensões de intervenção.

Tendo em conta este cenário, as Instituições de formação de Professores de Educação Física, têm procurado adequar os seus currículos às alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha e às exigências para acreditação estabelecidas nos diplomas legais (Decreto-Lei 43/2007), sem colocar em causa a

⁴⁴¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP)

qualidade almejada para a formação inicial. Esta formação procura dar resposta a um ensino baseado no desenvolvimento de competências ultrapassando em muito a simples transmissão de saberes e conhecimentos, sendo que o estagiário é colocado no centro de toda a formação de forma a adquirir as competências necessárias ao exercício da profissão docente (Nóvoa, 1992).

Em termos da investigação, esta tem procurado compreender não só como é realizada a formação inicial de professores mas sobretudo como deve ser realizada de forma a dar resposta às necessidades e exigências que a profissão coloca. Como refere Doyle (1990), a formação de professores tem como objetivo criar e estabelecer, através de um vasto conjunto de experiências, um corpo docente de talento para as escolas. No entanto, o mesmo autor assume que a simplicidade desta descrição esconde as complexidades e contradições que a formação de professores encerra, visto ser uma atividade de enorme diversidade tal como a própria profissão.

Neste enquadramento, é nos programas de formação e na forma como estes se organizam que os intervenientes no processo de estágio se “alimentam” para dar resposta às necessidades de formação do futuro professor. A conceção de um programa de formação de professores em Educação Física deve ter na sua génese o que se espera que o estudante aprenda para vir a ser professor. Deste modo, o currículo subjacente ao programa de formação deve definir objetivos concretos para a formação. Já autores como Zeichener (1983), Doyle (1990) e Feiman-Nemser (1990) referem que as orientações concetuais dos programas de formação em geral, e dos professores de Educação Física em particular, definem o rumo da formação e influenciam o tipo de aprendizagem que o Estudante-estagiário poderá ter. De facto, é através do processo de formação (inicial) que o Estudante-estagiário aprende a ser professor, isto tendo em conta a realidade da escola e a complexidade das múltiplas tarefas que a profissão encerra.

Neste contexto, importa perceber quais os contornos da formação inicial tendo em conta que esta não se processa de forma isolada e desprovida de orientação mas pelo contrário desenvolve-se num ambiente de interação e cooperação entre os intervenientes no processo, o Estudante-estagiário (EE), o Professor Cooperante (PC) e o Orientador da Faculdade (OF).

Partindo destes pressupostos, o presente estudo procura perceber de que forma se encontra organizado o estágio pedagógico nas Instituições Públicas de Formação inicial de professores de Educação Física (FADEUP; FCDEFUC; FMH; UTAD) e de que forma é regulado todo o processo.

Metodologia

Esta pesquisa é do tipo qualitativo, assumindo-se como interpretativa de análise documental. Desta forma procurou-se investigar, retratar e interpretar os significados intersubjetivos inerentes à linguagem descritiva dos programas de formação.

Corpus do estudo

Para dar respostas aos objetivos do estudo recorreu-se à recolha exaustiva dos documentos normativos que regulamentam de estágio profissional de professores de Educação Física nas 4 Instituições Universitárias Públicas em Portugal estando 2 localizadas a Norte, 1 no Centro e 1 a Sul. Os documentos incorporados foram:

U1- Regulamento da unidade curricular estágio profissional (RE); Normas orientadoras do estágio profissional (NO); Documento de Avaliação Prática de Ensino Supervisionada (DA);

U2 - Regulamento de estágio pedagógico (RE); Guia das unidades curriculares dos 3º e 4º semestres (GUC);

U3 – Guia de estágio pedagógico (GE);

U4 - Normas regulamentares dos 2ºs Ciclos de estudo em Ensino; 2º Ciclo (mestrado) em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário-estágio pedagógico (NR); uniformização de critérios (UC);

Procedimentos de análise

Em primeiro lugar foi realizada uma leitura exaustiva dos documentos de forma a captar o sentido e orientação de cada documento. Neste processo, foram exploradas as questões relacionadas não apenas com a formação dos EE mas também as relações existentes entre o EE, o PC e o Orientador da faculdade. Desta forma, como refere Bardin (2009) procuramos fazer uma análise qualitativa de forma a ir além da descrição passando à interpretação, com atribuição de sentido às características do material.

A análise de conteúdo dos documentos foi efetuada com base no enquadramento conceptual de Zeichner & Conklin (2005) acerca da organização de programas de estágio profissional na formação inicial de professores apresentada no Quadro1. Os documentos foram introduzidos no Programa de análise de conteúdo QSR NVivo 10 de modo a sistematizar o processo de codificação.

Quadro 1 - Quadro concetual para a organização de Programas de estágio profissional na formação inicial de professores

Recursos dos programas	Atributos
Contexto sócio institucional	Constituído pelo tipo e missão institucional que envolve os programas de estágio, a sua estrutura organizacional e as relações institucionais para a formação de professores (faculdade/escola). Deste modo, o contexto político educacional que envolve os programas de estágio é tomado em consideração.
Dinâmica que envolve a missão do programa	Caracterizada pela visualização das propostas de educação, de aprendizagem, de ensino, do perfil e do papel do professor, ou seja, como eles estão definidos, como se relacionam entre si e como se relacionam com o contexto político educacional.
Currículo do programa	Definido pelas propostas de trabalhos relacionadas com a análise das diferentes áreas de conhecimento (a partir dos eixos estruturais do programa), que definem as estruturas concetuais para a formação, bem como o tipo de perfil pretendido pela formação.
Experiências de campo	Materializadas no enquadramento dos Programas às experiências

	propostas no campo do currículo (em que medida o Programa se estrutura partir das experiências de campo prévio).
Estratégias instrucionais do programa	Determinadas pela definição das estratégias de intervenção propostas pelos Programas, considerando os diferentes tipos, suas propostas e finalidades e como são concebidos (pelo programa) e orientados (pelo supervisor)

(Adaptado de Zeichner & Conklin, 2005)

Resultados

Contexto sócio institucional

De forma a perceber qual o contexto sócio institucional dos normativos que orientam os estágios na formação inicial procurou-se encontrar as linhas condutoras relativas à missão que o programa persegue, a forma como este se organiza, bem como perceber quais as relações que se estabelecem entre a escola e a faculdade. Assim no que diz respeito à missão institucional dos programas foi possível verificar que todos os programas apontam para uma formação baseada na ação prática tendo como foco central o desenvolvimento de competências relativas ao processo de ensino e de aprendizagem.

O Estágio Pedagógico compreende as atividades que contribuam para a formação inicial e profissionalizante do professor de Educação Física, no que respeita especificamente às Atividades de Ensino-Aprendizagem. (U1, RE, p.2)

Outro elemento que sobrevém é que esta missão vai além das atividades de ensino-aprendizagem, porquanto o desenvolvimento de competências do EE, em todas as áreas de intervenção, está patente de forma transversal nos normativos. Depreende-se assim que os programas pretendem não só dar resposta aos normativos legais, bem como contribuir para o desenvolvimento dos EE, enquadrado num perfil de desempenho consentâneo com o que se pretende de um professor.

O estágio pedagógico é concebido de modo a desenvolver competências científicas, pedagógicas e didáticas, visando o desempenho profissional crítico e reflexivo, assente numa forte ética profissional, designadamente na capacidade de trabalho em equipa, no sentido de responsabilidade e na assiduidade, pontualidade, apresentação e conduta pessoal perante os alunos, professores e funcionários. (U2, RE, p.6)

Ao pensar a formação de professores devemos ter presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes. Assim é fundamental que o estudante-estagiário, futuro professor, além de ter que possuir um conhecimento académico de base, seja capaz de questionar a sua prática e consiga estabelecer uma relação teoria-prática, construída pela reflexão de novos saberes. Gonçalves (2006:17) vem reforçar esta ideia quando refere que “*formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo.*” Deste modo, pressupõe-se que o EE terá as condições necessárias para construir o seu projeto de formação, bem como adequar a sua atuação/aprendizagem às necessidades que emergem da sua prática.

Além do desenvolvimento de competências na área do processo ensino e de aprendizagem, é visível em todos os programas a preocupação com o desenvolvimento de competências em todas as áreas de intervenção do professor. Este elemento vai ao encontro dos normativos legais e do estatuto da carreira docente que define o perfil de competências gerais do professor.

Relativamente à estrutura organizativa dos programas, as diferentes Instituições de formação propõem o desenvolvimento profissional do estudante-estagiário em várias áreas de desempenho, dando especial relevo à componente da ação prática. Como podemos verificar no Quadro 2, existem bastantes semelhanças na organização dos programas, mas também algumas diferenças.

Na generalidade, as faculdades procuram organizar os seus programas tendo por base o perfil geral dos professores que “enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.” (Decreto-lei nº 240/2001 de 17 de agosto: 5570)

Quadro 2 – Estrutura e organização das áreas de desempenho

U1	
Organização e gestão do ensino aprendizagem	Engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino.
Participação na escola e relação com a comunidade	Engloba todas as atividades não letivas realizadas pelo EE, tendo em vista a sua integração na comunidade escolar
Desenvolvimento profissional	Engloba atividades e vivências importantes na construção da competência profissional, numa perspetiva do seu desenvolvimento ao longo da vida profissional
U2	
Estágio pedagógico	Tem por função final a profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional autónoma, embora orientada e supervisionada, com a duração de um ano letivo.
Organização e gestão escolar	Tem por objetivo levar o aluno a promover práticas de trabalho, em colaboração com outros, que proporcionem a compreensão da complexidade das escolas e das situações educativas.
Projeto e parcerias educativas	Pretende-se que no final do semestre o aluno manifeste competências de animação socioeducativa, demonstrando capacidades de organização, planeamento, execução e controlo.
U3	
Organização e gestão do ensino aprendizagem	Os objetivos e atividade repartem-se por três âmbitos: o Planeamento, a Condução do Ensino e a Avaliação.
Inovação e investigação	Desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em

pedagógica	estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar.
Participação na escola	Desenvolvimento de competências relacionadas com dois âmbitos preferenciais de intervenção profissional: a conceção e dinamização de atividades de Desporto Escolar ou de enriquecimento curricular.
Relação com a comunidade	Nesta área o estagiário tem duas ações de realização obrigatória: o “Estudo de Turma”, o “Acompanhamento da Direção de Turma”.
U4	
Atividades de ensino aprendizagem	(...) refere-se às atividades de ensino-aprendizagem (no mínimo 45 aulas).
Atividades de relação escola - meio	Participar na vida da escola, integrando-se e colaborando ativamente nos projetos e atividades que o grupo de Educação Física da Escola; Concretizar o Estudo de Turma.
Ação de formação	Organizar, dinamizar, concretizar) e autoavaliar uma ação de informação.
Atitude; Dossier; Perfil global	Participar em todas as suas tarefas de estágio, nas reuniões do Núcleo de Estágio que integra, quer na Escola, quer na Universidade.

Efetivamente, o perfil geral de desempenho docente considera as dimensões profissional, social e ética de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, de participação na escola e de relação com a comunidade, à que acresce a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. De acordo com estes indicadores, é visível que todas as instituições de formação procuram organizar os seus programas de modo a dar resposta ao desenvolvimento de competências em todas as áreas de intervenção do professor.

No que concerne aos objetivos que as instituições definem para as várias áreas de intervenção, não obstante as semelhanças, existem algumas diferenças na carga letiva que definem para cada área e nas tarefas a desempenhar pelos EE. Com efeito, constata-se que 3 das 4 instituições contemplam a atribuição de uma turma a cada EE ao longo de todo o ano letivo, isto no sentido de este poder desenvolver as tarefas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Diferentemente a outra instituição define um mínimo de 45 aulas de lecionação a uma turma (na mesma ou em várias), incluindo também as várias tarefas inerentes a todo o processo de intervenção do professor.

Não obstante estas diferenças importa salientar que em todas as instituições de formação as tarefas de conceção, planificação, realização e avaliação estão bem patentes. O objetivo é permitir que o EE projete a sua atividade de ensino e adeque a sua atuação tendo em conta os conhecimentos pedagógico e curricular do conteúdo, da matéria de ensino, das metodologias e estratégias de intervenção e as formas de avaliação a aplicar de maneira a regular na sua intervenção.

Na verdade, a prática de ensino supervisionado aparece, assim, como o momento central na formação, destacando-se não apenas ao nível da legislação em vigor, mas também dos programas de formação aqui em análise. Existe pois uma valorização da iniciação à prática profissional, tendo em conta a prática de ensino supervisionada, porquanto esta é considerada como um meio privilegiado de aprendizagem e de

mobilização de conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, em contexto real, na escola e em articulação desta com a comunidade.

Paralelamente, percebe-se que todos os programas de formação em análise atribuem uma ênfase especial ao desenvolvimento da capacidade de reflexão do EE, pela análise constante do seu desempenho de forma a permitir uma autoavaliação permanente e reformulação da sua atuação com vista a um desempenho de qualidade. Efetivamente os programas preveem que os EE desenvolvam competências, designadamente de investigação, de reflexão, de autocritica e de síntese, visando que estes compreendam, contextualizem e adequem a sua ação nas várias áreas de intervenção. Com efeito, os professores devem, a partir da prática pedagógica, da interação com os pares e do conhecimento adquirido sobre a aprendizagem e o ensino na escola, produzir conhecimento profissional de base sobre o processo de ensinar. Além disso, importa realçar que o espaço escolar é visto como um espaço privilegiado de aprendizagem, não apenas para a prática de ensino supervisionado, mas também para o desenvolvimento profissional almejado no contexto da formação inicial.

Relativamente ao estabelecimento de relações institucionais, nomeadamente entre a faculdade e a escola, surgem não apenas pelas exigências regulamentares, mas também de forma a estabelecer compromissos entre todos os intervenientes no processo de estágio.

O estágio tem por referência quatro pilares essenciais que se refletem na sua estrutura interna. A escola, que constitui o sistema de ação em que se concretizam as orientações gerais do sistema educativo; os núcleos de estágio, que são as formas colegiais de acolher os projetos dos estagiários, a faculdade que assegura a continuidade do projeto de formação inicial e o regente (Professor Coordenador do Mestrado) que acompanha e garante o normal decurso e a concretização dos objetivos previstos para a unidade curricular. (U2, GUC, p.10).

Neste processo de interação em que a formação em contexto de estágio se desenvolve, o PC desempenha, na escola, um papel fundamental no processo de orientação e, conseqüentemente, de desenvolvimento do EE. Ao PC compete acompanhar e orientar a formação do EE não apenas no contexto da sala de aula mas também num âmbito mais alargado do funcionamento da escola e tarefas inerentes ao professor. Como referem Alarcão e Tavares (1987:18), a supervisão pedagógica, no contexto da formação de professores, pode ser entendida como um “*processo em que um professor, em princípio mais experiente mais informado, orienta um candidato a professor, no seu desenvolvimento humano e profissional*”. Os mesmos autores acrescentam ainda que a supervisão também deve ser vista como um processo de “*dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos novos agentes*” (Alarcão e Tavares, 2003:154).

Dinâmica que envolve a missão do programa

A organização dos programas de estágio pauta-se por um vai e vem entre os objetivos que se preconizam nas diferentes áreas e as competências que se pretendem desenvolver nos EE. Assim, embora de formas diferenciadas os programas de estágio perseguem o desenvolvimento de competências no EE ao nível do conhecimento, da atuação, da reflexão e do comportamento social. Neste entendimento, Gonçalves (2006:17) refere que “*formar professores, hoje, é uma tarefa que não se compadece com o saber adquirido*

mas que faz apelo à negociação produtiva entre o saber adquirido e o saber que se vai construindo". Desta forma, ao pensar a formação de professores devemos ter presente o que se espera dos futuros professores e qual o papel que devem desempenhar para serem profissionais competentes.

Relativamente ao conhecimento para ensinar, os programas perseguem a necessidade de desenvolver nos estagiários a capacidade de transformar saberes disciplinares em saberes profissionais, passando do pensamento académico para a sua aplicação prática (ação). De facto, o domínio de conhecimentos nas várias áreas de intervenção é uma condição essencial para o desenvolvimento da competência profissional, pois estes são a base de trabalho em contexto real. Além disso valoriza-se também a aquisição de conhecimentos ao nível das várias áreas de intervenção, porquanto estes são essenciais para a aquisição de competências em todas as tarefas da intervenção do professor.

(...) é necessário conhecer a escola enquanto instituição e as características do estabelecimento de ensino em que decorre a PES. Conhecer as potencialidades e necessidades da escola - que encontram expressão no Projeto Educativo de Escola (e documentos afins) e as características do micro-meio de modo a perceber a comunidade em que a escola se insere e a estabelecer as relações entre a escola e a comunidade. (U1, DA p.4)

Outra componente bem patente nos programas é a atuação dos EE em contexto real. Com efeito, ao longo do processo de estágio procura-se desenvolver nos futuros professores a capacidade de agir nas várias áreas de intervenção (com ênfase especial no processo de ensino e aprendizagem), partindo de uma planificação cuidada para uma atuação consistente, para que exista possibilidade de evolução e crescimento através da avaliação. Com efeito, nos documentos está plasmada uma articulação estreita entre o conhecimento e a atuação, isto no entendimento que a qualidade da atuação depende, em muito, da forma como o EE integra, aplica e transforma os saberes adquiridos (U1,U2,U3,U4).

O Estagiário é minucioso e exemplar na sua atuação revelando um domínio vasto de conhecimentos em todas as áreas de formação. É totalmente empenhado no alcance da mestria da sua formatura compreendendo o estágio realmente como um processo importante na sua formação. (U4, PCA, p.2)

Sendo a ação e realização da prática o aspeto mais visível e central do "ser professor" importa que os EE demonstrem não apenas competências de ação ao nível da intervenção no processo de ensino e aprendizagem, mas que a sua atuação nas várias dimensões de intervenção do professor sejam no sentido de dignificar o papel do professor de EF na escola.

A intervenção do estudante-estagiário deve ser contextualizada, cooperativa, responsável contribuindo para a promoção do sucesso educativo, no reforço do papel do professor de Educação Física na escola. (U1, DA, p.5).

Outro elemento importante que emerge dos programas é a reflexão. De facto, é através da reflexão que o EE toma consciência da sua atuação, dos resultados e efeitos que esta tem nos alunos, na procura de encontrar soluções para evoluir, para solucionar problemas e potenciar capacidades. Neste sentido, é perceptível que todos os programas de formação procuram a melhoria da capacidade de reflexão dos EE no sentido do seu desenvolvimento e crescimento profissional. Como refere Shulman (1987:19), "a reflexão é o processo a partir do qual o profissional aprende a experiência".

Reflete sobre as suas práticas, apoiando-se na experiência, na investigação e em outros recursos do seu desenvolvimento profissional. (U3, GUC p.3)

Ser professor vai muito além do desempenho individual na sala de aula, pelo que importa potenciar no EE o desenvolvimento de capacidades de cooperação, de colaboração e de interação com os seus pares na escola. O modo como o estágio está organizado nas várias instituições, em núcleos de estágio de 3 ou 4 elementos, procura dar resposta à necessidade de desenvolver esta tipologia de competências. Acresce que além dos colegas do núcleo de estágio, os EE convivem pessoal e profissionalmente com os vários elementos que fazem parte da comunidade escolar. Assim, torna-se fundamental que este se integre e interaja de forma responsável, autónoma e colaborativa, com todos os atores sociais e educativos, adotando uma ética profissional condizente com o ser professor.

Presentes em todas as áreas estão os valores próprios da ética profissional docente, as atitudes do professor estagiário e a sua capacidade reflexiva, competências de uma dimensão transversal correspondente a um agir profissional que envolve, além do domínio de um conhecimento de base especializado, um compromisso com a aprendizagem dos alunos e uma promoção do desenvolvimento profissional individual e coletivo do futuro professor no seio da organização-escola. (U3, GUC, p.10)

Como se percebe pelos programas de estágio prevê-se uma articulação estreita no desenvolvimento dos requisitos da competência do EE, ao considerar uma interligação estreita entre o saber, o saber fazer e o saber ser professor.

Currículo do programa

Os programas definem os seus objetivos gerais tendo em vista o desenvolvimento de competências globais, não apenas ao nível do conhecimento profissional, mas fundamentalmente na aquisição de competências ao nível da prática pedagógica e em todas as áreas de intervenção do ser professor. Como refere Zabalza (2003), o primeiro aspeto importante a considerar na elaboração de um plano de estudos é a explicitação do perfil profissional que orientará o plano de estudos, uma vez que este perfil será uma referência e um guia quanto aos conteúdos a selecionar, as práticas a incrementar e o perfil que se pretende desenvolver com a formação.

(O estágio pedagógico) tem por objetivo favorecer a integração e mobilização dos conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores de estudos, através da prática de ensino supervisionada em contexto real, de forma a habilitar os futuros professores com competências adequadas ao exercício da profissão. (U2, RE, p.2)

O Estágio deverá proporcionar experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula (U4, NR, artº8).

As propostas dos programas dão realce ao desenvolvimento das competências em situação de contexto real e de prática supervisionada. O desenvolvimento da capacidade reflexiva sobressai, porquanto se depreende que esta permite ao EE uma intervenção mais consistente e contextualizada. Estas orientações vão de encontro ao defendido por vários autores, que ao estudarem os programas de formação de professores, referem que a prática reflexiva tende a tornar-se um elemento central nas reformas dos programas de formação (Zeichner, 1993; Ponte, 2005; Zeichner & Conklin, 2005).

Experiências de campo/Estratégias instrucionais do programa

Da análise dos programas e documentos orientadores de todo o processo de estágio ficou bem patente a importância que é dada à prática em contexto real. Com efeito, as propostas de estágio vão de encontro ao que é referido na literatura por vários autores ao considerarem a prática como uma mais-valia na formação e aquisição de competências e novos conhecimentos importantes para aprender a ser professor (Zeichner, 1993; Alarcão, 2002; Zeichner & Conklin, 2005).

As experiências de campo propostas pelos programas são o eixo central da formação estando bem patentes as tarefas a desenvolver pelos EE em todas as áreas de intervenção do professor, bem como o acompanhamento diário e sistemático pelo PC e ainda o acompanhamento pelo OF. Como refere Albuquerque (2003), a experiência prática permite aos EE não só a sua inserção na vida profissional e na comunidade escolar mas também o desenvolvimento do sentimento de competência e capacidade para encarar a vida profissional, desenvolvendo a confiança em si mesmos, a sua autonomia e sentido de responsabilidade.

As atividades integradas na componente de iniciação à prática profissional (...) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional (...); Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula; (U4, NR, artº8).

Efetivamente as proposta de formação plasmadas nos programas vão de encontro ao pensamento de Alarcão (2002) que realça o valor da epistemologia da prática e refere que é através da prática que os profissionais constroem e reconstroem o seu conhecimento no campo de ação. As relações dinâmicas que resultam da prática, caracterizada muitas vezes pela incerteza, mas também por decisões contextualizadas, contribuem, através da reflexão, para a aquisição de um conhecimento prático fundamental.

De salientar que apesar de todos os programas valorizarem a aquisição de competências através da experiências práticas em contexto real, existem algumas diferenças, como aliás já foi mencionado anteriormente. De facto os EE da U4 realizam a sua prática pedagógica em 45 tempos letivos enquanto as restantes faculdades apontam para o desenvolvimento da prática pedagógica (no acompanhamento de uma turma) ao longo de todo o ano letivo.

Os programas de estágio definem claramente os objetivos e finalidades que a formação persegue bem como as tarefas que os EE devem levar a cabo durante o processo de estágio. No entanto este processo não se desenvolve de forma isolada, mas em interação com os colegas e orientadores (da faculdade e da escola). Deste modo, a dinâmica que se estabelece entre os vários intervenientes no processo de formação será um contributo fundamental para o desenvolvimento de competências do EE.

O PC é aquele que acompanha e supervisiona de forma mais próxima todo o processo de estágio pelo que a sua função está bem definida nos documentos normativos de estágio.

(...) são atribuições dos professores cooperantes: Apoiar e orientar os estagiários, nas atividades do projeto de formação desenvolvidas na Escola, promovendo a sua integração na comunidade escolar; Supervisionar a atividade letiva dos estudantes estagiários nas turmas às quais estão adstritos e em todas as atividades programadas. (U1, RE, p.5)

Além de apoiar e orientar o PC tem a árdua função de avaliar. Este processo de orientação e avaliação por parte do PC permite ao EE aferir o seu nível de desenvolvimento por um lado, e por outro, a melhoria das suas competências.

Os Orientadores devem orientar, avaliar e classificar os estagiários nas seguintes tarefas: Prática de Ensino Supervisionada – PES, observando, analisando e avaliando todas as aulas que o Estagiário lecionar; Atividades de Participação na Vida da Escola, acompanhando o seu desenvolvimento; (...) Estimular a capacidade de reflexão e de autoavaliação consciente, acerca das tarefas desenvolvidas pelos estagiários e avaliadas pelos orientadores; Responsabilizar os estagiários pelo seu desempenho e pela sua avaliação; (U4, UC, p.1)

Desta forma, entende-se que as estratégias de intervenção do PC têm um papel determinante no desenvolvimento de competências do EE. Um acompanhamento efetivo e sistemático de todo o processo de estágio possibilita ao EE não apenas a melhoria da sua atuação, mas também a melhoria das aprendizagens dos alunos, porquanto através da reflexão consegue constantemente aferir o patamar de desenvolvimento em que se encontra e assim reformular a sua atuação.

Conclusões

Da análise emergiu que ao nível do contexto sócio institucional a principal missão, em todos os programas de formação, é a gestão e organização do ensino. Ficou ainda evidente que nos programas é valorizado, embora com ênfase diferente em cada faculdade, o desenvolvimento de competências noutras áreas de intervenção do professor (acompanhamento da direção de turma, dinamização de uma ação no âmbito da animação sócio desportiva, etc.), isto tendo em conta o perfil de competências gerais do professor.

Além disso, o desenvolvimento do EE enquanto profissional crítico e reflexivo é uma marca em todos os programas de formação. Estes organizam-se tendo em vista a realização de tarefas práticas, tendo em conta a sua missão (desenvolvimento de competências), essencialmente ao nível da conceção, planificação, realização e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Para dar resposta aos conteúdos programáticos as Faculdades estabelecem uma ligação próxima com as escolas e os PC's. Neste âmbito, são elaborados protocolos de cooperação e criadas relações de proximidade e interação entre os intervenientes no processo de formação para que se proporcione aos EE's uma formação de qualidade.

Percebe-se ainda que a dinâmica, que envolve a missão dos programas de todas as faculdades, se pauta por objetivos bem definidos para o desenvolvimento de competências do estudante estagiário ao nível do conhecimento, atuação, reflexão e comportamento social. As relações entre a dimensão teórica e a prática da formação foram dados que também emergiram.

É visível no modo como o currículo está organizado, isto é, em torno dos eixos estruturais dos programas, tendo sempre presente uma orientação e acompanhamento próximos do PC e orientador da faculdade, que a prática de ensino supervisionada tem um relevo especial em todas as instituições.

As experiências de ensino em contexto real, bem como as estratégias instrucionais, assumem um relevo especial nos programas. No entanto existem diferenças na forma como são implementadas nas diferentes faculdades, aportando modos distintos de colocar a situacionalidade no contexto formativo.

Desta forma, foi possível perceber que o processo de formação inicial está organizado por áreas de intervenção tendo em conta o desenvolvimento de competências que se espera do professor de Educação Física e que assenta numa interação estreita entre o EE, o PC e o OF, para que todo o processo seja devidamente acompanhado e orientado no sentido de potenciar o desenvolvimento prático do EE em contexto real da prática.

Referências

- Alarcão, Isabel (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, nº 8, 119-128. Consultado em Junho 15, 2012 de <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=119>
- Alarcão, Isabel (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In Oliveira-Formosinho, Júlia (org.), *A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola* (pp. 218- 238). Porto: Porto Editora,
- Alarcão, Isabel e Tavares, José (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, Isabel e Tavares, José (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem (2ª ed.)* Coimbra: Livraria Almedina.
- Albuquerque, Alberto (2003) *Caracterização das concepções dos orientadores de estágio pedagógico e a sua influência na formação inicial em Educação Física*. Porto: Faculdade de desporto.
- Bardin, Laurence. (2004). *Análise de conteúdo (3ª ed.)* Lisboa: Edições 70.
- Doyle, Walter(1990). Themes in teacher education research. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research in teacher education*. (pp. 3-24)New York: Macmillan.
- Feiman-Nemser, Sharon (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W. R. Houston, M. Huberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research in teacher education* (pp. 212-233). New York: Macmillan.
- Gonçalves, Fernando, R. (2006). *A Auto-observação e Análise da Relação Educativa: justificação e prática* (1.ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino superior (2007). *Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República*, 1ª Série, nº 38, 1320-1328
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino superior (2001). *Decreto-lei nº 240/2001, de 17 de agosto*. Diário da República, 1ª Série-A, nº 201, 5569-5572.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In Nóvoa, António (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Lima, Licínio C., Azevedo, Mário L. N., Catani, Afrânio M. (2008). O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Revista Avaliação*, 13(1), 7-36.

- Leite, Carlinda (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*, XXVIII(57), 371-389.
- Ponte, João P. (2005). O Processo de Bolonha e a formação inicial de professores em Portugal. In J. P. Serralheiro (Ed.), *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp. 63-73). Porto: Profedições.
- Shulman, Lee (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Zeichner, Kenneth (1993). *A Formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa. Educa.
- Zeichner, Kenneth, Conklin, Hilary (2005). "Teacher education programs". In Marilyn Cochran-Smith y K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education* (pp. 645-735). New York: Routledge.
- Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Estudo integrado num Projeto financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) subordinado à temática "O papel do estágio na (re)construção da Identidade profissional no contexto da Educação Física", com a referência PTDC/DES/115922/2009.



Os Impactos da Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação: Desdobramentos no Estado do Rio Grande do Sul - Brasil

Marilene Gabriel Dalla Corte, Joacir Marques da Costa, Janilse Fernandes Nunes⁴⁴²

Resumo

Este artigo está relacionado a uma pesquisa em curso, que tem por base as ações extensionistas de formação continuada do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho), desenvolvidas no Estado do Rio Grande do Sul (RS) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O Pró-Conselho foi instituído pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) para desenvolver uma política de democratização da gestão educacional no Brasil, realizado em regime de parceria com o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), entre outros parceiros, para qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação (CME) atuantes em suas instâncias sócio-educacionais. Os estados brasileiros estão aderindo gradativamente a esta proposta da SEB/MEC e, entre eles, o Rio Grande do Sul. Assim sendo, este texto apresenta uma visão parcial dessa pesquisa que objetiva reconhecer e analisar quais os impactos da formação continuada desenvolvida no âmbito do Pró-Conselho/UFSM, na modalidade à distância, à atuação competente e comprometida dos cursistas junto aos Conselhos Municipais de Educação como órgãos colegiados democráticos, propositivos, fiscalizadores e normatizadores de políticas públicas e práticas educacionais nas redes e sistemas de ensino. É uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa que utiliza como principal instrumento de construção de dados questionários semi-abertos aplicados aos Conselheiros Municipais de Educação e Técnicos de Secretarias Municipais de Educação (cursistas Pró-Conselho/UFSM). Os dados preliminares apontam para resultados que revelam: interesse crescente dos Conselhos de Educação e das Secretarias de Educação em capacitar seus Conselheiros e Técnicos; constituição e criação de novos Conselhos Municipais de Educação no RS; ampliação e aprofundamento da capacidade de atuação dos Conselheiros e Técnicos possibilitando a articulação entre o exercício profissional e a reflexão teórica e política a respeito dos fundamentos dessa atividade; o estímulo e a troca de experiências entre Conselheiros, através de uma rede virtual de interação; atuação comprometida e competente dos Conselheiros junto às redes e/ou sistemas de ensino; fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação como efetivos órgãos de Sistema de Ensino. Considerando que os Conselhos Municipais de Educação são necessários para consolidar a gestão democrática da educação básica, cada vez mais se faz necessário aos que atuam junto a esses órgãos colegiados que estejam capacitados, especialmente, que estabeleçam processos dialógicos com as demandas sociais e, sobretudo, educacionais de seus municípios, no sentido de [re]construir de maneira responsável e participativa políticas públicas para as etapas e as modalidades da educação básica. Palavras-chave: Formação Continuada. Trabalho docente. Conselhos Municipais de Educação. Gestão Educacional.

⁴⁴² Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

Considerações introdutórias

Este artigo relaciona-se ao projeto “Interloquções entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades”, do Observatório de Educação/CAPES (OBEDUC)⁴⁴³ vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As discussões que se inserem no bojo desse projeto objetivam identificar e analisar os limites e as possibilidades das ações pedagógicas no contexto da gestão educacional, a partir dos impactos e desafios enfrentados pelos sistemas e interferência das políticas públicas educacionais nas reformas educacionais a partir do processo de interlocução entre Educação Básica e Superior.

Nesta perspectiva, este texto dá visibilidade a discussões que atendem a um dos objetivos específicos do OBEDUC: delinear e analisar os limites e as possibilidades dos Conselhos Municipais de Educação, vinculados ao Pró-Conselho no Rio Grande do Sul (RS), considerando sua estrutura e organização, proposições de políticas públicas, formação continuada entre outros aspectos subjacentes ao perfil e atuação dos conselheiros. Assim, apresenta-se uma visão parcial dessa pesquisa, no sentido de reconhecer e analisar os impactos da formação continuada desenvolvida no âmbito do Pró-Conselho/UFSM à atuação competente e comprometida dos conselheiros junto aos Conselhos Municipais de Educação (CME) como órgãos colegiados democráticos, propositivos, fiscalizadores e normatizadores de políticas públicas e práticas educacionais nas redes e sistemas de ensino.

Cabe destacar que o Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho) foi instituído pela Secretaria da Educação Básica (SEB), vinculada ao Ministério de Educação (MEC), para desenvolver a política de democratização da gestão educacional. Logo, a UFSM é gestora de um projeto de extensão dentro desse Programa, via curso de formação continuada no RS, o qual se constitui lócus de pesquisa do OBEDUC. O Pró-Conselho/UFSM é desenvolvido na modalidade à distância e objetiva qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação à ação pedagógica escolar, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação (CME) atuantes em suas instâncias sócio-educacionais.

Discutir as interlocuções, com o foco nos limites e nas possibilidades, entre os Conselhos Municipais de Educação e a formação continuada de seus conselheiros, potencializa o reconhecimento e a compreensão de fatores intervenientes, assim como co-relações que compõem e repercutem na constituição de políticas públicas e do reconhecimento do Município enquanto ente federado, em especial, no cenário da gestão da educação no Brasil.

Delineamentos e encaminhamentos metodológicos

O delineamento metodológico desta pesquisa ancora-se na metodologia quanti-qualitativa (LIMA, 2004) e num estudo de caso os quais se constituem como modalidade do fazer investigativo, delimitando o contexto, tornando-o particular e representativo de uma prática estudada no contexto do Pró-Conselho no RS desenvolvido pela UFSM.

⁴⁴³ A pesquisa está sendo realizada com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

Optou-se, especialmente, pela metodologia qualitativa configurando-a nos preceitos de Minayo (2000), uma vez que “[...] busca apreender a prática social empírica dos indivíduos em sociedade e realizar a crítica das ideologias, isto é, do imbricamento do sujeito e do objeto, ambos históricos comprometidos com os interesses e as lutas sociais de seu tempo” (p. 65). Assim, a metodologia qualitativa, como principal referencial de investigação, está fundada em um estudo de caso analítico. Segundo Yin (2005) são os estudos de caso de cunho analítico os que podem proporcionar significativo avanço no conhecimento real do contexto e esse tipo de investigação é essencial à descrição e à análise de dados que não se tem controle específico sobre os acontecimentos. Portanto, não é possível ou desejável manipular as causas e conseqüências comportamentais e/ou institucionais.

Quanto aos encaminhamentos metodológicos de pesquisa, utiliza-se dados do ambiente⁴⁴⁴ virtual do curso, realizado na modalidade a distância (duração de 6 meses cada edição do curso), com carga horária total de 180 horas. Para o mapeamento e delineamento do perfil dos Conselheiros, optou-se em utilizar o questionário de cadastro que os mesmos preencheram nos procedimentos iniciais do curso; para capturar dados relacionados aos impactos da formação continuada à atuação dos Conselheiros junto aos CMEs, utilizou-se dados subjacentes à interatividade e à interlocução dos cursistas no ambiente Moodle a partir de sua participação nos fóruns propostos ao longo dos módulos, assim como nas respostas emitidas em questionários, entre outras atividades.

O entrecruzamento e a análise dos dados está se desenvolvendo a partir das informações que são agrupadas em um quadro categorial quanto ao perfil dos cursistas e impactos da formação continuada, resultando num total de 80 pesquisados sendo eles Conselheiros Municipais de Educação do RS.

Tendo por base a concepção de que a análise de conteúdo acontece, sobretudo, a partir do fato de que todo o conteúdo tem significado, se está utilizando do paradigma interpretativo. Nessa perspectiva, torna-se possível verificar o que os pesquisados pensam sobre determinadas questões e no que isso interfere na sua função, na atuação social e profissional, entre outros aspectos alusivos ao contexto dos Conselhos Municipais de Educação do RS. Sendo assim, parte-se do princípio que os fatos, princípios, ações, entre outras questões, somente possuem significados em um determinado contexto, se forem vistos e refletidos de maneira singular e, ao mesmo tempo, inter-relacional.

Para Bogdan e Bikken (1994), a análise de conteúdo está ancorada num paradigma interpretativo e, sobretudo, pressupõe a definição clara do que se quer analisar e do que se entende por cada unidade de análise em suas concepções e ações, fins, meios, condições e contexto. O sujeito e o contexto investigado são históricos e, nesse sentido, possuem trajetória em seus aspectos conceituais, comportamentais e atitudinais, que os diferenciam e/ou aproximam de outros atores e cenários. Assim sendo, não se pode perder de vista que são vários os fatores que influenciam a maneira como as pessoas e instituições se organizam, se relacionam, interpretam e intervêm no contexto em que vivem.

Educação básica e políticas públicas nos processos de gestão democrática

Propositar reflexões no bojo da discussão acerca da dinâmica educacional no Brasil é compreender que tal processo constitui-se mediante avanços e retrocessos. Avanços no sentido de que na perspectiva

⁴⁴⁴ Ambiente Moodle Conselheiros, disponível em: <http://ccmers.proj.ufsm.br/moodle/login/index.php>

quantitativa do acesso de crianças e jovens à educação básica houve um significativo progresso, que pelo viés de políticas públicas nos comprometemos em firmar a melhoria e atendimento às demandas educacionais, que nos discursos há uma discussão sólida acerca do processo de gestão da educação, mas, ainda, precisamos avançar de uma efetiva e comprometida com a qualidade educacional quanto a infraestrutura de escolas e a qualificação profissional dos professores.

No âmbito das políticas educacionais houve, historicamente, uma reorganização democrática no país com a implementação e interferência de políticas públicas como organizativas da sociedade e do sistema macro educacional (sistemas de ensino) e micro (escola), a exemplo de marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/96 e, no século XXI, o Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº10.172/01. Nessa lógica, Frigotto (2001) destaca que as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de “[...] regulação social e ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões pública e privada” (p. 64).

Essa re-estruturação política do século XX na educação do país, sublinha a organização de um necessário processo de gestão democrática. Antes mesmo do vocábulo “Gestão”, observamos reformas educacionais que transitam do termo “Administração” ao de “Gestão”, sendo que as primeiras teorizações sobre administração reportam-se à década de 30, em que um grupo de educadores apontava para uma necessária qualificação e valorização da educação brasileira (LUCK, 2006; LIBÂNEO, 2005).

Anos mais tarde, na década de 1980, a palavra democracia soava como reivindicação de participação das camadas populares nas decisões do Estado. Neste cenário, ocorre a transição do termo Administração Escolar para o termo Gestão Escolar, advindo de uma concepção generalizada de Gestão Educacional como meio de “superação” ao enfoque tecnocrático que situava a Administração da Educação. Logo, o conceito de administração é superado pelo de gestão, não mais sendo possível uma orientação pautada no “[...] antigo enfoque da administração científica, pelo qual se considera que, tanto a organização como as pessoas que nela atuam, são componentes de uma máquina controlada de fora para dentro e de cima para baixo” (LÜCK, 2007, p. 50). Com isso, imbricam-se no cenário educacional princípios de democracia, participação coletiva, autonomia e qualidade, [re]configurando normativas do sistema público de ensino.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 surge a Gestão Democrática como princípio orientador dos sistemas de ensino públicos e, por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9.394/96) corrobora a Gestão Democrática como princípio, conforme está previsto no em seu Art. 3º - “Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, e no Art. 14º - “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades” (LDB 9.394, 1996). Assim, a atual LDB passou a preconizar a participação dos atores escolares e integração entre escola e comunidade sob os preceitos da gestão democrática. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172, 2001), também, em seu bojo, institui a autonomia escolar como pilar da gestão democrática, mediante a descentralização do financiamento da educação e da administração e controle dos recursos financeiros, atendendo ao princípio norteador de gestão incorporados pela LDB 9.394/96 (FONSECA *et al.*, 2004).

Uma das preconizações da Constituição de 1988 é sublinhar, justamente, a democratização do ensino e a descentralização de poderes ao ente federado Município, antes sucumbido estritamente a decisões de

âmbito Federal e Estadual. Com isso, os Municípios passam por uma profunda [re]significação, podendo, então, constituir-se autônomo e co-partícipes da gestão da educação no país, no sentido de constituir e/ou fortalecer seus Sistemas Municipais de Ensino e respectivos Conselhos Municipais de Educação.

Conselhos Municipais de Educação como locus de democratização e qualidade educacional

Ao firmar o município como ente federado autônomo, tanto a Constituição de 1988, quanto a LDB 9.394 de 1996, estabeleceram que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios deveriam organizar em regime de colaboração os seus sistemas de ensino, definindo como competência dos municípios a atuação no ensino fundamental e pré-escolar, bem como pró-atividade dos Conselhos Municipais de Educação junto aos Sistemas Municipais de Ensino. Logo, os Conselhos de Educação passaram a ser considerados instâncias colegiadas normativas, consultivas, deliberativas, fiscalizadoras, com competências e atribuições relativas à condução da educação democrática (BORDIGNON, 2009).

De acordo com Telles (2001), após o advento da LDB de 1996, os Conselhos Municipais de Educação passaram a caracterizar-se de outra forma. Apesar de, ainda, para alguns governos, a sua criação e fortalecimento estejam intimamente relacionados a concepções de controle, eficácia e eficiência, assim como legitimação das decisões ainda centralizadoras. Assim sendo, esses órgãos colegiados trazem em seu bojo, historicamente, expectativas inter-relacionadas a um novo formato de relacionamento entre Estado e sociedade. Porém, percebe-se que pouco se avançou, seja por falta de efetiva autonomia a estes órgãos colegiados ou, talvez, por falta de conhecimento e empoderamento por parte dos próprios conselheiros acerca das questões fundantes da sua atuação junto a educação municipal.

Os CME não são os únicos responsáveis pela solução dos problemas educacionais municipais, até porque na prática não tem poder e nem meios para tanto. Entretanto, cabe, destacar que tais conselhos precisam estar comprometidos com a promoção da qualidade nas suas redes e sistemas de ensino, porém a mesma legislação que os conecta a tal compromisso acena-lhes para a função normativa e burocrática. Nesta perspectiva, é primordial que seus integrantes, conselheiros de educação, estejam capacitados e fortalecidos para o exercício da função e, na medida em que tal função acaba por não incorporar os desafios de dar novo sentido e formato a atuação deste órgão colegiado, os CME continuarão a ser concebidos principalmente como órgãos técnicos e administrativos.

É pontual que no exercício das suas funções os CME passem a atender melhor as suas finalidades na medida em que seus conselheiros compreendam melhor sua atuação junto a um conselho de educação. Aspectos co-relacionados a diligência, autonomia e providência frente os desafios educacionais locais são subjacentes à atuação do conselheiro. Sendo assim, na perspectiva de que um conselheiro mais capacitado poderá otimizar as funções consultiva, deliberativa, normativa e de fiscalização do CME, certamente poderão atuar de maneira mais consciente, contextualizada, apropriada e efetiva em favor da qualificação da educação municipal e se tornar mecanismo de ação social comprometido, sobretudo, com a democratização, a desburocratização e a transparência na gestão educacional municipal.

Os Conselhos de Educação precisam, em sentido geral, se constituir órgãos coletivos de tomada de decisões; agrupamentos de pessoas que deliberam sobre demandas político-pedagógicas em diferentes instâncias – nacional, estadual, municipal (LÜCK, 2006), isso, mediante a abertura de espaços públicos e de participação da sociedade civil, o que caracteriza mecanismos de ampliação do processo de

democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2005). Com isso, a formação continuada de Conselheiros e Técnicos de Secretarias fortalece a atuação destes profissionais na perspectiva de estabelecer intermediações entre as políticas de Estado e de Governo e potencializar a prática reflexiva, já que é um caminho para estabelecer imbricamentos entre a teoria e a prática, de maneira a partir das próprias experiências vividas nos contextos dos CMEs e das SMEs.

O desenvolvimento profissional que se constitui com os Conselheiros Municipais de Educação parte de uma reflexão crítica sobre e a partir de seus contextos de atuação e no desenvolvimento da inovação político-pedagógica. Pressupõe a formação de um sujeito capaz não só de compreender e explicar os processos formativos e educativos dos quais participa, mas, também, de contribuir na transformação da realidade educacional no âmbito municipal como membro de um grupo social e profissional. Nessa perspectiva, se faz necessário a atuação de um grupo de pessoas qualificadas, politizadas e comprometidas para atuarem na dinâmica das políticas educacionais municipais (LIBÂNEO, 2005).

Pró-Conselho no RS e a formação continuada: conjuntura, processos e impactos

O curso de Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação é uma das ações do Programa Nacional de Capacitação dos Conselheiros Municipais de Educação (Pró-conselho), que é um Programa da Secretaria da Educação Básica vinculada ao Ministério da Educação - SEB/MEC, instituído desde 2003, o qual visa desenvolver uma política de democratização da gestão educacional no Brasil. É realizado em regime de parceria com IFES, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a UNCME, a UNDIME, entre outros. Objetiva qualificar a atuação do Conselheiro e/ou Técnico em relação à ações educativas, à legislação e aos mecanismos de financiamento, repasse e controle do uso das verbas da educação, de modo a tornar os Conselhos Municipais de Educação atuantes em suas instâncias sócio-educacionais.

No RS o Pró-conselho, é realizado em parceria com a UFSM, que comprometeu-se a desenvolver à formação continuada na modalidade a distância de Conselheiros Municipais de Educação e à formação de novos Conselheiros a partir da criação e/ou fortalecimento de CMEs. Objetiva-se com este curso, sobretudo, tornar os Conselhos Municipais de Educação instância efetiva de proposição, fiscalização e normatização das práticas educacionais para que este se fortaleça enquanto lócus de diálogo e mediação entre o poder público e a sociedade a fim de alcançar a gestão democrática e a qualidade social da educação pública.

Com essa proposição, a UFSM tem no Pró-conselho, que se constitui um curso de formação continuada a distância, a meta capacitar 156 cursistas (Conselheiros Municipais de Educação/RS e Técnicos das Secretarias Municipais de Educação / RS) de 83 municípios do RS, via ambiente Moodle. O curso é constituído pelo compartilhamento de conhecimentos, saberes e fazeres entre professores/tutores/cursistas, cursistas/cursistas, criando um espaço de aprendizagem mútua, no contexto da sociedade em rede, que se configura nas relações que as pessoas tem no cenário da sociedade atual, onde estão cada vez mais, envolvidas com diferentes tecnologias pois, as mesmas já fazem parte do cotidiano para fins de comunicação e informação, por isso, entende-se que estamos todos conectados em uma grande rede que possibilita interação e agilidade nas nossas diferentes atividades, sejam elas de entretenimento ou trabalho.

Rede é um conjunto de nós interconectados. Nó é o ponto no qual a curva se entrecorta. [...] Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam

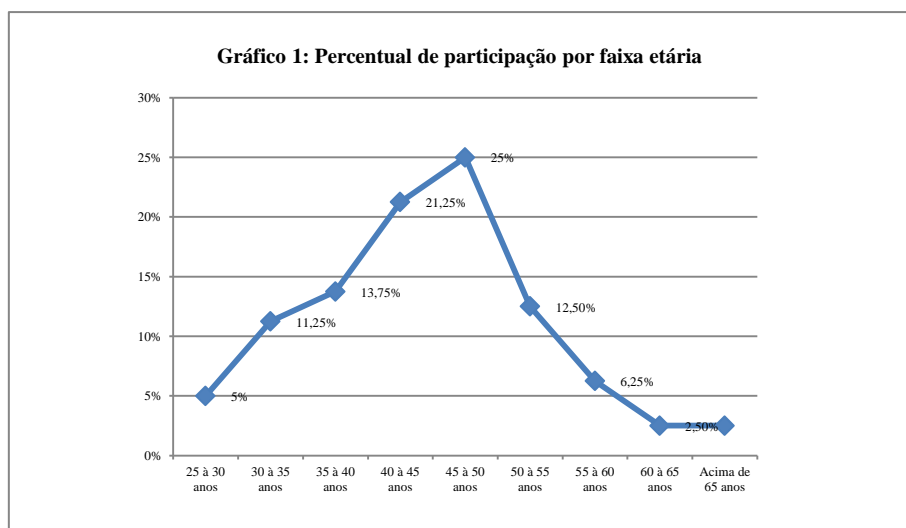
comunicar-se dentro da rede. Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio (CASTELLS, 1999, p. 566).

Nesta perspectiva, o acesso à informação e à comunicação se amplia de maneira significativa, a ponto de as relações pessoais e de trabalho tornarem-se mais dinâmicas, interativas e de rápido acesso. Esse processo tem reflexos na atuação profissional e nas relações entre as pessoas, por isso entende-se que a formação continuada é necessária ser dinâmica, pois conforme García (2002) enfatiza que não podemos esperar que a formação profissional inicial de conta de toda a trajetória profissional, pelo contrário as transformações profissionais requerem uma atitude de permanente aprendizagem, pois estamos em constante transformação.

Ao mapear a conjuntura dos dados relacionados ao cadastro dos cursistas da 1ª edição do Pró-Conselho no RS, optou-se, neste texto, por traçar um perfil descritivo e estatístico dos Conselheiros Municipais de Educação, utilizando-se seguintes categorias de análise: gênero, faixa etária, formação, tempo de atuação no magistério e representatividade no Conselho e/ou na Secretaria.

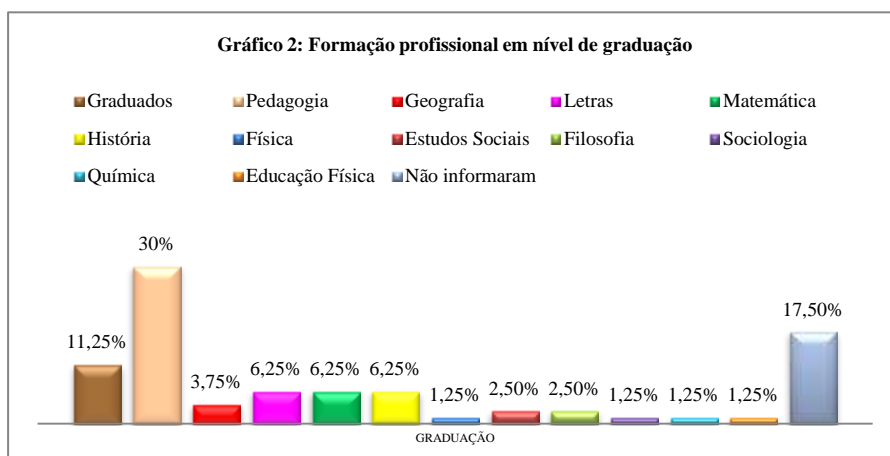
Ressalta-se considerável participação dos Conselheiros na faixa etária de 45 à 50 anos, representando um percentual de 25%, seguida da faixa etária entre 40 e 45 anos com 21,25% de participação no curso. A maior expressividade de participação no curso está entre 40 e 50 anos de idade e a menor participação está retratada a partir dos 60 anos. Também, observou-se que dos 80 Conselheiros pesquisados a maioria, com um percentual de 85%, são mulheres e os homens aparecem com 15% de representatividade junto ao CME.

Conforme gráfico 1, identificou-se a concentração de Conselheiros por faixa etária, sendo esta organização, em que partiu-se dos 25 anos de idade.



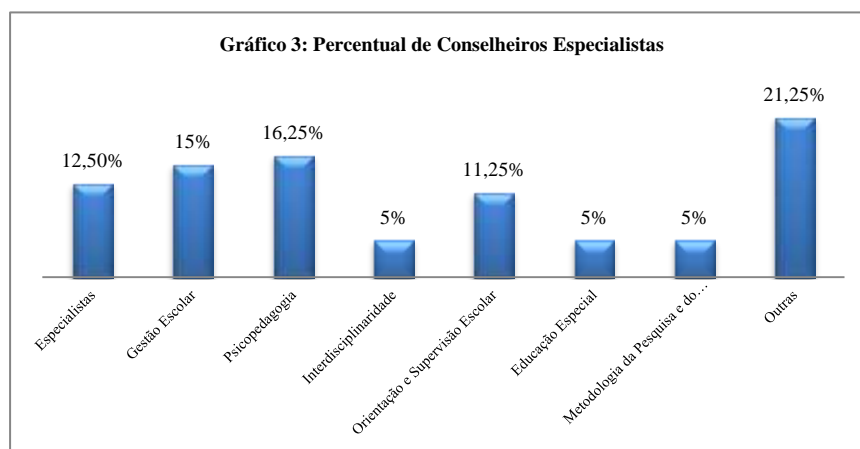
Quanto à formação profissional dos Conselheiros, observa-se que a grande maioria possui graduação e especialização, existindo um caso de escolaridade em nível médio e, ainda, alguns em nível de mestrado.

Verifica-se no gráfico 2 que as áreas de graduação estão relacionadas as diversas licenciaturas e, embora, exista diversidade nos cursos de graduação, o curso de Pedagogia aparece com o maior número de Conselheiros.



Verificou-se, também, que há um grande percentual de cursistas que não informaram a sua graduação; tais dados serão aprofundados.

Quase 100% dos Conselheiros são especialistas e os cursos de Psicopedagogia, Gestão Escolar, Orientação e Supervisão Escolar, são os que mais caracterizam a formação destes profissionais. No gráfico 3 visualiza-se o percentual de cursistas especialistas, incluindo outros cursos como Educação Inclusiva, Gestão do Trabalho Pedagógico, Mídias da Educação, Tecnologia em Educação, Educação Ambiental, já que vários participantes não informaram em qual área eram especialistas, apenas apontaram ter essa titulação.



Diferentemente do percentual dos cursos de especialização, identificou-se que apenas 6,3% dos Conselheiros são Mestres nas áreas da Educação, Teologia, Ensino de Ciências Exatas e Mídias na Educação.

Quanto ao tempo de atuação no magistério, que foi outra categoria analisada, percebeu-se que 36,25% dos Conselheiros estão atuando na profissão entre 20 e 30 anos. Na faixa dos 28,75% estão os profissionais que atuam no período de 10 a 20 anos. Os profissionais que estão no magistério no período de 0 a 10 anos representam 22,5% dos Conselheiros e os com mais de 30 anos de serviço estão na faixa de 8,75%. Um percentual de 3,75% dos pesquisados não informaram seu tempo de atuação no magistério.

Com relação à representatividade dos cursistas no CME, verificou-se:

Tabela 1 – Representatividade dos Conselheiros em CME do RS

Universidade	Poder Executivo	Conselho FUNDEB	Comunidade	Secretaria Municipal Educação	Magistério Municipal	Vice Presidente e CME	Presidente e CME	Conselheiro de Educação
1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	1,25%	5%	8,75%	45%	32,5%

Portanto, os dados relacionados ao perfil dos 80 Conselheiros Municipais de Educação, partícipes da 1ª edição do Pró-Conselho/UFSM no RS, demonstram que: em sua maioria são mulheres; 46,25% possuem idade entre 40 e 50 anos; 99% são licenciados e 1% possui formação em nível médio; 93,7% são especialistas e 6,3% são mestres; a representatividade dos vice presidentes e presidentes dos CME nesta edição do curso totaliza 53,75%, o que denota preocupação e envolvimento dos mesmos com sua formação e atuação frente as demandas deste órgão colegiado.

Também, constatou-se, com base em dados subjacentes à interatividade e à interlocução dos cursistas no ambiente Moodle, assim como nas respostas emitidas em questionários entre outras atividades, dados preliminares quanto aos impactos do curso na formação e atuação dos mesmos em seus lócus de atuação. Entre eles, destaca-se:

- a) Ampliação e aprofundamento da capacidade de atuação dos Conselheiros e Técnicos possibilitando a articulação entre o exercício profissional e a reflexão teórica e política a respeito dos fundamentos dessa atividade;
- b) Fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação como efetivos órgãos de Sistema de Ensino.

O Pró-Conselho tem uma organização modular junto ao ambiente virtual, a qual propicia aos cursistas o acesso a uma material bem diversificado e de excelente qualidade quanto a referenciais teóricos, marcos legais, vídeos, entre outros recursos os quais tem grande potencial de informação e [re]construção do conhecimento. Nesse sentido, se tem utilizado de tais materiais para instrumentalizar e capacitar os conselheiros de educação nas mais diversas demandas e temáticas que envolvem a educação municipal.

O curso que é organizado em Módulos no Ambiente Virtual de Aprendizagem e viabiliza a participação, a integração e, fundamentalmente, a capacitação à distância dos participantes, com a mediação de professores/tutores. Os módulos seguem as orientações das diretrizes e estão organizados da seguinte forma: o módulo 1 introduz o curso e a modalidade de educação a distância, pois trata de questões relativas às novas tecnologias e suas relações com os processos educativos a qual visa favorecer o compartilhamento de conhecimentos e experiências entre os cursistas, o que contribui para o enriquecimento do processo formativo proposto pelo curso; o módulo 2 introduz discussões sobre os Conselhos Municipais de Educação; os módulos 3 e 4 propiciam o aprofundamento quanto a subsídios para a atuação do conselheiro de educação, assim como a articulação do CME com as políticas públicas e a gestão da educação nas instâncias municipais; o módulo 5, que é um módulo de finalização do curso, que

propõe uma atividade teórico-prática que desafia os conselheiros a elaborarem, a partir de uma problemática relevante à educação no seu município, uma proposta de intervenção.

Considera-se que os Conselhos Municipais de Educação são necessários para consolidar a gestão democrática da educação básica, e que, cada vez mais, se faz necessário aos que atuam junto a esses órgãos colegiados estejam capacitados, especialmente, que estabeleçam processos dialógicos com as demandas sociais e, sobretudo, educacionais de seus municípios, no sentido de [re]construir de maneira responsável e participativa políticas públicas para as etapas e as modalidades da educação básica.

Interesse crescente dos Conselhos de Educação e das Secretarias de Educação em capacitar seus Conselheiros e Técnicos.

Desde o processo seletivo, com lançamento de edital pela UFSM e aproximações dos municípios interessados junto as demandas do PAR, via SIMEC, verificou-se grande interesse por parte dos municípios em possibilitar aos Conselheiros e Técnicos de Educação [re]construir conhecimentos voltados para as políticas públicas e gestão da educação municipal. Nesta perspectiva, nesta edição Pró-Conselho/UFSM, foram ofertadas 120 vagas para 60 municípios (2 cursistas/município), porém, devido o interesse foram selecionados 78 municípios resultando em 156 cursistas.

Também, cabe registrar que desde o início do curso a equipe gestora do Pró-Conselho/UFSM está recebendo cotidianamente, por parte de vários municípios do RS, solicitações de informações quanto a oferta de nova edição do curso e sinalização de interesse em participar.

Constituição e criação de novos Conselhos Municipais de Educação no RS ou [re]articulação de Conselhos Municipais de Educação já existentes, mas que estavam inativos.

Na 1ª edição do curso pontua-se que alguns municípios possuem prioritariamente Técnicos da Secretaria de Educação participando dos processos formativos, uma vez que tem interesse em criar o CME ou reativá-lo.

Sensibilização e construção do conhecimento na área das políticas públicas e gestão educacional dos cursistas, relacionando o contexto dos Conselhos Municipais de Educação ao avanço tecnológico.

Entendimento do paradigma educacional que norteia uma prática pedagógica com o uso das tecnologias digitais.

Os CMEs tem o desafio e compromisso de desempenhar significativo papel na consolidação dos Sistemas de Ensino. Nesse sentido, estes órgãos colegiados podem se constituir efetivamente “locus” para encaminhamento de discussões indispensáveis voltadas à organização, manutenção e desenvolvimento do ensino, assim como à proposição de políticas públicas para a educação municipal. Os conselheiros de educação, compreendendo e dominando aspectos relacionados ao avanço tecnológico e à inserção das tecnologias digitais (TDs) no cotidiano dos Sistemas de Ensino poderão tomar decisões, fazer escolhas e realizar encaminhamentos político-pedagógicos, presencial e a distância, os quais podem ser otimizados e configurados de maneira mais proativa, participativa, contextualizada e atualizada. Portanto, o processo

formativo é vivenciado e constituído pelos cursistas por meio de discussões, reflexões e análise contexto profissional do Conselheiro, pelos encontros presenciais e pela interação no Moodle Conselheiros, se configurando pela dinâmica e compartilhamento de ideias, fazendo assim a rede de aprendizagem.

Nessa lógica, constata-se que o Conselho de Educação precisa se constituir cada vez mais a um mecanismo de mediação entre a sociedade e o poder público, o que, de certa forma, pelo uso e manuseio das tecnologias digitais se ampliam as possibilidades de interlocução e divulgação das decisões, deliberações e espaços de articulação e negociação de demandas sociais e educacionais no município.

Qualificação do conhecimento dos cursistas quanto a inserção e utilização das Tecnologias Digitais, em especial o Ambiente Virtual de Aprendizagem, com todas as suas ferramentas de comunicação, interação e seus recursos didático-pedagógicos.

Estabelecimento de uma rede compartilhada virtual estadual no RS, entre conselheiros municipais de educação e técnicos de secretarias municipais de educação e UFSM, para discussão e [re]construção do conhecimento acerca da qualidade da educação básica e [re]articulação dos Conselhos Municipais de Educação e respectivas redes/sistemas municipais de ensino.

Assim, o [re]conhecimento e o manuseio das tecnologias digitais em suas inter-relações com o cotidiano dos CMEs abre novos espaços públicos à medida que, partindo do entendimento de seus processos de institucionalização, amplia possibilidades de gestão de aspectos legais, técnicos e culturais, em que passam a se constituir importantes produções e contribuições para a formação e atuação dos conselheiros, assim como a otimização das funções do CME em seus aspectos normativo, deliberativo, consultivo, fiscalizador e mobilizador. A produção técnica sobre políticas educativas e gestão pública municipal, certamente se constitui democrática quando os sujeitos e os contextos, sejam eles escolas, mantenedoras, conselhos, entre outros que compõem as redes e sistemas de ensino ampliam seus horizontes qualificam suas práticas e se relacionam em tempo para além dos espaços de trabalho.

(In)Conclusões

Diante do exposto, infere-se que os Conselhos Municipais de Educação são locais ricos em experiências, vivências e atitudes e, por essa razão, devem ser mapeados, conhecidos, analisados, revitalizados e constantemente fortalecidos com todo o cuidado que merecem. Desse delineamento do perfil dos 80 Conselheiros partícipes do Pró-Conselho/UFSM é possível reconhecer quem são estes sujeitos, suas principais características, assim como contextualizá-los em seus cenários de formação e atuação junto à educação municipal.

Essa lógica precisa ser incorporada aos espaços de formação, uma vez que é necessária a compreensão e a realização de um trabalho educativo que efetivamente esteja voltado para a qualificação profissional. Em especial, aos Conselheiros para que saibam pensar, agir e rever suas práticas de maneira autônoma, democrática, interdependente e, sobretudo, competente.

No processo formativo, ao utilizar ambientes virtuais como espaços de compartilhamento de informações e troca/discussões de saberes e fazeres, o conselheiro municipal de educação para a romper barreiras analógicas, espaciais e temporais, assim como reconfigura sua lógica de estudo e produção individual para a lógica de estudo e trabalho coletiva. O estabelecimento de rede compartilhada virtual amplia e

potencializa a construção de teias de relacionamentos, as quais se sabe não serem convencionais e esta possibilidade se dá fortemente pela decorrência das características da internet e seus recursos digitais.

O acesso online no exercício da gestão municipal otimiza e rompe fronteiras, sem limite territorial, o que amplia consideravelmente as condições de [re]construção de saberes e fazeres pelos conselheiros de educação em íntima troca de informações e orientações acerca dos assuntos que são ponto de pauta no cotidiano dos CMEs e das SMEDs.

Considerando os resultados preliminares desta edição do Pró-Conselho/UFSM, comprova-se que este curso tem grande potencial para promover efetiva formação continuada de Conselheiros e Técnicos envolvidos com a educação municipal, justamente porque tem como princípio fundante potencializar a qualificação e transformação no exercício da profissão, destacando o papel importante não apenas do Conselheiro ou Técnico de Educação em seu grupo de pares, como também o papel deste grupo na construção cotidiana de uma cultura democrática no contexto da gestão da educação municipal.

Compreende-se, portanto, que as ações extensionistas realizadas pela Universidade Federal de Santa Maria, a partir da implementação do Pró-Conselho no RS, podem contribuir para propiciar espaços para a reflexão conjunta, de maneira que tais sujeitos possam [re]significar a profissão e produzir conhecimentos significativos para seu trabalho nos Conselhos e Secretarias Municipais de Educação.

Referências

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari K. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Ed. Porto

BORDIGNON, Genuíno (2009). *Gestão da educação no município: Sistema, conselho e plano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2012). Brasília, DF. Retirado em 10 agosto, 2012, de <http://www.planalto.gov.br>.

FONSECA, Marília (2004). As tendências da gestão na atual política educacional brasileira: autonomia ou controle? In BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). *Gestão e Políticas da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

FRIGOTTO, Gaudêncio (2001). Reformas Educativas e o Retrocesso Democrático no Brasil nos anos 90. In LINHARES, Célia (org). *Os Professores e a Reinvenção da Escola*. São Paulo: Cortez.

GARCÍA, Carlos Marcelo (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. Retirado em 20 de junho, 2013, de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn30p27.pdf>.

GÓMEZ, Angel Pérez (1997). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Lei nº 9394, de 20 de dezembro 1996 (2012). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Retirado em 10 agosto, 2012, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>.

- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (2012). Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Retirado em 10 agosto, 2012, de <http://www.planalto.gov.br>.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira & TOSCHI, Mirza Seabra (2005). Educação escolar – Políticas, estrutura e organização. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Manolita Correa. (2004). Monografia: A engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva,.
- LÜCK, Heloísa (2006). Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- LÜCK, Heloísa (2007). Gestão Educacional: Uma questão paradigmática. 3. ed. São Paulo: Vozes.
- NÓVOA, António, FINGER, Matthias. (1998). O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP.
- NÓVOA, António (1995). Os professores em formação. Lisboa: Nova Enciclopédia.
- RUDIO, Franz Victor. (1986). Introdução ao projeto de pesquisa científica. Petrópolis: Vozes.
- TELLES, Rosângela M. (2001). O Papel dos Conselhos de Educação na Formação dos Sistemas Educacionais Brasileiros. In 24ª Reunião Anual Da Associação Nacional De Pós-Graduação E Pesquisa Em Educação (Anped).Caxambu. Retirado em Maio 20, 2012 de <<http://www.anped.org.br/24/P0522902106281>>.
- YIN, Robert. (2005). Estudo de Caso: Planejamento e métodos. Porto Alegre: BookMan.

Formação de professores: uma experiência com docentes de Língua Portuguesa

Tânia Guedes Magalhães⁴⁴⁵

Resumo:

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada “Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa”, desenvolvida em 2011/2012, pesquisa essa que aliou tanto investigação quanto formação de professores. Como pressupostos teóricos, utilizamos o embasamento oriundo do interacionismo sociodiscursivo, que reconhece a primazia da dimensão social da linguagem. Tal concepção teórica ressalta que a apropriação, pelos alunos, das diferentes dimensões da linguagem, utilizando como objeto os gêneros textuais, se dá por meio das sequências didáticas nas práticas escolares. Contudo, percebemos, ainda, que há grandes dificuldades por parte dos professores em incorporar em seu trabalho essa perspectiva interacionista. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa com professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de Juiz de Fora (MG/BRASIL), de viés colaborativo. Nosso trabalho centrou-se na construção de sequências didáticas com um gênero textual específico, escolhido a partir de um programa elaborado coletivamente com o corpo docente de uma escola pública da mesma cidade, com a finalidade de aplicação pedagógica. Os dados, gravados em áudio durante as sessões reflexivas, mostram que foram construídos coletivamente conhecimentos pelos sujeitos, tanto em relação ao gênero textual escolhido, quanto em relação ao processo de transposição didática. No tocante aos gêneros, percebemos mudanças em relação ao reconhecimento do texto em seus aspectos discursivos, o reconhecimento da necessidade de se adotar uma perspectiva social nas situações de produção escrita, bem como de se adotar uma perspectiva sociocognitiva de leitura, entre outros. Em relação à transposição didática, percebemos, pelos professores, um reconhecimento da sequência didática como metodologia eficaz no aprendizado dos gêneros textuais.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Gêneros textuais. Formação de professores.

Introdução

Em pesquisas anteriores⁴⁴⁶ verificamos que um dos maiores entraves para a implementação de um trabalho de reflexão linguística na escola, que englobe análise dos fenômenos linguístico-discursivos na perspectiva da relação oral-escrito, bem como no desenvolvimento de competências de leitura, escrita e oralidade para efetiva participação social por meio da linguagem, é a formação dos professores.

Em função das novas demandas governamentais brasileiras, como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998 e, anos mais tarde, com a publicação de vários documentos oficiais municipais e estaduais, que têm como eixo norteador o uso e a reflexão⁴⁴⁷ sobre a linguagem na sala de aula, ficou em evidência o trabalho com os gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem na atividade pedagógica de professores de língua portuguesa (LP). Tal fato já vinha sendo objeto de discussão

⁴⁴⁵ Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) Brasil

⁴⁴⁶ BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. Elaboração de um programa de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais. Juiz de Fora. EDUFJF. Revista Educação em Foco, v. 16, n. 1, ago-dez 2011.

⁴⁴⁷ Adotamos, neste trabalho de pesquisa, o conceito de reflexão linguística – ou análise linguística – segundo Mendonça (2006).

de grande parte dos documentos oficiais, de acadêmicos, de livros didáticos e, principalmente, de grupos de pesquisa que desenvolveram uma grande reflexão teórico-prática acerca do ensino de língua portuguesa no Brasil a partir da década de 80.

No percurso de outras pesquisas, constatamos⁴⁴⁸ que há uma grande lacuna na formação teórica dos professores que se licenciaram antes de tais publicações. Ainda para os que são recentemente graduados, as reflexões sobre a transposição didática com gêneros textuais não chegam à escola, nem existe, muitas vezes, um trabalho sistematizado com a língua numa perspectiva discursiva, em contraposição a uma perspectiva normativa, pois há intensa dificuldade de as reformas chegarem às salas de aula, uma vez que, embora haja esforços contínuos para formação inicial e continuada de professores e de elaboração de materiais e programas, tais reformas permanecem, muitas vezes, no nível dos sistemas e das estruturas (ENGESTROM, 2008; apud MAGALHÃES, 2011). Entende-se, pois, que há uma necessidade de formação continuada, já amplamente debatida e pesquisada no Brasil. Apesar de sabermos que uma proposta eficiente de ensino de LP na escola básica abarca questões como condições estruturais, materiais didáticos, currículo e questões sociais e culturais que envolvem a vida do professor, acreditamos que a formação inicial constitui um dos mais importantes elementos da prática pedagógica

Em vista disso, apresentamos, neste artigo, os resultados de uma pesquisa de cunho colaborativo intitulada “Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa com professores de LP”, desenvolvida em 2011/2012, atendendo a uma constante demanda de auxílio na realização da transposição por meio de sequências didáticas (SD) com gêneros textuais no ensino básico de LP, na linha teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Por meio dessa metodologia, pudemos aliar produção de conhecimento e formação continuada de professores, enfocando o trabalho com leitura e escrita numa perspectiva discursiva de linguagem.

Este artigo apresenta, inicialmente, os pressupostos teóricos mais amplos do ISD e seus desdobramentos para o ensino de gêneros, que embasaram a investigação; em seguida, descreve a metodologia, de cunho colaborativo, para, então, apresentar a análise de dados e as considerações finais.

1 O ISD e o ensino de gêneros

O trabalho de pesquisa aqui relatado toma como viés teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na sua perspectiva de intervenção na educação, conforme alguns trabalhos no Brasil vêm sendo desenvolvidos, segundo Machado (2005). Nos diversos projetos que seguem a linha teórica do ISD, constam pesquisas com incidência na construção de modelos didáticos de gêneros e de elaboração e avaliação de materiais didáticos; com foco nos discentes, em que se pretende investir na análise do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem; e, dentre outros, com foco no professor em formação, como é o caso da pesquisa ora apresentada, que se empenha na análise de sessões reflexivas e na análise da construção do conhecimento pelo professor em formação continuada. Acreditamos que o ISD é um quadro teórico que fornece um instrumental didático pertinente para concretizar objetivos para o ensino de língua portuguesa no Brasil, como, por exemplo, capacitar os alunos para o uso da língua, principalmente quanto aos gêneros textuais que permeiam a vida cotidiana, e para a reflexão linguística, que subsidie o trabalho de produção e compreensão de textos orais e escritos.

⁴⁴⁸ Magalhães, Cordeiro e Crespo (não publicado).

O ISD é oriundo do interacionismo social, para o qual a construção do pensamento consciente humano é tratado paralelamente aos fatos sociais e culturais. Concebe uma relação de interdependência entre aspectos fisiológicos, cognitivos, sociais, culturais, linguísticos do funcionamento humano, além de relacioná-la aos processos históricos e sociais. Assim,

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social, como a contestação do corte atual das ciências humanas/sociais: nesse sentido, ele não pode se constituir uma corrente propriamente “linguística”, mais que uma corrente “psicológica” ou “sociológica”; ele se quer uma corrente da ciência do humano. (BRONCKART, 2006)

Para o ISD, que se configura então de forma interdisciplinar, o desenvolvimento dos indivíduos ocorre na sociedade, em um meio caracterizado por diferentes textos pré-existentes, organizados em “gêneros”, e por processos de mediação, sendo incluída aí a mediação pela linguagem. Nesse sentido, interessa-nos o estudo da atividade discursiva no desenvolvimento humano, com destaque para a análise de textos nas situações comunicativas mediadas pela linguagem verbal. Nessa abordagem, os signos linguísticos são relacionados às *práticas de linguagem, sendo elas instrumentos do desenvolvimento. O estudo da linguagem é, assim, central nesse processo, e os gêneros textuais, tomados por Schneuwly (2004) como uma ferramenta semiótica complexa, um megainstrumento para agir em situações de linguagem, são objetos de análise e pesquisa, já que sua apropriação constitui um mecanismo fundamental de socialização, proporcionando uma inserção do ser humano nas atividades comunicativas do dia a dia.* Porque defende a análise das situações da atividade social, o ISD propõe vias de intervenção sobre situações práticas, essencialmente no domínio da didática das línguas. Em tal domínio, Schneuwly e Dolz (2004) tiveram destaque, já que forneceram importantes considerações sobre a questão do ensino-aprendizagem de gêneros e sobre a elaboração de materiais didáticos e construção de modelos de gêneros.

Nessa perspectiva, trata-se de aliar princípios básicos para o aluno agir na sociedade via linguagem: conhecer e usar sua língua. O texto deve ser a base do ensino, uma vez que não se toma uma concepção de língua como sistema abstrato de regras, mas, sim, como um sistema que possa ser estudado e entendido em funcionamento. Sendo assim, a preocupação central é com o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, necessárias para a compreensão e produção de certos gêneros em situações comunicativas concretas. Tais capacidades são denominadas *capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva*, que são, na verdade, indissociáveis. A capacidade de ação engloba conhecimentos do contexto de circulação social de determinado gênero. A capacidade discursiva envolve os modelos discursivos mobilizados para a compreensão e produção. E a capacidade linguístico-discursiva envolve as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas necessárias para a compreensão e produção de um gênero qualquer.

Tais capacidades são desenvolvidas, então, via sequências didáticas, que são uma estratégia para o ensino de língua que “unifica os estudos do discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades: elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 555), aliadas, também, à reflexão linguística. As SD, que são divididas em módulos, são elaboradas para ensinar um conteúdo específico, com o objetivo de oportunizar aos alunos o acesso a atividades de leitura, escrita e conhecimento sobre a língua; daí dizer que permitem realizar um trabalho global e integrado com um gênero (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Elaboradas com exercícios e suportes variados, têm como objetivo o domínio dos

diversos gêneros presentes na sociedade, apresentando-se como instrumentos eficazes para aperfeiçoar a leitura e a escrita. As SD permitem realizar um trabalho de intervenção nas capacidades e nas dificuldades dos alunos, sendo, a cada módulo, considerada a ampliação das atividades em outras mais complexas, em que se pode observar os progressos dos alunos e, caso seja necessário, retornar a certos pontos de maior dificuldade de apreensão.

Para a realização das atividades em sala, nesse viés teórico, é necessário que se proceda, anteriormente, à construção de um modelo didático: uma descrição do texto que facilita a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. Ele permite visualizar as características discursivas e linguísticas de um texto e as capacidades de linguagem a serem trabalhadas. A modelização de objetos de ensino, no nosso caso a linguagem, tem sido objeto de estudos diversos no Brasil (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006). Na construção de currículos e programas de ensino, a elaboração de modelos pode explicitar os saberes atinentes à língua que são de grande importância para o processo de educação linguística. Além do mais, a modelização caracteriza-se como importante procedimento na pesquisa colaborativa, já que é elaborada para embasar a construção da SD para transposição em sala, esclarecendo minuciosamente os conhecimentos subjacentes aos mais variados gêneros. Essa construção vai ao encontro das expectativas de muitos professores, conforme já afirmamos neste artigo – havia, em outra pesquisa, solicitação de uma “assessoria” para o desenvolvimento de materiais didáticos com gêneros para aplicação em sala de aula. Reforçam essa ideia Cristóvão e Beato-Canato (2008, p. 4), quando afirmam que “é bastante recorrente a reivindicação por materiais adequados para promover ensino coerente com as orientações oficiais (estaduais e federais) e com os contextos educacionais”. No nosso caso, estende-se para o nível municipal, já que a Prefeitura de Juiz de Fora possui, desde 2010, um Programa Curricular de diversas disciplinas, incluindo um de Língua Portuguesa.

Nesta pesquisa, modelizamos o gênero folder⁴⁴⁹, em sessões reflexivas realizadas com um grupo de professoras de escolas municipais de Juiz de Fora, para que fossem aplicadas em sala de aula, testadas e analisadas no percurso de aplicação. Pudemos, desse modo, agir sob dois focos: o ensino de linguagem e a formação de professores, já que nas sessões, estudamos o gênero e, para tanto, lançamos mão de diversos conhecimentos teórico-metodológicos. Já no ensino, as atividades foram testadas, avaliadas e reformuladas simultaneamente às intervenções.

A metodologia colaborativa possibilita momentos de reflexão contínua sobre as práticas escolares, proporcionando aos participantes fazer considerações sobre conhecimentos específicos de linguagem e transposição didática dos objetos de ensino. Permite, também, construir embasamento para que os professores, em formação inicial ou continuada, possam ter autonomia na produção de seu próprio material e na reflexão sobre os livros didáticos já adotados nas escolas, com o objetivo de possibilitar ao seu aluno uma formação de leitor proficiente e cidadão que age consciente e ativamente pela linguagem na sociedade. Passaremos, na seção seguinte, a detalhar essa metodologia utilizada na pesquisa.

⁴⁴⁹ O artigo sobre a modelização do gênero folder está em andamento; tal modelização não será exposta aqui em função do tamanho do artigo.

2 Metodologia colaborativa: pesquisa e formação de professores

A metodologia utilizada na pesquisa está vinculada à perspectiva qualitativa de investigação. Dentro desse paradigma, aliamos-nos à pesquisa colaborativa (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, apud ZANOTTO, 2005), que se caracteriza por I) ser desenvolvida por pesquisador externo ao ambiente escolar, trabalhando conjuntamente com os profissionais das escolas envolvidas; II) ser colaborativa, pois o pesquisador coopera com os professores na reflexão sobre seu desenvolvimento profissional, quando planeja sessões de formação, ajudando a enfrentar a complexidade das situações educativas com as quais eles se confrontam diariamente; III) e ter objetivos de mudanças, pois há uma intervenção na realidade. Para os autores, a motivação inicial para desenvolver esse tipo de pesquisa é interferir no sistema e nos condicionamentos que permeiam a prática pedagógica.

Optamos pela pesquisa colaborativa porque se trata de uma proposta metodológica que contempla tanto a produção de conhecimento quanto a formação inicial/continuada de professores, de nosso interesse pelos motivos expostos anteriormente: há grande demanda de produção de material didático com gêneros textuais, de assessoria a professores e escolas para romper com um trabalho com linguagem na sala de aula que esteja numa perspectiva exclusivamente normativa.

Segundo Ivana Ibiapina (2008, p. 31) a “pesquisa colaborativa é, no âmbito da educação, atividade de coprodução de saberes, de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”. É uma metodologia que surge da perspectiva de “pesquisar na ação” e, por isso, pode ser considerada emancipatória, cujo caráter político fica em evidência em função do privilégio de atividades que aliam perspectivas de “ação – observação – reflexão – nova ação” de professores e pesquisadores concomitante ao trabalho de pesquisa. Nesse sentido, é uma proposta que privilegia tanto a observação da realidade, sua análise e uma constante reflexão sobre o processo pedagógico, quanto a formação de profissionais – inicial ou continuada –, como é o caso da pesquisa aqui relatada, que buscou trabalhar com professores de 1º ao 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Juiz de Fora (MG).

Na área da educação, consoante Ibiapina (2008) a pesquisa colaborativa define como condição uma prática social suscetível de melhoria. É uma atividade de coprodução de conhecimentos e de formação em que pares colaboram entre si, com o objetivo de resolver conjuntamente problemas que afligem a educação. Para tanto, apenas analisar uma realidade, a nosso ver, descarta o potencial transformador que o professor tem. Por isso, objetivamos criar momentos de reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, ampliando a compreensão dos profissionais sobre seu papel fundamental no letramento do aluno (KLEIMAN, 2007), tornando-os mais conscientes na atividade docente e na capacidade de transformá-la. Desse modo, espera-se um posicionamento mais crítico em relação ao próprio trabalho, ao ensino de língua, ao material didático, ao aluno, ou seja, ao contexto educacional como um todo. Os trabalhos de Magalhães e Fidalgo (2011) mostram como a pesquisa colaborativa pode promover reflexões e mudanças na escola.

Outro aspecto enfatizado nesse paradigma diz respeito à valorização do profissional da educação, que é considerado um parceiro na pesquisa, um agente central do processo de transposição didática dos gêneros textuais – na nossa investigação – que tem papel crucial para a obtenção dos resultados.

Para a coleta de dados, utilizamos sessões reflexivas, gravadas em áudio, e diários de campo, escritos por duas alunas bolsistas simultaneamente à realização das sessões. Nelas, conduzimos momentos de estudo

teórico sobre teorias de linguagem e planejamos um projeto de trabalho para ser realizado nas escolas. Participaram das sessões reflexivas uma média de 6 professoras⁴⁵⁰, 7 bolsistas⁴⁵¹ e duas pesquisadoras. A adesão a este tipo de pesquisa deve ser feita voluntariamente; por isso, os professores de uma escola, em que num ano anterior foi desenvolvida uma outra investigação para a construção de um programa de LP (BOTELHO; MAGALHÃES, 2011), foram convidados a participar da nova pesquisa para dar continuidade ao processo de transposição didática dos gêneros textuais. A essas foram somadas mais algumas.

As sessões reflexivas foram realizadas semanalmente⁴⁵² e tiveram duração de 1h30. Foram desenvolvidas de setembro de 2011 a novembro de 2012⁴⁵³. Na organização das sessões, as bolsistas tinham o papel de gravá-las em áudio e transcrever os dados em seguida, bem como elaborar os diários de campo. As professoras tinham a tarefa de levantar temas e problemas do cotidiano, buscar textos sobre os assuntos abordados, sugerir propostas de trabalho, resenhar textos, desenvolver as SD na escola, relatar a aplicação para o grupo. Os pesquisadores assumiram o planejamento dos encontros, propondo materiais de estudo sobre gêneros textuais e SD, teorias de letramento, leitura e produção oral e escrita na escola, reescrita, projetos de letramento. À medida que os encontros foram sendo desenvolvidos, novos temas foram demandados para estudo e análise de SD modelares, até que chegamos ao acordo no estudo do gênero folder (de campanha comunitária), para desenvolvimento de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2007) nas escolas sobre violência, respeito e convivência humana, aliado a tema de relevância no contexto nacional: bullying.

O projeto foi planejado para abranger, primeiramente, uma questão de ordem social: nesse caso, o folder seria distribuído na escola pelos alunos para toda a comunidade escolar (professores, profissionais da escola, pais e alunos de outros turnos). Para realizar a campanha, os discentes teriam que buscar informações sobre o tema e escrever o folder em atividades mediadas pelas professoras participantes da pesquisa. Em seguida, reproduzi-lo e realizar a campanha na escola..

Nas sessões, procedemos à análise de diversos modelos do gênero folder e detectamos a presença de sequências textuais do grupamento do expor e do instruir, considerando a perspectiva didática do ISD. Fizemos uma discussão em torno da denominação do folder como gênero ou suporte. Assim, elaboramos um folder com as professoras numa sessão, para que fossem dominadas todas as estratégias discursivas em questão, bem como enfatizadas as três capacidades apresentadas na seção 1. A SD foi aplicada na escola e, à medida que a conduziam, as docentes relatavam seus êxitos e suas dificuldades. Essa dinâmica estimula o professorado a refletir sobre sua prática, com base em construções teóricas, possibilitando um trabalho menos intuitivo e mais sistematizado na aplicação das SDs.

Ao longo do ano de 2011 e 2012, realizamos, em momentos à parte, reuniões semanais de pesquisa para análise dos dados das sessões e elaboração do encontro subsequente. Isso nos permitiu um monitoramento dos dados, possibilitando encaminhar a reflexão, aproximando teoria e prática a partir dos questionamentos trazidos pelas professoras semanalmente.

⁴⁵⁰ Inicialmente, contamos com 8 professoras, mas ao longo do ano de 2012, algumas se desligaram do projeto por motivo de trabalho.

⁴⁵¹ No início do projeto, contamos com 5 bolsistas do curso de graduação em Letras; em seguida, duas alunas do curso de graduação em Pedagogia ingressaram na pesquisa.

⁴⁵² De setembro de 2011 a julho de 2012, as sessões foram semanais. De setembro a novembro de 2012, foram quinzenais.

⁴⁵³ Houve um intervalo no andamento da pesquisa em função da greve nas universidades federais brasileiras (maio a setembro de 2013).

Acreditamos que a pesquisa colaborativa proporciona uma constante interação entre professores e pesquisadores, promovendo uma troca constante de experiências das questões investigadas. Assim, conseguimos alcançar o objetivo de responder à demanda de docentes, qual seja, uma espécie de assessoria para a elaboração de trabalhos com gêneros textuais, que traduzimos aqui pelo termo colaboração para a construção de uma pedagogia de gêneros, uma vez que não queremos que o professor tenha um auxílio na elaboração e aplicação de materiais, como mero técnico, mas que estude as teorias, reflita sobre elas, construa materiais, aplique em sua realidade, reflita sobre a atuação, invista nos planos e realize novas práticas, num constante trabalho de elaboração e reelaboração do seu trabalho. Essa perspectiva, a nosso ver, ultrapassa a idéia de assessoria, e caracteriza-se, centralmente, como emancipatória, pois coloca o professor no centro do processo, tentando romper com estratégias de condicionamento impostos pelo cotidiano escolar. Desse modo, trata-se, segundo Ibiapina (2008), de promover um ciclo constante de aperfeiçoamento.

A pesquisa colaborativa, nesse sentido, vai ao encontro do alto potencial dos professores como principais agentes do cotidiano escolar, promovendo a articulação entre a construção de saberes científicos que resultam em subsídios para a transformação educacional.

3 Análise dos dados

Os dados, analisados a partir da leitura dos diários de campo e da escuta das sessões reflexivas, nos permitiram perceber um envolvimento no trabalho de estudo e de elaboração de sequências, de reflexão, de construção coletiva de conhecimento pelo estudo teórico e pela troca de experiências entre os professores. Como consequência, percebemos uma mudança de concepção no tocante aos gêneros textuais, em relação ao início do projeto, quando as professoras relataram já realizar o ensino com textos por meio de SD em sala, mas apresentar, ainda, dificuldades quanto à adoção dessa estratégia.

Transcrevemos, dos 15 diários de campo (DC) que compõem nosso *corpus*, alguns trechos que exemplificam aquilo que denominamos as categorias de análise encontradas a partir de um exame mais aprofundado do *corpus*, identificando os núcleos de significação e a recorrência de temas. Reunimos as categorias C1 a C8 em blocos, exemplificando cada uma delas com pequenos trechos em função do tamanho deste artigo. Do lado esquerdo da tabela de apresentação das categorias (C1 a C8), apresentamos a concepção das professoras antes da aplicação da SD. Do lado direito das tabelas, explicitamos as concepções após o desenvolvimento da sequência.

As primeiras observações (C1 e C2) dizem respeito à correção dos textos dos discentes, que foi objeto de muitas discussões. Para sanar dúvidas, realizamos sessões sobre o tema, tanto com exemplos diversos de outros alunos, quanto com exemplares da própria SD em desenvolvimento. O que mais ficou relevante foi a percepção de que, na correção, é preciso ir além dos aspectos ortográficos e gramaticais, considerando as questões discursivas do gênero folder.

C1	Correção e reescrita: ortografia e aspectos morfosintáticos	Correção: elementos linguísticos e discursivos (texto verbal e não verbal)
C2	Reescrita – produto	Reescrita – processo

Quadro 1. Categorias de análise C1 e C2

Para exemplificar as categorias acima, retiramos os seguintes exemplos de dois diários de campo:

Exemplos C1 e C2	
DC 21.05.12	Professora 2: Percebemos que o aluno vai sofisticando os textos dele. Verificamos a transformação. Por isso, a importância da reescrita e da revisão do próprio texto. O segundo texto é bem mais “evoluído” que o primeiro.
	Pesquisadora 2 retoma a pergunta da professora 5 (sobre como corrigir um desenho) na correção do folder. A professora 5 explica que devemos avaliar, também, aspectos não verbais (imagens), pois faz parte do gênero essa linguagem do discurso do folder, diferentemente da narrativa, que não possui desenhos. É importante que o aluno perceba a coerência da ilustração na construção do sentido do texto.
	Professora 4: complementa falando que não é o fato de o desenho ser bonito ou feio, mas da importância dessa linguagem no folder. “é verificar se está coerente com o gênero.”
DC 04.06.12	Professora 3: afirma que a textualidade está além da ortografia.

Quadro 2. Trechos do DC que exemplificam as categorias C1 e C2

Percebemos, pelos trechos acima, que as professoras dão sentido à correção, que está intimamente relacionada à reescrita e aos aspectos discursivos do texto escrito. A reflexão foi possível a partir de uma série de estudos teóricos e análises de textos escritos por adolescentes reais; na interação entre professores, bolsistas e pesquisadores, o conjunto de sessões sobre o tema promoveu uma consciência e uma segurança maior quanto ao trabalho de correção.

Um segundo bloco de dados (C3 a C7) refere-se à percepção do gênero textual sob diversos aspectos. Ao longo da elaboração da SD e da discussão sobre a aplicação em sala, as professoras mostraram compreender a importância dessa estratégia para o envolvimento dos alunos, mas principalmente, a importância dos aspectos discursivos do gênero, considerando a situação de produção (interlocutores, relevância social do tema e objetivo de sua escrita e circulação real do texto⁴⁵⁴).

CATEGORIAS C3 A C7		
C3	Gêneros textuais: análise de “temas”	Gêneros textuais: análise dos aspectos discursivos como suporte, interlocutores, contexto de circulação e objetivo comunicativo numa SD completa, levando em conta temas do universo do aluno e de atividades de leitura e escrita numa perspectiva social. Percepção da relação entre aspectos linguísticos e discursivos.
C4	Gêneros textuais: repositório gramatical	
C5	Gêneros textuais: estruturas	
C6	Gêneros textuais: temas inadequados	
C7	Gêneros textuais: ler e escrever para o professor	

Quadro 3. Categorias de análise C3 a C7

⁴⁵⁴ Nesse aspecto, enfatizamos, nas sessões, a importância de fazer o texto circular na escola, para que os alunos percebessem a dinâmica da linguagem: produzir um texto para um objetivo específico – conscientização da comunidade escolar sobre o tema tratado.

Para exemplificar as categorias acima, retiramos os seguintes exemplos de alguns diários de campo:

Exemplos C3 a C7	
DC 14.05.12	A professora 5 conta que, na sua escola, eles têm recebido o trabalho com os folders como novidade e os alunos estão adorando. A pesquisadora 2 pergunta se ela já trabalhava na perspectiva do letramento. A professora 5, então, responde que, esquematicamente, dessa forma como está fazendo, não. Mas, desde que se formou, sempre trabalhou com a gramática pelo texto. Já o trabalho com gêneros em si, não. E está achando da forma atual (com gêneros) bem melhor. A pesquisadora 2 pergunta o que a fez mudar de atitude. Ela responde que foi a formação mesmo, continuar estudando. E aproveita para relatar que tentou fazer uma espécie de oficina na aula de redação para um trabalho de leitura e escrita diferente do tradicional (normativo), e a participação foi boa – houve leitura, produção e reescrita, embora eles não tenham saído escrevendo perfeitamente.
	A professora 5 afirma ter trabalhado a aplicação da gramática junto ao texto, porém só começa o trabalho efetivo nessa perspectiva de análise linguística após a participação no projeto.
DC 21.05.12	A professora 2 afirma que é a primeira vez que ela consegue fazer uma sequência didática. Diz que fica preocupada em como vai dar algum conteúdo. Afirma que o trabalho com o folder foi ótimo. Os alunos nem perceberam de que era parte do conteúdo. Conta que conseguiu trabalhar ortografia, parágrafo, resumo, linguagem formal/informal, localização de informação no texto. Os alunos gostaram de trabalhar dessa forma. Conseguiu aliar leitura e gramática.
	A professora 2 diz: “Agora percebi como a gente realmente afeta a vida deles. A certeza de que você construiu um conhecimento ali. E nem deu tanto trabalho assim. <u>Parece que sequência didática é uma coisa muito difícil e não é.</u> ”
	A professora 5 diz que seus alunos irão distribuir os folders na escola para os outros alunos e também na porta da escola para os pais e responsáveis. Na próxima semana, a psicóloga irá fazer uma palestra na escola para os pais e alunos. Conta que os alunos estão ansiosos.
	A professora 2 lembra que deve se ter o cuidado de não descrever o gênero apenas, como se fosse a classificação gramatical, mas mostrar sua função social, enfatizar a circulação etc.

Quadro 4. Trechos dos DC que exemplificam as categorias C3 a C7

Nos trechos acima, percebemos que o grupo de docentes interpreta e relaciona sua prática às teorias estudadas no decorrer do projeto, possibilitando confrontar técnicas adequadas e inadequadas, pertinentes ou não à sua própria realidade. Fica em evidência o potencial do professor de confrontar métodos, contestar os condicionamentos construídos em fortes pilares na escola e ampliar as condições de agir em seu cotidiano.

Neste último bloco, enfatizamos a categoria 8, que diz respeito à percepção das professoras quanto à compreensão leitora, no sentido de que o significado não está no texto, mas na relação que se faz entre conhecimentos prévios e as informações dadas.

CATEGORIA C8	
C8	Leitura: compreensão depende do aluno
	Leitura: compreensão é construída na interação autor-texto-leitor, mediada pelo professor

Quadro 5. Categorias de análise C8

Para exemplificar a categoria acima, retiramos os seguintes exemplos de uma transcrição:

Exemplos C8	
Transcrição da sessão de 07.12.11	Professora 3: a maior contribuição do grupo foi a questão do texto, porque muitas vezes a gente trabalha o texto e sempre pede para o aluno procurar no texto. Se o menino não tem conhecimento de mundo, aquilo não está nele para ele interagir com o texto. Ele vai procurar no texto dez mil anos que ele não vai conseguir. Eu vi isso, porque às vezes quando a gente vai trocar de sala, ouve o outro professor falando “procura no texto a resposta está aí está no texto”.

Quadro 6. Trecho de sessão reflexiva que exemplifica as categorias C8

Nesse trecho, percebemos o quanto a mediação do professor para a construção do sentido do texto numa atividade de leitura é importante para que o aluno traga à tona seu conhecimento prévio e lance mão de aspectos linguísticos e contextuais para construir o sentido do texto e, então, chegar com competência à compreensão.

Compilamos, no quadro abaixo, as categorias C1 a C8 para facilitar a visualização dos dados:

C1	Correção e reescrita: ortografia e aspectos morfosintáticos	Correção: elementos linguísticos e discursivos (texto verbal e não verbal)
C2	Reescrita - produto	Reescrita – processo
C3	Gêneros textuais: análise de “temas”	Gêneros textuais: análise dos aspectos discursivos como suporte, interlocutores, contexto de circulação e objetivo comunicativo numa SD completa, levando em conta temas do universo do aluno e de atividades de leitura e escrita numa perspectiva social. Percepção da relação entre aspectos linguísticos e discursivos.
C4	Gêneros textuais: repositório gramatical	
C5	Gêneros textuais: estruturas	
C6	Gêneros textuais: temas inadequados	
C7	Gêneros textuais: ler e escrever para o professor	
C8	Leitura: compreensão depende do aluno	Leitura: compreensão é construída na interação autor-texto-leitor, mediada pelo professor

Quadro 7. Demonstração geral das mudanças de perspectivas sobre temas de linguagem nas SD

Diante do exposto, percebemos, então, que a metodologia colaborativa permitiu uma condução da pesquisa de modo que os professores, aos poucos, se apropriassem de conhecimentos necessários a uma prática de ensino que leve os alunos à proficiência em leitura, bem como à autonomia na escrita. Por isso, acreditamos que foram criadas condições para participação do diálogo e da construção de novas possibilidades para o trabalho com a língua na escola básica. A partir das polêmicas criadas nas sessões, foi possível ver que as professoras, sempre baseadas na relação entre as teorias e suas realidades escolares, revelaram uma postura menos intuitiva no desenvolvimento das SDs e criaram um discurso mais crítico em relação ao trabalho de sala de aula.

Considerações finais

Em nossa avaliação, fizemos um julgamento positivo da trajetória das professoras no projeto. Consideramos muito proveitosa a experiência de estudar novas teorias, possibilitando perceber a linguagem na sua perspectiva discursiva e social. Acreditamos que a experiência de aplicação da SD em sala de aula foi bastante eficaz na formação das professoras, já que foi possível realizar um trabalho completo com o gênero escolhido, aliando questões linguísticas e discursivas.

Por isso, podemos afirmar que a pesquisa colaborativa proporciona mudanças na escola ao aproximar a academia do ensino básico, uma vez que propicia a pesquisadores e professores enfrentar o desafio das práticas pedagógicas cotidianas, buscando caminhos para mudar os condicionamentos postos pelas estruturas escolares. Nesse sentido, a pesquisa, para além de espaço de produção, torna-se instância de formação.

É imprescindível, por isso, que a formação continuada de professores seja tema mais debatido e objeto de políticas públicas urgentes no contexto social brasileiro, já que, como percebemos, um projeto de acompanhamento do cotidiano escolar confere ao trabalho docente uma condição mais central e de maior importância nos processos educacionais. Como consequência, acreditamos que as SDs aplicadas em sala possibilitarão ao aluno um uso mais efetivo da língua em situações cotidianas de leitura, oralidade e escrita, atribuindo um caráter mais integrado aos conteúdos, na relação entre aspectos discursivos e linguísticos presentes nos textos.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. (2006) Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia, ciência e profissão*. 26 (2). 222-245.
- BAKHTIN, M. (2006) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec.
- BOTELHO, L. S.; MAGALHÃES, T. G. (2011). Elaboração de um programa de Língua Portuguesa: práticas pedagógicas com gêneros textuais. *Revista Educação em Foco*. 16 (1), 93-117.
- BRONCKART, J. P. (1999) *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ.
- _____. (2006). Entrevista sobre Interacionismo Sócio-discursivo. *ReVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem*. n. 6, ano 4. 1-30.
- CRISTOVÃO, V. L. L. ; [CANATO, A. P. B](#) . (2008) O desenvolvimento de material didático com base no ISD: propostas, dificuldades, contribuições. *Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico*. 1, 1-18.
- DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004). (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). *Campinas, Mercado de Letras*. 95-128.
- GUIMARÃES, A. M. M. (2006) Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Revista Linguagem em (dis)curso*. 6 (3), 347-374.
- IBIAPINA, I. M. L. M. (2008) *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora.

- KLEIMAN, A. B. (2007) Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*: 32 (53), 1-25.
- MACHADO, A. R. (2000) Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. 16 (1), 1-26.
- _____. (2005). A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 237-259.
- MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (2006) A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (dis)curso*. 6 (especial). 547-573
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (2011) (org.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado de Letras.
- MAGALHÃES, T. G.; CORDEIRO, A. A; CRESPO, B. A. C. Gêneros textuais e ensino: entraves e perspectivas no trabalho escolar com a língua materna. Artigo não publicado.
- MENDONÇA, M. (2006). Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. Mendonça, M. (org). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2004). Gêneros orais e escritos na escola. (trad. org. Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas, Mercado de Letras.
- ZANOTTO, M. S. (2005) *Curso de Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada*. Instituto de Letras – UFF. PPGLetras UFF/RJ.

A formação de professores no instituto federal do Amazonas – IFAM: um processo de reflexão enviesado

Ailton Gonçalves Reis⁴⁵⁵

Resumo

A formação de professores tem sido uma temática constante nas discussões acadêmicas, dado a complexidade dos problemas apresentados como inerentes dos cursos de formação professoral, talvez, tais preocupações sejam provenientes dos variados fenômenos que permeiam a prática do magistério. Sendo assim, a formação de professores, geralmente, é apresentada como o “calcanhar de Aquiles” da educação, uma vez que no discurso oficial brasileiro, assim como em outros países, a formação de professores está diretamente relacionada com o desenvolvimento ou o fracasso do processo educativo, sendo este, muito mais explicitado do que aquele, daí a relevância em se discutir essa temática. Além disso, o IFAM, sempre esteve voltado em formar técnicos e tecnólogos, assumindo o caráter racional técnico próprio dessa formação. Neste sentido, há de se pensar como esta instituição está formando os futuros professores, uma vez que, em se pensando sobre processo educativo, os professores são apontados como protagonistas, algumas vezes vilões, de um processo embebido em incertezas, dúvidas, contratempos e, desta forma, necessitam de uma formação que ultrapasse o simples conhecimento racional-técnico, pois o trabalho docente “exige planejar e desenvolver práticas de educação que não se restrinjam apenas aos saberes acadêmicos” (CARLESSO; TOMAZETTI, 2009, p. 574). Assim, ao se estudar a formação de professores no IFAM, a partir do conceito de processo reflexivo, há de se pensar uma formação que vá além da simples instrumentalização para a docência, pois a prática deve assentar-se na “necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino, como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2006, p. 21), a reflexão, então, torna-se imprescindível para uma prática educacional que vise formar professores para a emancipação e não para a perpetuação de uma prática pedagógica assentada na racionalidade técnica, que é comum nos Institutos Federais de Educação, uma vez que tais instituições sempre estiveram voltadas para a Educação Profissional e Tecnológica, como já afirmamos. Na perseguição desse objetivo esse trabalho assenta-se em três teóricos básicos, que tratam do processo de reflexão na docência, quais sejam: John Dewey, Donald Schön e Kenneth Zeichner, dentre outros. Com relação à forma como os objetivos serão alcançados, tomar-se-á como proposta metodológica de pesquisa a de cunho plurimetodológico, o qual inclui: o bibliográfico, o fenomenológico, caracterizando-se como estudo de caso. Enfim, o que se pretende com esse trabalho é contribuir para a formação de professores no IFAM, porém, um professor que reflita sobre sua prática, aqui parafraseando Pimenta (2000), que entende que a identidade profissional se constrói, a partir de significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições, então, faz-se necessário colaborar no processo de passagem de o aluno ver-se como professor, isto é, ajudá-lo a construir a sua identidade de professor e, especificamente, neste trabalho, a dificuldade do formador e do formando entenderem a prática reflexiva como inerente à docência.

⁴⁵⁵ Instituto Federal do Amazonas

Palavras-Chave: Formação de Professores; Racionalidade Técnica; Professor Reflexivo; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido uma temática constante nas discussões acadêmicas, dado a complexidade dos problemas apresentados como inerentes dos cursos de formação professoral. Talvez, tais preocupações sejam provenientes dos variados fenômenos que permeiam a prática do magistério.

Sendo assim, a formação de professores, geralmente, é apresentada como o “calcanhar de Aquiles” da educação, uma vez que no discurso oficial, a formação de professores está diretamente relacionada com o desenvolvimento ou o fracasso do processo educativo, sendo este, muito mais explicitado do que aquele.

Neste sentido, os professores são apontados como protagonistas, algumas vezes vilões, de um processo embebido em incertezas, dúvidas, contratempos e, sendo assim, necessitam de uma formação que ultrapasse o simples conhecimento racional-técnico, pois o trabalho docente “exige planejar e desenvolver práticas de educação que não se restrinjam aos saberes acadêmicos” (CARLESSO e TOMAZETTI, 2009, p. 574).

Dessa forma, ao se investigar as representações dos professores formadores de professores e dos alunos professores, sobre o conceito de processo reflexivo no IFAM, há de se pensar uma formação que vá além da simples instrumentalização para a docência, pois essa prática se assenta na “necessidade de se formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas, que caracteriza o ensino, como prática social em contextos historicamente situados” (PIMENTA, 2006, p. 21), a reflexão, então, torna-se imprescindível para uma prática educacional que vise formar professores para a emancipação e não para a perpetuação de uma prática pedagógica assentada na racionalidade técnica.

1. A Formação de Professores

Tratar da formação de professores não requer uma justificativa prolongada para demonstrar a importância de um Projeto de Tese que envolva a temática Formação de Professores, Professor Reflexivo e Representações Sociais, considerando que esta formação tem sido um dos temas muito discutido pela comunidade educacional em todo o mundo e, considerando que a reflexão faz parte da docência, a educação só pode ser vista no seu construto social, então, as representações vêm ao encontro do que se pretende nesse trabalho. Nesse sentido, vários estudos na área de educação apontam para a importância de se pensar e/ou repensar ao processo de formação de professores, considerando a quebra dos paradigmas que nortearam por um bom tempo esse processo formativo.

No Brasil, o tema – formação de professores - ganhou maior relevância a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, que é resultado da própria redemocratização do país e das mudanças estruturais, pelas quais passam todos os países em desenvolvimento desde a segunda metade do século passado.

Conforme os documentos oficiais que tratam da formação de professores, esse processo formativo vem se caracterizando pela falta de articulação e contextualização dos saberes presentes na formação inicial.

Assim, essa concepção restrita da prática levaria a uma formação do professor como um aplicador de teorias, isto é, apenas um técnico e não um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimentos pedagógicos e para a tomada de decisões.

Parece-nos que diante da crise de identidade que vive o professor, entender as representações dos professores formadores e alunos professores sobre o processo de reflexão docente, faz com que entendamos como eles veem sua formação e prática profissionais, que segundo Woodward (2000) expressa uma necessidade e uma intenção: definir o seu lugar, marcar a sua diferença. Dessa forma, apontar as diferenças é primordial no processo de construção das posições de identidade.

Nesse sentido, não é redundante reafirmar que conhecer as representações dos professores formadores e alunos professores sobre o conceito de professor reflexivo no IFAM, permitirá enxergar as contradições e congruências, as continuidades e discontinuidades, que marcam o processo de profissionalização do magistério e, em especial, o quanto a concepção do professor como reflexivo, como forma de impactar sobre a legitimação e afirmação, da identidade de professor reflexivo.

Além disso, não obstante a relevância social do tema, estudar essa problemática, caracteriza-se como importante contribuição para o avanço das pesquisas em educação, principalmente, se apontarmos como *locus* os Institutos Federais de Educação, como espaços de formação de professores, uma vez que tais instituições carregam em seu histórico, características que se assentam na racionalidade técnica e sem histórico na formação de professores.

Porém, ao contrário dessa característica racional técnico, o pensamento de formação de professores que move este Projeto de Tese, é pensar uma formação que deva ser norteada pelos conhecimentos que persigam uma educação como prática social e, sendo assim, inevitavelmente, esse processo formativo perpassam os conhecimentos sociológico, filosófico, psicológico, epistemológico, científico e, também, conhecimentos sobre a própria realidade social em que a escola está inserida, dado o caráter social que o magistério assume.

Tais conhecimentos, entretanto, além de perpassar, devem nortear todo o processo formativo, porém não sob uma visão de conhecimento complementar, mas como primordial e necessário para o bom desempenho da docência reflexiva, resultando em um processo formativo que respeite as características da docência transdisciplinar, reflexiva, coletiva, pesquisadora e social, pois só assim estaremos formando professores para buscar uma nova sociedade.

Outro ponto de relevância para a pesquisa é a característica de se conceituar a prática reflexiva como prática de treinamento, tal qual acontece no IFAM e, assim, nos faz indagar sobre como esse conceito é aplicado pelos professores formadores de professores e alunos professores, no IFAM, considerando que a formação de professores sempre esteve ligada à própria universidade e, sendo os IFETs espaços que não têm a característica de formação de professores, cabe entender como esta modalidade formativa adentrou tais instituições e como está sendo feita a leitura do conceito de professor reflexivo pelos professores-formadores e alunos professores no IFAM.

Além disso, a relevância se dá também, pelo fato que, apesar de existirem várias pesquisas sobre a prática das representações dos professores formadores e professores alunos, elas não têm os IFETs como objeto de estudo.

Nesse contexto, é pertinente investigar como os professores formadores têm formado os alunos professores e, como esses sujeitos têm visto o processo de formação que estão inseridos, uma vez que,

a sólida formação, por sua vez, só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores, capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um projeto emancipatório [...] (PIMENTA, 2006, p. 45).

Neste contexto, foi a experiência adquirida no exercício da docência no IFAM, algum tempo após concluir o Mestrado em Educação, no qual optei pela linha de pesquisa - Formação de Professores, que fez emergir a preocupação em investigar a prática apresentada pelos professores formadores de professores, dado a observação que as conceituações advindas desse processo requerem maior investigação, para que se apresente maior clareza quanto ao conceito de reflexão apresentado pelos professores formadores.

É visível que o processo de formação de professores tem passado por mudanças epistemológicas, estruturais e paradigmáticas, decorrentes, principalmente, das mudanças que vêm ocorrendo em toda sociedade desde a segunda metade do século passado, as quais, necessariamente adentram o processo escolar, como já afirmamos.

Porém, apesar desta mudança de foco e de postura no processo de formação de professores, tal mudança parece não ter sido contemplada, quando da oferta dos cursos de formação de professores nos Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFETs, pois a prática dos professores formadores nos cursos de licenciaturas ofertados nessas instituições parece caracterizar-se ainda, pela submissão aos ditames da racionalidade técnica, muito comum na modalidade de ensino – Educação Profissional e Tecnológica.

2. Dialogando com alguns autores

Em se tratando de processo reflexivo, todo ser humano, excetuando os que apresentam alguma patologia, é dotado de poder reflexivo, por isso, dado a diversidade conceitual atribuído à prática da reflexão, cabe entender a que tipo de reflexão está sendo discutido nesse Projeto de Tese. Para isso, nos aproximamos das ideias de Pérez-Gómez citado por Pimenta (2006, p. 24):

a reflexão não é apenas um processo psicológico individual, uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

A partir desta conceituação, a prática docente reflexiva que se pretende discutir neste Projeto de Tese vai além dos limites da subjetividade, caracterizando-se como uma prática social e, por isso mesmo, assume o caráter de reflexão crítica, a qual apresenta as características do processo reflexivo crítico apresentada por Ghedin (2006, p. 130): “a reflexão crítica emana da participação num contexto social e político que ultrapasse o espaço restrito da sala de aula, pois se constitui num contexto de uma sociedade de classes”.

Nesse sentido, ao entender a prática docente reflexiva como prática social, a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, ao apresentar o meio social como importante fator nos comportamentos e atitudes dos indivíduos, vem ao encontro dos objetivos propostos neste Projeto de Tese, uma vez que, “o estudo das representações sociais diz respeito ao entendimento de como os indivíduos se percebem na relação com a sociedade mais ampla, como sentem à realidade” (ARAÚJO, 2008, p. 103).

Dessa forma, sendo a reflexão processada na tessitura do contexto social e político, ela é perpassada por todas as relações sociais que dela emanam. Isto significa dizer, que a reflexão se coaduna com a emancipação social do indivíduo. Apontamos, então, que a natureza da profissão de professor exige, obrigatoriamente, a prática da reflexão, uma vez que o ensino pauta-se no tripé indissociável de relações sociais, quais sejam: professor – aluno – conhecimento.

Neste contexto, vários autores têm apontado para a necessidade de uma mudança urgente na forma tradicional de formação de professores, que não prepara o professor para as particularidades, especificidades e diversidade da sala de aula e nem para a formação emancipatória do indivíduo, dentre eles: nos Estados Unidos temos Dewey (1979), Donald Schön (1983), Zeichner (1993); em Portugal, Nóvoa (1992) Alarcão (1992); na Espanha Contreras (2002); no Brasil Pimenta e Ghedin (2002).

Aqui no Brasil a preocupação com a prática reflexiva na formação de professores assume uma especificidade única, pois se deu, principalmente, em decorrência das inúmeras mudanças em todos os setores sociais, após anos de ditadura militar,

[...] de forma mais expressiva em meados dos anos de 1990 e ganhou força rapidamente ocupando espaço nas pesquisas científicas e influenciando as políticas para formação de professores, representadas nos pareceres e outros documentos instituídos no âmbito legislativo no Brasil (SOUZA; MARTINELLI, 2009, p. 10768?).

É neste contexto, que adotamos o conceito de pensamento reflexivo de John Dewey, a epistemologia da prática adotada por Donald Schön, a partir do pensamento reflexivo de Dewey e, as ideias de professor reflexivo de Kenneth Zeichner, como teóricos básicos deste Projeto de Tese.

Dewey em sua obra - *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo* – apresenta uma prática pedagógica pautada na reflexão, a qual tem função instrumental, isto é, tem origem em situações-problema e instrumentaliza o professor para os meios e comportamentos mais adequados para enfrentar determinadas situações, próprias do cotidiano docente e, que não são ensinados na academia. O processo de reflexão, então, se coaduna com o conceito de pensamento apresentado por Dewey (1979, p. 21), qual seja: “uma operação em virtude da qual os fatos presentes sugerem outros fatos ou verdades, de tal modo que nos induzam a crer no que é sugerido, com base numa relação real nas próprias coisas”.

Para Dewey, então, pensar reflexivamente aproxima-se do processo educacional, por possibilitar a transformação da ação puramente impulsiva e rotineira em uma ação planejada intencionalmente visando alcançar objetivos futuros e, agindo dessa forma, os professores despem-se dos pré-conceitos adquiridos no decorrer da prática profissional e da cultura em geral, que faz com que eles não olhem para o todo e, não assumam o papel ativo no processo de ensino (DEWEY, 1979).

Schön, em sua tese de doutoramento, toma o pensamento deweyniano para estudar a relação entre teoria e prática por meio da reflexão, como forma de resolver conflitos que se apresentam inesperadamente no ambiente escolar e, para os quais também, assim como afirma Dewey, não se tem respostas imediatas, nem um referencial teórico pré-estabelecido. Sendo assim, o professor precisará de outros conhecimentos, além daqueles estruturados cientificamente.

Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-delimitado, o que não é, em si, uma tarefa técnica. Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção dos meios (SCHÖN, 2000, p.17).

Nesse quadro, o pensamento schöniano entende que somente pela reflexão se consegue dirimir tais conflitos, pois, o profissional tem que parar, olhar para o problema, estudá-lo, investigá-lo, entender as variáveis que o cercam e, por fim, propor soluções. Dessa forma,

a reflexão sobre a experiência permite desenvolver, compreender e aprimorar a aprendizagem, assim como avaliar os entendimentos incompletos, às crenças falsas e a interpretações ingênuas dos conceitos que os aprendizes trazem consigo sobre determinado assunto (GASQUE, 2008, p. 101).

Schön utiliza o termo *Professional Artistry* para apresentar as competências necessárias para que o profissional resolva os conflitos que surgem no cotidiano. Segundo ele, as ações para a solução dos conflitos que surgem espontaneamente nem sempre são as mais adequadas, daí a necessidade de se refletir sobre a ação antes de se tentar solucionar o conflito.

Schön aponta ainda, que as ações a serem aplicadas não se encontram em nenhum “manual técnico” e, por isso, se o profissional quiser solucionar a situação, “se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz” (SCHÖN, 2000, p. 17), não cabendo, então ficar esperando que outros profissionais venham solucionar o conflito, como já afirmado neste Projeto de Tese.

Conforme Pimenta (2006, p. 20) “encontramos em Schön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais, mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição”.

Schön advoga uma epistemologia da prática pautada em três momentos: a reflexão na ação, a reflexão sobre ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Cabe lembrar que esta prática foi, no primeiro momento, utilizada com os profissionais da arquitetura e psicanálise, no entanto, pode, muito bem, ser aplicada aos processos de formação de professores, como afirma Alarcão (1996, p. 15): “Schön propõe que se olhe para eles, não exatamente para os considerarmos modelos a seguir, mas para os examinarmos no que fazem e no que são e para neles colhermos lições para os nossos programas de formação.”

Zeichner (2000), ainda tomando o pensamento reflexivo, se preocupa com os processos de investigação educacional e se envolve com as investigações realizadas pelos próprios professores, pensando que a ação dos professores em sala de aula é impelida por suas próprias teorias.

A partir de seus estudos, Zeichner (2000) entende que a reflexão docente só acontecerá se forem levadas em conta três características indissociáveis, quais sejam: a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios e, por fim, a prática reflexiva, enquanto

prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente.

Ao contrário do se espera da prática reflexiva, Zeichner (1992 apud PIMENTA, 2006, p. 23), entende que a concepção de intervenção reflexiva proposta por Schön, a partir de Dewey, é uma forma de sustentar a incoerência em se identificar o conceito de professor reflexivo com práticas ou treinamentos que possam ser consumidos por um pacote a ser aplicado tecnicamente. E é isso que, a seu ver, vem ocorrendo com o conceito: um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo.

Embora, muitos estudiosos apontem o conceito de professor reflexivo como um paradigma ultrapassado e/ou com problemas na aplicação de sua conceituação, acreditamos que ainda tem muito campo de pesquisa a ser explorado, porém sob um olhar de escola coletiva e não individual, onde cada professor realiza a reflexão de forma solitária como afirma Alarcão (2011), que continua a acreditar nas potencialidades do paradigma de formação do professor reflexivo, tal como compreendi no início dos anos 1990 (ALARCÃO, 1991), porém com um novo sentido, isto é, se for transportado do nível da formação dos professores individualmente, para o nível de formação situada no coletivo dos professores no contexto da sua escola.

Por outro lado, cabe discutir também, embora de forma sucinta, alguns aspectos que parecem contraditórios na aplicação do prático reflexivo. A primeira deles é perceber que não basta apenas a aplicação do processo reflexivo na prática cotidiana, como se bastasse o professor refletir sobre sua prática para que os problemas desaparecessem, como afirma Pimenta (2006, p. 23): “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas”.

Outro fator de relevância no questionamento da prática reflexiva é a postura que o professor adota diante do conhecimento, que no IFAM, geralmente, se aproxima do pensamento schöniano de supervalorizar a prática pessoal do professor e, “ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudanças e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo” (PIMENTA, 2006, p. 22), o que pode facilitar o aumento crescente do processo de individualização, tão presente na instituição objeto de estudo desta pesquisa e da sociedade contemporânea em geral.

Enfim, o conceito de professor-reflexivo adotado pelos professores-formadores de professores nos IFET, parece tomar um rumo meio enviesado, dado a indefinição do conceito da prática reflexiva como inerente a prática pedagógica em um contexto de mudança social, fazendo com que essa prática se aproxime da racionalidade técnica sempre presente na Educação Profissional.

2.1 A Teoria das Representações Sociais

Consoante Alves (1998), a formação do profissional não se dá, com exclusividade, em cursos de formação, mas em múltiplas esferas, além dos conhecimentos teóricos, prático políticos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares, didáticos e outros necessários ao exercício docente. Nesse contexto, o estudo das representações sociais acerca da formação docente possibilita aproximação do objeto definido.

Para discutir a origem do conceito de representação social, é necessário nos remeter ao conceito de representação coletiva de Émile Durkheim, cujo significado foi reintroduzido ao meio acadêmico pelo

francês Serge Moscovici, que nesta retomada desenvolveu uma teoria das Representações Sociais no campo da Psicologia Social.

Serge Moscovici foi quem primeiro mencionou a expressão representação social, apresentada em seu estudo sobre a representação social da psicanálise, na década de 1950, ao apresentar os resultados de sua pesquisa, na qual procurou compreender de que forma a psicanálise, ao sair dos grupos fechados e especializados, adquiriu uma nova significação para grupos populares.

Neste estudo, referente à evolução do conceito de representação social, destaca-se Jodelet, que neste campo das ciências humanas, é a principal divulgadora do trabalho de Moscovici. No Brasil, a publicação dos estudos do conceito de representação social de Serge Moscovici foi feita em 1978 sob o título *A representação social da Psicanálise*. O autor mostra, nesta obra, como a Psicanálise, enquanto uma teoria científica complexa, ao ser difundido em determinada cultura, transforma-se ao mesmo tempo em que modifica o social, a visão que as pessoas têm de si mesma e do mundo em que vivem (ALVES, 1998).

Nessa perspectiva, a Psicanálise, enquanto nova teoria sobre o comportamento humano converte-se num componente da realidade cotidiana, um objeto do pensamento social e transforma-se numa representação social autônoma, sem grandes semelhanças com a teoria original. (ALVES, 1998)

O conceito de Moscovici nasceu da releitura crítica feita sobre as noções de representação coletiva da teoria funcional de Durkheim, uma vez que, para o psicólogo francês, as representações coletivas são por demais abrangentes para darem conta da produção do pensamento na sociedade na atualidade. Numa leitura de Moscovici (1978) a representação social refere-se ao posicionamento e localização da consciência subjetiva nos espaços sociais, com o sentido de constituir percepções por parte dos indivíduos.

Nesse sentido, as representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno. Desse modo, Moscovici analisou os processos por meio dos quais os indivíduos elaboraram explicações sobre questões sociais e, assim, de alguma forma relaciona-se com o processo reflexivo de prática docente (MOSCOVICI, 1978).

Nesse aspecto, o conceito de representação social trabalha com uma gama de elementos que envolvem teorias científicas, ideologias e experiências vivenciadas no cotidiano e, ao trabalhar como cotidiano, essa teoria aproxima-se do processo reflexivo.

Percebe-se no trabalho de Moscovici (1978), que os aspectos conceitual e epistemológico são tomados enquanto formas de explicação e possuem referência à inter-relação entre os sistemas de pensamentos e as práticas sociais, para que seja possível compreender os fenômenos complexos do senso comum.

Segundo Alloufa e Madeira (1990), o senso comum seria a síntese construída na relação sujeito-objeto, num tempo e num espaço. Assim, para se constituírem como um saber, as representações não podem existir isoladamente; supõem a articulação na lógica por meio da qual o sujeito se situa, age e interage no cotidiano. Para Jodelet (2001 p. 41), as

representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais, integrando ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações sociais e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir.

Nessa abordagem, o que se pretende é a compreensão do sujeito social. As representações, por serem modos de pensar compartilhados pelos diferentes grupos, apresentam-se como mediadores da interação dos sujeitos sociais com a realidade, com os objetos e com os fatos sociais que a compõem.

Na mesma linha de pensamento, as representações sociais referem-se a alguma coisa e são construídas por alguém, ou seja, existe a ligação direta entre sujeito e objeto na qual a simbolização e a interpretação lhe conferem significado. Portanto, ao mesmo tempo, temos construção e atitude do sujeito, articulação que integra o sujeito epistêmico ao sujeito psicológico (JODELET, 2001).

Dotta (2006) entende que as representações sociais dos professores são construídas com base na apropriação da prática, das suas relações e dos saberes históricos e sociais, estudá-las possibilita a organização e a ampliação dos conhecimentos educacionais, em especial quanto à construção da identidade deles, produzindo subsídios para entender as suas necessidades profissionais, especialmente no que se refere à formação inicial.

Sendo assim, se a representação é determinada e determinante na construção da identidade e influenciável pela forma de o conhecimento ser distribuído em dada realidade, é importante, para compreendê-la, a análise do contexto onde foi gerada.

Nesse contexto, cabe apontar as ideias de Pimenta (2000), que entende que a identidade profissional se constrói, a partir de significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Ainda de acordo com a mesma autora, um dos desafios dos cursos de formação inicial, então, é colaborar no processo de passagem de o aluno ver-se como professor, isto é, ajudá-lo a construir a sua identidade de professor e, especificamente, neste Projeto Tese, a dificuldade do formador e do formando entenderem como a prática reflexiva como inerente à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira observação que nos fica ao relacionarmos o processo reflexivo com a prática dos professores formadores de professores do IFAM é que os professores formadores não aplicam o processo reflexivo na prática cotidiana, quer seja por falta de conhecimento quer seja por pura opção de não aplicação por não verem a prática reflexiva como inerente à prática docente.

Nesse sentido os professores formadores seguem a mesma linha de racionalidade técnica utilizada pelos professores do ensino técnico, como demonstrado em outro trabalho nosso.

Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores formados pelo IFAM seguirão, a priori, a mesma linha de pensamento dos professores formadores, caso não persigam a conquista de uma identidade de verdadeiro educador, que para nós, assenta-se na reflexão como premissa par ao bom desempenho da docência, entendendo essa reflexão, como um processo de caráter social e dialético, consoante com o que se espera da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. O Estudo Experimental das Representações Sociais. In: D. Jodelet (org.). As Representações Sociais. Editora da UERJ, 2001.

- ALARCÃO, Isabel (org). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto Alegre: Porto Editora, 1996.
- _____. Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. – 8. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v. 8)
- ALLOUFA, J. M. L. e MADEIRA, C. M. Representação social e educação: que relação é essa? II Colóquio Franco Brasileiro Educação e Linguagem. GT Educação e Representação Social. 1990.
- ALVES, N. Trajetórias e Redes na Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP& A.1998
- ALTARUGIO, Maisa Helena. A posição subjetiva do formador na condução do processo reflexivo dos professores de ciência. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- ARRUDA, Ângela. A Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. In: Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. Nov. 2002. N. 117. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para formação de professor. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Decreto nº3.462 de 17 de maio de 2000. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto nº 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. Decreto nº5.224 de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CP, 2002a. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em: 13 dez. 2012.
- DAMBINSKI, Kátia Cristina. Trabalho e formação Docente: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1759-Int.pdf>. Acesso em 20 jan. 2012.
- DEWEY, John. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo como o processo educativo, uma reexposicao. – 4. ed. – São Paulo: Nacional, 1979.
- DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A REFLEXÃO EM DEWEY E SCHON. Intrasaberes. v.3, n. 5 (2008) Disponível em: www.intersaberes.grupouninter.com.br/5/arquivos/1.pdf. Acesso em: 02 fev. 2011.
- DUARTE, Newton. Conhecimento Tácito e Conhecimento Escolar na Formação do Professor (Por que Donald Schön não Entendeu Luria). Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, agosto 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 10 dez. 2010.

- GHEDIN, Evandro. PROFESSOR REFLEXIVO: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito. – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2006.
- Hartmann, Hélio Roque. DEWEY: uma teoria da formação humana. In: SCRIPTORI, Carmen Campoy (org.). UNIVERSIDADE E CONHECIMENTO – desafios e perspectivas no âmbito da docência, pesquisa e gestão. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- IFAM. Projeto de Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Manaus: IFAM, 2000.
- _____. Projeto de Curso de Licenciatura em Química. Manaus: IFAM, 2000.
- _____. Projeto de Curso de Licenciatura em Matemática. Manaus: IFAM, 2000.
- _____. Projeto de Curso de Licenciatura em Física. Manaus: IFAM, 2000.
- JODELET, D. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: D. Jodelet (org.). As Representações Sociais. Editora da UERJ, 2001.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito. – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2006.
- MOSCOVICI, S. A Representação Social da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- PIMENTA, S. G. (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito. – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma prática. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e Crítica de um conceito. – 4. ed. – São Paulo Cortez, 2006.
- SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. - trad.: Roberto Cataldo Costa. – Porto Alegre: Artmed, 2000.
- _____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.
- _____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Presença Pedagógica, v. 6, n. 34, jul./ago, 2000.

Rotinas na Creche

Maritza Dessupoio de Abreu, Ilka Schapper, Mislene Carvalhais do Nascimento, Núbia Schaper dos Santos⁴⁵⁶

Resumo

Este trabalho se insere entre as investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias/LEFoPI da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais e em uma pesquisa de mestrado em andamento. Propõe-se produzir um estudo sobre as rotinas que constituem a creche. Tendo por objetivo refletir sobre os diferentes significados da rotina nessa instituição. Apresenta como aporte teórico as referências da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, em especial, as contribuições de Vygotsky. O referencial metodológico é norteado pelos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2002, 2004, 2006, 2009), como um processo em que todos os sujeitos da pesquisa, em um movimento de colaboração, desenvolvimento e aprendizado são responsáveis pela produção do conhecimento. Foram analisadas, através da argumentação, as transcrições das sessões reflexivas, ocorridas nos anos de 2009 a 2012, que trouxeram o tema rotina na creche em suas discussões, no interior desse grupo. Essas sessões aconteceram com as pesquisadoras do referido grupo e 23 coordenadoras de creche do município de Juiz de Fora. A discussão dos resultados está pautada na análise dos dados por meio das categorias argumentativas desenvolvidas com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005), Liberali (2006, 2008, 2009) e Schapper (2010), com o levantamento dos tipos de argumentos, operadores argumentativos e dêiticos. Uma análise inicial apresenta a consciência por parte de uma coordenadora pedagógica da rotina como, muitas das vezes, cerceadora dos tempos e espaços infantis, necessitando de mais reflexão e ressignificação de sua constituição na prática diária do trabalho com a infância nesta instituição.

Palavras-chave: Sentido e Significado. Rotina. Creche. Pesquisa Crítica de Colaboração.

Iniciando a reflexão

O presente artigo propõe desenvolver uma reflexão a respeito das rotinas que constituem as creches, as instituições que recebem as crianças de 0 a 3 anos de idade. Os estudos aqui apresentados se inserem em uma pesquisa de mestrado em andamento e nas investigações realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias (LEFoPI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Minas Gerais - Brasil e tem como aporte teórico as referências da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, em especial, as contribuições de Vygotsky.

Para iniciarmos a discussão trazemos alguns significados a respeito da palavra rotina. Em seguida apresentamos os conceitos de sentido e significado que estamos utilizando, além da metodologia de pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2002, 2004, 2006, 2009), o instrumento e os sujeitos da investigação.

⁴⁵⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Posteriormente fazemos a análise por meio das categorias argumentativas desenvolvidas com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970/2005), Liberali (2006, 2008, 2009) e Schapper (2010), com o levantamento dos tipos de argumentos, operadores argumentativos e dêiticos, de excertos, que trouxeram o tema rotina na creche em suas discussões, retirados das transcrições das sessões reflexivas ocorridas nos anos de 2009 a 2012 com pesquisadoras do LEFoPI e um grupo de 23 coordenadoras de creche do município de Juiz de Fora.

Finalizamos com algumas considerações a respeito da necessidade de mais reflexão e significação desse tema nas creches.

Os Significados das Rotinas

Segundo Cunha (1982 apud BARBOSA 2006), a palavra rotina surge no francês antigo como *route*, um derivado do latim vulgar *rupta* (rota), e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, no século XV. Por volta do século XVII esta expressão passou a fazer parte da linguagem cotidiana e sua significação se tornou presente em diversas línguas como latim, francês, inglês e português com uma noção espacial vinculada a um caminho, direção, rumo.

Esse mesmo significado aparece, ainda hoje, no dicionário Aurélio Eletrônico do Século XXI, onde rotina é o “caminho já percorrido e conhecido, em geral trilhado maquinalmente. Sequência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito” e no Dicionário online de Português⁴⁵⁷, no qual rotina é o “caminho utilizado normalmente; itinerário habitual. Hábito de fazer uma coisa sempre do mesmo modo, mecanicamente; repetição monótona das mesmas coisas”.

Nesse último conceito dicionarizado, a palavra rotina além da relação com rota, caminho, tem ligação com a repetição, com o fazer habitual. A repetição monótona, mecânica é uma característica das rotinas rígidas, robotizadas e rotineiras que veremos seus conceitos a seguir.

Na rotina escolar temos a “distribuição dos tempos e espaços, estruturando, distribuindo, organizando, classificando e significando os diversos momentos das relações” (DEBORTOLI, 2002, p.88). E no dicionário breve de pedagogia de Marques (2012, p.121), rotina escolar é a

expressão que designa o conjunto dos rituais que compõem o dia a dia da escola. É através da rotina escolar que as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. A rotina escolar é intencionalmente preparada pelo professor e tem uma intencionalidade educativa.

Destaca-se nesse conceito a intencionalidade do planejamento e ação da rotina escolar. No verbete a responsabilidade é apontada para o professor, o que acredito ser também compartilhada por todos os profissionais das instituições e pelas crianças. Pois, assim como o professor, todos esses outros membros não são passivos ou apáticos ao processo de organização dos tempos e espaços nas escolas. Apesar de reconhecer que, normalmente, alguns sujeitos ou entidades têm mais domínio e controle sobre a orientação dessa categoria pedagógica.

Ganhando o status de categoria pedagógica e também intencionalidade por parte de quem planeja as rotinas escolares, Barbosa (2006, p.35-46) diz que “a rotina escolar é uma categoria pedagógica que os

⁴⁵⁷ Retirado em outubro 20, 2012. de <http://www.dicio.com.br/rotina/>.

responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

Essa autora apresenta também a preocupação com a rotina conceituada como processo mecânico e monótono de simples repetições do habitual, trazendo o conceito de rotina rotineira a respeito de “tudo aquilo que é feito todos os dias de forma similar e repetida sem, ou quase sem, nenhuma variação” (BARBOSA, 2006, p.40).

Com esse mesmo receio da alienação que pode significar o processo de efetivação das rotinas escolares Silva (2000, p.45) destaca a respeito das rotinas robotizadas, que são “as ações que passam a serem feitas sem prazer e de forma mecânica”.

Assim, acreditamos que a rotina constitui-se como uma prática histórica e cultural que não é neutra e que deve organizar (e não controlar) os espaços e os tempos na modernidade. Ganhando contornos de categoria pedagógica nas creches como algo que deve ser flexível, ter a criança e suas especificidades como principal foco. Configurando-se como elemento que estrutura a instituição e normativa seus usuários, um componente de intencionalidade, orientação e planejamento, que pode facilitar os processos de desenvolvimento e aprendizagem de forma mais prazerosos ou cansativos, conforme é pensada e posta em prática.

Apresentados alguns significados de rotina, as questões que trazemos para reflexão são: quais são os significados das rotinas nas práticas diárias das creches? Quais significados são construídos pelos sujeitos que vivenciam esses tempos e espaços?

Para compreender um pouco melhor essas questões trazemos a seguir o conceito que estamos nos embasando para tratar dos significados e expor alguns desses a respeito da rotina que foram enunciados por coordenadoras pedagógicas de creches.

Refletindo sobre os Sentidos e Significados

Esse trabalho baseia-se nos constructos teóricos da perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vygotsky onde o pensamento e a linguagem têm importantes papéis. A linguagem é responsável pela mediação entre o mundo externo e o intrapsíquico. Sua compreensão “consiste numa cadeia de associações, que surgem na mente sob a influência das imagens semióticas das palavras” (VIGOTSKI, 2010, p.401).

Contudo, a palavra deve ser dotada de significado para que aja a codificação e decodificação do pensamento. Uma vez que “a palavra desprovida de significado não é palavra, e sim um som vazio. O significado é um traço constitutivo indispensável da palavra, ele não é senão uma generalização, um conceito, um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p.398).

Para esse autor, o significado da palavra é a forma mais simples de unidade do pensamento e da linguagem, é o elo, a interseção, entre essas duas vias. Sendo acordado por uma determinada comunidade semiótica, mais flexível e estável que o sentido, porém não se constituindo de maneira rígida, podendo ser modificado. Uma vez que a discussão e o conflito de sentidos podem desestabilizar e proporcionar a construção de novos significados dentro de um determinado grupo.

Assim, tanto o significado como o sentido se produzem nas práticas sociais através da constituição psicológica e da experiência do indivíduo. Os sentidos se compõem em significados para determinadas comunidades quando passam a representar um conceito, uma generalização para essa.

Os significados podem ser constituídos e ressignificados por meio da criação de zonas de sentidos, de desestabilização de significados através das Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) conceituada por Vygotsky (1999, p.112) como:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

E sintetizada por Santos (2012, p.58) como “um lócus de aprendizagens por excelência”. Não uma simples distância como pode parecer em uma leitura superficial do trabalho de Vygotsky, mas como um processo de construção do conhecimento e da aprendizagem por meio de discussões, ideias, ações e conflitos que acontecem em uma dinâmica de espiral entre diferentes indivíduos com diferentes níveis de experiência e troca.

Esse processo de constituição de sentidos em significados proporcionados pelas ZDPs é utilizado pelo Grupo LEFoPI na perspectiva metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) através das sessões reflexivas com as 23 coordenadoras de creches municipais e explicado com mais detalhes a seguir.

A PCCol e as Sessões Reflexivas do GP. LEFoPI com as Coordenadoras de Creche

A Pesquisa Crítica de Colaboração se estrutura na perspectiva sócio-histórico-cultural e propõe o paradigma “crítico” na medida em que investe no diálogo e participação de todos, sujeitos e pesquisadores, no processo investigativo, sem que haja verdades prontas. A construção dos dados se baseie no diálogo, nas dificuldades levantadas e vividas, nas necessidades reais dos participantes, na desestabilização de conceitos, sentidos e significados e na decisão pela mudança e transformação através da reflexão da teoria e da prática.

Nesse sentido, a “colaboração” não é a mera ajuda ou auxílio, mas compreende a relação de interação, como é destacado por Ibiapina (2008, p.19-20) “o pesquisador que colabora com os professores quando contribui para o desenvolvimento profissional (...) e os docentes que colaboram com o pesquisador quando refletem sobre suas práticas e compreendem as situações conflituosas inerentes ao trabalho docente”. Assim, a concepção de colaboração é de reflexão e troca entre sujeitos e pesquisadores, na construção de sentidos.

Nas palavras de Magalhães (2009), há a ideia de coautoria e de co-construção/produção de conhecimentos entre pesquisadores e participantes no processo de mudança, circunscrito ao contexto histórico em que a investigação está inserida.

Na pesquisa colaborativa, de acordo com Ibiapina (2008, p.19):

...docentes, em interação com o pesquisador, constroem teorias sobre suas práticas profissionais quando negociam crenças e valores e interpretam reflexiva e dialeticamente com os pares suas compreensões a respeito da questão de investigação proposta pelo pesquisador.

Esse processo de negociação envolve conflitos, tensões, sentimentos, contradições na construção conjunta de conhecimento pela estruturação e reestruturação de significados, através da criação de “ZPDs que propiciam a colaboração e criticidade na relação dialética entre teoria-prática ao questionar sentidos e significados antigos para a produção criativa e compartilhada do novo” (MAGALHÃES, 2009, p.62).

Nesse sentido, as sessões reflexivas organizadas pelo GP. LEFoPI com as 23 coordenadoras das creches municipais de Juiz de Fora, das quais trazemos os excertos das transcrições para análise, são definidas como “contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão (SZUNDY *apud* SCHAPPER & SILVA, 2010, p.66). Sendo essas sessões os espaços de ação e transformação de significados negociados entre pesquisadores do LEFoPI e as coordenadoras de creche.

Apresentados nossos aportes teórico e metodológico trazemos a seguir a explicação dos tipos de argumento, operadores argumentativos e os dêiticos que serão utilizados no processo de análise dos excertos selecionados dessas sessões reflexivas e, posteriormente, a análise propriamente dita.

O processo de análise

Para verificar como ocorreu a relação entre os sentidos e significados nos excertos selecionados das sessões reflexivas identificamos alguns elementos da “estrutura argumentativa” (LIBERALI, 2009), tais como: os tipos de argumento, os operadores argumentativos e os dêiticos.

Os tipos de argumento, segundo Meaney (2009, p.57), são utilizados no discurso para “dar suporte a uma ideia; confrontar ou posicionar-se contra uma ideia, ou; dissociar uma ideia ou contestar a validade de outros argumentos”. Eles são elementos do discurso empregados pelos participantes para buscarem um ponto de vista comum, os sentidos e significados que são partilhados na narrativa.

Aristóteles (350a.C.) classifica os tipos de argumento em lógicos e afetivos, usados para convencer ou persuadir o auditório, os quais podem ser resumidos nos entimemas e nos exemplos.

Os entimemas seriam os argumentos dedutivos, fundamentados em conhecimento e raciocínio lógico, com, pelo menos, uma premissa não formulada, implícita, subentendida ou oculta, não havendo necessariamente uma estrutura formal em sua constituição.

Os exemplos seriam os argumentos indutivos, o que o orador e a plateia entendem como real para a argumentação. Podendo se constituir de fatos ou casos anteriores ou invenção do orador para confirmar ou negar a tese, aparecem em forma de generalizações, analogias ou argumentos de autoridade.

A eficácia na argumentação dependeria, segundo os estudos de Aristóteles, de diversos fatores como o contexto em que ela ocorreria e a combinação entre esses tipos de argumentos. Nos estudos da Nova Retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteka (1970/2005), há a inclusão de outros elementos constituidores dos tipos de argumentação, como: a citação, que pode ser teórica, de autoridade ou de fonte; a definição; a

comparação; o pragmático e o já especificado anteriormente de exemplo. Com base nas ideias desses autores, faço, a seguir, uma síntese de cada um deles.

A citação é um argumento de referência que se apoia em outras vozes, citando uma pessoa ou teoria, uma determinada fonte ou mesmo um pensamento atribuído ao senso comum, para defender ou não uma ideia. Neste trabalho, destacarei três tipos que constituem esse argumento: os teóricos, os de autoridade e os de fonte.

Os teóricos são as citações, literais ou não, de conceitos de acordo com o contexto da discussão; os de autoridade são os normalmente utilizados nos discursos jurídicos, a voz do outro pode ser seguida ou não de acordo com a posição que ocupa; e os de fonte precisam ser considerados coerentes e fidedignos pelo grupo.

Os argumentos de definição são constituídos pela definição de algo a partir de suas características observáveis ou subjetivas ou estabelecidas a priori em um determinado contexto.

Os argumentos de comparação estabelecem o valor de um termo relacionado a outro do mesmo gênero, apresentando constatações de fato, podendo ocorrer por oposição (o bom e o mau aluno), ordenamento (é melhor do que) ou comparação quantitativa (comparação de notas dos alunos).

Os pragmáticos mencionam questões relacionadas às vivências diárias, estabelecem relação de casualidade ou finalidade entre ideias que se sucedem, podendo justificar um fato por outro ou refutar uma ação por causa de uma provável consequência.

É importante destacar que os diferentes tipos de argumentos podem ser utilizados com finalidades distintas, da mesma forma que são, normalmente, combinados em uma mesma argumentação.

Os operadores argumentativos destacam o direcionamento e a articulação das opiniões e refutações dos participantes do discurso. Têm a finalidade de designar, segundo Koch (1992/2004, p.30), “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) para o qual apontam”. Esses elementos da gramática são constituídos pelas conjunções, conectivos e advérbios.

A análise desses operadores é importante, uma vez que indicam a força argumentativa dos enunciados, possibilitando a compreensão dos sentidos, dos argumentos, para os quais estão relacionados, por introduzirem conteúdos semânticos adicionais a eles.

Outra marca linguística dos tipos argumentativos utilizados na análise são os dêiticos, definidos da seguinte forma por Schapper (2010, p.127):

Os dêiticos têm, no movimento textual, a função de “apontar” para o contexto situacional. Constituem-se como marcas linguísticas que permitem inscrever no enunciado as marcas da interação, que se materializam como únicas e irrepetíveis. Desse modo, os dêiticos assinalam o sujeito que enuncia e o seu interlocutor (dêixis pessoal), além de “apontar” qual é o tempo (dêixis temporal) e o espaço (dêixis espacial) da enunciação. Gramaticalmente, os dêiticos de pessoa são denominados pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos; os dêiticos temporais são conhecidos, na gramática, como advérbios, locuções adverbiais ou expressões de tempo; por fim, os dêiticos espaciais são representados gramaticalmente pelos advérbios ou locuções adverbiais de lugar.

Trazemos a seguir os excertos selecionados das sessões reflexivas do GP. LEFoPI com as coordenadoras de creche e sua análise por meio desses elementos da estrutura argumentativa.

Significados de Rotina nas Sessões Reflexivas com as Coordenadoras Pedagógicas

Selecionamos sete excertos, citados por sete coordenadoras diferentes, nos quais o tema rotina surgiu nas discussões das sessões reflexivas. Todos esses encontros ocorreram em uma das salas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e tiveram como sujeitos pesquisadores do GP. LEFoPI e as coordenadoras das 23 creches municipais dessa cidade. A sala era organizada com as cadeiras dispostas em círculo e os assuntos discutidos por todos os integrantes, sempre iniciados por uma coordenadora do GP. LEFoPI.

É interessante ressaltar que o tema ROTINA não foi, durante o período analisado (2009-2012), foco principal de nenhuma dessas sessões, como por exemplo o brincar, o choro e a sexualidade já os foram. Contudo ele esteve perpassando os assuntos tratados e esses momentos que selecionamos e trazemos para análise a seguir.

O primeiro excerto foi selecionado da sessão reflexiva ocorrida no dia 03 de junho de 2009 e traz uma relação de domínio, controle e organização com relação as rotinas da creche.

Excerto 1:

Coordenadora Creche: Eu acho até a questão do domínio né. É mais fácil você dominar todos em uma mesma atividade do que em grupos espalhados.

Pesquisadora: Você controla todos.

Coordenadora Creche: A questão do controle, da rotina mesmo, do domínio daquilo né. Que tem aquela tendência a organização. Então, se cada um fizer diferente...

Pesquisadora: Vai fazer bagunça...

Coordenadora Creche: Vai ficar desorganizado, vai mudar todo o contexto né.

No presente diálogo entre a coordenadora e a pesquisadora sobre a rotina na creche a coordenadora traz o pronome pessoal na primeira pessoa do singular, “**eu**”, para sinaliza o grau de implicação que deseja imprimir ao discurso.

Em seguida apresenta um argumento de comparação por meio dos operadores “**é mais fácil**” “**do que**”, no discurso: “**É mais fácil você dominar todos em uma mesma atividade do que em grupos espalhados**”.

A oradora continua dizendo: “**A questão do controle, da rotina mesmo, do domínio daquilo né**”, nessa frase ela traz elementos como “**controle**” e “**domínio**”, para definirem a “**rotina**”, enfatizada por meio do operador “**mesmo**”.

E finaliza com argumento pragmático através dos operadores “**então**”, “**se**” e “**vai**” para possibilitar a defesa de sua argumentação justificada por meio de consequências futuras em: “**Então, se cada um fizer diferente... Vai ficar desorganizado, vai mudar todo o contexto né**”.

Nesse excerto temos então o significado da rotina relacionado às questões de controle e domínio para a organização das atividades, as quais é mais fácil (para os funcionários da creche) que todos (as crianças) façam as mesmas atividades ao mesmo tempo do que em diversos grupos, pois dessa forma o controle sobre a criança é maior.

Os quatro excertos a seguir foram retirados da sessão reflexiva ocorrida no dia 18 de agosto de 2010 e trazem um significado de rotina na creche com algo pesado, difícil, maçante, que se compara com a rotina de um trabalho e que precisa ser modificada.

Excerto 2:

Coordenadora Creche: Esse fato da criança não querer ir para creche não é uma coisa inédita assim, sempre acontece. E assim o que acontece, apesar da gente entender que para a criança é uma rotina pesada, a gente entende também que muitas famílias precisam levar a criança para creche porque a mãe e o pai precisam trabalhar.

A oradora apresenta dois argumentos contraditórios destacados pelo operador argumentativo “**apesar de**” que são: “**a rotina pesada**” que as crianças necessitam vivenciar nas creches e “**as famílias que precisam levar as crianças para a creche**”. Trazendo ainda o advérbio “**também**” para somar valor a sua afirmação: “**apesar da gente entender que para a criança é uma rotina pesada, a gente entende também que muitas famílias precisam levar a criança para creche**”. O operador argumentativo “**a gente**” pode ser substituído por “**nós**” destacando os sujeitos do discurso, que na ocasião eram as coordenadoras e pesquisadoras.

A coordenadora define através do adjetivo “**pesada**” a palavra “**rotina**” em um sentido de negação dessa palavra, relacionando-a a algo ruim. Contudo, apresenta o operador “**para**” seguido do sujeito “**criança**”, significando que essa definição de rotina é defendida para esse sujeito especificamente.

Ela continua acrescentando a necessidade das crianças irem para a creche e assim serem sujeitas a rotina dessa instituição por meio do advérbio “**porque**” de forma a justificar o argumento anterior das famílias precisarem levar as crianças para essa instituição para que seus pais e suas mães possam trabalhar.

A rotina, nesse excerto, é significada como algo pesado, difícil de carregar, a ponto da criança nem querer ir para a creche, contudo ela é necessária, pois os familiares das crianças precisam trabalhar e tem que deixá-las nessa instituição.

Excerto 3:

Coordenadora Creche: É muito complicado não é? Dá um nó! Um nó, ai nessa ocasião desse meu raciocínio ai que bateu mais forte, nossa ele vai ter que acordar cedo, ele vai ter que carregar mochila e não sei o que! Só falta eu fazer uma marmitta! Foi daí que veio, eu falei assim: “Ele vai parecer eu que sou uma trabalhadora, o pai dele que é um trabalhador!”

O discurso dessa coordenadora inicia com uma interrogação: “**É muito complicado não é?**” seguida por um interjeição: “**Dá um nó!**” de forma a enfatizar o que irá dizer a seguir e apresentar um sentimento de pena. Ela traz, então, um argumento de exemplo: “**ele vai ter que acordar cedo, ele vai ter que carregar mochila e não sei o que. Só falta eu fazer uma marmita!**” seguido pelo argumento de comparação: “**Ele vai parecer eu que sou uma trabalhadora, o pai dele que é um trabalhador!**”, para definir a rotina da creche como uma rotina de trabalho na qual as crianças são sujeitadas a vivenciar.

A coordenadora utiliza do argumento de denificação por meio do verbo ser, “**sou**”, para defini-la, com o pronome pessoal na primeira pessoa do discurso “**eu**”, como trabalhadora e faz o mesmo com o sujeito “**pai**”. Esse também é definido como trabalhador, além de estar acompanhado do pronome possessivo “**dele**” para indicar referência à criança que frequenta a creche e que é comparada a um trabalhador assim como seu pai e a coordenadora que está narrando e que é sua mãe.

Nesse excerto há um sentimento de pena das crianças que precisam viver a rotina da creche que é comparada a rotina de um trabalhador, uma vez que, essas crianças têm hora para entrar, têm que acordar cedo, precisam carregar a mochila e só não levam a marmita (símbolo de muitos trabalhadores), pois as refeições são servidas na instituição.

Excerto 4:

Coordenadora Creche: Eu acho isso muito profundo tem muitos anos, então tem muitos anos que eu falo, que eu tenho uma fala assim, nós temos que sair da mesmice, eu sempre falo isso, tem muitos anos que eu falo isso, porque eu sempre me preocupo de quebrar a rotina daquelas crianças entendeu? Porque realmente é maçante.

A oradora inicia sinalizando o grau de implicação de seu discurso, expresso com o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do singular, “**eu**”, dando continuidade com a afirmação através do verbo falar no presente do indicativo “**falo**”.

Contudo modifica a pessoa do discurso para a primeira pessoa do plural “**nós**” quando se refere ao ato de ter que sair da mesmice, ou seja, não somente ela, mas os demais sujeitos da creche, as demais coordenadoras presentes nessa sessão reflexiva, também seriam responsáveis por saírem da mesmice da rotina.

A coordenadora continua seu discurso com a repetição do que já afirmou: “**eu sempre falo isso, tem muitos anos que eu falo isso**”, trazendo ainda o operador argumentativo “**sempre**” e o dêitico temporal “**muitos anos**” para enfatizar o que acabou de dizer.

Em seguida apresenta o advérbio “**porque**” para explicar o enunciado anterior e termina a frase com uma interrogação, como se desejasse uma aprovação do que está sendo dito: “**entendeu?**”. Prossegue com a definição da rotina como “**maçante**”, por meio do verbo ser no presente do indicativo, “**é maçante**”.

Essa definição da rotina ocorre para os sujeitos “**daquelas crianças**”, o dêitico “**daquelas**” indica crianças específicas, de um determinado lugar, no caso, as crianças da creche e não da universidade, por exemplo, de onde as sessões reflexivas aconteceram.

A narradora termina seu discurso afirmando então a necessidade das rotinas da creche serem “**quebradas**”, reconstruída, para deixarem de ser “**maçantes**”.

Nesse fragmento a rotina está relacionada à questão de ser maçante (cansativa e desagradável) e ligada apenas às crianças. Há também uma preocupação em sair da mesmice, em quebrar a rotina, quebrar no sentido de algo que está fixo e consolidado e precisa ser quebrado para ser modificado, sendo responsáveis por esse ato de transformação todos os sujeitos da creche.

Excerto 5:

Coordenadora Creche: Por isso que eu acho tão assim até perigosa, essa questão da rotina da creche, sabe? Porque eu acho que essa palavra rotina faz com que você, o seu educador caia na mesmice, eles vão fazer o que? A criança vai chegar vai para o refeitório, vai tomar café, eu vou subir, vou para rodinha, vou contar história, vou cantar e vou falar e etc. Sabe? Então assim eu acho que a gente tem que fazer o dia a dia da creche, que é hoje vai ser diferente amanhã, que vai ser diferente o dia depois de amanhã, porque essa questão da rotina tem algumas coisas que a gente faz que a gente pode estar mudando, pode estar fazendo de um jeito diferente, resignificando o dia a dia.

A coordenadora inicia seu discurso com o pronome pessoal na primeira pessoa, “**eu**”, para definir a rotina da creche como “**até perigosa**”. O operador argumentativo “**até**” traz um destaque para a palavra “**perigosa**” dando-lhe mais força. E termina a frase com uma interrogação como que desejando uma aprovação do que foi dito até o momento: “**sabe?**”

Continua introduzindo uma justificativa do enunciado anterior com o advérbio “**porque**”, prosseguindo o discurso na primeira pessoa do singular para afirmar sua opinião, mas modificando para a terceira pessoa do singular “**você**” que pode ser substituída por “**ele**” e, em seguida, para “**o seu educador**” ou “**eles**”, terceira pessoa do plural. O pronome possessivo “**seu**”, nesse caso, refere-se ao educador da criança. A troca das pessoas do discurso, da primeira para a terceira do singular e depois para a terceira do plural, indica um afastamento da narradora com o que está sendo afirmado.

A narradora prossegue trazendo o sujeito “**criança**” e o argumento de exemplo para enumerar elementos do seu dia-a-dia na creche e confirmar o argumento da “**mesmice**” da rotina que informou anteriormente, misturando o pronome pessoal da terceira pessoa do singular “**criança**” ou “**ela**” com o pronome na primeira pessoa do singular “**eu**” e se aproximando novamente do discurso que está sendo dito: “**A criança vai chegar, vai para o refeitório, vai tomar café, eu vou subir, vou para rodinha, vou contar história, vou cantar e vou falar e etc.**”.

Inicia a conclusão de seu discurso com o operador argumentativo “**então**”, apresentando a primeira pessoa do plural “**nós**” ou “**a gente**” como responsáveis pelo dia-a-dia da creche. Definindo a rotina como algo que acontece “**hoje**”, o dêitico temporal “**hoje**” surge em comparação aos dêiticos temporais “**amanhã**” e “**depois de amanhã**” no sentido de que cada dia é diferente do outro e, com isso, a rotina na creche também deveria ser sempre diferente.

A coordenadora introduz uma justificativa para o enunciado anterior por meio do advérbio “**porque**”, apresenta o pronome indefinido “**algumas**” de forma a destacar que existem coisas que podem ser modificadas e outras não na rotina da creche e da continuidade ao discurso na primeira pessoa do plural “**a gente**” ou “**nós**” para evidenciar a responsabilidade de todos, incluindo ela, na possibilidade de modificação e resignificação da rotina da creche.

Nas ideias apresentadas nesse excerto, a rotina está relacionada a algo perigoso, pois, por meio dela, o educador (aparecendo nesse momento do discurso como principal responsável pela rotina) pode “cair” na mesmice (na monotonia e na invariabilidade). Devendo, por esse motivo, algumas coisas (nem tudo) serem feitas diferentes, modificadas e ressignificadas (nessa parte do discurso a responsabilidade é de todos os sujeito da rotina) na vivência diária da creche.

O sexto excerto ratifica a necessidade da modificação diária na constituição das rotinas da creche destacado por uma coordenadora na sessão reflexiva no dia 07 de abril de 2010:

Excerto 6:

Coordenadora Creche: A creche, ela, se adapta à criança. A creche, ela está sempre em construção. A gente ta sempre vendo, revendo as rotinas, refazendo a identidade da creche, sempre.

A coordenadora apresenta os sujeitos do discurso na terceira pessoa do singular: a “**creche**”, “**ela**” e a “**criança**”. O dêitico “**ela**” repetido depois de “**creche**” aparece para enfatizar esse sujeito do discurso. Da mesma forma que o operador argumentativo “**sempre**” reiterado por três vezes propõe dar mais ênfase ao que está sendo afirmado.

O sujeito do enunciado passa para a primeira pessoa do plural “**a gente**” ou “**nós**” com o objetivo de destacar a responsabilidade de todos, incluindo a oradora, na modificação das rotinas e da identidade da creche.

Nesse discurso o significado da rotina da creche relaciona-se com a identidade dessa instituição e precisa estar sempre em construção, sendo vista e revista (por todos seus sujeitos), para se adaptar às necessidades infantis.

O sétimo e último excerto foi destacado com a fala de uma coordenadora na sessão do dia 03 de junho de 2009, na qual ela apresenta a naturalização das rotinas na creche.

Excerto 7:

Coordenadora Creche: Para as educadoras era algo quase natural, as crianças falando e chorando e reclamando e a educadora falando e todo mundo naquela confusão, mas pra elas aquilo fazia parte já da rotina e do dia-a-dia.

O pronome “**para**” seguido do dêitico na terceira pessoa do discurso “**as educadoras**”, ou “**elas**”, indica o distanciamento da narradora do que está sendo dito. O operador “**quase**” assinala a aproximação da totalidade do argumento que está sendo tratado “**natural**”, apresentando a definição do dia-a-dia, da rotina como um elemento que está perto da naturalização.

A oradora traz o operador “**mas**” para contrapor o argumento de exemplo anterior de algo que não deveria ser naturalizado na rotina da creche como “**as crianças falando e chorando e reclamando e a educadora falando e todo mundo naquela confusão**” e expõe novamente o pronome “**para**” ou “**pra**” com o “**elas**” se afastando mais uma vez do que está sendo enunciado.

O pronome demonstrativo “**aquilo**” indica o exemplo apresentado pela oradora anteriormente para destacar a rotina na creche e o verbo no passado “**fazia**” indica que essa ação, possivelmente, já foi modificada.

No enunciado dessa coordenadora a rotina é tratada como os acontecimentos diários da creche que são, muitas vezes, naturalizados pelas educadoras, mesmo se tratando de momentos de confusão para a coordenadora.

Fazendo uma análise de todos os excertos de uma forma geral, temos os significados da rotina na creche relacionados a conceitos negativos como de controle, domínio, algo pesado, maçante, perigoso e, até mesmo, comparada à rotina de um trabalhador devido a fixação dos horários.

Há no entanto o reconhecimento, pelo menos na fala de uma das coordenadoras, de que a rotina traz a identidade da creche e deveria estar embasada nas necessidades infantis. Nesse sentido, três coordenadoras ressaltam a preocupação com a modificação frequente dela para que não se torne monótona e invariável.

Outra informação interessante que podemos visualizar nos excertos é a rotina ligada apenas às crianças, como se somente elas as vivenciassem. Uma educadora, exclusivamente, diz da naturalização dessa para as crianças e também para os educadores.

Com relação à responsabilidade na elaboração das rotinas, os educadores aparecem como os principais responsáveis por não deixarem que sejam monótonas e, junto com os demais profissionais por modificá-las e ressignificá-las. A criança, contudo, é citada apenas como responsável por vivenciá-las e não na participação de sua construção e modificação.

Considerações brevemente finais

A rotina é uma necessidade da modernidade em nossa sociedade e importante nas instituições de Educação Infantil para a organização dos espaços e tempos. Contudo precisamos refletir sobre algumas questões quando nos referimos à creche: (a) as rotinas são realmente necessárias e por quê? (b) a serviço de que humanos elas são organizadas? (c) quais sujeitos desejamos com sua organização?

Através dos dados analisados as coordenadoras nos apresentam uma rotina que não está relacionada às necessidades infantis, mas sim ao domínio, a organização dos tempos e espaços para que seja mais fácil controlar as crianças e os acontecimentos naturalizados e maçantes. Além disso, as coordenadoras nos dizem também da necessidade de uma construção diária dessa rotina e de sua ressignificação.

Assim no espaço das creches e fora deles precisamos criar momentos de discussões e conflitos de sentidos, refletindo sobre o que acreditamos, o que nos é concebido individualmente, a respeito da rotina nessas instituições, para que possamos desestabilizá-los e proporcionar a construção de novos significados.

Nessa ressignificação dos tempos e espaços na creche torna-se fundamental recuperar a condição das crianças de sujeitos na construção, organização e vivência, junto com os profissionais, pela rotina nessas instituições.

Sendo preciso, dessa forma, estranhar o conhecido, o que pode já ser habitual e refletir e ressignificar a importância e a constituição das rotinas escolares. Fazendo dessas práticas educacionais que, mesmo recorrentes, sejam variáveis e múltiplas.

Referências

- Aristóteles (350a.C.) (2005). *A arte retórica e a arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro.
- Barbosa, Maria Carmen Silveira (2006). *Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Debortoli, José Alfredo Oliveira (2002). Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. *Revista Paidéia*. ano(1), n.(1), 79-111.
- Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda (1999). *Dicionário Aurélio século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Koch, Ingedore (2004). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- Liberali, Fernanda Coelho (2º. sem. 2009). A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*. vol.(1), n.(2), 100-124.
- Liberali, Fernanda Coelho (2006). A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: Rottava, L. & Santos, S. (Orgs.), *Ensino/aprendizagem de Línguas: Língua Estrangeira*. (pp. 15-34). Unijui: Editora da UNIJUI.
- Liberali, Fernanda Coelho (2008). *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Marques, Ramiro. *Dicionário Breve de Pedagogia*. Retirado em novembro 5, 2012. de http://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2011/10/Dicionario_de_pedagogia.pdf.
- Meaney, Maria Cristina (2009). *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Perelman, ChaimChaim, & Olbrechts-Tyteca, Lucie (1970/2005). *Tratado de Argumentação: A Nova Retórica*. (Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão). São Paulo: Martins Fontes.
- Santos, Núbia Aparecida Schaper (2012). *Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG*. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Schapper, Ilka Santos (2010). *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Schapper, Ilka & Silva, Lea Stahlschmidt Pinto (2010). Ação Colaborativa na Creche: Compartilhando Sentidos e Significados. In: Silva, Lea Stahlschmidt Pinto & Lopes, Jader Janer Moreira (Orgs.). *Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias* (pp. 61-68). Niterói: Editora da UFF.
- Silva, Francisca de Assis (2010). A rotina robotizada?. In: Rangel, Ana Cássia Petroni et al. *Concepções, Contradições, Dúvidas e Debates: Apontamentos para o Trabalho na Creche* (pp.45-48). Cuiabá: UdUNIC.
- Vygotsky, Lev S (1999). Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: Vygotsky, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (pp.103-119). Tradução de José Cipolla Neto. ed.(6). São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, Lev S (2010). Pensamento e palavra. In: Vigotski, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem* (p.395-486). Tradução de Paulo Bezerra. ed.(2). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Reflexão e Mudança na Formação Inicial do Professor de Ciências

José Ayron Lira dos Anjos⁴⁵⁸, Kátia Silva Cunha⁴⁵⁹, Kátia Calligaris Rodrigues⁴⁶⁰

Resumo

Formar professores para o ensino de ciências na Educação Básica Brasileira representa atualmente um grande desafio, pois pressupõe, muitas vezes, uma quebra do modelo estruturado durante toda sua vida estudantil. Pesquisas apontam que, apesar das práticas vividas durante a formação inicial, os professores reproduzem o modelo vivenciado enquanto alunos e terminam construindo um *savoir faire*, onde prevalece a prática da transmissão nocionista e conceitual do conhecimento formativo. Essa questão foi claramente observada na ação pedagógica de discentes das Licenciaturas em Química, Física e Matemática, do Núcleo de Formação Docente (NFD), envolvidos em um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC), durante a aplicação de uma proposta de Educação Científica baseada em Projetos (ECBP) em uma escola da rede pública de Caruaru, interior do Estado de Pernambuco, nordeste brasileiro. Apesar dos discentes terem se apropriado de conceitos científicos multidisciplinares relacionados à temática abordada, bem como dos conceitos relativos à metodologia de educação baseada em projetos e da avaliação formativa, ao iniciar a ação de intervenção evidenciou-se a forte presença de um modelo de “transmissão de conteúdos” na prática docente. Desta forma, compreendemos que para propiciar uma formação adequada do futuro professor, é preciso aliar à sua participação ativa no processo de ensino por projetos, um trabalho efetivo de registros das intervenções que lhe permita analisar e refletir criticamente sobre a sua prática. O processo reflexivo tem-se apresentado como um novo paradigma na formação de professores e se apresenta como elemento que possibilita integração entre teoria e prática e ocorre de duas maneiras: reflexão-na-ação, ou seja, durante o ato de ensinar o professor reflete sobre o que acontece, interferindo e modificando esse ato simultaneamente, e reflexão-sobre-a-ação, na qual o professor reflete sobre a ação educativa após praticá-la, visando às ações futuras. O propósito deste artigo é apresentar o relato reflexivo dos docentes em formação, construído a partir da experiência desenvolvida na proposta de ECBP. A coleta foi realizada a partir de 5 questões norteadoras configuradas no formato de entrevista semi-estruturada, a qual possibilitou espaços para interpelações. A partir do aporte teórico-metodológico da análise do discurso, buscamos compreender o que dizem os docentes em formação sobre o que fazem e o que dizem sobre o porquê de o fazer. Tomando por base o discurso dos docentes em formação, verificamos claramente que a identidade profissional é passível de construção em uma proposta de ECBP e que esse movimento de construção está alicerçado sobre quatro eixos: a ressignificação dos papéis do professor e do aluno, a relação professor-aluno, a ressignificação no trabalho com os conteúdos e a inovação metodológica.

Palavras-chave: Formação docente, educação científica, prática reflexiva, desenvolvimento profissional

⁴⁵⁸ Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de Pernambuco - Brasil, ayronanjos@gmail.com

⁴⁵⁹ Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de Pernambuco - Brasil, kscunha@gmail.com

⁴⁶⁰ Núcleo de Formação Docente/Centro Acadêmico do Agreste/Universidade Federal de Pernambuco - Brasil, kalligaris@gmail.com

Introdução

São diversas as pesquisas que ressaltam a importância da formação dos professores. Entre elas destacamos Nóvoa (1992), Zeichner (1993, 2000), Gil-Pérez e Carvalho (2000), Pacca e Vilani (1996), Rodrigues e Carvalho (2002), e Cunha (2005). Estas enfatizam a formação continuada como um movimento de busca constante que encaminha para a construção da identidade profissional docente.

Nóvoa (1992) salienta que a formação continuada inicia-se com a formação inicial, todavia os estudos de Carvalho e Gil-Pérez (1993) apontam que os professores quando inseridos no contexto não encontram subsídios para resolver os problemas. Por isso, não é de se estranhar que muitos acabam afirmando que na “prática a teoria é outra”, e assim reproduzem “velhas” práticas que “se os ajudaram a aprender, podem também ajudar os outros a aprender”.

Como agravante, nesse processo de formação de professores, observa-se que os docentes das disciplinas específicas nas Licenciaturas em Física, Matemática e Química, em sua maioria, “aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática” (Perrenoud, 2002, p. 49), didática essa onde prevalece a prática em sala de aula de “transmissão nocionista e conceitual do conhecimento formativo” (Imbernón, 2009, p. 21).

A perpetuação dessa postura de transmissão de conceitos contribui para a desmotivação do estudante da Educação Básica, que se sente apartado do processo de aprendizagem, sem encontrar espaço para participar e compartilhar os conhecimentos que possui, nem mesmo construir novos conhecimentos ou modificar as ideias, muitas vezes falaciosas, que traz para sala de aula, além de promover o desenvolvimento de entendimentos superficiais e um conhecimento fragmentado e difuso (Figueirêdo & Justi, 2011), o que afeta de forma especial a aprendizagem das Ciências e da Matemática.

Além disso, entende-se que para o desenvolvimento das competências elencadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais (PCNs para o ensino de ciências), tais como construção da autonomia de pensamento e ação do estudante, habilitando-o a participar hoje e no futuro de forma plena (Brasil, 1997), necessário se faz que a educação propiciada no espaço escolar promova a participação ativa do estudante no processo de aprendizagem e, portanto, é preciso conceber e aplicar práticas pedagógicas que visem superar o modelo de professor vigente.

Um ensino estruturado sob essa tendência representa um grande desafio para o futuro professor, pois pressupõe uma quebra do modelo estruturado durante toda sua vida estudantil. Essa questão foi claramente observada na ação pedagógica de discentes das Licenciaturas em Física, Matemática e Química, do Núcleo de Formação Docente (NFD), envolvidos em um projeto de extensão do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica (GPEHCC), durante a aplicação de uma proposta de Educação Científica Baseada em Projetos (ECBP) em uma escola da rede pública de Caruaru, interior do Estado de Pernambuco, nordeste brasileiro.

Evidenciou-se, então, que para propiciar uma formação adequada do futuro professor, é preciso aliar à sua participação ativa no processo de ensino por projetos, um trabalho efetivo de registros das intervenções que lhe permita analisar e refletir criticamente sobre a sua prática, criando a “experiência compreendida” idealizada por Schön (2000). Pois, como firma Araújo (2005), a experiência pura e simples não molda a prática docente positivamente, isso ocorre apenas quando há, concomitantemente ao exercício docente, uma prática reflexiva.

O propósito deste artigo é apresentar o relato reflexivo, dos docentes em formação, construído a partir da experiência desenvolvida na proposta de ECBP, coordenada pelo GPEHCC, grupo de pesquisa multidisciplinar, formado por docentes e discentes oriundos dos cursos de formação de professores das áreas de Física, Matemática e Química. A constituição multidisciplinar do GPEHCC é fruto deste estar inserido em um Núcleo de Formação Docente que tem como princípio a dimensão interdisciplinar como eixo da formação docente, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A concepção nuclear propicia que todos os profissionais envolvidos nas graduações em Licenciatura estejam alocados em um mesmo espaço acadêmico-administrativo, viabilizando o desenvolvimento de ações curriculares que articulem na formação docente o diálogo entre as áreas, envolvendo professores e alunos em ações de reflexão, cooperação e proposição sobre o fazer docente, o que, via de regra, não acontece na grande maioria das Licenciaturas, principalmente as de Física, Matemática e Química, que estão fundamentadas em estruturas departamentais.

A Proposta de Educação Científica Baseada em Projetos (ECBP)

A proposta de ECBP tem por objetivo contribuir para a formação científica dos alunos da Educação Básica Pública de Caruaru, propondo-lhes desafios que envolvem mobilização de recursos cognitivos, investimento pessoal e perseverança na tomada de decisão durante a construção de um fotobiomodulador, de forma que habilidades como o estabelecimento de conexões entre conceitos e conhecimentos tecnológicos, o desenvolvimento do espírito de cooperação, de solidariedade e de responsabilidade sejam alcançadas como pressupõem Kawamura e Hosoume (2011).

Competências e habilidades somente podem ser desenvolvidas em torno de assuntos e problemas concretos, que se referem a conhecimentos e temas de estudo. Desta forma, os PCNs para o ensino de ciências enfatizam que se devem levar em conta os processos e fenômenos de maior relevância no mundo contemporâneo, além de procurar cobrir diferentes campos de fenômenos e diferentes formas de abordagem, privilegiando as características mais essenciais que dão consistência ao saber científico e permitem um olhar investigativo sobre o mundo real (Brasil, 2002), de maneira que se forme um indivíduo cientificamente letrado. Para Fourez (2005, p. 51),

as pessoas poderiam ser consideradas científica e tecnologicamente letradas quando seus conhecimentos e habilidades dão a elas um certo grau de autonomia (a habilidade de ajustar suas decisões às restrições naturais ou sociais), uma certa habilidade de se comunicar (selecionar um modo de expressão apropriado) e um certo grau de controle e responsabilidade em negociar com problemas específicos (técnico, mas também emocional, social, ético e cultural) (tradução livre).

De acordo com Bereiter e Scardamalia (1999) metodologias participativas de ensino do tipo Aprendizagem Baseada em Problema ou Projeto (PBL) propiciam uma melhor aquisição de conhecimento, principalmente por envolver os alunos nas decisões referentes à aprendizagem, submetendo-os à resolução de problemas reais, de forma a conduzi-los a atividades investigativas, dando-lhes a oportunidade de trabalharem autonomamente e de desenvolverem a tomada de decisão.

É importante observar que o trabalho com projetos deve-se desenvolver por períodos prolongados e culminar com a produção de um produto (Jones et al., 1997; Thomas et al., 1999; Scarbrough et al., 2004). Nesta perspectiva, Fourez et al. (2005) propõem que as atividades nas quais se exercitaria o conhecimento

por projetos sejam orientadas por uma metodologia de trabalho, as Ilhas de Racionalidade (IR). Uma Ilha de Racionalidade designa uma representação teórica apropriada de um contexto e de um projeto, a teorização proposta é quase sempre interdisciplinar, e esses conhecimentos que são utilizados para construir a representação têm no modelo teórico o meio de comunicar o que vai ser feito sobre a situação. Para construir a IR são propostas algumas etapas, de modo a permitir que o trabalho vá sendo delimitado para que atinja sua finalidade. Vários trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre a metodologia das IR, em especial Pietrocola et al. (2003), apontam para a necessidade de um estudo analítico da situação problema e da organização das etapas da IR. Duarte e colaboradores (2009) e Nehring e colaboradores (2002), desenvolveram oito etapas para a criação de uma Ilha de Racionalidade, doravante, IR. A primeira etapa, denominada de “fazer um clichê da situação”, tem como objetivo fazer os alunos expressarem como eles entendem espontaneamente um determinado conceito. A seguir vem a “elaboração de um panorama espontâneo”, etapa na qual se busca ampliar o clichê através da formulação, de outras questões relevantes relacionadas com a aprendizagem a ser desenvolvida. É ainda uma etapa bastante espontânea, visando questionar e lançar dúvidas ao invés de responder e fornecer explicações (DUARTE et.al., 2009). Nesse ponto começam a ser elaboradas as caixas-pretas, ou seja, questões específicas ligadas a determinado conhecimento científico que poderão ser respondidas ou não conforme o caso. Uma caixa-preta aberta propicia a obtenção de modelos que possam relacionar os fatos conhecidos, gerando explicações (NEHRING et.al., 2002). Quando surgem questões, que o grupo não possui a capacidade de responder, então é necessário à “consulta aos especialistas e as especialidades”, está é a terceira etapa. Em seguida “indo à prática” é a etapa onde se deixa de pensar apenas teoricamente sobre a situação para conectá-la à prática, e ocorre o confronto entre a própria experiência e as situações concretas. Então, vem a “abertura aprofundada de alguma caixa preta para buscar princípios disciplinares”, é o estudo aprofundado de algum ponto abordado até então, que propicia trabalhar o rigor da disciplina específica.

A seguir, uma síntese da IR produzida, um esquema geral que assinala os aspectos importantes escolhidos pelo grupo, caracteriza a etapa de “esquematização global da tecnologia”. E, então, são construídas explicações provisórias para situações do cotidiano, mesmo sem a devida conceituação técnica, a ideia é criar um sentimento de autonomia frente ao cotidiano, essa etapa se denomina “abrir caixas-pretas sem a ajuda de especialistas”. A oitava e última etapa caracteriza-se por “uma síntese da IR produzida”, que contemple os diversos elementos pensados ao longo de sua elaboração. Esta síntese pode orientar um trabalho posterior do grupo (DUARTE et.al., 2009; NEHRING et.al., 2002).

Pietrocola (1999) aponta ainda que a intensificação nas estratégias de construção do conhecimento é importante para os alunos na medida em que eles possam perceber que o conhecimento científico aprendido na escola serve como forma de interpretação do mundo que os cerca. Entretanto, como afirmam Vidotto, Laburú e Barros (2005, p.78) “falar em melhoria da qualidade das escolas, de modo que sejam privilegiados o ensino e a aprendizagem, obrigatoriamente, é falar em avaliação”. Nesse contexto, há a necessidade de construção de um novo olhar avaliativo, abandonando a prática classificatória e excludente, transformando-a em prática formativa, centrada na aprendizagem, possibilitando a inversão da lógica competitiva em cooperativa (Montenegro, 2008).

Assim, sob a perspectiva do Letramento Científico, há a necessidade de desenvolver procedimentos avaliativos não ortodoxos, que priorizem a ação do aluno como sujeito do processo e possibilitem um olhar diagnóstico capaz de demonstrar evidências da aprendizagem de questões tão complexas como

julgamentos de valor, compreensão da natureza da Ciência, capacidade de tomada de decisão, conhecimentos efetivamente construídos e evolução de conceitos.

Desta forma, considerando o cenário exposto acima, no processo de elaboração da proposta de ECBP do GPEHCC, os discentes das Licenciaturas em Física, Matemática e Química, doravante denominados “docentes em formação”, apropriaram-se de conceitos científicos multidisciplinares relacionados à temática da fotobiomodulação, bem como conceitos relativos à metodologia de educação baseada em projetos. Nesta perspectiva, os docentes em formação elaboraram a proposta de ECBP baseada na metodologia de trabalho das IR. Complementarmente, os docentes em formação se aprofundaram no estudo da avaliação formativa, a fim de elaborar procedimentos avaliativos que lhes propiciassem o acompanhamento da aprendizagem e revelassem carências e inquietações dos alunos, de forma a permitir a reorientação do trabalho e, conseqüentemente, das etapas da IR, para a superação das dificuldades (Vidotto, Laburúe Barros, 2005). A proposta foi elaborada para desenvolvimento em encontros semanais, com duração entre 8 a 12 semanas.

O professor-pesquisador

O processo reflexivo tem-se apresentado como um novo paradigma na formação de professores e, segundo Schön (2000), se apresenta como elemento que possibilita integração entre teoria e prática e ocorre de duas maneiras: reflexão-na-ação, ou seja, durante o ato de ensinar o professor reflete sobre o que acontece, interferindo e modificando esse ato simultaneamente, e reflexão-sobre-a-ação, na qual o professor reflete sobre a ação educativa após praticá-la, visando às ações futuras. Perrenoud (2002) adverte que a formação inicial não pode preparar o futuro docente para todas as questões que ele vai enfrentar na vida profissional, portanto, para atingir a autonomia profissional, a formação na prática reflexiva é uma condição necessária.

Para Zeichner (1993), o processo de formação de professores deve partir de um ambiente de discussões e troca. Esse ambiente é formado por uma comunidade autorreflexiva que colabore entre si para responder aos problemas levantados na realidade educativa. O papel da comunidade autorreflexiva é construir possibilidades reais e que tragam como resposta a justiça social.

Araújo (2005) afirma ainda que o exercício da docência permeado pela prática reflexiva acaba transformando antigos saberes e produzindo novos, melhorando essa prática. Ao assumir o papel de investigador da sua própria prática, o professor vai-se tornando autônomo, sensível e atento à complexidade do espaço em que está inserido viabilizando a construção permanente da identidade docente (Passos, 2010). De acordo com Knowles, Cole e Presswood (1994), a inquirição reflexiva é uma das melhores formas de compreender a própria prática, permitindo a obtenção de informações adicionais sobre os aspectos relevantes das ações pedagógicas.

Percebe-se, portanto, que a reflexão não está dissociada da pesquisa, pois um professor que realiza a reflexão de forma crítica, sistemática e fundamentada teoricamente sobre inúmeros fatores que afetam sua prática, muito provavelmente também será um professor pesquisador, que investiga a própria prática e gera conhecimento sobre ela (Tancredi, 2009).

Trata-se, portanto, de entender a pesquisa como mais uma componente na formação do professor, oferecendo-lhe condições para exercer uma prática crítica e criativa, mediante questionamentos e propostas de melhorias para os problemas investigados. Perrenoud (2002) também considera que uma formação em pesquisa favorece a prática reflexiva, bem como a prática reflexiva favorece a formação em pesquisa. Diante disso, ganha relevância a questão destacada por Lüdke e Cruz (2005, p. 98): “Como formar profissionais práticos, reflexivos, capazes de analisar, de teorizar sobre suas ações, e, mais do que isso, de pesquisar?”.

Metodologia

A coleta do relato reflexivo foi realizada com 4 dos 6 docentes em formação. Todos foram esclarecidos sobre a pesquisa em questão e concordaram em participar do processo. Para motivar e direcionar o relato foram formuladas 5 questões norteadoras:

- 1) O que os motivou a fazer parte do grupo?
- 2) Que expectativas tinham em relação à proposta do grupo quanto ao aprofundamento dos conhecimentos da área e a aplicação destes conhecimentos na escola campo de estágio?
- 3) Existe alguma diferença entre a forma que vocês trabalharam e a forma como a escola se propõe a trabalhar os conteúdos?
- 4) Quais são as maiores dificuldades no trabalho com os alunos e com os conteúdos?
- 5) De que forma a participação no grupo ajuda na formação profissional?

As questões foram expostas em uma tela de apresentação e optamos por uma condução dialogada, configurando-se, desta forma, em uma entrevista semi-estruturada, porque a mesma possibilitou espaços para interpelações. O registro das respostas foi realizado com gravação de áudio utilizando o software Audacity e vídeo com uma câmera fotográfica Samsung.

Nesse sentido, para a análise das entrevistas, optou-se pela utilização do instrumental metodológico da análise do discurso. Isto porque, conforme Cunha (2005, p. 98), “entendemos que o discurso não se acaba ou fecha-se em si mesmo antes, se articula com outros discursos e com os contextos onde são produzidos, haja visto que: “os sentidos não nascem *ad nihilo*. São criados” (Orlandi, 1998, p. 103). E, sendo criados, sua produção se dá por sujeitos que imprimem significado as coisas, aos fatos e ao mundo.”

Na análise do discurso buscamos compreender o que dizem os docentes em formação sobre o que fazem e o que dizem sobre o porquê de o fazer. Compreendemos também que a realidade que buscamos “ver” não está dada, antes é construída. Nesse sentido, enquanto pesquisadores, ao analisar os dados, construímos significados, damos sentido ao mundo, às coisas. E essa construção de significados acontece ao mesmo tempo em que buscamos elucidar o processo de construção de significados e esclarecer aqueles que já estão imbricados nas práticas sociais, na linguagem e na ação dos sujeitos/atores sociais (Schwandt, 1994, p. 118).

Dessa forma, acreditamos que: “Para que nossas palavras façam um sentido é preciso que já signifiquem” (Orlandi, 1998, p. 39). Isto porque “As palavras não significam em si. É o texto que significa”. Assim,

analisamos os registros das falas dos docentes em formação como textos produzidos e imbuídos de significados.

Resultados e Discussão

Para preservar a identidade dos entrevistados, vamos nominá-los como E1, E2, E3 e E4, o que não significa que os entrevistados responderam sempre nessa ordem. Ao responderem à primeira questão “O que os motivou a fazer parte do grupo?”, observamos dois níveis diferenciados de motivação, um deles aponta para o aprofundamento do conhecimento científico com vistas a aplicação tecnológica (E2) e outro aponta para a formação humana, no sentido de desenvolver a autonomia humana (E1), como transcrito a seguir:

“Aplicação no dia a dia (fotobiomodulação), principalmente na área da saúde” (E2).

“Daria uma autonomia ao aluno, que provavelmente quando eu estudava eu queria ter, mas o professor nunca me deu esse espaço” (E1).

Os demais entrevistados também apontaram para o aprofundamento dos conhecimentos, relacionado com a temática fotobiomodulação, como a principal motivação para aderir ao projeto.

Nas respostas à segunda questão: “Que expectativas tinham em relação à proposta do grupo quanto ao aprofundamento dos conhecimentos da área e a aplicação destes conhecimentos na escola campo de estágio?”, podemos agregar as respostas em dois blocos: um (E2 e E4) está mais ligado à metodologia de ensino, seja na capacidade de relacionar conceitos ou na apropriação de recursos didáticos; o outro bloco (E1 e E3) parte de uma expectativa negativa com relação à aprendizagem diante de um assunto tão técnico, entretanto com o desenvolvimento da proposta, eles resignificam a expectativa em relação à aprendizagem dos alunos, em relação à crença nas possibilidades dos alunos e no que se refere à relação professor aluno, conforme observamos:

“Preferi não criar expectativas para não me frustrar, não criei expectativa nenhuma por pensar que os alunos nunca estão interessados, mesmo quando nos dedicamos em produzir uma boa aula. Preocupe-me em como ensinar para alunos do 6o ao 9o ano, um assunto que é difícil até para mim. Com o decorrer aprendi muito pensando como preparar o assunto para eles e tinha como objetivo fazê-los se interessar pela ciência” (E1).

“Ampliar a capacidade de relacionar os conceitos de forma interdisciplinar” (E2).

“Ampliar os conhecimentos específicos, aprender sobre a questão profissional, mas não acreditava na possibilidade dos alunos do ensino médio aprenderem alguma coisa com essa temática, pois, sendo recém egresso do EM sabia que os alunos tem muita dificuldade de aprender. Entretanto, as minhas expectativas caíram por terra, eu mudei completamente a concepção que tinha da relação professor aluno, hoje penso totalmente diferente” (E3).

“Buscar mais recursos para usar em minha prática em sala de aula” (E4).

Para a terceira questão: “Existe alguma diferença entre a forma que vocês trabalharam e a forma como a escola se propõe a trabalhar os conteúdos?”, verificamos que todos são unânimes em afirmar que a diferença é evidente:

“Um abismo, isso foi muito claro, primeiro porque eles não estavam acostumados a tomar iniciativa, o que leva a entender que não se faz perguntas para os alunos, ou não se permite que eles perguntem. Quando nós começamos a fazer perguntas, eles se sentiram a vontade para perguntar e surgiram perguntas muito interessantes. Mas apesar de que essa forma de se trabalhar, conforme estudamos em Fundamentos da Educação, é algo muito antigo, mas as escolas não trabalham assim”. (E2)

“Na escola que eu estou trabalhando é muito diferente da forma que a gente trabalhou, a gente procurou o aluno a construir, e na escola é reproduzir, mesmo na cadeira de estágio que a gente pagou agora, a gente vê bem isso.” (E4)

“Eu tive um professor que a gente perguntava muito, mas aí ele parava de responder e voltava para o conteúdo que ele tinha que cumprir, aí dessa forma quando o professor tá muito limitado, ensino passa a ser limitado e mecanizado, aí é aquela questão, o aluno passa só a decorar, já na nossa proposta uma aluna falou que ela não via a hora de chegar a terça a tarde, porque era a hora dela aprender alguma coisa, que era a forma que ela estava aprendendo alguma coisa de forma interessante, mais do que ela aprendia em sala de aula, daí você percebe a diferença, é muito grande a diferença, tem dificuldade de concentração por parte deles, tem, mas você vê que é uma proposta que dá certo é só uma questão de tempo.” (E3)

“Eu vi uma grande diferença, assim, como o ensino tradicional dá um poder ao professor, ele é que sabe de tudo, a proposta da gente era dar autonomia ao aluno para que ele pudesse desenvolver o que ele acha o que ele pensa, assim há uma grande diferença da proposta da gente, da proposta da escola.” (E1)

Percebemos que apesar de todos considerarem a diferença claramente, verificamos que E1 e E3 trazem no seu discurso o empoderamento por parte do aluno do aprendizado, E2 e E4 destacam que ao formular as questões o aluno se coloca como sujeito aprendente. E os quatro entrevistados enfatizam o desenvolvimento da autonomia pelo aluno, que inicia com a participação do aluno na formulação dos questionamentos, ou seja, a busca do significado, do sentido da aprendizagem, que se configura como um primeiro passo para o alcance do Letramento Científico. Percebemos também que o entrevistado E3 nos remete a questão conteudista como um fator limitante para a viabilização do desenvolvimento de um aprendiz autônomo e questionador, e isso contribui para a desmotivação do alunado, como no relato que esse faz da fala da aluna.

A penúltima questão: “Quais são as maiores dificuldades no trabalho com os alunos e com os conteúdos?”, evidenciou que os entrevistados (E2 e E1) compreendem como maior dificuldade no trabalho por projetos o fato dos alunos não saberem pesquisar, nem trabalhar com os achados no material de pesquisa, o que evidencia, novamente, que o processo escolar continua mantendo o aluno como um sujeito passivo, o que é corroborado com o discurso de E4 que coloca a dificuldade de organização do pensamento como um grande entrave no trabalho por projetos. No entanto, os alunos conseguem se apropriar desse processo no decorrer da proposta como registrou E1 em sua fala:

“Além da indisciplina, que é normal, como vimos em psicologia, é pesquisar, o aluno não sabe pesquisar, provavelmente eles nunca pesquisaram, não sabem manipular um livro, nem sabem pesquisar na internet, eles só copiam e colam, não sabem fazer um simples resumo” (E2).

“Quando eles começaram a pesquisar foi muito difícil, mas de uma semana para outra eles evoluíram muito, a partir do momento que eles começaram a pesquisar” (E1).

“Uma outra dificuldade foi eles organizarem o pensamento, e discutirem entre eles sobre alguma questão, eles não discutem, o que um fala os outros aceitam” (E4).

A última questão: “De que forma a participação no grupo ajuda na formação profissional?”, nos traz nas falas dos entrevistados um novo significado relacionado ao exercício da profissão docente:

“Projetos como esse faz com que a gente tenha uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem, novas formas de ensinar, muda a visão que a gente tem das coisas, ajuda a desenvolver novas formas. Agora eu vejo porque o professor é frustrado, porque quando o aluno está pedindo você vai cada vez mais pegando gosto por aquilo.” (E3)

“A gente não pode deixar (...). O retorno maior é poder ver que os alunos aprendem, o que me preocupa é ver que na escola tem alunos que estão se perdendo porque o professor está ali só para cumprir horário, hoje eu vejo que o professor tem que estar para mudar algo. Hoje eu quero muito mais (no sentido de profissionalização), antes eu queria só a área pura, agora eu vejo que posso ser professora” (E1).

“Com essa experiência eu posso não saber tudo que tenho que fazer, mas já sei o que não devo fazer.” (E2)

Essa resignificação está expressa nas seguintes frases: “muda a visão que a gente tem das coisas”, “ajuda a desenvolver novas formas”, “a gente não pode deixar”; que expressam o não imobilismo no cenário da educação escolar que reflete a produção de uma identidade profissional sendo construída enquanto algo que é social, que é situado, que é individual e que é comprometido, como referem Dubar (1997) e Lopes (2001).

Considerações Finais

Uma das formas de enfrentamento do desafio da formação de professores é o desenvolvimento de projetos que valorizem a importância do trabalho colaborativo, que tratem da solução de problemas concretos originários na experiência docente, que investiguem metodologias inovadoras e aproximem as áreas dos saberes disciplinares, saberes pedagógicos e saberes provenientes da prática, vencendo as barreiras da fragmentação e dicotomização que tem caracterizado a formação docente (Rodrigues & Cunha, 2012).

Tomando por base o discurso dos docentes em formação, e o fato de que esse discurso vem carregado de significado, como ressalta Cunha (2005), verificamos claramente que essa identidade profissional é passível de construção em uma proposta de ECBP e que esse movimento de construção está alicerçado sobre quatro eixos: a resignificação dos papéis do professor e do aluno, a relação professor-aluno, a resignificação no trabalho com os conteúdos e a inovação metodológica.

Nesse sentido, compreende-se que o desenvolvimento de uma proposta de ECBP possibilita o confronto entre o modelo de professor que vem arraigado no ingresso na licenciatura e o profissional docente que se pretende. Entretanto, a apropriação desse processo de profissionalização só será pleno se aliado à proposta de ECBP houver a reflexão na ação e sobre a ação (Schön, 2000), auxiliando os docentes em formação na construção das relações entre a teoria e a prática, evidenciando a construção de novos conhecimentos sobre o fazer docente. Criar a prática reflexiva na ação e sobre a ação é o desafio que se nos coloca para uma próxima edição da proposta de ECBP.

Referências

- Araújo, R. C. (2005). *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1999). *Process and product in PBL research*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- Brasil (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2002). *PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Cunha, K. S. (2005). *A formação continuada stricto sensu: Sentidos construídos pelos docentes do ensino superior privado face às exigências legais*. Recife. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Duarte, A. M. S.; Silva, M. A.; Oliveira, R. S.; Rodrigues, M. I. R.; Santos, M. B. M. (2009) Descrevendo e refletindo sobre a prática em ilhas de racionalidade. *Actas do XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2009 – Vitória, ES*.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Portugal: Porto Editora.
- Figueirêdo, K. L.; & Justi, R. (2001). Uma proposta de formação continuada de professores de ciências buscando inovação, autonomia e colaboração a partir de referenciais integrados. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 11(1), 169-190.
- Fourez, G. (2005). *Alfabetización científica y tecnológica: Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias* (1a ed./ 3a reimp). Buenos Aires: Colihue.
- Gil-Pérez, D.; & Carvalho, A. M. P. (2000). *Formação de professores de ciências: Tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: Novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Jones, B. F.; Rasmussen, C. M.; & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kawamura, M. R. D.; & Housome, Y. (2011). *A contribuição da Física para um novo Ensino Médio*. Brasil: MEC.
- Knowles, J. G.; Cole, A.; & Presswood, C. S. (1994). *Through preservice teachers' eyes: Exploring field experiences through narrative and inquiry*. New York: Macmillan College Publishing Company.
- Lopes, A. (2001). *Libertar o desejo, resgatar a inovação: A construção de identidades profissionais docentes*. Temas de Investigação. Nº. 20. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lüdke, M.; & Cruz, G. B. da. (2005). Aproximando universidade e escola da educação básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, 35(125), 81-109.

- Montenegro, P. P. (2008). *Letramento científico: O despertar do conhecimento das ciências desde os anos iniciais do Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Nehring, C. M.; Silva, C. C.; Trindade, J. A. de O.; Pietrocola, M.; Leite, R. C. M.; Pinheiro, T. de F. (2002). As ilhas de racionalidade e o saber significativo: o ensino de ciências através de projetos. *ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências*, 2(1), 1-18.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org), *Os professores e sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Orlandi, E. P. (1998). *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pacca, J. L. A.; & Villani, A. (1996). Un curso de actualización y cambios conceptuales en profesores de Física. *Ensenanza de las ciencias*, 14 (1), 25-33.
- Passos, C. L. B.; Andrade, J. A. A.; Oliveira, R. M. M. A.; Moruzzi, A. B.; Pátaro, C. S. O.; & Pátaro, R. F. (2010). *Processos de formação de professores: Narrativas, grupo colaborativo e mentoria*. São Carlos: EDUFSCar.
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Pietrocola, M. (1999). Construção e realidade: O realismo científico de Mário Bunge e o ensino de ciências através de modelos. *Investigações em Ensino de Ciências*, 4(3), 213-227.
- Pietrocola, M.; Alves, J. P.; & Pinheiro, T. F. (2003). Prática interdisciplinar na formação disciplinar de professores de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, 8(2), 131-152.
- Rodrigues, M. I. R.; & Carvalho, A. M. P. (2002). Professores - pesquisadores: Reflexão e mudança metodológica no ensino de física - o contexto da avaliação. *Ciência & Educação*, 8(1), 39-53.
- Rodrigues, K. C.; & Cunha, K. S. (2012). O lugar da investigação no processo de ensino-aprendizagem de Física: Relato de uma vivência. In C. Leite & M. Zabalza. *Ensino superior: Inovação e qualidade na docência. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária* (pp. 3376-89) Porto: CIIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Scarbrough, H.; Bresnen, M.; Edelman, L. F.; Laurent, S.; Newell, S.; & Swan, J. (2004). The processes of project-based learning: An exploratory study. *Management Learning*, 35(4), 491-506.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Schwandt, T. A. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In K. D. Norman & S. L. Yvonna (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp.118-132). London: Sage.
- Tancredi, R. M. S. P. (2009). *Aprendizagem da docência e profissionalização: Elementos de uma reflexão*. São Carlos: EDUFSCar.
- Thomas, J. W.; Mergendoller, J. R.; & Michaelson, A. (1999). *Project-based learning: A handbook for middle and high school teachers*. Novato, CA: The Buck Institute for Education.

Vidotto, L. C.; Laburú, C. E.; & Barros, M. A. (2005). Uma comparação entre avaliação tradicional e alternativa no ensino médio de física. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 5,77-89.

Zeichner, K. M. (2000). Para além da divisão entre professor pesquisador e professor acadêmico. In: Geraldi, C. M. G.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. de A. 1. reimpr. Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado Aberto - Associação de Leitura no Brasil.

_____ (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

A construção da profissionalidade docente de professores de geografia: Decorrências do programa institucional de bolsa de iniciação à docência

Carla Silvia Pimentel⁴⁶¹

Resumo

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), desenvolvido com os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR/Brasil, funda-se na construção da profissionalidade docente desses sujeitos. O objetivo é possibilitar a eles o desenvolvimento de saberes e *habitus* da profissão de professor e a reflexividade da ação docente e das práticas escolares, por meio do diálogo com a realidade profissional. Neste artigo apresentamos os resultados de uma investigação realizada em 2012, com alunos que integravam o Subprojeto de Geografia/UEPG, sobre o desenvolvimento de sua profissionalidade a partir das ações propostas nas escolas de Educação Básica, com a supervisão direta de professores experientes. Para gerar as informações realizamos entrevistas semiestruturadas com onze (11) alunos do curso, todos integrantes do subprojeto de Geografia. Para proceder às análises optamos pelo método qualitativo, adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007). As reflexões se desenvolvem no âmbito de saberes e *habitus* docente, elementos que foram utilizados como categorias de análise. Os alunos do PIBID destacaram aprendizagens profissionais no campo do conhecimento dos alunos e das competências complexas. Em relação à formação do *habitus* docente destacaram orientações sobre princípios de gestão de classe. No que corresponde ao Programa evidenciaram a possibilidade de relações entre as teorias e a realidade escolar, além do desenvolvimento de saberes da profissão.

Palavras chave: Profissionalidade docente. Licenciatura em Geografia. PIBID.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) passa por significativas mudanças com a implementação de um projeto ligado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), promovido pelo governo federal. O objetivo do PIBID/CAPES é elevar a qualidade da formação inicial de professores por meio da integração com escolas de Educação Básica ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão relativas ao trabalho docente. No projeto institucional as ações previstas contemplam os três eixos, contudo são estruturadas a partir do eixo ensino.

No projeto do curso de Geografia da UEPG participam 12 (doze) alunos da graduação, inseridos nas diferentes séries do curso, duas professoras da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, que atuam como supervisoras diretas desses alunos nas escolas⁴⁶² e uma coordenadora do projeto ligada à

⁴⁶¹ Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação – USP. Coordenadora do projeto PIBID de Geografia - cpimentel@uepg.br.

⁴⁶² Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória Ensino Fundamental e Médio e Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres Ensino Fundamental e Médio, ambas situadas no município de Ponta Grossa – PR, Brasil.

Universidade Estadual de Ponta Grossa e com formação em Geografia. As ações desse grupo tiveram início no segundo semestre de 2011, com previsão de término em dezembro de 2013.

A proposta está calcada no desenvolvimento da profissionalidade docente, com ênfase para a produção de saberes e *habitus* da profissão. As atividades priorizam o contato permanente dos alunos da licenciatura com os sujeitos da escola, com as práticas institucionais e, principalmente, com a prática didática do professor da educação básica, com especial atenção ao conhecimento pedagógico geográfico, ao conhecimento didático geral e ao conhecimento dos alunos. Também têm centralidade nesse projeto as necessidades formativas explicitadas no projeto pedagógico do curso, na legislação nacional e nas teorias educacionais que privilegiam a formação de professores reflexivos.

As ações desencadeadas para o desenvolvimento da profissionalidade desses alunos consideram a amplitude do saber e do saber-fazer dos professores necessários à sua ação educativa. Além de aspectos conceituais e técnicos consideramos os aspectos morais, éticos e políticos presentes nesse campo. Esse processo compreende comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão de professor (SACRISTÁN, 1995), pois como destaca Gauthier (2006a, p.167) a profissionalidade “consiste em el conjunto de características más o menos formalizadas de una profesión en una época determinada”.

Diante desses objetivos foi proposto o reconhecimento do ambiente escolar, concomitante ao da ação docente. Priorizou-se a observação participante, com a produção de registros sobre a escola, o docente e os discentes. Também houve intervenção colaborativa, sempre tutorados pelas supervisoras e coordenadora do projeto. Já em uma fase mais adiantada e concomitante com as demais ações os alunos foram estimulados a problematizar, na forma de pesquisas, questões do cotidiano docente, tendo por finalidade estimular um perfil pesquisador. Essas ações buscam possibilitar o desenvolvimento de professores a partir do conhecimento de seu campo de trabalho, de suas possibilidades e responsabilidades na atuação profissional.

A formalização dos saberes que correspondem às exigências da profissão, a mobilização desses saberes em contextos escolares, a necessidade de aprendizado contínuo e o compartilhamento de experiências entre professores são dimensões da profissionalidade destacadas por Gauthier (2006b). Os alunos começaram a reconhecer e desenvolver essas dimensões nas atividades partilhadas com seus supervisores.

Refletir sobre as práticas escolares e a prática didática dos docentes, por meio do diálogo com e na realidade profissional, pode favorecer o redimensionamento de teorias, de práticas e de tradições em prol do desenvolvimento profissional dos alunos diante das necessidades impostas pela profissão na atualidade. Ao acompanhar o trabalho dos supervisores é possível identificar e refletir sobre alguns dos saberes mobilizados por eles durante suas aulas, em ações como: apresentação de conteúdos para os alunos, utilização de técnicas durante as aulas, organização da turma, seleção de temas e atividades, resolução de conflitos, entre outros. Esses saberes resultam da formação inicial e continuada, dos processos de socialização profissional, bem como das experiências individuais de cada um na prática didática, que não podem ser transferidas, mas podem ser socializadas, possibilitando reflexões sobre sua estrutura e seus resultados. Como afirma Sacristán (2000, p. 209), “as ações do ensino nas aulas não são um puro fluir

espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que praticam.”

Compreende-se que a inserção dos alunos nas escolas propicia aos mesmos a iniciação nas tradições da comunidade escolar e nas práticas que a estruturam e condicionam. Essa iniciação pretende fazer conhecidas as linguagens, os modelos, as convenções e padrões de organização escolar, favorecendo o entendimento de concepções que fundamentam a profissão em desenvolvimento. Os professores em formação são estimulados a assumirem posição protagonista, criando, avaliando, construindo práticas, discutindo e aprendendo teorias que atendam às necessidades da comunidade educativa na qual serão inseridos pelo projeto.

Tardif (2008) considera a prática meio de formação profissional, tanto em cursos de licenciatura quanto no exercício profissional. Ao propor princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino, o referido autor fortalece essa discussão, defendendo o trabalho coletivo nas ações a serem realizadas. Ele enfatiza que a profissionalização de professores é um projeto a ser desenvolvido em constante colaboração interinstitucional.

Diante das possibilidades geradas pelo programa se propôs uma investigação sobre os saberes profissionais desenvolvidos pelos alunos que integram o PIBID/Subprojeto de Geografia nas ações realizadas nas Escolas de Educação Básica. Algumas questões direcionam essa investigação:

- que saberes profissionais foram desenvolvidos pelos alunos do projeto nas ações realizadas na escola, sob supervisão direta de um professor experiente?
- quais relações de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas entre supervisores e alunos do PIBID no processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade docente?
- quais são as contribuições do PIBID/CAPES/UEPG no desenvolvimento profissional dos alunos da Licenciatura em Geografia?

Os resultados apresentados neste artigo são fruto da análise de dois relatórios semestrais e de entrevistas realizadas com os alunos. As informações reveladas decorrem da opinião dos alunos sobre sua própria formação, a partir das estratégias geradas pelo projeto da área.

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

As análises apresentadas resultam de representações dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, que integraram o PIBID/Projeto de Geografia (2012), sobre seu desenvolvimento profissional nas ações do projeto e das professoras supervisoras da Escola Básica. A pesquisa tem enfoque descritivo-interpretativo e foi desenvolvida adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2007). As informações obtidas, o delineamento e o interesse no objeto investigado suscitaram análises no âmbito dos saberes da docência e do *habitus* na prática docente. Esses dois elementos foram utilizados como categorias prévias, para que posteriormente possibilitem análise comparativa com os resultados de uma pesquisa desenvolvida em 2010. Entretanto, não consideramos esse fator impeditivo para o surgimento de novas categorias. As informações seguiram as etapas da pré-análise, determinação das unidades de análise, categorização, descrição e interpretação.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa foram 11 (onze) dos 12 (doze) alunos do curso de licenciatura em geografia que participavam do PIBID no mês de novembro e dezembro de 2012. Este grupo desenvolveu atividades em duas escolas⁴⁶³ da rede estadual de ensino, com turmas do Ensino Fundamental II. Desde o início do projeto os alunos foram divididos em dois grupos que realizaram parte de suas atividades (reuniões de planejamento, orientações e estudos) em conjunto na UEPG e parte (atividades de observação, intervenção e acompanhamento do professor supervisor) nas escolas. Nos respectivos estabelecimentos realizam atividades diferenciadas conforme orientações do professor supervisor, sempre atendendo às orientações gerais especificadas no projeto mãe. Os alunos cumprem 20 horas semanais de atividades (planejamento de ações, produção de materiais didáticos, reuniões, estudos e pesquisas), sendo 08 horas na escola, acompanhando o supervisor. O grupo, a época da coleta de informações, estava composto por 01 aluna do 4º ano, 06 alunos do 3º ano, 03 alunos do 2º ano e 02 do 1º ano do curso, todos aprovados mediante seleção. Desses, 07 do sexo feminino e 05 do sexo masculino. A faixa etária variava entre 18 e 35 anos, contudo 50% do grupo tinha entre 18 e 20 anos.

Desde o início do projeto tem havido mobilidade dos alunos. Alguns, que não conseguem sobreviver com a bolsa, saem do projeto para trabalhar, outros optam por agregar experiências na iniciação científica. Entretanto, o tempo de vivência na escola apresentado por eles foi considerado satisfatório para obtenção das informações, pois 16,67% apresentou entre 01 e 05 meses de atuação, 25% entre 06 e 10 meses e os demais 58,33% entre 16 e 18 meses de projeto.

Todos os integrantes do programa são remunerados por meio de bolsa mensal pela CAPES.

Aprendizagens profissionais: saberes e *habitus*

O desenvolvimento de saberes e *habitus* da profissão requer, na fase da formação inicial, acompanhamento permanente e orientações quanto a procedimentos, materiais, metodologias, conteúdos. No caso do PIBID esse acompanhamento ocorre de forma direta por parte do supervisor e semidireta por parte do coordenador do projeto. Algumas ações foram propostas pelo projeto, outras surgiram das necessidades que emergem no dia a dia de sala de aula. São atividades como: auxílio no acompanhamento de alunos, preparo de materiais didáticos, saídas de campo, intervenções em sala de aula, mostras científicas, diagnósticos, entre outras, todas com o objetivo de qualificar o professor em formação, contribuir com o trabalho do supervisor e dinamizar as atividades de sala de aula. Mas quais aprendizados da profissão são reconhecidos pelos alunos? Como eles percebem sua profissionalização a partir da inserção no programa?

Esses questionamentos nos instigam a compreender o que eles aprenderam sobre a relação professor-aluno em sala de aula e na convivência escolar; que orientações eles receberam de seus supervisores e com quais meios e, ainda, que contribuições o PIBID trouxe para sua formação profissional. Essas questões são centrais para análise do projeto, das ações que foram realizadas e da atuação de supervisores e coordenadores.

⁴⁶³ As escolas serão denominadas de Escola A e Escola B.

Os conhecimentos de base para a profissão

A natureza dos saberes que embasam a ação docente tem sido objeto de amplas discussões no campo educacional. Atreladas à questão da profissionalização docente, essas discussões vêm, desde a década de 1980, fomentando pesquisas que permitam caracterizá-la. Pesquisadores como Clermont Gauthier et.al. (2006a; 2006b), Lee Shulman (2005a; 2005b) e Maurice Tardif (2006, 2008) buscam identificar um repertório de saberes específicos para o ensino, a partir da análise empírica do trabalho de bons professores.

Os resultados dessas pesquisas permitiram o reconhecimento dos saberes que embasam a profissão de professor. Neste estudo optamos por utilizar as categorias apresentadas por Lee Shulman (2005a), considerando sua abrangência e ao mesmo tempo valorizando a especificidade apresentada para o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Shulman (2005a, p. 17) compreende a docência “como um acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.” Essa postura revela que suas proposições não pretendem oferecer roteiros pré-determinados e aplicáveis ao ensino, mas revelar um *corpus* de conhecimentos distintivos que se destacam na profissão de professor e podem contribuir como fundamentos para as decisões e iniciativas dos professores. Nesse sentido, ele defende que “el objetivo de la formación docente, sostiene, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor con idoneidad” (SHULMAN, 2005a, p. 17). E, segundo o autor, esse processo exige reflexão sobre o que se está fazendo, apoiada em uma adequada base de dados, princípios e experiências.

Segundo Shulman o conhecimento de base para o ensino compreende:

- Conocimiento del contenido;
- Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;
- Conocimiento didáctico del contenido⁴⁶⁴: esa especial amalgama entre matéria y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMAN, 2005a, p. 11)

A partir dessas categorias é que analisamos as compreensões apresentadas pelos alunos sobre seu aprendizado profissional.

A inserção regular dos alunos em sala de aula para estimular observações diretas da prática docente, possibilitando momentos de reflexão sobre a prática didática é uma das ações mais relevantes do projeto. Ao relatarmos o que aprenderam sobre a relação professor-aluno em sala de aula os alunos da Escola A destacam aprendizagens sobre os alunos, seguidas da compreensão sobre as competências complexas necessárias ao exercício da profissão.

O Conhecimento dos alunos e de suas características é um dos saberes essenciais da profissão como destaca Shulman (2005), e, essa importância, foi compreendida pelo grupo. Um dos alunos expressa:

Aprendi que o professor deve sempre estar preparado para enfrentar diferentes situações em sala de aula e que certamente irá trabalhar com alunos provenientes de diferentes realidades, com culturas diferentes, em alguns casos realidades diferentes e perfis socioeconômicos variados. [...] Também pude perceber que o perfil dos alunos muda de ano pra ano, de colégio para colégio. [...] (Aluno 8)

Contreras (2002, p.86), ao apontar as dimensões da profissionalidade, fala das competências complexas necessárias à profissão. Ele aponta aspectos como afeto, sensibilidade e intuição, considerando que são “habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas”. Essas competências foram destacadas por vários alunos, demonstrando que seus saberes foram além do domínio técnico necessário à profissão. Uma das alunas afirma:

Durante esse período de permanência em sala de aula pude compreender como é fundamental uma postura correta e sempre manter o respeito e a ética, tanto em sala de aula, quanto com toda a equipe pedagógica [...] vejo que os alunos observam o nosso comportamento e não adianta nada ficarmos impondo algo a eles, se nem mesmo nós somos capazes de cumprir. (Aluna 9)

Outros saberes foram apontados, mas não tiveram destaque nos aprendizados reconhecidos por eles. Um aluno fala sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo: “[...]o professor deve se adequar ao aluno propondo atividades que estejam ao seu alcance em termos de desenvolvimento educacional... no caso da geografia trabalhar com aquilo que está próximo a ele, para que de tal forma desperte seu interesse para as aulas” (Aluno 8). Na mesma proporção, um dos alunos menciona o conhecimento didático geral, ao dizer, “[...] percebo também a necessidade de estar sempre trazendo novos recursos para a sala de aula, a fim de despertar o interesse dos alunos pelas aulas” (Aluno 6).

Outra aluna demonstra percepções sobre o contexto educativo, ao falar que “[...] que a estrutura escolar não permite realizar tudo o que desejamos em nossas aulas” (Aluna 2). Essa fala demonstra reconhecimento de que as práticas institucionalizadas e organizativas interferem diretamente na prática didática docente (SACRISTÁN, 1995).

Os alunos da Escola B também revelam que no período de vivência na escola e com as turmas puderam constatar a necessidade de competências complexas para a ação docente. Essa dimensão da profissionalidade foi a mais destacada pelo grupo. Eles falam, “compreendo que ela [relação professor/aluno] vai muito além do apenas ensinar. Aprendemos, sobretudo, a sermos mais humanos, aprendemos a entender o lado do outro [...]” (Aluna 7). Falam ainda “o perfil de cada turma influencia diretamente no andamento da aula” (Aluno 3); “uma relação harmoniosa com os alunos através de conversas carinhosas e

de respeito mostrou-se altamente eficiente” (Aluno 10). Uma das alunas fala sobre a consciência, a ética que deve ser mantida pelo professor, mesmo diante de condições de trabalho difíceis. Demonstra reconhecer outros determinantes da prática educativa como trata Sacristán (1995). Ela fala:

Deve-se destacar que o esforço deve sempre estar presente em nossas atitudes, em transmitir nossos conhecimentos, agindo com muita responsabilidade e profissionalismo. Ter a ambição de mudar, mesmo com falta de condições adequadas de trabalho e da desvalorização profissional. A nossa educação está muito fragilizada e o que encontramos em nossas escolas é uma série de desafios encarados por nossos professores e nós como futuros professores os enfrentaremos. (Aluna 4)

Além das competências complexas, os alunos indicam aprendizagens sobre o conhecimento didático geral. Foram esses os dois saberes citados pelo grupo. O Aluno 3 diz, “aprendi uma postura correta frente à turma, as formas de linguagem que devem ser usadas com eles, a maneira que o conteúdo deve ser passado [...]que nem toda aula é igual, mesmo sendo o mesmo conteúdo”. Outra aluna destaca “ aprendemos [...] a não se limitar seguindo um único ponto de vista, mas também estar abertos às metodologias que melhor se adéquem aos alunos” (Aluna 7).

O desenvolvimento de saberes está ligado diretamente ao desenvolvimento da competência profissional, dimensão da profissionalidade defendida por Contreras (2002). Os registros feitos pelo grupo evidenciam aprendizados sobre os alunos e as competências complexas. Entretanto, se resgataremos os conhecimentos de base descritos por Shulman (2005) veremos que saberes importantes não foram mencionados pelos alunos. Constatamos que a gestão de classe, por se consolidar em saberes e *habitus*, resultantes de experiências individuais no exercício da profissão e ser um dos condicionantes fundamentais para o consecução do trabalho docente teve maior atenção dos professores em formação. Constatar as singularidades e pluralidades de sala de aula, refletindo sobre a postura do professor tornou-se questão central das observações realizadas pelo grupo.

O papel do supervisor

O desenvolvimento profissional dos alunos integrantes do PIBID recebe influência direta dos professores da Educação Básica que atuam como supervisores no projeto. Isto se dá a partir das ações que organizam e da experiência profissional que revelam em sua prática didática. Neste sentido, buscamos identificar junto ao grupo que orientações receberam de seus supervisores sobre a docência. Partimos do princípio de que a supervisão é “uma atividade que visa o desenvolvimento e à aprendizagem dos profissionais”, como define Alarcão (2007, p.06).

Os supervisores precisam compreender o projeto de formação dos alunos, para em uma ação colaborativa mobilizar seus saberes e os colocá-los a favor do desenvolvimento profissional deles. Os professores selecionados para integrar o projeto foram considerados professores experientes e seu trabalho é reconhecido pelas instituições, bem como o é pelos alunos do projeto. Portanto, são docentes que podem compartilhar saberes teórico-práticos (esquemas estratégicos e práticos (Sacristán, 1995)) contextualizados.

Ao serem questionados sobre quais orientações receberam das professoras supervisoras relativas à docência e que meios foram utilizados, os alunos do PIBID, que atuam na Escola A deram destaque para a seleção e produção de materiais a serem utilizados com os alunos, para o preenchimento do livro de

registro de classe, além de orientações sobre a importância do preparo das aulas, atualização de conteúdos e dicas sobre a condução da profissão. Duas falas demonstram essas orientações:

Planejar as aulas com antecedência e sempre ter um segundo plano, manter-se sempre atualizado sobre o assunto a ser trabalhado, trabalhar com materiais confiáveis e diversificados, manter o livro sempre organizado, utilizar métodos diferentes para observar em qual turma melhor se encaixa, enfim, nos contou sobre suas experiências e nos orientou sobre as melhores formas de prosseguir na docência para se conseguir êxito. (Aluna 2)

A professora supervisora nos orientou como preencher o livro de chamada, como utilizar os recursos didáticos. Nos ensinou a preparar aulas, atividades e provas. Além de nos orientar como falar com os alunos, quais assuntos temos que dar prioridades, caso não dê tempo de trabalhar todos os previstos. Nos mostrou a importância de ter um bom domínio de conteúdo e que nem sempre podemos contar com os recursos didáticos, pois muitas vezes a escola não disponibiliza e quando há, às vezes não funciona [...] Todas essas orientações ocorreram de maneira prática e durante as horas-atividades. (Aluna 9)

A aluna destaca o contato da supervisora com o grupo durante sua hora-atividade⁴⁶⁵. Buscamos organizar os horários dos alunos para que eles estejam na escola nos dias em que o professor esteja em planejamento, para que possa dar orientações gerais e, em especial, sobre os currículos, programas de ensino, planejamento e avaliação.

Os alunos da Escola B também falam de orientações durante a hora-preparo da professora. São orientações que contemplam “a maneira como se monta uma aula, a linguagem que se deve usar para cada turma, a utilização de imagens para melhor compreensão de determinados assuntos, etc. Quanto à elaboração de atividades e avaliações, utilizar-se de questões mais interativas, enfim [...]”(Aluna 7). Contudo, a mesma aluna destaca “mas quanto ao planejamento escrito, não temos muitas informações, sendo que esta é uma das etapas mais importante deste processo” (Aluna 7).

A questão levantada pela aluna é bastante pertinente, pois os alunos da Escola A também afirmam não participar da construção do plano anual de trabalho da supervisora, apesar de tê-lo recebido. Suas noções são mais direcionadas ao plano de aula e a execução da proposta. O saber do currículo e sua expressão em um plano de trabalho são consolidados pelos docentes no exercício de sua profissão. Professores experientes possuem domínio de conteúdo que os permitem fazer seleções, recortes, ligações (SHULMAN, 2005b), que um neófito tem dificuldade. Essa constatação demonstra necessidade de encaminhamentos que possam dar acesso aos alunos a esse saber, assim como o conhecimento do currículo oficial não foi citado por eles. No Estado do Paraná existe um currículo oficial, que difere do nacional e que é utilizado pelas supervisoras, contudo os alunos não demonstram estudos deste documento atrelados ao plano de trabalho desenvolvido.

Esse grupo revela ainda aprendizado no campo do conhecimento didático geral, em que citam a elaboração e seleção de materiais didáticos, formas de linguagem, controle do tempo, postura frente aos alunos e sobre o preparo de instrumentos de avaliação.

Dois alunos destacam o aprendizado por meio das observações sobre a prática didática da professora “[...] ao longo do cotidiano na espacialidade escolar eu foi observando e vendo como era a vivência e o

⁴⁶⁵ Terminologia utilizada para o tempo de permanência na escola em que o professor deve estar em atividades de planejamento e organização de sua prática didática.

comportamento da professora para com os alunos” (Aluno 11). Outra aluna relata “o primeiro “impacto” nas observações das turmas foi mais difícil, mas observando como a professora trabalhava e pelas orientações dela, fui me acostumando a ter atitudes de uma futura professora” (Aluna 4).

Concordamos que uma observação atenta e reflexiva é necessária, mas trará prejuízos se for utilizada como modelo de formação, podendo até mesmo levar à imitação. Tradicionalmente, nesse tipo de formação os futuros professores acompanhavam professores experientes para aprender como se faz, buscando imitar o mestre. Em contraposição a esse modelo Schön (2000) propõe que os alunos “pensem como um” professor – dessa forma aprenderão como esses profissionais raciocinam, a partir de situações-problema, e como associam o conhecimento geral, em casos específicos.

As observações favorecem o aprendizado de um senso prático, produzido historicamente no interior da profissão docente, por isso legitimado por seus membros, que deve ser adquirido, incorporado por aqueles que desejam nela ingressar. A expressão da profissionalidade docente também está calcada em disposições, em princípios gerais validados nesse campo profissional. Estamos falando do *habitus* profissional.

Bourdieu (2005, p. 53/54, grifos do autor) elucida parte dessa configuração, ao conceituar *habitus* como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Essas estruturas estruturadas e estruturantes promovem a regularidade das ações, validando, ou mesmo exigindo, certos procedimentos em determinado campo. O autor enfatiza que o *habitus* não é estratégia, mas potencialidade objetiva, que gera ações organizadas por meio de estratégias. Se o *habitus* da profissão de professor for incorporado pelos alunos da licenciatura, ele vai possibilitar que eles saibam o que podem fazer ou não podem, o que devem dizer ou não devem, nas mais diferentes situações que surgirão no dia a dia da profissão. Contudo o *habitus* não é assimilado por meio de uma intencionalidade racionalizada, porque corresponde a esquemas de ações introjetados inconscientemente.

A iniciação profissional na prática possibilita aprendizagens que muitas vezes não resultam de teorizações, mas surgem e se mantêm por meio da preservação de comportamentos e ações organizadoras, validadas por um determinado grupo. São os princípios que orquestram e legitimam a inclusão de alguém em determinado grupo, desde que esse indivíduo esteja apto a assimilá-los, para permitir a continuidade e regularidade das ações.

As ações formativas ligadas ao desenvolvimento do *habitus* docente são importantes. Entretanto, ao consideramos a amplitude da profissionalidade docente, reconhecemos que a ética, a obrigação moral, a construção de saberes, o compromisso com a comunidade e o compartilhamento de experiências entre os atores são dimensões que precisam ganhar expressão nas atividades dos alunos (CONTRERAS, 2002; GAUTHIER, 2006b).

As supervisoras se preocuparam em dar orientações quanto à postura em sala de aula, à linguagem, à forma de conduzir a turma, de se vestir e conduzir as atividades. Preocuparam-se em demonstrar um estilo,

o de ser professor. Muitas de suas orientações referem-se ao conhecimento didático, que também permite a organização e gestão da classe e de atividades.

Ao analisar os registros dos alunos sobre as aprendizagens profissionais no cotidiano escolar constatamos ausências em relação aos saberes do currículo e sua expressão no trabalho docente, bem como toda a reflexividade que determina seu uso na prática didática dos supervisores. Constatamos ainda que houve percepção das competências complexas necessárias a uma boa condução profissional, muitas delas ligadas ao respeito de individualidades, culturas, vivências. Há, por parte do grupo, grande preocupação em estabelecer boas relações, tanto com os alunos, quanto com os demais profissionais da escola. Eles constataram que um bom relacionamento traz implicações diretas sobre a prática didática e o aprendizado dos alunos. Buscam compreender como devem se portar para não permitir e não promover excessos. Um das alunas destaca, “é uma profissão essencialmente humana” (Aluna 4).

No campo da didática geral destacam a importância da diversidade metodológica e de materiais, da organização das aulas e da gestão do grupo.

Sobre o conhecimento do contexto educativo, principalmente da prática organizativa, falam da pontualidade, dos deveres e direitos de cada um, da importância em conhecer o entorno do colégio e sua realidade e também de vivenciar a realidade de uma escola. Um aluno destaca:

Aprendi um pouco sobre o andamento do programa proposto pela equipe pedagógica do colégio, observei como funcionam e o que ocorre durante as reuniões, me inteirei a cerca da semana pedagógica e sua importância para o desenvolvimento do trabalho durante o ano letivo [...] e a diplomacia dentro da escola [...].
(Aluno 8)

Os saberes apontados pelo grupo contemplam aqueles que devem estruturar a ação docente. Muitos dos conhecimentos obtidos não podem ser ensinados nos bancos universitários, exigem vivências regulares e prolongadas, como as que foram criadas pelo programa em discussão.

Representações sobre o PIBID

Os alunos avaliam o PIBID como positivo para seu desenvolvimento profissional, com destaque para o desenvolvimento de saberes e práticas da profissão, pela vivência efetiva do espaço escolar, para reafirmar a escolha profissional, pela possibilidade de desenvolver sua formação universitária em conexão com a realidade da escola básica e pela tutoria de um professor experiente. Um aluno declara, “[O PIBID] permitiu pensar sobre a educação e a docência desde o início da graduação, passar por experiências que normalmente o professor recém-formado leva anos para passar, além é claro de ver a escola com outros olhos” (Aluno 8). Outra aluna destaca, “o PIBID é muito importante em minha formação. Ajudou a reafirmar minha escolha profissional e criar uma imagem real da escola, perdi minhas “fantasias” de uma escola perfeita. Conquistei experiências importantíssimas que me auxiliarão como professora [...]”. (Aluna 2).

As aprendizagens indicadas pelos alunos precisam ser construídas no contato direto com o campo profissional, não podem ser simuladas. Em nossa opinião, são saberes e *habitus* que o programa, em sua forma atual, permite consolidar.

Apontamentos Finais

As ações realizadas pelos alunos em formação decorreram do projeto proposto pela UEPG, mas também das ações propostas pelos supervisores no decorrer do ano letivo. Acompanhar a prática educativa desenvolvida por professores experientes tem como objetivo promover a reflexividade do processo ensino-aprendizagem e das interações entre professor/aluno no ato de ensinar. A proposta pretende possibilitar ao aluno o conhecimento da dinâmica da escola e da sala de aula como meio de desenvolver saberes para o exercício da profissão. Além disso, esses alunos passam a incorporar o *habitus* da profissão, como que aceitando as regras do jogo (BOURDIEU, 2005) para sua inserção no campo. Eles adquirem princípios, como demonstra um dos alunos ao afirmar que “desde já, venho desenvolvendo habilidades e atitudes e superando dificuldades, que ajudam a moldar-me como docente” (Aluno 6).

Os professores supervisores têm papel fundamental no desenvolvimento profissional desses alunos, por isso devem ser professores experientes em sua função, demonstrar domínio sobre os saberes da profissão e princípios que os permitam gerir as mais diversas situações do cotidiano.

Com base nas declarações dos alunos constatamos que ações mais efetivas para o aprendizado dos saberes do currículo, do contexto educativo, dos objetivos educacionais da Geografia na Educação Básica e do conhecimento didático do conteúdo geográfico precisam ser desenvolvidas. São saberes que para serem adquiridos exigem compreensões contextualizadas, que só as observações não possibilitam. É preciso compreender os porquês das escolhas temáticas, dos objetivos, dos conceitos estruturantes, do recorte do conteúdo de materiais e métodos. Isso exige discussões acerca dos esquemas estratégicos (SACRISTÁN, 1995) utilizados pelos professores supervisores.

Identificamos grande atenção dos alunos em formação sobre o “conhecimento dos alunos” e “didático geral”. Eles destacam observações sobre as diferenças culturais dos alunos, condições socioeconômicas, comportamentos em relação à faixa etária, entre outros, todos influenciando a aprendizagem. Além desse saber apontam o reconhecimento das “competências complexas”, descritas por Contreras (2002, p.83) como “habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.” Essas competências complexas abarcam também o *habitus* profissional, que segundo Bourdieu (2005) não passa pela reflexividade, mas é incorporado no contato com o meio, com as regras pré-estabelecidas. São as posturas, as atitudes permitidas, validadas pelo grupo profissional.

Essas percepções reforçam a importância de espaços formativos que promovam o desenvolvimento profissional de alunos das licenciaturas, para construir saberes que abarcam a prática institucional, organizativa e didática de sua futura profissão.

Referências

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José (2007). Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 2. ed. Coimbra: Almedina.
- BARDIN, Laurence (2007). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BOURDIEU, Pierre (2005). Razões práticas: Sobre a teoria da ação. 7. ed. Campinas: SP: Papyrus.
- CONTRERAS, José (2002). A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.

GAUTHIER, Clermont (2006a). La política sobre formación inicial de docentes em Québec. Revista de Educación, 340, p. 165-185, mai/jun.

_____ et. Al (2006b). Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed Unijuí. (Coleção Fronteiras da Educação).

SACRISTÁN, J.Gimeno (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão Professor (pp. 63-92). Porto: Porto.

_____ (2000). O currículo: Uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

SHULMAN, Lee S (2005a). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de currículum y formación del profesorado, 9 (2).

_____ (2005b). El saber y entender de la profesión docente. Estudios públicos, Santiago, Chile, n 99, 195-224.

SCHÖN, Donald A (2000). Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed.

TARDIF, Maurice (2008). Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, XIV. Porto Alegre RS: PUCRS.

_____. Saberes docentes e formação profissional (2006). 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Práticas de iniciação à docência no Pibid/Unisinos: trabalho docente e inovação

Elí Henn Fabris⁴⁶⁶, Maria Cláudia Dal'Igna⁴⁶⁷

Resumo

Este trabalho apresenta parte dos resultados de uma pesquisa brasileira financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulada “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea”, que tem como objetivo conhecer as práticas de iniciação à docência e as características da docência desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid visa promover a inserção dos/as estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam práticas de iniciação à docência sob orientação de um/a docente da licenciatura e de um/a docente da escola. Neste trabalho, examinamos as práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid/Unisinos, procurando compreender de que formas algumas delas operam na constituição de uma docência inovadora e na fabricação de um jeito de ser docente na Contemporaneidade. Para realizar a pesquisa, utilizamos a análise documental como procedimento metodológico. Examinamos os relatórios de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos (Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e Pedagogia), elaborados entre 2010 e 2012, buscando descrever e analisar as práticas de iniciação à docência. Apoiando-nos nos Estudos Foucaultianos e Estudos em Docência, foi possível compreender que essas práticas estão atreladas tanto a um conjunto de verdades sobre as práticas pedagógicas, quanto a outras verdades produzidas pela racionalidade neoliberal, que atinge a todos neste tempo de altas performances, de busca de sucesso e de resultados positivos que elevem as estatísticas educacionais. Pode-se afirmar que as práticas de iniciação à docência estão atreladas às verdades pedagógicas que produzem uma docência marcada por ações que devem ser desenvolvidas, preferencialmente, fora da sala de aula. Nosso argumento é que o Pibid/Unisinos, constituído pela política de formação docente proposta pela Capes, procura criar e estimular o desenvolvimento de práticas docentes interativas, de caráter inovador, que não ocorrem na sala de aula. Ao mesmo tempo, pode-se afirmar que tais “novidades pedagógicas” não resultam necessariamente em uma elevação da qualidade das práticas docentes. Ao contrário, em alguns casos, contribuem para a permanência de ações consideradas problemáticas porque não assumem o ensino como função docente. Conclui-se afirmando que os resultados possibilitam tanto problematizar práticas de iniciação à docência, quanto expor os processos de fabricação da docência em tempos de governamentalidade neoliberal.

Palavras-chave: iniciação à docência; trabalho docente; inovação.

Fazendo [como ministrante] oficina, a gente não aprende a dar aulas.

[Eu quero] aprender a inovar ainda mais ao “dar aula” e “passar conteúdos”.

⁴⁶⁶ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)/São Leopoldo, Brasil, fabris2000@uol.com.br

⁴⁶⁷ Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)/São Leopoldo, Brasil, mcdaligna@hotmail.com

Iniciamos este texto com duas epígrafes. Na primeira, uma aluna de um curso de licenciatura, participante de um Programa de Iniciação à Docência, explica como entende que se aprende ou não a “dar aulas”, referindo-se ao trabalho docente. Essa aluna mostra-nos que, ao atuar como ministrante de oficinas oferecidas aos/às alunos/as da educação básica, ela não aprendia a ser professora. Era somente em sala de aula, atuando como professora, que isso poderia ocorrer. A segunda epígrafe apresenta a fala de um aluno de outro curso de licenciatura e participante do mesmo Programa de Iniciação à Docência que nos diz que deseja aprender a inovar na docência por meio desse Programa. Nenhum dos alunos possui experiência docente, e ambos estão aprendendo sobre a profissão por meio das práticas de iniciação à docência realizadas no contexto do Programa.

O que essas falas nos incitam a pensar? Onde e como aprendemos a ser professores/as? Onde e como aprendemos sobre trabalho docente? O que entendemos por trabalho docente? Por que a inovação parece tão desejada? Há algo mais além daquilo que ensinamos em nossas universidades para futuros/as docentes? O que é esse mais que nos faz aprender um saber-conhecer, um saber-fazer, um saber-ser sobre o trabalho docente?

A inovação também é citada como um ingrediente fundamental no trabalho docente, mas como se produz esse imperativo da inovação na Contemporaneidade? Como um Programa de Iniciação à Docência participa da produção desse imperativo por meio das práticas que coloca em ação?

O ensino e a aprendizagem sobre esse ofício, trabalho, profissão, arte, constituem-se como um complexo processo, nem sempre captado nas suas singularidades, mas aceito como uma verdade sobre ser professor, sobre como deve ser o trabalho docente (inovador?), naturalizada na cultura educacional como se estivesse desde sempre aí.

Por isso, neste texto, concentramo-nos em analisar a formação inicial desenvolvida por um Programa de Iniciação à Docência que vem fazendo grande sucesso no Brasil⁴⁶⁸. Trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – Pibid/Unisinos –, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid visa a promover a inserção dos/as estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam práticas de iniciação à docência sob orientação de um/a docente da licenciatura (professor/a universitário/a) e de um/a docente da escola (professor/a da educação básica). Nosso objetivo é analisar as práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid/Unisinos, procurando compreender de que formas algumas dessas práticas operam na constituição de uma docência inovadora e na fabricação de um jeito de ser docente na Contemporaneidade. Para isso, utilizamos parte dos resultados de uma pesquisa brasileira financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) intitulada “A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea” (FABRIS, 2011). Apoiando-nos nos campos teóricos dos Estudos Foucaultianos e Estudos em Docência, examinamos os relatórios de atividades de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos (Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e

⁴⁶⁸ O crescimento do Programa pode ser observado, por exemplo, pela evolução do número de bolsas concedidas: em 2009 eram 3088 e em 2012 são 49321. Além disso, podemos destacar a abrangência do Pibid pela sua distribuição em todo o território nacional: norte (21 Instituições de Ensino Superior – IES –, 81 Campi, 277 Subprojetos); nordeste (44 IES, 198 Campi, 642 Subprojetos); centro-oeste (17 IES, 83 Campi, 315 Subprojetos); sudeste (61 IES, 166 Campi, 683 Subprojetos); sul (52 IES, 667 Campi, 583 Subprojetos). Dados disponíveis no Portal da Capes/Pibid: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>

Pedagogia), elaborados entre 2010 e 2012, buscando descrever e analisar as práticas de iniciação à docência.

Tendo anunciado nosso objetivo com este texto, queremos explicar de onde falamos. Nossas reflexões partem de pesquisas que realizamos junto com um grupo de orientandos/as de graduação, mestrado e doutorado, de nossa atuação como coordenadoras institucionais e de gestão de processos educacionais do Pibid/Unisinos e de nossa inserção na Linha de Pesquisa “Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas” e no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI). Consideramos importante explicar, ainda, justamente por nosso envolvimento nesse Programa e pela crença em suas potencialidades, o exercício de análise que desenvolvemos, pois ele não pode ser compreendido como “celebração”, nem como “demonização”.

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que se aceitam. (...) A crítica consiste em caçar esse pensamento e ensaiar a mudança: mostrar que as coisas não são tão evidentes quanto se crê, fazer de forma que isso que se aceita como vigente em si, não o seja mais em si. Fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. (...) A partir do momento em que se começa a não mais poder pensar as coisas como se pensa, a transformação se torna, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e, ainda assim, possível (FOUCAULT, 2006, p.180).

Ao analisar o Pibid, assumimos essa posição apoiadas no conceito de crítica de Michel Foucault (2006) por considerarmos que assim podemos pensar de outros modos, não mais como temos pensado, e por assumirmos um compromisso político e pedagógico que nos inscreve em uma posição de quem também almeja a promoção de transformações. Nessas condições, a crítica é absolutamente indispensável para que possamos avançar, escapando do dilema de ser a favor ou contra. Essa crítica pode e deve colocar sempre à prova o que é pensado e dito pelos outros e o que é pensado e dito por cada um/a de nós. Também é preciso acreditar na capacidade de transformação do exercício de pensamento. As reformas não se produzem no ar. É preciso romper com a ideia de que existe a crítica "ideal" e a transformação "real". Como nos ensina Foucault (2006, p.180-181), “não há um tempo para a crítica e um tempo para a transformação. Não há os que fazem a crítica e os que transformam (...). O trabalho de transformação profunda pode apenas ser feito ao ar livre e sempre exercitado por uma crítica permanente”.

Tendo feito algumas considerações iniciais, apresentamos a estrutura do texto. Na primeira parte, mostramos e problematizamos algumas das possíveis articulações entre trabalho docente, governamentalidade e neoliberalismo. Na segunda parte, analisamos algumas das práticas de iniciação à docência desenvolvidas no Pibid/Unisinos. Em ambas, procuramos dar visibilidade às práticas de governo que operam na fabricação do trabalho docente na Contemporaneidade.

Trabalho docente, governamentalidade e neoliberalismo

A partir das análises desenvolvidas por Foucault (2008a) no curso *Segurança, território e população* (1977-1978), foi possível identificar novas formas de reger a conduta dos indivíduos e da população, constituídas

em meados do século XVIII e implementadas por meio de um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos que garantem essa condução⁴⁶⁹.

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008a, p.143-144).

Valendo-se do conceito de *governamentalidade*, Foucault construiu uma analítica das relações de poder implicadas nas formas de condução da conduta dos indivíduos. Assim, operar com o conceito de governamentalidade implica problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis: *como somos governados e como governamos a nós mesmos*. Podemos, então, colocar sob suspeita as práticas às quais estamos submetidos, *o que estão fazendo de nós e o que nós estamos fazendo de nós mesmos*.

Com isso, é possível operar com o conceito de governamentalidade, como propõem Miller e Rose (2012), procurando investigar que tipos de *racionalidades* são empregados nas práticas e que conjunto de *tecnologias* é colocado em ação para a condução da conduta dos indivíduos. A partir dessa perspectiva, a analítica das práticas pode ser desenvolvida em duas dimensões: uma *programática*, que diz respeito aos diversos programas de governo, e outra *tecnológica*, por meio da qual o governo é analisado como tecnologia. “As racionalidades eram estilos de pensamento, modos de tornar a realidade pensável de tal maneira que resultasse maleável ao cálculo e a programação (...) [e] as tecnologias eram ajuntamento de pessoas, técnicas, instituições, instrumentos para a condução da conduta” (MILLER; ROSE, 2012, p.p.27-28).

A formação de um quadro de racionalidade foi examinada por Foucault (2008b) no curso *Nascimento da biopolítica* (1978-1979). Se, no primeiro curso, *Segurança, território e população* (1977-1978), Foucault desenvolve uma história da(s) governamentalidade(s) para depois examinar a formação de uma governamentalidade política articulada à emergência de uma razão de Estado, no segundo, a governamentalidade é examinada sob uma nova perspectiva, com base nos temas do liberalismo e do neoliberalismo. Tal movimento possibilita a análise de um conjunto de práticas de governo produzidas no contexto de um quadro de racionalidade política – aquilo que podemos nomear *governamentalidade neoliberal*.

Como explica Foucault (2008b), entre os séculos XVIII e XX, a governamentalidade sofreu muitas modificações. Sem entrar em detalhes⁴⁷⁰, o que pretendemos destacar aqui são os efeitos produzidos pelo

⁴⁶⁹ Apesar de reconhecer a multiplicidade de práticas de governo a serem examinadas, o movimento analítico de Foucault concentrou-se em duas formas particulares de governo: uma que começa a ganhar força no século XVI, a ideia de Razão de Estado; outra, relacionada ao desenvolvimento do Cristianismo e ao problema da direção das almas e das condutas, a ideia cristã de poder pastoral. Tais processos organizam-se de modo específico a partir do século XVI e levam à constituição de um fenômeno fundamental na história do Ocidente: a governamentalização do Estado. Para maiores detalhes, ver Foucault (2008a).

deslocamento de um modo de governo inventado no século XVIII – o liberalismo –, para outro modo de governo, inventado no século XX – o neoliberalismo⁴⁷¹.

As principais modificações que aqui nos interessam são: (1) o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela economia de mercado — livre-mercado. O neoliberalismo propõe que a livre-troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência — *lógica da empresa*; (2) há um deslocamento na compreensão do *Homo oeconomicus*. Enquanto no liberalismo ele era entendido como *um parceiro da troca*, no contexto neoliberal, ele deve tornar-se um empreendedor — *empresário de si mesmo*; (3) por fim, destacamos a mudança ocorrida na compreensão dos fenômenos sociais. Para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado — todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica.

Pouco a pouco, o neoliberalismo imprimirá outros significados, que nos permitem examinar a organização social de outra forma. Referimo-nos aqui, principalmente, a uma forma de governo que reconfigurou os fluxos de vida. Trata-se do deslocamento de uma governamentalidade centrada na liberdade de mercado para uma governamentalidade centrada na concorrência.

Como nos mostra Foucault (2008b), a governamentalidade neoliberal, sobretudo aquela constituída a partir do neoliberalismo americano, compreende que a economia se desenvolve como um jogo entre parceiros. As regras do jogo são formuladas pelo Estado com o objetivo de criar condições para que um maior número de pessoas possa continuar a jogar. A existência de condições de concorrência é fundamental para que esse jogo possa funcionar; por isso, torna-se necessário capitalizar os indivíduos, fazendo com que cada um administre sua vida (indivíduo) em benefício da sociedade (coletivo).

A partir dessa discussão, pode-se dizer que a arte de governar no mundo contemporâneo é constituída por uma racionalidade econômica que opera sobre condutas individuais e coletivas. Trata-se de uma *economia de governo* – como se podem obter *maiores resultados* com *esforços mínimos*, como se pode *governar menos* para *governar mais* (FOUCAULT, 2008a).

É sob esse quadro de racionalidade – governamentalidade neoliberal – que o trabalho docente é produzido. Afirmar isso significa compreender que o trabalho docente não preexiste a si mesmo. Suas formas, seus contornos, seus significados são constituídos a partir de um feixe complexo de relações. Portanto, não se pode falar qualquer coisa sem situar o quadro de racionalidade que permite abordar o objeto de uma determinada maneira. É preciso mostrar como determinadas racionalidades produzem um modo de ver as coisas, uma maneira de entender o trabalho docente na Contemporaneidade.

Analisando os relatórios de atividades de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos (Ciências Biológicas, Física, Letras/Português, Matemática e Pedagogia), elaborados entre 2010 e 2012, podemos identificar alguns dos efeitos dessa racionalidade neoliberal. Há um item no relatório chamado “Atividades desenvolvidas e resultados alcançados”, que possui a seguinte tabela a ser preenchida:

⁴⁷⁰ Durante o curso Nascimento da biopolítica, Foucault (2008b) dedica-se ao exame detalhado do liberalismo clássico e de seus desdobramentos na segunda metade do século XX: o neoliberalismo alemão (ordoliberalismo) – representado pelos teóricos das Escolas de Frankfurt e de Friburgo; o neoliberalismo americano (anarcoliberalismo) – representado pelos teóricos da Escola de Chicago. Para discussões detalhadas sobre a passagem do liberalismo para o neoliberalismo, ver Foucault (2008b).

⁴⁷¹ Como explica Veiga-Neto (2010), na esteira de Foucault, “pode-se entender o liberalismo e o neoliberalismo como formas de vida da Modernidade e da Contemporaneidade, respectivamente. Isso não significa dizer que estejamos diante de uma substituição em que uma forma de vida agora esteja dando lugar para outra. Na verdade, há uma mudança de ênfases e a invenção de novos dispositivos, novas práticas, novos objetivos, novas regulações” (VEIGA-NETO, 2010, p.06).

Indicador da atividade	Objetivo da atividade	Descrição sucinta da atividade (inserir início e período de realização)	Resultados alcançados
------------------------	-----------------------	---	-----------------------

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Após o preenchimento da tabela, é preciso relacionar cada atividade desenvolvida à descrição detalhada da produção educacional gerada, os chamados *produtos*, conforme orientações do próprio relatório.

5. DESCRIÇÃO DA PRODUÇÃO EDUCACIONAL GERADA

Obs. 1: As produções deverão ser apresentadas individualmente em cada tabela e em ordem alfabética. Insira novas linhas para o mesmo tipo de produto. Ao final, a tabela deverá apresentar a quantidade total da produção.

Obs. 2: Os produtos devem ser apresentados em ANEXOS numerados, em formato digital (CD ou DVD) e, quando possível, disponibilizado no *website* da IES. O *link* deve ser informado no campo apropriado.

Obs. 3: O anexo, presente na mídia digital, deverá trazer com maiores detalhes a produção gerada.

Obs.4: Os produtos estão relacionados às atividades desenvolvidas. Portanto, para cada tipo de produto, deverá ser apresentado o indicador da atividade correspondente.

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Cada produto deve ser enquadrado em uma das categorias previamente definidas, conforme itens abaixo:

5.1 PRODUÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

5.2 PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

5.3 PRODUÇÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

5.4 PRODUÇÕES DESPORTIVAS E LÚDICAS

5.5 PRODUÇÕES TÉCNICAS, MANUTENÇÃO DE INFRAESTRUTURA E OUTRAS

Fonte: Modelo do Relatório de Atividades Pibid/Capes 2012.

Por meio dessas informações contidas no relatório de atividades, é possível percebermos a importância que o documento dá ao detalhamento das atividades desenvolvidas, dos resultados alcançados e dos produtos educacionais gerados.

A pesquisa desenvolvida por Stephen Ball (2010) evidencia os efeitos das políticas educacionais (regulação) sobre o trabalho docente e os desempenhos de cada um/a. Ao analisar a performatividade como uma tecnologia, como um modo de regulação do desempenho, Ball (2010, p.51) mostra que “dentro do quadro da performatividade, acadêmicos e professores são representados e encorajados a pensar sobre si mesmos como indivíduos que calculam a si mesmos, que *agregam valor* a si mesmos, que melhoram sua produtividade, que vivem uma existência de cálculo” (grifos do autor).

Ball (2010) permite-nos identificar um fluxo de performatividade que se constitui na Contemporaneidade e funciona como um mecanismo de avaliação contínuo dos desempenhos. Nas palavras de Ball (2010, p.39):

A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes; o “levar a termo” das performances – o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados (...). Esta é a base do princípio da incerteza e da inevitabilidade; é uma receita para a insegurança ontológica, que coloca questões tais como Estamos fazendo o suficiente?; Estamos fazendo a coisa certa?; Nosso desempenho será satisfatório? (grifos do autor).

Assim, pode-se afirmar que a elaboração de relatórios é uma das técnicas que colocam em ação a avaliação contínua dos desempenhos. Esse modo de regulação torna-nos continuamente responsáveis, pois a qualquer momento podemos ser julgados por aquilo que fazemos, pelo modo como fazemos, pela frequência de nossas ações e por aquilo que deixamos de fazer.

Considerando essa ideia, também podemos afirmar que, na Contemporaneidade, a regulação das condutas está, cada vez mais, relacionada com uma *cultura empreendedora*. Os/As docentes são cada vez mais regulados/as em função de seus desempenhos. Eles/Elas devem tornar-se *sujeitos empreendedores* que vivem suas vidas como um *empreendimento*.

O Estado governamentalizado transforma todos em parceiros responsáveis por um mesmo objetivo – no caso do Pibid, formar futuros/as professores/as capazes de evitar riscos sociais, como a reprovação e a evasão, e de garantir o aumento de índices educacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴⁷².

Examinando a estrutura dos relatórios, procuramos mostrar até aqui como governamentalidade e neoliberalismo se articulam e engendram novas formas de intensificação e controle do trabalho docente. A seguir, fazemos uma análise mais detalhada do conteúdo dos relatórios: as práticas de iniciação à docência descritas e avaliadas.

Práticas de iniciação à docência: o culto ao novo?

Para o exercício analítico que vamos empreender a seguir, queremos retomar uma das epígrafes do texto. Quando a aluna, em uma atividade de formação, diz: “*Fazendo [como ministrante] oficina, a gente não*

⁴⁷² Uma de nós, em outra pesquisa, examinou a *parceria família-escola*, procurando mostrar como, na Contemporaneidade, vemos se desenharem outras (novas) questões centrais para a análise da relação família-escola. No contexto da governamentalidade neoliberal, a relação família-escola é reinscrita, ressignificada e reinventada, ganhando outros contornos. A família torna-se parceira da escola, passa a compartilhar responsabilidades para gerir a educação das crianças – diminuir a evasão e a repetência; fiscalizar o uso dos recursos; auxiliar na aprendizagem dos conteúdos, entre outras incumbências. Para ampliar a discussão sobre isso, ver Maria Cláudia Dal’Igna (2011).

aprende a dar aulas”, ela nos faz refletir sobre a concepção de iniciação à docência desenvolvida nos diferentes espaços de desenvolvimento do Pibid/Unisinos e nos demais Pibids do Brasil. Quais são as práticas que ensinariam a ser professor(a) em um Programa de Iniciação à Docência? Que tipo de docência estaria sendo produzida por essas práticas?

É importante referir que a Capes não apresenta explicitamente uma definição de iniciação à docência, mas, ao analisarem-se os objetivos, as metodologias presentes nos documentos legais, percebe-se o que ela entende por iniciação à docência e quais as ênfases sugeridas. Quando uma de nós, juntamente com outra colega, analisou o Pibid como Programa que integra um conjunto de políticas públicas para a formação inicial, foi possível identificar, ainda que de modo mais incipiente, alguns deslocamentos e novos sentidos atribuídos ao trabalho docente. Em um dos trabalhos, foram examinados os *blogs* produzidos pelos/as bolsistas participantes do Pibid de duas universidades comunitárias que foram aprovadas no Edital aberto em 2010 (OLIVEIRA; FABRIS, 2011). No outro, foram analisados os processos de formação inicial e suas implicações na produção da docência contemporânea, durante os anos de 2010 e 2011, buscando responder as perguntas “o que aprendem sobre a docência esses atores institucionais?” e “em que lógica governamental estão ancoradas tais aprendizagens?” (FABRIS; OLIVEIRA, 2012, p.01).

Tais análises permitiram identificar uma ênfase em práticas docentes narradas como “diferentes” das ditas “tradicionais”. As conclusões foram assim sistematizadas pelas autoras: “no primeiro grupo, vemos a mobilização da escola e das licenciaturas; no segundo grupo, aparece a parceria [entre escola e universidade]; no terceiro, (...) é a vez da inovação como potência da universidade” (FABRIS; OLIVEIRA, 2012, p.10).

Após a análise dos relatórios de atividades, é possível aprofundar os resultados parciais encontrados em estudos anteriores e problematizar com maior ênfase o que vamos chamar aqui de *imperativo da inovação pedagógica*. Vejamos alguns trechos:

Para este mês a atividade de destaque foi o “**festival de foguetes**” ocorrido na escola, onde alunos de cinco turmas apresentaram seus foguetes em um campo cedido à escola. O trabalho teve alunos bastante entusiasmados, pois até o **jornal da região esteve presente** e divulgou o evento. A **criatividade** dos alunos foi o principal ponto positivo do evento.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Física, setembro de 2012.

Atividades: **Visita orientada** no Zoológico. **Trilhas Interpretativas** no Vale da Ferradura.

Local: Gramado Zoo – Gramado e Vale da Ferradura e Parque do Caracol

Visita Técnica realizada em 11/01/2012 manhã e tarde.

Relatório Pibid/Unisinos/Ciências Biológicas, janeiro de 2012.

Tipo do produto: Banca de livros

a) Descrição do produto gerado:

Percebeu-se que a **biblioteca do colégio não atendia à necessidade dos alunos** por falta de funcionários, portanto, utilizando uma pequena estante que estava abandonada, expusemos as obras literárias que foram compradas com a verba do PDE no saguão da escola. Dessa forma, em todos os turnos em que o grupo do Pibid se encontrava na instituição de ensino era responsável por algumas atividades como: **expor os livros, anotar e controlar os livros que eram retirados e devolvidos, bem como retirar a banca e guardar os exemplares no final do dia**, contribuindo para estimular o hábito da leitura.

Fonte: Pibid/Unisinos/Letras, novembro de 2012.

As bolsistas realizaram vários encontros no contraturno com os alunos participantes desse projeto, instruindo-os para a produção do jornal.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Letras, outubro de 2012.

Jogos de tabuleiro confeccionados pelos bolsistas e disponibilizados aos alunos no **intervalo escolar**. O projeto "**Recreios Estratégicos**".

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Matemática, março a junho de 2012.

Como atividade relevante do mês de outubro destaco minha participação na Feira do Livro através da qual pude perceber a **aprendizagem fora da sala de aula**. Ao organizar o espaço Pibid dentro da Feira, auxiliar na construção de cartazes e marcadores de livros com o tema da autora Gláucia de Souza e principalmente ao **ministrar as oficinas de leitura, fantoches, modelagem, pinturas**, aprendi e conheci muito sobre a realidade da escola em que atuo.

Fonte: Relatório Pibid/Unisinos/Pedagogia, novembro de 2012.

Oficinas, monitorias, visitas técnicas, atividades na biblioteca, atividades em laboratórios, apoio a projetos no contraturno ou no recreio escolar são práticas de iniciação à docência citadas com frequência nos relatórios de atividades. Também são citadas as práticas em sala de aula, mas com menor ênfase; quando mencionadas, percebe-se que não há uma vinculação sistemática do/a aluno/a de iniciação à docência a um plano de trabalho que ressalte as aprendizagens sobre o trabalho docente, as aprendizagens sobre planejamento, desenvolvimento e avaliação do processo.

Porém, o que queremos destacar aqui é a ênfase atribuída às práticas realizadas "fora da sala de aula". Nossa hipótese é a de que tais práticas docentes também são produzidas pelo quadro de racionalidade analisado anteriormente. A articulação entre trabalho docente e inovação tem uma longa história no campo educacional, portanto, não se trata de um debate novo no campo.

No Brasil, pelo menos desde o Movimento Escolanovista, pode-se observar uma crítica às pedagogias disciplinares e às pedagogias corretivas, ditas tradicionais. Na Escola Nova, muitas condições de possibilidade asseguravam a justificativa para tal investimento em uma escola ativa e democrática que colocasse o/a aluno/a no centro da ação educativa. Portanto, não se trata aqui de colocar em xeque as contribuições do Movimento Escolanovista. O que queremos afirmar é que a articulação entre trabalho docente e inovação vem sendo construída por meio de momentos históricos distintos, nos quais se atribuem diferentes significados a essa articulação. Nessa perspectiva, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Karyne Coutinho e Luis Henrique Sommer (2011) sobre o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, “um dos principais centros receptores e irradiadores do ideário escolanovista, esteve envolvido com os novos modos de se pensar e efetivar a formação de professores no Brasil (...) construindo-o e intensificando-o como arte de governar também as ações docentes” (p.89).

Também é importante para o nosso argumento citar o estudo de Júlia Varela (2002), que examina o aparecimento das pedagogias psicológicas, tão presentes no trabalho docente da escola brasileira e anunciadas como uma ruptura em relação às pedagogias tradicionais. Em seu estudo, a autora analisa, ainda, a relação entre as pedagogias psicológicas e o neoliberalismo.

(...) Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e “automonitorizadas” – capazes de autocorrigir-se e autoavaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar (VARELA, 2002, p.102).

Se, com as pedagogias psicológicas, se produz um tipo de sujeito, pode-se perguntar que outros deslocamentos podemos observar na Contemporaneidade. Se a articulação entre trabalho docente e inovação não é nova no campo educacional, qual seria, então, a especificidade desse contexto em que vivemos?

Se observarmos os relatórios de atividades aqui examinados, pode-se afirmar que estamos presenciando mais um deslocamento, *das pedagogias psicológicas para as pedagogias inovadoras*, no auge dos tempos de governamentalidade neoliberal. Reiteramos algo que já foi explicado anteriormente. Ao falarmos em deslocamentos, não estamos nos referindo a um avanço ou a uma substituição, porque o trabalho docente é constituído por diferentes pedagogias, e suas ênfases estão ora na disciplina, ora na correção, ora no desenvolvimento psicológico, ora na inovação.

Isso nos permite argumentar também que o Pibid pode estar contribuindo para produzir sentidos para o trabalho docente neste tempo. Trata-se de investir na condução da conduta para produzir uma *docência inovadora*, um docente que precisa tornar-se *empreendedor de si mesmo* – o sujeito da sociedade contemporânea que precisa estar preparado para as altas performances que lhe são impostas como metas a serem atingidas mais rapidamente, em um tempo cada vez menor.

A produção de uma *docência inovadora* na Contemporaneidade tem sido abordada por pesquisas como a de Roberto Dias da Silva (2011), a qual examina uma economia de poder que busca fabricar uma perspectiva inovadora para a docência no Ensino Médio na atualidade.

O estudo de Isleide Fontenelle (2012) também contribui para a problematização de um discurso da inovação.

O culto ao novo aparece frequentemente sob a forma do discurso em torno da importância da criatividade e inovação, termos que não pertencem exclusivamente à área da gestão. A criatividade, que vem do latim creare – criar, inventar –, é foco de atenção das Ciências humanas e Sociais, em especial da filosofia, da psicologia, da Sociologia, bem como da Administração. A inovação também pode ser compreendida como o ato de criar, inventar ou renovar, fazer algo existente de maneira nova, diferente da usual. Aplicada no contexto organizacional, a inovação está atrelada à concepção de utilidade – é criatividade posta em prática – e, mais propriamente, significa criatividade posta a serviço do processo de criação de valor para as organizações (p.101).

A análise dessa docência inovadora permite-nos examinar a relação entre trabalho docente e inovação, para afirmar que, em tempos de governamentalidade neoliberal, se investe na fabricação de um tipo de trabalho docente que deve envolver criatividade e inovação. Podemos ressaltar, ainda, a importância de analisarmos a articulação entre as transformações do mundo do trabalho e o trabalho docente hoje.

Se hoje todos clamam por inovação – reacionários e progressistas, liberais e neoliberais –, será que estão falando a mesma coisa? No mínimo, temos que radicalizar a crítica e conseguir perceber quando a inovação move para pensar, fazer e ser diferente porque essa é a opção transformadora e quando ela é apenas um culto ao novo, que inventa ou movimenta uma moda, uma técnica, um jeito diferente de fazer.

Retomando a argumentação desenvolvida neste texto, podemos concluir dizendo que a analítica realizada nos permitiu mostrar e problematizar algumas das possíveis articulações entre trabalho docente, governamentalidade e neoliberalismo, por meio do exame dos relatórios de atividades de cinco subprojetos do Pibid/Unisinos. Com isso, procuramos dar visibilidade às práticas de governo que operam na fabricação do trabalho docente na Contemporaneidade. Esse exercício mostra que há elementos que podem ser desdobrados e outros que podem ser aprofundados em nossos estudos e pesquisas sobre a iniciação à docência na formação inicial, em que a universidade se apresenta como lócus privilegiado de investimento no capital humano e na busca pela inovação.

Referências

- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre: UFRGS, v.35, n.2, p.37-55, mai./ago. 2010.
- COUTINHO, Karyne; SOMMER, Luis H. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.1, pp.86-103, jan./jun., 2011. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. *Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FABRIS, Elí Henn. *A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2012-2014)*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. (Projeto de Pesquisa).

- FABRIS, Elí Henn; OLIVEIRA, Sandra de. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UNISINOS: as aprendizagens sobre a docência na relação Universidade-Escola. In: LEITE, Carlinda; ZABALZA, Miguel (orgs.). *Ensino Superior: Inovação e Qualidade na Docência*. VII Congresso Iberoamericano de Docência Universitária. Porto: CIE Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2012, v. II, p. 682-698. (Texto completo).
- FONTENELLE, Isleide A. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. ©RAE, São Paulo, v. 52, n. 1, p. 100-108, jan./ fev., 2012.
- FOUCAULT, Michel. Est-il donc important de penser? In: FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits IV (1980-1988)*. Paris: Quarto/Gallimard, 2006. p.178-182.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. *Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal*. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Biopolíticas).
- OLIVEIRA, Sandra de; FABRIS, Elí Henn. Processos de formação docente na relação Educação Básica e Ensino Superior: uma análise de blogs do PIBID-CAPES. In: GRAZIOTIN et al, Luciane (orgs.). *Profissão Docente: há futuro para esse ofício? Anais do VII Congresso Internacional de Educação da Unisinos*. São Leopoldo: Unisinos, 2011, p.542-543.
- SILVA, Roberto R. Dias da. A constituição da docência no ensino médio no Brasil contemporâneo: uma analítica de governo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.
- VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa V. (org.). *A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.73-106.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Biopoder e dispositivos de normalização: implicações educacionais. In: *XI Simpósio Internacional IHU – O (des)governo biopolítico da vida humana*, 2010, São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. (Texto completo).

Formação Continuada da Docência na Educação Infantil: um estudo metodológico

Maria Inês Barreto Netto⁴⁷³

Resumo

Numa rede municipal de educação de uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, no Brasil, a secretaria de educação realiza ações de formação continuada com professoras, professores e auxiliares que trabalham com as crianças da educação infantil. Cursos de curta duração, ministrados por professoras que integram a equipe da secretaria de educação, constitui-se em ação privilegiada em prol da formação continuada das profissionais da educação infantil. Entre estes profissionais estão as que auxiliam professoras e crianças em sala, nas unidades de educação infantil em nossa rede de ensino. São as auxiliares de serviços escolares – denominação legal desses funcionários – e a legislação pertinente a este cargo exige que tenham apenas o ensino fundamental, ou seja, nenhuma formação escolar específica em educação. Todavia, uma parcela muito significativa dessas profissionais tem formação acadêmica em variadas áreas da educação. Tal fato imprime uma característica peculiar ao planejamento e à execução dos cursos de formação continuada que trazemos para análise por meio deste trabalho. Aqui discutirei os princípios metodológicos que orientaram três cursos, quais sejam: Letramento na Educação Infantil; Arte e Educação Infantil: uma introdução; e Cultura, Arte e Letramento: oficinas de projetos de trabalho. O conteúdo dos cursos e os procedimentos metodológicos se integram dialogicamente no propósito de contribuir com as auxiliares nos seus processos de reflexão da sua prática pedagógica e de apropriação de conhecimentos científicos que as tornem cada vez esclarecidas e comprometidas com uma boa qualidade de educação infantil. Metodologicamente, estes cursos trazem a voz de seus participantes na constituição mesma da pedagogia de formação com eles usada. Assim, as próprias elaborações enunciadas pelas cursistas eram fonte da organização dos encontros seguintes nos cursos. O investimento na continuação da formação em docência justifica-se, principalmente, tendo em vista a precariedade da formação inicial, já bastante discutida na literatura específica. Por meio deste trabalho penso, ainda, contribuir com as experiências e produções de conhecimento a respeito do cotidiano das atividades pedagógicas de docência que se realizam em escolas públicas, uma vez que não se trata somente de uma questão de qualificação de quem exerce a docência na educação infantil, mas de criar circunstâncias para inserir esses profissionais numa condição de desenvolvimento tal que essa formação continuada, ainda que em longo prazo, seja revertida numa profissionalização.

Palavras-chave: educação infantil, docência, formação continuada.

Discutindo o problema da formação

Sabemos que formação continuada das profissionais da educação infantil – ou permanente, no dizer de Paulo Freire (1998) –, implica tanto em participação em cursos de curta duração, de seminários e congressos, no acesso às publicações especializadas, quanto em horários de estudo e planejamento

⁴⁷³ Famath e Semed Macaé

coletivos. Sabemos, com Paulo Freire, que formação continuada, sobretudo, é aquela “*que se funda na análise crítica de sua prática*” – a própria *praxis* (Freire, 1998, p. 28).

A materialização desta proposição freiriana requer a apropriação de conhecimentos científicos das diversas áreas constituintes tanto dos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis como dos processos educativos e pedagógicos por parte dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico com a criança da educação infantil. Requer, enfim, a compreensão de que o ato educativo comporta uma rede de conhecimentos, bem como a sua apropriação e conseqüente transformação da prática pedagógica das profissionais que trabalham com as crianças da educação infantil⁴⁷⁴.

Na educação infantil brasileira, tanto na rede privada quanto na pública, existem duas profissionais que realizam o trabalho educativo com as crianças: a professora da turma e uma auxiliar. As auxiliares de serviços escolares são profissionais que podem atuar com as professoras em turmas de crianças de dois a cinco anos, auxiliando-as na realização de uma pedagogia infantil no cotidiano escolar. Boa parte dessas profissionais, porém, tem formação pedagógica, de acordo com levantamento interno da Subsecretaria Municipal de Educação Infantil. Ou seja, apesar da exigência administrativa para provimento do cargo de auxiliares de serviços escolares no último concurso ser de ensino fundamental, uma parte significativa dessas profissionais tem formação na área de educação: Curso Normal, Curso Normal Superior, Pedagogia e outras licenciaturas.

Entretanto, a formação escolar em educação, a chamada formação inicial, parece não ser suficiente para o exercício da docência. São notórios o papel e a necessidade da formação continuada docente para o exercício profissional, tendo em vista, principalmente, a precariedade da formação inicial, como bem explica Fusari.

“A partir de meados dos anos 70, com a transformação da Escola Normal (Curso Normal) em uma das habilitações (Magistério) do ensino técnico de 2º Grau - Lei nº 5.692/71 -, a formação dos educadores para a Pré-escola e para as quatro primeiras séries da Escola Fundamental entrou em decadência absoluta, na medida em que não conseguiu formar, de maneira competente, profissionais para trabalharem bem com a realidade das escolas públicas em geral” (Fusari, 1992, s/p).

A afirmação de Tardif sobre os processos de formação docente da profissional na relação com sua a experiência escolar como aluna é mais contundente ainda, ao mesmo tempo em que indica uma possibilidade de ação para a formação continuada.

“Muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo.” (Tardif, 2002, pp. 20)

Esse processo de continuidade da formação docente, portanto, não é somente uma questão de qualificação das profissionais, mas de criar circunstâncias para inseri-las numa condição de desenvolvimento tal que essa formação continuada, ainda que em longo prazo, seja revertida numa profissionalização.

Muitas redes municipais de ensino no Brasil, então, realizam ações de formação continuada com seus profissionais da educação. Tal necessidade deve-se a, pelo menos, três razões:

⁴⁷⁴ Usarei o gênero feminino como expressão representativa da imensa maioria das profissionais da educação infantil. Ou seja, assim marco a presença feminina na constituição deste campo profissional com as crianças.

1. A incipiente formação inicial;
2. Continuidade de estudos é inerente à atividade principal do professor – ensinante-aprendiz (Freire, 1998);
3. Dificuldade de acesso à escolaridade sistemática e formal em muitos municípios brasileiros.

Uma proposta de formação continuada

Mesmo com a grande expansão do ensino superior e da pós-graduação em nosso país, a partir da década de 1990, o acesso dos profissionais da educação à formação continuada formal continua desigual. Por conseguinte, um dos modos de lidar com a situação é a realização de cursos de curta duração, conforme realizamos em nossa cidade - município do interior do estado do Rio de Janeiro.

Em nossa rede municipal de educação infantil docentes, auxiliares da docência e coordenadores pedagógicos podem inscrever-se nos cursos de curta duração que são oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, em sua sede. Para receberem a certificação, os profissionais precisam ter, no mínimo, 75% de frequência.

Os cursos discriminados no quadro abaixo são objetos de análise no presente artigo.

Quadro 1: Cursos de curta duração para as auxiliares de serviços escolares em 2012

Cursos de Curta Duração – 2012		
Letramento na Educação Infantil	Oito encontros presenciais de três horas	De março a junho de 2012
Arte e Educação Infantil: uma introdução	Quatro encontros presenciais de três horas	De agosto a setembro de 2012
Cultura, Arte e Letramento: oficinas de projetos de trabalho	Quatro encontros presenciais de três horas	De outubro a novembro de 2012

Estes cursos foram desenvolvidos com as auxiliares de serviços escolares que atuam nas turmas de crianças de dois a cinco anos de idade, auxiliando a professora no cotidiano do seu trabalho pedagógico com essas crianças nas escolas municipais de educação infantil. A função de auxiliar da atividade docente, por conseguinte, não exige do profissional uma escolaridade específica para a docência.

Ter o ensino fundamental é a exigência legal para o exercício da função de auxiliar. Todavia, é bastante comum que estas profissionais tenham uma escolaridade superior ao exigido. Apresentamos, a seguir, então, o quadro informativo da escolaridade das cursistas.

Quadro 2: Escolaridade das auxiliares que fizeram os cursos em 2012

Escolaridade das cursistas		Total	Total por grau de escolaridade
Ensino Fundamental		8	
			8
Ensino Médio	Formação de Professor	85	
	Outras formações	50	
			135
Ensino Superior	Licenciatura em Pedagogia	38	
	Outras licenciaturas	9	
	Outras formações	12	
			59

Como podem ver, entre as 202 profissionais que auxiliaram a docência na educação infantil em 2012 e fizeram os cursos há 132 mais afeitas aos conhecimentos e às discussões da área da educação. Vale ressaltar, ainda, que 59 auxiliares são graduadas no nível superior de ensino.

Tal realidade de escolarização dessas profissionais fez com que a considerássemos, evidentemente, um importante elemento constituinte da organização e da metodologia dos cursos.

Além disso, consideramos que o profissional que auxilia na docência em educação infantil não é um mero ajudante encarregado de cuidar da higiene infantil, ou de garantir a disciplina infantil durante o desenvolvimento das atividades, ou ainda, ser o responsável pela distribuição de material, por exemplo. Na política de formação continuada que implementamos por meio desses cursos de curta duração, partimos da suposição de que uma maior compreensão teórico-prática dos processos de formação e desenvolvimentos infantis pode constituir, processualmente, uma atuação profissional com mais qualidade, tanto do ponto de vista da criança como das ensinantes-aprendizes.

Concepção metodológica dos cursos

Os cursos seguem um princípio geral metodológico orientado por uma pedagogia da pergunta (Freire e Faundez, 1985). Pedagogia essa sustentada na compreensão de que o sujeito aprendiz precisa realizar ações que o levem a responder a pergunta que ele se faz, que ele tem necessidade de resolver. Outro

princípio geral metodológico está apoiado na filosofia da linguagem (Bakhtin, 1992) que nos informam sobre a constituição das interações discursivas nos processos de conhecimento do outro, de si mesmo e do mundo.

Tais princípios, por sua vez, são gestados pelo conhecimento que todo método é onto-epistemológico⁴⁷⁵, ou seja, o caminho a percorrer no processo de elaboração do conhecimento – e as cursistas estarão vivendo tal processo na medida em que estarão refletindo e teorizando sobre sua prática pedagógica e seus fundamentos, ainda que não visíveis – carrega em si razões e modos de conhecer.

Abaixo, um quadro com informações a respeito dos conteúdos desenvolvidos nos cursos.

Quadro 3: Ementa dos cursos que as auxiliares fizeram em 2012

Título do curso	Ementa
Letramento na Educação Infantil	Cultura humana e bens culturais. Escrita como bem cultural
	Cultura letrada e educação
	Cultura letrada na educação infantil
	Letramento na educação infantil
Arte e Educação Infantil	Eu e a arte. Arte e representação simbólica
	Realidade e ato criador humano
	Arte como objeto de conhecimento
	Arte na educação infantil
Cultura, Arte e Letramento: oficinas de projetos de trabalho	Princípios da metodologia de projetos de trabalho: Fernando Hernandez, Paulo Freire e Pedro Demo.
	Relacionamentos possíveis
	Lixo extraordinário

Relato agora um episódio ocorrido em um dos cursos que permitirá ao leitor e à leitora perceber a interna constituição metodológica sustentando e orientando a prática pedagógica na realização dos cursos. Este relato integra o material didático do curso, recebendo um subtítulo que aqui manteremos também como subtítulo na comunicação deste trabalho.

Cultura da escola, cultura na escola

Temos conversado a respeito das situações sociais baseadas na escrita, direta e/ou indiretamente, pois vivemos numa sociedade de cultura letrada. Ou seja, vivemos numa sociedade que estruturou e organizou seus espaços, suas instituições, as relações entre as pessoas, as relações entre as pessoas e os espaços e as instituições enquanto ia estruturando e organizando a linguagem escrita. (Lembram que esse processo foi apresentado nos primeiros textos?). Então, fazemos coisas, temos determinados comportamentos – cultura – porque aprendemos a sermos pessoas numa sociedade que tem a escrita como um bem cultural.

⁴⁷⁵ Conforme anotações pessoais da aula da professora Eunice Trein, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, em novembro de 2012.

A escola é uma dessas instituições da sociedade que tem o papel de intermediar o processo de formação humana e o acesso aos bens culturais, bem como à apropriação desses bens pelos sujeitos que estão na escola. As crianças da educação infantil também estão incluídas nesse papel da escola. O modo de fazermos isso, entretanto, difere do modo da escola de ensino fundamental.

Trazer para a sala de educação infantil as situações sociais baseadas na escrita, direta e/ou indiretamente, exige que pensemos em como nos comportamos nessas situações sociais, exige que pensemos nos procedimentos e nas atitudes que realizamos em tais situações.

Contudo, a escola é um agente muito antigo desse processo de formação humana. Tal antiguidade instaura em nós uma generalização a respeito dos procedimentos usuais típicos desse tipo de instituição, ainda que sejam determinados histórica e culturalmente. Assim, fazemos certas coisas na escola há tanto tempo que, por vezes, não nos damos conta mais das razões e dos fundamentos teóricos de certos procedimentos. A isso poderíamos chamar de cultura da escola. Mas como as situações sociais baseadas na escrita são culturais podemos pensar nelas como cultura na escola. E mais. Em nossa sociedade baseada na escrita, poderíamos pensar nelas como cultura letrada na escola.

Assim, nos propósitos formativos desse curso sobre letramento na educação infantil solicitamos que vocês, em grupos, relatassem situações sociais baseadas na escrita, direta e/ou indiretamente, presentes nas turmas e/ou escolas nas quais trabalham. Com essa atividade, nós e vocês faríamos uma “arrumação” nos conhecimentos já trabalhados. Além disso, ela nos forneceria importantes dados para a continuidade do planejamento do curso. Desse modo, ainda, vocês estariam vivenciando um dos importantes princípios da pedagogia que fundamenta nosso trabalho, qual seja, considerar os conhecimentos dos aprendizes no próprio processo deles de aprender.

Então, ao analisarmos os relatos de vocês pudemos relacionar algumas experiências mais ligadas à ideia de cultura da escola do que à de cultura letrada na escola, discutidas acima.

Planejamos, portanto, um exercício reflexivo para todos nós. Como seria a experiência relatada por vocês no encontro anterior na perspectiva do trabalho com a cultura letrada na escola?

Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
História	Em uma turma de Educação Infantil uma professora reúne a sua turma em roda para a contagem de uma história. Após a contagem da história a professora arruma as crianças em suas mesas e oferece alguns materiais para que elas realizem um desenho sobre a história contada.	Em uma turma de Educação Infantil professora e alunos confeccionam juntos uma bolsa que será levada para casa por cada aluno a cada dia. Essa bolsa conterá um livro que será lido pela família da criança junto com ela. Na bolsa também terá um caderno para o registro escrito da família sobre a história lida, sobre os momentos vivenciados junto ao filho. A criança poderá fazer um desenho referente ao evento de leitura e escrita vivido com a família. Quando a criança retornar à escola a professora realizará uma rodinha junto com as outras crianças e esse aluno compartilhará com os demais colegas a experiência vivida, interagindo

		com eles e a professora. A leitura do texto no caderno será feita pela professora.
Bilhete	Uma professora recebe da escola alguns bilhetes para serem entregues a sua turma da educação infantil. O bilhete é um comunicado da escola sobre a reunião de pais que será realizada em breve. Ao receber os bilhetes, a professora diz aos alunos que hoje eles levarão um bilhete para casa e que não deverão esquecer de entregá-los aos pais. Enquanto as crianças realizam uma atividade em folha a professora cola os bilhetes na agenda das crianças.	Ao receber um bilhete da secretaria da escola avisando sobre a reunião de pais, a professora organiza seus alunos em roda e solicita que cada um deles pegue a sua agenda para que eles mesmos coleem seus bilhetes na agenda. Após a colagem dos bilhetes na agenda realizada pelos alunos a professora realiza a leitura do bilhete enquanto cada criança acompanha segurando a sua agenda com o seu próprio bilhete colado. Após a leitura do bilhete ela pergunta às crianças sobre o assunto do bilhete. As crianças dizem, então, que o bilhete é para que o pai ou a mãe venham até a escola. Uma das crianças pergunta o motivo da vinda dos pais à escola. A professora explica que é para que eles possam conversar sobre tudo o que eles têm feito na escola, mostrar seus trabalhos, suas experiências realizadas.
Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
Calendário	Na parede da sala de aula de uma turma da Educação Infantil está afixado um calendário de EVA que contém plaquetas com os dias representados em numerais, os nomes dos dias da semana e figuras representativas das condições do tempo. A professora inicia sua rotina com as crianças na rodinha e vai até o calendário. Ela pergunta às crianças como está o tempo e, de acordo com a resposta, coloca a figura correspondente – sol, chuva ou nuvem –, bem como as palavras ensolarado, chuvoso ou nublado. Em seguida, ela pergunta qual é o dia da semana e prende a placa correspondente. Depois, ela pergunta qual é o dia do mês e prende o numeral, seguindo a	Na parede da sala de aula de uma turma de Educação Infantil está afixado um calendário construído pela professora junto com os alunos. No início do mês de maio a rotina da turma é iniciada e a professora interage com os alunos perguntando sobre o dia da semana, o dia do mês e como está o tempo. A cada pergunta da professora e resposta das crianças uma delas é chamada para completar o calendário desenhando sobre como está o tempo, marcando um X no dia correspondente do mês. Além disso, professora e os alunos marcam por meio de outros símbolos/desenhos algumas datas importantes para a turma que ocorrerão durante aquele mês: o dia da família na escola; o dia da reunião de pais; o dia em que farão um piquenique, o dia da semana em que ocorrerá o carrinho de leitura, entre outras.

	<p>ordem numérica já existente dos dias anteriores. Ela enfatiza com as crianças a leitura da ordenação dos numerais.</p>	
<p>Preservação do meio ambiente</p>	<p>Seguindo o planejamento anual da escola, uma professora de uma turma de Educação Infantil desenvolve com seus alunos o tem meio ambiente. Na rodinha, ela conversa com as crianças sobre o que elas sabem sobre o meio ambiente. Em seguida, propõe a confecção de cartazes sobre o tema e oferece material para recorte e colagem. As crianças, então, recortam e colam num cartaz tudo o que encontram sobre meio ambiente. Num outro dia, ela propõe que realizem uma experiência juntos. Cada criança recebe feijão, algodão, água e copinhos plásticos para realizar o plantio. Durante a exploração da temática, as crianças observam as mudanças ocorridas na experiência, enquanto a professora escreve o que cada criança falou sobre a mesma. Mais tarde, professora e crianças montam um cartaz sobre a experiência realizada e o colocam exposto na sala de aula. Ao final do desenvolvimento da temática os copinhos contendo feijão são descartados.</p>	<p>A professora de uma escola de educação infantil observou que algumas crianças estavam arrancando plantas que ficavam nos arredores da escola. Conversando com a equipe pedagógica, decidiu realizar um projeto com as crianças sobre preservação ambiental. Para iniciar o projeto ela conversou com as crianças em rodinha sobre o assunto. Propôs que realizassem um passeio ao redor da escola para que elas registrassem numa prancheta tudo o que observassem acerca desse ambiente. As crianças realizaram os registros e retornaram para a sala. Em rodinha, cada criança mostrou o que registrou para os colegas e explicou o que foi visto. Muitas perguntas foram surgindo, pois diferentes tipos de animais e plantas foram observados. Eles ditavam para a professora escrever num cartaz o que eles queriam saber. A professora perguntou, então, como eles poderiam saber mais sobre tudo o que foi visto. Eles disseram que em livros, revistas, filmes e com alguns parentes, já que algumas crianças relataram que seus pais e/ou avós possuíam algumas plantações em casa, como horta, temperos, girassóis, entre outros. A professora sugeriu ligar para a biblioteca da cidade e agendar uma visita. No dia seguinte, com a resposta que a professora trouxe marcaram no calendário o dia em que iriam à biblioteca. Agendaram, também, outro passeio. No dia marcado realizaram o novo passeio pela escola e fotografaram os diferentes tipos de plantas encontradas. Em rodinha na sala observaram e conversaram sobre as fotos e perceberam que algumas plantas estavam bem cuidadas, enquanto outras estavam morrendo. Surgiram, então, perguntas sobre como devemos cuidar das plantas. Para resolver esse problema, chegou o dia da visita à biblioteca da cidade para consultar livros e saber mais sobre o assunto. Consultando os livros</p>

		<p>em rodinha na sala conversaram sobre a possibilidade de cultivarem alguma planta na escola. Considerando a realidade da escola e as possibilidades de plantio realizaram uma votação e decidiram plantar girassóis. Uma criança disse que seu pai plantava girassóis em casa e que poderia conseguir sementes para a turma. A professora sugeriu que eles convidassem esse pai para ir até a escola e ensinar como se realiza o plantio e os cuidados com os girassóis. Discutiram e elaboram o texto do convite. Algumas crianças copiaram esse texto que a professora escreveu no quadro. Outras crianças prepararam o envelope para o bilhete, fazendo dobradura e escreveram no envelope o nome do convidado e seus nomes. Depois, professora e crianças fizeram um canteiro na escola e realizaram o plantio das sementes de girassol. Eles também combinaram uma rotina de cuidados com os girassóis que foram escritos e presos na parede no lugar onde estão os outros registros sobre o que estão fazendo. Elaboraram o quadro de observações onde registram, em texto e desenho, as mudanças ocorridas durante crescimento da planta. Ao final do projeto eles prepararam uma exposição dos diferentes trabalhos realizados durante o processo, decidiram sobre as crianças que ficariam responsáveis por conversar com os visitantes a respeito dos diferentes trabalhos. Criaram os convites para as outras turmas e a família das crianças. Foram entregar nas turmas e levaram para seus pais.</p>
Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
Profissões	Em uma turma de educação infantil a professora desenvolverá com seus alunos a temática <i>profissões</i> . Em rodinha, ela inicia a exploração do tema contando uma história em que seus personagens apresentam diferentes profissões. Ao final da história, ela faz algumas	A professora de uma turma de educação infantil propõe às crianças que realizem um passeio no entorno da escola para que observem como é organizado o espaço. Cada criança leva consigo uma prancheta feita de papelão construída por elas anteriormente para que registrem o que lhes chama a atenção. Em rodinha, na sala, cada criança expõe o que registrou , comentando sobre o que foi visto; as crianças fazem perguntas e/ou comentários

	<p>perguntas às crianças, enfatizando as profissões que surgiram na história. Em seguida, ela propõe que as crianças realizem o desenho desses personagens e suas respectivas profissões. Depois, os desenhos das crianças são recolhidos e colocados no varal da turma. Num outro dia, ela disponibiliza às crianças materiais variados para que realizem uma atividade de recorte e colagem. As crianças procuram, então, nos materiais disponíveis figuras que representem as profissões e as recortam. Professora e crianças realizam a colagem das figuras, montando um cartaz sobre as diferentes profissões pesquisadas e penduram na sala de aula.</p>	<p>sobre o que os colegas estão apresentando. Depois disso, elas elaboram um texto coletivo sobre o que fizeram e o que observaram, ditando para a professora o que deveria ser escrito na cartolina para ficar em exposição na parede da sala. Várias crianças fizeram o desenho do quarteirão visitado numa parte dessa cartolina. No dia seguinte, a professora provocou uma nova conversa sobre a atividade do dia anterior: A professora, então, estabelece um diálogo com as crianças sobre pessoas que trabalham realizando construções, organizando e modificando os espaços. Professora e crianças pesquisam diferentes fontes (livros, internet, revistas...) sobre pessoas que realizam esse tipo de trabalho. Decidem então estudar a vida e obra de Oscar Niemeyer, Roberto Burle Marx e Lúcio Costa. Professora e crianças realizam visitas ao Caminho Niemeyer e ao Museu de Arte Contemporânea de Niterói. Além disso, elas realizam a representação em desenho e maquete do espaço da escola e de suas próprias casas. Após realizarem essas experiências são feitas rodinhas de conversa para que as crianças possam expressar o que vivenciaram e compartilhem suas experiências com os colegas e professora. Ao final do projeto, professora e crianças organizam um evento para comunicar aos colegas da escola e aos adultos convidados tudo o que vivenciaram e aprenderam, mas não esquecem de elaborar os convites.</p>
Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
Combina- dos	<p>Professora e crianças sentam em rodinha para realizar os combinados da turma para o novo ano escolar que se inicia. Por meio de diálogo, professora e crianças combinam quais comportamentos são permitidos ou não na escola no decorrer do ano letivo. Após a conversa, professora e crianças montam</p>	<p>Professora e alunos de uma instituição de educação infantil realizaram o projeto acima resumido (ao fim do projeto ele recebeu o nome de <i>Arquitetando paisagens</i>). Em uma das primeiras atividades do projeto as crianças realizaram um passeio ao redor da escola para observar a paisagem, o espaço local, para que posteriormente construíssem uma maquete. Antes de saírem para realizar a atividade, professora e crianças combinam os</p>

	<p>um cartaz contendo as regras de convivência da turma. Após a montagem do cartaz o mesmo é afixado na parede da sala de aula.</p>	<p>procedimentos que a serem adotados naquela situação. Tudo o que foi combinado é registrado no quadro pela professora. Assim, por meio de um diálogo na rodinha eles combinam e saem da sala em duplas para realizar a observação da paisagem local, levando uma prancheta e lápis para realizar o registro do que foi observado. Após o passeio eles retornam para sala, formam nova rodinha, conversam com colegas e professora sobre o que foi observado. Junto com a professora as crianças decidem quais materiais serão utilizados na construção da maquete, bem como qual a função de cada criança na construção da mesma. Novamente a professora realiza o registro no quadro de tudo o que foi combinado. Então, no momento da construção da maquete cada criança segue agindo conforme a função que foi conversada e combinada com a professora e os colegas.</p>
Tema	Cultura da escola	Cultura letrada na escola
<p>Receita</p>	<p>Conforme o planejamento anual de uma instituição de educação infantil, professora e crianças desenvolverão a temática alimentação saudável. Em rodinha conversam sobre a temática em questão e decidem realizar uma receita: bolo de cenoura. No dia combinado a professora leva os ingredientes e eles preparam a receita juntos. Após o preparo, professora e crianças conversam sobre o que realizaram e a professora registra em cartaz os ingredientes e o modo de fazer a receita. Depois, o cartaz com a receita é exposto na sala de aula.</p>	<p>Durante o momento do lanche no refeitório a professora observa que a maioria das crianças não ingere vitamina quando essa bebida é oferecida pela escola. Após uma conversa com a equipe pedagógica da escola, ela decide realizar um projeto sobre alimentação saudável com as crianças. Na rodinha, ela conversa com as crianças sobre o assunto e sugere que façam juntos uma vitamina. Professora e crianças conversam sobre os ingredientes que precisam comprar e onde devem comprá-los. Juntos, decidem realizar as compras em um hortifruti do bairro e organizam uma lista de compras que é registrada pela professora no quadro e posteriormente numa folha de papel para que possa ser levada no dia das compras. No dia combinado e marcado na agenda, professora e crianças vão ao hortifruti, escolhem as frutas e realizam as compras. Eles levam os ingredientes para a escola e juntos preparam a vitamina. As crianças participam do preparo, tocando,</p>

	<p>cheirando, picando as frutas e colocando os ingredientes no liquidificador. Ao final da atividade todos tomam a vitamina. Depois, professora e crianças registram juntos em cartaz o que realizaram. Primeiro falam sobre os ingredientes utilizados para o preparo da bebida, depois sobre o modo de fazer a vitamina, bem como sobre a experiência realizada. Tudo é registrado pela professora. Depois a professora combina com as crianças uma forma delas se organizarem para copiar a receita em uma folha. Posteriormente a folha é xerocada e colada por cada criança em um caderno que será construído tornando-se o livro de receitas da turma. Ao fim do ano cada criança levará o seu livro de receitas para casa. Num outro momento, os pais são convidados a visitarem a escola para participarem de um evento em que as crianças comunicam todos os trabalhos realizados no desenvolvimento do projeto aos adultos e às outras crianças. Nesse dia as crianças junto com a professora preparam a vitamina para que todos possam experimentar a receita.</p>
--	---

Considerações finais

A integração dialógica entre as ementas dos cursos e os procedimentos metodológicos permitiram e viabilizaram o propósito de contribuir com as auxiliares nos seus processos de reflexão da sua prática pedagógica e de apropriação de conhecimentos científicos que as tornem cada vez esclarecidas e comprometidas com uma boa qualidade de educação infantil.

Metodologicamente, uma vez mais, os cursos trazem a voz de suas participantes na constituição mesma da pedagogia de formação com elas vivenciada. Assim, as próprias elaborações enunciadas pelas cursistas eram fonte de organização dos encontros seguintes nos cursos.

Por meio deste trabalho penso, ainda, contribuir com as experiências e produções de conhecimento a respeito do cotidiano das atividades pedagógicas de docência que se realizam em escolas públicas, uma vez que não se trata somente de uma questão de qualificação de quem exerce e auxilia a docência na educação infantil, mas de criar circunstâncias para inserir esses profissionais numa condição de desenvolvimento tal que essa formação continuada, ainda que em longo prazo, seja revertida numa profissionalização.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. (V. N. Volochínov). Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1998.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FUSARI, José Cerchi. Formação Continuada de Professores no Cotidiano da Escola Fundamental. São Paulo: FDE, 1992, pp. 25-33. [on-line] Disponível na internet via www. Url: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_12_p025-034_c.pdf. Acessado em 1de dezembro de 2010.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

Trabalho docente na abordagem da variação linguística em sala de aula

Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante ⁴⁷⁶, Maria Luédna Ferreira de Melo ⁴⁷⁷

RESUMO:

Nesse texto, analisaremos o trabalho docente de uma professora da rede pública de ensino de Maceió, buscando compreender como ocorre a abordagem do tema variação linguística, em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo como pressuposto teórico estudos oriundos da sociolinguística variacionista. Por meio de observações das atividades pedagógicas e apresentação do tema, pretendemos também compreender crenças, modos de trabalho, valores que a professora atribui ao tema, levando em conta a heterogeneidade cultural, numa sociedade plural e cada vez mais desigual. Os resultados apontam a necessidade da realização de mais pesquisas e investimentos na área, pois se constata que são muitos os desafios apresentados a docente com relação ao desenvolvimento de seu trabalho quando o tema é variação linguística.

Palavras-Chave: trabalho docente, variação linguística, ensino da língua portuguesa.

Introdução

A sala de aula tem sido objeto de estudos de muitas pesquisas, durante as últimas décadas nas quais diferentes propostas teóricas serviram de base para diversas abordagens com o intuito de melhor compreender as práticas educacionais, especialmente a eficácia com relação ao processo ensino e aprendizagem escolar da Língua Portuguesa. No entanto, o que se vem constatando em inúmeras pesquisas (ANTUNES 2007; BAGNO 1997, 1999, 2007; BORTONI-RICARDO 2004; DIONISIO e BEZERRA 2002; MARCUSCHI 2002; entre outros) é que ainda há uma necessidade de investigações voltadas para as atividades docentes, em especial, para as atividades destinadas ao processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa, sobretudo, nos anos iniciais, porque o processo de reestruturação do trabalho pedagógico, que se constata, em especial nas duas últimas décadas, trouxe novas demandas, novas formas de organização de gestão, para todos os educadores, inclusive, e, sobretudo, o professor de língua portuguesa que atua anos iniciais, a quem geralmente se atribui o fracasso em relação ao mau desempenho dos alunos nos usos mais formais da língua materna. Isso, não somente, no que diz respeito aos usos linguísticos, mas também em relação a todo o processo de ensino e aprendizagem de uma forma mais ampla, inclusive, com relação à imposição de o professor incorporar novas formas de utilização do livro didático de português em sala de aula, novas metodologias utilizando as ferramentas do computador, propondo atividades inovadoras, interessantes e que promovam de fato a superação das dificuldades presentes no processo ensino e aprendizagem da língua materna, com relação a inúmeros assuntos e mais especificamente ao desenvolvimento com do tema variação linguística.

⁴⁷⁶ Doutora em Linguística pela UFAL e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-PT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Líder do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Endereço postal: Av. Silvio Carlos Viana, 2357, Aptº 401, Ponta Verde, Maceió-AL, Brasil. CEP;57.035160.Contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

⁴⁷⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Membro do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato. luedyna@hotmail.com

Essa necessidade se justifica porque mesmo diante da existência de estudos voltados para o trabalho docente realizado por professores que ensinam língua portuguesa, ainda se verifica uma carência de pesquisas voltada para investigação do tema variação linguística em sala de aula. Consta-se que em muitos trabalhos ainda persistem práticas impróprias e irrelevantes para se abordar os casos de variação linguística nos anos iniciais. Tais práticas não condizem com os objetivos mais amplos que verdadeiramente se pode pretender para o ensino consciente e que respeite as variedades linguísticas dos alunos como indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa no Brasil (2001).

O que se constata no dia a dia é que a sociedade da era do conhecimento cobra de forma recorrente que sua população faça uso da variante padrão, da norma culta de prestígio e que utilize a grafia convencional nos textos escritos, como requisito para a participação nas práticas sociais que exigem o domínio de um uso público mais elaborado da linguagem verbal. A questão chave que se coloca é como fazer para que os alunos oriundos das classes menos favorecidas tenham consciência da sua própria variedade linguística e que conheçam e passem utilizar também a variedade de prestígio, sem gerar conflitos com suas identidades?

Esse tem sido um dos grandes desafios para o qual ainda não existe resposta ou mesmo consenso e muito menos receitas prontas. Para além disso, não se sabe se os docentes que atuam nos anos iniciais têm conhecimento do que seja realmente variação linguística e variante linguística; se o seu trabalho com o tema visa combater o preconceito linguístico ou contribuir para a “superioridade” da norma padrão em detrimento de outros usos linguísticos; ou mesmo se os docentes têm formação para abordar de forma adequada, científica e pedagógica os casos de variação linguística que ocorrem na fala das diversas regiões brasileiras e até mesmo nas falas de seus alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende analisar a abordagem do tema variação linguística praticada por uma professora que atua em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Maceió, que atende do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino e a modalidade da EJA no horário noturno. A instituição, apesar de ser de pequeno porte, é muito bem organizada e administrada, possuindo além do espaço da escola uma extensão que se localiza nas proximidades.

Para a análise dos dados, tomamos por base os pressupostos teóricos oriundos da sociolinguística variacionista, sobretudo, da vertente denominada de sociolinguística educacional. Dentre os muitos pesquisadores que se debruçam sobre fenômenos de variação linguística, tomaremos por base os estudos de: Bagno (1997, 1999, 2007), Bortoni-Ricardo (2001, 2004); Labov (1983), entre outros.

Esperamos que por meio da análise das observações das atividades pedagógicas, dos dados das entrevistas e da discussão do tema, possamos compreender melhor as crenças, os modos de abordagem e valores que a professora atribui ao tema variação linguística, levando em conta a heterogeneidade cultural, numa sociedade plural e cada vez mais desigual e com também possamos contribuir para a melhoria da abordagem do tema variação linguística nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para uma maior vulgarização do conhecimento sobre a língua portuguesa e seus usos nos mais diversos espaços de realização.

Variação linguística

Segundo Cavalcante (2008), desde os tempos mais remotos que falantes das mais diversas línguas sempre fizeram e fazem reflexões sobre as diferenças nos usos da linguagem verbal. Isso significa que os falantes são capazes de fazer observações, apreciações, julgamentos quanto à variação que existe em todas as línguas naturais humanas; sobretudo no que diz respeito à pronúncia certas palavras.

Dessa forma, o estudo do tema da variação é pertinente para o processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, porque se observa que em um mesmo espaço geográfico convivem diferentes variedades linguísticas (popular, culta, padrão, de prestígio). Isso implica que também no espaço escolar podem conviver alunos que utilizam variantes linguísticas mais próximas do padrão de prestígio, por isso variantes valorizadas e também variantes que se distanciam desse padrão, provocando situações de estigma e preconceitos. No entanto, a maioria das escolas brasileiras ainda desconhece (ou desconsidera) a diversidade linguística existente no país, pois continua realizando o processo ensino e aprendizagem da língua materna tomando por base quase sempre ou unicamente a variedade de prestígio, na esperança de que ao tomar conhecimento do padrão de prestígio o alunos passem a ser usuários dessa variante em detrimento de sua variante. Várias pesquisas têm mostrado que isso não tem ocorrido nem fala e nem na escrita, sobretudo esta que é quase sempre afetada pela variante utilizada na oralidade.

Tomando por base Labov⁴⁷⁸ (1983), precursor da sociolinguística variacionista, defendemos que a variação existe em todas as línguas naturais humanas, ocorre na fala de uma comunidade e, inclusive, na fala de uma mesma pessoa, o que significa que a heterogeneidade é uma condição normal nas línguas humanas e que a ideia de uma língua uniforme, homogênea, pura, não se sustenta.

Vale salientar que não é somente na modalidade oral que ocorre a variação linguística. Esse fenômeno é uma realidade tanto na fala quanto na escrita; pois, dependendo do propósito comunicativo e das condições de produção, é possível constatar, com certa facilidade, que não escrevemos um bilhete para um amigo no mesmo estilo que escrevemos um relatório ou um texto científico. É possível observar o fenômeno da variação linguística em diversos níveis da estrutura linguística, como por exemplo:

- na pronúncia (REcife/Recifi/Ricife; colégio/culégio),
- no emprego de palavras (macaxeira/aipim/mandioca),
- no nível morfosintático⁴⁷⁹ (nós falamos / a gente fala /a gente falamos / nós fala / eu quero falar com o pai /quero falar com pai) entre outros.

Entretanto, o fato de a variação materializar-se na estrutura linguística não quer dizer que ela ocorra somente por interferências dos fatores internos à língua⁴⁸⁰ (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe,

⁴⁷⁸ William Labov, linguista e pesquisador norte-americano, é um dos fundadores da sociolinguística variacionista. Foi a partir de seus estudos que a variação linguística (formas e usos sociais) passou a ser objeto de estudo sistemático. Labov ficou mais conhecido a partir das suas pesquisas sobre o chamado Black English, variedade de inglês falada pelos negros americanos na cidade de Nova Iorque.

⁴⁷⁹ O termo morfosintaxe é a junção dos termos morfologia (estudo da formação, flexão e classificação das palavras) e sintaxe (estudo da colocação das palavras na frase e as funções que elas aí exercem). Para efeito de análise, verifica-se que um aspecto está sempre ligado ao outro, daí o uso corrente do termo morfosintaxe.

semântica), mas sobretudo, por interferência dos fatores extralinguísticos (sexo, faixa etária, etnia, escolaridade, geografia, economia, história, cultura, acesso às mídias eletrônicas, entre outros). Além disso, não devemos esquecer que algumas variedades linguísticas (sobretudo aquelas utilizadas por falantes de estratos sociais desfavorecidos) podem ser fortemente discriminadas, isto é, tratadas de modo anticientífico e preconceituoso, fazendo com que seus usuários sintam-se inferiores, desprestigiados e estigmatizados. Não porque sua fala não permita a comunicação em sua plenitude, ou porque seja menos elaborada do ponto de vista linguístico, mas simplesmente porque difere em alguns aspectos (quase sempre relacionados à forma/pronúncia) daqueles que determinada classe social cristalizou como sendo o “correto” (CAVALCANTE, 2008).

Com objetivo de orientar o processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa, o Ministério da Educação elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais a questão da variação linguística é discutida, aparecendo como um dos conteúdos a ser estudado nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse documento visa orientar o processo ensino e aprendizagem na Educação Básica Brasileira. Nesse sentido, a intenção do MEC, “ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (2001, p. 11).

Os PCN (1997, p. 26) afirmam que no Brasil a Língua Portuguesa possui muitas variedades dialetais e que, portanto identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela maneira como falam. O documento admite que “há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas”. O documento ainda é categórico ao advertir que o problema do preconceito linguístico que é difundido na sociedade no que concerne aos diferentes modos de falar pode e deve ser constantemente combatido na escola, como parte do objetivo educacional que seja mais aberto, em prol de uma educação que realmente respeite à diferença. Por isso, é extremamente importante um trabalho consciente por parte do professor na abordagem do tema, considerando a diversidade de falares. E ainda acrescenta que para atingir esse objetivo e do mesmo modo para poder ensinar a língua portuguesa, a instituição escolar necessita livrar-se de alguns mitos que são:

[...] o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico (PCN, 1997, p. 26).

Para isso, toda essa discussão e investigação são relevantes para um trabalho mais consistente com a língua portuguesa, por parte dos docentes que contemple as consequências sociais da variação não como deficiência, mas como diferença, não como pobreza lexical, mas como riqueza dialetal, combatendo assim o preconceito e esclarecendo aos sujeitos sobre as diferenças linguísticas que ocorrem em função dos diversos fatores que interferem nos modos de falar de cada comunidade linguística, porém deixando claro

⁴⁸⁰ Fonética é a disciplina que estuda os sons da linguagem humana. Fonologia é o estudo dos sons específicos de um idioma. Semântica é o estudo das significações de palavras e expressões.

que é papel da escola educar seus estudantes no sentido de que estes também conheçam e passem a ser usuários das variantes de prestígio, nos espaços que requer tal uso e que também domine a escrita convencional. Essa questão merece e exige respostas educacionais que conscientizem sobre a diversidade de falares numa sociedade cada vez mais plural e desigual. Essa tendência ainda é pouco presente em cursos de formação docente, o que explica muitas vezes o não conhecimento do assunto.

Prática e trabalho com a variação linguística

Este trabalho é parte de uma pesquisa maior que foi desenvolvida no período de 2008-2009, a qual também pretendia analisar a abordagem do tema variação linguística em interface com o tema TV na sala de aula. A turma selecionada para a pesquisa de campo era regida por uma professora que atuava em uma turma do 2º ano do ensino fundamental, de uma escola pública de Maceió, que atendia do 1º ao 5º ano nos turnos matutino e vespertino e a Educação de Jovens e Adultos-EJA, no horário noturno. A instituição, apesar de ser de pequeno porte, é muito bem organizada e administrada, possuindo além do espaço da escola uma extensão que se localiza nas proximidades.

No período de novembro de 2008 até janeiro de 2009 foram feitas as observações na escola e, conseqüentemente, aplicado o questionário semiestruturado que constava de onze perguntas abertas e fechadas, ao mesmo tempo também realizávamos as entrevistas. Paralelo às entrevistas e aplicação do questionário permanecemos na escola por um período de mais ou menos dois meses, em sala de aula, com o objetivo de verificar o trabalho com o tema TV em interface com os possíveis casos de variação linguística. No entanto, após dois meses de observação sistemática de as aulas de português, de história, matemática e educação física, não constatamos nenhum trabalho com uso da TV.

No decorrer do trabalho de campo, percebemos que a professora demonstrava preocupação com o conteúdo a ser ensinado e sua seqüência, com a organização do trabalho, bem como com a alfabetização das crianças. Ela pedia que os alunos lessem mais de uma vez cada texto trabalhado. Entretanto, os exercícios eram pouco explorados, pois antes mesmo de as crianças tentarem responder, a professora dava a resposta às questões apresentadas, não permitindo dessa forma que os estudantes refletissem sobre o tema que estava sendo estudado, que levantassem hipóteses com base em seus conhecimento de mundo, para avançar e poder também se apropriar do conhecimento científico.

Um caso que nos chamou a atenção foi que ao escrever no quadro, na maioria das vezes, a professora ora não acentuava as palavras, ora não fazia a concordância verbal e nominal das frases, apresentando alguns casos de variação linguística tanto na fala quanto na escrita. Fato explicável, como salienta Bortoni-Ricardo (2004) ao elucidar que na sala de aula encontramos grande variação no uso da língua, assim, até mesmo os professores que têm um papel social de ascendência, estão submetidos às regras mais rigorosas no seu comportamento verbal e não-verbal.

Nota-se que na maior parte das vezes que ocorre variação da na fala professora é no momento em que há eventos de estrita oralidade, em que ela faz intervenções curtas para manter a disciplina da sala ou para dar informações, explicar as atividades para os alunos como uma forma de obter um melhor relacionamento e para que os estudantes a entendam. Ao interagir com as crianças percebe-se uma ampla gama de variação linguística. Nos eventos de leitura nota-se um maior grau de monitoração estilística por parte da professora, que busca expressar-se de forma mais próxima do padrão considerado culto.

No que se refere ao tema variação linguística, a professora abordou, ou pretendeu abordar, no decorrer de uma aula de história, porém, a exploração se processou de forma despreziosa e limitada a algumas perguntas vagas, pois como podemos ver no final o tema foi mesmo “meios de comunicação”. E a partir daí inseriu uma discussão sobre as diferenças dialetais, explicando que cada região tem um “sotaque próprio”. Ela começou indagando aos alunos para saber se eles falavam de forma igual ou diferente das pessoas que moram no Rio de Janeiro, São Paulo ou na Bahia. Ao ter respondido negativamente a pergunta, a professora entra na discussão dos diferentes sotaques, porém de forma muito breve. A professora também abordou o uso do léxico das palavras nas diferentes regiões, como macaxeira no nordeste e aipim no sudeste.

Passado cerca de dez minutos, ela começa a fugir do que realmente é variação linguística indo para o campo dos meios de comunicação perguntando se a linguagem usada é falada ou escrita, deslocando-se mais para o campo da oralidade. Interessante que ao falar podemos perceber a variante linguística na sua fala. Em uma de suas explicações ao referir sobre um profissional da escola que é cego e usa bengala falou: “*ele sabe o ônibus que **panha**... é **horrive** se não sabe andar só. Todos nos precisamos se comunicar*”.

Percebemos que, apesar da boa intenção em explicar o que é variação para as crianças, ela não dispunha de um conhecimento teórico mais consistente sobre o tema, pois não ficou claro para as crianças o que é realmente variação e diversidade linguística. Decorrente da explicação vaga do que realmente seja uma variação linguística, alguns dos alunos no decorrer das entrevistas demonstraram ter preconceito linguístico, como uma aluna que afirmou que o primo dela falava “errado” como o colega da sala. Ao ser questionada sobre o que seria esse “falar errado”, ela demonstrou um preconceito afirmando que “*ele fala igual matuto, é estranho, fala tudo errado...*” o que nos mostra que o tema não ficou explícito e claro para as crianças.

Vale ressaltar que embora, a princípio, a professora mostrasse um certo distanciamento do tema, ao adotar uma perspectiva transdisciplinar para abordar o tema variação linguística em aula de História do Brasil, sentimos que houve um ganho, porque os alunos demonstraram um certo interesse com o tema.

Percebemos, durante as observações, que os exercícios gramaticais eram baseados na perspectiva de uma gramática tradicional, onde se consideravam as partes menores, as exceções e não o texto e o contexto de forma integral. Segundo Antunes (2007), ainda existe uma forte pressão em torno de um suposto falar “correto” em detrimento a fala cotidiana do aluno:

Há pressões sociais em torno do ideal de um falar correto, supostamente mais perfeito e prova de superioridade intelectual e cognitiva. Quando se sai da escola, se sai muito mais confuso, com uma visão de língua deturpada, reduzida e falseada, terreno muito propício à gestação de preconceitos e de simplismos incabíveis (ANTUNES,2007, p 15/16).

Vemos que o assunto da gramática e de seu ensino na escola é debatido tanto na mídia impressa quanto na televisiva, entretanto numa perspectiva baseada, quase que exclusivamente na correção de erros, em detrimento de uma reflexão sobre os vários usos linguísticos decorrentes das diferenças influenciadas por inúmeros fatores, dentre estes, os geográficos, etários, econômicos, sociais, históricos, inclusive de gênero.

Com relação ao ensino da língua portuguesa, constata-se que o papel da escola não é tão somente ensinar a “língua padrão”, mas sim possibilitar uma relação menos pueril, ingênua dos sujeitos alunos com a sua língua materna. Não estamos sendo contra ou a favor da gramática, mas ressaltamos que seu ensino

merece e necessita ser revisto, para que as aulas de português não sejam mais centradas puramente no estudo da gramática normativa, numa perspectiva tradicional, na qual as variantes utilizadas no cotidiano não tem lugar para uma reflexão sistemática e respeitosa.

Como refere Bagno (2007), cada variante linguística recebe avaliações diferentes nas relações sociais e essa avaliação vai do mais estigmatizado ao mais prestigiado, têm a ver com as avaliações sociais que são lançadas sobre os falantes de determinada variedade. Para o citado autor devemos tratar os fenômenos de variação e mudança na educação em língua materna de modo a “reconhecer que a escola é o lugar de interseção inevitável entre o saber erudito-científico e o senso comum, e que isso deve ser empregado em favor do/a estudante e da formação de sua cidadania” (idem, p. 78). Deve-se, portanto considerar os dois pontos de vista, o científico e o do senso comum para favorecer a reflexão ao analisar a realidade social e linguística dos falantes, como meio de garantir sua participação na sociedade de forma plena, sendo respeitados seus direitos e deveres.

Trabalho mais consistente exige conhecimento teórico

Para abordar o tema variação linguística nos anos iniciais, precisamos levar em conta que grande parte dos docentes que irão lidar com esse o tema, muitas vezes, não sabe realmente o que é variação linguística, por não estudado esse conteúdo na formação inicial, haja vista que esse tema em geral é abordado nos cursos de Letras, que formam professores de português para atuarem a partir do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio e o ensino superior. No entanto, os casos de variação linguística, conforme orientações dos PCN (2001), devem ser trabalhados desde os anos iniciais.

Com base em um estudo realizado por alunas do 6º período de Pedagogia⁴⁸¹ (SOARES et.al. (2013), constata-se a abordagem da variação linguística nos livros didáticos de português dos anos iniciais também aparece de forma assistemática, pois de um total de dez livros utilizados em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, somente três livros abordavam alguns casos de variação linguística. Nestes, são utilizados textos para demonstrar aos alunos as mais variadas culturas e formas de falar existentes em nosso país. No entanto, esses livros não trazem orientações metodológicas consistentes e claras de como o professor pode abordar o tema sem causar constrangimento aos alunos usuários de variantes desprestigiadas.

Em alguns livros, até se percebe uma boa vontade, mas “a falta de uma base teórica consistente e, sobretudo, a confusão no emprego dos termos técnicos e dos conceitos prejudicam muito o trabalho que se faz nessas obras em torno dos fenômenos de variação e mudança linguística” (BAGNO, 2007, p. 119).

Assim, o que prejudica o tratamento que se dá ao tema variação linguística é muitas vezes o não conhecimento do assunto, porque fazer referência à existência de variedades linguísticas não quer dizer que se esteja trabalhando para o respeito às diferenças linguísticas. Se o trabalho não for consistente e não abordar o preconceito que se tem com relação às diversas variedades, especialmente as mais

⁴⁸¹ Trabalho realizado durante a disciplina Saberes e Metodologias da Língua Portuguesa 2, ofertada no 6º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas –UFAL-Brasil, no 1º semestre de 2013, pelas alunas: Emanuela Soares; emanuela_sds.al@hotmail.com Jandira Nicácio; jsn41@hotmail.com Jocela de Araújo Silva; jocelaas@hotmail.com Roseany Pinheiro; roseanysedrins@hotmail.com

estigmatizadas, a ação limitar-se-á a cumprir as recomendações da proposta dos PCN, porém não promovendo a superação do desafio que é trabalhar as variantes estigmatizadas em turmas oriundas de classes menos favorecidas, sem afetar suas identidades, porém possibilitando ao mesmo tempo a apropriação da variedade de prestígio, bem como o domínio da escrita convencional.

A abordagem do tema variação linguística nos anos iniciais não é diferente do que devemos realizar com os conteúdos nas mais diversas áreas do conhecimento, ou seja, exige todo um trabalho que demanda tempo para que aja conscientização, especialmente das crianças, o que envolve debates, progressos e retrocessos e mudanças nos próprios cursos de graduação, especialmente de Pedagogia, pois se cobra constantemente que o professor dos anos iniciais deve alertar sobre os preconceitos de um suposto “melhor falar”, entretanto, não é oferecido uma formação mais consistente sobre o tema.

O trabalho consciente por parte do profissional da educação é nitidamente importante no combate aos preconceitos de toda ordem, mas para isso ocorra é necessário uma formação mínima desse professor, no sentido de que este tenha fundamentos científicos que o oriente para a realização de um trabalho mais sólido com o tema, com base em uma fundamentação teórica. O aluno deve ser levado a compreender os diferentes usos que se pode fazer da fala e da escrita da nossa língua, dependendo da situação comunicativa. Assim é possível que:

Uma mesma pessoa ora utilize a gíria, ora um falar técnico ('o pedaguguês, o economês'), ora uma linguagem mais popular e coloquial, ora um jeito mais formal de dizer, dependendo do lugar social que ocupa e do grupo no qual a interação verbal ocorrer [...] É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual” (PCN, 1997, p.22).

É necessário fazer uma ponderação com relação às diferenças dialetais no Brasil como defendem Bortoni-Ricardo e Deltoni (2001, p. 82) quando afirmam que “na sociedade brasileira, as diferenças lingüísticas não assumiram valores sociosimbólicos associados à etnicidade. Dito de outra maneira, a estratificação sociolingüística no Brasil não se dá em função de fronteiras étnicas, exceto no caso das minorias bilíngües”.

Desse modo, o emprego das variedades populares do português não se transformou no Brasil, como por exemplo, nos Estados Unidos, em uma tática de desavença linguística usada com a intenção de conservação de identificação de grupo, como acontece em sociedades bilíngües. Segundo pesquisas realizadas por Bortoni-Ricardo e Deltoni (2001), verifica-se que nas nossas salas de aula a coocorrência de variedades linguísticas não precisa ser fundamentalmente conflitiva. Em outras palavras:

O uso do português popular em sala de aula, que em muitos casos é motivo de discriminação e desvalorização de seus usuários, é um problema que pode ser bem administrado por professores, quando desenvolvem estratégias, intuitivas ou intencionais, de ajustamento das crianças falantes dessa variedade à cultura escolar ((2001, p. 83).

A questão não é falar certo ou falar errado, mas saber qual forma de fala utilizar, conforme a situação comunicativa. Mas sabemos que há uma forte pressão em torno de um suposto falar “correto” em detrimento a fala cotidiana do aluno. De acordo com Bagno (2007), o que deve haver é uma reeducação sociolingüística já que essa é uma proposta de pedagogia da variação linguística que leva em conta as conquistas das ciências da linguagem, mas, também, as dinâmicas sociais e culturais em que a língua está envolvida. Bagno é defensor desse trabalho de reeducação sociolingüística dos alunos pelos professores de língua portuguesa, e aqui incluiríamos os professores dos anos iniciais; o que significa que os profissionais

devem aproveitar o tempo e o espaço que têm na escola para formar cidadãos conscientes das relações sociais que mantêm e empregam por intermédio da linguagem.

Esse trabalho de reorganização dos saberes linguísticos não tem relação com a correção de “ERRO”, nem com a substituição de uma variedade por outra. Isso implica, segundo o autor, que a professora passe fazer com que os alunos reconheçam que são possuidores de uma língua plena e funcional. De forma a levá-los a tomar consciência da escala de valores que é atribuída a cada variedade, garantindo o acesso desses sujeitos a outras formas de falar e de escrever, ampliando o seu repertório linguístico e por conseguinte comunicativo. Além disso, devem-se conscientizar os alunos de que a língua pode ser utilizada como meio de promoção social, mas também de coação, discriminação e até dominação. Precisa-se, desse modo, trabalhar para a inclusão plena deles na cultura letrada, através das práticas de letramento e por fim promover o reconhecimento da diversidade linguística como uma riqueza de nossa cultura.

Uma prática que se constata nas aulas quando o tema é variação linguística é de pedir que o aluno passe determinado texto de uma variante para outra, sem uma reflexão com base em conhecimentos científicos do que está na base de cada variante. Essa prática é improdutiva, pois a variação linguística usada em cada região é uma característica que marca a identificação cultural do grupo que faz uso dessa variedade; portanto, querer mudar, alterar, ou substituir os padrões da fala por outro que se julga “melhor”, mais “bonito” ou mais “culto” é tirar o que é de mais original de determinado grupo, o que acabaria descaracterizando suas marcas pessoais de expressão. A escola precisa desenvolver a capacidade dos alunos para acolher as diferenças e não se prestar a reforçar o preconceito e a estigmatização linguística entre eles, porém se esquecer de trabalhar o padrão linguístico convencional.

Cabe ressaltar que não estamos propondo uma troca ou substituição de uma variedade por outra, mas defendemos um trabalho consciente sobre o tema em sala de aula que combine a cultura linguística da comunidade que a criança faz parte e a tradição linguística da escola. Pois, quando há um conflito sociolinguístico, as desvantagens são maiores para as crianças portadoras de uma cultura não prestigiada na sociedade, visto que no Brasil, a língua portuguesa possui muitas variedades dialetais.

O que tem se observado, é a escola, na maioria das vezes, não pensa sobre os modelos sociolinguísticos da comunidade nem leva em consideração para se auxiliar dos exemplares que estão disponíveis na cultura local. Bortoni-Ricardo e Deltoni (2001, p. 102) referem que a instituição escolar necessita tornar-se culturalmente sensível. Nesse sentido defende que:

Aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, reproduzindo padrões interacionais que lhes são familiares; respeitar-lhes as peculiaridades; desenvolver recursos que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo; acolher suas sugestões e tópicos; incentivá-la a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como, quando e porque usar esses estilos (DELTONI 2001, p. 102).

Dessa forma, defendemos que a escola trabalhe com o objetivo de acolher a diversidade de cultura que temos, de modo geral, e especificamente da variedade linguística tornando-a operacional, precisamos ainda conscientizar-nos de que as diversidades sociolinguísticas correspondem a desigualdades sociais.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal analisar o trabalho docente de uma professora da rede pública de ensino de Maceió, buscando compreender como ocorre a abordagem do tema variação linguística, em uma turma do 2º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, tendo como pressuposto teórico estudos oriundos da sociolinguística variacionista.

No que se refere ao tema variação linguística, a professora abordou, ou pretendeu abordar, no decorrer de uma aula de história, porém, a exploração se processou de forma despreziosa e limitada a algumas perguntas vagas, cujo tema passou de História do Brasil para “meios de comunicação”.

Entendemos que o que dificulta a abordagem do tema variação linguística é muitas vezes o não conhecimento sobre assunto. Portanto, fazer referência à existência de variedades linguísticas não quer dizer que se esteja trabalhando para o respeito às diferenças linguísticas. Se o trabalho não for consistente e não abordar o preconceito que se tem com relação às diversas variedades, especialmente às mais estigmatizadas, a ação limitar-se-á a cumprir a recomendação da proposta dos PCN, porém não promovendo a superação do desafio que é trabalhar as variantes estigmatizadas em turmas oriundas de classes menos favorecidas, sem afetar suas identidades, porém promovendo a consolidação da variedade prestígio.

Diante do exposto, nossa conclusão é que ainda existe muito desconhecimento sobre o tema variação linguística, sobretudo como abordar esse tema sem causar constrangimento nos alunos usuários de variantes avaliadas por muitos grupos sociais como “inferiores” e “erradas”. Para além disso, a formação inicial no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas precisa rever seu currículo e incluir uma disciplina que amplie a formação sociolinguística dos futuros professores dos anos iniciais.

Referências

- ANTUNES, Irandé (2007). Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAGNO, Marcos (2007). Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação lingüística. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____(1999). Preconceito Lingüístico: O que é como se faz. 4ª ed.-São Paulo: Edições Loyola.
- _____(1997). A língua de Eulália: Novela sociolingüística. 1ª Ed. – São Paulo: Edições Loyola.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (2004). Educação em língua materna: A sociolingüística na sala de aula. São Paulo; Parábola Editorial.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DELTTONI, Rachel do Valle (2001). Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a pedagogia Culturalmente Sensível. In: COX, M. I. P; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org). Cenas de sala de aula. Campinas-SP: Mercado das Letras.
- BRASIL. MEC. (2001). Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF.

- _____ (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.
- CAVALCANTE, M A da S; SILVA, N. L da (2006). Procedimentos Metodológicos para Abordar questões de variação linguística em uma Turma da Educação de Jovens e Adultos. In: CAVALCANTE, Maria. A. da S; FUMES, N. de L. F. Educação e Linguagem: saberes, discursos e práticas. Maceió; EDUFAL.
- CAVALCANTE, M. A. da S; FREITAS, M. L. de Queiroz (2008). O ensino da língua Portuguesa nos anos iniciais: eventos e práticas de Letramento. Maceió: EdUFAL.
- DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (2002). (Org.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. 2 ed. – Rio de Janeiro: Lucena.
- LABOV, William(1983) Modelos Sociolingüísticos. Madrid: ediciones Cátedra. Traducción de José Miguel Herrerías. Título original: Sociolinguistic Patterns. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____ (1974). Estágios na Aquisição do Inglês Standard. In: FONSECA, M S V; NEVES, M.F. (Org.) Sociolingüística. Rio De Janeiro: Eldorado.
- MARCUSCHI, L. A (2001). Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- SOARES, Emanuela et.al. (2013) Oralidade e variação linguística em um livro didático de português. Maceió (documento polocopiado).

O Modelo Bietápico de Formação de Professores em Blended-Learning

Maria Idalina Santos⁴⁸², Ana Amélia Amorim Carvalho⁴⁸³

Resumo

A Agenda Digital 2015 – programa de ação inserido no Plano Tecnológico da Educação – inclui entre as suas áreas prioritárias de intervenção a Educação de Excelência. Um dos desígnios desta área é a promoção da utilização de redes de nova geração pelas comunidades educativas, com a disponibilização de conteúdos de diferentes áreas temáticas e disciplinares, para os diferentes níveis de ensino, através de práticas que potenciem a utilização das TIC, promovendo a criação de plataformas de e-learning (LMS). Contudo, estudos realizados divulgam a falta de competências para a sua utilização na prática docente, maioritariamente, devido à preparação pouco adequada. Assim, urge repensar novos cenários na formação de professores, evidenciando mais prática pedagógica, possibilitando-lhes adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências essenciais para a utilização das TIC. Este artigo apresenta um modelo de formação de professores em blended-learning, que foi implementado, durante o ano letivo 2010/2011, na Escola Secundária de Carvalhos, em Vila Nova de Gaia. Trata-se de um modelo de formação bietápico que abrange: (1) uma primeira fase – o processo de formação (modalidade de oficina de formação) – em blended-learning, apoiado no Moodle; (2) uma segunda fase – monitorização – complementar à primeira e que decorre nos dois anos letivos subsequentes ao da formação, com o objetivo de monitorizar as práticas letivas dos professores e prestar-lhes todo o apoio necessário à integração das tecnologias. Este modelo resulta da combinação de: a) promoção da reflexão-ação-reflexão (ao longo de toda a formação) e b) dos modelos de Gilly Salmon e de Garrison e Vaughan (nas sessões online). Os nossos principais objetivos são: (i) propor um modelo de formação que seja eficaz na adoção e integração dos LMS no ensino e nos diferentes contextos de intervenção da escola, e (ii) avaliar a formação e o modelo aplicado. A metodologia usada é a de estudo de caso longitudinal e a nossa amostra é intencional (33 professores dos ensinos básico e secundário). Utilizamos como instrumentos de recolha de dados uma Ficha de Identificação e dois Questionários de Opinião. Durante a fase de monitorização realizam-se as entrevistas. Recorremos aos softwares SPSS e WebQDA para tratamento dos dados recolhidos. Os resultados revelam que 97% dos formandos reconheceu o blended-learning como vantajoso para a aprendizagem efetuada e 85% salientou que as sessões online contribuíram para a sua participação. Verificou-se o mesmo relativamente às sessões presenciais, consideradas como uma ajuda para ultrapassar algumas dificuldades e constrangimentos sentidos na realização do trabalho online. A grande maioria (85%) considerou “excelente” a adequação dos objetivos pedagógicos e temáticos às necessidades decorrentes da prática docente, das estratégias e metodologias adotadas, bem como do desenvolvimento dos processos de interação, comunicação e cooperação. Situação análoga verificou-se no que respeita à consecução das expectativas iniciais, dos formandos, relativamente à ação. No final da formação, 82% dos formandos considerou sentir-se preparado para trabalhar no Moodle com os seus alunos. Atualmente, 79% estão a utilizá-lo, quer para trabalho individual, quer para trabalho de grupo (multi)disciplinar.

⁴⁸² Bolseira da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (SFRH / BD / 61996 / 2009), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal, ilouridosantos@gmail.com

⁴⁸³ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Coimbra, Portugal, anaameliac@fpce.uc.pt

Palavras-chave: blended-learning, plataformas de e-learning, formação de professores.

Introdução

A Educação de Excelência é uma das áreas prioritárias de intervenção da Agenda Digital 2015 – programa de ação inserido no Plano Tecnológico da Educação (PTE), que abrange 6 medidas e 9 metas. Um dos propósitos desta área é a promoção da utilização de redes de nova geração em contextos educativos com a criação de comunidades e utilização de plataformas de e-learning (LMS) – com a disponibilização de conteúdos, distribuídos por áreas temáticas e disciplinares, para os diferentes níveis de ensino – que motivem os diferentes intervenientes destas comunidades a implementar práticas pedagógicas que promovam a utilização das tecnologias em contexto de ensino e aprendizagem. Pretendia-se [veja se concorda] a rentabilização das infraestruturas e equipamentos tecnológicos já existentes nas escolas (MEID, 2012). Face às medidas e resultados esperados nesta área de intervenção, entendemos tal como Felizardo e Costa (2012) que é necessário que os professores adotem uma atitude favorável e compreendam o potencial e as limitações das tecnologias. Tal como referem estes autores, para além dos saberes científicos, os professores necessitam adquirir novos conhecimentos e desenvolver competências que lhes permitam explorar as oportunidades que as tecnologias lhes facultam. Assim, é premente garantir a existência de ambientes propícios à interação, colaboração e partilha de ideias, objetivos e interesses comuns, bem como encontrar modelos de formação com significado, que proporcionem aos professores oportunidades de formação, adequada aos desafios com que se confrontam permanentemente (Maio, 2011; Santos & Carvalho, 2012). Partindo destes pressupostos, propusemos um novo modelo de formação – Modelo Bietápico – apoiado num LMS – Moodle, na modalidade de blended-learning (passaremos a designar por b-learning). Esta opção deve-se às capacidades inerentes aos LMS, podendo conduzir a uma mudanças substanciais no que respeita às práticas pedagógicas, tempo e espaços de aprendizagem e, também, porque cada vez mais são utilizados em contexto educacional (Carvalho, 2008; Maio, 2011; Santos & Jorge, 2011). Com o rápido crescimento de ambientes virtuais de aprendizagem e a evolução da aprendizagem online, emergem novas modalidades de formação. Da revisão de literatura efetuada e dos diferentes conceitos encontrados sobre b-learning, consideramos o de Garrison e Vaughan (2008):

“the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experiences . . . such that the strengths of each are blended into a unique learning experience . . . Blended learning is a fundamental redesign that transforms the structure of, and approach to, teaching and learning” (p. 5).”

Deste modo, e a partir de estudos recentes (Maio, 2011; Santos & Carvalho, 2012; Santos & Jorge, 2012), entendemos que o b-learning pode ser mais eficaz nas práticas pedagógicas, favorecendo o acesso e acrescentando uma maior flexibilidade, comparativamente a outros ambientes de aprendizagem mais tradicionais, contribuindo para uma aprendizagem social e mais interativa (Bonk & Graham, 2006; Carvalho et al., 2009; Garrison & Vaughan, 2008).

Em Portugal a implementação do b-learning na formação de professores dos ensinos básicos e secundário é relativamente recente.

Objetivos da investigação

Como objetivo geral, pretendemos desenvolver um modelo de formação que seja eficaz na adoção e integração de LMS. Este, por sua vez, é constituído por dois objetivos específicos:

- a) Propor um modelo de formação na modalidade de b-learning ;
- b) Avaliar a formação e o modelo aplicado.

O Modelo Bietápico

O Modelo Bietápico integra uma primeira etapa de formação seguida de uma etapa de monitorização, que se vai apresentar.

1) Primeira etapa - Formação

Com base na revisão de literatura efetuada, concebemos um modelo de formação apoiado num LMS em modalidade de b-learning , baseado na combinação de:

- a) promoção da reflexão-ação-reflexão (Schön, 1983) – presente ao longo de toda a formação;
- b) combinação dos modelos de Gilly Salmon (2011) e de Garrison & Vaughan (2008) – presente nas sessões online.

O modelo de Salmon (2011) apresenta cinco etapas de desenvolvimento, com graus de interação e de aprendizagem crescentes considerados cruciais na criação e crescimento de uma comunidade de aprendizagem (Figura 1). Esta autora e Pallof & Pratt (2007) reconhecem que o sucesso da aprendizagem online está não somente na criação de comunidades de aprendizagem e de partilha, mas também no grau de colaboração entre todos os elementos que a integram.

Garrison e Vaughan (2008) consideram no seu modelo – *Comunidade de Investigação (CoI)* – três elementos chave, interdependentes numa estrutura dinâmica: a presença cognitiva, a presença social e a presença de ensino (Figura 1). O formador será tanto mais bem-sucedido quanto mais reforçar a criação e elevar os níveis de interligação entre estes três elementos chave, fundamentais na construção de comunidades de aprendizagem (Pallof & Pratt, 2007).

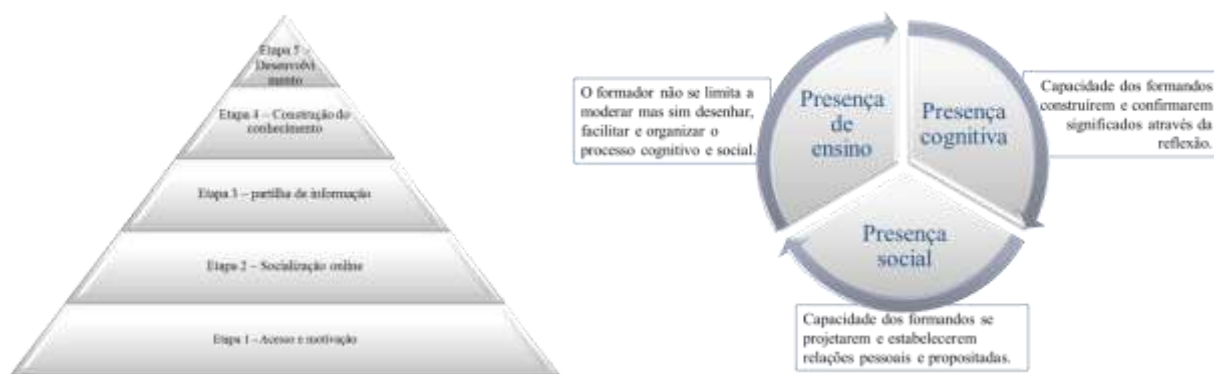


Figura 1 – Combinação dos modelos utilizados nas sessões online da formação (adaptado dos modelos de Salmon (2011) e Garrison & Vaughan (2008))

Deste modo, e de acordo com os autores acima mencionados, durante a formação, tivemos um cuidado especial na escolha das atividades a desenvolver considerando as necessidades dos formandos, baseando-nos num processo de desenvolvimento devidamente estruturado, de modo a que os formandos as considerassem motivadoras e significativas (Santos & Carvalho, 2012).

Na primeira etapa do nosso modelo, implementado no ano letivo 2010/2011, dinamizámos a ação de formação *Rentabilizar a integração de plataformas de gestão de aprendizagem em contextos de ensino e aprendizagem, nos ensinós básico e secundário*, na modalidade de Oficina de Formação (Santos & Carvalho, 2012). O regime b-learning da formação alternava uma sessão presencial com uma sessão online, ao longo de 15 sessões. Durante a formação, para além de outras tarefas, os formandos tiveram que realizar uma tarefa individual e outra em grupo (Tabela 1).

	Individual	Grupo
TAREFAS	Criação de uma disciplina com recurso às funcionalidades do LMS para o desenvolvimento de atividades (com ou sem interatividade), para trabalho com os alunos (anos letivos 2010/2011 e 2011/2012).	Criação de disciplinas, na sua maioria, multidisciplinares com recurso obrigatório às funcionalidades do LMS que exigissem interatividade, sendo também possível utilizar (caso assim o entendessem) ferramentas da Web 2.0, para trabalho com os alunos durante o ano letivo 2011/2012. Enfatizámos o processo de <i>peer coaching</i> .

Tabela 1 – Tarefas realizadas durante a formação

A apresentação da tarefa individual, ao grande grupo, ocorreu na 6ª sessão presencial. Criaram-se espaços de partilha e troca de ideias (um na própria sessão e os restantes online) e, a partir daí, todos os formandos tiveram oportunidade de reestruturar a sua disciplina, até à última sessão. A tarefa de grupo foi apresentada, pelos pequenos grupos, ao grande grupo, na última sessão. Seguindo a estratégia utilizada na tarefa anterior, os grupos tiveram, igualmente, oportunidade de melhorar o trabalho realizado até uma semana após o término da formação. Nos relatórios de reflexão, elaborados no final da formação, os formandos foram unânimes em considerar estes espaços de apresentação e troca de ideias bastantes enriquecedores (Santos & Carvalho, 2012).

2) Segunda etapa - Monitorização

Na segunda etapa, a monitorização, proporcionamos todo o apoio necessário à integração das TIC (em geral) e dos LMS (em particular), nas práticas letivas dos formandos/professores. A este propósito, Maio (2011) refere no seu estudo a importância dos processos de *scaffolding* colaborativo na consolidação da apropriação progressiva de novas formas de articulação e integração das diversas ferramentas, bem como no suporte a mudanças com que os professores se deparam.

Inicialmente, esta fase estava prevista apenas para o ano letivo 2011/2012 mas, a pedido de alguns formandos/professores, esta foi prolongada por mais um ano letivo. Alguns, que não tinham utilizado o LMS em 2011/2012 sentiram-se motivados e, simultaneamente, com necessidade de o fazer. As razões apresentadas pelos mesmos [que começaram a utilizar o LMS apenas no presente ano letivo] foram principalmente relacionadas com: (i) trabalho com colegas do mesmo departamento, (ii) integração nas equipas de projetos a decorrer na escola, (iii) os alunos utilizavam o Moodle em outras disciplinas, à exceção daquela que estes lecionavam, (iv) flexibilidade no tempo e no espaço para trabalho em equipa e (v) resolução dos problemas técnicos do LMS, sentidos no ano anterior.

Dinamizámos workshops e criámos espaços de formação não-formal (presencial e/ou a distância), combinados com o apoio necessário ao desenvolvimento profissional, para consolidar e reforçar competências, contribuir para uma maior autoconfiança dos professores, monitorizamos as práticas letivas no cumprimento de objetivos de ensino e aprendizagem, enquadrados nas orientações das diferentes disciplinas e do Projeto Educativo da Escola. Felizardo e Costa (2012) reconhecem que os docentes devem possuir uma série de competências didáticas e pedagógicas, para além dos saberes científicos. Assim, de acordo com as competências desenvolvidas e os conhecimentos dos formandos, adotamos diferentes estratégias de apoio. No caso do apoio presencial, este decorre individualmente e/ou em pequenos grupos. No apoio online, criamos tutoriais, que são colocados no Moodle, na disciplina que foi criada para apoio à formação, agendamos sessões via Skype/Hangout e, em algumas situações, utilizamos o email.

Privilegiamos o desenvolvimento do trabalho de projeto e trabalho colaborativo, bem como o suporte a iniciativas e projetos (inter)nacionais, tais como o *Parlamento dos Jovens*, *iTech*, *AITIC*, *Eco-Escolas*, entre outros.

Metodologia

A metodologia usada é a de estudo de caso longitudinal (Yin, 2009), estando o estudo incluído nos planos mistos por ser descritivo (qualitativo) e quantitativo tendo em atenção o tipo de dados a recolher. Trata-se de um tipo de estudo que não tem uma estrutura rígida pois à medida que vai decorrendo podem ser colocados de parte planos e ideias iniciais para darem lugar a outros que revelam ser mais adequados e, por isso, à medida que os investigadores vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas (Bogdan & Biklen, 2003; Yin, 2009). Para recolha e tratamento dos dados quantitativos e qualitativos recorreremos aos softwares SPSS e WebQDA, respetivamente.

Como instrumentos de recolha utilizamos uma ficha de identificação, questionários, entrevistas, guiões de observação, notas de campo, registos áudio e vídeo e testemunhos (Bogdan & Biklen, 2003; Yin, 2009), tendo em conta o que pretendíamos quantificar/medir.

1. Na primeira sessão presencial os formandos preencheram uma Ficha de Identificação, a qual incluía itens relacionados com a caracterização académica, profissional e de literacia digital. Na última sessão presencial foi aplicado um Questionário de Opinião Online, desenvolvido por nós, e um Questionário distribuído pelo Centro de Formação de Associação de Escolas (CFAE) que supervisionou a ação de formação.

O Questionário de Opinião é constituído por duas partes: a primeira integrava duas dimensões – uma sobre o modelo Bietápico (Kirkpatrick, 2006) – (a modalidade de frequência da formação, os recursos e metodologias utilizadas no apoio à formação) e outra sobre o Moodle (a organização da disciplina criada para a ação de formação e a integração futura do Moodle no processo de ensino-aprendizagem); a segunda integrava três dimensões – o uso do Moodle e três construtos determinantes da intenção e do uso das Tecnologias da Informação, presentes na Teoria Unificada de Aceitação e Uso da Tecnologia (UTAUT): expectativa de desempenho, expectativa de esforço e a atitude relativamente ao uso da tecnologia (Venkatesh et al., 2003). O instrumento foi disponibilizado no *Qualtrics Online Survey Software*. Este questionário não foi anónimo por necessitarmos de estabelecer correlações entre algumas respostas deste instrumento e da Ficha de Identificação.

Ao longo de toda a formação desenvolvemos uma avaliação formativa com vista à melhoria da qualidade da formação e como meio de obtermos feedback dos formandos e tomar conhecimento das suas necessidades e expectativas. Era nosso propósito desenvolver novas competências e incrementar o conhecimento, num processo de contínuo desenvolvimento e melhoria.

Durante a fase de monitorização procedemos às entrevistas individuais semiestruturadas. Para tal foi construído e validado, por especialistas, um guião com o objetivo de orientar o desenvolvimento das mesmas. Porém, existiu sempre o cuidado de todos reponderem às mesmas questões. As entrevistas têm sido realizadas presencialmente (na sua maioria), outras via Skype e uma por email, dado que o formando/professor está em Timor.

Pretendemos não só avaliar as mudanças no comportamento dos formandos mas também no uso de LMS. Para avaliarmos o modelo Bietápico usamos o modelo de avaliação multinível de Kirkpatrick (2006) por entendermos ser um modelo adequado para medir a qualidade da ação de formação que dinamizámos, a partir da análise de quatro níveis de avaliação: da reação dos participantes – nível 1, das aprendizagens dos participantes – nível 2, do comportamento dos participantes – nível 3 e dos resultados da formação – nível 4. Há que ter em conta a importância de cada um destes níveis e o impacte que cada um tem no nível seguinte. Nenhum destes níveis deve ser ignorado pois todos têm a sua importância e a progressão entre estes torna o processo mais complexo (Kirkpatrick, 2006).

Questões de Investigação

O propósito da nossa investigação é indagar sobre a integração dos LMS no contexto educativo: do modelo de formação às práticas letivas. As principais questões de investigação são:

1. Como é que os formandos avaliaram o modelo de formação?
2. Qual foi o impacte que o modelo de formação teve nas práticas letivas dos professores?

Participantes

A formação envolveu 33 professores de diferentes áreas curriculares, do 3º CEB e ensino secundário, da Escola Secundária de Carvalhos: Línguas (12), Matemática (5), Informática (3), Filosofia (3), Geografia (3), Biologia e Geologia (3), Física e Química (2) e Artes (2). O grupo era maioritariamente constituído por

professores do sexo feminino (22) e os participantes tinham idades compreendidas entre os 29 e os 56 anos, com diferentes situações profissionais (76% do Quadro de Escola). A maioria dos participantes (27) possui Licenciatura, 4 Mestrado, 1 Pós-graduação e 1 Bacharelato.

Os participantes neste estudo foram professores da escola que se inscreveram na ação de formação acima mencionada e que foram selecionados pelo CFAE Aurélio da Paz dos Reis – Vila Nova de Gaia.

Da análise de dados efetuada com base na Ficha de Identificação constatámos que dos 33 participantes somente um não utilizava as TIC nas suas aulas. Desses, a grande maioria (94%), utilizava a Internet mas apenas 27% dos participantes usava LMS nas suas práticas letivas. Destes quase todos (88%) utilizavam o LMS como repositório. Consideramos, por isso, que os participantes se encontravam (no início da formação) numa fase inicial de utilização do LMS. Relativamente à frequência de ações de formação, 79% fizeram formação através dos CFAE, a maioria (79%) com o objetivo de desenvolvimento pessoal. Consideraram que as diferentes formações têm contribuído para melhorar o seu desempenho profissional (70%) e como modalidade preferida, 94% dos formandos optaram pela Oficina de Formação, em regime semi-presencial (85%).

Resultados

Questionário de Opinião

Relativamente à primeira parte do Questionário de Opinião, podemos verificar que a modalidade de formação em b-learning foi considerada pela quase totalidade dos formandos (97%) como vantajosa para a sua aprendizagem, apenas um formando (3%) respondeu “nem por isso”. A calendarização das sessões online – de trabalho autónomo – fomentou a participação da grande maioria dos formandos (85%), tendo os restantes respondido “nem por isso”. A grande maioria dos formandos (82%) sente-se preparada para usar o Moodle com os seus alunos, 15% “nem por isso” e apenas um formando (3%) referiu não se sentir preparado.

No que respeita aos restantes itens relacionados com os materiais disponibilizados e a metodologia adotada no apoio à formação, o Questionário de Opinião inclui 27 itens numa escala de formato de Likert de cinco pontos de concordância (1=discordo totalmente (DT); 2=discordo (D); 3=não tenho opinião (NTO); 4=concordo (C) e 5=concordo totalmente (CT)). Contudo, neste artigo, vamos incidir sobre os recursos e metodologias utilizadas no apoio à formação, à organização da disciplina criada para a ação de formação e à integração futura do Moodle no processo de ensino-aprendizagem, bem como os resultados de confiabilidade e médias de três construtos do modelo UTAUT (expectativas de desempenho e de esforço e atitude face à utilização da tecnologia).

Relativamente aos recursos e metodologias utilizadas no apoio à formação, à organização da disciplina criada para a ação de formação e à integração futura do Moodle no processo de ensino-aprendizagem, os respetivos resultados são apresentados na Tabela 2, em frequências e respetivas percentagens do nível de concordância, para cada item.

Itens	DT	D	NTO	C	CT
1. A distinção que foi estabelecida entre Recursos e Atividades foi clara no que respeita ao grau de interação associado a diferentes tarefas	0 (0%)	0 (0%)	2 (6%)	7 (21%)	24 (73%)
2. A configuração dos fóruns influenciou de forma positiva a minha participação (recepção por email de todas as participações, possibilidade de visualizar as participações dos outros colegas, ...)	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	12 (36%)	20 (61%)
3. Os documentos disponibilizados no Moodle foram pertinentes para o meu trabalho autónomo (manuais, vídeos, estudos realizados, guiões, screencasts de apoio à realização de tarefas)	1 (3%)	1 (3%)	2 (6%)	8 (24%)	21 (64%)
4. O apoio presencial ajudou a superar os meus constrangimentos e dificuldades na realização das tarefas	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	6 (18%)	27 (82%)
5. A ajuda disponibilizada pelos colegas com mais experiência ajudou-me na familiarização com o ambiente do Moodle	0 (0%)	0 (0%)	1 (3%)	18 (55%)	14 (42%)
6. A minha via/modalidade de comunicação preferida, para apoio online, foram as mensagens privadas (email e mensagens privadas do Moodle.)	0 (0%)	11 (33%)	5 (15%)	15 (46%)	2 (6%)
7. Os alertas enviados pela formadora, por email, motivaram-me a participar mais	0 (0%)	1 (3%)	2 (6%)	14 (42%)	16 (49%)

Tabela 2 - Recursos e metodologias utilizadas no apoio à formação

Como é possível constatar pelos valores apresentados na Tabela 2, em todos os itens os formandos tiveram uma atitude positiva, exceto no item *A minha via/modalidade de comunicação preferida, para apoio online, foram as mensagens privadas*, no qual se verifica que os formandos estão divididos nas suas opiniões.

Ainda em relação à primeira parte do Questionário de Opinião estimamos o valor de Alfa de Cronbach para cada uma das dimensões do nosso questionário, relativamente a três construtos do modelo UTAUT (Tabela 3).

Dimensões UTAUT	Itens por dimensão	Média das médias ponderadas	Alfa de Cronbach
Expectativa de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> O Moodle será útil para o meu trabalho; O Moodle permitirá desenvolver atividades/tarefas mais rapidamente; A utilização do Moodle aumentará a minha produtividade; A utilização do Moodle poderá contribuir para a minha progressão na carreira. 	3,8	0,72
Expectativa de esforço	<ul style="list-style-type: none"> Será fácil utilizar o Moodle; A interação com o Moodle é clara e compreensível; Será fácil tornar-me um(a) hábil utilizador(a) do Moodle. 	3,9	0,75
Atitude face à utilização da tecnologia	<ul style="list-style-type: none"> A utilização do Moodle torna as aulas mais interessantes; Considero uma boa ideia utilizar o Moodle; Trabalhar com o Moodle é divertido; Gosto de trabalhar com o Moodle. 	4,1	0,85

Tabela 3 – Resultados de confiabilidade e médias de construtos do modelo UTAUT

Podemos considerar que todos os construtos têm um bom grau de confiabilidade, com valores acima de 0,7 (Tabela 3).

A segunda parte do Questionário de Opinião, distribuído pelo CFAE que supervisionou a ação de formação, permitiu avaliar 11 itens, numa escala de Likert de 5 pontos (1=Nula, 2=Insuficiente, 3=Suficiente, 4=Boa e 5=Excelente). Como podemos observar na Tabela 1, apenas um formando considerou como “suficiente” a *promoção de interação formador(es)/formandos, visando a motivação, interesse e participação no processo de formação*. A grande maioria dos formandos avaliou os restantes itens como “excelente”. Nenhum formando atribuiu uma avaliação “nula” ou “insuficiente” em qualquer um dos itens de resposta (Tabela 4).

Itens	Suficiente	Boa	Excelente
1. Adequação dos objetivos pedagógicos e temáticos da ação às necessidades decorrentes da prática docente	0 (0%)	5 (15%)	28 (85%)
2. Adequação das estratégias e metodologias de formação adotadas aos objetivos propostos para a ação	0 (0%)	5 (15%)	28 (85%)
3. Adequação das estratégias e metodologias adotadas ao desenvolvimento de processos de interação, comunicação e cooperação entre os formandos	0 (0%)	5 (15%)	28 (85%)
4. Coerência na gestão do(s) tempo(s) de formação, relativamente aos objetivos e conteúdos visados	0 (0%)	8 (24%)	25 (76%)
5. Adequação da documentação fornecida aos objetivos pedagógicos e aos conteúdos temáticos da ação	0 (0%)	3 (9%)	30 (91%)
6. Adequação da documentação fornecida às possibilidades de valorização da prática docente dos formandos	0 (0%)	7 (21%)	26 (79%)
7. Adequação da metodologia de avaliação adotada aos objetivos, conteúdos e estratégias da ação	0 (0%)	8 (24%)	25 (76%)
8. Adequação da metodologia de avaliação adotada ao perfil científico-profissional dos formandos	0 (0%)	7 (21%)	26 (79%)
9. Adequação da metodologia de avaliação adotada ao desenvolvimento de processos de interação, comunicação e cooperação entre os formandos	1 (3%)	5 (15%)	27 (82%)
10. Promoção de interação formador(es)/formandos, visando a motivação, interesse e participação no processo de formação	0 (0%)	2 (6%)	31 (94%)
11. Consecução das expectativas iniciais dos formandos, relativamente à ação de formação	0 (0%)	5 (15%)	28 (85%)

Tabela 4 – Resultados da avaliação da ação de formação (questionário do CFAE)

Entrevistas

Na fase de monitorização fizemos um levantamento do número de formandos que estavam a utilizar o LMS, após a formação (Figura 2).

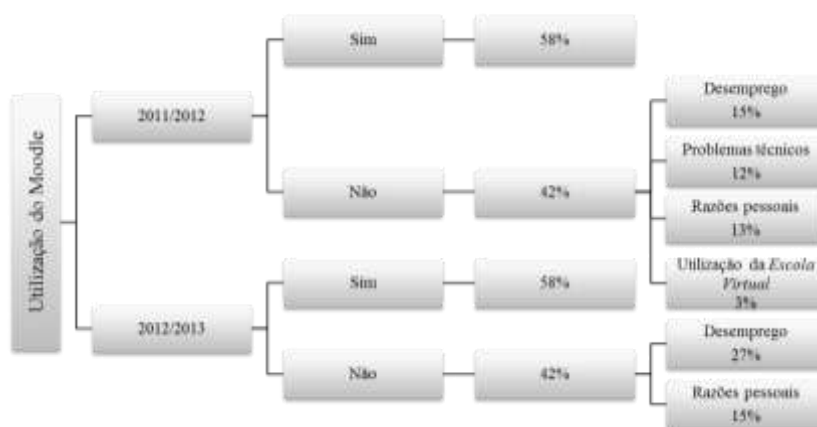


Figura 2 – Esquema de utilização do LMS na fase de monitorização

Nem todos os formandos/professores estão a usar o Moodle. Alguns porque são professores contratados e estão desempregados, outros por diferentes razões tais como: problemas técnicos com o Moodle, motivos pessoais e decisão da escola – uma formanda/professora apenas pôde utilizar a Escola Virtual (Figura 2). Deste modo, durante a fase de monitorização, temos 19 formandos/professores a utilizar o Moodle. Considerando o universo dos formandos/professores que estão empregados, podemos verificar que a percentagem de utilizadores do Moodle aumentou de 68% (em 2011/2012) para 79% (em 2012/2013).

As entrevistas ainda estão a decorrer nesta fase do estudo, abrangem 5 objetivos e 4 dimensões (Quadro 1), estas últimas divididas em questões e subquestões.

Objetivos	Dimensões
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre o processo formativo e as práticas letivas dos professores; • Identificar as perceções dos professores sobre a importância da integração do Moodle nas suas práticas letivas; • Analisar o modo como os professores estão a integrar o Moodle nas suas práticas letivas e, simultaneamente, a (re)construí-las; • Identificar os principais constrangimentos/obstáculos e condições facilitadoras na integração do Moodle nas práticas letivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação entre o processo formativo e as práticas letivas dos professores; • Perceções dos professores sobre a importância da integração do Moodle nas suas práticas letivas; • Como estão os professores a integrar o Moodle nas suas práticas letivas e, simultaneamente, a (re)construí-las; • Principais condicionantes/obstáculos e condições facilitadoras na integração do Moodle nas práticas letivas.

Quadro 1 – Objetivos e dimensões consideradas no guião das entrevistas

Relativamente à primeira dimensão, os entrevistados foram unânimes em considerar que a frequência da ação de formação e a experiência vivida influenciaram as suas práticas letivas, mesmo os que já utilizavam LMSs antes da formação, reconheceram que adquiriram novos conhecimentos e desenvolveram competências.

“Já utilizava o Moodle mas apenas para disponibilizar materiais para os meus alunos. Desconhecia a maioria das funcionalidades que nele existem.” (P2)

Situação análoga acontece em relação à segunda dimensão, mais concretamente quanto ao contributo, real ou potencial, da utilização de LMS nas práticas letivas.

“Bem... nem imaginas o que veio facilitar o meu trabalho ... mais organização, a possibilidade dos alunos submeterem os trabalhos, a discussão de temas através do fórum ...” (P4)

“Para mim é ótimo, organizo tudo nas minhas disciplinas, quando preciso de algo sei onde encontrar, e descobri funcionalidades, tais como a submissão de trabalhos e o glossário, que me ajudam imenso no trabalho.” (P5)

Porém, as opiniões dividem-se no que respeita à influência que o LMS tem na interação dos alunos entre si e com o professor, bem como na motivação e interesse que os alunos demonstram na utilização do mesmo. Acreditamos que esta situação se justifica não só pelas metodologias utilizadas, como também pelo tipo de ferramentas que o professor utiliza.

“Disponibilizo todos os materiais na minha disciplina e coloco links para sites que considero importantes.” (P2)

“Os meus alunos às vezes reclamam, tenho que insistir que agora é assim para que se comecem a mentalizar que não é só livro, papel e lápis.” (P1)

“É interessante ver como os alunos ‘ficam outros’ quando lhes coloco tarefas para realizarem no Moodle. Estão mais motivados e já quase que só querem que lhes forneça materiais em formato digital. Dizem que assim andam com menos papel e que é mais giro. Colaboram imenso uns com os outros na realização das tarefas, interagem mais comigo e, mesmo os mais tímidos, têm mais à vontade para comunicarem comigo, muitas vezes pelas mensagens privadas do Moodle.” (P6)

“Algumas das funcionalidades que utilizo têm contribuído para se tornarem mais responsáveis, por exemplo com a entrega de trabalhos.” (P5)

Alguns formandos/professores ainda acrescentam que depende do nível de escolaridade e da disciplina que lecionam.

“Os meus alunos ainda estão muito habituados ao livro e quando lá [no Moodle] coloco materiais de apoio começam a reclamar ... querem em papel.” (P3)

“Acho que alguns ainda têm uma certa resistência na utilização do Moodle. Interagem comigo, mas entre eles, muito pouco.” (P1)

O modo como os professores estão a integrar o Moodle e outros recursos educativos nas suas práticas letivas difere essencialmente entre os professores que lecionam Línguas, Ciências Sociais e Humanas, e os de Ciências Exatas e Artes. Os primeiros utilizam o Moodle e os segundos sentem necessidade de lhes associarem outras ferramentas.

“Para a minha disciplina o Moodle dispõe de tudo o que preciso. Apesar de ainda estar a explorar algumas das suas funcionalidades. À medida que o tempo passa, vou sentido que quero descobrir mais ... é viciante.” (P4)

“Organizei um tópico com links que são excelentes para os alunos terem acesso direto a materiais que de outra forma não conseguiriam aceder, ..., sempre que quiserem acedem e esclarecem dúvidas sem terem que esperar pela próxima aula.” (P7)

“As funcionalidades do Moodle não são suficientes para a minha disciplina, por isso, sempre que necessito, complemento com outras ferramentas, tais como vídeos, links, applets ... e, assim tudo se resolve.” (P5)

Alguns professores planeiam atividades com o Moodle em conjunto com outros colegas, da mesma área ou de diferentes áreas, outros preferem realizar um trabalho individual. Os projetos que estão a ser desenvolvidos na escola têm sido um forte contributo para o trabalho colaborativo e cooperativo, conclusões igualmente apresentadas por Maio (2011).

“É uma excelente ferramenta para o trabalho em equipa. Cada um de nós pode trabalhar quando lhe dá mais jeito ... cada vez é mais difícil conseguir arranjar tempos comuns na escola. Assim, tudo fica mais facilitado ... cada um trabalha quando e onde pode e tudo aparece pronto.” (P2)

“Fantástico! A colega com quem trabalho leciona os mesmos anos letivos. Tudo fica mais facilitado. Antes utilizávamos o email, agora é tudo no Moodle.” (P6)

Todos os entrevistados tencionam continuar a utilizar o Moodle. Alguns referiram que ainda não tiveram tempo suficiente para explorar “devidamente” algumas das ferramentas e que o farão quando lhes for possível.

Uma das condicionantes para a não utilização do LMS foram as más condições técnicas (tamanho máximo permitido para o *upload* dos ficheiros, falta de espaço para trabalho no LMS, dificuldades de acesso à Internet e, conseqüentemente, ao LMS, entre outras). Contudo, a partir de dezembro de 2012, estas foram resolvidas o que contribuiu para uma utilização mais frequente.

No que respeita ao apoio técnico, sempre que necessitavam, os professores solicitavam-no junto de um elemento da direção da escola ou dos professores de Informática e também diretamente à formadora. O mesmo não acontece com o apoio pedagógico, pois este é maioritariamente solicitado à formadora apenas, em algumas situações a outros professores que frequentaram a formação, particularmente entre os que trabalham em equipa.

Vários professores sentiram dificuldades na integração do Moodle, não por problemas associados a este diretamente, mas sim devido ao elevado número de alunos por turma (30). Algumas das sugestões dadas a nível técnico aos professores de Informática já foram entretanto solucionadas, tais como o aumento da capacidade para efetuar o *upload* dos ficheiros, abertura de um fórum para partilha e discussão de ideias. Contudo, outras há que demorarão mais tempo a solucionar por requerem uma intervenção mais aprofundada, por parte dos técnicos e/ou professores de Informática, como por exemplo a melhoria do *layout* e o acréscimo de outras funcionalidades através da inserção de novos módulos/blocos no LMS. Acreditamos que tal só será possível se a escola efetuar um *upgrade* da versão do Moodle que está em uso.

Considerações Finais

Os resultados encontrados sugerem que os formandos consideraram a modalidade de b-learning vantajosa para a sua aprendizagem, reconhecendo, por isso, a importância de emergirem novos cenários na formação de professores do ensino não superior. Os mesmos avaliaram de forma positiva as metodologias adotadas e os recursos utilizados no apoio ao processo formativo. Sendo que a grande maioria considerou estar preparada para trabalhar no Moodle com os seus alunos. Situação análoga verificou-se no que respeita às sessões presenciais que contribuíram de forma positiva a ultrapassar algumas dificuldades e constrangimentos sentidos na realização do trabalho online. Reconheceram, igualmente, a importância de algumas funcionalidades existentes nos LMS, categorizadas em diferentes áreas – conteúdos, ferramentas de apoio ao ensino e aprendizagem, configuração das disciplinas/áreas de trabalho e gestão dos utilizadores.

Foi nosso propósito promover, ao longo de toda a formação, o desenvolvimento de competências no domínio das metodologias de trabalho inter e transdisciplinar com utilização das TIC, perspetivando novos caminhos para a integração efetiva dos LMS, sempre orientados para a inovação das práticas educativas.

Das entrevistas efetuadas pudemos constatar que não são os professores com mais conhecimentos ao nível das TIC que fazem uma melhor utilização deste tipo de ferramentas.

Como fatores condicionantes, da utilização do Moodle, os principais aspetos apontados foram a falta de tempo para trabalho conjunto o que em alguns casos impediu uma exploração mais aprofundada das funcionalidades do LMS.

Creemos que o modelo Bietápico é um bom contributo para o desenvolvimento profissional dos professores, fundamentalmente através da sua segunda etapa – a monitorização. Esta etapa irá contribuir de forma positiva para que os professores adquiram mais confiança e uma atitude mais favorável na utilização do Moodle e de outras ferramentas.

Referências

- Bogdan, Robert & Biklen, Sari (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. New York: Pearson.
- Bonk, Curtis J. & Graham, Charles R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Carvalho, Ana A. (2008). Os LMS no Apoio ao Ensino Presencial: dos conteúdos às interações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (2), 101-122.
- Carvalho, Ana A., Lustigova, Zdena & Lustig, Frantisek. (2009). Integrating New Technologies into Blended Learning Environments. In Elizabeth Stacey & Philippa Gerbic (Eds.), *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* (pp.79-103). Hersey: Information Science Reference.
- Felizardo, Maria Helena V. & Costa, Fernando A. (2012). A Formação de Professores e a Integração das TIC no Currículo: Com que formadores?. In João Filipe Matos et al. (Orgs.), *Em Direção à educação 2.0. Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação - ticEDUCA2012* (pp. 93-107). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Garrison, D. Randy & Vaughan, Norman (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kirkpatrick, Donald L., & Kirkpatrick, James D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Maio, Vicência M. G. (2011). *Plataformas de Gestão de Aprendizagem e Inovação Educativa: contextos e práticas de colaboração*. Doutoramento em Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Ministério da Economia, da Inovação e do Desenvolvimento. *Agenda Digital 2015*. Retirado em Junho 6, 2013 de http://www.unic.pt/images/stories/noticias/PWP_AgendaDigital2015.pdf

- Palloff, Rena & Pratt, Keith (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salmon, Gilly (2011). *E-Moderating: The Key to Online Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Santos, Idalina & Carvalho, Ana A. (2012). Formação de Professores na utilização de LMS: proposta de um modelo em blended-learning. In João Filipe Matos et al. (Orgs.), *Em Direção à educação 2.0. Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação - ticEDUCA2012* (pp. 2687-2703). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, Óscar. L. & Jorge, Idalina (2012). Conhecimento distribuído com a Web 2.0: Perceções de docentes em relação a uma ação de formação em regime de blended-learning. In João Filipe Matos et al. (Orgs.), *Em Direção à educação 2.0. Actas do II Congresso Internacional TIC e Educação - ticEDUCA2012* (pp. 3145-3163). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot hants: Avebury.
- Venkatesh, Viswanath, Morris, Michael G., Davis, Gordon B., & Davis, Fred D. (2003). User acceptance of information technology: toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27 (3), 425-478.
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications, Inc.

O brincar de faz de conta no universo infantil

Mislene Carvalhais do Nascimento, Ilka Schapper Santos, Maritza Dessupoio de Abreu, Núbia Schapper Santos⁴⁸⁴

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar, no interior da formação de professores e do trabalho docente, a importância do brincar e da brincadeira de faz de conta para a prática educativa desenvolvida com crianças de 0 a 3 anos. A partir das discussões tecidas com 23 coordenadoras de creches públicas e com 4 educadoras de uma dessas creches do município de Juiz de Fora/ Minas Gerais/Brasil, o grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI) tem por objetivo desencadear uma reflexão crítica e uma ação colaborativa entre os profissionais da creche e os pesquisadores da universidade. Em nossa prática de pesquisa, adotamos a metodologia Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) na qual os participantes da investigação têm um compromisso com o processo e não somente com o resultado da pesquisa que é realizada *com* os profissionais da creche e não *sobre* eles. A PCCol se insere no paradigma crítico de investigação e busca criar espaços de ação e reflexão, proporcionando que todos os participantes aprendam uns com os outros, visando levá-los a serem capazes de reconstruírem suas práticas através do movimento crítico-reflexivo. Assim, foram realizadas sessões reflexivas, que se caracterizam como sessões de discussão (Szundy, 2005), com as 23 coordenadoras das creches e outra com 4 educadoras de uma creche pública para discutir sobre *o brincar* das crianças na instituição. Esses encontros foram filmados e transcritos e, a partir de uma análise argumentativa (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1970-2005) tecemos uma discussão sobre como profissionais de creche e pesquisadores significam o brincar e como ele se materializa na prática educativa desenvolvida com as crianças que estão na creche. Considerando que a brincadeira não é uma atividade natural da criança, mas é fruto da nossa história social e se desenvolve a partir das experiências vividas pelas crianças em seus contextos, discutimos sobre a imaginação e seu desenvolvimento na infância tendo como eixo a brincadeira de faz de conta, tomando os estudos de autores como Vygotsky (1998), Schapper (2010), Araújo (2010) e Benjamim (2002) como subsídios para a discussão. Por fim, tratamos sobre a “criança desordeira” (BENJAMIM, 2002) e a dificuldade do adulto em se deslocar para o universo da infância, ou seja, para o mundo do faz de conta.

Palavras chave: Faz de conta, infância, creche.

Introdução

Este trabalho busca refletir sobre a importância do brincar, especificamente da brincadeira de faz de conta, para a prática educativa desenvolvida com crianças de 0 a 3 anos. Para realizar esta reflexão, baseamo-nos nos diálogos tecidos entre o grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância – LEFoPI e as 23 coordenadoras das creches públicas do município de Juiz de Fora realizados durante o desenvolvimento da pesquisa “Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os

⁴⁸⁴ Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFJF, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

sentidos e os significados da prática educativa na creche⁴⁸⁵. Também, subsidiamo-nos nos estudos de mestrado em andamento de Nascimento (2013)⁴⁸⁶ e nos autores da teoria sócio-histórico-cultural.

Num primeiro momento, apresentamos os aportes teórico-metodológicos que subsidiam nossos trabalhos de pesquisa, quais sejam, a teoria sócio-histórica-cultural e a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2002) que está inserida no paradigma crítico de investigação.

Na segunda seção, tratamos sobre os trabalhos que o GP LEFoPI desenvolveu com as coordenadoras de creche no período de 2006-2012, e que tiveram como eixo o *brincar*. Também, neste mesmo tópico, apresentamos os significados do *brincar* para este grupo de pesquisa a partir das construções teóricas de Vigotski e de autores participantes do próprio grupo. Nesse sentido, fazemos uma reflexão sobre a imaginação e seu desenvolvimento na infância, tendo como eixo a brincadeira de faz de conta.

Pra finalizar, na última seção fazemos uma breve análise argumentativa de um excerto referente à observação realizada na creche, em uma turma de dois anos durante a investigação de Nascimento (2013). O excerto analisado retrata uma situação de intervenção da professora nas brincadeiras das crianças.

A Pesquisa Crítica de Colaboração: concepções teórico-metodológicas

Nesta seção tratamos sobre os aportes teórico-metodológicos que dão subsídios aos trabalhos que desenvolvemos. Adotamos a metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que está circunscrita na abordagem sócio-histórico-cultural.

Baseada nos princípios do paradigma crítico, a Pesquisa Crítica de Colaboração busca criar espaços de ação e de transformação, proporcionando que todos os participantes aprendam uns com os outros em permanente diálogo. Assim, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados (MAGALHÃES, 2009). Em outras palavras, a PCCol busca favorecer a desnaturalização e a reconstrução de significados e sentidos das práticas cotidianas.

Para compreendermos os conceitos de sentido (tema) e significado (significação), baseamo-nos na teoria da enunciação de Bakhtin/Volochinov (1988). Esses autores compreendem que o sentido é individual e não reiterável. Ele também é definido pelo contexto e pelo momento histórico, não é direto e nem padronizado, pois está sujeito às percepções de cada indivíduo. No entanto, o indivíduo se apropria do sentido na interação com o outro. Já o significado é construído por sujeitos que compartilham o mesmo espaço físico, “[...] são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (Bakhtin/Volochinov, *Ibid*, 1988, p.129). As palavras pronunciadas têm significações adequadas ao contexto, são dicionarizadas, ou seja, não mudadas facilmente.

De acordo com Schapper (2010), a palavra em si não tem significação a não ser quando se encontra contextualizada nas relações que o sujeito estabelece com as mesmas no tempo e no espaço. Do mesmo modo, é importante destacar que tema e significação são elementos interdependentes, conforme advertem Bakhtin/Volochinov (1988).

⁴⁸⁵ Projeto de pesquisa desenvolvido pelo grupo LEFoPI desde o ano 2008 e coordenado atualmente pela Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper.

Os princípios do paradigma crítico de investigação, na qual a PCCol se subsidia, está na busca pela transformação da realidade, através da reflexão que baseia-se na indissociabilidade entre teoria e prática. Por meio da reflexão teoria-prática, os participantes podem analisar o contexto no qual estão inseridos e assim, ao refletirem sobre suas ações, novos posicionamentos são criados direcionando-os para uma nova ação.

O instrumento metodológico que utilizamos em nossas pesquisas são as sessões reflexivas, isto é, “contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão” (SZUNDY, 2005, p. 90). Através do desenvolvimento de sessões reflexivas, o grupo procura levar a todos os envolvidos (coordenadores das creches e pesquisadores) a refletirem criticamente sobre suas concepções e ações no que diz respeito às especificidades da infância e as práticas no espaço da creche.

É exímio esclarecer também, como destaca Magalhães (2009), que na PCCol a “colaboração” não é um processo harmonioso; ao contrário, ela envolve tensões e contradições. Nessa perspectiva, a colaboração é marcada pelo diálogo onde diferentes percepções se confrontam e se afetam. Assim, embora sejam criados espaços para a colaboração com os participantes visando propiciar a transformação através da negociação, compartilhamento e questionamento de significados, ela “também envolve “intensidade emocional” e uma “bastante desconfortável zona de ação”, que precisa da atenção dos pesquisadores ao lidar com essas questões” (MAGALHÃES, 2009, p.66).

Os participantes da investigação na perspectiva crítica de colaboração têm um compromisso com o processo e não somente com o resultado da pesquisa, assim a perspectiva de pesquisa que adotamos tem a preocupação em transformar a realidade dos participantes e não somente compreendê-la. Dessa forma, é importante destacar que realizamos a pesquisa *com* os profissionais da creche e não *sobre* eles.

Esse paradigma pressupõe também um conceito claro de reflexão crítica em que esta é entendida como “investigação e crítica do agente não só sobre suas práticas, mas também sobre as estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas” (MAGALHÃES, 2004, p. 77)

Assim, procuramos propiciar a reflexão crítica conforme a proposta de Liberali (2004, 2008) e Smyth (1992), e assim, no desenvolvimento das sessões reflexivas levar em conta quatro ações, são elas: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir. É importante destacar, que essas ações não acontecem em etapas, mas podem ocorrer concomitantemente subsidiando a linguagem da argumentação.

Dialogando sobre essas quatro fases da reflexão crítica que adotamos no desenvolvimento da pesquisa, Liberali (2004, 2008) baseando-se em Smyth (1992) explica que o *descrever* está ligado à descrição da ação em forma de texto. Tal escrita pode focar ações rotineiras ou conscientes e está relacionada à questão *O que faço?* Segundo ela, essas descrições permitem dar voz às ações dos praticantes e partir delas para a reflexão. Assim, é possível visualizar o que está por trás de cada uma das ações, abrindo portas para o *informar*. Ao *informar*, as ações são revistas através de teorias que as sustentam, permitindo o “desmascaramento das premissas que regem o ato de ensinar e a contextualização histórica das ações” (LIBERALI, 2008, p.60). Informar é responder as questões como *Qual o significado das minhas ações?* Já o *confrontar*, está ligado aos questionamentos e interrogações às teorias que embasam as ações dos praticantes. É o momento em que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas. Remete às questões políticas: *Quem tem*

poder em minha sala de aula? A que interesses a minha prática está servindo? Acredito nesses interesses ou apenas reproduzo? O reconstruir, implica na busca de alternativas para melhorar a ação, sendo esta sempre baseada na relação teoria/prática e na realidade escolar. Uma questão para auxiliar esta fase seria: Como você organizaria essa aula de outra maneira? Por quê?

Dessa forma, na prática de pesquisa desenvolvida pelo grupo LEFoPI os participantes estão sempre envolvidos em atividades discursivas e nessas atividades eles se constituem e são constituídos através das interações. Assim, acontece um movimento de transformação pessoal e coletiva que é subsidiada pela linguagem da argumentação.

Encontro entre pesquisadoras e coordenadoras de creche: significados compartilhados sobre o brincar

Em 2006, foram realizadas pelo grupo LEFoPI sessões reflexivas com quatro professoras de uma das 23 creches de Juiz de Fora. Essas sessões tiveram como objetivo discutir o brincar como eixo do trabalho desenvolvido com crianças de 2 e 3 anos de idade. Já em 2007, foi realizado um curso de extensão que teve por objetivo promover espaços de reflexão e ação colaborativa sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina das creches. Conforme Schapper (2010), esse curso de extensão foi realizado em dez encontros que trouxeram os seguintes temas: 1) Oficina de Roda: resgatando as memórias; 2) Oficina: o dia-a-dia na Creche; 3) A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche; 4) A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar; 5) Encontro – Conflitos na Infância e a Rotina na Creche; 6) – Estátua! Se Mexer...: Não Vale! O Conhecimento do Movimento Corporal; 7) A Sistematização de Propostas Pedagógicas nas Creches; 8) Narrativas Orais e o Desenvolvimento da Imaginação Infantil; 9) Vivências Artísticas: pensando nos pequenos e 10) Espaço de Reflexão/Avaliação.

No ano de 2008 foram iniciados os trabalhos com as sessões reflexivas juntamente com as 23 coordenadoras das creches municipais a partir da perspectiva da Pesquisa Crítica de Colaboração. Dessa forma, procuramos desencadear uma reflexão crítica entre os participantes através de quatro ações propostas por Smyth (1992), quais sejam: o descrever, o informar, o confrontar e o reconstruir.

Em 2009, realizamos uma sessão reflexiva no mês de setembro na qual propusemos às coordenadoras que fizessem um plano de ação com base nos temas trabalhados em 2007 no curso de extensão. Em dupla e com o auxílio de um pesquisador, as coordenadoras elaboraram um plano de ação para ser levado e desenvolvido na creche privilegiando a questão da brincadeira. Na última sessão realizada em 2009, as coordenadoras trouxeram os registros e relataram como fora desenvolvido o plano de ação sobre o brincar em cada creche. No final deste ano, tivemos um fechamento do trabalho com o plano de ação participando do 3º SIAC⁴⁸⁷, no qual algumas coordenadoras apresentaram, em forma de comunicação oral, as experiências vivenciadas na creche durante o desenvolvimento do plano de ação.

No ano de 2010, o foco das discussões nas sessões reflexivas foi a questão do choro das crianças na creche. Esse trabalho foi realizado pela pesquisadora Núbia Schapper Santos⁴⁸⁸.

⁴⁸⁷ 3º Simpósio de Ação Cidadã. Evento organizado pelos pesquisadores do GP LACE da PUC-SP.

⁴⁸⁸ Ver tese de doutorado Santos, Núbia. (2012). Sentidos e significados sobre o choro da criança nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG. Tese de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Em 2011, a pesquisadora Ilka Schapper apresentou sua tese de doutorado aos participantes da sessão reflexiva. O doutoramento foi desenvolvido no interior dos trabalhos do GP LEFoPI investigando como se processava o compartilhamento de sentidos e significados sobre o brincar em um contexto de formação de pesquisadores e educadores. Em uma próxima sessão, objetivamos fazer um levantamento dos temas sobre a infância que as coordenadoras gostariam que discutíssemos com elas em trabalhos futuros. As coordenadoras levaram a discussão para a creche e, juntamente com as educadoras, elencaram os seguintes temas: o desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos, a linguagem, o brincar e a organização de espaços para a brincadeira, as concepções de família, a avaliação e o registro, a pedagogia de projetos, a saúde e a alimentação, a oficina de artes, além das questões sobre gênero e sexualidade. Na última sessão reflexiva do ano, as coordenadoras demonstraram sentir uma grande necessidade de discutirem mais sobre esse último tema, gênero e sexualidade. Dessa forma, planejamos juntamente com elas as ações que iríamos realizar no ano de 2012.

Em 2012 iniciamos um trabalho reflexivo sobre o brincar e as questões de sexualidade conforme sugestão das coordenadoras. Dessa forma, realizamos um curso sobre o tema gênero e sexualidade no que tange à Educação Infantil com o especialista Roney Polato⁴⁸⁹. A última sessão reflexiva objetivou levar os participantes a refletirem criticamente sobre o tema gênero e sexualidade tratado nos cursos anteriores.

É importante dizer que todos os temas discutidos pelos participantes nas sessões reflexivas e nos cursos que o GP LEFoPI realiza, tocam diretamente a questão do brincar das crianças na creche. A partir da pesquisa realizada por Schapper (2010) em sua tese de doutorado, pudemos compreender que foram compartilhados sentidos e significados sobre o brincar durante o processo de argumentação entre pesquisadores e profissionais da creche no decorrer das atividades realizadas pelo grupo ao longo dos anos. A pesquisadora analisou as 3 sessões reflexivas realizadas no ano de 2006. Também, foram analisados por ela dois encontros do curso de extensão intitulado “Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração” desenvolvido pelo LEFoPI em 2007. Os encontros destacados por Schapper foram “A Dimensão Lúdica na Criança e na Creche” e “A Dimensão Lúdica no Espaço-Ambiente da Creche: reflexões sobre o brincar”. Para completar o seu campo, a pesquisadora continuou a dialogar com as coordenadoras das creches realizando uma nova sessão reflexiva no ano de 2009.

Como resultado de sua pesquisa, Schapper (2010, p. 218) apontou:

É importante dizer que o processo argumentativo, desenvolvido entre pesquisadoras e educadoras (professoras e coordenadoras das creches públicas municipais de Juiz de Fora) sobre a brincadeira, passou por uma evolução, no interior dos cronotopos da Cadeia Criativa. Podemos, pois, inferir que houve transformações e mudanças tanto para as pesquisadoras quanto para as demais participantes. Estas, no campo da resignificação de concepções e práticas sobre o brincar; aquelas, no desafio de desenvolver uma metodologia de investigação inscrita na Pesquisa Crítica de Colaboração, sendo a argumentação colaborativa seu eixo de interlocução.

De acordo com Schapper (2010), então, houve transformações e mudanças tanto por parte dos pesquisadores, quanto por parte das coordenadoras das creches. Estas em relação às concepções e práticas sobre o brincar e aqueles no que tange à metodologia de pesquisa.

⁴⁸⁹ Prof. Mestre que atua nas linhas de pesquisa: Formação de Professores para a diversidade e Gênero, sexualidade, educação e diversidade.

Educar e cuidar brincando: significados do brincar para o grupo LEFoPI

Para fazer um ovo, dizia a criança, primeiro, é preciso ter um pedaço de papel. A gente vai enrolando, enrolando, enrolando... Aqui, ela fazia um movimento com os dedos, indicando o processo. Mas acontecia que era tão evidente a impossibilidade de fechar o papel como a casca do ovo, que ela resolveu fazer por partes. E explicou: Enrola-se assim, e fica uma tigelinha. Depois, enrola-se de novo, e fica outra tigelinha. Dentro de uma a gente põe um pozinho amarelo com bocadinho de água, pouquinha, só para grudar... Senão voa... Não é preciso dizer que a outra criança está completamente embevecida com a explicação. Depois, na outra tigelinha, a gente põe água, para fazer a clara. E fecha as duas tigelinhas. - E, como é que a galinha põe? - pergunta a ouvinte. Ah! Depois, a gente abre o bico da galinha, e dá o ovinho pra ela engolir, Depois ela bota... Está aí. Eu gosto de ouvir as crianças conversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação. Mas, os adultos, esses adultos pretensiosos e insuportáveis de que o mundo está composto na sua maior porção, esses não querem saber da conversa encantadora de infância (...)
(Crônica de Cecília Meireles. Título: Como as crianças pensam. Data: 23/03/1931)

O objetivo deste tópico é fazer uma discussão sobre o brincar com base nos significados que o grupo LEFoPI compartilha sobre essa categoria. Tais significados são baseados nas construções teóricas de autores que trabalham com a perspectiva sócio-histórico-cultural, sobretudo Vigotski. No interior de nossas pesquisas, o brincar vem sendo o eixo principal das discussões com as coordenadoras das creches. Todos os outros temas trabalhados como, por exemplo, o choro das crianças, a relação família-creche, as questões de gênero e sexualidade perpassam por essa grande categoria: o brincar.

Tratamos, então, neste tópico sobre a imaginação e a brincadeira de faz de conta, tendo como referência Vigotski e autores contemporâneos da teoria sócio-histórico-cultural que discutem sobre o brincar.

A abordagem sócio-histórico-cultural, que tem como principal representante o autor russo Lev Semenovitch Vigotski, entende que o desenvolvimento humano é marcado pela relação do homem com o mundo social que não se dá de forma direta, mas mediada. O autor russo enfatizou a natureza social do desenvolvimento psicológico, buscando a superação da dicotomia entre o social e o individual e partindo da ideia de que o sujeito se constitui nas relações em sociedade.

Compreendemos que a brincadeira possui um sentido social, estando fortemente imbricada nas condições concretas de vida daqueles que brincam. Os estudos da teoria sócio-histórico-cultural muito contribuíram para essa discussão, pois, como traz Araújo (2010, p. 22), “a brincadeira tem forte relação com a cultura, sendo a principal atividade da criança na idade pré-escolar”. Consideramos, dessa forma, que a brincadeira não é uma atividade natural da criança, mas é fruto da nossa história social e se desenvolve a partir das experiências vividas pelas crianças em seus contextos.

Vigotski entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural, considerando que ela se desenvolve essencialmente através da brincadeira de faz de conta. Para o autor, as situações lúdicas provocam transformações internas no desenvolvimento da criança como o simbolismo, a capacidade de representar, imitar e abstrair.

Segundo Vigotski, o que impulsiona a criança para a brincadeira é o desejo de conhecer e de dominar os objetos e as representações humanas. Na brincadeira, a criança satisfaz a certas necessidades como a de conhecer e transitar no mundo dos adultos. A brincadeira, então, desempenha um importante papel na

dinâmica de apropriação-objetivação do mundo pelas crianças, sendo uma mola propulsora do processo de formação do indivíduo.

O faz de conta é fortemente caracterizado pelo elemento da imaginação, segundo o que traz Vigotski (1998). O autor defende a ideia de que a imaginação parte de experiências vivenciadas pela criança, sendo a realidade a base para a criação. Nas palavras do autor russo:

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VIGOTSKI, 1998, p. 122-123).

Araújo (2010) reforça essa ideia ao afirmar que a imaginação é uma atividade vital e necessária, que se estrutura com elementos tomados da realidade os quais são reformulados pela criança na brincadeira que, ao trazer novos elementos, cria novas imagens, possibilitando construir novas maneiras de compreensão dessa realidade.

Compartilhando das ideias de Schapper (2010), compreendemos que a imaginação se constitui como um somatório de duas imagens (a pregressa e a atual), possibilitando a criação de uma nova imagem totalmente distinta em cada mente humana. Em uma equação simples, diríamos que a cena da imaginação se estrutura com a combinação de dois elementos que, resultando em um terceiro, constitui-se como algo totalmente novo. O primeiro elemento seria configurado por estilhaços e fragmentos da memória que se materializam na imitação, o segundo seria a vivência do sujeito no momento em que decide reconstruir essa imagem e a combinação desses dois pontos gera uma nova imagem criada pelo humano.

A imaginação é uma importante função psicológica superior (VIGOTSKI, 1998) e, para desenvolvê-la, é preciso ampliar as experiências vivenciadas pelas crianças. Como trazem Schapper *et al* (2010), a atividade criadora está relacionada com a riqueza e a variedade de experiências acumuladas pelo homem em interação com o mundo. Nas palavras das autoras: “A experiência é o material com o qual o homem ergue seus princípios para a (re) construção e transformação do real” (SCHAPPER *et al*, 2010).

Nesse sentido, a imaginação, segundo a perspectiva sócio-histórico-cultural, não é sinônimo de memória, mas nela se apoia, pois somente emergem as novas imagens a partir do que está presente na memória. Schapper (2010, p. 84) afirma que o processo de criação humana tem sua gênese na imaginação, na capacidade que o sujeito tem de combinar variáveis e fazer uma nova leitura da realidade. Por isso, é importante “possibilitarmos às crianças espaços/tempos de brincadeiras, uma vez que, quanto mais elas desenvolverem sua capacidade de imaginar, mais desenvolverão processos criativos”.

É importante ressaltar também que, quando há uma situação imaginária na brincadeira, há também regras; “não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária” (VIGOTSKI, 1998, p.108). Assim, a criança irá obedecer às regras do comportamento que está representando e a relação que ela estabelece com o papel representado irá definir as regras que utilizará durante a encenação. Um exemplo disso é que, quando a criança está representando o papel de mãe em uma brincadeira de faz de conta, ela obedece às regras do comportamento materno tal qual vivencia em sua realidade circundante.

Segundo Newman e Holzman (1993/2002, p. 119), a criação de uma situação imaginária na brincadeira de faz de conta é uma atividade revolucionária que possibilita a criação de zonas de desenvolvimento iminente⁴⁹⁰, “distância emergente e contínua entre o ser e o tornar-se”. Schapper (2010) lembra que a imaginação se configura como uma atividade propiciadora de aprendizado, impulsionando, dessa forma, o desenvolvimento da criança. Segundo a autora, na brincadeira, a criança age de modo mais avançado que o esperado para o seu nível de desenvolvimento. Ao tratar sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente, Vigotski (1998, p. 134-135) destaca:

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal⁴⁹¹ da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Outro aspecto importante discutido por Vigotski é o conceito de imitação. Para o autor russo, toda aprendizagem se inicia a partir dela. Segundo Araújo (2010), em se tratando da brincadeira, a imitação assume um papel importante para o desenvolvimento da criança na medida em que primeiro ela imita o que viu o outro fazendo e repete a ação através da imitação. A partir disso, a criança reelabora a ação criando novas possibilidades e combinações. Nesse sentido, a imitação vai além de ser uma cópia de um modelo, pois, ao realizá-la, a criança reconstrói o que observou nos outros.

Assim, durante a brincadeira de faz de conta, a criança opera na sua zona de desenvolvimento iminente, imitando uma multiplicidade de ações que vão além dos limites de suas capacidades reais. Dessa maneira, a brincadeira instiga a criança a experimentar e também a controlar seu comportamento.

Nesse sentido, creditamos à brincadeira de faz de conta o lugar em que a imaginação na infância se manifesta e se desenvolve, possibilitando à criança tornar-se aquilo que não é, permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade. O brincar, assim, é um espaço de construção de sentidos e de significados no campo da produção dos saberes. Esses saberes são produzidos porque a brincadeira impulsiona a criança a conhecer e a dominar os objetos e as representações humanas, uma vez que as situações de brincadeiras da criança são construídas a partir do contexto social que a circunda.

A epígrafe desta seção retrata o mundo do faz de conta que a criança vivencia. Nesse universo infantil não existe limites para a imaginação, podendo a criança ser, de fato, criadora da própria história. No faz de conta a criança não está submetida à ordem estabelecida pelo adulto, pois ela estabelece uma outra ordem diferente do racionalismo e “bom senso” dos adultos.

Como traz Benjamim (2002), a criança é desordeira quando viaja no mundo do faz de conta e ressignifica as coisas que são próprias do mundo do adulto em algo que transcende a ordem e a razão adultocêntrica. Assim o autor coloca:

Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria aniquilar uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são as clavas medievais, papéis de

⁴⁹⁰ “Defendemos que a tradução que mais aproxima do termo zona blijaichego razvitia é zona de desenvolvimento iminente, pois sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência (...)” (PRESTES, 2012, p. 204-205).

⁴⁹¹ O termo Zona de Desenvolvimento Proximal- ZDP é utilizado no livro “A formação social da mente”, mas de acordo com Prestes (2012) consideramos mais fiel à ideia que Vigotski quis imprimir ao conceito o termo “iminente”, demonstrando que o desenvolvimento está sempre em iminência, podendo acontecer ou não.

estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, que são os escudos. A criança já ajuda há muito tempo no armário de roupas da mãe, na biblioteca do pai, enquanto que no próprio território continua sendo o hóspede mais instável e belicoso. (BENJAMIM, 2002, p.107)

Na próxima seção, fazemos uma análise argumentativa de uma cena discursiva vivenciada pela educadora de uma creche pública e as crianças de 2 e 3 anos. Nessa análise, buscamos refletir sobre o faz de conta da criança e a postura do adulto frente a este brincar.

Nos liames do mundo do adulto e do universo da criança

Ela ouve a voz do professor matraquear como uma roda de moinho; detém-se perante o trabalho da moenda. (BENJAMIM, 2002, p. 105)

Nesta seção apresentamos uma análise de um excerto retirado da transcrição da filmagem realizada na creche pública coordenada por uma participante das sessões reflexivas desenvolvidas pelo grupo LEFoPI, em uma turma de 2 anos no dia 25 de setembro de 2012. Para realizar a análise, tomamos por categoria os *tipos de argumento* (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1970/2005). Segundo Schapper (2010), os tipos de argumento são elementos discursivos utilizados pelos interlocutores na busca de compartilhamento de um ponto de vista. Outra categoria elencada foram os *operadores argumentativos e os dêiticos*. De acordo com Koch (1992/2004), os operadores argumentativos se referem a partículas que a gramática da língua portuguesa classifica como conjunções, conectivos e advérbios. Já os dêiticos tem a função de apontar para o contexto situacional.

A cena selecionada trata-se do momento em que a professora Emanuela convida as crianças a encerrarem a brincadeira no cantinho da fantasia. Assim ela solicita:

(1)Emanuela: Ô kaian, saia debaixo da mesa, por favor, nós vamos guardar agora os brinquedos. Maria, não faz isso não! Vem, vamos guardar. (...) Ô (bate palmas), a tia Emanuela pediu para guardar os brinquedos num foi? Vamos lá guardar, tirar as fantasias... Põe lá os brinquedos agora

Inicialmente, as crianças continuam brincando e a educadora vai guardando os brinquedos sozinha. Depois de algum tempo, algumas crianças começam a ajudá-la. Nesse contexto de transição dessa atividade de brincadeira para outra atividade, percebemos que as crianças estão muito envolvidas no faz de conta, mesmo tendo a educadora solicitado sua finalização.

A cena em destaque para análise trata de Yuri que está brincando sozinho com uma boneca em um cantinho da sala enquanto a educadora guarda os brinquedos junto com algumas crianças. Vejamos o fragmento em que a professora intervém na brincadeira de Yuri.

(2)Yuri: Olha o meu neném (se refere à pesquisadora). Algumas crianças ficam olhando o Yuri com a boneca e Gustavo sai da fila e vai em direção a Yuri.

(3)Emanuela: Vamos entrar no trem. “Tchau, tchau, tchau, meu trenzinho vai partir...” (cantando). Gustavo, deixa que ele vai guardar a boneca. Yuri!

Yuri vai e guarda a boneca.

(4)Emanuela: Vamos então lá, brincar um pouquinho.

(5)Yuri: Ah lá, é meu, ah lá, é meu, tá dormindo. (Aponta para a boneca)

(6)Emanuela: Viu? (se refere à pesquisadora) “Tá dormindo!”. Quem que é lá?

(7)Yuri: Meu neném.

(8)Emanuela: Seu neném?

Emanuela organiza o trenzinho.

Yuri fica olhando para a boneca na estante e sai da fila em direção a ela.

(9)Emanuela: Yuri, deixa o neném lá, espera aí...

(10)Yuri: O meu neném!

Emanuela vai em direção a Yuri e diz:

(11)Emanuela: Deixa o neném aí que ele vai dormir agora, deixa aí.

(12)Yuri: Vou arrumar.

(13)Emanuela: Então arruma.

Yuri arruma a boneca colocando-a deitada na estante e fica a olhar para ela.

(14)Emanuela: Aqui, entra lá (fala com Gustavo) deixa ele arrumar o neném. Arrumou? Então vamos agora.

As crianças saem da sala dando tchau e cantando “tchau, tchau, tchau, meu trenzinho vai partir...”, direcionando-se para o cantinho da leitura.

O fragmento (1) **“Nós vamos guardar agora os brinquedos”** demonstra o grau de implicação que a oradora deseja imprimir ao discurso, expresso com o uso do pronome pessoal na primeira pessoa do plural “nós”. Indica também que a educadora irá participar junto com as crianças na atividade de guardar os brinquedos. A educadora também faz o uso do advérbio de tempo “agora”, como dêitico temporal, indicando que as crianças deveriam encerrar a brincadeira naquele momento para guardar os brinquedos. Continuando o turno, a educadora diz **“Ô (bate palmas), a tia Emanuela pediu para guardar os brinquedos num foi? Vamos lá guardar, tirar as fantasias... Põe lá os brinquedos agora”**, utilizando do

argumento de autoridade quando diz “a tia Emanuela pediu”, deixando transparecer às crianças que o que ela disse é algo a ser seguido em função de sua posição hierárquica. Também faz uso do verbo colocar no imperativo afirmativo (“põe”) que exprime uma solicitação, uma ordem. Fica claro, então, que as crianças devem encerrar a brincadeira no cantinho da fantasia.

Na fala de Yuri (2) “**Olha o meu neném**”, em que ele se refere à pesquisadora, o uso do pronome possessivo “meu”, como um dêitico de pessoa, demonstra que Yuri se apresenta como possuidor do “neném”, ou seja, ele é o pai de uma criança no faz de conta, evidenciando não ter atendido ao pedido da educadora de encerrar a brincadeira para guardar os brinquedos, pois ainda estava imerso no seu faz de conta.

No fragmento (3) em que Emanuela diz “**Vamos entrar no trem. Tchou, tchau, tchau, meu trenzinho vai partir...**” (cantando). **Gustavo, deixa que ele vai guardar a boneca. Yuri!**” percebemos que a educadora utiliza da imaginação e da brincadeira nessa transição para outra atividade quando diz “**vamos entrar no trem**”, referindo-se à fila que organizava. Ao cantar a música do trenzinho, ela objetiva entrar ainda mais no mundo do faz de conta, visando levar as crianças para outra atividade de uma maneira em que o lúdico continuasse presente. No entanto, ela percebe que as crianças e, em especial, Gustavo está com a atenção voltada para Yuri que brinca com a boneca e então ela coloca: “**Gustavo, deixa que ele vai guardar a boneca. Yuri!**” Os nomes Gustavo e Yuri nessa frase dita pela educadora têm a função de vocativo, dêitico de pessoa, que serviu para invocá-los a entrarem no “trenzinho”. Ao dizer isso, a educadora solicitou que Yuri encerrasse o seu faz de conta, ou seja, a brincadeira de pai e filho, chamando a atenção dele e também de Gustavo para que este último não entrasse também na brincadeira de pai e filho, pois naquele momento deveriam partir para outra atividade. Apesar de valorizar o faz de conta da criança, a educadora não o faz sob a ótica da criança que, nessa cena, não queria brincar de trenzinho, mas com a boneca.

Depois de Yuri guardar a boneca e ir para o “trenzinho”, Emanuela disse (4) “**Vamos então lá, brincar um pouquinho**” utilizando o advérbio de lugar “lá”, como um dêitico espacial, indicando que as crianças iriam sair da sala de atividades e ir para outra área da creche.

No fragmento (5), Yuri apontou para a boneca e disse “**Ah lá, é meu, ah lá, é meu, tá dormindo**” demonstrando, através do dêitico espacial “lá” que estava distante “do neném” que era de posse dele, como expresso pelo pronome possessivo “meu”, dêitico de pessoa. Sobre isso, a educadora disse “**Viu? (se refere à pesquisadora) Tá dormindo! Quem que é lá?**” Emanuela invoca a atenção da pesquisadora através do vocativo “viu” para mostrar o que Yuri estava dizendo da boneca. Depois ela pergunta para ele quem é a boneca demonstrando, nesse momento, aceitar o faz de conta da criança. Yuri afirma novamente “**Meu neném!**” demonstrando não ter vencido ainda o faz de conta que estava vivenciando no cantinho da fantasia.

No fragmento (11) “**Deixa o neném aí que ele vai dormir agora, deixa aí**”, a educadora faz uso do advérbio de lugar “aí”, dêitico espacial, demonstrando que Yuri deveria deixar o neném, pois, naquele momento, “agora”, advérbio de tempo, o neném iria dormir. Nessa fala da educadora percebemos que ela aceita o faz de conta, quando diz que o “neném” iria dormir, mas esse “aceitar” se dá de uma maneira superficial, pois não permitira que a criança continuasse na brincadeira, servindo apenas como um mecanismo para que ela fosse encerrada.

No fragmento (12) Yuri diz que iria arrumar o neném para dormir e a educadora permite que ele o arrume. Por fim, ela chama a atenção para que Yuri e Gustavo voltem para a fila dizendo (13) **“Aqui, entra lá (fala com Gustavo) deixa ele arrumar o neném. Arrumou? Então vamos agora”**. Nessa fala final da educadora percebemos que ela chama novamente Gustavo a voltar para a fila através do vocativo “aqui”, dêitico de pessoa demonstrando querer resolver a contradição que ele estava vivendo entre participar do faz de conta junto com Yuri ou ficar na fila com os colegas.

Nos fragmentos analisados, percebemos que, a despeito de a educadora respeitar e valorizar esse universo, ainda encontra dificuldades de se deslocar do seu próprio mundo para entrar, de fato, no mundo da infância. A criança, em contrapartida, apesar de ainda estar imersa no seu faz de conta, acaba tendo que se deter perante a voz do professor que “matraquea como uma roda de moinho” fazendo-a sair de si para deslocar-se para o mundo próprio dos adultos retratado por Benjamin (2002) como o mundo do “trabalho da moenda”.

Algumas considerações

Podemos constatar que a infância vem sendo reconhecida no decorrer dos séculos e suas especificidades foram sendo consideradas gradualmente no que diz respeito à educação. A brincadeira é considerada o ofício por excelência da infância.

De acordo com Vigotski, o brincar possibilita à criança tornar-se aquilo que não é, permitindo-lhe ultrapassar os limites postos pela realidade. A brincadeira é a linguagem da criança, sendo o mundo do faz de conta o universo em que a criança vive, aprende e ensina.

A criança compreende o mundo adulto através do faz de conta. Como já dissemos, essa compreensão do mundo adulto não se dá pela mera reprodução da realidade, mas é uma compreensão criativa possibilitada pela imaginação. Não teria então o adulto a sensibilidade de deixá-la transitar em seu faz de conta livremente sem interrompê-la neste ofício que, segundo Vigotski, proporciona o desenvolvimento psíquico infantil ? Nesse sentido, consideramos que cabe ao adulto deslocar-se para o universo infantil para compreendê-lo e nele construir sentidos e significados no campo da produção de saberes. Contudo, é preciso lançar mão da armadura civilizatória que nos reveste e que nos obriga a “pôr em ordem” as vivências infantis. É justamente o contrário. A criança é desordeira e em seu mundo criativo nada se submete à ordem presente no mundo dos adultos. É preciso deixá-la ser o que é, criadora de histórias já existentes, mas com a liberdade própria da imaginação que a faz transcender o mundo real de uma maneira que somente ela, a criança desordeira é capaz de realizar.

Referências:

- Amorim, Marília (2006). Cronotopo e exotopia. In: Brait, Beth (Org.). Bakhtin: outros conceitos chaves (p. 95- p.114) . São Paulo: Contexto.
- Araújo, Vívian (2010). Infância e Brincadeira : o que dizem as crianças? Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Bakhtin, Mikhail. (Volochinov) (1988). Marxismo e a filosofia da linguagem. 4ª ed. São Paulo: Hucitec.

- Benjamin, Walter (2002). Reflexões sobre a criança, brinquedo e a educação. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34.
- Damianovic, Maria (2009). Vigotski: um estrategista para lidar com conflitos. In: Schettini, Rosemary. et al. Vigotski: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross.
- Koch, Ingedore. (1992) (2004). A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto.
- Liberali, Fernanda (2008). Formação crítica de educadores: questões fundamentais. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Magalhães, Maria Cecília (2004). A formação do professor como um profissional crítico. São Paulo: Mercado das Letras.
- Magalhães, Maria Cecília (2009). O método para Vigotski: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: Schettini, Rosemary. et al. Vigotski: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross.
- Nascimento, Mislene Carvalhais (2012). A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da Cadeia Criativa. Qualificação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Guerra, Mônica e Motta, Livia (2009). A construção compartilhada de conhecimento em um curso para coordenadores pedagógicos. In: Schettini, Rosemary. et al. Vigotski: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross.
- Perelman, C.; Olbrechts-Tyteca, L. (1970) (2005). Tratado de Argumentação: A Nova Retórica. Trad.: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2ª ed.
- Schapper, Ilka (2010). O fluxo do significado do brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. Tese de doutorado em Linguística Aplicada e estudos da Linguagem, PUC- São Paulo.
- Schettini, Rosemary (2008). Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido. São Paulo: Andross.
- Silva, Lea (2008). Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche. Projeto de pesquisa. Juiz de Fora, 08p.
- Szundy, Paula (2005). A construção no jogo e sobre o jogo. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese de Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem. PUC São Paulo.
- Vigotski, Lev. (1930) (1991). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes.

Limitações e possibilidades da Didática para a formação de professores de Música na perspectiva da Cidadania

Laude Erandi Brandenburg⁴⁹²

Resumo

O foco *Música e Cidadania* inclui em seus princípios fundantes a formação docente inicial e, dentro dela, a formação que advém do ensino de Didática no curso de Licenciatura em Música. Assim, o artigo trata das possíveis limitações e possibilidades do estudo da Didática para a formação inicial de Docentes de Música na perspectiva da Cidadania. Em se tratando de Educação Musical um dos elementos da problemática educacional diz respeito à formação profissional de professores e professoras para essa área. A primeira pergunta que surge é quanto ao tipo de formação necessária: se uma formação genérica para as quatro dimensões do componente curricular Arte - Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, na escola básica, advinda da Lei 11.769 de 2008 ou uma formação específica que busque a garantia de um espaço delimitado da Música no currículo escolar. Quanto à aplicabilidade da legislação, cabe investigar as possibilidades e os entraves para sua concretização. Outra questão está relacionada ao motivo pelo qual se considera necessária a volta da Música como parte de um componente curricular na escola brasileira. Teria uma função a desempenhar? E qual seria ela? Abordam-se os referenciais teóricos necessários para a atuação docente em Música. Aponta-se para a defasagem entre os chamados teorismos educacionais e a prática e para os riscos de uma dicotomia entre epistemologia e didática. Embora não exista uma prática sem teoria que a oriente, muitas vezes o ativismo requerido pelo cotidiano docente impede uma tomada de consciência das causas e conseqüências dessa prática que também requerem análise detalhada. Torna-se essencial analisar a necessidade de domínio teórico de conceitos e concepções e formas de tradução para a atuação docente. Avaliar como o resultado dessa tradução transparece na aprendizagem ou no gosto de crianças e jovens pela escola também é fator primordial já que o foco é a aprendizagem. Na área da Música a situação é agravada pela necessidade de abordagem das quatro dimensões do componente Arte já mencionadas.

Procura-se pelas limitações dessa disciplina pedagógica voltada para uma área que ainda necessita ser consolidada no espaço educacional brasileiro. Em se apontando as fragilidades do ensino da Didática, espera-se detectar formas de superação das mesmas, inclusive a inserção da Música no Projeto Pedagógico da escola. Abordar o conceito da cidadania pode auxiliar no empoderamento da Didática enquanto conhecimento necessário e plausível na escola de educação básica. A partir da ideia de cidadania, implementa-se a interdisciplinaridade e a complexidade como conceitos metodológicos orientadores de análise.

Palavras-chave: Didática e Música – Música e Cidadania – Saberes e Didática

⁴⁹² Faculdades EST – São Leopoldo, RS, Brasil

A problemática como ponto de partida

A formação em nível de Graduação constitui-se como um direito de Cidadania. No Brasil existem programas como o PROUNI ou a sistemática de cotas que procuram garantir a formação básica em nível de Graduação para um número cada vez maior de brasileiros. Assim, a formação oferecida nas Licenciaturas apresenta-se como um caminho de cidadania, o que se evidencia também na formação de professores e professoras na área da Música.

A Lei 11.769 de 2008 traz de volta ao currículo escolar o ensino de Música, conjugado com Artes Visuais, Dança e Teatro, na grande área denominada Arte. No entanto, ter uma legislação específica ainda não garante a implementação desse campo de conhecimento e de vivência humana. A organização pedagógica desse componente curricular torna-se uma árdua tarefa que precisa considerar o espaço igualitário entre os quatro elementos e a formação docente para ministrar as aulas correspondentes. O primeiro problema está no pequeno número de profissionais formados na área da Música. Além disso, as Instituições de Ensino Superior não possuem, de momento, uma formação que prepare de modo equilibrado para o exercício das quatro dimensões da Arte. As formações ainda são específicas. O grande paradoxo, então, está no desempenho de uma grande área com a formação numa das pequenas áreas. Essa situação leva as escolas a organizarem Arte no currículo a partir do seu quadro de pessoal e de suas possibilidades. Essa é primeira limitação encontrada para o egresso de um curso de Licenciatura em Música.

Nesse momento de volta à escola, necessária se faz uma justificativa para a tarefa da Música na escola. Ao adentrar o mundo escolar, requer-se do professor e da professora de Música a justificativa de sua presença. A escola ainda conserva muito forte as reservas territoriais de campos específicos. Por isso, o primeiro poderia ser um motivo epistemológico e não didático propriamente dito. Dizer que Música é uma área de conhecimento tão necessária como as demais, poderia ser simples apologética da área. Mas se a defesa da Música não se fizer, também não haverá o espaço que, ainda, precisa ser conquistado nas escolas brasileiras. Parte-se do pressuposto de que “Música na escola contribui para o desenvolvimento de um potencial de que todo o sujeito é capaz”⁴⁹³ As metodologias para o alcance dessa meta, evidentemente, são diferenciadas nos cursos de formação docente nas Licenciaturas em Música país afora, mas o desafio é o mesmo para todas.

Os cursos de formação de Licenciatura em Música permaneceram estagnados por muito tempo, pois a demanda atendia principalmente a formação de pessoal para as Escolas de Música com cursos livres ou conservatórios. O ensino de Música no Brasil ficou ausente das escolas por longo tempo, com exceção de uma ou outra que possuía em seu quadro de recursos humanos pessoas preparadas na área, mas atuantes em Artes Visuais ou, inclusive, em outras áreas de conhecimento. Essa situação trazia para a área uma certa informalidade.

A legislação traz de volta a possibilidade da presença da Música na escola como uma área de conhecimento escolarizada e escolarizável. E essa situação requer uma formação específica na área da Música, inclusive na dimensão didática.

⁴⁹³ Santos, Regina Macia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In.: Mateiro, Teresa; Souza, Jussara (2009). Práticas de ensinar Música (pp. 193) Porto Alegre: Sulina.

O campo da Didática e a Música na escola

O campo da Didática apresenta-se como um espaço pedagógico importante da formação docente. Mostra-se como um campo fértil de articulação do conhecimento escolar com a visão de cidadania. Longe está o tempo em que a Didática era concebida como um campo especificamente técnico. A compreensão da tarefa da Didática ampliou-se e tornou-se um campo articulador entre a teoria e a prática. Como campo articulador, tornou-se um território em que acontece o diálogo entre a epistemologia de áreas específicas e a realidade escolar. Isso se dá especialmente para a formação de professores e professoras e, no caso do presente artigo, para a formação de professores e professoras de Música para o âmbito escolar.

Nesse sentido, entra a reflexão sobre a tarefa da Didática como articuladora entre o conhecimento musical específico e a realidade pedagógica da escola, desafio um tanto ausente nos cursos livres de Música. Para atuação no campo da escola, necessária se faz uma formação que articule os saberes necessários para a atuação pedagógica e os saberes específicos da área musical. Nesses saberes são imprescindíveis aqueles construídos pelos próprios licenciandos ou licenciandas.⁴⁹⁴

Considerando essa problemática abordada, parte-se para as contribuições que a Didática pode dar na construção de um “paradigma estético para o currículo”.⁴⁹⁵ A proposta da citada autora está numa visão rizomática do currículo que pode evidenciar uma ideia de Educação Integral ou outras propostas teóricas presentes nos diferentes Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Música. A partir do currículo entra-se no campo de relação entre teoria e prática e, em consequência, nas limitações e possibilidades da Didática para a formação de professores e professoras de Música.

Possíveis contribuições e limitações da Didática na formação para a docência em Música⁴⁹⁶

A pessoa docente, independente da área de atuação, necessita ter seu olhar educado para a análise da realidade educacional específica. O campo da Didática remete para a importância da conexão entre epistemologia e prática educacional. Nessa conexão requer-se a reflexão também sobre o papel dos estágios na formação docente e sobre a forma como os conhecimentos teóricos são vinculados à prática no decorrer dos cursos de Licenciatura em Música. Como primeiro ponto considere-se que antes “de sermos professores desta ou daquela matéria, temos algo em comum: somos professores”⁴⁹⁷. Faz parte da tarefa primeira a capacidade de observação, capacidade essa que não se pode perder ao longo da carreira docente, mesmo pessoas com longa experiência. Assim, a área da Didática tem como tarefa situar seus “neófitos” na área da educação e da docência, iniciando por uma acurada observação da realidade. Implica em conduzir estudantes a terem uma mentalidade docente e não apenas como um profissional que possui o domínio técnico de sua área. Situar a Música no campo da educação e compreender minimamente essa

⁴⁹⁴ Morato, Cíntia Thais; Gonçalves, Lília Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In.: Mateiro, Teresa; Souza, Jussara (2009). Práticas de ensinar Música (pp. 111). Porto Alegre: Sulina.

⁴⁹⁵ Santos, Regina Márcia Simão. Um paradigma estético para o currículo. In. Mateiro, Teresa; Souza, Jussara (2009). Práticas de ensinar Música . (pp. 233). Porto Alegre: Sulina.

⁴⁹⁶ As ideias apresentadas a seguir são desenvolvidas num artigo apresentado no Congresso Internacional da Faculdades EST em setembro de 2012 e foram ampliadas para esse artigo. Brandenburg, Laude Erandi.. Contribuições da Didática para a formação de professores de Música na perspectiva da cidadania. In.: Congresso Internacional da Faculdades EST (2012). Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST (pp.914-923). São Leopoldo: EST, v. 1.

Encontram-se disponíveis no site: <http://www.anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/140>

⁴⁹⁷ Santos, Regina Maria Simão, Didier, Adriana Rodrigues, Vieira, Eliane Maria, Alfonzo, Neila Ruiz. Saberes e fazeres em educação musical: memórias docentes de professoras de música. In.: Santos, Regina Maria Simão (org.) (2011). Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical (pp.31). Porto Alegre: Sulina.

vasta área constituem-se como parte integrante da Didática, inclusive que os e as estudantes entendam sua própria história de vida enquanto candidatos e candidatas à docência.

Nesse sentido, Luís Carlos Menezes reporta-se no prefácio da obra *Rodas em Rede*⁴⁹⁸ ao modo muito criativo e metafórico de apresentação da autora dos três elementos que compõem o processo educacional do educador, da educadora. Ao perguntar sobre quem educa o educador, o autor menciona os três livros que compõem a obra: o Livro da Noite, o Livro da Manhã e o Livro da Tarde.

A partir dessas três metáforas, o presente artigo desenvolve as possibilidades e as limitações da Didática na formação de professores e professoras da área da Música.

A Identidade Docente – O Livro da Noite

O primeiro, o *Livro da Noite*, é a vida que educa na “dupla construção de si mesma e do mundo, ensina a ensinar quem, na vida, aprende a aprender”⁴⁹⁹. Diante dos conceitos desse “livro”, torna-se essencial aprender a organizar e tomar consciência dos episódios de sua vida, inclusive entender porque escolheu essa área para atuação. Conforme Cunha, as narrativas podem ser importante elemento tanto para a pesquisa quanto para o ensino. “A narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros”⁵⁰⁰. Além disso, a autora aponta como formas de trabalhar com narrativas a história de vida e as memórias pedagógicas e isso, por sua vez, vai funcionar como um expediente bem sucedido de formação de professores⁵⁰¹. Warschauer⁵⁰² reforça o valor da narrativa ao afirmar que

escrever é imprimir o próprio pensamento, diferentemente da prática de reproduzir, copiar a palavra alheia, modalidade esta dominante na escola, os professores que viveram sofreram essa prática escolar quando eram alunos sem se apropriar de seu pensamento, de sua autoria, tendem a oferecer a seus alunos esse mesmo tipo de experiência e relação com a escrita.

Para assumir, portanto, a autoria de sua formação, trabalhar com a narrativa das trajetórias de vida na formação inicial e continuada de professores pode ser um excelente recurso formativo e de constituição de Identidade Docente.

O primeiro livro, utilizando-se da linguagem de Warschauer, a ser escrito, em conjunto, na aula de Didática trata, portanto, da constituição da Identidade Docente, fala de quem nós somos e de quem queremos ser. Por isso, não se nasce professor, professora, mas a identidade é constituída pelas experiências.

Uma dessas experiências constitui-se nas práticas esperadas para os cursos de Licenciatura no território brasileiro e estão expressos na Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

⁴⁹⁸ Menezes, Luís Carlos. Prefácio. In.: Warschauer, Cecília(2001). *Rodas em Rede*; Oportunidades formativas na escola e fora dela (pp. 11). São Paulo: Paz e Terra., Não se objetiva no presente artigo detalhar a obra de Warschauer, mas se deixar impulsionar pela criatividade de sua linguagem.

⁴⁹⁹ Menezes, 2001, (pp.11).

⁵⁰⁰ Cunha, Maria Isabel (1998). O professor universitário na transição de paradigmas (pp.39). Araraquara: JM Editora.

⁵⁰¹ Cunha, 1998, (pp. 41 e 43).

⁵⁰² Warschauer, Cecília (2001). *Rodas em Rede*; Oportunidades formativas na escola e fora dela (pp. 187). São Paulo: Paz e Terra.

Nessa Resolução, conforme o artigo 11, espera-se que a organização curricular seja organizada a partir de eixos e um deles é o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas. Já, em sequência, as Diretrizes estabelecem as diferentes formas de prática a serem implementadas⁵⁰³:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

A carga horária prevista para as práticas nas Licenciaturas no Brasil equivalem a 800 h, das quais 400 são como componente curricular ao longo do curso e 400 horas como horas de estágio curricular.⁵⁰⁴

Talvez deva ser explicado porque as práticas são colocadas na formação da identidade docente, pois poderiam muito bem estar apenas no *Livro da Tarde* em que se trata das práticas pedagógicas. No entanto, são evocadas nesse primeiro livro porque se constituem como fundantes da identidade docente na qual se mesclam tanto os conteúdos do *Livro da Manhã* quanto os conteúdos do *Livro da Tarde*.

Ainda em linguagem metafórica, o *Livro da Noite* não se constitui na calada da noite, de modo obscuro, mas nas experiências que nos perpassam, na ainda luz da tarde.

O segundo livro, mencionado na obra de Warschauer é o *Livro da Manhã* que se reporta ao referencial teórico já construído na área educacional quando menciona que educa o educador “quem o precedeu em seu labor”⁵⁰⁵. O autor evoca a necessidade de análise crítica e propositiva das produções na área e, inclusive, da História da Educação. É reconhecível a importância dos pressupostos teóricos na formação do educador, da educadora. Em se fazendo uma comparação com o dia, a manhã é a hora do nascer do sol. Em termos de formação é a hora de se deixar iluminar por outros raios, isso é, tomar conhecimento, analisar

⁵⁰³ http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Retirado em 13 de julho de 2013.

⁵⁰⁴ Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em 13 de julho de 2013.

⁵⁰⁵ Menezes, 2011, (p. 11).

obras sobre educação e posicionar-se frente a elas. É o que Warschauer identifica como *construção de conceitos*.⁵⁰⁶ Construir um conceito é bem diferente de repetir uma definição. Requer assimilação e metamorfose do conhecimento de modo que ele faça um sentido para quem aprende. É o desafio em que a pessoa aprendiz faz significar o conteúdo escolarizado para a sua existência e identidade. Assim, é necessário refletir sobre alguns pressupostos teóricos para a área da Didática na Licenciatura em Música e que constituem ou podem constituir o Livro da Manhã.

Um curso de formação de professores não pode eximir-se de abordar a *dimensão político-social-pedagógica* do ato educativo quando se trata de focar a dimensão da Cidadania. Em termos históricos, a partir de pressupostos políticos, a Didática constituiu-se “como um campo de conhecimento em construção, assumiu as questões pedagógicas como base para a sua produção, inseriu a questão política como determinante das questões pedagógicas e se opôs à Didática Instrumental, fincando as bases numa Didática Fundamental”⁵⁰⁷.

Isso significa que no final da década de 70 e decorrer da década de 80 do século XX passou-se a dar valor à problemática social e política na formação docente. Isso começou a minar o discurso liberal na educação, principalmente a partir da tendência marxista nas Ciências Sociais. A Filosofia e a Sociologia da Educação questionavam a prática educacional nas licenciaturas. Além disso, a Didática foi acusada pelas outras ciências de ingenuidade, de falsa neutralidade, de favorecer o autoritarismo. Isso gerou desconforto para as pessoas envolvidas na pesquisa e na docência dessa área. Todos esses questionamentos geraram uma crise importante na Didática em específico e na Pedagogia em geral. Esse desequilíbrio levou à busca de novas estratégias de organização do campo em questão e, em consequência, a uma nova configuração.⁵⁰⁸

Atualmente busca-se um equilíbrio na abordagem, pois o pedagógico está em conectividade com a análise da realidade social.

Essas ideias podem ser evocadas pelo livreto *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire⁵⁰⁹ em seus três capítulos: Não há docência sem discência, Educar não é transferir conhecimento, Ensinar é uma especificidade humana. Para a educação brasileira a obra de Paulo Freire, Patrono da Educação Nacional, é um dos raios necessários para iluminar a nossa manhã educacional, a melhor hora de aprender.

A dimensão social tão presente nas obras de Paulo Freire é também e atualmente evocada pela Pedagogia Social, área da Pedagogia que está mais presente em espaços não-escolares, mas que agora começa a se aproximar do quefazer pedagógico nas escolas, principalmente as públicas⁵¹⁰.

A Pedagogia Social é uma área em desenvolvimento no Brasil, embora em vários países da Europa já esteja consolidada como área de conhecimento. O termo Educação Social vem sendo também utilizado no Brasil, principalmente porque chamam de Educadores Sociais os monitores de projetos sociais que atendem à aplicação de políticas públicas de Municípios, Estados e País. No Brasil, estudos nessa área se

⁵⁰⁶ Warschauer, 2001, (pp.127-149).

⁵⁰⁷ Franco, Maria Amélia Santoro, Pimenta, Selma Garrido (2010). *Didática; Embates contemporâneos* (pp. 11). São Paulo: Loyola.

⁵⁰⁸ Garcia, Maria Manuela Alves (2000), *A didática no Ensino Superior* (pp. 164-7). Campinas, SP, Papirus.

⁵⁰⁹ Freire, Paulo (2007) . *Pedagogia da Autonomia*. 35.ed. São Paulo Paz e Terra.

⁵¹⁰ A partir de agosto 2012 iniciei o Projeto de Pesquisa Saberes da Pedagogia Social e suas possibilidades em escola pública O projeto busca investigar características da Pedagogia Social e seu estágio de desenvolvimento no Brasil, suas relações indisciplinadas na escola pública com a área de Ciências Humanas, principalmente sua possível aplicação no Programa “Mais Educação”. Esse programa do Governo Federal do Brasil acolhe muitos projetos na área da Música e, por isso, será importante essa reflexão sobre a área da Didática na Licenciatura em Música.

justificam pela grande demanda de projetos sociais e educativos paralelos ou em consonância com a escola pública. Além disso, as políticas públicas mais recentes estão voltadas, em grande parte, para temáticas que envolvem a realidade social. Um desses programas muito presentes nas escolas públicas brasileiras é o *Programa Mais Educação*. “O Programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações socioeducativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens”⁵¹¹

O Programa foca na dificuldade existente na integração social expressa no desnível econômico. Busca suprir comunitariamente os *déficits* educacionais e referentes à educação cidadã. Essa formação também pode ser útil auxiliando desvendar futuros campos de trabalho com os quais o aluno se identifique.

Quanto à importância dos contextos, afirma Pimenta:

*Sendo uma área da Pedagogia, a Didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo uma Prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo os nexos entre eles*⁵¹².

Assim, a relação teoria-prática, epistemologia-didática, constitui-se na subjetividade docente, “ pois, a importância da teoria(cultura objetivada) na formação docente, uma vez que, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota os sujeito de pontos de vista variados para uma ação contextualizada”⁵¹³.

O “devir” docente, termo apresentado por Santos⁵¹⁴ constitui-se como um foco teórico-prático para a docência, pois trata do processo de vir a ser professor, professora. Um referencial indispensável para essa reflexão encontra-se digitalizado e disponibilizado pelo autor para todas as pessoas e, principalmente, para educadores e educadoras. Trata-se da obra de Moacir Gadotti, *Boniteza de um sonho*⁵¹⁵ que fala dos motivos para ser professor e do ser professor na sociedade aprendente, sobre a crise de identidade, sobre a formação continuada, sobre aprender com emoção, ensinar com alegria e educar para uma vida sustentável. Constitui-se como um volume que parece muito pertinente à reflexão da docência de Música, embora seja genérico, por tratar do sentido da vida e da pertinência dessa ideia à docência.

Tornam-se, igualmente, fundamentais as teorias que tratam da interação, Vygotsky e Piaget, principalmente o primeiro, por serem considerados interacionistas.

É nesse sentido que fala Vigotski de interações sociais promotoras de desenvolvimento, interações como experiências de aprendizagem, nas quais as funções psicológicas superiores do indivíduo e aquilo que já é conhecido e consolidado nele podem se movimentar, em sua materialidade, por meio da internalização, na

⁵¹¹ Brasil. Ministério da Educação, Manual da Educação Integral em jornada ampliada para obtenção de apoio financeiro por meio do programa Dinheiro direto na Escola – PDDE/Educação Integral, no exercício de 2011. (pp. 02).

⁵¹² Pimenta, Selma Garrido(2010). Epistemologia da prática resignificando a Didática. In.: Franco, Pimenta, Didática; Embates contemporâneos (pp.17). São Paulo: Loyola,

⁵¹³ Pimenta, 2010, (pp. 20).

⁵¹⁴ Santos, 2011 ,(pp. 31).

⁵¹⁵ Gadotti, Moacir (2003). Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale.

*direção da construção de um conhecimento de maior grau de profundidade e generalidade e da ampliação dessas funções psicológicas superiores*⁵¹⁶

Essas teorias interacionistas apresentam-se como complexas e não são de fácil compreensão para jovens graduandos e graduandas e podem estar aliadas a um conceito teórico primordial: a aprendizagem. O estudo de diferentes teorias educacionais sobre a aprendizagem buscam deslocar o foco do ensino para a aprendizagem, embora num curso de formação para professores se focalize muito o ensino.

Por isso, essas experiências acima descritas constituem-se como desafio para a Didática no sentido de proporcioná-las também aos discentes dos cursos de Licenciatura, inclusive para os de Música. Remete-se, assim, para a importância da relação teoria-prática no processo de formação para a docência. São os raios suaves da manhã que se intensificam no calor da prática vespertina.

Desafios para a atuação - O Terceiro Livro – O Livro da Tarde

A tarde é a parte mais quente do dia. Pode ser a mais interessante, mas pode ser também a mais cansativa. Essa é a parcela da Didática que referencia o arcabouço prático passível de execução pedagógica. Procura responder à pergunta: Como fazer uma aula de Música com seriedade epistemológica e, ao mesmo tempo, como prática social em sua essência? Trata de questões como intencionalidade pedagógica, planejamento, planos de aula, avaliação, realidade social de nossas escolas, sucesso escolar. Portanto remete à dimensão metodológica, mas não desconectada do compromisso social, dos riscos ideológicos inseridos numa prática que não é neutra nem sem intenções.

Há duas formas de conseguir que a formação esteja voltada para a prática: no sentido estrito do termo, conforme evocado por Warschauer e denominado por ela de ecoformação⁵¹⁷ e a formação inicial voltada para a prática. Como diria Nóvoa: É a “*teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.”⁵¹⁸

A relação teoria-prática no âmbito da formação inicial pode ser remetida ao item das limitações, principalmente pela condução dos estágios e pela organização metodológica das práticas, mesmo assim apresenta-se como um desafio que precisa ser encarado. Nóvoa corrobora essa limitação apontada ao afirmar: “Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.⁵¹⁹ O discursismo apresenta-se como uma séria limitação da formação docente, pois as teorias musicais, não raro, são estudadas sem ou com pouca relação com a prática.

O livro da vida docente se escreve nas noites (quase) silenciosas em que são elaboradas as identidades docentes, nas manhãs ensolaradas em que surgem novas teorias e reflexões e nas tardes cálidas das escolas cheias de tarefas e projetos em que a Música busca o seu espaço de atuação.

⁵¹⁶ Placco, Vera Maria Nigro de Souza. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. In.: Almeida, Laurinda Ramalho, Placco, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.) (2002). As relações interpessoais na formação de professores (pp. 10). São Paulo: Loyola.

⁵¹⁷ Warschauer, 2001, (pp. 207).

⁵¹⁸ Nóvoa, António (2009). Professores; Imagens do Futuro Presente (pp. 39). Lisboa: Educa.

⁵¹⁹ Nóvoa, António (2009). Professores; Imagens do futuro presente (pp. 27). Lisboa: Educa.

Considerações Finais

Foram apontadas algumas possibilidades para o desenvolvimento da Didática no curso de Licenciatura em Música, principalmente o investimento na composição da Identidade Docente, no enfoque da aprendizagem. Foram também apresentadas algumas possibilidades de fundamentação teórico-prática no curso. Mas as limitações na prática também são grandes. Os dias e as noites reais dos estudantes das Licenciaturas são, em geral, preenchidas por atuação profissional, que pode tanto ser na área da Música quanto em empresas diversas, e noites ou dias de aulas nas quais fazem sua formação básica. O pouco tempo que existe para o estudo ou para a observação de práticas pedagógicas em escolas de Educação Básica desqualifica a formação e endossa a presença do discursivismo denunciado por Nóvoa.⁵²⁰

Mas há esperança de que as legislações específicas sejam implementadas e que os futuros professores e as futuras professoras possam experienciar em sua formação a relação entre teoria e prática e que a Didática possa cumprir o seu papel entre possibilidades e limitações.

Referências

- Almeida, Laurinda Ramalho, Placco, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.) (2002). As relações interpessoais na formação de professores. São Paulo: Loyola.
- Cunha, Maria Isabel (1998). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora, p.39.
- Franco, Maria Amélia Santoro, Pimenta, Selma Garrido (2010). Didática; embates contemporâneos. São Paulo: Loyola.
- Garcia, Maria Manuela Alves (2000), A didática no Ensino Superior (pp. 195-205). 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- Mateiro, Teresa; Souza, Jussara (2009). Práticas de ensinar Música . Porto Alegre: Sulina.
- Menezes, Luís Carlos. Prefácio. In.: Warschauer, Cecília (2001). Rodas em Rede; Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra.
- Santos, Regina Maria Simão (Org.) (2011). Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina.
- Warschauer, Cecília (2001) . Rodas e Rede; Oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra.

⁵²⁰ Essas observações estão baseadas na experiência de atuação da autora, cujos alunos de Didática relatam sua situação cotidiana. Não é resultado de pesquisa social.

A Experiência do PIBID na UFF e suas Contribuições para uma *Reparadigmatização* da Formação de Professores

Roberta Lopes Alfradique Hardoim⁵²¹, Márcia Cristina A. dos Santos⁵²², Iduina Mont'Alverne Braun Chaves⁵²³

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade apresentar a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no âmbito da formação de professores da Universidade Federal Fluminense/Niterói/Brasil (UFF). Este, por sua vez, é subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação (MEC), e possui por finalidade incentivar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. Tal propósito se constitui em um dos objetivos de minha pesquisa de mestrado que está em andamento na referida universidade e que vem sendo produzida a partir de uma análise que toma como referência uma perspectiva compreensiva. Dessa forma, esse estudo, além de adotar uma abordagem socioantropológica, a qual se baseia em dois pilares: a Antropologia da Complexidade de Edgar Morin e a Sociologia do Cotidiano de Michel Maffesoli, também se fundamenta nas contribuições da Pesquisa Narrativa proposta por Chaves (1999). No que diz respeito à metodologia, tem sido encaminhada uma análise de natureza qualitativa, já que esta se baseia numa percepção mais ampla dos problemas e das questões a serem investigados, procedendo “a um ‘reenquadramento socioantropológico’, a fim de ter em conta o contexto sociocultural de cada situação-problema e de compreender a especificidade e a complexidade dos processos em jogo” (GROULX, 2010, p. 97). Para isso, foram adotados os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa documental, entrevista narrativa, questionário e oficina de imagens. Busca-se analisar os aspectos instituídos (normas e regras) e os aspectos instituintes (a formação acadêmica de um grupo de licenciandos; seus modos de pensar, sentir e agir tal formação). Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender de que maneira o PIBID é organizado (seus princípios norteadores, seus objetivos etc.) e, principalmente, identificar que elementos presentes em sua proposta apontam para uma reparadigmatização (MORIN, 2010) da formação de professores, na medida em que busca oferecer uma formação que se apresente como uma alternativa ao modelo tradicional racionalista que coloca o conhecimento produzido pela universidade como fonte principal do conhecimento sobre o ensino, desvalorizando a formação que ocorre no âmbito da escola. Tal pesquisa vai ao encontro de uma ampla discussão que coloca a formação de professores como tema dos principais debates e pesquisas acadêmicas no cenário educacional brasileiro. Cada vez mais, essa questão assume importância ante as exigências que são colocadas pela educação básica de crianças e de adolescentes na sociedade brasileira contemporânea. Estudos vêm apontando para os vários problemas advindos das licenciaturas oferecidas segundo os moldes tradicionais, principalmente para sua inadequação em proporcionar uma formação que atenda às necessidades de uma realidade escolar complexa e multidimensional. Dessa maneira, tem-se a preocupação em se pesquisar como uma determinada política

⁵²¹ Universidade Federal Fluminense – UFF/ Brasil, rlalfradique@gmail.com

⁵²² Universidade Federal Fluminense – UFF/ Brasil, marciacris05@yahoo.com.br

⁵²³ Universidade Federal Fluminense – UFF/ Brasil, Orientadora, iduina@globocom

pública, que, nesse caso, se efetiva através da ação do PIBID, vem se configurando nas ações cotidianas daqueles que constroem/fazem essa formação no âmbito da UFF.

Palavras-chave: PIBID/CAPES; Formação Inicial de Professores; Integração teoria/prática; Parceria escola e universidade.

Introdução

Nas aventuras no mundo do conhecer: algumas impressões

Muitos afirmam que vivemos num momento marcado por mudanças, pela busca de outras formas de se pensar o conhecimento, a ciência, a Educação, a formação de professores etc. É claro, que isso não é novo, pois muitas vezes já surgiram bradando o esgotamento do paradigma clássico de ciência⁵²⁴. Mas, representaria este momento uma mudança de paradigma? O que seria isto? De acordo com os escritos de Guedes (2002), paradigma:

[...] é uma forma de olhar. Mudar de paradigma é, então, mudar a forma de olhar. Um paradigma constitui-se de um sistema de pressupostos no qual se enraízam sentimentos, valores, modos de pensar, de ver, de falar e de argumentar de um grupo. Trata-se, então, dos parâmetros que irão subsidiar inconscientemente a cognição e a ação de uma comunidade científica. A explicitação do paradigma permite afirmar de onde se parte, tornando mais visível o entendimento (p. 16).

Neste sentido, ao tecer este artigo, procuro compreender a mudança de paradigma na ciência, segundo as contribuições de alguns autores (CHAVES, GOERGEN, MORIN, SANTOS), tomando a rediscussão sobre os conceitos de verdade, de razão e o movimento de mudança nos modos de se conhecer como sinais que evidenciam o esgotamento do modelo moderno hegemônico de ciência. Em seguida, apresento alguns aspectos do paradigma da complexidade de Edgar Morin, principalmente aqueles relativos ao princípio da integração, para, finalmente, elaborar uma análise do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação Docente (PIBID) e de suas possibilidades de integração dentro de um processo de *reparadigmatização* da formação.

Compreendendo a mudança de paradigma na ciência

O tema da mudança de paradigma da ciência tem estado amplamente presente em nossos dias. Existe um grande consenso entre vários autores, filósofos da ciência, epistemólogos, como também profissionais de várias outras áreas, a respeito deste cenário geral de crise da ciência moderna hegemônica. Fala-se, basicamente, de um mundo excessivamente complexo e acusa-se a ciência moderna clássica de não dar conta de responder às novas necessidades nele instaladas.

Para Morin (2010), o conhecimento científico passa por intensas transformações que vêm afetando as ciências físicas, as ciências biológicas, a Antropologia e influenciando mudanças no próprio modo de pensar a realidade, assim como, na maneira de se conceber o conhecimento.

⁵²⁴ Gaston Bachelard (1884-1962), por exemplo, já se referia à necessidade de uma “epistemologia não cartesiana” num livro fundamental intitulado “O novo espírito científico”, onde ele afirma a importância de se introduzir novos princípios epistemológicos que ultrapassem o cartesianismo e a concepção funcionalista da simplificação e da redução, marcas da ciência moderna.

Santos (1988), ao afirmar que estamos vivendo uma crise de “degenerescência do paradigma epistemológico moderno”, também admite que hoje são muito intensos os sinais que evidenciam uma profunda crise no modelo de racionalidade científica em alguns de seus principais traços. Defende “que essa crise é não só profunda como irreversível”, além de afirmar que “estamos a viver um período de revolução científica que se iniciou com Einstein e a mecânica quântica e não se sabe quando acabará”. Para esse autor, tais sinais permitem que especulemos não só a respeito do paradigma que emergirá deste período revolucionário, como também, afirmemos de maneira segura que “colapsarão as distinções básicas em que assenta o paradigma dominante” (p. 54). Este, por sua vez, de acordo com Santos (2006),

[...] se assentava nas seguintes ideias fundamentais: distinção entre sujeito e objecto (sic) e entre natureza e sociedade ou cultura; redução da complexidade do mundo a leis simples susceptíveis de formulação matemática; uma concepção da realidade dominada pelo mecanicismo determinista e da verdade como representação transparente da realidade; uma separação absoluta entre conhecimento científico – considerado o único válido e rigoroso – e outras formas de conhecimentos como o senso comum ou estudos humanísticos; privilegiamento da causalidade funcional, hostil à investigação das ‘causas últimas’, consideradas metafísicas, e centrada na manipulação e transformação da realidade estudada pela ciência. (p. 25)

Isso não significa dizer que, por mudar seu paradigma, a ciência esteja deixando de ser científica ou se confundindo com outros domínios de explicação. Na verdade, evidencia-se a fragilidade dos pilares em que o modelo tradicional de ciência se assenta. Santos (1988) explicita que

A crise do paradigma da ciência moderna não constitui um pântano cinzento de ceticismo ou de irracionalismo. É antes um retrato de uma família intelectual numerosa e estável, mas também criativa e fascinante, num momento de se despedir, com alguma dor, dos lugares conceituais, teóricos e epistemológicos, ancestrais e íntimos, mas não mais convincentes e securizantes, uma despedida em busca de uma vida melhor [...]. (p. 59)

A construção de um outro conceito de ciência não se faz a partir de uma exclusão ou de uma oposição do/ao paradigma positivista de ciência. O que se busca, é a integração destes modelos (o tradicional e o que emerge), tendo em vista que há possibilidade de esta articulação ocorrer numa concepção mais rica, onde as crises, as instabilidades, as mutações das normas, a incerteza e, ao mesmo tempo, o conceber a organização são levados em consideração (CHAVES, 2000b).

Dessa forma, por detrás destas reflexões, esconde-se um novo conceito de verdade, bem diferente daquele subjacente ao paradigma epistemológico das ciências exatas. Um conceito de verdade dinâmico e aberto que, nas palavras de Goergen (1998), “entende a verdade como resultado sempre precário e histórico de um processo argumentativo/comunicativo” (p. 18). Segundo esta concepção, o movimento e a não-fixidez assumem o posto de elementos centrais, já que a verdade é entendida “não como um acontecimento, mas como um acontecer” (Id, Ibid, p. 18), onde o conhecimento é tido como verdadeiro na medida em que é capaz de nos levar de um estado de realidade para outro melhor, mais digno, mais democrático, mais justo e humano. Assim, a partir da crítica ao paradigma positivista, surge a possibilidade de se repensar o conceito de verdade e de concebê-lo segundo uma outra dinâmica: “não como ponto fixo a ser atingido, mas como um processo, um confronto de argumentos” (Habermas apud GOERGEN, 1998, p. 20) “enquanto tensão e luta entre verdades” (SANTOS, 1989).

Este mesmo movimento de busca, de construção/desconstrução vem sendo delineado pela razão, o que assinala o seu caráter mutável e demonstra que ela não avança de forma linear, mas através de mutações

e reorganizações profundas. Com a Modernidade, o modelo de racionalidade que se impõe é o do conhecimento matemático/geométrico, guiado pelo método da indução empírica e baseado na imutabilidade das leis da natureza e da natureza do homem. Decorre daí, uma visão racionalista do mundo, na qual, como Chaves (2000b) nos aponta, “a razão se torna o grande mito unificador do saber, da ética e da política” (p. 116; grifo da autora).

Santos (1989, 2006) também critica o conceito reduzido de ciência que resultou do movimento moderno, se aproximando da proposta de Habermas na medida em que assume uma perspectiva de recuperação dos sentidos perdidos da ciência. Para tanto, recorre à “hermenêutica” como forma de compreender criticamente a ciência moderna hegemônica. Para ele, “[...] a hermenêutica estabelece um diálogo com o objeto da reflexão permitindo que ele nos fale do quanto pode contribuir para aprofundar a compreensão do nosso papel na construção da sociedade” (p. 12). Em *Um Discurso sobre as Ciências* (2004)⁵²⁵, Santos afirma que vivemos num período de transição paradigmática, momento caracterizado, por ele, pela passagem entre a ciência moderna - identificada com a mecânica clássica, cartesiana e newtoniana, positivista (determinista, reducionista e dualista) – e a ciência pós-moderna - que nos levaria “para um conhecimento pós-dualista assente na superação das dicotomias que dominavam a ciência moderna clássica: natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo etc.” (2006, p. 139).

Já Morin (2010) encaminha como proposta a *reparadigmatização*. Para ele, este processo constituir-se-ia, basicamente, da passagem dos fundamentos de uma “razão fechada” até a configuração de uma “razão complexa (aberta)”. No entanto, vale ressaltar que Chaves (2000b), ao se basear nos pressupostos de Morin, assinala que este caráter processual da razão não se dá de forma linear. Pelo contrário, o encaminhamento para uma “razão aberta” exige que passemos por mutações e reorganizações profundas, as quais nos fazem avançar por “ambiguidades da racionalidade e da racionalização no seio do racionalismo presente no desenvolvimento da ciência ocidental desde o século XVII” e reconhecer, também, “o singular, o individual, o irrisório, a desordem, a poesia, a arte etc.” (p. 118). Desta maneira, ao se configurar um outro conceito de razão, não significa dizer que aquela “razão fechada”, caracterizada por “rejeitar tudo o que não se enquadra nos limites da lógica clássico-racional” (Id, *Ibid*), tenha deixado de existir de uma hora para outra. Delineia-se um conceito de razão que não se apresenta em “oposição absoluta” àquele de outrora, mas em “oposição relativa, isto é, em complementaridade, em comunicação, em trocas” (p. 119). Uma razão que se torna viva e aberta e “[...] cuja tarefa é alargar a nossa razão para torná-la capaz de compreender aquilo que, em nós e nos outros, precede e excede a razão” (p. 118).

A rediscussão sobre os conceitos de verdade, de razão e os modos de se pensar o conhecimento representa um sinal de que vem se delineando uma mudança paradigmática, isto é, uma revisão do paradigma positivista de ciência, até então dominante, e a configuração de um novo paradigma científico/epistemológico.

Morin, ao fazer referência à questão da mudança paradigmática na ciência/nos modos de pensar o conhecimento, nos leva a compreender esta questão a partir de uma perspectiva da complexidade. Para ele, a compreensão da complexidade leva a uma tomada de consciência da indispensável mudança de

⁵²⁵ Publicado em Portugal inicialmente em 1987.

paradigma nas ciências, partindo de uma visão simplificadora, unidimensional, parcelarizada, para um conhecimento multidimensional, integrador, complexo.

Morin e o Paradigma da Complexidade

Morin aponta para a necessidade de uma *reparadigmatização* (2010) da ciência que torne possível uma mudança de visão da realidade e, conseqüentemente da ação social. Isso porque, segundo ele, há um esgotamento do paradigma dominante de ciência nutrido por uma razão técnica, que privilegia, dentre outras coisas: o racionalismo, a objetividade científica, a ontologia dicotômica, a epistemologia objetiva/analítica, a metodologia empírica, a causalidade determinista e a lógica disjuntiva, simplificadora, reducionista e excludente.

Neste sentido, ao se falar de complexidade, segundo nos destaca Morin (2010), não se pretende apontá-la como alternativa à perspectiva simplificadora do paradigma tradicional de ciência, ou como metodologia, ou como uma nova metafísica, ou, ainda, como “resposta”. Ao contrário, o que se busca é compreendê-la como um desafio e uma possibilidade que nos incitam a desenvolver novas formas de pensar e de agir, as quais permitam a compreensão do real de uma maneira mais ampliada, reconhecendo neste real aquilo que as definições simplificadoras não conseguem perceber: sua multidimensionalidade, a partir de uma perspectiva que se preocupa em associar noções, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagônicas.

Para pensar complexamente é necessário que desconstruamos determinados conceitos e “crenças” e nos utilizemos de princípios que vão além das lógicas da redução, da fragmentação e da disjunção estabelecidas pelo paradigma da simplificação.

E é na busca por reatar as diversas articulações, destruídas pelo pensamento simplificador, seja através dos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas, entre tipos de conhecimentos, seja através da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, que se configura a maior das ambições do paradigma da complexidade. Aliás, o próprio Morin afirma que “o desafio da epistemologia complexa é fazer comunicar as instâncias separadas do conhecimento” (1983⁵²⁶ apud VASCONCELLOS, 2002, p.114).

Segundo Morin, o termo complexidade se refere a um conjunto, cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e integrados, sendo ao mesmo tempo uno e múltiplo (MORIN, 2005). A partir desta afirmação, podemos destacar um dos princípios que caracterizam o paradigma da complexidade: a integração.

O princípio da integração nos permite realizar operações lógicas diferentes às de disjunção e de redução que produzem uma simplicidade atomizada. As operações lógicas que este movimento de integração traz consigo são as de distinção e de conjunção, que permitirão ver uma “complexidade organizada”. Como diz Morin, “o pensamento complexo agrega os antídotos contra a simplificação” (MORIN, 2010).

A operação lógica de distinção, na qual se fundamenta o pensamento complexo, é necessária para conceber os objetos ou fenômenos de estudo. A partir dela, é possível distinguir o objeto de seu contexto, sem, entretanto, isolá-lo ou dissociá-lo deste contexto. Distinção esta que leva em consideração as relações

⁵²⁶ MORIN, Edgar. O problema epistemológico da complexidade. Lisboa: Publicações Europa-América, 1983.

existentes entre o que foi distinguido e aquilo do qual se distinguiu e que não pretende estabelecer disjunções que se prendam a classificações precisas. E como coloca o foco nas relações, efetua-se a operação lógica de conjunção, que é necessária para estabelecer inter-relações e articulações. Portanto, não se trata mais de reduzir o complexo ao simples (não-reduccionismo), mas de integrar o simples ao complexo.

Aqui entra em cena o que Morin chama de princípio dialógico. De acordo com ele, a palavra dialógico se refere à impossibilidade de se chegar a uma unificação primeira ou última, a um princípio único, a uma solução monista. Aplicar este princípio significa articular, mantendo a dualidade no seio da unidade, sem pretender realizar uma síntese, como acontece na dialética. A dialógica é característica fundamental do pensamento complexo, já que possibilita unir conceitos que tradicionalmente se opõem, os quais, por serem considerados racionalmente antagônicos, até então, se encontravam em compartimentos fechados, sem estabelecer nenhuma relação.

É na contramão do pensamento simplificador, próprio da ciência clássica, o qual, segundo Morin, “tem desintegrado as noções de cosmos, de vida, de singularidade, de individualidade, de homem, de sujeito” (1984 apud CHAVES, 2000b, p. 114), que caminha a lógica do pensamento complexo. Isto é: o paradigma da complexidade não “ ‘produz’ nem ‘determina’ a inteligibilidade; ele nos incita a reintegrar e rearticular as várias instâncias do mundo que foram separadas, desintegradas e desarticuladas pela ciência moderna dominante: corpo-alma, natureza-homem, todo-parte, complexo-simples, teoria-prática” (MORIN, 2010, p. 334). Nesse sentido, Morin (Ibid), introduz a ideia de uma integração/articulação que é inerente à mudança paradigmática.

Dessa forma, ao se partir da noção de *reparadigmatização*, a qual toma como fundamento a necessidade de se estabelecer uma mudança de visão de mundo, é possível conceber o homem, a sociedade, os modos de pensar o conhecimento e de entender a realidade segundo a perspectiva de uma razão aberta que se baseia numa lógica não-binária que aceita o antagonismo, a contraditorialidade e a complexidade.

2.1 Situando a formação de professores no contexto de reparadigmatização: o PIBID e suas possibilidades de integração

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, criado pelo Decreto nº 7.219/2010⁵²⁷, é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica que oferece bolsas aos alunos de licenciatura das instituições de ensino superior públicas. Tais bolsistas, a partir da orientação dos coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e dos supervisores - docentes das escolas públicas, têm a possibilidade de exercer atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

Ao contrário do modelo de formação da racionalidade técnica que se configura como resultado da ciência moderna hegemônica, podemos dizer que há na proposta de formação que fundamenta o PIBID uma busca para se superar o sistema perverso de dicotomias, criado no interior do conhecimento científico e filosófico,

⁵²⁷ Apesar de o primeiro edital do programa ter sido lançado em 2007 e as universidades terem iniciado seus trabalhos em 2008.

especialmente no campo da Educação, que separa teoria de prática e, por conseguinte, pesquisa de formação, formação específica de formação pedagógica, universidade de escola etc.

Dessa forma, podemos dizer que, a partir da análise de seus documentos legais⁵²⁸, a presença de alguns princípios/indícios que nos levam a situar a formação proposta pelo PIBID no campo da *reparadigmatização* (MORIN, 2010) e, mais ainda, na perspectiva da complexidade e, conseqüentemente, no âmbito da “reorganização conceitual” que esta opera. Destaco aqui o princípio da integração. Tal princípio fica evidente em vários pontos dos documentos analisados, mas apresento algumas particularidades presentes nos objetivos e nos princípios que norteiam o programa em questão.

Tal programa assume a relação teoria-prática/formação acadêmica-formação profissional como um dos pontos de maior importância, deixando bem clara, em seus objetivos, a preocupação em “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a *integração entre educação superior e educação básica*”, bem como, em “contribuir para a *articulação entre teoria e prática* necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” ou, ainda, quando busca inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, “proporcionando-lhes oportunidades de criação e *participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes* de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2010b; grifo meu).

Em consonância com esses objetivos, estão os seus princípios pedagógicos que, ao buscarem diminuir as lacunas entre formação na universidade e na escola, podem proporcionar uma mudança na epistemologia da formação de professores, alterando as relações entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos que fundamentam a aprendizagem docente na escola. Isso é evidenciado quando se enfatiza a necessidade de se tomar como princípio uma “formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos” e uma “formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas” (BRASIL, 2011, p. 30)⁵²⁹.

Além disso, uma outra característica importante que deve ser destacada aqui se refere a algumas particularidades do PIBID em relação ao Estágio Supervisionado proposto pelos cursos de licenciatura. O PIBID se diferencia desse componente curricular por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio, podendo acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo. Baseia-se numa inserção orgânica dos bolsistas no cotidiano das escolas e não apenas numa participação efêmera, de caráter de observação e nos últimos semestres do curso dos licenciandos, como muitas vezes acontece no estágio. Fora isso, a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos nas escolas é essencial ao bolsista por proporcionar uma diversificação de experiências e práticas provocadoras do interesse pela prática educativa, não focando apenas nas atividades relativas a uma docência mecânica e sem sentido, que é o que normalmente o estágio curricular supervisionado proporciona.

⁵²⁸ Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Relatório Final de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Educação Básica da CAPES.

⁵²⁹ Vale destacar que essa ênfase dada à articulação entre teoria e prática, formação específica e formação pedagógica, universidade e escola vai ao encontro dos princípios que norteiam as Diretrizes para a Formação de Professores na UFF.

Considerações Finais

Não costuma ser fácil para nós, que estamos habituados a um pensamento disjuntivo e apenas a tentativas de articular alternativas que se excluem, pensar e entender a realidade segundo o paradigma da complexidade e seus princípios, mais precisamente o da integração. De certo, que essa perspectiva mais nos desafia do que nos fornece passos seguros, caminhos garantidos. Temos, na verdade, um paradigma novo que nos abre perspectivas compreensivas para lidar com a realidade e que nos possibilita olhar a Educação com outros olhos e de uma maneira mais rica e ampliada.

Dessa forma, a Antropologia da Complexidade pode contribuir para o entendimento do fenômeno educativo na medida em que a realidade educacional é extremamente complexa: de um lado, temos as normas e “ordens” que a orientam, expressas nas leis, nos currículos, parâmetros e tantos outros documentos legais; de outro, as formas singulares que a educação assume nas diferentes instituições de ensino; além disso, como coadjuvantes, temos as diversas práticas educativas que se realizam num contexto sociocultural multifacetado, tanto no que tange às desigualdades entre os diferentes segmentos da população, quanto no que diz respeito às diferenças culturais. Em meio a toda essa diversidade e multidimensionalidade de aspectos imbricados na educação, fica difícil pensá-los segundo abordagens de tendências simplista e generalista. Estes aspectos exigem um tratamento complexo.

No que diz respeito à formação de professores, também podemos constatar a presença de tal complexidade. Decorre daí, uma nova forma de conceber o professor e a realidade socioeducativa. Forma esta que se desvencilha das amarras da ordem determinista, disjuntiva, reducionista, adotada pelas abordagens tradicionais positivistas e que abre possibilidade para a desordem, a incerteza, o multidimensional, o diferente, o contraditório, o diverso, o singular, a integração, entre outros aspectos, que emergem da dinâmica própria dos processos formativo e educativo e que se traduzem como provocadores de interações. Nesta perspectiva, será possível compreender tanto a educação, quanto a formação de professores de forma mais ampliada, ultrapassando-se a unidimensionalidade do pensamento simplificador.

Referências

- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Normativa CAPES nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, 26-27, 12 abr. 2010a. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso: 05 maio. 2013.
- Brasil. Poder Executivo. Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Seção 1, 04 -05, 25 jun. 2010b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: 05 maio. 2013.
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria PIBID nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência –

PIBID. Brasília, 2010c. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 05 maio. 2013.

Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2011. Disponível em:

http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf.

Acesso em: 05 maio. 2013.

Chaves, Iduina Mont'Alverne (1999). A pesquisa narrativa: uma forma de evocar imagens da vida de professores. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO Maria do Rosário Silveira (Orgs.). *Imagens da Cultura: um outro olhar*. São Paulo: Plêiade, pp. 121-138.

_____ (2000a). *Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet.

_____ (2000b). *Paradigma e complexidade: questões relevantes para a educação*.

In: _____ et alii. *Formação de professores: a busca do (re)encantamento pela escola*. Sobral: Edições UVA, pp. 109-127.

Morin, Edgar (1989). *O método: a vida da vida (Tomo II)* Mem Martins/Portugal: Europa-América.

_____ (1997). *Meus demônios*. Tradução Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (1999). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Tradução Hermano Neves. Portugal: Publicações Europa-América Ltda.

_____ (2003a). et al. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

_____ (2003b). *A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

_____ (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

_____ (2008). *O método I: a natureza da natureza*. Trad. Ilana Heinenberg. Porto Alegre: Sulina.

_____ (2010). *Ciência com consciência (2010)*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. Revista e modificada pelo autor. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____ (2011). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: DF: UNESCO.

Santos, Boaventura de Souza (1988). Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: USP, Mai/Ago, 46-71.

_____ (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal.

_____ (2004). *Um discurso sobre as ciências*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

_____ (2006). A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, Coleção Para um novo senso comum, v. 4.

Goergen, Pedro (1998). A ciência como política: fragmentos filosóficos para a formação do cientista. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº17, Jan/Jun, 05-29.

Guedes, Adriane Ogêda (2002). Cultura e ideário pedagógico do Curso de Pedagogia da UFF/Niterói. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

Vasconcellos, M^a José Esteves de (2002). Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

Formação de professores e a educação profissional para jovens e adultos: desafios e possibilidades

Adriana de Almeida⁵³⁰

Este estudo analisa o processo de formação de professores na implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em nível médio, PROEJA, instituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 no cenário da educação brasileira. A atenção da pesquisa esteve voltada para a histórica dualidade estrutural presente na educação brasileira, entre formar para o trabalho e formar para a vida. O problema de pesquisa tratou de investigar os fatores implicados no processo de elaboração das diretrizes para os cursos técnicos e como os conceitos apresentados nos planos de curso foram incorporados e apropriados pelos professores nas Oficinas Pedagógicas de formação continuada. Nesse sentido, foi importante analisar o contexto histórico e social que estão no alicerce dessas discussões e impulsionam a formulação de políticas públicas educacionais. A metodologia constou de análises dos grupos focais de trabalho com professores dos Cursos de Administração, Secretariado, Enfermagem, Engenharia Mecânica e Alimentação. Apresenta-se uma reflexão sobre os dados da pesquisa, a partir dos questionários aplicados a 80 professores de 32 escolas, que atendem jovens e adultos do ensino médio, da rede estadual de ensino de Curitiba, Paraná, Brasil, no período de 2011 e 2012, com o objetivo de compreender a percepção dos professores sobre as contribuições de um curso técnico para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foram utilizadas as contribuições teóricas de Cavaco (2009, 2010), Canário (2007, 2009), Alves (2009), Rummert (2007, 2009, 2012), Thompson (1978, 1981, 2000), Ribeiro (2001) Tiriba e Ciavatta (2011). A pesquisa permitiu colocar em questão a relação efetivamente estabelecida entre a qualidade da educação propiciada e a ênfase nas certificações obtidas, a partir de procedimentos que vêm sendo fortemente questionados por profissionais da educação. Tiriba e Ciavatta (2011) afirmam que, em geral, os projetos voltados para o ensino de jovens e adultos, apresentam lacunas e incompletudes, porém é importante investigá-los assim como a formação integrada e a formação de professores para atuar nos cursos técnicos integrados. Assim, a formação de professores implica na instituição de um quadro docente efetivo, consolidação de planos de carreira, melhoria física, material e tecnológica das escolas. Constatou-se com a pesquisa que proposições como o PROEJA no Brasil poderão significar adaptações ao sistema imposto pela sociedade capitalista, e, ao mesmo tempo, oferecer formas de resistência ao sistema excludente, como propulsora de uma educação efetiva no interior das escolas públicas no país.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; educação profissional, formação de professores; Proeja.

Introdução

Especialmente no Brasil, percebe-se que as condições de escolarização da maioria da população “evidencia a manutenção do caráter de profunda dualidade do sistema educacional brasileiro, como

⁵³⁰ Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, adryanaalmeida@gmail.com

expressão do grave quadro de desigualdades socioeconômicas que caracteriza o país” (Rummert, 2007, p. 84).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/96, incorporou alterações e ampliações conceituais, produzidas desde o final da década de 80, ao admitir o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações anteriormente designadas e conhecidas como Ensino Supletivo. Em contrapartida, compreende vários processos de “formação e problemas de ordem social, econômica, política e cultural relacionados às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população do país e aos direitos de cidadania”. (MACHADO, 2006, p.37). Essa afirmativa demonstra, por um lado, mais que uma ação educacional *stricto sensu* e, por outro, mais que uma ação supletiva e social, porque é educacional (MACHADO, 2006). O PROEJA institui-se e fixa sua significação nesse contexto de busca pela universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fato que limita as chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho. O Documento Base (Brasil, 2007) elaborado com vistas à implantação do PROEJA anuncia, como segundo aspecto a ser considerado, o fato da Educação de Jovens e Adultos ser um campo de conhecimento específico. A ênfase está pautada nas reais necessidades dos sujeitos, nas estratégias e na organização do trabalho pedagógico. Isso significa que esta política pública necessitará assegurar que estes sujeitos tenham condições de continuar estudando. Para se consolidar tal tarefa, vários desafios terão que ser enfrentados, especialmente, o da composição de novos arranjos disciplinares e metodológicos para que se possa garantir a materialidade da proposta curricular integrada. Nesse sentido, o currículo pensado para o PROEJA tem como alicerce o trabalho como princípio educativo vinculado a uma epistemologia que articula a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, o que constitui um desafio para a implantação dessa política pública.

Os princípios que norteiam a proposta do PROEJA compreendem: a inclusão da população nas ofertas educacionais; a inserção orgânica da EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; as condições geracionais, de gênero, de relação étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Para situar a problemática de inclusão social na EJA, convém recordar os estudos de Del Pino (2001, p.81). O autor destaca que o ideário da inclusão social através da escola é baseado em um reducionismo e não se sustenta na materialidade, pois, a escola na fase atual do desenvolvimento capitalista tem sido apropriada para justificar a seletividade no mercado de trabalho.

Ramos (2003) reflete sobre o paradoxo entre a inclusão via escola e a exclusão via mercado. A autora alerta que os processos de educação para a cidadania e para o trabalho se confundem “justamente no momento em que o mercado de trabalho reserva espaço para cada vez menos pessoas”. (RAMOS, 2003, p.22) Não obstante, como foi possível acompanhar na reflexão do primeiro capítulo, dentre as iniciativas para reversão deste quadro de exclusão social, situa-se a educação profissional como um meio para acelerar o desenvolvimento econômico, o que a reveste de um discurso desenvolvimentista apoiado na necessidade de elevação de escolaridade dos trabalhadores. O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, é instituído pelo Decreto nº 5.840/06, que caracteriza uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional

Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível fundamental e médio). Essa formação de profissão técnica articulada ao Ensino Médio na modalidade EJA pode ser ofertada de duas formas, ambas previstas no Decreto n.º 5.154/04: a integrada e a concomitante. Num primeiro momento, para a implantação do PROEJA o Ministério da Educação (MEC), publicou o Decreto n.º 5.478 de 24 de junho de 2005, o qual tinha como objetivo instituir o PROEJA no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais. Este Decreto n.º 5.478/05 foi revogado pelo seu caráter restrito, ao mesmo tempo, foi substituído pelo Decreto n.º 5.840 de 13 de junho de 2006 que ampliou a oferta para as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”).

A proposta do Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, reafirma o objetivo já explícito no Decreto anterior, ou seja, formar e profissionalizar os trabalhadores em nível médio. Tal implantação promove a necessidade de reflexões e discussões a respeito da integração entre educação geral e educação técnica e os desafios postos no processo de implantação do Programa. No que se refere à organização dos cursos, o decreto n.º 5.840/06, no parágrafo único do seu Art. 5º, estabelece que as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos do PROEJA devem, preferencialmente, ser as que apresentam maior harmonia com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural. A posição assumida por esse novo decreto fornece um indicador de que há o interesse do Estado em responsabilizar-se publicamente pela EJA e pela Educação Profissional (EP). Entretanto, uma iniciativa dessa natureza demanda um trabalho que esteja bem estruturado com vistas a se tornar sólida. Dessa maneira, é necessário o esforço conjunto da sociedade e do Estado para garantir que este projeto não seja uma ação sem continuidade. O Programa tem como meta atender a uma população específica, os jovens e adultos, entendendo-os como pessoas que vivem do trabalho (Kuenzer, 2002).

É necessário ponderar que o universo da EJA é formado por homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, ou por outras condições que os afastaram da escola. Sob outra ótica, é possível ressaltar que estes Jovens e Adultos em alguns casos até tentaram retornar à escola, ou dela fazer parte pela primeira vez, mas foram reféns da lógica do discurso político desaliado de compromissos reais. (MOLL, 2004).

2 A formação continuada dos Professores no Proeja

Para incorporar o PROEJA em sua oferta de educação profissional, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná organizou no ano de 2007 dois seminários e 12 oficinas para sistematizar a Proposta Pedagógica e estruturar a implementação do Programa no Estado. No ano de 2008, foi realizado o terceiro seminário, com o intuito oportunizar aos professores uma formação continuada ao longo do ano, na forma presencial e a distância com professores orientadores, esse processo será descrito mais adiante. Esse trabalho foi realizado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR com os coordenadores da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos dos Núcleos Regionais de Educação. Também participaram desse processo diretores e professores das escolas estaduais que ofertam educação profissional e que passariam a ofertar o PROEJA.

Os encontros⁵³¹ realizados como propulsores da implantação foram baseados em alguns procedimentos tais como: a definição de cursos; critérios para a oferta; número de turmas; localização das escolas; e, por fim, a proposta pedagógica que orientaria o trabalho a ser desenvolvido pela equipe escolar. A pretensão para a construção e implantação dos cursos que integrem Educação Geral e Educação Profissional para a oferta em 2008 era de 76 turmas da modalidade PROEJA, em 72 estabelecimentos de ensino, conforme aponta o Documento orientador, 1º versão Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos (PARANÁ, SEED, 2007). Nos encontros realizados com os diretores, coordenadores e professores, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SEED, em específico o Departamento de Educação e Trabalho, ressaltou que por se tratar de uma política nova, com princípios norteadores para todo o país existia uma perspectiva grande para essa implantação. Tal perspectiva envolvia o desejo pela oferta de educação com qualidade, de forma pública e gratuita, atendendo a jovens e adultos do sistema educacional.

O I Encontro⁵³² serviu para apresentar aos professores e diretores as diretrizes desse novo Programa, seus objetivos e princípios. Nesse seminário, o grupo presente manifestou o desejo de que o Programa garantisse a formação dos professores em todas as esferas públicas, que fosse disponibilizado material pedagógico específico. Além dessas questões, também foram apontadas a biblioteca como fonte de pesquisa, a importância dos equipamentos tecnológicos, encaminhamentos adequados a diversidade e especificidade da EJA.

O II Encontro⁵³³ do PROEJA, organizado pela Secretaria de Educação do Estado em julho de 2007, tinha como objetivo ler e discutir o Documento Orientador em sua fase preliminar. Essa discussão foi importante para a reformulação desse Documento, uma vez que ele se constitui em diretriz norteadora para a implantação da Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos. No que concerne à viabilização de tal Política, no Documento Orientador do PROEJA no Paraná se remete ao Projeto Político Pedagógico integrado. O eixo principal, conforme aponta o Documento Orientador, é o trabalho como princípio educativo. Para pensar a implantação do Programa no Estado, o Departamento de Educação e Trabalho (DET) partiu dos princípios que estão explicitados no Documento Base do Programa Nacional, produzido pelo MEC. Ao tratar das perspectivas de integração, o Documento Orientador, 1º versão, apresenta como eixos norteadores do processo de formação dos jovens e adultos o trabalho, a cultura, o tempo, a ciência e a tecnologia. Desse modo, menciona que independente da origem socioeconômica dos educandos, estes precisam ter acesso e obter sucesso numa escolarização unitária. No final desse item, determina como imperativo o diálogo entre as experiências em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais. Embora tenha um item específico sobre formação continuada dos professores que atuarão no PROEJA, o documento não menciona como isso irá acontecer, em qual tempo e em que condições essa formação será realizada.

⁵³¹ As informações ora relatadas resultam da observação sistemática e dos relatos dos participantes da Pesquisa "Demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná" (LIMA, FILHO, D.L.; SILVA, M.R.; CÉA, G. Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Relatório de Pesquisa. 2007/2008 Ano I, Curitiba, 2008).

⁵³² Este primeiro Seminário do PROEJA, promovido pela SEED/PR, foi realizado nos dias 07, 08 e 09 de maio de 2007 no Hotel Lancaster em Curitiba, o evento contou com 80 participantes – diretores, coordenadores de cursos, e representantes dos Núcleos Regionais de Educação – Os temas tratados foram: Implantação do PROEJA no Estado do Paraná; Demanda nas Escolas Estaduais de Cursos para PROEJA. Também houve palestras com professores coordenadores do Grupo PROEJA, MEC e SEED.

⁵³³ O segundo seminário do PROEJA foi realizado nos dias 03, 04 e 05 de maio de 2007 no auditório 100 da Universidade Federal do Paraná, contou com 100 participantes – diretores, coordenadores de curso, coordenadores dos Núcleos Regionais de Educação e alguns representantes da EJA. O assunto abordado no Seminário foi a construção do Documento Orientador do PROEJA para o Estado do Paraná.

No que se refere à integração dos conhecimentos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a formação profissional, alguns aspectos foram analisados e discutidos no processo de formação de turmas e elaboração das propostas pedagógicas dos cursos. Como primeiro aspecto, destaca-se a articulação de conteúdos e métodos adequados ao público de jovens e adultos. Para levantar essa discussão, partiu-se do pressuposto de que há um diálogo inexistente e distanciado entre a EP e a EJA. Assim, considera-se que a Educação Profissional tem por desafio trabalhar de maneira adequada ao público jovem e adulto, por outro lado, a Educação de Jovens e Adultos assume outro desafio, perceber que estará formando um profissional para o mundo do trabalho. Com vistas à apreensão dessa questão, o fato que se sobressai é de que o jovem e o adulto são ligados ao mundo do trabalho, envolto nas atividades do trabalho (RIBEIRO, 2001). O lugar social que estes alunos ocupam compreende a “condição de não crianças, a condição de excluídas da escola e a condição de membros de determinados grupos” (p.16). Ribeiro (2001) enfatiza que a escola para Jovens e Adultos é um local de confronto e, nesse sentido, é importante a articulação com os conhecimentos tácitos oriundos da prática vivenciada pelos educandos com seus diferentes sentidos. Portanto, essa valorização é necessária segundo os princípios do PROEJA. Como por exemplo, muitas vezes o auxiliar da construção civil que está na obra sabe fazer um cálculo, tal qual o profissional da engenharia, apenas não possui a certificação. A diferença está posta no fato que este aluno tem o conhecimento tácito, o fazer, não tem a teoria, o conhecimento científico. Outra questão considerada no Documento Orientador diz respeito ao tempo, seja o tempo físico que se refere ao próprio calendário escolar, organização de aula, seja o tempo vivido, a prática do professor, a experiência do professor, do próprio aluno, ou ao tempo pedagógico, que se refere ao tempo que a própria instituição fornece ao processo de aprendizagem. Embora se reforce no Documento a necessidade de compreender e trabalhar de forma a contemplar as particularidades da modalidade EJA considerando o tempo do aluno, em nenhum momento o documento contempla uma discussão mais elaborada sobre as características deste jovem e adulto esperado para o Curso. A questão do tempo como um dos eixos da integração curricular adquire especial relevância quando se trata do propósito anunciado de se atender ao tempo específico do aluno da EJA, condição para a efetividade do PROGRAMA, a ser retomada na seção 3. Nas doze oficinas realizadas para a construção da Proposta Curricular dos Cursos, a Coordenadora responsável pela implantação ressaltou a importância dos ouvintes terem clareza do entendimento, do significado, da integração e solicitou que disseminassem nas escolas. Assim, declarou em uma das oficinas:

Então, é impossível, nós não vamos concretizar, não vamos efetivar nada se a elaboração desta proposta acontecer aqui e chegar lá na escola e isso não for disseminado na escola, se os professores não tiverem uma clareza dessa proposta curricular, [...] E na sua pesquisa ela conversou com professores que davam aula no ensino médio integrado, mas que não sabiam. Quando ela perguntou, você dá aula no ensino médio integrado? Ah! Mas eu não sei, é integrado? O que é isso? O que é médio integrado? O que é subsequente. Isso quer dizer que este professor caiu de paraquedas lá! E vocês acham que ele está integrando alguma coisa? Não tá! Então, se não tiver clareza disso daí, gente! Nós não vamos conseguir nada. Então vai ter que ter esta clareza. As pessoas que vem aqui, tem que chegar na escola e tem que disseminar isto. E vocês que estão na escola não estão sozinhos. Em todas as oficinas vai ter a participação dos representantes do núcleo, da EJA e da profissional, tá! Então sempre que tiver este repasse, este pessoal vai estar na frente na escola. Sempre nós temos uma escola, duas escolas nos municípios menores, nos municípios maiores é que tem várias escolas. Então o trabalho não é, assim, tão complicado. Por enquanto, o nosso público é pequeno. Então vamos começar devagar, com muita clareza, de como deve ser trabalhado. (Registro de campo de uma oficina)

Essas afirmativas conduzem à reflexão de que as políticas e programas implementados nem sempre garantem a sua efetividade quando os textos oficiais são disseminados nas instituições escolares.

A concepção de integração e a prática pedagógica no Proeja

A ênfase da formação de professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar do Proeja esteve atrelada à discussão e problematização da concepção de integração com o intuito de propor um currículo inovador para essa modalidade de ensino. Pode-se observar que esses profissionais tiveram dificuldades para apreender em sua completude o conceito. Essa dificuldade manifestou-se nos questionários aplicados aos 80 professores dos 32 núcleos de educação investigados.

Para exemplificar, ponderam-se algumas intervenções dos professores. Em primeira instância, foram agrupadas as respostas que preocuparam-se apenas com a elaboração do perfil profissional dos educandos, com vistas a reforçar a positividade de certificação em detrimento da educação integral proposta pela Documento Orientador dos Cursos Técnicos.

“O conhecimento filosófico não perpassa esses conceitos?” (Prof.º12); “tudo está embutido, são eixos” (Prof.º3); “a sociologia ajuda o aluno a ser crítico” (Prof.º 17); “a sociologia, por exemplo, pode contemplar a cultura, o tempo...não seria interessante destacar” (Prof.º 12); “são eixos que dão sustentação e a filosofia vai estar como disciplina” (Prof.º 03); “o tempo na EJA não é só cronológico, é pedagógico” (Prof.º 08); “o tempo em três dimensões: vivido, pedagógico, cronológico” (Mediadora A).

Um membro disse que o aluno da EJA traz muita experiência que pode ser aproveitada, sendo necessário “valorizar o conhecimento geral, a essência do trabalhador”. Uma outra componente disse que realizaram em Cascavel uma pesquisa para averiguar o que os empresários querem do trabalhador e obteve-se como resultado que não conseguem traçar os conhecimentos básicos para o funcionário desempenhar a função, que querem lucro. O aluno também não consegue dizer quais são esses conhecimentos.

Pistrak (2005) enfatiza que é necessário permitir que o trabalhador consiga, além do acesso ao saber teórico, controlar o processo de produção e reprodução do conhecimento científico e técnico. Desse modo, será possível, eliminar a divisão e apropriação do trabalho pelo capital, contribuindo para que o sujeito se desenvolva, desde os seus primeiros anos, em todas as suas dimensões.

Em relação ao perfil profissional, um membro do grupo disse que o conhecimento básico de todo administrador é planejar, decidir, controlar. Outro integrante disse que é alguém que tem que liderar. Uma professora assinalou que tem que pensar alto para fazer o perfil. Um outro membro falou que é necessário descrever o que é relevante na administração, qual o conhecimento que o aluno não pode sair sem saber, o que é básico e o que é relevante. Um outro professor complementou dizendo “para que possa ter independência” e enfatizou que ao montar a matriz do curso tem que estar presente o que é relevante.

Ao lerem a organização curricular do Documento Orientador (página 24), um integrante disse que quem entrar no curso é quem tem esperança de ter emprego após a finalização do curso. Um outro integrante disse que professor não saber fazer a integração, não é falta de vontade e também não depende somente da escola, pois não pode fazer capacitação toda hora e dispensar os alunos. Pela fala do professor Domingos nos encontros anteriores, parece que o professor de Física sabe fazer a integração, mas está longe do que ele falou.

Uma Coordenadora do Curso continuou discussão refletindo: “Estes são os 4 papéis fundamentais do Administrador. São funções, então terá que permanecer. Onde está escrito no final do perfil planejamento, organização, direção, controle, tomada de decisão, colocar alguma coisa que eleve à escolarização.”. Uma das professoras acrescentou: “Tem que pensar como ele vai sair como ele chega, portanto o perfil deve ser pequeno, porque é colocado atrás do diploma do aluno”. A Coordenadora de Irati retomou a sua afirmativa: “É na metodologia que o professor vai trabalhar com ele diferente”. Outra professora disse: “Para discutir estas questões a coordenadora teria que ter vindo também”. Um membro do grupo que exerce a função de diretor falou: “Almejar para ele tudo o que é possível para os outros, sem subestimá-los”. A professora complementou: “Trabalhar para adquirir tudo isso”. Outra coordenadora de curso retoma a discussão concordando: “Não ter formação precária, mais excelente, contemplar esta especificidade da EJA na metodologia”. O diretor enfatizou: “O Estado tem que dar conta da capacitação dos professores, tem que dar conta.”

Pistrak (2000) aponta outras questões que merecem ser analisadas e colocadas em ação quando se pensa em uma formação técnica, em particular, a criação técnica. Assim, destaca o autor:

Conferimos uma enorme importância à criação técnica. Toda criação, técnica, científica, artística, é a aptidão para combinar subconscientemente os elementos constitutivos que contribuem para a produção do objeto que se quer criar, e a aptidão para escolher instintivamente numa série de combinações aquelas que são melhores.

Qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau: é preciso que a escola as desenvolva por todos os meios à sua disposição, e este é o objetivo dos novos métodos pedagógicos baseados na atividade e na investigação do aluno. A criação técnica está longe de ocupar o último lugar entre os diversos tipos de criação. Mas este tipo de criação é particularmente importante numa época como a nossa, caracterizada por uma construção rápida e pelo estabelecimento das bases de um novo regime. Se não dispusermos de uma juventude ativa, curiosa, e totalmente apta para a criação técnica, uma juventude capaz de construir um novo mundo mais rapidamente e melhor do que nós, será impossível transformar o conjunto da nossa economia, para que supere, no correr dos próximos anos, o progresso técnico da Europa ocidental e da América (Pistrak, 2000: p.62).

Um segundo grupo de respostas demonstra a dificuldade dos professores em compreender o que compõe um currículo integrado e as concepções de interdisciplinaridade. Fato esse que revela a fragilidade do Programa e a tendência a justaposição de disciplinares, sem efetivamente alterar as práticas pedagógicas em sala de aula.

Refletindo sobre a concepção de integração para superação dos limites do ensino médio subsequente foram feitas algumas ressalvas pelos participantes, como por exemplo: “Não existe a questão de formação, mas de concepção.” Outro professor falou: “Grande problema dos cursos técnicos é que ele é em quantidade menor, uma ou duas turmas principalmente no interior. E um diretor disse: “O professor QPM⁵³⁴ pega 30 aulas e 02 aulas na educação profissional como complemento.” Um coordenador da Educação Profissional NRE falou: “Processo tem que ser gradativo. Professor genérico não tem o conhecimento vai fazer um processo”.

Ao ler a grade das disciplinas, um dos integrantes do grupo disse que as disciplinas estavam muito “picadas”, sendo preciso juntá-las.

⁵³⁴ Quadro Permanente do Magistério.

Captando esse movimento, Moraes (2003) expõe, que a política de formação de professores implementada pelo governo que define a experiência cotidiana como o norte, parte de uma concepção de conhecimento reduzida a conversações de estilo confessional entre os sujeitos envolvidos. Tal política de formação, que tem como premissa as experiências dos professores, verbalizadas nos espaços formativos quando esses expõem suas inquietações, desconsidera que as questões apresentadas por eles têm respostas complexas.

Um terceiro grupo de respostas apresenta uma preocupação com a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, embora, não aprofundem essa questão. Assim, comentaram os grupos de trabalho na realização da proposta do plano de curso:

“Quando nós citamos a EJA, é esse público mesmo que vocês estão citando. O público que nós vamos trabalhar, são todos os excluídos do sistema formal de educação”. Um outro professor falou: “Mas eu fico muito contente, por que se o problema é só este, é sinal que ‘tá’ bom! (risadas). Um representante do grupo disse: “O nosso grupo aqui a justificativa na verdade é um croquete da justificativa ... nós só acrescentamos alguma coisa que desse a identidade para os jovens e os adultos. Então no segundo parágrafo ficaria assim: “O curso técnico de administração integrado na modalidade Jovens e adultos, (eu acho que é essa a identidade) recupera.... Aí na formação profissional de nível médio, aí no finalzinho do parágrafo nos acrescentaríamos que contemple a elevação da escolaridade, formação e profissionalização para um grande contingente cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e ter acesso a uma formação profissional de qualidade. Então a gente tentou com isso dar a identidade, para quem é esse curso. Só!”.

Cavaco (2009), afirma que a educação de adultos, por se manifestar paralelamente à educação tradicional “é de uma riqueza considerável, não apenas no que respeita à formação e instrução dos adultos, mas também para o conjunto da acção educativa” (p. 91, citando Lengrand, 1981, p.47).

Canário (2007, p.220) alerta que a educação e a formação de adultos é reduzida a uma oferta de segunda oportunidade dirigida a públicos analfabetos ou baixas qualificações escolares e profissionais.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar a formação de professores para trabalhar com esse público que, historicamente, é vitimado com ações e programas frágeis e precários.

Conclusão

É importante nesse processo considerar uma política de formação de professores voltada para o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada, com propostas pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos e das complexidades do ensino profissionalizante envolvendo práticas pedagógicas conscientes e intencionais. Porém, tais ações requerem denso aporte teórico que implicam em saberes pedagógicos que colaborem com os processos de aprendizagens, articulando saberes científicos e técnicos.

São vários os fatores que interferem na atuação docente, entretanto, considerar o currículo existente nos projetos pedagógicos a serem instituídos nas instituições públicas brasileiras, não deve ser o único referencial para o subsídio da lógica das práxis educativas nem tão pouco como determinante no manifesto das representações que os professores possuem sobre o ensino profissionalizante e suas implicações, mas sim, um caminho para o debate quanto às questões relacionadas aos aspectos subjetivos e culturais,

possibilitando, desta forma, o exercício de uma prática dialógica voltada para o pertencimento ao mundo do trabalho, a produção material e cultural (PADILHA, 2002).

Tal forma de encaminhamento do ensino profissionalizante não desfaz a dualidade de um ensino para os que serão dirigentes e para os dirigidos. (NEVES, 1999). Historicamente, o desenvolvimento da educação profissional de nível técnico, não se deu para o atendimento das demandas sociais, como forma de favorecer o acesso e permanência dos segmentos populares a uma educação humanística, científica, tecnológica, voltada para o desenvolvimento de uma consciência crítica, mas sim para formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, bem como conter a demanda ao ensino superior.

Conclui-se que a provisoriedade transforma-se em algo que ameaça e instiga uma permanente busca de conhecimento, exigindo docentes capacitados para atuarem no ensino profissionalizante tornando mais intensa a necessidade de as licenciaturas se colocarem em permanente atualização, além de justificar a necessidade da educação continuada para os que já se colocaram no ofício de ensinar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 9.394*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº. 11/2001* e Resolução CNE/CEB nº. 11/2000. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.478*. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840*. 13 de julho 2006.

_____. Ministério da Educação. *Documento base – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Brasília: SETEC, 2007.

CANÁRIO, Rui (2007). *A Educação em Portugal (1986-2006)* Alguns Contributos de Investigação, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CAVACO, Carmen (2009). *Adultos Pouco Escolarizados*. Políticas e Práticas de Formação. Lisboa: Educa.

MOLL, J. (org.) (2005). *Educação de Jovens e Adultos*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação.

MORAES, Maria Célia Marccone (org.). (2003). *Iluminismo as Avessas: a produção do conhecimento e política de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.

NOGUEIRA, Maria Alice. (1990). *Educação saber, produção em Marx e Engels*. São Paulo: Autores Associados.

PARANÁ. *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional*. Versão Preliminar. Curitiba: DET/SEED, 2005.

_____. *Educação Profissional integrada à educação de Jovens e Adultos*, 1º versão, documento orientador. Curitiba, 2007.

- _____. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado da Educação, SEED, 2006.
- _____. *Curso Técnico em Administração em Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado da Educação, SEED. Curitiba, 2008.
- PISTRAK, M. M. (2005). *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Editora Expressão Popular.
- RAMOS, M. N. *O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura*. 2003. Disponível em:
http://www.cefetrn.br/ensino/projeto_pedagogico/documentos/ensino_medio_unitario_mariseramos.
Acesso em: 20/06/2007.
- RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.) *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.
- RIBEIRO, V. M.M. (2001). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado de letras: Associação de Leitura no Brasil.
- RUMMERT, Sonia Maria (2007). *A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI*. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, v. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 8 dez. 2007.

Itinerários de vida e (auto)formação docente: Sentidos da composição da professoralidade

Jussara Almeida Midlej Silva, José Jackson Reis dos Santos⁵³⁵ (UESB)

Resumo:

Esta pesquisa encontra-se vinculada às Ciências Humanas, inserida num campo subjetivo de formação humana e das potencialidades de um processo de individuação atrelado à docência. Nesta acepção, as averiguações estão diretamente vinculadas ao pólo (auto)biográfico e ao espaço escolar acerca de uma denominada professoralidade. Esta ação difere de um estado de estabilidade e cristalização, de identidade, pura e simples; justamente por isso seus proponentes instigam a abertura de espaços aos pronunciamentos do poético, do lógico e do filosófico, sem hierarquização de saberes e exclusão de modos de construção de conhecimento. Ao pesquisar sobre a constituição da profissão docente, propõem-se a desvelá-la intimamente relacionada às formas pelas quais as pessoas assumem seus aprendizados e reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor; assim indicam-se as possibilidades fenomenológicas e hermenêuticas de compreensão de como a condição humana, em sua processualidade, compõe novos devires de uma denominada professoralidade - de como as *sinfonias da vida* vão tecendo o profissional que se vem sendo. Possui uma dimensão investigativa de como as pessoas se constituem professores, de como se tornam o que são no exercício da profissão e de que modos os desvelamentos de cenas virtuais do estar sendo professores poderão criar possibilidades de acionamento de novas composições da professoralidade. Em tais sentidos, sua tônica insere-se num campo subjetivo de formação humana, com um foco nas histórias de vida e, nesses vieses, listam-se objetivos: averiguar narrativas (auto)biográficas como um processo de reconstituição dos modos de ser professor em contextos de produção e uso de saberes; verificar as possibilidades de ampliação de percepções de si e possível ativação de renovadas ações docentes. Ele se processa nas dependências da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no campus de Jequié, em denominados ateliês autobiográficos e com um grupo voluntário de 8 professores com mais de 15 anos de docência. Seus desdobramentos metodológicos vinculam-se à pesquisa biográfica e (auto)biográfica em estratégias de recolha de uma variedade de materiais empíricos conectados aos citados eventos/feitos – a exemplo de escritura de si, de experiências de variados fenômenos, através de entrevistas abertas e coletivas, ou individuais e semiestruturadas, nas quais os próprios participantes em atos narrativos orais e escritos na imbricação de dimensões pessoais com as profissionais. Sua operacionalização vincula-se à mobilização de atos de aprofundamento teórico/metodológico e acontece vinculada a desvelamentos de fatos e fenômenos de itinerários de vida numa dimensão hermenêutica. Há expectativas de que as narrativas, a partir dos citados suportes, favoreçam a mobilização de estruturas tácitas de pensamento, criem condições de fornecer informações confiáveis sobre as questões de pesquisa, explicando *tramas* de forças e articulações entre as trajetórias humanas e as trajetórias profissionais, quiçá criando possíveis e renovadas potências e ressonâncias, marcas novas de vir a ser outro(s) de si.

Palavras-chave: Investigação-formação. Abordagem (auto)biográfica. Formação docente.

⁵³⁵ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Elementos introdutórios

Não há aprendizagem sem experiência e sem uma reflexão pessoal, autobiográfica, sobre a experiência. O que verdadeiramente importa não é realidade vivida, mas a realidade sentida, pensada, interpretada.

Nóvoa, 2012

[...] Recear a eternidade, o determinismo, a ordem, a estabilidade, a segurança, a solidez, o rigor, o universal, o apaziguado...

Corazza, 2002

Em nossa vida acadêmica sentimo-nos instigados a aprofundar estudos acerca de temáticas conectadas aos movimentos de pesquisa em Biografia e Educação nos quais o enredamento sobre o mundo da escola, a ação educativa desse tempo de agora, chega implicado com construções históricas, saberes experienciados e sentidos particulares de acontecimentos, a partir e dentro de realidades plurais. Em tais conjunções motivam-nos estudos e investigações acerca da formação de professores que possuam, em seu cerne, significados distintos dos que vêm ocorrendo há séculos, numa naturalizada compreensão unitária de vida. Atraem-nos, assim, estudos relacionados à profissionalização docente que vem da própria condição humana a se processar nas conjunturas do exercício de professores, nos acontecimentos subjacentes a estes e no interior de realidades mutáveis e conflituosas nas quais os citados profissionais atuam.

Nesse sentido, no Brasil, em especial no decorrer dos anos 90, houve muitos acréscimos nos conteúdos e na bibliografia de formação docente e da pesquisa que se fundamentam na hibridização dos princípios das Histórias de Vida, da Autobiografia, da Biografia Educativa, da Cartografia, da Ego-história, da Narrativa de Formação. Suas vinculações com a área das Ciências Humanas, notadamente a de Educação, trouxeram à pauta a pesquisa (auto)biográfica⁵³⁶ e esta ganhou força em Academias, a exemplo da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade de Campinas (UNICAMP), dentre outras. Ao focalizar diferentes vertentes desta modalidade de estudos, inter-relacionadas aos citados princípios científicos, os grupos atuantes demonstram possuir raízes comuns com a inserção profissional na carreira de magistério no Brasil e a ação (auto)formativa. Nestes, destacam-se “[...] grupos de pesquisa que estudam o memorial como fonte de investigação e prática autopoietica [...] como fenômeno social e antropológico [...] na perspectiva do paradigma hermenêutico”. (Passey, Barbosa, 2008a, p. 16, 17). São pesquisadores que atuam em diferenciados campos de graduação e pós-graduação a operarem com grupos de estudo acerca do memorial como fonte de investigação do vivido, do experienciado, numa condição de fenômeno social e antropológico. Com isso, as Ciências da Educação ganham em múltiplas proposições e contribuições, seja no reexame do paradigma clássico da pesquisa, seja na resignificação das esferas investigativas educacionais; as consequências imediatas aparecem em revisões de atavismos seculares, num incremento de grupos acadêmicos que criam engajamentos com a (auto)formação humana. Nesses sentidos, a pesquisa biográfica, ao sustentar-se com uma extensa tradição hermenêutica (Dilthey,

⁵³⁶ No Brasil, relacionada à área da Educação, convencionou-se grafar desse modo.

Foucault, Gadamer, Ricoeur) e fenomenológica (Berger, Luckmann, Schapp, Schütz), articula-se com linguagens culturais e sociais⁵³⁷ e contribuem para ampliar as reflexões sobre o agir e o pensar humanos.

As narrativas (auto)biográficas vêm se manifestando como eixos constitutivos de uma dimensão reflexiva para a compreensão do humano, seja numa dimensão de *inteligibilidade biográfica*, relacionada às trajetórias pessoais, inaugurada pelo citado Wilhelm Dilthey (1988)⁵³⁸ seja em vieses de reflexão como construção da experiência (Dewey, 1979; Elliott, 1989; Larrosa, 2002), seja com base nas histórias de vida em formação que articulam narrativas numa visão autopoietica, de um retorno reflexivo sobre si, de formação de si; este último como um movimento, de *Bildung*⁵³⁹, como uma *prática de educação de si* (Dumont, 1985, 1991), como um processo de formação do ser por intermédio das experiências que ele atravessa, como um percurso, uma gênese de uma vida em devir. Em tais perspectivas conceituais situa-se a narrativa de formação (Delory-Momberger, 2000; 2008) e firmam-se os vínculos entre a (auto)biografia e a escola, a partir da consciência e das singularidades (auto)formativas; tais questões encontram na filosofia hermenêutica um importante suporte investigativo como uma alternativa viável de produção do conhecimento por trajetos diversos daqueles percorridos pelas Ciências Naturais e seu método científico, na medida em que confere ao narrador uma posição de protagonista de sua própria formação. Autores como Gadamer e Foucault, ao serem colocados aqui em situação de *esboço de proximidades*, contribuem com os citados estudos ao tratarem da historicidade do ser humano não como algo fechado e, sim em entrelaces de espaços/tempos que se faz em devires; afastam-se, assim, de critérios oriundos da objetividade e da racionalidade positivista. A exemplo disso, Foucault (2002) ao analisar temas como a loucura, a sexualidade e o poder, examina-os por meio de um olhar crítico em torno da razão, do tempo vivido; alerta para o fato de que as práticas culturais nos fazem aquilo que somos e assevera que, para conhecermos tais práticas, necessitamos de permanentes confrontos com a história do presente. Segundo este autor (1987) o saber envolve o espaço que a pessoa pode tomar para falar dos objetos de que se vale em seu discurso. Já Gadamer (1997, p. 51) ao se inspirar em Hegel afirma que a filosofia “tem, na formação, a condição de sua existência”. Assim sendo, a hermenêutica, para este, é um processo dialógico com o passado, através do qual a pessoa entra em contato com a tradição, as concepções de outras épocas, as compreensões finitas de um tempo presente.

Tais expressões filosóficas ajudam-nos a ampliar as perspectivas dos *diálogos epistemológicos* em estudos já realizados, e mais nos instigam a prosseguir em busca da processualidade que compõe os fluxos existenciais, em especial os relacionados à formação docente em movimentos de professoralização (Pereira, 2010 a; b) como modos de compreensão da professoralidade (PEREIRA, 1996, 2001); desse modo, encontramos-nos em sintonia com o posicionamento do citado autor para o qual “[...] a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão” (2001, p. 32). Numa fina interação, mais nos sentimos instigados a prosseguir, ampliar estudos.

As averiguações, ora anunciadas, encontram-se em processo e pautam-se nas histórias de vida em formação, nas aprendizagens de pessoas adultas e nos saberes experienciais, nos movimentos simultâneos de individuação e subjetivação, nos territórios investigativos da pesquisa (auto)biográfica. Ao

⁵³⁷ Linguagem aqui em sentidos amplos de práticas discursivas, como produção de significados, figuras de discurso, como códigos, circunstâncias históricas e sociais.

⁵³⁸ Dilthey (1988), por meio dessa expressão se refere aos modos como as pessoas se apropriam de suas histórias de vida e recontam-nas, apreendendo renovados sentidos a partir destes atos.

⁵³⁹ Este termo pertence à cultura alemã e é difícil de traduzi-lo. Dumont (1985, 1991) fez uma tentativa nesse sentido e num equivalente, trata-o como uma prática de educação de si.

explorar a dimensão dos saberes experienciais apoiamo-nos na perspectiva de Tardif (2005) que, em seus estudos, afirma serem estes construídos no cotidiano da prática profissional, constituindo-se em uma “cultura docente em ação” (2005, p.49), não sendo frutos das instituições, nem dos currículos de formação. Numa outra obra Tardif, juntamente com Lessard (2007), ratificam, baseando-se em pesquisas, que estes são oriundos de todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos, transformam-se em saberes práticos da ação profissional docente, a envolverem rotinas, saberes, *habitus*, saber-ser, saber-fazer, redes de interações, entre outros, constituindo-se, desse modo, nos saberes dos professores. Diante disso entendemos que os saberes práticos, assim denominados por Tardif (2005), são aqueles que se constituem de todos os outros, frutos de diferentes trajetórias dos profissionais de educação (tanto das histórias de vida, quanto das histórias de escolarização e de formação inicial e contínua); são saberes reconhecidos, validados e hierarquizados pelas pessoas em suas ações profissionais. Saberes, portanto, que exigem das instâncias formativas espaços e tempos de discussão e também de legitimação de indicativos pedagógicos no sentido de repensar os processos formativos docentes no âmbito acadêmico. (Santos, 2010).

Temos consciência de que adotar tais princípios, na especificidade do campo educacional, poderá significar uma ampliação de possibilidades de alavancar elementos significativos para “[...] uma formação mais humanizadora, crítica e transformadora” (Mühl; Esquisani, 2004, p. 47) a abranger, concomitantemente, um processo de (auto)conhecimento e (auto)transformação a expressar-se no tempo do hoje. Mobiliza-nos, assim a reflexão sobre a pessoa em formação, o conhecimento da historicidade de si, o tomar consciência de si como aprendente em processos e percursos docentes formativos - de si, para si e para os outros em dimensões cognitivas e autopoieticas da narrativa de movimentos de professoralização. (Pereira, 2010 a; b). Estes pólos conceituais, ao diferirem de estados de estabilidade e cristalização, interessam-nos particularmente por se abrirem para espaços de pronunciamentos de leituras plurais que dialogam, de vieses fenomenológicos com aberturas para o poético, o lógico e o filosófico, sem hierarquização de saberes e exclusão de modos de produção de conhecimento em fluxos, num mundo fenomênico. Processam-se em situações complexas, incertas, conflituosas, singulares e subvertem perspectivas lineares em aspectos concernentes à denominada identidade profissional.

Nesses parâmetros, uma investigação-ação-formação (Elliott, 1990) encontra-se em curso, a dar continuidade a um estudo que se iniciou em 2011, acerca da constituição da profissão docente como um *continuum*, com vistas a um desvelamento da mencionada professoralidade (Pereira, 1996, 2001). Ocorre numa perspectiva de reconstrução da experiência atrelada ao pólo (auto)biográfico e vincula-se às Ciências Humanas, num campo subjetivo de formação humana, com um enfoque nas histórias de vida; assim sendo, este movimento insere-se no que Foucault (1993) denomina de tramas (in)visíveis de forças interagentes e seu contexto específico será descrito a seguir.

Caracterização da pesquisa, problematização e metodologia

O indivíduo humano vive cada instante de sua vida como o momento de uma história: história de um instante, história de uma hora, de um dia, de uma vida. Algo começa, se desenrola, chega a seu termo numa sucessão, superposição, empilhamento indefinido de episódios e peripécias, de provações e experiências.

Delory-Momberger, 2012.

Os caminhos⁵⁴⁰ investigativos/formativos, neste estudo, ao se processarem, deverão criar *frestas* e possibilidades de produção de subjetividade, de acionamento de aspectos da realidade sentida, pensada, interpretada como sentidos de abertura da experiência. (Gadamer, 1997; Nóvoa, 2012).

Encaminha-nos, nessas dimensões, uma perspectiva investigativa relacionada à condição humana e, esta, eivada de experiências vividas na instituição escolar e na profissão docente. Insere-se num campo subjetivo de formação humana, com focos nas histórias de vida e na prática profissional. Este estudo, ao se processar em contínuos ciclos de experimentação reflexiva, busca criar condições de diálogos com dimensões pessoais e situações pedagógicas; como *sinfonias de vida*, esperamos que nos digam do profissional *que se vem sendo*. Suas possibilidades hermenêuticas se corporificam na linguagem, em cenários de múltiplos propósitos, na ativação da compreensão de como as pessoas vão se constituindo professores, de como se tornam o que são no exercício da profissão e de que modos os desvelamentos de cenas virtuais do estar sendo o que são, poderão indicar possibilidades de acionamento de outras significações de docência, de novos movimentos de professoralização. E mais: como se dá, no processo pedagógico, a constituição da experiência como produtora de efeitos de individuação e subjetivação.

Enfim, sucede num reconhecimento de que os fenômenos anunciam-se a partir da afluência a uma série de circunstâncias de elevada variabilidade a exigirem incessantemente dos professores a capacidade de manejar o enredamento da ação educativa e da resolução de problemas, por meio de interações inteligentes e criativas. (Cunha, 1999).

Em tais direções, firmamos como objetivos a serem alcançados: analisar narrativas (auto)biográficas como um processo de reconstituição dos modos de ser professor em contextos de produção e uso de saberes; averiguar as relações singulares que as pessoas mantêm com as suas experiências, com o mundo histórico e social de sua profissão; examinar a natureza de espaços profissionais atrelados aos citados movimentos; verificar de que modos as pessoas atribuem sentidos aos acontecimentos de sua existência, às situações relacionadas à professoralidade; enfim, analisar aspectos da dimensão pessoal e as inter-relações destes com os fundamentos epistemológicos da prática docente.

A fim de compor seu campo empírico fizemos contato com professores que, desde 2010, se encontram na condição de acadêmicos num curso de Pedagogia, com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; são profissionais que possuíam, a esta época, apenas um nível médio de escolaridade e se encontravam em efetivo exercício docente em redes públicas de ensino da microrregião sudoeste da Bahia. Presencial e intermodular, o referido curso de Pedagogia integra-se ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e foi implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em regime de colaboração com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); acontece no campus acadêmico de Jequié. É um grupo formado por 37 professores/alunos, dos quais 24 participaram, entre 2011 e 2012, de um processo investigativo, coordenado no âmbito da ação acadêmica pela professora Dra. Jussara Almeida Midlej Silva que, nesse período, foi ministrante de duas disciplinas, uma em cada ano. O estudo relacionou-se à pesquisa (auto)biográfica e foi utilizado como prática de formação, método de investigação e intervenção social (Pineau, 2004; Souza; Passegi, 2008). Em sua operacionalização, acordos foram firmados: inicialmente nos espaços/tempos intermodulares do curso haveria a produção de narrativas individuais (memoriais de

⁵⁴⁰ O grego *methodo*: caminhos.

formação) e, a cada módulo de trabalho, todos *co-operariam* com realização de momentos voltados para a socialização dos registros realizados - fragmentos das histórias de vida na escola; também na condição de docentes produziram registros, com descrições de atos e acontecimentos marcantes em classe, no exercício docente. As citadas ações, ao serem sistematizadas, foram sendo acionadas através de “[...] óticas e sistemas de referência diferentes (entre si) aceitos como definitivamente irreduzíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas”. (Fróes Burnham, 1993, p. 7). Várias etapas se sucederam, as narrativas nos memoriais funcionaram como dispositivos de pesquisa de si-para-si-mesmos (Ricoeur, 1995, 2007) os diários de aula (Zabalza, 1994) com cenas de docência registradas processualmente, trouxeram à tona a riqueza da duplicidade de papéis: a experiência a dialogar com a docência deu indícios de produzir um estado de consciência que fez brotar, através das ações de linguagem, indícios de muitos aprendizados.

Nesta pregressa investigação, as narrativas de si e da profissão, em processo, deram mostras de implicar horizontes de possibilidades, parecendo favorecer a mobilização de estruturas tácitas de pensamento, criar condições crescentes de revigoramento de informações, confiáveis, acerca das questões de pesquisa. Deixaram-nos, entretanto, após os estudos realizados, a impressão de havia mais possibilidades a serem exploradas, explicitadas; daí a nossa decisão de propor um novo estudo e investir em atos de renegociação com o mesmo grupo que compôs o referido contexto investigativo/formativo. Sabemos que as incompletudes sentidas não são de ordem intelectual, apenas: passam por vias de perplexidade e constrangimento pessoal com a teoria/prática que vimos transparecer nos relatos de aulas, nos memoriais - nos labirintos dos sistemas escolares, nos movimentos de professoralização, na professoralidade. Sentimos, desde aí, que o avesso dos dados produzidos precisavam ser revisitados, outras linguagens precisavam ser pronunciadas, sem perder de vista que “toda insatisfação que convoca à pesquisa costuma ser dolorosa”. (Corazza, 2002, p. 112).

Transcorrido um tempo, a partir de aspirações por ampliar o *já sabido*, definimos a realização de um novo estudo e, dessa vez, relacionado a um estágio pós-doutoral na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Nesse movimento de investigação optamos por manter outros contatos com o citado grupo de 24 professores/alunos, no intuito de retomar os registros constitutivos de individualidade e de movimentos de professoralização em memoriais e diários de aula (Zabalza, 1994) e revigorá-los, distendê-los, no intuito de conhecer outros sentidos. Ao reaver os citados professores/alunos, em seu ambiente acadêmico, demonstramos intencionalidades de aprofundar meios de apreender e compreender os registros realizados, ampliar dados, perscrutar significados novos nas (auto)biografias individuais. Chegar, dessa vez, aos “[...] espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida, dos mundos de pensar e agir comuns de que participa”. (Delory-Momberger, 2012, p. 526).

Definimo-nos, assim, pelo retorno ao campo acadêmico mencionado e deliberamos por convidar, para este percurso investigativo, a todos os 24 professores/alunos que participaram do estudo progressivo, indistintamente. Provocados por novos sentidos, já nos contatos preliminares explicitamos a intencionalidade de retomar dados produzidos anteriormente e aprofundá-los em novas dimensões investigativas. Mais uma vez tínhamos consciência de que esta parceria se principiava a partir de uma denominada colegialidade artificial (Hargreaves, 1998) na qual as situações de reciprocidade, no geral, ao não evoluírem espontaneamente, necessitariam de atos de persuasão e negociações como parte integrante do processo. Embora não tenhamos delimitado um número de participantes para o novo estudo, após dois

contatos por e-mail (via correio eletrônico do grupo) e três encontros presenciais no ambiente acadêmico, tivemos a adesão de apenas 8 dos 24 partícipes do aludido contexto: desde o primeiro momento houve alegações de múltiplos afazeres pessoais, de dedicação às tarefas do estágio obrigatório e elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso, além das demandas profissionais, neste tempo de agora. Não desanimamos e teimamos “em manter ao revés e contra tudo, a força de uma deriva e de uma espera” (Barthes, 2008); retomamos contatos e insistimos em dizer da importância de novas consultas ao produzido, numa determinada época e pela ampliação dos dados, como uma necessidade sentida. Nesse processo, vimos que as dificuldades que se apresentavam, na definição do contingente da pesquisa, talvez fosse, das lições, a mais relevante: ficou explicitado que, embora os vínculos afetivos criados anteriormente, as condições precárias de vida e profissão, impediram-nos de aceitar uma nova implicação de estudo. Aliado a isso, a formação do professor, ao se processar de modo descontextualizado e desprovido de relevância prática acontece, no meio acadêmico, eivado por uma ausência de inquietação pesquisadora; não há um reconhecimento de sua importância.

A despeito de tudo isso, conseguimos, a muito custo, definir uma amostragem: dos 8 professores/alunos que decidiram aderir voluntariamente, sete são do sexo feminino e atuam na zona urbana, um é do sexo masculino e exerce suas atividades profissionais na zona rural. Eles possuem uma média de quinze anos de docência e operam na base da educação fundamental: três no município de Aiquara, uma em Jequié, quatro em Lajedo do Tabocal. Assim composta a amostragem deste estudo, desde o seu início estamos a criar possibilidades de, cooperativamente, discutir seus rumos epistemológicos e metodológicos, além de ajustar as diversas tarefas e os próximos meandros do processo.

As averiguações, por ora, encontram-se numa etapa ainda incipiente; preliminarmente há, em curso, uma revisitação aos citados registros – de si, das aulas, numa tarefa de acionamento de novas compreensões e interpretações do sentido dos discursos, enquanto negociamos novas possibilidades de escritas de si e incursões diretas às suas experiências profissionais.

Nestes sentidos, estamos a propor a realização de ateliês autobiográficos de projetos (Delory- Momberger, 2008, p. 99), também denominados de ateliês de escrita (auto)biográfica por Passegi (2008, p. 45) como *lugares sócio-históricos de desvelamentos e experimentações* das histórias de vida, de criação de outros fluxos narrativos, no intuito de investigar outras redes individuais e coletivas de significações e outras formas de socialização. Há, com a operacionalização destes, sentidos de valorização da individualidade, da singularidade, de interpretação das configurações pelas quais pessoalmente eles assumem e produzem seus saberes, emprestam significados ao que relatam e vivenciam; ainda, de compreensão da trama histórica, ao problematizar as dimensões que o saber *a priori* assume nas configurações subjetivas. Interessa-nos também alargar a compreensão de como reagem frente às funções inerentes ao papel social de ser professor. Assim, numa noção sociológica de trajetórias pessoal e profissional, movem-nos, mais amplamente, a análise de instâncias de subjetivação e reativação de percursos em acepções (auto)formativas, evolutivas, inacabáveis, a fim de nos aproximar da constituição da individuação. (Midlej, 2007; 2009). Reiteramos a pretensão de que esta investigação-ação-formação, como delineada aqui, crie condições para entradas no seio desta heterogeneidade e conduza a mais nítidas compreensões da professoralidade - e esta como possível provocadora de produção de novos jeitos de ser/estar na vida, na profissão. (Pereira, 1996, 2001, 2010 a, b).

A reger este novo estudo encontram-se os quadros epistemológicos e metodológicos da investigação-ação-formação (Elliott, 1990) que, ao se desdobrarem num modelo compreensivo das Ciências Humanas, enraízam-se em elementos conceituais inaugurados por Dilthey (1833-1911), no cerne do paradigma hermenêutico. Com isso, aproximam e problematizam os vínculos entre (auto)biografia e educação e ajudam a ampliar as margens de reflexividade propostas por Elliott (1990), num sentido da ação reflexiva como algo que envolve mais do que processos lógicos e racionais de solução de problemas, envolve intuição e paixão, e não pode ser empacotado num embrulho de técnicas para serem usadas pelos professores. (Zeichner; Linston, 1993).

Seus desdobramentos metodológicos, ao vincularem-se à pesquisa (auto)biográfica numa dimensão hermenêutica, trazem, em si, a necessidade da realização de uma variedade de estratégias de recolha de materiais empíricos que descrevam momentos tanto rotineiros, quanto excepcionais em registros de significados na vida das pessoas, a exemplo de observações diretas a lugares onde os professores estudam e trabalham; estas, devidamente registradas e sistematizadas, se farão no intuito de desvelar e quiçá transformar os saberes brutos da ação em saberes formalizados e reconhecidos; a identificação dos saberes, através de atos narrativos orais e escritos, com explorações personalizadas destes; um ciclo de entrevistas de pesquisa (auto)biográfica na expectativa de que os partícipes do estudo possam explicitar os rumos de trajetórias que se constituíram na experiência, a imbricação entre as dimensões pessoais e as profissionais, os desvelamentos de dados factuais e variados fenômenos de origem familiar, meio social, escolaridade, percurso profissional em ações de verbalização tanto individuais, quanto coletivas. Enfim, de socializações sucessivas de reserva de conhecimentos que a pessoa utiliza no mundo-de-vida (Schütz, 1979; 1987): anunciamos, assim, que a sociologia fenomenológica de Schütz (1987) e a teoria da ação comunicativa de Habermas (1987; 1989) estão a perpassar este estudo em possibilidades de nos auxiliar na tarefa de dar conta "[...] da vida cotidiana, vivida por pessoas que não têm interesses teóricos, a priori, pela constituição do mundo [...] (no âmago de um) mundo social intersubjetivo, mundo de rotinas, em que a maioria dos atos da vida cotidiana são em geral realizados maquinalmente". (Coulon, 1995, p. 11-12).

As dimensões interpretativas dos acontecimentos do mundo cultural e social encontram-se imersas em todo o processo e, assim, assumem um caráter não linear - antes de circularidade entre discursos variados (RORTY, 1994). Isto não significa abrir mão do rigor nas ações de transcrição, codificação, análise de conteúdos e triangulação dos dados coletados. O rigor é crescentemente válido e é condição de pesquisa, entretanto não se trata de impô-lo ao fenômeno, cuja compreensão o falante supõe no ouvinte. (Habermas, 1989). O desafio será "o de, sem abandonar a objetividade, ressignificá-la como visibilidade [...]" (Spink; Lima, 2000) e investigar, destacar outras redes de significações Corazza, 2002).

As citadas características, ao aproximarem a experiência investigativa/formativa dos vieses fenomenológicos, hermenêuticos - como experiência ontológica e fenomenológica - prosseguem a dar ênfase sobre o vivido e acerca das experiências subjetivas descritas, informadas, confrontadas e reconstruídas (Husserl, 1990); há uma expectativa de que esclareçam as condições sob as quais surge a compreensão dos fatos. (Gadamer, 1997). Conferem a este processo, eventos favoráveis para as análises, explicitação de *tramas*, articulações e validação entre as trajetórias humanas e as profissionais, a ocorrência de momentos de entrecruzamentos de construções históricas em interfaces do individual com o social e no interior de dinâmicas intersubjetivas. Há uma expectativa de que instituem contexturas de renovadas compreensões acerca de nossas próprias existências e, assim, quem sabe, a exemplo do artista

contemporâneo Maurits Escher⁵⁴¹, possamos subverter nossos modos de olhar a realidade, além de favorecer às pessoas outros jeitos de enxergar, viver e narrar suas histórias e as histórias de seus entornos.

REFERÊNCIAS

Barthes, Roland. (2008). *Aula*. 10 ed. São Paulo: Cultrix.

Corazza, S. (2002). Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em Educação*, p. 105-131. DP&A Editora. Rio de Janeiro.

Coulon, Alain. (1995). *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes.

Cunha, Maria Isabel. (1999). *Profissionalização docente: contradições e perspectivas*. In: Desmistificando a profissionalização do magistério, p. 127-147. Campinas, SP: Papirus.

Delory-Momberger, Christine. (2008). *Biografia e Educação*. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria Conceição Passegi; Luis Passegi e João Carlos da Silva Neto. Natal: EDUFRRN. São Paulo: Paulus.

_____. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 17 n. 51 Set.-dez.

Dewey, John. (1979). *Experiência e Educação*. 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo, Companhia Editora Nacional,

Dilthey, Wilhelm. (1988) *L'édification du monde historique dans les sciences de l'esprit*. Traduction, presentation et notes par Sylvie Mesure. Paris: Editions Du Cerf.

Dumont, Louis. (1985). *O individualismo: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. Rio de Janeiro: Rocco.

_____. (1991). *L'idéologie allemande: France-Allemagne aller-retour*. Paris: Gallimard.

Elliott, John. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Fróes Burnham, Terezinha. (1993). Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a construção do currículo escolar. In: *Em Aberto*. ano 12, n. 58, (p. 3-13). Abr. /jun. Brasília, DF.

Foucault, Michel. (1987). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

_____. (2002). *As Palavras e as Coisas*. 8 ed., São Paulo: Martins Fontes.

Gadamer, Hans. G. (1997). *Verdade e Método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 2 ed. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes.

Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus Ediciones.

_____. (1989). *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

⁵⁴¹ Maurits Cornelis Escher (1898-1972) foi um artista plástico holandês conhecido por representar construções gráficas e explorações do infinito e outros, em padrões geométricos entrecruzados, que se transformam gradualmente para formas inusitadas.

- Hargreaves, Andy. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Rio de Janeiro: MC Graw-Hill.
- Husserl, Edmundo. (1990). *A idéia da fenomenologia*. Lisboa: Edições 70.
- Larrosa, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. In: *Revista Brasileira de Educação*. N. 19. (p. 20-28). Rio de Janeiro: Autores Associados.
- Nóvoa, António. (2012). A experiência é uma invenção. In: Simão, Ana Margarida; Frison, Lourdes Maria; Abrahão, Maria Helena Barreto. *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Prefácio. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Midlej, Jussara. (2007). A poética do cotidiano e a profissão docente. In: *Práxis Educacional*. Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia N. 3, (p. 279 – 298). Vitória da Conquista: Edições UESB.
- _____. (2009). Percursos de constituição da professoralidade: tramas subjetivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27. (P. 33-42). Campinas.
- Mühl, César Augusto. Esquisani, Valdocir Antônio. (2004). Diálogo: ressignificação da prática pedagógica no cotidiano escolar. In: _____. (Orgs). *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. (P. 7-14). Passo Fundo: UPF Editora.
- Passegi, Maria Conceição. (2008). Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: *Memórias, memoriais: pesquisa e formação*. (P. 43-59). Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Pereira, Marcos Villela. (1996). A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Tese de Doutorado em Supervisão e Currículo. 293 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP. Brasil.
- _____. (2001). Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: Frazão, C. et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2 ed. (p. 23-41). Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. (2010 a). Pesquisa em Educação e Arte: a consolidação de um campo interminável. In: *Revista Ibero Americana de Educação*. N. 52, (P. 61-80).
- _____. (2010 b). Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. (Org). *(Auto)biografia e Formação Humana*. (P. 123-138). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Pineau, Gaston. (2004). *Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores*. Trad. Lúcia P. de Souza. São Paulo: Triom.
- Ricouer, Paul. (1995). *Tempo e narrativa*. São Paulo: Papyrus.
- _____. (2007). *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp.
- Santos, José Jackson Reis dos. (2010). Especificidades dos saberes para a docência na educação de pessoas jovens e adultas. In *Revista Práxis Educacional*. v. 6, n. 8. (p. 157-176). Vitória da Conquista, jan./jun.

- Souza, Elizeu Clementino; Passegi, Maria Conceição. (Org). (2008). *Pesquisa (auto)biográfica: cotidiano, imaginário e memória*. Natal: EDUFRRN. São Paulo: Paulus.
- Schütz, Alfred. (1979). *Fenomenologia e Relações Sociais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____. (1987). "Sur les réalités multiples". In: *Le chercheur et le quotidien*. Paris: Meridiens. P. 103-167.
- Tardif, Maurice. (2005). *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes,
- Tardif, Maurice.; Lessard, Claude. (2007). *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.
- Zabalza, Miguel Angel. (1994). *Diários de Aula*. Contribuição para os dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.
- Zeichner, Kenneth; Liston, Daniel. (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Contribuições da formação docente para inclusão do aluno com deficiência visual na rede regular de ensino do Município de Teresópolis

Aracy Cristina Kenupp Bastos Marcelino e Inês Ferreira de Souza Bragança⁵⁴²

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar a pesquisa em desenvolvimento no Curso de Mestrado em Educação. Seu início se deu a partir das questões que se apresentaram no atendimento educacional especializado em deficiência visual itinerante, realizado pela autora nas escolas da rede regular dos anos iniciais do ensino fundamental. Estas escolas atuam na perspectiva da educação inclusiva no Município de Teresópolis, região serrana do Estado do Rio de Janeiro, como determina o Ministério da Educação e Cultura. A problemática se apresenta na observação das colocações de alguns dos professores a respeito da falta de oferta de formação específica na área da Educação Especial, utilizando esta justificativa para não desenvolver ações inclusivas, excluindo o aluno do processo ensino-aprendizagem. Observamos, entretanto, que, mesmo sem esta formação, há professores que desenvolvem um trabalho significativo com estes alunos, possibilitando assim não só a permanência como também o pleno desenvolvimento das habilidades e competências estipuladas para o período letivo em que o aluno está matriculado. A metodologia fundamenta-se na abordagem qualitativa pela característica de diversidade, flexibilidade e oportunidade de planejamento prévio de ações, com enfoque na trajetória de formação de professores e um olhar específico de sua história de vida. A relevância da pesquisa é demonstrada em um contexto de documentos legais que determinam a matrícula destes alunos, sem garantir ao cotidiano da sala de aula, suporte técnico e humano ao professor regente. Tendo em vista a problemática apresentada na pesquisa, seu resultado visa à criação de uma rede de apoio, com base nas experiências inclusivas bem sucedidas dos professores que atuam com este grupo de alunos.

Palavras-chave: Formação docente; Inclusão; Deficiência Visual; Escola Regular.

Introdução

O texto apresenta os aparatos legais sobre o tema que embasam a pesquisa sobre as Contribuições da Formação Docente para a Inclusão do Aluno com Deficiência Visual na rede regular de ensino do Município de Teresópolis, região serrana do estado do Rio de Janeiro.

No primeiro momento estão em pesquisa, as diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nos aparatos legais, em que é citado o contexto da Constituição Federal do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e destacado o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011.

No segundo momento estão em pesquisa os Programas oferecidos pelo Ministério da Educação (MEC) para formação dos profissionais da educação. Eles são listados com a finalidade de identificar o que é oferecido gratuitamente aos profissionais da educação que buscam por formação.

⁵⁴² Prefeitura Municipal de Teresópolis e UNESA

No terceiro momento está em pesquisa a formação exigida nos aparatos legais, para o professor atuar no AEE. Esta parte do estudo visa identificar nas diretrizes, o profissional que é indicado para orientar o processo inclusivo nas escolas regulares.

As considerações iniciais da pesquisa se referem às observações realizadas a partir da pesquisa-ação, e apontam que há possibilidade da escola desenvolver o trabalho com perspectiva inclusiva, desde que esteja aberta a aceitar a diversidade como fator inerente à raça humana.

A pesquisa segue na busca por identificar na trajetória de vida dos professores que atuam com os alunos com deficiência visual “uma epistemologia de formação que, contrapondo-se à racionalidade técnica, mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo.” (Bragança, 2011, p.157)

Desenvolvimento

Em pesquisa: as diretrizes para o AEE nos aparatos legais

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) ao dimensionar no art. 205 a educação como direito de todos, dever do estado e da família, reafirmado na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, MEC/SEESP, 1994), e na Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 - LDB 9.394/96, que estabelece diretrizes de apoio a rede regular e prioriza financiamentos de ações para a inserção deste público no sistema educacional brasileiro.

A partir destes direitos instituídos, novas diretrizes para a Educação Especial foram estabelecidas. Como ponto de partida para analisar do processo de inclusão nas escolas da rede regular do município de Teresópolis, destacamos o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Neste Decreto são estabelecidas diretrizes para a efetividade do dever do Estado com a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Dentre estas Diretrizes estão à oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, a fim de facilitar a efetiva educação destes alunos (Art. 1º, inciso V); a eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização destes alunos, a garantia serviços de apoio especializado (Art. 2º), denominado de Atendimento Educacional Especializado – AEE, que é compreendido como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (Art. 2º, § 1º) (BRASIL, 2011).

São objetivos do AEE expressos neste documento (Art. 3º, incisos I, II, III e IV): prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

Com a finalidade de ampliar a oferta deste atendimento, o Decreto determina que a União deva prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino a ser realizado em Sala de Recursos

Multifuncionais - SRM, implantadas pelo Governo Federal em todo o território nacional, com a oferta da formação continuada aos professores, gestores, educadores e demais profissionais da escola, para atuar em uma escola com a perspectiva inclusiva (Art. 5º).

Este modelo de estrutura e funcionamento das SRM visa contribuir com as necessidades emergentes da escola na perspectiva da educação inclusiva, que para Costa (2001, p.91) é a possibilidade de uma “educação democrática e emancipadora”. A autora destaca que devem ser implementados pelos sistemas de ensino políticas de formação de professores, gestores e demais profissionais envolvidos com a educação, para atender a esta demanda.

Outra modalidade de AEE é o itinerante, o qual tem a característica de atender as escolas que não foram contempladas com as SRM, ou cujos alunos apresentam dificuldade para se locomoverem até a SRM mais próxima a sua residência. Ele ocorre em todas as áreas da deficiência, sendo o foco desta pesquisa o referente ao aluno com deficiência visual.

Por meio do Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Visual Itinerante (AEE-DVI), o qual é realizado semanalmente é observado, nos professores que atuam com a inclusão dos alunos deficientes visuais, que alguns desenvolvem estratégias de atendimento às necessidades educacionais do aluno, proporcionando sua inclusão; outros justificam suas ações pela falta de formação, permanecendo o aluno no processo, sem intervenção direta do professor, que delega para o AEE a responsabilidade da sua educação. A complexidade que se apresenta nesse processo será analisada nesta presente pesquisa, com o objetivo de compreender os caminhos que levam alguns professores a abertura para inclusão e outros a uma postura de distanciamento e de “inclusão excludente” (Gentili, 2009 pp.1061) do aluno com deficiência visual.

Em pesquisa: os Programas oferecidos pelo MEC para formação dos profissionais da educação:

O MEC (BRASIL, 2007c) realiza investimentos nestas áreas por meio de convênios com as Universidades Públicas do país, desenvolve Programas de Formação que são oferecidos gratuitamente aos professores que atuam no AEE e aos demais envolvidos com a educação inclusiva, na modalidade de Educação à Distância – EAD. Estas Políticas Públicas de Formação visam ir ao encontro dos reais desafios do ensino regular e especial.

No contexto dos programas do MEC, para formação dos profissionais da educação, está o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC (BRASIL, 2007b). Em conformidade o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, s/d), lançado no início do segundo governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2010), no qual O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, é um programa estratégico sendo implementado pelo Decreto 6.094 de 04 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que visa por meio de programas e assistência técnica e financeira da União Federal, em regime de colaboração com seus entes federados, famílias e comunidade, melhorar a qualidade da educação básica.

Nesse sentido, Shiroma, Garcia e Campos (2011, p.226) acreditam os documentos que originam as políticas públicas de educação

“expressa, exemplarmente, em seu conteúdo e forma, a recomposição da agenda empresarial para o campo da educação, bem como também oferece novas referências discursivas que redefinem a chamada ‘sociedade

civil' no campo educacional. [...] visam criar uma 'nova consciência', uma 'nova sensibilidade social' com relação ao direito à educação e à responsabilidade social que o exercício desse direito implica. [...] pretendem operar uma mudança no perfil dos 'usuários' dos serviços educacionais, difundindo um novo 'jeito de ser cidadão. [...] Almejam assim, 'reconverter' os pais, expectadores de outrora, em cidadãos exigentes movidos pelo compromisso de não negarem às novas gerações o direito de inserirem-se socialmente, pela via a educação”.

Contudo, observamos a organização, por parte da União quanto ao apoio financeiro, visto haver necessidade de o ente federado fazer um diagnóstico de sua realidade e desenvolver o Plano de Ações Articuladas – PAR, no qual as ações serão descritas. Destacamos dentre as várias dimensões dos programas desenvolvidos no PAR, à formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, as quais são financiadas a partir da assinatura do termo de cooperação técnica. Como exemplo, cita-se o Termo de Cooperação Técnica nº 23066 que entre si celebraram o MEC e o Município de Teresópolis/RJ⁵⁴³ no qual foi identificada a deficiência na formação de professores para a Educação no Campo (BRASIL, 2009), as ações determinadas foram:

“1-Capacitar 50 professor(es) cursista(s) que trabalham nas escolas do campo, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação do Campo. 2-Capacitar 30 professor(es) cursista(s) que trabalham nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo, pela SECAD - CAMPO - Formação Continuada para Professores do Campo - 2º Segmento do Ensino Fundamental. 3- Capacitar 10 professor(es) cursista(s) de Educação de Jovens e Adultos nas escolas do campo, em curso de especialização, pela SECAD - Programa de Formação em EJA / Campo - Formação Continuada de Professores de EJA.4- Capacitar 30 professor(es) cursista(s) que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo, pela SECAD - CAMPO - Formação Continuada para Professores do Campo - 1º Segmento do Ensino Fundamental.”

Os recursos de financiamento são do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE, e sua liberação determinada por regras, conforme especifica a cláusula nona, do referido documento: “A efetividade das ações assumidas pelo MEC/FNDE fica condicionada à disponibilidade orçamentária-financeira, bem como às demais circunstâncias impeditivas ao cumprimento do estabelecido no presente Termo.”

Outros 26 programas são implementados pelo MEC, com objetivo de elevar a qualidade da educação básica e acreditamos da auto-estima do profissional do magistério. Encontramos 10 referências no site do MEC, voltados à formação de professores para a **Educação Básica**, os quais abaixo listamos⁵⁴⁴:

1. **Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica** – PARFOR: consiste em um conjunto de ações dos entes federados com as Instituições de Educação Superior locais⁵⁴⁵
2. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**: executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

⁵⁴³ Disponível em: <http://simec.mec.gov.br>. Acesso em 07 de julho de 2013.

⁵⁴⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 07 de julho de 2013.

⁵⁴⁵ Criado pelo decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009

3. **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência):** oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura. Podem concorrer aos editais, Instituições Federais de Ensino Superior, inclusive os Institutos Federais, que possuam licenciaturas e Instituições Estaduais e Municipais de Educação Superior que tenham licenciaturas autorizadas na forma da lei.
4. **Programa Novos Talentos:** fomenta atividades extracurriculares a professores e alunos da educação básica, no período de férias ou em horário que não interfira na frequência às aulas. As propostas devem articular programas de pós-graduação e escolas públicas, para aprimorar alunos e docentes e disseminar inovação e do uso do método científico na educação básica. As atividades ocorrem nas dependências de universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e demais instituições, inclusive empresas públicas e privadas. Os projetos institucionais devem contemplar o currículo da educação básica, articulando-o com perspectivas educacionais, científicas, culturais, sociais ou econômicas (arranjos produtivos locais) inovadoras, para melhorar a formação de alunos e docentes da educação básica.
5. **Universidade Aberta do Brasil (UAB):** é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.
6. **Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial:** oferta cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de instituições públicas de educação superior.
7. **PORTAL DO PROFESSOR:** é uma solução tecnológica que permite o armazenamento e a circulação de conteúdos educacionais multimídia, oferecendo aos educadores, em especial os professores atuantes na Educação Básica, acesso rápido e funcional a um acervo variado.
8. **PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM TECNOLOGIA EDUCACIONAL – PROINFO INTEGRADO:** O ProInfo Integrado é um programa para integrar e articular a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática), à oferta de cursos de formação continuada e a uma conteúdos e recursos multimídia e digitais, por meio do Portal do Professor, da TV Escola, etc. É ofertado a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática pelo ProInfo, a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional, três cursos de formação continuada e um curso de especialização.
9. **PROGRAMA BANDA LARGA NAS ESCOLAS:** O programa serve para conectar todas as escolas públicas à internet com qualidade e velocidade para incrementar o ensino público no país. É resultado de um acordo entre o governo e operadoras de telefonia do país.

10. **PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO:** é uma ação concatenada com os laboratórios ProInfo para oferecer um computador portátil para cada aluno de escolas públicas.

Voltado para a EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA é elencado quatro programas, a saber:

11. **PROJETO GESTOR – Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica / Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica:** É um programa desenvolvido em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.
12. **Programa de Pós Graduação em Educação Agrícola (PPGEA):** É um programa voltado para a formação de mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica em Educação Agrícola. Este programa foi desenvolvido em parceria com o Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).
13. **Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (PIQDTEC):** é um programa para fomento a qualificação (mestrado e doutorado) de servidores das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, implementado por meio de parceria entre a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir de 2008, o programa passou a adotar editais nacionais anuais em substituição aos ofícios como expedientes anunciadores do PIQDTEC.
14. **Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção:** é uma iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação, da Agricultura, do Meio Ambiente, do Desenvolvimento Agrário e da Ciência e Tecnologia para desenvolver políticas públicas para inclusão da agroecologia e de sistemas orgânicos de produção na educação formal e informal. O lançamento de edital foi definido em 2008 para a implantação de 30 núcleos de estudo em agroecologia na rede federal de educação profissional e tecnológica. Os núcleos serão referência para a construção e socialização de conhecimentos relacionados à agroecologia e aos sistemas.

Os sete seguintes são destinados a Educação Superior

15. O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES: é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Para candidatar-se ao Fies os estudantes devem estar regularmente matriculados em instituições de ensino não gratuitas cadastradas no programa, em cursos com avaliação positiva no SINAES.
16. Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País: Ação de fomento da Capes para a concessão de bolsas de estudo e custeio para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

17. Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP): Ação de fomento da Capes que apoia eventos científicos e tecnológicos para a educação superior e básica.
18. Programa Pró-Equipamentos: ação de fomento da Capes que apoia projetos para a recuperação, modernização e/ou o suprimento da necessidade de equipamentos destinados à melhoria da infraestrutura de pesquisa científica e tecnológica nos Programas de Pós-Graduação das Instituições Públicas de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa.
19. Portal de Periódicos: Lançado em novembro de 2000, o Portal de Periódicos é uma biblioteca virtual que dá acesso a periódicos, referências e resumos e demais documentos científicos, publicados on-line por editores internacionais. O acesso a esses recursos é feito nas instituições participantes do programa, por meio de computadores autorizados.
20. Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior: Ações de apoio, assistência e atividades de cooperação, cujas principais são: Bolsas Individuais no Exterior, Projetos Conjuntos de Pesquisa, Parcerias Universitárias e Professores Visitantes do Estrangeiro. Concessão de bolsas e auxílios para as modalidades de Doutorado Pleno, Doutorado Sanduíche, Pós-doutorado e Estágio Sênior. Apoio à participação em congressos e eventos no exterior.
21. Programa Escola de Altos Estudos: A Escola de Altos Estudos de apoio à vinda ao Brasil de professores e pesquisadores estrangeiros de elevado conceito internacional, com visitas de curta duração, realizando cursos monográficos, de forma a possibilitar que estudantes de graduação e pós-graduação tenham contato com os maiores nomes da ciência.

Voltado para a Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, um programa

22. Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos: Apoio a iniciativas que possibilitam o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos professores e educadores que trabalham diretamente com jovens e adultos que estejam fora da escola ou em processo de alfabetização, escolarização e escolarização integrada à qualificação profissional.

Os quatro seguintes são destinados a Diversidade e encerram a lista disponibilizada pelo MEC.

23. Programa Escola Ativa – Educação no Campo: O Programa Escola Ativa é uma iniciativa do Ministério da Educação para desenvolvimento da aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente em classes multisseriadas do campo. Entre as principais estratégias está a implantação nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores.
24. Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo: É um programa de apoio a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Curso é ofertado em regime de alternância (Tempo Escola e Tempo

Comunidade). O Tempo Escola é realizado nas Instituições de Ensino Superior, de modo a permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade e o Tempo Comunidade é desenvolvido nas comunidades dos professores por meio de atividades orientadas pelas IPES por meio de oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros.

25. Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena: O Programa é uma ação de apoio à formação de professores indígenas em nível superior para docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa formação ocorre em Cursos específicos – as Licenciaturas Interculturais – de acordo com a realidade sociocultural, sociolinguística e os projetos societários do(s) povo(s) envolvido(s). Os cursos são modulares, duram em média 4/5 anos, e são organizados em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade (alternância).
26. Rede UAB de Educação para a Diversidade: A rede foi instituída em parceria com a Capes e é constituída de instituições de educação superior dedicadas à formação inicial e continuada, de profissionais da educação básica, por meio da metodologia à distância, à produção de material didático-pedagógico específico e à produção de pesquisa aplicada sobre gestão de ensino, metodologias e práticas pedagógicas para inserção dos temas da diversidade nas redes de Educação Básica no Brasil.

Os referidos programas demonstram que o MEC, oferece formação aos profissionais da educação em diversos níveis, etapas e modalidades, contudo um estudo minucioso a respeito da qualidade e abrangência dessas formações deve ser realizado.

Em pesquisa: a formação exigida nos aparatos legais, para o professor atuar no AEE:

Em 07 de maio de 2010 o MEC/Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁵⁴⁶, publica a Nota Técnica nº 11 com o objetivo de orientar os Sistemas de ensino na institucionalização da oferta do AEE nas SRM, implantadas nas escolas regulares. Observamos nesse documento que as atribuições do AEE são ampliadas, especialmente as listadas no item 6, as quais exige especificidade na formação para atender as necessidades dos alunos público alvo da educação especial. O texto está assim redigido:

“II - Atribuições do Professor do Atendimento Educacional Especializado:

- 1. Elaborar, executar e avaliar o Plano de AEE do aluno, contemplando: a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas dos alunos; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades educacionais específicas dos alunos; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos;*
- 2. Programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no AEE, na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola;*

⁵⁴⁶ Atual SECADI – conforme Decreto nº 7.690 de 2 de março de 2012.

3. *Produzir materiais didáticos e pedagógicos acessíveis, considerando as necessidades educacionais específicas dos alunos e os desafios que estes vivenciam no ensino comum, a partir dos objetivos e das atividades propostas no currículo;*
4. *Estabelecer a articulação com os professores da sala de aula comum e com demais profissionais da escola, visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividades para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares; bem como as parcerias com as áreas intersetoriais;*
5. *Orientar os demais professores e as famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua autonomia e participação;*
6. *Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; ensino da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA; ensino do sistema Braille, do uso do soroban e das técnicas para a orientação e mobilidade para alunos cegos; ensino da informática acessível e do uso dos recursos de Tecnologia Assistiva – TA; ensino de atividades de vida autônoma e social; orientação de atividades de enriquecimento curricular para as altas habilidades/superdotação; e promoção de atividades para o desenvolvimento das funções mentais superiores.”*

Constatamos que são diversas as funções direcionadas ao professor do AEE, o que exige uma pluralidade de cursos em seu currículo, os quais demandam investimento de tempo, financeiro, ou seja, dedicação exclusiva ao trabalho com a educação especial. O profissional, com este perfil, seria, segundo os documentos citados, responsável em desenvolver o AEE na SRM. Contudo, não visualizamos nas políticas do MEC, nenhum tipo de valorização ou incentivo direcionado ao professor que exerce essa função.

Considerações iniciais da pesquisa

Observamos, a partir do AEE-DVI, profissionais que, apesar das dificuldades de toda ordem, desenvolverem estratégias para inclusão do aluno deficiente visual. Essas atitudes nos reportam às pesquisas de Linhares (2007, p.145), ao discutir sobre os movimentos instituídos e as experiências instituintes na escola pública, de que

“É impressionante visitar escolas e sistemas escolares que, a despeito, de tantas dificuldades, abrigam sonhos e desenvolvem projetos, fazem relampejar relações instituintes de formas de aprender e ensinar, com curiosidade e empatia em relação à vida e com um sentimento de solidariedade aberto às incluídas.”

Esses movimentos não são garantidos e nem se explicam na legislação, pois se referem à condição de humanidade e envolvem as tensões que se colocam na difícil busca de compreender e aceitar o outro na sua individualidade, de conviver com a diversidade presente na raça humana, não apenas no nível da tolerância, mas com abertura para construção de novos saberes e visões de mundo, em uma prática intercultural (Vieira, 2009).

Apontamos que a pesquisa está em andamento e seu olhar segue dirigido à formação acadêmica e da trajetória de vida dos professores que atuam com alunos com deficiência visual, buscando reflexões que possam justificar o trabalho que desenvolvem na escola com perspectiva inclusiva.

Referências bibliográficas

- Bragança, Inês Ferreira (2009). Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. Educação, (v.34, n.2) pp.157-164. Retirado em Dezembro 02, 2012 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>
- MEC/SEESP (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL. Decreto nº 6.094 de 04 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Retirado em Julho 07, 2013 de <http://www.planalto.gov.br> .
- BRASIL. Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE: razões, princípios e programas. Brasília, Ministério da Educação, s/data. Retirado em Julho 07, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.
- BRASIL. Decreto nº 6.025 de 22 de janeiro de 2007. Institui o Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, o seu Comitê Gestor, e dá outras providências. Retirado em Julho 07, 2013 de <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94985/programa-de-aceleracao-do-crescimento-decreto-6025-07>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996. Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.bd.camara.gov.br> .
- _____. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Retirado em Maio 05, 2013 de <http://www.planalto.gov.br> .
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado (2006). Retirado em Abril 20, 2013 de <http://www.portal.mec.gov.br> .
- BRASIL. Ministério da Educação (2009). Termo de Cooperação Técnica nº23066, em conformidade com as peças constantes no Processo nº 23400.001424/2009-21 que entre si celebram o Ministério da Educação e o Município de Teresópolis/RJ. Retirado em Julho 07, 2013 de <http://www.simec.mec.gov.br> .
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Orientações Gerais e Educação a Distância (2007). Retirado em Outubro 05, 2012 de <http://www.portal.mec.gov.br> .
- BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (2011). Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.planalto.gov.br>.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007). Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.portal.mec.gov.br> .
- _____. Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 11/ 2010, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Retirado em Maio 31, 2013 de <http://www.portal.mec.gov.br> .
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, nº 248 dez. 1996. Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.db.camara.gov.br> .
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado Federal, 05 de outubro de 1988. Retirado em Setembro 10, 2012 de <http://www.senado.gov.br> .
- Costa, Valdelúcia Alves da. 2001. A formação na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade: As experiências dos trabalhadores deficientes visuais do Serviço Federal de Processamento de Dados. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Linhares, Célia, (2007). Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v.16, n.31, pp. 139-160.
- Shiroma, Oto Eneida; Garcia, R.M.C.; Campos, R.F (2011) Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Topos pela Educação. In: Stephen J. Ball; Jefferson Mainardes. (Orgs). Políticas educacionais: questões e dilemas (pp.222-248) São Paulo: Cortez, v.1.
- VIERIA, Ricardo (2009). Identidades pessoais. Lisboa, Ed. Colibri.

Leitura, leitor, literatura e leituras literárias: representações de professoras de língua portuguesa do ensino médio

dayb m o dos santos⁵⁴⁷, Maria Helena da R Besnosik⁵⁴⁸

Resumo

Desenvolvido no contexto do Mestrado *em Estudos Linguísticos da UEFS*, esse estudo teve como objetivo conhecer representações de leitura literária de professoras de Língua Portuguesa do Ensino Médio e desdobramentos de tais representações na prática docente. Essa busca partiu do pressuposto de que as representações que se tem sobre as práticas influenciam e constituem o modo como essas mesmas práticas são realizadas. Assim, o conhecimento das representações de leitura literária das professoras contribui para a reflexão sobre a formação do leitor por parte da instituição escolar. A perspectiva teórica assumida buscou aproximar-se da história cultural e, especialmente, da história da leitura, e de autores como Chartier (1988; 1994), Darnton (1992), Hébrard (1999) e Goulemot (2001), como também da abordagem sobre a formação de professores e de autores como Batista (1998), Catani (1997), Kramer (1994), Tardif (2011), Moraes (2001), Pétit (2008; 2009), Todorov (2010) e Lewis (2003). Em consonância com tais perspectivas, entendemos nesse trabalho a leitura como prática cultural plural, inscrita na história social e cultural da humanidade. Ao mesmo tempo, a literatura é abordada como arte e comunicação e, conseqüentemente, defendemos, sobretudo para estudantes do Ensino Médio, a prioridade da leitura e recepção das obras literárias, em relação ao conhecimento e análise literária, tipicamente presentes na prática escolar. De natureza qualitativa, essa pesquisa contou com a entrevista e o questionário como instrumentos de coleta de dados e foi desenvolvida em duas escolas públicas de Feira de Santana, município do interior baiano. Com essa investigação pretendemos contribuir com a produção científica no campo das práticas de leitura, especialmente das representações das leituras literárias, e da formação de professores e de leitores, assinalando a importância de escutar alguns dos sujeitos diretamente envolvidos na problemática da formação de leitores, os professores. Além disso, salientamos a especificidade de investigar o campo das leituras literárias, em uma época em que a informação tem sido preponderante em detrimento da narrativa (BENJAMIM, 1994) e, direta ou indiretamente, da literatura. Os resultados apontam a relação escolarizada e profissional que as professoras mantêm com a literatura e como, a partir de seus relatos, nos parece que “reproduzem” esta relação na prática docente de formação de leitores. Além disso, aborda a necessidade do fortalecimento e aprofundamento das discussões acerca da leitura como prática cultural e da leitura literária na perspectiva da recepção estética nos cursos de formação de professores, a fim de facilitar a aproximação da literatura entendida como arte das propostas escolares com vistas à formação do leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de leitura. Representações de leitura literária. Formação do leitor. Formação de professores.

⁵⁴⁷ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS; pedagoga do Instituto Federal da Bahia – IFBA - Campus Santo Amaro, BA, Brasil. E-mail: daybmanuela@yahoo.com.br.

⁵⁴⁸ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo - USP; professora do departamento de educação da UEFS, Feira de Santana, BA, Brasil. E-mail: maria.besosnik@gmail.com

APRESENTAÇÃO

Esta investigação nasce da necessidade de compreender a inserção da leitura literária e seus desdobramentos na sala de aula. Nesse contexto decidimos trabalhar com quatro docentes, mais especificamente com duas professoras de duas escolas públicas diferentes de Feira de Santana, município do interior baiano. Cada escola deveria apresentar características singulares, sendo uma considerada representante de um trabalho educativo de qualidade na cidade e a outra, geralmente não citada na cidade e região como referência entre as escolas públicas da cidade.

Trabalhar com escolas diferentes teve como objetivo ouvir professoras que atuam em diferentes contextos, buscando perceber a singularidade de cada docente entrevistada e sem pretensões de generalização. Ressaltamos que para preservar a privacidade das escolas e das professoras colaboradoras dessa pesquisa, decidimos utilizar nomes fictícios, tanto para as instituições escolares como para as docentes.

As professoras entrevistadas foram todas mulheres, o que, ressaltamos, não planejamos. Esta quase coincidência pode ser explicada pela preponderância das mulheres na docência. Tal preponderância remonta ao século XIX, quando foram criadas as primeiras escolas normais que, paulatinamente, e por razões socioeconômicas, tornaram-se guetos femininos. Ainda contemporaneamente e, embora com menos força, devido à ampliação de espaços profissionais para as mulheres, sobretudo nas regiões mais desenvolvidas do país, o magistério continua com presença marcadamente feminina, sobretudo na Educação Básica (BRUSCINI; AMADO, 1998). Desse modo, não por acaso, ao buscar professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio em escolas públicas de Feira de Santana, encontramos professoras.

Todas as professoras entrevistadas possuem pelo menos graduação em Letras, realizada na Universidade Estadual de Feira de Santana, atuam apenas na rede pública, com carga horária entre 40 e 60 horas em cursos de Ensino Médio. O que apresentamos neste artigo é um recorte da análise dos dados, mais especificamente a partir dos depoimentos das professoras Beatriz, Carolina e Márcia.

A professora Beatriz tem 39 anos de idade, 16 anos de experiência docente e trabalha na Escola C, lecionando no 1º e no 2º ano. A professora Carolina tem 44 anos de idade e 22 anos de experiência docente e também leciona na escola C, nas turmas de 1º e 3º anos. Já a professora Márcia tem 48 anos de idade e 31 anos de experiência docente, trabalha na Escola F, apenas no 1º ano.

Compreender e abordar a presença da leitura literária e seus desdobramentos em sala de aula requer perceber as tensões e contradições em torno da própria representação de leitura e especialmente de leitura literária. Afinal, não há consenso quanto às representações de leitura, literatura e especificamente de leitura literária.

Segundo Abreu (2001), a própria percepção de que a leitura constitui uma prática diversa e que abrange transformações inscritas historicamente é recente, visto que, até algumas décadas atrás, a leitura era concebida como uma prática neutra e sempre desejada.

Sobre a leitura literária, mais especificamente, o mais comum é perceber ausências de reflexões sobre essas questões na instituição escolar e a literatura em sala de aula pautada no esqueleto da moderna história literária moderna: “[...] seleção e hierarquização de obras e autores, apresentação cronológica dos textos e biografia dos escritores, articulação entre história, língua e fazer literário” (ABREU, 2003, p.57).

O processo de construção do conceito moderno de literatura, ligado à distinção entre clássicos e escritos de menor ou nenhuma valorização social, assim como a valorização de determinadas práticas culturais de leitura e censura e discriminação de outras, teve início em meados do século XVIII, consolidando-se no século XIX em alguns países europeus.

Contemporaneamente é ainda comum encontrar de forma contundente na mídia, no discurso de pessoas comuns e de profissionais da educação, a representação de literatura ligada aos clássicos e ao erudito. A consolidação dessa representação aconteceu de forma interligada ao conceito de nação e originou a construção das histórias literárias com destaque às grandes obras de cada nação. “Transformar o estudo diacrônico dessas obras em disciplina escolar foi a etapa final da consagração de alguns literatos e de seus escritos” (ABREU, 2003, p.48).

Como pudemos observar através dos estudos sobre a presença da literatura em sala de aula e das entrevistas realizadas nessa pesquisa, a construção da história das literaturas nacionais, com seus detalhes e características, apresenta grande ressonância nas práticas e representações dos professores.

1 “Se eles tivessem estudado literatura antes...” ou “Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo”: sobre (des) caminhos para os leitores em sala de aula

As perspectivas historiográfica e analítica aqui destacadas como presentes e limitadoras para a concretização da experiência literária por parte dos alunos na escola não foram apontadas pelas professoras entrevistadas como problemas. Diferentemente, essas questões apareceram em seus depoimentos como já assimiladas ao trabalho desenvolvido e sem sinais de questionamentos ou necessidades de mudança.

Nesse contexto podemos relacionar o fato de todas as professoras considerarem com maior ou menor enfoque, o desconhecimento prévio dos alunos do Ensino Médio em relação a conteúdos ligados à literatura, tais como figuras de linguagem e a não leitura prévia de obras literárias, sobretudo alguns clássicos, como uma das maiores dificuldades para o trabalho com a literatura em sala de aula, entre outros aspectos, à representação da literatura como um conjunto de conhecimentos, simbolizados sobretudo pelos clássicos.

Parece estar presente no imaginário de todas as professoras entrevistadas um entendimento da literatura como um arcabouço a ser dominado e a cada fase escolar correspondendo a uma fatia de conteúdo literário. Para essas docentes, o desconhecimento dos alunos se dá em função do fato da escola não trabalhar a literatura nas séries anteriores ao Ensino Médio, passando também pelo não exemplo familiar. Dessa forma, segundo as professora Beatriz:

[...] A gente pega os meninos aqui de 1º ano, eles muito crus, porque as escolas do Ensino Fundamental II, elas só deixam por conta do Ensino Médio trabalhar literatura, literatura não é trabalhado, literatura mesmo, brasileira, com os clássicos, língua portuguesa, enfim, não é trabalhado nas escolas de Ensino Fundamental. Quando a gente proclama um trabalho de análise, [...] Foi pautada lá na escola em tudo, entendeu? [...] Então, literatura seria isso aí, visto desde cedo [...]. Porque, assim, quando a escola trabalha com projetos de contos, projetos de poemas, de poesias, projeto disso, projeto daquilo... Mas a literatura em si, ela, sabe? Quando tem um professor criativo, inovador, que traz um Vinícius, traz um Drummond, traz, né? Traz um escritor pra poder ta mostrando pros alunos. Aí eu vejo assim que no ensino médio eles chegam mesmo muito crus [...].

Sem pretender desmerecer a necessidade de garantia de um currículo mínimo para a Educação Básica, enfatizar o contato literário restrito, tal como o ponto de vista escolar o entende, como uma dificuldade dentre as maiores, indica um entendimento do ensino de literatura calcado no “estudo da disciplina” e não na leitura das obras e na experiência estética. Apesar disto, percebemos que ao final de seu comentário, essa professora aponta uma possibilidade de experimentar o texto na sua dimensão estética.

De acordo com Todorov (2010, p.26) há uma ideia na base da teoria e da prática de professores e instituições que lidam com a literatura segundo a qual “os estudos literários têm como objetivo primeiro o de nos fazer conhecer os instrumentos dos quais se servem”, razão pela qual a leitura da própria obra literária encontra-se reduzida, ao mesmo tempo em que se propõe, com mais frequência, à leitura de críticas e/ou os julgamentos de outras autoridades.

Além das dificuldades relatadas pelas professoras quanto ao trabalho com a literatura, a professora Carolina trouxe à discussão a questão da literatura no Ensino Médio encontrar-se presente na escola como parte da disciplina de Língua Portuguesa e não em uma área de estudo mais independente ou específica. De acordo com essa docente:

[...] É uma questão que a gente tem que ver no currículo. Tem que reformular o currículo e dar uma prioridade à literatura. Talvez desmembrando logo de Língua Portuguesa, porque muita gente acha que Língua Portuguesa só tem que ser literatura. A escola particular é que desmembrou isso e isso já tá muito claro. Mas aqui na escola pública dentro da Língua Portuguesa a gente tem que trabalhar literatura, tem que trabalhar produção de texto, tem que trabalhar gramática e graças a Deus que já desmembraram Redação, e que a gente pode trabalhar à parte. Aí... Como eu tenho as mesmas turmas de Português, eu tenho de Redação, então eu trabalho textos literários, aí trabalho com a atualidade da literatura, e as produções são todas a partir daquela leitura inicial, aí depois disso ele vai pesquisar sobre aqueles temas e a gente discute, em vários temas a gente vai discutindo, depois a gente escolhe um na hora, faz um sorteio na hora e produz o texto. A gente faz aqui dessa forma, mas partindo da literatura. Porque é também é uma oportunidade de trabalhar a literatura. [...] Porque, assim, dentro da Língua Portuguesa eu tô trabalhando romance, romance no Realismo. E dentro da redação, eu tô trabalhando a partir dos pontos de Machado de Assis. Aí, eu tô fazendo dessa forma.

O fato de a literatura encontrar-se atrelada à Língua Portuguesa em muito pode contribuir para o entendimento da literatura como um conjunto de conhecimentos a ser ensinado e aprendido através das práticas escolares pautadas sobretudo na análise e na certificação. Nesse contexto, talvez a perspectiva separacionista, por assim dizer, da literatura em relação à Língua Portuguesa, apresente viabilidade para abordagem literária mais próxima do entendimento da literatura como arte. Porém, percebe-se através da reflexão apresentada pela professora Carolina que a intenção de perceber a literatura como um objeto de estudo para os estudantes do Ensino Médio é ainda prioritária e não há um movimento de mudança forte o bastante para propiciar na escola a emergência de uma relação com a literatura como arte.

Para que a experiência literária adentre a escola de forma sistemática há a necessidade da compreensão de que “[...] a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER, 1999, p.10). Além disso, a forma de apresentação e o tipo de proposta de leitura que a escola oferece aos estudantes favorecem com maiores ou menores possibilidades que aconteça, de fato, um encontro entre o texto e o leitor, estando a literatura em um disciplina específica ou, como de costume, atrelada à Língua Portuguesa.

Percebe-se ainda no contexto dessa pesquisa uma forte preocupação da maioria das professoras com que os alunos conheçam literatura e representação positiva sobre esse conhecimento, no sentido de que conhecer literatura contribui para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Inferimos, portanto, que para essas professoras a leitura literária está longe de justificar a si mesma e precisa estar a serviço do alcance de determinados conhecimentos presentes nas obras literárias e esperando pelos leitores para resgatá-los.

O depoimento da professora Carolina nos parece emblemático quanto aos objetivos implícitos ou explícitos para o trabalho com literatura em sala de aula. Ao abordar a prioridade atribuída ao trabalho literário que desenvolve junto aos estudantes do Ensino Médio, afirma essa docente:

*Eu não tive a oportunidade de estudar a literatura no meu Ensino Médio. Então, já que eu não tive, eu digo aos meninos, que eles vão aprender literatura, que eles vão, pelo menos... **Eles não vão precisar gostar, mas eles vão estudar literatura comigo.***

Embora essa investigação não tenha pretensões de generalização, não é difícil perceber que o posicionamento da professora Carolina é típico da instituição escolar. Conforme aborda Pétit (2009, p. 286), na sua pesquisa sobre jovens leitores franceses pertencentes a uma parcela da população economicamente desfavorecida, de fato, “ninguém deveria ser obrigado a ‘gostar de ler’ (além do que nada dissuade mais a se aproximar de um livro do que tais injunções)”. Isso não justifica, por sua vez, a falta de vitalidade na abordagem da literatura pela instituição escolar. A análise dos relatos das professoras nos leva a refletir que a forma como a literatura aparece na escola em pouco ou nada se relaciona à vida dos estudantes. Ainda de acordo com Pétit (2008, p.77-78), o que a escola desconsidera ao agir assim constitui:

[...] Uma das dimensões da leitura, mencionadas com frequência pelos leitores quando relembram suas descobertas de textos: seu encontro com as palavras que lhes permitiram simbolizar sua experiência, dar um sentido ao que viviam, construir-se.

Nessa perspectiva, portanto, não percebemos no relato da prática docente das professoras entrevistadas a presença do interesse e busca a respeito do que os alunos gostam de ler ou sobre elementos outros das suas histórias de leitores. Por outro lado, como já destacamos, no depoimento de quase todas as docentes houve o entendimento de que seus alunos não leem literatura, ou leem muito pouco, além de destacarem a não leitura ou valorização dos cânones literários, por parte dos alunos e suas famílias, e a defesa da importância do conhecimento dos cânones para a formação do Ensino Médio.

“É forçoso dizer-se que a literatura oferece, não apenas prazer, mas precisamente o prazer que lhe é próprio” (LEWIS, 2003, p.181). Nessa perspectiva, a instituição escolar não pode furtar-se a trabalhar a dimensão do prazer na escola. Diferentemente, percebe-se a escola conduzindo os alunos ao uso e não à recepção da literatura, o prazer e o envolvimento, fundamentais à experiência literária. Nesse contexto parece entendido como algo desnecessário, algo para fora dos muros escolares ou para lugar nenhum.

Além disso, essa não valorização ou inclusão do prazer nas práticas de leitura na escola, especialmente as literárias, pode estar associada a uma representação do prazer como algo fácil ou gratuito, obtido sem maiores esforços. No entanto, de acordo com Barthes (1973), o prazer da leitura é alcançado somente através da fruição, a qual exige atenção e minúcia. Esse processo é marcado por rupturas, num jogo entre o conhecido e o inesperado, no qual a língua canônica assume contornos imprevistos, sem deixar de ser ela

mesma e põe o leitor em situação de desconforto. O prazer, portanto, não se dá sem desafios e esforço por parte do leitor.

2 “Literatura é vida” ou “A literatura, ela é cheia de “maldições””: sobre a importância e o medo da literatura

Ademais, destacamos nessa pesquisa uma tensão quanto à presença da leitura literária na escola. A literatura, por sua vez, nem sempre foi e é desejada; por vezes, foi e é proibida, segundo diferentes argumentos, evidenciando assim a existência de paradoxos quanto ao papel da literatura na formação do homem. Ao mesmo tempo, por exemplo, que os educadores desejam e recomendam leituras literárias, demonstram receio sobre a reação dos educandos diante das obras literárias (Candido, 1995).

Tal receio, por sua vez, pôde ser percebido no discurso da professora Beatriz, ao abordar discussões realizadas em sala de aula com seus alunos sobre a leitura dos livros *Dom Casmurro* e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ambos de Machado de Assis, enfatizando aqui o tema adultério:

*Literatura é vida, não é? O que se pode aprender com a literatura? Mesmo tendo essa formação que eu tenho, eu sempre falo com eles: Olha gente, a literatura, ela é cheia de “maldições”, tem coisas que a gente não concorda, que não são politicamente corretas, mesmo sendo... Mas a gente precisa ver de tudo. **Então na literatura você vê adultério, que a pró não concorda, essas coisas sempre passo pra eles. A gente vê homossexualismo, a gente vê uma série de questões, mas a gente explica, literatura é vida.** [...] O quê que a gente pode fazer? O quê que a gente pode aproveitar desse exemplo aqui? A gente pega uma personagem Virgília, por exemplo. Será que Virgília amava mesmo o Brás, né? Será que esse amor era verdadeiro? Será que era amor por interesse? Só tava lá por romantismo? Então, a literatura é isso. A gente poder fazer essa ponte, pra gente poder voltar e não ficar só preso àquela questão do didático, né? O Romantismo acabou aqui e pronto. [...] Então eu tenho que passar essa visão pra eles, uma coisa mais aberta, que eles possam trazer mesmo pra vida. [...] É vida, é esse mistério. E você só vai de acordo com seus valores, com a sua formação você vai chegar as suas conclusões. [...]. (Grifos nossos).*

A professora apresenta nesse discurso uma representação de literatura, usando a metáfora “literatura é vida” e prossegue apontando, embora indiretamente, os inconvenientes dessa abrangência, ao advertir sobre a existência de situações inadequadas, ou segundo suas palavras, pautadas na visão de mundo cristã, “cheias de maldições”, tais como o adultério ou o homossexualismo. Apesar de afirmar que “a gente precisa ver de tudo”, logo se adianta em dizer aos estudantes que não concorda com adultério, supostamente presente na obra em discussão. Trata-se de uma interpretação apresentada pela professora, pautada nas várias discussões e análises da obra, sem nenhuma garantia de que realmente Capitu tenha traído Bentinho, personagens do referido livro.

Nessa situação intuimos que há um conflito para a professora, entre sua formação religiosa, afirmada anteriormente, que condena diversos eventos presentes nas obras machadianas citadas, e suas leituras de mundo além do espaço religioso, propiciadas, provavelmente, por sua formação acadêmica e por sua vivência como leitora de modo geral, que a fazem perceber literatura como vida. De acordo com Carvalho (2006), a leitura literária propicia o diálogo entre o imaginário do sujeito e o conjunto de suas percepções e os elementos oferecidos pelo texto literário. Há, portanto, na leitura literária, uma interlocução.

Para Jauss (1994) através dessa interlocução entre o leitor e o texto literário há a constituição do horizonte de expectativas desse leitor e a cada leitura, um cruzamento de horizontes, o qual, nessa perspectiva, precisa ser desestabilizador. Assim, a literatura, ao mesmo tempo em que propicia respostas a questões atuais do leitor, provoca novas questões, ampliando o horizonte do leitor:

A professora está agindo como quem diz: não se envolvam tanto, não ampliem tanto seus horizontes de expectativas, mantenham-se firmes nos valores sociais, não permitam que a literatura mostre tanto, não vivam tanto essa vida que vem da literatura!

Desse modo, embora percebamos dedicação por parte da professora em relação à necessidade dos alunos conhecerem literatura, e competência nesse aspecto, ao mesmo tempo supomos que mais do que não incentivar a experiência estética entre seus alunos, ela receia tamanha liberdade. Nesse sentido, a postura da professora parece estar condicionada ao desejo por uma literatura livre de tudo o que não for politicamente correto ou que esteja em desacordo com valores cristãos. De acordo com Barthes (1973, p.72):

*Alguns querem um texto (uma arte, uma pintura) sem sombra, cortado da "ideologia dominante"; mas isso é querer um texto sem fecundidade, sem produtividade, um texto estéril (veja-se o mito da Mulher sem Sombra). O texto tem necessidade da sua sombra: essa sombra é **um pouco** de ideologia, **um pouco** de representação, um pouco de sujeito: fantasmas, bolsos, rastos, nuvens necessárias: a subversão tem de produzir o seu próprio **claro-escuro**. (Grifos do autor).*

Dessa forma, ao admitir tanto sua sombra como sua luz, o texto fica distante da superficialidade e da trivialidade, trazendo à tona contradições que estão na própria vida. Assim, o companheirismo e a solidão, o amor e o ódio, a vida e a morte, a fidelidade e a traição, o tradicional e o subversivo, como tantas outras questões, são ofertados sem censuras; ao leitor cabe a interpretação sobre o que acontece bem diante de seus olhos, através da experiência literária.

A situação abordada pela professora Beatriz, acreditamos no princípio segundo o qual, para além da discussão sobre valores e princípios morais em torno do tema adultério, à leitura literária é necessário antes permitir a recepção da obra e só depois proceder ao juízo de valores ou outras discussões que possam ser suscitadas pela experiência literária. Além disso, segundo Todorov (2010, p.31), "[...] há mesmo evidências de falta de humildade no fato de ensinarmos nossas próprias teorias acerca de uma obra em vez de abordar a própria obra em si mesma".

Sem a plena recepção da obra falam muito mais alto os nossos próprios valores ou os valores dos críticos e/ou outros profissionais legitimados a interpretá-la e a visão de mundo neles perpassada do que o efeito de uma recepção, baseada na criatividade e inventividade do leitor.

A circunstância evidenciada no discurso da professora Beatriz sobre receios na abordagem literária para jovens está longe de tratar-se de um aspecto individualmente por ela experimentada e certamente está muito próxima de situações outras, vivenciadas por educadores em seus dilemas com a literatura. No que se refere à instrução escolar e à relação com o livro literário, segundo Candido (1995, p.244):

[...] Há conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma complexidade nem sempre desejada pelos

educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.

Assim, a perspectiva de Candido (1995), diferentemente da abordagem da professora Beatriz não busca negar a força indiscriminada presente na literatura que advém da própria realidade. Esse autor reconhece que a literatura, ao mesmo tempo em que não está preocupada com as convenções, traz à tona as polaridades da vida, e exatamente por isso promove a humanização.

Podemos deduzir dos relatos sobre as orientações às leituras literárias dos estudantes por parte das professoras entrevistados nessa pesquisa um desejo dessas docentes de que os alunos construam sentidos idênticos ou parecidos com os por elas construídos em suas leituras. Ademais, entendemos que as orientações dos professores para as leituras literárias remetem para as maneiras de ler que elas próprias desenvolvem: “[...] marcadas pela não-gratuidade, orientadas pela busca de um aprendizado ou ensinamento e [...] [com] uma tendência cumulativa” (BATISTA, 1998, p.50).

Embora bastante distante das proposições e práticas escolares consideramos que há uma condição para lidar com essa tensão e estabelecer, por assim dizer, uma reconciliação com a leitura literária, qual seja o de deixar vir à tona a leitura do texto literário por parte dos estudantes. E nessa perspectiva compreender e aceitar, tal como Pétit (2008), a impossibilidade de controlar o modo como acontece a recepção em relação aos alunos e a qualquer leitor. A maneira como um texto será lido e interpretado é sempre imprevisível.

Aqui não estamos afirmando que a leitura literária deva se restringir à subjetividade do aluno e à busca de um prazer, por assim dizer pessoal, através da leitura literária. Mas diferentemente defender, tal como Todorov (2010), a busca do equilíbrio entre as contribuições de análises estruturais da obra literária, e com as conexões da literatura com a vida existencial do indivíduo e os acontecimentos sociais. Encontrado esse equilíbrio, a leitura da obra literária teria maior possibilidade de passar a ser o centro das atividades educacionais e da formação de sujeitos emancipados, deixando de estar a serviço de objetivos outros, distantes do propósito de contato direto com as obras literárias.

3 “Faz é tempo que eu não indico mais” ou “Eu me coloco no lugar do aluno”: sobre atalhos e desvios para a literatura em sala de aula

Nessa pesquisa percebemos ainda que a própria presença de textos literários em sala de aula, incluindo-se aqui a seleção e indicação de textos aos alunos pelos professores, constitui um ponto de tensão. A professora Márcia, por exemplo, abordou diversas dificuldades por ela vivenciadas em relação ao trabalho com a literatura em sala de aula e argumenta nesse contexto que o trabalho com a literatura deve partir da experiência dos estudantes, o que para ela parece significar trabalhar com músicas, vídeos, incentivar a frequência a teatros etc. Segundo a professora Márcia:

Olha, eu gosto de trabalhar com música, apesar de quem trabalha mais é quando está no 3º ano. Eu gosto de trabalhar muito a questão da regionalidade e música. Eu gosto que eles leiam, eu sempre boto textos de música pra eles nas avaliações, mas eu não costumo indicar livros, nem textos grandes porque eu sei que eles não compram. Então o que eu posso socializar, o que eu posso reproduzir, entendeu? Aí eu tento. Porque se eu for indicar poesia de poetas do qual eu gosto, eles não vão ter acesso, até pelo interesse eles teriam acesso, mas não vão ter interesse. Aí eu tento trazer algo que fique mais próximo da realidade,

do contexto social, da linguagem que eles usam, de vez em quando eu trago rap, a gente discute... a rede de rap, tento fazer sempre algo que esteja próximo do contexto dele. (Grifos nossos).

A professora Márcia, portanto, parte do pressuposto de que seus alunos categoricamente não se interessarão por literatura por várias razões, desde a suposta dificuldade de acesso aos textos até a certeza da não busca dos textos pelos alunos. Dessa maneira, a professora além de não incentivar os alunos à leitura literária, esquiva-se de sua obrigação de promover a literatura em sala de aula e nega aos alunos o direito à literatura, tal como entendido por Candido (1995) e Pétit (2008; 2009).

Nesse contexto podemos intuir, a partir do depoimento da professora Márcia acima destacado, uma representação dos estudantes como incapazes de concretizar uma leitura literária e desinteressados da literatura. No entanto, conforme assinala Candido (1995), essa arte oferece um alcance universal e está presente, de variadas formas, em todos os povos. Dessa forma a literatura pode penetrar em diferentes classes sociais e econômicas e certamente com os alunos dessa professora não deve haver uma característica tão peculiar que os afaste tão enfaticamente do interesse pela literatura.

De fato, o trabalho com a rede de rap, citado pela professora Márcia, tem relação direta com a inserção dos sujeitos na vida cultural do mundo que o circunda, o que inclui a música destacada nesse contexto, mas não substitui a leitura da obra literária. Consideramos pertinente que no âmbito da abordagem da literatura no Ensino Médio atividades com música apareçam como ponto de partida e em diálogo com o trabalho realizado com a literatura na escola, mas não pode ser confundido com o trabalho literário em si. No entanto, segundo a própria Márcia, não tem mais indicado livros literários para seus alunos:

Olha, eu... Faz é tempo que não indico mais, porque eles não compram, como eu lhe disse eles não trazem... Então eu não adoto, porque eles não compram. Se mandar usar o material que tem na escola, é a maior dificuldade, porque não tem quem... E nem eu tenho a relação mais do acervo. Faz tempo que eu não entro lá pra saber o que é que tem. Porque de vez em quando some livros.

Além disso a própria professora não frequenta a biblioteca e conseqüentemente não conhece seu acervo. Por outro lado, como pudemos perceber em depoimentos dessa professora, anteriormente apresentados, a biblioteca encontra-se fechada e sem acompanhamento de profissional responsável, o que traz prejuízo aos alunos e ao corpo docente da escola.

Nessa situação percebemos que há uma resistência por parte da professora em trabalhar literatura com seus alunos, e mais uma vez sua representação dos alunos como os que não leem e nem lerão literatura. Nesse aspecto há uma desobrigação dessa escola, através dessa prática docente quanto à formação de leitores e à importância da literatura em suas vidas.

A pretensa substituição da leitura literária por outras linguagens mais acessíveis, no entanto, não foi percebida nessa pesquisa apenas através da referência ao cinema, à música, ao teatro como pretensos substitutos da literatura, conforme exemplo da professora Márcia. Destacamos, em acréscimo a isso, o estímulo à leitura de obras adaptadas como uma tentativa de “facilitar” a vida dos alunos em sua relação com a literatura, entendidas tais adaptações como mais palatáveis aos alunos, segundo podemos inferir do depoimento da professora Beatriz:

[...] Eu me coloco no lugar do aluno. Por tudo que eu passei, por tudo que eu sofri. [...] Então assim, a forma como eles reagem, eles nunca dizem, “não vou ler”. Porque eu deixo eles muito à vontade, eu deixo livros, eles

estão com um monte de exemplares, eu sempre digo a eles: “Oh, turma, vocês são privilegiados. Na época da pró, quando eu estudava... Olha que eu sou novinha”, brinco com eles e tudo. Eu não tinha esses acessos que vocês têm hoje, internet, não tinha as obras adaptadas, eu tive que ler Dom Casmurro mesmo, Memórias Póstumas mesmo, Jorge Amado eu tive que ler todas as obras sem serem adaptadas. E eu não tô desmerecendo... Não desmereço em nenhum momento, porque eles continuam fiéis às obras, os autores que fazem as adaptações, eles continuam fiéis à temática, você pode ler uma obra reduzida. Então... Pra eles... Tão cheios de livros mesmo, que eu tenho de Memórias Póstumas e O Cortiço em quadrinhos, olha que delícia! Aí eu falo: Tá aqui. Leva, vai trocando um com o outro, entendeu? [...].

É possível apreender desse depoimento da professora Beatriz um descontentamento referente às leituras literárias realizadas em sua trajetória escolar, descontentamento esse que não deseja a seus alunos. No entanto, acreditamos que essa insatisfação poderia ser melhor utilizada, por assim dizer, caso houvesse um salto, uma proposição quanto a formas outras de abordar o texto literário. Muito provavelmente a professora entende o uso de obras adaptadas como uma forma de dar a conhecer o conteúdo literário sem precisar passar pela obra literária, algo muito mais trabalhoso.

No Brasil, para muitas famílias, a instituição escolar é muitas vezes o único espaço onde se interage com livros literários (CARVALHO, 2006). Dessa forma, consideramos relevante que ao resistir em indicar leituras literárias para seus alunos ou tentar substituí-las por adaptações, estando consciente ou não disso, as professoras subtraem dos estudantes o que seria uma das principais possibilidades de experiência literária para esses sujeitos.

De outro modo, nos depoimentos das professoras Beatriz e Márcia anteriormente destacados parece falar mais alto a representação dos estudantes como não leitores. Sendo assim não precisa, ou ao menos cabe evitar, quando possível, o oferecimento de leituras literárias e a espera de que um dia todos os estudantes tornem-se leitores. De outro modo, acreditamos que a ampliação de horizontes sobre a representação de leitura como prática cultural, e de leitores, de eruditos a populares, e ambos em relação mútua, conforme a história cultural, daria lugar a outro tipo de perspectiva e de prática docente por parte dessas e de muitas outras professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta investigação nos fez direcionar o nosso olhar sobre o espaço da sala de aula numa perspectiva de identificar as relações estabelecidas entre a leitura do texto literário e as representações dos professores construídas sobre este tipo de texto.

Podemos inferir que a preocupação dos professores com o ensino da literatura se concentra nos períodos literários principais do que exatamente com a leitura e a recepção da obra. Desse modo nos foi possível perceber que as representações sobre leitura literária das professoras entrevistadas estão associadas a abordagens e práticas analíticas, classificatórias e historiográficas e pouco ou nenhum espaço para a leitura das obras literárias.

Assim, as representações sobre leitura literária aqui analisadas, parecem perpassar as representações mais gerais sobre leitura e leitor, ligadas às práticas escolares, idealizadoras em relação aos leitores, excludentes quanto à valorização dos textos e distanciadas da recepção estética.

Nesse contexto tivemos a impressão que a presença da literatura na vida da maioria das professoras entrevistadas acontece em função da atividade profissional que desenvolvem.

Ademais, a realização dessa pesquisa nos remeteu para a necessidade de ampliar o horizonte teórico dos cursos de formação de professores, buscando abranger a emergente história da leitura. Acreditamos que isso contribuiria para que os professores pudessem reconhecer seus alunos e suas práticas culturais de leitura no contexto brasileiro de silenciamento e desvalorização de diversas práticas de leitura não inseridas no âmbito canônico. Ao mesmo tempo consideramos também a necessidade de maior exploração da estética da recepção, o que certamente contribuiria para o entendimento da literatura como arte e para a valorização da experiência literária como constituinte da formação do leitor pela escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (2003). Letras, belas-letas, boas letras. In BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). História da literatura: O discurso fundador (pp 11-69). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp. (Coleção Histórias de Leitura).
- _____ (2001). Diferentes formas de ler. Originalmente apresentado na Mesa-redonda Práticas de Leituras: história e modalidades, no XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Intercom, Campo Grande. Retirado em setembro 02, 2008 de www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm.
- BARTHES, Roland (1973). O prazer do texto. Tradução de Maria Margarida Barahona. Lisboa/Portugal: Edições 70.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes (1998). Os (as) professores são “não-leitores”? In MARINHO, Marildes; SILVA, Ceres Salete Sibas (Orgs.). Leituras do professor (pp 23-60). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. (Coleção Leituras no Brasil).
- ABREU, Márcia (2003). Letras, belas-letas, boas letras. In BOLOGNINI, Carmen Zink (Org.). História da literatura: O discurso fundador (pp 11-69). Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp. (Coleção Histórias de Leitura).
- BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Caderno de pesquisa São Paulo (64): 4-13, fev. 1988.
- CANDIDO, Antonio (1995). Vários escritos. São Paulo: Duas cidades.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de (2006). A leitura da literatura na escola: o lugar da criança como sujeito sócio-histórico. In AGUIAR, Vera Teixeira; Martha, Alice áurea Penteado. Territórios da leitura. Da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- ISER, Wolfgang (1999). O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético. Tradução de Johanenes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34.
- JAUSS, Hans Robert (1979). A estética da recepção: considerações gerais. In JAUSS, Hans Robert (ET. All). A literatura e o leitor. Textos de estética da recepção. (coordenação e tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LEWIS, C. S (2003). A experiência de ler. Porto – Portugal: Elementos Sudoeste.

PÉTIT, Michele (2008). Os jovens e a leitura. Uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34.

_____ (2009). A arte de ler. Ou como resistir à adversidade. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34.

TODOROV, Tzvetan (2010). A literatura em perigo. 3ª edição. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL.

Competências para o ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade: proposta de um quadro orientador.

Patrícia Sá⁵⁴⁹, Fátima Paixão ()⁵⁵⁰

Palavras-Chave: Competências; Ensino das Ciências; Ensino Básico

Problemática

A visibilidade que o conceito de competência tem vindo a assumir nas últimas décadas evidencia um novo entendimento do papel da escola e da formação face a uma sociedade em constante mudança, alicerçada na complexidade e imprevisibilidade. No entanto, a falta de uma definição mais concisa da noção de competência e o excesso de entendimentos que proliferam, têm-se vindo a revelar condições indutoras de confusão terminológica e conceptual e evidenciam a necessidade e urgência de clarificação do conceito.

Se ao nível da análise semântica é possível encontrar consensos quanto às principais características da competência - saber em uso, constituída por diferentes elementos, pluridimensional, complexa, dinâmica e interativa, de natureza combinatória, transferível e mobilizável para contextos distintos - ao nível da análise estrutural, verifica-se uma grande diversidade na identificação e definição dos elementos que a compõem. A competência surge definida como capacidade, aptidão, habilidade, comportamento, saber, processo, rede, sistema, coleção de recursos e pré-requisito.

Face a esta diversidade, é evidente a necessidade de a investigação se ocupar da clarificação conceptual da noção de competência, em particular das competências orientadas para o ensino, bem como das suas implicações epistemológicas e pedagógicas, no sentido da criação de um entendimento refletido e partilhado deste conceito, que possa conduzir a uma convergência de linguagem na comunidade científica e nos professores e, também, à elucidação de um quadro orientador.

Metodologia

O estudo que se apresenta teve como finalidade desenvolver um quadro orientador da definição das competências para o ensino das ciências (EC), ao nível do Ensino Básico (EB), desenvolvido com base numa análise da literatura de referência e assente no contributo da reflexão partilhada de formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB. Para tal, com base numa metodologia de índole qualitativa, procedeu-se:

1. A um levantamento documental exaustivo assente num percurso analítico orientado para a análise do conteúdo dos documentos nacionais e internacionais que identificam e definem as principais tendências num quadro de referência centrado em competências de EC.

⁵⁴⁹ Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”. Universidade de Aveiro, Portugal
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, f2390@ua.pt

⁵⁵⁰ Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”. Universidade de Aveiro, Portugal
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, mfpaixao@ipcb.pt

2. À análise e caracterização epistemológica das concepções que os formadores das instituições públicas formadoras de professores do EB, os alunos futuros professores e os professores têm sobre as competências essenciais para o EC. Este procedimento implicou: i) a aplicação de um questionário de levantamento das concepções dos participantes sobre competências de EC no EB; e ii) a análise e triangulação dos dados obtidos através da aplicação do questionário.

3. À validação do quadro de referência resultante do contributo destes participantes e da sua triangulação com o quadro teórico orientador.

Relevância e pertinência do trabalho

O Estudo conduzido permitiu-nos conceber um quadro de referência das competências para o EC que, tanto pelo procedimento adotado para o seu desenvolvimento como pelo seu conteúdo, estrutura e organização, se apresenta como um contributo para a clarificação conceptual e terminológica da noção de competência bem como das competências de EC a desenvolver na formação dos professores para o EB.

1. Enquadramento Teórico

A educação científica na Europa tem vindo a ser, nos últimos anos, alvo de considerável atenção por parte das comunidades científica e política. As principais causas deste interesse parecem ser, de acordo com Osborne e Dillon (2008), os elevados níveis de iliteracia da maioria da população, o declínio do número de jovens, em vários países muito desenvolvidos, que escolhe seguir carreiras científicas e a ameaça que estes factos representam para a agenda da Estratégia de Lisboa, que traça o ambicioso objetivo de tornar a União Europeia “no espaço económico mais dinâmico e competitivo do mundo baseado no conhecimento e capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (Conselho Europeu de Lisboa in www.eurocid.pt).

De facto, vários estudos têm apontado, a nível nacional e internacional, níveis de iliteracia científica elevados na população em geral e perspetivas limitadas sobre a ciência e a tecnologia, também, concretamente, entre alunos e professores (Comissão Europeia, 2005; Martins, Vieira, Vieira, Sá, Rodrigues, Teixeira, Couceiro, Veiga & Neves, 2012; Osborne, 2003; Galvão, Reis, Freire & Faria, 2011).

Estas perspetivas limitadas da ciência e da tecnologia constituem-se como impedimentos ao desenvolvimento de concepções complexas acerca do conhecimento científico e do mundo, o que, de acordo com Galvão et al. (2011), reduz a possibilidade dos sujeitos acederem a informação pertinente e de formarem opiniões fundamentadas que baseiem as suas tomadas de decisão face a questões e/ou problemáticas que emergem de domínios científicos, mas cujos impactes, sociais e humanos, vão muito além da ciência (Martins, 2003).

Neste contexto, vários documentos de referência internacional (por exemplo, Comissão Europeia, 2005; Eurydice, 2002; Eurydice, 2008; OCDE, 2006; Rocard et. al, 2007) têm vindo, ao longo dos últimos anos, a evidenciar e reforçar a importância de preparar os jovens para a imprevisibilidade do real, o que apenas será possível, como já foi referido, com um bom nível de conhecimento e compreensão científica e tecnológica. Elevar os níveis de literacia da população exige a promoção da educação em ciências desde os primeiros anos de escolaridade. Contudo, vários investigadores (Alonso, 2006; Cachapuz et. al, 2004;

Gouveia, 2007; Martins, 2004; Roldão, 2003; Tardif, 1999; Tiana, 2005; entre outros) enfatizam o desajuste que se verifica entre a aceleração do conhecimento científico-tecnológico das sociedades modernas e a definição e desenvolvimento de políticas educativas capazes de apoiar a mudança para a sociedade do conhecimento. Ou, a um outro nível de análise, o evidente desfasamento entre os conhecimentos e os saberes básicos privilegiados num contexto formal de ensino e aprendizagem (escola) e os conhecimentos e competências exigidos pela atual sociedade e, mais especificamente, pelo mercado de trabalho.

Na generalidade dos países da União Europeia, a maioria dos currículos de ciência tem tentado atingir dois objetivos no que se refere à formação científica dos alunos: i) por um lado, preparar uma minoria para serem a próxima geração de cientistas e, por outro; ii) ensinar alguma ciência elementar à maioria dos alunos (que não seguirá carreiras científicas). Nesta perspetiva, apenas os alunos que alcançam níveis elevados de formação em ciência e tecnologia desenvolvem algum conhecimento sobre as principais ideias da ciência, conhecimento que, no século XXI, é essencial a todos os cidadãos. Contudo, a ciência escolar tem vindo a ser responsável pelo desenvolvimento de perspetivas ingénuas da natureza da ciência. Geralmente, o conhecimento é apresentado de forma fragmentada, disciplinar e descontextualizado surgindo, aos alunos, como um conjunto de ideias sem coerência ou relevância (Millar & Osborne, 1998). Também aos que seguem carreiras científicas. Efetivamente, a educação científica escolar, de acordo com Osborne e Dillon (2008), nunca proporcionou uma educação satisfatória para todos. Um dos principais desafios atuais é, precisamente, (re)conceber o modo como pode a educação em ciências adaptar-se ao mundo moderno e como poderá ir ao encontro das necessidades de todos os alunos, independentemente de seguirem, ou não, carreiras científicas.

A educação em ciências precisa de evoluir em qualidade. Vários relatórios produzidos no contexto da União Europeia – “Beyond 2000: Science Education for the Future” (Millar & Osborne, 1998); “Educação da Ciência Agora: Uma Pedagogia Renovada para o Futuro da Europa” (Rocard et. al, 2007); “Science Education in Europe: Critical Reflections” (Osborne & Dillon, 2008); entre outros - têm vindo a deixar algumas recomendações no que se refere a esta evolução, alertando para necessidade da reestruturação no sentido de uma maior adequação às características e exigências do século XXI. Os referidos relatórios são concordantes na identificação da importância (e urgência) de combater o desinteresse e afastamento dos jovens das áreas científicas; na necessidade de inovar e reestruturar os currículos de acordo com um paradigma competencial; na importância da inovação das estratégias de ensino das ciências como forma de motivação dos alunos; na valorização da formação em e sobre ciência de todos os cidadãos (e não apenas dos futuros cientistas) e na importância do investimento, a longo prazo, na formação de professores. Professores de qualidade são a fundação de qualquer educação formal em ciências. Para Osborne e Dillon (2008) o recrutamento, manutenção e desenvolvimento profissional contínuo destes profissionais deveria ser uma política prioritária nos países europeus.

Face a esta situação, temos assistido, nos últimos anos, a uma tentativa, a nível internacional, de clarificação conceptual e terminológica do conceito de competência (Sá & Paixão, 2013). Por outro lado, vários países têm vindo a reestruturar os seus documentos orientadores assumindo uma orientação competencial (ex. Espanha, Reino Unido, Canadá, Nova Zelândia, Austrália, entre outros). Um ensino das ciências orientado para o desenvolvimento, nos alunos, de competências de domínio científico exige que os seus professores, não só possuam conhecimento sobre a ciência que pretendem ensinar como, também, disponham da competência didática para o fazer (Pedrinaci, Caamaño, Cañal & de Pro, 2012). Contudo,

não existe qualquer quadro orientador para o ensino das ciências a nível nacional. Foi no sentido de contribuir para a definição de um quadro orientador de competências para o ensino das ciências que este estudo foi realizado.

2. Metodologia

O estudo que se apresenta teve como objetivo conceber um quadro orientador da definição das competências para o ensino das ciências (EC), ao nível do Ensino Básico (EB), desenvolvido com base numa análise da literatura de referência e assente no contributo da reflexão partilhada de formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB. Para tal, com base numa metodologia de índole qualitativa, procedeu-se:

1. A um levantamento documental exaustivo assente num percurso analítico orientado para a análise do conteúdo dos documentos nacionais e internacionais que identificam e definem as principais tendências num quadro de referência centrado em competências de EC.
2. À análise e caracterização epistemológica das conceções que os formadores das instituições públicas formadoras de professores do EB, os alunos futuros professores e os professores têm sobre as competências essenciais para o EC. Este procedimento implicou: i) a aplicação de um questionário de levantamento das conceções dos participantes sobre competências de EC no EB; e ii) a análise e triangulação dos dados obtidos através da aplicação do questionário.
3. À validação do quadro de referência resultante do contributo destes participantes e da sua triangulação com o quadro teórico orientador.

Para se proceder ao referido levantamento documental, numa fase central da investigação que se apresenta, recorreu-se às plataformas de acesso a publicações científicas Google Scholar e Biblioteca de Conhecimento online (B-on). As palavras-chave utilizadas para esta pesquisa foram “teach”, “science”, “competencies” e “primary school”, inseridas de forma combinada entre si. Dada a imprecisão conceptual e terminológica do conceito de competência, numa segunda fase desta pesquisa, e com o objetivo de identificar as publicações mais importantes, também foram consideradas como palavras-chave “competency”, “skill”, “knowledge” e “capability”. A pesquisa realizada com a combinação das referidas palavras-chave permitiu identificar um total de 388 documentos. Destes, foram escolhidos apenas os artigos científicos publicados em revistas com revisão de pares, os relatórios internacionais e os livros e/ou capítulos de livros de divulgação de resultados provenientes da investigação, o que permitiu reduzir o número inicial de documentos para 122. Após esta primeira seleção, procedeu-se à leitura dos resumos ficando, no final, o corpus de análise constituído por 83 documentos.

Procedeu-se, posteriormente, a uma análise de conteúdo que teve como principais objetivos identificar: i) o conceito de competências para o ensino das ciências no EB presentes nos diferentes documentos; ii) quais as competências para o ensino das ciências definidas em cada um dos documentos; iii) competências comuns aos vários documentos e iv) domínios de competências considerados e partilhados nos documentos em análise.

Um quadro de competências específicas para o ensino das ciências no EB

Os procedimentos de análise seguidos permitiram identificar um total de quarenta e oito competências para o ensino das ciências no EB que foram, posteriormente, organizadas em quatro domínios de referência: Epistemologia da Ciência; ii) Orientações de Educação em Ciência; iii) Gestão dos Processos de Ensino e Aprendizagem das Ciências e iv) Avaliação das Aprendizagens dos alunos. Apresentamos, de seguida, a sistematização das competências para o ensino das ciências no EB emergentes durante a análise exploratória sobre o corpus. Esta apresentação é feita nesta secção do artigo, numa perspetiva de evidenciar a própria metodologia de construção do quadro competencial que este estudo pretende explicitar, ou seja, por aquele ter sido utilizado como base para a estruturação do questionário de identificação das conceções sobre as competências para o ensino das ciências no EB, que a seguir se apresenta. As competências específicas de cada um dos domínios de referência considerados serão apresentadas com a codificação assumida nesta investigação de modo a facilitar a posterior apresentação dos resultados.

Domínio de referência: “Epistemologia da Ciência” (EpC)

Competências específicas:

EpC1. Conhece a história da Ciência e da Tecnologia e valoriza a importância deste conhecimento para a compreensão do conhecimento científico-tecnológico atual

EpC2. Relaciona a história da Ciência e da Tecnologia com a história da humanidade

EpC3. Compreende a natureza da Ciência e da Tecnologia e da construção do conhecimento científico

EpC4. Analisa a evolução do conhecimento científico-tecnológico de forma contextualizada (considerando as várias dimensões - social, económica, política, ética, ambiental,...)

EpC5. Compreende o interesse e relevância dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos e valoriza o trabalho científico (suas particularidades, potencialidades e limitações, por exemplo)

EpC6. Reconhece e compreende as interações que se estabelecem entre a Ciência e a Tecnologia e a Sociedade e o Ambiente

EpC7. Questiona, numa perspetiva ética, o uso dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos e valoriza uma perspetiva humanista da Ciência e do uso do conhecimento científico-tecnológico

EpC8. Compreende e questiona as potencialidades e limitações do uso do conhecimento e dos artefactos científico-tecnológicos

EpC9. Avalia as contribuições da Ciência e da Tecnologia para a melhoria da qualidade de vida e da qualidade do ambiente

EpC10. Distingue um discurso científico de um discurso dogmático

EpC11. Confronta exemplos de explicações científicas com outras oriundas do senso comum e/ou da religião

Domínio de referência: “Orientações de Educação em Ciência” (OEC)

Competências específicas:

OEC1. Reconhece e compreende a importância de uma educação científica para todos desde os primeiros anos de escolaridade

OEC2. Relaciona a educação em ciências e o exercício de uma cidadania informada, consciente e responsável

OEC3. Compreende o impacto do nível de literacia científica na qualidade de vida dos sujeitos

OEC4. Domina as diferentes perspetivas de Educação em Ciências e compreende as suas implicações no ensino das ciências em contextos formais (ao nível, por exemplo: do papel do professor, do papel dos alunos, das estratégias de ensino, das metodologias adotadas, das atividades realizadas, dos recursos utilizados, da organização do espaço físico da sala...)

OEC5. Valoriza a importância de um ensino integrado das ciências

OEC6. Acompanha a investigação realizada no domínio da Educação, em particular na Educação em Ciências, fundamentando as suas opções didáticas com base nos resultados da investigação mais atual

OEC7. Assume o papel de investigador face a situações problemáticas emergentes na sua prática

OEC8. Conhece as orientações nacionais e internacionais para a Educação em Ciências

OEC9. Domina as orientações curriculares e adota uma abordagem crítica sobre estes documentos

Domínio de referência: “Gestão dos processos de ensino e aprendizagem das ciências” (GP_EA)

Competências específicas:

GP_EA1. Domina os conteúdos científicos das áreas disciplinares que leciona e estabelece interligações com outras áreas disciplinares, a um nível ajustado ao ciclo de escolaridade que leciona

GP_EA2. Conhece e domina diferentes metodologias e estratégias de ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade (por exemplo, trabalho experimental, questionamento, trabalho projeto)

GP_EA3. Promove a aprendizagem das ciências em espaços formais, não formais e informais

GP_EA4. Domina, valoriza e recorre ao trabalho prático para o ensino das ciências, nomeadamente a atividades práticas do tipo investigativo (elaboração de questões, relação entre variáveis dependente e independente, controlo de variáveis, planificação da experimentação, análise e interpretação dos dados, elaboração de conclusões e resposta à questão-problema)

GP_EA5. Motiva e implica os alunos na escolha de conteúdos a trabalhar e em atividades a desenvolver, disponibilizando-lhes os recursos que necessitam

GP_EA6. Planifica as atividades a realizar, definindo: as aprendizagens esperadas e as etapas do trabalho a desenvolver; selecionando um contexto adequado às atividades a desenvolver e aos alunos; elaborando questões orientadoras da(s) atividade(s); recorrendo e/ou concebendo recursos didáticos adequados à

atividade e ao desenvolvimento do aluno; contemplando a avaliação das aprendizagens pré-definidas e recorrendo a bibliografia atual e pertinente para a temática a trabalhar

GP_EA7. Trabalha com pares na planificação e implementação das atividades, bem como na articulação curricular

GP_EA8. Integra, de forma crítica, as TIC na planificação e implementação das atividades definidas para o ensino e aprendizagem de ciências (ex. sensores, simuladores, software educativo,...), familiarizando os alunos com o seu uso em contexto educativo

GP_EA9. Recorre a infraestruturas, equipamentos e recursos científicos (ex. Museus de Ciência, laboratórios de ciências e respetivo equipamento, ...)

GP_EA10. Orienta/conduz situações de ensino e aprendizagem apropriadas aos interesses e necessidades dos alunos e ao conteúdo a trabalhar, no sentido de desenvolver as aprendizagens previstas

GP_EA11. Recorre a situações problemáticas e/ou a questões-problema para introduzir, de forma contextualizada, os vários conteúdos a explorar (valorizando uma perspetiva de inter e transdisciplinaridade)

GP_EA12. Adota uma postura de questionamento e proporciona feedback adequado, frequente e relevante aos alunos

GP_EA13. Identifica e analisa as conceções dos alunos sobre as temáticas a trabalhar, antes e depois da abordagem das mesmas, no sentido de avaliar as suas mudanças conceptuais

GP_EA14. Orienta os alunos na definição das etapas a assumir (ex. definição da questão, elaboração de previsões, elaboração de registos, realização de atividades experimentais...) e das estratégias a adotar (ex. pesquisa e seleção da informação com recurso a diferentes fontes de informação) para dar resposta à questão-problema

GP_EA15. Gere o trabalho em grupo e/ou cooperativo entre os alunos

GP_EA16. Promove o debate e a discussão baseada em argumentos

GP_EA17. Promove, para cada questão-problema a trabalhar, o confronto entre as ideias prévias dos alunos e os resultados alcançados

GP_EA18. Promove a apresentação oral, pelos alunos, dos resultados obtidos e da resposta à questão-problema orientadora da atividade

GP_EA19. Usa as TIC para pesquisar, interpretar e comunicar informação e para a resolução de problemas

GP_EA20. Conhece e utiliza linguagem científica correta e adapta esta linguagem às capacidades e ao nível de escolaridade dos alunos. Recorre, se necessário, ao uso de metáforas e de analogias adequadas

GP_EA21. Reflete criticamente sobre a sua prática – antes, durante e após a implementação das atividades – identificando obstáculos epistemológicos, pedagógicos e didáticos, de modo a definir novas estratégias de ensino e aprendizagem que se mostrem mais eficazes do que as anteriores

Domínio de referência: “Avaliação das aprendizagens dos alunos” (A_Ap)

Competências específicas:

A_Ap1. Avalia o progresso dos alunos nas aprendizagens alcançadas e no seu domínio/mobilização

A_Ap2. Considera diferentes momentos de avaliação das aprendizagens dos alunos, atribuindo-lhes finalidades distintas

A_Ap3. Concebe e/ou utiliza diferentes instrumentos de avaliação (ex. escalas, listas de verificação,...) que permitam recolher dados sobre o progresso dos alunos e o domínio que têm das aprendizagens definidas como esperadas nos diferentes momentos do processo de ensino e aprendizagem

A_Ap4. Reúne informação à medida que os alunos estão envolvidos nas atividades de aprendizagem, de modo a identificar as suas dificuldades e potencialidades e, deste modo, regular todo o processo

A_Ap5. Cria estratégias de análise do trabalho desenvolvido pelos alunos, bem como das suas ideias prévias

A_Ap6. Comunica aos alunos os resultados da avaliação e envolve-os na identificação das dificuldades sentidas e das alterações a fazer no processo de ensino e aprendizagem no sentido da melhoria das suas aprendizagens

A_Ap7. Trabalha com os pares na definição de estratégias e de instrumentos de avaliação adequados às aprendizagens que se pretendem avaliar e na definição dos níveis das aprendizagens que se espera que os alunos alcancem no final de cada ciclo de ensino

Questionário de identificação das conceções sobre as competências essenciais para o ensino das ciências no EB

No sentido de se proceder à identificação e análise das conceções que os formadores das instituições públicas formadoras de professores do EB, os alunos futuros professores e os professores têm sobre as competências essenciais para o EC foi desenvolvido um questionário (Anexo 1). Este questionário baseou-se no quadro orientador apresentado no ponto anterior e está organizado em duas partes.

A primeira parte foi estruturada de acordo com os domínios de referência e as competências específicas para o ensino das ciências no EB emergentes do trabalho exploratório sobre o corpus. Para cada uma das competências específicas definidas, o respondente tinha de se posicionar sobre a sua relevância para o ensino das ciências no EB, a adequabilidade das competências específicas ao ensino das ciências no EB e a adequabilidade das competências específicas ao domínio de referência considerado. Para tal, apresenta-se uma escala que permite que o respondente assuma um de três posicionamentos: “nenhuma”, “pouca” e “muita” [adequabilidade].

A segunda parte do questionário apresenta cinco questões abertas que permitem identificar o posicionamento dos respondentes sobre: i) a relevância atribuída à construção de um quadro orientador da seleção e definição de competências para o ensino das ciências; ii) a estrutura e organização do quadro apresentado; iii) a formulação das competências específicas; iv) competências específicas em falta e; v) outras observações consideradas pertinentes.

3. Resultados

Embora esteja prevista, no desenho metodológico da investigação, a aplicação do questionário de identificação das concepções sobre as competências essenciais para o ensino das ciências no EB a formadores de professores, alunos futuros professores e professores do EB, os resultados que se apresentam neste artigo dizem respeito, apenas, aos alunos futuros professores do EB.

Nesta primeira fase do estudo participaram quatro alunos do 2º ciclo do mestrado em “Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico” da Universidade de Aveiro. Estes alunos encontravam-se a frequentar o 1º ano do 2ª ciclo de Bolonha no ano letivo 2012/2013, estando inscritos na Unidade Curricular de Didática das Ciências Integradas.

Os resultados são aqui apresentados em função da estrutura e organização do questionário, de modo a facilitar a análise comparativa das respostas dadas por cada um dos alunos participantes (uma tabela com a sistematização destes resultados é apresentada no Anexo II). Assim, os resultados são apresentados, para cada um dos domínios considerados, organizados de acordo com a opinião dos participantes sobre: i) a relevância das competências específicas para o ensino das ciências no EB; ii) a adequabilidade das competências específicas ao ensino das ciências no EB e; iii) a adequabilidade das competências específicas ao domínio de referência.

No que se refere à **relevância das competências específicas definidas para o ensino das ciências no EB**, todas as competências definidas para os quatro domínios considerados foram avaliadas como muito relevantes pela totalidade e/ou pela maioria dos alunos participantes no estudo.

O domínio que reuniu maior consenso quanto à avaliação feita sobre esta relevância foi o relativo à “Gestão de processos de ensino e aprendizagem das ciências”, sendo aquele em que mais competências foram consideradas muito relevantes pelos quatro alunos participantes (catorze competências em vinte e uma propostas para o domínio). Neste domínio, as competências consideradas muito relevantes por todos os alunos participantes referem-se ao domínio dos conteúdos científicos das áreas disciplinares; ao domínio de diferentes metodologias e estratégias de ensino das ciências nos primeiros anos de escolaridade; à promoção da aprendizagem das ciências em espaços formais, não formais e informais; ao recurso ao trabalho prático para o ensino das ciências; à planificação das atividades a realizar; à orientação de situação de aprendizagem adequadas aos interesses e necessidades dos alunos; recurso a situações problemáticas e/ou questões-problema; adoção de uma postura de questionamento; identificação e análise das concepções dos alunos sobre as temáticas a trabalhar; orientação dos alunos nas etapas a assumir para dar resposta à questão-problema; gestão do trabalho em grupo; promoção do debate e discussão baseada em argumentos; confronto entre as ideias prévias dos alunos e os resultados alcançados e; valorização da apresentação, pelos alunos do EB, dos resultados alcançados. Estes dados evidenciam uma valorização, por parte destes alunos, das competências relacionadas com a prática em sala de aula (em particular no que se refere ao trabalho prático), em detrimento de competências relacionadas com a Epistemologia da Ciência, Orientações de Educação em Ciência ou Avaliação das aprendizagens dos alunos.

As duas únicas competências avaliadas como nenhuma relevância para o ensino das ciências ao nível do EB, e apenas por um dos quatro alunos participantes, pertencem ao domínio “Orientações de Educação em Ciência”, foram as competências OEC8 e OEC9 relativas, respetivamente, ao conhecimento das

orientações nacionais e internacionais para a educação em ciências e postura crítica relativamente a estas orientações.

No que diz respeito à **adequabilidade das competências específicas ao ensino das ciências no EB**, das quarenta e oito competências definidas para os quatro domínios de referência considerados, vinte e seis foram avaliadas como muito adequadas (EpC4, EpC6, OEC1, GP_EA1, GP_EA2, GP_EA3, GP_EA4, GP_EA6, GP_EA7, GP_EA9, GP_EA10, GP_EA11, GP_EA12, GP_EA13, GP_EA14, GP_EA15, GP_EA16, GP_EA18, GP_EA20, A_Ap1, A_Ap2, A_Ap3, A_Ap4, A_Ap6 e A_Ap7) e quinze como pouco adequadas (EpC1, EpC2, EpC7, EpC8, EpC9, EpC10, EpC11, OEC3, OEC4, OEC7, GP_EA5, GP_EA8, GP_EA19, GP_EA21 e A_Ap5) pela maioria dos alunos participantes.

Das vinte e seis competências consideradas muito adequadas, dezassete pertencem ao domínio “Gestão dos processos de ensino e aprendizagem das ciências” emergindo, uma vez mais, uma valorização, por parte destes alunos, dos conteúdos a trabalhar, metodologias e estratégias a privilegiar em contexto de sala de aula e recursos a utilizar e/ou conceber. Este é, também, o domínio em que se verifica uma maior concordância entre as competências consideradas relevantes para o ensino das ciências no EB e as que foram vistas como adequadas a este nível de ensino.

O domínio “Avaliação das Aprendizagens dos alunos” é também muito valorizado, com seis das suas setes competências avaliadas como muito adequadas por três dos quatro alunos participantes (apenas A_Ap5, relacionada com a conceção de estratégias de análise do trabalho desenvolvido pelos alunos, foi considerada pouco adequada ao EB). Assim, competências relacionadas com a avaliação do progresso dos alunos; definição de diferentes momentos de avaliação; conceção e utilização de diversos instrumentos de avaliação; reflexão, com os alunos, sobre os resultados da avaliação e dificuldades sentidas, numa perspetiva de regulação da aprendizagem e trabalho com os pares na definição de estratégias e instrumentos de avaliação são consideradas muito adequadas ao ensino das ciências ao nível do EB.

O domínio com mais competências tidas como pouco adequadas ao ensino das ciências no EB, na perspetiva dos alunos, é o domínio “Epistemologia da Ciência”, com sete das onze competências assim consideradas. Apesar de assumirem as competências específicas da Epistemologia da Ciência como muito relevantes para o ensino das ciências no EB, a maioria destes alunos considera algumas destas competências pouco adequadas ao EB. Competências relacionadas com a história da Ciência e da Tecnologia e natureza do conhecimento científico; questionamento do uso deste conhecimento e dos artefactos científico-tecnológicos e promoção de reflexão sobre as suas potencialidades e limitações são consideradas pouco adequadas ao ensino das ciências ao nível do EB. Ainda a respeito deste domínio, apenas duas competências foram consideradas como muito adequadas ao EB: EpC4 (relacionada com a análise contextualizada da evolução do conhecimento científico-tecnológico) e EpC6 (relativa ao reconhecimento e compreensão das interações CTSA).

Quanto à **adequabilidade das competências específicas ao domínio de referência**, a maioria dos alunos considerou nove das competências pouco adequadas ao domínio de referência e treze muito adequadas.

Assim, as competências relacionadas com o questionamento, numa perspetiva ética, do uso dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos (EpC7); a compreensão e questionamento das potencialidades e limitações deste uso (EpC8) e; a avaliação dos contributos da Ciência e da Tecnologia

para a qualidade de vida e do ambiente (EpC9) foram consideradas pouco adequadas ao domínio “Epistemologia da Ciência”.

No domínio “Gestão dos processos de ensino e aprendizagem das ciências”, cinco das vinte e uma competências que o organizam foram vistas como pouco adequadas ao domínio. Competências relacionadas com a motivação e implicação dos alunos na escolha dos conteúdos a trabalhar; integração das TIC na planificação e implementação das atividades; recurso a infraestruturas, equipamentos e recursos científicos; uso das TIC para pesquisa, interpretação e comunicação da informação e resolução de problemas e reflexão crítica sobre a prática foram consideradas pouco adequadas ao domínio de referência.

No domínio “Orientações de Educação em Ciência” apenas a compreensão sobre o impacto do nível de literacia científica na qualidade de vida dos sujeitos foi avaliada, pela maioria, como uma competência pouco adequada ao domínio.

As competências consideradas muito adequadas aos domínios em que estavam inseridas encontram-se distribuídas pelos quatro domínios definidos.

No que se refere ao domínio “Epistemologia da Ciência”, as competências EpC4 (relativa à análise, contextualizada, da evolução do conhecimento científico-tecnológico), EpC5 (que se refere à compreensão sobre o interesse e relevância dos conhecimentos e artefactos científico-tecnológicos) e EpC6 (reconhecimento e valorização das relações CTSA) são avaliadas, pelos alunos futuros professores que participaram no estudo, como muito adequadas ao domínio em que se inserem.

Para o domínio “Orientações de Educação em Ciência” são as competências OEC1 (referente ao reconhecimento e compreensão da importância de uma educação científica para todos desde os primeiros anos de escolaridade), OEC2 (que diz respeito ao reconhecimento, e valorização, da relação entre a educação em ciências e o exercício de uma cidadania informada e responsável) e OEC5 (relativa à valorização do ensino integrado das ciências) que são vistas como muito adequadas.

O domínio “Gestão dos processos e ensino e aprendizagem” é o domínio em que mais competências são consideradas, pela maioria destes alunos futuros professores, como mais adequadas ao domínio de referência: GP_EA1 (relativa ao domínio dos conteúdos científicos das áreas disciplinares a lecionar), GP_EA3 (que se refere à promoção da aprendizagem das ciências em espaços formais, não formais e informais), GP_EA10 (referente à orientação das situações de ensino e aprendizagem de forma adequada aos interesses e necessidades dos alunos e aos objetivos do professor), GP_EA11 (recurso a situações problemáticas e/ou a questões-problema para introduzir os conteúdos a trabalhar), GP_EA14 (orientação dos alunos nas etapas a assumir e nas estratégias a adotar para dar resposta à questão-problema) e GP_EA15 (gestão/orientação do trabalho em grupo entre os alunos).

No domínio “Avaliação das Aprendizagens dos alunos” apenas uma competência é considerada muito adequada ao domínio de referência: A_Ap1 (que diz respeito à avaliação do progresso dos alunos nas aprendizagens alcançadas).

Nenhum dos estudantes participantes no estudo deu resposta às questões abertas que faziam parte do questionário aplicado, não acrescentando qualquer justificação ou informação adicional.

4. Conclusão

O referencial que se apresenta foca-se nas competências para o ensino das ciências no EB consideradas fundamentais na literatura de referência mais recente e pelos participantes nesta investigação. Este referencial representa, apenas, uma proposta de um quadro orientador fundamentado numa revisão de literatura, não se constituindo como um referencial definitivo ou exaustivo. Aliás, consideramos que nenhum referencial poderá traduzir uma representação consensual, completa e estável das competências específicas de um determinado domínio e/ou profissão. No caso do quadro orientador proposto poderiam, sem dúvida, ser consideradas outras competências específicas, outras formas de as organizar e, até, outros níveis de análise.

Contudo, esta revisão permitiu uma melhor definição do quadro teórico de referência inicial, uma sistematização e reestruturação das competências para o ensino das ciências no EB existentes na literatura e a discussão e reflexão no sentido da construção de uma linguagem consensual.

Embora os resultados que aqui se apresentam sejam, apenas, uma parte da investigação em curso, este artigo pretende partilhar a sistematização de um quadro orientador de competências para o ensino das ciências no EB, bem como as competências específicas em que estes se organizaram.

Em falta estão, ainda, os dados relativos aos professores do EB e aos formadores de professores do EB e, consequentemente, os resultados da triangulação. Contudo, os resultados que aqui se apresentam apontam para uma valorização, por partes destes alunos, das competências específicas relacionadas com a prática de sala de aula, que surge, neste caso, muito relacionada com o ensino prático do tipo investigativo. As competências específicas dos domínios relacionados com a Epistemologia da Ciência, com as Orientações de Educação em Ciência e com a Avaliação das Aprendizagens dos alunos, embora sejam considerados relevantes para o ensino das ciências no EB, não são tão unanimemente considerados adequados a este nível de ensino. Talvez por se tratar de metadomínios que exigem uma reflexão mais consolidada que, naturalmente e de modo expectável, a formação contínua e a experiência docente virão sobrepor à formação inicial, particularmente no que respeita à Epistemologia da Ciência e às Orientações de Educação em Ciência.

5. Referências Bibliográficas

Alonso, L. (2006). *Formação ao longo da vida e aprender a aprender. Debate Nacional sobre Educação.*

Braga: Universidade do Minho. Recuperado a 18 de junho de 2013 de

<http://www.debatereducacao.pt/relatorio/files/CpIV16.pdf>.

Cachapuz, A., Sá-Chaves I. & Paixão, M. F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI.*

Lisboa: CNE.

Comissão Europeia (2005). *Europeans, Science and Technology.* Recuperado a 2 de junho de 2013 de

http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_224_report_en.pdf.

EURYDICE (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education.* Bruxels:

EURYDICE.

EURYDICE (2008). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe.* Bruxels: EURYDICE.

- Galvão, C., Reis, P., Freire, S. & Faria, C. (2011). *Ensinar ciências, aprender ciências: o contributo do projecto internacional PARSEL para tornar a ciência mais relevante para os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Gouveia, J. (2007). Competências: moda ou inevitabilidades?. *Saber (e) Educar*, 12, 31-58.
- Martins, I. P. (2003). Formação inicial de professores de Física e Química sobre a Tecnologia e as suas relações Sócio-Científicas. *Revista eletrónica de enseñanza de las ciencias*, 2(3). Recuperado a 10 de maio de 2013 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=EJEMPLAR&revista_busqueda=5794&clave_busqueda=116102.
- Martins, I. P. (2004). *Literacia Científica e Contributos do Ensino Formal para a Compreensão Pública da Ciência*. Lição apresentada para a Provas de Agregação em Educação. Não publicada. Universidade de Aveiro.
- Martins, I. P., Vieira, C., Vieira, R., Sá, P., Rodrigues, A., Teixeira, F., Couceiro, F., Veiga, M. L. & Neves, C. (2012). *Avaliação do impacte do Programa de Formação em Ensino Experimental das Ciências: Um estudo de âmbito nacional. Relatório Final*. Lisboa: ME-DGIDC. (ISBN: 978-972-742-359-0). Recuperado a 21 de junho de 2013 de <http://www.dgicd.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=48&ppid=4>
- OCDE (2006). *Evolution of Student Interest in Science and technology. Policy Report*. Recuperado a 2 de maio de 2013 de <http://www.oecd.org/dataoecd/16/30/36645825.pdf>.
- Osborne, J. (2003). A Educação Científica na Sociedade de Hoje: Questões, Dificuldades e Dilemas. *Gazeta da Física*, 26 (2-3) 12-19
- Osborne, J. & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections, a Report to the Nuffield Foundation*. Recuperado a 20 de maio de 2013 de http://www.polleneuropa.net/pollen_dev/Images_Editor/Nuffield%20report.pdf.
- Pedrinaci, E. (coord.), Caamaño, A., Cañal, P. & de Pro, A. (2012). *El desarrollo de la competencia científica. Colección 11 Ideas Clave*. Barcelona: Editorial GRAÓ (ISBN: 978-84-9980-472-9).
- Rocard, M. et al (High Level Group on Science Education) (2007). *Science Education Now: a Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Porto: Edições ASA.
- Tiana, A. (2005). O desenvolvimento de competências-chave nos sistemas educativos: alguns exemplos provenientes de estudos internacionais e experiências nacionais. In D. S. Rychen & A. Tiana (2005). *Desenvolver competências-chave em educação*, pp. 55-126. Porto: ASA Editores.
- Tardif, M. (1999). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

A monografia no Veredas: construindo sentidos para a produção de textos

Mônica da Motta Salles Barreto Henriques; Nubia Shaper Santos; Ilka Shapper; Maritza Dessupoio de Abreu⁵⁵¹

Este trabalho é resultado da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em 2006, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre e teve como objetivo **compreender, através do discurso dos professores cursistas do Projeto Veredas, os sentidos que constróem para a produção de textos a partir do desenvolvimento de suas monografias de conclusão de curso.**

1 – AS MONOGRAFIAS NO PROJETO VEREDAS

O Projeto Veredas foi planejado e implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais – Brasil, como parte importante da *Escola Sagarana* – um plano de ação para a escola mineira. Destinou-se à habilitação de professores do Estado de Minas Gerais que se encontravam atuando nos anos iniciais do ensino fundamental das redes públicas municipais e estadual que não possuíam formação superior. Foi um curso desenvolvido na modalidade de educação a distância que buscou atender 15.000 professores, tendo como objetivo central formar o profissional preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Por ser um curso de formação em serviço, contou com a parceria de várias instituições de ensino superior – as agências formadoras (AFORs) –, estimulando o contato estreito entre professores do ensino básico e professores do ensino superior.

Para viabilizar a formação de um grande número de professores geograficamente dispersos, o projeto contou com a tecnologia e com os recursos metodológicos de uma educação a distância, elementos imprescindíveis para diminuir não só a distância demográfica, mas as distâncias econômica e social. Trata-se, portanto, de um instrumento que concretiza políticas públicas para a educação mineira.

Houve 18 agências formadoras (AFORs) selecionadas em todo o estado. Para possibilitar o andamento do curso, foi necessário dividir o estado de Minas Gerais em 21 pólos, alguns deles em subpólos, para que cada AFOR pudesse responsabilizar-se por 600 alunos, em média. As instituições de ensino superior foram responsáveis pelas 18 agências formadoras em todo o estado. Dentre elas, encontram-se as universidades federais mineiras.

A UFJF, como uma das agências formadoras do Projeto Veredas, foi responsável por três pólos: Juiz de Fora, Janaúba e Porteirinha, pólos 03, 14 e 15, respectivamente, tendo, ao todo, 1.800 alunos.

Para possibilitar um contato entre os professores cursistas e os profissionais da área de educação envolvidos com o projeto, contamos com os tutores, mediadores que atendiam, em média, 15 professores cursistas, acompanhando-os na tentativa de facilitar seu processo de formação. No caso da AFOR de Juiz de Fora, tivemos também os professores especialistas, responsáveis por orientar os cursistas, através dos tutores, em suas áreas específicas. Este quadro comportou basicamente professores da UFJF.

⁵⁵¹ LEFOPI/UFJF

A AFOR UFJF criou também a equipe de monografia, da qual fiz parte, composta por um coordenador e seis membros que tiveram como atribuição supervisionar o trabalho de orientação de monografias dos tutores. Criou também um site onde as pessoas envolvidas com o Veredas (tutores, cursistas, coordenadores e auxiliares de coordenação) se comunicavam com a finalidade de esclarecer as dúvidas com relação aos guias de estudo, às questões referentes à construção das monografias e a outros assuntos. O site permitia também os registros necessários em função das avaliações dos cursistas, tais como notas de avaliações e definições das questões de monografia.

Busquei desenvolver meu projeto de pesquisa considerando a população-alvo do Veredas: professores das séries iniciais das redes públicas de Minas Gerais. Os cursistas foram, em sua maioria, professores que, se por um lado, estavam afastados dos centros de formação, por outro, tinham uma importante experiência prática em sala de aula. Foi com esta experiência que o projeto contou para a elaboração das monografias.

Por isso, é importante ressaltar que o trabalho de conclusão de curso enfatizou a prática docente e procurou extrair dela as suas questões.

2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para trabalhar as questões propostas por este trabalho de pesquisa, desenvolvi uma metodologia de abordagem qualitativa, pautada na busca da compreensão das práticas discursivas e orientada pela perspectiva sócio-histórica baseada em conceitos de Vygotsky e Bakhtin.

De acordo com a perspectiva dos autores russos, o sujeito é construído na relação com o outro, no campo social, num processo de interação materializado pela linguagem. Nas palavras de Freitas (2002), “considerando a pesquisa como uma relação entre sujeitos, portanto numa perspectiva dialógica, Bakhtin assume a interação como essencial nos estudos dos fenômenos humanos” (p. 28). Isso justificou minha opção por trabalhar com esses autores como referencial teórico a partir do qual se orienta o processo metodológico.

Nesta pesquisa não houve um contato direto entre pesquisador e sujeito, mas um diálogo a partir dos textos. Apesar disso, há um envolvimento e uma proximidade grande entre mim e meu objeto de pesquisa, o que me permite considerar-me instrumento de minha pesquisa. Essa proximidade surge na medida em que realizei este trabalho a partir de meu olhar, por ter trabalhado diretamente com este material, enquanto supervisora de monografia. Há, por outro lado, um distanciamento, uma vez que tive, durante a pesquisa, um olhar já distanciado devido ao projeto já ter chegado ao fim.

Esse distanciamento de meu objeto de pesquisa me permitiu ter um olhar exotópico. A exotopia, etimologicamente, é formada pelo prefixo *ex*, que significa fora, e *topia*, lugar. Para Bakhtin, a exotopia é o excedente de visão, o lugar extraposto. Este olhar me levou a ter, no momento em que realizei essas correções, na conclusão do curso, uma percepção diferenciada em relação àquela que tive quando entrei em contato pela primeira vez com as monografias do Veredas. A partir deste distanciamento, de onde nasce minha pesquisa, há uma inevitável transformação na minha maneira de perceber meu objeto, as monografias do Veredas.

Além do distanciamento inevitável, a partir do término do curso, houve uma mudança no meu olhar a partir dos objetivos, que foram definidos neste segundo momento norteados pela questão de minha pesquisa.

Além disso, levei em consideração neste caso também minha formação, minhas interlocuções, enfim, meus diálogos com/pelo mundo até a realização desta pesquisa, que definiram também meu olhar de pesquisadora.

Deste lugar de pesquisadora, concluída minha pesquisa, tenho como objetivo retornar seus resultados para todos aqueles que estiveram envolvidos no Projeto Veredas, através da escrita de artigos, em que serão divulgadas a análise dos meus dados e as possíveis considerações que teci a partir deles.

Há uma distância entre mim – pesquisadora –, meu *corpus*, e meus sujeitos de pesquisa, mas é fundamental perceber que posso vê-los de forma mais próxima. A quebra da lacuna entre o eu e o outro, entre o eu e o campo possibilita este novo olhar em pesquisas como a minha e a pesquisa se transforma em algo que faz parte de nossa vida, assim como passamos a fazer parte do espaço que está sendo pesquisado.

Para tornar possível a coleta de dados, realizei um levantamento dos temas de monografias dos professores cursistas do Projeto Veredas, conforme foi apresentado no capítulo anterior, com a finalidade de visualizar aquelas que seriam selecionadas para minha pesquisa dentre os 1808 trabalhos monográficos construídos na AFOR UFJF.

A coleta de dados foi feita através da análise documental realizada nas monografias selecionadas cujo tema foi a produção de textos. Monografias que trazem múltiplas vozes de diversos textos e pessoas que auxiliaram tanto diretamente no construto da monografia quanto indiretamente, já que o sujeito se faz através do outro, através do meio social e carrega consigo, assim, múltiplas vozes.

O primeiro passo para a análise das monografias foi um levantamento feito através de registros no site do Veredas (www.veredas.ufjf.br) que podiam responder à pergunta: Que temas da linguagem despertam mais a atenção do professor?

Para selecionar as monografias que seriam analisadas, em um primeiro momento fiz um levantamento dos temas pesquisados pelos cursistas do Veredas. Para este levantamento, utilizei o site do Veredas que tem um sistema de busca a partir de palavras-chave. Após a conclusão do curso com a entrega das monografias, houve um trabalho da secretaria do Veredas para lançar todas as monografias no referido site, com as respectivas notas e palavras-chave. A partir deste levantamento, os temas foram agrupados nas seguintes áreas: aprendizagem, avaliação, comportamento, educação especial, educação inclusiva, estrutura, formação continuada, linguagem, outras disciplinas, questões sociais, temas transversais.

Foram registradas no site 1808 monografias⁵⁵². As monografias na área de linguagem constituíram um total de 718. Dentre estas, considerei como objeto para minha pesquisa aquelas que tinham como a primeira palavra-chave a produção de textos, tendo em vista que esta primeira palavra definia o tema a ser pesquisado, e as seguintes, o recurso e/ou procedimento utilizados para investigação da temática escolhida, conforme orientação da coordenação para facilitar a pesquisa através deste banco de dados do site. Dessa forma, não considerei como objeto da pesquisa aquelas monografias que apresentaram a produção de textos como segunda ou terceira palavra-chave. Alcancei, assim, um total de 69 monografias que buscaram investigar a produção de textos. Para selecionar, dentre estas, as monografias que iria analisar, utilizei como critério terem mais de 70 pontos, já que a média para aprovação foi de 60 pontos.

⁵⁵²

Estes dados foram apresentados no capítulo 1.

Dentre as monografias que trabalharam com este tema, em Janaúba, somei um total de 26. Destas, 11 não chegaram a ser lançadas, pois na data da coleta, havia apenas as palavras-chave no site; cinco tinham nota inferior a 70; três tiveram problemas no lançamento e, por isso, não tive acesso a elas. As monografias de Juiz de fora somavam um total de 26. Destas, cinco não haviam sido lançadas no momento da coleta. e cinco tinham nota inferior a 70 pontos. Na lista de Porteirinha, foram encontradas 16 monografias. Dentre elas, cinco no momento da coleta não haviam sido lançadas, oito tinham nota inferior a 70 e uma, embora lançada nesta categoria, fugia ao tema. O total foi somado em 25 monografias. Entre estas, quatro continham a palavra-chave “produção de texto” equivocadamente, pois tratavam de outro tema. Ficaram, assim, ao final, 21 monografias, com as quais trabalhei

Realizei essa análise documental, numa abordagem bakhtiniana, considerando-a como um processo dialógico, estabelecendo uma relação de sentidos entre os enunciados na comunicação verbal. Isso foi feito na tentativa de contribuir para a resposta das seguintes perguntas norteadoras: Por que os professores se dedicam a tais temáticas? De que maneira os autores compreendem a produção de textos?

3 – ANÁLISE DOS DADOS

Pretendi compreender os diversos sentidos atribuídos à produção de textos. Os critérios que a definem, de acordo com a concepção que adotei através de meu referencial teórico, foram descritos acima com o objetivo de esclarecer para o leitor de qual concepção estou partindo, já que meu olhar de pesquisadora não é neutro, segundo Bogdan & Biklen (1994) e as características da pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico desenvolvidas por Freitas (2003) e que foram apresentadas anteriormente. Além disso, considero importante que haja uma perspectiva que permeie toda a análise realizada.

Para realizar, portanto, as análises das monografias, utilizei uma chave de leitura, elaborada com base em minhas indagações, quais sejam: a) Qual a definição de produção de textos para estes professores?; b) Por que escolheram este tema?; c) De que maneira pretendem investigá-lo? e d) Como analisaram os textos de sua pesquisa e como produziram o próprio texto a partir dos critérios definidos por Geraldi (1997) para se produzir um texto

A chave de leitura, elaborada com a finalidade de me auxiliar na compreensão do que pretendia compreender a partir dessas monografias, contou, assim, com os seguintes critérios de análise: a) Ter o que dizer; b) Ter uma razão para se dizer – justificativa; c) Ser sujeito do que diz; d) Ter para quem dizer; e) Escolher as estratégias (metodologia); f) O que é produção de textos para o autor; g) Conclusão a que chegou – achados; h) Relação com o Veredas; i) Referencial teórico.

Fiz a leitura de todas as monografias preenchendo para cada uma delas uma ficha de leitura com indicadores construídos a partir da chave de leitura descrita acima. Após todo esse trabalho, fazendo uma re-leitura das 20 fichas, consegui definir três categorias de análise que me auxiliaram na análise de dados. São elas: 1 – o que os professores compreendem como produção de texto; 2 – como os professores produzem seus textos; 3 – a reflexão da prática a partir da pesquisa.

Foram definidas estas três categorias levando em consideração meu objetivo nesta pesquisa, qual seja, compreender o sentido que os professores cursistas do Projeto Veredas constróem para a produção de textos a partir de suas pesquisas com este tema, e tentar estabelecer uma relação entre as monografias

apresentadas pelos professores e um dos principais objetivos do Veredas em relação a este trabalho, o de extraírem suas questões de pesquisa da prática docente e promover uma reflexão sobre ela.

Debruçando-me sobre as monografias selecionadas pude formular três novas perguntas que me auxiliaram na compreensão dessa questão.

Os desdobramentos de minha investigação foram materializados em três categorias: 1) Como os professores compreendem produção de texto; 2) A reflexão da prática dos professores a partir de suas pesquisas; 3) Como os professores produzem seus textos.

Na primeira categoria, busquei os sentidos que os professores, interlocutores dessa pesquisa, atribuíam à produção de textos, a partir da relação que estabeleciam com o material didático do Veredas e suas concepções de produção de texto.

Para compreender de que maneira os professores cursistas concebem a produção textual, pesquisei nas monografias diferentes formas de abordar a questão produção de texto, o que me pareceu estar ligado à concepção que têm de texto. A partir daí construí as seguintes subcategorias: 1.1 – O texto/intertexto como enunciado e suas relações dialógicas; 1.2 – o texto como unidade básica no ensino das línguas.

O texto/intertexto como enunciado e suas relações dialógicas

Com a leitura das monografias dos professores, percebi que há um discurso comum, embasado pela concepção de linguagem adotada pelo material didático do Veredas, qual seja, como aquela que promove a interação. A partir desse discurso comum, que norteou a pesquisa dos professores cursistas, pude estabelecer um diálogo entre os teóricos nos quais me apoio, os professores cursistas e a concepção adotada pelo Veredas.

O texto como unidade básica no ensino das línguas.

Adepto desta percepção de Geraldi, o material didático do Veredas defende que o texto deve ser o centro dos estudos da língua, já que a linguagem, para além de estabelecer a comunicação, é uma forma de interação (SEE/MG, 2002e).

Esta concepção fica clara no seguinte texto de uma das monografias analisadas:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto [...].

Na segunda categoria, a reflexão da prática dos professores a partir de suas pesquisas, considerei importante a reflexão da prática tendo como referência a elaboração dos trabalhos monográficos, já que este era um ponto fundamental para o Veredas. Assim, procurei compreender se houve uma relação das definições que foram elaboradas a partir do referencial teórico do curso e a maneira como se reflete, no texto monográfico dos professores, o trabalho com produção de texto que realizam em sala de aula. As orientações para as monografias salientavam a ideia de que os cursistas deveriam extrair de sua própria prática a questão a ser pesquisada, desenvolvendo, a partir dela, uma reflexão.

A concepção de monografia adotada pelo Projeto Veredas é a de que as questões de pesquisa deveriam emergir das práticas pedagógicas. Por conta disso, acredito que é fundamental uma reflexão desta prática. Assim, como disse anteriormente, essa foi a justificativa do meu interesse em tecer uma reflexão sobre este tema.

As indagações, os problemas ou as dificuldades encontradas pelos professores em suas práticas docentes, de onde emergiram suas questões de pesquisa, devem ser vistos com um outro olhar a partir da realização da pesquisa monográfica. Busquei compreender, no interior das monografias, de que maneira os professores cursistas trabalham produção de textos em sala de aula e que reflexão conseguem realizar sobre sua prática, ou seja, estabelecer uma relação desta conduta com as concepções teóricas adotadas por eles.

É interessante observar que no conjunto das monografias analisadas, apenas duas tiveram como objetivo investigar como a produção de textos vem sendo trabalhada nas escolas. Essas duas monografias apontaram, de diferentes maneiras, a dificuldade dos professores em trabalhar com a produção de textos. Essa dificuldade, por sua vez, mostrou-se presente nas outras monografias analisadas. O trabalho com a produção de textos, como descrito nas monografias, se apresentou como bastante difícil para os professores e, por isso, viram na possibilidade de elaborar essas monografias uma oportunidade para buscar um método, um recurso que os auxiliasse nesta tarefa.

Pude surpreender, com a leitura dessas monografias, como a produção de texto acontece nas salas de aula desses professores cursistas identificando os diferentes recursos que utilizaram como estratégia ou método para este trabalho com seus alunos.

Entre estes recursos, que foram utilizados pela maioria dos professores, consegui identificar o uso de: a) textos diversos, como histórias em quadrinhos, literatura; b) recursos lúdicos, como as gravuras e as dobraduras e c) manifestações artísticas como o teatro e a música. A partir desses recursos apresentados pelos professores, organizei-os em três grupos: 2.1 – textos como elementos mediadores; 2.2 – textos usados como metalinguagem; e 2.3 – fuga ao texto.

Textos como elementos mediadores

Analisando as monografias, encontrei a seguinte definição do papel do elemento mediador: “a presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas” (LETÍCIA).

isto desta maneira, percebi que as cursistas concebem os recursos utilizados como elementos mediadores, por intermediarem a relação do aluno com o texto a ser por ele produzido. A mediação semiótica compreende, porém, que haja por parte do sujeito uma internalização de questões apreendidas culturalmente, mas esse aspecto não é considerado pelos professores.

O texto como metalinguagem

Um exemplo do uso da literatura infantil como metalinguagem pode ser visto na seguinte afirmação:

A recriação de textos literários é um recurso para o progresso do educando na produção de textos, pois tendo o suporte da literatura infantil, ele escreve o seu próprio texto acrescentando e modificando os fatos da história, acrescentando ou subtraindo os personagens ou contextualizando a história escrita, que mostra uma outra época, um outro costume, com a realidade ou contexto de hoje (ELISA).

Podemos aqui perceber que a literatura, embora possa contribuir para a escrita dos alunos, não foi empregada como elemento mediador, e sim como metalinguagem. Isso pôde ser observado em relação a outros trabalhos, embora apresentem seus recursos como elementos mediadores. Um outro exemplo é a monografia que, citando o PCN, afirma que “a leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (PCN, 1997, p. 53).

Fuga ao texto

Outras professoras trabalharam os recursos a partir do que chamei de aspecto lúdico através de gravuras. Este recurso é utilizado pelas professoras a partir de uma perspectiva de intertextualidade, mas podem ser considerados também conceitos espontâneos, tendo em vista que não há um embasamento teórico e nem tampouco uma internalização dos elementos utilizados.

Interessante observar que, ao recorrerem às atividades lúdicas, os professores deixaram de promover as relações interativas entre os textos. Concebendo as gravuras como recurso para a produção textual, a professora deixa de apresentar aos alunos diversos textos que podem dialogar com suas produções, a partir de elementos significativos que passam a fazer parte da realidade linguística/argumentativa deste aluno, atuando como elemento mediador. Por identificar que os professores evitaram trabalhar o texto, nomeei os recursos lúdicos utilizados pelos professores de “fuga ao texto”.

Na terceira categoria, como os professores produzem seus textos, investiguei como os professores produzem seus textos tomando como referência os princípios propostos por Geraldi relacionando-os com as definições teóricas apresentadas pelos cursistas.

De acordo com o objetivo proposto neste item, como os professores produzem seus textos, procurei observar, a partir dos preceitos de Geraldi a produção textual dos professores. Segundo Geraldi, para se produzir um texto é preciso que:

1. Se tenha o que dizer;
2. Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
3. O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
4. Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 236).

Tendo em vista tais pressupostos, procurei compreender de que maneira os professores redigiram seus textos, se havia uma coerência entre os itens apresentados, e, conseqüentemente, entre os capítulos do texto e entre o objetivo de pesquisa e o trabalho desenvolvido. Procurei, assim, compreender, num primeiro momento, de que forma os autores desenvolviam cada item apresentado, de acordo com a elaboração de uma chave de leitura que foi mencionada anteriormente.

Busquei analisar o que eles tinham para dizer, que se concretiza na questão da pesquisa; se havia uma razão para se dizer e qual era esta razão – isso foi analisado a partir das justificativas que os professores redigiram em suas monografias; e se o locutor se constituiu como tal e de que maneira o fez. Depois de concluída esta etapa, procurei compreender se houve uma coerência entre estes itens, que se materializam nos capítulos do texto. Tal análise se faz presente, visto que “a base da coerência é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto” (KOCH e TRAVAGLIA, 1998, p. 24).

Ter o que dizer

Busquei, na análise deste item, analisar a maneira como os professores cursistas apresentam e desenvolvem o objetivo central de suas pesquisas.

Com a leitura e análise das monografias a partir dessa perspectiva, pude perceber que houve uma incoerência grande entre o objetivo proposto e o desenvolvimento da pesquisa, em grande parte dos trabalhos monográficos.

Alguns professores ficaram perdidos em seus objetivos, não conseguiram focalizar um aspecto da produção de textos produzindo, assim, um texto desconexo, sem um objetivo norteador que trouxesse coerência para o texto.

Ter uma razão para dizer o que se tem a dizer

Busquei compreender neste item de que maneira os professores apresentam e desenvolvem as justificativas de seus objetivos de pesquisa. Pude observar que os professores justificam a escolha em trabalhar com o tema produção textual a partir das dificuldades encontradas.

Alguns professores discorrem acerca das dificuldades em trabalhar com textos afirmando que essas se situam entre os alunos, conforme pude observar na afirmação: “Por se tratar de uma dificuldade nos primeiros anos do Ensino Fundamental (...) para que o aluno se sinta capaz de produzir textos coerentes e ortograficamente corretos, considerou-se importante a execução desta pesquisa” (VITÓRIA).

O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo)

Busquei analisar neste item se os professores se apropriaram das concepções teóricas adotadas, no intuito de compreender se houve uma atuação destes autores, ou se, na imagem wittgensteiniana, foram jogadores no jogo.

Uma incoerência que pude observar foi a diferença de concepção apresentada no referencial teórico acerca da produção textual e os aspectos que foram considerados no momento da análise de dados.

Um exemplo disso é um trabalho monográfico que apresenta como seu objetivo central analisar se o teatro de fantoche desenvolve a produção de textos coerentes e coesos, afirmando, inclusive, que para se produzir um texto

é necessário: (a) um motivo válido; (b) um processo de geração de idéias; (c) sua organização em frases e períodos que façam sentido, dentro de uma estrutura de texto; (d) o registro por escrito; (e) sua comunicação a alguém. O escritor que já possui todas essas habilidades produz um texto de maneira integrada (MOEMA).

Em sua análise, porém, se esquece deste objetivo e afirma que este recurso utilizado desperta o interesse e a criatividade, mas não menciona coesão e coerência. Além disso, outra incoerência se fez presente, qual seja, ela anunciou em seu capítulo metodológico ter trabalhado a partir de observação e análise documental, mas em sua análise de dados se esquece das observações e analisa somente os textos dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ter trabalhado no Projeto Veredas, integrando a equipe de orientação de monografias, tive a oportunidade de entrar em contato com os trabalhos monográficos, para algumas orientações, durante o curso, e de forma mais sistemática no período de correção desses textos. Durante os primeiros contatos, pude observar algumas dificuldades dos professores em desenvolver uma pesquisa. No meu segundo contato com as monografias, agora já com o olhar exotópico de pesquisadora, diante dos trabalhos desenvolvidos acerca da produção textual, percebi novas dificuldades e novos caminhos traçados pelos cursistas.

O curso, desenvolvido na modalidade de educação a distância, contou com a orientação dos tutores e de uma equipe, da qual participei, que era formada por seis membros e um coordenador de monografia, com o intuito de auxiliar no trabalho de orientação dos tutores. Essas orientações, que tiveram o apoio dos dois grupos de profissionais, se fizeram, ainda assim, escassas, pelos entraves impostos a essa modalidade. Cada tutor tinha como atribuição de seu cargo a orientação dos cursistas que compunham sua turma, em média, trinta alunos. Os membros da equipe de monografia ficaram responsáveis por onze tutores com suas referentes turmas, em média. Pudemos contar com as tecnologias necessárias à modalidade de ensino a distância, sobretudo com o site do Veredas – AFOR UFJF. Apesar de toda essa estrutura que tornou possível o trabalho de orientação, houve alguns entraves que são, a meu ver, inerentes à modalidade, tendo em vista que a distância dificulta encontros mais sistemáticos entre orientador e orientando e que os tutores ficaram com um número grande de alunos sob sua responsabilidade.

Além dessas dificuldades, há ainda a inexperiência dos cursistas em realizar pesquisas – muitos o fizeram pela primeira vez –, e a inexperiência dos tutores, que, em muitos casos, nunca haviam assumido a função de orientador, além de, com frequência, ser este o primeiro contato com o trabalho monográfico. Muitos tutores não haviam ainda sequer feito uma monografia e tiveram que aprender, junto com seus cursistas, o que é e como se faz uma investigação.

Essas lacunas foram observadas na maioria das monografias, com os mais diversos temas e pude notá-las já no primeiro contato com esses trabalhos, reforçando essa constatação num segundo momento, quando iniciei meu trabalho de dissertação.

Nas monografias que foram analisadas nesta pesquisa, me deparei, para além das dificuldades encontradas em realizar a pesquisa, com as dificuldades em compreender, trabalhar e discorrer acerca das produções textuais – tema escolhido por um número significativo de professores que cursavam o Veredas

para suas monografias. Acredito que isso se deu pelo fato de esses professores encontrarem problemas relacionados a este tema no cotidiano escolar, e procurarem, em seus trabalhos monográficos, alguma maneira de compreendê-lo melhor e, sobretudo, de trabalhá-lo em sala de aula. Essa dificuldade que os levou ao tema se reflete na escrita de suas monografias. Há uma incoerência entre o que apontam em seus capítulos teóricos e a maneira como isso se reflete em sala de aula e também naquilo que buscaram analisar em seus dados. Há um descompasso entre objetivos e desenvolvimento. Isso demonstra que houve entraves em relação à compreensão do que é um texto, levando esses professores, muitas vezes, a transitarem entre o que Vygotsky chama de conceitos espontâneos e conceitos científicos. Essa oscilação demonstra que não ocorreu uma apropriação das concepções teóricas, ocasionando uma polarização entre as vozes dos professores e as dos autores por eles selecionados para referenciar suas pesquisas. Não há um diálogo, um embate, ou uma contrapalavra, mas uma heterogeneidade, vozes que se apresentam dissociadas e que não se entrelaçam para formar um tecido. Essa dissociação de ideias faz com que os professores, contradizendo o que apresentam a partir dos teóricos que os embasaram, apresentem o texto como metalinguagem, como um modelo de escrita, que é puramente tecnológica e não atentem para o aspecto da compreensão. Outros professores, que também não internalizaram as concepções apresentadas teoricamente, evitaram trabalhar com texto como recurso em suas pesquisas e recorreram a outros mecanismos, como as gravuras e dobraduras, o que nomeei como fuga ao texto.

Pude observar, também, que alguns professores conceberam os recursos selecionados para trabalhar em sala de aula para o desenvolvimento da pesquisa como elementos mediadores, atentos à internalização dos diversos textos propostos para que os alunos desenvolvessem suas produções textuais. Mesmo que esses cursistas não tenham alcançado a dimensão da interação entre textos, que é nomeada na concepção bakhtiniana de dialogismo, tiveram uma incursão nessa proposta. Percebi, ainda, que há um apontamento do texto como portador de significado e, conseqüentemente, como unidade básica do ensino das línguas.

A partir dessas constatações, posso compreender hoje que, apesar das inexperiências com pesquisa, dos entraves inerentes ao curso e das dificuldades com o tema “produção de textos”, houve uma aprendizagem significativa por parte dos professores cursistas. Muitos deles tiveram contato pela primeira vez com uma pesquisa e se depararam com sua prática docente com um outro olhar, agora exotópico, acerca do cotidiano escolar e de suas intervenções em sala de aula. Outro passo significativo que acredito ter sido dado por esses profissionais da educação foi o encontro inicial com novos conceitos, a partir de diferentes autores e do material didático do Projeto Veredas. Esse encontro, mesmo que não represente ainda uma incursão mais profunda nesses conceitos, mostra, de maneira embrionária, um ingresso do professor no universo da discussão teórica, sendo esse o primeiro passo para a formação de professores.

Este estudo trouxe muitas contribuições para a minha formação. Uma delas reside no fato de ter podido trabalhar com professores em sua formação e prática docente. A outra diz respeito à interface que estabeleci entre o curso de Letras, minha formação inicial e o mestrado em educação, já que, na pesquisa, meus companheiros de viagem foram os teóricos da perspectiva sócio-histórico-cultural e estudiosos da linguística aplicada.

Cheguei ao término deste trabalho sem uma resposta conclusiva sobre o tema que me propus investigar, e com novas questões que sugiram a partir dessa pesquisa. São novas perguntas que emergiram a partir daquela que se fez central durante o andamento da pesquisa. Busquei aqui desenvolver algumas indagações e apontamentos que se fizeram presentes em todo o trabalho. Paradoxalmente, essas questões

que foram sendo respondidas geraram outras. É exatamente aí que reside a importância de um trabalho científico: à medida que vai respondendo a algumas questões, gera outras. E essas outras, o que geram? Outros trabalhos, que fortalecem a rede da produção científica do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. La construcción de la enunciación. In: SILVESTRI, A. & BLANCK, G. **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 11ª ed., 2004.

_____. *O freudismo*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BARROS, Diana Luz P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.) *Diálogos com Bakhtin*. 3ª ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BOGDAN, C. Robert & BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Editora Ática, 1993.

CITELLI, B. e GERALDI, J. W. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

FABIANO Luiz Hermenegildo. Da massificação da leitura à massificação da escrita ou: de como Carmem Miranda, bacalhaus, abacaxis e terezinhas bagunçaram o chá das 5 da Academia Brasileira de Letras. In: BIACHETTI, Lucídio (Org.). *Trama e texto: leitura crítica escrita criativa*, vol. II. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de A.(Org.). *Memórias de professoras: história e histórias*. Juiz de Fora/São Paulo, Ed. UFJF/ Musa, 2000.

_____.(Org.). *Vygotsky: um século depois*. Juiz de Fora: EUFJ, 1998.

_____. *Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica*. 2000, mimeo.

_____. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

_____. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia da Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática; Juiz de Fora: EDUFJF, 1995.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: _____. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras. ALB, 1996

- GÓES, M. C. A. A Formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev. Vygotsky e Pierre Janet. *Educação e Sociedade*, n. 71, 2000.
- JOBIM E SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S. & KRAMER, S. (Orgs). *Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. 8 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. *Coesão textual*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- KRAMER, Sonia. *Alfabetização leitura e escrita: formação de professores em curso*. RJ: Escola de Professores, 1995.
- LAPA, Manuel Rodrigues. *Estilista da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Acadêmica, 1985. p 230-234.
- LEAL, Leiva de Figueiredo. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: ROCHA, Gladys e VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/ CEALE/ FaE/UFMG, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala à escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARQUES, M. *A escola no computador: linguagens rearticuladas, educação outra*. Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 1999.
- _____. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*: Ed. UNIJUÍ, 1997.
- MOLL, Luiz C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *A Mediação Simbólica*. São Paulo: Scipione, 1998.
- PINO, Angel, O Conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Caderno Cedes*, n. 24.
- SEE/MG. *Guia Geral*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002a.
- _____. *Projeto Pedagógico*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002b.
- _____. *Manual de Avaliação de desempenho de cursistas do Veredas*. Veredas. Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002c.
- _____. *Guia de estudo. Módulo 1, vol. 1*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002d.
- _____. *Guia de estudo. Módulo 2, vol. 1*. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed. Belo Horizonte, 2002e.

- _____. *Guia de estudo. Módulo 4, vol. 1. Veredas: Formação Superior de Professores. 2ª ed.* Belo Horizonte, 2002f.
- SILVA, Lea S. P. *Brincando de faz de conta e a imaginação infantil: concepções e práticas do professor.* Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo/SP, 2003.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.* São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- _____. *O (im)próprio e o (im)pertinente na aproximação das práticas sociais.* Campinas: Caderno Cedes, n. 50, ano XX, abr. 2000.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola.* 17 ed. São Paulo: Ática, 2005.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- _____. *Alfabetização e letramento.* 3 ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa.* São Paulo: Ática, 2000.
- VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade.* São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGNER, G. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: VIGNER, G. *et.alii. O texto, leitura e escrita.* Campinas: Pontes, 1993, p. 31-6.
- VIGOTSKI, La imaginacion y el arte en la infancia (ensaio psicologico). Madri: Akal, 1982.
- VIGOTSKY, L. N. *Teoria e método em psicologia.* São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, L. S. *Génesis de las funciones psíquicas superiores.* Obras Escogidas III, Moscou: Editora Pedagógica, 1983.
- _____. Manuscritos de 2929. In: *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Obras escolhidas III.* Moscou: Editora pedagógica, 1983.
- _____. *Pensamento e Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* Obras Escogidas III. Madrid, 1995.

Trabalho docente e formação de professores: Um olhar sobre a formação, identidade e trabalho de professoras alfabetizadoras de feira de santana – bahia

Aline Daiane Nunes Mascarenhas⁵⁵³, Amali de Angelis Mussi⁵⁵⁴

Resumo

Nos tempos atuais, ao nos referirmos à profissão docente, ao ser professor, o que pensamos? Uma profissão indesejada por muitos, social e economicamente desvalorizada e que enfrenta diferentes complexidades diante das rápidas mudanças sociais, culturais, econômicas, políticas, informacionais? Podemos dizer que é uma profissão cuja sua identidade está em crise, esteve em crise ou encontra-se historicamente em crise com momentos de estabilidade e mudança? Se em crise, pode, por sua própria natureza, promover novas possibilidades e novos desafios. É nesse sentido que este trabalho está organizado: na primeira parte, discute o contexto atual de formação e de trabalho do professor no Brasil, e em especial, do Estado da Bahia, a partir de dados estatísticos disponíveis em fontes oficiais e na literatura. Na segunda parte, apresenta os resultados de uma pesquisa empírica sobre a constituição da profissionalidade docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização), a partir de três grandes questionamentos: quem é o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Feira de Santana, Estado da Bahia? Que desafios esses professores enfrentam no cotidiano do trabalho? E em que condições desenvolvem o trabalho docente? Participaram desse estudo 12 professoras dos anos iniciais que lecionam em escolas públicas do município de Feira de Santana, Bahia. Os dados coletados, fundamentados na revisão bibliográfica e natureza qualitativa da investigação, permitiram analisar os depoimentos das professoras, tendo como base três temas: perfil profissional, trabalho docente e profissionalidade; saberes docentes e espaços de formação profissional; sentimentos, desafios e autonomia docente. Conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições dispõe para desenvolver seu trabalho, parece-nos essencial, pois entendemos que a formação de professores deve garantir ao profissional uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, político e pessoal, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, o que vai exigir uma atuação competente e rigorosa por parte das instituições formadoras e seus professores.

Palavras-chave: Formação de professores, trabalho docente, profissionalidade, identidade profissional.

Introdução

A partir das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, muitas são as pesquisas que, com diferentes enfoques, têm analisado as mudanças ocorridas nas formas de organização, de trabalho e de formação de professores que implicam diretamente à constituição da especificidade da profissão docente. Destacam-se a incorporação de novas funções e postos de trabalho, diferentes contextos profissionais marcados pela fragilidade e insegurança e a existência de processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na formação, carreira e salários, mas também no status social e na baixa atratividade pela profissão docente.

⁵⁵³ Universidade Federal da Bahia (UFBA)

⁵⁵⁴ Universidade estadual de Feira de Santana (UEFS)

Com base nesse cenário, merece destaque, no âmbito nacional, os estudos de Nuñez e Ramalho (2008), Gatti e Barreto (2009) e Gatti, Barreto e André (2011), que sinalizam uma preocupação quanto aos rumos que tem abalado a profissionalização e o status social da profissão docente no Brasil. Tal problemática parecer está situada não apenas no Brasil, mas em nível internacional como apontam também as pesquisas de Fanfani (2008) em quatro países - Argentina, Brasil, Peru e Uruguai e os estudos Jesus (2004) ao retratar esse paradoxo em países europeus.

Nesse contexto, excesso de trabalho, indisciplina em sala de aula, salário baixo, violência, demandas de pais de alunos e da gestão escolar, ausência de socialização profissional, desgaste físico e, principalmente, a falta de reconhecimento da atividade profissional são algumas das causas de estresse, ansiedade e depressão que vêm acometendo os professores⁵⁵⁵, e tem gerado, dentre outras consequências, um agravamento nas condições de saúde desse profissional, conhecido como o "mal-estar docente" (ESTEVE, 1999).

Algumas investigações têm permitido verificar que, em diversos indicadores do mal-estar docente, os níveis são bastante elevados e, inclusivamente, tem-se verificado que é maior na profissão docente do que noutras atividades profissionais (CODO, 1999), chegando a Organização Internacional do Trabalho (O.I.T., 1981), num relatório sobre "Emprego e condições de trabalho dos professores", a considerá-la como uma "profissão de risco físico e mental".

De acordo com Nóvoa (1992), o reflexo desse contexto na profissão docente se agrava pela visão simplista que a sociedade e os governantes possuem ao atribuírem ao educador a responsabilidade direta pelas lacunas existentes no processo de ensino e, conseqüentemente pelo fracasso escolar, desconsiderando a falta de uma política educacional consistente que possa suprir as necessidades básicas do ensino, como a falta de recursos didáticos, pedagógicos e o baixo salário dos professores.

Esse cenário tem sido motivo que merece investigação e dedicação por parte de pesquisadores, uma vez que os dados de pesquisas têm alertado sobre a falta de procura pela profissão, bem como problematizado um surto de pessimismo e problemas quanto à identidade e condições de trabalho que tem se alastrado na docência.

Com base nessas inquietações esse estudo tem a intenção de identificar a constituição da profissionalidade docente de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (alfabetização) no município de Feira de Santana, a partir de três grandes questionamentos: quem é o professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Feira de Santana, Estado da Bahia? Que desafios esses professores enfrentam no cotidiano do trabalho? E em que condições desenvolvem o trabalho docente?

A abordagem metodológica adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa. Buscou-se coletar informações que permitissem uma visão contextualizada do fenômeno estudado (Triviños, 1992). Assim, considerando a impossibilidade de acompanhar o universo total dos docentes do município, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de múltiplos casos, envolvendo docentes que atuam em diferentes escolas públicas de Feira de Santana. A pesquisa empírica se constituiu por pesquisa bibliográfica sobre o tema e coleta de dados sobre as condições de trabalho e o perfil dos professores das séries iniciais do

⁵⁵⁵ Neste trabalho, o substantivo professor(es) refere-se a categoria profissional. Portanto, abrange tanto indivíduos professores do gênero feminino quanto do gênero masculino.

ensino fundamental através da aplicação, em 2013, de um questionário semi-estruturado que contou com a colaboração de doze professoras que atuam no Ensino Fundamental em escolas públicas do município.

O recorte da pesquisa no âmbito do município de Feira de Santana, Estado da Bahia se deve em razão das autoras estarem implicadas com a formação de professores nesse contexto e em seu cotidiano vivenciarem a partir da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia a complexa relação do trabalho docente e as condições de trabalho desses professores.

Busca-se, assim, contribuir com a valorização do trabalho docente, oferecendo subsídios para se pensar e se fazer políticas educacionais que valorize a profissionalização da docência como processo de construção de identidades, em ambientes saudáveis. Essa profissionalização não acontece por decreto ou exclusão, mas a partir de projetos pessoais e coletivos e de processos de formação que garanta o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O contexto de formação e de trabalho do professor da educação básica

Os problemas relacionados à formação e ao trabalho de professores na educação básica têm sido estudados por variados grupos de pesquisadores, sob diversos olhares. Elegemos destacar nesta seção, alguns dos dados apresentados em recentes estudos publicados pela UNESCO (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011), também o estudo organizado por Gatti et al (2010) publicado pela Fundação Victor Civita, bem como no relatório de pesquisa publicado pela Fundação Carlos Chagas (GATTI, NUNES, 2009), que nos permitem ter um panorama geral sobre o cenário da profissão docente no Brasil. Além destes estudos, também consultamos dados estatísticos sobre os professores da educação básica, disponíveis em fontes oficiais, a exemplo do Ministério da Educação (MEC), e do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Iniciamos por identificar o tamanho da categoria profissional na Educação Básica: de acordo com o Censo Escolar realizado em 2010 (BRASIL, INEP, 2011), temos 2.005.734 de professores atuando na Educação Básica e 366.882 professores atuando na Educação Superior. Dentre vários aspectos levantados no Censo Escolar realizado em 2010, destaca-se aqui o nível de formação do docente no Brasil.

Tabela 01 - Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade – 2010

Unidade da Federação	Professores da Educação Básica					
	Total	Escolaridade				Superior
		Fundamental	Ensino Médio			
			Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio	
Brasil	2.005.734	12.565	611.260	450.707	160.553	1.381.909
Norte	169.930	1.792	73.029	57.007	16.022	95.109

Nordeste	600.796	6.597	288.748	220.231	68.517	305.451
Sudeste	800.241	1.860	163.503	119.674	43.829	634.878
Sul	290.927	1.574	58.723	39.735	18.988	230.630
Centro-Oeste	143.840	742	27.257	14.060	13.197	115.841

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2011.

Sobre a formação desses professores, encontramos dados publicados no Resumo Técnico do Censo Escolar 2011 (BRASIL, INEP, 2012), que nos informam que, dos docentes que atuam na Educação Infantil, 56,9% possuem Formação Superior. Dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 68,2% possuem Formação Superior. Do total de docentes que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, 84,2% possuem Formação Superior e no Ensino Médio, 94,1% possuem Formação Superior.

Observa-se ainda hoje, o alto índice de professores sem a formação adequada. De acordo com os dados publicados em 2011, o Estado da Bahia possui 150.231 professores atuando na Educação Básica, sendo 1.332 docentes com formação no Ensino Fundamental, 94.604 professores com formação em nível Médio e 54.295 professores com formação universitária (BRASIL, INEP, 2011).

Engrossando este contexto, o mesmo Resumo Técnico (2012) nos informa que há, hoje no Brasil, 381.214 professores matriculados em cursos superiores. Destes 381.214 professores matriculados na educação superior, 206.610 fazem cursos presenciais e 174.604, educação à distância. Mais de 50% dos educadores estão em cursos de pedagogia – 192.965, seguido de letras (44.754), matemática (19.361) e história (14.478).

Sobre os cursos de licenciatura, Gatti, Barreto e André (2011) destacam a preocupação quanto à transferência da formação de professores para a modalidade a distância, muito especialmente dos que trabalharão na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. De acordo com o estudo coordenado pelas pesquisadoras (2011, p.107), 58% dos formados em pedagogia e 45% dos formados em cursos Normal Superior, em 2009, fizeram seus cursos a distância. Dentre os nove estados do Nordeste, Bahia e Pernambuco, os mais populosos da região, concentram 40% da oferta.

O contexto apresentado pelas pesquisadoras deixa claro que não se trata de preconceito em relação à educação à distância, mas pela ponderação de que tipo de professor desejamos defender, quais políticas favorecerão a melhor formação dos professores, visando à melhor formação para as futuras gerações no contexto da contemporaneidade e do próprio contexto de implantação e expansão desses cursos no Brasil. “Trata-se de tomar decisões balizadas sobre em quais circunstâncias e condições cabem processos de formação inicial de docentes na modalidade a distância” (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 108).

Outro aspecto relacionado aos dados acima, se refere ao crescente número de cursos de formação de professores com um caráter de aligeiramento da formação, especialmente nas instituições privadas de ensino superior, e na modalidade à distância, o que sugere a valorização de uma política de mercadologização da educação no ensino superior.

Diante desses dados, e embora a categoria docente se apresente como a terceira categoria profissional de maior número no Brasil, enfrentamos hoje, um crescente desinteresse de jovens pela carreira docente. Isso se verifica em uma pesquisa coordenada por Gatti et al (2010), intitulada “A atratividade da carreira docente no Brasil” realizada com o objetivo de investigar a atratividade da carreira docente no Brasil sob a ótica de alunos concluintes do ensino médio. Na densa investigação realizada, a pesquisa constatou que a docência vem deixando de ser uma opção profissional procurada pelos jovens e buscou-se considerar o problema e discutir que fatores interferem nesse posicionamento, ou seja, porque tem decrescido a demanda pelas carreiras docentes, especialmente na educação básica. A questão é importante porque o desenvolvimento social e econômico depende da qualidade da escolarização básica, mais ainda na emergência da chamada sociedade do conhecimento. Depende, portanto, dos professores no seu trabalho com as crianças e jovens nas escolas. O interessante é que essa situação não é um fenômeno recente e se arrasta há pelo menos algumas décadas, onde vários estudiosos já denunciavam os aspectos que tornam problemáticos a questão do professor Brasil.

Importa destacar que o cenário de rejeição a profissão docente por parte dos futuros profissionais não está presente só no Brasil, pois segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no ano de 2008, em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Tem sido divulgada não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, mas também a mudança de perfil do público que busca a docência. Esse conjunto de pesquisas e artigos discute a necessidade de tornar a carreira de professor mais atrativa. (GATTI et al, 2010; GATTI E BARRETTO, 2009)

Nesse sentido, consideramos que a discussão sobre o contexto de formação e de trabalho do professor na atualidade implica considerar a crise do sistema educacional e como esse profissional tem sido desafiado a superar os condicionantes que tem causado desgaste no seu exercício profissional. Algumas inquietações têm sido elaboradas no cotidiano desse profissional: O que mudou no cenário educativo que tornou a escola não atraente? O que aconteceu com o prestígio do professor? Podemos dizer que é uma profissão cuja sua identidade está em crise, esteve em crise ou encontra-se historicamente em crise com momentos de estabilidade e mudança? Se em crise, pode, por sua própria natureza, promover novas possibilidades e novos desafios?

As pesquisas de Vasconcellos (2006) e Nóvoa (1992) mostram alguns indícios ao revelar que há algumas décadas atrás a escola aparecia como instrumento de ascensão social, ocorria o apoio incondicional da família a escola, boa remuneração para os professores, valorização do professor como mediador do conhecimento e a escola e o professor como fontes privilegiadas de informação.

De acordo com Nóvoa (1992), no século XIX, a maioria dos professores fazia parte da população de classe média, com uma situação econômica digna. Alguns fatores começaram a mudar os rumos da visão que se tinha deste professor que, no início da década de 1910, despertava nos pais o orgulho em ter uma ou mais de suas filhas professoras. Com o passar do tempo, mudanças enormes ressignificaram o trabalho do professor e a escola perde seu prestígio enquanto lócus de saberes.

Essas mudanças têm trazido muitos elementos negativos à escola e aos profissionais que a utilizam como espaço de sua atuação e dentre estes podemos citar os professores como àqueles que acabam por sentir

de perto esses problemas e convivem com angústia de uma sala de aula com muitos alunos e sem estrutura física, violência e indisciplina, demandas de trabalho superior aos que cabe a sua profissão (cumprir papéis que cabe a família), salários defasados, formação continuada aligeirada e superficial, altos números de repetência e acabam sendo taxados como responsáveis pelos problemas da educação. Como explica Fanfani (2008), a sociedade espera mais do que a escola pode produzir, ou seja, existe uma distância entre a imagem ideal da função docente e a realidade relacional e temporal da sua prática.

Esses aspectos alteraram em muito a condição da profissão docente que comporta no imaginário social uma profissão que não consegue dar conta das mazelas da educação, criando a representação de um profissional menos capaz e por isso mal remunerado, além de se configurar em uma profissão na qual poucos sujeitos querem assumir após ingressar no ensino superior. No meio social ao questionar sobre a profissão mais desvalorizada não é difícil que a sociedade acolha o professor como àquele que é importante, mas não tem a valorização que merece.

Alguns dados retirados do relatório coordenado por Gatti e Barreto (2009) com o título de “Professores do Brasil: impasses e desafios” indicam que esse fenômeno de desvalorização de professores tem ocorrido em diferentes países e têm sido enfrentados a partir de políticas de valorização do magistério. Desse modo, o problema não está circunscrito ao Brasil, é um tema debatido mundialmente e precisa de políticas efetivas para o enfrentamento da situação.

Os dados apresentados pelo respectivo relatório (2009) trazem grandes preocupações ao Ministério de Educação e da Cultura, aos dirigentes do país e a sociedade em geral, pois no Brasil, por dados da PNAD/IBGE (2006), 24% dos docentes da educação básica tinham mais de 46 anos; considerando que também por esses dados, a maioria dos docentes começou a trabalhar por volta dos 18 anos. A aposentadoria desse grupo é bem previsível para breve, o que coloca a necessidade de sua substituição nas redes de ensino. Esses 24% representam mais de quinhentos mil professores. Pelos resultados do Censo Escolar da Educação Básica de 2003 (INEP/MEC) e, mais recentemente o Censo de 2007, apresenta evidências de que o número de aposentadorias tende a superar o número de formandos nos próximos anos, se considerarmos o número de professores em cada faixa etária no Brasil.

No censo de 2007, por exemplo, em um universo de 1.882.961 educadores, cerca de 40% estão mais próximos da aposentadoria que do início de carreira. Outro dado importante levantado por esse Censo é o baixo percentual de professores com formação específica na disciplina que lecionam no ensino médio. A situação mais crítica de professores atuando em disciplinas específicas sem adequação de sua formação inicial ocorre nas ciências exatas. Na disciplina de Física, apenas 25,2% dos docentes em atuação têm licenciatura na disciplina ministrada; na de Química esse percentual é de 38,2%.

Esses dados se tornam preocupantes quanto ao futuro de nossa sociedade e a preocupação sobre quem estará educando as futuras crianças e jovens no processo de escolarização. Demonstra ainda que esteja ocorrendo um decréscimo em relação à procura de cursos de licenciatura e o surgimento de uma grande demanda nessa área profissional tendo em vista o número significativo de professores que deverão se aposentar.

Jesus (2004) referindo-se a essas perspectivas de desconforto na atividade docente fala em “crise das motivações” da atualidade. O autor utiliza-se de dados de uma pesquisa sobre a situação do professor em Portugal para analisar a perda de prestígio social da profissão docente, e seu sentimento de desvalor.

Segundo os dados obtidos com 1.500 pessoas representativas da opinião pública, identificou-se que é atribuído um baixo estatuto à profissão docente, inclusive pelos próprios professores, em comparação a outras profissões nas quais é requerido o mesmo nível de formação acadêmica.

O autor considera que a imagem social do professor em declínio pode estar ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local, ou seja, a escola está deixando de ser o principal espaço de acesso ao conhecimento e um meio de ascensão econômica e social para certas camadas sociais. Muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e preparo profissional, ou com preparo precário. Essa situação contribuiu para a base do estereótipo de que “qualquer um” pode ser professor. Essa ideia de “qualquer um” traz implícito o significado de desqualificação.

Esse elemento trazido pelo autor em relação ao contexto português parece não estar muito distante do imaginário social brasileiro de “que todo mundo é um pouco de professor” o que acaba por mostrar certo descompromisso, contribuindo para uma imagem social de profissão secundária e simplista, não leva em conta a especificidade do trabalho docente e os saberes necessários ao exercício dessa profissão.

Tal aspecto foi evidenciado na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (GATTI, NUNES, 2009), em relação à imagem da docência no que diz respeito a certas ideias preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter uma formação específica. Apesar dos estudantes da pesquisa reconhecerem a complexidade e a exigência da carreira, a docência não é vista como uma profissão que detém um saber específico que a caracterize e a diferencie de outras profissões e que precisa ser aprendido. E quanto maior a proximidade das séries iniciais, maior a percepção de que não é preciso preparo; apenas basta o cuidado.

Esses dados colocam em pauta a discussão em torno da qualidade da formação nessas instituições e no encaminhamento de práticas formativas extremamente mecânicas com um caráter puramente instrumental. Esse tipo de formação pode contribuir para a construção de um profissional dissociado de uma visão crítica e implica também para o processo de desprofissionalização, principalmente porque ele não se apropria do seu trabalho, pela separação existente no âmbito da educação: quem pensa e quem executa.

Segundo Freire (1997) essa separação não é um fenômeno ingênuo, mas com um viés ideológico, onde os docentes não apenas são excluídos do processo de concepção de educação, mas também permanecem à margem do debate público sobre a prática do ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos.

Portanto, urge a necessidade de “dar a voz” aos professores e com eles, avaliar o tempo de mudanças em que nos encontramos. Tempo esse que nos oferece oportunidades de (re)visão e (re)construção constantes. Tempo também que nos remete a compreender que as mudanças geram movimentos e rupturas em todos os setores da vida humana.

Professoras Alfabetizadoras de Feira de Santana: quem são?

Fez parte do estudo um total de doze (12) professoras que atuam nos anos iniciais da rede pública de ensino em Feira de Santana – Bahia. Todas do sexo feminino e com formação em nível superior, assim distribuídas: 08 com graduação em Pedagogia e 04 com graduação em Letras. Desse total, 30% realizaram a graduação em cursos na modalidade à distância.

Esse dado confirma os estudos realizados por Gatti et al (2010) no que se refere ao destino dos cursos de formação de professores na modalidade a distância, e que ampliamos: por que a maior parte, quase totalidade dos cursos nessa modalidade são de formação de professores? E por que são esses cursos que possuem, muitas vezes, a sua duração reduzida, como no caso de Programas de Formação de professores em serviço? Será que temos “perdido tempo” nessa formação?

Voltando aos dados, situadas em uma faixa etária distribuída entre 29 e 50 anos de idade, possuem entre 06 e 28 anos de exercício profissional no magistério. Do conjunto de professoras, 10 são efetivas, e 02 são temporárias (professoras estagiárias). As professoras de carreira ingressam por meio de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de professor e as professoras temporárias ingressam por meio de processo seletivo e a admissão é efetivada sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT.

Outro ponto em comum no conjunto das professoras participantes se refere à jornada de trabalho: todas possuem jornada de 40 horas semanais, com o mínimo de 02 turmas de estudantes. O quadro abaixo apresenta a distribuição da faixa etária, tempo de serviço e número de estudantes por turma.

Tabela 02- Distribuição das Professoras por faixa etária, tempo de serviço – 2013

Profa.	idade	Tempo de Docência	Número de escolas Que trabalham	Número de alunos por turma
P1	45	21anos	03	21 a 25
P2	50	28anos	01	26 a 30
P3	29	06anos	03	16 A 20
P4	49	27anos	01	26 a 30
P5	50	25 anos	01	16 A 20
P6	47	24 anos	02	26 a 30
P7	45	11 anos	01	21 a 25
P8	41	18 anos	02	26 a 30
P9	47	23 anos	02	26 a 30
P10	29	06 anos	03	26 a 30
P11	38	15 anos	02	26 a 30
P12	42	20 anos	01	26 a 30

Sobre o número de estudantes por turma, cabe lembrar que as professoras lidam com a alfabetização, processo delicado e particularizado que requer, para acontecer com a qualidade esperada, que seja particularizado às necessidades de cada criança. Garantir sucesso nesse processo, em turmas com mais de 20 crianças, sozinhas (pois não possuem auxiliares e nem estagiárias), é muito difícil.

Outro aspecto que caracteriza o conjunto de professoras investigadas, diz respeito à ausência de políticas de formação continuada. Todas indicaram que precisam fazer uso de jornada extra de trabalho fora da escola, para produção de planejamento, correção de atividades. Indicam que as horas destinadas de “AC” (Atividade Complementar) não são suficientes para as complexidades e particularidades do exercício profissional. O relato da P3 representa bem o que encontramos no conjunto dos dados apreendidos sobre a condição de trabalho:

Estar em sala de aula 2 turnos exige de nós uma demanda de trabalho intensa, sobrando muito pouco tempo para investir em cursos, formações ou até planejamento diferenciados para as crianças. Esta tem sido uma bandeira de luta dos professores da rede municipal. (P3)

Esse grupo de professoras tem outro ponto em comum: sendo da rede municipal e ou da rede estadual de ensino, os dados indicam que todas as professoras recebem o salário entre 01 e 02 salários mínimos, por uma jornada de 40 horas de exercício docente, o que se encontra hoje, no Brasil no valor mínimo referente ao “Piso Nacional de Salários”. Sem comentários. Sentimo-nos impotentes para justificar o injustificável: até quando vamos tratar a categoria profissional de professores com tamanho descaso e desvalorização? Como não articular as condições de trabalho e de salário ao “mal estar” docente? Os dados da próxima seção apresentam, ainda que brevemente, esse paradoxo.

O que dizem as professoras sobre a constituição profissional

Na análise dos registros e verbalizações emergiram questões pertinentes à constituição profissional do professor doas anos iniciais do Ensino Fundamental de Feira de Santana que ajudam a compreender alguns aspectos no processo de constituição de sua profissionalidade. As especificidades do tornar-se professor que emergiram nos dados e se constituíram em unidades de análise dizem respeito à identificação com a profissão, aos dilemas e sentimentos sobre a docência, incluindo aí, o cotidiano do trabalho docente.

A identificação com a docência

Ser professora não parece ter sido uma escolha para a maioria das participantes. Das doze participantes, apenas duas se referem à intenção de se tornarem professoras. Grande parte das professoras que se referem à intencionalidade da escolha profissional fundamentaram essa escolha no incentivo do contexto familiar, que se deve a uma visão idealizada da profissão, considerada adequada à mulher, por permitir conciliar vida pessoal e profissional.

Observemos as falas em relação à escolha pela profissão:

A escolha acontece por falta de opção, morava em outra cidade com opção de contabilidade e magistério. Assim primeiro fiz contabilidade para só depois escolher o magistério. (P1)

Não escolhi ser professora, morava no interior e minha mãe não tinha condições de me proporcionar estudos em outra cidade e lá onde morava só tinha magistério. (P2)

Influência da família (sou de família onde 60% são professoras), admiração pela força e poder de transformação que nossa categoria tem e paixão pelo universo infantil. (P3)

Nos relatos apresentados, a docência não aparece como um objeto de desejo profissional, mas como uma circunstância. Essa situação tem se apresentado como recorrente nos cursos de licenciatura ao qual trabalhamos. Quando questionamos os futuros professores o motivo da escolha pela licenciatura, a maioria revela não ter vontade nem interesse em ser professor. Estão ali por oportunidade de realizar um curso superior.

De acordo com Thurler e Perrenoud (2006), os motivos para tornar-se professor hoje, diversificam-se desde a questão de vocação até a necessidade do trabalho para garantir o sustento familiar. Entretanto, Valle (2006) destaca que esta escolha pode ser provocada pela impossibilidade de concretizar outro projeto profissional, devido à oferta limitada de habilitações profissionais.

Dilemas e sentimentos sobre a docência

Agrupamos nessa unidade de análise sentimentos e dilemas, uma vez que os dados aparecem intrinsecamente relacionados – vida e profissão. O grupo de professoras afirma que, já que estão na docência, procuram desenvolvê-la com amor e dedicação, embora se sintam profundamente desrespeitadas. Há um misto de sentimentos que extrapola as condições de salário – respeito mesmo, tanto pela escola como pelos estudantes, pais, comunidade, governo. O extrato abaixo representa um sentimento experienciado por esse grupo profissional:

[...] respeito, o que é isto? Não vejo possibilidades de termos nem respeito e nem democracia na escola, por vários motivos, e um deles é que o professor não tem mais autonomia, nem perante aos alunos, autoridade é coisa do passado, sofremos muito com nossos alunos e quando chamamos os pais para conversar, sempre dão razão aos seus filhos, não temos crédito, a profissão-professor está esquecida por todos. Está muito difícil continuar na profissão. (P9)

Essa dualidade/contradição de sentimentos aparece de diferentes formas. Há momentos em que os relatos revelam a sensação de despreparo e desamparo no exercício profissional, como confidenciam as professoras: *Estou cansada. Me sinto desrespeitada, desatualizada, fragilizada* (P12). Também expressam que *Não tenho nenhum apoio, estou cansada. Somos muito cobradas.* (P2).

As professoras percebem que os conhecimentos da formação profissional não são suficientes para o desafio da complexidade e multiplicidade de situações envolvidas na prática docente. Nos relatos das participantes essas dificuldades impulsionam a busca de conhecimentos que permitiriam superar esses desafios. Nesse momento emerge como elemento importante a existência ou a falta de apoio da equipe escolar ou de colegas mais experientes. Outro aspecto que aparece nos relatos, é sobre a “invasão” da vida pessoal pela atividade profissional, o que incomoda as professoras, pela falta de limite da atuação profissional:

[...] o professor tem muito desafio, a realidade do professor é outra, ele não é só professor ali, ele é professor em todo lugar que ele está. Ser professor é muito complicado por isso também: não tem limite. Parece que não sou gente, que não tenho privacidade. (P 9)

Me sinto muito sem vida própria. E com a tecnologia, as tarefas de ser professor, piorou: tenho que dar conta de tudo a toda hora (P10)

Os relatos apresentam sensações constantes de mal-estar na profissão. O conceito de mal-estar docente pretende descrever os efeitos negativos das condições da profissão docente sobre a personalidade do professor, sendo um conceito amplo que integra conceitos mais específicos, como sejam os de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stresse, neurose e depressão (ESTEVE, 1999).

Nesses moldes os professores são unânimes em narrar os frequentes problemas de saúde que geram o mal estar decorrente da sua profissão e que já foram vivenciados pelas profissionais ou por colegas de profissão, tais como: “*emocional, estresse e problemas nas cordas vocais*” (P 4); “*depressão, pressão alta, enxaqueca, dores estomacais e problemas nas cordas vocais*”(P1); “*alergia, problema na visão, coluna e outros*”(P6).

O que se pode inferir é que além do desgaste e da falta de reconhecimento dessa categoria profissional ainda existe um mal estar docente instalado mediante problemas físicos, emocionais e mentais que acometem os profissionais. Trata-se de um mal-estar proveniente do contexto de trabalho que enfrentamos hoje, com diversidades e pluralidades que não sabemos como enfrentar. Nesse sentido, todas as professoras citaram como uma dificuldade a enfrentar, a falta de parceria com os pais dos estudantes. Outra dificuldade que aparece na totalidade dos registros é o descaso do governo pela ausência de políticas educacionais que deem amparo ao professor. Como diz a professora,

[...] Ser professor é de muita responsabilidade, parece que temos a solução pra tudo que acontece na escola e fora dela. Deveria ser considerada uma profissão de glamour, mas está banalizada. Não acredito que tenha jeito de melhorar. (P1)

Entre os professores circulam sentimentos como impotência, tristeza, desejo de abandono a profissão, cansaço, fracasso diante do seu papel e culpabilização. Esses sentimentos aparecem como reações aos dilemas de sua profissão que não de natureza apenas técnica ou prática do exercício da docência, mas se inserem dentro de uma perspectiva ampla que envolve melhores condições de trabalho. Os depoimentos a seguir explicitam essa problemática quando questionados em relação aos sentimentos vivenciados por elas em relação aos dilemas e as profissão:

Triste. A cada dia me decepciono e vivencio um sentimento que não estou fazendo nada em sala de aula. (P1)

De impotência, de querer resolver e não ter como resolver. Aí só pedir a Deus força e sabedoria para administrar. (P7)

Sinto-me fazendo um trabalho de formiginha frente a um oceano. (P8)

Escreve Espinosa (apud Chauí, 1982) a seguinte frase: “a tristeza é o que sentimos ao perceber que nossa realidade diminui porque nossa capacidade de agir encontra-se diminuída ou enterrada”. Chauí (1982, p.56) concorda com Espinosa quando afirma:

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos.

O pensamento de Spinoza e de Chauí (1982) nos remete à ideia de que já faz algum tempo que o espaço escolar não anda muito bem. Angústias, tristezas, decepções, conflitos negativos, relações de trabalho baseadas no poder, enfim, o espaço escolar foi e está sendo tomado por sentimentos que nos tornam inertes em pensar soluções imediatas para os problemas que ele enfrenta. Esse mal-estar docente é hoje uma realidade que precisa ser enfrentada a fim de se apontar soluções. De modo geral, os autores aludidos têm razão, ou seja, na atualidade a capacidade de agir, a qual se refere Spinoza, torna-se ainda mais diminuída, o mal-estar docente atrela-se ao mal estar político. As pessoas, de modo especial os professores, pelo menos a maioria, não acredita no potencial que tem para a transformação de uma dada realidade.

Considerações Finais

Esta investigação chama a nossa atenção para discutir as condições de trabalho e de formação dos professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica. Neste estudo, os depoimentos revelam, de modo geral, o empenho dos professores em desenvolver um trabalho em sala de aula, muito embora não encontrem condições de trabalho adequadas para conseguirem dar conta das atuais demandas.

Os dados mostram que o tornar-se professor implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, que impulsiona a busca por fontes de conhecimento e requer a existência de apoios articulados à experiência e espaços onde as práticas possam ser discutidas e partilhadas. É, portanto, uma experiência construída socialmente, em diferentes contextos de socialização.

Outro aspecto que merece destaque é a relação entre vida e profissão explicitada nos depoimentos. Observa-se a intensa mobilização social, cognitiva e afetiva exigida pela docência; ser professor é uma condição existencial, a atividade profissional é uma tarefa de tempo integral, que vai além do tempo cumprido na escola.

Diante do quadro apresentado, temos clareza de que a mudança desse cenário não é de responsabilidade exclusiva dos professores. Precisamos, urgentemente, de políticas concretas de valorização do magistério, que dê ouvidos ao que os professores têm dito em diferentes pesquisas, ou seja, que precisamos de políticas educacionais de governo consistentes, contínuas, voltadas para metas definidas, que incluam: professores com adequada formação envolvidos no trabalho educativo, com competência pedagógica, conhecimento específico sólido e comprometimento com o trabalho; condições de salário e de carreira condizentes com profissões que exigem formação em nível superior, considerando a responsabilidade e a especificidade do trabalho pedagógico implicado no exercício profissional; espaços institucionalizados para a socialização profissional e formação permanente; equipe gestora preparada para garantir o devido apoio à docência; escolas equipadas com recursos materiais e tecnológicos que atendam, ainda que basicamente, às necessidades do ensino que ministram; e opção por estilos de gestão escolar que favoreçam a autonomia da escola e que privilegiem o trabalho em equipe, constituída por profissionais harmonizados com os objetivos da escola.

Se o âmago da questão está na consideração do elemento humano e de sua valorização, é necessário voltar as atenções para os profissionais que atuam no sistema, oferecendo-lhes oportunidade de aquisição de competência e de satisfação e compromisso com o trabalho que desenvolvem.

Referências

- CHAUÍ, Marilena. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, Carlos, R (org). O Educador: Vida e Morte. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- CODO, Vanderley (cord). Educação: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da carinho e trabalho Educação. Brasília: Vozes, Petrópolis, RJ, 1999.
- ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher. (tradução), 1999.
- FANFANI, E. Consideraciones Sociologicas sobre profesionalización docente. In: SEMINÁRIO REDESTRADO – nuevas regulaciones em América Latina. VII, 2008, Buenos Aires. Anais do VII Seminário Redestrado. Buenos Aires, 2008. vol. 28, p.335-353.
- GATTI, B. A. (coord.); BARRETO, E. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A. et al. A atratividade da carreira docente no Brasil. Estudos e Pesquisas Educacionais. São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 1, p. 139-210, 2010.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.
- JESUS, Saul Neves. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. Florianópolis, SC: Katálysis, v.7, n.2, jul./dez. 2004.
- NUÑEZ, I.B.. e RAMALHO, B.L.. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. Rev. Iberoamericana de Educación, 10,1-15, 2008.
- THURLER, M. G.; PERRENOUD, P. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 357-375, maio/ago. 2006.
- VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.
- VASCONCELLOS, C.S. Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto PolíticoPedagógico ao cotidiano da sala de aula. 6ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2006.

Educação Matemática: como esse campo é compreendido em relação à natureza, campo de atuação, realidade de seus objetos epistemológicos e procedimentos metodológicos por pesquisadores e professores”

Celia Finck Brandt, Silvia Cirsitna Madrid Finck⁵⁵⁶

Resumo

Apesar da Educação Matemática estar na interseção de vários campos científicos ela tem seus próprios problemas e questões de estudo, não podendo ser vista como aplicação particular desses campos. Por essa razão as pesquisas, nesse campo de investigação, voltam suas questões para a prática de ensino, ou melhor, para reflexão por parte do educador sobre sua própria prática e sobre a prática dos outros. Essas pesquisas, nesse campo, contemplam diversas e diferentes temáticas dentre as quais podemos citar: processos de ensino/aprendizagem de Matemática; mudanças curriculares; emprego de tecnologias no ensino de Matemática; prática docente; desenvolvimento profissional (de professores); práticas de avaliação; contexto sócio-cultural e político do ensino/aprendizagem de Matemática, dentre outras. Duas questões emergem desse cenário: primeiro investigar o significado atribuído à educação matemática; segundo, que advém do grande impulso na produção de conhecimento na área de Educação Matemática dos últimos anos, investigar as diferentes correntes de pesquisa que possam servir de embasamento para os estudos da referida área. Entre essas correntes, destacamos a Teoria das Representações Sociais. Tendo em Serge Moscovici (1981) sua maior referência, esta teoria tenta explicar fenômenos a partir da mediação entre o individual e o social. Esta abordagem serve à Educação Matemática à medida que possibilita a tecitura de uma rede de significados para sua natureza, campo de atuação, objetos de investigação e procedimentos metodológicos por pesquisadores e professores da área, a partir das representações que os mesmos manifestam sobre estes itens. A presente investigação busca responder à questão: quais as representações sociais de professores que ensinam matemática, alunos de cursos de licenciatura em matemática e pesquisadores no campo da educação matemática sobre natureza, campo de atuação, realidade de seus objetos epistemológicos e procedimentos metodológicos do campo da educação matemática? A pesquisa será de natureza quali-quantitativa. Como procedimentos de coleta de dados empíricos será elaborado um instrumento com características de um questionário com questões abertas relacionadas à aspectos da educação matemática: natureza, objeto, campo de atuação, metodologia de pesquisa. Esse questionário será aplicado a professores que ensinam matemática, alunos de cursos de Licenciatura em Matemática e pesquisadores que desenvolvem pesquisas no campo da educação matemática. Os sujeitos da pesquisa serão da cidade de Ponta Grossa, Curitiba, Guarapuava, Londrina e Florianópolis pelo fato da presença dos pesquisadores em instituições localizadas nessas cidades. Usaremos também a entrevista com parte do grupo que respondeu aos questionários. Os dados serão organizados com auxílio do software Alceste e Evoc. Os procedimentos de análise dos dados serão subsidiados pela análise de conteúdo de Laurence Bardin e pela teoria de representações sociais de Serge Moscovici com contribuições da teoria do Núcleo central de Jean Paul Abric. Temos como expectativas avançar

⁵⁵⁶ Universidade Estadual de Ponta Grossa- Curitiba- Paraná- Brasil

com reflexões teóricas sobre a natureza do campo da educação matemática com vistas a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas por meio da disseminação dos resultados encontrados em periódicos qualificados e em eventos.

Palavras chave: educação matemática, representações sociais, estatuto e objetos epistemológicos.

Introdução

Apesar da Educação Matemática estar na interseção de vários campos científicos (Matemática, Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Epistemologia, Ciências Cognitivas,...) ela tem seus próprios problemas e questões de estudo, não podendo ser vista como aplicação particular desses campos. Por essa razão as pesquisas que surgem voltadas para esse campo de investigação voltam suas questões para a prática de ensino, ou melhor, para reflexão por parte do educador sobre sua própria prática e sobre a prática dos outros ou contemplam questões que são geradas a partir de investigações ou estudos precedentes ou da própria literatura.

Essas pesquisas, nesse campo, contemplam diversas e diferentes temáticas dentre as quais podemos citar: processos de ensino/aprendizagem de Matemática; mudanças curriculares; emprego de tecnologias no ensino de Matemática; prática docente; desenvolvimento profissional (de professores); práticas de avaliação; contexto sócio-cultural e político do ensino/aprendizagem de Matemática dentre outras.

Duas questões emergem desse cenário: primeiro investigar o significado atribuído à educação matemática. O segundo advém do grande impulso na produção de conhecimento na área de Educação Matemática dos últimos anos que passam a demandar que diferentes correntes de pesquisa sirvam de embasamento para os estudos da referida área. Entre essas correntes, destacamos a Teoria das Representações Sociais. Tendo em Serge Moscovici (1981) sua maior referência, esta teoria tenta explicar fenômenos a partir da mediação entre o individual e o social. Esta abordagem serve à Educação Matemática à medida que possibilita a tecitura de uma rede de significados para sua natureza, campo de atuação, objetos de investigação e procedimentos metodológicos por pesquisadores e professores da área, a partir das representações que os mesmos manifestam sobre estes itens.

“O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor para atingir esses propósitos na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana” (ALVES-MAZOTTI, p. 23, 208). Por essa razão iremos relacionar como a teoria das representações sociais servem de subsídios teóricos para analisar as representações sociais de professores sobre o significado de educação matemática.

A investigação a ser realizada tem por objetivo apontar, após reflexões analíticas, representações sociais de professores que ensinam matemática, alunos de cursos de licenciatura em matemática e pesquisadores no campo da educação matemática sobre natureza, campo de atuação, realidade de seus objetos epistemológicos e procedimentos metodológicos do campo da educação matemática.

A pesquisa será de natureza quali-quantitativa. Como procedimentos de coleta de dados empíricos será elaborado um instrumento com características de um questionário com questões abertas relacionadas à aspectos da educação matemática: natureza, objeto, campo de atuação, metodologia

de pesquisa. Esse questionário será aplicado a professores que ensinam matemática, alunos de cursos de Licenciatura em Matemática e pesquisadores que desenvolvem pesquisas no campo da educação matemática. Os sujeitos da pesquisa serão da cidade de Ponta Grossa, Curitiba, Guarapuava, Londrina e Florianópolis pelo fato da presença dos pesquisadores em instituições localizadas nessas cidades: Méricles Thadeu Moretti da UFSC em Florianópolis, Dionísio Burak da UNICENTRO em Guarapuava, Ettiène Guérios da UFPR em Curitiba, Ana Lúcia Baccom da UEPG (e com possibilidades de contatos com a UEL em Londrina), Denise Terezinha Marques Wolski doutoranda da UEPG e a pesquisadora da UEPG. Todos os professores citados são docentes de programas de Pós Graduação e possuem grupos de estudo cadastrados no CNPq. Isso significa a possibilidade de um grande grupo para coleta de dados (aplicação do instrumento). Usaremos também a entrevista com parte do grupo que respondeu aos questionários. Os dados serão organizados com auxílio do software Alceste e Evoc. Os procedimentos de análise dos dados serão subsidiados pela análise de conteúdo de Laurence Bardin e pela teoria de representações sociais de Serge Moscovici com contribuições da teoria do Núcleo central de Jean Paul Abric.

No próximo item apresentaremos questões do histórico das representações sociais, processos de objetivação e ancoragem e a teoria do núcleo central e periferia.e, para tanto, contaremos com as idéias de Moscovici (1981), Jodelet (1984) e Abric (2003).

Esse quadro teórico servirá, posteriormente, como subsídio para a análise das representações dos professores em relação ao significado de educação matemática.

2. Representações sociais segundo Serge Moscovici

Segundo Camargo (2005) a teoria das representações sociais tem como origem a sociologia que começou no final do século XIX, com Durkheim, cuja base epistemológica era positivista. Ela foi sistematizada como corpo teórico e metodológico nos anos 60 do século passado, na França, por Serge Moscovici, que retoma a noção de representação coletiva elaborada por Durkheim e a desenvolve na psicologia social, com a perspectiva de superar as bases positivistas que naquela conjuntura era predominante.

É importante diferenciar a concepção de Durkheim e Moscovici sobre as representações.

Durkheim, segundo o próprio Moscovici (1981), não estava interessado simplesmente em determinar o caráter *sui generis* das representações coletivas como um elemento de seu esforço para conservar a sociologia como uma ciência autônoma. Toda sua sociologia é, ela própria, solidamente direcionada àquilo que faz com que as sociedades se mantenham harmônicas, isto é, às forças e estruturas que podem preservar, ou conservar, o todo contra qualquer desintegração ou fragmentação.

É nesta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim, isto é, seu poder de impor favorece a conservação e a integração da sociedade. É nesta perspectiva que as representações coletivas assumem sua significância sociológica para Durkheim, seu poder de impor, favorece a conservação e a integração da sociedade, por outro lado, foi guiada consistentemente para questões de como as coisas se modificam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais a mudança e a novidade, como a preservação e a conservação, se tornam parte da vida social.

Moscovici (1981) sugeriu que, ao escolher o termo representação social, queria ressaltar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais estático, ou fixo, que elas possuíam na teoria de Durkheim.

A teoria das representações sociais desenvolvida por Moscovici (1981) tem por objetivo a interpretação das representações estabelecida do indivíduo com a sociedade e com outros sujeitos. Conforma um corpo teórico preocupado em responder às questões teórico-práticas da apreensão das representações sociais manifestos no cotidiano relacional da vida em sociedade.

Segundo Moscovici (1981), esta teoria pretende dar conta dos fenômenos objetivos existentes na relação entre os homens, com a natureza e a sociedade, compreendendo os processos de influência que o fenômeno das representações sociais exerce sobre os seres humanos nas suas ações cotidianas.

Visa resgatar a compreensão do mundo, a partir dos conceitos elaborados pelos grupos, indo ao encontro das explicações disseminadas no “senso comum”.

Para Jodelet (1984), a representação social é uma forma de conhecimento social que se generaliza como senso comum, que produz um saber funcional e geral para os sujeitos, servindo para que a atividade mental de grupos e indivíduos se relacione com as condições, acontecimentos, objetos e comunicações que lhes dizem respeito. A mediação que faz isto acontecer se dá pelo contexto concreto no qual estes indivíduos e grupos vivem, e, também, da cultura alcançada através da história, além dos códigos, valores e das ideias respectivas de um determinado grupo social.

As representações sociais são estabelecidas a partir de uma forma de construção e reconstrução de sentidos dos objetos socialmente representados pelos grupos. Estas não devem ser percebidas como uma simples reprodução, interiorizada, de uma imagem vinda do exterior. Elas têm de ser pensadas como um processo de construção simbólica, a partir da realidade de determinados grupos (Jodelet, 1984).

A representação social tem funções exclusivas para os grupos que compartilham essas teorias de senso comum. A partir desta perspectiva, Moscovici (1981) percebe como o sujeito vai tornando os conhecimentos científicos socializados, para com isso interpretar sua realidade e o mundo e, assim, reconhecer-se com seu grupo. As representações sociais fazem com que esta forma de pensar o mundo estabeleça condições para o indivíduo compreendê-lo: “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências” (MOSCOVICI, 1978, p. 44). Segundo o autor, as representações sociais têm por função “uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações” reconhecer-se com seu grupo. As representações sociais fazem com que esta forma de pensar o mundo estabeleça condições para o indivíduo compreendê-lo: “a representação social constitui uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas conseqüências” (MOSCOVICI, 1981, p.44).

Segundo o autor, as representações sociais têm por função “uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações” (idem) como esta se estrutura através das relações simbólicas e da comunicação dentro dos campos de conhecimento grupal.

Segundo Moscovici (1981), pessoas e grupos produzem representações no percurso da comunicação e da cooperação. Representações, evidentemente, não são estabelecidas por uma pessoa isoladamente. Uma vez criadas, elas obtêm uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e favorecem a origem de novas representações, enquanto antigas representações deixam de existir.

O autor menciona que pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, criam e comunicam constantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos levantam.

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios, etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhes fornecem o “alimento para o pensamento” (Moscovici, 1981: 45).

Para Moscovici (1981), as formas de identificação concreta das representações sociais estão nas comunicações em geral, onde se elaboram os conhecimentos de senso comum. É importante ressaltar que as representações sociais não estão apenas expressas nos discursos de senso comum, mas, também, são encontradas nas ciências, nas religiões e em outras tantas formas de conhecimento compartilhado.

Deve ser compreendido que o indivíduo não é isolado do mundo, ele é um sujeito social.

Significa dizer [...] um indivíduo adulto, inscrito numa situação social e cultural definida, tendo uma história pessoal e social. Não é um indivíduo isolado que é tomado em consideração, mas sim as respostas individuais enquanto manifestações de tendências do grupo de pertença ou de filiação na qual os indivíduos participam (JODELET apud SPINK, 2003, p.120).

Com isso, pode-se afirmar que as representações sociais são estruturas estruturantes. As representações também são uma expressão da realidade intraindividual, onde existe a possibilidade do indivíduo exteriorizar múltiplos sentidos, revelando o poder de criação e de transformação da realidade social.

O primeiro mecanismo tenta ancorar idéias estranhas, colocando-as em um contexto familiar. A ancoragem é um processo que altera algo estranho, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que pensamos ser adequada. Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não têm nome são desconhecidas, e com isso, ameaçadoras.

O propósito do segundo mecanismo é objetivá-los, quer dizer, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que tem no mundo físico. As coisas que o olho da mente compreende mostram-se diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a manifestar-se, passando a ser algo visto e tangível.

Assim, podemos dizer que o senso comum é construído historicamente e se analisarmos o tempo longo identificaremos, por exemplo, que o imaginário social do trabalho docente foi construído por décadas. Mas se investigarmos o tempo curto,

Segundo Moscovici (1981), as representações sociais são uma forma de conhecimento particular, que atua no cotidiano das comunicações entre os indivíduos, criando possíveis ideias sobre um determinado assunto por meio de categorias, passando por um processo de ancoragem e objetivação.

A opção pela abordagem psicossocial (RS) neste trabalho refuta-se na ideia que a relação entre os professores e o objeto de estudo, o trabalho docente, estão justapostos por sistemas interpretativos, onde os saberes são transformados em saberes úteis. A partir disso, as representações sociais são conduzidas por dois processos denominados por Moscovici (1981), de ancoragem e objetivação.

2.1. Processos de objetivação e ancoragem

A ancoragem é um processo de trazer um objeto ou novas informações, aos conceitos e imagens já formados anteriormente, familiarizando-os com a realidade correspondente. Por exemplo, quando um sujeito encontra algo estranho ou diferente ele tenta aproximar a um sistema particular de categorias preexistentes para reajustar sua ideia que tem sobre o objeto. “Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas não classificadas e que não possuem nome são estranhas, não e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p.61). Ainda esse autor afirma:

Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo, isso concretamente significa que ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito. (MOSCOVICI, 1981, p.64)

Outro mecanismo no processo de construção das representações sociais é a objetivação, que segundo Moscovici (1981, p.71) é mais atuante do que a ancoragem, que pode ser entendido com o processo de objetivação das ideias, materialização do abstrato, ou seja, transformar em objeto o que está sendo representado, imagens. Resumidamente as RS são constituídas por dois mecanismos que servem para tornar algo que não é familiar em algo familiar, a ancoragem e objetivação. O primeiro classifica e nomeia o determinado objeto ou conjunto de ideias, o segundo, transfigura o que é abstrato em concreto, com imagens.

2.2. A Teoria do Núcleo Central das Representações Sociais

A Teoria do Núcleo Central surgiu em 1976 através da tese de doutoramento de Jean-Claude Abric, defendida na Université de Provence, sob a forma de uma hipótese geral a respeito da organização interna das representações, qual seja: toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, sua significação e organização interna. Em outras palavras, Abric (2003) defende, naquela ocasião, que não apenas os elementos da representação seriam hierarquizados, mas que toda a representação seria organizada em torno de um núcleo central que estrutura como a situação é representada e determina os comportamentos. Essa hipótese surge em estreita continuidade aos trabalhos conduzidos por Abric (2003) sobre as relações entre representações sociais e comportamento.

Segundo Abric (2003), as representações se organizam em torno de um sistema central, porque em todo pensamento social, certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas, não podem ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e a permanência de um grupo social” (p. 39). Conforme o autor, o sistema central desempenha três funções: geradora (é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos), organizadora (ele determina a natureza das ligações entre os elementos de uma representação) e

estabilizadora (seus elementos são os que mais resistem à mudança). Uma série de trabalhos colocou em evidência que existem dois grandes tipos de elementos no núcleo central: os “normativos” e os funcionais” (SÁ, 2002).

Segundo Abric (2003), os “normativos” são originados do sistema de valores se constituindo, pois, na dimensão fundamentalmente social do núcleo; já os “funcionais” estão associados às características descritivas do objeto nas práticas sociais. Conforme a Teoria do Núcleo Central, os outros elementos que entram na composição das representações sociais fazem parte do sistema periférico, que desempenha um papel essencial no seu funcionamento. Segundo Abric (2003), esse sistema é dotado de grande flexibilidade, pois preenche as seguintes funções: concretização (permite que a representação seja formulada em termos concretos), regulação (permite a adaptação às mudanças no contexto), prescrição de comportamentos (garante o funcionamento instantâneo da representação como grade de leitura de uma dada situação, possibilitando orientar tomadas de posição), modulações personalizadas (permite a elaboração de representações individualizada relacionadas as experiências pessoais) e proteção do núcleo (absorve e reinterpreta as informações novas suscetíveis de por em questão os elementos centrais).

Uma representação social, conforme definida pela Teoria do Núcleo Central, é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas: central e periférico. O central constitui as valores e atitudes historicamente associados ao objeto. O periférico está mais associado às características individuais e ao contexto imediato e contingente.

Abaixo trazemos um quadro explicativo sobre as características do núcleo central e periférico:

Quadro 2 – Características do núcleo central e o sistema periférico

Núcleo Central	Sistema Periférico
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração das experiências e das histórias individuais
Consensual: define a homogeneidade do grupo	Suporta a heterogeneidade do grupo
Estável, coerente e rígido	Flexível, suporta contradições
Resiste à mudança	Transforma-se
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Gera a significação da representação e determina sua organização	Permite a adaptação à realidade concreta e a diferenciação do conteúdo: protege o sistema central

Fonte: Alves- Mazzotti (2008, p.23)

Procedimentos metodológicos de coleta, organização e análise dos dados

Para coleta dos dados utilizaremos um questionário por meio do qual solicitaremos a evocação de cinco palavras que são lembradas ao ouvir as palavras “educação matemática”. Em seguida será solicitada uma justificativa para a palavra citada em primeiro lugar.. A próxima questão solicitará o significado de educação matemática. Outro instrumento de coleta de dados contará com uma entrevista com trinta professores ou pesquisadores que atuam no campo da educação matemática. Para a organização e análise dos dados

contaremos com as contribuições dos softwares Evoc e Alceste. Passaremos, na sequência, a explicar a forma como esses softwares trabalham e com quase ferramentas desses aplicativos poderemos contar.

As contribuições do software EVOC

Para organização das representações sociais dos professores, sobre os saberes docentes necessários para o trabalho docente, obtidas por meio da associação livre de palavras será utilizado o *software EVOC*. O software permite a identificação das representações sociais pertencentes ao núcleo central e as pertencentes à zona periférica.

O software EVOC é utilizado para análise das evocações livres conforme o método proposto por Vergès. A figura 1 é relativa a uma imagem do programa EVOC e de seus, 16 subprogramas que realizam análises complementares.

Figura 1 - Print Screen da página de abertura do EVOC



Para análise das representações sociais no primeiro momento serão utilizados os seguintes subprogramas: *Lexique*, *Trievoc*, *Rangmot* e o *Rangfrq*. As funções de cada um são: o *Lexique*, isola as unidades lexicais do *corpus* utilizado; o *Trievoc* realiza uma triagem das evocações, arranjando-as por ordem alfabética; o *Rangmot* fornece uma lista com todas as palavras evocadas, indicando quantas vezes elas foram evocadas – sua frequência – e a ordem média de sua evocação e o *Rangfrq* organiza as evocações num quadro de quatro casas, indicando o provável núcleo central e a periferia da representação social (por exemplo, figura 2).

Figura 2 – Print Screen do Rangfreq



Os resultados obtidos no EVOC permitirão descrever a estrutura das representações sociais dos professores.

Os resultados serão obtidos por meio do tratamento pelo Evoc ao teste de evocações livres. Com esse tratamento conseguir-se-á abstrair as palavras que os professores utilizarão para definir educação

matemática. Para esse tratamento pelo EVOC serão digitadas as palavras no Excel e, para evitar ambigüidades, será realizado um tratamento prévio pelo pesquisador no sentido de escolher, para digitação, entre palavras de mesmo sentido. Ao iniciar o EVOC o pesquisador realizará um primeiro tratamento com uma das ferramentas do programa denominada LEXIQUE. Por meio dessa ferramenta o programa evidenciará as colunas digitadas no Excel que não correspondem a evocações, ou seja, evidenciará as demais variáveis utilizadas no banco de dados.

No caso dessa pesquisa serão utilizados as seguintes variáveis: sexo, idade, tempo de magistério, quantidade de alunos por sala, já citadas no momento da explicação do software.

Para um segundo tratamento o pesquisador utilizará a ferramenta do programa denominada TRIEVOC que possibilita a visualização do número de palavras evocadas.

Numa etapa posterior o pesquisador submeterá os dados a mais um tratamento e, para isso, utilizará a ferramenta denominada o NETTOIE, que possui a seguinte interface abaixo:

Figura 3 – Print screen do layout de Nettoie



Com essa ferramenta será possível mais uma redução pela substituição de palavras sinônimas, de mesmo radical, apresentadas no plural ou singular, ou masculinas e femininas. Esta etapa é importante, pois o programa realiza uma purificação dos dados.

Na próxima etapa o pesquisador utilizará uma ferramenta do programa denominada RANGMOT e, por meio da qual o programa gera um relatório, importante para análise das palavras evocadas pelos professores. Cabe ressaltar que o programa, nesta etapa, solicita que o pesquisador preencha um determinado campo que anuncia o número de palavras solicitadas para evocação. O relatório gerado apresenta a lista de palavras evocadas (na primeira coluna à esquerda), e a frequência em que elas aparecem em relação ao total de palavras (na segunda coluna do relatório à esquerda) bem como, a frequência em que elas aparecem em cada posição (em cada posição (nas cinco colunas à direita) . O relatório apresenta também a ordem média (moyene) de cada palavra , que significa a ordem desta palavra entre as citadas calculada pelo programa por meio de uma média ponderada.

O programa permite também identificar as palavras evocadas de maior relevância (que farão parte do núcleo central). Isso porque nem todas as palavras são relevantes, pelo fato de serem evocadas poucas

vezes e em últimas posições. Por essa razão é necessário eliminar as palavras citadas somente uma vez, duas ou três vezes do número total de palavras.

Esse relatório é extremamente importante para a análise das representações sociais à luz do quadro teórico de Moscovici (1981), Jodelet (1984) e Abric (2003), pois demonstra uma prévia das palavras mais evocadas, bem como, as palavras que tiveram uma frequência de posição citadas por primeiro.

Isso pode ser um indicativo dos elementos centrais que fazem parte do núcleo central, pois foram palavras citadas em primeiro lugar, mais lembradas, ou então, que tiveram a posição por primeiro e, por essa razão, evidenciam uma possível formação do núcleo central das representações sociais. Segundo Abric (2003), são aquelas representações guardadas na memória coletiva, que constituem uma base em comum, são estáveis e resistentes a mudanças, mantendo assim a continuidade e permanência da representação.

As RS são construídas coletivamente pelos sujeitos envolvidos e por essa razão permitem a produção de conhecimentos, atitudes e imagens sobre uma realidade ou fenômeno social e que são compartilhadas entre os sujeitos do coletivo.

Pesquisar os conhecimentos, atitudes e imagens sobre o significado de educação matemática segundo a abordagem teórico-metodológica das RS possibilita o acesso ao modo pelo qual os educadores interpretam, traduzem e comunicam em seu contexto (isto é, na prática educativa), o cotidiano, os saberes, suas formas de lecionar e interagirem com os alunos (MOSCOVICI, 1981).

O significado de educação matemática não é um objeto particular, e sim um objeto presente na vida dos sujeitos docentes, por isso é uma representação subjetiva, compartilhada com todos, é uma experiência social compartilhada e socialmente construída (JODELET, 1984)

Visto que o estudo das RS pode ser efetivado por três vias teóricas: sociogenética, estrutural e sociodinâmica nesta investigação discutir-se-á as representações sobre o significado de educação matemática apresentadas pelos professores, segundo a abordagem estrutural.

De acordo com essa abordagem em torno do núcleo central se organizam em maior quantidade os elementos centrais dessas representações e ele representa a parte mais acessível das RS por outros, visto que elas se manifestam mais rapidamente e mais regularmente. Os elementos que se encontram na periferia das RS cumprem três funções: prescritiva de comportamentos, que permite ao sujeito saber o que é normal fazer ou dizer sobre uma situação; aproximativa, que possibilita apropriações individualizadas, como variações do sistema periférico; proteção do núcleo central, amortecendo os ataques sofridos pela RS

Para uma análise mais completa, utilizar-se-á, além dos dados dos quadrantes revelados pelo programa, a análise de conteúdo de Laurence Bardin, nas respostas escritas pelos professores, quando justificaram a escolha da primeira palavra citada no teste de evocações do significado da palavra “educação matemática”.

Contribuições do ALCESTE

O ALCESTE⁵⁵⁷ (Análise Lexical Contextual de um conjunto de Segmentos de Texto) é um software que proporciona a análise quantitativa de dados textuais, utilizado em trabalhos que tratam de representações

⁵⁵⁷O Alceste foi introduzido pelo Max Reinert, na década de 90, para estudos nas áreas das ciências humanas e sociais, possibilitando um grande avanço para a psicologia social. Segundo Nascimento-Schulze, Veloz e Camargo, no Brasil esse software foi introduzido em 1998.

sociais. Ele oferece uma classificação hierárquica descendente, possibilitando uma análise léxica do material a ser estudado, por meio das classes lexicais que serão explicadas posteriormente.

Esse software trabalha as Unidades de Contextos Iniciais (UCIs) que compreende as respostas dos professores à entrevistas que serão transcritas e salvas num arquivo do Word. Cada um desses arquivos deve conter um código para identificação pelo programa do professor entrevistado que deve ser preparado pelo pesquisador. Dessa forma o pesquisador compõe o que o programa reconhece como um corpus com o qual ele procederá com a análise textual. Nesse estudo o código incluirá informações referentes ao professor entrevistado.

O conjunto das unidades de contextos iniciais (o corpus) deve conter de 20 a 30 UCIs para um bom funcionamento pelo ALCESTE. O ideal é a utilização de um corpus em torno de 1000 linhas.

As etapas de análise do ALCESTE são:

- a) Na etapa A é realizada a leitura das UCIs pelo programa, organização de dicionários (agrupamento das palavras em função da ocorrência e redução de acordo com suas raízes e cálculo da suas freqüências) e organização das UCEs (divisão pelo programa de textos em função do vocabulário e das formas reduzidas em função de suas raízes) .
- b) Na etapa B, o programa gera as matrizes de dados (palavras identificadas nas UCEs e sua ocorrência em freqüência) e classificações da UCEs obtidas. (Feita a partir do cruzamento das matrizes com as formas reduzidas e UCEs . Nessa etapa o programa aplica variando o método de classificação hierárquica descendente (CHD), obtendo uma classificação.
- c) Na etapa C ocorre a descrição das classes de UCEs. Aqui o programa apresenta um dendograma de classificação hierárquica descendente, ilustrando as relações entre as classes. A etapa D é um prolongamento da etapa C na qual o programa calcula dados complementares por meio da UCEs escolhidas e fornece a classificação hierárquica ascendente. Essas classificações ocorrem no interior de cada classe e, por essa razão são denominadas relações entre classes,

No estudo das representações sociais, as classes de palavras e as unidades de contexto elementar conferem às manifestações lingüísticas uma força, pois essas classes podem indicar várias representações sociais ou campos de imagens sobre um dado objeto, ou somente aspectos de uma mesma representação social.

O que irá indicar se são representações sociais ou apenas uma representação social é o seu conteúdo em relação a pesquisa que está sendo desenvolvida.

Com o auxílio do software ALCESTE, procederemos a uma análise textual (léxica) dos dados empíricos retirados das trinta (30) entrevistas realizadas com os professores.

Para essa análise realizaremos inicialmente a preparação do material textual, denominado corpus. Essa preparação incluirá colocar todas as entrevistas (os textos com os extratos somente das respostas dos professores) em um único arquivo do Word, e, identificar, nesse texto único, cada entrevista por uma linha de comando.

Cada entrevista é reconhecida pelo software como uma UCI (unidade de contexto inicial) e o conjunto das 30 entrevistas, assim constituído, formará o corpus de análise.

Cada linha de comando conterá informações que permite ao software identificar cada entrevistado e algumas características variáveis de acordo com o sexo, idade e o tempo que leciona. Essa linha de comando exige uma formação específica.

A figura 4 demonstra uma UCI identificada pela sua linha de comando:

Figura 4 - Exemplo de uma UCI



Para iniciar a análise pelo ALCESTE, o arquivo deverá ser submetido a um tratamento manual, pelo pesquisador. Esse tratamento inclui: fazer as correções dos erros de digitação, suprimir material verbal como perguntas, intervenções e anotações feitas durante a pesquisa e, também, linguagens informais que ocorrem durante a entrevista, como por exemplo: “ah! Lembrei...”. Hum! Hum!” O arquivo, para ser proposto para leitura pelo software ALCESTE, deve ser gravado no formato Word “somente texto com quebra de linha”, no formato de txt.

O próximo passo inclui iniciar o menu do ACESTE e selecionar, na janela que se abre, as opções “Plano de análise” (*Plan d’analyse*) e “Novo” (*Nouveau*), para que o programa possa realizar a primeira análise deste corpus. A figura 5 abaixo representa a interface do menu do ALCESTE:

Figura 5 – Interface do ALCESTE

Menu da Interface de Análise do ALCESTE (versão 4.5)			
Plano de Análise <i>Plan d'Analyse</i>	Configuração <i>Paramétrage</i>	Análise <i>Analyse</i>	Resultados <i>Résultats</i>
Novo <i>Nouveau</i>	Simplificada <i>Simplifié</i>	Analisar o corpus <i>Analyser le corpus</i>	Consulta dos Resultados <i>Consultation des Résultats</i>
Abrir <i>Ouvrir</i>	Monitorada <i>Assisté</i>	Análise comparativa <i>Analyse tri-crisis</i>	
Fechar <i>Fermer</i>	Especializada <i>Expert</i>	Relatórios de análise <i>Rapports d'analyse</i>	
Gravar <i>Enregistrer</i>	Opções <i>Options</i>	Iniciar o editor <i>Lancer EdImage</i>	
Gravar como ... <i>Enregistrer sous ...</i>			
Sair <i>Quitter</i>			

Autor: Brigido (2005)

No diretório do ALCESTE, encontrar-se-á o arquivo importado do Word, denominado pelo pesquisador de: “Original.docx”. Quando o arquivo for aberto aparecerá uma mensagem para gravar o plano (*enregistrer em*

plan) e, em seguida, outra mensagem (*Verifier le corpus?*) perguntando ao pesquisador se deseja que o software faça a verificação do corpus para identificar se há algum erro no seu formato, normalmente relacionado a linha de comando. No caso da existência de erros aparecerá uma mensagem e, logo em seguida, abrirá um editor de textos para que seja possível corrigir os erros apontados pelo (*société image*) no “*EdImage*” (*editor de textos do Alceste*), no corpus. Terminadas as correções solicitadas clica-se em sair (quit) do editor (*edimage*) para retornar à interface de análise do documento. Se o documento não apresentar erros aparecerá uma mensagem (*Il n’y a pás d’erreurs de saisie*). O próximo passo inclui solicitar ao programa a análise e, para isso é necessário clicar em análise (*analyse*) e posteriormente em análise do corpus. Enquanto a análise está sendo realizada pelo programa aparecerá a mensagem: *analyse de cours*. Terminada a análise o programa apresenta uma síntese, que pode ser obtida por meio de uma interface de consulta que pode ser visualizada na figura 6.

Figura 6 – Menu do ALCESTE

Arquivo	Editar	Relatório	Dicionários	Descrição das Classes	Índice	Gráficos
Fechar	Salvar	Rapport	Bioclassifier	Projets Classes	Construccion	Graphique
Impression	Copier	Métricos	F. Complet	Fréquences	F. Complet	AFC
Mettre au	Passer	Comptes	F. Complet	Fréquences	F. Complet	AFC
Dossier	Rechercher	Libellés	F. Révisés	Aliments	F. Révisés	CHI
Rechercher						
Fechar	Classer	Plan	F. Análisis	DCE		CHA
Fechar	Di	Análisis	Análisis	Características		CHI
Salvar						
Sair	Forme	Opérations	Autres	Exportation		Sair
Quitter	Reducir			Exportation		Reducir
	EdImage			Segmenter		
				Rapports		
				Exportation		
				Index		
				Index		
				Index		
				Index		

Autor: Camargo (2007)

Para realizar as análises o programa, na etapa A1, faz a primeira leitura do corpus e, nesse momento, reconhece o número de entrevistas para a separação do corpus em 30 unidades de contexto inicial, ou seja, 30 entrevistas. Nessa etapa o programa organiza o corpus em UCES. Elas são segmentos de texto, na maior parte de três linhas.

Na etapa A2 o programa realiza o cálculo do dicionário. Para o corpus submetido o programa encontrará as palavras diferentes. Outras informações também serão fornecidas, dentre as quais: o número de ocorrências dessas palavras; a frequência média por forma distinta (diferentes, ou seja, o quociente da divisão entre o nº de ocorrências e o nº de formas diferentes); o número de palavras com frequência igual a um (isto é, que apareceram somente uma vez)

Na etapa A3 o programa gera o dicionário das palavras na forma reduzida. Exemplo: aprender, aprendizagem são reduzidas para aprend+.

Na etapa B o programa realiza o cálculo das matrizes de dados (formas reduzidas das palavras x UCES) e as classificações das UCES. Essas classificações são realizadas “em função dos respectivos vocabulários e o conjunto delas é repartido em função da frequência das formas reduzidas.” (CAMARGO, 2007, p. 6)

Na etapa B1, o programa faz a seleção das UCES e calcula outros valores importantes.

Na etapa C1 o programa organiza as UCES em classes.

A organização dessas classes é apresentada na forma de dendogramas que fornecem uma classificação hierárquica tanto descendente como ascendente entre as classes.

Este dendograma, representa o resultado da CHD, ilustrando as relações interclasses.

O pesquisador pode, ao clicar em Rapport, obter o relatório completo das análises realizadas pelo programa.(em anexo). No menu também estão contemplados todos os resultados gerados pelo programa. A verificação dos resultados pode ser realizada de duas formas: pela interface de consulta do ALCESTE (clcando no resultado desejado) ou por meio do relatório completo gerado, que pode ser aberto pelo editor (EdImage ou outro qualquer).

Por meio da interface de consulta do ALCESTE, o pesquisador pode acessar formas variadas de apresentar os resultados da análise de corpus, como por exemplo: etapa por etapa, obtida ao clicar em Rapport para gerar o relatório sintético (sintético résumé) ou o relatório completo (completo détaillé); os diferentes tipos de dicionários (dictionnaires), as classes escolhidas (profils classes), as palavras com seus respectivos contextos (concordancier) e os gráficos (graphques).

Considerações parciais

Com a presente investigação pretendemos identificar as representações sociais de professores e investigadores do campo da educação matemática sobre o significado de educação matemática, sua natureza, campo de atuação, objetos de investigação e procedimentos metodológicos. Contaremos com as contribuições dos softwares Evoc e Alceste e, dessa forma, conseguiremos identificar o núcleo central e as regiões periféricas dessas representações, segundo a abordagem estrutural.

Também as imagens, conhecimentos e atitudes referentes a essas representações conforme a abordagem dinâmica.

O instrumento de coleta de dados empíricos está sendo testado para posterior aplicação e obtenção de resultados com auxílio dos softwares anunciados e análises desses resultados com utilização de procedimentos de análise de conteúdo de Laurence Bardin, a serem anunciados no presente congresso.

REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C.. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. 2003. In: P. H. F., CAMPOS & M. C. LOUREIRO (Eds). Representações sociais e práticas educativas (PP 37-57). Goiânia: CCG.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações Sociais: Aspectos Teóricos e Aplicações à Educação. Revista Múltiplas Leituras, v.1, n. 1, p. 18-43, jan. / jun. 2008.

CAMARGO, B. V. O que o camino interdisciplinar brasileiro da teoria das representações sociais não favorece. In: MOREIRA, A & CAMARGO, B. V.. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007.

JODELET, D. (org) As representações sociais. Rio de Janeiro: EdUERJ.

. Brasília: MEC/SESu, 1984.

MOSCOVICI, S. (1981). On social representation. In: J. P. Forgas (Org.), *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (PP. 181-209). Londo: Academic Press.

PALMONARI, A.& CERATO, J. Teoria das representações sociais e cognição. O presente capítulo foi traduzido do espanhol por Juliana Harumi Chinatti.

Contribuições do estágio em educação infantil para a formação de professores na visão de estudantes de pedagogia

Rosimeire Costa de Andrade Cruz⁵⁵⁸, Sinara Almeida da Costa⁵⁵⁹

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições do componente curricular “Estágio em Educação Infantil” (EEI) para a formação de professores, na visão de estudantes do curso de Pedagogia. EEI é a quarta disciplina obrigatória, do currículo do curso de Pedagogia diurno, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, relativa à formação para a docência, com ênfase na primeira etapa da Educação Básica. Seu objetivo principal é envolver, de modo gradual, os estudantes em situações de práticas educativas promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como mobilizar um conjunto de competências necessárias ao trabalho pedagógico realizado com crianças na faixa de 0 a 5 anos, em creche e pré-escolas, que inclua, por exemplo, a observação e a escuta sensível das crianças e a capacidade de refletir sobre as diversas experiências com que se confrontam em contato com as professoras das instituições que sediam o EEI, as crianças e suas famílias. As reflexões acerca da importância do estágio na formação do professor de Educação Infantil (EI) alicerçaram-se, sobremaneira, nas contribuições teóricas de Formosinho (2001), Freire (2001), Goulart (2002), Ostetto (2000) e Santos (2009). Além disso, também foram considerados três importantes instrumentos legais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). Para identificar as contribuições do EEI para a formação de professores, na visão de estudantes de Pedagogia, foi realizada uma pesquisa qualitativa durante o ano de 2012, com 40 alunos, no decorrer de dois semestres letivos. Os dados foram coletados, especialmente, através da análise de relatórios, diários de campos e relatos de experiências durante as supervisões individuais e coletivas na Faculdade. Os resultados da investigação evidenciaram, dentre outros aspectos, que: 1) a maioria dos estudantes compreende o EEI como a “hora da prática” (LIMA, 2001); 2) os sentidos que o EEI assume para a formação do docente que irá atuar na EI variam de acordo com as concepções dos estudantes acerca de criança, de EI e da profissão de professor desta primeira etapa da Educação Básica; 3) o desencontro entre as concepções dos profissionais das instituições que sediam o EEI e dos estagiários acerca das categorias criança, EI e trabalho docente na EI dificulta a compreensão do estágio como espaço privilegiado de reflexão sobre formação e trabalho docente, de construção de saberes e de desenvolvimento de competências práticas importantes para um desempenho profissional adequado e responsável com as crianças em creches e pré-escolas; 4) os discursos dos estagiários focalizam, sobretudo, o trabalho docente desenvolvido diretamente com as crianças e não fazem referência às famílias e à gestão da instituição; 5) apesar das dificuldades envolvidas na realização do EEI, tanto o seu planejamento quanto a sua efetivação são concebidos pelos estagiários como etapas importantes na formação do futuro docente e mesmo daqueles que já exercem a docência.

⁵⁵⁸ Prof^a Dr^a do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará – FACED/UFC.

⁵⁵⁹ Prof^a Dr^a do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará – ICED/UFOPA.

Palavras-chave: Pedagogia. Educação Infantil. Estágio.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil vive um momento particularmente rico de sua História. A preocupação com a formação do professor para trabalhar em creches e pré-escolas, no Brasil, por exemplo, representa um grande avanço na área.

Neste sentido, muito se tem discutido, atualmente, nos cursos de Pedagogia, sobre o estágio em Educação Infantil, tendo em vista o seu papel na formação do futuro professor que irá atuar com crianças de 0 a 5 anos.

No âmbito legal, dois documentos têm contribuído para reforçar as discussões em torno desta temática: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) - LDB/96, ao ampliar o conceito de Educação Básica, incluindo a Educação Infantil como sua primeira etapa; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), instituídas pela Resolução Nº 01, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 15/05/2006, a partir do momento que determinam a adequação dos currículos às necessidades formativas de professores também para a Educação Infantil.

Nesse contexto, refletir sobre a relevância do estágio na formação do professor de Educação Infantil remete a alguns questionamentos, como, por exemplo: como os cursos de Pedagogia têm considerado o componente da prática pedagógica desenvolvida em creches e pré-escolas em seus currículos? Que compreensão os estudantes e os professores dos cursos de Pedagogia têm sobre o exercício da prática? Como se dá a articulação do Estágio em Educação Infantil com as demais disciplinas nos Cursos de Pedagogia? Como acontece a supervisão e a realização do estágio nas instituições de Educação Infantil? Na visão dos estudantes e dos professores que os acolhem nas instituições onde se realiza o estágio, quais as contribuições que esse componente curricular tem para a formação de professores de crianças pequenas? Que aspectos são privilegiados pelos estudantes e pelos professores (tanto os orientadores como os professores das instituições de Educação Infantil) na efetivação do estágio?

Essas, entre outras questões, impulsionaram a investigar, em uma pesquisa mais ampla, o papel do estágio curricular na formação de professores de Educação Infantil, na perspectiva dos estudantes e dos professores dos cursos de Pedagogia e das instituições que sediam o estágio. Como a investigação ainda está em desenvolvimento, neste artigo serão apresentados somente alguns resultados relativos à visão dos estudantes do curso de Pedagogia.

2 ALGUMAS REFLEXÕES TEÓRICAS

Embora as discussões sobre o Estágio em Educação Infantil sejam recentes, vale à pena retomar alguns aspectos sobre o papel do estágio na formação dos professores, considerando que, durante toda a história de formação docente no Brasil, independente dos diferentes enfoques, o estágio foi assumido como um componente curricular responsável para contribuir na formação prática docente (GOULART, 2002; SANTOS, 2009 entre outros).

Até 1946, a prática de ensino era concebida como uma atividade obrigatória do programa da disciplina de Didática.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) determinou o currículo mínimo para a formação pedagógica do licenciado, instituindo a Prática de Ensino como uma disciplina sob a forma de Estágio Supervisionado. A Prática de Ensino passa, então, a ser compreendida como um componente curricular, separada da Didática.

Em 1968, a idéia de que a Prática de Ensino na formação de professores se desenvolveria sob a forma de estágio era um consenso. As opiniões se dividiam apenas com respeito ao local onde seria realizada a prática, em escolas da comunidade ou em colégios de aplicação, anexos às faculdades de educação.

Com a reforma do ensino superior em 11/1968, o CFE resolveu manter a prática de ensino sob a forma de estágio como componente curricular e abriu a possibilidade da realização do estágio em escolas da comunidade. Entretanto, manteve, ainda, a tradição de relegar o estágio à etapa final do curso, reforçando a dicotomia entre teoria e prática.

Com a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), o estágio supervisionado passa a ser considerado aquele componente curricular a ser efetivado ao longo do curso de forma interdisciplinar, propiciando a pesquisa, ampliando os conhecimentos e habilidades, além de atitudes éticas.

Ainda de acordo com este instrumento legal, a carga horária mínima destinada ao Estágio Supervisionado deverá ser de 300h dedicadas prioritariamente à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental (Art.7º, II).

Nos termos do projeto pedagógico da instituição de Ensino Superior (IES), a integralização de estudos será efetivada por meios de: estágio curricular, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiências de exercício profissional que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências na Educação Infantil (art. 8º; inciso IV; alínea a).

É importante ressaltar que a organização desse estágio, assim como toda a formação destinada ao professor de Educação Infantil, deve ser orientada, também, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Vários autores têm contribuído com as discussões sobre a prática de ensino e de estágio na formação do professor de Educação Infantil.

Oliveira-Formosinho (2001), por exemplo, caracteriza a prática pedagógica como o componente curricular da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os estudantes no mundo da prática docente e desenvolver competências práticas inerentes a um desempenho docente adequado e responsável.

Segundo Ostetto (2000), o estágio, se entendido como prática (atividade teórico-prática que se apresenta num constante processo de ação-reflexão levando a uma ação transformadora), deve possibilitar um espaço para debates, reflexões e aprendizagens tanto para os estudantes estagiários quanto para os demais envolvidos, sejam eles a comunidade escolar, seja o professor orientador de estágio.

Confirmando a relevância do estágio como campo de formação, aprendizagem, partilha de saberes e experiências entre os professores e os estudantes que realizam os estágios, Castro (2006) afirma a necessidade de estabelecer uma parceria produtiva entre o estudante e os profissionais experientes.

De acordo com Santos (2009), quatro categorias são consideradas como fundamentais para que se possa entender o papel do estágio na formação inicial de professores:

1. O estágio como espaço de construção de aprendizagens: um dos objetivos centrais do estágio curricular é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores. Ou seja, junto com as disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio, também, apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor (FREIRE, 2001).
2. O estágio como elemento articulador no currículo do curso de formação de professores: nesta articulação, quatro aspectos precisam ser considerados: primeiro, a importância que é dada, na organização curricular, às disciplinas e à prática, ao saber e ao fazer, nos cursos de formação inicial de professores; segundo, a possibilidade do estágio ser assumido como elemento colaborador com a avaliação do currículo, a partir da compreensão do estágio como uma trajetória de mão dupla, em que, ao mesmo tempo, o estudante se beneficia com o cumprimento do mesmo para conclusão do seu curso e para sua formação e a Universidade, enquanto centro de formação, apropria-se das vivências do estágio de seus alunos para corrigir sua trajetória curricular; terceiro, a seleção e a organização dos conteúdos escolhidos para serem trabalhados nas diferentes disciplinas do curso devem originar-se das creches e pré-escolas, futuro campo de trabalho dos professores de Educação Infantil que estão em formação, uma vez que é nesse cotidiano que eles encontram as maiores dificuldades e os maiores desafios para atuarem profissionalmente; e quarto, as diferentes disciplinas estruturadas pela matriz curricular do curso devem contemplar, também, uma dimensão prática, a fim de promover vínculos entre o pensar e o fazer.
3. O estágio como elo entre diferentes níveis de ensino: nos estudos realizados por Carvalho (1985), o estágio é concebido como um elo, um “canal” entre o Ensino Superior e a Educação Básica, no caso específico da formação de professores. Esse vínculo entre a Universidade e as instituições de Educação Infantil, que é articulado por intermédio do estágio, é muito importante e produtivo quando se reconhece, por um lado, a distância existente entre esses dois níveis de escolaridade; e, por outro, a não supremacia de uma instituição sobre a outra, evidenciando e acolhendo a contribuição que cada uma das instituições, dentro de sua especificidade, deve oferecer à “missão” da outra.
4. O estágio como elemento articulador da relação teoria e prática: a compreensão do estágio como elemento facilitador da articulação teoria-prática sempre foi assumida como uma das funções elementares desse componente curricular, obrigatório no processo de formação de professores, uma vez que, por intermédio dele, os estudantes têm a oportunidade de, participando da formação oferecida pelas Universidades, ao mesmo tempo, ter um contato com a realidade educacional desenvolvida nas escolas (PIMENTA, 2001).

Não desconsiderando a importância da legislação ao status que hoje ocupa a educação da criança pequena em creches e pré-escolas no cenário nacional, faz-se necessário ressaltar, ainda, que os diferentes sentidos que a prática de ensino e o estágio assumem, de fato, para a formação do docente que irá atuar na

Educação Infantil variam de acordo com o entendimento histórico-social de criança, de Educação Infantil e da profissão de professor desta primeira etapa da Educação Básica.

3 METODOLOGIA

Para investigar o papel atribuído ao estágio curricular desenvolvido em creches e pré-escolas na formação de professores de Educação Infantil, na visão dos estudantes dos cursos de Pedagogia foi realizada uma pesquisa qualitativa durante o ano de 2012, em uma universidade pública federal situada no Estado do Ceará.

A opção por esse tipo de investigação se deveu ao fato de que a ênfase daquilo que se pretendeu conhecer e compreender recaiu sobre os valores e as preocupações que se manifestam na conduta e na linguagem dos sujeitos implicados no caso. Neste caso, o objetivo do investigador “no es tanto una representación verídica como un estímulo a una reflexión posterior, con lo que se ofrece a los lectores las mayores oportunidades de aprendizaje” (GEERTZ, 1973, citado por STAKE, 1999, p.46).

Outras duas características citadas por Bogdan e Biklen (1994) legitimam a filiação desta pesquisa ao rol das investigações qualitativas. A primeira delas diz respeito ao fato do ambiente natural ser a fonte direta dos dados e as pesquisadoras serem o principal instrumento de coleta. A segunda característica refere-se à importância que assumem os significados que os diferentes sujeitos envolvidos atribuem ao fenômeno enfocado, qual seja: o papel atribuído ao estágio curricular desenvolvido em creches e pré-escolas na formação de professores de Educação Infantil.

A preocupação em ouvir diferentes sujeitos, sem estabelecer diferenças hierárquicas e qualitativas entre as suas falas, constitui outro valioso argumento para que esta pesquisa seja denominada qualitativa. Segundo Taylor e Bogdan (1986, citados por GOMÉZ, FLORES e JIMÉNEZ, 1999), uma das características da pesquisa qualitativa é que o investigador procura compreender as pessoas, a partir de suas próprias referências, atribuindo importância similar a todas elas.

Considerando, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009):

- a escolha da universidade a ser investigada considerou, essencialmente, os seguintes critérios: ser instituição pública e oferecer curso de Pedagogia diurno;
- os estudantes de Pedagogia envolvidos na pesquisa deveriam ter cursado a disciplina de Estágio em Educação Infantil.

Os dados foram coletados, especialmente, através da análise de relatórios⁵⁶⁰, diários de campos e relatos de experiências durante as supervisões individuais e coletivas na Faculdade, com 40 alunos, no decorrer de dois semestres letivos, no ano de 2012.

⁵⁶⁰ A sistematização dos dados para análise foi realizada com a valiosa colaboração da monitora Raquel Colaço, graduanda em Pedagogia, pela FACED/UFC.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com o propósito de oferecer elementos que ajudem ao leitor a compreender melhor as percepções dos estudantes, antes de apresentá-las, será feita uma breve caracterização da disciplina Estágio em Educação Infantil na FAGED/UFC, focando sua carga horária, objetivos e etapas.

4.1 A Disciplina Estágio em Educação Infantil

Tendo em vista o atendimento ao disposto na Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), as disciplinas relativas ao Setor de Estudo de Educação Infantil, anteriormente optativas, após a reformulação curricular do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação (FAGED), da Universidade Federal do Ceará (UFC), passaram a ser parte das disciplinas obrigatórias e começam a ser cursadas pelos estudantes da graduação a partir do 4º semestre.

Neste sentido, Estágio em Educação Infantil⁵⁶¹ é a quarta disciplina obrigatória, do currículo do curso de Pedagogia diurno, relativa à formação da docência, com ênfase na primeira etapa da Educação Básica. Com ela, visa-se, essencialmente, e de modo gradual, envolver os estudantes em situações de práticas educativas promotoras do seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como de mobilização de um conjunto de competências de observação, intervenção e análise reflexiva necessária ao trabalho pedagógico realizado com crianças na faixa de 0 a 5 anos, em creche e pré-escolas.

A sua importância na formação do pedagogo justifica-se tanto pelo fato de proporcionar aos estudantes um contato com a sua futura área de atuação e uma consequente análise dessa realidade, como pela possibilidade de constituir-se espaço de vivência profissional com base na investigação, reflexão, problematização e intervenção nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições que atendem às crianças pequenas. Para tanto, o aluno vivencia o dia-a-dia de uma unidade de Educação Infantil, preferencialmente vinculada à rede pública, por meio de atividades de observação, participação e intervenção em uma turma específica, escolhida sob a supervisão da professora responsável pela disciplina.

As 160 horas que compõem a disciplina de Estágio em Educação Infantil são organizadas da seguinte forma:

1. **Encontros presenciais na Faculdade**, destinados, principalmente, ao planejamento de cada fase do estágio na instituição de Educação Infantil, bem como à orientação, reflexão e discussão das situações vividas em campo, articulando-as com os conhecimentos estudados nas demais disciplinas do curso de Pedagogia, em especial, aquelas relacionadas à Educação Infantil.
2. **Encontros presenciais na Instituição de Educação Infantil**, com vistas à:
 - a) *observação* da instituição e da prática educativa do professor da sala onde será realizado o Estágio e das interações que ocorrem nesse contexto (crianças e crianças; crianças e adultos; adultos e adultos) e para a realização de entrevistas com os profissionais da escola

⁵⁶¹ As demais disciplinas obrigatórias da área são: Educação Infantil, Propostas Pedagógicas e Práticas de Educação Infantil e Alfabetização e Letramento.

e/ou com as famílias das crianças a fim de enriquecer a Caracterização da Instituição Educativa;

- b) *co-participação* efetiva na instituição educativa: auxílio ao professor ou à instituição educativa quanto à organização das atividades desenvolvidas com as crianças; participação em reuniões pedagógicas, de planejamento e de pais e mestres; elaboração de material diverso junto com a equipe da instituição para a realização de atividades com as crianças, professoras e/ou famílias;
- c) apresentação do Projeto de *Intervenção* Pedagógica à professora da sala e o seu desenvolvimento junto com as crianças.

Nas instituições, o ponto de partida para o planejamento das atividades desenvolvidas com as crianças é a observação e a escuta atenta do grupo, bem como a observação participativa na rotina implementada pela professora de sala e no seu planejamento.

4.2 A Visão dos Estudantes

Os resultados da investigação evidenciaram os significados atribuídos pelos estudantes ao Estágio em Educação Infantil que oscilaram entre a “hora da prática” do curso e uma das etapas “muito importante” ou a “mais importante” da formação do futuro docente. A seguir, serão destacados estes significados, focando o que os discentes classificam como Importância do Estágio, Aprendizagens construídas neste processo e Dificuldades enfrentadas.

Importância do Estágio

Ir à instituição, campo do Estágio, participar de seu cotidiano, interagir com as professoras, “auxiliares”, crianças, partilhar essas experiências e as reflexões daí decorrentes com os colegas, a professora e a monitora responsáveis pela disciplina, na Faculdade, foi considerado “de suma importância para a construção da identidade profissional de futuros docentes”. Tal relevância é associada à possibilidade de ter acesso a conhecimentos que a academia não possibilita, como destacado por Vanessa⁵⁶²: “o estágio possibilitou vivências que em vários semestres de leitura, por vezes esquecidas, sobre a prática docente, contribuíram para nossa formação”.

Ao refletirem sobre as vivências no Estágio, os estudantes não se furtam a tecer críticas ao caráter “teórico” da universidade e, em especial, ao currículo do curso de Pedagogia em que estão matriculados:

Percebemos através do estágio em Educação Infantil que a formação oferecida pela academia é insuficiente com a demanda de funções que exigem na prática da docência. Com isso, esperamos novas reflexões sobre o papel do professor, ainda nos primeiros semestres de graduação. (MÁRCIA)

Foi um período rico em trocas de experiências, pois a realidade e o funcionamento da escola possibilitaram um aprendizado ainda não experimentado pela maioria dos estudantes do curso de Pedagogia. (FÁBIO)

⁵⁶² Os nomes atribuídos aos estagiários são fictícios a fim de preservar o seu anonimato.

O estágio na Educação Infantil a princípio nos causou um choque, pela dicotomia entre teoria e a prática, nos fez pensar ainda, na nossa postura como futuros docentes de analisar e refletir sobre a metodologia que iremos adotar. (FERNANDA)

Os depoimentos supracitados corroboram a função do Estágio como elemento colaborador na avaliação do currículo, defendida por Pimenta (2001). Nesta perspectiva, o desenvolvimento desse componente curricular ao mesmo tempo em que beneficia o estudante, possibilitando aprendizagens diversas para a sua formação como “conhecer e analisar o trabalho realizado por professoras de uma instituição municipal, na área de Educação Infantil”, “refletir sobre nossa futura prática”, “construir uma nova visão da problemática educacional, principalmente no que se refere às escolas públicas” também permite à Universidade, *locus*, por excelência, da formação inicial do professor⁵⁶³, apropriar-se das avaliações e reflexões dos estagiários e dos profissionais das creches e pré-escolas que os acolhem para rever sua trajetória curricular (ALMEIDA, 1978).

Aprendizagens construídas no Estágio

Ao se reportarem às aprendizagens construídas durante a disciplina, os estudantes destacam a oportunidade de reavaliar concepções e preconceitos construídos sobre as crianças pequenas, sobretudo as crianças pobres, e sobre as instituições de educação públicas. Os depoimentos, a seguir, são ilustrativos dessa compreensão:

Inicialmente, é válido ressaltar que, através de nossas vivências na EMEIF [Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental] em que estagiamos, a maneira como nos relacionávamos, nos dirigíamos e enxergávamos as crianças foi se modificando. Agora, conseguimos perceber com maior nitidez a inteligência, a capacidade de aprender, a alegria de viver e a completude das crianças de um modo geral e, em especial, das que acompanhamos. (FERNANDA)

O estágio proporciona ao futuro pedagogo uma reflexão sobre sua prática docente e também sobre sua carreira profissional. Foi necessário nos libertarmos de alguns “pré-conceitos”, ter uma escuta e um olhar mais atento para compreender as necessidades e especificidades de cada criança. (LUANA)

Nas fases de observação, participação e intervenção do estágio, bem como nas discussões teóricas da disciplina, observamos o quão difícil é o trabalho na educação pública, que passa por problemas com o repasse de verbas, com a impossibilidade de adquirir materiais atrativos e de qualidade para as crianças. Além disso, a educação também passa pelo crivo do nosso preconceito, preconceito de classe, preconceito de cor e de sexualidade. (JOÃO)

Estagiar em uma instituição pública é importante, inclusive para que se observe que tipo de profissional você não deve ser para [não contribuir com a] reprodução do modelo de sociedade em que vivemos. (VANESSA)

Mesmo que em suas reflexões, alguns estudantes destaquem apenas aspectos comportamentais dos profissionais que atuam com as crianças como “não desejáveis para a nossa formação⁵⁶⁴”, muitos deles

⁵⁶³ Embora partilhemos da compreensão de Gomes (2009), de que a formação inicial do professor, diferentemente do que acontece em outros campos profissionais, é marcada pela matriz identitária que começa a ser construída desde o início de sua trajetória escolar, por exemplo, quando começa a frequentar uma creche, em sua condição de estudante, o que aqui está sendo denominada de formação inicial é a formação superior exigida pela LDB (BRASIL, 1996).

⁵⁶⁴ De forma semelhante, a pesquisa realizada por Santos (2005, p.8) revelou que “a possibilidade de construir conhecimentos com a prática do outro é uma aprendizagem, descrita pelos alunos [estagiários] como sendo uma mostra do que se deve e do que não se

indicam reconhecer nas crianças e nas professoras responsáveis pela sua educação e cuidado, importantes aliadas para as aprendizagens construídas e necessárias ao exercício futuro de sua profissão. As falas mais frequentes sobre estas ideias foram:

Graças ao estágio tivemos nossos conhecimentos construídos e ampliados nas interações com a professora da turma, com as crianças, com os colegas estagiários e com os demais sujeitos que constituem a creche. Um dos pontos relevantes, nessa disciplina, foi o de termos oportunidade de relacionar teoria e prática, haja vista, a importância de intercalá-las no processo de nossa formação. (LUANA)

Foram muitos os conhecimentos construídos no contato com a instituição: a importância do planejamento das atividades a partir da observação dos interesses e opiniões das crianças, a interação do grupo, a relação de afetividade com as crianças e o envolvimento com a família. (CARMEM)

Sem dúvida, levaremos muitas lições e aprendizados que alcançamos no convívio com as crianças das diferentes turmas, professores e demais funcionários do CEI [Centro de Educação Infantil]. Acima de tudo aprendemos que nem sempre o que programamos sai como realmente esperávamos e é através de erros e acertos que vamos nos constituindo profissionais dedicados pelo que fazemos e sempre buscando aprimorar e aperfeiçoar no que não foi tão contemplado, a fim de que nos tornemos professores da Educação Infantil realmente empenhados na promoção do desenvolvimento infantil pleno e de qualidade. (VALÉRIA)

A experiência do Estágio contribui para que os alunos reconheçam os limites da formação universitária ao mesmo tempo em que reconhecem o potencial de aprendizagem que a convivência e a troca de experiência com os seus pares, as crianças, as professoras das instituições de Educação Infantil que os acolhem, a professora e a monitora responsáveis pela disciplina representam para a sua formação:

Em suma, o estágio na Educação Infantil inseriu em nosso contexto, diversificadas aprendizagens, não apenas por estar estudando autores e pesquisando, mas por estar em contato com as crianças. Elas que são grandes detentoras de conhecimentos, que nos mostram uma nova forma de enxergar situações do cotidiano de uma creche, por exemplo. Além de contar com o apoio da professora e da monitora da disciplina, os profissionais da instituição nos mostraram através de exemplos como eles pensam o fazer pedagógico, tornando assim o momento reflexivo. (FRANCISCA)

O depoimento de Francisca corrobora a compreensão de Gomes (2009, p.72), de que “o saber fazer de uma profissão enriquece-se com a aprendizagem pela via da formação prática, no contato com a multiplicidade do real”.

A permanência prolongada dos estudantes também possibilitou, no contato direto com as crianças, identificá-las como o centro do trabalho pedagógico na primeira etapa da Educação Básica, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009). É isso o que indica o relato de Carmem:

Assim, conforme as observávamos e conversávamos com elas [as crianças], nossa curiosidade sobre a infância foi gradativamente aumentando, assim como nossa percepção acerca da necessidade do protagonismo da criança nas instituições de Educação Infantil. Em nossas intervenções, constatamos que elas devem ser o elemento desencadeador de todas as atividades nas creches e pré-escolas. Tudo deve ser pensado para o atendimento de seus interesses e necessidades.

deve fazer. O saber fazer bem é assumido, pelos alunos, como sendo um “modelo”, não a ser seguido, mas que serve como uma referência à sua própria prática futura”.

Além do reconhecimento do protagonismo infantil como elemento fundamental para que creches e pré-escolas cumpram, de fato, sua função sociopolítica e pedagógica, os estagiários parecem ter compreendido que a Educação Infantil demanda de seus professores, sólida formação profissional. Os depoimentos, a seguir, são emblemáticos desta percepção:

Foi possível, a partir desta experiência [de Estágio], perceber de fato como é construída a rotina de uma instituição de Educação Infantil, como [pode] se dar as interações entre criança-criança e adulto-criança [em uma creche] e procurar compreender os desejos das crianças, buscar meios para promover suas aprendizagens, além de ter o contato com ambiente educacional no todo, não apenas por meio de visitas em que nos revelam muito pouco a respeito da prática docente. (SILVANA)

Nas co-participações e intervenções [segunda e terceira etapa, respectivamente, do Estágio na creche ou pré-escola], compreendemos o que é “pensar o fazer”. A Educação Infantil é uma área que demanda formação de qualidade dos profissionais, pois as crianças possuem uma rapidez incrível de aprendizagem, por isso é exigido do professor reflexão, ter a capacidade de ler a realidade para arriscar propostas e encaminhamentos de forma contextualizada que promovam o desenvolvimento do grupo de crianças com o qual trabalha. (SÔNIA)

O envolvimento em construir e realizar projetos, pesquisar, observar e colocar em prática, fez com que pudéssemos nos auto-avaliar tendo em mente a busca por um bom exercício da docência na Educação Infantil, construindo uma identidade profissional através de uma formação sólida e fundamentada. (VERÔNICA)

Dificuldades enfrentadas no Estágio

Ao serem estimulados a refletir sobre as dificuldades enfrentadas durante o Estágio, seja na Faculdade, seja na instituição de Educação Infantil, os estudantes revelaram sentir-se pouco valorizados nas creches e pré-escolas que os acolhem. Por outro lado, apontam uma provável associação feita pelas profissionais que lá trabalham da figura do estagiário com alguém que está pronto para avaliar a sua prática, provavelmente, apontando possíveis fragilidades⁵⁶⁵. As falas mais recorrentes sobre estes temas foram:

O estagiário, por sua vez, nem sempre é visto pelos profissionais das instituições, como aprendizes. Por vezes, tem seu trabalho explorado e seus esforços pouco reconhecidos, o que acaba por fazer repensar por inúmeras vezes se compensará a permanência na profissão, apesar de [ser] compensador ver nas crianças a satisfação após todo esforço. (ROGÉRIA)

Existe uma problemática na qual perpassam as relações entre estagiários e o restante da comunidade escolar: o sentimento de que o trabalho ali realizado está sendo constantemente avaliado. Alguns docentes conseguem nos entender como indivíduos em formação, assim como os próprios foram (e são). Outros não [conseguem]. (VANESSA)

A supervisão do Estágio pela professora e monitora responsáveis pela disciplina bem como os aportes teóricos indicados para leitura e discussão coletiva na Faculdade são indicados pelos estudantes como forma de minimizar dificuldades. Neste sentido, destacam:

No decorrer da nossa prática na creche, constatamos que surgem muitas dificuldades que muitas vezes nos deixam confusas ou sem saber como agir. Nestes momentos recorremos as anotações e textos, ou a professora e a monitora da disciplina, que muito contribuíram para esclarecer nossas dúvidas. (SABRINA)

⁵⁶⁵ Santos (2005, p.9) também constatou “no que concerne à instituição como um todo, a rejeição do estagiário, a compreensão equivocada do papel do estagiário na escola-campo [...] como uma realidade perceptível [pelos estudantes] em diversas instituições”.

Outra dificuldade apontada pelos estudantes diz respeito ao planejamento e desenvolvimento de atividades com as crianças, o que demanda para o curso a necessidade de maiores discussões e atividades práticas sobre currículo na Educação Infantil. É isso o que parece evidenciar Teresa:

No ponto de vista do aluno estagiário, as dificuldades são maiores quando se entra em contato com o processo de construção do saber das crianças, o que teoricamente se pensa ser fácil, na realidade não é, necessitando de um tempo de adaptação para análise e reflexão de como ser trabalhado, o que deve se trabalhar e quando, ainda pensando nas possibilidades de mudança de planejamento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o curso de Licenciatura em Pedagogia “destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil” (BRASIL, 2006), que a formação específica para o trabalho educacional com crianças pequenas ainda é um dos maiores desafios enfrentados pela primeira etapa da Educação Básica e que a maioria dos estudantes que ingressa no curso de Pedagogia, sobretudo no período noturno, na FACED/UFC, já exercem funções docentes na área da Educação Infantil, o investimento no fortalecimento deste componente curricular do curso de Pedagogia, o Estágio em Educação Infantil, desde os primeiros semestres, é uma necessidade cada vez mais crescente. Não é à toa, que desde o segundo semestre letivo de 2008, há na FACED/UFC, a necessidade do oferecimento de várias turmas para os alunos regulares do curso diurno e há uma demanda explícita de alunos do curso noturno para cursarem as disciplinas dessa área de estudo “Educação Infantil”.

Encerrando este artigo que apresenta alguns resultados de uma pesquisa mais ampla, ainda em desenvolvimento, que pretende investigar o papel atribuído ao estágio curricular desenvolvido em creches e pré-escolas na formação de professores de Educação Infantil, na visão de estudantes e de professores dos cursos de Pedagogia e das instituições que sediam o Estágio, apresentamos uma síntese do que revelam as falas dos estudantes.

A maioria dos estagiários compreende o Estágio em Educação Infantil como a “hora da prática” (LIMA, 2001). Eles fazem crítica à forma como o currículo do curso de Pedagogia está organizada, reforçando a ideia de que “primeiro vemos a teoria, depois vamos à prática”. Sem descartar a relevância da teoria, supervalorizam o contato com realidade das creches e pré-escolas desde o início do curso.

Os sentidos que o Estágio em Educação Infantil assumem para a formação do docente que irá atuar na Educação Infantil variam de acordo com as concepções dos estudantes acerca de criança, de Educação Infantil e da profissão de professor desta primeira etapa da Educação Básica. Estas concepções são reconhecidamente revistas, de acordo com os estagiários, à medida que vão conhecendo as “crianças concretas”.

O desencontro entre as concepções dos profissionais das instituições que sediam o Estágio em Educação Infantil e dos estagiários acerca das categorias criança, Educação Infantil e trabalho docente na Educação Infantil dificulta a compreensão do estágio como espaço privilegiado de reflexão sobre formação e trabalho docente, de construção de saberes e de desenvolvimento de competências práticas importantes para um desempenho profissional adequado e responsável com as crianças em creches e pré-escolas. Tal

desencontro contribui para que os estagiários sintam-se desvalorizados pelas instituições, embora reconheçam a permanência lá como oportunidade ímpar de construção de conhecimentos.

Mesmo tendo a oportunidade de interagir com as famílias das crianças, os discursos dos estagiários focalizam, sobretudo, o trabalho docente desenvolvido diretamente com as crianças e não fazem referência às famílias e à gestão da instituição, o que parece indicar uma visão restrita da docência na Educação Infantil.

Apesar das dificuldades envolvidas na realização do Estágio em Educação Infantil, tanto o seu planejamento quanto a sua efetivação são concebidos pelos estagiários como etapas importantes na formação do futuro docente e mesmo daqueles que já exercem a docência.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. S. (1978). Estágios curriculares como mecanismo de retroalimentação do sistema de ensino. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 26/12/ 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº. 1, de 15 de maio de 2006. Brasília: MEC/CNE.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Conselho Nacional de Educação. Resolução Nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC/CNE.

BROERING, A. S. (2007). Imagens do lado de cá: a creche e o estágio entre ações, conquistas e aprendizagens. Florianópolis.

FARIA, A. L. G.; SILVA, L. L. M. (2011). Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados.

FARIA, A. L. G.; M. S. A. (Org.). (2009). Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

GARMS, G.M.Z. e RODRIGUES, S.A. (Org.). (2012). Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos. Campinas, SP: Mercado de Letras.

GOMES, M. O. (2009). Formação de Professores na Educação Infantil. São Paulo: Cortez.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga (Espanha): Ediciones Aljibe.

LIMA, M. S. L. (2001). A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionando e ação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2001). Associação Criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho.

- OSTETTO, L. E. (Org.). (2000). Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágio. Campinas, SP: Papyrus.
- PIMENTA, Selma Garrido (Org.). (2001). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, H. M. (2005). O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. In: 28ª Reunião Anual da ANPEd, **Grupo de Trabalho Formação de Professores, Caxambu. Anais eletrônicos. Retirado em Dezembro 14, 2012 de <http://28reuniao.anped.org.br/>.**
- SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (2008). Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.
- STAKE, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.

O Modelo de Conhecimentos de Professores proposto por Pamela Grossman: seus componentes e as implicações para o ensino de Química

Robson Macedo Novais⁵⁶⁶ e Carmen Fernandez⁵⁶⁷

Resumo

O conhecimento profissional docente tem sido objeto de inúmeros debates envolvendo professores e instituições de ensino (ABELL, 2007). Nesse cenário, diversos estudos buscam elucidar os conhecimentos que um professor deve possuir para se posicionar de forma competente diante da função docente (SHULMAN, 1987). A partir dessa perspectiva, Grossman (1990), subsidiada por um detalhado estudo bibliográfico, buscou em trabalhos sobre conhecimentos de professores, aqueles que foram apontados como fundamentais para a docência e, a partir de sua investigação, sistematizou um modelo teórico apontando quatro categorias de conhecimentos.

Esse modelo, denominado “Modelo de Conhecimentos de Professores”, foi publicado no livro “The Making of a Teacher: Teacher Knowledge Teacher Education” em 1990, e nele, são propostas as seguintes categorias de conhecimentos, o conhecimento: (i) pedagógico geral, (ii) da matéria específica, (iii) pedagógico do conteúdo, em inglês Pedagogical Content Knowledge (PCK), e (iv) do contexto. Cada uma dessas categorias é constituída por subcomponentes, como por exemplo, o “conhecimento do assunto” que é estruturado a partir de três subcomponentes, o conhecimento: (i) das estruturas sintáticas, (ii) das estruturas substantivas e (iii) do conteúdo.

Para Grossman o PCK, proposto inicialmente por Shulman, é uma categoria de conhecimento que influência e é influenciada pelas demais categorias. Na perspectiva de Shulman, o PCK é constituído pelo amálgama entre a pedagogia e o conteúdo e configura uma categoria de conhecimento fundamental para o ensino. A proposição desse conceito impulsionou uma variedade de investigações sobre sua estrutura e implicações no ensino em diversas áreas. E, embora, as investigações de Grossman tenham sido realizadas com professores de Língua Inglesa, seu modelo foi utilizado em diferentes áreas como referencial para estudos sobre formação de professores e sobre o PCK, configurando, portanto, um importante parâmetro para refletir sobre a atuação e a formação de professores.

Assim, pretendemos com esse trabalho: (i) aprofundar a discussão iniciada por Grossman sobre os conceitos de estruturas sintáticas e substantivas, que ainda suscitam dúvidas, e (ii) apresentar algumas implicações do conhecimento sobre essas estruturas na constituição do PCK e no ensino de Química. Para isso, retomaremos com maior detalhamento alguns referenciais teóricos utilizados para fundamentar os pressupostos desse Modelo e outros textos produzidos pela autora. A justificativa para tratar sobre essa temática baseia-se na constante necessidade de problematizar a “base de conhecimentos” que devem fundamentar a prática docente. A partir dessa perspectiva, pretendemos fomentar essa discussão e destacar a importância do PCK, estruturado nesse modelo, na formação e a atuação de professores de Química.

⁵⁶⁶ Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo, Brasil

⁵⁶⁷ Instituto de Química da Universidade de São Paulo, Brasil

Modelo de conhecimento de professores

O primeiro modelo de conhecimentos de professores que inclui o PCK foi proposto por Pamela L. Grossman (1990). Esse modelo, denominado “Modelo de Conhecimentos de Professores”, Figura 1, emerge das investigações da autora durante seu doutoramento na Universidade de Oxford, orientada pelo próprio Shulman, e foi publicado no livro “The Making of a Teacher: Teacher Knowledge Teacher Education” em 1990, no qual é apresentado um recorte de sua tese de doutorado.

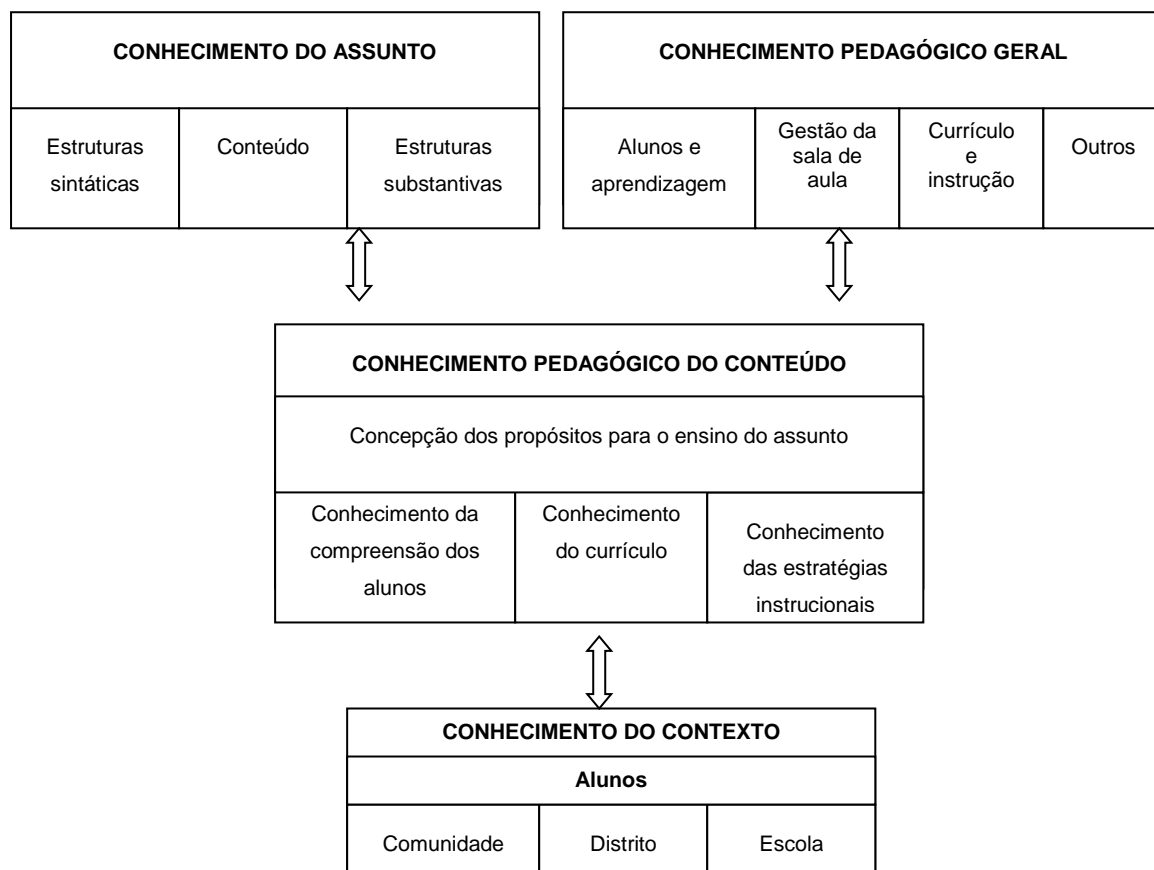


Figura 1 - Modelo da relação entre os domínios do conhecimento do professor. (GROSSMAN, 1990, p. 5, tradução nossa).

A partir de um detalhado estudo bibliográfico sobre os conhecimentos de base para o ensino, Grossman buscou em diversos trabalhos, os conhecimentos comuns que eram apontados como fundamentais para a prática educativa. Com essa abordagem, a autora identificou quatro categorias de conhecimentos, a saber: (i) pedagógico geral, (ii) do assunto, (iii) pedagógico do conteúdo e iv) do contexto.

Nesse modelo, o PCK é uma categoria de conhecimento central que influencia e é influenciada pelas demais categorias de conhecimentos que, por sua vez, não interagem diretamente entre si, mas se fundem para constituir o amálgama entre o conteúdo específico e a pedagogia originando o PCK do professor. A seguir, analisaremos cada uma dessas categorias de conhecimentos e buscaremos dialogar com os apontamentos de outros autores sobre as implicações de cada uma delas na prática de ensino de professores a fim de justificar nossa interpretação do Modelo.

Conhecimento pedagógico geral

O conhecimento pedagógico geral é composto, de acordo com a autora, pelos seguintes componentes: (i) alunos e aprendizagem, (ii) gestão da sala de aula (iii) currículo e instruções e (iv) outros. O destaque dado aos três primeiros componentes sugere que, para a autora, eles são fundamentais na composição dessa categoria de conhecimento.

O componente “alunos e aprendizagem” refere-se aos “[...] conhecimentos e às crenças sobre o ensino e a aprendizagem [...] (p.6)”. Quando se refere a esse componente a autora evoca o texto “A model for school learning” de Carroll (1963). Esse autor propõe um modelo teórico que pretende subsidiar as reflexões de professores sobre como ocorre à aprendizagem na escola. Esse modelo emerge das contribuições da psicologia da educação para a compreensão do processo de aprendizagem. O modelo de Carroll é construído com base em duas dimensões da prática educativa: (i) os determinantes do tempo necessário para a aprendizagem, relacionados a aspectos individuais dos alunos e (ii) os determinantes do tempo gasto no aprendizado, relacionados a fatores externos aos alunos.

A síntese das ideias centrais de Carroll é apresentada a seguir:

[...] o modelo envolve cinco componentes – três residentes no indivíduo e dois decorrentes das condições externas. Os fatores no indivíduo são: (1) atitude – a quantidade de tempo necessária para aprender a tarefa em ótimas condições de ensino, (2) a habilidade de compreender a instrução, e (3) perseverança – a quantidade de tempo que o aluno está disposto a dedicar na atividade para a aprendizagem. Os fatores das condições externas são: (4) oportunidade – tempo permitido para a aprendizagem, e (5) a qualidade da instrução – uma medida do grau em que a instrução é apresentada de forma que não seja necessário um tempo adicional que exceda o necessário, de acordo com a aptidão observada no aluno. (CARROLL, 1963, p. 729)

Com esse referencial Grossman solicita as contribuições da psicologia da educação para conceber esse componente e corrobora com Carroll que afirma que tais contribuições influenciam fortemente as decisões didáticas dos professores. Dessa forma, é possível inferir que esse componente, no Modelo Grossman, é um conhecimento central da categoria “conhecimento pedagógico geral”, pois as concepções dos professores sobre os processos que desencadeiam a aprendizagem dos alunos influenciam os demais componentes dessa categoria, ou seja, “a gestão da sala de aula” e o “currículo e instrução”.

Outro componente dessa categoria é a “gestão da sala de aula”, apresentado por Grossman como “[...] os conhecimentos e habilidades relativos à gestão de sala de aula [...] (p. 6)”. Ao tratar sobre esse componente a autora evoca como principal referência, o texto “Classroom Organization and Management”, publicado por Walter Doyle em 1986.

O autor faz uma sólida revisão bibliográfica sobre pesquisas referentes à gestão da sala de aula, orientado pelas seguintes questões: (i) como a ordem é estabelecida na sala de aula? (ii) que concepções sobre a organização da sala estão relacionadas com as variadas situações de ensino? (iii) os professores podem atuar de forma a criar e sustentar o planejamento e a organização das lições para contemplar o comportamento individual e de um grupo? (DOYLE, 1986).

Em seu texto o autor justifica a importância do conhecimento sobre a “gestão da sala de aula” e as suas implicações na aprendizagem. Para ele, a maneira como o professor organiza os alunos e administra as

atividades e situações de ensino dependem de diversas circunstâncias, como os propósitos do ensino e de uma atividade, os participantes envolvidos e o tempo disponível.

Com essa perspectiva, o professor deve ser capaz de avaliar o contexto no qual se fará o ensino e a aprendizagem, os recursos disponíveis, seu repertório de estratégias e suas intenções com cada uma delas, o perfil dos alunos, as características de sua disciplina e outras variáveis.

O último componente, o “currículo e instrução”, no qual Grossman se refere como “[...] o conhecimento sobre os princípios gerais da instrução, tais como o tempo de aprendizagem dos alunos. (p.6)”. A palavra currículo aparece como componente de duas categorias do Modelo: no conhecimento pedagógico geral, como “currículo e instrução” e no PCK, como “conhecimento curricular do conteúdo”.

Após um exaustivo exame do Modelo, interpretamos que o conceito de currículo no conhecimento pedagógico geral assume o papel de referencial para orientar as escolhas dos professores para o ensino, ou seja, esse conceito de currículo engloba as concepções gerais dos professores sobre: Por que se deve ensinar? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Como as ideias e os interesses dos alunos devem ser considerados? E como avaliar a aprendizagem?

Uma análise detalhada dos resultados apresentados por Grossman em seu livro “The Making of a Teacher”, nos permite uma extrapolação do conceito de currículo em seu modelo, em que a constituição desse componente se faz, também, pelo conhecimento do currículo proposto para uma nação e pela escola.

Como foi exposto, o conhecimento pedagógico geral configura uma dimensão complexa do corpo de conhecimentos do professor, que é fundamentado pelas contribuições das Ciências da Educação. Os três componentes apresentados, se inter-relacionam para constituir essa categoria que, ao interagir com as demais categorias de conhecimentos originam o PCK do professor sobre um assunto.

Conhecimento do assunto

O conhecimento do assunto, do inglês Subject Matter Knowledge (SMK), é apontado pela autora como uma categoria de conhecimento fundamental do professor. Em suas investigações, Grossman (1990) corrobora com uma variedade de pesquisas que buscam investigar as relações entre o SMK e as escolhas didáticas de professores iniciantes e em serviço, e que destacam o papel central desse conhecimento na formação e no desenvolvimento profissional de professores.

A partir dos resultados obtidos no projeto “Desenvolvimento do Conhecimento em uma profissão”, realizado na Universidade de Stanford, na década de 80, que tinha como objetivo investigar o papel do SMK na prática docente de professores novatos da escola secundária, Grossman e seus colaboradores (1989) constataram a influência do SMK na atuação do professor, conforme afirma a seguir: “Em nossa investigação, temos encontrado que o conhecimento do assunto dos professores afeta o conteúdo e o processo de instrução, influenciando o que os professores ensinam e como ensinam. (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989, p.8)”.

A falta ou deficiência do SMK exerce influência nos conteúdos selecionados pelos professores para ensinar e nas maneiras de abordá-los na sala de aula. Como resultados desse projeto constatou-se que alguns professores tendem a ensinar com maior profundidade conteúdos que possuem familiaridades em detrimento dos conteúdos que não lhe são compreensíveis e, ainda, outros professores evitam ensinar

conteúdos que não dominam. Nessa situação o docente passa a depender de livros didáticos para orientar seu trabalho e sentir-se seguro para ministrar suas aulas.

O SMK é composto por três componentes, conforme afirma: “O conhecimento do assunto inclui o conhecimento do *conteúdo* do assunto de uma área assim como do conhecimento das *estruturas substantivas e sintáticas* de uma disciplina (Schwab, 1964). (p.6, grifo nosso)”. Nesse item do artigo trataremos apenas do componente “conteúdo” e no próximo nos dedicaremos a explorar com maior profundidade os conceitos de estruturas substantivas e sintáticas.

Para compreendermos a composição do SMK, se fazem necessários alguns esclarecimentos, tal qual, o termo “disciplina” utilizado nos textos da autora, deve ser entendido como um campo ou área de conhecimento, considerando o contexto da Educação Básica, tem-se as disciplinas de Química, de Física, de Matemática, entre outras.

O termo “assunto” é explicado pela autora ao afirmar que “Nós usamos o termo conhecimento do assunto para nos referirmos ao assunto de uma disciplina: informação objetiva, organização de princípios e conceitos centrais” (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989, p. 11). O termo “conteúdo” refere-se ao “[...] conhecimento dos principais fatos e conceitos de um assunto e as relações que podem ser estabelecidas entre eles [...]”, por exemplo, “[...] o conhecimento do assunto ecossistemas implica na compreensão das inter-relações dos níveis tróficos, do fluxo de energia, dos habitats, das populações e dos nichos. (GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989, p. 11)”.

As estruturas sintáticas e substântivas na categoria “conhecimento do assunto”

Os outros componentes da categoria “conhecimento do assunto” são as estruturas sintáticas e substantivas. Esses conceitos, no entanto, nos parecem nebulosos no texto de Grossman (1990), que não oferece os subsídios necessários para compreendê-los. Sendo assim, buscaremos na materialidade do texto original de Schwab (1964) alguns elementos que nos permitam elucidar tais conceitos. Ao tratar sobre essas estruturas Grossman (1990) evoca as contribuições de Schwab (1964) em seu texto “Structure of the Disciplines: Meanings and Significantes”. Nesse texto o autor propoe discutir a natureza, a variedade e a extensão do conhecimento humano e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Sua abordagem parte da discussão de três problemas relacionados à estrutura das disciplinas: (i) sua organização, (ii) suas estruturas substântivas e (iii) suas estruturas sintáticas.

O autor não define pontualmente tais estruturas e não utiliza referenciais bibliográficos que sustente teoricamente suas proposições. No entanto, nos oferece um texto coerente e sólidos argumentos que revelam indícios sobre como concebe tais estruturas. A incorporação dos conceitos de estruturas sintáticas e substântivas no modelo proposto por Grossman se deu por influência de Shulman que trabalhou diretamente com Schwab.

Ao explicar os componentes de seu Modelo, Grossman (1990) apresenta um único trecho que trata sobre essas estruturas:

A estrutura substantiva de uma disciplina refere-se aos vários paradigmas dentro de um campo que afetam tanto organização desse campo como as questões que orientam suas investigações. A estrutura sintática de uma disciplina inclui a compreensão dos cânones de evidência e prova dentro da disciplina, ou como novos

conhecimentos são avaliados por membros da disciplina. (Veja Grossman, Wilson e Shulman, 1989, para discussão dos componentes do conhecimento assunto). O grau em que os professores possuem o conhecimento da estrutura substantiva e estrutura sintática de seus campos pode influenciar a forma como eles representam a sua disciplina aos alunos. (p. 7)

Esse trecho, no entanto, não nos permite compreender com clareza do que se tratam tais estruturas. A própria autora reconhecer a limitação de sua explicação e sugere ao leitor um aprofundamento sobre o tema na referência “Grossman, Wilson e Shulman, 1989”.

No texto sugerido pela autora, as estruturas substantivas são “[...] os paradigmas ou marcos em uma disciplina que guiam o foco de investigação, ditando, em muitas formas, as questões que os investigadores fazem e as direções que propõem. (p.14, tradução nossa)”. Em seguida, os autores retomam essa definição incluindo uma nova informação: “As estruturas substantivas de uma disciplina incluem os marcos exploratórios ou paradigmas que são usados tanto para guiar a investigação em um campo *como para dar sentido aos dados* (Schwab, 1978). (p.14, tradução e grifo nosso)”.

Ao compararmos os dois trechos à autora se mantém coerente, mas inclui uma nova para as estruturas substantivas “dar sentido aos dados.” Nota-se também, que se utiliza a palavra “paradigma”, nos dois trechos e na citação retirada de Grossman (1990). Retornando o texto de 1989, os autores evocam as contribuições do físico e filósofo da ciência Thomas Kuhn, que trata sobre a natureza do conhecimento científico em sua obra “A Estrutura das Revoluções Científicas”:

Em algumas disciplinas, como a Física e a Química, uma estrutura dominante pode prevalecer em qualquer tempo, como se reflete na discussão de Kuhn (1970) da ciência normal e da natureza das revoluções científicas. (p.14, tradução nossa)

Assim, os autores utilizam o termo “paradigma” de Kuhn (1970), para explicar o conceito de estruturas substantivas cunhado por Schwab em 1964. Nota-se também, que os autores evocam uma nova referência de Schwab, o texto “Education and the Structure of the disciplines” de 1978 para fundamentar sua proposição. No entanto, Schwab (1964, 1978) não se refere a essas estruturas utilizando o termo “paradigma”.

Nesse contexto, caberia um estudo aprofundado sobre o solo epistemológico do qual emerge a proposição dessas estruturas, pois nas referências apontadas por Grossman não existem evidências de que as concepções de Schwab (1964) dialogam diretamente com o conceito de “paradigma” cunhado por Kuhn (1970). Embora, encontremos proximidade entre os conceitos não é prudente reconhecê-los como equivalentes sem um estudo aprofundado dos dois autores.

Ao iniciar a discussão sobre as estruturas substantivas Schwab (1964) afirma:

[...] a investigação tem sua origem em uma estrutura conceitual, muitas vezes a matemática, mas não é necessariamente assim. É por meio dessa estrutura conceitual que somos capazes de formular uma pergunta. É através dessa pergunta que sabemos que dados procurar e que experiências realizar para obtê-los. Uma vez que esses dados foram obtidos, a mesma estrutura conceitual nos diz como interpretá-los, o que fazer com eles por meio do conhecimento. (p. 12, tradução nossa)

Assim, para o autor as estruturas substantivas são “estruturas conceituais” ou “quadros conceituais” (p.41, tradução nossa), pelas quais “a investigação tem sua origem”. Essas estruturas são, por tanto, um

referencial ou; como sugere Grossman, Wilson e Shulman, (1989); “marcos exploratórios” para propor perguntas de investigação, definir que dados devem ser procurados e como interpretá-los.

Para Schwab (1964) é fundamental que os professores saibam “[...] quais estruturas estão na base de um determinado corpo de conhecimentos e quais os problemas que vamos enfrentar na transmissão desse conhecimento. (p.13)” Um exemplo que pode traspor essa preocupação do autor para a realidade escolar atual é o ensino do princípio de Le Chatelier em aulas de Química. Segundo Quílez e Sanjosé (1996) esse princípio, ainda bastante presenta em livros de Química geral na educação básica e superior, é utilizado no ensino de equilíbrio químico como um princípio inquestionável para explicar as consequências das perturbações em sistemas em equilíbrio. No entanto, seus pressupostos não se aplicam no estudo de diversas reações químicas em equilíbrio.

Os autores apontam algumas dessas limitações e advertem que sua utilização pode gerar concepções alternativas e levar os alunos a erros conceituais. E sugerem que esse princípio deve ser suprimido do currículo de Química da Educação Básica. Em consonância esses autores os estudos de Cheung (2009) destacam ainda, que professores de Química não reconhecem essas limitações e propagam erros conceituais em suas aulas sobre equilíbrio químico.

Outro aspecto destacado por Schwab (1964) refere-se ao caráter revisionista e plural do conhecimento, ou seja, as estruturas substantivas das disciplinas não são imutáveis e dogmáticas, mas evoluem, incorporam novos conceitos e podem ser questionadas. Para ele, assumir uma única perspectiva em um corpo de conhecimentos e considerá-la como uma verdade pode gerar divisões e dificultar a comunicação entre os cidadãos. Por fim, o autor conclui que:

Se os alunos estão conscientes das estruturas substantivas que estão na base do nosso conhecimento atual, se lhes for dado um pouco de liberdade para especular sobre as possíveis alterações dessas estruturas no futuro, eles não vão estar apenas preparados para entender futuras revisões com inteligência, mas entenderão melhor os conhecimentos que estão sendo ensinados. (p. 30, tradução nossa)

Para iniciar a discussão sobre as estruturas sintáticas retomaremos um trecho da citação de Grossman (1990), na qual afirma que “A estrutura sintática de uma disciplina inclui a compreensão dos cânones de evidência e prova dentro da disciplina, ou como novos conhecimentos são avaliados por membros da disciplina [...] (p.6)”. Para facilitar nossa interpretação se faz necessário trazermos o significado da palavra “cânone”, pouco usual em nosso discurso corrente, que é definida no dicionário Aurélio, de Língua Portuguesa, como “1. Regra geral de onde se inferem regras especiais. 2. Relação, Tabela, padrão, norma”.

Grossman, Wilson e Shulman, 1989 as definem como:

[...] cânones de evidência que são usados pelos membros da comunidade de uma área para guiar a investigação nesse campo. São os meios pelos quais o novo conhecimento é introduzido e aceito em uma comunidade. (p. 15, tradução nossa)

No trecho os autores afirmam que tais estruturas são “cânones de evidências”, o que possibilita inferirmos que são regras ou trajetórias para tornar algo evidente ou manifesto, e que são usados para “guiar a investigação em um campo”. São também, “os meios pelos quais o novo conhecimento é introduzido e aceito”. Retomando o texto original de Schwab (1964), ele trata as estruturas sintáticas como o terceiro problema da estrutura das disciplinas:

O terceiro problema sobre a estrutura das disciplinas será tratado como o problema da estrutura sintática das disciplinas. [...] o problema de determinar para cada disciplina o que se faz por meio da descoberta e da prova, quais os critérios que se usa para medir a qualidade dos seus dados, como estritamente se aplica os cânones de evidências e, em geral, como se determina a rota ou caminho pelo qual a disciplina se move a partir de seus dados brutos para uma conclusão consistente[...] (p. 14, tradução nossa).

Nesse trecho o autor nos oferece indícios que corroboram com nossa interpretação, que se baseia no pressuposto de que tais estruturas representam o caminho adotado e reconhecido pelos membros de um campo para produzir, introduzir e legitimar a produção de conhecimento.

Tomemos como exemplo a Química, como um campo do conhecimento. Para que um novo conceito seja incorporado ao corpus de conhecimentos da “Química”, enquanto ciência, os pesquisadores da área necessitam, por exemplo, apresentar evidências experimentais articuladas a uma sólida revisão bibliográfica que sustente sua tese ou a relevância do novo conhecimento. Dessa forma, um pesquisador que pretende propor um novo mecanismo para uma determinada reação orgânica, necessita realizar experimentos, apoiados nos modelos que sustentam a ciência “Química”, nos quais algumas variáveis são controladas no contexto de um laboratório.

Após possuir resultados reprodutíveis, o pesquisador precisará: (a) elaborar uma fundamentação teórica sobre os pressupostos existentes na literatura da área que sustentam sua tese, (b) delinear a metodologia experimental que utilizou para reconhecer e determinar o mecanismo proposto, (c) sistematizar, de maneira adequada, os resultados experimentais produzidos através dessa trajetória, (d) argumentar e apresentar uma conclusão sobre esse mecanismo a partir da articulação entre os dados experimentais e os pressupostos teóricos e (e) compartilhar seus resultados e constatações com seus pares através de publicações em revistas científicas ou em eventos da área.

Vale lembrar que esse é um caminho, entre outros, para incorporação de novos conhecimentos em um campo das Ciências, mas outras possibilidades são viáveis e estão relacionadas com a natureza das diversas Ciências, como as da Natureza, Humanas e Biológicas. No âmbito das Ciências da Natureza, ainda tomando como exemplo a Química, outra vertente para a produção de novos conhecimentos é a Química teórica, na qual os objetos centrais da investigação e validação de conhecimentos são a fundamentação teórica e sua comprovação matemática.

Assim, a natureza da produção e validação do conhecimento científico não se restringe a um método rígido e inquestionável, mas possui regras básicas e organizadas para facilitar a comunicação entre os membros de uma comunidade. No ensino de Química, essa compreensão, pelo professor, pode influenciar suas escolhas didáticas e o direcionamento de suas aulas (HODSON, 1982).

Sobre essas estruturas e suas implicações na prática docente GROSSMAN, WILSON e SHULMAN, 1989 constataram em suas investigações que professores iniciantes que possuíam mais conhecimentos sobre as estruturas sintáticas, incluem esse aspecto do assunto em seu currículo:

Para os professores com conhecimentos sintáticos, as aulas de biologia não tratam somente da memorização de classes, inclui discussões e atividades dirigidas a desenvolver um conhecimento nos alunos do papel central do método científico. (p. 16)

Com essa perspectiva, a autora propõe aos formadores de professores que “[...] a discussão sobre as estruturas sintáticas das disciplinas também deveriam ser integradas na formação do professor [...]”, pois ajudaria o futuro professor à “[...] avaliar criticamente o desenvolvimento do seu campo e explorar com seus alunos as bases sobre as quais o novo conhecimento é aceito”. Assim, o conhecimento sobre as estruturas sintáticas pode influenciar as escolhas curriculares dos professores e sua atuação docente.

Ainda considerando a ciência Química para exemplificar esse conceito, podemos trazer como exemplo das implicações desse conhecimento no ensino, o fato de que, um professor que reconhece a importância das estruturas sintáticas do SMK poderia introduzir em suas aulas atividades experimentais de caráter investigativo para iniciar a abordagem de algum assunto, ou mesmo, utilizaria um experimento demonstrativo para ilustrar uma proposição teórica estudada nas aulas de Química.

Conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)

O precursor do conceito de PCK foi Lee Shulman (1986,1987), orientador e colaborador de Grossman em diversos trabalhos de pesquisa e textos científicos. Foi em Shulman, que Grossman encontrou os subsídios para propor seu Modelo e alguns de seus pressupostos corroboram diretamente com as constatações e ideias de Shuman (1987). Ao tratar sobre o PCK em seu livro “The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education”, Grossman evoca a concepção de Shuman (1986) sobre PCK e seleciona o seguinte trecho de um dos textos do autor para definir esse conceito:

Um segundo tipo de conhecimento do conteúdo é uns conhecimentos pedagógicos, que vai além do conhecimento do conteúdo específico em si e trata-se de uma dimensão do conhecimento do conteúdo para o ensino [...] Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo Eu (Shulman) incluo, para os assuntos mais regularmente ensinados em uma área específica, aquelas formas de representação de ideias mais eficientes, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explicações, e demonstrações – em uma palavra, maneiras de representar e formular o conteúdo de maneira a fazê-lo compreensível aos outros. O conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão de como se proporciona a aprendizagem de conteúdos específicos fáceis ou difíceis; as concepções e preconceções de alunos de diferentes idades e conhecimentos que já possuem para a aprendizagem daqueles assuntos de ensino mais frequentes. (SHULMAN, 1986, p. 9)

Sendo assim, concordamos que, entre os desdobramentos do conceito de PCK, a definição que subsidia a proposição do Modelo de Grossman emerge da definição inicial de Shulman (1986). A autora complementa a construção desse conceito em seu livro a partir das contribuições de outros autores, como Dewey (1902/1983) ao afirmar que “[...] os professores devem aprender a ‘psicologizar’ seu conteúdo para o ensino, de forma a repensar assuntos disciplinares e conceitos e fazê-los mais acessíveis aos alunos”. Ela também retoma o conceito de “interpretações pedagógicas” de McEwan (1987) para justificar que a atividade central do professor é interpretar o conteúdo específico, considerando os conhecimentos e interesses dos alunos, para proporcionar um ensino e uma aprendizagem eficaz.

A partir dessa perspectiva, Grossman (1990), em seu Modelo, sistematizou o PCK em quatro componentes, a saber: (i) a concepção sobre os propósitos para o ensino de um assunto, (ii) o conhecimento das compreensões dos alunos; (iii) o conhecimento curricular e (iv) o conhecimento das estratégias instrucionais.

O primeiro componente do PCK, a concepção sobre os propósitos para o ensino de um assunto, é definido pela autora como os “conhecimentos e crenças sobre os propósitos para o ensino de um assunto em diferentes níveis do ensino”. Dessa maneira, o professor deve ser capaz de reconhecer e definir os propósitos do ensino de um assunto para alunos com diferentes níveis de escolaridade e distintas características.

Essa capacidade de adaptação dos propósitos do ensino de um assunto em diferentes contextos exige que o professor seja capaz de considerar, de forma articulada, diversas variáveis, como por exemplo, os interesses dos alunos e da comunidade, as orientações curriculares da nação e o projeto pedagógico da escola.

Conforme pode ser observado em seu modelo, esse componente do PCK recebe um destaque especial e se relaciona diretamente com os demais componentes. Essa composição, no modelo, sugere uma significativa importância do professor saber por que está ensinando e o que pretende ao ensinar um assunto para um determinado grupo de alunos.

Assim, nos propósitos para o ensino de um assunto manifestam-se os valores pessoais e ideológicos que o professor atribui à sua prática educativa e que, portanto, aparecem características avaliativas, comparativas e de juízo diante da seleção de conteúdos e das estratégias que considera importantes para o ensino.

O segundo componente do PCK, o conhecimento das compreensões dos alunos, refere-se, conforme afirma a autora, às “[...] concepções errôneas de assuntos particulares de um determinado assunto”. As concepções errôneas ou alternativas são construções distorcidas dos alunos sobre um conteúdo ou conteúdos de um dado assunto.

Essas concepções, geralmente, são interpretações pessoais sobre um conteúdo que responde de maneira lógica, para o aluno, as questões que as solicitam. No entanto, essas concepções se distanciam dos conhecimentos escolares socialmente aceitos e comprometem a aprendizagem de outros conteúdos. Tais concepções emergem de diversas fontes, como por exemplo, de professores que carregam e transmitem concepções alternativas de conteúdos e dos meios de comunicação de massa (mídia televisiva, rádio e revistas).

De acordo com Grossman (1990), um professor que possui o conhecimento sobre essas concepções será capaz de antecipar situações de aprendizagem ou controlar suas explanações no sentido de evitar ou desconstruir essas concepções. Para sustentar suas afirmações sobre esse componente do PCK, a autora retoma a ideia de “psicologização” do conteúdo e o conceito de “interpretações pedagógicas”, pois para ela o conhecimento sobre as compreensões dos alunos oferece aos professores subsídios para transformar o conteúdo de um assunto específico em um conteúdo para o ensino, considerando as características e interpretações recorrentes dos alunos.

O terceiro componente, o conhecimento curricular, inclui o “[...] conhecimento da avaliação de materiais curriculares para o ensino de um conteúdo específico, assim como o conhecimento sobre o currículo horizontal e vertical para um conteúdo.” Assim, o conhecimento curricular contempla o repertório de informações e recursos curriculares disponíveis para estruturar situações de ensino que estimulem a construção de conhecimentos sobre um conteúdo específico.

Aqui, a autora trata de um “currículo horizontal e vertical para um conteúdo.”, ou seja, a presença desse conteúdo na estrutura organizacional de uma disciplina em um curso, como por exemplo, no caso da educação básica, um conjunto de assuntos propostos para um bimestre do primeiro ano do Ensino Médio, seria o currículo horizontal e o conjunto de conteúdos associados a cada um desses assuntos, que podem ser abordados em uma ou em um conjunto de aulas, seria o currículo vertical.

O conhecimento das estratégias compreende a forma como o professor representa o conteúdo, seu repertório de exemplos, demonstrações, experimentos, metáforas, analogias e atividades que tornam o conteúdo mais acessível ao aluno.

O conhecimento do contexto

Finalmente, a quarta categoria é o “conhecimento do contexto” que é definido pela autora como a “[...] compreensão do contexto particular em que ensinam para adaptar seus conhecimentos mais gerais às características específicas da escola e individuais dos alunos (GROSSMAN, 1990, p. 9)”.

Para a autora, o Conhecimento do Contexto é constituído por quatro componentes: (i) alunos, (ii) comunidade, (iii) distrito e (iv) escola. O primeiro componente, “alunos”, conforme é possível observar na Figura 1, interage diretamente com os demais componentes dessa categoria, o que nos permite inferir que ele possui uma importância hierárquica superior dentro do Conhecimento do Contexto.

O conhecimento sobre os “Alunos” refere-se ao nível de escolaridade e aprofundamento dos alunos nas diversas disciplinas, suas características sociais, culturais, psicológicas, individuais, como, por exemplo, os seus interesses relativos às suas vidas pessoais, escolares e profissionais, seus pontos fortes, suas principais limitações.

O conhecimento sobre a “Comunidade” refere-se às características sociais e culturais da comunidade na qual o aluno e a escola estão inseridos ou são provenientes. Inclui-se o conhecimento sobre as famílias dos alunos, os interesses, pontos fortes e limitações que podem ser reconhecidos nessas comunidades.

Para tratarmos sobre o componente “Distrito”, faz-se necessário trazermos uma interpretação desse termo, considerando o contexto no qual a autora produziu seu modelo, no caso, nos Estados Unidos. O termo “Distrito” conforme definido no dicionário Michaelis, da Língua Portuguesa, como: “1. Área territorial em que se exerce o governo, jurisdição ou inspeção de uma autoridade administrativa, judicial ou fiscal; circunscrição. 2. Cada uma das partes em que se divide o território do município.”. Assim, no contexto de nossa pesquisa distrito pode ser interpretado como governo local que influencia diretamente a escola na qual o professor está inserido.

Nas palavras de Grossman o “[...] conhecimento do distrito no qual os professores trabalham, incluindo as oportunidades e as restrições impostas pelo distrito [...]” (GROSSMAN, 1990, p. 9). O conhecimento da “Escola” inclui o conhecimento sobre a “cultura” da escola, as diretrizes e as regras para o seu funcionamento, sua organização administrativa e pedagógica e outros fatores que possam afetar a prática do professor.

A partir desses conhecimentos, o professor poderá avaliar as limitações e potencialidades do contexto para adaptar sua prática às necessidades e interesses dos agentes da sala de aula, considerando os recursos disponíveis e as circunstâncias que definem esse contexto. Desse conhecimento, também, emergem os

componentes que o professor necessita para contextualizar e adaptar seu conteúdo, assim como utilizar analogias, metáforas e exemplos que sejam acessíveis e relevantes para um grupo específico de alunos.

Grossman (1990) destaca, ainda, que esse conjunto de habilidades, que permite ao professor uma análise detalhada do contexto e a adaptação adequada de sua prática de ensino, caracteriza um professor experiente e profissional, particularmente, no contexto da Educação Básica. Para a autora, essa categoria de conhecimento representa uma oportunidade para o desenvolvimento do PCK de professores.

Considerações Finais

O PCK conhecimento específico do professor que lhe diferencia como profissional do ensino e fundamenta sua capacidade de transformar o conteúdo específico em conteúdo a ser ensinado. A definição de PCK de Grossman (1990) eleva essa categoria de conhecimento para uma dimensão central no corpo de conhecimentos do professor, mas conforme pode ser verificado em seu modelo as demais categorias de conhecimentos influenciam a constituição do PCK e, portanto, são essenciais para a constituição e desenvolvimento desse construto.

A análise dos textos de Grossman (1990); Grossman, Wilson e Shulman, (1989) e Schwab (1964), nos fez propor uma interpretação para essas estruturas substântivas e sintáticas das disciplinas. Concebemos que as estruturas substântivas são quadros ou estruturas conceituais legitimadas pela comunidade de um campo fundamentam a base teórica de uma disciplina e que, são utilizadas para orientar as investigações nesse campo. Essas estruturas compoem o corpo de conhecimentos que delimita uma disciplina e configura um referencial para questionar, buscar e interpretar os dados sobre aspectos de interesse de um ou de um conjunto de fenômenos. As estruturas sintáticas são as regras gerais ou trajetórias adotadas e reconhecidas pelos membros de um campo pelas quais o conhecimento é produzido, introduzido e legitimado nesse campo. São os meios utilizados para buscar e selecionar dados a partir da investigação e os critérios utilizados para avaliar a confiabilidade desses dados e a consistência de uma conclusão proveniente de sua articulação com as estruturas conceituais desse campo.

Referências

- Abell, Sandra K. (2007). Research on science teacher knowledge. In: Sandra K. Abell & Norman Lederman (Eds.). Handbook of research on science education (pp. 1105-1149). EUA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cheung, David (2009). The adverse effects of Le Châtelier's Principle on Teacher Understanding of Chemical Equilibrium. *Journal Chemical Education*, 4 (86),514-517.
- Carroll, John B. (1963). A model for school Learning. *Teachers College Record*, 64 (8), 723-733.
- Doyle, Walter. (1986) Classroom organization and management. In: M. C. Wittrock (Ed.). Handbook of research on teaching. (pp. 392-431). New York: Macmillan.
- Grossman, Pamela (1990). The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. New York: Teacher College Press.

Grossman, Pamela. L.; Wilson, Suzanne. M.; Shulman, Lee. S. (1989). Teachers of Substance: subject matter knowledge for teaching. In: M. C. Reynolds (ed): Knowledge Base For the Beginning Teacher (1-25). EUA: Pergamon Press, Oxford.

Hodson, Derek, (1982). Is there a scientific method? *Education in Chemistry*, 19 (4), 112–116.

Quílez, Juan, Sanjosé, V (1996). El principio de Le Chatelier através de la historia y su formulación didáctica en la enseñanza del equilibrio químico. *Enseñanza de las Ciencias*, 3 (14), 381-390.

Shulman, Lee S. (1987) Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform., *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

_____ (1986) Those who Understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Resercher*, 15 (2), 4-14.

Formação continuada de professores das classes multisseriadas e as políticas educacionais de regulação: para além da racionalidade técnica

Eliete Soares Mota, Terciana Vidal Moura⁵⁶⁸

Resumo

O presente estudo monográfico traz como problemática de pesquisa a discussão sobre o processo de formação continuada de professores que atuam em classes multisseriadas tendo como campo de pesquisa um dos municípios do Estado da Bahia-Brasil. Buscou analisar se os cursos de formação continuada oferecidos para os professores das classes multisseriadas têm contribuído para melhorar a qualidade da educação nessas classes e de que forma eles têm dialogado com os princípios, diretrizes e fundamentos de uma educação do/para o campo na busca de uma educação comprometida com as especificidades da educação do Campo. Com essa pesquisa pretendemos contribuir com as discussões sobre formação de professores no contexto da educação do campo, em especial das classes multisseriadas. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos como referencial teórico autores e literatura que analisam e discutem as políticas e os processos de formação de professores no Brasil numa perspectiva histórica, como aqueles que têm se debruçado sobre as políticas que norteiam a formação inicial e continuada, formação de educadores do campo e para as classes multisseriadas. A pesquisa foi de natureza quali-quantitativa. Utilizou dentro de suas diferentes fases alguns procedimentos e técnicas de pesquisa como: análise documental, pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário, e realização de entrevistas. Tivemos como foco de análise os programas de formação continuada implantados no município, o Pró-Letramento e o Programa Escola Ativa. Constituíram-se como os sujeitos desta pesquisa 36 professores que atuam no contexto das classes multisseriadas. Tratando-se especificamente da formação de professores que atuam nas classes multisseriadas, a literatura e pesquisas sobre essa temática têm apontado um vazio histórico no que tange às discussões acadêmicas e às políticas públicas. Apesar das premissas que colocam a formação continuada como a “panacéia” para superar todos os males da educação, salientamos que na maioria das vezes esses cursos de formação inicial e continuada são pensados de cima para baixo e descontextualizados da realidade das escolas e demandas dos professores. Apesar dos cursos de formação continuada, observa-se pouca mudança nos indicadores educacionais e na qualidade das práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas do município. O estudo nos deu a compreensão de que o processo de formação está diretamente ligado ao ideário das políticas compensatórias, cujo foco é apresentar números, segundo a lógica do mercado. Nessa lógica, identificamos os programas de formação continuada ofertados pelo Estado brasileiro, através de seu Ministério da Educação, tem se fundamentado nos princípios da racionalidade técnica e lógica instrumental, cujo currículo de formação é algo engessado, portanto desconexo da realidade do professor, mas que precisa ser absorvido e reproduzido no contexto da sala de aula. Os dados da pesquisa indicaram a importância de se repensar a nível políticas públicas locais, uma formação oriunda das experiências e modos vida dos sujeitos do campo e ultrapasse a lógica instrumental e reducionista das políticas de regulação.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Formação Continuada. Políticas de Regulação

⁵⁶⁸ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz como problemática de pesquisa discutir sobre o processo de formação continuada de professores que atuam em classes multisseriadas tendo como campo de pesquisa um dos municípios do Recôncavo da Bahia. As classes multisseriadas caracterizam-se como um “modelo” de organização escolar onde se reúnem alunos de várias séries e idade num mesmo espaço, modalidade esta que tem sido historicamente sustentada por políticas compensatórias.

O contexto das classes multisseriadas é marcado pelo esquecimento das políticas públicas, sendo que a estrutura da maioria das escolas nas quais elas funcionam é caracterizada pela precariedade, oferecendo basicamente o espaço de quatro paredes para a realização das atividades. Essa é realidade da maioria das escolas com classes multisseriadas espalhadas pelo Brasil, afinal são escolas inseridas em contexto rural em que apresentam infraestruturas precárias, sem o menor conforto e atração para os sujeitos (professores, estudantes e demais da comunidade escolar). Esse contexto também tem apresentados indicadores educacionais (reprovação, distorção idade-série, evasão) preocupantes para a gestão educacional. Tratando-se especificamente da formação de professores que atuam nas classes multisseriadas, a literatura e pesquisa sobre essa temática têm apontado um vazio histórico no que tange às discussões acadêmicas e às políticas públicas.

Há uma tese que busca associar o baixo rendimento dos alunos à má qualidade ou a falta de processos de formação docente. Essa premissa endossa as reivindicações e as exigências do desenvolvimento tecnológico impulsionado pelo modelo de sociedade do conhecimento e pelas políticas de cunho neoliberal que de forma velada têm usado a formação de professores como uma maneira de evidenciar a importância do desempenho educacional para o crescimento econômico, o que depende da atuação desses profissionais (MAUÉS, 2003). A mesma autora amplia a discussão quando afirma que o objetivo maior da formação de professores no contexto das políticas neoliberais é a adequação dessa formação às demandas da mundialização da economia, legitimando assim o discurso político de que a precariedade apresentada no desempenho escolar de grande parcela da população do Brasil, incluindo as classes multisseriadas, é resultado da ausência de qualificação docente através de processos de formação inicial e continuada. A maioria destes oferecidos em instituições particulares e na modalidade a distância. A essa proposta de formação, Freitas (2007) atribui a necessidade do cumprimento das exigências dos organismos internacionais que emergem pela formação dos professores, porém com custos e tempo reduzidos. Segundo a mesma autora, essa política de formação tem caráter mercadológico e tem proporcionado a secundarização do conhecimento teórico, assim como a descaracterização do ensino como atividade essencial, para o rebaixamento na qualidade da formação teórica no campo das Ciências da Educação.

Como afirmamos, o tema formação de professores tem sido objeto de discussões por diversos segmentos da sociedade contemporânea. Para Gatti (2009, p. 217), “Cada vez mais a questão da formação de professores assume importância ante as exigências que são colocadas à educação básica de crianças e adolescentes na sociedade.” Portanto, os dados educacionais apresentados pelas avaliações externas têm impulsionado a proposição de políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, cuja finalidade reside na superação dos baixos indicadores educacionais e na promoção da qualidade da escola pública do Brasil.

Assim, o município investigado adota algumas dessas políticas de formação, objetivando melhorar seus índices educacionais, principalmente os apresentados pelas classes multisseriadas, e, buscando atender ao ideário dessas políticas, a Secretaria Municipal de Educação implementa alguns programas de formação continuada oferecidos pelo Ministério da Educação.

Porém, apesar de toda essa investida, os dados do censo e atas de resultados finais da Secretaria Municipal de Educação apresentam resultados pouco satisfatórios tanto na totalidade das escolas municipais, como das classes multisseriadas. Em nível de município nas séries iniciais, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB observado em 2009 foi 3.5 e em 2010, 3.3, enquanto que o da escola com organização multisseriada encontra-se em 2.8, inferior a média do município e do Brasil, que é de 4.4.

Apesar das premissas que colocam a formação continuada como a “panacéia” para superar todos os males da educação, é válido salientar que, nem sempre a formação que o professor recebe oferece a base reorganizar a sua prática pedagógica. Tampouco, não significa que tais políticas de formação atenderão às demandas dos professores, como também, provocarão mudanças em concepções de ensino e aprendizagem, assim como a materialização da prática pedagógica condizente com a realidade da comunidade escolar e local. Até porque a mudança em educação não é fácil e não é um processo tão linear. Mudar não é uma questão meramente técnica. A mudança exige ruptura e pressupõe ir a fundo, buscar raízes, rever-se. Nesse sentido, Perez Gómez (1995, p. 103) pontua que o processo de reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo “da sua experiência. [...] O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumentos dos processos de reflexão se forem integrados significativamente”.

Na maioria das vezes, os cursos de formação inicial e continuada são pensados em contexto amplo, onde muitos professores não conseguem acompanhar o ritmo das discussões, nem associar a sua realidade, sem contar com a modalidade a distância, que aumenta o grau de dificuldade de compreensão e as chances de retirar dúvidas. Nesse sentido, para Moura e Santos (2012, p. 03),

Fazendo uma retrospectiva histórica das políticas de formação docente no Brasil, constata-se que estas têm se preocupado com a dimensão técnica, de ordem do fazer pedagógico. A insatisfação com esse modelo curricular centrado na racionalidade técnica tem provocado um intenso debate na arena acadêmica na busca de se construir outros parâmetros que norteiem o processo de formação dos professores no Brasil. Essa racionalidade ainda tem orientado as políticas de formação docente que acreditam que melhorar a qualidade da educação no Brasil é investir na formação em massa dos professores. Nessa lógica, todos os males da educação são atribuídos aos professores e a formação passa a ser formulada de cima para baixo, excluindo a dimensão subjetiva do sujeito nesse processo. Porém, essa fórmula não é tão exata e não tão simples como se apresenta.

As considerações tecidas nos remetem a pensar e refletir sobre a formação que até então é oferecida aos professores, em especial aos que atuam no campo em classes multisseriadas, bem como a formação necessária capaz de contribuir para ampliação dos conhecimentos teóricos e intervenção na complexidade que constitui a prática pedagógica, para que possam dar passos diferentes em direção a uma educação de qualidade para o campo brasileiro. Denunciamos que, apesar de uma variedade de cursos de formação continuada para os professores que atuam nas classes multisseriadas, observa-se pouca mudança nos indicadores educacionais e na qualidade das práticas pedagógicas nesse contexto.

Diante disso, a presente pesquisa buscou analisar se os cursos de formação continuada oferecidos para os professores que atuam nas classes multisseriadas do município têm dialogado com os princípios, diretrizes e fundamentos de uma educação do/ e no campo e se têm contribuído para melhorar a qualidade educacional nesse contexto. Com esta pesquisa pretendemos contribuir com as discussões sobre formação de professores no contexto da educação do campo, em especial das classes multisseriadas, contribuindo também para outras pesquisas em educação, tendo em vista a implantação e/ou ampliação de políticas públicas educacionais condizentes com as necessidades e especificidades que compõem os povos do campo no contexto da educação brasileira.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DO CAMPO E DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Nos últimos anos, o tema formação de professores passou a assumir papel de destaque na sociedade brasileira, tendo em vista a análise da realidade educacional, das políticas públicas vigentes e a possibilidade de estruturação de uma base educacional sustentada em princípios e diretrizes capazes de transformar o contexto social, cultural, econômico e político do Brasil. Ou seja, o Brasil está seguindo os ditos da cartilha determinada pelo mercado internacional e assim, a educação, e conseqüentemente o tema formação do professor passou a fazer parte das pautas de diversos países com intuito de poder definir as políticas educacionais no Brasil e no mundo. Diante dessa realidade, Maués (2003, p. 5) esclarece que:

O interesse desses organismos está vinculado à concepção utilitarista da educação, como instrumento que pode promover o crescimento por meio da formação do “capital humano” que possa servir, sobretudo aos interesses do mercado [...] É nessa lógica que as políticas educacionais incidiram fortemente sobre o docente-protagonista privilegiado do processo educacional.

Assim, pode-se afirmar que a formação do professor é definida e vem se consolidando nos moldes do sistema capitalista, cujo interesse é a exploração para o lucro por meio da especialização do trabalho via formação do professor. Destarte, os cursos de formação continuada são pensados de forma generalizada ancorados numa racionalidade de que na proporção em que se “ampliam” os conhecimentos ou recebem informações teóricas, irá modificar a prática pedagógica.

A política de cunho neoliberal exige do campo educacional, novas competências cognitivas e profissionais. E a formação de professores tem destaque nessas discussões, já que os adeptos do neoliberalismo afirmam que os problemas da educação pública estão relacionados à incompetência, a ineficácia desses profissionais.

Nesse sentido, os professores ganham destaque, por serem considerados os protagonistas do insucesso na educação, e ao mesmo tempo indicados como agentes centrais para provocar mudanças no sistema educacional. À luz dessas considerações sobre política neoliberal, discutir formação de professores torna-se um ponto crucial, haja vista ser indispensável não se render às ofensivas extremas do capitalismo que para justificar a crise que por ora passa, utiliza de mecanismos diversos para transformar radicalmente o rumo dos cursos de formação, assim como o da educação de forma geral no Brasil. A essa realidade vincula-se a “má qualidade” da formação e a ausência de condições adequadas para o exercício da profissão, o que interfere diretamente no desenvolvimento da educação.

Em relação à educação do campo, especificamente aos contextos das classes multisseriadas, Santos (2011, p. 2) coloca que os impactos provocados pelo programa de reformas neoliberais “são visíveis na educação brasileira na atualidade, especialmente na educação destinada aos povos que vivem e sobrevivem do campo em nosso país”. Por isso a necessidade em tensionar como vem se “configurando a educação desenvolvida no campo brasileiro para entendermos a interferência do projeto neoliberal nesse processo educativo, especialmente nas classes multisseriadas” (op. Cit., p. 8).

Aliada a essas questões, soma-se uma demanda histórica quando tratamos de educação do campo, é um desafio a ser enfrentado: a formação de professores para a diversidade e aqui a diversidade dos sujeitos do campo, pois, para Santos (op. Cit., p. 9) tomando como referência as idéias de Arroyo,

as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

Portanto, o caráter urbanocêntrico, neoliberal e alienígena das políticas educacionais para o campo brasileiro exige e requer compreensão e reconhecimento da história social, política e cultural desses povos, numa perspectiva que busque “abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas” (CANEN e XAVIER, 2011, p. 642). A partir desse parâmetro de educação presente no campo brasileiro fundamentado numa concepção genérica, urge repensar e reestruturar a formação desses professores em outra lógica, ou seja, na lógica do campo em sintonia com as vivências dos professores e dos sujeitos do campo, exigindo assim uma avaliação criteriosa dos cursos de formação até então oferecidos a estes profissionais, haja vista que, de acordo com Antunes-Rocha (2011, p. 1),

A educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para sua efetivação. [...] podemos observar que esta condição ainda é um direito a ser conquistado no que diz respeito aos docentes que atuam nas escolas rurais. Há um evidente descompasso entre a formação dos professores que atuam nas escolas urbanas.

Portanto, as partir dessas considerações, Antunes-Rocha (op. Cit., p. 12) defende que:

Para tanto, tal profissional precisa de uma formação que o habilite a refletir sobre sua experiência, comprometido com a luta, que considera o modo de produção da vida com o trabalho, com a terra, com a água e com as plantas, como digno e bom. O (a) educador (a) do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar. Uma atuação que entenda a educação como prática social.

Nesse sentido, torna-se um imperativo empreender processos formativos que “empoderem” os professores que atuam nas escolas do campo de um conjunto de saberes e práticas políticas e culturalmente orientadas que possam dar conta das dinâmicas, singularidades e desafios que a educação do campo emana. Porém, apesar da importância, pensar a formação de educadores do campo é algo muito tímido e recente na história da educação brasileira.

Consideramos que o processo de formação continuada de professores tem sido alvo de inúmeros programas oriundos das políticas públicas educacionais. Tais cursos são criados sob a justificativa da

necessidade de retroalimentação da formação inicial, considerada insuficiente para atacar os males que acometem a educação. No bojo das reformas educativas, então, ela é tomada como elemento central, “abrindo um enorme mercado de formação, que enseja, tanto nas universidades públicas como nas demais instituições de ensino, e mesmo nas empresas, a possibilidade de aumentar a receita contábil” (MAUÉS, 2003, p. 104). É exatamente essa justificativa que tem dado margem para a implantação e implementação de tantos programas de formação continuada, caracterizados de “programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços e conhecimentos [...]” (GATTI, 2008, p. 58). Nesse sentido, Gatti (op. Cit., p. 58) pontua que os cursos de formação básica nessa lógica não propiciam “base adequada para sua atuação profissional”. Arco-Verde (2008, p. 174) nos chama atenção para essa questão, quando afirma que:

O quadro de políticas marcadas pelo cunho neoliberal, que se instalou no país nas últimas duas décadas, apontam também sistematicamente, para a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada permanente como forma de atenuar as crises do sistema de ensino, das redes educacionais e institucionais das escolas, e traz também, como forma pré-estabelecidas de enfrentamento [...] a configuração de novos perfis de profissionais da educação, especialmente dos professores, com novos formatos de formação continuada.

Porém, se tratando da formação continuada para os professores do campo, apontamos que as formações genéricas e sem foco no campo, deslocada, ainda é uma realidade. A partir dessas considerações, percebe-se que a formação continuada, na prática está bastante dissociada da realidade e cotidiano educacional dos professores, fazendo com que muitos professores perdessem o encantamento pela formação e passassem a enxergá-la como aparatos burocráticos e não como meios de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Diante desse cenário, observa-se a presença maciça das políticas públicas compensatórias (GATTI, 2009) visando à correção do desempenho escolar precário de parte da população, assim como atender a pressão da nova estruturação do mundo do trabalho pautado na informatização, na aquisição e domínio do conhecimento.

Essa forma de ver e organizar as políticas de formação continuada pode ser considerada como um amplo movimento que nas últimas décadas busca reconfigurar as propostas de formação, desde a definição de conteúdos às estratégias a serem adotadas, no sentido de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento da prática pedagógica. Isso também evidencia que esses cursos são pensados de cima para baixo, contrariando a crença e o desejo dos professores, que se deparam com conceitos generalizados e distantes da sua realidade. Nesse sentido, Ferreira (2006, p. 32) coloca que

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processaram nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no “mercado” da formação contínua e que por isso, necessita ser repensada cotidianamente no sentido de melhor atender à formação à legítima e digna formação humana [...]. A formação continuada hoje precisa ser entendida como um mecanismo de permanente capacitação reflexiva de todos os seres humanos às múltiplas exigências/desafios que a ciência e a tecnologia e o mundo do (não) trabalho colocam.

Para a autora a formação continuada precisa ser um processo constituído de estudos diários, utilizando planejamento, estudo colaborativo entre os sujeitos e avaliação desse processo, a fim de constituir a autonomia desse profissional, cuja base esteja na ação da prática educativa, no comprometimento, na

inovação e na determinação em fazer parte do grupo de formação. E mais, ele deve ser envolvido na elaboração dos objetivos e métodos de trabalho, no sentido de fazer esse profissional se sentir respeitado e envolvido. Essa perspectiva de organização e realização de formação continuada do professor requer um trabalho intenso e árduo, pois, para além do papel de expectador, exige envolvimento e implicação do sujeito com o processo. Assim, para Imbernón (2010, p. 26),

Sem a participação dos professores, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminologia promovida a partir do topo. Isso é exatamente o que acontece em muitos países. No topo, desde as superestruturas, são geradas mudanças prescritivas, que não originam inovações nas instituições dos “práticos” da educação. Na formação deve-se trabalhar com os professores e não sobre eles.

Partindo dessas considerações como pensar a formação continuada para os professores que atuam nas escolas do campo tomando como referência as singularidades que este contexto apresenta, sustentamos o pressuposto de que as políticas de formação continuada que atendem às demandas históricas para a qualidade da educação do campo devem ser “política e culturalmente orientadas”. Portanto, busca-se uma formação que atenda às necessidades e especificidades do campo, urge uma articulação dos conhecimentos teóricos construídos na academia com a realidade do professor, sistematizando-os e transformando-os em práticas pedagógicas significativas que levem em consideração as particularidades do campo, tornando o conhecimento mais acessível ao aluno para que possa imprimir o rumo à transformação social.

Essa nova concepção de formação possibilitará a valorização dos saberes dos professores enquanto sujeitos sócio-históricos que possuem um conjunto de experiências e conhecimentos sobre os aspectos do campo decorrentes de sua vivência pessoal e profissional. Essa proposição deixa clara a importância da formação que atenda as especificidades do professor de sua sala de aula, superando a concepção de formação continuada como um aglomerado de cursos formulados de cima para baixo, de caráter genérico, dissociados da realidade profissional e do saber pedagógico.

Portanto, a formação desses profissionais deve ser específica e precisa trabalhar na perspectiva de contemplar essa diversidade que compõe o campo, possibilitando aos sujeitos constituir-se enquanto sujeitos, capazes de refletir sobre sua prática, seus conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos, seus saberes acumulados pelas experiências de vida, os saberes adquiridos na prática que devem ser ponto de partida e conteúdos das formações. Sobre essa necessidade, Nunes (2006 *apud* FERREIRA, 2010, p.113) destaca que “estes saberes constituem-se um dos fundamentos da identidade profissional”, portanto precisa ser levada em consideração na formação, tarefa fundamental para a materialização de um projeto político de educação do campo com proposições e ações para uma formação mais humana.

A concepção de educação do campo e de formação continuada acima discutida é entendida como uma prática social que está para além da sala de aula e dos muros da escola, trata-se de um modelo de educação mais amplo que trabalha com embates e processos que discutem e traduzem distintos conceitos de homem, de sociedade e de mundo no contexto do campo. Tal perspectiva implica apreender, no feixe das articulações sobre a formação do professores, os limites e as possibilidades que contribuem para a

materialidade de uma educação que possa romper com os modelos hegemônicos pré-estabelecidos, os quais historicamente marginalizam os estudantes por condições culturais, étnicas, sociais e religiosas, principalmente os sujeitos que vivem na zona rural. Espera-se, portanto, que a partir dessa prática educativa multicultural, os estudantes possam criar estratégias para reagir e poder lutar contra esses grupos hegemônicos que tentam “diminuí-los” e assim incluir no centro do currículo os conhecimentos locais, no sentido de construção de uma educação mais humana.

CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIADAS

Um dos objetivos deste estudo foi analisar as possíveis contribuições dos cursos de formação continuada para a qualidade da prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nas classes multisseriadas. A pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas intitulada “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” aponta que as Secretarias de Educação consideram a formação continuada de seus professores “como condição sine qua non para a melhoria da qualidade do ensino. A formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos” (DAVIS et. al., 2011, p. 49). Nesse sentido, Gatti (2003, p.196-197) afirma:

Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimento informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para superar ou modificar conceitos e práticas ligados ao trabalho profissional de professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sócio psicológica envolvida nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações.

Quando questionados se os cursos de formação continuada que eles participaram ou participam têm contribuído para melhorar a aprendizagem dos alunos e a qualidade da educação na sua sala de aula, eles responderam que:

Com certeza, porque sempre traz novidades, dicas de como agente trabalhar, agente apresenta oficinas e as oficinas que apresenta sempre leva para sala de aula. O exemplo, da sacola viajante que fazemos toda enfeitadinha, e todos os dias um alunoleva a sacola viajante com um livro pra casa, no outro dia ele traz a sacola e conta a história do livro que leu e aí outro já leva a sacola pra casa, assim eles ficam empolgados pra levar a sacola pra casa. Isso foi uma idéia do curso, então eu acho que ajuda sim (Professor 1).

Sim. Tem contribuído e muito. Nessas formações continuada, trocamos experiências, as técnicas, elas passam sugestões de atividades (Professor 2).

Contribuiu sim, trazendo novos recursos que daí então nós aplicamos em sala de aula, recursos esses que vem assim sempre abordando produção de texto, produção de frases, de historinhas que pode contar com o fantoche, então tudo isso vem acontecer (Professor 6).

De acordo com as falas dos professores, observamos que os mesmos apresentam uma visão reducionista e instrumental sobre o papel da formação continuada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, citando-a como um processo de aquisição de saberes que são ferramentas para serem desenvolvidas ou reproduzidas na prática pedagógica em sala de aula. Sobre essa concepção de formação de professores, Gatti (2003 p.) destaca que

[...] os mentores e implementadores de programas ou cursos de formação continuada, que visam as mudanças em cognições e práticas, tem a concepção de que, oferecendo informações, conteúdos, trabalhando a racionalidade dos profissionais, produzirão a partir do domínio de novos conhecimentos mudanças em postura e formas de agir.

Arroyo (2012, p. 363) sinaliza para a necessidade de superar essa concepção de formação instrumental para os educadores do campo quando aponta as determinações colocadas pela Proposta do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação do Campo que traz com princípio de formação “romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana”. Nesse sentido o autor ainda complementa,

As políticas, assim como as diretrizes curriculares dos cursos oficiais de formação, limitam-se a formar professores para o ensino fundamental e médio e [...] ignoram os processos de formação que acontecem no trabalho, na sobrevivência, nas resistências à opressão, na diversidade de lutas, ações e movimentos de libertação. Que profissionais formar para acompanhar esses processos formadores escolares e extraescolares mais plurais? (op cit, p. 363)

Nesse cenário da pesquisa, ficou evidente na maioria dos dados o predomínio de uma concepção de formação continuada numa perspectiva do

[...] modelo clássico que se realiza como “reciclagem”, atualizações [...] em cursos pensados de forma padronizada e homogênea, sem a participação dos sujeitos educativos, como desconsideram a experiência prática dos professores atuantes. [...]. Esse modelo clássico de acumulação do conhecimento não responde de forma decisiva aos problemas vividos, por demonstrar inadequações entre o que é apresentado ao professor e as exigências sentidas por ele no cotidiano escolar, principalmente na Educação do Campo (NUNES, 2006, p. 276).

Portanto, uma concepção de formação ainda frágil e incapaz de promover a qualidade da educação que tanto advogam. Para Pacheco (2011, p. 09), “Os professores fazem cursos, acumulam certificados, sem que isso corresponda á mudança ou responda aos desafios que encaram na sala de aula”. O autor ainda pontua que a pesquisa intitulada “Determinantes do Desempenho escolar no Brasil”, revelou que os professores que fizeram muitos cursos “não melhoraram o aprendizado de seus alunos, ou seja, os professores que freqüentaram programas de capacitação não conseguiram que seus alunos obtivessem melhor desempenho no SAEB.” Diante do exposto questionamos: a quem e a que tem servido estas práticas de Formação?.

Os dados indicam a importância de se repensar a nível políticas públicas locais os processos de formação oferecidos para os professores que atuam na educação do campo e, especialmente, no contexto das classes multisseriadas. Uma formação que ultrapasse a lógica instrumental e reducionista para uma epistemologia oriunda das experiências e modos vida dos sujeitos do campo.

CONSIDERAÇÕES

Analisando o processo de formação docente na perspectiva de viabilização de uma educação de qualidade, especificamente no contexto das classes multisseriadas, perceberemos o silenciamento das políticas e de estudos literários sobre essa realidade, assim também como os desafios que constituem esse ambiente e

que necessitam ser superados. Partindo desse pressuposto, recorreremos à história da formação de professores no Brasil, trazendo elementos que propiciassem melhor compreensão sobre os principais fatos que marcaram esse processo, em termos de formação inicial e principalmente a formação continuada, foco deste estudo.

Ao longo do estudo, constatamos no contexto da formação no Brasil forte influência das políticas de cunho neoliberal ditadas pelos organismos internacionais, que historicamente utilizam o campo educacional como fonte de “investimento” para ampliação do poder econômico. Esse processo de formação, no entanto, não vem correspondendo às reais necessidades da educação brasileira, principalmente no contexto do campo, incluindo as classes multisseriadas. Essas classes que ao longo da história não são prioridade para os gestores das políticas educacionais e até mesmo das pesquisas científicas que ainda apresentam um silenciamento nesse sentido. Ficando apenas na responsabilidade dos movimentos sociais, que têm se destacado na luta por uma Educação básica do Campo de qualidade. Nesse sentido merecem destaque alguns passos importantes em relação à Política da Educação do Campo, protagonizados por esses movimentos sociais que conseguiram a homologação da legislação para atender a essa demanda.

No entanto, a luta na atualidade é para materializá-la, tendo em vista que ainda existe uma dicotomia entre o que está posto na lei, destacando aqui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e os rumos que se tem dado à formação de educadores/as que atuam no campo/classes multisseriadas. Na maioria das vezes surpreendidas pelos cursos de “capacitação” e “atualização” fundamentados na teoria da racionalidade técnica, sem levar em conta a complexidade que constitui o campo brasileiro, mormente o contexto das classes multisseriadas.

Reafirmamos que a pesquisa nos proporcionou a compreensão de que a formação docente, seja ela inicial ou continuada, é pensada e estruturada de forma ampla, portanto distante da realidade do contexto e dos sujeitos. Assim defendemos novas formas de pensar a política, o currículo e os espaços de formação que levem em consideração os diversos aspectos da vida desses profissionais (políticos, culturais e sociais), assim como o público alvo que eles atendem, no caso, seus respectivos alunos e a comunidade em que estão inseridos. Pois entendemos que os/as educadores/as podem através de uma formação contextualizada condizente com as reais necessidades do campo/ classes multisseriadas, trabalhar uma prática pedagógica que contribuirá para a transformação da realidade, até então vista com olhar de inferioridade.

Os indicadores da pesquisa de forma em geral e especificamente no contexto das classes multisseriadas nos deram a compreensão de que o processo de formação está diretamente ligado ao ideário das políticas compensatórias, comprovadamente pensadas de cima para baixo, cujo foco é demandar números, segundo a lógica do mercado. Nesse pacote identificamos os programas de governo fundamentados nos princípios da racionalidade técnica e lógica instrumental, cujo currículo é algo engessado, portanto desconexo da realidade do professor, mas que precisa ser absorvido e reproduzido no contexto da sala de aula.

Diante dos dados da pesquisa empírica, creditamos a necessidade de apontar diferente viés de conceber o processo de formação continuada para os professores que atuam nas classes multisseriadas, partindo dos seguintes princípios: a) entendimento sobre a concepção e o conceito de formação continuada, tendo em vista as falas dos entrevistados de que poucos professores conseguem compreender a formação continuada além da concepção instrumental; b) divulgação e aprofundamento sobre as Políticas de

Educação do Campo vigente, embora os sujeitos tenham se manifestado afirmando conhecê-las, os argumentos evidenciaram superficialidade nesse sentido; c) discutir a formação a partir das trajetórias de vida dos professores, já que defendemos que os saberes docentes e a identidade docente são construídos também na circularidades de saberes e diálogo entre si; d) levar em consideração as experiências pedagógicas, ou seja, a realidade desses sujeitos cuja maioria tem mais de 10 anos de serviço nesse contexto do campo; e) necessidade de formação em nível inicial e pós-graduação voltada para educação do campo, pois a maioria tem formação, mas não é específica para a educação do campo, tampouco para as classes multisseriadas; f) Discutir a trajetória histórica das classes multisseriadas e o papel que elas exercem no contexto educacional brasileiro, tendo em vista a superação dos preconceitos que marcam esse contexto e também demonstrado na maioria dos depoimentos; g) analisar e discutir a lógica dos cursos de formação continuada provenientes das políticas compensatórias.

Contudo ressaltamos que o estudo/pesquisa não teve como pretensão trazer definições e/ou soluções para a formação continuada de professores que atuam no contexto das classes multisseriadas, mas evidenciar discussões e reflexões sobre esse processo que possam contribuir com a nossa prática enquanto educador/a envolvido nesse processo de formação e no contexto das classes multisseriadas, assim como para outras pesquisas na área educacional.

REFERÊNCIAS

- Antunes-Rocha, M. Isabel ;Martins, A. (2011). *Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo*. Minas Gerais.
- Arco-Verde, Yvelise Freitas de Souza. (2008). Formação Continuada para intelectuais orgânicos. *Formação Humana e Gestão da Educação*. A arte de pensar ameaçada. São Paulo. Cortez,174-198.
- Arroyo, Miguel G.(2012). Formação de Educadores do Campo. *Dicionário de Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão popular, 359-365.
- Arroyo, Miguel Gonzalez. (2007). Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, Vol. 27, n 72, 57-176.
- Canen, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura.(2008) Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v. 16 nº 48, 641-691.
- Ferreira, Lúcia Gracia. (2010). Professores da Zona Rural: para pensar a formação e práticas. *Educação Básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação*. Salvador: EDUFBA, pp.109-119.
- Freitas, Helena Costa Lopes de.(2007) A (Nova) Política de Formação Continuada de professores: A Prioridade Postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. N. 28, n. 100 – Especial, 1203-1230.
- Frigotto, Gaudêcio. (1995). Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional. *Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a Crise da Escola Pública*. Petrópolis, Editora Vozes.
- Gatti, Bernadete A. (2008) Análise da Políticas de Formação Continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. *Revista Brasileira de Educação* V. 13. N. 37.

- Maués, O. C.(2003). Reformas Internacionais da Educação e formação de professores. *Caderno de Pesquisa* nº 118, 89-117.
- Moura, Terciana Vidal ;Santos, Fábio Josué Souza dos.(2012). A pedagogia das classes multisseriadas: um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa-BA. *Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográfica*. Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográfica. Salvador: EDUFBA, v., pp. 269-297.
- Nunes, Cely do Socorro Costa, Monteiro, Lis Albene. (2009). Formação de Professores para Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. *Educação do campo: desafios para a formação de professores*- Belo Horizonte; Autentica, pp.263-284.
- Perez Gómez, A. (1998). A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.

O (des)preparo do(a) professor(a) na presença dos(as) estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada

Walquíria Silva Lúcio, Margareth Diniz⁵⁶⁹

Introdução

A década de 1990 foi marcada pelas reformas educativas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, foi promulgada. Uma parcela até então excluída do sistema escolar passou a fazer parte do dia-a-dia das salas de aula. A ideia do diverso passou, então, a ser considerada no embate entre o universal e o particular provocando tensão na posição e no papel do(a) professor(a) diante dos novos sujeitos (Oliveira, 2011).

No contexto das políticas de educação inclusiva e da efervescência dos cursos de formação continuada oferecidos em resposta às novas demandas da educação (Evangelista, 2010), se deu o trabalho que desenvolvemos. A pesquisa teve o intuito compreender os significados/sentidos construídos pelos(as) docentes acerca de um curso de formação continuada em Práticas Educativas e Inclusão que aconteceu no ano de 2007 numa Rede Municipal de Ensino. O estudo qualitativo de abordagem sócio-histórica fundamentou-se nas teorias de Vygotsky (2005, 2007) e Charlot (1996, 2000, 2005). Também contribuiu para as análises o aporte teórico de estudiosos(as) como Popkewitz (1997, 2001, 2010), Evangelista (2006, 2010), Oliveira (2004), (2011), Davis et al. (2011), Gatti et al. (2011), entre outros.

O presente texto tem como objetivo apresentar uma síntese da investigação concluída em 2013, no curso de Mestrado em Educação numa Universidade do País. O trabalho visou contribuir para reflexões acerca da queixa do (des)preparo docente na presença dos/as estudantes com deficiência no ensino comum.

Problema da pesquisa

“Não estou preparado!” Esta é a frase que tem sido ouvida em momentos tais como os encontros pedagógicos e de planejamento, na formação continuada e nas conversas informais, principalmente quando o elemento variável do discurso sobre a diferença é a deficiência na sala de aula. Tal constatação apontou a seguinte questão norteadora: **por que são reincidentes as queixas de “falta de preparo” para o trabalho na presença de estudantes com deficiência, mesmo quando o/a professor/a participa das formações oferecidas pela Rede de Ensino?**

Considerações teóricas e metodológicas

O desafio de alcançar os objetivos propostos na pesquisa relacionou-se diretamente ao desafio da definição dos procedimentos metodológicos: qual o referencial mais apropriado para responder às questões imputadas pelo problema?

⁵⁶⁹ Universidade Federal de Ouro Preto-MG

Acreditamos na possibilidade de encontrar indícios da configuração da queixa do (des)preparo através da compreensão dos significados/sentidos⁵⁷⁰ construídos por professores(as) acerca da formação continuada. Em seguida, verificamos nos levantamentos sobre formação que, nas últimas décadas, há efervescência na oferta de cursos caracterizados na modalidade de “formação continuada” devido ao processo de mudança econômica e social vivenciada pela América Latina e Caribe. Segundo (Evangelista, 2006), a reestruturação produtiva pressupõe “(...) mecanismos de reconversão profissional para a adaptação do trabalhador ao novo ordenamento” (p. 2). Sendo assim, como (Smolka, 2000), entendemos que “dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (p. 31) as ações adquirem múltiplos significados/sentidos. Consideramos, então, que a queixa do (des)preparo vai além da situação imediata.

Inseridos numa proposta qualitativa de investigação, sem abrir mão de estudos exploratórios quantitativos que pudessem contribuir para o trato do problema, definimos a abordagem sócio-histórica como perspectiva orientadora da pesquisa. Segundo Freitas (2002, 2010), a abordagem sócio-histórica compreende os fenômenos na sua historicidade em que “o particular é considerado uma instância da totalidade social” (p. 21), além disso, “o(a) pesquisador(a) é considerado integrante do processo de pesquisa” (p. 21). A compreensão se dá, portanto, de uma maneira ativa (Aguiar, 2006). Tanto os(as) pesquisadores(as) como os(as) pesquisados(as) são sujeitos da pesquisa, vivem numa simbiose, inter-relacionados e em resignificação. Há um processo de transformação mútua: ambos não serão mais os(as) mesmos/as ao final do processo investigativo.

Por proporcionar um olhar metodológico coerente com as pretensões investigativas, elementos da teoria vygotskyana se mostraram elementares. Digamos, especialmente, que: acreditamos no homem como historicamente contextualizado, transformado e transformador no mundo, do mundo e com o mundo; consideramos que os significados/sentidos das práticas, ações e modos, dependem da posição e da forma como os sujeitos participam das relações que estabelecem; entendemos que o aprendizado pressupõe interação social e, dessa maneira, construção compartilhada de significados/sentidos.

Lev Vygostky compreende os fatos e fenômenos em sua historicidade, ou seja, num universo total. Para o teórico o sujeito é histórico. Sendo assim, entendemos que a teoria charloteana da relação com o saber aproxima-se da ideia vygotskyana. Como registrado por Charlot (2000, 2005) não há como pensar na formação docente sem pensar na relação docente com o saber e, ainda mais, desconsiderando as interações que estabelecem com o mundo, ou seja, com o contexto sócio-histórico em que interagem enquanto ser social que é.

Prosseguimos dizendo que teoria charloteana serviu de base para as análises uma vez que para Charlot (2000; 2005), o sujeito tem uma forma de interagir com o saber que pressupõe relações com o outro, com o mundo, e com ele mesmo, a partir das quais constroem significados/sentidos para suas práticas e para as coisas que o cerca. Na relação com o saber os sujeitos são únicos, mas estão em interação com as construções simbólicas temporais e dinâmicas do contexto sócio-histórico, estas relações que interferem na constituição dos sujeitos e são construídas por eles(as). Charlot entende, ainda, que o sujeito tem

⁵⁷⁰ Para Vygotsky (2005), o significado é entendido na relação com a palavra. Ele é histórico e dinâmico permanecendo estável nas mudanças de sentido das palavras em contextos diferentes. Do conceito Vygotskyano de significado emerge a noção de sentido. Segundo Oliveira (2007) o sentido seria o significado da palavra para cada indivíduo. Dessa maneira, os dois conceitos são indissociáveis. Esta compreensão justifica a opção pela grafia significado/sentido. O registro, utilizando a barra, é usado para lembrar o movimento dialético entre as categorias.

determinadas relações com o saber em que perpassa a dimensão da mobilização para o saber-aprender. Isto é, há algo que o impulsiona na busca pelo saber. Há algo que lhe faz sentido!

Por meio de Charlot entendemos que para compreender os significados/sentidos é necessário saber o que mobiliza o sujeito. Quem aponta um caminho para essa tarefa é Vygotsky (2005), ao mostrar a relação entre a fala, a motivação e o pensamento. Para este autor, compreender os significados/sentidos pressupõe compreender o pensamento. Entendemos que essa tarefa pressupõe identificar sobre o que incita o sujeito a agir, isto é, sua necessidade, seu interesse primeiro pelo curso de formação. E ainda, o que orienta a ação na busca pelo conhecimento, sobretudo, no contexto da reconversão docente que constrói o já citado “modo de ser” professor/a⁵⁷¹. Dessa maneira, o relato dos(as) professores(as) foi o objeto de análise na investigação. Podemos dizer que os conceitos e princípios dos autores apresentados constituíram-se num farol para a investigação.

As sondagens de *lócus* para desenvolvimento do projeto de trabalho dirigiu o olhar investigador para um curso de formação em Práticas Educativas e Inclusão que aconteceu no ano de 2007 numa Rede Municipal de Ensino de Minas Gerais. Dessa maneira, centralizamos o objetivo geral do estudo num campo de investigação condizente com o problema: um curso de formação continuada inserido na concepção da educação inclusiva e no contexto das políticas de formação dos(as) profissionais da educação.

Recorremos na investigação, a diferentes técnicas para a construção dos dados: o questionário, o “inventário de saber” e a entrevista dialógica. Registra-se cada uma em seguida.

Ao iniciar o curso de formação continuada no ano de 2007, os(as) professores(as) responderam um questionário com o objetivo de conhecer suas demandas e particularidades. Resgatamos este instrumento que proporcionou indicações sobre o contexto e perfil dos professores(as)-estudantes que participaram da formação. A partir deste estudo foi construído trinta e nove gráficos⁵⁷², trabalho que proporcionou segurança nas etapas seguintes da investigação, isto é, na elaboração das questões do “inventário de saber” e no processo das entrevistas.

A técnica chamada “inventário de saber” foi criada à luz da teoria da relação com o saber de Charlot (2000). Trata-se de técnica tradicional para estudos na perspectiva da relação com o saber usada por pesquisadores franceses e brasileiros. Esse estudo foi preliminar e permitiu recolher dados da história profissional dos(as) docentes e fazer um *feedback* pós-formação sobre as aprendizagens, interesses, necessidades, motivos e expectativas que os envolveram. A referida técnica desempenhou diferentes funções no processo de investigação: reunir pistas sobre a questão investigada; indicar temas recorrentes nos relatos; evitar dispersão temática no momento das entrevistas.

Decidimos fazer o “inventário de saber” por meio de relato escrito, enviando o formulário com as questões para 107 professores(as), que tinham os e-mails registrados nos arquivos do curso. Retornaram 12 inventários e todos os dados registrados pelos(as) professores(as) foram analisados inspirados na técnica proposta por Aguiar (2006) chamada de “núcleos de significação”. Esta técnica não foi transposta *ipsis litteris*, mas as ideias básicas foram utilizadas.

⁵⁷¹ Mesmo que Charlot utilize o conceito de mobilização com intuito diferente de Vygotsky (que utiliza a palavra motivação), percebe-se que os dois autores mostram a relevância das necessidades, dos interesses e da vontade do sujeito em suas teorias.

⁵⁷² Por limitação de espaço os trinta e nove gráficos elaborados através dos dados do referido questionário não foram incluídos neste texto. Para acessá-los buscar a dissertação na íntegra.

A construção dos dados do inventário ocorreu da seguinte forma: após receber por e-mail os registros escritos pelos(as) professores(as), fizemos uma “leitura flutuante”, inicial e global (Aguar, 2006). Em seguida, passamos a registrar os temas recorrentes nos relatos em forma de tabela. O número de respostas variou em função das reincidências, que foram aglutinadas por semelhança constituindo o que chamamos de “índices de sentido”, inspirados nos indicadores (Aguar, 2006). Estes “índices” são frases construídas a partir dos temas emergentes nos inventários e foram usados nas entrevistas como base indicativa durante o diálogo. São os seguintes:

1. Interesses e necessidades pela formação continuada;
2. Saberes/aprendizagens da formação continuada;
3. Implicações práticas do curso de formação continuada;
4. Contribuições e melhoramento da formação continuada.

Após o “inventário de saber” prosseguimos com as entrevistas. O tipo de entrevista escolhida foi a entrevista dialógica individual. Esta maneira de entrevistar focaliza dos sujeitos contextualizados e pressupõe as inter-relações entre pesquisador(a) e pesquisado(a) mediados pela linguagem conforme tratou Freitas (2010). Acrescentamos que “Este instrumento conduz ao compartilhamento de experiências que podem contribuir para a construção de sentidos [...]” (Viana, 2010, p. 165).

Para participar das entrevistas decidimos por profissionais que lecionaram na presença de estudantes com deficiência no ensino comum após a formação que aconteceu no ano de 2007, mesmo que atualmente não estivessem na docência. Sete entrevistas foram agendadas com seis professoras e um professor.

Ao começar as entrevistas, utilizamos como indicativo nas conversas o que chamamos de “índices de sentido”. Os diálogos foram gravados em áudio e transcritos com base numa tabela de transcrição adaptada de Lúcio (2007, p.75). Já na segunda leitura conseguimos destacar com cores diferentes as falas enfatizadas e reiteradas pelos(as) docentes conforme “índices de sentido”.

Resultados e conclusão da investigação

Apresentamos neste item resultados da investigação bem como a conclusão do estudo. As conversas estabelecidas com os(as) participantes se constituíram em ricos momentos de interlocução em que os eventos de um passado recente foram lembrados e retomados de forma contextualizada no momento presente constituindo o que chamamos de “índices de sentido”. Cada índice aponta as mobilizações e/ou motivos presentes na fala dos(as) docentes egressos(as). No conjunto, os relatos agrupados nos diferentes índices de sentido possibilitaram a compreensão *dos significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber*.

Interesses e necessidades pelo curso de formação continuada

A perspectiva da educação inclusiva levou à escola um público que até estava excluído do sistema de ensino. Inseridos nessa realidade os(as) docentes apontaram a necessidade de atualização do saber. Esse

motivo foi uma das justificativas dos(as) professores(as) entrevistados(as) para a participação na formação continuada que aconteceu no ano de 2007.

Constamos que o interesse pelo crescimento profissional na carreira também impulsionou os(as) docentes para o curso. Segundo Shiroma (2003), a concepção da racionalidade técnica traz implícita a ideia da eficiência e eficácia no trabalho docente que justificam mecanismos reguladores e ampliam a competitividade. Entendemos a partir do estudo que a competitividade e os mecanismos de governamento das ações docentes foi motivação para os(as) professores(as) que desejavam melhorar a posição na profissão. Dominar os “mecanismos” avaliativos (mérito por competências), bem como o vocabulário utilizado no planejamento e registro da avaliação (o uso dos descritores), se tornou uma forma de destaque na profissão e requisito para o crescimento na carreira. Esse conhecimento tornou-se mais valorizado no trabalho docente. Avaliar os(as) estudantes é um desafio diante das ações focalizadas.

Verificamos que os(as) professores(as) participantes da formação manifestaram, além do desejo de valorização financeira na rede, a vontade de serem aproveitados como formadores(as) de professores(as). Relataram almejar a recolocação na Rede de Ensino numa posição condizente com a formação. É importante registrar que certos diálogos evidenciaram a autorresponsabilização dos (as) docentes pela atualização do saber. Já em outras conversas os(as) professores(as) apontaram as redes de ensino corresponsáveis por este processo.

O interesse pela temática da inclusão também mobilizou docentes para o curso. Salientamos que o desejo e a vontade de aprender foram citações recorrentes em todas as conversas no que diz respeito aos motivos da participação na formação. Chamou-nos a atenção o fato de que os(as) professores(as) entrevistados desconsideraram a formação como solução para todos os problemas atuais da educação inclusiva.

O último mobilizador deste índice é a participação em curso anterior sobre as deficiências. Três docentes afirmaram ter participado de um curso de 120 horas oferecido pela Rede de Ensino. Este curso foi o impulso para a formação continuada de 2007. Na opinião dos(as) entrevistados os dois cursos se complementaram. Notamos que, implicitamente, os/as docentes criticaram os cursos “soltos” que tratam dos problemas pontuais. Tem significado/sentido para os/as professores/as formações na concepção de desenvolvimento profissional (oferecidas pelas Redes de Ensino de maneira permanente e planejadas).

Saberes/aprendizagens do curso de formação continuada

Esta pesquisa levou-nos a investigar os saberes/aprendizagens na visão dos(as) professores(as) após o curso. Acreditamos que depois de quatro anos o/a docente visualiza melhor a relação entre o seu conhecimento e a atividade cotidiana.

Durante as entrevistas os(as) docentes relataram o desvio do olhar da deficiência para os sujeitos como sendo o saber mais significativo para a docência. Dessa maneira, o depoimento dos(as) professores(as) confirmou que fazemos parte de uma sociedade que constrói visões de mundo. Isso quer dizer que enxergamos por uma lente que são nossos valores, crenças e concepções sócio-culturais e que o(a) docente precisa se sensibilizar para este fato. Nos relatos escritos identificamos algumas referências aos saberes teóricos e técnicos adquiridos na formação. No entanto, chamou-nos atenção o fato de que as falas de todos(as) os(as) professores(as) indicaram o entendimento da provisoriade do saber. Os(as) docentes

afirmaram que a formação não é solução para os problemas, mas um impulso na busca pelo saber-aprender e por alternativas no trabalho cotidiano.

É certo que na educação inclusiva os desafios são constantes e inesperados. A imprevisibilidade caracteriza a docência e, neste contexto, os trechos das entrevistas revelaram mais que os saberes/aprendizagens da formação de 2007. As conversas apontaram que para os(as) docentes a educação inclusiva pressupõe políticas públicas que devem acordar com a realidade concreta das escolas. De acordo com os depoimentos é urgente a articulação entre os objetivos das políticas educacionais, dos programas de formação e da prática docente. Os(as) citaram como exemplo a qualidade do atendimento nas escolas, especificamente, a relação com o número de estudantes nas turmas inclusivas. Segundo a opinião dos(as) participantes, o quantitativo compromete a qualidade do atendimento e a concretização dos saberes aprendidos durante o processo formativo. Outro exemplo citado foi perspectiva das avaliações externas (Provinha Brasil, Saeb, entre outras) aplicadas nas escolas. Para os(as) docentes são avaliações com a ideia da meritocracia que caminham na direção contrária à inclusão da pessoa com deficiência, uma vez que não consideram o processo do desenvolvimento, mas visam regular a qualidade das escolas, dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes, visando o controle da produtividade. O conceito de qualidade perpassa a ideia das competências e aponta as mazelas do ensino sem contar com a questão política. O que ocorre é a hierarquização camuflada e exclusão dos “incompetentes”.

Verificamos nas entrevistas que os(as) professores(as) reconhecem a provisoriade do saber. Para esses sujeitos a formação continuada significou o início da busca pelo saber-aprender e não a solução para a “incerteza de saber”. Nos trechos a palavra mais significativa associada à formação é “caminho”. Essa palavra foi repetida em muitos diálogos. A “incerteza” permaneceu latente na fala dos(as) docentes participantes, mesmo após participaram da formação continuada. Essa constatação indicou que a “incerteza de saber” orientou e ainda orienta os(as) docentes na direção dos novos saberes.

Implicações práticas do curso de formação continuada

Este item trata das influências⁵⁷³ dos saberes/aprendizagens após o processo de formação. Entendemos que as implicações práticas do saber-aprender de maneira implícita, ou não, abordam as relações entre teoria-prática. Para nós, o caráter mobilizador para a ação em uma determinada condição pode indicar elementos para a compreensão dos significados/sentidos da formação continuada.

Notamos nos depoimentos que a formação continuada de 2007 interferiu na segurança dos(as) professores(as) para atuar na presença dos(as) estudantes com deficiência após a formação. Percebemos nas falas que o curso proporcionou mais confiança para a docência junto a esse público. Assim sendo, destacamos a segurança no desenvolvimento do trabalho como uma implicação dessa formação.

Os depoimentos apresentaram mais que relatos sobre as mudanças na prática docente. O enfoque foi na relação entre a resistência docente e a concretização dos saberes da formação na atividade dos(s) professores(as). Vencer a resistência à mudança foi outra implicação prática da formação. Podemos dizer

⁵⁷³ É imprescindível chamarmos atenção para nosso intuito ao empregarmos a palavra “influência” neste índice de sentido. Recorremos para isso à Charlot que apoiado em Canguilhem nos ajuda na tarefa expor nosso pensamento. Para este pesquisador, o homem não é totalmente passivo diante das condições. Nas palavras de Canguilhem “um ser vivo não se reduz a uma encruzilhada de influencias”, [...] se o ser vivo não procurar, nada receberá”, [...] entre o ser vivo e o meio, a relação se estabelece como debate (Canguilhem apud Charlot, 2000, p. 78).

que os(as) professores(as) concluíram que no cotidiano a vontade interfere no saber da formação. Essa constatação se deu uma vez que todos(as) os(as) entrevistados expressaram a relação entre o desejo e as implicações práticas do saber-aprender. Notamos que quando os(as) professores(as) não querem se engajar na mudança, simplesmente resistem. Dessa maneira, consideramos que a resistência docente pode ser considerada também no âmbito das implicações subjetivas que as mudanças implicam nos(as) sujeitos. No entanto, pouca atenção tem sido dada aos sentimentos dos(as) professores(as), aos sentidos que eles(as) atribuem às mudanças e à constituição do sujeito nesse contexto.

Contribuições e oportunidades de melhoramento do curso de formação continuada

Podemos afirmar que o relato dos(as) professores(as) sobre as contribuições do curso permitiram entender o que teve importância no curso numa perspectiva de totalidade. São, portanto, referências globais na compreensão dos significados/sentidos da formação continuada.

Os(as) professores(as) durante a conversa, conferiram valor à formação continuada de 2007. Acrescentamos que, com base em Charlot (2000), que o valor não é somente dizer se o curso foi positivo ou negativo, mas dizer o que realmente importou para cada um. Podemos dizer que a confirmação de saberes é uma contribuição evidente da formação continuada de 2007. Além disso, os(as) docentes também consideraram que a formação contribuiu para a prática na sala de aula. Inferimos, que a formação teve significado/sentido porque provocou um desejo, mobilizou os/as docentes, colocou-os/as em movimento.

Nesse índice de sentido foram agrupados os pontos de melhoramento que os(as) professores(as) identificaram após a formação e, por isso, mereceu atenção especial durante as análises. Com base na leitura, identificamos uma docente que citou a necessidade de uma formação mais técnica. No entanto, a professora reconheceu que sua demanda diz respeito a uma profissional que atua na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ela concluiu que, para atuar nas salas comuns, a formação de 2007 foi suficiente.

Para outra docente, que atua no Núcleo de Educação da Rede de Ensino, a formação também poderia ter aprofundado as questões específicas da deficiência. No relato, esta professora demonstrou interesse no aprofundamento das deficiências e, inclusive, fez uma crítica à distribuição da carga horária dos conteúdos e atividades desenvolvidas na formação. No entanto, a mesma reconhece que a perspectiva da pessoa foi privilegiada no curso e valorizou esse intuito.

Após o registro sintético da interpretação das entrevistas e dos apontamentos dos significados/sentidos da formação continuada para os(as) docentes egressos(as), passamos à conclusão do estudo.

Conclusão

Diante do que foi exposto cabe ressaltar os aspectos relevantes da pesquisa: afinal, porque a “queixa do (des) preparo” para a docência na presença do/a estudante com deficiência reincide mesmo quando os/as professores/as participam das formações oferecidas pelas redes de ensino?

Seríamos pretensiosas afirmando que esta investigação respondeu à questão. Podemos, entretanto, dizer que os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber desvelaram elementos que envolvem a referida queixa e que merecem atenção.

Antes de referir aos mencionados elementos, é preciso dizer que, para esta investigação, “(des)preparo” é tomado numa visão qualitativa: significa algo que “falta” ou “que não está presente”, mas que tem a potencialidade de “vir a estar presente”, uma vez que a própria “ausência” implica a “presença” ou, um “vir a ser”. Após tais considerações, registramos a conclusão.

Inferimos nas conversas com os(as) professores(as) que a formação continuada, enquanto um espaço sócio-cultural do saber-aprender, teve significado/sentido de busca por alternativas para os(as) docentes (dilemas do profissional da educação no momento), para a docência (desafios do cotidiano escolar) e para os sujeitos (manifestação do desejo de saber). Uma busca estimulada por diferentes pensamentos sobre a formação continuada. Pensamentos envolvidos na “posição objetiva” (lugar ocupado pelo sujeito no social) e na “posição subjetiva” (lugar ocupado na mente do sujeito e por ele assumido), como tratou Charlot (2000, p. 24).

Retomando Charlot (2000, p. 55) entendemos que o engajamento dos(as) docentes na formação de 2007 foi uma atitude originada por móveis, isto é, formar-se foi uma atividade que precisou de “boas razões” para que viessem a participar. Dessa maneira, a meta dos(as) professores(as) foram as vantagens que eles(s) entenderam que teriam participando da formação continuada, ou seja, os resultados de se especializarem em práticas educativas inclusivas. Para Charlot (2000, p.55) o móbil “é o desejo que esse resultado permite satisfazer e que desencadeou a atividade”. Podemos dizer que as entrevistas organizadas nos “índices de sentido” revelaram que, para os(as) professores(as), a formação significou atualização do saber, oportunidade de crescimento profissional, envolvimento com um tema de interesse, continuidade nos estudos, mudança nas ideias sobre a deficiência e a pessoa com deficiência, segurança na docência, entre outros significados/sentidos registrados no item anterior.

As constatações a respeito dos significados/sentidos permitiram a análise da queixa do (des)preparo docente na presença dos(as) estudantes com deficiência por três vieses: o sócio-político, isto é, as situações presentes no contexto da educação inclusiva que catalisaram a oferta e a procura pela formação continuada. Exemplos: a inclusão de novos sujeitos na escola (“Educação para Todos”); a responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso dos(as) estudantes; a provisoriedade do saber na sociedade atual. O da formação, isto é, referente ao programa da formação continuada oferecido em 2007. Exemplos: a origem e a proposta do curso; o currículo da formação; o processo de formação e de avaliação. E o volitivo, referente ao desejo saber. Exemplos: a vontade de cada professor(a) que motivou a participação numa formação continuada, ou seja, os móveis profissionais e pessoais como o desejo de crescimento na pessoal, profissional e a abertura para as mudanças.

O estudo mostrou que o pensamento dos(as) professores(as) sobre o preparo/(des)preparo está associado à plenitude da vida, das necessidades, das inclinações e dos impulsos pessoais desse ser pensante. Inferimos que existe interferência da vontade do(as) professores(as) na concretização prática das aprendizagens. Quando os(as) professores(as) não querem engajar na mudança, simplesmente resistem.

Compreendeu-se, na perspectiva da relação com o saber, que o *(des)preparo foi uma tensão necessária à mobilização para o saber-aprender* dos(as) professores(as) participantes e que queixa do (des)preparo

pode ser uma manifestação desta tensão. Explicando melhor, seria uma ressonância da incerteza de “dar conta” do desafio (desafio que tem origem nos três vieses citados anteriormente). Uma leitura mais atenta das entrevistas revelou, nas vozes dos/as sujeitos, que o grupo participante da investigação não se paralisou diante do (des)preparo. Ao contrário, as falas revelaram uma relação com o saber em que a “incerteza de saber” impulsionou cada um dos(as) professores(as) em busca de novos saberes. A insegurança e o desejo de saber moveram os(as) professores(as) na direção da formação.

Acreditamos que os resultados da pesquisa possam contribuir para se pensar os impactos das políticas educativas de inclusão da diferença no ensino comum na perspectiva da relação com o saber-aprender docente, bem como o universo das intencionalidades formativas e influências neste contexto.

Referências

- Aguiar, WM^aJ & Ozzela, C. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia ciência e profissão*, v. 6, n. 26, p. 222-245, 2006.
- Charlot, B. Relação com o saber e com escola de estudantes de periferia. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- _____. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- _____. Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artemed, 2005.
- _____. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista brasileira de educação*. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.
- Davis, CLF, Nunes, MMR, Almeida, PCA de. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros; relatório final. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, jun. 2011. Retirado em Maio 30, 2012 de <http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-estudos.pdf>.
- Dinis, M. Relatório da formação continuada do ano de 2007. Belo Horizonte: UEMG, 2009.
- Evangelista, O. Almas em disputa: reconversão docente pela ressignificação da educação. Florianópolis: UFSC, 2006. GEPETO (Grupo de Estudos Educação e Trabalho).
- _____. Política de formação docente no Governo Lula (2002-2010). VIII Seminário internacional Red Estrado – UCH – CLACSO: Lima, 4, 5 e 6 ago. 2010.
- Freitas, MT de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa. *Cadernos de pesquisa*, n. 116, p. 21-39, jul. 2002. Retirado em Setembro 23, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002.
- _____. & Ramos, BS. (Orgs). Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2010. (Coleção caminhos da pesquisa educacional, 4).

- Gatti, B. Análise das políticas públicas de formação para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista brasileira de educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Retirado em Maio 25, 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>.
- _____. André, MED de A, Barreto, E S de S. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Retirado em Maio 30, 2012 de Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.
- Oliveira, D. Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. soc.*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Retirado em Novembro 10, 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>.
- _____. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *RBPAAE*, v. 27, n. 1, p. 25-38, jan./abr. 2011.
- Lucio, IS. Os significados da alfabetização e do letramento para adultos recém-alfabetizados. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. Universidade Federal de Minas Gerais. 258 p.
- Popkewitz, T. Sociología política de las reformas educativas. Tradução de Pablo Manzano. 2. ed. La Coruña, 1997.
- _____. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- _____. Ciências da Educação, escolarização e abjeção: diferença e construção da identidade. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez. 2010. Retirado em Fevereiro 10, 2012 de http://www.ufrgs.br/edu_realidade.
- SHIROMA, EO. O eufemismo da profissionalização. In Moraes, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. pp. 61-81.
- Smolka, ALB. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In *Relações de ensino: análises na perspectiva histórico-cultural*. 2000. p. 26-40. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000.
- Viana, AN. Núcleos de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar backhtiniano. In Freitas, MTA & Ramos, BS. (Orgs.). *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: UFJF, 2010. pp. 159-179.
- Vigotski, LS. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e Pedagogia).
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Pensamento e palavra*. In *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. pp. xx.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de J. C. Neto et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Psicologia e Pedagogia).

A formação de professores: teoria e prática da realidade amazônica

Maria Aldecy Rodrigues de Lima⁵⁷⁴

Resumo

O objetivo deste texto é apresentar os resultados da pesquisa que foi realizada com professores em formação, sobre a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas. É um recorte da tese de doutorado na qual dialogamos com os aspectos teórico-metodológicos da Teoria das Representações Sociais, MOSCOVICI (2005; 1990; 2011), JODELET (2001) e da formação de professores ARROYO (2007) dentre outros. Historicamente no Acre – região norte do Brasil, muitos professores entravam no mercado de trabalho para o exercício da docência apenas com o Ensino Médio, antigo 2º Grau. Dado o aspecto legal (LDB nº. 9.394/96), que identifica a formação docente em nível superior, as secretarias buscam qualificar seus quadros. Assim, a Universidade Federal do Acre em parceria com as prefeituras da região desenvolveram Programas Especiais de Formação de Professores, na perspectiva da formação em serviço. Neste estudo trabalhamos com 137 professores de Ensino Fundamental – alunos do PROFIR. Vivendo e exercendo a docência no interior da floresta acriana, às margens dos rios, esses professores relatam aquilo que demarca a distância (cidade/seringal, escola/comunidade), a saudade e as dificuldades, mas também, e, sobretudo, a possibilidade de ter emprego e renda. Trata-se de uma nova realidade, pois esses profissionais, em sua maioria são oriundos das cidades e que, por falta de emprego buscam se colocar no mercado de trabalho, ainda que tenham que se deslocar para outros lugares distantes e de difícil acesso como é a realidade acriana/ribeirinha/amazônica. Com as representações sociais, as pessoas constroem as teorias para orientar suas condutas, não para explicar a realidade apenas. Apoiamo-nos, ainda, em referenciais metodológicos do Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM), ROAZZI (1995), ANDRADE (2003) e da entrevista semiestruturada. Concluímos que o conteúdo representacional é fortemente ancorado e objetivado em elementos técnicos oriundo da formação a que estão submetidos os professores, mas igualmente nos afetivos, impulsionado pela cultura regional. Há uma relação afetiva que é peculiar nesse realismo amazônico nos contextos estudados. As construções apontadas são importantes porque, para compreendermos e apreendermos a representação social do ser professor é preciso saber, antes, quem são esses sujeitos, onde vivem, como vivem e por que vivem ali, e, no caso deste estudo, por que vão para essas comunidades. A vida no interior da floresta é perpassada por vozes da dificuldade, do sofrimento, do isolamento, aprendendo as regras do jogo para lidar com a cultura e os saberes locais. Conhecendo a realidade para agir sobre ela. Sendo um guia para essa gente. Vivendo, de fato, uma relação de ensinar e aprender, marcadamente, porque se assim não for, não se estabelecem os vínculos de amizade que precisam para se fixar nas comunidades com o emprego de professor. Viver na floresta é difícil, carrega a semântica de uma “vidinha mais ou menos” e pacata do campo. Vida simples, porém humana marcada, sobretudo, pelas necessidades de sobrevivência.

Palavras-chave: Formação docente. Saber da cultura. Representações sociais.

⁵⁷⁴ Universidade Federal do Acre

Introdução

Apresentamos neste texto uma reflexão dialógica que articula a Teoria das Representações Sociais e a formação inicial de professores em serviço. Nossos participantes da pesquisa são os professores de Educação Básica, em sua maioria, oriundos das cidades acrianas, que se deslocam para as comunidades ribeirinhas – sudoeste da Amazônia, para ingressarem na profissão professor.

Esses profissionais que já estavam inseridos no mercado de trabalho na profissão professor foram, por força da LDB 9.394/96, “convidados” a fazer a formação inicial em nível superior. Em cumprimento a essa demanda legal a Universidade Federal do Acre em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE) e prefeituras da região, desenvolveu o Programa Especial de Formação de Professores da Educação Básica – zona rural (PROFIR), no período de 2006 a 2011. Vale aqui a ressalva de que este texto é um recorte de nossa tese de doutorado defendida junto ao PPGEd/UFRN em 2012, cuja temática versa sobre *Formação e vivência: a representação social do ser professor em comunidades ribeirinhas do vale do Juruá/AC*.

Trabalhamos com um universo de 137 professores, divididos entre os 5 municípios da região do Vale do Juruá/AC, quais sejam: Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Walter. Utilizamos, como estratégia metodológica, o Procedimento de Classificações Múltiplas (PCM) que se divide em dois momentos: Classificação Livre e Classificação Dirigida, tendo como etapa primeira a Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) e a entrevista semiestruturada. Nas estratégias de análise recorreremos ao *software SPSS, for Windows* versão 13.0, para mapear os elementos do conteúdo representacional. Contudo, abordaremos somente a análise da Classificação Dirigida, feita com base na Teoria da Facetas (BILSKY, 2003) e (BUSCHINI, 2005).

A perspectiva teórica e metodológica referencia-se à luz da Teoria das Representações Sociais (TRS) que tem no senso comum, sua fonte e campo de estudo e da formação de professores. Com as representações sociais, as pessoas constroem as teorias para orientar suas condutas, não para explicar a realidade, apenas. Para melhor entendermos de onde vêm as ideias a partir das quais as representações são geradas como destaca Moscovici (2005a), e o que existe nessas sociedades é que descrevemos um pouco desse ambiente em relação ao contexto de investigação.

As comunidades ribeirinhas vivenciam situações singulares – ávidas pelo saber escolar que a compreendem como “veleidade do futuro” Lima (2012). Assim, é que instigou-nos saber como esses professores representam a docência, como encaram o processo de formação inicial e como essa formação contribui para constituição de elementos simbólicos e representacionais do ser e estar professor nesse realismo amazônico.

Na sequência apresentaremos os diálogos teóricos e metodológicos a partir do PCM, as construções interpretativas e de análise assim como também as considerações finais.

Construções metodológicas

O Procedimento de Classificações Múltiplas foi o aporte teórico-metodológico por nós adotado. Essa opção foi influenciada, principalmente, pelas pesquisas desenvolvidas no grupo de estudo em Representações Sociais da UFRN, na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, ligada ao grupo de estudos

e pesquisas em Formação docente e Representações Sociais, ao qual nos vinculamos enquanto mestranda e doutoranda no período de 2006 a 2012.

Lira (2007) faz uma abordagem dos principais autores que trabalham com essa perspectiva metodológica. Esses pesquisadores buscam acessar os conteúdos representacionais, “no intuito de contribuir para a análise das representações sociais do ponto de vista estrutural, esses pesquisadores têm centrado seus esforços na utilização do PCM” (*Ibid*, p.149). Em representações sociais, há uma pluralidade metodológica, no entanto, fizemos opção pelo PCM que tem como etapa primeira a aplicação da TALP e pela entrevista semiestruturada, por compreendermos essas técnicas envolvidas numa abordagem multimétodo que segundo Nóbrega (2003, p. 54), “é indicada quando se investiga objetos sociais”. Conforme Andrade (2003, p. 75), “através dos procedimentos de classificação, o sujeito reflete sobre sua forma de pensar, aprendendo algo sobre si mesmo”. Por vezes, se faz necessário o uso de entrevistas após a aplicação e análise desse instrumento com o intuito de verificar as hipóteses sobre as conceitualizações dos indivíduos. Quanto às perspectivas teóricas do PCM, Roazzi (1995), assim, especifica: “[...] este procedimento, uma extensão da técnica do *repertory grid* de Kelly e da técnica Q (Stephenson) é caracterizado por ser livre de pressuposições *a priori*, sistemático e facilmente reproduzível” (ROAZZI, 1995, p. 11). Para o autor, o PCM é uma técnica de investigação que pode ser utilizada como um quadro de referência para conduzir e analisar entrevistas qualitativas. Desse modo, o considera, como uma forma de compreender o mundo dos sujeitos estudados e suas conceitualizações sobre a realidade que o cerca. Por isso,

O significado que o indivíduo possui do mundo, de acordo com a teoria dos construtos pessoais de Kelly (1970), é construído sobre uma rede de categorias pessoais: eventos não carregam seus significados gravados nas costas para serem por nós descobertos. De uma maneira ou de outra, nós mesmos criamos os significados que eles carregarão durante nossa vida. [...] Portanto, a compreensão das categorias que os indivíduos utilizam para ordenar seu mundo, e os conceitos que lhes são atribuídos, são fundamentais para uma compreensão do sentido ou significado que as pessoas fazem de seu mundo (ROAZZI, 1995, p. 03).

Esse procedimento de construção de dados torna-se importante, à medida que, como afirma Andrade (2003, p. 73), “nos permite uma aproximação das diversas facetas que uma representação social pode apresentar, precisamente por permitir o acesso a tais sistemas de classificação do real”. A partir dos campos semânticos da TALP⁵⁷⁵, formulamos cartelas com cada uma delas para fazermos a aplicação tanto da Classificação Livre quanto da Classificação Dirigida do PCM.

Roazzi (1995) destaca que a classificação dirigida “é realizada quando o pesquisador deseja verificar uma hipótese sobre um aspecto específico das conceitualizações dos indivíduos” (*Ibid*, p. 14). Nesse procedimento, o entrevistador fornece o estímulo indutor, que, no nosso caso, foi “Ser professor em comunidades ribeirinhas é...”; as cartelas com as palavras e outras com a hierarquização que deveriam fazer. O participante deve agrupá-las nessa ordem: muitíssimo associado; muito associado; mais ou menos associado; pouco associado; não associado. Depois de formados esses agrupamentos hierárquicos, pedimos que justificassem tal organização. Assim como na Classificação Livre, na Classificação Dirigida, gravamos e transcrevemos as justificativas para posterior análise.

⁵⁷⁵ Dos campos semânticos da TALP, extraímos 28 palavras com as quais fizemos as cartelas para aplicação do PCM. Eis as evocações: Difícil, prazeroso, sofrimento, corajoso, colaborador, amigo, solidariedade, educador, mediador, responsável, valorização profissional, compreensivo, criativo, amor, competente, conhecimento, autoridade, acreditar, necessidade, guia, planejar, paciente, herói, pontualidade, transmissor, compreensivo, missionário, progredir.

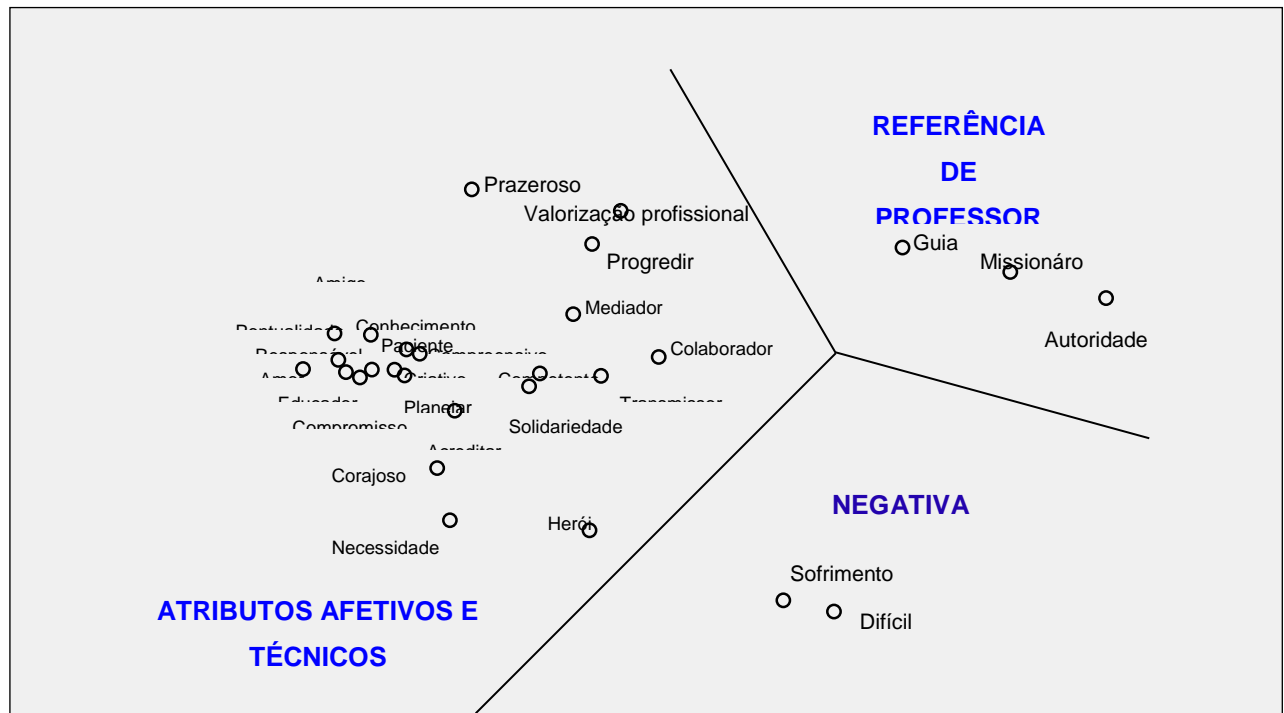
Para Andrade (2003), “essa abordagem metodológica nos permite compreender como são construídas as representações sociais nas suas diversas dimensões, trabalhando numa perspectiva multidimensional de análise dos conteúdos que emergem das entrevistas.” Serão essas conceitualizações que balizarão nosso processo investigativo devido à característica do objeto, bem como o referencial teórico em que nos apoiamos.

Os participantes quando olham as palavras: difícil e sacrifício, lembram seu primeiro contato com a comunidade. E “as palavras saem quase sempre sem querer”. Presenciamos lágrimas nos olhos deles(a) quando relatam que, ao chegarem à comunidade sem conhecer ninguém, se sentem sós, perdidos, com medo. Nesses momentos, sentem vontade de chorar. E choram, pensando em desistir e embarcar de volta para a cidade na primeira canoa que aparecer. E, para sua surpresa, os moradores se aproximam e os convidam para se hospedarem em suas casas. Os professores dizem criar alma nova e pensam: “Meu Deus, eles não me conhecem e estão me oferecendo abrigo!” Nisso, relembram a necessidade de serem amigos dessas pessoas. É o espírito de solidariedade fortemente presente na cultura ribeirinha. Um elemento de positividade diante dos discursos da negatividade presente em suas justificativas sobre o ser professor em comunidades ribeirinhas. Caso contrário, não conseguem ficar lá. Aprender a cultura dos nativos. O seu modo de se comportar, falar e viver. É com essa integração que conseguem ensinar aos alunos ler e escrever.

Dada as construções metodológicas seguidas na trilha investigativa e na construção interpretativa de análise dos dados, passaremos ao escalograma feito a partir dos dados da Classificação Dirigida do PCM. De onde vieram esses dados e como chegamos a esse mapa escalonar deve ser a pergunta do leitor que ainda não conhece esse procedimento metodológico. Contudo vale a ressalva de que ao fazermos essa opção metodológica, obrigatoriamente, partimos da TALP enquanto etapa primeira. Destacando, ainda, que a figura a seguir é parte da análise multidimensional gerada pelo *software SPSS for Windows* versão 13.0. São, portanto, diálogos que estabelecemos com a TRS numa perspectiva de pesquisa quantitativa e qualitativa (quanti/quali).

Escalograma SSA: análise interpretativa

Figura 1 – MAPA SSA DA CLASSIFICAÇÃO DIRIGIDA



Fonte: Escalograma SSA da Classificação Dirigida a partir do SPSS.

Dada a partição do escalograma, trabalharemos a seguir com a Teoria das Facetas que, para Bilsky (2003), “[...] parte da suposição de que as facetas têm um papel específico na estruturação do espaço multidimensional. [...] é muito frequente que se encontrem três protótipos de partições”, (*Ibid.*, p. 361). As partições de que fala o autor estão ilustradas na Figura 1. Roazzi (1995, p. 26) ressalta que “esta análise fornece uma configuração geométrica das relações de similaridade entre os itens, representados como pontos em um espaço euclidiano, onde quanto mais alta é a correlação entre as variáveis menor é a distância entre os pontos.” Além disso, para Buschini (2005, p. 166), “uma SSA, feita a partir de uma matriz de coeficientes de monotonicidade de Guttman, é perfeitamente apropriada para se obter a estrutura de uma representação social. [...] nesta etapa o conteúdo de uma representação social é certamente levado em conta”.

Nessa representação escalonar – mapa SSA da CD, a análise foi feita a partir da Teoria das Facetas referenciada em Bilsky (2003) e Buschini (2005). Nessa configuração, temos três facetas, quais sejam: **referência de professor; dimensão negativa e elementos afetivos e técnicos**, cuja análise dar-se-á em consonância com os elementos quantitativos e qualitativos, a partir das entrevistas e das justificativas dos participantes quando da aplicação do PCM, fundamentalmente.

Faceta 1: referência de professor

Guia, missionário e autoridade – são os elementos dessa faceta. E o que isso significa para os professores em comunidades ribeirinhas? E para nos pesquisadores e leitores? Entendemo-os como elementos representacionais ancorados na História da Educação, porque as informações são construídas na dialogicidade das histórias de vidas em seus contextos sociais. Por isso mesmo, construímos o entendimento de que as justificativas dos participantes estão diretamente ligadas às circunstâncias às quais são submetidos quando de sua chegada nessas comunidades, bem como da formação em nível superior.

Verificamos, pois, uma transversalidade no discurso dos participantes, influenciados, pelos estudos acadêmicos, pela relação com a prática pedagógica, assim como também, pelas questões sociais. Sobretudo, queremos destacar, aqui, que o fenômeno das representações sociais, alertado tanto por Moscovici (2005a) quanto por Jodelet (2001, p. 26), é complexo e se encontra numa “encruzilhada de conceitos sociológicos e psicológicos [...] implica sua relação com processos de dinâmica social e psíquica e com a elaboração de um sistema teórico também complexo”. E continua a autora,

Por outro lado, deve-se levar em consideração o funcionamento cognitivo e o aparelho psíquico, e, por outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos e das interações, na medida em que afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações que são afetadas por sua intervenção (JODELET, 2001, p. 26).

Desse modo, temos que levar em consideração, neste estudo, as questões sociais, a cultura local, lembrando que essas são questões alertadas por Jodelet quanto ao estudo das representações sociais. O que, para ela, é preciso considerar quem fala e de onde fala, o que fala e com quais efeitos. Quando os participantes justificam a palavra **guia**, percebemos que, ora falam do exemplo que são para os alunos e a comunidade, ora se reportam aos livros didáticos que os têm como guia no/para o planejamento pedagógico. Na segunda opção, esses guias os ajudariam a não se perderem nos rumos que a ação pedagógica vai tomar nesses espaços longínquos e que, muitas vezes, se sentem sós e abandonados à própria sorte. Como dizem:

Guia. Eu escolhi essa palavra aqui, porque o professor ele é um guia do aluno porque, muitas vezes, o aluno passa a copiar mais o professor do que o próprio pai em casa. Eles passam a imitar você na letra, até o modo de você se vestir. Eles observam tanto a gente que eles sabem até a cor do esmalte que você trocou. Cada detalhe em cima de você é algo que chama atenção dele (P3-73)⁵⁷⁶. Na comunidade é o professor que tem uma vida melhor, mais farta. A própria criança ao estudar com o professor ele admira, quer ser igual. Então o pai já incentiva essa formação (P3-71).

O elemento representacional guia quando se refere ao modelo (espelho de vida e trabalho) para aqueles alunos, nos remete, ao que entendemos, ao período de formação que inclui os aspectos políticos e sociais cuja função social do professor é a disseminação do saber escolar e a própria formação do educando numa sociedade que pretende ser democrática. Enquanto que os sentidos do guia (livro), para fazer acontecer o ato educativo, nos lembra a formação técnica que, na década de 1970, segundo Candau (1982) estava sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, sendo os professores especialistas em educação.

⁵⁷⁶ Os participantes da pesquisa foram codificados de acordo com a sequência metodológica aplicada. Assim: P é igual a participante e o número corresponde à técnica na ordem em que foi aplicada mais o número sequencial.

As construções simbólicas e representacionais dos participantes quanto a ser guia, missionário e autoridade, são marcadas pela inserção deles no campo educacional seja pela convivência com membros da família (pais que assumem a profissão professor), seja enquanto alunos no curso da vida escolar e social. E agora, inseridos, enquanto profissionais, falam do que aprenderam e o que pensam enquanto categorizam. O conteúdo representacional autoridade, apresenta uma dualidade, sentida através de seus dizeres: precisam manter a ordem da/sala de aula, ao mesmo tempo que são as pessoas mais valorizadas na comunidade que os têm como autoridade, portanto, requer esse respeito, conforme observamos: “Tem que ter autoridade e domínio da turma para não virar bagunça. Mesmo que quando você esteja trabalhando, tenha os momentos de brincadeira, de jogos. Mas tem que ter autoridade para não virar bagunça” (P3-69); “Autoridade porque ele exerce uma certa autoridade na comunidade. Como eu falei, lá o professor é o que resolve quase tudo” (P3-61); “Ter autoridade porque senão as crianças não vão te respeitar” (P3-65); “Autoridade assim, como uma pessoa de respeito na comunidade” (P3-49).

Há vários estudos e pesquisas no Brasil historiando a formação docente bem como o constituir-se professor. Para Pereira (2006), “o tema da formação dos professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre educação no país, sobretudo, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980” (*Ibid.*, p. 15-16). Na década de 1970, o foco da formação reside no treinamento do técnico em educação. “[...] nessa época, havia uma visão funcionalista da educação”.

Com a influência dos estudos filosóficos e sociológicos, na segunda metade da década de 1970, a formação de professores passa a ser marcada como uma “prática social com íntima conexão com o sistema político e econômico vigente [...] A partir dessa posição, a prática dos professores deixa de ser neutra e passa a se constituir em uma prática educativa transformadora” Pereira (2006, p. 16).

Os debates da década de 1980 estão pautados no caráter político da prática pedagógica e no compromisso do educador. Os estudos de Candau (1987), também destacam os elementos da História enquanto implicadores do pensamento educacional e da influência no campo didático pedagógico. Assim, percebe-se que há um “movimento da sociedade brasileira de superação do autoritarismo implantado a partir de 1964 e de busca de caminhos de redemocratização do país” (*Ibid.*, p. 37). Sérias críticas são tecidas a esse período por conta da sobrecarga de trabalho dos professores, a baixa qualidade do ensino, a descaracterização do trabalho docente, do autoritarismo onde o controle é a garantia da manutenção. A década de 1990 evidencia a formação do professor-pesquisador. Período em que vivenciamos a então chamada, “crise de paradigmas”. Destaca-se aqui os estudos de Schön ao considerar, principalmente “a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa. Ideias essas que, segundo Santos (1995, p. 8), “é de fundamental importância para compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua atividade profissional”. Corroborando, ainda, essa ideia, observamos que “o sujeito constrói o conhecimento ao longo do percurso de sua vida [...] A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua [...]” Nóvoa (1992, p. 62). Corroboramos, também, as ideias de (CELANI, 1988, p. 160), à “aceitação do fato de que o professor é um eterno aprendiz”. Compreendemos que os professores (e aqui falamos dos nossos participantes da pesquisa – professores em comunidades ribeirinhas no interior da floresta acriana) atribuem significado aos conceitos que ouviram em sua trajetória pessoal e profissional. Significados esses que vão sendo criados e recriados. Categorizados em suas redes de relações, compreensão e maneira de raciocinar, incorpora, portanto,

outros elementos às suas elaborações conceituais. Consideramos que os elementos representacionais: guia, missionário e autoridade, da faceta **referência de professor**, são modelos (históricos e contextuais) que influenciam as construções dos participantes ao justificarem seus agrupamentos.

Sintetizando, tínhamos, na década de 1970, um modelo técnico de formação/educação; na década de 1980 um modelo político; e, na década 1990, o professor pesquisador. Em superação aos modelos técnicos e autoritários da educação, destacamos a relação dialógica proposta por Paulo Freire no conjunto de sua obra. Contudo, há elementos históricos, sociais e culturais presentes no discurso circulante da profissão professor dado o estigma que a profissão carrega. Todavia, visualizamos mudanças que, aos poucos, vão sendo incorporadas tanto ao discurso quanto às práticas educativas. Embora seja um elemento novo, incorporado ao discurso circulante a partir da formação acadêmica, trata-se de uma teoria que ganha fôlego na ambiência universitária a partir dos estudos históricos culturais da segunda metade do século XX.

Nas várias idas e vindas ao material de pesquisa, fomos percebemos como os participantes vão incorporando ao seu discurso, os esquemas de pensamentos e a articulação entre os conhecimentos que são novos para ele e a vida cotidiana (seja enquanto acadêmicos ou no próprio exercício da profissão). Por isso compreendemos que esses professores que vivenciam uma História da profissão construída sobre vários percalços e diferentes referenciais, vão redesenhando mecanismos de representação, ou seja, aquilo que na TRS, Moscovici denomina de ancoragem e de objetivação. Moscovici (2005), quando exemplifica o mecanismo da ancoragem, lembra que, “por exemplo, uma pessoa religiosa tenta relacionar uma nova teoria, ou o comportamento de um estranho, a uma escala religiosa de valores” nesse processo, ele ancora ideias estranhas para torná-las familiar. Já no mecanismo de objetivação, diz o autor:

[...] as coisas que o olho da mente percebe parecem estar diante de nossos olhos físicos e um ente imaginário começa a assumir a realidade de algo visto, algo tangível. Esses mecanismos transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-los e interpretá-los; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e, conseqüentemente, controlar (MOSCOVICI, 2005, p. 61).

Finalmente, queremos destacar, sobretudo, que nossos participantes identificam o olhar da comunidade sobre eles, tendo-os como referência, e que os possibilitará mudar de vida. Sendo assim, o conhecimento e a relação pedagógica não têm cunho opressor, mas sinalizam a possibilidade de libertação, de mudança de vida. E por isso ancoram e objetivam a representação social da docência, tendo esses elementos como guia de ação. Tais guias, contudo, se completam na configuração escalonar do mapa que se apresenta ora próximos, ora distantes.

Faceta 2: o olhar negativo do ser professor em comunidades ribeirinhas

No contexto a que nos referimos – Vale do Juruá/AC/Brasil, vivenciamos uma história de ausência de escola, a princípio. Nos tempos dos seringais, não existia escola e quando de sua chegada vem permeada pelos elementos de dificuldades da docência por vários motivos, dentre eles, podemos destacar: distância, isolamento, escola pouco equipada e que, por vezes, funcionava nas casas de família. Além disso, os professores nem sempre tinham formação. Dentre tantas falas que se remetem às perspectivas negativas da profissão, destacamos a que seguem: É difícil porque você não tem um acompanhamento. Na zona

rural, nós não temos coordenador, não temos diretor. Nem internet, nem telefone. Muitas vezes, temos o livrinho didático e olhe, olhe! (P3-85).

Evidenciamos, com isso, o dinamismo manifestado através da comunicação, das construções individuais e sociais desses professores, constituindo, desse modo, um jogo de diversidade e unidade que nos permite entender a forma como os saberes dos professores são articulados no papel que exercem na vida cotidiana. Outro fator que também consideramos importante, diz respeito ao que Souza (2011) evidencia ao falar dos instrumentos teóricos e metodológicos da Teoria das Representações Sociais. Para a autora, “o estudo da TRS tem possibilitado o estudo psicossocial da educação, permitindo o entendimento dos processos de construção de subjetividade do professor e, sobretudo, das condições de transformação do ensino [...]” (*Ibid.*, p. 629). Embora o objetivo da nossa pesquisa não seja a compreensão da transformação do ensino, os participantes apontam indícios que nos remetem a pensar nesses aspectos uma vez que, ao falar do ser professores, abordam os conhecimentos interiorizados e que, não estão dissociados do contexto geral de suas vivências cotidianas.

O interior da floresta acriana é, de fato, permeado pelos enlaces de dificuldade – é difícil ir e ficar. Difícil deixar a família na cidade. No entanto, no lamento da dificuldade, há o alívio oriundo das relações que são estabelecidas – contraponto entre a negatividade e a positividade vivida pelos professores nessas localidades de difícil acesso.

Ressaltamos que, se tomassem, por base, apenas o discurso negativo, teríamos a ação docente engessada. Desse modo, alivia-se o sofrimento e encoraja-se a árdua tarefa de ensinar, sobretudo, porque, mesmo diante das situações difíceis e de sofrimentos – aspectos negativos da profissão – há a esperança apostada nas relações afetivas. Talvez uma representação histórica se anteveja nesse discurso, porque desde o princípio, quando se fala da missionarização do ensino, se pensa no amor sem medida que deve permeiar a vida do professor para poder ensinar a ler e escrever sem que seja um peso, um fardo doloroso tal processo.

Não diríamos que esses participantes são, por natureza, pessimistas com relação ao ensino. Contudo, o discurso da negatividade resguarda-lhes o direito da reclamação por conta de tudo que dizem enfrentar. E não é um discurso localizado apenas no interior da floresta amazônica. Trata-se, antes, de um discurso circulante no circuito educacional. Aos professores que tudo fazem, indagamos-nos: qual o tempo de estudo que dispõem esses professores para o aprofundamento dos conhecimentos didático- pedagógicos? Como os professores podem ampliar os conhecimentos e viverem de fato uma relação de construção de saberes se há pouco ou quase nenhum tempo destinado ao investimento nos estudos. Indagações de ordem prática da ação pedagógica e do constituir-se professor em comunidades ribeirinhas apontam uma sobrecarga dos professores não necessariamente com o ensino, mas com os afazeres seja na escola seja para sua sobrevivência na comunidade.

Para Jodelet (2001), observamos que esses elementos do conteúdo representacional em pauta podem ser considerados como fenômenos cognitivos, como tais “envolve a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de conduta e de pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligadas” (*Ibid.*, p. 22). Assim, continua a autora,

Seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva. Desse ponto de vista, as representações sociais são abordadas concomitante como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaborações psicológicas e sociais dessa realidade. Isso quer dizer que nos interessamos por uma modalidade de pensamento, sob seu aspecto constituinte – os processos – e constituídos – os produtos ou conteúdos. Modalidade de pensamento cuja especificidade vem de seu caráter social (JODELET, 2001, p. 22).

Dessa forma, compreendemos que a representação social é uma construção original, firmada, como entendemos, na interação social, em busca de uma âncora em que possam firmar suas ações. Contudo observamos, também, que a representação social pode ser considerada como uma espécie de proteção ao grupo, uma vez que uma representação, apesar de se constituir a partir do indivíduo, só pode ser considerada enquanto representação social se representar as ideias do grupo, da coletividade.

Fazemos, também, nessa faceta, uma relação ao estudo de Lira (2007), que ao pesquisar o *Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidades e variações identitárias*, encontra uma faceta negativa da profissão cujos conteúdos configuram-se nas injustiças, má remuneração, sofrimento, cansaço e difícil. O autor destaca em consonância com *Codo et al.* (1999) cujo trabalho buscou conhecer as condições de saúde mental dos trabalhadores em educação de todo o Brasil, que “o sofrimento experimentado pelos/pelas docentes estariam relacionados a uma série de fatores conjunturais, incluindo o sofrimento simbólico” (LIRA, 2007, p. 208).

Os professores sofrem as mazelas que caracterizam a faceta negativa apontada nesses resultados. As construções simbólicas e representacionais sobre o olhar negativo da profissão professor justificadas nos elementos: sofrimento, difícil, injustiça, má remuneração e cansaço, diz muito da realidade dessa profissão ao longo de sua história.

Facete 3: atributos afetivos e técnicos

Os elementos afetivos e técnicos estão intrinsecamente relacionados. Daí, denominamos essa faceta por **atributos técnicos e afetivos**. Pelo que observamos no mapa, esses elementos encontram-se juntos, por vezes, sobrepostos uns aos outros (Figura 1). O que diferencia essa faceta da representação? Quais os elementos simbólicos que impulsionam a hierarquização desses elementos nessa configuração? Por que os pontos aparecem tão juntos? Por que não se separam os elementos técnicos dos elementos afetivos? A junção desses elementos nessa configuração representacional é uma marca deste trabalho. O medo que tinham ao embarcar na canoa é agora tomado pela ousadia no enfrentamento das dificuldades. No entanto, essa é minimizada quando da relação de amizade com essa gente. Na sequência, observamos como nessa vivência, se juntam ao espírito de solidariedade, responsabilidade, amor, coragem e amizade.

Ser solidário. No caso acho que com o passar do tempo a gente vai se dando com o pessoal de lá. No final do ano a gente vai embora e fica todo mundo com saudade. Já é quase uma família. Tem que ser solidário com as pessoas da comunidade tem que ser amigo do pessoal de lá (P3-03). O professor é visto nas comunidades rurais como um exemplo. Para exercer essa profissão que a gente está hoje, é preciso muito garra, amor, coragem, compromisso, paciência. (P3-64). O professor precisa ser corajoso para enfrentar os problemas, enfrentar a sala de aula, enfrentar os pais dos alunos. Ser corajoso para enfrentar e acima de tudo tem que ser amigo (P3-83).

A afetividade se coloca como elemento primeiro e, a partir de então, se considera o exemplo, seja de amizade, solidariedade e companheirismo. É a demarcação de tempo que se constrói e se remodela nesses contextos ribeirinhos para enfrentar a profissão e o fazer pedagógico. Um tempo que incorpora e modifica como diz Freire (2007, p. 49), “O homem existe no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se.” A partir dessas colocações de Freire e articulação com o dizer dos pesquisados, entendemos que esse tempo vivenciado pelos professores imputa sentidos para além do fazer docente, exatamente por ser o espaço de atuação marcado pelas distâncias, pelo isolamento e pelas saudades que não são poucas.

Considerações Finais

A realidade amazônica/acriana/ribeirinha é muito mais ampla que o quadro mostrado; que a fotografia apresentada. Talvez até mais difícil que a própria dificuldade expressada ao longo deste trabalho. No entanto, não menos bela. Não menos rica em cores e formas, modos e mitos. Formas de representar e se fazer representado. Trocas simbólicas na construção das representações. Um jeito de ensinar que se mistura ao tudo que sabem, inclusive, na camaradagem e na construção dos laços afetivos. Percebemos como os elementos da comunicação e da linguagem tomam forma e como tal abraça traços fortes da construção histórica dessa gente.

O ângulo dessa realidade aqui apresentadas constitui elementos simbólicos e representacionais do ser professor em comunidades ribeirinhas, do constituir-se professor diante de tantas adversidades que o contexto impõe, da necessidade de ter emprego e renda, bem como da necessidade de aprender a ler e escrever sentido pelos alunos – moradores de comunidades ribeirinhas. Traz as marcas de elementos e conteúdo representacionais de um tempo e um lugar específico. É uma demarcação espaço temporal que enquadrámos no clique da pesquisa os anos de 2008 a 2011. Professores em formação é seu recorte; seguido de ser professor em comunidades ribeirinhas e trabalhar no Ensino Fundamental (critérios de escolha dos participantes).

A pesquisa sobre formação de professores tem se tornado tema recorrente nos programas de Pós-Graduação tanto no Brasil quanto em âmbito internacional, seja a formação inicial ou continuada. Dando assim, ao que entendemos a possibilidade de fazer falar as vozes silenciadas, melhor dizer, os professores têm a oportunidade de dizer de si, da profissão e das mazelas sofridas/vividas no dia a dia da profissão. A perspectiva metodológica varia de acordo com os objetos de investigação: ora formação, ora as práticas pedagógicas, por vezes, as representações geradas nesse patamar de atuação. O distanciamento espaço temporal e geográfica vivido por esses professores que atuam nas margens dos rios no interior da floresta acriana não se diferencia dos desejos manifestos dos profissionais do ensino em outros tantos espaços (urbanos/rurais/ribeirinhos). Contudo há entre eles o sonho de dias melhores e do progresso viabilizado pelo saber escolar e pela superação dos ditames e das dificuldades que rodeiam os profissionais da educação.

A princípio, nem queriam ser professores. Contudo, diante da necessidade de arranjar emprego e ajudar no sustento familiar, é a profissão de professor que parece lhes restar. Portanto abraçam-na, mesmo diante de lamentos, sofrimentos, dificuldades. E, a partir de então, passam a compreendê-la e encará-la como uma missão e, por isso, precisam erguer o peito e dizer que tem que ser solidário; que tem que ter amor pelas

crianças e pelo ser/fazer docente. Além disso, um ditame que se impõe como regra primeira e que envolve todos no interior da floresta: a conquista da amizade. Uma relação, singularmente marcada pelos discursos da negatividade, mas também, pelos elementos de positividade. Estes parecem exercer um equilíbrio o que constitui o ser o estar professor em comunidades ribeirinhas.

Constroem a compreensão de que, para superar a carência afetiva dos familiares que ficaram na cidade, ancoram esses elementos novos, quais sejam: o amor, a amizade, a solidariedade, a compreensão e a paciência. A partir deles, objetivam a docência na junção desses elementos afetivos com os técnicos, necessários ao ato pedagógico e que demarcam o diferencial do ensinar na floresta. Marcada essencialmente por um realismo tipicamente amazônico.

É nesse trabalho de ser professor em comunidades ribeirinhas que buscam o sentido de solidariedade e a capacidade de se tornarem homens e mulheres melhores. Compreendemos que essa é uma relação pedagógica que passa, antes de tudo, pela observação, interpretação e ação. Que, na perspectiva da teoria das representações sociais, inclui seus mecanismos fundamentais: objetivação e ancoragem. Ou seja, a incorporação dos esquemas mentais oriundos do contexto, da comunicação e das interações inter e intrapessoal, e das ações desencadeadas por este “guia de ação” que, por vezes, protege o grupo.

Referências

- ANDRADE, E.R.G. (2003). O saber e o fazer docente: a representação social do processo de ensino-aprendizagem. (Tese de doutoramento). UFRN, Natal, Brasil.
- BILSKY, W. (2003). A teoria das facetas: noções básicas. Estudos em Psicologia, s.l., v. 8, n. 3, p. 357-365.
- BUSCHINI, F.(2005). Análise das facetas: uma técnica para reunificar a estrutura e o conteúdo no estudo das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes (Org.). Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais. João Pessoa, PB: UFPB/Editora Universitária.
- CANDAU, V. M. F. (1982). A formação dos educadores: uma perspectiva multidimensional. Em aberto, Brasília, DF, v. 1, n. 8, p. 19-21, ago.
- CASTRO, R.V.(2011). Prefácio. In: ALMEIDA, A. M.O.; SANTOS, M.F.S.; TRINDADE, Z.A. (Org.). Teoria das representações sociais: 50 anos. Brasília, DF: Technopolitik.
- CELANI, M. A. A (1988). A educação continuada de professor. Ciência e cultura, São Paulo, SP, v. 40, n. 2, p. 158-163.
- CODO, W. (1999). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FREIRE, P. (2005). A educação na cidade. São Paulo, SP: Cortez.
- JODELET, D. (Org.) (2001). As representações sociais. Tradução Lilian Ulup. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ.
- LIMA, M.A.R. (2012) Retratos, imagens, letras e números colados nas paredes: a representação social de escola para ribeirinhos dos rios Môa e Azul – Acre. Rio Branco – AC: EDUFAC.
- LIRA, A.A.D.(2007). Tornar-se, ser e viver do professorado: entre regularidade e variações identitárias. (Tese de Doutorado) UFRN, Natal, Brasil.
- MOSCOVICI, S.(1978). A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.

- MOSCOVICI, S. (2005). Representações sociais: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes.
- MOSCOVICI, S. (2011). A invenção da sociedade: sociologia e psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes.
- NÓVOA, A. (1992). Os professores e sua Formação. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1999). Profissão professor. Porto, Portugal: Porto Editora LTD.
- PEREIRA, J.E.D. (2006). Formação de professores: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- SANTOS, M.F.S.; ALMEIDA, L.M. (Org.). (2005). Diálogos com a teoria das representações sociais. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE.
- TARDIF, M; LESSARD, C. (2007). O trabalho docente: elementos para a teoria da docência como profissão de interação humana. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M. (2004). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Por uma Pedagogia aprendida com as crianças: Diálogos entre pesquisas e narrativas sobre/na cidade educativa

Vânia Alves Martins Chaigar⁵⁷⁷, Patrícia de Werk Raubach⁵⁷⁸, Lilian Franciele Moraes de Bastos⁵⁷⁹, Marita Martins Redin⁵⁸⁰

Resumo

O texto apresenta o diálogo entre duas pesquisas realizadas em Cursos de Pedagogia cujo espaço investigativo é a cidade. A primeira, “A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade de Rio Grande” teve como principal objetivo investigar a qualidade dos espaços-tempos das crianças riograndinas a partir de olhares institucionais, grupos sociais e, sobretudo, infantis. Ancorado na ideia da pesquisa como princípio educativo (DEMO, 2009) e no potencial educativo da cidade (FREIRE, 2005), o trabalho apostou que aprendizagens relevantes nessa relação se estabeleceriam. Conceitos sobre crianças, infâncias, tempo, espaço e cidade serviram de parâmetros aos estudos, baseados em autores como Redin e Didonet (2007), Lopes (2007, 2009, 2011) e Tonucci (2005). Vale destacar que a experiência enfatizou a escuta das crianças, tratando-se, pois, de uma pesquisa com crianças e não sobre elas (SARMENTO & PINTO, 2007). No recorte, em questão, as pesquisadoras (docente e discentes) refletem sobre a investigação realizada no quintal de uma casa que, rotineiramente, recebe entre 10 a 15 crianças para brincar. O que parecia ser familiar e naturalizado aos olhos das investigadoras mostrou-se dinâmico, cheio de surpresas e ensinamentos. As crianças impuseram negociações, surpreenderam em suas respostas e evidenciaram ressignificações de lógicas e regras advindas do mundo adulto. Aprender a olhar COM as crianças foi um diferencial mobilizador, posto que a partir dessa relação também foi alterado o modo de observar do adulto; o fato mobiliza a ação docente para maiores investimentos em práticas pedagógicas que envolvam o protagonismo dos pequenos e suas percepções sobre o espaço-tempo da cidade. A segunda pesquisa dá visibilidade aos sentidos e significados manifestos nas narrativas de crianças a estudantes de Pedagogia em sua relação com a cidade. A compreensão da infância, manifesta a partir das narrativas dos sujeitos pesquisados, é aqui entendida como uma categoria social, histórica e cultural, ancorada em aportes teóricos a partir de Larrosa (2000), para quem a infância é a possibilidade da invenção, da novidade e Sarmento (2007) que considera a criança como produtora de cultura. Abrir espaço para que a criança emerja faz com que a ludicidade presente nas culturas das crianças, volte a fazer parte das práticas pedagógicas e suas percepções sejam consideradas na produção da cidade.

Palavras-chave: Crianças. Cidade. Pedagogia. Narrativas.

Neste artigo descreveremos e refletiremos sobre parcela do processo formativo emanado do projeto “A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade de Rio Grande”, desenvolvido numa turma do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande em interlocução com a investigação “A

⁵⁷⁷ Universidade Federal do Rio Grande/FURG

⁵⁷⁸ Universidade Federal do Rio Grande/FURG

⁵⁷⁹ Universidade Federal do Rio Grande/FURG

⁵⁸⁰ Universidade do Vale do Rio dos Sinos

educação do olhar: estéticas infantis” também realizada no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Trajetórias particulares que, entretanto, se afirmam pelo diálogo afetuoso tramado pelas professoras pesquisadoras cuja territorialidade é dada pelo Grupo de Pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas (CNPq), de caráter interinstitucional. O mesmo está constituído desde 2005, reúne pesquisadores de diversas regiões e universidades brasileiras, e tem suas temáticas investigativas amparadas na pluralidade epistemológica.

No ano de 2012, realizou-se na cidade de Pelotas, RS, junto à Universidade Federal de Pelotas, o “I Encontro do CIC: Crianças, Infâncias e Culturas: Pesquisas e Práticas Pedagógicas em Diálogo”, cujo objetivo principal foi compartilhar e problematizar investigações que dão visibilidade aos conhecimentos produzidos nos atuais estudos da área, socializando trabalhos de investigação e diferentes perspectivas de pesquisa da infância e com crianças no Brasil. O evento também serviu para aproximar os pesquisadores do Grupo e potencializar estudos, como os desenvolvidos pelas proponentes deste trabalho, reforçando e/ou problematizando conceitos e achados.

Temos dialogado bastante, desde meados da primeira década dos anos 2000, embora nos encontremos em instituições e cidades distintas. Nosso encontro no doutorado em educação, na UNISINOS, gerou além da fraterna amizade, projetos que se cruzam, sejam pelos referenciais teóricos, problemas de pesquisa, temas comuns e, inclusive, análises coletivas, focadas especialmente na cidade e suas memórias. Outro elemento de aproximação é o fato de realizarmos investigações com licenciandos em Pedagogia, em cursos de Graduação, ratificando a ideia de que também aí há produção do conhecimento; mais, é justamente na graduação que o futuro professor constrói ou reforça arquétipos sobre a profissão. Neste caso perceber a docência como uma atividade na qual a pesquisa é essencial, dificilmente pode ser construída sem a experiência investigativa como parte da formação das licenciaturas. É, portanto, a partir dessas compreensões que apresentamos esta reflexão.

A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade de Rio Grande, RS

Partindo do pressuposto de que a pesquisa é capaz de mobilizar indagações que geram buscas e colocam os estudantes em movimentos em direção a aprendizagens, “A qualidade do tempo-espaço das crianças na cidade de Rio Grande” insere-se junto a um conjunto de táticas docentes, que vêm sendo desenvolvidas em Licenciaturas, nas quais a cidade é vista como um espaço educativo privilegiado. Trabalhos anteriores realizados pelas pesquisadoras na perspectiva do ensino com pesquisa, também em turmas da Pedagogia, indicaram que quando ocorre envolvimento de estudantes com a cidade e seus cidadãos, percepções são alteradas, relações sociais ressignificadas e novos conhecimentos produzidos.

A cidade contemporânea, por vezes, passa despercebida em suas “sociabilidades” e possibilidades de “interação” (GIDDENS, 2003), face aos destaques dados a aspectos como mobilidade/deslocamento, serviços, moradia, etc., que a tornam fragmentada e destituída de unidade e personalidade. Autores como o arquiteto Lúcio Costa se dedicaram a pensar a cidade para além da fria repetição de cotidianos, alertando para a riqueza da vida nela constituída e para os artefatos, socialmente comungados, capazes de ajudar a produzir elos identitários e a conexão ao lugar. Diz o autor: cidade é “a expressão palpável da necessidade

humana de contato, comunicação, organização e troca, numa determinada circunstância físico-social e num contexto histórico” (COSTA, 1998, p. 277).

Cabe destacar que nas cidades globalizadas o âmbito local intercambia fortemente com a escala global e através desse diálogo - local/global - a vida cotidiana vai sendo construída, atravessada também por elementos sensoriais e emocionais como os evidenciados através de cheiros, sons, texturas, sabores... “[...] Aconselha-se vivamente que cada um de nós olhe, toque, cheire e ouça a produção material que nos rodeia e que constrói o nosso mundo, ou mundos” (ARAGON, 2003, p. 68), pois esta expressa a “imortalidade das nossas histórias, das nossas vivências sócio-culturais e, para além disso, explicam e justificam a forma de estar em sociedade de cada um dos povos que representam” (ibidem).

As reflexões dos autores citados colocam-se na contramão da cultura capitalista e funcionalista na qual o espaço assume um papel eminentemente pragmático e segregador, porquanto conforme os interesses mercantis o melhor espaço é destinado a atividades rentáveis e/ou para quem dispõe de mais recursos. Ao mesmo tempo, inseridos em processos produtivistas que os alienam, os sujeitos dispõem de ferramentas limitadas para ampliar sua relação com a cidade para além da posta pelos ideários liberais: O que ver, como, quando, onde... Cada vez mais são proposições que enfatizam a condição de consumidor do cidadão. São categorias, portanto, férteis à produção da exclusão!

Nesse cenário da cidade contemporânea e construção da sua historicidade caberia questionar qual a qualidade do tempo-espaço destinado às crianças.

Através de observações empíricas em simples deslocamentos pela cidade observamos muitos espaços para automóveis, como ruas, avenidas, corredores, túneis... Visitando supermercados, *shoppings* ou empresas, grandes estacionamentos em pátios ou garagens são encontrados, mas nesses mesmos locais qual espaço foi destinado para as crianças? As crianças ora são percebidas como sub-cidadãs, ora como consumidoras em potencial numa perspectiva consumista de cidadania. Em qualquer uma delas há um processo de subalteridade subjacente. É uma relação ambígua, amarrada por lógicas adultocêntricas que tendem a reproduzir modelos de exclusão tão velhos quanto injustos, e totalmente em desacordo com o conhecimento contemporâneo. Muito se sabe sobre crianças e infâncias, mas o que, efetivamente, estamos fazendo com esse saber?

Lopes (2009) concebe a criança como produtora do espaço e incentiva os adultos a aprenderem a partir dessas percepções e relações. O autor afirma que estudos feitos com crianças permitem dizer que as mesmas

vivem o espaço em sua plenitude geográfica, estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas, e constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, poderes, autorias e heteronomias. Inventam-nos, arquitetam e des-arquitetam, aceitam-nos, negam-nos, seja no campo da percepção ou da representação. Se a ciência geográfica desdobra o espaço como estratégias para compreensão e interpretação, na criança todas essas dimensões se encontram, criando a condição geográfica constante de suas existências. (p. 128-129).

Considerando que a criança não fragmenta, mas, antes, junta as partes para criar a condição geográfica da sua existência, como diz o autor, talvez seja oportuno observar e aprender com elas essa estratégia existencial. Observar e compreender crianças e suas formas de se relacionar com o espaço é também uma maneira de nós, adultos, aprendermos outros jeitos de olharmos para a cidade.

Rubem Alves costuma dizer que tudo depende da caixa onde estão guardados os olhos. Caso estejam na caixa de ferramentas, o que se vê tem uma função prática, mas se estiverem na caixa de brinquedos, então encantos serão descobertos em qualquer canto. “Os olhos que moram na caixa de ferramentas são os olhos dos adultos. Os olhos que moram na caixa dos brinquedos, das crianças. Para ter olhos brincalhões, é preciso ter as crianças por nossas mestras” (2004, n/p), alertou-nos o filósofo.

Tratando-se de um Curso de Pedagogia cuja ênfase é o trabalho com as crianças, interagir com a cidade e imergir em investigações sobre o tempo-espaço de meninos e meninas é uma maneira de gerar aproximações, inclusive geracionais, com esse universo e promover reflexões a partir de sujeitos concretos e os significados por eles atribuídos a temáticas do cotidiano. Foram alguns dos questionamentos condutores desta investigação:

O que a cidade tem a oferecer para suas crianças? O que as crianças reconhecem na cidade como “seus” espaços e tempos? O que dizem sobre eles?

Os problemas acima constituíram os grandes marcos da pesquisa que, entretanto, subdividida por grupos de estudantes, foram ressignificados a partir de temas específicos, segundo os interesses e escolhas de cada um. O trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências Sociais, foi organizado em etapas. Embora não tenham se desenvolvido linearmente, para fins didáticos assim podem ser resumidas:

A primeira envolveu estudos sobre cidade, crianças, infâncias, espaço e tempo aportados em autores como Redin e Didonet (2007), Lopes (2007, 2009, 2011), Pacheco (2011) e Tonucci (2005). A obra “Quando as Crianças dizem: Agora chega!” foi fonte de análise e revigorou modos de perceber a relação das crianças com o espaço e a probabilidade delas pensarem e agirem como protagonistas na cidade, tendo se constituído, assim, num suporte teórico de grande importância no estudo.

A segunda fase deu-se com a escolha dos temas, a elaboração dos projetos investigativos e a sua socialização. Nove projetos foram construídos, destes seis foram desenvolvidos, em função de abandonos e/ou licenças ao Curso, diluição/reorganização de grupos ou, ainda, da desistência do tema pretendido.

A terceira etapa consistiu na investigação propriamente, com a ida a campo e coleta de dados através de entrevistas, observações, gravações e filmagens. Sendo uma pesquisa com crianças, houve um cuidado especial em relação a autorizações, termos de consentimentos e outros pertinentes à ética investigativa, especialmente com pequenos.

O quarto passo concretizou-se com a apresentação dos resultados, nos quais a empiria foi cruzada com os referenciais que demarcaram a pesquisa. Foram pesquisados: o quintal de uma casa, uma praça, um espaço religioso, o “camelódromo” da cidade, a brinquedoteca de um hospital e o posto médico de um bairro.

Uma quinta etapa envolveu a elaboração do relatório de pesquisa, no qual foram registrados os processos investigativos, seus percursos, metodologias, resultados e referenciais teóricos. Normalmente esta etapa precede à anterior; excepcionalmente neste ano ocorreu após tendo em vista a greve docente que ocupou um quarto do ano letivo e gerou reorganizações didático-pedagógicas.

A última etapa deu-se através do I Seminário Interfaces Pedagógicas: Licenciaturas em Diálogo; II Mostra O lugar da memória na escola – Coisas de Criança. A atividade de extensão foi organizada juntamente com a

colega professora Simone Barreto Anadon, responsável pela segunda edição da Mostra que nela colocou energias e mobilizou estudantes e bolsistas para viabilizar o evento. O mesmo ocorreu nos dias 02 e 03 de abril passado, e teve a participação de cerca de 90 pessoas entre estudantes de diversas licenciaturas, professores e colegas da FURG, UFPel⁵⁸¹, UNIPAMPA⁵⁸² e IPA⁵⁸³.

Pensado originalmente para socializar investigações de duas turmas, uma de Licenciatura em Pedagogia e outra de Licenciatura em História, o trabalho ganhou fôlego e ampliou-se com a inserção de colegas professores e estudantes de outras turmas tornando-se um evento multifacetado e atravessado, inclusive, por experiências estéticas. O eixo central foram as investigações sob a forma de relatos (15) e pôsteres (11) realizadas em cursos de Licenciaturas, apoiadas por minicursos e oficinas, uma Mesa redonda e performances artístico culturais, além da referida Mostra.

Esse movimento ao colocar em ação docentes e discentes reafirma a importância das parcerias construídas pelo diálogo, respeito e afeto, superando lógicas competitivas e meramente produtivistas. Reunimo-nos pelo gosto de ensinar e aprender e descobrir na singularidade do olho no olho e do riso solto dos encontros presenciais o significado – sempre renovado – de educar-se. Adélia Prado já havia sentenciado no poema “Momento”: “Súbito é bom ter um corpo pra rir e sacudir a cabeça. A vida é mais tempo alegre do que triste. Melhor é ser” (1994, p. 46).

O recorte em questão foi refletido sob a perspectiva da professora orientadora, da discente investigadora da Licenciatura em Pedagogia e da mestranda em Educação, cujo estágio docência esteve a acompanhar o projeto em todas as suas etapas.

Vale destacar que a experiência de pesquisa exposta a seguir, teve o caráter de ouvir o que as crianças têm a dizer sobre o espaço escolhido pela investigadora discente, ou seja, trata-se de uma pesquisa COM crianças, e não sobre elas. Desta forma, corroboramos com a ideia de Sarmiento e Pinto (2007) quando afirmam que ao estudarmos os sujeitos CRIANÇAS a partir delas próprias, estamos possibilitando descortinar novas realidades, que emergem da significação que as crianças fazem do mundo, vislumbrando assim fenômenos que o olhar dos adultos já não são capazes de identificar.

Defendemos um novo paradigma que evidencia a criança como sujeito capaz de fornecer opinião sobre o mundo que a cerca. “São sujeitos conscientes de sua condição e situação e se expressam de múltiplas formas” (CERISARA, 2002, p.18). Porém, para que estas manifestações das crianças fossem realmente percebidas, fez-se necessário evidenciar, dentro do processo investigativo, a necessidade de uma escuta sensível e acurada às narrativas infantis. No processo investigativo descrito a seguir, toda forma de manifestação das crianças é instrumento valioso de análise, seja ele um não querer ou um estranhamento à situação de investigação.

Olhares e significados do brincar no pátio: Como a criança reinventa os espaços cotidianos?⁵⁸⁴

Convidada pela professora a escrever minha experiência como pesquisadora, senti a necessidade de deixar claro meu local de pesquisa, minha expectativa e minhas frustrações, sim, expectativa no singular e

⁵⁸¹ Universidade Federal de Pelotas – Pelotas, RS

⁵⁸² Universidade Federal do Pampa – Campus Jaguarão, RS

⁵⁸³ Rede Metodista de Educação do Sul – Porto Alegre, RS

⁵⁸⁴ Nesta seção a narrativa foi feita na primeira pessoa do singular por expressar as impressões particulares da licencianda pesquisadora em seu processo investigativo que ocorreu no pátio da sua casa.

frustrações no plural, pois acreditava que seria uma tarefa fácil pesquisar meu quintal, o lugar onde moro e pertença.

A pesquisa se deu após o estudo do livro “*Quando as crianças dizem: Agora chega*”, de Francesco Tonucci, no qual conjetura que as crianças vêm perdendo seu espaço de brincar e de serem ouvidas. Enquanto eram feitas as discussões em aula sobre a leitura me sentia a melhor mãe do mundo por propiciar a meus filhos e seus amiguinhos a tão sonhada “infância perfeita”. Quando nos foi desafiado pesquisar sobre os espaços cotidianos das crianças na cidade de Rio Grande, pensei que apresentar para a turma aquele quintal, onde brincam em média dez crianças diariamente, com a liberdade que Tonucci afirma vir se perdendo, seria uma tarefa mais fácil.

Eu e minha colega de grupo optamos por intitular o projeto de “Olhares e significados do brincar no pátio: Como a criança reinventa os espaços cotidianos”. Mesmo com a impressão que as crianças gostavam de ir para lá por terem liberdade para brincar, usamos como problema de pesquisa, justamente esta questão e como metodologia utilizamos observações, conversas e entrevistas, além de algumas filmagens. Optamos por analisar as crianças com idade até 12 anos e, desse grupo, conseguimos observar e conversar com 15 delas, em dias diferentes.

Como as crianças agem nesse espaço? Quais as brincadeiras que se destacam? Como elas se organizam para brincar? Como reagem frente às regras ditadas por adultos para as brincadeiras? Criam regras próprias? Quais as referências culturais presentes nas brincadeiras?

O primeiro passo foi historicizar o local escolhido: O espaço, onde está localizado o quintal, se originou de um antigo sítio afastado do centro da cidade e que fora loteado pelo avô de moradores antigos que ainda residem nas imediações. A vila, que leva o nome da família Braz, foi dividida em 10 quadras, sendo que um dos meus tios comprou 2 terrenos onde meus avós abriram um Bolicho (espécie de Armazém). Descobri também que o quintal da minha casa era frequentado por crianças mesmo antes de eu nascer, e que crianças de outros tempos o apontavam como o melhor lugar para brincar na vila. Meu *troféu* de melhor mãe do mundo começou a se desfazer com essas informações.

O segundo passo foi apresentar para os pais das crianças a proposta da pesquisa e pedir as autorizações. Fácil, pois todos os vizinhos e parentes foram bem receptivos.

O terceiro seria conseguir a autorização das crianças, outra tarefa aparentemente fácil, já que conheço todas há muito tempo e vejo-as quase que diariamente. Ledo engano, ao apresentar a pesquisa como um trabalho acadêmico, quatro crianças não quiseram participar, duas não aceitaram ser filmadas ou fotografadas, um menino, mesmo aceitando participar, fugia da filmadora, e uma menina, após conhecer o esboço do trabalho, permitiu que sua imagem fosse utilizada, mas sem dar entrevista.

Entre as crianças que aceitaram participar e permitiram ser gravadas, percebi um grande desconforto, a ponto de me sentir deslocada, sem ação, sem reação. Tive medo, então, de não conseguir apresentar uma pesquisa válida, pois aquelas não eram as crianças que eu percebia livres no cotidiano do quintal; diante de minha presença naquele local, com uma câmera na mão, as mesmas se sentiam acuadas. Desse modo fui procurar outros meios para conseguir as imagens onde elas aparecessem de forma mais espontânea. Pedi, então, para que as meninas maiores, que não faziam parte do grupo investigado, fizessem as filmagens, e a estratégia funcionou. Na condição de observadora, só olhando, não ameaçava a liberdade de expressão das crianças, mas me sentia tolhida toda vez que pensava em chamar a atenção delas por algum motivo.

Naqueles momentos, eu não estava ali como responsável, não cabia a mim o papel de cuidar, julgar, criticar, ensinar; apenas o de observar e tentar descrever, da forma mais fidedigna possível, as minhas considerações.

Acredito que essa, talvez, tenha sido a tarefa mais difícil, pois eu em qualquer espaço e com qualquer criança sou sempre a mãe: dos filhos pequenos e adultos, dos filhos meus e dos outros. Aquela mãe que cuida, educa, cobra, interfere e direciona o aprendizado teve que ficar, por dois meses (período da investigação), adormecida. É claro que não totalmente, pois quando percebia algo que considerava perigoso intervinha, mas no que se refere a ouvir certas conversas e engolir aquele “não é bem assim”, acredito que tenha tido êxito. A minha não interferência possivelmente, tenha sido peça fundamental para que elas pudessem falar o que realmente pensavam, narrassem sem interrupções e refletissem se as colocações expressavam seus pensamentos. A atitude fez com que eu ouvisse coisas por outro ponto de vista que jamais havia pensado anteriormente.

Um exemplo de resposta que eu não esperava receber era o motivo pelo qual elas frequentavam o quintal da minha casa. Dentre as respostas ouvi: “Porque sou amigo do Nicolas e/ou do Felipe” (os moradores da casa que fazem esse ajuntamento de crianças e motivadores da pesquisa). “Porque gosto de brincar com eles”. “Porque aqui tem bastante brinquedo”. “Porque sempre tem bastante criança”. “Porque aqui tem bastante espaço”. “Porque aqui a mãe deixa vir”. Ao conversar com as mães sobre essa última resposta, recebi argumentos relacionados à confiança que seus filhos estejam bem cuidados naquele local. Mesmo conhecendo o quintal e as traquinagens que as crianças fazem, as mães supõem que estejam protegidos dos “perigos de brincar na rua”.

Como mãe, busco estimular meus filhos para brincarem com todos, no coletivo, independente das idades, que variam bastante. Percebi que nas relações entre as crianças haviam regramentos e acordos construídos naquele espaço-tempo. Para elas não existem regras impostas pelos maiores, os adultos não mandam, não se metem nas brincadeiras ou nos jogos e o motivo dos pequenos terem essa visão, pelo que observei, está na maneira como são construídas. As regras são percebidas como conscientização/negociação; não imposição. Como exemplos dessas regras “não impostas”, destacam-se o pedido de alguns adultos para as crianças não balançarem com força o balanço; para não machucarem os menores; não chutarem a bola alto; não jogarem na casa de algum vizinho, etc. Essas regras apareceram interiorizadas nas crianças, pois em alguns casos, não precisava que algum adulto interferisse ou as explicitassem diretamente.

Os preceitos são, também, em sua maioria, adaptados pelas próprias crianças para os mais novos, ou seja, são colocadas de modo que os menores consigam participar ou que, simplesmente, não precisem segui-las. Algumas dessas crianças denominavam as regras flexibilizadas de “café com leite”. Foi o caso de um jogo de passes de futebol em roda com os meninos entre 8 e 12 anos. Observamos que quando o menino de 6 anos foi jogar junto com o grupo, a força dos chutes dos maiores diminuiu, e quando os dois pequenos de 1 e 2 anos resolveram participar, a bola passou a ser jogada com a mão, facilitando a inclusão. Noutro momento, enquanto jogavam “amarelinha”, era exigido do menino de 6 anos que seguisse as regras enquanto que o menino de 3 anos podia pular e jogar a pedrinha em qualquer lugar e a qualquer momento, não seguindo, sequer, a ordem da “fila”, e nos parecia que todos se divertiam com o fato do pequeno “não saber” jogar.

Diante de constatações como as narradas, me perguntei como não havia percebido antes essas lógicas infantis?

Parte dessa resposta agora eu sei: É que não havia parado para *estranhar* as coisas que acontecem ao meu redor. Acreditava, sem ponderar, nas minhas verdades. Muito se fala na Academia sobre práticas reflexivas, mas pensar nossos atos não é tarefa fácil; a investigação, entretanto, promoveu uma mudança no meu modo de pensar.

Discências e docências em movimento: ressignificações através de olhares infantis

Levando em conta que “narrativas são objetos intangíveis por sua própria natureza” (WORCMAN, n/d, p. 02), mas contém elementos significativos da experiência de quem narra, vejamos o que é possível dela apreender. A narrativa da discente pesquisadora corrobora para ratificar a investigação como “princípio educativo” (DEMO, 2009) na formação de professores, colocando discentes e docentes, num ambiente pedagógico propício à dúvida e ao diálogo o que pode promover mudanças em seus modos de analisar e, conseqüentemente, pensar. A pesquisa é vista, dessa forma, como “ato formativo” mediante o incremento de “ambientes de aprendizagem” (idem).

O propósito maior da investigação na Graduação difere daquela do *stricto senso*, voltada prioritariamente à produção do conhecimento; seu compromisso principal é desenvolver a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1997), levando o estudante a questionar verdades e a problematizar certezas, conforme anuncia a experiência refletida. As coisas não são exatamente o que parecem ser e quando o discente se encontra face a face com essa descoberta há uma abertura a novos modos de perceber e se relacionar com o conhecimento.

O educador Paulo Freire deixou entre seu legado o ensinamento de que o ensino e a aprendizagem passam por uma “pedagogia da pergunta”, como parte intencional da inserção do estudante na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico. No caso de discentes de Pedagogia parece fundamental ajudá-los a desenvolver uma autonomia intelectual que aliada ao diálogo, ao conhecimento e a uma nova estética relacional, promova profissionais capazes de enfrentar a complexidade da docência contemporânea.

Ao mesmo tempo, Duarte Jr. nos chama para uma relação mais orgânica com o mundo, com o que nos cerca ao vivo na vida, com seus cheiros, formas, texturas, enredos. Diz ele (2012, p. 364): “Num tempo em que o corpo queda passivo frente a telas em que mais do que se apresenta, se recria o mundo, parece, pois, premente à educação recolocar esse corpo em contato com os assombros da realidade concreta, não virtual”. Isso significa, por exemplo, colocar nossos corpos a movimentar-se pela cidade, desassossegar olhos acomodados, inclusive com o que parece “natural”: Naturalizamos pedintes, crianças maltratadas, animais abandonados e tantas outras expressões da indiferença; ter contato com assombros como os descritos pela discente investigadora em sua incursão pelo pátio da casa - lugar aparentemente tão familiar, tão “fácil” de ser apreendido e, entretanto, quanto espanto ao esmiuçá-lo!

Os papéis de mãe, educadora, cuidadora parecem ter sido sacudidos ao ouvir uma saraivada de não, pré-condições para negociações ou, ainda, respostas nem um pouco esperadas. Repercutimos que esse espaço-tempo das crianças desmistificou uma falsa ideia sobre a permeabilidade na relação com o adulto,

posto que na superfície parecesse “tranquila”. Entretanto, ao menor sinal de invasão, foi alterado por lógicas e táticas que, embora improvisadas e espontâneas, deixaram claros sinais de interdição. – Aqui é o meu espaço. Neste território as regras quem faz sou eu.

E aí? Ainda continuaremos a vê-las como incapazes de protagonizarem a/na cidade? Aprenderemos com elas a arte da negociação “café com leite”? Seremos capazes de pensar a produção do humano a partir de aprendizagens com crianças?

Das respostas pouco sabemos, mas continuamos a apostar no caráter formativo da investigação, da dúvida e da inserção na cidade como mobilizadora de novos olhares, assombros e também de outras tantas perguntas ainda insuspeitas. Das interlocuções e assombros discentes igualmente ecoam movimentos docentes. As apropriações das crianças sobre o espaço citadino levam a um maior investimento no ensino das ciências sociais apreendida dessa relação; na ênfase de uma geografia e de uma história para o agora das crianças e não para o de um futuro distante. Há o reconhecimento, e a conseqüente incorporação, de saberes produzidos em outros âmbitos fora da Academia, por onde circulam epistemologias plurais advindas da diversidade das ruas e daqueles que denominamos, com facilidade, de sujeitos históricos sem, entretanto, dar-lhes a devida credibilidade.

As brincadeiras envolvendo tantos meninos e meninas, rotineiramente, no pátio da casa, improvisando, criando, interpretando e imaginando o mundo a partir de um quintal, pode ser vista também como uma “resposta” desses sujeitos históricos à permissividade de muitos adultos com suas crianças, como a que as expõe, sem limites ou regras, aos *facebook*s da vida virtual.

Trata-se também de um posicionamento epistemológico/político que chama a Graduação, especialmente as Licenciaturas, para a pesquisa, desassossegando-as da (incômoda) posição entre os cursos considerados de segundo escalão na universidade e para o papel do professor como “intelectual” na sociedade contemporânea, compromissado em construir, no hoje, alicerces que fundem o futuro.

A educação do olhar: estéticas infantis e a relação com a cidade

Por sua vez a pesquisa “A educação do olhar: estéticas infantis”, realizada de 2007 a 2010, na disciplina Ambiente de Aprendizagem, no Curso Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, na cidade de São Leopoldo, RS, destaca a importância de o adulto estimular a “atitude de permanente assombro” (SALÓ; BARBUI, 1977) das crianças. Neste sentido o assombro também deve ser o do adulto que conduz, senão como sabê-lo? Os estudantes em confronto com suas próprias memórias infantis são desafiados a ver além do olhar: Pensar e problematizar o (já) visto. Estranhar. Deixar-se atravessar. Extasiar-se em oposição ao anestesiá-lo! Reconhecer-se para poder ajudar o outro a ver-se e a ver, neste caso, a cidade. Desafios colocados aos estudantes de Pedagogia mediante exercícios estéticos e investigativos com crianças.

O que é uma cidade? O que você mais gosta na sua cidade? O que você não gosta? O que você gostaria que tivesse na sua cidade para ser feliz? Desenhe a sua cidade. São algumas das questões que foram colocadas para 103 crianças de 4 a 6 anos e para 130 de 7 a 10 anos, oriundas de diferentes cidades, localizadas no entorno de São Leopoldo, RS, no período de três anos.

Estas foram algumas das respostas recebidas sobre o que é uma cidade.

_ *“Onde tem carros, onde tem ruas, onde tem casas, onde tem pessoas, onde tem rios, onde tem caminhões, onde tem escolas, onde tem nenês, onde tem desenhos.” (Evelyn, 5 anos, Porto Alegre)*

_ *“É uma coisa muito linda e iluminosa e colorida” (Amábile, 7 anos, Sapucaia do Sul)*

_ *“Cidade é um lugar que é bem grande, quase que é perfeito. Tem umas coisas erradas que são ladrões que roubam, pessoas que morrem com bala perdida, aids que é sangue juntado com uma pessoa e depois morrem, gripe e que depois passa a comer as coisas do nosso corpo. Daí tem que ganhar remédio no hospital.” (Emanuel, 8 anos, São Leopoldo)*

Cidade, na concepção da pequena Evelyn, que reside numa metrópole, possui um sentido denso, um lugar onde tem muitas “coisas”, desde rios até bebês. Amábile demonstra sua relação de encantamento com esse lugar chamado cidade, concebendo-o como “*uma coisa muito linda e iluminosa e colorida*” levando-nos a imaginar desenhos marcados pelos pontos e cores que podemos ver quando, de longe nos aproximamos de um espaço povoado. Vistas de um avião à noite, por exemplo, parecem enormes teias de aranhas “iluminosas”. Emanuel pensa na dramaticidade desse lugar que é “bem grande e quase perfeito”, a não ser pelas “coisas erradas” que emergem da complexidade urbana e chegam ao conhecimento das crianças, muitas vezes de forma sensacionalista ou incompreensível. Mas a cidade pode ser também “*O lugar onde as pessoas moram... assim vivem, aprendem...*” (Dérick, 8 anos, São Leopoldo), ou seja, um ambiente de descoberta e vida, um lugar humanizado. As crianças são capazes de nos fazer pensar sobre a cidade porque são capazes de um estranhamento, porque ainda sabem se assombrar, perceber sutilezas, dizer do que gostam e do que não lhes agrada ou lhes entristece.

_ *“Gosto dos lugares onde tem florzinhas para dar para a minha mãe ela coloca num vaso e o quarto dela fica bem bonito. O lugar que também gosto é a casa da minha avó, lá tomo iogurte e ganho abraços” (Vitória, 6 anos, Esteio)*

_ *“O zoológico, a praia e a pracinha, porque no zoológico eu gosto dos bichinhos, na praia por causa da água e de colher conchinha e da pracinha porque eu gosto de brincar.” (Luana, 6 anos, São Leopoldo)*

Tonucci (2005), ao desenvolver o projeto “Cidade das crianças” desencadeia uma nova lógica para se pensar a cidade, a ocupação do espaço e a própria dinâmica da vida urbana que é planejada sempre pelo e para o adulto. As crianças podem ser aliadas para reverter uma lógica instaurada e instalada: A cidade, por exemplo, destina os melhores lugares para os carros; raramente são destruídos prédios para dar lugar a parques; as calçadas são estreitas para dar mais espaço aos veículos e, para confortar as crianças, criam-se parquinhos, áreas de lazer, geralmente com brinquedos eletrônicos ou plastificados, dentro dos shoppings ou grandes mercados. Roubou-se das crianças, as ruas para correr, as árvores para subir, as matas para explorar, os rios para nadar...

Se reconhecermos à criança a competência, se para ela desejarmos a autonomia que ela precisa, e se nos convenceremos de que a criança pode ser uma grande aliada para a mudança real e radical da cidade na perspectiva de uma nova cultura da infância a pergunta será: como a criança pode ajudar os adultos? (TONUCCI, 2005, p. 209)

Na percepção das crianças é fácil identificar o que pode ser mais humanizado na cidade; ter saúde para não precisar ser medicada, poder usufruir da natureza sem ter que comprar flores, possuir um transporte

que respeite os pequenos, manter os lugares limpos e agradáveis, e principalmente ter companhia para compartilhar a vida. Eis algumas respostas das crianças:

- *“Eu não gosto do hospital, porque tem injeção.” (Eduardo, 4 anos, São Leopoldo)*
- *“Não precisar comprar flores... Tinha que ser de graça. E de ônibus, porque ele anda muito rápido.” (Ariadne, 4 anos, Porto Alegre)*
- *“É de ver ruas sujas, com buracos, rios sujos, fedorentos. É muito triste de ver.” (Débora, 4 anos, São Leopoldo)*
- *“O cigarro, porque é fedido.” (Ana Laura, 4 anos, São Leopoldo)*
- *“Não gosto de ficar sozinha na cidade.” (Maria Julia, 4 anos, Canoas)*

Nessa perspectiva podemos acreditar que muito pode ser feito e desenvolvido pelas políticas públicas, instituições e profissionais responsáveis pela formação de professores, e em todos os espaços da cidade, pois concordamos com Tonucci (2005, p. 209): “Assumir a criança como parâmetro para garantia de todos os cidadãos, a partir dos mais fracos, na certeza de que se uma cidade for adequada às crianças, será uma boa cidade para todos”.

Ao cruzarmos nossas pesquisas e refletirmos sobre as mesmas percebemos muitos pontos em comum como a possibilidade concreta de discentes e docentes deixarem-se influenciar por lógicas infantis que, por sua vez, ao estranhar, imaginar e sonhar impõem a lição que é possível a construção de espaços mais humanos e sensíveis para todos os cidadãos. A título de fecho para este texto nos reportamos novamente a Tonucci (idem, p. 124) e a sua defesa radical de que “fazer o que as crianças pedem, significa, substancialmente, defender o que é ser cidade, o que é próprio das cidades e preservar sua natureza, sua vocação para serem lugares de encontros e de troca para todos os cidadãos”.

Referências

- ALVES, Rubem (2004). Algumas coisas que os olhos descobrem. *Jornal Folha de São Paulo*, seção Sinapse, n/p. São Paulo.
- ARAGON, Sandra M. Cristino Nogueira de Aguiar (2003). Cultura material: a emoção e o prazer de criar, sentir e entender os objetos. *Cultura Vozes. Pierre Bourdieu – O autor do século. N. 4, ano 97, vol 97*, pp. 62-69.
- CERISARA, Ana Beatriz; OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de; RIVERO, Andréa Simões; BATISTA, Rosa (2002). Partilhando olhares sobre as crianças pequenas: Reflexões sobre o estágio na educação infantil. Retirado em Setembro 16, 2011 de:
<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11157/10630>
- COSTA, Lúcio (1998). *Registros de uma vivência*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- DEMO, Pedro (2009). *Pesquisa: Princípio científico e educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez.

- DUARTE JÚNIOR, João Francisco (2012). Entrevista. Revista Contrapontos – Eletrônica. 12 (3), 362-367, set./dez. Retirado em Fevereiro 28, 2013 de:
<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/4039>
- FREIRE, Paulo (1997). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra. (Coleção Leitura)
- GIDDENS, Anthony (2003). A constituição da sociedade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- LOPES, Jader Janer M (2007). Geografia das crianças, geografia da infância. In REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. (Orgs.). Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças. (pp. 43-55). Porto Alegre: Mediação.
- ____ (2009). O ser e o estar no mundo: A criança e sua experiência espacial. In LOPES, J. J. M; MELLO, M. B. de (Orgs.). “O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” – Dialogando com lógicas infantis. (pp. 119-132). Rio de Janeiro: Rovelte.
- ____ (2011). O menino que colecionava lugares. In TONINI, Ivaine M. et al (Orgs.). O Ensino da Geografia e suas composições curriculares. (pp. 97-108). Porto Alegre: Ufrgs.
- PACHECO, Ricardo de Aguiar (2012). Alfabetização humanística: o ensino de história nas séries iniciais. In BARBOSA, Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs.). A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos. (pp. 81-88). Porto Alegre: Penso.
- REDIN, Euclides; DIDONET, Vital (2007). Uma cidade que acolha as crianças: Políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita M. Infâncias: Cidades e escolas amigas das crianças. (pp. 23-42). Porto Alegre: Mediação.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; Pinto, Manuel (1997). As crianças e a infância: Definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). As crianças - Contextos e Identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.
- SALÓ; Júlia; BARBUY, Santiago (1977). Terra, água, ar, fogo. São Paulo: ECE.
- TONUCCI, Francesco (2005). Quando as crianças dizem: Agora chega! Porto Alegre: Artmed.
- WORCMAN, Karen (2012). Como histórias de vida mostram cidades invisíveis. Museu da Pessoa. Midiateca. Retirado em Fevereiro 20, 2013 de: [www.museudapessoa.net /midiateca.php](http://www.museudapessoa.net/midiateca.php)

Trabalho docente e formação de professores de língua materna: os (des)caminhos pelos labirintos da escrita

Obdália Santana Ferraz Silva⁵⁸⁵

Resumo

Este estudo é recorte de uma pesquisa de doutorado, na qual teço considerações sobre as práticas de escrita acadêmico-científica que se desenvolvem no curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o qual tem o compromisso sociopolítico de formar professores de língua materna. A partir de uma abordagem crítico-reflexiva, discuto sobre o lugar da “escrita” nesse espaço de formação e aprendizagem da linguagem oral e escrita. Desse modo, tomo como objetivo refletir criticamente sobre os sentidos constitutivos das atividades de escrita acadêmico-científica, na formação profissional de futuros professores que atuarão no processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Intenciono compreender de que modo o trabalho docente referente a essa prática, no âmbito do curso em questão, pode contribuir para a formação de professores, cuja autonomia profissional possa provocar mudanças nas concepções e forma de trabalho com a linguagem. Para tanto, considerando a necessária inter-relação afetivo-cognitiva entre professores formadores, professores em formação e escrita, teço alguns questionamentos: como professores e alunos entretecem os processos de escrita no cotidiano da sala de aula do curso de Licenciatura em Letras Vernáculas? Focando a linguagem escrita como constitutiva da formação de professores de língua materna, que lugar ocupa o ato de escrever no trabalho pedagógico dos professores formadores do referido curso, visando à constituição dos saberes docentes? Que condições as práticas de escrita, no referido curso, têm proporcionado ao professor de língua materna em formação, para que ele possa desenvolver um trabalho docente que priorize a formação de leitores e de produtores de textos? Trata-se de uma pesquisa de campo, de caráter etnográfico, cujos recortes discursivos, para constituição do *corpus*, foram coletados através da realização de grupos focais e de entrevistas semiestruturadas com onze professores e vinte alunos do referido curso. Tomando por base a dimensão formadora da linguagem e da escrita, o referencial teórico que sedimentou a discussão e o desenvolvimento de tais questões, nesta pesquisa, está ancorado nos seguintes princípios teóricos: nas concepções teórico-metodológicas da Análise de Discurso Francesa (ADF) (PÉCHEUX, 1990), para tratar da escrita como exercício de autoria, elemento constitutivo/formador potencial nos processos de formação de professores de língua materna; na concepção de formação docente como processo de constituição da identidade do professor reflexivo, crítico e criativo, que, na atuação docente, seja mediador e produtor de conhecimentos (NÓVOA, 2009). A relevância e a pertinência deste estudo se justificam pela necessidade de, no meio acadêmico, especificamente, nos cursos de Licenciatura em Letras Vernáculas, se pensar na formação de docentes que se compreendam como sujeitos do discurso, capazes de reorganizar suas ideias, de modo a interpretar textos e mundos, em seus diversos níveis de complexidade, aprendendo a inter-relacioná-los, pois este constitui um exercício, por meio do qual poderão produzir e ter acesso a um conjunto elaborado de conhecimentos sobre as questões referentes ao trabalho docente, à prática pedagógica.

Palavras-chave: Escrita acadêmico-científica. Autoria. Trabalho docente. Formação de professores.

⁵⁸⁵ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Ponto de partida: da superfície estrelada das estrelas à linguagem na ponta da língua

*A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.*

*A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?*⁵⁸⁶

Neste texto, discuto sobre as práticas pedagógicas da escrita na formação docente do aluno de Licenciatura em Letras Vernáculas, na intenção de instaurar lugares e entre-lugares de debate e reflexão sobre os atos de escrita que nesse curso se desenvolvem. Assim, proponho transver o processo de produção de textos acadêmico-científicos como provocação ao sujeito em formação a questionar(-se), a abrir-se ao mundo, para construir seu fazer pedagógico, no decorrer do curso, a partir de reflexões sobre sua prática.

Partindo desse princípio, este estudo objetivou problematizar o ato de escrever, no referido curso, como processo de produção de sentidos, na intenção de compreender as posições-sujeito que professores formadores e professores em formação ocupam, no cenário acadêmico, no que se refere a atos de escrita que desenvolvem no cotidiano do curso. Para tanto, foram convidados a participar desta pesquisa, onze professores e vinte alunos, do referido curso, os quais, a partir de grupos focais e entrevistas narrativas, refletiram e problematizaram sobre os caminhos e o lugar da escrita acadêmico-científica, como gesto autoral, no percurso de formação de professores de língua materna.

O subtítulo que abre esta seção, inspirado nos versos do poema “Aula de português”, de Drummond, foi tomado como metáfora para a reflexão sobre os atos de linguagem que constituem o futuro professor de língua materna, a partir da escrita de textos acadêmico-científicos.

Retomando os versos de Drummond, para um diálogo com Orlandi (2006), arrisco dizer que a linguagem na ponta da língua está próxima do que a ADF propõe: entender a linguagem como trabalho, como produção, acontecimento; como “[...] ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (Orlandi, 2006: 17). Nesse movimento, o docente em formação poderá produzir significados e saberes sobre sua profissão e a escrita deixará de ter apenas a finalidade de tarefa acadêmica, desprovida de reflexão, para tomar a dimensão de quem escreve. Nesse contexto, as palavras ganharão sabor: “[...] é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (Barthes, 1996: 21).

Sobre a metáfora “a linguagem na superfície estrelada de letras”, significo-a como linguagem ação que foge à gravitação cotidiana das ideias e das perspectivas práticas de interlocução, de interação com o outro. Assim têm se configurado os textos acadêmico-científicos, escritos pelo docente em formação, pois têm se consolidado como meras atividades, em que a linguagem se organiza em forma de frases construídas a partir de um conjunto arbitrário de regras e exceções, imune aos desejos do sujeito, frutos de uma rarefação de leituras ou ainda de leituras imediatistas que o aluno arrisca fazer, em seu percurso formativo, para

⁵⁸⁶ Andrade, Carlos Drummond de. Aula de português. Retirado em Julho 8, 2013 de http://www.caravanapoetica.com.br/varal_de_poesias/carlosdrummond_infantojuvenil.pdf.

expor em seminários, para responder a questões de prova, ou ainda para parafrasear, vagamente, um conteúdo, como repostas a uma solicitação de leitura prevista no planejamento do professor.

Os atos de escrita, no interior do curso de formação docente, precisam tomar novos rumos deslocando-se de uma perspectiva puramente acadêmica para uma dimensão pessoal e profissional (Nóvoa, 2009a); Proponho, dessa forma, um (re)pensar sobre a outra metáfora: “a linguagem na ponta da língua”, que implica a apreensão do contexto em que ela se realiza; linguagem no seu uso concreto, efetivo e social que define os indivíduos que interagem entre si e com o mundo (SUASSUNA, 1995).

Caminhos teórico-metodológicos

Da estrutura ao acontecimento, do efeito do “Um” de Saussure ao “não-um”, ou seja, aos muitos sentidos de Pêcheux; da noção de literalidade da língua aos múltiplos sentidos, a linguagem passou por transformações: “[...] aquilo a que chamamos de linguagem tem uma história que se desenrola no tempo. Do ponto de vista desta diacronia, a linguagem transforma-se durante as diferentes épocas, toma diversas formas nos diferentes povos” (Kristeva, 1988: 20).

Foge ao meu escopo uma discussão mais aprofundada dessa questão, neste espaço, mas, sintetizo pontos que podem contribuir para o entendimento da relação língua, linguagem, sujeito, discurso, termos caros à teoria pêcheutiana do discurso, isto é, à ADF, que constituiu o norte teórico-metodológico deste estudo.

Saussure, instituindo o objeto da Linguística, cinde a linguagem em língua e fala, tratando a língua – produto de uma coletividade, passível de descrição – como sistema abstrato de regras; e a fala – exercício de linguagem, não podendo ser, a princípio, sistematizada e descrita – como uso que se faz dessas regras. O autor divide o estudo da linguagem em duas partes:

[...] uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica” (Saussure, 2002: 27).

Sua teoria não inclui o sujeito, o objeto e a história. Nessa concepção, “os indivíduos não têm consciência das leis da língua; e se não as percebem, como poderiam modificá-las?” (2002: 86). Essa ideia reforça o princípio da imutabilidade, que entende a língua como dada, herança de épocas passadas.

Pêcheux constrói sua noção de discurso, apoiando-se no estruturalismo linguístico de Saussure; porém, amplia-o e transforma-o para a dimensão social e histórica, contempla a análise das condições de produção, abrindo amplas perspectivas para a análise das formas complexas da linguagem em seu modo discursivo. Pêcheux faz “[...] o retorno sobre Saussure e a linguística, desembocando sobre a questão fundamental: o que *pode* a linguística quando se trata de *sentido*?” (Maldidier, 2003: 20). Essa é uma discussão que resvala para o discurso, cujas bases teóricas são aprofundadas pela teoria pêcheutiana que delinea tal projeto a partir da tríplice aliança entre a língua, a história e o sujeito, perpassando os campos da linguística, da história e da psicanálise, no meio dos quais o discurso se inclui como “um verdadeiro nó” (Maldidier, 2003: 15).

Então, a concepção de língua, discutida no âmbito da linguística de Saussure, precisou ser desterritorializada para ser repensada de modo discursivo, como base material significante, onde estão

inscritas as faltas, as dispersões, os deslocamentos de sentido. Necessariamente, a língua passa por mutações constantes, para dar conta das mudanças que também se processam na sociedade e no sujeito, que, ao usar a língua, produz essa permanente transformação, garantindo o funcionamento da linguagem. A linguagem revela o sujeito, coloca-o numa posição de estranhamento de si mesmo, leva-o a descobrir-se, provocando uma constante transformação de suas representações identitárias. Nesse sentido, “[...] as palavras não são mais concebidas ilusoriamente como simples instrumentos, são lançadas como projeções, explosões, vibrações, maquinarias, sabores: a escritura faz do saber uma festa. (Barthes, 1996: 21).

As palavras ganham sentido/sabor na relação com os interdiscursos, considerando o contexto histórico-ideológico do sujeito que as interpreta, que as produz. Nessa perspectiva, a noção de língua como máquina estrutural cai por terra para dar lugar à ideia de formação discursiva, que, não sendo fechada, e sempre em relação com o exterior, “[...] é constitutivamente ‘invadida’ por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD)” (Pêcheux, 1990: 314).

A escrita, nessa perspectiva, se caracteriza como texto/discurso, como prática que se desenvolve em estreita relação com os acontecimentos sociais e históricos, não traz soluções nem respostas; ao contrário, questiona, discute, instaura debates e, como afirma Picard: “[...] obriga a escolher entre montes de idéias inicialmente vagas aquelas que encontrarão a própria densidade nos limites da sintaxe e do estilo” (2008: 43).

Ao tratar da relação trabalho docente, formação de professor e escrita, nesse contexto, é preciso que se leve em conta o espaço em que essas escritas/discursos são produzidas, pois as condições de produção e as esferas por onde circulam as constituem de modo singular e histórico. É preciso, ainda, que se considere a relação que o professor em formação docente trava com as palavras, na produção escrita, por onde a linguagem se materializa e por onde ocorrem os embates ideológicos que se constroem no funcionamento da linguagem (Pêcheux, 2006).

Nessa reflexão sobre a escrita, não há como separar o percurso dos professores formadores do percurso do professor em formação e de seus futuros alunos da Educação Básica. Não há como separar a experiência na escola e a experiência na academia. Considerar o processo de formação do professor de língua materna, em relação com a linguagem, é crucial para se pensar no desencadeamento e potencialização de ações produtivas que esses docentes em formação poderão desenvolver no exercício da profissão, com vistas à criação de um espaço sócio-discursivo propício à produção de texto.

Não se trata da criação de um espaço neutro, sem conflitos e contradições, mas um espaço de enfrentamento desses conflitos e dessas contradições, de natureza política e ideológica – que são constitutivos da interlocução entre professor formador, escrita e professor em formação –, “[...] com vistas a uma reconfiguração necessária do espaço discursivo e sociointeracional da sala de aula, no qual vão se constituindo papéis sociais de formador e de formando, os papéis institucionais de professor e aluno, bem como as identidades individuais e de grupo” (Signorini, 2006: 9).

Trabalho docente e formação de professores: a relação professor formador, escrita e docente em formação

A formação de professores de língua materna precisa ser concebida num contexto de responsabilidade profissional, que leve em consideração a importância de se construir uma teoria da personalidade, no interior de uma teoria da profissionalidade, que trabalhe a pessoa-professor e o professor-pessoa (Nóvoa, 2009a). Nesse sentido, o trabalho docente não pode ser tomado como uma simples transposição de conteúdos, de saberes; mais que isso, precisa ser concebido como a transformação dos saberes, de modo que possa responder aos conflitos pessoais, culturais e sociais (Nóvoa, 2009b); que contribua para que os docentes em formação possam, pelos atos de escrita, propostos no seu curso, elaborar um conhecimento pessoal, a partir do conhecimento profissional, apreendendo, de fato, o sentido do ser professor.

As práticas cotidianas de escrita, no curso de formação docente de professores de língua materna, muitas vezes, têm se distanciado desse movimento discursivo e interacional da linguagem para tomar rumos que não contemplam um caminho de valorização dos saberes docentes, das identidades profissionais, das relações entre ensinar e aprender, entre formador e docente em formação, entre ação e reflexão.

Na opinião de um dos docentes em formação, participante desta pesquisa, há práticas de leitura e escrita mais a serviço dos malabarismos metodológicos apressados da academia, que se configuram como tarefas, atos isolados dos interesses sócio-afetivos e profissionais do aluno, esvaziados de sentido, e menos a serviço de um processo que coloca o aluno frente às suas inquietações.

[...] a habilidade de criação ficou tão suprimida que ninguém cria mais, entendeu? E você não tem reflexão em relação à produção textual. Você lê, mas você não é capaz de refletir suficientemente pra poder exprimir cada pensamento... Eu percebo muito isso. É essa a visão que eu tenho; desde que eu cheguei aqui, que eu percebo essas coisas assim. (DF1)⁵⁸⁷

A linguagem, nesse sentido, é trabalhada apenas como estrutura, como sistema; a escrita se torna instrumento de um falso diálogo com o professor, visto que este nem sempre responde às inquietações manifestadas pelos sujeitos, no texto. Para além disso, a linguagem precisa ser produzida como acontecimento, como produção de sentido, já que nos constituímos sujeitos produzindo efeitos de sentido.

O exercício de escrita, no interior de um curso de formação de professores de língua materna, precisa se tornar ação constitutiva e transformadora. E o professor formador, ao traçar objetivos para o ensino-aprendizagem da escrita, no âmbito da sua disciplina, e considerando o contexto do curso em questão, precisa pensar num trabalho constitutivo de produção de texto, o qual leve em conta que:

[...] a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua “apreensão” demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção (Geraldí, 2006: 28).

Há um desafio aí proposto: considerando a complexidade de concepções explícitas ou subjacentes ao “ser professor”, é preciso que se incorpore ao conjunto de saberes de referência que alicerçam o trabalho

⁵⁸⁷ Para fazer referência aos professores participantes desta pesquisa, caracterizo-os como PF, seguido de numeral um (1) a onze (11); e para me referir aos alunos, nomeio-os de DF, seguido de numeral de um (1) a vinte (20).

docente, com relação à produção de texto, a concepção de linguagem como condição semiótica, tecida no movimento das interações sócio-históricas, portanto, complexa, estruturada, polissêmica, que levará em consideração as experiências dos docentes em formação, suas demandas, necessidades e potencialidades. Mas, as experiências de escrita ainda se constituem como tarefas distantes de suas vivências, de sua história, de seu mundo:

Eu pensava o ato de escrever como algo obrigatório e vazio; ele era...ele não tinha sentido [...] não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa através da escrita, não era algo pra que as pessoas vissem e me dessem um retorno [...] um elemento descartável... um elemento vazio. Pra mim não fazia sentido! A escrita não tinha sentido! (DF13)

Essa concepção de escrita, construída no decorrer do curso, leva o sujeito a cultivar uma certa descrença no que diz respeito ao significado das práticas de produção de texto em sala de aula. Sobre isso comenta um professor formador: “Uma coisa que tem que estar clara na cabeça deles também: escrever pra quê? Eles acham que não tem sentido escrever. E aí tá muito vinculado na nota” (PF7). Práticas que portam uma visão cristalizada de linguagem, alheia às condições sócio-históricas de produção do discurso, porque excluem os modos de participação do outro – “não era uma possibilidade de dialogar com outra pessoa através da escrita” –, quando, contrário a isso, o discurso escrito reclama pelo outro, já que “Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra (Bakhtin, 2004: 34). Portanto, a palavra precisa ser ponte que liga professor formador e professor em formação, buscando sempre a compreensão responsiva do outro; o que significa dizer que todo discurso busca ser compreendido; do contrário, como enuncia DF13, torna-se “descartável”, “vazio”, “sem sentido”. Mas o problema parece residir, ainda, na dimensão pedagógica que é conferida à atividade de escrita, a qual ainda precisa focalizar o desenvolvimento pessoal e os percursos profissionais dos docentes em formação, suas identidades, memórias, seu universos socioculturais. O fato, porém, é que ainda existem

[...] pedagogias que não preenchem necessidades comunicativas, alheias aos usos sociais da escrita, [...] artificiais quanto à constituição das condições de produção textual; pedagogias que silenciam textos e usam estratégias para assim mantê-los, pedagogias que se opõem à criação de estratégias criativas e aprovam aquelas que convergem para as representações de estereótipos, formas já cristalizadas de escrever [...] (Beltrão, 2005: 27-28).

Faz-se necessário, em termos de escrita, com vista a uma orientação mais significativa e interativa, voltada para a compreensão do processo formativo do docente – especificamente em um curso que prepara formadores de leitores e produtores de texto –, empreender um esforço pedagógico direcionado às articulações mais amplas que contemplem o ato de escrever, nas suas relações dialógica e dialogal, as quais transcendem as meras relações linguísticas, para alcançar o que, na ADF se denomina de “posição-sujeito”, assim entendida por Orlandi:

O sujeito é um lugar de significação historicamente constituído, ou seja, uma "posição". Essas posições, como sabemos, correspondem mas não equivalem à simples presença física dos organismos humanos (empiricismo) ou aos lugares objetivos da estrutura social (sociologismo). São lugares "representados" no discurso, isto é, estes lugares estão presentes mas transformados nos processos discursivos. (1998: 75).

A posição-sujeito, lugar social representado no discurso em que se inscreve o professor em formação – quando declara ser a escrita “[...] um elemento descartável... um elemento vazio [...]”. A escrita não tinha

sentido!” – é uma posição legitimada, ao longo dos anos na escola, que o marcaram, nele imprimindo marcas, as quais se aproximam do que disse Fernando Pessoa, sobre o sentimento do “eu” como vazio: “Tudo quanto penso, / tudo quanto sou/ É um deserto imenso / Onde nem eu estou” (1969: 585).

Há, nesse discurso, um eu que enuncia uma angústia, transmutada, por vezes, em triste aceitação da sua condição de ser submisso a esse processo do fazer pedagógico, referente à escrita no percurso de sua formação, em que a linguagem é tomada como ausência do “eu”, em que o ato de escrever se traduz, ainda, na reprodução de modelos de texto consagrados, cuja avaliação, por parte do professor, se resume em uma nota.

Nesse sentido, o texto não se faz “corpo no corpo” de quem escreve, não se torna objeto de diálogo para construção de conhecimento, não se encarna no sujeito. Assim, a sala de aula da universidade deixa de ser espaço de interlocução pelo texto escrito, e é preenchida pelo medo: “[...] o temor de escrever... a pressão de escrever certo, de ter que acertar” (PF4). O medo gera o silêncio. São muitos os textos silenciados. Mas, “[...] o silêncio é garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz algo a partir do silêncio” (Orlandi, 2007: 23), porque, mesmo onde ele se instaura, as palavras teimam em fazer barulho, como diz Caetano (1997), em alguns versos de sua canção: Onde o silêncio mora / *Brasa da palavra* / [...] / *Quando não se diz nada* / Fora da palavra / *Quando mais dentro aflora*.

Entre as duas margens da palavra – o silêncio e o dizer – o sujeito revela-se, suas angústias, suas faltas, que são “brasa da palavra”, ganham significado. Pelas asas das palavras de um professor formador, a escrita se mostra como objeto que impele o sujeito em formação docente a um “significativo silêncio”, que o impede de atrever-se:

Uma aluna está produzindo um texto [...] e ela está seriamente preocupada como é que o outro vai ler o texto dela, como será esse olhar do outro sobre o texto dela. E, muitas vezes, a pessoa tem medo em atrever-se a escrever que é o caminho pra que o indivíduo desenvolva a prática da escrita com segurança. É o atrevimento, é a ousadia mesmo... de escrever. (PF3)

Escrever, nos termos colocados por PF3, é um processo que não leva em conta o percurso pessoal do sujeito, rumo à construção de sentidos sobre sua formação, na perspectiva reflexiva; não possibilita ao futuro professor revelar seus anseios e expectativas ante a profissão docente e a própria vida, considerando que não há como separar o eu pessoal do eu profissional (Nóvoa, 1992a), como não é possível separar o conhecimento do auto-conhecimento. Do contrário, as palavras, no papel, tornam-se letras isoladas, sem paixão, constituídas quase à revelia do sujeito, que termina por sufocar seu desejo para atender à exigência do “escrever acadêmico”. Esse sentimento se faz presente nas marcas discursivas dos docentes em formação:

Você acaba se policiando de tudo... o texto perde a essência... o texto deixa de ser seu... porque, o que eu vou escrever é assim: o que é que a professora vai pensar disso, será que ela vai gostar desse tema? Será que é isso mesmo que ela quer? (DF10).

Às vezes eu penso que essa possibilidade de escrita pode ser um pouquinho barrada, porque o professor, quando ele pede essa escrita, ele tem uma intenção, ele quer que você escreva “isto”, na verdade. E quando tem o seu texto na mão, não é aquilo que ele esperava. Então, ali... vai lhe deixando frustrado. (DF7)

O sujeito, cifrado nos rastros de tinta sobre o papel, rende-se ao desejo de escrita do professor, sufocando o seu. Tal situação reporta a outros versos de Fernando Pessoa, que traduzem a angústia desses alunos: “Sou o intervalo entre o que desejo ser e os outros me fizeram, / Ou metade desse intervalo [...]” (1969: 413). O sujeito onisciente, dono de sua linguagem, seu suposto saber e sua ilusória completude se desfaz para dar lugar ao sujeito do inconsciente (Lacan, 1978), em constante (des)construção. “Então, ali... vai lhe deixando frustrado”. A noção de perda, sofrida pela falta da liberdade de estilo, causa-lhe frustração, pois tem de escrever como manda o formato exigido pelo professor, ainda configurado como “[...] um texto padronizado, autoritário, fechado ou quadrado”. Estéril. (Meira, 2007:168). De fato, há um grande fosso entre o estilo acadêmico de escrita, proposto pelo professor, e o ato de escrever pela experiência da escuta aos sujeitos, aos seus desejos e necessidades pessoais e profissionais.

Nesse quadro de concepção, a partir do qual se redesenha a formação docente do aluno de Letras Vernáculas, podemos entender que, se o espaço social é aberto, caracteriza-se pela pluralidade e pelos deslocamentos que nele ocorrem, desmistificando a ideia de sujeito unificado e transparente (Pêcheux, 1990), porquanto ele se constitui na heterogeneidade, ao longo da história, em função das diferentes posições que ocupa na sociedade. Essas posições são formações imaginárias atribuídas pelo próprio sujeito ou por outros atores sociais, portanto, não são traços objetivos, são históricos, são construções identitárias. E o modo como o professor em formação vai construindo sua identidade pessoal e profissional influenciará na definição de suas ações com seus futuros alunos, nas suas relações de trabalho e no desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Portanto,

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (Nóvoa, 1992b).

A identidade é constituída na relação com o outro, historicamente. Então, esse é um construto social e não se delinea apenas no interior desse sujeito, porque passa pelos olhares daquele(s) que respalda(m) sua identidade. Nesse sentido, o docente em formação constrói sua identidade, e subjetividade, ao apropriar-se dos saberes socialmente produzidos, através das ações partilhadas com seus pares, incorporando-as (re)significando-as e modificando-as conforme sua vivência singular. Essas ações, por sua vez, ocorrem em situações social e historicamente determinadas.

Problematizar a escrita, nesse contexto, exige a recusa da imobilidade, para poder capturar, no texto do sujeito, rastros da sua singularidade, na sua maneira de criar, (re)inventar, no modo de o sujeito inscrever-se naquilo que escreve; uma escrita, nesse sentido, surge de uma demanda de reflexão do sujeito sobre o mundo, sobre sua profissão, bem como da sua necessidade de (se)dizer, no processo ensino-aprendizagem. Portanto, constitui uma aventura, um gesto autoral que vai se delineando entre a necessidade de aprender do aluno e a (im)possibilidade de ensinar do professor.

A constituição do professor de língua materna em formação: o lugar da escrita autoral

Nossos escritos são perpassados por uma carga ideológica que nos representa como sujeitos coletivos, pelo fato de que o que dizemos não é apenas nosso. Tudo o que é dito por meio da linguagem é

representativo de uma identidade pessoal, mas que adveio de uma identidade coletiva e nela se constitui. Portanto, “As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas ‘nossas’ palavras” (Orlandi, 2005: 32). Na relação histórica com o outro, o docente (se) transforma, toma posição, escolhe, assume – ou, às vezes, nega. Sua produção tem um significado e uma identidade coletiva em que ele se reconhece, sem negar o individual que passa por esse coletivo e que o constitui como sujeito social e de linguagem. Segundo Arroyo:

O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e de profissionais não consegue apagar esses traços de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (2009: 33)

Desse modo, é preciso que as razões para escrever sejam fortes para seduzir, convencer e enredar o docente em formação, dando-lhe a oportunidade de inscrever(-se) e (re)significar(-se), tornando-se portador de novas vozes, novos confrontos e questionamentos. É dessa forma que o docente em formação concebe a escrita: “Então, a escrita é isso; é a oportunidade que vou dizer: vou me inserir politicamente, vou, vou afirmar isso, né? Vou participar” (DF13). Poderá nascer daí um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas de escrita e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal, profissional, autoral. É desse modo que ele poderá se apropriar do seu processo de formação, dando-lhe sentido, ao mesmo tempo em que vai encontrando espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais.

Esses espaços de interação, constituídos de percursos históricos e intelectuais, contribuem para o desenvolvimento teórico do campo de conhecimento e para a formação profissional dos docentes em formação, levando-os a se firmarem como autores e a constituir-se como sujeito central de sua formação. Aí também poderá se construir a autonomia docente, na diversidade de produções que se dão na complexidade do fazer pedagógico e se representam através das experiências singulares, contempladas na formação profissional, em uma dimensão de troca com os pares. Como enuncia Moita:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (1992, p. 115).

As infinitas relações poderão se estabelecer na exterioridade e no espaço infinito do ato de escrita, a partir de um exercício de reflexão do docente em formação sobre a construção de saberes de vida e de trabalho. Eis porque não se pode reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, porque implica experiências de autoria, que pode ser viabilizada pela escrita, no desenvolvimento da própria prática docente. Portanto, ao escrever um texto, o sujeito tem a possibilidade de um encontro com diferentes vozes interdiscursivas, estabelecendo com elas uma relação, a partir da qual ele produzirá deslizamento de sentidos.

Os docentes em formação, narram sobre como, nas suas aventuras de escrita, tentam se autorizar, no equilíbrio necessário entre a citação e o diálogo. Visando atender às demandas de produção textual exigidas pelos professores formadores, mergulham no texto, com certa aflição e, às vezes, sem a necessária profundidade, como afirma o professor formador: “Profundo eu não consegui perceber não... um diálogo profundo, uma escrita profunda, não”. (PF7); ou, quando muito, colocam-se num “grau intermediário

de autoria” que os leva a ensaiar alguns gestos de interpretação, ainda não suficientes para provocar rupturas, como revelam em seus recortes discursivos:

Bem, eu não gosto de fazer muita citação quando eu escrevo alguma coisa, porque eu acho que... quando você cita muito os outros é porque você não tem ideias próprias pra desenvolver realmente [...] Mas será que nós precisamos copiar na íntegra [...]? Será que nós não temos capacidade de transformar? Será que a vida não é exatamente uma transformação? (DF7)

[...] na medida em que eu fui, na realidade, passando por cada semestre, eu comecei a perceber que eu necessitava de uma escrita cada vez melhor, de uma leitura cada vez melhor, né? Então ia pra lá pro texto, pra ler e reler aquele livro, pra dialogar realmente, certo? Pra poder ter, na realidade, aquele senso crítico, certo? Pra tá dialogando com o autor. Mas é preciso muita leitura, né? [...] Fiz aquela leitura, achei que a leitura tava pobre, ainda não era o suficiente, mas aí quando voltei, de uma outra vez, pra ler, aí eu já percebi que a leitura já enriqueceu mais ainda, já tive um outro olhar. (DF16)

O curso de formação de professores de língua maternal precisa abrir espaço e catalisadora do processo de formação docente, convocando-o docente em formação a assumir sua posição-autor, e ao sujeito que lê, convidando-o a tornar-se co-autor, que implica o respeito ao outro como autor, não lhe negar a palavra. As marcas de autoria se evidenciam, à medida que o sujeito se inscreve no texto que produz, enquanto sujeito histórico, princípio da organização do discurso (Foucault, 1992). Esse processo precisa ser viabilizado no curso de Letras Vernáculas, como bem reconhece um professor formador:

[...] naquele momento que a gente tá orientando a construção da unidade do texto, como produzir aquele texto [...] Eu acho que o papel da gente é fomentar essa... essa construção, esse posicionamento dele [...] e mostro pra eles a importância de dar crédito àquela voz que eles trazem [...] pensando na autoria, que é a autoria do outro [...] Eu acho... quando eu digo assim: o meu posicionamento perante o texto, o que eu penso sobre aquilo, eu acho que isso tem a ver com a autoria (PF6)

Autorizar-se é construir lugares de interpretação, adquirir senso crítico – “pra dialogar realmente, certo? Pra poder ter, na realidade, aquele senso crítico [...]” –, a partir de um trabalho de escrita, de potencial heurístico, que se desenvolve nos entremeios da heterogeneidade discursiva, materializada no *continuum* da interlocução entre o que o sujeito escreve, o que lê e o universo sociocultural, histórico e ideológico da linguagem; isto é, o outro, sua história, suas leituras, sua linguagem – “a importância de se dar crédito àquela voz que eles trazem” –. Nesse processo, o dizer do sujeito é sempre heterogêneo, constituído por outros dizeres: “[...] as palavras que dizemos não falam *por si*, mas pelo ‘Outro’: outro que abre o discurso sobre sua exterioridade interdiscursiva interna [...]” (Authier-Revuz, 1998: 26).

A escrita como gesto de autoria é prática social, capaz de produzir, na sua discursividade, uma racionalidade crítico-criativa. E “[...] o desenvolvimento desse senso crítico-criativo toma a formação como espaço de debate, de confrontação de ideias e práticas em que a atitude crítico-criativa, enquanto práxis, ganha poder de intervenção no instituído” (Canelhas & Nogueira, 2004: 91). A escrita, nesse sentido, se configura como atividade humana, através da qual o sujeito poderá intervir no real, de modo a apreendê-lo, produzi-lo e/ou transformá-lo, fundando a autoria ou seus indícios no texto, como acentua DF6: “o meu posicionamento perante o texto, o que eu penso sobre aquilo, eu acho que isso tem a ver com a autoria”.

DF7, refletindo sobre seu processo de escrita, lança um questionamento: “Será que nós não temos capacidade de transformar? Será que a vida não é exatamente uma transformação?”. O questionamento

desse sujeito encontra eco nas vozes de seus pares, ao clamarem por práticas de escrita que respondam às necessidades de expressão, de inserção cultural, de socialização, de interlocução e de comprometimento com a vida pessoal e profissional; principalmente, no que diz respeito à responsabilidade que têm como futuros professores formadores de leitores e produtores de texto. Do contrário, enuncia Kramer:

[...] seremos todos – professores e alunos – meros escreventes de uma palavra repetida, submersos num discurso que se apodera de nós e nos aprisiona, ao invés de nos libertar, que descaracteriza nossa dimensão de seres humanos e sociais sempre imersos numa coletividade (2002: 177).

Se a esses sujeitos for permitido redesenhar seu espaço-tempo histórico-político-social, no jogo relacional identitário e simbólico, que mantêm consigo próprio e com o mundo, é possível que exista outra forma de relação entre professor-escrita-aluno, outra forma de relação entre seres humanos, que possa conferir sentido à práxis do professor, impedindo-a de cair no vazio teórico, e que faça a escrita do docente em formação se relacionar com a vida, orientando-os para o questionamento do sentido de suas práticas; para que, ao escrever, esses futuros professores de língua materna possam reconstruir suas ações docentes, rasgando e tecendo as palavras, rasgando e tecendo a história.

Considerações finais para uma nova reflexão

Escrever constitui, de fato, um processo doloroso, pois para que os pensamentos e ideias do sujeito se organizem, se traduzam em palavras e se transformem, o pensar e o agir passam por vários atravessamentos e só produzem sentidos se provocarem experiências no outro, se alcançarem o outro e dele se apoderarem. Esse processo é lento e não se dá de um momento para o outro, mas tem um significado, se for escrito no prazer do processo da escrita, não eliminando, com isso, a possibilidade de ter sido escrito na dor, pois tais conceitos não se excluem.

A experiência de escrita precisa afetar o sujeito que escreve, para estabelecer encontros e desencontros com o(s) outro(s) – o(s) leitor(es) - a partir do que está dito ou não dito; essa experiência é algo que transforma o sujeito, implica acolhimento da diversidade e da diferença, situação complexa em que o sujeito precisa deixar-se abordar por aquilo que o interpela, para viver o prazer de escrever, para lapidar esteticamente as estranhas forças que emanam do seu inconsciente, mas também para socializar os conhecimentos construídos no decorrer de sua vida pessoal e profissional.

As ações de escrita, no curso de formação de professor de língua materna, precisam contemplar a escrita do vivido, de modo que contribuam para fortalecer a compreensão da práxis pedagógica, para viabilizar processos de formação docente, com sentido e significado, reconfigurando o espaço de formação de professores em processo subjetivo e de autoria.

Referências

- Andrade, Carlos Drummond de. Aula de português. Retirado em Julho 8, 2013 de http://www.caravanapoetica.com.br/varal_de_poesias/carlosdrummond_infantojuvenil.pdf.
- Arroyo, M. (2009). Ofício de mestre: Imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes.

- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline (1998). *Palavras incertas: As não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Bakhtin, Mikhail (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barthes, Roland (1996). *Aula*. São Paulo: Cultrix.
- Beltrão, Lícia Maria Freire (2005). *A escrita do outro: Anúncios de uma alegria possível*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Canelhas, Sara & Nogueira, Paulo (2004). Ensaio(s) de autoformação por uma escrita colectiva. *Educação, Sociedade & Culturas*, (22), 87-107.
- Foucault, Michel (1992). *O que é um autor?* Portugal: Vega, Passagens.
- Geraldi, João Wanderley (2006). *Linguagem e ensino: Exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil.
- Kramer, Sônia (2002). Pão e ouro – Burocratizamos a nossa escrita?. In Lucídio Bianchetti (Org.). *Trama e texto: Leitura crítica: Escrita criativa*. (pp. 177-183). São Paulo: Summus.
- Kristeva, Julia (1988). *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- LACAN, Jacques (1978). *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Maldidier, Denise (2003). *A inquietação do discurso – (Re)Ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes.
- Meira, Ana Cláudia Santos (2007). *A escrita no divã: Entre as possibilidades e as dificuldades para com o escrever*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Moita, M. da C. (1992). Percursos de formação e de trans-formação. In A. Nóvoa (Org.). *Vidas de professores* (pp.111-139). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992a). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1992b). *Formação de professores e profissão docente*. Retirado em Julho 8, 2013 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2009a). *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Retirado em Julho 8, 2013 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.
- Nóvoa, A. (2009b). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa.
- Orlandi, Eni P. (1998). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.
- Orlandi, Eni P. (2005). *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- Orlandi, Eni P. (2007). *As formas do silêncio: No movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Orlandi, Eni P. (2006). *Discurso & leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Pêcheux, M. (2006). *O discurso: Estrutura ou acontecimento?*. Campinas: Pontes.
- Pêcheux, M. (1990). *Análise de discurso: Três épocas*. In: Gadet, F.; Hak, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de M. Pêcheux* (pp. 311-319). Campinas: Ed. da Unicamp.

- Pessoa, Fernando. (1969). *Obra poética – Volume único*. Rio de Janeiro: José Aguilar.
- Picard, Georges (2008). *Todo mundo devia escrever: A escrita como disciplina de pensamento*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Saussure, F. de (2002). *Curso de lingüística geral*. Trad. A. Chelini et al. São Paulo: Cultrix.
- Signorini, Inês (2006). Prefácio. In: Inês Signorini (Org.). *Gêneros catalisadores: Letramento & formação de professor*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Suassuna, Livia (1995). *Ensino de língua portuguesa: Uma abordagem pragmática*. Campinas, SP: Papyrus.
- Veloso, Caetano (1992). *A terceira margem do rio*. In Caetano Veloso & Milton Nascimento. *Circuladô ao vivo*, Polygram do Brasil.

Formar leitores no espaço escolar: desafios docentes

Rita de Cássia Brêda Mascarenhas Lima⁵⁸⁸

“Ler é evitar que a alma enfarte”.

Jorge de Souza Araujo

Introdução

Historicamente tem sido reservado ao espaço escolar certa prioridade ou exigência de ensinar aos sujeitos o ato de ler. Entretanto, todos nós sabemos que a prática da leitura é uma prática social e cultural, logo acontece de forma contínua e frequente nos mais variados espaços.

Formar leitores proficientes deve ser encarado como responsabilidade da escola, mas, considerando as múltiplas práticas de leitura que permeiam o contexto sociocultural, não cabe mais apenas à instituição formal assumir tal responsabilidade. Emilia Ferreiro na década de 80 do século XX já afirmava que nossas crianças não nos pede licença para aprender a ler. Logo é possível perceber que as vivências cotidianas, os encontros variados com os materiais impressos e com as várias linguagens impõe aos sujeitos exercerem, desde muito cedo, seu poder criativo e curioso de desvelar os mistérios oferecidos diuturnamente.

Debruçar sobre essa temática me mobiliza, por entender que mesmo com todos os avanços nos estudos e nas pesquisas que tematizam as práticas de leitura e a formação de leitores, percebemos a necessidade de focar o olhar para brechas oriundas do processo formativo nos espaços das universidades, *lócus* privilegiado de formação docente, sobre a sensibilização e ampliação dos repertórios literários oferecidos aos graduandos dos cursos de licenciaturas no seu percurso formativo.

Neste trabalho buscamos compreender até que ponto, os cursos de formação inicial em nível superior vêm efetivamente contribuindo para a aproximação dos discentes com os objetos culturais de leitura e, especificamente, se tem contribuído na formação de mediadores de leitura.

Muitos são os teóricos e as pesquisas que discutem na atualidade as práticas culturais de leitura, as histórias de leitura e as políticas públicas de leitura, entretanto, pesquisar sobre o impacto e/ou contribuição dos cursos de formação inicial, especificamente os cursos de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana, na formação de leitores, será o foco desse trabalho, haja vista ser este o *lócus* de minha atuação como docente.

Sala de aula: espaço privilegiado de encontro com a Literatura?

Durante muito tempo ao falarmos do espaço da sala de aula era inevitável às lembranças não muito agradáveis da relação estabelecida entre professores e alunos, pois aos primeiros era sempre reservado o papel de supremacia excessiva nas decisões e escolhas do que estudar e do que ler. Vistos como detentores do saber, assumiam a responsabilidade pelas decisões quanto ao processo de ensino e, conseqüentemente, de como “deveriam” os alunos aprender.

⁵⁸⁸ Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Entendendo que os espaços de aprendizagens vêm se alargando a cada dia, cabe à universidade, como instituição formadora, trazer para o seio do debate as questões que envolvem e circundam os processos formativos dos seus professores.

Os cursos de formação de professores têm oportunizado práticas de aproximação e sensibilização para a leitura literária? Que lugar a literatura vem assumindo no planejamento pedagógico dos professores? Sala de aula e literatura é possível estabelecermos uma relação de complementaridade? De que literatura estamos nos referindo?

Sabemos que a década de 90 do século XX foi marcada pela busca por formação inicial oferecida nos espaços acadêmicos. Assim, visando atender aos pleitos legais, muitas parcerias foram instituídas entre as prefeituras municipais e as Universidades, com vistas a qualificar o quadro docente e atender as exigências expressas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.9.394/96.

Desse cenário surge uma importante questão que é compreender até que ponto a universidade, como *locus* de formação de professores, tem efetivamente contribuído na formação de professores mediadores de leitura? As práticas leitoras oferecidas/desenvolvidas nos cursos de licenciaturas em Pedagogia – cursos voltados à formação de professores dos anos iniciais da educação básica⁵⁸⁹ têm sensibilizado os graduandos para o encontro com a literatura?

Se “o pleno exercício da democracia representativa impõe a completa inexistência de cidadãos de segunda classe, de excluídos sob qualquer natureza ou determinação. Logo, todos temos direito assegurado constitucionalmente à informação, à leitura, ao debate, à participação na vida coletiva”, como afirma Araújo (2006) então, o curso que tem como papel maior a formação de professores, não pode prescindir dessa responsabilidade.

Aliado a essas reflexões não podemos desconsiderar que muitos currículos dos cursos de pedagogia não oferecem mais a disciplina Literatura Infantil, causando grande fosso entre a academia e a literatura. A retirada dessa disciplina do currículo do curso de pedagogia foi um equívoco teórico-epistemológico, pois se nós desejamos formar discentes leitores e professores mediadores de leitura, precisamos em primeiro lugar garantir aos professores a oportunidade também dessa formação, pois só conseguiremos despertar e sensibilizar o gosto pela leitura, se nós também tivermos gosto, desejo e competência em ler.

Vale destacar que muitos dos nossos discentes, dos cursos de licenciaturas, já são professores em efetivo exercício da docência, ou seja, já atuam na educação básica, prioritariamente na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, lidam diariamente com o público que almejamos que se tornem leitores. Assim, tratar da articulação universidade e educação básica é hoje uma discussão urgente e necessária.

A atuação como docente na educação básica vem passando por crises de várias ordens. Segundo pesquisa realizada pela Fundação Getúlio Vargas em 2009, envolvendo uma amostra de aproximadamente 1.500 alunos concluintes do ensino médio da rede pública e privada das cinco regiões do país, sobre a atratividade da carreira docente, apenas 2% dos alunos concluintes do ensino médio pretendem prestar vestibular para Pedagogia ou outros cursos de licenciaturas. Dentre

⁵⁸⁹ LDB Lei n. 9.394/96 -Art. 21º. A educação escolar compõe-se de: I -Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e II – Ensino Superior

os motivos que alegam para não opção pela docência apontam: baixa remuneração (40%); falta de identificação profissional e pessoal (32%); desinteresse e desrespeito dos alunos (17%) e desvalorização social do professor (17%). As opções primeiras são medicina, direito, engenharias. Nos dias de hoje ser professor não mais representa um status (como antes havia), pelo contrário, a sociedade não reconhece, prioritariamente, no trabalho docente uma perspectiva de melhor inserção social dos sujeitos. Não reconhecem a escola como possibilidade de profissionalização. Desse modo, diante dessa crise, faz-se necessário um investimento grandioso para retomada da importância do papel social e cultural da escola e do trabalho docente.

Atuando como professora, primeiro na Educação Básica e atualmente no ensino superior, que me coloco. Lugar de muitas trocas de saberes, de muitas partilhas de experiências, lugar de formação técnico-pedagógica, mas acima de tudo, lugar de pesquisa e formação política. Pensar o papel da leitura, e mais detidamente, o papel da leitura literária na formação/sensibilização/encantamento dos sujeitos que lidam ou lidarão na formação de outros tantos sujeitos, é uma questão emergente.

Pennac (1993) afirma que “o verbo ler não suporta o imperativo” (p. 13) assim, nós como professores formadores e, essencialmente, responsáveis, em muitos casos, exclusivamente, pelo encontro do discente com o texto/livro, precisamos criar estratégias para provocar neles o gosto, a vontade de ouvir, de manusear, de continuar a leitura para além do espaço da sala de aula.

A recente pesquisa Retratos da Leitura no Brasil revelou que há um decréscimo do nível de leitura quando os sujeitos concluem suas trajetórias estudantis, seja na educação básica ou nível superior. Estes dados sinalizam a forte relação do ato de ler às obrigatoriedades das tarefas escolares. É necessário, portanto, refletirmos sobre os objetivos das práticas de leitura e as vivências leitoras oportunizadas nos espaços escolares.

As experiências de leitura vivenciadas na academia têm sido majoritariamente voltadas para dar conta das exigências didático-pedagógicas, secundarizando as leituras literárias, leituras de fruição, de entretenimento, leituras consideradas “despretensiosas”. Mas, esta realidade soa contraditória, se considerarmos que é responsabilidade da escola, logo dos professores, garantir aos alunos o acesso ao livro, pois como afirma Paiva (2012, p. 19) “... é na escola que a maioria das crianças e jovens brasileiros terá contato com o texto literário e, por conseguinte, cabe a essa instituição garantir o acesso a esse bem cultural: o livro”. Sendo a universidade *locus* de formação desses professores, é preocupante a concepção de leitura que permeia os currículos dos cursos, pois a leitura literária acaba sendo, muitas vezes, negligenciada. Como então exigir desse profissional um trabalho diferenciado com a leitura literária?

Uma alternativa encontrada, por alguns docentes no ensino superior, tem sido a inclusão, em seus planejamentos, da prática dos círculos de leitura ou da contação/leitura de histórias, contos, crônicas como estratégia de aproximação dos discentes ao mundo da literatura. Para melhor situar o leitor, apresentarei brevemente a concepção dos círculos de leitura e de contação de história que utilizamos neste texto.

O círculo de leitura se configura como metodologia de ler em voz alta para o outro, geralmente leituras literárias. A leitura é compartilhada e o diálogo, após a leitura, logo se estabelece. Segundo Yunes (2012, p. 120) para realização dos círculos de leitura “precisa de um leitor que seja o guia,

uma espécie de líder do encontro. É esse leitor-guia que vai apresentar o texto para seus convidados, um texto de que ele goste (muito!) e que ache que vai interessar (muito!) aos participantes do círculo – seus convidados”. Yunes ainda defende (2012, p. 123) que “O diálogo sobre o texto lido ou contado é a alma de um círculo de leitura!”. Por isso que ao leitor guia são atribuídos cuidados no momento da preparação dos círculos.

A prática de contação de histórias é uma arte. Arte de entreter, arte de encantar, arte de contar, de viver e entrelaçar sonhos, desejos e memórias, e, por entender o momento da contação como momento mágico é que acreditamos ser este um dos caminhos possíveis de aproximação das crianças, jovens e adultos com o texto literário. Segundo Gregório Filho (2002, p. 136)

Somos aquilo que vamos adquirindo ao longo da vida. Os primeiros jogos, as brincadeiras, as cantigas, os contos vão imprimindo em nós um pouco daquilo que vamos ser quando adultos. Não somos passivos às experiências e, a cada uma aprendida, incorporamos informações, transformamos, acrescentamos parte de nossa própria experiência e vamos construindo nosso jeito de olhar a nós mesmos e ao mundo.

E, foi pensando e acreditando nessa possibilidade, que comecei a trazer para o espaço da academia, a prática de contar/narrar histórias. Como afirma Gregório Filho, (1998, p. 83) “a contação de história não vem substituir as leituras dos livros. Ao contrário, está comprovado que funciona como estimuladora, incentivadora para que as pessoas busquem conhecer aquelas histórias que ouviram e muitas outras [...]”. Assim, me senti motivada a trazer para o espaço da sala de aula o texto literário.

Narrando histórias, formando leitores... relato de uma prática

E assim tudo começa... Levo para o início da aula a presença do livro. Cada dia um livro, um autor, uma história. Muitos são aqueles que já povoaram o espaço/lugar nas minhas aulas: Eduardo Galeano, Guimarães Rosa, Carlos Drummond de Andrade, Câmara Cascudo, Bartolomeu Campos Queirós, Francisco Gregório Filho, Marina Colassanti, Cora Coralina, Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Conceição Corrêa da Silva, Daniel Munduruku, Rubem Alves, Mem Fox, e muitos outros.

A experiência dos círculos de leitura e da contação/leitura de histórias nos cursos de formação de professores tem rendido bons frutos. Segundo o professor Antonio Carlos (ex-aluno do curso de Pedagogia) depois do contato prazeroso com a literatura infantil na universidade “nós trouxemos a prática de contação de histórias para a sala de aula e fez com que se construísse o gosto juntamente com o aluno, o aluno criou o gosto pela leitura a partir disso”. Essa afirmação revela que ao envolvermos o nosso discente no mundo da leitura, ao propiciarmos o contato prazeroso com a literatura, podemos, quem sabe, formar mediadores de leitura. A professora Maria Antonia (também ex-aluna) faz uma revelação interessante acerca do papel decisivo da universidade para a descoberta dos livros já existentes no espaço da própria escola, ela narrou que “quando comecei a estudar novamente, fui perceber a quantidade de livros ricos que tinha na prateleira da minha escola. Eu não os via. Eu falava: eu preciso de material, eu preciso de material. E, esses livros, estavam lá me esperando e eu não os enxergava”. Assim, o reencontro com os livros, a “descoberta” do acervo da biblioteca, o contato e o manuseio dos livros ganharam outros tons a partir do ingresso na universidade e do despertar para a sensibilidade da literatura.

Afirma Queirós (2002, p. 158)

... O que sei não me basta ou satisfaz. Isso por acreditar, com convicção, que o mundo só muda quando acrescentamos a ele o nosso poder de reinventar a vida com seus tantos significantes. Acredito demais na capacidade inventiva do homem. Posso afirmar que pela criação tanto o sujeito se redimensiona como também se acrescenta ao mundo.

As experiências possibilitadas pelo encontro do leitor com o texto são fantásticas e singulares. Cada leitor estabelece relações e conjecturas a partir das suas próprias vivências. Para Cosson, (2012, p. 27) “O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo. Por isso, o ato físico de ler pode até ser solitário, mas nunca deixa de ser solidário”. Assim, cabe ao professor mediador de leituras oportunizar situações significativas de aproximações entre os alunos e as leituras. Segundo Yunes (2003, p. 10) “quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido às marcas pessoais de memória, intelectual e emocional”.

A efetiva atribuição de sentidos e marcas ocorreu quando o livro “*A moça tecelã*” de Marina Colasanti foi compartilhado. A turma, formada majoritariamente por mulheres, ao escutar a história teceu inúmeras análises, comparações, analogias e descobertas. A professora Aline afirmou “como gostaria de destecer os meus problemas”. A professora visualizava na história a sua própria realidade e o desejo de transformá-la surgiu como possibilidade.

Reconhecendo que a formação docente requer não apenas os saberes didático-pedagógico, saberes humanos e saberes da competência técnica, a autora Graça Paulino (2004) defende a inclusão dos saberes literários como saberes necessários à docência, posto que

se entendemos a formação de professores de modo mais amplo, em sua produção histórica e social que envolve, além de competências cognitivas stricto sensu, também sensibilidade, emoções, ligações afetivas, interações, transformações pessoais, temos de pensar na possibilidade de que um desses saberes seja de natureza literária. (p. 57)

Desse modo, se defendemos a formação de docentes numa perspectiva de mediadores de leitura não podemos prescindir na formação dos professores da inclusão dos saberes literários como saberes próprios à docência. Com esta inclusão amplia-se ainda mais o espectro de saberes necessários à docência, pois para o escritor canadense Tardif (2003) os saberes dos professores emanam de variadas fontes sociais, ou seja, da família, da escola primária, dos vários espaços/estabelecimentos de formação dos professores, da prática do ofício, entre outros, ou seja, o professor constrói o *corpus* da profissão quando articula as suas várias experiências e saberes elaborados e acumulados nas suas multireferencialidades.

A experiência vivenciada na formação de professores mediadores de leitura tem ajudado a perceber a importância da universidade (espaço de formação) e da leitura (objeto sociocultural) como instrumentos indispensáveis para o exercício da cidadania, ou seja, através do ato de ler, do como ler, do para que ler, demarca e define o projeto de sociedade que acreditamos.

Sendo a leitura uma prática individual e também coletiva faz-se necessário a diversificação dos materiais de leitura na perspectiva de ampliação dos acervos pessoais e coletivos. Nas trocas/partilhas de leituras cada sujeito mobiliza e faz “emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais” como afirma Goulemot (2001, p. 113). Desse modo, no espaço da sala de aula as múltiplas formas e modo de ler precisam ser acolhidos, pois na intimidade com o texto coletivo, no prazer de ouvir

outras pessoas lendo, imprimindo uma entonação peculiar, percebemos o poder do encantamento e da sedução que o livro provoca. O importante é que a escola assuma, para si, a responsabilidade na formação de leitores, ou seja, que a escola traga para dentro de seus muros, para dentro das suas salas de aula a prática da leitura e o prazer de ler.

A contação de história pode ser um dos caminhos possíveis para entrecruzar universidade e literatura na perspectiva de formação de leitores. Segundo Pennac (1993, p. 84) “aquilo que lemos de mais belo deve-se, quase sempre, a uma pessoa querida”. Portanto, não há dúvida do papel primordial que a família e a escola (como instituições de formação) podem desempenhar no processo de aproximação, formação do gosto e encantamento das crianças/jovens/adultos com os livros. Principalmente, se admitirmos que muitas crianças, hoje em dia, não têm mais no ambiente familiar as ricas experiências de ouvir histórias, da presença de um adulto lendo em voz alta, ou seja, de experiências que os aproximem do mundo letrado.

Na minha experiência, fui descobrindo que quanto mais intimidade com o texto, mais sabor, mais emoção se transmite na contação. O exercício de contar histórias exige do/a contador/a alguns cuidados quer seja na escolha do material, quer seja na entonação da voz do(a) narrador(a). É importante ressaltar que contar histórias é uma arte a ser aprendida, e para isso basta saber ouvir o coração e escolher e acolher as histórias.

A condição *sine qua non* para o contador de histórias é gostar de histórias, gostar de ler, é participar do pacto ficcional que toda história exige, ou melhor, precisamos educar, ensinar, sensibilizar e encantar nossos alunos e convidados para a leitura.

Afinal, a aprendizagem da leitura, do gosto e do sabor de ler um livro são práticas que precisam ser ensinadas. Pois, assim como os livros, as histórias precisam do leitor para ter vida, ganhar sentido, as crianças, os jovens/adultos precisam dos contatos prazerosos, das vivências sedutoras e da intimidade cotidiana com a leitura. E esse papel também é nosso!

Formar leitores: desafios docentes

Atuar no cenário educacional nos dias atuais vem exigindo dos docentes muitas habilidades e saberes múltiplos. Ao docente não basta apenas ter conhecimentos dos conteúdos previamente selecionados para ministrar suas aulas. É preciso dominar sim os conteúdos escolares, mas é preciso também se apropriar cada vez mais dos saberes literários, das tecnologias da informação e da comunicação, das informações veiculadas nos meios de comunicação, dos conteúdos e interesses próprios às faixas etárias, que cada vez é mais precoce.

Segundo Márcia Abreu (2006, p. 59)

A avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural, fazendo que diferentes pessoas apreciem de modo distinto os romances, as poesias, as peças teatrais, os filmes. Muitos, entretanto, tomam algumas produções e algumas formas de lidar com elas como as únicas válidas. E aí reclamam porque o brasileiro não lê e não tem interesse pela cultura [...].

É justamente neste cenário que presenciamos avolumar nas prateleiras das livrarias, supermercados e bancas de revistas muitas obras literárias, *best seller* estrangeiros, novas séries de autores que seduzem cada vez mais nossos adolescentes que reside um dos nossos desafios.

Como afirma Chartier (1999, p. 19) “Cada leitor, cada espectador, cada ouvinte produz uma apropriação inventiva da obra ou do texto que recebe”, portanto, esse desafio é para todos nós, não apenas os docentes de Língua Portuguesa, mas todos os docentes. Afinal, se o nosso aluno ler os livros encontrados nestes espaços e, muitas vezes rejeita o acervo da biblioteca escolar, o que cabe a nós?

Muitas poderiam ser as respostas para estas inquietações, mas a primeira é reconhecer que não lidamos mais com apenas um perfil de leitor. Os leitores são múltiplos e seus interesses e objetivos também os tornam singulares. Segundo Chartier (1999, p. 77) “A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados [...] Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”. Portanto, as leituras acontecem por motivos e interesses variados como busca de informação, de entretenimento, resolução de problemas, busca do mágico e do belo, entre tantos outros objetivos.

Mas, cabe à escola investir em situações didáticas que primem pelo trabalho com a leitura numa perspectiva da competência leitora crítica. Para Silva (2009, p.28) “as competências de leitura crítica não aparecem automaticamente: precisam ser ensinadas, incentivadas e dinamizadas pelas escolas para que os estudantes, desde as séries iniciais, desenvolvam atitudes de questionamento perante os materiais escritos”. Sem dúvida, esse é um desafio docente.

É desafio docente também criar diferentes estratégias de mobilização, de incentivo, de oferta às vivências leitoras e de práticas culturais de leitura, posto que se queremos colaborar para uma formação plena e sólida dos nossos alunos, então precisamos propiciar práticas atraentes, significativas e mobilizadoras de novas aprendizagens.

Considerações finais

A complexidade e os desafios no exercício da profissão docente e, mais especificamente, a ampliação das exigências sobre o papel da escola na formação de sujeitos leitores proficientes vem nos impondo à necessidade de estudos e pesquisas que visibilizem as práticas pedagógicas cotidianas que focalizam a leitura no seu planejamento. Neste trabalho, analisamos, ainda que de forma incipiente, a experiência desenvolvida em cursos de licenciaturas de Instituições Públicas Superiores do Estado da Bahia. O estudo revelou a necessidade de maior apropriação e reflexão, por parte da universidade, sobre a efetiva contribuição que os cursos de licenciaturas oferecem para formação destes professores/mediadores de leitura, haja vista que o *loco* de formação desses profissionais é o chão da universidade.

Os resultados apontam que, mesmo de forma ainda pontual, há práticas docentes que vem a contrapelo dos currículos oficiais, criando oportunidades de aproximar os professores (ora discentes) das leituras literárias por meio de estratégias variadas. Esta experiência vem apresentando bons frutos, visto que os professores envolvidos reconhecem a importância de ampliar seu próprio acervo literário, bem como de envolver-se em práticas prazerosas de encontro com o livro.

Os desafios docentes são inúmeros e complexos, assim sendo, cabe à universidade oferecer um curso de formação de professores preocupado com as reais demandas da sociedade e, aos próprios professores a necessária busca pela formação continuada, posto que o processo de ensino e de aprendizagens é um *continuum*.

Referências:

- ABREU, Márcia. Cultural letrada: Literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ARAÚJO, Jorge de Souza. Letra, leitor, leituras: reflexões. Itabuna: Via Litterarum, 2006.
- CHARTIER, Roger. A aventura do livro: Do livro ao navegador; tradução Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do estado de São Paulo 1999.
- COSSON, Rildo. Letramento literário – Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In.: CHARTIER, Roger. Práticas de leitura. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Guardados do coração – Memorial para contadores de histórias. Rio de Janeiro: Amais Livraria e Editora Ltda, 1998.
- GREGÓRIO FILHO, Francisco. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. In.: Eliana, YUNES (Org.). Pensar a leitura: Complexidade (pp.136-151). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96.
- YUNES, Eliana (Org.). Pensar a leitura: Complexidade. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- YUNES, Eliana & OSWALD, Maria Luiza. (Orgs.) A experiência da leitura. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- YUNES, Eliana; REZENDE, Nilza. (Orgs.) Almanaque do agente de leitura. Rio de Janeiro: Compostela Comunicação, 2012.
- PAIVA, Aparecida. (Org.) Literatura fora da caixa – O PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. PRESENÇA PEDAGÓGICA, v. 10, n. 59, set./out. 2004, (p. 55-61).
- PENNAC, Daniel. Como um romance. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: Leitura de mundo, criação de palavra. .: In.: Eliana, YUNES (Org.). Pensar a leitura: Complexidade (pp.158-163). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. Criticidade e leitura: Ensaio. São Paulo: Global, 2009.
- TARDIF, Maurice. Saberes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

A tutoria como um processo formativo/colaborativo de professores em contexto escolar: Da intervenção à reflexão.

Manuela Ventura Santos⁵⁹⁰

Resumo

Os desafios colocados aos professores, hoje em dia, evocam a necessidade de envolvimento em processos colaborativos de formação (Hargreaves, 1998), com vista a superar muitos dos problemas enfrentados no quotidiano. Vários estudos salientam a necessidade de promover a colaboração e a reflexão entre os professores (Caetano, 2003; Garcia, 1995; Hargreaves, 2001), de modo a proporcionar a análise em torno de experiências e processos de formação/investigação/ação.

Esta comunicação visa abordar o conceito e a prática de tutoria e traçar a sua importância como estratégia na formação de professores. Acentua-se a necessidade de um processo de formação que possibilite o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática profissional, a construção e consolidação de espaços de partilha de saberes.

Apresenta-se um estudo de caso realizado no seio de um grupo de professores de uma turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação), centrado no processo colaborativo que aí se desenvolve entre pares de professores - tutorias de pares - de forma regular e sistemática, na planificação do processo de ensino-aprendizagem que desenvolvem na turma. Pretende-se descrever e compreender as dinâmicas de formação que um trabalho colaborativo entre pares pode proporcionar e perceber como cada sujeito as interpreta e as integra nas suas próprias práticas.

Palavras-chave: Formação em contexto de trabalho - Processo colaborativo - Tutoria de pares, Reflexão/mudança/desenvolvimento profissional

I. FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

I.1. As dinâmicas colaborativas

Num tempo de plena mudança a nível curricular e educativo, cada vez mais se torna imperioso o trabalho colaborativo como estratégia promotora de aprendizagens efetivas dos alunos e como estratégia de trabalho para o caminho de uma escola reflexiva (Alarcão, 2001). O trabalho colaborativo diz respeito ao trabalho conjunto entre docentes - análise e reflexão conjunta das situações concretas da ação docente (Roldão, 2007). É necessário, pois, encontrar mecanismos que permitam não só o desenvolvimento de competências de trabalho colaborativo, como também de hábitos de reflexão. É através do trabalho em equipa e colaborativo que a formação acontece: a decisão sobre as estratégias a utilizar, as atividades a desenvolver, enfim, sobre o que, a pouco e pouco, se concretiza e desenvolve na sala de aula.

A colaboração é, sem dúvida, um processo dinâmico onde são essenciais a partilha de objetivos e a co-colaboração e constrói-se a partir de processos que estimulem a comunicação entre os diferentes agentes educativos, de modo a fomentar uma cultura de escola onde exista a prática reflexiva colaborativa.

⁵⁹⁰ Escola Secundária Cacilhas-Tejo.

A investigação recente tem vindo a enfatizar o papel da colaboração ao evidenciar as suas potencialidades. “A responsabilidade partilhada de planear, ensinar e relatar as experiências torna-se num catalisador para uma valiosa aprendizagem através da experiência, sendo essa qualitativamente diferente daquela em que se faz estas mesmas coisas sozinho” (Flores & Veiga Simão, 2009: 31).

Acentua-se, portanto, a necessidade dos professores se formarem num processo formativo-colaborativo de modo a contribuir para o seu desempenho profissional – processo de formação que possibilite o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática profissional. Reconhece-se que o professor tem um conhecimento próprio e uma capacidade reflexiva e de ação quanto à sua prática e ao seu desenvolvimento profissional (Elbaz, 1983; Schön, 1983) e que a participação se institui como um requisito do profissionalismo responsável.

Com vista a superar muitos dos problemas enfrentados no quotidiano pelos professores, é necessário implementar - hábitos de trabalho em equipa – “processos colaborativos de formação assentes em processos de colegialidade ou em dinâmicas planeadas e estruturadas em articulação com as instâncias de gestão escolar” (Freire, 2001: 132).

Deve-se, pois, apostar no desenvolvimento de dispositivos de formação, que tenham em conta as necessidades dos professores, que visem articular produção e prática, a reflexão e a análise em torno de experiências e processos de formação/investigação/ação.

Consideramos que os professores devem, efetivamente, refletir sobre a prática pedagógica, de modo a que ela seja continuamente reconstruída; essa postura reflexiva promove o diálogo, propicia momentos de partilha e cria espaços de troca de experiências (Amado, 2001a; Perrenoud, 2002a). O professor prático-reflexivo reflete sobre as práticas e analisa os seus efeitos, no sentido de superar muitas situações problemáticas vividas nas escolas. “Muitos dados evidenciam que uma característica das escolas eficazes consiste na importância que concedem aos professores para refletirem sobre a sua prática” (Ainscow & all, 2001: 104).

Ao criar situações de reflexão situadas em contexto real pretende-se potenciar os conhecimentos e a capacidade dos professores para resolver os diferentes problemas e situações educativas. Está subjacente a esta filosofia de formação em contexto, a conceção do professor como um “profissional reflexivo e crítico, inserido numa comunidade escolar onde a partilha de conhecimentos é fundamental” (Ruela, 1999: 43), por oposição a uma conceção de professor como técnico, mero executor de objetivos que lhe são impostos exteriormente.

As aprendizagens realizadas em contexto de trabalho são, pois, essenciais para o indivíduo e para a organização. O professor deve ser “um profissional que desenvolve um trabalho colaborativo com os seus colegas, que assume uma atitude investigativa e crítica, que investe no seu desenvolvimento profissional, tendo em consideração as necessidades pessoais e as necessidades da escola” (Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007: 77).

Nesse sentido, deve realçar-se a importância da troca de experiências entre pares, através de relatos de experiências, oficinas, grupos de trabalho. Isso leva-os a partilhar evidências, informação e a buscar soluções. A partir daí, os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração de todos.

Quais as consequências, para as escolas, para os alunos e para os próprios professores, do trabalho colaborativo?

Alguns autores (Glazer & Hannafin, 2006; Hargreaves, 1998; Little, 1990) analisam estas questões, avançando com algumas possibilidades de resposta.

Glazer e Hannafin (2006: 180) evidenciam que, através da formação colaborativa, “os professores utilizam continuamente as fontes de aprendizagem e capacidades dos seus pares para suportar um crescimento mútuo e obtenção de objetivos curriculares e de aprendizagem partilhados”.

Hargreaves (1998: 19) defende que a colaboração na tomada de decisões e na solução de problemas é uma pedra angular das organizações pós-modernas; a ideia de constituir pequenas comunidades de professores, sediadas no local de trabalho, em que estes “podem trabalhar juntos, fornecer apoio mútuo, oferecer *feedback* construtivo, desenvolver objetivos comuns e estabelecer limites que apresentem desafios é extremamente poderosa, se partir de um desejo dos professores”.

Little (1990) assume que as interações entre estes profissionais são geradoras de uma compreensão mais profunda das suas práticas, através da reflexão que é proporcionada, tendo efeitos sobre a ação diária dos professores.

I.2. A tutoria como estratégia formativa

I.2.1. O conceito de tutoria

A tutoria é cada vez mais utilizada nos meios sociais, profissionais e educativos. É um dispositivo pedagógico com a principal função de ajudar os pares perante as dificuldades que vão encontrando (Braudit, 2005). Como estratégia formativa, além de contribuir para uma melhor consecução das aprendizagens, propicia um ambiente de cordialidade e confiança, um espaço para o encontro a análise e a reflexão interpessoal e um marco educativo para a participação e o diálogo (García Fernández, 2006). Permite também a discussão dos conteúdos, a procura de soluções para a realização das atividades e o acompanhamento de pessoas ou equipas para o desenvolvimento dos seus potenciais e dos saber-fazer no quadro de objetivos profissionais. É uma atividade coletiva orientada para uma mesma direção, para um objetivo partilhado por todos, trazendo mais-valias a cada membro do grupo (Johnson & Johnson, 1990a).

A tutoria de pares – uma forma de aprendizagem cooperativa – promove a reflexão em pares/pequeno grupo potencializando (i) a troca de conhecimentos, (ii) os esforços individuais de forma partilhada, (iii) a reflexão subsquente em torno dos processos e resultados obtidos e (iv) um compromisso mútuo para atingir o mesmo objetivo.

Segundo Johnson & Johnson (1990a) os grupos colaborativos promovem a aprendizagem de todos os elementos do grupo adquirindo um compromisso pessoal e com os outros para cumprir objetivos comuns. Graças a uma participação ativa, os membros dos grupos podem melhorar os seus conhecimentos e adquirir novos saberes (Braudit, 2005); as discussões e tomadas de decisão no seio dos grupos faz com que as pessoas se impliquem mais nos problemas a tratar ou nas tarefas a realizar (Lewin, 1947).

A tutoria de pares funciona como uma estratégia pedagógica que consiste num sistema organizado de apoio pedagógico e socio-afetivo entre várias pessoas. Mais do que privilegiar um caminho, a tutoria

consiste na definição de um caminho, de um trajeto e no acompanhamento de uma *viagem* a prosseguir. Antes de iniciar a referida *viagem* é necessário iluminar a situação de partida - uma fase de exploração do real, do problema, da necessidade - e determinar a situação de chegada - colaborar na consecução de objetivos que partilham, caminhar juntos rumo à resolução de problemas.

Durante o caminho a percorrer - uma fase de realização em que o ritmo e a duração serão em função dos objetivos definidos - é necessário clarificar (i) situações - aspetos positivos e negativos, dificuldades encontradas para, em função destas, introduzir correções oportunas, questionar, reformular - uma fase de balanço.

Estas experiências de aprendizagem coletivas - situações de trabalho em comum geradoras de conhecimento, dinamismo e descoberta – funcionam como momentos cruciais para a exploração de novas vias – para pôr em causa as práticas habituais e ousar construir o novo (Gilles Amado, 2002). É desejável que os professores trabalhem em equipa, já que é difícil inovar sozinho e essa dificuldade pode ser atenuada se forem vários a empreendê-la. Se os animar um objetivo comum: (i) aprender a organizar-se (ii) aprender a interagir (iii) aprender a procurar soluções em conjunto - um modo de funcionamento implicando cada um na tarefa comum, de modo a que esta implicação seja um meio de acesso para o objetivo que se propõe atingir (Meirieu, 1996b).

A tutoria de pares dá a possibilidade ao professor, de, em conjunto com outros colegas, questionar, transformar, enriquecer e melhorar as suas práticas educativas pondo em comum as experiências. «Estrutura-se como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração» (Roldão, 2007: 27).

Que papel assume, pois, o investigador – “colaborador”?

Ao planear atividades, ao identificar recursos ou estratégias necessárias a atividades de aprendizagem bem-sucedidas, ao estruturar aulas que integrem estratégias de aprendizagem participativa, auxilia os professores-pares a: (i) desenvolver as estratégias para implementar em sala de aula, (ii) discutir e partilhar práticas de ensino e (iii) enriquecer a aprendizagem do aluno pelo uso da aprendizagem participativa. Deve ainda ser capaz de: (i) granjear a confiança dos professores-pares (ii) criar soluções para as necessidades sentidas (iii) acompanhar o trabalho que está a ser desenvolvido em contexto de sala de aula (iv) proporcionar um ambiente acolhedor de aprendizagem em parceria.

E que características, com vista ao sucesso, devem possuir os professores-pares?

(i) sentir a necessidade e o propósito do trabalho a desenvolver. (ii) comprometer-se com a aprendizagem, desejando experimentar coisas novas. (iii) interessar-se por novas aprendizagens que incorporem a procura de novas estratégias.

II. UMA INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTO DE ESCOLA – UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Na investigação que desenvolvemos, no âmbito da Formação Contínua, em contexto de escola, centrado num Conselho de Professores de uma turma PIEF - um processo colaborativo/formativo, dinâmicas formativas entre pares de professores que colaboram de uma forma regular e sistemática na planificação do processo de aprendizagem que desenvolvem na turma; os professores, ao indagarem sobre a sua própria

prática, refletindo, poderão melhorar a ação e os seus conhecimentos e competências como resultado da formação (Russ-Eft & Preskill, 2001) e adotar uma atitude investigativa, como construtores de conhecimento.

Este processo iniciou-se no ano letivo 2006/2007 e teve continuidade no ano letivo 2007/2008. Nos dois anos seguiu-se o mesmo esquema de investigação e o mesmo “par-pedagógico” na “Tutoria de pares”, momento semanal integrado no horário dos professores que, em parceria (par pedagógico), planificam/adequam atividades e preparam os respetivos materiais a implementar em contexto de aula de aula.

II. 1. Tutoria de Pares – Aprendizagem colaborativa

As sessões tutoriais entre pares de professores contribuem para o desenvolvimento de competências colaborativas, através de uma construção participada – a partilha, a reflexão e as interações proficuas.

O momento de tutoria semanal visa, em conjunto, planificar e desenvolver atividades de aprendizagem, assim como refletir sobre as mesmas.

Aquando da preparação de uma unidade de aprendizagem em “Viver em Português”, numa das sessões de tutoria, os professores decidiram em conjunto, numa perspetiva colaborativa, trabalhar um tema: a escrita colaborativa. Começaram então a planificar-se as atividades relacionadas com o objetivo a atingir e a discutir estratégias a implementar em sala de aula. A discussão orientou-se por alguns critérios fundamentais, a saber:

1. tornar os conteúdos apelativos e interessantes do ponto de vista do aluno;
2. utilizar estratégias diversificadas e criativas;
3. implementar o trabalho colaborativo – recurso a atividades de trabalho de grupo;
4. promover a participação ativa do aluno na construção da aprendizagem.

Nas sessões de tutoria foi-se passando, gradualmente, de um nível descritivo, para um nível em que se interpretava a ação e os seus resultados, procurando justificações, sugerindo alternativas, num pleno e consequente exercício da capacidade reflexiva - “capacidade de pensar autónoma e sistematicamente” (Alarcão, 2003: 46). Sem dúvida que a tutoria de pares propicia o desenvolvimento profissional incentivando a reflexão e a análise da prática de ensino, encorajando a colaboração entre os professores. É elaborado um plano de trabalho - esse plano é executado e os seus resultados são avaliados; dessas avaliações surgem muitas vezes novas ideias para novos projetos e novas investigações.

Todas as oportunidades de mobilizar saberes e experiências devem ser tidas como fundamentais, tornando-se como referenciais da formação e investigação - Qualquer caminho é um caminho conjunto que partilha preocupações e sentidos.

O seguinte quadro mostra as etapas do processo de formação, em parceria, que se constituiu em espaço de análise, investigação, reflexão, intercâmbio de experiências, cooperação e integração entre teoria e prática:

Aprendizagem em parceria:

<p>As etapas do processo:</p>	<p>Unidade de Aprendizagem "A escrita colaborativa"</p>
<p>1- Preparar e explicitar o trabalho a desenvolver – Caracterização da situação problema.</p>	<p>As professoras em tutoria:</p> <p>1. Identificam objetivos que consideram importantes - definem os objetivos fundamentais da sua intervenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver competências de escrita; - Fomentar a colaboração entre os alunos; - Desenvolver tarefas variadas e criativas de escrita.
<p>2. Conceber um plano de trabalho – discussão conjunta, intercâmbio de ideias - fazer o caminho e refletir continuamente sobre o mesmo.</p>	<p>2. Elaboram um plano de trabalho para atingir os objetivos definidos – conjunto de atividades para os alcançar:</p> <p>Planificação das aulas – atividades a desenvolver em contexto de sala de aula – atividades lúdicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construção de um texto alusivo a uma imagem; - Produção de texto com condicionantes; - Acrósticos; - Elaboração de um anúncio publicitário. <p>Construção de um dossiê de escrita criativa.</p>
<p>3. Executar o plano – desenvolvimento dos trabalhos - Discutir o que se faz como e porque se faz – operacionalizar detalhadamente os procedimentos - passo a passo.</p> <p>Elaboração do plano de intervenção.</p>	<p>3. Compartilham estratégias de ensino - bibliografias ou relatos de experiências (sobre a colaboração) que ajudem a construir significados, aproximações e pontos de reflexão para as suas práticas pedagógicas.</p>
<p>4. Refletir sobre o trabalho realizado - síntese do trabalho desenvolvido.</p>	<p>4. Fornecem <i>feedback</i> das aulas ou atividades de aprendizagem - exemplos de atividades desenvolvidas e materiais construídos - apresentação de alguns trabalhos que estão a ser elaborados pelos alunos na sala de aula.</p> <p>A regulação depende das atividades de reflexão e de planificação feitas em conjunto (preparação da aula, organização da sequência...)</p> <p>(Foi relevante estarem duas professoras em parceria pedagógica a conduzir a aula, traduzindo-se numa clara otimização da gestão pedagógica, do tempo e do espaço).</p>
<p>5. Identificar novas questões para investigação – Planeamento de novas ações.</p>	<p>5. Trabalho de pares ou de grupo foi benéfico para a dinâmica das aulas e para a melhoria da qualidade educativa.</p>

II. 1. Os resultados

II. 1.1. A perspetiva das professoras

Quando iniciámos o conjunto com o par-pedagógico *Viver em Português* o mesmo diagnosticou, nas entrevistas iniciais (outubro de 2006), ser necessário refletir mais na “Tutoria de pares” sobre as aulas.

Gradualmente, no ano de 2006/2007, nos momentos de “Tutoria de Pares” o par pedagógico *Viver em Português* foi mudando a sua forma de atuar, passando da simples planificação das aulas (integrando poucas atividades diversificadas e motivadoras) para uma reflexão partilhada (inicialmente diminuta), em conjunto com a investigadora. A pouco e pouco foram sentindo a necessidade de analisar, questionar, avaliar procedimentos, no sentido de melhorar a prática pedagógica.

Na “Tutoria de pares”, realizada em dezembro de 2006, as professoras ainda mostram alguma insegurança relativamente ao modo de implementar em sala de aula estratégias colaborativas e de se organizarem em parceria, em virtude da desconcentração dos alunos:

(...) Temos de começar a implementar o trabalho de pares... depois o de grupo... porque não vai ser fácil. Os alunos são muito desconcentrados (...) **Ema (21/12/2006).**

(...) Com estes alunos, trabalhar em grupo é muito complicado... (...) **Diana (21/12/2006).**

Por sua vez, na “Tutoria de pares”, realizada em abril de 2007, as professoras Ema e Diana sublinham os resultados positivos decorrentes do trabalho de grupo e/ou de pares implementado em sala de aula, assim como as atividades motivadoras aí desenvolvidas:

(...) Continuar com atividades motivadoras... em grupo ou a pares... (...) **Ema (10/04/2007).**

(...) É necessário continuar a implementar o trabalho de grupo e/ou de pares já que tem vindo a ser uma prática sistemática e que está a dar resultados. Os alunos já não estranham! (...) **Diana (10/04/2007).**

No final do 1º ano de intervenção, os resultados das entrevistas finais evidenciam algumas mudanças no que diz respeito ao trabalho desenvolvido na “Tutoria de pares”, a nível das dinâmicas de colaboração.

Ao compararmos alguns indicadores com o ano anterior, verificamos que nos momentos de “Tutoria de pares”, no ano letivo de 2007/2008, a reflexão sobre as práticas pedagógicas foi uma constante, daí advindo uma forma diferente de atuação de professores e de alunos na sala de aula – estratégias de ensino-aprendizagem mais colaborativas.

A este respeito, vejamos os testemunhos das professoras Ema e Diana, respetivamente:

(...) As sessões de “Tutoria de pares” têm sido um espaço... que tem sido essencial para nós... um espaço de partilha e de reflexão... Tem sido fundamental para privilegiar o trabalho colaborativo na sala de aula que já é uma prática normal e corrente. Apostámos no trabalho centrado nos alunos e essa estratégia tem resultado. No início duvidámos porque os alunos tinham muitas dificuldades em concretizar as tarefas. Mas tudo se foi organizando... estruturando (...) **Ema (30/10/2007).**

(...) A reflexão na “Tutoria de pares” tem sido muito útil... essencial para nós pensarmos o modo de ultrapassar as dificuldades dos alunos... na expressão escrita... e as nossas também... a parceria em sala de aula... As melhorias são enormes... (...) **Diana (04/03/2008).**

Em suma, no contexto formativo “Tutoria de pares” foi indiscutível a transformação do par-pedagógico *Viver em Português*, na sua linha de ação. O resultado positivo destas ações formativas-reflexivas foi evidente – houve mudança nas atividades e estratégias em sala de aula - mudança nas atitudes dos alunos e no par-pedagógico. As professoras, gradualmente, foram perspetivando as aulas de modo completamente diferente - deveriam ser dinâmicas, com tarefas bem delineadas, momentos onde reinasse a colaboração entre si e entre os alunos, com materiais diversificados, atividades motivadoras e colaborativas.

A partir dos dados de observação direta e indireta, percebemos a intensidade da experiência quotidiana de colaboração entre professores no interior do grupo PIEF, destacando as tutorias de pares e as parcerias pedagógicas em sala de aula.

As professoras da tutoria salientam, do seguinte modo, as mais-valias do trabalho colaborativo:

Repercutir-se na aprendizagem dos alunos, contribuir para o sucesso dos alunos (“Conseguimos apoiar mais os alunos” – P1; “O trabalho colaborativo tem mais valias junto dos alunos, porque o trabalho é muito mais enriquecido” – P2).

Proporcionar melhor ambiente de ensino, uma maior satisfação do professor e dos alunos (“Proporciona melhor ambiente de ensino, uma maior satisfação do professor e dos alunos; potencia os interesses e as habilidades que os alunos todos têm” – P2).

Potenciar o desenvolvimento pessoal e profissional (“é um enriquecimento pessoal e profissional ímpar, que não se pode comparar com nada; acho que crescemos muito, muito, a nível pessoal e profissional” – P2; “ficamos melhor preparados para enfrentar situações novas...!” – P1; “esta experiência já é um fator de desenvolvimento profissional!” – P2; “eu acho que a nível da equipa, as coisas a funcionarem da maneira como já funcionam, em conjunto, já proporcionam esse desenvolvimento profissional” – P2).

II. 1.2. A perspetiva dos alunos

E os alunos que representações tinham das atividades e aprendizagens que iam desenvolvendo?

Para o par-pedagógico, a resposta a esta questão era fundamental para ajudar, ao longo do processo, à construção e reconstrução de teorias e práticas pedagógicas.

Transcrevemos, a título exemplificativo, as avaliações feitas oralmente por alguns alunos, no final do ano letivo 2007/2008, relativamente às aulas de *Viver em Português*:

(...) Trabalhámos bem em grupo... As professoras de VP escolheram uma maneira interessante de explicar para os alunos ficarem mais interessados (...) A1;

(...) Duas professoras em sala de aula foi muito importante para nós... ajudaram-nos (...) A3

(...) Gostei muito dos trabalhos que fiz... o que gostei mais de fazer em grupo foram os slogans (...) A4

(...) As duas professoras em sala de aula... com elas estamos com mais atenção. Há colaboração entre os alunos e as professoras (...) A6

(...) Gostei muito das aulas. Aprendi muita coisa (...) A7

(...) *Nas aulas de VP tenho gostado do trabalho que temos feito... as professoras estão sempre atentas aos alunos (...)* A10

(...) *Achei as aulas mais criativas e interessantes (...)* A12

EM SÍNTESE

Esta investigação foi muito gratificante e mostra que é possível desenvolver competências de trabalho colaborativo e reflexivo entre professoras e, ao mesmo tempo, traduzi-las na otimização do processo de ensino-aprendizagem.

Pensamos que a formação colaborativa pode contribuir para a mudança ajudando os professores a desenvolver capacidades de trabalho colaborativo, reflexivo. Para que a mudança se comece a operar nas práticas dos professores é necessário praticá-la, incentivá-la e refletir sobre ela em conjunto. É necessário estarmos todos predispostos a aprender, podendo responder assim ao desafio da nossa era, “a sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem” (Alarcão, 2003: 15-16). É necessário investir em processos de desenvolvimento profissional dos professores, incentivar a reflexão das suas ações pedagógicas, a discussão colaborativa de práticas possíveis e a produção de conhecimentos coletivos (Garcia, 1999). As escolas devem garantir espaços para isso, dando oportunidade ao educador para estar sempre a aprender, a aperfeiçoar-se, a mudar e, assim, a melhorar o ensino e a escola. Apenas uma formação gerada na escola, que envolva e comprometa os professores a trabalharem em grupo, é capaz de conduzir a mudanças e a conquistas significativas.

Assim, o traço fundamental de todo o processo investigativo que levámos a cabo realça o desenvolvimento de uma cultura colaborativa/reflexiva e do trabalho em equipa, em contexto escolar, partindo-se do pressuposto de que a vivência de uma experiência de formação contínua pela investigação-ação, poderá contribuir para o desenvolvimento do contexto escolar, dos alunos e dos professores.

Consideramos que as dificuldades, os problemas, as expectativas debatidas e refletidas em grupo são momentos de formação muito importantes pelas trocas e vivências que propiciam. É fundamental refletir, de forma contínua, sobre a experiência e sobre o contexto em que a prática ocorre, para se conseguir adaptar e reformular (Day, 2004), pois apenas “a revalorização do conhecimento que brota da prática inteligente e refletida”, tal como salientam Schön, (1983) e Alarcão (1991), poderá dar respostas às questões educativas que surgem no dia a dia das escolas, contribuindo também para desenvolvimento profissional dos professores.

A escola terá de funcionar como um lugar de aperfeiçoamento onde se discuta e reflita sobre a construção do conhecimento, onde os educadores não transmitam apenas conhecimentos, mas que se preocupem também com a formação global dos alunos, de modo a que a educação se torne um processo de formação comum e permanente (Paulo Freire, 1995). Esta conceção de educador pressupõe uma formação contínua e continuada baseada na reflexão crítica, na partilha da prática, num *continuum* que se estenda por toda a carreira dos professores (Tardif, 2002) e que contribua para uma mudança pessoal e profissional significativa.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1991). "Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores". In: Cadernos CIDINE, nº1, pp. 5-22.
- Alarcão, I. (2001). A Escola Reflexiva. in Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. São Paulo: Artmed Editora Ltda.
- Alarcão, I. (2003). Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva. São Paulo: Cortez Editora.
- Ainscow, M. & all. (2001). Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para a formación de equipos docentes. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Amado, J. S. (2001a). Interação Pedagógica e Indisciplina na Aula. Porto: Edições ASA.
- Amado, G. (2002). «Le coaching ou le retour de Narcisse». *Changement Social*, nº1.
- Brauduit, A. (2005). L'apprentissage coopératif – origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Col Pédagogies en développement. Éditions De Boeck.
- Caetano, A. P. (2003). Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Day, C. (2004). A Paixão pelo Ensino. Porto: Porto Editora.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Flores, A., & Veiga Simão, A. M. (Orgs.) (2009). *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: contextos e perspetivas*. Coleção Educação e Formação. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freire, P. (1995). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (texto policopiado).
- Garcia, M. (1995). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Coleção Ciências da Educação. Século XXI. Porto: Porto Editora.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora.
- García Fernandez, A. (2006). "La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción labora". In *Revista de Educación*, nº341 Septiembre -Diciembre . Política e Educação. São Paulo: Cortez Editora.
- Glazer, E. M. & Hannafin, M. J. (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22,179-193.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Editora Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. (2001). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. (1990a). What is cooperative learning? In M. Brubacher, Perspectives on small group learning. Oakville: Rubicon Publishing Inc., 68-80.
- Lewin, K. (1947). Group decision and social change. In E. Swanson, T. M., Newcomb & E. L. Hartley (Eds), Readings in Social Psychology. New York: Holt, 197-211.
- Little, J. W. (1990). Teachers as colleagues. In A. Lieberman (Ed.). Schools as collaborative cultures. The Falmer Press.
- Meirieu, P. (1996b). Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe -2. Lyon: Chronique Sociale. Pédagogie/Formation (6 ème édition).
- Perrenoud, P. (2002a). Aprender a Negociar a Mudança em Educação – Novas Estratégias de Inovação. Coleção em foco. Porto: Edições ASA.
- Ruela, C. (1999). Centros de Formação das Associações de Escolas. Processos de construção e natureza da oferta formativa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Roldão, M.^a C. (2007). “Colaborar é Preciso – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores”. Revista Noesis, nº 71, Out./Dez., pp. 24-29.
- Russ-Eft, D. & Preskill, H. (2001). Evaluation in organizations: a systematic approach to enhancing learning, performance and change. Massachusetts: Perseus Publishing.
- Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. New York: Teachers College Press.
- Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis Editora.
- Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P. & Freire, I. (2007). Uma formação para o desenvolvimento profissional em contexto laboral. In J. Morgado & I. Reis (orgs.), Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: Perspetivas Europeias, 63-72. Braga, CIED, Universidade do Minho (41-72).

Didática, currículo e trabalho docente: aproximações, diferenças e especificidades.

Lenilda Rêgo A. de Faria, Alderlândia da Silva Maciel, Tânia Mara R. Machado ⁵⁹¹

Este artigo apresenta algumas das mais significativas sistematizações sobre a temática, realizadas durante e na continuidade dos estudos de uma pesquisa de doutoramento na área de Didática. A relevância e pertinência desta temática vinculam-se ao entendimento segundo o qual a relação pedagógica se efetiva pela mediação do trabalho docente, entre o conhecimento, o aluno e as circunstâncias histórico-culturais nas quais se situa e se desenvolve. O objetivo é *problematizar as relações entre Didática, Currículo e Formação de Professores, evidenciando as aproximações, as diferenças e as especificidades presentes nestas áreas de conhecimento*. Para tanto, procura dar resposta à questão medular que orienta o estudo: quais as aproximações, especificidades e diferenças entre didática, currículo e formação de professores?

O desenvolvimento da pesquisa realiza-se a partir de dois movimentos articulados: o primeiro traduz-se em estudos de natureza teórica com o recurso à pesquisa bibliográfica e o segundo, recorre-se às análises das entrevistas realizadas com quatro estudiosos representativos da área da didática: José C. Libâneo, Maria Rita N. S. Oliveira, Selma G. Pimenta e Vera M. Candau. Tem como bases teórico-metodológicas a pedagogia como ciência da e para a práxis educativa e a didática como teoria do ensino enquanto totalidade concreta. O estudo tem como categorias nucleares: didática, currículo, formação de professores, crítica, práxis, ciência, pedagogia e formação humana.

Nos últimos anos, em especial no interior dos Endipes e do GT de Didática da Anped, estudos (Franco & Guarniere, 2008; Libâneo, 2008; Martins & Romanowski, 2010) vêm demonstrando que o objeto de estudo da área está novamente posto em questão. Palavras como *esvaziamento, enfraquecimento, dispersão, esfumaçamento, esgarçamento, fragmentação* têm aparecido nos estudos e debates para designar o momento atual do ensino e da pesquisa na área. Questões como: há uma tentativa de outros campos de solapar o objeto da didática? O que têm a ver as áreas de formação de professores e currículo com isso? A disciplina formação de professores nos cursos de pedagogia e licenciaturas substitui a didática? E as disciplinas de pesquisa e práticas pedagógicas, ela vieram para substituir a didática?

Estudiosos das áreas do currículo e da didática têm se debruçado sobre as especificidades e aproximações desses dois campos de estudo. Um marco importante, nesse sentido, foi o livro *Currículo e didática. Confluência e divergências entre didática e currículo*, organizado por Maria Rita N. S. Oliveira e publicado pela Papyrus, nos anos finais da década de 1990. Os textos constantes no livro expressam de maneira contundente o sentido que acompanha o título. São interlocuções que apresentam posições, buscas, no sentido de os pensadores se tornarem mais claros em seus estudos sobre as relações entre didática e currículo, com nítidas divergências posturas teórico-metodológicas, precisamente, José C. Libâneo e Antonio Flávio Moreira. Reciprocamente, esses estudiosos, apresentam críticas ao modo de operar com o objeto comum as duas áreas: os processos e fenômenos constituintes do ensino e da aprendizagem, ao mesmo tempo se posicionam em defesa do enriquecimento do debate, pelo permanente diálogo.

Recentemente, nessa direção, foi publicado o livro ⁵⁹² *Currículo, Didática e Formação de professores*, organizado por Rita N. S. Oliveira e José Augusto Pacheco. Nesse estão estudiosos das áreas em questão,

⁵⁹¹ UFAC

com o destaque para a participação de pensadores portugueses e para as questões concernentes a formação de professores, refletindo bem uma tendência dos últimos anos, na produção da intelectualidade brasileira na área da educação, de pensar e discutir os problemas da realidade educacional e da escola, com interlocutores de diferentes países, em particular, as temáticas relacionadas a formação de professores.

No contexto das problematizações da questão do estudo em tela, em alguns momentos, os entrevistados tratam das questões do objeto da didática na atualidade e a sua relação, particularmente com as áreas próximas.

No que se refere à tese segundo a qual a “didática continua enfrentando o dilema entre a fidelidade ao seu objeto e o canto das sereias, representado pelas múltiplas tentativas de outros campos científicos em solapar dela seu objeto ou substituí-los por outros” (Libâneo, 2008), o entrevistado apresenta algumas hipóteses que poderiam explicar a tese supramencionada. Uma delas, nas palavras desse entrevistado, é o fato de pedagogos e estudiosos da didática não terem se voltado para a dimensão propriamente psicológica dos processos de ensino e aprendizagem.

Se entre colegas que se identificam com o campo da didática, ou colegas que se reconhecem como investigadores do campo da didática, está ocorrendo um suposto solapamento do que é essencial da didática é porque podemos então elaborar uma hipótese, qual seja, a de que os investigadores do campo da didática no Brasil, por uma série de razões que talvez possam ser identificadas na história da pedagogia, na história da formação dos pedagogos etc., se apropriaram pouco, ou não se interessaram em se apropriar da dimensão propriamente psicológica dos processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, podemos elaborar a hipótese de que a investigação da didática no País tendeu a ficar muito mais do lado do ensino, sem colocar em questão de que o bom ensino é aquele que promove a aprendizagem. Na medida em que essa tradição na investigação da didática no Brasil permaneceu mais fortemente ligada ao tema do ensino, numa visão de uma pedagogia demasiadamente tradicional, não houve um interesse, não se tocou na dimensão da psicologia da aprendizagem. (Libâneo, 2008. Informação verbal).

A outra hipótese tem a ver com a relação entre a pedagogia como ciência da educação e as demais ciências da educação. Para o entrevistado, o elo perdido dessa relação é o pedagógico, pois, de um lado, a didática é demasiadamente psicologizada e, de outro, sociologizada. Libâneo coloca a necessidade de uma visão sintetizadora da pedagogia:

Os pedagogos deveriam ser aqueles que captam a dimensão psicológica, sociológica, antropológica. Os pedagogos deveriam explicitar o seu foco e verificar como poderíamos transformar o ato docente, ao mesmo tempo, sociológico e psicológico. Os dois extremos são vieses; estão errados. O ato didático é um ato simultaneamente social, cultural, antropológico, mas também é um ato psicológico. Talvez eu tenha razão quando afirmo que o elo perdido da didática em relação às ciências da educação seja o elo pedagógico. É por esse elo que poderíamos pegar para o sociológico, o antropológico e o psicológico. Mas a crítica ao psicologismo resultou no sociologismo. E é bem possível que hoje, mesmo colegas do quadro genericamente entendido como didática crítica, ou didática baseada na visão dialética, estejam se firmando numa posição visada novamente para o lado sociológico, tal como ocorre na teoria curricular crítica, na sociologia do trabalho docente. (Libâneo, 2008. Informação verbal)

A tese da dispersão é questionada por Candau, quando aponta a necessidade de não se ter uma visão essencialista do objeto da didática; afirma a positividade do diálogo do campo de dialogar com outras perspectivas epistemológicas, filosóficas e culturais; observa a necessidade da área reconhecer e enfrentar-se com a pluralidade de campos, como também aponta para a importância de a didática ser continuamente ressignificada em função de sua especificidade de vinculação direta com a realidade educacional:

A questão do objeto de qualquer campo científico é que não podemos ter uma visão essencialista do objeto. O objeto, o conhecimento, está sempre historicamente situado, então, evidentemente que temos referências desde Comênio até hoje que não podemos ignorar. Mas um objeto, principalmente de campos como o da didática, profundamente ligados à realidade educacional, tem que estar sendo continuamente ressignificado para aquele momento. E esse é o desafio do momento atual, como se vai ressignificar [...] porque essas questões estão na sala de aula, e a violência muitas vezes é a violência simbólica, outras vezes é a violência física, mas talvez a violência simbólica passe também pela questão do conhecimento, pela negação do aluno como portador, também, de um conhecimento, que vem, por exemplo, das suas origens socioculturais. Essas questões têm que ser incorporadas na área da didática. É muito bom para a área de didática que ela tenha de enfrentar diferentes matrizes epistemológicas, filosóficas e perspectivas culturais. E ela está tendo dificuldades nisso, então, olha sempre como dispersão e não como uma pluralidade do campo que seja importante ser reconhecida e que se estabeleça um espaço onde ela possa ser essa pluralidade dialogada. (Candau, 2010. Informação verbal)

Pimenta trata a questão do esgarçamento da didática reportando-se a duas hipóteses: a primeira é que, ainda no contexto dos anos de 1980, a didática foi sendo substituída por áreas como a história, a sociologia da educação que não tomam a escola como objeto de investigação. Essas áreas não têm condições de tratar das questões didático-pedagógicas porque as pesquisas realizadas não adentram a escola, a sala de aula.

Sempre lembrando que esse aligeiramento, esse esgarçamento da didática, ocorreu já nos anos 1980, quando ela foi sendo substituída por outras áreas do conhecimento que não têm a escola como objeto de pesquisa, e de referência, sem compromisso com a escola. A história da educação não tem o compromisso com a escola. A sociologia da educação não tem o compromisso com a escola; ela parte da sociologia, passa pela escola e volta para a sociologia. E é isso que ela tem que fazer mesmo. Não posso ser um sociólogo falando sobre escola se não adentro a escola. Como o Libâneo diz, “o sociólogo para na porta da escola e volta”. (Pimenta, 2008. Informação verbal)

A outra hipótese diz respeito ao fato de que, a atual condição material das escolas, as condições de trabalho do professor, inviabiliza a efetivação de práticas pedagogicamente potentes. A didática em particular, área da pedagogia que mais adentra a sala de aula, esbarra-se diretamente com as condições neoliberais de trabalho. Desse modo, os professores são impossibilitados de se apropriar dos resultados das pesquisas existentes na área e que apontam para o papel ativo do professor na organização das situações de ensino-aprendizagem.

O esgarçamento da didática também se dá porque, das áreas de conhecimento da pedagogia, ela é a que adentra a sala de aula e as condições de trabalho. Como as condições de trabalho atuais são impeditivas de que o resultado da escola seja de qualidade, então a didática está batendo em uma condição material, que com o neoliberalismo se aprofundou, com essa questão. Porque estamos falando que é possível transformar, temos resultados de pesquisa que podem ser sistematizados nessa direção, e na nossa relação com as

escolas existentes, na grande maioria, nos deparamos com a impossibilidade dos professores se apropriarem como sujeitos dessas ferramentas. (Pimenta, 2008. Informação verbal)

As sinalizações dos entrevistados dão a direção de que os desafios vivenciados na contemporaneidade pela área de didática guardam relação com as questões epistemológicas, envolvendo desde a relação da pedagogia e as outras ciências da educação, a história da pedagogia e da formação do pedagogo no Brasil, passando pela especificidade da didática, até a relação da escola com a materialidade social.

Historicamente, as ciências da educação não partem dos problemas da realidade educacional e da prática educativa, para daí, pelo seu campo, oferecerem instrumentos teóricos de explicação dos fenômenos da prática pedagógica. Por outro lado, mas vinculado a esta questão, a formação dos pedagogos tem sido tímida no sentido de proporcionar uma compreensão ampliada das articulações e mediações do ensino e da aprendizagem com a realidade histórico-cultural e do ato propriamente didático, isto é, as condições potencializadoras da mediação cognitiva da aprendizagem.

No tocante às questões próprias da especificidade da didática, os argumentos também caminham na direção da necessidade, não apenas da área se colocar em permanente discussão, de se resignificar em face dos desafios da realidade das escolas e do trabalho do professor, como também de aprender a lidar com as diferentes posturas epistemológicas presentes no campo. Para esse entendimento, a área não vivencia uma dispersão, mas sim uma pluralidade teórica no modo de entender o objeto da didática.

Pudemos ainda, na análise dos depoimentos, encontrar indicações da necessidade de atenção às políticas neoliberais e suas repercussões nas condições materiais da escola e do trabalho do professor. O entendimento é o de que o campo já apresenta pesquisas com resultados fecundos direcionados à emancipação do professor, mas as ações que caminham nesse sentido são inviabilizadas por tais condições.

Tivemos nossa intenção voltada para a problematização dos recentes debates travados pelo campo, por meio de alguns de seus estudiosos, que colocam a hipótese de a área vivenciar um esvaziamento, dispersão e esgaçamento de seu conteúdo, ou ainda da tentativa de outros campos se apropriarem do objeto da didática. Nesse sentido, e com o propósito de avançarmos na compreensão dessa problemática, abordaremos, pelo olhar dos entrevistados, as relações entre a didática, o currículo e a formação de professores.

Fizemos um primeiro movimento com o objetivo de historicizar os percursos dessas áreas aqui no Brasil. Candau procura na origem das palavras currículo e didática subsídios para explicar a diferenciação entre ambas, bem como justificar seu entendimento de que elas devem caminhar juntas:

Entendo que tenho uma posição muito própria por observar que as palavras didática e currículo vêm de origens socioculturais e acadêmicas diferentes. Currículo vem muito mais do mundo anglo-saxão, tanto da Inglaterra quanto dos Estados Unidos, e aí se foi fazendo uma produção. Em inglês não existe a palavra “didática”. Em uma universidade americana, caso se queira fazer estudos sobre ensino e similares, deve-se procurar um departamento que se chama “Curriculum and Instruction”, quer dizer, currículo e ensino estão juntos. No mundo da Europa continental, principalmente da Europa Latina, a palavra didática tem muito mais tradição, desde Comênio, digamos assim, mas na França, na Itália, na Espanha... e a palavra currículo foi introduzida tardiamente por influência dos ingleses. Por exemplo, quando estudei na Espanha, não se falava de currículo, falava-se de didática. Quando passou a incorporá-la, os departamentos passaram a ser didática e currículo,

portanto, caso queiramos diferenciar pelo objeto não dará certo porque cairemos naquela história em que o currículo aborda o quê ensinar e a didática o como ensinar. (Candau, 2010. Informação verbal)

A estudiosa salienta que, no Brasil, a didática se organizou primeiro no interior da Anped, inspirada pelo materialismo histórico-dialético, e o currículo, depois do retorno de educadores brasileiros que se pós-graduaram no exterior, em especial na Inglaterra, trazendo outros referenciais teóricos e desenvolvem estudos com autores que se situam no arco do ideário pós-moderno. A entrevistada assim se manifesta:

O Grupo de Didática existiu primeiro por exemplo no âmbito da Anped, e foi construindo uma série de relações e dialogando muito fortemente com a perspectiva materialista-dialética e foi se desenvolvendo. O grupo de currículos surge depois, vem muito mais fruto de pesquisadores brasileiros que estudavam na Inglaterra e nos Estados Unidos – principalmente na Inglaterra, [...] – e, portanto traziam outro tipo de referências de diálogo. E progressivamente esse grupo foi fazendo mais interlocução com a questão de autores pós-modernos. E hoje em dia eles e estão em comunidades acadêmicas diferenciadas. (Candau, 2010. Informação verbal)

Essa influência estrangeira em nossos pesquisadores também foi destacada por Libâneo ao se referir à forte posição relativista da teoria crítica do currículo, conforme depoimento já reproduzido.

Retomamos Candau que, no contexto das discussões, ilustra com sua experiência pessoal comportamentos que evidenciam a problemática envolvendo as áreas:

É complicado. À vezes sou vista como “Ah não! Mas ela já não é mais da Didática [...]” [...] “Afim de contas, quais são os seus parceiros?” [...] No fundo, são mundos de relações acadêmicas, mas também, de fato, são lutas de componentes de poder, disputam quais são os grupos que têm mais força em determinados momentos. (Candau, 2010. Informação verbal)

A pensadora observa a necessidade de trabalho conjunto e contínuo entre a área do currículo e da didática, destacando os riscos de um retorno à concepção instrumental de didática quando se tem uma visão desarticulada dos campos e se separa o que ensinar do como ensinar. Entende que a diferença entre estes se dá muito mais pela história das comunidades científicas do que pelo objeto.

O problema principal do currículo é o conhecimento escolar, o problema principal da Didática é a questão das metodologias; voltamos, assim, para uma visão instrumental e não podemos separar o como ensinar do quê ensinar. A diferenciação vai, portanto, dar-se não no plano do objeto mas pelas comunidades científicas que foram sendo criadas, principalmente no caso brasileiro, porque em outros países essa diferenciação não existe. Fica, então, a impressão que didática e currículo, ao contrário, deviam ser parceiros, deviam estar continuamente trabalhando juntos. Isso porque, se nos aprofundarmos muito, veremos que a diferença não é de objeto, mas, talvez, de tradições que foram sendo construídas e comunidades acadêmicas diferenciadas que foram se fortalecendo. (Candau, 2010. Informação verbal)

As diferenças entre os campos se mostram claramente teóricas no que se refere à concepção de aprendizagem e da função da escola, como observamos no depoimento de Libâneo. No contexto da relação entre as disciplinas da educação, o ensino, e a aprendizagem são tomadas na fração que cabe a cada ciência da educação; contudo, para o entrevistado, o ensino tem caráter intencional de formação da personalidade dos alunos daí a necessidade de compreendermos o processo mental de internalização dos conteúdos.

As formas de ensinar dependem da forma de aprender; preciso compreender a sua estrutura de aprendizagem, e os seus motivos, para poder ajudar o aluno a internalizar um conteúdo, ou um processo mental associado a um conteúdo. Isso, os sociólogos da educação desconhecem, todos eles da teoria curricular crítica. Então, por mais boa vontade que tenha com esses colegas, que estão preocupados com a escola, eu os critico. E não posso exigir deles, porque a base epistemológica do pensamento deles não chega na psicologia. Eles não querem compreender a estrutura psicológica da aprendizagem, porque acham que a aprendizagem é um fenômeno sociológico. Eu aprendo convivendo, partilhando. Aprender a desenvolver competências cognitivas, aprender a pensar, e o ensino tem, necessariamente, caráter intencional de formação da personalidade dos alunos. Resumindo a questão ao extremo, o conteúdo da Didática começa naquilo que significa o essencial de uma relação pedagógica escolar, que é o aprender, a aprendizagem. (Libâneo, 2008. Informação verbal)

Libâneo faz uma autoindagação e, ao mesmo tempo, responde, trazendo um encaminhamento teórico-metodológico no tocante à questão da apropriação dos conteúdos e à experiência sociocultural.

Eu pergunto: seria pedagogicamente viável prover aos alunos os conteúdos científicos, sem deslegitimar os discursos desses alunos a partir de seus contextos de vida? Digo que sim. Temos, de um lado, uma cultura e uns valores universais e, de outro, o pluralismo das culturas e das diferenças. Não há incompatibilidade entre a aprendizagem dos conteúdos e a incorporação no currículo da experiência sociocultural. O que eu diria aos adeptos do currículo meramente experiencial é que considerem que humanizar as pessoas implica também uma atividade cognitiva, a apropriação de conteúdos e a formação de ações mentais. (Libâneo, informação verbal)

Os entrevistados também discutem a relação entre didática e currículo apontando para as diferenças e aproximações desses campos, como também sugerindo que o modo como compreendemos essa relação depende do ponto de vista que se analisa. A didática os curriculistas, a didática está no interior do currículo, ao passo que, os didátas entendem que é o currículo que é

Não refiz ainda como eu via essa relação entre currículo e didática. No texto⁵⁹³ "O campo do currículo, o campo da didática: relações", procuramos mostrar exatamente as diferenças e aproximações entre ambos. E depende do ponto de vista com que se analisa. Do ponto de vista dessa sistematização, a didática aparece antes de currículo; por outro lado, a área de currículo surge muito ligada à construção de programas de ensino. Então a didática fica, durante certo tempo, muito ligada a questões do pedagógico, pela condução do processo. E o currículo está dentro da didática, muito em função da proposta, dos programas e dos planos, a despeito do fato de que logo os curriculistas começam a dizer que ele é o programa se fazendo; novas experiências, pelas quais o aluno passa, mas, enfim, se se considera que a didática lida com a condução do processo, e que, portanto, o programa é um dos elementos da didática, a didática está dentro de currículo e currículo está dentro de didática. E se se entende que o currículo é que defende toda a programação, então a didática está dentro de currículo. Percebe? Então, eu não vejo diferente. (Oliveira, 2009. Informação verbal)

A discussão sobre didática e formação de professores aparece na pesquisa marcada por posições teóricas que problematizam a legitimidade da formação de professores como campo epistemológico, uma vez que esta não tem um objeto claro, assim como não pode ser estudada de maneira isolada; a didática é entendida como a disciplina mãe da formação de professores; na licenciatura, a formação de professores como disciplina não substitui a didática. Ela aparece, mas como estudo direcionado para a constituição da profissão docente.

⁵⁹³ A entrevistada se refere ao texto OLIVEIRA & SANTOS (1998. p. 9-32).

A didática não pode ser reduzida a uma disciplina chamada formação de professores, porque a didática é a disciplina da formação de professores. É possível estudar o tema da formação de professores isoladamente? Ele pode aparecer no currículo? Ele pode aparecer, desde que tenha como conotação o estudo da constituição da carreira, da categoria, da profissão de professor. Pode-se ter essa disciplina, mas ela não é a didática. A disciplina mãe da formação de professores é a didática. A formação de professores não é um campo epistemológico; ele não tem, não cobre, requisitos epistemológicos para dizer que é um campo científico, uma vez para se ter um campo científico, que visa legitimar-se enquanto investigação científica, precisa haver um objeto – na medida do possível – claro, processos investigativos buscados na história da constituição do objeto. Quer dizer, fala-se em formação de professores, e que metas investigativas. Mas, metas investigativas na formação de professores? Então, ele não cobre requisitos postos pela epistemologia, para se constituir num campo de conhecimento. (Libâneo, 2008. Informação verbal)

A discussão relativa às questões envolvendo a didática e formação de professores é novamente polemizada no momento da identificação da influência da sociologia da educação na formação de professores mediante proposições do professor reflexivo – este, mais próximo de uma concepção neoliberal. O entrevistado diz:

Eu me encantei com o tema do professor reflexivo, por entender que ele combinava com o marxismo e ajudava a ampliar mais. Com o tempo, vi que o discurso do professor reflexivo tinha muito mais a ver com uma concepção neoliberal, do que com o marxismo. Mas aí pensei: espera aí! Schön é Dewey. Mas será que é por aí que quero ir? Essa coisa da epistemologia da prática, de novo, o discurso sociológico dominou, porque a discussão do professor reflexivo vem da sociologia da educação. (Libâneo, informação verbal)

O discurso sociológico, notadamente o viés da sociologia do trabalho, é apontado por Libâneo, como aquele que contribuiu para o esvaziamento da didática, na medida em que buscou emancipar o professor sem garantir-lhe instrumentos heurísticos que contribuam com a emancipação do aluno; assim, com a transformação da formação de professores em disciplina curricular, acabou reduzindo o didático ao modo de operar do professor.

[...] E depois foi refinado com a sociologia do trabalho docente. Então, o que aconteceu? Por um lado, trata-se de um esforço generoso de emancipar o professor, mas não lhe dá o equipamento, o instrumental cognitivo necessário para ele ajudar a emancipação do aluno, que é a natureza do processo de aprendizagem. Está explicado por que no Brasil o viés da sociologia do trabalho, que resultou na transformação da formação de professores em disciplina curricular, acabou promovendo também um esvaziamento do campo da didática, reduzindo a didática ao modo de operar do professor. Mas como é possível investir num modo de operar do professor, sem o capacitar, em primeiro lugar, a ajudar o aluno a operar os seus processos de aprendizagem? Esta questão que está ocorrendo comigo hoje, de estar voltado para o tema da psicologia do desenvolvimento da aprendizagem. (Libâneo, 2008. Informação verbal)

Ao nos dedicarmos à análise das relações entre as áreas didática, currículo e formação de professores, sentimos a necessidade, em face da complexidade que envolve a questão, de reiterar aqui a afirmação inicial quando tratamos do objetivo da seção, qual seja, a de, pelo olhar dos entrevistados, nos aproximarmos do debate para melhor compreensão da problemática envolvendo as áreas em questão.

Essa aproximação nos permitiu elaborar alguns questionamentos para podermos continuar avançando no debate. Onde está a pedagogia como teoria da formação humana no debate que envolve as áreas? Será que não devemos antes nos interrogarmos a respeito do para quê ensinar, ao mesmo tempo em que nos interrogamos sobre o quê ensinar?, como ensinar? e com quem ensinar?

Qual teria sido a contribuição do debate lançado na década de 1980, pelas orientações pedagógicas de inspiração materialista histórico-dialético, no tocante à função da escola e às relações entre conteúdo e forma? Por essas perspectivas, qual seria a contribuição da didática na formação de professores? O que se entende por currículo?

O que os estudos na área que compreendem o ensino como uma totalidade concreta, isto é, como síntese de ricas e múltiplas determinações, nos oferece para um tratamento objetivo dessa problemática?

Falamos de aproximações, diferenças e especificidades, mas será que essas questões são pertinentes apenas aos objetos das áreas em questão, ou devemos começar por nos fazermos claros também quanto aos nossos pressupostos teóricos, indagando-nos qual à concepção de educação, de ensino-aprendizagem, de homem, de ciência e de sociedade com a qual trabalhamos?

Pelos pressupostos assumidos neste estudo, nosso entendimento é o de que a pedagogia, como teoria da educação, se dirige de modo intencional e sistemático para o problema da relação educador-educando de modo geral e, no caso específico da escola, para a relação professor-aluno, encaminhando o processo ensino-aprendizagem. Em função dessa especificidade objetiva da educação, a pedagogia só pode ser a ciência *da* e *para* a práxis educativa. A problemática concreta da educação, portanto, da formação humana, de sujeitos, é o ponto de partida e de chegada. Constitui-se no ponto medular, central, da reflexão pedagógica.

Portanto, na relação da pedagogia com as demais ciências da educação, esta assumirá o papel de síntese. As contribuições, da sociologia da educação, da psicologia da educação etc., não serão analisadas a partir dos critérios de seus campos de conhecimentos, mas, sim, avaliadas pelos problemas postos pela práxis educativa. À pedagogia caberá o papel de síntese, tomando o fenômeno educativo enquanto uma totalidade concreta. Por esse caminho a pedagogia se erige como conhecimento científico resultante da unidade na diversidade.

A pedagogia como ciência autônoma e unificada avalia, analisa e sintetiza as contribuições das outras ciências sobre seu objeto – o fenômeno educativo –, assim é a ciência da educação e se constitui, investigando a natureza, os conteúdos, os métodos e procedimentos educativos. Estes sempre direcionados para a sistematização de ideias, conceitos e valores que tenham por finalidade a formação humana, de suas qualidades, faculdades e sentidos.

Assim, a pedagogia se firma como ciência que parte da prática para problematizá-la, compreendê-la e a ela se volta clarificando e indicando ações mais pertinentes e eficazes com os objetivos de uma educação humanizante, ou seja, como atividade teórico-prática, e a didática como campo da pedagogia direcionada para o tratamento também teórico-prático do ensino. A especificidade da didática como teoria do ensino consistirá em garantir que a experiência cultural seja transmitida às novas gerações de modo intencional, organizado e sistemático, pela mediação do trabalho do professor de modo que os estudantes se apropriem criticamente e tenham condições de elevar o seu pensamento sobre o objeto estudado ao nível da síntese.

A finalidade do ensino é a aprendizagem significativa dos educandos, portanto, é razoável que a didática se atenha ao entendimento de quem é o aluno; que se volte para conhecê-lo na sua constituição histórico-social; para saber como este aprende, como acontece a formação dos conceitos, quais são os seus reais interesses e necessidades; o que pensa, o que sente, como age-reage; o que sabe, o que o mobiliza para a aprendizagem, o que precisa saber; como se relaciona consigo mesmo e com os outros.

A necessidade da compreensão dessas questões se coloca, uma vez que o aluno que o professor trabalha, ou vai trabalhar, o aluno que lhe cabe educar é o aluno concreto, vivo, inteiro e não apenas o aluno empírico. Nele se encontram as relações típicas da sociedade na qual ele está inserido e pelas quais ele se educa. A superação de boa parte dos problemas enfrentados pelo professor em situação de ensino pode estar em uma didática que se pergunte de qual aluno falamos: do empírico ou do concreto? Essa consciência é decisiva para a organização do trabalho pedagógico, uma vez que, como sabemos, é a sociedade quem nos educa, em especial, a partir dos interesses hegemônicos. E o educando tomado na sua individualidade imediata e abstrata é portador de interesses, necessidades, que em muito não correspondem necessariamente aos seus interesses reais de humanização.

A formação teórico-científica deverá colocar os educadores em condições de refletir; de se questionar acerca de questões vitais do e para o exercício crítico da atividade docente. O educador deverá se perguntar sobre em que consiste a sua atividade; qual é o sentido dela; o que pensa da sociedade em que vive; o que sabe a respeito de sua profissão; como a vê e como se vê na docência; o que ensina, como ensina e com que fins; o que precisa saber para realizar com coerência e eficácia a sua prática pedagógica; conhece, tem domínio satisfatório dos conhecimentos de sua área de atuação e dos conhecimentos didático-pedagógicos; como aprende a ser professor; como age e reage nas situações de ensino; como entende a sua relação com seus pares e com a escola na qual trabalha; como vê a si e o aluno; como entende a sua relação com este e com o conhecimento; o que a forma como o aluno aprende demanda para seu trabalho e formação. Para essa tarefa, é posta a exigência de uma apurada consciência pedagógica. Em se tratando da formação de professores e de suas possibilidades investigativas, entendemos que três condições se colocam de modo imprescindível.

A primeira condição é que o profissional (professor) necessita de uma visão ampliada e aprofundada da dinâmica social concreta. Não se trata de ser economista, nem historiador, mas de um profissional capaz de conjugar o conhecimento do modo de produção capitalista com a sua particularização, ou seja, a sociedade brasileira e, no caso, a educação, os processos de formação humana na relação com esse contexto mais amplo. De outro modo, não compreenderá de forma crítica nem mesmo os problemas mais imediatos com os quais se defronta diariamente no desempenho de suas funções, seja em situação de ensino, no exercício da docência, seja na atividade de pesquisa, na sistematização de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas.

A segunda, imbricada na primeira, é que os professores necessitam conhecer as mais significativas mediações que inter-relacionam as questões da educação escolar, da aprendizagem, do ensino, da docência, com as expressões gerais do Estado brasileiro, por meio das várias políticas sociais – públicas e privadas – e seus rebatimentos nos processos políticos, cultural-educacionais propiciadores de uma nova hegemonia. O conhecimento dessas políticas sociais é imprescindível para que o profissional possa compreender as condições nas quais realiza o seu trabalho, localizando o alcance e os limites da sua própria atividade profissional.

A terceira condição refere-se ao domínio do conhecimento sobre a atividade profissional que desenvolve. O professor precisa se apropriar criticamente do conhecimento produzido sobre sua atividade, sobre a educação, sobre a escola, sobre o processo ensino-aprendizagem, compreendendo as várias tendências, concepções e enfoques, suas divergências, principais polêmicas e desafios; dominando os conhecimentos

teórico-científicos e didático-pedagógicos, a legislação da área, os planos de educação (nacional, estadual e municipal), a escola, sua relação com a sociedade e sua função social.

Com efeito, essas condições só poderão ser garantidas mediante os requisitos necessários à formação da consciência pedagógica apresentados por Saviani (2010), quando o autor aponta para a necessidade de uma boa formação inicial provida nas universidades em cursos de longa duração; condições adequadas de trabalho em que os professores disponham das possibilidades de estudos permanentes e de organização didático-pedagógicas das atividades necessárias a um ensino eficaz, portanto, de uma aprendizagem significativa; participação na organização sindical dos docentes que lhes possibilite potencializar as lutas pela formação e condições de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Candau, Vera M. 2010. *Vera Maria Candau: depoimento [junho 2010]*. Entrevistador: Lenilda R. A. Faria. 1 arquivo .mp3 (100 min.). Rio de Janeiro.
- Franco, Maria Amelia S., & Guarniere, Maria R. (2008). *Facetas da disciplina de Didática: Um estudo exploratório*. Trabalho encomendado ao GT 04. Caxambu: Anped.
- Libâneo, José C. (2008). O campo teórico e profissional da didática hoje: Entre Ítaca e o canto das sereias. In E. Eglett et al (orgs). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores: XIV ENDIPE*. Livro 1 (pp. 234-252). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Libâneo, José Carlos. (2008). *José Carlos Libâneo: depoimento [novembro 2008]*. Entrevistador: Lenilda R.A. Faria. 1 arquivo .mp3 (80 min.). Goiânia.
- Martins, Pura. L. O., & Romanowski, Joana P. (2010). Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de Licenciatura. In Ângela Dalben Imaculada L. de Freitas et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: XV ENDIPE* (pp. 60-80). Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, Maria R. N. S. (2009). *Maria Rita Netto Sales Oliveira: depoimento [fevereiro 2009]*. Entrevistador: Lenilda R. A. Faria. 1 arquivo .mp3 (116 min.). Belo Horizonte.
- Oliveira, Maria R. N. S., & Santos, Lucíola L. C. P., (1998). Currículo e didática. In Maria Rita N. S. Oliveira (Org.). *Confluência e divergências entre didática e currículo*. (pp. 09-32) Campinas: Papyrus.
- Oliveira Rita N. S. e José Augusto Currículo, Didática e Formação de professores, organizado por Pacheco Pimenta, Selma G. (2008). *Selma Garrido Pimenta: depoimento [outubro 2008]*. Entrevistador: Lenilda R. A. Faria. 1 arquivo .mp3 (112 min.). São Paulo.
- Saviani, Demerval (2010). *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados.

Contribuições da pesquisa crítica de colaboração para as pesquisas sobre formação e trabalho docente

Elvira Maria Godinho Aranha⁵⁹⁴, Virgínia Campos Machado⁵⁹⁵, Wanda Maria Junqueira Aguiar⁵⁹⁶

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir uma pesquisa desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade” pertencente ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e coordenado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar. Tal experiência se faz marcante por representar o momento inicial de incorporação de contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol - MAGALHÃES, 2009/2012”) nas pesquisas realizadas por este grupo. A PCCol se fundamenta no Materialismo Histórico e Dialético (Marx e Engels 1945/2007) e na Psicologia Sociocultural (Vygotsky e colaboradores), mesmo arcabouço que embasa as pesquisas realizadas pelo Grupo de pesquisa Atividade docente e Subjetividade, o que permite que ela seja incorporada ao quadro teórico-metodológico, contribuindo para tratarmos das questões sobre as quais nos debruçamos. Podemos dizer que os esforços do grupo nos últimos 5 anos são direcionados ao estudo dos aspectos subjetivos que constituem a atividade docente, buscando promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos participantes da pesquisa, assim como do coletivo profissional mais amplo ao qual pertencem, além de ampliar a compreensão da atividade docente por meio das teorizações que produz. A PCCol tem se revelado importante para contribuir nesse sentido pois pressupõe que o próprio percurso da investigação se constitua na possibilidade de todos os participantes aprenderem. Assim, por meio de condução coletiva do processo de reflexão e discussão sobre a atividade docente pretende que os profissionais possam refletir sobre suas próprias ações em busca de possibilidades de transformação do seu trabalho. Os resultados que apresentamos nessa comunicação advém de uma das escolas em que o grupo desenvolve a pesquisa de campo. É uma escola Estadual de Ensino Fundamental I, situada no extremo norte de São Paulo. A entrada em campo, em abril de 2012, se deu com a realização de 1 oficina com professores e 2 reuniões com os gestores para o estabelecimento de uma questão específica a ser discutida que, de diferentes maneiras, era de interesse tanto dos pesquisadores quanto dos professores. O tema eleito foi a inclusão de alunos que enfrentavam alguma barreira no processo de escolarização. Para discuti-lo, até o momento, foram realizadas entrevistas e 3 oficinas com os participantes. Como se trata de uma pesquisa em andamento, outras entrevistas, oficinas e sessões reflexivas estão programadas para realização no decorrer do ano de 2013. O referencial da PCCol torna-se precioso para orientar a pesquisa e se constitui em instrumento para a organização da reflexão crítica sobre a atividade docente e para a produção de dados. As análises preliminares dos dados nos permitem vislumbrar que: 1) as oficinas se constituíram um momento privilegiado para a apreensão dos sentidos e significados que os educadores atribuem a inclusão bem como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento tanto para os professores quanto para os pesquisadores; 2) os encontros e oficinas revelaram a necessidade de criar espaços para a

⁵⁹⁴ Pedagoga, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, com ênfase em formação de educadores e Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

⁵⁹⁵ Nutricionista, Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP.

⁵⁹⁶ Psicóloga, Dra. em Psicologia Social pela PUCSP, docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade.

profundar a relação teórico prática sobre inclusão; 3) a experiência gerou questões relevantes sobre pesquisa e intervenção, o que nos permite avançar em termos de produção de conhecimento teórico.

Palavras Chave: Formação docente, Pesquisa Crítica de Colaboração ., Psicologia Socio Histórica

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o propósito de apresentar e discutir alguns resultados de uma pesquisa conduzida pelo grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”, desenvolvida em uma escola Estadual de Ensino Fundamental I, situada no extremo norte de São Paulo, com o objetivo de apreender os sentidos e significados da atividade docente para uma professora do Ensino Fundamental I. Consideramos que estudar as significações que os educadores atribuem a sua atividade é fundamental para a compreensão das necessidades do professor concreto e que a teorização sobre as significações, num movimento analítico e interpretativo do pesquisador, é passível de contribuir com um conhecimento válido para a qualificação dos profissionais a educação.

Além disso, pretendemos relatar e discutir uma primeira experiência desse grupo de pesquisa que se refere à tentativa de articular pesquisa e intervenção. Para essa tentativa, considerando coerência a necessidade de fundamentação teórica compatível com nossa base teórica, temos incorporado procedimentos teórico-metodológicos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Por ser esta uma experiência recente neste grupo, faremos uma análise inicial dos dados de pesquisa, buscando entender não só as falas dos professores – o que sentem, como pensam e realizam suas atividades -, mas também como os pesquisadores conduziram a pesquisa.

No arcabouço da Psicologia Sócio-Histórica, fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético (MARX, ENGELS, 1845), o conhecimento é entendido como um processo histórico e, nesse sentido, a própria produção do conhecimento novo, na medida em que permite um olhar diferenciado para a realidade estudada, impulsiona a elaboração de novas questões para os estudos e a necessidade de criação de outras formas de pesquisa.

O referencial da PCCol torna-se precioso para orientar a pesquisa e se constitui em instrumento para a organização da reflexão crítica sobre a atividade docente e todo o processo de produção da pesquisa, principalmente no que tange ao desenvolvimento dos procedimentos de produção de dados. Por isso, tentaremos apontar suas contribuições para a qualidade da pesquisa e também ganhos e entraves da articulação entre pesquisa e intervenção que emergiram da interpretação dessa experiência inicial.

Para a organização do texto, inicialmente retomaremos o processo de incorporação da PCCol pelo nosso grupo e abordaremos alguns de seus pressupostos. Após isso, descreveremos os procedimentos que foram utilizados tendo em vista, simultaneamente, produzir dados para a pesquisa e contribuir para o desenvolvimento e qualificação da atividade daqueles docentes e pesquisadores que participavam do processo. Nesse ponto, é importante afirmar que o tema “**inclusão**” foi definido como central para as discussões e abordaremos como e porque isso se deu. Por fim, nos dedicaremos à apresentação dos dados e das interpretações formuladas. As análises preliminares dos dados nos permitem vislumbrar que: 1) as oficinas se constituíram em um momento privilegiado para a apreensão dos sentidos e significados que os educadores atribuem a inclusão bem como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento tanto para

os professores quanto para os pesquisadores; 2)os encontros e oficinas revelaram a necessidade de criar espaços para aprofundar a relação teórico-prática sobre inclusão; 3)a experiência gerou questões relevantes sobre pesquisa e intervenção, o que nos permite avançar em termos de produção de conhecimento teórico.

Da autoconfrontação à Pesquisa Crítica de Colaboração como orientadora no processo de articulação entre pesquisa e intervenção

Desde o ano de 2008, quando o grupo começou a utilizar como procedimentos de produção de dados as autoconfrontações simples e cruzadas (CLOT, 2006), as discussões sobre os dados produzidos evidenciavam a necessidade de um olhar mais atento para o processo de questionamento e transformação vivenciado pelo participante da pesquisa durante o processo de realização da mesma. As autoconfrontações consistem em entabular um diálogo entre o participante da pesquisa, um colega da mesma profissão ou especialista da área e o pesquisador sobre a atividade de trabalho, a partir de um vídeo (CLOT, 2006). A inclusão da imagem do sujeito em atividade, assim como a variação dos sujeitos que participavam do diálogo sobre a atividade que assistiam⁵⁹⁷, afetam o sujeito emocionalmente e contribui para que ele possa pensar, sob uma nova ótica, sobre si mesmo e sua profissão. Como esperado, os sujeitos da pesquisa passavam a questionar sua própria atividade, perceber suas falhas, as diversas possibilidades não realizadas e, neste processo, constituíam e revelavam uma necessidade de transformar a sua atividade de trabalho, recriá-la a partir dessa nova experiência.

No entanto, mesmo nas pesquisas sobre os sentidos e significados da atividade docente que utilizavam prioritariamente as entrevistas como procedimento de produção de informações, se fazia presente nas discussões do grupo o imperativo marxista em que não basta apenas interpretar a realidade, mas há que se transformá-la (MARX, 1818-1883/1991). Na direção de construirmos um modo de pesquisar que contribuísse para o desenvolvimento da atividade docente, buscamos conhecer as pesquisas que fossem desenvolvidas com a clara intenção de intervir na realidade, especialmente em contextos escolares e, com isso, nos aproximamos da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2009) tal como vem sendo discutida e transformada por Magalhães e colaboradores desde 1990.

A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), também está embasada na perspectiva Sócio-História (Vygotsky e seus seguidores) e contribui com teorizações e indicações de procedimentos de pesquisa que nos orientam para entrada no campo de forma comprometida com a colaboração, para uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), para a clareza da importância de estabelecer objetivos comuns e de uma postura de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa (MAGALHÃES, 2009, 2011).

Para definir esta perspectiva apontamos que a Pesquisa Crítica de Colaboração pode ser considerada como um método de pesquisa desenvolvido no contexto escolar, situado num paradigma crítico e que tem como dois pilares: a colaboração e a reflexão crítica. Ao se filiar ao paradigma crítico, a PCCol também

⁵⁹⁷ A Autoconfrontação Simples consiste em apresentar os episódios ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar que ele a descreva, comente, faça questionamentos, ou seja, analise a atividade. Já na Autoconfrontação Cruzada, os mesmos episódios são vistos novamente, agora pelo sujeito da atividade, acompanhado por um especialista ou colega de trabalho (alguém que desempenhe atividade semelhante) e pelo pesquisador.

assume a produção de conhecimento em “uma perspectiva de desenvolvimento histórico e social que destaca seus potenciais emancipatórios” (BREDO e FEINBERG, 1982, p.272).

Desenvolvida especificamente no contexto de formação de educadores em ação, como aponta Magalhães (2009, 2011), este tipo de pesquisa tem sido utilizada como lócus de discussão, ou seja, espaços para que a escola, como um todo, discuta e questione suas necessidades, de seu contexto específico. Magalhães (2009, 2011) enfatiza o papel fundamental da linguagem para criar espaços colaborativos em que os participantes, por meio de práticas dialógicas, possam refletir sobre sua ação, entender os sentidos que atribuem a elas, perceberem suas carências e necessidades, questionarem suas escolhas, admitirem conflitos e incertezas, compreendendo-as com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações.

Nesse tipo de pesquisa os conceitos de colaboração e de reflexão crítica são fundamentais. E, por isso, é importante enfatizar que ser crítico significa “pressupor que os humanos são agentes ativos cuja auto-análise reflexiva e conhecimento do mundo, levam à ação” (KINCHELOE, 1993/1997p. 188).

A perspectiva de colaboração adotada na PCCol está ancorada nos trabalhos de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, especialmente no que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). No tipo de pesquisa que se define como Pesquisa Crítica de Colaboração, a ZPD pode ser entendida como uma zona de confiança, mas também de conflitos, em que os participantes compartilham de diferentes modos a produção do conhecimento por meio de sentidos e significados produzidos no diálogo, no questionamento, na reflexão, na criação de novos significados. Enfim, a criação de um espaço de colaboração só pode ser compreendido como práxis, isto é, como “atividade prático-crítica” (MAGALHÃES, 2009, p 57).

O campo, a produção de dados e intervenção

A pesquisa que analisamos nesse artigo foi desenvolvida em uma escola estadual de Ensino Fundamental, com aproximadamente 800 alunos, localizada no extremo da região norte da cidade de São Paulo.

A aproximação com esse campo se deu a partir do contato de uma das participantes do grupo de pesquisa com a diretora da escola, interessada em desenvolver sua pesquisa de doutorado nessa mesma instituição. Nessa ocasião, a equipe gestora e os professores se mostraram interessados em participar da pesquisa e, diante da disponibilidade dos mesmos, apresentamos uma segunda proposta: a de que a escola fosse campo da pesquisa desenvolvida de modo coletivo por esse grupo de pesquisa. Tal como ocorreu anteriormente, os gestores ouviram a proposta aberta e atentamente. Antes de concordarem com a entrada de mais uma pesquisadora na escola, porém, questionaram de que maneira a escola poderia conhecer e discutir os resultados da pesquisa como uma forma de lançar luz sobre os problemas que eles estavam enfrentando.

Havia, claramente, uma demanda da escola para buscar respostas para os problemas vivenciados cotidianamente. Essa necessidade de enfrentamento das dificuldades se articulava à expectativa dos pesquisadores de poderem contribuir, no processo de pesquisa, para a transformação da realidade. Ao entrarem em campo para realizar a pesquisa, os pesquisadores se preocupavam em manter um

compromisso declarado de, conjuntamente com a escola, organizar discussões e contribuir com uma articulação entre teoria e prática que pudesse produzir ações de melhoria daquela realidade.

Com a permissão dada pela equipe gestora da escola, havíamos ainda que contatar os professores, esclarecer nossas intenções e ouvir o que eles tinham a dizer. Nesse ponto, mais uma vez a contribuição da PCCol foi importante porque, ao invés de apenas dizer aos professores quais eram os nossos objetivos, sem permitir qualquer tipo de alteração, assumíamos os interesses de pesquisa do grupo mas, ao mesmo tempo, buscávamos construir junto com eles outros objetivos comuns. Para isso, foi realizada uma reunião, em março de 2012, com a equipe gestora (diretora, coordenadora e vice-diretora) para encaminhar conjuntamente o levantamento das necessidades que eram percebidas por professores e gestores, bem como quais eram as suas expectativas em relação a nossa potencial contribuição, enquanto pesquisadores. Para, por um lado, garantir uma efetiva participação dos professores e, por outro, sermos coerentes com nosso princípio de estabelecermos relações colaborativas, críticas e democráticas, optamos por desenvolver uma oficina reflexiva a partir de questões geradoras: “*O que está bom e precisa ser fortalecido na escola? O que precisa ser trabalhado e sistematizado?*”. Inicialmente, os professores trabalharam em pequenos grupos. Depois, para levantar e discutir coletivamente sobre as questões que os preocupavam, foi formado um único grupo em que, também coletivamente, decidiram as questões que tinham interesse em ver aprofundadas. Deste encontro resultou um conjunto de temas, sendo que o tema *inclusão* foi escolhido para ser o primeiro a ser trabalhado.

. Nesse processo, mais uma vez embasadas no referencial teórico da PCCol, estávamos cientes da necessidade de construir entre os participantes o entendimento de que não iríamos à escola para levar um saber pronto e consolidado, mas, ao contrário, procuraríamos articular os diferentes saberes, de professores e pesquisadores, para construir um novo olhar para a realidade.

Com tal posicionamento, queremos enfatizar a importância de que os momentos de intervenção fossem conduzidos de forma a propiciar a formação de ZDPs mútuas, em que se favorece a possibilidade de indivíduos aprenderem uns com os outros e de criarem um espaço de crescimento em que cada participante possa ouvir o outro e também ouvir-se de outra perspectiva, ou seja, que possa ser, também, o outro para si mesmo.

Após a realização dessa primeira oficina, os pesquisadores reuniram-se para refletir sobre e sistematizar as informações que puderam ser geradas naquela ocasião, dando continuidade às atividades de pesquisa. Em seguida em nosso grupo de estudo, planejamos três outros encontros com o coletivo de professores, também organizados em forma de oficina.

Uma estratégia utilizada pelos pesquisadores na organização e condução do segundo encontro foi solicitar aos professores que, divididos em grupos de 5 participantes, elaborassem descrições de casos, a partir da realidade que vivenciavam, sendo que poderiam agregar aspectos fictícios a tais descrições, ou histórias. Os professores, naquele momento, puderam expressar o que vivem e como lidam com essa realidade, ou seja, aquilo que fazem efetivamente, ou mesmo o que não fazem, mas que, de algum modo, os pressiona e, deste modo, os constitui. Neste processo cabia aos pesquisadores aprofundarem os questionamentos, estimulando que as etapas de informar-confrontar-reconstruir se realizassem.

No terceiro encontro, os pesquisadores apresentaram algumas considerações teóricas sobre inclusão. Consideramos que essa era uma forma de impulsionar a discussão sobre o tema, confrontando o que se

espera no processo de inclusão e o que os professores tinham a dizer sobre esse tema. Sendo assim, a participação dos professores e as considerações que tinham a fazer sobre a adequação ou não daquilo que era apresentado foi fundamental.

O quarto e último encontro com os professores teve como objetivo fazer um fechamento das reflexões sobre a inclusão e também avaliar todo o processo vivido.

Apesar de constatar a dificuldade de produção de novas significações em tão poucos encontros, mesmo que com um tema delimitado, como “inclusão”, nossa experiência foi geradora de reflexões e aprendizagens, inclusive para os pesquisadores, que reviram suas perguntas e formas de favorecer a participação de todos os envolvidos, como apresentaremos a seguir .

Focalizando o olhar: análises preliminares

Como já pontado, nossa análise encontra-se ainda em andamento, e para esta apresentação, cientes de que não esgotaremos o assunto, focalizaremos apenas alguns pontos que emergiram das oficinas, todos relacionados entre si.

É importante mencionar, em relação aos resultados dessa pesquisa, que a discussão sobre a inclusão permitiu que a educação fosse abordada, tal como propõe Yannoulas, Assis e Ferreira (2012), como parte da relação que não se limita a aspectos pedagógicos, mas que diz respeito a elementos econômicos, culturais e políticos. Os pontos destacados pelos professores são coerentes com essa proposta e as falas dos professores nas oficinas versavam sobre a adequação da política pública de inclusão, acessibilidade da escola, transporte dos alunos , acesso a instrumentos pedagógicos que favorecessem o processo de inclusão, etc. Da variedade de temas contidos nessas falas, consideramos importante discutir a ênfase dada por eles à relação família escola, à necessidade de articular a discussão teórica e acadêmica sobre o tema com a realidade vivida pelos professores e também refletir sobre como nessa experiência a colaboração emergiu como possibilidade de desenvolvimento, que são os pontos que se destacam até esse momento da análise.

Na realização das oficinas observou-se que, durante as discussões, os professores se mostravam interessados e participantes e foi possível estabelecer um tipo de relação entre pesquisadores e professores em que o grupo se sentisse à vontade para colocar suas visões e admitissem conflitos e incertezas o que favoreceu a emergência e apreensão dos sentidos que os participantes atribuíam ao tema inclusão.

Nas oficinas, os casos elaborados pelos professores focalizavam as dificuldades de inclusão de: a) aluno cujas queixas eram relacionadas à hiperatividade, que segundo os professores necessitavam de atenção exclusiva e tinham dificuldades de se relacionar com os demais alunos; b) outro caso de uma aluna em que dificuldades de aprendizagem e coordenação motora eram centrais; c) caso relacionado à orientação sexual do aluno e das situações de preconceito que isso gerava; d) relato sobre aluno com dificuldade de articulação na fala e aluna cadeirante, com dificuldade motora grave, comprometimento intelectual e da fala. As discussões entabuladas a partir deles revelaram que, para esses professores, os sentidos da inclusão são marcados pelo reconhecimento de que ser incluído é um direito do aluno,

“Porque é um desafio. É um desafio. Ele [o aluno] tem o direito, como toda a criança, de uma alfabetização”.

Mas também evidenciavam uma dificuldade em realizar a inclusão, por considerarem que não estão adequadamente preparados para lidar com essa situação em sala de aula.

*Nós não conseguimos pensar... é, numa solução onde possa ajudar tanto o aluno e **nos ajudar a ajudar esse aluno,***

*(...) **o professor fica de mãos atadas, porque o que que ele pode fazer? Tentar atividade diferenciada? Tentar trazer essa criança? Com que tempo?***

*Isso que é muito difícil. Eu vou preparar uma atividade hoje pra um aluno que é de inclusão, **eu não sei elaborar uma atividade pra esse aluno, porque eu não estudei, eu não tenho essa especialidade, não tenho essa formação.** Então, aí complica. Porque falar, nós trabalhamos com inclusão, é uma escola inclusiva, todos devem ter acesso, mas inclusiva em que? **Você imagina, porque você não tem uma formação pra atender esses alunos.***

Na medida em que revelam em suas falas o conflito entre a necessidade de incluir o aluno e a possibilidade de fazê-lo, os professores demonstram que a inclusão é uma realidade ainda em processo de construção e que, sem qualquer auxílio, continuarão de “mãos atadas”, sem conseguir planejar e realizar atividades adequadas às especificidades do aluno. Nesse sentido, Serra (2008) aponta que para a conquista de um verdadeiro processo de inclusão de qualidade algumas reformulações no processo educacional seriam necessárias, entre as quais se pode citar: adaptações curriculares, metodológicas, o investimento na formação dos professores, entre outras.

Salgado (2008), também ressaltando a importância da formação dos professores afirma ser importante lembrar que as práticas pedagógicas dos professores se configuram historicamente mediante a sua participação em diversos contextos em que vivem situações diversas, conflitos, embates e dúvidas que vão constituindo os sentidos que atribuem ao seu fazer. É importante destacar que construir e desenvolver a dimensão inclusão no seio das experiências dos professores enquanto pessoas requer o respeito e a compreensão da diversidade de si mesmo como sendo parte desta diversidade. Assim, para garantir a aprendizagem de todos é necessário aumentar a própria aprendizagem profissional e também a sua própria participação ativa como sujeito da inclusão (SALGADO, 2008).

Tratar de inclusão significa posicionar-se em um novo paradigma, que supera a noção de integração, em que o indivíduo deve se adaptar e adaptar-se aos padrões vigentes na sociedade para a perspectiva de que “é preciso haver modificações na sociedade para que seja capaz de receber todos os seguimentos que dela foram excluídos, entrando assim em um processo de constante dinamismo político social” Mantoan (1997p 235). A possibilidade de realizar um trabalho pedagógico alinhado à esse pensamento depende, como tem sido mostrado em diversos estudos da superação de concepções idealizadas de aluno – alunos que aprendem do mesmo modo, e ao mesmo tempo, acatando as orientações do professor – e das relações entre escola-sociedade.

Em relação à esse último aspecto, destacamos a relação família-escola como um ponto importante nas oficinas, vista como algo de fundamental importância para o sucesso do processo educativo escolar, mas que, no entanto, é difícil de se estabelecer e estreitar. Faria Filho (2010) aponta que essa é uma questão bastante explorada nas pesquisas e diversos fóruns de discussão sobre educação, o que faz evidenciar a importância dada ao assunto por professores e gestores escolares. Nesta direção, e concordando com o

que é recorrente na literatura, a ideia de que uma “família desestruturada” está relacionada ao insucesso escolar se fez presente nas discussões que aconteceram nas oficinas por nós realizadas:

Nós não conseguimos pensar... é, numa solução onde possa ajudar tanto o aluno e nos ajudar a ajudar esse aluno, porque a família também, não consegue... ela... a família vem no... nos buscar... ajuda, porque a família não consegue mais

[a família] Nunca é presente. Sempre ausente. E... esse motivo da família nunca vir à escola, nunca tá presente, você chama, chama, chama... o, desculpa, chama, chama e num comparece, que que acontece?

“Por que sua mãe não veio, ela estava trabalhando? Não, ela estava lavando roupa. A sua mãe não poderia vir uma hora, uma hora e meia pra conversarmos? Não, ela não poderia”

No entanto, pudemos perceber que o próprio conceito de “família des/estruturada” é algo controverso e que precisa ser melhor refletido. No debate, sobre a indisciplina e a dificuldade dos alunos, um dos professores questionou:

“[...] o nosso conceito de família, qual é o conceito de família, aquela família monogâmica, heterossexual, cristã ortodoxa?”

Esse professor continuou sua fala numa tentativa de responder a própria questão afirmando a necessidade de alguém que exercesse a “função paterna” sobre a criança, segundo suas palavras, apoiado na teoria freudiana .

*Prof.: O que eu sinalizei foi para a questão da função paterna, de uma família em que não há um indivíduo, seja lá qual for o sexo, independente da orientação sexual, **que exerça a função paterna freudiana nessa criança, no sentido de ter regras, limites, preocupações, mostrar que o mundo não é florido e cor-de-rosa**, isso gera uma série de problemas, em termos de disciplina, o desinteresse pelos estudos, a falta de comprometimento, entre outras mazelas.*

A teoria que o professor utiliza para entender o comportamento do aluno não será discutida aqui. Destacamos esse trecho porque ele evidencia a dificuldade de relacionar essa explicação psicológica a respeito do aluno com a função da escola e o trabalho pedagógico que ali será desenvolvido em uma perspectiva que privilegie a busca por superação das dificuldades. Assim, a referência a Freud parece ser usada para justificar a ausência de possibilidades da escola para lidar com a indisciplina e explicar porque o aluno se desinteressa pelos estudos e não demonstra comprometimento. Desta forma, situa fora da escola as barreiras do processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, é interessante constatar que as oficinas também se mostraram um espaço para a contra palavra e a discussão sobre a família desestruturada e sua relação com o sucesso escolar do aluno pôde ser aprofundada quando a generalização dessa resposta foi questionada por outros professores. Uma das professoras reconsiderou:

“Apesar, que não necessariamente esse é o motivo totalmente. Nem sempre por conta da família desestruturada o aluno... Tem aluno aqui que a família é desestruturada, mas é um bom aluno.”

Além disso, se no início do processo os professores acentuaram as dificuldades que vivenciam, ao longo do processo estabeleceu-se a possibilidade de trocas de experiência positivas e exemplificação de práticas que apontam para novas formas de atuação:

Porque, às vezes, a gente chama a família só pra criticar o aluno, a gente deveria chamar a família não só pra isso, mas também pra elogiar em alguns momentos.

Julia: *É, a própria teoria fala que a escola tem que se adaptar pra receber esse aluno.*

Lourdes: *É conforme a classe você dividir, tentar fazer tarefas diferentes pra ver aonde eles conseguiam.*

Joice: *Na realidade é diversificada.*

Marta: *Diversificada, isso.*

Maria: *Seria dar o mesmo conteúdo, mas com estratégias diferentes.*

Marta: *Maneiras diferentes de como você passa para os alunos.*

Vânia: *Eu ensino, por exemplo, a trabalhar com as letras moldes. Pega as letras moldes, conta uma história, coloca uma lista de palavras, apaga aquela lista de palavras e pede para as crianças escreverem alguma daquelas palavras. Em outro momento faz uma cruzadinha daquilo que foi feito. E aí você vai diversificando.*

Aquele grupo que já lê você manda montar um texto. Só que uma coisa, dá trabalho mesmo, mas você tem que oferecer todas as oportunidades de aprendizagem, dá trabalho.

Apesar das restrições de tempo, na terceira oficina houve por parte dos professores o reconhecimento da importância deste espaço de reflexão e a discussão evoluiu para a socialização de possibilidades para lidar com os casos de inclusão. Sendo assim, podemos considerar que as oficinas contribuíram para a criação de um espaço de reflexão sobre a prática:

Maria: “Tudo isso que vocês [pesquisadores] nos colocaram, tem umas coisas que a gente já faz e outras que ainda não foi feito dessa maneira, são coisas válidas, mas a nossa expectativa não é esperar de vocês, não sei se vocês entendem, a nossa expectativa não é do grupo de vocês, é um desejo de mudar realmente, de fazer diferente e que fazer com que as coisas aconteçam diferente.

Maria: Eu estou dizendo que tem coisas que é importante você ouvir, você refletir. Às vezes, você fica com um ponto de interrogação, aquilo que te incomoda, então uma vez que te incomoda você vai ter uma ação diferente.

Maria: A minha sugestão é a seguinte: a gente pegar um grupo de alunos, não só de inclusão, inclusão que a gente fala não só as de necessidades especiais, todas as dificuldades que eles encontram pra acompanhar a sala. [...] A gente elaborar alguma coisa pra dentro dos 50 minutos a gente estar trabalhando diretamente com esse aluno. E aí cada grupo ter 2 professores, por exemplo, um do grupo de vocês, um filma e o outro aplica a atividade, enfim, e depois dessa atividade aplicada com o aluno, a gente volta e discute aqui pra gente ver. (...) quem se candidatar voluntário: eu me candidato, eu vou aplicar a atividade. Não sei se você está entendendo?

Os exemplos acima reforçam a interpretação de que, longe de esgotar o tema, a oficina se constituiu em momentos de aprendizagem para todos em que os participantes puderam rever os sentidos que atribuíam as suas ações, admitir dúvidas e incertezas, questionar suas práticas e estabelecer uma postura de escuta e tentativa de entendimento da perspectiva do outro, fosse ele pesquisador ou colega.

Gostaríamos, no entanto, de enfatizar a importância de que pesquisas desenvolvidas com a intenção de colaboração, transformação da realidade sejam pensadas e realizadas em médio ou longo prazo, para que a reflexão sobre o que é feito possa ser amadurecida e os pesquisadores possam analisar também sua própria ação, buscando entender como elas podem ter contribuído no processo de formação proposto e em que precisam ser revistas e melhoradas. Assim, junto com Mészáros (2010) afirmamos que para compreender criticamente o movimento do real, temos que “elevar a autocrítica ao status de princípio metodológico” (p. 315).

Sendo assim, destacamos um exemplo que merece ser aprofundado. Nele, a pesquisadora, retomando uma descrição de “família desestruturada” feita pelos professores, afirma que:

Essa realidade da família, que eu acredito que seja de vocês também é uma coisa que a gente encontra em quase todos os contextos atualmente, de classe média, de classe baixa, porque aquilo que a gente espera de apoio idealizado dos pais, muitas vezes não vem. Se, às vezes, numa realidade menos favorecida, você tem uma série de: você não pode contar, porque tem uma violência; você não pode contar, porque os pais têm outros valores. Vocês chegam também, às vezes, na porta de uma escola de classe média/alta, e a gente tem dado de pesquisa, em que a professora vai conversar com a mãe que o outro bateu e ela fala: ai bateu, ai que bonitinho da mamãe. E também desvaloriza absolutamente o trabalho do professor.

Só no início do processo de análise, após a transcrição do material, quando essa fala pôde ser retomada, pudemos, num movimento analítico interpretativo perceber que contribuimos inadvertidamente para a reprodução de preconceitos. A pesquisadora tinha como intenção demonstrar aos professores que as dificuldades que eram relatadas por eles não eram vivenciadas apenas por aquele grupo de professores e se faziam presentes em outros contextos. Deslandes (1994) aponta que embora todas as classes sociais vivenciem o problema da violência doméstica, na literatura clássica sobre a violência familiar observa-se que é nas classes populares que se encontram os maiores percentuais de registros colhidos. De acordo com a autora, seria ingênuo descartar tal fato sem considerar as pressões, estresse e frustrações que sejam geradas pela situação de miséria. No entanto, também se deve considerar que a diminuição da presença das classes mais favorecidas economicamente nas estatísticas oficiais possa decorrer do fato das famílias de maior poder aquisitivo geralmente, ao utilizarem serviços privados de atendimento médico, psicológico e de educação, “pagarem” também pela discricção, justificando uma sub-notificação. Assim, para Deslandes (1994) “se as análises não cotejarem as questões culturais, psicológicas e sociais, corre-se o risco chegar a conclusões eminentemente ideológicas, mais uma vez com prejuízos para as classes populares e camadas de baixa renda”.

No momento da Oficina nem o grupo de pesquisadores, nem o de professores problematizou tal situação e a discussão prosseguiu. No entanto, consideramos importante avaliar o exemplo usado porque, ao ser analisado mais atentamente, ele parece fazer uma distinção do tipo de violência doméstica que se dá nas famílias de classe média e alta e a que acontece nas classes menos favorecidas que parece suavizar a que acontece no primeiro grupo.

Acreditamos que na medida em que focaliza a relação pais-filhos quando trata de uma realidade menos favorecida - “**você [o professor] não pode contar [com a família], porque tem uma violência; você não pode contar, porque os pais têm outros valores**” enquanto que, para a classe mais alta o exemplo é da relação entre colegas de turma: “[...] a gente tem dado de pesquisa, em que **a professora vai conversar com a mãe que o outro bateu e ela fala: ai bateu, ai que bonitinho da mamãe.**” – a pesquisadora possa

ter dado maior ênfase à violência doméstica para as classes menos favorecidas economicamente, sendo mais sutil em relação ao tipo de violência que ocorre nas classes mais favorecidas.

Essa reflexão não desvaloriza o trabalho feito nas Oficinas. Pelo contrário, é um processo previsto e desejado quando se opta por uma abordagem crítica. Há um compromisso de escrutinar as próprias ações para compreender os sentidos ocultos e a que interesse servem, em busca da superação de preconceitos e do senso-comum (MAGALHÃES, 2009). No entanto, essa análise só é possível com abertura para aprender, se rever e com tempo para amadurecer a interpretação.

A guisa de conclusão

Como já apontado, apresentamos apenas algumas análises iniciais dos resultados obtidos nas oficinas, que deverão ser aprofundadas futuramente. Neste primeiro movimento, já podemos dizer que as Oficinas se constituíram, conforme o esperado, em um espaço em que todos os participantes pareciam se sentir à vontade para expor suas opiniões sobre os temas tratados. Assim, os professores se manifestavam para concordar, discordar e duvidar do que era falado pelo grupo (ou por alguém do grupo) de pesquisadores o que, por sua vez, exigia uma abordagem mais complexa e realista dos problemas e desafios que se impunham no cotidiano escolar. No entanto, já podemos dizer que o tema inclusão merece uma discussão mais profunda, o que exige também uma permanência dos pesquisadores na escola durante um tempo muito maior do que foi inicialmente acordado e a realização de estudos sobre o tema e debate sobre o mesmo no grupo de pesquisa e também junto aos professores. Trata-se, portanto, de buscar construir, de forma colaborativa, uma concepção da inclusão eticamente comprometida, teoricamente esclarecida e inspiradora de novas práticas.

Não é raro que os professores que estão inseridos no serviço público, principalmente nas séries iniciais de ensino critiquem a distância que há entre a universidade e o conhecimento que é ali produzido e a realidade que vivenciam. Se, como afirmam Ludke e Cruz (2005) um equilíbrio entre a formação teórica e prática não foi plenamente alcançado nos cursos de formação em educação, podemos considerar que debates que acontecem em espaços que intencionalmente procuram não dicotomizar teoria e prática e contribuir para o desenvolvimento de uma práxis docente, como os que aconteceram nas Oficinas, contribuem para que pesquisadores e professores possam estar mais preparados para lidar com problemas da nossa realidade educacional.

A PCCol tem se revelado importante para contribuir nesse sentido pois pressupõe que o próprio percurso da investigação se constitua na possibilidade de todos os participantes aprenderem. A pesquisa mostrou que são muitos os desafios da condução coletiva do processo e a necessidade imperativa de contínuos planejamentos e replanejamentos das ações, e de reflexão contínua sobre os dados que são produzidos.

A pesquisa que analisamos parcialmente nessa apresentação demonstrou que mesmo que sejam necessárias muitas modificações e enfrentamentos de desafios, todos os participantes puderam aprender e se desenvolver. Além disso, a teorização do processo poderá contribuir para a construção de um conhecimento que contribua para a qualificação do trabalho docente.

Referências

- ALVES, Cristina N. O coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In.:
- SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M.(Orgs). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Cortez Editora. 2008.
- BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and Values in Social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press 1982.
- CLOT, Y. *A função psicológica do Trabalho*. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- DESLANDES, Suely F. *Atenção a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência Doméstica: Análise de um Serviço*. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 10 (supl. 1), p. 177-187, 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/csp/v10s1/v10supl1a13.pdf>. Acesso em: 11 jul 2013.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Para Entender A Relação Escola-Família: uma contribuição da história da educação*.
- FOGLI, Bianca; SILVA filho, LUCINDO, F; OLIVEIRA, Margareth. *Inclusão na Educação: uma reflexão crítica da Prática*. In.: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M.(Orgs) *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo, Cortez Editora. 2008.
- KINCHELOE, J. L. (1993) *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. *Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *Vygotsky e a Pesquisa de intervenção no Contexto escolar: a Pesquisa Crítica de colaboração- PCCOL* In.: LIBERALLI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs). *A teoria da atividade sócio Histórico cultural e a escola. Recriando realidades sociais*. Campinas; SP: Pontes Editores, 2012. p13-26.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. *O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas*. In.: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p 53-78.
- MANTOAN, Maria Teresa. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o “déficit intelectual”*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) *Ideologia Alemã*. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MÉSZÁROS, Istvan. *O poder da Ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial,2004.
- SALGADO, Simone. *Inclusão e processos de formação*. In.: SANTOS, Mônica P.;
- PAULINO, Marcos M.(Orgs). *Inclusão em Educação: culturas , políticas e práticas*. São Paulo: Cortez Editora. 2008.

SERRA, Dayse. Inclusão e Ambiente Escolar. In.: SANTOS, Mônica P.; PAULINO, Marcos M.(Orgs).
Inclusão em Educação: culturas , políticas e práticas. São Paulo: Cortez Editora. 2008.

YANNOULAS, Silvia Cristina; ASSIS, Samuel Gabriel; FERREIRA, Kaline Monteiro. Educação e pobreza:
limiares de um campo em (re)definição. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, p.329-351,
maio-ago. 2012.

O que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – período 2008 a 2012?⁵⁹⁸

Camila Itikawa Gimenesi⁵⁹⁹, Selma Garrido Pimentaii⁶⁰⁰

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo governo federal e coordenado pela CAPES, tem seu primeiro edital publicado em 2007, tendo como objetivo a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica. Atualmente, disponibiliza mais de 40.000 bolsas para estudantes de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento, envolvendo 195 instituições de ensino superior no país. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo compreender o que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE). Optamos pelos trabalhos desse evento devido a sua relevância nacional e pela relação com a área de formação de professores, uma vez que tem como temática a Didática e a Prática de Ensino. Ao todo, foram identificados 64 trabalhos no período de 2008 a 2012. A seleção desses trabalhos (simpósios, painéis e pôsteres) se deu pela presença, no título, de um dos descritores: PIBID ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Da análise dessas publicações, pudemos observar que esses trabalhos distribuem-se pelas regiões brasileiras nas seguintes proporções: 45% - Sudeste; 22% - Nordeste; 14% Sul; 11% Norte; 8% - Centro-Oeste. A respeito da natureza administrativa das instituições em que são desenvolvidas, as publicações investigadas são distribuídas em: 61% - instituições federais; 31% - instituições estaduais; 6% instituições municipais; 2% instituições confessionais. Quanto à relação que os autores estabelecem com o PIBID, identificamos 4 categorias de análise: atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID – 64%; pesquisa sobre o PIBID – 24%; PIBID como política pública – 6% e trabalhos que não tomam o PIBID como objeto – 6%. Os trabalhos classificados como atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID são escritos pelos professores coordenadores institucionais, professores coordenadores de área, professores supervisores e/ou licenciandos bolsistas, que relatam as atividades realizadas durante um dado período de vigência das bolsas de iniciação à docência; concentram-se em analisar os efeitos desses subprojetos nos sujeitos envolvidos. Interessante ressaltar que, apesar das diretrizes que instituem o PIBID não abordar a questão da formação continuada, 31% dos trabalhos analisados apontam para essa dimensão formativa e 5 publicações discutem a relação entre PIBID e estágio, ainda que as determinações da Capes neguem essa relação. Dessa forma, observamos que essas publicações problematizam e até mesmo superam, em alguns pontos, fragilidades desse programa. Em 81% dos trabalhos analisados, fica evidente o tom de otimismo em relação à novidade que é o PIBID, inclusive, de modo a negar a licenciatura, pois o sucesso do PIBID apontado por essas publicações se dá em função do *fracasso* das licenciaturas. Entretanto, o PIBID é um programa que atinge menos de 3% dos futuros professores, de modo que nessa perspectiva elitista em que ele vem sendo implantado e se considerado um fim em si mesmo, vai sendo delineado um programa que propõe uma mudança na formação inicial docente com o objetivo de que nada mude.

598

⁵⁹⁹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação pela FE-USP, pesquisadora do GEPEFE. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP

⁶⁰⁰ Professora Titular da Universidade de São Paulo, coordenadora do GEPEFE. GEPEFE/ FEUSP – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador, coordenado por Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida e José Cerchi Fusari.

Palavras-chave: formação docente, PIBID, política pública, licenciatura, estágio.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído em 2007 pelo governo federal, tem por objetivo valorizar a formação dos estudantes dos cursos de formação de professores aproximando-os da realidade das escolas públicas, em um projeto que integra a universidade e essas escolas. Oferece bolsas para os estudantes e os docentes da universidade e da escola básica que se responsabilizam pela supervisão e acompanhamento dos estudantes.

Assim, tem se constituído como uma importante política para a formação docente, seja enquanto financiamento ou enquanto discurso. Por isso, é de especial interesse compreender o modo como o PIBID vem sendo implementado enquanto programa de formação docente. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo compreender o que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) no período de 2008 a 2012 a respeito da formação docente. Optamos pelos trabalhos desse evento devido a sua relevância nacional e pela relação com a área de formação de professores, uma vez que tem como temática a Didática e a Prática de Ensino.

Sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

O PIBID é uma iniciativa financiada pelo Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que possui tradição no ensino superior e se destaca na indução, fomento e avaliação da pós-graduação *strictu sensu* brasileira. Criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, mais de meio século após sua criação, com a lei 11.502/2007, volta-se para a educação básica, e passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para o ensino fundamental e médio. Os programas de fomento sob responsabilidade da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) são centrados em três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção e disseminação de conhecimento. Além do PIBID, a CAPES/DEB também coordena os programas: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Programa Observatório da Educação, Programa Novos Talentos.

A atribuição da CAPES com a educação básica é consolidada pelo Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que inclui o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>). Em janeiro de 2011, o PIBID é o segundo maior programa de bolsas da CAPES.

O PIBID tem como objetivo aproximar as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do desempenho das escolas públicas e o incentivo à carreira do magistério, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior. O programa tem por metas: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas

identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, artigo 3º).

Para tanto, são ofertadas bolsas para os estudantes em formação (alunos dos cursos de licenciatura), para os supervisores (professores da escola pública da educação básica que recebem os licenciandos), para os coordenadores de área (professores da universidade que coordenam projetos na sua área acadêmica específica) e para a coordenação institucional (professor da instituição de ensino superior responsável pelo acompanhamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto institucional, junto à CAPES). Na configuração atual, podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais - e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como o REUNI, o ENADE, o Plano Nacional de Formação para o Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB.

Com a substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), esse programa institucionaliza-se como política pública para a formação docente. Atualmente, disponibiliza mais de quarenta mil bolsas para estudantes de graduação, nas mais diversas áreas do conhecimento, envolvendo 195 instituições de ensino superior (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>). As instituições já contempladas pelo PIBID poderão concorrer aos próximos editais de maneira simplificada: a manutenção ou o crescimento dos projetos institucionais será feita com base nos relatórios apresentados e em justificativa e planilha com previsão de atendimento. Tal prática busca, segundo a CAPES (2012), evitar os lapsos de tempo e as lacunas no trabalho pedagógico decorrentes de procedimentos operacionais demorados que podem atrasar a prática dos alunos. Novos editais serão lançados para instituições que ainda não trabalham com o PIBID.

Com a Lei 12.796 (BRASIL, 2013), altera-se a LDB 9.394/96, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Nela, o PIBID é regulamentado como política de Estado no artigo 62,

§ 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Portanto, o PIBID apresenta-se em processo de construção enquanto política de Estado, num movimento em que há ampliação de recursos financeiros a ele destinado e ampliação, também, de abrangência de áreas do conhecimento, de quantidade de instituições atendidas e de quantidade de bolsas. Ainda, amplia-se nesse processo a importância que a ele é conferida segundo os próprios sujeitos que o constitui, como será discutido na análise proposta nesse artigo.

Sobre a formação docente

Entendemos que a formação docente deve ter como fundamento e finalidade a práxis educativa e social. Ou seja, a formação docente, integrada a processos educativos mais amplos, desenvolve-se em um determinado contexto e voltada a um determinado projeto de sociedade e, por isso mesmo, apresenta-se como possibilidade de transformação das estruturas sociais.

Por outro lado, o movimento de formação docente proposto pelas atuais políticas públicas é outro. As políticas de *accountability*⁶⁰¹ vêm progressivamente ganhando espaço na agenda educacional brasileira com valorização da prática (numa perspectiva de pragmatismo), currículo por competências, responsabilização dos professores, centralidade na avaliação. Essas políticas alinham-se teoricamente à proliferação e ao uso indiscriminado do termo reflexão e seus derivados, que cumprem uma função de legitimação dessas reformas educacionais, uma vez que o docente como profissional reflexivo goza de grande aceitação no meio acadêmico e gera uma visão positiva dos professores (PIMENTA, 2002).

O conceito *professor reflexivo* ganha força no final dos anos 1980 com influência crescente no meio acadêmico, coincidindo com o movimento das reformas educacionais pós LDB 9.394/96. Muitos são os avanços na compreensão do processo educativo advindos com o “programa reflexivo” como a recusa do professor meramente técnico, a afirmação da prática docente como uma ação consciente e deliberada, a correspondência entre teoria e prática nas ações cotidianas, a aceitação da existência de pressupostos imperativos e valorativos na atuação e nas decisões profissionais (LIBÂNEO, 2010). Entretanto, é necessária a ampliação das preocupações desse programa, como a reflexão para além dos problemas imediatos da prática docente e que não fique restrita a reflexão na ação, a reflexão sobre as condições estruturais do ensino, a reflexão fundamentada teoricamente para permitir novos olhares a fenômenos sociais complexos e a reflexão que vise à transformação da sociedade pautada nos princípios igualitários e democráticos.

O desenvolvimento dessa concepção de docência se dá a partir da crítica ao modelo de racionalidade técnica de tradição positivista, tradição esta bastante forte no Brasil até os dias atuais. A docência passa a ser entendida a partir do prisma da prática, defendendo-se que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia (KUENZER, 2008). Ou seja, vemos que seja na racionalidade técnica como na racionalidade prática tem-se a dualidade entre teoria e prática posta, ora valorizando uma, ora outra.

O que se põe para a discussão da concepção de formação do profissional da educação é a possibilidade efetiva de relação intrínseca entre estes dois polos, o teórico e o prático. Relação essa que é constituinte tanto da teoria como da prática, ou seja, uma não existe sem a outra. A teoria sem a prática é mero academicismo. Já a prática sem teoria é mero pragmatismo. Estes polos se relacionam intrinsecamente constituindo a práxis. A práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, é atividade teórica e prática; “prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do

⁶⁰¹ Segundo Kane e Staiger (apud FREITAS, 2013), o conceito de *accountability* baseia-se em três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; e recompensa e sanções. O núcleo da definição está na existência de teste e na existência de recompensa.

homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente” (VÁZQUEZ, 1977, p. 117).

Desse modo entendemos o movimento de formação docente enquanto processo de autonomia e dependência entre teoria e prática. A prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela (VÁZQUEZ, 2011). Essa concepção de formação rompe com a visão - seja via pragmatismo, seja via academicismo - da docência como solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica ou da prática exclusivamente.

Para a formação do professor nessa perspectiva, entendemos a formação inicial docente não como a práxis do futuro professor, mas como a formação teórica (teórico-prática) preparadora para a práxis transformadora do futuro professor (PIMENTA, 2010). A atividade teórica caracteriza-se pela produção de conhecimentos e de objetivos, possui o papel de antever idealmente onde se quer chegar, de modo a antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista.

Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe (...) e é determinada por fatores sociais que a antecedem e por fatores sociais que lhe são extrínsecos.

Isto é, é a atividade teórica que possibilita conhecer a realidade (a prática objetiva), tomando-se essa realidade como objeto de conhecimento, como referência, para, a seguir, estabelecer-se idealmente a realidade que se quer (PIMENTA, 2010, p. 183).

Ou seja, essa formação teórica toma a prática como ponto de partida – através do estudo sistemático da realidade existente e suas contradições – e como ponto de chegada – como realidade futura. A natureza pedagógica dessa concepção de formação docente vincula-se constitutivamente a objetivos educativos de formação humana que se relaciona com a humanização do mundo e a justiça social.

O currículo do curso no seu todo (disciplinas e atividades) precisa captar na práxis os conflitos, os avanços, os retrocessos, enfim, as contradições nela presentes e aí identificar a reprodução e a produção das relações sociais (PIMENTA, 2010). Nesse sentido, o estágio ocupa lugar estruturante no curso e deve fazer parte de todas as disciplinas, percorrendo o processo formativo desde o início precisamente pela relação que estabelece com a realidade e tem como finalidade integrar o processo de formação do futuro professor, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso (PIMENTA & LIMA, 2004).

A pesquisa é apontada como caminho metodológico para a formação de futuros professores por Pimenta (2010) e Pimenta e Lima (2004) nessa concepção de estágio em defesa da relação intrínseca entre teoria e prática, que tem por base a concepção do futuro professor como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado. A importância da pesquisa “se dá no movimento que compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre a sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 236).

A pesquisa no estágio é entendida através da mobilização de pesquisas que permitam a análise das condições concretas e do contexto histórico onde os estágios se realizam, a fim de que os estagiários desenvolvam postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender, problematizar, refletir e propor soluções às situações que observam. Ainda, é o lugar da constituição da identidade profissional através da significação social da profissão e da ressignificação de práticas consagradas culturalmente (PIMENTA & LIMA, 2004).

Sobre os artigos a respeito do PIBID publicados no ENDIPE

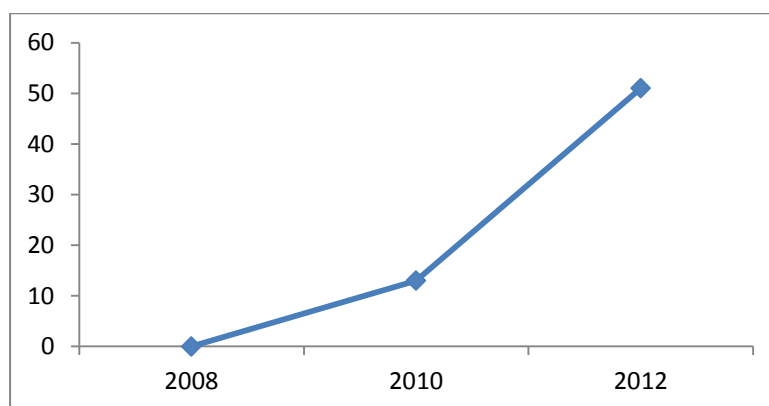
O presente trabalho tem como objetivo compreender o que dizem as publicações sobre o PIBID no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) a fim de compreender como esse programa tem se constituído enquanto política pública e enquanto prática de formação docente. Optamos pelos trabalhos desse evento devido a sua relevância nacional e pela relação com a área de formação de professores, uma vez que tem como objetivo socializar e debater pesquisas, estudos e propostas sobre a Didática e as Práticas de Ensino como áreas de conhecimentos específicos, áreas disciplinares e áreas de práticas pedagógicas.

Utilizou-se a abordagem qualitativa como metodologia para o desenvolvimento da pesquisa e a seleção desses trabalhos (simpósios, painéis e pôsteres) se deu pela presença, no título, de um dos descritores: PIBID ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Todos os artigos analisados foram lidos na íntegra. Ao todo, foram identificados 64 trabalhos no período de 2008 a 2012, que compreende os encontros: XIV ENDIPE, Porto Alegre, 2008; XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010; XVI ENDIPE, Campinas, 2012.

A metodologia utilizada baseia-se na pesquisa do tipo estado do conhecimento (ROMANOWISKI & ENS, 2006), pois aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado, no caso, as publicações do ENDIPE. Esse procedimento discute a produção acadêmica em um determinado campo do conhecimento em uma dada época; neste estudo, no campo da pesquisa sobre e no PIBID no período de 2008 a 2012, possibilitando uma visão geral do que vem sendo produzido na área e a perspectiva da evolução do conhecimento nessa área do saber.

No XIV ENDIPE (2008), não foi identificada nenhuma publicação com os descritores PIBID, provavelmente essa ausência se deve a proximidade temporal entre o primeiro edital para concessão de bolsas PIBID ser lançado em dezembro de 2007 e a realização desse evento ocorrer em abril de 2008. No XV PIBID (2010) foram identificados 13 trabalhos e no XV PIBID (2012), 51 artigos, como se pode observar no Gráfico 01. Portanto, observa-se um vertiginoso crescimento no número de publicações a respeito do PIBID nesse evento.

Gráfico 01 – Quantidade de publicações referentes ao PIBID nos últimos ENDIPE.



Da análise dessas publicações, pudemos observar que esses trabalhos distribuem-se pelas regiões brasileiras nas proporções apresentadas na Tabela 01. A porcentagem de trabalhos apresentados de cada região é proporcional à porcentagem que essas mesmas regiões representam na quantidade de bolsas PIBID recebidas para as regiões Centro-Oeste, Norte e Sul, de acordo com os dados da CAPES (2012). Para a região Nordeste, a presença no ENDIPE (22%) é menor do que a região, proporcionalmente, recebe de bolsas (35%). Para a região Sudeste, observa-se o oposto da região Nordeste. O Sudeste concentra 27% das bolsas PIBID e representa 45% das publicações sobre o programa de iniciação à docência desse evento. Essa diferença pode ser resultado da organização desse evento que nas edições entre 2008 e 2012 foi sediado no eixo Sul-Sudeste dificultando o acesso e a participação das demais regiões.

Tabela 01 – Distribuição das publicações analisadas nas regiões federativas de acordo com o local onde o projeto PIBID é desenvolvido.

	2010	2012	TOTAL	% TOTAL
Centro-Oeste	1	4	5	8%
Nordeste	4	10	14	22%
Norte	4	3	7	11%
Sudeste	3	26	29	45%
Sul	1	8	9	14%
TOTAL	13	50	64	100%

Na configuração atual, podem participar do PIBID instituições públicas de ensino superior – federais, estaduais e municipais - e instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, privadas sem fins lucrativos, participantes de programas estratégicos do MEC, como REUNI, ENADE, Plano Nacional de Formação para Magistério da Educação Básica – Parfor e UAB que oferecem cursos de licenciatura. Para tanto, as instituições interessadas em participar do programa de bolsas devem candidatar-se através de projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados para concorrerem aos recursos destinados ao programa.

A respeito da natureza administrativa das instituições que recebem o PIBID, observamos nos artigos analisados o predomínio das instituições públicas – 98% das publicações, conforme apresentado na Tabela 02. Observa-se, portanto, uma complexa situação entre PIBID e financiamento da educação pública, pois as matrículas em licenciatura em instituições públicas correspondem a 43,4% do total das matrículas em cursos de formação de professores (INEP, 2011). Ou seja, a grande maioria das bolsas PIBID destina-se a uma minoria dos licenciandos, demonstrando o caráter elitista que esse programa apresenta nesse momento de seu desenvolvimento e sinaliza para a necessidade de financiamento público para a formação de professores enquanto área estratégica para o desenvolvimento da sociedade brasileira.

Tabela 02 – Distribuição das publicações analisadas de acordo com o modo de administração das instituições a qual o projeto PIBID investigado se insere.

	2010	2012	TOTAL	% TOTAL
Federal	13	25	38	61%
Estadual	0	20	20	31%
Municipal	0	4	4	6%
Confessional	0	2	2	2%
TOTAL	13	51	64	100%

A Tabela 03 apresenta a distribuição das publicações analisadas de acordo com a área do conhecimento na qual o projeto PIBID investigado se insere. Há trabalhos que investigam dois ou mais projetos de diferentes áreas do conhecimento, por isso o total de áreas (84) é maior que o total de artigos analisados (64).

Os trabalho publicados no ENDIPE 2010 são, em geral, projetos em fase inicial de desenvolvimento (a maioria analisa o primeiro ano de implementação do PIBID) e das áreas das ciências naturais - Biologia e Química - e Matemática, provavelmente, reflexo do primeiro edital que priorizava essas áreas historicamente com falta de professores para a concessão de bolsas. Os outros 4 artigos que são classificados como “Não discutem uma área do conhecimento específica” referem-se a trabalhos escritos pelo coordenador institucional e todos eles referentes às áreas de Biologia, Física, Química, e Matemática.

Os primeiros editais do PIBID voltaram-se exclusivamente para áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática da segunda etapa do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (CAPES, 2012).

Tabela 03 – Distribuição das publicações analisadas de acordo com a área do conhecimento na qual o projeto PIBID investigado se insere.

	2010	2012	TOTAL
Artes	0	1	1
Ciências Biológicas	1	9	10
Ciências Sociais	0	1	1
Educação Especial	0	1	1
Educação Física	0	5	5
Filosofia	0	1	1
Física	0	5	5
Geografia	0	2	2
História	0	2	2
Letras	0	5	5
Matemática	5	9	14
Pedagogia	2	13	15
Química	1	4	5
Não discute uma área do conhecimento específica.	4	13	17
TOTAL	13	70	84

Quanto à relação que os autores estabelecem com o PIBID, identificamos 4 categorias de análise: atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID – 62%; pesquisa sobre o PIBID – 24%; PIBID como política pública – 6% e trabalhos que não tomam o PIBID como objeto – 6%.

Os trabalhos classificados como atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID são escritos pelos professores coordenadores institucionais, professores coordenadores de área, professores supervisores e/ou licenciandos bolsistas e relatam as atividades realizadas durante um dado período de vigência das bolsas de iniciação à docência; concentram-se em analisar os efeitos desses subprojetos nos sujeitos envolvidos, entendendo o PIBID enquanto locus de experiência docente para o futuro professor. De modo geral, há a descrição de atividades de intervenção em sala de aula. A ideia de docência presente nessas publicações ainda está restrita às atividades realizadas em sala de aula, podendo indicar que a ideia de docência está restrita às atividades realizadas em sala de aula, não considerando as demais dimensões do trabalho do professor, desconsiderando a necessidade de ampliação da participação e do compromisso dos bolsistas de iniciação à docência em outras tarefas escolares, tais como, participação nas instâncias deliberativas das escolas, organização e operacionalização do projeto político-pedagógico, organização e desenvolvimento das reuniões pedagógicas, participação em Conselhos de classe, reunião de pais etc.

Essas publicações que descrevem atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID demandam pesquisas que aprofundem a discussão: *de que prática estamos falando?* O PIBID tem sido construído como intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana ou apenas tarefa e reiterativa? A formação docente deve ter como fundamento e finalidade a práxis educativa e social e, para tanto, a prática por si só não ensina, a não ser através da ação pedagógica intencional. O aprendizado da docência não se dá espontaneamente através do contato com a realidade, mas demanda o domínio das categorias teóricas e metodológicas através do aprendizado do trabalho intelectual (KUENZER, 2008).

Tabela 04 – Distribuição das publicações analisadas de acordo com a relação que os autores estabelecem com o PIBID.

	2010	2012	TOTAL
Experiência de um PIBID	11	29	40
Pesquisa sobre o PIBID	1	15	16
PIBID como política	0	4	4
Não discute o PIBID	1	3	4
TOTAL	13	50	64

A forma de sistematização das atividades desenvolvidas ao longo dos projetos é bastante semelhante. De modo geral, os projetos iniciam com estudos teóricos com reuniões semanais e com uma aproximação à realidade escolar através de visitas às escolas e observação de aulas. São bastante comuns relatos sobre monitoria, aulas de reforço e/ou aplicação de uma ou poucas aulas isoladas pelos bolsistas a partir de uma proposta inovadora. Sobre a proposta específica de cada projeto, esse é um item bastante diverso, há propostas de produção e execução de planos de ensino, produção de material/recurso didático, produção de propostas inovadoras, trabalhos centrados nas tecnologias da informação e da comunicação, intervenção pedagógica, roda de conversa, pesquisa ação, dentre outros. Há grande estímulo para que os licenciandos bolsistas participem de eventos científicos e divulguem os resultados do projeto em que se inserem.

Em 81% dos trabalhos analisados, fica evidente o tom de otimismo em relação à novidade que é o PIBID. Dentre os aspectos positivos que são destacados, a articulação entre universidade e escola e a articulação entre teoria e prática são os principais motivos para o otimismo em relação a esse programa. Ou seja, percebe-se um interesse positivo com a inserção do licenciando na realidade escolar, para além dos muros da universidade, sendo comum nesses trabalhos afirmações que vão ao encontro a Carneiro (2012) – um dos artigos analisados nessa pesquisa – sobre as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID despertarem nos sujeitos participantes desse programa o sentimento, a possibilidade de renovação de metodologias de ensino e o despertar para práticas docentes mais inovadoras e dinâmicas, a partir da troca de experiências entre a escola e a Universidade.

Há, ainda, outros aspectos positivos citados nos artigos: espaço e estímulo à reflexão; valorização da profissão docente para a educação básica; integração entre formação inicial e continuada; planejamento de

atividades; melhoria da qualidade de ensino da educação básica; identificação de dificuldades enfrentadas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem; desenvolvimento de espírito de liderança; melhoria das relações interpessoais/trabalhar em equipe; maior domínio do conteúdo específico e pedagógico; melhoria da autoconfiança; mudança de concepção dos futuros professores; propiciar primeiros contatos com a sala de aula; aprendizado de novas metodologias; interesse de professores supervisores e licenciandos bolsistas em fazer mestrado na área de Educação ou Ensino de.

Considerações Finais

É inegável o avanço para a formação e valorização representado pelo PIBID. O tom otimista dos artigos analisados mostra que é uma política que tem produzido bons resultados e que esse programa deve ser consolidado como política de Estado a fim de garantir a sua estabilidade e continuidade. É inegável o incentivo, a valorização e a elevação da qualidade da formação dos futuros professores que dele participam.

Entretanto, o PIBID insere-se numa trama complexa de relações entre formação docente e projeto de sociedade. Nessa trama articulam-se elementos de disputa de poder do campo das políticas públicas, envolvendo a política de formação de professores e a política para a educação básica. Além disso, o PIBID centra-se na questão da formação inicial docente, negando-se, enquanto política pública, a discutir a formação continuada e as formas de organização da educação pública, que envolvem o acesso, a estruturação do trabalho nas escolas e a carreira docente.

Esse programa de bolsas insere-se na lógica de *accountability*, lógica dominante das políticas públicas para a educação. Uma das características obrigatórias dos projetos institucionais para concorrer às bolsas de iniciação à docência diz respeito ao IDEB das escolas parceiras. Segundo portaria da CAPES (2010),

É recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Ou seja, o PIBID faz parte do mesmo projeto de educação e sociedade que as políticas de *accountability* vêm progressivamente instituindo para a educação básica e superior. Outra característica do programa nessa mesma linha diz respeito ao valor constitutivo do programa, que se baseia na meritocracia, uma vez que o programa tem como base a concorrência através de editais, sendo que apenas um projeto é aprovado por instituição.

Ainda, o PIBID centra-se no indivíduo e em ações individuais ou de pequenos grupos – de acordo com as políticas de responsabilização do professor; não favorece, necessariamente, o vínculo institucionalizado entre universidade e sistemas municipais e estaduais de ensino. A relação entre escola e universidade se dá a partir de relações individuais, através do vínculo do professor da educação básica via bolsa individual para cooperar com um projeto PIBID, numa relação que pretende ser horizontal, porém é estruturada de maneira vertical entre a universidade e escola, em que a primeira elabora o projeto e escolhe o professor

supervisor. É urgente a construção de parcerias institucionalizadas entre escola e universidade, de modo a valorizar não apenas o professor da escola básica colaborador dos projetos PIBID como também aqueles professores que recebem estagiários em suas classes, pois são, igualmente, co-formadores dos futuros professores.

Por outro lado, a questão desse individualismo de ações de cada projeto tem, contraditoriamente, um aspecto positivo ao permitir que aflore a autonomia dos professores e futuros professores, que podem construir o projeto de acordo com seus referenciais. Desse modo, pudemos observar avanços no desenvolvimento do PIBID para além do que é proposto pela CAPES, como pudemos observar nas publicações analisadas a respeito da formação continuada e do estágio. Apesar das diretrizes que instituem o PIBID não abordar a questão da formação continuada, 31% dos trabalhos analisados apontam para essa dimensão formativa e 5 publicações discutem a relação entre PIBID e estágio, ainda que as determinações da Capes neguem essa relação.

Por isso, é fundamental que mais pesquisas sobre o PIBID sejam desenvolvidas na direção de compreender a complexa e contraditória rede de relações que o configura enquanto política pública e enquanto prática social. Lima (2012) nos lembra da necessidade de explorar o PIBID teoricamente e em suas metodologias; descobrir o seu lugar na formação docente, sem perder de vista a estrutura curricular e o grupo, mesmo que contraditório, do corpo docente e discente que comõe esse coletivo de aprendizagem.

O nosso esforço, como pesquisadores com o compromisso com outro projeto de sociedade, deve ir em direção a oferta do programa de iniciação à docência para todos os alunos licenciandos. O PIBID entendido como componente curricular obrigatório para todos os alunos dos cursos de formação de professores, ou seja, estamos nos referindo ao estágio realizado com bolsa e com verdadeira colaboração entre escola e universidade, entendendo os sistemas municipais e estaduais de ensino como co-formadores do futuro professor. No presente momento, mesmo que aparentemente semelhantes, PIBID e estágio curricular pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes (LIMA, 2012).

O PIBID pode constituir-se em um interessante programa de formação docente, desde que seja entendido como *uma etapa* para a sua instituição para todos os licenciandos de todas as licenciaturas. Ou seja, quando eliminado seu caráter elitista, pois até o presente momento, as suas bolsas atingem menos de 3% dos futuros professores em formação, de modo que vai sendo delineado um programa que propõe uma mudança na formação inicial docente com o objetivo de que nada mude. Nessa mesma direção, deve ser levado em consideração nessas discussões que o ensino superior vem sofrendo um processo de concentração na iniciativa privada. O PIBID é exclusivo para as instituições públicas, assim como muitas das iniciativas promovidas com a legislação de 2009. Nesse sentido, reiteramos a luta por um sistema público de formação de profissionais da educação e, ainda, a luta pela valorização não apenas da formação docente como também das condições de trabalho e de um plano de carreira que valorize a função docente e o trabalho pedagógico profissional.

Referências

Brasil (2013). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

- Brasil (2010). Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 12 de dezembro de 2010.
- CAPES (2012). Relatório de Gestão 2009 – 2011. Diretoria de Educação Básica Presencial. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 11 de julho de 2013.
- CAPES (2010). Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: <
http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2013.
- Carneiro, Maria Carolina C.C (2012). PIBID/UNASP-Matemática: a construção dos saberes a partir da relação teoria e prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas, Livro 2, Araraquara: Editora Junqueira, p. 234-246.
- Contreras, J. (2002). A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Ed. Cortez: São Paulo.
- Freitas, Luiz Carlos de (jan./abr. 2013). Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. Cadernos de Pesquisa, v. 43, n, 148, p. 348-365.
- INEP (2011). Censo da Educação Superior 2010. Brasília.
- Kuenzer, A. Z (2008). Currículo, trabalho e profissionalização docente. IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares e VIII Colóquio sobre Questões Curriculares. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Libâneo, J. C. (2010) Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Lima, Maria do Socorro Lucema (2012). A Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado, e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de Licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XVI, 2012, Campinas, Livro 2, Araraquara: Editora Junqueira, p. 234-246.
- Pimenta, S. G.; LIMA, M. S. L. (2004). Estágio e docência. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2010). PROFESSOR REFLEXIVO: construindo uma crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E (orgs.), Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (2002). Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.
- Romanowski; J. P.; Ens; R. T. (set./dez. 2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50.
- Vázquez, Adolfo Sánchez (2011). Filosofia da práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2ª ed. Trad. Maria Encarnación Moya.

Narrativas de professores rurais: trajetórias e fazer pedagógico

Natalina Assis de Carvalho⁶⁰², Jussara Fraga Portugal⁶⁰³

Resumo:

o presente artigo retrata um recorte de pesquisa que buscou discutir a profissão docente interface com a prática de professores que atuam em espaços rurais, discutindo assim, formação inicial e formação continuada. O campus da pesquisa foi construído por seis professores que exercem a docência em escolas rurais no município de Baixa Grande Bahia. O trabalho objetivou entender a formação de professores rurais, a partir da profissão e da prática pedagógica. O professor rural enfrenta muitas dificuldades no que condiz a realização do trabalho no contexto da sala de aula, a prática e o currículo que não corresponde às especificidades dos sujeitos e a formação fragilizada que não contempla as singularidades dos territórios rurais. Ainda hoje, a escola rural padece por problemas, dentre os quais se destacam a falta de infraestrutura, professores não especializados e a evasão escolar, o que dificultam o trabalho com professores e sujeitos do espaço rural. Assim, a metodologia que ancorou a referida pesquisa foi a abordagem autobiográfica, mediante a entrevista narrativa que possibilitou ao professor refletir sua prática e sua vida, num processo de formação. Deste modo, o estudo com as narrativas possibilitou o professor rememorar o que mais o marcou, no seu processo de vida e formação, retomando as experiências a partir do que foram mais significativos. A pesquisa deu visibilidade ao fazer docente de professores rurais que cotidianamente enfrentam diversos desafios no dever da docência. A formação profissional distante da realidade das escolas e da vida dos sujeitos que vivem e produzem a vida foi uma questão que permeou as narrativas docentes

Palavras-chave: Prática do professor rural; Profissão docente; Formação do professor rural.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho levantou questões sobre a formação de professores em espaço rural no município de Baixa Grande Bahia, analisando assim, as trajetórias e a formação docente, a partir das dificuldades apresentadas na prática pedagógica, em função da fragilidade na formação inicial e continuada. A metodologia que ancorou a referida pesquisa foi à técnica da entrevista narrativa, com a abordagem autobiográfica uma metodologia e método de conhecimento. Tratou-se também de algumas narrativas autobiográficas, para entender, por meio destas, as questões da sua prática, trajetória profissional e formação. Nesse sentido, Souza (2006) afirma que,

Analisar aspectos teóricos da escrita (auto) biográfica e suas implicações para a formação de professores, ao destacar o sentido e a pertinência da escrita narrativa como prática de investigação/formação, visto que

⁶⁰² Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Especialista em Currículo e Tecnologias pela Universidade do Estado da Bahia. Mestranda em Educação e Contemporaneidade PPGEduc/UNEB. Professora da Fundação Visconde de Cairu. Membro do Grupo (Auto)biografia, Formação e História Oral-GRFHO. Membro da Associação Nacional de Pesquisa de Pós Graduação-ANPED. Bolsista FAPESB. E-mail: nataassis@yahoo.com.br.

⁶⁰³ Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana. Mestre em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc/UNEB. Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pelo PPGEduc/UNEB. Professora da Universidade do Estado da Bahia – Campus de Serrinha. Bolsista FAPESB. Email: jfragaportugal@yahoo.com.br.

permitem o sujeito em formação compreender o processo de conhecimento e de aprendizagem que estão implicados nas suas experiências ao longo da vida. (p.135)

O professor, a partir do momento que começa a narrar, passa por um processo de rememoração na sua profissão, o que inclui suas experiências e aprendizagens adquiridas. É nesse momento que o docente reflete e passa a conhecer melhor sua trajetória profissional e de formação. A ideia de pesquisar sobre a formação de professores da zona rural começou com o desenvolvimento da pesquisa “O professor e sua prática no território escolar rural” na iniciação científica, vinculado ao projeto “Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e prática pedagógica nas escolas do campo Bahia-Brasil” com financiamento da CNPq e FAPESP, a partir de estudos do Grupo Autobiografia, Formação e História Oral (GRAFHO). Fez-se uso dos conhecimentos obtidos mediante a vivência com o meio rural, decorrente de frequentes visitas à locais desta natureza. Optou-se por valorizar tais conhecimentos, por levar em consideração o exposto por Josso (2004), quando afirma que experiência é uma aprendizagem que ajuda o sujeito no momento de praticar, decorrente da constituição da significação, assim, o espaço oferece oportunidades para viver situações, a partir dos conhecimentos já adquiridos. Observou-se que o professor formado nas grandes cidades e designado para o meio rural nem sempre tem subsídios necessários para lidar com uma determinada realidade regional, a qual muitas vezes é bastante distante daquela que corresponde à sua vivência. Diante disso, as ações educativas desenvolvidas por esses profissionais oriundos de zonas urbanas em um meio rural mostram-se como fragilizadas, por não estar adaptada a essa nova realidade. A relevância desse trabalho promoveu um estudo que contemplou a realidade dos professores da zona rural do município de Baixa Grande-BA, no que diz respeito à formação e às práticas pedagógicas dos mesmos. O trabalho com os professores foi uma importante contribuição às pesquisas relacionadas à formação docente e ao estudo dos professores rurais para a produção de conhecimentos, além de possibilitar a reconstrução de uma história que permitirá o conhecimento de si mesmo enquanto profissional.

PRÁTICA DO PROFESSOR RURAL

Cada professor tem sua história de vida e uma trajetória seja ela no âmbito pessoal ou profissional. Assim, é importante conhecer como os docentes percebem suas vivências e como eles elaboram os acontecimentos, fatos, experiências que se entrelaçam e lhes permitem interpretar o mundo.

Ser professor demanda certa dedicação, gostar do que faz, conhecer a si mesmo e o lugar que atua. Na sala de aula, o docente vai articulando sua vida pessoal e profissional, as quais vão se transformando e originando subsídios importantes para a reflexão de como ser professor. Tratando-se de professores rurais, vê-se de maneira clara uma atuação profissional que brota de uma educação demorada, e que surge e continua até hoje a partir de um modelo de educação do meio urbano. O docente formado na área urbana, e que vai atuar no espaço rural, necessita ter uma formação adequada e continuada para trabalhar com este espaço. Neste sentido, Caldart (2005), tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem se deteriorado cada vez mais. No caso específico de territórios rurais, os docentes têm-se a baixa qualificação e salários inferiores ao meio urbano, enfrenta entre outras coisas, a sobrecarga de trabalho, dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas entre outros.

Ser professor rural implica em refletir uma identidade em construção, pensar sua prática e compreender as demandas da sala de aula. Caldart propõe que “sem reconhecer o campo como um lugar específico e com sujeitos que lhe são próprios não há como pensar em uma educação do campo; Não há como se constituir como um educador do seu povo. É preciso olhar para o campo como lugar de sujeitos; seres humanos, sujeitos sociais” (2005, p.18). Nesse sentido, olhar para a infância, a juventude, os adultos e os idosos do meio rural. Também levar em consideração, como estes sujeitos vivem, como se constituem como pessoas, compreender que no campo existem diferentes gentes, com diferentes identidades, mas também uma identidade comum.

É preciso que o professor entenda que o ser humano é produto da sua história e que estes diferentes grupos humanos que vivem nos espaços rurais têm vida, cultura, identidade, lutas comuns e específicas. Conforme Caldart (2005) a finalidade de uma ação educativa é ajudar o indivíduo no desenvolvimento como ser humano. Sendo assim, a história do sujeito e sua constituição mantêm-se, mas pode passar por mudanças, e é por conta destas questões que o professor deve estar atento a demanda dos sujeitos rurais. Ao falar sobre o professor é indispensável que tenha um olhar para o povo rural com o intuito de direcionar sua prática, tendo assim um olhar diferente e percebendo que os alunos do campo são pessoas que têm uma história determinada e estão em momentos diferentes de seu desenvolvimento humano.

O docente pode pensar em não só atuar na educação, mas lutar pelas transformações do campo, na sociedade inteira. O professor tem um papel importante no que diz respeito a guiar o educando no processo de aprendizagem e mudanças. Para Zabala o docente potencializa as capacidades que propiciem ao discente compreender o sistema social e cultural. “É preciso insistir que tudo quando fazemos em aula, por menos que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (1998, p.28). Ou seja, a formação não é só vista como do professor, mas do aluno, pois o trabalho realizado pelo docente é válido para estes sujeitos.

O professor rural lida com muitas questões na sua profissão, pois, “A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente calcada em ações coletivas” (VEIGA, 2008, p.14). A docência envolve uma construção do lugar, das pessoas e das ações, e a realização desse trabalho pode ser individual ou coletiva. Os professores que estão no meio rural modificam a sua prática durante o seu exercício em sala de aula, visto que estão sempre encontrando questões diversas para resolver. A prática no contexto rural é determinada pela formação que este docente possui e que se configura na realização de sua profissão. É possível entrever um certo desconforto, uma certa dificuldade que atrapalham muitos docentes que vão ensinar nas escolas rurais, que é a falta de um projeto político pedagógico adequado à vivência do sujeito rural.

Contudo, vamos novamente encontrar marcas com relação a profissão docente, onde o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (FUNDEB) estabelece valores para investimentos diferenciados a alunos e a professores rurais. Porém, o que se observa é a ausência desses investimentos, em razão do descumprimento da legislação, por falta de marcos que garantam a qualidade do ensino público ou pela contínua desvalorização dos profissionais que atuam nas escolas tanto rurais como urbanas. Caldart (2005) afirma que particularmente sobre os profissionais em educação das escolas rurais, em comparação aos profissionais urbanos, que estes recebem menos formação acadêmica e informação cotidiana, recebem menor remuneração, trabalham com menos infra-estrutura, materiais didáticos e, conseqüentemente, concentram maiores índices de doenças de

trabalho. São muitas as questões a serem resolvidas e que interferem diretamente na prática docente, é preciso, então, que o professor busque subsídios já que

O campo tem diferentes sujeitos. São pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, cablocos, meeiros, assalariados rurais e entre outros grupos mais. Entre estes há o que estão ligados a alguma forma de organização popular, outros não; há ainda as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; são diferentes jeitos de produzir e de viver; diferentes modos de olhar o mundo, de conhecer realidade e de resolver os problemas; diferentes jeitos de fazer a própria resistência no campo; diferentes lutas. (CALDART, 2008, p.153)

Além disso, novamente nos deparamos com a idéia de que o professor rural precisa saber manusear as questões do meio em que faz sua prática acontecer, é muito mais do que apenas conteúdos, é uma realidade totalmente heterogênea. Por isso o professor necessita estar em constante processo de formação, para atuar com qualidade no ensino dos sujeitos que moram em espaços rurais.

PROFISSÃO DOCENTE

A pesquisa desenvolvida no município de Baixa Grande Bahia foi realizada com o intuito de entender quem é o professor da zona rural e sua formação, através de entrevista narrativa, buscando questões da prática pedagógica e da formação de professores. A pesquisa aconteceu em uma escola no povoado das Cancelas, com um grupo de seis professores, onde preferiram não revelar seus nomes verdadeiros, pois disseram ter medo da perseguição política. Assim, a entrevista narrativa, foram gravadas em áudio e transcritas. No entanto, foram feitos alguns recortes das narrativas, utilizadas na construção deste trabalho. Para entender este professor buscou-se o exposto por Souza (2006) quando diz que as narrativas permitem entender o processo do sujeito, pois, através das experiências construídas e das aprendizagens, adquirem-se os mais diversos conhecimentos da sua vida e do que se faz. Realizando assim, reflexões sobre a formação inicial e continuada como elementos para auxiliar o professor em sua profissão docente.

No primeiro contato com os professores da zona rural, informou-se como seria realizada a pesquisa e o objetivo desta pesquisa. Esclareceu-se o que representa o projeto “Ruralidades diversas - diversas Ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas das escolas do campo Bahia, Brasil”, o qual serviu de base para o desenvolvimento do presente trabalho, no intuito de entender o interesse de se trabalhar com profissionais do meio rural. Destacou-se também a importância que os dados fornecidos tinham para enriquecer o processo de formação do pesquisador que lhes falava. E, por fim, elucidou-se, superficialmente, a importância do processo da pesquisa como formação, das narrativas que iriam desenvolver, apontando-as como um momento de reflexão e formação.

O início da graduação em Baixa Grande começa com cursos oferecidos por instituições particulares, mas, efetiva-se com uma parceria entre a prefeitura e a Rede UNEB 2000. Essa resultou na implantação de cursos Intensivos de Graduação para docentes que estejam ensinando nas séries iniciais, da rede pública de ensino. O objetivo é graduar aqueles que têm apenas a formação em Magistério, e, assim, oferecer aos professores cursos de formação inicial para um melhor desempenho de sua profissão. Pois, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que surgem novas exigências para a formação do professor, e aponta no artigo. 62 que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (grifo nosso).

Em resultado disso, a formação universitária passa a ser uma prioridade para o exercício do professor, uma motivação para continuidade à sua formação inicial. O curso de graduação da Rede UNEB, por ser intensivo, tem a duração máxima de três anos e é voltado para as séries iniciais do ensino fundamental, entretanto, no currículo não são contempladas disciplinas específicas a respeito da educação do campo, situação distante do que se esperava de um curso oferecido a professores que trabalham na zona rural, pois,

É preciso que as universidades compreendam que a formação e qualificação dos sujeitos do campo são diferentes, porque ela tem que partir de um outro modelo de desenvolvimento do campo, que tenha como princípio uma realidade heterogênea e multicultural, que possui formas de produção de existência humana diferenciadas. (CALDART, 2005).

O contexto rural deve ser de identificação de muitos professores, pois se espera que estes possam contribuir no momento de educar. Entretanto, não se pode afirmar que todos os docentes se identificam com o contexto rural. Na presente pesquisa, constatou-se, que quatro professores não possuem curso de nível superior e se identificam com o trabalho na zona rural e apenas dois estão fazendo a graduação em pedagogia e não se identificam em alguns momentos. Algumas narrativas que respondem à trajetória profissional⁶⁰⁴:

A minha profissão começou desde cedo, aos 18 anos fui ser professor da minha roça. Lá pra mim era bom, pois tinha todas as facilidades de deslocamento. Fiquei trabalhando nas Cancelas 8 anos, depois fui dá aula em outro povoado, onde tinha que pegar ônibus. Só sei que conseguir terminar o 2º grau, que na época era difícil acontecer. Sempre gostei de ser professor, mas as dificuldades da estrutura e as condições financeiras dos meus alunos dificultavam muito. (Professor N1)

Eu trabalho 20 anos nesta escola, a minha profissão sempre foi professora. Mas, é muito difícil o trabalho, com as classes multisseriadas, crianças de um montão de séries diferentes. O bom disso tudo é quando vejo meus pimpolhos aprendendo na sala de aula, aí eu fico satisfeita. Meu caminho foi longo na docência, mas graças a Deus sempre cumprir meus planos e hoje continuo estudando para melhorar a prática. (Professora N2).

Apesar da trajetória profissional de longos anos, o professor e a professora mostram na sua narrativa o esforço para poder compreender as questões diversas do meio rural. A narrativa do professor que diz se identificar com o meio rural, mesmo com todas as dificuldades existentes. Mostra também, gostar muito da profissão que realiza em espaço rural, assim o amor que perpassa pela narrativa da profissão, vai se delineando durante os anos. A professora N2 de uma forma mais estável, mostra que sua profissão foi sempre ser professor. E mesmo frente a algumas dificuldades ela sempre cumpriu as suas tarefas enquanto docente.

Partindo do pressuposto “o que é ser professor da zona rural” foram colhidas as narrativas dos professores. Estes puderam fazer uma reflexão sobre o seu processo na vida e na profissão, expressando assim suas

⁶⁰⁴ Os trechos aqui apresentados foram extraídos das narrativas, conforme pelos professores, mantendo-se a fidelidade original. Serão utilizados nomes fictícios, onde Narrativa1 será representado pelo símbolo (N1), e assim com os outros professores sucessivamente.

dificuldades e subjetividades, conforme ilustra o posicionamento dos Professores N3, N4, N5 e N6 referente à postura dos alunos da zona rural, ora interessados, ora desinteressados. Além disso, foi possível perceber que algumas escolas rurais enfrentam problemas tais como os citados no trecho a seguir:

Trabalhar na zona rural é difícil, pois, vários problemas são enfrentados diariamente, porém é gratificante e muito valioso no enriquecimento da prática pedagógica. Bem como adquirir experiências no relacionamento com alunos rurais que é uma realidade diferente dos alunos da cidade. As dificuldades encontradas são: a precariedade do transporte escolar, e até mesmo a ausência em alguns casos, a evasão escolar no período da plantação, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos. O ambiente escolar chega a ser assustador e promove o desânimo e desinteresse do aluno (Professor N3)

Os alunos da roça, eles se interessam, mas o ambiente não dá condições para a escola ser ambiente, mas prazeroso. Para que eu possa trabalhar com eles fica difícil também, porque a secretaria e a prefeitura não ajudam com cursos iniciais para a zona rural (Professor N4)

Os alunos nossa eles se interessam muito com os estudos. Com isso, e os problemas que acontecem na zona rural não deixa de ter problemas. O pior que me desespera mesmo são no momento das práticas em sala, nossa é muito complicado. Porque não é tudo que interessa ao menino da roça, diferente da cidade em alguns casos. (Professor N5)

Não pensei que tudo fosse tão bom e ao mesmo tempo tão complicado, tenho só três anos aqui no povoado das Cancelas. Gosto da prática docente, mas sei que preciso melhorar muito a minha formação. Sei que através da formação posso ter muitos ganhos para meus alunos. (Professor N6)

Nota-se que muitas escolas não têm boa estrutura, e as questões do meio rural são levadas para dentro da sala de aula, interferindo no aprendizado. A experiência do dia-a-dia é algo que o professor N3 toma como aprendizagens na construção de saberes. Pode-se perceber fortemente nas narrativas a fragilidade na formação inicial e continuada que os professores rurais de Baixa Grande possuem, e a prática pedagógica como uma dificuldade por falta de suporte na pesquisa e na formação.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR RURAL

Para entender a formação de professores Veiga (2008) diz que a formação docente é o ato de formar, educar o profissional. Esta vem ao longo do tempo, se desenvolvendo em momentos individuais ou coletivos, no sentido de construir saberes adquiridos pela experiência ou pelas aprendizagens acontece de forma gradativa, na qual muitos elementos podem estar envolvidos. Pensar em uma escola de qualidade para os sujeitos de espaços rurais é repensar a formação inicial e continuada de professores, pois,

(...) para a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente. (CANDAUI, 1996, p.140)

Essa formação ajuda transformar muitos aspectos dentro da sala de aula, como a melhoria da prática, a busca de elementos novos para serem aplicadas na escola, e a competência para resolver demandas que poderão sempre surgir. A prática diária é um elemento de formação, não apenas as teorias e a experiência

adquirida. A formação pode ajudar o docente a encontrar respostas às dificuldades encontradas do dia-a-dia e é um processo inicial e contínuo. Para Mizukami,

[...] a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar professores, como querem os adeptos da racionalidade técnica, também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação, se encarada na direção da racionalidade prática. (2002, p.23).

Nota-se assim que a formação inicial é um ponto de partida para o professor e esta não será suficiente para resolver todos os assuntos que enfrentará no decorrer de sua atuação, por isso, a formação continuada é o que dará suporte ao professor. Ao longo dos anos, vem se questionando os cursos de formação continuada fragmentados e de pouca duração, como um meio efetivo para alteração da prática pedagógica. Mizukami (2002, p.71) diz a esse respeito: “Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram apenas o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva”. Essa é uma perspectiva clássica da formação continuada de professores, que é vista como um processo de reciclagem, uma atualização. Segundo Candau (1996) há uma reciclagem dos professores quando recebem cursos de aperfeiçoamento oferecidos pelas universidades ou pela secretaria de educação e/ou quando participam de simpósios, congressos e encontros.

Contrária a essa visão clássica, pesquisas sobre uma nova concepção de formação continuada foram desenvolvidas. Para Candau (1996) todo processo de formação continuada deve ter como fundamental a valorização do saber docente e a experiência que este possui na escola. Sendo assim, o professor deve apropriar-se de seu processo de formação e fazer um processo de reflexão sobre a sua história de vida seja numa dimensão pessoal ou profissional. Candau afirma ainda

A formação continuada não pode ser como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (ibidem, p. 150)

A reflexão sobre saberes que estão se configurando na docência é importante para uma construção da identidade profissional do professor. Segundo Mizukami (2002) com o novo perfil do professor, o conceito de formação docente é relacionado ao de aprendizagem permanente, onde se consideram os saberes, as competências docentes, como decorrência da formação profissional, das aprendizagens ao longo da vida. O processo de construção do professor se desenvolve a partir da prática pedagógica, pelo compromisso com o seu trabalho, através de uma formação contínua e mediadora de conhecimentos. O que acrescenta, também, nesse processo de construção de identidade são as experiências vividas, as relações dos professores entre si e com outras pessoas.

A formação do professor rural deve ser pensada de forma mais atenciosa, pois, estes lidam com muitas dificuldades no campo e sua grande maioria tem formação inicial, mas não pensam em dar continuidade. No entanto, conforme aponta Silva (2005) já se assegura a profissionalização do professorado rural.

A formação do professorado deve ser formulada numa perspectiva de contribuir para a sua profissionalização docente, o que compreende o direito à formação inicial, em todos os níveis, em um processo permanente de formação continuada em serviço, possibilitando que o/a professor/a possa atuar com o mesmo grau de eficiência no campo e na cidade (p.49)

Consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) que é dever do sistema de ensino municipal ou estadual assegurar a formação do professor, seja ela no magistério ou em nível superior. As Diretrizes dizem também que os cursos oferecidos aos professores deverão ter conteúdos da zona rural, os conhecimentos devem ser voltados ao campo, às questões enfrentadas pelo educador rural.

Formar docentes para a atuação na educação rural é um desafio para as universidades e são poucas as instituições de ensino superior que estão tomando a iniciativa de incluir no seu currículo disciplinas para o professor rural ou até mesmo oferecer cursos. No entanto, já existem programas de apoio à formação superior em curso de licenciatura em educação do campo em algumas universidades federais, tais como a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade de Brasília.

A oferta das licenciaturas em educação do campo é oferecida a professores que não têm formação superior e que atuam no meio rural. Essas licenciaturas oferecem formação inicial específica, sendo esta uma iniciativa viável aos educadores rurais. Para Rocha e Martins (2009) a experiência da licenciatura em educação do campo está sendo construída, mas sucedem muitos desafios e possibilidades.

Cita-se ainda o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) que é uma iniciativa do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em cumprimento às suas atribuições de responder pela formulação de políticas públicas para combater os problemas educacionais sofridos pelas populações rurais e a valorização da diversidade nas políticas educacionais. O objetivo do Programa é apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para formar educadores que lecionarão nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio nas escolas rurais. A falta de interesse das políticas públicas ainda interfere fortemente quando se trata de trabalhar a educação rural e essas propostas ainda precisam se expandir a ponto de chegar a todos os professores rurais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado a partir das *“Narrativas de professores rurais: trajetórias e fazer pedagógico”* comprovaram, dentre outras coisas, que antes de se estudar a formação de professores na zona rural, faz-se necessário entender, a escola rural e as relações existentes neste. A formação enquanto suporte para o professor que vai se construindo ao longo do tempo, e segundo Mizukami (2002) a formação de professores é entendida como um processo contínuo, um processo de desenvolvimento para a vida. Para a autora, concentram-se neste processo da formação inicial, profissional e continuada elementos para entender a prática profissional deste docente. Um subsídio que pode ajudar o docente a entender sua formação é refletir um pouco sobre suas experiências, suas aprendizagens para melhor rever a sua prática na sala de aula. Souza (2006) destaca bem a importância dessa reflexão quando afirma que:

O entendimento construído sobre a formação me faz caminhar, no sentido de aprender as implicações sobre a formação inicial, o estágio como iniciação e as narrativas como potencialmente férteis para a transformação das identidades e subjetividades, a partir das experiências que nos constituem pessoas e profissionais, na tentativa de apreender dimensões autoformativas no pensamento e na ação do sujeito em formação. (p.139).

Entender como se processa a formação, remete os professores a voltarem a pensar a sua formação inicial, podendo compreender e pensar durante o estágio da sua prática que, às vezes, reflete no que realmente são. Dessa forma, as aprendizagens e as experiências são elementos essenciais na constituição e auto-formação desses profissionais.

Constatou-se a importância de se trabalhar com a abordagem autobiográfica e as narrativas no processo de investigação e formação de professores. Através das narrativas foi possível obter o conhecimento sobre a história dos professores, sobre o que é ser professor da zona rural, apreendendo trajetórias e formação. Desta forma, apresentaram-se, mediante este estudo, reflexões acerca da formação do professor da zona rural de Baixa Grande, e verificou-se, as dificuldades existentes na prática pedagógica dos professores rurais, ligadas diretamente à fragilidade na formação inicial e continuada.

A partir dessa análise, pode-se constatar que o professor durante sua formação precisa estar refletindo sobre a sua vida, sobre o seu processo de formação e suas práticas pedagógicas. A reflexão sobre os conhecimentos adquiridos e as aprendizagens dos professores pode ser um elemento para melhorar a sua prática ou qualquer ação desenvolvida na escola. Assim, reconhece-se que ser professor rural e, concomitantemente a isto, cursar uma universidade ainda é um grande desafio nos dias de hoje, no entanto, não impossível de se fazer. A importância de se procurar uma formação inicial e continuada, com conteúdos específicos da área rural, é fundamental para que o educador possa resolver as diversas questões que surgem dentro da sala de aula e oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Resolução 01/2002** do CNE/CEB, que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Brasília: CNE/CEB, 2002.
- BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. 63 p.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica. Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.87-131.
- CALDART, Roseli Salete. II Conferência Nacional por uma educação do campo. In: Instituto Anísio Teixeira - IAT (Org.). **Curso para Professores de Educação do Campo – FNDE**. Diretrizes Operacionais. [S.I.], 2005.
- CANAU, Vera Maria Ferrão. Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p.139-152.
- JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

- ROCHA, ANTUNES; MARTINS. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: ROCHA, ANTUNES; MARTINS. I. (Orgs). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SILVA, Maria do Socorro. Diretrizes Operacionais para Escolas do campo: Rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidson Quintella. **Educação Rural: sustentabilidade do campo**. 2 ed. Feira de Santana, BA: MOC; UEFS (Pernambuco); SERTA 2005. p. 30-53.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: UNEB, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d'AVILA, Cristina. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p.13-21.
- ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa Como ensinar**. Tradução de Ernadi F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artemed,1998.

Importância da abordagem sobre tráfico de animais silvestres na prática dos professores de ciências

Daiana Kelli Bispo do Prado Silva, Josilene Silva da Costa⁶⁰⁵

RESUMO

No Brasil o tráfico de animais é um problema sério para a conservação das espécies, e é um dos principais fatores de ameaça à fauna brasileira afetando as espécies ameaçadas de extinção. O tráfico consiste na remoção ilegal de espécies de animais silvestres do seu habitat natural para posterior venda no mercado ilegal brasileiro ou exterior. Nesse processo, a região baiana de Vitória da Conquista vem sendo apontada como uma das principais rotas desse tipo de tráfico no país. Diante disso, considera-se que o processo de sensibilização da comunidade escolar para as questões ambientais pode promover iniciativas que possam atingir a escola, a comunidade e o seu entorno. O presente estudo pretende analisar como os professores do ensino público da zona rural e da zona urbana de Vitória da Conquista, abordam o tema tráfico de animais silvestres em sua prática pedagógica e qual a importância que atribuem ao mesmo. A pesquisa foi qualitativa, e ocorreu em duas escolas de Vitória da Conquista Bahia, tendo como participantes os professores de Ciências. A coleta de dados foi realizada através de questionários contendo questões referentes a dados pessoais e questões relativas ao tema “tráfico de animais”. Os dados foram sistematizados através do agrupamento por categorias. Foi possível identificar que os professores, de ambos os contextos educativos, têm uma compreensão básica do assunto e que dão uma atenção ainda muito acanhada a esse problema. Ainda assim, ao tratarem esse assunto em sala de aula obtiveram bons resultados. Conclui-se que é importante a abordagem de problemas como o tráfico de animais silvestres na escola, sendo ele um eixo temático para o desenvolvimento da educação ambiental. O estudo indica que o professor de Ciências, pode se tornar um elemento essencial no processo da difusão e compreensão da temática pelos alunos, permitindo aos mesmos, uma reflexão sobre o seu papel como cidadãos em relação ao meio ambiente.

Palavras chave: Tráfico de Animais, Educação Ambiental, Professores de Ciências.

Introdução

Em cada bioma existe uma relação dependente entre as espécies de animais e outros seres vivos. Cada espécie está conectada a outra por suas relações de alimentação e outras interações formando uma comunidade biológica. Entretanto, algumas atividades humanas causaram deterioração nos sistemas ecológicos e a extinção de muitas espécies (RICKLEFS, 2009). No Brasil, o tráfico da fauna contribuiu para a extinção de algumas espécies de animais silvestres e retira, anualmente, cerca de 12 milhões de animais das matas brasileiras. Neste cenário o município de Vitória da Conquista faz parte de um grande centro de distribuição de fauna, recebendo animais de todo o seu entorno e até mesmo de outros Estados (BRASIL, 2012 a).

⁶⁰⁵ Universidade Estadual do sudoeste da Bahia - UESB

Nesse contexto, a necessidade de combater o tráfico de animais silvestres e de preservar o meio ambiente, torna-se urgente, e uma das formas possíveis é através da conscientização das pessoas, numa perspectiva de que essa conscientização se propague entre as gerações. A educação ambiental é um instrumento fundamental para a conservação da fauna e da flora e tem na escola um espaço importante, desde que os professores tenham o domínio dos assuntos relativos ao meio ambiente para que possam suscitar a atenção do aluno para o problema.

A relevância desse trabalho está na consideração de que o educador pode atuar como mediador de um conhecimento necessário para dar maiores condições ao aluno, de agir e não somente se informar sobre o problema. O estudo visa contribuir para maior compreensão acerca do interesse e da qualificação dos professores na discussão sobre uma questão tão evidente na região sudoeste da Bahia. A manutenção de um meio ambiente equilibrado é fundamental para todos os seres vivos e o combate ao tráfico da fauna implica num trabalho educacional que pode ser potencializado com a participação efetiva da escola.

O tráfico de animais silvestres

No Brasil Segundo o Art. 1º da Lei Nº 5.197 de 1967, animais de quaisquer espécies, em qualquer fase do seu desenvolvimento e que vivem naturalmente fora do cativeiro, constituem a fauna silvestre, os quais são considerados propriedades do Estado. Além disso, no artigo 29 da lei Nº 9.605 define que,

São espécimes da fauna silvestre todos aqueles pertencentes às espécies nativas, migratórias e quaisquer outras, aquáticas ou terrestres, que tenham todo ou parte de seu ciclo de vida ocorrendo dentro dos limites do território brasileiro, ou águas jurisdicionais brasileiras (BRASIL, 1998 a).

O tráfico de animais silvestres consiste na remoção ilegal de espécies do seu habitat natural para posterior venda no mercado ilegal brasileiro ou no exterior. O comércio ilegal de animais silvestres é um problema sério para a conservação das espécies, e é um dos principais fatores de ameaça à fauna brasileira, afetando 5,1% das espécies ameaçadas de extinção (BRASIL, 2008). Pode-se dizer que, muitas espécies ainda não tecnicamente extintas, foram quase que completamente exterminadas pelas atividades humanas e persistem apenas com um número muito pequeno de indivíduos. Essas espécies podem ser consideradas ecologicamente extintas já que não desempenham mais um papel no arranjo da comunidade biológica (PRIMAK & RODRIGUES, 2001).

Seguindo esses dados, a existência do tráfico de animais silvestres está totalmente relacionada com a existência de consumidores para esse mercado; em muitos casos, pessoas e famílias adquirem um animal silvestre para simplesmente satisfazerem seus desejos em ter um animal o qual admiram a beleza ou o canto, sem se importar com as implicações negativas que essa atitude pode acarretar para aquela determinada espécie e para o meio ambiente. Na realidade, ao sair do seu habitat natural o animal passa por um grande sofrimento, esse animal esquece como conseguir alimento, como se defender dos predadores e como se proteger das circunstâncias adversas que ocorrem à sua volta. O animal silvestre perde as suas particularidades naturais de tal maneira que dificilmente sobreviveria, ainda que libertado, em um local adequado (INSAURALDE, et al. 2010).

Aliada aos problemas já ressaltados, a destinação dos animais apreendidos pelos órgãos responsáveis enfrenta problemas, como: a falta de locais apropriados para encaminhar os animais apreendidos, o alto

custo de manutenção dos Centros de Triagem Animais Silvestres (CETAS), a superlotação das instituições aptas a receberem esses animais, os poucos CETAS e zoológicos existentes e ativos no país; além da falta de embasamento científico para realizar a soltura desses animais que, na maioria das vezes, ocorre sem critério científico algum, apenas liberando os animais no próprio local de apreensão, por falta de informação dos órgãos fiscalizadores e por falta de CETAS, capacitados para receberem os animais apreendidos (RENCTAS, 2001).

Assim, pode-se compreender a dimensão do impacto que as consequências do tráfico de animais silvestres provocam ao meio ambiente. Outro detalhe, muitas vezes esquecido, é que o impacto não se restringe à extinção da espécie capturada. Na natureza as espécies estão integradas no que chamamos de teia alimentar, ou seja, os animais se alimentam de outros animais e servem de alimento para outros, além de, também, se alimentarem de plantas, realizarem a polinização das mesmas e dispersarem suas sementes (BRASIL, 2012 b). Seguindo esse raciocínio, Townsend, Begon & Harper (2010, p.363), explicam que:

Nenhum predador-presa, parasito-hospedeiro ou pastador-planta existe em isolamento. Cada um é parte de uma complexa teia alimentar envolvendo outros predadores, parasitas, recursos alimentares e competidores dentro dos vários níveis tróficos de uma comunidade [...].

Por outro lado, os animais que são comercializados ilegalmente, não passam por nenhum controle sanitário, podendo ser transmissores de algumas doenças graves, inclusive desconhecidas, para os animais domésticos e para o ser humano, acarretando sérias consequências sanitárias para o país. Ademais, o comércio ilegal de animais silvestres pode também trazer prejuízos para economia do país, pois movimenta uma ampla quantia na economia ilegal, sem permanecer quantia alguma para os cofres públicos brasileiros (RENCTAS, 2001).

Rotas do tráfico de animais no Brasil

O Brasil é um dos países que apresenta maior biodiversidade no mundo, pelo menos 103.870 espécies animais e 43.020 espécies vegetais ocorrem em seu território, e em média, 700 novas espécies animais são reconhecidas por ano no país (BRASIL, 2008). Isso possibilita que o país ocupe um lugar de destaque na questão do tráfico de animais silvestres, atraindo também os olhares de traficantes estrangeiros. O Brasil está incluso entre as 13 rotas internacionais diferentes existentes no mundo, e um dos principais países consumidores é os Estados Unidos, sendo este o maior consumidor de vida silvestre do planeta. Em se tratando de rotas brasileiras, são conhecidas 28, onde os diferentes meios de transporte, aquático, marítimo, rodoviário e aéreo são utilizados (INSAURALDE et al., 2010).

No Estado da Bahia, localizado na região nordeste do País, a principal rota rodoviária utilizada pelos traficantes de animais silvestres está localizada nas BR-020, que liga o município de Barreiras ao Estado de Goiás; BR-101, entre Teixeira de Freitas, até a divisa com o Estado de Sergipe; BR-116, de Vitória da Conquista até Paulo Afonso, seguindo até a divisa com o Estado de Pernambuco; e a BR-324, entre Salvador e Feira de Santana (RENCTAS, 2001).

A legislação brasileira contra crimes ambientais se baseia nas seguintes leis: 5.197/67, lei 9.605/98 e o decreto 3.179/99. Segundo essas leis, matar, perseguir, caçar, apanhar, utilizar espécies da fauna silvestre nativa ou em rota migratória, sem a devida permissão, sujeita o autor do crime a detenção, de seis meses a

um ano, e multas que podem variar de R\$ 50 a R\$ 50 milhões (BRASIL, 1967). Mas, a aplicação desta legislação ainda é fraca e insuficiente para combater o tráfico de animais silvestres, portanto necessita de ações integradas. Segundo o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (IBAMA),

A proteção e o manejo da fauna silvestre em busca de sua conservação podem e devem ser feitos pelo Governo e a Sociedade de forma integrada no sentido de defender o que é de todos: o patrimônio natural do Brasil, bem de uso comum de todos os brasileiros e garantia para as futuras gerações (BRASIL, 2012 b).

Para efetivar o combate ao tráfico de animais no Brasil, o IBAMA foi criado para ser o Órgão Executor do Sistema Nacional do Meio Ambiente, o qual tem como atribuição executar como órgão federal, a política e as diretrizes governamentais fixadas para o meio ambiente brasileiro. Como Órgão da União, ele é o responsável por licenciar todos os zoológicos e criadouros no País e é o principal responsável pelo controle, fiscalização e combate ao tráfico de animais da fauna silvestre brasileira (PMA, 2006). Para o desempenho de suas funções, o mesmo conta com o apoio de órgãos e entidades da administração pública federal, direta e indireta, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios integrantes do Sistema Nacional do Meio Ambiente (SISNAMA) e também com a sociedade civil organizada (BRASIL, 2013 a).

Tão importante quanto às ações de fiscalização e repressão dos órgãos, diante das atividades ilícitas envolvendo a fauna silvestre, é o desenvolvimento de trabalhos educativos com o fim de esclarecimento para toda sociedade. Nesse sentido, o IBAMA promove campanhas, capacitação de gestores e educadores ambientais, faz produção e divulgação de materiais educativos, como vídeos e livros direcionados para multiplicadores e públicos específicos das comunidades envolvidas. As suas ações de educação ambiental são desenvolvidas em parceria com universidades, órgãos integrantes do SISNAMA, o qual é constituído por órgãos estaduais e municipais de meio ambiente, secretarias estaduais e municipais de educação e entidades da sociedade civil. (BRASIL, 2013 b).

A Educação Ambiental na escola e o papel do professor

As relações sociais que são constituídas no ambiente escolar, familiar, profissional ou na comunidade permitem a formação de um ser humano capaz de se autocriticar e realizar críticas, podendo, assim, compreender o seu lugar na sociedade e formar sua base de responsabilidade para com os seus semelhantes (BAETA *et al.*, 2002). O processo de sensibilização da sociedade escolar para as questões ambientais pode promover iniciativas que podem ir além do ambiente escolar, atingindo toda a comunidade que esteja em volta da escola e também afastada nas quais residam alguns alunos, professores e funcionários, possíveis multiplicadores de informações e atividades relacionadas à Educação Ambiental praticada na escola (RUY, 2004).

Nessa perspectiva, Baeta *et al.* (2002) afirma que a escola por intermédio da cooperação e do favorecimento da construção da autonomia intelectual, poderá construir um sujeito capaz de exercer sua cidadania, pressuposto básico da educação ambiental, a qual deve considerar a formação dessa autonomia como instrumento cognitivo necessário para o desenvolvimento do cidadão. Conceitos abstratos como ética, política pública, sustentabilidade, Estado e democracia são essenciais para entender a educação ambiental em sua complexidade.

Em 1999 foi decretada e sancionada a lei N° 9.795 em que a educação ambiental torna-se “um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal”. Diante disso, Minc (1998) destaca que, ainda que o currículo disponha de uma matéria especializada, os princípios de educação ambiental devem estar presentes em outras disciplinas, como História, Geografia e Ciências da saúde. É impossível ensinar a organização espacial das atividades e da rede de cidades sem mostrar seus impactos ambientais, falar sobre o corpo humano e saúde sem explicar as doenças de causas ambientais, é ignorar as interações da espécie com o meio que a envolve. Os alunos devem ter uma visão diversificada da questão ambiental.

Assim, será por meio de diferentes temas de trabalho que a escola poderá propor informações e conceitos científicos, buscando a ampliação do entendimento pelo aluno das relações entre os membros constituintes dos ambientes, especialmente com o ser humano, essenciais para a interpretação de problemas e questões ambientais (BRASIL, 1998 b).

A educação ambiental vem se disseminando no ambiente escolar brasileiro, em uma crescente inserção em resposta as expectativas que a sociedade projeta sobre a escola. A institucionalização da educação ambiental, em processo, reflete a demanda da sociedade e, reciprocamente pressiona as escolas a desenvolver ações que denominam de educação ambiental. Portanto, a educação ambiental já é uma realidade para os professores e estes estão fazendo, ou se sentem compelidos a se debruçar sobre essa nova dimensão educativa (GUIMARÃES, 2004).

Mas, a prática da Educação Ambiental, com a perspectiva de prevenir e solucionar problemas ambientais exige que o educador possua amplo conhecimento sobre a problemática ambiental, e também, capacidade tanto para desenvolver ações educativas com grupos culturalmente diferenciados, quanto para mediar situações conflituosas que envolvem interesses de vários atores sociais na disputa pelo controle e uso de recursos ambientais (BRASIL, 2002).

A política nacional de educação ambiental lei **n° 9.795, de 1999** no Art. 11 decreta que, “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”. No parágrafo único da seção II destaca que, “os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, 1999).

Partindo do pressuposto que:

É o professor quem tem condições de orientar o caminhar do aluno, criando situações interessantes e significativas, fornecendo informações que permitam a reelaboração e a ampliação dos conhecimentos prévios, propondo articulações entre os conceitos construídos para organizá-los em um corpo de conhecimentos sistematizados (BRASIL, 1997 a, p.28).

Nessa perspectiva Guimarães (2004, p.136) afirma, o educador ambiental na sua formação deve ter abertura para o novo, para transformar o presente, não reproduzindo o passado, ter participação na organização e no esforço para o novo. “O educador ambiental deverá ser um dinamizador desse movimento de resistência, criação/ampliação de brechas e regeneração; movimento esse que se expande em um ambiente educativo.” Mas, essa conduta não surge de forma espontânea. Necessita de um empenho consciente, resultado de uma reflexão que alimente um movimento coletivo conjugado dinamizado por

lideranças, sendo este o papel do educador ambiental crítico. “Portanto, [...] é fundamental trabalhar o educador ambiental como uma liderança que dinamize esse movimento coletivo conjunto de resistência.”

Metodologia

O presente estudo analisa como os professores do ensino público municipal de Vitória da Conquista, zona urbana e zona rural, abordam o tema tráfico de animais silvestres em sua prática pedagógica e a importância que atribuem ao mesmo. Busca também identificar as diferenças de abordagem em cada contexto e identificar a importância que os professores atribuem a temática no seu trabalho em sala de aula.

O estudo foi realizado com os professores de duas escolas municipais de Vitória da Conquista, que inseriram no currículo o tema Educação Ambiental. A primeira está localizada na zona rural da cidade, no distrito de José Gonçalves que fica as margens da BR-116, uma das rotas do tráfico de animais, e esse foi um fator determinante para escolha da mesma como um dos locais de estudo. Essa escola se inclui entre as três escolas isoladas que formam o Circulo Escolar Integrado de José Gonçalves. A segunda escola situa-se na Urbis VI, bairro próximo ao anel rodoviário de Vitória da Conquista, rodovia que dá acesso a BR-116, sendo esta proximidade, um dos fatores que contribuíram para a escolha desta como um dos locais de estudo.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foram escolhidos oito professores de Ciências, cinco docentes licenciados em biologia e três licenciados plenos em ciências. Dois deles atuam na carreira docente há apenas 2 anos, outros dois há mais de 6 anos e quatro tem mais de 20 anos de profissão. No intuito de preservar a identidade dos professores, foram estipulados códigos aos mesmos, em que, os docentes da zona rural foram identificados como Prof. R01 até Prof. R03, e os professores da zona urbana como Prof. U01 até Prof. U05.

Como instrumento metodológico para a coleta de dados, foi aplicado um questionário para dois grupos de professores, com quatro questões relacionadas a dados pessoais e oito questões abertas, relacionadas à problemática do tráfico da fauna silvestre. Os questionários foram entregues diretamente aos professores participantes da pesquisa e foi estabelecido um prazo de aproximadamente três dias para devolução. Esse prazo foi considerado suficiente para que os participantes pudessem responder aos mesmos com tranquilidade.

A análise das falas dos participantes possibilitou a definição de algumas categorias de análise, sendo consideradas nesse trabalho: Impactos Ambientais: extinção e desequilíbrio ambiental; Importância da Escola na Discussão do Tema; Tráfico de Animais Silvestres: Conteúdo Interdisciplinar; Recursos Metodológicos Utilizados pelos Professores; Formação da Cidadania. Tais categorias foram construídas a partir da análise e síntese dos dados obtidos através do questionário.

Impactos Ambientais: extinção e desequilíbrio ambiental

Tratando da questão sobre se a existência do tráfico de animais silvestres traz impactos para o meio ambiente, três professores destacaram como maior impacto a questão da extinção de animais. Essa visão de que o principal impacto é a extinção de animais, pode ocorrer pela compreensão de que, “a caça seletiva das espécies é um dos fatores que contribui sensivelmente para a diminuição acelerada das populações, tendo como implicação o desaparecimento das espécies” (FILHO, 2007, p. 517). Seguindo esse raciocínio,

o tráfico de animais é proveniente da caça seletiva, sendo assim, a extinção de espécies pode ser considerada uma das consequências diretas do tráfico.

O professor U04 considera a extinção de animais como uma das principais implicações do tráfico, indicando apenas que as espécies de animais traficadas se prejudicam com a continuidade dessa prática, sem levar em conta o potencial biótico dos animais silvestres e sua importância enquanto componentes de um ecossistema.

Os professores U01 e U05, em seus depoimentos indicam compreender que a extinção de determinadas espécies trará malefícios também ao meio ambiente e seus sistemas. Essa compreensão é importante, Townsend, Begon & Harper (2010) afirmam que a remoção deliberada de uma espécie de uma comunidade pode ser um poderoso modo para a desestruturação do funcionamento de uma teia alimentar. Às vezes quando uma espécie é deslocada, um competidor pode até diminuir em abundância e a remoção de um predador pode levar à redução de uma população da presa.

Porém, todos os professores que citam a extinção deixam de considerar que ela também pode ser um evento natural. Conforme afirma Filho (2007), a extinção de espécies de animais e vegetais não é um caso moderno e tampouco desligado dos processos evolutivos naturais, é de fato conhecido que as espécies não são imutáveis e, ao longo do tempo, há uma tendência natural de ocorrerem mudanças biológicas que podem proporcionar uma maior adaptação às espécies.

Portanto, a maior implicação não é a extinção em si, mas sim o aceleração desse processo, devido às ações humanas, o qual deveria ocorrer como um fator evolutivo natural, obedecendo às leis da seleção natural. A esse respeito, Townsend, Begon & Harper (2010) alegam que as características particulares dos indivíduos existentes nas populações atuais, são apropriadas aos ambientes contemporâneos somente porque estes tendem a permanecer inalterados, ou pelo menos, alteram muito vagarosamente, quando os ambientes mudam rapidamente, em geral sobre influência humana, os organismos podem se encontrar temporariamente desamparados pelas experiências de seus ancestrais.

Na abordagem do professor U02 sobre a questão dos impactos ambientais ele diz: *“Com certeza. O desequilíbrio ecológico, a extinção de espécies e diminuição da fauna.”* Ele também cita a extinção como um impacto ambiental, porém, prioriza o desequilíbrio ecológico, o qual é um ponto que novamente pode ser encontrado nas respostas de outros quatro professores, sendo possível perceber que os mesmos compreendem e levam em consideração a importância de cada espécie no ambiente, em consonância com os estudos de Ricklefs (2009) que afirma que as espécies estão conectadas por suas relações de alimentação e outras interações formando uma comunidade biológica. Além disso, as espécies assumem diferentes funções nas comunidades, e suas abundâncias relativas refletem como elas se ajustam na teia completa de interações dentro da comunidade.

Importância da escola na discussão do tema

Sobre a importância de abordar o problemático tema “tráfico de animais silvestres” na escola, todos os professores deram respostas positivas, talvez por avaliarem a escola como um espaço importante para a troca de conhecimento. Três professores apontam que a relevância da discussão consiste em esclarecer os problemas consequentes do tráfico de animais, para possivelmente evitar atitudes futuras que amparem a permanência dessa prática.

O professor R01 destaca que “... *Especialmente nas zonas rurais, pois, faz-se necessário que todos conheçam a nossa responsabilidade para com a natureza.*”. Sua fala indica, que o mesmo considera que o enfoque da temática deve ser maior na zona rural.

Na opinião professor U. 01 a escola é o ambiente que tem a responsabilidade de formar um novo tipo de cidadão, como se observa na fala: “*Sim, pois o papel da escola é formar cidadão e o tráfico de animais silvestres é crime previsto em lei além de causar impactos para o meio ambiente*”.

Para outros professores é importante discutir esse tema em sala de aula para fomentar dentro do espaço escolar a consciência de preservar e respeitar a vida de todos os seres vivos. Em suas respostas todos os professores relataram, de modo geral, o porquê da importância de se trabalhar essa questão nas escolas, porém, não indicaram compreender que a discussão desse problema torna-se ainda mais relevante em sala de aula, por se tratar de Vitória da Conquista, uma cidade que está inclusa na rota do tráfico de fauna e que é considerada um dos principais centros nacionais de distribuição de animais silvestres. Possivelmente, os referidos professores não tenham conhecimento desta lastimável característica da cidade.

Recursos metodológicos utilizados pelos professores

Ao serem questionados se já haviam abordado a temática em classe todos os professores responderam que em algum momento da docência procuraram trabalhar essa questão na sala de aula, porém, cada um desenvolveu o tema da forma que julgou melhor e com o auxílio de distintos recursos metodológicos, como: textos e reportagens; filme, documentário; pesquisas e confecção de panfletos; atividades informativas, incluindo as leis ambientais.

Os professores relataram alguns resultados obtidos ao trabalhar a temática em sala de aula, destacando que os alunos: “*Se mostraram sensíveis à problemática, sempre mostrando exemplos*” (prof. R02); “*Alguns relacionaram trechos do filme com algo que já viram acontecer em suas vidas*” (prof. U02); “*Eles iniciaram dando exemplos de animais que já não se encontra com facilidade devido ao grande valor econômico que lhes foi empregado contribuindo para sua escassez*” (prof. U4).

Pode-se perceber pelos depoimentos que o desenvolvimento dessa temática em sala de aula permite que os alunos relacionem o novo conhecimento com algum episódio presenciado, com informações veiculadas e alguma leitura sobre o tema em algum período da sua vida. Isso possibilita que o aluno tire suas próprias conclusões e suscita posicionamentos, discussões e relatos, como aconteceu com as turmas desses professores.

É possível identificar que ocorreu uma pequena mudança de opinião dos alunos, como se pode constatar através do depoimento do Prof. R01 que diz: “*Sim alguns informaram que diminuiram as caçadas e não fariam mais pássaros cativos.*” Diante dos depoimentos dos professores, os quais demonstraram resultados positivos quanto ao tratamento desse problema ambiental em sala de aula, parece claro o quanto essa temática é relevante para formação do professor, principalmente na atualidade, onde os olhares têm se voltado para a questão devido à crise ambiental existente.

Nessa perspectiva, a lei Nº 9.795 de 1999 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, estabelece que os professores que atuam nas instituições de ensino, devem incorporar a educação ambiental em sua prática pedagógica. Por essa razão, é que muitas escolas vêm inserindo a educação

ambiental nos currículos escolares e em projetos pedagógicos, como é o caso das duas escolas estudadas neste trabalho. Entende-se que o professor de Ciências tem maior possibilidade e facilidade de relacionar as problemáticas ambientais com os conteúdos básicos estabelecidos pelo currículo acadêmico de Ciências, passando assim a ter maior espaço dentro da escola para discutir temas como o tráfico de animais silvestres.

Tráfico de Animais Silvestres: Conteúdo Interdisciplinar

Quando questionados se consideram que o professor de Ciências deve ser o responsável pela abordagem da temática tráfico de animais silvestres na escola, todos os professores responderam que este é um conteúdo interdisciplinar. Acreditam que, por ser um problema social, político, econômico, legislativo, cultural, ambiental e que envolve outros aspectos, o tráfico de animais silvestres deve ser tratado como tema transversal, onde a responsabilidade não cai apenas nas mãos dos professores de Ciências da rede municipal de ensino. De acordo com os Parâmetros Curriculares de Ciências Naturais,

A questão ambiental, envolvendo aspectos econômicos, políticos, sociais e históricos, acarreta discussões sobre responsabilidades humanas voltadas ao bem-estar comum e ao desenvolvimento. Interessa a todas as áreas do ensino fundamental, e é tratada de forma abrangente pelo tema transversal Meio Ambiente. (BRASIL, 1998 b, p.41)

Nesse mesma perspectiva, Baeta *et al.* (2002), considera que “a educação ambiental constitui uma área de conhecimento eminentemente interdisciplinar em razão dos múltiplos fatores integrados e necessários ao diagnóstico e à intervenção que implica.” Porém, como colocado anteriormente, o professor de Ciências tem mais ferramentas e espaço dentro da escola para trabalhar esse problema, considerando como um exemplo, os livros didáticos de Ciências que trazem os eixos temáticos Vida e Meio Ambiente, e Ecologia como teores da disciplina, através dos quais o professor tem possibilidade de fazer conexões com o problema do tráfico de fauna.

Formação da Cidadania

Ao interrogar os professores se eles consideram que o estudo do tema “Tráfico de Animais” contribui na formação da cidadania dos alunos, houve um consenso nas respostas afirmando que há uma importante contribuição na formação da cidadania dos seus alunos. Os professores demonstraram acreditar que a informação poderá de alguma forma sensibilizar os seus alunos e que conseqüentemente acenderá uma mudança de comportamento por parte dos mesmos.

Segundo os PCN's, um conhecimento maior sobre a vida e sobre sua condição singular na natureza permite ao aluno se posicionar acerca de questões polêmicas como os desmatamentos, o acúmulo de poluentes e a manipulação gênica. É necessário favorecer o desenvolvimento de postura reflexiva e investigativa, de não aceitação, a priori, de ideias e informações, assim como a percepção dos limites das explicações, inclusive dos modelos científicos, colaborando para a construção da autonomia de pensamento e de ação (BRASIL, 1998 b).

Alguns professores acreditam que ao trabalhar esse problema na escola, a contribuição para a formação da cidadania seria o impulso dado aos alunos para a reflexão sobre seus deveres e direitos perante a natureza

e a sociedade como um todo. Nesse sentido Loureiro, (2000 *apud* Baeta *et al.*, 2002) afirma que, “a educação ambiental e social têm a intenção de construir valores, conceitos, habilidades e atitudes que permitam o entendimento da realidade da vida e a atuação lúcida e responsável dos atores social, individual e coletivo no ambiente.”

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi realizar uma análise de como os professores de Ciências, do ensino público municipal de Vitória da Conquista, abordam o tema tráfico de animais silvestres em sua prática pedagógica e qual é a importância que eles atribuem à discussão dessa temática na escola. Diante do estudo realizado e com base na análise dos dados coletados, é possível apontar algumas considerações.

Foi possível perceber que os professores das escolas selecionadas compreendem a temática de um modo geral, incluindo algumas de suas implicações, porém, identifica-se que esse conhecimento ainda é básico, com pouca contextualização e aprofundamento; demonstram que não percebem a presença desse problema tão próximo de suas vidas.

Os estudos citados e consultados para a realização desse trabalho, ressaltam que a educação ambiental formal é de fato fundamental para o combate desse tipo de tráfico, apostando principalmente no papel da escola como influenciadora das dinâmicas do sistema social, no entanto, a mesma não funciona sozinha, o problema do tráfico de animais e o seu combate envolve muitos outros aspectos, como os sociais, econômicos, culturais, entre outros, tornando o seu combate uma medida muito mais complexa.

Ao abordar a temática em sala de aula, os professores relataram se preocupar em utilizar recursos didáticos variados, no entanto percebe-se a ausência de alguma inovação, como aulas de campo que permitem que o aluno tenha um contato mais direto e amplo referente a esse tema. Ainda assim, os professores perceberam resultados positivos, o que permite notar a relevância de se divulgar essa temática no âmbito escolar. Além disso, pode-se identificar uma relação mais próxima do problema, aqui apresentado, com os conteúdos de Ciências, quando alguns professores declararam que foi possível criar pontes entre a temática sobre o tráfico de animais e os conteúdos abordados, indicando que o professor de Ciências, em certo sentido, tem mais espaço na escola para discutir essa temática, a qual foi apontada por todos eles como um tema transversal.

Através das respostas dos professores foi possível identificar que os professores, tanto aqueles que atuam na zona urbana, quanto na zona rural, consideram importante abordar temas como o “tráfico de animais silvestres” na escola.

A escolha de uma escola do meio urbano e outra do meio rural buscou identificar se havia diferença nas práticas e percepções dos professores em cada localidade, por considerar que em cada contexto as discussões, necessidades e estilos de vida sejam distintos e influenciados pelo ambiente. Porém, não foram encontradas diferenças significativas entre os professores. As respostas indicam que na formação inicial e continuada da maioria desses professores, provavelmente, a discussão dessa temática não esteve tão presente e marcante, assim como nas suas preocupações cotidianas, de forma a influenciar em suas atitudes dentro da sala de aula, o que pode explicar a similaridade em suas práticas. Por isso, é importante ressaltar que o professor, como um atuante social, deve ter em sua formação específica o conhecimento da

Educação Ambiental, na qual questões como o tráfico de animais terão mais espaço para serem aprofundadas e compreendidas na sua complexidade e emergência.

Diante do que foi exposto, conclui-se que é evidente a importância de se tratar problemas como o tráfico de animais silvestres na escola, sendo ele um eixo temático para desenvolver a consciência ambiental, em qualquer nível escolar e em qualquer lugar, tendo em vista a promoção da cidadania na época presente, enfrentando as questões desse tempo. Nessa perspectiva o professor de Ciências, torna-se de fato um elemento essencial no processo de difusão, reflexão e aprofundamento da temática com os alunos, o que permite ampliar a reflexão de cada um sobre o seu papel como cidadão em relação ao meio ambiente.

Referências Bibliográficas

Baeta, A. M. B. et. al. (2002). Educação ambiental: Representando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez.

Brasil. LEI Nº 5.197, de 3 de Janeiro de 1967. Dispõe sobre a proteção à fauna e dá outras providências. Brasília, 3 de janeiro de 1967. Retirado em Julho de 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5197.htm

_____. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências naturais: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF

_____. LEI Nº 9.605, de 12 de Fevereiro de 1998. Dispõe sobre as sanções penais e administrativas derivadas de condutas e atividades lesivas ao meio ambiente, e dá outras providências. Brasília, 12 de fevereiro de 1998 a. Retirado em março 22, 2013 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9605.htm.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. (1998 b). Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF.

_____. LEI No 9.795, de 27 de Abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 27 de abril de 1999. Retirado em Janeiro, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm

_____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2002). Como o Ibama exerce a educação ambiental. Brasília: edições Ibama. Retirado em março 10, 2012 de <http://www.ibama.gov.br/educacaoambiental/home.htm>.

_____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2008). Campanha Nacional De Proteção A Fauna Silvestre; Relatório Semestral Brasília: edições Ibama. Retirado em julho, 2012 de <http://www.ibama.gov.br/fauna-silvestre/fauna-silvestre>.

_____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2012 a). Proteger e conservar: obrigação de todos. Retirado em julho 21, 2012 de <http://www.ibama.gov.br/qualidade-ambiental/download/108/>.

_____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2012 b). Procedimentos. Retirado em Julho 20, 2012 de <http://www.ibama.gov.br/fauna/trafico/procedimentos.htm>.

- _____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2013a). Institucional. Retirado em janeiro 25, 2013 de <http://www.ibama.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>.
- _____. Ministério do meio ambiente. Instituto brasileiro do meio ambiente e recursos naturais renováveis. (2013 b). Educação Ambiental. Retirado em fevereiro 12, 2013 de http://www.ibama.gov.br/educacao_ambiental/home.htm.
- Filho, I. D. (2007). *Ecologia Geral*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna.
- Guimarães, M. (2004). *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus.
- Insauralde, A. L., Guia, M. & Felix, G. (2010). O tráfico de animais e suas consequências. In: Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos, Porto Alegre.
- Loureiro, C. F. B. (1997). O movimento de cidadania pelas Águas do Rio Paraíba do Sul, Relatório de pesquisa, Instituto de pesquisa Databrasil, Ministério do Meio Ambiente.
- Minc, Carlos.(1998). *Ecologia e cidadania*. 3° Imp. São Paulo: Moderna.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, 22(37), 7-32.
- PMA - Polícia Militar Ambiental. Secretaria estadual do Meio Ambiente (2006). *Trafico de animais da fauna silvestre nacional: Dados estatísticos e estratégias operacionais 2001/2005*. São Paulo. Retirado em janeiro 10, 2013 de http://www.pea.org.br/educativo/relatório_policia_ambiental.pdf.
- Primack, R. B. & Rodrigues, E. (2001). *Biologia da Conservação*. 1° ed. Londrina: Editora Planta.
- RENTAS - Rede Nacional de Combate ao Tráfico de Animais Silvestres. (2001). 1° Relatório Nacional sobre o Tráfico da Fauna Silvestre. Brasília, DF: RENTAS. Retirado em Maio, 2012 de http://www.rentas.org.br/files/REL_RENTAS_pt_final.pdf.
- Ricklefs, R. E. (2009). *A Economia da Natureza*. 5° Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Ruy, R. A. V. (2004, Maio). A educação ambiental na escola, *Revista Eletrônica de Ciências*, Número 26.
- Townsend, C. R.; Begon, M. & Harper, J. L. (2010). *Fundamentos em Ecologia*. Porto Alegre: Artmed.

Saberes pedagógicos e atuação docente: as avaliações dos professores primários das escolas isoladas em São Paulo-Brasil

Angélica Pall Oriani, Ana Clara Bortoleto Nery⁶⁰⁶

Resumo

Neste resumo são apresentados resultados preliminares de pesquisa de Doutorado em Educação (Bolsa CNPq), com os quais é problematizada a história da formação de professores primários no estado de São Paulo-Brasil. O objetivo do resumo é apresentar e discutir os saberes que circulavam nas escolas de formação de professores nesse momento e relacioná-los com a forma com que os professores primários, especialmente os que atuavam em escolas isoladas na região oeste do estado de São Paulo, eram avaliados. A partir da análise de *Relatórios dos inspetores de ensino* (1933-1943), de *Annuários de ensino do estado de São Paulo* (1907-1943) e da bibliografia especializada sobre o tema, constatou-se que as avaliações realizadas pelos inspetores de ensino a respeito da atuação dos professores das escolas primárias isoladas tinham como critérios principais a organização e o funcionamento dessas escolas. A partir dos referenciais teóricos propostos especialmente em Carvalho (2003; 2011) e em Souza (1998; 2009), esses documentos vêm sendo analisados como representativos da avaliação oficial que considerava os aspectos de promoção, alfabetização e permanência das crianças nas escolas isoladas como indicativos de um bom funcionamento das escolas isoladas. Nessas condições era constante a reclamação de que os professores dessas escolas, todos recém-formados, não conseguiam aliar em suas práticas pedagógicas a teoria que lhes fora ensinada na escola de formação de professores. Além disso, destaca-se nesses documentos a dificuldade encontrada por esses professores em lidar com a população da "zona de sertão", o que se manifestava nas constantes remoções e afastamentos dos professores e, por consequência, o fechamento dessas escolas por períodos longos. A partir desses aspectos e de acordo com o referencial teórico utilizado, é possível afirmar que, em que pesem as condições precárias para a atuação dos professores nas escolas primárias isoladas, esses tinham de "lutar", segundo os inspetores de ensino, contra a ausência de condições materiais e físicas para o funcionamento das escolas, o que envolvia questões que perpassavam a formação desses professores – que em muitos casos não os preparava para as atividades na "roça" – mas, também, questões mais práticas como a instalação e adaptação desses professores no ambiente rural – local para morar e incompatibilidade entre as "mocinhas solteiras" e o fazendeiro ou colono. Dialogando especialmente com as proposições de Carvalho (2003; 2011) e Souza (1998; 2009), é possível destacar que a formação de professores nas primeiras décadas do século XX no estado de São Paulo tinha por base a organização primária centrada no "modelo escolar" paulista encontrado no grupo escolar e as escolas isoladas nem sempre tinham "espaço" nas escolas de formação de professores. Além disso, para além das condições teóricas e da inexperiência desses professores recém-formados, não seriam as condições efetivas bastante rudimentares e precárias que prejudicavam a atuação desses professores e os afastavam radicalmente ou os "cegavam temporariamente" em relação aos elementos teóricos que lhes foram ensinados no âmbito da escola de formação de professores?

⁶⁰⁶ Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília

Neste texto, apresentamos resultados preliminares de pesquisa de Doutorado em Educação (Bolsa CNPq)⁶⁰⁷ que vem sendo desenvolvida desde março de 2011 na qual é enfocada a história das escolas primárias isoladas no estado de São Paulo, entre 1920 e 1971, respectivamente ano de publicação da Reforma Sampaio Doria e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram delimitados os *Anuários de ensino do estado de São Paulo* (1907-1947) e os *Relatórios dos inspetores de ensino do estado de São Paulo* (1933-1943) como documentos privilegiados para a análise, pois esses documentos foram elaborados no âmbito da Inspeção de Ensino, com a finalidade de divulgar resultados da fiscalização, avaliação e orientação dos inspetores de ensino e do Diretor Geral da Instrução Pública a respeito da educação escolarizada neste estado.

Mediante a análise preliminar desses documentos, com destaque aos *Relatórios dos inspetores de ensino do estado de São Paulo*, pudemos constatar que a respeito das escolas primárias isoladas o grande problema apresentado pelos inspetores de ensino para explicar a dificuldade dessas escolas em serem mais eficazes se refere justamente à atuação dos professores, nas quais teoria e prática estavam dissociadas e, como decorrência desse aspecto, os alunos não aproveitavam seus estudos, não se alfabetizavam, reprovavam ou evadiam as escolas antes mesmo do término das aulas.

Buscando problematizar a história da formação de professores primários no estado de São Paulo-Brasil, o objetivo do resumo é apresentar e discutir os saberes que circulavam nas escolas de formação de professores entre as décadas de 1920 e 1940 e relacioná-los com a forma com que os professores primários eram avaliados, especialmente os que atuavam em escolas isoladas na região oeste do estado de São Paulo, isso porque no âmbito do aspecto quantitativo a expansão das escolas pela região Oeste do estado de São Paulo foi muito mais acentuada e proposital no sentido de levar a escola ao interior do estado, considerado naquele momento "sertão" a ser explorado.

Uma escola de ausências: escolas primárias isoladas e o interior do estado de São Paulo

De modo geral, durante o século XX, a instrução pública primária estadual foi oferecida ou em grupos escolares ou em escolas isoladas. Nos grupos escolares era oferecido o padrão de ensino graduado e científico no qual se concretizava o modelo escolar tipicamente republicano e urbano. Por esse motivo, as crianças que frequentavam os grupos escolares eram, em sua grande maioria, filhas de pequenos comerciantes e industriais ou operários, mas que viviam nas cidades.

Nas escolas isoladas era oferecido o ensino primário que guardava os resquícios do ensino imperial concretizado nas escolas de primeiras letras: apenas um professor lecionando para crianças de diversas idades. As principais características das escolas primárias isoladas eram: *localização em zonas de difícil acesso* – fazendas ou bairros afastados dos centros urbanos; *mobilidade* das escolas que se justificava pela constante busca de alunos; e presença de *apenas um professor* que se responsabilizava por organizar todas as atividades escolares, que incluíam locação da casa para o funcionamento das escolas, localização de alunos e manutenção diária da escola, como abertura, fechamento e limpeza.

No período que se estendeu entre as décadas iniciais do século XX e meados da década de 1950 a população que habitava o interior do estado de São Paulo era essencialmente rural. Os centros urbanos,

⁶⁰⁷ Bolsa Capes de junho de 2011 a janeiro de 2013; Bolsa CNPq de fevereiro de 2013 a março de 2015.

geralmente em desenvolvimento, eram privilégio de uma camada da população mais afortunada. Nesse sentido, as escolas primárias isoladas, para as quais se destinavam os filhos de trabalhadores da zona rural, de negros, de pobres e de imigrantes, que viviam em bairros afastados dos centros eram muito mais modestas e prejudicadas, apesar de atenderem a uma grande quantia de alunos, se comparadas aos grupos escolares, para os quais se destinavam os filhos de trabalhadores da classe média, que habitavam os centros urbanos pelo interior do estado.

Por esse motivo, consideramos que as escolas isoladas foram essencialmente escolas das massas para onde os filhos de imigrantes, de trabalhadores rurais, de negros e de pobres recorriam; eram escolas que tinha por responsabilidade oferecer escolarização básica e rudimentar para a população que precisava ser civilizada e inserida naquela sociedade.

Essas escolas eram consideradas "células vivas" e principais instrumentos de combate ao analfabetismo, principalmente pelo caráter de flexibilidade que elas dispunham. No âmbito dos anseios republicanos de alfabetização da grande massa da população e de atingir e civilizar a maior quantidade de pessoas possíveis por meio da escola, as escolas primárias isoladas funcionavam como unidades principais, especialmente pelo motivo de essas escolas – principalmente as localizadas nas zonas rurais – se movimentarem em busca de alunos e se instalarem onde houvesse demanda; o que lhe conferia as características de flexibilidade e mobilidade e permitia que essas unidades escolares, por excelência, fossem capazes de contribuir para o movimento pela alfabetização das crianças e civilização de uma grande parcela da população que habitava "zonas de sertão" neste estado.

A expansão da quantidade de escolas primárias isoladas era justificada, portanto, como meio de atingir e alcançar uma maior faixa populacional que no âmbito das décadas iniciais do século XX se dirigia para o interior do estado de São Paulo, acompanhando o movimento de expansão da agricultura cafeeira. O povoamento extensivo em direção ao Oeste paulista, especialmente após as duas primeiras décadas do século XX, proporcionou uma demanda crescente por escolarização. Devido à grande dispersão geográfica e ao povoamento de locais desconhecidos, a escolarização mediante escolas primárias isoladas funcionou como meio de garantir controle⁶⁰⁸ específico sobre uma população que era a maioria no estado naquele momento (DEMARTINI, 1989).

Inspecionando os professores das escolas primárias isoladas

Considerando os aspectos que apresentamos no tópico anterior, afirmamos que, apesar de as escolas isoladas terem sido consideradas um "mal necessário", pois não se pautava no modelo escolar tipicamente republicano, assim como o grupo escolar, essas escolas funcionaram como decisivas para atender à necessidade de expandir a escolarização acompanhando o crescimento da população e o povoamento progressivo do estado de São Paulo em direção ao oeste paulista.

⁶⁰⁸ Segundo Vincent; Lahire; Thin (2001): "[...] a forma escolar de relações sociais só se capta completamente no âmbito de uma configuração social de conjunto e, particularmente, na ligação com a transformação das formas de exercício de poder. Como modo de socialização específico, isto é, como espaço onde se estabelecem formas específicas de relações sociais, ao mesmo tempo que transmite saberes e conhecimentos, a escola está fundamentalmente ligada a formas de exercício do poder. Isto é verdadeiro não só em relação à escola: qualquer modo de socialização, qualquer forma de relações sociais, implica ao mesmo tempo na apropriação de saberes (constituídos ou não como tais, isto é, como saberes objetivados, explícitos, sistematizados, codificados) e na 'aprendizagem' de relações de poder." (p. 17-18; grifos dos autores).

Nesse sentido, ao analisar os *Relatórios dos inspetores de ensino* pudemos notar a subdivisão do estado em 21 regiões, as quais tinham uma cidade como sede e as demais dessa região, geralmente de menor porte, incorporadas. Devido à constatação de que as cidades localizadas no oeste paulista tiveram um crescimento quantitativo mais acentuado se comparado ao restante do Estado, selecionamos alguns relatórios para analisar e apresentar no âmbito da pesquisa de doutorado, ora em desenvolvimento: Araraquara⁶⁰⁹; Bauru; Lins; e Presidente Prudente⁶¹⁰.

De forma geral, os resultados das avaliações dos inspetores de ensino a respeito das escolas primárias isoladas se concentravam em aspectos que se referem à localização e eficácia dessas escolas. Apesar de o conteúdo dos relatórios ser bastante elucidativo e permitir diversas abordagens analíticas, dentre dos limites de extensão deste texto, optamos por destacar três aspectos que consideramos perenes nesses documentos quando da avaliação das atividades e da atuação das professoras das escolas primárias isoladas: a separação entre a teoria e a prática; a dificuldade em manter uma escola funcionando em um bairro; e o relacionamento entre as professoras e a população "sertaneja". Optamos por destacar alguns trechos de dois relatórios, da região de Araraquara e da região de Lins, pois os consideramos representativos para os fins deste texto.

No *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Araraquara (1936, p. 35), por exemplo, a ausência de conexão entre teoria e prática é apontada como um aspecto a ser considerado para a atuação do professor nas escolas primárias isoladas, especialmente as rurais.

*Os professores recebem nas Escolas Normaes ensinamentos theoreticos de grande valor. Isto, pelo menos, é o que vemos nos programmas. Faltam-lhes, porém, os conhecimentos práticos sobre o ensino, pois as aulas praticas recebidas pelo alumno-mestre não são ministradas em numero sufficiente e nem de maneira a orientar-o na vida pratica, como seria preciso.*⁶¹¹

Sobre esse aspecto, no *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Lins (1936, p. 30-31), a descrição detalhada dos problemas enfrentados pelas professoras que ingressam no magistério primário e são alocadas nas zonas rurais é bastante enfática no que se refere à dualidade entre a teoria e prática na atuação das professoras das escolas primárias isoladas.

Temos observado haver falta de pratica no professor que ingressa no magistério. Vem cheio de theoria, com os methodos que estudou e os processos que applicou nas aulas dadas no curso de applicação ou em classe de grupo escolar onde a escola já esta formada e a petizada treinada. O ambiente allí é propicio já; os elementos subsidiários para a aula, estão á mão. A regente da classe, ao lado; e também o professor de pedagogia.

Alli o mestre não inicia a carreira, continúa somente.

Na sua escola, tudo terá que fazer e muitas vezes agir sozinho.

⁶⁰⁹ Apesar de Araraquara não estar situada no oeste paulista, a diretoria de ensino que é sede nessa cidade incorpora a cidade de Catanduva, cujo número de escolas primárias isoladas é bastante significativo. Considerando a expressividade da quantidade de escolas nessa cidade, optei por incluí-la para o desenvolvimento da pesquisa.

⁶¹⁰ As datas dos relatórios que consultei de acordo com a cidade são: Araraquara (1936; 1940), Bauru (1933), Lins (1936; 1942; 1943), Presidente Prudente (1936; 1940).

⁶¹¹ Pelo motivo de a abordagem utilizada neste texto ser histórica, nesta e nas demais citações dos documentos analisados mantivemos a ortografia original.

É preciso ir buscar os alumnos ás primeiras vezes, matricula-los mas este livro é diferente do que escriptuou na escola em que se formou, ás vezes, organizado em folhas de papel; preencher o livro de chamada; dividir os alumnos em secções mesmo sendo todos analphabetos e isto nunca elle fez, etc..

Desembaraça-lo, eis o problema.

As crianças pouco falla, são arredias, etc..

A escola nem sempre é montada. Falta-lhe tudo. O inspetor não o pode acompanhar. Tudo lhe é novo e difficil.

A par disso a escola lhe é bem differente do que lh'a descreveu o lente; a escolhida não é também aquella que lhe disse ser devida seu professor; sua installação está ainda aquem do que imaginava.... Enfim vai lutar.

Nas aulas os processos theoreticos não correspondem á pratica. O processo analytico-synthetico não surte effeito desejado e a sua vida, sem rumo seguro, continúa.

Chega então o inspetor e elle, o professor novato, entre receio da falta de acerto e a esperança de haver acertado, respira. A autoridade, em demorada visita de inspeção, dá-lhe instruções geraes, as aulas assumem a orientação mais pratica que o inspetor, conhecer do ambiente, está habituado a dar.

Vae com o professor á casa dos sitiantes, apresenta-o, explica em alta voz a missão do professor e suas attribuições e a vida da escola se normaliza, se o professor se conformar com o viver do bairro.

No fim do mez, nova lucta para organizar o resumo mensal. O professor se esforça para achar a frequência média e a porcentagem de frequência e o trabalho vem errado. Corrige-o a autoridade e não raro mais uma vez.

De tudo isto que achamos? Falta de pratica nas aulas de organização escolar. Estes precisariam passar-se, algumas pelo menos, num meio rural. De começo, collectivamente, á guiza de excursão; logo que possível, individualmente e que o professorado levasse o dia ou menos dois ou três dias no bairro, regendo a escola e sendo assistindo, apenas pela titular da cadeira; conhecendo a vida da escola, no meio onde irá agir. Achamos ser isso plano favorável ao ingresso e inicio da carreira do professor. (p. 30-31).

A respeito do segundo aspecto que delimitamos, no *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Lins (1936, p. 28-29), são apresentadas as dificuldades encontradas pelos professores das escolas primárias isoladas em manter o funcionamento das escolas e evitar, com isso, as mudanças constantes de bairros.

Apezar dos vários e populosos núcleos que há na região, não nos podemos eximir da transferencia de escola de um para outro bairro, por motivos vários.

Ora as difficuldades se apresentam nas que são localizadas sem a intervenção da delegacia e, assim, ás vezes, sem o estudo prévio das condições de vida para a escola; ora, pela rarefação da população infantil no local, por mudança dos sitiantes ou dos colonos; ora pela falta de accommodação para o professor, e ainda (e estas são as mais communs) pelo afastamento deste da escola, nem sempre com substituto e, portanto, por algum tempo fechada, o que dá em resultado o desinteresse do local pela escola.

[...]

As dificuldades comuns ás escolas isoladas, são, inconstavelmente o prédio e a instalação para o professor. No perímetro urbano, como soe acontecer também aos grupos escolares, do prédio, que sempre deixa a desejar. [...]

Chamamos ainda problema especial das escolas isoladas ruraes o que tratar da nacionalização do núcleo, quando a unidade estiver implantada em colonia estrangeira.

Temos procurado imprimir ás escolas da zona rural, uma orientação mais compaticel com o meio, aconselhando aos professores a intromissão pratica das actividades agrícolas nas disciplinas a serem ensinadas.

Os resultados, pela falta de adaptação dos professores, não tem sido ainda de todo satisfactorios.

Por fim, há que se considerar em relação ao terceiro aspecto que delimitamos a questão da permanência das professoras nos bairros onde se localizavam as escolas primárias isoladas o relacionamento dessas professoras com a população sertaneja, como pode ser observado no trecho seguinte, extraído do *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Araraquara (1936, p. 37): "Não descubro a maneira de fazer o professor adaptar-se ao meio rural, pela absoluta falta de conforto material e espiritual.". Além desse trecho, destacamos outro retirado do *Relatório dos inspetores de ensino* da região de Lins (1936, p. 35):

De vem emquando surge uma dificuldade para a instalação de uma escola ou para a continuação de outra no núcleo em que foi instalada. Motiva isto, quase sempre, a falta de quem dê pensão á professora, geralmente uma mocinha solteira e inexperiente, habituada a viver com a família, da qual se afasta pela primeira vez.

Em síntese, a partir dos aspectos que destacamos, é possível problematizar que, em que pesem as condições precárias para a atuação das professoras nas escolas primárias isoladas, essas tinham de "lutar", segundo os inspetores de ensino, contra a ausência de condições materiais e físicas para o funcionamento das escolas, o que envolvia questões que perpassavam a formação dessas professoras – que em muitos casos não as preparava para as atividades na "roça" – mas, também, questões mais práticas como a instalação e adaptação dessas professoras no ambiente rural – local para morar e incompatibilidade entre a "mocinha solteira" e o fazendeiro ou colono.

A Escola Normal e a formação de professores para a escola isolada

Considerando as questões que apresentamos nos tópicos anteriores, pudemos observar que no movimento de constituição das escolas primárias isoladas há aspectos cruciais nos quais se assentam todas as questões subsequentes relativas à forma com que essas escolas se configuram, dentre os quais destaco a organização, o funcionamento e a instalação física dessas escolas.

Dialogando especialmente com as proposições de Carvalho (2003; 2011) e Souza (1998; 2009), é possível destacar que a formação de professores nas primeiras décadas do século XX no estado de São Paulo tinha por base a organização primária centrada no "modelo escolar" paulista encontrado no grupo escolar.

Por esse motivo, as disciplinas oferecidas nas escolas de formação de professores e os saberes pedagógicos que circulavam nessas instituições tinham por base a estrutura e organização pedagógica dos grupos escolares. Não havia disciplina, portanto, que preparasse os professores em formação para a realidade da escola isolada e, com isso, surgem alguns questionamentos: os saberes que os professores

aprendiam em disciplinas como prática de ensino nas escolas de formação de professores que tinham como foco o grupo escolar eram "transpostos" de modo idêntico para as escolas isoladas?; as atividades de prática de ensino e as aulas-modelo eram aplicadas apenas em salas de grupo escolar, quando não havia uma Escola-Modelo Isolada anexa?; e, por fim, um questionamento que acaba tendo um tom mais especulativo: para além das condições teóricas e da inexperiência das professoras recém-formadas, não seriam as condições efetivas bastante rudimentares e precárias que prejudicavam a atuação dessas professoras e as afastavam radicalmente ou as "cegavam temporariamente" em relação aos elementos teóricos que lhes foram ensinados no âmbito da escola de formação de professores?

Com os aspectos que apresentamos e os questionamentos decorrentes, tem sido possível compreender a dinamicidade que envolveu o processo de construção e configuração das escolas isoladas no estado de São Paulo, no período delimitado, especialmente no que se refere à avaliação das atividades e da atuação dessas professoras de acordo com os inspetores de ensino. Com essas problematizações que apresentamos e com as que têm direcionado a pesquisa de Doutorado que vem sendo desenvolvida tem sido possível abordar compreender o que de fato está no jogo das práticas escolares das escolas isoladas paulistas.

É possível observar a partir desses aspectos preliminares a importância de dar continuidade no desenvolvimento da pesquisa de Doutorado sobre a história das escolas isoladas em São Paulo para contribuir para os estudos sobre escola primária neste estado e para compreender um aspecto até então não explorado no âmbito da história da escola e da educação brasileiras.

Referências

- Carvalho, Marta Maria Chagas de. (2007). Reformas da instrução pública. In: Eliane Teixeira Lopes; Luciano Mendes Faria Filho. 500 anos de educação no Brasil. (p. 225-251) Belo Horizonte: Autêntica.
- Carvalho, Marta Maria Chagas de. (2003). Modelos pedagógicos, práticas culturais e forma escolar: proposta de estudos sobre a história da escola primária no Brasil (1750-1940). In: Marta Carvalho. A escola e a república e outros ensaios. (p. 313-355). Bragança Paulista: EDUSF.
- Dermatini, Zeila de Brito Fabri. (1989). Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na 1ª. República. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, (71), 5-19.
- Relatório dos inspetores de ensino. (1936) Delegacia Regional de Araraquara (Digitalizado).
- Relatório dos inspetores de ensino. (1936) Delegacia Regional de Lins (Digitalizado).
- Souza, Rosa Fátima de. (1998). Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). São Paulo: Editora UNESP.
- Souza, Rosa Fátima de. (1998). Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora UNESP.
- Vincent, Guy; Lahire, Bernard; Thin, Daniel. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, (33), 7-47.

Além das montanhas: história de vida da professora maria teresa freitas

Maria Leopoldina Pereira, Carolina Caniato Portes, Cristiano José Rodrigues, Eduardo Malvacini, Inês A. Castro Teixeira, Sérgio A. Leal Medeiros

RESUMO

Entre fazeres e afazeres, afetos, viveres- por vezes doces, ora amargos - por entre letras, livros, aulas, idéias, ela se descortina. Sempre querendo voar para outros lugares: além das montanhas. E se apresenta em suas muitas vidas: de mulher, de mãe, de amiga, da irmã, de cidadã, de pesquisadora, de professora – da Educação Básica à Pós-Graduação. Ela é a professora Maria Teresa de Freitas, docente da Universidade Federal de Juiz de Fora e, mais recentemente, professora convidada da Universidade Federal de São João Del Rey, ambas em Minas Gerais, Brasil. Essa história de professora, do trabalho docente que nela se apresenta como vida, como profissionalismo e paixão, concomitantemente, não poderia ficar sem um registro sistemático.

Mediante os pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos da História Oral, realizou-se uma pesquisa de História de Vida com a professora, através de entrevistas gravadas e filmadas e de filmagens em São João Del Rey e de Juiz de Fora (Minas Gerais, Brasil) em locais como escolas, faculdades, ruas e praças e na própria casa da professora, locais onde ela viveu e ainda vive sua vida e história de professora.

O percurso metodológico da pesquisa, sempre referenciado nos princípios da História Oral, foi sendo criado e recriado, podendo traduzir-se numa idéia, mais do que uma metáfora: olhos nos olhos. Nas várias sessões das entrevistas e períodos de filmagem, ali estavam os luminosos olhos azuis de Maria Teresa, apreendidos pelos olhos atentos e sensíveis dos pesquisadores, acrescidos pelos olhos da câmera que pela mão dos pesquisadores, também olha, captura, apreende a vida, a palavra, a imagem, o enredo, na pesquisa.

Nessas veredas dos estudos sobre professores, pelas vias das Histórias de Vida, das Biografias, das lembranças e memórias, colocando em diálogo os tempos presentes e passados, foram inúmeras as descobertas da investigação, tanto sobre aquela mulher, quanto sobre o trabalho docente que desde sua juventude em um Grupo Escolar a constituíram como uma mestra exemplar. Aquela que viveu seus dias da juventude e da adultez sempre nas escolas, no exercício do trabalho docente, que se articula às suas vivências pessoais como mãe, mulher, cidadã. Nessa história estão belos enredos, por vezes mais duros – a vida sofrida – por vezes mais suaves, marcando os viveres dessa mestra, que reúne na docência, atividades de ensino, de pesquisa, de orientação em variados níveis e modalidades de ensino. Considerada como uma professora e pesquisadora de referência nos estudos sobre Bakhtin e Vygotsky no Brasil, Maria Teresa Freitas nos confiou sua vida, reconstituiu, ressignificou, reviveu sua história de décadas que marcaram, entre outros sentidos, seu desejo de voar “para além das montanhas”, nas suas próprias palavras. Esses elementos e descobertas estão contidos nesse trabalho, que se constitui de duas partes: um texto escrito e um documentário fílmico de média duração. Através destas produções, que sistematizam parte do material da pesquisa, desejamos registrar e sobretudo, compartilhar e aprender com as memoráveis histórias de mulheres que se dedicaram ao trabalho docente, entre elas, Maria Teresa de Freitas.

PALAVRAS CHAVE: História de vida de professores; Trabalho docente; Magistério; História Oral.

INTRODUÇÃO

*Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta*

*Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida....*

(Milton Nascimento)

Minas Gerais deu à luz a Milton Nascimento que cantou tantas Marias em sua canção, mas antes de Milton nasceu Maria Teresa de Assunção Freitas. Uma Maria que veio ao mundo entre as montanhas de São João Del Rey e que desde muito cedo percebeu que precisava ter força, raça, gana e graça, pois apesar das marcas no corpo alimentava o sonho de “voar para além das montanhas” e alcançar outras plagas. Este trabalho traz a história dessa Maria. Ela é a professora Maria Teresa de Freitas, docente do programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e, mais recentemente, tendo ali se aposentado, professora visitante do programa de pós graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rey, ambas em Minas Gerais, Brasil. Uma mulher que vai se fazendo e se revelando em tecimentos, tessituras e grandezas. Figura humana impar e exemplar, mulher de vanguarda nos caminhos da condição feminina e do magistério, Maria Teresa vai se constituindo, subjetivando, em seguintes e sequentes inacabamentos. Nas incompletudes bakhtinianas, talvez ela mesma nos diga, como uma conhecedora e admiradora de Bakhtin.

Essa é uma história de professora, do trabalho docente que nela se apresenta como vida, amorosidade, como profissionalismo e paixão, concomitantemente, não poderia ficar sem um registro sistemático, documental, digamos. Essa história não poderia ficar somente para alguns poucos. Todos têm o direito de conhecê-la, de admirá-la, de contemplá-la e aprender com ela.

A metodologia que orientou este trabalho foi a História Oral. A partir de seus pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos foi realizada uma pesquisa de História de Vida com esta professora, através de entrevistas gravadas e filmadas. As filmagens aconteceram nas cidades de São João Del Rey e de Juiz de Fora (Minas Gerais, Brasil). Os locais escolhidos foram as escolas, faculdades, ruas e praças e ainda a bela casa situada localizada na parte antiga da cidade histórica de São João Del Rey onde ela nasceu e cresceu. A escolha desses locais se deve ao fato de serem eles lugares onde a professora viveu e ainda vive as temporalidades de sua vida e história.

O percurso metodológico da pesquisa, sempre referenciado nos princípios da História Oral, foi sendo criado e recriado, podendo traduzir-se numa ideia, mais do que uma metáfora: olhos nos olhos. Nas sessões das entrevistas e períodos de filmagem, os luminosos olhos azuis de Maria Teresa estavam sempre presentes e apreendidos pelos olhos atentos e sensíveis dos pesquisadores, são acrescidos dos olhos da câmera que pela mão dos pesquisadores, também olha, captura, apreende a vida, a palavra, a imagem, o enredo, na pesquisa.

Maria Teresa Freitas nos contou sua vida, reconstituindo, ressignificando, relembando e revivendo em cada sessão de entrevista, sua história, sua trajetória de estudante, professora primária, professora universitária e formadora de professores. Ao mesmo tempo nos confiou suas angústias de menina, moça, mulher e mãe que mistura dor e alegria.

Como não se deixar tocar pela professora Maria Teresa? Como não agradecê-la pela confiança e generosidade com que ela nos entregou sua vida, suas alegrias e dores, seus viveres, seu exemplo de valentia e ternura? Como não aprender com ela sobre a dignidade do trabalho docente e do magistério que nela estão vigorosamente construídos? Como não admirá-la, como não amá-la, se com ela aprendemos o melhor da docência, sua formosura e beleza: a amorosidade, o compromisso, o encantamento pelo conhecimento, pelos livros - escrevendo-os ou saboreando-os em leituras de outros autores, como Maria Teresa nos revelou em suas entrevistas e imagens. Com ela aprendemos o gosto pela escola, a paixão pela sala de aula, essa “estranha mania de ter fé na vida”. Este trabalho é um primeiro resultado dessa empreitada e se constitui de duas partes: um texto escrito e um documentário. Através deles desejamos relatar, celebrar, quiçá homenagear, mas, sobretudo, compartilhar e aprender com as memoráveis histórias de mulheres que se dedicaram ao trabalho docente, entre elas, uma Maria: Maria Teresa de Freitas.

PELOS CAMINHOS DE MINAS UMA HISTÓRIA DE VIDA E DOCÊNCIA: O PERCURSO DA PESQUISA

Quem eu sou... uma mulher de setenta anos, professora recentemente aposentada institucionalmente, mas não de fato...

Maria Teresa de A. Freitas

Com essa fala Maria Teresa abre as filmagens e sua narrativa. Passava naquele momento por situação com a qual ainda tinha dificuldades de lidar: ter completado 70 anos e ser aposentada compulsoriamente (pelas leis do serviço público brasileiro o servidor ao completar 70 anos é obrigado a se aposentar). Por isso a ênfase no *aposentada institucionalmente mas não de fato*.

Esse encontro filmado que representava nosso primeiro movimento de pesquisa foi realizado na sala de reuniões do Grupo de pesquisas Linguagem, Interação e Conhecimento (LIC), fundado e coordenado pela professora Maria Teresa a 18 anos.

Nossa proposta inicial era que nesse primeiro encontro ela falasse a vontade. Foi lhe feita apenas uma questão: Quem é você? A primeira frase, que se constitui na epígrafe que abre esse subtítulo; nos revela uma Maria que insiste em ter fé na vida e continuar lutando: apesar da aposentadoria institucional, naquele momento orientava quatro doutorandos, uma mestranda, trabalhos de iniciação científica e acabara de aceitar um retorno às montanhas de onde um dia sonhara voar: aceitara um cargo de professora visitante no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São João Del Rey.

Nesse primeiro movimento de pesquisa é Maria Teresa quem dirige a cena: nós pesquisadores somos seduzidos pela sua narrativa e nos perdemos em suas lembranças e ela nos traz sua primeira lembrança do desejo que sempre a motivou: ser professora e intuitivamente ser uma pesquisadora e formadora.

(...) acho que sou uma pessoa feliz, eu sempre tive ser o que sou, eu sempre quis ser professora, na minha casa era rodeada de professoras. Ainda jovem, quando est. ava no curso normal, assisti no salão nobre da prefeitura de São João Del Rey a uma palestra de uma pessoa que escrevia livros e fazia conferências e pensei: eu quero ser como essa mulher.

Embora seu começo tenha sido como professora das séries iniciais, como substituta nas séries iniciais, *de uns meninos endiabrados*, não se adaptou, embora não cogitasse fazer outra coisa, não conseguia se enxergar como professora de crianças.

(...) sempre pensei ser professora, mas nunca pensei em trabalhar com crianças, mas com jovens e adultos.

Ao terminar o Curso Normal e se tornar professora diplomada, prestou concurso para a rede estadual de ensino de Minas Gerais e aprovada tornou-se alfabetizadora, assumindo uma turma de segunda série no colégio João dos Santos. Constatou então que realmente não era o que desejava como futuro profissional, o que reforçou seu desejo de prosseguir com os estudos e cursar graduação. Chegou a cogitar o curso de Psicologia na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, mas logo descartou a hipótese por não se sentir segura em sair de São João Del Rey e ir para a capital: havia perdido o pai aos 15 anos e como filha única se sentia responsável por estar com a mãe. O momento é de emoção e ela fala do pai de quem herdou não só os olhos azuis mas também o gosto pelo cinema e pela literatura.

Como afirma Galzerani (1999), a memória é uma tessitura feita a partir do presente, que nos empurra em direção ao passado numa viagem necessária e fundamental para que possamos trazer à tona os encadeamentos da nossa história, e Maria Teresa a partir do exercício de lembrar o pai, segue conduzindo o fio que liga presente e passado e nos traz alguns elementos fundamentais que a formaram como pessoa, mulher e mestra. Recorda a casa sempre cheia de livros (a mãe e as tias professoras, o pai leitor voraz), os presentes que o pai trazia em suas viagens: exemplares da coleção Menina e Moça⁶¹² que ela conserva até hoje e que é capaz de citar todos os títulos.

⁶¹² A Coleção Menina e Moça produzida pela Livraria José Olympio Editora foi lançada em 1934 e retomada apenas em 1940 (Hallewel,1985, p.376). Consistia em traduções da famosa Bibliothèque de Suzette, uma coleção voltada para meninas e moças publicada na França entre 1919 e 1965, que alcançou grande visibilidade na produção editorial.
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/silva.pdf>

O marco referencial de sua formação intelectual dá-se com a entrada na Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras⁶¹³,

(...) um momento mesmo de amadurecimento (...) tanto na faculdade com as aulas que a gente tinha com aqueles salesianos maravilhosos, a frente do seu tempo, e eu me tornei uma pessoa de esquerda.

Na faculdade iniciou não só uma profunda relação de aprendizado com os padres salesianos como ainda sua militância na Ação Católica.⁶¹⁴ Conjugando sua leituras no curso de Pedagogia com a vivência de uma nova maneira de vivenciar a religião na barroca São João Del Rey da década de 1960, afirma que

(...) a religião fez muito parte da minha vida, eu sempre fui muito religiosa, mas sempre questioneei o tradicional. Achava bonito a coisa das irmandades, mas questionava a igreja fechada, proibitiva. (...) Na Ação Católica descobri outra igreja. (...) a Faculdade Dom Bosco contribuiu para que eu enxergasse o mundo de outra maneira. (...) esse povo todo é que me fez professora.

Na Faculdade Dom Bosco e na Ação Católica se formou pessoa e professora, vivenciou o golpe militar de 1964 e iniciou sua trajetória de professora universitária. Através de um professor foi trabalhar no Laboratório de Psicologia e após a saída desse mesmo professor, convidado pela Congregação Dom Bosco para trabalhar em Brasília, foi por ele indicada para assumir suas aulas na Faculdade Dom Bosco.

Paralelo a este trabalho foi orientadora educacional de uma escola particular e chegou a retornar por um breve período à escola primária.

Convidada a ministrar um curso para professores da Faculdade de Educação da Universidade de Juiz de Fora, ficou três anos entre idas e vindas entre São João Del Rey e Juiz de Fora. Com a abertura do curso de Pedagogia no Centro de Ensino Superior coordenado pelos padres redentoristas, foi convidada, a partir da sua experiência a trabalhar na instituição. O convite exigia uma grande dedicação de horários e a esta altura, já mãe, dividia com sua mãe os cuidados com a filha. Como então comunicar a esta avó que precisaria se mudar para Juiz de Fora? Afora o convite sempre houve nela o desejo de *ir mais longe*, voar além daquelas montanhas, romper com o provincianismo e a pequenez de sua cidade natal. Havia ainda o desejo de cursar o mestrado no Rio de Janeiro, que ficara adormecido com o casamento. Com a benção de sua mãe mudou-se para Juiz de Fora e a partir daí constitui não só sua vida profissional como também a pessoal

(...) eu amava minha mãe, mas ela era muito dominadora. Vir para Juiz de Fora significou ser eu mesma. Aqui eu me encontrei, eu fui eu mesma.

Mas se em Juiz de Fora conseguiu ser ela mesma, conseguiu ser ela mesma e construir sua carreira docente, foi nesta cidade que viveu seus dilemas de ser mãe e mulher que trabalha muito, sua “redenção”

⁶¹³ Em 1953, a Inspetoria Salesiana Dom Bosco, criou, anexa ao Colégio São João, a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras com o objetivo de habilitar profissionalmente, de acordo com as exigências oficiais, os religiosos da Congregação mantenedora. A Faculdade Dom Bosco teve seus estatutos aprovados pelo Governo Federal, através do Decreto 34.392, de 27 de outubro daquele ano. Instalada em março de 1954, somente dois anos após sua instalação abriu à educação externa, acrescentando Psicologia e Pedagogia. Manteve até 1986 os cursos de Filosofia, Ciências, Pedagogia, Letras e Psicologia.

⁶¹⁴ A Ação Católica surgiu na esteira do Sindicalismo Católico e da Democracia Cristã que, por sua vez, remontam à segunda fase do Catolicismo Social, inaugurada pela Encíclica Rerum Novarum, promulgada pelo Papa Leão XIII, em 1891. A Ação Católica Especializada, nos moldes da Juventude Operária Católica, fundada por J. Cardijn na Bélgica, em 1922 e, oficializada, em 1925, contribuiu para a superação da mentalidade de cristandade e o novo lugar da Igreja na sociedade moderna. Diferente da Ação Católica Geral, atrelada ao projeto de neo-cristandade, a Ação Católica Especializada ajudou a Igreja fazer a passagem para a modernidade, a situar-se no novo contexto da autonomia da razão frente à fé, do temporal frente ao sagrado, do Estado em relação à Igreja, bem como do exercício do poder nos parâmetros da democracia representativa, através de partidos políticos no seio da sociedade civil.

só veio através do reconhecimento dos filhos e principalmente do filho mais novo por ocasião de sua defesa de mestrado: ver o filho seguir uma carreira acadêmica, reconhecer-se nele, aplacou seus dilemas.

Maria Teresa traz na sua narrativa seus “desdobramentos”. No doutorado o aprofundamento dos estudos da teoria de Lev S. Vygotsky e a aproximação de outro teórico russo: Mikhail Bakhtin. Desses estudos nasce uma relação que dura até os dias de hoje. De sua tese de doutorado nasce o livro “*Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto*” marco fundamental dessa relação. Muitos livros depois, ela diz que cumpriu o desejo de juventude: escrever e ministrar palestras, mas que se realiza mesmo “nos outros”:

Eu acho que o grande barato da vida da gente de ser professor é porque a gente não trabalha com coisas materiais, eu acho que a gente trabalha com gente, com pessoas, e como é que a gente se multiplica nas pessoas com quem a gente trabalha. Eu acho lindo ver as pessoas que passaram por mim como alunos, como orientandos, bolsistas. Eu sinto que de uma forma ou de outra eu trabalhei com eles ajudando cada um a ser. Isso nós todos professores fazemos.

E Maria Teresa continua trabalhando, ajudando muita gente a ser. Num movimento quase circular retornou a São João Del Rey, à Faculdade Dom Bosco que hoje abriga a Universidade Federal de São João Del Rey, mas entre aquela jovem senhora que desejava ver horizontes mais amplos, além das montanhas e essa mulher madura que volta hoje muito se passou. Muitas aprendizagens, muitos “outros”, muitas dores, dúvidas, alegrias... mas ao fim de nossas andanças/filmagens/pesquisa, ela assimila a ideia de que se aposentar não é afinal de contas “deixar de existir” e nos responde, bakhtinianamente, provisoriamente,

Quem que é a Maria Teresa? Ela é um conjunto de muitos eus, de gente até que eu não conheci. Da minha família, outros eus que foram bem próximos, meus pais, depois meus alunos, meus colegas, meus amigos e os autores com quem eu trabalho. Institucionalmente eu estou aposentada, mas do grupo de pesquisa, das aulas, das orientações acho que não posso nunca fugir e sair. Só a hora que eu sentir que fisicamente eu não posso mais trabalhar.(...) Isso pra mim é como se fosse o ar que eu respiro.É vida...

Nesse movimento demonstra que além de mulher, mãe, professora, pesquisadora, é também uma historiadora que produz história, que ao nos relatar sua vida faz com que ela seja preservada do esquecimento, cria a possibilidade de ela ser contada novamente de outras maneiras, já que o sentido das histórias só se constrói no olhar do outro, na relação com outras histórias, ou no dizer de Walter Benjamin,

(...) aquela antiga coordenação de alma, olhos e mãos, que aflora nas palavras de Paul Valéry, é artesanal e encontramos-la onde quer que esteja a arte de narrar. Sim, podemos mesmo ir mais longe e perguntar se a ligação que o narrador tem com sua matéria – a vida humana - não é, ela própria, uma relação artesanal. Se a sua tarefa não consiste, precisamente, em trabalhar a matéria-prima de suas experiências – as dos outros e as suas próprias – de uma maneira sólida, útil e única. Trata-se de uma transformação. (BENJAMIN, 1987, p.56).

REFERÊNCIAS:

BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e a história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras Escolhidas, v. 1).

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. *Vygotski e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto*. São Paulo, Ática, 1994.

- GALZERANI, M. C. B. A tessitura do conhecimento histórico e as relações com a narrativa literária. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES DO ENSINO DE HISTÓRIA. *Anais...* Ijuí, 1999.
- PRADO, GUILHERME DO V. T; SOLIGO, ROSAURA. Memorial de Formação: quando as memórias narram a história da formação. In: PRADO, GUILHERME DO V. T; SOLIGO, ROSAURA (ORG.). *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações*. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- TEIXEIRA, INÊS CASTRO. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, JUAREZ (ORG.). *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

A docência na Educação Superior em Saúde: Constructos para a Formação Pedagógica Continuada/Permanente

Noeli Prestes Padilha Rivas⁶¹⁵; Adriana Katia Corrêa⁶¹⁶; Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza⁶¹⁷; Glaucia Maria da Silva⁶¹⁸; Yassuko Iamamoto⁶¹⁹; Filomena Elaine Paiva Assolini⁶²⁰; Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves⁶²¹; Alma Blásida Concepcion Elizaur Benitez Catirse⁶²²; Edson Garcia Soares⁶²³

Resumo

No Brasil, assim como em outros países, de modo geral, os professores da educação superior não têm formação pedagógica formal, construindo-se docente nas experiências cotidianas. Como professores da educação superior que atuam na área das ciências da saúde percebem o seu próprio desenvolvimento profissional no que se refere à formação pedagógica? A universidade tem oportunizado espaços de formação pedagógica continuada? Estarão os professores atentos à sua formação pedagógica como processo que se constrói ao longo da prática profissional? Mobilizados por esses questionamentos, os professores que compõem o Grupo de Apoio Pedagógico do Campus USP-Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo – Brasil – apresentam este estudo, parte do projeto “A prática pedagógica do professor universitário no campus USP-Ribeirão Preto: características, desafios e perspectivas”. Esse Grupo, que atua desde 2002, está inserido na política de valorização do ensino de graduação da universidade, na qual uma das metas é investir na formação pedagógica dos docentes. Isso é salutar considerando que, no Brasil, a atual legislação da educação nacional (Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96) (Brasil, 1996) somente assinala que, para a educação superior, os professores serão preparados em cursos de pós-graduação, o que vem mostrando-se insuficiente para a qualificação da docência, entendida como prática social e profissão específica. No presente estudo, o foco reside no desenvolvimento profissional docente, envolvendo as práticas de formação continuada/permanente, cujo objetivo é compreender como professores da educação superior de cursos das ciências da saúde da Universidade em pauta percebem o seu desenvolvimento profissional docente no que se refere à formação pedagógica continuada/permanente. Nesta pesquisa, de cunho qualitativo, foram realizadas oito entrevistas semi-estruturadas, com docentes de distintos cursos da área da saúde deste Campus (Enfermagem, Farmácia, Odontologia e Medicina) em 2008/2009. Não foi estabelecido previamente um número de sujeitos participantes, pois se utilizou o critério de saturação dos dados para a finalização da coleta. Para a análise dos dados utilizou-se a análise de conteúdo – modalidade análise temática (Bardin, 2002 e Minayo, 2006), a partir dos seguintes temas: Aprendizagem da docência: concepção individual, intuitiva e auto-didata; A universidade possibilita espaços para formação pedagógica? Práticas de formação pedagógica para a docência em contraposição às condições de trabalho; Pontos de tensão que precisam ser trabalhados para valorização da docência universitária. O reconhecimento da identidade possibilita que melhor se interprete o trabalho docente,

⁶¹⁵ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEDIC/GEPEFE/BRASIL

⁶¹⁶ Universidade de São Paulo/EERP/BRASIL

⁶¹⁷ Universidade de São Paulo/EERP/BRASIL

⁶¹⁸ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEQ/BRASIL

⁶¹⁹ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEQ/BRASIL

⁶²⁰ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEDIC/GEPEFE/BRASIL

⁶²¹ Universidade de São Paulo/EERP/BRASIL

⁶²² Universidade de São Paulo/FORP/BRASIL

⁶²³ Universidade de São Paulo/FMRP/DP/BRASIL

levando-se em conta que a *identidade profissional é dinâmica, não uniforme e se gesta na relação entre o contexto no qual o trabalho se realiza e o próprio trabalho em si*. A pesquisa tem contribuído para a construção de conhecimento na educação superior, área das ciências da saúde, principalmente no que concerne aos saberes pedagógicos e importância da formação pedagógica continuada/permanente, pois a docência se constitui em um processo complexo, multidimensional, idiossincrático e contextual.

Palavras - chave: Educação Superior, Docência Universitária, Formação Pedagógica Continuada.

Introdução

Neste texto apresenta-se um recorte da pesquisa “A prática pedagógica do professor universitário no campus USP-Ribeirão Preto: características, desafios e perspectivas”^{*}, desenvolvida por professores que compõem o Grupo de Apoio Pedagógico do Campus USP-Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo – Brasil – (GAPRP). Esse grupo, inserido na política de valorização do ensino de graduação da universidade, atua no sentido da formação pedagógica dos docentes. Isso é salutar considerando que, no Brasil, a atual legislação da educação nacional (LDB 9394/96, artigo 52), (Brasil, 1996), assinala que, para a educação superior, os professores serão preparados em cursos de pós-graduação, *stricto sensu*, o que vem mostrando-se insuficiente para a qualificação da docência, entendida como prática social e profissão específica. A docência universitária enfrenta desafios no contexto contemporâneo e, nas últimas décadas, se depara com situações que colocam em crise a identidade profissional dos professores. Como consequência, esta normativa contribui por proporcionar uma fragilidade epistemológica e cultural no campo do ensino superior implicando no não reconhecimento da sua importância para o exercício da docência. Investigar a docência universitária pressupõe estudá-la neste quadro de referência, pois no contexto universitário se entrecruzam múltiplas dimensões (política, social, econômica e cultural), bem como influências internas e externas, revelando um cenário complexo e multidimensional. Políticas de educação superior, o mundo do trabalho, os avanços da ciência, da cultura, da pesquisa, o coletivo de docentes, de estudantes, o currículo, enfim, incidem no espaço universitário (Sousa Santos, 2010). Objetiva o presente estudo compreender como professores da educação superior de cursos das ciências da saúde de uma Universidade Pública brasileira percebem o seu desenvolvimento profissional docente no que se refere à formação pedagógica continuada/permanente.

Zabalza (2009, p.14) assinala que a docência universitária se encontra no centro de quatro fontes de influência, ou seja: o *contexto institucional*, o *mundo do trabalho com a dimensão das carreiras profissionais*, os *docentes* e os *estudantes*. Nesse âmbito, a formação dos professores universitários é um dos fatores básicos para a qualidade da universidade e requer um conjunto de saberes que vão desde o conhecimento acerca do processo de mundialização da economia, onde o campo da educação superior é uma parte significativa do sistema de ensino que sofre intensamente o processo de subordinação ao sistema econômico e aos interesses políticos expressos por meio de programas, projetos e ações governamentais (Oliveira e Catani, 2011; Sguissardi, 2009), bem como preparação sólida nos conteúdos científicos e educacionais de cada área científica e aspectos relacionados à prática docente. Quando os docentes começam a ensinar na universidade trazem consigo concepções sobre o que é ser um professor,

^{*} Este trabalho insere-se no Programa Pró-Ensino na Saúde / Brasil – CAPES 2037/2010 – A formação de professores no contexto do SUS: políticas, ações e construção do conhecimento.

muitas vezes baseadas nos modelos de professores que tiveram durante o seu processo de formação acadêmica.

Na área da saúde, como nas outras áreas do ensino superior, os docentes ingressam na carreira docente após prestarem concursos que vão exigir sua formação no nível de pós-graduação *stricto sensu*, sem necessariamente ter formação na área da educação, ou formação pedagógica para a docência no ensino superior. Assim, os aspectos exigidos pela LDB não garantem formação específica para o processo educacional, pois não se concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* (Valente; Viana, 2010).

Oliveira et al (2012) ressaltam que os professores universitários encontram, em geral, falta de iniciativas institucionais para auxiliá-los na formação pedagógica, bem como desconhecem o processo complexo que permeia a docência, tendo em vista a construção de estratégias sistematicamente organizadas, que envolvem esforços pessoais e institucionais concretamente desenvolvidos. Repensar as concepções e cuidar da profissionalização não é tarefa que os docentes devam exercer isoladamente. É preciso que haja um maior comprometimento da IES e demais instituições formadoras, de forma a efetivar ações que delimitem o contexto e a profissão docente. Neste sentido, Cunha (2010) aponta que os problemas dos docentes de ensino superior estão na natureza pedagógica, ou seja, (...) os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. (Cunha, 2010, p. 28).

O referido texto aborda, no primeiro momento, a identidade e o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior, principalmente na área da Saúde. No segundo momento, descreve os fundamentos metodológicos, os achados da pesquisa no que concerne aos constructos para a formação pedagógica continuada/permanente. No terceiro momento, elabora uma síntese, triangulando o contexto universitário, o processo de formação docente e as perspectivas para a área do ensino superior, notadamente, a área de saúde.

Identidade e Desenvolvimento Profissional de Professores do Ensino Superior na Área da Saúde

A universidade é um espaço em que se articulam – ou deveriam se articular – o ensino, a pesquisa e a extensão, com a finalidade de “formar profissionais críticos e criativos, capazes de construir, com seu trabalho, uma sociedade democrática e solidária” (Rios, 2009, p. 119). Se partirmos do pressuposto de que a legitimação acadêmica é atributo da universidade, não há, portanto, como imaginar que se questione sua condição de espaço de formação de seus docentes.

Pesquisar e produzir conhecimentos são objetivos da pós-graduação. “Os docentes, quando participam dos programas de pós-graduação, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisar.” (Pimenta, 2009b, p. 37). Diferentemente dos outros níveis de ensino, ser professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. “Os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência, baseada em saberes do senso comum” (Cunha, 2009, p.121), tendo em vista que os

institutos/departamentos/cursos desenvolvem os conteúdos específicos das áreas, ignorando a docência como atividade profissional.

Ao analisar a docência no ensino superior em saúde no Brasil, nos deparamos com uma situação semelhante a das outras categorias profissionais. Batista (2005, p.284) argumenta que “as práticas de formação docente constituem desafios importantes para o ensino superior em saúde, desenvolvendo-se a despeito de um panorama acadêmico marcado pela valorização da pesquisa e seus desdobramentos em publicações científicas”, constituindo-se, assim, um cenário em que a aprendizagem da docência decorre da experiência. É necessário, ainda, considerarmos a triangulação, denominada por Batista (2005), quando se refere ao processo de ensino, aprendizagem e assistência, mediados pelos atores – “professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade - cada um com suas demandas específicas”(p.284). Nesse contexto, a reflexão impõe dilemas e abre perspectivas, inspirando a construção de olhares que articulem diferentes saberes e experiências na tentativa de estabelecer referenciais para o desenvolvimento docente que atua na área das ciências da saúde, pois é na interrelação de diversas perspectivas que se configura um olhar crítico –reflexivo sobre seu trabalho, tendo em vista as práticas sociais no campo da saúde e da educação.

A implantação no Brasil do Sistema Único de Saúde (SUS), em 1988, tem se constituído como política indutora para a área da saúde, constituindo-se em movimento político de incentivo a mudanças no ensino de graduação, por meio de políticas públicas dos Ministérios da Saúde e Educação. Assim, tem havido esforços da universidade para a proposição de ações educativas de formação docente. Não se trata de afirmar que tais esforços não ocorram em outros campos de saber, mas considera-se que o campo da saúde, nas últimas décadas tem apresentado incentivos em prol da formação dos professores universitários, iniciativas do setor que tem propiciado o “desenvolvimento de certo pensamento crítico e estimulado o fortalecimento do movimento por mudanças no processo de formação” (Ceccim; Feuerwerker,2004, p.44), possibilitando a mobilização de pessoas e instituições, no sentido de uma aproximação entre instituições formadoras e ações e serviços do SUS, o qual tem assumido papel ativo na reorientação das estratégias e modos de cuidar, tratar e acompanhar a saúde individual e coletiva. Os autores assinalam que a mudança na graduação das profissões de saúde entrou na agenda pública da saúde e da educação contemporaneamente ao debate das Diretrizes Curriculares Nacionais.

Para isso, torna-se imperante a necessidade de mudança de atitude e formação de professores, revisão curricular dos cursos e integração do ensino com o sistema de saúde para melhor formação dos profissionais e mais adequada participação na melhoria das condições de saúde da população (Ceccim; Carvalho, 2006).

O contexto acima delineado infere que a formação de professores para a área da saúde implica analisar e pesquisar práticas sociais delimitadas por movimentos permanentes de diferenciação e de integração no percurso de produção de conhecimento. “Tomar a docência universitária em saúde como prática social interdisciplinar favorece a discussão dos pressupostos que têm orientado não somente a reordenação dos serviços de saúde, mas também as políticas desenvolvidas para os profissionais de saúde”. (Batista, 2005, p.287).

Entendemos que a formação dos professores universitários não se encerra na sua preparação inicial, oferecida predominantemente nos cursos de pós-graduação, porém começa antes mesmo do início de sua

carreira, já no contexto escolar – quando o futuro professor, ainda como aluno, toma contato com seus primeiros exemplos de comportamento docente –, estendendo-se ao longo de toda sua carreira, num processo de constante aperfeiçoamento (Benedito, Ferrer & Ferreres, 1995; Lucarelli, 2009).

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 119) enumeram funções que fazem parte do trabalho do professor universitário. Dentre elas, destacam-se: estudo e pesquisa; docência, sua organização e aperfeiçoamento; inovação e comunicação das inovações pedagógicas; orientação (tutoria) e avaliação dos alunos; participação responsável na seleção de outros professores; avaliação da docência e da investigação; participação na gestão acadêmica; estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário; contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores. Essas amálgamas contribuem para o entendimento acerca da identidade docente, mesmo num cenário de crise.

A crise da identidade docente pode ter ocorrido, segundo Nóvoa (2009) a partir da racionalização técnica que tomou conta do ensino (1970), pela proletarização do professorado e pelo processo de desvelamento da complexidade da educação que formou um novo processo formativo. Segundo o autor, “a forma como cada um de nós constrói a identidade profissional define modos distintos de ser professor, balizados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que aderem melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação” (Nóvoa, 2009, p. 28). Nessa perspectiva, o autor usa o termo “processo identitário”, que significa um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional.

Pimenta (2009a) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Segundo a autora a identidade é construída a partir da “(...) significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições; do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. (p. 19). A autora resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada, de forma que seus saberes vão se construindo a partir de uma reflexão na/e sobre a prática.

Outro componente importante a ser tratado na formação docente refere-se ao desenvolvimento profissional. Deste modo, compactuamos com Imbernón (2012), quando assegura que pensar acerca do desenvolvimento profissional, para além da formação, significa reconhecer o caráter profissional específico do professorado e a existência de espaço para o exercício da profissão. Nesse sentido, a profissão docente universitária é complexa, contextual, impregnada de valores e possibilidades de ação sobre pessoas e contextos. Comporta processos de institucionalização, construção de identidades e formas de desenvolvimento profissional, tendo em vista a realidade social, acadêmica e científica. Esse é um desafio que temos, principalmente porque atuamos numa universidade, num grupo institucional que tem como uma de suas funções desenvolver e estimular programas de formação continuada /permanente. A seguir, descrevemos a trajetória metodológica, o diálogo e a reflexão com nossos parceiros, bem como anunciamos a síntese, que tem um caráter provisório, dada a sua historicidade.

Trajetória Metodológica

Trata-se de pesquisa descritivo-exploratória, qualitativa, tendo como proposta compreender como professores da educação superior de cursos das ciências da saúde percebem seu desenvolvimento profissional docente no que se refere, especificamente, à formação pedagógica continuada/permanente. O objeto a ser pesquisado envolve construção humana significativa, denotando valores, crenças, ideologias, experiências, significados que demandam um modo de investigação que privilegie não apenas dimensões objetivas, mas subjetivas e sociais. Chizzotti (2003) aponta a importância da compreensão sobre o método qualitativo de pesquisa, que implica uma partilha com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair daí os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis após observação sensível do pesquisador, que zelosamente, traduz em um texto escrito os significados patentes ou oculto do seu objeto de pesquisa.

Para coleta de dados foram realizadas entrevistas com professores da área das ciências da saúde de um dos *campi* do interior do Estado de São Paulo/Brasil, de uma universidade pública, cujo projeto foi encaminhado a um dos Comitês de Ética em Pesquisa da instituição, o qual somente após parecer desse Comitê deu-se início a coleta de dados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, realizadas em 2008 e 2009. Foram analisadas oito entrevistas a partir do critério de saturação dos dados. Para Fontanella et al (2011) a saturação de dados ocorre quando se constata que elementos novos para subsidiar a teorização almejada, ou possível naquelas circunstâncias, não são mais apreendidos a partir do campo de observação.

Segundo Minayo (2008) as entrevistas podem ser realizadas de forma estruturada quando há perguntas previamente elaboradas pelo pesquisador; não estruturada quando diante de um tema, o entrevistado pode abordá-lo de maneira livre; semi-estruturada quando articula as duas últimas. Os docentes foram consultados para agendamento do melhor local e horário e nesse momento assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Dos oito professores entrevistados, cinco são do sexo feminino e três masculino. A maioria encontra-se na Universidade de três a seis anos, sendo que um deles trabalha há dez anos e outro há mais de vinte anos. Atuam em cursos da área da saúde nas unidades de ensino dos cursos de Enfermagem, Medicina e Odontologia. As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro com questões relacionadas à prática pedagógica do docente na graduação e uma das questões diz respeito aos espaços de formação permanente/continuada do professor no contexto universitário. A análise dos dados foi realizada utilizando-se a análise de conteúdo temática (Bardin, 2002; Gomes, 2008), com etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. De posse das entrevistas, realizamos leitura exaustiva do conjunto do material selecionado, quando deixamos-nos impregnar pelo conteúdo do material.

Em um segundo momento, realizamos exploração do material, ou seja, a análise propriamente dita, quando distribuimos fragmentos de cada texto ao grupo envolvido. Realizamos leituras dialogando com as partes dos textos selecionados, bem como identificamos temáticas mais amplas, o que implicou em constantes idas e vindas ao material de análise e ao referencial teórico adotado. Na *análise temática* o conceito central é o tema, que comporta uma série de relações e pode ser graficamente apresentado por meio de palavra, frase, fragmento ou resumo. A partir dos fragmentos significativos das entrevistas construímos três categorias: A universidade possibilita espaços para formação pedagógica?; A aprendizagem da docência: concepção individual, intuitiva e auto-didata e As práticas de formação pedagógica para a docência em contraposição às condições de trabalho (categoria analisada nesse texto).

A universidade possibilita espaços para formação pedagógica?

Como entendemos a formação pedagógica? Qual seu lugar na Universidade? O autor espanhol Arbizu (1994) destaca que a formação pedagógica do professor universitário e a profissionalização docente buscam uma maior atenção da função docente do professor deste nível educativo. Se uma das condições para considerar uma atividade como profissão é a especialização no exercício, para isto requer uma preparação, no caso do professor universitário a referida especialização não ocorre porque há domínio de um campo da ciência, mas necessita domínio da docência. “A formação docente não é valorizada já que é considerada pelos professores como uma atividade de rotina que não capitaliza a dedicação do tempo, especialmente se for comparada com os resultados da dedicação à investigação” (Arbizu, 1994, p. 107).

Ao tratar da formação pedagógica dos bons professores, Cunha (2009), nos traz resultados das experiências de formação pedagógica que se apresentam de forma diversificada. Dentre os que participaram, alguns afirmam ter sido esta uma experiência importante, outros não. Assim, ela conclui que a experiência de formação pedagógica não pode ser entendida de forma unívoca. Em suas palavras: “O momento que o professor está vivenciando e a proposta do curso realizado são variáveis fundamentais para que a experiência se apresente como significativa ou não” (p. 92). Em nossa Universidade, apesar do Programa de Pedagogia Universitária, ter sido uma política nos últimos seis anos, ainda não se concretizou como política efetiva de formação de professores. Por isso, em diferentes Unidades de Ensino há modos diversos de organizar ações educativas voltadas à formação pedagógica docente. Os fragmentos abaixo retratam essa situação:

Não, nem cheguei a ouvir falar (...) Não foi divulgado pelo menos para gente (E2) [ao ser perguntado se conhece curso pedagogia universitária da universidade]

(...) A unidade tem sim, a unidade tem mostrado um grande interesse de aprimorar o corpo docente, (E3).

(...) Não tem essa preocupação [universidade proporcionar oportunidade de formação pedagógica]. É interessante (E4).

(...) tendo em vista que a universidade só se preocupa com a pesquisa, ela não dá valor ao ensino... e, portanto, à formação para a docência. (E5)

(...) A unidade tem oferecido muitas coisas nessa área (...) (E6)

(...) A instituição proporciona formação. Traz pessoas, assessores, palestras (...) (E8).

(...) Informar do que se trata (...) para entender que não são mais algumas reuniões de perda de tempo, criar estratégias para que um maior número de pessoas participasse dele (...) (E4).

Nesse sentido, apesar de alguns dos entrevistados considerarem que a Unidade de Ensino onde atuam oferece cursos, palestras e oficinas pedagógicas, alguns professores referem explicitamente que, para eles, a Universidade oferece poucas oportunidades de formação pedagógica.

Segundo Cunha (2010), o fato de a Universidade ser o espaço da formação não significa que se constitua necessariamente em um lugar onde ela somente aconteça. É a dimensão humana que pode transformar o espaço em lugar. Os lugares se constituem à medida que os docentes expressam os significados da experiência de formação que vivem nos espaços e ao perceberem a legitimidade dessa construção. A

reflexão sobre o oferecimento de atividades de formação pedagógica pela universidade fez emergir críticas como afirma um dos entrevistados. Zabalza (2007) observa que a universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra, pois a formação é iniciada antes de se chegar à universidade. Porém, isso não exige a Instituição de ter uma política consistente nessa área, até porque o *empenho e o desenvolvimento profissional dos docentes* representa um valor no conceito de qualidade da educação superior. Royero (2002 apud Cunha, 2012, p.193) afirma que essa qualidade abarca “todos os processos educativos, incluindo o social e o humano e, por isso se converte em um sistema conectado com outros sistemas interdependentes.”

Cabe ainda considerar que, no momento em que tais entrevistas foram realizadas, a Universidade em foco vivenciava um período marcado pelo fortalecimento da política de valorização do ensino de graduação, incluindo a valorização da formação pedagógica do corpo docente, por meio de algumas ações, dentre elas, a implementação dos cursos pedagogia universitária. *A política acadêmica da Universidade que se expressou por meio do Programa Pedagogia Universitária buscou fortalecer a estreita articulação entre a competência e a necessária ampliação da competência pedagógica* (Almeida e Pimenta, 2011, p.9), mas não se constituiu em uma efetiva política, na medida em que a maioria dos docentes não aderiu ao referido Programa.

É interessante perceber que esses docentes entrevistados não se referem a tal, mesmo quando diretamente questionados sobre o conhecimento dessa ação. Isso demarca o tão desafiante é empreender projetos educativos no contexto universitário, o que se relaciona também com os desejos individuais, como sugere um dos entrevistados, e com as condições institucionais.

Outro entrevistado constata que a principal questão em relação às iniciativas institucionais de formação pedagógica passa pelo interesse de cada docente como pode ser ilustrado pela seguinte fala:

“(...)Eu acho que falta dentro da universidade (...) Não tem como a universidade dar as coisas se as pessoas não estão estimuladas para fazer isso, podem se criar os melhores cursos para nossa formação, mas a pessoa tem que ter essa inquietação e isso percebo que falta. As pessoas se acomodaram a modelos, preestabelecidos sei lá desde quando (...) acho que é bem pessoal (E1).

(...) podem se criar os melhores cursos para nossa formação, mas a pessoa tem que ter essa inquietação e isso percebo que falta.” (E1)

Esse mesmo entrevistado destaca também a necessidade de marketing ao sugerir que é necessário “*criar estratégias para que um maior número de pessoas participasse dele (...)*” (E1).

Cabe destacar que, provavelmente, alguns professores referem-se à existência de alguns espaços formativos nas suas próprias Unidades, pois desde a implantação do Sistema Único de Saúde, no Brasil, em 1988, vem construindo-se um movimento político de incentivo a mudanças no ensino de graduação, inclusive, por meio de políticas públicas dos Ministérios da Saúde e Educação. Assim, comparativamente a momentos históricos anteriores, tem havido esforços na universidade para a proposição de ações educativas de formação docente. Não se trata de afirmar que tais esforços não ocorram em outros campos de saber, até porque há, nas últimas gestões da Pró-Reitoria de Graduação, uma política de valorização do ensino de graduação da Universidade, mas considerar que o campo da saúde, dadas as especificidades políticas e organizacionais das últimas décadas, apresenta ainda mais incentivos em prol da formação dos professores universitários.

Chama-nos atenção, todavia, que os professores, quase sempre, referiram-se a práticas formativas pontuais. Também discutindo o desenvolvimento docente de professores do campo da medicina, Batista e Batista (2005) assinalam o predomínio de treinamentos eventuais, cursos de atualização que informam, por exemplo, sobre técnicas e planejamento de ensino, deixando, porém, intacta a discussão acerca do saber docente e dos limites institucionais que se encontram na dinâmica universitária.

Em relação às práticas educativas pontuais, cabe considerar que elas se relacionam com uma visão da formação como *problema genérico*, viabilizada por um sistema de formação padrão fundamentado em um modelo de *treinamento*. Assim, os professores, muitas vezes, participam de atividades desenvolvidas por *experts* que estabelecem os conteúdos e o desenvolvimento das atividades. A racionalidade predominante nesse modelo é que os significados e as relações das práticas educativas são transmitidos de modo vertical por um especialista que detém soluções aos problemas vividos pelos professores. Todavia, o que temos predominantemente são situações não genéricas, mas problemas situados em contextos sociais e educativos, o que demanda uma formação que auxilie a gerar alternativas de mudanças em seu contexto. Ou seja, uma formação que possibilite ajuda efetiva e não que somente desmoralize a quem não consegue colocar em prática a solução do especialista porque seu contexto não oferece apoio ou as diferenças são tão significativas que se torna impossível replicar a solução, a não ser que ela seja extremamente mecânica e rotineira (Imbernón, 2009). Nessa direção, são também comuns atividades educativas calcadas quase que em uma dimensão instrumental da prática docente, não que essa dimensão não seja também importante, mas o risco é restringir-se a ela, confundindo treinamento com formação e limitando as oportunidades de ampliação da visão crítico-reflexiva dos próprios professores sobre a complexa realização da docência universitária.

Planejar as ações de formação do docente universitário é altamente complexo no contexto deste estudo: há iniciativas em propor ações mais pontuais, organizadas por cada Unidade de ensino, dirigidas à formação dos docentes que atuam no campo da saúde, o que tem a sua importância, mas também limites em se tratando da intenção de formação ampla em perspectiva crítico-reflexiva. Por outro lado, a Universidade, nesse mesmo período investia em uma proposta formativa que valoriza a articulação entre as dimensões técnicas e humanas envolvidas no processo de formação docente, contemplando a importância do desenvolvimento, pelo docente, da conscientização de que o projeto educativo precisa contribuir para a melhoria das condições de vida do indivíduo e da sociedade (VEIGA et al, 2012), todavia, esse investimento não foi suficientemente conhecido e valorizado pela maioria dos professores. Ou seja, quer se trate de ações pontuais ou projetos de formação institucional, pautados em política de desenvolvimento docente, envolver o sujeito docente como “aprendiz” da docência universitária implica, além de condições institucionais, o reconhecimento de um permanente processo de construção da identidade docente.

Algumas sínteses e desafios

A pesquisa sobre formação docente é um campo de estudo relativamente novo que recorre a muitas disciplinas diferentes e responde a um contexto político em permanente construção. No nosso entender, a principal questão é desenvolver um programa de pesquisa sobre formação docente que possa tratar a variedade de questões que os investigadores procuram responder a respeito da formação de professores e suas ligações com vários tipos de respostas importantes para a sociedade. É necessário condicionar a

pesquisa a referenciais teóricos relevantes para que os pesquisadores sejam capazes de explicar seus resultados. A principal prioridade para a pesquisa sobre formação docente deveria ser promover nosso conhecimento sobre as ligações entre determinados aspectos da formação docente (por exemplo, currículo, programas de ensino e políticas) e da aprendizagem dos professores, práticas docentes e aprendizagem do aluno, sob várias condições e em diferentes contextos (Zeichner, 2009).

Outra questão evidenciada no texto refere-se aos contextos em que se desenvolvem as propostas de formação pedagógica na área da saúde, pois as mesmas contêm singularidades que devem ser compreendidas e analisadas. Batista (2005) aponta algumas dessas singularidades, tais como: o domínio do conteúdo e o sucesso da prática profissional são, comumente, considerados suficientes para o exercício da docência; a valorização da formação docente no contexto da pós-graduação brasileira é posta em segundo plano em relação à formação do pesquisador; há certa desarticulação entre as áreas da saúde e da educação na sociedade em geral e, particularmente, no espaço acadêmico, alimentando disputas em torno da responsabilidade de formar o professor; falta de sistematização de experiências entre as universidades que desenvolvem práticas de formação docente na área da saúde, pois, atualmente, ficam isoladas e restritivas às inovações e avanços no campo específico.

Na universidade brasileira convivem diferentes modelos de docência, ou seja, “ o pesquisador com total dedicação à universidade e uma sólida formação científica, o professor reprodutor do conhecimento e o professor que se dedica à atividade acadêmica, mas carece de uma formação consistente para a produção e socialização do conhecimento” (Batista, 2005, p.291). A institucionalização de práticas de formação docente, sobretudo no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, torna-se, assim, fundamental, ampliando os movimentos de comprometimento docente. Por outro lado, no âmbito das possibilidades, as propostas de desenvolvimento docente em saúde implementadas no cenário nacional parecem concorrer para convergências importantes, realçando o lugar da reflexão sistemática e rigorosa sobre a docência e suas relações. Outra questão fundamental diz respeito ao compromisso da Universidade com a institucionalização de Programa de Formação continuada/permanente que supere as alternâncias de gestão. O desafio posto à Universidade caminha na direção do desenvolvimento e avaliação de propostas de desenvolvimento docente na área da saúde que privilegiem a prática docente no sentido de repensá-la a partir da consciência da contextualização política, cultural, econômica e pedagógica e a complexidade do ato educativo.

Referências

- Almeida, Maria Isabel M. & Pimenta, Selma G. (2011). *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Arbizu, Felisa (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País. Vasco.
- Batista, Nildo A. (2005). *Desenvolvimento docente em medicina: a prática como elemento estruturante*. In: Batista, Nildo A.; Batista, S.H. & Abdalla, Ively G. *Ensino em saúde: visitando conceitos e práticas*. São Paulo: Arte e Ciência editora,.
- Benedito, Vicenç; Ferrer, Virginia & Ferreres, Vicent (1995). *La Formación universitaria a debate*. Barcelona, Publicaciones Universitat de Barcelona.

- Brasil. Ministério da Educação (2006). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Brasília: MEC.
- Bardin, Laurence (2002). Análise de conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Ceccim, Ricardo B. & Carvalho, Yara M. (2006). Ensino da saúde como projeto da integralidade. In: Ceccim, Ricardo B. (Org.). Ensinar Saúde: a integralidade e o SUS nos cursos de graduação na área da saúde. Rio de Janeiro - RJ: Editora ABRASCO. 336p .
- Ceccim, Ricardo B. & Feuerwerker, Laura C. M. (2004). PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 14(1):41- 65,
- Chizzotti, Antonio (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. V.16, n.3, p.221-236.
- Cunha, Maria Isabel (2009). Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. In: Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP. Vol. 1, Nº 1, Maio.
- Cunha, Maria Isabel (2010). A docência como ação complexa. In: Cunha, Maria Isabel. Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira e Marin.
- Fontanella, Bruno J. B., Luchesi, Bruna M., Saidel, Maria Giovana B., Ricas, Janete, Turato, Egberto R., & Melo, Débora G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. Cadernos de Saúde Pública, 27(2), 388-394.
- Gomes, Romeu (2008). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 27ªed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lucarelli, Elisa (2009). Prácticas protagónicas e innovación em la universidad. In: Cunha, Maria Isabel et al (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. UEFS Editora, Feira de Santana.
- Imbernón, Francisco (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, Francisco (2012). Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, Maria Cecília S. (2008). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9.ed. São Paulo: Hucitec.
- Nóvoa, António (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, João F. & Catani, Afrânio M. (2011). A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: Oliveira, João F. O campo universitário no Brasil. Campinas: Mercado das Letras.
- Oliveira, Hailton B.; Moro, Leandro S.; Santos, Patrícia P. & Silva, Wellington R. (2012) A formação Pedagógica de professores na Pós-Graduação Stricto Sensu: os casos UFU e UFMG. Poésis Pedagógica. V.9, n.2 ago/dez, p.03-19.

- Pimenta, Selma G. (2009a) A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: Cunha, Maria Isabel et al. (orgs). Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, p. 33-55.
- Pimenta, Selma G. (2009b) O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez. 8ª Ed.
- Rios, Terezinha (2009). Ética da docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: Cunha, Maria Isabel et al (orgs): Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora.
- Sousa Santos, Boaventura de (2010). A universidade do século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- Sguissardi, Valdemar (2009). Universidade brasileira no século XXI – Desafios do presente. São Paulo: Cortez Editora.
- Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional. 5.ed. Petrópolis: Vozes.
- Valente, Geilsa S. C. & Viana, Ligia O. (2010). O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v.6,n.9, p.209-226, jul./dez.
- Veiga, Ilma, P.A.; Viana, C.M.Q.Q.; Silva, E.F. ; Borges, L. F. F. ; Souza, M.E.G. ; Souza, M. H. V. ; Garbin, N. & Fernandes, R.C.A.F. (2012). Universidade e desenvolvimento profissional docente: propostas em debate. Araraquara/Brasília: Junqueira &Marin/UNICEUB.
- Zabalza, Miguel A. (2007). O ensino universitário. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, Miguel A. (2009). Competências docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

Os Sentidos e Significados constituídos por uma professora do ensino fundamental I acerca das dificuldades para a realização da atividade docente

Bruna B. A. Tchalekian, Julia C. C. Narvai, Marília Alves Facco, Wanda Junqueira Aguiar, Claudia Leme Ferreira Davis⁶²⁴

Resumo:

Este trabalho objetivou apreender os sentidos e significados constituídos por uma professora do Ensino Fundamental I às dificuldades e impasses para a realização da atividade docente e às ferramentas e suportes para lidar com tais entraves. Utilizou-se a revisão de literatura, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, com as contribuições de Vigotski (1998) e outros pesquisadores que desenvolvem estudos sobre os sentidos e significados e atividade docente (AGUIAR, 2009, CERICATO, 2010 e MIRANDA, 2009). De caráter qualitativo, o delineamento do campo contou com observações das aulas de uma professora e uma entrevista de história de vida. Para a análise das informações foram utilizados os Núcleos de Significação (AGUIAR E OZELLA, 2006). A literatura atual aponta que a docência vem tornando-se cada vez mais complexa na atualidade brasileira, permeada por diversos fatores: precariedade das condições materiais e físicas das escolas públicas, desvalorização da profissão – reconhecimento profissional, a remuneração e planos de carreira –, mudanças nos parâmetros de avaliação nos âmbitos nacional/estadual e precariedade de políticas públicas direcionadas às formações docentes. Os Núcleos de Significação possibilitaram a aproximação dos sentidos que constituem a subjetividade da professora, no que tange às dificuldades e as ferramentas que encontrava no decorrer de suas atividades docentes. Os resultados apontam que os aspectos relacionados às dificuldades da realização da atividade docente dizem respeito às condições de trabalho (apoio da equipe profissional da escola, condições físicas e recursos, família e comunidade), ao reconhecimento profissional e financeiro. Tais questões imbricam-se diretamente na motivação da professora em relação ao seu investimento profissional (formação continuada). Quanto às ferramentas utilizadas para lidar com tais dificuldades, destacou-se o apoio da coordenação pedagógica da escola e o suporte fornecido pelo material do Programa "*Ler e Escrever*", que inclui também o apoio financeiro para aqueles que dedicam quatro horas semanais de estudo para o desenvolvimento de atividades deste Programa. Esses aspectos elucidam contradições presentes na fala e na atuação da professora, pois algumas das dificuldades encontradas estão no mesmo campo das ferramentas utilizadas para superar tais impasses. Evidencia-se, portanto, que as condições de trabalho são fatores que, muitas vezes, impedem a professora buscar e envolver-se em processos formativos, uma vez que a faltam-lhe apoios e suportes para lidar com as dificuldades frente à realização de sua atividade profissional, tanto as de caráter didático-pedagógico quanto às condições do espaço físico onde realiza sua atividade. Além disso, a relação com os funcionários, a comunidade, a clientela – pais e alunos da escola – e investimentos na área da educação (no que concerne a estrutura física e material) não a permitem melhor desenvolver suas atividades e as ferramentas existentes são escassas. Seus conhecimentos mantêm-se fossilizados e a formação é deixada de lado; revela-se, portanto, a importância e necessidade da busca de novas alternativas de modelos de formação continuada de professores.

⁶²⁴ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Agência de Fomento: Cnpq

Palavras-chave: atividade docente; psicologia sócio-histórica; núcleos de significação; formação de professores.

Introdução

A Educação Brasileira, mais especificamente, os aspectos relacionados ao trabalho do professor tem sido foco dos estudos de profissionais em diversas áreas do conhecimento. No bojo desse processo, as propostas e discussões governamentais vêm se constituindo concomitantemente às mudanças sociais e históricas nas quais o país passou e vem passando até os dias de hoje.

Tendo em vista contribuir para a compreensão e a discussão acerca das possíveis dificuldades/possibilidades do trabalho docente, o presente estudo, oriundo de uma pesquisa de Iniciação Científica⁶²⁵, teve sua origem num projeto mais amplo – Procad⁶²⁶ –, financiado pela CAPES, que envolveu programas de Pós-Graduação em três universidades brasileiras: PUCSP, UFAL e UNESA⁶²⁷. O projeto maior intitulado "Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência" teve como objetivo construir uma rede de cooperação científico-acadêmica entre Programas de Pós-Graduação integrantes da área de Educação e Psicologia da Educação, visando à formação de pesquisadores e a produção de conhecimentos científicos à comunidade.

Objetivando analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora do ensino fundamental I acerca das dificuldades para a realização da atividade docente, utilizou-se a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica como referencial teórico, que contribuiu fortemente à discussão sobre os núcleos de significação, sentidos e significados, e os diversos aspectos que se relacionam a eles. Vigotski desenvolveu em sua obra um conjunto de categorias que possibilitaram o estudo aprofundado sobre a apreensão do objeto (homem), a gênese que o compõe e os aspectos componentes de seu psiquismo.

O trabalho aqui apresentado delineou-se a partir da retomada dos aspectos constituintes do cenário da educação brasileira e seus achados, bem como da profissão e atuação do professor nesse contexto, via análise de duas pesquisas: uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado (MIRANDA 2009; CERICATO, 2010). Além disso, a ida a campo – em uma escola, na zona Norte da cidade de São Paulo, de Ensino Fundamental I da rede estadual – configurou-se oportunidade profícua à formação das pesquisadoras. Para tanto, este estudo centrou-se em: a) realizar, à luz da perspectiva sócio-histórica, um levantamento bibliográfico sobre a atividade docente; b) aproximar-se dos sentidos e significados atribuídos pela professora participante do estudo às dificuldades encontradas no decorrer de suas atividades e as ferramentas que utiliza para lidar com elas. Essa pesquisa e os procedimentos aqui propostos foram fundamentais à compreensão dos objetivos delineados, bem como à preparação das pesquisadoras para a ida a campo, coleta de informações e suas respectivas análises.

Ao se propor realizar uma pesquisa sobre os sentidos e significados atribuídos por um professor à sua atividade, faz-se necessário conhecer, de forma aprofundada, a escola na qual esse professor atua, suas

⁶²⁵ Trabalho desenvolvido durante o ano de 2011, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no programa de estudos pós graduados em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação das Professoras Dra. Claudia Leme Ferreira Davis e Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

⁶²⁶ Projeto de Cooperação Acadêmica

⁶²⁷ Neste projeto (2009-2013) participaram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) com o programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com o programa de pós-graduação em Educação Brasileira e a Universidade Estácio de Sá (UNESA – RJ) com o programa de pós-graduação em Educação.

percepções, sua relação com a atividade de ensino, os alunos, os demais professores e funcionários que fazem parte de cotidiano escolar. Ao nos aproximarmos das zonas de sentidos do professor, nosso sujeito de pesquisa, nos detendo assim no particular, a intenção é produzir reflexões teóricas acerca do tema, que ao explicitarem processos que, ao mesmo tempo em que são particulares, contém e revelam a totalidade, agregam mediações constitutivas do particular, possam ser expandidos para outras realidades, iluminando outros processos. Pretendemos nos aproximar das mediações que constituem o sujeito, o que nos possibilita analisar o que o particular traz de novo, ao mesmo tempo em que produzimos um conhecimento que possa contribuir para o entendimento de processos mais gerais. Acreditamos, dessa forma, contribuir para a compreensão da atividade docente, buscando desenvolver discussões acerca da formação continuada de professores.

Referencial teórico

A perspectiva sócio-histórica busca, em sua teorização, o estudo do homem e seu processo de constituição. Ao considerarmos esse movimento não se pode deixar de incluir aquilo que é dele inseparável e constituinte: o social. Imerso e formado na coletividade (e tudo o que esta condição representa) o homem é fruto e construtor de sua sociedade; é também histórico, pois é provido de uma história pessoal e coletiva que o constitui e o representa. Indivíduo e sociedade mantêm entre si uma relação que pode ser entendida como uma unidade de contrários, relação em que, sem se reduzirem um ao outro, completam-se e mutuamente se constituem, compondo assim, um par dialético.

As dicotomias opõem planos opostos, mas que são atravessados por inúmeras mediações. Reconhecer as mediações e desvendar a contradição básica e os limites e as possibilidades de sua superação, permite chegar à compreensão, concreta, do movimento em curso (GONÇALVES, 2003, p. 84).

Partindo do empírico, o movimento da pesquisa nos permite que outros aspectos do sujeito sejam aprofundados, pois é preciso ir além do nível das aparências para que se possam conhecer as determinantes que constituem o sujeito, e que por sua vez não se revelam totalmente no empírico. Inserido na realidade coletiva, o homem constrói sua subjetividade que será constituída por elementos da realidade objetiva.

A subjetividade, então, tem contornos compatíveis com a realidade histórica que a engendrou; por isso, devemos falar desde sempre em subjetividades para designar os aspectos psicológicos dos sujeitos, salientando o caráter processual e complexo desses aspectos (GONÇALVES, 2003, p. 46).

Será no processo de subjetivação e objetivação, num movimento de internalização e externalização, que o indivíduo se apropriará dos significados sociais e constituirá seus sentidos, os quais embasam sua visão acerca do mundo, bem como seu modo de ser. Nesse processo, a linguagem é aspecto determinante, pois configura o caminho de acesso ao pensamento, assim como aos sentidos do pensar, do sentir e do agir – permitindo sua expressão.

O desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento e, portanto [...] compreensão da atividade no campo da consciência (AGUIAR et al, 2009, p.55).

Linguagem e pensamento relacionam-se dialeticamente, formando uma unidade, uma vez que um só é possível pela existência do outro, mas não se reduzem ao outro, pois contêm aspectos diferentes que os tornam únicos. A análise da linguagem possibilita ao pesquisador o contato com conteúdos que vão além do nível das aparências, porém, demanda uma busca mais aprofundada, sendo preocupação da psicologia o estudo desta categoria, que se relaciona diretamente com a ação do homem no mundo, sua motivação para tal e, assim, sua atividade. Ao se considerar necessária a compreensão do processo que constitui o sujeito, sua atuação no mundo, torna-se preciso apropriar-se dos sentidos atribuídos por ele, os quais serão geradores e gerados na e pela sua atividade.

Significados são construções históricas e sociais que são compartilhadas entre os homens; são produções que possibilitam sua comunicação, justamente por serem produzidas e compartilhadas por eles. Os significados pré-existem aos sujeitos, uma vez que são construídos e transmitidos ao longo da história, sendo 'internalizados' pelos membros da sociedade que os compartilham – movimento que constituirá a sua dimensão subjetiva. Ao serem individualizados e subjetivados, os significados têm/aparecem ao homem com um caráter particular, que o constitui e é por ele constituído. Este aspecto individual é a categoria sentido, dialeticamente relacionada ao significado. Os sentidos configuram um campo de movimento constante e inesgotável da subjetividade, subvertendo o que está instituído. São singulares, únicos e carregados de afeto, sendo, ao mesmo tempo, históricos, pois referem-se à história de vida do sujeito, que por sua vez está inserido em um contexto histórico e social.

Os significados, por mais que não se mantenham estáticos ao longo do desenvolvimento social, são mais estáveis que os sentidos, na medida em que fazem parte de uma compreensão que é coletiva. Os sentidos são dinâmicos e fluidos, são também complexos e inesgotáveis, já que são constantemente produzidos, agregando “todos os fatores psicológicos que surgem em nossa consciência como resultado da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 465). Para além da palavra, os sentidos seriam também determinados pelos elementos presentes em nossa consciência, o que, para Soares (2011, p. 90), indica que os sentidos devem ser buscados além da palavra, mesmo que se articulem necessariamente com ela.

O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 466).

Para realização de uma pesquisa qualitativa, a entrevista temática de história de vida é um procedimento de coleta de dados que possibilita a aproximação do pesquisador com os sentidos e significados atribuídos pelo professor à sua atividade. A linguagem, mais especificamente, a palavra, é o primeiro aspecto destacado no momento empírico que, no decorrer das entrevistas, passa a ser aprofundado e contextualizado. Segundo Aguiar et al. (2006), se as entrevistas forem consistentes, amplas e recorrentes será possível acessar a dimensão subjetiva do indivíduo. Acreditamos que os aspectos significativos do trabalho docente são 'trazidos' pelo sujeito de pesquisa, configurando uma perspectiva, um olhar acerca do tema estudado.

O trabalho docente na atualidade

Miranda (2009) e Cericato (2010) destacam em suas pesquisas impasses enfrentados pelos docentes no decorrer do seu trabalho e a aproximação com os processos de constituição de seus sentidos e significados em relação às dificuldades de aprendizagem e aos aspectos que constituem sua profissão.

A atividade humana, construída social e historicamente, configura a construção do trabalho do homem. Foram as relações de trabalho que gestaram a formação de profissões, que nasceram das necessidades que cada contexto exigia de seus membros. O processo de divisão social do trabalho aparece como aspecto diretamente relacionado a isto, fruto da ação do homem, e, como as profissões, pressupõe a relação dialética entre homem e mundo, que também vai constituir a identidade do homem. Desta forma, a profissão será um elemento da identidade do indivíduo e, como no caso do professor, as relações que serão estabelecidas ao longo de sua atuação farão parte desta constituição (MIRANDA, 2009).

Miranda (2009) faz um apanhado histórico em sua dissertação, explicitando as configurações políticas e culturais em que se construíram importantes dispositivos para a organização e a manutenção do sistema de ensino adotado no Brasil, além das diversas iniciativas populares e movimentos sociais que mobilizavam as pautas e discussões políticas a cada década durante o século XX. A pesquisadora aponta que antes mesmo da Proclamação da República, já era possível encontrar achados que mostram a preocupação social em relação à educação e a construção de um sistema de ensino organizado no país.

Segundo Ghiraldelli Junior (2008 *apud* MIRANDA, 2009), no início do século passado, o movimento da indústria brasileira promoveu a necessidade de repensar os modelos educacionais, pois era um imperativo a capacitação dos indivíduos nas habilidades básicas de leitura, escrita e contagem, a fim de prepará-los para atuarem nas novas linhas de produção e atender, assim, aos novos interesses da sociedade.

Ainda de acordo com a pesquisadora, em 1920, 75% da população em idade escolar era analfabeta. Esta década foi uma das mais importantes para a educação brasileira, principalmente após a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Essa associação organizou o I Congresso Nacional de Educação, em 1927, instituindo a prática de discussão efetiva dos aspectos educacionais, pois o currículo havia sido influenciado significativamente pela religião católica, oficialmente adotada pela República. Iniciou-se um movimento concreto contra de resistência às ideias radicais e ortodoxas da Igreja, abrindo espaço para discussão de propostas metodológicas transformadoras, que se baseavam na promoção da autonomia dos indivíduos.

A fundação do Ministério da Educação, em 1930, e a reforma educacional Francisco Campos foram outros importantes marcos para a construção do sistema de ensino nacional, sob o controle e administração do Estado. Juscelino venceu as eleições de 1954 e incentivou o ensino técnico-profissionalizante, mantendo a mentalidade de que o ensino servia para educar os indivíduos para o trabalho. Em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, que defendia ideias liberais, propondo a implantação de um sistema de ensino particular e a manutenção da rede pública. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, garantiram-se as propostas do manifesto, de modo que a verba pública para a educação foi destinada e igualmente distribuída entre os setores privado e público, mantendo a perspectiva excludente do sistema educacional do Brasil.

Embora Jânio Quadros (1917-1992) tivesse planos de combate ao analfabetismo, pouco aconteceu em relação à democratização do ensino no curto período em que esteve no poder em 1961. Porém, apesar do

cenário conservador, com a renúncia de Jânio, João Goulart (1919-1976) assumiu a presidência e instalou em 1962 o Conselho Federal de Educação (CFE), que implantou o Plano Nacional de Educação (PNE). De maneira sistematizada, se propunha objetivos para o ensino primário, médio e superior, que deveriam ser alcançados em oito anos subsequentes. O PNE previa a escolarização de 100% da população na faixa etária de 7 a 14 anos, 50% na de 13 a 15 anos e de 30% da população entre 15 e 18 anos. Entretanto, Miranda (2009) apud Romanelli (2008), aponta que em 1970 somente as metas referentes ao ensino superior haviam sido alcançadas. Segundo Miranda (2009, p. 18), “com o golpe de 1964, e a instauração do regime militar, o país viveu em um contexto de exclusão, repressão e divulgação de ideias pedagógicas baseadas em fundamentos tecnicistas, sem discussão teórica e/ou prática”. Neste contexto, alguns educadores e ativistas dos movimentos de educação popular foram exilados. Um dos principais autores deste período, que influenciou significativamente a educação brasileira foi Paulo Freire (1921-1997).

Desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) medidas importantes foram tomadas em relação a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação (1998). Considera, ainda, que dentre as medidas educacionais implantadas nos primeiros nove anos do novo milênio, destacam-se: a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com o PNE; revisões e modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Ementa Constitucional nº53, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos, alterando a faixa etária atendida na Educação Infantil (passando a ser composta por crianças de 0 a 5 anos); e principalmente o documento base da Conferência Nacional de Educação Básica (2008). A Conferência teve como principal objetivo tecer uma reflexão crítica acerca das últimas grandes reformas políticas educacionais e de sua influência no contexto da época, considerando parte importante a adesão por parte da sociedade civil e política, através das discussões e resoluções das Conferências Estaduais, com ampla participação da comunidade e da academia.

Segundo Miranda (2009), é possível afirmar que, enquanto propostas e/ou discurso, o governo Lula (na presidência desde 2003) vinha direcionando seus esforços na busca da democratização do ensino, da melhoria das escolas públicas, da ampliação do atendimento, da capacitação docente, bem como de estabelecer a relação entre a educação básica com a melhoria das condições de vida material dos indivíduos. Enfatiza a importância da produção de conhecimento na área da educação, na tentativa de promover e subsidiar ações cujo objetivo é romper com a perspectiva da educação excludente e elitista, que privilegia os materialmente privilegiados. A pesquisadora também ressalta que cabe considerar o momento político, social e cultural favorável e continuar lutando por uma educação de qualidade para todos, pois este ainda é um desafio a ser vencido. Pontua que não existem escolas gratuitas suficientes para todos, que os índices de evasão e reprovação escolar ainda se mantêm e os recursos materiais destinados à educação básica e à formação de professores ainda são muito escassos.

Deste modo, é possível constatar que, apesar de inúmeras manifestações sociais terem sido realizadas na direção da melhoria da qualidade do ensino, do acesso da educação para todos, o processo de massificação do ensino, de sucateamento da educação nas escolas públicas, vivenciado hoje intensamente, teve seu início muitas décadas antes, e foi sendo mantido por uma série de opções sócio-econômicas feitas por diferentes representantes políticos ao longo do século XXI no Brasil. Ao compreender a complexa constituição histórica da educação brasileira é possível entender a importância das medidas tomadas nos

últimos anos de governo, bem como a importância destacada ao papel da sociedade civil e política articulada às políticas públicas.

Mais especificamente em relação ao trabalho docente, Cericato (2010) cita diversos estudos realizados no Brasil, tais como Santos (2004), Rogério (2008) e Biasoli (2009) e alguns internacionais como Gonçalves (1992), Huberman (1992), Loureiro (1997), Bolívar (2002) e Cavaco (2003). A partir da discussão tecida, ela aponta que os dados relativos a estas pesquisas mostram claramente o quanto o assunto foi discutido por teóricos em diferentes países, mas que faltam dados referentes à atuação dos professores brasileiros, particularmente dos atuantes no ensino médio da escola pública paulista.

Nesse contexto ainda é possível afirmar, através das contribuições da pesquisa de doutorado de Cericato (2010), que independentemente do método utilizado para a coleta de dados, do território em que se realiza a pesquisa, ou da área de atuação específica dos professores, há um consenso sobre a importância destes estudos e seu devido aprofundamento, pois é preciso conhecer os sujeitos, as mudanças de vida e as crises pelas quais passam os professores, bem como os compromissos institucionais que eles enfrentam cotidianamente, para propor mudanças significativas no processo de formação e aprimoramento profissional dos professores. Ela destaca a importância dos núcleos de formação inicial e continuada, bem como outros aprimoramentos, que podem se constituir como poderosos suportes e apoios para o professor no exercício de sua atividade.

Cericato (2010) apresenta pontos que se destacam como impasses à realização da atividade: a desvalorização social, incluindo a autonomia e o desenvolvimento da atividade como profissão; as condições de trabalho dos educadores no Brasil, envolvendo aspectos como salário, a formação e a atualização dos profissionais; políticas educacionais recentes que envolvem o magistério; dificuldades encontradas cotidianamente no exercício de sua atividade, como a indisciplina, a diversificação social e cultural dos alunos e, ainda, o uso de novas tecnologias.

Compreender isso nos permite avançar no objetivo de analisar os sentidos e significados do professor em relação à docência, na medida que tais análises permitem-nos estabelecer pontes com os dados coletados a partir da entrevista, o que possibilitou uma série de reflexões e diálogos que enriqueceram e expandiram nossa análise e contribuíram para se pensar em estratégias de transformação e subsídios, no campo das políticas públicas, para responder às múltiplas dificuldades da área da formação docente. O interesse é o aprimoramento das práticas docentes, entendendo que esta só se efetivará com a adequada atenção ao professor, num movimento que fuja de sua culpabilização e desvalorização, mas reitere sua importante participação no seu próprio processo de formação profissional.

Método

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de ensino de São Paulo, localizada na zona norte, no bairro da Brasilândia, com a colaboração de uma professora – Catarina⁶²⁸ – convidada para realizar este trabalho. Os procedimentos utilizados foram a revisão de literatura e a ida a campo, quando realizamos uma entrevista sobre história pessoal e profissional, bem como observações e gravações das aulas de Catarina. A partir da transcrição do material coletado, foram realizadas leituras flutuantes que possibilitaram iniciar o

⁶²⁸ Nome fictício

processo de elaboração e articulação dos núcleos de significação (AGUIAR E OZELLA, 2006), através do agrupamento de pré-indicadores, indicadores e finalmente os núcleos. Ao agrupar pré-indicadores, por meio da leitura flutuante, pudemos entrar em contato com conteúdos apresentados, em um primeiro momento, pela colaboradora; a articulação dos indicadores permitiu relacionar tais conteúdos, de forma a aprofundar a maneira com a qual a professora apresentava certas temáticas, chegando aos núcleos.

A partir do objetivo de apreender os sentidos e significados atribuídos pela professora-sujeita às dificuldades encontradas na sua atuação, foi selecionado, para fins de discussão de dados deste artigo a análise do núcleo intitulado “Condições de Trabalho”.

Análise e discussão dos dados

O núcleo “Condições de Trabalho” contempla e sintetiza elementos (indicadores) que englobam as dificuldades e impasses atribuídos pela professora – sujeito da pesquisa, como: o reconhecimento profissional, investimento na profissão, recursos e equipe profissional. Pela análise realizada, depreendemos as mediações que dizem respeito não apenas à escola na qual a professora leciona atualmente, mas também aspectos mais amplos nos quais estão inseridos a própria professora e a escola: a realidade social, cultural e econômica e a educação pública como um todo.

Os principais pontos apresentados pela docente, relativos às dificuldades para a realização da atividade docente, são: o recebimento de recursos financeiros precários, em relação à escola, por ela ser da rede pública de ensino estadual; não possuir equipamentos (como televisão e dvd) suficientes para mais de um professor poder trabalhar utilizando-os ao mesmo tempo; falta de reconhecimento profissional e financeiro, por parte do Estado; falta de uma equipe de apoio para auxiliá-la na execução das atividades; desconfiança perante os próprios colegas de trabalho e funcionários da escola, construindo o sentimento de desmotivação explicitado pela colaboradora, que parece a impedir de realizar-se completamente em seus objetivos como professora (considera os profissionais de sua equipe descomprometidos com as atividades); e a grande quantidade de alunos em sala de aula, fator que aparece como impedimento para que todos os alunos sejam atendidos (já que são muitos), especialmente aqueles que apresentam alguma necessidade (que requer uma atenção e atividades específicas).

Tais impasses estão relacionados ao investimento profissional de Catarina em relação a sua profissão, na medida em que continuar a formação investindo na carreira é apontado por ela como algo que não traz benefícios, pois os processos formativos não são valorizados no ensino público paulista e o resultado disso é que seu salário se mantém o mesmo. Daí surge um questionamento: para que buscar formação se isso não vai interferir em um aumento de salário?

Outra dificuldade muito presente em seu relato relaciona-se a falta de reconhecimento financeiro, fato que a desestimula a investir em uma formação continuada. Neste contexto, vale destacar que o programa Ler e Escrever, – formação continuada em serviço –, constitui o único suporte externo à ela, pois essa é a única ferramenta a qual ela recorre para guiar suas aulas e receber apoio financeiro além de seu salário. Em suas próprias palavras: *“não faço muito curso porque não é reconhecido no Estado, porque se eu tivesse reconhecimento tanto financeiro, quanto profissional, eu faria”*.

Os suportes que a professora conta para enfrentar tais dificuldades caracterizam-se muito mais por recursos próprios e/ou interpessoais do que os externos a ela. Em trechos da entrevista como “Então essa criança não tem um lápis, não tem material escolar, você pede um material diferente pra fazer um trabalho e eles não trazem (...) eu vou trabalhar recorte e colagem, eu tenho que ver quem tem tesoura e cola, porque se eu for esperar só quem tem tesoura e cola pra fazer o trabalho, não tem condições, o trabalho não sai” e “se eu precisar de alguma coisa eu vou lá na secretaria e arrumo, mas na medida do possível. Eles até tentam arrumar na medida do possível. Mas a escola também não tem esses recursos, porque é escola estadual, eles tem os recursos que são recebidos, então os recursos são muito precários”, ficam evidenciados uma série de sentidos e mediadores da professora.

Ela enfatiza que, apesar da comunidade da escola ser constituída por uma clientela humilde, pais e alunos têm acesso ao material escolar, elemento considerado por ela fundamental para a realização de seu trabalho, uma condição básica para concretização de sua atividade. Podemos pensar então, que a professora não apenas “reclama” da situação vivida, mas tenta transformá-la, na medida de suas possibilidades, trazendo para a sala de aula, para seus alunos este aspecto da realização do seu trabalho. Isso também revela a concepção de ensino e aprendizagem da colaboradora, na medida em que ela tem a noção de que sua atividade se trata de uma construção entre aluno e professor, considerando ambos os sujeitos ativos no processo de educação. Ela procura dialogar com os alunos, com seus pais, com colegas de profissão e outros funcionários da escola, ou encontrar estratégias sozinha (trazer o próprio material para a escola e emprestá-lo aos alunos), Estas são as principais formas utilizadas por ela para equacionar algumas das dificuldades encontradas em sua atividade profissional.

A maneira como compreende as dificuldades encontradas em sua atividade e a forma como encontra apoios e estratégias para enfrentá-los são constituídas por elementos mediadores como o fato de a escola receber recursos financeiros precários por ser da rede pública de ensino estadual, a escola não possuir equipamentos o suficiente para mais de um professor poder trabalhar utilizando-os ao mesmo tempo, não ter uma equipe de apoio para auxiliá-la na execução das atividades, a desconfiança perante os próprios colegas de trabalho e funcionários da escola, construindo o sentimento de desmotivação explicitado pela colaboradora, que parece a impedir de realizar-se completamente em seus objetivos como professora. Vale destacar que o sentido revelado por ela a respeito dos recursos disponíveis manifesta a mesma noção dos estudiosos sobre a temática da docência: Para Nóvoa (2003 *apud* Cericato 2010), o Estado deve ser facilitador e mantenedor do ensino, em vez de produzir mais empecilhos ao desenvolvimento do professor em relação a sua profissão.

Cericato (2010) pontua que em 2009, o governador José Serra lançou o “Programa de Valorização por Mérito”, parte do projeto “Programa + Qualidade na Escola”, para melhorar a qualidade da educação nas escolas paulistas, cuja finalidade era remunerar melhor os professores em função de seu esforço e sua dedicação, além de tornar a carreira mais atrativa para os alunos que estão prestes a sair do ensino médio para escolher suas profissões. Se por um lado o programa lançado pelo governador pode cumprir com seu objetivo de melhoria, por outro fomenta o movimento da mídia e da literatura especializada de atrelar a baixa qualidade do ensino ao professor, fato que tem repercussões subjetivas importantes. Neste sentido, fica implícito nas medidas do governo que há um predomínio da visão em que, a priori, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso do ensino é exclusivamente do professor, que está se dedicando suficientemente ou não.

Na análise do trabalho de Silva (2007), Cericato (2010) enfatiza o quanto as professoras que foram sujeitas de suas pesquisas sentiam-se frustradas quando:

[...] algum aluno não aprendia, quando não se interessava pelo que elas tinham a ensinar, ou quando as desrespeitavam. Alunos como esses eram poucos, a minoria na verdade, mas eram suficientes para entristecê-las, angustia-las, deixa-las com a sensação de impotência [...]. Os alunos são, de fato, sujeitos centrais na atividade de Laura e Joana. As duas tinham clareza que os fins de suas atividades profissionais deveriam estar voltados a eles e tentavam, mesmo com todas as dificuldades, alcançar estes fins (SILVA, 2007, p. 333-336).

Sobre as causas do sofrimento do professor na execução de sua atividade, a mesma autora explica:

[...] o sofrimento vem da impossibilidade de concretizar os fins da atividade profissional, ou das dificuldades enfrentadas para que estas sejam alcançadas, da desvalorização profissional, do desrespeito, das condições inadequadas para o exercício profissional. O sofrimento é determinado pela forma como cada professor apropria-se e objetiva-se nessas (e dessas) condições objetivas da profissão, e esses processos de apropriação e objetivação dependem também das condições subjetivas de cada profissional (SILVA, 2007, p. 345).

Cericato (2010) cita, também, um artigo publicado de Penin (2008), em que esta destaca a existência de uma tendência de os professores classificarem como aspectos que levam a insatisfação no trabalho, por um lado, os fatores relacionados às condições extrínsecas (salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local) e, por outro, aqueles relacionados às condições intrínsecas (vivência diária de um profissional no exercício da profissão, incluindo angústias e alegrias nas relações sociais estabelecidas com o trabalho), ressaltando ainda a possibilidade de que, mais do que em outras profissões, a relação entre os fatores extrínsecos e intrínsecos seja estrita.

Ainda neste sentido, Cericato (2010) cita o trabalho realizado por Basso (1998), concluindo que as condições objetivas do trabalho (contrato de trabalho, duração da jornada de trabalho, salário, etc.) são vistas como limitadoras, pois:

[...] ganhando mal, com uma jornada de trabalho, extensa, não deixando tempo disponível para a preparação de aula, a correção de trabalho e a atualização, com poucas oportunidades de discussão coletiva para solucionar problemas do cotidiano escolar, como o professor pode desenvolver um trabalho que tenha interesse para ele próprio e para o aluno? Os professores estão, muitas vezes, realizando uma prática alienante, comprometendo assim, a qualidade do ensino (p. 31).

Podemos pensar, a partir disto, sobre a necessidade, a urgência e a importância de serem desenvolvidas políticas públicas para a educação, que tenham como foco os profissionais da área, sua atuação, suas condições de trabalho, seus direitos e reconhecimentos.

Considerações Finais

As contribuições de Vigotski (2001), Aguiar e Ozella (2006) possibilitaram a compreensão do professor, de sua constituição e construção, sempre sociais e históricas. Tal perspectiva fundamentou e contribuiu significativamente para a realização da análise, bem como para o olhar acerca dos sentidos e significados atribuídos pela professora Catarina. Ao retomar a história da educação no Brasil e os impasses que hoje

são presentes no campo, foi possível compreender a estrutura educacional brasileira no qual aquela professora estava inserida; a partir disto, foi possível entrar em contato com a forma com a qual a professora significa sua atividade, levando em conta elementos de sua história pessoal, profissional e sua relação com a realidade da educação brasileira.

Temos a clareza de que a análise dos sentidos de uma professora acerca dos impedimentos encontrados na sua prática docente, não nos autoriza a falar em nome das professoras em geral. No entanto, não é essa nossa intenção. Entendemos que este tipo de pesquisa contribui para que avancemos alguns passos na compreensão das mediações que constituem as significações de uma professora particular acerca de sua atividade, conhecimento esse que, ao mesmo tempo que contribui para destacar a especificidade do particular, amplia as possibilidades de se pensar quem é o professor de modo geral.

Sobre a necessidade de se pensar a formação de professores, incluímos a importância e urgência de se definir o que vem a ser a formação continuada. Apesar das determinações da LDBEN, as interpretações sobre o que vem a ser este tipo de formação são várias e isso tem prejudicado a instauração, de fato, de um processo de formação continuada que atenda às reais necessidades do professor. Em muitos casos, os cursos oferecidos privilegiam aspectos meramente técnicos, voltados para utilização de materiais apostilados ou para a utilização de instrumentos, sem o suporte de reflexão sobre o porquê e para que. Esta condição precária de formação corrobora o desânimo da professora em buscar formas de qualificar sua atuação, já que as condições de pagamento só agravam a situação e parecem mais distantes de serem resolvidas.

Referências Bibliográficas:

- AGUIAR, W. M. J.; LIEBESNY, B.; MARCHESAN, E. C. e SANCHEZ, S. G. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M.; GONÇALVES, M. G. M.; SVARTMAN, B.; KAHLE, E. P.; ROSA, E. Z. e FURTADO, O. (2009). *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*, São Paulo: Cortez
- AGUIAR, W. M. J.; (2001) *Consciência e atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica*. In: *Psicologia Sócio-histórica*, São Paulo: Cortez
- AGUIAR, W. M. J. e OZELLA S. (2006). *Apreensão dos Sentidos: Uma Proposta Metodológica*. *Psicologia: Ciência e Profissão*, número 26
- AGUIAR, W. M. J.; DAVIS, C. L. F. (2010). *Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência*. Relatório Técnico, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
- BASSO, Itacy Salgado. (1998) *Significado e sentido do trabalho docente*. Caderno Cedes, v. 19, n 44, p. 19-32. Retirado em 30/04/2009, de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000100003&script=sci_arttext..
- CERICATO, I. L. (2010). *Os sentidos da profissão docente*. Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil

- GONÇALVES, M. G. M. (2003). *Psicologia Sócio Histórica e Políticas Públicas: a dimensão subjetiva de fenômenos sociais*. Tese de doutorado em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
- MIRANDA, J. D. O. (2009). *Sentidos e significados atribuídos pelo professor às "dificuldades de aprendizagem"*. Mestrado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SILVA, F. G. (2007). *O professor e a educação: entre o prazer, o sofrimento e o adoecimento*. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
- SOARES, J. R. (2011). *Atividade Docente e Subjetividade: Sentidos e Significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades de sala de aula*. Tese de Doutorado em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L.S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Estágio supervisionado e trabalho docente: Enredando teias na formação de professores

Fabiola Silva de Oliveira Vilas Boas⁶²⁹, Obdália Santana Ferraz Silva⁶³⁰

Resumo

Este artigo tem como objetivo discutir sobre as dificuldades e desafios vivenciados por professores de língua materna em formação, a partir das nossas experiências como professoras formadoras, nas disciplinas: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I, II, III e IV e Prática pedagógica IV, do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia; Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Metodologia de Ensino do Português, da Universidade Estadual de Feira de Santana. Intencionamos refletir sobre os saberes curriculares e os pessoais, socialmente construídos na relação professor-aluno, a partir das relações culturais, das experiências escolares que os alunos mobilizam, durante os quatros anos do curso, a respeito das práticas pedagógicas e como os põem em prática, no período dos estágios supervisionados de observação e de regência de classe. As concepções teóricas que fundamentaram nosso estudo encontram respaldo nas seguintes ideias: é importante investir nos saberes que os professores já possuem; a profissão docente não se reduz a um conjunto de competências e técnicas, considerando que o modo de vida pessoal interfere no profissional; a formação se constrói por meio de um trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas, visando à (re)construção permanente da identidade pessoal dos sujeitos professores em formação (NÓVOA, 2009); o estágio é uma experiência profícua para a articulação indissociável entre a teoria e a prática, capaz de tornar o futuro professor um agente construtor de sua própria práxis pedagógica, a partir do exercício permanente e reflexivo de planejamento, elaboração, avaliação e reelaboração de suas ações didáticas (PIMENTA, 2001; KENSKI, 1994); a formação do professor para o trabalho com a linguagem, como processo de interação, deve congrega pesquisa e estudo, o que exige uma reflexão crítica e criativa (ANTUNES, 2003). As questões que nortearam este estudo foram: Qual o papel do estágio supervisionado na formação de professores de língua materna? Qual o lugar da escola-campo no processo de vivência pedagógica durante o período de estágio supervisionado? Como o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas tem contribuído para a formação docente, visando a um fazer pedagógico que atenda às expectativas da sociedade atual? Para responder a esses questionamentos, lançamos mão dos seguintes instrumentos de pesquisa: grupo focal e produções escritas do gênero acadêmico Portfólio. Pretendemos, portanto, engendrar um debate sobre as situações/experiências vivenciadas pelos professores de língua materna em formação, visando a compreender como os subsídios teórico-metodológicos, dos quais lançam mãos os professores formadores desses sujeitos, podem contribuir para apontar caminhos eficazes na formação de professores e Língua Portuguesa e Literatura críticos e transformadores. Entendemos que a pertinência deste estudo reside no fato de que se constitui em um convite à discussão reflexiva sobre a compreensão do trabalho docente no curso de Letras Vernáculas, para a compreensão de como se desenvolvem, nesse espaço, os saberes profissionais, a partir dos quais os professores em formação possam desenvolver competências necessárias à prática docente.

⁶²⁹ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

⁶³⁰ Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Palavras-chave: Trabalho docente. Formação de professores. Estágio Supervisionado. Ensino de língua materna.

Estágio supervisionado na formação de professores de língua materna: orientações conceituais

A vida é um lugar da educação e a história de vida é o terreno no qual se constrói a formação. Por isso a prática da investigação define o espaço de reflexão teórica (NÓVOA, 1992, p. 24).

Considerando as transformações pelas quais tem passado a sociedade, nos últimos tempos, debates, reflexões e lutas têm suscitado polêmicas quanto à responsabilidade dos cursos universitários de formação docente, no que diz respeito ao desempenho de seu papel fundamental na formação do aluno, para o exercício de sua profissão, bem como para a sua inserção participativa em seu contexto político, econômico e cultural. Nesse cenário, a formação do professor de Língua Portuguesa e Literatura, também, tem ocupado lugar de destaque, entre as discussões sobre a necessidade de um trabalho docente que responda aos desafios referentes à mobilização de conhecimentos os quais atendam às concepções e práticas específicas da formação de professores de língua materna⁶³¹, articulando-os a partir da ação e reflexão teórico-prática.

Compreendemos que a formação de professores de língua materna não pode se limitar a um espaço-tempo de aprendizagem preciso, restrito à sala de aula, esta quase sempre tomada como entidade isolada das vivências cotidianas do sujeito em formação docente. A formação do professor para o trabalho com a linguagem envolve, primeiro, a construção vital de si próprio (Nóvoa, 1992), e se amplia para o conhecimento do contexto social, histórico e cultural onde se dará a atividade docente, congregando pesquisa e estudo, o que exige uma reflexão crítica e criativa (Antunes, 2003).

No bojo dessa discussão, destacamos o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura como espaço de formação que poderá propiciar ao docente em formação a produção de saberes necessários à prática docente, bem como à reflexão sobre essa prática. Estágio como momento de experiência formativa, de elaboração, avaliação e reelaboração de suas ações didáticas (Pimenta, 2001; Kenski, 1994). Defendemos que o Estágio Supervisionado deve se constituir em espaço de formação que priorize a reflexão crítica, a articulação entre ensino e pesquisa, bem como a produção de saberes sobre a própria práxis de ensino de linguagem.

Por tomarmos consciência disso, algumas inquietações nos interpelam quanto à formação de professores de Língua Portuguesa, por percebermos que o trabalho com a linguagem – mesmo na atualidade, em que vivenciamos um processo de acelerado avanço tecnológico –, apesar de algumas mudanças, ainda não tem apresentado significativas transformações. Nesse sentido, questionamos: qual o papel do estágio supervisionado na formação de professores de língua materna? Qual o lugar da escola-campo no processo de vivência pedagógica durante o período de estágio supervisionado? Como o curso de Licenciatura em

⁶³¹ As expressões “professores de Língua Portuguesa e Literatura” e “professores de língua materna” são usadas neste texto com o mesmo significado.

Letras Vernáculas tem contribuído para a formação docente, visando a um fazer pedagógico que atenda às expectativas da sociedade atual?

Essas inquietações são frutos das nossas experiências como professoras formadoras, nas disciplinas: Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I, II, III e IV e Prática pedagógica IV, do curso de Letras Vernáculas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV; Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Metodologia de Ensino do Português, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

Os Relatórios de Estágio produzidos ao final das disciplinas por alunos de ambas as universidades constituem o *corpus* de análise deste estudo. Neles quinze alunos da UEFS relataram vivências nos estágios de observação e regência; e vinte e seis alunos da UNEB relataram vivências nos estágios de observação⁶³². Textualizar as experiências de início à docência vivenciadas no campo do estágio é, para nós, mais do que produzir um instrumento de avaliação para o professor supervisor, pois consideramos esse exercício de escrita acadêmica mais uma experiência formativa, capaz de propiciar ao professor em formação o desenvolvimento de princípios de (re)elaboração e reflexão das ações didáticas observadas na escola e daquelas que ele próprio implementou.

Vale ressaltar, para orientação ao leitor, que os currículos dos cursos das universidades em questão, no que diz respeito ao componente estágio, tem suas especificidades: no currículo da UEFS, o estágio supervisionado de regência acontece apenas no último semestre do curso – Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (105h) –, propiciando ao aluno, apenas esse limitado tempo de experiência com a prática pedagógica. Nesta disciplina, a experiência ocorrerá com qualquer uma das séries do nível Educação Fundamental II (6º ao 9º ano) ou do Ensino Médio (1ª a 3ª série), de modo que se ele realizar o estágio em um desses níveis de ensino não terá oportunidade de vivenciar o outro, haja vista que o estágio de regência somente ocorre em um semestre. Experiências com públicos não escolares ou Educação de Jovens e Adultos (EJA) também não estão previstas na UEFS. Na tentativa de minimizar essa dificuldade é que antecipamos as experiências de estágio de observação do espaço escolar para a disciplina Metodologia do Ensino do Português (90h), situada no sétimo semestre do curso.

No currículo da UNEB (Campus XIV), as experiências de estágio começam no quinto semestre, com o Estágio Supervisionado I (105h), de Observação; em seguida, o Estágio Supervisionado II (105h), de realização de minicursos para a comunidade de modo geral; o Estágio Supervisionado III (105h), de regência no Ensino Fundamental II e o Estágio Supervisionado IV (105h), de regência no Ensino Médio. Ressaltamos que, no estágio curricular da UNEB, apesar de os professores em formação disporem de um tempo de experiência maior com a prática pedagógica, as dificuldades são as mesmas enfrentadas pelos professores em formação da UEFS.

Em ambas as universidades, deparamo-nos com situações nas quais os professores em formação sentem uma enorme dificuldade em associar os saberes teóricos às situações práticas de ensino planejadas no decorrer do estágio curricular supervisionado, quer seja no momento de elaborar um plano de trabalho, de traçar objetivos que se pretende alcançar, de executar uma sequência didática, quer seja no momento de avaliar a aprendizagem dos alunos da educação básica. Tal dificuldade evidencia a falta de autonomia e

⁶³² Tanto os alunos da UNEB como os da UEFS foram nomeados por PF (significando professor em formação), seguido de um numeral e, para um maior entendimento do conteúdo discutido, complementado pelas siglas das referidas universidades.

amadurecimento pessoal e profissional desses sujeitos frente aos saberes que eles precisam dominar para implementar práticas pedagógicas de língua portuguesa.

Ao pensarmos sobre esse problema, reportamo-nos ao fato de que, no processo de formação, sobretudo no curso das disciplinas de conhecimentos específicos linguísticos e literários, vivenciadas antes dos estágios, os professores em formação não são mobilizados a pensar acerca da possível relação entre os saberes teóricos e o ensino de língua.

Os professores em formação, ao exercerem seus argumentos teóricos, nas reflexões e discussões sobre os estudos realizados em sala de aula, tentam externar pontos de vista que se distanciam da prática tradicional do ensino de língua materna, ao privilegiarem, em seus discursos, o uso da língua em diferentes situações, ao reconhecem a ineficácia de um ensino voltado para as regras impostas, as classificações e nomenclaturas; ao enfatizarem a importância da prática constante da leitura e da escrita, levando em conta a importância da modalidade oral, enfim, ao defenderem necessidade da formação de leitores e produtores de texto mais críticos e criativos, revelam-se conscientes de seu compromisso, enquanto futuros professores da área. A voz desses sujeitos evidencia a voz dominante do lugar de produção do discurso que é a universidade. Porém, no momento de operacionalizar, de mobilizar esses conhecimentos, faltam-lhes técnicas e procedimentos pedagógicos, tratamento didático que os possibilitem transformar esse conteúdo de ensino em objeto de aprendizagem, para colocarem em ação nos Estágios Supervisionados.

Os problemas que envolvem o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura, sempre colocados como complexos e de solução não tão fácil, abrangem, desde as condições para realização efetiva desta atividade, a começar pela carga horária de alunos e professores, estendendo-se para os diferentes entendimentos quanto à finalidade e função do Estágio, e ampliando-se muito mais no que diz respeito à coerência entre teoria e prática.

Mas o que é o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa? É apenas o momento de situar a teoria na prática? De fato, é o estágio que anuncia o início da história de vida profissional do docente, o momento culminante da formação, em que o sujeito passa de aluno a professor, para experimentar situações de ensino-aprendizagem, como docente. Nesse período, sentem-se fortemente flagrados pela separação entre a concepção – as teorias trabalhadas no curso, a construção do projeto de trabalho – e a execução – a ação pedagógica nos mais diferentes e diversificados espaços, de contextos de interações de complexidades singulares. Então, a concretude dessa realidade com a qual o sujeito se depara no campo de estágio, o coloca num mundo de incertezas e de desafios até então desconhecidos, não dispondo mais de tempo para acomodar as mudanças que se operam na construção de seu novo estado como estagiários. É, nesse sentido, lembrando Freire (1995), que o educador precisa ser um artista para lidar com a leitura do inusitado.

Trabalho docente e Estágio supervisionado de língua materna: tirando as pedras do caminho

Considerando-se as particularidades da confrontação sujeito-estagiário-condições sócio-escolares, a primeira experiência como docente, através do estágio supervisionado, pode representar um choque de realidades para o docente em formação. Até porque o processo de formação na universidade, como lembra Schön (2000), tem uma configuração que tende a distanciar a teoria da prática, já que o professor em formação tem contato com a teoria no transcorrer do curso, mas somente no final vivenciam o estágio

prático, como é o caso do Estágio Supervisionado do curso de Letras Vernáculas da UEFS. No currículo da UNEB, os estágios são quatro, e iniciam no quinto semestre do curso; porém, os alunos também são tomados de surpresa, pois a teoria com a qual tem contato, até o quarto semestre, não contempla as questões que poderiam ser suscitadas pela prática.

Desse modo, as primeiras impressões do aluno-estagiário podem convergir para uma espécie de sentimento de perda do domínio de sua prática, talvez, devido à necessidade de reconstrução, por parte deste sujeito, dos conhecimentos teorizados e tematizados, ao longo do percurso formativo, no curso de Letras Vernáculas.

Ao se confrontar com o processo de transformar em ensino os conteúdos aprendidos no transcorrer da formação, o estagiário precisa desenvolver uma elaboração pessoal do conhecimento de conteúdo pedagógico, constituído pela combinação entre o conhecimento da matéria de ensino e modo de ensiná-la. Nesse processo, esse professor em formação precisa redescobrir por que e como os conteúdos, que se constituíram em objetos de ensino, transformaram-se durante o seu percurso de formação e como podem ser utilizados no exercício concreto de sua ação docente, em sala de aula. Tal processo, ao que tudo indica, não é traduzível sem a intervenção de uma série de conflitos cognitivos e pessoais.

Ressalte-se que a preparação do profissional para atuar na Educação Básica pressupõe uma concepção de educação como um processo construtivo e permanente, que une a escola-campo à universidade, à vida dos professores formadores e de seus alunos em formação, articulando conhecimentos formalmente estruturados e saberes produzidos no cotidiano. A formação de professores precisa prepará-los para as situações complexas que enfrentarão na sala de aula; as urgências e incertezas do fazer docente precisam ser esclarecidas; os conhecimentos do professor em formação precisam ser mobilizados para isso, a fim de que ele possa solucionar problemas, realizar projetos desafiadores, saber identificar as dificuldades dos alunos, ao colocar em prática seus projetos pedagógicos (Perrenoud, 2001).

Como professoras formadoras, temos, então, o compromisso de orientar o futuro professor, buscando superar a concepção de formação como um processo linear e de pura transmissão de conhecimentos para o exercício docente. Nessa caminhada, é primordial oportunizar ao docente em formação práticas que auxiliem no desenvolvimento de “comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de um pesquisador, investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário” (Kensky, 1994:11).

Contudo, no decorrer do processo formativo, muitas são as pedras encontradas no caminho. Uma delas reside no fato de os estágios supervisionados constituírem-se em atividades caracterizadas como disciplinas ministradas – a exemplo do currículo da UEFS – apenas nos dois últimos semestres da graduação, após os alunos terem uma visão das principais teorias e fundamentos atinentes ao campo da linguagem, mas poucas relativas ao “ensino” de língua. Situadas no final do curso, acabam por criar a falsa ideia, por parte dos alunos, de que é somente naquele momento da graduação que eles se tornarão, enfim, professores. Tal hipótese ganha força em dizeres recorrentes dos graduandos – das duas universidades em questão – os quais denunciam a inexistência, ao longo do curso, de uma relação entre os conhecimentos teóricos específicos e aqueles relativos aos fundamentos de ensino da leitura, da oralidade, da produção de texto e da análise linguística:

A construção desses saberes vem sendo construídos no meio acadêmico a passos lentos. Poucos são os professores que estão preocupados em nos preparar de modo efetivo para a prática docente (PF1, da UNEB).

O Estágio Supervisionado I, que proporcionou o estágio de observação, só veio a comprovar aquilo que eu já sabia: teoria e prática são opostas e [...] não se atraem, infelizmente. Que bom seria se tudo fosse como propõem as teorias! [...] (PF4, da UNEB).

Vivenciei muita dificuldade [refere-se à observação da prática] [...] muita teoria, diálogo com teóricos, sabe tudo, mas quando vai para a prática, não obtém sucesso. (PF5, da UNEB)

Fazer as observações foi uma experiência enriquecedora e, durante as aulas, pude perceber vários aspectos apresentados pelos teóricos estudados em sala. Contudo, transpor essas relações entre teoria e prática foi desafiador [...] (PF6, da UNEB).

Os relatos acima apontam para a situação de que os professores de graduação nos cursos de Letras tendem a abordar diversas teorias sem atribuir a elas nenhuma dimensão pedagógica, ainda que integrem o corpo docente de um curso de Licenciatura. São falas que reclamam por necessidade de uma formação profissional que contemple conhecimentos teóricos, específicos de cada área, mas também os conhecimentos pedagógicos que contribuam para que esses sujeitos em formação compreendam a ação educativa, e possam, a partir do estágio – estendendo-se para as práticas futuras – realizar, numa perspectiva crítica e reflexiva, ações pedagógicas, fundamentados pela teoria.

Existe a necessidade da formação de um profissional que seja competente nos aspectos teórico e prático. Essa formação deverá ser composta por conhecimentos específicos e pedagógicos que favoreçam a compreensão da ação educativa para a assunção de novas práticas pedagógicas dentro de uma postura crítica, produzindo uma ciência pedagógica fundamentada teoricamente.

Aliado a isso, temos a divergência entre os procedimentos pretendidos pelos professores das disciplinas do curso e as experiências dos professores em formação. Há que se considerar aí, a formação desses sujeitos, que são filhos de uma escolarização que privilegiava procedimentos pedagógicos prescritivos, descritivos e normativos da língua.

Tomemos como exemplo, ainda, as pesquisas desenvolvidas nos trabalhos de conclusão de curso, que muito raramente investigam questões concernentes ao ensino e à aprendizagem da língua na sala de aula e, quase sempre, priorizam análises de obras literárias ou de aspectos relacionados aos componentes estruturais morfosintáticos e semânticos. Projetos de pesquisa que se propõem a estudar, por exemplo, os (des)usos do texto literário na sala de aula ou as possibilidades de ampliação da competência leitora ou escrita dos alunos são vistos como projetos menores e quem os planeja para executar corre o risco de ficar sem professor orientador, uma vez que a academia não tem priorizado temáticas de cunho didático-pedagógico.

Entendemos que adquirir conhecimentos teóricos constitui-se um caminho para o professor transformar a sua prática. Entretanto, a mera proposição de conceitos não parece ser suficiente se a teoria não tece, conseqüentemente, e de modo significativo, uma fazer pedagógico. Tomemos como exemplo a necessidade de o futuro professor de língua portuguesa conhecer e dominar os conhecimentos da tradição gramatical, bem como as diversas correntes da linguística, para dispor de uma sólida formação científica. Se o professor em formação não souber como utilizar esse arcabouço na Educação Básica, para analisar

os fenômenos linguísticos materializados, tanto em textos que circulam socialmente, como nos textos produzidos pelos alunos, ele não estará promovendo o que Bagno (2011) chama de educação linguística, a qual consiste no ato de formar cidadãos capazes de se exprimir de modo adequado e competente, oralmente e por escrito, para que possam se inserir de pleno direito na sociedade e ajudar na construção e na transformação dessa sociedade.

Um outro problema perene, no processo de formação, diz respeito à falta de conexão entre as universidades e as escolas-campo do estágio. As experiências de campo, mais do que meramente épocas nas quais os futuros professores podem demonstrar ou aplicar coisas previamente aprendidas, representam importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente. Porém, essa relação encontra-se fragilizada, como observa um professor em formação:

O estágio no final do curso não adianta, não funciona. A gente tem que fazer tudo junto: observação, diagnóstico, planejamento, co-participação e regência. A gente bagunça o cotidiano e o calendário e a Escola não gosta muito disso. (PF2, da UEFS).

Quanto às condições em que o estágio de observação acontece, para os alunos da UNEB (Campus XIV), no que diz respeito à relação entre escola-campo e estagiários, nem sempre são favoráveis ao um trabalho produtivo: entre os tantos problemas, os sujeitos em formação precisam lidar com as faltas de professores regentes, a incompatibilidade entre horários do professor regente e horários do professor em formação⁶³³, as condições físicas da sala de aula onde ocorrerá a observação, o calendário, como ressalta um dos professores em formação:

Mas essa aprendizagem vem acompanhada por quais desafios? [...] O primeiro desafio foi encontrar turmas nas quais os horários não chocassem; depois, o maior deles, encontrar espaço para observar uma aula numa sala cujo tamanho é menor que o da que eu estudo e onde estudam quarenta alunos. A sala já não cabia alunos e professor; imagina eu onde ia ficar. Por fim, encontrei um cantinho no fundo da sala para observar as aulas, ao som do barulho dos corredores e em companhia dos pardais. (PF4, da UNEB).

Escolher uma turma naquela escola para realizar as observações estava extremamente complicado. Primeiro, funcionários da secretaria da escola informavam que questões de estágio só com a coordenadora pedagógica, que nunca estava [...] Desisti desse espaço. Também, o prédio nem parecia uma escola, se assemelhava mais a uma prisão, de tão acabado. (PF3, da UEFS).

Cumprir a carga horária de observação foi uma verdadeira maratona. Me sentia como numa gincana, em que cada dia que conseguia observar a classe era comemorado com grande euforia. A professora faltou a cinco encontros. [...] Precisei fazer a entrevista com ela em pé mesmo, no final da noite, após a última aula, para saber sobre as questões de aprendizagem da turma. (PF4, da UEFS).

A divergência entre os calendários da Educação Básica e o da universidade, a ausência de uma política mais colaborativa entre esses espaços, as dificuldades do professor supervisor, para efetivar uma orientação no próprio *locus* do estágio, colaboram para a fragilidade na relação escola-universidade. Se esta tem, pela sua origem, o compromisso de transformar a sociedade a partir do estímulo ao exercício da crítica livre, deve empenhar-se na construção de um projeto de relação com aquela que “oportunize um

⁶³³ Vale ressaltar que esses professores em formação, além de trabalharem (no comércio ou na educação), realizam seu estágio em meio a estudos, seminários, provas e escritas de projetos e outros textos acadêmicos, propostos pelas outras disciplinas que se desenvolvem juntamente com o estágio supervisionado.

intercâmbio de instituições, profissionais, saberes e práticas, através da articulação entre os espaços formativos e de atuação da docência” (Fontoura, 2011: 156).

Como professoras formadoras, deparamo-nos também com uma dificuldade que nos leva a questionar: o que faz do ato de planejar o ensino algo tão recomendado e, ao mesmo tempo, tão desacreditado? Uma das causas talvez diga respeito à própria conjuntura educacional, na qual os planejamentos são vistos como exigências burocráticas, solicitadas pelos coordenadores de escola, sem objetivos claros e definidos do que se pretende com o documento.

Nesse sentido, deixa-se de considerar que o ato de planejar é o que possibilita ao professor prever as necessidades de uma situação real de ensino e aprendizagem. Quanto mais claros e bem definidos forem os objetivos de um planejamento de trabalho, a probabilidade de êxito será sempre maior. De acordo com Menegolla (2008:21), planejar “é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende agir e como avaliar o que se pretende atingir”. Na etapa de co-participação do estágio supervisionado, na qual professores em formação e professores regentes têm a oportunidade de planejar atividades juntos, vêm à tona as angústias e os alívios vivenciados pelos estagiários:

Na fase de co-participação do meu estágio, o professor regente me ajudou bastante. Ele opinava sobre o meu plano de aula, sempre de maneira educada, mostrava os dele e me ajudava numa coisa muito importante: escolher textos adequados ao perfil da turma e que aguçassem a curiosidade dos alunos. (PF2, da UEFS).

Não foram observados indícios, na fase de observação, de que a professora regente elaborava um planejamento de aula. Não foi perceptível uma divisão de momentos na aula [...] Sempre ela perguntava à classe onde era mesmo que havia parado. [...] É impressionante, mas a verdade é que eu só fui perceber mesmo a importância do planejamento quando precisei ajustar todas as sequências didáticas de uma aula que planejei com cartas, um gênero que os meninos não conheciam e eu pensei que conhecessem. (PF7, da UEFS).

Está claro que a elaboração do planejamento deve envolver tanto as exigências sociais, quanto as características dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Por conta disso, sempre haverá uma tensão entre o que é proposto e as condições de implementá-lo, as quais, por sua vez, estarão à mercê das ocorrências cotidianas. Nesse sentido, o ato de planejar é um exercício contínuo de articulação do real com o ideal, em constantes reflexões, análises, elaboração de objetivos e busca de estratégias para alcançá-los, e não deve se limitar à elaboração de documentos bem articulados, do ponto de vista teórico, nem fechados, mas abertos para a refacção sempre atenta à realidade social da classe.

Ao aproximar-se do espaço-tempo da escola e entrar em contato com os sujeitos alunos e professores regentes, o professor encontra, ainda, as dificuldades de aprendizagem específicas dos sujeitos que ocupam aquele espaço singular e sobre estas ele deve lançar um olhar crítico, tomando-as como pontos de reflexão e de reorganização das ideias. Ocorre que os próprios professores em formação levam para a escola as heranças/frutos de um processo de escolarização que privilegiou procedimentos tradicionais, com ênfase no estudo caracterizado pela análise de palavras e frases descontextualizadas, sem enunciador nem interlocutor, fora de uma situação concreta de interação (Antunes, 2003; Koch, 2010) e, nesse processo, muitos sentem dificuldade para implementar práticas pedagógicas que traduzam uma compreensão mais relevante da linguagem no processo de ensino e aprendizagem: aquela na qual a linguagem só funciona para que os sujeitos possam interagir socialmente.

Ao acompanharmos os professores em formação, constatamos o quão difícil é para eles romper com os elos da formação tradicional recebida nos anos de sua escolarização e implementar práticas pedagógicas que denotem posturas metodológicas mais produtivas no trabalho com a linguagem. Nesse momento, é notório o reconhecimento, por parte deles, de que somente executando os planos de trabalho previamente elaborados e aplicados por meio das intervenções diretas, no espaço escolar, e somente refletindo sobre as atividades propostas, é que conseguem vislumbrar o movimento de reflexividade inerente ao ofício docente:

Olho para os primeiros planos de aula e para os últimos e vejo como melhorei. Antes solicitava aos meninos que elaborassem uma redação ou um texto [...]. Hoje entendo como essa tarefa é praticamente impossível de ser realizada se eu não falar com eles das condições de produção dos gêneros (PF3, da UEFS).

O relato acima, além de sinalizar a importância, para o futuro professor, do diálogo com o professor orientador para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, evidencia como o estagiário reelabora seus conhecimentos sobre o ensino da escrita, a partir dos fundamentos de uma proposta centrada na tipicidade dos gêneros textuais. Marcuschi (2005) defende o pressuposto essencial de que só é possível se comunicar por meio de gêneros, o que impõe ao professor de língua materna compreendê-los como ações sócio-discursivas, para além das peculiaridades formais. A opção por se trabalhar com textos genuínos que circulam na sociedade exige que o professor considere o texto enquanto unidade básica de ensino/aprendizagem capaz de atingir um dado propósito comunicativo e indicar as intenções pretendidas pelo autor.

Nossos alunos de estágio reconhecem a necessidade e a importância do trabalho com os gêneros na sala de aula. Entretanto, o tratamento dado aos gêneros, desde o planejamento, nos leva a perceber que a leitura e a escrita dos gêneros contempladas no planejamento, pelo aluno em formação, do modo como bem expressa Coscarelli: “[...] pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis. Parte muitas vezes do pressuposto de que cada gênero é bem definido, possuindo, portanto, um formato a ser seguido” (2007: 78). Para a autora, o tratamento dado ao gênero – tomado pela escola como a salvação para o ensino de língua materna –, especificamente no que diz respeito às atividades de leitura, terminam por dar ênfase a aspectos artificiais que privilegiam os pressupostos da gramática tradicional, a metalinguagem. Isso tem ocorrido em detrimento das práticas de letramento que poderiam ser desenvolvidas com o uso dos gêneros na perspectiva do ensino de língua que vise situações concretas de interação.

Embora sejam muitos os percalços enfrentados por professores formadores e por professores em formação, todos reconhecem as possibilidades de formação oferecidas no decurso do estágio supervisionado. Este é o momento no qual saberes diversos - acadêmicos e pessoais - são mobilizados, de tal forma que conferem ao estágio o princípio de que ele deve caminhar para a reflexão - a partir da realidade - e de que ele se constitui o espaço onde o professor em formação se tornará o agente de sua práxis pedagógica. (Pimenta e Lima, 2004).

Professores de língua materna e estágio supervisionado: por uma formação crítico-reflexiva

O Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa pode apresentar-se como um processo relevante, não apenas pela sua propriedade formativa, intrínseca ao curso de Licenciatura em Letras Vernáculas, mas também pela possibilidade que se abre ao aluno-estagiário de apreensão/compreensão da prática vivenciada à luz de conhecimentos teóricos, os quais podem funcionar como instrumentos de reflexão, indagação e de produção de conhecimentos sobre a prática; o que poderia alimentar a práxis educativa da linguagem e a construção de novas possibilidades. Nesse sentido, a ação pedagógica desenvolvida no Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa precisará, por progressivas tomadas de consciência, fecundar a reflexão crítica e contínua sobre a representação de ações possíveis, configuradas na elaboração do planejamento da aula, na sua execução e na reconstrução, *a posteriori*, da mesma ação pedagógica, através da avaliação do estagiário – às vezes junto à orientadora ou supervisora de estágio – da aula já desenvolvida, no sentido de evidenciar: acertos, (in)adequações, dificuldades a serem sanadas, outras possíveis intervenções.

O Estágio Supervisionado é o componente curricular da formação de professores e deverá ter por finalidade propiciar ao aluno-estagiário uma aproximação deste com a realidade na qual irá atuar; deverá se constituir num momento crítico-reflexivo sobre e a partir da realidade da escola pública onde atuará. De acordo com Gómez: “[...] a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotação, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (1992:103).

Nesse sentido, a reflexividade como característica do fazer profissional, perpassa por alguns aspectos: reflexão da prática, quando o profissional busca uma interpretação para aquilo que é vivenciado, fazendo esta reflexão ao mesmo tempo em que está vivenciando uma determinada situação, uma reflexão na ação; e a prática da reflexão sobre a prática, que se configura como processo mais elaborado, em que o professor busca a compreensão da ação, elabora sua interpretação e tem condições de criar alternativas para aquela situação (Schön,1992).

Vale esclarecer que não se trata de qualquer reflexão, mas de um ato planejado e articulado rigorosamente, de modo a contribuir para o aprofundamento da relação dialógica entre prática-teoria-prática. Como enuncia Saviani “Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado” (1996: 16). Isto implica um movimento, uma evolução que revela as influências teóricas sobre a prática do professor e as possibilidades e/ou opções de modificação na realidade, em que a prática termina por fornecer elementos para teorização, a qual, por sua vez, poderá transformar a prática primeira.

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática vivida contribui para que o professor em formação, tomando um posicionamento crítico, possa avaliar os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da sua prática. Para tanto, é preciso que o estágio se configure como espaço propício à produção de saberes e conhecimentos relativos ao ensinar, que possibilite a integração entre conhecimentos teóricos e práticos. De acordo com Pimenta e Lima, o fazer pedagógico suscita saberes de campos diferentes que funcionam como núcleo vital da formação docente:

[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares. (2004: 15).

Como *locus* de produção de saberes, e como momento privilegiado de aprendizado teórico-prático da docência, o estágio supervisionado precisa propiciar as bases para um conhecimento pedagógico especializado, isto é, precisa oferecer condições para o professor em formação construa saberes relativos à sua profissão, tornando-se capaz de contextualizar, planejar e gerir a ação pedagógica. Nossos alunos-professores em formação, falam sobre essa lacuna na graduação:

Minha dificuldade vivenciada foi compreender os teóricos, entender como estas teorias dariam certo em escolas públicas. Também tive dificuldade durante a observação em compreender a teoria e a prática, como elas podem ser articuladas (PF2, da UNEB).

Esses saberes no curso de Letras para que eu me torne um professor de língua materna, acredito que não estão sendo construídos aqui, pois o que sei, o que aprendi, não foi aqui. O que aprendi aqui em aulas de linguística e morfologia das palavras não sei se terão muita utilidade, principalmente se for ensinar em uma sala de 6º ano. (PF3, da UNEB).

Ser competente para saber construir uma práxis pedagógica é condição fundamental e emergencial nos cursos de formação de professores, e aqui, deixo minha crítica para uma reformulação no currículo do curso de Letras Vernáculas da UEFS para que o graduando tenha contato mais cedo com uma prática escolar, afinal, 'na prática a teoria é outra'. (PF1, da UEFS. grifo do autor).

Os relatos desses sujeitos revelam que o investimento feito nos cursos de Letras recai na ênfase à produção de saberes teóricos, mas não oportuniza a inter-relação destes com as memórias, com os saberes pessoais trazidos, pelos discentes, de outros espaços de interação pelos quais ele já passou. Na verdade, desconsidera que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc”. (Tardif, 2002:11).

De acordo com o autor, os saberes da prática docente, a serem mobilizados pelo professor, são plurais e se definem como: saberes da formação profissional: das ciências da educação e da doutrina pedagógica; saberes disciplinares: produzidos pelos pesquisadores nos diversos campos do conhecimento, conceitos e métodos relativos a uma disciplina, conteúdos a serem ensinados; saberes curriculares: programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar; e saberes experienciais: os saberes produzidos no cotidiano, que são edificados pelo professor na prática pedagógica; aqueles que “[...] brotam da experiência e são por ela validados” (Tardif, 2012: 39).

Como percebemos, há um conjunto de princípios educacionais – que incluem competências específicas – que orientam a prática docente e que não podem ser ignorados, no curso de Letras Vernáculas, que forma professores de língua materna. Esses saberes constituem um corpus de conhecimentos de diferentes campos, sejam eles disciplinares, pedagógicos, curriculares, referentes ao contexto e aos próprios sujeitos. Portanto, como enfatiza Nóvoa: “[...] é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (1995: 27), criando, dessa forma condições para que ele, seja nas concepções de ensino, seja na estrutura conceptual, possam realizar

atividades, situações educativas planejadas e criativas, que lhe proporcione a construção de saberes que se revertam em competências específicas para o exercício docente, partindo da experiência cotidiana com seus alunos.

Arremates para diálogos futuros

A nossa intenção, ao discutir sobre as dificuldades e desafios vivenciados por professores de língua materna em formação, a partir das nossas experiências como professoras formadoras, em duas universidades brasileiras estaduais, foi refletir para compreender melhor o processo pelo qual nossos alunos da graduação tornam-se professores, nesta etapa tão importante do curso de licenciatura: a vivência do estágio curricular supervisionado.

Apesar da diferença na organização curricular e, conseqüentemente, na carga horária destinada às experiências com o espaço-campo de atuação do futuro docente, devemos reconhecer que os problemas experimentados nos dois cursos, das duas universidades, são semelhantes. Atribuimos tal constatação ao fato de que, nas duas realidades, em nenhum outro momento do curso, a não ser nos estágios, os professores em formação são mobilizados a relacionar os conhecimentos curriculares à sua formação como futuros professores de língua materna.

Já ressaltamos aqui a ideia de que o Estágio Supervisionado de Letras deve pressupor produção de conhecimento, pois não se pode esperar que a teoria explique a prática, numa passagem direta de uma a outra, mas deve ser atribuída uma relação de interdependência entre elas. Quando entendido como apenas um requisito para a graduação, o estágio torna-se artificial, deixa de contemplar as reais condições da escola e, portanto, não é assumido como uma prática de reflexão. Ele deve significar um período importante de observação, reflexão, crítica e reestruturação das práticas docentes.

Nesse aspecto, o professor será também um cientista de suas próprias ações, porque aproveitará o momento como um exercício de investigação sobre o seu fazer, sobre seu objeto de trabalho, conscientizando-se de que esta deve ser sua postura durante todo o tempo em que exercer sua profissão. Relacionar o estágio à prática da pesquisa é uma demanda mais que urgente. Pesquisa é movimento, é ação, é avaliação constante.

Talvez, por nos constituirmos como seres de palavras, e a partir das palavras, acreditamos que escrever sobre nossas experiências, enquanto professoras de estágio supervisionado, seja uma maneira de transformar nossas inquietudes em histórias que poderão servir para nos reencontrarmos neste complexo processo, para (res)significarmos nosso trabalho docente, para entendermos que a nossa vida profissional, como a pessoal, tem a ver com nossa presença no mundo.

O que trouxemos aqui são retalhos unidos pelas tessituras das nossas memórias e das memórias dos nossos alunos em formação docente; são experiências vividas, enredadas, impressas nas mentes e nos corpos de cada sujeito participante desse processo: professor formador e professores em formação. Mais que palavras, constituem ações, vivências, reescritas nos ditos e nos silêncios, mas cheias de significados.

Nesse enredar de teias, desejamos que cada leitor – professor ou aluno –, que também vivencie esses processos e que se identifique com o que aqui expomos, possa repensar seu percurso de formação, reavaliando sua prática e a própria vida profissional, imprimindo novos sentidos às experiências

vivenciadas. E, a partir daí, se possa compreender a formação do futuro professor de língua materna como processo, que não se faz apenas através dos conteúdos de um curso, mas no cotidiano, porque é resultado de condições históricas, terreno no qual se constrói a formação.

Referências

- Antunes, Irandé (2003). *Aula de português: Encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bagno, Marcos (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Coscarelli, Carla Viana (2007). Gêneros textuais na escola. *Veredas – Ensino*, vol. 11, nº 2. Retirado em Julho 8, 2013, de <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>.
- Fontoura, Helena Amaral da (2011). Construindo pontes entre a universidade e a escola básica: Relato de uma parceria em construção. In Maria Luiza Sussekind; Alexandra Gracia (Orgs.). *Universidade – Escola: Diálogo e formação de professores*. Petrópolis, R.J.: De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: Faperj.
- Freire, Madalena (1995). Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano II. In, Esther Pillar Grossi & Jussara Bordni. (Orgs.) *Construtivismo pós-piagetiano: Um novo paradigma sobre aprendizagem*. 5a ed. Petrópolis: Vozes.
- Gómez, Angel Pérez (1992). O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In Antonio Nóvoa (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Kensky, Vani M. (1994). A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In Stela C. B. Piconez (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP : Papirus.
- Koch, Ingedore G. Villaça; Elias, Vanda Maria (2010). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- Marcuschi, Luiz Antonio (2005). Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In Ângela Paiva Dionísio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.
- Menegolla, Maximiliano; Ilza Martins Sant’anna (2008). *Por que planejar?: Como planejar?: currículo, área, aula*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Retirado em Julho 8, 2013 de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In Antonio Nóvoa. (Org.). *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre, ARTMED.
- Pimenta, Selma Garrido (2001). *O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.

Saviani, Dermeval. (1996). Educação: Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Schön, D. A. (2000). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução: Costa, R. C. Porto Alegre: Artes Médicas,.

Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In, Antonio Nóvoa. Os professores e sua formação (pp.77-92). Lisboa: Dom Quixote.

Tardif, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Os cursos de licenciatura nas representações sociais de licenciandos: experiências compartilhadas, limites e contribuições para a formação docente

Nayara de Freitas Faria⁶³⁴, Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva⁶³⁵, Alvanize Valente Fernandes Ferenc Ferenc⁶³⁶, Rita de Cássia de Alcântara Braúna⁶³⁷, Rogéria Viol Ferreira Toledo⁶³⁸

RESUMO

A formação e atuação de professores têm sido apontadas como um dos condicionantes da qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos. Nesse sentido, as experiências vivenciadas pelos professores sejam nos Cursos de Licenciatura ou no exercício da profissão docente tornam-se profícuos objetos de estudo, uma vez que, é por meio dessas vivências que esses atores sociais instituem quadros referenciais sobre vários elementos que integram o processo educativo. Considerando esse debate, através deste artigo propomos refletir sobre a formação inicial da docência, buscando compreender como esta vem se configurando para futuros professores e seus impactos no processo de profissionalização. Para tanto, serão focalizadas em nossa análise as experiências compartilhadas, bem como os limites e contribuições dos Cursos de Licenciatura para a formação docente. A amostra da pesquisa que subsidiou este estudo constitui-se de 110 estudantes matriculados nas disciplinas pedagógicas de seis Cursos de Licenciatura de uma Universidade Federal mineira. O referencial teórico-metodológico utilizado na mesma foi a Teoria das Representações Sociais priorizando a abordagem qualitativa e fazendo uso de procedimentos de análise estatística e análise de conteúdo. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário estruturado com questões abertas e fechadas. Os resultados obtidos assinalaram que 79,5% dos licenciandos consideram como contribuições de destaque em sua formação inicial, as disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação e as experiências práticas desenvolvidas através dos estágios supervisionados, do exercício da função professor e do contato direto com o ambiente escolar. As atividades realizadas pelo maior número de estudantes durante os Cursos de Licenciatura foram pesquisa (44,5%) e o estágio extra curricular (33,5%). No que se refere à avaliação das disciplinas cursadas nos mesmos, tem-se que a maioria (66%) dos licenciandos considera as mesmas satisfatórias e 69,5% da amostra justificam sua pouca satisfação ou insatisfação pelas referidas disciplinas, afirmando que “estas não fazem articulação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas” ou “são muito teóricas e voltam-se pouco para a realidade da Educação Básica”. A maioria da amostra da pesquisa (58%) considera satisfatória a atuação dos docentes nos Cursos de Licenciatura. Tem-se que 95% dos estudantes afirmam que as experiências vivenciadas no Curso de Licenciatura contribuíram para a sua formação profissional. Por fim, pode-se afirmar que a maioria (51%) dos licenciandos pretende fazer especialização após o término da graduação, demonstrando reconhecer a importância de dar continuidade aos seus estudos, aprimorando seus conhecimentos. Em síntese, concluímos que apesar dos licenciandos considerarem as experiências vivenciadas na formação inicial como importantes para sua atuação profissional, eles apresentam algumas críticas em relação aos Cursos de Licenciatura que indicam a necessidade de mudança nos mesmos. As análises realizadas nos

⁶³⁴ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), nayara.faria@ufv.br

⁶³⁵ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), aclaudia@ufv.br

⁶³⁶ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), avalente@ufv.br

⁶³⁷ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), rbrauna@ufv.br

⁶³⁸ Universidade do Estado da Bahia (UNEB), rogeriaviol@yahoo.com.br

apontam para a relevância da formação inicial no processo de desenvolvimento profissional docente e para o embate das representações dos Cursos de Licenciatura nos espaços acadêmico e social.

Palavras-chave: Cursos de Licenciatura; Formação Docente; Representações Sociais

INTRODUÇÃO

A Educação vem assumindo, cada vez mais, uma importância no processo de formação pessoal e profissional, pois é por meio dela, que os indivíduos se apropriam dos conhecimentos necessários ao seu processo de socialização, ao exercício da cidadania e formação para o trabalho. Neste sentido, a formação e atuação de professores têm sido apontadas como um dos condicionantes a serem considerados quando se trata da qualidade do ensino ministrado nos sistemas educativos.

André (2010) ao realizar um estudo sobre a formação docente como um campo de pesquisa apresenta-nos que até o final dos anos 1990, essa temática de investigação esteve muito ligada ao campo de estudos da Didática. A análise dos processos de aprendizagem da docência ocorria, muitas vezes, de forma descontextualizada, desconsiderando a relação existente entre a formação inicial e continuada, assim como, a relação indissociável entre a teoria e a prática, constituída por meio da práxis.

Segundo Braga (2008) é por meio da prática reflexiva, em um processo dialético, que os saberes teóricos são reelaborados, transformando a realidade subjetiva e objetiva. Nesse sentido, ganham destaque os conhecimentos produzidos pelos professores em suas práticas pedagógicas e em seus contextos de trabalho para a formação docente, identificando-se, assim, uma mudança no objetivo das investigações sobre formação docente numa tentativa de superar a dicotomia e sobreposição entre a formação acadêmica e as experiências e práticas do professor.

Várias pesquisas no campo da formação docente têm demonstrado que os futuros professores não estão recebendo uma formação inicial que os potencialize a conviver e a enfrentar os dilemas do cotidiano da sala de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos Cursos de Licenciatura estão, de um modo geral, desarticulados da prática e da realidade das escolas, fundamentados no modelo da racionalidade técnica em que a formação se limita à aquisição de técnicas e procedimentos pelos licenciandos a serem aplicados no contexto de sua atuação profissional. De encontro a essa limitada concepção e apontando caminhos para a sua superação, a autora afirma a necessidade de que seja propiciada aos professores, na sua formação e atuação, a construção de uma base reflexiva que lhes potencialize a tornarem-se agentes produtores de conhecimento (LEITE, 2007).

Pesquisas realizadas por Ferreira e Saraiva (2010) demonstram a importância dos cursos de formação inicial para o desenvolvimento da profissão docente. Ao investigarem sobre as representações sociais de estudantes universitários sobre os Cursos de Licenciatura, as autoras apresentam considerações no que concerne aos conhecimentos adquiridos por aqueles, bem como suas experiências formativas vivenciadas nos respectivos cursos. Os licenciandos explicitam que essas experiências são potencializadas na didática, na pesquisa, na avaliação, nos seminários, nos estágios, tornando-se profícuas oportunidades para a aquisição de várias habilidades e saberes essenciais à prática do professor. Entretanto, reconhecem a necessidade de mudanças no âmbito da própria instituição, relacionadas ao currículo, à estrutura física, aos

recursos materiais, à valorização do curso pelos discentes e docentes, à interação entre universidade-sociedade e à falta de preparação dos professores para atuarem na licenciatura.

As considerações apresentadas apontam-nos para a necessidade de investigar sobre a formação do licenciando em contextos institucionais diferenciados e realidades formativas específicas. Neste sentido, propõe-se refletir através deste artigo, sobre a formação inicial da docência, tendo como campo de estudo uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) mineira. Buscar-se-á compreender como essa vem se configurando para os futuros professores e seus impactos no processo de profissionalização. Para tanto, serão apresentados dados de uma pesquisa⁶³⁹ financiada pelo CNPq no período de 2011 a 2012, que teve como tema de investigação as Representações Sociais de licenciandos sobre os Cursos de Licenciatura.

Para este artigo propriamente dito, serão focalizadas as experiências compartilhadas pelos estudantes dos referidos cursos, buscando identificar os desafios que emergem da etapa de formação inicial docente. Para tanto, nos propomos organizá-lo em três partes: interlocuções com o campo teórico, a pesquisa empírica em discussão (estrutura metodológica e análise dos dados) e considerações finais.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO UM CAMPO DE ESTUDO E OS CURSOS DE LICENCIATURA COMO UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PROFESSORES

Quando propomos discutir sobre a formação docente como um campo de estudo é importante que façamos uma reflexão inicial sobre esse conceito. A formação docente é o processo por meio do qual o professor desenvolve sua competência profissional. Enquanto matriz disciplinar esta é a área do conhecimento, da investigação e das propostas teóricas que busca investigar os processos que promovem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência.

Garcia (1999), em seu livro “Formação de Professores: para uma mudança educativa” ao discorrer sobre a definição desse conceito compreende que este não deve ser entendido como ensino, treino e preparação, uma vez que esses conceitos se aproximam da ideia de doutrinação e estão associados ao processo de heteroformação. Sob esta ótica a formação se organiza e se desenvolve por especialistas que possuem conhecimentos da dimensão técnica, entretanto, desconsideram a dimensão pessoal do desenvolvimento humano. Contraponto a essa concepção reducionista compreende que a formação docente se constitui pelo desenvolvimento profissional devendo, pois ser compreendida em sua totalidade por meio de um processo reflexivo de autoformação.

Para o referido autor a formação docente está fundamentada em três diferentes processos. O primeiro é definido do ponto de vista do sujeito, portanto, se remete ao campo pessoal referindo-se ao processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que resulta do desejo de maturação interna e de possibilidades de aprendizagens, de experiências pelos próprios profissionais. O segundo e terceiro aspectos são definidos do ponto de vista do objeto, exteriormente ao sujeito. Esses se remetem ao campo profissional, referindo-se à transmissão de saberes específicos da profissão que se exerce em benefício do sistema social e econômico e ao campo organizacional, envolvendo as instituições formadoras.

⁶³⁹Essa pesquisa é parte integrante de um estudo mais amplo, intitulado “Os Cursos de Licenciatura e a Formação Inicial da Docência”, que envolve como campo de investigação, a participação de cinco Instituições de Ensino Superior mineiras, a considerar: Universidade Federal de Viçosa – UFV, Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP, Universidade Federal de São João Del Rey – UFSJ e Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Entende-se para tanto, que na formação docente deve haver investimento pessoal do professor, mas também, deve-se assegurar a esse profissional, condições efetivas de formação, que favoreçam a gestão de ações compartilhadas e dialógicas que os mobilize a “encontrar contextos de aprendizagem que favorecem a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional”, permitindo assim, sua autoformação, ou seja, a articulação dos seus diferentes saberes profissionais por meio da prática-reflexiva (GARCIA, 1999, p. 22).

Entende-se, pois, que é nos espaços da alteridade que os docentes compartilham suas experiências e saberes, atribuindo-lhes significações que podem potencializar a construção de representações sociais sobre sua profissão. Neste sentido, os estudos sobre a formação docente devem privilegiar as experiências e saberes compartilhados pelos professores ou futuros professores, buscando apreendê-los e contextualizá-los em suas trajetórias pessoais e profissionais.

É no desenvolvimento profissional, qualificado pelas diversas etapas do processo de formação que o professor adquire saberes, desenvolve habilidades e atitudes necessárias a atividade docente. A primeira se constitui como etapa de preparação formal oferecida pelas instituições formadoras, a segunda corresponde aos primeiros anos de exercício profissional e a última “inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o aperfeiçoamento dos conhecimentos através de novas aprendizagens” (GARCIA, 1999, p. 26). Portanto, o desenvolvimento profissional docente se caracteriza por percurso processual de profissionalização cuja formação inicial se dá nos Cursos de Licenciatura e se prolonga no exercício da profissão docente. Dada a complexidade dessa formação e da diversidade de experiências compartilhadas pelos docentes ou futuros docentes, em seu percurso de profissionalização, ressalta-se a importância de que as pesquisas sobre a formação docente deem voz a esses sujeitos estabelecendo intertextos sobre as representações que esses constroem sobre os contextos que potencializam sua formação.

Na formação de professores é possível identificar diferentes modelos que orientam as práticas de formação legitimadas pelas instituições, pelos docentes formadores e pelos professores em formação. Essas se alicerçam em práticas socioeducativas que potencializam representações sociais do ser professor podendo abarcar uma diversidade de concepções: técnico, pessoa, profissional, mediador, pesquisador, educador dentre outros. Representações essas, que podem ter desdobramentos diferenciados no âmbito do trabalho docente e da construção da identidade desse profissional.

Nos estudos sobre a formação docente identificamos diferentes paradigmas de formação docente, sendo predominante o modelo da “racionalidade técnica”. Segundo Pereira (1999), a principal crítica atribuída a esse modelo é a separação entre formação teórica e a formação prática e a consequente prioridade da primeira em relação à segunda, a qual é considerada como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio. Outra crítica refere-se à crença de que para ser bom professor basta o domínio da área do conhecimento específico que vai ensinar.

Em contraposição a esse modelo, a racionalidade prática-reflexiva fundamenta-se no pressuposto de que o professor deve ser flexível, aberto à mudança, capaz de analisar seu ensino de forma autocrítica e não baseado apenas em competência técnicas de condutas. As origens dessa abordagem retomam a John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, que se referia ao ensino reflexivo como sendo aquele em que se realiza o “exame ativo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos

fundamentos que lhe são subjacentes e das conclusões que retira” (DEWEY, 1989, p. 25 *apud* GARCIA, p. 41). Suas ideias tiveram grande importância nos estudos sobre a formação de professores ao considerar o exercício da reflexão como eixo estruturante da prática docente.

Corroborando com essa concepção, Donald Schön, pedagogo estadunidense, propõe o conceito de reflexão-na-ação que tem referendado vários estudos sobre a formação e atuação profissional da docência. Nesta perspectiva destaca-se a importância da análise e interpretação da atividade profissional para a construção dos saberes docentes. Sob essa ótica o professor deve ser flexível, aberto à mudança, capaz de analisar seu ensino de forma autocrítica e não baseado apenas em competência de condutas. Portanto, segundo Garcia (1999), torna-se necessário que o professor tenha um amplo domínio de competências relacionais e cognitivas.

Em face dessas considerações novas exigências são visualizadas no âmbito políticas de formação inicial e continuada e das práticas instituídas no que se refere à formação de professores e sua atuação profissional. Essas devem superar a visão simplista e reducionista que limita a docência a uma dimensão estritamente técnica, desconsiderando a capacidade reflexiva, criadora e transformadora que devem ser potencializadas no processo de formação. Neste contexto, ressalta-se a necessidade de discutir alguns dilemas que envolvem os Cursos de Licenciatura, por se tratar de um espaço de formação inicial da docência.

Pesquisas desenvolvidas por Pereira (1999, 2000) e Candau (1996, 1997) sobre os Cursos de Licenciatura têm demonstrado que, apesar da tentativa de implementação de novas medidas, buscando melhorias no cenário da formação de professores, muitos problemas ainda permanecem sem solução. Fazendo uma análise da conjuntura desses Cursos, Pereira (2000) identifica três principais dilemas contribuem para sua fragmentação: separação entre disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura e desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática.

Um aspecto destacado pelo referido autor, que corrobora com esta fragmentação, refere-se às experiências profissionais dos docentes universitários, responsáveis pela formação de futuros professores da educação básica, que em sua maioria, não possuem experiências profissional neste nível de ensino, o que pode contribuir para um distanciamento entre a formação recebida pelos licenciandos e a realidade escolar que poderão enfrentar depois de formados (PEREIRA 2000, p. 62).

Nesse contexto, Candau (1997) ao referir à atuação profissional desses docentes formadores acrescenta, ainda, que esses tendem a priorizar a produção científica, o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, atividades essas, que consomem a maior parte do tempo de sua atuação profissional. Conseqüentemente, o investimento no ensino e na formação dos futuros docentes tornam-se questões secundárias, já que “é a ciência que justifica o privilégio social e não a arte professoral” (SCHEIBE, 1987, p.66). Essa prioridade reflete, de certa forma, a desarticulação entre ensino e pesquisa existente no meio acadêmico.

Diante desse contexto, Candau (1997), fazendo uma análise da conjuntura dos cursos de formação inicial docente, identifica vários aspectos que necessitam ser problematizados e revistos: relação saber/poder, reforma do currículo, ausência de integração entre dimensão política, científica e humana da educação, falta de interdisciplinaridade, distanciamento entre as instituições de Ensino Superior e as de Ensino Fundamental e Médio, dentre outros.

Conforme evidencia os autores, fica explícito a necessidade do diálogo permanente entre as instituições formadoras e realidade de atuação profissional nas escolas de Educação Básica, a fim de que os futuros professores desse nível de ensino sejam preparados para responder às suas demandas. Neste sentido, torna-se necessário repensar os espaços de formação inicial que potencializam esse diálogo. Dentre esses, destacamos a importância da configuração dos estágios supervisionados nos Cursos de Licenciatura.

Leite (2007) propõe que se os estágios supervisionados sejam assumidos e trabalhados nos Cursos de Licenciatura com o intuito de oportunizar espaços de problematização, discussão e reflexão sobre a realidade escolar, a fim de superar o modelo tradicional de observação. Compreende-se, portanto, que o estágio deve ser mais que reprodução de conhecimentos profissionais historicamente estabelecidos, constituindo-se em um espaço de diálogo entre universidade e escolas de Educação Básica, professores e licenciandos. Essa relação visa compreender a realidade que compõe o cotidiano destas instituições, objetivando favorecer a problematização e a construção de uma identidade docente que avance em direção a novas propostas de intervenção educativa transformadora.

Em síntese, as considerações apresentadas, apontam que os Cursos de Licenciatura apesar de terem passado por reformulações no âmbito político e institucional, os mesmos continuam inspirados no tradicional modelo conhecido como “3+1” que surgiu no Brasil, nos anos 30, criados nas antigas Faculdades de Filosofia com o objetivo de preparar docentes para a escola secundária. A denominação desse modelo se justifica no fato do mesmo constituir-se pela dicotomia entre as disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação, no período previsto de um ano e as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade dos Institutos Básicos, previstas para três anos. Na literatura educacional essa forma de conceber a formação também recebe o nome de modelo da racionalidade técnica (PEREIRA, 1999, p. 111).

A PESQUISA EMPÍRICA EM DISCUSSÃO

Nessa seção propõe-se apresentar dados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar as Representações Sociais de licenciandos sobre sua formação inicial na docência. A amostra do referido estudo foi constituída por 110 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2012 nas disciplinas pedagógicas de seis Cursos de Licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino Superior mineira, sendo 20 licenciandos do curso de Ciências Biológicas, 24 de Letras, 25 de Pedagogia, 19 de Matemática, 08 de Física e 14 de Química. Tem-se, portanto, que os sujeitos participantes dessa pesquisa estavam na fase de conclusão do Curso de Licenciatura ou no mínimo, estavam matriculados no quinto período da graduação.

Trata-se de uma pesquisa na abordagem qualitativa, considerando a imersão do pesquisador na realidade psicossocial dos sujeitos analisados, tendo como foco de observação e análise os significados e sentidos atribuídos pelos atores sociais às experiências e aos objetos que configuram sua realidade.

No que se refere ao instrumento para coleta dos dados da pesquisa que aqui serão apresentados, foi utilizado um questionário estruturado com questões fechadas, sendo utilizado como procedimento de análise o tratamento estatístico dos dados e questões abertas, recorrendo-se a análise de conteúdo.

Todo estudo sobre as Representações Sociais apresenta, como necessidade teórico-metodológica, contextualizar os sujeitos que representam e quais os elementos que qualificam o objeto representado. Nesse sentido, fazendo uma síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa, temos que estes são

predominantemente do sexo feminino, solteiros, provenientes de classe social baixa, ou, no máximo média baixa. A maioria dos licenciandos foi estudante de escolas públicas, sua renda mensal familiar é de 2 a 5 salários mínimos. O nível de escolarização dos pais desses, em sua maioria, concluíram o Ensino Médio. E atuam em profissões de baixo prestígio social.

Em se tratando especificamente do objeto representado, os Cursos de Licenciatura, as análises dos dados possibilitou a construção de quatro eixos temáticos que orientarão nossas discussões: atuação dos docentes formadores; disciplinas; atividade realizada pelo maior número de licenciandos e estágios supervisionados.

Na questão que aborda o primeiro eixo temático foi possível identificar, de acordo com o quadro 1, alguns saberes, habilidades e atitudes que, na opinião dos licenciandos, são necessárias ao desempenho do trabalho docente, influenciando, pois, na sua capacidade ou competência profissional. Nesse sentido, 58% dos licenciandos apresentaram elogios no que se refere à atuação dos seus docentes formadores, o que nos sugere satisfação em relação aos mesmos. Porém, 42% dos licenciandos, ao apontar críticas em relação àquela, indicam insatisfação em relação aos mesmos.

Quadro 1: Elogios e críticas apontadas pelos licenciandos em relação à atuação dos seus docentes formadores

ELOGIOS	
Saberes	Tem conhecimento dos seus conteúdos disciplinas; tiveram formação na área de Educação; possuem didática.
Habilidades	Demonstram o que sabem; levam à reflexão, a conhecer mais; facilitam nosso aprendizado com leituras e discussões; apresentam uma metodologia que nos ensinou a sermos profissionais conscientes de nosso trabalho; estimulam mudança de atitude frente ao ensino tradicional.
Atitudes	São preocupados com a formação dos alunos, comprometidos, dedicados, responsáveis, atenciosos, solidários, esforçados, exigentes, inspiradores; tem vontade de ajudar os alunos; propõem um bom ensino; gostam do que fazem; correspondem às expectativas do curso.
CRÍTICAS	
Saberes	Não são preparados para formar novos educadores; falta didática, experiência na Educação Básica; têm pouca capacitação prática; faltam conhecimentos sobre práticas pedagógicas.
Habilidades	Não dão aulas interessantes; não utilizam metodologias atrativas; sua prática é incoerente com seu discurso; não tem diálogo entre os professores das disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas; não compreendem a realidade do aluno; promovem reprovação em massa; negam materiais; não seguem a ementa, tornando os conteúdos disciplinares repetitivos, cansativos e incompletos; não cumprem seus horários e conteúdos; não estimulam o aluno.
Atitudes	Não se interessam pela docência, mas, sim, pela pesquisa; preocupam apenas com a teoria e com a pesquisa; não se preocupam com a formação dos alunos; não fazem questão que o aluno aprenda; querem que decoremos as matérias para sermos aprovados nas disciplinas.

Fonte: Dados extraídos dos discursos dos licenciandos (FARIA e SARAIVA, 2012)

Conforme se pode observar no quadro acima, os licenciandos parecem reconhecer algumas particularidades necessárias ao professor formador como, por exemplo, ter formação na área da educação e ter experiência com a prática docente na Educação Básica, as quais apontam a necessidade de rever a atuação desses docentes, bem como sua formação.

No que se refere à preparação do exercício do magistério superior, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB/96) prevê em seu Art. 66, que far-se-á necessária a aquisição de formação em nível de pós-graduação. Nesse sentido, para que o docente possa atuar no ensino superior não lhe é exigida formação pedagógica específica, bastando apenas que esse apresente um título de mestre ou doutor. Nesse sentido, em se tratando dos professores que atuam em Cursos de Licenciatura, como esses podem contribuir para a formação de futuros professores se sua formação carece de saberes relativos à profissão docente?

Tardiff (2002, p. 11) referindo aos saberes dos professores, afirma que este está relacionado com sua pessoa e com a sua identidade, ou seja, “com sua experiência de vida e com sua história profissional (...)”. Portanto, entende-se que os professores formadores que tiveram experiências profissionais na Educação Básica, possuem elementos constituidores de seus saberes que poderão fundamentá-los em suas práticas-pedagógicas.

Pode-se observar, ainda no quadro 1, que os licenciandos afirmam que os docentes formadores não se preocupam com a formação dos alunos. No que se refere a essa questão, Candau (1997) diz que a preocupação pela produção científica e o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação consomem a maior parte do tempo e do interesse do corpo docente universitário. Sendo assim, o interesse pela formação de professores torna-se uma questão marginal. Nesse sentido, inferi-se que as dificuldades atribuídas ao desempenho dos docentes formadores, embora possa estar relacionada à sua falta de formação acadêmica na área de educação ou até mesmo à inexperiência na Educação Básica, soma-se a não prioridade ou à falta de interesse em realizá-lo. Porém, cabe ressaltarmos que, os professores universitários, assim como os de Educação Básica, estão inseridos numa realidade de precarização e intensificação de seu trabalho que gera insatisfações em sua profissão no âmbito institucional, político e social, reforçando atitudes que, possivelmente, expressam sua desmotivação. Portanto, acredita-se que as atitudes não desejadas dos professores denunciam um problema que não é inerente aos mesmos, mas, contextual e que envolve todo o sistema de educação brasileira.

Nesse sentido, Machado (2003), referindo-se ao conceito de competência, afirma que há três ingredientes fundamentais em sua constituição, sendo eles personalidade, âmbito e mobilização. Este último sugere que a competência está relacionada ao que a pessoa faz com aquilo que ela sabe, motivada pelo desejo de realizar seu trabalho conforme as exigências do mesmo.

Portanto, essas análises, confirmam o entendimento de que a competência docente não é uma competência de condutas, baseada somente em conhecimentos técnicos, mas, uma competência que exige conhecimentos construídos na prática do professor, através da sua autoformação (GARCIA, 1999). Nesse sentido, o professor deve ser flexível, capaz de interpretar sua atividade profissional, analisando criticamente seu ensino e buscando constantemente seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. Cabe ressaltar que nesse processo, a interformação torna-se essencial, conforme afirma esse mesmo autor, uma vez que, através do diálogo com outros professores, estes encontram metas para a reelaboração de suas

práticas pedagógicas, evitando, por exemplo, situações como estas que segundo os licenciandos ocorrem nos Cursos de Licenciatura: “Os docentes muitas vezes não adequam suas aulas às suas propostas educacionais sendo várias matérias muito repetitivas e incompletas” (estudante do Curso de Ciências Biológicas) e “Cada um deles acha sua disciplina mais importante que dos demais, não existindo compreensão com as necessidades do aluno” (estudante do Curso de Biologia).

Mencionando a próxima questão: “*como os estudantes dos Cursos de Licenciatura avaliam as disciplinas cursadas nos mesmos*”, tem-se que a maioria (75%) dos licenciandos considerou as mesmas satisfatórias e os 25% restantes da amostra considerou essas disciplinas insatisfatórias ou pouco satisfatórias. As justificativas relativas à insatisfação em ordem decrescente de frequência foram: “não fazem articulação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas” (F= 37), “são muito teóricas e voltam-se pouco para a realidade da Educação Básica” (F= 59) e “outros” (F= 4).

Pereira (2000) explica essa desarticulação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas e a sobreposição da primeira em relação à segunda, afirmando que o tradicional modelo “3+1” ainda tem uma influência histórica marcante na estrutura curricular dos Cursos de Licenciatura. Já no que se refere à afirmação dos licenciandos a respeito das disciplinas dos Cursos de Licenciatura serem muito teóricas e voltarem-se pouco para a realidade da Educação Básica, entende-se que este fato pode se justificar em razão dos professores formadores não terem experiências profissionais na Educação Básica, conforme também fora explicitado. Nesse sentido, essas experiências poderão permitir, por exemplo, relacionar teoria e prática. Ao se referir sobre esse assunto, Pereira (2000) citando Lüdke (1994) afirma que, estabelecer essa relação contribui para diminuir a distância entre os estudantes das licenciaturas e a realidade escolar que terão que enfrentar depois de formados (idem, p. 62). Porém, essa relação não deve ser estabelecida na prática do professor formador com o objetivo de oferecer ao futuro professor uma fórmula ou uma receita pronta aplicável em contextos educativos, como se o conhecimento fosse estático. O professor formador deve fazer uso da relação entre seus conhecimentos teóricos e experienciais como um recurso didático que leva à reflexão do futuro professor sobre os desafios que poderão enfrentar em sua profissão, assim como, que favorece a problematização, o diálogo e a construção de alternativas pedagógicas que irá auxiliá-lo em suas práticas futuras, as quais devem ser transformadoras e não reprodutivistas.

No que se refere à questão que aborda “*atividade formativa realizada pelo maior número de licenciandos durante a graduação*”, tem-se que a pesquisa e os estágios extras curriculares apareceram com maior incidência, atingindo, respectivamente, o percentual de 44,5% e 33,5% entre as respostas obtidas. A categoria “extensão” atingiu o percentual de 17,5% e a categoria “outros” indicou o menor percentual entre as demais, relativo a 4,5%. Nesse sentido, torna-se interessante destacar que a atividade de pesquisa apareceu com a maior incidência entre as respostas. Esses dados podem corroborar com a seguinte afirmativa anunciada por um estudante do Curso de Pedagogia: “Na Universidade o foco é muito mais na teoria, na pesquisa, do que na prática”.

Portanto, parece-nos que o conhecimento propiciado pela Universidade não contempla o planejamento e desenvolvimento de uma proposta pedagógica que articule ensino-pesquisa-extensão, conferindo igual importância a essas atividades, uma vez que elas se complementam. Nesse sentido, Assis e Bonifácio (2011, p. 41) afirmam que:

O conhecimento advindo da extensão deve ser problematizado e divulgado por meio de uma produção científica, o ensino deve se utilizar de pesquisas para não trabalhar apenas com conhecimentos já consagrados, enfim, estes três níveis possuem uma interdependência, na qual a Universidade se baseia para desenvolver uma boa proposta de formação profissional.

Considerando essa problemática cabe-nos a seguinte indagação: esse modelo Europeu de organização universitária atende as reais necessidades do ensino superior brasileiro? Estaria, a universidade, diante deste modelo, contribuindo para que políticas neoliberais se efetivem e que a função da universidade se limite a atender as demandas do mercado, secundarizando a formação humana e reforçando as desigualdades sociais?

Focando a atenção às atividades de pesquisa, acredita-se que se tornam necessárias investigações a respeito do modo como estas vêm se configurando na Instituição pesquisada, com destaque nos Cursos de Licenciatura, a fim de analisar se elas estão cumprindo sua principal função que é de contribuir para a formação do professor crítico e reflexivo, produtor de conhecimento que transforme a sua realidade. Pois, segundo Demo (2003), ao contrário do que se espera, o que se encontra na Universidade é "a presença apenas peregrina ou artificial da pesquisa", uma vez que esta se configura em um caráter meramente técnico, enfatizando a cópia, sem que haja a produção do conhecimento pelo próprio aluno (DEMO, 2003, p. 75 *apud* ASSIS e BONIFÁCIO, 2011, p. 44).

Referindo-se especificamente às experiências práticas realizadas nos *estágios supervisionados*, 84,5% dos licenciandos afirmou que estas foram satisfatórias em sua formação. Ao analisar as justificativas apresentadas para essa resposta, tem-se que esta se dá pelo fato dos estágios terem propiciado relacionar teoria e prática por meio da observação e do exercício da atividade docente, levando os futuros professores a refletir sobre a realidade dos sistemas de ensino e a construir novas alternativas de intervenção pedagógica. As falas a seguir podem elucidar esse entendimento: "Boas experiências que possibilitam pensar a teoria na prática cotidiana" e "Possibilidade de pensar no que posso fazer diferente" (estudantes do Curso de Química).

Porém, 15,5% dos licenciandos, elencaram algumas críticas e justificativas de insatisfação em relação aos estágios. Nesse sentido, foi possível identificar informações divergentes a respeito da carga horária dos mesmos, sendo esta considerada insuficiente para alguns licenciandos e extensa demais para outros. Porém, relacionando essas duas categorias de respostas com as demais apresentadas encontraram-se elementos que nos indicam o que, de fato, esses estudantes gostariam de ter vivenciado nos estágios supervisionados, podendo, assim, justificar essas diferentes opiniões. Portanto, infere-se que para uns licenciandos, a carga horária dos estágios pode ter sido considerada insuficiente, porque estes tiveram como referência para essa resposta suas conclusões positivas em relação aos mesmos, ou seja, o desejo de estar mais tempo na escola para vivenciarem o que consideram ser importante, como por exemplo, a intervenção pedagógica. Essa inferência pode ser justificada com base na seguinte fala de um estudante do Curso de Química: "Tive momentos bons e ruins. Ruins quando nós alunos, estamos numa sala de aula da educação básica apenas como meros expectadores, apenas observando. As aulas de estágio devem ser desde o início do Curso". E, no que se refere aos outros licenciandos que consideraram a carga horária muito extensa, entende-se que, possivelmente, estes tiveram como referência para essa resposta suas

frustrações em relação aos mesmos, as quais são consequências do que eles gostariam de ter vivenciado, mas, não vivenciaram como, por exemplo, mais observação que prática, melhor supervisão e orientação.

Levando em consideração os dados que revelam a supervalorização das atividades de intervenção pedagógica em relação às de observação por parte dos licenciandos, torna-se necessário ressaltar que ambas ocupam lugares de importância nas atividades de estágio, podendo oferecer experiências que se complementam. A fala de uma estudante do Curso de Matemática ao se referir à sua satisfação em relação aos estágios supervisionados pode exemplificar esse entendimento: “Foram muito importantes para minha formação. Tive a oportunidade de pensar a sala de aula de um outro lugar (não era professora, nem aluna). Oportunidade de perceber o que escapa à aula, a potência que tem uma sala de aula”.

Nesse sentido, julgar-se que, independente da carga horária e da distribuição das atividades de estágio, o mais importante é o seu planejamento e desenvolvimento, os quais devem se comprometer com a construção de uma identidade profissional que corresponda às exigências da população envolvida e as demandas atuais, superando uma concepção burocrática que busca apenas cumprir exigências curriculares, sem se preocupar com a formação do professor (LEITE, 2007).

Em conformidade com este entendimento, compartilha-se com Pimenta (2004), Lima (2004) e Leite (2007) a ideia de que essa concepção burocrática não valoriza ou até mesmo desvaloriza a formação intelectual do professor, gera o conformismo e conserva hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais, legitimados e arrogados pela cultura, uma vez que o estágio reduz-se à observação de professores em aula, sem envolver uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Portanto, para que essa proposta formativa reducionista seja superada, torna-se essencial um diálogo entre Universidade, escolas de Educação Básica e futuros docentes, a fim de que estes colaborem mutuamente, buscando atender as necessidades de cada um no processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo contribuiu para uma análise da realidade da formação inicial docente tendo como interlocutores estudantes dos Cursos de Licenciatura. Através desse foi possível percebermos limitações nessa etapa de formação no que se refere à(s): formação dos docentes formadores, disciplinas que são pouco voltadas para a realidade da educação básica, valorização das atividades de pesquisa em detrimento as atividades de ensino e extensão e burocratização dos estágios supervisionados. Nesse sentido, esses dados apontam para a importância de pesquisas que busquem conhecer as diferentes realidades de formação docente, seus desafios e suas demandas para que se possa repensar a estrutura política e pedagógica dos Cursos de Licenciatura, a fim que esses possam, de fato, contribuir no processo de profissionalização de futuros professores.

A formação de professores encontra-se inserida num contexto de grande complexidade, envolvendo fatores que interferem em sua qualidade. Estes se remetem tanto a elementos de iniciativa pessoal quanto organizacional, mobilizando as instituições que planejam e desenvolvem atividades de formação, bem como, o campo profissional e a transmissão de seus saberes específicos. Tem-se, assim, que as limitações na formação inicial docente são fortemente marcadas por questões ligadas ao campo profissional, tais como currículo, legislação e política educacional brasileira que contribuem para que haja um distanciamento entre o que se espera da formação docente e o que é ofertado no sistema de ensino superior.

Portanto, os desafios dessa formação são de diversas ordens e perpassam discussões de caráter mais amplo relacionadas à valorização do ensino e de seus profissionais no contexto acadêmico, político e social.

REFERÊNCIAS:

- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: *Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente. Didática e Prática de Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 273 a 287.
- ASSIS, R. M. e BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. *Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.1, n.3, p.36-50, set./dez. 2011.
- BRAGA, D. R. O conhecimento, a práxis e a formação humana na perspectiva sócio-histórica em sua relação com a educação e a formação de professores. In: VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE, 2008, Curitiba - PR. VIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas - CIAVE. Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1. p. 46-46.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EdUFSCar, 1996, p. 139-165.
- CANDAU, V.M.F. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V.M.F. (org.) *Magistério, construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2003, p. 73.
- FARIA e SARAIVA. Os Cursos de Licenciatura nas Representações Sociais de discentes da Universidade Federal de Juiz de Fora. Relatório de pesquisa, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2012.
- FERREIRA e SARAIVA. Os Cursos de Licenciatura nas Representações Sociais de discentes da Universidade Federal de Viçosa. Relatório de pesquisa, Universidade Federal de Viçosa, MG, 2010.
- GARCIA, C. M. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa*. Porto. Portugal: Porto, 1999, p. 22; 26; 41.
- LEITE, Y. U. F. A Formação de Professores nos cursos de licenciatura: algumas diretrizes e práticas. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação:, 2007, Porto Alegre. *Cadernos Anpae - Resumos*. Porto Alegre: Anpae/UFRS, 2007. v. 01. p. 185-185. Referências adicionais: Classificação do evento: Internacional; Brasil/ Português; Meio de divulgação: Impresso; ISSN/ISBN: 16773802.
- MACHADO, N. J. Competência e profissionalismo: o lugar da ética. *Revista Apase*, São Paulo, v. II, n. 2, p. 20-21, 2003.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*. Vol.20, n.68, Campinas, Dez., 1999.

PEREIRA, J. E. D. Formação de Professores: pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2000.

PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. Estágio e Docência. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: ----- (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007. P. 15-35.

SCHEIBE, L. Pedagogia universitária e transformação social. São Paulo, 1987, 180 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis. RJ: Vozes, 2002.

Competências transversais de Educadores/as e Professores/as do 1º ciclo do Ensino Básico: o futuro como razão de ser do presente

João Gouveia, Clara Craveiro, Brigitte Silva, Cecília Santos, Maria Isabel Brandão e Marta Martins⁶⁴⁰

Resumo

Em sociedade marcadas por evoluções lentas, a definição de estratégias pode confinar-se a lógicas de curto e médio prazo. No caso das escolas, é esse o horizonte temporal dos projetos educativos, onde se inscrevem (e limitam) os objetivos e finalidades de desempenho profissional docente. Assim sendo, as necessidades de formação (inicial ou contínua) de professores, por muito estruturados que sejam os diagnósticos, têm como referente temporal mais comum o imediato (lógica reativa).

Acontece que a sociedade hodierna se caracteriza por mudança e imprevisibilidade, sendo esta última, em grande medida, resultante de processos de mudança multifatoriais, de causalidade emergente e de alteração rápida.

Sendo impossível eliminar a imprevisibilidade face ao futuro, nada impede, contudo, que se pense a longo prazo. Como vários prospetivistas afirmam (Carneiro, 2000, Drucker, 1993, Godet, 1995, Friedman, 2010, Watson, 2009), é exatamente a vertigem da mudança que justifica a antecipação de futuros possíveis, de modo a garantir o que há de mais importante na dimensão humana - a capacidade de, sem fatalismos, projetar o futuro.

Para isso, é imprescindível que os agentes educativos sejam capazes de identificar tendências e de antecipar eventuais consequências para as instituições educativas e para os profissionais da educação.

Este projeto nasce dessa preocupação e visa, ao nível do perfil de desempenho dos/as professores/as e educadores/as, saber o que está a empurrar a educação e a atividade docente para o futuro (as principais tendências) e, fruto disso, identificar as competências transversais mais importantes, dessa forma estruturando a gestão de professores e educadores (recrutamento e seleção, formação inicial e contínua, avaliação de desempenho, progressão na carreira, entre outros). Com este projeto, instituições educativas (empregadoras) e de ensino superior (formadoras) poderão antecipar futuros cenários da educação e disporão de um perfil de competências transversais adequadas ao presente e ao futuro da educação.

Com a presente comunicação, apresentaremos as principais conclusões obtidas até à data, designadamente a identificação e caracterização de tendências, face aos novos perfis emergentes que caracterizam a profissionalidade docente, e um primeiro mapeamento de competências transversais.

A metodologia é de índole qualitativa. Para além da consulta documental, para o estado atual da arte na identificação das principais tendências da educação e possíveis consequências para cenarizações de futuro, proceder-se-á a um mapeamento de competências transversais, com base na auscultação de educadores/as de infância e professores/as do 1.º ciclo (inquéritos por questionário e entrevistas), docentes

⁶⁴⁰ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

do ensino superior e reconhecidos/as especialistas na formação de professores (grupos de foco e de discussão).

Palavras-chave: Prospetiva da educação, Formação de Professores, Competências transversais

Introdução

Se todas as dimensões da atividade humana beneficiam da antecipação de futuros possíveis, a educação é, porventura, a que mais dela necessita (Jarauta, Beatriz, Imbernón, Francisco, 2012). Até porque, como afirma Guerra (2012), a educação parece caracterizar-se por uma natural tendência para perpetuar formas de atuar, amarrando-se facilmente ao passado por causa de presentes plenos de rotinas.

É neste sentido que nos parece interessante proceder a uma reflexão sobre algumas das tendências formatadoras do futuro da educação e confrontar esse esforço de cenarização com as representações de educadores/as e professores/as portugueses sobre as competências transversais mais valorizadas, de modo a poder identificar eventuais necessidades na formação inicial e contínua de professores.

As tendências formatadoras da educação

Tudo indica que evoluímos no sentido de um mundo em que conteúdos e recursos de aprendizagem estarão abertos e disponíveis a todos (Johnson et al, 2012). Um mundo onde produção científica, literatura, músicas, filmes, recursos pedagógicos e didáticos, entre outras fontes de informação possíveis, estarão abertos e disponíveis a todos, 24 horas por dia, 7 dias por semana. Os exemplos que o ilustram são já abundantes - atente-se nos casos de instituições universitárias que, como o MIT, disponibilizam *online* recursos e conteúdos de todas as disciplinas e áreas do saber, ou ainda os MOOC (*massive open online courses*), integralmente gratuitos e resultantes da "generosidade" de milhares de professores/as, das mais diferentes nacionalidades e áreas do saber, que concebem percursos formativos e os disponibilizam gratuitamente na net.

Esta tendência vê-se potenciada pela circunstância de o acesso à internet ser tendencialmente gratuito e livre (Gouveia, 2010), independentemente de onde nos encontremos ou dos dispositivos de que dispomos. A evolução sofrida pelo monstro de secretária que era o computador de outrora para dispositivos de elevada portabilidade que agilizam o acesso à rede é ilustrador do que afirmamos. Em 2012, foram vendidos 694 milhões de smartphones e 114 milhões de tablets, prevendo-se que, em 2016, as vendas ascendam a, respetivamente, 1,34 mil milhões e 383 milhões. Ao todo, em 2016, poderão ser vendidos 2,6 mil milhões de equipamentos móveis, se incluirmos telemóveis convencionais (700 milhões) e PC portáteis (170 milhões)⁶⁴¹. Isto, por sua vez, move e impulsiona o mercado editorial de livros digitais e interativos, que, de acordo com estimativas recentes da Pricewaterhouse será, em 2017, superior ao dos livros impressos. O principal crescimento será, precisamente, nos livros educativos e para crianças, pois o mercado dos *ebooks* para adultos parece ter atingido, em 2013, um *plateau*.

Simultaneamente, surgem, um pouco por todo o lado, cidades *wi-fi* (todo a cidade coberta pelo sinal de retransmissores) potenciadas por tecnologia barata que permite conectividade em todo o espaço urbano

⁶⁴¹ Semanário Expresso de 22 de junho, com base em dados da consultora Canalys.

(Dowbor, 2009) e alimentadas por uma tomada progressiva de consciência de que tais oportunidades acarretam benefícios sociais e económicos.

A internet das coisas⁶⁴², por seu turno, ganha contornos de realidade, com o desenvolvimento de tecnologias como RFID (Radio-Frequency IDentification, que permite a interação entre os objetos do quotidianos que nos rodeiam a outros objetos e contextos), NFC (Near Field Communication ou Comunicação de Campo Próximo, que possibilita que dois dispositivos trabalhem colaborativamente pelo simples toque ou aproximação), e microsensores pouco dispendiosos, que não requerem baterias ou energia externa e comunicam sem fios, permitindo localizar, monitorar, manter ou registar informações dos objetos onde são incorporados. A informação deixa, assim, de estar presa em alguns objetos (os tradicionais ecrãs de computadores) e passa a ser como as borboletas, sobrevoando as pessoas e os objetos, dando-lhes vida e enriquecendo-os de informação quando neles pousa.

O mundo que vemos é, cada vez mais, o resultado da fusão de realidades físicas e virtuais (Johnson et al, 2012). A realidade aumentada, por exemplo, é a designação para um conjunto de tecnologias que acrescentam camadas de informação ao mundo *normal*, oferecendo a qualquer utilizador a possibilidade de dispor, de forma intuitiva, de informação complementar a partir do dispositivo móvel. A aprendizagem informal e não-formal têm beneficiado bastante mais destas potencialidades do que o contexto formal da escola, por exemplo, com a existência de museus de história e de ciência a socorrerem-se das potencialidades da realidade aumentada para, através de smartphones ou tablets, “ver” edifícios tal como eram há séculos atrás ou perceber realidades e conceitos científicos por detrás dos fenómenos, à medida que estes ocorrem. A realidade virtual, por seu turno, é um termo que designa ambientes em 3D que simulam a presença física em lugares reais ou imaginários. Tendo começado por experiências visuais, algumas simulações já permitem adicionar informação sensorial ao nível do tato, bastante utilizadas em aplicações de medicina e em jogos. As potencialidades para a aprendizagem são inúmeras.

A aprendizagem, por sua vez, alarga-se à vida. Cada vez mais, podemos trabalhar, aprender e estudar quando, como e onde queremos. As oportunidades para abrir a educação e a aprendizagem ao informal e não formal estão aí à porta (Cedefop, 2009), justificando que se pense, cada vez mais, em *life wide learning* (uma clara evolução em relação ao conhecido *lifelong learning*).

“A lógica subjacente não é nova: o que aprendemos fora das instituições de ensino e de formação, por conta própria, sem provas ou testes, sem professores ou formadores, sem diplomas (e que nos dá, em muitos casos, enorme prazer) é, afinal, a forma mais natural de aprendizagem para qualquer ser humano. É assim que aprendemos a falar, a namoriscar ou ainda a tornarmo-nos especialistas num determinado hobby. Nestes casos, a sala de aula é a própria vida e os professores, esses, somos nós próprios e as pessoas com quem nos dispusermos a interagir.” (Gouveia, 2010b:310)

Também para isso contribui o facto de as tecnologias que utilizamos serem, cada vez mais, baseadas na “nuvem”, dessa forma alterando substancialmente o modo como utilizamos e configuramos software e armazenamento de ficheiros e, sobretudo, como conceptualizamos estas funções. Cada vez menos interessa onde o trabalho se encontra armazenado; o que verdadeiramente importa é que essa informação esteja acessível, independentemente do dispositivo utilizado, do momento ou do local.

⁶⁴² Expressão que designa uma realidade povoada de sensores inteligentes e ubíquos, que partilham informação entre si e nos resolvem parte importante das tarefas do quotidiano.

Por isso se fala de espaços digitais de aprendizagem individualizados (Miller, Shapiro e Hilding-Hamann, 2008), que são conectados e sociais, inclusivos e ativos, motivadores e abertos à emoção, controláveis, criativos e experimentais, abertos e reflexivos, assim como avaliados e certificados (Johnson, Adams e Cummins, 2012).

Fruto destas alterações, é de esperar que a organização escolar venha a assentar em tempos escolares organizados com base em lógicas radicalmente distintas das atuais. A noção de jornada de aprendizagem na escola, com 5 ou 6 horas de trabalho, decorre de uma organização industrial do tempo que tem vindo, progressivamente, a perder relevância, inclusive no mundo do trabalho. A tendência geral das sociedades mais desenvolvidas aponta para o funcionamento em rede, 24/7, circunstância que pressiona a escola para funcionar como espaço em rede, permanentemente aberto, sendo os/as estudantes e os/as professores/as a definir quanto tempo deve ser dedicado às atividades e quando. O importante será conseguir atingir os objetivos estabelecidos em termos de aquisição e promoção de competências e não necessariamente o respeito pela periodicidade dos horários diários, semanais ou mensais. Como Echevarría (2012) afirma, trata-se de uma expectável evolução entre um tempo industrial e um novo tempo informacional, ou tempo-rede. Essas tendências são já evidentes no ensino superior e na formação profissional, pelo que será uma questão de tempo até que o movimento atinja os níveis da educação básica e secundária.

Neste contexto, é igualmente expectável que o peso das disciplinas e dos conteúdos ceda, progressivamente, lugar à promoção de competências que atravessam as várias áreas do currículo e que a ênfase seja, cada vez mais, dada a lógicas de aprendizagem baseadas em problemas, projetos, desafios e, portanto, de aprendizagens ativas. Os tablets e os smartphones têm vindo, de resto, a ser utilizados para trazer os currículos para os assuntos do dia a dia. As abordagens pedagógicas orientadas para aprendizagens ativas são mais centradas no aprendiz e menos nos conteúdos, permitindo àquele controlar cada vez mais o modo como se envolve nos assuntos, ligar o que aprende ao seu mundo, formato de aprendizagem que dificilmente se compatibiliza com a abordagem industrial da separação curricular por disciplinas.

Todos estes fenómenos, simultaneamente marcados por e causadores de descentralização nos processos e fenómenos educativos, trazem à dimensão da *avaliação* a relevância que, sempre lhe tendo sido reconhecida, não tem encontrado a sua repercussão prática e efetiva. Avaliação será, crescentemente, palavra *passé-partout*, porque utilizada nos mais diversos e variados campos e a focagem nos objetivos e resultados deverá constituir uma preocupação crescida. Num mundo de incerteza e receios, onde tudo muda a qualquer instante, a avaliação torna-se fator de confiança e fator de sossego. De salientar que o crescimento da importância da avaliação se encontra associada à ideia de desempenho, de performance, com ênfase crescente nos resultados, cada vez mais um traço fundamental da nossa condição pós-moderna. De par com a *performance*, a avaliação é igualmente resultado da descentralização – de meios, objetivos e resultados), tendência que justifica grandemente a sua importância. E de entre todas as possíveis funções da avaliação (melhoria, prestação de contas e criação de conhecimento), o contexto educativo vê-se, cada vez mais, marcado por lógicas de *accountability*. Ou seja, privilegia-se a medição de resultados, para efeitos de utilização política e pública, com preocupações de suposta objetividade e que permita justificar e, por essa via, realocar fundos e recursos (Chelmsky e Shadish, 1997), um pouco na esteira do que think-tanks como a OCDE preconizam e impõem ao conjunto de países ali representados. O que significa que, crescentemente, e no caso da educação, os agentes educativos têm liberdade para gerir

os processos (o modo como trabalham e operam) desde que atinjam os resultados (objetivos preferencialmente SMART, decorrentes de compromissos internacionais vertidos para obrigações e metas nacionais).

A crescente importância das competências

Fruto de todas as razões invocadas, e para não mencionar senão estas, não é, portanto, de estranhar que as *competências* se tenham progressivamente apropriado do terreno outrora ocupado pelas qualificações, uma vez que radicam na “capacidade que um indivíduo possui para gerir o seu potencial em situação” (Jonnaert, 2012:23), dessa forma implicando “saber agir”, desiderato bem para além do saber livresco e académico de que alguma educação formal ainda é acusada e da ocupação de cargos profissionais assente mais nos diplomas do que em reais capacidades e competências⁶⁴³.

A preocupação com a competência aumenta, por isso, à medida que a vida se torna mais complexa e menos prescritiva (Bellier, 2000), que os profissionais são menos agentes operacionalizadores de tarefas e mais autores do seu próprio contexto profissional e, por último, que as capacidades dos indivíduos não mais possam ser dissociadas do seu real e efetivo desempenho (Boterf, 1994, 2000, 2003, 2008; Cardoso, Estevão e Silva, 2006; Cascão, 2004; Ceitil, 2006; Joannert, 2012).

E sendo certo que o conceito de competência não se deixa encerrar num quadro conceptual e único (Gouveia, 2007), assumindo-se como um verdadeiro “camaleão conceptual” (Boterf, 2000), também não é menos verdade que se conseguiu consensualizar que a competência:

- se manifesta em ações ou comportamentos, o que a torna indissociáveis da atividade (Boterf, 2003);
- consiste na integração de saberes e recursos, o que as configura como um conjunto complexo de elementos estruturados e combinados entre si, em interação dinâmica (Boterf, 1994; Suleman, 2000; Winterton et al, 2006);
- é observável e avaliável (Spencer & Spencer, 1993);
- é “contextualizada e contingente” (Cascão, 2004: 34), estando relacionada com contextos e situações específicas (Boterf, 2008);
- está relacionada com o cumprimento de resultados (Cascão, 2004);
- está associada a desempenhos de elevado nível (Cardoso, Estevão e Silva, 2006);
- é dinâmica e mutável, dado que pode ser adquirida durante toda a vida ativa, através da experiência (Boterf, 1999) e pode ser melhorada por via de formação e desenvolvimento (Cardoso, Estevão e Silva, 2006).

No que diz respeito às diferentes tipologias e respetivas caracterizações, encontramos, entre muitas outras, distinções como:

⁶⁴³ De referir que se mantém como difícil de resolver a questão de como as competências, designadamente as informalmente adquiridas, são avaliadas, validadas e reconhecidas (Stoyanov, Hoogveld e Kirschner, 2010).

- competências-produto, ou terminais, e competências-processo, ou estratégias de aprendizagem para adquirir as competências-produto (Wolfs, 1998, citado por Scallon, 2004);
- competências genéricas (transferíveis entre contextos de trabalho, e que incluem resolução de problemas, comunicação e capacidade de trabalho em grupo), competências soft (mais relacionadas com o indivíduo, como por exemplo, motivação, resiliência, autoconfiança e empenho) e competências técnicas (relacionadas com as competências académicas ou com conhecimentos em determinados instrumentos, metodologias e ou processos e, em geral, especificadas em standards nacionais e internacionais) (European Commission, 2008);
- competências transversais (que atravessam todas as áreas disciplinares e são úteis em variadíssimos contextos e domínios do saber) e as competências ligadas aos domínios de aprendizagem (disciplinares).

É esta última distinção que enforma a nossa investigação e fundamenta os seus propósitos.

Se nos modelos de gestão de competências que as organizações adotam, de entre as várias tipologias de competências, as competências transversais são as mais representadas (Cascão, 2004, Cardoso et al, 2006, Ceitil, 2006), também o ensino superior europeu, com a implementação da Declaração de Bolonha, viu redefinidos os propósitos e formas de atuação da educação de nível terciário, elegendo um conjunto de competências genéricas, a serem desenvolvidas transversalmente a todo o tipo de formações (Projeto TUNING).

Se as competências específicas dependem de um contexto próprio, as transversais, por sua vez, são comuns, independentes do contexto e caracterizadas por transversalidade e transferibilidade (Ramos e Bento, 2006). Boterf sugere a mesma ideia, ao entender a competência como um saber-agir que se decompõe em três saberes decorrentes de recursos: saber mobilizar, saber integrar e saber transferir (1994:124). Suleman vai ao encontro destes pressupostos, ao afirmar que “a transversalidade diz respeito à não contextualização das competências, o que significa ausência de especificidade e a transferibilidade, possibilidade de utilização das competências em contextos similares, através da comparação, de raciocínios por analogia”(2000:120).

Este consenso gerado em torno da ideia de transversalidade tem vindo a conhecer oposição com autores como Rey, que alerta para o facto de a competência transversal poder ser apenas um "produto ideológico que não corresponde a nada de real, e apenas esboçando os contornos daquilo que responderia às necessidades do momento" (2002: 60). Em sua opinião, a própria ideia de competência transversal é suspeita, pelo facto de resultar de pressões conjunturais - uma orientação crescente da educação e da formação para o mercado de trabalho, tendo como principal função a preparação de profissionais com banda larga e capacidade de adaptação e de mobilidade entre funções e contextos profissionais.

Não obstante o facto de o conceito de competência transversal se encontrar sob mira, pois corresponde a um constructo cuja correspondência à realidade está ainda por demonstrar, o facto é que as dúvidas epistemológicas e conceptuais não são, para já, suficientes para anular o que constitui um dos principais propósitos da atual educação e dos esforços de aprendizagem: dotar os estudantes de competências transversais, transferíveis entre contextos e que se encontram para além das abordagens por conteúdos ou áreas do saber.

A investigação e os resultados

O Decreto-Lei nº 107/2008, sobre a Execução do Processo de Bolonha, no seu Artigo 66.º-A, exigia que o Relatório de Concretização do Processo de Bolonha, desenvolvido por cada instituição de ensino superior, incluísse “informação sobre as mudanças operadas, designadamente em matéria pedagógica, no sentido de uma formação orientada para o desenvolvimento das competências dos estudantes (...) [em que] a aquisição de competências transversais deve desempenhar um papel decisivo”.

Paralelamente, e tendo em conta a evolução que a educação e a formação de professores têm vindo e continuarão a sentir (na esteira das tendências atrás identificadas e detalhadas), entendeu-se que esse mapeamento poderia ajudar a preparar profissionais que, para além das competências técnicas e específicas da atividade docente, pudessem dispor de um conjunto de capacidades que lhes permitisse maior mobilidade profissional e superior nível de adaptação à mudança.

Para o efeito, assumiu-se um conceito de competência em conformidade com o que Boterf (1995) preconiza, uniformizando a forma de a nomear (uma designação, uma pequena explicitação e indicadores de desempenho que a operacionalizassem), tal como o exemplo que a seguir apresentamos ilustra, relativamente à competência *Criatividade/Inovação*.

Criatividade/Inovação

Capacidade de encontrar soluções inovadoras para problemas ou dificuldades inesperadas que se lhe deparam.

- Consegue improvisar soluções de carácter temporário.
- Gera propostas inovadoras com base em novas relações, padrões e combinações dos recursos disponíveis
- Face a situações problemáticas, consegue perspetivar novas oportunidades.
- É flexível na resolução dos problemas
- Reformula soluções em função de uma maior eficácia, adequação e/ou dimensão estética
- Incentiva o aparecimento de novas ideias
- É recetivo a ideias novas e implementa-as

De seguida, procedeu-se a um primeiro diretório de competências transversais extenso, recolhido a partir de análise documental e de outras experiências similares em instituições de ensino superior e mesmo em contextos de gestão de recursos humanos. Uma vez este diretório elaborado, uma equipa pluridisciplinar analisou, comentou, reviu e concebeu esse conjunto ainda relativamente extenso de competências e selecionou as mais importantes, como base de trabalho para a recolha de opiniões de educadoras, professores do 1º e 2º ciclos, e vários outros agentes educativos, sob a forma de questionários, entrevistas e focus-group. A listagem assim obtida incluía as seguintes competências:

1. Planeamento
2. Tomada de decisão

3. Criatividade/inação
4. Gestão do Tempo
5. Proatividade/iniciativa
6. Orientação para resultados
7. Orientação para a satisfação das crianças e das famílias
8. Adaptação e mudança
9. Resiliência
10. Pensamento crítico
11. Ética, valores e responsabilidade
12. Trabalho em equipa
13. Relacionamento interpessoal
14. Comunicação
15. Liderança

Uma vez que a escolha da metodologia deve fazer-se em função do problema a estudar, resolveu-se adotar uma abordagem de investigação mista, termo que designa abordagens que combinam metodologias quantitativas e qualitativas, por se entender que produz superior cobertura compreensiva e uma maior inteligibilidade da realidade em análise. A metodologia mista iria, simultaneamente, ao encontro de um outro propósito subjacente à investigação e que consistia em averiguar quais as representações que professores e educadores têm de *desempenho docente*. Ao selecionarem as competências mais valorizadas, numa lista que deliberadamente incluía indicadores relativos à competência *Orientação para os resultados* (uma competência que, cada vez mais, enforma a atividade docente e que as tendências de futuro analisadas confirmam como assumindo crescente importância), os inquiridos dar-nos-iam indicações relativamente ao que consideram ser mais relevante quando se analisa e avalia o desempenho docente. Esta preocupação é tanto mais importante quanto se sabe que “o desempenho pode ser qualificado tendo em conta duas perspetivas: os meios ou os fins” (Caetano, 2080:28). Ou seja, enquanto processo (comportamentos profissionais) e resultados (grau de consecução dos objectivos).

O desempenho enquanto comportamento/processos focaliza-se “nos comportamentos requeridos pelas funções ou tarefas que os indivíduos têm que efetuar no âmbito do cargo ou posto de trabalho que ocupam” (Caetano, 2008: 43), o que significa que os colaboradores sabem o que é importante fazer e como deve ser feito. Por seu turno, na perspetiva do desempenho enquanto resultados, o foco está na contribuição que os colaboradores prestam à consecução de objetivos organizacionais. O pressuposto é o de que qualquer organização espera dos seus colaboradores que os resultados ou efeitos do seu comportamento acresçam valor para a sustentabilidade da mesma.

O ideal será, como parece ser consensual e o atual contexto da Sociedade do Conhecimento cada vez mais exige, que o entendimento de desempenho, no topo como na base das organizações, inclua as duas dimensões, pois dispor-se-á de uma visão mais completa da globalidade da função e das suas diferentes

tarefas, responsabilidades e desempenho, tornando-se o processo mais relevante, sensível, fiável e aceitável.

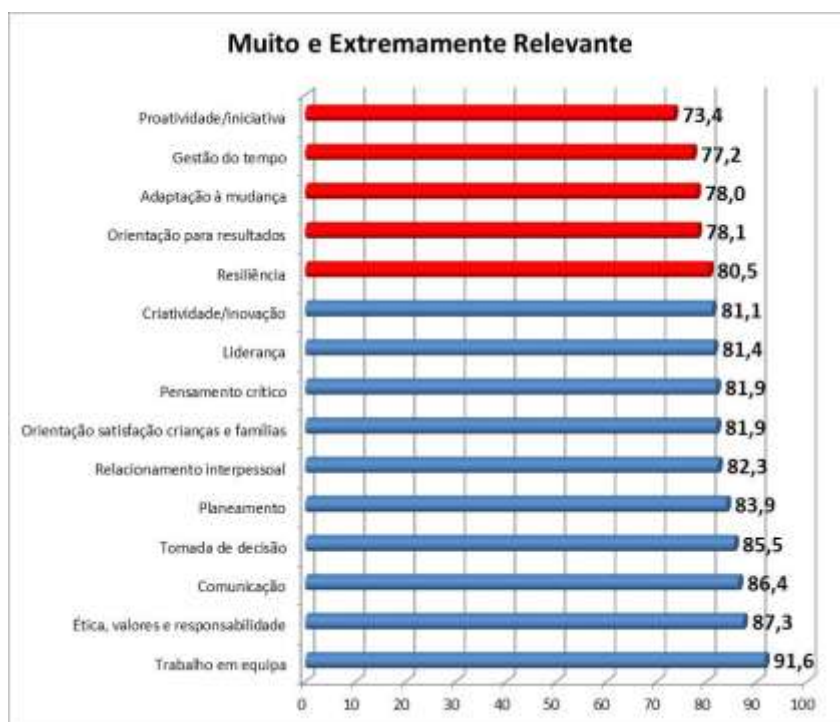
Apresentaremos, mais adiante, os resultados da análise sobre esta problemática. De referir que os dados que aqui se apresentam são ainda preliminares, pois são resultantes apenas:

- da distribuição do questionário sobre as competências mais valorizáveis a um número inicial de inquiridos, não incluindo as conclusões das entrevistas e focus-group realizados e a realizar;
- de um esforço de auscultação do conceito de desempenho a um grupo de 282 educadores/as e professores/as de várias regiões do país.
- da inquirição a um conjunto de 457 educadores/as e professores/as da região do Grande Porto.

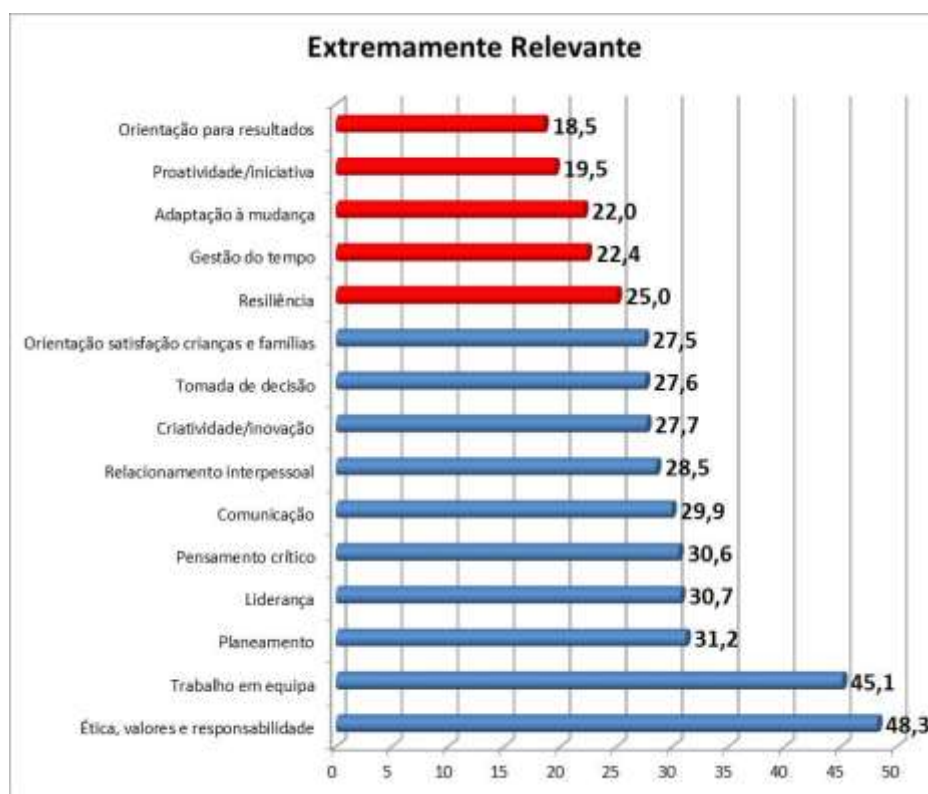
No que diz respeito ao inquérito por questionário, recolhemos opiniões de 127 inquiridos, de vários níveis de ensino, com base num inquérito por questionário onde, para cada indicador de desempenho das 15 competências, solicitávamos que os inquiridos se pronunciassem em função de uma escala de Likert, com os seguintes níveis:

1. NR – Nada Relevante
2. PR – Pouco Relevante
3. R – Relevante
4. MR – Muito Relevante
5. ER – Extremamente Relevante

O gráfico que a seguir apresentamos hierarquiza as competências a partir das respostas obtidas nos níveis *Muito Relevante* e *Extremamente Relevante*.



Se confinarmos a análise das respostas apenas ao nível máximo da escala adotada (*Extremamente Relevante*), os resultados não diferem muito, tal como o gráfico seguinte o ilustra.



Sendo certo que a escolha entre as competências não se revelará fácil, tendo em conta a relevância e pertinência que todas assumem, não deixamos de registar o lugar ocupado pelas competências que as evoluções da educação e do contexto societal onde esta se insere configuram como crescentemente relevantes. Referimo-nos a competências como *Resiliência*, *Gestão do Tempo*, *Adaptação à Mudança*, *Proactividade e Iniciativa* e *Orientação para os Resultados*, que ocupam, nos dois gráficos, os últimos lugares da lista. De referir que não foi possível encontrar diferenças estatisticamente significativas no que diz respeito a variáveis independentes como idade, género, antiguidade ou situação profissional.

No que diz respeito especificamente à competência *Orientação para os Resultados*, que o atual contexto crescentemente determina como sendo relevante e decisiva, estas respostas corroboram os resultados que, progressivamente, temos vindo a obter com base na auscultação de educadores e professores, através de uma questão aberta deliberadamente incluída em vários inquéritos por questionário de três dissertações de mestrado e que, no seu conjunto, abrangeram 282 respondentes, da região norte de Portugal e da Região Autónoma da Madeira.

A questão colocada é: “O que entende por desempenho docente?” e foi submetida a análise de conteúdo em função de três categorias de análise:

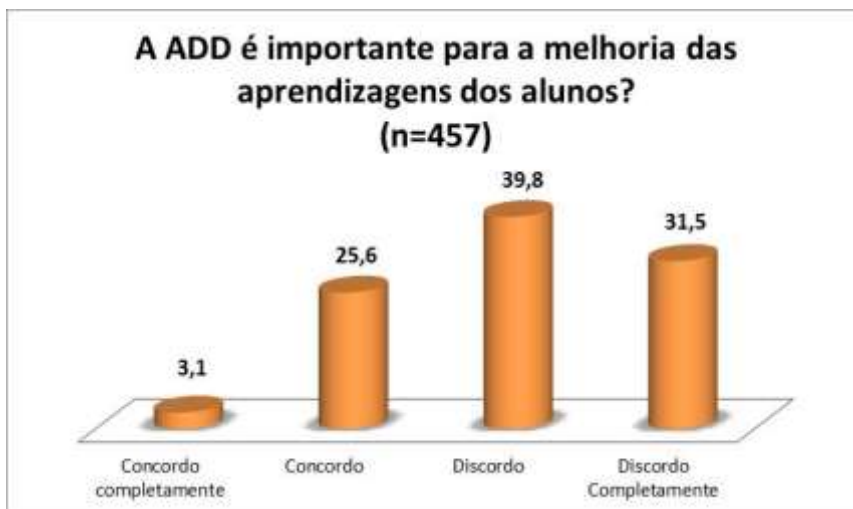
1. Processos (as funções desempenhadas e o modo como o foram)
2. Resultados (os objetivos alcançados)
3. Processos e resultados (respostas que incluíssem as duas dimensões atrás mencionadas)

Os resultados obtidos foram os seguintes:



Mais de 3 em cada quatro educadores e professores inquiridos consideram que o que determina a qualidade do seu desempenho docente é o modo como levam a cabo as suas funções, independentemente dos resultados que obtêm. Também neste caso não encontramos diferenças nas respostas com base em variáveis independentes como idade, género, antiguidade ou situação profissional.

Junte-se a este conjunto de respostas as conclusões obtidas num inquérito por questionário subordinado à problemática da avaliação de desempenho, em que um conjunto de professores da região do Grande Porto (n=457), quando confrontado com a questão “A Avaliação de Desempenho Docente é importante para a melhoria das aprendizagens dos alunos?”, respondeu da seguinte forma:



Conclusões e propostas

Os resultados obtidos são relevantes caso pretendamos encontrar justificações para as enormes resistências ao inicial modelo de avaliação de desempenho (que incluía os resultados das aprendizagens dos alunos e as taxas de abandono escolar como indicadores a ter em conta).

De facto, num contexto como o atual, em que indicadores como resultados de aprendizagem (nacional e internacionalmente avaliados) e taxas de abandono escolar são as principais variáveis na avaliação de escolas (como já referido, fruto de compromissos internacionais e de desígnios nacionais), é interessante constatar que o grupo de inquiridos não elege a competência *Orientação para resultados* como uma das competências nucleares da atividade docente.

É igualmente importante perceber que a classe docente considera que a medida da qualidade do seu desempenho resulta da forma como trabalha e menos dos resultados que se obtêm. E, por último, releve-se o facto de não parecer haver concordância quanto ao facto de o sistema de avaliação de desempenho poder contribuir para a melhoria das aprendizagens dos alunos, opinião que, reconhecemos, pode resultar de se considerar o sistema de pouca utilidade ou de não se entender que o desempenho docente deve ter essa variável como resultado a incluir na qualidade do desempenho.

Independentemente da interpretação para as respostas obtidas, o facto é que as evidências, várias, sugerem que, na formação inicial como contínua de professores, a ênfase nos processos e na qualidade das dimensões científicas e pedagógicas, a participação na vida e o desenvolvimento pessoal e profissional através de esforços de requalificação e de formação contínua, sendo importantes, são-no tanto mais quanto mais se entender que servem propósitos – a qualidade dos resultados das aprendizagens.

O que significa que, na formação de professores e educadores, se coloque mais recursos e tempo ao serviço de capacidades como:

- Empenho na consecução de objetivos e no aproveitamento de oportunidades para os atingir e, se possível, superar.
- Reformulação de objetivos, (re)estabelecimento de prioridades e tomada de decisões com base em análises de resultados parcelares e feedback relativamente aos resultados obtidos.
- Antecipação de resultados do próprio trabalho a longo prazo
- Atuação de acordo com os objetivos estratégicos da instituição
- Postura frequente de questionamento relativamente aos procedimentos e normas adotados, com vista a melhorá-los.
- Identificação e antecipação de necessidades/oportunidades e apresentação de soluções.
- Procura, espontânea e em tempo útil, de respostas para as situações problemáticas com que é confrontado/a, solucionando e antecipando-se aos problemas.
- Aceitação de mudanças organizacionais/processuais, cooperando com as alterações ou prioridades definidas.
- Reconhecimento do mérito de diferentes abordagens e adaptação fácil a mudanças inerentes a novas tarefas, atividades e responsabilidades, revelando uma atitude de constante aprendizagem.
- Antecipação, planeamento, implementação e mobilização de dinâmicas de mudança.

Desta forma, conseguir-se-á conciliar o melhor de dois mundos: o voluntarismo, energia, qualidade e dedicação na entrega à profissão com um sistemático e constante foco nos resultados e objetivos.

Referências bibliográficas

Atuara Zirtae, Ocsicna Nonreb (2012). El profesorado de aqui a cien años: Jugando com el tiempo. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el fututo de la educación: una nueva escola para el siglo XXII* (pp. 51-60), Barcelona: Editorial Graó.

- Bellier, Sandra (dir) (2000). *Compétences en Action*. Paris: Éditions Liaison.
- Boterf, Guy (1994). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Boterf, Guy (2000). *L'ingénierie des Compétences*. Paris: Les Éditions d'Organization.
- Boterf, Guy (2003). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation. 4^a edição.
- Boterf, Guy (2008). *Repenser la compétence, pour dépasser les idées reçues: quinze propositions*. Paris: Eyrolles - Éditions d'Organisation.
- Boyatsis, R. (1982). *The Competent Manager : a model for effective performance*. New York: Wiley-Interscience.
- Caetano, António (2008). *Avaliação de desempenho: O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Edições Horizonte.
- Cardoso, Carlos-Cardoso, Estevão, Carlos, Silva, Paulo (2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior, perspetivas dos empregadores e diplomados*. Guimarães: Tecminho.
- Cascão, Ferreira (2004). *Entre a Gestão de Competências e a Gestão do Conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cedefop, (2009), *European guidelines for validating non-formal and informal learning*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Cedefop (2010). *Skills supply and demand in Europe: Medium-term forecast up to 2020*, Luxembourg: Publication Office of the European Union
- Ceitel, Mário (2006). *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Chelimsky, Eleanor, Shadish William (edit.), (1997), *Evaluation for the 21st century*, California, SAGE Publications.
- Craveiro, Clara, Ferreira, Iolanda (2002). *A educação pré-escolar face aos desafios da sociedade do futuro*. Cadernos de Estudo, nº 6, pp. 15-21.
- DOWBOR, Ladislau, (2009), *Da Propriedade Intelectual à Economia do Conhecimento*. Retirado em agosto 28 de dowbor.org/09propriedadeintelectual7out.doc.
- Echevarría, Javier (2012). *La escuela continua y el trabajo en el espácio-tiempo eletrónico*. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el fututo de la educación: una nueva escola para el siglo XXII* (pp. 37-49), Barcelona: Editorial Graó.
- Esteban, M. P. Sandin (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- European Comission (2006). *Changing professions in 2015 and beyond* . Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Comission (2008). *Education and Employment, different pathways across occupations*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- European Commission (2009). *New Skills for new jobs, anticipating and matching labour market and skills needs*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Guerra, Miguel Ángel (2012). Adelantarse al futuro: agrupamentos del alumnado. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escola para el siglo XXII* (pp. 83-98), Barcelona: Editorial Graó.
- Godet, Michel (1993). *Manual de Prospetiva Estratégica*, Lisboa: D. Quixote.
- Gouveia, João (2007). *Competências: moda ou inevitabilidade*. Saber Educar, nº 12, pp. 31-58.
- Gouveia, João (2010). *Supervisão e avaliação da formação, metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento. Universidade de Salamanca. Espanha.
- Gouveia, João (2010b). Economia do Conhecimento: os impérios do futuro serão os impérios do espírito. In Agis, Daniel, Bessa, Daniel, Gouveia, João, Vaz, Paulo, *Vestindo o futuro: Microtendências para as indústrias têxtil, vestuário e moda até 2020* (pp. 280-336), Porto, ATP.
- Gouveia, João (2010c). A tecnologia ultrapassa a humanidade. In Agis, Daniel, Bessa, Daniel, Gouveia, João, Vaz, Paulo, *Vestindo o futuro: Microtendências para as indústrias têxtil, vestuário e moda até 2020* (pp. 226-280), Porto, ATP.
- Gouveia, João (2010d). Demografia: um mundo envelhecido. In Agis, Daniel, Bessa, Daniel, Gouveia, João, Vaz, Paulo, *Vestindo o futuro: Microtendências para as indústrias têxtil, vestuário e moda até 2020* (pp. 128-192), Porto, ATP.
- Johnson, L., Adams, S. Cummins, M. (2012). *NIMC Horizon Report: 2012 K-12 Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retirado em fevereiro 11, 2013 de <http://www.nmc.org/publications/2012-horizon-report-k12>.
- Jonnaert, Philippe (2012). *Competências e Socioconstrutivismo: Um quadro teórico*. Lisboa, Instituto Piaget.
- Levy, Frank (2010). *How Technology Changes Demands for Human Skills*. OECD Education Working Papers, No. 45. OECD Publishing.
- Miller, Riel, Shapiro, Hanne, Hilding-Hamann, Knud (2008). *School's over: Learning Spaces in Europe in 2020: An Imagining exercise on the future of learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Retirado a marco 16 de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=1780>.
- Palfrey, John, Gasse, Urs (2008). *Born Digital, understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Perrenoud, Philippe (2002). *As Competências para ensinar no século XXI, a formação dos professores e o desafio da avaliação*. São Paulo: Artmed Editora.
- Ramos, Eliana, Bento, Sandra (2006). *As competências: quando e como surgiram. Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo
- Rebelo, Glória, Almeida, Paulo Pereira (2004). *A era da competência, um novo paradigma para a gestão de recursos humanos e o Direito do Trabalho*. Lisboa: RH Editora.

- Rey, Bernard (2000). *¿Existen las competencias transversales?* Educar 26, pp. 9-17.
- Rey, Bernard (2002). *As competências transversais em questão*, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Sacristán, José Gimeno (2012). Por qué nos importa la educación en el futuro. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 9-16), Barcelona: Editorial Graó.
- Scallon, Gérard (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent (Québec): Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Spencer, L. M. & Spencer (1993). *Competence at work*. New York: John Wiley.
- Stoyanov, Slavi, Hoogveld, Bert, Kirschner, Paul (2010). *Mapping Major Changes to Education and Training in 2025*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retirado a janeiro 15 2013 de <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3419>.
- Suleman, Fátima (2000). As Competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais. In CARNEIRO, Roberto (coord.), *O Futuro da Educação em Portugal, Tendências e Oportunidades – um estudo de reflexão prospetiva*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospetiva e Planeamento do Ministério da Educação.
- Tedesco, Juan Carlos (2012). Escuela y Sociedad en el siglo XXII. In Jarauta, Beatriz, Imbernón Francisco (coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 23-36), Barcelona: Editorial Graó.
- Winterton, Jonathan, Delamare, Françoise, Stringfellow, Emma (2006). *Typology of knowledge, skills and competences*. Thessaloniki: CEDEFOP.

A formação continuada e a educação ambiental (EA): desafios atuais para os professores de Ciências

Sheila Gomes de Mélo, Maria de Fátima Barbosa Abdalla⁶⁴⁴

Resumo

O Este estudo tem como objetivo elucidar as representações sociais de professores de Ciências acerca dos desafios da formação continuada para a Educação Ambiental (EA). Considera-se que a questão abrange desde os aspectos relacionados aos desafios da formação continuada e da EA, como também, os desafios de uma formação continuada para a EA. Tomam-se alguns conceitos-chave da teoria das representações sociais (TRS), fundamentalmente encontrados em Moscovici (1978, 2010). E ainda, autores como Dias (2003), Sato (2003), Tristão (2004) e Carvalho (2008), entre outros, fundamentam as questões relativas à Educação Ambiental e, para a Formação Continuada, buscam-se elementos em Nóvoa (1992), Alarcão (1998), Tardif (2002), Abdalla (2006, 2008), entre outros. A partir de uma abordagem qualitativa, anunciada por autores como Lüdke e André (1986), procurou-se desvelar as RS dos professores sobre a formação continuada para a EA a partir dos desafios enunciados por professores de Ciências do quadro de magistério público do município de São Vicente/SP. A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, por meio de um Questionário com questões fechadas e abertas para um grupo de (24) sujeitos da pesquisa, foi possível traçarmos os perfis: pessoal, formativo e profissional. Na segunda etapa, cinco (5) professores, sendo três (3) pertencentes ao primeiro grupo, participaram de entrevistas semiestruturadas e responderam a um texto projetivo, em que obtivemos dados complementares. Um Quadro de categorias foi estruturado em duas dimensões de análise: *1ª dimensão: desafios institucionais/organizacionais*; e *2ª dimensão: desafios pessoais/profissionais*. Diante dessas dimensões e dos aportes teóricos pesquisados, os dados possibilitaram compreender as RS dos professores de Ciências sobre os desafios da formação continuada para a EA. Além disso, pudemos compreender os desafios da formação continuada e da EA, a partir das legislações vigentes. Assim, os professores têm, como representações, que esses desafios são resultantes das lacunas da formação inicial, pois nesta formação não ocorreram aproximações entre teoria e prática quanto às questões ambientais. Também apontam que na formação inicial a EA ainda é pouco abordada, embora esse cenário venha se modificando nos últimos anos. Outro desafio, a ser transposto, é a oferta de cursos de formação continuada para a EA. Nas representações de nossos sujeitos, o oferecimento desses cursos está longe de atender à demanda requerida, embora a legislação seja abundante e assegure esse tipo de formação. Somam-se a esses desafios, a atual situação de precarização da profissão docente, pois a escassez de tempo e a de recursos financeiros são dois aspectos complicadores para a participação dos professores em uma formação continuada. Contudo, diante desses desafios elencados, a posição da escola frente à formação docente é revelada, à medida que não é incentivadora da formação continuada dos seus professores, nem tão pouco se configura enquanto espaço formativo.

Palavras-chave: Representações Sociais, Formação Continuada, Educação Ambiental

⁶⁴⁴ Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Introdução

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 13)

No contexto dos desafios apresentados para a formação continuada e para a EA, mudanças educacionais são necessárias e terão mais chances de êxito com o apoio dos professores. Nóvoa (1992) defende que a mudança educacional depende dos professores e de sua formação, para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. O autor diz, ainda, que o desafio da formação de professores, [...] “consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas” [...]. (p. 29).

À luz dos desafios enfrentados pelos professores de Ciências, o presente trabalho reúne a Educação Ambiental (EA) e a formação continuada, tendo como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS).

Dessa forma, tem-se como objetivo compreender quais as representações sociais dos professores de Ciências acerca dos desafios da formação continuada para a Educação Ambiental (EA).

Para tanto, são apresentados alguns aspectos da EA e da formação continuada, como também, uma breve descrição dos conceitos-chave da Teoria das Representações Sociais (TRS). Após essa contextualização, a metodologia, alguns dados da pesquisa e os resultados são apresentados e, a partir desses, tecemos algumas considerações.

A Educação Ambiental (EA)

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental. (BRASIL, 2012, Cap. I, art. 2º)

Buscando conhecer um pouco mais sobre a EA, encontramos definições presentes em textos de alguns autores e em alguns documentos oficiais. A exemplo do que temos na epígrafe, trazemos aqui a definição da EA nesses dois momentos:

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (BRASIL, 1999, art. 1º)

Um processo no qual são trabalhados compromissos e conhecimentos capazes de levar o indivíduo a repensar sua relação com o meio, de forma a garantir mudanças de atitudes em prol da melhoria da qualidade de vida da sociedade na qual está inserido, bem como reverter situações que possam comprometer a sobrevivência das espécies animais e vegetais e, conseqüentemente, a manutenção da vida no planeta. (RUFFINO; SANTOS, 2002, p.9)

De acordo com Dias (2003), a expressão Educação Ambiental (Environmental Education) surgiu, pela primeira vez, em um encontro de educadores na conferência de Keele, na Inglaterra, no ano de 1965. Entre outras questões, ficou claro, nesse encontro, que a necessidade da temática ambiental deveria ser incorporada pela escola formal.

Sobre essa educação, chamada de Ambiental, Carvalho (2004) nos diz que: “o adjetivo *ambiental* foi ganhando valor *substantivo* no caso da educação ambiental, uma qualidade que não pode ser facilmente descartada sem o prejuízo da identidade do que hoje reconhecemos como educação ambiental” (p.17). A EA emerge, assim, como um produto ainda em construção e se constituindo pela incorporação das concepções das dimensões ambiental e educacional.

Cabe ressaltar que as concepções de educação, ou modelos de ensino, agrupam-se em dois grandes grupos: um composto por aquelas concepções que refletem modalidades tradicionais, em que o ensino é o foco, em detrimento da aprendizagem; e o outro por aquelas baseadas nos preceitos da escola nova, em que se considera a prática como tão importante quanto a teoria (SAVIANI, 2008).

Acreditamos, também, que a EA tem um sentido próprio, pois, concordando com Sato (2001, p. 1), “a EA exige um debate sobre suas bases de sustentação, com aberturas epistemológicas que confirmam seu alto poder de diversidade e interfaces que a sua própria natureza requer”.

De acordo com Gadotti (2009), a década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), estabelecida pela UNESCO entre os anos de 2005 e 2014, é uma grande oportunidade para que os sistemas formais de educação realizem uma renovação em seus currículos, pois a EDS busca reorientar e potencializar políticas e programas educativos já existentes, como o da EA.

E, no intuito de vislumbrarmos saídas para os desafios, focalizamos, a partir do próximo item, a formação continuada e, em especial, a formação continuada para a EA.

A formação continuada para a EA

Cabe às instituições promoverem formação voltada para a área ambiental pois a universidade no contexto importante da formação ambiental é um dos atores para a construção coletiva de um futuro sustentável (TRISTÃO, 2004, p. 69-70).

Pensando sobre o que chamamos de *formação continuada*, sabe-se que essa denominação sofreu várias modificações ao longo dos anos. De acordo com Pereira (1999), a formação continuada já foi chamada de treinamento, aperfeiçoamento, capacitação e reciclagem. Todas elas refletiam concepções da época em que foram empregadas, mas, em geral, demonstravam uma visão acrítica, descontextualizada e tecnicista, em que valorizavam os saberes científicos e não os saberes cotidianos. Hoje, os termos - *educação continuada*, *educação permanente* - e, também, *educação contínua*, são algumas das denominações pelas quais a formação continuada é conhecida.

Diante das evidentes carências na formação inicial dos professores (LIBÂNIO, 2008) e das pressões sofridas pelos professores em sua prática, a formação continuada surge como uma alternativa. Pois, segundo Rosa e Schnetzler (2003), ela é resultante da necessidade de contínuo aprimoramento profissional

e de reflexões sobre a própria prática pedagógica; além da necessidade de superar o distanciamento entre as contribuições da pesquisa educacional e sua utilização em sala de aula.

A formação continuada é imprescindível numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana (LIBÂNEO, 2008). No entanto, concordamos com Candau (1999), quando afirma que:

A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários de conhecimentos ou de técnicas), mas sim, através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (p.64)

Em uma crítica aos processos de formação, que não têm sua qualidade legitimada, e reforçando a recomendação trazida por Almeida (2005) acerca do cuidado que o professor deve tomar com relação aos cursos de formação, Behrens (1996) nos traz que "(...) O desafio é abandonar os cursos imediatistas que contemplem a ação reprodutiva, para desencadear mecanismos docentes processuais, coletivos, dinâmicos e contínuos de capacitação (...)" (BEHRENS, 1996, p. 229).

De acordo com Abdalla (2006), a Escola tem um papel preponderante e deverá rever suas condições frente ao processo de formação continuada dos professores, inclusive reavaliando as suas condições.

E, nesse sentido, a autora nos afirma que:

A escola precisa refletir sobre estas mudanças, de forma coletiva, proporcionando condições que superem a ética autoritária que permeia as relações sociais no interior de seu espaço. E isso implica rever suas condições de trabalho e a formação e desenvolvimento de seus professores. (ABDALLA, 2006, p.66)

Outro aspecto referente à relação da Escola com a formação continuada está no reconhecimento de que a tarefa de ensinar é intrínseca à formação continuada. Diante disso, concordamos com Libâneo (2008), quando o mesmo nos diz que a formação continuada "se faz por meio do estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores" (p.229). Portanto, a formação continuada, no âmbito da atuação profissional docente, requer um contínuo movimento entre o "fazer" e o "conhecer". Ou seja, entre a ação e o conhecimento e, nessa dinâmica educacional, os professores também estão se formando.

Diante desse panorama, a reflexão sobre a importância para a Escola da formação continuada para a EA é pertinente, e se baseia no pressuposto de que o professor, por meio da formação continuada aliada aos desafios da Escola, desenvolverá com mais subsídios as atividades que possam articular a educação e o meio ambiente.

A formação continuada, enquanto ações de formação, pode ocorrer fora e dentro da escola. No interior da escola, pode ocorrer pela ajuda a professores iniciantes na carreira, participação no projeto político-pedagógico da escola, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, minicursos de atualização, conselhos de classe etc. E, fora dela, por meio de congressos, cursos, encontros, palestras etc., conforme acentua Libâneo (2008).

A Teoria da Representações Sociais: alguns conceitos-chaves

Seja como for, a aspiração da teoria das representações sociais é clara. Pelo fato de assumir como seu centro a comunicação e as representações, a teoria espera elucidar os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas. (MOSCOVICI, 2010, p. 206)

O referencial teórico-metodológico escolhido para atingirmos o objetivo proposto foi a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para tanto, iniciamos pela compreensão do conceito das *representações sociais*. Essa teoria foi iniciada por Moscovici, em 1961, no trabalho “La Psicanalyse: Son image et son public”. Nesse estudo, o autor investigou o modo como a teoria psicanalítica adentrou no pensamento popular na França e como esse saber científico transformou-se à medida que os sujeitos dele se apropriaram. Para Moscovici (2010):

As representações [...] são fenômenos que precisam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e se comunicar - um modo que cria tanto a realidade quanto o senso comum (p. 49).

Desde a origem da formulação proposta por Moscovici, em 1961, as representações sociais são caracterizadas como fenômenos complexos, nos quais o sentido de um dado objeto é estruturado pelo sujeito, no contexto de suas relações. A atividade representativa constitui processo psíquico capaz de tornar familiar e presente, no universo mental do indivíduo, um objeto que é exterior a ele. Assim, o objeto articula-se e relaciona-se com outros objetos presentes nesse universo, dos quais toma propriedades e lhes empresta as suas; processo orientado por experiências e valores do indivíduo.

Moscovici (1978) pontua nesse contexto dois processos da gênese psicológica das representações. A *objetivação* é o processo pelo qual a realidade é socialmente refletida, ou seja, é a passagem dos conceitos ou idéias para esquemas ou imagens concretas que se transformam em supostos reflexos do real. A *ancoragem* diz respeito à inserção do objeto numa rede de significações.

Os elementos já formados e consolidados constituem referências para novas ideias, o que implica afirmar que a representação sempre se constrói sobre um já pensado. A perspectiva moscoviciano de representações sociais considera os grupos sociais instâncias criadoras e comunicadoras de saberes. Eles constituem, portanto, um sistema de interpretação da realidade, que rege as relações do indivíduo consigo mesmo, com os outros e com o mundo, orientando e organizando condutas e comunicações, intervindo em processos como desenvolvimento individual e coletivo e as transformações sociais.

De acordo com Reigota (2004), as representações sociais relacionam-se basicamente com pessoas que estão fora da comunidade científica, embora os sujeitos pesquisados possam fazer parte desse grupo. Nesse caso, é possível encontrar como representações os conceitos científicos da forma pela qual às pessoas aprenderam e internalizaram tais conceitos.

A opção pelo referencial da Teoria das Representações Sociais/TRS atende aos propósitos do presente estudo, pois investigam os sistemas de referência (valores, crenças, afetividade, símbolos, convicções, contradições) como produtos sociais referidos nas condições de sua produção (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001; ABDALLA, 2006, 2008).

Ao discorrermos sobre alguns aspectos da EA e da formação continuada, e também, apresentarmos um breve panorâma do conceitos-chave da TRS, relembramos a intenção inicial que era a de compreender os desafios na formação continuada para a EA.

Diante disso, seguimos com a metodologia, os dados e os resultados da pesquisa realizada com os professores de Ciências, sujeitos da pesquisa.

Metodologia

A abordagem metodológica é qualitativa, conforme anunciam Lüdcke e André (1986). A opção foi motivada pela compreensão de que esta não só permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social (GIL, 1999), como também diz respeito à possibilidade concreta de tratarmos de uma realidade da qual nós mesmos, seres humanos, somos agentes (MINAYO, 2002).

Esta pesquisa foi realizada com 24 professores integrantes do quadro da Educação Municipal de São Vicente/SP. A coleta de dados foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, por meio de um Questionário com questões fechadas e abertas foi possível traçarmos os perfis: pessoal, formativo e profissional. Na segunda etapa, cinco (5) professores, sendo três (3) pertencentes ao primeiro grupo, participaram de entrevistas semiestruturadas e responderam a um texto projetivo, em que obtivemos dados complementares.

Resultados e discussões

Se existem imagens, se elas são essenciais para a comunicação e para a compreensão social, isso é porque elas não existem sem a realidade (e não podem permanecer sem ela), do mesmo modo que não existe fumaça sem fogo. (MOSCOVICI, 2010, p. 74)

Tendo em mãos tudo o que nos foi comunicado, nos vimos diante de um “espaço de possibilidades/perspectivas”, tal como afirma Abdalla (2006, p. 94). Assim, a partir da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2007; FRANCO, 2008), empreendemos esforços para usar “da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica” (FRANCO, 2008, p. 20) para compormos o corpo da análise.

Iniciamos pela elaboração de um quadro de categorias. O Quadro (a seguir) é composto por duas dimensões, sendo a normatiza e promove a formação dos professores. A segunda dimensão – *desafios pessoais/profissionais* – traduz os desafios mais específicos do cotidiano dos professores dos professores, tendo como categoria o *contexto da atuação docente*. Ele abrangem aqueles desafios vividos pelos professores enquanto sujeitos, cidadãos e profissionais inseridos no mundo contemporâneo, em especial, nos limites da Escola.

Lembramos que “a comunicação *modela* (grifo nosso) a própria estrutura das representações” (MOSCOVICI, 1978, p. 78). A partir disso, o quadro de categorias foi *modelado* a partir dos dados obtidos nas três etapas da coleta (1º questionário, 2º questionário e entrevistas semiestruturadas), ou seja, a partir do que nos foi *comunicado* pelas falas dos professores.

Quadro de categorias para análise dos dados coletados

DIMENSÕES	CATEGORIAS	UNIDADES DE SENTIDO
1ª DIMENSÃO: DESAFIOS INSTITUCIONAIS/ FORMATIVOS	Contexto das políticas públicas	1ª Carências na formação inicial
		2ª Oferta de cursos de formação continuada
2ª DIMENSÃO: DESAFIOS PESSOAIS/ PROFISSIONAIS	Contexto da atuação docente	1ª Condições atuais da docência
		2ª Posição da escola frente à formação continuada

Fonte: Dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa

Diante da constituição de nosso Quadro de categorias, e também, dos indicativos trazidos pelos dados, procedemos a análise e chegamos aos resultados. E esses começam pelos desafios mais abrangentes, aqueles relacionados ao contexto *institucional/formativo* dos professores participantes da pesquisa, pois se referem aos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, regulados por legislações e/ou políticas públicas de formação.

Os dados apontam que os professores de Ciências identificam, na formação inicial, fatores limitantes da formação quanto às temáticas ambientais. E tais lacunas são traduzidas em desafios da formação continuada para a EA, cujos cursos não são ofertados de forma expressiva. Outro dado, que certamente não causa estranheza, mas que nos inquieta profundamente, são as condições atuais de que dispõem os professores para cursarem uma formação continuada para a EA. Essas condições são consideradas por eles como insuficientes, pois esbarram na falta de tempo e recursos financeiros disponíveis. Como se não bastasse, nem a rede em que atuam, e nem a Escola que lecionam, investem na formação continuada para a EA de seus professores.

Os professores *ancoram*, fundamentalmente, suas RS sobre os desafios ligados ao contexto das políticas públicas de formação, nas deficiências da formação inicial. A constatação de que, durante a formação inicial dos professores pesquisados, as questões ambientais foram pouco abordadas, traz certa preocupação. Concordamos que essa fragilidade deve-se, em parte, à constatação de que a “proliferação e a dispersão das instituições é fato em muitos países da América Latina, o que atenta contra a sua qualidade” (VAILANT, 2006, *apud* GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 19).

Além desses desafios elencados, existem outros, que são mais diretamente relacionados ao contexto *pessoal/profissional* dos professores. Os professores declararam, muito explicitamente, que dispunham de pouco tempo, e que seus recursos não são, por vezes, suficientes para cursarem uma formação continuada para a EA.

Tendo em vista as considerações anteriores, indicamos que as RS dos nossos sujeitos sobre a formação continuada para a EA estão *ancoradas* nos desafios, e esperamos que não fique aqui a imagem de um discurso derrotista, em que as dificuldades sejam a única coisa em que nos debruçamos. Temos a esperança de que os desafios sejam motivadores dos processos de mudança e que os professores possam

mobilizar-se no sentido de superar as dificuldades que se apresentam, estimulando a reflexão sobre a própria formação continuada.

Também, por isso, esse estudo buscou trazer elementos para se pensar sobre a trajetória formativa e, fundamentalmente, contribuir na busca de alternativas para a superação dos desafios da formação continuada para a EA.

Referências Bibliográficas

- Abdalla, Maria de Fátima B. (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, Maria de Fátima B. (2008). O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. Relatório de Pós-Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.
- Alarcão, Isabel. Formação (1998). Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. In: Ilma Passos. A. Veiga (Org.). Caminhos da Profissionalização do Magistério (pp. 99-122). Campinas: Papiru..
- Almeida, Maria I. (2005). Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos inúmeros parceiros existentes hoje: Múltiplas possibilidades e inúmeros parceiros. In: Programa Salto para o Futuro: formação contínua de professores (pp. 11-17).. Boletim 13 ago.
- Bardin, Laurence (2007). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Beherens, Marilda A (1996). Formação continuada de professores e a prática pedagógica. Curitiba: Champagnat.
- Brasil (2012). Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, 2012. Retirado em julho 2, 2012 de <http://portal.mec.gov.br>.
- Brasil (1999). Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: MEC.
- Candau, Vera Maria F. (1999). Formação continuada de professores: tendências atuais. In Vera Maria F. Candau (Org.). Magistério: Construção cotidiana (pp. 51-68). Petrópolis: Vozes, 1999.
- Carvalho, Irene C. M.. (2008). Educação Ambiental: A formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez..
- Carvalho, Irene C. M.. (2004). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: MMA/ Secretaria Executiva/ Diretoria de Educação Ambiental (Org.). Identidades da educação ambiental brasileira (pp. 13-14). Brasília: MMA.
- Dias, Genebaldo F. Educação ambiental (2003): Princípios e práticas. 8ª. ed. São Paulo: Gaia.
- Franco, Maria Laura P. B. (2008). Análise do Conteúdo. 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editora.
- Gadotti, Moacyr. Educar para a sustentabilidade: Uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2009). São Paulo: Instituto Paulo Freire.

- Gatti, Bernatede A. ; Barreto, Elba S. S. & André, Marli E. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte. Brasília. MEC: Unesco.
- Gil, Antônio C. Métodos e técnicas de pesquisa social (1999). 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Jodelet, Denise (2001) (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Libâneo, José C. (2008). Organização e Gestão da escola: Teoria e prática. 5.ed. Goiânia, GO: MF Livros.
- Ludke, Menga.; André Marly. E. D. A (1986). Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (Org.) (2002). Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 20ª ed. Petrópolis: Vozes.
- MOSCOVICI, Serge (1978). A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (2010). Representações sociais: Investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes.
- NÓVOA, Antônio (1992). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33.
- _____ (2009). Professores, imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA.
- Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar (1999). Universidade e educação continuada: responsabilidade e reciprocidade. Seminário CGU. Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP.
- Reigota, Marcos (2004). Meio ambiente e representação social. São Paulo: Cortez.
- ROSA, Maria Inês F P S; SCHNETZLER, Roseli Pacheco (2003). A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. Ciência e Educação, v. 9 (n. 1), p. 27-39.
- Ruffino, Paulo Henrique Peira.; Santos, Silvia Aparecida Martins (2002). Proposta do Programa de Educação Ambiental. In: O Estudo de Bacias Hidrográficas: Uma estratégia para a Educação Ambiental. São Carlos: RiMa.
- Sato, Michelé (2003). Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. Educação Teoria e Prática, Rio Claro, v. 9, n. 16/17, pp. 24-35.
- Saviani, Demerval (2008). Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 10ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados.
- Tardif, Maurice (2002). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes.
- Tristão, Martha (2004). A educação ambiental na formação de professores: Redes de saberes. São Paulo: Annablume.

A prática inclusiva de crianças com necessidades educativas especiais na escola regular: um estudo a partir dos saberes docentes

Adarita Souza da Silva⁶⁴⁵, Solange Mary Santos Moreira⁶⁴⁶

Resumo

Esta pesquisa propõe investigar os Saberes Docentes que os professores mobilizam para o desenvolvimento da prática inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais – NEE - na escola regular. Os objetivos que alicerçam este trabalho consistem em investigar como os saberes docentes procedem no contexto da inclusão de alunos com NEE e que saberes docentes estão envolvidos nestas práticas pedagógicas. Para a produção desta pesquisa utilizou-se as seguintes temáticas: política nacional de educação especial, formação de professores, saberes docentes e inclusão dos alunos com NEE. Este estudo é de caráter exploratório, o qual possibilitou a compreensão das ações realizadas nos espaços regulares de ensino mediante o processo de inclusão e a sistematização dos saberes docentes. Além disso, trabalha a relação dos professores com os saberes, constituinte essencial da atividade docente e fundamental para a configuração das metodologias desenvolvidas para a atuação com alunos com NEE. Trata as possibilidades teóricas das relações dos professores com os saberes, levando em consideração a especificidade da ação educativa e a contribuição disso para o desenvolvimento de uma epistemologia da prática docente. É nesse quadro que a prática pedagógica do professor auferi uma atenção especial no contexto das ações educativas para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular. Nesse sentido, as indagações orientadoras da investigação delimitam o escopo teórico do estudo, que tem na temática dos saberes docentes um dos seus eixos estruturantes. O estudo partilha a ideia de autores como Schon (1995, 2000), Pimenta (1999), Tardif (2006) e outros, os quais concebem o professor como um profissional que mobiliza e constrói, por meio de sua prática, novos saberes. A definição de saberes utilizada nesta investigação é sustentada em Tardif (2006), que os define como uma relação de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes que aparelham o trabalho do professor, sendo construídos ao longo de uma trajetória de vida, que é pessoal e profissional. No caso da temática em evidência, implica que os saberes mobilizados e brotados pelos professores na atuação pedagógica com os alunos com NEE sejam decorrentes das experiências cotidianas da escola, bem como, dos saberes da trajetória pessoal e profissional produzido ao longo de suas histórias de vida. A pesquisa pode contribuir para outros campos, uma vez que socializa e debate as produções de conhecimento realizadas na área de educação especial e educação inclusiva, destaca o compromisso público e político com a educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, com a formação e as práticas pedagógicas de professores dos diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como, com as políticas públicas para a referida área. Portanto, espera-se que estes saberes possam contribuir para a (re) construção das ações vivenciadas pelos professores, no desenvolvimento de suas experiências educacionais inclusivas.

Palavras Chaves: Saberes Docentes. Inclusão Escolar. Formação de Professores.

⁶⁴⁵ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS/Bahia.

⁶⁴⁶ Professora Doutora da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS/ Bahia

Introdução

No campo das políticas educacionais, a educação inclusiva assume um papel fundamental no debate acerca da sociedade contemporânea e da ação da escola na superação da lógica da exclusão. O movimento de inclusão educacional consiste numa ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de que todos os alunos possam participar e aprender juntos, sem qualquer tipo de discriminação.

No entanto, apesar do avanço das discussões no sistema de ensino, nos documentos legais e nas tecnologias, os docentes se sentem desafiados frente à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais- NEE⁶⁴⁷ em classes comuns, pois apontam dificuldades como à falta de preparo e a insegurança frente ao movimento inclusivo. Nesse sentido, este estudo propõe pesquisar os saberes que os professores mobilizam para o desenvolvimento da prática inclusiva de alunos com necessidades educativas especiais – NEE na escola regular. Os objetivos que alicerçam esta pesquisa consistem em investigar como os saberes docentes procedem no contexto da inclusão de alunos com NEE e que saberes docentes estão envolvidos nesta prática pedagógica.

O interesse pelo objeto está atrelado à experiência vivida Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE - enquanto docente de classe especial para crianças com deficiência mental e síndrome de down, ao mesmo tempo em que coordenava as atividades com os professores de uma instituição da rede particular em Feira de Santana- BA. Deparamo-nos com crianças, as quais apresentavam distintas necessidades educativas especiais, inseridas nas classes regulares de ensino básico e o grande desafio de “incluir-las” em um sistema considerado já excludente pela sociedade e pelos indivíduos que se encontram no espaço escolar.

As discussões traçadas no artigo delimitam o escopo teórico do estudo, que tem a temática dos saberes docentes como um dos seus eixos centrais, lançando mão de autores como Pimenta (2005), Tardif (2002), Schon (1995) que fundamentam a reflexão. O estudo também trata da trajetória política da Educação Especial com a perspectiva a Educação Inclusiva, bem como, discute os saberes que os professores utilizam para a realização da prática pedagógica dos alunos com NEE.

Essas relações, no entanto, refletirão diretamente no papel do professor como um profissional que movimenta e constrói a prática e desenvolve novos saberes para a atuação inclusiva, especificamente, com alunos com NEE. Por isso, na intenção de ampliar o debate acerca da prática inclusiva e saberes do professor, decidimos direcionar a atenção para esta temática a fim de contribuir cientificamente para a produção do conhecimento.

Movimento da educação especial à educação inclusiva: história, política e formação docente.

O percurso histórico da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais transita entre a concepção de Educação Especial e a perspectiva da Educação Inclusiva e suas relações com as políticas públicas no âmbito da educação. A Educação Especial, por muito tempo, se encarregou de atender e pensar a educação das pessoas com NEE em instituições especializadas. No entanto, essa modalidade de

⁶⁴⁷ Aqui comungo com Correia (1999) que o conceito de necessidades educativas especiais- NEE se aplica a todos os sujeitos com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais e, também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de fatores orgânicos ou ambientais.

ensino foi alvo de críticas por não possibilitar, muitas das vezes, o convívio dos sujeitos com necessidades especiais e os demais sujeitos.

Nesse discurso, a análise das proposições políticas no âmbito educacional, em particular, da educação especial, permite debater e inquietar as pesquisas e documentos divulgados por organismos internacionais e pelo estado brasileiro que marcaram e ressignificaram as instituições escolares e o papel dos processos de implementação das ações educacionais no campo da Educação Especial.

Tendo em vista a sensibilização da sociedade sobre os prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos e de grupos minoritários, pequenos movimentos foram surgindo em lugares como a Europa e Estados Unidos que contribuíram na discussão imediata de medidas no campo da Educação Especial. No Brasil, os “movimentos sociais” referentes à busca de serviços para o atendimento desses sujeitos iniciaram no século XX, desencadeando iniciativas oficiais de âmbito nacional (MAZZOTA, 2003).

Contudo, a discussão sobre a inclusão ganhou dimensão mundial após a Conferência Internacional realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, organizada por órgãos mundiais como: UNESCO, Banco Mundial e Programa de Desenvolvimento da Organização das Nações Unidas. Em seguida, a Conferência de Salamanca, realizada em 1994, trouxe marcas significativas no processo de prioridades ao atendimento escolar das pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o processo de democratização da escola, o dualismo, inclusão e exclusão, chamam a atenção as instituições a cerca da universalização de acesso ao ensino.

A educação direcionada às pessoas com necessidades educativas especiais passou a ser reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional- LDBEN, Lei nº 4. 024/61, a qual contempla o direito dos indivíduos com deficiência à educação, especialmente nas instituições formais de ensino. Nesse mesmo período, os dispositivos legais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), organizada pela UNESCO, passaram a influenciar e a compor a estruturação das políticas e das práticas de educação especial no Brasil.

No processo de coerência instrucional, a Política Nacional de Educação Especial é promulgada em 1994, condicionando a promoção das classes comuns do ensino regular aos sujeitos com NEE, que tem condições de seguir e desenvolver atividades presentes no currículo escolar, da mesma forma que os alunos considerados de padrões normais.

O documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, apresenta esta área como uma modalidade de educação escolar compreendida como um procedimento educacional. As Diretrizes, nesse aspecto, ampliam o caráter da educação especial como um campo transversal no cerne do sistema educacional, substituindo a segregação “por uma abordagem na qual a pessoa com deficiência possa desenvolver suas potencialidades no contexto do ensino regular” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 21), ao invés de especificar nos documentos o atendimento em instituições especializadas. Contudo, a política de educação inclusiva não potencializa sua adoção na rede pública de ensino (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011).

As escolas regulares, nesse bojo, deveriam se preocupar também com as diferenças humanas, as diferenças de aprendizagem e a diversidade de necessidades de seus alunos, considerando a proposta de educação inclusiva. Nesse movimento de reformas educacionais, ao governo cabia adotar princípios da educação inclusiva como uma questão legal ou política (MITTLER, 2003). Esse movimento de inclusão

marcado por contradições nos remete a pensar, de um lado, nos avanços que ocorreram na trajetória das políticas públicas da educação inclusiva e, por outro lado, nos impasses que dificultam as ações no cotidiano escolar.

Dentre esses impasses, podemos sinalizar as condições precárias de trabalho docente, bem como a fragilidade na efetivação das políticas de formação inicial e continuada que favoreçam no desenvolvimento profissional e na construção de saberes e práticas docentes em favor da educação inclusiva. Com esta configuração, a escola, por vezes, consiste em um espaço de invisibilidade, marginalização e estigmatização de sujeitos com NEE. Destarte, os profissionais inseridos no contexto escolar, na maioria das vezes, ainda não desenvolvem práticas inclusivas, uma vez que os discursos e as ações estão atreladas a uma perspectiva de integração e assistência.

Nessa perspectiva, o movimento de inclusão surge nos anos 90 para problematizar as ideias e práticas do movimento de integração. A perspectiva de educação inclusiva emerge no sentido de reestruturar o sistema de ensino visando atender a diversidade. Para tanto, as práticas educativas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de pessoas com necessidades educativas especiais -NEE - passam a ser foco das discussões de fóruns e pesquisas em educação; e, sendo assim, as ações pedagógicas constituem-se em objetos de problematização e análise consideradas espaço de mediação e intervenção capazes de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos com NEE.

Atualmente, as discussões intensificaram-se quanto à questão da inclusão escolar das crianças com necessidades educativas especiais, posto que o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2011 - estabelece diretrizes para a inclusão dos alunos com NEE, resultando numa proposta de universalização e ampliação do ingresso desses sujeitos em todos os níveis educacionais. O referido documento também prioriza e estimula a formação inicial e permanente dos professores a fim de que se apropriem das novas perspectivas educacionais, proporcionando práticas que superem as diferenças e estratégias de exclusão impostas pela sociedade.

Desse modo, a meta da universalização do acesso ao ensino regular pelos sujeitos com necessidades especiais parece pertinente, uma vez que são exigidas condições adequadas com vistas à transformação das concepções envolvidas na escola, o aparelhamento da gestão escolar e, principalmente, das práticas educativas contemplando, assim, o desenvolvimento inclusivo. E, indubitavelmente, a escola tem papel fundamental no processo de inclusão educativa dos alunos com necessidades educativas especiais, sendo desafiada a contribuir com a construção de uma sociedade inclusiva.

Saberes Docentes na prática inclusiva de sujeitos com NEE no Ensino Regular

A inclusão de sujeitos com necessidades especiais na esfera educacional, tanto em escola regular quanto em uma instituição especializada, ainda é mergulhada por impasses que permeiam não apenas o vago conhecimento sobre as deficiências que os profissionais atuantes com esses sujeitos possuem, mas também, pelas dificuldades encontradas nos relacionamentos muitas das vezes carregadas de estigmas e preconceitos que paralisam o avanço nas mediações pedagógicas dos mesmos.

Para Williams e Wright (2008), o desenvolvimento sócio-educativo das crianças com necessidades especiais precisa instituir um objetivo fundamental que implica na relação de segurança que este sujeito

estabelece ao interagir com o mundo social, aspecto que consideram fundamental para o processo de inclusão do mesmo, entendendo, assim, a importância de intervir na vida do ser humano da própria ação reflexiva e na criação de estratégias pedagógicas que possibilitem o bem estar e aprendizagem do educando.

Neste contexto, procuramos realizar um entrelace de intenções e conceitos que têm surgido e que defendem uma intervenção pedagógica para crianças com NEE na escola regular. Para tanto, é necessário compreender que saberes os docentes mobilizam para a sua atuação inclusiva. Segundo Gauthier (1998), é importante pontuar que os saberes docentes se apoiam diretamente nas condições históricas e sociais em que a atuação profissional é exercida. Por isso, refletir sobre o papel dos professores e suas implicações dentro do movimento de inclusão escolar das crianças com NEE e sua inserção na escola regular trata-se de um processo fundamental dessa escola inclusiva, onde as estruturas a todo o momento se transformam a fim de que assegurem o direito de uma escola de qualidade a todos.

Para Pimenta (2005), é necessário que os educadores se apropriem de uma formação crítica e consciente que compreenda as condições históricas e sociais dos sujeitos que mediam com o objetivo de valorizar a cidadania e a humanização das práticas escolares possibilitando a superação das diferenças. A autora ainda pontua que o educador precisa a todo o momento questionar a sua prática visando perceber quais saberes movimentam no processo de suas construções, sejam elas ligadas à formação da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

Tendo em vista que a Educação Inclusiva permite pensar uma educação para todos, muito há que se discutir acerca da formação do professor enquanto profissional responsável por organizar as práticas educativas, haja vista, é nesse processo que as práticas vão concretizando seus saberes. Por isso, Tardif (2002, p.13), postula que:

(...) o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos.

Logo, a reflexão referente aos saberes docentes que estabelecemos aqui, parte da possibilidade de promover ao sujeito com NEE a interação dos conhecimentos expressos em seu contexto social, ampliando o sentido da comunicação, da liberdade e dos relacionamentos entre indivíduos. Pensar na atuação profissional docente, portanto, implica na busca da realidade por meio do sujeito que está em constante transformação.

Compactuando com tal pensar, Freire (2002, p.28) afirma que o “homem deve ser sujeito de sua própria educação”, afinal a educação, como processo de mudança, resgata o entendimento de uma ação conscientizadora que o homem exerce sobre o mundo, pois a conscientização realiza-se na práxis e não na teoria. Nesta perspectiva, o educador precisa pensar na educação inclusiva enquanto vida que exige tomada de consciência do inacabado, para que, de fato, possibilite ao sujeito com necessidades especiais a capacidade de intervir criticamente na existente unidade dialética ente ele e o meio.

É importante pontuar que o movimento da educação básica, frente à necessidade da inclusão nos espaços formais de ensino, não deixa de levantar ideias e situações divergentes quanto à construção dos saberes docentes e a prática do professor no direcionamento do processo inclusivo, assim como a sua viabilidade e

relacionamento com as diferenças. Afinal, muitas são as dificuldades encontradas para fomentar o desenvolvimento das crianças nos espaços formais, e que, por sua vez, dependem de um olhar pedagógico diferenciadas para tal enfrentamento.

Sobre este aspecto, Tardif (2011) aponta que o saber não pode se restringir a ideia de processos mentais em que se fundamente nas ações cognitivas dos sujeitos, mas deve ser pensando enquanto saber social que se apresenta no emaranhado das relações cotidianas entre professores e alunos. Assim como Pimenta (2005), Tardif (2011) também concorda que o saber docente se constitui em um saber dinâmico, plural construído a partir de distintos elementos que o cerca.

Tardif (2011) acredita que uma das condições para que o professor exerça sua prática é a dominação, associação e mobilização de alguns saberes específicos, e, analisa o desenvolvimento do saber docente a partir de três aspectos: profissional que se constitui nos saberes veiculados e absorvidos pelas instituições de formação docente; disciplinar que se refere ao vasto campo de conhecimento que surgem das relações culturais e de programas escolares; e, por fim, experiencial que corresponde à ação cotidiana do docente desenvolvida a partir de sua prática profissional.

Consoante Pimenta (2005), os saberes que devem integrar a prática docente estão fundamentados sobre as seguintes nuances: experienciais são aquelas produzidas pelo professor a partir de seu cotidiano, realizando uma constante reflexão sobre a prática mediada por diversos sujeitos; e, conhecimento, implica na mobilização das informações por meio da reflexão e contextualização no processo social. Aqui, Pimenta (2005) reforça a crítica à redução do processo de conhecimento apenas ao papel de informar, e, defende que o conhecimento não pode ser baseado somente nos saberes transmitidos nas instituições superiores. Ademais, reafirma a necessidade de existir uma construção que contextualize o conhecer específico e o conhecimento de vida; e por fim, pedagógicos que constituem na articulação dos saberes da experiência sobre o aspecto do conhecimento pedagógico e da didática.

Nessa vertente, a autora ratifica a ideia de que é importante que o professor reflita na e sobre a ação com o intuito de desenvolver uma identidade crítica profissional. Aqui, é importante destacar que o processo de inclusão já está posto e não se trata de desativar o que está funcionando, mas consiste na busca de estratégias e articulações que viabilizem esse novo modo de ver e pensar a escola. Por isso, a importância do papel do professor no centro dessas discussões.

Tanto Pimenta (2005) quanto Tardif (2011) defendem a reelaboração dos saberes iniciais dados em sua formação por meio do embate subsidiado pelos saberes experienciais vivenciados no contexto escolar. E, concordam com a ideia do saber docente não se limitar a formação técnica, mas se constituir também pela prática diária que vai lapidando a atuação do profissional docente. Essa questão torna-se salutar a partir do bom arrolamento do profissional com os meios de implementação do trabalho, abarcando tanto o ambiente em que ocorre a execução quanto o acesso de informações que contribui para a construção do saber.

Nesse contexto, Fiorentini, Souza e Melo (1998) centram a discussão na natureza do saber produzido pelo profissional da educação enquanto processo de produção e investigação da prática pedagógica. E, criticam o distanciamento e estranhamento que ocorre entre os saberes científicos e os saberes da prática docente. Para os autores,

(...) parece sempre existir uma tensão conflituosa entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os saberes dos especialistas, por

serem em sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizados em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico. (FIORENTINI, SOUZA e MELO, 1998, p. 310)

Ou seja, nesse aspecto parece haver um embate em relação ao saber focalizado nas experiências dos professores com os saberes que domam a técnica do ensinar definidos, na maioria das vezes, em academias e/ou especialistas que pouco tem acesso ao cotidiano escolar. É possível pensar, nesse sentido, que os saberes dos professores de alunos com NEE possam passar por reconfigurações que mediam a prática e incidem em verdades fundamentais que em alguns momentos descaracterizam a identidade e a competência profissional do professor.

Corroborando com o paradigma do pensamento prático, Schon (1995) acredita que, por meio da observação e análise dado na relação de vivência e interação profissional com a prática, o docente constrói conhecimentos. Tais conhecimentos contribuem para que o professor concretize situações de ensino, por assim entender, a realidade escolar e educacional vivenciada. Assim, o professor, através da reflexão sobre sua prática (SCHON, 1995), vai desenvolvendo um saber da experiência em evolução (TARDIF, 2002).

Nessa mesma linha, os saberes dos professores que atuam no processo da inclusão estão diretamente ligados aos saberes pessoais e aos saberes da sua prática de vida, da sua experiência no contexto familiar, na educação, em seu sentido mais amplo, no exercício de seu trabalho na escola e na sala de aula. Inferimos que essa construção de saberes para trabalhar com os alunos com necessidades especiais pode acontecer de diversas formas, as quais podem interferir, de modo dinâmico e interativo, na aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Logo, a reflexão acerca dos saberes docentes, parte do princípio de que o professor a constrói por meio das interações que estabelece no percurso de sua trajetória formativa. Essas interações acontecem a partir da intervenção dos sujeitos e dos espaços que o professor vivencia, revelando os saberes necessários para a sua atuação. Por isso, pensar na ação profissional docente, portanto, implica na busca da realidade por meio do sujeito que está em constante transformação.

É importante pontuar que o movimento da educação básica frente à necessidade da inclusão dos sujeitos com NEE, nos espaços formais de ensino, não deixa de levantar ideias e situações divergentes quanto à construção dos saberes docentes e a atuação profissional do professor no direcionamento do processo inclusivo, assim como a sua viabilidade e relacionamento com as diferenças. Afinal, muitas são as dificuldades encontradas para fomentar a inclusão e o desenvolvimento desses sujeitos nos espaços formais, o que, por sua vez, depende de um olhar pedagógico sensível, comprometido e diferenciado no enfrentamento desse desafio.

Na busca por alternativas que possibilitem a realização das ações pedagógicas de melhor qualidade com os alunos com NEE, os professores procuram construir novos significados para as vivências na escola. A inclusão, nessa circunstância, parece requerer o atendimento a vários fatores, dentre eles, saberes específicos e um relacionamento com o próprio conhecimento.

Assim, o professor, para lidar com os alunos com necessidades especiais em classes regulares de ensino, precisa consolidar os seus saberes fundamentados no exercício reflexivo da realidade em que está inserido,

exercitando em seu cotidiano a reflexão sobre a sua ação (FREIRE, 2004; SCHON, 2000). Dessa forma, os professores devem buscar caminhos possíveis para a aprendizagem dos alunos com NEE, possibilitando uma mudança que seja capaz de respeitar as diferenças e promover uma educação inclusiva de qualidade e de direito a todos sem distinção.

Palavras finais

A partir das reflexões realizadas neste estudo, constatou-se que a inclusão dos sujeitos com necessidades especiais na escola regular é marcada por dificuldades apresentada pelos professores ao mediar o processo de ensino e aprendizagem. Dentro desse enfoque, a construção dos saberes traz um repensar quanto às práticas educativas inclusivas que necessariamente precisam ser atraentes, inovadoras e dinâmicas, objetivando promover a libertação dos sujeitos e sua inserção na sociedade de forma crítica e emancipada como afirma Freire (2004).

Os saberes docentes, como resultado das acomodações experienciais dos professores, carregam um processo histórico e uma intervenção de conhecimentos reais estruturados e organizados a partir da concepção de prática que se concretiza nas mediações construídas nas relações do espaço e da ação pedagógica.

Dessa forma, é importante pontuar, que os saberes docentes resultantes no contexto da inclusão de alunos com NEE estão associados ao conhecimento acadêmico e experienciais desenvolvidas pelo docente a partir da organização e aplicação do conhecimento evidenciada na ação educativa. Os saberes docentes envolvidos nesta prática pedagógica procedem de distintas epistemologias que o professor acredita ser eficaz no processo de mediação da aprendizagem, bem como, na possibilidade de proporcionar ao sujeito com necessidades educativas especiais a sua inclusão no espaço regular de ensino.

A proposta, no entanto, é a construção dos saberes por meio de uma educação problematizadora e crítica. Dessa perspectiva, os saberes estão atrelados à realidade dos sujeitos, com vistas à inquietação, a construção de um olhar crítico e a perspectiva de transformação na realidade. Nesse sentido, a intenção está na construção do conhecimento crítico e na conscientização dos sujeitos, por meio da prática e do diálogo. Nesse caso, a mudança da prática inclusiva para com os alunos com NEE parte da humanização proveniente do diálogo, o qual possibilita a construção do conhecimento.

É primordial pensar a formação do professor que atua com alunos com NEE e sua prática pedagógica nos dias atuais. A rapidez nas informações, o avanço da tecnologia e a necessidade incessante de mudanças na ação pedagógica conduz a refletir sobre saberes que os docentes têm mobilizado para exercer uma prática inclusiva com alunos com necessidades educativas especiais.

Por isso, o debate aqui realizado apresenta uma grande oportunidade de potencializar o trabalho do professor para com os alunos com necessidades especiais. É uma forma, de possibilitar uma educação para todos, a inclusão, com vista do reconhecimento das diferenças e a adaptação das necessidades individuais dos sujeitos para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Dessa forma, a contribuição das histórias de vida dos professores permite compreender a ação realizada dentro da perspectiva da inclusão e a forma como desenvolvem os saberes docentes.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (1994). Política Nacional de Educação Especial. Brasília: SEESP.
- BRASIL. Presidência da República (2011). Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília.
- FIORENTINI, Dario, SOUZA, Junior Arlindo José. & MELO, Gilberto Francisco Alves. (1998) “Saberes Docentes: um desafio para acadêmicos e práticos” in GERALDI, Corinta. FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elizabete (orgs). (1998) “Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)” – Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. (Coleção Leituras do Brasil).
- FREIRE, Paulo. (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2002). Ação Cultural para a liberdade e outros escritos. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2004). Pedagogia do oprimido. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo. (2002). Educação e Mudança. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva; CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. (2011). Educação Especial e educação inclusiva: Conceitos e políticas educacionais. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. (2011) Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Lber Livro.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. (2005). Fundamentos de Educação Especial. 2. ed. São Paulo - (Série Cadernos de Educação)
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. (2003). Inclusão escolar e educação especial: Considerações sobre a política educacional brasileira. Estilos da Clínica (USP).
- MITTLER, Peter. (2003). Educação Inclusiva: Contextos sociais. Tradução de Windyzyz Brazão Ferreira. - Porto Alegre: Artmed.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (2007). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- SCHON, Donald. (1995). The reflective practioner. New York: Basic Books.
- SCHON, Donald. (2000) Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (org). (2000). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IE.
- TARDIF, Maurice. (2002) Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- WILLIAMS Chris; WRIGHT, Barry. (2008). Convivendo com Autismo Síndrome de Asperger: Estratégias Práticas para Pais e Profissionais. - São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

Analisando a atividade docente em uma escola pública paulista: a apropriação e o emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula.

Marília Alves Facco, Claudia Leme Ferreira Davis

Resumo

Este trabalho buscou analisar como uma professora que utiliza o que aprendeu no Programa “*Ler e Escrever*” (oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo), verificando se – e como – esse aprendizado era incorporado a sua atividade profissional. O referencial teórico adotado foi o da psicologia sócio-histórica e o da clínica da atividade. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental I, situada no bairro da Brasilândia. Após conversa mantida com as gestoras e com o grupo de professores, uma das docentes do 1º ano aceitou participar do estudo. Como estratégias para coleta de informações foram utilizadas entrevistas com a professora, observações, videografações de suas aulas e autoconfrontações simples. De todas as aulas videogravadas, a professora escolheu três delas; os materiais foram editados e transformados em episódios de, aproximadamente, dez minutos, os quais foram assistidos e discutidos pela professora e pela pesquisadora. Na análise dos dados, foi empregada a proposta de núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006). Foi possível perceber que os sentidos que a professora atribuía à atividade docente estavam fortemente atrelados ao prazer que sentia em lecionar e à segurança que tinha na profissão; contudo, encontrava dificuldades para articular a teoria que embasava o Programa com suas práticas cotidianas: apesar de almejar uma prática construtivista, suas atividades ainda eram marcadas pela mescla entre ensino tradicional e construtivista. Esses entraves estavam ligados, também, às dificuldades encontradas pela docente nos momentos de formação continuada, devido ao despreparo da coordenadora pedagógica. A autoconfrontação permitiu que a professora, ao se observar em atividade e discutindo-a com a pesquisadora, iniciasse um processo reflexivo sobre sua conduta, posturas e atitudes frente aos alunos, oportunizando uma ocasião para ressignificar sua prática, rumo à constituição de novos sentidos para sua atividade profissional.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica, Clínica da Atividade, Atividade Docente, Núcleos de Significação, Programa “*Ler e Escrever*”.

Introdução

Nos últimos 30 anos, mudanças sociais, políticas e econômicas têm exercido forte influência nas discussões sobre o campo da educação no Brasil, em especial no que tange à melhoria da qualidade do ensino. No bojo desse debate, está a formação continuada do professor, como atesta o crescimento “da produção científica sobre o tema, na visibilidade adquirida pela temática na mídia, pelo recente surgimento de eventos e publicações especificamente dedicadas às questões” da área (ANDRÉ, 2010, p. 174). A urgência na melhoria da qualidade do ensino tem como pano de fundo as décadas de 1970/80, quando o direito à educação foi ampliado a praticamente todos os brasileiros, provocando “um crescimento jamais assistido da rede pública de ensino.” No entanto, essa ampliação “da estrutura educacional no país se deu de maneira desordenada e pouco planejada” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 2).

Se, por um lado, as políticas públicas estavam cada vez mais focadas em garantir o acesso à educação, por outro, a elevação dos índices de repetência e evasão escolar não negavam o descontentamento da sociedade com o trabalho desenvolvido pelas escolas e pelos professores, como indicam os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1997). Todas essas questões exigem uma reflexão sobre o papel da escola, das metodologias de ensino, do percurso profissional do professor, de sua formação e de suas concepções sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Os fatores que afetam diretamente o trabalho do professor nas escolas públicas têm como centro: a desvalorização de sua profissão, a quantidade excessiva de alunos por turma, a falta de condições materiais e físicas de trabalho etc., que, articulados à precariedade da formação (inicial e continuada) docente, têm “criado grande desânimo no professorado e insatisfação com os resultados de seu trabalho. Tudo isso acaba por gerar um grande desgaste nas relações internas da escola, com impacto na escolha pelo magistério por parte dos alunos que ingressam na universidade” (DAVIS; AGUIAR 2010, p. 234). A formação docente é permeada pelo papel da escola na atualidade. Dessa maneira, a prática escolar, considerada um espaço privilegiado de construção crítica de conhecimentos e socialização

[...] distingue-se de outras práticas educativas, como as que acontecem na família, no trabalho, na mídia, no lazer e nas demais formas de convívio social, por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. (BRASIL, 1997, p. 34-35).

Com objetivo de contribuir para a compreensão e a discussão de um processo de formação continuada em serviço, o presente estudo teve sua origem num projeto mais amplo Procad⁶⁴⁸ –, que envolveu programas de Pós-Graduação em três universidades brasileiras: PUCSP, UFAL e UNESA⁶⁴⁹. O projeto maior intitulado “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência” buscou construir uma rede de cooperação científico-acadêmica entre Programas de Pós-Graduação integrantes da área de Educação e Psicologia da Educação, visando à formação de pesquisadores e a produção de conhecimentos científicos à comunidade.

Tendo em vista o quadro da educação pública no Brasil e os achados do grupo de pesquisa do Procad, este trabalho teve como objetivos centrais: a) analisar a apropriação e o emprego de um programa de formação continuada oferecido pela Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, por parte de uma professora atuante no Ensino Fundamental I, de uma escola pública da cidade de São Paulo; b) analisar e interpretar os sentidos e significados que a professora elabora sobre esta formação específica – Programa *Ler e Escrever* –, no que diz respeito ao exercício da docência e à prática pedagógica que emprega; c) identificar

⁶⁴⁸ Projeto de Cooperação Acadêmica, financiado pela CAPES (coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior).

⁶⁴⁹ Neste projeto (2009-2013) participaram a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) com o programa de estudos pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação; Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com o programa de pós-graduação em Educação Brasileira e a Universidade Estácio de Sá (UNESA – RJ) com o programa de pós-graduação em Educação.

se – e de que maneira – a professora utiliza os conhecimentos adquiridos por meio desse programa em suas atividades docentes; d) verificar se – e por que – a professora, ao se observar exercendo atividades docentes nas quais emprega as propostas do referido programa, acredita que essa formação seja importante para aprimorar sua prática pedagógica e/ou sua atuação profissional; e) analisar se os procedimentos de coleta e produção de informações aqui delineados podem apresentar-se como um instrumento profícuo para a transformação da atividade docente.

Considerando os postulados de Clot (2010), a imagem e as sessões de autoconfrontação são propostas valiosas para os professores, contribuindo para sua formação. Ao observar-se, o docente pode repensar sua atividade e modificá-la, isto é, criar outras formas de fazer o que já faz: pode ampliar suas estratégias de ensino-aprendizagem e passar da situação de observado para a de observador de si mesmo no exercício de sua profissão.

Referencial teórico

Na busca de caminhos para a análise do processo de humanização em Psicologia, Vygotski (2001) sempre demonstrou interesse pelas relações que o homem e o mundo estabelecem entre si. O homem é um ser em movimento, em constante processo de transformação, razão pela qual qualquer estudo psicológico deve empenhar-se em compreender as relações estabelecidas pelo sujeito com sua sociedade, sua cultura e sua história. Também deve buscar compreender como tais relações – imbricadas em um movimento dialético – permitem a transformação do sujeito.

Os seres humanos somente se constituem como tais na e pela relação que estabelecem com outros seres humanos e com o mundo que os cerca. Nessa perspectiva, o homem não é considerado um ser de capacidades inatas ou externamente determinadas, já que o foco reside em analisar o movimento de constituição do humano, o desenvolvimento do sujeito em sua interação social: como ele se modifica ao modificar sua realidade. Postula-se, portanto, um processo em que o ser humano converte o objetivo em subjetivo e o subjetivo em objetivo, por meio da unidade dialética subjetivação/objetivação.

Para a psicologia sócio-histórica, o homem, ao buscar melhores condições de existência, estabelece uma relação que é mediada pela atividade e pela linguagem. Segundo Lukács (1979, p. 90 *apud* Pontes, 2010, p. 79), “não pode existir nem na natureza, nem na sociedade nenhum objeto que não seja mediato, não seja resultado de mediações”. A mediação é, portanto, uma categoria objetiva, ontológica e constitutiva do ser humano. Sem a mediação seria impossível postular a consciência humana, uma vez que ela se constrói por meio da internalização e externalização da significação, mediada pelos significados. A consciência apropria-se das significações sobre a realidade material e social e, concomitantemente, externaliza seus modos de ser, pensar e agir. A mediação é aspecto central para o desenvolvimento humano para a sócio-histórica, uma vez que, como bem aponta Pontes (2010, p. 78), “as mediações são as expressões históricas das relações que o homem edificou com a natureza e, conseqüentemente, das relações sociais daí decorrentes, nas várias formações sócio-humanas que a história registrou”.

Por serem construídas sócio-historicamente, as mediações carregam em si o conhecimento humano acumulado pelas gerações precedentes. As mediações são promovidas pelos instrumentos e pelos signos: os primeiros são externamente dirigidos – são ferramentas criadas pelos sujeitos para transformar a

natureza. Ao passo que os signos são internamente orientados, buscam transformar o próprio homem ou os outros homens. São ferramentas psicológicas e culturais socialmente construídas e compartilhadas.

A linguagem cumpre três funções centrais: a de planejamento, a de autorregulação da conduta e a de comunicação. Para Vygotski (2001), em uma mesma cultura, cada palavra designa uma instância socialmente compartilhada e relativamente estável, que denomina de significado. O significado da palavra é o que permite a comunicação humana e se refere ao nível semântico (ao que a palavra quer dizer); não é unívoco, pois, além das palavras serem interpretadas em relação à determinada cultura, elas também o são em razão do que foi vivido na história pessoal de cada sujeito, gerando, assim, sentidos próprios, que imprimem nas palavras, a singularidade de cada ser humano. Sentidos e significados, a despeito de constituírem-se mutuamente, não podem ser vistos como estanques. Os significados apresentam relativa estabilidade, enquanto que os sentidos apresentam-se fluídos, idiossincráticos, inesgotáveis, desenvolvendo-se no decorrer da experiência pessoal de cada um. Resultantes das relações dialéticas estabelecidas com o mundo social e histórico, os sentidos são construções individuais, que adquirem valor único para o sujeito: são produções pautadas e articuladas em suas condições de existência, nas experiências vividas, nas posturas adotadas. É por isso que se supõe que os sentidos se aproximam do plano da subjetividade.

O movimento de satisfação das necessidades humanas ocorre por meio da atividade, categoria fundamental da psicologia sócio-histórica, que se vincula ao processo de humanização e à constituição da subjetividade:

pela sua atividade, os homens não fazem, senão, adaptar-se à natureza. Eles a modificam em função do desenvolvimento das suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e, igualmente, os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas. Constroem habitações, produzem as suas roupas e outros bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens (LEONTIEV, 1978, p. 265).

Clot (2006, p. 24) define a atividade como um conjunto de “operações manuais e intelectuais realmente mobilizadas a cada instante pelo trabalhador para atingir seus objetivos”. É por ela e nela que o homem atua sobre outros homens e sobre a natureza, transformando-a e sendo por ela dialeticamente transformado.

Inspirado nos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, da Ergonomia francesa atual e da Psicopatologia do Trabalho, Clot (2006) e colaboradores tomam como objeto de estudo o trabalho e sua função psicológica; dedicam-se a analisar a atividade, visando que o trabalhador e seu grupo profissional possam aumentar seu poder de ação por meio da autoconfrontação, o que permitiria que suas atividades e eles próprios se transformassem. Clot (2006) elabora três conceitos para a análise da atividade: a) trabalho prescrito ou tarefa; b) atividade realizada; c) real da atividade. O trabalho prescrito refere-se a tudo aquilo que é esperado que o trabalhador faça, aquilo que deve ser feito. O conceito de atividade realizada refere-se ao que o sujeito realmente faz, ao que pode ser diretamente observado. O real da atividade caracteriza-se por tudo aquilo que não se fez, mas que se desejaria ou se poderia ter feito.

Para melhor compreender os movimentos constitutivos da professora participante da pesquisa, consideramos pertinente analisar os sentidos e significados que ela atribuía à atividade docente. Foi com

essa ideia que fomos a campo, objetivando compreender, mais especificamente, os sentidos e significados que a professora elaborou sobre a formação ofertada pelo Programa *Ler e Escrever*, no que diz respeito ao exercício da docência e à prática pedagógica que empregava no dia a dia em sala de aula.

Método

Para a análise da atividade docente no *Ler e Escrever*, elegeram-se a pesquisa qualitativa, a proposta de Clot (2010) – autoconfrontação simples (ACS) – assim como os núcleos de significação sugeridos por Aguiar e Ozella (2006). O principal objetivo consistia em analisar como uma professora utilizava o que havia aprendido no Programa *Ler e Escrever*, ofertado pela SEE de São Paulo, verificando, também, se – e como – esse aprendizado era incorporado a sua atividade profissional.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Foram realizadas observações na escola e em sala de aula, entrevistas com a professora e equipe gestora, bem como filmagens de algumas aulas de Renata⁶⁵⁰. O processo de coleta de dados iniciou-se com a observação, por seis meses, da prática pedagógica da professora. Também se realizou uma análise do material do Programa *Ler e Escrever* utilizado nas aulas de Renata, a fim de verificar se o seu modo de agir pautava-se nos enunciados de tal programa de formação. As atividades da docente foram filmadas e selecionados os episódios que melhor respondiam às questões da pesquisa. Foram realizadas três sessões de ACS, nas quais a docente observava, a partir do vídeo, os episódios selecionados e os analisava junto com a pesquisadora. Essa análise deveria permitir que as hipóteses iniciais (levantadas pela pesquisadora no decorrer das observações em sala de aula e nas entrevistas feitas) fossem contrastadas com as produzidas no diálogo professor/pesquisador.

Para efeitos de análise, os dados advindos de três momentos da pesquisa foram importantes: (i) os registros de campo, (ii) os fornecidos nas entrevistas; (iii) os produzidos por meio das sessões de ACS. Todos eles foram analisados de maneira integrada, à luz dos demais, do referencial teórico adotado e das propostas do Programa *Ler e Escrever*.

Foram centrais os propostos por Aguiar e Ozella (2006), que se referem à construção de núcleos de significação. Segundo os autores, uma vez transcritas as entrevistas e o relato da história de vida do participante, esse material deve ser lido várias vezes, de modo a permitir maior familiarização com seu conteúdo, que possibilitará a construção de **pré-indicadores**, uma lista dos diferentes assuntos tratados. Identificados os pré-indicadores, eles devem passar por um processo de aglutinação, que segue alguns critérios: frequência, semelhança, contiguidade e contradições encontradas entre as falas. Esse processo resulta na formação de **indicadores** que, mais uma vez, são agrupados, configurando-se como **núcleos de significação**. Neles, por meio do processo analítico-interpretativo do pesquisador, será possível apreender os sentidos e os significados buscados, centrando o olhar nas transformações e nas contradições presentes. Finalmente, cada núcleo deve receber um nome que melhor defina seu conteúdo. A **análise dos núcleos de significação** envolve dois momentos: um em que se analisam os diferentes núcleos de significação e outro em que se busca articulá-los. A fim de identificar as contradições presentes no discurso,

⁶⁵⁰ Nome fictício.

responsáveis primeiras pela movimentação do sujeito, ou seja, por seu deslocamento da situação inicialmente encontrada, parte-se de uma análise intranúcleo para se chegar a uma análise internúcleos. Por essa razão, será necessária uma análise interpretativa por parte do pesquisador, que sai do empírico para construir uma nova ordem, invisível para quem está imerso nas situações em que o fenômeno estudado ocorre. Finalmente, os núcleos de significação são analisados com base em seu contexto social e histórico e, sobretudo, com base na teoria.

As sessões filmadas de ACS foram igualmente transcritas e submetidas ao mesmo processo metodológico exposto: organizadas em núcleos de significação, que devem permitir articular a tarefa, o real da atividade e a atividade real (DAVIS; AGUIAR, 2010), sempre no mesmo movimento que vai do empírico ao abstrato e novamente volta ao empírico, agora organizado com base no referencial teórico da psicologia sócio-histórica.

A professora

À época da pesquisa, Renata tinha 55 anos de idade. Casada, mãe de dois filhos e avó de dois netos, contava com vasta experiência na educação. Atuava havia 27 anos na área e apresentava um percurso profissional interessante: assistente técnico-pedagógica, auxiliar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaie) e professora de classes de aceleração. Nos últimos 12 anos, dedicou-se a classes de alfabetização. As mediações constitutivas da vida profissional da docente possibilitaram seu contato com diversos cursos de formação continuada: Projeto Ipê, Teia do Saber, Letra e Vida, Programa *Ler e Escrever*. Como complemento curricular, estava cursando Pedagogia em uma faculdade particular.

Análise e discussão dos dados

Por meio das análises dos seis núcleos de significação, foi possível perceber que a professora demonstrou ter grande prazer na profissão docente e se dizia muito feliz com o trabalho que realizava, indicando sentidos marcados por sentimentos de segurança e de inquietação, pois foi possível notar uma busca constante de novas estratégias de ensino-aprendizagem. Tais sentimentos movimentavam as atitudes da docente, que, mesmo estando prestes a se aposentar, após 27 anos de trabalho, desenvolvia suas atividades tentando contemplar todos os alunos. Apesar de estar disposta a aprender mais, sua atuação ainda era pautada pelo senso comum, pelo acúmulo de informações (modelo “receitas prontas”), pela racionalidade técnica (saber-fazer) e pela experiência prática adquirida ao longo de seus anos de profissão. Renata seguia bem de perto as propostas do programa, pois encontrou no Guia de planejamento do Professor um instrumento que alimentava uma prática repetitiva, altamente prescritiva, mas interessante para ser trabalhada com seu grupo de alunos e que lhe trazia bom resultado.

Algumas questões importantes no processo de formação continuada do referido programa na escola pesquisada surgiram: os encontros eram pouco planejados pela coordenadora pedagógica e os professores pareciam não sentirem-se motivados a discutir suas propostas. Na visão de Renata, o trabalho da coordenadora deixava a desejar e só restava aos professores se valerem dos materiais como suporte para as atividades, como ingredientes imprescindíveis da receita a ser aplicada em sala de aula. Nessas

condições, era de pouca valia o eventual aprendizado que se podia alcançar nos momentos de formação entre pares.

Renata disse que, no decorrer de sua carreira e com a mediação de outros processos formativos, optou pelo construtivismo como pressuposto epistemológico norteador de seu trabalho. No entanto, observando mais de perto sua atividade, percebem-se nela aspectos contraditórios entre o que diz fazer e o que realmente faz. É possível notar em sua atividade fortes marcas do ensino tradicional, com mescla de aspectos construtivistas: Renata parece ter se apropriado das propostas teóricas dessa corrente pedagógica, embora ainda encontre dificuldades de colocá-las em prática. Isso decorre tanto dos entraves dos momentos de formação continuada do *Ler e Escrever* quanto do fato de ela ignorar ou desconsiderar a importância de momentos destinados ao planejamento das atividades na carga horária de trabalho.

Depreende-se, então, que um dos pressupostos do construtivismo – aprender com os pares – só vale para a sala de aula, quando em atividade com os alunos. A formação dessa docente ainda era frágil e articular teoria e prática permanece um desafio a ser por ela enfrentado. Para sanar as lacunas de sua formação e dar conta de sua atividade principal – alfabetizar todos os seus alunos –, a professora não buscava na teoria um alicerce, mas lançava mão de sua experiência prática: amparava-se em fontes de informação pouco rigorosas (internet e revistas de educação), que, ao oferecerem atividades mais estruturadas e informações de fácil acesso, davam ênfase ao fazer. Daí, contraditoriamente com a proposta construtivista de ensino, o olhar de Renata recai no produto, ao invés de se centrar no processo.

A necessidade de atingir a meta proposta pela SEE – alfabetizar todos os alunos – também dirigia a atividade de Renata, que, aparentemente, sabia que cada criança tinha um tempo diferente da outra e reconhecia que as dificuldades decorrentes do fato de elas estarem entrando mais novas no 1º ano acabavam imprimindo, autoritariamente, um ritmo de trabalho pesado ao grupo. Evidencia-se, aqui, uma clara contradição, pois o cenário ideal de Renata, para sua sala de aula, parecia ser aquele próprio do ensino tradicional: todos quietos e focados na atividade.

Apesar de os relatos constantes de que o barulho de seus alunos a incomodava é na primeira sessão de autoconfrontação que a professora pôde começar a refletir sobre as vinculações entre planejamento das atividades e ruídos desnecessários. Ela ainda não havia percebido que o barulho do qual reclamava nem sempre vinha de sua sala de aula. Com a mediação do vídeo, percebeu que, por vezes, seu grupo estava focado na atividade, de modo que sua queixa, em alguns momentos, era infundada.

Como não considerava no planejamento diário as diferenças de conhecimentos e experiências presentes entre os alunos (nível de desenvolvimento real), Renata propunha atividades muito fáceis para uns e muito difíceis para outros. Quando os alunos não compreendiam o que lhes era pedido ou realizavam a atividade rapidamente ou não a realizavam, acabavam entretendo-se com conversas que aumentavam a intensidade do ruído na sala de aula. Como o objetivo da professora era alcançar o produto final, não se dava conta de que poderia minimizar o ruído dos alunos se as atividades fossem bem planejadas, se levassem em consideração os conhecimentos prévios das crianças, desenvolvendo para elas atividades diversificadas, de forma que cada uma tivesse seu saber e sua experiência contemplados e todas contassem com a possibilidade real de aprender.

Ainda na autoconfrontação, ao se observar em duas aulas diferentes, Renata percebeu que, ao propor e executar atividades bem planejadas, o ruído de seus alunos diminuía: todos se sentiam motivados e

interessados; o objetivo da atividade era alcançado sem a necessidade de posturas que a ela mesma não agradavam. Essa descoberta foi fundamental, pois constituiu uma maneira eficaz de colocar em prática os postulados construtivistas e de levar todos os alunos a aprender de acordo com suas possibilidades, sem ter de criar um clima tenso em sala de aula. Portanto, o impacto da autoconfrontação foi grande para a professora.

A professora reconheceu a importância da proposta (psicogênese da língua escrita), das estratégias (trabalho em dupla/grupo, listas, contos, leitura diária) e dos materiais (letras móveis, dados, livros, revistas e almanaques) empregados no Programa *Ler e Escrever*, razão pela qual os utilizava, diariamente, em seu trabalho. Outro fator parecia contribuir para isso: a linguagem acessível, que permitia a Renata entender e empregar as propostas desse material como modelo a ser seguido. Apesar de suas dificuldades de planejar a adoção das propostas veiculadas no Programa, a professora trabalhou muito bem com agrupamentos. Observava seus alunos, propunha mudanças quando elas se faziam necessárias e compreendia a importância do trabalho conjunto não apenas para a aprendizagem dos conteúdos curriculares, como também para o desenvolvimento da autonomia e do respeito ao próximo. Mas como seria possível alcançar tais metas se os materiais demoraram quase seis meses para chegarem à escola? A logística de todo o programa requer, ela também, planejamento rigoroso, sob pena de boas iniciativas acabarem se perdendo por falta de organização.

Fica claro que as propostas do Programa *Ler e Escrever* levaram Renata a ressignificar suas atividades docentes, possibilitando-lhe alterá-las de forma a melhor atender a seus alunos. Ao instalar, como rotina, a leitura diária para os alunos, foi possível à professora perceber que há, com isso, ganhos em termos de aprendizagem no grupo-classe; atribuiu novos sentidos à educação oferecida às crianças na educação infantil, por reconhecer que elas têm chegado ao 1º ano com mais conhecimentos, sobre histórias e contos, a estrutura da narrativa e sua organização.

A estrutura física da escola mostrou-se ser um forte impeditivo para a boa docência: a biblioteca, por exemplo, é mostrada no Programa como um espaço interessante para que as crianças tenham contato com diversos gêneros textuais, desenvolvam o gosto pela leitura e como um local de aprendizado distinto e complementar ao da sala de aula. Em sua escola, no entanto, esse espaço nunca era utilizado com seu fim específico, pois tinha se convertido, por força de necessidade, em sala de aula. As contradições entre o proposto pelo Programa *Ler e Escrever* e as condições reais em que o processo de ensino e aprendizagem se dava – a precariedade da estrutura física e sua superlotação, a ausência de todo e qualquer tipo de brinquedo e a pouca oferta de atividades extracurriculares – levavam a professora a repensar a educação, notadamente a paulista, que adota uma abordagem pedagógica, o construtivismo, sem lhe oferecer o contexto necessário para seu adequado emprego e sucesso.

Ter compreendido isso foi importante para Renata, que deixou de culpar os pais ou a gestão da escola pelas dificuldades que enfrenta e, sobretudo, por acolher e sentir-se acolhida pelas famílias e pela equipe gestora. A professora pôde envolver-se com suas atividades, entendendo que faz o melhor possível; era esse envolvimento que fazia dela uma figura de apoio e de referência para todos os docentes dessa escola. Sentir-se valorizada pelos que a cercavam promovia, conseqüentemente, maior prazer e maior empenho no cumprimento de suas atividades. O reconhecimento por parte dos pais de seus alunos e da gestão da escola era, portanto, um aspecto mediador dos sentimentos positivos de Renata pelo programa, pela profissão escolhida e pelos que, como ela, atuavam na mesma escola.

Por meio das análises aqui apresentadas, foi possível perceber que as sessões de autoconfrontação engendraram em Renata movimentos reflexivos sobre suas práticas (todas orientadas pelo Programa *Ler e Escrever*), sua escola, a educação. As imagens e o diálogo (pesquisadora-professora) impulsionaram-na a fazer isso, pois havia que justificar sua conduta profissional, bem como suas posturas e atitudes diante de seus alunos. Além disso, ao compreender o processo de autoconfrontação, a docente parece ter buscado dedicar-se com mais afinco ao planejamento das atividades, compreendendo a importância desse processo para o sucesso das aprendizagens infantis. Ao ver seu grupo de alunos participando, com empenho e dedicação, foi-lhe possível constatar a centralidade do planejamento dentre as atividades docentes, situação que, como não poderia deixar de ser, constitui novos sentidos acerca da profissão do magistério.

Considerações finais:

Os achados específicos deste estudo corroboram o que muito se tem veiculado nas discussões promovidas por entidades brasileiras interessadas em compreender o trabalho do professor e sua formação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que vêm, já há muitos anos, ressaltando a importância do aporte teórico e do prático nos cursos de formação inicial/continuada, de modo que se possa falar de uma práxis docente.

A proposta formativa do *Ler e Escrever* obedece ao modelo “em cascata”, que se mostrou, neste estudo, não ser uma alternativa interessante, pois privilegia aqueles que são capacitados pela primeira vez, caso dos coordenadores pedagógicos (CPs), a quem compete repassar os conteúdos aos demais docentes em suas unidades escolares. Como bem revelou Renata, os professores que recebem a formação por vias indiretas sentem que o conteúdo original não lhes chega por completo, o que gera um desconforto quanto ao domínio da proposta.

A análise empreendida permitiu compreender que, apesar de Renata apresentar em seu discurso aspectos que se referem ao “ensino construtivista”, muitas de suas práticas ainda contradizem os preceitos dessa corrente teórica. Embora aparente afinidade com o pressuposto epistemológico em questão, a formação frágil e precária faz a professora pensar que a abordagem construtivista não lhe fornece subsídios suficientes para colocar em prática o tempo todo, em sala de aula, o conhecimento teórico. Nota-se que Renata, embora não o perceba, ainda tem muita dificuldade para articular teoria e prática, pois sua experiência em sala de aula e sua motivação para desenvolver bem seu trabalho, a resguardam das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

Renata estabelece uma relação instrumental com o programa, buscando “receitas prontas” que lhe permitam chegar a seu objetivo principal: ensinar todos os alunos. Interessa observar que, contrariamente à proposta construtivista de ensino, essa relação instrumental é engendrada pelos próprios materiais veiculados pelo programa, pois suas características prescritivas possibilitam aos professores seguirem de perto o Guia de Planejamento de Professores, inclusive nas formas de questionar o aluno e nas de intervir para impulsionar a aprendizagem. Se assim é, o que justifica a presença de momentos de formação continuada? A que eles se destinam? Ao que tudo indica, a essência do Programa tem, ainda, como pano de fundo a racionalidade técnica, pois “esse modelo investe todas as suas energias na ‘capacitação’ e no

monitoramento das práticas dos profissionais da educação em busca de ‘indicadores de qualidade’” (ROSA, 2010, p. 8).

Contudo, os materiais são aportes importantes para as atividades docentes da professora: ao seguir estritamente algumas de suas propostas (trabalho em duplas/grupos, dados, leitura diária, listas e alfabeto móvel), ressignificou sua atividade, uma vez que com o apoio desses instrumentos – aliados à melhor formação dos alunos obtida na educação infantil –, sua mediação em sala de aula levou os alunos a se desenvolverem mais rapidamente quando comparados aos que Renata atendia antes do contato com o Programa Ler e Escrever. Dessa forma, os sentidos constituídos pela professora a respeito do Ler e Escrever passaram a ser vistos como positivos, tornando-se ferramentas diferenciadas para ensinar os alunos e alcançar um ensino mais igualitário.

Se antes do Ler e Escrever a professora pautava-se pelo modelo da racionalidade técnica (saber fazer), os materiais novos lhe permitem construir atividades estruturadas, que lhe asseguram um relativo manejo de classe. Nesse sentido, pode-se dizer que o programa aqui analisado não ampliou os horizontes teóricos da professora, mas deu-lhe condições de desenvolver uma prática mais bem-sucedida, mesmo que ao preço de ser mera executora de saberes alheios, vinculados e legitimados na rede paulista de ensino.

No entanto, vale mencionar que, ao garantir um conteúdo mínimo a ser ministrado por todos os professores da rede pública de ensino, homogeneizando seus discursos e suas práticas, cria-se uma contradição ainda não resolvida com os próprios princípios que regem a concepção construtivista de ensino. A autonomia pedagógica e didática dos professores é negligenciada, pois o programa desconsidera suas concepções, seus estilos pessoais e suas experiências prévias (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI; 2009) e a subjetividade docente. Mas, como evidenciado, Renata percebe isso. Vê progressos em seus alunos e, por isso, gosta do Ler e Escrever. Depreende-se, então, que os sentidos constituídos por Renata sobre sua atividade são os de prazer, satisfação, motivação, felicidade e certeza na escolha de sua profissão.

Em síntese: o discurso que permeia todo o programa sugere que os docentes possam refletir sobre sua prática e que tenham, nos momentos de formação continuada, espaço para desenvolver seu aporte teórico, à luz do que se passa em sua unidade escolar e em sua realidade concreta. Mas, como visto, esses pressupostos se perdem no meio do caminho, de modo que central mesmo é a apropriação de uma prática sistemática (o que pode ser bom, por estruturar a prática docente quando falta tal habilidade ao professor), incidindo mais no saber fazer. Esse aspecto, ao invés de romper com as críticas sobre o modelo da racionalidade técnica na formação dos professores, perpetua-o, pois o “como fazer para que os alunos aprendam” é algo constante em todo o material destinado aos professores, que passam assim a ser meros executores de uma dada proposta sem a devida apropriação da teoria que lhe dá sustentação.

Além de compreender os sentidos que a professora atribui ao Programa Ler e Escrever e a sua atividade docente, este estudo também objetivou verificar o impacto da autoconfrontação nas atividades de Renata. Como se pôde observar, esse procedimento foi bastante profícuo e deve ser empregado na formação inicial e continuada de professores, pois permite aos futuros ou atuais docentes passarem da condição de protagonistas da ação para a de observadores de si mesmos. No caso específico de Renata, a autoconfrontação possibilitou que ela refletisse sobre sua postura e suas atitudes com os alunos.

Em especial, a professora parece ter-se dado conta da contradição entre seu discurso e o que foi observado por ela, pois percebeu sua rispidez e sua postura rígida diante de uma aluna e, no mesmo movimento, que

era mais exigente com seu grupo do que imaginava ser, uma situação que não favorece o aprendizado dos alunos. Depreende-se, então, que o sentimento de desconforto diante das imagens engendrou uma reflexão a respeito de sua turma e uma nova maneira de agir com os alunos. Muitas vezes, depois disso, ela pôde ser observada incentivando a participação dos alunos nas atividades, ouvindo-os, socializando suas dúvidas. De igual modo, continuou apresentando problemas em sua docência, mas se a autoconfrontação fosse um instrumento corriqueiro na escola, a própria observação compartilhada com outros poderia fazer muita diferença.

Diante disso, é preciso maior investimento e mudanças de postura e práticas, tanto na formação inicial quanto na continuada. Na inicial, os processos formativos precisam possibilitar ao futuro professor a reflexão sobre as teorias sociológicas, pedagógicas, didáticas e psicológicas aliadas à realidade concreta das escolas, pois de nada adianta contarem com diversos conhecimentos teóricos se não os empregam em suas atividades rotineiras. Na formação continuada, é necessário compreender as experiências prévias dos professores, o momento em que se encontram em seu ciclo de vida profissional e os recursos que utilizam para lidar com o cotidiano escolar. Aprender com os pares e construir comunidades colaborativas de aprendizagem parece ser a melhor saída para formar bem os professores em exercício. Criando espaços de discussão nas próprias escolas, que levem em consideração sua realidade e o que é possível nela realizar, os professores podem encontrar caminhos para, coletivamente, superar suas dificuldades. Tais questões incidem diretamente no empoderamento do professor, que, assim, se sentiria capaz de aliar teoria e prática, algo que renovaria seus discursos, seus conhecimentos e sua atuação profissional.

Referências:

- AGUIAR, W. M. J. de.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Ciência e Profissão*, ano 26, n. 2, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BRASIL. MEC. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 volumes.
- CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- _____. A função psicológica do trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.
- DAVIS, C. L. F.; AGUIAR, W. M. J. Atividade docente: transformações do professor na perspectiva sócio-histórica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 14, n. 2, p. 233-244, jul./dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a06v14n2.pdf>. Acesso em: Fev. 2013.
- HYPÓLITO. A. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C.V.; Rewstruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, p. 100-112, 2009.
- LEONTIEV, A. N. Atividade, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.
- OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. *Redestrado*, 2009.
- PONTES, R. N. Mediação e serviço social. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, S. S. da. A relação dos professores com o saber em uma proposta curricular padronizada de alfabetização: reflexões sobre o “programa ler e escrever”. Revista e-curriculum, São Paulo, v.5 n.2 Julho 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3349/2229>. Acesso em: 10 Jan. 2013.

VYGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Por uma reflexão crítica no contexto da creche: interlocuções com a teoria sócio-histórico-cultural

Núbia Schaper Santos, Aretusa Santos, Ilka Schapper, Mônica da Motta Salles Barreto Henriques e Patrícia Maria Reis Cestaro

Esse trabalho discute a formação continuada de professores das creches públicas do município de Juiz de Fora/Minas Gerais/Brasil, que busca possibilitar um espaço de formação crítica. Desse modo, procura, nas discussões teórico-práticas, um diálogo que teça intersecções com a teoria sócio-histórico-cultural, entremeado à perspectiva filosófica spinozana para compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento, como elemento para uma *práxis* revolucionária, que possibilita uma autotransformação do sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo. A pesquisa crítica de colaboração, de um lado engendra em seus fundamentos epistemológicos a noção de que é necessário compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. De outro, traz a necessidade de colocar em cena o processo de autoconsciência que permite a reflexão sobre a ação para que, ao repeti-la, o movimento não seja igual. Isso tem sido possível a partir dos diálogos entre pesquisadoras da Universidade Federal de Juiz de Fora e coordenadoras pedagógicas das referidas creches. A interlocução, tecida e fiada desde 2006 até o presente momento, materializa-se a partir de sessões reflexivas configuradas como espaços de construção de sentidos com vistas a compartilhar significados dentro de uma comunidade semiótica. Essas sessões constituem como lócus, por excelência, de confrontos e conflitos que emergem no interior do trabalho docente e da formação de professores. A partir desse trabalho reflexivo, busca-se a unidade indivisível entre teoria/prática, o que pode acontecer pela apropriação dos conceitos espontâneos em relação aos formais. Objetiva-se tornar os sujeitos participantes do processo de formação capazes de reconstruírem suas práticas por meio de um movimento crítico reflexivo que emerge no espaço de pesquisa e extensão que tem como eixo as experiências destacadas pelas participantes. Assim, busca-se, no espaço de pesquisa, propiciar elementos em que os participantes possam ter uma compreensão crítica de que tanto as circunstâncias fazem os homens como os homens fazem as circunstâncias. Esses elementos possibilitam pensar/repensar o contexto histórico e os mecanismos que regulam as nossas práticas.

Palavras-chave: reflexão crítica; creche; formação continuada

Introdução

Este texto tem por objetivo discutir a formação continuada de coordenadoras pedagógicas das creches públicas de Juiz de Fora desencadeada pelo Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias – LEFoPI/CNPQ da Universidade Federal de Juiz de Fora, por meio da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol).

É importante esclarecer que tal perspectiva está sob o signo sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski, entremeada à orientação filosófica spinozana para compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento, como elemento para uma *práxis* revolucionária, que possibilita uma autotransformação do

sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo, buscando a valorização das experiências e vivências dos profissionais das creches. Isso porque acreditamos que as mudanças materiais e as mudanças históricas trazem mudanças na vida do sujeito e que esse sujeito mudado também transforma o contexto em que ele está. (Liberali, 2008; Magalhães, 2004).

Nessa direção, o Grupo de Pesquisa LEFoPI tem investido, desde 2006, em fomentar uma reflexão crítica na formação dos profissionais que atuam nas creches públicas de Juiz de Fora – educadoras/educadores e coordenadoras pedagógicas por via de ações partilhadas no interior da prática de pesquisa.

A primeira ação concretizou-se a partir do projeto *A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de educação infantil* (2006). Em seguida, o GP LEFoPI conduziu o Curso de Extensão *Espaço de Reflexão Teórico-Prático em Contexto de Colaboração* (2007) contemplando as 23 creches públicas do município. Desde 2008 iniciamos o projeto de pesquisa que busca criar espaços de reflexão crítica entre os profissionais das creches e os pesquisadores. Assim, há sete anos os pesquisadores do GP LEFoPI e os educadores e os coordenadores das creches públicas de Juiz de Fora – Minas Gerais- Brasil- tecem um importante diálogo para a formação e prática docente.

Neste trabalho teremos dois importantes movimentos: (1) discorrer sobre as categorias teóricas sentido-significado e ZPD em Vigotski e ideias inadequadas-adequadas e conatus em Spinoza e como essas categorias atravessam o diálogo na pesquisa e (2) discutir a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) na formação crítica de educadores e coordenadores de creches.

Sentidos-Significados e ZPD: diálogos vigotskianos

As contribuições de Vigotski são fundamentais para as pesquisas do GP LEFoPI e para este trabalho, pois nos possibilitam pensar a formação dos educadores das creches e a prática de pesquisa na corrente da história e da cultura e nos espaços de invenção do próprio grupo. Para compreendermos esse movimento é importante nos atermos às categorias indissociáveis de sentido-significado e ZPD. Isso porque acreditamos que nos espaços de uma pesquisa-intervenção os participantes compartilham seus sentidos-significados sobre os saberes e fazeres das creches, por exemplo, que são confrontados com os saberes científicos dos pesquisadores, em um espaço de conflito e tensão que pode propiciar importantes ressignificações na prática educativa.

Vigotski explica que o significado é um fenômeno da fala e do pensamento. Da fala, porque a palavra sem significado é meramente um som vazio e do pensamento, porque o significado de cada palavra é um conceito, uma generalização que materializa os atos do pensamento. Desse modo, como sintetiza Freitas (1997, p. 323), “o significado da palavra é a chave da compreensão dialética entre pensamento e linguagem”. Nesse sentido, a linguagem não é apenas uma materialização do pensamento, pois o “pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir” (Vigotski, 1934/1993, p. 108).

O significado na perspectiva vigotskiana é uma generalização, um conceito que caracteriza um fenômeno do pensamento e, ao mesmo tempo, um fenômeno da fala, da linguagem. Tanto a fala interfere no pensamento quanto este na linguagem verbal.

A evolução do significado da palavra possibilita ao sujeito sócio-histórico-cultural, o desenvolvimento do conceito, entendido como um sistema de generalizações expresso nas palavras que se modificam ao longo das vivências e experiências do sujeito da linguagem. Essas transformações e mudanças na vida do homem promovem as transformações “inter” consciências e, por conseguinte, mudança na capacidade de significar.

O sentido para Vigotski (1934/1993, p. 125) pode ser, assim, explicado, como:

a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge: em contextos diferentes, altera o sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala.

É interessante refletir como o sentido permite vislumbrar a dinamicidade, o movimento da linguagem, pois possibilita que vejamos o reverso da significação, ou seja, seu caráter dinâmico, complexo e instável. É sob a égide dos sentidos que os significados deixam de ser tão-somente zonas estáveis, já que os sentidos dão dinamicidade ao significado das palavras.

Na perspectiva vigotskiana, o significado foi demarcado como sendo o próprio signo e o sentido é mais amplo. Aquele é convencional e dicionarizado, portanto mais preciso e estável. Este “*é um fenômeno complexo móvel que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência*” (Vigotski, 1934/2001, p. 466).

Como dissemos, no início desta seção, sentido e significado são dois movimentos indissociáveis, pois

os significados são produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como processo. Os significados referem-se, assim aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos a partir de suas próprias subjetividades (Aguar & Ozella, 2006, p. 226).

Em síntese, é no interior desse movimento da significação que, dialeticamente, os sentidos vão se constituindo, pois se aproximam mais da subjetividade do sujeito, criando zonas de sentido que desestabilizam a significação. Essa desestabilização, posta nos múltiplos movimentos do significado, que constituem os diversos sentidos, possibilita, a uma determinada comunidade semiótica, alcançar novamente um significado mais ou menos estável. Isso porque, segundo Vigotski (1934/2001, p. 465-466):

esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe àquilo que ela significa apenas em um determinado contexto.

Em seu texto inaugural “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”, publicado no livro *A Formação Social da Mente*, Vigotski tece críticas significativas à Psicologia do seu tempo, em especial no que concerne à díade desenvolvimento/aprendizado. Ao lado disso, propõe uma nova categoria teórico/prática para estudar esse binômio: a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD). O autor explica, nesse trabalho, que a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que seria determinado pela solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade do sujeito em resolver problemas com o auxílio do outro (Vigotski, 1930/1991, p. 91).

O autor expõe que a ZPD é um instrumento através do qual psicólogos e educadores podem compreender o curso interno do desenvolvimento humano. Diz, ainda, que esse método possibilita não só entender os ciclos e processos de maturação já completados, como também os processos que estão em estado de formação, que estão começando a amadurecer e a se desenvolver (ibid., p. 97-98). Essa abertura em considerar não só os processos de maturação já completados, mas também os processos que estão em formação, em *devir*, mediante a interação com o outro, funda a categoria ZPD como um instrumento de intervenção revolucionário.

O GP LEFoPI trabalha com a concepção de que a ZPD é uma zona de conflito, de tensão, um espaço de produção de conhecimento. A interlocução com os educadores sociais e as coordenadoras das creches transita na unidade dialética teoria-prática, buscando superar o fosso entre saber-pensar e fazer-agir, materializado entre o dito e o feito. O desenvolvimento e aprendizado dos participantes se concretizam em ZPDs em que o *status* de mais experiente não está fixado em um participante, mas no processo coletivo de produção do conhecimento mediado pela linguagem.

No interior do processo de pesquisa, os participantes criam espaços de aprendizagem e reflexão sobre/na ação significativa. A preocupação dos pesquisadores do LEFoPI não é em atuar no intervalo entre aquilo que os professores, educadores e pesquisadores eram e aquilo que eles se tornaram (ou tornarão) mediante a colaboração do grupo de pesquisa, com as questões levantadas no processo crítico reflexivo. Os investigadores buscam criar espaços discursivos em que a linguagem é entendida como um produto da atividade humana coletiva, constituindo-se, portanto, “*lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-social*” (Barreto, 2002, p. 18). Nesse sentido, o elemento mediador não se fixa nos sujeitos que podem propiciar aprendizados, mas na mediação constituída por práticas de linguagem, discursivo-simbólicas, nas relações entre todos os sujeitos.

Nesse movimento, as tensões, conflitos, confrontos e possibilidades entre os saberes escolares e os saberes do grupo de pesquisa são elementos de transformações e mudanças, tanto para os professores que participaram da pesquisa quanto para os pesquisadores. Assim, a ZPD se constitui um espaço de compartilhamento de sentidos na produção de novos significados transformando-se em “*palco para batalhas ideológicas*” (Bernstein, 1993/1998, p. 14).

Por uma teoria da totalidade: conversas spinozanas

A filosofia de Baruch de Spinoza tem tido várias interpretações. No campo da academia há controvérsias e convergências quando às suas formulações teóricas. Muitos o classificam como filósofo racionalista, por conta da sua tese de que “*a verdadeira sabedoria só pode ser alcançada com uma crítica racional das*

noções que se apresentam como evidentes ou reveladas” (Marçon, 2009, p. 25); outros o consideraram como um materialista ortodoxo. Mas, concordamos com Pierre Macherey (1979), quando aponta que os construtos teóricos de Spinoza possibilitam, eles próprios, uma filosofia da imanência. Para além da imanência, uma filosofia da totalidade.

Consideramos que a obra spinozana atravessa a grande temporalidade histórico-cultural, que pode ser observada nas batalhas (ideo)lógicas do livro sobre *Ética*, a partir das (re)construções teóricas em torno da metafísica medieval; no confronto à perspectiva dualista e linear cartesiana das relações entre corpo/mente; na filosofia da totalidade; na concepção de imaginação como regime de signos que expressam as paixões coletivas; na tentativa de mostrar quais são nossos afetos, como afetamos e somos afetados; na defesa da liberdade de pensamento. O autor holandês traz, na sua obra, provocações instigantes para pensar os valores e crenças da sociedade circunscrita na sua época e, também, por conta de um *confronto transtemporal*, na sociedade contemporânea.

Para Spinoza (na primeira parte do tratado sobre *Ética*), os seres humanos constituem parte dos modos⁶⁵¹ da substância. O que significa, para o humano, constituir-se parte da substância? O autor explica que substância é aquilo que existe em si mesmo e por si mesmo é concebido; dito de outro modo, aquilo cuja conceituação não exige a conceituação de outra coisa do qual deva ser formado (Spinoza, 1677/2005: I, III, p. 62). A substância possui, assim, autossuficiência lógico-conceitual, mas há, no interior dela, uma derivação que o teórico chamou de *modos*, isto é, os elementos dependentes, finitos e suscetíveis às causas externas.

Segundo o autor holandês, o ser humano integraria modos da substância, no monismo entre corpo e mente. Mas, se a substância é o uno infinito e ilimitado da existência, é causa de si e expressa a totalidade, como pode comportar, na sua gênese, a relação entre corpo e mente? A resposta de Spinoza é que apesar de haver apenas uma substância, uma só natureza é “*constituída por uma infinidade de atributos*⁶⁵² que expressam, de formas distintas, sua única essência, eterna e infinita” (Marçon, 2009, p. 38).

Respondendo a questão do parágrafo anterior de outro modo, podemos afirmar que a substância possui infinitos atributos. Ou seja, a substância tem infinitas possibilidades de ser vista, sendo essas possibilidades concebidas como fundadas à sua essência (Spinoza, 1677/2005: Proposições X e XI). Apesar de possuir infinitos atributos e, dessa maneira, possuir infinitos modos de ser visto, o ser humano só tem capacidade de identificar dois desses atributos, o *pensamento* e a *extensão*.

Com respeito ao binômio corpo/mente, como modos da substância, não têm uma relação hierárquica, não há supremacia de um sobre o outro, isso, porque corpo e mente constituem uma mesma coisa, em um só. Há nesse binômio uma correspondência que Spinoza intitulou de paralelismo⁶⁵³: o que o atributo extensão (os corpos como modos finitos da extensão) realiza, o atributo pensamento compreende (Spinoza, 1677/2005: III, II, p. 199). Extensão e pensamento são indissociáveis e imbricados, pois formam uma totalidade; são o verso e o reverso de uma mesma e única substância multifacetada. É no interior da síntese

⁶⁵¹ A substância, para Spinoza é constituída de infinitos modos, mas os modos em si não são infinitos. O modo não possui infinitos atributos, mas o ser humano percebe, através dos modos, os mesmo atributos que vê na substância. Assim, através dos modos o ser humano identifica os atributos de pensamento e extensão (I, Definição V; II, Proposição XIII).

⁶⁵² Para Spinoza um atributo é um modo de se ver a substância.

⁶⁵³ Para Spinoza a tese do paralelismo entre corpo/mente diz de uma espécie de *correspondência ou isonomia* entre os dois modos ou atributos: “*um modo da extensão e a ideia desse modo são uma só e mesma coisa, que se exprime, entretanto de duas maneiras*” (II, Proposição VII, Escólio, 2005, p. 136).

desse paralelismo entre corpo-mente (ideia do corpo), que temos a gênese da explicação do monismo spinozano.

Segundo Marilena Chauí (1999), o pensamento de Spinoza inova não apenas pelo fato de compreender o ser humano como instância dos modos finitos da substância que nele se expressa, mas também por trazer para o debate a concepção do modo finito, impresso no humano, que carrega as marcas da imanência infinita da substância.

Podemos inferir que os seres humanos constituem-se parte da substância, em seus modos dependentes, finitos e sujeitos a causas externas. Por conta dessa finitude, sua liberdade é parcial e, por mais que tenha o livre arbítrio, “*nunca chega a ser totalidade livre na ordem do universo*” (Fuga, 2009, p. 51). Isso porque o modo mantém relações com o que é externo a ele, que configura outro modo. A (inter-)relação dos modos é nomeada por Spinoza (1677/2005, II, Proposições XIII, p. 143) de “afecção”. Assim, um modo “afecta” e é “afectado” por outro modo, não podendo, pela vontade, evitar a “afecção”. Nessa (inter-) relação pode ocorrer um aumento ou uma diminuição do poder de expressão, da potência do agir ou do seu *conatus*, que etimologicamente significa “esforço”, em latim.

Segundo Deleuze (2002, p. 62-63), para Spinoza o *conhecimento* não é a operação de um sujeito, mas a afirmação de uma ideia. Ele se constitui como modos da existência, porque, no movimento de conhecer, prolonga-se nos tipos de consciência e de afetos que lhe correspondem, de modo que todo poder de ser afetado seja preenchido (ibid., p. 64). O conhecimento verdadeiro é aquele que expressa uma essência singular. Para ele há três gêneros de conhecimentos: a) o primeiro gênero foi nomeado pelo autor por **ideias inadequadas**, que exprimem as condições naturais de nossa existência enquanto não temos as noções comuns, nem as ideias adequadas. As **ideias inadequadas** se definem por signos indicativos e signos imperativos. Estes, como sendo os signos que envolvem o conhecimento inadequado das leis; e aqueles, signos que envolvem o conhecimento inadequado das coisas; b) o segundo gênero do conhecimento são as **noções comuns**, que são as ideias que podem ser aplicadas a diversas essências singulares, mas que não conseguem expressar adequadamente nenhuma dessas ideias; c) o terceiro gênero tratado pelo autor foi intitulado de **ideias adequadas**, que expressam conhecimento verdadeiro, pois possibilitam conhecer a essência singular como ela é.

A relação de conveniência ou composição entre os seres (Spinoza, 1677/2005: II, Lema II) permite pensar a relação entre os três gêneros do pensamento; as **ideias inadequadas** podem se transformar em **noções comuns**, deixando de ser “*ideias confusas ou vagas*” para compor algo que é o mesmo, tanto nas partes quanto no todo, mas não idênticas nas partes. Por sua vez, as **noções comuns**, por trazerem partes da totalidade, se aproximam mais do terceiro gênero: as **ideias adequadas**. É a concepção de totalidade que nos faz passar do segundo para o terceiro gênero, pois está, de certa forma, vinculada às **noções comuns**: “*o que é comum a todas as coisas e se acha igualmente na parte e no todo, não pode ser concebido senão adequadamente*” (Spinoza, 1677/2005, p. 171); por conta de agregar mais partes da substância, a noção comum nos possibilita, sob esse aspecto, passar para as **ideias adequadas**, que exprimem a essência da natureza.

Segundo Deleuze, no interregno entre o primeiro e o segundo gênero, existe uma relação ocasional que viabiliza o salto de um para outro. O autor explica que:

Por um lado, quando encontramos corpos que convêm com o nosso, ainda não temos a ideia adequada desses outros corpos nem de nós mesmos, mas sentimos paixões alegres (aumento de nossa potência de agir), que pertencem ainda ao primeiro gênero, mas nos induzem a formar a ideia adequada do que é comum entre tais corpos e o nosso. Por outro lado, a noção comum, em si mesma, estabelece harmonias complexas com as imagens confusas do primeiro gênero e apoia-se em certas características da imaginação (Deleuze, 2002, p. 55).

Isso pode ser sintetizado no que Spinoza chamou de relação de conveniência ou composição entre os seres. Nessa relação, o ser humano pode aumentar ou diminuir seu *conatus*, expresso na sua potência de agir. Para Spinoza o *conatus* é uma potência de um modo finito, natural, de autoconservação, que se manifesta no nosso esforço para preservar a existência. Isso não significa uma preservação estática ou inerte, ao contrário, “*esse esforço requer uma dinâmica que evolui por meio dos encontros com outros modos ao longo de toda existência*” (Fuga, 2009, p. 51).

O *conatus* não é característica exclusiva do ser humano. Todos os seres possuem *conatus*, inclusive os seres do reino mineral que tendem, involuntariamente, a preservar na existência, pois, como modo da substância, é determinado a existir por um tempo indefinido. No entanto, um ser do reino mineral “*não tem a ideia da ideia de seu corpo*” (Spinoza, 1677/2005: III, VIII, demonstração, p. 206), posto que não tem consciência de si. A manifestação de um diferente *conatus* depende do grau de complexidade de seu corpo. No caso do ser humano, devido a seu elevado grau de complexidade, além da constante busca em se preservar na existência, procura uma autoexpansão na (inter-) relação com outros seres, podendo aumentar ou diminuir sua potência de agir.

Para Spinoza, ao encontrar um outro corpo que lhe convém, o ser humano pode experimentar sentimentos de alegria ou de tristeza. No primeiro sentimento há o aumento do *conatus* e no segundo uma diminuição da potência do agir. Nesse movimento de interação entre corpos, ou de composições, nas palavras de Spinoza, os seres humanos vão se constituindo, afetando e sendo afetados. As composições e decomposições de corpos, quando estão sob a égide da alegria, possibilitam que o ser humano se aproxime das ideias adequadas. Assim, a atividade de nossa mente corresponde às alterações que decorrem do contato do nosso corpo com outros corpos; nessa relação com outros corpos distintos, pensamentos ou conhecimentos são gerados. Dependendo do grau de composição, esses pensamentos ou conhecimentos se fundam ora nas ideias inadequadas, ora nas noções comuns, ora nas ideias adequadas.

Como vimos, o ser humano é parte da substância que contém a totalidade e, sendo finito e parcialmente livre, tem também possibilidade parcial de criar ideias adequadas que propiciam a liberdade. Assim, por conta dessa finitude, o humano observa as coisas de forma inadequada. No entanto, quando em contato com outros seres humanos, em um fluxo de composição, as ideias inadequadas e as noções comuns de cada sujeito são confrontadas gerando tensões e conflitos, que desestabilizam as dicotomias e ideias simplistas, que são elementos da inadequação do conhecimento. Nesse movimento de compartilhamento de pensamentos e conhecimentos de ideias inadequadas, os sujeitos podem criar novas ideias, ainda parciais e insuficientes, mas muito mais próximas das noções comuns, dos aspectos infinitos e adequados dos modos da substância que contém elementos da totalidade (Liberali, 2009).

O entendimento do processo de composição entre os corpos, para formar uma noção comum e se aproximar das ideias adequadas, é fundamental para a compreensão da produção de conhecimento, no caso deste trabalho a produção de conhecimento do GP LEFoPI junto aos participantes da pesquisa, no

processo de formação de educadores. Essa interação entre os participantes do grupo pode gerar um aumento na potência do agir (o *conatus*) de cada participante, bem como no *conatus* do grupo, e possibilitar a todos estarem parcialmente nas partes e completamente no todo, se aproximando cada vez mais da substância. Isso porque “*se dois indivíduos se aliam um ao outro, formam um indivíduo duas vezes mais poderoso do que cada um deles tomado separadamente*” (Spinoza 1677/2005: IV, XVIII, escólio, p. 303). Assim, nesse fluxo interacional, os participantes “*imprimem, por assim dizer, certos vestígios*” (Spinoza, Postulado V, p. 151) nos sujeitos afetados, melhor dizendo, que afetam e são afetados. Esses vestígios marcam a gênese da transformação do pensamento e do conhecimento dos membros do GP LEFoPI e dos participantes das pesquisas.

Quais as relações entre esses construtos teóricos spinozanos, tratados acima, com a perspectiva sócio-histórico-cultural de Lev Vigotski? E como isso pode incidir na formação de educadores?

Esse movimento da busca de produção de conhecimento no GP LEFoPI, junto aos participantes das pesquisas, encontra eco quando refletimos sobre o compartilhamento de sentidos, produção de significados no movimento da ZPD. A obra do autor russo traz, na sua gênese, uma visão de totalidade muito próxima a presente nas discussões do monismo spinozano, que nos auxilia a refletir sobre a indissociabilidade entre: *znachenie/smysl* (sentido-significado); corpo/mente; ideias adequadas/ideias inadequadas; aprendizado/desenvolvimento; interno/externo; teoria/práticas sociais.

A Pesquisa Crítica de Colaboração e a Formação de Educadores

Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) foi criada pela Professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (2002, 2004, 2006, 2007, 2009). Nas palavras de Magalhães (2009, p. 55):

a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinizados, bem como de produção conjunta de novos significados.

A autora destaca que, na prática de pesquisa, essa colaboração e esse questionamento crítico não devem ser polarizados. Por outro lado, se o pesquisador focar apenas o questionamento (sem colaboração), tenderá à imposição de ideias a partir de sua autoridade, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção do conhecimento.

Para a pesquisadora, há a ideia de coautoria e de coconstrução/produção de conhecimento entre pesquisadores e participantes no processo de transformação, circunscrito ao momento histórico em que a ação de pesquisa foi desenvolvida. Isso mostra como explicita Liberali (2008), a essência da colaboração, como uma categoria teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores e participantes se posicionarem como aprendizes no percurso investigativo. Além disso, materializa um método de pesquisa como instrumento-e-resultado, e não instrumento-para-resultado (Vigotski, 1930/1991).

Segundo Magalhães (2009), a colaboração se estrutura em coautoria e coconstrução/produção de pesquisadores e participantes, como dissemos anteriormente. Contudo, isso não significa estabelecer uma relação de simetria de conhecimento e/ou semelhanças de ideias, representações sociais e valores; ao contrário, implica tensões e contradições (Engeström, 1999), as quais geram conflitos, questionamentos,

pontos de vista distintos, que são elementos fundantes do processo crítico-reflexivo e, por conseguinte, desencadeadores das possíveis transformações da/na prática.

O processo de pesquisa, nessa perspectiva, é dialético. Os participantes se revezam nos posicionamentos, ora de ouvinte ora de locutor, no fluxo dialógico da linguagem. É nesse movimento dialético, de ouvinte-locutor, que o enunciado, no (con)texto de produção da investigação, ganha novas formas de expressão e novas construções coletivas.

Contreras (2002), explica que o professor não se constitui como um profissional reflexivo sozinho, de maneira isolada, pois a reflexão é um processo coletivo; e acrescentamos: dialógico. Nessa perspectiva, refletir criticamente possibilita que o educador analise de forma problematizadora as condições sociais, históricas e materiais nas quais se estruturaram sua prática educativa.

Smyth (1992) propõe, aos professores, questões que auxiliam nesse processo crítico-reflexivo:

- De onde procedem historicamente as ideias que eu incorporo em minha prática de ensino?
- Como cheguei a apropriar-me delas?
- Por que ainda continuo respaldando o meu trabalho nelas?
- A que interesses servem?
- Que relações de poder estão imbricadas?
- Como estas ideias influem no meu relacionamento com os alunos?

Tais considerações e questionamentos reforçaram a compreensão dos participantes de que a colaboração visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para todos os sujeitos nela envolvidos.

Para Smyth (1992), o processo reflexivo abarca quatro ações indissociáveis, que estão ligadas a certos tipos de perguntas que possibilitam refletir criticamente. Ao descrever suas ações em resposta a uma pergunta – *o que faço?* – o participante se distancia delas e passa a se questionar sobre as razões das escolhas feitas. Isto contribui, inicialmente, para o favorecimento de um diálogo com os professores, promovendo o reconhecimento e a análise dos fatores que limitam a sua atuação e a possibilidade de verem a si mesmos como capazes de levar a cabo a transformação da prática e dos valores educativos. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la. Para isso, o autor organizou como apontado acima, um ciclo de quatro fases que representam as ações que os docentes deveriam adotar: *descrever, informar, confrontar e reconstruir*. É importante esclarecer que essas fases não são etapas hierarquizadas, podendo ocorrer concomitantemente.

Quadro 03: Ações e questões relativas ao processo reflexivo (Smyth, 1992)⁶⁵⁴

Actions	Questions
Describe	What do I do?
Inform	What does this mean?
Confront	How did I come to be like this?
Reconstruct	How might I do things differently?

Quadro 04 - Ações e questões relativas ao processo reflexivo construídas pelo EFoPI a partir de Smyth (1992)

Síntese do Processo de Reflexão do Grupo de Pesquisa LEFoPI	
Ações	Questões
Descrever	O que faço?
Informar	Qual o significado das minhas ações?
Confrontar	A que interesses minha prática está servindo?
Reconstruir	Como você organizaria essa atividade de outra maneira? Por quê?

Segundo Liberali (2004), o *descrever* está relacionado à descrição da ação para que esta fique clara aos participantes. Esta forma de ação está relacionada ao questionamento: “*o que faço?*” Na descrição concreta das ações é possível tornar evidente o que está por trás de cada uma delas e abrir caminho para o *informar*. Nesta ação, há uma revisita ao *descrever* para compreender as teorias que foram sendo construídas pelo professor ao longo da vida e que influenciaram as suas práticas. O educador procura responder sobre “*qual o significado de suas ações?*”. A resposta abre caminho para o *confrontar* das ações com base na compreensão delas e não na sugestão de novos procedimentos e modelos de atividades. Envolve não somente a busca das inconsistências da prática, entre preferências pessoais e modos de agir, como também remete a questões políticas como, por exemplo, “*a que interesses minha prática está servindo?*” É no *confrontar* que é possível perceber como os discursos e as práticas que ocorrem fora das creches influenciam o modo de agir dentro delas. Essa postura abre as portas para o *reconstruir*, no qual buscamos alternativas para a prática educativa na reflexão de cada ação com base nos diálogos e informações ocorridos nas sessões reflexivas, a partir de questões do tipo de “*Como você organizaria essa atividade de outra maneira? Por quê?*”, entre outras (Liberali, 2004).

Voltando à discussão que Magalhães (2002, 2004, 2006, 2009) tece sobre coautoria e coconstrução entre participantes e pesquisadores no processo de construção-produção de conhecimento, no GP LEFoPI estes atuaram para a formação, buscando trazer subsídios à transformação da prática daqueles envolvidos nas

⁶⁵⁴ Descrever: O que faço?
 Informar: O que isso significa?
 Confrontar: Como eu cheguei a ser assim?
 Reconstruir: Como eu poderia fazer as coisas diferentemente?

pesquisas. Já os professores e coordenadores participantes trouxeram respostas (e muitas vezes perguntas) para o grupo de pesquisadores. Tal processo de argumentação dialógica possibilitou a reflexão na síntese dialética teoria-prática, enriquecendo a “arquitetura” do fazer-pensar pedagógico em ambas as comunidades. Esse movimento, imbricado nas contribuições dessas duas comunidades incidiu, de maneira positiva, na produção de conhecimento.

Assim, podemos dizer que a prática de pesquisa possibilitou aos participantes (coordenadores e educadores) revisitarem saberes e fazeres, no cotidiano das creches, circunscritos a um campo de significação estratificado, abrindo espaço para compartilhamento de novos sentidos e, por conseguinte, ressignificarem o já rotinizado. Além disso, oportunizou que os pesquisadores repensassem o já instituído teoricamente.

Apontamentos

No grupo de pesquisa LEFoPI, defendemos a ideia de que se faz importante a reflexão sobre a prática e a prática da reflexão, em um movimento circunscrito ao contexto histórico cultural de cada participante do grupo e, também, a possibilita de revisitarem suas práticas cotidianas.

Nesse movimento, muitos significados cristalizados no campo epistemológico ganham novos contornos, pois se desestabilizam diante dos novos sentidos construídos no interior da prática de pesquisa. Os pesquisadores se deparam, em cada encontro, com reflexões que criam uma “zona de desestabilidade e de conflitos” e, assim, buscam superar essa zona com a criação de outras. É nesse fluxo que temos a construção/produção do conhecimento que possibilita ter outros olhares e tecer outras reflexões, no cotidiano das nossas práticas investigativas.

Ao lado disso, temos a oportunidade de propiciar espaços de reflexão crítica aos profissionais da infância que podem em um espaço investigativo, levantar questões acerca de seus saberes e fazeres, tendo a possibilidade de repensar e reconstruir a prática docente.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Núcleo de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*. Ed: Associação Brasileira de Editores Científicos: Brasília, vol. 26, no 2, p.222-245, jun. 2006.
- BARRETO, R. G. Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros. São Paulo: Loyola, 2002.
- BERNSTEIN, B. (1993). Prefácio. In: DANIELS, H. (Org.), *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas: Papyrus, 1998, p. 9-22.
- CHAUÍ, M. *A nervura do real – a imanência e liberdade em Spinoza*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CONTRERAS, Jose. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DELEUZE, G. *Espinoza: filosofia prática*. São Paulo: Escuta, 2002.

- ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.
- FREITAS, M. T. A. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) Bakhtin, Dialogismo e construção de Sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 311-330.
- FUGA, V. P. O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no Programa Ação Cidadã. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - S P, 2009.
- LIBERALI, F.C. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) A formação do professor como profissional crítico – linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.
- _____. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- _____. A cadeia criativa no processo de tornar-se totalidade. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso. São Paulo, vol. 1, no.2, p. 100-124, 2º. sem. 2009.
- MACHEREY, P. Hegel ou Spinoza. Paris: François Maspéro, 1979.
- MAGALHÃES, M. C. C.. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Uel, 2002, p. 39-57.
- _____. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.) A formação do professor como um profissional crítico. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.
- _____. Seminário de Pesquisa. Exposição Oral. PUC-SP, 2006.
- _____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; ZSUNDY, P. T. C. (Orgs.) Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-58.
- MARÇON, J. Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação. Campinas: Alínea, 2009.
- SMYTH, J. Teacher's work and the politics of reflection. American Educational Research Journal, v. 29, nº.2, p. 267-300, 1992.
- SPINOZA, B. (1677). Ética demonstrada à maneira dos geômetras. Trad.: Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. (1930) A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. (1934) Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (1932) O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. (1934) A construção do pensamento e linguagem. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Formação e trabalho docente nas políticas educacionais brasileiras: como e porque profissionalizar professores

Lidiane Teixeira⁶⁵⁵

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões suscitadas em investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação docente colocadas em prática no Brasil a partir dos anos 1990 e suas implicações para o desenvolvimento do trabalho educativo. O estudo buscou analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes aos documentos oficiais norteadores dos processos (inicial e continuado) de formação de professores para o Ensino Fundamental. Para tanto, tomamos como objeto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002). Partimos do pressuposto de que a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, tendo como finalidade a adaptação dos indivíduos às exigências do mercado, em relação ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. O elemento norteador das reformas na formação docente advém, portanto, das concepções e estratégias adotadas para a educação básica que exigem um determinado perfil de professor para que sejam implementadas. Em oposição ao chamado modelo tradicional, o discurso reformador propõe o modelo da profissionalização assentado nos conceitos de prática reflexiva e de conhecimento tácito, tendo em vista a melhoria do trabalho docente. Entretanto, o exame de tais conceitos, apresentados como pressupostos epistemológicos dos documentos, aponta para a precarização e o esvaziamento, tanto no que refere à formação, quanto ao que se refere às orientações sobre o desenvolvimento do trabalho educativo.

Palavras-chave: Formação de Professores, Trabalho Docente, Políticas Educacionais; Profissionalização; Prática Reflexiva; Conhecimento Tácito.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões suscitadas em investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação docente colocadas em prática no Brasil a partir da década de 1990. O estudo buscou analisar os pressupostos epistemológicos subjacentes aos documentos oficiais norteadores dos processos, inicial e continuado, de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, tomando como objeto os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL/MEC, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002).

Partimos do pressuposto de que a reforma estrutural e curricular implementada na educação em geral, e na formação do professor em particular, deve ser compreendida como uma estratégia política de reforma do Estado no plano institucional e econômico-administrativo, tendo como finalidade a adaptação dos indivíduos

⁶⁵⁵ IFSULDEMINAS, Câmpus Inconfidentes

às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital. Nesse contexto, é possível afirmar que o elemento norteador das reformas na formação docente advém de concepções e estratégias adotadas para a educação básica que exigem um determinado perfil profissional de professor para que sejam implementadas.

Nesse sentido, pretendemos contribuir para a discussão sobre as implicações objetivas da adoção de determinadas concepções epistemológicas para a formação de professores e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Referencias e Diretrizes para a Formação de Professores

Publicado em 1998, os **Referenciais para a Formação de Professores** (BRASIL, 1998) consideram o trabalho educativo como singular e contextual, devendo ser a formação docente orientada pela construção de competências profissionais com vistas à resolução de problemas e a um *saber-fazer* que privilegie as aprendizagens necessárias à atuação para a incerteza e a imediatividade do cotidiano escolar. Para tanto, elegem um modelo de formação que toma o desenvolvimento de competências profissionais como princípio, a reflexão sobre a prática e o desenvolvimento profissional permanente como eixos articuladores.

Segundo o documento, a formação reflexiva deve ser incorporada à formação do professor de modo a potencializar a *ação* e a *reflexão*, tidas como necessárias ao desenvolvimento de uma prática educativa competente e problematizadora. A assim chamada prática reflexiva aparece no documento como: um importante instrumento, recurso ou procedimento metodológico (ao lado da resolução de problemas); e uma competência, também designada como atividade intelectual.

Tanto a reflexão sobre a ação quanto as competências demandariam, segundo os Referenciais, uma compreensão da formação docente como um processo contínuo. Nesse sentido, o documento adverte sobre a necessidade de atualização constante das competências ou, pelo menos, sempre que o contexto educativo o exigir, e introduz uma concepção de formação pautada pelo desenvolvimento profissional permanente. Atribui à formação inicial dos professores a responsabilidade de formar o caráter de prontidão ou a disponibilidade para aprender sempre, apresentando o “aprender a aprender”⁶⁵⁶ como uma característica do “ser profissional”.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica** (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002), destinam-se à regulamentação dos cursos em nível superior: licenciatura, graduação plena. Tomam como fundamento, dentre outros documentos, os Referenciais (BRASIL, 1998) e o Par. do CNE nº. 09/2001, no qual se encontram explicitados os fundamentos teóricos e epistemológicos das Diretrizes. Tendo como um de seus objetivos “sintonizar” a formação docente com as demandas da formação em geral, o documento discute as competências e áreas de desenvolvimento profissional necessárias à formação do professor de novo perfil, mais adequado às exigências da sociedade contemporânea.

O Parecer nº. 09/2001 propõe-se a enfrentar algumas questões históricas que perpassam a discussão sobre a qualidade da formação e da prática docentes. Dentre elas destaca-se o “tratamento inadequado dos conteúdos” que implicaria, em última instância, na dissociação teoria e prática.

⁶⁵⁶ Sobre a problematização do lema “aprender a aprender” vide DUARTE (2001).

O documento defende que a formação do professor tenha como orientação “nuclear” uma determinada concepção de competência que permita ao profissional da educação mobilizar os conhecimentos construídos com o propósito de transformá-los em ação. Assim sendo, a construção de competências deve perpassar os conteúdos e a abordagem metodológica de modo a organizar um percurso de aprendizagem que articule teoria e prática, pressupondo o “[...] exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas” (BRASIL, 2001, p. 30).

Nessa perspectiva, a pretendida “articulação” teoria e prática se dá pela subsunção da teoria à prática, atribuindo caráter instrumental à primeira. A ação e a competência são consideradas categorias fundantes dos processos formativos, em torno dos quais, são definidos os objetivos, os conteúdos, as concepções de aprendizagem e as metodologias implicadas na formação docente. As DCN (BRASIL/CNE Res. nº. 01/2002) expressam essas proposições em seus artigos, regulamentando o esvaziamento da formação docente, bem como sua limitação à contingência da prática.

O conhecimento tácito como fundamento epistemológico da reforma: a formação do professor e o trabalho educativo

A análise das orientações dos Referenciais (BRASIL, 1998), e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL/CNE, Par. nº. 09/2001; Res. nº. 01/2002) evidencia a preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares, especialmente, por meio do discurso da profissionalização.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2003), o conceito de profissionalização nas políticas de formação docente é problemática, uma vez que supõe que o professor não é profissional, mas deve ser profissionalizado a partir do “saber-fazer”.

As autoras observam que, no caso brasileiro, para instituir o modelo da profissionalização na formação de professores

[...] foi necessário peculiar estratagemas de deslegitimação de seus saberes teóricos e práticos, seguido do esforço de convencê-los de que precisam de uma re-profissionalização, desconectada das raízes de seu métier. O ardil consiste em que, buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvazia-a de seu sentido original e em seu lugar procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2003, p. 99)

Em consonância com essa perspectiva e pautados pela formação por competências e pela prática reflexiva, os referenciais e as diretrizes para a formação de professores promovem a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial, os saberes e os conhecimentos àqueles construídos na e pela prática e a formação de competências como substituta da formação teórica e acadêmica.

Essa perspectiva de formação tem como um de seus fundamentos a **epistemologia da prática**, resultante dos estudos realizados Donald Schön (1995, 2000). Alicerçado na **teoria da indagação** de John Dewey (1952) e na **teoria do conhecimento tácito** de Michael Polanyi⁶⁵⁷ (1958), o autor desenvolveu argumentos a favor de uma epistemologia da prática em contraposição à racionalidade técnica. No início da década de

⁶⁵⁷ Michael Polanyi (1891-1976), filósofo húngaro com atuação militante na defesa dos ideais liberais do período pós Segunda Guerra Mundial, cuja obra também referencia Hayek (1984) em seu conceito de ordem espontânea.

1990, as reflexões de Schön começaram a ser discutidas no meio acadêmico como contribuição para a formação de professores.

O conceito de prática reflexiva em Donald Schön (1995) se desdobra em três outros: conhecer-na-ação, que apresenta noções de saberes escolares, mas é caracterizado por um conhecimento de caráter mais rotineiro, intuitivo e experimental; reflexão-na-ação, realizada pelo sujeito a partir das situações de incerteza que se apresentariam na prática profissional, para as quais não se encontram respostas imediatas; reflexão sobre a reflexão-na-ação que ocorreria em momento posterior à ação e permitiria a análise da situação vivenciada para (re)orientação da prática.

Com base nesses conceitos, Schön (1995) defende uma epistemologia pautada pela construção de conhecimentos a partir de um “saber-fazer fazendo” por meio de um sistema de formação tutorado, no qual o aprendiz poderia “aprender a prática de um prático praticando” (CAMPOS e PESSOA, 1998, p. 194).

A “assepsia” teórica realizada na formação, pode ser melhor compreendida se considerarmos que para Schön (1995), os conceitos da prática reflexiva ancoram-se no conhecimento sobre a prática profissional, uma vez que compreenderiam, além da subjetividade empreendida pelo sujeito que pratica a ação, toda a complexidade do real na qual a mesma se efetiva. Tal dinâmica possibilitaria a construção de soluções para problemas distintos em uma realidade situada.

Cumprir destacar que um dos pilares dessa teoria, o fundamento epistemológico em Dewey, vem sendo bastante discutido no meio acadêmico por pesquisadores que apontam as contribuições da teoria do professor reflexivo no Brasil⁶⁵⁸. Entretanto, no que se refere ao fundamento epistemológico da teoria de Michael Polanyi, o **conhecimento tácito**, raras obras se dedicam à explicitação do mesmo, tomando-o em abstrato.

Apontamentos sobre o conhecimento tácito

Nosso esforço de aproximação ao conceito não é uma atividade inédita no campo da educação. Devemos aqui destacar a tese defendida por Saiani (2005) na Faculdade de Educação da USP intitulada **Valorizando o Conhecimento Tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola**. Nesse trabalho, o pesquisador propõe-se a apresentar a epistemologia de Polanyi no sentido de superar a dicotomia objetivo/subjetivo no campo da construção do conhecimento, buscando, como desdobramento da pesquisa, possibilidades de aplicação dessa epistemologia na educação escolar, a partir dos estudos desenvolvidos na área de Gestão do Conhecimento, segundo os interesses do mundo corporativo.

Nesse sentido, o Saiani (2005, p. 06) considera que o modo como o conhecimento tácito de funcionários tem sido aproveitado pelas grandes corporações, revelando-se como um importante recurso para o sucesso das empresas, pode ser tomado como referência na proposição de “estratégias compatíveis com a função da escola”.

Em oposição ao ideal de “objetividade absoluta” herdada da Revolução Científica do século XVIII e às produções fundamentadas pela “ciência marxista”, Polanyi (2003) propõe a construção de uma nova epistemologia, cujo conceito central é o conhecimento tácito.

⁶⁵⁸ Destacamos as contribuições de PIMETA (2006); GHEDIN (2006); GIESTA (2005); MIZUKAMI (2002) dentre outros.

São características dessa epistemologia:

- a compreensão de que o conhecimento fundamenta-se no próprio ato da percepção e, nesse sentido, o conhecimento não se separa do sujeito que conhece;
- o compromisso do cientista com a “ciência que fabrica”, em oposição ao “mito” da imparcialidade;
- o ato da descoberta como eixo central e fundamental à Filosofia da Ciência, colocando em segundo plano a descoberta em si (POLANYI, 1958). Nesse ponto, Polanyi se aproxima da teoria epistemológica construtivista de Jean Piaget, cuja obra é referenciada em seu trabalho. Para ambos, mais importante que o conhecimento ou a descoberta científica é o próprio ato de conhecer.
- o conhecimento explícito é uma ínfima parte em relação a um todo complexo. O conhecimento implícito, ou tácito, construído a partir das percepções e história de vida do sujeito – sua experiência – é o que dá sustentação ao conhecimento explícito (POLANYI, 1958; SAIANI, 2003).

Segundo Polanyi (1958), conhecemos muito mais do que somos capazes de expressar, pois o ato de conhecer implica elementos de percepção cuja complexidade de relações opera de modo subliminar, sem que possamos percebê-las diretamente, ou de forma consciente.

Com a apropriação desse conceito pelo mundo corporativo, o conhecimento tácito é definido como intuitivo, construído a partir de experiências diversificadas em contextos de trabalho, isto é, *on the job*. Dependeria de esquemas mentais individuais, nem sempre passíveis de comunicação, mas que garantiriam um comportamento inteligente no cotidiano profissional de indivíduos bem-sucedidos (LINS, 2003).

Na tentativa de melhor caracterizá-lo, Lins (2003, p. 33-34) apresenta a seguinte definição:

O conhecimento tácito pode ser visto como um composto de experiências condensadas, princípios, atitudes, comportamentos, informação contextual, experiência e insights experimentados. Por servir de plataforma para novas experiências e informações, este tipo de conhecimento gera cada vez mais conhecimentos quando usado por quem o possui. É o conhecimento adquirido ao longo do tempo que forma critérios e filtros, habilitando cada indivíduo a selecionar a relevância das informações de acordo com seus próprios mecanismos de seleção [...].

Considerando o caráter pessoal do conhecimento tácito, Lins (2003) ainda observa a dificuldade de apresentá-lo em termos lógicos por fazer parte da própria “idiosincrasia” do indivíduo e segundo modelos mentais pessoais, manifestando-se como elemento implícito e inconsciente em suas ações, sendo muitas vezes identificado como habilidades inatas.

Por ser um conhecimento de grande relevância no mundo do trabalho, essa característica do conhecimento tácito é motivo de preocupação para empresários e intelectuais a serviço do capital, por conta da pouca viabilidade de sua apropriação e da dependência que se estabelece em relação ao trabalhador que o detém.

Nesse sentido, “identificar”, “nomear” e “embalar” as capacidades tácitas eficientes poderia ser a base de uma nova carreira profissional (STEWART, 1998), além de possibilitar processos educativos que permitam, em alguma medida, sua transferência, disseminação, multiplicação e ampliação (LINS, 2003).

Além disso, pensando na existência de um conhecimento tácito organizacional parte do **como** e do **porquê** do funcionamento de uma empresa seriam acumulados em anos de compartilhamento de modelos mentais,

permanecendo como uma "memória coletiva tácita, sombria e frágil, mas necessária a determinada comunidade de trabalhadores" para que continuem existindo como tal. Ocorre que, para além da dificuldade de comunicá-lo, esse conhecimento pode estar errado e sua modificação seria bastante difícil, justamente por estar fundado em percepções intuitivas, valores, princípios e hábitos pessoais compartilhados (LINS, 2003).

Desse modo, tanto a valorização desse conhecimento como uma vantagem competitiva – na medida em que não pode ser reproduzido ou imitado sem a presença do conhecedor (SAIANI, 2003) –, quanto a sua modificação mediante propostas de inovação, dependem do conhecimento de sua dinâmica, de seu processo de construção e das possibilidades de sua transmissão.

Com base nessas considerações, Lins (2003) afirma que a transmissão do conhecimento tácito só poderia ser realizada por meio da observação e do acompanhamento cotidianos daquele que o detém, assim como sua verificação somente seria possível por meio de experiências e situações simuladas que provoquem sua manifestação.

Seu aproveitamento dependeria, portanto, de estratégias de mobilização que permitam o envolvimento dos trabalhadores em atividades que exijam sua utilização e, igualmente, sua observação e reprodução ampliada e refletida.

Uma das principais referências no âmbito dessas estratégias parece ser o modelo teórico proposto por Ikujiro Nonaka (1935) e Hirotaka Takeuchi (1946), a respeito da criação e do desenvolvimento do conhecimento organizacional, tomando a experiência japonesa como exemplo de geração e dinâmica da inovação com base no aproveitamento do conhecimento tácito de funcionários.

De acordo com Stillwell (2003), a abordagem proposta por esses pesquisadores tomam o conhecimento como questão central na organização das empresas (conhecimento organizacional) influenciando diretamente na qualidade dos produtos, na mesma medida em que possibilitaria a manutenção de sua atratividade para funcionários e clientes.

O modelo em espiral, proposto por Nonaka e Takeuchi (1997) pressupõe quatro modos de conversão do conhecimento, partindo do tácito, alcançando o explícito e retornando ao tácito por meio de estágios que envolvem experiências diferentes de auto-superação para os participantes. São eles: **socialização**, **externalização**, **combinação** e **internalização**.

O estágio da socialização consiste em converter o conhecimento tácito de cada indivíduo que compõe um grupo de trabalhadores, envolvidos em uma dinâmica de resolução de problema ("campo de interação"), em conhecimento compartilhado pelos demais membros, como diferentes possibilidades de realização de uma mesma atividade. Trata-se, portanto, do compartilhamento de modelos mentais e de experiências entre os indivíduos do grupo (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Na etapa seguinte, externalização, o conhecimento tácito seria convertido em conhecimento explícito, passível de compreensão em decorrência da "acomodação" dos diferentes elementos presentes nas práticas dos indivíduos. Tal acomodação decorreria de diálogos e reflexões coletivas com emprego de metáforas e/ou analogias que ajudem os indivíduos no processo de comunicação do motivo ou do porquê de seus procedimentos e de suas ações.

A combinação seria justamente a criação de um novo conhecimento, ou a cristalização do conhecimento tácito de cada indivíduo de um grupo, em um novo “produto, serviço ou sistema gerencial” com base nas discussões, reformulações e modificações dos diferentes elementos presentes nas práticas individuais socializadas e externalizadas (NONAKA E TAKEUCHI, 1997, p. 80).

A última etapa, a internalização, implica a utilização do novo conhecimento por todos os indivíduos por meio do “aprender fazendo”, que converteria o conhecimento explícito em conhecimento tácito novamente, finalidade última do processo de criação ou de desenvolvimento do conhecimento organizacional.

Ao atingir essa etapa, conclui-se um ciclo de criação que, segundo os pesquisadores, deve ter início, necessariamente, no “nível individual” e alcançar outras “unidades de interação” que ultrapasse fronteiras de departamentos, divisões de produção, seções etc. (NONAKA E TAKEUCHI, 1997), o que demanda da empresa a oferta de condições que satisfaçam a ocorrência da espiral do conhecimento.

Stillwell (2003) observa duas questões importantes com relação à abordagem preconizada por Nonaka e Takeuchi no modelo teórico da espiral do conhecimento. A primeira, afirma que esse modelo guardaria relação “com uma compreensão construtivista do conhecimento” em contraposição a ideia de conhecimento como representação.

Ao valorizar o conhecimento tácito em relação ao explícito na tentativa de alcançar o conhecimento pessoal ou a “experiência pura”, Nonaka e Takeuchi se propõem a justificar crenças pessoais no interior de uma determinada comunidade, a organizacional, tendo em vista a cristalização do conhecimento tácito dos indivíduos e a possibilidade de viabilizar uma maior compreensão de todo o conhecimento que podem vir a receber no trabalho (STILLWELL, 2003).

Corroborando para essa ideia, a afirmação de Saiani (2003, p. 124) sobre a compreensão dos teóricos acerca do conhecimento como uma “crença verdadeira justificada”, porque fundada em experiências e percepções, positivas ou negativas, do próprio indivíduo que o constrói.

Essa questão, não é vista de forma negativa pelo teórico polanyiano, nem mesmo por Saiani em sua defesa pelo modelo da espiral do conhecimento na educação escolar. Tão pouco choca com uma concepção de conhecimento construtivista.

A epistemologia construtivista compreende o conhecimento como resultante de uma ação do sujeito sobre a realidade, e não como uma verdade objetiva, adquirindo existência somente em relação ao sujeito cognitivo. Sua construção ocorre na medida em que o sujeito se adapta à realidade por meio de sua atividade, isto é, por meio da interação entre as estruturas perceptivas e conceituais por ele construídas em experiências progressivas e o meio, que constitui objeto de novas experiências.

De acordo com Glasersfeld (1998), representante de uma corrente denominada construtivismo radical, na epistemologia genética o conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção essencialmente subjetiva, resultante da relação entre as estruturas cognitivas do sujeito e o seu mundo experiencial. Nesse sentido, o autor sugere que o conhecimento seja tratado

[...] não como uma representação mais ou menos acurada de coisas, situações e eventos externos, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor. (GLASERFELD, 1998, p. 20)

A formulação acerca do processo de construção do conhecimento apresentada por Azanha (1999, p. 23) igualmente o coloca como um dado subjetivo, no qual a construção gradativa do “estoque de conhecimentos ou do conjunto de significados que constituem a entidade psicológica, é resultante do ativo esforço do homem para atribuir significados na sua interação com o mundo” (AZANHA, 1999, p. 23).

Dessa atividade cognitiva resulta a adaptação que, embora seja mais eficiente, é mais restrita que a puramente biológica. Tal restrição se deve ao fato de que a atividade cognitiva do sujeito tem como finalidade elaborar formas de estruturação que possam ser aplicadas às estruturas do meio imediato. Assim sendo, o conhecimento seria limitado aos modelos viáveis de interação com o meio, sendo sua validade referendada por sua utilidade no processo de adaptação do sujeito à realidade, tal como ele a vê.

Essa valorização do conhecimento subjetivo na epistemologia construtivista, de fato, em muito se assemelha ao conhecimento requerido pela produção flexível, assim como pelo modelo de conhecimento em espiral proposto por Nonaka e Takeuchi. Nesse sentido, podemos afirmar que para esse modelo de construção de conhecimento (que também se apresenta como uma adaptação da teoria do conhecimento tácito de Michael Polanyi), mais importante que uma adequada compreensão da realidade, é a validade do conhecimento nos termos de sua utilidade, como vantagem competitiva.

Uma segunda observação de Stillwell (2003) que merece atenção refere-se ao ganho alcançado pelas corporações com o investimento na criação e no desenvolvimento do conhecimento organizacional. Por um lado, o processo de incorporação dos novos conhecimentos e inovações na dinâmica de funcionamento das empresas, se daria com maior eficiência devido a sua qualidade consensual, uma vez que resulta de construção coletiva, envolvendo os próprios trabalhadores e suas experiências de compartilhamento do conhecimento tácito.

Considerações finais

Considerando o modelo em espiral, proposto por Nonaka e Takeuchi (tido como positivo por teóricos polanyianos, que valorizam as diversas estratégias de apropriação do conhecimento tácito em ambientes corporativos, defendendo igualmente sua presença na educação escolar) e a teoria da prática reflexiva, proposta por Donald Schön (igualmente fundamentada no conceito de conhecimento tácito e para quem a construção do conhecimento profissional se dá por etapas de reflexão que valorizam sua eficiência frente às necessidades práticas), apresentamos nossas considerações finais.

Dessa breve contextualização sobre os fundamentos epistemológicos que embasam os documentos que referenciam a formação de professores no Brasil, ressalta o fato de que o conhecimento como um dado subjetivo, bem como a secundarização do saber científico são fortes componentes dessa perspectiva, com importantes consequências para a formação do professor.

Segundo os Referenciais (BRASIL, 1998), a reflexão-na-ação tem um papel fundamental na formação e na atividade do professor na medida em que permitiria o confronto de ideias, teorias e crenças que comporiam seu repertório de saberes com a prática pedagógica cotidiana. Esse confronto colocaria em questão conhecimentos prévios frente às novas situações vivenciadas pelo professor, impulsionando a disposição para uma nova compreensão sobre a realidade e a tomada de decisões afinadas com a intencionalidade da prática. Entretanto, como adverte o próprio documento, essa reflexão se faz, “sem o rigor, a sistematização

e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento” (BRASIL, 1998, p. 60).

Tomando como fundamento a perspectiva de formação docente defendida pela pedagogia histórico-crítica⁶⁵⁹, podemos afirmar que a formação de professores preconizada pela ótica oficial, incide na impossibilidade de uma reflexão crítica sobre a realidade educacional.

Saviani (1996) assevera que a reflexão filosófica (embasada nas categorias de **radicalidade**, **rigor** e **globalidade**) possibilita ao educador a superação de uma prática pedagógica concebida de forma fragmentária e desarticulada, por uma compreensão unitária, coerente, articulada e intencional. Nesse sentido, o autor realiza uma crítica às práticas educativas baseadas em concepções guiadas pelo senso comum, nas quais o trabalho educativo limita-se à reprodução do cotidiano fragmentado e alienado.

O autor ainda destaca o papel do conhecimento científico para o desenvolvimento do trabalho educativo, considerando sua importância para a compreensão da realidade na qual a prática pedagógica se desenvolve (em suas múltiplas determinações), assim como seu conteúdo histórico e social, imprescindível ao processo de humanização dos indivíduos.

A reflexão filosófica e o conhecimento científico compõem, portanto, as bases sólidas para a formação do educador, cuja atividade deve comprometer-se com uma educação escolar que promova o desenvolvimento das máximas possibilidades de formação humana em cada indivíduo singular.

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática parece não haver espaço para um conhecimento efetivo sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo, e no próprio sentido dessa atividade para uma formação humana emancipatória.

Referências Bibliográficas

AZANHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro. 7. ed. São Paulo: Ática, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em fevereiro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 09/2001. Diário Oficial da União de 18/01/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em fevereiro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Referenciais para Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 1998.

⁶⁵⁹ A pedagogia histórico-crítica tem como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Considera a reflexão filosófica como imprescindível para a compreensão da prática educativa no interior da prática social.

- CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda F. "Discutindo a formação de professores com Donald Schön". In: GERALDI, Corinta Maria G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 183-206.
- DUARTE, N. "As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento". In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, p. 35-40, 2001.
- FOSNOT, Catherine T. (org.). Construtivismo: teorias, perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GHEDIN, Evandro. "Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica". In: GARRIDO, Selma P.; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p- 111-128.
- GLASERSFELD, Ernest von. "Costrutivismo: aspectos introdutórios". FOSNOT, Catherine T. (org.). Construtivismo: teorias, perspectivas e práticas pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 19-23.
- HAYEK, Friedrich A. O Caminho da Servidão. Rio de Janeiro: Exped, Instituto Liberal, 1984.
- MIZUKAMI, Maria da Graça N. (org.) Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar; INEP, 2002.
- MORAES, Maria Célia Marcondes. (org.) Iluminismo às avessas: produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NONAKA, I.; H. TAKEUCHI. Criação de conhecimento na empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1997
- PIMENTA, Selma G. "Professor Reflexivo: construindo uma crítica". In GARRIDO, Selma P.; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-52.
- POLANYI, Michael. Personal Knowlegde: towards a post-critical philosophy. Londres, UK: Routledge & Kegan Paul, 1958.
- SAIANI, Cláudio. Valorizando o Conhecimento Tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola. Tese de Doutorado (Ensino de Ciências e Matemática). USP, São Paulo, 2003, 153p.
- SAVIANI, Dermeval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SCHÖN, Donald. "Formar professores como profissionais reflexivos". In: NÓVOA, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- SCHÖN, Donald. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

Estágio reflexivo: mobilização de saberes para a construção da identidade e profissionalidade docente

Deuzilene Marques Salazar; Jesse Rodrigues dos Santos⁶⁶⁰

Resumo

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular nos cursos de formação de professores possibilita a mobilização de saberes para a construção da identidade e da profissionalidade docente. Neste estudo, discute-se o estágio reflexivo como contributo para o desenvolvimento de uma prática reflexiva coletiva e emancipatória, no qual a pesquisa e a investigação são elementos que engendram novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores orientadores. Para fundamentar e enriquecer a discussão, estabeleceu-se diálogo com as categorias estágio reflexivo (PIMENTA, 2011), saberes docentes (TARDIF, 2003) e formação reflexiva do professor (ZEICHNER, 1993). Este artigo é resultado de uma investigação de cunho pesquisa-ação desenvolvida, como professores orientadores, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de segunda licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas no período de 2011 e 2012. Os sujeitos da investigação constituem-se de professores da rede pública de ensino participantes do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. O estudo fundamenta-se no enquadre metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) denominado de análise crítica do discurso (ACD) constituído de cinco etapas. A primeira etapa surge da problematização das práticas sociais. A segunda etapa constitui-se na identificação de obstáculos, desenvolvendo três tipos de análise: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso. A análise da conjuntura refere-se a configuração das práticas sociais nas quais o discurso está inserido. A análise da prática particular enfatiza os momentos da prática social presentes no discurso, como também as relações entre o discurso e os outros momentos da prática social. E a análise do discurso, por sua vez, é orientada para a estrutura e para a orientação. A terceira etapa é a função do problema na prática, consistindo na avaliação desses problemas nas práticas discursiva e social. A quarta etapa refere-se aos possíveis modos de ultrapassar os obstáculos, analisando as possibilidades de superação dos problemas identificados através das contradições das conjunturas. A quinta e última etapa é uma reflexão sobre a análise. Durante o estágio produziu-se o memorial, os relatórios e o diário de campo que serviram para a análise crítica do discurso. O resultado da investigação apontou mudanças nos discursos dos professores sobre sua identidade e profissionalidade docente. Ao mesmo tempo, efetivou-se uma proposta de estágio curricular para os cursos de licenciatura fundamentada em subsídios políticos e pedagógicos voltada para o desenvolvimento real da profissão docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores – Estágio Curricular Supervisionado – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – Análise crítica do discurso

⁶⁶⁰ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas; Universidade do Estado do Amazonas

INTRODUÇÃO

As instituições educacionais têm buscado propiciar uma formação docente que desenvolva uma atitude vigilante sobre a prática educativa e que contribua com a tomada de decisão sobre o por que fazer, que fazer e como fazer nas diferentes situações de ensino. O desafio das instituições é possibilitar aos professores que se desvelem e revelem suas práticas, iniciando, assim, uma análise destas práticas e o processo de construção, desconstrução e reconstrução das práticas educativas.

Ao assumir a docência como orientadores de estágio, algumas indagações dos professores-estudantes emergiram: por que estágio curricular supervisionado em um curso de segunda licenciatura?. Esta questão incomodou os professores-orientadores e com a expectativa de compreender as nuances subjacentes ao processo de formação docente, fizeram-se vários questionamentos dentre eles destacam-se: Quais as compreensões dos estudantes sobre o estágio curricular em um curso de segunda licenciatura? Como o estágio pode contribuir com práticas educativas de professores-estudantes? Quais saberes o estágio, como disciplina curricular, desenvolverá como contributo a profissionalidade docente?

Neste texto, para elucidar essas questões utilizou-se o referencial teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso. A Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, refere-se a um conjunto de abordagens científicas interdisciplinares para estudos críticos da linguagem como prática social (RESENDE, 2011, p.12). Sua concepção interdisciplinar permite o diálogo com diversas outras áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, produção do conhecimento a partir desta interdisciplinaridade. Segundo Resende (2011, p. 21) o propósito das análises em ACD é, portanto, mapear conexões entre escolhas de atores sociais ou grupos, em textos e eventos discursivos⁶⁶¹ específicos, e questões mais amplas, de cunho social, envolvendo o poder.

Uma análise crítica do discurso, segundo Chouliaraki & Fairclough (1999 apud Resende 2011, p.106), deve seguir, de forma esquemática, as seguintes etapas e sub-etapas: 1) Percepção de um problema social com aspectos semióticos; 2) Identificação de obstáculos para que o problema seja superado: análise da conjuntura, análise da prática particular, análise do discurso; 3) Investigação da função do problema na prática; 4) Investigação de possíveis modos de ultrapassar os obstáculos; 5) Reflexão sobre a análise.

A partir dessa análise pretende-se construir elementos referenciais que desenvolva um processo de formação inicial e continuada para professores contribuindo efetivamente com o trabalho docente nas escolas da educação básica, desencadeando processos de mudanças individuais que tragam impacto na vida do profissional e por conseguinte para a coletividade escolar.

1 ESTÁGIO CURRICULAR COMO FORMAÇÃO CONTÍNUA DO PROFESSOR

Segundo Amora (2012) estágio é uma situação transitória de preparação, ou seja, é uma etapa que visa consolidar informações e conhecimentos adquiridos na formação. Por formação entende-se um processo cíclico envolvendo distintos momentos como percurso formativo, no qual a pessoa (o professor) vai construindo sua identidade pessoal e profissional.

⁶⁶¹ Texto/evento discursivo em ACD – textos são vistos como parte discursiva de eventos sociais, por isso constituem eventos discursivos. Um texto traz em si traços da ação individual e social que lhe deu origem e de que fez parte; da interação possibilitada também por ele; das relações sociais, mais ou menos assimétricas, entre as pessoas envolvidas na interação; de suas crenças, valores, histórias; do contexto sócio-histórico específico num mundo material particular com mais ou menos recursos. (RAMALHO, 2011, p.177)

A construção da identidade profissional implica, segundo Nóvoa (2001, p.14),

um investimento pessoal; um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios. Nesse sentido podemos entender que a formação pertence ao próprio sujeito e inscreve num processo de ser (...) e num processo de ir sendo (...). É uma conquista feita de muitas ajudas (...). Mas depende sempre de um trabalho pessoal.

O autor defende a formação docente contemplando a própria pessoa do professor e a escola como local de crescimento profissional permanente, ou seja, o *ir sendo* do professor constitui-se na continuidade de sua formação na coletividade que constitui o espaço de trabalho. Todavia, a importância da escola para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência não ofusca a relevância dos conhecimentos oriundos da universidade e de outras agências formadoras. As instituições responsáveis pela formação docente devem construir um processo formativo político e pedagógico que desenvolva uma atitude reflexiva que possibilite a análise, tomada de decisão e ação na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

A prática reflexiva como elemento estruturante na formação docente deve estar articulada, segundo Zeichner (2008), a lutas mais amplas por justiça social e contribuir para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis. A conexão da reflexão docente com a luta por justiça social não significa focar somente nos aspectos políticos do ensino, como também, nos aspectos didático-pedagógicos.

[...] Os professores precisam **saber o conteúdo acadêmico** que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam **saber como aprender sobre seus estudantes** - o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam **saber como explicar** conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. [...] (ZEICHNER, 2008, p. 246) (grifos nossos)

Nesta perspectiva, o estágio em uma segunda licenciatura constitui-se em espaço privilegiado para a prática reflexiva coletiva, no qual se possibilite desvelar o trabalho docente, muitas vezes automatizado e mecanizado pelas condições de trabalho dadas, ao mesmo tempo em que mobilize saberes que subsidiem a prática pedagógica em vista às demandas que a sociedade coloca para o profissional e à escola. Reconhece-se a importância do estágio, enquanto disciplina articuladora e interlocutora no espaço escolar. No entanto, cada disciplina do curso de formação deve tornar a escola como referência para o processo formativo articulando os conhecimentos específicos e pedagógicos que possibilitem a construção da profissionalidade docente.

Nas bases propostas por Gimeno Sacristán (1995) o termo profissionalidade docente é a “[...] afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela que constituem o específico de ser professor” (p.65). A profissionalidade, segundo o autor, se constitui no interior de um coletivo situado num contexto social e cultural e, portanto, suscetível às influências da origem social do grupo, do tamanho desse grupo, da questão de gênero, da qualificação acadêmica de acesso a profissão, do *status* daqueles aos quais a atividade destina-se e das relações entre

eles⁶⁶². Assim, a docência deve ser entendida como profissão evitando similitudes com a vocação ou sacerdócio anteriormente difundidas na sociedade. Logo, para o desempenho das atividades docentes se faz necessário o domínio de um conjunto de saberes específicos ao exercício profissional.

Tardif (2003) compreende o saber do professor como saber que tem como objeto de trabalho seres humanos, logo é um saber plural, heterogêneo, temporal pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é situado, é histórico e social., logo o saber de um indivíduo se vincula a um processo histórico-cultural e é adquirido no contexto de uma “socialização profissional”.

O saber docente na perspectiva de Tardif (2003, p.36-39) é formado por saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. a) os saberes profissionais referem-se ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; também os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa; b) os saberes disciplinares correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade; c) saberes curriculares corresponde aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita; d) os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem os saberes experienciais.

Os saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua trajetória profissional focam o domínio da sua disciplina e o domínio didático-pedagógico que subsidie o saber ensinar. Esses saberes são enraizados nas experiências pessoais e profissionais do docente, e sua construção resulta de um processo de socialização profissional.

Para Pimenta & Lima (2011, p.56) “o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultante das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais”, logo a perspectiva do estágio como pesquisa aponta para a necessidade de considerar o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação dos estágios um projeto orgânico dentro do projeto pedagógico do curso e um processo negociado e compartilhado entre os professores-orientadores, os estagiários e as escolas. (2011, p.215).

Compreende-se que o estágio curricular, como disciplina de um curso de segunda licenciatura, pode contribuir com a construção de saberes que constituam a profissionalidade docente tendo a prática reflexiva como elemento estruturante deste processo permitindo ao professor *ser e ir sendo* no coletivo escolar.

2 ESTÁGIO CURRICULAR: DISCURSOS EXPRESSOS, PRÁTICAS SOCIAIS EM CONSTRUÇÃO

Para elucidar as questões problematizadoras que trazem a tona as categorias estágio, saberes docentes e profissionalidade docente buscou-se no arcabouço teórico-metodológico da análise crítica do discurso (ACD) proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) elementos que subsidiassem a análise dos discursos

⁶⁶² Maria do Céu Roldão (2005) considerando estudos de Nóvoa, Gimeno Sacristán e Dubar apresenta quatro descritores que dão estatuto pleno a profissão docente: o reconhecimento social da especificidade da função, a existência de um saber específico, o poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e a pertença a um corpo coletivo. (Artigo “Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior”. Nuances: estudos sobre educação.)

(relatórios de estágio) dos professores-estudantes do Curso de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas.

Chouliaraki e Fairclough (1999 apud Resende, 2004, p.192) entendem o discurso como um momento da prática social que por sua vez se entrecruza, sem se reduzir, pela internalização⁶⁶³ e pela articulação⁶⁶⁴ aos outros momentos da prática social – a atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, mudança e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos – ideologia).

A prática discursiva é mediadora entre o texto e a prática social, segundo Fairclough (2001 apud RESENDE, 2004, p.187):

A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre pistas no texto.

Para realizar essa análise recorre às cinco etapas propostas neste referencial. A primeira etapa surge da problematização das práticas sociais. A segunda etapa constitui-se na identificação de obstáculos, desenvolvendo três tipos de análise: análise da conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso. A análise da conjuntura refere-se a configuração das práticas sociais nas quais o discurso está inserido. A análise da prática particular enfatiza os momentos da prática social presentes no discurso, como também as relações entre o discurso e os outros momentos da prática social. E a análise do discurso, por sua vez, é orientada para a estrutura e para a orientação. A terceira etapa é a função do problema na prática, consistindo na avaliação desses problemas nas práticas discursiva e social. A quarta etapa refere-se aos possíveis modos de ultrapassar os obstáculos, analisando as possibilidades de superação dos problemas identificados através das contradições das conjunturas. A quinta e última etapa é uma reflexão sobre a análise.

Entende-se que o relatório produzido pelos professores-estudantes é simultaneamente um texto, uma prática discursiva e uma prática social, ou seja, uma forma em que as pessoas entendem, agem sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. Os professores-estudantes manifestam nos seus discursos escritos uma concepção sobre sua identidade e profissionalidade docente, ou seja, sua forma de entender a docência e seus desdobramentos sociais, logo, segundo Ramalho (2005, p. 289), o discurso tem sua própria força gerativa e, por meio de articulações, internaliza traços de elementos da prática social: elementos de relações sociais, de crenças das pessoas envolvidas direta ou indiretamente na prática particular, e do mundo material em que se desenvolve a ação.

De onde e de quem se fala?

⁶⁶³ Segundo Resende (2004), o discurso tem sua própria força gerativa e, por meio de articulações, internaliza traços de elementos da prática social: elementos de relações sociais, de crenças das pessoas envolvidas direta ou indiretamente na prática particular, e do mundo material em que se desenvolve a ação.

⁶⁶⁴ Articulação refere-se a toda prática que estabelece uma relação tal entre elementos que resulta na modificação da identidade de tais elementos (LACLAU; MOUFFE, 2004, p.142 apud Resende, 2004, p. 289)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, doravante IFAM, iniciou em 2010, a primeira turma de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶⁶⁵, para atender às demandas por profissionais, principalmente nas áreas de ciências naturais e matemática devidamente licenciados para atuar na educação básica das escolas públicas do Amazonas.

Conforme a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas, em 2010, o índice de professores não habilitados atuando em Manaus no nível fundamental (6º ao 9º ano) era de 44,8% e nos outros municípios, 83,6%; no ensino médio, a capital amazonense comporta 35,6% dos não habilitados e nos demais municípios 51,6%. Na área de Ciências Biológicas apenas 18% dos professores que atuam na educação básica no Amazonas possuem formação mínima exigida por lei.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas obedece às diretrizes operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para professores em exercício na educação básica pública⁶⁶⁶ que prevê a organização curricular articulando a formação pedagógica e a formação específica nos conteúdos da área ou disciplina para qual o professor da rede básica pública será licenciado.

Estas diretrizes integram a agenda de reformas propostas pelo Ministério da Educação, onde a formação de professores deve ser fundamentada por uma epistemologia da prática fundada no modelo das competências, através de uma prática reflexiva, em que os alunos dos cursos de formação aprendem a ser pesquisadores de sua prática. No parecer normativo nº 09/2001, de 08 de maio de 2001, a concepção nuclear da formação de professores é princípio da competência⁶⁶⁷, adquirida mediante uma ação teórico-prática. O professor deverá conhecer e usar procedimentos da pesquisa (professor-pesquisador) e, portanto, os cursos de formação deverão ser “espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2001, p.36).

A turma foi constituída por 15 estudantes oriundos dos municípios de Manaus (7), Rio Preto da Eva (4), Tefé (1), Autazes (1) e Jutai (2) no estado do Amazonas. O curso funcionou nos meses de janeiro e julho na modalidade presencial.

Professor-Estudante	SEXO	MUNICÍPIO
PE 1	Masculino	Autazes
PE 2	Masculino	Jutai
PE 3	Masculino	Jutai
PE 4	Feminino	Manaus
PE 5	Masculino	Manaus
PE 6	Feminino	Manaus
PE 7	Feminino	Manaus
PE 8	Feminino	Manaus

⁶⁶⁵ O PARFOR resulta da ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior, os estados, municípios, o Distrito Federal e as instituições de educação superior (IES) e visa fomentar a oferta de turmas especiais em cursos de licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica destinado exclusivamente aos professores que estejam em exercício docente nas escolas públicas, para que estes possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Retirado em 10/07/2013 de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>.

⁶⁶⁶ Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 11 de fevereiro de 2009.

⁶⁶⁷ Competências referente à compreensão do papel social da escola; ao domínio de conteúdo específico e pedagógico; ao domínio de processos investigativos e ao autogerenciamento do desenvolvimento profissional.

PE 9	Feminino	Manaus
PE 10	Feminino	Manaus
PE 11	Feminino	Rio Preto da Eva
PE 12	Feminino	Rio Preto da Eva
PE 13	Feminino	Rio Preto da Eva
PE 14	Feminino	Rio Preto da Eva
PE 15	Masculino	Tefé

Quadro 1: Caracterização dos professores-estudantes do curso de segunda licenciatura em Ciências Biológicas, por gênero e município do Amazonas, 2012.⁶⁶⁸

No PPC do curso de segunda licenciatura em ciências biológicas os eixos curriculares ficaram subdivididos em três núcleos: núcleo estrutural (conhecimentos curriculares específicos da área de ciências biológicas), núcleo contextual (processos de ensino e aprendizagem referidos à prática da escola) e núcleo integrador (centrado nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e organização escolar).

No PPC da Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas, o Estágio Curricular Supervisionado, doravante ECS, insere-se no núcleo integrado e possui o caráter investigativo do fazer pedagógico, trazendo como um dos seus elementos norteadores o processo de ação-reflexão-ação, dividido em quatro módulos: Estágio Curricular Supervisionado I – trata da reflexão, análise e problematização do fazer pedagógico do professor-estudante; Estágio Curricular Supervisionado II – elaboração do projeto de aprendizagem para atender a uma demanda do fazer pedagógico identificada no estágio I; Estágio Curricular Supervisionado III – aplicação e avaliação do projeto de aprendizagem; Estágio Curricular Supervisionado IV – elaboração do relatório e do artigo científico. (IFAM, 2010, p.13)

O ECS teve início no mês de julho de 2011 com a discussão sobre o projeto de estágio entre os professores-orientadores, representante dos estudantes e a coordenação do curso numa perspectiva de estruturar um processo formativo que atendesse às diferentes realidades escolares na qual os professores-estudantes estavam inseridos bem como estratégias, mecanismos e formas de acompanhamento pela equipe de professores-orientadores.

A produção dos relatórios organizou-se em quatro seções: a) Conhecer, analisar e compreender a escola; b) Conhecer, analisar e compreender a sala de aula e as práticas docentes; c) Planejar e agir na sala de aula; d) Refletir e contribuir para o ensino de ciências. Os relatórios e os anexos (memorial e diário de campo) foram entregues em janeiro de 2013.

Como orientadores do processo de estágio, buscou-se durante o acompanhamento de uma turma de segunda licenciatura elementos que possibilitassem a compreensão sobre as concepções e contribuições do estágio curricular para o desenvolvimento profissional. Mediante essas considerações levantaram-se as seguintes problematizações:

- a) Quais os discursos manifestos nos relatórios expressam as compreensões dos professores-estudantes sobre o estágio curricular supervisionado na segunda licenciatura?

⁶⁶⁸ Dados obtidos no Controle Acadêmico do IFAM-Campus Manaus Centro.

- b) Como o professor-estudante avalia o estágio, enquanto disciplina, na construção de saberes constitutivos da sua profissionalidade docente?

Uma análise sobre o discurso dos professores-estudantes

As concepções epistemológicas que fundamentam (ram) a formação docente no Brasil constituem-se, basicamente, de duas racionalidades: técnica e prática. No período de 1930 vigorou a racionalidade técnica, em que a prática ocupa um mero espaço de aplicação dos conhecimentos teóricos aprendidos nas instituições formadoras e o estágio se constituía “em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano” (BRASIL, 1977). Contrário a esse modelo surge a racionalidade prática na qual o docente é concebido como um profissional autônomo que reflete, cria e investiga sua própria prática. “Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.” (BRASIL, 2001, p.10)

E como fica, então, o curso de segunda licenciatura? O estágio curricular supervisionado poderá contribuir com a construção de saberes com professores que já se encontram em exercício docente nas escolas?

Enquanto disciplina, o estágio curricular prevê o cumprimento de uma carga horária mínima pelos estudantes bem como um roteiro de observações, registros, documentações e relatórios que os estudantes devem apresentar como uma das exigências para obtenção de notas para a aprovação na disciplina. Vê-se, portanto, que o cumprimento da disciplina é obrigatório o que por si pode representar para os estudantes um obstáculo para a conclusão do curso e por conseguinte seu acesso a certificação, ou seja, algo que poderá impedi-lo de ascender ou ter acesso a ocupações laborais. O processo de produção dos relatórios limita as manifestações do discurso, logo sua produção é regulada pela intencionalidade dos atores sociais. O autor do texto (professor-estudante) pode tentar esboçar uma reação projetada do seu leitor (professor-orientador), mas os significados surgirão, de fato, na interação.

Na análise interacional, o autor (professor-estudante) escreve para um leitor projetado (professor-orientador), criando expectativas de como esse leitor projetado reagirá ao seu texto (Fairclough, 2001). Essa interação esperada pode até mesmo levá-lo a tentar induzir o leitor a certas reações, tentando obter um controle sobre a interação não-mediada.

Redigir os relatórios de estágio é uma atividade social que inclui múltiplas semioses (linguagem verbal, ilustrações etc.). Ao escrever os relatórios, os professores-estudantes como atores sociais, não apenas produziram representações de suas práticas, como também produziram representações de outras práticas docentes, recontextualizando-as e incorporando-as a outras. Na medida em que estes imergiam no seu próprio espaço de atuação, enquanto prática social, desvelavam-se outros discursos: “[...] *mesmo trabalhando na escola nunca havia conversado com todos os funcionários a respeito das suas funções e as dificuldades enfrentadas no exercício do trabalho[...]*” (PE1) construindo novas compreensões sobre sua realidade escolar.

Em interação com o gênero discurso (relatórios) como leitor, destaca-se no quadro 1 trechos que manifestam as compreensões dos professores-estudantes sobre o estágio curricular:

PE	Compreensões sobre o estágio curricular na segunda licenciatura
1	Não manifestou opinião.
2	Tem como finalidade contribuir para o aperfeiçoamento no curso de Ciências Biológicas, percebe-se o quanto é importante o envolvimento direto com as <i>situações diárias na escola</i> .
3	Representa um momento ímpar não só para os professores por possibilitar-lhes o conhecimento da realidade escolar, como também para as autoridades municipais, estaduais e federais, por oferecer um <i>conhecimento real</i> da realidade das escolas do Amazonas.
4	Tem como objetivo contribuir para o nosso aperfeiçoamento no curso de Ciências Biológicas, enfatizando que o importante é ter o <i>contato direto com situações cotidianas da rotina escolar</i> para área que pretendemos atuar.
5	Articular a <i>prática</i> daquilo que aprendemos com a realidade de sala de aula é algo fundamental na vida do futuro professor. Desta forma é de suma importância que ocorra a realização do estágio supervisionado para promover esse encontro.
6	O Estágio Curricular Supervisionado é caracterizado no momento em que o acadêmico em licenciatura escolhe uma escola para observar e por em <i>prática</i> o que aprendeu em sala de aula enquanto aluno. Esse momento é primordial, pois, busca acima de tudo inserir o acadêmico de graduação em um ambiente real de sala de aula para sua adaptação.
7	Contribuir para o nosso <i>aperfeiçoamento</i> como acadêmicos no decorrer do estágio descobrimos e analisamos a rotina dessa unidade escolar, observando as ações desencadeadas, identificando as reais condições de ensino-aprendizagem e os desafios enfrentados pela mesma. Diagnosticou-se o problema, refletiu e se propôs ações no âmbito de realidade de estágio, sistematizando o processo desenvolvido.
8	O estágio pretende fortalecer a relação teoria e prática.
9	O Estágio Curricular Supervisionado tem como objetivo articular e integrar a teoria e <i>prática</i> entre os conteúdos das disciplinas do curso de Licenciatura e o conhecimento da realidade na organização do espaço escolar.
10	Contribuir na formação acadêmica, proporcionando-nos a oportunidade de experiências vivenciadas nas <i>práticas</i> pedagógicas dentro da realidade educacional de onde pretendemos realizar a pesquisa.
11	O estágio desenvolveu um aprendizado específico mediante, o contato com a instituição e com todos que fazem parte da mesma. Pudemos constatar as teorias estudadas e possíveis contradições entre teoria e <i>prática</i> , o que é crucial e necessariamente pois ao objetivo do estágio, somando para o crescimento acadêmico.
12	O estágio somará para o nosso <i>crescimento acadêmico</i> [...] de forma eficaz nossos conhecimentos, somados aos da equipe atuante, possa fortalecer os saberes e experiências para uma práxis voltada permanente, na reflexão para agirmos confiantes na melhoria de nossa educação.
13	Não manifestou opinião.
14	O estágio é extremamente importante, pois através dele percebemos as condições de ensino e aprendizagem e os desafios enfrentados pelos professores e alunos da escola.
15	Busca articular os conhecimentos com as atividades <i>práticas</i> que ocorrem dentro do espaço escolar.

Quadro 2: Discursos registrados nos relatórios finais da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, 2012.

Constata-se que os professores-estudantes produzem compreensões sobre o estágio associando-o às seguintes palavras “contribuir para o aperfeiçoamento”, “conhecimento real da realidade das escolas”, “contato direto com situações cotidianas da rotina escolar”, “por em prática o que aprendeu em sala de aula enquanto aluno”, “podemos constatar teorias estudadas e possíveis contradições entre teoria e prática”,

“articular e integrar a teoria e prática entre os conteúdos das disciplinas do curso de Licenciatura e o conhecimento da realidade na organização do espaço escolar”, “oportunidade de experiências vivenciadas nas práticas pedagógicas dentro da realidade educacional”, “percebemos as condições de ensino e aprendizagem e os desafios enfrentados pelos professores e alunos da escola”, “Busca articular os conhecimentos com as atividades práticas que ocorrem dentro do espaço escolar”.

Observa-se que os trechos destacados apresentam uma concepção que visualiza a disciplina do estágio curricular como uma possibilidade de realização da prática. Isso aponta para a hipótese de que, para estes atores sociais, as disciplinas do curso de formação docente se constituem em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus vínculos entre os conteúdos que desenvolvem e os processos de ensino da realidade escolar.

Desvela-se assim um dos obstáculos para a concepção de estágio fundamentada na pesquisa e investigação: espaços aos professores do curso de formação docente para discussão com seus pares sobre suas teorias práticas. Tanto para os professores-orientadores quanto para o professor-estudante os espaços para discussão pedagógica inexistem dentro do trabalho docente ou são consumidos por discussão de ordem administrativa. Se por um lado, o professor-orientador aponta, mediados por referenciais teóricos, possibilidades de construção de uma prática educativa que deva, dentre outros aspectos, contribuir com o desenvolvimento profissional docente numa perspectiva emancipatória; por outro lado, dentro de seu próprio campo de ação, o tempo e o espaço sufocam iniciativas e, muitas vezes, imobiliza-o em processos estanques e estáticos para a organização de seu trabalho docente.

Perante esses obstáculos emergem falas como a dos atores sociais PE7 e PE12 que ao afirmarem “Diagnosticou-se o problema, refletiu e se propôs ações no âmbito de realidade de estágio” (PE7), “fortalecer os saberes e experiências para uma práxis voltada permanente, na reflexão para agirmos confiantes na melhoria de nossa educação” (PE12), manifestam que o desenvolvimento profissional docente prescinde da prática reflexiva numa perspectiva política e didático-pedagógica.

Segundo os professores-estudantes o estágio contribuiu também com outros olhares sobre o processo educativo na qual estavam imersos. O estágio possibilitou “entender as atividades desenvolvidas no cotidiano” (PE15), “buscamos alternativas viáveis para provocar no aluno o interesse e ao mesmo tempo estimulá-los para que realizassem suas atividades com mais entusiasmo”(PE2) e, principalmente, verificar a potencialidade dos estudantes “os alunos são criativos e precisam de estímulos nas aulas de ciências” (PE3).

Para o professor-estudante 1, o estágio permitiu o diálogo entre os conhecimentos específicos e pedagógicos: “Partindo do que foi trabalhado nas aulas práticas das disciplinas no curso de segunda licenciatura em Ciências Biológicas – PARFOR, onde proporcionou inúmeros aprendizados colocando-nos em contato com novas descobertas, através de observações de matérias diversificadas nos laboratórios, tornando possível mudança de concepções da realidade que nos cerca, foi constatado que era possível levar essa prática de ensino para a escola de atuação do presente estagiário [...]”.

Como se vislumbra o estágio abre possibilidades para a mobilização e diálogo de e entre saberes que ampliem a compreensão das situações vivenciadas nas escolas e a partir dessa vivência elaborem projetos que permitam compreender e problematizar as situações que observam na escola.

Constata-se que em um curso de formação de professores o estágio curricular não deve se constituir numa prática ou um contato com a realidade escolar. Ao contrário, deve propiciar momentos que assegurem aos estudantes uma oportunidade para compreender, discutir e planejar sua prática pedagógica que atenda as demandas reais do contexto escolar, ao mesmo tempo em que deve se articular com as outras disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Pimenta (2002, p.26) explica:

Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

O estágio curricular supervisionado lançou novas perspectivas verificadas nos discursos: “O que eu esperava do estágio foi alcançado, pois quando falamos em colocar professores qualificados nas áreas específicas podemos dizer que quando trabalhamos sem uma qualificação adequada, estamos sendo negligentes de alguma forma com nossos alunos sem contar que o curso de ciências biológicas que realizamos nos transformou em um profissional de fato e de direito e nosso estágio foi muito importante tanto para realizarmos a prática como pelas experiências que adquirimos no campo das ciências.”(PE7)

A reflexão sobre o trabalho docente possibilita aos atores sociais perspectivas de análise para a compreensão de diversas situações vivenciadas por eles. Logo, a reflexão permite identificar o professor como autor de suas próprias teorias fundamentadas no seu trabalho docente valorizando a construção de seus saberes como um processo contínuo a ser desenvolvido no decorrer de sua vida. Portanto, uma das formas de o professor assumir uma postura reflexiva deve ser a socialização com seus pares das teorias práticas do professor.

UM DISCURSO PARA FINALIZAR OU ANALISAR?

Tecer algumas considerações sobre o que foi investigado, observado, analisado no decorrer do processo como pesquisadores e como sujeitos desta pesquisa-ação constitui-se numa ação extremamente delicada e difícil, pois o envolvimento com os atores sociais dificulta o olhar para si de encontro ao outro, observando no outro suas fragilidades, medos e superações.

A atuação como professores-orientadores na disciplina de estágio curricular de um curso de formação de professores em uma segunda licenciatura recrudescer a investigação sobre o próprio trabalho docente como professores-formadores e sua interface com atores sociais que assumem a posição como estudante e como professor. Buscou-se, então, através das experiências vividas, marcas deixadas e reflexões realizadas desenvolver uma compreensão do estágio como mobilização de saberes para a construção da identidade e da profissionalidade de professores-orientadores e professores-estudantes.

Identificou-se inúmeras dificuldades, a começar pelos poucos encontros pedagógicos entre os professores-orientadores e os professores-estudantes muitas vezes distantes geograficamente o que desencadeava processos de orientação por telefone, email ou mensagens eletrônicas. Muitas experiências valiosas se perderam, mas outras se valorizaram no diálogo e discussão sobre os entraves tão comuns e muitos difíceis de serem superados. A semelhança nas diferenças fortalece os atores sociais, pois ao mesmo tempo em

que se distinguem as realidades escolares, as similitudes ressurgem na vontade e no querer procurar outras possibilidades educacionais que atendam as demandas pedagógicas emergentes.

Outro indício desvelado é a dicotomia entre as disciplinas específicas e as pedagógicas que apesar de organizadas concomitantemente na matriz curricular, ainda não possibilitou efetivamente aproximar o diálogo entre os professores do curso. Tal fato revela-se como um obstáculo que necessita ser superado, para que as discussões teóricas difundidas na academia encontram eco nas práticas educativas, não apenas como teoria mas como vivência efetiva.

A ACD subsidiou questionamento sobre a inserção da disciplina Estágio Curricular Supervisionado na matriz curricular de segunda licenciatura. Contudo, apesar de se entender a importância do estágio, recomenda-se outras designações para esta disciplina em um curso de segunda licenciatura que dê conta da complexidade do processo de formação na qual os professores-estudantes estão inseridos bem como desencadeie novas possibilidades de entender, compreender e exercer a articulação entre os saberes profissionais aos saberes experienciais.

Outrossim, ressalta-se que a escolha dos trechos e fragmentos extraídos do relatório não é um ato acidental, para Fairclough (2001) isto significa que

Como produtores estamos diante de escolhas sobre como usar uma palavra e como expressar um significado por meio de palavras, e como intérpretes sempre nos confrontamos com decisões sobre como interpretar as escolhas que os produtores fizeram (que valores atribuir a elas). Essas escolhas e decisões não são de natureza puramente individual: os significados das palavras e a lexicalização de significados são variáveis socialmente e socialmente contestadas, e facetas de processos sociais e culturais mais amplos (p. 230)

Ao elaborar este texto buscou-se trazer alguns elementos que pudessem subsidiar o trabalho docente. E por que não dizer, no processo de pesquisa, o que se evidenciou na nossa transformação como professores. Olhar para esse texto é reconstruir uma trajetória observando a escolha dos referenciais teóricos que possibilitaram o aprofundamento e o diálogo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitado, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

Destaca-se que os professores recorrem a várias fontes para dar conta do seu trabalho: os saberes experienciais adquiridos na prática docente, aos saberes profissionais e aos saberes pedagógicos. Saberes esses que serão tecidos e validados na prática docente. Portanto, a constituição profissional docente, longe de ser uma trajetória linear e limitada é um processo contínuo e sempre inconcluso, permeado por dimensões subjetivas e socioculturais que influenciam o modo de ser e vir a ser de cada professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amora, Soares (2010). *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 19.ed. São Paulo: Saraiva.

Brasil (1977). *Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977*. Dispoe sobre estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º grau e supletivo.

Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Parecer normativo, nº 09/2001, de 08 de maio de 2001. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira.

Brasil (2010). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. *Projeto de Curso do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura em Ciências Biológicas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Manaus, Amazonas: IFAM.

Diniz-Pereira, Júlio Emílio & Zeichner, Kenneth M. (2011). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. 2.ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Fairclough, Norman (2001). *Discurso e mudança social*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília.

Gimeno Sacristán, J. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In Nóvoa, Antonio (org.). *Profissão professor*. 2.ed. Porto, Portugal: Porto. p.63-92.

Larrosa, J. (2004). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In. Geraldi, C.M.G.; Riolfi, C.R.; Garcia, M.F. *Escola viva: Elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, p. 113-151.

Nóvoa, António (2001). O professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo, n. 142, p.13-15.

Pimenta, Selma Garrido (2002). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria Socorro Lucena (2011). *Estágio e docência*. 6.ed. São Paulo: Cortez.

Ramalho, Viviane C. Vieira Sebba (2005). Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico. *Signótica*, v.17, n.2, p.275-298.

Ramalho, Viviane & Resende, Viviane de Melo (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes.

Resende, Viviane de Melo & Ramalho, Viviane (2004). Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: Implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (dis) curso – LemD*, v.5, n.1, jul./dez., p.185-207.

Resende, Viviane de Melo & Ramalho, Viviane (2011). *Análise de discurso crítica*. São Paulo, SP: Contexto.

Tardif, Maurice (2003). *Saberes docentes e formação profissional*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Zeichner, Kenneth M. (2008). Uma análise crítica sobre “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*. Campinas, São Paulo, Brasil, v. 29, n103, p.535-554. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

TRADUZIR-SE: Geo(BIO)grafias de professores e formação docente

Jussara Fraga Portugal⁶⁶⁹

Este trabalho tem a intenção de apresentar uma experiência de formação docente desenvolvida no âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – Uneb, Campus XI, no município de Serrinha, no sertão da Bahia-Brasil. Trata-se de uma proposta de investigação-formação no contexto do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias*. Esse Projeto se assenta na valorização da escrita de si e sobre si e na partilha e evocação das experiências de vida, trajetórias de escolarização e percursos formativos nos caminhos da docência e suas implicações na construção da identidade profissional docente, isto é, como o sujeito se constitui professor. As práticas docentes desenvolvidas no contexto do referido Projeto são empreendidas nas quatro etapas dos componentes curriculares Prática de Ensino de Geografia e Estágio Curricular Supervisionado, tendo como dispositivos formativos o memorial cujas narrativas autobiográficas contemplam as histórias de vida, as trajetórias de escolarização e os percursos formativos na Universidade no que concerne à formação docente; o diário de formação e o portfólio com a intenção de registrar e documentar as situações experienciadas no devir da docência nas escolas-campos dos Estágios Supervisionados. Os objetivos norteadores dessa prática formativa são: 1. Conhecer, através da escrita do memorial, as histórias de vida e as itinerâncias de escolarização e formação dos licenciandos em Geografia; 2. Compartilhar memórias, histórias, experiências de vida e formação; 3. Identificar nos registros no diário de formação/portfólio as situações experienciadas nos percursos formativos nos estágios curriculares desenvolvidos nas escolas de educação básica no município de Serrinha e região; 4. Investigar como os professores de Geografia em formação lidam com as dificuldades geradas nas situações de sala de aula, no exercício da docência, nos estágios supervisionados curriculares; 5. Desenvolver a prática da pesquisa autobiográfica no contexto da formação de professores atrelada à concepção de estágio enquanto espaço de pesquisa e a pesquisa no estágio e 6. Evidenciar as potencialidades formativas das escritas de si, através dos memoriais, diários e portfólios, como dispositivos de investigação-formação. As narrativas autobiográficas são escritas a partir de doze eixos temáticos, a saber: 1. Traduzindo-me: Quem sou eu?; 2. Minha infância e a entrada na escola; 3. Memórias escolares – Ensino Fundamental I; 4. Memórias escolares – Ensino Fundamental II; 5. Memórias Escolares – As vivências no Ensino Médio; 6. Memórias Escolares – A Geografia na minha vida: Assim aprendi Geografia na Educação Básica; 7. Memórias Escolares – A Geografia na minha vida: As aprendizagens cartográficas; 8. Memórias Escolares – Assim fui avaliado; 9. A escolha da profissão docente e do curso de Geografia; 10. Tornando-me professor – As aprendizagens na UNEB; 11. Tornando-me professor – As aprendizagens na UNEB: Trabalhos de Campo; 12. Os Estágios e a aprendizagem da/na/sobre a docência. Essa proposta é concebida como uma relevante oportunidade de conhecer os caminhos percorridos pelos professores de Geografia em formação inicial que ao investigar, escrever e narrar as suas histórias se reinventam através da escrita, atribuindo sentido e significado à formação e à profissão docente.

Palavras-chave: Geo(BIO)grafias; Formação de professores de Geografia; Memorial; Diário; Portfólio

A experiência formativa: Contextualizando

⁶⁶⁹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil, PPGEduc/GRAFHO/FAPESB, jfragaportugal@yahoo.com.br

Traduzir-se, revelar-se, desvendar-se, retratar-se, descrever-se... São verbos que compõem o modo como as pessoas se percebem, se concebem, se interpretam e se narram. Geo(*bio*)grafar-se é a maneira como as pessoas, a partir de um lugar geográfico e de um espaço de enunciação/biográfico, narram as suas experiências, a sua vida, as suas vivências. A minha intenção ao escrever este texto é apresentar uma experiência de formação docente desenvolvida no âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, na cidade de Serrinha, situada no sertão da Bahia–Brasil. Trata-se de uma proposta de investigação-formação no contexto do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias* (PORTUGAL, 2006), o qual se assenta na escrita das histórias de vida e na evocação e partilha das memórias dos itinerários de escolarização (memorial) e das trajetórias de formação profissional, com ênfase nos registros reflexivos grafados no diário de formação e no portfólio, sobre as situações experienciadas no devir da docência nas escolas-campos dos Estágios Supervisionados.

As narrativas autobiográficas são escritas a partir de doze eixos temáticos que imbricam histórias de vida, memórias das trajetórias de escolarização e relatos sobre as itinerâncias formativas no âmbito da formação docente. As atividades no âmbito do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias* acontecem a partir de três movimentos. A primeira etapa corresponde à escrita das histórias de vida; a segunda diz respeito ao registro e à documentação no Diário de Formação e no Portfólio das situações formativas experienciadas nos quatro períodos correspondentes às atividades dos Estágios Curriculares Supervisionados e a terceira e última etapa contempla a escrita de um memorial, a cada término dos períodos de estágio, apresentado na sessão de partilha de aprendizagens, saberes e vivências, denominado “*Mosaico de histórias: (com)partilhando experiências*”. Esse momento é marcado pela socialização das narrativas das situações experienciadas por cada professor em formação, no decurso das atividades realizadas no âmbito dos Estágios Curriculares Supervisionados, nos espaços formativos formais e não formais, a partir dos registros grafados nos diários de formação e nos portfólios reflexivos, no que concerne às aprendizagens da/na/sobre a docência. Ao compartilhar experiências, saberes e práticas, o professor em formação constrói “outros olhares e conhecimentos sobre o ser professor do ponto de vista da constituição da docência como exercício reflexivo de autoformação” (PERES e BRANDÃO, 2009, p. 47).

O professor, ao produzir a sua narrativa, no contexto da formação profissional, se coloca no centro desse processo, o que faz dele autor, ator/protagonista e narrador das memórias evocadas, das histórias narradas e do seu processo de formação e autoformação, uma vez que “É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa da nossa vida” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 37).

Partindo dessas considerações, narro a seguir o modo como o memorial, o diário de formação e o portfólio compõem o repertório metodológico do projeto *Traduzindo-me*, evidenciando suas contribuições na formação do professor de Geografia, colocando-o como foco do processo formativo, a partir das suas narrativas.

Memoriais: reinventar histórias, narrar a vida

O memorial, no âmbito das práticas de formação inicial de professores de Geografia, na proposta do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias*, é concebido como “um texto de caráter científico onde

o autor descreve a sua trajetória estudantil e profissional de forma crítica e reflexiva” (CARRILHO et al., 1997, p. 3), com ênfase nas histórias de vida. Trata-se de um importante dispositivo de investigação-formação que possibilita a escrita das histórias de vida em formação, as quais “[...] tentam identificar as marcas deixadas no caminho, para decodificar as direções que elas podem esboçar” (PINEAU, 2011, p. 29). Portanto, “a narrativa é, evidentemente, testemunho da experiência vivida [...]” (BERTAUX, 2010, p. 65), é um modo singular de traduzir a vida em palavras.

Neste contexto, as escritas de si, no formato de memoriais, são concebidas como uma “possibilidade do ator narrar, por meio de sua escrita, variados aspectos, lembranças e representações da sua trajetória de escolarização [...]. [num] projeto formativo, no espaço da universidade e da sala de aula” (SOUZA, 2006a, p. 52).

O memorial, texto escrito na primeira pessoa, caracteriza-se como uma forma de registro de vivências, experiências, acontecimentos, memórias, reflexões, se traduz numa narrativa de vida e na reflexão das situações experienciadas nas suas trajetórias de vida e formação. Ao escrever sobre si, o autor narra histórias sobre os itinerários de vida, de formação e de profissão. Esse gênero textual autobiográfico é um dispositivo “[...] por meio do qual o autor se (auto) avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional” (PASSEGGI, 2008, p. 120).

No começo do trabalho, os professores sentiram dificuldade na escrita do memorial e alegaram que as suas histórias não são importantes e não sabem como contá-las. O ato de partilhar a narrativa da sua história de vida, para muitos professores não foi uma atividade fácil. O desvelar-se e revelar-se para os outros, constituem um grande desafio. Os professores em formação demonstraram resistência e afirmaram que recordar momentos sobre as experiências nas trajetórias pessoais e escolares para compor a narrativa da história de vida é uma tarefa difícil. Esta tem sido uma situação recorrente e que exige colocar em prática estratégias de argumentação e “negociação”. Inicialmente, para sensibilizar o grupo de professores, tendo em vista garantir a escrita narrativa sobre as histórias de vida e as memórias das trajetórias de escolarização, sempre é utilizado algum recurso das diversas linguagens, como por exemplo: músicas, filmes cinematográficos que narram histórias de vida e, textos literários diversos, biografias e autobiografias de escritores, artistas, professores, dentre outros.

Diários: registro dos percursos formativos

A partir do quinto semestre do processo formativo, após o trabalho com as escritas narrativas autobiográficas no formato do memorial, no decurso das disciplinas Prática de Ensino de Geografia I, II, III e IV, inicia-se a escrita, no Diário de Formação (HESS, 2006), sobre as situações formativas experienciadas no contexto das atividades desenvolvidas nas escolas-campos, onde as atividades dos Estágios Curriculares Supervisionados são realizadas.

O Diário de Formação, no Projeto *Traduzindo-me*, é concebido como um dispositivo formativo e, também, como um importante instrumento (auto)avaliativo. No diário, os alunos são orientados a tematizar questões emergentes no espaço escolar, articulando os dois eixos norteadores: a) narrar as histórias de vida, as memórias de escolarização / trajetórias formativas atreladas às experiências sobre o processo de iniciação profissional – exercício da docência e b) registrar e analisar situações experienciadas durante os quatro períodos correspondentes aos Estágios Curriculares Supervisionados.

A opção pelos diários ancora-se na proposta defendida por Hess (2006) e é inspirada nos estudos de Zabalza (2004). O diário, segundo (HESS, 2006, p. 92), “[...] Mais que todas as outras formas de escrito, explora a complexidade do ser”. Para Zabalza (2004, p. 13), nos diários “[...] os *professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas*”.

Trata-se, portanto, de um caderno personalizado, no qual cada professor em formação, individualmente, registra diariamente as situações experienciadas nas escolas (campo de estágio) e as reflexões sobre a prática docente e os singulares itinerários de formação e autoformação. Segundo Zabalza (2004), a utilização do diário, possibilita ao professor, no exercício da profissão, registrar as suas ações e as suas reflexões, a partir das suas percepções sobre as próprias experiências e sobre as vivências narradas no/sobre o cotidiano escolar. Desse modo, os registros descritivos, analíticos e reflexivos sobre as atividades planejadas e realizadas, os acontecimentos nas escolas e as reflexões no/do/sobre os processos vividos são situações que retratam a prática docente permeada por significados e sentidos do que seja aprender e ensinar temas e conteúdos da Geografia Escolar. Ao grafar as suas experiências no diário de formação, “o professor expõe, explica, interpreta sua ação diária na aula ou fora dela” (ZABALZA, 2004, p. 41), uma vez que, “a narração constitui-se em reflexão” ou, ainda, “expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal a qual enfrenta” (idem, p. 41).

Ao contrário do vivenciado na etapa da escrita das histórias de vida e das memórias dos itinerários de escolarização no memorial, a introdução do diário de formação, no contexto dessa proposta não desencadeou reações desfavoráveis dos professores. Inicialmente, cada professor em formação, à sua maneira, partilhava as suas histórias, registrava as suas observações e retratava as situações experienciadas, através de relatos meramente descritivos. Contudo, com a prática dos registros no diário, as produções escritas deixaram de ser apenas relatos descritivos das situações formativas e das práticas desenvolvidas. Gradativamente, esses professores começaram a refletir sobre as experiências vividas na UNEB/Campus XI e nos espaços escolares, onde as atividades de estágio estavam acontecendo, analisando criticamente as ações desenvolvidas, a dinâmica da sala de aula e do ambiente escolar, relatando medos, insegurança, dificuldades enfrentadas, desafios e dilemas nos momentos de planejamento e realização das atividades e as limitações que emergem no exercício da docência. Há relatos nos diários que retratam histórias sobre as memórias da escola e sobre as aprendizagens na Universidade e suas implicações no fazer pedagógico cotidiano nas escolas de educação básica, com descrição das metodologias empregadas na abordagem dos conteúdos curriculares, e o reconhecimento do papel formativo do curso de licenciatura, sobretudo, dos componentes curriculares Prática de Ensino em Geografia I, II, III e IV neste processo. Alguns registros revelam também, “percepções sobre o planejado e o vivido, possibilitando repensar sobre o trabalho docente, as aprendizagens construídas e, conseqüentemente, uma revisitação do vivido, tendo em vista aperfeiçoar a prática” (SOUZA & CORDEIRO, 2010, p. 220).

O excerto da narrativa a seguir, corrobora com a posição de Souza & Cordeiro (2010) sobre a percepção do professor e a sua prática. Ao relatar uma situação experienciada na sala de aula, o professor César sinaliza a importância do planejamento como etapa do trabalho docente.

Desde o primeiro dia quando apresentei o plano de ensino aos estudantes percebi que a turma era interessada pela matéria. Isso me forçou a estudar e aprofundar mais os meus conhecimentos sobre o tema que tinha proposto para ser ministrado nas próximas aulas. Então, o elemento mais presente neste percurso foi o

planejamento. Este ato foi importantíssimo para guiar meus passos e permitir aos estudantes um aprendizado sobre o conteúdo abordado. É sabido que o planejamento é uma ação relevante não só na atividade escolar como também na própria vida (César).

A necessidade do planejamento das atividades antes da realização da prática de ensino, também foi uma questão contemplada por Hércules no seu Diário de Formação. Neste fragmento da sua narrativa, esse professor em formação fala do grande desafio de apresentar aos estudantes da educação básica uma Geografia escolar diferente, rica e diversa, a partir da abordagem de conceitos/categorias de análise geográfica e a sua presença no cotidiano de vivência dos estudantes.

Apresentar uma Geografia diferente foi nosso principal desafio! A todo o momento mostrávamos aos alunos, quão rica e diversa é esta disciplina escolar e, como é fácil visualizá-la no cotidiano. Em todas as aulas, ao trabalharmos com os conceitos de espaço geográfico, lugar e paisagem nos remetíamos constantemente à realidade de Serrinha, e isso despertava o interesse do alunado. Tais questões nos obrigavam a disponibilizar um tempo maior para os planejamentos das atividades, das aulas (Hércules).

Os excertos das narrativas dos professores César e Hércules destacam a importância do planejamento como uma etapa do trabalho docente, tendo em vista a realização de uma proposta de ensino e a garantia da aprendizagem de conhecimentos geográficos.

Concebido como instrumento de formação e de avaliação, o Diário de Formação inserido na proposta do Projeto *Traduzindo-me* tem a intenção, também, de ser uma estratégia que concebe o estágio como uma prática de iniciação ao trabalho pedagógico no processo de formação profissional e, também, buscar superar a concepção e a prática de estágio centradas na lógica da instrumentalização técnica, o que favorece a dicotomia entre a teoria e a prática e reforça a ideia de estágio enquanto a parte prática da formação teórica.

O Estágio Curricular Supervisionado, no âmbito da proposta de formação do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografiar trajetórias*, é concebido como o momento privilegiado da formação e da profissionalização do professor, cuja finalidade é inserir o sujeito em formação no seu contexto de atuação profissional – a escola –, criando “espaçotempos [...] que não se caracteriza por ensino e aprendizagem do fazer docente, mas por aprenderensinar a ser docente com pesquisa e com experiência” (VALLADARES, 2009, p. 53).

Souza (2006b) também sugere outras formas de se pensar e planejar o estágio no contexto da formação inicial profissional do professor, afirmando que a formação ancorada na abordagem autobiográfica, permite pensar na possibilidade de “[...] superação da compreensão do estágio como um momento de confronto entre teoria e prática ou como um praticismo voltado para o treino ou experimentação de atividade de ensino” (p. 142). Este movimento de pensar a formação de professores de Geografia, através do recurso biográfico (narrativas autobiográficas, memorial, diário de formação e portfólio), configura a importância deste aporte teórico-metodológico como relevante dispositivo e eixo organizador do trabalho na produção de conhecimentos no âmbito das Licenciaturas, superando assim, concepções e práticas adjetivadas como tradicionais e, ainda, presentes nas realidades formativas nos cursos de formação docente. Assim, “ancorada na ideia da emancipação da pessoa, as histórias de vida em formação propõem que o sujeito se aproprie de seu processo de formação ao se tornar autor de sua história” (DELORY MOMBARGER, 2008a, p. 16).

Segundo Souza & Cordeiro (2010, p. 220), “a narrativa expressa em diários torna possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar docente e cristalizações da e sobre a prática”, como fica evidenciada nos registros de Lorraine, no seu Diário de Formação.

Todo o caminho percorrido durante o curso, da primeira disciplina de Prática de Ensino até a última etapa de Estágio, foi marcado por muitas aprendizagens, conquistas e experiências, todavia também figuraram angústias, inquietações, decepções e incertezas. Para muitos, adentrar um universo desconhecido pode ser desafiador e instigante, mas para mim o fato de estar buscando formação profissional em uma área que me exerce pouco fascínio, desencadeou grandes angústias (Lorraine).

Este excerto narrativo, Lorraine retrata as suas tensões, as suas inquietações, as suas experiências, ao escrever sobre o processo de formação e a prática profissional, colocando-se, ao mesmo tempo, como autora, personagem e narradora de sua história.

Portfólios: grafias da/sobre a formação

O portfólio, juntamente com o memorial e o diário de formação, compõe o conjunto dos dispositivos formativos do Projeto *Traduzindo-me*. A escolha pelo portfólio ancora-se na perspectiva proposta por Sá-Chaves (2000), que o compreende como instrumento de/na formação que possibilita ao professor “[...] oportunidades para documentar, registrar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem [...]” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 15). Logo, o portfólio é concebido e experienciado como instrumento formativo/reflexivo/avaliativo e tem possibilitado ao professor tematizar a sua prática, a partir da documentação gráfica, imagética e textual dos registros reflexivos sobre as experiências nos itinerários formativos vivenciados nas etapas correspondente aos Estágios. Ao professor-formador favorece o acompanhamento e a avaliação das práticas docentes desenvolvidas e narradas. Além de ser um dispositivo que possibilita a documentação e o registro dos percursos e das situações práticas do/no/sobre o exercício da docência, o portfólio reflexivo é, também, considerado como uma estratégia de avaliação formativa e autoavaliação, uma vez que se trata de um instrumento que contempla todo o processo vivenciado no decurso da formação, a partir da escrita de narrativas acerca das aprendizagens e da construção de conhecimentos e saberes.

Sobre a função e o caráter formativo e (auto)avaliativo deste dispositivo, as narrativas das professoras em formação – Lorraine e Aparecida –, registradas nos portfólios construídos durante as atividades no âmbito do Estágio Supervisionado em Geografia II revelam algumas impressões acerca da sua inclusão nas práticas formativas/avaliativas.

Na minha concepção, a relevância em construir o portfólio reside essencialmente na sua principal função: organizar e documentar todas as atividades empreendidas no período do estágio e conseqüentemente possibilitar a autocrítica, a reflexão e a avaliação sobre os trabalhos desenvolvidos (Lorraine).

O portfólio é um instrumento importantíssimo na formação docente. Possibilita que nós, docentes-alunos reflitamos sobre nossas práticas pedagógicas, além de permitir também, a articulação entre teoria e prática e a autoavaliação (Aparecida).

Pode-se, portanto, inferir a partir dos excertos das narrativas das professoras que o portfólio enquanto estratégia de formação, “[...] leva o sujeito, por um sentimento de autoria, a produzir conhecimento de si e

para si, pois, a partir do processo autonarrativo, o sujeito está fazendo uma reconstituição de significados das experiências consideradas as mais importantes de sua vida” (DIAS, 2005, p. 114). Ou seja, “ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas ideias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói a sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 3).

A produção do portfólio para mim foi muito importante. Por se tratar de um instrumento capaz de organizar todos os dados do estágio já se torna relevante e, principalmente, por nos permitir fazer uma reflexão sobre o processo, possibilitando apreender o que foi bom e o que deve ser melhorado (Silvana).

Esse portfólio constituiu-se num importante instrumento reflexivo, cujas análises perpassam pela avaliação do contexto escolar, com foco na experiência da docência, pela avaliação formativa dos educandos e pela reflexão do meu próprio percurso de vida, destacando as itinerâncias da minha formação profissional. Ele é para mim, um espaço próprio de reflexão, singularizado, onde deixei minhas marcas (Jamille).

Estes fragmentos das narrativas de Silvana e Jamille reafirmam a potencialidade dos portfólios no âmbito da formação docente, os quais são capazes de testemunhar não só os resultados decorrentes da formação, mas, principalmente, sobre as situações formativas experienciadas, evidenciando, para além dos conhecimentos, os significados e sentidos atribuídos às experiências, porque, ao narrar-se, o professor reflete sobre as próprias experiências, ou seja, no exercício da escrita do portfólio reflexivo, “o narrador, narrando, se narra” (SÁ-CHAVES, 2000, p. 24).

E, neste texto, o narrador é o professor de Geografia em formação inicial, que ao narrar experiências, narra histórias – de vida, de trajetórias escolares e de formação, do fazer docente, de pessoas e de lugares – e ao narrar histórias, narra acontecimentos biográficos numa dimensão espaço-temporal. Então, nesse contexto, os professores geo(BIO)grafizam-se, isto é, tomam o lugar para biografar-se, para narrar as suas histórias pessoais, formativas e profissionais experienciadas no decurso da vida, em diferentes contextos geográficos. Este modo como o sujeito se apropria das suas histórias e concebe os lugares – casa, escola, sala de aula, universidade, praça públicas, dentre outros – como cenários da narração é compreendido como “Geo(BIO)grafização”, ou seja, “Quando os sujeitos narram a si próprios, eles falam de suas experiências historicamente construídas desde o lugar que ocupam, e são essas histórias que produzem uma identidade particular, diferente [...]” (RIOS, 2011, p. 29). Nesse processo, o sujeito volta-se para si, para as suas histórias, com um olhar sobre a própria constituição profissional, compreendendo-se como autor, personagem, protagonista e narrador, dos seus percursos de vida, formação e autoformação, considerando o lugar de onde narra à vida, o lugar onde dá forma ao vivido, ao experienciado, onde o enredo das suas experiência é tecido, possibilitando, a partir da uma escrita de si, uma interpretação sobre si, uma geo(BIO)grafização.

Histórias de professores: Geo(bio)grafias

No âmbito do Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias*, a prática da escrita de si vem se constituindo num relevante dispositivo de formação, principalmente a escrita narrativa / os registros reflexivos das situações experienciadas no contexto do exercício docente nas etapas correspondentes aos estágios curriculares supervisionados, a partir das escritas no diário de formação e a elaboração do portfólio reflexivo. Estes dispositivos possibilitam ao professor formador, conforme sinaliza (MOITA, 2000, p. 115),

“Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma [...] e, sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação”.

Para Souza (2008), adotar o diário de formação, como dispositivo formativo no âmbito das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado no curso de formação de professores possibilita o acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, e, também, oportuniza a formação do sujeito através da escrita de si. Segundo esse autor, "o trabalho com diário, focado no processo narrativo, torna possível apreender as inter-relações entre as diversas situações e dimensões experienciais da/na sala de aula" (SOUZA, 2008, p. 3).

Assim, as escritas narrativas em situação de formação têm pertinência na proposta do Projeto *Traduzindo-me*, porque concebemos que o narrador, neste caso, o professor de Geografia, é “um sujeito portador e construtor de saberes, a partir de suas vivências individual e coletiva no que se refere, especificamente, ao itinerário e à sua trajetória de escolarização” (SOUZA, 2006b, p. 56). Portanto, torna-se necessário considerar que “A narrativa de formação é a narrativa de um fragmento de vida” Adèle Chené (2010, p. 136) e que as experiências relatadas colocam em evidência as histórias de vida em formação, as quais afirmam que o “professor é uma pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor...” (NIAS, 1991, *apud* NÓVOA, 2000, p. 15). Afinal, “[...] não é apenas uma parte de nós que se torna professor [...]” (ASHTON-WARNER *apud* HOLLY, 2000, p. 82).

Ao reconstruírem suas memórias, através da escrita reflexiva das suas histórias, os professores em formação foram oportunizados a refletir sobre os caminhos trilhados, descrevendo-os e analisando-os, compreendendo o que foi, de fato, significativo para a sua formação, uma vez que “Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é ‘vivido’” (JOSSO, 2004, p. 48). Desse modo, a *geo(BIO)grafização*, através da escrita dos memoriais e dos registros no diário de formação e no portfólio, foi possível acompanhar os processos formativos dos meus alunos, durante seus percursos formativos no âmbito da universidade e nas escolas públicas durante os estágios. Vale salientar que estes recursos possibilitam ampliar os estudos em torno dos saberes docentes, da formação do professor, das estratégias de formação, da articulação entre formação e pesquisa, por meio das histórias de vida, revisitando as memórias e as narrativas autobiográficas e seu papel na construção da identidade dos docentes. Assim, no processo de *geo(BIO)grafização*, ao escrever as suas histórias, os professores se reinventam através da escrita, ao investigar suas próprias histórias, atribuindo, assim, sentido e significado à formação e à profissão docente, a partir de um lugar de anunciação.

Este trabalho de investigação-formação tem favorecido, também, uma reflexão acerca dos dilemas e desafios enfrentados no território da formação inicial de professores, sobretudo, no que concerne à inclusão de práticas de ensino alternativas que promovam um olhar mais apurado sobre as interfaces das histórias de vida – percursos pessoal e profissional – dos sujeitos em formação e suas implicações na construção da identidade profissional docente.

Quero ressaltar que a arte de conhecer as histórias de vida dos alunos pelo viés da escrita biográfica – memoriais, diários e portfólios – tem possibilitado a compreensão de que “Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos. [...] de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das

histórias” (DELORY-MOMBERGER, 2008a, p. 36) e que “[...] Cada história de vida, cada percurso, cada processo de formação é único” (MOITA, 2000, p. 117).

A escrita reflexiva sobre o trabalho pedagógico no cotidiano escolar, além de descrever as experiências narradas pelos professores que vivenciam os processos de ensinar e aprender Geografia possibilita pensar sobre a formação profissional e o exercício da profissão, no que concerne às práticas, aos dilemas e os desafios enfrentados na docência, contemplando as dimensões didático-pedagógicas e também questões ligadas à organização e a gestão da escola, a sua dinâmica com os seus tempos, ritmos, enfim, sobre/no e com o cotidiano da escola, enquanto *locus* do saber-fazer docente. Como destaca Dominicé (2010, p. 213), “Cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado”. Desse modo, o exercício das escritas de e sobre si, com memoriais, diários, portfólios, e a socialização das situações experienciadas no “*Mosaico de histórias: (com)partilhando experiências*” têm proporcionado diferentes aprendizagens e a reflexão e análise sobre o trabalho desenvolvido, teorizando sobre a prática, bem como sobre os diferentes modos como cada um aprende a ser professor e como narra essa experiência do vir a ser, do tornar-se professor.

O trabalho formativo no Projeto *Traduzindo-me: narrar histórias, geografar trajetórias* tem possibilitado apreender “o sentido que cada sujeito estabelece face às reconstruções de suas trajetórias em seus textos narrativos a partir da história de sua vida e do recorte sobre as vivências e aprendizagens acadêmicas” (SOUZA & CORDEIRO, 2010, p. 219). Desse modo, a leitura, análise e interpretação das histórias escritas e narradas pelos professores possibilitam “compreender suas visões, interpretações, impressões, representações e lembranças sobre as marcas da escolarização” (REGO, 2003, p. 80), e das experiências no âmbito da formação profissional.

Por fim, desejo enfatizar que as narrativas docentes grafadas nos memoriais, nos diários e nos portfólios, como dispositivos de formação inicial de professores de Geografia, contam histórias, trajetórias, vivências; narram repertórios de aprendizagens, experiências, saberes e práticas; evocam reminiscências, descrevem lugares; citam pessoas e evidenciam que “as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico” (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2008, p. 110) e trazem as marcas individuais e coletivas, as implicações pessoais e socioculturais onde o sujeito está inserido. Assim, no decurso das ações do projeto, os professores vão se transformando... se autoformando, pois, “a narrativa por seu caráter formativo, reflexivo e potencializador de produção de sentido à experiência, passa a ter espaço relevante em diferentes contextos, trazendo contribuições à constituição da identidade do sujeito da experiência” (FREITAS & FIORENTINI, 2007, p. 60).

Segundo Delory-Momberger (2008b, p. 93-94), “quando nos ocupamos de biografia, pensamos em termos de temporalidades: apreendemos o curso das existências e das representações biográficas como construções no tempo”. Além da dimensão temporal, sempre considerada na realização de pesquisas e práticas de formação biográficas, conforme sinaliza Delory-Momberger (2008b), compreendo necessário contemplar a dimensão espacial nas “escritas de si por aqueles indivíduos que se biografam, ou seja, atribuem-se uma forma na qual se reconhecem como eles próprios. [...] levando em conta, a dimensão do espaço enquanto dimensão da experiência e da biografização” (DELORY-MOMBERGER, 2008b, p. 93). À medida que o sujeito se apropria e se relaciona com o espaço, torna esse espaço um lugar e confere sentido à narrativa. Esse modo singular de relação experiencial entre o sujeito e o lugar – identidade, pertencimento e afetividade – traduzido nas narrativas torna a dimensão espacial das histórias, das

biografias um elemento de referência que se funde com o próprio sujeito que se narra, que se traduz, que se interpreta. Como solicita Delory-Momberger (2008b, p. 99), “é preciso situar a experiência individual de espaço e as construções biográficas às quais ele dá lugar”. Desse modo, torna-se salutar pensar na apropriação do lugar, categoria de análise geográfica, como o cenário-referência que compõe às nossas histórias, onde vivemos as experiências, onde os enredos são tecidos e as histórias acontecem, são narradas, são (com)partilhadas, são geo(BIO)grafadas.

REFERÊNCIAS

- Bertaux, Daniel (2010). Narrativas de vida: A pesquisa e seus métodos. Tradução Zuleide Alves Cardoso Cavalcante & Denise Maria Gurgel Lavallée. São Paulo: Paulus.
- Carrilho, M^a de Fátima P. et al (1997). Diretrizes para elaboração do Memorial de Formação. Natal: IFESP.
- Chené, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores (2010). In Nóvoa, António & Finger, Matthias (Eds.). O Método (auto)biográfico e a Formação (pp. 129-142). Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus.
- Cunha, Maria Isabel da (1997). Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Revista da Faculdade de Educação – USP, v. 23, n. 1/2, 185-195.
- Delory-Momberger, Christine (2008a). Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto. Tradução Maria Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luiz Passeggi. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Delory-Momberger, Christine (2008b). Biografia, Corpo, Espaço. In Passeggi, Maria da Conceição (Ed.). Tendências da pesquisa (auto)biográfica (pp. 93-109). Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- Dominicé, Pierre (2010). O que a vida lhes ensinou. In Nóvoa, António & Finger, Matthias (Eds.). O Método (auto)biográfico e a Formação (pp. 189-222). Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus.
- Dias, Cleuza M. Sobral (2005). “Portfolio” reflexivo-fragmentos de uma experiência. In Sá-Chaves, Idália de. Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro – Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos (pp. 109-118). Porto: Editora Porto.
- Freitas, Maria Teresa M. & Fiorentini, Dario (2007). As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, v.25, n. 1, 63-71.
- Hess, Remi (2006). Momento do diário e diário de momentos. In Souza, Elizeu Clementino de & Barreto, Maria Helena Menna (Eds.). Tempos, narrativas e ficções: A invenção de si (pp. 89-103). Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- Holly, Mary Louise (2000). Investigando a vida profissional dos professores: Diários biográficos. In Nóvoa, António. (Ed.). Vidas de professores (pp. 79-110). Porto: Porto Editora.
- Josso, Marie-Christine (2004). Experiências de vida e formação. Tradução José Cláudio & Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.

- Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin W. (2002). Entrevista narrativa. In Bauer, Martin W. & Gaskell, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático (pp. 90-113). Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes.
- Moita, Maria da Conceição (2000). Percursos de formação e de trans-formação. In Nóvoa, António (Ed.). Vida de Professores (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (2000). Os professores e as histórias de sua vida. In Nóvoa, António (Ed.). Vida de Professores (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Passeggi, Maria da Conceição (2008). Memoriais: Injunção institucional e sedução autobiográfica. In Passeggi, Maria da Conceição & Souza, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia: Formação, territórios e saberes (pp. 103-131). Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus.
- Peres, Lúcia Maria Vaz & Brandão, Cláudia Mariza Matos (2009). A fotografia como graphias de memórias: Das professoras em nós... In Ferreira, Marica O. Vieira; Fischer, Beatriz T. D. & Peres, Lúcia M^a Vaz. Memórias docentes: Abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação (pp. 35-50). São Leopoldo: Oikos; Brasília, Liber Livros.
- Pineau, Gaston (2011). Histórias de vida e alternância. In Souza, Elizeu Clementino de. Memória, (auto)biografia e diversidade – Questões de método e trabalho docente (pp. 25-40). Salvador: EDUFBA, 2011.
- Portugal, Jussara Fraga (2006). Projeto Traduzindo-me: Narrar histórias, geografar trajetórias – uma proposta de investigação-formação em Geografia. Serrinha: UNEB.
- Rego, Teresa Cristina (2003). Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes.
- Rios, Jane A. V. Pacheco (2011). Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA.
- Sá-Chaves, Idália (2000). Portfolios reflexivos. Estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro: CIDTFF.
- Souza, Elizeu Clementino de (2008). Entre a tinta e o papel: Escritas e pesquisa em diários de formação. In Venancio, M^a Chrystina (Ed.). Não me esqueça num canto qualquer (pp. 1-17). Anais do III Congresso Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas. Natal.
- Souza, Elizeu Clementino de (2006a). Abordagem (Auto)biográfica e narrativa de formação de professores. In Catani, Denice Bárbara & Vicentini, Paula Perin (Eds.). Formação e autoformação: saberes e práticas nas experiências dos professores (pp. 51-58). São Paulo: Escrituras Editora.
- Souza, Elizeu Clementino de (2006b). O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: EdUNEB.
- Souza, Elizeu Clementino de & Cordeiro, Verbena M^a Rocha (2010). Rascunhos de mim: escritas de si, (auto)biografia, temporalidades, formação de professores e de leitores. In Abrahão, M^a Helena M. Barreto. (Ed.). (Auto)biografia e formação humana (pp. 217-231). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Valladares, Marisa Terezinha Rosa. Vivências em Zonas de Fronteiras... As narrativas se fazem travessias... (Um estudo com narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da Licenciatura de Geografia na UFES). 2009. 277 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES: Vitória.

Zabalza, Miguel A. (2004). Diários de aula – Um instrumento de pesquisa e de desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.

Uma reflexão sobre o processo de didatização dos saberes escolares sob o olhar da vigilância epistemológica de chevallard

Wellington B. de Sousa⁶⁷⁰, Elio C. Ricardo⁶⁷¹

Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão do processo de didatização dos saberes escolares ocorrida na experiência do efeito fotoelétrico presente em alguns livros didáticos brasileiros do Ensino Médio em relação a textos e extratos históricos de referência, procurando identificar nesses livros as possíveis diferenças entre o saber de referência, saber este produzido pelo cientista, e o saber a ser ensinado, saber este presente nos livros didáticos e que já sofreu um processo de transposição em relação ao saber de referência. Para isso, faz-se o uso da teoria da transposição didática e da vigilância epistemológica proposta por Chevallard como instrumentos de verificação das possíveis distorções ocorridas durante esse processo de transposição, ou melhor, didatização do saber. Através da teoria da transposição didática procura-se em um primeiro momento evidenciar o percurso de didatização dos saberes escolares, com destaque aos processos de descontextualização, despersonalização, desincretização e textualização dos saberes ao longo de um processo de construção de um texto didático. Em um segundo momento procura-se verificar quais elementos presentes nos livros didáticos e em relação aos textos e extratos históricos presentes neles, evidenciam o não exercício da vigilância epistemológica por parte dos seus autores. Esse não exercício, muitas vezes ocorrido por desconhecimento por parte dos autores, por um descuido dos mesmos ou devido a escolhas didáticas conscientes ou não, traz indícios bastante acentuados de que essa prática venha a favorecer o aparecimento ou a perpetuação de distorções dos saberes que sofreram o processo de didatização, trazendo elementos que muitas vezes não possuem mais nenhuma correspondência com o saber que lhe deu origem. Desta forma, este trabalho chama a atenção quanto à formação dos professores e sua prática docente no que tange o conhecimento do processo de didatização dos saberes escolares no momento em que ocorre a transposição de um saber a ser ensinado, reafirmando a necessidade de uma postura reflexiva por parte dos professores e do exercício contínuo da vigilância epistemológica como forma de se evitar um processo de dogmatização da ciência ao se transpor os saberes escolares para a sala de aula.

Palavras-Chave: Transposição Didática, Formação de Professores, Vigilância Epistemológica, Efeito Fotoelétrico.

1. Introdução

As relações entre o saber sábio, o saber a ensinar e o saber escolar têm sido motivo de grande preocupação por parte de pesquisadores nas mais diversas áreas de ensino. Na tentativa de explicitar as relações entre esses saberes, muitas análises têm ocorrido a fim de se encontrar referenciais que permitam estudar de maneira mais adequada como ocorrem essas relações.

⁶⁷⁰ Universidade Metodista / Universidade de São Paulo, wellington.sousa@metodista.br

⁶⁷¹ Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação, elioricardo@usp.br

Um referencial teórico que vem sendo usado para essa análise é o referencial da Teoria da Transposição Didática proposta Yves Chevallard (1991) que permite analisar e identificar, por exemplo, as possíveis diferenças entre o saber de referência produzido pelo cientista e o saber que foi didatizado para os livros e materiais didáticos. No ensino de física, a relação entre esses saberes também tem instigado muitas discussões, pois comparando a física que é levada para a sala de aula com a física desenvolvida pelos cientistas, institutos de pesquisa ou nas universidades, embora existam muitas semelhanças entre esses saberes, também existem pontos muito diferentes em relação ao que foi transposto de um nível do saber (saber sábio) para o outro (saber escolar).

Desta forma, neste trabalho faz-se uma análise sobre o tema na tentativa de entender como ocorrem esses processos de transformação desses saberes. Para isso, é feita uma análise do processo de didatização ocorrida na experiência do espalhamento das partículas alfa presente em alguns livros didáticos do Ensino Médio em relação a textos e extratos históricos de referência, procurando identificar as possíveis diferenças entre o saber de referência produzido pelo cientista e o saber a ser ensinado presente nos livros didáticos. Assim, inicialmente são abordados cada um dos saberes e, em seguida, as contribuições da teoria da transposição didática para o entendimento desses saberes, bem como as regras da transposição didática apontadas por Astolfi *et al* (1997), e, finalmente, como o exercício da vigilância epistemológica proposta por Chevallard permite identificar essas nuances de distorção dos saberes ao longo do processo de didatização.

2. A Teoria da Transposição Didática de Chevallard

A noção de Transposição Didática tem-se constituído em algo presente na maioria dos estudos que tratam das relações entre as disciplinas a ensinar e as ciências de referência. No Brasil, tem aparecido em textos legais que tratam do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores.

O conceito de Transposição Didática foi proposto inicialmente pelo sociólogo Michel Verret, em 1975, sendo usado no ano de 1980 por Yves Chevallard⁶⁷² em um trabalho no qual o objetivo era analisar e discutir o conceito matemático de distância. Essa obra gerou algumas críticas e polêmicas, as quais motivaram seu autor a publicar sua segunda edição, em 1991, adicionando um Posfácio. Assim, o estudo da transposição didática tem em Chevallard um de seus pioneiros, cujo trabalho se situa no campo da Didática da Matemática. Para Chevallard, o objeto da Didática da Matemática é o sistema didático⁶⁷³ e mais amplamente o sistema de ensino.

Na Teoria da Transposição Didática, Chevallard caracteriza os saberes em três níveis, sendo eles o saber sábio, o saber a ser ensinado e o saber ensinado. Cada um desses saberes apresenta suas particularidades, sendo eles pertencentes a uma esfera denominada de noosfera⁶⁷⁴, que funciona como o centro operacional e fio condutor da transposição didática (Figura 1).

⁶⁷² Posteriormente, Chevallard publica a obra em 1985 “La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné”, e expõe os principais conceitos de sua teoria, dentre eles o de sistema didático, o de sistema de ensino, o de noosfera e o de Transposição Didática, dando um corpo estrutural ao conceito de Transposição Didática.

⁶⁷³ O sistema didático é constituído por três elementos que envolvem o professor, os alunos e o saber, através de uma relação didática, onde estão envolvidos pesquisadores em ensino, professores, políticos, autores de livro, pais de alunos e demais interessados em ensino.

⁶⁷⁴ A noosfera também tem o papel de selecionar quais serão os saberes do saber sábio que passarão pelas transformações para se adequarem à linguagem escolar.

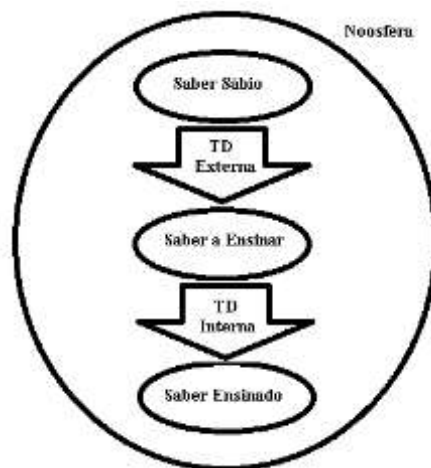


Figura 1 - Representação do processo da Transposição Didática.

Chevallard define a Transposição Didática como um instrumento eficiente para analisar o processo através do qual o saber produzido pelos cientistas (saber sábio) se transforma naquele que está contido nos currículos e livros didáticos (saber a ser ensinado) e, principalmente, naquele que realmente aparece nas salas de aula (saber ensinado). Assim, com a transposição didática é possível analisar as modificações que o saber produzido pelo sábio (o cientista) sofre até este ser transformado em um objeto de ensino.

Em uma primeira análise percebe-se que no nível do saber a ensinar, o conhecimento sofre uma adaptação para uma linguagem mais simples, procurando adequar-se ao ensino e sendo reestruturado de uma forma lógica e atemporal. Dessa forma, algumas pessoas são levadas a interpretar que o saber a ensinar é apenas uma mera “simplificação” dos objetos complexos que compõem o saber sábio. Essa interpretação, um tanto discutível, permite interpretações errôneas nas relações escolares, pois revela o desconhecimento de um processo mais complexo. Além disso, nesse nível do saber os personagens associados são professores, pesquisadores em ensino, autores de livros didáticos e a opinião pública em geral, que através do poder político influencia de algum modo o processo de transformação do saber. Os cientistas e intelectuais, mesmo não pertencendo a esse nível de poder, também influenciam de maneira indireta, porém significativa, as decisões relativas ao saber que será processado e transformado.

Durante esse percurso de didatização, há o que Chevallard chamou de *constrangimentos didáticos*, que modificam a natureza do saber sábio ao transformá-lo em objeto de ensino. Assim, podem ser citados e devem ser analisados os processos de *descontextualização*, de *dessincretização*, de *despersonalização* e de *descontemporização* (Chevallard, 1991, pp. 47).

O processo de descontextualização do saber consiste no desligamento dos problemas que lhe deram sentido. Nesse processo há, inicialmente, um invariante, em geral um significante, e há também uma variação, um afastamento, resultante da descontextualização dos significantes, para em seguida se fazer uma recontextualização dentro de um discurso de outra espécie. Outro processo a ser considerado é o da despersonalização, que começa a ocorrer já na comunidade científica. Um saber, na sua origem, está intimamente ligado ao seu produtor. No entanto, devido à necessidade de dar publicidade a esse saber, ele sofre já um processo de despersonalização, pois deve ser comunicado numa linguagem própria e deve atender a padrões de legitimação. O processo de dessincretização pode ser tomado como resultado da

textualização do saber em que o todo é estruturado em partes. Por esse processo, há uma delimitação do que constitui o campo de saber a ser ensinado. A textualização do saber tem, ainda, relação direta com o processo de descontextualização e com o processo de despersonalização.

No nível do saber ensinado ocorre uma segunda transposição didática, uma adaptação do saber a ensinar em saber ensinado. Segundo Chevallard, esse processo de transformação é denominado de Transposição Didática Interna, por ser direta e ocorrer no espaço escolar. Analisando ainda esse nível do saber conclui-se que o saber ensinado é aquele que chega ao aluno, pois já sofreu uma primeira transformação, a da Transposição Didática Externa, e agora, passando por uma nova transformação, o da Transposição Didática Interna. Assim, ocorre uma adaptação do conhecimento ao tempo didático⁶⁷⁵, transformando-o em um sequenciamento de aulas, cabendo ao professor, através do seu planejamento escolar, administrar e adequar o tempo didático ao tempo real⁶⁷⁶.

Desse modo, devemos aceitar a transposição didática como um fenômeno presente no processo de ensino-aprendizagem e ter consciência de sua importância para o professor que pretende desenvolver um ensino mais contextualizado e com conteúdos menos fragmentados do que aqueles dos livros textos. Neste ponto Chevallard ressalta algumas características relevantes para ele sobreviver no ambiente escolar, sendo elas as seguintes: *o saber tem que ser consensual; o saber transposto deve buscar uma atualização (moral e biológica); o saber tem que ser operacional e; o saber tem que ser terapêutico.*

Tomando como referência o trabalho de Chevallard (1991), Astolfi *et al* (1997) apresenta de forma didática “as várias etapas ou regras, que conduzem à introdução do saber sábio até o saber a ensinar” (pp. 18). Essas cinco regras apresentam os objetivos que norteiam o processo de transposição no ambiente escolar e são as seguintes: *modernização do saber escolar; atualização do saber escolar; articulação do saber novo com o antigo; transformação de um saber em exercícios e problemas e; tornar um conceito mais compreensível.* As regras apontadas por Astolfi anteriormente trabalham em conjunto com as condições de sobrevivência dos saberes apontada por Chevallard, de forma que utilizando essas regras é possível verificar se um determinado saber a ensinar conseguiu se estabelecer no ambiente escolar.

3. A Vigilância Epistemológica

Uma das questões que surgem em decorrência das adaptações e transformações que os saberes escolares sofreram ao longo de um processo de transposição é a necessidade de verificação desses saberes didatizados em relação aos saberes que lhes deram origem.

Por isso, Chevallard (1991) aponta para a necessidade de uma constante *vigilância epistemológica (VE)* a ser exercida pelo professor de forma que essas adaptações e transformações, que não devem ser encaradas como uma mera simplificação, acabem descaracterizando os saberes escolares envolvidos nesse processo, tornando-os descontextualizados e irreconhecíveis frente ao saber sábio, como destacam Teixeira e Krapas (2005).

Assim, Chevallard apresenta a *VE* como uma forma de o professor realizar um autocontrole no processo de didatização em que ele está atuando. Esse autocontrole não pode e não deve ser interpretado como um

⁶⁷⁵ Tempo bem definido no espaço escolar, para planejamento e organização do programa escolar. Pode ser entendido como a quantidade de aulas que se dispõe para trabalhar um conteúdo inserido em um planejamento.

⁶⁷⁶ Tempo usado por uma série de personagens da noosfera para produzir um determinado saber.

patrulhamento na prática do professor, mas um exercício de verificação de como vem ocorrendo a transposição didática do saber a ensinar até se tornar um saber ensinado.

Esse processo de VE pode ser, por exemplo, exercido pelo professor através do uso de artigos ou extratos de textos históricos originais, que podem servir como referência empírica a ele na análise das transformações ocorridas nos saberes a ensinar presentes em livros didáticos. Nesse momento, o professor pode verificar aspectos como adequação ao tempo didático, dogmatização, a despersonalização, desincretização e descontextualização, afinal tais aspectos já foram apontados pelo próprio Chevallard (1991). São nesses aspectos que nos atentamos no presente trabalho.

Isso mostra que o professor é um ser pensante e precisa atuar em sala de aula sempre com o auxílio da VE, afinal ele sofre influências diversas, entre elas a do próprio sistema de ensino, o que pode incorporar distorções junto ao processo de transposição, daí a necessidade do exercício da VE como uma forma de verificação de como se deu o processo de didatização que realizou até que os saberes escolares sejam levados até a sala de aula.

Nesse sentido, vale lembrar que o professor trabalha já no interior da transposição didática, pois sua atuação ocorre dentro de um sistema didático em que muitas decisões já foram tomadas e escolhas já foram feitas pela *noosfera*. A noosfera é o lugar onde se pensa o funcionamento didático conforme ideologias diferentes, constituindo, para Chevallard, “o centro operacional do processo de transposição” (1991, p.34) e expressa o trabalho externo da transposição didática.

Assim, um passo importante para o professor exercer sua autonomia seria reconhecer que há essa transposição e compreender que há possibilidades de organizar os saberes didatizados de diferentes modos. Ou seja, trabalhar na transposição didática tendo como referência o projeto inicial de ensino. Isso significa compreender que o saber a ensinar assumirá uma nova forma, uma nova textualização, acompanhada de um processo de *despersonalização, desincretização, descontextualização, publicidade e programabilidade*, para ser *recontextualizado* em um novo discurso presente, por exemplo, em livros e materiais didáticos.

Finalmente, nos materiais de ensino, em especial, nos livros didáticos, percebem-se claramente as muitas opções que são feitas no momento em que são concebidos e escritos. Isso é algo natural do ponto de vista didático, pois está intimamente ligado e relacionado à *intenção didática* dos autores, ou seja, para quem está sendo escrito esses materiais, para quem vai utilizá-los e em quais níveis do ensino os mesmos serão utilizados. Daí a razão pela qual temos conteúdos que são mais privilegiados que outros e porque tantos outros acabam sendo literalmente excluídos, pois estas escolhas são particularmente definidas pelos seus autores conforme a intenção didática que eles pré-estabeleceram.

Portanto, de posse dessas reflexões podemos considerar que a transposição didática em conjunto com as suas regras, representa uma ferramenta que permite ao didata afastar-se, interrogar as evidências de seu objeto de estudo, sendo uma forma de exercício da *vigilância epistemológica*, para que os objetos do saber que serão ensinados não sejam deturpados, substituídos, mas transformados. Nas palavras do próprio Chevallard, a Transposição Didática é:

[...] uma ferramenta que permite recapitular, tomar distância, interrogar as evidências, pôr em questão as ideias simples, desprender-se da familiaridade enganosa de seu objeto de estudo. Em uma palavra, é o que lhe permite exercer sua vigilância epistemológica. (Chevallard, 1991, pp.16)

Assim, com o exercício da vigilância epistemológica pode-se evitar que na transposição didática ocorra uma violência no processo de didatização dos saberes e que os mesmos percam seus significados em relação ao saberes que lhes deram origem, e ainda, ao mesmo tempo, que essa situação possa ser revertida criando elementos que garantam a sobrevivência desses saberes (terapêutica).

4. Metodologia

Os materiais de ensino e os livros didáticos são elementos importantes dentro de qualquer proposta de ensino-aprendizagem, seja ela inovadora ou não. Na literatura encontramos diversos elementos que justificam a importância de um bom material didático. Nesse sentido, Carvalho e Gil-Perez (2001) apontam que *“o professor precisa saber preparar um programa de atividades que leve seus alunos a construir os conhecimentos, habilidades e atitudes do conteúdo que se propõe a ensinar”* (pp. 113).

Entretanto, em cada material de ensino e livro didático encontram-se objetivos bem definidos, intenções didáticas e particularidades inerentes a cada autor, porém a física presente é a mesma, ou seja, cada um deles pode realizar uma abordagem diferente a respeito de um determinado saber da física, mas este saber é igual em cada um deles, classificando-se como um saber a ser ensinado e vinculado ao saber de referência. Logo, o que difere um material de ensino de outro é além da intenção didática, a forma como foi realizada a transposição didática.

Partindo-se dessa premissa e analisando os livros didáticos, muitos deles podem trazer conteúdos que passaram por um processo de didatização inadequado, isto é, seus autores realizaram a transposição didática dos conteúdos, mas produziram materiais de ensino com conteúdos dogmatizados, despersonalizados, dessincronizados e descontextualizados. Diante deste cenário e procurando verificar esses elementos que inferem uma didatização errônea dos conteúdos de física nos livros didáticos, foram selecionados livros didáticos do Ensino Médio brasileiro, livros estes de grande expressão e usados para o Ensino de Física nas escolas de nível médio em nível nacional, de forma a verificar qualitativamente a existência de indícios do não exercício da vigilância epistemológica por partes dos seus autores.

Para isso, tais materiais foram confrontados com o texto e extratos históricos da experiência do efeito fotoelétrico presente no livro de Emilio Gino Segrè⁶⁷⁷ (1905-1989). O autor mencionado descreve a experiência do efeito fotoelétrico em detalhes e remete ainda ao artigo original de Albert Einstein⁶⁷⁸ (1879-1955), artigo este submetido em 18 de março 1905 à *Annalen der Physik* e publicado em seu volume 17 (pp.132-148)⁶⁷⁹ em 9 de junho do mesmo ano.

Devido às características do autor e do texto, Segrè é utilizado nesse trabalho como autor e fonte histórica de referência. Assim, os materiais⁶⁸⁰ selecionados para essa análise foram os seguintes: Material 1 - São

⁶⁷⁷ O título do seu livro é “Dos Raios-X aos Quarks: Físicos Modernos e suas Descobertas (1982) da editora da Universidade de Brasília”. Emilio Gino Segrè foi aluno de doutorado de Enrico Fermi e recebeu o prêmio Nobel de Física em 1959 pela descoberta do antipróton.

⁶⁷⁸ Prêmio Nobel de Física em 1921 pelo trabalho sobre o Efeito Fotoelétrico. O artigo que trata do efeito fotoelétrico foi o primeiro artigo de seu ano miraculoso (1905) publicado com o título “Über einen die Erzeugung und Umwandlung des Lichtes betreffenden heuristischen Standpunkt” (“Sobre um ponto de vista heurístico concernente à geração e transformação da luz”). Entre os cinco artigos que publicou nesse ano, este foi o único considerado revolucionário pelo próprio Einstein. Em carta ao amigo Conrad Habicht, Einstein comenta: “(...) O artigo trata da radiação e das propriedades energéticas da luz e é muito revolucionário, como você verá(...)” (Stachel, pp. 5).

⁶⁷⁹ Nos Collected Papers (vol. 2) este artigo consta como o documento 14.

⁶⁸⁰ Os materiais em questão embora tenham propostas didáticas diferentes e particularidades quanto à intenção didática de seus autores, mesmo assim, apresentam pontos importantes e que atendem aos critérios que se pretendem analisar neste trabalho.

Paulo faz Escola⁶⁸¹ - Caderno de Física 3 do aluno, de diversos autores da Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo (2007), Brasil; Material 2 - Os Fundamentos da Física⁶⁸² - Eletricidade, Introdução à Física Moderna e Análise Dimensional, de Francisco Ramalho Junior, Nicolau Gilberto Ferraro e Paulo Antônio de Toledo Soares (2009), Brasil, materiais em grande uso na Rede Pública Estadual do Estado de São Paulo e escolas de Ensino Médio brasileiro, respectivamente.

A partir disso, foram verificados nesses materiais quatro itens que permitissem identificar um empobrecimento no sentido da física, ou seja, como os saberes de referência foram transpostos e como eles sofreram possíveis processos de dogmatização, despersonalização, dessincretização e descontextualização. Isso permite inferir se os autores tiveram ou não a preocupação em exercer a vigilância epistemológica em seus respectivos trabalhos, ou se, simplesmente, realizaram a transposição didática sem essa preocupação. Assim, os pontos analisados foram os seguintes: *objetivo do experimento, quem o realizou o experimento, aparato experimental utilizado e conclusões obtidas através do experimento realizado*.

5. Resultados e Conclusões

A partir do texto histórico de referência de Segrè, foi realizada a análise dos livros didáticos e elaborados os quadros a seguir para facilitar a comparação qualitativa dos itens relacionados anteriormente. No quadro 1 apresentamos as características do texto histórico de Emilio Gino Segrè, enquanto que no quadro 2 apresentamos as características encontradas nos itens selecionados em relação ao materiais didáticos:

Quadro 1 - Análise do texto histórico de Emilio Gino Segrè

Emilio Gino Segrè	
Objetivo do experimento	<ul style="list-style-type: none"> - Segrè comenta que o objetivo do experimento ia muito além da explicação do efeito fotoelétrico, pois o mesmo ocupava apenas uma seção, entre as nove que constituem o artigo original. Trata-se, na verdade, de um trabalho ambicioso. - Ele indica que Einstein inicia seu artigo dizendo: "Existe uma profunda diferença formal entre as concepções teóricas que os físicos formaram sobre gases e outros corpos ponderáveis, e a teoria dos processos eletromagnéticos de Maxwell no espaço vazio". Quer dizer, já se nota aqui o objetivo unificador perseguido por Einstein durante toda a sua vida. - Einstein estende o conceito de quantização de Planck às ondas eletromagnéticas.
	<ul style="list-style-type: none"> - No final da introdução, e após discutir o caráter contínuo exigido pela teoria de Maxwell para a distribuição de energia nos fenômenos puramente eletromagnéticos, ele afirma: "De fato, parece-me que as observações referentes a radiação de corpo negro, fotoluminescência, produção de raios catódicos por luz ultravioleta, e outros grupos de fenômenos associados com a produção ou conversão da luz podem ser melhor entendidos se assumirmos que a energia da luz é

⁶⁸¹ O programa São Paulo faz Escola foi criado em 2007 e trata-se da implantação de um currículo único para todas as mais de 5.000 escolas da rede pública estadual do Estado de São Paulo (Brasil). Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático a cada bimestre e seguem o mesmo plano de aula. Neste trabalho foi analisado o caderno 3 de física do aluno, caderno este entregue aos alunos da Rede Pública Estadual no 3º bimestre.

⁶⁸² Terceiro livro da coleção Os Fundamentos da Física (Ramalho, Nicolau e Toledo) produzido pela editora Moderna. É usada atualmente em todo o território nacional brasileiro há muito tempo. Possui como principal característica uma grande quantidade de exercícios porpostos.

<p>Quem realizou o experimento</p>	<p>descontinuamente distribuída no espaço." O que ele se refere como "produção de raios catódicos por luz ultravioleta", é o que hoje denominamos efeito fotoelétrico.</p> <p>- A partir deste ponto de vista heurístico, Einstein passa a discutir diversos fenômenos (na ordem em que aparecem no artigo): radiação de corpo negro; determinação do quantum de Planck independe da teoria da radiação do corpo negro; entropia da radiação; limite para a entropia de radiação monocromática em baixa densidade de radiação; entropia de gases em soluções diluídas; entropia de radiação monocromática de acordo com o princípio de Boltzmann; regra de Stokes; geração de raios catódicos pela iluminação de corpos sólidos (efeito fotoelétrico); ionização de gases pela luz ultravioleta.</p> <p>- Finalmente, apresenta os trabalhos pioneiros de Philipp Lenard⁶⁸³, Hertz⁶⁸⁴ e Planck⁶⁸⁵ que permitiram a Einstein a explicação correta do efeito fotoelétrico.</p>
<p>Aparato experimental utilizado</p>	<p>- Apresenta com cuidado os elementos que compõem o aparato experimental utilizado para estudar o efeito fotoelétrico. Mostra um aparato constituído por um invólucro de vidro onde encerra o aparelho em um ambiente no qual se faz vácuo. Uma luz monocromática, incidente através de uma janela de quartzo, cai sobre a placa de metal (alvo). Existe ainda, um medidor de corrente, uma chave inversora e uma diferença de potencial que permite frear os elétrons arrancados.</p>
<p>Conclusões obtidas através do experimento Realizado</p>	<p>- O efeito fotoelétrico não podia ser explicado pela física clássica, pois neste caso a teoria ondulatória requeria que a amplitude do campo elétrico oscilante da onda luminosa crescesse se a intensidade da luz fosse aumentada.</p> <p>- O efeito fotoelétrico deveria acontecer para qualquer frequência da luz, desde que essa fosse intensa o bastante para dar a energia necessária à ejeção dos elétrons.- Se a energia adquirida por um fotoelétron fosse absorvida da onda incidente sobre a placa metálica, a área de alvo efetiva para um elétron no metal seria limitada, e provavelmente não muito maior que a de um círculo de raio aproximadamente igual ao raio atômico. Portanto, se a luz fosse suficientemente fraca, deveria haver um tempo mensurável para que ocorresse a ejeção dos fotoelétrons.</p> <p>- Nenhum desses aspectos foi constatado.</p>
<p>Outros detalhes</p>	<p>- Einstein propôs que um tal pacote de energia está inicialmente localizado em um pequeno volume do espaço, e que permanece localizado à medida que se afasta da fonte com velocidade c. Ele supôs que a energia E do pacote, ou fóton, está relacionada com sua frequência ν pela equação $E = h\nu$.</p> <p>- Verificou-se que cada metal (alvo) apresenta uma energia mínima e necessária para promover a ejeção dos elétrons de sua superfície. Essa energia mínima foi denominada de função trabalho (w).</p> <p>- Quando um elétron é emitido da superfície do metal, sua energia cinética é $K = h\nu - w$.</p> <p>- Existe um comprimento de onda denominado de comprimento de onda de corte, associado a uma frequência de corte, para o qual o efeito fotoelétrico não se manifesta abaixo desse valor.</p>

⁶⁸³ Philipp Lenard (1862-1947) recebeu o prêmio Nobel de Física em 1905 por suas pesquisas sobre os raios catódicos e a descoberta de muitas de suas propriedades. Trabalhava com Hertz.

⁶⁸⁴ Heinrich Rudolf Hertz (1857-1894) demonstrou a existência da radiação eletromagnética, criando aparelhos emissores e detectores de ondas de rádio. Pôs em evidência em 1888 a existência das ondas eletromagnéticas imaginadas por Maxwell em 1873.

⁶⁸⁵ Max Planck (1858-1947) é considerado o pai da física quântica e um dos físicos mais importantes do século XX, recebendo o prêmio Nobel de Física em 1918 por suas contribuições na área da física quântica.

Quadro 2 - Análise dos materiais didáticos (Livros 1 e 2)

	Material 1 - São Paulo faz Escola	Material 2 - Fundamentos da Física
Objetivo do experimento	<ul style="list-style-type: none"> - O material tem por objetivo a compreensão da experiência do efeito fotoelétrico, a partir de uma atividade analógica prática. - O foco maior da situação de aprendizagem é a realização da atividade prática. - Ela deveria ser auxiliadora para a compreensão do texto que contextualiza os conceitos referentes ao efeito fotoelétrico. Também se espera do professor, que utilize este material, que o saber a ser ensinado tenha se construído com outras fontes de estudo. O caderno do aluno do programa “São Paulo faz Escola”, não é proposto como um material didático único, mas um apoio no que diz respeito principalmente à sequência didática a ser aplicada em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - O material tem por objetivo explicar como uma radiação eletromagnética ao incidir sobre uma superfície metálica consegue arrancar elétrons dessa superfície.
Quem realizou o experimento	<ul style="list-style-type: none"> - Na secção “situação de aprendizagem 2” é relatado que em 1905 Einstein explicou o efeito fotoelétrico. - Era esperado que a luz tivesse um comportamento ondulatório, mas este não justificava as observações experimentais. - O modelo corpuscular de Newton é resgatado e utilizado para justificar o efeito fotoelétrico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Na secção 19.2 - Efeito fotoelétrico - é relatado que o fenômeno foi descoberto em 1887 por Hertz. Apenas em 1905, Einstein explicou o efeito fotoelétrico, pois a física clássica não o explicava. - Era esperado que a luz tivesse um comportamento ondulatório, mas este não justificava as observações experimentais. - Nesse caso, um fóton da radiação incidente, ao atingir o metal, é completamente absorvido por um único elétron. - Os elétrons arrancados são chamados de fotoelétrons.
Aparato experimental utilizado	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma descrição em linguagem verbal escrita sobre como era o aparato experimental utilizado na experiência do efeito fotoelétrico. Mas, no decorrer do texto há alguns indícios dos materiais componentes deste experimento. - Uma representação pictórica dos componentes do aparato experimental propicia ao leitor uma potencial compreensão de como foi a experiência do efeito fotoelétrico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não há uma descrição em linguagem verbal escrita sobre como era o aparato experimental utilizado na experiência do efeito fotoelétrico. Mas, no decorrer do texto há alguns indícios dos materiais componentes deste experimento. - Uma representação pictórica dos componentes do aparato experimental propicia ao leitor uma potencial compreensão de como foi a experiência do efeito fotoelétrico.
Conclusões obtidas	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados da experiência são brevemente relacionados indicando que Einstein que a luz é composta de partículas (os fótons). Os fótons 	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados da experiência são brevemente relacionados indicando que Einstein sugere que a luz ou outra forma radiante é composta de

através do experimento realizado	tem uma energia quantizada.	“partículas”, os fótons, e que estes podem ser absorvidos pelo metal um de cada vez, não existindo frações do fóton (pp. 449).
---	-----------------------------	--

Percebe-se que no livro de Segrè, texto histórico de referência, o autor faz uma descrição detalhada da experiência do efeito fotoelétrico, ficando em evidência no texto os motivos que levaram Einstein a realizar a experiência, motivos estes que estavam relacionados aos problemas com a física clássica e sua explicação das observações no efeito fotoelétrico. Segrè destaca ainda a representação original da aparelhagem utilizada no efeito fotoelétrico, além de um relato sobre o funcionamento do aparelho e a incidência da radiação eletromagnética contra a superfície metálica (alvo).

Voltando-se aos materiais didáticos analisados percebe-se que houve uma preocupação por parte dos autores com a questão da despersonalização, descontextualização e dessincretização, entretanto, nos mesmos aparecem em certos momentos elementos de uma descontextualização em relação ao saber de referência.

Nos materiais 1 e 2 não é feita uma descrição histórica da experiência, nem são dados os devidos créditos a Lenard e Hertz, os primeiros a relatarem as observações a respeito do fenômeno, muito menos a relação de Lenard enquanto assistente de Hertz.

Também nos materiais 1 e 2 não há uma descrição em linguagem verbal escrita sobre como era o aparato experimental utilizado na experiências do efeito fotoelétrico, embora no decorrer dos textos existam alguns indícios de como eram os materiais utilizados no experimento.

Entretanto, nenhum deles faz menção quanto à existência de um invólucro com vácuo e de um instrumento de medição (amperímetro), elementos muito utilizados na época para percepção dos raios catódicos. Percebe-se neste ponto que o saber presente nos livros didáticos não é condizente com aquele saber de referência, sendo despersonalizado e descontextualizado, a ponto de dar a entender que as medidas foram realizadas de forma simples e sem auxílio de instrumentos de observação.

6. Considerações Finais

Desta forma, percebe-se com esta reflexão a importância do exercício da vigilância epistemológica como instrumento para verificação dos saberes que foram transpostos para os materiais de ensino, indicando que compete aos professores realizarem uma observação crítica dos materiais que utilizam em sala de aula, mostrando que o professor é um ser pensante e que precisa atuar de forma dinâmica na didatização dos saberes escolares.

Sem esse distanciamento que permita ao professor rever o processo de didatização se corre o risco de levar para as aulas de física, elementos de dogmatização da ciência, dando ênfase apenas nos produtos e na exclusão dos processos, perda do contexto da descoberta e da atividade individual, perda do contexto epistemológico para o qual ele se conecta, perda de historicidade, gerando um conhecimento escolar descaracterizado e exilado do seu real significado.

Conforme apresentado no trabalho, percebemos que na experiência do efeito fotoelétrico e conforme os elementos apontados pode-se ocorrer uma descaracterização dos saberes escolares caso os saberes didatizados não sejam confrontados com um texto ou extratos históricos de referência, que possibilitem ao professor, agente importante dentro da transposição didática interna, verificar como se deu a didatização encontrada nos livros e como ficará aquela que será levada para as aulas de física no Ensino Médio.

7. Referências

- Astolfi, Jean-Pierre et al. (1997). Mots-clés de la didactique des sciences: repères, définitions, bibliographies. Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Carvalho, Ana Maria P., & Gil-Perez, D. (2001). Formação de professores de ciências. São Paulo: Cortez.
- Chevallard, Yves (1991). La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado. Argentina: La Pensée Sauvage.
- Einstein, Albert. (1989). Quanta, vol. I. Oeuvres choisies. Paris: Seuil.
- Pais, Abraham. (1995). "Sutil é o Senhor...". A Ciência e a Vida de Albert Einstein. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Ramalho, Francisco, & Ferraro, Nicolau G., & Toledo, Paulo A. (2009). Os Fundamentos da Física - Eletricidade, Introdução à Física Moderna e Análise Dimensional. São Paulo: Moderna.
- Ricardo, Elio C., & Pietrocola, Mauricio (2010). Vigilância Epistemológica em livros didáticos: demonstrando o processo de TD no conhecimento da Física. Enseñanza de las Ciencias, Barcelona.
- Ricardo, Elio C. (2012). Elementos Físicos e Matemáticos da Mecânica Analítica, a Relação entre as Duas Ciências e a Vigilância Epistemológica. Tese de Livre-Docência. FEUSP, São Paulo, Brasil.
- São Paulo (Estado) (2009). Secretaria de Estado da Educação. Caderno do Aluno. Física do 3º Ano do Ensino Médio. 3º Bimestre de 2009. São Paulo: SSE, Brasil.
- Segré, E. G. (1982). Dos raios X aos Quarks. Físicos Modernos e suas Descobertas. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Sousa, Wellington. B. (2009). Física das Radiações: Uma proposta para o Ensino Médio. 2009. 248 p. Dissertação (Mestrado) - Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências - FE/IF/ICB/IQ-USP, São Paulo, Brasil.
- Teixeira, A., & Krapas, S. (2005). Reflexões sobre a Transposição Didática da Lei de Coulomb. Enseñanza de las Ciencias. Número Extra. Barcelona: VII Congreso.

A pesquisa sobre atividade docente na perspectiva da Psicologia Sócio Histórica Cultural: contribuições para a Formação de Professores

Wanda Maria Junqueira de Aguiar

RESUMO

Esta apresentação pretende discutir uma forma de pesquisar que vem sendo construída por nosso grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”. Nesta direção esclarecemos que desde 2009, por meio de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD/CAPE), nosso grupo tem desenvolvido pesquisas em diferentes escolas da rede Pública e particular do Estado de São Paulo tendo como meta compreender os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente. Entendemos que os aspectos subjetivos são constitutivos da atividade do professor e, portanto, devem ser considerados nos processos de formação inicial e continuada. Para atender ao objetivo proposto fazemos uma pequena digressão sobre o processo vivido desde 2009, quando iniciamos de modo mais sistemático nossas atividades. Para isto, retomamos a história do grupo de pesquisa, seus objetivos, método, o referencial teórico-metodológico, bem como as reflexões sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas. As reflexões realizadas sobre as experiências do grupo impulsionaram a emergência de questionamentos, de produção de necessidades de estudo e de novos horizontes, sendo que, nesta trajetória, nos aproximamos de concepções da pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo, o que implicou uma série de mudanças, especialmente no que diz respeito aos aspectos metodológicos e procedimentais. Com relação ao referencial teórico continuamos no campo da Psicologia Sócio Histórica e Cultural que tem como pressupostos o Materialismo Histórico e Dialético, mas novos elementos relativos à pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo foram agregados. De um modo geral, podemos afirmar que nossa maior intenção é gerar transformações na práxis educacional, sendo que o caminho escolhido foi produzir conhecimento sobre processos de formação, acreditando que nestes processos a intenção de produzir transformações deva estar presente, como objetivo de pesquisa e, sem dúvida, compromisso ético e político.

Palavras chave: pesquisa, intervenção, transformação, significações.

Atualmente, no cenário acadêmico e educacional, tem-se reconhecido a importância de qualificar o trabalho do professor, contribuindo para o aprimoramento de suas habilidades pedagógicas e conhecimentos teóricos. No entanto, o empreendimento de ações nesta direção não pode se dar de modo ingênuo, ou seja, sem considerar, como nos aponta Chauí, (1980) , que a força maior da ideologia está no que ela silencia, camufla. Com isto afirmo o cuidado necessário ao propormos “qualificar os professores”. Jamais podemos nos esquecer de que a atividade docente não se dá num espaço neutro, vazio de contradições, isento das forças ideológicas e políticas dominantes. Assim, e só assim, podemos pensar sua atuação, mediada por todas estas forças. Reconhecendo a importância dos mais diversos processos de formação de professores, ressaltamos que estes não podem abandonar o debate político, que traga a historicidade que forja as condições concretas de trabalho do professor. Não se pode amortecer a capacidade crítica dos docentes, sem a qual podem se apresentar como os culpados de sua desqualificação.

Feitas tais colocações me sinto mais confortável para anunciar a intenção de nosso grupo de pesquisa “Atividade Docente e Subjetividade”. De um modo geral, podemos afirmar que nossa maior intenção é gerar transformações na práxis educacional, sendo que o caminho escolhido foi produzir conhecimento sobre processos de formação, acreditando que nestes processos a intenção de produzir transformações deva estar presente, como objetivo de pesquisa e, sem dúvida, compromisso ético e político.

Esta apresentação pretende discutir uma forma de pesquisar que vem sendo construída por nosso grupo de pesquisa. Para isto, faço uma pequena digressão sobre o processo vivido desde 2009, quando iniciamos de modo mais sistemático nossas atividades. Para isto, retomaremos a história desse grupo de pesquisa, seus objetivos, método, o referencial teórico-metodológico, bem como as reflexões sobre as atividades de pesquisa desenvolvidas e os resultados alcançados que permitiram forjar a nova maneira de pesquisar que pretendemos discutir.

Nesta direção esclarecemos que desde 2009, por meio de um projeto de pesquisa desenvolvido no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD)⁶⁸⁶, nosso grupo tem desenvolvido pesquisas em diferentes escolas da rede Pública e particular do Estado de São Paulo tendo como meta compreender os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente. Entendemos que os aspectos subjetivos são constitutivos da atividade do professor e, portanto, devem ser considerados nos processos de formação inicial e continuada, podendo colaborar para uma melhor compreensão deste professor e, assim, para uma intervenção mais adequada (colaborativa e democrática) junto a eles.

Colocamos, desde o início de nosso grupo, como objetivo geral de estudo: apreender os sentidos e significados da atividade docente para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa intenção é de, a partir de um caso específico (um conjunto de professores), teorizá-lo, produzir reflexões explicativas acerca deste particular que possam ser expandidas para uma esfera maior, no caso, para o campo de discussões relativo a Formação de Professores. Destacamos também que a realização das pesquisas esteve sempre pautada no referencial teórico da Psicologia Sócio histórica.

As intensas reflexões realizadas sobre as experiências vividas no grupo impulsionaram a emergência de questionamentos, de produção de necessidades de estudo e de novos horizontes e possibilidades para a pesquisa. Nesta trajetória, nos aproximamos de concepções da pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo, o que implicou numa série de mudanças, especialmente no que diz respeito aos aspectos metodológicos e procedimentais. Com relação ao referencial teórico (claro que estreitamente ligado ao metodológico) continuamos no campo da Psicologia Sócio Histórica e Cultural, mas novos elementos relativos à pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo foram agregados.

Saliento que, ao ousarmos trilhar novos caminhos, tínhamos claro que alguns aspectos, pela sua essencialidade, deviam manter-se, inclusive, sendo norteadores das mudanças a serem realizadas. Nesse sentido, apontamos a utilização de modo radical e coerente de algumas categorias em nossas práticas de pesquisa como algo que nos permitiu fazer o giro mencionado.

Destacamos, assim, a utilização das categorias: mediação e historicidade (categorias metodológicas oriundas do Materialismo Histórico e Dialético), e atividade, sentido, significado e subjetividade (próprias da Psicologia Sócio Histórica, que também tem como base o Materialismo Histórico e Dialético).

⁶⁸⁶ Financiado pela Capes.

Dando sequência às nossas reflexões, apresento nossa compreensão sobre as categorias citadas, sendo que, para uma melhor compreensão das mesmas e de seu valor heurístico, faço alguns comentários sobre o próprio entendimento que a perspectiva Materialista Histórica e Dialética tem do que vem a ser “categoria.” Categoria está sendo compreendida como uma construção ideal, uma abstração, com a intencionalidade de explicar o real. As categorias “[...] carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade” (AGUIAR, 2001, p. 95). As categorias são orientadoras da forma como apreendemos o real, e sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento do concreto, ou seja, da síntese das determinações. Em última instância, acreditamos que criarão possibilidades de desvelarmos as significações da atividade constituídas pelos professores.

A primeira categoria discutida será a de mediação. Escolho iniciar por esta categoria por ser a que possibilita uma análise não dicotômica da realidade, aspecto fundante da perspectiva adotada. Tal categoria permite a apreensão da dialética objetivo-subjetivo, externo-interno, afetivo-cognitivo etc, criando condições metodológicas de explicitarmos que o homem é um ser social, histórico e singular, ao mesmo tempo. Ao se adotar a concepção de relação mediada evita-se posições que tomam um dos pólos da relação e o pensam de forma isolada. Os termos de uma relação não existem “por si”, eles se constituem na passagem de um para o outro. Assim, como afirma Aguiar e Ozella (2013) “A categoria mediação não tem, portanto, a função de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador dessa relação”.

A utilização da categoria mediação articulada às outras que ainda serão explicitadas, nos permitirá compreender o sujeito como aquele que, na sua relação com o mundo revela, em todas as suas expressões, o social e o individual e que, portanto, só será compreendido sob o prisma da “Unidade dos Contrários”, ou seja, a lei da contradição inerente aos fenômenos. Como nos lembra Meszáros, “nenhum sistema filosófico pode ser monista sem dominar conceitualmente, de uma forma ou de outra, a complexa inter-relação dialética entre a mediação e a totalidade⁶⁸⁷” (2006, p. 81). Podemos afirmar, deste modo, que homem e mundo estão contidos um no outro. A busca pela apreensão do sujeito, no caso o professor, via a categoria mediação, se dará num processo em que, mesmo naquelas relações vividas que são aparentemente diretas, imediatas, devemos ter a clareza de que são múltiplos os fenômenos, elementos e processos aí presentes. Pretendemos, à luz da categoria em tela, desvendar a rede de relações e determinações que constituem a subjetividade do docente.

Outra importante categoria constitutiva deste método é a historicidade. Ela nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isto, apreender seu movimento. Ela é aqui alçada a princípio fundamental deste pensamento metodológico e se apresenta como ontológica, na medida em que é constitutiva da realidade humana, social e cultural, e pelo seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dessa realidade. A noção de historicidade nos permite deixar de ter como principal questão aquilo que a realidade é, para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou” e o que as contradições apreendidas num determinado momento histórico indicam como

⁶⁸⁷ Para evitarmos compreensões erradas, destacamos que totalidade aqui, como no Materialismo Histórico Dialético, deve ser entendida “[...] como um todo estruturado em curso de desenvolvimento humano e de auto-criação” (Kosik, 2002; p. 43) e que, portanto, nunca se refere a algo fixo, imutável. Para que este raciocínio seja possível, é necessário termos em conta a noção de totalidade concreta, jamais de modo apriorístico, sempre em movimento, constituída na e pela atividade dos homens. A noção de totalidade implica uma articulação dialética em que a parte e o todo, o singular e o plural estão imbricados dialeticamente um no outro, não se confundem, mas não existem isoladamente, por isso não são apreendidos separadamente. Isto significa que o singular, no caso de nossas investigações, o professor, expressa dimensões do plural ou do todo que o constitui, assim como o todo articula dialeticamente todas as possibilidades das singularidades, a partir das quais se produz.

devir. Para tanto, é preciso levar em conta a atmosfera cultural do tempo e do espaço na qual o objeto em foco (ideias, valores, saberes, práticas) foi se constituindo.

Nesta direção, retomamos uma passagem de Lukács (1979) na qual o autor ressalta que a história não é um simples movimento, ou seja, não se trata de um movimento sem rumo, indeterminado, desgovernado. O autor esclarece que o movimento histórico é determinado por relações de forças que se constituíram no decurso da existência de tal objeto, sem que isso signifique um determinismo histórico.

Neste momento, para que não caiamos numa explicação idealista, em que o sujeito se constitui separado do social, a partir de si mesmo, temos que considerar a importância da categoria atividade. O humano, nesta abordagem, só pode ser compreendido, como aquele que transforma a natureza e, à medida que registra essa própria atividade internamente, se constitui. Nesta relação dialética, o homem não só produz seus meios de sobrevivência, como desenvolve potencialidades, formas de relacionamento, maneiras de compreender a natureza e a si mesmo, cria cultura e apropria-se da história humana. Portanto, é por meio da atividade que o homem transforma o natural em social. Importante destacar que a atividade, assim compreendida, é o que garante a base material da relação externo-interno. Frente a relevância do caráter mediado da atividade e considerando nossos objetivos de pesquisa, vimos, ao longo do processo, a necessidade de aprofundar as categorias “atividade real” e “real da atividade” (CLOT, 2006) que, contribuem para uma compreensão mais profunda das significações da atividade docente.

A categoria real da atividade, conforme Clot (2006, p. 16), envolve aquilo que se fez, mas também aquilo que não se fez, que não se pode fazer, que se tentou fazer sem conseguir, que se teria querido ou podido fazer, que se pensou ou que se sonhou poder fazer, o que se fez para não fazer aquilo que seria preciso fazer ou o que foi feito sem o querer. Devemos ponderar ainda que, o fato de não ter sido realizado, não tira o valor de real daquilo que não foi feito, pois, a atividade contrariada é constitutiva da atividade que foi realizada. Aquilo que não se efetiva como atividade realizada não deixa de constituir a atividade do sujeito, uma vez que não podem ser totalmente controladas (CLOT, 2006, p. 115-116). Podemos dizer que a possibilidade não realizada tenciona a atividade que se torna visível. “O real é a ação de realização – jamais totalmente previsível – que põe o sujeito em contato com as realidades objetivas do mundo das coisas e dos homens, ocasiões para obstáculos ao seu desenvolvimento” (CLOT, 2006, p. 93).

Vygotski, em “A Tragédia de Hamlet – O Príncipe da Dinamarca”, já anunciava sua compreensão sobre a complexidade do humano ao afirmar que “o que ocorre em cena é apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores” (1999, p. 4).

No processo de objetivação e subjetivação novas necessidades surgem, alimentando a dialética constitutiva humana. Segundo Leontiev (1978, p. 98), esta passagem – realidade objetividade, realidade subjetiva “representa o objetivo no subjetivo, uma forma particular de existir do mundo exterior no interior”. Esta afirmação de Leontiev, indica que atividade e subjetividade são dimensões que guardam entre si uma articulação dialética e deixa claro que, assim como destaca Cury (1979, p. 15), “estas categorias são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação de outra”.

Para discutir a relação entre estas duas categorias apresentamos as categorias sentido e significado porque a atividade deve sempre ser entendida como atividade significada. Ainda seguindo as ideias de Leontiev,

significado é entendido como “(...) forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e da prática social da humanidade” (s/d, p. 94).

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais, que permitem a comunicação e a socialização das experiências. Muito embora os significados sejam mais estáveis, eles também se transformam no movimento histórico. Para uma compreensão mais totalizante da categoria significado, torna-se necessário apresentar seu par dialético: os sentidos.

Para melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida, pois por conterem mais do que aparentam, é possível, por meio de sua análise e interpretação, caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido. O sentido é, muito mais amplo que o significado: é uma articulação dos eventos psicológicos feita pelo sujeito frente uma realidade, sendo produzido pelo homem socialmente mediado.

Vygotski, afirma que “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (2001 p. 466). Segundo Aguiar et al. (2009) “(...) os sentidos não são respostas fáceis, imediatas, mas são históricos. Constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada” (p.63).

Ao discutirmos as categorias sentidos e significados (significações) não podemos deixar de frisar o lugar de destaque que, juntamente com a categoria atividade ocupam; dado que será na atividade significada que se encontra o grande diferencial humano. É no interior da atividade e durante sua realização que os sentidos e significados vão se transformando. “A qualidade única do trabalho humano não se encontra na realização de um propósito preconcebido, mas na significatividade (na prático-criticalidade, na revolucionaridade) da atividade humana” (NEWMAN e HOLZMAN, 1993, p. 64).

A compreensão acima destacada, apesar de já fazer parte de nossos debates e práticas há um bom tempo, reforçou a necessidade de aprofundarmos a compreensão de categorias que nos ajudem a apreender as significações, a nos apropriarmos daqueles aspectos que não se revelam facilmente, mas que nem por isto podem ser abandonados, pois contem e revelam o sujeito, ou melhor, sua subjetividade.

Desse modo, vejo como oportuno, neste momento, retomar a categoria Subjetividade, entendida como aquela instância que não é possível de ser observada diretamente, mas como nos alerta Vygotsky “o psicólogo encontra-se com freqüência na mesma situação do historiador e do geólogo e atua como detetive que investiga um caso que não presenciou”. Ao trazermos a categoria subjetividade criamos as condições analíticas de apreendermos nosso sujeito – o Humano – como alguém que é muito mais do que parece ser. Neste sentido, reiteramos a importância da categoria subjetividade, entendida como uma dimensão da realidade que é espaço de contradições, “como forma qualitativa de existência do real irredutível a outros níveis do real, como o biológico e o social” (MARTINEZ, 2005, p. 21). Isto nos permite afirmar que o sujeito ao subjetivar a realidade objetiva, cria as condições de produzir o novo, sem que nos esqueçamos de que, o novo só surge num movimento de superação, portanto constituído historicamente. Subjetividade é, assim, entendida como uma possibilidade humana, historicamente constituída, de articular afetiva e cognitivamente as experiências vividas, convertendo-as em sentidos.

Retomando a história do nosso grupo de pesquisa, verificamos que as primeiras experiências mais consistentes, com resultados mais significativos, datam do ano de 2008, quando foi defendida a primeira

Tese de Doutorado que utilizou as ACS e ACC (a seguir nos deteremos nestes procedimentos) (MURTA, 2008), sendo também neste período que tiveram início as atividades de pesquisa de campo do projeto PROCAD. Desde então, o procedimento de autoconfrontação tanto simples (ACS) como cruzada (ACC) foi usado em várias outras pesquisas desenvolvidas no grupo (BARBOSA, 2010; RIBEIRO, 2010; FOURPOME, 2012; FACCO, 2013; etc..), constituindo-se alvo de discussões, particularmente sobre suas implicações, possíveis contribuições e, especialmente, a necessidade de realizarmos modificações. Se por um lado os resultados alcançados mostravam o potencial de teorização das formas de pesquisar adotadas até então, e o quanto conseguíamos dar visibilidade aos aspectos subjetivos que constituem a atividade docente, foi se evidenciando, neste mesmo processo de pesquisar, que o tipo de pesquisa que fazíamos poderia ter outro alcance.

Este movimento crítico de buscar novas formas de pesquisar – sendo que neste momento começávamos a entender que pesquisar e intervir/transformar a realidade pesquisada era algo possível e desejado – permitiu uma diferente apropriação das propostas de Yves Clot, sendo que passamos a utilizar os procedimentos de autoconfrontação e, mesmo as contribuições teóricas do autor, de um modo mais coerente com nossos pressupostos e objetivos.

A experiência do grupo com a utilização do procedimento de confrontação, acompanhada de intenso processo de crítica e teorização, evidenciou o poder interventivo do referido procedimento, até então, segundo nossa avaliação, não suficientemente analisado, ou mesmo, explorado nas suas possibilidades. Este processo vivido pelo grupo resultou numa maior segurança para optarmos pela pesquisa de cunho crítico interventivo-colaborativo, tendo no procedimento de confrontação um importante apoio.

Vale destacar que, mesmo quando utilizávamos prioritariamente as entrevistas, como procedimento de produção de informações, seguíamos o imperativo marxista de que não basta apenas interpretar a realidade, mas há que se transformá-la (MARX, 1818-1883/1991). No entanto, até então, essa transformação aparecia, quase sempre, como uma possível (e desejada) consequência do conhecimento produzido na pesquisa.

As Autoconfrontações Simples e Cruzada foram propostas por Clot como um procedimento que, utilizando a imagem como suporte principal das observações realizadas, visa à criação de quadros que permitem a observação e compreensão do desenvolvimento da atividade e de seus impedimentos (CLOT, 2010, p. 20-21). Partindo da compreensão de atividade como atividade em desenvolvimento, a AC tem como objetivo “transformar o vivido em possibilidade de vivência”, ou seja, aumentar o poder de ação do sujeito na realização de sua atividade de trabalho.

A proposta de Clot (2006) é que na ACS, o participante faça a análise da sua atividade tendo como interlocutor o pesquisador. Tal recomendação se baseia na interpretação de que, nessa ocasião, dois gêneros profissionais se fazem presentes: o científico (do pesquisador) e o da profissão (representado pelo docente). Ao se ver no vídeo, o participante é impactado pela imagem, torna-se outro para si mesmo, pois se observa de outro lugar; vê sua atividade de um ângulo ainda não explorado e, portanto, precisa encontrar novas justificativas e explicações para aquilo que faz (CLOT, 2006).

Já na ACC, a análise da atividade acontece na presença do pesquisador e também de um colega de profissão do participante da pesquisa. Para Clot, as questões formuladas por alguém que realiza uma atividade muito semelhante, assim como as respostas que o trabalhador considera mais adequadas, são

diferentes daquelas colocadas pelo pesquisador. Segundo o autor (2006, p. 136), na ACC “os horizontes da atividade se deslocam com os sujeitos ao mudar de gênero. A atividade ‘salta’ de um gênero para o outro: do primeiro gênero de atividade habitual para o segundo, o da experimentação cruzada, passando pelo gênero científico”. Explorar essas diferentes condições agrega qualidade à informação obtida.

Passamos agora a destacar alguns aspectos que marcam as diferenças entre o que acontece no nosso grupo e a proposta de Clot. No nosso caso, o pesquisador conhece a atividade que é realizada pelo participante da pesquisa, uma vez que os pesquisadores são, majoritariamente, oriundos do campo da educação e psicologia da educação. As justificativas do sujeito/colaborador são, portanto, desde a ACS, direcionadas por pessoas que “compartilham o gênero habitual da atividade” e se dedicam a estudá-la. O pesquisador é um sujeito que representa o gênero científico e, ao mesmo tempo, o gênero da atividade.

Assim, tornou-se imperativo aprofundar a reflexão sobre o papel do pesquisador na condução das autoconfrontações. É interessante mencionar que as experiências vivenciadas durante a realização dessas pesquisas eram compartilhadas e discutidas em reuniões do Grupo de Pesquisa, nas quais os pesquisadores se reuniam para debater sobre os modos como vinham desenvolvendo sua investigação, a condução das AC, as diferentes realidades vivenciadas pelos professores e as necessidades de modificações nas AC diante disso, assim como outros aspectos que lhes chamassem atenção. Outro espaço de reflexão importante no sentido de promover a construção de críticas, novas compreensões, e porque não, novas propostas, foram as “missões de pesquisa”, uma das atividades previstas pelo projeto PROCAD, que tinha como objetivo promover o intercâmbio entre os pesquisadores. Também nessas ocasiões as diferentes formas de conduzir as autoconfrontações e o papel do pesquisador durante sua realização ocupavam lugar central nos debates.

Ficou evidente que as autoconfrontações, tal como propostas por Clot não podiam ser meramente “aplicadas” pelos pesquisadores. Esse procedimento não havia sido elaborado para contextos escolares e, além disso, no nosso caso, as escolas e os professores que participavam dos estudos não eram iguais e deveriam ser compreendidos em sua especificidade. Partindo de um ponto comum, os pesquisadores deveriam, então, construir novas formas de realizar as autoconfrontações que parecessem mais adequadas para cada contexto e objetivo específico de pesquisa.

Algumas perguntas tornavam-se centrais: os pesquisadores deveriam apenas questionar a atividade assistida ou intervir mais acentuadamente, também apontando possibilidades em relação à atividade realizada? Seria ético promover um movimento de ressignificação da atividade docente, o surgimento de novas necessidades de formação teórica e prática e não buscar construir, junto com o professor, novas formas de agir?

As dúvidas sobre intervir intencionalmente na atividade ou não, qual a extensão desta intervenção, como e quando ela deveria se dar, entre outras, impulsionaram a busca por novas formas de pesquisar. Como já apontado, os pesquisadores envolvidos nesse projeto eram estudiosos da Educação, muitas vezes com experiência na área, o que indicava a possibilidade de criação de Zonas de Desenvolvimento Proximal – ZDP – (VYGOTSKY, 1934/2001) visando ao desenvolvimento da atividade. Sendo assim, o papel do pesquisador no contexto de pesquisa deveria ser modificado para que se pudesse construir uma forma de participação que não somente permitisse conhecer melhor a atividade docente, mas também contribuir para o seu desenvolvimento.

Mas como pesquisar e intervir de modo a gerar transformações na realidade em questão?

Quais recursos teóricos, metodológicos e éticos são necessários?

Para discutir tais questões foi essencial que o grupo se dispusesse a rever e questionar seus próprios objetivos e práticas. Assim, junto com Mészáros (2010, p. 315) afirmamos que para compreender criticamente o movimento do real, temos que “elevar a autocrítica ao status de princípio metodológico”. Deste modo, afetados pela complexa e contraditória realidade de pesquisa vivida nestes anos, afirmamos “a intencionalidade de manter a crítica como norte e como companheira nesse caminho de investigar transformando, transformar na investigação e compreender para transformar” (AGUIAR et al., 2009, p.70).

Frente à intenção de mantermos a coerência teórico-metodológica no desenvolvimento de nossas pesquisas, nossa meta passou a ser o aprofundamento da fundamentação que nos permitisse adentrar no campo da pesquisa crítica interventiva de colaboração, repensando seus fundamentos, a adequação dos procedimentos de produção de informações até então utilizados e, dada a intenção de pesquisar e produzir movimentos/transformações na realidade, verificamos a urgência de debater a compreensão de transformação que nos guiaria.

A Noção de transformação:

Considerando a importância da transformação nesse arcabouço, decidimos aprofundar a discussão sobre este conceito. Importante esclarecer que ao focarmos processos de transformação, nos referimos necessariamente a processos não lineares, àqueles que se dão num movimento dialético, portanto histórico. Nosso entendimento é de que será no cotidiano escolar que os professores, assim como os outros atores que aí estão, poderão reproduzir o que está dado ou superar as contradições colocadas, produzir mudanças e saltos, criando novos modos de ser, pensar e agir.

Resta-nos afirmar que quando nos referimos aos processos geradores de superação na formação e, assim, de transformação, pressupomos, concordando com Duarte (1996), que para contribuir com a formação do sujeito “não se pode permanecer neste primeiro momento, o do conhecimento do que o indivíduo é, mas precisa se posicionar em relação ao vir a ser da individualidade humana” (p. 28).

A categoria contradição, neste momento, nos ajuda a compreender o processo constitutivo das transformações. Indica que no planejamento da pesquisa e da intervenção e nas discussões junto aos professores, grande atenção deverá ser dada aos processos promotores de transformações, como aqueles que impulsionam o questionamento do sujeito sobre sua atividade, que criam condições e possibilidades de negar o instituído. Assim, o sujeito pode, na medida em que se apropria da tarefa e a realiza, como atividade, negá-la tal como ela se apresenta e superá-la, produzindo o novo. Referimo-nos necessariamente a processos não lineares, àqueles que ocorrem em movimento dialético e, portanto, histórico.

Na busca por aprofundar tais questões e as relações entre pesquisa e intervenção, recorreremos a diversos autores. Nesta direção, Rizzini et al. (1999) usam a expressão “*pesquisa participativa*”, unificando princípios e metodologias da pesquisa participante/participativa e da pesquisa-ação, fazendo referência ao tipo de pesquisa proposto por Kurt Lewin, na década de 1940. Nessa abordagem espera-se uma mudança de comportamento dos envolvidos: pesquisadores e participantes são chamados a serem coautores, tanto no diagnóstico como na criação de alternativas para a realidade discutida, e o grupo, na sua totalidade, é

responsável pela análise dos resultados obtidos, pela construção do conhecimento e está engajado no compromisso de transformação da realidade.

No entanto, outros estudiosos posicionam-se de modo diferente sobre articulação de pesquisa e intervenção. Thiollent (2007, p. 16), denomina como pesquisa-ação “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Essas reflexões sobre a articulação entre pesquisa e intervenção têm nos aproximado também da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), discutida por Magalhães e colaboradores (2008, 2009, 2011). A PCCol, também está embasada na perspectiva Sócio-histórica. Além disso, traz contribuições no que se refere aos procedimentos de pesquisa que orientam a entrada no campo de forma comprometida com a colaboração, com uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), estabelecimento de objetivos comuns e uma postura de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa

Especialmente desenvolvidas em contextos escolares, a Pesquisa Crítica de Colaboração assume a intenção de intervenção comprometida com a transformação social e, primando pela organização da linguagem e tipo de relacionamento entre os participantes, agrega pesquisa e formação e cria a possibilidade dos participantes (incluindo os pesquisadores) aprenderem, por meio da participação coletiva na condução da pesquisa, e estarem comprometidos com a produção de conhecimentos significativos e com a transformação das práticas em foco.

A partir de estudos feitos sobre a proposta da PCCOL, em parte apresentados neste texto, avaliamos que a mesma traz elementos relevantes para a tarefa de fortalecer a relação entre pesquisa e intervenção buscada pelo grupo. Destaco, principalmente, a intencionalidade declarada de intervir na realidade e as orientações de como fazer com que essa intervenção ocorra de forma colaborativa e, não, prescritiva. Outro elemento contido nesta proposta que merece ser destacado e, incorporado como um referencial teórico-metodológico, é o compromisso com a colaboração, que redundará na adoção de uma postura de entendimento das necessidades do outro (os participantes da pesquisa), estabelecimento de objetivos comuns e uma postura de abertura para a aprendizagem de todos os envolvidos no processo de pesquisa, incluindo sempre o pesquisador e a contínua reflexão sobre sua prática de pesquisa. Por meio de práticas dialógicas intencionalmente planejadas, os participantes devem ser levados a refletirem sobre sua ação, questionarem suas escolhas, admitirem conflitos e incertezas, bem como desenvolverem uma prática sistemática de análise e interpretação dos discursos, com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações, novos conhecimentos e compreensões (MAGALHÃES, 2003, 2007, 2009).

Essa perspectiva já tem sido incorporada em algumas pesquisas realizadas por membros desse grupo de pesquisa que ainda estão em andamento (PENTEADO, 2013; FONTES, 2013; OLIVEIRA; DIETZ, ARANHA, no prelo).

Como um último aspecto essencial a ser agregado a esta discussão, retomamos o que acima foi denominado de “ horizonte a ser atingido”, ou, quem sabe, utopia, que, segundo Paulo Freire, pode ser entendida não como algo inatingível, mas que depende do esforço político dos homens. Trazemos para este debate, com a intenção de aprofundar nossa compreensão sobre esses complexos movimentos de

transformação que podem ser suscitados em contextos de pesquisas interventivas, colaborativas e críticas, algumas contribuições de Heller (1977), para quem a “catarse ética” ocupa lugar de destaque. Para a autora a catarse seria um momento propício à desalienação. Seria aquele instante em que a teoria, a reflexão científica, a homogeneização, as motivações morais seriam preponderantes e estariam absolutamente articuladas. Esses seriam momentos não usuais em que as escolhas enfrentam conflitos, tanto de ordem prática como moral. No entanto, segundo Heller (1977, p.158), as mudanças ocorridas somente poderão ser denominadas catárticas, se continuarem a ter ressonância nas esferas mais diversas da vida, pois se referem a momentos qualitativamente diferenciados em que, “[...] minha decisão moral ou minha assunção das responsabilidades são irreversíveis, não só objetivamente, mas também subjetivamente, *post festum* toda minha vida mudaria. Minha hierarquia de valores se ordenaria agora sobre a base do valor moral descoberto”.

Ao assumirmos esta compreensão sobre os movimentos de transformação e, mais do que isto, ao apontarmos que ela constitui nosso propósito de intervenção – claro que considerando em cada momento sua especificidade – explicitamos um aspecto essencial das práticas de pesquisa de nosso grupo.

Para finalizar, destacado a importância que tem tido para o grupo a noção de que o próprio percurso da investigação se constitui possibilidade de todos os participantes aprenderem. Ao conduzirmos coletivamente o processo de reflexão e discussão sobre a atividade docente, nos vemos também como profissionais que necessitam refletir sobre suas próprias ações em busca de possibilidades de transformação do seu trabalho.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda M. J ; BOCK A.M.B. Apreensão dos sentidos: a busca do método. IN: Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente. Magalhães M.C.C.; Fidalgo S.S. (Org), Ed. Mercado de Letras, 2011
- AGUIAR, Wanda M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sociohistórica. In: Psicologia Socio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001. p.95 - 108.
- AGUIAR, W.M.J, LIEBSNY B.; MARCHESAN E.; SANCHEZ S. A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio histórica. Bock e Gonçalves (Org.). São Paulo: Cortez, 2009.
- ARANHA, Elvira.M.G. O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CHAUI,M. Ideologia e educação. Educação e Sociedade, São Paulo, n.5, 1980
- CLOT, Yves. A Função Psicológica do Trabalho. São Paulo: Editora Vozes, 2006.
- CLOT, Yves. Trabalho e Poder de Agir. São Paulo: Editora Fabrefactor, 2010.

- DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotsky. São Paulo: Ed. Autores Associados, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1995
- HELLER, Agnes. Sociologia de la Vida Cotidiana. Tradução de José-Francisco Ivars e Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- Kosik, K. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia e personalidad. Buenos Aires. Ediciones Ciencias Del Hombre, 1978 Mészáros, I..
- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical Collaborative Research: Focus on the Collaboration Meaning and on Mediational Tools. In: ISCAR - INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVITY RESEARCH. Critical Literacy: a Cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. 2008, San Diego, California. v. 01, 2008.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p 53-78.
- MAGALHÃES, Maria Cecília C. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo- metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C., FIDALGO, Sueli S.(orgs) Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p
- MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. In: MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. 5ª Edição. São Paulo: Nova Cultural, coleção Os Pensadores, 1991.
- Mészáros, I. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004b.
- MITJÁNS, Martines. A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia IN: Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. Rey, Fernando González (Org.). São Paulo: Ed. Thomson. 2005.
- MURTA, Agnes Maria. Da Atividade Prescrita ao Real da Atividade: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica e da Clínica da Atividade. 222 p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia
- NEWMAN e HOLZMAN. Lev Vygotsky – o cientista revolucionário São Paulo, Edições Loyola, 1993).
- SOARES, Júlio Ribeiro. Atividade docente e subjetividade: sentidos e significados constituídos pelo professor acerca da participação dos alunos em atividades em sala de aula. Tese de Doutorado: PUC, 2011.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa Ação*. São Paulo: Cortez, 2007.
- VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. A Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VYGOSTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. (1934) A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001

A política de formação de professores do ensino fundamental para atender os alunos da educação especial

Maria Helena Michels, Márcia de Souza Lehmkuhl⁶⁸⁸

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a política de formação de professores do ensino fundamental, que atende alunos considerados da área da Educação Especial. Para tanto, foi analisado a formação inicial e continuada de professores a partir da política educacional das décadas de 1990 e 2000 no Brasil. Nossos procedimentos metodológicos incluíram a análise de documentos voltados a formação inicial e continuada na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina (Brasil) no período de 2005 a 2009. Além disso, foi desenvolvida análise da política nacional, referente a área da educação, buscando apreender qual perspectiva educacional está presente nos documentos de âmbito nacional voltados a formação de professores. Neste texto, primeiramente discutimos a formação de professores da Educação Especial, na atual reforma educacional brasileira (1990 e 2000) com o objetivo de perceber como está sendo proposta tal formação na política de inclusão. A análise da proposição de formação de professores da rede regular de ensino na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina é nosso objetivo central nesta investigação e será desenvolvido por intermédio da análise de 52 propostas de cursos certificados pela Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE (instituição governamental responsável pela área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina) para a rede regular de ensino, além da análise de outros documentos emanados do governo catarinense e de nível federal que organizam e propõem a formação dos professores. Buscamos os fundamentos do materialismo histórico dialético para dar sustentação a nossa investigação. O exame destas propostas de curso possibilitou-nos identificar o predomínio de cursos que tiveram como objetivo a divulgação dos princípios da educação inclusiva, em uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista. Assim as proposições de formação continuada de professores nesta área não rompem com as vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica presentes historicamente nas discussões centradas no diagnóstico, nos métodos e técnicas de ensino para os sujeitos da Educação Especial. Também evidenciou-se que as propostas de formação continuada e a formação inicial voltadas aos professores que atendem os sujeitos da Educação Especial não rompem com o que vem sendo indicado para os professores de maneira geral. Esse fato fortalece a tese da desintelectualização, instrumentalização, certificação e reconversão dos professores.

Palavras-chave: formação de professores; Educação Especial; política educacional.

Introdução

Buscando analisar, a partir da política educacional das décadas de 1990 e 2000 no Brasil, os encaminhamentos da formação inicial e continuada para professores do ensino fundamental para atender alunos da Educação Especial é que desenvolvemos a pesquisa aqui apresentada.

⁶⁸⁸ PPGE/UFSC

Em nossas análises buscamos as contribuições teóricas do materialismo histórico dialético. O que se refere a apreciação de política educacional procuramos respaldar nossos exames nas produções de Evangelista (2001), Moraes (2003) e Shiroma (2003). Sobre formação de professores temos Maués (2003), Shiroma e Evangelista (2003) e Falleiros, Pronko e Oliveira (2010) como principais interlocutores. Para as apreciações relativas a Educação Especial, autores com Bueno (1993), Michels (2006) e Kassar (2007) foram nossas bases teóricas principais.

Nossa base empírica contou com documentos nacionais e estaduais que encaminham a política educacional no Brasil e em Santa Catarina (Brasil), respectivamente, principalmente aquelas concernentes a formação de professores e a Educação Especial.

Buscando contribuir com as reflexões sobre a temática, organizamos este texto em subitens, nos quais, primeiramente discutiremos como está sendo proposta a formação da Educação Especial na atual reforma educacional brasileira (1990 e 2000) que tem a política de inclusão como principal encaminhamento. Em seguida desenvolveremos análises referentes a proposição de formação de professores da rede regular de ensino, na área da Educação Especial, no Estado de Santa Catarina. Para tanto analisaremos 52 propostas de cursos, certificados pela Fundação Catarinense de Educação Especial- FCEE, para a rede regular de ensino, além da análise de outros documentos emanados do governo catarinense e de nível federal que organizam e propõem a formação dos professores. Por fim, buscamos relacionar as proposições políticas analisadas com algumas perspectivas teóricas que, a nosso ver, dão contorno a política educacional e, especialmente a política de formação de professores.

A formação de professores para a educação especial na política nacional de perspectiva inclusiva

Nas últimas décadas observamos proposições políticas que acarretam mudanças que vão da organização do chamado sistema de ensino brasileiro, passando por ampliação do tempo dos alunos na escola, progressão continuada, avaliação em larga escala, entre outros.⁶⁸⁹ Para dar conta de tais alterações os professores são considerados, pela política educacional brasileira, como um dos principais agentes da reforma. Com isso observa-se a importância atribuída a sua formação constante nos documentos nacionais que sustentam tais propostas.

Buscando melhor explicitar essa relação, faz-se necessário analisarmos alguns documentos que tratam da temática em âmbito nacional. Os documentos aqui discutidos assumem caráter propositivo e normativo e versam sobre a formação de professores para a Educação Especial dos quais destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001b); a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).

⁶⁸⁹Saviani (2010) questiona a compreensão de que no Brasil exista um sistema educacional único.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, LDBEN nº 9304, em seu Capítulo V indica que devem atender aos alunos da Educação Especial professores especializados ou capacitados. Esta mesma lei determina que o professor especializado é que deve atuar com educandos com necessidades educacionais especiais e que sua formação deve ocorrer em nível médio ou superior. Também estabelece que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em colaboração, deverão promover a formação inicial, continuada, e a capacitação dos profissionais do magistério, podendo ser oferecidas nas modalidades a distância ou presencial. Já os professores capacitados são aqueles que comprovarem, na sua formação, conteúdos ou disciplinas da área da Educação Especial conforme consta na LDB e na Resolução n 2 de 2001 (BRASIL, 2001).

A partir de 2001, no Brasil, por intermédio da Resolução nº 02/01 (BRASIL, 2001), fica determinado que “os sistemas de ensino deverão matricular a todos os alunos, e às escolas caberá a responsabilidade de organizar o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando uma educação de qualidade para todos”. Este mesmo documento trata da formação de professores para a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais na educação básica e estabelecem que:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I- professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos [...]. (BRASIL, 2001a).

Já nos anos 2000, precisamente em 2006, as habilitações nos cursos de Pedagogia, que historicamente formou os professores da Educação Especial nas habilitações específicas (Educação Especial e/ou por deficiências), foram extintas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006.⁶⁹⁰ Esta Resolução, em seu Artigo 5º consta, como função do Curso de Pedagogia, formar profissionais que atendam a diversidade, dentre elas, os alunos com necessidades especiais. Com essa determinação vários cursos de Educação Especial, que forma o Educador Especial e não o professor, são abertos no Brasil. Especificamente no estado de Santa Catarina, após esta resolução, surgiram oito cursos de Educação Especial, todos em universidades privadas do estado. Estes cursos, em grande parte, estão sendo oferecidos por intermédio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que, segundo consta no site do programa: “é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES”.⁶⁹¹

Em relação a formação continuada, ou em serviço, que também possibilita formação aos professores para atuarem com alunos da Educação Especial, vale destacar o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (BRASIL, 2006). Este tem como objetivo disseminar a política de educação inclusiva, apoiando a formação de professores nessa perspectiva e, conforme o Ministério (MEC, 2010)⁶⁹², o programa é “voltado à formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da organização de cursos presenciais, realizados [nos] municípios-polo

⁶⁹⁰ Sobre a formação de professores para a Educação Especial nas habilitações do curso de Pedagogia ver Michels (2004); Em relação a reformulação do curso de Pedagogia ver Triches (2010).

⁶⁹¹ Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> em 10/07/2013.

⁶⁹² Informações coletadas no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

de todas as regiões brasileiras”. Por intermédio desse Programa, o MEC disseminou cursos de formação continuada para os professores para divulgar e implementar a política de educação inclusiva.⁶⁹³

Faz-se importante destacar que em 2008 foi publicado pelo MEC o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que indica como meta principal “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008, p. 8).

Para o acesso e a permanência destes sujeitos na escola regular, o MEC apresenta o atendimento na área da Educação Especial que será desenvolvida por meio do atendimento educacional especializado (AEE). Este é responsável por “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008, p. 10). O que se refere a formação de professores este documento explicita que:

*Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, **inicial e continuada**, conhecimentos gerais para o **exercício da docência** e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. Esta formação deve contemplar **conhecimentos de gestão** de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p. 17 - 18). [Sem grifos no original]*

Destaca-se que os conceitos de docência e de gestão aparecem fortemente marcados neste documento, assim como naqueles referentes a formação de professores de maneira geral. A docência é apresentada em seu sentido alargado indicando ampliação no que se refere as atividades e ao lócus de atuação desse profissional. Ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) é dada centralidade, considerado o lócus privilegiado de atuação desse profissional, como é possível observar no Decreto 6.571 de 2008. A gestão assume lugar de destaque nessa formação com a qual o profissional deve estar apto a gerir no e para a constituição de um sistema educacional inclusivo e para “administrar” os recursos específicos do AEE. Estes indícios nos levam a compreender que se evidencia a necessidade de formar um novo professor para atender a essa “nova” demanda o que torna a tese denominada de reconversão docente bastante promissora.⁶⁹⁴

No final dos anos 2000, a Resolução CNE/CEB nº 04, de 01 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009) que regulamenta o atendimento especializado do AEE, corrobora com o propalado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ao afirmar que, para atuar no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite a atuar com essa modalidade de ensino e também formação específica na área de Educação Especial. O documento não esclarece se a formação inicial deve ser em Pedagogia e qual formação específica o professor deverá ter para a Educação Especial, se inicial ou continuada.

⁶⁹³ Sobre esse programa, ver Borowsky (2010).

⁶⁹⁴ Esta tese será mais bem desenvolvida no terceiro item deste artigo.

Observa-se que os documentos concernentes às décadas de 1990 e 2000 assumem a perspectiva inclusiva como carro chefe. A formação de professores para atuarem com estes sujeitos, neste período, está estritamente relacionada a política de inclusão e, mais ao final do período, ao AEE, entendendo este como modelo central da perspectiva inclusiva.

Educação e a política de inclusão

No interregno 1990-2010 a educação no Brasil passa a assumir um novo papel e a política de inclusão adquiriu fundamental importância nessa proposição. Não estamos considerando somente a política de inclusão referente aos sujeitos da Educação especial mas aqueles que historicamente ficaram fora da escola. Segundo Michels (2006, p. 407), uma das tarefas destinadas à educação, à escola e aos professores é a “inclusão dos alunos que historicamente foram excluídos da escola. A inclusão, então, aparece como propulsora de uma nova visão da escola. Agora sob a narrativa do respeito às diferenças, oportuniza-se educação diferente para ‘compensar’ as diferenças sociais”.

Neste sentido, há um deslocamento, nas políticas educacionais, de conceitos centrais como exploração/expropriação para conceitos periféricos como exclusão/inclusão (LEHER, 2010).

Segundo Freitas (2002) os custos econômicos, sociais e políticos na educação são tidos como questões cruciais nas políticas neoliberais. Para diminuir os gastos com educação propõem, por exemplo, a redução do número de repetência e a evasão escolar que, nesta perspectiva, aumentam os custos.⁶⁹⁵ Porém, a base meritocrática continua a ser a que explica o sucesso ou fracasso escolar que leva a exclusão. Em outras palavras a exclusão que poderia ser compreendida como resultado das relações sociais mais amplas, agora assume caráter “subjetivo” uma vez que incide sobre o sujeito a responsabilidade por sua própria exclusão.

É no bojo das políticas neoliberais que a perspectiva inclusiva é gestada. Assumindo caráter fragmentário e focalizado, a inclusão como política destinam-se a grupos específicos (políticas focais) que, segundo Leher (2009), organiza a verba pública que divide as categorias de excluídos em subgrupos e focaliza a educação como a solução para a exclusão social. Para o autor, tais políticas visam o atendimento de determinados grupos excluídos da escola e conseqüentemente da sociedade.

Um dos grupos focais da política de inclusão refere-se aos sujeitos da Educação Especial sob os quais várias ações pretensamente inclusivas, envolvendo a assistência social e a educação, estão sendo desenvolvidas pelos governos nacional, estaduais e municipais, como o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, Programa Incluir e Programa Escola Acessível. “Essas ações são implantadas a partir da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais” (KASSAR, 2007, p. 23), tais como: Declaração de Jomtien em 1990 (Declaração Mundial sobre a Educação para Todos), Declaração de Salamanca em 1994 (Declaração das Nações Unidas sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais) e Declaração de Guatemala em 2001 (Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência) — todas interferiram diretamente na elaboração das políticas para a área da Educação Especial.

⁶⁹⁵ Para amenizar os custos, a estratégia é criar meios de “progressão continuada diferenciadas no interior da própria escola, alterando o ‘metabolismo do sistema escolar’ de forma a reforçar práticas de interiorização da exclusão” (FREITAS, 2002, p. 304, grifos do autor).

A Educação Especial é tratada como se estivesse fora das relações sociais. Para Bueno (1993) a política inclusiva retira de pauta as relações sociais mais amplas que perpassam a educação e a sociedade brasileira. Para o autor, as políticas de inclusão são propostas como se estivessem fora das relações de classes sociais, “como se o processo de marginalização ocorresse somente em função de suas dificuldades específicas, sem que se estabelecesse relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão-participação das camadas subalternas inerentes ao desenvolvimento capitalista” (BUENO, 1993, p. 138). Nesse sentido, as políticas de inclusão na área da Educação Especial colocam no mesmo patamar o sujeito vindo de classes sociais abastadas e o sujeito das camadas populares. Este último,

*além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de **terceira classe**: os de primeira são aqueles que se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos extratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, **tutelados e assistidos** por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de **terceira** que além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade (BUENO, 1993, p. 139, grifos do autor).*

É tendo a política de inclusão como base que se propõe a formação de professores para a Educação Especial no Brasil e, **em particular, em** Santa Catarina.

As propostas de formação inicial e continuada de professores para a educação especial em santa catarina

Conforme pesquisa desenvolvida em Santa Catarina no período de 2006-2008, os professores que atuam na Educação Especial tem, assim como em todo o Brasil, sua formação inicial em diferentes lócus, níveis e modalidades. Com a análise dos microdados do INEP referentes ao AEE no Município de Florianópolis, por exemplo, ainda encontramos profissionais atuando sem formação específica em Pedagogia (habilitação Educação Especial) ou Licenciatura em Educação Especial.⁶⁹⁶

Se observarmos a formação inicial dos professores do ensino regular no estado catarinense, nos diversos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, podemos perceber que há uma pulverização de informações. Essa área, em muitos casos, é tratada em uma disciplina, de caráter geral onde encontramos a influência tanto da área médica como da psicologia para explicar questões pedagógicas referentes aos sujeitos da educação especial.

Ouvindo alguns professores da rede regular de ensino (tanto dos municípios como do estado) observa-se que a centralidade da formação está no discurso da inclusão (todos têm direito; devem estar na escola; os que não usufruírem dela ensinarão aos demais a conviver com as diferenças; entre outros).⁶⁹⁷ Contudo, esta mesma formação secundariza questões como o “como ensinar” e “o que ensinar a esses alunos”.

Em relação a formação inicial, então, o que concerne a proposição pedagógica ainda necessitamos de estudos mais aprofundados. Porém, o que temos analisado até o momento nos permite afirmar que há uma centralidade na utilização de recursos, instrumentos e métodos que estão estritamente relacionados ao diagnóstico dos sujeitos. Isso nos remete a permanência do modelo médico nas formações iniciais mesmo

⁶⁹⁶ DIAS e MICHELS (2012) vem desenvolvendo pesquisa intitulada “A concepção de ensino/aprendizagem na formação inicial de professores que atuam com alunos sujeitos da Educação Especial” tendo por base os microdados do INEP.

⁶⁹⁷ Esses professores foram ouvidos durante processo de pesquisa e de estágio curricular.

quando tratamos da política de inclusão. Tal modelo consolida a perspectiva apontada por Freitas (2002) da “exclusão subjetiva” uma vez que, ao inserirem os alunos da Educação Especial nas escolas regulares, em suas classes comuns, tendo o diagnóstico clínico como definidor de suas possibilidades acadêmicas, responsabilizamos estes sujeitos pelo seu própria fracasso.

Podemos considerar, então, a formação continuada (ou em serviço) desses profissionais a estratégia mais adequada para dar conta da escolarização desses alunos?

Buscando responder tal questão Lehmkuhl (2011) analisou um grupo de proposições de formação continuada de professores na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina, oferecida pela Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) no período de 2005 a 2009. Examinando 52 propostas de cursos certificados pela FCEE, oferecidos aos professores da rede regular de ensino.

Lehmkuhl (2011) analisou os cursos que continham em seus objetivos, justificativas e conteúdos caráter pedagógico, desconsiderando (para efeito desse texto) aqueles que objetivavam a formação nas áreas de reabilitação (fisioterapia, fonoaudiologia entre outros). Sua finalidade com este estudo foi discutir os aspectos pedagógicos, o atendimento especializado, enfatizando a relação ensino e aprendizagem, o planejamento, o currículo, o desenvolvimento de metodologias específicas e a avaliação.

Das 52 propostas de curso, 25 (46%) estavam relacionadas aos sujeitos com diagnóstico de deficiência auditiva. Outras 22 propostas de cursos (ou 44%) se referiram as questões pedagógicas, utilizando o termo prática pedagógica e seis abordaram a temática de planejamento — igual número para processo de avaliação. Em relação ao foco dos trabalhos, constatamos que 23 propostas de curso tinham como foco o ensino em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e somente seis propostas utilizaram termos como planejamento, avaliação e adequação curricular para tratar das questões pedagógicas.

Com esta pouca referencia nos cursos sobre aspectos pedagógicos podemos afirmar que esta formação continuada tem assumido caráter instrumental e tecnicista. Lehmkuhl (2011) afirma que mesmo nos cursos que apresentavam caráter predominantemente pedagógico, com ênfase no termo prática pedagógica (48% das propostas para a rede regular de ensino) orientavam-se para o “saber fazer”, para a resolução dos problemas imediatos ou saber atender os alunos (sujeitos da Educação Especial) sem a preocupação com a crítica do fazer prático, uma forma de “desintelectualização do professor” (SHIROMA, 2003, p. 20) em nome de um novo “modelo técnico” (MORAES, 2007, p. 6), conforme discutiremos a seguir.

As 52 propostas de formação, voltadas para a rede regular de ensino foram organizados a partir da deficiência e não pelas questões educacionais. A autora observa que a permanência do modelo médico-pedagógico, onde as questões biológicas definem as práticas pedagógicas, influenciam a formação desse profissional, mesmo tendo a inclusão como política. Lehmkuhl (2011) verificou esse fato na significativa concentração de propostas que tiveram como principal objetivo discutir a deficiência auditiva e as necessidades educacionais especiais, mesmo referindo-se, nos objetivos e nas justificativas, à prática pedagógica e ao encaminhamento na perspectiva de educação inclusiva.

Em outras palavras, é o diagnóstico dos sujeitos da Educação Especial que organiza a política de formação continuada de professores na área da Educação Especial em Santa Catarina, o que denota contradição, já que os documentos que orientam e normatizam a política da área em Santa Catarina assume a perspectiva de Educação Inclusiva.

A formação de professores na reforma educacional: qual base teórica a sustenta?

Compreendemos que as reformas educacionais estão relacionadas as mudanças na estrutura da sociedade e no processo de trabalho que passa a exigir outro tipo de trabalhador, mais “flexível, eficiente e polivalente” (MAUÉS, 2003, p. 91). Faz parte desse processo reformista a disseminação de “conceitos, categorias e termos, de modo a torná-los condizentes com os emergentes paradigmas que referenciaram as reformas almejadas para a educação brasileira e latino-americana” (MORAES, 2003, p. 9).

Na Educação Especial, passe-se a adotar expressões que hoje, muitas vezes, são tomadas como própria da área como: inclusão, educação inclusiva, competência, sociedade civil, solidariedade, equidade e sujeito de direitos, disseminando determinadas formas de encaminhamento de política e conseqüentemente de formação de professores. Esses conceitos se coadunam com a proposição de uma política inclusiva, atribuindo sentidos à política educacional e referendando uma perspectiva que vem se tornando hegemônica, ou como denomina Neves (2010), “uma nova pedagogia da hegemonia”.

Segundo Moraes (2003, p. 8), a reforma educacional dos anos 90 e 2000 causou um verdadeiro “transformismo” com leis, decretos, pareceres, resoluções. Ações foram insistentemente divulgadas como algo novo, inovador. Evangelista (2001, p. 2) analisa que a insistência de uma reforma “diferente”, “um marco de uma nova era”, fez parte da reorganização da sociedade burguesa para manter a hegemonia de seus interesses, principalmente “tendo em vista convencer o público alvo de suas reformas de que elas são ‘novas’”.

Neste contexto a requalificação dos professores é dada pelas proposições políticas e a formação como eixo principal visando à sua profissionalização⁶⁹⁸.

Para Shiroma (2003, p. 74) com a proposta de “professor-profissional”, exigem-se níveis cada vez maiores de ensino e de formação continuada do professor, enfatizando o “saber fazer”, a prática docente, e deslegitimando a relação dos conhecimentos teóricos e práticos. Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 11), “o discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso aprender a empregar convenientemente os conhecimentos adquiridos”.

Essa formação centrada na prática, observada nas proposições de formação continuada de professores para a Educação Especial em Santa Catarina, está relacionada à perspectiva da competência que segundo, Falleiros, Pronko e Oliveira (2010, p. 92),

extrapolou a educação básica, influenciando profundamente as áreas voltadas à formação profissional no Brasil do século XXI. Ao mesmo tempo em que se moldou no país um novo ‘sistema nacional’ de formação técnico-profissional, seus centros formadores e escolas técnicas passaram a se responsabilizar por emitir certificados de competências aos trabalhadores, ‘flexibilizando’ a formação técnica [...]e reforçando comportamentos ético-políticos adequados ao consenso e a coesão social necessários à reprodução do capitalismo contemporâneo.

Segundo Maués (2003, p. 104) o objetivo maior de promover a formação continuada, no processo de reforma, é

⁶⁹⁸ O termo “profissionalização” é entendido aqui como uma forma de “melhoria da qualidade dos serviços fornecidos por meio do aprimoramento das habilidades e conhecimento dos praticantes” (HOYLE; JOHN, 1995, apud SHIROMA, 2003, p. 16).

a adaptação às exigências postas pelos governos, que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado. [...] também como uma forma de reparar as lacunas e as deficiências da formação inicial [...]. Desta maneira a formação contínua viria a contribuir, em certa medida, para o aligeiramento da formação inicial, tendo em vista que ela não atenderia às demandas sociais. Além disso, como as transformações em todos os domínios do conhecimento têm-se dado de forma acelerada, caberia à formação inicial apenas dar as noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua.

Percebemos, tanto em relação à política de formação inicial quanto a continuada (ou em serviço), alguns encaminhamentos constantes na política educacional brasileira. O primeiro deles refere-se a profissionalização docente que, estudada principalmente por Shiroma e Evangelista (2003), mostra a estreita relação entre Estado e gerencialismo. Segundo as autoras, há uma indicação clara nas políticas educacionais de que o Estado deve gerir o conjunto do magistério que deve ser por ele controlado. Para tanto, há necessidade de um “novo” profissional da educação sob o qual a formação tem papel definidor para torná-lo responsável, competente e competitivo. Para tanto, lhes são requeridas três habilidades: a técnica, a de gestão e a de agir de forma empreendedora (SHIROMA E EVANGELISTAS, 2003). Tais habilidades fazem parte da racionalidade presente na profissionalização.

A desintelectualização do professor é segundo encaminhamento presente na política de formação de professores. Para Shiroma (2003), a formação dos profissionais da educação vem centrando-se em conceitos como competência, excelência, mérito, produtividade, que são considerados conceitos capazes de “seduzir” os profissionais da educação. Corroboram com tais conceitos a centralidade na prática, indicada pelo Ministério da Educação do Brasil, como oposição direta a teoria, que disponibiliza ao professor conhecimentos que o possibilite improvisar, intuir e julgar as ações mais pertinentes ou eficazes para solucionar problemas imediatos. Desses elementos pode-se derivar a tese da desintelectualização do profissional da educação tornando-os práticos e dirimindo sua capacidade de intervenção crítica.

Outro ponto que vem tomando centralidade nos encaminhamentos políticos para a área é a certificação dos professores. É possível observar, em vários documentos nacionais, o valor dado a certificação tanto referente a formação inicial, quanto a continuada. Esse encaminhamento pode ser percebido quando o governo atrela o rendimento escolar dos alunos diretamente a formação dos professores. Porém, a política de avaliação de resultados desconsidera outros fatores como as condições de trabalho desses profissionais e mesmo qual formação lhe foi destinada (SHIROMA; SCHNEIDER, 2008). Esta certificação vem sendo atrelada a remuneração (também denominada de incentivo) que forja a fragmentação entre os profissionais da educação, impulsionando o individualismo, a lógica da meritocracia, a competição. “Nessa perspectiva, podemos entender que essa lógica de formação, calcada na certificação, procura avaliar e identificar os professores eficazes, com perfil e ‘competências’ capazes de melhorar o desempenho dos alunos” (MICHELS, SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p. 31)

Todos esses fatores estão atrelados também a proposição de que a formação de professores deve fazer com que esses profissionais atuem em um espectro cada vez maior de funções. Esse profissional deve ser o mais flexível possível e o mais aberto às diversidades de sua profissão. Segundo Mello (apud EVANGELISTA e TRICHES, 2008, P. 3) “Há um reconhecimento unânime de que os desafios colocados à escola atualmente exigem do trabalho educativo um patamar profissional muito superior ao hoje existente, o que sugere uma espécie de **reinvenção** da profissão docente”. Para formar esse profissional assistimos a

uma proposição de formação restrita teoricamente e alargada em relação a suas ações. Em síntese, é necessário operar uma reconversão docente onde o saber teórico sucumbe ao saber fazer.

Consideramos que estes sejam alguns dos elementos que compõem o debate a cerca da formação de professores, observando-se, também, as particularidades no modo de apreender cada um desses encaminhamentos observáveis nos diferentes níveis e modalidades da educação, especificamente na Educação Especial.

Considerações

Com as análises aqui empreendidas consideramos que os “novos” encaminhamentos das políticas de Educação Especial proferidos nos documentos legais e orientadores, nacionais e estaduais, contem muitos elementos que historicamente compõe a Educação e, especificamente, a Educação Especial. O mesmo ocorre na política de formação de professores, tanto inicial como continuada, na área da Educação Especial no Estado de Santa Catarina. Em ambos os casos evidenciam-se as vertentes pedagógicas presentes há muito tempo nessa área (a médico pedagógica e a médico psicológica).

Também se evidencia que as propostas de formação continuada e a formação inicial voltada aos professores que atendem os sujeitos da Educação Especial não rompem com o que vem sendo indicado para os professores de maneira geral. Esse fato fortalece as teses referentes a desintelectualização, instrumentalização, certificação e reconversão dos professores.

Isso significa que, mais uma vez na história, a formação de professores está no centro das preocupações políticas. Não para que mudanças estruturais ocorram mas para garantir mudanças que possibilite a manutenção das relações existentes. Formar o professor da Educação Especial para assumir a perspectiva inclusiva como a que possibilitará uma nova visão sobre as relações concretas estabelecidas com os sujeitos da Educação Especial, sem tratar de suas condições objetivas (que dizem respeito sim ao diagnóstico, mas principalmente as condições sociais e econômicas desses sujeitos) é a expressão da subjetivação da exclusão.

Referência:

BRASIL. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. (2006a) *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Brasília.*

_____. (2008) *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília/DF.*

_____. (2001a) *Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB.*

_____. (2001b) *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.*

- _____. (2006) Resolução CNE nº1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília/DF.
- _____. (2009) Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF.
- BUENO, José Geraldo Silveira. (1993) Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ.
- DIAS, Mariana L.; MICHELS, Maria Helena. (2012). A concepção de ensino/aprendizagem na formação inicial de professores que atuam com alunos sujeitos da Educação Especial. Poster apresentado na SEPEX/UFSC, Florianópolis.
- EVANGELISTA, Olinda. (2001) Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil. In: LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, Edaguimar Orquizas (Org). **Políticas educacionais e qualificação docente**. Cascavel/PR, p. 13-30.
- EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. (2008) Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: Anais VII Seminário REDESTRADO “Nuevas Regulaciones en América Latina”, Buenos Aires/Argentina, 3 a 4 de julio de 2008. CLACSO; AGENCIA: Argentina.
- FREITAS, Luiz Carlos. (2002) A internalização da exclusão. Rev. Educação e Sociedade, v. 23, n. 80, p. 299-325.
- KASSAR, Mônica; ARRUDA, Elcia E. de; BENATTI, Marielle M. S. (2007) Políticas de inclusão: O verso e o reverso de discurso e práticas. In: JESUS. D.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, Maria Aparecida S. C.; VICTOR, S. L.(Orgs.). Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação. Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/FACITEC, p. 21-31.
- LEHER, Roberto. (2009) Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela (Orgs). Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações. Araquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica.
- _____. (2010) Uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. Prefácio. In: NEVES, Lúcia M.W. (Org). Direita para o capital e esquerda para o social: Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, p. 11-22.
- LEHMKUHL, Márcia de Souza. (2011) Educação Especial e Formação de Professores em Santa Catarina: Vertentes médico-pedagógica e psicopedagógica como base da formação continuada. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis.
- MAUÉS, Olgaíses C. (2003) Reformas internacionais da educação e formação de professores. Revista Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 118, p. 89-117.
- MICHELS, Maria Helena. (2004) A formação de professores da educação especial na UFSC (1988-2001): Ambigüidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico. Tese de Doutorado: PUC, São Paulo.
- _____. (2006) Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. Revista Brasileira de Educação. v. 11, n. 33, set./dez, p. .

- _____, SHIROMA, Eneida e EVANGELISTA, Olinda. (2011) Quatro teses sobre política de formação de professores. In: SALLES, Heloisa e MICHELS, Maria Helena. Práticas Pedagógicas: Política, currículo e espaço escolar. São Paulo: Junqueira e Marin Editores, p. 21 - 40.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). (2003) Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A.
- _____. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. (2007) Texto base para o minicurso Indagações sobre o conhecimento no campo da educação, GT 17, 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.
- NEVES, Lúcia Maria W. (Org.).(2010) Direita para o capital e esquerda para o social: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã.
- SAVIANI, D.2010SAVIANI, Dermeval. (2010) Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 15, p. 380-393.
- SHIROMA, Eneida Oto. (2003) O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de. (Org.) Iluminismo às avessas: Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, p. 61-79.
- _____; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (2007) Política educacional. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- _____; SCHNEIDER, Mara Cristina. (2008) Certificação e gestão de professores. In: VII Seminário REDESTRADO "Nuevas Regulaciones en América Latina, Anais... Buenos Aires: CLACSO; AGENCIA: Argentina, 3 a 4 de julio de 2008. Argentina.
- _____; EVANGELISTA, Olinda. (2003) Profissionalização: da palavra à política. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Olinda. (Orgs.). Formação de professores: Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, p. 27-45.
- TRICHES, Jocemara.(2010) Organizações multilaterais e curso de pedagogia: A construção de um consenso em torno da formação de professores. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis.

Cartas de professores iniciantes em escolas rurais: histórias de vida-formação

Lúcia Gracia Ferreira, Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Resumo:

O trabalho proposto é um recorte de uma pesquisa de doutoramento e tem como temática central a formação dos professores da zona rural em início de carreira. O objetivo consiste em analisar como se configuram as práticas de (auto)formação nos anos iniciais da carreira docente de professores rurais, através de dispositivos expressos nas narrativas (auto)biográficas. Assim, esta pesquisa buscou responder o seguinte questionamento: Como a narrativa (auto)biográfica se configura prática de formação de professores da zona rural nos anos iniciais da carreira docente? A partir da abordagem (Auto)biográfica e do método das histórias de vidas, foram trocadas cartas com dois professores que atuavam na zona rural dos municípios de Macarani e Maiquinique, no interior do estado da Bahia/Brasil durante o ano de 2011 e início do ano de 2012, no intuito de conhecer como falavam de si, da sua profissão, do trabalho docente e do contexto onde desenvolviam esse trabalho. Na perspectiva da pesquisa-formação, em que, ao mesmo tempo em que se geram dados e informações de pesquisa, os participantes experimentam um processo formativo - as cartas foram trocadas e utilizadas como instrumentos formativos. As narrativas (auto)biográficas possibilitam a formação a partir das experiências e aprendizagens adquiridas ao longo da vida, na dimensão da vida pessoal e profissional. Nestas estão presentes as temporalidades (passado, presente e futuro) e revelam lembranças e recordações; memórias de um tempo na dimensão da historicidade. Dessa forma, pudemos compreender como os professores iniciantes, que atuam na zona rural, são formados e como falam e escrevem de si no início da docência. Através das cartas muitos aspectos da vida pessoal e profissional desses professores foram revelados. O estudo evidenciou que a questão do contexto rural já fazia parte da vida deles antes de se tornarem professores rurais, por já terem morado na roça; a questão de gênero também sobressaiu, através de aspectos que marcam aspectos considerados culturalmente como mais femininos e masculinos. Também as narrativas sobre as turmas em que davam aula, as aulas e a prática pedagógica se fizeram presentes, marcando as escritas desses professores e perfazendo as suas histórias. Assim, esta pesquisa traz uma contribuição significativa quando possibilita conhecer, por meio de suas cartas, os professores rurais em início de carreira, que quase sempre são relegados ao esquecimento.

Palavras-chave: formação, professores rurais, professores iniciantes.

Introdução

Este trabalho sobre cartas de professores iniciantes da zona rural se constitui em um trecho de uma pesquisa em andamento intitulada “Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e práticas de formação”, desenvolvido no curso de doutoramento, na Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. de maneira tímida e inicial, este representa uma primeira interpretação das cartas que foram trocadas, no período entre o ano de 2011 e 2012, com os colaboradores da pesquisa.

A pesquisa foi sendo realizada nos municípios de Macarani e Maiquinique, no interior da Bahia. Estes foram escolhidos por fazerem parte do Território de identidade 08 – Itapetinga, que se constitui como consequência da nova formação regional da Bahia, composto por 13 municípios. Foi solicitada autorização para a realização da pesquisa em cinco municípios desse território, mas apenas nos dois citados houve disponibilidade de colaboradores.

Assim, a pesquisa foi realizada partir da abordagem (auto)biográfica e do método das histórias de vida. Teve como fontes de coleta de dados instrumentos como questionário, cartas, entrevista narrativa e diário (auto) biográfico. Nesse trabalho, serão enfocadas somente as cartas, mas estará exposto o perfil dos participantes coletados através do questionário.

Os colaboradores dessa pesquisa são uma professora do município de Macarani e um professor do município de Maiquinique. Após a aprovação do projeto de tese pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFSCar, foi solicitada autorização para a realização da pesquisa e, a partir do deferimento da solicitação teve início a troca de cartas.

O início da carreira

A formação inicial somente não é suficiente para a aprendizagem da docência. É necessária uma formação contínua, pois essa aprendizagem se dá num conjunto de teoria e prática, mas a formação pela reflexão nos permite pensar na possibilidade também de melhorar o ensino através da prática pedagógica. É válido ressaltar que o professor deve buscar fazer uma reflexão interior, uma autoreflexão a fim de se autoavaliar, pois:

O professor reflexivo faz de sua práxis espaço de análise crítica e local de formulação de conhecimentos e teorias. Não é alguém que descarta as construções teóricas já produzidas ou que dá extremado valor à prática cotidiana e os conhecimentos que advêm dela, mas sim estabelece uma relação estreita entre ambas, de forma a considerá-las preponderantes para o alcance da tão almejada qualidade da educação (DINIZ-PEREIRA; CAÑETE, 2009, p.20).

Diniz-Pereira e Cañete (2009) apontam para a necessidade do professor de ser crítico, reflexivo, pois o professor que articula teoria e prática numa busca da práxis e da qualidade da educação tem melhor condições de promover as mudanças tão almejadas. A formação enquanto processo de reflexão é necessária porque, como diz Zeichner (1993, p. 17):

Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação e do modo como fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começar a ensinar.

Assim, o processo formativo e a atuação dos professores apresentam vinculação com o contexto social, histórico, político, econômico e cultural em que estão inseridas a educação e as suas práticas. De acordo com Tardif (2002), os docentes utilizam, no cotidiano de suas atividades, conhecimentos que estão articulados às suas vivências, aos seus saberes e as suas competências sociais.

O desenvolvimento profissional não é tido como uma série de acontecimentos, mas como um processo que é influenciado por questões pessoais, profissionais e contextuais. Para algumas pessoas ele parece ser

algo estanque, linear, mas para outras, cheia de mudanças, oscilações, descontinuidades, regressões (LIMA, 2006). Assim, é possível afirmar que os primeiros anos da carreira docente são realmente muito difíceis, já que os professores ainda estão em processo de conhecimento e adaptação à profissão. Mas nesse período, elementos como saberes e a prática pedagógica, situam-se como auxiliares na produção de muitos outros conhecimentos que auxiliam também na formação do professor.

Intento aqui um estudo do início da carreira profissional docente como um dos eixos desse trabalho, pois se acredito que os modos singulares de ser professor em um ciclo no qual os saberes docentes estão marcados muito mais pelas experiências escolares do que pela experiência da profissão recém inaugurada – os anos iniciais da carreira - é relevante no processo de formação. Nóvoa (2006, p. 11) fala que:

Os primeiros anos de exercício nas escolas são essenciais para a configuração da identidade profissional docente. É nesse período curto que se joga o futuro de muitos professores, que se define uma relação mais ou menos confortável com o trabalho escolar [...] Infelizmente, somos deixados muitas vezes isolados nesta fase tão decisiva do nosso percurso. Sem ninguém com quem possamos dialogar. Sem ninguém para partilhar dúvidas e incertezas. Sem ninguém que nos ajude a superar os dilemas de uma profissão tão exigente.

O início da carreira é considerado como um “choque com a realidade” por remeter ao confronto inicial vivenciado pelos professores no exercício da profissão (HUBERMAN, 2007). Esse período é tido como aquele que os docentes sofrem os primeiros impactos com a realidade escolar e que os levam a reflexão sobre sua formação e prática pedagógica (SILVA, 1997). Silva refere-se a cinco categorias de manifestações indicadoras do choque com a realidade, sendo: 1) percepção dos problemas; 2) mudanças de comportamento; 3) mudanças de atitudes; 4) mudança de personalidade; 5) abandono da profissão.

Nesse período de iniciação a docência, há por parte dos professores muitas perspectivas sobre o ato de ensinar (é tido como período de desafios), em que cada experiência vivenciada no início da carreira testa a capacidade de sobrevivência a esse processo de desenvolvimento profissional. Também são vivenciadas as discrepâncias existentes entre a teoria aprendida durante a formação inicial e a realidade da vida na escola, caracterizado pela maneira como foram formados e pelas constantes mudanças sociais, e este período se transforma num contexto propício ao aparecimento de dilemas. Isso se dá porque estes professores estão inseridos num sistema de ensino que os deixam entregues a si próprios, a sua própria sorte, sem um apoio estruturante (SILVA, 1997).

A docência também é vivenciada nos primeiros anos da carreira como uma descoberta, e essa iniciação tem se revelado como importante fase no processo de aprender a ser professor. Nesse estudo, considero professores em início de carreira, aqueles que tenham até cinco anos de docência, segundo a concepção de Tardif (2002). Estes professores têm muitas de suas práticas vinculadas aos desafios e dilemas (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Destaco da pesquisa de Ferreira (2010), realizada com professoras da zona rural do município de Itapetinga-BA, durante os anos de 2008 e 2009, o fato das professoras mais experientes, ou seja, com mais tempo na docência serem as que melhor realizavam um trabalho docente. Isso explica que os professores mais experientes trabalhavam com a realidade dos alunos e que os professores que estão em início de carreira, mas que atuam na zona rural tem maior proporção de encontrar grandes desafios no desenvolvimento profissional. Nesse segundo, entendo que o começo da profissão docente já institui um

processo que revela insegurança e dúvidas e é fato que iniciar a carreira docente na zona rural, em uma classe multisseriada, agrava ainda mais esse problema.

Entender os caminhos da aprendizagem da docência, trilhados por professores da zona rural em início de carreira é entender como esses profissionais se tornam professores, como constroem a sua identidade docente, já que esta é confrontada com uma formação que é urbana, mas que a prática é iniciada no meio rural. É entender como constroem saberes naquele contexto e para aquele contexto, conforme observam Araújo e Oliveira (2012). Tudo isso me leva, a questionar sobre a necessidade do professor reflexivo para atuar na zona rural, aquele que não se contenta com a rotina, mas que faz de sua prática, todos os dias uma nova prática, baseada num trabalho de reflexão sobre o seu trabalho e desenvolvimento profissional.

As cartas...

A proposta das cartas foi de serem trocadas por um período de um ano letivo, no caso, do início do ano de 2011 ao início do ano de 2012. Estas foram trocadas através do correio eletrônico, do correio tradicional (convencional) e de portadores.

Essas cartas configuram-se como textos epistolares e é uma importante fonte de pesquisa por possibilitar o diálogo entre os colaboradores da pesquisa e a pesquisadora e é uma fonte que se utiliza das narrativas das experiências de vividas em diferentes fases da vida, espaços e tempos, revelando seu caráter memorístico.

As cartas são instrumentos de cunho social que tem a função da comunicação, de aproximar pessoas ausentes ou distantes, além de estarem ligadas a memória e também ao arquivamento do eu. Segundo Paiva (2006, p.27), se escrevem cartas para “conhecer e ser conhecido; para se informar, expressar opiniões e sentimentos, narrar acontecimentos; para alívio próprio, para ser lido por um ou por muitos. Escreve-se, antes de tudo, para conhecer a si mesmo”. Nesses textos, privilegiamos a informação biográfica, aquilo que é colocado pelos professores, por ser esta uma escrita formativa, e ser explorada nos aspectos ligados aos dilemas profissionais que estarão sendo vivenciados no percurso de vida-formação desses professores iniciantes.

Escrever sobre si é uma forma de organizar vivências. Para escrever sobre a vida torna-se necessário abrir o baú de memórias e passar por entre as lembranças. Escrever sobre a própria vida permite ao sujeito que escreve formar-se. A formação também acontece a partir da experiência da escrita, num processo de (auto)formar-se, refletindo sobre si. Dessa forma, nessa perspectiva, as cartas como escrita de si tornam-se também um instrumento formativo.

Paiva (2006) fala-nos das cartas como arquivos da memória e arquivos pessoais. Artières (1998, p.11) fala que arquivamos a própria vida. “Arquivar a própria vida é se por no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência”. Dessa maneira, conservarmos algumas coisas e outras jogamos fora; e em cada triagem jogamos mais papéis, por exemplo, fora; assim preservamos umas memórias e outras não. As cartas também são papéis muitas vezes aguardados, que falam muito de nós.

No livro “Papéis Guardados”, de Mignot (2003), a autora expõe várias figuras dos papéis guardados por estudantes ao longo da vida, sendo fotografias, diários, cadernos escolares, trabalhos escolares, cartas,

cadernos de caligrafia, boletim escolar, cadernetas de professores etc. As escritas nesses papéis são como letras que duram, guardadas. Ainda, Mignot e Cunha (2006) referem-se a guardar como

Guardar é diferente de esconder. Guardar consiste em proteger um bem da corrosão temporal para melhor partilhar; é preservar e tornar vivo o que, pela passagem do tempo, deveria ser consumido, esquecido, destruído, virado lixo. Papéis escritos tidos como “ordinários”¹ tais como cartas, diários, autobiografias, dedicatórias, cadernos de receitas, cartões de felicitações e cartões-postais, até então escondidos dentro de gavetas, armários e caixinhas, “[...] tornam-se presentes como uma voz que nos interpela.” (FELGUEIRAS; SOARES, 2004, p. 110). Esses papéis guardam histórias individuais e familiares, trazem marcas da escolarização e permitem pensar distintas interpretações da escola e da educação (p.41).

As cartas podem conservar a vida. Camargo (2000, p. 205), afirma que “[...] cartas que são textos porque são produções escritas; cartas que são discursos, porque nelas se buscam significações históricas”. Estas guardam muito da vida. Segundo Camargo (2000, pp. 203-228).

Ao se rastrear e analisar o ato de escrever, vão emergindo modos como histórias de escrita são registradas através da escrita das cartas, da correspondência no seu conjunto, do texto, dos procedimentos. Cartas que são datadas e por isso delimitam lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura. Na emergência dessas histórias, sujeitos que escrevem e lêem cartas deixam suas marcas, que podem indicar pistas para uma leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita.

Nesse trabalho, as identidades dos colaboradores serão preservadas, por uma questão ética e também porque, como diz Paiva (2006, p.32) as “cartas são, sem dúvida, um dos documentos que mais envolvem a conflituosa relação entre o público e o privado”. Ainda, porque, segundo a Constituição Federal, no inciso XII do artigo 5º “é inviolável o sigilo da correspondência” (ANGHER, 2005 apud PAIVA, 2006, p.32).

Os perfis dos colaboradores da pesquisa já citada estão expostos na tabela abaixo.

Tabela 1: Perfil dos colaboradores da pesquisa.

Colabo- rado- res	Sexo	Idade	Estado civil	NºFilh os	Forma ção	Tempo que atua como professor(a)	Tempo que atua na zona rural	Situação funcional
A	M	35	Casado	0	Magist ério do ensino médio	4 meses (desde fevereiro de 2011)	4 meses (desde fevereiro de 2011)	Efetivo
B	F	28	Casada	1	Magist ério do ensino médio	4 meses (desde fevereiro de 2011)	4 meses (desde fevereiro de 2011)	Contratad a

Fonte: Dados coletados através do questionário.

No início do mês de abril entreguei pessoalmente uma carta-convite às professoras colaboradoras, em Macarani; e no final do mesmo mês, entreguei para os colaboradores em Maiquinique. Em Macarani havia uma professora em início de carreira, recebi carta-resposta positiva, aceitando participar da pesquisa; em Maiquinique havia dois professores, desses somente de um recebi resposta da carta. Foi dessa forma que estes se constituíram os dois colaboradores da pesquisa.

Colaborador A (Cientista)

Ao longo do ano de 2011, recebi 10 cartas do professor de Maiquinique, pelo correio eletrônico. Essas trocas se iniciaram no mês de maio e encerraram no mês de dezembro de 2011, sendo que enviei uma carta para o colaborador A no mês de janeiro de 2012. A primeira carta foi a carta-convite. A primeira carta recebida do colaborador A, ele disse apenas sim, aceitando ao convite, no corpo do email. O colaborador A, falou, na segunda carta, se apresenta, fala coisas como: sua formação (magistério do ensino médio), que é concursado, que é mecânico durante o dia e professor a noite, sobre a escola onde trabalha, que o grande desafio que estava enfrentando era ter que alfabetizar alunos já alfabetizados, sobre o planejamento pedagógico e o apoio administrativo e pedagógico recebido. Também sobre a sua rotina.

Na carta seguinte o colaborador A falou de si, do desafio que enfrentou – o concurso público – e da felicidade que sentiu com o resultado. Falou do que sentiu por estar na profissão e da dificuldade que é escrever um diário, da rotina e de si para o outro. Na quarta carta esse mesmo colaborador fala da dificuldade que é falar de si mesmo, de sua origem (nasceu na zona rural) e constituição familiar. Fala da mãe, do pai, das irmãs, das cidades onde morou, das profissões que já exerceu, da separação dos pais e do segundo casamento do pai. A família é enfatizada nessa carta, ele fala sobre a esposa: quando a conheceu e quando casaram e se mudaram para Maiquinique. Andar de bicicleta é a recordação que traz de algo que gostava.

Na carta posterior, diz (a quinta) novamente que não é fácil falar de si mesma e da facilidade que tem para relacionar-se com o outro. Relata a dificuldade, no começo, de conciliar as duas profissões – mecânico e professor - e novamente na dificuldade para escrever o diário. A sexta carta é iniciada dizendo que pensou muito para obter uma resposta e fala que o que mais se recorda da infância é a avó materna e da adolescência é a paixão por bicicletas. Na carta seguinte enfatiza que esta foi a carta mais difícil para responder, certamente, porque a resposta remetia a muitas lembranças, e momentos charneiras. Fala de ter morado na zona rural e vir estudar na cidade e de não ter a lembrança de um só professor. Também sobre o fato de ter estudado sempre em escolas públicas e a volta da mãe para a Bahia. Ele fez magistério na cidade de Maiquinique e fala sobre isso. Ainda sobre o desejo de cursar o nível superior e a necessidade que já sentiu dessa formação.

“Sempre ouvi dizer que ser professor era difícil, isso era desanimador, porém na minha escola isso não ocorre”. É dessa forma que inicia a oitava carta. Constata isso falando de sua turma, seus alunos e sua metodologia em sala de aula. Fala sobre ser professor e dizendo que no ano posterior estaria retornando aos estudos. Na carta nove responde uma pergunta feita numa das cartas anteriores sobre... e fala sobre os professores que mais marcaram sua vida escolar, fala de três. Traz a escrita sobre a dificuldade de lecionar numa turma multisseriada. Enfatiza o retorno aos estudos em fevereiro e sua aprovação no vestibular para cursar Educação Física. Deseja felicitações natalinas à pesquisadora. Na última carta (décima) fala do

projeto de entrar na faculdade, sobre seus alunos, o trabalho docente realizado e a gratificação desse trabalho.

Tabela 2: Colaborador A. Quantidade e datas das cartas recebidas e enviadas pela pesquisadora, 2011-2012.

Cartas	Enviadas	Como	Recebidas	Como
1	30/04/2011	Entregue pessoalmente	19/05/2011	Correio eletrônico
2	20/05/2011	Correio eletrônico	25/05/2011	Correio eletrônico
3	31/05/2011	Correio eletrônico	01/06/2011	Correio eletrônico
4	09/06/2011	Correio eletrônico	10/06/2011	Correio eletrônico
5	25/06/2011	Correio eletrônico	28/06/2011	Correio eletrônico
6	11/07/2011	Correio eletrônico	19/07/2011	Correio eletrônico
7	07/08/2011	Correio eletrônico	29/10/2011	Correio eletrônico
8	19/11/2011	Correio eletrônico	22/11/2011	Correio eletrônico
9	25/11/2011	Correio eletrônico	03/12/2011	Correio eletrônico
10	06/12/2011	Correio eletrônico	13/12/2011	Correio eletrônico
11	31/01/2012	Correio eletrônico	-	

O fato de trocar cartas pelo correio eletrônico com o colaborador A proporcionou um número maior de cartas recebidas e enviadas em relação aos outros colaboradores dessa pesquisa. Mas, o número ainda é pequeno, isso porque houve um período, como pode ser visto na tabela 3, em que o colaborador A se não mais enviou cartas para a pesquisadora. Como ele já tinha me enviado um email comunicando-me que estava com problemas, eu respeitei esse momento, retomando, dois meses depois a troca de cartas.

Colaboradora B (Matilde)

Também recebi oito cartas da colaboradora B, durante o ano de 2011, todas através de portadores e uma carta no ano de 2012. Assim, na primeira carta, a colaboradora B enviou um texto que se chamava “A janela”. Na primeira carta, esta não disse sim ou não a respeito da participação na pesquisa, mas falou um pouco de si. Entendi isso como um sim. Ela não comentou o texto enviado. A carta foi escrita em uma folha de caderno grande (pautadas). Na segunda carta recebida, B fala do privilégio em participar da pesquisa e comenta o texto enviado, conforme solicitado pela pesquisadora. Ela também fala que o texto enviado é uma reflexão de sua vida, se desabafa e conta coisas íntimas. A carta de B foi escrita em duas folhas de cadernos grandes, sem utilizar o verso. “Querida” é forma de tratamento usada para referir-se a pesquisadora, o comentário do texto enviado vem logo no começo. No conteúdo dessa carta, uma frase “enviei o texto a você por ter me simpatizado com você”. Dessa forma, foi se constituindo a relação entre a

pesquisadora a colaboradora B. Na terceira carta, a colaboradora B expressa a confiança depositada na pesquisadora, fala de suas metas (submeter-se e ser aprovada em concurso público), do seu sonho da casa própria e do desejo de ficar perto de seu filho. Diz que ela está em busca da estabilidade financeira e que pretende continuar lecionando.

Na carta seguinte, pediu desculpas por não ter respondido as cartas antes e da decepção de estar com o salário atrasado já há dois meses. Fala que está escrevendo no diário e do sonho de ter uma casa. Novamente refere-se ao sonho da casa e do esforço que o marido vem fazendo para realizá-lo. Também da constituição familiar (mãe, pai e três irmãs) e do fato de ter sido abandonada pelo pai. Ela faz referência às dificuldades que a família teve que enfrentar sem o pai e do reaparecimento do pai há sete anos. A aposentadoria da mãe que deverá sair este ano é citada e pede a pesquisadora orações.

Na quinta carta a colaboradora B fala da falta que sente de conversar com a pesquisadora; novamente fala do sonho (a casa) e narra o seu período de escolarização, da primeira professora e de fatos marcantes. Na sexta carta recebida, a colaboradora B fala de como foi bom e proveitoso nosso último encontro e também sobre como se tornou professora. Fala de sua atividade profissional anterior a de professora e de quando teve seu filho. Também que ser professora foi uma oportunidade que lhe surgiu, não foi uma opção, mas também fala da sua responsabilidade para exercer a profissão e do seu gosto em exercê-la.

Na penúltima carta, a colaboradora B pediu desculpas pela demora em responder a carta e da experiência adquirida no emprego anterior ao de professora. Refere-se ao filho como a melhor realização de sua vida. Ela fala do fracasso (fracasso como perda) como uma lição, pois através dele se aprende e que na vida temos que abdicar de umas coisas para conseguir outras. Sobre o ser professora, diz que é gratificante e que os melhores sentimentos têm sido construídos em torno da relação construída com os alunos. Conclui dizendo que ser professora é uma realização.

Na última carta, fala que foi aprovada no concurso para auxiliar administrativo e que estava muito feliz, e remete ao esforço que fez para conseguir isso. Fala sobre o desempenho dos alunos que a surpreendeu, pois nenhum deles foi reprovado. Também fala da festa animada de encerramento que fez na escola. Diz sobre a faxina realizada na escola e o esquecimento do diário (autobiográfico) na prateleira, destruído por um temporal ocorrido e do pouco aproveitamento que teve das escritas, pois ela se prontificou a passar tudo que se pode aproveitar do diário a limpo para entregar a pesquisadora. Ela diz que ficou chateada com isso, mas que passou o que pôde aproveitar do diário para um outro caderno. Fala de seus 30 anos de idade ocorridos naquele dia da escrita da carta (20/02) e da sua gravidez de 4 meses. Termina a carta dizendo que está com saudades e que a pesquisadora tornou-se uma grande amiga dela.

Tabela 3: Colaboradora B. Quantidade e datas das cartas recebidas e enviadas pela pesquisadora, 2011-2012.

Cartas	Enviadas	Como	Recebidas	Como
1	08/04/2011	Entregue pessoalmente	28/04/2011	Portador
2	29/04/2011	Entregue pessoalmente	11/05/2011	Portador
3	12/05/2011	Portador	08/06/2011	Portador
4	09/06/2011	Portador	28/07/2011	Portador
5	11/08/2011	Portador	27/08/2011	Portador
6	02/09/2011	Entregue pessoalmente	07/10/2011	Portador
7	09/10/2011	Entregue pessoalmente	27/10/2011	Portador
8	07/11/2011	Portador	27/02/2012	Portador

As trocas das cartas com a colaboradora B ocorreram lentamente e nos encontramos algumas vezes nas reuniões de planejamento, já que ela não faltava assim, algumas cartas eram entregues pessoalmente. Em alguns períodos os colaboradores dessa pesquisa demoravam mais para responder as cartas enviadas.

Assim, as cartas possibilitaram estabelecer um diálogo contínuo com os professores iniciantes e proporcionou a compreensão dos dilemas vividos em seus anos iniciais de carreira; como enfrentam e superam esses dilemas. As cartas podem conservar a vida. Estas guardam muito da vida. Ainda para Camargo (2000, p. 204):

Ao se rastrear e analisar o ato de escrever, vão emergindo modos como histórias de escrita são registradas através da escrita das cartas, da correspondência no seu conjunto, do texto, dos procedimentos. Cartas que são datadas e por isso delimitam lugares e momentos particulares na história dos sujeitos e da cultura. Na emergência dessas histórias, sujeitos que escrevem e lêem cartas deixam suas marcas, que podem indicar pistas para uma leitura da constituição do sujeito da escrita, na escrita.

Dessa forma, emergem nas escritas das cartas indícios do processo de formação humana, formação que se dá ao longo da vida, pois enquanto existirmos estaremos sendo formados (FERREIRA, 2010). Emergiram nessas escritas indícios da identidade do sujeito, da sua história de vida, da temporalidade (passado-presente-futuro) e das subjetividades.

As ponderações aqui contidas sobre as cartas, os dizeres, as reflexões, revelações, as conversas mostram escritas diferenciadas, marcas de tempos e espaços diferentes. Conforme Bastos, Cunha e Mignot (2002, p. 9), “a escrita epistolar, com múltiplos destinos, transforma a ausência em presença e o passado, em presente, impedindo o esquecimento. Enfim, laços de papel”. Esses são os laços de papel que compõem um trabalho que demarca parte da vida de dois professores rurais; papéis que guardam pedaços da vida.

Considerações Finais

O trabalho aqui demonstrado refere-se ao arquivamento da vida. Através das cartas, foi possível conhecer aspectos da vida-formação de dois professores iniciantes de escolas rurais de dois municípios do interior da Bahia. Assim, gostaríamos de acrescentar que é necessário dar atenção a escrita epistolar de professores

rurais em início de carreira, pois dar importância as narrativas contidas nas cartas. Essas escritas são reveladoras da vida.

Referências

- ARAUJO, J. P., OLIVEIRA, R. M. M. A. Aprendizagem da docência em uma escola do campo: ressignificações na trajetória de professores. *Olhar de Professor (UEPG. Impresso)*, v.15, p.109 - 123, 2012.
- ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.
- BASTOS, M.H.C.; CUNHA, M.T.S.; MIGNOT, A.C.V. Laços de Papel. In: _____. (Orgs.). *Destino das Letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 5-9.
- CAMARGO, M.R.R.M. Cartas adolescentes. Uma leitura e modos de ser... In: MIGNOT, A.C.V.; BASTOS, M.H.C.; CUNHA, M.T.S. (Org.). *Refúgios do eu: educação, história, escrita autobiográfica*. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 203-228.
- COSTA, J.S.; OLIVEIRA, R.M.M.A. A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007.
- DINIZ-PEREIRA, J. E.; CAÑETE, L.S.C. A escrita do diário de bordo e as possibilidades da reflexão crítica sobre a prática docente. In: LACERDA, M.P. (Org.) *A escrita inscrita na formação docente*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009, p.17-36.
- FERREIRA, L.G. Professoras da zona rural: formação identidade, saberes e práticas. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Universidade do Estado da Bahia, 2010.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2007, p.31-61.
- LIMA, A.C.E. Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade: Universidade do Estado da Bahia, 2006.
- MIGNOT, A.C.V. *Papéis guardados*. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2003.
- _____; CUNHA, M.T.S. Razões para guardar: a escrita ordinária em arquivos de professores/as. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 40-61, jan./abr. 2006
- NÓVOA, A. Prefácio. In: SOUZA, E.C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006. pp. 9-12.
- PAIVA, K.B. *Histórias de amizade: as cartas de Mário, Drummond e Cecília para Henriqueta Lisboa*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- SILVA, M.C.M. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Editora, 1997. p.51-80.

- SOUZA, E.C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K.M. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

O trabalho docente dos formadores de professores em serviço: focalizando a formação continuada no Brasil e na Argentina

Marin, Alda Junqueira⁶⁹⁹, Furlan, Elaine Gomes Matheus⁷⁰⁰

Resumo

O presente resumo refere-se aos estudos realizados entre os anos de 2011 e 2012 no âmbito de um projeto de pós-doutorado. Trata-se de um relato voltado à detecção e análise de aspectos relacionados aos modelos de formação continuada de professores em serviço na América Latina, focalizando principalmente Brasil e Argentina, nos últimos 20 anos. Busca verificar o trabalho docente dos formadores que atuam em diferentes modalidades de cursos e os desdobramentos no âmbito da gestão organizacional envolvendo os governos federais e estaduais/municipais (Brasil) e provinciais (Argentina). Os países da América Latina, sobretudo, sofreram pressões dos organismos mundiais que têm priorizado a formação dos professores que já estão em serviço. No Brasil a regulamentação vigente emana da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentando desdobramentos em relação aos níveis de escolaridade, sendo um deles o superior que inclui propostas relativas ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), incluindo a formação continuada de professores em exercício, hoje, como uma necessidade, dado o número de professores com formação insuficiente. Na Argentina, os estudos apresentam um discurso de renovar uma legislação com mais de cem anos que impulsionou, na década de 1990, um processo de transformação educativa expressando as mudanças tanto em relação às políticas específicas quanto nas escolas e no ensino superior; esse processo desencadeou conflitos e novas concepções que resultaram na atual Ley de Educación Nacional. Nesse cenário, este estudo visa explorar a atuação docente dos formadores de professores, metodologias e materiais utilizados, procurando destacar principalmente graus de autonomia tanto em relação à diversidade de propostas da formação continuada argentina, quanto o trabalho realizado em programas brasileiros como, por exemplo, o Programa de Educação Continuada (PEC). Há que se investigar e compreender essas realidades que vêm marcando as instituições públicas e particulares, verificando as similaridades e as especificidades, contando com os estudos já disponíveis em alguns países. A pesquisa é de natureza qualitativa com procedimentos de análises de documentos, entrevistas e observações, incluindo visitas a algumas províncias argentinas. Tais resultados, no limite, podem levar a pensar em reconfigurações na produção do campo científico-educacional problematizando as grandes e pequenas alterações que vigoram na medida em que se alteram profundamente, na atualidade, várias facetas desse trabalho posto que o cenário é todo alterado, as circunstâncias da relação pedagógica podem ser variadas, as regras, os saberes e as formas de adquiri-los podem ser diversificados nos modelos vigentes.

Palavras-chave: formação continuada em serviço; trabalho docente; Brasil e Argentina.

Introdução

⁶⁹⁹ aldamarin@pucsp.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil

⁷⁰⁰ elainefurlan@cca.ufscar.br, UFSCar/Brasil, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, Brasil

A compreensão sobre o trabalho docente no interior de qualquer escola exige esforço para apreensão do percurso histórico-social dessa instituição. Toda prática, portanto, é histórica, com sua gênese, suas influências e condições.

A instituição escolar na modernidade trouxe como consequência a instituição de agentes específicos, ou seja, professores e alunos. Tais agentes foram, portanto, compondo parte do cenário da época, com marcas que permaneceram e outras que foram se alterando ao longo do tempo, conforme vêm demonstrando os estudos da Sociologia e História. Segundo esses estudos, a escola tem características marcantes definindo-se como lugar ímpar nas formações sociais: espaços separados e tempos marcados para o exercício do trabalho pedagógico, relação bem particular entre professores e alunos, a presença dos saberes a serem transmitidos, entre outras (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992; VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001). Gradativamente, com o estado assumindo as funções relativas à escolarização, a regulamentação sobre tais atividades passaram a ser formalizadas, de tal maneira que, hoje, na maioria dos países, há legislação e ações políticas formais regulamentando a escola, as funções dos agentes que nela trabalham e as formações dos mesmos para o exercício de tais funções.

Em um estudo comparado, como o aqui relatado, há que se atentar para tais aspectos para compreender as similaridades e as diferenças. Os estudos comparados na área da educação têm passado por revisões e análises periódicas ao longo das últimas décadas abrangendo vários países. Como decorrência, há um excelente conjunto de informações das possibilidades, limites, necessidades, rumos e potencialidades para todos os que se dedicam a estudos educacionais, tanto no que tange a aspectos operacionais da produção de conhecimento quanto à diversidade de temas e objetivos (FERRER, 2002).

Nesse cenário, o estudo aqui relatado é parte de ampla pesquisa que analisa novos modelos de formação de professores. No conjunto dos objetivos encontra-se o de comparar a situação dos países Argentina, Chile e México com o Brasil⁷⁰¹.

Neste relato abordamos pequena parcela desse conjunto, especificamente a comparação entre Brasil e Argentina, pois a profusão de informações obtidas junto a diversas fontes e instâncias de pesquisa nos levou a definir o escopo desta comunicação para focalizar a formação continuada no que tange à atuação dos formadores de professores.

Nas primeiras partes do texto procuramos localizar este relato com alguns aspectos do cenário traçado por FERRER (2002), delineando as balizas teórico-metodológicas do estudo e o contexto da pesquisa. Na sequência estão apresentados os dados relativos ao foco da formação continuada e modos de realização, com destaque para as questões da autonomia, buscando os nexos entre os dois países assim como as singularidades.

Algumas balizas teóricas

No cenário do conhecimento construído, analisado e apresentado por FERRER (2002), como bem nos introduz a inesquecível pesquisadora Cecília Braslavsky, a primeira característica da área da educação comparada constitui-se do acesso fundamental aos conhecimentos da área. Ao longo da obra é possível

⁷⁰¹ Trata-se de projeto temático coletivo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, Brasil, coordenado por Belmira A. O. Bueno envolvendo quatro universidades.

detectar as tensões existentes muito mais do que os consensos, oportunizando e exigindo opções para os estudos.

A partir dos dados elencados no último capítulo do livro, identificam-se os “novos objetivos, novas funções, novos desafios da educação comparada” (FERRER, 2002, pp. 201-210), síntese que nos permitiu fazer opções conceituais balizadoras deste texto. A primeira decisão ocorreu por identificar que o projeto, de onde decorre este texto, se localiza institucionalmente em centros universitários de investigação, conforme já registrado, ainda que existam outras possibilidades, segundo o autor. Embora não se trate de pesquisadores que atuem na área da docência em educação comparada, há que se buscar compreender os nexos e as divergências sobre o nosso foco tentando atuar como nos diz Pereyra (*apud* FERRER, 2002, pp.204): “la investigación comparada no consiste en comparar sino en explicar”, sobretudo na América Latina assumindo-a como sujeita a injunções políticas comuns.

Entendendo a educação continuada e os modos de sua realização pelos formadores como foco, os temas que Nóvoa apresenta também nos auxiliam neste texto apontando a relevância de se dedicar a escolas, agentes, discursos e política buscando “compreender como cada época e cada lugar constroem seus próprios autores e se apropriam de práticas discursivas” (*apud* FERRER, 2002, pp.207).

Outro ponto de destaque nessas balizas se encontra na contribuição de Halls (*apud* FERRER, 2002, PP. 209-210). Trata-se de fatores a serem considerados, pois interferiram na história da disciplina: circunstâncias políticas, laços culturais entre grupos de países afins, organismos internacionais e os problemas pedagógicos nas diferentes sociedades. Estes quatro pontos parecem ser fulcrais na compreensão do foco destes estudos que fazemos em particular o deste texto.

Neste sentido, este trabalho é pautado pela detecção de vários desses aspectos. Há que se investigar essa realidade que vem marcando as instituições públicas e particulares, verificando as similaridades e as especificidades, contando com os estudos já disponíveis em alguns países. Os estudos foram realizados entre os meses de julho de 2011 e fevereiro de 2013 tendo como objetivo investigar as atividades docentes desenvolvidas nos modelos de formação em serviço na América Latina, focalizando Argentina e Brasil. Inicialmente foi necessário um mapeamento do material disponível para entendimento do contexto político, social e histórico, mapeando algumas ações políticas voltadas para a formação de professores em serviço, detectando-se que, nos últimos 20 anos, houve a presença de alguns elementos que indicavam situações aparentemente distintas na (direção da) formação em serviço, incluindo as mudanças da legislação federal/nacional de educação dos dois países, apesar das mesmas bases neoliberais. Entretanto, as informações não eram suficientes para o entendimento e análise de todo o percurso; portanto, era evidente a necessidade de ir a campo para entrevistar agentes que participaram desse processo e coletar mais dados que explicassem melhor esse contexto.

Conforme as balizas apresentadas, o primeiro contato com um país necessita de um grande esforço, por parte do pesquisador, principalmente em relação ao contexto local para apreensão de aspectos, até então, desconhecidos. Neste sentido, é necessário um mergulho em muitas leituras, consultas a documentos, além de buscar interagir com pessoas, preferencialmente ligadas a esses processos, para apreensão de elementos importantes para o andamento da pesquisa. Foi necessário, por exemplo, entender a cultura argentina de rede de contatos, ou seja, apesar de em todos os lugares visitados a pesquisa ser bem recebida, contando com muita disposição e ajuda dos sujeitos envolvidos, sempre era frisado o

encaminhamento e/ou a indicação como um fator importante para essa participação. Além disso, procurou-se selecionar uma região que tivesse experiências diferentes em suas províncias e que fosse expressiva no sistema educativo nacional, pois embora fosse interessante percorrer todo o país, isso não seria possível no tempo previsto para o estudo, além de correr o risco da superficialidade em vez do aprofundamento.

Assim, foi possível entrevistar: funcionários do Instituto Nacional de Formação Docente (INFD) que trabalham com capacitação docente; formadores (atuais e aposentados) de Institutos de Formação Docente (IFD), da escola de capacitação da cidade de Buenos Aires (CEPA), de sindicatos; professores atuantes na educação básica e que participam dos cursos de capacitação na capital federal e nas províncias de Córdoba e San Luis. Além disso, percorrer várias cidades, conhecendo e vivenciando a realidade local da comunidade, das escolas, dos professores e dos espaços de formação permitiram um mergulho mais profundo neste estudo, ampliando a perspectiva a respeito de algumas questões que, inicialmente, pareciam simples, certas e determinadas.

No Brasil, as informações vieram de bibliografia e de documentação já disponível por uma das pesquisadoras, além da própria vivência em situações específicas de formação continuada em serviço.

Será abordada, a seguir, a regulamentação argentina para formação continuada e o que ela desencadeou nas instituições, seguida da regulamentação brasileira igualmente apontando as consequências.

O contexto da pesquisa

De modo geral, na América Latina, várias reformas se expressaram durante a década de 1990 com a instalação de um conjunto de dispositivos estatais com o propósito de regular e promover a autonomia e melhorias das escolas e de reconfigurar os sistemas educativos. As recomendações internacionais, com forte presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, operaram como agências financiadoras e técnicas orientando as reformas com profissionais capacitados e mais estáveis que os nacionais (DAVINI, 1998). Políticas essas que incidiram com forte ênfase sobre a educação continuada como estratégia mais rápida, mais econômica e de maior alcance do que a formação inicial (TORRES, 1996).

Além de tais interferências há que se ter presente as demais iniciativas documentadas, tais como, Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990; CEPAL de 1990 e 1992; o documento elaborado sob os auspícios da UNESCO denominado Educação para o século XXI (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2007) e, mais recentemente, a Declaração de Dakar, de 2000.

Nesta perspectiva caminha este estudo, ou seja, no sentido de verificar quais as especificidades dos desenvolvimentos nacionais ou possíveis semelhanças de alguns aspectos relacionados com a educação continuada em serviço nos contextos de organização e inserção educacional, com um olhar atento para o Brasil e a Argentina, especialmente.

Na Argentina, o sentido da formação docente está incorporado na carreira e no trabalho desde a origem do sistema educativo e a discussão da educação continuada oscila, ora como algo secundário e relacionado como uma perspectiva individual de desenvolvimento profissional, ora como fundamental para permanência no sistema e para adaptação a uma nova perspectiva educacional. Desde a década de 1980 os debates fizeram emergir a necessidade de integrar a formação inicial e a continuada, ampliando os IFD para

incorporarem a capacitação como uma de suas funções, desencadeando a Resolução nº 9 do Conselho Federal de Cultura e Educação (ARGENTINA, 1990) que determinava um processo incluindo formação, capacitação, especialização, atualização e aperfeiçoamento docente.

A década de 1990 foi marcada pelo movimento de reorganização do sistema educativo tendo como protagonista o Conselho Federal de Ministros com a coordenação do Ministério Nacional, direcionando a tomada de várias decisões, incluindo a transferência das instituições de ensino para as províncias e para a capital federal, como decorrência da lei nº 24.042 (ARGENTINA, 1992), apesar da forte discussão e disparidade em relação à autonomia de cada lugar, mediante sua força política e econômica para resistir ou aderir a uma política de estado. Assim, a formação docente, também, passa a ser de responsabilidade provincial, com abertura e transferências de IFD (superiores não universitários), que deveriam garantir aspectos curriculares, pedagógicos e institucionais, além de promoverem o desenvolvimento de investigações educativas e de experiências inovadoras.

A ideia central estava pautada em critérios comuns para a renovação dos conteúdos curriculares, considerado esse um processo imprescindível e urgente para a transformação educativa, conforme demonstrado pelas Recomendações⁷⁰² em que o governo federal destacou os direcionamentos básicos curriculares comuns e nacionais do nível primário, aprovou aspectos vinculados com a transformação do ensino secundário e desenvolveu um programa de melhoramento da estatística educativa, enfatizando a proposta curricular institucional para a formação docente continuada. Isso foi significativo no que diz respeito a aspectos articulados sobre formação docente dispostos com a sanção da Lei Federal de Educação (ARGENTINA, 1993) que regulamenta a criação da Rede Federal de Formação Docente Contínua (RFFDC), como uma necessidade de estruturar aspectos de capacitação para todos os docentes argentinos, integrando conceitualmente as distintas etapas da formação e estabelecendo um novo modelo de educação continuada pautada no aperfeiçoamento em serviço de modo a impactar no trabalho docente a ser desempenhado, inclusive o dos formadores. Para operacionalizar tecnicamente as linhas políticas, o governo federal trouxe especialistas considerados capazes de ajudar a colocar em prática as propostas educacionais. Entretanto, não houve análise em relação à capacidade de “processamento” por parte de seus agentes causando em alguns locais uma simples “aceitação” sem realizarem as necessárias mediações. É importante destacar que a base desse processo se sustenta numa estratégia de controle de recursos, criando articulações e vínculos de lealdade entre o ministério e os governos provinciais (TIRAMONTI, 1997).

Nesse contexto a formação continuada argentina foi definida como tudo o que vem depois da formação inicial, podendo ser oferecida por várias instituições (públicas ou privadas), incluindo os IFD, escolas de capacitação, editoras e sindicatos credenciados pelo governo, refletindo diretamente no preparo para a profissão e na capacitação em serviço, baseada em um modelo de oferta em que os docentes ocupam um lugar passivo, pois a implantação aconteceu a partir de decisões estratégicas massificando a atuação disciplinar e didática. (FINOCCHIO e LEGARRALDE, 2006).

No início dos anos 2000 a RFFDC foi perdendo força política e estava claro para os analistas que o problema da escola não se resolvia apenas com o olhar para os conteúdos. Passada a crise institucional de 2001, que deu por encerrada de maneira traumática e violenta uma década marcada pela aplicação de

⁷⁰² Recomendações: nº 17, (ARGENTINA, 1992a), nº 18 (ARGENTINA, 1992b), nº 19 (ARGENTINA, 1992c), nº 20 (ARGENTINA, 1992d) e nº 21 (ARGENTINA, 1992e).

políticas neoliberais, iniciaram as críticas e as tentativas de reverter alguns de seus efeitos. Em 2003 o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia inicia uma revisão da política de formação de professores a luz de novos critérios, entre eles: visualização da formação docente como um processo contínuo e com necessidades práticas dos docentes em aula como foco principal dos programas de formação em serviço; programas específicos centrados nas questões de ensino em condições adversas; articulação dos sistemas institucionais de formação docente contínua e das políticas de desenvolvimento profissional com a carreira docente; aproveitamento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (ARGENTINA, 2010).

Com a eleição de Kirchner e os desdobramentos nas políticas educativas, entre 2003 e 2006, pautados no discurso de reordenar e acomodar as consequências herdadas da década de 1990, algumas ações foram realizadas com a substituição da Lei Federal de Educação pela Lei de Educação Nacional (nº 26. 206/2006) e com a criação do INFD que tem, entre suas funções, a de planejar as políticas de formação inicial, continuada e de desenvolvimento profissional (CORIA e MENGHINI, 2010). Aprofunda-se, portanto, a discussão a respeito da ideia do desenvolvimento profissional, presente e bastante difundida atualmente.

Já a formação continuada de professores, no Brasil, foi, pela primeira vez, objeto de regulamentação na segunda metade do século XX. Em 1961 foi aprovada a Lei 4024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que insere a necessidade de estimulação do aperfeiçoamento e especialização constantes de professores já graduados em Escolas Normais para atuar no ensino primário (BRASIL, 1962). Durante as décadas de 1960 e 1970 desencadeou-se a criação de vários órgãos governamentais e serviços específicos em âmbito federal e nos estados, para atuar na assistência e orientação pedagógica de professores e escolas, com alguns atendimentos mediante demanda de professores, outras vezes por ações programadas por tais órgãos e administrações centrais e regionais.

Em 1971, uma nova lei propôs, para o país, a reorganização do ensino como única etapa para os oito anos (primário e ginásio) e abrangendo o ensino colegial denominando todo o conjunto de Ensino de 1º e 2º graus. Eliminou-se o exame para admissão dos alunos às séries finais do 1º grau (antigo ginásio) e reconfigurou-se o ensino médio que, ao passar a chamar-se de 2º grau, também alterou suas finalidades, pois foi proposta a criação de habilitações profissionais incluindo a formação dos professores para as quatro séries iniciais do primeiro grau, buscando extinguirem-se as Escolas Normais, o que, de fato, ainda não aconteceu na totalidade do país. Essa legislação prevê, também, atividades de aperfeiçoamento e atualização constantes, de fato necessárias, diante das alterações curriculares que estavam no bojo da reorganização (BOYNARD, GARCIA e ROBERT, 1972). Os componentes curriculares passaram a ser articulados propondo-se tratamento pedagógico de atividades para as séries iniciais, áreas para as séries finais do 1º grau e disciplinas para o 2º grau. No primeiro grau foram articuladas a matemática e as ciências para tornarem-se ciências; a geografia, a história e a educação moral e cívica para tornarem-se estudos sociais; a língua portuguesa, a educação artística e a educação física para tornarem-se comunicação e expressão. Tais formas de organização pedagógica dos conhecimentos escolares deveriam evoluir de áreas bem amplas para irem especificando-se gradativamente para disciplinas. Estávamos em plena ditadura militar, já com apoios internacionais para tais mudanças. A partir de 1972, então, pode-se ter idéia de como o volume e a variedade de atividades de formação continuada foram grandes, com desenvolvimento de materiais de suporte (guias curriculares) e criação de novos serviços em âmbito federal e estaduais.

A legislação atual foi aprovada e promulgada na década de 1990. Altera-se a organização geral a partir da Lei 9394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação (SAVIANI, 1997), pois existem, no momento, apenas dois níveis: o básico – engloba a educação infantil a partir de 4 anos indo até o ensino médio – e o superior que abrange os estudos universitários e os realizados nas faculdades isoladas. A formação inicial de professores está proposta para ser gradativamente feita no ensino superior, pois ainda existem muitos professores, em algumas regiões, com qualificação profissional abaixo desse nível.

A educação continuada, neste momento, diante da nova legislação e de todas as interferências internacionais, está prevista em diversos artigos com o uso de termos como “os sistemas de ensino assegurarão” aperfeiçoamento profissional continuado prevendo-se licença remunerada, progressão funcional baseada na titulação obtida, períodos de estudo na carga de trabalho, uso da educação a distância por meio de tecnologia de informação e comunicação (TIC).

Com a política de municipalização do ensino, transferindo as responsabilidades da educação infantil e das séries do ensino fundamental, sobretudo as quatro (agora cinco) séries iniciais para as cidades, as incumbências da formação continuada passaram a ser mais acentuadas para cada um desses sistemas cujas condições financeiras, na maioria, são bem precárias. Isso não significa, no entanto, que não haja providências em âmbito federal, como será abordado a seguir.

A mais recente legislação a respeito da formação de professores é o Decreto nº 6755 de 29 de Janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando sua vigência por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Alguns dos princípios dessa política buscam superar questões apontadas anteriormente: atender a equidade de acesso superando as desigualdades regionais; considerar a formação continuada como componente essencial da profissionalização, considerando os saberes dos professores e integrando-se ao cotidiano das escolas; articular a formação inicial e a continuada e considerar os professores como agentes formadores da cultura e a necessidade de acesso permanente à informação, vivência e atualização culturais. Para atender a esses princípios o Decreto especifica alguns objetivos: apoiar iniciativas ofertadas pelas instituições de ensino superior públicas em cursos presenciais e à distância; equalizar a oferta no país; identificar e suprir necessidades de formação, com articulação entre esfera federal, estados e municípios por meio da criação de fóruns.

Esses pontos, mais centrais no quadro legal, marcam o aparecimento e alastramento de diferentes modelos para formar professores, considerando o fato de que, atualmente, já não são mais somente os professores em serviço os usuários de tais modelos. Essas são situações polêmicas no meio educacional, com debates ideológicos muitas vezes, sem apoios em pesquisas mais profundas, embora, já haja certa produção. Entretanto, tal temática nos incita a análises como a que estamos desenvolvendo neste texto.

Os desdobramentos da formação e atuação docente nos cursos de capacitação

Segundo CÉPEDA (1997) a oferta de programas de capacitação docente na Argentina, se multiplicou significativamente, envolvendo a diversidade de instituições e temas na convocação permanente de professores, obtendo massiva resposta. A autora propõe algumas reflexões a partir da relação entre os múltiplos esforços de capacitação e seus limitados resultados e entende como necessário o conhecimento

sobre a prática como eixo articulador da formação permanente porque, em geral, os professores esperam soluções concretas para problemas cotidianos vivenciados nas escolas e salas de aula, vindas de fora, ou seja, de “especialistas” que indiquem como proceder em tais situações. Isso foi resumido por ALEN (1994) a respeito da motivação docente em capacitar-se movida por três principais interesses: compensar carências profissionais; inovações; acesso a cargos diretivos. Neste sentido, essa autora destaca a importância dos formadores como profissionais do ensino, habilitados conceitual e metodologicamente para trabalhar com professores, promovendo aprendizagens que incidam sobre a prática docente e que possuam forte convicção acerca da potência transformadora das instituições educativas.

Aspectos dessa natureza foram confirmados em entrevistas com professores e formadores nos vários locais visitados nesta etapa da pesquisa, destacando seus interesses e aproveitamentos. A cada conversa o leque se ampliava e se percebia que, embora existissem critérios nacionais e provinciais para a elaboração de propostas de capacitação, a flexibilidade do trabalho docente, de cada formador, em cada instituição ou província era muito grande a partir disso. Há uma variedade imensa de propostas (públicas ou privadas) que podem, simplesmente, fornecer pontuação para melhorar a classificação do professor, assim como, propostas que realmente interessavam e podem contribuir para o desenvolvimento profissional. No entanto, o critério para cada situação está pautado na necessidade de cada professor e no momento da carreira docente, ou seja, nada o obriga a capacitar-se (fora de serviço) se ele entender que sua situação é estável ou confortável. Por outro lado, em relação à capacitação em serviço⁷⁰³, mesmo obrigados a participar, o aproveitamento está relacionado à sua percepção de possível aplicabilidade e aproximação da realidade e prática escolar, assim como à experiência e conhecimento profundo do formador a respeito do assunto a ser tratado.

Os formadores explicaram como funciona a regulamentação dos cursos, tanto os oferecidos pela Nação quanto pelas províncias, destacando, mais uma vez, a questão da autonomia local, e o poder de decisão em desenvolver e atribuir pontos para a classificação dos professores. Foram destacados cursos oferecidos pelos grêmios/sindicatos como, por exemplo, na capital federal e na província de Córdoba mostrando as diferenças locais e regionais. Além disso, explicaram questões envolvendo as dinâmicas e diversidades de propostas, modalidades, formas de atuação e de materiais utilizados e desenvolvidos para cada curso, com autonomia dos formadores em conjunto com as instituições apenas respeitando algumas diretrizes que precisam ser atendidas para a instituição ser credenciada e o curso validado.

A formação continuada, no Brasil, ao longo dessas décadas apontadas anteriormente, teve vários modelos postos em funcionamento, com o uso de vários conceitos diferentes, indicativo, também, da flexibilidade na condução dessas ações. Importa, neste momento, apresentar os modelos conforme foram surgindo e a situação atual. Os conceitos serão retomados para a compreensão dos modelos, quando necessários.

As palestras e cursos de curta duração foram duas formas bem frequentes de formação considerando-se o conceito de atualização. O trabalho dos formadores, nesses dois modelos, pautava-se pelo preparo de conteúdos específicos solicitados, ou ofertados, e os materiais que lhes davam suporte em face das necessidades de cada momento e instituição, e a sua transmissão. As palestras eram avulsas e sem continuidade, enquanto que os cursos frequentemente tinham a duração de trinta horas podendo se

⁷⁰³ Na Argentina, o termo “em serviço” é utilizado para ações no horário de trabalho dos professores e que não somam pontos (*puntaje*). A formação “fora de serviço” é realizada em horários alternativos ao trabalho e considerada como uma iniciativa pessoal com o objetivo principal de obtenção de pontos para melhorar a classificação.

estender por várias semanas ou serem concentrados em uma semana, geralmente nas férias escolares. Frequentavam essas atividades os professores e outros agentes das escolas, não importando o grau de formação dos mesmos. Tanto nas palestras quanto nos cursos dois submodelos estiveram presentes. O primeiro se referia, muito frequentemente – e ainda existe de modo mais raro – à modalidade de multiplicação em que profissionais eram indicados, ou faziam opção diante da oferta, para frequentar a atividade com o compromisso de multiplicar aos colegas os ensinamentos recebidos. Na segunda subdivisão, eram os próprios profissionais que frequentavam sem o compromisso da multiplicação. Em geral, o trabalho dos formadores era o de auxiliar os professores na compreensão das alterações propostas pelas leis, sendo, tanto profissionais das próprias redes de ensino quanto professores universitários contratados, ou convidados, para a tarefa. Em alguns estados foram realizados convênios com universidades para tais cursos. Sempre consideradas “em serviço”, tais atividades, entretanto, em sua maioria, eram realizadas fora das escolas.

A partir de 1983, detecta-se a presença de dissertações e teses sobre o tema, assim como publicações e apresentações em eventos apontando problemas, dificuldades e os baixos resultados desses modelos (MARIN e GUARNIERI, 1990). A lógica que presidia tais modelos era verticalizada desconsiderando os saberes dos professores e as realidades escolares.

Internacionalmente desenvolveu-se o conceito de desenvolvimento profissional, não mais como apenas um momento das atividades formativas marcadas, mas como um continuum ao longo da carreira. Como decorrência, entra em cena o modelo de atendimento por oficinas, mais voltado para atividades práticas com outro tipo de inserção dos apoios teóricos. Considerava-se, assim, a crítica dos professores que os cursos eram muito teóricos e as análises que apontavam serem desvinculados das realidades vividas por eles. Por essa época – final dos anos de 1980 e início dos anos de 1990 – com as alterações políticas no país, também, pós ditadura e com nova Constituição Federal, em alguns lugares, tem início o desenvolvimento de projetos voltados à análise de problemas das escolas articulando-se professores de 1º e 2º graus com professores pesquisadores de universidades. Em alguns casos desenvolve-se mais a formação continuada e, em outros, bastante aliada à pesquisa. Os modelos de pesquisa-ação e/ou pesquisa colaborativa são bem divulgados como forma de se realizar a formação com base em processos de reflexão para análise dos problemas e busca de soluções localizadas. Aconteceram algumas ações realizadas para a difusão do ideário oficial, porém houve muita proposta de atendimento pautado nas áreas de interesse dos pesquisadores ou de certas orientações regionalizadas. Tais modelos são mais lentos quanto aos resultados e também menos volumosos quanto à abrangência, pois não são realizados em redes, mas sim em pequenas parcelas de escolas.

Os modelos anteriores, entretanto, não deixaram de existir e passaram, depois da nova lei, a ganhar outros contornos bem delineados. Cursos são criados, em âmbito federal, multiplicados pelos estados e municípios por meio de convênios para fazer a divulgação de perspectivas desejadas pelo governo central como, por exemplo, novos parâmetros curriculares e a proposta hegemônica de formação de professores alfabetizadores pautada no construtivismo, procurando atender os compromissos internacionais assumidos em nome da melhoria da qualidade da educação.

Passa-se a usar, gradativamente, um modelo de curso de amplo alcance com suportes eletrônicos, seja com presença, semi-presença ou com os professores totalmente à distância do centro difusor, com aulas, videoconferências, *chats*, materiais ou outras tarefas programadas, previamente, para os professores dos

cursos e usuários em formação. Nesse novo modelo, na década de 1990, foram desenvolvidos amplos programas de abrangências estaduais e, posteriormente, em 2005, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica integrando universidades e redes de ensino por meio do credenciamento de centros criados e responsáveis pelas ações caracterizando-se como centros de referência para as escolas e redes estaduais e municipais.

Esse modelo disseminou-se largamente, foi apropriado, e com pequenas alterações vêm sendo utilizados pelas instituições públicas e privadas para também fazer a formação inicial de professores.

Considerações finais

O trabalho relatado neste texto se dedica ao contexto argentino e brasileiro da formação de professores, especificando a continuada e seus desdobramentos por meio dos processos de capacitação docente nos países, nos últimos anos, abrangendo escolas, agentes, discursos e política na tentativa de compreender cada época e lugar na construção de seus próprios autores e de como se apropriam de práticas discursivas. Assim, é possível considerar alguns aspectos apresentados a seguir.

Detectam-se similaridades porquanto as ações políticas e seus desdobramentos emanam das mesmas matrizes internacionais, com interpretações parecidas, mas com ocorrência temporal diferenciada, dadas as condições de formação inicial dos professores e o volume a ser atendido em cada caso. Parecem similares as várias ações destinadas à formação continuada que destacam a adequação do trabalho docente às novas demandas institucionais, geralmente vinculadas à implementação de reformas curriculares e de níveis de ensino, porém envolvendo períodos, atuações, prioridades e espaços distintos destacando, ainda, que a formação continuada na Argentina não objetiva titular os professores em serviço (situação presente em algumas ações brasileiras), pois seus professores primários (foco deste estudo) têm formação superior (não universitária), desde a década de 1970.

Outra questão importante é em relação às estratégias para o desenvolvimento da capacitação docente: na Argentina a diversidade das modalidades, formas de atuação, carga horária, temáticas, enfim da própria capacitação vai muito além da tentativa de centralização por meio da RFFDC, pois os desdobramentos mostraram-se muito intensos em cada região e em formatos diversos, dependendo de questões políticas, econômicas, culturais e históricas respeitando a autonomia de cada província. Esta é uma questão muito importante no contexto argentino, principalmente em relação à dimensão política e sindical, com constantes lutas e embates para manter a autonomia provincial e as conquistas históricas em relação, por exemplo, à estabilidade na carreira e ao estatuto docente, outro aspecto que não se aproxima das condições brasileiras, pois nem todos os municípios têm, ainda, seu estatuto e uma carreira bem organizada.

Uma diferença significativa compreendida por este estudo é em relação ao lugar da formação (inicial ou continuada): na Argentina permanecem os Institutos Superiores de Formação Docente como *locus* para a formação de professores primários, apesar das tentativas de direcionamento para as províncias aderirem às ações federais; o Brasil prioriza a formação universitária (mesmo que aligeirada) estimulando esse envolvimento por meio de vários editais e programas nacionais ou estaduais.

Em relação à atuação docente dos formadores nos cursos de capacitação, foi possível detectar, também, aspectos que se diferenciam os modelos argentinos dos conhecidos no Brasil. O controle e o

direcionamento temático no caso brasileiro impactam mais diretamente a função e atuação dos professores/alunos, assim como os formadores, especialmente nos últimos anos. No caso argentino, percebe-se uma relativa autonomia, principalmente, em relação às dinâmicas de aulas, temas, conteúdos, materiais didáticos, enfim, abrem-se as convocatórias e disponibilizam-se as regras e normas para submissão de projetos. No entanto, os critérios são bem mais flexíveis e amplos, proporcionando às instituições e formadores uma amplitude maior para discussão, inclusive com as escolas e seus agentes. Além disso, destaca-se a decisão provincial em participar ou aderir a um programa nacional, lembrando que muitas províncias dependem diretamente das políticas federais para o desenvolvimento das ações voltadas a formação de professores, mas outras têm grande independência e plenas condições, inclusive financeiras, para desenvolver seus próprios projetos.

Em relação à formação continuada fora e em serviço, no Brasil, há pouco incentivo para o aperfeiçoamento e capacitação fora de serviço, ou seja, a maioria dos cursos, nos quais os professores participam, está voltada para ações políticas impostas e, portanto, obrigatórias, ou muito incentivadas nas redes de ensino; além disso, a modalidade mais utilizada há algum tempo é a educação à distância, com o objetivo de atender grande público em pouco tempo. Na Argentina, a educação à distância e as TICs estão se desenvolvendo mais timidamente, embora já se tenha percebido sua eficiência e necessidade, no entanto, percebe-se um aspecto cultural forte em relação à valorização dos cursos presenciais e semipresenciais, mais um aspecto desta investigação que ajuda a explicar a relevância de se dedicar a escolas, agentes e discursos buscando compreender cada lugar e cada época.

Referências bibliográficas

ALEN B., DELGADILLO, M.C. 1994. *Capacitación docente: aportes para su didáctica*. Buenos Aires. Tesis Norma.

ARGENTINA. 1990. *Resolución nº 09*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992. *Ley Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos nº 24.042*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992a. *Recomendación nº 17*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992b. *Recomendación nº 18*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992c. *Recomendación nº 19*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992d. *Recomendación nº 20*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

ARGENTINA. 1992e. *Recomendación nº 21*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.

- ARGENTINA. 1993. *Ley Federal de Educación nº 24.195*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación.
- ARGENTINA. 2006. *Ley de Educación Nacional nº 26.206*. Ministerio de Cultura y Educación.
- ARGENTINA. 2010. *Jornadas para la articulación de líneas de desarrollo profesional docente* Ministerio de Educación. Desarrollo Profesional Docente – Anexo– 26, 27 y 28 de abril de 2010.
- BOYNARD, A. P.; GARCIA, E. C.; ROBERT, M. I. 1972. *A reforma do ensino-Lei 5692/1971*. São Paulo: Livros Irradiantes.
- BRASIL. 2009. *Decreto nº6755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior-CAPEs no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos.
- BRASIL. 1962. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei 4024/1961*. *Documenta*, Rio de Janeiro, Conselho Federal de Educação, n.4.
- CÉPEDA, N. 1997. Por qué y para qué la capacitación docente. In: *Propuestas Educativas. Revista tarea*, julio/1997, p. 14-19.
- CORIA, C. F. e MENGHINI, R. A. 2010. El Instituto Nacional de Formación Docente en la Argentina: el contenido y la forma de sus políticas. In: *VIII Seminario Internacional Red Estrado – UCH – CLACSO*. Lima.
- DAVINI, M. C. 1998. *El curriculum de formación del magisterio*. Planes de estudio y programas de enseñanza. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- FERRER, F. 2002. *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- FINOCCHIO, S. e LEGARRALDE, M. 2006. *Modelos de formación continua en América Latina*. Centro de Estudios en Políticas Públicas. Buenos Aires. www.fundacioncepp.org.ar
- MARIN, A. J.; GUARNIERI, M. R. 1990. Educação continuada dos profissionais de ensino- estudo da participação da UNESP no convênio com a Secretaria da Educação. *Anais-I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores- Rumo ao Século XXI*. Águas de São Pedro, SP, pp. 73.
- SAVIANI, D. 1997. *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. 2011. *Política educacional*. 4ªed. Rio de Janeiro: Lamparina.
- TIRAMONTI, G. 1997. O Cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. In: *Cadernos de Pesquisa nº 100*. p. 79-91. Março/1997.
- TORRES, R. M. 1996. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.) *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, pp.125-193.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. 1992. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6. Dossiê: História da Educação.

VINCENT, G.; LAHIRE, B; THIN, D. 2001.Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, nº 33, junho, pp.7-47.

Formação sindical e profissionalidade docente no magistério estadual de mato grosso-brasil

Eder Carlos Cardoso Diniz ⁷⁰⁴, Simone Albuquerque da Rocha ⁷⁰⁵

Resumo

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e tem como objetivo abordar a relação sindicato/formação do profissional docente, no que tange ao professor e sua inserção na luta de classes, sua formação política e a valorização da carreira e identidade docente. Para tanto, apoiar-se-á na abordagem qualitativa, adotando entrevista-narrativa como instrumento para a coleta de dados. Os sujeitos serão professores e sindicalistas que atuam e/ou atuaram em escolas públicas estaduais do Mato Grosso. Para tal proposta investigaremos professores sindicalistas que foram referência na constituição histórica do sindicalismo docente, da escola pública em Mato Grosso e da criação do Sindicato além de resgatar a trajetória do movimento sindical em Mato Grosso no período de 1977 (época da divisão do estado de Mato Grosso em dois) aos dias atuais. Centra-se no estudo dos aspectos relacionados à formação política, envolvendo as tensões, os enfrentamentos, sua história de lutas junto aos professores do estado de Mato Grosso, percalços e posicionamento do sindicato diante da realidade educacional, bem como a construção da profissionalidade dos militantes docentes. Busca-se responder às seguintes questões: Como se tem caracterizado o movimento do SINTEP/MT (Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso), durante o período estudado no que se refere às lutas sindicais. De que modo suas ações influenciaram (influenciam) na formação política e profissionalização dos professores militantes? Os professores reconhecem o SINTEP/MT, como espaço de construção da profissão docente? É possível que os professores-sindicalistas evidenciem práticas políticas diferenciadas dos demais na escola pública? De que forma isso se efetiva? A metodologia pautar-se-á por um estudo do tipo etnográfico, utilizando como instrumentos fontes documentais e entrevistas com professores que militaram ou militam no SINTEP/MT. No entendimento de que ao participar ativamente de ações promovidas pelo sindicato, os professores constroem e desenvolvem uma reflexão. Bem como uma ação política crítica sobre a realidade educacional; aperfeiçoam sua formação, lutam por melhores condições de trabalho, de educação, salariais. Os mesmos entendem a docência como profissão, se constiuem militantes e professores e vice-versa. Para tanto, tomaremos como análise de referencial os estudos teóricos sobre o sindicalismo, a profissionalização e formação docente. Como marco conceitual será estudado as origens do sindicalismo sobre um viés sócio-histórico e político e seu avanço até a formação e caracterização do sindicalismo docente, a profissionalização e a formação docente, bem como os debates contemporâneos para melhor compreender a atual realidade do movimento sindical.

Palavras-chave: Sindicalismo docente. Formação política de professores. Profissionalização do magistério.

1 INTRODUÇÃO

⁷⁰⁴ PPGEdU/UFMT/Bolsista/REUNI, e-mail: eder.c.c.diniz@hotmail.com

⁷⁰⁵ PPGEdU/UFMT. sa.rocha@terra.com.br

Durante a década de 1980, principalmente no Brasil e México, as pesquisas sobre sindicalismo docente na América Latina foram bastante recorrentes, conforme aponta Gindin (2009). No caso brasileiro as produções continuaram até a década de 1990, mas segundo Vianna (2001), há uma falta de sistematização das produções, algo que a pesquisadora tentou sanar com sua pesquisa.

Quando voltamos o foco para a questão no estado do Mato Grosso, deparamo-nos com uma produção ainda muito pequena sobre sindicalismo docente, encontrados apenas quatro obras que trabalham sobre o tema.

Portanto ao buscar a relevância desta pesquisa, a mesma reside em contribuir para a história sindical docente e a formação política dos sindicalistas e sindicalizados ao Sintep/MT (Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público em Mato Grosso), bem como a formação e sua contribuição para a constituição da identidade docente desses profissionais.

O interesse pelo assunto adveio de uma militância política e sindical que remonta desde o início da década de 1990, onde passei a atuar como profissional docente. Caminhada essa que vinha desde o ensino médio quando da participação no grêmio estudantil escolar, pois fomos incentivados também a participar das lutas docentes, afinal naquele momento fazíamos o ensino médio profissional, que era o magistério. Por isso antes de ingressarmos na docência já acompanhávamos as lutas sindicais e éramos convidados a conhecer mais de perto as reivindicações da categoria. Posteriormente na faculdade no Centro Acadêmico de História (CAHIS) e já como docente, uma vez que já trabalhávamos em sala de aula desde 1990, a participação, e o debate político foi amadurecendo. Nesse momento também a luta esteve associada ao período de abertura política e as primeiras eleições para presidente. O envolvimento nesse momento foi intenso. Portanto a participação e acompanhamento histórico e política já vem de longa data, daí a justifica de continuarmos a estudar e pesquisar algo que sempre esteve ligado histórica e socialmente à nossa trajetória como estudante e profissional da docência.

Naquele momento histórico, em finais da década de 1980 e início da década de 1990, havia um discurso de recém-abertura política com o fim de um regime de ditadura militar que havia durado 21 anos (1964-1985), mas também já trazia um discurso neoliberal. Esse discurso propagava que o estado mínimo era a solução para os problemas econômicos e sociais e que a economia devia se abrir ao mercado internacional. Esse discurso foi forte durante o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que além de intensificar efetivou a prática neoliberal, como afirma Vale (2002, p.128-9), “onde ocorreu uma abertura ao capital internacional, uma privatização intensa de bens e serviços.” O custo social foi elevado. Houve um aumento da dívida externa, redução e até anulação de algumas conquistas sociais, onde o critério economicista, competitivo e individualista permeava a sociedade.

No contexto de abertura política, abertura ao capital internacional e surgimento no cenário nacional de “novos atores sociais”, não houve uma política de redistribuição de renda, mas ao contrário, como apóiam Ferreira Jr e Bittar (2006)A total subordinação da política macroeconômica brasileira aos ditames do Consenso de Washington resultou no agravamento das condições de vida e de trabalho dos professores públicos brasileiros. (FERREIRA JR ; BITTAR, p.77)

Esses profissionais não se calaram diante da exploração, mas saíram em defesa dos seus direitos e de sua dignidade enquanto profissionais da educação. Nesse período a desvalorização foi tamanha, que segundo

Gadotti (1996, p.14), “tal fato fez com que muitos professores passassem a buscar outras profissões mais bem remuneradas. Em certos momentos, o sistema de ensino, por isso quase entrou em colapso.”

Houve uma crise na educação fomentada pelas políticas públicas que tentaram inviabilizar uma educação pública de qualidade e desprestigiar a classe docente.

Por isso enquanto educador que acompanha o movimento sindical docente analisamos os percalços e desafios presentes nas práticas e discussões sobre a identidade docente, a profissionalização e a política educacional implantada e os debates entre o sindicato e o estado. Afinal a prática e o saber docente se dão ao longo da profissão, pois conforme Tardiff (2008, p.33) “o saber docente se compõe, na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes.” Além da sua formação acadêmica ou profissional, a atuação no movimento sindical também constrói o docente, numa relação dialética de formar e ir formando, aquilo que Tardif (2008), chama de “saberes experienciais”. Pois eles incorporam saberes individuais e coletivos sob a forma de *habitus* de saber-fazer e de saber-ser. A prática sindical pode contribuir para uma prática docente mais engajada política e socialmente, pois segundo Tardif (2008, p.141), “um professor não pode somente ‘fazer seu trabalho’, ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa.” É um fazer-se político e coerente com sua postura ética e profissional. Pois o educador é um ser político e conseqüentemente formador de opinião. Opinião essa que é reforçada com uma participação ativa na luta por melhores condições e melhorias pela qualidade da educação, que passe pela qualidade e valorização da docência e participação no movimento sindical.

Nesse viés para avançarmos na pesquisa com a problematização, destacamos as seguintes questões: Como a liderança sindical nacional, estadual e local percebe a formação política pedagógica do sindicato e suas influências nas práticas dos sindicalistas professores junto ao coletivo da escola? Como o professor sindicalista, que atua em sala de aula, se percebe no espaço de trabalho e junto aos colegas de profissão no que tange as lutas pela melhoria do pedagógico e das condições de trabalho? A formação político-sindical tem contribuído na constituição da sua identidade docente do professor que atua na escola pública em Mato Grosso?

A pesquisa objetiva investigar qual o papel do sindicato na formação político pedagógica do sindicalista, professor que atua na escola pública e como esse sujeito percebe seu envolvimento e compromisso junto às questões político-pedagógicas que envolvem a formação. Tal objetivo se desdobra em outros quais sejam: Analisar que comportamento evidencia o sindicalista junto às reivindicações do coletivo da escola e de que forma a sua formação sindical contribui para a constituição da identidade docente.

Para desenvolver a pesquisa aprofundamos a leitura sobre alguns temas que estão ligados ao nosso objeto de pesquisa, qual seja: sindicalismo docente e formação de professores, a influência da formação sindical no ambiente de trabalho e na constituição da identidade docente do professor da escola pública. Apoiamo-nos na abordagem qualitativa, com características da etnografia, ao buscar conhecer, descrever e detalhar a história do movimento e dos líderes nele envolvidos, como também, trazer a contribuição dos instrumentos como entrevista, observação participante a análise documental.

Conforme afirma Marcelo (2009) a socialização profissional possibilita ao professor maior identificação e a ampliação do repertório pedagógico construído com seus pares no ambiente das relações de trabalho ao longo da carreira docente. A mesma pode dar-se em diferentes espaços e em diferentes situações da formação. Um dos fatores que permitem essa formação é o sindicato docente. O mesmo desenvolve além

da formação, estudos da legislação, do estatuto da carreira docente, além da defesa e proteção dos interesses dos trabalhadores em relação às questões classistas.

Os estudos sobre o movimento sindical e a profissionalização docente têm mostrado a importância da dimensão coletiva, na construção das identidades e valorização dos profissionais docentes.

2 Movimento Sindical E Identidade Docente

A profissionalização é algo que tem sido abordada sob diversas perspectivas, com diferentes significados conforme o contexto social, histórico, político, cultural, assim como a matriz teórica de referência da análise. Ultimamente há uma grande preocupação com a questão da profissionalização docente e muitos avanços foram alcançados, porém muito há para ser feito para um desenvolvimento pleno da profissionalização docente. Dentre eles a questão da profissionalidade ainda é algo que precisa ser analisado e estudado dentro de um contexto acadêmico. Vieira (2009) ao abordar a questão da profissionalidade e os sindicatos, afirma:

[...] a impressão que se tem é que não houve muitos avanços nem por parte das lideranças e professores participativos, nem por aqueles mais preocupados com a sua sala de aula. As razões para a impressão é a permanência da cultura do fracasso escolar. (VIEIRA, 2009, p.17).

Um desenvolvimento articulado entre profissionalismo (externo) e a profissionalidade (interna) é uma alternativa para que possam ser construídos e incorporados novos elementos culturais que contribuam para uma transformação e uma maior justiça e transformação social. Para Vieira (2009), as questões relacionadas entre profissionalidade e sindicalismo docente têm menor intensidade entre os docentes que as questões da profissionalização.

O interesse em conhecer a formação da identidade profissional do militante sindical leva-nos ao debate dos saberes, habilidades e disposições necessárias para a prática militante tanto em sala de aula como fora dela.

Segundo André e Almeida (2009, p.4), que trazem a derivação da terminologia profissionalidade, utilizando-se de Popkewitz (2002); Ramalho, Nuñez e Ghautier (2004), Contreras (2002), afirmam que:

Profissionalidade é uma derivação terminológica de profissão, assim como profissionalização, profissionalismo e professionismo. São termos polissêmicos, pois possuem significados diferentes em função dos contextos, países e referências teóricas em que são utilizados. (ANDRÉ; ALMEIDA,2009, p.4)

Analisa-se que há todo um contexto histórico, social, cultural e ideológico que permite dar diversos significados as terminologias utilizadas. Portanto, esses conceitos não são estanques, são dialéticos, mutáveis, fruto ou produto de um contexto e realidade histórica. Pois como afirma Popkewitz (1997, p.38), “A utilização da palavra não implica a existência de uma definição fixa ou universal, independente do tempo e do lugar, [...], fazem parte dos diferentes mundos em que vivemos e são criados e preservados socialmente.” Dessa forma devemos sempre ficar atentos aos conceitos e aos interesses que subjazem aos mesmos, afinal os conceitos e interesses não são neutros.

Para Sacristán (1991, p.65), a expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] afirmação do que é específico da acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Portanto a profissionalidade tem uma especificidade, que se remete a fatores endógenos, qual sejam a formação, construção e amadurecimento docente.

Para reforçar e compreender melhor o conceito de profissionalidade pode-se buscar em Roldão (2006), que trabalha a partir da perspectiva da sociologia das profissões para identificar um conjunto de elementos que se inserem como descritores daquilo do que venha a ser profissionalidade, a citar: o reconhecimento social da especificidade da função associada à atividade; o saber específico indispensável ao desenvolvimento e autonomia do seu exercício e a pertença a um corpo coletivo que partilha, regula e defende o saber necessário, o exercício da função e o acesso a ela.

Ao analisar os descritores que Roldão (2006) propõe, podemos observar que são fatores que conjugam o ser e o saber. Fatores esses necessários para um melhor entendimento da profissionalidade docente. Nesse caso o ser enquanto pessoa que se constrói ao longo da vida, através daquilo que Marcelo (2009), aponta como “desenvolvimento profissional”, pois o mesmo procura promover a mudança junto dos professores, para que estes possam crescer enquanto profissionais – e também como pessoas.” (p15). E o saber enquanto domínio de conteúdos que levam o aprendente a aprender e a apreender por meio da ação docente. Essa especificidade reforça o estatuto da profissionalidade docente, saberes esses que não são aprendidos livremente, mas que se fazem na caminhada, ao longo do tempo e que levam tempo para maturar.

Roldão destaca a falta de autonomia do exercício por parte dos docentes, uma vez que os mesmos não têm controle sobre a ação docente, afinal estão presos as suas práticas as agendas políticas de governo, limitando a intervenção sobre a organização do seu trabalho, e estas são restritas ao próprio grupo ou dentro da sala de aula, limitando o exercício pleno do estado de profissionais (p.7).

A massificação da educação leva a uma falta de autonomia da atividade docente, afinal quem decide aquilo que ensina e como ensina é o Estado, porque socialmente se considera necessário que se aprenda numa determinada época e contexto (ROLDÃO, 2006, p. 7). A falta de autonomia leva os professores a terem dificuldades de constituírem socialmente como profissionais plenos, uma vez que sua ação é limitada e restrita ao que fazer que muitas vezes pudesse ser vista como uma forma de automação sem uma reflexão da sua prática para uma melhor ação no contexto escolar e social.

Dessa forma, cria-se um campo de relações institucionalizadas, onde os professores como funcionários estatais estão submetidos às normas. Mas esse campo não é um campo pacífico, ele é cheio de lutas, de conflitos. Afinal têm-se de um lado um Estado centralizador, mas de outro os professores que se unem, lutam e reivindicam conquistas e avanços na melhoria da qualidade de ensino e melhorias profissionais.

Verificam-se uma dimensão histórica do processo de profissionalização evidenciando as lutas, divergências e caracterizando a complexidade e dinamicidade desse processo, que segundo Vieira (2009, p.84), “[...] implica tanto o domínio de um conjunto de saberes mobilizados pelos professores na atividade de ensino, como uma conquista de autonomia coletiva [...]”

Nessas lutas históricas por espaço e nas dinâmicas sociais os professores acabam por reivindicarem melhor qualidade de ensino, melhores condições de trabalho, porém muitas vezes acabam por lutarem sozinhos. Essa individualidade profissional docente enfraquece a luta profissional e a identidade docente. Sob esse aspecto os sindicatos, *locus* de lutas políticas, que buscam referendar os interesses da classe docente-trabalhadora, visa constituir novas realidades condizentes com o contexto histórico e social que permeia toda a construção da profissão e identidade docente. Realidades essas transitórias, uma vez que estão constituídas dentro de um momento histórico, portanto é possível dizer que as identidades docentes se modificam na relação tempo-espaço, num movimento dialético. No momento das mudanças e incertezas diante da realidade que nos cerca, novos paradigmas são impostos aos profissionais docentes. Nesse emaranhado de discursos, fazeres, exigências os modelos atuais passam pela necessidade de superação. O perfil de um novo profissional tem exigido cada vez mais dos professores. A identidade docente está em constante mutação e novas construções identitárias têm definido o modelo e padrão de profissional ideal para atuar na nova realidade. Sob esse aspecto os sindicatos podem e devem ser a referência na luta, guarda e defesa da classe docente.

3 Metodologia

A partir da nossa participação dentro do movimento sindical docente, desde 1990, surgiu o interesse em estudar e compreender melhor como o movimento sindical influencia a formação político pedagógica dos educadores. Advieram então às questões que fomentaram a pesquisa, quais sejam: como as lideranças sindicais nacional, estadual e local percebem a formação política pedagógica do sindicato? Que influências tiveram nas práticas dos sindicalistas professores junto ao coletivo da escola? Que percepções manifesta o professor sindicalista, no espaço de trabalho, junto aos colegas de profissão no que tange as lutas pela melhoria pelo pedagógico e das condições de trabalho? A formação político-sindical tem contribuído para a constituição da identidade docente do professor sindicalista na escola pública em Mato Grosso?

A pesquisa objetiva investigar qual o papel do sindicato na formação político pedagógica do sindicalista, professor que atua na escola pública e como esse professor percebe seu envolvimento e compromisso junto às questões político-pedagógicas que envolvem a formação. Tal objetivo se desdobra em outros quais sejam: que comportamento evidencia o sindicalista junto às reivindicações do coletivo da escola e de que forma a sua formação sindical contribui para a constituição da identidade docente.

As questões postas levaram-nos a optar pela abordagem metodológica da pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados as entrevistas narrativas, com registros de observação participante, quando me farei presente junto aos líderes e sindicalistas, nas assembleias sindicais, durante um ano. Apoiar-me -ei também na pesquisa bibliográfica e análise documental, na leitura atenta aos registros, aos dados da legislação e da história do SINTEP.

Ancorado nas abordagens qualitativas a presente pesquisa se apóia em Bogdan; Biklen (1994), ao afirmarem que estudos dessa natureza são muito utilizados, pois oferecem a oportunidade de explorar o ambiente complexo da educação. Segundo os autores os dados oriundos de metodologias qualitativas enriquecem a compreensão de eventos, fatos ou processos, contudo demandam esforço e reflexão para que obtenhamos respostas e sentidos com o material apurado e analisado. Os dados qualitativos, segundo os autores, precisam ser interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla. É um

método investigativo que procura descrever, analisar experiências complexas, a partir da escrita correta, de questões pertinentes e da observação dos detalhes.

Para a investigação decidiu-se pela entrevista narrativa, que segundo Bauer e Jovchelovitch (2003), a mesma tem como ideia básica reconstruir acontecimento sociais a partir da perspectiva dos informantes, da forma mais direta possível. Os autores salientam que as narrativas são infinitas em sua variedade e podemos encontrá-las em todo lugar. Os mesmos ressaltam também, que “através da narrativa, as pessoas lembram o que acontece e colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2003, p. 91). Apoiados em Habermas (1991), esses autores fundamentam que a entrevista narrativa é uma nova forma de entrevistar, pois esta se apresenta nos moldes de uma entrevista semiestruturada, enriquecida por narrativas. Nessa mesma perspectiva conforme os autores, o sentido não está no fim da narrativa; ele permeia toda a história. Eles alertam que compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: é também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentidos do enredo. (BAUER; JOVCHELOVITCH, 2003, p. 91).

A entrevista narrativa (EN) possibilita acompanhar todo o envolvimento histórico, a participação e contribuição de nossos informantes ao longo de suas vidas e seu vínculo com o movimento sindical docente.

Para uma melhor compreensão das entrevistas e falas dos informantes, recorreremos a uma análise documental e bibliográfica do SINTEP/MT, apoiando-se em Ludke e André (1996), quando apontam que a análise documental apresenta-se com uma técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, complementando as informações, seja desvelando novos aspectos de um tema ou problema. Através da participação realizamos entrevistas com alguns informantes do nosso trabalho, bem como fizemos registros em relatórios de observação participante que contemplarão as análises da pesquisa.

Os sujeitos foram professores e sindicalistas que atuam ou atuaram dentro do movimento sindical docente no Sintep/MT. Para tanto entrevistei lideranças sindicais com participação no cenário nacional (CNTE), além de expor a vivência que tive durante o período pesquisado através dos relatos de experiências.

4 Análise preliminar de dados

Ao analisar os dados compactuamos com Bogdan e Biklen (1994, p.205) ao afirmarem que a mesma é um processo de busca e de organização sistemática de transcrição do material acumulado, tem o objetivo de aumentar sua própria compreensão e exige trabalho, organização, a divisão, a sínteses, a busca de padrões, a descoberta de aspectos importantes, a identificação, enfim do que se deve ser ressaltado e divulgado. Portanto a análise e interpretação dos dados coletados serão desenvolvidas fundamentalmente em três períodos: análise inicial ou pré-análise, análise pormenorizada ou exploração do material e interpretação.

Para a elaboração da análise, extraímos fragmentos das entrevistas. O recorte de registros das observações participantes serão registrados da seguinte forma (OP 1, mês/ano, OP 2, mês/ano e assim por

diante). As entrevistas serão identificados como (E 1, sujeito, mês/ano e assim por diante). As análises serão desenvolvidas em eixos norteadores, sendo eles:

- Os líderes sindicais e suas percepções sobre o trabalho de formação pedagógica e sindical com o professor da escola pública organizada pelo SINTEP;
- O professor que participa ou participou do movimento sindical, no SINTEP, e sua compreensão sobre as influências da sua formação no chão da escola;
- A formação político-pedagógica do SINTEP e suas contribuições para a constituição da identidade docente dos professores da escola pública, uma percepção a partir dos sujeitos da pesquisa.

Diante do que foi verificado, propomos trazer um recorte teórico da literatura com o qual temos dialogado com o objetivo de investigar, discutir e compreender melhor as análises. Por isso fundamentaremos nos seguintes autores. Sobre formação de identidade docente Marcelo (1992), Nóvoa (1992), Schön (1992), Contreras (2012), Sacristan (1999) e Tardif (2010), são os autores que servirão de base para as análises.

Enquanto formação política docente buscaremos subsídios em Ribeiro (1995), Souza (1996), Monlevade (1996), Vieira (2009), Ferreira (2007). Ao abordarmos sobre o movimento sindical no Brasil e sindicalismo docente e sua componente histórico, social e política, utilizaremos os estudos de Gindin (2006), Monlevade (2007), Boito Jr (2005), Galvão (2007) e Rosso, Cruz e Rêses (2011). E para abordar sobre o sindicalismo docente em Mato Grosso contemplaremos Zanon (2007) Alencar (2013) e Netto (2011).

Apresentaremos a seguir as primeiras análises a partir da entrevista realizada com o líder sindical local. Ao observarmos a literatura que aborda o movimento sindical e a constituição da identidade docente percebemos que muitas lideranças sindicais já trazem em sua bagagem, um conhecimento e participação em movimentos sociais, sejam eles da igreja, estudantil ou partidos políticos. Em sua pesquisa junto a líderes sindicais docente Vale (2002, p. 213), aponta:

Atribuindo sua formação à própria militância, os líderes sindicais destacam alguns espaços organizacionais responsáveis por sua formação política: a Igreja, notadamente no envolvimento com os Movimentos de Jovens, nas Comunidades Eclesiais de Base – CEBS, no Movimento Pastoral – [...], no Partido dos Trabalhadores – PT, nos Centros Cívicos, no Movimento Estudantil. Atribuem também sua formação aos cursos de formação sindical, oferecidos pelos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação, pela CUT ou pelo Partido dos Trabalhadores. (VALE, 2002, p. 213)

Observamos a importância dos movimentos sociais na formação pré-sindical dos líderes classistas. Reforçando a opinião ao entrevistar o líder sindical local o mesmo afirmou:

Tanto como estudante secundarista, como estudante universitário participei do movimento estudantil. Como estudante secundarista a gente auxiliou e participou da formação de grêmios estudantis, inclusive na própria escola onde eu fazia o ensino médio. Participamos da campanha pelo voto aos 16 anos. Também na universidade também participei do movimento estudantil seja como presidente de curso acadêmico do curso de história e depois como membro do colegiado de departamento de cursos. Também participei no partido político aonde a gente tinha atuação junto ao partido dos trabalhadores e também no movimento pastoral católico. (E1, maio 2013).

Dessa forma podemos observar que a constituição da identidade política já está sendo formada antes mesmo da militância sindical docente. Ao mesmo tempo em que se formam na militância de movimentos

sociais anteriores. Podemos a partir da fala do líder sindical local que a sua trajetória passou por um conhecimento que lhe oportunizou um amadurecimento político que o acompanha ainda hoje junto ao movimento sindical.

Amadurecimento esse que vai também para o cotidiano escolar e lá é discutido, debatido assuntos pertinentes a coletividade e a comunidade como um todo. Como aponta Tardif (2002, p.237), ao se referir aos professores e seus saberes:

[...] a prática deles , ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF, 2002, p. 237)

Em nosso entendimento esses saberes que lhe são próprios têm relação também com uma participação ativa do movimento sindical, e que as discussões e debates dentro do ambiente escolar permite maior esclarecimento e politização dos professores e a participação dos sindicalistas nesses debates na escola permite uma maior conscientização. Na fala do líder sindical local podemos observar tal fato:

[...] aqueles e aquelas que têm participado, tem acompanhado com certa proximidade, a discussão em relação aquilo que o sindicato tem pensado tanto o âmbito das políticas públicas, como também das políticas pedagógicas, ele tem outra postura de discussão lá no interior da unidade escolar. O profissional que tem uma participação efetiva atuante ele consegue visualizar quando vai discutir o âmbito da organização pedagógica no interior da escola. Essa questão, portanto ele tem como definir posições pensar preposições que afina com aquilo que o sindicato tem alertado, aquilo que ele tem apontado. (E1, maio 2013).

Observamos na fala que há uma diferença entre àqueles com atuação efetiva no sindicato e os que não atuam. Ele apontou inclusive que as debates vão além da questão pedagógica, avançando para questões políticas.

Ao participarmos e observamos os debates, as manifestações, passeatas e de cursos de formação sindical pudemos constatar uma participação ativa e com discussões que envolviam não somente as questões econômicas, mas políticas e pedagógicas. No entendimento de Vieira (2009, p. 09)

Com a participação do movimento sindical, o professorado constrói suas identidades sócio-profissionais, uma vez que os sindicatos promovem a discussão sobre o exercício da função docente, captam os anseios de seus integrantes e os transformam em reivindicações coletivas, as quais são dirigidas ao Estado. (VIEIRA, 2009, p. 09)

Constatamos em nossos Recortes de Observação Participante (O.P.) está registrado:

Na manifestação pública, ocorrida hoje, dia 23/04/2013, verificamos uma paralisação com a adesão maciça dos professores da rede pública municipal e estadual em Rondonópolis. A pauta foi bastante ampla, discutindo desde a reposição das perdas salariais, a notícia falaciosa veiculada nos meios de comunicação pelo governo do estado dizendo que os professores haviam recebido 86% de valorização do piso salarial. Também foi exposto o descaso com a infra-estrutura das unidades escolares, dentre outras reivindicações. (O.P. 23/abril/2013)

O movimento sindical tem uma força que mobiliza ainda a sociedade civil e educacional, onde os debates e formação política sindical têm contribuído para uma maior politização dos docentes. Nesse aspecto conforme aponta Souza:

Ser professor não significa somente garantir a sobrevivência e formar alunos, possui a dimensão da construção de um espaço comum em que os professores comuns, construindo uma nova sociabilidade que só a ação pode instituir. (SOUZA, 1996, p.209).

Ao participar das manifestações em praça e depois na câmara municipal no dia 24 de abril de 2013, houve uma articulação junto a sociedade civil que participou ativamente. A participação das manifestações contou com apoio de pais, estudantes e sociedade civil, através do apoio às manifestações. O relato da observação ficou assim registrado:

A mobilização organizada contou com a participação e apoio da câmara municipal de Rondonópolis, através de seus vereadores que abriram espaço para a fala dos líderes sindicais da subsede de Rondonópolis. Os exmos. vereadores se dispuseram a apoiar a causa da escola pública de qualidade e falaram sobre a importância da defesa da escola pública de qualidade. Ao final do discurso tanto os líderes quanto os vereadores que fizeram a fala foram ovacionados pelos professores presentes na câmara municipal de Rondonópolis. (O.P. 24/04/2013)

Verificamos que a partir da mobilização do movimento classicista que já havia inclusive feito um trabalho de mobilização nas escolas e na imprensa sobre o verdadeiro motivo da paralisação pode contar com o apoio da comunidade de pais, alunos e a sociedade civil. Portanto foi importante essa preparação política e uma tomada de consciência junto a sociedade. O sindicato saiu fortalecido para uma nova luta junto ao governo em favor de melhorias junto a qualidade de ensino e em prol das reivindicações econômicas e políticas.

A participação de trabalhadores da educação em seminários para a sua formação política é uma preocupação sindical para que os mesmos possam entender melhor as mudanças e transformações sociais pelas quais passam a educação. Por isso participamos de seminários promovidos pelo sindicato no intuito de atualizar seus sindicalizados e também de aumentar o número de sindicalizados. O seminário contou com uma participação expressiva de sindicalizados e não sindicalizados. Nessa vertente observamos a concepção de Souza (1996, p. 67), a qualificação é uma construção coletiva. É no contato com colegas, pela troca de experiências, nos cursos, nos encontros, que se conquista o predicado “ ser professor qualificado”.

O sindicato portanto tem se ocupado de dar oportunidades e aperfeiçoar seu espaço enquanto um espaço de construção política e local de debate em prol de uma educação de qualidade e ao trazer os profissionais da educação para o seu meio e poder trocar idéias, experiências, e poder trabalhar por uma sociedade mais humana, ética e justa. A partir do vimos e ouvimos compactuamos com Rocha (2010, p. 106)

observa-se que a formação política é muito forte no sindicato. Deste modo, em meio à formação política o SINTEP/MT subsede Rondonópolis desenvolve a formação continuada dos professores em reuniões coletivas (ROCHA, 2010, p. 106)

O sindicato é um espaço de construção, transformação e luta. Há avanços mesmo ainda percebemos que muito ainda há que caminhar em prol de uma sociedade mais justa, mais humana e ética, porém as bases estão sendo lançadas, mas nas palavras do próprio sindicato tem que existir uma “paciência revolucionária”.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises parciais sobre o movimento sindical docente não permite tecer considerações definitivas sobre o tema, porém podemos observar a partir dos depoimentos e da observação participante que o movimento sindical já teve um momento de participação maciça e de maior representatividade nas décadas de 1980-90. Porém o mesmo tem perdido um pouco do seu terreno e muitos professores mesmo sindicalizados tem se afastado um pouco do movimento e da participação. Verificamos que há por parte do movimento sindical uma tentativa de levantar o movimento novamente. As estratégias de participação têm avançado em várias direções. As mobilizações, as chamadas pela imprensa televisiva e impressa têm sido usadas como nova estratégia de chamar os profissionais da educação a debater a qualidade da educação. Verificamos que as lideranças tem um histórico de participação e envolvimento com movimentos políticos, muitas vezes antes mesmo de sua participação no sindicato. O movimento sindical está enfraquecido, mas não está acabado. As lutas continuam, os líderes têm feito o seu papel. A formação político pedagógico tem sido uma das formas de atuação do movimento sindical e os líderes tem mostrado uma clareza de que é importante a formação sindical para um maior esclarecimento sobre o papel da escola pública e suas influências sobre a formação dos professores.

6 REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Jaqueline da Silva. A atuação do sindicato dos trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso- SINTEP/MT: Uma análise sócio história-(1988-2012). Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal de Mato Grosso, 2013.
- ANDRÉ, Marli. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 2003.
- ANDRÉ, Marli (org.) O papel da pesquisa na formação e na prática de professores. 2. Ed. Campinas: Papirus, 2002.
- BAUER, Martin, W; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (editores). Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático. – Petrópolis RJ: Vozes, 2. ed. 2003.
- BOGDAN,R.; BIKLN, S.K Investigação Qualitativa em Educação:Uma introdução à teoria e aos métodos. 4 ed. Porto: Porto Ed., 1994
- BOITO JR. Armando (org.). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1991.
- FERREIRA JR, Amarilio; BITTAR, Marisa. Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985). São Paulo: Terras do Sonhar: Edic es Pulsar, 2006.
- GADOTTI, Moacir. Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflitos. São Paulo, Revista Adusp, dez. 1996.
- GINDIN, J lian. Estudos sobre Sindicalismo na América Latina e no Brasil. In: Associatismo e Sindicalismo Docente no Brasil. Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro, 17 e 18 de abril de 2009.

- IBARROLA, Maria de; LOYO, Auroro. Estructura del Sindicalismo docente em América Latina. In: TIRAMONTI, Guillermina; FILMUS, Daniel (coord.). Sindicalismo Docente & Reforma em América Latina. Buenos Aires: Ed. Temas, 2001.
- MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro, Sísifo, 2009. Revista de Ciências da Educação, 08, pp.7-22. Disponível em: [http://sisifo, fpce.ul.pt](http://sisifo.fpce.ul.pt). Acesso em 04/03/2013.
- MÁXIMO, Antônio Carlos; CARVALHO, Rosenei B. de Freitas. Formação de professores e qualidade de ensino em Mato Grosso (1995-2005). Brasília: Liber Livro, 2009.
- MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil in: Programa de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. São Paulo: fascículo V, 2ª ed., 2007.
- NETTO, Miguel Rodrigues. As transformações no mundo do trabalho e os reflexos do sindicalismo em Mato Grosso. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal de Mato Grosso, 2011.
- NOVOA, Antonio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, /IIE, 1995.
- ROCHA, Simone Albuquerque. Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- SOUZA, Aparecida Neri de. Sou professor , sim senhor: representações do trabalho docente. Campinas,SP: Papyrus, 1996.
- VALE, Ana Maria. Diálogo e conflito: A presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente. São Paulo: Cortez, 2002.
- VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. Educação e Sociedade.ano XXII, nº 77, Dezembro/2001, pp.100-130.
- VIEIRA, Josenilton. O sindicato como espaço de construção da profissão docente. Tese de doutorado apresentado do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.
- ZANON, Sérgio Henrique. O Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública como mais um locus formativo dos professores da rede pública de ensino em Mato Grosso. Relatório PIBIC- Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação Científica. Mato Grosso: EdUFMT, 2007.

Saberes docentes e o uso das tecnologias da informação e comunicação (tic) na sala de aula⁷⁰⁶

Solange Mary Moreira Santos⁷⁰⁷, Adarita Souza da Silva⁷⁰⁸, Analdino Pinheiro Silva Filho⁷⁰⁹

Resumo

Os avanços tecnológicos têm provocado mudanças sociais de forma tão rápida que vêm alterando as relações entre o ser humano e o seu cotidiano. É nesse cenário, comumente chamado da “sociedade da informação”, que diferentes linguagens e culturas poliivalentes se entrelaçam e estão presentes na sala de aula, exigindo de seus principais atores, alunos e professores, a aquisição de novas práticas educativas. Um ponto importante a ser considerado diz respeito à compreensão crítica dos processos pelos quais os professores constroem sua própria formação, o que torna relevante estudar a práxis do professor, situando-a em relação aos saberes e aos conhecimentos que são veiculados por meio de seu ensino. Nesse sentido, não se pode pensar o desenvolvimento profissional do professor dissociado das transformações ocorridas no mundo contemporâneo, as quais atingem as atividades docentes, através de demandas direcionadas à profissão e à função atribuída pela sociedade ao professor. Observou-se que, para que tais demandas sejam respondidas, é necessário que o professor compreenda a atividade social do seu campo de trabalho e relacione sua formação, seus saberes e suas trocas sociais cotidianas como elementos que se interagem e precisam ser tomados em análise. A partir dessas considerações, o objetivo deste trabalho é propiciar a integração das tecnologias às práticas educativas dos educadores, de forma tal que no seu trabalho possa construir saberes e promover a aprendizagem dos alunos. Assim, questiona-se: Como o professor, na função de disseminador de saberes, articula com autonomia as formas de subsidiar o aprendizado básico das TIC ao seu exercício de docência? Quais os saberes que os professores precisam utilizar para integrar as TIC a prática docente? Para dar suporte a esta investigação, buscou-se o referencial teórico de Tardif (1991, 2002), Castells (2006), Levy (1993), Martín-Barbero (2006) entre outros, com a preocupação de analisar os aspectos de interseção dos saberes com as TIC, junto a docentes de duas escolas da rede pública municipal de Feira de Santana/Bahia/Brasil. Ao longo deste estudo, percebeu-se, na investigação qualitativa, o caminho mais acertado a trilhar, pois o tema em pauta está voltado para algo que vai se construindo na relação e nos processos cotidianos e em contextos determinados. Para isso, foi fundamental acompanhar o dia-a-dia das professoras, para focalizar diversas situações vividas na sala de aula. Os achados confirmam que as tecnologias, presentes em grande parte da rede pública, não estão devidamente sendo usadas como ferramentas potencializadoras de aprendizagens. Ao contrário, o trabalho com esses instrumentos está desarticulado dos objetivos e dos saberes dos diversos componentes curriculares, sendo as TIC usados apenas em atividades pontuais. Nesse cenário, considera-se relevante a associação desta investigação com o grupo temático “Trabalho docente e formação de professores”, pois o que se defende é uma prática pedagógica comprometida com o processo de ensinar e aprender que tem como objetivo a mediação de saberes e das TIC, no desenvolvimento e na aprendizagem das pessoas.

⁷⁰⁶ Pesquisa financiada pela Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia/FAPESB.

⁷⁰⁷ Professora Doutora da Universidade Estadual de Feira de Santana Bahia

⁷⁰⁸ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia.

⁷⁰⁹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana-Bahia.

Palavras-chave: saberes, tecnologias da informação e comunicação; prática docente; formação de professor.

Introdução

Os avanços tecnológicos têm provocado mudanças sociais de forma tão rápida que vêm alterando as relações entre o ser humano e o seu cotidiano. É nesse cenário, comumente chamado da “sociedade da informação”, que diferentes linguagens e culturas polivalentes se entrelaçam e estão presentes na sala de aula, exigindo de seus principais atores, alunos e professores, a aquisição de novas práticas educativas. Um ponto importante a ser considerado diz respeito à compreensão crítica dos processos pelos quais os professores constroem sua própria formação, o que torna relevante estudar a *práxis* do professor, situando-a em relação aos saberes e aos conhecimentos que são veiculados por meio de seu ensino. A esse respeito, Freire (1996) aponta a necessidade dos cursos de formação no preparo do professor, como profissional e como ser situado histórico-culturalmente, orientando-o a construir uma prática docente crítica cada vez mais rica e significativa, a partir de saberes pautados em ações didáticas que exprimem uma opção político-pedagógica emancipadora.

Nessa perspectiva, a formação passa pela mobilização dos saberes que se articulam com uma prática crítica reflexiva, uma teoria especializada, uma militância pedagógica, associando esses elementos para “produzir a profissão docente”. Essa formação é responsável por dotar os professores de saberes específicos que não são únicos, visto que os problemas da prática profissional além de instrumentais, comportam situações que requerem decisões de grande complexidade, incertezas, singularidade e conflito de valores.

Essas ideias associam-se, necessariamente, ao papel de destaque dado ao professor, ao seu desenvolvimento pessoal e profissional, bem como ao aspecto organizacional de sua profissão. Dessa forma, é no contexto da formação e no exercício da profissão que o professor vem sendo considerado como um mobilizador e produtor de saberes científicos e tecnológicos em sua prática cotidiana.

Outro aspecto que merece nossa atenção é que no interior desse contexto o docente, por um lado, tem obtido uma formação limitada ao saber especializado e disciplinar e, por outro lado, cada vez mais é submetido a condições de trabalho que têm levado à perda de controle e de sentido do seu próprio trabalho.

No contexto contemporâneo, a explosão tecnológica na educação tem aprofundado o significado pedagógico dos “novos” recursos tecnológicos, considerando a natureza do contexto cultural e sociopolítico e propondo alternativas de incorporá-los aos processos educacionais, englobando tanto a organização do trabalho na escola, quanto os processos de ensino, com vistas à melhoria da aprendizagem de seus alunos.

A escola representa o espaço de formação. Então, não se devem ignorar as mudanças no próprio conhecimento consequentes das profundas transformações sociais e tecnológicas, bem como a revolução nos sistemas de informação e comunicação delas decorrente (HARGREVES, 2004). A educação não passa indiferente à chegada das tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse sentido, para implementação dessas mudanças é necessário buscar novas formas de gerenciamento das escolas no enfrentamento dessa realidade. Isto requer um sistema de organização e gestão da escola materializada por um conjunto de ações, recursos e procedimentos, que propiciem adaptações rápidas às

demandas de uma sociedade em transformação, bem como para que os objetivos almejados pela instituição sejam alcançados.

Desse modo, um dos caminhos fundamentais para que se possa atingir essa finalidade é a formação de professores, peças-chave nesse processo. Eles precisam ser “preparados para compreender seu papel na sociedade, participando, com a direção, nessa difícil missão de reconstruir a escola, revendo as bases pedagógicas e sociais e propondo novas formas de organização para o trabalho educativo” (ALONSO, 2007, p. 22).

A partir dessas considerações, o objetivo deste trabalho é propiciar a integração das tecnologias às práticas educativas dos educadores, de forma tal que no seu trabalho possa construir saberes e promover a aprendizagem dos alunos. Assim, questiona-se: Como o professor, na função de disseminador de saberes, articula com autonomia as formas de subsidiar o aprendizado básico das TIC ao seu exercício de docência? Quais os saberes que os professores precisam utilizar para integrar as TIC à prática docente? As questões aqui elencadas encontram-se articuladas para responder às características e aos objetivos deste estudo, que pretende propiciar a integração das tecnologias às práticas educativas, com ênfase na formação do professor, de forma tal que, através do trabalho docente, possa construir saberes a partir dessa incorporação com vistas a promover a aprendizagem dos alunos.

Tomando por base as questões citadas, esta pesquisa optou pela metodologia qualitativa, como o caminho mais acertado a trilhar, pois o tema em pauta está voltado para algo que vai se construindo na relação e nos processos cotidianos em contextos determinados. Para isso, foi fundamental acompanhar o dia-a-dia das professoras, para focalizar as diversas situações vividas na escola, principalmente, na sala de aula. Utilizou-se dos seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, observação participante e questionário com vistas a traçar um mapa do processo de implementação das TIC e como se dá a mobilização dos saberes tecnológicos na prática docente.

Este projeto tem como *lócus* de pesquisa duas escolas da rede pública municipal, situadas em zona urbana de Feira de Santana/Bahia/Brasil, as quais foram selecionadas dentre aquelas que têm laboratório de informática, com recursos do Programa Nacional de Tecnologia Educacional/Proinfo, seus professores desejarem formação em serviço na área de educação tecnológica, e também por esses espaços serem laboratórios da prática de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana/UEFS. Ressalta-se o fato de que os professores, colaboradores das atividades de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura da UEFS, estão participando da construção do projeto através dos estudos realizados nas reuniões pedagógicas nas escolas. Esse processo tem se constituído em significativo momentos de formação contínua, tendo em vista o diálogo construtivo entre pesquisador e pesquisados. Desse modo, em cada escola selecionamos três professores. A escolha desses sujeitos teve como finalidade propiciar uma visão ampliada do trabalho que desenvolvem na escola e, ao mesmo tempo, permitir uma reflexão sobre a formação de professores para o uso das TIC na prática docente.

Assim, os primeiros momentos de implementação da pesquisa evidenciaram os contatos mantidos com as escolas através da direção, da coordenação e dos professores, na tentativa de penetrar naqueles universos, realizar uma interlocução com aquelas comunidades e criar para o grupo de pesquisadores uma infraestrutura adequada, a fim de dar sustentação ao trabalho a ser desenvolvido.

Diante desses desafios impostos, é fundamental que a escola reveja suas práticas pedagógicas tradicionais e obsoletas e o professor ressignifique o seu fazer pedagógico produzindo conhecimento e tendo autonomia frente às mudanças de comportamentos, atitudes, práticas e necessidades sociais, que ocorrem na atualidade. Isto justifica a preocupação de situar esta pesquisa numa dinâmica de integração entre os sujeitos, a produção de conhecimento a partir das tecnologias e novas práticas educativas, tendo em vista a construção de saberes que possibilitem a inserção das TIC na prática docente.

Saberes mobilizados na prática docente com o uso das TIC

Vivemos tempos de transição em que várias mudanças no campo social, tecnológica, econômica e cultural são derivadas da revolução no âmbito da comunicação e da tecnologia, provocando alterações nas relações entre o ser humano e o seu cotidiano. Em razão dessas mudanças, novas formas e canais de comunicação estão crescendo e moldando a vida ao tempo em que a vida vem sendo moldada por elas (CASTELLS, 2006).

Ao longo da história da humanidade, o homem tem transitado pelas tecnologias e experimentado o movimento das técnicas. Pierre Lévy (1993), ao discutir as temporalidades das linguagens na escrita e, atualmente, a digital, evidencia que os avanços no conhecimento e nas formas de como as tecnologias intelectuais se manifestam em cada momento histórico de sua criação têm uma singularidade e caracterizam-se de formas diferentes em cada momentos, evidenciando o processo de mutabilidade e flexibilidade dos contextos sociais.

Castells (2006, p.44) cita que “a tecnologia (ou a sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico”. Ela, pois, transforma e propaga a informação e a comunicação por meio de redes interconectadas. Sobre esse viés, a sociedade é hoje considerada “sociedade da informação” ou “sociedade em rede”, que segundo Castells significa:

Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação sem ameaças ao seu equilíbrio. Redes são instrumentos apropriados para a economia capitalista baseada na inovação, globalização e concentração descentralizada; para o trabalho, trabalhadores e empresas voltadas para a flexibilidade e adaptabilidade; para uma cultura de desconstrução e reconstrução contínuas; para uma política destinada ao processamento instantâneo de novos valores e humores políticos; e para uma organização social que vise a suplantação do espaço e invalidação do tempo (2006, p.566).

O cenário de mudanças de valores e parâmetros tecnológicos na sociedade impõe a necessidade da inserção das TIC nos processos formativos, tendo em vista que as sociedades modificam seus ideais, valores e necessidades. Com isso, reconfiguram-se as exigências requeridas à educação institucionalizada e, assim, a profissão docente é definida pelas necessidades sociais e a essas necessidades o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica. Exige-se, então, dos professores e alunos a mobilização de saberes com base nas situações concretas que vão se consolidando como um autêntico corpo de conhecimento.

Os alunos, pelo fato de pertencerem a uma geração que já incorpora o uso das tecnologias em seu dia a dia, se mostram mais desenvoltos no uso dos aparatos eletrônicos, enquanto os professores vêm tentando

encarar a situação de um novo aprendiz. Isto exige investimentos teórico-práticos para a apropriação deste novo conhecimento. Assim, o professor pode promover uma revolução em sua prática pedagógica abraçando uma metodologia de produção do conhecimento, pautada numa dinâmica significativamente ativa.

Nesse sentido, não tem como o professor ficar alheio a essa realidade. Importa, então, inserir no cotidiano pedagógico o uso de recursos tecnológicos que possibilitem o enriquecimento do fazer educativo e o crescimento docente e discente, pois o âmbito da educação, com suas características específicas, não se diferencia do resto dos sistemas sociais no que se refere à influência das TIC. Para Martín-Barbero (2006), cabe aos professores trabalhar com essa cultura difusa e assistemática, não tematizada, como são as estruturas simbólicas do mundo da vida.

No aspecto social, percebe-se que muitas crianças e jovens estão crescendo e construindo sua identidade a partir da relação com os recursos midiáticos. Os cenários de socialização das crianças e jovens de hoje são muito diferentes dos vividos pela geração mais antiga. A juventude, que tem descoberto o mundo virtual, recusa-se a realizar atividades puramente impressas. A familiaridade desses jovens com os novos recursos midiáticos tem desenhado um novo modelo de aprender e ensinar, que ultrapassa a utilização de linguagens tradicionais como apenas a escrita e a leitura padronizadas. Isso tem evidenciado que estamos diante “de um amplo mundo de possibilidades cada vez mais interativas, em que constantemente acontece algo e tudo vai mais depressa do que a estrutura atual que a escola pode assimilar” (SANCHO, 2006, p. 19).

Ao olharmos essa nova realidade sob a ótica educacional, identificamos que a comunicação em rede não nos leva a uma era sem mediação. “Ao contrário, o excesso de informações nas redes implica a emergência de novos mediadores [...]. A participação desses mediadores no meio dos aprendizes se dá no sentido de orientar o grupo para o foco do processo que está sendo trabalhado, evitando a dispersão, a confusão” (KENSKI, 2008, p. 653).

Entende-se assim que a mediação requer um posicionamento crítico em relação ao uso das tecnologias digitais, o qual conduz a uma revisão do trabalho pedagógico para promover desafios aos alunos, buscando prepará-los para compreender e posicionar-se no mundo contemporâneo. Torna-se premente que a escola propicie a participação cultural, política e social do cidadão-aluno, conforme as exigências do paradigma científico e tecnológico do mundo do trabalho.

Assim, questiona-se se o professor, na função de disseminador de saberes, administra com autonomia as formas de subsidiar esse aprendizado básico ao seu exercício de docência, atendendo às exigências do contexto atual, com uso das TIC. Dessa maneira, ao professor cabe apreender as competências técnicas que lhe são impostas, para cumprir seus propósitos pedagógicos. A esse respeito, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) afirmam que, como grupo social e por suas funções próprias, o professor ocupa uma posição estratégica. Assim:

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

Nesse processo, a formação e a produção dos saberes são dois pólos complementares e inseparáveis. Por isso, a função estratégica das professoras é tão importante quanto a da comunidade científica e dos grupos produtores de saber.

Em relação aos saberes que integram a prática docente, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) definem como plurais por serem oriundos da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Consideram *saberes da formação profissional*, o conjunto de saberes provenientes das ciências da educação e transmitidos institucionalmente na formação docente. Incluem-se nesse conjunto os saberes pedagógicos, responsáveis tanto pelas orientações ideológicas da atividade educativa (doutrinas, sistemas), como pela transmissão de técnicas e formas de saber fazer.

Os *saberes das disciplinas* correspondentes aos vários campos de conhecimentos são tradicionalmente transmitidos em forma de disciplinas nas universidades. Os saberes *curriculares* referem-se aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender e aplicar na forma de programas escolares.

Os *saberes da experiência*, enfim, são aqueles desenvolvidos pelos próprios professores, em sua prática profissional, baseados “em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência, são por ela validados e se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF, 2002, p. 39).

As idéias sobre os saberes que integram a prática e sua relação com a interação com as TIC podem ser representadas na figura I.

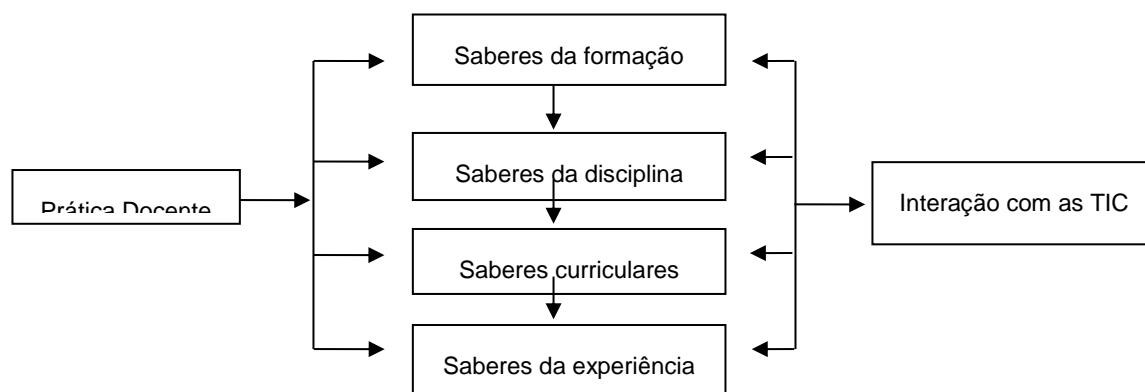


Figura I - Saberes da Prática Docente e a relação com a utilização das TIC/ Duboc; Santos, 2006.

Tardif (2002) ressalta que os professores têm uma relação de exterioridade com esses primeiros saberes, que são ecléticos e sincréticos (cultura pessoal, história de vida e cultura escolar anterior; conhecimentos adquiridos na universidade; conhecimentos curriculares entre outros). Diz que eles, não se apoiando em uma única teoria, lançam mão de muitas teorias e concepções, conforme a necessidade e que são personalizados, pois suas ações carregam marcas dos contextos nos quais vão se inserindo.

Sob essa ótica, o professor, como agente mediador na sala de aula, exercendo o papel de co-partícipe da aprendizagem do sujeito-aluno na construção do conhecimento, necessita se imbuir da responsabilidade intelectual de usar a tecnologia como ferramenta de seu trabalho. Nesse sentido, uma

formação profissional para a participação na sociedade tecnológica implica em entender as múltiplas interações constituídas em redes que prevalecem na sociedade digital.

O que os dados revelaram sobre os saberes mobilizados na prática docente com o uso das TIC

Estudos desenvolvidos por Tardif (2001) e Nóvoa (1992) vêm apontando a relevância da formação⁷¹⁰ e da produção dos saberes, evidenciando a relação entre formação e o exercício da profissão, mostrando que o professor mobiliza saberes profissionais que são construídos e reconstruídos conforme a necessidade e que precisam ser conhecidos, sistematizados e valorizados.

Mesmo diante de tal constatação, percebemos que alguns docentes, sujeitos desta investigação, ainda que não tenham uma formação adequada, tentam utilizar as TIC de forma didática, a fim de tornar as salas de aula tradicionais em ambientes inovadores para seus alunos, conforme o depoimento de uma professora: “as novas linguagens dos meios de comunicação eletrônicos e as tecnologias, cada vez mais, se tornam importantes aliadas no processo de ensino-aprendizagem”. A esse respeito, Dowbor (1994), assevera a necessidade de se trabalhar a educação, paralelamente, em “dois tempos”, do atraso e da modernização e, ao lado disso, criando rapidamente as condições para uma utilização dos novos potenciais que surgem.

As professoras reconhecem que o conhecimento implementado na prática passa por um processo de apropriação e de transformação, que nunca é uma simples cópia da ideia original, mas uma reconstrução entre os significados e saberes diante do que a situação lhes sugere. Torna-se ambígua, então, a relação dos professores com os seus saberes e, segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003,) excetuando os saberes da experiência, todos os demais se secundarizam, incorporando-se à prática docente, sem que tenham sido aí produzidos e legitimados. Por exemplo, as professoras, de forma geral, se referem à formação acadêmica como válida, mas reconhecem que a formação não dá conta da complexidade da prática docente. Mas, quando as professoras estão utilizando as TIC no desenvolvimento de suas atividades, fica evidente que esses saberes estão vinculados às experiências e à prática docente vivenciada por elas.

Assim, é necessário encarar a dinâmica do conhecimento de forma ampla, buscando meios para integrar os recursos tecnológicos ao conhecimento educativo. A lógica estabelecida pelas mudanças e pelas funcionalidades favorece novos modos de atuação para o ensino, possibilitando, desse modo, a produção de conhecimentos. Dessa forma, deve-se buscar uma articulação entre a escola, o professor e os recursos midiáticos, compreendendo que educação e comunicação estão além do espaço escolar. Como afirma Pretto (2008, p. 13) “o ato de educar é um ato de comunicação.”

Outro dado ressaltado pelas professoras é a necessidade de mudar a sua prática pedagógica, uma vez que, precisam estar preparada para capacitar seus alunos a desenvolverem competências na resolução de situações complexas e inesperadas, orientando-os nos processos de interação e interiorização, na compreensão de si e do outro social. A instrumentalização do professor é imprescindível para ler o novo,

⁷¹⁰ O entendimento de formação aqui adotado considera, também, que as experiências anteriores e dos cursos de formação vão ter influência na formação docente. Como bem expressa Nóvoa (1997), a formação é um ciclo que abrange a experiência como aluno e prossegue por todo o exercício profissional.

conhecer diferentes linguagens da mídia e estar atento à sua diversidade, quer no que se refere ao meio, quer no que se refere à forma.

Nesse sentido, reconhecemos a necessidade de que o professor invista na sua formação continuada, principalmente, acerca das linguagens propiciadas pelas TIC, contribuindo para a construção de novas e diferentes maneiras de produção de saberes. Para tanto, importa que ele assuma uma postura de aprendiz dinâmico, que busque subsídios para preencher as lacunas conceituais de sua formação inicial. Nas observações realizadas nas escolas, constatamos que as professoras, de certa forma, evidenciaram a utilização de saberes adquiridos nas experiências vividas durante a formação que tiveram oportunidade de participar, mesmo que de forma insuficiente.

Os aspectos desfavoráveis são assinalados pela preocupação dos professores acerca da exclusão digital, questão decorrente do insuficiente número de computadores para incluir mais alunos nos projetos que são desenvolvidos na escola. Por outro lado, Nunes (2003) critica que, na preparação de aulas, a utilização das tecnologias da informação e comunicação ainda está restrita ao vídeo e ao computador. Nesse sentido, a autora conclui que os professores não se sentem suficientemente preparados para a utilização dos equipamentos eletrônicos de forma integrada à práxis pedagógica, alegando ainda pouca disponibilidade “de horários para participarem de cursos ou oportunidades para estarem presentes junto aos professores-multiplicadores” (BORGES; SANTOS, 2009, p.14).

Desse modo, o grande desafio educacional é formar o professor capaz de trabalhar com essa cultura difusa e assistemática, não tematizada, como são as estruturas simbólicas do mundo da vida. Diferentemente dos alunos, ele necessita encarar uma situação de um novo aprendizado, que exige receptividade a este novo conhecimento com consciência da importância de seu papel. Nessa perspectiva, o professor precisa ser desafiado a instrumentalizar-se para o uso pedagógico das mídias eletrônicas. Como resultado, seus alunos podem usufruir desses conhecimentos a serviço de sua aprendizagem, por meio das interpretações das múltiplas linguagens do mundo contemporâneo, as quais se aperfeiçoam sob a ótica de estudos e pesquisas na referida área. Também, é fundamental redirecionar o trabalho pedagógico para aproveitar a intimidade que os alunos demonstram nesse campo e promover desafios, com vistas a prepará-los para interpretar e posicionar-se diante do avanço das tecnologias.

Nessa perspectiva, cabe ao professor, como agente mediador entre a escola e a sociedade, usar a tecnologia como ferramenta do labor docente, com vistas à formação crítica do estudante, para que sua atuação aconteça de forma produtiva e significativa, no bojo da diversidade que marca a sociedade (BORGES; SANTOS, 2009). Espera-se que a presença das tecnologias na vida dos estudantes ofereça possibilidades para criar e recriar as interações plurais, heterogêneas e temporais e “interfecundação de saberes” (MACEDO, 2008, p. 55).

Considerações

Os achados desta investigação confirmam que o professor, na função de disseminador de saberes, ainda não consegue articular com autonomia as formas de subsidiar o aprendizado básico das TIC ao seu exercício de docência. Nesse sentido, as TIC não estão devidamente sendo usadas como ferramentas potencializadoras de aprendizagens. Ao contrário, o trabalho com esses instrumentos está desarticulado

dos objetivos e dos saberes dos diversos componentes curriculares, sendo usado apenas em atividades pontuais.

Em relação aos saberes que as professoras precisam utilizar para integrar as TIC, constatou-se que estes são oriundos dos saberes adquiridos durante a formação profissional dos professores articulados com as experiências vivenciadas por eles na prática. Vale ressaltar que a participação em programas de formação continuada pode contribuir para a construção de saberes que integram a prática docente.

Nesse cenário, portanto, o que defendemos é uma prática pedagógica comprometida com o processo de ensinar e aprender que tem como objetivo a mediação de saberes com as TIC voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem das pessoas.

Referências

- Alonso, Kátia M. (2008). Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência e Educação / Centro de Estudos Educação e Sociedade*. vol. 29, 104- Número Especial. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES.
- Borges, Heloísa Barretto; Santos, Solange Mary Moreira (2010). A inclusão das tecnologias da informação e comunicação (tic) como prática interdisciplinar integrada ao currículo dos cursos de licenciatura. In: IX Colóquio sobre questões Curriculares/ V Colóquio Luso-Brasileiro, Porto. Debater o Currículo e seus Campos: Políticas, Fundamentos e Práticas. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas e Instituto de Educação- U. Minho, 2010. v. 7. p. 3772-3783.
- Castells, M. (1994). *A sociedade em rede*. (2006) A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Dowbor, Ladislau (2004). Os novos espaços do conhecimento. Mimeo. Disponível em: <http://www.ppbr.com/ld/conhec.html>.
- Duboc, Maria José O.; Santos, Solange Mary M. (2006). Relatório da Pesquisa Profissionalidade docente: saberes e autonomia. Universidade Estadual de Feira de Santana/Bahia, Departamento de Educação, pp 7-71.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Hargreves, Andy (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Kinski, Vani Moreira (2008). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papyrus.
- Levy, Pierre (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34.
- Macedo, E. F. (1993). Novas tecnologias e currículo. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo: questões atuais*. (2000) 4ed. Campinas/SP, p. 39-58.

- Martín-Barbero, Jesús (2006) *Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação no novo século*. In MORAES, D. de (Org). *Sociedade Mídiaizada*. (pp. 51-79). Rio de Janeiro: Mauad,.
- Nóvoa, Antônio (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In: Tavares, José (Org.). *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, Antônio (1997). *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa A (org) *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote, Lisboa.
- Nunes, Célia Maria Fernandes (2001). *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. In: *Revista Educação e Sociedade*, n. 74, abril.
- Pacheco, José Augusto (1995). *A (re) construção dos saberes no campo da formação*. Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Pretto, Nelson De Luca (1996). *Uma escola sem/com futuro*. Campinas /SP: Papirus.
- Ramalho, Betania Leite; Nuñez, Isauro Beltrán; Gauthier, Clermont (2003). *Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina.
- Sancho, Juana Maria (et al.) (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, M; Lessard, C; Lahaye, L. (1991). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. *Teoria e educação*, Porto Alegre, n. 4.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: RJ, Vozes.

A Reconfiguração da Formação dos Profissionais da Educação em Caminhos (Des) Contínuos

Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa⁷¹¹, Jailson Barbosa Costa⁷¹²

Resumo

O trabalho em pauta defende que no Brasil, está em desenvolvimento um conjunto de ações políticas em torno da busca pela melhoria da qualidade e dos índices caóticos da educação básica, sobretudo relacionados à demanda de professores que, sem a habilitação exigida pela legislação em vigor, se apresenta como uma necessidade urgente e necessária. Essas ações refletem o compromisso tanto com a formação de professores quanto com a valorização dos profissionais da educação, criando assim um vínculo permanente, por muito tempo negado, entre os dois níveis da educação nacional: educação superior e a educação básica, tendo como objetivo formar quadros de professores licenciados, e atuantes na área específica de sua formação, a fim de atenuar os alarmantes índices da educação no país. Analisa o debate atual acerca da redefinição de níveis e de espaços institucionais para a formação docente que refletem uma mudança estrutural, organizacional e conceitual. Afirma, com base na legislação educacional vigente, que o *locus* privilegiado para a formação de professores no Brasil vem se deslocando para o nível superior. No entanto, a educação superior brasileira se apresenta com formas diferenciadas de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades isoladas e institutos federais), o que inevitavelmente, gera ações de ensino, pesquisa e extensão também diferenciadas. Tem como objetivos: investigar a trajetória das políticas nacionais para a formação dos profissionais da educação, a partir do contexto histórico, econômico e social do país; examinar a reconfiguração nacional para a formação dos profissionais da educação, por meio do processo de criação, expansão e interiorização de instituições públicas ocupadas dessa formação; compreender como tal processo se efetiva em Alagoas na relação com as políticas nacionais para a formação dos profissionais da educação e identificar as relações estabelecidas entre as instituições públicas formadoras de profissionais da educação, compreendendo como se processam seus formatos educacionais. A questão motriz do estudo é a seguinte: Até que ponto as políticas para a formação dos profissionais da educação tomadas segundo as diferentes organizações acadêmicas das Instituições Públicas de Ensino Superior/ IPES estariam assegurando, a todos os ingressos, a formação de um quadro de professores altamente qualificado e fortemente motivado no exercício de sua atividade profissional? A hipótese defendida é a de que as IPES inseridas no contexto de formação docente, não podem contribuir com a criação de vários níveis de formação a depender dos interesses da classe hegemônica, pois estariam criando um mercado de diplomas, onde o principal produto é o conhecimento.

Palavras-chave: Formação de professores. Políticas educacionais. Profissionais da educação.

No Brasil, está em desenvolvimento um conjunto de ações políticas em torno da busca pela melhoria da qualidade e dos índices caóticos da educação básica, sobretudo relacionados à demanda de professores

⁷¹¹ Instituto Federal de Alagoas

⁷¹² Secretaria Estadual de Educação de Alagoas

que, sem a habilitação exigida pela legislação em vigor, se apresenta como uma necessidade urgente e necessária.

O governo federal, em consonância com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), vem desdobrando um conjunto de ações destinadas à formação e a valorização dos profissionais da educação, especialmente dos professores da educação básica, a saber: Universidade Aberta do Brasil/UAB, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/ REUNI, Pró-Licenciatura, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica/PARFOR, Pró-Docência, entre outras. Essas ações refletem o compromisso tanto com a formação de professores quanto com a valorização das licenciaturas, criando assim um vínculo permanente, por muito tempo negado, entre os dois níveis da educação nacional: Educação Superior e a Educação Básica, tendo como objetivo formar quadros de professores licenciados, e atuantes na área específica de sua formação, a fim de atenuar os alarmantes índices da educação no país.

Considera-se inicialmente que, a formação docente, enquanto condição necessária, capaz de contribuir com a melhoria dos níveis de escolarização e conseqüentemente com os indicadores de qualidade do ensino medido pelo MEC/INEP, é insuficiente para debelar a baixa produtividade da educação escolar praticada, visto que não se trata de uma questão que diz respeito apenas ao desempenho de professores, mas resulta de um conjunto de fatores, dos quais a educação não se separa.

Nesse sentido, o texto intitulado “A Reconfiguração da Formação dos Profissionais da Educação em Caminhos (Des) Contínuos” se justifica na tentativa de compreender ações e as concepções atuais sobre as políticas educacionais para a formação de professores, a fim de analisar quais as proposições que estão sendo estabelecidas em meio ao que aparece como sendo “a salvação” para os problemas relacionados à formação docente nesse país.

Não se apresenta como novidade, o fato de que ao longo da história a educação brasileira foi sentindo a necessidade de formar cada vez melhor seus professores, por acreditar que a qualidade educacional está condicionada, em grande parte, a qualidade de formação e atuação de seus profissionais docentes.

Ao tratar acerca da história da formação de professores, em texto homônimo, Tanuri (2000) nos mostra a longa e descontínua trajetória a qual foi submetida a formação docente no Brasil e, nesse sentido, diz que: “As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834” [...] (p. 63). Ou seja, com caráter ainda extremamente iniciante o Brasil, quando considerado sua data de colonização (século XVI), já havia demorado demais a inicializar seu processo de formação docente de forma mais aprimorada.

Posteriormente acrescenta que: “Por volta do final dos anos 20, as escolas normais já haviam ampliado bastante a duração e o nível de seus estudos” [...] (p.72). E

Finalmente, ao esforço desenvolvido para melhorar a formação dos professores para as séries iniciais deve ser acrescentada a progressiva remodelação pela qual passou o Curso de Pedagogia a partir dos anos 80, de modo a procurar adequar-se também à preparação do professor para as séries iniciais (p.84).

Percebemos que, embora a passos relativamente lentos, a formação docente foi passando por processos legais e obrigatórios de melhoramento e acabou se consolidando a ideia de que:

[...] 'a docência constitui a base da identidade profissional de todo profissional da educação', ou seja, de que o curso de Pedagogia deve se encarregar da formação para a docência nos anos iniciais da escolaridade e da formação unitária do pedagogo. (p.84).

A Assembleia Constituinte aprova em 1988 a Carta Magna do país considerada, na história das constituintes brasileiras, aquela que alarga dispositivos conquistados em meio a avanços e retrocessos de regimes políticos e interesses econômicos vivenciados pela nação brasileira. À educação cabe destaque relevante, pois é citada como um direito público subjetivo para todos, sem qualquer indício de discriminação e aparece como o primeiro dos direitos sociais garantidos no Art. 6º do texto constitucional versa “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. É sabido, no entanto que a garantia prescrita na legislação não tem correspondido em sua totalidade na prática. Uma dessas conquistas é estabelecida no Art. 214, que versa: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público (...)” (BRASIL, 1988).

Com a vigente LDBEN (Lei 9.394/96), maiores avanços foram de fato conquistados. Destacamos a obrigatoriedade da formação docente para a educação básica ser realizada necessariamente pelo ensino superior como a representação de um avanço importante para a qualidade do ensino. Embora a conquista legal tenha sido alcançada é árduo pensar que a formação em nível superior para professores da educação básica ainda se apresenta como um real desafio para as escolas.

Ao tratar dos profissionais da educação em seu Inciso VI, a referida LDB determina a formação a qual deve se submeter os docentes para exercício profissional na educação básica.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, na universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal. (ART. 62).

Em seu artigo 64, tratando sobre a formação dos profissionais da educação básica, define que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Além de determinar a formação mínima para o profissional da educação básica a LDB 9.394/96 ainda define a necessidade de “valorização do profissional da educação escolar” (LDB, art. 3º Inciso VII). E acrescenta posteriormente que caberá ao professor “Zelar pela aprendizagem dos alunos” (art. 13, inciso III).

No caso de Alagoas, assim como nos demais estados brasileiros, a condição da educação oferecida se reflete através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, é uma referência desenvolvida nesse governo – Lula – para servir de indicador de qualidade na educação. O IDEB mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de zero a dez. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), pretende mostrar as condições de ensino no Brasil. (OLIVEIRA, 2009, p. 204)

Os indicadores de desempenho do MEC/INEP observados ao tempo em que ultrapassam as metas projetadas para os anos de 2007, 2009 e 2011, também apontam um atraso significativo em relação à média estado de Alagoas que, por sua vez, está a uma distância significativa da média nacional ostentada no mais baixo índice de desempenho.

No entanto, diante da realidade educacional, vivenciada em Alagoas, resta buscar os elementos que podem levar a entender os caminhos (des) contínuos da formação dos profissionais da educação em Alagoas frente aos indicadores de desempenho educacional alagoano.

Observamos, então, que a legislação educacional traz um discurso de valorização e promoção docente. Todavia, percebermos que esta valorização garantida pelo Estado, por vezes, se torna uma realidade presente somente nas leis, nos documentos da educação. Reportando-nos à realidade educacional apontada a partir do IDEB observado, percebemos que a efetivação dessas determinações legais se dá parcialmente. Essa constatação nos leva a afirmar que existe uma estreita relação entre a formação/valorização docente e os indicadores de qualidade de ensino.

Por sua vez, a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Título VI, ao se referir aos Profissionais da Educação no Art. 62, versa,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A redefinição dos níveis bem como dos espaços institucionais para a formação docente reflete uma mudança estrutural, organizacional e conceitual com desdobramentos nos Institutos Federais, inclusive no Instituto Federal de Alagoas.

A LDBEN assegura ainda que somente serão admitidos professores habilitados em nível superior e fixa ainda o prazo de 10 (dez) anos para que a determinação seja cumprida em todo o país, o que vai gerar uma grande corrida em busca da formação exigida.

É notório o compromisso social, estabelecido legalmente, no entanto, tem ido de encontro aos espantosos índices de demanda de docentes com a qualificação exigida, inclusive com professores licenciados atuando profissionalmente em componentes curriculares diferentes daquelas de sua formação acadêmica, comprometendo dessa forma, a qualidade do ensino.

No ano de 2001 é aprovada a Lei nº. 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), que aponta como grande desafio a questão da formação de professores e a urgente necessidade de implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, como condição e meio para o avanço científico e tecnológico e para o desenvolvimento do país. Ao tratar especificamente do Magistério da Educação Básica, seu item IV intitulado “Formação de Professores e Valorização do Magistério” que afirma “a melhoria da qualidade do ensino” somente seria alcançada se a “valorização do magistério” fosse promovida.

Os aspectos sociais, políticos e econômicos, dos quais o fenômeno da educação não se desvincula, merecem atenção especial, visto as dificuldades que ainda são enfrentadas na área educacional pela população, na democratização das oportunidades de acesso à escola e à cultura. As IES inseridas neste

contexto de formação docente não podem contribuir com a criação de vários níveis de formação a depender dos interesses da classe hegemônica, pois estaríamos criando um mercado de diplomas, onde o principal produto é o conhecimento.

De acordo com Tébas (2010, p. 201)

Ainda na vigência do PNE (...) foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Lançado na circunstância do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) proposto pelo governo federal, o PDE foi instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do 'Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação'.

Em 2008, por meio da Lei nº 11.892 é instituída a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e são criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A referida lei, em seu Art. 2º, define que “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]”. A Lei 11.892/2008, ao definir finalidades e características dos Institutos, determina a oferta de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à melhoria da educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

Por sua vez, a Lei nº 12.014 de 2009 também modifica a redação da LDBEN. O seu art. 61 passa a reconhecer as categorias de trabalhadores de escola, devidamente formados, como profissionais da educação. A seguir a redação do referido artigo.

Art. 61 Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

A mesma Lei define ainda que a formação básica dos profissionais da educação deve propiciar o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

A partir do Decreto nº 6.755 de 2009 fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O referido decreto disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e define os seguintes princípios: a formação docente como compromisso público de estado, o compromisso com um projeto social, político e ético, a colaboração constante entre os entes federados, a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação inicial, a articulação entre teoria e prática e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, por fim, a escola e demais instituições educacionais como espaços de formação.

Na direção da formação, bem como, da valorização dos profissionais da educação, cabe salientar ainda os resultados do PNE (2001-2010), no contexto de seu desenvolvimento, com impactos legais, como a aprovação do FUNDEB e do Piso Salarial Nacional dos profissionais do magistério e a aprovação dos princípios e diretrizes para os planos de carreira dos profissionais da educação básica. As contribuições da CONAE (2010) também são fundamentais para a formulação do PNE (2011-2020), considerando a análise necessária de suas metas e estratégias, a partir de de propostas para seu aperfeiçoamento (AGUIAR, 2011).

Assim é possível afirmar que o lócus privilegiado para a formação de professores no Brasil, vem se deslocando para o nível superior. No entanto, a educação superior brasileira se apresenta com formas diferenciadas de organização acadêmica (universidades, centros universitários, faculdades isoladas e institutos federais), o que inevitavelmente, gera ações de ensino, pesquisa e extensão também diferenciadas.

Nesse sentido, Barretto (2011, p.52) afirma que

(...) A formação docente, assumida como uma política de Estado, há de ser capaz de articular as instituições formadoras e os projetos formativos com vistas ao cumprimento precípua da função social da escola: a de assegurar a todos, indistintamente, o direito ao conhecimento valioso, aquele que serve para entender e transformar a realidade e contribui para a realização plena de cada um e para a construção de um mundo mais justo e solidário.

A densidade da temática e o aporte legal, caracterizado anteriormente, apontam para o tratamento diverso e descontínuo prestado à formação dos profissionais da educação brasileira, na verdade um reflexo de cada momento histórico e político da educação nacional, representando os interesses presentes em cada governo.

Assim, não é possível desprezar o contexto social, cultural, político e econômico, dos quais o fenômeno da educação escolar emerge. E com base nesses elementos iniciais, levanta-se o seguinte questionamento: Até que ponto as políticas para a formação dos profissionais da educação - uma demanda urgente e necessária - tomadas segundo as diferentes organizações acadêmicas das IPES estariam assegurando, a todos os ingressos, indistintamente, a formação de um quadro de professores qualificados e motivados no exercício de sua atividade profissional?

De fato, para analisar caminhos (des) contínuos da formação dos profissionais da educação em Alagoas, a partir da reconfiguração nacional é necessário investigar sua trajetória histórica, a partir do contexto político, econômico e social do país e de forças que tentam alcançar um projeto de educação hegemônico.

Vale ressaltar que somente a boa formação/qualificação dos professores não resolve os problemas/dificuldades educacionais, tendo em vista que estes estão relacionados à própria política educacional brasileira que ainda não conseguiu dar conta de resolvê-los, bem como, da dinâmica do modo de produção capitalista que, por vezes, dita as regras da política educacional. Todavia, precisamos insistir na qualidade da educação brasileira crendo que a boa formação/qualificação docente e a formação continuada, entre outros elementos, ainda representam parte do caminho rumo à superação de dificuldades educacionais.

Referências

- Aguiar, M. A. S. (2011). A Formação dos profissionais da educação no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: Dourado, L. F. Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas. – 2. ed. – Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Barretto, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. RBPAAE, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.39-52, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19966/11597>
- Brasil. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. LDB – Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2012.
- _____. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. <<http://www.planalto.gov.br/constituicao/>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2012.
- _____. Lei nº 12.014 de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm>. Acesso em 02 de fevereiro de 2012.
- Cury, C. R. J. (2007). A educação como desafio na ordem jurídica In: Veiga, Cynthia Greive; Faria Filho, Luciano Mendes de; Teixeira, Eliane Marta (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tébas, C. F. (2010). A formação dos profissionais da educação no contexto político educacional brasileiro. In: Sarmiento, D. V. (Org.). Sistemas de Educação no Brasil: políticas, autonomia e cooperação. Juiz de Fora: Editora UFJF.

Formação continuada de educadores de matemática: Um estudo sobre o gestar ii na Bahia

Analdino Pinheiro Silva Filho, Solange Mary Moreira Santos⁷¹³

RESUMO:

A presente pesquisa discute a formação continuada do educador de Matemática a partir da proposta de formação do Ministério de Educação (MEC), consubstanciado no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), que foi implementado na Bahia no período de 2005 a 2012. Essa investigação objetiva analisar a natureza da *práxis* docente engendrada no processo de formação continuada da proposta político-pedagógica do referido Programa. Nesse sentido, o estudo investiga a formação continuada do educador, no contexto atual, a partir de uma análise crítica da “arena” em que a política educacional de formação é produzida e como os princípios e preceitos por ela engendrados se fazem representados no modelo de formação proposto. Discute também as concepções de formação continuada a partir das ideias de autores como Giroux (1997), Nóvoa (1995) e Pimenta (2010). Esta investigação representa o resultado de um estudo de abordagem qualitativa, cujos instrumentos metodológicos utilizados foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o questionário. Os dados coletados fundamentaram a elaboração e a organização de um significativo *cópus* teórico, cujas análises mostraram que as políticas de formação têm dado ênfase aos aspectos pragmáticos da docência, o que tem contribuído para que os educadores compreendam a sua *práxis* circunscrita às atividades que realizam exclusivamente centradas no ensino dos conteúdos curriculares na sala de aula. Dessa forma, considera-se relevante por contribuir para as discussões sobre o campo ideológico das atuais políticas de formação e sua relação com a *práxis* do educador, bem como, por apontar aspectos essenciais, voltados ao desenvolvimento pessoal/profissional/social do educador, a serem observados nas atuais propostas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Práxis Docente, Programa GESTAR II.

Introdução

O decênio dos anos 90 tem sido considerado por muitos autores o período marcado pelo considerável aumento das discussões sobre a formação continuada dos educadores no Brasil (NÓVOA, 1995; MACEDO, 2006; PIMENTA, 2009).

Por um lado, a formação continuada docente ganhou notoriedade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (LDB) - Lei nº 9394/96 e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), se constituindo num dos principais assuntos das políticas educacionais, por outro, enquanto objeto de estudo, veio ganhando espaço entre muitas pesquisas vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Educação, fomentando ainda mais as discussões sobre a temática no país. No entanto, segundo André (2010) as políticas de formação de professores não têm representado objeto de interesse dos pesquisadores desde os anos 90 e, ainda, continuam sendo pouco investigadas. Em 2011, uma pesquisa sobre o estado da arte das políticas docentes no Brasil divulgou resultados relativos aos principais modelos de formação

⁷¹³ UEFS/BA

continuada que integram a Rede Nacional de Formação Continuada no Brasil (RNFC). Dentre os modelos especiais de formação continuada de professores implementados pela administração pública federal, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) destaca-se por ser um dos programas mais adotados e de maior abrangência no país (GATI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Desse modo, ele representa um campo profícuo para investigações sobre as dimensões política e pedagógica da formação continuada de professores no país.

Diante desse contexto, encontra-se espaço para a seguinte questão: *como a práxis docente é compreendida na proposta político-pedagógica de formação continuada de professores de Matemática do Programa GESTAR II na Bahia?*

Essa problematização abre perspectivas para que sejam analisados os fins do projeto de docência que tem sido defendido pelas políticas públicas atuais como também possibilita refletir sobre com quem está comprometido tal projeto. Desse modo, analisar as diretrizes da política educacional que fundamentam o projeto de docência engendrado na proposta de formação e como seus preceitos idealizam a *práxis* de ensino do educador constitui o objetivo desse estudo.

Se discutir a “qualificadora” formação contínua do professor frente às demandas do mundo moderno faz parte da agenda das atuais políticas de formação do Governo da Bahia, então, pensar sobre a natureza do projeto de docência que tem sido disseminado através das propostas governamentais de formação continuada e a quais interesses atendem, se torna portanto, condição *sine qua non* para se compreender o projeto de docência que tem sido defendido/rechocado pelas políticas vigentes.

Este estudo é de abordagem qualitativa cujos instrumentos de coleta de dados utilizados foram a pesquisa documental, a pesquisa bibliográfica e o questionário. Participaram da pesquisa 6 (seis) docentes, efetivos da Rede Pública que cursam o GESTAR II. O questionário utilizado constituiu-se de um conjunto de perguntas feitas para os sujeitos da pesquisa com o intuito de obter dados e informações acerca dos conhecimentos, opiniões, interesses, expectativas, experiências e situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados, em relação ao objeto de estudo.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II como política educacional no Estado da Bahia (2005 – 2012)

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) através do Fundo de Fortalecimento de Escola (FUNDESCOLA), no fluxo das políticas internacionais engendradas no bojo da reforma educativa dos anos 90.

Financiado com recursos do Governo Federal e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o GESTAR consubstanciou-se no âmbito do Projeto BRA 00/027 - FUNDESCOLA II, cooperação técnica entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), alocado na carteira de Pobreza, Desigualdade e Inclusão Social, em conformidade com o acordo de financiamento Nº 4487 BR (BRASIL, 2002).

É oportuno destacar, aqui, dois aspectos importantes do contexto em que nasce a proposta político-pedagógica do GESTAR: primeiro, o fato da educação ser considerada como uma forma de promover desenvolvimento na região e de superar os problemas sociais e econômicos, razão pela qual uma reforma

educativa era considerada imprescindível e principal alvo das políticas educacionais para melhorar a “qualidade” dos sistemas de ensino. Segundo, “o que está em jogo na atuação do Grupo Banco Mundial são as exigências do grande capital internacional” (KRUPPA, 2001, p. 14). São os princípios do BM que ancoram o movimento do empresariado, que, de acordo com Martins (2009), já nessa época vem envidando esforços para a construção de uma agenda educacional, com vistas à produção de uma nova sociabilidade mais adequada aos interesses privados do grande capital nacional e internacional.

Desse modo, a iniciativa do BM com MEC acaba representando um movimento de mão dupla, pois, ao mesmo tempo em que se busca “reformular” a educação, já que ela é considerada o viés do desenvolvimento social, na verdade, também pretende torná-la mais eficaz na sua missão de formar um “novo tipo de trabalhador” que atenda a lógica do mercado.

Na Bahia, em meados de 2005, sob uma concepção de Estado pautada na desregulamentação dos fluxos financeiros e nas responsabilidades individuais e seguindo o fluxo das políticas descentralizadoras do Governo Federal acordadas com o Banco Mundial (BM), a Secretaria de Educação do Estado (SEC), na gestão de Governo de Paulo Souto, implantou algumas propostas de formação continuada, voltadas aos profissionais da educação, como estratégias para melhorar a qualidade do ensino público, cujo cenário era marcado pelos críticos índices educacionais apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) daquele período⁷¹⁴.

Nesse contexto, o Programa GESTAR II foi implantado oficialmente na Bahia como estratégia voltada para melhoria da qualidade da escola pública, a partir de um modelo de gestão pedagógica e de formação continuada em serviço para os professores de Língua Portuguesa e de Matemática do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de Ensino. Conforme afirma Macedo (2006), muitas dessas políticas foram implementadas na Bahia pautadas no discurso da formação de um “novo tipo de trabalhador docente” e no desenvolvimento de “competências” para atender as grandes transformações sociais e tecnológicas características da contemporaneidade.

Desse modo, no bojo do FUNDESCOLA II e de maneira consentânea à política do MEC, o GESTAR II se concretizou no Estado baiano como um programa que, com o foco no aumento das taxas de desempenho dos alunos, “*pro-moveu*” a “capacitação de professores”. Assim, a formação continuada do profissional docente foi “favorecida” com o intuito governamental de melhorar os indicadores educacionais. Ao defender uma política educacional nessa direção, o Governo não apenas associou os resultados (críticos) do ensino público à questão da qualificação docente, mas também fomentou uma ideia de formação sob uma perspectiva instrumentalista da *práxis* docente, minimizando os fatores sócio-educacionais no processo de ensino e disseminando um conceito de formação fragmentada, voltado apenas ao aprimoramento de técnicas de ensino e a adoção de atividades diversificadas, o que também indica a ênfase numa concepção utilitária de profissionalidade docente.

Assim, uma política de formação continuada que se centra no intuito de desenvolver algumas “competências” no educador para torná-lo um exímio “gestor da aprendizagem escolar”, pressupõe uma abordagem muito reduzida da *práxis* do professor, sobretudo por projetar uma docência, cuja função se

⁷¹⁴ Problemas como baixas taxas do rendimento dos alunos, altos índices de reprovação, abandono escolar e nível insuficiente de formação dos educadores que atuavam na educação básica foram alguns dos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2004 (levantamento de informações estatístico-educacionais, coordenada pelo INEP, realizada anualmente nos estabelecimentos escolares da educação básica) e que, segundo o Governo, representavam entraves ao aspecto qualitativo da educação no Estado.

circunscreve ao atendimento de metas e objetivos demarcados por indicadores externos, disseminando uma *práxis* esvaziada da natureza reflexiva, política e social na atividade do professor.

De um modo geral, até 2012, vemos os desdobramentos de uma política de formação continuada, bem afinada com as ideias dos organismos multilaterais, que associa o desenvolvimento profissional do educador com o desenvolvimento da escola. Uma política de formação continuada de caráter mais assistencialista do que emancipatório à medida que centra o seu apoio exclusivamente na incumbência atribuída ao educador de desenvolver um trabalho que potencialize o desempenho dos alunos diante de metas educacionais em detrimento de promover efetivas mudanças estruturais e funcionais do trabalho docente voltadas para o desenvolvimento intelectual, político e social do educador, enquanto sujeito da *práxis*. Nesse sentido, concordamos com Sacristán (1999, p.72) quando afirma que “as regras a que a realidade do “posto de trabalho” do educador se submete encontram-se bem definidas antes dele começar a desempenhar *muito pessoalmente* o papel preestabelecido”.

Portanto, não dá para esvaziar os aspectos estruturais, funcionais e subjetivos que tem condicionado o trabalho docente, nem dá para transformar a *práxis* dos professores sem levar em consideração todos esses aspectos, os quais têm sido tratados nos discursos e nas propostas políticas de forma vaga e genérica.

1. A proposta pedagógica do GESTAR II de Matemática

O GESTAR II representa um dos primeiros Programas de formação continuada, em nível nacional, que o MEC ofereceu aos para professores licenciados em Matemática que atuam em sala de aula, nas séries finais do Ensino Fundamental II, sendo o programa que está em execução há mais tempo, principalmente na Bahia. Sua proposta pedagógica foi produzida por um grupo de professores especialistas (mestres e doutores da Universidade de Brasília - UnB, da Universidade Federal de Goiás - UFG, da Universidade de Campinas – UNICAMP e da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG).

Segundo o Guia Geral⁷¹⁵, o Programa tem por objetivo geral

tornar os professores competentes e autônomos para desencadear e conduzir um processo de ensino contextualizado, desenvolvendo as suas capacidades para o uso do conhecimento matemático, bem como para o planejamento e a avaliação de situações didáticas que articulem atividades apoiadas em pressupostos da Educação Matemática (BRASIL, 2008, p. 25, grifo nosso).

De acordo com o documento, a formação continuada é considerada via de acesso privilegiado para desenvolver capacidades nos professores, com vistas ao aprimoramento da sua prática de ensino na sala de aula. Nesse sentido, o documento destaca como meta consolidar a autonomia e a competência docente, compreendidas como molas propulsoras dentro desse processo formativo. A tabela a seguir mostra o perfil, as atividades e a carga horária do curso distribuída ao longo das ações que são realizadas.

⁷¹⁵ Documento que fornece todas as orientações para que os professores entendam as características do Programa, sua proposta pedagógica, seu processo de implementação e a definição de papéis dos “atores” do Programa (BRASIL, 2008). Apesar do Guia Geral ter tido mais de uma edição ao longo dos anos, escolhemos o documento publicado em 2008 como referência para a nossa análise, devido ao fato desta edição ter sido a que foi distribuída nacionalmente pelo MEC.

TABELA 1: Atividades e carga-horária do Programa GESTAR II/MEC

Atividades	Atividades	Estimativa de Tempo
1. Estudos Individuais	24 Unidades dos TPs (5 h para cada Unidade)	120 h
2. Estudos Coletivos - Oficinas	16 Oficinas das Unidades 2 Oficinas introdutórias 2 Oficinas de avaliação (4 h cada Oficina)	80 h
3. Lição de Casa ou Socializando o Conhecimento	12 Unidades dos TPs (5 h cada Unidade)	60 h
4. Elaboração do projeto	Do início ao término do Curso	40 h
Total de horas		300h

Além da carga horária prevista para o curso, outros eventos poderão ser incluídos.

Fonte: GUIA GERAL, 2008.

Por essa proposta, a formação do professor se dá por meio da realização de atividades individuais e coletivas. Nesse processo, o professor precisa se dedicar 5 (cinco) horas por semana, fora do seu horário de trabalho, para estudo individual, 4 (quatro) horas, a cada duas ou três semanas, para participar das oficinas – reuniões de trabalho – e 40 (quarenta) horas para a elaboração de projeto (pedagógico) a ser implementado na escola. Pelo menos, o professor deve cumprir 300 horas de curso.

Com base nessa proposta, a ideia de “tornar os professores autônomos” aparece muito reduzida a uma atuação docente voltada para a execução de atividades do GESTAR II, já que nesse processo, é dado aos professores o direcionamento do conjunto de atividades que foram criadas para eles desenvolverem em suas salas de aula, seguindo as recomendações dos pressupostos teóricos e metodológicos do Programa.

Esse direcionamento está bem expresso na natureza dos deveres que cabe aos professores:

- Frequência obrigatória às atividades presenciais do programa, seminários e Oficinas coletivas.
- Leitura dos Cadernos de Teoria e Prática para discussão nas Oficinas coletivas com o seu formador.
- Realização das atividades pedagógicas recomendadas no programa.
- Realização e entrega, de acordo com o previsto no Caderno de Teoria e Prática, das atividades denominadas: Lição de Casa ou Socializando o seu Conhecimento.
- Realização do projeto para se conseguir a certificação.
- Realização de autoavaliações.
- Compromisso de realizar o planejamento de ensino com base nas diretrizes do programa (BRASIL, 2008, p.51).

Desse modo, a natureza e a maneira como esses deveres estão postos contribui para que seja gerado um contexto de responsabilização do professor pelo seu desempenho no Programa. Além disso, também corrobora para que o significado da “autonomia” esteja restrito às ações que os professores podem desenvolver no cumprimento de suas obrigações, como, por exemplo, escolher qual das atividades vai realizar ou qual indicação metodológica vai experimentar.

Até mesmo nos “direitos” dos professores cursistas preconizados pelo documento Guia, percebe-se o caráter de obrigatoriedade da realização das atividades:

- Receber todo o material instrucional do programa destinado aos professores.
- Participar de todas as Oficinas e seminários de formação continuada.
- Ter um formador e tutor que o acompanhe durante todo o curso [...].
- **Receber um certificado de conclusão do curso, caso tenha cumprido todos os requisitos necessários à certificação.** (BRASIL, 2008, p. 50, grifo nosso).

Dessa forma, entende-se que os “direitos” estabelecidos para os professores estão estritamente relacionados ao cumprimento de todos os seus deveres. O próprio “direito” ao certificado, principal documento da participação dos docentes e viés exclusivo de progressão na carreira dos professores públicos na Bahia, depende do cumprimento de todos os requisitos estabelecidos para a conclusão do curso. Ou seja, a proposta acaba preconizando “direitos” sobre a forma de deveres e de obrigações.

Nesse sentido, a pretendida “autonomia” a ser formada nos professores parece se tornar um conjunto de atitudes e comportamentos que são desenvolvidos durante a formação dos professores no GESTAR II, em atendimento a todas as condições requisitadas para sua atuação. No lugar de uma profissionalidade autônoma, crítica, política e intelectual é fomentada uma profissionalidade passiva e uma *práxis* docente grandemente reduzida ao consumo de atividades e métodos.

Nesse modelo, o professor é considerado responsável por gestar a aprendizagem escolar, sendo-lhe oferecido um processo de formação, com considerável carga horária extra de trabalho, no qual se acredita que subsidia o docente no desenvolvimento de um trabalho que potencializa o desempenho dos alunos. Dessa forma, o Programa GESTAR II não leva em consideração a realidade do profissional docente da Rede Pública Estadual da Bahia que possui uma (sobre)carregada jornada de 40 horas semanais de trabalho, com salas de aulas com quantidade média de 40 alunos por turma, além das várias demandas de ordem pessoal inerentes ao humano/cidadão docente, além de atuarem em um contexto estrutural, funcional e sócio-educacional marcado por limitações de várias naturezas. Ao invés disso, com o discurso do fortalecimento da autonomia do professor, o Programa oferece alternativas mais flexíveis e acessíveis para que os professores possam participar do curso a partir do autogerenciamento de seus horários e de suas atividades.

Assim, através da oferta a uma formação continuada de modalidade semipresencial, fundada nos pressupostos da educação à distância (EaD), o Programa coloca no professor a responsabilidade de se auto-organizar para poder cumprir a proposta de formação. Nesse contexto, a formação continuada se assenta como instrumento de apoio ao trabalho docente e a formação continuada do professor fica relacionada ao desenvolvimento de um conjunto de “competências” reduzidas à dimensão da prática (didática) de ensino da Matemática.

Sobre o conceito de competências, assumido pelos programas de formação no atual contexto da sociedade neoliberal, Pimenta (2010) chama a atenção que, apesar de ser um conceito válido, é também polissêmico e aberto a várias interpretações, podendo ser utilizado de maneira fragmentada e dissociada do trabalho do professor de uma abordagem mais ampla para uma centralidade meramente técnica supondo, portanto, um novo (neo)tecnicismo. Para a autora, “competências, no lugar de saberes docentes profissionais, deslocam do trabalhador para o local do trabalho sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo posto de trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 42).

Dessa forma, uma concepção de docência que seja/esteja voltada para a construção de competências nesse contexto, desapropria o professor da condição de sujeito de conhecimento, ao tempo em que reforça a ideia de uma *práxis* docente tecnicista voltada exclusivamente para ensinar conteúdos curriculares considerados necessários. Tal fato representa a materialização do discurso político de perspectiva tecnicista no discurso pedagógico da formação de professores. Ao invés de uma proposta que promova efetivamente a autonomia e a intelectualidade ao professor da *práxis*, de alcance político, social e no sentido emancipatório, acaba prevalecendo uma formação de natureza instrumentalista ao profissional docente.

Giroux (1997), contrapondo-se a abordagem instrumental dos programas de formação de professores, salienta que uma das maiores ameaças aos professores nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação de professores e para a pedagogia de sala de aula. Para o autor, reformar a educação com o intuito de tornar os professores mais eficientes na resolução de problemas ou mais tecnicamente no domínio de conteúdos é propor uma formação que não estimula os professores a assumirem o papel do intelectual que trabalha na perspectiva de emancipação. E defende:

é imperativo que se examine as forças ideológicas e materiais que tem contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. (GIROUX, 1997, p. 158).

Concordando com Giroux, uma abordagem tecnocrática acaba por subestimar o professor, reduzindo-o a um sujeito-objeto, mero executor de ações voltadas a objetivos decididos por outras instâncias. Uma proposta de formação docente nessa perspectiva cria condições concretas para que, ao contrário de uma formação para a autonomia do professor, uma heteronomia político-pedagógica docente seja desenvolvida pelas condições materiais e ideológicas configuradas no modelo de formação. Desse modo, torna-se necessário pensar criticamente nas condições estruturais e subjetivas que estão postas na formação continuada do professor.

Portanto, a caracterização do Programa GESTAR II fundada na modalidade semipresencial da proposta e na (sobre)carga-horária de trabalho, bem como na maneira prescritiva em que se pauta o modelo de formação, na natureza obrigatória da realização de atividades, no pouco tempo de execução da proposta e no contexto sócio educacional que marca a realidade dos professores do ensino público estadual da Bahia, revelam que as “competências” que tem sido fomentadas nos docentes estão mais voltadas para a adaptação dos professores no contexto em que estão inseridos do que para uma intervenção transformadora na sua realidade, na dimensão da *práxis*.

Concordamos com Nóvoa (1995, p. 28) quando se refere que “hoje não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. E, avançando nessa perspectiva, acreditamos que não apenas mudar os contextos onde atuam, mas, sobretudo mudar as próprias concepções da docência e da natureza de *práxis* inerente ao seu ofício, tendo como referência os próprios professores enquanto sujeitos histórico-sociais. Torna-se importante, portanto, destacar que a trajetória do professor tem sido, quase inteiramente, ordenada de fora para dentro da profissão, reduzindo-se seus espaços de decisões sobre sua profissão e profissionalidade.

O GESTAR II e a práxis docente: o que pensam os professores de Matemática

Os relatos dos professores participantes desse estudo, apontam a dimensão da prática de ensino, especificamente o espaço/tempo de sua atividade didática junto aos alunos, como o campo onde encontram as principais dificuldades que enfrentam na sua *práxis* pedagógica. É justamente por se aterem às dificuldades que enfrentam no ensino da disciplina escolar junto aos discentes que esses professores veem o GESTAR II como uma forma de subsidiar e melhorar a sua “prática pedagógica”. Os seus depoimentos revelam a ênfase que também é dada aos aspectos didáticos nesse processo formativo:

Através do apoio didático que o Gestar nos oferece, os formadores que acompanham o nosso trabalho na escola, as temáticas oferecidas para estudos e leituras (PROFESSOR TS, 2012).

O programa GESTAR tem contribuído bastante com minha prática profissional, propondo-me uma reflexão mais crítica e construtiva, a partir dos erros e acertos de uma prática pedagógica mais contextualizada; subsidiando a nós educadores, com atividades práticas e diversificadas relacionadas com o cotidiano do aluno [...] (PROFESSOR TD, 2012).

O GESTAR tem me dado um ótimo respaldo como apoio didático. Principalmente por ser de uma linguagem acessível e bem ao alcance dos nossos alunos. Segundo, por relacionar as atividades sempre com aspectos do cotidiano e da realidade deles o que facilita a aprendizagem (PROFESSOR TE, 2012).

À medida que testemunham os benefícios do Programa GESTAR II com ênfase no suporte ao processo de ensino e aprendizagem nas aulas e na possibilidade de ter atividades contextualizadas, diversificadas e que despertam o interesse dos discentes, os professores revelam compreender a proposta pedagógica do processo formativo que participam como apoio de caráter utilitário centrado quase que exclusivamente na dimensão didática. Parece prevalecer uma concepção de formação continuada como serventia para subsidiar didaticamente os professores, através de metodologias de ensino e atividades contextualizadas. Tal fato indica que a pretendida autonomia docente tem se reduzido a um processo de transposições e de consumo de atividades didáticas pelos professores.

Além disso, muitos limites ainda se mostram à *práxis* pedagógica desses docentes e que segundo eles, são aspectos que dificultam a execução da proposta de formação continuada na escola onde lecionam. Sobre essa questão, a natureza dos entraves que os educadores TS, TA, TD e TE apontam são bastante significativos:

Localização do curso, distância x espaço físico. Material pedagógico – pode ser melhor. Tempo mais ampliado para o professor estudar, pesquisar e atuar de forma mais segura com as questões propostas pelo curso (PROFESSOR TS, 2012).

O professor hoje tem muitas atividades e cobranças, além da carga horária extensa na sala de aula [...] Um dado a ser considerado é que o GESTAR muitas vezes funciona como um planejamento paralelo, o que não deveria e nem é a proposta do GESTAR, mas infelizmente na prática é o que percebo. [...] (PROFESSOR TA, 2012).

Tive muito o que executar e me faltaram dias letivos, material didático (caderno do aluno e material de consumo) e, principalmente, a falta de diretor escolar (a nossa escola ficou à deriva) e a colaboração e compreensão do corpo docente, desastre total (PROFESSOR TC, 2012).

A questão financeira tem desmotivado os professores; O tempo destinado a elaboração, planejamento e execução das atividades não são suficientes para se desenvolver um trabalho de qualidade. Os horários de AC com professores na universidade escolar têm sido prejudicados pelo excesso de atividades que o professor tem de desenvolver (PROFESSOR TE, 2012).

Esses depoimentos revelam o contexto paradoxal vivenciado pelos professores, ao tentarem implementar uma proposta de formação continuada do Governo do Estado, o qual não tem garantido o mínimo de condições para operacionalizá-la. Assim, o pouco tempo para dedicar-se ao estudo, o excesso de atividades e de carga-horária a serem cumpridas na sala de aula, as condições físicas de trabalho e as questões salariais emergem na fala desses sujeitos como grandes obstáculos a uma práxis pedagógica profícua. Nesse contexto, tem se desenvolvido uma profissionalidade centrada em habilidades *da e para a* “prática”, pautadas na improvisação e adaptação às circunstâncias (desfavoráveis) de ensino e com a ideia de autonomia docente bastante reduzida.

Concordamos com Sacristán (1999) que o “posto” de trabalho do professor encontra-se bem definido antes mesmo dele começar a desempenhar “muito pessoalmente” o papel preestabelecido. Percebemos que há uma relação entre a burocracia que governa, o contexto de formação e o trabalho dos professores, sendo notório como os aspectos estruturais e funcionais no cenário educacional influenciam na compreensão e na efetivação de uma *práxis* pedagógica emancipatória. E, nesse caso, ainda em Sacristán (1999), compactuamos com a ideia de que as coordenadas político-administrativas regulam a atividade docente de tal forma que o papel dos professores se restringem às margens de autonomia.

Assim, o trabalho desses professores aponta para aspectos importantes da profissionalidade que tem sido produzida, já que eles reconstruem na prática os significados e os saberes diante do que sugere a situação. Desse modo, as condições estruturais e funcionais de sua atividade profissional, ou seja, os limites que estão postos à sua *práxis*, conforme se vê nos seus relatos, não tem contribuído para que eles desenvolvam um conjunto de comportamentos de natureza intelectual, política e emancipatória, mas, ao contrário, fomenta uma profissionalidade “proativa”⁷¹⁶, da improvisação para adaptar-se às circunstâncias desfavoráveis e em constantes mudanças.

O que percebe-se ser produzido é uma profissionalidade pragmática, com autonomia reduzida e sem fomento à intelectualidade à medida que esses docentes se apegam as contribuições do Programa para a dimensão profissional, essa concebida na esfera da “prática”, na formulação de novas metodologias, de novas formas de ensino, na contextualização dos conteúdos da matemática a serem ensinados. Nesse

⁷¹⁶ Conforme descrevem Kamia e Porto (2011, p.457) “o comportamento proativo é definido um conjunto de comportamentos “extrapapel” em que o trabalhador busca espontaneamente mudanças no seu ambiente de trabalho, soluciona e antecipa-se aos problemas, visando a metas de longo prazo que beneficiam a organização”.

mesmo sentido, também podemos ver nos relatos de TS, TD e TE a natureza da mudança profissional promovido pelo como o Programa:

[...] mudei minha metodologia para ensinar de forma contextualizada, pautado em autores, professores que dialogam sobre novas formas para o ensino de matemática (PROFESSOR TS, 2012).

O programa GESTAR além de elevar as competências dos professores na relação ensino-aprendizagem, contempla a complexidade do mundo contemporâneo articulando-o com a educação dos nossos alunos (PROFESSOR TD, 2012).

Não posso considerar que houve uma mudança profissional, posso considerar que me proporcionou novas metodologias de trabalho. (PROFESSOR TE, 2012).

De acordo com os relatos, as contribuições do programa apontadas pelos professores são de natureza didática, ou seja, no subsídio a prática de ensino junto aos alunos. Vemos mais uma vez como essa perspectiva prático-utilitária da formação continuada centrada no trabalho didático da sala de aula, marcante na fala desses professores, sobrepõe-se a uma concepção de formação emancipatória. A esse respeito, Giroux (1997) afirma que em vez de aprender a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade do pensamento crítico.

Contraopondo-nos a perspectiva utilitária da *práxis*, entendemos que o ensino é prática social complexa e, sob a perspectiva filosófica da atividade humana em Vázquez (2011), compreendemos que a natureza intencional e concreta da ação docente na sala de aula possui dimensão social complexa e é característica inerente à atividade do professor, portanto, *práxis*.

O professor é ser social da *práxis*. Não é um mero profissional prático-utilitário formado para suprir as necessidades imediatas formuladas no âmbito da política de resultados e de metas educacionais. Não acreditamos que uma concepção unilateral da atividade docente seja adequada para formar uma percepção consciente e ampla da realidade social, muito menos para transformá-la.

Ao contrário, nos depoimentos dos professores vemos evidências de uma subjetividade enviesada por uma perspectiva de supervalorização da didática na *práxis* docente, a qual se mostra materializada por uma necessidade didática que parece impulsionar a busca desses professores por aquisição de práticas metodológicas e técnicas de ensino.

Concordamos com Vázquez (2011) que uma perspectiva que reduz a aceção de prático ao de prático-utilitário, coincide com da produção capitalista, pois o prático é produtivo. Nesse processo, segundo o autor, no intuito de satisfazer as aspirações “práticas” do homem, “desenvolve-se, às vezes, a partir do poder, um trabalho destinado à deformação, à castração ou ao esvaziamento de sua consciência política” (VÁZQUEZ, 2011, p. 36).

Considerações finais

Com base nos resultados alcançados com a análise dos documentos, das diretrizes político-pedagógicas e das percepções dos educadores do GESTAR II, desde os anos 90, todo o contexto político, econômico e social na Bahia, caracterizado pela criação de políticas de aligeiramento, culpabilização e responsabilização

docente, juntamente com as inadequadas condições estruturais e funcionais de trabalho tem colaborado para que subjetivamente uma compreensão ideologizada e enviesada de *práxis* docente prevaleça nas mentes de educadores que acabam por não perceberem sua atividade de ensino ligada a contextos histórico-sociais mais amplos, enquanto *práxis*.

Tal configuração revela um rechaçamento da ideia praxista no processo de formação, pois, nesse contexto, a *práxis* docente enquanto prática real de um sujeito historicamente construído, que delinea os fins e o sentido da sua ação, não tem encontrado lugar no conjunto das “competências”, escolhidas para serem desenvolvidas pelos professores. Ao invés disso, a concepção de “*práxis*” restringe-se ao “que fazer” praticista e utilitário e compreende a prática do professor em detrimento do professor da prática, sobrepondo-se, assim, à dimensão pessoal e social do papel do intelectual docente que trabalhe na perspectiva da emancipação. Há um vazio na compreensão do professor como um sujeito de *práxis*.

Desse modo, concordamos com Giroux (1997) que o processo formativo deve encarar os professores como intelectuais ativos e reflexivos e que proporcione, sobretudo, o desenvolvimento de uma consciência das questões ideológicas e materiais que condicionam a sua prática. Nessa perspectiva, a reflexão deve incorporar o processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas do ato de ensinar e não apenas considerar que ela está circunscrita para a resolução de problemas da prática. Mesmo porque a *práxis* docente encontra-se sob a influência de outros contextos que reverberam na sua imagem social, na sua formação e na regulação externa do seu trabalho (SACRISTÁN, 1999).

Assim, por essa perspectiva, parece ser necessário assentar a formação continuada de modo a encarar os professores como intelectuais transformadores, capazes de problematizar situações e de compreender as relações que sua *práxis* possui com as condições materiais e subjetivas que a influenciam. Nesse mesmo sentido, é necessário que a formação continuada possa contextualizar, em termos políticos e normativos, as funções sociais concretas desempenhadas pelos professores como profissionais reflexivos.

Concomitante ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, a formação continuada também deve promover o desenvolvimento social do docente, integralizando o trinômio pessoa/profissional/cidadão, tomados não de forma dicotômica, mas interdependentes. Ou seja, além da emancipação pessoal e profissional, a formação continuada deve contribuir para que o professor desenvolva-se na dimensão intelectual e política, enquanto agente social.

Dessa forma, entendemos que a formação continuada, numa perspectiva de transformação da *práxis* docente, deve desenvolver competências e saberes docentes em todas as dimensões que constituem o sujeito professor como pessoa/profissional/cidadão sócio-historicamente situado. Um processo que gere competências éticas, técnicas e políticas, que possibilite a compreensão da realidade educacional e social na perspectiva de transformá-las (FUSARI; RIOS, 1995). Ou seja, entendemos que essa formação deve contribuir para a transformação da *práxis* docente enquanto *práxis* social.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010.

- BRASIL. MEC. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.
- BRASIL. MEC. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, 2008.
- BRASIL. MEC. INEP. (2008). IDEB do Estado da Bahia. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>>. Consulta em 20.11.2012.
- BRASIL. MEC. INEP. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004. INEP. Brasília: MEC, 2005.
- FUSARI, J. C; RIOS, T. Formação Continuada dos Profissionais do Ensino. In: Cadernos Cedes, n. 36, p. 37 – 46. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.
- GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.
- GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem — Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KAMIA, M; PORTO, J. B. (2011). Comportamento Proativo nas Organizações: o efeito dos valores pessoais. Revista Psicologia: Ciência e Profissão, Brasília, v. 31. n.3 p. 456 – 467, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932011000300003&script=sci_arttext. Acesso em 27 jan. 2013.
- KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG; GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001, Caxambu, MG. Anais... Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.
- MACEDO, Jussara Marques. Políticas de Formação/Qualificação de Professores em Exercício na Bahia. IV Seminário da REDESTRADO – Regulação Educacional e Trabalho Docente. UFRJ, 2006.
- MARTINS, A. S. A (2009). Educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p. 21-28, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewArticle/467>. Acesso em 15 de junho de 2012.
- NÓVOA, Antônio. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa - Portugal: Dom Quixote, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTÁN, J. GIMENO. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, Antônio et. al. (Orgs.). Tradução de Irene Lime Mendes; Regina Coréia; Luísa Santos Gil. Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1999.
- VAZQUÉZ, Adolfo. Sánchez. Filosofia da Práxis. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Telas do cinema nos palcos da docência

Ana Lúcia Azevedo⁷¹⁷, Marília Souza Dias⁷¹⁸, Margareth Diniz⁷¹⁹, Valeska Fortes⁷²⁰, Alice Maia⁷²¹

Partindo de indagações relativas ao trabalho docente e procurando nele compreender as práticas pedagógicas dos professores em sala de aula e na escola, o estudo formula indagações acerca da presença ou ausência do cinema nesses territórios, palcos das relações, encontros e desencontros dos professores com as crianças, adolescentes, jovens e adultos. No caso da presença desta arte na sala de aula e na escola, trazida pelas mãos dos professores, o estudo interroga as formas como eles e elas entendem e trabalham com cinema em seu ofício, procurando analisar suas concepções, seus propósitos, suas metodologias, suas dificuldades relativas à realização de atividades com cinema na docência. Nos casos da não utilização do cinema pelos professores em suas práticas, procura-se identificar e analisar as razões desta ausência e os fatores ou circunstâncias que lhes dão origem. A pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, foi realizada através da aplicação de questionários com questões fechadas e abertas, precedido de realização de pré-teste. O instrumento foi respondido pelos próprios professores ou aplicado mediante entrevista estruturada, realizadas entre os meses de novembro de 2012 e março de 2013, em escolas públicas de Educação Básica localizadas em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Quanto às conclusões do estudo, o texto discorre sobre as descobertas e reflexões que resultaram do levantamento empírico, sejam relativas aos motivos, às finalidades, aos significados e às metodologias implementadas pelos docentes para a realização das atividades com cinema na sala de aula e na escola. Analisam-se, ainda, os fatores que dificultam ou impedem a realização de práticas pedagógicas com cinema na perspectiva dos professores investigados. Completando o estudo realizado são apresentadas descobertas que procuram apreender os sentidos que aqueles professores atribuem ao próprio trabalho docente, qual seja, suas dimensões simbólicas, bem como as tensões, as alegrias e dores, as emoções e sentimentos nele implicados. O estudo aqui apresentado é parte de uma investigação mais ampla, intitulada *“Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema”*, realizada mediante apoio de Edital Universal do CNPQ (2011/2013), sob responsabilidade de uma equipe de pesquisadores de seis universidades brasileiras, da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Entende-se que a investigação das práticas docentes com cinema contidas neste trabalho, constitui e concretiza o trabalho docente no dia a dia das salas de aula, sendo este um tema relevante, necessário e pertinente para o campo da educação e da docência. Tanto pelo que pode aportar de conhecimentos que contribuam para a expansão e consolidação da pesquisa educacional no Brasil, quanto pelas contribuições que poderá oferecer à melhoria da educação básica no país. O estudo se localiza na interface entre as Sociologias do Trabalho e das Profissões e o campo de estudos das Práticas Pedagógicas e Saberes Docentes, dialogando com autores desses domínios do pensamento social e educacional.

PALAVRAS CHAVES: Trabalho docente; Práticas pedagógicas; Cinema e Docência; Professores da Educação Básica.

⁷¹⁷ UFMG

⁷¹⁸ UFMG

⁷¹⁹ UFOP

⁷²⁰ UFSM

⁷²¹ UFMG.

O estudo aqui apresentado é parte de uma investigação mais ampla, intitulada “*Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*”, realizada mediante apoio de Edital Universal do CNPQ (2011/2013), sob responsabilidade de uma equipe de pesquisadores de seis universidades brasileiras - da Bahia, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Entende-se que a investigação das práticas docentes com cinema contidas neste trabalho, constitui e concretiza o trabalho docente no dia a dia das salas de aula, sendo este um tema relevante, necessário e pertinente para o campo da educação e da docência. Nesse artigo apresentaremos reflexões realizadas em Minas Gerais e Rio Grande do Sul, pela riqueza de suas análises.

Em Minas Gerais a pesquisa, de caráter exploratório e descritivo, foi realizada através da aplicação de questionários com questões fechadas e abertas, precedido de realização de pré-teste. O instrumento foi respondido pelos próprios professores ou aplicado mediante entrevista estruturada, realizadas entre os meses de novembro de 2012 e março de 2013, em escolas públicas de Educação Básica localizadas em cidades da região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

No Rio Grande do Sul, na primeira etapa da pesquisa, foi realizado um levantamento de dados, junto aos professores e com a participação da Secretaria Municipal de Educação do município de Santa Maria / RS, para analisar como o cinema está colocado nas histórias e vida dos grupos de professores investigados. Esta dimensão contemplou não somente como os docentes compreendem, definem e interpretam seus trabalhos educativo-pedagógicos com o cinema, mas também a presença ou possível ausência do cinema na vida pessoal dos professores, visto que ambas as dimensões, pessoais e profissionais não podem ser separadas.

Os professores e o cinema

Numa análise dos questionários respondidos pelos professores de escolas públicas de Santa Maria, primeiramente se buscou saber o perfil dos professores, para saber quem são esses sujeitos. A segunda parte dos questionários foi composta por várias perguntas que buscavam abarcar significações dos professores com o cinema, dessa forma foram analisadas tais perguntas, fechadas e abertas: Você costuma assistir filmes? Com que frequência você assiste filmes? Onde costuma assistir filmes? Com quem você costuma assistir filmes? Você utiliza filmes em seu trabalho como professor? Por quê? Qual a importância do cinema na vida do professor? Por quê? Você faria uma formação relacionada ao cinema?

Por meio dos questionários, propomos-nos relatar o panorama geral da relação dos professores com o cinema e fazendo um levantamento geral podemos observar que foram respondidos 645 questionários dos 1.500 enviados as escolas. Concluímos que a maioria são professoras entre 31 e 40 anos, casadas, possuem regime de trabalho de 40 horas, não possuem outra atuação profissional, gostam de ler, viajar, passear, acessar a internet, assistir televisão e assistir filmes nas horas livres. Esse foi o perfil dos professores das escolas municipais de Santa Maria que responderam os questionários, e a partir deste contorno que tivemos a oportunidade de nessa primeira parte da pesquisa ter ideia do público envolvido, bem como, saber o que eles gostam de fazer no tempo livre.

A segunda parte do questionário contemplou a relação do professor com o cinema. O professor-sujeito-pessoa está interligado não podendo ser separado, desta forma, pensando a partir do questionamento voltado para o cinema e vida do professor, tentamos saber como o professor percebe essa relação e se realmente o cinema faz parte da vida e da profissão dele. Ao perguntarmos se costumam assistir filmes,

85% responderam que sim, 14% não costumam e 1% não responderam. Também nos interessou saber a frequência que esses professores assistem filmes, então obtivemos 36% das respostas afirmando que assistem 2 vezes por semana ou mais, 27% costumam assistir filmes 1 vez por semana, 19% assistem raramente que significa menos que uma vez por mês, 10% assistem 2 vezes por mês e 8% assistem uma vez por mês.

Foi possível observar que os professores costumam assistir filmes em sua grande maioria e o fazem com frequência, sendo este um resultado que nos motivou a continuar a pesquisa, pois não teria sentido dar seguimento se os professores não tivessem o cinema em suas vidas.

Consideramos relevante saber o local e com quem os professores assistem aos filmes, para saber se o meio pessoal ou profissional prevaleceria e visualizamos que quase a totalidade dos professores assiste em casa representando 94%, mas também assistem em cinemas e no trabalho, juntos representam 6%. A maioria dos professores assiste em companhia dos familiares, significando 56%, seguido dos amigos e colegas de trabalho somando juntos 13%, mas também os que assistem sozinhos representam uma porcentagem significativa de 31%. Constatamos que os professores assistem filmes tanto em casa como no trabalho, estando na sua vida pessoal e profissional.

Chama-nos a atenção de que os professores não costumam assistir filmes em cineclubes, justamente num local que exhibe os filmes gratuitamente, não comerciais e que buscam produzir um pensamento crítico possibilitado pelo filme e pela riqueza do debate que há em torno da temática desenvolvida, diferente daqueles com intuito comercial. Assim, ficamos intrigados para saber a causa dos professores não frequentarem cineclubes, sendo que nossa cidade possui várias opções.

Em âmbito profissional perguntamos se os professores utilizavam os filmes em seu trabalho, então 91% disseram que sim, 5% não utilizam e 4% não responderam esta pergunta. Seguindo foi levantado que desses 91% que utilizam filmes em sala de aula 57% utilizam como um recurso didático, 28% não especificaram, 8% utilizam, pois concebe que é uma forma de lazer e 7% não especificaram. Dessa forma percebemos que mesmo o cinema estando presente na vida e na profissão do professor, o filme é visto apenas como um recurso didático que ilustra conteúdos, como um apoio nas aulas, não utilizando todo o potencial cultural e formativo para o ser humano.

“Para dar ênfase aos resultados, selecionamos algumas formas de como o professor utiliza os filmes em seu local de trabalho e as repostas foram as seguintes: “integrando-o ao que está sendo trabalhado” “quase sempre com o tema estudado em aula”, “adequando o conteúdo e nível dos alunos”, “de acordo com o tema de estudo, o filme é um ótimo recurso”, “utilizo o filme para enfatizar o conhecimento sobre algum assunto”, “de uma maneira que eu possa ilustrar meu trabalho, para que o assunto ensinado seja melhor assimilado”. Percebe-se então, que todas as respostas têm em comum o filme visto como um recurso didático.

A pergunta talvez que mais nos indica a relação do cinema na vida do professor foi: você acha importante o cinema na vida do professor? 94% responderam que sim, 4% responderam que não e 2% não responderam. Logo pedimos porque achava importante o cinema na vida do professor e 36% responderam porque serve de recurso didático, não contemplando o real sentido da pergunta que era na vida e não na profissão, logo percebemos que o profissional está muito presente, sendo difícil mostrar o lado pessoal. Outros 21% não responderam, 20% consideram importante, pois é uma forma de lazer, 15% consideram ser cultura e 8% atribuíram outros fins. Nessa parte percebemos que se somarmos o percentual de

professores que veem o cinema como lazer e cultura, não teríamos tantos professores utilizando filmes como recurso didático em sala de aula, assim essa contradição nos mobiliza a pensar outras questões a serem trabalhadas na formação. Na perspectiva de tecer alguns traços comparativos com a pesquisa realizada com professores de Belo Horizonte, onde encontramos dados muito semelhantes aos encontrados na cidade de Santa Maria, Ramos e Teixeira (2010, p. 16) conversam com Alain Bergala que em *A Hipótese-Cinema* propõe pensar esta arte como a experiência de encontro com a alteridade. *“Aponta um caminho inventivo e fértil para este trabalho, ao mostrar como o cinema pode deixar de ser apenas um recurso didático para se tornar uma oportunidade para o encontro com a arte.”*

Para ilustrar a relação do professor com o cinema acima mencionado trazemos fragmentos das respostas dos professores “sim, é importante na vida de todas as pessoas, pois é uma forma de cultura e lazer”, “sim, porque podemos utilizá-lo como um meio de recurso para a vida escolar”, “sim, através dos filmes podemos explorar muitos assuntos em sala de aula” e “sim, pois considero um importante recurso para a introdução dos temas a serem trabalhados”. As respostas foram parecidas com as anteriores, mas ainda prevaleceu a ideia de que o cinema é importante, pois serve de aporte para as aulas.

Finalizando nossas análises dos questionários a última pergunta consistia numa espécie de convite, perguntando se os professores gostariam de participar de uma formação sobre cinema. Então, dos 645 questionários respondidos, 371 professores responderam que gostariam de participar, pouco mais de 50% dos professores, fato considerado positivo se não fossem o número de professores que estão fazendo a formação sobre cinema, que totalizam 24 participantes.

Assim, nos questionamos sobre a importância do cinema na vida do professor de não querer participar de uma formação com essa temática? Será que para a utilização de filmes em sala de aula não precisa de formação? Esses poucos participantes realmente querem e estão abertos a participar, discutir e compartilhar conhecimentos e vivências sobre o cinema, tanto na sua vida como em sua profissão.

Cabe destacar um elemento da cultura docente local que, a propósito dos docentes da rede municipal não estarem recebendo o piso nacional para os salários de professores, decidiram como manifestação de resistência, não aderir a nenhum projeto de formação continuada. Ainda, cabe sempre lembrar que as condições desfavoráveis a que são submetidos os professores “à realização de um bom trabalho, tanto do ponto de vista das condições salariais, ritmos e jornadas laborais, quanto face às bases materiais e infraestrutura das escolas e redes de ensino” (RAMOS e TEIXEIRA, 2010, p.16)

Após o levantamento destes dados, convidamos todos os professores a participarem da formação. Como já foi dito, somente 24 professores aceitaram o convite. Os encontros estão acontecendo aos sábados pela manhã. Estes acontecem intercalando atividades à distância com presenciais, utilizando textos, curtas-metragens, filmes e outros dispositivos para refletirmos as temáticas.

As atividades propostas iniciam com exercícios corporais e no primeiro encontro realizamos uma dinâmica de apresentação, onde, conversando em duplas, os participantes teriam de buscar algumas informações para apresentar seu colega aos demais integrantes da roda. Esse foi o primeiro momento de interação que propomos, o contato inicial com colegas de outras escolas, que foi avaliado como muito significativo, pois ouvir o outro, saber quem é, o que faz, onde trabalha, o que gosta é um importante exercício de cuidar do outro.

Em seguida, em um dos encontros, projetou-se o curta-metragem “O guarani”. O curta é uma produção cinematográfica que propõe uma reflexão no que se refere à relação da população com o cinema, fazendo-nos pensar nas diferenças e semelhanças da relação cinema-pessoa(s), pensando a implantação do primeiro cinema no Brasil. A discussão que se seguiu ao curta foi muito significativa, sendo destacados alguns elementos importantes para o debate, como a desvalorização do cinema brasileiro em detrimento do estrangeiro; o entendimento que os filmes servem apenas como dispositivos para a diversão, pois há uma redução do cinema a um programa de fim de semana, em que o que se prioriza em muitos casos é a ida ao shopping para fazer compras, lanches e, como mais uma opção de divertimento, a ida ao cinema.

Neste sentido, é possível pensar o cinema como algo maior do que a simples projeção, como provocador de questionamentos, dispositivo para pensar a nossa vida, inserida em uma cultura, como nos aponta Almeida (2001):

Momento estético em que um objeto artística e tecnicamente produzido vai ao encontro do imaginário do espectador, relacionar-se intimamente com seus desejos, ressentimentos, vontades, ilusões, raivas, prazeres, traumas, vivências, e sobre o qual só teremos nossa objetividade restituída após o término da projeção. Só então discutimos e falamos sobre ele, como memória, inextricavelmente ligado à nossa história, à história do mundo em que vivemos à história do cinema. (ALMEIDA, 2001, p.41)

É por essa via que entendemos o cinema, como objeto estético para pensarmos o mundo da cultura, como também nos permite refletirmos, falarmos, escrevermos sobre nossa vida, nossa história, associada ao contexto em que estamos. Consideramos que a experiência estética na formação do docente possibilita outro olhar aos sentidos que perpassam os sujeitos e que necessitam ser (re)visitados. Pesquisar esses processos de significação se configura num caminho cheio de possibilidades, que conferem à formação um lugar propositivo, não apenas estático. Possibilita olhar o professor como um “Si” sensível, que percebe sua subjetividade.

Nos primeiros encontros realizados algumas questões importantes já estão sendo percebidas, como a presença na formação de professores que realmente gostam de cinema e que estão se envolvendo nesse processo. Isso ressalta a ideia de que escolhemos temas que estão atravessados na nossa vida. Esta característica faz toda a diferença na participação durante as atividades, a presença nos encontros e para a qualidade das discussões.

Na tentativa de compreender como o professor dá sentido à sua formação, Hermann (2010) fala que a experiência estética dá sentido à formação, pois se relaciona com a nossa capacidade de compreender a realidade pelo viés sensível, incitando movimentos de criação. Hermann (2010, p. 34) aponta para o perigo de uma educação reducionista onde “perdida a sensibilidade, a imaginação e os recursos de uma rica criação de si, a formação ética se desfigurou. De forma caricatural, se materializa nos currículos com um código”.

A singularidade dos sujeitos não pode ser compreendida na perspectiva do *plano geral* cinematográfico – paradoxalmente, na sua generalidade é um imenso fragmento. Por isso, esse trabalho se estreita pelo viés da criação, da experiência estética, da subjetivação do sujeito aprendente sobre/de si e sobre suas vivências formativas. Queremos encontrar saberes que se configuram para além da formação - existem aí processos de recriação, autorrecriação que remetam à arte de estar na vida em criação, obra, obra de arte.

Diferentemente, uma vida que só comunica, que vive de comunicar – “*comunico que, faço tal, penso assim, ajo por, sinto como, reajo para, resolvo que, destino as coisas para*”, bem pode ser uma vida pobre de conceitos. Nada nela se autorrecria. Uma vida comunicante é uma vida que decorre da informação, da comunicação.

Por outro lado, uma vida que necessita ver-se a si, que necessita causar-se, que incorre a si, que necessita dos atributos do *inesquecível* e os conceitos novos que ele traz uma vida assim é a de uma *formação que viu (vê) o cinema* – uma formação para si, por si, em si, de si. Uma singela obra de arte.

O cinema na prática pedagógica dos docentes mineiros

No contexto das reflexões no âmbito da Escola, da Docência e do Cinema, 40 professores de 15 escolas públicas mineiras da cidade de Belo Horizonte e de Betim responderam ao questionário durante a participação no sub projeto: Além dos muros da escola: cinema na cidade para crianças, adolescentes, jovens, adultos e seus professores, que constitui uma parte da pesquisa “*Enredos da vida, telas da docência: os professores e o cinema*” realizado com o apoio do CNPQ. O trabalho foi uma parceria entre a Faculdade de Educação (FAE/UFMG), o Grupo de Pesquisa Sobre Condição e Formação Docente (PRODOC) e o Projeto Cine Aberto 104 (Lei Estadual de Incentivo à cultura CA:0675/001/2010).

O questionário aplicado possui dois blocos. O primeiro bloco apresenta questões relativas ao cinema no dia-a-dia dos professores, fora da escola e dados referentes ao uso de filmes na escola e na sala de aula. No segundo bloco, foram obtidas informações sobre as características dos professores, tais como: sexo, etnia/cor, estado civil, número de filhos, formação profissional e a situação de trabalho, além da renda individual e familiar e tempo de atuação na docência.

Para esse artigo, elegemos compreender como os professores entendem e trabalham com cinema em seu ofício, procurando analisar suas concepções, seus propósitos, suas metodologias e suas dificuldades. Nos casos da não utilização do cinema pelos professores em suas práticas, procura-se identificar e analisar as razões desta ausência e os fatores ou circunstâncias que lhes dão origem.

Segundo Teixeira (2007), reconhecer a dimensão humana da docência é reconhecer que na determinação da identidade do professor e na sua atuação profissional, os tempos da aula e da sala de aula se articulam e se desdobram sobre outros tempos da vida dos professores. Por conseguinte, para se conhecer estes sujeitos, é fundamental considerá-los em sua totalidade, reconhecendo que o processo pelo qual eles se constituem como docente é resultado de diferentes experiências vivenciadas em vários momentos de sua vida. Ancorada nesse pensamento, apresentamos as reflexões realizadas.

A análise dos primeiros campos, do segundo bloco, dos questionários aplicados em nossa investigação mostra o equivalente a 87,5% dos professores, do sexo feminino, refletindo a já conhecida predominância feminina na docência. Essa diferença não é apenas uma questão numérica, produzindo também efeitos dessa presença feminina na escola, seja na forma de ensino, nas características dos grupos e nas relações estabelecidas entre os diversos atores da instituição.

Dentre os respondentes da pesquisa, 40,9% se autodeclararam brancos, 6,8% negros, 38,6% pardos e 4,5% não responderam. Destaca-se na análise dos dados, 60% dos professores casados, sendo que 54%

deles têm filhos. Grande parte reside em Belo Horizonte, aproximadamente, 82,4%, e os demais residem na região metropolitana.

De acordo com a Unesco⁷²², algumas questões como a aceitação de novas concepções pedagógicas, estão relacionadas à idade dos professores. A maioria dos professores desta investigação apresenta idade entre 41 a 55, representando 65,% do total de professores. Com prevalência de nove anos de magistério (68,2%), podemos conjecturar que a experiência docente, a idade e o reconhecimento da importância de práticas pedagógicas inovadoras na escola e na sala de aula, foram determinantes para a participação desses professores nos encontros de formação do projeto *Além dos muros da escola: cinema na cidade* para crianças, adolescentes, jovens, adultos e seus professores.

Com relação à formação acadêmica dos professores, 28 participantes especificaram a graduação que cursaram. Os docentes se formaram em diversas áreas, sendo Letras (28,57%), Pedagogia (25%), Matemática (14,28%), História (7,14%), Geografia (7,14%), Ciências Biológicas (3,57%), Educação Física (3,57%) e Psicologia (3,57%). Dois ainda estão cursando a graduação (matemática e pedagogia) e apenas um é formado em Normal Superior. A pesquisa também revelou que 60% dos docentes estão cursando ou possuem especialização, 5% estão no mestrado ou já o concluíram, dois docentes são doutorandos e os demais não informaram.

Prosseguindo com as análises, os dados revelaram que metade dos profissionais trabalha em uma única escola, 36,4% dos trabalhadores atuam em duas instituições de ensino e 4,5% não responderam. Com relação ao nível de ensino em que atuam a maior parte dos docentes de Belo Horizonte (56%) atua no ensino fundamental, 35% na educação infantil e 8,5% na educação de jovens e adultos. Os dados também revelaram diferenças com relação à renda mensal dos docentes, sendo que 5% dos docentes recebem entre 1 a 2 salários mínimos no mês e 22,4% têm rendimentos de 2 a 4 salários mínimos. Em torno de 35,7% ganha de 4 a 7 salários mínimos, 17,5% recebem de 7 a 10 salários mínimos e 5% dos sujeitos recebem mais de 10 salários mínimos. Explorando o contexto familiar dos entrevistados, o maior número de docentes (34,1%) possuem uma renda familiar de 04 a 08 salários mínimos.

Analisando a presença do cinema na sala de aula e na escola, trazido pelas mãos dos professores mineiros, nossa pesquisa revela que 70% dos professores em Minas exibem filmes para seus alunos na escola com uma frequência considerável, pois 11% o fazem mensalmente e 14% semestralmente. Esses dados sugerem uma integração considerável dos filmes nos currículos escolares, indicando que os professores como reconhecem o potencial pedagógico das práticas educativas que incorporam artefatos culturais de grande significação social.

Dentre as descobertas que resultaram do levantamento empírico, relativas aos motivos e às finalidades que levam os docentes realizarem atividades com cinema na sala de aula e na escola, identificamos que os docentes mineiros exibem filmes para seus alunos, nas fases da introdução ou do encerramento de algum conteúdo disciplinar e com frequência também utilizam os filmes para complementar ou ratificar informações encontradas textos escritos e também como uma forma de lazer, para tornar as aulas menos enfadonhas. Alguns sujeitos afirmaram ainda que usavam os filmes para substituir algumas aulas (ou seriam professores?) e para suprir a falta de outros materiais pedagógicos.

⁷²² GATTI, B. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. UNESCO/BRASIL, Ed. Moderna, INEP/MEC, 2004.

Os fatores que dificultam ou impedem a realização de práticas pedagógicas com cinema na perspectiva dos professores investigados foram a falta de apoio dos gestores, inclusive de certos docentes, falta de equipamento em número suficiente e em condições adequadas de funcionamento, demonstrando o quadro de fragilidade material com o qual ainda sofrem muitas escolas públicas brasileiras, sobretudo as do interior ou as da periferia das grandes cidades, visto que a desigualdade ainda é uma das características marcantes da realidade brasileira em vários âmbitos, especialmente o educacional.

Uma análise mais abrangente da relação entre cinema e escola nas redes de ensino público de Minas Gerais, no entanto, nos coloca ainda uma questão muito importante, que vem a ser o sentido atribuído pelos professores aos seus trabalhos com os filmes na sala de aula. Partindo do princípio de que a simples exibição de filmes, não parece contribuir, por si só, para a renovação e o aperfeiçoamento das práticas educativas escolares e pode ser mesmo deseducativa em determinadas circunstâncias, procuramos por meio dessa pesquisa obter informações sobre as formas como os docentes e as docentes entendem e trabalham com cinema em seu ofício, procurando analisar suas concepções e expectativas em relação a esse dispositivo. Os dados da investigação apontam que os docentes mineiros colocam sobre o cinema, grandes esperanças em termos educacionais. Os mesmos afirmam que, com a exibição dos filmes, pretendem estimular a imaginação, o autoconhecimento, a sensibilidade de seus alunos, explorando outras dimensões do ser humano para além da racionalidade. Acreditam que levar o cinema à escola possa trazer mais prazer e alegria, reflexão e criticidade para os processos que ali se desenvolvem. Querem também oferecer vivências escolares que sejam interessantes e diferenciadas para os estudantes, mas, sobretudo esperam que o cinema exerça uma influência significativa na formação moral das crianças e dos jovens que educam.

Os dados dessa pesquisa evidenciam que os filmes se constituíram em instrumentos privilegiados para o trabalho escolar explicitamente dedicado ao tratamento das questões ético-morais, que refletem os dilemas do mundo na contemporaneidade.

Conforme esses indícios, ao serem inquiridos sobre as razões de terem optado pela exibição de certos filmes para os estudantes e as atividades que realizam a partir deles, nossos sujeitos de pesquisa, frequentemente, forneceram respostas como essas:

“Acredito que (o filme) tem muito a ver com a realidade deles e passa uma mensagem de postura diante da vida que gosto muito de vê-los debater: importância de valores como disciplina, determinação, esforço, sonho, trabalho, respeito, união, etc.”

“Ambos (os filmes foram escolhidos) pela capacidade de sensibilização da condição humana”. “Superação, limitações, solidariedade, cuidados, preconceitos.”

“(Os filmes) incentivam os estudantes a se tornarem mais companheiros, tendo cumplicidade um com o outro e com a escola, onde estudam.”

Essas afirmativas expressam as expectativas das professoras em relação ao potencial educativo do cinema e revelam também muito das concepções que essas profissionais têm sobre a potência desse dispositivo, dois aspectos que estão evidentemente relacionados.

Vivemos em um tempo de grandes desafios para os trabalhadores que realizam a tarefa impossível de educar em um mundo marcado tanto por um vertiginoso avanço tecnológico quanto por uma persistente e,

em alguns casos, até mesmo crescente desigualdade social. Um quadro que gera e alimenta situações preocupantes de ódio e violência entre grupos étnicos, religiosos, sociais, políticos e de gênero que poderiam ser considerados apenas diferentes se não fossem vistos e tratados como inferiores ou superiores. O campo é de guerra entre os humanos e contra a natureza, ainda que a publicidade se ocupe de difundir a ideia que a ciência sempre salva e que o poder de compra apaziguará os ânimos, incluindo a todos em uma grande família de consumidores.

Do mesmo modo, os dilemas da atualidade causados por distorções como o consumismo, a superexposição de si, a insegurança quanto às perspectivas de futuro, que afetam sobremaneira os indivíduos em processo inicial de constituição identitária, são também colocados como demandas de formação que exigem a intervenção atenta e crítica da escola em um período que se mostra, ainda, particularmente difícil, especialmente para a sociedade brasileira, desesperançada diante da impunidade excessiva e da escassez de referências éticas para os jovens.

Vivar e trabalhar em tal cenário, por si só, talvez explique o fato de que as docentes e os docentes que colaboraram para esse estudo tenham afirmado que recorrem aos filmes, em grande medida, com o objetivo de transmitir bons exemplos aos estudantes, inspirando-os a adotarem condutas positivas em relação a si mesmo, às outras pessoas e ao meio ambiente.

Há certamente uma crescente expectativa social sobre o trabalho da escola no que diz respeito à apresentação e a aceitação pelos mais jovens das regras gerais de convivência estabelecidas pela sociedade, sem que se perca de vista, a importância de se desenvolver também ou principalmente, a capacidade de discernimento entre os atos considerados bons ou maus, justos ou injustos diante de situações específicas com as quais eles se deparam ao longo da vida. Pois uma educação que se pretende transformadora tem, dentre outras atribuições, a tarefa de proporcionar aos educandos e aos educadores oportunidades de reflexão e crítica sobre seu comportamento e suas relações.

Contudo as perguntas que nos vêm à cabeça quando nos deparamos com essas afirmativas são: por que o cinema? Por que escolher esse meio para realizar a formação ético-moral dos educandos, missão considerada por alguns destacados pensadores da educação, o principal objetivo da escola⁷²³?

Tentando entender essa opção, lembramos que o cinema, desde seu nascimento, tornou-se um dispositivo valorizado ou temido pelos poderes de seduzir e influenciar fortemente o comportamento do público e mais ainda, as crianças e jovens, parte do público, considerada mais impressionável por que serem tidos como pouco experientes e imaturos psicologicamente.

O sucesso do cinema junto a seu público foi em grande parte associado, desde o início do século passado, a dois fenômenos: o “efeito realidade” e o efeito psicológico da identificação. O efeito-realidade é tributário de certa disposição de artifícios próprios da linguagem cinematográfica como a montagem, os movimentos de câmera, a impressão de movimento das imagens captadas e o som. Essa combinação seria um elemento capaz de que provocar no espectador um sentimento de estar diante da realidade, o que o levaria a acreditar na existência objetiva do que vê na tela e a desconsiderar o fato de que o filme de ficção ou documentário são resultantes de escolhas conscientes e passionais de seus realizadores.

723 Durkheim, por exemplo, dedica parte importante de sua obra a defender o papel fundamental da educação formal na transmissão dos preceitos de uma moralidade laica e na exposição de fundamentos racionais para as suas diretrizes (DURKHEIM, 2006)

A identificação cinematográfica corresponderia à situação em que os espectadores seriam afetados emocionalmente pelos acontecimentos, sentimentos e pensamentos relativos aos personagens da narrativa. O público se sentiria, então, envolvido pelos dramas, romances e aventuras narrados, partilhando de alguma forma do que pensam, dizem e fazem heróis e heroínas.

Entendemos que as docentes consultadas apostam no cinema como recurso pedagógico devido às essas características e encontraremos também, em alguns textos filosóficos e educacionais, ideias que coadunam com essa proposta.

Filósofos como Deleuze (1992), por exemplo, ressaltam o importante componente histórico dos processos de subjetivação e destacam a importância dos meios de comunicação de massa na dinâmica da constituição das identidades dos sujeitos na vida contemporânea. Há, portanto, um reconhecimento acadêmico da capacidade apresentada pelos discursos midiáticos em promover determinados comportamentos, provocar desejos de consumo diversos, produzir e/ou legitimar conhecimentos, valores e representações.

No entanto, é importante lembrar que espectador não se encontra completamente indefeso ou iludido diante dos poderes persuasivos das imagens cinematográficas. Ao contrário, é um agente ativo nessa relação, que entende as regras do jogo e dele participa efetivamente, utilizando recursos como inteligência, memória, imaginação, emoção para comparar, interpretar, enfim refazer os filmes em sua mente, à sua própria maneira, muitas vezes, desconsiderando o que o realizador pretendia ou contrariando os objetivos do educador que o exibiu. Ou como nos lembra Rancière, contrariando a lógica da transmissão direta e fiel, “... existe a distância entre o artista e o espectador, mas existe também a distância inerente à própria performance, uma vez que, como espetáculo, ela se mantém como coisa autônoma, entre a ideia do artista e a sensação ou a compreensão do espectador.” (RANCIÈRE, 2012, p.18).

Esse mesmo pensador alerta a respeito de uma crença equivocada no “*modelo da eficácia da arte*” (Idem, p.52), que nos levaria a esperar que a devida compreensão das manifestações artísticas por parte do público, estimularia a sua mobilização imediata na direção desejada pelo artista.

Não parece sensato, portanto, tendo em vista essas reflexões, almejar a realização de uma correspondência direta entre o contato com certo tipo filme e a adoção de determinados pensamentos e comportamentos pessoais ou coletivos.

No entanto, mesmo sem esperar tal efeito, entendemos que um há sentido pedagógico em exibir filmes com o objetivo de promover a reflexão sobre os valores e as condutas humanas, principalmente com a preocupação de apresentar aos estudantes obras que por alguma razão possam lhes causar algum tipo de estranhamento, que os façam pensar a exceção, o extraordinário e promova rupturas no modo de ver os diferentes aspectos que constituem aquilo que consensualmente denominamos realidade.

Para agir eticamente em tempos de incerteza, faz-se necessário um esforço no sentido de provocar, de duvidar de nós mesmos e das diversas posições estabelecidas para os indivíduos e grupos nas famílias, nas escolas, na cidade e em todos os espaços nos quais existimos que nos formam e ao qual formamos por meio de nossas ações cotidianas.

Pensamos, enfim, diante do que nos contam as docentes sobre a formação ético-moral por meio dos filmes, que talvez essa prática pudesse ser mais enriquecedora se o cinema fosse trazido para escola como um

“elemento perturbador” (Bergala, 2008, p.29) tanto de referências estéticas, quanto de visões de mundo em geral, se as atividades com cinema fossem a porta pela qual entrassem também na escola novos sujeitos e novas ou diferentes formas de perceber o que nos rodeia.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de (2001). *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez.
- BUENO, B. O (2002). O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e pesquisa*, 28 (1), São Paulo, pp.11-30.
- BERGALA, Alain (2008). *A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- DELEUZE, Gilles (1992). *Conversações*. São Paulo, Editora 34, 1992.
- DELORY-MOMBERGER, C (2008) *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal. EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- DOMINICÉ, P. (2010). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus.
- DUARTE, Rosália (2002). *Cinema & educação: Refletindo sobre cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- DURKHEIM, Émile (2007). O ensino da moral na escola primária (apresentação tradução: Raquel Weiss). In: *revista novos estudos*, 78, pp. 59-75.
- FERRAROTTI, F. (2010). Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, EDUFRRN; São Paulo, Paulus.
- FERRY, G. (2004). *Pedagogia de la formación*. Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- HERMANN, Nadja (2010). *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- LEAL, Álida & AZEVEDO, Ana Lucia Faria & FERREIRA, Ariadia & RIBEIRO, Renata (2011). O cinema na vida e no trabalho de professores da Educação Básica e Pública (Minas Gerais, 2010/2011). In: IX Seminario Internacional de la Red ESTRADO Políticas educativas para América Latina: praxis docente y transformación social, Santiago do Chile.
- NÓVOA, A. (2010). A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo, Paulus.
- NÓVOA, A. (1995). *Os professores e as histórias da sua vida*. In: NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. Portugal: Porto.

- PINEAU, G. A. (2010) autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.) (2010). O método (auto) biográfico e a formação. Natal: EDUFRRN; São Paulo, Paulus.
- RAMOS, Ana Lúcia Azevedo e TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro (2010). Os professores e o cinema na companhia de Bergala. *Revista Contemporânea de Educação*, 5 (10), pp.7-22.
- RANCIÈRE, Jacques (2010). O espectador emancipado. Tradução Ivone C. Benedetti, São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.
- TEIXEIRA, Ines Assunção de Castro (2007). Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Revista Educação & Sociedade*, 28 (99), pp.426 a 443.

A percepção do aluno sobre uma proposta de integração pedagógica de cursos de formação de professores

Elzira Maria Bagatin Munhoz, Marly Krüger de Pesce, Jane Mery Richter Voigt, Berenice Rocha Zabbot Garcia⁷²⁴

Resumo

Esta comunicação pretende apresentar algumas reflexões a respeito de uma proposta de integração pedagógica de diferentes cursos de licenciatura, considerando a visão do aluno. Os resultados aqui apresentados são parte de um projeto de pesquisa que tem como objetivo compreender como a integração com colegas de outras áreas do saber repercute na identidade do futuro docente. A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, formas cognitivas, ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (DUBAR, 2005; GATTI, 1996). Logo, as concepções teórico-metodológicas que embasam os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, assim como a prática dos professores formadores, constituem a identidade do futuro professor. A formação docente está relacionada aos “processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências” (MARCELO, 2009, p. 9). Por outro lado, a sociedade atual tem exigido uma formação profissional docente que dê conta dos novos desafios, o que tem provocado o surgimento de novas propostas curriculares para o cursos de licenciatura no Brasil, com objetivo de melhor qualificar a formação dos professores. Nesta perspectiva, uma Universidade da região sul do Brasil propôs a integração de seus cursos de licenciatura: Matemática, Letras, Geografia, História, Pedagogia, Artes Visuais, Educação Física, Ciências Biológicas por meio da criação de um Núcleo Pedagógico Integrador (NPI). Constituem o NPI, as disciplinas comuns aos cursos de licenciatura cujas aulas passaram a ser frequentadas por alunos de diferentes cursos, de modo integrado. A proposta, implantada no ano de 2009, pressupõe a formação do professor para além da disciplina específica, e, através da aproximação dos alunos de diferentes áreas para cursarem disciplinas pertinentes à formação docente, em um mesmo espaço, cria oportunidade de diálogo interdisciplinar com a produção social do conhecimento e a construção do pensamento científico, além de incorporação a pesquisa como princípio formativo. Com o primeiro grupo de alunos a se formar nessa matriz, em 2012, houve a necessidade de investigar como o professor em formação percebe a proposta integradora. Utilizou-se um questionário com questões fechadas e abertas, com parte direcionada à identificação dos respondentes (curso, idade e sexo, experiência na docência) e outra, na percepção individual sobre o NPI. Responderam à pesquisa os alunos dos últimos anos dos cursos de licenciatura. Os dados foram tabulados inicialmente por curso e posteriormente entre eles, com objetivo de apreender a visão predominante dos sujeitos. Os resultados indicam que os alunos reconhecem a importância da integração para a área da docência, mas contraditoriamente, manifestam uma resistência às ações integradas. As rejeições aludem às diferentes metodologias e abordagens praticadas pelos professores e ao pouco esforço de integração nas aulas, por parte dos alunos que delegam a tarefa de integração ao

⁷²⁴ Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Joinville/Santa Catarina/Brasil.

professor da disciplina. Os resultados obtidos estão sendo socializados com os setores pertinentes da Universidade, visando o aprimoramento e qualificação do processo de integração destes cursos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Integração. Identidade.

Introdução

As novas demandas do atual contexto social impelem o professor a redefinir seus papéis e tarefas, reconstituindo sua identidade. O conceito de identidade é complexo e tem sido utilizado por diferentes áreas das Ciências Sociais, as quais a tem definido como sendo um processo em constante mudança e não como algo estático. Neste sentido, a identidade se configura nas relações entre as experiências individuais e a vida social, ou seja, ela é singular para o sujeito e produzida à partir de interações do indivíduo, da consciência e da estrutura social no qual está inserido.

No que concerne a identidade profissional, Dubar (1997) a descreve como um processo contínuo que se vincula à identidade pessoal por meio de um sentimento de pertença de um indivíduo a uma determinada categoria ou grupo social, possibilitando construir, desconstruir e reconstruir algo que permita dar sentido a seu trabalho.

Para o futuro docente, a formação inicial representa o momento de aprender e vivenciar questões preliminares do exercício profissional (NÓVOA, 1992). Portanto, as concepções teórico-metodológicas que embasam os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, assim como a prática dos professores formadores, são elementos que participam na constituição identitária do futuro professor. Para Marcelo (2009, p.9), a formação docente está relacionada aos “processos usados pelos professores nas suas aprendizagens, processos esses que desenvolvem e melhoram o seu repertório de competências”.

A preocupação com a qualidade da formação inicial de professores tem sido foco de discussões no Brasil, especialmente nas últimas décadas. Para Nóvoa (1992), deve-se repensar o modelo que tem como base a transmissão do conhecimento, a fragmentação dos saberes e a separação feita entre as disciplinas específicas e as pedagógicas.

Como forma de levar as instituições formadoras a romper com esse modelo, no Brasil o Conselho Nacional de Educação emitiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, através das Resoluções CNE/CP 1 e 2 (BRASIL, 2002a; 2002b), estabelecendo que o formando deve ser capaz de relacionar teoria e prática e que as questões pedagógicas devem permear todo o curso e não apenas concentrar-se nos anos finais. Nessa perspectiva, as matrizes curriculares passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas, com maior integração dessas com as disciplinas específicas dos cursos.

A Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, localizada na região norte do estado de Santa Catarina/Brasil, ao reformular seus cursos de licenciatura, optou por contemplar um perfil profissiográfico comum a todos os cursos oferecidos pela Universidade no que se refere à formação para a docência. Este perfil foi adotado pelos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura – PPC, com base no disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais acima mencionadas, assumindo que: a) a docência é a base na formação profissional de educação; b) a formação teórica nos conteúdos específicos e dos conteúdos pedagógicos deve constituir a matriz do curso em toda a sua dimensão; c) a reflexão sobre questões mais

amplas do papel social e político da docência e sobre a formação para o magistério são necessários, e que d) os cursos de formação devem criar experiências curriculares que permitam o contato dos futuros profissionais com a realidade da docência desde o início do curso.

Considerando o cenário de ordenamento legal dos cursos de formação de professores e o compromisso desta Universidade em manter os cursos de formação de professores para a educação básica na região, foi idealizado um projeto de reestruturação de seus cursos de licenciatura. A proposta delineou um perfil profissiográfico comum a todos os cursos oferecidos pela Universidade no que se refere à formação para a docência, que foi utilizado em todos os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura - PPCs. O referido perfil, conforme apresentado no Projeto Pedagógico do Curso de Letras (DEPARTAMENTO, 2008, p. 17) pretende que o egresso dos cursos de Licenciatura da UNIVILLE seja capaz de:

Desempenhar a função de educador, fundamentado em uma sólida formação humanística em que a ética, a cidadania e o compromisso com a diversidade, o meio ambiente, e com o ensino e aprendizagem, sejam os parâmetros do seu trabalho;

interferir no contexto social, através da proposição e implementação de alternativas teórico-práticas no seu campo de atuação e, ao mesmo tempo, através do envolvimento da realidade que o cerca;

utilizar, de forma ética e humanística, os conhecimentos científicos e os recursos proporcionados pelos avanços tecnológicos;

planejar, executar e avaliar atividades de ensino, pesquisa e extensão; e

apresentar senso crítico frente à realidade sociocultural.

Para contribuir com o desenvolvimento desse perfil, foi criado o Núcleo Pedagógico Integrador – NPI, que consiste no conjunto de disciplinas apresentadas no Quadro 1.

Núcleo Pedagógico Integrador	Série	Horas/aula
Filosofia	1	72
Metodologia da Pesquisa em Educação	1	72
Psicologia da Educação	2	72
História da Educação	2	72
Didática	3	72
Diversidade em Educação e Inclusão	3	72
Políticas Públicas e Gestão Escolar	4	72
Libras e Códigos de Comunicação	4	72

Quadro 1 – Disciplinas que compõem o Núcleo Pedagógico Integrador dos cursos de licenciatura da UNIVILLE.

Fonte: Departamento, 2008.

Essas disciplinas são distribuídas ao longo da matriz dos cursos, objetivando oportunizar aos alunos a construção do pensamento científico, de modo a incorporar a pesquisa como princípio formativo desde o início do curso. As matrículas nestas disciplinas são feitas de modo a garantir a presença, numa mesma sala de aula, de alunos oriundos dos vários cursos de licenciatura em andamento na Universidade. Dessa forma, eles têm a oportunidade de, ao cursar disciplinas do NPI com colegas de outras áreas do conhecimento, realizar trabalhos interdisciplinares e dialogar com outros saberes para além da especificidade de sua área de formação.

Com o objetivo de compreender como a proposta do NPI se efetivou, desenvolveu-se uma pesquisa com os alunos da primeira turma dessa matriz, implantada no período compreendido entre 2009 e 2012. O presente artigo busca discutir alguns aspectos relacionados a esta proposta integradora, na percepção desses alunos.

Formação identitária do professor

O conceito de identidade deve ser compreendido a partir de premissas fundamentais: as vidas humanas ocorrem em determinado contexto histórico-cultural, no qual adquirem seus significados, e a identidade de uma pessoa e seu autoconhecimento estão relacionados a essa história e a esse contexto.

A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, formas cognitivas e ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história (GATTI, 1996).

Para Dubar (1997, p. 136), a identidade é compreendida como “resultado, a um só tempo estável e provisória, individual e coletiva, subjetiva e objetiva, biográfica e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições.” O autor afirma que só é possível conceber o conceito de identidade de uma perspectiva sociológica na medida em que se restitua a relação “identidade para si/identidade para o outro” como constituinte do processo de socialização.

A identidade não é uma definição psíquica do indivíduo, ela é a expressão/narração individual sobre o mundo que vive dentro de cada um. Portanto, existem diferentes modos de identificação ao longo da história individual e coletiva. Variáveis como família, escola e sociedade fazem com que a identidade do sujeito seja fluida e, dependendo do lugar em que a pessoa se apresenta, prevalece a identidade necessária para o momento.

As várias formas identitárias, as quais constituem o sujeito, desenvolvem-se em movimentos contínuos e perenes, nas interações que vivencia, nas relações entre o que lhe é atribuído e o que assume como pertença, engendrado em um processo de construção e desconstrução, em um processo de tensão permanente entre o social e o individual (DUBAR, 1997).

A definição de identidade e seu processo de construção imbricado com o contexto, com a história individual e social, em que se articulam atos de atribuição (do outro para si) e de pertença (de si para o outro) foram considerados na busca da compreensão dos movimentos identitários ou das identidades dos professores em formação, sobretudo no que se refere à dinâmica de atribuição, inerente à proposta de integração dos cursos e a pertença, pela identificação do acadêmico com a proposta.

Conhecimentos/Saberes necessários à docência

Há que se pensar que o caminho para a profissionalização do professor passa pelo reconhecimento da importância dos saberes necessários à função ensinar. Não basta o conhecimento específico das diversas áreas se não soubermos levar o aluno a aprender.

Shulman (1987) descreve o que julga serem conhecimentos necessários ao exercício da docência, dentre os quais destaca-se: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento dos conteúdos pedagógicos.

O conhecimento do professor sobre o conteúdo das disciplinas repousa na literatura das áreas específicas, no conhecimento filosófico e histórico sobre a natureza desses campos. O conhecimento pedagógico refere-se à capacidade que o professor tem de transformar o conteúdo de forma que o estudante possa apreendê-lo. O conhecimento do conteúdo pedagógico é de especial interesse porque identifica as partes distintas do conhecimento para o ensino. O conhecimento do conteúdo pedagógico é a categoria que, mais provavelmente, distingue o entendimento do especialista de conteúdo do entendimento do pedagogo.

Além desses conhecimentos, Nóvoa (2009, 30-31) menciona que o professor deve ter:

[...] capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais.

Entende-se que se refere ao conhecimento relacional necessário para o exercício da docência, conformado nas interações estabelecidas entre o professor e os demais sujeitos da comunidade escolar. Essa interação deve estar pautada em princípios éticos. Nessa perspectiva, Libâneo (2011) entende que a capacidade de assumir a docência como um processo comunicacional deve atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola.

A experiência do professor é resultado do próprio exercício da atividade profissional, representa o acúmulo de conhecimentos que integram o saber ensinar. Tardif (2012) denomina como sendo os saberes da experiência os que são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola.

Os conhecimentos adquiridos, tanto na formação inicial como na atividade docente, constituem a identidade do professor. Um curso de licenciatura precisa considerar esses conhecimentos ao organizar o seu currículo. Neste sentido, um núcleo pedagógico integrador significa a possibilidade de viabilizar o conhecimento pedagógico e o do conteúdo pedagógico. Ao propor atividades interdisciplinares, pode criar oportunidades de contemplar a vivência relacional.

Metodologia

De abordagem qualitativa, a pesquisa a qual se refere esse artigo, compreende o homem como um ser social que se constitui pela atividade mediada pela linguagem, ratificando seu caráter sócio histórico.

Nessa perspectiva, fazer uso deste tipo de abordagem é investigar opiniões, percepções, representações, sentimentos, centrando-se na visão do sujeito e no objetivo do que se está investigando (GATTI e ANDRÉ,

2010). A investigação centrou-se na percepção dos alunos de licenciatura a respeito da implantação do NPI nos cursos de formação de professores.

Fazer uso da metodologia de pesquisa qualitativa, ainda segundo Gatti e André (2010), não exclui a possibilidade da utilização de dados quantitativos, como também é o caso desta pesquisa, conjugando/integrando informações para construir a análise dos dados obtidos durante a investigação.

Ao fazer uma pesquisa que utiliza dados quantitativos, na análise estará presente o quadro de referência do pesquisador, seus valores, sua visão de mundo, que são marcas da subjetividade e que caracteriza a dimensão qualitativa (ANDRÉ, 2007).

Os dados foram coletados por meio de questionário contendo perguntas abertas e fechadas organizadas em dois eixos: I – identificação do perfil do acadêmico; II – dados relacionados à percepção do NPI. Os sujeitos respondentes eram alunos concluintes, dos oito cursos de licenciatura da Universidade, que frequentaram a primeira edição da matriz curricular implantada entre 2009 e 2012. Os questionários foram aplicados pelas pesquisadoras nas salas de aula das turmas acima referenciadas.

A pesquisa foi realizada na UNIVILLE, universidade comunitária, localizada na região Sul do Brasil, mais especificamente, no nordeste do estado de Santa Catarina, a qual oferece cursos nas mais diversas áreas, dentre elas a de formação de professores.

Resultados e discussão

I – Identificação do perfil dos alunos

Dos 165 alunos das séries finais dos cursos de licenciatura, no momento da aplicação do questionário, 109 responderam a pesquisa. Os dados referentes à participação dos alunos e algumas características dos sujeitos da pesquisa encontram-se na Tabela 1.

Tabela 1 – Alunos participantes da pesquisa.

Curso	Número de alunos concluintes	Número de alunos participantes da pesquisa	Idade			Sexo		Atuaram na área antes da conclusão do curso
			18 a 25	26 a 35	Mais de 36	Feminino	Masculino	
Artes Visuais	06	05	02	03	00	04	01	80,0%
Ciências Biológicas	19	15	12	01	02	10	05	0,0%
Educação Física	48	31	24	06	01	18	13	83,9%
Geografia	26	21	13	07	01	12	09	81,0%
História	17	11	07	02	02	05	06	81,8%

Letras	12	11	11	00	00	08	03	45,5%
Matemática	09	07	05	02	00	03	04	42,9%
Pedagogia	29	08	07	01	00	08	00	100,0%
TOTAL	165	109	81	22	06	68	41	66,1%

Fonte: Autoras.

Com a primeira parte do questionário, obtiveram-se algumas informações a respeito do perfil dos formandos dos cursos de licenciatura da UNIVILLE. O acadêmico do último ano é majoritariamente jovem, na faixa etária entre 18 e 25 anos, demonstrando o interesse de recém-egressos do Ensino Médio pela profissão do magistério. Esse resultado é diferente do que aponta a pesquisa de Gatti (2010), com cursos de licenciatura no Brasil, a qual constatou que menos da metade dos licenciandos estão na faixa etária ideal (18 a 24 anos).

Na UNIVILLE, a maioria dos licenciandos é composta de mulheres. Segundo Gatti (2010), a feminização da docência não é um fenômeno recente, isso ocorre desde a criação das primeiras escolas normais, no fim do século XIX. A escolarização de nível médio da mulher ocorreu pela expansão dos cursos de magistério, permeada pela representação da docência como a extensão das atividades maternas.

Há cursos, como o de Matemática e Artes Visuais, que apresentam um pequeno número de concluintes. Isso reforça a tendência apontada por Gatti (2010) da diminuição do interesse pelos cursos de formação de professores em algumas áreas. A autora menciona que a queda pela procura pode ser causada por aspectos como a mudança na curva demográfica e a diminuição da atratividade da carreira. Deve-se considerar que tanto a demanda por docentes nas redes de ensino, quanto a queda de procura pelos cursos de licenciatura remete a preocupações em relação à qualidade da educação básica que, de acordo com avaliações desenvolvidas pelo Ministério da Educação, encontra-se aquém do desejado.

Com relação à atuação profissional, grande parte dos alunos já trabalhou na docência durante a formação inicial. Entre os alunos, 61,1% atuaram como professores. Esses resultados demonstram o início precoce deste futuro professor, em áreas diretamente relacionadas à docência. Se por um lado a experiência na docência ainda na formação inicial pode ajudá-lo a compreender a realidade do mundo do trabalho, por outro, deixa poucas oportunidades de usufruir das atividades da vida acadêmica de forma plena.

II – Dados relacionados à percepção do NPI

Uma das questões fazia referência aos conhecimentos necessários para a prática docente. Foram indicadas quatro opções para que os estudantes enumerassem em ordem crescente de importância. São elas: conhecimento específico da disciplina, conhecimento pedagógico ou didático, conhecimentos relacionais e conhecimentos da experiência. Na Tabela 2 estão sistematizados os resultados.

Tabela 2 – Ordem crescente de importância dos conhecimentos necessários para ser professor

Conhecimento	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
Específico	55%	33%	7%	2%
Pedagógico	28%	35%	16%	6%
Relacional	9%	7%	21%	56%
Experiencial	6%	9%	49%	26%

Fonte: Autoras

Percebe-se que o conhecimento do conteúdo aparece em primeiro lugar na ordem de prioridade, o que pode representar a importância dada ao objeto de ensino. Segundo Shulman (1987), o conteúdo é a primeira fonte da base do conhecimento. O professor somente poderá ensinar o que domina, e a escolha dos alunos demonstra que a carga horária dedicada ao conteúdo específico deve ser garantida a fim de proporcionar a aprendizagem do conhecimento específico para o exercício da docência.

Em segundo lugar os alunos apontam a importância dos conhecimentos pedagógicos, o que demonstra a importância dada pelos alunos aos processos de transformação do conhecimento específico em objeto de aprendizagem (saber escolar). Para Shulman (1987), o professor transforma o conteúdo em representações e ações pedagógicas, falando, expondo, interpretando ou demonstrando ideias com o objetivo de que o estudante possa aprender. Portanto, o ensino inicia com a compreensão do professor do que vai ser aprendido e como isto precisa ser ensinado.

Há o reconhecimento dos estudantes da importância dos conhecimentos da experiência, embora estejam terminando o curso de formação inicial. Esse reconhecimento também pode estar pautado na experiência na área de educação que eles adquiriram durante o curso de formação, conforme pode ser identificado na Tabela 2.

O conhecimento relacional foi indicado como sendo o quarto mais importante. A opinião dos alunos parece refletir a organização curricular dos cursos de licenciatura, já que os temas referentes à relação professor aluno permeiam, especialmente, as disciplinas do NPI.

A percepção dos alunos em relação à proposta de integração por meio do NPI, que objetiva oportunizar ao aluno vivenciar atividades interdisciplinares com colegas de outros cursos, foi abordada no questionário em questões abertas das quais duas serão apresentadas a seguir. Uma das questões buscou identificar as contribuições do NPI para a prática docente e a outra solicitava sugestões para sua melhoria.

Tabela 3- Percepção dos alunos sobre as contribuições do NPI à sua prática docente

Contribuições para a prática docente	Percentual das respostas
Aprender sobre interdisciplinaridade	28%
Conhecer e trocar experiências com outras áreas	25%
Não gostou ou não sabe	17%
Não contribuiu, por dificuldades na organização de professores e alunos	15%
Conviver com as diferenças	10%
Não houve interdisciplinaridade	3%
Desenvolver o pensamento crítico	2%
TOTAL	100%

Fonte: Autoras

Nas respostas dos alunos, percebe-se que eles consideram que a integração proposta no NPI contribuiu para a sua prática como professor, pois a troca de experiências com colegas de outras áreas foi considerada importante, assim como a convivência com diferentes visões de mundo, levando em conta que cada área do conhecimento tem suas especificidades. Portanto, ao se implementar uma proposta interdisciplinar na formação de professores é necessária a “busca de sínteses conceituais que possam possibilitar o enfrentamento da investigação das fronteiras das disciplinas” (FAZENDA, 2009, p.107). Da mesma forma, é imprescindível a análise das demandas sociais, uma vez que as disciplinas isoladas não dão conta de responder a complexidade da vida contemporânea.

Os resultados apontam que os professores dos cursos de licenciatura envolvidos na proposta integradora, precisam melhorar a organização e a metodologia das disciplinas ministradas no NPI, pois 15% dos respondentes afirmam que a proposta não contribuiu com sua formação em função das dificuldades do planejamento, tanto dos professores, como dos próprios alunos. Há que se considerar ainda que uma parcela de 17% dos respondentes não compreendeu a proposta integradora e/ou não se engajou nas atividades desenvolvidas.

Esses resultados, tomados em conjunto, sinalizam para uma percepção positiva entre a oportunidade de integração pedagógica na formação inicial com a prática docente, por parte dos alunos. Por outro lado, indicam também a necessidade institucional de equacionar respostas operacionais quanto ao planejamento e desenvolvimento das ações de integração afeitas às disciplinas do NPI na Universidade.

As sugestões dos alunos concluintes para o NPI foram organizadas em grupos semânticos, conforme a Tabela 4.

Tabela 4- Sugestões dos alunos concluintes para o NPI

Sugestões para o NPI	Percentual dos respondentes
Melhorar o planejamento dos professores	35%
Melhorar a integração entre professores e entre alunos	27%
Comentários específicos sobre professores	15%
Não ocorram as aulas do NPI	14%
Não responderam	9%
TOTAL	100%

Fonte: Autoras.

Dos respondentes, 35% apontaram o planejamento dos professores como um dos aspectos a serem melhorados, e a busca por referenciais comuns que possam orientar as práticas dos professores envolvidos no NPI pode ser um ponto de partida significativo.

Melhorar a integração entre professores e alunos foi a sugestão apontada por 27% dos alunos. Retomando-se os principais objetivos do NPI, dentre eles o de propor trabalhos interdisciplinares e dialogar com outros saberes para além da especificidade de sua área de formação, entende-se que a proposta de trabalho do professor formador precisa considerar a integração entre os alunos, ou seja, deve contemplar ações específicas que resultem na integração entre os alunos dos diferentes cursos. Da mesma forma a integração do planejamento das disciplinas deve ocorrer entre os professores do NPI. Segundo Imbernón (2011), a formação docente deve transcender o ensino que objetiva apenas a atualização científica, pedagógica e didática para ser o espaço de participação e reflexão a fim de que o professor aprenda a conviver coletivamente, considerando a mudança e a incerteza da vida moderna.

A rejeição à proposta de integração interdisciplinar também esteve presente, embora represente uma parcela pequena dos alunos (14 %), que sugeriram que as aulas integradas não deveriam mais ocorrer, embora sem a manifestação clara dos motivos. O profissional da educação não é um ser isolado, mas integrado na escola, onde precisa interagir com os demais colegas e com as diferentes áreas do saber. Todavia para esse grupo de alunos, essa atribuição (trabalhar de forma integrada) não foi assumida como pertença, o que demonstra, segundo Dubar (1997), que a dinâmica de atribuição dada pelo outro pode ser rejeitada.

Uma proposta de formação que propicie momentos de articulação com diferentes áreas, saberes e entendimentos de mundo, como aqui relatada pode representar uma ruptura no modelo de cursos de licenciatura baseados na tradição disciplinar. Segundo Gatti (2010), essa tradição marca a identidade do professor em formação, fazendo com que ele tenha dificuldade de perceber as demandas gerais da escola. Acredita-se que esse tipo de formação pode suscitar avanços na qualificação do trabalho docente, por

antecipar situações de convivência com profissionais de variadas formações técnico-científicas, diferentes posicionamentos frente a questões sociais e pedagógicas e diferentes conjuntos de valores.

Considerações finais

O perfil dos alunos participantes desta investigação está alinhado com os resultados de pesquisas na área, apontando um público eminentemente jovem e feminino, em sua maioria com experiência na área da docência ao longo da formação inicial.

Para esse acadêmico, o conhecimento do conteúdo específico e o conhecimento pedagógico, inerentes à formação inicial de professores, foram assumidos como imprescindíveis para a docência. Os conhecimentos da experiência e os relacionais são demandas percebidas pelos alunos na escola, devendo ser assumidas pelos professores formadores, o que demonstra a importância da aproximação da instituição de Ensino Superior e a escola de Educação Básica.

Com relação à percepção dos alunos a respeito do NPI, denota-se que a maioria percebe a importância dessa experiência, o que pode sinalizar um novo perfil de professor em formação, aquele que, em sua escola, poderá estar aberto às novas propostas e ao diálogo com seus colegas de trabalho com vistas a responder aos desafios impostos à escola.

Percebe-se que nem todos os alunos em formação se dispõem a trabalhar de forma integrada. Para estes alunos, a falta de organização e disponibilidade para atividades extraclasse e a falta de compromisso dos colegas, representaram obstáculos na concretização das atividades interdisciplinares, quando propostas.

Na visão dos alunos, os professores formadores têm dificuldades na organização e proposição de atividades integradas aos diferentes grupos de alunos, e sugerem que haja, por parte dos professores, um planejamento de atividades coerente com a proposta de integração do NPI.

Do conjunto de respostas obtidas a esta pesquisa, depreende-se que a experiência de atividades integradas representa uma oportunidade de formar profissionais com um perfil que contemple um olhar mais dialógico sobre a prática docente. Demonstrando que a proposta integradora é pertinente à formação docente.

Referências

André, Marli E. D. A. (2007). Etnografia da prática escolar. 13. Ed. Campinas/SP: Papirus.

Brasil. (2002a). Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Retirado em maio 17, 2013 de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

Brasil.(2002b). Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em

nível superior. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Retirado em maio 17, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.

Departamento de Letras da Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE. (Coord.) (2008). Projeto Pedagógico do Curso de Letras. Joinville/SC: UNIVILLE.

Dubar, Claude. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.

Fazenda, Ivani Catarina Arantes (2009). Formação de Professores: dimensão interdisciplinar. In *Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP - Vol. 1, n. 1, p.103-109*, Maio.

Gatti, Bernadette A. (1996). Os Professores e suas identidades: O desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, ago (98), 85-90.

Gatti, Bernadette A. (2010). Estudando licenciaturas: Características, currículos e formação profissional. In Aliciene Fusca Machado Cordeiro; Márcia de Souza Hobold & Maria Aparecida Lapa Aguiar (Orgs.), *Trabalho Docente: Formação, práticas e pesquisa* (pp. 11-28). Joinville/SC: ABEU/UNIVILLE.

Gatti, Bernadete; André, Marli. (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In Wivian Weller & Nicole Pfaff (Orgs.), *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática*. Petrópolis/RJ: Vozes.

Imbernón, Francisco (2011). *Formação Docente e Profissional – formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez. .

Libâneo, José Carlos (2011). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª Ed. São Paulo: Cortez.

Marcelo, Carlos. (2009). A identidade docente: Constantes e desafios. *Formação Docente*. 1(01), 109-131, ago.dez. Retirado em Abril 03, 2013 de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

Nóvoa, Antonio. (1992). Formação de professores e profissão docente. In Antonio Nóvoa (Org.) *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Nóvoa, Antonio. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.

Shulman, Lee. S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, vol.57 N.1, Boston/USA. (pp. 1-22).

Tardif, Maurice. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. 12. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

O percurso, a pedra bruta, a poupança, o tempero e a peneira: Metáforas na Educação

Helenice Maia, Marcio Lemgruber⁷²⁵

Resumo

Neste trabalho buscamos uma articulação entre as teorias da representação social e da argumentação no que se refere ao papel das metáforas no campo da Educação. As representações sociais, conforme explica Moscovici, são elaboradas por meio das influências recíprocas, das negociações que são estabelecidas nas conversações, momentos em que os sujeitos se orientam por modelos, imagens e valores que são compartilhados pelo grupo onde se inserem. É no seio dessas negociações que as pessoas constroem interpretações, regras, normas e modos de agir que são aplicados à vida cotidiana. Por sua vez, na teoria da argumentação proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca, analogias e metáforas são recursos dos mais eficazes entre os argumentos que fundam a estrutura do real, ou seja, os que, a partir de um caso conhecido, permitem estabelecer um precedente, um modelo ou uma regra geral, como também operam os raciocínios pelo modelo ou pelo exemplo. A argumentação por analogias e metáforas é, portanto, útil para se estruturar um pensamento, para comunicá-lo a outrem, para um alargamento e reenquadramento da percepção que se tem da realidade. Partimos dos estudos desenvolvidos pelo pesquisador brasileiro Tarso Mazzotti para quem as metáforas atuam como modelos que organizam os discursos, condensando e coordenando significados nos processos de formação de uma representação social, a objetivação e a ancoragem. De acordo com esse autor, identificar metáforas é tarefa central para apreender o núcleo figurativo de uma representação social de um objeto porque elas estabelecem e lhes agenciam predicados e lugares comuns. No campo da Educação, a metáfora do percurso é considerada uma noção-chave das teorias pedagógicas porque todas elas evidenciam um caminho a ser percorrido pelos alunos que são conduzidos pelos professores de um estado de menor educação para outro superior ao primeiro, do não saber ao saber. Em nossa pesquisa, empreendermos análise retórica em dez dissertações defendidas no Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, procurando identificar que metáfora condensava o núcleo figurativo das representações sociais de trabalho docente elaboradas por professores de Ensino Fundamental e que atuavam em escolas públicas. Tal análise revelou que o núcleo figurativo dessa representação era condensado pelas metáforas “pedra bruta”, referente à transformação que os professores fazem em seus alunos via educação, transformando-os em “diamante”; “poupança”, relativa a não utilização da baixa visão dos alunos em sala de aula, “cegando-os” e tornando a turma homogênea, o que facilita conduzir a aprendizagem; “tempero”, que se refere à criatividade que o docente precisa ter para exercer seu trabalho em sala de aula; e “peneira”, relacionada à implementação da proposta de educação inclusiva nas escolas, onde somente os “peneirados” conseguirão progredir. Verificamos que esse resultado ratifica a prevalência da metáfora do percurso determinado como predicado à educação escolar e que permanece no discurso da comunidade educacional brasileira.

Palavras chave: representação social; teoria da argumentação; metáfora; trabalho docente; professores de ensino fundamental.

⁷²⁵ UNESA – Rio de Janeiro, Brasil

Introdução

Ao empreendermos estudo sobre o papel que as metáforas ocupam no campo da Educação, consideramos pertinente articular as teorias da representação social e da argumentação, uma vez que ambas se voltam às conversações e às negociações geradas e gestadas entre os sujeitos de um determinado grupo social na vida cotidiana.

Com relação às representações sociais, estas são definidas como um conhecimento sobre um objeto construído e legitimado socialmente, sendo influenciado pelas práticas cotidianas e pela história. São um sistema de valores, ideias e práticas que possuem duas funções: a primeira, possibilitar que os sujeitos se movimentem no mundo, dominando-o; a segunda, permitir que os sujeitos de um grupo se comuniquem entre si, compondo um código que nomeia e classifica variados aspectos de seu mundo e de sua história individual e grupal (Moscovici, 2012).

Os sujeitos são pensadores ativos que, diante da diversidade de episódios cotidianos de interação social, produzem e comunicam ininterruptamente suas próprias representações e soluções para as questões que lhes são apresentadas. Portanto, a conversação é relevante no processo de elaboração das representações sociais, pois para pertencer a um grupo, os indivíduos devem estar ciente do conhecimento produzido pelo grupo e manifestar sua opinião (Spink, 1993).

De acordo com Moscovici (2012), uma representação social leva em conta os pontos de vista dos indivíduos e dos grupos pelo seu caráter de comunicação e expressão. As pessoas tomam para si algum saber ou conhecimento por meio de um processo que desfalca, distorce e suplementa (com valores) o tema que lhes parece relevante (o qual se apresenta, então, como objeto de conversações). Frases, expressões e diálogos despertam a curiosidade e misturam-se às impressões, fazendo com que as informações e os hábitos do grupo sejam, não apenas transmitidos e confirmados, mas também que cada um adquira uma competência enciclopédica sobre o que está em pauta de discussão. Tal competência é plural e constituída pela convergência de inúmeros fatores cognoscentes associados entre si e necessários para a decodificação dos diferentes sistemas intertextuais que envolvem o processo comunicativo. Está presente como articuladora e mediadora entre os dois pólos da relação comunicacional, armazenada culturalmente sob a forma, justamente, de um conhecimento enciclopédico. Longe de produzir uma transmissão da informação de sentido unívoco, a heterogeneidade de fatores envolvidos no entendimento entre emissores e receptores traz à tona complexos jogos interpretativos, que ora se antagonizam, ora se complementam, ora se harmonizam na produção de uma determinada significação (Eco, 1986, citado por Keske, 2006, p. 4).

Moscovici (2012) descreve dois processos formadores de uma representação social: objetivação e ancoragem. A objetivação é a passagem do testemunho à observação, do fato relatado a uma hipótese concreta sobre o objeto visado — em suma, a transformação de um conhecimento indireto num conhecimento direto — constitui o único meio de nos apropriarmos do universo exterior. A objetivação dá forma ao objeto, conferindo-lhe qualidade icônica, isto é, tornando concreto o abstrato. Jodelet (1989) identifica três fases nesse processo: (1) construção seletiva, que corresponde ao processo pelo qual o sujeito se apropria das informações e dos saberes sobre um determinado objeto, segundo critérios culturais, normativos; (2) esquematização estruturante, isto é, uma estrutura imaginante — o núcleo figurativo — reproduz, de forma visível, a estrutura conceitual, proporcionando uma imagem coerente e exprimível do objeto da representação; e (3) naturalização dos elementos do núcleo figurativo, concretizando-os, fazendo-

os representar a realidade objetiva. Já a ancoragem é um processo que descreve a constituição de uma rede de significações e a orientação das conexões em torno do objeto e o meio social. Ancorar quer dizer classificar, denominar, hierarquizar, dar valores positivos ou negativos ao objeto que está sendo representado, comparando-o com modelos retidos na memória dos indivíduos.

O núcleo figurativo de uma representação social é, portanto, resultante dos processos de objetivação e ancoragem e obedece ao sistema de valores ao qual se refere o sujeito, isto é, traz a marca da cultura e das normas sociais de seu ambiente (Moscovici, 1986). É em torno desse núcleo que se constitui o conjunto da representação que fornece o quadro de categorização e de interpretação de novas informações.

Na teoria da argumentação proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), analogias e metáforas são recursos dos mais eficazes entre os argumentos que fundam a estrutura do real, ou seja, os que, a partir de um caso conhecido, permitem estabelecer um precedente, um modelo ou uma regra geral, como também operam os raciocínios pelo modelo ou pelo exemplo. A argumentação por analogias e metáforas é, portanto, útil para se estruturar um pensamento, para comunicá-lo a outrem, para um alargamento e reenquadramento da percepção que se tem da realidade.

Para compreender o papel argumentativo das metáforas, partimos de seu parentesco com as analogias, que estabelecem uma relação entre duas realidades distintas e, por isso, não têm a força constringente da certeza, podem ser contestadas, parcial ou totalmente. Apesar dessas limitações, as analogias se constituem em um dos mais poderosos meios de se tentar persuadir outrem. São inevitáveis, por exemplo, como recurso para a ancoragem de informações e conhecimentos novos nos saberes prévios dos sujeitos.

Metáforas são apresentadas por Perelman (1987) como analogias condensadas, como quando se diz que alguém está na “noite da vida” para sugerir que está velho. Ou seja, há uma economia na comparação. Em vez de ser explicitada por inteiro como na analogia – a noite está para o dia assim como a velhice está para a vida – ela vem resumida. Por isso é menos explicativa, porém mais impactante.

Na vida cotidiana utilizamos quase sem nos dar conta, expressões metafóricas que cristalizam um sentido, deixando de carregar ambivalências. Podemos perceber esse fato especialmente em metáforas originárias de analogias com o mundo sensível. Certos termos, tais como luz, altura, profundidade, cheio, oco, embora tirados do mundo físico, parecem carregados de valor no início (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996, p. 435). No campo literário também é possível perceber a forte tendência à cristalização dos sentidos metafóricos, como, por exemplo, as analogias entre as estrelas e os olhos, a mulher e a flor, o tempo e a água, a velhice e o entardecer, o sono e a morte (Borges, 1998, p. 422).

Perelman (1987) não tratou diretamente da Educação, mas a teoria da argumentação pode contribuir para ao campo por proporcionar reflexões que têm por base as noções de orador (professor) e auditório (alunos), assim como a importância de se partir dos valores admitidos pelo auditório (saberes prévios dos alunos). No campo educacional, as metáforas desempenham o importante papel de estruturar um pensamento. Assim, diferentes concepções de educação recorrem às metáforas que lhes são convenientes.

De um lado, serve como exemplo a analogia de Comenius, em sua *Didática magna*, do ato educacional com o trabalho realizado nas tipografias. O aluno é equiparado a uma folha em branco a ser impressa pelo saber dos livros que o professor utiliza. Essa metáfora da folha em branco – assim como outras que assemelham o estudante a um copo vazio a ser preenchido pelo professor ou a objeto de depósito de conhecimentos

(concepção bancária da educação criticada por Paulo Freire) – expressa um modo de ver o aluno como esta palavra significa etimologicamente: *a-lumno*, isto é, o sem luz.

Por outro lado, temos uma metáfora milenar que aponta para outra maneira de conceber a relação pedagógica. É a imagem do professor como parteiro, expressa por Platão no diálogo *Teeteto*. Nela, o conhecimento não vem de fora. Está no próprio aluno e a tarefa do mestre Sócrates é estimulá-lo a parir este saber por meio da dialética. É interessante notar que esta imagem só guarda sintonia com a epistemologia perelmaniana quanto à importância de se partir dos conhecimentos e valores admitidos pelo auditório. Quanto à natureza destes, porém, há um radical distanciamento porque o mestre platônico é parteiro das mesmas conclusões nos diferentes alunos, pois são as essências das coisas com que nos deparamos em nosso mundo sensível. Conceitos necessários, visto que reminescências do “mundo das ideias”.

Cunha (2004) considera que analisar as metáforas presentes nos discursos educacionais é uma maneira de identificar os meios e os valores que formalizam proposições que pretendem preservar ou alterar práticas pedagógicas que se encontram em vigor, sendo possível criticar as intenções dessas práticas. De acordo com ele, a metáfora do percurso é uma noção-chave das teorias pedagógicas porque todas elas evidenciam um caminho a ser percorrido pelos alunos que são conduzidos pelos professores de um estado de menor educação para outro superior ao primeiro, do não saber ao saber.

No que se refere à articulação entre as duas teorias, partimos dos estudos desenvolvidos pelo por Mazzotti (2002, 2008). Para este pesquisador, as metáforas atuam como modelos que organizam os discursos, condensando e coordenando significados nos processos de formação de uma representação social, a objetivação e a ancoragem. Conforme explica Mazzotti (2008, p. 8), se o núcleo das representações sociais é figurativo, resultado de processos de classificação das coisas no mundo, então esses esquemas só podem ser metáforas e metonímias. Portanto, é necessário identificar a metáfora que condensa o sentido de uma representação social, pois as metáforas instituem predicados aos objetos e a predicação se faz por meio de uma aproximação do que se sabe com o que ainda não se sabe (Mazzotti, 2002, p. 3)

Articulando também o conceito de metáfora ao de representações sociais, Andrade e Souza (2008, p. 40) chamam a atenção para o fato de que as metáforas, fazendo parte da linguagem cotidiana, compõem o modo ordinário de conceber a realidade, colaborando para a estruturação do conhecimento e da experiência. De acordo com elas, as metáforas operam no sentido de ajudar a construir a realidade social, iluminando certos aspectos dos fenômenos a que se referem, enquanto obscurecem outros.

Assim, em nossa pesquisa, procuramos identificar que metáforas condensavam o núcleo figurativo das representações sociais de trabalho docente elaboradas por professores de Ensino Fundamental que atuavam em escolas públicas brasileiras, por entendermos que estas metáforas se apresentam como uma maneira prática de categorizar o objeto desconhecido e de integrá-lo a conhecimentos já estabelecidos anteriormente.

Metáforas do trabalho docente

Uma pesquisa realizada por dois professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá deflagrou o estudo que então empreendemos. Alves-Mazzotti et al (2004) buscaram identificar as representações sociais de ser professor, tendo entrevistado 123 professores do 1º segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de escolas públicas localizadas no município do Rio de Janeiro. As entrevistas foram empreendidas com a intenção de aprofundar o estudo da gênese dessas representações e compreender que aspectos poderiam contribuir para a produção dos sentidos atribuídos à identidade profissional docente. Uma das hipóteses aventadas por Alves-Mazzotti et al (2004) como possível fonte de produção desses sentidos seriam as experiências e os conteúdos oferecidos nos cursos de formação para o magistério. No entanto, identificaram que os professores não conferiam nenhuma importância a sua formação, afirmando que esta foi teórica e distanciada da realidade das escolas. Descartavam a formação e suplementavam qualquer tipo de carência dos alunos, relegando o ensino de conteúdos a um segundo plano, afirmando que precisavam fazer de tudo um pouco e, quando sobrava tempo, ensinavam.

Estes resultados chamaram a atenção para o trabalho que esses professores realizavam em seu cotidiano, uma vez que aquela que é considerada sua principal função: ensinar. Como explica Roldão (2007, p. 94) ensinar é o caracterizador distintivo do docente, relativamente permanente ao longo do tempo, embora contextualizado de diferentes formas. A autora afirma, ainda, que a função de ensinar é caracterizada pela dupla transitividade e pelo lugar de mediação, configurando-se como fazer aprender alguma coisa a alguém. Tal função, no entanto, foi suplantada pelas inúmeras dificuldades que encontram para exercê-la.

Tendo como foco “trabalho docente”, de posse do banco de dados disponibilizado pelos pesquisadores, analisamos cada uma das entrevistas realizadas. Verificamos que ao falarem especificamente sobre seu trabalho, os professores recorreriam a metáforas para explicitá-lo, conforme reproduzido a seguir:

“Meu trabalho é transformar pedra bruta em diamante”.

“O trabalho do professor é como malhar em ferro frio, muito trabalho, pouco retorno”.

“Meu trabalho é suar a camisa com sangue, suor e lágrimas. Às vezes lágrimas de alegria, às vezes de tristeza”.

“Tem que acreditar, porque é dar nó em pingo d’água”.

As metáforas apresentadas anteriormente sintetizam todas as demais e condensam a representação social de trabalho docente para esses professores. Seu trabalho é árduo e cansativo, alternando esperança e desânimo diante dificuldades que encontram para ensinar os alunos, que chegam cada vez mais carentes e necessitando maiores cuidados.

A partir deste estudo, buscamos dissertações defendidas no Programa nos últimos cinco anos cujo tema girava em torno de representações sociais de trabalho docente. Dentre estas, 10 focalizavam professores do Ensino Fundamental, sendo aqui apresentadas apenas três delas que nos pareceram as mais representativas do conjunto.

Em sua pesquisa, Lázaro (2009) buscou indícios das representações sociais de baixa visão elaboradas por professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no Instituto Benjamin Constant (IBC). Esta instituição é um órgão público federal e em seus mais de 150 anos de existência se

dedica à educação e à reabilitação de alunos com deficiência visual. O IBC oferece formação continuada para professores e técnicos e se propõe a ser um Centro de Referência, atuando como Escola Especial.

A pesquisadora observou aulas durante um período de seis meses, entrevistou um aluno que concluía esta etapa da formação básica e 13 professores (quatro professores cegos, um com baixa visão e oito videntes). Realizou também grupo focal com 18 alunos com baixa visão. Da análise do material coletado, verificou que o slogan “quem poupa, tem” condensava a representação social de baixa visão elaborada pelos professores participantes, ratificando que a utilização do resíduo visual pode levar à perda visual ou acelerar seu processo. Seu posicionamento influenciava os alunos que também entendiam ser prioritário “poupar” e “não gastar” a pouca visão que ainda tinham.

A analogia feita à “poupança” evidencia que os professores desenvolvem práticas pedagógicas com o aluno de baixa visão pautadas na crença de que a visão deve ser “poupada”, pois seu uso pode lesar ou acelerar o processo de deterioração da função visual. Embora tenham informações referentes ao paradigma da “eficiência visual” adotado pela educação especial a partir de 1982, o trabalho docente permanece orientado pelo paradigma da “conservação da visão”.

Monteiro (2012) efetivou sua pesquisa em uma Instituição de Ensino Superior localizada no município de Maricá, no estado do Rio de Janeiro que, ao perceber a carência de ofertas de cursos neste nível de ensino na região, instalou ali um Campus Avançado. Seu objetivo era de criar oportunidade de acesso à universidade para a população, cumprindo um papel social de ampliação da qualidade educacional não apenas no local, mas também em seus arredores. Inaugurado em 2006, o campus oferece cursos de graduação nas modalidades de Bacharelado, Licenciatura e Tecnólogo nas áreas de Ciências da Saúde; Ciências Exatas, Tecnológicas e da Natureza; Centro de Letras, Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas.

A pesquisadora buscou identificar as representações sociais da disciplina Didática construídas por alunos e professores do curso de licenciatura em Pedagogia e comparou-as. Para isso, aplicou questionários a 81 alunos e a 14 professores, sendo estes últimos também entrevistados. Tanto alunos como professores atuavam ou tinham atuado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados mostrou que professores e alunos consideram a Didática fundamental para o desenvolvimento do trabalho e bom desempenho do professor, pois, apresentando caráter eminentemente instrumental, fornece suporte à atuação docente.

Monteiro (2012) verificou que as metáforas “**receita**” e “**tempero**” condensavam os significados atribuídos por alunos e professores à disciplina estando muito próximas. Para os professores, “tempero” se refere à criatividade que o professor precisa ter para desenvolver o seu trabalho, pois ele está sempre realizando novas atividades, inovando, refletindo, reconstruindo sua prática com o objetivo de atingir seus alunos; para os alunos, “receita” está relacionado ao ensino de métodos e técnicas de “como dar aula”, de como “comportar-se em sala de aula”. Os dois grupos de sujeitos ancoram os significados atribuídos à disciplina à Didática tecnicista, caracterizando-a como uma disciplina voltada para o “aprender a fazer”. Com relação à objetivação, professores e alunos parecem suplementar a função instrumental da disciplina e subtrair sua função reflexiva, distorcendo as informações que obtém da literatura mais recente sobre o tema.

Almeida (2012) investigou as representações sociais de inclusão elaboradas por professores e professoras de classes inclusivas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e verificou as possíveis diferenças nessas representações de acordo com o sexo dos professores. Sua pesquisa foi realizada em duas escolas

públicas de Brasília, capital do país, na cidade satélite de Taguatinga. Esta região administrativa foi escolhida por atender ao critério de concentrar população carente que desenvolve atividade laboral no comércio nas indústrias de transformação e construção civil.

A pesquisadora analisou os projetos políticos pedagógicos das referidas escolas, relatórios dos alunos com deficiência, documentos relativos aos planejamentos realizados nas salas de recursos; observou momentos escolares onde estavam presentes alunos com deficiência tais como: sala de aula, intervalo, entrada e saída do turno, atendimentos na sala de recursos das escolas em que estavam lotados os professores entrevistados; e realizou entrevistas semi-estruturadas com 10 professoras e 10 professores que atuavam a pelo menos cinco anos em escolas públicas.

A análise do material coletado mostrou que as representações sociais de inclusão de professores e professoras parecem se ancorar na exclusão do diferente, processo enraizado na história da humanidade e da educação, sendo-lhes, portanto, familiar. As dificuldades para implementar a Educação Inclusiva são justificadas por eles por meio de problemas inerentes à escola como a superlotação das turmas, o excesso de trabalho e as dificuldades de aprendizagem dos alunos, que são suplementados. O despreparo dos professores, sua formação deficitária em relação à Educação Especial é subtraída, pois conforme apontam os entrevistados, durante a formação inicial não aprenderam a lidar com os alunos com deficiência, estando dela distanciados.

Quanto ao cerne de seu trabalho, os professores enfatizam o ensino e as professoras, as relações interpessoais. Porém, ambos os posicionamentos fortalecem a exclusão desses alunos, por ressaltarem tanto suas dificuldades quanto suas deficiências. Almeida (2012) verificou que os significados atribuídos ao trabalho docente, sejam os professores homens ou mulheres, é condensado pela metáfora “tapar o sol com a peneira”, uma vez que eles acreditam que a inclusão não ocorre de fato nas escolas, sendo apenas um paliativo. Portanto, apenas os “peneirados” conseguem progredir.

Conclusão

A análise retórica empreendida no material coletado revelou que o núcleo figurativo da representação social de trabalho docente era condensado pelas metáforas “pedra bruta”, referente à transformação que os professores fazem em seus alunos via educação, transformando-os em “diamante”; “poupança”, relativa a não utilização da baixa visão dos alunos em sala de aula, “cegando-os” e tornando a turma homogênea, o que facilita conduzir a aprendizagem; “tempero”, que se refere à criatividade que o docente precisa ter para exercer seu trabalho em sala de aula; e “peneira”, relacionada à implementação da proposta de educação inclusiva nas escolas, onde somente os “peneirados” conseguirão progredir.

Verificamos que, em seu trabalho, o professor tem a função de intervir na realidade para transformá-la, sendo orientado pela concepção platônica de uma formação progressiva do conhecimento exigindo uma transformação de nossa forma habitual de pensar, todo o processo pelo qual passa o prisioneiro ao sair da caverna (Marcondes, 2002, p. 74). Tal função pode ser identificada em documentos oficiais que sugerem que os projetos educacionais devem estar comprometidos com a transformação individual e coletiva. E, para que os professores possam colocá-los em prática, devem identificar-se com o papel de agentes transformadores que, tal como o filósofo de Platão, tem a missão pedagógico-política de voltar à caverna e

libertar os homens que ali estão acorrentados, motivando-os a percorrer o caminho em direção à luz, símbolo do conhecimento. É esse modelo que norteia as práticas escolares e orienta o trabalho docente.

Podemos concluir, portanto, que a metáfora do percurso determinado como predicado à educação escolar ainda permanece no discurso da comunidade educacional brasileira. No entanto, como enfrentar os desafios colocados por uma nova realidade que, como a esfinge, parece nos provocar: “decifra-me ou te devoro”? Que novas metáforas se adequarão como fundantes para se pensar as concepções educacionais?

Esta nova realidade comporta metáforas como rede (*net*) ou teia (*web*), com a ideia de complexidade que carregam, podendo desbancar metáforas seculares que prevaleceram e ainda prevalecem como fundantes de concepções epistemológicas lineares. Uma rede é sistema acentrado. Somos, cada vez mais, desviados para as formas naturais acentradas, os rizomas, as teias, ou mesmo as meta-redes, isto é, as redes de redes. O paradigma arbóreo cede lugar ao de rizoma.

Pensando na educação, hoje enfrentamos o risco de nos perdermos, não mais na dificuldade de encontrar a única saída, mas — perigo maior em labirintos abertos como a Internet — no excesso de informações. A rede não é, sobretudo, técnica, mas conceitual, como metáfora do conhecimento. Assim, o professor não é mais concebido como aquele que traça uma rota, um caminho para o aluno seguir, mas como quem disponibiliza redes e referências (Silva, 2006).

Referências

Alves-Mazzotti, Alda Judith et al. (2004). Gênese das representações de identidade docente de professores de primeiro e de segundo segmento do ensino fundamental. *Relatório de pesquisa*. 46p. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, Rio de Janeiro, Brasil.

Almeida, Graziela Ponce Costa de (2012). Representações sociais de inclusão por professores e professoras de Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado. Universidade Estádio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.

Andrade, Daniela Barros da Silva Freire & Souza, Clarilza Prado de (2008). Se a escola pudesse ser outra coisa, que coisa ela seria? *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 5, n. 11, pp. 37-48. Retirado em junho 02, 2010 de <http://www.estacio.br/mestrado/educacao/revista/numero11/3.asp>.

Borges, Jorge Luis (2005). *Obras Completas volume I, 1923-1949*. São Paulo: Globo.

Cunha, Marcus Vinícius da (2004). Ciência e educação na década de 1950: Uma reflexão com a metáfora do percurso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, pp.116-126. Retirado em maio 31, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a10.pdf>.

Jodelet, Denise (1989). Représentations sociales: Un domaine en expansion In Jodelet, Denise (Org.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78), Paris: Presses Universitaires de France.

Keske, Humberto (2006). Da expansão do texto ao estudo da cultura: A proposta de Umberto Eco. *UNIrevista*, v. 1, n. 3, 13p. Retirado em abril 14, 2010 de <http://www.unirevista.unisinos.br>.

- Lázaro, Regina Célia Gouvêa (2009). Quem poupa, tem! Representações sociais de baixa visão por professores do Instituto Benjamin Constant. Dissertação de Mestrado. Universidade Estádio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Marcondes, Danilo (2002). *Iniciação à história da filosofia*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.
- Mazzotti, Tarso Bonilha (2008). Confluências teóricas: Representações sociais, sociolinguística, pragmática e retórica. *Múltiplas leituras*, n. 1, 1º, 14p. Retirado em maio 13, 2010 de <http://www.metodista.br>.
- Mazzotti, Tarso Bonilha (2002). Núcleo figurativo: Themata ou metáforas. *Psicologia e Educação*, n. 14/15, pp.105-114. Retirado em abril 25, 2010 de www.pucsp.br/pos/ped/revista/rev14/resumo06.htm.
- Monteiro, Gabriela Clotilde dos Santos (2012). O tempero e a receita: Representações sociais da disciplina Didática por alunos e professores de curso de Pedagogia. Dissertação de Mestrado. Universidade Estádio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil.
- Moscovici, Serge (2012). Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes.
- Moscovici, Serge (1986). L'ère des représentations sociales. In Doise, Willem & Palmonari, Augusto (Ed), *L' études des représentations sociales* (pp.34-80). Paris: Delachaut et Niestlé.
- Perelman, Chaïm (1987). Analogia e Metáfora. *Enciclopédia Einaudi*, v. 11, pp. 207-217. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Perelman, Chaïm & Olbrechts-Tyteca, Lucie (1996). *Tratado da Argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, pp. 94-103. Retirado em abril 21, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>.
- Silva, Marco (2006). *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Spink, Mary Jane Paris (1993). O conceito de representação social na abordagem psicossocial. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 9, n. 3, pp. 300-308. Retirado em maio 27, 2010 de <http://www.scielo.br>.

Discursos, formação continuada e práticas do professor alfabetizador: entrelaçamentos

Fernanda Izidro Monteiro⁷²⁶

Resumo

Consistindo o tema central desse artigo no professor alfabetizador, para realizá-lo tem-se como eixo de abordagem o discurso dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental ao falar, em um espaço de formação continuada, de sua prática profissional. O trabalho pauta-se em uma concepção discursiva e dialógica de formação docente, abordando por esses vieses a temática, assim como a própria construção discursiva e identitária. É notório no cenário educacional brasileiro que o professor vive um processo de esvaziamento da identidade docente e, conseqüentemente, da sua práxis. Considerando os cursos de formação continuada como uma busca docente no sentido de afastar-se dessa perspectiva descredibilizadora, busca-se levantar dados a respeito da enunciação do professor sobre o seu fazer no espaço de formação continuada, visando analisar de que maneira são articulados, nas práticas discursivas em questão, os temas trabalhados na formação continuada e o trabalho docente. A análise traz um perfil do grupo que cursa a formação, oferecida em uma universidade federal para professores da rede pública que estejam trabalhando com turmas em processo de alfabetização. O perfil citado se estabelece a partir de critérios como gênero, escolaridade, instituição de formação docente, tempo de atuação e outras formações continuadas cursadas, proporcionando uma visão geral sociológica e identitária do grupo. Os conceitos de dialogismo, autoria, sujeito e discurso contribuem para discutir a identidade docente alfabetizadora apresentada pelos dados gerais do perfil traçado e se juntam à análise discursiva, que visa delinear de que maneira as ideias discutidas na formação continuada se entrelaçam ao discurso docente sobre sua práxis. Assim, o trabalho tem como premissa a ideia de que o docente é sujeito expressivo e falante e através das práticas dialógicas constitui sua identidade intersubjetivamente. Por essa razão, a relação entre pesquisador e professor tende a se transformar numa relação polifônica de enunciados vivos acompanhada de uma atitude responsiva frente às demandas do outro com quem dialoga, seja o professor ou o formador, ambos em seu trabalho docente. Nessa perspectiva, o trabalho está circunscrito ao tema nomeado Trabalho Docente e Formação de Professores ao articular os dois elementos em seu corpo de análise metodológica. Em vista das pesquisas com temas como saber docente, formação de professores, identidade docente e professor pesquisador, é possível afirmar que o artigo apresenta relevância e pertinência em relação ao campo citado ao buscar delinear o entrecruzamento entre a epistemologia da prática e a epistemologia acadêmica por via da análise do discurso sobre a prática profissional dos professores.

Em decorrência de sua notoriedade no que se refere ao desenvolvimento global do educando, o tema alfabetização tem sido amplamente discutido em várias esferas do âmbito educacional brasileiro. Contudo, vale ressaltar que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tema em questão, sobretudo no que se refere à questão do fazer docente no ano de escolaridade aqui tratado. As propostas metodológicas para alfabetização, após a visão de alguns teóricos, despontaram como reflexos dos novos rumos, visando a

⁷²⁶ LEDUC/PPGE/UFRJ

otimização do processo de maneira a superar a não alfabetização dos indivíduos oriundos das classes populares. Refletir a respeito de tal fundamentação significa refletir, mormente, sobre a real significação da alfabetização no processo de integração social do educando.

A importância da compreensão de tal significado pode ser percebida por meio das mudanças notadas no próprio panorama sociopolítico, econômico e cultural brasileiro em relação à importância da aquisição da linguagem escrita. Essas mudanças se refletem nas metodologias da alfabetização, esta que, gradualmente, passou a ser vista como uma ferramenta de promoção à língua escrita significativa e cônica para o educando, levando-o à autonomia e à ação social efetiva. Todavia, esse processo não tem atingido a todos os educandos, de modo que os altos índices de evasão e repetência escolar apontam para a necessidade de novos paradigmas educacionais que priorizem a aproximação do educando da escola, o que colaborará decisivamente nesse processo: o aluno não precisa apenas estar na escola, mas sentir-se parte integrante do grupo que a constitui como uma instituição de formação da criticidade dos sujeitos do processo educativo. A partir dos elementos anteriormente expostos, estabelece-se uma perspectiva de pesquisa *da e na* escola, visando “resolver” tais questões. Tem-se então a formação e a identidade docente problematizadas e a universidade “convocada” a assumir esse papel formador.

A pesquisa na escola, em seus primeiros passos, assumiu um caráter prescritivo, o que é visto como um traço inicial desse contato entre interlocutores com lugares de fala distintos, contudo complementares: a interlocução entre universidade e ensino estava em germe (Andrade, 2004). Havia assim um distanciamento em relação à escola, no que tange à pesquisa, por parte da universidade. O distanciamento anteriormente referido concerne à necessidade de um “mergulho no campo”, a escola, a fim de conhecer suas reais necessidades e compreendê-la, locus e atores, como sujeitos da pesquisa, e não mais objeto:

A referência à pessoa investigada, assinalada como objeto, significa que o pesquisador é que detém o poder de realizar uma interpretação sobre o outro sem lhe permitir um espaço para sua participação ativa no processo. Considerar a pessoa investigada como sujeito implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa. (FREITAS, 2007.p.29)

Buscando uma análise numa perspectiva bakhtiniana, em que o homem é sujeito expressivo e falante, constituído intersubjetivamente pelo dialogismo, a relação entre pesquisador e professor tende a se transformar numa relação polifônica de enunciados vivos acompanhados de uma atitude responsiva frente às demandas do outro com quem dialoga: ambos transmutam-se do lugar de ouvinte ao lugar de fala do locutor, ocupando simultaneamente ambas as posições de discursivas (Bakhtin, 1992, p.290). Conforme Andrade (2004), no início da década de 2000 percebe-se traços de mudança na postura de professores e da universidade no que se refere à concepção e a abordagem de pesquisa e formação em educação. Conforme a autora, os professores buscam na formação continuada respostas para as questões encontradas em sua prática e os pesquisadores parecem ter maior consciência das necessidades pedagógicas desse professor-interlocutor, numa construção interdiscursiva que permite a esses interlocutores a possibilidade de construção identitária a partir de uma ação discursiva que só se realiza nesse processo dialógico.

Neste texto toma-se como perspectiva de análise a busca docente por formação continuada na área de alfabetização, partindo da hipótese provisória de que tal busca por legitimar o seu fazer cotidiano

profissional e que, para além desse ponto, tenta alterar uma realidade posta de desvalorização desse fazer. Assim, buscar esses novos/outros conhecimentos constitui-se como uma maneira de transformar a sua práxis, colocada e percebida como insatisfatória através dos índices e avaliações nacionais, além da sua própria visão enquanto professor. Essas diferentes vozes sobre (e agora na) escola dialogam, justapondo-se, sobrepondo-se ou opondo-se muitas vezes, mas o que vale ser ressaltado é a escuta e o espaço de fala que possuem, numa constituição interdiscursiva e dialógica.

As questões postas para a presente pesquisa se orientam para a compreensão de elementos provenientes de um espaço de formação continuada que é oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, mais especificamente pelo grupo de pesquisa LEDUC (Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação). O “espaço”, como aqui denomino, assim o faço em função da especificidade da formação em relação as categorizações amplamente difundidas no espaço universitário. O EPELLE, Encontro de Professores de Estudos de Letramento, Leitura e Escrita constitui-se como uma das metodologias da pesquisa do projeto de pesquisa intitulado “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes da escola pública”, desenvolvido pelo grupo de pesquisa que integro.

O projeto de pesquisa estabelece uma topologia da formação (ANDRADE, 2004) que permite situar algumas identidades sociais em relação mútua no espaço de formação e compreender os processos de constituição da subjetividade no processo de aprendizagem. Propõe-se a atuação com professores alfabetizadores dos anos iniciais de uma escola específica do município do Rio de Janeiro, numa experiência de quatro anos, a fim de demonstrar que a partir de certas formas de intervenção consciente, calcada em princípios teórico-metodológicos que permitam a alteração das identidades profissionais, de modo a mudar o rumo das ações escolares de ensino e as (não) aprendizagens discentes. A partir de encontros semanais, noturnos, de duração de três horas, é concebido o espaço de interdiscursividade entre professores de diferentes instituições de ensino, sendo seis dessas professoras oriundas da escola-foco da pesquisa, professoras bolsistas do projeto em questão. As demais, advindas de outros espaços profissionais públicos, não recebem qualquer tipo de auxílio financeiro para estarem nos encontros.

O artigo em questão pretende analisar dados sociológicos dos professores que buscam o espaço de formação continuada em questão, levando-se em consideração que não se trata de um curso da modalidade de extensão, fornecendo apenas certificado de comparecimento ao final de um semestre, o que dificilmente corrobora para fins de progressão funcional pela carga-horária que é realizada semestralmente, aproximadamente sessenta horas.

Os dados analisados consistem em informações obtidas na ficha de inscrição dos professores que estão ou estiveram no espaço de formação desde 2011. Os dados são *compreendidos* em quatro categorias, a saber: dados pessoais, trajetórias de formação profissional, atuação profissional e temas de interesse. As três primeiras terão as informações coletadas analisadas por meio de cruzamento de dados, fornecendo elementos mais objetivos a respeito dos docentes-discentes em questão. A última categoria, mais subjetiva, será analisada tangencialmente por meio de análise do discurso. Coloca-se em evidência o termo “compreendidos” porque objetiva-se uma análise dialógica, no movimento do excedente de visão, em que há dois sujeitos, duas consciências: conforme Bakhtin (1992) na compreensão há esses dois sujeitos e consciências; não há relação dialógica com o objeto e, portanto, a compreensão (que se busca aqui) é sempre dialógica.

As categorias de análise foram criadas a partir do documento analisado, e as informações foram divididas nas categorias supracitadas. Os dados pessoais concernem às informações gerais, que permitem circunscrever dados mais concretos e abrangentes, como sexo, faixa etária, estado civil, quantidade de filhos. A trajetória de formação profissional é referente à formação dos professores, em que observei elementos como a formação inicial do professor, caso tenha feito Curso Normal durante o Ensino Médio, qual a graduação cursada e a natureza da instituição em que essa graduação foi realizada. Nesse âmbito, observou-se ainda a ocorrência de dupla graduação e pós-graduação entre os sujeitos da pesquisa. Cruzando os dados da formação e atuação profissional, verificou-se ainda se o professor em questão trabalhou durante a graduação e, caso a afirmação seja positiva, se esse ofício era docente. A categoria intitulada atuação profissional permitiu analisar a atuação docente desses professores hoje: em qual segmento de ensino atuam, em qual esfera, se possuem dois empregos concomitantes, se possuem função formadora ou orientadora de outros professores no seu lócus de trabalho. A quarta categoria constitui-se por uma pergunta simples, mas subjetiva, que concerne quais os temas que o docente gostaria de discutir ou aprofundar nos encontros do EPELLE.

Vale ressaltar que tal pesquisa encontra-se em momento embrionário, sendo essa análise de dados um momento inicial e exploratório de contato com o campo e de delimitação de pontos observados em categorias iniciais, numa construção salutar para a pesquisa de dissertação.

A pesquisa assume uma posição exotópica a fim de traçar elementos que contribuam para a análise da relação de alteridade entre formador e professor, vislumbrando em um primeiro olhar como se apresenta esse docente pelas informações fornecidas por ele em sua inscrição, sua enunciação de si. De acordo com Bakhtin (1992)

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, contemplar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento. (p.45)

Assim, a análise dos dados permite a revelação de informações do histórico pessoal e profissional desses docentes que estão imersos nesse ambiente de interação interdiscursiva, numa relação de alteridade tensionada por palavras carregadas de conteúdo que permitem o contato com o *outro*. A palavra

serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, defino-me em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2004, p. 112).

A partir das categorias anteriormente postuladas, far-se-á a apresentação dos dados colhidos no material anteriormente caracterizado, seguindo tal exposição de uma análise e ainda da elaboração de uma tabela simplificada para compreensão visualização dos dados.

Os dados gerais analisados revelaram uma predominância absolutamente feminina entre os docentes que já frequentaram o encontro, tendo sido vistas trinta e cinco fichas, o que reflete diretamente os fatores históricos que incidem sobre o fazer docente, sobretudo no primeiro segmento, em que há uma predominância feminina. Em relação à faixa etária, que foi dividida em três subcategorias, obteve-se a seguinte configuração: treze professores entre cinquenta e sete e trinta e sete anos, dezoito professores

entre trinta e seis e vinte e sete anos e quatro professores entre vinte e seis e vinte e três anos. Em relação ao estado civil, subdividido em três categorias, observou-se que a grande maioria, dezessete professoras, se declararam solteiras, enquanto quatorze afirmaram ser casadas e quatro delas divorciadas. Contudo, vale ressaltar que esses dados não podem ser considerados de precisão absoluta para uma análise sociológica, posto que no país há uma prática considerável de uniões estáveis e que, por muitas vezes, as pessoas informam o seu estado civil desconsiderando esse tipo de dado, o que seria fundamental para uma análise conforme anteriormente citada.

Tabela 1- Dados gerais (a)

Sexo		Faixa etária			
Feminino	Masculino	23 – 26	27 – 36	37 – 57	
35	00	04	18	13	

Tabela 2 – Dados gerais (b)

Estado Civil		
Solteiras	Casadas	Divorciadas
17	14	04

Ainda nos dados gerais, foram observados elementos a respeito da região de origem dos alunos-professores, que em grande maioria são naturais do Rio de Janeiro, enquanto apenas uma professora é natural de outro Estado, mais especificamente Minas Gerais.

A análise dos dados referente à formação permite uma abordagem mais voltada para uma escrita interdiscursiva, assim como o próprio tema em sua constituição. Faz-se necessário analisar o espaço produzido na interdiscursividade da formação docente, posto que esse professor e essa formação constituem-se essencialmente como um dos pontos fundamentais para conhecer esse sujeito e seu lugar de fala. Conforme Andrade (2004), “se ao buscarmos conhecer o professor, sua identidade e seu saber, nós, pesquisadores envolvidos com a formação de professores, temos assumido que este último é diferente do conhecimento científico da pesquisa e temos buscado ouvir a ‘voz do professor’ como outra voz, diferente daquela dos pesquisadores, cria-se aí um perigo a se evitar”. (p.88) Entender a voz do professor como outra voz, que vem de fora dos diálogos da pesquisa em educação, é colocá-lo em um lugar de estranhamento constante em relação àquilo que é parte inerente do seu fazer. De acordo com Andrade (2004) os conhecimentos mobilizados pelos docentes no seu fazer cotidiano têm efetivamente origem científica e os saberes da pesquisa tem efetivamente um lugar de destaque, porém não de hegemonia e assim a temática da formação mantém-se em discussão.

Partindo para a análise dos dados fornecidos pelos professores, foram observados os dados para delinear basicamente o perfil da formação dos professores que procuram a universidade como uma possibilidade de reflexão sobre o seu trabalho.

O primeiro elemento observado nessa análise constituiu-se da formação inicial dos alunos-professores que compõem o corpo discente do EPELLE, entendendo como formação inicial o primeiro contato de caráter formador, em seu sentido formal, realizado pelos sujeitos da pesquisa. A partir da análise do material entregue, foi possível perceber que o primeiro contato com a formação docente, para a maioria dos professores, ocorreu através da Formação de Professores em nível médio, o que constou nos documentos de vinte e oito professoras. Houve ainda quem tivesse como contato inicial com a formação docente por meio da graduação, conforme ocorreu com sete das professoras que compõem o grupo. Em relação às graduações cursadas, houve uma grande predominância dos cursos de Pedagogia, e ainda a ocorrência da modalidade “Normal Superior”. No material analisado verificou-se que o curso de Pedagogia foi realizado por vinte e sete professoras, a licenciatura em Letras foi cursada por duas docentes e ainda houve professoras advindas da licenciatura em Ciências Biológicas e História da Arte, uma de cada área. Houve ainda uma professora formada em Psicologia e outra em Fonoaudiologia e duas que realizaram o curso de Comunicação Social/Jornalismo.

Tabela 3 – Formação Inicial e Graduação

Curso Normal	Curso de Graduação	
28	07	
Graduações realizadas		
Pedagogia	Letras	Outras habilitações
27	02	06

Na análise dos aspectos observados a respeito da formação em nível superior, levantaram-se ainda questões a respeito da natureza da instituição de ensino cursada e sua realização. Dentro desses parâmetros, foi possível notar que trinta e quatro professoras haviam realizado o curso superior, e apenas uma não o fez. Percebeu-se ainda que quatorze docentes cursaram a sua graduação em instituições de natureza pública, enquanto dezoito o fizeram em instituições privadas de ensino. Os pontos destacados até o momento sobre formação são muito relevantes no sentido de fomentar uma imagem do professor que busca a formação continuada hoje, contudo ainda trata-se de um retrato inicial e rascunhado, pois os vieses da formação são numerosos e profundos, calcados no dialogismo e na interdiscursividade. Conforme Andrade (2004),

vê-se assim o campo da formação perpetrando a sua história, num diálogo entre discursos que são estabelecidos nos campos escolar e universitário e dão aos interlocutores as ferramentas de construção de identidades de modo que sua ação discursiva represente transformações sobre a língua, que se constitui como um conhecimento transmitido, e que só se fixa enquanto realidade, efetivamente, se comunicado para interlocutores.

Um ponto importante a ser abordado a respeito das informações colhidas do material entregue trata-se da realização de outros cursos de formação continuada e o intervalo entre a busca desses cursos, estabelecida tendo como parâmetro a entrada no EPELLE. Foram analisados dados a respeito da realização de pós-

graduações *lato sensu* e cursos de extensão, observando ainda a natureza da realização dessas formações. Foi possível verificar que vinte e quatro professoras cursaram pós *lato sensu*, sendo que nove o fizeram em universidades públicas e quinze em instituições privadas de ensino. A respeito do intervalo entre a pós-graduação e a busca do EPELLE, observou-se que três professoras ainda cursavam a formação continuada em questão ao se inscrever nos encontros aqui tratados, nove tinham terminado num intervalo entre um e três anos, oito haviam concluído num intervalo entre quatro e oito anos e quatro professoras já tinham concluído a pós-graduação há mais de oito anos. Em relação à realização de cursos de extensão, dezoito professoras citaram ter realizado. É interessante ressaltar que dessas dezoito formações em extensão citadas, doze foram realizadas na UFRJ, o que ressalta o caráter formador cada vez mais assumido pelas universidades e destaca o papel da universidade em questão nesse aspecto.

Em relação ao exercício profissional, foram observados aspectos como o tempo de atuação, o trabalho em rede privada em algum momento da trajetória docente, a carga-horária e a ocorrência da dupla jornada profissional, seja em mais de uma escola ou na mesma, por meio do acúmulo de matrículas ou funções de acordo com a necessidade do município. Esses aspectos são fundamentais na discussão da constituição da formação docente: seu movimento dialógico de análise da prática no seu fazer profissional, o olhar voltado para essa prática nos momentos na escola, entre outros elementos, revelam-se como marcas de interação, numa abordagem bakhtiniana, que aponta para a constituição da consciência humana e do fazer docente, permeado por múltiplas vozes sociais que o compõem. Essa interação é o diálogo ininterrupto que resulta da interlocução com o outro. O espaço para o interlocutor e o lugar de escuta, assim como o lugar de fala, são essenciais para a formação docente.

Revela-se, desse modo, um campo de formação efetivamente constituído. Prova maior de sua consistência é o fato de que, nesse campo, sobretudo a partir da década de 1990, inerente às áreas de pesquisa da educação surgem questionamentos próprios que se centram no tema da formação de professores. Os estudos reunidos em torno deste tema constituem um campo de investigação legítimo que continuamente busca uma boa formulação para o que deve constituir o processo da formação. Os conceitos definidos nesse espaço são hoje incontornáveis para a construção de uma concepção de formação docente. (ANDRADE, 2004, p.81-82)

Foi observado, a partir das informações fornecidas, que a grande maioria das professoras (doze delas) está atuando, em média, de dez a quinze anos como docentes. Quatro docentes estão no exercício profissional há mais de vinte anos, cinco são consideradas “novatas”, tendo de um a quatro anos de docência e seis professoras atuam, em média, de cinco há dez anos. Nesse âmbito observou-se ainda a ocorrência de dupla jornada, que foi informada por treze professoras. Em relação à jornada de trabalho, a mais indicada foi a de quarenta e cinco horas, realizada por dezenove professoras, seguida pela jornada de quarenta horas, indicada por oito docentes. Foram citadas ainda as jornadas de vinte e cinco, dez e cinquenta horas, mencionadas por sete professoras a primeira e as últimas por apenas uma cada.

O trabalho na rede privada foi citado por um grande número de professoras, vinte e cinco, geralmente no âmbito da Educação Infantil, na maioria dos casos informados.

Outro aspecto relevante no que tange a atuação docente é o segmento em que os docentes que participam do EPELLE trabalham. Entre os trinta e cinco professores, dez informaram trabalhar em classes de alfabetização, doze em classes de Educação Infantil, doze em turmas do terceiro ano primeiro segmento do Ensino Fundamental. Ainda há professores que atuam em quinto ano (três, em classes de aceleração) e

oito exercem função orientadora ou de apoio. A diferença quantitativa que se apresenta é explicada pelo exercício de cargos concomitantemente. Vale ressaltar ainda que os dados referem-se à atuação no momento de ingresso dos professores nos encontros, o que se configura como um elemento interessante por demonstrar que os mesmos consideravam relevante buscar uma formação continuada focada no processo de alfabetização e letramento nas funções que desempenhavam à época.

Tais dados podem ser entrelaçados convenientemente com a análise, mais subjetiva, dos termos mais encontrados na questão posta na ficha a respeito de quais temas gostariam que fosse mais discutido no EPELLE. Os critérios criados na leitura preliminar das fichas seguiram por um caminho que, norteado pela análise do discurso, via na perspectiva bakhtiniana do *eu* e do *outro* os aspectos de confecção textual para questionar quem se mostra esse professor, como ele o faz, como delineia a própria formação, identidade profissional e suas questões mais pungentes no que tange ao trabalho docente.

O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos mas também com seu destino, com toda a sua individualidade. A imagem de mim mesmo para mim mesmo e minha imagem para o outro. O homem existe em realidade nas formas do eu e do outro ("tu", "ele" ou "man") (...) É extraordinariamente aguda a sensação do seu e do outro na palavra, no estilo, nos matizes e meandros mais sutis do estilo (...) (BAKHTIN, 1992, p.349-350)

A partir da análise das escritas dos docentes na ficha em questão, notou-se a maior ocorrência dos termos "alfabetização" e "leitura e escrita" (doze vezes), seguido pelos temas "práticas pedagógicas", "linguagem" e "educação infantil" (cinco ocorrências cada). Os termos "letramento", "violência e afetividade", "métodos" e "oralidade" foram citados três vezes cada. Em menor escala, foram citados temas como literatura, gêneros discursivos, narrativas e memórias. A partir da análise dos termos citados entende-se que os mesmos incorporam a busca de cada docente em relação à sua prática profissional, se propondo a refletir sobre as práticas de ensino, reinstrumentalizadas pelos saberes científicos que acreditam estar na formação continuada. Nessa perspectiva, as vozes dos interlocutores desse interdiscurso em formação se entremeiam, e pretendem-se mais conscientes do outro com quem dialogam e do lugar de fala que ocupam.

Com fins conclusivos, vale ressaltar que o presente artigo constituiu-se de uma análise exploratória inicial, com dados parciais em relação à pesquisa de dissertação que será desenvolvida no mesmo campo temático e com os mesmos sujeitos dessa pesquisa, aprofundando os dados aqui trabalhados.

Referências

- ANDRADE, Ludmila Thomé de. *Professores–leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Jobim e; Solange. KRAMER, Sonia (orgs). *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O Estágio Supervisionado em Química e a Formação Docente: Análises e reflexões sobre o fazer pedagógico em sala de aula

Dulcinéia da Silva Adorni, Daniela Marques Alexandrino, Marcos Nazareth Souza⁷²⁷

Resumo

O presente estudo foi desenvolvido como parte das atividades da disciplina Estágio II do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Itapetinga-BA, partindo da seguinte problemática: como possibilitar aos licenciandos a identificação e reflexão sobre o desenvolvimento do fazer pedagógico nas salas de aula do Ensino Médio? Para responder a essa questão foi desenvolvido um estudo de caráter qualitativo, através da observação direta em salas de aula. Foram observadas 36h/aulas de química em turmas de 1º, 2º e 3º ano, período matutino, de uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual do município. Para registro da observação foi utilizado um roteiro baseado no proposto por Bassedas (1996), com o objetivo de identificar a atividade geral do grupo aula, focalizando aspectos como: descrição e ordem sequencial das atividades (dinâmica de início da aula, vínculo entre as com atividades, orientação das tarefas, tipo de atividades propostas e desenvolvidas, ritmo etc.). Os dados observados foram categorizados em três momentos para melhor análise e compreensão: início, desenvolvimento e final das aulas. No início, procuramos perceber a forma como se apresenta a atividade geral do grupo aula. No desenvolvimento, buscamos identificar a forma como esta atividade foi organizada, a atitude do grupo-aula e os acontecimentos que nos deram informações sobre o nível geral médio de execução, as dificuldades generalizadas e o ritmo de execução. Por fim, tentamos captar a apresentação do final de cada uma das atividades, buscando observar se era proposta uma reflexão sobre a tarefa realizada (como elemento integrador do conjunto) e a existência ou não de uma avaliação como “fechamento” daquela atividade. Foram identificados aspectos importantes do cotidiano da sala de aula que interferem de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no âmbito institucional. Constatou-se que, na prática, ainda há dificuldades para uma abordagem do ensino de química que fuja dos padrões da escola tradicional, a qual privilegia a tríade transmissão-recepção-reprodução. Neste contexto, as disciplinas de estágio nos cursos de licenciatura em Química constituem-se *lócus* privilegiado para a construção de novas concepções, a partir da reflexão e do diálogo entre as teorias estudadas e as práticas identificadas na realidade escolar.

Introdução

A questão da formação do professor há muito tempo vem sendo objeto de análise e discussão. Como a formação docente básica se desenvolve em nível de ensino superior, esta análise perpassa necessariamente por uma reflexão sobre o papel da universidade.

Leite Lopes (1985, p.103 apud FÁVERO, 2003, p.53) ressalta que:

Considerando-se a discussão a respeito das finalidades da universidade, observa-se que ela tem como finalidade primordial a produção do conhecimento. A pesquisa científica, os estudos literários e filosóficos, a

⁷²⁷ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

criação artística, a investigação em todos os domínios da ciência e da cultura devem constituir-se como primeiros objetivos da universidade no mundo contemporâneo.

Neste sentido, segundo Fávero (2003, p.53), “caminhamos para uma concepção de universidade como uma instituição dedicada a promover o avanço do saber, o espaço da invenção, da descoberta, da elaboração de teorias”. A autora destaca que a universidade deve ser também o *lócus* da socialização do saber, ou seja, tem como finalidade criar saber voltado tanto para o avanço da ciência, da arte e da cultura, como também para possibilitar a abordagem dos problemas atuais e urgentes dos diversos grupos sociais.

Nos cursos de licenciatura deparamo-nos com um problema cada vez mais premente: como formar docentes competentes, críticos e conscientes que sejam capazes de atuar de forma significativa, abordando os problemas atuais da área de ensino? Como relacionar teoria e prática no âmbito do trabalho pedagógico? No caso do Curso de Licenciatura em Química essa questão é ainda mais problemática, pois dentre as várias dificuldades com as quais o futuro professor terá que lidar, junta-se a mistificação no Ensino Médio, desta ciência como sendo “difícil”, quase uma vilã no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a problemática não é só uma questão metodológica, envolve questões muito mais profundas como a mudança de concepções historicamente arraigadas e a transformação das relações sociais.

[...] a problemática pela didática prática dos professores não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo. O parâmetro passa a ser, não o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza essa situação prática. [...] a mudança nas formas de relação social coloca possibilidades infinita de realização do ensino, uma vez que ultrapassa a relação linear entre conteúdo e forma, pontuando uma relação de causalidade complexa (MARTINS, 2008, p.96).

Maldaner (2003) discute com muita propriedade o sério problema da formação inicial de professores de Química, afirmando que é possível a formação do docente reflexivo e pesquisador de sua própria prática. No entanto, ressalta que para tornar-se esse profissional reflexivo-pesquisador é preciso explicitar, desconstruir e construir concepções. O autor refere que o projeto educacional atual, no Brasil, parte do reconhecimento da baixa qualidade educativa oferecida aos alunos da educação básica e da necessidade urgente de reversão desse quadro. No entanto, as medidas governamentais tomadas até o momento, têm muito de simplificação e improvisação.

[...] Muitas vezes, por exemplo, são propostos simples cursos de “treinamento” de professores, de curta duração em períodos de férias escolares, geralmente executados por meio de “rede de monitores”, como solução adequada para a melhoria da educação nas salas de aula. Ampla literatura nacional e internacional mostra que isso não funciona (BRISCOE, 1991; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1995)! Essas “redes”, geralmente, se rompem por esgotamento ou falta de repasse regular de recursos ou com a instalação de um governo de outro partido político. Fala-se na “reciclagem” de grande número de professores por intermédio dos recursos da “mídia eletrônica”, da “informática”, da “educação a distância”, instalando antenas parabólicas nas escolas que possibilitem a recepção de um canal de TV educativa para “treinar” os professores e, assim, segundo seus idealizadores, atingir uma qualidade educativa melhor, principalmente na educação fundamental. (MALDANER, 2003, p.18-19)

O autor destaca, ainda, que dentro desta lógica, foram produzidos por iniciativa do Ministério da Educação, importantes documentos, dentre os quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros em Ação e Referenciais para a Formação de Professores. No entanto, até o momento não há um debate significativo em torno desses documentos, o que colabora para que na maioria das salas de aula, mantenha-se “as mesmas sequências de aulas e matérias, com os mesmos professores, as mesmas ideias básicas de currículo, aluno e professor, que vêm mantendo-se historicamente e produzem o que denominamos baixa qualidade educativa”. (MALDANER, 2003, p. 19)

Neste mesmo sentido, Wartha e Faljoni-Alário (2005, p.42), afirmam que historicamente, a educação brasileira vem sendo determinada por mecanismos de homogeneização do trabalho educativo, seja através de políticas públicas, de instituições sociais, dos meios de comunicação de massa, de ideologias políticas e culturais ou da própria instituição escolar. Neste contexto, a repetência e a evasão escolar são fatores recorrentes e preocupantes no histórico da educação brasileira.

No entanto, segundo Moura e Silva (2009, p.8) o fenômeno da reprovação é visto por parte de muitos professores, como algo natural, concepção esta que, aliada ao fato de que os estudos e reflexões permanecem restritos ao nível teórico das discussões, contribui para que as diversas e amplas pesquisas sobre esta problemática não apresentem resultados expressivos, no que diz respeito à diminuição do alto índice de reprovação escolar nas escolas públicas do nosso país. No caso da Química, o ensino, por sua própria natureza, é visto como difícil e as reprovações na disciplina geralmente são vistas como naturais não só pelos professores, mas também pelos estudantes.

Com o objetivo de reverter esse quadro, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999) destacam, na área de matemática, ciência e suas tecnologias, a necessidade de promover a articulação entre o conhecimento científico com valores educativos, éticos e humanísticos que permita ir além da simples aprendizagem de fatos, leis e teorias. Ao que se refere ao ensino de Química, propõem que a história da Química permeie todo o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao aluno a compreensão do processo de elaboração do conhecimento, seus avanços, retrocessos e conflitos. Em sentido amplo, a aprendizagem dos conteúdos deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada, para que possam desenvolver critérios de julgamento para apreciar com real conhecimento as informações adquiridas na mídia, na escola e na sociedade de um modo geral. Somente a partir de construção dessa natureza, o aluno poderá tomar decisões conscientes quanto a forma de agir e interagir com o mundo, enquanto indivíduo e cidadão, numa sociedade globalizada.

Veiga (2003) destaca que a globalização acarretou transformações em vários âmbitos: organização econômica, relações sociais, condições de vida e cultura, transformações do Estado e da política. Por outro lado,

as transformações dos meios de comunicação e da tecnologia que provocaram mudanças institucionais e formas de organização da convivência, na estruturação da família e na ampliação do conceito de escola, têm provocado alterações nas formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.[...] No campo da educação, destacam-se as propostas de mudanças nos paradigmas do conhecimento e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte. Neste mundo complexo e de profundas transformações, também se tornam mais complexas as práticas educativas e torna-se inquestionável uma nova forma de organização do trabalho das instituições e

nos processos de formação inicial e continuada de professores bem como no posicionamento de todos os que trabalham na educação. (VEIGA, 2003, p.66-67)

Partindo do pressuposto de que a organização do trabalho docente é algo que se consolida através do entrelaçamento entre teoria e prática e considerando que é papel da universidade formar o profissional competente para desenvolver a práxis educativa consciente, contextualizada e fundamentada, nos cursos de licenciatura o estágio supervisionado se configura como a disciplina por excelência para favorecer ao futuro professor o diálogo sistemático e reflexivo sobre a prática docente.

Como afirma Martins (2008, p. 83), “a prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Valoriza-se o pensamento sobre a ação”. Neste sentido, o estágio supervisionado proporciona ao licenciando a oportunidade de entrar em contato com a realidade do ensino, identificando e analisando suas variáveis à luz das teorias, o que contribui para a compreensão do fenômeno educacional de forma mais abrangente e significativa.

Um dos pontos-chaves da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. [...] Não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; [...] é preciso romper com o eixo de transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com. (MARTINS, 1989, p.175 apud MARTINS, 2008, p.84).

Os estágios supervisionados surgem justamente para possibilitar ao aluno vivenciar, ainda enquanto futuro professor, a dinâmica da sala de aula, através da observação, co-regência ou regência e, concomitantemente, desenvolver uma reflexão crítica sobre a situação vivenciada e suas variáveis. A ementa da disciplina Estágio II do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Itapetinga, caminha nesta direção ao propor a observação da prática docente em sala de aula a fim de que os futuros licenciados não só adquiram conhecimento sobre realidade na qual irão atuar, mas sejam capazes de desenvolver uma reflexão fundamentada teoricamente sobre a mesma, buscando caminhos para o enfrentamento da problemática inerente a atuação docente. Os alunos vão a campo com o objetivo de observar *in loco* a prática docente no Ensino Médio, identificando variáveis que interferem no processo de ensino-aprendizagem e contribuem para o *status quo* da situação de ensino em Química.

Metodologia

O estudo desenvolvido foi de caráter qualitativo, através da observação direta em salas de aula. Foram observadas 36h/aulas de química em turmas de 1º, 2º e 3º ano, período matutino, de uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Itapetinga-BA. Como era o mesmo professor que lecionava em todas as turmas observadas, os resultados obtidos por sala, mostraram-se muito semelhantes, razão pela qual optamos neste trabalho em apresentar os dados gerais obtidos. Para registro da observação foi utilizado um roteiro baseado no proposto por Bassedas (1996), com o objetivo de identificar a atividade geral do grupo aula, focalizando aspectos como: descrição e ordem sequencial das atividades (dinâmica de início da aula, vínculo entre as com atividades, orientação das tarefas, tipo de atividades propostas e desenvolvidas, ritmo etc.).

Os dados observados foram categorizados em três momentos para melhor análise e compreensão: início, desenvolvimento e final das aulas. No início, procuramos perceber a forma como se apresenta a atividade geral do grupo aula. No desenvolvimento, buscamos identificar a forma como esta atividade foi organizada, a atitude do grupo-aula e os acontecimentos que nos deram informações sobre o nível geral médio de execução, as dificuldades generalizadas e o ritmo de execução. Por fim, tentamos captar a apresentação do final de cada uma das atividades, buscando observar se era proposta uma reflexão sobre a tarefa realizada (como elemento integrador do conjunto) e a existência ou não de uma avaliação como “fechamento” daquela atividade.

Resultados e Discussões

Os resultados obtidos nos permitiram visualizar a dinâmica pedagógica nas aulas de química, conforme passamos a descrever a seguir, corroborando com a nossa percepção de que as disciplinas de Estágio nos cursos de licenciatura tem um papel preponderante para a compreensão da prática docente:

ATIVIDADE GERAL DO GRUPO AULA PROCESSO DE ATIVIDADE - INÍCIO		
VÍNCULO COM ATIVIDADES ANTERIORES		
SIM		NÃO
89%		11%
ORIENTAÇÃO DA TAREFA		
PRESENÇA DE ORDEM		AUSÊNCIA DE ORDEM
100%		0%
GERAL		POR PARTES
33%		67%
COLETIVA	INDIVIDUAL	PEQUENOS GRUPOS
67%	11%	22%
CONFERE O NÍVEL DE COMPREENSÃO		
SIM		NÃO
100%		0%
COERÊNCIA INTERNA DA ORIENTAÇÃO		
SIM		NÃO
100%		0%

Quadro 5: Atividade Geral do Grupo Aula - Início

Como podemos observar no quadro1, 89% das aulas observadas foram iniciadas com o professor estabelecendo vínculos com as atividades desenvolvidas anteriormente. Esse dado é importante, pois os vínculos estabelecidos favorecem ao aluno a compreensão do processo de elaboração do conhecimento, na medida em que os conteúdos e atividades não são abordados como coisas estanques, com finalidades em si mesmas, mas sim como parte de um todo a ser compreendido. (BRASIL, 1999).

Todas as atividades iniciam-se a partir da ordem do professor, a qual na maioria das vezes (67%) se manifesta por partes, ou seja, paulatinamente à medida que as atividades vão sendo concluídas. Em contrapartida, a maioria das orientações das tarefas é dada de forma coletiva. Ou seja, mesmo quando um aluno termina a sua atividade antes que os colegas tem que ficar esperando que a maioria do grupo também a termine para receber novas orientações do professor sobre o que fazer. Este dado nos remete à questão da autonomia do aluno, cujo desenvolvimento é desfavorecido, quando deveria ser justamente o contrário. Em relação ao nível de compreensão do aluno quanto à tarefa solicitada, o professor sempre faz a conferência (embora de maneira simplista) perguntando, após a explicação, se todos a entenderam. Também foi possível observar a existência de coerência interna da orientação, facilitada talvez pelo fato da orientação ser dada em partes e de forma coletiva.

O quadro 2 apresenta os resultados obtidos quanto ao desenvolvimento das atividades do grupo aula:

ATIVIDADE GERAL DO GRUPO AULA PROCESSO DE ATIVIDADE - DESENVOLVIMENTO			
ATIVIDADE			
CONJUNTA	PEQUENOS GRUPOS	INDIVIDUAL	DIFERENCIADA
34%	22%	44%	0%
EXISTÊNCIA DE OUTRAS ATIVIDADES			
SIM		NÃO	
11%		89%	
ATIVIDADE CENTRADA NO PROFESSOR		ATIVIDADE CENTRADA NO ALUNO	
67%		33%	
TIPOS DE ATIVIDADE			
RECEPTIVA	EXECUTIVA		REPRODUTIVA
56%	22%		22%
ATITUDE GERAL DO GRUPO AULA			
INTERESSE CENTRADO NA TAREFA	CONCENTRAÇÃO		DISPERSÃO
56%	33%		11%
MANUTENÇÃO DA ATENÇÃO			
OSCILAÇÕES		MANUTENÇÃO	
33%		67%	
ORIENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA TAREFA			
SEGUEM		NÃO SEGUEM	
88%		12%	
NÍVEL MÉDIO DE EXECUÇÃO DA TAREFA			
BAIXO	MÉDIO		ALTO
56%	44%		0%
RITMO			
BAIXO	MÉDIO		ALTO
56%	44%		0%
HÁBITOS NA APRESENTAÇÃO - CAPRICHOS			

SIM	NÃO
56%	44%

Quadro 2: Atividade Geral do Grupo Aula - Desenvolvimento

Pelo exposto no quadro 2, constatamos que o professor varia na forma de organização do grupo de alunos para o desenvolvimento das atividades. Durante o período de observação, foram solicitadas e desenvolvidas atividades de forma conjunta (34%), quando o professor, por exemplo, fazia perguntas para a turma toda e os alunos respondiam indistintamente; em pequenos grupos (22%); e, individualmente (44%). O índice maior de atividades a serem desenvolvidas individualmente nos remete à constatação de que a concepção tradicional de educação ainda se faz muito presente na sala de aula. Como ressalta Maldaner (2003), as mesmas ideias e concepções sobre educação e ensino vêm mantendo-se historicamente, produzindo o que denominamos baixa qualidade educativa.

Durante o período de observação foi possível constatar também que a maioria dos alunos (89%) mantém-se na atividade proposta pelo professor ou então, em algumas situações, alguns mantêm-se alheios ao que é proposto, porém sem executar qualquer outra atividade. Os 11% restante desenvolvem atividades sem qualquer relação com o que está sendo proposto como, por exemplo, o manuseio de celulares. A maioria das atividades (67%) é centrada no professor e do tipo receptiva (56%), apenas 22% delas são executivas. Ou seja, há uma priorização do papel do professor no processo educativo que deixa implícita uma concepção de aluno enquanto ser passivo.

Um fator positivo observado foi quanto à atitude geral do grupo aula: uma média de 56% dos alunos apresentou interesse centrado na tarefa, 33% mostrou-se concentrado no que fazia e apenas 11% apresentou-se disperso durante as aulas. No entanto, o índice de oscilação na atenção foi de 33%. Um percentual significativo de alunos (88%) seguiu as orientações do professor quanto à realização das tarefas propostas e o nível de execução e ritmo de desenvolvimento das mesmas variou entre baixo (56%) e médio (44%). Ou seja, apesar da manutenção da atenção e concentração nas atividades, os alunos apresentam dificuldades na execução das tarefas, demonstrando a não compreensão do conteúdo abordado. Pouco mais da metade dos alunos (56%) apresenta hábitos positivos na apresentação da apresentação das atividades, demonstrando “capricho” no seu desenvolvimento. Este dado é importante porque apresenta sinais sobre o grau de envolvimento do aluno não só com as atividades e com aquela disciplina específica, mas com a situação educativa de um modo geral.

ATIVIDADE GERAL DO GRUPO AULA		
PROCESSO DE ATIVIDADE - FINAL		
REFLEXÃO SOBRE A TAREFA REALIZADA		
SIM	NÃO	
89%	11%	
AVALIAÇÃO		
INDIVIDUAL	COLETIVA	NÃO AVALIAÇÃO

11%	11%	78%
-----	-----	-----

Quadro 3: Atividade Geral do Grupo Aula - Final

O quadro 3 nos mostra que em 89% das aulas observadas o professor estimulou, mesmo que de forma sucinta (devido ao pouco tempo disponível) a reflexão sobre as tarefas realizadas. Esse dado é extremamente importante, pois condiz com a proposta dos PCNEM (BRASIL, 1999) para um ensino de Química que possibilite ao aluno ir além da simples aprendizagem de fatos, leis e teorias. O índice de não avaliação ao final das aulas (78%) chama a atenção em um primeiro momento, no entanto, através da observação pudemos constatar que a reflexão desenvolvida sobre as tarefas realizadas cumpre, de certa forma, essa função avaliativa. As aulas, geralmente são duplas, mas mesmo assim o tempo efetivo que o professor dispõe para o desenvolvimento das atividades é relativamente curto, considerando o tempo para entrada dos alunos na sala (no caso da 1ª aula do período), o tempo para acomodarem-se, o tempo para chamada etc.

Conclusões

As reflexões desenvolvidas nas aulas teóricas de Estágio em Química, a partir da análise dos dados observados nos levou a constatar o quanto é importante a universidade, nos seus cursos de licenciatura, assumir a sua função de promotora do avanço do saber, da descoberta e da elaboração de teorias sobre a educação e o ensino. Toda prática está respaldada em uma concepção teórica, tenhamos nós ou não a consciência de qual seja a teoria que fundamenta a nossa prática. Através da análise dos dados coletados no ensino médio como atividade da disciplina de Estágio, esta relação entre teoria e prática ficou mais clara e favoreceu reflexões mais sistematizadas sobre a situação atual do ensino de Química e da educação em geral.

Constatamos que a prática desenvolvida no ensino de Química ainda está bastante fundamentada numa teoria tradicional de educação, que privilegia o professor como detentor do saber (é ele quem tem o “controle” do processo, pelos menos aparentemente) e os alunos, muitas vezes, são vistos como mero receptores de conteúdos (exige-se deles, por exemplo, muito mais recepção e reprodução do que execução de atividades). No entanto, as reflexões desenvolvidas ao final das atividades do grupo-aula nos apresentaram indícios de que há perspectivas de caminhada rumo à construção de uma nova abordagem no ensino de Química. Acreditamos que o investimento nos cursos de formação inicial de professores contribuirá em muito para essa construção.

Nas disciplinas de estágio supervisionado não cabe mais simplesmente falar sobre o ensino ou ir para a sala de aula de Ensino Médio arrolar fatores para críticas aos professores ou alunos. Cabe sim observar, identificar e analisar fatores e variáveis inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e à atividade docente, com o intuito de estabelecer uma reflexão crítica sobre os mesmos. É esta reflexão crítica que vai possibilitar ao futuro professor compreender os caminhos e descaminhos da Educação e do Ensino, favorecendo a construção de uma atuação docente fundamentada e significativa seja em Química, seja em qualquer outra área. A formação do profissional reflexivo só é possível através da explicitação, desconstrução e (re) construção de concepções.

Referências

- BASSEDAS, Eulália. Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BRASIL. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (ENSINO MÉDIO). PCN+. 1999. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em 23/10/11.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). PCNEM, 2000. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em 21/08/11.
- FÁVERO, Maria L.A. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. IN: MOREIRA, Antonio F.B. (Org). Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas, SP: Papirus, 1994, p. 53-60.
- MALDANER, Otavio A. A formação inicial e continuada de professores de química. Ijuí: Unijuí, 2003.
- MARTINS, Pura L.O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. IN: VEIGA, Ilma P.A. (Org). Lições de Didática. Campinas, SP: Papirus, 2008, p. 75-100.
- MOURA, Elizabete M. e SILVA, João C. Reprovação escolar: discutindo mitos e realidade. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL/SEED-PR. 2009.
- VEIGA, Ilma P.A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? IN: VEIGA, Ilma P.A. e AMARAL, Ana L.(Orgs) Formação de Professores: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- WARTHA, Edson J. e FALJONI-ALÁRIO, Adelaide. A contextualização no ensino de química através do livro didático. Química Nova na Escola. São Paulo: LTD, nov/2005, p.42-44.

Estágio supervisionado: entrelugar da construção do trabalho docente

Arlete Vieira da Silva⁷²⁸

Resumo

O presente trabalho trata-se de uma etapa do relatório de pesquisa apresentado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, no Brasil, (PPGEduC – UNEB) cujo objetivo é compreender o percurso da formação de professores a partir das atividades desenvolvidas durante a realização do estágio. Dessa forma, o estágio é assumido como um “lugar aprendente” acerca da profissão e da profissionalidade, caracterizando o seu trabalho como docente. Ao ser motivado para a escrita de memoriais de formação, instrumento de coleta de dados, o estagiário descreve o percurso vivido e experienciado durante a formação ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos acerca do cotidiano da escola, da profissão e do exercício da docência. Com o suporte da pesquisa (auto)biográfica, a escrita dos memoriais de formação acontece durante o desenvolvimento do estágio pelo caráter idiossincrático desse componente curricular, próprio dos cursos de formação de professores, ao oportunizar a reflexão sobre o desenvolvimento profissional do futuro professor e de provocar a interação da universidade com a escola de educação básica. A expectativa de que a além do estágio, a universidade reconheça-se, também, como um lugar aprendente das vicissitudes acerca do trabalho docente e dos desafios necessários para a revitalização da construção do percurso dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Estágio supervisionado – trabalho docente – formação de professores - memorial de formação; “lugar aprendente”

Estágio e os diferentes lugares do trabalho docente: primeiras palavras

Ao definir o papel do estágio nos cursos de formação de professores situo-o como o tempo do exercício da docência e também como o “lugar aprendente” (Schaller, 2008) ao se configurar na interação da escola de educação básica e a participação efetiva do estagiário nas atividades da docência. Com um tempo determinado na matriz curricular dos cursos de formação de professores e também nas diretrizes curriculares destes cursos (BRASIL, 2002) tem-se no estágio e, no trabalho docente que nele se configura, a inserção/construção de “lugares aprendentes” da e para a docência. Neste artigo destaco estes lugares como sendo a universidade, enquanto instituição que o regulamenta e a sala de aula de estágio como espaço de reflexão acerca da profissão e do trabalho e, também a escola de educação básica como o espaço-tempo que o legitima e o reflete enquanto dispositivo da formação.

⁷²⁸ Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – Área de Estágio Supervisionado no Curso de Letras. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa (Auto)Biografia, Formação e História Oral (GRAFHO/PPGEduC/UNEB). Sócia efetiva da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph). Bolsista CAPES. arletevs@gmail.com

Estágio e formação de professores – tempo e ‘lugar aprendente’ da docência

Pelo seu caráter de disciplina que oportuniza o exercício da docência o estágio está relacionado literalmente à formação de professores e neste contexto consolida a presença na educação básica determinando um tempo e lugar de aprendizagem para estudantes e professores orientadores e colaboradores. Neste contexto busco estabelecer duas reflexões que tem caracterizado tanto as concepções de estágio enquanto qual o seu papel e como a interação com a educação básica pode configurar-se em tempo de aprendizagem sobre o ensino, ou seja, como o estágio pode ser um tempo de aprendizagem da docência e como a escola pode também ser colaboradora no percurso da formação dos estagiários. Refletir e traçar proposições para a realização do estágio na educação básica se coaduna diretamente com os papéis que (não) tem sido assumido pela universidade como instituição formadora e, também, responsável pela aprendizagem da docência pelos estudantes em situação de estágio. Para tanto tenho buscado na apropriação do termo “lugar aprendente” (Schaller, 2008) um proposição para que o tempo de realização do estágio seja a tentativa da ensinagem-aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos e também de estabelecimento das reais concepções que perpassam ou precisam ser perpassadas para se definir o estágio nos cursos de formação de professores. Jean Jacques Schaller (2008) ao apresentar o termo lugar aprendente o fez a partir de significativo questionamento: Como um lugar pode ser um espaço onde a gente se constitui, um ‘lugar aprendente’? [...] e ele mesmo responde que “um lugar, através da atualização das redes de atores que o atravessam, é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os atores [...]. O grupo pensado como um lugar [...] não é mais dado a *priori* como uma ‘matéria-prima’, ele é uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social e recriador de um imaginário social (SCHALLER, 2008, p. 70). Nesta concepção, inevitavelmente, apresenta-se possibilidades de responder questões que ainda circundam pesquisadores da área de estágio ao perceber que a necessária interação com a educação básica ainda não tem sido razoável e construtora de dinâmicas que assegurem, por exemplo, a colaboração efetiva do professor colaborador e da escola-campo como um espaço de aprendizagem apenas para o estagiário.

Se ainda a presença do estudante-estagiário na escola é o estabelecimento de um tempo de observação da prática de um professor para sua aprendizagem sobre a docência, estamos promovendo que o estágio seja reduzido a apenas uma imitação de modelos. Para Pimenta e Lima (2004, p.36), a organização do estágio, nesta perspectiva, caracteriza-se como um modo tradicional de vislumbrar a atuação docente, pois se reduz a uma atividade de observação da sala de aula, sem uma análise crítica da realidade fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Este reducionismo apontado pelas autoras pode ser comprovado, também, na concepção do estágio enquanto perspectiva de instrumentação técnica. O aluno-estagiário é pensado como um “prático”, pois os encaminhamentos a serem aplicados/executados são organizados a partir de intervenções técnicas, como as oficinas pedagógicas, as atividades de microensino, miniaulas etc. Nesta concepção, há um distanciamento do necessário domínio científico e das discussões acerca das complexidades das situações do exercício da profissão, enfim, do processo de ensino em seu todo. Neste estágio é legitimado, o mito das técnicas e das metodologias, quando professores formadores e alunos-estagiários acreditam que, através da elaboração e na aplicação de novas técnicas e métodos, há a possibilidade de se resolver deficiências da profissão e do ensino. Está perceptível que há deliberadamente uma relação utilitária para que a aprendizagem aconteça

nesta concepção de estágio e desnecessário um envolvimento entre o professor colaborador e o professor orientador.

É, portanto, em Schaller (2008) que intento traçar encaminhamentos para o estágio quando proponho que o tempo de estágio seja um tempo projetado anteriormente ao “envio” do estudante estagiário à escola. Um caminho pode estar no estabelecimento de uma rede de atores que no envolvimento comprometido com a ensinagem-aprendizagem pode deixar marcas significativas para todos os atores. A organização de um projeto de estágio com atividades participativas de todos os envolvidos na formação pode se constituir na rede de atores citada por Schaller (2008) ao conceber que todos têm papéis e responsabilizações com a aprendizagem do outro, ou seja, tanto a universidade com a escola-campo de estágio podem ser lugares aprendentes do ensino e da aprendizagem sobre a docência.

As educadoras Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lima (2004) em suas pesquisas, no campo da formação de professores, tem insistido ao demarcar que a universidade é por excelência, o espaço formativo da docência, e, ainda que não, o simples formar para o exercício da docência de qualidade. Uma alternativa, é que neste espaço, haja interação com a escola de educação básica. A pesquisa, segundo elas, é o caminho metodológico para essa formação e a possibilidade de interação entre a universidade e a educação básica.

Alguns encaminhamentos são necessários para considerar esta interação entre a universidade e a escola de estágio. Em primeiro lugar, conceber o conhecimento construído acerca da docência, pelo estagiário como uma articulação e receptividade com a sala de aula e o professor colaborador⁷²⁹. Em segundo lugar, estabelecer experiências de formação continuada para esta escola e a presença dela na universidade em propostas significativas de relatos de experiências feitas pelo professor formador⁷³⁰ com a apresentação e discussão de temas pedagógicos. Enfim, muitas outras propostas podem sedimentar e consolidar a interação da escola com a universidade desde que se constituam como troca, reciprocidade e formação para todos os sujeitos envolvidos.

A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir destes encaminhamentos, tanto para o estudante estagiário como para o professor colaborador que recebe o aluno em formação, pois, ambos podem se “formar” na prática.

Esta reflexão tem demarcado pesquisas, debates e discussões acerca da necessidade de encaminhamentos para o estágio nos cursos de formação de professores que contemplem tanto a perspectiva de clarificar o papel do estágio na atualidade como este espaço-tempo pode promover significativamente marcas de aprendizagem para a universidade e para a escola campo de estágio.

Nesta perspectiva de traçar encaminhamentos demarco duas autoras/pesquisadoras que, atualmente, destacam-se em suas propostas de pesquisas sobre o estágio nos cursos de formação de professores, e que, nos pressupostos teórico-metodológicos confirmam minhas concepções e objetivos, como professora de Estágio e como pesquisadora da área.

As professoras Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lima (2004) no livro *Estágio e Docência* (2004) discorrem sobre o estágio em duas perspectivas. A primeira perspectiva situa o componente estágio em seu

⁷²⁹ Utilizarei o termo professor colaborador para identificar e referir-me ao professor que recebe os estagiários nas escolas de educação básica e também por conceber que seu papel é de mais um sujeito/agente que contribui para a formação para a docência dos estagiários.

⁷³⁰ Professor formador é a denominação que recebe o professor/orientador do componente estágio supervisionado na universidade.

status de área de conhecimento. O estágio é concebido como um *campo de conhecimento*, e como tal, considera o espaço de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as demais disciplinas do curso. Como campo de conhecimento está aliado aos aportes teóricos dos campos do currículo, da didática e da prática de ensino, ou seja, para estas autoras, o estágio consolida-se como campo de conhecimento ao integrar os estudos sobre a profissão docente, a qualificação, a carreira profissional e as possibilidades de emprego. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 63). A pesquisa aparece como o procedimento pelos quais estes conhecimentos serão trabalhados no estágio supervisionado.

A segunda perspectiva apontada por elas determina, que quando a pesquisa situa-se como eixo norteador e nuclear do/no estágio poderá ser caracterizado como espaço de formação. Para estas autoras, é este, o estatuto epistemológico atribuído ao estágio nos cursos de formação de professores, pois a realidade, o contexto e o cotidiano da escola passam a ser concebidos como objetos de pesquisa e configurados como repertórios de conhecimento sobre e para os estagiários. Nestas duas formas de conceber o Estágio como espaço de formação a pesquisa define-se, inicialmente, por uma estratégia, um método, cujos objetos de estudos podem ser relacionados em três eixos, o conceitual, o metodológico e o político. No eixo *conceitual* as propostas de pesquisas referem-se à reflexão teórica como possibilidades de articulação no nível prático de concepções dos estagiários em relação ao aluno, à escola, à sua futura profissão e à sociedade. As estudiosas citam Alarcão (1996), para apontar que a reflexão, em nível conceitual, caracteriza-se numa perspectiva histórica e coletiva voltada para as questões do cotidiano com a análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas próprias deste cotidiano.

A concepção do estágio como pesquisa demarca o segundo eixo apontado pelas autoras ao definirem de eixo *metodológico* do estágio assumido como recurso e como postura, ou seja, a partir de encaminhamentos de análise da prática docente, da relação teoria e prática e sobre o trabalho docente nas escolas. Neste eixo, as histórias de vida são apresentadas como possibilidades de (auto) revelação de vínculos com a profissão, de implicações com a vida e o com trabalho dos professores. E, finalmente, o eixo *político* que contempla o estágio na universidade, cuja referência é a escola de educação básica. Neste eixo, as autoras discorrem sobre o papel do estágio dentro de uma dimensão política, quando resulta da implantação, em nível de políticas públicas, de cursos de atualização para professores. Neste caso, o estágio para os estudantes, ao estarem no exercício da docência, assume o caráter de formação contínua. Esta formação situa-se tanto como um procedimento de realização do estágio, como um suporte para a obrigatoria política de atualização e de participação em atividades de inovações instrumentais postas para os professores de educação básica.

Outra pesquisadora que busco como suporte teórico-metodológico sobre o estágio é a professora Menga Lüdke (2011). Na pesquisa *O estágio na formação docente: ponto de convergência ou de estrangulamento* enfoca o estágio na perspectiva de sua intersecção entre a universidade e as escolas de educação básica. Enuncia o espaço-tempo do estágio nos cursos de formação de professores como uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor, sendo a primeira, habitualmente, atribuída à responsabilidade da instituição de ensino superior, e a segunda à instituição escolar. A discussão apresentada por esta educadora, neste viés, é o de refletir

sobre a articulação entre a universidade e a educação básica, e tem como origem em outras pesquisas⁷³¹, nas quais o Estágio é mencionado por ela, como *um problema*. Nos seus estudos, a autora tem sinalizado que somente no envolvimento do conjunto de sujeitos envolvidos, a universidade e a escola, poderá se ampliar, as discussões sobre o estágio e colocar em prática a “circularidade de saberes”. Este termo - circularidade de saberes é citado por ela, a partir de Martinand (2004), ao demonstrar a necessária reciprocidade na construção de conhecimentos sobre a docência em cursos de formação de professores. Como procedimento para provocar a interação entre a universidade e a escola de educação básica, seus estudos demarcam a *pesquisa em colaboração* como possibilidade de apropriação da realidade da escola, da profissão e da construção de conhecimentos acerca da docência por todos os sujeitos envolvidos – estagiários, escola e universidade.

Assim sendo, as pesquisas sobre estágio, propostas pela professora Menga Lüdke e sua equipe, apontam que a superação da falta de interação é o principal ganho. Para os estagiários, o ganho significativo, está em perceber seus estágios mais próximos da realidade das escolas e de suas necessidades de formação como futuros professores. Ao mesmo tempo, ganha também, a escola, com o atendimento às exigências dos alunos com práticas mais efetivas e realistas. A universidade tem a oportunidade de avaliar seus cursos de formação de professores, seus programas de ensino e suas teorias e metodologias para o estágio. Acredita que a interação acontece ao contemplar estes três segmentos – estagiário, o professor colaborador e o curso de formação.

Destacadas as possibilidades da presença da universidade na rede de atores responsáveis pelo ensino e aprendizagem da docência, trago o estudante estagiário, o professor orientador e o professor colaborador em seus papéis na referida rede de atores também responsáveis pela recíproca aprendizagem e ensino da docência durante o estágio. Os atores, aqui denominados de estagiários e de professores - formador e colaborador, articulados no desenvolvimento do estágio na escola e a partir da universidade que o “envia”, estabelecem um conjunto de ligações entre esses sujeitos que no devir das aprendizagens da sala de aula pelo estagiário, da cooperação na formação pelo professor colaborador e na orientação e mediação do professor formador historicizam o tempo-espaço do estágio com as práticas e experiências desses atores na e para a formação docente.

O curso de formação de professores, a escola de educação básica e também a universidade podem ser lugares aprendentes ao suporem este espaço-tempo como colaborativo e transformador das relações, das aprendizagens e, logo, da formação. Nesse sentido, todo lugar é aprendente. Assim, os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem neles (SCHALLER, 2008, p. 69).

Os lugares e as situações são dispositivos ao serem concebidos como a possível “adequação” e revisão dos conteúdos e/ou saberes docentes e de formação específica articulados pela presença do professor colaborador que, no envolvimento com as aulas na universidade e apoio e orientação ao estagiário na escola de educação básica, pode direcionar os saberes necessários para a prática educativa coerentes com os estágios de aprendizagem ou as dificuldades apresentadas pelos alunos do ensino fundamental, público alvo da operacionalização do estágio.

⁷³¹ Lüdke (1998): O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola foi realizado por uma equipe de professores e alunos da PUC - Rio sob coordenação da prof^a Menga Lüdke e de uma escola municipal do Rio de Janeiro, no âmbito do Programa “Apoio à melhoria do ensino nas Escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro”.

Redimensionar o papel do estágio no estabelecimento de novas configurações acerca de seu desenvolvimento constitui-se um desafio para a articulação da interação entre a universidade e a escola de educação básica que pode ser superado na cooperação entre os professores formadores e os professores colaboradores em apoio ao processo de formação do futuro professor – o estagiário. Assim sendo, apresento atividades e/ou alternativas que ainda em nível de reflexão, podem redimensionar a interação da universidade com a escola tendo como o espaço-tempo do estágio dos cursos de formação de professores como suporte dessa interação.

A instalação de *grupos de estudos* com a presença de estagiários, professores colaboradores e professores formadores pode ser uma ação bastante significativa ao contemplar temas para o estudo que façam parte do cotidiano da escola como a avaliação escolar, a afetividade, a inclusão, enfim diferentes temas que demarquem a reflexão a partir do que é vivido na escola e/ou no momento atual da educação municipal, estadual e do país. O envolvimento de todos os sujeitos pode ser uma proposta articulada pela área de estágio com o consentimento das escolas que desejem participar como colaboradoras da formação dos estagiários.

Outro encaminhamento passa pela *organização e operacionalização de projetos* tanto na escola como na universidade, ou seja, as propostas de formação continuada organizadas pelos estagiários podem ser articuladas na forma de práticas de intervenção ou de atividades pedagógicas, tanto com estudantes como com os professores. Através de minicursos e de projetos educativos com diferentes temas, a universidade leva para a escola e a escola leva para a universidade a discussão de temas da área de estágio. Os estagiários do curso de Letras, por exemplo, promovem discussões na forma de projetos de intervenção, de ensino ou de pesquisa com temas acerca da leitura, da produção textual, da oralidade, etc. e os professores colaboradores levam suportes de sua experiência para os encontros de estágio⁷³² na universidade sobre estes mesmos temas.

Vale ressaltar a contribuição recíproca que as práticas de intervenção e os projetos de ensino e de pesquisa trazem para o preparo teórico-metodológico dos estagiários, ou seja, as práticas de intervenção (em minicursos e projetos de ensino e pesquisa), são atividades que por vezes, desencadeiam temáticas para a organização de outros projetos de pesquisa. Assim sendo, ora o projeto de intervenção dá origem ao projeto de pesquisa, ora o projeto de pesquisa subsidia o projeto de intervenção.

Quando as propostas de elaboração e operacionalização de projetos são realizadas pelos professores colaboradores num movimento inverso para estabelecer-se a reciprocidade e a interação com a escola de educação básica (na forma de palestras, debates, bate-papos, aulas de campo), podemos caracterizá-la como um dispositivo de formação para os professores colaboradores. Para os estagiários, a atividade empreendida na escola por estes professores colaboradores propiciam a construção de subsídios para a prática, logo, são repertórios de conhecimento e dispositivos de formação e para estes – os professores colaboradores, oportunidades de estar novamente na universidade reelaborando conhecimentos, saberes e trocas sobre suas atividades docentes. Aprendizagens e (re) aprendizagens conforme, Carrilho (2007) referindo-se à Kenski (2000)

⁷³² Os encontros de estágio são as aulas que os alunos frequentam sob a organização do professor formador e que fazem parte da matriz curricular do curso.

[...] *aprender ou (re) aprender a ser professor, uma construção ou (re)construção que se aprende, ao longo da vida, das experiências da vida, em interação, no dia a dia, com outras pessoas da profissão. Essas interações vão imprimindo marcas, figuras na memória as quais são (re)apropriadas em algum momento na atuação em sala de aula*” (CARRILHO, 2007, p. 19).

A interação provocada na troca e ajuda mútua de sujeitos aprendentes, pode acontecer na *apresentação e participação em eventos extensionistas* na forma de relatos de experiências de docência e/ou de formação em que estagiários e professores colaboradores apresentam o projeto de intervenção ou de pesquisa aplicado durante o estágio. Acrescente-se a possibilidade de escrita de um artigo para os anais de eventos que, sob a orientação do professor formador legitime a construção de conhecimento que aconteceu no percurso do estágio. Tanto a apresentação como a publicação de um artigo científico pode constituir como uma atividade do estágio na forma de um *seminário de encerramento* e com a presença da comunidade, de egressos e também de estudantes dos cursos de formação de professores. A organização de uma atividade de divulgação de projetos e de publicação legitima o objetivo do estágio na promoção da interação com a comunidade e ainda reflete as instituições como produtoras e divulgadoras de saberes⁷³³.

Considerando o potencial do papel da universidade, além do ensino e da extensão, como mencionado nas atividades antes citadas, tem-se *na formação do pesquisador*, logo, na pesquisa um grande mote para a interação entre a universidade e a escola nesse espaço-tempo do estágio. Dado ao crescimento da pós-graduação em cursos de especialização e de mestrado, o estágio e as temáticas desenvolvidas podem configurar o surgimento de um objeto de pesquisa que, tenha na pessoa do professor colaborador um candidato e do professor formador, um orientador. Pimenta e Lima (2004) quando veiculam o estágio como pesquisa apontam esta possibilidade ao conceber que no estágio são construídos objetos de pesquisa nascidos das inquietações do fazer pedagógico e da docência em todas as suas idiosincrasias.

Entre essas possibilidades e alternativas de um trabalho do estágio com a escola de educação básica, finalizo, relatando uma experiência que tenho realizado em sobreposição a uma “queixa” da escola ao referir-se à ausência da universidade na escola. É notório que é o professor formador o articulador da presença da universidade na escola e, como tal, tenho assumido algumas atividades bem antes de começar o semestre. Antes de “enviar” os estagiários para a escola faço uma visita para estabelecer alguns “acordos” acerca do tempo dos estágios, de quantas salas de aula, quem são os professores e, entre eles, quem são os interessados em participar de um projeto de estágio, ou seja, de participar das aulas com os estagiários, de participar dos encontros de estágio na universidade, de relatar experiências ou escrever algo sobre o estágio, enfim ser um professor colaborador. Menciono a possibilidade de orientação em um projeto de pesquisa para a pós-graduação, caso haja interesse e ainda a participação em seminários e em pesquisas na universidade. Outros momentos para articular a burocracia de ofícios de apresentação, fichas de avaliação e outros documentos também tem sido feito pessoalmente por mim, o que, frente as (ainda) poucas condições de trabalho dadas na universidade para o professor formador, temos reservado duas a quatro instituições de ensino para cada semestre.

Possivelmente a interação entre a universidade e a escola precisa ainda ser mais bem articulada para que se consolide mesmo esta interação, mas alguns passos já estão sendo dados e legitimados na crescente

⁷³³ Saberes que podem ser específicos da área de conhecimento de cada curso ou ainda de formação pedagógica e/ou das experiências.

procura de egressos para os cursos de formação continuada, revitalizando o papel da universidade de investir na sua região de abrangência para além da formação inicial.

Há que se considerar, ainda o papel do estagiário como um membro da rede de atores no percurso de aprendizagem da docência vivido no estágio e sua responsabilização com a reciprocidade na articulação da interação da universidade com a escola campo de estágio. O memorial de formação como dispositivo de pesquisa-avaliação tem sido o instrumento para veicular sua aprendizagem e a avaliação de propostas de ensino e de pesquisa durante o estágio.

Memoriais de formação: percurso autobiográfico e aprendizagem da docência

O uso do gênero textual memorial tem sido uma frequente opção teórico-metodológica, utilizada nos cursos de formação de professores. Seja na forma de instrumento de avaliação, seja como dispositivo de formação ou ainda como fonte de pesquisa. Como gênero discursivo, sua utilização é comum também nos TCC – Trabalhos de Conclusão de Curso, considerando sua característica de reflexão acerca de um tema ou de categoria de análise.

Dentre estes papéis e funções, o gênero textual memorial alia-se às demais fontes de pesquisa, dispositivos e instrumentos de avaliação utilizados pela perspectiva (auto)biográfica em pesquisas que se apropriam do método biográfico como base teórico-epistemológica.

Vale ressaltar que, atualmente, são muitos os pesquisadores que, com suporte nesta perspectiva epistemometodológica e com base no registro e na categoria professor-reflexivo utilizam-se da escrita de narrativas autobiográficas, como os diários, as cartas, os portfólios e novelas de formação (António Nóvoa (1997); Isabel Alarcão (1996); Idália Sá-Chaves (1998); Ángel Miguel Zabalza (1994); Maria Antónia Ramos e Rosa Edite Gonçalves (1996), Passeggi (2008), entre outros.

Para estes educadores e pesquisadores as narrativas autobiográficas assumem um caráter de investigação da prática educativa no qual os estudantes ou os professores enfrentando o desafio de, através de sua palavra e de tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias, escrevem sobre o seu processo de formação e de suas práticas como profissionais da educação.

O trabalho e o uso, especificamente, do e com os memoriais destaca-se no Brasil como requisito parcial para a conclusão de curso no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy em 1994⁷³⁴, porém já previsto como uma escrita acadêmica (auto)biográfica para seleção de professores em concursos públicos e em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, desde os anos de 1990 em diversas universidades brasileiras.

Diferenciando de memorial acadêmico, Passeggi (2008) denomina memorial de formação o documento escrito numa situação de formação cuja finalidade é a obtenção de um título. Para Prado e Soligo (2005, p. 2) é um texto onde os professores podem converter suas conversas cotidianas sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem no exercício da docência.

⁷³⁴ O Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy foi a instituição pioneira no Brasil no uso de memórias de formação. Esta informação consta como nota no artigo publicado por Passeggi, Carrilho e Barbosa (2006) e citado nas referências deste texto.

Entretanto, para a terminologia “de formação”, diferenciando de outras propostas como “educativo”, “descritivo”, etc. Passeggi (2006, p. 205) apresenta o memorial de formação com um trabalho de conclusão de curso (TCC), escrito por professores em situação de formação, inicial ou continuada, no ensino superior, para fins de obtenção do grau acadêmico. Para essa autora, há uma categoria generalizante, o “memorial acadêmico”, definido como uma narrativa autobiográfica da vida intelectual e profissional, escrita em resposta a uma demanda institucional. Essa categoria desdobra-se em duas modalidades: o memorial “descritivo” e o de “formação”. Nas duas modalidades, o narrador-candidato analisa criticamente seu percurso, ressaltando o que foi significativo para sua formação e delinea seu projeto de vida. Trata-se, explícita ou implicitamente, de descrever seu percurso numa perspectiva valorizante, mostrar-se digno do que solicita a academia.

O trabalho com memoriais de formação tem resgatado uma vertente metodológica significativa nos cursos de formação inicial pela proposta inicialmente de se trabalhar com narrativas e o *sui generis* pressuposto a elas – as histórias de vida e as trajetórias de formação dos professores.

António Nóvoa (1992) no livro “Os professores e sua formação” citado por Marilda Silva (2009) numa proposta de revisão bibliográfica sobre esta temática defende que se deve conhecer o saber oriundo da experiência pedagógica dos professores por meio do levantamento e reflexão de momentos significativos de seus percursos pessoais e profissionais. A professora Marilda Silva acrescenta que há informações no campo educacional e que o melhor modo de obtê-las é pelo meio de “dar voz” aos professores, sobretudo àquelas que dizem respeito aos componentes da complexa estrutura da prática docente cujos sujeitos são eles próprios.

A pesquisadora Denice Catani (1997) caracteriza de ‘potencialização metodológica’ a estratégia de dar ‘voz’ aos professores em propostas de pesquisas e/ou em atividades de exercício da docência. Em seu livro “Docência: memória e gênero” e, em específico no artigo: “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, vêm resgatar através desta metodologia a compreensão atribuída pelos professores sobre a relação entre a teoria e a prática:

Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações (teoria e prática), eles (os professores) percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por essas pseudo-incoerências; antes se trata de compreender como é que elas, professoras, no decurso de sua formação intelectual e profissional, tem incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração (CATANI, 1997, p.33).

Esta pesquisadora refere-se ao fato de que dar “voz” aos professores não serve apenas como fonte de dados para as pesquisas, mas e também, como recurso metodológico endógeno, ou seja, ao falar sobre a sua prática docente os professores podem, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula. Esta autora ao referir-se aos relatos (auto)biográficos baseia-se em Peters (1979) ao denominar de ‘didática da iniciação’ o processo de formação para a docência. A partir deste autor demarca para a necessidade de que o núcleo de esclarecimento, organicamente, a compreensão da vida como um todo envolva a dimensão pessoal e a profissional.

Ainda, sobre a potencialidade/possibilidade de pensar a formação docente a partir das escritas de si registradas nos memoriais e das ressonâncias no processo de reconstrução, Passeggi (2008, p. 43)

ressalta que: “É a reflexão sobre a reflexão que oferece ao (futuro) professor as chaves para o acesso ao processo histórico de sua formação, aos conhecimentos implícitos e às novas formas de aprendizagem”.

Desse modo, a proposta de inserir memoriais de formação como dispositivos de formação durante a formação inicial, e como instrumentos de avaliação no/do estágio, tem como princípio formativo o registro das situações experienciadas, visando privilegiar a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu – a vivência na escola durante o estágio (Souza, 2006).

A escrita (auto)biografia (do estagiário) e as memórias (das experiências formativas na universidade e das vivências na escola, durante o período de realização do estágio) podem se constituir as principais atividades formativas e avaliativas durante a realização do estágio curricular, no que concerne à etapa destinada à docência.

Algumas considerações

A legitimação da universidade como espaço de formação se concretiza, portanto, a partir destes encaminhamentos interativos, tanto para o aluno estagiário como para aquele educador de educação – o professor-colaborador, que recebe o aluno estagiário, pois ambos podem se “formar” na prática.

Note-se que todas as propostas dadas como alternativas para que haja uma maior interação da universidade com a escola de educação básica perpassam um aceite das duas instituições envolvidas, inicialmente e também de um projeto de estágio que se renovando a cada semestre possa envolver estudantes egressos para que se consolide tanto o papel da universidade em formar professores para a educação básica como de proporcionar a formação continuada. Nesse caso, o estágio pode ser ao mesmo tempo componente curricular da formação inicial e em suas atividades subsidiar a formação continuada.

E, finalmente, perceber que o estágio em interação com a escola de educação básica e na cooperação com todos os sujeitos envolvidos – estagiários, professores colaborador e formador, é também um espaço-tempo de avaliação dos cursos e da universidade. Acrescente-se que a instituição também aprende, quando o foco da mediação é a aprendizagem e esta pode ser uma grande contribuição da presença, elaboração e realização dos estágios nas escolas de educação básica. Sobre essa aprendizagem e dispositivo de formação o estágio e as instituições são concebidos como “lugares aprendentes” (Schaller, 2008) ao conceber o lugar que se articula tanto ao estágio como às instituições, pois esse “lugar aprendente” são as possibilidades de transformação das configurações estruturais e teórico-práticas que caracterizam o estágio – que é um componente curricular de um curso de formação da universidade, portanto incluindo a universidade.

Pode-se concluir que seja no ensino, na pesquisa e na extensão com atividades na escola e na universidade, o tempo-espaço do estágio pode configurar-se em projetos de intervenção, em grupos de estudo, em publicações científicas, em apresentações de pôsteres e comunicações orais em eventos extensionistas, em participação em aulas na escola e na universidade e ainda na formação continuada com projetos construídos no estágio para a pós-graduação. Certamente que o compromisso do professor formador abrange muito mais do que a visita ao estagiário, mas determina a construção de um projeto de estágio que configure com atividades práticas a interação entre os estagiários, o professor colaborador e o professor formador na articulação do percurso de formação de todos estes sujeitos.

O que se pode inferir que o estágio pode ser considerado um campo de formação que, na interação com a escola na pessoa de todos os sujeitos envolvidos e em colaboração, formam para a docência, se (auto)formam nas possibilidades de se (auto)avaliar e avaliar os procedimentos de estágio. O professor-colaborador tem a oportunidade de (auto)formar-se enquanto professor que reinventa seu fazer pedagógico ao dividir seu espaço-tempo com um estagiário e o professor formador avaliar seu fazer pedagógico e reinventar-se como formador de professores para a educação básica.

Na opção metodológica do uso de memoriais está a possibilidade de construção coletiva do curso de formação de professores – na voz dos estagiários e dos professores formadores, por exemplo. Acrescente-se a interação entre a universidade e a escola de educação básica em suas avaliações pontuais acerca do ensino, da pesquisa e da extensão e de forma democrática e dialética a valorização dos saberes necessários para a identidade profissional docente. Portanto, o trabalho com narrativas, relatos orais e histórias de vida, como dispositivos reflexivos/formativos no território da formação de professores, considera, também, que os professores, no exercício da profissão, desenvolvam e produzam novas teorias em suas ações didático-pedagógicas.

Referências

ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

CARRILHO, Maria de Fátima Pinheiro. Tornar-se Professor Formador pela Experiência Formadora: vivências e escrita de si. Natal, UFRN: PPGEd, 2007 (Tese de Doutorado).

CATANI, Denice et.al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura, editora, 1997.

KENSKY, Vani Moreira. Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Bárbara et. Al. (orgs.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: escrituras, 2000.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 63/77.

NÓVOA, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria Conceição. A Formação do Formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, M^a Helena. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.

PASSEGGI, M^a da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel; CARRILHO, M^a de Fátima. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 257-268.

PASSEGGI, M^a da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

- PETERS, Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). Educação e análise Filosófica, 1979, p.101-30.
- PIMENTA, Selma Garrido Pimenta & LIMA, M^a do Socorro Lima. Estágio e Docência. Coleção Saberes Pedagógicos. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superaões. Campinas, SP: Graf, 2005.
- RAMOS, Maria Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- SÁ-CHAVES, Idália. Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1998.
- SALES, Mary Valda S. A formação de professores e iniciação a pesquisa científica: o portfólio como instrumento formativo e autoformativo. In: Anais do III Colóquio Internacional de Pesquisas (Auto)biográficas. Natal, 2008.
- SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZAS, Elizeu Clementino de (Org.). (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: UFRN/Paulus, 2008.
- SILVA, Arlete Vieira da Silva. Mosaico de si: memórias, narrativas e formação. Ilhéus, UESC, 2009. (Digitalizado).
- SILVA, Marilda. Complexidade da Formação de Professores. Saberes Teóricos e Saberes Práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- ZABALZA, Ángel Miguel. Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

Percursos de formação: investigação (auto)biográfica e trabalho docente

Fulvia Aquino Rocha, Arlete Vieira da Silva⁷³⁵

O presente trabalho resulta da investigação de duas pesquisas do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEUC/UNEB) cujas entradas metodológicas se apropriam da perspectiva (auto)biográfica, com o objetivo de discutir percursos de formação, tendo em vista apreender questões relacionadas ao trabalho docente de educadores durante o curso de formação e como se constituem profissionais no exercício da docência na escola de educação básica. A proposição teórico-metodológica permite às investigações problematizar a formação, a profissão e o trabalho docente num movimento em que os sujeitos e a pesquisa se relacionam, provocando um imbricamento entre o eu pessoal e o eu profissional, na tentativa de superar a histórica dicotomia que separa vida, formação e profissão. A centralidade nas histórias de vida dos sujeitos em suas dimensões escolar – pessoal – profissional evidencia como constroem a sua formação. Sinalizamos que pesquisas que valorizam o desvelamento das trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente, priorizando o papel do sujeito na sua formação, implicam significativamente para que a própria pessoa se forme mediante a apropriação de seu percurso de vida e profissão.

Palavras-Chave: Formação; Trabalho docente; Histórias de vida; Abordagem (auto)biográfica.

Entradas metodológicas de pesquisas e percursos de formação docente

O texto aqui apresentado busca discutir o trabalho docente a partir de duas pesquisas: de mestrado e de doutorado, do Programa de Pós - Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEDUC), que investigam o percurso de formação docente de professoras da educação básica, tendo como lastro metodológico a abordagem (auto)biográfica.

A opção foi feita pela relevância da abordagem (auto)biográfica como *corpus* fundante para pensar/problematizar/investigar questões em torno da formação (JOSSO, 2004), da profissão (NÓVOA, 1992) e do trabalho docente.

A primeira pesquisa investiga o percurso de formação de professoras alfabetizadoras que atuam e constroem sua formação/profissão no chão da escola, no exercício do trabalho docente. A segunda pesquisa tem como sujeitos professores em situação de estágio supervisionado de um curso de formação inicial, tendo como foco o que estes revelam acerca do percurso de formação vivido durante o curso e que consolida o trabalho docente no estágio.

Temos, portanto, de um lado as professoras alfabetizadoras que retratam o trabalho docente experienciado e construído em ateliês biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006) e que se vale de relatos escritos a partir da participação das professoras nestes ateliês biográficos, quando rememoram seus percursos a partir de eixos norteadores da formação. E de outro lado, os professores, em situação de estágio, descrevem o percurso de sua formação num movimento de conhecimento de si (SOUZA, 2006) e da construção da profissão desde a entrada no curso até a etapa de iniciação à docência, do trabalho docente,

⁷³⁵ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

vivenciada no estágio supervisionado através de narrativas escritas na forma de memoriais de formação (PASSEGGI, 2008).

Os dispositivos utilizados no desenvolvimento das experiências de pesquisa aqui apresentadas estão em consonância com as propostas do método (auto)biográfico (FINGER; NÓVOA, 1988) e constituem-se como uma possibilidade de promover um olhar mais apurado sobre as interfaces das histórias de vida e das trajetórias formativas e profissionais de seus sujeitos, se configurando como uma importante metodologia para pesquisar questões em torno da profissão docente na contemporaneidade.

Constituem-se como procedimento didático-avaliativo nos cursos de formação de professores com o reconhecimento de que a escrita reflexiva contribui no processo formativo da iniciação à docência e no trabalho docente das professoras alfabetizadoras e dos professores em situação de estágio. Detalharemos a seguir como a potência destes dispositivos formativos foram utilizadas nas pesquisas.

Percursos de formação: em foco as professoras alfabetizadoras e a participação em ateliês biográficos

O movimento vivido nos ateliês biográficos (DELORY-MOMBERGER, 2006) foi um dos procedimentos utilizados na pesquisa para apreender as histórias de vida das professoras alfabetizadoras. O Ateliê Biográfico considera a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de formação, inscrevendo-a no movimento de articulação entre as temporalidades (presente, passado e futuro). O ateliê é realizado em grupo, sendo estabelecido um “contrato”, para que o compromisso diante da socialização dos relatos de vida seja preservado, validando também a dimensão coletiva da formação docente, fundamental à construção da profissionalidade.

O projeto de si comprometido no trabalho biográfico, no sentido em que o entendemos, desenvolve-se no âmbito da socialização de um relato de vida, que postula uma inteligibilidade partilhada do mesmo e do outro: eu disponho da experiência e da competência biográfica que permitem compreender o outro e que me permitem compreender-me por meio do outro. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 368).

O processo coletivo “harmoniza o espaço-tempo individual com o espaço-tempo social”. No momento em que os relatos orais e escritos são socializados, são possíveis as intervenções nas narrativas uns dos outros, como forma de, ao preencher as lacunas percebidas, a reflexão seja promovida diante do que não se quis lembrar, por exemplo.

Vale ressaltar que foram necessárias adaptações em relação à proposta apresentada por Delory-Momberger (2006), primeiro por ser realizada em meio às atividades do cotidiano escolar das professoras participantes, segundo por ter sido disponibilizada parte da Atividade Complementar (AC) – que ocorre às sextas-feiras, momento em que as professoras debatem questões do cotidiano e planejam as atividades – tendo, portanto um tempo restrito. Tais elementos inicialmente quase inviabilizaram o desenvolvimento dos ateliês, pois se tratava de uma atividade extra que adentrava o cotidiano pedagógico das professoras, que saíam de suas salas em horários diferentes para que pudessemos nos encontrar na sala onde o ateliê se realizaria, e que chegavam mobilizadas pelas demandas do fazer.

Tais fatores, embora tenham preocupado inicialmente diante das dificuldades encontradas, não inviabilizaram a dimensão coletiva da formação, pois no decorrer do processo foi possível a imersão no

conhecimento de si, a partir da mobilização de suas memórias e compartilhamento das experiências. A seguir apresentamos como os encontros foram sistematizados.

No primeiro encontro foi apresentada às professoras a metodologia das Histórias de Vida enquanto movimento de investigação-formação e das narrativas na dupla função que exercem: “no contexto da investigação configura-se como recolha de fontes sobre o itinerário de vida; no contexto da formação inicial ou continuada como instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional” (SOUZA, 2008, p. 92). O texto “Foram muitos os professores”⁷³⁶ foi lido como forma de provoca-las para que pudessem se sentir instigadas a viver o movimento formativo. Um momento fundador, conforme ressalta Delory-Momberger (2006), foi firmado através do contrato oral, que as responsabilizava pelas histórias que seriam compartilhadas também foi firmado nesse encontro.

Essa fase representa um momento fundador no trabalho autobiográfico: o contrato, que pode ser passado oralmente ou por escrito, é o ponto de consolidação do ateliê biográfico: ele fixa as regras de funcionamento, enuncia a intenção auto-formadora, oficializa a relação consigo próprio e com o outro no grupo como uma relação de trabalho. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 366).

No segundo encontro a escrita da primeira narrativa autobiográfica, “rascunho”, foi privilegiada tendo como eixos orientadores: os percursos educativos com suas figuras marcantes (escolares, familiares, amigos); vivências positivas e negativas nesse percurso; a escolha da docência como profissão; primeiras experiências profissionais.

No terceiro encontro, o quinto momento da descrição da autora no qual “o narrador é conduzido a readaptar sem cessar sua história”, a partir das intervenções do coletivo, cada professora escolheria uma escriba que anotaria questões que lhe foram significativas durante a narração de quem o escolheu, bem como as considerações do grupo feitas durante a narração. Após esse movimento coletivo, as professoras seriam convidadas a reescreverem suas narrativas. Entretanto, esse momento foi utilizado para que escrevessem e/ou desenvolvessem seus rascunhos para posterior socialização de um aspecto do que havia sido escrito, pois não tinham conseguido escrever fora do espaço do ateliê.

Em nosso quarto encontro, sexto na organização da autora, foi dedicado à continuação da escrita das narrativas, porém com a instauração de escribas para o movimento de socialização. O movimento da socialização permitiu que as lembranças narradas mobilizassem as memórias umas das outras, bem como instaurou outro movimento de formação, pois a escriba anotou o que entendia que havia faltado em sua própria narrativa e não os elementos que os outros destacavam da narrativa de quem havia escolhido como escriba. Perceberam que, mesmo trabalhando há tempos juntas o cotidiano não permitia que se conhecessem e ainda, que aspectos das histórias eram comuns entre si, o que impulsionou emoções a partir das histórias compartilhadas.

No quinto encontro as narrativas escritas foram entregues e foi promovida uma reflexão em torno das contribuições que o movimento de escrever e contar/elaborar as narrativas pode provocar, e como acreditavam poder exercitar o mesmo movimento em suas vidas pessoais e profissionais.

Ficou evidente que a escrita da narrativa potencializa o contato com a singularidade, e que o movimento coletivo faz emergir o que é plural e o que é singular nas histórias. Assim, leituras plurais ressignificam

⁷³⁶ QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Foram muitos, os professores. In: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Sobre ler, escrever e outros diálogos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.p. 17-25.

percursos singulares e contribuem para que novas/outras relações sejam estabelecidas com as próprias narrativas e, ainda, que compreendam a dimensão formadora das histórias de vida de cada uma.

As professoras revelaram como a experiência foi formadora para a vida pessoal-profissional e como a vivência afeta, conseqüentemente, suas práticas e olhares direcionados aos sujeitos com os quais trabalha, sejam seus alunos, sejam as colegas professoras: algumas iniciaram o mesmo movimento vivenciado também em suas salas de aula, ainda durante a realização da pesquisa.

Percursos de formação: em foco os professores em situação de estágio e o trabalho com memoriais

A prática de investigação-formação foi realizada em um curso de formação inicial durante o espaço-tempo do estágio e dada sua potencialidade insere-se na perspectiva metodológica do projeto de doutorado: 'memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado. Configurada como um projeto denominado: Mosaico de si: memórias, narrativas e formação docente (SILVA, 2009), esta experiência adotou o memorial de formação como dispositivo de escrita reflexiva no componente curricular estágio supervisionado de Língua Portuguesa, no curso de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilhéus, BA-Brasil).

A opção pela utilização do instrumento memorial de formação constitui-se como estratégia formativa utilizada, inicialmente, como instrumento de avaliação do percurso construído no estágio supervisionado na escola de educação básica e, em seguida, como uma prática reflexiva dos itinerários de formação. A adoção do memorial, no curso de Letras, se configura não só como alternativa de instrumento de avaliação, mas pela concepção de um dispositivo que exige do sujeito em formação a reflexão sobre as vivências da prática na escola, a construção de concepções acerca do ensino e do exercício da docência e, conseqüentemente, a avaliação do percurso da formação inicial.

Dessa forma, a escrita (auto)biográfica, na forma de memoriais de formação, do estudante-estagiário, baseadas nas memórias das experiências formativas na universidade e das vivências na escola de educação básica, durante o período de realização do estágio curricular, são as principais atividades formativas e avaliativas empreendidas neste espaço-tempo da formação, no caso durante o estágio, no que concerne à etapa destinada à iniciação à docência.

Seguindo etapas, previamente contratadas com o grupo para organizar a escrita do memorial de formação, constatou-se que houve uma receptividade prazerosa pelos professores-estagiários pelas possibilidades de avaliarem os encaminhamentos da disciplina e ainda refletir sobre o processo de formação, de modo geral. Para a escrita do memorial de formação e para que cumpra seu objetivo foram sugeridas leituras e sessão de filmes e, ainda, aplicadas atividades no decurso dos encontros para a construção da escrita.

A presença de um roteiro, previamente discutido com os estagiários constitui-se de tópicos que possibilitam a escrita sobre a memória enquanto estudante e/ou educador, partindo de sua história de vida, contemplando desde questões de gênero, sexualidade, raça, etnia até concepções, paradigmas e paradoxos sobre a formação e o trabalho docente. Este tópico justifica-se nas discussões que os diferentes componentes curriculares do curso proporcionaram durante o percurso da formação, ou seja, discussões provocadas pelas disciplinas de formação pedagógica e de formação específica, no caso, em diversas linguagens – objeto do curso de Letras.

Para a escrita do memorial e após a discussão e assinatura do contrato com o grupo, são sugeridos como eixos: 1. Espaço de atuação do professor: a identificação do *lócus* de realização do estágio e de seu papel político e social no enfrentamento do princípio da universalização da educação pública e de qualidade; 2. O trabalho docente: o reconhecimento do fazer pedagógico, do cotidiano da escola e da sala de aula no que se refere ao processo ensino-aprendizagem; 3. Repertórios de conhecimentos: conteúdos específicos conforme o nível de ensino e/ou área específica de atuação, bem como projetos pedagógicos desenvolvidos e/ou planejados; 4. Gestão da escola: ênfase nos papéis e nas relações administrativas que caracterizam a organização da escola e suas relações com as redes municipal, estadual e federal, bem como as iniciativas governamentais de inclusão, de orçamento para a educação, entre outras.

O eixo 5 aborda: as Políticas públicas: identificação da escola e/ou da educação pública enquanto espaço de direito; o envolvimento nas questões relativas à carreira docente e valorização salarial e/ou da profissão; a legislação acerca da educação básica, dos programas e da formação de professores, na perspectiva da (não) autonomia dos gestores; o 6. Interação/integração com a comunidade: reconhecimento da comunidade escolar como possibilidade de retorno do direito a uma educação de qualidade, com destaque para o apoio e a presença da família na escola; 7. A presença do estagiário na escola: participação em todas as atividades pedagógicas, relação com alunos, professores, funcionários e a comunidade escolar; 8. O percurso docente: iniciação à docência, o planejamento de aulas, reuniões pedagógicas e atividades complementares (SILVA, 2009).

Ao veicular a narrativa escrita, na forma de memoriais de formação, está configurado, conforme Passeggi (2008) uma dupla dimensão para esta escrita quando o memorial é construído durante o desenvolvimento dos encontros na sala de aula, caracterizando-se, portanto, como dispositivo de formação e também como trabalho de conclusão da disciplina, na forma de um dispositivo avaliativo.

O memorial acadêmico para designar aqueles que são elaborados por professores e pesquisadores para fins de concurso público, ingresso ou ascensão funcional na carreira docente e/ou para outras funções em instituições de ensino superior, e o memorial de formação para designar os memoriais escritos durante o processo de formação inicial ou continuada, e concebido como trabalho de conclusão de curso no ensino superior (TCC), geralmente realizado em grupo e acompanhado por um professor orientador (PASSEGGI, 2008, p. 106).

A configuração dada a este dispositivo – de avaliação e de formação, passou a ser denominada como uma alternativa metodológica para o desenvolvimento do estágio dos professores em situação de estágio.

A experiência no Projeto Mosaico de si: memórias, narrativas e formação, têm mostrado que o trabalho com memoriais de formação possibilita uma reflexão acerca dos dilemas e dos desafios enfrentados no território da formação inicial de professores, sobretudo, no que concerne à inclusão de práticas de ensino alternativas que promovam um olhar mais apurado sobre as interfaces das histórias de vida – percursos pessoal e profissional – dos sujeitos em formação e suas implicações na construção da identidade profissional docente.

Contribuições das escritas de narrativas na formação docente

Fortalecida no movimento da pesquisa (auto)biográfica, a escrita de narrativas tem contribuído significativamente para a (re)invenção da profissão docente. Num movimento de, pelo conhecimento de si, refletir e reelaborar a sua prática, professores e estudantes de formação inicial são “convidados” a construir sua profissão e a docência.

Numa breve revisão de literatura identificamos que, atualmente, são muitos os pesquisadores que, com suporte nesta perspectiva epistemo-metodológica e com base no registro e na categoria professor-reflexivo utilizam-se da escrita de narrativas autobiográficas, como os diários, as cartas, os portfólios e novelas de formação (António Nóvoa (1997); Isabel Alarcão (1996); Idália Sá-Chaves (1998); Ángel Miguel Zabalza (1994); Maria Antónia Ramos e Rosa Edite Gonçalves (1996), entre outros.

Para estes educadores e pesquisadores as narrativas autobiográficas assumem um caráter de investigação da prática educativa no qual os estudantes ou os professores enfrentando o desafio de, através de sua palavra e de tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias, escrevem sobre o seu processo de formação e de suas práticas como profissionais da educação.

Nos idos anos de 1990, o trabalho e o uso, especificamente, do e com os memoriais destacou-se no Brasil como requisito parcial para a conclusão de curso no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy em 1994⁷³⁷, porém já previsto como uma escrita acadêmica (auto)biográfica para seleção de professores em concursos públicos e em programas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, em diversas universidades brasileiras.

Diferenciando de memorial acadêmico, Passeggi (2008) denomina memorial de formação o documento escrito numa situação de formação cuja finalidade é a obtenção de um título. Para Prado e Soligo (2005, p. 2) é um texto onde os professores podem converter suas conversas cotidianas sobre o que pensam e sentem em relação ao que vivem, aprendem e fazem no exercício da docência.

Entretanto, para a terminologia “de formação”, diferenciando de outras propostas como “educativo”, “descritivo”, etc. Passeggi (2006, p. 205) apresenta o memorial de formação com um trabalho de conclusão de curso (TCC), escrito por professores em situação de formação, inicial ou continuada, no ensino superior, para fins de obtenção do grau acadêmico.

Vale ressaltar, porém que, para essa autora, há uma categoria generalizante, o “memorial acadêmico”, definido como uma narrativa autobiográfica da vida intelectual e profissional, escrita em resposta a uma demanda institucional. Essa categoria desdobra-se em duas modalidades: o memorial “descritivo” e o de “formação”. Nas duas modalidades, o narrador-candidato analisa criticamente seu percurso, ressaltando o que foi significativo para sua formação e delinea seu projeto de vida. Trata-se, explícita ou implicitamente, de descrever seu percurso numa perspectiva valorizante, mostrar-se digno do que solicita a academia.

O trabalho com memoriais de formação tem resgatado uma vertente metodológica significativa nos cursos de formação inicial pela proposta inicialmente de se trabalhar com narrativas e o *sui generis* pressuposto a elas – as histórias de vida e as trajetórias de formação dos professores.

⁷³⁷ O Instituto Superior de Educação Presidente Kennedy foi a instituição pioneira no Brasil no uso de memórias de formação. Esta informação consta como nota no artigo publicado por Passeggi, Carrilho e Barbosa (2006) e citado nas referências deste texto.

A pesquisadora Denice Catani (1997) caracteriza de ‘potencialização metodológica’ a estratégia de dar ‘voz’ aos professores em propostas de pesquisas e/ou em atividades de exercício da docência. Em seu livro “Docência: memória e gênero” e, em específico no artigo: “História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação”, vêm resgatar através desta metodologia a compreensão atribuída pelos professores sobre a relação entre a teoria e a prática:

Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações (teoria e prática), eles (os professores) percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por essas pseudo-incoerências; antes se trata de compreender como é que elas, professoras, no decurso de sua formação intelectual e profissional, tem incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração (CATANI, 1997, p.33).

Essa pesquisadora refere-se ao fato de que dar “voz” aos professores não serve apenas como fonte de dados para as pesquisas, mas e também, como recurso metodológico endógeno, ou seja, ao falar sobre a sua prática docente os professores podem, ao mesmo tempo, oferecer informações e refletir sobre o tipo de prática que realizam na sala de aula. Esta autora ao referir-se aos relatos (auto)biográficos baseia-se em Peters (1979) ao denominar de ‘didática da iniciação’ o processo de formação para a docência. A partir deste autor demarca para a necessidade de que o núcleo de esclarecimento, organicamente, a compreensão da vida como um todo envolva a dimensão pessoal e a profissional.

Desse modo, a proposta de inserir memoriais de formação como dispositivos de formação durante a formação inicial, e como instrumentos de avaliação no/do estágio, assim como a participação em ateliês biográficos, tem como princípio formativo o registro das situações experienciadas, visando privilegiar a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu – a vivência na escola durante o estágio (Souza, 2006), por exemplo.

A inserção da escrita dos memoriais de formação como instrumentos avaliativos e, como dispositivo de formação favorece o acompanhamento/desenvolvimento das situações experienciadas no percurso da formação tanto por parte do professor como pelos estagiários ao oportunizar ao sujeito em formação a reflexão sobre as vivências da prática na escola, a construção de concepções acerca do ensino e do exercício da docência e, conseqüentemente, a avaliação do percurso da formação inicial.

Na mesma medida, vemos como o trabalho desenvolvido nos ateliês biográficos contribui no sentido dos docentes reconstruírem seus percursos formativos e a importância de voltar às origens para se dar conta de como estavam se distanciando do que realmente acreditam e a necessidade de reafirmar concepções iniciais. As professoras validaram ainda a necessidade de que mais espaços de formação, que trabalhe a partir das concepções adotadas pelas pesquisas, sejam abertos. Espaços que desculpabilizem os professores, pois as formações das quais participam, com foco na melhoria de suas práticas, lhes dizem a todo o tempo que é o fazer (a prática) que lhes interessa, e não o professor em sua inteireza.

Portanto, os conhecimentos cotidianos que construímos ao longo das trajetórias pessoais possuem significados e imprimem marcas no devir do trabalho pedagógico.

A narrativa é uma maneira de produzir conhecimento individual e coletivo; provocar/promover a reflexão do sujeito sobre seus próprios percursos, experiências, o que gera a conscientização sobre seu próprio ser e fazer. Tal aspecto demonstra a complexidade de se arvorar num processo formativo que toma essas

referências como fundamento, sendo este um desafio necessário a quem se propõe a fazer pesquisa e trabalhar com formação.

Sinalizamos nesse texto que pesquisas que valorizam o desvelamento das trajetórias de vida, da formação e do trabalho docente, priorizando o papel do sujeito na sua formação, implicam significativamente para que a própria pessoa se forme mediante a apropriação de seu percurso de vida e profissão.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.
- CATANI, Denice et.al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escritura, editora, 1997.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa. v.32 n.2 p. 359-371. São Paulo maio/ago. 2006
- JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.
- NÓVOA, António e FINGER, Mathias. O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, pp. 63/77.
- NÓVOA, Antonio. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, Antonio (Coord). Os professores e sua formação. 3.ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.
- PASSEGGI, Maria Conceição. A Formação do Formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, M^a Helena. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2006, p. 203-218.
- PASSEGGI, M^a da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel; CARRILHO, M^a de Fátima. Formação e pesquisa autobiográfica. In: SOUZA, E. C. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 257-268.
- PASSEGGI, M^a da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. (Org.). Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.
- PETERS, Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). Educação e análise Filosófica, 1979, p.101-30.
- PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação.... In: PRADO, Guilherme; SOLIGO, Rosaura (Org.). Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas, SP: Graf, 2005.
- RAMOS, Maria Antónia; GONÇALVES, Rosa Edite. As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

- SÁ-CHAVES, Idália. Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1998.
- SILVA, Arlete Vieira da Silva. Mosaico de si: memórias, narrativas e formação. Ilhéus, UESC, 2009. (Digitalizado).
- SILVA, Marilda. Complexidade da Formação de Professores. Saberes Teóricos e Saberes Práticos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- SOUZA, Elizeu Clementino de. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.
- SOUZA, Elizeu Clementino. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu C.; MIGNOT, Ana Chrystina V. (org.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 89-98.
- ZABALZA, Ángel Miguel. Diários de aula – contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Portugal: Porto Editora, 1994.

A Constituição da Identidade/atividade das(o) Professoras(es) no Cotidiano do Trabalho Docente na Educação Infantil no Município de Vitória/ES - Brasil

Sumika Soares De Freitas Hernandez Piloto, Danúbia Glasiele Neves Ribeiro⁷³⁸

1-Resumo

O presente trabalho parte de uma escuta sensível na gestão pública da educação municipal na cidade de Vitória-ES/ Brasil, na primeira etapa da Educação Básica - Educação Infantil, acompanhando, monitorado e levantando proposições na área de Políticas Públicas voltadas para a infância sobre currículo, formação de professores, trabalho docente e avaliação. Desde 2009, atuando no processo de formação de professores e demais profissionais na educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Vitória, identificamos os avanços no campo de política educacional no que diz respeito à Educação Infantil. Em nível nacional a Educação Básica passa por importantes alterações nas diretrizes políticas, no financiamento, nas práticas pedagógicas e, em destaque, a aprovação da Emenda Constitucional No.59 que altera a Constituição Federal de 1988, a Carta Magna de nosso país, ampliando a obrigatoriedade da oferta da Educação Básica de quatro a dezessete anos. De acordo com as afirmações de Carvalho (2005, p.97) ao aliar os dados de monitoramento e ampliação das políticas educacionais voltadas para a educação infantil, no cotidiano da escola, faz-se necessário aliar o debate do currículo e trabalho docente, uma vez que são nas práticas cotidianas curriculares, que os docentes falam de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva. O trabalho docente na Educação Infantil é um campo a conhecer na contemporaneidade. Nesse sentido, propomos investigar em que medida o cotidiano da Educação Infantil vem delineando a identidade/atividade das (os) professoras (es) no município de Vitória. Em termos específicos, os objetivos propostos para o desenvolvimento da pesquisa são: Levantar questões sobre a identidade/atividade do professor da Educação Infantil, respeitando a sua especificidade na experiência e na docência; Analisar as aproximações entre recortes históricos da noção de experiência para pensar modos de compreender e ressignificar a experiência nas práticas de formação; Analisar as diversas narrativas e práticas dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da Educação Infantil, e se estas contribuem na formação da identidade/atividade das(os) professora(es) de educação infantil no município de Vitória. Utilizaremos como metodologia desta produção, a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, a fim de levantar dados sobre a identidade/atividade docente das professoras (os) de educação infantil na região proposta para o desenvolvimento da pesquisa. Ao desenvolver uma pesquisa qualitativa de abordagem do tipo etnográfica, estaremos concordando com Sarmiento (2000, p. 247) que diz “[...] a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural [...] das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares”. Neste sentido pautamos nossa pesquisa em uma busca da identidade destes docentes em consonância de sua experiência bem como a qualificação potencializada através da formação e a influência causada pela mesma nos espaços e tempos da Educação Infantil em nossa região.

Palavras-chave: Formação, Identidade/Atividade, Trabalho Docente, Educação Infantil.

⁷³⁸ IESFAVI-ES-BRASIL

2-Introdução

Desde 2009, acompanhando o processo de formação de professores e demais profissionais na educação básica na Secretaria Municipal de Educação de Vitória - SEME, acompanhamos os avanços no campo de política educacional. A educação básica, envolvendo educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e as modalidades educativas, passa por importantes alterações nas diretrizes políticas, no financiamento, nas práticas pedagógicas e, sobretudo na ampliação da obrigatoriedade, com a aprovação da Emenda Constitucional No.59, que altera a Constituição Federal - CF, a Carta Magna de nosso país, ampliando a obrigatoriedade de quatro a dezessete anos.

Ao acompanhar o debate na educação infantil, não podemos esquecer que a obrigatoriedade não pode sobrepor ao debate da universalização do ensino público e a luta pela educação de qualidade socialmente referenciada.

Assistimos na Educação Infantil, a dificuldade de financiamento e reconhecimento do atendimento de zero a três, cindindo a concepção do binômio cuidar e educar. Tal fragilidade, expressa no andamento das políticas e principalmente no projeto de Lei no. 8035/2010-Plano Nacional de Educação- PNE 2011/2012, em que na Meta 1 prevê: "Universalizar até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste Plano". Cabe ressaltar, que o PNE de 2001, já apresentava a meta de cinquenta por cento no atendimento de zero a três anos.

É oportuno registrar que, no caso da educação infantil, falar de qualidade, necessariamente, existe a necessidade de ampliação da oferta, em especial para atendimento da população de até três anos de idade em que pese ser a creche a etapa de ensino com o maior crescimento no número de matrículas na educação básica, de acordo com o CENSO da educação básica em 2011.

Atualmente no Brasil, a instituição pública municipal é aquela que mais oferta Educação Infantil a relação entre essa oferta e a desigualdade social faz-se presente.

Conforme dados apresentados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2010), o aporte financeiro dos municípios cresceu significativamente no período de 1995 a 2009. A grande surpresa é que o crescimento dos gastos dos municípios deu-se de forma mais substantiva no ensino fundamental, tendo-se reduzido o investimento na educação infantil em 3,1% no período, demonstrando como os marcos da obrigatoriedade carregam as decisões dos gestores (FERREIRA e CÔCO, 2011, p.360).

Ao aliar os dados de monitoramento e ampliação das políticas educacionais voltadas para a educação infantil, no cotidiano da escola, faz-se necessário aliar o debate do currículo e trabalho docente, uma vez que são nas práticas cotidianas curriculares, que os docentes falam de sua identidade e profissionalidade, individual e coletiva (CARVALHO, 2005, p.97).

O trabalho docente na educação infantil é um campo a conhecer na contemporaneidade. Ferreira e Côco (2011) afirmam que o contexto das Reformas do Estado no final do século XX, opera novas regulações no campo da educação, com ênfase na lógica da descentralização e autonomia da escola, interpretada pela "desresponsabilização" do Estado, além do reforço aos procedimentos externos de avaliação e gestão escolar tecnocrática, imprimindo as marcas do mercado na organização do trabalho escolar. Para ambas

autoras, tal dinâmica marca a organização de novas formas de contratação dos trabalhadores docentes e imprime uma lógica de flexibilização da condição trabalhista, surgindo uma nova categoria de trabalhadores na educação infantil.

Reconhecemos que a organização curricular na educação infantil perpassa pela articulação de ações nos diversos espaços-tempos dos Centros Municipais de Educação Infantil- CMEIs potencializando a criança e seu direito de aprender. Considera-a como centro dessa organização curricular, em que se desenvolve nas relações tecidas na escola, na família, bem como em toda a sociedade. Articula saberes e experiências com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico, tecnológico, além de fomentar as práticas pedagógicas.

Interessa-nos investigar em que medida o cotidiano da Educação Infantil vem delineando a identidade/atividade das(os) professoras(es) do município de Vitória /ES- Brasil.

Em termos específicos, os objetivos da pesquisa são:

1. 1-Levantar questões sobre a identidade/atividade do professor da educação infantil, respeitando a sua especificidade na experiência e na docência;
2. 2-Analisar as aproximações entre recortes históricos da noção de experiência para pensar modos de compreender e ressignificar a experiência nas práticas de formação.
3. 3-Analisar se as diferentes concepções de currículo, formação docente estão presentes nas diversas narrativas e práticas dos sujeitos que atravessando o cotidiano da educação infantil, e se estas contribuem na formação da identidade/atividade das(os) professora(es) de educação infantil de Vitória/ES - Brasil.

3-Revisão de literatura

Hall (2011) explora algumas questões sobre a identidade cultural na modernidade tardia e avalia se existe a “crise de identidade”, estão surgindo novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. Afirma que as identidades modernas estão sendo “descentralizadas”.

O conceito de identidade é complexo, pouco desenvolvido nas ciências sociais contemporânea. Para Ciampa (1984) a identidade é vista como totalidade não apenas no sentido de multiplicidade de personagens, mas no que se refere ao conjunto dos elementos biológicos, psicológicos e sociais que a constitui.

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais, etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há como uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado (CIAMPA, 1984, p. 65).

O autor ainda afirma que o nome não é a identidade; enquanto substantivo não revela a identidade, mas apenas parte dela. O substantivo é algo que nomeia o ser, e para isso é necessário uma atividade: o nomear. Logo, a identidade não é substantivo, é verbo; identidade é atividade.

Segundo Lauretti e Barros (2000), o que o indivíduo concretiza, vive, aquilo que tem sido e vivido corresponde à objetividade da identidade. A subjetividade da identidade está no "vir-a-ser" na forma de personagens possíveis, está na plasticidade. O homem pode projetar um "vir-a-ser" baseado nas experiências passadas, se de alguma forma, o sentido dessas pretende preservar, e nesse processo procura criar condições objetivas que garantam a possibilidade de recriar no futuro, essas experiências; caso contrário pode criar novas condições para sua negação, conquistando assim, a superação. A superação pressupõe a concretização, isto é, só se pode superar aquilo que já foi concretizado, externalizado e, como foi dito, isso se dá pela atividade mediante o exercício de reflexão.

As autoras ainda afirmam que, a identidade é também desumanização no sentido da impossibilidade de novas concretizações. O indivíduo desenvolve atividades que o negam como ser humano ou é forçado a repor personagens reproduzindo as condições que o desumaniza.

O homem muitas vezes, não se reconhece no produto de sua atividade, e isto se dá, segundo Marx (1983), pois o homem se relaciona com o produto de seu trabalho como um objeto alienado, *"[...] a apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode"*.

A necessidade de atender à Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 encarregou-se de levar a discussão aos educadores sobre a identidade/atividade docente nas creches e pré-escolas, mediante programas de formação. Pesquisadores como Oliveira (2006) pesquisou em São Paulo como os professores participantes de curso de formação docente estabelecem experiências formativas. O autor da pesquisa concluiu que o conteúdo do curso parecia familiar, o programa e a atividade de fazer um relato sobre ele lhes proporcionaram uma inclusão crítica no saber sistematizado, servindo para que repensasse seu trabalho cotidiano.

Ao longo dos anos o debate sobre formação docente esteve em destaque na educação infantil. Com as últimas mudanças na CF/88, pela emenda constitucional 59, apresentando sobre a obrigatoriedade de oferta na educação básica e com aprovação das diretrizes curriculares nacionais da educação infantil. Em 2010 acompanhamos os dados de uma pesquisa intitulada: "Trabalho docente na educação básica no Brasil" coordenado pela professora Dalila Andrade.

Côco e Ferreira (2011) discutiram sobre a gestão na educação infantil. Destacaram as profundas modificações que alteram sua dinâmica tanto no que diz respeito ao trabalho docente, com o surgimento de categorias de trabalhadores que não integram a mesma carreira docente, quanto à precarização das condições de trabalho, que faz renovar os valores da assistência social em detrimento da ação política-pedagógica. A título de fundamentar a crítica à gestão do trabalho na educação infantil.

A construção do trabalho docente na educação infantil, relaciona-se em particular com a construção teórica sobre criança e infância. A compreensão dessa construção é fundamental para a compreensão não apenas das práticas das educadoras, mas também dos processos identitários por elas vivenciados.

Nessa investigação interessa-nos apurar em que medida o cotidiano da Educação Infantil vem delineando a identidade/atividade das(os) professoras(es) do município de Vitória.

Alguns elementos do cotidiano merecem destaque. Um deles é o debate curricular, uma vez que o currículo na educação infantil a partir do ano de 2009 é amplamente debatido pelo Ministério da Educação e nos

movimentos sociais, aprovando a resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica- CNE/CEB No. 05/2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ao considerar o currículo na educação infantil é importante reafirmar que esse currículo reconhece a criança no centro da aprendizagem, que apresenta a brincadeira e a interação como eixos na educação infantil.

Como a experiência dos professores se constitui na educação infantil. A proposta curricular contribui na formação da identidade/atividade na educação Infantil.

Articulamos identidade/atividade uma vez que a identidade é atividade e partindo dos estudos marxianos, aprofundaremos a concepção de trabalho, a fim de compreender o cotidiano na educação infantil e como essa atividade docente se constitui.

Tomaremos os estudos de Larrosa (2002) para pensar a educação a partir do par experiência e sentido. Para o autor a experiência é o que nos passa, o que acontece, o que nos toca. Afirma que:

Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observa a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo (LARROSA, 2002, p.21)

O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanente em movimento é um ser que trabalha, reafirma Larrosa(2002).

Na educação infantil, muitas experiências são tecidas no cotidiano escolar. Tomaremos o conceito de cotidiano segundo Agnes Heller (1992), em que reconhece que os seres humanos já nascem inseridos em uma cotidianidade e, por viverem em grupos sociais, necessitam, desde seus primeiros anos de vida, aprender os costumes, as regras e as tradições do grupo cultural a que pertencem.

Para Heller (1992) é na vida cotidiana que a vida dos sujeitos se constitui por inteiro, na qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades, seus sentimentos, suas paixões, ideias e ideologias. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação. É quando adquirimos todas as habilidades, conhecimentos, práticas imprescindíveis para vivermos em sociedade.

No cotidiano da Educação Infantil, a relação com os pares, as diferentes atividades, as diferentes linguagens que atravessam esse cotidiano estão sendo tecidas por todos e praticadas por aqueles que estão ali imersos. Somos usuários múltiplos desse cotidiano, reinventando-o de mil maneiras a cada dia.

4-Referencial teórico metodológico

Utilizaremos como metodologia de pesquisa, a pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, a fim de levantar dados sobre a identidade/atividade docente das professoras de educação infantil em Vitória.

Esta escolha traduz o esforço investigativo de capturar as vozes das professoras nas diversas narrativas e práticas que atravessam o cotidiano da educação infantil, e se estas contribuem na formação de sua identidade/atividade docente.

De acordo com Sarmiento (2003, p. 153),

[...] a etnografia visa apreender a vida, tal qual ela é quotidianamente conduzida, simbolizada, interpretada pelos actores sociais nos seus contextos de acção. Ora, a vida é, por definição, plural nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento, expressa não apenas nas palavras mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direcções e sentidos por que se desdobra e percorre.

Acreditamos que a etnografia pode ser apresentada como recurso metodológico para esse tipo de investigação, na qual o pesquisador e o pesquisado necessitam construir vínculos bastante distintos. Ao desenvolver uma pesquisa qualitativa de abordagem do tipo etnográfica, estaremos concordando com Sarmiento (2000, p. 247) que diz “[...] a etnografia impõe uma orientação do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural [...] das dinâmicas da ação que ocorrem nos contextos escolares”.

A abordagem do tipo etnográfica nos permite captar as relações do cotidiano, estabelecer um diálogo entre as teorias revisadas e a prática na realidade percebida. Embora a etnografia seja um instrumento clássico de investigação antropológica, ela vem sendo utilizada nas pesquisas educacionais a fim de descrever e interpretar a realidade cultural. Por isso, afirma André (1995), os educadores, ao adaptarem a etnografia à educação, não fazem pesquisa puramente etnográfica, mas realizam estudos do tipo etnográfico.

No processo investigativo devemos “[...] colocar como elemento fundamental a análise dos discursos, das interlocuções tanto nas entrevistas quanto nas situações de interação” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 55). É no cotidiano da escola que emergem os discursos atravessando as diversas sínteses de nossas experiências culturais e sociais. É um desafio trazer a narrativa e seus elementos da discursividade.

Recorreremos a um Centro Municipal de Educação Infantil de Vitória, como critério de seleção, ter sua construção nos últimos cinco anos.

Observaremos as seguintes categorias: as práticas de formação docente; o debate curricular; a implementação de sistemas de avaliação; o trabalho com as crianças de 0 a 3 anos e a implementação da obrigatoriedade de 4 a 5 anos e 11 meses. Elementos importantes atualmente no cenário da Educação Infantil Brasileira.

Nestes espaços e tempos acompanharemos as professoras e seu cotidiano na educação infantil. Seram feitas observações dos hábitos dos profissionais no seu dia a dia no desempenho de suas funções.

5- Caracterização do estudo

O Centro Municipal Educação Infantil - CMEI campo desta pesquisa situa-se no município de Vitória. Atende neste ano de 2013 um total de 505 alunos. O quadro de colaboradores é composto por 50 profissionais sendo 29 professores, 9 Assistentes de Educação Infantil- AEI, 4 pedagogas, 6 atuando na secretaria, 2 assistentes de serviços operacionais – ASO e 12 estagiários, além de professores de arte e de educação física. Em estrutura física o prédio é construído em 2 pavimentos, com uma área aproximada de 2.888 m², são quatro salas de berçário com banheiros próprios seis salas de educação infantil, lactário, pátio coberto, pátio descoberto, pátio de areia, 2 salas de maternal também com banheiro próprio, refeitório, banheiros

com mobiliários acessíveis as crianças, sala de artes, laboratório de informática, brinquedoteca, sala de dança, sala de vídeo, auditório, cozinha, recepção, secretaria, sala de pedagogas, sala do diretor, sala de planejamento, rampas de acessibilidade.

O município de Vitória, capital do Espírito Santo, é situado no litoral do sudeste brasileiro e banhado pelo Oceano Atlântico. Possui aproximadamente 327.801 habitantes de acordo com o Censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. O município possui uma área territorial de 98.194 km². É dividido geograficamente em uma parte insular, berço da cidade, e uma parte continental, de recente crescimento. Administrativamente, a cidade divide-se em oito Regiões: Região I – Centro, Região II - Santo Antônio, Região III - Bento Ferreira, Região IV - Maruípe, Região V - Praia do Canto, Região VI - Continental, Região VII - São Pedro e Região VIII - Jardim Camburi. A economia de Vitória é voltada para as atividades portuárias, ao comércio ativo, a indústria, a prestação de serviços e também ao turismo de negócios dentre outros serviços. Fundada em 8 de setembro de 1551, a cidade tem hoje 461 anos. O município possui características populacionais exclusivamente urbanas.

6- Algumas reflexões sobre o cotidiano escolar pesquisado

No campo de pesquisa é possível relacionar os fazeres pedagógicos dos profissionais envolvidos no espaço educacional tendo em vista uma reprodução cultural e social de forma abrangente e dominante. Esta observação dialoga com o conceito de Heller para o cotidiano, onde o ambiente social em que o profissional está inserido influencia diretamente em seus costumes, regras e tradições culturais. Ainda nesta linha de raciocínio, os alunos terão seu cotidiano influenciado pelo ambiente propiciado pelos profissionais em suas escolas. De acordo com Heller:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais 'insubstancial' que seja, que vive tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente (1992, p.17).

O tempo e as diversas atribuições agregadas ao profissional aparecem na pesquisa como pontos a serem discutidos, que na execução cotidiana de sua profissão podem refletir na qualidade do trabalho docente das unidades escolares.

Outro ponto pertinente que aparecem nos diálogos com os profissionais é referente à quantidade de recursos humanos, que sendo em quantidade reduzida traz uma sobrecarga para estes e influencia diretamente no trabalho desenvolvido.

De acordo com a resolução número 06/99 da Prefeitura Municipal de Vitória, que fixa as normas para educação infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Vitória, em seu artigo 9º trás as seguintes recomendações em relação à quantidade de alunos por professor:

Art. 9º - Os parâmetros para organização de grupos de alunos decorrerão, inclusive das especificidades da proposta pedagógica, recomendada a seguinte relação professor/criança:

- crianças de 0 a 1 ano – até 9 crianças por professor;

- crianças de 1 a 2 anos – até 12 crianças por professor;
- crianças de 2 a 3 anos – até 15 crianças por professor;
- crianças de 3 a 6 anos – até 25 crianças por professor.

Parágrafo único – As turmas de 0 a 2 anos contarão, ainda, com funcionário auxiliar.

No ano de 2012 foi realizada uma avaliação nos centros de educação infantil da rede municipal de Vitória, denominada Sistema Municipal da Avaliação Pública do Município de Vitória - SAEMV, criado pela Lei Municipal 8.051 de 22 de dezembro de 2010. O objetivo do SAEMV é a melhoria contínua da qualidade do ensino-aprendizagem, bem como dos processos de gestão da educação.

Nesta avaliação a maior parte das escolas de educação infantil pesquisadas no município avaliaram a questão referente a quantidade de profissionais recomendadas pela resolução 06/99 como alerta e cuidado no que diz respeito a qualidade do serviço.

Um ponto que temos observado no ambiente escolar são as situações que exigem dos profissionais a espontaneidade, a urgência em impor ou mediar determinadas situações de conflitos sendo necessárias reações imediatas. Devido a este comportamento o profissional muitas vezes não faz a reflexão necessária para agir frente a determinadas situações. Heller faz uma consideração a respeito desses momentos no cotidiano.

A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade. Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo da verdade material ou formal da cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida na sociedade humana (...). Na cotidianidade podemos efetivamente nos orientar e atuar com ajuda de avaliações probabilísticas, na medida em que, abaixo dessa linha, na esfera da mera possibilidade, ainda não podemos consegui-lo e, por cima da correspondente fronteira superior, na esfera da segurança científica, já não mais o necessitamos (HELLER, 1985, p.32)

Desta maneira, são diversas as situações resultantes da espontaneidade. Não há como ser diferente e as relações não teriam o mesmo significado se não passassem de meras repetições e combinados. O espontâneo é algo vivo e forte, presente na vida e nas práticas dos profissionais da Educação Infantil na contemporaneidade.

Descatamos a presença do espontaneísmo na prática de formação docente dos professores pesquisados. Tomaremos aqui algumas reflexões da perspectiva cognitivista de Jean Piaget. A partir desta perspectiva, reivindica-se uma organização de um ambiente propício para os alunos reconstruírem as verdades, as práticas pedagógicas deveriam ser livres:

A primeira, que aparece particularmente indispensável, consiste na previsão de programas mistos, incluindo horas de ciências, (o que aliás já está em uso), durante as quais, porém, o aluno possa entregar-se a experiências por sua própria conta, e não determinadas em pormenores. A segunda solução (que nos parece dever ser acrescentada a outra) volta a dedicar algumas horas de psicologia (no quadro na “filosofia” ou da futura epistemologia geral) ou experiências de psicologia experimental ou psicolinguística etc, (PIAGET, 1973, p.28)

A proposta de Piaget era bastante nítida, no que se refere a formação ao aluno: deveria se guiar por si mesmo, e os estudos da filosofia deveriam ser substituídos pela psicologia e epistemologia.

A seguir faremos algumas observações sobre a relação entre o impacto da perspectiva cognitivista na educação. Um dos autores que mais debatem sobre a perspectiva Vigotskiana é o professor Newton Duarte. Duarte (2004), ao analisar a obra de Vigotsky, afirma que esta vem ganhando matizes diferentes, de acordo com a necessidade imposta pela sociedade e conforme pesquisas desenvolvidas por estudiosos desta vertente. O autor esclarece que, em alguns estudos, há a intenção de retirar o marxismo de Vigotsky e abolir seus estudos sobre o método que lhe deu sustentação.

A forma como isso tem sido realizado, para Duarte (2004), acontece em três instâncias: primeiro, tentando afastar a teoria de Vigotsky da teoria de Leontiev; em segundo lugar, substituindo o que Vigotsky escreveu pelo que escreveram seus intérpretes ou mesmo apresentando traduções resumidas e censuradas dos textos escritos pelo autor; e, por fim, fazendo uso do ecletismo, representado principalmente pelas aproximações entre a teoria de Piaget e a de Vigotsky.

No trabalho docente na pesquisa em andamento, observamos o ecletismo na aproximação entre a teoria de Piaget e Vigotsky e o impacto da ação teórica nas práticas pedagógicas cotidianas com as crianças.

Concordamos com Facci (2004, p.140) quando afirma que: “O ecletismo também está presente nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria Vigotskyana”. Muitos autores tentam confrontar o pensamento de Vigotsky com o de Piaget e defender a ideia de que exista um antagonismo fundamental entre essas duas teorias, muitas vezes afirmando que ambos os autores partem de uma matriz sociointeracionista.

Duarte (2004) ainda afirma que uma Pedagogia marxista não pode deixar de fazer crítica às Pedagogias não-críticas, de cunho neoliberal, como é o caso da Pedagogia tradicional e da Escola Nova. A teoria de Piaget está totalmente atrelada aos preceitos do escolanovismo, e muitos educadores, ao tentarem fazer a aproximação entre Piaget e Vigotsky, o fazem tomando como ponto de partida o lema “aprender a aprender”.

Facci (2004, p. 140) apresenta:

Essa busca da junção entre a teoria de Piaget e Vigotsky tem conduzido os estudiosos a uma análise da teoria marxista, nesse caso psicologia histórico-cultural, utilizando referenciais que pertencem à pedagogia liberal - a Escola Nova. Não discordo do fato de Piaget ser um clássico na educação e na psicologia, e que, portanto, deve ser exhaustivamente estudado; no entanto, entendo que o 'casamento' entre esses dois autores leva a caminhos que pode cair no esvaziamento, pois ambos não partem da mesma base teórico-metodológica.

Um outro problema destacado é a afirmação de que Piaget e Vigotsky são clássicos interacionistas. Se tomarmos como base as ideias de Piaget, que entende o interacionismo como um modelo biológico de análise das relações entre organismo e meio ambiente, buscando a superação tanto do apriorismo quanto do empirismo, não podemos enquadrar Vigotsky como interacionista.

Piaget naturaliza o social, entende a sociedade utilizando elementos da Biologia, quando analisa seus moluscos e seu hábitat natural. Desse modo, “[...] sendo o modelo interacionista um modelo biologizante, naturalizante, não permite uma abordagem que leve à compreensão do homem como um ser histórico e social” (DUARTE, 2004, p. 179), como é o caso da escola Vigotskiana.

A reflexão levantada por Duarte (2004) demonstra o quanto a descaracterização da teoria e do pensamento de Vigotsky ainda é considerada por alguns estudiosos. Tal descaracterização não tem permitido nenhum avanço na compreensão do processo de ensino-aprendizagem, e ainda tem levado a possibilidade de legitimar políticas educacionais comprometidas com a classe dominante.

Em nossos estudos, encontramos algumas referências de Vigotsky, nos anos 80 e 90, no Brasil, apresentando, em sua tradução, a ausência do caráter político, cultural, histórico de sua obra. Esse atravessamento fragilizou o pensamento desse autor, refletindo nos cursos de formação de educadores e principalmente nos documentos oficiais, tais como, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), idealizando um tipo de criança e infância a ser seguido e “construído” pela escola. Fragilizando assim; proposta curricular, o trabalho docente e as práticas pedagógicas cotidianas. Estas são algumas considerações que já pontuamos na pesquisa em andamento.

7-Referência bibliográfica.

ANDRE, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. São Paulo: Papyrus, 1995.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa, ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas-sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, J.M. O não-lugar dos professores nos entrelugares da formação continuada. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. no.28, p 96-107, jan/abr 2005.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, p.55-87, 1984.

DUARTE, Newton. Vigotsky e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUARTE, Newton. A formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A.N.LEONTIEV. Caderno Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

FACCI, M. G.D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia Vigotskyana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

CÔCO, V; FERREIRA, E. B. Gestão na educação infantil e trabalho docente. Retratos da escola/Esforce. V.5, n.9, jul.-dez 2011, p.357-369.

HALL, S. A identidade cultural na pós-modernidade..ed.11, Rio de Janeiro, DP&A, 2011

HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. 2ª ed. São Paulo, Paz e Terra.1985. 121p.

LAURENTI, C; BARROS, M. N. F. Identidade: questões contextuais e conceituais. Revista de Psicologia Social e Institucional. v.2, n.1, jun 2000.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, p.20-28, jan/abr2002.

- MARX, K. Primeiro Manuscrito: Trabalho Alienado. In: E. Fromm. Concepção marxista do homem. Rio de Janeiro: Zahar. 8 ed, p. 89-102, 1983.
- PIMENTA, Selma G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação: Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, Selma G. Pedagogia, ciência da educação? São Paulo: Cortez, 2001.
- SARTÓRIO, L.A.V. A PONTAMENTOS CRÍTICOS ÀS BASES TEÓRICAS DE JEAN Piaget e a sua concepção de educação. In: Revista eletrônica arma da crítica. Ano2, No. Especial, Dez.2010.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.
- SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: correntes e controvérsias. Sociedade e Cultura 2, Cadernos Noroeste, série sociológica, vol.13. n.2, 2000, p.145-164.
- SILVA, J. P; BARBOSA, S. N. F; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. Perspectiva. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. v. 23, n.1, p. 41-64, jan./jul.2005.
- SOARES, Magda. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. São Paulo:Cortez, 1991.
- PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? Rio de janeiro:Livraria José Olympo editora/Unesco, 1973.

Reflexões sobre as significações da atividade docente para uma professora: possibilidades para a formação docente

Virgínia Campos Machado⁷³⁹, Alessandra de Oliveira Capuchinho Gomes⁷⁴⁰, Cláudia Mileu⁷⁴¹, Flávia Marques⁷⁴², Wanda Maria Junqueira Aguiar⁷⁴³

Essa comunicação tem como objetivo apresentar e discutir os sentidos da atividade docente para uma professora, Marta (nome fictício), dos anos iniciais do ensino fundamental. O referencial teórico-metodológico adotado é a Psicologia Sócio-histórica. Para produção de dados foram realizadas entrevistas e autoconfrontações e as análises e interpretações dos dados se deram por meio da organização de Núcleos de Significação (AGUIAR, OZELLA, 2006). Dentre os principais resultados, que compõem os cinco Núcleos de Significação organizados, destacamos que, corroborando com diversos estudos em educação, encontramos que a escolha pela profissão docente foi calcada principalmente em experiências familiares e nas ideias de vocação e cuidado das crianças. Assim, as falas de Marta sobre seu processo de escolha profissional sugerem uma concepção naturalizante que atravessa a docência, bem como sua visão de aluno e do processo de ensino-aprendizagem. Tal fato merece atenção porque, uma vez mantida tal naturalização, uma consequência possível e nefasta é a legitimação de um esvaziamento em relação à profissionalização e os saberes docentes. Parece haver certa dificuldade da professora Marta em considerar o professor como agente mediador do processo de ensino-aprendizagem. A professora atribui ao professor a tarefa de ensinar e; ao aluno, a de aprender, como fatos relacionados, mas não mutuamente constituídos. A resistência em trabalhar com atividades em grupo, sugerida pela realização muito esporádica dessas, o caráter apenas recreativo atribuído a elas, assim como a afirmação de que “no trabalho em grupo cada um faz um pouco” reforçam a ideia de excessiva centralização do papel do professor, que pode ser corroborada pela evidência de que a colaboração entre alunos não é entendida como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento. A ênfase na formação do Magistério como possibilidade para um “modo de fazer organizado” das atividades em sala de aula revela uma dicotomia entre a realização da tarefa, a prática; e seus porque e para que, que dependem de uma reflexão sobre a ação embasada teoricamente. No entanto, além de destacarmos os aspectos que dizem respeito ao modo como Marta se vê e ao seu aluno, também devemos destacar suas condições de trabalho como elementos que constituem sua atividade docente. Sobre isso a professora afirma que, por atuar em escola da rede particular de ensino, a instabilidade profissional é algo que tenciona sua atividade, que precisa se adequar ao que é proposto pela rede de ensino em que atua para manter-se no emprego. Marta, sendo expressão singular de uma totalidade, nos permite conhecer aspectos que são relevantes também para o coletivo de professores tais como a necessidade de promoção de um entendimento histórico dos processos educativos, da não dicotomização entre teoria e prática e entre o que, para que e porque do seu fazer em sala de aula. Acreditamos que a relevância da pesquisa está em poder permitir compreender quais são as necessidades

⁷³⁹ vickynut@hotmail.com, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁷⁴⁰ alessandracapuchinho@yahoo.com.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /Centro Universitário Adventista de São Paulo

⁷⁴¹ cmileo@uol.com.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁷⁴² flaviamarques@uol.com.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁷⁴³ iajunqueira@uol.com.br, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

concretas vivenciadas por professores, orientando a produção de um conhecimento que possa subsidiar propostas e políticas de formação docente.

Palavras-chave: sentidos, Psicologia Sócio-Histórica, formação de professores

Introdução

O trabalho em foco tem como objetivo apresentar e discutir os sentidos da atividade docente para uma professora, Marta (nome fictício), dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa a qual nos referimos foi desenvolvida pelo grupo de pesquisa “Atividade e Subjetividade”, pertencente ao Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e liderado pela Profa. Dra. Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

A pesquisa “Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da formação do professor” foi desenvolvida no âmbito do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), contando com a participação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). As atividades de pesquisa realizadas tiveram por objetivo estudar os aspectos subjetivos que constituem a atividade docente, buscando promover, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo e do coletivo profissional mais amplo a que pertence, ampliando a compreensão da atividade docente, considerada aqui, numa perspectiva mais totalizante – como o real da atividade (CLOT, 2006).

Os resultados abordados nessa apresentação se referem à parte da pesquisa que foi desenvolvida em uma escola particular, da região central de São Paulo. A professora que participou como sujeito da pesquisa recebeu o nome fictício de Marta, tem mais de 20 anos de experiência atuando na área da educação, acumulando uma vasta experiência por ter atuado em diferentes funções – docência, supervisão, coordenação pedagógica; em diferentes graus – ensino fundamental e médio; e diferentes modalidades administrativas – ensino fundamental e particular, ainda que seu maior tempo de atuação seja na escola particular.

Referencial teórico-metodológico

As pesquisas realizadas por nosso grupo são ancoradas nos pressupostos teóricos do materialismo histórico e dialético e da Psicologia Sócio-Histórica, e incorporam contribuições teóricas de Yves Clot, especialmente no que diz respeito aos procedimentos de produção de dados (2006, 2010).

Esse referencial teórico nos oferece uma concepção de homem como constituído historicamente, nas e pelas relações que estabelece com o mundo social, (VYGOTSKY, 2001). Tal visão busca romper com uma concepção ideologizada de “natureza humana” que acaba por encobrir as determinações sociais que são constitutivas do sujeito.

Ao afirmarmos que o homem se constitui na relação com o social, não devemos considerar que tal relação seja de identidade. Sujeito e sociedade mantêm uma relação de mediação em que se constituem

mutuamente, em que um não é sem o outro, sem que com isto entendamos que o sujeito seja simples reflexo desse social. A dialeticidade e a materialidade contidas nessa concepção teórica e metodológica, nos indicam uma relação em que o sujeito contém o social dialeticamente transformado pela sua dimensão subjetiva, que só pode ser compreendida como historicamente constituída. Para que seja possível apreender as múltiplas determinações que medeiam a relação do sujeito e a sociedade, é preciso romper com visões naturalizantes ou dicotômicas da realidade, conservando suas contradições e movimentos em, seu processo dialético.

Nesse sentido, cabe ao pesquisador não se restringir à descrição do fenômeno, devendo **buscar sua explicação**, as suas relações dinâmico-causais, a gênese, ou seja, ultrapassar sua aparência e ir em busca da essência do fenômeno em foco. Para tanto, o objeto deve ser estudado em seu processo histórico de desenvolvimento, ou seja, os **fenômenos não devem ser analisados como produtos**, mas em seu processo de constituição. Mesmo quando a aparência do fenômeno não mais revela sua essência, como quando ocorre o **comportamento fossilizado**, é preciso um esforço do pesquisador para alterar o caráter de tal comportamento, fazendo-o retornar aos seus estágios iniciais (VYGOTSKY, 1998, p. 85).

Nessa busca pela apreensão do sujeito concreto, consideramos os sentidos e significados – expressos por meio da linguagem, como centrais. Além disso, nos pautamos nas demais categorias que compõem o referencial citado, tais como: dialética, mediação, historicidade, atividade, pensamento e linguagem, subjetividade. Tais categorias servem de base para a formulação das interpretações sobre os sentidos e significados da atividade docente nessa pesquisa.

Instrumentos de produção e análise de dados

Para a produção de informações, recorreremos a procedimentos que oportunizaram a emergência da fala com significado. Nessa direção, nosso grupo realiza entrevistas de história de vida (focalizando aspectos relacionados à escolha pela docência e processo de formação), entrevistas focalizadas na atividade docente e sessões de autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontações cruzadas (ACC), procedimentos propostos por Yves Clot.

As ACS e as ACC são uma proposta que tem como objetivo “transformar o vivido em possibilidade de vivência”. Segundo Clot (2006, p. 136) “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”.

A ACS consiste em apresentar os dados videogravados ao sujeito, na presença do pesquisador, e solicitar a ele que a descreva, comente, faça questionamentos sobre sua atividade. Na ACC, por sua vez, tal análise se dá na presença do sujeito de pesquisa, o sujeito pesquisado e um par, alguém que compartilhe a mesma atividade de trabalho que ele. A realização de sessões de autoconfrontação possibilitam que as atividades filmadas sejam refletidas e discutidas e o sujeito pesquisado é seu personagem central.

Para interpretação e análise dos dados utilizamos a proposta de Núcleos de Significação (AGUIAR e OZELLA, 2006) que pode ser explicada, de forma simplificada, como dividida em três etapas. Primeiramente foram realizadas leituras flutuantes, a fim de nos familiarizarmos e nos apropriarmos das informações expressas pelo sujeito. Dessas leituras destacamos os conteúdos recorrentes e/ou com ênfase

emocional e organizamos os pré-indicadores. Na segunda etapa aglutinamos os pré-indicadores levantados em indicadores, por manterem entre si alguma semelhança ou complementaridade. Por último, a partir da organização resultante dos indicadores e seus conteúdos que contém alguma semelhança, complementariedade, ou contradição, iniciamos a nomeação e organização dos núcleos de significação num movimento que articula elementos que nesta nova condição (de articulados) revelam com mais propriedade o sujeito, expressam aspectos dos sujeitos até então não revelados pelo empírico, pela pseudoconcreticidade. Este novo momento analítico e interpretativo só pode ocorrer se o referido movimento de articulação se der à luz das múltiplas determinações constitutivas da realidade social, histórica e, no caso de nossa pesquisa não podemos esquecer as determinações institucionais e políticas, focando mais especificamente aquelas referentes às políticas públicas voltadas para a educação.

Análise e interpretação: as significações da atividade docente para Marta

O esforço nessa apresentação será o de apresentar o que foi elaborado como interpretação internúcleos a partir dos dados de pesquisa referentes à professora Marta, articulando as interpretações dos seis Núcleos de Significação: (1) *“A gente quer tanto que a coisa saia perfeita... que a gente acaba falando demais”* – a centralização do papel do professor; 2) Organizar para educar; 3) *“Num trabalho em grupo todo mundo faz um pouco”*; 4) Atividade docente pautada no livro didático; 5) Autoconfrontações - entre constatações e reelaborações da atividade vivida e 6) Ensino público x ensino privado: a instabilidade profissional). Desta forma buscamos construir sínteses cada vez mais profundas, que articulem os conteúdos explorados nesses núcleos resultantes das entrevistas e nos cinco das autoconfrontações, permitindo a melhor compreensão dos sentidos e significados que a professora atribui à atividade.

Primeiramente, apontamos os aspectos relacionados à própria escolha da profissão. Nas entrevistas, ao relatar sobre as experiências da infância, Marta acredita que sua constituição de professora iniciou-se já naquele período. Ela encontrou na família seus primeiros modelos de professores: a mãe foi professora por algum tempo, a tia era professora na escola em que Marta estudava e o avô, a despeito de não atuar na educação formal (pois atuava como professor de defesa pessoal), era também visto como um modelo de professor. Entretanto, a professora justifica sua escolha pela docência não só pelas suas experiências familiares. Observamos, também, que na sua fala, o “gostar”, “querer”, “cuidar” e “tomar conta” das crianças aparecem como atributos da profissão e que ela possui desde a infância.

Desta forma, Marta vai justificando uma “vocação” para a docência, numa visão “naturalizante” dos fenômenos sociais e humanos, visão essa que desconsidera a historicidade do humano e as formas socialmente construídas para satisfazer suas necessidades. Isto é, Marta parece acreditar que o homem nasce com um “dom” e cabe a ela, apenas desenvolvê-lo, revelando, dessa forma, uma ideia de vocação como algo intrínseco ao sujeito, inato, datado, dado. Portanto, preestabelecido desde sempre.

Como aponta Bock (2001), visto como Marta o define, o fenômeno psicológico parece que existe no homem previamente, como estrutura, processo e expressão, independente de suas vivências, do modo de pensar e agir da cultura da qual ele faz parte e, assim, existe porque enquanto humanos, ele pertence à natureza, o que torna o processo psicológico naturalizado.

Concordando com a autora supracitada e ancorados, como já dito, numa perspectiva sócio-histórica, cabe ressaltar que este conceito de “vocação” não leva em consideração a construção histórica do sujeito e da

realidade que está implicada nesse processo (BOCK, 2001). E mais, na perspectiva crítica de Bock (op cit) essa visão leva a justificar desigualdades, sejam sociais, sejam de aprendizagem por meio das diferenças individuais. Tal característica aponta um pensamento que não entende que este humano se constitui de maneira dialeticamente determinada ao longo da História, já que o ser humano constrói a sua própria história assim como ele é por ela construído.

Esta forma de pensar o humano, a-histórica e linear, acarreta uma série de desdobramentos na prática pedagógica da professora e pode comprometer a atividade docente em várias direções: repercute na visão de aluno, na compreensão acerca das diferenças entre eles e, finalmente, na própria visão de ensino-aprendizagem. Traz em seu bojo, também, uma visão romântica “de sacerdócio” e de profissão notadamente feminina, o que acaba reforçando marcas que se apresentam como “históricas” da profissão e, ao mesmo tempo, acarretam e “legitimam” um esvaziamento em relação à sua profissionalização e dos seus saberes docentes.

Nesse sentido, a busca por formação ao longo da vida profissional é de menor importância, pois cabe ao profissional apenas desenvolver um dom. No caso específico de Marta, este pensamento pode desresponsabilizá-la de buscar formação ao longo de sua carreira, questão importante que ela apontou ao longo da pesquisa.

E essa desresponsabilização se baseia em conhecimentos do senso comum, do dia a dia e que levam à mesmice da profissão docente, ou seja, do que não se muda, não se modifica, não se transforma, do que permanece inalterado, o que vem referendar seu modo de atuação com os alunos no sentido de uniformizá-los, ao mesmo tempo em que uniformiza sua maneira de atuar.

As práticas sociais dos indivíduos, suas atividades de trabalho, expressam o que elas são e ainda o que pretendem ser, pois, por meio do contato de si com o mundo (com os outros, com seu contexto, com os saberes), o indivíduo se constrói e se reconstrói em um processo dinâmico. No caso de Marta, o que podemos apreender pelas informações obtidas é que ela se aprisiona na mesmice da profissão como algo naturalmente construída (a tese) e com isso, seu contato com a antítese é menor, não acarretando aparentemente rupturas, transformações, novas sínteses que possibilitariam seu desenvolvimento.

Pensando em políticas de formação, é necessário discutir os contextos mais frequentes. É nesse sentido que, ao retomar o processo de formação inicial de Marta, podemos apreender que a professora enfatiza o curso do Magistério como aquele que até hoje dá suporte para o seu fazer docente. Para ela, sua formação e experiência no Magistério se sobrepõem à sua formação em Pedagogia. Nas críticas que tece ao curso superior, Marta o limita à função de complemento e destaca que, por ser prioritariamente voltado à teoria, não forma o professor para a prática em sala de aula. Nas falas de Marta, a ênfase dada ao Magistério focaliza um saber fazer que orienta e facilita a prática.

Essas falas da professora revelam uma compreensão dicotomizada de teoria e prática em que um aspecto aparece como descolado do outro. Esse fenômeno sugere que ela tem uma visão de teoria como algo abstrato e formal, retórico e, portanto, não identifica o impacto da teoria na prática. Nossa tese é que esse pensamento emerge e se desenvolve, provavelmente, porque se por um lado ela teve um curso que parece ter sido incapaz de articular e mediar a relação teórico-prática, por outro, é interessante notar que não encontramos, no percurso de sua atividade profissional, momentos de formação contínua que pudessem romper com esta dicotomia.

Nessa direção, parece que os processos de formação continuada de que Marta tem participado não têm auxiliado muito para que a professora reflita criticamente sobre sua atividade. Essa questão apresentada, tanto da formação inicial, como da formação contínua, também aponta para um tema fundamental e é comum a outros coletivos profissionais.

No caso de Marta, observamos que a rede educativa em que ela atua oferece cursos de formação para os professores. No entanto, eles parecem estar mais direcionados a promover a capacitação do professor a fim de que ele saiba utilizar o material apostilado adotado pela rede de ensino da forma considerada correta. Assim, o objetivo de promoção da reflexão sobre a atividade docente dá lugar ao de adequação à “filosofia de ensino” e de reprodução da proposta da rede.

Nossa compreensão é de que a maioria dos espaços de formação ainda não são organizados de forma a promover uma reflexão que permita ao indivíduo articular sua prática ao conhecimento científico produzido e teorizar sobre seu fazer. Sem isso, ele se limita às experiências cotidianas, vicárias, constituídas ao longo de sua vida, em busca de algo que dê suporte para a sua ação. Como discute Magalhães (2010), citando Newman e Holzman (2002, p. 46), é fundamental instituir “*espaços de formação que se configurem como atividade prático-crítica*”. Na mesma direção, Sánchez Vázquez (2007, p. 28) relembra que a categoria práxis designa para Marx “*atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado seja concebida com o caráter utilitário(...) como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação*”. Para Sánchez Vázquez (op. cit., p. 119): “*Marx já concebe a práxis como uma atividade humana real, efetiva e transformadora. (...) Vê a práxis na relação indissolúvel com a teoria (...).*”

A necessidade de maior articulação entre teoria e prática e, principalmente, da constituição de profissionais críticos na Pedagogia se evidencia quando percebemos que as falas de Marta encontram ecos nas falas de professores que vêm sendo formados recentemente.

Nesse sentido, pontuamos a responsabilidade dos professores do Ensino Superior e dos demais espaços de formação que, ao receberem alunos com a concepção distorcida de que para ser pedagogo o fundamental é “gostar” de criança, trabalhem os conceitos do senso comum de modo que sejam superados a partir da reflexão e apropriação dos conhecimentos científicos e valorizem os saberes que sustentam a profissão docente.

As questões apresentadas por Marta fazem parte de um dos problemas que permeiam o campo das licenciaturas, isto é, como capacitar o professor para que esse consiga articular o saber, o saber fazer e o ser, dialeticamente, sem hierarquizar um ou outro. (FREIRE, 1995; ZABALA, 1996).

A aproximação das zonas de sentido nas falas de Marta revelam a professora como um sujeito formado pela cotidianidade que se impõe ao dia a dia, dificultando ações mais reflexivas, um conhecimento emancipador que possibilite que ela se conheça de outra maneira e se modifique nesse ato (EAGLETON,1999). Mas como definir quais são as características e implicações dos pensamentos, sentimentos e ações dos indivíduos no seu cotidiano?

Segundo as considerações de Rossler (2004), discutindo Heller, a vida cotidiana do homem é imanente a sua existência, nela são processadas todos seus sentidos, sentimentos, paixões, ideologias, crenças e valores. Ela é caracterizada também pelo *economicismo* (rapidez, segurança e agilidade) *pragmatismo* (livre de teorizações) *ultrageneralização* (sem reflexões sucintas em cada ação singular) *analogia* (as pessoas são definidas em um padrão já conhecido pelo indivíduo), *precedentes* (adoção de certas maneiras e

atitudes devido às referências prévias já experimentadas) *imitação* (meio de aprendizagem e de apropriação de ações socialmente aceitos).

Ainda segundo Rossler (2004), ao analisar a estrutura da vida cotidiana definidas por Heller (1989 -1994) a *espontaneidade* (o pensar e agir sem uma reflexão crítica e consciente) é uma das suas características, uma vez que nas interações sociais nossos comportamentos se constituem sem uma interlocução consciente a todo tempo. Entre o agir e as consequências de nossas ações, a *probabilidade ou possibilidade* entram em vigor. Seria impossível vivermos a todo tempo estabelecendo cientificamente todas as consequências de nossas atitudes, assim, nossas ações são preestabelecidas de possibilidades ou probabilidades.

Patto (1993) ao citar Heller (1972-1975-1982) aponta que nas relações de trabalho o homem se configura tanto como produtor da história ou como mero motor operado pelas contradições inerentes do modelo capitalista de produção. No segundo caso o processo histórico é determinado como objetivo não mantendo nenhuma relação com a subjetividade do sujeito, ou seja, é regido pelas leis do desenvolvimento econômico.

Uma vez sendo anulado do processo histórico esse homem nem sempre pode ser visto como sujeito da história, sem margem de movimento a alienação explicitará sua vida cotidiana. Mas, quais implicações possuem as colocações de Heller citadas tanto por Patto (1993) quanto por Rossler (2004) ao considerarmos a atividade de Marta em seu trabalho na escola?

A autora destaca que quando o indivíduo não consegue romper com formações psíquicas engessadas em situações que o cotidiano precisa ser superado, ele se encontra diante de um fenômeno chamado *alienação*. Se a hipertrofia mantiver total primazia na existência do sujeito, o homem tende a se configurar como mero reproduzidor de ações cristalizadas, rígidas de pensar, sentir e agir. Segundo Heller *apud* Rossler (2004, p. 7) estamos falando de um “*sujeito regido pelo psiquismo cotidiano alienado*”.

Assim, na tentativa de compreender as especificidades da vida cotidiana e das contradições que constituíram Marta ao longo de sua trajetória profissional conseguimos nos aproximar da tessitura que determinaram sua forma de ser e agir. Em nossas considerações percebemos que Marta muito pouco se configura como produtora da história na escola, por isso muitas de suas práticas revelam-se sem questionamento e transformação já que, o modelo rígido estrutural da instituição em que atua, juntamente com seu material didático imposto, são determinações que produzem uma atividade alienada na qual prepondera à mesmice e a ausência de uma fazer docente reflexivo.

Assim, por meio das contribuições dessa autora, compreendermos com maior clareza as ações de Marta. Podemos aferir que sua docência mantém-se sempre no nível periférico, não há momentos de suspensão ou de práxis, ao contrário, sua atividade é regida pelo empobrecimento e esvaziamento de teorização.

Marta realiza sua atividade sem conhecer muito bem sua gênese e processo, por isto focaliza sua docência na praticidade. Para ela, não há necessidade de questionar as estratégias de ensino que lhe são impostas, não é necessário inferir novas formas de atuação e de pensar, pensamento que deveria incorrer sobre o aluno que aprende e como este aprende, sua didática, suas estratégias, seus conteúdos e se esses, de fato, irão alcançar os alunos.

A não reflexão sobre o questionamento daquilo que é a essência do seu fazer acaba por contribuir para explicações superficiais de aluno e do processo de ensino-aprendizagem, explicações essas que não se descolam do senso comum e, portanto, não colaboram para uma reflexão que possa orientar a prática.

Porém, como já apontamos, instaurar, nos coletivos profissionais, espaços sistemáticos de reflexão constitui uma possibilidade de superação da cotidianidade, de conceitos equivocados que comprometem o desenvolvimento de um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que também é complementar ao discutido acima e fundamental para pensarmos políticas de formação diz respeito à supervalorização de aspectos acessórios na organização do ensino-aprendizagem, que embora importantes, não se constituem como sua essência.

Nessa direção, apontamos as contribuições do Núcleo **“A organização da sala de aula: Organizar para educar”**. As interpretações do núcleo citado sugerem que a organização tem para Marta uma importância superdimensionada, que parece se configurar como o motivo para as ações que ela desenvolve na sua prática docente.

A ênfase no aspecto organização também aparece quando interpretamos as falas constitutivas do Núcleo **“Num trabalho em grupo todo mundo faz um pouco”**, em que manter a organização da sala de aula e a produtividade dos grupos sustentam os argumentos da professora Marta para justificar o direcionamento da formação dos mesmos. A organização emerge como critério importante para suas ações e para as avaliações que faz de sua própria prática.

Observamos, então, um fenômeno curioso que aparece nas falas de Marta e que, do mesmo modo, ecoam vozes de outros professores também: toda vez que a reflexão sobre o ato educativo se despe de conteúdos que lhe são próprios, como a discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem, à didática pertinente a conteúdos específicos, as concepções de desenvolvimento, por exemplo, surge, em seu lugar, uma supervalorização dos aspectos organizacionais, como se esses, pudessem de alguma forma “suprir” conceitos essenciais que constituem o fazer docente, que infelizmente são precariamente discutidos e apropriados pelos profissionais. Em outras palavras, esvaziada a reflexão, emerge um recrudescimento da descrição e ênfase nos aspectos organizacionais do processo.

Consideramos que as interpretações desses dois núcleos acima citados revelam como a organização, característica mais ligada ao **como** fazer, **à forma** de realizar a atividade passa a ser considerado o aspecto central da mesma.

Completando este entendimento, as interpretações dos núcleos apontados revelam que, apesar de Marta se mostrar uma professora comprometida com o ensino dos alunos, apresenta uma visão deles que os reduz a espectadores, que estão sempre submetidos a uma relação de dependência diante da professora.

E, dentro dessas considerações, podemos aqui assinalar a concepção que Marta nos apresenta sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre seu fazer docente. O modo como Marta atua nos direciona para uma relação professor-aluno verticalizada, em que ela não parece perceber-se como a mediadora do processo de aprendizagem, mas sim como a detentora dos conhecimentos que a criança deve adquirir. O que nos leva a inferir que a professora tem uma concepção bancária de ensino, em que o professor deposita o conhecimento pronto e acabado por meio de modelos e padrões no aluno (FREIRE, 2000). Com essa visão, Marta parece buscar a uniformidade nas formas de agir, pensar e aprender dos alunos. Sua fala

aponta para um excessivo diretivismo no jeito de ensinar, o que acaba por revelar sua forma de conceber a aprendizagem.

Assim, apreendemos que a estruturação de seu trabalho docente, ao se direcionar para as formas organizativas de ensino e conceber um processo de ensino-aprendizagem calcado no prescritivo, diretivo e não no processo, nos remete a concepção tradicional de ensino. Segundo Libâneo (1990: 64):

[...] Pedagogia Tradicional, a atividade de ensinar é centrada no professor que expõe e interpreta a matéria [...], o meio principal é a palavra, a exposição oral. [...] O aluno é um receptor da matéria e sua tarefa é decorá-la. Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal, desvinculado de sua realidade concreta. O professor tende a encaixar os alunos num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. [...] O método é dado pela lógica e sequência da matéria, é o meio utilizado pelo professor para comunicar a matéria e não dos alunos para apreendê-la

(grifo do autor).

Essa postura parece estar relacionada ainda à ideia de que para ensinar é preciso oferecer um modelo que deverá ser copiado pelo aluno e justifica o papel centralizador do processo de ensino-aprendizagem assumido por Marta. Esta visão sobre o processo também se projeta na relação que Marta desenvolve com os livros que são adotados pela rede educativa em que trabalha. Nota-se que ela os utiliza quase como uma mera aplicadora de suas propostas, não vislumbrando possibilidades de agir fora do *script* que lhe é prescrito. Como já apontado e discutido no **Núcleo de Significação “Atividade docente pautada no livro didático”**, o material pedagógico adotado pela rede acaba por prescrever e tutelar as ações da professora Marta em sala de aula. Isso se dá, pois percebemos que apesar de constatar algumas deficiências, a professora não consegue organizar momentos para desenvolver uma reflexão sistemática sobre o material, seus pressupostos e posicionamento teórico que possibilite uma tomada de decisão consciente sobre suas escolhas e que permitam ajustes e aporte de outras bibliografias.

Marta parece ter pouco ou nenhum poder de discutir sobre conteúdo curricular proposto e, com isso, se submete ao livro quando o esperado era que ela se apropriasse dele e imprimisse sua intencionalidade na forma como o utiliza.

Pelo menos dois fatores parecem ser determinantes para essa ausência de “poder” de discutir a proposta do livro didático. Primeiramente, queremos reforçar, a pouca possibilidade de reflexão crítica de Marta, já apontada anteriormente, sobre o que compõe sua atividade docente. Acreditamos que se ela pudesse refletir sobre esse material, chegaria à compreensão de que ele deveria ser usado como uma proposta passível de ser modificada e cujo uso deveria ser determinado pela professora, de acordo com o que ela considerasse importante para auxiliar no ensino-aprendizagem do conteúdo.

O outro é a condição de trabalho vivenciada pela professora. Marta demonstra uma preocupação em relação à falta de estabilidade profissional na escola particular, enfatiza o funcionamento da escola como uma empresa em que características de mercado, como a concorrência entre os funcionários e imposição de decisões “de cima para baixo” se fazem presentes. Não discutir a proposta da rede da escola, nesses termos, pode na verdade estar relacionado ao medo de ter seu emprego ameaçado.

Tais reflexões fortalecem nossa posição da importância de discutir a formação de professores, que se mostra importante como possibilidade de capacitar o professor a refletir sobre sua prática, entendendo os

complexos aspectos nos quais ele deveria sustentar sua atividade, uma vez que educar está além de organizar uma rotina pré-estabelecida em sala de aula.

Considerações finais

Essa pesquisa teve como objetivo apreender os sentidos e significados que a professora Marta atribui à sua atividade, bem como a profissão docente de modo geral. Assim, percorremos o texto oriundo das entrevistas e das autoconfrontações em busca de desvendar aquilo que fosse único e singular da professora, mas que, ao ser apreendido como parte dialeticamente determinada pela totalidade e, analisada à luz das mediações constitutivas, nos permitisse construir uma discussão que, ao articular teoria e prática, pudesse ser alçada a constructo teórico explicativo, sendo possível, deste modo e com esta natureza, ser expandido para outras reflexões, em especial aquelas voltadas para a atividade docente.

Para finalizamos essa apresentação, podemos afirmar ao recompor a história dessa professora, acreditamos poder contribuir para ampliar o debate sobre as formas de sentir, pensar e agir de Marta na sua atividade que apontam para a formação de todo um coletivo dessa categoria profissional. Elencamos alguns elementos que consideramos importantes, que estão articulados nas falas de Marta, para compreendermos este cenário, assim como a visão que essa professora tem de educação, de escola, de professor, de projeto educacional ou de sua ausência.

As interpretações feitas nessa pesquisa revelam uma professora que parece ter dificuldades em articular, na sua atividade, a teoria e a prática, analisar criticamente seu fazer e assim, suplantar a rotina, o automatismo e a não-reflexão do cotidiano. Assim, para superação de tais condições, faz-se importante a criação de espaços de formação que articulem teoria e prática, seja na formação inicial, seja na formação continuada ou em espaços de trabalho coletivo.

Nessa direção, percebemos também a importância da construção de um Projeto Educacional em cada unidade escolar que não esteja alheio à realidade social de seu tempo, nem tampouco afastado das ideias e concepções dos educadores e educandos. A tessitura desse projeto deve compreender como significado social e compartilhado o ideal de sociedade que se pretende construir ao mesmo tempo em que deixa espaço para os projetos pessoais e para os aspectos subjetivos que os compõem.

Referências Bibliográficas

AGUIAR, Wanda M. J.; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. São Paulo: Psicologia: ciência e profissão, pp. 222-245, n.2, ano 26, 2006.

BOCK, Ana Mercês Bahia, FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias – uma introdução ao estudo da Psicologia. Edição reformulada e ampliada 1999, 3ª tiragem — 2001. São Paulo: Saraiva.

CLOT, Yves. A função psicológica do Trabalho. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Trabalho e Poder de Agir. São Paulo: Editora Fabrefactor, 2010.

EAGLETON, Terry. Marx e a Liberdade. São Paulo. UNESP, 1999.

- FREIRE, Paulo. Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros inscritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1990.
- MAGALHAES, M. C. C. ; FIDALGO, S. S. . Critical collaborative research: focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v. 10, p. 773-797, 2010.
- PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a Pesquisa em Educação. São Paulo: Perspectivas, 1993.
- ROSSLER, J. H. A Educação como aliada na luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In: Duarte, N. (ORG.) Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 75-98.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis. 1ª. ed., Buenos Aires, CLACSO / São Paulo, Expressão Popular, 2007.
- VIGOTSKI, Lev S. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ZABALA, Antoni (org). Como Trabalhar os Conteúdos Procedimentais em Aula. São Paulo: Artmed, 1996.

Coordenação pedagógica: um espaço de formação de docentes?

Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Simone do Nascimento Nogueira⁷⁴⁴

Resumo

Este trabalho tematiza a formação docente em serviço no contexto das escolas públicas do estado de São Paulo/Brasil e objetiva investigar as circunstâncias/condições que os coordenadores pedagógicos enfrentam ao assumirem a formação docente na escola. A questão problema que norteia a pesquisa é: quais possibilidades/dificuldades os coordenadores pedagógicos da rede pública, enfrentam para realizar a formação docente em serviço? Para investigar a indagação, adotamos a pesquisa de cunho qualitativo que nos permitiu validar os dados coletados e assim, estabelecer relação dos mesmos com pesquisas anteriores (Franco, 2009, 2010) e com investigações realizadas no observatório da prática docente (Franco, 2011, 2012). Com aporte em Bruno/Cristov, Contreras, Franco, Gamboa, Imbernón, Placco e Almeida, discutimos a formação inicial, continuada e em serviço de professores, bem como as tensões e contradições presentes na atuação do coordenador no locus escola. Participam da investigação 22 coordenadores pedagógicos, de uma rede municipal de ensino do litoral paulista, concursados, que atuam em diferentes níveis de ensino e com experiência no cargo que varia de 06 meses a 17 anos. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa-ação colaborativa, fundamentada em Pimenta (2005); Franco (2005), Ghedin/Franco (2007), que se deu por meio de três encontros participativos, questionários exploratórios e duas entrevistas, além de observações participantes no cotidiano da escola. Focamos compreender os sentidos que o coordenador atribui ao papel de formador de docentes nas condições institucionais dadas, identificando as dificuldades sentidas e as estratégias utilizadas para exercer a tarefa de coordenar e formar o docente. As interpretações revelaram que os coordenadores atuam em um contexto conturbado, desempenham papéis diversos e abarcam atribuições que nem sempre lhes competem. Apresentam traços de uma difusa identidade em seu papel profissional, manifestam o sentimento de solidão profissional e independentemente do contexto escolar em que se encontram, atribuem valor e significado à formação docente, mas não a veem como prioridade do seu fazer. Identificamos que a representação técnica e burocrática da Pedagogia, nas políticas públicas, acarreta fragmentação na constituição identitária do profissional o que enfraquece/dificulta a construção de um espaço coletivo fundamental para a formação docente no contexto escolar.

Palavras chave: coordenação pedagógica, constituição identitária, formação docente.

Introdução

A pesquisa da qual tratamos no presente trabalho se iniciou em setembro de 2011 e tematiza a formação docente em serviço no contexto da escola pública. Considerando as especificidades desta temática, o recorte foca: as tensões e contradições enfrentadas pelo coordenador pedagógico como formador de professores.

⁷⁴⁴ Universidade Católica de Santos- UNISANTOS

A concepção de que ao papel do coordenador pedagógico, no espaço escolar, está atrelada a obrigação de fomentar a formação de professores, conforme Bruno e Christov (2001), aponta para a realidade deste profissional que forma e, simultaneamente, forma-se, seja em horário previamente estabelecido em reuniões de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), seja em acompanhamento da atividade docente individualmente, ou nos demais espaços destinados para este fim. A ação de formar e ser formado coexiste com as demais atribuições que lhe são conferidas, e acontece em meio a outras demandas surgidas no cotidiano escolar.

Concordo com Placco e Almeida (2003, p.47) quando dizem que “o cotidiano deste profissional é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética”.

Com o objetivo de investigar o tema colocado, investigando as condições e situações com as quais o coordenador pedagógico se vê envolvido para realizar a formação docente, aproximo-me da pesquisa de cunho qualitativo. Conforme os autores pesquisados, a abordagem qualitativa possibilitou organizar reflexões e pressupor indagações específicas a respeito do fazer do coordenador pedagógico. Portanto, sob essa perspectiva, foi possível delimitar a seguinte questão-problema: quais dificuldades os coordenadores pedagógicos enfrentam para realizar a formação docente na escola? Em decorrência: existem aspectos que, do ponto de vista do coordenador pedagógico, podem facilitar a sua atuação como formador? Em quais situações o coordenador pedagógico se vê como um profissional que detém autonomia para atuar junto aos docentes?

A problemática levantada conduz à subjetividade dos sujeitos. Subjetividade esta que, de acordo com Ghedin e Franco (2011), encontra-se envolvida na objetividade do objeto e assim possibilita a conceituação dessa realidade:

O exercício da dialética como princípio epistemológico, subsidiará as interpretações de tais subjetividades, pois privilegia a realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade e a ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias. (GHEDIN e FRANCO, 2011, p.118).

Para pesquisar a formação docente, debruçando o olhar sob a atuação do coordenador pedagógico e suas inquietações, elegi uma rede municipal de educação, em um município do litoral paulista, que atribui ao coordenador pedagógico o papel de formador de professores.

A pesquisa encontra-se em andamento e participam da fase diagnóstica 15 (quinze) coordenadores pedagógicos que atuam em unidades escolares que atendem diferentes níveis de escolaridade, conforme prevê a organização da educação nacional; por se tratar de uma rede municipal. Rede essa que atende desde a educação infantil até o ensino fundamental I e II (1º ao 9º ano).

Apresentam tempo de experiência no cargo de coordenador pedagógico variando de 03 (três) a 17 (dezessete) anos, nesta e em outras redes; com formação acadêmica inicial em diferentes áreas, como ciências humanas, físicas ou biológicas, formação complementar em Pedagogia e pós graduação em áreas afins.

Neste contexto me incluo, pois sou coordenadora pedagógica da rede de ensino, cenário da pesquisa, experienciando, à medida que o trabalho se desenvolve, os desafios de investigar objeto e sujeitos com os quais me interrelaciono.

Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada é qualitativa, pois concebe o processo de investigação organizado cientificamente, acontecendo em um movimento reflexivo, que parte do sujeito ao empírico, e deste ao concreto, até a organização de novos conhecimentos que permitam nova leitura/compreensão/interpretação do empírico inicial (FRANCO, 2003). E é dessa forma que a pesquisa aqui apresentada vai se concretizando.

Para compreender as inquietações apontadas pelos sujeitos da pesquisa, surgidas após a primeira coleta de dados, realizada com a aplicação de um questionário com 03 (três) questões estruturadas, e 04 (quatro) semiestruturadas, a metodologia qualitativa sustentou, com suas características, as interpretações iniciais.

As marcas da pesquisa qualitativa apresentadas por Gonzaga (2006, p.72), contribuíram para embasar e nortear o caminho escolhido para a investigação.

A pesquisa qualitativa é indutiva. Nos estudos qualitativos os pesquisadores seguem um desenho de investigação flexível. Começam seus estudos com questionamentos só vagamente formulados (...). Na pesquisa qualitativa, o pesquisador vê o cenário e as pessoas a partir de uma perspectiva holística; as pessoas, os palcos ou os grupos não são reduzidos a variáveis, senão considerados como um todo. O pesquisador qualitativo estuda as pessoas no contexto de seu passado e das situações nas quais se acham. (TAYLOR e BOGDAM, 1986, apud GONZAGA, 2006, p.72).

Logo, com base na indutividade, e dentro de uma perspectiva holística, iniciei a elaboração de questionamentos formulados a partir da minha própria condição de coordenadora, considerando o contexto da rede de ensino nos quais os sujeitos se encontram. Com o andamento da pesquisa, fatos e situações do passado que explicam/justificam, procedimentos, estruturas, comportamentos do contexto atual precisarão ser levantados, para completar o processo holístico utilizado nas análises.

Interatuar com os sujeitos de modo natural e não intrusivo, compreendê-los dentro do marco referencial de cada um, afastar minhas próprias crenças, perspectivas e predisposições ao analisar as respostas dadas, instrumentaliza a investigação, validando o caráter qualitativo empregado.

A dialética, aqui entendida como método, faz-se naturalmente presente, e conforme Gamboa (2008, p.34), permite-nos conhecer a realidade no seu dinamismo e nas interrelações. E através dela as percepções trazidas com o levantamento empírico inicial reconduziram à questão problema que desencadeou a primeira ação, qual seja aplicar questionário para coleta preliminar.

A investigação prévia realizada para delimitação do problema de pesquisa trouxe respostas que causaram estranhamento perante uma realidade julgada familiar, e reconduziu o foco inicial, que estava centrado na identidade do coordenador pedagógico, para a “as tensões e contradições” com as quais o coordenador pedagógico precisa lidar para realizar a formação docente em serviço.

A pesquisa em andamento prevê uma nova participação dos sujeitos por meio de questionário com intenções exploratórias, contendo registros reflexivos individuais, esmiuçando as manifestações desse formador docente e os sentidos que atribui à sua prática, buscando com isso vestígios do seu pensar, agir e fazer. Posteriormente, objetivando operacionalizar os trabalhos, será empregada a metodologia do grupo focal, que possibilitará aos envolvidos na pesquisa discutirem a temática, e auxiliará na compreensão do

problema, na apreensão das qualidades do objeto de estudo e na busca dos sentidos e não-sentidos presentes.

Resultados iniciais

A análise realizada tem por base dados preliminares coletados com questionário aplicado individualmente. A interpretação das respostas obtidas foi realizada por meio da “triangulação temporária” que permitiu, até o momento, com a união da teoria e análise do pesquisador, compreender que o coordenador pedagógico atribui valor a formação docente, tanto para os docentes como para ele próprio. Preliminarmente, interpretamos que o coordenador entende que a formação docente deve ser oferecida pelos setores externos à unidade escolar e que ainda não ocupa lugar de destaque no seu cotidiano. Com a continuidade da pesquisa intencionamos aprofundar este ponto.

Com base em Gonzaga (2006, p.86), que cita Serrano (1998), e explica que a triangulação implica reunir uma variedade de dados e métodos para referi-los ao mesmo tema ou problema, analisei as opiniões dos sujeitos pesquisados sob o ponto de vista da formação docente, da profissionalidade e do desenvolvimento profissional. Comparei as respostas coletadas dos sujeitos, agrupando-as em núcleos de sentido, conforme os sujeitos apontavam dificuldades e facilidades para exercer seu trabalho.

Sob essa perspectiva, por exemplo, a falta de diretrizes curriculares e a resistência por parte dos professores para participar de formações, apontada pelos sujeitos pesquisados como dificultadores, pertencem, dentro do analisado, a núcleos diferentes. A “falta de diretrizes curriculares” sinaliza para a *dimensão gestora*, em nível de Secretaria de Educação, e “a resistência dos professores” cabe à *dimensão do professor*.

O caminho desenhado possibilitou sintetizar as opiniões e interpretar os dados. Logo, as dificuldades/facilidades apontadas encontram-se reunidas em três núcleos relacionados: 1) às atribuições do cargo; 2) aos professores e 3) à ordem estrutural e política pública municipal como consta a seguir:

Questão 1:

Quais dificuldades os coordenadores pedagógicos enfrentam para realizar a formação docente?

Com relação ao primeiro dentre os três núcleos mencionados acima, temos:

a) acúmulo de funções, inexperiência no cargo, falta de tempo para estudar, desconforto em não obter o resultado esperado nas discussões em HTPCs, dificuldades na divisão de tarefas dentro da equipe gestora e dificuldade em ser útil para o grupo que forma.

Com relação ao segundo núcleo de sentido:

b) resistência dos professores na implantação de novas práticas pedagógicas, resistência na participação de formações docentes oferecidas pela Secretaria de Educação, pouca clareza dos professores quanto às propostas de ensino.

E no que diz respeito ao terceiro núcleo de sentido:

c) falta de estrutura e manutenção das escolas, ausência de diretrizes (currículo) e políticas públicas claras para a educação municipal e pouca participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Nos núcleos de sentido identificados a *formação docente* perpassa as dificuldades apontadas. Para que ela seja o caminho que apodere os docentes para a transformação das situações e condições que são apontadas como obstáculos no fazer do coordenador pedagógico, bem como para que ele próprio consiga pensar seu papel de formador, e conduza os professores à reflexão coletiva, é necessário entender e confrontar a lógica da formação e a lógica das práticas.

Foi possível, com Franco (2008), analisar os dados obtidos sob ângulo da prática docente, tendo em vista que há práticas que congelam, distorcem e oprimem presentes nas dificuldades apontadas. Com a formação docente há possibilidade de convertê-las em práticas que transformam, formam e informam.

Os sujeitos participantes descrevem algumas marcas observadas por eles, de que no ambiente escolar existe e resiste à lógica das práticas. Lógica esta que passa pela representação social do papel de professor que atua desprestigiado, pauperizado e convivendo com a diversidade. Este quadro é bastante complexo e dificultador para o desenvolvimento de ações que promovam a formação docente.

Acreditamos, conforme Franco (2008), que a formação docente focada nos fundamentos da ciência pedagógica possibilita a transição de uma prática estagnada com características tecnicistas, que pressupõe sujeitos que não podem criar ou transformar suas circunstâncias, para uma prática pedagógica que desperta consciências e estimula o surgimento de um sujeito ativo e reflexivo, que fala, informa e transforma o seu fazer.

A prática reflexiva, por sua vez, conforme Zeichner (1993), traz a perspectiva de que ela só pode acontecer no coletivo, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Com base nesta perspectiva, acredito que as tensões apresentadas pelos sujeitos necessitam ser diluídas no âmbito escolar, em momentos direcionados para a formação docente, nos quais o coordenador pedagógico atue com propósito de promover a aproximação de saberes para a superação das tensões que pertencem à dimensão pedagógica.

Questão 2:

Existem aspectos que, do seu ponto de vista, podem facilitar sua atuação como formador?

Com relação ao primeiro, dentre os três núcleos mencionados acima, temos:

a) compreensão da identidade do coordenador pedagógico, parceria com a direção, identificação do coordenador pedagógico com os professores, bom relacionamento com a comunidade escolar, tomada de decisão coletiva entre os coordenadores, colaboração/coesão/comprometimento entre os membros da equipe gestora, autonomia, professores e equipe juntos com o propósito de estudar a melhor forma de atender o aluno, planejamento integrado e respeito humano.

Com relação ao segundo núcleo de sentido:

b) maior comprometimento dos profissionais com o ensino, interesse do grupo

(docentes/equipe) em avaliar o trabalho, ética dos profissionais que atuam na rede e diálogo com outros coordenadores;

E no que diz respeito ao terceiro núcleo de sentido:

c) apoio da Secretaria Municipal de Educação, adoção de instrumentos que auxiliem no acompanhamento do trabalho docente, formação continuada para professores e coordenadores, número de profissionais

adequado na formação da equipe gestora, acesso à chefia e finalização da construção do Referencial Curricular da Rede.

A profissionalidade, tratada por Contreras (2002, p.72), ilumina a interpretação dos pontos facilitadores para a formação docente colocados pelos sujeitos. As indicações contidas nos três núcleos de sentido apontam para a ideia de profissionalidade, pois o desejo de participar de formações; a preocupação por aspectos educativos que não podem ser descritos por normas; integridade pessoal; responsabilidade naquilo que se faz; sensibilidade diante das situações delicadas; compromisso com a comunidade; entre outras, são reveladas com as respectivas manifestações de forma subliminar, e que fecundam no ser, no fazer e no pensar dos professores.

Ressaltamos, com base em Imbernón (2010, p.49), as falas dos sujeitos que apontam para a necessidade de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Ao analisarmos com minúcias o teor dos núcleos de sentido, foi possível identificar que o desenvolvimento profissional está implícito e carece de práticas formadoras que trarão elementos de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais, promovendo novos modelos relacionais na prática de formação e das relações de trabalho, propiciando o avanço na realização da tarefa pedagógica.

No tocante à questão 3: “*em quais situações o coordenador pedagógico se vê como um profissional que detém autonomia para atuar junto aos docentes?*”, as respostas foram positivas. Disseram possuir autonomia dentro da escola, desde que as decisões estejam em concordância, que contem com apoio e sejam compartilhadas com o diretor. Concomitantemente, a percepção que o coordenador apresentou em ter autonomia é marcada por um isolamento que pode ser percebido nas seguintes falas:

“Sim, o diretor não interfere no trabalho do coordenador e está sempre disposto a colaborar com as ações planejadas”. (sujeito 4).

“Sim, tudo aquilo que é relacionado ao pedagógico é direcionado para mim, sem qualquer intervenção do restante da equipe” (sujeito 7).

Concordo com Contreras (2002, p.54), quando cita o trabalho de Ortega e Velasco (1991), que aprecia como a ideia de autonomia profissional que existe entre os docentes é bastante complexa, e que ideologicamente parece estar presente o sentimento de autonomia como liberdade de exercício profissional, ou liberdade de cátedra.

Este é um dos aspectos que preliminarmente esta pesquisa destacou: a autonomia pensada pelos coordenadores pedagógicos está diretamente ligada ao ser, pensar e agir com liberdade de atuação. Ao mesmo tempo, não estar submetidos a interferências, como citaram, marca o caráter individual do fazer. Ambas ideias oferecem vestígios de contradições: de um lado está o desejo de trabalhar o coletivo, imbuída dos princípios da profissionalidade, citados por eles como facilitadores para a realização da formação docente; do outro está o desejo de que a equipe de gestão tenha mais envolvimento na tarefa pedagógica que a ele é atribuída.

A continuidade da pesquisa se dará com os dados sendo recolhidos do mesmo grupo participante em momentos diferentes, caracterizando assim a escolha pela triangulação dos mesmos. Na medida em que sobrevier o aprofundamento dos dados junto aos sujeitos, com questionamentos surgidos a partir das respostas iniciais, será possível fomentar reflexões que permitam que os coordenadores experimentem

estranhamentos e contribuam com suas próprias análises, e para que, com o decorrer da pesquisa, sejam capazes de identificar possibilidades para transformarem as práticas em instrumentos pedagógicos de formação.

Considerações preliminares

Avaliamos que as observações realizadas, e aqui apresentadas, apontam para a importância da formação docente e a necessidade de sua consolidação no âmbito escolar. Concordamos com o que propõe Pimenta (2002, p.22), quando cita que “a partir da valorização da pesquisa e da prática no processo de formação de professores se configure um projeto de formação inicial e contínua articulado entre instâncias formadoras, sendo elas as universidades e as escolas”.

Acrescentamos, entretanto, que a pesquisa precisa ser intensificada nos processos de formação inicial e contínua com o objetivo de minimizar as possibilidades de que os profissionais da educação, quando envolvidos na dinâmica cotidiana, rendam-se às exigências do contexto, e como estratégias de sobrevivência se acomodem e acabem emaranhados no campo das tensões e contradições destacadas nesta análise preliminar da pesquisa.

Defendemos, com base nos estudos e investigações até aqui realizadas, que a formação docente representa o mais fértil caminho para o avanço da prática pedagógica reflexiva e crítica e, conseqüentemente, para a emancipação dos profissionais da educação.

Referências bibliográficas

- BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Reuniões na escola: oportunidade de comunicação e saber. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo: Loyola, 2001.
- CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- GAMBOA, Silvio S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2011.
- GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (orgs.). Pesquisa em educação: alternativas educativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. Educação e Pesquisa, v.34, n.1. São Paulo (jan/abr.2008).
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2010. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012.

PLACCO, Vera Maria N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (orgs.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

A Prática Baseada em Evidências Face à Formação do Professor de Matemática

Marcos Guilherme Moura Silva⁷⁴⁵, Tadeu Oliver Gonçalves⁷⁴⁶, João Manoel da Silva Malheiro⁷⁴⁷, Moisés David das Neves⁷⁴⁸

Resumo

Qual é o lugar dos achados científicos na formação e na prática do professor de matemática? Tradicionalmente, percebe-se que as práticas dos professores são orientadas por aspectos intuitivos, por crenças arraigadas e por experiências acumuladas das quais o professor se serve para ensinar, o que Oakesshott (1967) chamou de “heranças de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos, ideários e entendimentos”. Dessa perspectiva, a prática do professor está tradicionalmente centrada em aspectos idiossincráticos, guiada pelas tradições e por ideologias, aqui entendidas como evidências oriundas da prática. Gauthier (2009) apregoa que esta ausência de perspectiva científica prejudica a melhoria da qualidade da educação e a profissionalização do ensino. Em meio a essa conjuntura, nos deparamos com o movimento pela Prática Baseada em Evidências (PBE) ou prática Informada por pesquisas e evidências, que vem ganhando notoriedade na comunidade educacional nos últimos anos e que aspira estabelecer pontes entre as pesquisas científicas (Evidência de Pesquisa) e as evidências da prática. Smith (2006) argumenta que desde o final dos anos de 1990 até os dias de hoje, “uma nova educação de professores” estava sendo buscada e em certo sentido emergida. Esta “nova educação de professores” tem como um de seus eixos estruturantes, uma educação baseada em pesquisas e evidências. Experiências promovidas no Reino Unido indicam que para além de trazer informações de pesquisa para ser julgada pelo professor, a PBE torna-se integrante de um processo contínuo de aprendizagem levado a efeito pelo profissional, contribuindo para seu desenvolvimento profissional (CORDINGLEY, 2004). Consubstanciando-nos em tais perspectivas, esta investigação retrata um processo formativo, de caráter inédito em contexto brasileiro, fundamentado em alguns dos pressupostos da Prática Baseada em Evidências e desenvolvido junto a professores de matemática em formação continuada. Tal experiência contou com 12 sujeitos que participaram de encontros semanais durante um semestre, envolvendo discussões que perpassaram por inquietações acerca da prática, busca de informações, sistematização e análise crítica de pesquisas e possibilidades de articulações de tais pesquisas para o contexto prático de cada professor. Entendemos que, para além de crenças e tradições, a comunidade educacional precisa definir melhor o lugar de sua base científica na formação e no trabalho docente. Nesse sentido, a Prática Baseada em Evidências pode vir a ocupar um lugar sine qua non nessa discussão, contribuindo na geração de um trabalho docente informado e consciencioso.

Palavras Chaves: Prática Baseada em Evidências, Formação docente, Professor de matemática.

⁷⁴⁵ PPGECM-UFPA/PA

⁷⁴⁶ PPGECM- UFPA/PA

⁷⁴⁷ UFPA - Campus Castanhal e PPGECM/IEMCI

⁷⁴⁸ SEDUC – Pará/PA

Introdução:

A instigante obra de Phillip Perrenould que trás como título: *Ensinar: Agir na urgência e decidir na incerteza*, não poderia ser mais oportuno, para iniciarmos esse debate. Reflitamos: Quais os riscos do professor agir na urgência e decidir na incerteza? Qual o impacto disso no processo de ensino aprendizagem? Até que ponto podemos nos referir ao professor como um profissional da educação, se suas práticas são fundamentadas em intuições e baseadas em uma mentalidade onde “Vale tudo” conforme os termos empregados por Snavich e Snavich (2008)? Seguramente, a incerteza e as decisões urgentes tomadas em salas de aulas dinâmicas são inerentes e inevitáveis à prática da profissão docente, mas concordamos com Shulman (1999) quando afirma que “como uma profissão, podemos crescer muito mais sábios sobre como antecipar e lidar com a incerteza. Nós podemos desenvolver novas formas de investigação que tanto aprende quanto apoia a “sabedoria da prática.”” (p.15).

Tradicionalmente, percebe-se que as práticas dos professores são orientadas por aspectos intuitivos, por crenças arraigadas e por experiências acumuladas das quais o professor se serve para ensinar, o que Oakesshott (1967) chamou de “heranças de sentimentos, emoções, imagens, visões, pensamentos, ideários e entendimentos”. Dessa perspectiva, a prática do professor está tradicionalmente centrada em aspectos idiossincráticos, guiada pelas tradições e por ideologias, aqui entendidas como evidências oriundas da prática. Gauthier (2009) apregoa que esta ausência de perspectiva científica prejudica a melhoria da qualidade da educação e a profissionalização do ensino.

Na perspectiva de trazer subsídios à prática profissional do professor, de modo a instrumentalizá-la com informações fiáveis para tomadas de decisões, o movimento pela Prática Baseada em Evidências no campo Educacional ganha força no final de 1990, 10 anos depois de sua origem e implementação em uma Universidade Canadense com a Medicina Baseada em Evidências (MBE). Atualmente, encontramos centros de referências internacionais que fazem uso da PBE na educação, como o EPPI Centre e a Campbell Collaboration em Londres e o CUREE (Centro de Uso de Evidência de Pesquisa na Educação) no Reino Unido.

Trata-se de uma estratégia formativa que em termos gerais, utiliza-se dos conhecimentos disponíveis em bases de dados, a partir de artigos, relatos de experiência, estudos de caso, entre outras produções científicas, atrelando-se tais informações à prática profissional do professor a partir de um processo reflexivo e crítico, podendo promover uma prática mais informada e conscienciosa.

Smith (2006) argumenta que desde o final dos anos de 1990 até os dias de hoje, “uma nova educação de professores” estava sendo buscada e em certo sentido emergida. Essa “nova educação de professores” tem como um de seus eixos estruturantes, uma Educação Baseada em Pesquisas e Evidências.

A PBE, conforme explicita Cordingley (2004), não significa meramente trazer novas informações sobre “o que funciona” para implementar na prática; ela se torna parte de um processo contínuo de aprendizagem por parte professor, contribuindo para seu desenvolvimento profissional. Entretanto, isso não implica que a PBE tenha um fim em si mesma, seu valor para os profissionais, ainda depende de sua capacidade de aprimorar o ensino e a aprendizagem.

Desse modo, o processo vai muito além de envolver-se com evidências de pesquisa, deve-se fazer um exercício de reflexão sobre as mesmas, analisa-las à luz do contexto de cada professor e de suas experiências profissionais. Percebamos então, que as evidências podem ser concebidas como parceiras

importantes da prática docente, não devendo serem vistas apenas na óptica de sua utilidade imediata, mas como instrumentos de partida para desenvolvimentos paralelos e concomitantes de novas práticas.

Para usar Evidências, os profissionais precisam trabalhar juntos para interpretá-la e refletir sobre a importância que têm para seu contexto específico. Desse modo, frisa-me novamente a estrita ligação da Prática Baseada em Evidências com o contexto de cada professor. Uma prática que deu certo em determinado contexto, deve ser analisada pelos fatores que contribuíram para tal sucesso, e assim, percebendo essa dinâmica, o professor deverá correlacionar com suas vivências e peculiaridades. Ao envolverem-se com Evidências de pesquisas, as práticas docentes não mais serão fundamentadas em intuições e achismos, mas ganharão um novo estágio de ação, serão informadas, refletidas e submetidas a análises.

Muito embora tenhamos uma gama de estudos tratando da Prática Baseada em Evidências no campo educacional de um modo geral, não tínhamos encontrado nenhum registro de experiência fazendo uso de tal abordagem de modo específico na formação do professor de matemática, residindo nesse ponto, o diferencial da pesquisa desenvolvida.

Abordagem metodológica

Os procedimentos metodológicos que dão sustentação a esse estudo podem ser considerados como de natureza qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994).

Essa investigação retrata um processo formativo, de caráter inédito em contexto brasileiro, desenvolvido em um Curso de formação continuada de professores de matemática com ações decorridas na Universidade Federal do Pará (UFPA) no ano de 2012.

Criou-se dentro do referido curso, um Grupo de Estudo, identificado como Grupo PBE, contando com a presença de 12 professores que participaram de atividades desenvolvidas em encontros semanais durante um semestre. Os Professores Pesquisadores, denominados de PP para efeito de nomenclatura da



Figura 1: Processo espiral da metodologia formativa

pesquisa, envolveram-se em discussões que perpassaram por inquietações acerca de suas práticas, busca de informações (Evidências de Pesquisa), sistematização e análise crítica de pesquisas e possibilidades de articulações para seus contextos práticos. Tal processo pode ser configurado conforme a ilustração abaixo, construída pelos autores:

O primeiro momento consistiu em *identificar problemas relacionados à profissão* relativa a quaisquer dimensões do ensino da matemática. Subsequentemente, todos os PP 's formularam hipóteses concernentes ao problema identificado, de modo a contextualizá-lo dentro de seu panorama experiencial. Identificado e instituído as hipóteses, o momento seguinte incidiu na elaboração de questionamentos que abrangessem as reflexões iniciadas. A questão deveria considerar um objeto matemático, um objetivo inicial, situar uma intervenção geral ou específica e uma população amostral.

Fundamentados nas questões de pesquisa, o próximo estágio abrangeu a busca de novas informações, que agora não mais seriam pautadas em achismos ou intuições, conforme fora estabelecido no momento inicial (Formulação de Hipóteses), mas em investigações científicas que se correlacionassem com uma das componentes da pergunta considerada. O objetivo seria compilar o maior número de pesquisas relativas ao problema e analisar criticamente seu processo e seus resultados. A partir daí, novos significados poderiam ser construídos, gerando um processo contínuo de reflexão e análise crítica, podendo constituir um novo processo espiral.

Todo o processo foi devidamente registrado por filmagem e diários de bordo que foram posteriormente transcritos para constituição de informação. Um questionário estruturado foi elaborado de modo a complementar os dados e extrair impressões dos sujeitos investigados.

Resultados e análises de dados

Ponderando a limitação de espaço, tomaremos como referencial de análise o processo concernente a somente um dos sujeitos investigados (PP₁) no fito de perceber em quais aspectos a estratégia formativa da PBE contribuiu para sua formação profissional. Analisaremos cada etapa do processo espiral, destacando a participação do sujeito em questão.

1º Momento: Identificando o problema

A PP₁ é docente na Modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os alunos da EJA, conforme relatado pela professora em questão, geralmente são trabalhadores com idades avançadas e diversificadas que chegam às aulas de matemática com aparente indisposição em aprender. Aliada a tal conjuntura, tais estudantes apresentam certa aversão àquela disciplina, principalmente quando se trata de problemas matemáticos contextualizados que carecem de uma devida interpretação.

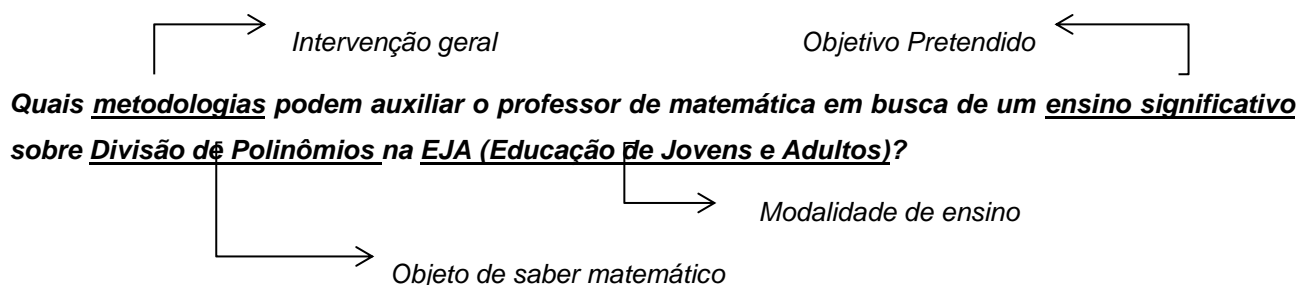
O problema identificado pela PP₁ residiu em sua *dificuldade de propor um ensino significativo para esse público de alunos*, haja vista que o fator referente às suas faixas etárias implicam em uma organização didática com distinto planejamento por parte do professor. Podemos entender com Bosh e Gascon (2001) que a problemática apresentada por PP₁, ou seja, a dificuldade de propor um ensino significativo aos seus alunos se consiste em uma *tarefa didática* que por se tratar de uma circunstância recorrente a outros docentes em suas respectivas disciplinas, situa-se como um *desafio didático geral* .

2º Momento: Formulando hipóteses

Identificado o problema docente, o próximo passo consistiu na formulação de hipóteses relativas ao problema encontrado. Para PP₁, os livros didáticos disponibilizados pela EJA não contribuem para que o ensino seja significativo e evolutivo, haja vista que a organização ali apresentada se consiste em exercícios repetitivos e puramente técnicos sem qualquer observância ao cotidiano nos quais os alunos estão inseridos. A professora investigada lança como hipótese que *metodologias* paralelas à estratégia dos livros didáticos poderão garantir um ensino significativo para os referidos alunos.

3º Momento: Elaborando questões

Situado o problema e lançado as hipóteses, o passo seguinte versou sobre a formulação de uma questão que nortearia a busca de pesquisas científicas. A experiência ao ensinar Operações com Polinômios em turmas da EJA, considerando exclusivamente os livros didáticos, mostrou que tais alunos não apresentaram rendimento satisfatório na compreensão de tal objeto de saber. Sua questão recaiu na necessidade de metodologias que propiciassem um ensino significativo voltado à Divisão de Polinômios. Apresentamos abaixo a problemática levantada pela PP₁, apontando suas componentes de constituição:



No problema considerado, a PP₁ apresenta uma intervenção geral (advindo de suas hipóteses), situa um objetivo (que também pode ser interpretado como a raiz do problema), expõe um objeto de saber matemático (componente essencial do processo) e aponta uma população amostral (que nesse caso, corresponde ao público onde a intervenção deverá estar inserida). Tornou-se preponderante situar cada uma das componentes, haja vista que foram a partir delas que melhor se definiu a busca das informações científicas.

4º Momento: Buscando novas informações

O passo subsequente consistiu na busca de informações por parte de cada professor. Conforme relata PP₁, Para subsidiar em minhas respostas fora aplicada pesquisas na internet, no entanto, essas foram desenvolvidas em sites seguros, ou seja, pré-estabelecidos para garantir a veracidade das informações coletadas. Para isso, busquei em textos, artigos, monografias, dentre outros trabalhos científicos que abordassem a mesma temática no intuito de encontrar um maior número de informações específicas ao assunto em destaque, que serão relevantes para construção de minhas estratégias de ensino.

(Relatório de estudo elaborado por PP₁)

Percebe-se que uma gama de produções científicas foi consultada, mapeando e compilando evidências de processos e resultados de pesquisas concernentes a questão levantada. Trata-se do momento alto do processo, pois o professor estará entrando em contato com artigos científicos concernentes ao seu problema inicialmente identificado e estará socializando-os entre os colegas os achados de tais estudos, momento raro entre os professores que trabalham na educação básica brasileira.

A busca de tais informações deu-se em sites seguros e específicos à área científica de Educação Matemática, a partir de palavras-chaves que contivessem qualquer componente da questão gerada. Esse estágio consistia em ler inicialmente os resumos dos trabalhos encontrados, de modo a perceber relações com o problema identificado. Em caso de correspondência, tal estudo era incluído nos critérios de seleção, no caso de não correlacionar-se, o estudo era excluído das posteriores análises.

Ressalta-se que houve questões que não dispuseram de estudos científicos abrangendo o *objetivo* delineado e a *população* amostral pesquisada, o que apontou lacunas que precisam de esforços de investigações na área de Educação Matemática.

No caso da PP₁, após todo o processo acima relatado, apenas 6 (seis) estudos contemplaram os componentes considerados em sua questão de pesquisa, a saber, o objeto matemático acerca da Divisão de Polinômios e metodologias pautadas na teoria da Aprendizagem Significativa.

Tais estudos foram lidos na íntegra, destacando sua importância para o contexto prático de PP₁ no fito de perceber em quais aspectos as metodologias analisadas poderiam ser desenvolvidas com os alunos da EJA, dada as condições da instituição, do tempo e da infraestrutura onde a docente atua. Os seis artigos foram socializados por PP₁ com os demais Professores Pesquisadores participantes do Grupo PBE.

Todos os PP lançaram seu olhar crítico acerca dos estudos e refletiram sobre a dinâmica do processo e a veracidade dos resultados. Os achados de cada uma das produções científicas debatidas podem ser considerados como *Evidências*, desde que o professor acredite fielmente nos ganhos de tal prática à luz de sua experiência profissional.

O trabalho em equipe é uma característica importante da metodologia da Prática Baseada em Evidências, haja vista que todos trabalham em conjunto para interpretar as pesquisas, gerando um aprendizado profissional coletivo. De acordo com Ponte (2007, p.2) “A colaboração é uma estratégia fundamental para lidar com problemas ou dificuldades que não se resolve a um nível puramente individual, como os que a cada momento surgem na actividade profissional”

Ao ser indagada acerca das contribuições do processo para sua prática profissional a PP₁ afirma que:

“A possibilidade de conhecer outras práticas educacionais através das pesquisas me faz pensar em continuar desenvolvendo uma Prática Baseada em Evidências. As informações coletadas e discutidas com os colegas me dão mais segurança para agir a partir de alguma metodologia em minha sala de aula.”

Pode-se extrair do discurso da docente investigada que o contato com outras culturas práticas a partir de produções científicas poderão garantir uma prática docente informada, num movimento contra a obsolescência profissional, por vezes criticada na comunidade educacional. Ademais, ao afirmar que as análises de tais estudos garantem segurança para suas ações em sala de aula, pode-se perceber um processo de autoria da própria prática, chancelando a PBE como uma metodologia que garante a

autonomia profissional (CONTRERAS,), sendo esta equilibrada entre a ciência da pesquisa e a arte de ensinar.

Entendemos que, para além de crenças e tradições, a comunidade educacional precisa definir melhor o lugar de sua base científica na formação e no trabalho docente. Sem esforços estratégicos que una as investigações científicas a experiência profissional, as pesquisas educacionais manter-se-ão inertes e pouco socializadas para aqueles a quem elas realmente importam. Nesse sentido, a Prática Baseada em Evidências pode vir a ocupar um lugar sine qua non nessa discussão, contribuindo na geração de um trabalho docente informado e consciencioso.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994) Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.

BOSCH, MARIANNA, GASCÓN, JOSEP (2001). Las Prácticas Docentes del Profesor de Matemáticas.

Retirado em Junho 27, 2013 de http://www.ugr.es/~jgodino/siidm/almeria/Practicas_docentes.PDF

CONTRERAS, JOSÉ. (2002) A autonomia dos professores. São Paulo: Cortez.

CORDINGLEY, PHILLIPA. (2004). Professores usando Evidências. THOMAS, GARY, PRING, RICHARD.

(Col.) Educação Baseada em Evidências: A Utilização dos Achados Científicos para qualificação da prática pedagógica PP.91-102. Porto Alegre. Artmed.

GAUTHIER, CLERMONT (2009). O lugar da evidência científica no ensino e formação dos professores.

Retirado em Junho 15, 2013 de

http://www.alfaebeto.org.br/profissaoprofessor/administrador/pdf/artigo_seminario_2009_gauthier_oficina.pdf

OAKESHOTT, M. (1967). Learning and teaching. In: R.S. Peters (Ed). The Concept of Education, pp. 76-156. London: Routledge and Kegan Paul.

PERRENOUD, PHILIPPE (2001). Ensinar: Agir na Urgência e Decidir na Incerteza. Editora Artmed.

PONTE, PEDRO. (2007). Pesquisar para compreender e transformar a nossa própria prática. Retirado em

Junho 15, 2013 de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3983/1/04-Ponte_ArtigoER-Curitiba.pdf

SHULMAN, LEE (1999). Tomando Aprendizagem Sério. Mudança, Volume 31. pp. 10-17.

SMITH, MARILYN COCHRAN (2006). A nova educação de professores”: para melhor ou para pior?

Educação. n. 1 (58), p. 203 – 240,

STANOVICH PAULA J. STANOVICH, KEITH E. (2003). Using research and reason in Education. Research Corporation, Portsmouth, New Hampshire.

Saberes dos formadores de professores alfabetizadores no Brasil

Elizabeth Orofino Lucio⁷⁴⁹

Resumo

Esta pesquisa busca analisar os modos como agentes universitários formadores de formadores de professores elaboram suas estratégias formativas e que saberes são mobilizados pelos formadores de professores de leitura e escrita. O estudo examina o momento de planejamento do Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Dialogando com TARDIF (2004, 2007) sobre a função dos formadores de formadores, especialmente as categorias incluídas nos seus conceitos de saberes docentes, bem como ancora-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem para realizar a análise do discurso de formação e a concepção de formação docente desenvolvida na pesquisa-formação “As (im)possíveis alfabetizações de crianças de classe popular pela visão dos docentes da escola pública” que problematiza a identidade docente do professor alfabetizador, buscando situar o trabalho discursivo dos sujeitos em formação (ANDRADE, 2004, 2011). A análise permite concluir que a implementação da perspectiva discursiva sobre a formação docente, numa visão dialógica das interações entre formadores e professores, pode ser produtiva, por considerar o docente formador como autor de seus dizeres e fazeres, de modo a desencadear enunciados que constituam uma cadeia formativa que reitere a profissionalização de formadores de professores.

Palavras-chave: formação de formadores, saberes docentes, língua escrita.

Introdução

No contexto brasileiro, a universalização do direito à educação básica e a abertura das portas da escola pública de ensino básico para grupos historicamente dela excluídos trouxeram aos formadores e professores novos desafios: o de aprender a conviver com as línguas e dialetos das classes populares, valorizando a diversidade cultural e buscando novas maneiras de trabalhar com o ensino da língua escrita⁷⁵⁰ em sala de aula. Essa abertura tem gerado mudanças no papel da universidade que se tem constituído como instituição formadora de formadores de professores alfabetizadores e provocado o desenvolvimento de políticas públicas que corroboraram para o ensino da leitura e da escrita de crianças de classes populares, focalizando-se em programas de formação continuada de professores alfabetizadores.

Este artigo traz reflexões, a partir da pesquisa-formação *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública*⁷⁵¹, que tem como um de seus desdobramentos um espaço de formação continuada docente, intitulado “Encontros de Professores de Estudos sobre o Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE” de que participam docentes com níveis distintos de formação e

⁷⁴⁹ Professora da SEE/RJ e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, integrante do. Integrante do Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação.(CNPq/CAPES). Bolsista OBEDUC.orofinolucio@gmail.com.

⁷⁵⁰ Optou-se por utilizar o termo língua escrita no trabalho, porque o tema alfabetização e letramento possui concepções distintas e diversas no Brasil.

⁷⁵¹ Esta pesquisa-formação, coordenada por Ludmila Thomé de Andrade (LEDUC/FE/UFRJ), tem previsão de término em 2014 e trata-se de uma pesquisa *mater*, pois outros estudos originaram-se a partir dela como o estudo apresentado neste artigo, pois, inicialmente, o foco da pesquisa *mater* não abordava o professor formador universitário.

atuam em diferentes instâncias do ensino público no cenário carioca e de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores denominada *Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa* (PNAIC), coordenado no estado do Rio de Janeiro pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Este pacto é um compromisso entre governo federal, estados e municípios brasileiros que visam alfabetizar crianças até oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.

Dessa ação de formação do PNAIC em conjunto com os Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita – EPELLE, da pesquisa-formação⁷⁵² “As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, (LEDUC⁷⁵³/FE/PPGE/UFRJ) coordenada por Ludmila Thomé de Andrade, origina-se a tese de Doutorado que é alicerce deste artigo, que intitula-se “Os Saberes dos Formadores dos Professores de Língua Escrita no Brasil” (LUCIO, 2012-2016).

Este estudo alicerça-se em pressupostos bakhtinianos, abordando os *atos responsivos e responsáveis* da universidade como impulsora da formação continuada docente e de seus diálogos, a partir de uma proposta metodológica processual, construída *no e a partir de um ‘nós’*, articulando a tríade relacional *macro, meso e micro*, respectivamente, universidade, Rede/escola pública básica e docentes/discentes. Segundo Nóvoa (1992, p. 15), a perspectiva *meso*, permitir-nos-á “escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro, privilegiando um nível *meso* de compreensão”, compreendendo aqui *meso*, como intermediário entre uma abordagem de estudo de focalização ampla e a abordagem de estudo de focalização mais restrita e em torno de unidades de análise mais circunscritas e de escala mais reduzida.

Desse modo, tomamos os desafios da formação docente de uma forma fundante, singular, privilegiando a *dialogia* entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, formadores intermediários por meio de uma proposta de formação, cuja *dinâmica discursiva* considera o docente formador intermediário como sujeito do *ato* formativo.

Este artigo está dividido em três partes: inicialmente, mostraremos a atual contextualização histórica das políticas de formação docente na área do ensino de leitura e escrita brasileiras. Em seguida, trataremos dos saberes mobilizados pelos professores formadores de professores na realização de encontros de formação, analisando as práticas formativas. Finalmente, proporemos uma reflexão da perspectiva discursiva de formação docente e sua relação com a profissionalização de formadores de professores.

2.0 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as políticas contemporâneas de formação continuada docente

O cenário educacional brasileiro, principalmente a partir dos anos 2000, vem consolidando programas de formação de professores, notadamente no campo da formação de docentes de leitura e escrita dos anos iniciais do ensino fundamental. A complexidade do debate sobre formação continuada de professores no âmbito da universidade pública apresenta-se como fundamental nesse contexto histórico, tendo como marcos a criação da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, do *Observatório da Educação* e da *Nova Capes*.

⁷⁵²Esta pesquisa-formação tem previsão de término em 2014. Neste artigo, será referenciada como pesquisa *mater*, pois outros estudos vinculam-se a ela.

⁷⁵³ LEDUC - Laboratório de Estudos de Linguagem – Leitura, Escrita e Educação da UFRJ.

A iniciativa do Ministério da Educação instituiu por meio do edital público N° 01/2003 – SEIF/MEC, o desafio de unir pesquisa e extensão, reestabelecendo para as universidades brasileiras o papel de formadora de professores. Dessa forma, a formação continuada docente, sob a responsabilidade pedagógica das universidades que se integraram à *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, estabeleceu-se, instaurando novas competências para as universidades, como a ação de formação de formadores de professores, denominados tutores ou orientadores de estudos, e a produção de material didático destinado aos docentes do ensino básico, principalmente dos anos iniciais em que ocorre o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita.

Estabelece-se, assim, por meio dessa proposta, não apenas mais uma iniciativa voltada para a “capacitação” de professores, mas uma nova perspectiva de formação a ser pensada pelas universidades que segue as características de um modelo ‘em cascata’, no qual um primeiro grupo de profissionais é ‘capacitado’ e transforma-se em ‘capacitador’ de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte.” (GATTI & BARRETO, 2009, p. 202). Estabelece-se também a inserção de novos atores sociais na formação docente, os formadores intermediários que possuem seus lócus de trabalho nas instâncias municipais de educação, pois no Brasil grande parte do gerenciamento da educação básica é responsabilidade dos municípios, e uma nova perspectiva de formação a ser pensada pelas universidades.

As ações de formação docente, alicerçadas no modelo semipresencial de EAD, apresentam caráter multiplicador, tendo na figura do tutor/orientador de estudos o sujeito das formações, e centram-se na área de Alfabetização. Sendo assim, os discursos endereçados aos professores passam por ecos significativos dos profissionais envolvidos nos programas de formação continuada, pois *ensinar a ensinar requer estratégias mais complexas e demoradas do que as disponibilidades de capacitação oferecem, tanto dos formadores intermediários como dos professores em atuação na base do sistema* (GATTI & BARRETO, 2009). Observamos que, devido ao desenvolvimento das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), às reformas educacionais, iniciadas nos anos 90, ao lançamento do *Programa de Desenvolvimento da Educação* e, simultaneamente, à promulgação do decreto N. 6.094 de 2007, dispendo sobre o *Plano de Metas - Compromisso Todos pela Educação*, o decreto nº 5.803 de 2006, instituindo o programa *Observatório da Educação* e a aprovação da Lei nº 11.502 de 2007, que cria a *Nova Capes*, engendra-se a aproximação entre o ensino superior e a educação básica, promovendo uma articulação entre a produção acadêmica e a melhoria na qualidade da educação básica, impulsionando a contribuição das próprias instituições de ensino de educação básica para subsidiar e constituir desafios de formação docente singulares às instituições de ensino superior.

Consolida-se a universidade como indutora e fomentadora da formação continuada de profissionais de magistério da educação básica, tendo como modelo a EAD semipresencial, como no programa de formação de alfabetizadores intitulado PNAIC e formações continuadas presenciais, como o apresentado ao Edital 038/2010/CAPES/INEP do *Observatório da Educação*, pelo Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação- LEDUC, que propõe a universidade como *lócus* da formação continuada docente e inaugura a possibilidade de dialogias entre os atores da escola e formadores pesquisadores universitários, por meio de uma proposta de formação em que o docente é o sujeito e autor do ato formativo. O desafio nacional de formar leitores e escritores permanece na contemporaneidade, mas, em um contexto particular, universidade e escola pública unem-se para construir processos de formação docente e ensino da leitura e

da escrita, pois a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente é reconhecida como uma relação entre sujeitos cujas práticas são portadoras de *saberes*.

Ratificam-se os problemas e desafios registrados nas últimas reformas do campo da formação de professores, a articulação entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino, especificamente no caso desse estudo, a área de ensino inicial da leitura e da escrita, e os *saberes* desenvolvidos pelos professores em sua prática cotidiana. Especificamente no quadro nacional, direciona-se um interesse especial nos editais e nas ações do Ministério da Educação, para os estudos e as pesquisas sobre os processos de alfabetização e de domínio da Língua Portuguesa, confirmando a necessidade de “produção de conhecimentos e pesquisas aplicadas em educação, especificamente no campo interdisciplinar e multidisciplinar da alfabetização – abrangendo áreas que contribuem para o processo de alfabetização e letramento” (CAPES, EDITAL 38/2010).

3. Universidade e ato responsivo: a responsabilidade e a responsividade diante da “forma” ação de formadores

Dependendo da política de formação implementada pelo Ministério da Educação (MEC), a visão do formador intermediário e do professor acerca do formador universitário pode abranger distintas perspectivas: ‘defensores’ da política formativa e administrativa do Ministério da Educação; profissionais que podem auxiliar os docentes das redes municipais de ensino e formador de formadores locais, ou seja, formadores de professores profissionais formadores com saberes docentes (TARDIF, 2007) e da realidade das redes de ensino, capazes de implementar atividades formativas em seus municípios (LUCIO, 2013).

Ao considerarmos as necessidades de avanços na formação dos professores, é inevitável se discutir a formação daqueles que são responsáveis – nas redes de ensino – por essa formação: os formadores intermediários de professores de leitura e escrita. No entanto, ao chegarmos nesse grupo composto por distintos sujeitos de redes municipais fluminenses distintas, várias questões se colocam: se o formador universitário é quem forma os professores formadores intermediários, a universidade é responsável pela formação desse formador? Quais são as competências profissionais docentes exigidas de um formador intermediário? Quais conhecimentos didáticos precisam ter? Quais são os conhecimentos específicos relacionados ao papel de formador?

Alicerçados numa (re)significação do conceito de *homologia de processos* formativos enquanto *ato* na perspectiva bakhtiniana (LUCIO & VAREJÃO, 2013), concebemos que a formação dos formadores é estritamente relacionada à formação dos professores. Por esse motivo, os eventos propostos são vivenciados conjuntamente como estratégias formativas, ou seja, a *metaformação* concretiza vivências que recusam pacotes pedagógicos prontos, fomentando a discussão de abordagens teóricas e práticas à problematização e o comprometimento da alfabetizadora e do alfabetizador com a práxis pedagógica (uma prática participativa e criativa) numa dinâmica inovadora.

Os formadores locais têm a oportunidade de participar de eventos de formação e depois tematizá-los, problematizá-los, refletindo e refratando sua “forma”, distinguindo os conhecimentos didáticos tratados com os professores e os conhecimentos específicos relacionados ao papel do formador. A formação dos professores formadores intermediários é organizada de forma a ‘dar vida’ aos atos formativos efetivando uma práxis. O conceito de Marx de *práxis* compreende uma ação transformadora realizada pelo ser

humano, pela qual transforma o mundo e também se transforma: “o ser humano existe elaborando o novo, através da sua atividade vital, e com isso vai assumindo sempre, ele mesmo, novas características” (KONDER, 1992, p. 106). É o trabalho, na concepção de Marx, que torna o ser humano sujeito diante do objeto, e é essa capacidade de transformação (do mundo e de si mesmo) que faz a sua história (a história mundial). Nas reverberações freireanas, ratifica-se que ‘quem *forma* se forma e re-*forma* ao *formar* e quem é formado *forma-se* e *forma* ao ser formado’.

Na formação dos formadores, são analisados, tanto pelo foco dos conhecimentos didáticos quanto pelas concepções que embasam o material didático da política proposta, os aspectos: definição dos conteúdos tratados, seleção das estratégias utilizadas em cada proposta, caminhos autorais na confecção dos encontros de formação e as intervenções previstas diante da realidade local e aquelas realizadas nos eventos da formação. Ao longo do processo formativo, o formador intermediário de professores - sujeito da prática de formação -, vai assumindo gradativamente seu papel de formador local, realizando o ‘poder de realizar algo novo’, como diria Hannah Arendt (2000, p. 189) a partir de suas trajetórias experienciais (escolares e não-escolares [pessoais, profissionais]), e de sempre fazê-lo de um modo ao mesmo tempo próprio e compartilhando com os outros, baseados nos conhecimentos e na reflexão crítica sobre a realidade (relação estrutura/conjuntura), fazendo uma formação que compreende a alfabetização com base numa perspectiva transformadora e que nega a uniformização dos discursos, diante de um tempo cronológico de poucos letramentos e muitos ‘numeramentos’ que gerenciam a sala de aula e as avaliações epistêmicas.

Nos encontros do PNAIC emergem, por meio dos enunciados dos participantes, diferentes significados para as *raízes* da alfabetização que são apresentados em enunciados e movimentos de *reflexão* e *refração*.

A exploração das potencialidades do texto literário pelo professor cria condições para que haja o encontro entre aluno e a literatura, propiciando uma busca plena do conhecimento o que, idealmente, encaminharia para a apropriação de sua posição como leitor-autor e para o entendimento da própria sociedade em que está inserido. Como ampliar as referências literárias do professor formador intermediário? Como fazer com que professores promovam a leitura literária de forma viva nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Estas são algumas das questões já cristalizadas no campo das pesquisas sobre formação continuada docente na perspectiva do letramento literário (PAULINO, 1999; 2004), em que possibilitar ao professor a experiência literária constitui-se um dos principais objetivos. Reportando-nos a Antonio Candido (1972), a literatura “exprime o homem e depois atua na própria formação do homem”, assim, se constitui como direito humano, como necessidade universal, pois à medida que humaniza, ela nos organiza e liberta do caos.

4 Diálogos e experiências de formação

Os planejamentos das formadoras do PNAIC/UFRJ/Polo Resende são elaborados a partir de eixos. No primeiro dia de formação em 04 de fevereiro de 2013, dentro do eixo “Saberes docentes”, as formadoras elaboraram a seguinte proposta:

A turma deverá ser dividida em grupos para os participantes discutirem, como formadores de professores, as seguintes questões: O que é formação de professores? Quais atividades/práticas vivenciadas em momentos de

formação ou não, foram produtivas/improdutivas? Quais estratégias já vivenciadas de formação foram significativas?

As produções abaixo foram feitas pela orientadoras de estudo:

Formação é...

Espaço de troca, de experiências, do reconhecer e valorizar o conhecimento que o outro traz.

Aprender a ensinar a aprender, desenvolver a sensibilidade.

Lugar de fortalecimento da categoria e de investimento, comprometimento da gestão pública e do sujeito.

Lugar de sedução, com resgate da autoestima.

Lugar de aprender a 'assustar' os outros.

Estudo, aprofundamento teórico-prático de forma crítico-reflexiva que faça acontecer a mudança.

Experiências significativas na formação:

Atividades práticas experimentadas no momento formativo. Exemplo: o lúdico na aprendizagem.

Momentos de troca sobre o realizado na escola, à luz da teoria.

Registro na formação.

Análise de propostas didático-pedagógicas.

Reflexão-ação.

Encontros entre pares.

Interdisciplinaridade facilitada por encontros entre áreas diferentes.

Tomamos como referencial teórico os estudos bakhtinianos, que concebem os sujeitos como seres constitutivamente dialógicos na e pela linguagem, para compreendermos os sentidos dos enunciados docentes a partir das suas marcas discursivas, originadas em diferentes esferas da atividade humana. Para Bakhtin (2010b, 2010c), a situação não é vista como algo que envolva o enunciado, mas como parte constituinte, não se restringindo ao contexto imediato da enunciação, mas inscrito numa realidade social, historicamente construída. Logo, o professor é um sujeito situado social e historicamente e dotado de excedente de visão, com relação ao outro e ao mundo. O horizonte extraverbal é constituído por três aspectos: o espaço e tempo no qual os enunciados são produzidos, o tema do qual o enunciado trata e a atitude valorativa dos participantes da situação de comunicação.

Analisando a partir dessa perspectiva essas vozes docentes sobre as experiências de formação, não nos surpreende por exemplo, que o lema neoliberal “aprender a ensinar a aprender” tenha sido ecoado nesse espaço discursivo. Contudo, tanto a formadora quanto as orientadoras fomos surpreendidas com o “lugar de aprender a ‘assustar’ os outros”, “lugar de sedução”; e nos regozijamos, de certo modo, com enunciados que se aproximam dos nossos, como “estudo, aprofundamento teórico-prático de forma crítico-reflexiva que faça acontecer a mudança”.

Quanto às experiências significativas, chamam mais a nossa atenção os enunciados “Atividades práticas experimentadas no momento formativo” e “Reflexão-ação”: o primeiro tem a ver com uma certa resistência

de muitos professores ao teórico e também de uma espécie de desejo esperançoso de encontrar na formação técnicas ‘miraculosas’ e poder aprender a fazer, participando de oficinas (estratégia formativa que ‘agrada’ bastante os professores). A “reflexão-ação”, citada como experiência significativa, ‘sela’, por assim dizer, o ideário dellorsiano internalizado no campo da educação.

O enunciado “momentos de troca sobre o realizado na escola, à luz da teoria” nos permite considera-lo já cristalizado no campo da formação continuada docente, contado no repertório de enunciados docentes.

No segundo dia de formação, no eixo “Letramento literário”, as formadoras iniciaram o trabalho com a leitura literária “Os cinco sentidos”, de Bartolomeu Campos de Queirós. Seguindo-se o eixo ‘Formação do leitor e reflexão’, os Orientadores de Estudos foram orientados na seguinte proposta de reflexão:

Quais são os sentidos da alfabetização? Pelas lentes da visão, qual imagem seria a alfabetização? Pelo sentido do olfato, qual cheiro teria a alfabetização? Pelo gosto do paladar, qual sabor possuiria a alfabetização? Pelo toque do tato, qual sensação seria a da alfabetização? Pelos ruídos da audição, quais sons seriam produzidos pela alfabetização?

Distribuídos os sentidos entre cinco grupos, orientadores representaram na cartolina, por meio de um desenho/colagem ou escrita, os sons, cheiros, imagens, sabores e sensações da alfabetização, como podemos ver nas fotografias abaixo:



Acervo pessoal da pesquisadora - 2013

Ao final, cada participante escreveu sobre as seguintes questões: “Quais são as raízes da alfabetização atualmente?” “Quais são as raízes da alfabetização que almejamos fixar?”

Cultura, processo, construção, metodologia, diversidade, educação tradicional movimento/transformação, autonomia, função social, calor, aprendiz, vida, diálogo, compromisso, sensibilidade, sentido, processo, conhecimento, reflexão, pesquisa, compromisso, exclusão, segurança, motivação para os docentes, liberdade, dedicação, oralidade, aprendizagem permanente, formação, aceitabilidade, interação, literatura, amor, alegria, prazer.

Ao analisarmos as raízes da alfabetização elencadas pelas formadoras Orientadoras de Estudos, visualizamos duas categorias de enunciados:

- enunciados em que o outro-aluno é trazido mais abstrato-academicizado, menos concreto: Cultura, diversidade, metodologia, educação tradicional, função social, aprendiz, compromisso, conhecimento, reflexão, pesquisa, exclusão, dedicação, oralidade, aprendizagem permanente, formação, interação, literatura.
- enunciados mais praticizados, que contêm o outro-aluno concreto do professor formador-orientador de estudos: processo, construção, movimento/transformação, autonomia, transformação, calor, diálogo, sensibilidade, sentido, segurança, motivação para os docentes, liberdade, aceitabilidade, literatura, amor, alegria, prazer.

Contudo, pareceu-nos mais coerentemente bakhtiniano compreender os enunciados docentes sobre as raízes da alfabetização em suas características sincréticas - quanto às suas origens discursivas - e ecléticas - quanto às suas concepções e intenções, reportando-nos a Tardif (2007) sobre a constituição plural do saber docente, formado a partir de um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes advindos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Partindo de uma perspectiva histórico-dialógica, compreendemos esses enunciados docentes macro, meso e micro inscritos na cadeia verbal, isto é, resultam de toda uma complexa formação sócio-discursiva, porém, nela o professor não é apenas fantoche das relações sociais, mas um agente, um organizador de discursos, responsável pelos seus atos e responsivo ao outro (SOBRAL, 2007).

Considerações Finais: Para uma filosofia da formação ética e estética

A realidade socioeconômica de muitos dos alunos e professores de escolas públicas e o caráter impositivo das políticas educacionais de viés substancialmente gerencialista constituem-se como os principais desafios à formação continuada de professores. A adoção de modelos de avaliação e de gestão centrados na performatividade por parte dos governos vão de encontro a uma proposta de uma socialização profissional docente pautada no zelo pelo movimento vivo de interlocução entre os sujeitos para que construamos projetos coletivos emancipatórios.

Consideramos os estudos enunciativo-discursivos como um ‘divisor de águas’, ‘fios condutores’, para consolidarmos a formação para a discursividade como um paradigma da formação continuada, lembrando Amorim, quando, apoiada em Foucault, na obra “O que é um autor?”, de 1992, justifica: “É instaurador de discursividade todo aquele cuja obra permite que outros pensem algo diferente dele” (AMORIM, 2004, p. 15).

Pensar os acontecimentos das políticas de formação docente de professores de leitura e escrita dentro das questões do atual contexto histórico vivido, dos acontecimentos da vida da formação e na formação, é partir de uma nova concepção da Universidade enquanto coresponsável pela formação nas Redes de ensino e responsiva, pois, ao mesmo tempo em que a instituição é coresponsável pela política de formação, seus eventos e atos formativos são respostas a um módus de formação que extrapola a racionalidade técnica e a instrumentalização do formador intermediário e do professor por parte da universidade; é pensar o ato formativo dentro de uma estrutura arquitetônica, porque é algo que está dentro de uma concretude, mas é dependente do que está à volta, nunca está isolado (BAKHTIN, 2010a, 2010b).

A Universidade diante de sua responsabilidade existencial constata que a formação docente nos últimos anos no Brasil, produziu um salto e um vácuo, o que segundo Geraldi & Geraldi (2012), só será preenchido à medida que os formadores de professores e professores venham a ter acesso aos bens culturais que sempre foram negados às famílias de que precedem, e o acesso certamente perpassa o direito à literatura como

o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo (...) . A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza , a sociedade , o semelhante (CANDIDO, 1972 , p . 249).

Referências bibliográficas

AMORIM, M. O pesquisador e seu outro. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Ed. Musa. 1ª ed. (2ª reimpressão). 2004.

_____. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". Disponível em:

<<http://www.martinsfontespaulista.com.br/anexos/produtos/capitulos/579059.pdf>>. Acesso em 23/04/2013.

BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza de Toward a Philosophy of the Act. Austin: University of Texas Press, 1993a. São Carlos/SP: Pedro & João Editores, 2010.

_____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2010c.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: Vários Escritos, Duas Cidades: SP, 1995.

_____. A literatura e a formação do homem. Conferência pronunciada na XXIV Reunião Anual da SBPC, São Paulo, julho de 1972.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

- GERALDI, João Wanderley & GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A domesticação dos agentes educativos; Há uma luz no fim do túnel. Revista Inter.Ação.Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia n. 1 jan./jun. 2012. Disponível em:
<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18901/11250>>. Acesso em 10/01/2013.
- KONDER, Leandro. O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LUCIO, E. O. Tecendo os fios da Rede: o programa Pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores da educação básica. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado Educação) – FE/UFRJ.
- LUCIO; Elizabeth Orofino; VAREJÃO, Joana d’Arc Souza Feitoza. O conceito de homologia de processos e a perspectiva discursiva da linguagem: (re)significando a formação docente. No prelo. 2013.
- LUCIO; Elizabeth Orofino. Saberes dos professores de língua escrita no Brasil. Projeto de doutorado. No prelo. 2013.
- LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da Profissão e da Profissionalidade Docentes. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>>. Acesso em: 30/04/2011.
- NÓVOA, Antonio (coord). As organizações escolares em análise. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1992.
- PAULINO, Graça. Pra que serve a literatura, v. 5, n. 25, p. 51–57, jan./fev. 1999.
- _____. Saberes literários como saberes docentes. In: Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.
- _____. O trágico na Literatura. In: PAULINO, Graça et al. [Org.]. Julia presente: contos para leitura literária de educadores de crianças. Belo Horizonte: FAE-FALE, UFMG, 2009.
- SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. SP: Contexto, 2007.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 8ª ed. Petrópolis. 2007.
- VAREJÃO, J. D. S. F. Gêneros discursivos no Ensino Fundamental I: das competências linguístico-discursivas à responsabilidade docente e discente na pós-alfabetização. Tese de Doutorado. No prelo. 2010-2014.
- _____. A produção de gêneros discursivos a partir do dialogismo entre crianças alfabetizadas e docentes em formação. VI SIGET. Natal: UFRN, 2011a.
- _____. O ensino da língua materna e os processos interdiscursivos entre crianças e professores na pós-alfabetização. In: 34ª Reunião Anual da Assoc. Nac. de Pós-Graduação em Educação - ANPED - Educação e Justiça Social, Natal/RN, 2011b.
- VAREJÃO, J. D. S. F, LUCIO, E. O. A interdiscursividade entre Universidade e Escola Pública nos percursos de uma Formação Continuada de professores alfabetizadores. 8vo. Congreso Internacional de Educación Superior “Universidad 2012”, Cuba. Revista Cubana de Educación Superior , 2012.

Políticas de currículo para formação de professores no Brasil

A partir de 1980 acentuaram-se as reformas nos campos educacional e curricular nos âmbitos nacional e internacional. No Brasil, as reformas educacionais desse período foram marcadas pela possibilidade de pensar a sociedade brasileira em uma perspectiva democrática e rechaçar os resquícios do governo ditatorial recente. Tendo como marco educacional brasileiro a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/1996), os documentos curriculares posteriores a esse período, no que diz respeito à formação dos professores do ensino fundamental, estão marcados por um discurso de construção e mudança de perfil docente para atender às necessidades e aos desafios do mundo globalizado e em prol da democracia.

O discurso construído para o perfil docente produziu uma política recontextualizada, buscando fixar determinados sentidos para o perfil docente atendendo às necessidades delimitadas como vigentes para o mundo globalizado. Esses sentidos difundiram discursos híbridos e produziram novos textos curriculares. De acordo com Dias (2009, p. 254), esses textos “são representações dos processos de articulação entre diferentes grupos e sujeitos, com a atuação marcante de comunidades epistêmicas, entre outros grupos de interesse na política”. Esse entendimento da produção curricular não minimiza as influências internacionais, econômicas ou políticas, que são fortes e constituem aspectos que restringem as políticas nacionais, mas não são os únicos aspectos determinantes.

Tal compreensão permite perceber a multiplicidade de influências entre os contextos de produção curricular e a relação não determinista nas produções curriculares. Os contextos de produção curricular são espaços de embate/produção. Nessa produção curricular há sempre jogos de poder onde algumas ideias tornam-se hegemônicas por um período, como é o caso da reafirmação de um perfil nacional docente. A afirmação do perfil docente não está relacionada a determinadas propostas partidárias de governos, mas é defendida por diferentes grupos que consolidaram discursos hegemônicos no contexto de produção dessas políticas curriculares. Podemos também inferir que as políticas curriculares são precárias, contraditórias e atendem a grupos e interesses contingentes. Podemos acessar, por meio da leitura de documentos de 1997, bem como de 2010, em contextos diferentes e produzidos por sujeitos diferentes, sentidos não muito distantes para a formação de um novo perfil docente. As reformas curriculares direcionam seu olhar para as políticas de formação de professores a partir do entendimento de que o professor é peça-chave nesse processo.

Os estudos acerca da identidade e profissionalização docente ganharam força a partir da década de 2000, conforme André (2009) apresenta numa pesquisa de estado da arte no período de 1990 a 2000. No campo das políticas curriculares para formação de professores, recorro as autoras Dias (2009), Leite (2005) e Frangella (2006). Esse estudo tem como diferencial a organização dos documentos curriculares realizada através do programa WordSmith, uma ferramenta tecnológica. Busco analisar o projeto de identidade docente nos governos Fernando Henrique Cardoso e no governo Lula da Silva a respeito da Educação Básica como possibilidade de representação de projetos políticos antagônicos mais amplos e

⁷⁵⁴ UERJ – clacraveiro@yahoo.com.br

⁷⁵⁵ UERJ – luishistorico@gmail.com

compreendendo que a política não é a produção de um governo ou Estado. O foco nos sentidos produzidos e projetados por meio da política curricular para a identidade docente busca compreender se o antagonismo presente nas duas propostas governamentais também está presente nas políticas de formação de professores.

Defendo que tanto o discurso instrumental na proposta tida como “neoliberal” (FHC) como o “democrático” (Lula), apesar das diferenças mantêm um perfil centrado em uma determinada identidade docente fixa que se pretende hegemonizar. Apoiando-me em Ball (2001), entendo que as políticas nacionais sofrem constantemente processos de “bricolagem”.

As questões que nortearam as leituras dos documentos curriculares deste texto, utilizam os aportes teóricos de Stephen Ball e Ernesto Laclau, que contribuem para o entendimento do processo de produção de política curricular, bem como as análises do ciclo de políticas de Ball e os estudos de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Stuart Hall também merece destaque com sua contribuição pós-estruturalista e entendimentos a respeito dos processos de identificação e construção de identidades.

Considerando o período de produção dos documentos analisados, de 1995 a 2011, utilizei como ferramenta metodológica o programa WordSmith Tools, versão 5, na busca de possibilidades de leituras desses documentos. Essa opção amplia a extensão da análise dessa temática, considerando a facilidade de organização e acesso às leituras dos documentos que o programa possibilita. Organizei três grupos de análise: um denominado *corpus* MEC, composto por todos os documentos selecionados de 1995 a 2011; um *corpus* denominado MEC/FHC, contendo os documentos de 1995 a 2003 e um *corpus* denominado MEC/Lula contendo os documentos de 2003 (Lula) a 2011.

Este texto está organizado em 2 seções. Em um primeiro momento situo as concepções defendidas para a política curricular, os autores utilizados, o entendimento a respeito de discurso e das políticas curriculares de formação de professores no Brasil. No segundo, analiso alguns sentidos para propostas curriculares a partir dos documentos selecionados, delimito o entendimento de perfil, identidade e processos de identificação docente, a construção da hegemonia e apresento uma análise parcial do grupo de significantes para a amostragem da análise dos documentos com a utilização do programa WordSmith Tools.

Esta análise utilizou apenas 3 significantes para amostragem: docente, docentes, docência. A partir desse material analiso a organização curricular e a projeção de identidade docente, valorizada nos *corpus* FHC e Lula. Investigo que tipo de sociedade é prestigiada por esses currículos e o que se entende por proposta de mudança social. Defendo, que há uma mudança nas finalidades das políticas de formação docente nos dois períodos apresentados que representam discursos antagônicos. E, por meio da categoria discurso, busco compreender a lógica da articulação presente nessas cadeias discursivas e quais os deslizamentos de sentidos que acontecem. Todavia, a organização curricular mantém-se constante por meio das habilidades e competências e cultura de avaliação. Busco analisar os sentidos que se fixam nesses discursos e os que desestabilizam essas fixações.

Currículo e formação docente

A associação de perfil profissional ao conceito de competências não é recente no âmbito da formação de professores. A relação perfil/competências ganhou força na década de 1970 no Brasil, com a pouca

escolarização de grande parte dos cidadãos e a pressão externa da sociedade por trabalhadores qualificados, estabelecendo, dessa maneira, um discurso de associação entre escolarização e mercado de trabalho.

Conforme destaca Macedo (2002), o conceito de competências é central em várias diretrizes e guias curriculares. Lopes (2008) destaca que a valorização desse tipo de organização curricular se dá também porque as competências são entendidas como comportamentos mensuráveis e, por isso, cientificamente controláveis. Esse enfoque comportamentalista incentiva a concretização das atividades de ensino em ações a serem executadas com base em determinadas habilidades, que “comprovam” sua eficiência a partir de indicadores de desempenho. Esse modelo de ensino, segundo a autora, está associado a um saber tácito que valoriza um conhecimento especializado e avaliações por desempenho, tendendo a desvalorizar as habilidades e competências adquiridas nas redes sociais cotidianas, por não estarem associadas a saberes valorizados pelo mundo produtivo, como os conhecimentos especializados.

As competências questionadas por Dias e Lopes (2003) e Macedo (2000) nas Diretrizes e guias curriculares utilizam essa abordagem pedagógica como forma de simplificar a formação e reduzem as habilidades e competências a automatismos de execução ou guias de “saber-fazer”. Não se questiona a possibilidade de o indivíduo adquirir determinadas habilidades e competências no processo de ensino-aprendizagem, o que de fato acontece e faz parte do processo de aquisição de conhecimentos. Mas é questionada a concepção de que o currículo deva ter por base uma organização por competências. Ball (2007), Lopes (2008) e Dias (2002) questionam a valorização de um currículo embasado em aspectos técnicos do saber-fazer delimitados como importantes para a adequação do indivíduo à sociedade, excluindo o potencial inovador. O indivíduo capacitado para um determinado tipo de sociedade proposta é valorizado, em detrimento do indivíduo que, a partir de suas experiências e leituras “de mundo”, aprende a ressignificar a sociedade, a formação posta como adequada às necessidades da sociedade ou o tipo de cidadão proposto nos documentos curriculares.

Um currículo pautado no desenvolvimento de habilidades e competências e, a aferição desses conhecimentos com base em uma matriz “fundamentada em uma abordagem de avaliação de competências” (BRASIL, 2010, p.3) busca garantir determinadas posturas, ações, formas de lidar com o social e que projetam determinados discursos que tendem a “enformar” perfis. Essa possibilidade de construção de currículo parte do entendimento de Lopes e Macedo (2011) compreende currículo como “uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos. Portanto, uma prática cultural” (p.203). A defesa de determinados sentidos no currículo pode ser entendida, como uma tecnologia de governo que (tenta) produzir determinadas identidades.

Moreira (2005) e Macedo (2008) preocupam-se com questões relacionadas ao currículo, como as competências dos documentos curriculares, e vão de encontro ao entendimento da possibilidade de igualdades no âmbito da formação e do perfil profissional. Entendem que o modelo de formação por competências não consegue dar conta da diferença e complexidade da formação de professores por se pautar em saberes instrumentais e limitar-se a um só tipo de formação profissional. Para Macedo (2008), a discussão de alternativas para lidar com a diferença, em uma perspectiva relacional, dialógica e negociada, é um caminho possível e razoável para pensar o “acesso” em uma sociedade hibridizada. A busca por delinear um perfil determinado apresenta-se como um “fechamento” a outras possibilidades de exercício da

profissão, uma delimitação de um determinado modelo cultural, trazendo como consequência a desqualificação dos que não se encaixam nesse padrão.

A orientação para desenhar o “novo” perfil profissional docente pode buscar “mecanismos” para “reformular” professores e para mudar o que significa “ser professor” (BALL, 2002, p.5). A unificação de um perfil nacional poderia trazer também uma devolutiva ao discurso de culpabilização do fracasso escolar pela falta de qualificação docente, prática nada recente.

Entendimentos de identidade e processos de identificação

Por discordar das concepções essencialistas e universalistas que acabam por restringir a compreensão da categoria profissional docente formada como um grupo social específico e homogêneo (DUBAR, 1995 *op.cit. in* LOPES, 1998), conforme a delimitação de um perfil para as políticas curriculares, utilizo o termo “identidade” ao invés de “perfil”, compreendendo, como Frangella (2006), a “identidade como híbrida e performática, que se constrói a partir de ações discursivas que se dão na fronteira e na negociação” (p.17); que “reinscrevem a identidade, não sendo mais evidente a determinação, e sim fluida, que reconhece, negocia e coabita com/na diferença” (p. 17).

A constituição da identidade se dá pela representação e pela regulação dos processos de negociação. Sentidos de currículo são aceitos ou não fazendo com que as identidades se constituam na medida em que se identificam com determinados sentidos, “fixando” identificações contingentes que constituem tais identidades. As identidades podem ser descritas “como fixações de identificações contingentes de sujeitos, que ocorrem em circunstâncias muito próprias. O termo identidade pode ser compreendido como “uma coisa acabada” e identificação como “um processo em andamento” (HALL, 2006, p.39).

A opção pelos processos de identificação traz questões a serem esclarecidas quanto à mudança de concepção de constituição de sujeito e seu entendimento no campo do currículo. Se a defesa de uma proposta de perfil docente traz consigo a determinação tanto de uma formação que dê conta desses valores como de uma valorização de determinadas características na ação profissional, nesse caso, as características do bom professor tidas como universais tornam-no qualificado para sua função. A defesa da identidade, constituída como fluida, em constante processo de negociação e de identificação, desconstrói essa modelização ao apresentar a possibilidade da diferença e por isso da fluidez, no sentido de manifestar a impossibilidade de uma única representação fixada por um dado perfil.

Essa abordagem distancia-se das propostas que essencializam determinados modos de ser, através da prescrição de identidades pré-estabelecidas ou que sinalizam uma identidade emancipada ideal. Os processos de identificação dos sujeitos serão sempre provisórios de acordo com a(s) luta(s) em que se esteja articulando.

Hall (2006) comenta que a identidade se torna móvel, transformada continuamente por meio de identidades em constantes deslocamentos, a partir de diferentes identificações em que nos dirigimos em resposta às contínuas interpelações que sofremos através da cultura; e, nesse movimento contínuo, produzimos processos de identificação, fixados temporariamente.

Essas articulações sociais variáveis de sujeito para sujeito produzem identificações. Avançando na compreensão do processo identitário, que como também explicita Hall (2006), não é automático, mas pode

ser ganho ou perdido. Hall esclarece que os processos de identificação sofrem “uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença” (p.21).

Segundo Laclau (2000), as relações sociais são sempre relações contingentes, de poder, no sentido de que “a constituição de uma identidade social é um ato de poder e que a identidade como tal é poder” (p.48). Esse caráter constitutivo da identidade implica em pensar na natureza contingente de toda objetividade, o que, segundo o autor, pressupõe que “toda objetividade é uma objetividade ameaçada” (p.48). Por isso, estudar as condições de existência de uma identidade é estudar os mecanismos de poder que a fazem possível. A identidade objetiva é um conjunto articulado de elementos. É nesse aspecto que a teoria laclauiana contribuirá no estudo do discurso das identidades docentes, entendendo-as como possibilidades de identificação por meio de relações de poder. A busca por fixar sentidos para um perfil docente é uma luta por significá-lo discursivamente.

O deslocamento das identidades e seu processo de identificação, conforme destacam Lopes e Macedo (2011), remetem à compreensão de que os sistemas de significação estão relacionados à cultura e estes, “às identidades que são o resultado de um processo de identificação no qual os indivíduos se subjetivam dentro dos discursos culturais” (p.224). A cultura é produzida por meio de sistemas de significação em que a política curricular também é ressignificada.

O discurso sobre perfil docente

Tantos os sentidos acessados no *corpus* MEC/FHC quanto os no *corpus* MEC/Lula constroem uma representação que se pretende universal, a partir de discursos conhecidos na política curricular internacional e na realidade brasileira. Esses sentidos estão relacionados com o da cultura da avaliação para assegurar um padrão da qualidade nacional ou social. Os sentidos acessados a partir dos *corpora* buscam hegemonizar sentidos para o perfil docente.

Apesar de esses discursos se organizarem em uma mesma formação discursiva, ou, conforme Daniel e Mendonça (2008), de construir significação a partir de unidades mais amplas que buscam dar um sentido social universal e, por isso, produzirem um discurso hegemônico, esse discurso será sempre heterogêneo e não perderá sua pluralidade nem “será um todo monolítico, fechado em si, mas produzirá efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (p.42). A lógica da constituição hegemônica é uma lógica da equivalência e não elimina a da diferença.

A demanda particular do perfil nacional assume a representação de outras demandas da formação de professores e, representa um discurso hegemônico que defende um perfil nacional docente, incorpora outras demandas acessadas por meio dos sentidos diferenciados dos dois *corpora* de análise para a formação de professores. O discurso acessado por meio do *corpus* MEC/Lula é antagônico à defesa da formação docente do *corpus* MEC/FHC, ainda que ambos os *corpora* permitam acessar sentidos e compreender um discurso da formação pautado em habilidades e competências.

Mendonça e Rodrigues (2008) destacam o caráter de sobredeterminação do sentido social, isto é, uma pluralidade na forma de abordar um fenômeno social e suas várias possibilidades de descrever ou explicar uma formação discursiva. Isso se dá porque todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos.

Segundo Laclau (2006), as construções discursivas acabam por constituir uma unidade que não é dada apenas por uma posição do sujeito, pois o sujeito vai sofrendo vários processos de identificação ao longo de suas articulações societárias e pluralidades de posição do sujeito podem começar a estabelecer algum grau de solidariedade. Dá-se uma aparente “unidade” de posição, porque nessas articulações não há perda da diferença, senão uma relação de equivalência em que as particularidades se unem em oposição a alguma construção discursiva. O discurso de formação de professores no período Lula permite acessar um discurso criado por uma lógica da diferença e da equivalência em constante processo de tensão, que possui demandas diferenciadas do discurso de formação de professores do período FHC em suas lutas políticas.

As relações nas construções discursivas são relações de representação para Laclau (2006). A particularidade, que tem a função de “unidade” na cadeia articulatória, representa uma “universalidade” relativa nessa cadeia. Essa “universalidade” vai prevalecer sobre as particularidades diferenciais e equivalentes unidas em torno de uma luta comum. Quanto maior for a cadeia articulatória ou construção discursiva, mais aumentam os sentidos polissêmicos, fazendo com que cada particularidade ou significante esteja mais distante de seus conteúdos particulares. Essa “universalidade” que predomina por meio do significante vazio pode ser uma estratégia na luta hegemônica, pois permite a aglutinação de particularidades diferenciais renunciando em alguma instância a suas diferenças para fortalecer a luta do grupo em prol de uma causa superior a suas particularidades. A hegemonia é contingencial: terminado o interesse pela causa, a articulação pode ser desfeita. Os discursos acessados a respeito de perfil docente por meio de ambos os *corpora* articulam várias particularidades equivalenciais. Essas particularidades que são diferentes entre si, fazem com que o discurso de perfil docente seja significado diferentemente nas duas cadeias articulatórias. Se *perfil docente* é um significante presente nos dois *corpora*, articula particularidades diferenciais que lutam em cadeias articulatórias distintas.

Entendimento de currículo

Defendo o entendimento do currículo como texto e a concepção da política de currículo vinculada à perspectiva pós-estruturalista. O currículo como “criação ou enunciação de sentidos” (LOPES, MACEDO, 2011, p.28) tenta desconstruir concepções de currículo associadas à seleção de conteúdos, aquisição pragmática de habilidades, controle social, mencionadas nas teorias críticas ou reprodutivistas que foram fortes e importantes no período de redemocratização brasileira.

As políticas curriculares são significações discursivas construídas no jogo político e cabe aos que pretendem estudá-las por esse viés teórico o desafio de compreender a sua constituição, discursivamente, e enveredar nesse jogo do político.

Destaco que defendo uma determinada concepção de currículo, que não é a única ou a “melhor”, mas que por ora dialoga com o referencial teórico escolhido para esta pesquisa. Opero com o entendimento de que currículo é uma prática discursiva e concordo com Lopes e Macedo (2011) que esse entendimento significa que currículo “é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (p.41).

O entendimento da atribuição de sentidos que corresponde ao currículo e à política curricular como instância de fixação de agendas, priorização de ações, de diretrizes e regras⁷⁵⁶ contribui para a compreensão de que os sentidos acessados por meio dos discursos MEC/FHC e MEC/Lula são produzidos em dado período e lutam por fixar-se nas relações sociais através de discursos hegemônicos. A flutuação de sentidos de mudança social, pela mudança na formação docente é constante e gera novos significados de acordo com a luta política.

Por isso, algumas organizações curriculares tornaram-se hegemônicas, mas sempre hibridizavam com outras abordagens teóricas que também lutavam por legitimar-se no campo, questionando e possibilitando novos olhares a partir das produções que mais predominavam na produção de textos curriculares nas políticas públicas, textos de pesquisadores do campo e outros.

A análise de sentidos das propostas curriculares

A proposta de análise dos sentidos e projetos de políticas curriculares para a formação de professores foi organizada e cruzada com os discursos por meio de grupos de documentos preparados para a leitura pelo programa WordSmith Tools, auxiliando diversas leituras desse material.

A análise desses documentos não será uma análise de linguística de *corpus*, conforme Sardinha (2000) a respeito da organização documental por *corpus*. O programa WordSmith será utilizado nesta pesquisa somente como uma ferramenta de acesso de leitura diferenciada para esses textos e agrupamentos de documentos, que auxiliará as leituras dos textos na análise dos deslizamentos de sentidos dos discursos das políticas curriculares para a formação de professores e os discursos do campo pedagógico, muito embora a utilização de algumas nomenclaturas seja comum à linguística de *corpus*.

A utilização do programa WordSmith Tools por meio das *keywords* mais recorrentes nos documentos curriculares e nos documentos do campo pedagógico buscará identificar os discursos e compreender as articulações políticas defendidas pelos diferentes grupos no período selecionado que endereçam sentidos para a formação de professores.

A análise desses *corpora* tem o intuito de possibilitar uma compreensão do entendimento do que era defendido como necessário para a formação de professores e de quais eram os projetos de formação defendidos nesses períodos que abarcam propostas governamentais tidas, discursivamente, como diferentes.

Os discursos produzidos pela aglutinação de demandas em relação à formação de professores – por exemplo, a necessidade de delinear um perfil docente – vão além da constatação da necessidade de uma proposta nacional política. Esses discursos representam lutas de poder, buscam hegemônizar sentidos através de articulações entre diferentes sujeitos envolvidos nessa temática e espaços. Laclau (2009), ao apresentar a noção de demanda, desmistifica a luta unificada de uma proposta nacional como um interesse em um projeto único, explica que a “unidade do grupo em unidades menores que denominamos demandas: (...) é, em nossa perspectiva, o resultado de uma articulação de demandas” (p.9), não é uma proposta política social – como unidade do grupo – que definirá a produção das políticas. As propostas podem

756 Cf. LOPES; MACEDO, 2011. p.252.

delimitar o espaço de ação, mas é na articulação de interesses particulares, de demandas, que a fixação de discursos vai se formando e se hegemонizando.

O posicionamento assumido é o de que não existe uma identidade fixa e universal que represente toda a diversidade social e política possível, mas existem processos de identificação constituídos através das constantes tensões de equivalência e diferença entre demandas. A luta por um perfil docente nacional não será a luta por um perfil universal, mas a luta pela hegemonia de um perfil particular, ainda que impregnado do discurso de autonomia, cidadania e democracia.

Entendendo o Programa WordSmith Tools

O programa WordSmith Tools é um artefato eletrônico originado dos estudos da linguística de *corpus*. Segundo Sardinha (2000), possui 48 anos desde a criação do primeiro *corpus* de estudo denominado *corpus* Brown, que foi criado com a finalidade de informatizar um conjunto grande de textos. O programa é conhecido como o precursor dos estudos da linguística de *corpus*, que é considerada “uma das áreas de pesquisa de linguagens mais ativas nos últimos anos” (SARDINHA, 2000, p. 2).

A linguística de *corpus* trabalha com a coleta e exploração de *corpora*, ou seja, “um conjunto de dados linguísticos textuais, coletados criteriosamente com o propósito de servirem para uma pesquisa de língua ou variedade linguística” (SARDINHA, 2000, p. 3). A palavra *corpus* remete ao significado de “corpo”, entendido como um conjunto de documentos. O autor destaca, a partir de Sanchez (1995 *apud* SARDINHA, 2000), a definição mais completa de *corpus*, por incorporar as principais características da organização dos dados:

Um conjunto de dados lingüísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso lingüístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise (p. 8-9).

Esses estudos são desenvolvidos principalmente em várias partes da Europa, predominando na Inglaterra e países escandinavos e, fora desses contextos, pesquisas com essa abordagem ainda são pouco desenvolvidas. Para Sardinha, a história da linguística de *corpus* está condicionada à tecnologia não apenas para o armazenamento de *corpora*, mas principalmente para as possibilidades de exploração desses dados. Nesse campo, o WordSmith Tools versão 5 é considerado o programa mais completo e versátil por suas ferramentas computacionais para análise de *corpus*. O *corpus* “é um artefato produzido para a pesquisa [...] o *corpus* em si é artificial, um objeto criado com fins específicos de pesquisa” (p. 14). A opção por utilizar o WordSmith Tools como uma ferramenta tecnológica, considerando os fins da abordagem teórico-metodológica da teoria do discurso, será de grande auxílio. A ferramenta possibilita um acesso mais rápido aos textos selecionados que, se acessados manualmente, poderiam limitar o cruzamento de dados da análise, levando em conta o fator tempo e quantidade documental.

Alguns sentidos nos discursos do MEC/FHC e MEC/Lula

A análise dos significantes comuns aos dois *corpora* tem a intenção de compreender os deslizamentos de sentidos entre os dois *corpora*, as aproximações e/ou afastamentos de sentidos para cada significante em cada *corpus*. Espero também entender alguns sentidos hegemonizados para a identidade docente no período de 1995 a 2011.

Os aportes teóricos selecionados para essa pesquisa da Teoria do Discurso (TD), passa a operar ao invés de com *keywords* -ferramenta do programa WordSmith e utilizada também na linguística de *corpus* - com *significantes*, entendidos como unidades menores do discurso que endereçam sentidos nos *corpus* analisado.

Docência no *corpus* MEC/FHC remete à formação do professor, pois a docência entendida como função basilar da ação docente tem como princípio comum aos professores de todos os níveis da Educação Básica expressa nas diretrizes de 2001. Esse significado também é acompanhado da necessidade de mudanças para ampliar a ação para a participação no projeto educativo da escola, no conselho escolar, no convívio social dos alunos e principalmente aprendizagens, situações didáticas e trabalhos da classe. Sentidos da formação docente e tentativas de fixação dos processos de identificação em uma identidade universal circulam nesse *corpus*, relacionados aos saberes e âmbitos da sala de aula. Essa necessidade de significação de docência pode ser marcada pela própria necessidade de significar quais são as demandas das ações pedagógicas e que, para o professor, acaba por delinear características que o constituem enquanto profissional. Defender uma concepção que signifique o que é “ser professor”, a partir do discurso presente nos documentos curriculares, sinaliza, possibilidades de constituição de identidade. A partir da enunciação de ações e de relações delimitadas nas diretrizes nacionais, confere ao professor um determinado âmbito de ação. Lopes e Macedo (2011) aproximam-se da análise de Ball (2002) no que diz respeito ao currículo e às tecnologias de reforma. As políticas curriculares entendidas como tecnologia de governo produzem identidades na medida em que sugerem desempenhos, medidas de produtividade e de rendimento. Esse movimento de significação não é único e sofre várias influências nos diferentes contextos em que as políticas curriculares se articulam, produzindo um discurso híbrido.

A enunciação das funções docentes a partir desses documentos curriculares busca significá-lo enquanto profissional. Freitas (2010) apresenta uma discussão interessante a respeito do entendimento de profissionalização nas políticas curriculares de formação de professores. Sentidos são enunciados para a profissionalização como um retorno às concepções tecnicistas de formação das décadas de 1960 a 1990 pautados em habilidades e competências que são percebidos nos discursos acessados do *corpus* FHC. Lopes, Macedo e Tura (2012) argumentam que na formação de professores há uma representação hegemônica que caracteriza essa formação como profissionalização, em contraponto com outra representação hegemônica do campo que caracteriza a docência como uma representação vocacional, vinculada ao amor e ao cuidado. É possível afirmar que a concepção de professor de cunho mais política é defendida através do acesso ao discurso do *corpus* Lula, que valoriza a atuação do professor na gestão compartilhada da escola e busca fixar esse âmbito de ação.

O discurso acessado no *corpus* MEC/Lula sugere que tanto as funções relacionadas à sala de aula como as demais funções do exercício docente possuem o mesmo “grau” de importância e a significação de docência vem sempre associada às outras funções, busca potencializar a atuação do professor da Educação Básica,

apresentando outros campos de desenvolvimento como gestão, movimentos culturais da comunidade, desenvolvimento com estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.

Nos deslizamentos de sentidos nas cadeias discursivas dos dois *corpora* de análise, MEC/FHC e MEC/Lula, identifiquei duas cadeias articulatórias que apresentam discursos antagônicos. Esses discursos defendem suas demandas em torno da concepção de docência. O discurso da docência por meio da atuação social e política busca assegurar as questões culturais e sociais que abarca a dimensão pedagógica da ação do professor antagônica com os sentidos de docência que enfatizam a preocupação com o campo de ação entendido como fundamentalmente o campo de ação da sala de aula. O discurso da função social do professor nos documentos do período MEC/Lula, que contribuiu para o projeto de Nação, antagônica com o discurso em defesa de um aumento de qualificação docente do *corpus* MEC/FHC, associado à ação do professor conteudista preparado didaticamente para a atuação em sala de aula. Os discursos acessados por meio do *corpus* MEC/Lula, buscam ampliar a significação da docência em relação ao *corpus* MEC/FHC. Os sentidos disputados nessas duas cadeias são o do professor que domina as especificidades da sala de aula e que está preparado para o “mundo atual” através das competências cobradas pela sociedade e o da docência comprometida com o social, com a comunidade escolar envolvida em um projeto coletivo de escola.

Até o presente momento da análise poderia afirmar que praticamente há duas cadeias articulatórias a partir da representação do discurso de formação docente. Uma que defende um significado de docência amplo e outra que delimita sentidos para aspectos de domínio pedagógico de sala de aula. Há semelhanças nas ações propostas para a formação de professores pautada em habilidades e competências. Há diferença entre os sentidos fixados no discurso produzido nos dois períodos de governo, mas as ações concretizadas de formação ou de cunho avaliativo mais se assemelham que se distanciam.

Outro aspecto que aproxima os discursos dos dois *corpora* é a presença dos índices internacionais como padrão e desafio para a “educação de qualidade” que incorporarão o mecanismo de avaliação para aferir as mudanças educacionais na formação e delimitação de um perfil profissional adequado para o “mundo atual”. Apontam ambos de certa maneira a inadequação profissional através de índices.

O *corpus* MEC/Lula justifica o investimento na educação através de programas voltados para maior qualificação nas licenciaturas a partir de índices nacionais e internacionais. A aprendizagem dos alunos é comparada aos índices dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os relatórios apresentados têm por base dados do Fundo Monetário Internacional (FMI), Base de dados mundial de economia (2008), Relatório de Desenvolvimento Humano 2008/2009 do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, compilado com base em dados de 2006, Relatório de Monitoramento Global do EPT, UNESCO. Desse estudo partem as avaliações como SAEB, Prova Brasil e ENEM, bem como a formação de professores com IFET, Universidade Aberta do Brasil e Programa REUNI para a Universidade Federal.

Se a proposta de função social do professor é antagônica ao discurso anterior que é sinalizado como um discurso pragmático, no espaço de delimitação ou prescrição do discurso no texto curricular, o *corpus* MEC/Lula acaba por fixar um discurso particular distinto do discurso de viés democráticos. Esse discurso é percebido nas temáticas da avaliação e de justificativa da necessidade de utilização dos índices nacionais e internacionais de padrão de qualidade da OCDE.

Verificou-se no *corpus* MEC/Lula a necessidade de adequação da formação de professores ao projeto da nação, a fragmentação e necessidade do resgate à identidade docente, falta de padrão de qualidade na formação docente. Todavia, essa luta defende e concretiza a formação de professores com um discurso pautado nas habilidades e nas competências.

Percebo as flutuações constantes no *corpus* MEC/Lula entre várias demandas e significados para a formação docente, como: a docência ampla, a necessidade de inserção do professor na práxis social, o pertencimento das ações docentes à gestão democrática, a dimensão política da ação docente. Essas demandas e sentidos que circulam em torno da ação docente aparentemente sinalizam modificações com relação ao *corpus* MEC/FHC que apresenta certa fixação na representação docente voltada para o âmbito da sala de aula e aquisição de domínio didático e de conteúdos.

Assim, uma articulação que pareceria incompatível com os discursos defendidos no *corpus* MEC/Lula, por buscarem apresentar uma diferenciação de significados com relação à formação docente do *corpus* MEC/FHC, pouco se diferenciam nas práticas para a transformação social da formação e qualificação docente, se considerarmos o discurso defendido anteriormente.

É preciso deixar claro que, com essas considerações, destaco que há avanços e conquistas que se deram em defesa do discurso em prol de uma formação democrática e nos espaços alcançados por algumas demandas como, por exemplo, o entendimento da docência ampla e os espaços de ação do pedagogo no contexto escolar, os programas e incentivo à formação continuada, o aumento da qualificação através dos processos avaliativos. Entretanto, os sentidos acessados para uma formação docente mais ampla, para além dos espaços da sala de aula, ainda limitam o campo de ação na medida em que o discurso hegemônico das competências e as especificidades dessa organização curricular buscam “enformar” quem é o bom professor e os seus âmbitos de ação.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. IN: Formação Docente. Belo Horizonte, v.01, no. 01, p.41-56, ago/dez, 2009.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg. Discursos da Reforma Educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o Trabalho dos Professores. IN: Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p.97-104, jul.-dez. , 2007.
- BALL, Stephen J. Reformar Escolas/ Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. IN: Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal, v. 15, n.002, p.3-23, 2002.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, PP.99-116, jul/Dez, 2001.
- BRASIL. MEC. INEP. Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente. Documento para Consulta Pública. Brasília: DF, 2010.
- DIAS, R. E. Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006) (tese). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

- DIAS, R. E. Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil (dissertação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, 160f.
- DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade* (Impresso), Campinas, v. 85, n.85, p. 1155-1177, 2003.
- FRANGELLA, Rita de Cassia Prazeres. Na Procura de um Curso: Currículo-Formação de Professores- Educação Infantil Identidade(s) em (des)Construção? (tese). Rio de Janeiro: UERJ, 2006.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre Projetos de Formação. IN: *Educ.Soc.*, Campinas, vol.23, no.80, set/2002, p.136-167.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LACLAU, E. La razón populista. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- LACLAU, Ernesto. Política de la retórica. In: *Misticismo, retórica y política*. Buenos Aires/México: Fondo de Cultura Económica, 2006, pp.57-127.
- LACLAU, Ernesto. Nuevas Reflexiones sobre La revolucion de nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2000.
- LEITE, Carlinda. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389, Set./Dez. 2005.
- LOPES, A. C. Cultura e diferença nas políticas de currículo: a discussão sobre hegemonia. *Anais do XIV Endipe – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. CD-ROM. Porto Alegre, 2008, p.59-78.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth, TURA, Maria de Lourdes. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. IN: Vera Maria Nigro de Souza Placco; Lúcia Pintor Santiso Villas Bôas; Clarilza Prado de Sousa. (Org.). *Representações sociais: diálogos com a educação*. 1ª.ed. São Paulo: Champagnat/FC, 2012, v.109-136.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, Elizabeth. Que queremos dizer com educação para a cidadania? IN: LOPES, Alice Casimiro (org.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Faperj, 2008.
- MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth (org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MACEDO, Elizabeth. Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? In: *Revista Teias*, Rio de Janeiro, ano I, nº2, pp.7-29, jul./dez. 2000.
- MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). *Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: ediPUCRS, 2008.
- SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus Histórico e Problemática. In: *D.E.L.T.A.*, v.16, n.2, 2000.

Educação ambiental e o ensino superior – um caminho difícil de ser percorrido

Clóvis Piau Santos⁷⁵⁷, Deise Danielle Neves Dias Piau⁷⁵⁸ 2

Resumo

A formação de biólogo após inserção dos cursos de bacharelado potencializa a atuação profissional na Área Ambiental. Como a Educação Ambiental impacta na formação profissional em ciências biológicas (bacharel e licenciado)? Este artigo visa avaliar o papel da educação ambiental na formação do profissional de ciências biológicas, identificar o impacto da Educação Ambiental na formação do bacharel e licenciado e como cada um percebe a Educação Ambiental na sua formação. Também investiga a formação desse profissional frente as transformações do ambiente, econômicas e culturais e o seu trabalho em relação a percepção do desenvolvimento das ciências, tecnologia e a sociedade dos próprios docentes e discentes e seus posicionamentos frente ao tema. O artigo apresenta os professores inseguros (78%), dependentes do livro didático (80%) e pouco predispostos a desenvolver experiências inovadoras em sala de aula e no espaço escolar (67%). Os dados da pesquisa foram levantados por meio de entrevistas e questionários individuais docentes da UNEB sobre percepções, hábitos e atitudes das pessoas ou grupos com relação aos padrões de produção, consumo e os problemas da devastação ambiental, esgotamento dos recursos e a extinção de espécies, tomando por base o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais nas Redes de Ensino como uma proposta para mudanças de valores, instituição e modo de vida. Os dados revelaram que os docentes e discentes têm percepções e atitudes diferenciadas quanto aos problemas ambientais, o que representa na prática, que a formação dos professores ainda não atingiu seu verdadeiro objetivo, que é o de ser interdisciplinar, contextualizada e capaz de promover uma mudança significativa no comportamento das pessoas em relação a preservação do meio ambiente em sua vitalidade, diversidade e beleza. Identificado também que a formação dos professores não visa a integração dos conhecimentos e habilidades junto aos gestores e pais para promover uma visão compartilhada de valores sobre a Educação Ambiental e a sustentabilidade. O estudo exploratório, comparativo e descritivo, foi realizado através de inquéritos com perguntas abertas e fechadas, a estudantes em último ano de formação em Licenciatura em Ciências Biológicas.

Introdução

A formação do profissional dos egressos das Universidades no Brasil e no Mundo tem exigido uma constante e necessária adequação ao que vem sendo debatido acerca da educação ambiental. Pesquisista têm demonstrado que a formação está fortemente associada 'a transmissão de conhecimentos e não mais voltada para formar um profissional capaz de agir e integrar no ambiente emn que vive e trabalha. Há muito vem sendo solicitado um diálogo entre os centros de formação e as reais demandas das populações. Quando pensada a Educação Ambiental, teve como eixo principal o engajamento de diversos atores para que mobilizados pudessem propor estratégias de mobilização e ação para resolver os problemas ambientais. O que vem sendo visto e observado é que, apesar no grande volume de informação, nas

⁷⁵⁷ Universidade do Estado da Bahia

⁷⁵⁸ Instituto Federal da Bahia

Universidades o tema e a proposta de Educação Ambiental é incipiente e pontual. Boa parte dos docentes ainda está limitada às linhas editoriais dos livros que lêem e sentem-se por isso, inseguros de propor intervenções e uma real mudança de valores e hábitos, até mesmo porque, essa mudança ainda não aconteceu para a maioria.

Referencial Teórico

A ameaça de extinção, a escassez dos recursos naturais e a manutenção dos padrões de consumo levaram ao homem a preocupar-se com o meio ambiente e (re)significá-lo em face da crise ambiental decorrente da sociedade contemporânea. A busca de uma solução para esses problemas tem sido o motivo um debate em vários fóruns e assembleias onde ações são propostas visando alcançar a ideia de um desenvolvimento de modo que a economia, o social e a ecologia possam conviver de maneira harmônica e assim, ser esboçada uma possível superação das questões, passando pela mudança nos costumes e práticas dos povos, com vistas à melhoria da qualidade de vida do homem e o equilíbrio do ecossistema para todos os seres com vida (MEDINA, 2002, p.87).

A procura por esse caminho, passou a exigir uma reflexão e, por conseguinte, uma mudança significativa nos processos de formação profissional de tal modo que, ainda na educação básica seja possível agregar novas perspectivas e valores referentes aos problemas ambientais. Resolver essa questão passou então a ser um grande desafio para as diversas áreas do conhecimento.

Especificamente, o Curso de Ciências Biológicas tem como um dos seus princípios apresentar soluções inovadoras que possibilitem transformar a realidade por meio de práticas e políticas educacionais dentro dos espaços formais e não-formais, permitindo ao estudante seguir caminhos variados, com o desenvolvimento de pesquisas na área da educação, como também sobre a origem, a evolução, estrutura e o funcionamento de seres vivos, bem como propor novas metodologias para que esses temas sejam abordados quer dentro ou fora da escola. Questões como o ambiente, a preservação, saneamento, manejo e sustentabilidade da biodiversidade e dos ecossistemas na perspectiva de um fazer pedagógico passaram a fazer parte dos saberes necessários para diversas disciplinas para assim, formar um profissional apto a planejar, organizar e desenvolver atividades e materiais relativos desenvolvimento de uma sociedade sustentável, considerando que em qualquer modalidade de ensino, os estudantes e a sociedade de modo geral, terão contato com as disciplinas ciências naturais e biologia.

Assim, compreende-se ser fundamental a existência de um Programa de Graduação em Ciências Biológicas como um instrumento que possibilita a ampliação da inclusão social a partir do ensino como estratégia política para consolidar a presença da Universidade na comunidade científica, para que seja possível gerar conhecimentos sobre a realidade e o mundo, em lugar de apenas reproduzi-los. Nesse sentido, propostas inter e transdisciplinares tornam-se fundamentais, para garantir a construção de saberes a partir da experiência de prática e teoria de tal modo em que os saberes disciplinares não fiquem contidos por fronteiras muito rígidas, exigindo sempre uma transitividade de experiências e conhecimentos entre todos os atores.

No que se refere ao ensino e a abordagem de Ciências Naturais e Biologia, em especial, nos cursos de licenciaturas, cuja atribuição central é a docência na educação básica, de maneira que demonstre a coerência da Universidade com a estrutura teórica dos conhecimentos institucionalizados e a prática efetiva

para/na sociedade, por meio do ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para o desenvolvimento local e regional principalmente no que tange à memória, à cultura e à leitura. Tais ações trazem, muitas vezes, como caráter transdisciplinar, importantes contribuições para a construção de novas percepções, hábitos e valores na/para a sociedade.

Acrescente-se a essa linha de inclusão social a construção de um conceito de cidadania associado a beneficiar um universo maior da população através dos cursos regulares de graduação tanto no nível de bacharelado, como na licenciatura.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se firma como importante na formação inicial dos professores de Ciências Naturais e de Biologia para educação básica; impulsionando práticas educacionais não escolares das Organizações não Governamentais e demais coletivos que se entrelaçam com a educação em ciências, tecnologia e sociedade. Além disso, abrange outras possibilidades que se articulam com a educação científica atuando com a capacitação para prestação de serviços de consultoria, uma vez que o graduando em Ciências Biológicas deve possuir uma formação básica, ampla e sólida, com adequada fundamentação teórico-prática, agindo como um mediador maduro e consciente no processo de ensino e aprendizagem.

O curso, além da formação para atuar na educação, também permite o desenvolvimento de atividades relacionadas ao monitoramento da qualidade da água, solo, ar, recuperação de matas ciliares, produção de mudas em viveiros, controle de vetores, ecoturismo, entre outras. A formação sólida e diversificada demonstra o impacto do curso. As atividades técnico-científicas contemplam, integram diversos setores produtivos da sociedade.

Diante desse cenário, a formação do biólogo passa a ser investigada na perspectiva de que a atuação profissional passa a ser potencializada para lidar com questões emergentes na contemporaneidade, como as questões ambientais.

Diante de um aumento progressivo de pessoas vivendo no mundo e a evidente ameaça da perda da biodiversidade e dos recursos naturais e, conseqüentemente, crescente também o número de pessoas famintas, sem acesso a água potável e sem escolaridade. A previsão de um aumento populacional e a manutenção dos mesmos patamares de uso dos recursos naturais e sua crescente transformação em bens de consumo, sabendo que geram resíduos que se acumulam e impactam o ambiente. A exploração dos recursos naturais para atender as demandas da sociedade ainda ignora as limitações desses recursos e os problemas sociais gerados com sua exploração, a contaminação do ambiente leva a constatação de que os problemas ambientais ainda não receberam o devido tratamento e que, no processo de formação, muito ainda precisa ser feito.

Há muito tempo o desenvolvimento da sociedade industrial e tecnológica desafia a adoção de novos paradigmas em função da escassez dos recursos naturais a partir de indicadores econômicos que orientam investimentos a fim de propor mudanças no comportamento de pessoas e grupos.

Nesta direção, os Cursos de Ciências Biológicas devem ser (re)direcionados para uma formação profissional capaz de potencializar a atuação desse profissional quer bacharel ou Licenciado, na área ambiental.

A ação humana foi justificada pela posição de superioridade diante dos demais organismos vivos. Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Francis Bacon e John Locke eram partidários dessa filosofia. Em contrapartida, Montaigne, Goethe e Rousseau questionavam a necessidade de respeitar as demais formas de vida.

Somente na segunda metade do século XX eclode a discussão sobre as possíveis limitações do desenvolvimento. Publicações como *Silent spring* (1962), escrita pela bióloga Rachel Carson, denunciava o uso de pesticidas associado a alterações nas cadeias alimentares e o prejuízo para a saúde das populações. O também biólogo Paul Ralph Ehrlich, escreveu *The population bomb* (1968) e *Population explosion* (1990), prevendo que os desequilíbrios ambientais seriam acompanhados por ondas de fome e epidemias que devastariam populações inteiras.

A publicação do relatório “Os Limites do Crescimento”, em 1972, denunciava que o crescente consumo mundial ocasionaria um possível colapso do ecossistema global. O relatório mostrou uma preocupação com as principais tendências do ecossistema mundial e trouxe um modelo inédito para a análise extraída de um modelo global articulando em cinco parâmetros: industrialização acelerada, forte crescimento populacional, insuficiência crescente da produção de alimentos, esgotamento dos recursos naturais não renováveis e degradação irreversível do meio ambiente (MEADOWS et al, 1972, p. 47).

Mobilizações internacionais procuram encontrar um modelo de desenvolvimento que associasse o sistema de produção a conservação dos recursos naturais numa perspectiva ética, livre, coletiva e democrática que represente uma reflexão crítica de princípios e regras que norteiam a ação humana, na esfera individual ou coletiva.

Apesar da discussão, não há registro em nível mundial da diminuição da pobreza e a preservação dos recursos, sem comprometer a biodiversidade e a escassez dos recursos.

Do ponto de vista da prática pedagógica, uma análise do processo da evolução da concepção de Educação Ambiental acompanha o marco institucional da tomada de consciência sobre a problemática ambiental, num recorte de tempo que compreende acontecimentos antes da Conferência de Estocolmo até os posteriores à Conferência do Rio de Janeiro.

A discussão sobre as questões ambientais, exige para si uma percepção interdisciplinar dos fatos que desencadearam tais problemas, como forma de reconhecer a sua extensão e complexidade. Em 1972, em Estocolmo, foi recomendado o treinamento de professores e sugerido o desenvolvimento de novos recursos instrucionais e métodos, atribuído assim, à Educação Ambiental um papel de superação da crise ambiental (HAMMES, 2004,p.67).

Pretendendo concretizar uma proposta de Educação Ambiental é iniciada a realização de projetos importantes como o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), fundamentado em três eixos básicos: a informação, a educação e a capacitação de pessoas com responsabilidade de gestão social sobre o meio ambiente (PARDO DÍAZ, 1995,p.78).

O terceiro eixo do PNUMA teve como resultado imediato a criação do Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), em 1975, resultante de um trabalho da UNESCO para estender a Educação Ambiental a um conjunto maior de atores, traçando como princípio orientador para essa prática, a concepção da Educação Ambiental como uma ação continuada, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e

voltada para os interesses nacionais; a erradicação das causas básicas da pobreza, fome, analfabetismo, poluição e exploração humana, tratados então de maneira conjunta e a construção de uma nova ética global.

As organizações internacionais, nas atividades de preparação do Seminário de Belgrado, em 1975, começaram a passar em revista os principais problemas ambientais da sociedade contemporânea, observando o papel da educação na resolução de tais problemas. (PARDO DÍAZ, 1995.p. 95). Os mais de trezentos especialistas que representaram 68 países do mundo e vários organismos internacionais colaboraram com suas discussões para que a Conferência pudesse montar suas bases propondo que a Educação Ambiental deveria ser contínua, multidisciplinar, integrada às diferenças regionais e voltada para interesses sociais (RIBEIRO, 2005, p.46)

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente – PNUMA, organizaram em 1977, a Primeira Conferência Intergovernamental sobre a Educação Ambiental, conhecida como Conferência de Tbilisi, para nortear os objetivos e princípios da educação ambiental, propondo a partir de então, um projeto de transformação das realidades global e local, perpassando por uma ação política e fortalecimento da cidadania.

Assim, a Educação Ambiental é reconhecida e indicada como prática, possível de ser aplicada em vários âmbitos da vida social, bem como, no universo escolar de todo mundo, principalmente nos países signatários desses acordos e programas internacionais, com o propósito de sensibilizar significativas parcelas da sociedade. Sendo entendida como a associação do discurso e da prática da educação; orientada à prevenção e à resolução dos problemas concretos colocados pelo meio ambiente, graças a um enfoque interdisciplinar e à participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (Conferência de Tbilisi-UNESCO e PNUMA).

A Educação Ambiental, a partir de tal perspectiva, é então chamada a assumir um modelo de intervenção educativa onde as questões ambientais são vistas como um processo complexo, dinâmico envolvendo ações de caráter ambiental e social, de implicações múltiplas que se contrapõem a causalidade linear, de natureza estritamente cultural ou ecológica (HIGUCHI, 2003,p.37)

Nessa condição, recai sobre os ombros das Universidade a reponsabilidade de trazer a discussão permanente sobre a questão ambiental bem como oferecer ao mercado profissionais capazes de promover a reflexão e estabelecer estratégias para que surjam propostas para a resolução de problemas que ameçam a sobrevivência dos organismos vivos.

Toda a discussão e planejamento para a implantação de uma proposta para a Educação Ambiental mostrou-se ainda insuficiente para construir um profissional capaz de promover mudanças efetivas no coletivo, apesar de já serem registradas propostas eficazes.

A educação ambiental necessita de uma conceituação mais elaborada, uma vez que entre os educadores ambientais não existe um consenso sobre o que vem a ser a educação ambiental. Todos reconhecem a importância da predicação “ambiental” à uma proposta de educação. Mas, se existe uma educação que é ambiental, deve por certo existir uma educação não-ambiental, à qual a educação ambiental se opõe (GRÜN, 2006, p.49).

A Educação Ambiental no Brasil, no âmbito do ensino fundamental começou na década de 70. Nessa época, várias experiências são implementadas nas redes públicas dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal no que tange à confecção de material didático, incorporação de conteúdos relativos ao tema ambiental e, principalmente, a capacitação de professores (SANTOS, 2003, p.51). Nos anos 80, resoluções do Conselho Federal de Educação, reforçam a importância da incorporação da educação ambiental nos conteúdos programáticos das disciplinas do antigo primeiro e segundo graus, bem como a necessidade da inclusão de educação ambiental no curso de formação de professores, objetivando o treinamento e capacitação para o ensino de Educação Ambiental. Já nos anos 90, surge a oferta de cursos em nível de capacitação, extensão e especialização, formando grupos de pesquisas e publicações de artigos científicos, dissertações, livros e teses relacionadas à Educação Ambiental formal, configurando, assim, um avanço significativo no que se refere à apresentação do tema como uma nova área de conhecimento, até então, pouco conhecida no Brasil.

No que se refere à educação Ambiental não-formal, organizações não governamentais (FBCN, AGAPAN) vêm desenvolvendo atividades direcionadas a segmentos profissionais e à sociedade em geral, na forma de palestras, cursos, oficinas e excursões, desde os anos 60 e 70. Entretanto, somente nos anos 80 e 90, em virtude da consolidação do movimento ambientalista, ocorre o crescimento exponencial das ONGs, proporcionando uma gama de trabalhos relacionados à problemática ambiental, graças ao envolvimento de classes, movimentos religiosos, empresas, governos e universidades. Daí, a educação ambiental passou a ser um componente essencial de projetos pensados e desenvolvidos que, por sua vez, buscam proporcionar uma qualidade melhor de vida para, principalmente, aquelas populações que se defrontam com questões ambientais que são o resultado da escolha de um modelo de desenvolvimento predatório ao meio, ou seja, ao ambiente de vida do sujeito e/ou da coletividade.

No Brasil, a Educação Ambiental encontra-se respaldada legalmente por inúmeras leis. A Constituição Brasileira de 1988, no artigo 225, dispõe que o Poder Público deve “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, estabeleceu que o Ensino Fundamental é responsável por desenvolver uma compreensão do ambiente natural e social. Ainda estabelece que pesquisas devem objetivar o entendimento do homem e do meio em que vive. Além de tomar para si, a responsabilidade de realizar programas de capacitação para os professores.

O Ministério da Educação e dos Desportos (MEC, 1998), por sua vez, instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que, dentre as temáticas próprias, aborda Educação Ambiental como tema transversal, objetivando contribuir para a construção da cidadania do educando. Sendo por tanto, uma coletânea de atividades que procuravam materializar a iniciativa de capacitar os educadores à nova prática (HAMMES, 2005, p.49).

Assim, a Educação Ambiental possibilita o desenvolvimento de um cidadão crítico, consciente de que toda agressão ao meio ambiente representa reduzir a qualidade de vida, responsável pelas exclusões sociais, situação de miséria e degradação do solo, da água, da biodiversidade, do ar e da vida humana.

Em 1992, durante a Eco-92, pesquisas demonstraram o desconhecimento do brasileiro quanto aos problemas da degradação do ambiente, ignorando que os seres humanos e as cidades também estavam incorporados ao meio ambiente (PERES, 2004, p.74).

Também em 1992, foi realizada a Jornada Internacional de Educação Ambiental, no Rio de Janeiro, onde foi elaborado o “Tratado de Educação Ambiental Para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, propondo diretrizes para a formação de valores e ações sociais, que seriam desenvolvidas pela Educação Ambiental com vista à criação de sociedades sustentáveis.

Somente em 1997, cinco anos após a Eco-92 e a Jornada Internacional de Educação Ambiental, acontece a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, onde foi elaborada a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental. Nesse documento, fica concluído que a Educação Ambiental em virtude de muitas lacunas, não aconteceu. Entre essas lacunas, destacaram-se a carência de recursos humanos, de material didático e da prática interdisciplinar e a falta de articulação nas esferas do governo e sociedade civil. Cento e vinte e cinco recomendações estão presentes neste documento, entre as quais está como sugestão a elaboração de um sistema integrado para a Educação Ambiental em todos os níveis formais de educação como os não-formais. O documento ainda sugere que a sociedade assuma seu papel frente aos desafios do desenvolvimento sustentável.

Nesse cenário cabe o questionamento: como a Educação Ambiental impacta na formação profissional nos Cursos de Ciências Biológicas?

Quando planejada a Educação Ambiental, desde seus primórdios, teve como objetivos: o conhecimento, o comportamento, habilidades, consciência e participação (SAÚVE, 1996, p.10), devendo para tanto, capacitar os profissionais para essa tarefa.

Pelo conhecimento esperava-se que os sujeitos fossem capazes de adquirir conhecimentos através de experiências. Quanto ao comportamento, era aguardado que os atores comprometessem-se com valores e participação ativa para resolver as questões que envolvem a temática ambiental, desenvolvendo assim, habilidades para resolver os problemas e que, assim, fosse possível adquirir consciência da multidimensionalidade de tais questões e existisse uma participação efetiva na resolução dos problemas.

Dessa forma, ocorre uma dicotomia na interpretação das questões uma vez que, as ciências humanas, chamavam para si, as questões históricas e sociais ao passo que desconsiderava os aspectos técnicos e naturais, valorizados pelas ciências biológicas.

Assim, surge a Educação Ambiental sobre, no e para o meio ambiente (SATO e SANTOS, 2001, p.75), com tendências empírico-analítico, fenomenológico e crítico-dialético, respectivamente (TAGLIGIER e GALLIAZZI, 2003, p.52), apresentando como resultado uma Educação Ambiental oficial e outra alternativa, uma popular e outra comportamental e ainda, uma crítica e outra, emancipatória (CARVALHO, 1991, p.14).

Independentemente de qualquer tendência ou abordagem, a Educação Ambiental deve gerar com urgência mudanças na qualidade de vida e maior consciência de conduta pessoal, assim como harmonia entre os seres humanos e destes com outras formas de vida.

Metodologia

Resultados

- Avaliação do papel da Educação Ambiental na formação dos profissionais de ciências Biológicas;

- Identificar o impacto da Educação ambiental na formação do bacharel e licenciado e como cada um percebe a Educação Ambiental na sua formação.
- Investigar a formação desse profissional frente as transformações do ambiente, econômicas e culturais e o seu trabalho em relação a percepção do desenvolvimento das ciências, tecnologia e a sociedade dos próprios docentes e discentes e seus posicionamentos frente ao tema.

Conclusões

Desde a publicação do documento “Resposta Educativa à Crise Ambiental” várias tentativas de abrir caminho para um novo trabalho para a Educação Ambiental estão sendo propostas para que as escolas e os espaços não-formais possam refletir, de modo a encontrar soluções alternativas para uma sociedade viável e em equilíbrio com seu ambiente.

Ao ser criado NPMA, assumiu o compromisso de promover “a formação de uma geração de alunos mais conscientes de seu papel no mundo”.

Para Pardo Díaz (2002), a sobrevivência da Biosfera e de nossa própria espécie depende do grau de equilíbrio que a espécie humana consiga alcançar, a partir das múltiplas inter-relações existentes. Sendo preciso compreender que nos encontramos num complexo mundo de relações e que, por conta disso, o posicionamento educativo frente a esse imbricado de relações tem que corresponder a uma percepção muito clara frente aos temas que representam grandes ameaças e colocam em risco a vida no planeta, uma vez que a contextualização proposta para o ato pedagógico está em “dar significado ao conhecimento escolar” (PCNs, 2000).

Enquanto professores somente trabalharem com conceito e ações estanques, muito difícil será interferir nos processos e conseguir mudanças no comportamento dos discentes. Uma das principais causas da degradação ambiental têm sido identificadas no fato de ainda vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica. No sistema de valores construído com base nesse pensamento, o homem passa a ser o centro de todas as coisas (GRUN, 2006), considerando ainda que os professores ainda usam o livro didático como fonte única de informação para o trabalho em sala de aula.

Uma abordagem interdisciplinar deve ser o procedimento indispensável à prática pedagógica. A adoção de tal prática permite a construção de um novo paradigma. A percepção de um mundo vivo, como uma rede de relações (CAPRA, 1998). Uma nova abordagem da natureza, da realidade e o uso racional dos recursos naturais, representando assim, uma visão sistêmica da complexidade na questão ambiental a partir do paradigma da interdisciplinaridade, sendo capaz de conduzir um ser às exigências da vida profissional oferecendo condições de atitudes que sejam voltadas para a conservação dos recursos naturais e manutenção da vida (PCNs,1997).

Tentando explorar a validade do nosso sistema de relação em nível planetário, percebe-se ainda que os profissionais do Curso de ciências Biológicas não procuram estabelecer uma ligação de modo a conhecer os programas de educação ambiental, percebendo a complexidade das inter-relações em nível planetário e posteriormente, relacionar os fenômenos naturais aos fenômenos sociais, partindo do pressuposto que a problemática ambiental - degradação do meio, a poluição, as crises energéticas, de recursos naturais e de

alimentos – possa ser identificada como uma crise de civilização solicitando o tempo inteiro, a discussão da racionalidade econômica e tecnológica dominante (LEFF, 2002).

Os problemas ambientais não têm extensão limitada, ao contrário, possuem uma dimensão que ultrapassa os limites dos grupos humanos e as fronteiras entre regiões ou países (DÍAZ, 2002). Por conta disso, o meio ambiente natural não pode ser reconhecido independentemente de representações coletivas e dos valores sociais associados a elas.

Os PCNs estabelecem que os conhecimentos sejam interligados e inter-relacionados. O estudante deve ter acesso a informações de todo tipo, para assim, analisá-las e entender sua melhor utilização. Com isso, vem sendo exigido da escola instrumentalizar-se, para atender aos mais variados grupos. Os profissionais não deixam claro, o que foi feito para mudar essa realidade e nem de que maneira suas aulas são montadas com vistas a alcançar esse objetivo.

O processo de construção dessa visão sistêmica supõe a transição de uma visão fragmentada para uma visão complexa do meio ambiente, onde seja possível a superação das dificuldades de aprendizagem que tal transição exige (DÍAZ, 2002) o que ainda não vem acontecendo.

Ao que parece, o pensamento cartesiano predomina na ação dos profissionais egressos do Curso de Ciências Biológicas e nos seus discursos e práticas, ocorre o fracionamento da realidade em disciplinas ou campos do saber, sem que exista o diálogo entre eles, essenciais à aprendizagem.

A questão ambiental exige da sociedade uma constante busca por novas maneiras de pensar e agir, quer individual e coletivamente para encontrar novos modelos de produção para atender as necessidades humanas. “A superação dos problemas exigirá mudanças profundas na concepção de mundo, de natureza, de poder, de bem-estar, tendo por base novos valores” (PCNs/ Temas Transversais, 1998).

Na análise dos resultados, alguns pontos puderam ser observados, tais como: o não reconhecimento por parte dos estudantes quanto às relações e interações das questões ambientais; o alto nível de envolvimento dos estudantes na realização de atividades de sensibilização para os problemas decorrentes da ação humana, quer na Unidade Escolar ou no seu entorno; a forte crítica, principalmente nos alunos do Ensino Médio, quanto ao atual modelo de desenvolvimento econômico. Foi verificado que muitas dessas ações não correspondem à crítica realizada, onde a lucratividade a curto prazo, a manutenção da exclusão social, a agressão ao meio ambiente, a visão antropocêntrica e egoísta resultam numa visão fragmentada em relação à concepção de natureza e meio ambiente.

Muito mais que apenas identificar que não estamos ainda utilizando os recursos disponíveis e buscando o seu uso de maneira racional e equitativa entre os povos é necessário abordar a temática ambiental com vistas a garantir a continuidade da vida no planeta e encarar sob uma nova óptica, a relação Homem/Natureza e Homem/Homem.

A problemática ambiental teve como resultado mudanças em sistemas socioambientais diretamente ligados a sustentabilidade do planeta Terra, estabelecendo bases ecológicas e os princípios jurídicos e sociais para que ocorra a gestão democrática dos recursos naturais (LEFF, 2002).

Por meio de algumas práticas escolares, alguns avanços já foram alcançados e professores já conseguem estar trabalhando, de forma pontual, em datas comemorativas e eventos isolados, por eles, chamados de

projetos, ações com vistas a uma tomada de consciência para a problemática ambiental, embora ocorram resistências significativas por parte de outros professores à realização de tais projetos

A compreensão coletiva da percepção sistêmica da natureza possibilita o entendimento e possibilita também a abertura da discussão de todas as crises que ameaçam o futuro do planeta através da degradação ambiental, do aumento da pobreza e dos problemas advindos deles, como a violência. É necessário considerar a interdependência dos fatos que possam garantir as possibilidades de um modelo de desenvolvimento sustentável que esteja diretamente ligado a ações que resultem na eliminação da pobreza, da manutenção dos recursos naturais renováveis e da satisfação das necessidades básicas de saúde, habitação, alimentação e educação garantidas por meio do uso de novos processos tecnológicos, o que é dificultado pelo fato de 80% dos professores se mostrarem dependentes do livro didático.

De acordo com a proposta dos PCNs, quatro critérios justificam a escolha do meio ambiente como tema transversal. São eles: urgência social, questão de abrangência nacional, possibilidade de ensino aprendizagem na educação fundamental e o favorecimento da compreensão da realidade e da participação social, possibilitando um posicionamento frente às questões relacionadas à manutenção da vida no planeta, embora ainda nos livros didáticos, o tema não apareça nesta concepção.

É possível que os professores não tenham compreendido a questão proposta em função do que argumentaram, demonstrando uma visão fragmentada e descontextualizada. Evidenciando que ainda não existe um alinhamento nos discursos e percepções diferentes do mundo no espaço escolar.

O artigo 5º da Lei 9795/99, capítulo I, estabelece que a Educação Ambiental deve promover o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em múltiplas e complexas relações por meio de abordagens que envolvem aspectos ecológicos, políticos, sociais, culturais, psicológicos, legais, econômicos, científicos e éticos.

Compete aos professores e coordenadores de cursos, por meio de um Projeto Político Pedagógico organizar de maneira sistemática suas vivências e práticas, problematizando-as a fim de contribuir para o reconhecimento da importância da ação de cada um, possibilitando dessa forma a construção de um programa de Educação Ambiental na Universidade.

Analisando as falas de estudantes, professores, técnicos e gestores, é percebido que existem alguns consensos a respeito da crise ambiental e a necessidade de ações para a mudança de valores e atitudes da humanidade frente aos recursos naturais. Fábricas, resíduos, veículos, emissão de gases, queimadas, vazamentos, agrotóxicos, lixo, esgotos e pessoas são expressões associadas aos problemas ambientais. Pelas respostas, tanto os estudantes como os professores, associaram aos problemas ambientais as atividades ligadas às fábricas (100% dos estudantes e dos professores). As atividades decorrentes da ação humana, como os turistas que deterioram as paisagens, 12% dos estudantes que participaram da pesquisa fizeram essa associação, no grupo dos professores, esse percentual chegou a 50% dos entrevistados. Com isso, fica evidente que ainda prevalece na mentalidade das pessoas que os problemas ambientais são decorrentes da industrialização. Talvez sejam poucos os professores e/ou as atividades que venham discutir a analisar o comportamento humano no ambiente natural, representada por uma visão minimizada da realidade. Uma crise de percepção sobre a realidade que nos cerca. Somos escravos de uma visão reducionista, que muitas vezes relega à natureza a função de suprir as necessidades humanas, como alimentos, matéria-prima, energia e belas paisagens (TRIGUEIRO, 2005).

Tanto professores quanto estudantes concordam que os problemas ambientais comprometem as gerações futuras, uma vez pensando assim, coerente seriam que suas práticas e ações estivessem voltadas para a ideia da sustentabilidade uma vez que professores e estudantes associam os problemas ambientais com consequências graves para as gerações futuras, replicando o conceito de sustentabilidade, defendido pelo Relatório de Brundtland (Nosso Futuro Comum, 1988). Acusando falta de informações, verifica-se que são poucos os profissionais na Universidade que estão predispostos a desenvolver experiências inovadoras em sala de aula e no espaço escolar (67%).

No que se refere à identificação dos problemas ambientais, já existem alguns consensos, no entanto, no que se tange a superação desses problemas, uma grande diversidade de opiniões e diferentes projetos aparecem em função das concepções que se faz da sociedade dos problemas por ela criado (GUIMARÃES, 2005), uma vez que 78% dos professores mostram-se inseguros para realizarem um bom trabalho. Portanto, uma visão de consenso sobre Educação Ambiental, seus objetivos, princípios, diretrizes de atuação na sociedade e seus resultados esta longe de acontecer.

Referencial Bibliográfico

- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais: meio ambiente, saúde. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Parâmetros em ação. Brasília: A Secretaria, 2001. (2v.)
- _____. Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BOFF, L. Ecologia: grito da terra, grito dos pobres. Petrópolis: Ática, 1995.
- CARVALHO, R. B. da Cunha. Perfil da Aptidão Física Relacionada à Saúde de Pessoas a Partir de 50 Anos Praticantes de Atividades Físicas. 2003. 117f. Dissertação [Mestrado em Educação Física] – Faculdade de Educação Física, UNICAMP, São Paulo. 2003.
- GRÜN, Mauro Ética e Educação Ambiental – a conexão necessária. São Paulo: Papyrus, 1996.
- GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. Educação Ambiental - Temas em Meio Ambiente. Duque de Caxias: Unigranrio, 2000.
- LEFF, Enrique. Educação, ambiente e desenvolvimento sustentável. In: Verde cotidiano – o meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- _____. Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2005.
- _____. Epistemologia ambiental. São Paulo: Cortez, 2001.
- MEADOWS, D. L., MEADOWS, D. H., RANDERS, J. & BEHRENS, W.W. Limites do crescimento- um relatório para o Projeto do Clube de Roma sobre o dilema da humanidade. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

MEC/ COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. a implementação da educação ambiental no Brasil. Brasília: MEC, 1978.

MINAYO, M. C. S.; HARTZ, Z. M. A.; BUSS, P. M. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. Revista Ciência & Saúde Coletiva, v.5, n.1, p.7-18, 2000.

_____. Enfoque Ecológico de Saúde e Qualidade de Vida. IN: MINAYO, M.C.S.; MIRANDA, A.C. (org). Saúde e Ambiente Sustentável: estreitando nós. Rio de

ROBBINS, S. P. Comportamento Organizacional. 9 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

SANTOS, Erivaldo Pedrosa dos. A educação nutricional sob a perspectiva da educação ambiental. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, UFRJ, [s.n.], 1994.

SANTOS, J. E.; SATO, M.; PIRES, J. S. R.; MAROTI, P. S. A práxis da educação ambiental aplicada a uma unidade de conservação (Estação Ecológica de Jataí, Luiz Antônio, SP). In: SANTOS, J. E.; PIRES, J. S. R. S. Estação Ecológica de Jataí. São Carlos: UFSCar/RIMA, 2000, v. 1, p. 149 – 162.

SANTOS, J. E. dos; SATO, M. A contribuição Educação Ambiental à esperança de Pandora. São Carlos: RIMA, 2001.

SATO, M. Apaixonadamente pesquisadora em EA. EDUCAÇÃO: Teoria e Prática. Rio Claro, UNESP, v.9, n.16, jan-jun. 2001, p. 24-35.

_____. Dialogando saberes na Educação Ambiental. In: ENCONTRO PARAIBANO

DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 2000, João Pessoa. Anais... João Pessoa: REA/PB,2000. p.11.

_____. Educação Ambiental. São Carlos: Rima, 2002.

_____. Educação Ambiental no Ensino Superior. Palestra proferida no Encontro Temático Educação Ambiental na UFPB. João Pessoa: PRODEMA & REA/PB, 16 e 17 de Setembro de 1999.

SILVA,D.J. Viva a floresta viva. Florianópolis: Secretaria de estado de Desenvolvimento Urbano e Meio Ambiente/ Programa de Educação Ambiental, 1996.

A formação do professor-leitor: Entre venturas e desventuras

Priscila Licia de Castro Cerqueira⁷⁵⁹

Conciliar o papel entre o ser professor e o ser leitor é tarefa que se impõe aos estudos que versam sobre as histórias de leitura e formação de professores, uma vez que revelam os sentidos e as intrincadas relações da leitura no decurso da formação pessoal e profissional, permitindo aos professores (re)conhecerem e (re)construírem os saberes dos quais são portadores ao promoverem o diálogo entre o saber acadêmico e a experiência.

Desta forma, dentro do universo proposto para esta artigo, intento, a partir da pesquisa intitulada Saberes Literários e Docência: (re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores-leitores, refletir sobre a docência e seus desdobramentos em torno das práticas da leitura literária, formação do professor leitor e dos saberes docentes.

Ao fazer uso do método (auto)biográfico, busquei descortinar, por meio da entrevista narrativa e de cartas, o horizonte cultural de tres professoras⁷⁶⁰, Luisa, Beatriz e Carol, egressas de um Curso em formação em serviço da Universidade Estadual de Feira de Santana no que se referia à leitura e aos processos de formação do leitor. O objetivo era que dessa maneira fosse possível evidenciar a forma como elas se auto-representam enquanto leitoras. Isso viria a contrariar as expectativas daqueles que compartilham da representação de um leitor ideal trazida pela história tradicional.

A existência de uma postura de valorização de um único suporte – o livro impresso – e de uma única linguagem - a escrita - no processo formativo, desencadeia a preferência ou prevalência de artigos, livros, ensaios científicos específicos de cada área, tornando-os único tipo de escrita/ material que os estudantes têm acesso no decorrer do seu processo formativo. Tais indícios nos levam à constatação da ausência da leitura literária e de outras linguagens nos cursos de licenciatura.

A ausência da leitura literária, por exemplo, no processo de formação acadêmica tem contribuído para o distanciamento destes profissionais com este gênero textual, além de contribuir nas suas auto-representações como não leitores. É neste ponto, acredito, que se instala a “crise” da leitura. Se os professores que atuam nas séries iniciais não se vêem como leitores, como podem atuar como formadores de leitores? Essa é uma questão que toca de perto nas minhas inquietações, enquanto pesquisadora e que pretendo discutir neste trabalho.

A formação em Serviço

Não se pode conceber a formação em serviço ou continuada do professor sem uma reflexão sobre as histórias de vida destes profissionais, pois a maneira com que os professores ensinam está carregada de crenças que embasam a sua concepção de ensino e de aprendizagem, construídas ao longo da sua

⁷⁵⁹ Pedagoga, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. E-mail: priscilalicia@gmail.com

⁷⁶⁰ Para apresentação do depoimento das três professoras que colaboravam com a pesquisa foi utilizado nomes fictícios.

experiência enquanto aluno e profissional. Negar o percurso de vida pessoal/profissional dos professores é dar ênfase à dimensão técnica dos conhecimentos, desconsiderando, assim, as dimensões pessoais e sociais que fazem parte dos saberes docente (PAULINO, 2004).

Ao dar ênfase aos saberes advindos da experiência, considero que todo leitor tem uma história e, portanto, apresenta no decorrer da sua história de vida uma relação particular com a leitura. Em vista disso, não podemos mais conceber que a formação do professor leitor se dê através de uma relação linear com a leitura, onde os professores não se reconhecem como leitores, em razão, principalmente, dos discursos proferido pelas mídias, mercado editorial e sistemas escolares, que geram historicamente o desconhecimento ou negação de práticas sociais de leituras que atravessam a vida de cada um.

Se centrarmos essas questões nas práticas formativas desencadeadas nos cursos de formação, compreenderemos a necessidade do futuro professor experienciar, como aluno, durante todo o processo de formação, o acesso, o contato e a leitura do texto literário para que esta prática também venha a ser desenvolvida com naturalidade nas suas atividades pedagógicas. Não se trata de dar prioridade à leitura literária na formação do professor, mas de torná-la uma experiência análoga à experiência com a literatura que ele desenvolverá com seus alunos como mediador e formador de leitores.

A opção quanto à inclusão da leitura literária ou não nos currículos dos cursos de formação de professores pode ser identificada como a representação de uma crise onde não se sabe qual a formação necessária para o professor, nem se tem claro a função da escola no que se refere à competência lingüística (LAJOLO, 2005).

A legitimação da leitura literária nos cursos de formação, especificamente o de licenciatura, deve possibilitar aos professores uma outra compreensão e representação sobre a leitura e o leitor, mais do que isso deve ajudá-lo a fazer escolhas, encarar o inesperado e partilhar ideias e visões de mundo. Portanto, é importante que os cursos revejam as práticas de leitura desenvolvidas no seu cotidiano para aproximar os professores do universo literário.

No entanto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS tem adotado uma base curricular por áreas de conhecimento desde a sua implantação. Na primeira versão do Projeto⁷⁶¹, aprovado em 18 de novembro de 1998, no Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE/ UEFS pela Resolução de nº 73/98, o currículo era organizado pelas seguintes dimensões: a) **Formação Básica** - constituída por disciplinas consideradas essenciais à formação docente; b) **Formação Complementar** – participação em eventos e cumprimento da Disciplina Educação e Novas Tecnologias; c) **Formação Livre** – vivência profissional.

A Formação Básica abrange componentes curriculares ligados aos conteúdos das séries iniciais do Ensino Fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental expedidas pelo Conselho Nacional de Educação. No eixo da formação Básica as disciplinas disponibilizadas na grade curricular referentes à Leitura Literatura eram: O ensino da Leitura, Escrita e Produção de texto, Formação do Leitor e Literatura Infantil. A presença destas disciplinas pressupõe, embora não tenha sido encontrada uma definição explícita da leitura no Projeto, uma preocupação, por parte dos idealizadores da proposta do curso, com a inclusão de disciplinas, que formam a matriz curricular, voltadas para a formação do professor leitor.

⁷⁶¹ A professora Luisa é egressa desse currículo. As professoras Carol e Beatriz são oriundas do currículo de 2002.

Em 2002⁷⁶², para atender às diretrizes implementadas pela Resolução CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002, o Projeto passa por uma revisão. Nesse processo, a matriz curricular passa a constar das seguintes dimensões: a) **Formação Básica** – constituída por disciplinas consideradas essenciais a formação docente com carga horária de 1.830 horas; b) **Práticas Educativas** - se insere no campo do conhecimento prático/reflexivo com carga horária de 855 horas; c) **Atividades Acadêmico – Científico - Culturais** – participação em seminários temáticos e eventos com carga horária de 200 horas.

Do corpus de disciplinas do eixo da Formação Básica, foram retiradas as disciplinas “Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Textos”, “Formação do Leitor” e “Literatura Infantil”, enquanto que as disciplinas “Língua Portuguesa” e “O ensino da Língua Portuguesa I e II”, permaneceram. Como se pode observar, a exclusão de disciplinas sobre a leitura e a formação do leitor levou a condensação de conteúdos em três disciplinas, tal como consta nas respectivas ementas.

A partir da descrição das dimensões que fizeram e fazem parte da matriz curricular deste Curso de formação em serviço, é possível identificar, mediante a exclusão e a entrada de disciplinas que fazem parte da Formação Básica, a despreocupação dos especialistas, responsáveis pela seleção do corpo de disciplinas que formam a matriz curricular, com uma Formação que garanta aos futuros pedagogos conhecimentos que os ajudem na formação de leitores.

O fato de condensar estas disciplinas não possibilita que o professor – cursista se aproprie das concepções de leitura que permeiam as práticas de leitura, das diversas linguagens, das estratégias de compreensão leitora, da história da leitura e da importância da literatura infantil para a formação de crianças e jovens. A ausência desse conhecimento tende a fazer com estes professores-estudantes continuem reproduzindo velhos discursos ao se auto-representarem como um “não leitor”.

Para sanar as “lacunas” no campo da Literatura, alguns focos como “Produção de textos”, “Contação de histórias”, “Práticas leitoras”, “Leitura do texto literário”, “Cinema e Literatura”, “História e Literatura”, “Monteiro Lobato vai à Escola:(re)visitando um lugar comum” foram estabelecidos para serem contemplados nos Seminários temáticos⁷⁶³. No entanto, tais medidas não se revelaram significativas na formação do professor, pois se constituíam em alternativas pontuais.

Não se trata, a partir destes dados, de se fazer apologia às teorias e ao uso da literatura nos cursos de formação em serviço para a solução dos problemas que têm afetado o ensino. Trata-se de reconhecer que as lacunas neste campo de conhecimento podem inviabilizar a construção de um trabalho pedagógico que vise a formação de um leitor capaz de fazer a leitura do texto e do mundo em que está inserido (PAULINO, 2004).

Em meio a estas constatações, surgem as seguintes questões: se este Programa busca uma análise mais fundamentada do fazer docente, permitindo assim, uma maior compreensão das situações conflituosas da sala de aula, como a questão da leitura literária poderia ser excluída do currículo destes professores? Como um curso de formação em serviço pode deixar à margem disciplinas que contribuem na ampliação de horizontes teóricos e culturais indispensáveis para uma atuação mais consciente do professor, como mediador na formação do leitor?

⁷⁶² Neste ano de 2007 o Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS passou por uma nova Reformulação Curricular e disciplinas como “Literatura Infantil” e “Educação e Formação do leitor” voltaram a fazer parte do corpus de disciplinas do Curso.

⁷⁶³ Seminários Interdisciplinares são atividades Científicas Culturais promovidas pelo Curso com carga horária de 20h/a.

É possível identificar que o conceito de leitura subtendido na proposta deste curso de formação em serviço vincula a leitura a uma atividade através da qual se chega às ideias do autor, sem que haja inferências por parte do leitor. Tal compreensão se constitui numa leitura mecânica onde o aluno se limita a reproduzir o ponto de vista do autor, não estabelecendo um diálogo com o texto.

A universidade, como instituição de nível superior responsável pela formação de alunos críticos e criativos, deve possibilitar ao professor leitor o acesso a diversas teorias, para que possa confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutindo e elaborando um pensamento crítico e reflexivo diante do que lê e das informações que tem contato no seu cotidiano. A formação deve ser concebida com o intuito de que os professores-cursistas possam ter acesso aos diversos suportes de leitura, possibilitando a troca de opiniões e debates sobre os mais diversos temas, enfim, para que possam interagir com as diferentes formas de manifestação cultural presentes na sociedade.

Após a reformulação, é possível verificar que a proposta curricular do Curso de Formação de Professores-Séries Iniciais da UEFS desvinculou a leitura do corpo de disciplinas que compõe o currículo. No entanto, todas as disciplinas fazem uso da leitura de textos, artigos e livros para o desenvolvimento dos conteúdos de acordo as suas áreas de estudo. Ainda assim, toda a responsabilidade quanto à utilização e prática com a leitura e a literatura é atribuída à disciplina de Língua Portuguesa. Apesar disso, esta disciplina de acordo com o que consta na sua ementa, se preocupa em trabalhar as questões referentes à língua como forma de expressão e comunicação, sem que haja uma preocupação específica com o ensino da leitura literária.

É sabido de todos que a leitura não se restringe ao ensino de Língua Portuguesa, ela constitui o processo de aprendizagem de todas as disciplinas, assim como as práticas culturais de leitura ultrapassam a rigidez curricular. Evidencia-se assim que a ausência de disciplinas específicas para o ensino da literatura está ligada à falta de interesse dos cursos de licenciatura em possibilitar aos seus estudantes uma formação cultural. Entretanto, a formação cultural constitui-se numa exigência colocada não só pelas normatizações, como também se constitui em um dos objetivos do Projeto⁷⁶⁴ da UEFS que é o de “propiciar a ampliação dos horizontes culturais do professor-cursista, inserindo-o no domínio das múltiplas linguagens culturais”.

A falta de compromisso com esta exigência leva à incoerência e ao distanciamento da formação proporcionada pelo curso com a prática sociocultural vivenciada pelos professores dentro e fora dos sistemas educacionais. É pensando nestas questões que busquei por meio do método autobiográfico, partilhar com três professoras egressas do curso de formação em serviço da UEFS suas experiências com a leitura literária dentro e fora dos ambientes formais de ensino.

As venturas e desventuras na formação do professor – leitor na Universidade

Os cursos que têm como base a racionalidade técnica levam a uma formação profissional conteudística e aplicacionista, dicotomizando o tempo da formação do tempo da ação:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo supervaloriza o fazer

⁷⁶⁴ Projeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Séries Iniciais da UEFS. (cf. referências).

pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (BRASIL, 2001).

Esta desvinculação da teoria com a prática, além de segmentar o processo de aprendizagem em dois pólos isolados, o da incorporação da teoria e o de sua aplicação, impossibilita o desenvolvimento de competências, levando à articulação da teoria com o saber – fazer, estando este saber articulado com a reflexão desta prática. A prática educacional ou o saber-fazer docente é visto, nesta perspectiva, como uma atividade onde o professor precisa mobilizar diferentes conhecimentos para responder às diversas situações de trabalho.

A docência se caracteriza como uma profissão que lida com sujeitos e situações específicas e imprevisíveis, exigindo do professor grande flexibilidade. Dicotomizar a teoria da prática é condicionar alguém para apenas executar tarefas dentro de uma racionalidade técnica, desenvolvendo, portanto, uma postura de indiferença perante os indivíduos e as situações que vivenciam no cotidiano.

As experiências em torno da leitura, narradas pelas professoras, foram vividas como algo único, portanto trazem a marca da individualidade sem perder, contudo, sua dimensão social. Não foi na busca de informações verificáveis que busquei escutar as três professoras, sujeitos deste estudo, mas sim intentei registrar o modo como elas olhavam para si mesmas como leitoras e visualizavam a própria experiência literária na memória.

Sendo assim, ao se falar da leitura não podemos desconsiderar os espaços sociais, as formas de apropriação da leitura, as interações com pessoas e outras formas culturais que contribuem na construção, mobilização e ressignificação de saberes dos quais dispõem os leitores, que no âmbito desta pesquisa são as professoras leitoras.

As práticas que se constituiu como referência para o incentivo e utilização adequada da literatura infantil na sala de aula, é retratado na carta da professora Beatriz:

Não tive incentivo a leitura literária no curso de pedagogia. Discutíamos muito sobre educação, mas sobre literatura não. Mas tem uma professora que me marcou bastante com o seu incentivo a literatura. As contribuições dela nesse sentido foi mais por questão pessoal, pois a disciplina não passava pela questões da literatura. Mas também acho que esta ausência não tem refletido na minha prática. Poderia ser melhor, mas não é uma nebulosa que venha interferir tanto na prática. Mesmo porque o meu histórico de leitora, me levava a saber da importância da literatura. Não creio que tenha sido um percalço (grifos meus).

A fala da professora Beatriz vem referendar a ausência de propostas e iniciativas dos cursos de formação de professores de proporcionar o convívio e conhecimentos acerca de eixos teóricos, tais como concepção de leitura e literatura, estatuto da literatura infantil, estética da recepção e formação do gosto. No decorrer do curso são esparsas as contribuições de alguns professores, que, por sensibilidade e comprometimento com a formação cultural do aluno, proporcionam práticas com leituras literárias.

Os professores no cotidiano de suas atividades com a leitura literária precisam ter acesso a teorias, pressupostos históricos, conhecimento da natureza literária, estratégias de leitura e práticas de leitura literária. De posse dos conhecimentos e das experiências com a leitura literária, o professor pode:

...evitar os vazios pedagógicos e, conseqüentemente, possibilitar ao aluno atribuir um pouco mais de sentido às atividades que, de uma forma ou de outra, a escola o leva a realizar. Então, o aluno, também realiza um esforço calcado no processo metacognitivo, capaz de produzir sentido e permitir aprendizagens (LEAL, 2003; p. 266).

A leitura é a base de sustentação da aprendizagem. E quando utilizada na perspectiva da leitura literária sem as amarras que as instituições formativas insistem em colocar, tanto o professor quanto o aluno são capazes de mobilizar leitura outras para construir os saberes que lhe serão úteis dentro e fora do ambiente escolar.

No entanto, mesmo reconhecendo a necessidade de inserir a infância num determinado contexto carregado de valores históricos, não podemos desconsiderar a presença do imaginário, da criatividade e da fantasia inerente a esta fase. Evidentemente que as preferências e gostos são fundamentais no repertório de leitura, contudo, desconsiderar a importância e relevância de alguns gêneros textuais infantis demonstra a falta de conhecimento acerca da literatura **infantil, seus gêneros e sua relação com as demais manifestações culturais contemporâneas.**

Nos ambientes formais de ensino há uma mitificação da leitura e do leitor, discurso tão combatido na atualidade pelos estudos que trazem a perspectiva da história cultural e buscam mostrar que não existem leituras destituídas de valor e leitores inapropriados.

No relato da professora Luisa a experiência com o texto literário juntamente com o acesso a teorias do campo de conhecimento literário proporcionaram segurança para o desenvolvimento de práticas que contribuem no seu trabalho de mediação na formação do leitor:

Na Universidade eu tive muitos professores bons, muitas disciplinas boas que mostravam a gente a importância, a questão da literatura. A literatura infantil ajuda a criança se desenvolver, a superar dificuldades, a se desenvolver psicologicamente. Você vai tendo consciência que as cantigas, a contação de histórias podem ajudar a criança a se desenvolver. Além de tá despertando essa consciência, você cria a responsabilidade, o compromisso de fazer acontecer em sala de aula (Luisa).

No percurso de formação na Universidade esta professora por fazer parte do currículo antigo teve acesso as disciplinas que abarcavam eixos teóricos, como concepção de leitura e literatura, o estatuto da literatura infantil, a formação do gosto. Pressupõe-se assim, que no decorrer de sua formação acadêmica o professor deve não só dispor de uma noção ampla dos aspectos teóricos que envolve a leitura e a formação do leitor de literatura como também deve ter acesso a práticas de interação com a leitura literária.

O relato da professora Luisa evidencia que a ausência de teoria acerca da leitura e da literatura não refletiu de maneira negativa no seu trabalho com a literatura em sala de aula. A professora declara que:

A discussão sobre o que ensinar houve não se pode negar. Faltou talvez aprofundar mais no que tem sido. Isso faltou, mas como falta muita coisa. A relevância deste trabalho isso esteve presente na academia (grifos meus).

Em outro relato da professora Luisa é possível identificar algumas ações vivenciadas na sua formação universitária que repercutiram na sua prática:

No início da aula tinha sempre uma leitura literária. No decorrer da aula você precisava dar conta da leitura acadêmica, da teoria. Infelizmente na universidade você não se distancia desta leitura. A cada dia você está

*mergulhando mais e mais nessa teoria. **A leitura do texto de literatura mesmo que no início da aula era um incentivo.** Os professores faziam não com o intuito de mostrar o que você deveria fazer na sua sala de aula. **Mas quando você via todo o envolvimento de uma turma de adulto, você pensava como aquela prática também poderia ta envolvendo seus alunos. Como você poderia ta formando leitores a partir do seu exemplo de leitor em sala de aula (grifos meus).***

A prática da leitura literária vivenciada no início das aulas possibilitava uma leitura descomprometida de uma conotação escolar - avaliativa -, o que contribuía para uma leitura compartilhada, assim como ocorre na infância com a contação de história. Era uma leitura realizada sem outra intenção senão ampliar o horizonte cultural dos professores e provocar emoções. Para Chartier (1994) a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo mesmo e com os outros.

A uniformidade da leitura prevista e admitida nas práticas de leitura literária reproduzidas nas escolas tende a desfocar o sentido da literatura, terminando por causar aos leitores desprazer ou aversão, na medida em que se lhe atribui o peso de uma interpretação meramente escolar (CORDEIRO, 2004).

As leituras literárias tem sido orientada, em sua grande maioria, por uma liberdade tutelada onde os sentidos estavam dados e os modos de ler, de antemão, asseguravam as finalidades da leitura. (LACERDA, 2003). Estas práticas distanciavam as professoras da experiência da leitura, o qual não se constitui na decifração de um código, mas na construção de sentidos (LAROSSA, 2002).

Algumas lembranças das professoras sobre suas histórias de leitura, independente do espaço tempo que retratem, trazem a perspectiva da ausência de incentivo à leitura literária. A referência a atividades desprazerosas e desprovidas de significado, no âmbito da formação profissional, também destacam-se nos depoimentos da professora Carol:

*No começo foi muito difícil. Levei muito tempo sem estudar e fiquei preguiçosa. Aí de repente você se vê num ambiente totalmente novo, com coisas que você nem imaginava. Eu tive muita dificuldade para ler. As leituras eram imensas, porque muitas vezes tínhamos que ler livros inteiros. **Uma pessoa que não lia nada, de repente se vê tendo que ler tantas coisas.** Os professores diziam que nós tínhamos que ler para não sairmos do mesmo jeito que entramos. A universidade ela exige. O professor não dá nada pronto a ninguém. Você tem que ir em busca do conhecimento. A partir daí eu vi a necessidade de ler. **Se eu não lesse, eu ia me prejudicar e como eu não queria me prejudicar comecei a ler (Carol, grifos meus).***

A prática de leitura na universidade, para as professoras, constituiu-se numa experiência desafiadora pela dificuldade de se adaptarem à rotina de estudo e pela falta de tempo que impedia a realização das leituras recomendadas nas disciplinas cursadas. O fator tempo constitui-se para estas professoras no principal impedimento para o aprofundamento e para a realização de leituras de seu interesse. Esta dificuldade também é declarada pela professora Beatriz:

Antes da universidade eu era melhor leitora.** Porque em outras fases eu tinha menos ocupação, um tempo em que eu não trabalhava. Mas a universidade é o "ponta pé". Peca pelos fragmentos de texto que colocam. Como estudar um texto que está no livro. **Ela peca, mas tem uma influência enorme de nos fazer conhecer muitos autores, de abrir a nossa mente, de nos fazer conhecer muitas coisas (grifos meus).

É revelado neste depoimento que os textos trabalhados nas disciplinas, por representarem apenas partes de um livro, fragmentam a leitura, impossibilitando o conhecimento mais aprofundado do tema trabalhado. A

fala desta professora chama a atenção para o uso freqüente da xérox como um meio de difusão e circulação do impresso na universidade.

A ênfase dada à contribuição da universidade na formação leitora pode ser vista com mais destaque na declaração da professora Luisa:

A partir da universidade a minha relação com a leitura melhorou muito. Lia sempre, mas não com freqüência. Hoje eu não consigo ficar muito distante de um livro. A sua prática exige que você esteja constantemente estudando. Além disso, você está sempre envolvido com outras linguagens, mesmo que seja um pedacinho em revista, histórias para contar para o filho, filmes para vê. Acho que minha relação com a leitura depois da universidade melhorou muito. Bastante! (grifos meus).

Neste trecho, como em tantos outros narrados por esta professora, a universidade é demarcada como espaço importante e significativo para a inserção num novo mundo que tem na leitura sua base de sustentação.

No que diz respeito a relação do professor com a leitura Kramer e Jobim (1996, p. 157) afirmar que:

como pode um professor que não gosta de ler tornar seus alunos leitores. (...) a leitura é um prazer e não se pode obrigar a um prazer. (...) Mais do que formar o hábito de ler, trata-se, então, de criar o gosto de ler. Ou seja, políticas de formação de professores precisam ser delineadas no interior de uma política cultural. No caso da leitura, isso significa que precisamos de uma política cultural que esteja caracterizada também como política de acesso à escrita, como política de formação de leitores.

Compreende-se assim, que muito mais do que formar o hábito a universidade deve proporcionar o gosto pela leitura. A formação do gosto só se dá em meio ao acesso a práticas, suportes e gêneros textuais os mais diversos, que ampliam o repertório de leitura e contribui para que os leitores se reconheçam e se constituam a partir do que lêem. É preciso que as Universidades busquem estratégias que possibilitem ler, no processo de dar sentido, de interagir com o texto.

Referencias

- BRASIL. Ministério da Educação (2001). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 20 de maio de 2007.
- Cerqueira, Priscila L. de C. (2007). Saberes literários e docência: (Re)constituindo caminhos na (auto)formação de professores-leitores. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.
- Cordeiro, Verbena (2004). Itinerários de leitura. Revista da FAEEBA, 13 (21), 95-102.
- Kramer, Sonia, Jobim e Souza, Solange (Org.) (1996). Histórias de professores: Leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática.
- Lacerda, Lílian de (2003). Álbum de leitura: Memórias de vida, histórias de leitores. São Paulo: Editora UNESP.
- Lajolo, Marisa (2005). Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática.

- Larrosa, Jorge (2002). Literatura experiência e formação. In: Marisa V. Costa (Org.), Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Leal, Leiva de Figueiredo Viana (2003). Leitura e formação de professores. In Aracy A. M. Evangelista [et al.] Escolarização da leitura literária. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Paulino, Graça (2004). Saberes literários como saberes docentes. In Presença Pedagógica, 10 (59), 55 – 61.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (1998). Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia – Séries Iniciais. Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Habilitação para Séries Iniciais. Feira de Santana.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (2002). Departamento de Educação. Colegiado de Pedagogia – Séries Iniciais. Projeto de Licenciatura em Pedagogia – Habilitação para Séries Iniciais. Feira de Santana.

Reformas na formação de professores: analisando a proposta paulista

Ana Clara Bortoleto Nery, Elianeth Dias Kanthack Hernandez⁷⁶⁵

Resumo

Esse trabalho parte do pressuposto que as políticas educacionais e as legislações que as implementam estão sempre atreladas a uma concepção de sociedade e de educação. Nessa perspectiva, pensar a historicidade das políticas e das normas que orientam a formação docente no Brasil permitirá analisar, de forma crítica e reflexiva, o papel das determinações legais oriundas do documento que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo formulou na forma das Diretrizes Curriculares fixadas na Deliberação nº 111/2012. Ao determinar como deve ser a organização dos currículos dos cursos de graduação para a Formação de Professores para a Educação Básica, a citada Deliberação ignora aspectos históricos, conceituais e contextuais que estruturam a organização atual desses cursos, bem como desconsidera muito do conhecimento científico, já produzido, em diferentes momentos e espaços acadêmicos. Este texto é resultado de pesquisa que teve como finalidade a explicitação desses aspectos históricos, conceituais e contextuais, ignorados na elaboração da Deliberação 111/2012. As questões que nortearam essa pesquisa foram as seguintes: Quais são as questões estruturantes e a base epistemológica da Deliberação? A forma como o currículo é tratado na Deliberação aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, com fundamentação teórica consistente, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino que garanta uma aprendizagem de qualidade? O currículo proposto na nova norma tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? Passados mais de 150 anos dos primeiros cursos de formação de professores para a Escola Primária em São Paulo, a evolução do conhecimento da área de Educação e as várias reformas educativas, que análise podemos fazer da atual proposta? Para responder a essas questões realizamos uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área, bem como, procedemos uma análise documental na busca de dados que referendassem as respostas encontradas.

PALAVRAS CHAVE: Formação docente, Política Educacional, Diretrizes Curriculares, Reforma Educacional.

Introdução

Desde a década final do século XX tornou-se uma estratégia política desqualificar os cursos de formação inicial de professores com a alegação de que existe um descompasso entre essa formação e as necessidades reais desses profissionais no exercício da docência. Muitos autores já fizeram essa denúncia de diferentes formas (ENGUITA, 1991; GIMENO SACRISTÁN, 1999; NÓVOA, 1995; OLIVEIRA, 2004). O uso desse argumento tem servido para justificar a interferência dos órgãos normativos dos sistemas educacionais no sentido de suprimir / acrescentar saberes e conteúdos aos que estão sendo utilizados nos

⁷⁶⁵ Faculdade de Ciências e Filosofia da Universidade Estadual Paulista "Julio de mesquita Filho" – UNESP -Campus Marília

cursos de formação de professores, a partir do que está estabelecido em cada projeto político pedagógico das licenciaturas.

Tendo como referência a constatação inicial e com a intenção de contribuir para o debate acerca das políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil, elegemos como objeto de estudo, neste trabalho investigativo, as determinações legais oriundas de normatização que o Conselho Estadual de Educação de São Paulo publicou, em 14/03/2012, sob a denominação de Deliberação CEE nº 111/2012. O *caput* desse documento legal anuncia sua finalidade como sendo a de fixar Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

É preciso esclarecer, inicialmente, que por estarmos imersas no cotidiano da docência de curso de licenciatura em Pedagogia e estarmos participando ativamente dos debates acerca dos fatores determinantes e consequentes acerca da implementação dessa legislação, iniciamos este trabalho com a concepção de que, ao determinar como deve ser a organização dos currículos dos cursos de graduação para a Formação de Professores para a Educação Básica, a Deliberação CEE nº 111/2012 ignora aspectos históricos, conceituais e contextuais que estruturam a organização atual desses cursos, bem como desconsidera muito do conhecimento científico, já produzido, em diferentes momentos e espaços acadêmicos.

Esse pressuposto não representou um engessamento dos nossos olhares como pesquisadoras, mas, ao invés disso, permitiu uma análise mais aprofundada da situação problema, pois garantiu que os conhecimentos advindos das experiências vivenciadas na prática docente fossem confrontados com o referencial teórico que direcionou esta pesquisa. Nessa perspectiva, este artigo tem como ponto de partida a importância da formação inicial do professor, considera avanços significativos nessa área de conhecimento, assim como no campo do currículo e do saber docente, os quais, articulados podem oferecer maior compreensão dos efeitos que a implementação das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, propostas pela Deliberação 111/2012, podem acarretar na formação inicial dos futuros profissionais da educação.

Embora não possam ser respondidas plenamente nos limites deste trabalho, as problematizações e questões que serviram como balizadoras para a estruturação do estudo do tema proposto, bem como para a organização deste texto, são as seguintes: 1) quais são as questões estruturantes e a base epistemológica dessa Deliberação? 2) a forma como o currículo é ali tratado aponta para uma perspectiva de formação de professores como intelectuais, com fundamentação teórica consistente, sujeitos capazes de desenvolver um processo de ensino que garanta uma aprendizagem de qualidade? 3) o currículo proposto na nova norma tem alguma aproximação com o que consta nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições formadoras que têm sido avaliadas como de excelência nos diferentes sistemas avaliativos aos quais se submetem atualmente os Cursos Superiores? 4) passados mais de 150 anos dos primeiros cursos de formação de professores para a Escola Primária em São Paulo, a evolução do conhecimento da área de Educação e as várias reformas educativas, que análise podemos fazer da atual proposta?

Para tentar responder a essas questões, realizamos uma revisão bibliográfica do conhecimento já produzido na área, bem como, procedemos uma análise documental na busca de dados que referenciassem as respostas encontradas. Ao entender que na pesquisa investigativa, a produção de conhecimento é uma prática social e o papel fundamental do pesquisador é ampliar os espaços e processos de reflexão sobre a temática investigada (Ludke e André, 1987), procuramos estabelecer relação entre as demandas de professores e alunos dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, as concepções de políticas de formação docente e organização curricular explicitadas nos documentos legais que são objeto desse estudo (Deliberação CEE nº 111/2012 e Portaria CEE/GP nº 441/2012) e as possibilidades que podem advir desse contexto desafiador e complexo.

Para encaminhar a pesquisa, também selecionamos documentos que estruturam o Curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília - o Projeto Político Pedagógico, os relatórios dos sistemas avaliativos internos e externos (ENADE, Guia do estudante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA) - e os analisamos numa perspectiva problematizadora e reflexiva, a fim de compreender suas determinações históricas e contextuais, na tentativa de desvelar as concepções e direcionamentos para a educação e a formação de professores.

Outro levantamento feito para ampliar a consistência de nossas conclusões foi a de buscar a relação existente entre o desempenho no IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - das instituições de ensino da região de Marília, e o número de alunos egressos do Curso de pedagogia da FFC/Marília que atuam como educadores nas escolas com alto desempenho. O nosso pressuposto na análise de dados foi o que indica Evangelista (2008, p. 9)., ao afirmar que [...] *a riqueza de uma pesquisa é dada não apenas pela quantidade de fontes, mas pela amplitude do diálogo que o sujeito é capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade.* Ainda sobre a análise de documentos como fonte de pesquisa essa autora esclarece:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (EVANGELISTA, 2008, p. 9).

É preciso esclarecer que desde o início deste trabalho investigativo estávamos cientes das dificuldades que teríamos para organizar um diálogo com os diferentes temas que selecionamos para melhor compreender os efeitos do que está proposto na legislação que propõem as novas diretrizes curriculares estabelecidas pela Deliberação CEE 111/2012.

Os temas de estudo que escolhemos para ampliar o nosso olhar sobre esse objeto de conhecimento foram os seguintes: 1) Política de Formação de professores - com destaque para as contribuições resultantes da investigação do contexto da realidade concreta, articulando-a com as determinações mais amplas (SAVIANI, 1996; TARDIF, 2002); 2) Reforma Curricular – entendido que diferentes currículos formam diferentes pessoas e que isso implica enxergá-lo como um processo social constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais, como afirma Ivor F. Goodson (2012); 3) Avaliação

Educacional em .Larga Escala – como prática que incorpora concepções, tensões e que é reveladora de vínculos e de posicionamentos muitas vezes antagônicos (AFONSO, 2000); e Pedagogia - como sendo a educação que pensa a si mesma, ou seja, que fala para si, se avalia e se imagina, ou seja, um campo que se mostra pelas diferentes vertentes construídas ao longo da história , na busca de traduzir como o conhecimento humano se constitui. (GATTI, 2012).

Para organizar o registro dessa pesquisa, inicialmente optamos por apresentar um resgate histórico dos cursos de formação de professores para a Escola Primária em São Paulo e a evolução do conhecimento da área de Educação nas várias reformas educativas que ocorreram ao longo dos mais de 150 anos de história desse nível de formação, para que se evidenciem as intenções e possíveis efeitos da reforma que está sendo proposta para o Estado de São Paulo . Na sequência, procuramos delimitar os tensionamentos existentes entre as concepções que norteiam as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, o conhecimento já nesta área e o Projeto Político Pedagógico vivenciado nessa licenciatura na FFC/UNESP/Marília. Os motivos dessa escolha vamos explicitar mais à frente.

A Formação de Professores em São Paulo: a história revisitada

Desde as primeiras experiências de formação de professores primários no Brasil há preocupação sobre o currículo desta escola: o que o aluno precisa aprender para ser professor. No final do século XIX, já com alguma experiência consolidada, e tendo em vista as experiências desenvolvidas sobretudo na Europa e nos Estados Unidos, a Escola Normal tem como eixo de formação os conteúdos que o aluno-professor precisa saber. Para ser professor basta dominar os conteúdos a ensinar, baseados na Pedagogia Moderna, onde a arte de ensinar é saber fazer observando bons modelos. Desta forma, no currículo da Escola Normal predomina conteúdos da Escola Primária com apenas 1 ou 2 disciplinas voltadas à pedagogia ao lado das atividades de observação na Escola Modelo ou Escola Primária anexa. Este modelo, presente sobretudo na Escola Normal de São Paulo, acabou por influenciar boa parte das escolas de formação de professores no Brasil. Sob a influência do desenvolvimento das ciências da educação e da Pedagogia da Escola Nova, aprender a ser professor começa a tomar uma dimensão mais teórica, com o reconhecimento de que há um saber especializado da profissão que as ciências da educação buscam evidenciar e explicar. Assim, pouco a pouco os saberes da Escola Primária vão perdendo espaço para os saberes pedagógicos na Escola Normal e, posteriormente, no Curso de Pedagogia. As disciplinas de Fundamentos da Educação, a(s) Didática(s) e as Metodologias de Ensino formam o eixo da formação do professor.

Desta construção histórica da formação de professores podemos depreender que apenas no momento em que não havia conhecimento pedagógico a embasar a profissão docente e enquanto a Escola Primária era precária e os Ginásios praticamente inexistentes é que a formação de professores apresentou como eixo curricular os saberes da Escola Primária.

O Currículo proposto e o currículo vivenciado: contradições explícitas

Os debates sobre o currículo nos cursos de licenciatura tem assumido maior destaque nos últimos anos no Brasil, principalmente motivados pelas variadas alterações que as propostas curriculares oficiais buscam implementar por diferentes textos legais. Além dos vários direcionamentos, que contemplam diferentes

perspectivas, a questão dos currículos nos cursos destinados à formação de professores sofre os efeitos dos múltiplos enfoques teóricos que se desdobram e se reorganizam em uma variedade de concepções e pressupostos. Concordamos com Lopes e Macedo (2010) quando afirmam que a *marca do campo do currículo no Brasil é o hibridismo.[...] um campo mais assinalado pela diversidade orgânica do que pela uniformidade.[...] um campo contestado em que se misturam influências, interdependências, rejeições* (p.47).

O que está acima afirmado ficou evidenciado nos estudos que foram realizados com os representantes dos Conselhos dos seis Cursos de Pedagogia dos seis campi da UNESP que oferecem esse curso, ou seja, as faculdades de Araraquara, Bauru, Marília, Presidente Prudente, Rio Claro e São José do Rio Preto, com a finalidade de analisar os currículos que estavam sendo implementado em cada um desses espaços acadêmicos, na tentativa de reformulá-los em um processo negociado de articulação entre eles. Esse movimento reflexivo de olhar de forma mais detalhada e aprofundada sobre o que estava sendo vivido por nossos alunos no percurso escolar, possibilitou concluirmos o quanto estamos imersos em um contexto híbrido e plural, com múltiplos enfoques e perspectivas. Apenas para exemplificarmos o que estamos afirmando, com um dado quantitativo, tomamos como referência a carga horária de cada um dos cursos de Pedagogia da UNESP. De acordo com o que está previsto nos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP - dessas instituições, Marília organiza o seu curso em 3360 horas, Presidente Prudente, em 3225 horas; Rio Claro, em 3465 horas; Araraquara, em 3420 horas; São José do Rio Preto, em 3390 horas. É uma variedade bastante significativa, sendo que esses cursos pertencem à uma mesma instituição universitária.

A diferença na carga horária, já explicitada acima, também fica manifesta nas outras categorias de análise que os representantes dos Conselhos de Curso de Pedagogia levantaram para proceder o estudo dos PPP com a finalidade de repensar a organização curricular dos cursos. Alguns destaques dessas especificidades dos cursos merecem ser dados aqui, tais como, o da diversidade de denominação dada aos componentes curriculares que compõem a matriz de cada curso; a ênfase em diferentes áreas do conhecimento com destinação de carga horária diferenciadas, como acontece nas 495 horas destinadas à área de Psicologia, em Marília, em comparação com as 240 horas ocupadas com a mesma área de conhecimento, em Araraquara.

A diversidade identificada nas matrizes curriculares dos seis cursos de Pedagogia da mesma universidade – UNESP – nos remete à necessidade de explicitar que todos esses cursos foram normatizados pelos mesmos documentos legais, ou seja, a Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Brasileira - nº 9394/96; o Parecer nº 009/2001 do CNE, aprovado em 08/05/2001; a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica - CNE/CEB nº 02/2001 – institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 01/2002 – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Cabe aqui uma questão: Por que respostas tão diferenciadas para um mesmo arcabouço legal? Ivor F. Goodson (2012) nos auxilia a pensar sobre isso quando afirma::

Uma história do currículo que se limitasse a buscar o lógico e o coerente estaria esquecendo precisamente o caráter caótico e fragmentário das forças que o moldam e o determinam.(p.9)

É igualmente importante que uma história do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito daquilo que deve ser ensinado nas escolas, tais como leis e regulamentos, instruções, normas e guias curriculares, mas que investigue também os processos informais e interacionais pelos quais aquilo que é legislado é interpretado de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado.(p.9).

Nesta direção, com os estudos realizados, de forma conjunta pelos Conselhos de Curso, foi possível compreender que as diferenças detectadas na organização curricular dos cursos, estava diretamente relacionada aos processos informais, interacionais, históricos e contextuais vivenciados em cada *campus*. Cada uma das especificidades identificadas era referente a uma história e a um contexto.

Quando esse processo de reflexão coletiva sobre a possível articulação entre os currículos dos cursos de pedagogia da UNESP ganhava maior consistência e significação, fomos surpreendidos pela aprovação da Deliberação CEE-SP 111/2012 promulgada pela Resolução SEE-SP de 14/03/2012, fixando Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema estadual.

Essa medida do Conselho Estadual de Educação de São Paulo provocou uma reação bastante importante no âmbito de sua jurisdição. Assim que tomaram conhecimento do teor da Deliberação CEE nº 111/12, os vários segmentos que compõem a comunidade acadêmica das universidades estaduais paulistas - UNESP, USP e UNICAMP - realizaram sessões de estudo e debates com o objetivo de identificar propósitos, concepções e encaminhamentos possíveis para responder ao que estava sendo proposto ali. Com relação aos cursos de Pedagogia, ficou evidenciado que existe uma profunda irreconciliável distância entre o que determina a citada Deliberação e o que propõem os projetos políticos pedagógicos dos cursos. Os argumentos que referendam esta afirmação foram amplamente divulgados entre a comunidade acadêmica e, inclusive encaminhados ao Conselho Estadual de Educação na forma de vários documentos formulados com essa intenção, tais como: a Carta Aberta da UNESP/Marília; o Manifesto da UNICAMP, a Moção de Repúdio do Conselho de Curso da UNESP/Presidente Prudente, a Moção de Repúdio da FEUSP, o Manifesto da Comissão de Cursos de Licenciatura das UNESP, e a Solicitação do Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo – Em Defesa da Educação Pública ao Conselho Estadual de Educação. Quando esse registro de pesquisa estava sendo concluído, tomamos conhecimento de que o Conselho de Reitores das Univeersidades estaduais Paulistas – o CRUESP – encaminhou no dia 28 de junho de 2013, um ofício ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo, requerendo a revogação da Deliberação 111/12 e solicitando:

Que sejam reabertos os canais de diálogo entre representantes das universidades e o CEE, com o único e claro objetivo da construção fundamentada de referências exequíveis e compromissadas do Estado de São Paulo, através dos seus órgãos educacionais (Universidades) e normativos (CEE) para com a educação pública e de qualidade para todos (CRUESP – 28/06/2013).

Nos documentos acima mencionados fica evidenciado o descontentamento da comunidade acadêmica com o fato de que a Deliberação nº 111/12, na direção oposta da legislação que a antecedeu (Del. CEE nº 78/2008), deixa de explicitar que, para atendimento ao que está previsto naquela norma legal, está ressalvada a autonomia universitária. A Constituição Federal ao determinar, em seu artigo 207: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e

patrimonial,[...]”, garante que as normatizações complementares não contrariem esse princípio constitucional.

Uma outra questão proposta na Deliberação CEE 111/12 que foi rejeitada por todos representantes das universidades estaduais de São Paulo foi o fato de o texto trazer de volta a dualidade na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Pré-Escola possibilitando que ela ocorra em dois cursos diferentes – Normal Superior e Pedagogia. Os questionamentos que surgiram a partir dessa proposição foram os seguintes: Que vantagem essa dualidade pode trazer? A formação de docentes para os demais conteúdos curriculares não é feita sempre numa determinada licenciatura? Duas licenciaturas com nomes diferentes não sugerem uma indefinição no caráter da formação que se pretende? É preciso esclarecer que apesar dos estudos intensivos que foram feitos em vários encontros organizados para esse fim não foi possível encontrar respostas a esses questionamentos no texto da Deliberação e nem em outros documentos oriundos do Conselho Estadual de Educação.

Também o tratamento dado pela legislação que é objeto dessa pesquisa à formação de docentes para a Educação Infantil motivou um manifesto de repúdio da Faculdade de Educação da USP, onde consta:

Este manifesto construído coletivamente repudia a medida imposta pela deliberação CEE nº 111/2012, que contraria os direitos das crianças pequenas à educação de qualidade ao rebaixar o nível de exigência da formação de seus profissionais. Sabemos que avanços e retrocessos têm marcado a história da educação infantil no Brasil. Avanço expressivo encontra-se na Constituição Federal de 1988 e LDBEN, de 1996, com a incorporação da educação infantil de 0 a 6 anos no sistema público de ensino, a formação dos profissionais do ensino básico em nível superior e a garantia a todos de uma educação de qualidade [...]

Por considerar fundamental esta etapa da formação humana para ser deixada nas mãos de “cuidadores” com formação inadequada, o Projeto Político Pedagógico da UNESP de Marília tem o seu posicionamento amparado pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e outras normativas legais conquistadas com esforços políticos e movimentação social, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998; 2009), que prevêm a formação de educadores, para essa etapa de ensino, em cursos superiores de licenciatura.

Nos estudos que realizamos para o desenvolvimento dessa pesquisa, entendemos que fica explícita, no texto da Deliberação 111/12, uma tentativa de resolver problemas oriundos da formação dos concluintes do Ensino Médio, por meio dessa proposta de reorganização da matriz curricular das licenciaturas. Isso se evidencia no inciso I do artigo 4º, quando a Deliberação preve a destinação de 800 horas da carga horária do curso de Pedagogia para a formação científico-cultural dos alunos. Já o artigo 5º registra que a formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio [...]. É importante definir se esta proposta não fica alicerçada no esvaziamento de conteúdos de fundamento para a formação dos futuros educadores para atender o objetivo de garantir aos alunos de Pedagogia os conhecimentos científicos-culturais que não foram devidamente aprendidos na Educação Básica. A formação profissional desse segmento pode ficar prejudicada, quando a ênfase da reforma curricular proposta recai na apropriação de “competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino” (Art. 6º) – saber fazer - e não dos conhecimentos necessários e essenciais ao trabalho docente e atuação educativa competentes e compromissadas com a uma educação plena.

Sobre esse viés na formação profissional dos educadores, Freitas (2002, p. 148) já denunciava que, as atuais políticas para os cursos de graduação retiraram da formação dos professores a formação científica e acadêmica própria do campo da educação, transferindo-a para o campo do conhecimento relacionado à epistemologia da prática. Para Brzezinski (2008), prevalece no Brasil uma política para a educação que resulta de um jogo de forças opostas entre os interesses do governo e os da sociedade ao formar o professor.

Na continuidade dos embates entre as decisões do CEE/SP e as argumentações dos representantes dos cursos de Pedagogia das universidades estaduais paulistas, em 02/10/2012, aquele órgão normativo publica a Portaria CEE/GP nº 441, designando uma Comissão de Conselheiros com as seguintes finalidades:

I- promover uma melhor compreensão da Deliberação CEE nº 111/2012, apresentando as concepções de formação de professores que a fundamentaram, tendo em vista acompanhar as discussões e responder as dúvidas e questionamentos das instituições de ensino superior”; II- “traçar um painel das principais tendências e iniciativas sobre formação de professores presentes no Brasil e no exterior, tendo em vista identificar resultados ou conclusões que poderiam informar uma política de formação de professores para o Estado de São Paulo. (Portaria CEE/GP nº 441/2013).

Ao analisar a forma como esse texto legal foi redigido deixa evidenciado que o Conselho Estadual de Educação desconsiderou os exaustivos estudos feitos, em diferentes momentos e espaços acadêmicos, para estudo e análise da referida Deliberação. Ao admitirem pretender ‘*promover uma melhor compreensão da Deliberação CEE nº 111/2012, apresentando as concepções de formação de professores que a fundamentaram*’, os legisladores confirmaram o fato de que essas diretrizes foram elaboradas sem nenhuma participação efetiva daqueles que realmente deveriam fazê-lo, ou seja, a comunidade acadêmica envolvida com a pesquisa e a prática de formação de educadores. Se tivesse ocorrido essa participação, tão oportuna quanto necessária, não haveria a necessidade, declarada na Portaria CEE/GP nº 441, de ‘*promover uma maior compreensão*’ e apresentar as ‘*concepções de formação [...] que a fundamentaram*’, já que os que participaram da elaboração do referido documento devem compreendê-lo, bem como, devem conhecer as concepções de formação que o embasam.

O inciso II da Portaria CEE/GP nº 441, ao destacar que a Comissão Especial foi designada também com a intenção de *traçar um painel das principais tendências e iniciativas [...] tendo em vista identificar resultados ou conclusões que poderiam informar uma política de formação de professores para o Estado de São Paulo*, indica que esses estudos não foram realizados antes da elaboração da Del. CEE 111/12. Se a coleta desses dados é importante para *informar uma política de formação de professores*, como está afirmado, entendemos que esse procedimento deveria, entre outros, ter antecedido a formulação das novas diretrizes curriculares publicadas pelo Conselho Estadual de Educação.

Ao destacar a importância da *identificação de resultados para informar uma política de formação de professores*, o legislador nos instigou a pesquisar os resultados alcançados pelo curso de Pedagogia da FFC/UNESP, na tentativa de tentar explicitar se, e como, esses dados poderiam subsidiar as tomadas de decisão para uma política de formação de professores.

O estudo a partir do contexto do curso de Pedagogia da FFC/ Marília

A opção por colocar foco, de forma específica, no curso ministrado na UNESP/Marília, está embasada no fato das pesquisadoras ministrarem aulas nessa instituição e estarem vivenciando, desde a publicação da nova legislação que determina as diretrizes curriculares para as licenciaturas no Estado de São Paulo, o esforço de alunos e professores, desse *campus*, no sentido de buscarem alternativas para uma proposta negociada, em que fosse possível chegar a uma visão mais democrática dessa política de reforma curricular, visando a racionalização e o embasamento, tanto das decisões da administração central como as decisões dos contextos escolares (MOREIRA, 2012, p. 181).

Outro fator que direcionou o nosso olhar para a especificidade do que ocorre na FFC/UNESP/Marília foi o fato de o Curso de Pedagogia dessa instituição, ter obtido, nos últimos anos, os melhores resultados nas avaliações externas e internas a que tem sido submetido (ENADE, Guia do estudante e Comissão Permanente de Avaliação – CPA) e seus alunos egressos terem uma atuação numericamente significativa e importante na rede municipal de ensino de Marília, que tem obtido desempenho considerado excelente no IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Ao analisarmos o que está definido no Projeto Político Pedagógico da FFC/Marília, encontramos a proposta de: *Nos quatro anos exigidos para a formação do pedagogo será enfatizada a formação para a atuação docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão Educacional, conforme definido pelas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia.* Ao fazermos o levantamento dos alunos egressos do curso, fica constatado que eles representam a maioria dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Marília/SP. Vale aqui o destaque que esse município tem obtido sistematicamente excelentes médias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –IDEB – (6,4, em 2012). Por mais que tenhamos motivos para relativizar os índices de avaliação externa em larga escala, entendemos que a ênfase dada, no PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília, tem resultado em uma formação do profissional que tem sido condizente com demandas da formação dos alunos das séries iniciais da Educação Básica.

Com relação a esses resultados obtidos em sistemas avaliativos, concordamos com Afonso (2000) quando denuncia a função coercitiva e controladora do Estado ao implementar esses sistemas de avaliações em larga escala, Sabemos ainda, que os resultados obtidos nesses processos avaliativos, por si só, não representam mais do que podem, ou seja, são indicadores, nem sempre confiáveis ou consistentes, que podem ser utilizados em diferentes perspectivas e intenções, e não representam, quando registram resultados positivos, a garantia de um processo educacional plural e justo.

Nessa perspectiva, apesar de conscientes do fato de o curso de Pedagogia da FFC/UNESP-Marília ter obtido conceito 5 no ENADE, 5 estrelas no Guia do Estudante e conceito A na avaliação institucional realizada pela Comissão Permanente de Avaliação, não significa, por si só, a garantia da qualidade necessária e desejável para a formação dos futuros educadores, não podemos deixar de entender que esses dados deveriam ser considerados pela instituição responsável pela normatização das diretrizes curriculares para essa licenciatura, quando fosse proceder a *identificação de resultados para informar uma política de formação de professores.* Uma reforma curricular que desconsidere a historicidade de currículos existentes, como é o caso da FFC/Marília, vai na direção do que denuncia Carlos Skliar (2010):

Uma das primeiras respostas que nossa história nos sugere é que, na realidade, não estamos perguntando por ela, mas pela instabilidade e pela insistência de suas mudanças e de suas transformações, quer dizer, nos perguntamos para adiar, segurar e captar aquilo que pensamos que é educação. [...] Sujeitamo-nos a transformar a transformação esquecendo – ou melhor, negando – todo ponto de partida. E o turbilhão de uma mudança que faça da educação algo parecido com um paraíso tão improvável quanto impossível. (p. 196-197)

Ao fazer a denúncia da *inconscistência da mudança sem origem*, esse autor nos ajuda a compreender a razão de ter havido uma rejeição explícita ao que os legisladores propuseram no texto da Deliberação 111/12. Ao impor uma mudança profunda no currículo dos cursos de formação de professores o texto legal desconsiderou os fatores históricos e contextuais que têm sido construídos ao longo dos mais de 150 anos de história dos cursos de formação de professores primários. Isso aconteceu porque não foram ouvidos aqueles que fazem parte desse contexto e dessa história, ou seja, alunos e professores dos cursos de licenciatura das universidades paulistas.

Ao ignorar a perspectiva histórica e contextual dos cursos de formação de professores nas Universidades Paulistas, o Conselho Estadual de Educação elabora diretrizes que, se implementadas, desmontariam os Projetos Políticos Pedagógicos existentes que foram elaborados atendendo às demandas e as especificidades de cada local de formação. Para exemplificar trazemos o que consta no PPP do curso de Pedagogia da UNESP/Marília que organiza o seu currículo em 3360 horas (inclusive as 405 de Estágio Supervisionado), sendo, 2955 horas relativas ao ensino do núcleo de estudos básicos, destinado aos fundamentos da educação; três núcleos de aprofundamentos dedicados à Educação Infantil, à Educação Especial e à Gestão Educacional; e o núcleo de estudos integradores, constituído por projetos e programas de estudos. Já no estabelecido na Deliberação 111/12, a carga horária destinada a essa formação seria reduzida para 2000 horas, porque determina que 800 horas sejam dedicadas a formação científico-cultural que tem o objetivo de ampliar a formação obtida no ensino médio.

O que registramos demonstra que, na intenção de reformar as diretrizes curriculares que orientam a formação de professores, não se deu voz aos que teriam o que dizer – e isso não é privilégio de eleitos, mas direito dos homens (FREIRE, 1983) – significa que existe um projeto concebido a partir de uma única lógica, a lógica dos que têm o poder de legislar para que os demais cumpram essa determinação. Um currículo concebido sem a validação dos que constroem e possuem os *resultados* que serviriam para *informar uma política de formação de professores*, tem intenções alheias às necessidades daqueles que o vivenciarão. Por isso, concordamos com Ivor F. Goodson (2012) quando afirma que *o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito à mudanças, uma lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização. Como tal, o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização.* (p.21).

Ao refletir sobre quais são as *intenções básicas de escolarização* que nortearam a elaboração da Deliberação 111/12 temos como hipótese que as concepções que a orientaram pretendem gradativamente retirar da formação de educadores a sua natureza científica e acadêmica, inerentes ao campo da educação, focalizando-a em um novo patamar de conhecimento que é o campo das práticas educativas. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas.

Em documento denominado *Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical* que foi elaborado por uma das relatoras da Deliberação 111/12, a Dra. Guiomar Namó de Mello (1999),

encontramos, na nossa opinião, o que fundamenta as propostas de formação de professores contempladas pelas diretrizes curriculares:

Os professores não são necessários para qualquer projeto pedagógico, mas para aqueles que vão trabalhar de acordo com as diretrizes estabelecidas na lei, promovendo a constituição das competências definidas nas diferentes instâncias de normatização e recomendação legal e pedagógica, para ensinar e fazer aprender os conteúdos que melhor podem ancorar a constituição dessas competências. Os modelos de instituições de formação docente que interessam ao país são, portanto, aqueles que propiciam ou facilitam a construção de um perfil de profissional adequado para essa tarefa. (Mello, 1999, p. 10)

A forma como a relatora argumenta nesse documento indica a implementação de uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação seus fundamentos e sua centralidade. Defendemos que é preciso colocar em foco as construções históricas dos educadores na luta por uma formação docente que contemple uma outra concepção de educação e de formação, a formação humana e autônoma. A discussão que foi posta com a publicação da Deliberação 111/12 coloca em campos antagônicos projetos de educação e formação: por um lado, aqueles que privilegiam o controle do desempenho com vistas à competência e competitividade e, por outro, projetos que privilegiam os fundamentos e os fins da educação com ênfase na pesquisa, na investigação e na formação multidisciplinar sólida.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.
- CEE/SP. Deliberação CEE Nº 111/12, homologada pela Resolução SE de 14/3/12, e publicada no DOE de 15/3/2012, seção I, página 44.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação. Porto Alegre, nº 4, 1991, p. 41-60.
- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. 2008. Disponível em: <www.gepeto.ced.ufsc.br>. Acesso em: 20 jun. 2013.
- FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. MOÇÃO DE REPÚDIO A DELIBERAÇÃO DO CEE Nº 111/2012 – www4.fe.usp.br/ -acessado dia 10/06/2013...
- FFC/MARÍLIA/UNESP – Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Disponível em <http://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/projeto.pdf>. Acesso em 10/06/2013.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983
- FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

- GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. V28.n1, p.13 – 34, jan/abr 2012.
- GIMENO Sacristán, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão Professor*. 2ª e. Porto: Porto Editora, 1999, p. 63-92.
- GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 13º ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1987. (Temas Básicos em Educação e Ensino).
- MELLO, G.N. *Formação inicial de professores para a educação básica: uma revisão radical*. 1999. Documento principal (versão preliminar para discussão interna). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documentob%C2%A0sico2.pdf>. Acessado em 10/06/2013.
- MOREIRA, Antônio Flavio B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.28, n1. p.180 – 196 – jan-abr, 2012.
- NÓVOA, António. (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 20 maio 2013.
- SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996.
- SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. O pensamento curricular no Brasil. In LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth (org.) *Currículo: debates contemporâneos*. 3ª ed. p.196-215. São Paulo: Cortez, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

Professores em formação e o início do trabalho docente

Renata Bernardo⁷⁶⁶

Resumo

A pesquisa tem por objetivo trazer a experiência de duas alunas universitárias que cursam Pedagogia e já iniciaram o trabalho como professora, atuando no Ensino Fundamental da educação básica de um sistema municipal de educação. O número de professores que ingressam sem ter concluído a formação acadêmica é atualmente uma realidade, devido às demandas profissionais na área da educação, com um número cada vez maior de profissionais da educação migrando para outras áreas. A pesquisa teve como intencionalidade também identificar as dificuldades, o desempenho, o relacionamento entre pares dentre outros elementos que influenciam no que vem a ser o trabalho docente para os profissionais no início de carreira. Problemática: Neste sentido, uma questão saltou-me aos olhos e a partir dela comecei a desenvolver as concepções sobre o trabalho docente que trago aqui neste texto, sendo ela atrelada ao trabalho docente de professores iniciantes na carreira, principalmente aqueles que ainda não concluíram a formação educacional, ou seja, o que me importa investigar é a atuação docente de alunos que ainda não concluíram sua formação acadêmica e a experiência adquirida no início da profissão nestas circunstâncias.

Metodologia: Para isso foram realizadas entrevistas narrativas com as colaboradoras da pesquisa. Para analisar os dados obtidos a partir das respostas e das narrativas da pesquisa em questão e os elementos que cercam o trabalho docente, apóio-me principalmente nas produções de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) que tratam de questões pontuais do trabalho docente. Os autores (2005) indicam vários elementos que desenham o que é o trabalho do professor como a carga de trabalho, as condições de trabalho do professor no cotidiano a escola, as várias ações e tarefas realizadas no dia a dia pelos docentes, enfim, abarcam diversas nuances do trabalho docente para melhor compreendê-lo. Os fins do trabalho docente, ou seja, os objetivos através das várias dimensões que o trabalho do professor tem também são indicadores de como este trabalho é exercido e através de quais processos de interação se constitui como a jornada de trabalho do professor e as diferentes formas de trabalho coletivo entre os professores, como o tempo e o cotidiano do trabalho do professor, a organização diária, enfim o trabalho docente é complexo e pressupõe um entendimento amplo, assim, “[...] quando nos aprofundamos mais especificamente nas atividades que preenchem concretamente as grandes unidades precedentes, descobrimos que as rotinas e os ritmos escolares não são mais suficientes para explicar o trabalho docente” (Tardif, Lessard, 2005, p. 169). Neste sentido as questões propostas para os sujeitos desta pesquisa perseguem o início do trabalho como professor, as maiores dificuldades enfrentadas, o relacionamento entre pares, com os colegas de trabalho, chefia e com os alunos; quais os elementos motivacionais para sua atuação, entre outros. A escola vivenciada atualmente está ancorada em preceitos e formas oriundas do início do processo de industrialização das sociedades ocidentais, sendo que, não acompanha a velocidade das mudanças dos grupos nela inseridos, sendo os alunos e mesmo os professores. A legitimação da escola como lugar do conhecimento em última instância parece cair por terra, além de, um alargamento dos espaços de saber, lugares de relação com o conhecimento escolarizado, digamos de formação, penso aqui na formação da educação à distância e das condições do trabalho docente perante

⁷⁶⁶ Universidade São Francisco

esta realidade: que condições são essas? Que carga de trabalho se atribui ao professor que trabalha na educação à distância? Contrapondo com a colocação acima, penso que, o sentimento de sempre estarem desatualizados vem para o professor de forma dúbia, ou seja, há outro sentimento não abordado aqui, ao menos para a realidade brasileira, o da desvalorização, pois, como o tom da sobrevivência é estar cada vez mais em busca dos avanços tecnológicos, mesmo com esta corrida o professor (brasileiro) não é reconhecido pelo seu trabalho e valorizado de maneira econômica e social.

Palavras-chave: trabalho docente; início de carreira; universitários.

Introdução

Ao iniciar o exercício de escrever sobre o trabalho docente, muitas questões surgiram tanto pelo fato da minha atuação como professora e minha experiência no campo da educação quanto na formação de alunos da graduação no curso de Pedagogia. Muitas questões foram surgindo a medida que lia os textos propostos pela disciplina de Trabalho Docente do Programa de Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como pelo desenvolvimento da minha pesquisa e experiência docente acumulada.

Neste sentido, uma questão saltou-me aos olhos e a partir dela comecei a desenvolver as concepções sobre o trabalho docente que trago aqui neste texto, sendo ela atrelada ao trabalho docente de professores iniciantes na carreira, principalmente aqueles que ainda não concluíram a formação educacional, ou seja, o que me importa investigar é a atuação docente de alunos que ainda não concluíram sua formação acadêmica e a experiência adquirida no início da profissão nestas circunstâncias.

A partir desta provocação trago aqui parte da minha pesquisa de doutoramento que ainda mantém-se em processo de desenvolvimento em que foram entrevistados dois sujeitos nesta situação, que estão concluindo seus estudos e já iniciaram a carreira docente. Estes dois sujeitos de pesquisa cursam Pedagogia e já atuam como professor e faz parte grupo de doze alunos pertencentes aos cursos de graduação da Universidade São Francisco.

Desta forma, foi realizada entrevista individual com os dois sujeitos da pesquisa. O instrumento de pesquisa aplicado foi uma entrevista estruturada com questões abertas a partir de dez perguntas.

Com a intencionalidade de pesquisar as trajetórias escolares e as escolhas profissionais de jovens universitários, minha pesquisa pretende também identificar o papel da matemática na vida escolar destes sujeitos e como esta disciplina dentre outras influenciou as escolhas pela formação profissional requerida.

Faz-se necessário ressaltar que a minha proposta de pesquisa de Doutorado já tem o consentimento do Comitê de Ética da Universidade São Francisco para a análise das respostas e posterior publicação destes dados. Os sujeitos da pesquisa serão tratados como A e B para preservação de sua identidade por uma questão ética e respeito aos critérios dados pelo referido Comitê de Ética.

No que se refere à pesquisa sobre a profissionalização, escolhas, mundo do trabalho e que esteja atrelado à juventude aponta-se que um caminho árduo ainda precisa ser trilhado para que as fronteiras, as possibilidades e os limites da categorização da juventude brasileira sejam emoldurados por aportes fidedignos à realidade existente, e pesquisar o papel da educação e conseqüentemente das instituições de ensino, as escolas neste contexto é inerente à condição do estudo.

Saujat (2004) aponta que as pesquisas sobre formação de professores e as mudanças dos paradigmas relacionados à pesquisa no campo da educação que se iniciaram a partir da década de 70, passando por outros paradigmas na década de 80 delinearão dispositivos que cercam o campo da pesquisa em educação a partir das modificações nestas décadas e também a partir da década 90, 2000, apontando para o conceito de profissionalidade que consiste no homem (professor) se tornando professor a partir da ação de sua profissão.

Em relação à profissão docente Tardif e Lessard (2005, p. 16) apontam para um novo paradigma que se consolida nos estudos para a pesquisa da formação docente, considerando-a atividade de interação dentre as relações humanas, sendo a constituição da profissão docente marcada pelas tensões e confrontações / contradições do tempo e espaço em que esta inserida.

Nos tempos atuais é inegável que se percorre um processo de transformação da concepção do trabalho docente, reflexão que passa pela concepção de grupo de coletividade e de campo de trabalho e de acordo com o autor “[...] longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho” (Tardif, Lessard, 2005, p. 23), trazendo novas perspectivas de se compreender o trabalho docente, sua investigação, compreensão e aperfeiçoamento, não deixando de lado as interferências culturais, humanas e sociais pelas quais as sociedades passam.

Placco e Souza (2006) em estudo sobre a aprendizagem do professor destacam que, existem fatores internos e externos que influenciam no desempenho docente, sendo que, as motivações internas residem no “desejo, interesse, compromisso, necessidade, curiosidade, disciplina, gosto pelo que se faz, dimensionamento da tensão, preconceito, teimosia, emoções, vínculo, entusiasmo, alegria, euforia e determinação”, enfatizando que todas elas contribuem para o aperfeiçoamento e formação continuada do professor, não dispensando as motivações externas, pontuando-as como,

[...] ajuda mútua, organização e sistematização da situação e do conteúdo, exigência de rigor, diversidade de campos de atuação, amplitude e profundidade exigidas, natureza do conhecimento, desafio permanente, contexto sóciopolítico-pedagógico, respeito à diversidade cultural [...] (p. 18).

Contudo, é importante ressaltar que, atualmente, existem várias frentes e olhares que cercam o que contemplam o trabalho docente como objeto de pesquisa perpassando pela aprendizagem do professor, formação em formação, formação acadêmica, cotidiano de trabalho, enfim, um arcabouço de possibilidades para a compreensão do trabalho docente.

Com o intuito de apresentar uma nova interpretação, novos direcionamentos, ou outros direcionamentos para a compreensão do trabalho do professor Ana Rachel Machado (2007) abarca discussão das concepções que tratam do trabalho docente, como objeto de estudo, principalmente o desenvolvimento destas concepções, pontuando e questionando o conceito de trabalho com a idéia da investigação do conceito utilizado na pesquisa em educação para a superação do próprio conceito para o desenvolvimento de um olhar crítico e afinado na produção e metodologia da ciência.

A autora ao discutir as pré-noções sobre o trabalho considerou-se os diferentes significados dados para o conceito de trabalho apontando para a importância das relações sociais e históricas na construção do

discurso em relação ao trabalho e na própria construção e conformação da palavra trabalho, aponta para as múltiplas significações do termo.

Para isso, Machado (2007) aborda também que os processos históricos constituintes dos significados do termo “trabalho” trazendo um panorama desde a antiguidade traçando os aspectos e conotações negativas e positivas construídas para o termo “trabalho” apontando que a partir do século XVIII com a produção industrial, a idéia de trabalho ganha outras proporções, neste sentido, a apropriação do termo pode ser considerada pelo viés marxista que traz significações distintas para o que é “verdadeiro trabalho” e “trabalho alienado”, apontando que o “verdadeiro trabalho” “[...] seria aquele que engaja a totalidade do humano e potencializa o desenvolvimento de suas capacidades” (p. 84), abordando o trabalho intelectual não produtor de bens materiais mas como objeto legítimo de estudo chamando atenção para as novas orientações para a compreensão do trabalho nos tempos atuais, onde a linguagem tem papel de destaque nas suas relações e a comunicação apresenta-se como palavra de ordem, privilegiando o estudo da linguagem nas situações de trabalho.

Ao aprofundarmos nas pesquisas relacionadas à profissão docente teremos outros apontamentos. Lembremo-me de um trabalho de pesquisa de uma colega do Mestrado em que o estudo vinculado às teorias da História Cultural, analisou diversos livros autobiográficos de professoras, mulheres professoras do início do século XX e o que se tem como narrativa, não é uma relação virtuosa nem com a profissão muito menos com os alunos. Há relatos da incomodo de lidar com crianças, com a “burrice” das crianças e da necessidade daquele trabalho para a sobrevivência, desconstruindo assim concepções ligadas ao gênero feminino com afinidades evoluídas ao trabalho docente.

Portanto, reafirmo a importância das colocações acima para o direcionamento da análise dos dados coletados nesta pesquisa, que segue, e para o condicionamento da formação de um *corpus* delimitado de campo de pesquisa que vem a ser o trabalho docente.

O trabalho docente de alunos em formação

Para analisar os dados obtidos a partir das respostas e das narrativas da pesquisa em questão e os elementos que cercam o trabalho docente, apóio-me principalmente nas produções de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) que tratam de questões pontuais do trabalho docente.

Os autores (2005) indicam vários elementos que desenham o que é o trabalho do professor como a carga de trabalho, as condições de trabalho do professor no cotidiano a escola, as várias ações e tarefas realizadas no dia a dia pelos docentes, enfim, abarcam diversas nuances do trabalho docente para melhor compreendê-lo.

Os fins do trabalho docente, ou seja, os objetivos através das várias dimensões que o trabalho do professor tem também são indicadores de como este trabalho é exercido e através de quais processos de interação se constitui como a jornada de trabalho do professor e as diferentes formas de trabalho coletivo entre os professores, como o tempo e o cotidiano do trabalho do professor, a organização diária, enfim o trabalho docente é complexo e pressupõe um entendimento amplo, assim, “[...] quando nos aprofundamos mais especificamente nas atividades que preenchem concretamente as grandes unidades precedentes,

descobrimos que as rotinas e os ritmos escolares não são mais suficientes para explicar o trabalho docente” (Tardif, Lessard, 2005, p. 169).

Neste sentido as questões propostas para os sujeitos desta pesquisa perseguem o início do trabalho como professor, as maiores dificuldades enfrentadas, o relacionamento entre pares, com os colegas de trabalho, chefia e com os alunos; quais os elementos motivacionais para sua atuação, entre outros.

Quando indagados sobre o início de carreira os sujeitos da pesquisa apontam que,

***A** A escolha por cursar Pedagogia e atuar na educação aconteceu “por acaso”, inicialmente optei por cursar Psicologia e logo durante o primeiro semestre do curso comecei a fazer estágio não obrigatório em uma escola particular como uma forma de ajudar nos custos da mensalidade. Entretanto ainda no primeiro ano do curso resolvi abandoná-lo por não estar satisfeita com a escolha e mesmo assim permaneci trabalhando na escola. Posteriormente procurei ajuda para decidir e fazer uma nova escolha para a faculdade e cheguei à conclusão que a Pedagogia poderia ser interessante uma vez que já estava familiarizada com o dia a dia da profissão e, além disso, eutambém estaria lidando com pesquisas, formação de pessoas etc.*

***B** Iniciei meu trabalho na educação, por meio de estágio remunerado, na Prefeitura de Itatiba em uma creche, e atualmente trabalho como estagiária e como bolsista em um programa chamado PIBID (Programa Institucional de Bolsa e Incentivo a Docência).*

Importante ressaltar que o sujeito A atua em uma escola de educação básica no Ensino Fundamental e o sujeito B em uma creche do segmento público municipal de educação.

Quando indagados sobre as dificuldades encontradas no início de carreira, os sujeitos responderam que,

***A** Como comecei a trabalhar em escolas durante o curso de Psicologia, não tinha nenhum conhecimento da rotina e necessidades específicas desta área. A maior dificuldade encontrada foi me adequar ao ritmo da sala de aula, uma vez que cada professor tem seu estilo próprio de organizar o dia-a-dia. Também percebi que as “Monitoras” (como são chamadas as auxiliares de sala/estagiárias) não são levadas muito a sério pelos professores e direção, são vistas apenas como “trocadoras de fraldas”.*

***B** Entender como funciona este “mundo” chamado contexto escolar e seu papel na sociedade.*

Apropriando-se das idéias de Doyle (1986) Tardif e Lessard (2005) abordam os momentos em sala de aula, pensado na interação que estes instantes possuem, como em uma sinfonia, metaforicamente pensando no conjunto de sons, movimentos, espaços, e outros elementos que podem surgir em um contexto de aula (p. 232 e 233).

Como pontuado pelo sujeito A; as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes se refere à adaptação em sala de aula na atuação docente, assim importante ressaltar a complexidade existente dentro das escolas e salas de aulas e a importância de sua análise a partir de pressupostos sociais, históricos, econômicos e culturais, pois a escola não é uma célula absorva no espaço que não sofre as influências advindas da sociedade, muito pelo contrário, seu ritmo, tempo, linguagem, ou seja, toda sua configuração esta vinculada ao dinamismo social extramuros, como apontam os autores, “[...] a escola e o ensino não têm absolutamente nada de situações ‘naturais’; uma e outra derivam de um processo sócio-histórico de institucionalização das organizações modernas” (Tardif, Lessard, 2005, p. 169).

Trazendo outros elementos para a análise as relações de interação na aula, os tempos, as perguntas, respostas, diálogos, e como colocam os autores “[...] profissões de relações humanas levantam de modo intrínseco questões de poder e, também, problemas de valor, pois seus próprios objetos são seres humanos capazes de emitir juízos de valor e possuem como seres humanos, direitos e privilégios” desta forma, a interação é conflituosa, não é linear, possui outros elementos que interferem na interação, tanto do professor individualmente com o aluno, como com o grupo e as relações de poder estão presentes nesta interação (Tardif, Lessard, 2005, p. 271).

Nesta perspectiva, as relações coercitivas vivenciadas em sala de aula, ou seja, as formas para interagir e atingir os objetivos e fins da educação são práticas e ações balizadas por questões que estão vinculadas ao ganhar e ao perder, e não ao conhecimento.

Quando indagados sobre o relacionamento entre pares, com os colegas de trabalho, a comunicação entre si, a troca de experiência, as respostas foram as seguintes,

A Depois de algum tempo trabalhando com o mesmo grupo de pessoas a comunicação e relacionamentos torna-se mais fácil, entretanto não temos muito tempo disponível para trocar experiências, a escola também não proporciona momentos de discussão entre os professores (os HTPCs). As conversas ocorrem de maneira informal em momentos como a hora do parque ou durante o lanche.

B Como trabalho como estagiaria é muito comum os profissionais ficarem meio receosos com a nossa presença, mas depois que nos conhece um pouco, a troca e a cumplicidade se torna natural, mas no início é bem complicado

O trabalho coletivo do professor, em que consideram uma “[...] filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos” sendo que o trabalho coletivo e as relações cotidianas entre os docentes com o “[...] espírito de equipe poderia chegar até numa forma de cogestão no interior da escola. [...] A motivação dos professores permitiria que se criem verdadeiras equipes na escola.”, compreendendo não apenas grupos e um coletivo para o cumprimento das tarefas do trabalho, mas refletindo coletivamente sobre suas condições para o cumprimento delas (Tardif, Lessard, 2005, p. 187).

Sobre o relacionamento com as chefias, responderam,

A A relação é muito boa, tenho 3 coordenadoras a quem devo me reportar: coordenadora de eventos, administrativa e pedagógica. Todas tentam manter uma relação de diálogo com toda a equipe, entretanto faltam momentos de discussões coletivas e envolver os profissionais nas decisões tornando o processo mais horizontal. Existe uma dificuldade de comunicação devido ao acúmulo de funções das coordenadoras, ou seja, nem sempre as encontramos disponíveis para conversar.

B Geralmente muito boa, visto que procuro fazer meu trabalho da melhor maneira possível.

E com os alunos,

A Percebo que minha relação com as crianças poderia ser mais “calorosa”/amorosa. Embora goste muito do que faço, esta é uma dificuldade particular que afeta diretamente meu dia a dia, as crianças aparentemente (e de acordo com minha concepção) necessitam de alguém que seja mais amável, delicada, tranqüila, entretanto, não acho que isto afete nossa relação até porque as pessoas são diferentes e não pode haver uma

padronização do profissional, acho importante eu ter consciência desta dificuldade e assim poder me policiar e lidar com tranquilidade com a dificuldade.

B *Bom! Eu sou apaixonada pelos meus pimpolhos, então procuro criar um ambiente de respeito mútuo e afetivo para que o ensino e a aprendizagem seja possível e agradável a todos, acredito que quando somos respeitados e instigados a aprender isto se torna prazeroso.*

O ensino é uma atividade social e a escola um lugar social, “pode-se considerar o ensino de muitíssimas maneiras, mas não deixa de ser verdade que é, essencialmente, uma atividade social no pleno sentido do termo, ou seja, uma atividade entre parceiros cujas ações se definem umas em relação às outras, o que caracteriza a própria essência da situação social” (Tardif, Lessard, 2005, p. 169).

Pensar o trabalho do professor sem reconhecer o conjunto de elementos sociais e políticos que o envolvem é supor uma atividade “neoliberal”, no sentido mesmo da meritocracia, ou seja, os supostos resultados e o “sucesso” do dia-a-dia do seu trabalho depende quase que exclusivamente de sua *performance* como profissional. Deixar de lado o caráter social da escola e do ensino é corroborar com políticas que aniquilam a possibilidade de organização coletiva, principalmente do professor.

Contudo, a interação é parte constitutiva do trabalho docente, assim para essa interação a linguagem é elemento primordial para o processo de comunicação na sala de aula, assim penso neste aspecto penso no estudo da linguagem como aporte teórico para o entendimento mais amplo das interações ocorridas no cotidiano do trabalho docente.

Quando indagados sobre os pontos positivos e negativos da metodologia de trabalho na escola em que trabalham responderam,

A A escola em que atuo é guiada pelos princípios da religião Adventista e tem como metodologia uma mistura do racionalismo com os estudos difundidos por Jean Piaget. O lado positivo é que os professores tem maior liberdade de trabalho para adequar o melhor método aos seus alunos, mas por outro lado tanta liberdade se não for supervisionada pode gerar em dificuldade para manter o foco e invocar o método de “tentativa e erro”. Os métodos de avaliação da escola deveriam ser revistos, pois já existem muitas pesquisas de qualidade nesta área que podem ajudar a escola a sair do tradicionalismo nesta questão.
B A metodologia de trabalho na educação fundamental, pelo menos na sala onde fico é variada, ora tradicionalista, ora construtivista, dependendo da situação e do interesse das crianças, com uso de jogos, materiais didáticos variados, manipulação dos mesmos, etc. Os pontos positivos é que esta mudança propicia as crianças aprenderem de forma diferenciada e da maneira que julga ser mais fácil, além de instiga-las a buscarem a construírem. Os pontos negativos é que as crianças podem não compreender e se perderem na hora de um trabalho ou exercício.

Portanto, o professor na situação de trabalho e na sua capacidade de transformação e no seu poder de agir, e vem a pergunta: até que ponto o professor serve-se deste movimento? O professor é possuidor de consciência transformadora em situação de trabalho? Ou o trabalho docente diante de todas as prescrições e dispositivos conteudistas torna-se uma atividade meramente reprodutora de demandas impostas?

Assim, as capacidades de transformação e no poder de agir do professor, principalmente no movimento da atividade, ou seja, o professor possui a atividade prescrita, mas há uma distância entre trabalho prescrito e atividade realizada, que permeia fronteiras a serem pensadas diante o ofício do professor, como coloca o autor,

“[...] considerar a atividade real como uma atividade que se realiza entre duas memórias: uma, pessoal; e a outra transpessoal. Seria possível dizer, para voltar ao ofício, que – além do ofício “neutro” da prescrição – ele existe simultaneamente como meu ofício e como o ofício dos outros” (Clot, 1999, p. 129).

Sobre as questões que interferem no desempenho do professor, como salário, reconhecimento, apoio, etc, responderam,

A O principal ponto é a falta de apoio interno, o professor precisa sentir que sua atuação dentro da sala de aula está sendo respaldada pela direção, pois quando não existe este tipo de apoio o professor detém muita liberdade de ação e tende a cair na “mesmice”, ser linear.

Outro ponto que interfere é a carga horária uma vez que para obter um bom salário é preciso assumir mais aulas o que conseqüentemente provoca maior desgaste e ao longo do tempo compromete de forma grave o desempenho do professor.

B Acredito que o bom desempenho do professor se deve a este conjunto, reconhecimento, apoio, bom salário, condições de trabalho e respeito.

As respostas acima apontam que, o bom desempenho do professor esta, intrinsecamente, ligado ao apoio e reconhecimento dado pelos seus superiores bem como, condições favoráveis de trabalho que supõe estrutura e diálogo contínuo sobre as problemáticas inerentes ao trabalho docente.

Sobre quando se sentem mais motivados a trabalhar concluem,

*A Quando obtenho bons “feedbacks” dos pais dos meus alunos. Gosto de manter muito diálogo com os pais, gosto de ouvi-los (mais do que de falar), pois assim consigo identificar as necessidades específicas de cada aluno. Acredito que educação é conhecer o grupo de alunos a partir das especificidades de cada um, desta forma conhecendo melhor a opinião dos pais posso delinear melhor a minha prática.
B Quando este conjunto está completo.*

Os sujeitos ao responderem que se sentem mais motivados quando o trabalho é reconhecido pelos pais e ao receberem retorno deles e do grupo de alunos, Yves Clot discorre sobre este emblema, do coletivo e do individual, apropriando-se novamente da teoria de Vygotski, em que,

[...] como se sabe, a atividade coletiva aparece duas vezes no desenvolvimento da atividade individual. Inicialmente, fonte de atividade individual, a vida coletiva se torna recursos para essa atividade individual (Vygotski, 1994b, p. 110-111; Clot, 1999c, p. 20-21).

Nesta perspectiva, Yves Clot (2010) trata das relações no trabalho trazendo questionamentos sobre saúde e doenças e a ação do indivíduo no trabalho, frisando os processos de aquisição de patologias e psicopatologias, considerando que, não tem como falar de saúde senão falar primeiramente de doença. É como se um tema dependesse do outro para a compreensão de ambos os significados, considerando-se que só se adocece porque a princípio estaria em um estado saudável, e vice-versa. Como o autor aponta no texto,

Portanto, se a saúde encontra sua origem na preservação do que o sujeito se tornou, ele descobre seus recursos naquilo que ele poderia ter sido. “Em cada instante, o número de possibilidades existente em nós é muito maior do que aquele afirmado pela fisiologia” (1984, p. 59). A vida está habitualmente aquém das suas possibilidades; mas, quando necessário, ela se mostra superior à sua capacidade esperada (p. 131).

Neste sentido, penso na posição do professor frente aos desafios que encara no cotidiano das escolas; as demandas e dificuldades como violência, a carência de recursos físicos e de formação para a solução e amenização das problemáticas no seu trabalho e que mesmo com todas as pressões e ambigüidades enfrentadas as possibilidades de reação e promoção de resultados satisfatórios para o momento surgem como potencialidades escondidas e que devem ser refletidas à luz do aprofundamento de pesquisas que tratem destas questões.

Ainda sobre as angústias do professor e do seu trabalho penso nos diversos campos de trabalho existentes de outras profissões que na mesma medida, oscilando para mais ou menos também vivenciam dramas que são inerentes ao contexto do final do século XX e início do século XXI, posicionando os indivíduos em um quadro problemático maior que é caracterizado pelo conjunto social e histórico a que pertence.

Sobre a situação do profissional da educação,

A Vejo os profissionais muito acomodados e sem grandes perspectivas. Ouço muitas reclamações quanto a falta de estrutura familiar, de como a escola tem assumido responsabilidades e muitas outras lamúrias, entretanto não vejo os professores em busca de conhecimento, capacitação e busca por subsídios para sanar ou pelo menos melhorar sua própria condição de trabalho. Ao reclamar do salário e fazer greves o professor esquece que seu exemplo é sua maior lição, falta a conscientização que o professor também ajuda a construir caráter e que as gerações mudam ao longo do tempo, é preciso acompanhar esta evolução para evitar a estagnação.

B Desmotivado, desinteressado e muitas vezes acomodados.

Assim mediante as respostas dos sujeitos da pesquisa, apontam uma perspectiva negativa em relação ao profissional da educação, ao professor, que não pode estar ancorado em uma análise unilateral, perpassando assim pelos parâmetros pessoais, estilo profissional bem como no campo coletivo da profissão, seus objetivos e componentes de constituição de trabalho.

Yves Clot (2010) trata da questão dos estilos que em específico pode-se considerar no âmbito das profissões, bem como nas situações de trabalho, pontuando o que considera como “o poder de agir” identificando com a capacidade que os indivíduos têm de transformação nas situações de trabalho, como segue,

O estilo individual é antes, de mais nada, a transformação dos gêneros na história real das atividades no momento de agir em função das circunstâncias. Mas, desse modo, aqueles que agem devem ser capaz de servir-se do gênero ou, mais rigorosamente, manipular com destreza as diferenças variantes que animam a vida do gênero (p. 126).

Verificar os objetivos e fins que o professor busca na sua atividade profissional, e também na forma coletiva de trabalho se faz necessário, devido à importância do trabalho do professor, pois é ele que mantém a escola viva e funcionando, nessa perspectiva penso nas centenas e milhares de professores brasileiros que alfabetizam a luz de vela e lampião no sertão do Brasil, que atravessam rios, estradas sem fim, para educar salas multiseriadas, etc, que transgridem as regras a partir de um posicionamento ético ao cumprir com a sua função pensando nas crianças e jovens que dependem de seu trabalho.

Cabe pensar na valorização dos professores brasileiros a partir desta perspectiva e das políticas públicas que direcionam toda a responsabilidade da educação nas costas dos professores, pois uma vez que se

concebe ao professor toda a responsabilidade do ensino, pode-se recuar no tempo e cada professor abrir salas de aula em sua casa, como no século XIX no Brasil, com a diferença de que agora, poderia cobrar pelos seus serviços, cobrança essa que não era feita no século XIX, os professores lecionavam gratuitamente e na sala de estar de suas casas. Além disso, há os grupos de professores, gestores e funcionários dentro de uma única escola em que possuem diferentes objetivos e visões sócio-econômicas.

Sobre as dificuldades e vantagens em ser professor,

A A principal vantagem é o contato com crianças de diferentes realidades e que te surpreendem a cada momento, vê-las aumentando seu conhecimento dia após dia e ajuda-las neste crescimento é surpreendente! Por outro lado, o desgaste físico e mental é muito grande e infelizmente dependendo da instituição a negligência do professor e a tendência de padronização dos alunos também é algo muito forte.

B As maiores vantagens "se que posso dizer isto" é fazer parte da vida e do aprendizado de alguém podendo ser formador desta pessoa, as desvantagens é não ser reconhecido e, muitas vezes ser deixado de lado jogado a própria sorte, sem apoio para realizar um bom trabalho e principalmente ser cobrado por algo que em muitas vezes não esta em nossas mãos. mas acredito que como em todas as profissões há as pedras e as perolas, que com certeza são muito mais brilhantes na vida de um professor.

Facci (2004) em pesquisa que traz aspectos historiográficos sobre a profissão docente a partir de 1980 apontando para problemáticas, como a crise do profissional docente e a relação entre subjetividade e prática pedagógica, no que se refere à formação de professores e os aspectos pessoal, profissional e organizacional na constituição do professor

O trabalho do professor tem dois caminhos que o cercam, as normas oficiais e as exigências reais do trabalho cotidiano, traçando a distinção já definida pela ergonomia como tarefa prescrita e tarefa real, sendo que, o livro traz o registro do ponto de vista dos professores sobre seu próprio trabalho, com o intuito de verificar como os professores lidam com as normas prescritas para o seu trabalho.

Tardif e Lessard (2005) expõem que, o trabalho do professor tem uma "carga mental" produto das exigências do trabalho que pressupõe estratégias de "sobrevivência" no trabalho, para o cumprimento das normas exigidas em que,

Essas estratégias podem gerar um esgotamento quando os professores não controlam seu ambiente de trabalho e se vêem submetidos, por exemplo, a mudanças repentinas no número de alunos, uma redução dos recursos disponíveis, etc. (p. 114)

Tal esgotamento parece-me cada vez mais intensificado pela rotina do professor. Ao pensarmos na nossa rotina, observarmos o nosso cansaço e dos colegas percebemos que várias patologias ligadas ao trabalho docente são oriundas deste cansaço, como depressão, síndromes psicológicas diversas, dores no corpo, entre outras.

Contudo, há uma pressão que é silenciosa e por isso mesmo altamente violenta que atrofia as possibilidades de ação do professor originando vários malefícios em seu trabalho.

Considerações finais

A escola vivenciada atualmente está ancorada em preceitos e formas oriundas do início do processo de industrialização das sociedades ocidentais, sendo que, não acompanha a velocidade das mudanças dos grupos nela inseridos, sendo os alunos e mesmo os professores. A legitimação da escola como lugar do conhecimento em última instância parece cair por terra, além de, um alargamento dos espaços de saber, lugares de relação com o conhecimento escolarizado, digamos de formação, penso aqui na formação da educação à distância e das condições do trabalho docente perante esta realidade: que condições são essas? Que carga de trabalho se atribui ao professor que trabalha na educação à distância?

Contrapondo com a colocação acima, penso que, o sentimento de sempre estarem desatualizados vem para o professor de forma dúbia, ou seja, há outro sentimento não abordado aqui, ao menos para a realidade brasileira, o da desvalorização, pois, como o tom da sobrevivência é estar cada vez mais em busca dos avanços tecnológicos, mesmo com esta corrida o professor (brasileiro) não é reconhecido pelo seu trabalho e valorizado de maneira econômica e social.

Bibliografia

CLOT, Y. Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene m. z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010. Série Trabalho e Sociedade.

FACCI, M. G. D. Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R. O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In.: MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 33-34.

TARDIF, M; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Formação docente para a educação infantil: discutindo contribuições de cursos de formação continuada

Denise Maria de Carvalho Lopes, Naire Jane Capistrano⁷⁶⁷

Resumo

O desenvolvimento profissional docente consiste em apropriação, pelo professor, de práticas socioculturais pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que se processa em múltiplos contextos além da formação inicial, dentre estes, as instâncias de formação continuada. Este trabalho objetiva investigar as contribuições de um Curso de Especialização em Educação Infantil para a formação de professores/as cursistas que atuam com crianças nessa etapa educativa. Considera-se a formação como um processo de aprendizagem e desenvolvimento em movimento (des)contínuo e não linear, não imediato, de experiências vividas em relações com outros sujeitos e com saberes, em situações múltiplas, incertas, plurais e, ao mesmo tempo, singulares. No caso da educação infantil, em que as especificidades da faixa etária atendida demandam especificidades na atuação dos profissionais responsáveis e, portanto, de sua formação, os processos formativos têm se convertido em um desafio não atendido pela formação inicial por seu caráter generalizante. No Brasil, esse desafio tem sido enfrentado através de cursos *latu sensu* ofertados para os professores das redes públicas em colaboração entre governos federal, estaduais, municipais e instituições de ensino superior. Nesse contexto, situa-se o Curso de Especialização em Educação Infantil desenvolvido pela UFRN (RN/Brasil) com carga horária de 360h, inserido no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil. A importância do Curso se afirma no reconhecimento de que a Educação Infantil, reconhecida como etapa educativa, envolve, para sua organização e desenvolvimento, especificidades oriundas das especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade, com suas necessidades e capacidades próprias às características biológicas humanas e às condições socioculturais que lhes são propiciadas e nas quais vivenciam interações e mediações sociais e simbólicas, fatores determinantes de seu desenvolvimento integral. Tais especificidades precisam ser conhecidas e respeitadas pelos professores e demais profissionais que atuam junto às crianças e suas famílias nas instituições. O estudo ancorou-se, teórica e metodologicamente, nos princípios da abordagem qualitativa e em pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski e do dialogismo de M. Bakhtin, privilegiando as significações enunciadas pelos cursistas. A construção dos dados fez-se mediante aplicação de questionários e entrevistas. A análise dos dados aponta que o Curso de Especialização em Educação Infantil contribuiu para a formação em relação aos seguintes aspectos: 1) Mudanças nas significações de criança, infância, e educação infantil e processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança; 2) apropriação de modos de atuação que respondem às demandas cotidianas junto às crianças e suas famílias em relação à finalidade de educar-cuidar em suas múltiplas dimensões; apropriação de um saber-fazer pertinente às exigências curriculares institucionais e específicas das crianças pequenas face à definição de objetivos do trabalho pedagógico, da organização do espaço e tempo e do papel do professor. Os resultados já apontados podem referenciar outros estudos acerca da formação e outras práticas formativas.

⁷⁶⁷ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil

Palavras-chave: Formação docente; desenvolvimento profissional - formação continuada; Educação Infantil.

Na Educação Infantil, em decorrência das especificidades das crianças da faixa etária atendida, o processo de ensino-aprendizagem assume dimensões peculiares próprias a essa etapa. Sem negar a intencionalidade educativa e a necessária sistematização das ações no cotidiano institucional, as relações entre as crianças, os adultos e a cultura são marcadas pelas especificidades das crianças pequenas, o que impõe distinções em relação à organização da educação e, por conseguinte, à formação docente (BRASIL, 2006) que precisa considerar aspectos constitutivos de tais relações.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo investigar as contribuições de um Curso de Especialização em Educação Infantil para a formação de professores cursistas que atuam com crianças nessa etapa educativa.

Do mesmo modo que a criança, enquanto sujeito social e histórico, se constitui como humano na medida em que se apropria da cultura por meio das interações que estabelece com o mundo, mediadas por parceiros mais experientes, através de afeto e linguagens – gestos, palavras, sons, ações -, reforçamos que os professores (des)continuamente se apropriam de saberes, inclusive, saberes que envolvem o cotidiano pedagógico. Nessa perspectiva, o professor está sendo concebido como ator social, sujeito ativo, profissional que, no desenvolvimento de sua atividade docente, mobiliza, articula, transforma e produz saberes específicos, de acordo com possibilidades e limites relacionados à sua história de vida e ao contexto e às situações reais de atuação – a instituição educativa concreta.

Falar em constituir-se humano implica falar do processo de formação de um sujeito humano, falar do desenvolvimento desse sujeito, sendo esse concebido como processo inacabado, prolongado, em espiral, constituído de relações, interações e significações... de aprendizagens (CHARLOT, 2000; VIGOTSKI, 2007, 1987; PINO, 2005). Inacabado, pela incompletude que marca a espécie humana; prolongado, pois, em decorrência de seu inacabamento, ele se dá por toda a vida; em espiral, já que passa por um mesmo ponto a cada nova transformação.

Visto que ninguém aprende sozinho, que o desenvolvimento humano acontece mediado por um outro mais experiente e pelos signos (VIGOTSKI, 2007; OLIVEIRA, 2000; SIRGADO, 2000; PINO, 2005), como os sujeitos observam, analisam essas apropriações?

A reflexão/discussão sobre a formação e a profissionalização de professores emerge e tem se acentuado desde o final do século XX, mundialmente, inserida na luta pelo reconhecimento dos direitos da comunidade por uma educação de qualidade. Os processos de formação de professores têm sido colocados como imprescindíveis para uma prática docente de qualidade.

No Brasil, a formação de professores também tem ocupado, desde os anos 80 do século XX, lugar central nas discussões sobre a educação, fomentada pela luta dos educadores e pela pressão dos organismos internacionais que situam a educação como fator indispensável para propiciar um determinado grau de competitividade entre os países, nos moldes que a conjuntura econômica exige.

Entendemos que a educação é também responsabilidade do Estado no atual contexto das políticas sociais, mesmo considerando a importância da atuação das organizações civis que respeitam os direitos dos professores e das crianças. Entretanto, as políticas não têm efeito automático; dependem de múltiplos

fatores, entre eles, as condições reais em que se desenvolvem as atividades do educando e do professor e a formação dos professores, que, inclusive, são, em grande parte determinadas por políticas.

Nesse processo de construção de uma educação de qualidade para/com crianças que freqüentam a Educação Infantil, vale a pena destacar a elaboração dos documentos “Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação” (BRASIL, 2006b), “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006c) e “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), elaborados com base em discussões e encaminhamentos de diversos seminários nacionais e com a colaboração de entidades representativas de segmentos organizados em educação, com a presença de organismos como: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), MIEIB (**Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil**) e OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-escolar).

No Brasil, vale realçar, nesse cenário em que se identificam políticas voltadas para a expansão e qualidade no atendimento, a luta dos movimentos sociais organizados, sobretudo para que cada esfera do governo – município, estado e união – cumpra seu papel de corresponsável, na perspectiva de que se deve discutir e buscar garantias da qualidade sem perder de vista a preocupação com a igualdade de oportunidades no acesso aos programas, ou seja, as dimensões quantitativas e equitativas das políticas.

Mas, em que pese os reconhecidos avanços desse panorama especialmente na legislação, ainda nos deparamos com sérios entraves, sobretudo em relação às condições concretas de trabalho e aos profissionais, ao seu desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional docente está sendo entendido como processo que não se limita a cursos de formação, mas diz respeito à construção da vida profissional do professor; consiste em apropriação, pelo professor, de práticas socioculturais pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, o que se processa em múltiplos contextos além da formação inicial, dentre estes, as instâncias de formação continuada.

A atual conjuntura educacional brasileira aponta para a necessidade de se repensar a formação continuada. Entendemos a formação continuada como necessária e inerente à formação profissional de todos os professores, independente da qualidade de sua formação inicial, visto que a função dos docentes exige clareza de que a formação tem seus limites, mas é inacabada, faz parte da existência humana que se encontra em um constante vir a ser (ALARCÃO, 2001; FREIRE, 1996), mas já sendo.

Para nós, trata-se de criar condições de transformação permanente da prática educativa em que se opere a passagem de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva de um professor que articule diferentes saberes para fazer a leitura das situações vividas e encontrar soluções pertinentes para os novos desafios com que se defronta no cotidiano. A formação continuada, nesses moldes, deve possibilitar situações em que o professor, sujeito do processo, reflita, coletivamente, sobre seu percurso formativo, sobre sua prática pedagógica e de seus pares, propiciando emergir aspectos relacionados aos diferentes saberes, de modo que signifique e ressignifique a ação pedagógica, na medida em que, simultaneamente, a reconstrói. Para isso, o contexto escolar pode/precisa ser compreendido como eixo primordial e não exclusivo para a reelaboração/ressignificação dos seus saberes.

Nesse contexto e no decorrer de suas produções, o professor deve articular, de modo explícito e coerente, as dimensões ética, científica, emocional e afetiva, situando-as em um mesmo patamar de importância (FREIRE, 1996). Nesse mesmo sentido, Nóvoa (2002), Tardif (2006), Imbernón (2009), entre outros, evidenciam a troca de experiências e a partilha de saberes como espaços por excelência de formação mútua, nos quais cada professor assume o papel de formador e de formando.

Consideramos a formação como um processo de aprendizagem e desenvolvimento em movimento (des)contínuo e não linear, não imediato, de experiências vividas em relações com outros sujeitos e com saberes, em situações múltiplas, incertas, plurais e, ao mesmo tempo, singulares. No caso da educação infantil, em que as especificidades da faixa etária atendida demandam especificidades na atuação dos profissionais responsáveis e, portanto, de sua formação, os processos formativos têm se convertido em um desafio não atendido pela formação inicial por seu caráter generalizante. O debate internacional destaca a formação continuada como espaço de atualização e de aprofundamento de conhecimentos, em função dos desafios provenientes das situações pedagógicas e das novas produções científicas, técnicas e culturais (GATTI, 2008). Assim, compreendemos que a participação em um curso de formação continuada pode propiciar aos professores constituírem processos em que vão se construindo profissionalmente (essa construção se dá indissociável da dimensão pessoal).

No Brasil, esse desafio tem sido enfrentado também através de cursos *latu sensu* ofertados para os professores das redes públicas em colaboração entre governos federal, estaduais, municipais e instituições de ensino superior.

Acreditamos, tal como Tardif (2006), que a formação continuada, desenvolvida em parceria com universidades, pode atender, de forma mais consistente, a questões/necessidades provenientes dos processos de re-elaboração de saberes e de desenvolvimento/produção de subjetividades vivenciados pelo professor.

Sendo assim, cabe às instâncias de formação atentar para os múltiplos sujeitos – professores e alunos - e para os múltiplos contextos a fim de alcançar uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista o panorama nacional e considerando que a formação de professores está diretamente relacionada às possibilidades e necessidades de melhoria da qualidade do/das ensino /práticas educativas, diante da multiplicidade da oferta atual de propostas de educação continuada nas diversas áreas, surgem preocupações no sentido de conhecer as contribuições de um Curso de Especialização em Educação Infantil para a formação de professores cursistas que atuam com crianças nessa etapa educativa.

Segundo Estrela (2005), as discussões sobre saberes docentes têm sido crescente, entretanto ocorrem em fóruns acadêmicos e sem a participação direta dos professores. Enfim, sabe-se pouco sobre o que pensam os professores sobre seus saberes e sobre sua formação. Levando em conta que o sucesso dos dispositivos de formação continuada está relacionado à sua repercussão nas práticas escolares, é preciso que conheçamos a perspectiva dos professores acerca do seu processo de trans-formação. Desse modo, poderemos ter novas pistas para repensar os currículos dos cursos de formação.

Este estudo ancorou-se, teórica e metodologicamente, nos princípios da abordagem qualitativa e em pressupostos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2007) e do dialogismo de M. Bakhtin (1997), privilegiando as significações enunciadas pelos cursistas. Assim, procurou-se construir um discurso com base nas reflexões e falas dos sujeitos cursistas acerca dos processos coletivos e individuais da formação

continuada a partir de seus interesses, anseios, necessidades, contextos e de suas trajetórias de formação. Na produção de discursos, os lugares e os papéis ocupados pelos sujeitos interferem nos sentidos produzidos.

Com a intenção de construir o objeto de estudo deste trabalho, definimos como locus da pesquisa o Curso de Especialização em Educação Infantil, com carga horária de 360h, na forma presencial, desenvolvido no Rio Grande do Norte/Brasil. A construção/sistematização/organização dos dados fez-se mediante análise de documentos referentes e produzidos para/pelo curso e, sobretudo, aplicação de questionários e entrevistas.

No atual contexto brasileiro, o Curso de Especialização em Educação Infantil se insere no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Infantil e é promovido pelo Ministério da Educação – MEC, em parceria com universidades, entre elas, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN/Brasil.

A importância desses Cursos se afirma no entendimento de que a Educação Infantil, reconhecida legalmente (BRASIL, 1996) como etapa educativa, envolve, para sua organização e desenvolvimento, particularidades oriundas das especificidades das crianças de zero a cinco anos de idade, com suas necessidades e capacidades próprias às características biológicas humanas e às condições socioculturais que lhes são propiciadas e nas quais vivenciam interações e mediações sociais e simbólicas, fatores determinantes de seu desenvolvimento integral. Tais especificidades precisam ser conhecidas e respeitadas pelos professores e demais profissionais que atuam junto às crianças e suas famílias nas instituições.

Na UFRN, o Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – NEI/CAP/UFRN-, vinculado administrativamente ao Centro de Educação da referida Universidade, em parceria com professores desse centro, vem atuando, de forma sistemática e intencional, na formação continuada de professores de educação da infância desde 2004. Essa atuação no Rio Grande do Norte e em outros estados das regiões norte e nordeste do Brasil, tem se intensificado na última década, visando atender à demanda de formação também definida pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), em projetos/ações/programas governamentais, tais como: Rede Nacional de Formação Continuada para Professores da Educação Básica, Pró-letramento, Portal do Professor, Proinfantil e Pacto pela Alfabetização na Idade Certa.

Além disso, desde 2006, têm sido desenvolvidos, pelo NEI/CAP/UFRN juntamente com o Centro de Educação - CE/UFRN, cursos de Pós -graduação em Educação Infantil para atender à demanda significativa, em nível de especialização, da formação de professores, coordenadores, diretores de creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada, incluindo as instituições sem fins lucrativos (filantrópicas, comunitárias ou confessionais), conveniadas com o Poder Público e equipes de Educação Infantil dos sistemas públicos de ensino do Rio Grande do Norte.

A larga experiência e os resultados positivos na atuação da formação de professores pelos docentes do NEI/CAP/UFRN e do CE/UFRN foram e são cruciais para a elaboração e execução da primeira oferta, em 2010, do Curso de Especialização em Educação Infantil, promovido em convênio com o Ministério da Educação.

Nesse sentido, tomando-se como referência os aspectos acima apontados, definiram-se como principais objetivos do curso:

- Propiciar aos profissionais da educação infantil oportunidades de ampliar e aprofundar a análise:
 - das especificidades das crianças de 0 a 3 e de 4 até 6 anos, relacionando-as às práticas pedagógicas para a educação em creches e pré-escolas e à identidade do profissional da Educação Infantil;
 - das políticas nacional e locais de educação infantil e seus impactos;
 - das contribuições à Educação Infantil advindas das Ciências Sociais e Humanas;
 - das relações entre cultura, subjetividade e currículo na Educação Infantil;
 - de estudos e pesquisas na área da Educação Infantil.
- Propiciar aos profissionais da Educação Infantil oportunidades de analisar e desenvolver propostas de organização do trabalho pedagógico para creches e pré-escolas.
- Propiciar aos profissionais da Educação Infantil oportunidades de realizar estudos/diagnósticos e propor estratégias para a melhoria da Educação Infantil em seu contexto de trabalho.
- Com base no conhecimento da realidade do Rio Grande do Norte em relação à formação de professores, previa-se o indicativo da extensa demanda para o curso de especialização, principalmente, nos municípios mais distantes da capital. Considerou-se importante, então, oferecer turmas que atendessem à necessidade das diferentes regiões do estado. Sendo assim, a equipe de coordenação do curso tem optado por ofertá-los em turmas, distribuídas em diferentes regiões do Estado, tendo como critério a localização geográfica, a importância do município na região e as condições estruturais para a realização das aulas.
- O candidato ao curso deveria atender aos seguintes critérios:
- ter concluído o curso de Pedagogia ou Normal Superior;
- estar atuando há pelo menos dois anos na área de Educação Infantil, nas seguintes situações: no exercício da docência, ou seja, como responsável por turma com crianças de creche e/ou pré-escola; no exercício de cargo ou função de coordenador, supervisor, orientador, diretor ou vice-diretor de instituição de educação infantil (creche e/ou pré-escola); no exercício de cargo ou função de técnico na equipe responsável pela educação infantil da Secretaria de Educação do Município ou Estado.

Na primeira oferta houve um registro de 1182 (hum mil cento e oitenta e dois) inscritos, demonstrando a significativa demanda no Estado para a formação de especialistas em Educação Infantil. O instrumento utilizado para a seleção dos candidatos foi uma prova escrita. Além da prova, o processo seletivo incluiu a análise do currículo de cada candidato.

Das 300 vagas oferecidas para seis turmas, distribuídas em cinco pólos, foram 290 professores aprovados, atuantes em 157 instituições de Educação Infantil, localizadas em 39 municípios.

Relativamente ao gênero, foram selecionados 283 professoras e apenas 7 professores. Essa situação vai ao encontro a pesquisas que se referem à feminização do corpo docente. Mello (2006/2007) atribui à segmentação de gênero - a feminização da docência nos anos iniciais de educação formal - à divisão da

formação inicial em normal de nível médio e o superior que ocasionou a separação entre professor/a polivalente e especialista por disciplinas.

Em relação à idade, os dados indicam que 131 professores cursistas se encontravam na faixa de idade entre 31 a 40 anos, seguido por um grupo formado por 118 pessoas na faixa entre 41 a 50 anos e dois grupos menores compostos por 29 professores na faixa entre 21 a 30 anos e 12 na faixa entre 51 a 60 anos.

Nessa primeira oferta, o índice de evasão foi de 8% (23 professores cursistas), ocasionado pelos seguintes fatores: não disponibilidade de tempo; dificuldades financeiras; falta de apoio da Secretaria de Educação do Município; problemas de saúde; afastamento após a licença maternidade; desligamento por frequência insatisfatória; conclusão de outra especialização e problemas familiares.

Atualmente, encontra-se em desenvolvimento a segunda oferta do curso que passou a se chamar Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, constituída por duas turmas, compostas por 45 professores cursistas em dois polos, um em Natal, capital do Rio Grande do Norte e outro, em Currais Novos. Além dessas turmas, a coordenação do curso está vivenciando a fase de seleção de mais quatro turmas, em três polos: Natal, Mossoró e Caicó.

A avaliação interna do Curso de Especialização em Educação Infantil no Estado do Rio Grande do Norte tem sido realizada de forma contínua por meio do uso de vários instrumentos e procedimentos citados a seguir.

- Visita aos polos onde as aulas são realizadas.
- Questionários por parte de todos os cursistas, contemplando aspectos tais como: o processo seletivo do curso; a estrutura física e os materiais utilizados no curso; o acesso e o uso do SIGAA (ferramenta virtual da UFRN que possibilita a comunicação entre professores e alunos, bem como o registro dos programas dos módulos, a disponibilização de materiais digitais, o cadastro de frequências e o resultado da avaliação de cada aluno); o suporte oferecido pelo coordenador de polo; o suporte oferecido pelo município do professor cursista (transporte e incentivo para a realização do curso); os textos utilizados em cada módulo; as aulas ministradas (metodologia, pertinência do conteúdo, modo de avaliação) e as articulações com a prática pedagógica.
- Elaboração de relatórios por parte dos coordenadores de polo, abordando os seguintes aspectos: comunicação com os professores cursistas e com os municípios onde trabalham; comunicação com a coordenação geral e com o apoio técnico; o relacionamento do coordenador com a turma; o relacionamento dos professores cursistas entre eles e com os professores formadores; o apoio do coordenador às atividades desenvolvidas pelo professor formador; o atendimento às necessidades dos professores cursistas; as condições do ambiente (espaço físico, limpeza, ventilação, iluminação etc.); os equipamentos disponibilizados (cadeiras, microcomputadores, projetores de multimídia etc.); a pontualidade e assiduidade dos professores formadores e dos professores cursistas; o pagamento de seus honorários e outros aspectos que o coordenador considera/ou relevantes.
- Elaboração de relatório pelo professor formador que ministrou o módulo considerando os seguintes aspectos: participação e envolvimento dos participantes nas reuniões de planejamento do módulo; conhecimentos prévios dos professores cursistas sobre os conteúdos do módulo trabalhado;

pontualidade e assiduidade dos professores cursistas e do coordenador de polo; participação dos professores cursistas em aula, cumprimento dos prazos relacionados à entrega dos trabalhos propostos; relação dos conteúdos trabalhados com a prática educativa dos professores cursistas; cumprimento do programa do módulo e do planejamento prévio; o relacionamento do professor formador com a turma, o relacionamento dos professores cursistas entre si e com o coordenador de polo; as condições do ambiente (espaço físico, limpeza, ventilação, iluminação etc.); os equipamentos disponibilizados (cadeiras, microcomputadores, projetores de multimídia etc.); o apoio do coordenador de polo para o trabalho do professor formador; a organização prévia dos materiais (apostila, vídeos, apresentações em power point etc); a comunicação com o coordenador de polo, com a coordenação geral e com o apoio técnico; o transporte e a hospedagem; o pagamento de honorários e outros aspectos que o professor considera/ou relevantes.

- Relatórios avaliativos elaborados pela avaliadora interna do curso e pela coordenação geral.
- Acompanhamento e registro em atas das reuniões coletivas de planejamento de cada módulo.

Como sujeitos de nossa investigação, optamos pelos professores cursistas que compunham as turmas da primeira oferta do curso.

Além dos questionários respondidos pelos professores cursistas no decorrer do curso, a entrevista semi-estruturada foi considerada como o procedimento principal. Pela sua organização, esse tipo de entrevista se coloca como uma oportunidade ímpar para a investigação, na medida em que, por um lado, permite maior liberdade ao entrevistado de abordar o tema proposto e, por outro, possibilita ao pesquisador esclarecimentos imediatos das respostas, suscitados pela atenção aos comportamentos verbais e não verbais (AMADO, 2009).

Nessa perspectiva, o discurso assume um significado vivo. Conforme Bakhtin (1997, p.95), “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial*” (grifos do autor).

Segundo Vygotsky (2000), nas relações sociais concretizadas nas práticas sociais, os sujeitos compartilham os signos, produzindo novos sentidos. Então, reafirmamos que o contexto é imprescindível para a interpretação de um texto.

Os dados construídos permitiram constatar a necessidade e a busca pela melhoria da formação docente, visando ao aprimoramento da prática educativa. A análise dos dados aponta que o Curso de Especialização em Educação Infantil contribuiu para a formação em relação aos seguintes aspectos:

1. Mudanças nas significações de criança, infância, educação infantil e processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança;
2. apropriação de modos de atuação que respondem às demandas cotidianas junto às crianças e suas famílias em relação à finalidade de educar-cuidar em suas múltiplas dimensões;
3. apropriação de um saber-fazer pertinente às exigências curriculares institucionais e específicas das crianças pequenas face à definição de objetivos do trabalho pedagógico, da organização do espaço e tempo e do papel do professor.

Segundo as professoras investigadas, as reflexões/análises dos resultados obtidos constataram uma avaliação das professoras em face da formação continuada proposta como exitosa, devido ao caráter reflexivo, da relação entre teoria e prática e da formação centrada em uma prática próxima à realidade de todos e de cada sujeito envolvido, professores, formadores e cursistas.

Enfim, compreendemos que os resultados já apontados podem referenciar outros estudos acerca da formação e outras práticas formativas, na medida em que poderão contribuir para o debate teórico-metodológico no campo da formação docente e para a implementação de novas ações, possibilitando, com a construção de caminhos, cada vez mais exitosos, uma formação docente de mais qualidade.

Esperamos que os novos saberes produzidos pela investigação possibilitem a organização de dispositivos formativos considerando os sujeitos participantes e seus processos históricos, sociais e culturais como imprescindíveis para outros desdobramentos em ambientes educativos diversos, contribuindo com o desenvolvimento profissional do professor de educação infantil.

Referências

- ALARCÃO, Isabel (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: ARTMED.
- AMADO, João (2009). Introdução à Investigação Qualitativa em Educação. FPCE- Universidade de Coimbra. Texto inédito.
- Bakhtin, Mikhail (1997). Marxismo e filosofia da linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL (1996). Lei nº 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República.
- BRASIL (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de nove anos. Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, MEC/SEB.
- BRASIL (2006b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Política Nacional para a Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília, MEC/SEB.
- BRASIL (2006c). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.
- CHARLOT, Bernard (2000). Da relação com o saber. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.
- ESTRELA, Maria Teresa (2005). Os saberes dos docentes vistos por eles próprios. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 39, n. 2. pp. 433-450.
- FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia. 28. ed. Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra.
- GATTI, Bernadete (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. Retirado em janeiro 21, 2009 de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>.

- IMBERNÓN, Francisco (2009). Formação permanente do professorado. Novas tendências. São Paulo: Cortez.
- MELLO, Guiomar Namó de (2006/2007). Os investimentos na formação de professores. Pátio, ano 10, n.40, pp. 21-22.
- NÓVOA, António (2002). Formação de Professores e Trabalho Pedagógico. Lisboa: Educa.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de (2000). Interações sociais e desenvolvimento: a perspectiva sóciohistórica. Campinas: Cadernos CEDES, n. 35, pp. 62-77.
- PINO, Angel (2005). As Marcas do Humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez.
- SIRGADO, Angel Pino (2000). O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. 3. ed. Campinas, SP: Cadernos CEDES, n. 24, pp.38-51.
- TARDIF, Maurice (2006). Saberes docentes e formação profissional. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch (1987). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch (2007). A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

A avaliação na Formação Inicial de Professores: um estudo de caso

Maria Cecília Bento, Maria de Fátima Pereira⁷⁶⁸

Resumo

A comunicação visa apresentar um estudo realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Ciências da Educação que teve como grande finalidade conhecer a forma como é abordada a avaliação, tanto no domínio teórico, como no prático, na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e quais as implicações que essa formação em avaliação tem na prática pedagógica. Trata-se de um estudo de caso sobre uma instituição de formação inicial de professores.

Em termos teóricos, focam-se concepções sobre a avaliação e a formação de professores, realçando-se a cientificidade do campo da avaliação, as suas diferentes modalidades e a forma como a avaliação e a aprendizagem se relacionam, já que a avaliação tem um grande número de significados e constitui uma parte importante do trabalho escolar. Nesse sentido, considerámos ser fundamental, para uma prática educativa de qualidade, que os professores conheçam e dominem as questões da avaliação, tanto nos aspetos da teoria, como da prática

Sobre a formação, as perspetivas teóricas referencializadoras do estudo salientam esta como uma dimensão que condiciona fortemente as práticas pedagógicas dos professores, razão pela qual deve dotar os futuros professores de conhecimentos nos vários domínios da educação: conhecimentos da área científica que vai lecionar, conhecimentos didáticos e pedagógicos; e deve ser estudada, no sentido de melhorar essas práticas. O estudo realçou diferentes aspetos da formação inicial de professores, nomeadamente, uma perspetiva sócio histórica, e problemáticas relativas às implicações da formação inicial na profissionalidade docente, especificamente no desenvolvimento do currículo e na prática pedagógica.

O estudo de caso realizou-se através da recolha e análise do plano de estudos e dos programas das disciplinas constituintes da licenciatura em 1º CEB em questão; realizámos, também, sete entrevistas a professoras formadas nessa instituição e de acordo com esse plano de estudos, sendo feita posteriormente a respetiva análise de conteúdo das mesmas.

Os resultados permitem-nos inferir que a avaliação, enquanto campo teórico, é uma dimensão pouco desenvolvida no currículo de formação inicial que analisámos. Quanto à dimensão prática da avaliação na formação inicial de professores do 1º CEB, na instituição estudada, o estudo revela-nos que a avaliação é uma área a necessitar de um maior aprofundamento já que nas práticas de avaliação das professoras que entrevistámos predominam instrumentos de uma avaliação mais certificativa do que formativa. No entanto, a análise das entrevistas efetuadas, evidencia que há um conjunto de noções básicas sobre a forma de avaliar e sobre as finalidades da avaliação que as entrevistadas possuem, independentemente da formação inicial realizada.

Palavras-chave: avaliação; formação inicial de professores; estudo de caso; 1º ciclo do Ensino Básico.

⁷⁶⁸ FPCEUP

Introdução

Esta comunicação visa apresentar alguns dos resultados produzidos numa investigação, realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, sobre a avaliação na formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, numa Escola Superior de Educação.

O estudo teve como principal objetivo conhecer de que forma é abordada nos domínios teórico e prático, a avaliação na formação inicial de professores e quais as suas implicações na prática pedagógica dos professores.

Tendo os professores o poder de avaliar o trabalho dos seus alunos e tendo a avaliação um grande impacto no quotidiano escolar, determinando muitas vezes o futuro escolar e mesmo profissional dos alunos, pensamos ser fundamental que esta se constitua como uma área de saber trabalhada devidamente nas suas dimensões teórica e prática na formação inicial de professores.

Assim, o nosso trabalho desenvolve-se em torno de dois grandes referenciais: a avaliação e a formação inicial de professores.

Gostaríamos de referir que, ao longo do trabalho, quando nos referimos a avaliação, estamos a referir-nos à avaliação das aprendizagens dos alunos.

Iremos iniciar por referir alguns pontos fundamentais sobre as temáticas em estudo e, posteriormente, abordaremos as questões de ordem metodológica e os resultados.

A avaliação

Segundo o despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro, que estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências dos alunos dos três ciclos do ensino básico, no seu ponto 2, define a avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequada à promoção da qualidade das aprendizagens”. Desta forma, a avaliação faz parte integrante da prática educativa, com uma intenção de apoiar as aprendizagens, levando a uma progressão dos alunos. Faz, portanto, todo o sentido que os profissionais de educação conheçam as questões ligadas à avaliação, no sentido de a utilizarem como um recurso nas suas práticas diárias. Questionamo-nos, portanto, se os professores, nomeadamente os do 1º Ciclo do Ensino Básico, possuem uma formação adequada nesta área.

Fazendo a avaliação parte das nossas vidas desde muito cedo, enquanto estudantes, somos, por vezes, levados a crer que sabemos usar adequadamente as diferentes modalidades de avaliação e, mesmo, que podemos questionar avaliações feitas por outros.

Recorrendo novamente à legislação portuguesa (Decreto-Lei nº. 6/2001, de 18 de janeiro e despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro), esta define que há três modalidades de avaliação a serem consideradas: diagnóstica, formativa e sumativa. Cada uma destas modalidades tem a sua função e é usada com diferentes intenções pelo avaliador.

A avaliação diagnóstica analisa as necessidades dos alunos, permitindo que se adaptem os conteúdos às suas necessidades.

A avaliação formativa é aquela que é “a principal modalidade de avaliação do Ensino Básico” (despacho-normativo nº. 1/2005, de 5 de janeiro, ponto 19). Esta, ligada à diagnóstica “gera medidas de diferenciação pedagógica adequadas às características dos alunos e às aprendizagens e competências a desenvolver” (*ibid.*, ponto 53).

A avaliação sumativa, interna ou externa, permite verificar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Sendo a avaliação tão central no trabalho escolar e tendo em conta que “a investigação realizada no âmbito da formação de professores mostra que, em geral, os docentes não têm oportunidades para discutir e aprender a situar a avaliação nos processos de ensino e aprendizagem” (Fernandes, 2006), propusemo-nos compreender como os professores são preparados na sua formação inicial para avaliar.

Hadji (1994) e Leste (cit. in Rodrigues, 1993: 25) defendem que avaliar é estabelecer uma relação entre o referido – a realidade observável, o que é apreendido – e o referente – o ideal, aquilo que é esperado. Neste sentido, refere Figari (1993: 150) que “o acto de avaliar consistiria então numa reflexão [...] sobre a distância entre o referente [...] e o referido”.

Podemos ainda considerar um terceiro elemento que intervém na avaliação – o referencial (Lecoint, 1997, 2000, cit. in Terrasêca, 2006: 73), sendo este o sistema de valores que permite ao avaliador tomar as suas decisões.

Formação inicial de professores

Sobre a formação inicial de professores há algumas especificidades que gostaríamos de salientar:

- 1) Todos nós passamos alguns anos da nossa vida no meio escolar. Este é, portanto, um ambiente que é bastante familiar aos estudantes quando iniciam a sua formação inicial. Por esta razão, há representações que esses estudantes têm sobre a profissão docente.
- 2) Na área do ensino não há uma entidade reguladora da formação inicial, esta apenas tem que ser aprovada para poder funcionar.
- 3) No entanto, é o Estado que regula os conteúdos a serem ensinados nas escolas básicas e secundárias. Assim, as escolas de formação de professores têm que ter a sua formação adequada a esses conteúdos.
- 4) As instituições de formação, durante algum tempo, atribuíram diferentes títulos profissionais: licenciado, bacharel, habilitado profissionalmente para a docência.

De acordo com Cortesão (1991: 94) a formação de professores “poderá conceber-se [...] quer como processo de aquisição de saberes, de saber fazer, e de atitudes, quer uma forma de transmissão e manutenção de valores adquiridos feita ou por meio de inspiração, de cópia, de um modelo, ou através da conquista de aprendizagens”.

Podemos dividir a formação inicial de professores em duas grandes componentes: formação da área científica de formação e Prática Pedagógica. Estas duas componentes complementam-se, pelo que a de cariz mais teórico procura exemplos e baseia-se no que acontece nas escolas e a prática está articulada com os conhecimentos teóricos apreendidos pelo estudante, os quais são neste momento postos em prática.

Ao longo do tempo a formação inicial de professores sofreu profundas alterações que acompanharam a evolução da sociedade, e que se devem, por um lado, a uma maior valorização da profissão e, por outro lado, ao desenvolvimento de conhecimentos e pesquisas sobre este assunto. Assim, como referem Pereira, Carolino e Lopes (2007: 191),

o currículo de formação inicial dos professores do 1º CEB sofreu, no período visado [últimas três décadas do século XX], transformações significativas, designadamente quanto aos significados que se inferem sobre a 'cultura e sociedade', a 'política educativa', a 'formação-profissionalização' destes docentes e sobre o 'perfil do professor a formar'.

A formação de professores iniciou-se em Portugal “em instituições específicas, em geral públicas, ao longo dos séculos XIX e XX” (Afonso, 2002: 16).

Durante a segunda metade do século XX realizava-se nas Escolas do Magistério Primário, passando para as Escolas Superiores de Educação nos anos 1980. Passou também de uma formação que atribuía o grau de bacharel para licenciatura e, atualmente, mestrado.

Da mesma forma, no início o professor era visto como um técnico centrado na sala de aula; na segunda metade da década de 1980 passa a ser visto como “um profissional com sólida formação técnico/científica, centrado nas relações de ensino/aprendizagem” (Lopes, Pereira, Ferreira, Ribeiro e Coelho, 2007: 33).

Segundo os mesmos autores, nos finais da década de 1990, o professor é visto como “um profissional polivalente, flexível, investigador, interveniente e inovador, centrado na resolução de problemas sócio-educativos” (*ibid.*).

Metodologia

Para este trabalho optámos por realizar um estudo de caso, visto termos analisado em profundidade a formação de uma instituição e podemos definir o estudo de caso como aquele que “consiste na observação detalhada de um contexto” (Merriam, 1988, cit. in Bogdan e Biklen, 1994: 89).

Como técnicas de recolha de dados optámos pela realização de sete entrevistas semiestruturadas a professoras formadas na instituição em questão, que concluíram a sua formação inicial entre 2004 e 2008, e respetiva análise de conteúdo, bem como análise de conteúdo do plano de estudos e dos programas das disciplinas.

As entrevistas foram pensadas, contemplando cinco blocos de informações, com os seguintes objetivos:

- Bloco 1 – Introdutório
 - legitimar a entrevista e motivar o entrevistado
- Bloco 2 – Motivações para a escolha da profissão e da instituição de formação inicial
 - conhecer aspetos da opção profissional
 - conhecer a motivação para a escolha da instituição de formação inicial
- Bloco 3 – Formação
 - conhecer a opinião do entrevistado sobre a sua formação inicial

- - conhecer a forma como a avaliação foi trabalhada na formação inicial
- - conhecer a importância do estágio final na formação inicial em avaliação
- - Bloco 4 – Percurso profissional
- - conhecer o percurso profissional do entrevistado
- - Bloco 5 – Práticas docentes
- - perceber a forma como o entrevistado organiza o seu trabalho diário
- - Bloco 6 – Avaliação
- - conhecer a forma como o entrevistado organiza os diferentes momentos de avaliação
- - conhecer as modalidades de avaliação utilizadas

Apresentação e discussão de resultados

Pela análise do plano de estudos em vigor nos anos de formação das entrevistadas (entre 2000/2001 e 2007/2008), pudemos verificar, num primeiro olhar, que o número de horas de formação é semelhante nos quatro anos: 700 horas no primeiro, 705 no 3º e 720 no 2º e 4º.

A nível da distribuição destas horas pelas diferentes categorias de disciplinas que considerámos, verificámos que:

- - um grande número de horas de formação, 43%, são dedicadas à Prática Pedagógica;
- - há um pequeno número de horas relativo a disciplinas de didática e de formação ética e pessoal;
- - o número de horas reservado para a formação geral em educação, formação científica e outras áreas de formação são equivalentes.

Para a análise dos programas das disciplinas considerámos cinco categorias, que analisaremos de seguida:

1) Formação geral em educação. A nível de objetivos verificam-se que estão ligados ao conhecimento de questões educativas em geral, sentidos da educação, conhecimento do sistema educativo português e de documentos ligados à prática.

Nos conteúdos verifica-se uma grande importância dada a questões mais formais, legislação, análise de programas do 1º CEB e finalidades da educação.

Na bibliografia referida há predominância de autores portugueses e de documentos legais reguladores do Ensino Básico.

2) Formação específica em educação. Verificámos que são poucas as disciplinas que tratam das questões técnicas ligadas à avaliação. A nível de objetivos, estes relacionam-se com questões ligadas à reflexão e observação. As técnicas de avaliação aparecem referidas em apenas três disciplinas.

A nível de conteúdos destaca-se a abordagem das finalidades da avaliação presente numa disciplina e a nível de bibliografia há novamente predominância de autores portugueses.

3) Formação ética e pessoal. Tendo em conta que neste estudo nos interessavam, sobretudo, as questões da avaliação e considerando que o professor intervém ativamente na sociedade, na formação de pessoas, pensamos que a formação deve possuir também algum trabalho a nível ético, essencial para a formação de juízos de valor necessários à avaliação. Na formação analisada vimos que houve trabalho desenvolvido nesta componente, pois esta categoria aparece-nos abordada na generalidade das disciplinas, sendo considerado trabalho desde o desenvolvimento de competências de reflexão, respeito pelas características individuais, análise crítica de fenómenos sociais, envolvimento em projetos de escola, auto e hetero avaliação.

Nos conteúdos são trabalhados a função do professor, a sua relação com os alunos, diversidade sociocultural das escolas, tolerância, currículo oculto e desenvolvimento do sentido crítico.

São referenciados autores nacionais e estrangeiros, com temáticas relacionadas com o multiculturalismo, desenvolvimento pessoal e social, ética e democracia.

Também nas entrevistas, vemos referido o saber ser, a formação pessoal, formação para os valores, multiculturalidade, entre outros. Salientamos também o facto de, numa das entrevistas, nos ser dito que esta dimensão da formação era considerada importante pela instituição.

4) Formação para a Prática Educativa. Nesta categoria, destacam-se objetivos ligados à diferenciação pedagógica, reflexão sobre ambientes educativos e organização de escola, bem como “processos de planeamento, realização e avaliação do ensino”. Os conteúdos abordados fazem referência a relações educativas, objetivos do 1º CEB, planificação de aulas, didática e metodologias.

As metodologias de ensino previstas relacionam-se com a “planificação, construção e análise de actividades, adequadas às crianças que frequentam o 1º Ciclo do Ensino Básico” (Programa da disciplina Didáctica da Matemática: Metodologias).

Na bibliografia predominam os autores nacionais e documentos do Ministério da Educação, com temáticas relativas, essencialmente, ao currículo, desenvolvimento curricular, interdisciplinaridade, avaliação, planificação, ensino-aprendizagem, didática, diferenciação pedagógica, Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais e Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico.

5) Formação para metodologias de auxílio à prática. Nesta categoria os objetivos das disciplinas prendem-se com o desenvolvimento da capacidade de observação, instrumentos usados pelas Ciências da Educação, planificação de actividades e construção do Projeto Curricular de Turma.

Nos conteúdos verificámos, também, a grande importância dada à construção dos projetos curriculares, à planificação e à sua relação com a realização e avaliação do ensino. Relativamente às metodologias, estas falam na criação de situações de carácter pedagógico-didático. A nível da bibliografia, as temáticas vão de encontro às metodologias de educação, gestão curricular e Projeto Educativo de Escola.

Considerámos que a nível científico houve uma preparação adequada, uma vez que esta componente de formação ocorreu nas diferentes áreas a serem lecionadas no 1º CEB, de acordo com a preparação a nível da componente científica que constitui a formação.

Uma vez que o trabalho docente ocorre na escola, o professor necessita conhecer a forma como esta está organizada, os documentos que a regulam e também as características das crianças da faixa etária com que irá trabalhar. Assim, há um conjunto de saberes ligados a estes aspetos que são trabalhados na formação inicial. Relativamente a este aspeto podemos concluir que são conteúdos abordados, tanto a nível dos documentos legais e reguladores do Ensino, como a nível de disciplinas ligadas à Psicologia do desenvolvimento.

Passaremos agora à análise das entrevistas.

Como referimos, foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas a professoras, todas elas do sexo feminino, que concluíram a sua formação na instituição em estudo, entre 2004 e 2008.

Possuíam diferentes atividades profissionais: uma lecionava num colégio, uma numa sala de estudo e as restantes nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Apresentaremos os resultados seguindo as metacategorias que estabelecemos: período anterior à realização da formação inicial, período da formação inicial e período posterior à formação inicial.

1) Período anterior à realização da formação inicial

Na realização das entrevistas, relativamente às motivações das entrevistadas para a escolha da profissão, registámos na grande maioria o gosto por trabalhar com crianças. O gosto por ensinar, transmitir conhecimentos, querer contribuir para a melhoria da educação e, também a expectativa de conseguir emprego mal conclísse o curso, foram outras razões apontadas. A escolha da instituição de formação foi feita tendo por base o prestígio, as boas referências e o facto de reger-se por ideologias semelhantes às da entrevistada.

Podemos concluir, corroborando de Formosinho e Ferreira (2009: 32) que “tão importante para a realização e sucesso profissional como a formação é a própria escolha da profissão”. Por esta razão a escolha da profissão e da instituição foi feita conscientemente pelas entrevistadas, tendo em conta as suas ambições e expectativas.

Antes da formação, as entrevistadas esperavam que esta lhes proporcionasse mais conhecimentos na área das didáticas e mais assuntos relacionados com o 1º CEB, mais prática do que o que tiveram. Algumas disseram não possuir muitas expectativas, ao contrário de outras que disseram ter muitas.

2) Período da formação inicial

A nível geral, foi opinião das entrevistadas que a formação foi muito teórica, que lhe faltou um carácter mais prático e que devia ter tido mais pedagogia.

Na relação entre aulas teóricas e práticas, referem que acontecia sobretudo nos seminários, expressões e nos estágios e que as restantes aulas eram sobretudo teóricas.

Verificámos concordância existente com o plano de estudos, onde há um elevado número de horas designadas por teóricas e teórico-práticas, estando as disciplinas práticas reservadas à Prática Pedagógica, sendo este aspeto, como já referimos, indicado pelas nossas entrevistadas, que consideram a sua formação demasiado teórica.

Como áreas que consideram relevantes na formação, independentemente de terem sido muito ou pouco trabalhadas, as entrevistadas apontaram os seminários, matemática, didática da matemática, ciências da educação, psicologia, filosofia, língua portuguesa, estágio e expressões.

Relativamente à formação em avaliação, as opiniões foram contraditórias: algumas entrevistadas dizem que não tiveram formação nesta área ou que tiveram, mas pouco desenvolvida, que deviam ter sido mais trabalhados modelos de avaliação e a sua aplicação prática, mas também houve quem afirmasse que esta foi uma área bastante trabalhada.

Pelo que verificámos e já referimos, a avaliação não foi uma área muito trabalhada nesta formação. Já referimos também o facto de os professores, enquanto estagiários, pensarem em instrumentos de avaliação a utilizar nas suas intervenções, o que nos parece um aspeto bastante importante. No entanto, o facto de as questões da avaliação não terem sido muito trabalhadas a nível da componente teórica da formação pode ter feito com que estes instrumentos produzidos não fossem feitos, tendo em consideração uma reflexão mais teórica sobre as suas finalidades.

Apontam como lacunas da formação a falta de apoio na área da avaliação, nas didáticas e falta de prática.

Relativamente aos estágios verificámos que ocorreram durante os quatro anos de formação, aumentando a sua carga horária e a responsabilidade do aluno ao longo do curso.

Consideramos importante o facto de a componente prática da formação estudada se ter iniciado logo no 1º ano de formação, indo aumentando a intensidade e a responsabilidade dos estagiários ao longo dos quatro anos, começando por observação em contextos diferenciados, no 1º ano, até à intervenção com responsabilidade crescente nos anos seguintes. As entrevistadas referem também que o estágio foi bastante importante na sua formação.

Apesar de fazerem observação, fichas de trabalho, grelhas de verificação, entre outros instrumentos, a responsabilidade da avaliação ficava a cargo do professor cooperante. Os estudantes criavam e aplicavam instrumentos de avaliação, mas sem esta ter um impacto decisivo nos alunos.

Gostaríamos, ainda, de salientar a importância que os formandos atribuem ao trabalho em equipa durante o período de estágio, favorecendo um ambiente de partilha e de discussão de ideias.

Ligados aos estágios, estão os seminários, onde os assuntos a ser abordados eram, geralmente, da responsabilidade dos professores, embora, por vezes, fossem também trabalhadas temáticas propostas pelos alunos. Estes assuntos relacionavam-se com visitas de estudo, aspetos relacionados com o estágio, preocupações dos alunos e iniciação à leitura, entre outros. As entrevistadas consideram que, em termos gerais, alguns foram úteis, embora muito teóricos.

Corroboramos a ideia de Alarcão *et al.* (1997: 8) de que a “formação não se pode reduzir à sua dimensão académica [...] mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva”. Na formação analisada observámos a importância dada a esta componente, tanto nas referências a ela feitas nas entrevistas como pelo próprio plano de estudos que reserva um grande número de horas para os estágios e seminários de acompanhamento à prática pedagógica.

Estes seminários podem, no nosso entender, assumir um papel bastante importante, na medida em que podem permitir a reflexão, a ligação entre a teoria e a prática, sendo também este o momento de partilha e análise de experiências, que permite desenvolver algumas competências necessárias à prática.

3) Período posterior à formação inicial

Falando agora do período posterior à formação inicial, já referimos que há alguma diversidade de atividades profissionais no momento da realização do estudo, tendo a responsabilidade da autonomia e a falta de experiência tido impacto no início da carreira.

Finalizada a formação, inicia-se a atividade profissional, podendo este início ser um pouco complicado, no sentido em que o agora professor passa a ter a responsabilidade total de uma turma. Por esta razão, alguns autores falam de “choque com a realidade” (Lopes, 2004; Silva, 1997), resultado das diferenças entre a teoria aprendida e a realidade com que se deparam e o aumento da responsabilidade.

Sendo o nosso estudo sobre a formação em avaliação, vamos agora deter-nos sobre as práticas de avaliação que percebemos pelo contacto com as entrevistadas, no sentido em que estas podem refletir a formação neste domínio.

Uma entrevistada diz que não se sentia minimamente preparada para avaliar quando começou a trabalhar e outra refere que teve uma boa preparação. No entanto, há algumas entrevistadas que referem sentir dificuldades nas práticas, nomeadamente em saber os parâmetros mais adequados a avaliar, as modalidades mais adequadas, elaborar grelhas de avaliação, referindo ainda uma entrevistada, o medo de falhar, próprio do início de carreira.

Os dispositivos que referem utilizar são grelhas, anotações, observação, fichas de avaliação e de trabalho. O processo de avaliação que referem mais é a avaliação final de período.

Neste aspeto, notámos uma diferença entre a professora que leciona num colégio e as que lecionam nas AECs. A primeira falou numa observação diária, com vários registos sobre os alunos, enquanto as restantes falaram mais em utilização de grelhas de verificação, onde vão anotando alguns parâmetros, gerais e iguais para todas as turmas.

O facto de usarem esse tipo de instrumentos, na nossa perspetiva, pode dever-se a dois fatores principais:

Por um lado, as fichas de avaliação podem dar uma sensação de maior rigor, mais igualdade entre os alunos, sendo um instrumento prático e, assim, o professor inexperiente sente-se mais seguro e mais objetivo na avaliação. Percebemos nas nossas entrevistas algum medo de errar por parte das entrevistadas, sendo o uso de testes aparentemente mais infalível.

Por outro lado, a maioria das entrevistadas exerce, como referimos anteriormente, nas Atividades de Enriquecimento Curricular, onde o tempo de contacto com os alunos é mais limitado e onde nos disseram

ser fornecida uma grelha de registo para a avaliação final a entregar aos encarregados de educação. Ora, a avaliação formativa implica um maior dispêndio de tempo com cada aluno, de forma a conhecer as suas necessidades específicas e os seus progressos de forma a ajustar as estratégias de ensino. Este fator parece-nos pertinente, no sentido em que a professora que leciona numa escola adota outras metodologias de avaliação, promovendo uma avaliação mais formativa.

Verificámos que o discurso sobre as práticas de avaliação e as concepções que dizem ter a nível mais teórico são contraditórios no sentido em que referem que a finalidade principal da avaliação é a melhoria, o desenvolvimento de aprendizagens, mas aquilo que dizem fazer nas suas práticas está mais relacionado com uma finalidade de certificação, de verificação do que uma vertente formativa.

Não nos foi referida a avaliação como uma área em que tenham efetuado ou pretendam vir a realizar formação contínua.

Achámos interessante também o facto de as professoras entrevistadas assumirem falta de formação em avaliação, mas esta não ser uma área em que pretendam ou tenham já feito alguma ação de formação contínua no sentido de minimizar lacunas existentes.

Conclusão

Com este trabalho pretendemos conhecer a forma como a avaliação é trabalhada na formação inicial de professores do 1º CEB.

Para isso, desenvolvemos um quadro teórico em torno de algumas das questões que nos pareceram mais pertinentes sobre a avaliação e sobre a formação inicial de formadores. A parte empírica consistiu na análise do Plano de Estudo e dos Programas das disciplinas da formação em estudo, bem como a realização e respetiva análise de conteúdo de sete entrevistas semiestruturadas a professoras formadas nessa instituição.

Há alguns aspetos que gostaríamos de salientar:

- a avaliação, enquanto campo teórico, foi pouco abordada na formação inicial estudada. Esta informação é partilhada pelas entrevistadas que consideram que, no geral, tiveram pouca formação nesta área;
- nas práticas atuais das entrevistadas, há uma predominância de utilização de instrumentos de avaliação de carácter mais certificativo, como grelhas de observação, fichas de trabalho e testes. Este facto pode ser consequência da sua atividade profissional (Atividades de Enriquecimento Curricular), onde dispõem de um tempo reduzido com os alunos. O facto de utilizarem bastante testes e fichas de trabalho para a avaliação dos seus alunos leva-nos a questionar se não seria ainda mais pertinente neste contexto uma avaliação com um carácter essencialmente formativo, já que as Atividades de Enriquecimento Curricular não deveriam ser demasiado escolarizadas;
- apesar da falta de formação que nos pareceu existir na área da avaliação, as entrevistadas possuem concepções essenciais sobre esta área, conhecem diferentes modalidades de avaliação e entendem que a avaliação pretende uma melhoria dos alunos, ser um auxiliador das práticas, permitindo adequar estratégias de forma a que os alunos desenvolvam os seus conhecimentos e competências;

Assim, consideramos que a avaliação é uma área em que pode ser ainda desenvolvido maior trabalho na formação inicial de professores, já que é tão importante na vida dos alunos e professores. Como refere Perrenoud (1999: 70), é “difícil conjugar, na mesma relação pedagógica e no mesmo espaço-tempo, avaliação formativa e avaliação certificativa: a primeira supõe transparência e colaboração, ao passo que a segunda se situa no registo da competição e do conflito e, conseqüentemente, do fingimento e da estratégia”. Desta forma, é importante que se conheçam as especificidades da avaliação para que se saiba adequá-la aos objetivos que temos e ao que pretendemos obter com ela.

Neste estudo tentámos refletir sobre algumas das questões ligadas à formação inicial de professores do 1º CEB e da avaliação, considerando, no entanto, que esta é uma área que não está esgotada, possuindo algumas particularidades que merecem atenção e estudo.

Bibliografia

Afonso, Natércio (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In Natércio Afonso e Rui Canário, Estudos sobre a Situação da Formação Inicial de Professores (pp. 9-36). Porto: Porto Editora.

Alarcão, Isabel, Freitas, Cândida Varela de, Ponte, João Pedro da, Alarcão, Jorge e Tavares, Maria José Ferro (1997). A Formação de Professores no Portugal de Hoje – Documento de Trabalho do CRUP – Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. Retirado em Abril 13, 2009 de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/97-Alarcao-Ponte \(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docspt/97-Alarcao-Ponte (CRUP).rtf).

Bogdan, Robert e Biklen, Sari (1994). Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora.

Cortesão, Luísa (1991). Formação: Algumas Expectativas e Limites – Reflexões Críticas, Inovação, vol. 4, nº 1, pp. 93-99. Retirado em Abril 8, 2009 de <http://hdl.handle.net/10216/7346>.

Fernandes, Domingos (2006). Avaliação para as aprendizagens e formação de professores, *Jornal A Página*, 154, 31. Retirado em Março 3, 2008 de <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4480>.

Figari, Gérard (1993). Para uma referencialização das práticas de avaliação dos estabelecimentos de ensino. In Albano Estrela e António Nóvoa (Org.). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: Educa – Currículo.

Formosinho, João e Ferreira, Fernando Ilídio (2009). Concepções de professor. Diversificação, avaliação e carreira docente. In João Formosinho (Coord.) *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 19-36). Porto: Porto Editora.

Hadji, Charles (1994). *A Avaliação, Regras do Jogo. Das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Lopes, Amélia (2004). Da Formação à Profissão – Choque da Realidade ou Realidade Chocante. Conferência realizada nas Jornadas da Prática Pedagógica do Ensino Básico “Ser Professor do 1º Ciclo”, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga. Retirado em Agosto 22, 2009 de http://www.fpce.up.pt/ciie/lopes_daformacao_aprofissao.pdf.

Lopes, Amélia, Pereira, Fátima, Ferreira, Elisabete, Ribeiro, Agostinho e Coelho, Orquídea (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas duas últimas décadas: uma caracterização a partir de discursos de natureza sóciopolítica. In Amélia Lopes (Coord.), *De uma escola a outra: Temas*

para pensar a formação inicial de professores (pp. 27-34). Porto: Afrontamento/CIIE. Retirado em Abril 8, 2009 de <http://hdl.handle.net/10216/6674>.

Pereira, Fátima; Carolino, Ana Maria e Lopes, Amélia (2007). A formação inicial de professores do 1º CEB nas últimas três décadas do séc. XX: transformações curriculares, conceptualização educativa e profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), 191-219. Retirado em Março 09, 2008 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a08.pdf>.

Rodrigues, Pedro (1993). A Avaliação Curricular. In Albano Estrela e António Nóvoa (org.) *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 17-63). Porto: Porto Editora.

Silva, Maria Celeste Marques da (1997). O Primeiro Ano de Docência: O Choque com a Realidade. In Maria Teresa Estrela (Org.). *Viver e Construir a Profissão Docente* (pp. 51-80). Porto: Porto Editora.

Terrasêca, Manuela (2006). *Questões Aprofundadas de Avaliação em Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto. (Relatório da disciplina).

Legislação

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Despacho Normativo nº. 1/2005, de 5 de Janeiro.

Uma análise do perfil do professor de língua inglesa das escolas públicas de educação básica do Município de Arapiraca-AL

Jean Marcelo Barbosa de Oliveira⁷⁶⁹, Anamelea de Campos Pinto⁷⁷⁰

RESUMO

Neste trabalho abordamos a língua inglesa como disciplina, seu ensino, formação de professores de inglês. Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter investigativo, que visa identificar o perfil de professores de escolas públicas de Educação Básica de um município do interior do estado de Alagoas, para tentar compreender a atual situação do ensino de inglês nesta cidade, conhecer a sua formação, que opiniões eles têm sobre os cursos de Letras que os formaram, quais atitudes eles tomam para melhorar sua prática docente. A pesquisa foi desenvolvida através da aplicação de questionário semiestruturado e de um inventário de crenças, no período de abril a julho de 2010, e envolveu 40 (quarenta) professores, de 30 (trinta) escolas com idades entre 18 (dezoito) e 50 (cinquenta) anos. Os dados coletados revelam, dentre outras coisas, que os docentes pesquisados são graduados, 50% são especialistas em docência do ensino superior e 01 (um) é mestre; 65% revelaram que a sua formação pedagógica foi insatisfatória, requerendo a procura por escolas de idiomas para melhoria de proficiência na língua; 58% não participa de congressos ou seminários na área. O referencial teórico apoiou-se em estudos da área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que tiveram como foco de investigação a contribuição de Almeida Filho, 2000; Paiva, 1997; Moita Lopes, 1991; Gimenez, 2005. Verificamos que os professores apesar de não se sentirem bem preparados pelos seus cursos de graduação, buscaram formação continuada para dar sequência aos seus estudos e com isto melhorar sua atuação profissional. O questionário aplicado atendeu a nossa expectativa, pois conseguimos ter um panorama da situação educacional sobre o ensino de língua inglesa no município.

Palavras-chave: Língua inglesa; Formação de Professores; Escola Pública.

INTRODUÇÃO

A importância do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva na formação e atuação do professor tem sido apontada por vários autores que abordam o ensino crítico, como: Dewey (1933); Schön (1983); Vieira-Abrahão (2004), dentre outros. Num momento em que os professores e seus conceitos sobre ensino-aprendizagem são reavaliados, torna-se imprescindível fazer uma reflexão sobre o perfil desses professores acerca do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, uma vez que estas conduzem suas ações em sala de aula e influenciam a postura dos seus alunos, futuros professores. Nesse sentido, nos propomos a realizar uma análise sobre o perfil dos professores em exercício na cidade de Arapiraca.

Trata-se de um estudo de base interpretativa-qualitativa do perfil de 40 (quarenta) professores de língua inglesa das redes municipal, estadual e privada da cidade de Arapiraca.

⁷⁶⁹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Arapiraca, Universidade Estadual de Alagoas - Campus III - Palmeira dos Índios

⁷⁷⁰ Universidade Federal de Alagoas – Centro de Educação

PRÁTICA REFLEXIVA VERSUS PRÁTICA REPRODUZIDA

Nossa experiência com a formação de professores de língua inglesa, desde o início da década de 90, nos sugere que os professores em geral tendem a assumir duas tendências: **a prática do treinamento**, tão comum nos anos 70 e 80 e **a prática do desenvolvimento**, que passou a ser incentivada, a partir dos anos 90. A **prática do treinamento** visa à preparação do professor para atividades a serem desempenhadas em curto prazo, como por exemplo, o início do trabalho docente em um curso de línguas, ou o desenvolvimento de uma tarefa nova de ensino. Essa prática envolve conceitos, princípios, procedimentos e estratégias, elaborados por especialistas, que são introduzidos, de forma descendente e prescritiva, aos professores, os quais devem segui-los ou implementá-los no seu fazer pedagógico. Envolve, portanto, uma relação de mão única entre teoria e prática e uma visão do conhecimento como sendo estático, constituído de verdades e realidades universais. Dentro dessa perspectiva, aprender é absorver informações (RICHARDS, 2005; WILLIAMS, 1999). Como exemplo de atividades de treinamento, podemos citar aquelas utilizadas dentro da perspectiva audiolingual: apresentação de diálogos, promovendo a memorização dos mesmos, e os “*drills*”, exercícios que visam à memorização de estruturas gramaticais.

A **prática do desenvolvimento**, por outro lado, também denominada formação/educação de professores, refere-se a um processo formativo global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Ela busca desenvolver a habilidade para que o professor educando possa aprender e se desenvolver ao longo de sua carreira; busca promover a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional. Envolve, segundo Richards (2005), o exame de diferentes dimensões da prática docente como base para a reflexão. Nesta perspectiva, não há espaço para o conhecimento absoluto ou verdades universais e, sim, para a construção do conhecimento pelo indivíduo.

Segundo Kumaravadivelu (2003) o professor formado pela perspectiva de treinamento passa a ser um técnico-passivo, aquele que aprende um amontoado de conhecimentos produzidos pela academia e transmite-o aos alunos. Em oposição a essa ideia de profissional passivo, Larsen-Freeman (1999) sugere que, apesar de ser verdade que muitos métodos têm sido impostos aos professores com a expectativa de obter resultados únicos, isso nem sempre acontece, pois qualquer método, quando implementado, passa a ser moldado pelas crenças, estilo e nível de experiência do professor, que inclui, também, a má interpretação do professor sobre como esse método deve ser implementado.

De fato, existem programas de formação ou mesmo escolas de idiomas que elegem como ideal uma abordagem de ensino e cobram dos alunos-professores ou professores em serviço que sigam os modelos apresentados, desconsiderando qualquer outra prática. A própria adoção e cumprimento do livro didático à risca é uma forma de transmitir concepções, crenças e ideologias produzidas por outrem e tomadas como verdadeiras.

Contudo, se considerarmos que a aprendizagem se dá por meio da construção de conhecimentos, e que o aprendiz não é uma tabula rasa, mas, ao contrário, traz para os cursos de formação suas crenças, seus pressupostos e conhecimentos por meio dos quais faz a leitura das teorias e práticas, evidentemente que tais leituras dos métodos serão leituras particulares e pessoais.

A concepção de aprendizagem docente como processo cognitivo vê a aprendizagem como uma construção pessoal, na medida em que o conhecimento é ativamente construído pelos aprendizes. Dessa forma, a

aprendizagem constitui uma atividade cognitiva complexa que engloba, além do pensamento do professor, a natureza de suas crenças acerca desse processo. Em cursos de formação que adotam tal concepção, o professor em pré ou em serviço é encorajado a explorar suas próprias crenças e processos mentais e a examinar como estas influenciam suas práticas de sala de aula, o que é feito por meio de procedimentos de automonitoração, escritura de diários e análise de incidentes críticos. Tal visão conduz à valorização do conhecimento individual e pessoal do professor na aprendizagem e na compreensão de suas salas de aula e ao uso de atividades de autoconscientização e interpretação pessoal, que é feito através de automonitoração e escritura de diários.

Na formação de professores, a concepção de aprendizagem docente como prática reflexiva levou à noção de ensino reflexivo, visto por Richards (2005) como ensino acompanhado da coleta de informações sobre a prática como base para a reflexão crítica.

O professor de Língua Inglesa é, muitas vezes, criticado por sua formação Acadêmica que, a princípio, não o prepara para assumir o seu papel na realidade em que vai atuar, pois a teoria estudada na universidade, em muitas situações, parece não estar vinculada à prática. Sabemos que para que o professor possa construir experiências significativas com seus alunos é preciso que sua formação seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Com a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002, a carga horária das licenciaturas fica estabelecida em 2.800 (duas mil e oitocentas horas), sendo distribuída em 1.800 (mil e oitocentas) horas para conhecimentos de natureza científico-cultural, 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado, 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 200 (duzentas) horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais. Lembrando que 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso podem ser dedicadas a aulas à distancia.

A falta de articulação entre a teoria e prática é um fator que preocupa vários estudiosos sobre a formação de professores (ALMEIDA FILHO, 1999, PAIVA, 1997; MOITA LOPES, 1991).

Paiva (1997) faz sérias críticas a sete faculdades do interior de Minas Gerais, atualmente fazendo parte da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), a autora faz comentários sobre seus projetos curriculares que não conseguem formar docentes com competência e aptidões necessárias ao cargo. Paiva (op.cit.) destaca ainda, que isto não é uma realidade apenas das universidades estaduais, pois em universidades federais, também se observa que a formação pedagógica do professor fica prejudicada.

Pesquisas na área de FP nos mostram, cada vez mais, a necessidade dos cursos de Licenciatura darem prioridade aos saberes teóricos e aplicados para que o professor-aluno possa articular estes conhecimentos no processo de ensino e de aprendizagem.

A formação inicial tem um papel de fundamental importância na constituição do professor, pois é nesta fase que ele se depara com o conhecimento da prática profissional. Gimenez (2005) ressalta que a formação inicial não deve ser apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, mas “pensada sob novos paradigmas que problematizem a centralidade do conhecimento de “conteúdo” e problematizem a teoria e prática”. Assim as Licenciaturas devem se preocupar em fazer com que o aluno vivencie situações reais de ensino.

O professor precisa estar atualizado com as mudanças para que consiga ministrar suas aulas com inovações, motivando seus alunos para que o conhecimento tenha mais significado para o aluno.

Falando em FP não podemos esquecer a experiência que o docente traz do seu convívio, seja familiar, social ou profissional. Pimenta (2002) ressalta que não podemos ver a atividade docente como uma tarefa burocrática, que só é necessária à aquisição de conhecimentos e habilidades técnicas, mas sim uma atividade de humanização. A autora reforça dizendo que se espera que

A licenciatura desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2002, p.18)

Assim, precisamos ver a formação docente como um processo que deve desenvolver no aluno futuro professor a consciência de que aprender a ensinar é uma evolução e para isto o aluno-professor deve estar sempre preparado para aprender a aprender.

METODOLOGIA

Diante do exposto, este estudo apresenta uma pesquisa descritivo-exploratória com abordagem quantitativa. Ela aconteceu em um cenário natural, pois foi realizada nas escolas em que os entrevistados trabalham, analisando o contexto no qual estão inseridos, para podermos traçar o seu perfil.

Este trabalho foi realizado no período de abril a julho de 2010, na rede pública de ensino de um município, o qual se encontra a 133 km de Maceió, com uma população de cerca de 214.000 habitantes. A cidade pesquisada possui 16 (dezesesseis) escolas públicas estaduais e 50 (cinquenta) municipais, sendo 31 (trinta e uma) na zona rural e 29 (vinte e nove) na urbana. Somente 20 (vinte) escolas públicas municipais oferecem o ensino de língua inglesa, pois são as escolas que ofertam o ensino fundamental e médio.

ABORDAGEM DE PESQUISA

Esta pesquisa é um levantamento quantitativo, escolhida assim por seu potencial de contribuição significativa na compreensão dos fenômenos que buscam expor as concepções representativas enquanto fatos sociais e educacionais. A pesquisa acontece em um cenário natural, pois é realizada nas escolas em que os entrevistados trabalham, analisando o contexto no qual eles estão inseridos, para podermos traçar o seu perfil.

Optamos por um estudo de caso, a luz de instrumentos estatísticos, para apresentar um panorama dos profissionais que atuam na área de língua inglesa nas escolas públicas de Arapiraca-AL.

SUJEITOS ENVOLVIDOS

Esta investigação foi feita com 40 (quarenta) professores de língua inglesa das escolas públicas de Arapiraca-AL, com a faixa etária entre 18 (dezoito) e 50 (cinquenta) anos, sendo 26 (vinte e seis) do sexo feminino e 14 (quatorze) do sexo masculino, objetivando traçar um perfil destes educadores sobre as crenças e experiências de aprendizagem.

PLANEJAMENTO PARA A COLETA DE DADOS

No planejamento para a coleta de dados foram realizadas reuniões com os diretores, coordenadores e professores de língua inglesa nas escolas públicas (educação básica) para o conhecimento acerca desta pesquisa (objetivos, metodologia e importância para realização da mesma). Um questionário foi apresentado aos professores e discutido os seguintes instrumentos:

- a) Dados Pessoais, onde obtêm-se informações sobre faixa etária, sexo, rede de ensino, escolarização básica, formação acadêmica, pós-graduação, instituições formadoras;
- b) Aspectos da formação inicial e formação continuada, onde os pesquisados irão versar sobre a contribuição do Curso de Letras para sua formação acadêmica, suas participações em congressos, seminários.
- c) Aspectos da prática pedagógica, onde se pretende investigar sobre o uso de material didático e a estrutura oferecida pela escola;
- d) Aspectos curriculares sobre o ensino de língua inglesa, onde iremos falar sobre documentos oficiais norteadores do ensino de língua estrangeira nas escolas;

ANÁLISE DE DADOS

As análises dos dados foram feitas à medida que terminamos cada etapa, observando as respostas obtidas. Esta análise seguiu um processo de categorização. Borges (2007) diz que a categorização tem como objetivo fornecer uma representação ordenada dos dados, para que possamos ter um conhecimento mais profundo dos índices ou indicadores e conseqüentemente inferir com maior propriedade nossas conclusões.

A PESQUISA REALIZADA E SEUS RESULTADOS

DADOS PESSOAIS

Estabelecer novos caminhos para a educação é emergencial, pois somos questionados sobre nossas práticas, como contribuimos para a formação do indivíduo pessoal e profissionalmente na formação docente. O professor tem um papel preponderante para a promoção de uma educação que contemple as diversidades encontradas no âmbito escolar. Nossa investigação visa analisar o perfil dos profissionais da educação que atuam no município de Arapiraca-AL, que é vista como a cidade do futuro, apresentando um forte espaço de crescimento e desenvolvimento. Fizemos um estudo exploratório, com levantamento de dados estatísticos para termos um panorama da situação nesta cidade.

Entre os entrevistados tivemos 35% dos professores com a faixa etária entre 28 (vinte e oito) e 38 (trinta e oito) anos. E 32,5% entre 38 (trinta e oito) e 48 (quarenta e oito) anos. Assim temos a maioria dos professores de língua inglesa em Arapiraca-AL com as idades entre 28 (vinte e oito) e 48 (quarenta e oito) anos. Podemos, assim, deduzir que eles possuindo praticamente a mesma faixa etária, vêm da mesma geração de conhecimento. Muito provavelmente também vivenciaram a mesma cultura de ensino/aprendizagem e foram submetidos à metodologia da gramática e tradução

Os dados sobre o sexo dos professores da rede pública de ensino comprovam que o número de docentes do sexo feminino é sempre maior que o dos docentes do sexo masculino, pois para confirmar isto temos um percentual de 67,5 (sessenta e sete ponto cinco) professoras atuando no município. O número de professoras é superior ao de professores atuando no município de Arapiraca-AL. Souza (2006) diz que as profissões de ensino foram as primeiras a se abrirem às mulheres. No seu trabalho ela apresenta um quadro onde demonstra que 78,2% (setenta e oito ponto dois por cento) do profissional docente são mulheres. Ela afirma ainda que

Considerando que 21,8% dos professores são homens, há que se ressaltar o percentual de professores que são a “pessoa de referência” na família (35,6%), pois nos permite levantar a hipótese de que as mulheres estão ampliando sua condição de “chefe” de família.

A feminização do magistério é um fenômeno que se acentuou a partir dos anos 1930, em decorrência da expansão da escolaridade primária, no cerne das grandes transformações políticas, econômicas e sociais que ocorreram no Brasil (PIMENTA, 2002).

A crise gerada pelo capitalismo brasileiro nos anos de 1950 e 1960 conduz à necessidade da mulher complementar a renda familiar com seu trabalho no magistério. À época, o exercício do magistério era comparado ao trabalho doméstico, pois a professora primária tinha como característica marcante, o papel de mãe e coerente com o de esposa, ou seja, uma extensão do lar.

No que se refere à formação básica, 53% dos professores participantes desta pesquisa são oriundos de escola pública. Assim, percebemos que eles somente tiveram acesso à língua estrangeira na graduação, não fazendo nenhum curso de idiomas anterior a este período. Assim, podemos avaliar que sua formação em língua inglesa começou quando ingressaram na universidade, e começaram a ministrar aulas e se aperfeiçoar na profissão docente com todas as dificuldades para o exercício na sala de aula.

A situação (em relação ao domínio da língua inglesa) dos ingressantes demanda da Universidade uma formação que ela não está estruturada para prover.

Ou seja, ao invés de investir no aperfeiçoamento da língua (que o aluno já deveria dominar, pelo menos em nível básico) e no desenvolvimento de competências teóricas e aplicadas, os cursos se veem obrigados a ensinar a língua nos seus níveis mais básicos, comprometendo o tempo para o trabalho com outras habilidades.

Um ponto importante a ser analisado, com relação à formação acadêmica dos 40 entrevistados, é que 50% (cinquenta por cento) dos professores apresentam cursos de pós-graduação, sendo 47,7% (quarenta e sete ponto sete por cento) com especialização e 2,3 (dois ponto três) com mestrado. E os outros 50% (cinquenta por cento) possuem apenas a graduação. O processo de formação é de natureza social e contribui para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional, pois se trata da busca pelo conhecimento e reflexão para melhorar a sua prática. Esta busca faz com que os docentes se atualizem sobre as teorias que estão sendo estudadas e pesquisadas no âmbito educacional e com isto possam aperfeiçoar sua prática educacional para que possamos ter alunos mais bem preparados e que se sintam motivados para aprendizagem de uma língua estrangeira. Pois esta motivação faz com que os alunos se interessem pela aprendizagem da língua, mas sabemos que o professor precisa tornar este conhecimento

significativo para os alunos e para isto é necessário que os docentes tenham conhecimento das pesquisas sobre o tema e estejam engajados nesta busca por conhecimento.

É necessário enfatizar que para o professor do interior é muito difícil fazer a especialização, pois há pouco tempo começamos a ter cursos de especialização na cidade, e geralmente estes cursos são em docência superior. O primeiro curso de Especialização em língua inglesa começou em 2011 no município.

Para o docente, torna-se complicado pois ele tem que se deslocar para outra cidade ou até mesmo estado, com dificuldades de locomoção, os cursos são privados e eles não tem incentivo nos setores em que eles estão inseridos.

Somam-se a isto, os altos custos que incluem as mensalidades e despesas em transporte e alimentação.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E FORMAÇÃO CONTINUADA]

Os cursos de Letras pelo quais os professores passaram parecem não ter tido bons êxitos na formação dos docentes. 26 (vinte e seis) afirmaram que os cursos não os preparam de forma adequada (65%). A maioria ressaltou que como fizeram habilitação dupla (línguas portuguesa e inglesa), eles reclamaram do pouco tempo para a formação específica e tiveram que buscar em cursos de idioma sua melhor proficiência. Paiva (2005) nos leva a refletir como aconteceu o processo do currículo de Letras durante a nossa história. Até 1962, o curso de Letras incluía 05 (cinco) línguas e suas literaturas. Com a reforma, a licenciatura dupla passou a oferta uma língua estrangeira e sua literatura, pois licenciatura única só era permitida a língua portuguesa. A autora demonstra sua preocupação com esta situação afirmando que

esse currículo mínimo, que tratava as línguas estrangeiras com tanto preconceito, vigorou por 34 anos e, até hoje, influencia os projetos pedagógicos, tal é a dificuldade de se pensar uma organização curricular que não seja baseada em disciplinas.(2005, p. 20)

Ela alerta, ainda, que a maioria dos currículos das instituições não se preocupam com a formação profissional, pois a parte pedagógica fica esquecida mesmo com a obrigatoriedade do estágio supervisionado.

Vale, aqui, ressaltar, mais uma vez, a deficiência dos ingressantes em termos do conhecimento da língua que se dispõe a ensinar, ficando, assim, a cargo da Universidade fornecer esta formação. O aluno chega à Universidade, sem o domínio básico da língua que ele se pretende ensinar. Assim, a instituição, ao invés de avançar na formação de professores, se ver obrigada a ministrar o conhecimento básico do ensino de línguas para poder avançar nesta formação.

Quando perguntados sobre o domínio da habilidade de leitura, os professores entrevistados responderam que 52,5% leem bem, 45% razoavelmente (45%) e 2,5%01 pouco. Assim, observamos que a maioria dos docentes tem boa habilidade de leitura, isto faz com que eles possam desenvolver nos alunos esta habilidade, visto que é uma área pouco desenvolvida na educação básica, e se trata de uma habilidade muito importante, especialmente, no Ensino Médio, visto que os exames seletivos aos quais os alunos irão se submeter para o ingresso na universidade estão pautados na leitura e compreensão de textos. Tomitch (2009) reforça que o professor precisa ter estratégias claras para auxiliar o aluno para uma compreensão efetiva do texto, preocupando-se com todo o processo desta abordagem, visto que o leitor precisa estar

interessado pela leitura, ressaltando que o ensino de gramática e vocabulário são partes integrantes deste processo, mas não o ponto principal.

55% falam bem a língua inglesa, 35% razoavelmente e 10% pouco. É muito importante este resultado, pois sabemos que, na maioria dos casos, o contato que o aluno tem com a língua estrangeira é na sala de aula com o professor e se o mesmo domina bem esta habilidade, pode usar este recurso para tornar a aula mais interessante e comunicativa, não se prendendo somente ao uso da gramática, geralmente ensinada através da língua materna.

Com relação à escrita, tivemos 60% escrevem bem, 25% dos professores razoavelmente e 16% pouco. Constatamos que a maioria dos professores escreve bem na língua inglesa, assim podem desenvolver as técnicas de escrita durante suas aulas, para que possam incentivar os alunos a escreverem na língua inglesa.

Quando a habilidade é a compreensão auditiva, obtivemos o seguinte resultado: 52,8% compreendem bem ao ouvir a língua inglesa, 45% razoavelmente e 2,5% pouco. Os professores demonstraram bom conhecimento na compreensão auditiva. Devemos incentivar isto em nossos alunos, pois, eles são expostos a várias atividades desta compreensão, ouvindo músicas, assistindo a filmes e também ouvindo o professor na sala de aula.

Podemos observar que quanto à participação dos professores em formação continuada, temos 62,5% dos docentes que buscam constantemente novos desafios, buscando novos estímulos, ideias para motivá-los numa prática mais coerente com as necessidades da educação atualmente. Ressaltamos que na maioria dos casos os professores fazem um investimento pessoal, visto que as instituições de ensino se preocupam mais com as formações pedagógicas que acontecem uma vez por ano nas escolas, do que a formação específica de cada área, o que seria mais importante para os professores, pois eles estariam em discussão com profissionais do seu campo de atuação, trazendo novas ideias e metodologias.

Com relação a sua formação continuada perguntamos se eles participam com frequência de congressos e seminário relacionados à sua área de atuação. Tivemos um resultado nada animador, visto que 58% (cinquenta e oito por cento) não frequentam estes eventos. Reforçando o que foi dito anteriormente, estes encontros necessitam de investimentos, e o professor do interior, precisa se deslocar para outras cidades ou estados, e sem ajuda das instituições, isto se torna muito difícil para que haja uma frequência de eventos. Pois a formação continuada, para a maioria dos docentes, depende de seu orçamento financeiro, e ele precisa adquirir livros para estar atualizado com os avanços da educação, visto que as bibliotecas não possuem livros para esta fundamentação. Assim, é compreensível a dificuldade encontrada pelos docentes para sua presença em seminários e/ou congressos na sua área de atuação.

Devido ao caráter dinâmico dos acontecimentos do cotidiano escolar, a ação pedagógica não pode ser vista como a simples execução de uma receita.

O fato do professor vivenciar situações novas no seu dia a dia, torna necessário o aprimoramento de estratégias para atingir os objetivos impostos pela globalização, pelo avanço tecnológico e científico, enfim, pela sociedade que, devido a esses fatores, vive em constante mudança.

Por meio da formação continuada é que o conhecimento do professor pode ser incessantemente redimensionado, reelaborado.

ASPECTOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Os professores necessitam cada vez mais fazer uma reflexão sobre suas práticas, pois assim eles estarão na busca de um melhor desempenho para a realização de um processo eficiente no ensino de línguas. Gimenez (2005) salienta que a prática reflexiva é elemento importante na condução de uma prática pedagógica eficiente, pois desta forma o educador estará se questionando sobre seus métodos e a eficácia dos mesmos. Podendo assim, caso necessário, modificar ou adaptá-los para uma melhor realidade.

É importante salientar que o professor traz sua experiência de vida para sua formação e isto contribui para seu desempenho, o que Gimenez (2003) chama de “educação informal” e a autora considera “educação formal” aquela que ele recebe na Universidade.

Sabemos que os professores de escola pública enfrentam muitos problemas no seu trabalho docente, as dificuldades de material para dar suporte as suas aulas, a carga horária enorme, com isto a falta de tempo para se preparar de forma adequada para as aulas, a desvalorização da disciplina e da profissão, o isolamento das outras disciplinas. Estes fatores contribuem para que o professor tenha muitas dificuldades na sua prática em sala de aula e às vezes, se inquieta e diante destas dificuldades para melhorar seu desempenho profissional.

As mudanças na educação para o século XXI estão a nossa frente, e precisamos nos inserir neste processo, com uma nova visão do processo educacional, buscar formas de vencer estes desafios e tentar avançar para que possamos atingir melhores desempenhos e nos preparar para uma nova cultura docente e profissional.

Com relação à utilização do livro didático somente 30% dos docentes fazem uso deste material em suas aulas, 67% utilizam textos de vários livros para ministrar suas aulas e 2,5% não trabalha com livro didático. Sabemos que para escolher materiais diversos para trabalhar em sala de aula, o professor precisa de tempo e um esforço para atender as necessidades das turmas que ele leciona, e isto, às vezes, compromete a qualidade do ensino, pois o educador não tem tempo para fazer uma triagem adequada do material a ser utilizado, e com isto os alunos não se sentem estimulados para trabalhar com aquele texto. Assim, o professor tem que ter uma grande preocupação na escolha destes textos que leva para a sala de aula. Não podemos esquecer que não é porque se trabalha com livros didáticos que teremos mais envolvidos no processo de aprendizagem, isto, também, vai depender da forma como este recurso será utilizado.

Quanto à habilidade mais importante a ser desenvolvida pelos alunos, 47% dos docentes creem que a compreensão auditiva é a mais importante, seguidas de 30% que afirmaram ser a leitura, com relação à fala 12,5% considera esta habilidade mais importante e a escrita com 10%.

Lima (2009) reforça a ideia sobre a leitura em sala de aula quando ele afirma que o ensino de uma língua estrangeira deve ser organizado pelo estudo do texto, pois esta habilidade engloba as várias dimensões do ensino, como lexical, gramatical, semântica, política etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho de pesquisa nos propusemos a investigar o perfil do professor de língua inglesa que atua na educação básica de ensino público na cidade de Arapiraca-AL.

Observamos que os professores na sua maioria possuem faixa etária entre 28 e 48 anos, pertence ao sexo feminino, e são oriundos de escola pública. Podemos analisar que temos na escola pública do município, professores que fazem parte da mesma geração e estudaram em escolas públicas praticamente no mesmo período. Os docentes do município que responderam à pesquisa, e estão em exercício são graduados, sendo que a metade deles já possui curso de especialização e apenas um tem o curso de mestrado. É importante destacar que a especialização que eles possuem é na área de docência do ensino superior, nenhum deles possuem especialização em língua inglesa. Mas a condição de especialistas merece ser muito valorizada, visto que na situação de professores do interior, eles têm poucas oportunidades de continuar sua formação, além de não contar com incentivos da escola ou do órgão aos quais estão vinculados, eles buscaram, dentro do possível, avançar com seus estudos para adquirir melhor formação.

Quando perguntado sobre o curso de graduação que eles fizeram, a maioria reforçou que ele não atendeu às necessidades, e que precisaram fazer cursos de idioma para se sentirem preparados para assumir salas de aula de língua inglesa com mais segurança. Afirmaram, ainda, que dominam as 04 (quatro) habilidades da língua. Isto leva-nos a crer que os docentes, pelas informações dadas, podem desempenhar bem o seu papel como educador, trabalhando as habilidades com seus alunos.

Eles não participam de congressos ou seminários na sua área de atuação, alegando que, geralmente, estes encontros não acontecem em Arapiraca-AL, e isto dificulta a participação, pois eles não podem se deslocar para outras cidades, visto que a escola não incentiva para esta prática, e caso eles queiram frequentar estes eventos, terão que custeá-los.

A maioria dos professores acredita que o uso do livro didático é aconselhável, mas nem todos utilizam este recurso em suas aulas, alegando que os alunos da escola pública não se sentem motivados para comprá-lo, e assim eles usam materiais diversos para suas aulas. Sabemos que isto é preocupante, pois os professores têm que ter tempo para a seleção deste material, pois ele deve ser uma ferramenta interessante e eficaz para a aprendizagem. Não ocorrendo a escolha adequada para as atividades educacionais, pode acontecer o desinteresse dos alunos, pois percebem que o material foi escolhido aleatoriamente.

Das 04 (quatro) habilidades para serem desenvolvidas em sala de aula pelos alunos, os entrevistados consideram a compreensão auditiva a mais importante, vindo a leitura em segundo lugar.

Este trabalho foi o início de uma pesquisa que precisa ser aprofundada, visando maiores informações sobre a prática destes professores, pois utilizamos apenas o questionário, e analisamos estes dados, mas podemos em um trabalho mais aprofundado comparar estes elementos com a prática destes professores no seu dia-a-dia.

Para o aprofundamento desta pesquisa será interessante trabalharmos com a metodologia de auto-confrontação, pois vamos analisar as informações coletadas pelos atuais questionários e como os docentes atuam em suas salas de aula, podendo assim termos uma visão mais precisa da atuação dos professores da rede pública de ensino de Arapiraca.

REFERÊNCIAS

Almeida Filho, J. C. P. (1999). O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes.

- Borges, T. C.(2007). A contribuição da internet para a prática pedagógica dos professores de língua inglesa. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Dewey, J. (1933). How we think. Lexington: D.C. Health and Company.
- Gimenez, T.,et al. (2003). Desenvolvimento de conhecimento prático pessoal: um estudo com estagiários. In Gimenez, T. Ensinando e aprendendo inglês na universidade: Formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI.
- Gimenez, T. N. (2005). Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In M.; Vieira-Abrahão, M. H.; Barcelos, A. M. F. (Org.) Linguística aplicada e contemporaneidade. Campinas. Pontes.
- Kumaravadivelu, B.(2003). Beyond methods: Macrostrategies for language teaching. Yale University.
- Larsen-Freeman, D.(1999). On the appropriateness of language teaching methods in language and development. The 4th International Conference of Language and Development. October.
- Paiva, V. L. M. O. (Org.). (2005). Ensino de língua inglesa: Reflexões e experiências. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005. pp. 9-29.
- _____.(1997). A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n.1, p. 9-17. Retirado em: Novembro 21, 2009 de <<http://www.veramenezes.com/identidade.htm> >
- Pimenta, S. G. (2002). Saberes pedagógico e atividade docente. 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Richards, J. C.; Farrel, T. S. C. (2005). Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schön, D. A.(1983). The Reflective Practitioner. London: Temple Smith.
- Souza, A. N. de. (2006). Professores e mercado de trabalho. Políticas educativas na América Latina: conseqüências sobre a formação e o trabalho docente. VI Seminário da Redestrado, UERJ.
- Tomitch, L.M.B.(2009). A aquisição de leitura em língua inglesa. In: Lima, D.C de. (Org). Ensino/aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial.
- Vieira-Abrahão, H. M. (2004). Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: Vieira-Abrahão, M.H. (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira: Experiências e reflexões. Campinas, SP: Pontes.

A grande ausente na contemporaneidade: a possibilidade da crítica ontológica na formação docente e os processos de conhecimento

Patrícia Laura Torriglia⁷⁷¹, Margareth Feiten Cisne⁷⁷².

Introdução

O presente texto faz parte de duas pesquisas de natureza teórica – conceitual em andamento. As duas discutem, a partir da ontologia crítica, a produção de conhecimento, os processos de conhecer, ensinar e aprender na formação docente e as bases ontológicas dos processos de apropriação do conhecimento⁷⁷³.

Interessa-nos neste artigo aprofundar alguns aspectos relevantes em relação à formação docente a partir da perspectiva da ontologia crítica – defendida por Lukács - que procura compreender de forma mais apurada o papel da ciência na produção do conhecimento. Nessa direção, argumentamos uma formação humana onde o ser social é um sujeito ativo e não meramente passivo diante dos acontecimentos sociais com os quais se articula e se relaciona. É nesse contexto que consideramos a possibilidade de uma inteligibilidade do mundo objetivo por parte deste sujeito. Assim sendo, apresentamos em um primeiro momento um conjunto de idéias sobre a educação em seu sentido lato e estrito, em seu viés normativo – valorativo e ideológico. Para posteriormente, aprofundar o conceito de práxis vinculada aos processos de conhecimento, ao conceito de *episteme* e de *doxa*, a práxis cotidiana, e a partir deles, a complexificação dos processos de objetivação que configuram o agir humano e seu campo de possibilidades e escolhas.

Consideramos estas questões fundamentais e importantes para compreender teórica e metodologicamente os processos ontológicos e epistemológicos, no que diz respeito ao conhecimento dos fenômenos educacionais. Os estudos realizados, e sua continuação, tiveram como foco principal uma concepção de *formação humana* que compreende a necessária independência e unicidade entre a subjetividade e objetividade, teoria e prática, um conhecimento do mundo que não se baseia simplesmente em uma compreensão restrita de subjetividade ou em mera interpretação (embora estas façam parte do processo). Uma formação humana e, portanto, processos de formação que se configuram entre o conhecer, ensinar e aprender, que se contrapõem aos reiterados recuos teóricos e práticos⁷⁷⁴ que se apresentaram e estão latentes no complexo educacional – recuos manifestos em ceticismos epistemológicos, realismos empíricos, ontologias pragmáticas – e em confusas ideologias do cotidiano escolar⁷⁷⁵.

⁷⁷¹ Professora adjunta IV do Departamento de Estudos especializados em educação (EED) do centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica. GEPOC/PPGE/UFSC

⁷⁷² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Trabalho e Educação, do Centro de Ciências da Educação - Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE/CED/UFSC. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ontologia Crítica. GEPOC/PPGE/UFSC. Professora do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC.

⁷⁷³ Pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil.

⁷⁷⁴ O termo “recuo da teoria” foi indicado por Moraes (2000) como esvaziamento do conhecimento, re -significação dos conceitos e apaziguamento das relações sociais, entre outros aspectos.

⁷⁷⁵ Já explicitamos em outro texto que [...] existe um equívoco bastante frequente ao se falar da cotidianidade. Às vezes atribui-se a ela um aspecto negativo; outras vezes, posturas extremistas a elevam a um patamar único, limite de abordagens teóricas que aproveitam e exprimem somente seus traços superficiais. Nesse sentido, se perde ou prescinde-se a captura da essencialidade da vida cotidiana e os momentos necessários para a sobrevivência da própria existência cotidiana e sua superação, o que não significa sua eliminação (TORRIGLIA, 2008, p 29).

É a partir desta compreensão que entendemos que o significado da “sociedade do conhecimento” acompanha uma racionalidade que não consegue dar conta da complexidade que se expressa no real. Também nessa aclamada sociedade se expressa a emergência de outra racionalidade que leva aos extremos a razão, desnudando-a de tudo, o aparecimento de novas teorias e abordagens para compreender o mundo social, “novos realismos”, novas concepções sobre a ciência, o conhecimento e o sujeito cognoscente.

O impulso ao conhecer: a unidade entre razão e ciência

O conhecimento em seu sentido amplo é fundamental para compreender a existência, além de ser parte fundamental do trabalho - atividade vital - do constante metabolismo entre os seres humanos e a natureza. No processo de apropriação e objetivação do mundo objetivo, *conhecer* as propriedades e legalidades dos fenômenos é fundamental para a transformação e reprodução da existência. Isto se coloca como prioridade no embate das necessidades já que sem *conhecer* não poderíamos transformar nem a natureza nem a relação entre os seres humanos, nessa direção, e a partir de uma concepção ontológica, o *conhecer* enquanto um impulso vital é o que Lukács denomina, com subsídio nos estudos ontológicos de Nicolai Hartmann, de *intentio recta*, impulso ao conhecimento da realidade, a captura da realidade mediante a consciência. Vejamos nas palavras de Lukács (S/D, p. 31),

[...] na intentio recta, tanto da vida cotidiana como da ciência e da filosofia, pode acontecer que o desenvolvimento social crie situações e direções que torcem e desviam esta intentio recta da compreensão do ser real. Por isso, a crítica ontológica que nasce dessa exigência deve ser absolutamente concreta, fundada na respectiva totalidade social e orientada para a totalidade social.

A partir da afirmação acima, para o autor seria falso supor que a ciência possa corrigir em termos ontológicos - críticos corretos “[...] a vida cotidiana e a filosofia, as ciências, ou, de modo inverso, que a vida cotidiana possa ter, nos confrontos com a ciência e com a filosofia, o papel da cozinheira de Molière” (idem). Isto se demarca ainda mais pelo caráter desigual e dinâmico da realidade, tornando-se necessário uma crítica ontológica que permita o tratamento deste complexo problema. Por isso, a crítica “[...] deve ter como seu ponto de referência o conjunto diferenciado da sociedade - diferenciado concretamente em termos de classes - e as inter-relações de comportamentos que daí derivam [...]” (idem). Enfim, acentuar a função da práxis como critério da teoria, é decisivo, segundo Lukács, para qualquer desenvolvimento espiritual e para qualquer práxis social, compreendendo que,

[...] toda práxis se orienta imediatamente no sentido de alcançar um objetivo concreto determinado. Para tanto deve ser conhecida a verdadeira constituição dos objetos que servem de meio para tal posição de finalidade, pertencendo igualmente àquela constituição as relações, as prováveis consequências, etc. Por isso a práxis está inseparavelmente ligada ao conhecimento [...] (LUKÁCS, 1984, p. 8).

Para Lukács, as formas da divisão do trabalho se entrecruzam em sua explicitação social com sua forma historicamente mais importante: a diferenciação produz mais do necessário para reproduzir-se. Esta tendência – de produzir mais do necessário - está também na *intentio recta*, que denota o impulso de conhecer a realidade e que leva aos seres humanos a procurar e ampliar o mundo circundante, disto resulta as generalizações e fixações do trabalho.

Assim como a atividade vital - o trabalho - em sua dimensão ontológica é inerente à existência e desenvolvimento do ser social - a *intentio recta* também expressa e é ontologicamente a base fundamental do processo de produção, reprodução e continuidade do ser social, nela repousa a gênese do conhecimento. Reprodução e continuidade são marcas essenciais da existência da vida: reprodução dos seres singulares e da sociedade, desenvolvimento das subjetividades e do constante e ineliminável processo de objetivação, isto é, da objetividade das subjetividades que compõem o movimento do desenvolvimento⁷⁷⁶.

Cabe destacar que o processo de objetivações não é um momento rígido, estanque, ele é expressão da dinâmica do real e constitui as bases para outros sistemas e objetivações superiores. Também, nessa mesma direção e compondo o complexo inseparável da reprodução, o complexo educacional em seu sentido lato acompanha a gênese do conhecimento (e vice-versa) porque ele se expressa na possibilidade concreta de sua fixação mediante as complexificações do ser social. De tal modo, com base em Lukács, Torriglia explica que,

[...] o mutismo natural do ser humano começa a diminuir e mediante a consciência de sua práxis se torna membro do gênero. O pertencer ao gênero (através do nascimento) se torna consciente por uma prática conscientemente social, mediante a educação em seu sentido lato (TORRIGLIA, 1999, p. 110).

A educação em sua acepção mais estrita (sem perder esta dimensão mais ampla e essencial) está atrelada e atenta às demandas de seu tempo, e sua função existe em um movimento constante que permite e favorece a apropriação dos conhecimentos da humanidade. Educação e conhecimento são duas caras de uma mesma moeda rodando na complexificação das relações sociais, quer dizer, na história da reprodução e produção da vida.

A produção de conhecimento e o sentido de conhecer estão balizados a partir de uma compreensão de formação humana que implica em uma oposição aos diferentes recuos já assinalados, recuperar um tipo de teoria que busca aprofundar os nexos e as estruturas do mundo objetivo; um sujeito inteligível e com possibilidade de expandir e ampliar sua personalidade; uma ideia diferente de compreensão da vida cotidiana; uma articulação entre epistemologia e ontologia com prioridade ontológica, entre outros desdobramentos, nos parece premente e fundamental.

Se aceitarmos a ideia de que a produção de conhecimento se dá no movimento entre a vida cotidiana e sua superação, torna-se necessário restaurar e avançar no conceito da vida cotidiana já que é imprescindível para compreender o *retorno* do conhecimento mais elaborado – ciência, arte, filosofia – à vida cotidiana. Se ela é [a vida cotidiana] o fermento da história e é fundamental porque as objetivações genéricas em-si nascem e se desenvolvem nela constituindo a base do que Lukács denomina de processo histórico universal (Heller, 1991, p. 96). Vejamos na seguinte citação como Lukács entende a função social da vida cotidiana e como ela possui uma universalidade extensiva,

⁷⁷⁶ [...] a reprodução social, em última análise, se realiza nas ações dos indivíduos – no imediato a realidade social se manifesta no indivíduo – todavia estas ações, para se realizarem, se inserem, por força das coisas, em complexos relacionais entre os homens os quais, uma vez surgidos, possuem uma determinada dinâmica própria; isto é, não só existem, se reproduzem, operam na sociedade independente da consciência dos indivíduos, mas dão também impulsos, direta ou indiretamente, mais ou menos determinantes às decisões alternativas (idem). (LUKÁCS, 1990, p., 65)

*[...] la esencia y las funciones histórico-sociales de la vida cotidiana no suscitarían interés si esta fuese considerada una esfera homogénea. Pero precisamente por esto, precisamente como consecuencia de su inmediato fundamentarse en los modos espontáneos-particulares de reaccionar por parte de los hombres, a las tareas de la vida que la existencia social les plantea (so pena la ruina), la vida cotidiana posee una universalidad extensiva. La sociedad solo puede ser comprendida en su totalidad, en su dinámica evolutiva, cuando se está en condiciones de entender la vida cotidiana en su heterogeneidad universal (Lukács in Heller, 1991, p. 11)*⁷⁷⁷

Ressaltamos novamente, “[...] a sociedade só pode ser compreendida em sua totalidade, em sua dinâmica evolutiva, quando se está em condições de entender a vida cotidiana em sua heterogeneidade universal”. Lukács ao utilizar o conceito de heterogeneidade universal para a compreensão da vida cotidiana objetiva uma superação interessante na análise que se realiza apenas pela via da pura homogeneização da vida cotidiana. Coloca nesse movimento, em nosso entender, realmente o “fermento secreto da história”. Nessa linha de pensamento, as apropriações dos usos e dos costumes, e do sistema de expectativas se desenvolvem em um determinado momento histórico e em uma classe social específica, e, dessa maneira, nem toda apropriação nem toda aprendizagem são a mesma coisa. Assim, para Heller, a reprodução do homem particular é sempre uma reprodução histórica, a reprodução de um particular em um mundo concreto. Deste modo, a vida cotidiana tem uma história, ela muda ou se transforma com a dinâmica social. Heller explica que a vida cotidiana é “um espelho” e “um fermento secreto da história” (Heller, 1991, p. 20).

Também, nessa complexa dinâmica, as objetivações genéricas para si, - arte, a ciência, a filosofia, nos conduzem “[...] a uma realidade diferente de nosso cotidiano, pois nesta aparência cumpre a sua função de ocultar a essência. Diferentemente da experiência cotidiana, a arte nos fornece uma realidade autônoma mais alta e verídica”. (FREDERICO, 2000, p. 301). Embora o autor esteja se referindo especificamente á arte, consideramos extensiva sua afirmação para a filosofia e a ciência. Assim, segundo Frederico (2000, p. 302) para Lukács, [...] a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo, uma *elevação*, na consciência sensível dos homens [...]. Entendemos que arte é uma forma de conhecimento da realidade, uma expressão da atividade humana fundamental para a reprodução e a continuidade da vida. Por isso, segundo Frederico (2000, p.302) Lukács estudava a arte,

[...] sempre comparada e contrastada com a atividade científica, partindo da vida cotidiana, como um de seus momentos privilegiados, ao contrário de Hegel para quem a arte surge sempre como manifestação sensível da ideia.

O próprio Lukács em sua obra *Estética* (1966) explica como a relação entre o papel subjetivo e o reflexo do mundo objetivo tem sua gênese no trabalho, em especial, se entendermos que, até no mais primitivo *ser homem* tem que produzir-se

[...] uma captação da realidade que seja pelo menos grosseiramente aproximada e consciente, de não ser assim, aqueles seres vivos não haveriam podido nem afirmar sua existência nem menos desenvolver-se em direção a estádios superiores (LUKÁCS, 1966, p. 12).

⁷⁷⁷ Esta citação de Lukács está no prefácio do livro de Heller, A (1991) *Sociologia da Vida Cotidiana*. Barcelona, Espanha: Edições Península.

Isto, segundo o autor, contém tendências a uma objetividade mais autêntica, e o princípio subjetivo - presente na seleção e distinção entre o essencial e o não tão essencial - se baseia em interesses vitais e elementares dos homens, e se vão produzindo no processo de complexificação das experiências e de algumas fixações. Lukács, na sua *Estética*, informa à importância que tem o reflexo, uma teoria do reflexo sobre a realidade objetiva, e apoiando-se em Lênin assinala,

[...] não se trata de um reflexo simples, nem imediato nem total, senão de um processo de uma série de abstrações, formulações, construção de conceitos, leis, etc., os quais os conceitos, as leis, etc., (pensamento, ciência = ideia lógica) abarcam somente condicionada, aproximadamente à legalidade universal da natureza que se movimenta e se desenvolve em si mesma. O homem não pode compreender = refletir = configurar a natureza inteira, nem plenamente, nem na sua 'totalidade imediata'; o único que pode fazer é aproximar-se eternamente, a esse conhecimento, criando abstrações, conceitos, leis, uma imagem científica do mundo, etc [...] (LUKÁCS, apud LENIN, 1966, p. 12).

Assim, Lukács assevera como é necessário compreender mais de perto “o dogma da fotocópia da realidade tal como se apresenta na vida cotidiana” (idem). E seguidamente desenvolve a relação entre as questões fisiológicas a um nível mais genérico, definindo as impressões sensíveis, isto é, as imagens dos objetos vistos na retina que são “realmente fotocópias da realidade visualmente fenomênica” para depois avançar naquilo que é fundamental: como se comporta respeito à realidade objetiva a imagem produzida na consciência, sendo este um resultado de um processo muito complicado⁷⁷⁸. Desenvolvendo estas questões, o autor húngaro, vai explicar que o trabalho, mediante a atividade vital,

[...] suspende-se a determinação imediata da posição dos fins e da ação. No trabalho encontra-se a superação dessa imediatez. O trabalho pode satisfazer cada vez mais [melhor] as finalidades dos homens no domínio do mundo circundante precisamente porque vai além da subjetividade espontânea – que contém, sem dúvida, elementos também espontâneos da objetividade -, porque [no trabalho] empreende-se um rodeio para a realização dos fins e se suspende a imediatez de estes para investigar diretamente a realidade objetiva em si mesma. Por isso no trabalho a distinção entre o essencial e não essencial tem já que aparecer objetivamente refletindo na consciência humana [a realidade objetiva] como objetivamente é. (LUKÁCS, 1966, p. 14). (sem colchete no original)

Desta forma, vemos como o “reflexo científico (objetivo, desantropomorfizador) da realidade nasce necessariamente do trabalho” (idem). Tema este, que depois foi ampliado e aprofundado em sua obra *Para uma Ontologia do ser Social*, na qual, o autor, desenvolve um capítulo mostrando e explicando os nexos que compõem a categoria trabalho.⁷⁷⁹

Em relação ao tema, e a modo de exemplo, o autor explica que a consciência que “reflete” essa realidade adquire um caráter de possibilidade, e neste sentido pode ser entendida como *dynamis*, como potência. Compreendamos melhor isto nas palavras de Lukács;

[...] a nossa resposta a esse problema é que o reflexo, considerado precisamente no sentido ontológico, em si mesmo não é ser, e, portanto sequer “existência espectral”, muito simplesmente porque não é ser. E, no

⁷⁷⁸ Este tema do reflexo será uma das categorias que estamos aprofundando em nossos estudos, já que entendemos que sua compreensão é fundamental no processo de apropriação do conhecimento.

⁷⁷⁹ As diferentes alternativas inerentes ao caráter teleológico do trabalho estão caracterizadas por atos de consciência e surgem do sistema de reflexo da realidade: por isso elas são anteriores aos atos em si. A alternativa é uma categoria mediadora, por meio da qual o reflexo da realidade torna-se veículo do ato de “pôr algo” efetivamente na realidade.

entanto ele é a condição decisiva para a colocação de séries causais e isto em sentido ontológico e não gnosiológico (LUKÁCS, S/D, p 23)

Este caráter de possibilidade é importante porque quebra, de certo modo, com um possível “determinismo” na rede dos nexos causais. Recordemos que para as leis que regem a natureza não existem fins, somente os seres humanos singulares põem finalidades em uma realidade que tem sua própria legalidade e, onde é possível mudá-la ou transformá-la. A intenção e o conhecimento se articulam impulsionados mediante uma atividade psíquica que regula a relação teoria e práxis para a concreção de uma meta. (TORRIGLIA, 1999).

Agora bem, poderíamos perguntar que acontece na esfera da vida cotidiana com os conhecimentos mais elaborados que ingressam nela e cuja gênese surgem *dela*? Como acontece o processo de superação dos limites da vida cotidiana e como retornam novamente? Como Lukács entende o *reflexo* da realidade? O que tem que ver tudo isto com a *intentio recta* e a *intentio obliqua*?

Lukács escreveu a esse respeito que (1966) “a investigação do pensamento cotidiano é uma das áreas menos pesquisadas até o presente”. Desse modo, salienta o autor que existem muitos estudos sobre a história da ciência, filosofia, religião, mas é muito raro estudos que aprofundem as relações recíprocas.

Se pensarmos que a ontologia e os conhecimentos surgem do solo do pensamento cotidiano, e que os contínuos processos de complexificações (objetivações) permitem sua elevação, também compreendemos que essa complexidade se dá pelo contínuo retorno à vida cotidiana. Quanto mais rica e profunda é seu desprendimento, sua elevação, mais enriquecida pode ser a vida cotidiana. Aqui se configura um dos aspectos que fundamenta a indissociabilidade da práxis, da cotidianidade e o processo de complexificação das objetivações genéricas. Lukács (1966, p. 4) explica que:

[...] o fato de que a origem de nossas representações ontológicas está na cotidianidade não significa que podem e devem ser aceitas a - criticamente. Ao contrário. Tais representações são repletas não apenas de preconceitos ingênuos, mas com frequência de ideias manifestamente falsas que, se às vezes provêm da ciência, nela penetram, sobretudo a partir das religiões, etc. [...]

Desta forma, ele aponta que a necessidade de crítica não autoriza descuidar do fundamento cotidiano, “o prosaico e terreno intelecto do cotidiano, alimentado pela práxis diária, pode de quando em quando constituir um saudável contrapeso aos modos de ver estranhados da realidade das esferas “superiores”” (LUKÁCS, 1966, p. 4). Este entendimento, a partir de uma ontologia do ser social, torna-se importante para compreender a ininterrupta interação entre as teorias mais complexas e a práxis cotidiana.

Como uma tentativa de premissa, consideramos que o conhecimento está atravessado e organizado por múltiplas dimensões e mediações. Deste modo, o *ser* do conhecimento enquanto uma categoria complexa e mediada produz e reproduz a dinâmica do social e as possíveis alternativas/escolhas que se expressam em projetos sócio-ideológicos que sustentam a sociabilidade capitalista.

Palavras Finais

A partir do exposto, consideramos importante realizar uma análise crítica a um tipo de conhecimento que vem sendo priorizado na área educacional, em especial o conhecimento revestido com premissas do

realismo empírico que, como uma das ontologias que se limitam a adaptar o mundo capitalista. Esta adaptação cerceia a compreensão e o aprofundamento de conhecer as estruturas e os mecanismos que produzem os fenômenos. Concordamos com Duayer quando nos ensina que “conhecer objetivamente, seja o mundo natural seja o social, é pressuposto incontornável da prática bem sucedida” (DUAYER, 2011, 3). E reconhecemos como Lukács, que “o comportamento cotidiano do homem é, ao mesmo tempo, o começo e o final de toda atividade humana”, mas entendemos assim como ele e defendemos que este “se enriquece constantemente com os supremos resultados do espírito humano, assimila-os a suas cotidianas necessidade práticas e assim dá lugar, como questões e como exigências, a novas ramificações das formas superiores de objetivação”

Desvelar as estruturas, compreender os nexos essenciais do movimento do real, significa elevar a compreensão da dimensão prática a partir de uma dimensão ontológica, já que esta outorga o suporte e a orientação à gnosiologia, por que o ser social enquanto *ser* não pode prescindir de sua *intentio recta*. E as dimensões do conhecimento na visão que aqui defendemos têm que ser entendida a partir de uma concepção ontológica crítica, que ajuda a compreender o sentido sobre o *conhecer e a produção de conhecimento*. Esta concepção prioriza a necessidade de restaurar o ser genérico, inserido em uma concepção do real, do mundo objetivo plausível de ser conhecido, e, portanto, com possibilidades de intervenções e mudanças.

Referências

- DUAYER, Mario. Marx e a Crítica do Trabalho no Capitalismo. In: Margem Esquerda Ensaios Marxistas n17. São Paulo. Boitempo Editorial. 2011
- FREDERICO, Celso. O Cotidiano e arte em Lukács. In Estudos Avançados, 2000.
- HELLER Agnes. Sociología de la vida cotidiana. 3.ed. Barcelona-España: Península, 1991
- LUKÁCS, Georg. A reprodução. (1981) In: Para uma ontologia do ser social. Tradução Sergio Lessa, de La riproduzione, segundo capítulo de Per una Ontologia dell 'Essere Sociale, Roma: Riunit, (1981). Maceió: Universidade Federal de Alagoas. Mimeo, 1990
- LUKÁCS, Georg. O trabalho. In: Para uma ontologia do ser social. Tradução de Ivo Tonet. (1984) Universidade Federal de Alagoas, a partir do texto Il Lavoro, primeiro capítulo do segundo tomo de Per una Ontologia dell 'Essere Sociale. Roma: Riunit, (1981), 1984.
- LUKÁCS, Georg. Estética. A peculiaridade de lo estético. Barcelona – México. Ed. Grijalbo, 1966.
- MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Célia M. de (Org) Iluminismo às avessas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- TORRIGLIA, Patricia Laura. Currículo: algumas reflexões sobre as dimensões do conhecimento. In: CARVALHO, D.C; GRANDO, B; BITTAR, M. (Orgs). Currículo, diversidade e formação. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

A formação profissional como reflexo de uma prática docente alicerçada.

Quele Oliveira de Jesus⁷⁸⁰

Resumo

O referendo trabalho parte da preocupação de que a educação está constantemente sofrendo transformações e com ela a clientela discente, exigindo do docente uma nova roupagem na sua formação profissional.

Para garantir a reflexão da problemática, o trabalho fará um recorte histórico das práticas educativas aplicadas na década de 90, e como a prática educacional veio se renovando com o tempo para atender as necessidades da sociedade, abordando a importante atuação formativa do professor que deste modo, buscará contemplar as práticas de construção e reconstrução do conhecimento, ampliando a capacidade do indivíduo na compreensão do mundo em que vive e atua (CAVALCANTI, 2005).

Palavras chaves: Educação, Formação docente, Prática Educativa.

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação profissional docente ganhou destaque em 1990, quando se iniciou uma análise sobre as práticas pedagógicas como um ponto importante para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, numa abordagem mais aprofundada na busca de novos paradigmas e métodos para uma prática alicerçada.

Essa discussão está presente há muito tempo nos cursos de licenciatura das universidades, nos encontros e nas reuniões das escolas seja ela pública ou privada, tornado muitas vezes para grande parte dos professores em exercício como um debate repetitivo e sem muita concretização.

Alguns questionamentos se faz necessário para nortear a nossa discussão no decorrer dessa abordagem. Que caminhos a Educação brasileira vêm percorrendo para que garanta ao professor os saberes necessários a uma boa formação profissional? De que forma o professor elabora e manipula os procedimentos metodológicos a fim de atender as necessidades dos novos alunos inseridos no contexto desta nova sociedade em que vivemos? Questionamentos como esses deveriam fazer parte das reflexões diárias de todos os envolvidos no processo educacional, não apenas professores, mas gestores e governantes, uma vez que a educação não é deve ser um processo fixo, ela precisa está constantemente em movimento, exigindo das partes envolvidas habilidades e competências necessárias para que os sujeitos do processo adquiram a educação adqueada para a formação pessoal e social.

No Século XXI, a educação deve acompanhar o desenvolvimento acelerado que vem ocorrendo na sociedade e que exige por parte dos discentes uma melhor formação para uma atuação social ativa e eficaz.

⁷⁸⁰ Graduanda do curso de Licenciatura em Geografia, Bolsista de Iniciação Científica pela FAPESB, Professora de Geografia da Educação básica e Ex Bolsista de Iniciação à Docência pela CAPES.. Email: quelephn@hotmail.com

Vale ressaltar que para isso acontecer é necessário que o educador tenha a consciência de que é preciso mudar, trocar as ferramentas, ter e renovar experiências na produção de certas habilidades, permitindo ao mesmo autonomia, colocando-se como verdadeiro sujeito no processo da (re) construção dos saberes (FREIRE, 1996). A qualidade na formação do professor reflete na qualidade da prática docente e que por sua vez irá contribuir diretamente na capacitação do indivíduo como um ser pensante e presente socialmente.

OS CAMINHOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Pensar em educação, nos remete a pensar em professores capacitados como procedimentos pedagógicos prontos e eficazes para atender as necessidades dos sujeitos em ação, que neste caso o aluno ganha lugar de destaque. Retomando o questionamento introdutório desta análise, pensemos: Que caminhos a Educação brasileira vêm percorrendo para que garanta ao professor os saberes necessários a uma boa formação profissional? Responder a essa inquietação nos impulsiona a fazer um recorte histórico na década de 90, no qual o Brasil vivia um momento de grandes mudanças tanto na questão social, cultural e consequentemente educacional.

Podemos afirmar que o momento vivido nos anos 90 apresentou um cenário de reformas. A introdução das novas tecnologias, o enfraquecimento do sistema de trabalho fordista que assolou o mundo desde a Revolução Industrial, exigia nesse tempo outro tipo de profissional que se enquadresse nos parâmetros de flexibilidade, eficiência, e multifuncionalidade, a fim de estarem capacitados para realizarem as atividades atribuídas nas fábricas que neste período a competitividade global estava em alta.

Preocupado com o crescimento econômico do país, o Governo inicia sua investida para a reforma educacional, pois precisava de trabalhadores bem qualificados para o crescimento do capital. A inserção da informática na educação à distância a fim de atender um número maior de pessoas e em contrapartida barateava os custos do investimento, a internet como forma de globalizar a educação, o suporte em aparelhos de TV em cada escola, a distribuição anual de livros didáticos, a reforma curricular com a inserção de disciplinas obrigatórias para todo o território nacional. Mas, não era somente nas mudanças estruturais e curriculares que alcançaria o objetivo da boa qualificação dos alunos, era preciso paralelo a isso uma formação dos profissionais em Educação.

Muitas escolas possuía em seu quadro de docentes, profissionais que apenas possuíam o antigo magistério, não só as instituições como o próprio sistema carregavam enraizados, a ideia de que ensinar estava pautada apenas em transmissão de conteúdos e que era uma tarefa simples de executar.

Definimos professor [...] como uma pessoa autônoma, dotada de competências e especializadas que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da ciência, legitimado pela Universidade. (PERRENOUD; PAQUAY; ALTET; CHARLIER, p.25).

Segundo a L.D. B (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 64 decreta:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Com a implantação e vigência da Lei a necessidade de formação dos professores torna-se também uma das prioridades, não por parte das instituições, mas também dos próprios profissionais que corriam risco de deixar o ofício por falta de capacitação, muitos municípios em parceria com universidades promoveram formação superior a professores em tempo inferior ao exigido pelo ensino regular da universidade. Pelo fato de já estarem em atividade os componentes relacionados a estágio supervisionados eram excluídos da grade curricular, crescem também a procura por faculdades com ensino a distância devido a sua flexibilidade em horários e comodidade.

Os papéis se invertem aqueles que viviam apenas da função de ensinar, se vê na obrigação de voltar a ser aluno e isso causou e causa grandes impactos, devido à resistência que muitos têm pela formação.

Aqui a formação é entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede o professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar na qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (SEF/MEC, 1999, p. 63).

OS ENTRAVES DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada constitui-se na continuidade da formação inicial para os professores, compreendem em atividades que englobam entre Seminários, Aperfeiçoamentos, Jornadas, Congressos, Cursos, Capacitações e Especializações voltadas para as dicursões educacionais no âmbito do planejamento, avaliação, currículo, aprendizagem, entre outros temas. Atividades que ocorrem geralmente fora do ambiente escolar e que demanda da participação do professor para que possa ocorrer a formação.

Diante das necessidades de uma reforma educacional, a formação continuada ainda é vista por muitos professores como algo sem nenhuma importância e que em muitos casos so atrapalham o desenvolvimento das atividades, pois precisam deixar as atividades escolares algumas vezes para estarem presentes nos eventos que mantem sempre discussos repetitivos e sem muita utilidade. Identificamos em pesquisas e entrevistas com alguns professores da escola pública, que discurso como este referente a formação continuada, partiu daqueles que vieram de uma educação conservadora e que atuou muitos anos na escola tendo apenas o antigo magistério como formação base para ensinar e que reproduz os ensinamentos recebido de forma sistemática e conteudista.

Os maiores entraves para a formação continuada estão em sensibilizar esses professores conservadores da necessidade de mudança na postura profissional, uma vez que partir para o novo é abrir mão das ideias ultrapassadas tidas com verdades, adotar novas posturas e diferentes atitudes, demandando assim de um trabalho que necessita de muita consciência de mudança por parte do profissional em exergar a necessidade do novo.

Desse modo é preciso destacar, que, quando enfatizamos a formação de professores, podemos está adotando posições culturais, epistemológicas, e ideológicas em relação ao ensino ao professor e aos alunos. Logo a formação de professores deve propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (GARCIA, 1997).

Diante dos questionamentos sobre os caminhos e importância da formação dos professores, percebemos que não somente a resistência por parte dos docentes se tornam obstáculos para uma formação profissional adequada, mas também há um entrave no próprio sistema educacional que muitas vezes não dispõe de condições para que esse professor possa passar por uma reciclagem de sua prática. No que tange os empasses, não dispõe de condições quando o professor se vê na obrigação de trabalhar 40 horas mensais, pois o que o seu salário é insuficiente para sanar suas despesas básicas, quando as salas de aulas estão superlotadas e o seu planejamento fica inviável de executar, quando a classe docente não é respeitada em seus direitos e a própria Educação não é vista pelo governo como uma das prioridades para um desenvolvimento social eficaz, permitindo assim ao professor entrar num processo de desmotivação profissional.

Infelizmente a impressão que temos em alguns momentos é que ainda estamos vivendo na década de 90 quando o sistema educacional se preocupa com a formação do professor apenas para garantir que o aluno desenvolva habilidades para o mercado de trabalho, a formação que o docente precisa ter ultrapassa a necessidade de formação de robôs para a sociedade mecanizada. **Alves (1995) apud Carvalho e Simões (1999, p. 4) afirma que são necessários outros princípios básicos como:**

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber.

A formação continuada do professor só tem mais sentido quando ocorre dentro do campo de atuação de forma coletiva, pensada para a necessidade dos alunos específicos e não de forma geral, quando se pensa em estratégias para sanar as pequenas dificuldades e não ultrapassar por elas por considerar desnecessárias, em vez de apenas realizar um encontro de formação para cumprir tabela se fazer coleção de certificados e não haver aplicabilidade de nenhum debate.

A escola como *locus* deve ser o alvo principal da formação, da valorização dos saberes docentes, é neste espaço que se torna possível avaliar de forma reflexiva a *práxis* e encontrar meios de mudanças e aperfeiçoamento diário.

A formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimentos e técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, p. 64).

Outro enfoque que merece uma breve reflexão é sobre a qualidade da formação inicial, ou seja, a formação que é recebida ainda nos cursos de Licenciatura das universidades. Será que os professores de nível superior estão formando os futuros professores de forma sólida? Acreditarmos que se os professores que hoje estão em formação continuada tivessem tido uma formação acadêmica consolidada, não seria preciso tanto encontro de formação, pois os mesmos já teriam as condições necessárias de saber lidar com as adversidades do ofício.

PROFESSORES NOVOS PARA ALUNOS NOVOS

A medida que a sociedade se desenvolve assim o homem também evolui, uma vez que o mesmo faz parte do espaço e a sociedade por sua vez só evolui devido os eventos humanos que nele ocorre. A sociedade de hoje, não atende mais as necessidades sociais de tempos passados, não tem mais a mesma estrutura social, econômica, muito menos educacional.

Segundo Finch (2006), a educação tem sido notável pela sua resistência às ideias pós modernas, já que escolas e universidades têm sido tradicionalmente agentes superiores das ideias iluministas. As mudanças precisam ser analisadas e adaptadas a nova sociedade que temos hoje.

Os próprios professores estão sentindo as mudanças, mais do que em qualquer tempo anterior. Se o trabalho dos professores já está mudando, isto é porque o mundo no qual eles trabalham também está mudando; dramaticamente. Às vezes descrito em termos pós modernos este mundo social mutante é caracterizado por flexibilidade econômica, complexidade tecnológica, diversidade cultural e religiosa. Para os professores, a mudança é então obrigatória. Apenas o progresso é opcional. (HARGREAVES, 1993, p.95).

Antigamente os professores eram os únicos detentores do saber, detinham de toda a certeza, autoridade e respeito por parte dos alunos, família e comunidade. Hoje o papel é bem diferente, os alunos são outros, já não se encontram alunos que escutem e não argumentem, questionem, reivindicam a cerca de determinado assunto.

Outro fator que chegou de forma rápida e acessível às mãos dos alunos foi a tecnologia.

Eles passaram a vida inteira cercados por e utilizando computadores, videogames, reprodutores de música digital, câmeras de vídeo, celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. [...] Jogos de computador, email, internet, celulares e mensagens instantâneas são partes integrais de suas vidas. (PRENSKY, 2001, p.1).

Segundo Prensky (2001), os alunos de hoje não são mais as pessoas para as quais o nosso sistema educacional foi projetado para ensinar. Ouvimos muitos professores relatar que os métodos educacionais tem efeito para qualquer tempo, pois consideram eficazes e que os alunos continuam os mesmos. Professores com esse pensamento antiquado se mantêm em ofício realizando suas funções de forma igual a cada ano que passa, sem se preocupar em renovação.

Renovar a prática de trabalho demanda que o professor saia de zona de conforto e debater para um sistema desconhecido, mas nem todos estão preparados para sair do comodismo e reconhecer que é preciso mudar para que possa formar cidadãos ativos na sociedade.

As mudanças sofridas na sociedade exigem que o professor tenha uma nova postura em sala de aula, que adquira novos conhecimentos tecnológicos para poder acompanhar os alunos em muitas novidades que acabam se tornando mais atrativas a que está na escola. É preciso está em sintonia com a modernidade em favor de um ensino mais eficiente, saber trabalhar em conjunto com o aluno e ter consciência de que não é o detentor do saber. O professor consciente da mudança consegue perceber que a qualidade na educação começa a surgir quando o processo de ensino aprendizagem ocorre de forma mutua, onde a relação professor/ aluno assume uma postura de aprendizado coletivo.

Não é mais cabível hoje, formar alunos apenas para o trabalho mecanicistas, precisamos de massas pensantes que transforme a sociedade e isso só ocorre quando o professor assumir a condição que de precisa constantemente está no processo formativo e que o conhecimento é inacabável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, independente da época ou condição social, o profissional que escolhe a Educação como campo de trabalho deve ter em mente que sua função é o de facilitador do conhecimento, ampliador, mediador de caminhos para que possa proporcionar uma formação consistente para os alunos. Portanto é preciso que se interessem em participar ativamente dos processos evolutivos e formativos da educação, buscando ser o diferencial do processo, sem perder de vista os seus direitos e sua integridade, mas sem esquecer que existe um grupo de alunos que depende de sua formação, disposição, criatividade para poder transformar de forma significativa os rumos sociais.

Compete ao professor, romper as velhas barreiras do preconceito, cortar as cordas que os prende ao comodismo e resistência ao novo, temos hoje novos alunos para um mundo novo e se não tivermos a consciência para a necessidade de mudança a educação brasileira continuará formando apenas mão de obra e não é apenas disso que a nossa sociedade precisa e sim de sujeitos capazes de transformar a história que o envolve.

REFERÊNCIAS

- ALTET, Marguerite (2001). As competências do Professor Profissional: Entre Conhecimentos, Esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In. PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.;
- BRASIL, "LEI n.º 9.394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.
- CAVALCANTI, Lana de Souza.(2005). Geografia e prática de ensino. Goiânia: Editora Alternativa.
- CAUDAU, V.M.F.(1996) Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: REALI, AM.M.R MIZUKAMI, M.G.N., orgs. Formação de Professores, tendências atuais. São Carlos, Editora da UFSCAR, 1996.
- CARVALHO, J.M.; SIMÕES, R.H.S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professora? In: XXII ANPEDE, GT Formação de Professores, 1999, Caxambu, MG. [CD-R].
- CHARLIER, É. (Orgs). Formando Professores Profissionais. (pp.25). Porto Alegre. Atmed.
- FREIRE, Paulo(1996). Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários a Prática Educativas. São Paulo: Paz e Terra.
- FINCH, A. E. The postmodern language teacher: The future of task-based teaching. Março, 2006. Disponível em: <http://www.finchpark.com/arts/Postmodern_Language_Teacher.pdf>. Acesso em 24 maio 2012.

HARGREAVES, Andrew. Teacher development in the postmodern age: dead certainties, safe simulation and the boundless self. In: Journal of education for teaching: International research and pedagogy. v. 19, n.4, 1993 Disponível em <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260747930190411#preview>>. Acesso em: 23 de junho 2013.

Tema 3
Trabalho Docente e Políticas Educativas

O Papel dos Professores nos Projetos Educativos Locais: testemunho de uma reflexão conjunta em dois municípios da região centro de Portugal

Patrícia Figueiredo⁷⁸¹; A. M. Rochette Cordeiro⁷⁸²; Luís Alcoforado⁷⁸³; Lúcia Santos⁷⁸⁴

Resumo

Uma das ideias mais frequentemente enunciadas ao longo dos últimos tempos tem vindo a colocar a tónica na necessidade de pensar e organizar a educação, também, a partir das características e idiossincrasias dos territórios. Neste contexto, assume-se que as políticas educativas locais devem vir a contribuir para o incremento da qualidade da educação, surgindo, neste quadro, o Projeto Educativo Local (PEL) como um instrumento de carácter estruturante, regulador das orientações estratégicas e das práticas educativas. Este implica processos dinâmicos de análise, diagnóstico, avaliação, monitorização e, sobretudo, de partilha do compromisso e da responsabilidade educativa entre os atores educativos, num determinado espaço com identidade própria e objetivos partilhados. Num momento em que a ação das autarquias é cada vez mais relevante no domínio da educação, o PEL, enquanto instrumento estruturante, deverá ter um papel de destaque na planificação de ações que possam contribuir para uma educação holística e contínua dos seus cidadãos, no quadro de um plano estratégico de desenvolvimento sustentável de um determinado território.

Como tem sido recorrentemente demonstrado, a ação educativa é condicionada, ou potenciada, por diversos fatores relacionados com o tipo de sociedade, as instituições políticas, a qualidade dos diferentes espaços e tempos da vida, os estabelecimentos de ensino, as características dos educandos, as características dos docentes, bem como pelo envolvimento dos diferentes atores neste processo educativo. Como nunca poderemos individualizar nenhuma destas dimensões, é a sua integração articulada e dinâmica que deverá estar na base do desenvolvimento de programas e planos de ação com fins educativos, devendo o PEL, por isso mesmo, traduzir a vontade coletiva de construir uma determinada realidade local, operacionalizada através de opções políticas autárquicas que articulem os meios e as estratégias mais adequadas.

Estas opções e práticas educativas, a nível local, vêm criar novos desafios para a profissionalidade docente, quer na relação com a instituição educativa, quer na aproximação aos educandos, bem como no que respeita aos conteúdos e espaços educativos. O papel do professor, enquanto sujeito da ação educativa, deverá ser equacionado numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, de garantia da aquisição dos saberes necessários, e, fundamentalmente, de criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares com atividades mais abertas e partilhadas, embebidas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais dos contextos.

No presente trabalho, partindo do desenvolvimento de dois PEL em dois municípios da região centro de Portugal e dos debates formais promovidos com a generalidade dos docentes das escolas desses concelhos, discutiremos o papel que os Professores podem e devem assumir nesses projetos, deixando alguns contributos metodológicos para a elaboração desses documentos estratégicos.

⁷⁸¹ Aluna de Doutoramento – CEIS 20

⁷⁸² Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra – CEGOT e CEIS 20

⁷⁸³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra – CEIS 20

⁷⁸⁴ Bolseira de Doutoramento da FCT (SFRH/BD/91094/2012) CEIS20/Universidade de Coimbra – CEIS 20

Palavras-chave: Políticas locais de educação; projeto educativo local; novos desafios para os professores.

Projeto Educativo Local: um enquadramento necessário

A administração local assume, nos dias de hoje, um papel fundamental naquilo que se pretende que sejam as políticas locais de desenvolvimento, devendo cruzar as diferentes visões académicas, com aquilo que se prevê necessário para o desenvolvimento territorial, tendo em vista um local onde o bem-estar dos cidadãos seja primordial. Assim, é importante que contemple no seu dia-a-dia políticas que se traduzam numa mudança cultural que oriente as gerações que se seguem na construção de um território atrativo, motivador e feliz. É neste contexto que a política educativa assume um papel de destaque enquanto componente essencial no planeamento do desenvolvimento territorial.

Ao nível das orientações educativas, tem-se assistido a uma tentativa de descentralização baseada em diferentes decretos, mas estes reproduzem ainda, maioritariamente, uma centralização estatal (Pinhal e Viseu, 2001). O Estado mantém-se centralizado e focado em processos de desconcentração administrativa, por vezes acompanhados de pequenas medidas de descentralização, mas estas não têm demonstrado grande expressão. Com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com o desenvolver de diferentes políticas e intenções, emerge a ligação entre a escola e a comunidade, concretizando-se medidas que favorecem o aparecimento de parceiros fortes e autónomos ao nível local (Canário, 1998).

Mais do que a participação pontual em tarefas de gestão logística e administrativa, urge a necessidade do poder local, no campo da educação, desenvolver um projeto estratégico na área da educação, que reforce a estratégia de desenvolvimento do município direcionando-a para as pessoas e para a sua qualidade de vida – o Projeto Educativo Local (PEL). Este tem de assumir o desenvolvimento local como um objetivo, mas defendendo a necessidade de reintroduzir o humano numa ação educativa global, onde se valorize a componente formal e não formal ao longo da vida (Ferreira, 2005). Deste modo, com o PEL, o local pode desenvolver-se numa construção coletiva que reforce a ideia de democracia participativa, levando a um maior envolvimento dos indivíduos na construção de políticas com vista ao desenvolvimento.

O Estado Local, como refere Branco (1998:29), é entendido como “um poder que é Estado, embora local”. No entanto, neste projeto não se pretende que seja somente uma representação política, mas antes, como refere Barroso (1996), que seja uma componente complexa de relações entre as estruturas e os comportamentos centrais dos líderes locais e dos grupos sociais heterogéneos e privados para a ascensão do território ou da localidade (Biarez, 1997). Pretende-se, assim, partindo desta visão de estado local, fomentar uma territorialização da educação que assente nos princípios defendidos por João Barroso (1996), ou seja, numa grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores que são aplicados no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas e que, de um modo geral, tendem a valorizar a afirmação de poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação política. Como referem Cordeiro, Alcoforado e Ferreira (2011/2012:132), *“pensar território deverá entender-se como a tentativa mais consciente para unir dimensões da vida que, tradicionalmente, aparecem dissociadas: económica e social, individual e coletiva, o imediato e o meio-termo, a educação e a formação contínua, a oferta e a procura de emprego”*.

O PEL, enquanto instrumento estruturante, deverá, assim, ter um papel de destaque na planificação de ações que possam contribuir para uma educação holística e contínua dos seus cidadãos, no quadro do

plano estratégico de desenvolvimento sustentável dos territórios. Entendido como uma verdadeira resposta integrada às necessidades das comunidades e das pessoas que as integram (Villar, 2001), no sentido introduzido pelo movimento das Cidades Educadoras, o poder local deve constituir-se como o seu principal dinamizador, clarificando a vontade do município em construir “*um referencial de gestão estratégica da educação ao nível local, ou seja, uma base para o desenvolvimento de políticas por parte das entidades que dispõem de competências para o efeito, designadamente as autarquias e as escolas, articulando com todo um conjunto de parceiros - famílias, empresários, associações culturais e desportivas, IPSS, cidadãos – com todas as oportunidades de educação não formal e informal, que são proporcionadas por todos os espaços do território e da vida das pessoas e das comunidades*” (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2011/2012:131). Embora não como entidades únicas, como refere Pinhal (2005), as escolas públicas, como principais organizações educativas do território devem contribuir para a conceção e execução da política educativa local, pelo que, no PEL, deverá ser-lhe atribuído um papel de grande importância, reforçando a necessidade da sua abertura social apelando a sua relação com outras instâncias, o que marca o início de uma etapa que passa pelo (re)investimento educativo ou pedagogismo social (Charlot, 1997).

Projeto Educativo Local: uma metodologia, dois exemplos participativos de implementação

Dando resposta às diferentes solicitações e novas realidades sociais e territoriais com as quais os territórios se deparam ao nível da educação, encontram-se em desenvolvimento PEL em diferentes municípios do país (no presente *paper* a análise refere-se a dois casos particulares), para os quais foi necessário delinear uma estratégia de intervenção comum, mas sempre assente numa participação democrática e numa auscultação e envolvimento dos diferentes grupos de cidadãos. Pretende-se com isto construir uma estratégia de desenvolvimento educativo única para cada território, que vá ao encontro do plano estratégico do município, mas que seja o reflexo dos anseios particulares dos seus cidadãos, sendo também assumido como um projeto cuja sua filosofia assenta nos princípios do desenvolvimento sustentável. A figura que se segue ilustra as bases do desenvolvimento sustentável no qual os diferentes PEL em desenvolvimento se situam.



Figura 1. O desenvolvimento sustentável e a sua possível relação com as políticas territoriais e educativas (modificado a partir de Cordeiro e Barros, 2011).

Como um processo baseado numa metodologia de projeto participada, os PEL que têm vindo a ser implementados assumem uma configuração metodológica baseada em quatro fases distintas, todas sufragadas pelos atores locais (figura 2): Diagnóstico, Planeamento, Implementação e Avaliação. Embora do ponto de vista estratégico se assuma como um projeto com princípio, meio e fim, os PEL estão a desenvolver-se obrigatoriamente como estratégias inacabadas, procurando o desenvolvimento de políticas locais que, ao serem participadas, se desenvolvem com contributos cada vez mais ricos e numa base de mudança cultural ativa. As mudanças e os contextos poderão ter uma participação que torne o seu impacto difícil de prever, uma vez que se está a tentar provocar uma mudança cultural local.

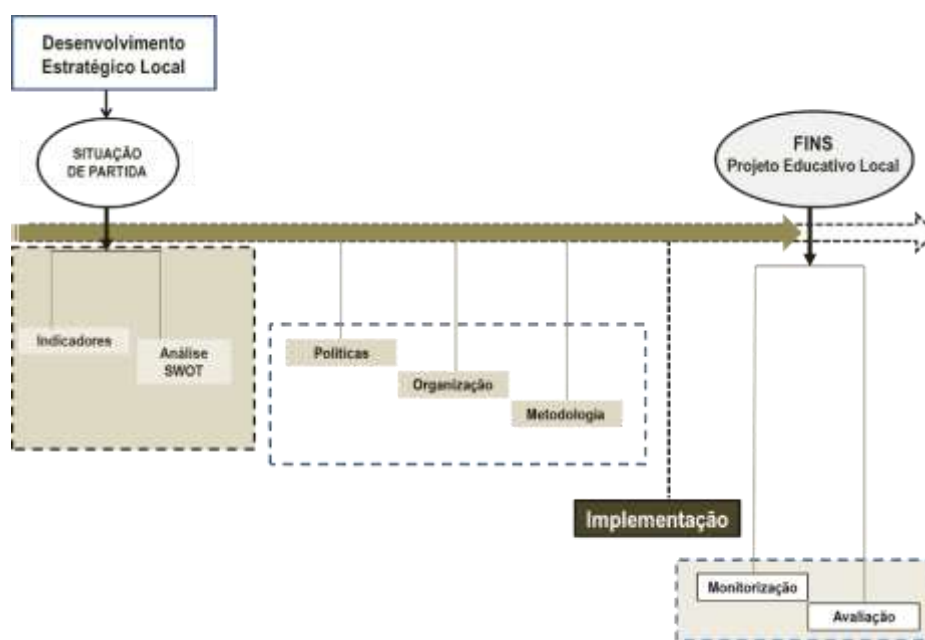


Figura 2. Bases metodológicas do Projeto Educativo Local - diagnóstico, planeamento, implementação e avaliação.

Diagnóstico

Como em qualquer plano estratégico, o diagnóstico do PEL assume-se como parte inicial e fulcral do projeto, uma vez que se acredita que, quanto maior for o seu rigor, maior será a probabilidade de sucesso de implementação do mesmo. Assim, ao nível do diagnóstico prevê-se uma análise de *indicadores* e uma *análise SWOT* do território, as quais se vão assumir como as bases de trabalho (o momento zero) para o desenvolvimento dos projetos estratégicos da educação de cada território.

Para uma recolha de indicadores adequados ao território foi desenhada uma estratégia que teve em conta diferentes pontos de partida. Por um lado, o elencar de diferentes valores e indicadores educativos, entre os quais os presentes nas cartas educativas, que caracterizam os territórios relativamente aos recursos educativos que apresentam e, por outro, a realização de um conjunto de reuniões de auscultação da população, com adequada recolha de dados, dinamizadas pela equipa do PEL e envolvendo diferentes

temas e orgânicas. Estas reuniões em grupos de trabalho são um dos momentos mais importantes do diagnóstico e mesmo do PEL, uma vez que é a partir daqui que se mobiliza e inicia o envolvimento da população na construção de uma estratégia comum, mostrando-se este processo como parte formativa de um processo de mudança cultural (assistindo-se a uma aprendizagem no processo).

a) Estratégias de auscultação e envolvimento dos cidadãos

Para auscultar as necessidades dos cidadãos e os envolver de forma participativa na construção das estratégias de desenvolvimento, são propostos diferentes tipos de reuniões que emergem da complexidade e especificidade de cada território. Estes grupos não são fechados e, ao longo do desenvolvimento das estratégias e planeamento, é possível que os seus intervenientes se reorganizem face ao planeamento ser partilhado entre os diferentes agentes. Apresentam-se, de seguida, os diferentes tipos de reuniões desenvolvidas, sendo peças fundamentais para a otimização de cada projeto.

i. Divulgação do PEL e possíveis temáticas

Para o projeto funcionar, é necessário que se planeie e se desenvolvam diferentes momentos de comunicação para os cidadãos, ou seja, momentos como conferências, sessões plenárias, distribuição de material informativo, entre outras formas, que, como momentos abertos à comunidade, permitem aos cidadãos informar-se sobre o que é o PEL, sobre a metodologia que se pretende e está a seguir e sobre os diferentes temas que deverão ser discutidos e analisados territorialmente, tais como: ambiente, cidadania democrática e participativa, parentalidade, envelhecimento ativo, inclusão e empreendedorismo, entre muitos outros.

ii. Reuniões com diretores de agrupamentos de escolas e de estabelecimentos de ensino não agrupados

Os diretores das diversas instituições escolares locais são integrados num grupo específico, que reúne regularmente e que assume a organização partilhada do PEL, tendo em conta o papel já evidenciado que a escola tem no território, e na implementação das políticas educativas locais, sendo também responsável pela organização das reuniões temáticas e de estabelecimento.

iii. Grupos de trabalho temáticos

Face ao carácter educativo e abrangente deste projeto, é importante que os diversos parceiros da comunidade educativa se envolvam na sua construção sempre numa lógica de interatividade entre as diferentes temáticas, pelo que se propõem previamente a constituição de três grupos, tendo em vista as temáticas e as entidades locais específicas que se entendam relevantes, sendo eles: grupo 1 – intervenção escolar; grupo 2 – saúde, segurança escolar; grupo 3 – cidadania e empreendedorismo, inovação e qualificação da população.

Ao nível do grupo 1, propõe-se aos diretores das diferentes escolas não agrupadas e de agrupamentos de escolas que, em conjunto com as equipas autárquicas e técnica, debatam as questões e estratégias de

desenvolvimento para o concelho no âmbito de temas como: adequar o parque escolar às necessidades do território educativo (na qual se integram as revisões das Cartas Educativas); prevenir e combater o abandono escolar e a exclusão social; promover o sucesso educativo; a educação e o desenvolvimento sustentável do território municipal; e, o concelho como cidade verdadeiramente educadora.

Em termos do grupo 2, propõe-se a diferentes atores e entidades locais temas como, educar para a saúde, educar para a segurança escolar e educar para a cidadania. Como entidades locais, são propostas aquelas que, no âmbito territorial, implementam ações que se enquadrem nas temáticas em análise, entre as quais as escolas agrupadas e não agrupadas, as IPSS associadas à educação, a GNR e a PSP, a proteção civil, os centros de saúde locais e o seu representante regional, o Conselho Local de Ação Social, os grupos formais ou informais de interesse nas diferentes temáticas, bem como a Câmara Municipal e a equipa técnica.

Quanto ao grupo 3, é proposto, a diferentes entidades locais de âmbito empresarial e com intervenção ao nível da população jovem e adulta, o debate em torno de diversos temas, como: promover a elevação dos níveis de qualificação de base da população adulta e aumentar a taxa de empregabilidade, inovação e empreendedorismo, educação e desenvolvimento sustentável do território municipal e município como território educador. Para este grupo são propostas entidades locais de relevo temático, entre as quais as escolas secundárias, as escolas profissionais, o Instituto do Emprego e Formação Profissional, o Gabinete de Inserção Profissional, os centros de formação, as entidades de apoio ao empreendedorismo, as entidades de apoio ao desenvolvimento estratégico local e a Câmara Municipal.

iv. Reuniões com grupos da comunidade pertencentes a entidades semelhantes

A comunidade encontra-se organizada em grupo informais que muito têm a dizer sobre as dinâmicas e necessidades locais. Assim, é importante que se organizem reuniões que contemplem as diversas entidades locais organizadas, entre elas: empresários e estrutura empresarial, associativismo, associativismo juvenil, entidades culturais e desportivas e associativismo parental.

v. Reuniões com docentes

Sendo o PEL um projeto cujo desenvolvimento se subdivide por temáticas e atendendo ao carácter diferenciador dos professores no mesmo, é muito importante perceber as suas sensibilidades, conhecimentos, atividades e necessidades a desenvolver por área de trabalho. Deste modo, os professores, de acordo com os seus interesses ou áreas de atuação, são convidados a refletir sobre temáticas específicas do território, sendo fomentado o desenvolvimento de estratégias de apoio à implementação do PEL. Embora o elencar de áreas dependa de território para território, sugerem-se desde já as seguintes: ambiente, cidadania, história, cidade, investigação e ciência, saúde, economia e desenvolvimento.

A figura seguinte esquematiza os diferentes momentos do processo de comunicação, auscultação e trabalho com os cidadãos.

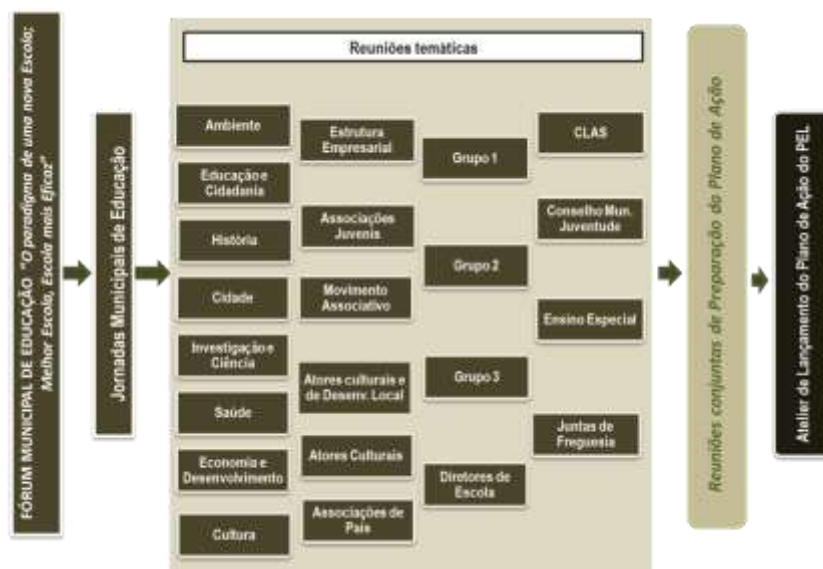


Figura 3. Exemplo de organograma funcional do momento inicial dos PEL.

Planeamento

Tendo por base os diferentes indicadores recolhidos e as diferentes estratégias de trabalho propostas, na fase de planeamento, são enumeradas diferentes linhas de ação temáticas, que se traduzem em planos de ação específicos com propostas de metodologias. Deste modo, nesta fase são discutidas e definidas políticas locais de educação que se traduzem em organizações e metodologias específicas a diferentes níveis do território.

Os cidadãos que têm estado a ser mobilizados para o PEL, dentro das suas temáticas de intervenção, são convidados a participar no debate sobre quais as melhores estratégias para implementação de cada atividade e plano de ação, pois só assim será possível minimizar a probabilidade de insucesso, uma vez que os intervenientes estão mobilizados e envolvidos na ação. Para esta fase prevêem-se estratégias diferentes de envolvimento, formação e trabalho conjunto para os diferentes tipos de cidadãos locais, entre as quais a que aqui se apresenta, direcionada para os docentes do território.

Os PEL dos dois municípios situam-se atualmente na fase de planeamento, pelo que se encontram a ser desenhadas, à luz da investigação e do contexto de cada território, as melhores estratégias de implementação, dando continuidade ao ano zero do projeto, onde se vão mobilizar e formar os agentes locais, de forma a que as estratégias tenham em conta todas as especificidades de cada território.

Implementação

A implementação do PEL decorre da fase do planeamento e é tão variada quanto as estratégias que se propuserem, pelo que decorrerá a diferentes níveis e escalas, em diferentes momentos e envolvendo diferentes entidades.

Ao longo da implementação vão-se colocando em práticas as linhas de ação temáticas, específicas por cada área encontrada como fundamental no desenvolvimento do território, para as quais se prevêem existir diferentes projetos com diversas atividades, que vão contribuir para o atingir das metas propostas. São já

exemplos de áreas alvos de linhas de ação: a parentalidade positiva, a cidadania democrática/participativa; o ambiente; as minorias sociais; e a prevenção. Para esta implementação serão tidas em conta diferentes estratégias, sendo fulcral que a comunidade se organize para dar resposta às necessidades numa lógica de *bottom-up*, onde, com o planeamento, se desafiem diferentes agentes a assumirem responsabilidades partilhadas de ação territorial. Por outro lado, as autarquias serão desafiadas a construírem centros cívicos e participativos, que poderão ser temáticos (ambientais, culturais, etc.) ou organizativos (que reúnam uma equipa multidisciplinar de coordenação dos diferentes projetos do PEL, e que se articula com as diferentes redes territoriais, regionais e nacionais), dependendo das características de cada local.

Esta fase funcionará numa lógica de *reflexão-ação*, uma vez que ao longo da execução dos diferentes planos de ação se irão recolhendo informações e se irá refletir e adaptar as práticas seguintes.

Avaliação

A avaliação do PEL é fundamental, uma vez que é ela que permitirá perceber se este é o caminho certo para a construção de políticas locais de educação que se regulem de forma nacional mas que deixam ao local, o espaço e a capacidade de se organizarem e criarem identidade cultural e democrática própria. Para que esta avaliação seja real e tenha o devido impacto, é importante que seja feita de forma continuada e construtiva, pressupondo a criação de mecanismos de avaliação contínua em diferentes momentos e envolvendo os diversos participantes. Não é apenas no final do projeto que se deve pensar na avaliação, devendo ser devidamente planeada previamente, de forma a existirem espaços específicos de monitorização da avaliação ao longo do projeto, bem como um espaço de finalização e construção do relatório final, no fim de todas as atividades.

Avaliar o PEL é, entre outras coisas, perceber se os objetivos previstos foram ou não atingidos e o porquê disso acontecer. Para avaliar este projeto seguir-se-ão as linhas de Isabel Guerra (2002), pois importa existir um plano de avaliação que se estruture em função do projeto previsto, sendo acompanhado de mecanismos de autocontrolo que permitem, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis. A avaliação neste projeto servirá como unidade de medida para os seus resultados finais e terá de interpretá-los como instrumento de apoio à tomada de decisão, uma vez que, se for positiva, poderá servir de justificação à continuidade e evolução do projeto, e como processo de formação pois, ao avaliar continuamente o projeto, várias serão as reflexões feitas e várias serão as aprendizagens. Do mesmo modo, a avaliação servirá, igualmente, de aprofundamento da democracia participativa, assumindo aqui uma dupla função pois um dos pilares que se pretende desenvolver com o PEL é o da cidadania democrática, que se relaciona com as ideias intrínsecas à descentralização.

Para os PEL prevemos uma avaliação final a 10 anos, sendo a sua implementação acompanhada pela equipa e três intermédias: ao final do 1º ano de implementação é feita a primeira avaliação intermédia, ao final do 3º é feita a segunda e ao 6º ano de implementação a terceira. Ao longo da sua implementação serão implementados diferentes mecanismos de recolha de informação para avaliação, sendo estes desenhados e debatidos em conjunto com os diferentes grupos de intervenção na fase de planeamento.

A formação de professores como instrumento de desenvolvimento territorial: o desafio

Entendendo o PEL como um documento local orientador de uma ação educativa coletiva e entendendo a escola como estratégica na sua implementação e inerente mudança, os docentes assumem um papel igualmente estratégico, já que se pretende que o PEL se cruze com a socialização dos jovens mas também com os conteúdos curriculares, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de cidadãos que conhecem o seu território. Como o referem Cordeiro, Alcoforado e Ferreira (2012), “parece ser evidente que levar todos os cidadãos a conhecer e a amar o território, através do potenciar do seu património material e imaterial, apresenta-se como ponto de partida para uma verdadeira discussão do PEL”, ou seja, é importante que o docente assuma o papel de agente educativo local e apoie o aluno a “*identificar-se com o conhecimento que o rodeia, sendo capaz de assumir, respeitar e promover o seu espaço físico, social, cultural e económico, de modo a que estes se assumam como parte do saber básico de uma cidadania planetária, capaz de agir responsabilmente, ao nível local*” (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012:585).

Estas opções e práticas educativas, a nível local, vêm criar novos desafios para a profissionalidade docente, quer na relação com a instituição educativa ou com os educandos, bem como com os conteúdos e os espaços educativos. O papel do professor, enquanto sujeito da ação educativa, deverá ser equacionado numa lógica alargada de promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes necessários e, fundamentalmente, na criação de cidadãos ativos e críticos, conciliando o enfoque nas práticas educativas disciplinares, com atividades mais abertas e partilhadas, embebidas nas dinâmicas económicas, sociais e culturais dos contextos.

Como refere Nóvoa (1992:9), não é possível existir “*ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores*”, pelo que neste contexto entendemos que não é possível existir um verdadeira cidade educadora, com políticas educativas próprias, sem uma adequada formação de professores, que os envolva e os respeite como agentes locais privilegiados em toda a mudança cultural, que se pretende ao longo das diferentes gerações.

A proposta que este projeto pretende trazer ao nível da investigação é que, ao longo do ano zero de planeamento e implementação do PEL nos diferentes municípios, se discuta qual o papel que os professores podem e devem assumir nesses projetos, cruzando esta reflexão com algumas estratégias pedagógicas que se fundamentam nos princípios básicos que aqui apresentamos. Funcionando como projetos piloto de formação e deixando alguns contributos metodológicos para a elaboração desses documentos estratégicos, esta proposta conta com o envolvimento de todos os professores de todas as organizações educativas de um determinado espaço territorial.

Os conteúdos locais (os patrimónios ambiental e histórico, espaços desportivos, culturais e sociais, entre muitos outros espaços), no cruzamento com a pedagogia participativa, poderão ser um ponto de partida para o desenvolvimento de práticas que fomentem diferentes competências nos alunos. Como refere Formosinho (2011), os objetivos da pedagogia participativa o envolvimento e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa, sendo a imagem da criança/jovem a de um ser competente que participa com liberdade, agência, inteligência e sensibilidade num processo de conhecimento do seu território.

Olhando para os escritos de Sérgio Niza (Nóvoa, 2012), com esta formação os professores serão desafiados a uma autoformação cooperada, uma formação em que cada um reflete para si, mas que

partilha e desenvolve em grupo, tendo como objeto também a construção de um coletivo. A estas reflexões podemos acrescentar alguns contributos que Sérgio Niza (in González, 2002) nos apresenta no que se refere à cultura pedagógica que o Movimento da Escola Moderna introduz nas escolas, numa pedagogia que permite ser o início às práticas democráticas, fomentando a reconstrução (recriação) cultural e a reinstituição dos valores e das significações. Deste modo, a aposta numa formação democrática baseada no desenvolvimento de uma pedagogia explícita, consciente e assumida cruza-se com a identidade local do território.

Assim, o desafio que se apresenta é que, ao longo do ano zero, se desenvolva um processo formativo e reflexivo de docentes, com sessões presenciais e autónomas, assentes nos princípios de formação referidos anteriormente, apoiando o desenvolvimento de competências e estratégias pedagógicas que cruzem os conteúdos curriculares das suas disciplinas com as características do território em que estão inseridos. Neste processo serão desafiados a refletir sobre as possíveis práticas, à luz de diferentes visões pedagógicas que podem orientar a pedagogia na construção dos valores que se pretendem com o PEL em cada território.

Algumas notas finais

Esta metodologia pretende contribuir para que PEL se assumam como instrumentos reguladores das políticas educativas locais e das mudanças que se lhe impõem, sendo os docentes agentes locais que podem apoiar a sua implementação, conduzindo os mesmos ao sucesso.

Como foi já visível ao longo da implementação da metodologia, os docentes ao serem envolvidos vão desenvolvendo uma aprendizagem contínua, reforçando assim a existência de uma aprendizagem no processo. Nos momentos em que têm sido chamados a debater o futuro do território, envolvem-se e participam, sendo expectável que o processo formativo se desenvolva de forma pro-activa, assumindo o formador o papel de facilitador de aprendizagens e de apoio na construção de projetos e recursos locais. É ainda expectável que, no final, estes docentes estejam envolvidos no território, desempenhando diariamente o seu papel de docente, mas com uma vertente de agente de desenvolvimento do território.

Ou seja, com esta reflexão, que aproxima do docentes ao território, pretende-se encontrar um modelo de formação contínua de professores que os leve a trabalhar com, e no território, tornando-os agentes locais educativos privilegiados em cada contexto.

Referências

Barroso, João (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Barroso, João (1998). Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. *Revista colóquio/educação e sociedade*, nº 4.

Barroso, João (2003). A “escolha da escola” como processo de regulação: integração ou seleção social?, In João Barroso (Org.). *A escola pública – regulação, desregulação e privatização*. Porto: Edições Asa.

Biarez, Sylvie (1997). Le pouvoir local en devenir. In Cardi, F. & Chambon, A. (Coord.), *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat et développement local*. Paris: Éditions L’Harmattan.

- Branco, Francisco (1998). *Municípios e políticas sociais em Portugal 1977-1989*. Lisboa: Instituto Superior de Serviço Social.
- Canário, Rui (1998). Educação e território. *Revista Noesis*, nº 48, pp. 18.
- Charlot, Bernard (1997). Vers une mutation de la forme et du système éducatifs», em Cardi, F. & Chambon, André (Coord.). *Métamorphoses de la formation. Alternance, partenariat développement local*. Paris: Éditions L' Harmattan.
- Cordeiro, António Manuel Rochette e Barros, Cristina (2011) Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projeto integrado de planeamento e ordenamento do território. *Actas do 17º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR) e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza*, Bragança-Zamora, pp. 1336-1345.
- Cordeiro, António Manuel Rochette, Alcoforado, Luís e Ferreira, António (2011/2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, nº 30-31, DG-FLUC. Coimbra. pp. 305-315
- Ferreira, Fernando (2005), O local em educação, animação, gestão e parceria, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, Júlia (Org). (2011). O Espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- González, Pedro Francisco (2002) O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. Porto: Porto Editora
- Guerra, Isabel (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia da acção. O planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- Nóvoa, António (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (coord.), Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, pp. 13-33.
- Nóvoa, António; Marcelino, Francisco e Ó, Jorge Ramos do (Org.) (2012). Sérgio Niza. Escritos sobre educação. Lisboa: Tinta da China.
- Pinhal, João (1994), "Regionalizar a educação", *O Professor*, nº 41.
- Pinhal, João e Viseu, Sofia (2001). *A intervenção dos municípios na gestão do sistema educativo local: competências associadas ao novo regime de autonomia, administração e gestão*. Relatório sectorial 6 inquérito por questionário aos presidentes das câmaras municipais do continente. Lisboa: Centros de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinhal, João (2005). Sustentabilidade e Projeto Educativo Local – Um olhar sobre a intervenção educacional das autarquias. *XIII Colóquio Internacional da AFIRSE/III Colóquio da Secção Brasileira*. Brasília.
- Villar, Maria (2001). *A Cidade Educadora. Nova perspectiva da organização e intervenção municipal*. Lisboa: Ed. Instituto Piaget.

As formulações empresariais sobre trabalho docente e as políticas de educação: nova forma de controle social?⁷⁸⁵

André Silva Martins, Leonardo Docena Pina⁷⁸⁶

O presente estudo analisa o conjunto de formulações sobre trabalho docente na educação básica elaborado por organizações empresariais brasileiras na primeira década do século XXI. Os objetivos se concentram na apreensão e análise: (i) da concepção empresarial sobre trabalho docente; (ii) das estratégias e táticas de afirmação de tal concepção no Brasil, considerando as repercussões nas políticas públicas de educação e na educação escolar. O estudo tem como aporte epistemológico o materialismo histórico dialético. Os procedimentos da investigação se vinculam à pesquisa documental. As publicações impressas e digitais (artigos, livros, relatórios, entrevistas, etc.) de autoria de pessoas e organizações da classe empresarial relacionadas ao trabalho docente e os documentos oficiais da política de educação constituíram o *corpus* documental da pesquisa. Os conceitos formulados por Antonio Gramsci, que explicam o papel dos intelectuais, as classes sociais e as relações de poder nas sociedades urbano-industriais juntamente com as sistematizações de Dermeval Saviani, principalmente aquelas sobre a especificidade da educação escolar e a natureza do trabalho educativo, fundamentam a análise dos dados. O estudo mostra a importância da ideologia da responsabilidade social – um constructo que mobiliza e orienta o empresariado para intervir nas questões sociais por diferentes meios em nome do chamado “bem comum” – para o pensamento pedagógico empresarial. Instruída por esta ideologia, vários organismos da classe, tendo claro o padrão de sociabilidade a ser consolidado no século XXI, formularam um projeto de educação escolar para, em seguida, influenciar as políticas públicas do setor e as concepções e práticas pedagógicas em escolas públicas. Nesse sentido, o trabalho docente foi reconhecido como algo a ser redefinido por ser indispensável à afirmação do projeto de educação da classe. Na visão empresarial, o trabalho docente se aproximaria do trabalho industrial, isto é, um trabalho rotinizado, controlado e estandardizado a partir de normas prescritas que pode ser quantificado e manipulado de maneira objetiva. Defendem que a normatização do trabalho docente nos marcos do trabalho de tipo industrial teria a capacidade de assegurar a eficácia e a eficiência da educação pública. O estudo revela que, na concepção empresarial, o trabalho docente – uma atividade humana complexa e de tipo artesanal – é desfigurado em sua natureza e especificidade, promovendo a alienação desse trabalhador. O estudo indica também que as chamadas parcerias público-privadas, principalmente aquelas firmadas por meio de convênios entre Secretarias de Educação e Fundações/Institutos, configuram-se como um dos mais importantes mecanismos adotados pela classe empresarial para delinear as políticas públicas vinculadas (in)diretamente ao trabalho docente. O estudo conclui que a perspectiva empresarial de trabalho docente se configura como obstáculo aos pressupostos da educação emancipatória, convertendo-se em mais uma estratégia de controle político e social na educação.

⁷⁸⁵ Registramos os agradecimentos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais pelo apoio a este trabalho.

⁷⁸⁶ UFJF

Introdução

No curso das reformas educativas dos anos de 1990, cresceram as formulações sobre o trabalho do professor da educação básica. Para os reformadores da educação, reordenar o trabalho educativo tornou-se um imperativo de primeira ordem. Porém, no Brasil, as mudanças não foram satisfatórias para alterar a realidade.

Em resposta ao problema educacional brasileiro, os empresários passaram a desenvolver ações em prol da educação pública, elegendo como um dos temas de intervenção o trabalho educativo.

Reconhecendo a importância da classe empresarial na definição das políticas de educação no Brasil, o presente estudo analisa as formulações e propostas desta classe sobre o trabalho docente, procurando apreender seus significados.

O texto foi gerado a partir de pesquisas realizadas sobre o projeto de educação do empresariado brasileiro nos anos 2000 que vem sendo realizadas por nosso grupo de investigação. Procuramos apreender a concepção da classe empresarial a partir do estudo das fontes documentais. Nossa perspectiva epistemológica está alicerçada no materialismo histórico dialético.

O texto está organizado em três seções. Na primeira, delimitamos a concepção de trabalho educativo. Na segunda, analisamos o contexto educacional de mobilização empresarial na educação. Na terceira seção, refletimos sobre as formulações empresariais acerca do trabalho educativo, procurando apontar o significado de tais formulações. No texto, elegemos como recorte analítico o pensamento pedagógico empresarial, isto é, a condensação de ideias e concepções que subsidiam as suas estratégias de ação.

Nossa expectativa é contribuir para alimentar as reflexões e construções críticas sobre a educação destinada à classe trabalhadora brasileira.

1. Trabalho educativo: natureza e especificidade

Para problematizar as formulações empresariais sobre o trabalho educativo, julgamos necessário conceituar primeiramente o que seja trabalho. Essa delimitação cumpre a finalidade de apresentar a base teórica da análise com a qual operamos para interpretar o pensamento pedagógico empresarial.

Os fundamentos dos conceitos estão alicerçados na concepção de trabalho em Marx (1983) e nas concepções de trabalho educativo e de educação, sistematizadas por Saviani (2011).

Compreendemos que os seres humanos necessitam construir permanentemente as condições de existência e, nesse processo, produz relações sociais específicas. Enquanto os outros animais vivem nos limites da natureza, os humanos possuem a capacidade de transformá-la, ultrapassando o plano imediato de sua determinação biológica para produzir as novas condições de vida, agindo de forma intencional e distinta das ações dos demais animais. Nesse processo produz o que se denomina cultura.

A capacidade de agir de forma intencional, a partir das elaborações cognitivas superiores, Marx define como **trabalho**. Segundo ele, "O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza (MARX, 1983, p. 150).

A intervenção intencional sobre a natureza, além de gerar a mudança sobre o meio, produz outro tipo de implicação significativa: a transformação do próprio ser que trabalha. Para Marx (1983, p. 150), “ao atuar, por meio desse movimento sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza”. Sobre esse ponto, Marx (1983, p.149-150) assevera que:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça antes de construí-la em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente.

Partindo dessa delimitação geral, cabe ressaltar que a produção das condições de existência por meio do trabalho se vincula à educação. É justamente o fenômeno educativo que medeia a superação da determinação biológica do ser em direção à sua condição cultural. Por diferentes processos, o sujeito cria e se apropria das referências culturais para se tornar capaz de atuar nos processos de produção da existência social. Isso significa que a educação é inerente ao ser humano, sendo necessária à transformação do ser biológico em ser cultural. Entre trabalho e educação existe um nexo orgânico vital.

Como processo de formação cultural sob as mediações das relações de poder, o fenômeno educativo assumiu formas específicas ao longo do tempo. Destaca-se, nesse processo, a forma institucionalizada denominada escola como resposta à complexificação da produção da vida por meio do trabalho.

A instituição escolar assumiu a função de viabilizar a formação intelectual e moral conforme as referências de certo tempo histórico. Sua generalização e legitimação correspondem ao reconhecimento, ainda que contraditório, de que para estar no mundo e viver coletivamente se tornou indispensável certo domínio de códigos culturais. A escola, portanto, é uma instituição que se configurou a partir das mudanças da produção da existência; “Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, “natural”, assistemático, resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (SAVIANI, 2011, p. 12).

A educação escolar se constituiu por meio do trabalho educativo ou trabalho pedagógico, realizado por um trabalhador específico: o professor (SAVIANI, 2011). Segundo o autor, essa forma específica de trabalho possui duas características: é imaterial e complexo. Imaterial porque seu produto é consumido no ato de sua realização e se vincula à produção de ideias, conceitos, símbolos, habilidades, entre outros, envolvendo elevado grau de subjetividade. E complexo porque exige funções intelectuais superiores, envolvendo o domínio de conhecimentos e metodologias específicas.

Além disso, o trabalho pedagógico é similar, em certos aspectos, ao trabalho artesanal. A similaridade corresponde ao grau de liberdade e autonomia do professor nas etapas de seu processo de trabalho e à imprevisibilidade do resultado de seu trabalho, já que ensinar constitui um processo aberto, pois cada ato é marcado pela singularidade das relações com os sujeitos da aprendizagem – os estudantes.

O trabalho educativo envolve a identificação, seleção e socialização do conhecimento sistematizado que precisa ser dominado pelo seres humanos para que eles se tornem sujeitos de seu tempo, capazes de atuar coletivamente na produção da existência. Portanto, a finalidade do trabalho educativo é “[...] produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2011, p. 17). Seu desenvolvimento pressupõe a relação com os

estudantes e abrange atividades específicas e especializadas que marcam sua identidade. Os atos de planejar, ministrar aulas, avaliar o processo de aprendizagem que, em conjunto, articulam-se à mobilização dos estudantes, constituem a especificidade desse trabalho.

Apesar disso, o trabalho educativo não é livre na sociedade capitalista. Está subordinado às leis que regem o trabalho em geral; subordinado, portanto, à divisão social e técnica do trabalho.

Considerando que o conhecimento constituiu nas sociedades modernas uma das principais forças produtivas e potencializa a compreensão das relações sociais e de poder, os proprietários dos meios de produção estabeleceram formas de controle do conhecimento, por entender que o mesmo é de sua propriedade. Inserido nessa dinâmica, o trabalho pedagógico foi historicamente instruído para distanciar o conhecimento sistematizado das necessidades humanas reais, sugerindo que o domínio mais elevado do conhecimento sistematizado seria algo dispensável a todos. Com efeito, sob a orientação de uma concepção conservadora de formação humana, o trabalho pedagógico na educação pública se concentrou mais na disciplina e no controle das subjetividades do que na mediação entre sujeito, conhecimento e realidade.

Expropriado dos meios de trabalho, os professores ficaram vulneráveis frente às orientações do pensamento conservador que defende que para as massas caberia uma escolarização restrita, centrada no mínimo indispensável. Contudo, como a escola é contraditória, mesmo sob condições adversas, muitos professores resistem às orientações dominantes para se filiar às perspectivas críticas de formação humana. Nos anos mais recentes de nossa história, essa tensão foi desequilibrada pelas ações empresariais e pelas políticas públicas, exigindo uma reflexão sobre o significado de suas intervenções.

2. A configuração do trabalho educativo na realidade brasileira

Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo em 1992, fenômeno que obrigou a reorganização das forças políticas na constituição do governo, e com a instalação do mandato “tampão” da gestão Itamar Franco, os preceitos neoliberais passaram a fundamentar as políticas econômicas e sociais, produzindo efeitos significativos na educação escolar.

Nesses períodos de governo, a questão educacional foi conduzida consoante às orientações internacionais pactuadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, gerada na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, sob a direção da UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. Nessa linha, em 1993, o governo, implementou o chamado Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), numa clara e direta vinculação ao acordo internacional e em solene desrespeito à Constituição Federal que previa o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação para o país, envolvendo o conjunto da educação nacional. Mesmo assim, o tema “valorização do professor” ganhou destaque.

Indubitavelmente, a política governamental de valorização do professor tinha um apelo à unidade política entre governo e professores. No entanto, ultrapassando o plano das aparências, observamos que a formulação governamental foi inconsistente em vários aspectos, comprometendo sua viabilidade.

Cabe registrar que o PDET, além de se apoiar nas diretrizes internacionais, baseou-se nos subsídios ofertados pelo Fórum Nacional – espaço de articulação político-ideológica criado em 1988 por setores do empresariado no Brasil com a finalidade de refletir sobre os problemas nacionais e oferecer soluções para o

país, funcionando como um *think tank*.⁷⁸⁷ O Fórum também defendia a ampliação de acesso ao ensino fundamental, mas vinculava a educação ao fortalecimento da economia nacional e a inserção do país no mercado internacional. O que estava em jogo, na visão do Fórum e do governo, era a educação como fator de desenvolvimento de capital humano. A síntese de um dos integrantes do INAE sobre o PDET e o projeto de desenvolvimento brasileiro instituído no governo Itamar Franco é bem ilustrativa:

Conclui-se, assim, que se forma no país crescente convergência de idéias e de propósitos com relação à importância da educação para o desenvolvimento e com respeito aos caminhos a percorrer, para que a escola preencha o papel que dela se espera na construção de uma sociedade mais eficiente, mais justa e mais livre. (ALBUQUERQUE, 1993, p.66)

Verificamos que os enunciados de “sociedade mais eficiente, mais justa e mais livre” equivalem às assertivas do Consenso de Washington e de Hayek (1987) na defesa do neoliberalismo.

Apesar de toda repercussão midiática e mobilização das instâncias da aparelhagem estatal, as consequências concretas do PDET não foram significativas para alterar o cenário educacional do país. No entanto, evidenciou as opções das forças políticas dominantes, principalmente sobre os limites da suposta valorização do magistério.

Após a eleição presidencial de 1994, instalado o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), o bloco no poder deu curso às medidas inicialmente delineadas pelo governo anterior. Nesse novo período, a marca do modelo gerencial de ordenamento do Estado e das políticas sociais se tornou mais evidentes.

Sob bases políticas mais sólidas, o governo FHC implementou várias mudanças na educação consoante as orientações internacionais que previam a focalização da política de educação no ensino fundamental. Ao longo de dois mandatos, tal governo conseguiu introduzir mudanças importantes na educação do país que, de modo direto ou indireto, repercutiram no trabalho educativo. Entre elas, destacamos a massificação do ensino fundamental de oito anos em detrimento da democratização do acesso e permanência. Para sustentar essa orientação segundo os preceitos gerencialistas, o governo instituiu o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FUNDEF, em 1996, e estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 para a 1ª a 4ª série do ensino fundamental e em 1998 para a 5ª a 8ª do mesmo nível de ensino. Além disso, criou programas que padronizaram os modelos pedagógicos e administrativos, reduzindo as escolas em instâncias de execução das formulações elaboradas pelo núcleo estratégico de governo. Entre eles, destacamos o Programa Dinheiro Direto na Escola (SANTOS, 2006).

O Brasil entrou no século XXI com o ensino fundamental praticamente universalizado e com expansão significativa de matrículas no ensino médio sem alterar o patamar de qualidade da formação realizada. Nesse período, a avaliação em larga escala foi instituída como parâmetro de aferimento da qualidade. Sobre o financiamento, predominou a ideia de que não havia falta de recursos para educação, mas sim má gestão.

O governo brasileiro, ao longo dos anos, concebeu a questão educacional como meio de preparação para a empregabilidade e para a disciplina social dos mais explorados, secundarizando a questão da qualidade

⁷⁸⁷ O Fórum funciona sob os auspícios do Instituto Nacional de Altos Estudos – INAE. Esse organismo, conforme a acepção gramsciana, é um aparelho privado de hegemonia, criado em 1991, para oferecer base organizacional ao Fórum e sua efetividade, continuidade e permanência no cenário nacional. Encontra-se em atividade nos anos 2000, podendo ser acessado em: <<http://www.forumnacional.org.br>>.

(OLIVEIRA, 2004). Isso significou que a ampliação de acesso à educação registrada nos anos de 1990, ao invés de assegurar direitos, limitou-se a conquistar bases políticas e sociais para a manutenção do exercício da hegemonia burguesa no Brasil.

Os preceitos gerencialistas, fundamentados no projeto neoliberal da terceira via, passaram a ordenar a gestão da educação pública, em geral, e da força de trabalho em particular. O protagonismo da classe empresarial no tratamento das questões sociais se consolidou como marca do período. Sob o argumento de que a modernização do Estado exigia maior participação de todos no provimento das questões sociais, a classe empresarial, regida organicamente pela ideologia da responsabilidade social e por meio de suas organizações, passou a intervir diretamente no ordenamento da educação pública brasileira. O argumento difundido era que, ao invés de um Estado provedor, a sociedade é que deveria se tornar provedora. A criatividade e a experiência empresarial, somadas à energia da “cidadania ativa” – os cidadãos voluntários – , passaram a ser apontadas como a força política da mudança na educação pública do país.

A classe empresarial, orientada pelo Instituto Ethos de Responsabilidade Social e pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), organismos de síntese ideológica, verdadeiros aparelhos privados de hegemonia, passou a desempenhar um novo papel político na educação escolar brasileira. Com essa identidade político-ideológica, tal classe não só executou ações diretas em redes de ensino e/ou unidades escolares, como também passou a intervir na definição das políticas de educação em estados e municípios da federação, com o apoio do governo FHC.

A partir de 2003, com a vitória eleitoral da candidatura Lula e com a instalação do novo governo, o projeto das forças políticas neoliberais parecia ter sido derrotado. No entanto, as expectativas de mudanças foram frustradas, inclusive em relação à política educacional. O novo governo, alinhado à hegemonia burguesa, realizou apenas algumas inflexões no *modus operandi* governamental, passando a valorizar os temas sociais e ampliando a participação opinativa das organizações sobre temas de relevância nacional. O modelo gerencial de Estado não foi revisto, mas sim aperfeiçoado com verniz social. O balanço do período revela que a diferença entre o governo FHC e o governo Lula foi de ênfase e não de projeto.

Em relação à questão educacional, os empresários assumiram um papel de maior destaque, na medida em que, além de manter a influência nas políticas educacionais de estados e municípios, por meio de convênios com órgãos públicos, passaram a intervir diretamente na formulação das políticas no interior do Ministério da Educação (MEC). Entre várias evidências, destacamos a participação dos empresários na definição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); na intervenção do delineamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (MALINI, 2009) e na coordenação de programas do MEC.

Analisando o pensamento pedagógico da classe empresarial, orientado pela ideologia da responsabilidade social, verificamos uma articulação em dois planos. No plano ético-político, fundamentado na teoria do capital social, visa a orientar a formação dos filhos da classe trabalhadora dentro dos referenciais do novo padrão de sociabilidade burguesa. No plano técnico-científico, fundamentado na atualização da teoria do capital humano, busca desenvolver habilidades e competências instrumentais, tendo em vista a transformação dos estudantes em ‘mão de obra’. Essas projeções passaram a exigir o reordenamento do trabalho docente, de que trataremos na próxima seção.

3. Formulações empresariais sobre o trabalho educativo

As entidades empresariais defendem que a eficiência educacional do setor público depende de aplicação de procedimentos gerenciais modernos. A despeito dos fatores que configuraram a realidade educacional do país, acreditam que a racionalidade do mundo dos negócios emprestada à educação seria a chave do sucesso. Além de alterar as práticas administrativas das escolas e das redes públicas, indicam também que a mudança passa pelo reordenamento do trabalho educativo. No âmbito do presente estudo, destacaremos três aspectos centrais do pensamento pedagógico empresarial sobre o trabalho educativo. Ao longo da análise, nomearemos as organizações que se destacam nos temas selecionados.

A) Sobre o lugar do trabalho educativo

A questão que orienta nossa reflexão é a seguinte: **como o pensamento pedagógico empresarial concebe a estrutura e a dinâmica do trabalho educativo?** O primeiro ponto em comum às organizações empresariais estudadas⁷⁸⁸ é a defesa mais ou menos aberta do ordenamento hierárquico da divisão técnica do trabalho em três níveis.

No nível mais alto, concentram-se os formuladores dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, responsáveis por estabelecer os parâmetros de aferição de eficiência do sistema educacional e as metas que devem ser alcançadas pelas unidades escolares das redes públicas. Nesse nível, reúnem-se também os responsáveis por conceber as práticas pedagógicas e de gestão julgadas como as mais eficientes, parametrizadas pelas avaliações e metas estabelecidas. No nível intermediário, encontram-se os líderes de equipe ou gerentes de unidades escolares, no passado conhecido como diretores, com a missão de assegurar que as referências administrativas e pedagógicas, além das metas externas, sejam alcançadas. Devem, ainda, traduzir diretrizes dos órgãos centrais de educação, incentivando a participação da comunidade escolar na execução dos programas ou projetos e implementando um conjunto de procedimentos administrativos e financeiros. No nível mais elementar, localizam-se os professores, responsáveis por traduzir em sala de aula todas as formulações produzidas no primeiro nível e repassadas pelos gestores e seus assessores (coordenadores pedagógicos). A eficiência do funcionamento da estrutura ou sistema educacional residiria na observância às funções previamente estabelecidas.

Entre as entidades estudadas, foi a Fundação Lemann, através de uma de suas intelectuais orgânicas, quem melhor traduziu a importância dos níveis hierárquicos na divisão técnica de trabalho educacional. Guiomar Namó de Melo afirma que, para valorizar o trabalho educativo, o professor deveria ser isentado de planejar o seu trabalho. Sua energia precisaria ser direcionada para a execução do planejamento e atendimento das necessidades de aprendizagens dos estudantes em sala de aula. Afirma também que a autonomia de trabalho do professor seria ampliada se ele fosse desocupado das exigências que hoje envolvem o seu fazer para se concentrar nos procedimentos técnicos de seu trabalho.⁷⁸⁹

Portanto, os empresários defendem que a divisão técnica do trabalho na educação deve reproduzir a hierarquia e a estrutura de poder constitutivas da divisão social do trabalho, em geral predominante em nosso tempo. Significa que o professor deve se tornar especializado em executar tarefas técnicas de

⁷⁸⁸ As organizações estudadas foram: Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Fundação Lemann, CENPEC, Fundação Victor Civita, Todos pela Educação, Confederação Nacional das Indústrias e Parceiros da Educação.

⁷⁸⁹ A formulação de Guiomar Namó de Melo pode ser vista no vídeo disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=5QEk5-cPIlQ>>.

ensino, cabendo à equipe de gestão controlar o trabalho realizado, considerando as referências estabelecidas pelo núcleo estratégico. A proposta empresarial de divisão parcelar do trabalho, algo típico do universo industrial, supõe o aumento da produtividade e da eficiência das redes públicas de ensino. Nessa concepção, há o predomínio da divisão entre concepção e execução do trabalho.

A divisão técnica do trabalho na educação e a noção autonomia do professor, contidas nas formulações do pensamento pedagógico empresarial, buscam redefinir os fundamentos do trabalho educativo: de tipo artesanal a industrial. Sobre ele, incide uma posição normativa e prescritiva estabelecida pela estrutura hierárquica da divisão técnica. As ações da Fundação Lemann (2011) sobre gestão da sala de aula, traduzidas no curso de “técnicas didáticas”, são exemplares para ilustrar essa formulação, bem com as intervenções da Fundação Vale/CEDAC por meio de seu projeto Escola que Vale (FUNDAÇÃO VALE/CEDAC, 2002).

Cabe ressaltar que a estratégia para a redefinição da natureza do trabalho educativo vem sendo defendida por meio de argumento refinado: a valorização da profissionalidade docente. Esse constructo significa o desenvolvimento de novas competências e habilidades referenciadas na racionalidade instrumental a partir da divisão técnica do trabalho acima delineada.

B) Sobre as finalidades do trabalho educativo

As formulações empresariais sobre a finalidade do trabalho educativo são também significativas. A questão destacada nesse item pode ser assim descrita: **qual é a finalidade do trabalho educativo à luz do pensamento pedagógico empresarial?**

As organizações empresariais afirmam que a escola pública deve cumprir uma dupla finalidade: formar “mão de obra” e formar para a cidadania, considerando os desafios do mundo atual. Para tanto, o professor deve ensinar bem, segundo os parâmetros de qualidade pré-definidos. Isso significa que o docente deve ser preparado em serviço e continuamente para se apresentar com nível de excelência. No pensamento pedagógico empresarial, é preciso que o trabalho educativo seja ordenado mais pelo treinamento técnico do que pela reflexão pedagógica, evitando assuntos não relacionados diretamente ao conteúdo que se deve ensinar.

Em relação à formação para os desafios, vinculam a importância do trabalho educativo e a formação escolar ao desenvolvimento econômico e à promoção da coesão social. A formulação da Confederação Nacional da Indústria (CNI, 2007, p.1) é emblemática nesse sentido, quando afirma que “A educação é uma das vertentes fundamentais para o crescimento da economia”.

Vale lembrar que o empresariado brasileiro, ao longo do século XX, optou por projetos de desenvolvimento que asseguraram a subordinação internacional do Brasil. No século XXI, verificamos que houve poucas mudanças. Essa classe considera que os países centrais que mais avançaram na corrida científica e tecnológica atingiram patamares inalcançáveis. Para os que amargaram o atraso em tal corrida, caberia o reposicionamento estratégico em busca de vantagens relativas, isto é, concentrar seus esforços na área das inovações e/ou na capacidade de aplicação das tecnologias de ponta para ampliar o mercado interno e abrir novas fronteiras comerciais.

Apontando que a capacitação do trabalhador seria um obstáculo ao uso de tecnologias e práticas inovadoras, caberia ao trabalho educativo promover o capital humano desses sujeitos, preparando-os para a nova realidade. Além disso, o trabalhador precisaria ter competências sociais, o que exigiria a promoção do capital social para transformá-lo em cidadão-colaborador. As formulações da CNI (2007) analisadas na pesquisa apontam nessa direção.

Segundo a visão empresarial, a finalidade do trabalho educativo, portanto, é desenvolver o capital humano e social a partir de um currículo prescrito. Nessa linha, o professor deve se subordinar aos parâmetros curriculares e, principalmente, à lógica das avaliações externas no tratamento do conhecimento para tornar a escola eficaz. Cabe esclarecer que o se busca é que professor passe a atuar no desenvolvimento da racionalidade instrumental dos alunos no processo de incorporação de certos valores morais. Ainda que não tenha clareza de sua função dentro do projeto empresarial de formação humana, o docente tende a se configurar como intelectual orgânico – de acordo com a concepção gramsciana – da classe empresarial, contribuindo para ordenar o sentir, o pensar e o agir dos estudantes em consonância com o projeto dominante de sociabilidade.

A proposta da Fundação Lemann para a formação em serviço é exemplar. Para ela, o ensino deveria se distanciar das ideologias (visões de mundo) para padronizar o processo de trabalho e a formação dos estudantes. Nessa linha, a Fundação Lemann vem difundindo o manual de ensino do estadunidense Doug Lemov, intitulado *Teach like a Champion* (“Ensine como um Campeão”), traduzido para a língua portuguesa como: *Aula Nota 10 – 49 técnicas para ser um professor*. Com base em Lemov, a Fundação Lemann acredita que o bom ensino se estrutura por meio de técnicas universais testadas e aprovadas por especialistas.

Avaliamos que tais orientações interferem na subjetividade e identidade do professor e nas relações pedagógicas, na medida em que estabelecem a tecnificação e a rotinização do trabalho educativo de modo em que o conhecimento e a reflexão perdem espaços. Além disso, aprofundam ainda mais a tendência de afirmação do nexos instrumental entre trabalho e educação já presente em nossa sociedade. Com efeito, o trabalho educativo – processo cultural específico destinado à formação do humano a partir da apropriação crítica e ativa do conhecimento sistematizado – é reduzido ao treinamento de competências e habilidades consideradas funcionais ao mercado de trabalho.

C) Sobre a organização do trabalho educativo

O terceiro e último aspecto que destacamos para apresentar a forma como o pensamento pedagógico concebe o trabalho educativo é orientada pela seguinte questão: **quais são as propostas da classe empresarial para organização do trabalho pedagógico?**

Verificamos que as formulações empresariais sobre a organização do trabalho pedagógico se vinculam objetivamente à noção de produtividade e controle. No mundo dos negócios, a produtividade é mensurada levando-se em conta basicamente a redução do tempo e os custos da produção combinada com a manutenção ou elevação da qualidade do produto ou serviço final. É mais eficiente, portanto, mais produtiva, a empresa que consegue obter taxas de retorno (lucro) mais elevadas e rápidas frente aos investimentos e custos de produção. O processo produtivo de tipo industrial, por exemplo, ainda que dependa dos consumidores finais, é fechado ou programado, pois se tem controle preciso e minucioso de

todas as suas etapas. Assim, o controle minucioso se torna algo estratégico para o sucesso dos negócios na medida em que permite a reprogramação de etapas do processo.

Aplicadas à educação, a noção de eficiência se vincula à tentativa de medir o rendimento do sistema educacional, tendo em vista os investimentos que são realizados. É mais eficiente aquele sistema em que os alunos apresentam performances compatíveis ou superiores em relação ao montante de financiamento.

Para as organizações empresariais, os instrumentos de avaliação de desempenho dos estudantes não são suficientes, pois revelam somente a etapa final de um ciclo de escolarização. Como não se pode impedir que alunos com baixo capital cultural se matriculem nas escolas, a proposta envolve a utilização de outro mecanismo: o controle sobre o trabalhador docente.

As organizações partem do pressuposto de que a eficácia do trabalho educativo independe do número de alunos por sala e do tipo de recurso disponível. O que marca a diferença entre o ensino eficaz e o não eficaz seria a postura do professor diante de seus alunos. Sendo assim, a saída seria controlar a qualidade do trabalhador docente. Duas medidas são apresentadas pelas organizações empresariais.

A primeira delas envolve o processo de certificação de competências dos professores, uma espécie de atestado obtido por meio de provas que evidenciaria o potencial de eficácia do trabalho educativo. Os que obtiverem índices satisfatórios teriam asseguradas a progressão na carreira e algumas vantagens salariais.

Analisando criticamente essa formulação que também é defendida pelo Banco Mundial, Shiroma e Schneider (2008) revelam que certificação de professores expressa a tentativa de isentar o fundo público estatal da responsabilidade de prover as questões sociais para responsabilizar o professor pelo sucesso ou fracasso da educação pública. Segundo as autoras, trata-se de uma proposta política inspirada na “[...] lógica competitiva do mercado, pautada sobre a noção de competência individual” (2008, p. 42) cuja referência, a nosso ver, está alicerçada no modelo de Estado gerencial.

A segunda medida se refere à responsabilização exclusiva do professor pelo desempenho dos de seus estudantes, aferidas nas avaliações em larga escala. Trata-se de uma interpretação do *accountability* ou política de responsabilização, que na visão empresarial significa um mecanismo para premiar ou punir, na linguagem empresarial “incentivar”, cada professor ou coletivo de uma escola em função do desempenho dos alunos. Isso envolve assegurar autonomia das unidades escolares para que seus gerentes (ou diretores) possam tomar todas as medidas necessárias, inclusive demissão e contratação de pessoal. As formulações da Fundação Itaú Social, sistematizadas por Gall e Guedes (sd), são significativas nesse aspecto.

Outra formulação importante é apresentada pelo organismo Parceiros da Educação. Entre outras idéias, defende que a contratação de professores deveria seguir regras mais flexíveis, ficando os contratos vinculados à capacidade meritocrática de cada professor. Nessa linha, o organismo acredita que a remuneração dos professores deveria ser afirmada nas seguintes bases: “[...] parte fixa e outra variável, dependendo do desempenho (medido pelo aproveitamento escolar dos seus alunos)”. Propõe também que “as promoções seriam respaldadas pelo desempenho em sala de aula e baseadas em claros padrões de excelência conhecidos sobre o que significa ser um ‘bom’ versus um ‘excelente’ professor” (PARCEIROS DA EDUCAÇÃO, 2010a, p. 6). Em linhas gerais, não só o salário e a progressão estariam subordinados à produtividade do trabalho, mas também a manutenção do contrato se vincularia à eficácia do professor.

Tais formulações procuram indicar que é possível controlar o trabalho educativo por parâmetros semelhantes àqueles utilizados para medir a produtividade no mundo dos negócios. A despeito das consequências pessoais e das responsabilidades do Estado na política de valorização do trabalhador docente, a classe empresarial quer oferecer objetividade para controlar a organização e dinâmica do trabalho educativo, transformando o professor em um intelectual orgânico de seu projeto de dominação.

Considerações finais

A classe empresarial que no século XX havia atuado politicamente para restringir o acesso aos níveis mais elevados da formação escolar por parte das massas trabalhadoras passou, no século XXI, a defender outra posição. Contudo, ao defender a educação básica, afirmam que o sucesso do sistema educacional passa pela incorporação dos parâmetros gerencialistas, já que entende que a educação seria um instrumento para elevar a produtividade da força de trabalho e assegurar a coesão social. Isso significa que a posição da classe se distancia qualitativamente da noção clássica de educação enquanto direito social.

Isso pode ser observado na concepção de trabalho educativo analisada neste texto. Entendemos que a classe empresarial está empenhada em redefinir a natureza e especificidade do trabalho educativo para reduzi-lo a um trabalho não autônomo, de tipo industrial, independente das consequências que isso possa causar sobre o professor e os estudantes, comprometendo a condição humana e a densidade do processo educativo. Parte das formulações empresariais analisadas já se expressa nas políticas públicas de educação do Brasil.

É certo que a educação brasileira enfrenta muitos problemas e parte deles se vincula ao trabalho realizado por professores. No entanto, culpar o professor e reordenar a natureza e especificidade do trabalho educativo tal como proposto pela classe empresarial é uma opção política que ataca os efeitos aparentes e não as causas essenciais.

Acreditamos que a elevação da qualidade educacional no país exige outras medidas que não podem ser respondidas pelo pensamento empresarial, em função de seu pragmatismo. Algumas medidas de mudança podem ser tomadas a curto prazo (a remuneração e investimentos, por exemplo), outras demandarão mais tempo. O ponto de partida exige reconhecer a natureza e especificidade do trabalho educativo e a finalidade da educação escolar. Enquanto a classe empresarial tiver forças políticas para manter o gerencialismo como princípio organizativo da educação e capacidade para ordenar o professor como um organizador de base de seu projeto de sociabilidade, a educação básica estará a serviço do controle social, portanto, distanciada do preceito de emancipação humana.

Referências:

ALBUQUERQUE, R. C. (1993) O plano decenal de educação para todos e a estratégia nacional de desenvolvimento. In: Em Aberto. Brasília: Inep, 13(59).

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. (2007) Educação para a nova indústria. Brasília: Confederação Nacional da Indústria.

FUNDAÇÃO LEMANN. (2012). Relatório de Atividades 2011. São Paulo: Fundação Lemann.

- FUNDAÇÃO VALE; CEDAC. (2002) Programa Escola que Vale. Formação de Professores. São Paulo, SP: CEDAC.
- GALL, N.; GUEDES, P. M. (SD) A reforma educacional de Nova York. Possibilidades para o Brasil. São Paulo, Fundação Itau Social.
- HAYEK, F. A. (1987) O caminho da servidão. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura. Instituto Liberal.
- MALINI, E. (2009). O consenso como ponto de partida? Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do plano de desenvolvimento da educação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.
- MARX, K. (1983) O capital. São Paulo: Abril Cultural. v.I
- OLIVEIRA, D. A.(2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade. 25 (89), p. 1127-1144.
- PARCEIROS DA EDUCAÇÃO (2010). A transformação da qualidade da educação pública no Brasil. São Paulo. Retirado em fevereiro 23 de: <http://www.parceirosdaeducacao.org.br> .
- SANTOS, I. M. (2006) Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola. RBP AE. 22(2), p. 315-329.
- SAVIANI, D. (2011) Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados.
- SHIROMA, E.O.; SCHNEIDER, M.C. (2008). Certificação de professores. Temas e Matizes, (13), p. 39-48.

Trabalho docente na rede pública do Estado de São Paulo em processo de precarização

Maria Izaura Cação⁷⁹⁰

Resumo

O artigo discute as condições do contexto sócio-econômico e político inerentes à organização do trabalho docente na escola pública do Estado de São Paulo, considerando a reorganização da Secretaria de Estado da Educação (SEE); as reformas curriculares em vigor no Estado; as negociações em torno da reestruturação da carreira docente e a legislação, a partir de 2000, referente à organização das jornadas de trabalho. A reflexão parte da análise das políticas educacionais construídas sob a égide dos organismos internacionais no bojo do processo de globalização, encetadas pelos sucessivos governos do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) em São Paulo, visando ajustar a educação aos ditames neoliberais. Ainda que as origens da globalização possam localizar-se por volta de 1971/73, com a crise do petróleo, pode-se afirmar que as características dessas políticas moldam-se a partir da década de 1990, com a hegemonia do neoliberalismo, determinando mudanças de diretrizes e procedimentos em áreas estruturais. Reformas do Estado são empreendidas, também no Brasil, com consequências no que se refere às conquistas sociais. É certo que na atual etapa de reestruturação produtiva e de reprodução do capital, a chamada flexibilização do trabalho ocorre em todas as suas modalidades. A mundialização do capital consubstancia-se no processo de reestruturação produtiva, promovendo profundas alterações no mundo do trabalho, quer pela introdução de novas tecnologias, quer pelas determinações políticas de cunho neoliberal. Como o processo educacional e os processos sociais mais ampliados de reprodução estão intimamente interligados, as relações, as condições e a natureza do trabalho docente vêm sendo profundamente precarizados, no decorrer das últimas décadas. Com a debilitação da classe trabalhadora, salários reais baseados em ganhos modestos, proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas, retrocesso do poder sindical e consequente perda de conquistas sociais, os trabalhadores da educação veem-se progressivamente precarizados, ao exercer um trabalho cada vez mais flexibilizado e fragmentado. O trabalho docente sob contrato precário sempre existiu na rede pública de ensino do Estado de São Paulo conforme se apontou em artigos anteriores (2001; 2007), entretanto a atual reorganização do trabalho docente e das políticas educacionais instituídas pela SEE, visando atender às exigências do capitalismo contemporâneo e às políticas neoliberais, conduz à precarização institucionalizada sob o manto de profusa legislação. A partir de 2007 deflagraram-se ataques sistemáticos às formas de contratação cada vez mais precarizadas. Assim, os já nocivos dispositivos de leis anteriores que, ao instituírem o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário, chancelaram esta forma espúria de admissão no âmbito da administração estadual foram “aperfeiçoados” no sentido de possibilitar formas mais flexíveis e precarizadas de admissão de professores. As reflexões e considerações apresentadas são ainda inconclusas, pois analisar políticas educacionais, de contratação e de carreira, bem como processos de flexibilização e precarização do trabalho docente demanda aprofundamentos, dada a complexidade e abrangência da temática, o que está sendo realizado em projeto recentemente iniciado.

⁷⁹⁰ Faculdade de Ciências e Filosofia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus Marília

PALAVRAS CHAVE: Trabalho docente. Precarização. Alienação e estranhamento.

Introdução

Tomando como referência o sentido dialético do fenômeno da globalização, podemos afirmar que ele resulta de múltiplas determinações sócio-históricas e ideológicas, como dimensões inseparáveis, constituindo uma totalidade concreta a refletir um conjunto de mudanças tecnológicas, econômicas, culturais e sociais de modo transnacional, bem definidas.

A ideia de globalização está em muitos lugares, nos quatro cantos do mundo. Surge nos acontecimentos e interpretações relativos a tudo que é internacional, multinacional, transnacional, mundial e planetário. Está presente na vida social, assim como nas produções intelectuais. Ressoa em toda a reflexão sobre o capitalismo, socialismo, Ocidente, Oriente, islamismo, cristianismo, modernidade e pós-modernidade. Em escala crescente, as ciências sociais estão sendo desafiadas por esta problemática. Sob vários aspectos, a globalização confere novos significados a indivíduos e sociedade, modos de vida e formas de cultura, etnia e minoria, reforma e revolução, tirania e democracia. Permite pensar o presente, rebuscar o passado e imaginar o futuro. Tudo pode ganhar outra luz, quando visto sob a perspectiva aberta da globalização. (IANNI, 2011, p. 2011)

Hardt e Negri (2001) defendem que a nova realidade sócio-política do mundo é definida por uma forma de organização diferente da hierarquia vertical ou das estruturas de poder "arborizadas", partindo de um tronco único para diversas ramificações ou galhos cada vez menores. Para os autores, esta nova dominação é constituída por redes assimétricas, e as relações de poder se exercem mais por via cultural e econômica do que pela coerção de força. Assim, entidades organizadas como redes, tais como corporações, ONGs e até grupos terroristas, têm mais poder e mobilidade do que instituições paradigmáticas da modernidade, o Estado, partidos e empresas tradicionais. O que é controverso, contestável e contestado por outros autores.

Com base na crítica ao Estado do Bem-estar social e ao retorno do capitalismo à sua origem, o "novo" liberalismo econômico difunde-se a partir de 1980, com apelo ao livre mercado, ao capitalismo puramente competitivo, livre das intervenções e regulações do Estado.

No que diz respeito à Educação e, mais especificamente, ao cenário atual das políticas sócio-educacionais no mundo, ainda que as origens da globalização possam se localizar por volta de 1971-73, com a crise do petróleo, é possível afirmar que as características de tais políticas moldam-se a partir da década de 1990, quando o neoliberalismo se torna hegemônico na sociedade e determina mudanças de diretrizes e procedimentos em áreas estruturais. Reformas do Estado são empreendidas, também no Brasil, com consequências no que se refere às conquistas sociais e, como reflexo direto, a mercantilização e mercadorização da educação. Assim, estas visam à redução dos gastos públicos na área social, no sentido de tornar o Estado mais eficiente e eficaz na gestão do dinheiro público; privatização de setores considerados não estratégicos, como a educação, reduzindo-se direitos sociais conquistados pelos trabalhadores. (DIAS; MINTO, 2010)

Nesse sentido, as últimas décadas são marcadas por profundas transformações no modo de produção capitalista, sobretudo mediante a flexibilização da legislação trabalhista e o consequente recuo de direitos trabalhistas. Ganham força formas diferenciadas de contratação, a exploração da força de trabalho

intensifica-se e o desemprego é crescente em todo o mundo. Submetido a essas novas formas de contratação, o contingente de trabalhadores precarizados aumenta.

Ball (2005), Mézáros (2004) e Gentili (1995), analisando os fundamentos, mecanismos e impactos da relação *neoliberalismo, políticas sociais e educação*, destacam como pressuposto de base a mercantilização da educação e sua transformação em mercadoria, acarretando profundas mudanças nas políticas, globais e específicas. Nesse sentido, articulam-se e legitimam-se políticas sociais e educacionais, muitas vezes,

[...] exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado [...]. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente. (BALL, 2005, p. 1109)

Nesse contexto, as implicações mais determinantes da globalização para o processo educativo encontram-se em três áreas: papel diferente do Estado na economia global; pressões para o desenvolvimento de políticas educacionais visando à reestruturação dos sistemas educacionais (Educação Básica e Ensino Superior) e formação do professor, “seguindo linhas que correspondam às habilidades e competências” exigidas dos trabalhadores no mundo globalizado. (MORROW e TORRES, 2004, p. 31-2)

O poder estatal, sob o impacto de organismos bilaterais e multilaterais, dirige as reformas educacionais consideradas prioritárias para as demandas da globalização, com ênfase em políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, dentre outros mecanismos.

Diante desse quadro, o desafio é pensarmos alternativas às políticas neoliberais geradas pelo processo de globalização que estão direcionando as políticas educacionais em nosso país, com a finalidade de a ela contrapor-se uma proposta de educação crítico-humanizadora.

Questões históricas do processo de trabalho docente na escola pública paulista

Em artigos anteriores (CAÇÃO, 2001; 2007) apresentamos resultados de pesquisa onde buscamos discutir a organização do processo de trabalho docente no interior das escolas públicas paulistas enfocando: o trabalho pautado pela atribuição de aulas; a contratação de professores fora das leis trabalhistas (CLT); a não delimitação e a não unificação do local de trabalho, como fatores impeditivos à reunião dos docentes em uma única escola, o que nos levou a afirmar o distanciamento desse processo do modo como ele se configurava, até a década de 1990, em outros Estados da Federação.

A investigação, delimitada ao período de 1930 a 1990, tinha como premissa a hipótese de que a categoria do professorado, num movimento contrário ao encaminhamento dado pelas demais categorias de trabalhadores da sociedade capitalista, havia lutado pela ampliação de sua jornada de trabalho. (CAÇÃO, 2001)

Assim, no bojo do processo de expansão do ensino público do Estado de São Paulo, motivado por pressões de movimentos populares a partir de 1954, há um progressivo aumento do número máximo de aulas semanais, permitido aos docentes ministrarem, processo que se repetirá nas décadas seguintes, ocasionando deterioração das condições de trabalho, de salários e de situação funcional da grande maioria

de professores: os denominados precários – ACTs – Admitidos em Caráter Temporário, sem as garantias trabalhistas previstas na CLT.

A contribuição histórica do movimento docente para a melhoria das condições de trabalho, salariais e funcionais, durante aquele período analisado foi inquestionável, no entanto, no processo de luta por melhores condições de trabalho, visando à qualidade do ensino, à natureza do trabalho docente como um trabalho assalariado, esteve, na maioria das vezes, atrelada às questões ligadas à reposição ou aumento salarial, ainda que estes trouxessem em seu cerne o aumento do número de horas trabalhadas.

Assim, constatamos que, historicamente, até 1990, o professor do ensino público estadual foi-se tornando um trabalhador horista, sem local de trabalho definido e único, sem vínculo empregatício com o Estado, ao mesmo tempo em que a categoria foi exposta a aviltamento salarial, até então, sem precedentes e a certa pauperização do trabalho, ao lado da ocorrência de alta rotatividade de mão-de-obra, específicas do modo de produção capitalista, mesmo para o professor efetivo. No caso dos Admitidos em Caráter Temporário - ACTs, situação da grande maioria, a situação trabalhista era ainda mais perversa. Ainda que o controle sobre o trabalho, a perda de autonomia pedagógica, a fragmentação do trabalho docente não tenham se processado sem embates, estes processos ocorreram de forma acelerada.

Questões atuais: reformas educacionais de cunho neoliberal e trabalho docente estranhado

É certo que na etapa atual de reestruturação produtiva, de reprodução do capital, a chamada flexibilização do trabalho ocorre em todas as suas modalidades.⁷⁹¹

A mundialização do capital consubstancia-se no processo de reestruturação produtiva, promovendo profundas alterações no mundo do trabalho, quer pela introdução de novas tecnologias no sistema produtivo, quer pelas determinações políticas de cunho neoliberal.

Como o processo educacional e os processos sociais mais ampliados de reprodução estão intimamente interligados, as relações, as condições e a natureza do trabalho docente vêm sendo profundamente precarizados, no decorrer das últimas décadas. Com a debilitação da classe trabalhadora, salários reais baseados em ganhos modestos, proliferação do trabalho precário nos principais países capitalistas e retrocesso do poder sindical, os trabalhadores da educação, veem-se cada vez mais precarizados, ao exercerem um trabalho cada vez mais flexibilizado e fragmentado.

A partir de diretrizes gerais, reformas do Estado materializam-se, gerando profundas consequências em diferentes dimensões, sobretudo na perda de conquistas sociais.

Além da redução dos gastos públicos na área social, podem ser apontadas como suas diretrizes centrais:

tornar o Estado mais 'eficiente' e 'eficaz' na gestão dos fundos públicos, favorecendo as atividades privadas e economizando recursos para remunerar o capital financeiro; privatizar todos os setores considerados não-estratégicos para o Estado brasileiro (a educação, por exemplo); reduzir os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores ao longo da história e, principalmente, as garantias estabelecidas na Constituição Federal de

⁷⁹¹ Flexibilização esta que implica em: realização de multiplicidade de tarefas; pagamento pessoal mediante bonificações; aprendizagem no trabalho em todas as suas modalidades: formação permanente, ensino à distância; ênfase na corresponsabilidade do trabalhador; ausência de segurança no trabalho e condições precárias para trabalhadores temporários. (SWYNGEDOUW apud HARVEY, 2010, p.167)

1988; enfim, retirar todos os obstáculos jurídicos, políticos e sociais ao processo de acumulação do capital. (DIAS; MINTO, 2010, p.77)

Estas constituem a base das reformas efetuadas pelo governo em nível federal e estadual, no Brasil, direcionando as políticas sociais a partir da década de 1990. A reforma do Estado brasileiro teve, na privatização dos serviços públicos, a expressão mais intensa desse processo, juntamente com a forte influência de organismos internacionais como Banco Mundial, BIRD, entre outros (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 1996). Substituem-se os princípios do direito público e conquistas sociais pelos princípios do mercado e do lucro, gerando a necessidade de ressignificar a ação do Estado e de seus serviços, na perspectiva do mercado.

Diante dessas reflexões faz sentido indagarmos até que ponto o trabalho docente em São Paulo configura-se como *trabalho decente*. (OIT, 2012)

Reflexos do neoliberalismo na política educacional paulista

As promessas das opções neoliberais e neoconservadoras escondem muito mais do que dizem e prometem; com suas análises interesseiras e fraudulentas pretendem destruir as redes escolares públicas, como nunca, na história, poderíamos ter imaginado. (SANTOMÉ, 2003, p. 11)

Em São Paulo, o Governo Mário Covas (1995/2000) instituiu um novo modelo de gestão que atendesse às novas demandas da sociedade globalizada e do novo modelo de Estado, pautado na racionalização de custos da educação escolar. A reforma desloca o eixo do pedagógico para o administrativo, desconsiderando sua necessária interlocução e se materializa com o *Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual*, cujos eixos centrais subordinam-se à lógica da racionalidade econômica, visando suprir as deficiências do sistema educacional: 1) *Melhoria da Qualidade de Ensino*, 2) *Mudanças nos Padrões de Gestão* e 3) *Racionalização Organizacional*.

O principal objetivo do *Programa* enfocava a racionalização dos investimentos em recursos humanos, físicos e materiais e o enfrentamento das “disfuncionalidades” do sistema educacional mediante uma série de medidas, visando à reorganização do Estado.

Na prática, essa reorganização resultou em: fechamento de escolas e salas de aulas, intensificação do processo de municipalização de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, demissão de professores, significando forte golpe na rede pública de ensino. Em complemento a essa lógica política, a Secretaria de Estado da Educação – SEE - cria um sistema próprio de avaliação - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP) -, articulando-o ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC (SAEB), juntamente com o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

Nova etapa da educação pública paulista desencadeia-se, marcada pelo agravamento de problemas decorrentes dessas medidas: aumento de número de alunos por sala de aula; baixos salários; falta de professores; sucateamento de infraestrutura e um novo problema, até então desconhecido, a aprovação em massa de alunos, resultante da aplicação da progressão continuada, rapidamente conhecida como “promoção automática”. Essa aprovação, em parte, advém da pressão da SEE na busca por mudança, sem custos, dos índices desfavoráveis de reprovação e evasão, sem garantir a socialização dos conteúdos curriculares. Reprovação passa a ser considerada exclusão, entretanto, os índices do SARESP mostram

que a política educacional paulista exclui cada vez mais, ao priorizar a racionalidade de gestão, sacrificando as precárias condições de trabalho nas escolas, comprometendo o processo de ensino e de aprendizagem e as relações de trabalho.

O fulcro dessa reforma educacional neoliberal é a redução de despesas e a utilização eficiente dos recursos disponíveis. A SEE, na gestão de Geraldo Alckmin, inicia uma ofensiva na exploração do trabalho docente, mediante estratégias do mercado, visando ao aumento da produtividade dos trabalhadores por meio de *bonificação por resultados e desempenho*, pautada basicamente pela *assiduidade e frequência*.⁷⁹² Tal política descarta a negociação salarial com sindicatos e esvazia a potencialidade de mobilizações como a greve, pois a única possibilidade de reajuste salarial pela SEE é via bônus por assiduidade.

Podemos, então, evocar o pensamento marxiano de que a redução do homem à condição de mercadoria traz como grave consequência o fato de o trabalhador ser concebido como instrumento de produção. O próprio trabalho transforma-se numa mercadoria rentável, e a “procura de homens regula necessariamente a produção de homens como de qualquer outra mercadoria [...] a existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria.” (MARX, 1973, p. 102)

No limite dessas reflexões, é-nos lícito pensar o trabalho docente como um trabalho digno, no sentido da concepção de *trabalho decente*: trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, com liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva?⁷⁹³

José Serra (2007/2010) lança, logo no início de seu governo, plano ambicioso para a educação paulista, prevendo 10 ações e 10 metas a serem atingidas até 2010.

O foco das ações anunciadas é melhorar a qualidade do ensino público paulista. [...] 1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados. 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série. 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem [...] 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais. 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado. 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais [...]. 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe. 9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar [...]. 10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas. (SÃO PAULO, 2010)

Estas metas do novo *Plano Estadual de Educação* evidenciam continuidade da política implementada pelo PSDB, em conjuntura mais difícil de consolidação e de agravamento dos problemas estruturais, decorrentes do modelo educacional pautado na racionalização da gestão, progressão continuada, política de bônus, secundarizando a dimensão pedagógica, comprometida pelas péssimas condições de trabalho e de infraestrutura das escolas. (CAÇÃO e MENDONÇA, 2011, p. 225)

Como as necessidades da sociedade de consumo pressionam os sistemas educativos, estes buscam formar cidadãos mais competitivos e individualistas, porém flexíveis, para se amoldarem às mudanças e

⁷⁹² Disposto no Decreto 46.167/2001, com base na Lei Complementar 891, de 28 de dezembro de 2000.

⁷⁹³ Conceito elaborado em 1999, pela OIT – Organização Internacional do Trabalho.

capazes de trabalhar em grupo para competir. Nesse sentido, o Governo paulista prioriza ações que investissem na dimensão pedagógica e de política salarial, tais como:

[...] 3- **Currículo e expectativas de aprendizagem:** Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007. [...] Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008. [...] Adoção de procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação da aprendizagem e na aquisição de conteúdos e competências requeridos nas etapas seguintes da vida escolar. [...] 9- **Gestão dos resultados e política de incentivo:** Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes. O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola. **Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas. Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.**[...] **As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.** (SÃO PAULO, 2008. Grifos nossos)

No bojo dessas reformas, o governo instituiu a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, conjunto de medidas adotadas com relação à educação básica que alteram o cotidiano das escolas públicas estaduais a partir de 2008, com o lançamento do programa “São Paulo faz escola”. Como parte da política educacional do Estado, a reforma curricular integra o *PQE – Programa de Qualidade na Escola*. Este “estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais”, preconizando:

- a reorganização curricular da educação básica como uma das ações viabilizadoras das metas de melhoria do processo educacional paulista; - a implementação, em 2008, das propostas curriculares de ensino fundamental e médio [...]; - a necessidade de se estabelecer diretrizes que orientem as unidades escolares na montagem das matrizes curriculares desses níveis de ensino, [...] (SÃO PAULO, 2007, p. 196)

As escolas não opinaram sobre os pressupostos e as necessidades de implantação de uma nova proposta curricular, sequer foram consultadas sobre suas experiências exitosas ou sobre as condições concretas de trabalho para o desenvolvimento dessas inovações. Uma vez mais, docentes, gestores e estudantes foram desconsiderados.

Os docentes viram-se aliados dos processos de tomada de decisões a eles afetas. Expropriados dos meios de produção de seu trabalho e do seu saber, tornam-se executores reincidentes, trabalhadores alienados. Seu cotidiano altera-se totalmente, ao serem obrigados a atender a novas diretrizes e metas definidas pela SEE, mediante adoção compulsória do *Jornal do Aluno*, no início do ano letivo de 2008.

Por ser o currículo considerado “o esteio do fenômeno educativo, qualquer mudança no âmbito da educação está, inevitavelmente, associada a mudanças de ordem curricular”. (MORGADO e FERREIRA, 2006, p.77) Dessa forma, se o currículo é uma construção social, prática na qual se estabelece um diálogo entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola (SACRISTÁN, 2000), num dado período, consubstancia-se no *projeto político-pedagógico* de cada escola. É *práxis*, não objeto estático a emanar de um modelo coerente de pensar a educação ou de um currículo prescrito. Definir *currículo* significa descrevermos a concretização das funções socializadoras e culturais da escola, em sua forma particular de realizá-las em determinado momento histórico e para determinado curso ou modalidade de ensino, em uma trama institucional, que se concretiza no *projeto político-pedagógico*. É ele o organizador da ação escolar e o fator de identidade da escola.

Diante dessas considerações, entendemos que a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* não preservou a autonomia e a identidade das escolas, nem respeitou seu projeto político-pedagógico ao alterar o trabalho pedagógico, as relações de trabalho e de poder que se instauram no interior das escolas.

A ingerência da SEE sobre a organização do trabalho docente no interior das escolas obrigou-as a desconsiderar ou a “contornar” objetivos, metas e atividades propostas em seu projeto político-pedagógico e trabalhar com o material didático elaborado pela SEE. Após o período introdutório, a cada bimestre o professor recebe material didático denominado *Caderno do Professor*, além dos cadernos específicos para Gestor, Professor Coordenador e Aluno.

O *Caderno do Professor*, ao pretender ser um subsídio pedagógico ao seu trabalho, detalha para cada disciplina os conteúdos tidos como necessários e a metodologia a ser utilizada, bem como a avaliação. Posteriormente, esses conhecimentos são “cobrados” em avaliação realizada pela SEE e por avaliações externas: SARESP; SAEB; ENEM, visando compor os índices do IDESP.⁷⁹⁴

O planejamento do trabalho docente, então, escapa das mãos de professores e gestores, estes, agora “animadores”. O ensino “*como gestão do currículo desprofissionaliza os professores e lhes exige a competência necessária para fazer seus alunos se dirigirem de forma efetiva ao longo de uma rota predeterminada*” (GITLIN, 1987, p. 117). Na nova ordem neoliberal o professor sente o processo de intensificação de seu trabalho.

Século XXI: novas velhas questões sobre o trabalho do professor do Estado e São Paulo

Ainda que o trabalho docente sob contrato precário sempre tenha existido, conforme apontamos, a atual reorganização do trabalho docente e das políticas educacionais instituídas pela SEE, no sentido de atender às exigências do capitalismo contemporâneo e às políticas neoliberais, conduzem à precarização institucionalizada sob o manto de profusa legislação.

A partir de 2007, com a promulgação da Lei Complementar nº. 1.010 deflagraram-se ataques sistemáticos às formas de contratação cada vez mais precarizadas. Assim, os já nocivos dispositivos da Lei nº 500, de 1974, que dispunham sobre a admissão no serviço público estadual, de pessoal não efetivo, ao instituírem o *regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário*, chancelando esta forma espúria de *admissão* no âmbito da administração estadual, foram “aperfeiçoados” no sentido de possibilitar formas mais flexíveis e precarizadas de admissão de professores.

Desse modo, os docentes OFAs – Ocupantes de Função Atividade – *Categoria F*, admitidos segundo a Lei 500/1974 e por ela amparados no momento da promulgação da LC nº. 1.010, foram considerados titulares de cargo, os denominados “efetivos de luxo”. No entanto, muitos deles já fora do serviço público, ao serem chamados para assumir suas aulas, viram-se obrigados a lecionar em locais distantes ou em horários incompatíveis com outras aulas já assumidas em outros sistemas de ensino, levando-os a abandonar o magistério público. Àqueles OFAs que permaneceram na rede estadual de ensino foi assegurada a

⁷⁹⁴ SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica; ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio; IDESP: Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo “é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.” (Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>)

atribuição de carga horária equivalente a 12 horas semanais de trabalho, composta por 10 horas em atividades com alunos e 2 horas de trabalho pedagógico na escola em atividades coletivas. (LC nº 1.010/2007, Art. 2º, § 2) Os docentes que não conseguem aumentar o número de suas aulas nos processos de atribuição de aulas anuais ou não obtêm os índices mínimos no processo seletivo simplificado, que ocorre anualmente, permanecem na situação descrita, sendo, muitas vezes, suplantados por graduandos “que passam na prova”. Esta situação gera revolta e indignação entre os professores, acirrando o individualismo e a competição.

Na esteira da citada Lei Complementar, surgem mais três categorias docentes: a *Categoria S*: professor eventual que estivesse ministrando aulas no dia 02 de junho de 2007; *Categoria L*: aqueles que, no dia 02 de junho de 2007, data de promulgação da lei, não estavam ministrando aulas, ainda que estivessem há muitos anos na rede estadual de ensino, teriam até 2011, um momento de transição e, depois, passariam à *Categoria O*, assinando contrato de trabalho por tempo determinado.⁷⁹⁵

Como consequência deste bem articulado emaranhado legal⁷⁹⁶, subdivide-se uma vez mais a categoria do professorado paulista: *Categoria P* (Estável) – professor que estava admitido na data da promulgação da Constituição Federal de 1988; *Categoria F* – professor que estivesse admitido em 02/06/2007, data da promulgação da LC 1.010/2007 (parágrafos 2º e 3º do Artigo 2º); *Categoria L* - professor admitido a partir de 03/06/2007, com vínculo em alguma escola em 17/07/2009, data de publicação da Lei Complementar nº 1.093; *Categoria I* – professor eventual a partir de 03/06/2007; *Categoria O* – professor contratado após a publicação da Lei Complementar nº 1.093/2009; *Categoria V* – docente contratado como eventual após a publicação da LC nº 1.093/2009.

Como o aprofundamento do arcabouço legal gestado pelos sucessivos governos do PSDB no Estado de São Paulo não é objeto deste artigo, cabe-nos, agora, reatar os fios dessa trama em que se constitui a organização do trabalho docente na rede estadual de ensino.

Da tessitura do processo de trabalho docente: precarização, flexibilização e reforma curricular

Para Souza (2011, p. 2), a modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil,

instala um processo de precarização que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade. Tomo como referência, a flexibilização dos contratos de trabalho, no setor público, que se expressa não somente pelo trabalho temporário, intermitente, eventual ou em

⁷⁹⁵ A criação da Categoria L resultou de um acordo entre os sindicatos e entidades representativas do professorado e o governo, por ocasião da promulgação da LC nº 1.010/2007, visando à incorporação dos docentes, enquadrados na situação acima descrita na São Paulo Previdência – SSPREV, por prazo limitado.

⁷⁹⁶ Legislação trabalhista promulgada a partir do governo de José Serra: Lei Complementar nº 1.010, publicada em 02/06/2007 -dispõe sobre a criação da São Paulo Previdência – SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos – RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo. Esta LC prevê que os OFAs que estavam com aulas, na data da promulgação da lei, ficavam amparados pela Lei 500/1974, sendo considerados titulares de cargo; Lei Complementar nº 1.093 de 16/07/2009 – institui a Jornada Integral de Trabalho Docente e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente para os integrantes do Quadro do magistério da Secretaria da Educação; Decreto nº 54.682 de 13/08/2009 – regulamenta a LC nº 1.093/2009; Instrução Conjunta CEI CENP COGSP DRHU, de 18/09/2009 – dispõe sobre a atribuição de aulas na rede estadual de ensino e sobre a admissão de docentes por prazo certo determinado; Instrução Normativa UCRH 2, de 21/09/2009, republicada em 23/09/2009, dá orientação aos órgãos setoriais do Sistema de Administração de pessoal da Administração direta e das autarquias, quanto ao processo seletivo simplificado de candidatos visando à contratação por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093/2009; Resolução SE – 67, de 01/10/2009 – delega competência para celebração de contratações por tempo determinado, de que trata a Lei Complementar nº 1.093/2009; Lei Complementar nº 1.163/2012 – altera a Lei Complementar nº 1.093/2009 no sentido de que os contratados para o exercício de função docente possam celebrar novo contrato de trabalho, cuja vigência fica limitada ao período correspondente ao ano letivo de 2012.

tempo parcial (BEYNON, 1999), de estagiários ou bolsistas; [...]. As políticas de gestão do trabalho no setor público conduzem à individualização das relações e da organização do trabalho de professores. Essas políticas se concretizam não somente sob a gestão de competências e de avaliação de performances, como também incide sobre a remuneração do trabalho, sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, segundo critérios baseados na lógica produtivista.

Nessa perspectiva, as instituições do setor público, aí inclusas as escolas, passam a reger-se pela “instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais” (BALL, 2005, p. 1107).

Seguindo este ideário, o *Caderno do Gestor*, publicação dirigida às escolas estaduais paulistas, como parte da *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, assevera que o currículo deve ser *gerido* no interior da escola, não construído de forma colegiada, e define essa **gestão do currículo** como: “conjunto de iniciativas que devem ser adotadas na instituição como um todo, para que o *currículo proposto* se transforme em *currículo em ação* nas situações de ensino e de aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2008b, p.2)

O Projeto Político-Pedagógico, então, passa a ser encarado como “um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta Proposta Curricular.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Podemos considerar esses pressupostos subsidiários à *cultura do desempenho, das competências* e, nesse sentido, para Ball (2005, p. 117), “a prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas”, com vista à melhoria da qualidade e à eficácia.

As alterações nas formas de empregabilidade, a intensificação e complexidade crescente das relações trabalhistas podem evidenciar-se no processo acelerado de individualização dos trabalhadores da educação, fragilizando-os e às suas entidades representativas.

As escolas não mais se constituem em *espaço dos possíveis*, nem em *espaço de tomadas de posições* (BOURDIEU, 1996), uma vez que a concepção e o planejamento do trabalho pedagógico não mais estão afetos a docentes e gestores: cada “passo” a ser dado no sentido do desenvolvimento do processo educativo já vem “pronto” das instâncias superiores da hierarquia do sistema, por meio dos cadernos do professor, do aluno, do gestor, do professor coordenador.

Dessa forma, não há como criar-se nos e entre os docentes aquele *sentimento de pertença* tão necessário ao estabelecimento de uma cultura escolar; à identidade da escola tecida pelas histórias individuais e coletivas de seus atores; ao fortalecimento de relações colaborativas, mediante a definição e construção crítica, consciente e legítima, pela totalidade dos atores educacionais, de um projeto educativo que tenha sentido e qualidade.

Ao não se reconhecerem no próprio trabalho, como sentir-se *parte* de uma escola? Os docentes com os quais temos trabalhado não vêem sentido em sua ação cotidiana, não se sentem à vontade em seu local de trabalho e, ao serem individualmente responsabilizados por seu desempenho e o de seus alunos, não mais confiam em seus saberes, em seu próprio mérito, o que acaba isolando-os cada vez mais, sobretudo porque a meritocracia torna diferenciados os salários dos professores de uma mesma escola, mediante os *bônus* por produtividade. Acirram-se a competição, a desconfiança do outro. Assim, como o processo educativo pode ter êxito e qualidade? Como atender às expectativas e necessidades de alunos concretos e reais?

A experiência estranhada/alienada do trabalho docente aprofunda-se, uma vez que o currículo e o seu planejamento não mais pertencem aos seus trabalhadores. As formas de organização do trabalho apresentam-se estranhas a docentes e gestores. As relações e condições de trabalho depauperam-se. Intensificam-se a exploração e a alienação.

Partindo da tese marxiana de que o trabalho é elemento fundante da sociabilidade humana, Ranieri (2001) considera que o fenômeno da alienação/estranhamento pode ser entendido da seguinte forma: enquanto *Entäusserung* –alienação - apresenta-se como uma categoria presente na produção e reprodução da vida dos homens, *Entfremdung* – estranhamento - tem sua ênfase nos obstáculos sociais que impossibilitam as condições necessárias para a emancipação da humanidade.

Assim, o trabalho alienado impede ao professor identificar-se como classe social com interesses antagônicos aos da burguesia, pois o processo de precarização e intensificação do trabalho desestabiliza a coesão da classe trabalhadora, permitindo o aumento da exploração do trabalhador e a exacerbação do individualismo e da competitividade.

Por sua vez, o estranhamento articula-se a partir da sedimentação dos obstáculos impeditivos à realização do professor enquanto ser social, pois, no momento em que a produção pedagógica é apropriada por um segmento diferente daquele encarregado da produção, ocorre o estranhamento.

Semelhantemente, a precarização, ao afetar os trabalhadores da educação pública, cujos empregos, até pouco tempo, eram estáveis, faz com que estes sejam confrontados

cotidianamente, com exigências cada vez maiores em seu trabalho e desenvolvem sentimentos de que nem sempre estão em condições de responder às exigências. Linhart (2009) chama este processo de precariedade subjetiva, pois estes trabalhadores também vivenciam subjetivamente a instabilidade. (SOUZA, 2011, p. 2)

No limite de nossas reflexões, é-nos lícito pensar o trabalho docente atual, na rede estadual de ensino paulista, como um trabalho digno, no sentido da concepção de *trabalho decente*: adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, com liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva?

Referências

- BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.126, set./dez. 2005.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BURBULES, N.C; TORRES, C.A. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. (orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.11 -26..
- CAÇÃO, M.I. Recuperando a memória: organização do trabalho do magistério público estadual paulista – 1933 – 1990. *Org & Demo*, n. 2, Marília: UNESP – Marília-Publicações, 2000-2001.

- _____. Trabalho docente no ensino público paulista e a saga da proletarização. *Org & Demo*, Marília, v. 8, n. 12, jun./jul./dez., 2007.
- CAÇÃO, M.I.; MENDONÇA, S.G.L. “São Paulo faz Escola”? Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. In: GRANVILLE, M.A. (org.). *Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade*. Campinas: Papirus, 2011, p. 219-246.
- DIAS, E. F., MINTO, L. W. Ensino superior em SP: expansão privatista e consequências na educação básica. *Revista ADUSP*, nº 46, jan. 2010.
- GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GITLIN, A. (1987). Common school structures and teacher behaviour. In: SMYTH, J. (ed.). *Educating teachers*. Changing the nature of pedagogical knowledge. London: The Falmer Press.
- HARDT, M.; NEGRI, A. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- IANNI, O. *A sociedade global*. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70, 1993.
- MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MORGADO, J.C.; FERREIRA, J.B. Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In: MOREIRA, A.F.; PACHECO, J.A. *Globalização e educação – desafios para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, 2006, p. 61-86.
- MORROW, R.A.; TORRES, C.A. Estado, globalização e políticas educacionais. In: BURBULES, N.C.; TORRES, C.A. (orgs.) *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.27-44.
- OIT. *Trabalho decente*. Disponível em: <<http://www.oitbrasil.org.br/content/apresenta%C3%A7%C3%A3o>> Acesso em 10 nov. 2012.
- RANIERI, J. *A câmara escura: alienação e estranhamento em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2001
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. *A educação em tempos de neoliberalismo*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. FINI, M.I. (coord.). São Paulo, 2008a.
- _____. *Caderno do Gestor*. FINI, M.I. (coord.). São Paulo, 2008b. Versão preliminar.
- SOUZA, A.N. Modernização do trabalho docente: processo de precarização e ataque ao ofício. In: V ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE E VI ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 2011, Maceió. *Anais*. Maceió: UFAL: U. PORTO, CD-ROM.

Legislação consultada

CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: *Artigo 115, X - Dispõe sobre a contratação por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.*

LEI nº 500/74, DE 13 DE NOVEMBRO DE 1974: *Dispõe sobre a Instituição do regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas.*

LEI COMPLEMENTAR nº 1.010, DE 01 DE JUNHO DE 2007: *Dispõe sobre a criação da SÃO PAULO PREVIDÊNCIA - SPPREV, entidade gestora do Regime Próprio de Previdência dos Servidores Públicos - RPPS e do Regime Próprio de Previdência dos Militares do Estado de São Paulo - RPPM, e dá providências correlatas.*

LEI COMPLEMENTAR nº1. 093, DE 16 DE JULHO DE 2009. *Dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o inciso X do artigo 115 da Constituição Estadual e dá outras providências correlatas.*

A “aprendizagem personalizada” e as transformações na profissão de professor: reflexões a partir do caso dos Estados Unidos da América

Leopoldo Mesquita⁷⁹⁷

Resumo

A “aprendizagem personalizada” (personalized learning) representa uma tendência hoje firmemente implantada nos sistemas educativos de um certo número de países, com destaque para os países anglo-saxónicos e, de entre estes, os Estados Unidos da América. Essa tendência acarreta uma transformação profunda no conceito de “professor” e no exercício da profissão docente e insere-se numa corrente global que influencia fortemente as políticas educativas na generalidade dos países, entre os quais Portugal..

Nesta comunicação pretendo apresentar uma análise sobre o caso dos EUA nesta vertente de mudança. Em tal análise dar-se-á ênfase ao facto de esta mudança ter na sua base fortes interesses de empresas e grupos económicos e financeiros actuando na área das indústrias educativas, os quais têm actualmente uma influência determinante no desenho das políticas educativas deste país.

As mudanças induzidas por tais interesses assentam na utilização das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem. A natureza de tais mudanças confere-lhes um significado particularmente importante no quadro das economias globais dos nossos dias, já que os mercados potenciais dos interesses capitalistas a elas associados são já os dos sistemas educativos de massas da generalidade dos países do mundo.

Na análise do caso estado-unidense, privilegiarei uma recente iniciativa federal de competição por bolsas de financiamento aos distritos escolares, designada por *Race to the Top-District*. Nessa competição, uma das exigências determinantes colocada aos potenciais candidatos era a da criação de um ambiente organizativo e funcional nas escolas que privilegiasse a aprendizagem personalizada por módulos e por percursos individuais de formação, assente na utilização de tecnologias digitais. Nos requisitos do concurso, o trabalho docente aparece confinado a uma acção de apoio e aconselhamento, prevendo-se o *outsourcing* de importantes funções tradicionalmente atribuídas aos professores nas escolas.

Para contextualizar o caso apresentado nesta comunicação, farei uma breve análise da evolução e do sentido das políticas educativas nos EUA, designadamente a partir da publicação do relatório *A Nation at Risk*, as quais configuram, em meu entender, um processo de capitalização dos sistemas de educação de massas neste país.

O contexto: O surgimento de uma lógica capitalista nos sistemas públicos de educação dos Estados Unidos da América

Analisando a realidade da educação pública nos Estados Unidos da América, Mosher, Fuhrman e Cohen afirmam que “no último meio século assistiu-se a uma transformação histórica nos objectivos educativos”, transformação essa que definem da seguinte maneira: “o foco transferiu-se dos recursos (...) para a

⁷⁹⁷ Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE – FPCEUP)

questão de saber se virtualmente todos os estudantes atingem a proficiência nos conhecimentos e nas aptidões fundamentais” (Mosher, Fuhrman e Cohen, 2007). A versão radical da mudança referida por estes autores é a que se contém hoje na expressão “no excuses!”, cujo significado é o de que as desigualdades sociais e a quantidade de recursos disponíveis nas escolas são variáveis pouco importantes relativamente ao objectivo de assegurar um pleno “sucesso” educativo de todos os alunos (ver, por exemplo, Thernstrom e Thernstrom, 2004). É esta a tese que se tem vindo a impor nas políticas públicas de educação, não apenas nos EUA mas também em termos praticamente globais e universais.

O foco nos resultados estabeleceu o programa de mudança educativa que, nos EUA, ficou conhecido por *standards based education reform*. O impulso decisivo para este movimento de reforma foi dado pelo relatório *A Nation at Risk – An imperative for education reform*, divulgado em 1983 (National Commission on Excellence in Education, 1983). Neste documento foram identificados dois obstáculos principais para uma desejada e urgente melhoria dos resultados escolares: o primeiro, são as “baixas expectativas” relativamente ao desempenho das escolas e dos respectivos alunos; o segundo, é a multiplicidade de funções e de objectivos que são fixados às escolas e que as afastam da sua função “básica”, ou seja, ensinar e aprender. Sob a aparência de simples ideias de senso-comum, esta apreciação contida em *A Nation at Risk* representa uma ruptura com alguns princípios quase consensuais em todo o período histórico anterior.

No novo paradigma representado por *A Nation at Risk*, a eficiência dos sistemas educativos deixou de poder avaliar-se apenas por critérios relacionados com as necessidades do sistema económico e da estabilidade social, ou com o estabelecimento de patamares de exigência que operem uma selecção dos alunos em função dos papéis a atribuir no aparelho produtivo ou administrativo. Esses critérios continuam a existir, mas aparece agora, ao lado deles, um outro critério que já não parece relacionar-se com as funções que tradicionalmente o sistema educativo era chamado a desempenhar, e que representa a constituição desse mesmo sistema educativo como um sector económico autónomo, funcionando de acordo com uma lógica de “melhoria contínua” do produto educativo, independentemente dos fins a que esse produto se destina.

No quadro deste último critério de eficiência, só interessam os resultados escolares que podem ser imediatamente medidos e quantificados. Esses resultados têm um valor em si que é independente da utilidade que os mesmos possam representar para os indivíduos que os obtiveram ou para a sociedade que, através de impostos, financia os sistemas educativos esperando daí obter benefícios futuros. Separados do seu “valor de uso”, os resultados assumem-se como um mero “valor de troca”. Expresso neste valor de troca, o nível de produção de cada escola determina o seu êxito ou o seu fracasso e tem consequências imediatas no seu futuro.

Os actuais *common core standards*, adoptados já pela grande maioria dos Estados nos EUA, junto com os mecanismos de *assessment* e *accountability*, aperfeiçoados pelo *No Child Left Behind Act*, de 2002 e pela legislação subsequente, representam a instituição de um padrão, ao qual alguns dos promotores do capitalismo educacional chamam “common currency of assessment and measurement” (Quazzo, Cohn, Horne & Moe, 2012: 87). É esta “common currency” que, permitindo conferir aos resultados escolares um valor de troca à escala nacional, institui progressivamente nos sistemas educativos a mesma lógica de competição económica que existe nos demais sectores produtivos. Tudo o que não seja passível de

medição e valorização por esta “common currency” está destinado a perder importância e a desaparecer dos programas educativos.

A colocação do lema “doing more with less” no centro das políticas educativas representa um impulso importante deste processo de mudança. Não basta obter bons resultados, é preciso que ocorra uma melhoria contínua desses resultados e que tal melhoria se faça com o mínimo possível de recursos. O objectivo é “fazer explodir o mito” de que existem boas escolas públicas (Merrifield, 2006). O número de professores e a sua remuneração devem sofrer uma forte redução. A “Baumol’s disease” pode finalmente deixar de ser um obstáculo à rentabilidade dos capitais investidos na indústria educativa (Hill & Roza, 2010).

Existe hoje um ambiente geral de optimismo entre os promotores do capitalismo educacional. Empresas de consultadoria e organizações que apoiam a iniciativa empresarial em educação exaltam “unprecedented flows of venture and growth capital into the U.S. education market” e “the vastly more efficient business models” nesta área, em comparação com outro período em que se verificaram picos de investimento na indústria educativa, nos finais da década de 1990. Como catalizadores de investimentos na educação, aquelas empresas e organizações realçam o envolvimento de grandes fundações, o programa federal *Race to the Top*, os incentivos dados no âmbito do *No Child Left Behind Act*, e os *common core standards*, bem como o forte crescimento das *charter schools*, a educação digital e as aprendizagens individualizadas (Quazzo et al., 2012). Os agentes inovadores na indústria educativa consideram os avanços tecnológicos actuais e a sua rápida adopção por alunos, professores e famílias como um ambiente favorável a uma “disruptive innovation” na educação, na qual o estudante emerge como o centro de uma almejada melhoria contínua da produtividade educativa (Christensen, Horn & Johnson, 2008; Moe & Chubb, 2009). Um conhecido promotor da iniciativa empresarial em educação expressa esse optimismo da forma seguinte: “These are good times for education entrepreneurs. The government, venture capitalists and philanthropists are focused on social entrepreneurship and education as major priorities.” (Sandler, 2010: 141).

O imperativo da produtividade e o programa de aprendizagem personalizada

A lógica de produção educativa definida nos termos precedentes coloca a organização e a produtividade do trabalho escolar no centro das preocupações e iniciativas dos agentes educativos. Nesta lógica, o aluno é o “ultimate worker”. O trabalho do professor organiza e rentabiliza o trabalho do aluno. A economia de custos e o aumento da produtividade significam, nestas circunstâncias, fazer trabalhar o aluno no limite das suas capacidades através de cadências impostas por mecanismos automáticos, nos quais o trabalho do professor seja reduzido ao mínimo indispensável. Tudo isto pressupõe a redução das aprendizagens a conhecimentos básicos e competências diversas, também a ênfase no *digital learning* e a organização modular das aprendizagens, e a progressão escolar individualizada em função dos objectivos que vão sendo alcançados pelo aluno. O programa de *personalized learning* é a expressão desta perspectiva relativamente ao trabalho escolar.

Pretende-se subordinar o funcionamento das escolas e dos sistemas educativos a um princípio de máxima eficiência. Isso significa escolarizar mais alunos durante mais tempo (horas por dia e dias por ano) com melhores resultados, utilizando menos professores com menores ordenados em menos turmas menos escolas e com menores custos administrativos (Roza, 2010). Embora esta ênfase na produtividade do trabalho escolar já se viesse manifestando nos EUA no âmbito da *standards based education reform*, foi a

partir da grande recessão de 2007-2009 e dos cortes nos fundos públicos destinados às escolas então ocorridos, que ganhou maior relevo e impacto. A crise forneceu argumentos fortes para centrar as políticas educativas num “productivity imperative”⁷⁹⁸. O principal método preconizado para aumentar a produtividade dos sistemas educativos é “to personalize instruction and employ the smart use of technology”, com recurso intensivo ao *online learning* e o encorajamento à criação de *virtual schools*, bem como “reshaping teacher compensation” e “increasing class size” (Duncan, 2010). As medidas de reforma impulsionadas pelos programas *Race to the Top* prosseguem estes objectivos, como a seguir se referirá.

O movimento pela “aprendizagem personalizada”

Nos últimos dois anos nos EUA têm-se sucedido medidas legislativas ao nível dos Estados de autorização ou expansão das *virtual charter schools* e de instituição de *vouchers* que podem ser utilizados para frequentar *for-profit virtual charter schools* usando a fórmula do financiamento por aluno nas escolas públicas. Outras medidas no mesmo sentido são as que exigem que os estudantes completem um número mínimo de disciplinas através de um sistema *online*, sem o que não poderão completar a sua graduação, ou as que eliminam as restrições respeitantes ao rácio professor/número de alunos nas disciplinas e cursos ministrados *online*. Estas medidas representam o resultado de uma forte acção de *lobbying* político por parte de empresas da área das tecnologias educativas, de investidores que apostam na *digital education*, de fundações e de *think-tanks*, destinada a tornar o *digital learning* no elemento central da actividade dos sistemas públicos de educação (Fang, 2011).

Em termos de organização do currículo e de avaliação de aprendizagens, a transformação que assim se pretende promover representa a generalização dos conceitos de “mastery learning” e de “competency education” a todos os tipos de escolarização e já não apenas à educação vocacional, como até agora acontecia. Como parâmetros determinantes do progresso escolar nos sistemas públicos de educação, pretende-se agora substituir os que estão associados à “Carnegie Unit” por outros que envolvam “a flexible use of time” e um “individualized pacing”. Assim, os estudantes progredirão assim que demonstrem “mastery in knowledge and skills embedded in competencies aligned with common and core standards”. O papel dos professores neste sistema é apenas o de explicar o significado dos objectivos de aprendizagem, ajudar cada estudante a definir um plano individualizado para atingir esses objectivos e controlar a respectiva execução. A inovação tecnológica e uma aprendizagem individualizada com recurso a meios digitais são a chave para a pretendida mudança educativa (Priest, Rudenstine & Weisstein, 2012; Bailey, Schneider, Sturgis & Ark, 2013; Sturgis, 2012).

Sendo um novo programa na iniciativa federal *Race to the Top*, a *RTT-District* foi uma competição promovida pelo Departamento de Educação (DE) do governo dos EUA, na qual estruturas educativas locais (*Local Education Agencies – LEAs*), em separado ou em consórcios, se candidataram a financiamentos na ordem dos 5 aos 40 milhões de dólares, dependendo do número de alunos abrangidos. O DE definiu como segue os objectivos deste programa:

⁷⁹⁸ “[T]he crisis could ultimately strengthen public education if leaders set their sights not on incremental budget cuts, but rather on refocusing schools around a productivity imperative” (Roza, Goldhaber & Hill, 2009)

The Race to the Top-District competition is aimed squarely at classrooms and all-important relationship between educators and students. The competition invites applicants to demonstrate how they can personalize education for all students in their schools. (...)

[A]pplicants must design a personalized learning environment that will use collaborative, data-base strategies and 21st century tools such as online learning platforms, computers, mobile devices, and learning algorithms, to deliver instruction and supports tailored to the needs and goals of each student, with the aim of enabling all students to graduate college- and career-ready. (U.S. Department of Education, 2012a)

Os critérios de selecção dos projectos a apresentar obrigavam estes a abranger todos os domínios de organização e funcionamento das respectivas escolas. As funções de “teaching” e “leading” foram agrupadas numa só, sendo o seu fim o de proporcionar a cada estudante a possibilidade de estruturar o seu plano de aprendizagens, tendo em vista os objectivos estabelecidos, e medir os progressos realizados. Para isto, os estudantes deveriam ser apoiados pelas escolas nos seus planos individuais de aprendizagem, no que respeita a estratégias e instrumentos, nomeadamente os digitais. Mesmo assim, nos critérios de selecção dos projectos, o apoio dos “educadores” às aprendizagens dos alunos vinha considerado como segundo em importância, depois do suporte a proporcionar pelas famílias. Aos estudantes deveria ser dada oportunidade “to progress and earn credit based on demonstrated mastery, not the amount of time spent on a topic”. A frequência das escolas por parte dos estudantes não figurava como exigência obrigatória nos critérios de selecção, devendo as LEAs disponibilizar, em condições devidamente operacionais, “information technology systems that allow parents and students to export their information in an open data format” para outros sistemas digitais de aprendizagem, funcionando como tutores electrónicos. As LEAs participantes eram obrigadas a ter um sistema completo de dados sempre actualizados respeitantes ao progresso individual de cada aluno. Tinham também de proporcionar às equipas dirigentes das escolas “sufficient flexibility and autonomy over factors such as school schedules and calendars, school personnel decisions and staffing models, roles and responsibilities for educators and non-educators, and school-level budgets”. Os parâmetros de avaliação do desempenho de professores, directores e superintendente nas LEAs participantes deveriam incluir a melhoria contínua dos resultados escolares dos alunos, estes medidos em exames estatais, testes de fim de curso e provas práticas de avaliação. Finalmente, as LEAs participantes neste concurso eram obrigadas a delinear esquemas para estender o modelo de aprendizagem personalizada a outros alunos ou escolas não abrangidas pela candidatura (U.S. Department of Education, 2012b).

A *personalized learning* surge assim como um conceito relevante nas políticas educativas dos EUA. Embora, em termos teóricos, possam existir diferentes tipos de organização do trabalho escolar em que formas de aprendizagem personalizada tenham lugar, a corrente principal actualmente praticada tem na sua base a utilização das novas tecnologias de comunicação e identifica-se com o conceito de *online learning*. O aluno é assim colocado no centro do processo de aprendizagem e tal é apresentado como uma espécie de libertação relativamente ao chamado modelo-fábrica na educação de massas (Chubb, 2011). Todavia, a combinação da escolaridade obrigatória e de objectivos e formas de avaliação padronizadas, mais a existência de sofisticados sistemas de armazenamento e tratamento de dados sobre as aprendizagens dos alunos e de poderosos interesses ligados às indústrias educativas, tudo isto compõe um retrato de conjunto que não se coaduna com a referida imagem de libertação do aluno de constrangimentos indesejáveis na sua prática escolar.

Na verdade, o propósito de “liberating learning”, tal como é representado pelos defensores do capitalismo educacional, significa substituir os sistemas educativos públicos em que os professores e educadores têm um papel determinante, por um modelo de “free enterprise” aplicada a tais sistemas educativos (Moe & Chubb, 2009). A tecnologia e a “disruptive innovation” tornam-se assim a base dos novos sistemas de educação “centrados no aluno”. O “liberated student” aparece afinal como sendo uma espécie de “free worker” de uma pretendida “revolução industrial” na educação de massas. Os fins da educação pública ficam assim reduzidos a uma mera soma de planos individualizados de aprendizagem dos alunos e das escolas.

Conclusão

A Internet e o seu papel no desenvolvimento das aprendizagens escolares transformou-se num tema central na organização e funcionamento dos sistemas educativos. A necessidade de reestruturar as escolas e a educação pública tendo em conta as novas tecnologias, insere-se numa inevitável urgência de democratizar as aprendizagens, reforçar o envolvimento das comunidades exteriores à escola nos assuntos educativos e melhorar os resultados escolares em prol do bem comum.

De há algumas décadas a esta parte, uma forma particular de lidar com estes assuntos tem vindo a assumir um lugar privilegiado nas políticas educativas. Os defensores e agentes da “livre empresa” aplicada à educação têm influenciado fortemente as políticas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos. A educação das novas gerações é vista por tais defensores e agentes como um campo propício a investimentos capitalistas, sendo a “educação digital” e os sistemas de “aprendizagem personalizada” os meios principais para prosseguir tais interesses.

A realidade hoje vivida nos sistemas públicos de educação nos EUA representa uma tendência que se vem manifestando, sob formas e graus diversos, pelos decisores políticos a nível global. A forte diminuição do rácio professor/aluno, a digitalização dos currículos, a concentração dos objectivos de aprendizagem em “metas comuns” facilmente traduzíveis em resultados quantitativos e a personalização dos percursos de aprendizagem e de formação, correspondem a políticas que vão sendo prosseguidas um pouco por toda a parte. Em Portugal esta tendência manifesta-se de uma forma particularmente nítida, embora o presente corte acentuado nas despesas públicas com a educação tenha imposto drásticas limitações ao “plano tecnológico” para a educação que vinha sendo prosseguido pelo governo anterior.

Nos programas de “educação digital” e de “aprendizagem personalizada”, o papel do professor sofre uma transformação profunda. Ele deixa de ser um educador por excelência e um especialista na respectiva área, encarregue de transmitir, disponibilizar e construir conhecimentos em interacção permanente com os respectivos alunos, para passar a ser apenas um apoio ao trabalho autónomo desses mesmos alunos. Pretende-se que este trabalho autónomo do aluno esteja devidamente enquadrado por currículos digitais padronizados, sistemas de avaliação centralizados e aplicados de forma permanente e sistemática, e bases de dados sobre os percursos e resultados escolares de cada aluno, em condições de serem a todo o tempo transferíveis para “tutores electrónicos”. Na base desta mudança estão poderosos interesses capitalistas ligados às indústrias digitais e educativas, para os quais é vital a substituição do trabalho vivo e pago dos professores pelo trabalho morto das tecnologias e pelo trabalho não pago dos alunos.

Referências

- Bailey, J., Schneider, C., Sturgis, C., & Ark, T. V. (2013, Janeiro). The shift from cohorts to competency. Foundation for Excellence in Education in association with Getting Smart, Digital Learning Now! Smart Series. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.digitalllearningnow.com/wp-content/uploads/2013/01/CB-Paper-Final.pdf>
- Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York: McGraw-Hill.
- Chubb, J. (2011). More productive schools through online learning. In F. M. Hess & E. Osberg (Eds.), *Stretching the school dollar: How schools and districts can save money while serving students best* (pp. 155-178). Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Duncan, A. (2010, Novembro 17). The new normal: Doing more with less. Secretary Arne Duncan's remarks at the American Enterprise Institute. United States Department of Education. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.ed.gov/news/speeches/new-normal-doing-more-less-secretary-arne-duncans-remarks-american-enterprise-institut>
- Fang, L. (2011, Dezembro 5). How online learning companies bought America's schools. *The Nation*. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.thenation.com/article/164651/how-online-learning-companies-bought-americas-schools?page=0,0>
- Hill, P., & Roza, M. (2010, Julho). Curing Baumol's disease: In search of productivity gains in K-12 schooling. Center on Reinventing Public Education. Retirado em Janeiro 28, 2013 de http://www.crpe.org/sites/default/files/whp_crpe1_baumols_jul10_0.pdf
- Merrifield, J. (2006). Discipline is the key to Milton Friedman's gold standard for education reform. In R. C. Enlow & L. T. Ealy (Eds.), *Liberty & learning: Milton Friedman's voucher idea at fifty* (pp. 125-137). Washington D.C.: Cato Institute.
- Moe, T. M., & Chubb, J. E. (2009). *Liberating learning: Technology, politics, and the future of american education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mosher, F., Fuhrman, S. H., & Cohen, D. K. (2007). The research that policy needs. *Educational Horizons*, 86(1), 19-28, Retirado Janeiro 15, 2011 de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ776906&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ776906
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Priest, N., Rudenstine, A., & Weisstein, E. (2012, November). Making mastery work: A close-up view of competency education. Nellie Mae Education Foundation. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2012/11/Making-Mastery-Work-NMEF-2012-Inline.pdf>
- Quazzo, D. H., Cohn, M., Horne, J., & Moe, M. (2012). *Fall of the wall: Capital flows to education innovation*. Chicago: GSV Advisors.

- Roza, M. (2010). Now is a great time to consider the per-unit cost of everything in education. In F. M. Hess & E. Osberg (Eds.), *Stretching the school dollar* (pp. 71-96). Cambridge: Harvard Education Press.
- Roza, M., Goldhaber, D., & Hill, P.T. (2009) "The Productivity Imperative – Getting More Benefits From School Costs in an Era of Tight Budgets", *Education Week*, January 5, 2009. Retirado em Janeiro 13, 2009 de http://www.edweek.org/ew/articles/2009/01/07/16roza_ep.h28.html.
- Sandler, M. R. (2010). *Social entrepreneurship in education: Private ventures for the public good*. Lanham: Rowman & Littlefield Education.
- Sturgis, C. (2012, July). The art and science of designing competencies - A competency works Issue Brief. International Association for K-12 Online Learning. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www.nmefoundation.org/getmedia/d191a967-3f77-4530-ad4a-b199fbd94bc3/CompetencyWors-IssueBrief-DesignCompetencies-Aug-2012?ext=.pdf>
- Thernstrom, A., & Thernstrom, S. (2004). *No excuses: Closing the racial gap in learning*. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- U. S. Department of Education (2012a, Agosto). *Race to the top-district competition: Background*. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/2012-background.pdf>
- U. S. Department of Education (2012b, Agosto). *Race to the top-district executive summary*. Washington, D.C. 20202. Retirado em Janeiro 28, 2013 de <http://www2.ed.gov/programs/racetothetop-district/2012-executive-summary.pdf>

Avaliação da Política Pública Educacional- Projeto Realphabetização: uma análise da profissionalidade avaliativa dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro- RJ (2009-2010)

Carla da Mota Souza

Resumo

O **objetivo** desta pesquisa foi analisar o papel político e pedagógico dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do Município do Rio de Janeiro ao avaliarem, a política educativa: Projeto Realphabetização (2009-2010). **Esta política foi celebrada entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O Projeto Realphabetização tinha como objetivo, promover a correção de fluxo dos alunos com distorção idade/série, não alfabetizados, do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A metodologia usada combinou as abordagens qualitativa e quantitativa, com emprego de diferentes instrumentos de produção de dados: questionário, entrevista semiestruturada, observação e análise documental. Teoricamente foi fundamentada no corpo conceitual formulado por Bourdieu, com os conceitos: campo, agente, habitus, estratégia e capital, bem como na concepção de educação emancipatória de Freire. Para a contextualização foi discutido o ciclo das políticas públicas, descrito por Stephen Ball e Richard Bowe; com ênfase no contexto da prática. Também foram considerados o conceito de participação, em Antonio Faundez e Pedro Demo, e as contribuições do paradigma da avaliação emancipatória, formulado por Ana Maria Saul. A pesquisa justifica-se, porque o sistema democrático exige dos professores uma nova profissionalidade. Nesta, o docente avalia as políticas educacionais, enquanto ser potencializador de justiça social e medidor das ações pedagógicas no espaço escolar. Portanto, a pesquisa se enquadra no eixo: “Trabalho docente e políticas educativas”. Também foi problematizada nesta, a relação entre o público e o privado na educação, na medida em que a natureza do Projeto Realphabetização foi uma parceria público-privada. Conclusões: o estudo apontou, na perspectiva dos professores, a frágil e ultrapassada fundamentação pedagógica do Projeto Realphabetização, bem como seu caráter autoritário, na medida em que nega o protagonismo docente na prática pedagógica. A pesquisa revelou uma baixa efetividade na correção do fluxo escolar dos alunos. Entretanto, os professores consideraram, válida, porque entenderam que existiu ganho social para os alunos, mesmo para aqueles que não saíram alfabetizados. Foi possível analisar que as avaliações feitas pelos docentes, recaíram no seu fazer pedagógico, ocorrendo desatenção no que tange a avaliação política. As amarras do opressor permanecem incrustadas nestes profissionais, que, ao fazerem seu melhor pedagógico, nem sempre percebem as armadilhas que são engendradas no campo educacional pelos sujeitos que implantam as leis e as normas.**

Palavras-Chave: Projeto Realphabetização - Município do Rio de Janeiro; Política Educacional; Avaliação de Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi originado de trabalho de pesquisa, vinculado a Universidade Federal Fluminense (UFF). O objetivo foi dar voz e compreender a lógica avaliativa dos docentes da 7ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) a respeito da política público-privada entre a Secretaria de Educação (SME) e o Instituto Ayrton Senna (IAS). O período estudado foi 2009-2010 e o *locus* pesquisado foi a 7ª CRE. Atualmente o Município do Rio de Janeiro é constituído de onze (11) CREs. O Município possui uma área de 1.224,56 km². Sua população se constitui de 6.320.446 habitantes e a taxa de analfabetismo é de 2,94% da população com 15 anos ou mais (IBGE, 2010).

O município estudado compreende 1065 unidades escolares, 225 creches de horário integral, 109 unidades escolares que atendem como creche, além de 178 outras creches conveniadas e 26 espaços de desenvolvimento infantil. Deste universo, 117 escolas fazem parte da 7ª CRE. Foram 56 escolas atendidas pelo Projeto em 2009 e 18 em 2010. Na 7ª CRE.

O total de professores à frente do projeto foi de 129 docentes, distribuídos nos anos de 2009 e 2010. Participaram da pesquisa 50 docentes, portanto a amostra corresponde a 38,76% de todos os docentes.

O número de alunos iniciais participantes em 2009 foi de 2.057 e, em 2010, foram 345. Segue detalhamento comparativo entre a Rede Municipal e a 7ª CRE.

Tabela 1: Alunos Participantes do Projeto Realphabetização

Anos	Rede Municipal/Início do ano Alunos/Projeto Realphabetização	7ªCRE/ Início do ano Alunos/Projeto Realphabetização	% Rede/7ª CRE (início do ano)
2009	13.000	2057	16%
2010	4.165	345	8%

Fonte: A partir das dados em campo pela pesquisadora

A pesquisa constou de duas etapas. A primeira com questionários para todas as escolas da 7ª CRE, seleção dos professores que se propuseram a participar da entrevista, seguindo o critério de privilegiar os docentes com mais tempo a frente do Projeto, ou que, tivessem seguido a turma no ano posterior.

Para embasar a pesquisa foram usados os seguintes arquétipos: o primeiro foi a compreensão do conceito de política pública. Osga (2000) esclarece que não existe uma única definição de política pública. Ela concebe política pública como processo, ou seja, arena de negociação e de lutas entre os diferentes agentes e grupos envolvidos. Höfling esclarece ainda que:

[...] as políticas públicas são compreendidas como as de responsabilidade do Estado, quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada (HÖFLING, 2001, p.31).

O segundo, a reflexão do Paradigma da Avaliação Emancipatória como forma de ressaltar a importância desta avaliação no processo de construção e consolidação das avaliações de políticas educacionais. Não existe, *a priori*, um único modelo de avaliação, todavia não se deve reduzir avaliação a

uma escolha de combinação de métodos e técnicas em função da preferência do avaliador. As características deste paradigma são congruentes com as contribuições do ciclo de política descrito por Bowe et al. (1992), quando aplicados à avaliação das políticas educacionais.

O terceiro foi à compreensão do conceito de aluno alfabetizado. O IAS considera para fins censitários que os alunos que leem/escrevem palavras, frases e textos são todos alfabetizados. Estes alunos no final do ano estão aptos a passarem para a próxima etapa, que no município do Rio de Janeiro se constitui de outro Programa do IAS, o "Acelera Brasil". Assim os percentuais apresentados são supradimensionados, pois nem sempre que o aluno lê palavras, frases e textos, o faz com compreensão. Segundo Soares (2003, p.15) a alfabetização é "em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita". A autora afirma que, "a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito" (SOARES, 2003, p.16). Sem compreensão o aluno apenas reage a um processo mecânico sem sentido.

Importante ressaltar que estes pilares estão assentados num grande arcabouço teórico metodológico que tem como fundamento primeiro os conceitos de campo, habitus, agente, capital e Estratégia de Bourdieu e a concepção de educação emancipatória de Freire.

2- Surgimento e Funcionamento do Projeto Realphabetização no Município do Rio de Janeiro

O Projeto surgiu em 2009, como proposta política de correção de fluxo dos alunos não alfabetizados com distorções série/idade dos 4º, 5º anos não alfabetizados, pelo governo atual. Foi adaptado do Programa "Se Liga" de propriedade do IAS à estrutura administrativa do município, sendo oficialmente conhecido como Projeto Realphabetização. **As primeiras turmas foram criadas após "diagnóstico", por meio de uma avaliação de responsabilidade do Instituto Ayrton Senna, aplicada a toda rede escolar dos 4º e 5º anos, para medir conhecimentos de leitura/escrita dos alunos. A partir desta seleção e entendimento, que aqueles alunos eram analfabetos funcionais, formaram-se turmas com um quantitativo de no mínimo 11 alunos e no máximo 25.**

Os alunos no Projeto Realphabetização são orientados pela metodologia (IAS) – esta é voltada para uma gestão de resultado, baseado em metodologia própria composta por: recursos gerenciais, didáticos e humanos. Dentre o material de apoio do projeto, existem as matrizes, que são descritores de habilidades, com os indicadores de sucesso a serem monitorados: deveres de casa, contabilidade de falta dos professores, contabilidade de falta dos alunos, livros paradidáticos lidos pelos alunos e professor e dados posicionais da situação de leitura e escrita dos alunos; diagnósticos da realidade educacional, com relatórios de acompanhamento e avaliações (provas do IAS).

Após o professor preencher as matrizes avaliativas de cada aluno mensalmente, são recolhidos os dados e entregues para o itinerante, que leva os dados para serem condensados pelo Sistema do Instituto Ayrton Senna de Informações (SIASI).

O Projeto Realphabetização que utiliza a mesma metodologia do programa "Se Liga", também se baseia no Método Dom Bosco. Segundo explicação documental do próprio IAS, a proposta pedagógica deste método voltado em sua origem para a alfabetização de jovens e adultos, adaptada para crianças.

Este método é conhecido no Brasil desde a década de 1960. Reconhecido como método eclético por trabalhar as sílabas das palavras-chaves, apresentando um desenho gerador. O método segue um cronograma com 42 aulas para ser seguido pelo professor. São 25 palavras-chave cuja apresentação deve ser contextualizada por meio de uma discussão- diálogo a partir do conhecimento prévio dos alunos. O desenho-gerador é o recurso que dá origem à grafia da palavra-chave, expressa significado e associa ideias. A escrita deve ser feita em letra cursiva e de imprensa, para que o aluno se familiarize simultaneamente com os dois tipos de letras.

Quanto aos materiais pedagógicos, cada turma do Projeto Realphabetização recebeu um *kit* com materiais didáticos específicos, contendo uma caixa de livros de literatura, composta de 30 títulos diferentes, material dourado, para trabalhar a matemática e alfabeto emborrachado (letras móveis). Cada discente recebeu um módulo de alfabetização (“*cartilha*”) e um caderno de atividades.

O instituto garante em documentos oficial e no seu próprio site, que o sucesso chega a atingir 95% de alfabetizados. Ainda esclarece que, em muitos casos, os alunos aceleram sua aprendizagem “pulando” para séries seguintes. As aulas são pensadas para cumprir 200 dias letivos com atividades. A rotina deve ser rigorosamente marcada com tempos previstos para as atividades. As etapas da rotina estão relacionadas na Tabel3..

O importante no Projeto é que o professor siga os passos demarcados pela sistemática exposta a cima. A Tabela 4 mostra dados fornecidos pela 7ª CRE, consolidados no mês de dezembro de 2009, lembrando que na contabilidade final não foi levado em conta os alunos evadidos.

Tabela 3 : Passos da aula do Projeto Realphabetização

ATIVIDADE	TEMPO
Acolhida	
Curtindo as leituras	
Correção do para casa	
Desenvolvimento das atividades (palavra chave-diálogo; exploração do módulo de alfabetização; exploração do caderno de atividades)	
Revisão do dia	
Para casa	

Fonte: Dados de Instruções do Instituto Ayrton Senna (2011)

Tabela 4 – Indicadores Município do Rio de Janeiro

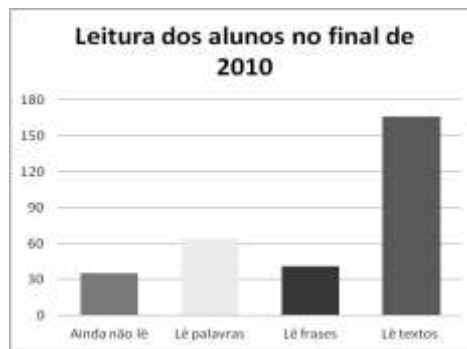
Dezembro 2009

acompanhamento	Número de turmas/professores	93
	Sias letivos previstos no mês	13
	Dias letivos dados no mês	13

	Alunos no início do mês	1886
	Alunos no final do mês	1862
	Faltas dos professores (justificadas e não justificadas)	0
	Percentual de faltas de professores	0
	Faltas de alunos (justificadas e não justificadas)	2415
	Livros lidos – dezembro	2035
	Para Casa não feitos – dezembro	1816
Leitura	Número de alunos que ainda não leem (nem palavras)	138
	Percentual dos alunos que ainda não leem	7,3
	Alunos que leem somente palavras(silabando e com fluência)	214
	Percentual dos alunos que leem somente palavras (silabando e com fluência)	11,3
	Alunos que leem frases (silabando e com fluência)	336
	Percentual dos alunos que leem frases (silabando e com fluência)	17,8
	Alunos que leem textos (com pausa e com fluência)	1173
	Percentual de alunos que leem textos (com pausa e com fluência)	62,2
Escrita	Número de alunos que ainda não escrevem	146
	Percentual dos alunos que ainda não escrevem	7,7
	Alunos que escrevem somente palavras (não ortograficamente e ortograficamente)	474
	Percentual de alunos que escrevem somente palavras (ortograficamente e não ortograficamente)	25,1
	Alunos que produzem textos (com frases soltas dentro do texto e coesos)	1240
	Percentual dos alunos que produzem textos (com frases soltas dentro do texto e coesos)	65,7

Os gráficos abaixo também são gerados a partir de dados oficiais da 7ª CRE e novamente não são calculados os percentuais considerando os alunos evadidos ao final do ano. Quando contabilizado os dados gerais apenas dos alunos que leem textos, pois possivelmente são estes alfabetizados, o percentual do sucesso do IAS cai de 92,52% para 57,02% e de 86,27% em 2010 cai para 48,12%. **Na escrita os percentuais se fixam em 60,28% em 2009 e 51,30% em 2010.** Dessa maneira, o “brilhantismo” da metodologia do sucesso se transforma em padrão modesto de resultados positivos. Seguem os dados gráficos de 2010.

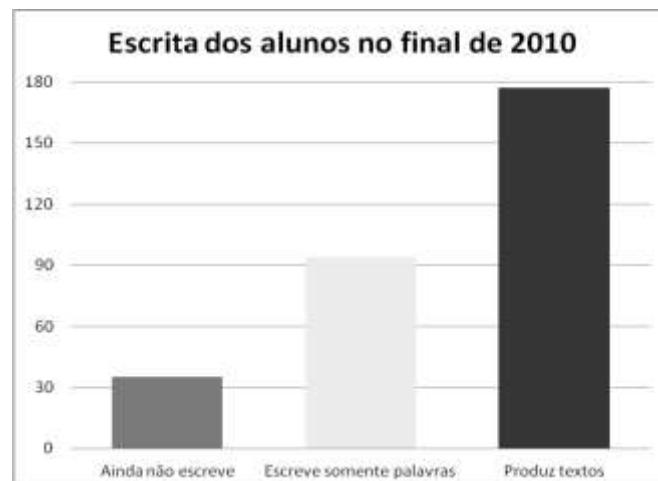
Gráfico 1



Ainda não lê	Lê palavras	Lê frases	Lê textos
35	64	41	166

Fonte: Elaboração própria a partir de dados oficiais da 7ª CRE

Gráfico 2



Ainda não escreve	Escreve somente palavras	Produz Textos
35	94	177

Fonte: Elaboração própria a partir de dados oficiais da 7ª CRE

3- Análise do pesquisador frente ao campo explorado.

O estudo trouxe à tona que a massa de alunos “excluídos por dentro” do sistema engrossa a estatística dos analfabetos funcionais, nas unidades escolares do município. Uma discussão responsável reclama por ser realizada, pois as escolas estão perpetuando à lógica reprodutivista, tal como conceituada por Bourdieu (1992), consagrando uma prática de inclusão-excludente dos muitos alunos que frequentam os espaços

escolares e deles saem despreparados para a vida. São verdadeiras usinas de mão-de-obra barata a alimentar o sistema capitalista de exploração do trabalho.

Para quebrar esta concepção, o professor passa a ser um aliado indispensável, como aquele capaz de ajudar na transformação e na conscientização dos alunos para a importância da aprendizagem crítica, reflexiva, participativa e humanista

A questão que se estabelece é que as escolas estão sendo “tímidas” em sua capacidade pedagógica de planejamento, pois não têm conseguido se organizarem para propor novos caminhos em prol da alfabetização dos alunos analfabetos funcionais em seus próprios espaços. O trabalho em conjunto dos profissionais da educação não tem sido orquestrado em sintonia e com isto gera discrepância em todo o sistema educacional. Problema este que coaduna com a limitação do professor que não tem apoio de outros profissionais para auxiliarem o trabalho cooperativo, já que muitos educandos analfabetos apresentam problemas sociais, neurológicos, entre outros que não podem ser sanados apenas pelo professor. Esta tem sido uma grita dos profissionais da área.

A pesquisa apontou para recontextualização da política pública analisada, que apesar da lógica gerencial *top-down*, de controle legal, por parte dos órgãos municipais e do IAS, sobre as atividades do professor nas salas de aula, com o direcionamento das práticas docentes para o cumprimento de tarefas, foi possível constatar uma resignificação, na prática, de uma nova política, tal como conceituado por Ball (2002). Existe certo consenso quanto ao fato de que o professor é elemento central na construção de efetivas mudanças sociais na vida dos educandos. A esse respeito, Giroux (1988) afirma que, perante o “mudancismo”, os professores se sentem simultaneamente ameaçados e desafiados em seu fazer pedagógico. Eles continuam a ser ignorados, por parte dos gestores educativos, que não veem ou não querem ver, neste profissional, conhecimento e competência para fazer análises críticas dos processos decisórios das políticas educacionais.

Os professores são acantonados como forma de minimizar os possíveis problemas gerados por insatisfações e contestações. Eles não são chamados a participar de propostas com as quais irão trabalhar. Ball (2002) explicita sua concepção segundo a qual os professores trabalham e agem sem saber quais serão seus próximos passos, pois a cada momento as instruções são reformuladas, *“numa frustrante sucessão de números, indicadores de desempenho, comparações e competições, de tal maneira que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória”* (BALL, 2002, p.10). O princípio da incerteza se instala, criando desestímulo nestes profissionais quanto a suas práticas educativas. Mesmo com todas as dificuldades o professor encontrou estratégias, rotas auxiliarem mediante a padronização do Projeto Realphabetização e conseguiu imprimir sua marca, com adaptações do seu saber e fazer em sala de aula.

A função pedagógica do professor foi minimizada, pois a avaliação contínua foi suprimida em proveito das matrizes avaliativas elaboradas pelo IAS. A dinâmica do Projeto não possibilitou a decisão final do professor, quanto ao encaminhamento dos alunos. Eles se sentiram tolhidos em sua capacidade avaliativa, pois o que prevaleceu foi o sistema matricial com as informações consolidadas pelo IAS. Este mecanismo de avaliação voltado para os resultados são falhos, pois não possibilita avaliação realística, já que nem sempre um aluno que consegue ler, silabando um pequeno texto, o compreende de fato, como já explicitado neste texto. Existe uma lacuna sinalizada pelos docentes neste processo, que não possibilita descrever, na sua complexidade, a realidade da apropriação da leitura/escrita pelo aluno.

Seguindo a concepção avaliativa do IAS, na 7ª CRE, em 2009, foi verificado que 92,52% dos alunos leem, com fluência ou não: palavras, frases e textos. Em 2010, este percentual foi de 86,27%. Estes são considerados alfabetizados, não importando se a compreensão da leitura é ou não com entendimento do texto lido. Quando retirado o número de alunos que leem apenas palavras e frases soltas, e os evadidos, este percentual se fixa em **57,02%, em 2009, e cai para 48,12%, em 2010. Na escrita os percentuais são de 60,28% em 2009 e 51,30% em 2010.** Dessa maneira, o “brilhanismo” da metodologia do sucesso se transforma em padrão modesto de resultados positivos.

O conceito de alfabetização utilizado para identificar e promover os alunos do Projeto Realização para o Projeto Acelera é mecânico, visto que muitos alunos passaram para a etapa seguinte na situação de decodificadores mecânicos dos símbolos. O próprio nome do Projeto Realização traz consigo um erro conceitual, pois, a partir do momento em que o aluno for alfabetizado, ele não precisará ser (re)alfabetizado. Os alunos que participaram do Projeto e estavam analfabetos foram “possivelmente” alfabetizados.

De acordo com avaliações feitas pelos professores da 7ª CRE, não houve “brilhanismo” na proposta em questão; pelo contrário, foi identificada uma gama de vozes, entre itinerantes e regentes, que declararam que o Projeto se constitui como um “pacote fechado”, que não foi pensado para a realidade do município; que foi e continua sendo antidemocrático enquanto política pública educacional. As mudanças pontuais que vêm ocorrendo na sistemática do Projeto, derivam principalmente da luta social, por meio de reivindicações e contestações de diversas vozes dos profissionais da educação, que pleiteiam, afinal, a sua justa participação no Projeto.

A lógica de premiação utilizada pelo IAS para gerenciar os espaços educativos, tais como Gestão Nota 10 e Circuito Campeão, foi copiada pela 7ª CRE, que, numa onda produtivista, premiou seus professores no final do ano de 2009 com medalhas representativas de bom profissional e colaborador eficaz. Esta concepção “meritocrática” de premiação foi percebida pelos professores da 7ª CRE, pois a SME-Rio atrelou o desempenho das escolas com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ao pagamento do 14º salário, ou seja, apenas para aqueles profissionais que tiveram, em suas escolas, as metas alcançadas. Estas ações suscitam, além de ranqueamento entre as escolas, clima de insatisfação entre os profissionais. Lyotard (1984, p.46) chama de “performatividade” esta cultura de comparação e controle, como forma de medir a produtividade dos professores. Os índices do IDEB não servem como avaliações transformadoras, pois não se prestam a oportunizar momento de reconstrução do erro dos discentes, mas tão somente a classificar as escolas, podendo ainda servir de mascaramento por meio de dados estatísticos, quando burlados pelas escolas para que seus profissionais ganhem o 14º salário.

Canais abertos como “*blog*” e “*twitter*” não traduzam mudanças na gestão da Secretaria Municipal de educação,. A participação dos agentes envolvidos em qualquer política pública é fundamental, pois, para a construção de qualquer projeto, deve-se partir dos anseios e necessidades da comunidade, para se recolher sugestões e se traçar melhores caminhos na aplicabilidade da política educacional. E posteriormente, deve-se retornar à mesma e verificar os efeitos advindos da política efetivada, como forma de avaliar de fato a política educacional: um ciclo contínuo de avaliação e participação de todos os agentes interessados. Esta avaliação deve ser realizada constantemente, através do fluxo de interação das informações. Portanto, ouvir o professor e valorizar sua participação na construção e manutenção dos Projetos estabelecidos, constitui-se uma prática necessária à democracia.

Muitos pais não conseguiram entender o Projeto Realphabetização. Esta falta de compreensão foi latente também entre todos os professores, devido à multiplicidade de projetos, circulando na rede municipal. Com a quantidade de Projetos na rede escolar e o duplo nome entre o oficial dado pela SME e o original, dado pelas Instituições, em parceria com o governo, ocorre enorme confusão entre os responsáveis pelos educandos e os próprios professores em exercício. Eles desconhecem as nomenclaturas oficiais e/ou confundem-nas. Segue Tabela 5 que mostra a correlação dos nomes entre os Programas originais e a adaptação no Sistema de Cadastro Acadêmico (SCA) do município do Rio de Janeiro:

Tabela 5: Projetos em funcionamento em 2011

Ordem	Projeto	Nome no SCA	Código
1	Se Liga	Realphabetização I	81
2	Novo Realphabetização	Realphabetização 2ª	82
3	Fórmula da Vitória	Realphabetização 2B	83
4	Acelera Brasil	Aceleração 1A	84
5	Tecendo o Saber	Aceleração 1B	85
6	Autonomia Carioca: Aceleração de Estudos II	Aceleração 2	88
7	Autonomia Carioca: Aceleração de estudos III	Aceleração 3	89

Fonte: Dados gerados pelo autor com base informações SME – RJ.

Um dado importante foi revelado por uma das docentes itinerantes entrevistada: ela revelou que, devido à ampla quantidade de projetos presentes na rede, o sistema escolar encontra-se tensionado, ou seja, estão faltando vagas para os egressos das primeiras classes escolares. Estes projetos ocupam salas com quantitativo de alunos reduzido (mínimo de 11 alunos) e muitos funcionam em horário integral. Com isso, muitas escolas passam a ter que aumentar o número de turnos para atenderem a demanda local e, nesta ótica, se estreita o tempo de aula efetivo com os alunos e, conseqüentemente, diminui as possibilidades de maior dedicação dos professores para com os discentes: perdas para o processo de aprendizagem.

ONGs diversas estão atuando nos espaços escolares e ditando as regras a serem seguidas, sem que o corpo escolar possa decidir sobre novas propostas pedagógicas. A entrada das ONGs no espaço educacional causa desordem no sistema escolar. Leher (2008), esclarece como as ONGs se consolidaram a partir da década de 90 na área educacional. O autor destaca que a marca dos novos movimentos da sociedade civil, (ONGs) se deu pelo abandono das categorias e conceitos totalizantes baseados no trabalho, passando a penetrar em setores de responsabilidade do Estado e no regime de parcerias, ditando as regras, baseadas em valores empresariais. Pregam a competitividade, flexibilidade, entre outros valores capitalistas, e com isto escamoteiam seus propósitos econômicos com jargão democrático de ampliação da participação da sociedade civil nas decisões e efetividades governamentais. Surge a terceira via, ou seja, instituições sem “fins lucrativos” que participam da gestão pública, como opção, de autoajuda para solucionar problemas sociais.

Somando-se a este novo movimento, os neoliberais reivindicam um Estado com função de coordenador, fiscalizador das atividades praticadas pelo mercado. A terceira via, apesar de ratificar a crise por culpa do Estado ineficiente como os neoliberais, não comunga o ataque à democracia, pelo contrário, sugeria e continua sugerindo a participação ativa da sociedade civil no gerenciamento da “coisa pública”. O que propõe é o repasse de responsabilidades administrativas com o financiamento do Estado, ou seja, o Estado paga a conta e as Organizações Não Governamentais (ONGs) gerenciam.

Conforme Frigotto (2009, p. 77-136) Fragmenta-se a educação e os processos de conhecimento, com falsos subsídios, em que ocorre repasse financeiro do Estado para o capital privado, por meio de parceria com escolas comunitárias, escolas cooperativas e ONGs. Alternativas mascaradas com o rótulos de democráticas, conforme Frigotto (2009, p. 77-136): A este respeito as autoras Peroni e Adrião são categóricas em afirmar que:

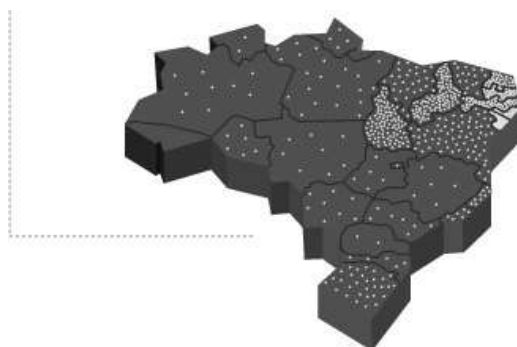
“A gestão educacional é fortemente influenciada pela ideologia de que o mercado é parâmetro de qualidade, o que leva muitos sistemas públicos a buscarem parceria com instituições que vendem produtos com promessa da qualidade.” Peroni e Adrião (2005, p. 115)

Os muitos projetos e programas implementados pela SME-RJ, sem diálogo com os docentes, retiram destes, o protagonismo no processo ensino-aprendizagem. Esta atitude arbitrária fere princípios caros ao magistério, como a autonomia pedagógica das escolas. A SME-RJ, dessa forma, contribui para reduzir o trabalho docente a uma mera execução de tarefas.

As políticas educacionais *top-down* fracassaram, pois não conseguem efetividade sem a participação dos agentes interessados e, principalmente, sem a concordância dos professores, que, na prática, acabam por ressignificar os textos legais e as propostas oficiais. O modelo participativo de gestão educacional urge por ser instalado na prática, pois, desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), teve início um movimento descentralizador das políticas educacionais, atribuindo-se às escolas e aos seus atores maior autonomia nas tomadas de decisão. Portanto, é um retrocesso implantar projetos sem ampla discussão entre os agentes envolvidos na política.

Há necessidade de se rever a participação da sociedade civil nos espaços que são de responsabilidade do Estado, principalmente o educacional. As isenções de impostos ou repasse de verbas a ONGs devem ser reexaminados, como forma de se buscar retomar o controle de verbas, de conteúdos e de métodos pedagógicos. Pela quantidade de municípios atendidos pelo IAS se pode afirmar que a Educação no país precisa ser reavaliada e levada a sério de fato.

Figura 2: Abrangência do Instituto Ayrton Senna



Fonte: IAS, 2010.

Os docentes perderam a capacidade de educar? São qualificados? São politicamente conscientes? A este respeito vale a pena ressaltar que os docentes participantes da pesquisa apresentam níveis de escolaridade conforme Tabela 6.

Há necessidade de um momento “novo” com maior escuta participativa dos professores para avaliarem as políticas educacionais e participarem de fato da concreduete das políticas educacionais. A este respeito, Leite (1997, p.372), ressalta uma nova “profissionalidade docente”, representada por ação coletiva da escola, na qual se insiram os alunos, pais, comunidade, professores e gestores da educação.

Tabela 6 -Docentes por nível de escolaridade

Nível Educacional	Quantidade docente	%
Mestrado	1	2
Superior	33	66
Pós Graduação	11	22
Normal	5	10

Fonte: Dados gerados pelo autor

Os professores precisam compreender que esta profissionalidade não virá sem o processo organizado de luta da categoria e consciência crítica do seu papel de agente de transformação social. A pesquisa oportunizou aos docentes da 7ª CRE um espaço de reflexão ao dar voz as suas análises com relação ao Projeto Realphabetização e evidenciou o lado adormecido do profissional que se dedica às concepções pedagógicas e esquece seu papel político. O grande desafio que se coloca para os professores é sua responsabilidade crítica e participativa, como forma de poder, tal como conceituado por Demo (2009) e Faundez (1993).

Os docentes precisam compreender esta participação como manutenção do poder democrático e, a partir deste entendimento e conquista, exijam a ruptura deste sistema, ainda estruturado de cima para baixo. O

processo de construção de políticas educacionais precisa ser compartilhado para que todos os agentes se responsabilizem por escolhas de métodos e processos para a obtenção de um sistema educacional que promova a igualdade social. Os padrões de conduta convencionais do docente tarefeiro é comportamento do passado. Nesta, o docente ocupa papel de destaque na avaliação das políticas educacionais, enquanto ser potencializador de justiça social no espaço escolar e medidor e avaliador das ações político-pedagógicas.

Portanto, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, deve ser o instrumento fundamental para servir de norteador de programas e estratégias a serem responsabilmente construídas pelos docentes e todo corpo escolar:, com alunos e comunidade visando às necessidades dos alunos daquela escola.

Soluções existem. Uma sugestão alternativa é que hajam dois professores especializados em alfabetização, disponíveis em cada turno das escolas , que tenham salas apropriadas, com recursos necessários à alfabetização e um “centro escolar” de apoio, que tenha profissionais como: psicólogo, fonoaudiólogo e uma assistente social. O trabalho compartilhado com vários profissionais por certo trará ganhos para toda coletividade escolar. Uma proposta plausível, possivelmente eficaz, pois será trabalhada à realidade dos alunos de cada escola e bem menos onerosa do que toda monta para implantar projetos como o analisado.

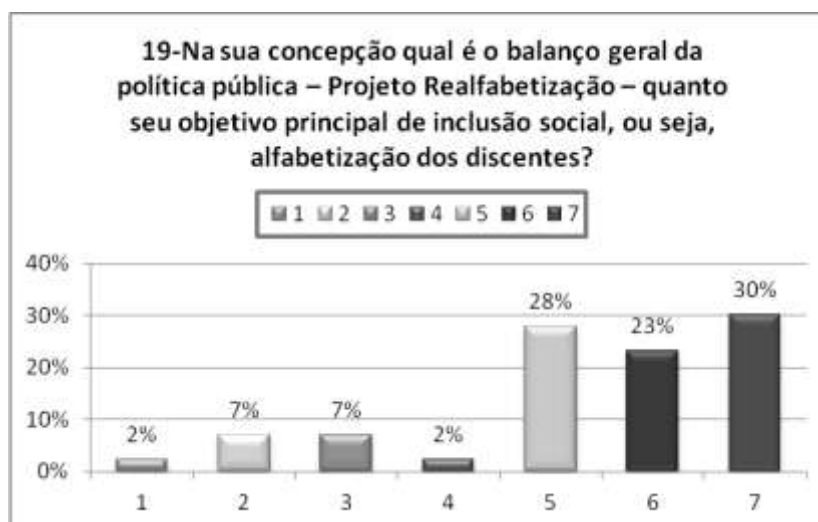
A educação reflexiva e emancipatória, tal como definida por Freire (1997), deve romper com a lógica reprodutivista que ainda persiste nos espaços educacionais, tal como conceituado por Bourdieu (1992). A rede municipal de educação do Rio de Janeiro, enquanto corpo profissional, aliada à comunidade, deve buscar soluções possíveis para evitar as distorções idade/série dos alunos não alfabetizados no interior de suas unidades escolares.

Embora a maioria dos docentes seja qualificada mediante seu nível educacional, carecem de conscientização política, pois as amarras do opressor permanecem incrustadas nestes profissionais, que, ao fazerem seu melhor, nem sempre percebem as armadilhas que são engendradas no campo educacional pelos sujeitos que implantam as leis e as normas. Existe uma visão oblíqua dos docentes da 7ª CRE, que sinalizam para uma positividade da política pública em questão, sem maiores reflexões a respeito do seu caráter coercitivo, limitador e autoritário, do qual emanam regras a serem cumpridas, num processo que, a rigor, é um arremedo de democracia.

Ao que pese todos os pontos contrários a esta política, a oportunidade dada aos alunos fala mais alto para os professores da 7ª CRE e os leva a avaliarem o Projeto positivamente. Os dados quantitativos e qualitativos comprovaram esta análise.

Segue alguns extratos de entrevista com a professora regente BBBBB, onde se pode averiguar a lógica avaliativa dos docentes da 7ª CRE, evidenciada e verbalizada na voz desta docente:

Gráfico 3



Fonte: Dados gerados pela autora

Pesquisadora (P): Entendi... assim...você lembra no final do ano , os alunos, que foram avaliados de forma, que quem fosse alfabetizado iriam para o projeto Acelera e os que não, voltariam para suas turmas de origem. Isto aconteceu com você?

Professora regente BBBBB (R): não, não aconteceu...eu tive caso de dois alunos, que eles não liam, não escreviam quase nada... eles não tiveram progresso em posição alguma... e eu não tinha colocado o nome deles na lista para ir para o Acelera,[...] Aí para minha surpresa em janeiro eu recebi telefonema da diretora da escola, dizendo que tinha mudado a determinação, que a nossa CRE tinha colocado aqueles dois alunos como alunos **aptos** para irem para o Acelera.

P: Mas por que isso? Disseram por quê?

R: Não, não...não disseram porquê...e aí a gente teve um final de ano assim...que fomos convidadas para um evento...e que nossa CRE foi muito bem colocada, porque teve um alto índice de alunos,que conseguiram ir para o Acelera. Só que meu caso e não foi o único...muitas colegas tiveram seus alunos que não liam e nem escreviam quase nada...e aí foi um fiasco, né? Porque quando chegou em 2010 esses alunos estavam lá... e muito perdidos...

P: Me conta um pouco sobre isto, BBBBB...? Quer dizer então, que eles foram para o Acelera... é se acreditava então, que eles estivessem muito bem...(ela interrompeu)...

R: Não se acreditava!.. (ar de riso)...eles sabiam que eles não estavam..

P: Ah ele sabiam?!.. Quem sabia?

R: Ué?! As pessoas que trabalham com o Projeto...

P: esta política então foi uma política de integração social para estes alunos?

R: foi...foi...acho que sim..apesar de não ter sido uma escolha, de não ter tido uma consulta ao professor, mas eu acredito que teve êxito.

4-Considerações Finais

Os docentes da 7ª CRE avaliaram o Projeto Realfabetização enquanto política educacional e apontaram as seguintes questões:

1. Caracterizado por metodologia pedagógica arcaica, com a volta da “cartilha”, que nos anos de 2009 e 2010 foi empregada como instrumento de apoio à alfabetização dos discentes. Não obstante, isso não comprometeu o trabalho, porque os professores criaram estratégias de adaptação e enriquecimento do material, descrito por eles como “pobre.
2. Política desconexa com a realidade dos educandos do município, pois o Projeto veio pronto de outros estados para ser implantado na rede municipal do Rio de Janeiro, contendo termos distantes do cotidiano carioca, como TALHA, além de termo preconceituoso, como: ZAROLHO.
3. Pautado por mecanismo de avaliação baseado no gerenciamento de resultados, através de matrizes descritivas do IAS, que não contemplam uma avaliação legítima do processo ensino-aprendizagem de cada aluno, pois existe uma lacuna nestas planilhas, o que não permitiu ao professor pormenorizar a apropriação da leitura/escrita dos discentes. Estas planilhas são interpretadas no final do ano letivo e resultam em dados estatísticos positivos, considerados de “total sucesso”, porque englobam todos os alunos que leem/escrevem palavras, frases e textos como alunos alfabetizados.
4. Antidemocrático porque as avaliações dos professores em relação aos alunos foram suplantadas pela metodologia gerencial/censitária do IAS e, dessa forma, os professores não puderam decidir o encaminhamento do discente no final do Projeto, nos anos pesquisados.
5. Antidemocrático também porque os professores não participaram de amplo processo de discussão na rede municipal com vistas à concretização do Projeto ou de outras políticas que buscassem sanar o problema; por também não terem participado da execução da política, através da montagem e correção das avaliações diagnósticas feitas para identificar os alunos analfabetos; por não terem tampouco sido atendidos em vários momentos de suas reivindicações em prol de melhorias no Projeto.

Apesar desses aspectos no balanço geral, os professores avaliaram o Projeto como válido, pois alguns alunos saíram alfabetizados e mesmo aqueles alunos que não conseguiram ser alfabetizados, obtiveram ganhos sociais.

Importante ressaltar a preocupação dos docentes da 7ª CRE com seus alunos e a pouca criticidade dos mesmos com a avaliação do Projeto enquanto política educacional. A análise que se chegou consubstanciada segundo os conceitos estabelecidos na pesquisa, possibilitou compreender que por ser tratar de momento “novo”, onde eles, os professores, passaram a ser os avaliadores e por não estarem habituados a este papel, não conseguiram separar o seu fazer pedagógico/ganhos dos discentes e a sua consciência crítica enquanto avaliadores da política, descrita por eles como desconexa da realidade dos alunos e antidemocrática. Validaram a política por terem percebido que de fato a SME criou a possibilidade de resgatar alunos excluídos do próprio sistema educacional, mesmo que a escolha do caminho para alfabetizar estes alunos não tenha sido democrática. Os professores se mostraram empenhados em suas

atividades pedagógicas, enriqueceram os materiais, acrescentaram outros métodos, burlando as determinações do Projeto original e fizeram a diferença para muitos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, Stephen. J. (2002) Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação.
- Bourdieu, Pierre (1992) A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva.
- Bowe, Richard.; Ball, Stephen J.,; GOLD, Arthur (1992). Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, p.19.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC) (1996). Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso Nacional, p.27833. Brasília, DF, dezembro.
- Demo, Pedro (2009). Participação é conquista: noções de política social participativa – 6 ed.- São Paulo, Cortez.
- Faundez, Antônio (1993). O poder da participação. São Paulo: Cortez, p. 120.
- Freire, Paulo (1997). Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra.
- Frigotto, Gaudêncio (2009). Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P. (Org.) Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes. P. 77 -136.
- Giroux, Henry A (1998). Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning. Massachusetts: Bering & Garvey.
- Hofling, Eloisa. de M. (2010) Estado e políticas (públicas) sociais. Caderno CEDES, Campinas, v.21, n.55, nov. 2001.p.31.Disponívelem:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 Nov. 2010.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br/>> Acessado em: 30.03.2011.
- IBGE.PNAD2009.Disponívelem:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1708>. Acesso em: 31 dez 2011.
- Leher, Roberto (2008). Tempo, autonomia, sociedade e esfera Pública: uma introdução ao debate a propósito dos” novos” movimentos sociais na educação. In: Gentilli, P.;
- leite, Carlinda (1997). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. Educação Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 371 – 389.
- Lyotard, Jean- F (1984). The Postmodern Condition: A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press, v.10.

Peroni, Vera M.M.; Adrião, TheresM (2005). (Orgs). Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. O Público e o privado na educação: interfaces entre o Estado e sociedade. São Paulo: Xamã.

Peroni, Vera M.M.; Adrião, TheresM (2008). (Orgs). Público e Privado na Educação: novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã.

Soares, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.p.15.

Iniciativas inovadoras de projetos educacionais no município de vitória da conquista – ba: o projeto escola mais e o projeto roda de alfabetização⁷⁹⁹

Arlete Ramos dos Santos⁸⁰⁰

Vitória da Conquista é uma cidade brasileira, localizada no estado da Bahia, que possui mais de 200 escolas municipais, às quais atendem uma média de 42.000 alunos. Como tentativa de resolver os problemas referentes à defasagem idade-série, o baixo desempenho municipal no IDEB e, melhorar a aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental, o referido município criou em 2009, o Projeto *Roda de Alfabetização*, no qual os professores passam por cursos de formação continuada para trabalhar com o método psicogenético no processo de alfabetização. A formação acontece com material de apoio pedagógico, oficinas para construção de jogos pedagógicos ligados à matemática e à linguagem, oficinas de música e jogos psicomotores, recebem também mapas com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com seus alunos de forma adequada e dosada a cada grupo atendido. São contemplados alunos das turmas regulares que têm dificuldade de aprendizagem, numa média de 15 alunos a cada 2 horas de atendimento no mesmo turno em que estudam. O referido Programa já atendeu cerca de 11.000 alunos da rede municipal ao longo dos três anos que vem atuando e, segundo a coordenação da Secretaria Municipal de Educação (SMED), o número de alunos foi sendo reduzido consideravelmente, pois muitos destes não precisaram mais de intervenção pedagógica. E, para dar condições ao corpo docente de realizar o planejamento pedagógico, os estudos coletivos e a socialização de experiências intraclasses do contexto escolar, a SMED implementou em 2004, o Projeto *Escola Mais*, o qual se caracteriza como um projeto que aponta possibilidades da introdução de diferentes linguagens artísticas no espaço escolar: artes visuais, dança, música, teatro, capoeira e xadrez. A metodologia deste projeto é desenvolvida em três eixos: 1) abordagem das linguagens artísticas nas classes do ensino fundamental das escolas públicas municipais; 2) ações de cidadania nas comunidades onde as escolas funcionam e 3) oficina de pais. O arcabouço teórico deste é pautado na perspectiva emancipatória de educação, principalmente, as análises vigotskianas. Assim, com o objetivo de verificar as contribuições e os resultados oriundos desses dois projetos junto às escolas municipais, surgiu a presente pesquisa. A abordagem utilizada para coleta de dados foi a qualitativa, por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes de oito (8) instituições escolares, tendo como critério de escolha do espaço, as escolas que atendem maior número de alunos. Com base nos dados coletados, observou-se que tais projetos são de grande importância para a educação municipal, como forma de corrigir a distorção idade-série, a evasão, a repetência, pois se constitui em elementos de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Porém, para que estes tenham mais êxitos, os sujeitos apontaram alguns aspectos que devem ser corrigidos na implementação dos mesmos, a exemplo de melhorias na formação continuada e na estrutura física das escolas.

Palavras – chave: Políticas educacionais; Projeto Escola Mais; Projeto Roda de Alfabetização.

⁷⁹⁹ Pesquisa encomendada pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista – BA.

⁸⁰⁰ Professora Assistente da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Doutora em Educação pela FAE/UFMG.

Este artigo é oriundo de uma pesquisa realizada no município de Vitória da Conquista- BA, a qual teve como objetivos analisar o impacto das políticas públicas educacionais implementadas nas escolas municipais, no recorte temporal de 2009 a 2012, e o arcabouço teórico subjacente às mesmas. Apesar de existirem várias políticas educacionais sendo implementadas no município, neste texto trataremos apenas de dois projetos: o projeto Escola Mais e o Projeto Roda de Alfabetização, os quais se caracterizam como novas experiências educacionais que tem servido para o desenvolvimento da educação nas escolas do município, para trabalhar as atividades de ensino de forma lúdica e corrigindo a defasagem idade-série/ano.

Vitória da Conquista é um município brasileiro localizado na Bahia, com população estimada em 310. 129 habitantes de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011. No que se refere à educação, a rede municipal de ensino possui, atualmente, mais de 40.000 alunos e 203 escolas, onde, segundo a secretaria municipal de educação, se desenvolve um fazer pedagógico, que tem como propósito respeitar os tempos de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do aluno.

O público atendido nas escolas municipais, em sua grande maioria, é composto de crianças, cujas famílias possuem pouco rendimento econômico, o que redundando na necessidade da implementação de políticas públicas educacionais por parte do governo municipal, o que tem motivado a busca de parcerias nos entes federados e na sociedade civil.

Segundo Bobbio (2000), a etimologia do termo “*política*” tem vários significados. Na origem clássica é derivado de um adjetivo grego que vem de *polis* – *politikós* (*dos cidadãos, o que é pertencente aos cidadãos*) – e está relacionado a tudo que se refere à cidade, e conseqüentemente, ao urbano, público, civil, social. Ou ainda tem derivações do latim – *politicus* (ciência dos governos dos estados). No livro “A política”, de Aristóteles encontramos uma definição do que significa esse conceito, bem como a sua natureza, as funções e divisões do Estado na política. Para Norberto Bobbio, existe um deslocamento no significado do termo, passando de um conjunto de relações qualificadas pelo adjetivo “*político*”, para a constituição de um saber mais ou menos organizado sobre esse mesmo conjunto de relações. Nesse sentido, *política* passa a significar um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articulada às coisas do Estado.

Na atualidade, o conceito de política se reporta ao Estado moderno capitalista, voltando-se para o poder do Estado em tomar decisões, planejar, decidir, atuar, legislar. Porém, tratamos da política do Estado, dando várias designações: políticas públicas, políticas sociais, políticas educacionais, dentre outras.

As *políticas públicas* são ações desenvolvidas pelo Estado em âmbitos Federal, Estadual e Municipal para atender a determinados setores da sociedade civil e envolvem recursos públicos. São definidas quanto à sua natureza (estrutural ou emergencial), abrangência (universais, segmentais, fragmentadas) e impacto (distributivas, redistributivas e regulatórias). As *Distributivas* são aquelas que fornecem bens e serviços aos cidadãos, tais como serviços recreacionais, de policiamento ou educacionais. As *Redistributivas* retiram recursos ou bens de um grupo e os dá a outro grupo, tais como as políticas de imposto e de bem-estar. As *Regulatórias*: indica o que o indivíduo pode ou não fazer, tais como proteção ao meio ambiente e a política de segurança pública (TEIXEIRA, 2002, p. 3).

As políticas sociais têm sua origem relacionada às mudanças qualitativas que ocorreram na organização da produção e nas relações de poder que tiveram como conseqüência a redefinição de estratégias econômicas do sistema capitalista. Pode ser entendida como um conjunto de ações determinantes na formulação, avaliação e execução de programas que visam estabelecer medidas de proteção social aos indivíduos

marcados pela exclusão econômica, resultante do capitalismo. Devem ser voltadas, principalmente, aos trabalhadores que estão à margem do processo de trabalho. Está voltada para os serviços de habitação, saúde, educação, segurança, etc.

No que se refere à política educacional, esta se direciona para as leis, regulamentos, pareceres e decretos sobre a educação. Estão situadas no âmbito das políticas públicas de caráter social. São dinâmicas, ou seja, vão mudando de acordo com a conjuntura política, econômica e social de cada país e são construídas nos embates do Estado com a sociedade civil.

Nas políticas educacionais estão contemplados os temas como globalização, Estado, sociedade e educação; legislação educacional, estrutura e funcionamento do ensino; políticas de inclusão/exclusão; financiamento da educação; formação e profissionalização docente; expansão e qualidade do ensino, dentre outros que afetam a vida cotidiana das instituições educativas escolares e não escolares.

As políticas educacionais nos municípios são efetivadas com recursos federais e municipais, conforme a LDB 9394/96:

Art. 68. *Serão recursos públicos destinados à educação os originários de:*

- 1. receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;*
- 2. receita de transferências constitucionais e outras transferências;*
- 3. receita do salário-educação e de outras contribuições sociais;*
- 4. receita de incentivos fiscais;*
- 5. outros recursos previstos em lei.*

Para controlar a efetivação das políticas públicas educacionais no Brasil, o Governo Federal criou o Plano de Ações Articuladas - PAR (faz parte do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação), por meio do qual os prefeitos assinam um termo de adesão com o MEC, e faz um monitoramento *on line* através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC). Isso faz parte de um processo de descentralização que vem ocorrendo desde a década de 1990, quando os municípios sofreram significativas alterações no que se refere às suas atribuições, “[...] ora organizando-se por normas próprias, ora sendo organizado pelo Estado segundo as conveniências da nação, que lhe regula a autonomia e lhe defere maiores ou menores incumbências administrativas no âmbito local” (FERREIRA, 2009, p. 27).

O PAR, foi instituído pelo Decreto 6.094/2007 está no Art. 9º do Plano de Metas, sendo designado como o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007).

É importante destacar também que enquanto mecanismo de descentralização das políticas públicas, o PAR se configura como forma de o governo federal controlar o que acontece nos municípios por meio da regulação. A partir do novo formato de gestão das políticas públicas educacionais, na segunda metade da década de 1990, cabe salientar que a formulação das políticas acontece no nível central, mas a sua execução ocorre de forma descentralizada, em nível local, por meio de contratos e parcerias entre o governo federal e os entes federados. Nesse sentido, surgem dois termos no contexto das políticas públicas que vão servir para nomear tais ações: governança (*governance*) e regulação.

Para Diniz (2004), governança significa a capacidade de o governo resolver aspectos da pauta de problemas do país mediante a formulação e implantação das políticas públicas pertinentes. Ou seja, é a capacidade de tomar decisões e executá-las, garantindo que os segmentos atingidos por tais políticas garantam a realização e continuidade das mesmas. Tais ações levam ao que também é denominado de “empoderamento local” ou *empowerment*. Nesse sentido, Diniz (2004, p. 29) complementa que a governança compreende não só a capacidade de o governo tomar decisões com presteza, mas também sua habilidade de sustentar suas políticas gerando adesões e condições para o desenvolvimento de práticas cooperativas, o que implica romper com a rigidez do padrão tecnocrático de gestão pública.

A regulação se constitui em mecanismos utilizados para analisar a gestão pública, incluindo, além de mecanismos avaliativos vindos do poder central, também outros segmentos que estão utilizando as políticas, como a diversidade de atores que participam delas no cotidiano.

As políticas educacionais têm sido consideradas como alternativas positivas, devido aos seus objetivos de preocupação com a qualidade da educação, bem como por financiamentos para acabar com o analfabetismo. Salienta-se que as políticas educacionais analisadas nessa pesquisa não fazem parte do PAR, porém, são administradas com recursos destinados para a educação municipal, os quais são passíveis de regulação e fiscalização pelos órgãos competentes.

Aspectos metodológicos da pesquisa

Utilizamos a metodologia de caráter qualitativo. Inicialmente, com uma revisão bibliográfica e documental das políticas educacionais implementadas no município, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que os fundamentam, e como estão estruturados nas escolas Municipais. A análise documental “pode se constituir de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 38). Para análise dos dados, estes tiveram como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997, p. 20).

Para verificarmos se os objetivos propostos nas políticas educacionais no município estão sendo alcançados, tanto do ponto de vista da Secretaria Municipal de Educação - SMED como na visão dos sujeitos da comunidade escolar realizamos entrevistas semiestruturadas a fim de coletar dados sobre o funcionamento das políticas públicas nas escolas municipais.

Segundo Triviños (2007, p. 145),

“a entrevista semiestruturada é um dos principais meios para o pesquisador realizar a coleta de dados, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

No total foram realizadas trinta e três (33) entrevistas, sendo seis (6) com pessoas que trabalham dentro da SMED, nos setores pedagógico e administrativo, e vinte e sete (27) com gestores e professores das escolas municipais. Outro instrumento utilizado para coletar dados foi a aplicação de um questionário composto de perguntas fechadas e abertas para a equipe da gestão das escolas municipais, incluindo coordenadores, diretores e vice-diretores. Para a aplicação deste instrumento, comparecemos em três reuniões de diretores

e duas reuniões de coordenadores realizadas pela SMED, sendo convidados a preencher o questionário, todos os sujeitos presentes que ocupam funções na gestão escolar.

No que se refere às escolas escolhidas para realização da pesquisa, foram oito (8) escolas municipais, tendo como critério de escolha as maiores escolas, e que tem maior número de políticas educacionais implementadas, sendo quatro escolas da zona urbana e quatro escolas da zona rural. No espaço escolar foram entrevistados os seguintes sujeitos: O diretor, o coordenador e um professor dos primeiros anos do ensino fundamental.

Projeto Escola Mais

Em Vitória da Conquista, o planejamento educacional nas turmas regulares do ensino fundamental é realizado quinzenalmente. Nessa ocasião, os professores deixam suas salas de aula sob a responsabilidade dos facilitadores do projeto Escola Mais, os quais desenvolvem atividades lúdicas com os alunos, planejadas previamente, com uma equipe gestora da SMED.

O referido projeto aponta algumas possibilidades de qualificação da escola pública conquistense a partir da introdução de diferentes linguagens artísticas no espaço escolar, como: artes visuais, dança, música, teatro, capoeira e xadrez (SMED, 2010). Busca ainda trabalhar na perspectiva da emancipação cultural para socializar o acesso aos bens culturais da humanidade, tendo como público alvo alunos matriculados regularmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

As matrículas dos alunos são realizadas na primeira quinzena do ano letivo, quando o aluno pode escolher até três das modalidades oferecidas na escola, sendo que se o aluno não gostar da oficina que participará como primeira opção, poderá mudar para a segunda opção, e assim sucessivamente. Cada turma deverá ter no máximo 30 alunos, e o quadro de funcionários do projeto é composto de quatro funções, segundo a SMED (2010, p. 21):

1. *facilitadores* - que executam o projeto nas escolas, trabalham 40 horas semanais, sendo 32 horas para trabalho em sala de aula e 8 horas para planejamento e produção de material didático;
2. *facilitadores-articuladores* - que planejam o trabalho junto aos facilitadores. São oriundos do grupo de facilitadores e devem ter o perfil de liderança e disponibilidade para atuar em três turnos. Trabalham 40 horas semanais;
3. *facilitadores-formadores* - que faz a formação e acompanhamento em cada modalidade específica, de acordo com a formação de cada um. É responsável pela supervisão dos facilitadores. Trabalham 16 horas semanais.
4. *equipe gestora* - responsável pela gestão administrativa e pedagógica do projeto.

A concepção de construção de conhecimento subjacente nesse projeto possibilita compreender o sujeito e potencializar os seus processos de desenvolvimento por meio do uso de diferentes linguagens através da arte, mobilizando saberes que constituem a construção da memória coletiva, a qual se manifesta e consolida na herança cultural.

Todas as modalidades artísticas oferecidas estão amparadas na legislação vigente no município e fundamentadas nos teóricos que discutem a importância do lúdico na aprendizagem, a exemplo de Vigotski,

para quem “O lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que ela aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração” (SMED, 2010, *apud* VIGOTSKY, 1987).

Dentre os vários objetivos do Projeto Escola Mais, alguns são fundamentais para o seu desenvolvimento:

- Qualificar o currículo da escola pública da rede municipal de ensino conquistense por meio da constituição de espaços-tempos destinados a situações pedagógicas que promovam o diálogo das linguagens artísticas com o universo do aluno, ampliando o seu patrimônio cultural;

- Redimensionar e valorizar o espaço escolar como ambiente lúdico;

- Mediar a relação da criança com as artes por meio de experiências estéticas e expressivas com a música, a cultura popular, as artes visuais e plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro e literatura (SMED, 2010, p. 8).

A metodologia do projeto é desenvolvida em três eixos: 1) abordagem das linguagens artísticas nas classes do ensino fundamental das escolas públicas municipais; 2) ações de cidadania nas comunidades onde as escolas funcionam e 3) oficina de pais. Tais eixos são distribuídos em três momentos de vivência:

Contação de história escolhidas de acordo com a faixa etária e temática pertinente à ampliação do patrimônio cultural do aluno e formação de valores; Abordagem teórica de acordo com a programação temática; Abordagem prática de acordo com uma programação proposta pelas modalidades a serem trabalhadas no projeto (PROJETO ESCOLA MAIS - SMED, 2010).

Como estratégia de funcionamento o projeto Escola Mais adota nas escolas a composição de núcleos de teatro, dança, xadrez, esporte, artes plásticas e música, sendo que acontecem encontros de socialização e planejamento entre os facilitadores-articuladores e os facilitadores-formadores. Para tanto, são formadas equipes com todas as expressões artísticas, e cada uma das equipes é responsável pelo desenvolvimento do trabalho em seis escolas.

Expressões artísticas do projeto Escola Mais

As expressões artísticas trabalhadas no projeto Escola Mais levam em consideração a importância do lúdico para o desenvolvimento cognitivo e a emancipação cultural do aluno, conforme veremos a seguir:

- a) *Teatro* – ao fazer a opção por teatro a SMED (2010) compreende-o como forma de potencializar aos alunos atividades cognitivas porque traz em seu bojo os aprendizados das vivências em grupo, da necessidade do trabalho coletivo para a realização de um objetivo que implica em múltiplas ações, da capacidade de pensar a realidade a partir de um leque de possibilidades. Tal prática educativa se fundamenta Boal (1986, p. 27), a qual “nasce quando o ser humano descobre a si mesmo: ver-se em ação. Descobre que pode ver-se no ato de ver, ver em situação”.
- b) *Artes Visuais* – são utilizadas de múltiplos modos e várias possibilidades de conexões entre imagens, a partir das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal (SMED, 2010, p. 10). Na compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), as artes visuais, além das formas tradicionais (pintura,

escultura, desenho, gravura, etc.), incluem outras modalidades como avanços tecnológicos e transformações estéticas (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, etc.).

- c) *Música* – o ensino da música como atividade artística no projeto Escola Mais está fundamentado na Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. As oficinas desenvolvidas são ritmos diversos: percussão com bate-lata, a partir de ritmos do Olodum, samba, maracatu, além de ritmos e danças da cultura afro brasileira, como: maculelê, jongo e puxada de rede. Tais atividades proporcionam o trabalho com diversas matrizes culturais que compõe a identidade brasileira, além de poder trabalhar interdisciplinarmente as atividades de sala de aula. Tem também o canto coral com músicas folclóricas, cantigas de roda, música popular, dentre outras.
- d) *Xadrez* – é um jogo que se tornou importante instrumento de aprendizagem por proporcionar o desenvolvimento da imaginação, da memória, da concentração, do raciocínio lógico-matemático, autoconfiança, sensibilidade, organização. Para Julião (2008, p.5), existem similitudes entre o jogo de xadrez e a aprendizagem da matemática, pois ambos “têm necessidade de utilizar o cálculo, o raciocínio lógico e a habilidade em lidar com elementos abstratos, por exemplo, com as peças de xadrez e com os números, nas práticas matemáticas”.
- e) *Esportes e recreação* – buscam trabalhar com cultura corporal em sentido amplo, para usufruir de jogos, esportes, danças e lutas, em benefício do exercício crítico da cidadania e melhoria da qualidade de vida. Para fundamentar o esporte e a recreação, a SMED fundamenta o projeto Escola Mais com autores, como Paes (2002), Tani (1988) e Borba (2007), os quais destacam a importância do jogo no desenvolvimento de possibilidades pedagógicas.

Em 2012 o projeto Escola Mais atendeu a 80 espaços educacionais na zona urbana, entre creches, escolas, pastorais, dentre outros. Na zona rural do município, atendeu a 57 escolas. Na tabela a seguir aparece um mapeamento geral do projeto no município em 2012.

Tabela 1 – Projeto Escola Mais em 2012

Escolas/Assentamentos/Pastorais/Polícia e Creches	Nº de Turmas	Nº alunos	Nº de professores
Escolas da zona urbana	448	18.362	473
Escolas da zona rural	174	6.795	202
Pastorais	78	400	9
Polícia	13	220	7
Creches da zona	71	3.415	132
TOTAL	754	29.192	823

Os dados da tabela acima tratam apenas do ensino fundamental I, pois o projeto Escola Mais não atende o ensino fundamental II. Ou seja, o projeto atende a mais de 50% dos alunos da rede municipal de ensino. Com base nos dados coletados nas entrevistas, esse projeto tem se constituído como um importante mecanismo de melhoria para a educação município, devido à diversificação das atividades e a forma como está estruturado. Seguem, então, trechos de entrevistas que retratam essa questão:

Ah, eu acho assim, que o Escola Mais de tudo o que tem de programa [...], deu resultado. O Escola Mais é uma experiência fantástica, eu pelo menos avalio, porque os meninos do dia, quando falam que é o dia do Escola Mais, eles tiram aquilo para o que a escola deveria ser no dia-a-dia, que é o lúdico. Então, pra eles aí é um prazer em vir. Eles já começam a perguntar na segunda-feira: "Tia, essa semana é do Escola Mais?" Porque os meninos do Escola Mais trabalham muito com essa questão do desenvolver a capacidade do menino, de fazer a coisa diferente (DIRETORA DA ESCOLA AMARELA, 12/09/2012).

Os monitores ficam na sala de aula realizando atividades como: artes visuais, teatro, percussão, dança. É um programa rico. Às vezes, enfrentamos algumas dificuldades com os alunos porque quando não estão com os seus professores de origem aproveitam para colocar as suas energias para fora. Este ano, tivemos aqui na escola um grupo muito bom de monitores. É claro que precisamos dar um acompanhamento de perto no momento em que desorganiza de maneira positiva a escola. Há uma certa desorganização na escola no sentido de que os alunos são organizados conforme o interesse e no momento em que cada um procura a sua oficina ocorre uma desorganização, mas compreendo que isso é necessário porque foge um pouco da rotina para depois se organizar. Eu não considero essa desorganização momentânea inicial negativa porque depois eles organizam as turmas e os alunos são direcionados (DIRETORA DA ESCOLA AZUL, 04/09/2012).

O Escola Mais veio somar porque é o momento que os professores têm para planejar. Com o projeto os alunos têm oficinas de artes, capoeira e muitas outras. Eles não ficam ociosos, ficam com o monitor do projeto participando de um momento diferente da sala de aula. Os problemas do projeto são fáceis de resolver. Trata-se de uma política que veio somar (COORDENADORA DA ESCOLA BRANCA, 17/09/2012).

Em relação ao Escola Mais, a única coisa que eu acho vantajoso é a nossa saída para o planejamento, no AC. Agora, na sala de aula não estou vendo muito resultado com os meninos. Os alunos reclamam muito, tanto que minha turma não vem 100%. Quando é o dia dos monitores a turma não comparece totalmente, mesmo falando que vão levar falta. Muitos não gostam de participar do Escola Mais e não estão nem aí (PROFESSORA DA ESCOLA VERDE, 04/09/2012).

Analisando os dados que aparecem nas entrevistas, observa-se que este é um projeto que desenvolve várias atividades artísticas nas escolas municipais, cumprindo, assim, seus objetivos. Porém, ainda carece de mais investimentos e organização por parte da equipe gestora, sendo necessário que a coordenação promova mais formação para os facilitadores, principalmente, na área de metodologia do ensino e didática.

O Projeto Roda de Alfabetização

Iniciou-se em 2009, com o objetivo de trabalhar com alunos com dificuldade de aprendizagem. Primeiramente, foi aderido por 35 escolas, perfazendo um atendimento de 3.300 alunos e um total de 75 professores contratados. Em 2010 o número de escolas em atendimento ampliou para 49, e o número de alunos ampliou para 4.505 alunos. Porém, em 2011, o número de escolas passou para 59, com 80 professores e um total de 3.500 alunos.

Para trabalhar nesse projeto, os professores passam por cursos de formação continuada com o método psicogenético no processo de alfabetização. A formação acontece por meio de material de apoio pedagógico, oficinas para construção de jogos pedagógicos ligados a matemática e a linguagem, oficinas de música e jogos psicomotores. Recebem também mapas com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com seus alunos adequando e dosando para cada grupo atendido. São atendidos alunos das turmas regulares que têm dificuldade de aprendizagem, numa média de 15 alunos a cada 2 horas de atendimento, no mesmo turno que estudam. Os alunos saem de suas salas de aulas regulares e vão para outro espaço para ser atendido pelo professor do projeto Roda de Alfabetização, apenas com atividades de letramento, pois tem alunos que tem dificuldade na leitura e na escrita, e já estão chegando ao final do ensino fundamental I. E é com o objetivo de sanar essas dificuldades de letramento, evitando a reprovação e a repetência, que surgiu esse projeto.

Segundo a coordenação do Programa na SMED,

Os professores que atuam desde o início, passam por formação continuada que já alcançou mais de 300 horas de carga horária. Em todo esse processo de atuação deles com as crianças que estão em defasagem escolar, acontecem visitas periódicas às escolas e sala de aula por parte da coordenação pedagógica do Projeto. Contam com material de apoio pedagógico, oficinas para construção de jogos pedagógicos ligados a matemática e a linguagem, oficinas e música e jogos psicomotores, recebem também mapas com sugestões de atividades a serem desenvolvidas com seus alunos adequando e dosando para cada grupo atendido, que são em média 15 alunos a cada 2 horas de atendimento (COORDENAÇÃO- SMED, 2012).

O Programa já atendeu cerca de 11.000 alunos da rede municipal ao longo dos três anos que vem atuando e, segundo à coordenação da SMED, o número de alunos foi sendo reduzido consideravelmente, pois muitos destes não precisaram mais de intervenção pedagógica, sendo esse um ponto positivo que o projeto tem trazido, com a perspectiva de que em 2012, 78% dos alunos assistidos e frequentes ao projeto não precisem mais de intervenção no seu processo de alfabetização.

Para os sujeitos pesquisados o projeto Roda de Alfabetização tem dado bons resultados, sendo importante a continuidade do mesmo, conforme se observa nos trechos das entrevistas abaixo:

Tenho três alunos no Roda de Alfabetização. Se tivesse um espaço adequado na escola o projeto teria sucesso. Existem dias em que a professora do projeto tem que dividir espaço com outra turma na sala de leitura. Ano passado, fluiu bem mais do que este ano (PROFESSORA DA ESCOLA VERDE, 17/09/2012).

O Roda de Alfabetização é justamente para os alunos do 4º e 5º ano. Quando uma pessoa está com câncer ela tem que começar o tratamento quando está morrendo ou quando descobre a doença? Quando descobre. Com o Roda de Alfabetização não acontece isso porque o projeto veio para paliar uma falha do ciclo I onde não está acontecendo a alfabetização. Os meninos são aprovados automaticamente para o 4º ano. Olha tem o Roda de Alfabetização para os alunos que ainda não foram alfabetizados então isso não teria que ter curado no 1º, 2º e 3º ano? Eu acho que o município deveria assistir bastante o ciclo I que é a base para que ao chegar ao 4º ano ele tenha pelo menos o raciocínio lógico desenvolvido a ponto de interpretar um texto, um problema e não é o que está acontecendo (PROFESSORA DA ESCOLA LARANJA, 11/09/2012).

É outro projeto do município muito bom. Considero ótimo, excelente. Seria maravilhoso se tivéssemos o Roda de alfabetização também para os alunos que estão na 5ª série. A alfabetização é um processo crescente, mas alfabetizar os meninos que não conseguiram os requisitos necessários para estar na turma da 5ª série é difícil.

Se tivesse um projeto voltado aos alunos do 6º ano seria uma maravilha (DIRETORA DA ESCOLA LILÁS, 18/09/2012).

[...] Eu acho importantíssimo ter o RODA, só que eu acho que o problema de os meninos não aprenderem ler nem escrever na idade, eu acho que é uma questão da alfabetização. É uma coisa que eu sempre penso, então eu acho que deveria investir na alfabetização, quando eles começam pequenininhos botar um professor que sabe, que entende de alfabetização, investir, mesmo (COORDENADORA DA ESCOLA VERMELHA, 17/09/2012).

Com base nas falas acima, observa-se a importância que esse projeto representa para a educação municipal, como forma de corrigir a distorção idade-série, a evasão, a repetência, pois se constitui em elemento de desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos que estão no 4º e 5º ano do ensino fundamental. Os sujeitos apontam alguns aspectos que devem ser corrigido na implementação do projeto, para que tenha mais êxito, como melhores condições de estrutura física. Entretanto, no material disponibilizado pela SMED, para informações dessa pesquisa, não define, exatamente, qual fase do ensino fundamental é prioritária para o Projeto.

Tabela 2 - Dados da estrutura do Projeto Roda de Alfabetização – 2009-2011

	2009	2010	2011	2012
Escolas Urbanas	25 escolas	30 escolas com 3 extensões	34 escolas com 3 extensões	34 escolas com 3 extensões
Escolas Rurais	08 com 03 extensões	13 com 06 extensões	21 com 06 extensões	21 com 06 extensões
Nº de salas urbanas	42 salas	77 salas	82 salas	73 salas
Nº de salas rurais	21salas	33 salas	40 salas	37 salas
Nº de alunos (urbano)	1.240	3.270	2.455	2.260
Nº de alunos (rural)	420	1.235	1.105	1.090
TOTAL DE ALUNOS	1.660	4.505	3.560	3.350
Nº de Professores	50	68	78	84

Fonte: Núcleo Pedagógico da SMED – 2012

Tabela 3- Avaliação do desempenho dos alunos no projeto Roda de Alfabetização – 2010/2011

AÇÕES	2010		2011	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO

Reconhecem vogais	95,40%	4,60%	96,07%	3,3%
Reconhecem som das famílias	85,24%	14,76%	79,94%	20,06%
Formam frases simples (na ação)	78,00%	22,00%	81,21%	18,79%
Formam frases compostas (na ação)	68,00%	32,00%	66,29%	33,71%
Reproduzem graficamente	68,00%	32,00%	57,64%	42,36%
Escrevem Pequenos Textos	68,54%	31,46%	52,02%	47,98%
Lêem palavras	85,00%	15,00%	74,83%	25,17%
Formam frases simples (graficamente)	81,80%	18,20%	71,20%	28,80%
Formam frases compostas (graficamente)	70,00%	30,00%	66,29%	33,71%
Lêem frases simples	81,00%	19,00%	54,67%	45,33%
Lêem pequenos textos	76,00%	24,00%	45,37%	54,63%
Compreendem o que lêem	63,42%	36,58%	73,40%	26,60%

Fonte: Núcleo Pedagógico da SMED - 2012

De acordo com a Tabela 2, podemos observar que o projeto Roda de Alfabetização atende um significativo número de alunos na rede municipal. Apesar de, inicialmente, atender 1.660 alunos, em 2012, aumentou em mais de 100% o seu atendimento, passando para 3.350 alunos. Entretanto, segundo a coordenadora do projeto na SMED, a tendência era que o número de alunos atendidos fosse paulatinamente diminuindo, porque iriam adquirindo os conhecimentos de leitura e escrita necessários para a sua série/ano, uma vez que o projeto funcionaria como uma forma de reforço escolar no mesmo turno que o aluno frequenta as aulas. Porém, como vimos, esse número aumentou significativamente.

Quando analisamos a Tabela 3, a diferença é relativamente pequena entre 2010 e 2011. Então o questionamento é se realmente o projeto vem cumprindo os seus objetivos em relação à aprendizagem dos alunos. Pois em algumas ações o desenvolvimento de 2011 apresenta-se inferior a 2010, e, quando está maior, o quantitativo ainda é muito pequeno. A justificativa por parte da SMED é de que os sujeitos atendidos pelo projeto nem sempre são os mesmos a cada ano que passa.

Referências

BOAL, Augusto. Teatro de Augusto Boal. Vol. 1. São Paulo: Hucitec, 1986. BOBBIO, N. O futuro da democracia. Tradução de Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, N. O futuro da democracia. Tradução de Marco Aurélio Nogueira – São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2007, p. 33-45.

- BRASIL. Senado Federal. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96.
- _____. Senado Federal. Constituição Federal de 1988.
- _____. Plano de Desenvolvimento da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Guia de programas. Brasília, DF, jun., 2007.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Secretaria de Educação Fundamental, 2000.
- DINIZ, E. Governabilidade, democracia e reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: _____; AZEVEDO, S. Reforma do Estado e democracia no Brasil: dilemas e perspectivas. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2011. CD- ROM dos microdados. Rio de Janeiro: Diretoria de Pesquisas, IBGE-RJ, 2011.
- JULIÃO, T. Uma etnografia do xadrez: símbolos e representações. Disponível em: WWW.esporteitba.kit.net/xadrez/etngra.doc Acesso em: 24/04/2013.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 6. ed. Paz e Terra: Paz e Terra, 1995.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- PAES, R.R. Educação Física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico no ensino fundamental. Canoas: ULBRA, 2001.
- Secretaria Municipal de Educação. Projeto Escola Mais. 2010.
- TANI, G. Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- TEIXEIRA, C. E. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. AATR – BA. 2002. Disponível em: http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1. Ed. – 15 – reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Da política de avaliação para a qualidade às ações de escolas de educação básica: implicações no trabalho docente

Marilda Pasqual Schneider, Elton Luiz Nardi⁸⁰¹

Resumo

Em vista das medidas operadas pelo Estado brasileiro no campo educacional, a organização da escola pública de educação básica tem sido alvo de significativas transformações que se estendem, ou mesmo se refletem, em diferentes campos por ela abrigados no desempenho da sua função educativa. Consoante esse processo, deflagrado especialmente a partir da última década do século passado, tem sido empunhada a bandeira da qualidade da educação em favor da qual o Estado justifica a convocação de diversas estratégias. Dentre as estratégias, a consolidação de um sistema nacional de avaliação externa à escola representa um ponto de inflexão nas políticas de regulação encampadas. Na vigência desse sistema, mobilizado para a produção de metas nacionais traduzidas por indicadores oficiais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a escola vem sendo chamada a protagonizar medidas conducentes às metas traçadas, muitas das quais interferindo nas condições de trabalho dos professores. Com base no exposto, o trabalho tem por objetivo examinar ações, previstas ou implementadas por escolas públicas, que implicam o trabalho docente em vista das circunstâncias a que estão submetidas as instituições no contexto das prioridades informadas por metas do Ideb. O estudo toma por base resultados de uma investigação, ainda em curso, vinculada ao Programa Observatório da Educação (MEC/Capes), cujo campo empírico compreende um conjunto de escolas municipais de educação básica situadas no estado de Santa Catarina. Para o trabalho em questão, examina dados colhidos na aplicação de questionários e entrevistas a gestores escolares e docentes do ensino fundamental, os quais tiveram por finalidade levantar o conjunto de ações e estratégias previstas ou implementadas pelas escolas no período compreendido entre os anos de 2010 (a partir da divulgação do Ideb de 2009) e 2012, com vistas à melhoria da qualidade educacional. A leitura desse conjunto permitiu verificar que a maior parte das ações, previstas e/ou implementadas no período, diz respeito às condições de trabalho docente compreendendo, nomeadamente, condições materiais. Considerando que a maioria dessas ações foi traçada tendo o Ideb como fator mobilizador, e que parte dos professores manifestou reservas quanto ao seu alcance e à sua efetividade, cuja leitura vem parametrizada pela realidade de suas escolas, conclui que o protagonismo a que a escola é chamada a exercer assenta-se, sobremaneira, na produção de resultados com vistas ao alcance das metas nacionais que, oficialmente, informam a qualidade educacional. Afora isso, o quadro descrito sugere comprometimento das condições concretas de trabalho do professor a quem, progressivamente, vem sendo imputada importante carga de responsabilidade na produção desses resultados.

Palavras-chave: Sistema de avaliação da educação básica. Ideb. Trabalho docente. Condições de trabalho.

⁸⁰¹ Unoesc

Introdução

No ano de 2012, o Governo brasileiro divulgou os resultados da quarta edição do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Aportado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), esse índice foi criado em 2007 para aferir resultados educacionais dos estados, municípios, redes de ensino e escolas de educação básica⁸⁰² do país. Apesar do ano de sua criação (2007), a série histórica do Ideb data de 2005, donde, a partir de então, segue com avaliação bienal ancorada na realização da Prova Brasil/Saeb. No ano de sua criação, foi divulgado o Ideb de 2007 e realizada uma projeção progressiva do de 2005. Em 2010, foi divulgado o índice de 2009 e, em 2012, o de 2011.

A criação do Ideb compõe o quadro das políticas de avaliação da educação básica encampadas especialmente a partir da década de 1990, que tiveram como epicentro o fortalecimento do papel e do controle do Estado brasileiro sobre o setor educacional, tomando por base o discurso da necessidade de melhoria da qualidade da educação básica no país. Como consequência dessa política, professores e gestores escolares passaram a ser instados a atuar de modo a assegurar o alcance, e até mesmo a superação, das metas bianuais, traçadas para cada escola e por etapa de escolarização da educação básica (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio).

Apesar de recente, o Ideb já não é mais uma novidade para as escolas de educação básica. A massiva divulgação dos resultados de cada biênio, pelos órgãos governamentais e a própria mídia, bem como a exigência dos governos na observância às metas traçadas, vem produzindo impactos na gestão das escolas e no trabalho dos docentes, sobre quem recai grande parcela da responsabilidade pelos resultados.

O princípio que orienta esse índice é o de que a qualidade da educação pressupõe que os alunos dominem habilidades cognitivas básicas (leitura e resolução de problemas) e sejam aprovados. Ainda que recaiam reservas sobre esse princípio, o fato é que o rendimento escolar, representado pelas taxas de aprovação dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, associado aos dados de desempenho obtido por estudantes de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental (Prova Brasil) e 3ª série do ensino médio (Saeb) de todos os sistemas educacionais resultam, a cada biênio, em um novo Ideb.

Com base no exposto, o trabalho tem por objetivo examinar ações, previstas ou implementadas por escolas públicas, que implicam o trabalho docente, em vista das circunstâncias a que estão submetidas os estabelecimentos de ensino no contexto das prioridades informadas por metas do Ideb. O estudo toma por base resultados de uma investigação, ainda em curso, vinculada ao Programa Observatório da Educação (MEC/Capes), cujo campo empírico compreende um conjunto de 18 escolas municipais de educação básica situadas no estado de Santa Catarina. No trabalho em questão são examinados dados colhidos com a aplicação de questionários aos gestores e entrevistas a estes e a docentes do ensino fundamental dessas escolas, os quais tiveram por finalidade levantar o conjunto de ações previstas ou implementadas pelas escolas no período compreendido entre os anos de 2010 (com a divulgação do Ideb de 2009) e 2012, com vistas à melhoria da qualidade educacional.

Para dar conta do objetivo traçado, procuramos, inicialmente, apresentar algumas notas técnicas sobre o Ideb, enquanto peça das políticas de avaliação em larga escala encampadas no Brasil a partir dos anos de 1990, com a intenção declarada de regular a qualidade da educação básica. No segundo momento,

⁸⁰² No Brasil, a educação básica compreende três etapas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Em abril de 2013, uma alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estendeu a escolarização obrigatória, antes restrita ao ensino fundamental, até o ensino médio, obrigando essa agora compreendida dos quatro aos 17 anos de idade.

apresentamos e analisamos um conjunto de ações informadas pelos gestores das escolas pesquisadas e previstas para o período 2010-2012, as quais são apontadas como destinadas à melhoria da qualidade educacional, destacando as que têm implicações mais diretas no trabalho docente, nomeadamente, as que incidem nas suas condições objetivas de trabalho e nas de emprego ou carreira.

Como parte da análise, verificamos que aspectos são mais enfocadas nas ações previstas ou implementadas e que decorrências podem ser aferidas às condições efetivas de trabalho do professor. A análise vem parametrizada pelos dados das entrevistas realizadas com docentes de 4ª série do ensino fundamental e das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática das 8ª série, bem como de gestores das 18 escolas pesquisadas.⁸⁰³

O Ideb no contexto das políticas de avaliação em larga escala

No Brasil, iniciativas de implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica, por meio de avaliações de largo espectro, iniciaram na década de 1980, sendo endossadas pelas discussões em torno da Constituição Federal promulgada em 1998. Ainda que essas iniciativas possam ser vistas como uma forma ostensiva de garantir o “controle de qualidade”, um dos maiores efeitos dessa intervenção tem sido a considerável pressão sobre os professores para que ensinem visando bons resultados dos seus alunos nos testes e exames externos.

Sob a égide de uma política de regulação do fluxo escolar, foi criado, no ano de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com exames externos e de caráter amostral. Segundo destacam Bonamino e Franco (1999), o Saeb é inspirado no Pisa (*Programme for International Student Assessment*), um exame de natureza internacional promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com raízes em demandas do Banco Mundial, que recomenda para os países periféricos, dentre eles o Brasil, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional.

Com a utilização da Teoria da Resposta ao Item (TRI), adotada a partir de 1995, o exame do Saeb permitiu comparações no decorrer dos anos, favorecendo a construção de um panorama do desempenho dos estudantes de 4ª e 8ª séries (atualmente 5ª e 9ª séries) do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática, em nível nacional e estadual, nas redes rurais e urbanas, públicas e privadas.

No ano de 2005, o Saeb sofreu adequações quanto à sua natureza e abrangência. Em atenção à Portaria Ministerial nº. 931/2005, o exame passou a ser subdividido em Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), conhecida por Prova Brasil, e Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), designada pelo mesmo nome que agora abriga o sistema nacional de avaliação (BRASIL, 2005).

A Prova Brasil possui a mesma metodologia de realização do Saeb, assemelhando-se a ele em vários aspectos. É bianual e avalia as mesmas áreas de conhecimento, porém sua abrangência é censitária, ou

⁸⁰³ Com o processo de transição do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciado por determinação legal de 2006, as redes vêm implantando progressivamente o novo regime de duração em suas escolas. Considerando esse processo de transição, as escolas amostradas, por ocasião do levantamento dos dados, ainda possuíam turmas de 4ª e 8ª séries, motivo pelo qual optamos por adotar essa designação na análise dos dados.

seja, permite uma análise mais detalhada dos sistemas educacionais exatamente por oferecer dados por escola e por município. Essa avaliação passou a aferir o desempenho dos estudantes de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental da rede pública urbana.

Juntamente com o Saeb, a Prova Brasil representa, hoje, uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil, em vista do lugar que ocupa na delimitação de indicadores de qualidade da educação básica. Isso porque os resultados obtidos pelos estudantes nestes dois instrumentos alimentam o Ideb, o mais recente índice de qualidade da educação básica brasileira.

Como já assinalado, o Ideb foi criado em 2007, mas teve suas metas projetadas bianualmente a partir de dados observados em 2005. Ancorado na Prova Brasil e no Saeb, fornece resultados educacionais dos estados, municípios, redes de ensino e escolas brasileiras.

O índice resulta do produto entre o desempenho dos alunos na Prova Brasil/Saeb (N), compreendendo a média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática expressa por um indicador entre 0 e 10, e o rendimento escolar (P), baseado na taxa de aprovação dos alunos na etapa de ensino, taxa esta aferida por meio do Censo Escolar e expressa por valores entre 0 e 1. O indicador de rendimento é o inverso do tempo médio em anos que os alunos de uma escola, rede de ensino, município, estado ou mesmo do país levam para completar uma série,⁸⁰⁴ o que pode ser traduzido na seguinte equação: $Ideb = N \times (1/T)$.

Se o fluxo escolar for regular, ou seja, se o tempo médio de conclusão de cada série for de um ano, o Ideb da escola e dos municípios equivale ao indicador de desempenho obtido na Prova Brasil/Saeb.⁸⁰⁵ Do contrário, quanto maior a taxa de reprovação e de abandono registrados na etapa, maior será o tempo médio (T) de conclusão de uma série, o que claramente penaliza o resultado obtido na proficiência. Para Fernandes (2007, p. 8), além de aplicável às escolas, o índice é “explícito em relação à ‘taxa de troca’ entre probabilidade de aprovação e proficiência dos estudantes.”

No ensejo de fortalecimento do papel do Estado neste setor, a criação do Ideb compreende o quadro de políticas educacionais que utilizam avaliações de largo espectro como instrumento de regulação da qualidade educacional e que, aos poucos, vai interferindo nas condições de o docente assumir-se como artífice de sua ação pedagógica. Ainda que essas iniciativas possam ser vistas como uma forma ostensiva de garantir qualidade, um dos maiores efeitos tem sido a considerável pressão sobre os docentes para que ensinem visando a que seus alunos logrem êxito nos testes nacionais, de modo a alcançar as metas bianuais traçadas para cada escola.

Aportado no PDE, o Ideb representa uma iniciativa pioneira, até então no Brasil, de se acompanhar a qualidade da educação básica a partir de dois indicadores: rendimento escolar e desempenho, possibilitando, com isso, a incorporação de objetivos de *accountability* na educação básica, com responsabilização dos atores educacionais pelos resultados de suas unidades.

O reforço a essa incorporação deu-se pela adoção de metas por escola, rede de ensino e município, com as quais os governos locais comprometeram-se por meio da adesão formal ao Plano de Metas “Compromisso

⁸⁰⁴ Para o cálculo do Ideb da 5ª série o tempo T é obtido com base no fluxo escolar dos alunos até esta série, no ano de aferição do índice. Já para o cálculo do Ideb da 9ª série, o tempo T é obtido com base no fluxo da 6ª a 9ª séries, também do ano de aferição do índice.

⁸⁰⁵ Para o cálculo do Ideb das regiões e dos estados da federação são levados em conta os resultados da Aneb-Saeb, constituídos por avaliações amostrais a estudantes de 5ª e 9ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, de escolas públicas e privadas do país.

Todos Pela Educação”. Por tudo isso, o Ideb tornou-se o índice de maior impacto na qualidade da educação básica brasileira.

A meta final do Ideb tem seu alcance estimado para 2021, com divulgação em 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Significa dizer que em 2021 o Brasil deve atingir, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, a média 6,0 (seis), indicativa, segundo Fernandes e Gremaud (2009, p. 17) do “padrão de qualidade dos países desenvolvidos”.

Tendo-lhe sido atribuído o posto de tradutor oficial da qualidade da educação básica, na prática é a partir do Ideb que gestores e professores são chamados a propor medidas que possibilitem o alcance de melhores resultados educacionais. Esses resultados, por sua vez, encontram-se perspectivados no horizonte do sistema de metas pactuadas entre o MEC e as unidades subnacionais. Concorde essa atribuição, deflagrada pelo modelo de aferição que orienta a constituição do Ideb, a visualização dos resultados logrados pode desvelar rumos da produção de políticas e opções de gestão escolar das/nas redes públicas de ensino.

Sob o prisma da função que espera desempenhar o índice, em vista dos objetivos anunciados pelas metas oficiais, ações e estratégias operadas pelas escolas de educação básica não só são esperadas como devem focalizar as condições que sejam potencialmente conducentes à melhoria dos indicadores submetidos à aferição.

Ações de escolas municipais: implicações ao trabalho docente

Criado como um índice com plano de metas quantificáveis, individualizadas por escola e amplamente divulgadas pelos órgãos oficiais e pela mídia, o Ideb favorece o monitoramento do desenvolvimento educacional desde uma determinada concepção de qualidade, ao passo em que instiga escolas e docentes a pautarem suas ações com base no compromisso para com as metas traçadas.

Com o intuito de inventariar ações, previstas ou implantadas por escolas municipais no período compreendido entre os anos de 2010 (com a divulgação do Ideb de 2009) e 2012, com vistas à melhoria da qualidade educacional, foram aplicados questionários a 18 gestores escolares e realizadas entrevistas com estes e com docentes da 4ª série do ensino fundamental e de Língua Portuguesa e Matemática das 8ª séries do ensino fundamental dessas escolas.

Tendo em conta que as políticas educacionais conduzidas nesses últimos vinte anos, cuja centralidade é depositada na correlação entre educação, desenvolvimento e trabalho, têm colocado o professor como peça-chave e protagonista central do processo de mudanças e das possibilidades de reforma do sistema educacional (CASTRO, 2005), o inventário realizado buscou examinar ações que justamente implicam o trabalho docente em vista das circunstâncias a que estão submetidas os estabelecimentos de ensino no contexto das prioridades informadas pelas metas oficiais.

Com base em Oliveira (2010), o trabalho docente é uma categoria que abarca os sujeitos que atuam no processo educativo das escolas e outras instituições de educação, considerada a diversidade de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades desses sujeitos, e as atividades laborais por eles realizadas. Por extrapolar a regência de classe, o trabalho docente pode ser definido como todo ato de realização no âmbito do processo educativo.

Birgin (2000, p. 98) afirma que o trabalho docente “constrói-se precisamente nas formas cotidianas da micropolítica institucional, no entrelaçamento das condições materiais e nas relações sociais”. Portanto, ele se estabelece a partir de processos de negociação inscritos em uma rede de relações internas e externas que se entrecruzam no espaço escolar. Analisar o trabalho docente a partir dessa perspectiva implica considerá-lo como um espaço e uma forma de regulação social, com lógicas e contradições inerentes à natureza própria desse trabalho, produzidas na relação dialética entre determinações estruturais sociais amplas e específicas.

O movimento de reforma iniciado especialmente nos países da América Latina, na década de 1990, demarcou uma nova regulação das políticas educacionais, trazendo consequências à organização e gestão da escola (OLIVEIRA, 2004). Dentre as consequências está a reestruturação do trabalho docente que implica alterações, inclusive, na natureza e definição das dimensões desse trabalho e nos enfoques teórico-metodológicos acerca da profissionalização docente.

Por serem os que assumem mais expressivamente o ato educativo, seja em quantidade, seja em envolvimento, os professores são mais frequentemente lembrados quando se mobiliza o termo trabalho docente. Ademais, são a eles que as políticas educacionais creditam o encargo de principais responsáveis pelo processo educativo, com acentuada ampliação do quadro de responsabilidades.

No atual contexto da educação brasileira, o professor é chamado a assumir novas incumbências decorrentes das alterações provenientes do processo de reorganização escolar e das novas regulações sociais. Essas incumbências somam-se às atividades reconhecidas inerentes ao seu trabalho.

Como parte das atividades inerentes ao seu trabalho, os professores desenvolvem tarefas—como: participação em reuniões escolares; planejamento das aulas; elaboração e ou seleção de materiais pedagógicos; correção de trabalhos e atividades; organização de atividades externas à escola, tais como excursões e festas escolares; atendimento a pais e responsáveis; e participação em cursos de formação e aperfeiçoamento.

A partir das novas regulamentações resultantes das reformas operadas no país, especialmente a partir dos anos de 1990, o professor é chamado a comprometer-se, ainda, com a gestão da escola, a organização do projeto político-pedagógico e outros projetos interdisciplinares, o trabalho com a família e a comunidade, entre outras (DUARTE, 2011). Essas são demandas que extrapolam o trabalho inerente às atividades de ensino, e passam a constituir um espectro cumulativo de atividades que amplia consideravelmente suas funções docentes tradicionais.

Mas, que condições concorrem para a realização do trabalho do professor no contexto aqui referido? Essa é uma questão que, ao certo, não conduz a uma resposta padrão, convencionada por critérios definidos a priori, dado que condições de trabalho situam-se sempre em um contexto histórico-social e econômico, no qual elas também são engendradas.

Atentos à realidade das escolas investigadas, a análise aqui empreendida tomou por base as seguintes categorias: condições de emprego e condições objetivas de realização do processo de trabalho (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010). Seguindo Duarte (2011), enquanto as primeiras podem ser associadas mais diretamente à carreira docente (salário, jornada de trabalho, contratos, tempos remunerados para o trabalho coletivo, formação continuada e outros), a segunda tem a ver com as condições materiais, portanto, com o

ambiente físico-organizacional no qual se desenvolve o trabalho docente (espaço físico, equipamentos, material de consumo e material didático, entre outros, que oferecem subsídios ao trabalho).

De acordo com os dados coligidos na pesquisa, foram identificados seis tipos distintos de ações, cuja especificidade permite que sejam abarcadas pelas categorias referidas e, portanto, constituem o *corpus* submetido à análise. No total, são 51 ações previstas ou implementadas pelas escolas, de acordo com seus respectivos gestores, 64,7% delas afetas às condições objetivas de trabalho e, portanto, 35,3% às condições de emprego.

De modo geral, na maioria das ações mapeadas o enfoque recai na geração de condições para o enfrentamento de fatores intervenientes no processo ensino-aprendizagem, sobre os quais os docentes são chamados a atuar. É com o objetivo do alcance de melhores resultados no trabalho com o aluno que as condições de trabalho do professor parecem ser justificadas.⁸⁰⁶

Podemos identificar, inicialmente, um primeiro conjunto de escolas, representado por 50% dos estabelecimentos amostrados, em que a maior parte das ações previstas ou implementadas implicam mais diretamente as condições de trabalho dos professores. Seguindo a prevalência já verificada em relação à totalidade das ações, das 36 ações identificadas neste primeiro conjunto, 61,1% delas dizem respeito às condições objetivas de realização do processo de trabalho. Deste total de ações, sobressaem as de (a) aquisição de materiais e equipamentos (59,1%) e de (b) melhoria e ampliação das instalações físicas da escola (22,7%).

Já as ações mencionadas pelos gestores de 39% das escolas pesquisadas possuem menor focalização nas condições de trabalho docente. Também neste conjunto as ações relativas à categoria condições objetivas de realização do processo de trabalho representam a maior parte das iniciativas, alcançando 73,3%. Novamente, as ações abarcadas por esta categoria, neste segundo conjunto, concentram-se na (a) aquisição de materiais e equipamentos (63,6%) e na (b) melhoria e ampliação de instalações físicas (27,3%).

Um terceiro conjunto, representado por 11% das escolas pesquisadas, compreende aqueles estabelecimentos cujas ações informadas pelos gestores não têm incidência mais direta nas condições do trabalho docente (5,5%) ou, de outra forma, que não prestaram informações (5,5%).

Dada a maior extensão do número de ações afetas às condições objetivas do ambiente físico-organizacional no qual se desenvolve o trabalho docente, os percentuais de frequência de ações associadas mais diretamente à carreira docente são de 38,9% e de 26,7%, respectivamente no primeiro e no segundo conjuntos de escolas. Sobre carreira ou condições de emprego, traço comum nos dois conjuntos é a preponderância de ações voltadas à formação continuada de professores (57,1% no primeiro e 50% no segundo conjunto de escolas). Já ações voltadas à contratação/ingresso de professores foram mencionadas por 42,8% dos gestores do primeiro conjunto de escolas, enquanto que ação versando sobre plano de carreira foi referida apenas uma vez, por escola do segundo conjunto, situação indicativa do caráter periférico que, por alguma razão, ações dessa natureza assumem no contexto do planejamento das escolas.

⁸⁰⁶ Cabe observar que a maioria dos gestores participantes da pesquisa afirma haver correlação entre a mobilização das ações informadas (dentre quais as aqui exploradas) e o resultado do Ideb de 2009, assim como impacto dessas ações nesse resultado, aludindo ao fato de que algumas delas estariam em curso ainda antes da divulgação do índice, em 2010.

A constatação da menor presença de ações voltadas às condições de emprego ou carreira e, sobre estas, a concentração em duas frentes (formação continuada e contratação de novos professores), nos leva ao traçado de três hipóteses. A primeira delas toma a pouca expressividade de ações relacionadas à carreira docente como decorrente de uma visão de gestores de que esse assunto diz respeito às políticas educacionais, portanto, dos gestores públicos. A escola, por não ter autonomia de atuar sobre, nada poderia fazer para alterar um quadro que talvez requeresse mudanças. Daí o silêncio sobre questões que afetam a carreira docente.

Tão preocupante quanto a primeira, a segunda hipótese diz respeito ao fato de os gestores não considerarem as questões da carreira docente como potencialmente relacionadas às condições de melhoria da qualidade educacional. Essa hipótese pode estar relacionada às mudanças nas relações de trabalho a que se refere Oliveira (2004, p.1139). Segundo destaca essa autora,

As mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego têm sido caracterizadas, na atualidade, pela ameaça de um fenômeno considerado por alguns autores uma precarização das relações de trabalho. Tal movimento, contudo, não se circunscreve às relações de trabalho caracterizadas como aquelas intrínsecas ao processo de trabalho, mas compreende principalmente as relações de emprego, apresentando uma tentativa de flexibilização e até mesmo desregulamentação da legislação trabalhista.

O que vem sendo caracterizado como um processo de precarização do trabalho decorre, especialmente, das novas formas e padrões de uso e remuneração da força de trabalho, que instiga a flexibilização de contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista. Os municípios, em especial, têm dado preferência à contratação temporária de profissionais da educação, medida que acentua a precarização das relações de emprego dos docentes.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

A terceira hipótese levantada, acerca das motivações pelas quais aspectos relacionados à carreira docente não teriam merecido referência maior pelos gestores das escolas é de que as questões relacionadas ao tema poderiam estar resolvidas no contexto das escolas municipais investigadas e que, portanto, já não representariam uma necessidade. Sobre a possibilidade de confirmação dessa hipótese, no entanto, recaem fortes ressalvas visto que, ao menos no tocante à carreira inicial dos docentes, persiste um problema estrutural em âmbito nacional dado pela não observância de muitos estados e municípios ao piso salarial dos profissionais do magistério, aprovado pela Lei nº 11.738/2008.

De toda sorte, a forte incidência de ações que afetam as condições de trabalho docente no quadro das escolas investigadas evidencia que, de fato, também para os gestores as questões relacionadas à melhoria da qualidade educacional estão diretamente associadas ao trabalho que o professor realiza com os alunos e que este, por sua vez, remete preponderantemente às condições materiais para a sua efetivação, como evidenciam os dados levantados.

Ainda com relação ao quadro de ações informado pelas escolas do primeiro conjunto, que traçou o maior número de iniciativas atinentes às condições de trabalho, e do segundo conjunto, com menor concentração de ações nesse campo, buscamos sistematizar as leituras que fazem os docentes e gestores entrevistados acerca dessas ações. Que créditos atribuem às ações encampadas por suas escolas? Que expectativas nutrem em relação a essas ações?

Acerca do quadro geral de ações informadas, os gestores escolares, os professores de 4ª série do ensino fundamental e os de Língua Portuguesa e Matemática da 8ª série do ensino fundamental, em sua extensiva maioria, consideram as ações previstas e ou desenvolvidas pela escola conducentes ao enfrentamento dos desafios postos.

Essa leitura, consoante o que revelam os dados levantados, vem parametrizada majoritariamente nas ações relacionadas às condições objetivas de trabalho, ações estas que representam a maior frente de ação das escolas pesquisadas, conforme ilustram os seguintes depoimentos: “Conseguimos fazer com que as aulas sejam mais dinâmicas com os materiais didáticos e o laboratório de informática.” (Professor de 4ª série). “Eu acredito que melhorou [...] quanto aos recursos tecnológicos também, porque mandaram à escola uns aparelhos bons e aí conseguimos trabalhar de uma maneira diferente [...]” (Professor de Língua Portuguesa de 8ª série). “[A formação continuada] tem contribuído muito para novas atividades em sala de aula. E dá bons resultados.” (Professor de 4ª série).

Alguns dos sujeitos entrevistados, embora reafirmem a importância dessas ações, fazem reservas quanto à efetividade de várias delas, posto julgarem existir dificuldades relacionadas à geração de condições efetivas de melhoria da qualidade educacional e cujas ações parecem não darem conta de atender satisfatoriamente, conforme ilustram os seguintes depoimentos: “Falta formação continuada que contribua para a prática pedagógica.” (Professor de 4ª série). “Na verdade nós não temos formação mensal [...] O que nós temos hoje é uma busca individualizada de formação, [...] eu pelo menos busco participar de todos os [curso] que me tenham sido facilitados pela liberação da escola ou que tenham sido próximos [...]” (Professor de Matemática de 8ª série). “O [laboratório] de informática, fica um pouco difícil de usar, pelo seguinte motivo: não tem técnico [...] e o tempo é curto. Até eu ir ao laboratório, ligar todos os computadores, levar os alunos [...] demora duas ou três aulas [...]” (Professor de Língua Portuguesa de 8ª série). “A formação continuada só é efetiva quando obrigatória. Há repetição, sempre se fala a mesma coisa. Questões fora da realidade da sala de aula.” (Gestor escolar).

A extensiva maioria dos depoentes posicionou-se favoravelmente à existência de relação entre as ações previstas e a busca por melhores resultados no Ideb, embora alguns tenham manifestado descrença sobre o impacto positivo das ações nesses resultados. Depositam sim, maior confiança no trabalho coletivo como potencializador da melhoria educacional, questão esta merecedora de análises mais aprofundadas, que fogem ao escopo deste trabalho.

Considerações finais

Os resultados do estudo, realizado no âmbito da investigação aqui descrita, dão indicativos de que o protagonismo a que a escola é chamada a exercer a partir da criação do Ideb assenta-se, sobremaneira, na produção de resultados com vistas ao alcance das metas nacionais que, oficialmente, informam a qualidade educacional. Afora isso, o quadro amostrado sugere limitação das condições concretas de trabalho do

professor, justamente a quem, progressivamente, vem sendo imputada importante carga de responsabilidade na produção desses resultados.

O resultado do levantamento do conjunto de ações previstas ou desenvolvidas pelas escolas investigadas constitui uma pequena amostra de uma visão já bem generalizada em muitos discursos de gestores públicos brasileiros: o professor é considerado o grande responsável pelas condições de melhoria da qualidade educacional. Por isso, sobre ele recaem medidas que também cumprem o papel de espreitar a ação que dispensa para viabilizar as condições de melhoria, em um contexto em que suas próprias condições de trabalho encontram-se diminuídas e, até mesmo, comprometidas.

O desequilíbrio entre ações que visem cobrir condições de emprego e as que implicam condições objetivas de trabalho, sobre o que os dados desta pesquisa constituem uma pequena mostra, reforça as muitas críticas tecidas país afora sobre o descompasso entre a gama de responsabilidades a que o professor tem sido levado assumir e as condições de trabalho de que dispõe. Em que pese a responsabilidade atribuída ao professor pela aprendizagem dos seus alunos, também recai indelevelmente sobre ele, como procuramos assinalar neste trabalho, a responsabilidade pelos resultados de desenvolvimento educacional, como os informados pelo Ideb da sua escola e do sistema de ensino.

Em suma, entendemos que as exigências a que se vê submetido no atual contexto educacional e, especialmente a partir da implementação de avaliações em larga escala como instrumento de regulação e controle da qualidade educacional, suplantam, muitas vezes, a sua formação e condições pessoais. Afora isso, as condições de carreira postas pelas atuais políticas contribuem para um sentimento de desprofissionalização e desqualificação do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004), pondo em evidência as contradições das políticas que atribuem ao professor o papel de artífice das transformações objetivadas pelas reformas educacionais em curso.

O cenário aqui descrito e as evidências produzidas acerca do papel do professor na construção de uma determinada concepção de qualidade educacional, informada, especialmente no caso do ensino fundamental, por meio de metas bianuais traçadas pelo Ideb, impõem a necessidade de se repensar as condições de trabalho docente, concebendo a escola como espaço de trabalho e de produção de política educacional. Requer, por consequência, explicitar-se a que noção de qualidade se associam as ações e políticas em curso.

Referências

- Birgin, A. (2002). Novas regulações do trabalho docente: o caso das reforma argentina. Caderno de Pesquisa, São Paulo, dez. n. 111. p. 95-113.
- Bonamino, A. & Franco, C. (1999). Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa, nov., n. 108, p. 101-132.
- Brasil (2005). Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União, n.55, terça-feira, 22 mar.
- Castro, A.M.D.A. (2005). Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. Ensaio: avaliação de políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, out./dez.v.13, n.49, p.469-486.

- Duarte, A. (2011). Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. IN: Oliveira, D. A.; Duarte, A.(org.) Políticas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG; Fino Traço.
- Fernandes, R. (2007). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Brasília: Instituto Nacional e Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Oliveira, D. A.(2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144.
- Oliveira, D. A. & Assunção, A. A. (2010). Condições de trabalho docente. In: Oliveira, D. A., Duarte, A. M. C. & Vieira, L. M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- Oliveira, D. A. (2010). Trabalho docente. In: Oliveira, D.A., Duarte, A.M.C. & Vieira, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

A política nacional de educação ambiental e sua repercussão na formação docente

Maria do Socorro da Silva Batista⁸⁰⁷

O trabalho intitulado A Política Nacional de Educação Ambiental e sua repercussão na formação docente, analisa a importância da inclusão da educação ambiental nos cursos de formação de professores. Trata-se do recorte da nossa pesquisa de doutorado concluída em 2011, oportunidade em que avaliamos a experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Brasil) enfatizando a proposta do curso de Pedagogia. Além da análise documental e revisão bibliográfica, a pesquisa utilizou-se também de entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes da referida instituição. Nossa análise toma como ponto de partida a compreensão do processo de agravamento da crise ambiental e o papel da educação, de modo especial da Universidade no processo de superação desta realidade. Embora não se trate de uma problemática recente na história da humanidade, é fato que, no contexto da globalização, o meio ambiente, considerado em sua totalidade, o que envolve aspectos naturais, culturais e sociais, dentre outros, vem sendo cada vez mais afetado. Isto porque, a globalização não está relacionada apenas à economia, mas a um conjunto de mudanças que ocorrem em todas as esferas da sociedade. Em relação à dimensão ambiental, identificamos a degradação dos recursos naturais de modo mais intenso, dada à competitividade que caracteriza esse estágio de desenvolvimento, atuando com base na apropriação e exploração indevida dos recursos naturais. Para esse processo, não há limites ou fronteiras, tampouco importam os impactos sobre o meio ambiente, pois o que está em causa é a satisfação dos interesses do mercado que, entre outros aspectos, se pauta pela produção ilimitada de bens de consumo de curta duração e fácil circulação, possibilitada pelos avanços científicos e tecnológicos. A análise sobre a repercussão da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9795/99) nos projetos pedagógicos dos cursos avaliados demonstrou que, contrariando o que prever a referida legislação, prevalece a disciplinarização do conhecimento, sendo que na maioria das disciplinas relativas ao meio ambiente e educação ambiental é de caráter optativo. O projeto pedagógico do curso de pedagogia apresenta uma experiência diferenciada e, ao nosso entendimento, mais avançada, porém mantém o mesmo viés metodológico, observado nos demais cursos, concentrando o estudo da temática em uma área específica de aprofundamento de estudos – a educação ambiental. Consideramos que, mesmo no contexto analisado, as iniciativas existentes atualmente na UERN se apresentam como relevantes. Ainda que não se constituam uma intervenção da Universidade de forma articulada na problemática ambiental local, expressam que a comunidade acadêmica não está alheia à temática atuando sobre a mesma a partir da capilaridade da qual é detentora, da subjetividade de cada segmento acadêmico e das possibilidades postas pela realidade concreta.

Palavras-chave: Educação ambiental; formação docente; ensino superior

O constante agravamento dos problemas ambientais tem sido um dos temas mais atuais e de maior pertinência para a nossa civilização. Nos últimos séculos temos convivido com desastres ecológicos de gravidade jamais identificada na história recente da humanidade, revelando o aprofundamento da crise ambiental, resultante de um movimento histórico que traz em seu cerne, o desenvolvimento do capitalismo e

⁸⁰⁷ Doutora em Educação; Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/BRASIL). msbatista-@hotmail.com

todas as consequências advindas de seu processo de estruturação e hegemonização social. No contexto da globalização, o meio ambiente, vem sendo cada vez mais afetado, uma vez que este processo não estar relacionada apenas à economia, mas a um conjunto de mudanças que ocorrem em todas as esferas da sociedade. Em relação à dimensão ambiental, identificamos a degradação dos recursos naturais de modo mais intenso, dada à competitividade que caracteriza esse estágio de desenvolvimento, atuando com base na apropriação e exploração indevida dos recursos naturais. Compõe esse processo, a ofensiva midiática de incentivo ao consumo, ideologicamente propagado como satisfação das necessidades humanas, bem como a ampliação das desigualdades sociais, aprofundadas, também, pelos problemas inerentes ao meio ambiente. Segundo a análise de Sorrentino et al. (2010, p. 287), “vivemos processos de exclusão nos quais há uma ampla degradação ambiental socializada com uma maioria submetida, indissociados de uma apropriação privada dos benefícios materiais gerados”.

Mediante o processo de degradação ambiental e a pressão de setores da sociedade que, de forma organizada, reivindicam providências por parte do Estado para o enfrentamento desse quadro, a temática ambiental começou a ser pensada como política pública no Brasil de forma mais intensa a partir da década de 1970. Nesse contexto, o ambientalismo configurou-se como um movimento social, tensionando o Estado para o estabelecimento de políticas voltadas para a reflexão e resolução dos problemas ambientais. Desde então, a inserção da temática ambiental enquanto dimensão da formação vem se constituindo como objeto de pesquisa e formulação de proposições, num contexto articulação internacional em que se evidencia o processo crescente de degradação ambiental e a pertinência de iniciativas do campo educacional enquanto parte das respostas necessárias ao enfrentamento da problemática anunciada.

A educação ambiental insere-se nesse movimento histórico no qual a educação “é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica desta relação social” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Essa concepção traz em si, a necessidade de compreendermos a educação a partir da pluralidade conceitual que a identifica como um campo político de disputas ideológicas e determinado por relações sociais concretas e dialéticas.

Segundo a análise de Tozoni-Reis (2007, p.01), no campo da educação ambiental, esse processo é decorrente:

Da constatação de sua intencionalidade e da impossibilidade de sua neutralidade. Portanto, como atividade da prática social, a educação e, portanto, a educação ambiental são eminentemente políticas, o que não quer dizer necessariamente críticas e transformadoras, podendo ser também, porque políticas, não-críticas e reprodutoras.

Essa diversidade conceitual no campo da educação ambiental, enquanto política pública, se expressa no âmbito da formação, influenciando os direcionamentos políticos, ideológicos e pedagógicos adotados pelas universidades com reflexos nas propostas curriculares, seja pelo modo como cada instituição define a forma de abordagem da problemática ambiental, seja pela própria omissão no trato da questão. Desse modo, os posicionamentos assumidos nessa análise no que se refere às opções feitas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN/BRASIL) para inserir a temática ambiental em seus projetos pedagógicos, consideram as proposições políticas estabelecidas na legislação, e busca imprimir uma

reflexão que leva ao conhecimento do problema em suas raízes, consubstanciada em aspectos teóricos, políticos e pedagógicos, afastando-se de uma análise puramente legalista.

Conforme afirmamos anteriormente a partir da década de 1970, a inserção do tema meio ambiente como dimensão da formação constitui-se em objeto de importantes debates nos diversos espaços institucionais governamentais e não governamentais. Estes debates traziam em seu cerne a importância e o papel da educação enquanto estratégia de enfrentamento da problemática ambiental. Essa dinâmica foi precedida e motivada, pela realização da primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental ocorrida em Tbilisi, no Estado da Geórgia em 1977 (BRASIL, 1997a). As diretrizes aprovadas para essa área passaram a se constituir em norte para as políticas ambientais formuladas pelos governos em contexto internacional. A referida Conferência sugeriu que houvesse por parte das Instituições de Ensino Superior uma preocupação em ampliar os cursos relativos ao meio ambiente, assim como no desenvolvimento de ações e estratégias para promover projetos de pesquisa necessários à educação ambiental, e consequente incorporação de seus resultados no processo geral de ensino.

Com a aprovação da Lei nº. 9.795/99 (BRASIL, 1999) que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) foi estabelecido que a educação ambiental deve ser desenvolvida no ensino formal, determinando, no entanto, que não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino mas de modo transversal e interdisciplinar. Em relação à formação de professores, a política nacional orienta para que a dimensão ambiental seja incluída nos currículos admitindo que isto ocorra por meio de disciplina específica. Ao estabelecer os princípios a serem seguidos pelas instituições de ensino no que concerne à educação ambiental como dimensão educativa, a referida legislação orienta para o desenvolvimento de um processo que considere a interdisciplinaridade, enquanto um dos princípios pedagógicos da formação.

Para além do que está definido na Política Nacional de Educação Ambiental, a forma de inserção da educação ambiental nos currículos tem sido tema de reiterados debates e proposições. Autores como Gonzáles-Guadiano, (2005) e Leff (2004) defendem a abordagem dessa temática como uma dimensão que permeia e interage com todas as áreas de conhecimento e atividades formativas, e que, portanto, pode transcender a visão compartimentalizada do conhecimento, quando inserida em um projeto acadêmico-institucional que busque a formação levando em consideração a sua totalidade histórica.

Trata-se, portanto, de atribuir novos sentidos ao conhecimento, impossíveis de serem proporcionados pelas disciplinas isoladamente. “Parte-se da premissa de que a realidade é divisível desde o teórico para fins de estudo, mas os diferentes componentes cognitivos que dão origem às diversas disciplinas estão de fato relacionados inexoravelmente” (GONZÁLES- GAUDIANO, 2005, p.121). Politicamente, a postura interdisciplinar questiona as práticas de produção e reprodução do conhecimento, demonstrando que esse processo não se trata, apenas, de um problema técnico ou instrumental. Mas é importante ressaltarmos também que a interdisciplinaridade não é um decreto institucional, tampouco um produto, mas um processo que implica uma nova atitude diante do conhecimento, questionando-o e buscando as suas inter-relações históricas, incorporando o saber ambiental às práticas acadêmicas, disseminando assim uma nova cultura. Estas premissas referenciam o caminho teórico-metodológico adotado na pesquisa que resultou neste trabalho, no qual analisamos a importância da inclusão da educação ambiental nos cursos de formação de professores, tendo como campo empírico a experiência da UERN.

A pesquisa deu-se início pela análise da matriz curricular dos cursos de licenciatura por meio de consulta ao site oficial da instituição pesquisada (UERN /UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2010). À medida que identificamos a presença da temática ambiental, nas propostas curriculares, selecionamos os cursos aos quais dedicamos à análise⁸⁰⁸. Assim, analisamos os cursos de Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Geografia e Pedagogia. Nessa avaliação inicial, verificamos que o curso de Pedagogia apresenta uma maior inserção da educação ambiental o que nos conduziu a uma análise mais apurada do seu Projeto Pedagógico e sobre o qual nos detemos neste trabalho.

A dimensão ambiental na formação docente: a proposta do curso de Pedagogia/UERN.

A Resolução nº. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, determina que esta formação deve considerar a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade (BRASIL, 2010). Além disso, com a aprovação da Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº. 9.795/99 (BRASIL, 1999) foi estabelecido, no artigo 12, que a autorização e supervisão do funcionamento de instituições de ensino e de seus cursos, nas redes pública e privada, devem levar em consideração a inclusão da dimensão ambiental nos currículos em todos os níveis e em todas as disciplinas.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, o currículo do curso de Pedagogia da UERN, toma a interdisciplinaridade como um dos princípios orientadores da formação. Esclarece que “no campo da produção do conhecimento científico, a interdisciplinaridade é chamada a contribuir para superar a dissociação do conhecimento produzido e para orientar a produção de uma nova ordem de conhecimento” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007, p. 25). A estrutura pedagógica do referido curso é formada por núcleos de estudos, assim estruturados:

1. Núcleo de Estudos Básicos, dirigido ao estudo da atuação profissional e da multiculturalidade da sociedade brasileira;
2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, destinado às áreas de aprofundamento profissional. Integram esse núcleo a área de Educação Especial e a área de Educação Ambiental, cabendo ao aluno fazer a opção pela área pretendida no oitavo período do curso. A área de educação ambiental é constituída de duas disciplinas: Educação e Meio Ambiente e Educação Ambiental nas Práticas Pedagógicas.
3. Núcleo de Estudos Integradores, constituído por atividades livres de caráter científico-acadêmico-culturais que visam enriquecer o processo formativo do aluno como um todo, tais como: participação em pesquisa, extensão, eventos científicos, publicação de trabalhos, dentre outras.

No que se refere à dimensão ambiental e à importância de sua inclusão na proposta de formação, a comunidade acadêmica expressa o seu posicionamento, ao definir no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia que:

[...] não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas. Conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, atribuiremos diferentes finalidades à escola e ao papel dos professores. Essa

⁸⁰⁸ Para essa definição utilizamos o seguinte critério: 1) a quantidade de componentes curriculares relacionados ao tema meio ambiente; 2) a forma de oferta do componente curricular (disciplina, seminário, etc); 3) se o componente curricular é ofertado de forma obrigatória ou optativa.

idéia vai ao encontro do nosso pensamento quando acreditamos que o momento em que estamos vivendo necessita de uma mudança radical nos valores, comportamentos e atitudes de uma sociedade que tem se deparado com problemas sócio-ambientais de toda ordem. Nesse contexto, é de se imaginar que qualquer discussão na área de educação formal, principalmente no que se refere à formação de professores, contemple os princípios de uma educação ambiental (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007 p. 39).

O curso de Pedagogia assume um compromisso com a formação de educadores considerando a inclusão da dimensão socioambiental como conteúdo fundamental à formação de novos valores. A necessidade de opções ideológicas e o reconhecimento da importância da educação ambiental são explicitados pelo Projeto Pedagógico do Curso. Aponta para uma compreensão da educação como ação política, que, como tal, exige posicionamentos quanto aos referenciais a serem adotados, já que as nossas ações são permeadas de sentidos e intencionalidades, e “nossa atividade no mundo não é descolada da materialidade das relações sociais que nos constituem” (LOUREIRO, 2010, p.18).

Nesse mesmo raciocínio, Reigota (1995, p.61) destaca o caráter político da educação ambiental enfatizando-a como uma educação política “fundamentada numa filosofia política, da ciência da educação antitotalitária, pacifista e mesmo utópica, no sentido de exigir e chegar aos princípios básicos de justiça social, buscando uma ‘nova aliança’ com a natureza através de práticas pedagógicas dialógicas”. Seguindo a linha de compreensão dos autores anteriormente citados, um dos entrevistados (DOCENTE D) considera que:

Na medida em que a ação do professor não é uma prática neutra, mas um fazer permeado por múltiplos sentidos, podemos caracterizá-la como um ato político pedagógico, como nos adverte Paulo Freire. Sendo assim a formação não pode eximir-se de possibilitar ao aluno assumir-se como sujeito consciente e crítico, protagonista de sua ação pedagógica. Com efeito, compreendemos que uma formação que integre a dimensão ambiental em seu currículo certamente contribuirá para que o docente tenha maior clareza sobre o significado das propostas e práticas de educação ambiental das quais venha a participar ou propor.

A partir da compreensão explicitada no Projeto Pedagógico do curso acerca da importância da dimensão ambiental na formação dos futuros pedagogos, a definição da educação ambiental, como área de aprofundamento, esclarece que:

*[...] com o forte argumento de que o Curso de Pedagogia da UERN dispõe atualmente de um quadro docente com formação *stricto sensu* na área da Educação Ambiental, desenvolvendo atividades de pesquisa e extensão, concebemos que o referido aprofundamento de estudos favorecerá o desenvolvimento de um profissional sensível ao pensar e agir sobre as problemáticas socioambientais locais e globais (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, 2007 p. 40).*

A inclusão da educação ambiental como área de aprofundamento de estudos no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, revela elementos importantes envolvidos na decisão que, a nosso ver, significa uma iniciativa relevante, demonstrando que a temática tem visibilidade no corpo docente do curso e demais segmentos envolvidos na construção do projeto curricular.

Entretanto, por meio das entrevistas, constatamos dificuldades para que a temática ambiental se estabilize como uma reflexão educativa de fato integrada à proposta formativa do curso. A fragmentação de ações e, em algumas situações, a descontinuidade delas são avaliadas pelos docentes com referência à

necessidade de um projeto institucional, como percebemos no depoimento de outro entrevistado (DOCENTE C):

Esta compartimentalização das atividades na Instituição dificulta, ou quem sabe, impede a realização de um projeto institucional voltado para essa finalidade. Tal fato se reflete em outros âmbitos e atividades, como por exemplo, a (des) articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

O estudo da educação ambiental como área de aprofundamento, sem que a sua abordagem ocorra de forma integrada e permanente ao longo do curso, através de ações institucionais, contribui para com fragmentação do processo educativo. A explicitação sobre as lacunas identificadas é percebida, também, por outro entrevistado (DOCENTE D), revelando a consciência da necessidade de avanços em termos de proposta pedagógica e de ação institucional, ao fazer referência à proposta do curso de Pedagogia:

Sabemos que a inclusão da educação ambiental como área de aprofundamento não é suficiente para promover a formação de uma atitude ambiental crítica, dada a natureza da problemática sócio-ambiental. É mister que a temática ambiental perpassa toda a formação, assumindo o seu caráter transversal e interdisciplinar, para que não reproduza aquilo que tanto se critica: as práticas pontuais, fragmentadas, reducionistas. Neste sentido, temos muito a avançar.

Além dos determinantes de ordem teórico-metodológica geral e interna da UERN resultantes, inclusive de fatores manifestos na opinião de quem vivencia o dia-a-dia da Instituição, não podemos perder de vista o caráter mais amplo dessa problemática. Uma prática pedagógica que objetive romper com as fronteiras disciplinares implica mudança de atitudes que não são garantidas simplesmente por estarem propostas nos currículos acadêmicos. Sobre essa lógica, Lück (2001, p. 68), afirma que “implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido”, conquistas essas que podem ser obtidas pela vontade e decisão política, somada à experiência que a comunidade acadêmica vai acumulando, sem desconhecermos os determinantes de ordem política, econômica e ideológica que, por si só, dão contornos às práticas pedagógicas.

Segundo as análises, a interdisciplinaridade e a transversalidade anunciadas como diretrizes pedagógicas desde a oficialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997b) e reiteradas pela Política Nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1999) não vêm sendo praticadas, mesmo que estejam contempladas nas propostas pedagógicas como ocorre com o curso de Pedagogia da UERN.

Tristão (2002) esclarece que um dos desafios postos para o estudo da temática ambiental no que se refere à prática do educador é a superação da visão especializada do conhecimento e, para tanto, o caminho é a ruptura com as práticas disciplinares, que não acontece apenas pela sua formalização em projetos pedagógicos, mas como exercício cotidiano que reconhece nos conhecimentos ambientais o potencial de articulação com todas as áreas de conhecimento. Ressaltamos, pois, que, reconhecendo a trajetória da UERN como um processo em construção, não podemos perder de vista a necessidade de recuperação desse potencial pela comunidade acadêmica visando articular não apenas pessoas e grupos, mas, principalmente, os saberes disciplinares. A partir deste princípio é necessário considerarmos a dimensão ambiental como conteúdo da formação, a partir do princípio da educação como um processo político, conforme considera Severino (2002, p.120-121) ao explicitar que:

O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Precisa ser também política, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. E é sendo política que a educação e a cultura se tornarão intrinsecamente éticas.

Nesse raciocínio, Jacobi (2005, p.243) esclarece que:

Entende-se que a educação para a cidadania trata não só da capacidade do indivíduo de exercer os seus direitos nas escolhas e nas decisões políticas, como ainda de assegurar a sua total dignidade nas estruturas sociais. Desse modo, o exercício da cidadania implica autonomia e liberdade responsável, participação na esfera política democrática e na vida social. Os cidadãos desenvolvem ações de integração social, conservação do ambiente, justiça social, solidariedade, segurança e tolerância, as quais constituem preocupações da sociedade atual. Pretende-se, assim, sensibilizar alunos e professores para uma participação mais consciente no contexto da sociedade, questionando comportamentos, atitudes e valores, além de propor novas práticas.

Os esclarecimentos anunciados por Severino (2002) e Jacobi (2005), devem ser interpretados no contexto das determinações que orientam as políticas educacionais, entre as quais as políticas de educação superior que incidem diretamente sobre os conteúdos da formação de professores, principalmente para a educação básica. De modo geral, identificamos que essas políticas conduzem as instituições de ensino a um processo de adequação aos modelos de formação instituídos que ora recheiam os cursos de atividades curriculares diversas na perspectiva de exigências legais, ora se centram na formação aligeirada em cursos ofertados através de programas de curta duração. O discurso da qualidade concretiza-se quando e na medida em que representa também interesses imediatos do mercado. Instituiu-se, assim, o processo de mercadorização da educação e do conhecimento, processo esse amplamente criticado por quem defende a educação como “formação de sujeitos sociais e de construção de uma sociedade fundada em bases éticas” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.133).

Transpondo essa reflexão para o campo da temática ambiental, compreendemos que os dados coletados nesta pesquisa, bem como a reflexão deles decorrente, nos permitem concluir que os direcionamentos adotados para que a dimensão ambiental esteja inserida nos projetos pedagógicos dos cursos analisados, decorre das concepções presentes nas políticas educacionais que, conforme as especificidades locais, se impõe sobre a UERN, modelando os conteúdos da formação, primando pelas chamadas especificidades, fortalecendo campos disciplinares isolados, ao mesmo tempo que promove, ainda mais, a visão da formação especializada.

Nesse cenário, os espaços de reflexão e a inserção da temática ambiental, quando existem, fortalecem formalmente e na prática, a especialização do saber. Ou seja, a abordagem da temática ambiental, segundo o que foi apurado em nossa análise, vem se tornando mais um campo específico da formação. A esse se dedicam especialistas e militantes da causa ambiental, pouco reconhecida como necessidade ética, diretamente relacionada aos interesses sociais, mas uma causa a ser abraçada pela Universidade Pública - a UERN, considerando que a educação é um ato político e, como tal, não pode prescindir dos conteúdos proporcionados por uma abordagem crítica da problemática ambiental como processo formativo.

CONSIDERAÇÕES

Ao analisarmos os projetos pedagógicos dos cursos, identificamos a existência de iniciativas relevantes nos diversos cursos analisados, mas sem um posicionamento concretamente assumido pelo conjunto dos segmentos acadêmicos. Prevalece a oferta de disciplinas relativas ao meio ambiente e educação ambiental, em sua maioria de caráter optativo e sob a responsabilidade específica de determinados professores, sem um maior alcance pela coletividade acadêmica. As entrevistas demonstram que, em parte, essa realidade é determinada pelo processo de especialização do saber. Esse processo induz as instituições e as pessoas isoladamente, a uma atitude de resistência quando se torna necessária a apreensão de novos saberes, ampliação das chamadas áreas de conhecimentos específicos e de adoção de posturas metodológicas que impliquem uma abordagem do conhecimento em suas variadas dimensões.

Desse modo, a motivação pelo estudo do meio ambiente e pela educação ambiental fica restrita a uma pequena parcela do corpo docente por terem obtido uma formação específica em nível de pós-graduação ou pelo fato de terem vinculações orgânicas com militantes e ações relacionadas ao ambientalismo. Esses docentes são motivados para a abordagem da temática, com base nas suas experiências pessoais, haja vista a inexistência de diretrizes institucionais. Assim, a temática ambiental fica restrita ao campo de disciplinas específicas das quais os docentes são titulares.

Os depoimentos apresentados durante as entrevistas demonstram uma clareza conceitual acerca da problemática ambiental e do papel da universidade. Enfatizam, também, a necessidade de integração entre ensino, pesquisa, extensão bem como a articulação das diversas atividades desenvolvidas como uma das condições para a inserção da temática ambiental no interior da Universidade de modo a contribuir com uma formação humana e integral. Em que pese a relevância dessas informações, a análise dos dados coletados demonstra que ainda existe uma distância para que esta compreensão se traduza em ações mais concretas e coerentes com as visões explicitadas.

O curso de Pedagogia da UERN vem implementando uma experiência curricular diferenciada ao instituir a educação ambiental como área de aprofundamento de estudos em seu Projeto Pedagógico. Avaliamos essa iniciativa como um avanço em relação aos demais Projetos dos cursos analisados, visto que expressa maior alcance da temática pelos segmentos acadêmicos do referido curso. Verificamos, ainda, que a metodologia proposta se orienta por uma concepção disciplinar do conhecimento. Se, nos demais projetos analisados, a abordagem da temática ambiental é de competência de disciplinas específicas, no curso de Pedagogia é atribuída à área de aprofundamento, sendo de caráter optativo e, como tal, abrange uma parcela ainda pequena do corpo discente..

Julgamos importante ressaltar que o maior desafio consiste em um redirecionamento da política institucional que não acontece pela espontaneidade, tampouco pela vontade individual, mas pelo compromisso e engajamento político, pois, como afirma Morales (2009, p.186) “não se pode reformar só a instituição se as mentes não forem também reformadas.” Compreendendo a educação como uma dinâmica histórico-social, determinante e ao mesmo tempo determinada (APPLE, 2004), acreditamos na reversibilidade dos processos instituídos.

Compreendemos que essa é uma causa que deve ser assumida pela comunidade universitária, sob a condução dos setores envolvidos com a temática, e reflete um compromisso acadêmico, fundamentado na compreensão histórica e crítica de que, mesmo no contexto descrito, é possível atuar sobre a realidade para ressignificar a gestão acadêmica e as práticas pedagógicas, direcionando-as para uma ação pedagógica

de cunho social, comprometida com a superação das injustiças e desigualdades, entre as quais situa-se aquelas relacionadas à problemática ambiental. A educação e a universidade enquanto instituições não podem tudo. Tampouco está no horizonte nosso – educadores e educadoras – que possamos reverter um processo histórico pela via exclusiva da educação ambiental. No entanto, a nossa contribuição é imprescindível. A UERN tem a seu dispor um vasto campo de atuação sobre a temática ambiental. As iniciativas latentes, ainda que difusas, demonstram o potencial acadêmico que precisa ser melhor assimilado para além das individualidades, em direção de uma ação acadêmica, coletiva e solidária, considerando o ambiente em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michel W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: ABURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). Globalização e educação: perspectivas críticas. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- BRASIL.. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. A Resolução do CNE/CP nº 1/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi. Brasília, 1997a. (Série Estudos Educação Ambiental).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Ambiental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Brasília, 1997b.
- DIAS SOBRINHO, José. Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2003.
- GONZÁLES –GUADIANO, Edgar. Interdisciplinaridade e educação ambiental: explorando novos territórios epistêmicos. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel (Orgs.). Educação ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, maio/ago. 2005.
- LEFF, Enrique. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo Crítica ao teorismo e ao praticismo na educação ambiental. In: CABRAL NETO, Antônio; MACEDO FILHO, Francisco Dutra de; BATISTA, Maria do Socorro da Silva. Educação ambiental: caminhos traçados, debates políticos e práticas escolares. Brasília: Liber Livro, 2010.

- LUCK, Heloisa. *Pedagogia da interdisciplinaridade. Fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORALES, Angélica Góis Müller. O processo de formação em educação ambiental no ensino superior: trajetória dos cursos de especialização. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental da Furg*, Rio Grande, RS, v. 18, p. 283-302, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br>>. Acesso em: 29 out. 2010.
- REIGOTA, M. *Educação ambiental e representação social*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).
- SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 6, n.10, p.117-24, fev. 2002.
- SORRENTINO, Marcos; TRAJBER, Rachel; MENDONÇA Patrícia; FERRARO JUNIOR Luiz Antoni. Educação ambiental como política pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005. Disponível em: < www.scielo.br/ acesso >. Acesso em: 25 maio 2010.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da educação ambiental: algumas contribuições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2007.
- TRISTÃO, M. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSHEINSKY, A. (Org.). *Educação ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. Disponível em: <<http://www.uern.br>>. Acesso em: 10 maio 2010.
- _____. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia .Ciências Biológicas*. Mossoró, RN, 2007.

Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais.

Resumo

O texto, organizado na perspectiva dos estudos sobre currículo que vimos desenvolvendo no Centro de Educação da Universidade, integra o conteúdo de uma conferência sobre *Currículo e gestão* que apresentamos no XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação realizado em Setembro de 2012 em Florianópolis, acrescido de outros elementos de sustentação teórica em torno da mesma problemática. Dentre o amplo espectro que envolve as temáticas da gestão e do currículo, analisa-se, como recorte, dois movimentos de natureza política que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais (nacionais e internacionais) nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública, ambos com implicações diretas na vida das escolas e nos processos de trabalho dos educadores. Do ponto de vista teórico, faz-se o diálogo com pesquisadores que nos últimos anos têm se dedicado à discussão sobre políticas públicas educacionais em geral e do currículo em particular. O trabalho busca referência em pesquisadores como Miguel Arroyo, Juan Casassus, Luiz Carlos de Freitas, Nora Rut Krawczyk, Stephen Ball, Gimeno Sacristán, Michael Apple, Pablo Gentili, além de outros autores que insistentemente denunciam os riscos da presença cada vez mais marcada do chamado Estado-Mercado para a qualidade da educação pública. Com enfoque na perspectiva crítica, apontam-se um conjunto de contradições reveladas nas interfaces entre o prescrito oficialmente nos textos da política curricular e a ação do próprio Estado quando este avalia os resultados do processo educacional pela via da standardização. Neste âmbito, analisam-se as contradições presentes em relação aos princípios da autonomia escolar tais como o trabalho coletivo e participativo, o da legitimidade do projeto político-pedagógico e o da pluralidade de concepções pedagógicas, todos formalmente colocados na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas, na prática, negados em função de expectativas de resultados em provas externas. Particularmente no âmbito da gestão apontam-se as contradições da relação entre o princípio da gestão democrática escolar, concepção institucionalmente assumida nas Diretrizes Nacionais e nos textos da política curricular brasileira, e a prática gerencialista de concepção liberal (neo)tecnicista que rapidamente se dissemina nas escolas públicas pelo território nacional. Sobre este aspecto, argumenta-se que a avaliação externa por ranqueamento elimina qualquer possibilidade de gestão democrática ou de autonomia pedagógica das escolas dado que o foco estará sempre nos resultados mais que nos processos. Finalmente discute-se o fenômeno da progressiva intervenção de organizações privadas e/ou não estatais nas políticas de currículo apresentando-se uma série de experiências que se desenvolvem atualmente no Brasil e apontam-se os riscos que esse movimento pode produzir sobre a qualidade social da educação. De modo geral, o trabalho revela elementos teóricos e experiências de ação concreta que colocam currículo e gestão escolar sob a mira da avaliação externa – uma racionalidade que amplia ainda mais os desafios colocados para a educação pública.

Palavras chave: Currículo, Gestão, Avaliação, Standardização

Introdução

O presente texto, organizado na perspectiva dos estudos sobre currículo que vimos desenvolvendo no Centro de Educação da Universidade, integra o conteúdo de uma conferência sobre *Currículo e gestão* que apresentamos no XXIV Simpósio Catarinense de Administração da Educação realizado em Setembro de 2012 em Florianópolis, acrescido de outros elementos de sustentação teórica em torno da mesma problemática.

Dentre o amplo espectro que envolve as temáticas da gestão e do currículo, analisamos, como recorte, dois movimentos de natureza política que ocupam lugares centrais no âmbito do debate educacional brasileiro: o fenômeno das avaliações externas ou da standardização e a presença cada vez mais expressiva de organismos não estatais (nacionais e internacionais) nos espaços da formulação de políticas educacionais e curriculares para a educação pública. Ambos com implicações diretas na vida das escolas e nos processos de trabalho dos educadores.

O conjunto dos argumentos que adensa teoricamente a leitura desses movimentos e da relação entre si, toma como mote três afirmações empíricas, as quais passam a constituir pressupostos para a análise que fazemos ao longo do texto. A primeira delas é que a racionalidade neoliberal do Estado-mercado, promotora da lógica da padronização e do ranqueamento, vê a educação essencialmente como imperativo do crescimento econômico e como instrumento de manutenção do modelo capitalista, portanto, sua perspectiva é nitidamente distinta de outros segmentos mais críticos que a concebem como instrumento político de justiça e autonomia social. A segunda afirmação, relacionada à primeira, é que a lógica que sustenta a seletividade e a meritocracia implicitamente presentes nas políticas educacionais e curriculares produz efeitos danosos sobre a educação escolar na medida em que acentua desigualdades educacionais, legitima fracassos e desautoriza iniciativas coletivas baseadas na cooperação e no engajamento político. O terceiro pressuposto é que a lógica da standardização, que esconde os processos para mostrar resultados (questionáveis, aliás), estimula a presença de atores e agentes privados no cenário educacional os quais coadunam com esta mesma racionalidade e, por isso, passam a ocupar lugares estratégicos na gestão educacional e escolar prometendo resultados mais imediatos e visíveis do ponto de vista das exigências dos organismos internacionais.

As afirmações elencadas acima são também a expressão do posicionamento teórico e político de pesquisadores como Arroyo (2011), Apple (2008), Casassus (2007), Souza e Oliveira (2003), Freitas (2004, 2008, 2011), Krawczyk (2002, 2005), Gewirtz e Ball (2011), com os quais dialogamos no texto. Estes pesquisadores, no seu conjunto, defendem que a lógica estabelecida pelos gestores conservadores e neoconservadores dos órgãos políticos oficiais e pelos grandes organismos multilaterais para a educação neste início de século, representa um grande risco à democracia, à inclusão e a justiça social, dado que o compromisso maior é com a formação do sujeito economicamente produtivo que atenda, portanto, às expectativas do mercado e do consumo.

Apoiando-nos nessa crítica às forças que atualmente formulam, orientam e controlam as políticas educacionais os currículos e a gestão, apontamos outros elementos dessa lógica e algumas das implicações tanto no âmbito da configuração dos sistemas de ensino quanto na configuração dos currículos praticados nas escolas. Considerando que são muitos os aspectos afetados como decorrência desses

movimentos, daremos especial atenção àqueles que mais diretamente relacionam-se com o contexto brasileiro.

Educação padronizada para culturas plurais: indicadores prá que(m)?

Casassus (2007) inicia um de seus artigos sobre políticas educacionais no contexto da América Latina afirmando que se observarmos os critérios colocados nos últimos 25 anos para as políticas de avaliação padronizadas, podemos constatar que elas, de modo geral têm fracassado. Seus resultados informam que além de não revelarem progresso, demonstram que houve retrocessos e que a segmentação e a desigualdade social elevaram-se.

O pesquisador aponta uma série de prejuízos que essa lógica trás à qualidade social da educação. Dentre os efeitos perversos destacam-se: a ampliação da pressão sobre os professores para obtenção de resultados quantitativos; o conceito de qualidade fica reduzido aos índices de uma prova padrão, a elevação dos índices induz o mascaramento da realidade (falsa qualidade); superficializa-se e desvaloriza-se a atividade avaliativa - elemento fundamental do processo de aprendizagem; ampliam-se as desigualdades sociais; reduz-se a dignidade e a autonomia dos docentes; mina-se a motivação intrínseca dos docentes; reduzem-se as possibilidades de uma ação docente criativa e original em função da padronização; fragiliza-se o clima de confiança entre professores e estudantes. É um jogo político que mais uma vez ameaça a autoridade do trabalho docente despolitizando seu território (ARROYO, 2011).

Contraditoriamente ao que apontam as críticas sobre essa perversa lógica do *Estado avaliador* e do *Estado regulador* e da *educação quase mercado* (SOUZA e OLIVEIRA, 2003), há um discurso institucional produzido e disseminado por meio de diretrizes curriculares oficiais e pela *mass media* que fagocita os conceitos originados, em geral, nas teorias de esquerda, os recontextualiza e apresenta como sendo princípios seus. Assim, expressões como cidadania, autonomia, direitos sociais, direitos humanos e inclusão, por exemplo, são frequentemente encontradas nos textos orais e escritos. O que se vê são discursos liberais mascarados com alguma panfletagem de tonalidade democrática.

Essa estratégia estilo camaleão que vem marcando os discursos oficiais no campo das diretrizes curriculares, é frequentemente denunciada por curriculistas e sociólogos ligados ao campo do currículo como Michael Apple, Basil Bernstein, Miguel Arroyo, Peter McLaren, Alice Casimiro Lopes, além de outros. No Brasil, os exemplos mais contundentes dessa prática discursiva recontextualizadora e híbrida, podem ser verificados em documentos de diretrizes como os Parâmetros Curriculares Nacionais e mais recentemente em resoluções como a 05/2009 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, a 04/2010 que define diretrizes nacionais para a Educação Básica e a 07/2010 que fixa as diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 09 anos.

Uma leitura mais atenta do que constitui o discurso oficial na política curricular brasileira permite que se identifiquem contradições entre o prescrito e o praticado e entre o enunciado e as finalidades. Os pressupostos normativos que definem a gestão democrática e a autonomia das escolas como modelos, constituem exemplos que ilustram bem o conjunto das contradições. Nesse âmbito a questão que se apresenta é: qual autonomia pedagógica, curricular, metodológica e valorativa das escolas se os elementos que designam o conceito de 'produto final da aprendizagem' estão dados pelo Estado e pelo mercado? A contradição está no fato de o Estado propor gestão democrática escolar como princípio pedagógico e, ao

mesmo tempo, exigir que o produto de seu trabalho atenda o que está prescrito fora dela. Há, portanto, uma falsa noção de democracia na gestão, na medida em que a lógica orientadora nas relações de poder é do tipo *top down*. A gestão é hierárquica, o currículo é prescritivo e o resultado é mensurável por provas padronizadas.

É também contraditória a proposição que desde a LBD de 1996 indicou o projeto político pedagógico como instrumento legítimo da autonomia didático-pedagógica das escolas. Ora, em que medida o projeto da escola pode definir finalidades educativas, configuração curricular e sistemas próprios de avaliação se os produtos da aprendizagem, elementos finalísticos da ação escolar, são definidos, regulados e mensurados pelo Estado-mercado.

A premissa que nos parece válida é que todas as escolas têm liberdade de ação desde que ajam restritivamente na direção do que está definido como necessário e suficiente pelo aparato regulador. Afinal que autonomia é essa? Ilma Passos Veiga, pesquisadora interessada em discutir os elementos desse instrumento político e pedagógico, defende que o projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores (2003, p. 272).

Outra contradição não menos significativa está na relação entre pluralidade e performatividade. Mais do que nunca o discurso colocado nas políticas educacionais em geral e nas diretrizes curriculares em particular é o do pluralismo de ideias e concepções, o do pluralismo cultural na valorização da identidade e da diferença e o da flexibilização curricular. Não obstante haver a marca desse discurso 'aberto e aderente', o que o Estado-Mercado avaliador e regulador exige é *performance* em termos de atitudes, competências e habilidades. Ressalte-se que os elementos dessa performatividade estão, a princípio, instituídos e, portanto, não constituem prerrogativa ou opção da gestão ou do currículo no âmbito da escola. São expectativas de comportamento escolar construídas, não raras vezes, por organismos ligados aos setores produtivos da economia ou por instituições de regulação dos processos sociais e políticos.

Outro elemento de contradição, na lógica da avaliação externa pela via do ranqueamento, pode ser encontrado na relação entre trabalho individual e coletivo. É mensagem corrente que o trabalho escolar funda-se na atividade coletiva, que o caminho da interdisciplinaridade é dialógico, partilhado e integrado, que projeto político pedagógico é a expressão material da prática coletiva e das finalidades comuns dos sujeitos envolvidos. Contraditoriamente a estes princípios, a racionalidade da avaliação padronizada e os critérios de qualidade determinados pelo Estado-Mercado, exigem competitividade, meritocracia, seleção por resultado-produto, disputa por vagas. Nesse contexto, poder-se-ia perguntar: como articular gestão democrática, participativa, coletiva e colaborativa para atingir finalidades seletivas, restritivas e competitivas? Como pensar e organizar uma proposta curricular considerando saberes significativos para a comunidade, suas culturas e identidades se o conhecimento exigido pelo mercado já está definido e apresentado como universal?

Entendemos que é a racionalidade instrumental, colocada a serviço da manutenção do modelo de concentração dos bens materiais e culturais, que define os rumos e os conteúdos da educação e da escola atual - seja ela pública ou privada. A avaliação é tão somente o instrumento mais explícito desta engenharia até porque é por meio dela que regulam-se e controlam-se os movimentos da formação humana desde sua

origem (*input*) até sua finalização (*output*). Mais do que nunca os sistemas educativos têm sido colocados a serviço de um modelo que integra globalização econômica, massificação cultural e cosmotecnologização⁸⁰⁹.

Particularmente no âmbito do currículo vivemos a atualização do movimento da “eficiência social e da gestão científica” de John Franklin Bobbitt (1876-1956). Para esse curriculista que, em algum sentido, dá início aos estudos curriculares nos Estados Unidos em 1918 com a obra *The curriculum*, o currículo escolar constitui um instrumento técnico com a força política capaz de materializar, na escola, as aspirações sociais e econômicas mais amplas. Na conhecida obra de 1918 ele afirmou:

Uma vez que o mundo se move a um ritmo alucinante para a realização de novas coisas, a educação deve também desenvolver-se de uma forma rápida. A educação deve fornecer a inteligência e aspirações necessárias ao desenvolvimento, promovendo a estabilidade e consistência dos resultados. A educação deve enveredar por um caminho certo, não por si própria, mas pelo progresso social. (p. 37)

Sem dúvida, movimentos como o tecnicismo⁸¹⁰ e o neotecnismo⁸¹¹, que em alta medida conformaram o currículo escolar da escola ocidental durante o Século XX, permanecem produzindo seus efeitos, sobretudo pela capacidade de metamorfosear-se incorporando discursos híbridos em seus textos orais e escritos. Como bem avalia Freitas (2011), o discurso neotecnista mais recente agora sob a forma da teoria da “responsabilização” e/ou “meritocracia”, propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards” de aprendizagem medidos em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições). Racionalidades ancoradas nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea.

As velhas práticas, alimentadas agora na atualização dos discursos, se nutrem pela adjetivação do conceito de eficiência com argumentos que incluem qualidade, *performance*, inovação, mérito, competência, desempenho, rendimento, etc. Todavia, o movimento de atualização discursiva não inclui apenas novas terminologias para justificar a padronização educativa, traz consigo também outros conceitos de gestão, um claro gesto político que associa elementos do recente progressivismo aos antigos conceitos liberais.

Os feitos mais diretos evidenciados no âmbito da gestão educacional e escolar podem ser descritos nos termos das mudanças no conceito de administração nas várias acepções que este assume ao longo das últimas décadas. Nesse breve percurso histórico, em que a gestão passa a ser ponto de atenção e de debate teórico, observa-se que seu conceito vai alterando-se em função do que, em cada período, coloca-se como finalidade social mais ampla em termos de intencionalidade política e econômica.

Nesse sentido, no âmbito da América Latina, vemos que para um paradigma marcado pela racionalidade instrumental e técnica dos anos 1950-1970, a ideia de administração educacional e escolar parece ter assentado bem. Já a partir dos 1980, com a mudança na matriz política em função dos movimentos de abertura democrática, a expressão que melhor se assentou foi a de gestão democrática. Dos anos 1990 em diante a ideia de gerenciamento da educação e da escola parece ganhar maior espaço, trazendo consigo terminologias complementares como liderança e governança.

⁸⁰⁹ Expressão utilizada por Marc Augé (2011)

⁸¹⁰ A expressão pedagogia tecnicista foi amplamente discutida na última década do século XX por pesquisadores brasileiros como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e outros.

⁸¹¹ Expressão utilizada por Luiz Carlos de Freitas em 1992 no texto: Conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: M. B. Soares, S. Kramer, & M. Ludke, Escola Básica (Anais da 6a. CBE). Campinas: Papirus.

Nesse processo de engendramento político, arquitetado em função das finalidades mais amplas do sistema socioeconômico, faz-se com que um conceito não exclua o outro. Tanto é assim que hoje continuamos a operar com os três conceitos: o de administração, o de gestão democrática e o de gerenciamento por resultados, ainda que as contradições internas estejam evidenciadas. Essa confusão conceitual, a nosso ver, produz implicações práticas na medida em que as equipes diretivas das escolas, em geral, não conseguem distinguir, com clareza, as intencionalidades implícitas em cada conceito e tentam incorporar elementos de todas indiscriminadamente. Exemplos dessa dificuldade podem ser observados na configuração dos modelos de gestão escolar que se utilizam de pressupostos da gestão democrática, todavia efetivam administrações híbridas.

Entendemos que tanto o fenômeno da avaliação externa quanto da intervenção dos agentes privados no campo da educação pública, tem a ver com os novos conceitos de gerencialismo que aos poucos vão ocupando seus espaços nessa esfera, sem, no entanto expulsar o discurso da gestão democrática - o que tem, como já frisamos, causado certas confusões no cotidiano das escolas. O gerencialismo, em geral, está associado à ideia de pragmatismo e de ação por objetivos pontuais e imediatos. Seu lema maior é ação focada em resultados. Essa lógica, que trás consigo a proposta de eficiência e eficácia, parece estar convencendo parcela significativa dos gestores educacionais que, representando os interesses do Estado-Mercado, trabalham para alcançar melhores indicadores nos ranqueamentos da educação.

Pouco se esclarece sobre questões como: resultados para quê e para quem? Eficiência e eficácia sob quais princípios e quais métodos? Ações pontuais e imediatas para atingir quais finalidades sociais? Indicadores que quando elevam-se revelam quais mudanças em termos de justiça, equidade e inclusão social? Ranqueamentos para incluir direitos sociais historicamente negados, ou para apontar quem são os fracassados e responsabilizá-los por isso? São questões que a perspectiva gerencialista reguladora e controladora não pretende aprofundar. São elementos de fundo que passam despercebidos para os menos esclarecidos.

Embora seja ainda prematuro fazer-se análise dos resultados sociais sobre as avaliações externas e sobre a presença de agentes privados na gestão da educação pública, já é possível levantar-se hipóteses consistentes por meio de pesquisas realizadas em diferentes espaços acadêmicos. No IX Congresso da Rede Latino-americana de estudos sobre trabalho docente realizado em Santiago/Chile em Julho de 2012, apresentaram-se vários trabalhos sobre esta problemática acentuando-se os riscos dessa lógica que capilariza-se rapidamente pelo continente. Em uma busca por trabalhos sobre políticas educacionais na América Latina e mais particularmente no Brasil, é possível encontrar-se vários textos marcando essa problemática com enfoques semelhantes⁸¹².

De modo geral, os trabalhos que discutem essa questão apontam para um futuro complicado no aspecto de se elevar a qualidade social da educação em sentido amplo. Em geral, seus autores indicam como tendências, se mantida a voracidade da lógica de mercado e da avaliação classificatória, uma perda significativa do sentido de avaliação processual e formativa no campo da educação; a ampliação do foço que separa as camadas sociais mais pobres e mais ricas em face da competição desleal instalada nos

⁸¹² Ver: BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional. Rio de Janeiro: Quartet, 2002; WERLE, Flávia Bino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, n.75, Agosto/2001. ABICALIL, Carlos Augusto. Sistema nacional de educação básica: nó da avaliação? Revista Educação e Sociedade. v.23 n.80 Campinas set. 2002.

sistemas de ensino; a privatização da educação pública e sua consequente mercadorização excludente; o adensamento do vínculo educação – emprego; a perda do sentido político dos processos educativos e escolares, além de outros.

No Brasil, a avaliação padronizada e a abertura da educação/escola para a iniciativa privada, são políticas praticamente consumadas. Por via dos instrumentos criados a partir de 1990, o país passa a construir seu sistema nacional de avaliação incluindo a Educação Básica (SAEB, Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM e IDEB) e a Educação Superior (Provão, SINAES/ENADE). Todos os instrumentos estão pautados pela lógica da aferição estandarizada de resultados objetivos com recortes classificatórios pela mensuração de desempenho individual.

Paralelamente ao processo de estruturação do sistema de avaliação passamos a ter progressiva intervenção de organismos privados nos sistemas de ensino. Também nesse movimento estão contempladas a Educação Básica e a Superior. No nível da primeira podemos apontar, a título de exemplo, o programa *amigos da escola* da Rede Globo, o programa *aprende Brasil* da empresa Positivo, os *protótipos curriculares para o Ensino Médio Integrado* da UNESCO e o movimento *Todos pela educação*. No nível da Educação Superior basta dizer que aproximadamente 75% das vagas estão em instituições privadas e que parte do financiamento para pesquisa em universidades públicas tem participação de empresas. No conjunto deste argumento poderíamos acrescentar ainda os processos de terceirização de serviços educacionais e escolares e as assessorias privadas frequentemente prestadas aos sistemas públicos de ensino.

Como bem destacam Souza e Oliveira (2003), ao mesmo tempo em que o capital e a lógica de mercado penetram em áreas em que até então sua presença era limitada, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial. Isso tem ensejado uma modificação nos objetivos gerais das políticas educacionais, tanto nos países centrais como nos países em desenvolvimento, em particular, no Brasil. Inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais.

Algumas considerações finais

A problematização que apresentamos até aqui, sinaliza para alguns dos desafios centrais nos campos da gestão e do currículo. Como destacamos no início do texto, gestão e currículo são caminhos/movimentos que, sob vários aspectos, se entrecruzam e essa relação nem sempre se mostra tranquila. E não é tranquila porque ambos, ao mesmo tempo em que constituem movimentos da prática educativa, estão implicados com questões políticas e ideológicas de contextos mais amplos. Ou seja, tanto o currículo quanto a gestão respondem (ou buscam responder) complexas demandas sociais, culturais e econômicas geralmente permeadas por interesses nada consensuais.

O currículo, compreendido em seu conceito mais amplo como construção social e cultural e, portanto, ao próprio movimento da experiência humana em torno do qual gravitam as ações educativas e escolares (SACRISTÁN, 2000), apresenta-se, na sociedade escolarizada, como principal fio condutor da formação humana. É pela via do currículo que trafegam os conhecimentos escolares, as trajetórias de formação, a organização do trabalho pedagógico, os projetos de ensino e de aprendizagem, a avaliação, os objetivos e as finalidades educacionais.

Todavia, o movimento curricular, pelo menos no âmbito da escolarização, torna-se inconcebível sem que esteja suportado por alguma forma de gestão. O espaço da gestão torna-se, portanto, estratégico na medida em que estrutura e organiza o movimento curricular imprimindo nele objetivos, formas de organização, elementos de valoração, etc. Deve-se destacar aqui que estamos entendendo gestão também no seu amplo conceito, ou seja, compreendendo-a como um processo político que atribui sentidos, significados e direção aos processos formativos.

Não é sem razão que desde o início do Século XX, o currículo passa a ser considerado território de intensas disputas seja por uma escolarização seletiva e excludente que conforme perfis profissionais e pessoais alinhados às demandas da sociedade capitalista, seja pela resistência a este modelo socioeconômico manifestada de diferentes modos por grupos humanos que insistem em ver suas narrativas, suas identidades e seus direitos contemplados. Igualmente, não é sem razão que nos Estados Unidos, quando, em 1957, a Ex-União Soviética lança o Sputnik e os norte-americanos se veem diante da necessidade imediata de recompor seu ineditismo científico e tecnológico, estrategicamente o currículo passaria a ser uma das principais vias para a formação científica e técnica dos cidadãos americanos, ferramenta educacional e política colocada a serviço da eficiência, da racionalidade instrumental e do atendimento à demanda industrial tão necessária ao protagonismo do modelo capitalista.

A premissa que currículo e gestão constituem movimentos indissociáveis e que ambos estão implicados em questões que tem a ver com interesses sociais mais amplos, nos ajuda a entender algumas das razões pelas quais cresce vertiginosamente o interesse de determinados grupos por estes temas. Os grandes organismos multilaterais, o Estado e as organizações do setor produtivo e financeiro mostram-se cada vez mais preocupados com os resultados da educação escolarizada. Quais resultados lhes interessam? A escolarização, agora sob a parceria publico-privada, rapidamente tornou-se o instrumento para, escancaradamente, colocar a sociedade a serviço do mercado e do consumo. Como disparou Rafestin (2000) ao criticar os recenseamentos populacionais: constituímos 'estoque', prontos para atender as necessidades da produção.

É preciso então controlar o currículo, alinhá-lo às demandas. Quais demandas? É preciso reformar a gestão, intensificar seu gerenciamento, aplicar critérios mais técnicos, focar em resultados, avaliar para regular e regular para controlar. É nesse contexto que se entende a avaliação estandardizada.

Para Freitas (2011), a indústria da avaliação, da tutoria, da logística de aplicação de testes, das editoras, entre outras, compõe um conglomerado de interesses que são responsáveis por formar opinião e orientar políticas públicas a partir de Movimentos, ONGs, institutos privados, indústrias educacionais, mídia e outros agentes com farto financiamento das corporações empresariais. A estes, somam-se os interesses eleitorais dos políticos em postos de comandos em municípios e estados, desejosos de apresentar resultados na esfera educacional e que são presas fáceis de propostas milagrosas – alguns de boa fé, outros nem tanto.

Os elementos apontados por Luiz Carlos de Freitas, somados a outros tantos que denunciam o caráter mercadológico da educação, indicam o quanto as políticas curriculares estão submetidas às pressões do gerencialismo alinhado das instituições tanto públicas quanto privadas e que esse nefasto movimento rapidamente amplia-se atingindo as esferas mais particulares dos sistemas educacionais inclusive as escolas que agora começam a projetar suas ações pedagógicas focadas essencialmente na busca de resultados nas avaliações externas.

Estimuladas pelos discursos oficiais e pelas pressões da mídia, instituições escolares redesenham aspectos de seu currículo para atender, do ponto de vista dos conteúdos, as exigências dos instrumentos de avaliação. Já é possível inclusive, encontrar-se escolas que afixam placas em suas fachadas contendo resultados alcançados, como é o caso, por exemplo, da Escola Estadual Nilza Luzia de Souza Butta do município de Ipatinga/MG e de todas as demais escolas da Rede que receberão placas financiadas pelo Governo do Estado em parceria com instituição não estatal para divulgar os resultados do IDEB.

A placa da escola Nilza foi colocada logo no portão de entrada. Até o fim deste mês [fevereiro de 2013], todas as escolas estaduais que geraram o índice terão suas placas fixadas. A rede estadual mineira é a pioneira no país nessa iniciativa, que objetiva motivar uma política de transparência em relação aos resultados. Até o fim de fevereiro, cerca de três mil escolas, em todo o Estado, terão placas instaladas. Foram produzidas 611 placas com resultados do 5º ano, 1.224 placas para escolas que têm resultados do 5º e 9º anos do ensino fundamental e outras 1.142 placas com resultados do 9º ano, por meio de parceria do Governo de Minas com o Sistema Fiemg e Instituto Minas pela Paz⁸¹³.

Entendemos que os desafios colocados no âmbito da gestão e do currículo são essencialmente os de trazer para as mãos dos educadores e das escolas a autonomia docente, o controle dos conhecimentos escolares, o projeto coletivo da escola, enfim, a definição dos objetivos formativos. É necessário assumirmos essas funções antes que percamos definitivamente o sentido e a razão de ser da educação que utopicamente buscamos.

Referências

- APPLE, Michael. Currículo, poder e lutas educacionais com a palavra os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- ARROYO, Miguel G. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BOBBIT, John Franklin. O Currículo. Tradução de João Menelau Paraskeva. Lisboa: Plátano Editora. 2004.
- CASASSUS, Juan. El precio de la evaluación estandarizada: la pérdida de calidad y la segmentación social. RBP AE – v.23, n.1, p. 71-79, jan./abr. 2007. Disponível em http://www.anpae.org.br/website/documentos/edicoes_revistas/revista_RBP AE_ed23_n1.pdf. Acesso em 10.08.2012.
- FREITAS, L. C. de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 86, p. 133-170, abr. 2004.
- FREITAS, L. C. de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Texto apresentado no III Seminário de Educação Brasileira promovido pelo CEDES no Simpósio PNE: DIRETRIZES PARA AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO NACIONAL, fevereiro de 2011. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br/seminario3/luiz_freitas.pdf. Acesso em 28.02.2013.
- FREITAS, L. C. Nas trilhas da exclusão: guetorização, eliminação adiada e mudanças na organização escolar. Revista Propuesta Educativa, 17, pp. 19-31, 2008.

⁸¹³ Conteúdo extraído do Jornal Diário Popular, jornal da verdade de domingo, 03 de Março de 2013. (online).

- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Disponível em http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf
- GEWIRTZ, Sharon e BALL, Stephen J. Do modelo de gestão do “bem-estar-social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (orgs). Políticas educacionais questões e dilemas. São Paulo: Cortez, , p 193-221, 2011.
- KRAWCZYK, Nora Rut. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. São Paulo: Revista Brasileira de Educação/ANPAE, v.19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? Campinas: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005 (2005).
- RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.
- SACRISTAN, Jose Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUZA, Sandra Zákia Lian de e OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. Revista Educação e Sociedade. Campinas: vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 de Agosto de 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? Cadernos Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.
- Diário Popular Jornal da Verdade. Escolas estaduais divulgam resultado do Ideb em placas. Domingo, 03 de Março de 2013. Disponível em http://www.diariopopularmg.com.br/vis_noticia.aspx?id=4559

Políticas públicas para o livro e leitura: Programa Nacional de Biblioteca Escolar e Programa Nacional do Livro Didático

José Adailton Cortez Freire,⁸¹⁴ Daiane da Costa Barbosa,⁸¹⁵ Nadja Naira Aguiar Ribeiro⁸¹⁶

Resumo:

Este trabalho pretende, a princípio, definir o que são e para que servem as políticas públicas de leitura. Percebeu-se que esse tipo de ação surge a partir de um problema social de grande abrangência e difícil resolução, no caso em questão, o analfabetismo funcional. O Brasil apresenta ainda grandes problemáticas no que se refere à qualidade e ao desenvolvimento da educação pública. Nesse sentido, para sanar ou amenizar parte desses problemas, o Governo sugere a implantação do que se denominam políticas públicas. Embora existam diversas políticas públicas para o livro e para a leitura, por questão metodológica, bem como pela relevância e abrangência das ações, neste trabalho enfatiza-se apenas dois programas voltados ao livro didático e à leitura: o Programa Nacional de Biblioteca Escolar e o Programa Nacional do Livro Didático. Ambos estão direcionados à Educação Básica da rede pública de ensino.

Palavras-chave: leitura; políticas públicas; livro didático

Introdução

Entende-se que a leitura é um instrumento fundamental para transformação do sujeito e de sua comunidade. Pensando nesse papel central exercido pela habilidade leitora sobre a vida de um indivíduo, este trabalho pretende tratar das políticas públicas voltadas ao livro e à leitura. É importante, primeiramente, conceituar e delimitar a noção de políticas públicas para compreender a necessidade de se criá-las e implantá-las. Além disso, discutimos brevemente sobre conceito de leitura, numa perspectiva sócio-histórica, considerando-se, também, alguns princípios da Linguística Textual. Essa discussão é, essencialmente, fundamentada nos conceitos bakhtinianos de responsividade e dialogismo.

Nos tópicos seguintes, serão discutidos os dois principais programas que atendem à Educação Básica em relação ao livro didático e à biblioteca escolar, no que se refere aos seus objetivos, propostas e metodologias: o Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esclarecemos que há ainda (ou, em alguns casos, houve) outras iniciativas que se preocupam(ram) com a problemática, como o Pró-leitura, o Programa Nacional de Incentivo à leitura - PROLER - , Fome do livro, Vivaleitura (Rosa, 2006), dentre outros. Escolhemos, no entanto, os dois Programas mencionados anteriormente por sua abrangência, relevância e permanência no cenário das políticas públicas educativas.

⁸¹⁴ Jornalista e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Ainda é professor de Língua Portuguesa com ênfase em Leitura e Produção Textual. E-mail: dal.freire@hotmail.com

⁸¹⁵ Professora de Língua Portuguesa e Produção Textual da rede pública de ensino e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Educação (CEDU), da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). daianecbarbosa@hotmail.com

⁸¹⁶ Professora é Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde atua como docente efetiva. E-mail: nnaguiar@gmail.com

Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas, desde a implantação até a efetivação, um Programa que valorize a leitura esbarrará, certamente, na contrastante realidade local do aluno. Não se quer dizer, com isso, que as pessoas que vivem em situações socioeconômicas precárias não são capazes de avançar e se consolidarem como leitores fluentes. Mas a condição socioeconômica é um fator preponderante tanto para permanência do aluno na escola quanto para o seu bom desempenho. Quanto menor é a condição socioeconômica, maior é a dificuldade na habilidade leitora. A pesquisa nacional denominada Indicador de Alfabetismo Funcional - INAF - atesta essa afirmação quando considera a renda familiar dos entrevistados como um aspecto importante na construção dos dados da pesquisa e conclui: “A correlação entre letramento e condição social, [tornou] possível perceber que [...] quanto menor é o tempo de escolaridade e a condição socioeconômica, tanto menor é o desempenho do candidato” (Brasil 2005. Apud. ROSA; ODDONE, p.184).

Uma vez mencionada uma das maiores dificuldades para a efetivação de um Programa dessa natureza, procuraremos explicitar e refletir sobre as dificuldades de cada Programa (dentre os dois escolhidos) para sua efetivação e eficiência no que tange às demandas da comunidade escolar e quais seriam os possíveis caminhos para um melhor desempenho de suas ações. Nesse sentido, abordam-se alguns pontos negativos, ou melhor, problemáticos, com relação às metodologias empregadas nos programas, durante suas etapas. É importante lembrar que se trata de uma discussão inicial, não devendo, por isso, encerrar-se nesse trabalho. Ao contrário, muitas questões aqui levantadas devem suscitar uma reflexão mais profunda e densa sobre a temática.

1. Leitura e políticas públicas de leitura: o que são e para que servem?

Num cenário sociopolítico em que a leitura é essencial para a formação humana e profissional do sujeito, percebe-se que esse instrumento libertário não tem se efetivado de modo igualitário a toda população, sendo ainda mais frágil na educação pública. É possível fazer tal afirmação ao observar o desempenho do Brasil em exames nacionais e internacionais que verificam a qualidade da competência leitora dos alunos⁸¹⁷.

Diante disso, percebe-se que a leitura vive um momento problemático - que já perdura bastante tempo⁸¹⁸. Contudo, “a crise da leitura” é também a crise da escola e do ensino público, pois, certamente, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. E por conta de seus interesses ideológicos, acionam mecanismos que impedem que essa “almejada” mudança se efetive de fato na comunidade (SAVIANI, 2005).

A partir desse cenário, surgem o que se denominam políticas públicas de leitura. Políticas públicas são um conjunto de ações e decisões articuladas entre si, que podem ou não se desdobrar em unidades menores como programas, projetos e campanhas. De um modo geral, elas surgem a partir de um problema social

⁸¹⁷ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que realiza pesquisas com discentes na faixa etária de 15 anos, é um exemplo dessa realidade. Dentre os países pesquisados, o Brasil ficou em 53º lugar, em 2009, no que se refere à pontuação em leitura, abaixo de países sulamericanos como Chile (44º), Uruguai (47º), México (48º) e Colômbia (52º).

⁸¹⁸ Segundo Zilberman e Theodoro da Silva (2000) bem como Kleiman (2004), a leitura no Brasil começou a ser estudada como campo de investigação teórica a partir dos anos 70. Até então, estava muito ligada a estudos e propostas de métodos de alfabetização. Mas foi a partir dos anos 80 que ganharam fôlego vários estudos que apontavam para o fracasso do ensino de língua materna, com os postulados de autores como Kleiman (1984; 1989), Marcuschi (1984), Celso Pedro Luft (1985), Rodolfo Ilari (1985), Sírio Possenti (1986), Paulo Freire (1989), Magda Soares (1988), Wanderley Geraldi (1991), dentre muitos outros autores com contribuições igualmente relevantes para essa temática, além de estudos posteriores desses mesmos citados. Ainda que de diferentes campos de investigação da linguagem, todos constatam as fragilidades do ensino da leitura na escola.

que não se consegue solucionar sem medidas mais específicas e direcionadas. Neste caso, a questão social a ser solucionada é o analfabetismo funcional.

O problema social da leitura é ainda mais intrigante quando se considera o fato de o Brasil possuir a maior produção editorial da América Latina, responsável por mais da metade dos livros editados (LINDOSO, 2004), ao passo que a população brasileira apresenta baixos índices de leitura, comprometendo a qualificação profissional e, conseqüentemente, o desenvolvimento do País. Quando se considera essa perspectiva, constata-se um desperdício desmedido, uma realidade paradoxal.

As políticas públicas (de leitura) são, então, criadas para que a habilidade de leitura seja promovida como prioridade no ambiente escolar, uma vez que “uma política pública reflete a vontade de diferentes setores da sociedade em avançar para uma determinada direção e representa uma articulação coerente de medidas para transformar uma situação” (GODIN, 2003, p.163). Contudo, quando se trata de qualidade de leitura como uma meta em políticas públicas, equivale a afirmar que as questões relativas à implementação e efetivação serão mais complexas do que costumam ser em outras situações, uma vez que a leitura é um instrumento libertário, fator que gera muito desconforto entre gestores públicos e classe dominante.

Por essa perspectiva, podemos compreender, ainda que minimamente, o porquê de tantos descompassos na área da leitura, ainda que se pesquise e se discuta bastante sobre o tema. Porém o direito à formação leitora assiste ao cidadão brasileiro. Segundo a Constituição Federal de 1988, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (CONSTITUIÇÃO, art. 205, 1988). No texto constitucional, percebe-se que a educação tem uma importância fundamental para a formação do ser humano enquanto cidadão, além de qualificá-lo para o trabalho. Em suma, a educação é um direito essencial do indivíduo e este deve ser assegurado a todos.

E na abrangência do Direito à Educação está a leitura, habilidade fundamental para que o sujeito se emancipe enquanto ser humano e se torne autônomo, capaz de transformar sua comunidade. Além disso, a leitura ainda é a principal ferramenta pela qual é possível se adquirir/produzir conhecimento. O domínio dessa habilidade prepara o sujeito para intervir na sociedade, justamente por ter um valor cultural e social transformador, devendo, portanto, ser valorizada de modo especial.

Para melhor desenvolver essa discussão, é necessário destacar o conceito de leitura que esse trabalho adota. Não se trata aqui de uma leitura enquanto mero reconhecimento do código linguístico ou reprodução sonora de acordo com os fonemas desse código. Se assim o fosse, as políticas públicas de leitura teriam outra configuração na dinâmica de implantação e efetivação. Mas é justamente por reconhecer que a concepção de leitura traz consigo um potencial transformador, contribuindo para uma melhor percepção na visão de mundo e no modo de lidar e compreender as relações sociais, que as políticas públicas de leitura passam por tanta resistência desde a implantação até a efetivação.

Este trabalho compreende a leitura como uma atividade responsiva e dialógica (BAKHTIN, 2003), na qual autor e leitor são capazes de construir-se e de serem construídos durante o processo interativo da busca dos sentidos. Ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate à alienação e a ignorância. A definição de leitura aqui defendida considera a interação entre os sujeitos autores/interlocutores da enunciação (KOCH, 2010). Ler é produzir sentidos diante da informação visual, é interagir com o autor e, a partir daí, (re)construir sentidos. Considerando os postulados bakhtinianos, dominar os mecanismos de

leitura e ter acesso a materiais mais críticos, é ser capaz de identificar aspectos que, através de manobras ideológicas, servem para alienar a população, massificando-a e prendendo-a na ignorância. Desse modo, a pessoa que sabe ler e executa essa prática social de maneira consciente tem a possibilidade de desmascarar esses ocultamentos impostos pela classe dominante.

Diante dessa concepção de leitura como instrumento libertário, constata-se que a educação brasileira não tem assegurado a todos os cidadãos igualdade de condições para intervir criticamente nos embates sociais em que estão inseridos. Desse modo, observa-se uma realidade marcada por contradições (n) das relações sociopolíticas, que se configura em eixos extremos, em que se contrastam concentração de riquezas, miséria, subdesenvolvimento e analfabetismo.

2. Breve histórico sobre as Políticas Públicas do Livro e Leitura e o Programa Nacional de Biblioteca Escolar

Para contextualizar sócio-historicamente⁸¹⁹ a questão do livro e da leitura no país, é importante salientar a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, no governo do então presidente Getúlio Vargas. Esta ação foi a pioneira no País, no sentido de promover a leitura, a cultura local e as publicações em Língua Portuguesa. A entidade abrangia uma série de competências, como a organização e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário da Língua Nacional. Além disso, pretendia editar obras de interesse para a cultura brasileira; criar bibliotecas públicas e estimular o mercado editorial, melhorando e barateando a edição de livros no país. Contudo, a maior parte dos objetivos do INL não foi alcançado. Apenas o número de bibliotecas públicas obteve crescimento satisfatório, enquanto as demais ações ficaram em planos secundários, nem mesmo as criações do dicionário e da enciclopédia foram implementadas.

O INL atuou durante 52 anos (até 1989) e, dentre suas maiores contribuições, destaca-se a contribuição para a criação de uma cultura nacional através da produção, editoração, comercialização e divulgação de obras brasileiras. Porém, a facilidade do acesso ao livro não foi o suficiente para a formação de práticas de leitura no cotidiano da população.

Houve ainda outras iniciativas como a Lei Rouanet, a Política Nacional do Livro, e os programas governamentais Pró-Leitura, Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), Fome do Livro, Vivaleitura, dentre outros que focavam ora a promoção da leitura, ora a acessibilidade ao livro ora o fortalecimento das bibliotecas escolares. Entretanto, apesar de tantas iniciativas, esses três eixos centrais para a formação leitora do país ainda enfrentam grandes embates para sua efetivação.

Considerando o eixo do fortalecimento das bibliotecas escolares, foi criado em 1997, por meio da Portaria Ministerial nº 258, de 28 de abril, o Programa Nacional Biblioteca Escolar – PNBE, com o objetivo de promover o acesso de alunos e professores à informação, contribuindo para fomentar a cultura, a prática da leitura e a formação do educador. O programa distribui obras literárias, de pesquisa e de referência. Com o passar dos anos, as ações do programa constituíram os acervos das bibliotecas escolares, que não apenas enfatizavam os alunos, mas valorizavam também a formação do professor. Esse foi, de fato, um grande avanço obtido através desse Programa, apesar de o acesso de alunos e professores a esses materiais apresentarem algumas complicações.

⁸¹⁹ Para mais informações sobre a história das políticas públicas na área da leitura, conferir artigo de ROSA; ODDONE, 2006.

Como a dimensão geopolítica do país é muito grande, demandando um volume de investimento extremamente alto, a distribuição dos materiais é feita em anos alternados: em um ano são contempladas as escolas da Educação Infantil, de Ensino Fundamental I (anos iniciais), incluindo a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já no ano seguinte, são atendidas as escolas de Ensino Fundamental II (anos finais) e de Ensino Médio.

O programa divide-se em três ações distintas. São elas: avaliação e distribuição de obras literárias, levando para as escolas obras tanto em prosa como em verso, livros de imagens, história em quadrinhos, dentre outros; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio; e, por último, o PNBE do Professor, que distribui obras de cunho teórico e metodológico, incentivando e apoiando a prática pedagógica dos professores tanto na Educação Básica e como na EJA.

Cabe salientar que, apesar da variedade de obras pretendidas pelo Programa, os livros mais comuns vistos nas prateleiras das bibliotecas das escolas públicas resumem-se aos paradidáticos, histórias infantis, quadrinhos e semelhantes. Os periódicos e materiais de apoio teórico-metodológico são poucos e a acessibilidade bastante limitada, visto que não atende ao número de professores de cada área. Além disso, há uma crença de que tais obras não são destinadas ao uso dos professores, mas devem permanecer nas dependências da biblioteca, guardadas para preservação; ou usadas de modo esporádico em pesquisas escolares. Tal modo de entender o uso dos recursos da biblioteca não passa por uma observação das políticas públicas de livro e leitura que promoveram seu fortalecimento. Incompreensões desse tipo são produzidas em todo o processo de implantação e efetivação das políticas públicas e evidenciam lacunas causadas pela falta de acompanhamento e orientação durante o processo. Há significativo investimento para que elas sejam implementadas, mas não há o mesmo cuidado com o acompanhamento necessário a sua efetivação.

É interessante notar que a dinâmica que ocorre na efetivação do PNBE assemelha-se ao que ocorreu com o INL. Apesar de todas as iniciativas que ambos demonstram na acessibilidade (com exceção das obras teóricas, no caso específico do PNBE) do livro, na qualidade das obras, na estruturação do espaço propício à leitura, etc. não se configuram como ações suficientes para a formação de práticas de leitura. Isso porque os recursos materiais não constituem o cerne da questão. Embora sem eles ninguém possa desenvolver a prática de leitura, o que de fato as promove é a percepção de que a leitura exerce papel importante na dinâmica das relações sociais; leitura enquanto instrumento de poder. É nesse sentido que Paulo Freire afirma que há uma compreensão crítica que envolve o ato de ler, e que a educação (de adultos, referia-se ele) é, antes, um ato político. Nas suas palavras, “a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente” (FREIRE, 2006, p. 20).

3. O Programa Nacional de Livro Didático

Com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores da Educação Básica, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), distribui coleções de livros didáticos a todas as escolas públicas do país. Todo material é avaliado em parceria com as universidades brasileiras, uma vez que abrange todas as disciplinas do currículo. Em seguida, o Ministério da Educação (MEC) publica o Guia de Livros Didáticos, no qual constam

as resenhas das coleções aprovadas. A partir dessa escolha inicial, é que cada instituição educacional adota a coleção que mais atende às suas necessidades.

Nesse sentido, é importante que a equipe pedagógica de cada escola tenha conhecimento do Guia de Livros Didáticos elaborado pelo MEC. São professores e gestores que analisam as resenhas e decidem pelos livros do triênio seguinte. Devido a questões de disponibilidade e logística, a escola realiza duas opções de escolha. Caso a primeira não seja possível, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) adquire a segunda coleção escolhida.

A execução do programa acontece em ciclos de três anos. Desse modo, a cada ano um novo seguimento da Educação Básica é contemplado (anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os livros distribuídos pelo programa, à exceção dos consumíveis, devem ser conservados e devolvidos para reutilização nos anos seguintes do triênio.

A grande crítica que é direcionada a esse programa é o fato de a escola só poder escolher uma coleção de livros didáticos limitada por uma seleção inicial, realizada por profissionais que não estão inseridos na realidade local da instituição. Ou seja, existe uma escolha prévia e a autonomia dos professores se restringe a ela.

Outro ponto crítico é a guerra das grandes editoras. Ocorre que o volume de investimento nos programas de aquisição de livro é muito alto, assim os maiores grupos detentores de direitos dos livros competem entre si, numa disputa árdua. A problemática é justamente no grande poder de marketing, pois há uma centralização na participação, uma vez que as pequenas editoras não possuem meios para concorrer no tocante à divulgação e ao marketing do seu produto. Desse modo, a escolha feita pelo professor é, de certo modo, condicionada e direcionada por diversos fatores externos a questão pedagógica.

Considerações finais

Não se pode negar a importância das políticas públicas para o livro e leitura, pois elas dão prioridade a um assunto de extrema relevância para a nação: a educação. É impossível transformar uma sociedade senão pela educação. Além disso, é a partir do desenvolvimento desse pilar social, cultural e ideológico que se alcança o desenvolvimento da nação e da qualidade de vida da sua população. Nesse sentido, pode-se considerar que melhorar a qualidade da educação pública brasileira é um desafio para transformá-lo em uma nação desenvolvida.

Por outro lado, para que funcionem efetivamente, alcançando os objetivos propostos, os programas e projetos de leitura devem ser acompanhados e assessorados dentro das escolas. É necessário que os gestores de cada unidade escolar realizem avaliações periódicas do trabalho desenvolvido na sua instituição, no sentido de verificar se os programas, projetos e/ou campanhas de incentivo a leitura têm sido suficientes para despertar os alunos a essa prática. Enfim, a gestão da escola deve ser responsável por avaliar e fiscalizar todas as etapas das políticas públicas em desenvolvimento, no sentido de promover o melhor aproveitamento e desenvolvimento de suas partes.

Afinal, as políticas públicas de incentivo a leitura têm sido suficientes para despertar alunos e professores a essa prática? Essa questão só pode ser respondida se cada ação integrada aos programas de incentivo a leitura forem avaliadas. É interessante verificar também se os níveis de leitura dos discentes têm melhorado

significativamente com o avanço dessas políticas. Não se pode simplesmente executar uma política pública sem acompanhar seu desenvolvimento, sua eficiência e eficácia.

Enfim, fica uma reflexão mais densa que deve ser explorada em leituras posteriores: para que servem as práticas e políticas públicas de leitura se o sujeito, ora leitor, não descobrir nelas a oportunidade de reelaborar o seu conhecimento de mundo, permitindo a si mesmo, enquanto ser social, a crítica a sua própria sociedade e a sua condição humana?

Referências

- ANTUNES, Irandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. IBOPE. Instituto Paulo Montenegro. INAF BRASIL – 2009 Indicador de Alfabetismo Funcional Principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_fev-11_vFinal.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2011.
- BRITO, Luiz Percival Leme. Contra o consenso: cultura e escrita, educação e participação. Campinas/ São Paulo: Mercado das Letras, 2003.
- _____. Democratização da leitura. In: MASAGÃO, Vera Ribeiro. Políticas e práticas de leitura no Brasil: ação educativa em questão. São Paulo: Observatório da Educação e da Juventude, 2004.
- FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). O texto na sala de aula. 3. Ed. São Paulo: Ática, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. B. Abordagens da leitura. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.
- KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda Maria. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, Ingedore Villaça. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- LINDOSO, Felipe. O Brasil pode ser um país de leitores?: política para cultura/ política para o livro. São Paulo: Summus Editorial, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: SAVIANI, D.; LOMABARDI, J. C. (Orgs). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005, p. 223-274.

ROSA, Flávia Goullart Mota Garcia; ODDONE, Nanci. Políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 35, n.3, p. 183-93, set./dez. 2006.

SECRETÁRIA de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da (Orgs). *Leitura – perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2000.

Políticas e Práticas de Formação Inicial: Iniciação à docência e significados do trabalho docente⁸²⁰

Luís Henrique Sommer⁸²¹

Resumo

O trabalho focaliza o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), do Ministério de Educação do Brasil, entendido como uma política governamental voltada à formação inicial de professores para a educação básica. Mais precisamente, este texto privilegia a abordagem dessa política no contexto de uma instituição de ensino superior brasileira, com longa tradição na formação de professores, ou, em termos de Ball e Bowe (1992), no contexto da prática. O foco das discussões está nos modelos de trabalho docente que vêm sendo apreendidos por acadêmicos de cinco cursos de licenciatura em seus processos de imersão no ambiente da escola básica, articulado aos saberes docentes que lhes vêm nutrindo por conta de sua interação com a vida da escola. O desenho metodológico da investigação que deu origem a este texto parte da análise dos legais que normatizam o funcionamento do programa (contexto da produção de texto) e a produção do corpus empírico referente ao contexto da prática (universidade), se deu a partir de entrevistas semi-estruturadas aplicadas junto a uma amostra (n=25) de estudantes dos cinco cursos de licenciatura que fazem parte do programa desde sua implantação na referida universidade. As análises, portanto, contemplam duas unidades analíticas que denomino de políticas e práticas de formação e implicam: a) uma análise crítica dos textos que instauram e alimentam a execução da referida política; e b) uma análise da dimensão formativa do referido programa na ótica de seus protagonistas, com especial atenção aos saberes docentes. Nessas direções, destaco algumas expectativas nada modestas, expressas nos textos legais, sobre a produtividade da relação entre universidade e escola, preponderantemente materializada pela inserção de acadêmicos em processo de formação inicial no ambiente da escola. Entre essas expectativas está a de que os bolsistas PIBID tenham como uma de suas atribuições a produção de inovação pedagógica no território da escola. Já no que se refere à dimensão formativa, merece destaque a centralidade que os saberes práticos apresentam no cotidiano do trabalho docente. Nesta direção, de certo modo ratificando algumas das assertivas legadas por Maurice Tardif acerca dos saberes do professor, mais especificamente do caráter operativo dos saberes práticos ou experienciais, que entre outros aspectos servem como parâmetros para avaliar os saberes providos pelas instituições formadoras, são recorrentes avaliações acerca da fragilidade da formação ofertada pelos cursos de licenciatura. Tais fragilidades são explicitadas pelo recorrente enunciado de que os currículos dos cursos de licenciatura não são suficientemente instrumentalizadores para o trabalho docente. Com isso, os acadêmicos apontam para a necessidade de reformulações curriculares capazes de prover os estudantes em processo de formação inicial de ferramentas como o planejamento e práticas avaliativas, conhecimentos tradicionalmente do campo das didáticas, em substituição a discussões, que consideram excessivas, sobre tendências pedagógicas, e outras de natureza mais teórica, que eu categorizaria como ideologias pedagógicas.

⁸²⁰ Este trabalho resulta de investigação que contou com financiamento do CNPq, Edital Universal 2010.

⁸²¹ PPGEDU-UNISINOS

Palavras-chave: iniciação à docência; políticas de formação de professores; trabalho docente, saberes docentes

Introdução

Neste trabalho, focalizo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), promovido pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. Tomo o Pibid como uma política governamental voltada à formação inicial de professores para a educação básica. Mais precisamente, este texto privilegia a abordagem dessa política no contexto de uma instituição de ensino superior brasileira, ou, em termos de Ball e Bowe (1992), no contexto da prática. O foco das discussões está nos modelos de trabalho docente que vêm sendo apreendidos por acadêmicos em seus processos de imersão no ambiente da escola básica, articulados aos saberes docentes que lhes vêm nutrindo por conta de sua interação com a vida da escola. Esses acadêmicos são alunos de cinco cursos de licenciatura de uma universidade brasileira, com longa tradição na formação de professores.

O desenho metodológico da investigação que deu origem a este trabalho contempla também o exame de textos legais que normatizam o funcionamento do programa (contexto da produção de texto), e a produção do corpus empírico referente ao contexto da prática (universidade) se deu por meio de entrevistas semiestruturadas aplicadas junto a uma amostra (n=25) de estudantes dos cinco cursos de licenciatura que fazem parte do programa desde sua implantação na referida universidade. As análises, portanto, contemplam dois eixos que denomino de políticas e práticas de formação e implicam: a) uma análise crítica dos textos que instauram e alimentam a execução da referida política; e b) uma análise da dimensão formativa do referido programa na ótica de seus protagonistas, com especial atenção aos saberes docentes.

A Diretoria de Educação Básica Presencial da Capes (DEB) foi criada em 2007, a partir de uma reformulação dessa agência governamental que até então se responsabilizava pelos rumos da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Por conta da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, a Capes passa a assumir outras atribuições, sobretudo no que diz respeito à indução e ao fomento da “formação inicial e continuada de profissionais da educação básica” (Capes, 2012a, p. 4). Conforme manifesta em seu *Relatório de Gestão 2009-2011* (Ibidem), suas atividades se dão em duas linhas de ação. A primeira delas consiste “na indução e no apoio logístico e financeiro à formação inicial de professores para a Educação Básica” (Ibidem); e a segunda se ocupa do “fomento a projetos de estudo, pesquisas e inovação que contribuam para a qualificação e valorização do magistério da educação básica” (Ibidem). O Pibid se insere nessa segunda linha de ação, junto aos programas *Prodocência*, *Observatório da Educação*, *Observatório da Educação Escolar Indígena*, *Programa Novos Talentos* e *Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica*.

Ainda que as análises que privilegio neste texto tomem o contexto da prática como fulcro, na próxima seção procedo ao exame dos textos legais que normatizam o funcionamento do programa. Ou, em termos de Ball e Bowe (1992), começo abordando o contexto da produção de texto, para na seção seguinte contemplar o contexto da prática (Ibidem) propriamente dito.

Políticas de formação (ou, sobre o contexto da produção de texto)

Nos limites deste trabalho, não contemplarei uma análise do contexto de influência (BOWES et al, 1992). Isso se justifica porque o interesse está muito mais em analisar as respostas às intervenções textuais (MAINARDES, 2006) que é o que os textos que instauram e representam o Pibid, enquanto política, significam na abordagem teórico-metodológica do ciclo de políticas. Dito de outro modo, meu principal propósito envolve privilegiar alguns atores que implementam essa política cotidianamente. Como já referi, privilegio os bolsistas de iniciação à docência de uma universidade gaúcha, situada na região metropolitana de Porto Alegre. Nesta seção em especial, vou contrastar aquilo que a política preceitua e aquilo que efetivamente mensura, exige, das instituições que fazem parte desse grande programa governamental. Neste sentido, penso demonstrar o caráter indutor das práticas de iniciação à docência experimentadas no âmbito de quaisquer instituições que façam parte do Pibid.

Começemos com os objetivos do Programa, expressos no regulamento em vigor (Capes, 2011, p. 3):

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- e) incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No meu entendimento, os propósitos desse Programa são absolutamente louváveis e se materializam como uma ação concreta do Estado na direção do enfrentamento de uma grave e histórica crise porque passa a formação inicial de professores no Brasil. Sobretudo, eu indicaria que a grande ação capaz de produzir uma melhora significativa na formação de nossos professores tem a ver com sua sistemática imersão no espaço da escola⁸²². Obviamente isso significa a valorização do protagonismo dos professores na produção de saberes (TARDIF, 2007). Saberes que parecem estar divorciados da formação acadêmica que nossas universidades tem ofertado aos nossos alunos das licenciaturas. Por outro lado, e não menos importante, essa imersão na escola é produtiva para os bolsistas de iniciação à docência, na medida em que lhes oportuniza a familiarização com a cultura escolar, com todos os seus códigos e rituais singulares, que são marcadamente distintos daqueles que são próprios da cultura acadêmica.

⁸²² Não se pode desconsiderar a importância do pagamento das bolsas, que sem dúvida fazem grande diferença tanto para os acadêmicos como para as professoras da rede pública, sobretudo em tempos de proletarianização do magistério e do acesso majoritários de representantes das camadas menos favorecidas economicamente nos cursos de licenciaturas.

Especificamente no que se refere ao objetivo “d”, ele parece partir do pressuposto de que a universidade tem *background* suficiente para instrumentalizar seus acadêmicos para intervenções qualitativamente superiores àquelas postas em ato pelas professoras que atuam nas escolas. Claro, isso consiste em uma inferência, uma vez que o item seguinte trata do incentivo às escolas públicas à co-formação dos nossos acadêmicos. De todo o modo, em tese esse objetivo é legítimo, porque é plenamente justificado que se espere da universidade a produção de novos conhecimentos. Todavia, ainda que a produção de conhecimentos seja um dos principais compromissos históricos da universidade, será que se pode falar, de fato, em experiências inovadoras no campo das metodologias e das didáticas, uma vez que recentes pesquisas (LIBÂNEO, 2008; SFORNI, 2008) vêm apontando para o esvaziamento dessas áreas, tanto na investigação, como no terreno do ensino universitário?

Outro aspecto que complexifica essa expectativa da Capes tem a ver com o fato de que os coordenadores de área não são necessariamente professores de didática ou metodologias e nem mesmo pesquisadores dessas áreas. Estaria a Capes procurando induzir a investigação nessas áreas? Se for esse o caso, não seria mais oportuno criar edital específico para financiamento de projetos de pesquisa, que envolveriam, sim, as escolas como campos de experimentação das chamadas inovações pedagógicas? Essa não seria uma iniciativa mais eficaz para contribuir com a superação de um panorama marcado pelo excesso de discursos e por uma pobreza, um esvaziamento, de práticas, como assevera Nóvoa (1999)?

Há outros aspectos do regulamento em vigor que julgo muito pertinentes. Por exemplo, a obrigatoriedade de os projetos institucionais preverem a inserção dos bolsistas em escolas do sistema público de ensino, articulada à ênfase na “formação para o exercício do magistério” (Capes, 2011, p. 3). Claramente há uma concepção de formação de professores que considera a escola como um dos seus *locus*, o que é um avanço significativo nas discussões e práticas de formação em vigor neste país, e incorporam muitas das contribuições que sobretudo António Nóvoa (1999; 2008; 2011) vem nos ofertando acerca da formação inicial de professores. Finalmente, outro aspecto louvável do documento que regulamenta o Pibid é sua objetividade e pouca extensão. Em onze páginas temos toda a orientação sobre como submeter um projeto institucional à Capes. A forma como o mesmo foi redigido denotaria a existência de um amplo campo de possibilidades de organização e de práticas. Entretanto, a discussão que segue parece indicar que esse campo de possibilidades não é tão amplo quanto parece.

Contrastando documentos (ou, induzindo práticas)

Se examinamos o relatório que a Capes exige que cada instituição participante do Pibid lhe envie anualmente, temos um modelo cujos três primeiros itens dizem respeito a dados de identificação do Pibid institucional (dados da instituição, equipe, escolas envolvidas, resumo do projeto). A seguir temos o item 4, que trata das atividades desenvolvidas e resultados alcançados. Esse item consiste em uma tabela na qual cada linha deve ser preenchida com os seguintes campos: indicador da atividade (numeral); objetivo da atividade, descrição sucinta da atividade e, finalmente, resultados alcançados⁸²³. Esse item 4, porém,

⁸²³ Abaixo da tabela estão as orientações de preenchimento: “1. Descrever sucintamente os objetivos, atividades e resultados alcançados; 2. Demonstrar a relação entre as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados. É importante explicitar, com clareza, a articulação entre atividades e resultados, de modo a explicitar o cumprimento do objeto a que se destina o programa; 3. Os resultados devem apontar para a formação do professor, o trabalho coletivo desenvolvido, as aprendizagens possíveis, a apresentação de trabalho em eventos, a manipulação de instrumentos para a docência e a investigação educacional, a produção de conhecimentos e saberes sobre a docência e a escola, dentre outros. As produções, a serem apresentadas abaixo, materializam-se em artigos

somente fica mais claro quando nos deparamos com o item 5, que é expresso como Descrição da produção educacional gerada. Nesse item, é preciso anexar as produções, o que envolve enviar CD ou DVD com o produto gerado, ou indicar o link por meio do qual se pode acessar a produção declarada. Esse item 4 apresenta uma classificação dos produtos em: Produções didático-pedagógicas⁸²⁴; Produções bibliográficas⁸²⁵; Produções artístico-culturais⁸²⁶; Produções desportivas e lúdicas⁸²⁷ e, finalmente, Produções técnicas, manutenção de infraestrutura e outras⁸²⁸. Como se pode perceber (vide notas de rodapé 3, 4, 5, 6 e 7), há uma imensa gama de produtos esperados no desenvolvimento do projeto. Alguns deles são diretamente vinculados às atividades desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas, outros seriam resultantes de reflexões teóricas sobre tais atividades. Esse é o caso, por exemplo da categoria Produções bibliográficas, que envolve desde a publicações de artigos, capítulo e livros, passando pela publicação de trabalhos completos em eventos, até a produção de teses e dissertações.

Se tomarmos essa ampla categorização de produtos estabelecida pela Capes, é evidente a sua efetiva capacidade de induzir as práticas de iniciação à docência. Mais do que isso, há o risco iminente de ocorrer uma padronização dos projetos. Uma vez que se espera que aquilo que se faz no âmbito dos projetos institucionais possa ser classificado em uma dessas categorias, é natural que as equipes de trabalho norteiem suas ações por tais categorias. O recado é simples: a Capes espera que os mais diferentes Pibids possam

ser comparados e avaliados por aquilo que eles efetivamente produzem. Tal modelo de avaliação possibilitaria que se pudesse estabelecer uma média comparativa e, nesse sentido, deparamo-nos, mais uma vez, com uma estrutura normalizadora que pode redundar, como já referi, na formatação de todos os Pibids brasileiros, o que, entendo, é algo bastante discutível, dado que há inúmeras diferenças entre os projetos institucionais, mesmo entre universidades localizadas em uma mesma microregião geográfica.

Outro aspecto relevante, é que não se vilsumbra nenhum instrumento capaz de dar conta de registrar o grande produto desse megaprojeto governamental. Refiro-me especificamente à formação dos nossos

publicados, portfólios e diários de bordo, material didático produzido (mídias, jogos, dinâmicas, etc), estratégias didáticas, relatórios de avaliação dos resultados, dentre outras”.

⁸²⁴ Esse conjunto envolve “banners e cartazes pedagógicos [...], banco de imagens, [...] banco de sons, [...] Blogs, [...] kits de experimentação, estratégias e sequências didáticas, folders, mapas conceituais, mídias e materiais eletrônicos, planos de aula, Plataforma Moodle e outras, (Wikipédia), preparação de aulas e estratégias didáticas, [...] produção de objetos de aprendizagem, produção de roteiros experimentais, produção de softwares, projetos educacionais realizados, sínteses e análises didáticas; outros” (Capes, 2012b, p. 6).

⁸²⁵ Esse conjunto envolve “artigo técnico-científico publicado; dissertação de mestrado em andamento ou concluída; edição, organização e/ou coordenação de livros ou coleções; publicação de jornais na escola; publicação de livro; publicação de capítulo de livro; publicação de resumo técnico-científico; publicação de trabalho completo; [...] tese de doutorado em andamento ou concluída; trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluída; tradução de capítulo de livro; tradução de peças teatrais, de óperas encenadas e livros; outros” (Ibidem, p. 7).

⁸²⁶ Esse conjunto envolve “adaptação de peças teatrais; atividades de grafiteagem, atividades de leitura dramática ou e peça radiofônica; atividades de restauração de obras artísticas; autoria de peças teatrais, roteiros, óperas, concertos, composições musicais, trilha sonora, cenografia, figurino, iluminação e/ou coreografia integrais apresentadas ou gravadas nas IES e escolas participantes; criação de espetáculos de dança; criação de filmes e atividades cênicas; criação de grupos musicais; criação de rádio escolar; desenho e pintura; [...] dentre outros” (Ibidem, p. 8).

⁸²⁷ Compõem esse tipo de produção: “criação de times de modalidades esportivas (basquete, vôlei, futebol, etc), competições esportivas, criação de materiais para recreação; criação de rodas de capoeira; desenvolvimento de novas modalidades esportivas na escola; gincanas escolares; jogos para recreação e socialização; jogos inter-classes; desenvolvimento de jogos especiais para inclusão [...]; jogos populares; jogos dos povos indígenas (arco e flecha, cabo de força, corrida de tora, natação em águas abertas, hipip, akô, insistrô, kagót, peikran, corrida de fundo, outros); atividades lúdicas para recreios e intervalos escolares; desenvolvimento de brincadeiras; brinquedos e brinquedotecas; maratonas escolares; olimpíadas esportivas; dentre outros” (Ibidem, p. 9).

⁸²⁸ Nessa categoria estão “atualização de acervo da biblioteca escolar; criação de fóruns de licenciatura e formação docente; criação de laboratórios portáteis para o ensino de ciências; desenvolvimento de projetos sociais; manutenção de ateliê para atividades artísticas na escola; plano de melhoramento para laboratórios de ciências; revitalização de laboratórios de informática; modificação de projetos pedagógicos da licenciatura; criação de novas modalidades de licenciatura; criação de licenciaturas indígenas e do campo; criação de licenciaturas interculturais; outros produtos” (Ibidem, p. 10).

bolsistas de iniciação à docência. O grande e significativo produto, no meu modesto entendimento, é encarnado pelos bolsistas. Melhor dizendo, o grande produto não é passível de ser reduzido a essa ou aquela publicação. Afinal, quais desses instrumentos documentariam as experiências singulares porque passam nossos bolsistas de iniciação à docência⁸²⁹?

O que estou querendo demonstrar é que estamos, uma vez mais, imersos na lógica da performatividade, que Ball (2005, p. 543) define como

uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança”. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis”.

Assim, toda a riqueza e relevância social de uma política com o Pibid acaba se subordinando a uma lógica gerencialista⁸³⁰ que define as nossas possibilidades de ação. Mostramos que existimos à medida que documentamos os produtos que a Capes “quer enxergar”. Se não lhes oferecemos os dados que ela considera relevantes, há um grande risco de sermos avaliados como improdutivos e, como tal, sermos considerados ineptos para o desenvolvimento do projeto. Desta forma, “cada vez mais, escolhemos e julgamos nossas ações, e elas são julgadas por outros, com base na contribuição que fazem para o desempenho organizacional, apresentado em termos de resultados mensuráveis. As crenças não importam mais – é a produção que conta” (Ibidem, p. 554). Qualquer semelhança com os rumos tomados pela pós-graduação brasileira não me parece ser mera coincidência.

Práticas de formação (ou, sobre o contexto da prática)

Nesta seção procedo à análise a partir das manifestações dos sujeitos que (re)interpretam ativamente (MAINARDES, 2006) o Pibid enquanto política. Mais precisamente, é nesta seção que discuto os modelos de trabalho docente que vem sendo apropriados pelos acadêmicos dos cursos de licenciaturas envolvidos no Pibid. Esses licenciandos pertencem aos cursos de Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia da referida universidade. Particularmente, é nessa seção que vislumbro a enorme potencialidade e real efetividade do Pibid na formação de nossos futuros professores para a educação básica. Penso que as páginas que seguem darão evidências concretas disso e, ao mesmo tempo, apontarão para fragilidades que nós, universidades, ainda conservamos no que se refere à formação desses professores.

Inquiridos acerca dos significados que atribuem ao trabalho docente, considerando suas experiências de inserção no cotidiano da escola, destaco excertos de quatro manifestações, que julgo emblemáticas e com forte poder de síntese:

⁸²⁹ Chama a atenção que é muito comum que os trabalhos apresentados nos inúmeros eventos de iniciação à docência que vêm ocorrendo desde a instauração do Pibid assumem a estrutura de trabalho de iniciação científica. Desse modo, organizam-se ao redor das seções Introdução, objetivos, metodologia, resultados.

⁸³⁰ Nessa lógica, “o trabalho do gerente envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545).

[...] o trabalho [...] [é] uma luta diária onde o professor é confrontado a lidar com as mais diversas situações que envolvem a escola, os alunos, e até mesmo as famílias desses. Tendo não somente que lidar com o conteúdo [...] mas também [...] com as dificuldades dos alunos, os problemas que esses têm, tanto familiares como de relação com os colegas. Problemas esses que afetam o aprendizado dos alunos. Apesar de ser um trabalho de intensa doação, também é um trabalho onde se ganha muito em conhecimento e orgulho ao ver seus objetivos atingidos (ACA 2⁸³¹)

[...]na prática [...] seu trabalho vai além do compromisso formal de mediador de conhecimentos específicos. O professor necessita estar atento em relação ao comportamento dos alunos que estão sob sua responsabilidade no momento de aplicação de sua aula e até desenvolver certa sensibilidade para compreender tais comportamentos (ACA 3).

O trabalho do professor [...] pode ser considerado árduo [e] proporciona, ao mesmo tempo, satisfação e, muitas vezes, incerteza. O medo diante do novo é a principal barreira que ele encontra em (sic) oferecer aulas mais dinâmicas e que levem em consideração o real aprendizado do aluno. Percebe-se que muitos professores são acomodados, e depois de terem desenvolvido a sua maneira particular de trabalhar, não querem modificá-la, pois acreditam que seus métodos são adequados (ACA 4).

[...] muitos professores parecem não se importar com a qualidade de suas aulas, afirmando, por exemplo, que seus alunos são incapazes de algumas – muitas – coisas. É como se essa “incapacidade” dos alunos justificasse a péssima atuação desse sujeito enquanto educador (ACA 8).

Os três primeiros excertos são representativos de uma compreensão praticamente hegemônica acerca da complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. Trata-se de uma luta cotidiana que envolve o enfrentamento de diferentes situações que condicionam a execução do ofício do professor: ensinar. Entretanto, na mesma medida em que aparecem afirmações acerca da complexidade de seu trabalho, surgem avaliações que atribuem aos próprios sujeitos-professores a responsabilidade pelas dificuldades cotidianas. Refiro-me, especificamente, à acusação de que os professores são acomodados, que não se importam com a qualidade de suas aulas, ou são resistentes à mudança. A grande questão com esse tipo de juízo é que eles colocam nos sujeitos individuais a responsabilidade pela resolução de problemas que são coletivos. Além disso, esse tipo de juízo de valor articula-se perfeitamente à ideia do magistério como vocação. Esse entendimento do magistério como vocação encontra refúgio na manifestação de uma das acadêmicas, quando afirma que “atuar como professor é ter esperança, é despertar nos alunos o desejo de querer ser alguém melhor em alguma coisa” (ACA 10). Com isso não estou afirmando que não existem profissionais sem competência, mas entendo que uma postura acusatória apresenta grandes possibilidades de estar alicerçada em um sintoma e não no fenômeno propriamente dito. Isto é, as manifestações observadas são antes indicativas de problemas mais profundos, do que o problema em si mesmo. Na direção de uma análise mais profunda das causas dessa “acomodação” dos professores, assevera uma das acadêmicas: “[...] [o] salário que o estado paga [...] é uma vergonha! Isto, de certa forma, desestimula o professor” (ACA 1).

Outro ponto que foi destacado pelos bolsistas de iniciação à docência tem a ver com o aprendizado de saberes experienciais (TARDIF, 2007). Aqui, porém, chama a atenção que muitos acadêmicos referem que

⁸³¹ A partir deste ponto, com o intuito de preservar as identidades dos sujeitos da investigação, adotarei o código ACA 1, para acadêmico 1, ACA 2, para acadêmico 2 e assim sucessivamente.

no cotidiano da escola eles se apropriaram de saberes que a tipologia da Tardif (Ibidem) não definiria como saberes práticos ou experienciais. Isso é ilustrado por uma das acadêmicas ao afirmar que na escola aprendeu “coisas importantes sobre o trabalho docente, como organizar e planejar uma aula, [...] [como] construir avaliações e pareceres e formas de trabalhar com os alunos [...]” (ACA 11), e por outra acadêmica quando refere que aprendeu “como funcionam os planejamentos, conselhos de classe, avaliações” (ACA 5). Esses exemplos, em especial, tem mais a ver com os chamados saberes da formação profissional (Ibidem). E uma vez que são saberes que têm por objeto o professor e o ensino, se esperaria que fossem transmitidos pelas instituições formadoras de professores. De qualquer forma, há inúmeras manifestações acerca do aprendizado dos saberes práticos ou experienciais, que consistem em “saberes específicos decorrentes de sua atuação prática, de seu trabalho cotidiano e do conhecimento de seu contexto” (Ibidem, p. 39). É o que aparece, por exemplo nas manifestações “aprendi como é a realidade escolar, como se caracteriza a vida de um professor de escola pública, como me posicionar em sala de aula” (ACA 6) e “na escola aprende-se o trabalho do professor na prática. Deixamos de discutir teorias e participamos da prática, vivenciando a realidade escolar, com todos os seus problemas, com alunos de verdade, com pais, com comunidade escolar” (ACA 7).

De modo geral, o grande aprendizado tem a ver com o apropriar-se de elementos da cultura escolar, e salta aos olhos a centralidade que os alunos ocupam nos discursos dos acadêmicos. Não que eles sejam o centro das práticas pedagógicas, o que até aparece em algumas manifestações e que eu poderia discutir como ressonâncias do escolanovismo, mas sobretudo se trata de conhecimentos acerca dos alunos concretos que não teriam sido suficientemente abordados, até o momento, em seus cursos de licenciatura.

Mas as experiências de iniciação à docência também oferecem aos acadêmicos elementos para avaliar a formação que eles vêm recebendo da universidade. Neste terreno, as críticas se avolumam e há uma convergência de opiniões acerca da insuficiência dos conteúdos dos currículos dos cursos de licenciatura para sua formação como professores. Vou destacar algumas dessas manifestações:

Com certeza a Universidade deixa a desejar. Para começar, o ensino é fragmentado. Se não fosse o Pibid, muitos não teriam noção desta situação e quando fossem entrar numa sala de aula iriam se apavorar, e talvez desistir (ACA 1).

[...] penso que o curso poderia substituir uma série dessas disciplinas por outras, focando a criação de didáticas de ensino de física para o ensino médio [...] (ACA 3).

Acredito que deveriam ser ensinados outros instrumentos para o exercício da docência, como, por exemplo, elaborar um plano de aula, como preencher o caderno de chamada e como avaliar os alunos por conceitos (ACA 4).

O que proponho é que os professores não nos proponham, apenas, que elaborem propostas, mas que também mostrem exemplos de propostas (aplicadas ou não). Desse modo saberemos como proceder de maneira mais adequada (ACA 6).

[...] vejo uma enorme barreira quanto à formação docente. O curso, a partir dos diversos grupos de pesquisa, acabou por se voltar para o ensino da linguística. Esquece-se, porém, que a formação que buscamos é de licenciandos. Entraremos nas salas de aula com dúvidas cruciais de língua portuguesa. Ensinam-nos que gramática não deve ser ensinada, mas não nos ensinam a ensinar (ACA 7).

Há a necessidade de [...] mais horas-aula prática, com a elaboração de planos de aula, jogos e atividades interdisciplinares, a partir do conteúdo das atividades acadêmicas (ACA 9).

Algumas disciplinas não nos dão um bom suporte para trabalhar com os alunos por não demonstrarem claramente formas de desenvolver os conteúdos. Não estou pedindo “receitas”, mas propostas [...] (ACA 12)

Acho que poucas [disciplinas] nos ajudam com a realidade que encontramos na escola. Acredito que deveríamos ter mais conteúdos voltados para o currículo das séries iniciais (ACA 13)

No meu entendimento tais manifestações consistem em demonstrações inequívocas da capacidade do Pibid em prover *feedbacks* às instituições formadoras acerca de sua organização curricular. Mais precisamente, uma vez que os acadêmicos estão inseridos no cotidiano da escola, e se nutrem de saberes experienciais (construídos ou aprendidos dos professores em atuação), eles os tomam como parâmetros (TARDIF, 2007) para avaliar os saberes recebidos de suas instituições formadoras. A grande crítica se refere à insuficiência de saberes das didáticas e das metodologias, campos, especialmente o primeiro, que tradicionalmente tomam o planejamento e a avaliação como conteúdos ou conhecimentos fundamentais, quase fundantes. Fica patente, pois, uma cisão entre aquilo que a profissão docente demandaria em termos de saberes e práticas, e aquilo que os cursos de licenciatura vêm oferecendo aos acadêmicos.

Nessa direção, é preciso destacar que o mesmo modelo de relatório que foi submetido a uma análise crítica na seção anterior, por seu viés produtivista e performático, complementa positivamente os objetivos “c” e “f”, expressos do regulamento do Pibid (Capes, 2011). Tais objetivos fazem referência, respectivamente, à elevação da “qualidade na formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica” (Ibidem, p. 3) e à contribuição “para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Ibidem). Se olharmos para o relatório de atividade, encontraremos os itens 6 - *Descrição de impactos das ações/atividades do projeto na: formação de professores; licenciaturas envolvidas; educação básica; pós-graduação e escolas participantes* – e 7 – *Contribuições para as licenciaturas da IES* –, esse último se referindo especificamente às contribuições para as licenciatura da instituição não participantes do projeto. Ora, claramente os idealizadores do Pibid nutrem a expectativa de que o programa impacte a formação de professores nas licenciatura das instituições envolvidas. Mais do que isso, digo eu, que seja valorizado como um efetivo instrumento de diagnóstico desses cursos e, como tal, que sejam levados em conta os dados ali gestados para, quando necessário, perpetrarem-se reformulações nos seus currículos. Se bem valorizado, isso me parece um ganho ímpar para as instituições formadoras.

Considerações finais

Ao longo deste texto discorri acerca do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, megaprograma governamental que neste momento conta com cerca de 49.000⁸³² bolsistas financiados pelo Estado brasileiro para desenvolver atividades de iniciação à docência. Mais precisamente, centrei-me em

⁸³² Esse número envolve bolsas de iniciação à docências para alunos das licenciaturas, bolsas de professoras de escolas públicas que atuam como supervisoras de um grupo de alunos, bolas de coordenadores de área para professores das IES, e bolsas de coordenadores de gestão e de coordenadores institucionais, também professores das IES envolvidas.

uma análise panorâmica de dois textos oficiais da agência governamental promotora (Capes), uma vez que o foco preferencial esteve nos acadêmicos de uma universidade gaúcha que estão envolvidos com o projeto. Apesar de eu apontar alguns aspectos que julgo merecerem um debate mais aprofundado, sobretudo aqueles que indicam a possibilidade de uma normalização das práticas de iniciação à docência por conta, especialmente, do caráter indutor do modelo de relatório de atividade exigido pela promotora, que pode incidir numa avaliação imersa na lógica da performatividade, me parece inegável a imensa potencialidade do programa, especialmente para a formação de novos professores para a educação básica. A imersão de acadêmicos no cotidiano da escola abre-lhes as portas para a singularidade da cultura escolar e lhes provê de parâmetros para julgar o tipo de formação que nossas universidades vêm lhes provendo.

Especificamente no que se refere aos acadêmicos, chama a atenção os modelos de trabalho docente que vêm sendo apreendidos, além de sua capacidade de avaliar um descompasso existente entre a docência demandada pela escola concreta, os saberes que eles vêm se nutrindo a partir dessa imersão, e a natureza e consistência da formação que nossos cursos de licenciatura vêm lhes ofertando. Quanto ao trabalho docente, ele é visto como uma luta cotidiana, como um enfrentamento permanente de desafios, o que atesta a complexidade que o exercício de nosso ofício assume na contemporaneidade. Para além de uma visão que culpabiliza os professores pelo que de errado acontece na escola, coisa que é manifestado em algumas falas, merecem destaques os *feedbacks* que eles oferecem às instituições formadoras. Refiro-me ao papel que atribuem às suas experiências no cotidiano da escola, como provedoras de saberes da formação profissional (TARDIF, 2007). Saberes que, em tese, deveriam ser ofertados por seus cursos de licenciatura, por suas instituições formadoras. Refiro-me à queixa generalizada da falta de conhecimentos didáticos, o que envolve adquirir saberes e práticas específicas sobre planejamento e avaliação, entre outras. Nessa direção, os acadêmicos nos oferecem elementos concretos que mereceriam ser considerados pelas instituições formadoras na avaliação, e talvez necessária reformulação, de seus currículos.

Finalmente, ainda que a concepção e a operacionalização do programa Pibid tenha limitações, e que se pode discutir a questão da inovação pedagógica como um dos seus objetivos, uma vez que não se trata de um campo de pesquisa com tanta representação em nosso país, não resta dúvida de que se trata de uma iniciativa com grande potencial para dar contribuições consistentes para a qualificação da formação inicial de nossos professores.

Referências

- Ball, Stephen.; Bowe, Richard (1992). Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, 24 (2) 97-115.
- Bowe, Richard.; Ball, Stephen.; Gold, Anne (1992). *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, Stephen (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, 35 (126), 539-564.
- Brasil. (2011). Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União* nº 1, de 03 jan., Seção 1, p. 06.

- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2011). Anexo da Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Retirado em janeiro 20, 2013 de <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid>.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2012a). Relatório de Gestão 2009-2011 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Retirado em janeiro 20, 2013 de <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid>
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2012b). Modelo de Relatório de Atividades. Retirado em janeiro 20, 2013 de <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/coordenadores-institucionais>.
- Libâneo, José C. (2008). O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In Edla Eggert et al (Orgs.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Sujeitos, currículos e cultura* (pp. 234-252). Porto Alegre: Ed. PUCRS.
- Mainardes, Jefferson. (2006) Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 47-69.
- Nóvoa, António (1999). Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.
- Nóvoa, António (2008). Os professores e o “novo” espaço público da educação. In Maurice Tardif &, Claude Lessard (Orgs.). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 217-233). Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, António (2011). *O regresso dos professores*. S.L.: S.E.
- Sforni, Marta S. F (2008). Escolarização, didática e inserção social: algumas reflexões. In Elisa M. Quartiero & Luis H. Sommer (Orgs.). *Pesquisa, educação e inserção social: Olhares da região sul* (pp. 381-390). Canoas: Ed. ULBRA.
- Tardif, Maurice (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

Políticas de Formação Continuada de Professores na Década de 1990: A busca da qualidade total em educação

Alboni Marisa Dedeque Pianovski Vieira⁸³³

Resumo

O estudo trata das relações entre a busca da qualidade total em educação e a formação continuada de professores. A qualidade total, enfatizada na década de 90 pelos organismos financeiros internacionais, foi uma nova forma de gestão que exigiu mudanças de atitude e de comportamento, com o objetivo de melhorar o desempenho e aprimorar os processos gerenciais. Suas origens estão no âmbito empresarial, marcado por uma lógica produtivista, em um mercado cada vez mais diversificado. Ao ser aplicada à educação, essa política prioriza a lógica da competitividade, da racionalidade econômica e da reforma do Estado, como também resultados estatísticos com base na produtividade e na eficiência. Seus fundamentos estão nos 14 “pontos” elaborados por Deming (1990), cujas ideias foram difundidas no campo escolar por Glasser (1998), que a elas acrescentou o trabalho escolar de alta qualidade, com professores que liderassem seus alunos. Analisar como essa compreensão influenciou a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, localizado ao sul do Brasil, no período 1993-1996, constituiu o objetivo deste estudo. O recorte histórico coincide com o mandato do Prefeito Rafael Greca, de tendência neoliberal, que assumiu a busca da qualidade total como meta de seu governo na área educacional. Para que se pudessem estabelecer as relações objetivadas, foi necessário investigar as prioridades adotadas na gestão 1993-1996, no que dizia respeito à educação municipal; as propostas executadas em termos de formação continuada docente; e, por último, as relações entre essas propostas e as políticas que as inspiraram. A pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, buscou apoio teórico em Deming (1990), Torres (1996), Glasser (1998), Enguita (2002) e Gentili (2002). Para coleta de dados, foram analisados documentos disponíveis nos arquivos da Rede Municipal de Ensino, em especial os relatórios elaborados pela Secretaria da Educação do Município. Na análise dos dados coletados, optou-se por uma abordagem qualitativa, com apoio em Bardin (1977). A relevância do estudo está em propiciar uma reflexão crítica sobre a influência das políticas internacionais em educação, em especial no que se refere à qualidade total, com seus reflexos na formação continuada dos professores, e, como consequência, no trabalho docente. Dos resultados obtidos, foi possível identificar como a busca da qualidade total na educação municipal interferiu na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino pesquisada, no período compreendido entre 1993-1996 e quais as consequências advindas de sua adoção.

Palavras-chave: políticas educacionais; busca da qualidade total; formação continuada de professores.

Introdução

O objetivo da pesquisa é analisar a relação entre a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, Paraná no Brasil, no período 1993-1996, e as políticas educacionais que a embasaram, com ênfase na busca da qualidade total. O período em estudo é relevante, por coincidir

⁸³³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR

com os festejos relacionados à comemoração dos 300 anos da cidade, o que foi considerado na elaboração das propostas de ação da Secretaria Municipal da Educação. Historicamente, foi, também, o momento em que se desenvolveram as discussões que culminaram com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

A relevância do estudo está, também, em propiciar uma reflexão crítica sobre a influência das políticas internacionais em educação, com seus reflexos na formação continuada dos professores, e, como consequência, no trabalho docente.

A educação, na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, desde 1983 estava orientada por uma política de superação da postura tecnicista. A partir de 1989, porém, voltou a ser gerenciada de acordo com políticas cujos pressupostos atendiam às orientações das organizações internacionais, de caráter neoliberal, enfatizando-se, a partir de 1993, a busca da qualidade total. A formação continuada de professores, em consequência, teve seu direcionamento ordenado em consonância com essas diretrizes.

Para que se pudessem estabelecer as relações objetivadas, foi necessário investigar as prioridades adotadas na gestão 1993-1996, no que se referiam à educação municipal, as propostas executadas em termos de formação continuada docente e, por último, as relações entre essas propostas e as políticas que poderiam tê-las inspirado.

A pesquisa, de caráter documental, buscou apoio teórico em Deming (1990), Torres (1996), Enguita (2002) e Gentili (2002). Para coleta dos dados, foram analisados documentos disponíveis nos arquivos da Rede Municipal de Ensino e da Casa da Memória local. Na análise dos dados coletados, optou-se por uma abordagem qualitativa, com apoio em Bardin (1977).

Dos resultados obtidos foi possível identificar como a busca da qualidade total na educação municipal interferiu na formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, no período compreendido entre 1993-1996 e quais as consequências advindas de sua adoção.

As ações adotadas pela Rede Municipal de Ensino de Curitiba (1993-1996)

A primeira das ações adotadas pela Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, após a assunção do Prefeito Rafael Greca, eleito para o período 1993-1996, disse respeito à democratização do saber, com ênfase na universalização da escola pública de qualidade. As ações que vieram a seguir priorizavam projetos voltados à valorização e ao conhecimento da cidade e à cultura local. Em seguida, destacava-se a valorização dos profissionais da educação em sua formação continuada. Por último, previa-se a descentralização da Secretaria Municipal da Educação, para maior rapidez na realização de procedimentos e ações (SME, 1993).

No recorte histórico e temático ora em análise, foram destacadas as questões relativas à formação continuada docente, as quais a Rede Municipal de Ensino de Curitiba se propunha a promover, como a:

[...] revisão de critérios de seleção na escolha dos diretores escolares, a realização da semana móvel anual, por série e área, a programação de estudos específicos para avanço da proposta pedagógica e a realização de cursos e assessoramento sistemáticos junto às escolas (SME, 1993, p. 4).

A anunciada valorização dos profissionais da educação, com ampliação de espaços para sua atuação competente, tinha seu foco no compromisso com a disposição para a mudança, buscando efetivar um processo administrativo e pedagógico cujas características fossem o princípio da simplicidade e do “fazer acontecer”, “entendendo-se que o mais difícil é fazer o fácil” (SME, 1993, p. 10).

Para concretização da proposta, em 1993 foram inicialmente organizados cursos nas diversas áreas do conhecimento para os professores recém-admitidos na Rede Municipal de Ensino e que, do ponto de vista legal, não poderiam usufruir suas férias regulamentares por não haverem completado um ano de serviço. Esses cursos tinham por objetivo propiciar o aperfeiçoamento e o crescimento profissional na área, de acordo com o que constava do ofício encaminhado pela Secretaria Municipal aos novos professores.

Ainda em 1993, a Divisão de Estudos e Pesquisas da Rede Municipal de Ensino designou uma comissão, com o intuito de desenvolver o projeto “O Currículo em Etapas”. O que motivava essa designação era a necessidade de se realizarem estudos para testar os procedimentos básicos sobre os quais seria apoiada a reestruturação curricular que possibilitasse uma adoção segura, por parte das Unidades Escolares existentes, da flexibilização curricular, com o objetivo de atender às diferenças individuais. Essa nova estrutura curricular permitiria atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos, de forma que lhes seria possível usufruir de um avanço progressivo que, ao mesmo tempo em que determinaria a elevação dos índices de aproveitamento, eliminaria gradativamente a retenção.

Por coincidir com a comemoração dos 300 anos de Curitiba, o período foi propício para o desenvolvimento de projetos comemorativos, como: Pegadas da Memória; Museu-Escola Itinerante; o Aniversário da Escola nos 300 Anos de Curitiba; Concertos Didáticos – UFPR/FCC; Curitiba: Roteiro Histórico; Conhecendo a Curitiba Ano 300; A Criança e o Teatro; II Festival Folclórico Interescolar da Rede Municipal de Ensino; 30 Anos de Educação na Curitiba dos 300 Anos; 300 Crianças nos 300 Anos de Curitiba (Coral Infantil) (SME, 1993).

Os documentos pesquisados referem também outros projetos realizados entre 1993 e 1996, como: o Livro Didático Municipal, com a perspectiva de interdisciplinaridade curricular; a TV-Professor, visando a dar apoio técnico-pedagógico aos docentes; e a Troca do Lixo que não é Lixo por Material Escolar, este em conjunto com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente.

Ações relevantes no período foram, também, a criação de um livro didático sobre o município de Curitiba, a Rádio Escola, a construção dos Faróis do Saber e os projetos de informática. Outros projetos realizados estiveram relacionados à análise globalizada das causas do fracasso escolar e à otimização do tempo do aluno na escola.

Projetos temáticos igualmente foram desenvolvidos, como: Projeto Identificar, Projeto Desenvolver Talentos, Projeto Hortas, Projeto Loxosceles (aranha marrom), Projeto Teatro de Bonecos Dadá, Projeto Música Erudita, entre outros.

Para garantir a efetividade das ações conforme planejado, as decisões pedagógicas foram centralizadas na Secretaria Municipal de Educação (SME). Como se pode verificar no relatório da Secretaria Municipal da Educação datado de 1994, a administração da educação concluiu que “a centralização das decisões pedagógicas, em decorrência do planejamento estratégico adotado pela SME resultou no fortalecimento da proposta curricular, com vistas a sua efetivação em todas as escolas da Prefeitura Municipal”. A essa informação se somava a de que, no ano de 1994, haviam sido estabelecidas, “como características de

administração a abertura às mudanças, a visão do trabalho como projeto pessoal e coletivo e a busca da qualidade total em todos os empreendimentos” (SME, 1994, p. 35).

A busca da qualidade total marcou o período, que se caracterizou pela preocupação com o cumprimento de megametras, em uma administração voltada ao planejamento celular, à rapidez e à eficiência no desempenho e a resultados. Tais princípios básicos de gestão significavam um retorno ao tecnicismo o que, do ponto de vista social, equivalia a um retrocesso nas políticas educacionais do município.

A mencionada “qualidade total” consistia em uma técnica de administração multidisciplinar, cujos fundamentos se encontram nos princípios da administração científica de Frederick Taylor (1856-1915), no controle estatístico de processos de Walter Shewhart (1891-1967) e na administração por objetivos de Peter Drucker (1909-2005). Buscava-se, por meio dela, obter bens e serviços pelo menor custo e melhor qualidade, com o objetivo de satisfazer os clientes.

A valorização dos profissionais da educação como ação a ser realizada compreendia a ampliação de espaços para sua atuação competente, com o compromisso de “disposição para a mudança, em um processo pedagógico e administrativo” (SME, 1994, p. 35).

Vale lembrar que a “qualidade”, na década de 90, era a palavra da moda no mundo da educação, como observa Enguita (2002, p. 95). Todos eram induzidos a aceitá-la como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que mereciam consideração. Na esfera educacional, mobilizava em torno de si tanto professores que aspirassem por melhores salários como contribuintes que desejassem conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo. A almejada “qualidade” tinha o objetivo de substituir “a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo” (ENGUITA, 2002, p. 96).

Nas décadas de sessenta e setenta a escola era vista como a instituição garantidora da igualdade de oportunidades que poderia vir a assegurar uma carreira de êxito no mercado de trabalho, em seus diversos segmentos. Já na década de noventa, o papel da escola havia sido ampliado. Partia-se da igualdade de oportunidades, numa escola compreensiva e comum a todos, para se chegar à qualidade, capaz de distinguir bens e serviços dentre os que o mercado oferecia, com o objetivo de satisfazer necessidades idênticas ou análogas.

A busca de qualidade, pela escola, levou-a a se preocupar com a trilogia “qualidade-produtividade-rentabilidade” (GENTILI, 2002), o que a conduziu a adotar estratégias de mensuração e a preocupações com custo. Saber da existência da qualidade implicava em medir, controlar estatisticamente, e também verificar, na sequência, o custo dessa qualidade.

Para que as ações previstas fossem realizadas, o relatório de 1995 esclarecia que:

Na elaboração das diretrizes orçamentárias para a gestão 1993/1996, foram previstas grandes ações que dependeriam, além do concurso das verbas municipais, da captação de recursos externos para sua consecução. No decorrer do período, foram propostos inúmeros projetos às instâncias administrativas federais, mais especificamente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) e outras entidades de financiamento de projetos (SME, 1995, p. 119).

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, o compromisso com a qualidade total foi mantido em todo o período, mesmo quando os recursos recebidos do FNDE/MEC estiveram aquém do que havia sido

solicitado, inviabilizando a realização de algumas das metas. Em face dessa situação, foram priorizadas outras metas, considerando-se “a escola municipal como centro de todas as preocupações, esforços e trabalho da SME” (SME, 1995, p. 119).

As metas priorizadas envolviam “um programa abrangente de manutenção da rede física e de valorização dos profissionais da educação por meio da promoção permanente de cursos de aperfeiçoamento e da melhoria gradativa de suas condições de atuação” (SME, 1995, p. 119).

Ao término do período 1993-1996, considerava-se que as megametas previstas haviam sido alcançadas, com o apoio de princípios básicos de gestão (planejamento celular, articulação de procedimentos entre os setores, rapidez e eficiência no desempenho e ação voltada para resultados), que haviam possibilitado:

[...] ofertar um ensino de qualidade, atualizado, dinâmico e consoante aos requisitos de uma sociedade em processo de transformação, tendo como finalidade maior a garantia do acesso, da permanência e do sucesso escolar de todas as crianças [do município] (SME, 1996, p. 119).

No que dizia respeito à formação continuada de professores, além da promoção de cursos nas diversas áreas do conhecimento para todos os admitidos na Rede Municipal de Ensino em 1993, foram propiciados estudos específicos para avanço da proposta pedagógica, cursos e assessoramento junto às escolas. Como avanço da proposta pedagógica consideravam-se os estudos para desenvolver o projeto “O Currículo em Etapas”, que mais tarde seria implantado para atender ao ritmo de aprendizagem dos alunos.

Pretendia-se a melhoria gradativa das condições de atuação dos docentes na escola, numa alusão à competência em termos de conteúdo, metodologia e processos de avaliação, que constituíam a maior parte dos cursos ofertados. As exceções que ocorreram, nessa oferta, disseram respeito à possibilidade de os professores escolherem os cursos que lhes seriam oferecidos.

As políticas educacionais subjacentes à formação continuada de professores

A busca da qualidade em educação, enfatizada na década de 90 pelos organismos financeiros internacionais, foi uma nova forma de gestão que exigiu mudanças de atitudes e de comportamento, com o objetivo de melhorar o desempenho e aprimorar os processos gerenciais. Suas origens estão no âmbito empresarial, marcado por uma lógica produtivista em um mercado cada vez mais diversificado.

Atingir a qualidade total em educação envolvia uma educação sob a lógica da competitividade, da racionalidade econômica e da reforma do Estado, que priorizasse resultados estatísticos com base na produtividade e na eficiência.

A escola de qualidade total estava baseada em uma adequação dos 14 “pontos” elaborados por Deming para a gestão escolar:

- *filosofia da qualidade*
- *constância de propósitos*
- *avaliação do processo*
- *transações de longo prazo*
- *melhoria constante*
- *treinamento em serviço*
- *liderança*

- *distanciamento do medo*
- *eliminação de barreiras*
- *comunicação produtiva*
- *abandono das quotas numéricas*
- *orgulho na execução*
- *educação e aperfeiçoamento*
- *ação para a transformação (DEMING, 1990).*

A esses pontos, Glasser (1998), que foi o difusor das ideias de Deming no campo escolar, acrescentou o trabalho escolar de alta qualidade, com professores que liderassem seus alunos. De acordo com Glasser:

Na medida em que a qualidade se torne essencial aos trabalhos dos cursos, os estudantes ficarão orgulhosos do que fazem e esse orgulho se tornará tão contagioso como o orgulho em qualquer situação (GLASSER, 1998, p. 42).

A qualidade total em educação, assim compreendida, seria contagiosa. Gestores, professores e alunos uniriam seus esforços em busca da melhoria do sistema, com um discurso que seria alimentado pela própria intenção da busca de qualidade. A esse processo, Gentili (2002) denominou de “pacto de qualidade”: “o diretor decide aplicar os princípios da qualidade (o Método Deming) em sua escola; os professores e os alunos o aceitam e decidem aplicá-lo em sua prática diária [...] e, magicamente, a escola se transforma” (GENTILI, 2002, p. 146).

O sistema educacional em busca da qualidade total, direcionado para as demandas do mercado de trabalho, instaria os professores a realizarem sua formação continuada no próprio serviço, em cursos a distância ou com o emprego de módulos de ensino. Nessa perspectiva, caberia ao professor desenvolver sua capacidade de aprender, de forma a poder adequar-se com facilidade às transformações das práticas escolares. Mudar, sem medo, para a transformação, com orgulho na execução de suas atividades.

As políticas sociais tinham como papel garantir a satisfação de necessidades pessoais não incorporadas à relação direta do mercado capitalista, mas que objetivavam, não obstante, manter e ampliar o modo de produção capitalista. Não se identificava uma discussão sobre as causas estruturais da questão social nem o pressuposto da necessidade de um projeto que viesse a eliminar as desigualdades sociais. A percepção linear da história do ponto de vista neoliberal, oriunda do ideário positivista e compartilhada pelos países industrializados, não manifestava qualquer intenção de provocar mudança no sistema.

Acreditava-se que a democracia consagrasse a liberdade de todos, garantindo-lhes oportunidades para concorrer de forma igualitária na sociedade. Nessa linha de raciocínio, a posição social de cada um seria determinada pela capacidade e esforço demonstrados, pela competitividade e resposta rápida às mudanças.

Para o Banco Mundial, fornecedor de empréstimos para a área educacional e indutor de políticas educacionais, a concepção de qualidade em educação resultava da existência de certos “insumos” que poderiam ser considerados fatores determinantes para uma aprendizagem efetiva: 1) biblioteca; 2) tempo de instrução; 3) tarefas de casa; 4) livros didáticos; 5) conhecimento do professor; 6) experiência do professor; 7) laboratórios; 8) salário do professor; 9) tamanho da classe (TORRES, 1996). De um modo

geral, entendia-se que a crise técnica – como eram denominados os problemas educacionais – resultava da falta de qualidade e eficiência dos sistemas escolares.

Ações de impacto no desenvolvimento da escola e na melhoria da qualidade de ensino, na gestão do sistema educacional e da escola, bem como na formação continuada dos professores trariam efeito significativo na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Ao propor aos docentes – “insumos” da educação - a ampliação de espaços para uma atuação competente, o estímulo para a mudança e o “fazer acontecer”, a Rede Municipal de Educação de Curitiba estava orientada por princípios da busca da qualidade total. A formação vinculada ao desenvolvimento do projeto do governo, considerando o trabalho como projeto pessoal e coletivo, prenunciava o investimento do próprio docente para seu aperfeiçoamento e crescimento na área.

Considerações finais

Ao se analisar as relações entre a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino do município de Curitiba, no período 1993-1996, e as políticas educacionais que a embasaram, com ênfase na busca da qualidade total, é possível perceber que a concepção pedagógica adotada manteve coerência com a proposta política à qual se filiava, definindo o formato e o conteúdo do que seria ofertado aos professores em termos de formação continuada. O que tornava essa formação fragmentada e voltada para as exigências do mercado, portanto, era a concepção de educação que lhe dava suporte.

A busca da qualidade total estava alinhada a uma formação continuada que pretendia que os professores compreendessem e tornassem “vivo” o currículo das escolas, aprofundando sua competência em termos de conteúdo, metodologia e processos de avaliação. Não havia preocupação com a formação política dos sujeitos, nem se concebia a escola como espaço múltiplo voltado à transformação da sociedade.

A promoção de cursos, encontros e outras atividades, sob o pressuposto de que o trabalho docente era um insumo educacional, reproduzia as concepções liberais. Priorizava-se a escolaridade, a experiência e a competência técnica do docente e não a dimensão educativa e política de sua formação. Para atender à necessidade técnica, uma formação docente fragmentada e unidimensional tornava-se suficiente. O compromisso político e a capacidade de analisar processos complexos e interdisciplinares ficavam de lado.

Referências

- Deming, William Edwards (1990). *Qualidade: A revolução na administração*. Rio de Janeiro: Ed. Marques Saraiva.
- Enguita, Mariano Fernández (2002). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In Pablo Antonio Amadeo Gentili & Tomás Tadeu da Silva (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões críticas* (pp. 93-110). Petrópolis: Vozes.
- Gentili, Pablo Antonio Amadeo (2002). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In Pablo Antonio Amadeo Gentili & Tomás Tadeu da Silva (Orgs.) *Neoliberalismo, qualidade total e educação – Visões críticas* (pp. 111-177). Petrópolis: Vozes.

Glasser, William (1998). *The quality school. Managing students without coercion*. New York: Harper Collins Publishers.

Secretaria Municipal da Educação – SME (1993). *Diretrizes político-pedagógicas. Linhas de ação da SME*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba.

_____ (1994). *Relatório anual*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba.

_____ (1995). *Relatório anual*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba.

_____ (1996). *Relatório anual*. Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba.

Torres, Rosa Maria (1996). Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In Livia De Tommasi, Mirian Jorge Warde & Sérgio Haddad (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais* (pp. 125-194). São Paulo: Cortez.

Decorrências da reforma curricular do ensino fundamental no trabalho docente

Zenilde Durli⁸³⁴, Marilda Pasqual Schneider⁸³⁵

Resumo

Com a homologação das Leis 11.114/2005 e 11.274/2006, respectivamente, teve início, no Brasil, um processo de profundas e importantes mudanças no Ensino Fundamental, não somente em relação à extensão da obrigatoriedade dessa etapa de escolarização, ampliada de 8 para 9 anos de duração, como também à sua lógica constitutiva, implicada especialmente na necessidade de as redes de ensino e escolas reestruturarem a sua proposta pedagógica, administrativa e curricular em conformidade aos objetivos dessa ampliação. Emergiram do ordenamento legal pelo menos três focos de preocupação das redes de ensino, escolas e, em especial, dos profissionais da educação que nela atuam: a questão da ruptura com a concepção de infância sustentada pelas práticas na educação infantil, tendo em conta a entrada da criança no Ensino Fundamental, agora obrigatória, aos seis anos de idade; a questão da ruptura com o currículo vivenciado na educação infantil e, em decorrência dos dois itens anteriores, o trabalho dos professores no Ensino Fundamental de 9 Anos (EF9A). Considerado esse quadro, o texto proposto tem por objetivo discorrer sobre o processo de reforma curricular vivenciado pela rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina, com a regulamentação do EF9A, verificando a lógica que informa a proposta erigida e auscultando possíveis decorrências dela no trabalho docente. O estudo tem vinculações com investigações realizadas pelas autoras desde 2007, quando foi deflagrado, no estado catarinense do Sul do Brasil, o processo de implantação do EF9A. Toma por referência documentos produzidos ou orientados pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) desde a elaboração da primeira proposta curricular, no ano de 1991, e dados de entrevista e questionários aplicados aos gestores da SEE e técnicos de Gerências Regionais de Educação do estado no processo de implantação do EF9A. Com base na técnica de análise de conteúdo, descreve o processo de orientação/construção da proposta curricular no período que antecedeu à implantação da referida lei; analisa os documentos curriculares produzidos *ex-ante* e *post-facto*, verificando a lógica político-ideológica que os sustenta e; identifica elementos/instâncias de influência na proposta curricular construída *post-facto*. Apesar de essa construção ainda estar em curso no estado, os resultados alcançados até o momento apontam tendência de sujeição da proposta curricular em edificação aos pressupostos da eficiência e da eficácia, devida, em boa medida, à influência das matrizes de referência das avaliações em larga escala na delimitação dos conteúdos curriculares. Essa sujeição contrasta com os objetivos originais da proposta curricular, construída pelo estado catarinense em 1991, os quais estavam ancorados nos princípios da teoria educacional de vertente histórico-crítica. Tendo em conta essa constatação, chama a atenção para as decorrências dessa tendência no trabalho docente haja vista que a proposta em construção atribui ao professor a responsabilidade de alinhamento dos conteúdos mínimos à lógica curricular em curso no estado, o que, a nosso ver, pode reduzir a ação docente à produção de um currículo pelo qual serão responsabilizados futuramente, em vista dos resultados educacionais pretendidos com a reforma.

⁸³⁴ UFSC

⁸³⁵ Unoesc

Palavras-chave: Ensino Fundamental de 9 Anos. Reforma curricular. Rede estadual de ensino de Santa Catarina. Trabalho docente.

Introdução

A reforma da educação, iniciada no Brasil nas últimas décadas, vem sendo arquitetada sob os auspícios do movimento de reestruturação do Estado. A partir dessas reformas, a intervenção do Estado na condução das políticas educativas ascende a novo *status*, qual seja: o de regular a eficiência e eficácia dos sistemas de ensino públicos a partir de novos modos de controle da educação. Uma das políticas recentemente implantadas diz respeito à duração da escolarização obrigatória. Trata-se da implantação do Ensino Fundamental de 9 Anos (EF9A) pela Lei 11.274, de seis de fevereiro de 2006. A promulgação dessa Lei tornou obrigatória a oferta de nove anos de ensino fundamental para todas as escolas de educação básica situadas em território nacional.

A ampliação da escolaridade obrigatória desaguou na necessidade de reforma dos currículos escolares a propósito de contemplar a inclusão das crianças na primeira série do EF9A. As discussões, alimentadas por questões sobre o conteúdo a ser ensinado, a melhor forma de fazê-lo e em que lugar deve ocorrer, foram encaminhadas de modo singular, pelas redes de ensino e secretarias de educação.

Tendo em conta esse contexto, o estudo desenvolvido esteve pautado pelo desejo de construção de um inventário do processo de reforma curricular vivenciado pela rede estadual de ensino de uma das unidades da federação situada na Região Sul do Brasil, o estado de Santa Catarina. O objetivo é verificar a lógica que informa a proposta erigida a partir da implantação do EF9A naquele estado, em 2007, auscultando possíveis decorrências desse processo no trabalho docente.

O estudo tem vinculações com investigações realizadas pelas autoras desde 2007 e toma para análise documentos produzidos ou orientados pelo Conselho Estadual de Educação (CNE) e pela Secretaria de Estado da Educação (SEE) do estado de Santa desde a elaboração da primeira proposta curricular, no ano de 1991, dados de entrevista e questionários aplicados aos gestores da SEE e técnicos de Gerências Regionais de Educação.

Proposta Curricular da rede estadual de Santa Catarina: elementos históricos e políticos

Em Santa Catarina, o início do processo de construção de uma Proposta Curricular (PC) para a rede estadual antecedeu à construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados oficialmente em 1998⁸³⁶. A criação dos PCNs, por uma equipe de especialistas designada pelo Ministério da Educação do Brasil, sofreu influência do modelo espanhol de educação, e cumpria dupla função “de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000). Tendo como pressuposto a orientação aos educadores na elaboração das propostas curriculares, esses parâmetros foram distribuídos às bibliotecas de todas as escolas brasileiras.

Entre os anos de 1987 e 1991, antecipando-se em uma década aos PCNs, a primeira versão da Proposta Curricular do estado de Santa Catarina foi elaborada e publicada, resultado da discussão e de estudos

⁸³⁶ Em 1997, foram divulgados os PCNs de 1ª a 4ª série; em 1998, os de 5ª a 8ª séries e; no ano de 2000, os do Ensino Médio.

sistemáticos realizados sob a coordenação da SEE. Conforme preconiza o documento da PC (SANTA CATARINA, 1998a), naquele momento, pretendeu-se atribuir unidade ao currículo escolar catarinense a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas do marco teórico histórico-cultural.

Essa influência teórica esteve presente no contexto educacional brasileiro, na década de 1980, marcada por um período de conflitos, disputas e lutas em torno de duas matrizes político-ideológicas. O liberalismo que se globalizava incluía na sua agenda a internacionalização de políticas educacionais que continham pressupostos de equidade, eficiência e qualidade, enquanto os movimentos mais populares e sindicais, sustentados nas orientações das chamadas teorias críticas, mobilizam-se em defesa de uma escola pública única e gratuita (THIESEN, STAUB, MAURÍCIO, 2011).

É especialmente a literatura de base marxista que passou a circular e sustentar os movimentos sociais ligados a essa segunda matriz político-ideológica. Conforme afirmam Thiesen, Staub e Maurício (2011, p.125), o trabalho que deu origem à formulação da PC de Santa Catarina, representou uma resposta às demandas políticas e sociais exigidas pelos grupos progressistas e pelos movimentos sociais e de classe que reivindicavam mudanças na educação, mas também “sinalizou favoravelmente para outro movimento político-ideológico, não menos importante, que tem a ver com a emergência do pensamento curricular crítico fortemente ascendente no Brasil a partir dos anos 80.”

O início do processo de construção da PC do estado de Santa Catarina ocorreu no contexto das eleições de 1986, quando um grupo político de centro-esquerda foi conduzido às funções de governança do estado. Em 1987, Pedro Ivo Campos, ao assumir o governo do estado designou “um grupo de professores que havia vivido a educação brasileira e catarinense na escola, portanto, partícipes de toda a discussão havida no meio educacional nos últimos anos, para dirigir a área de ensino no Estado” (HENTZ, 2012, p.102). Embora, de acordo com estudos de Munarim (2000), não seja possível reconhecer esse governo, ou mesmo a SEE, em seu conjunto, como um órgão de posicionamento de esquerda, no campo discursivo a direção e o corpo técnico da então Coordenadoria de Ensino (CODEN) estavam ancorados em uma perspectiva histórico-crítica de educação.

Conforme indica Hentz (2012), naquele momento, a formulação da PC envolveu os profissionais atuantes na Secretaria da Educação do Estado, na área de ensino; as equipes de ensino das então 22 Coordenadorias Regionais de Educação; professores das diferentes disciplinas que tinham, comprovadamente, uma prática pedagógica bem sucedida; consultores de universidades brasileiras. (HENTZ, 2012).

A metodologia de trabalho adotada, segundo o mesmo autor, compreendeu desde a realização de estudos teóricos no âmbito da SEE e das escolas até a publicação de versões provisórias parciais, com distribuição para todos os professores da rede estadual de ensino, para suas críticas e sugestões à versão final. Durante o processo de elaboração da PC, todos os cursos de professores realizados serviram de momentos de socialização e de sua discussão (HENTZ, 2012). As ações envolveram os professores e técnicos da SEE, das antigas Coordenadorias Locais, os gestores e professores das escolas e consultores externos, pretendendo um movimento simultâneo de formação e construção de um documento unificador dos currículos para as escolas da rede estadual de ensino. Durante três anos de trabalho, de 1988 até o final de 1990, foram produzidas versões preliminares da PC.

O início de 1991 culminou com a publicação da versão definitiva (HENTZ, 2012), intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º e 2º graus e de educação de adultos”. O caderno enviado às escolas “contemplou a apresentação dos pressupostos filosóficos e metodológicos, os conteúdos programáticos para os componentes curriculares e as concepções de avaliação” (THIESEN, STAUB, MAURÍCIO, 2011, p.116). Conforme está dito na introdução do documento um dos objetivos era a organização dos conteúdos e das metodologias de ensino (SANTA CATARINA, 1991).

Constituída por componentes no formato de programas de ensino por disciplina, a PC considerou uma abordagem metodológica que propunha partir do conhecimento do aluno para chegar ao conhecimento científico (PAIM, 2007). Considerando essa configuração e o processo desencadeado, alcançou grande repercussão, sobretudo nos primeiros anos de formulação e implantação. Não logrou, no entanto, a participação de todas as escolas, especialmente nas atividades de estudo. Além disso, nos anos subsequentes surgiram críticas ao estilo cientificista dos textos e à distância destes com a realidade das escolas (HENTZ, 2012).

As eleições de 1994 reconduziram ao poder o grupo político que coordenara a elaboração da PC na sua primeira fase (1988 a 1990). A segunda fase, denominada por Hentz (2012) de processo de revisão e aprofundamento, teve início em 1996 sob a responsabilidade do grupo diretivo do ensino no estado. Para a realização dos trabalhos, foi constituído um Grupo Multidisciplinar composto por profissionais provenientes da SEE, das Coordenadorias Regionais de Educação e das escolas. Houve também a participação de consultores para assessorar os grupos de trabalho constituídos por área de conhecimento.

No processo de revisão e aprofundamento da PC, foi adotada metodologia semelhante à utilizada na elaboração, por ter sido avaliada positivamente pelo grupo diretivo e ter envolvido, com algum nível de discussão, grande parte dos professores catarinenses (HENTZ, 2012). Contemplou a participação dos professores em diversos momentos e por meio de estratégias diversificadas, especialmente nos momentos nos quais ocorria a formação continuada. As escolas foram convidadas a fazer estudos por área do conhecimento, resultando em relatórios de todas as regiões do estado com as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente à proposta, pelo Grupo Multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1998b).

Revisar questões da base epistemológica da proposta e também relativas às áreas de conhecimento e atentar para os elementos da crítica construída a partir da primeira versão, parecem ter sido os objetivos principais desse momento. Destaca-se, também, como característica presente ainda na primeira fase, forte movimento de formação na direção de envolver os professores das escolas.

Entre os anos de 1996 e 1998 ocorreu a revisão e o aprofundamento da PC com o objetivo de incorporar as discussões que vinham ocorrendo desde a socialização do primeiro documento (SANTA CATARINA, 2005), culminando com a publicação de três cadernos. O primeiro, intitulado “Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – disciplinas curriculares”, trata das disciplinas obrigatórias do currículo da Educação Básica. O segundo, “Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – temas multidisciplinares”, compreende discussão de um conjunto de temas sem caráter disciplinar. O terceiro, “Proposta Curricular de Santa Catarina:

educação infantil, ensino fundamental e médio: formação docente para a educação infantil e séries iniciais”, trata das disciplinas curriculares para os cursos de formação de professores (HENTZ, 2012).

Denota-se preocupação em fazer constar da proposta não somente as disciplinas que compunham o currículo mínimo nacional, mas também temáticas transversais para a educação básica e indicativos de conhecimentos válidos também aos futuros profissionais em formação.

Relato de Hentz (2012) sobre os embates ocorridos nesse período evidencia a decisão do então governador de implantar um Programa de Gerenciamento pela Qualidade Total para todas as secretarias de governo, incluindo a da Educação. Segundo esse autor, em 1995 foi contratada uma empresa de consultoria que propôs mudanças na organização administrativa da SEE e ofereceu formação aos funcionários, a partir de princípios claramente identificados com o neoliberalismo. Também as questões pedagógicas e, portanto, o ensino, constituíram objetivo e objeto do referido programa, que exerceu pressão sobre o grupo dirigente do ensino em Santa Catarina de final de 1995 até final de 1997. “Todo o processo de revisão e de aprofundamento da PC foi realizado num clima de conflito com outro grupo, contratado pelo próprio governo” (HENTZ, 2012, p.118). A conjuntura vivida pelo país nesse período fez proliferar a literatura que tratava de como alcançar a “Qualidade Total”, especialmente na produção. A tentativa de transpor experiências vivenciadas nas indústrias para o gerenciamento de outras áreas, nomeadamente a educação, não tardou a chegar. O conflito gerado pela implantação desse programa na SEE e sua convivência com o processo de revisão e aprofundamento da PC é evidência clara da disputa entre as duas matrizes político-ideológicas aqui referidas.

No cenário instalado nesse período, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, ocorrida entre os anos de 1997 e 1998, ainda que assumido seu caráter orientador, gerou certo clima de inquietação nas escolas da rede estadual de Santa Catarina. Para corroborar esse clima de inquietude, ainda em 1998, o CNE expediu Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, por meio da Resolução 02/1998, essas com força de lei.

Com o objetivo de esclarecer dúvidas e firmar o compromisso com a PC então construída, a SEE “publica e distribui em todas as escolas de sua rede, um livreto de título Considerações sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais e Proposta Curricular de Santa Catarina” (HENTZ, 2012, p.134). O livreto continha argumentos no sentido de esclarecer as diferenças pelas quais o grupo da SEED caracterizava cada um dos três documentos (os PCNs, a Resolução que fixou as DCNs para o ensino fundamental e a PC do estado) com a intencionalidade de evidenciar a originalidade da PC.

Passados 10 anos (1988-1998) das primeiras iniciativas da SEE visando à elaboração da PC, o material produzido e materializado nos diversos cadernos, mostrava-se bastante fiel aos pressupostos filosóficos iniciais. Constata-se, de um lado, certa unidade teórica nas revisões realizadas e, de outro, pouca aderência da PC às determinações reguladoras, embora no cenário nacional as políticas educacionais, e nelas as curriculares, estivessem balizadas pelo ideário neoliberal.

Decorrente, em boa medida, do processo histórico de revisões periódicas da PC em vista das alterações nos mandatos governamentais, em 2001 houve nova discussão, envolvendo professores representantes das disciplinas curriculares de todas as regiões do estado de Santa Catarina no trabalho de aprofundamento da PC. Reunidos por disciplina, nas suas regiões, com a mediação da equipe de ensino das então Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), trabalhavam em versões preliminares depois

sistematizadas e unificadas em âmbito estadual. Nessa revisão, a metodologia adotada para o desenvolvimento dos trabalhos, diferente da que orientou as versões anteriores, não contou com amplo processo de formação dos docentes ainda que tenha preservado a sua participação.

Denominado de “Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica”, o caderno resultante do trabalho realizado em 2001, apresenta, para cada disciplina, um mapa conceitual e um quadro sugerindo a ênfase aos conceitos, em cada série ou fase da Educação Básica (SANTA CATARINA, 2001), mas estabelece também um *rol* de competências e habilidades por disciplina.

Ao definir os conceitos científicos como basilares ao trabalho educativo-pedagógico, a proposta revisada mantém coerência com as bases teóricas histórico-culturais do documento construído em 1988 e reformulado nos anos subsequentes. Porém, ao apresentar um conjunto de competências, aspecto inovador comparativamente aos cadernos anteriores, o documento evidencia, agora, aderência da PC do estado aos PCN, uma vez que nestes há menção explícita às competências a serem formadas. Também nas matrizes de referência para o sistema de avaliação da educação básica são apresentadas listas de competências. Essas são evidências da centralidade desse princípio formador nas orientações e normatizações expedidas pelo Governo Federal na década de 1990, marcando o compromisso da política educacional emanada do Governo Central ao projeto neoliberal e às políticas de mercado⁸³⁷. Daí nossa suposição inicial, de desenvolvimento de um percurso bastante profícuo de aderência das orientações curriculares da rede estadual de ensino à matriz político-ideológica neoliberal, a partir da qual os princípios de eficácia e eficiência no ensino alcançam relevância.

Em 2003 houve nova retomada da PC, dessa vez com o objetivo de “garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos até então publicados para a prática em sala de aula” (SANTA CATARINA, 2005, p.10). O trabalho realizado resultou na publicação, em 2005, do caderno intitulado “Estudos Temáticos”, contendo abordagens teórico-metodológicas para as temáticas de educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos. De acordo com o que consta no documento, o propósito foi o de realizar um intenso movimento em torno da formação continuada de professores, articulando os referenciais teóricos até então produzidos e explicitados nas publicações anteriores com a ação docente nos ambientes nos quais se materializam os processos de ensino e aprendizagem (SANTA CATARINA, 2005).

Na introdução do documento, a vinculação da PC com a abordagem filosófica do materialismo histórico e dialético é reiterada enquanto o enfoque histórico-cultural é apresentado como referência ao processo metodológico concernente à ação educativa. Observa-se intencionalidade explícita desse caderno, produzido no contexto de outro governo daquele construído em 2001, de firmar e reafirmar o compromisso da PC das escolas da rede estadual de ensino catarinense com a perspectiva teórica explicitada na publicação de 1991. Além disso, ao fazer refletir sobre o âmbito metodológico do trabalho pedagógico, responde às críticas mais severas tecidas à proposta sobre seu caráter predominantemente teórico.

Um ano após a implantação oficial do ensino fundamental de nove anos na rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, em 2008 portanto, a SEE estabeleceu diálogo com as atuais Gerências Regionais de Educação (GEREDs) com a finalidade de desencadear o processo de revisão curricular. Em

⁸³⁷ A despeito da polissemia que caracteriza o termo, estudos como os de Tanguy e Ropé (1997) acentuam a associação marcadamente mercadológica da noção de competência no campo educacional, influenciada pela matriz empresarial de onde o conceito é tomado de empréstimo.

decorrência da opção pela implantação gradativa do EF9A, e tendo em conta a inclusão das crianças com seis anos, constituindo um ano a mais de estudos no Ensino Fundamental, o trabalho começou pelos anos iniciais, onde imperava a urgência dada a idade de entrada das crianças na escolarização formal. Na sequência, teve início a revisão curricular para os anos finais.

Em virtude da extensão do território catarinense e da existência de 36 GEREDs, o critério adotado pela SEE no desencadeamento do processo de reorganização da proposta curricular foi o agrupamento das gerências em sete polos a partir da proximidade geográfica, abrangendo, dessa forma, todas as secretarias regionais do estado.

Os procedimentos metodológicos inicialmente previstos nesse processo, especialmente os relativos à readequação dos conteúdos para o Ensino Fundamental, contemplavam: (i) escolha/indicação de professores representantes de cada série/ano e organização de encontros em cada GERED; (ii) definição de representantes de cada GERED para constituir o grupo de trabalho nos encontros por polo; (iii) socialização das propostas dos polos nas respectivas GEREDs/escolas; (iv) escolha/indicação de representantes de cada GERED e polo para discussão das propostas com a equipe da Secretaria de Estado da Educação; (v) compilação de uma proposta comum para a rede estadual, a partir do que foi construído em cada polo; (vi) socialização da proposta unificada, nas GEREDs de cada polo e nas escolas.

Sobre a questão da representação na constituição dos grupos de trabalho, dados da pesquisa empírica revelaram participação mais numerosa dos técnicos e especialistas das GEREDs e das escolas, do que propriamente dos professores. Estes últimos tiveram participação reduzida especialmente nos encontros por polos, etapa que envolveu importantes negociações e disputas acerca do que deveria constar como conteúdo válido para o ensino e a aprendizagem. De modo geral, cada GERED esteve presente com um número de profissionais que variou entre dois e quatro, preponderando aqueles em atuação nas gerências.

A mobilização mais intensa dos polos ocorreu entre os anos de 2008 e 2009. O mês de agosto de 2008 representou o marco temporal no qual as atividades tiveram início, mobilizadas e conduzidas pela SEE, mais especificamente pela Secretaria de Ensino Fundamental.

Na realização desse processo de reordenamento da proposta curricular, ficou evidenciada concretização apenas parcial dos procedimentos metodológicos inicialmente previstos. Ao retornarem dos polos, as propostas não foram discutidas em todas as escolas, alguns professores não tinham sequer o conhecimento de que a revisão da PC, especialmente dos conteúdos curriculares, estava em andamento nem quem era o professor que representava a área ou série/ano.

Essa atitude provocou certo constrangimento na condução dos trabalhos, em sua fase de compilação final. Os representantes dos polos não alcançaram consenso sobre os conteúdos que deveriam compor o corpo de conhecimentos em cada série/ano e, por essa razão, à revelia das intenções da SEE, e com a justificativa de garantir as especificidades de cada região, optaram pela manutenção da proposta de cada polo, inviabilizando a construção de um documento unificado. Dado o andamento desse processo e, até mesmo, pelo impasse gerado na tentativa de consolidação de uma proposta curricular para todo o estado, entre 2010 e 2011 (final de um governo estadual e o início de outro), não houve expedição de nenhum documento relativo à proposta desencadeada nos dois anos anteriores. A transição do governo do estado e das equipes da SEE, somada à dificuldade de unificação das propostas construídas dos polos, podem ter sido fortes razões para esse silêncio.

Nesse mesmo período, no entanto, tendo em vista a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pela Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, as oportunidades de encontro com os professores foram dedicadas ao estudo de suas implicações ao processo pedagógico. Na sequência, em 14 de dezembro de 2010, a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EF9A, pela Resolução n.7, também trouxe novos elementos às discussões até então ocorridas. Em razão da relevância que assume nas discussões estaduais de 2011, destacamos, dentre eles, a indicação das diretrizes para que as redes de ensino e escolas organizem o currículo escolar por áreas de conhecimento.

Somente no mês de setembro de 2011 a SEE disponibilizou às escolas e GEREDs um documento denominado “Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica – Documento Preliminar”. Logo na apresentação, assinada pela Diretora de Educação Básica e Profissional (DIEB), o objetivo proclamado consta como o de aprofundar e qualificar a discussão sobre currículo para a Educação Básica, “com vistas ao desencadeamento da reflexão sobre o tema em todo o âmbito das escolas públicas do Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2011, p.4). Conquanto o objetivo de discussão, o EF9A já contemplava o 5º ano na rede estadual, último dos anos iniciais, e a definição dos conteúdos de ensino e aprendizagem ainda permanecia como um impasse para muitas escolas nas quais as propostas construídas no âmbito dos polos, nos anos passados, sequer haviam chegado.

Na introdução do Documento Preliminar estão anunciados os marcos legais norteadores e os marcos referenciais que incluem os Cadernos da PC de 1991, 1998, 2001, 2005, a política de Educação Especial em Santa Catarina, as orientações para a organização e o funcionamento das unidades de Educação Básica e Profissional da rede pública estadual de 2011. Também está declarada a intencionalidade de tratar o currículo com foco nas experiências e nos conhecimentos escolares e estes como sendo aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, “as escolas e os professores selecionam e transformam, a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno” (SANTA CATARINA, 2011, p.8). Retoma a texto da Resolução CNE/CEB n. 4 de 2010, que define a base comum para a educação básica, destacando as formas de organização do conhecimento e os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização como sendo aqueles que devem perpassar todo o currículo.

Consta como Coordenador Geral da equipe de elaboração do Documento Preliminar, o Articulador da Educação Básica e Profissional da SEE; a organização é também de um profissional da DIEB e a coautoria de outros 51 profissionais, sendo 39 deles da DIEB, representando as diferentes instâncias que a constituem e mais 12 provenientes da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Observa-se, pelo anúncio da autoria, a ausência dos professores, representantes das disciplinas ou áreas do conhecimento, das GEREDs e escolas da rede, no grupo responsável por esse processo de constituição do documento encaminhado às escolas em 2011.

Conquanto no texto introdutório conste afirmação de que este foi produzido ancorado nas “discussões realizadas, conjuntamente, entre SED/GEREDs/escolas, ao longo dos últimos anos e nos documentos das diferentes esferas de produção de orientações pedagógicas e legais”, a fim de objetivar “conceitos e conteúdos essenciais para nortear a ação docente no que há de mais fundamental”. (SANTA CATARINA, 2011, p.4), é fato inconteste de que a autoria dos professores e demais educadores participantes foi omitida no documento divulgado. Seria oportuno indagar se essa omissão é devida ao fato de a participação dos

professores e dos demais educadores não ter sido expressiva a ponto de merecer destaque no quadro dos autores da proposta.

O terceiro item do documento preliminar “Diretriz Curricular para os anos iniciais do Ensino Fundamental” toma como objeto a definição dos conhecimentos de ensino e aprendizagem para os primeiros cinco anos do EF. Observa-se um esforço no sentido de demonstrar a vinculação da proposição com os referenciais dos cadernos da PC de 2001 e 2005, com retomadas pontuais acerca da concepção de linguagem e da metodologia orientadora do trabalho pedagógico. A proposição está circunscrita a apenas duas áreas: português e matemática. As demais áreas que compõem o caderno da PC de 2001, também indicadas na LDB e Diretrizes Nacionais como sendo compósitas da base comum nacional, foram deliberadamente desconsideradas no documento final.

Decorrências no trabalho docente

O processo atual de revisão da PC de Santa Catarina apresenta especificidades contextuais que a afastam dos pressupostos teóricos originais. Essas especificidades são produzidas tanto em contexto nacional quanto local. As normativas nacionais que orientam a reforma carregam os contornos da política educacional produzida no cerne de um Estado neoliberal e, portanto, ultimadas pelos princípios da eficácia e eficiência nos sistemas de ensino.

No contexto local, considerando tanto a SEE quanto às GEREDs e as escolas, muitos são os fatores implicados e influenciadores das definições e encaminhamentos. Dentre eles, destacamos a inexpressiva participação dos professores no processo de discussão da proposta e a falta de formação continuada articulada aos pressupostos da PC. Esses fatores são indicativos das dificuldades encontradas nessa caminhada para manter a reforma atual orientada pelos mesmos princípios inspirados na perspectiva histórico-cultural. A análise do Documento Preliminar possibilita a constatação, na reforma atual, da convivência e disputa entre as duas matrizes político-ideológicas indicadas por Thiesen, Staub e Maurício (2011), como sendo aquelas que também estiveram na base da construção da PC, na sua origem, em 1998.

A necessidade e premência de reforma curricular em face de um processo de implantação do EF9A, em curso no estado a partir de 2007, provocaram desestabilização ao trabalho docente. A indefinição acerca de quais seriam os conteúdos curriculares necessários, especialmente para os alunos de seis anos que agora adentravam para o ensino obrigatório, expôs docentes, especialmente os dos anos iniciais do ensino fundamental, a um quadro de incertezas decorrente, em boa medida, pela forma controversa e pouco precisa com que as orientações emanadas dos órgãos centrais chegavam às escolas e aos professores.

Aliado a esse quadro de instabilidade, o alinhamento da PC do estado de Santa Catarina aos pressupostos neoliberais de eficiência e eficácia das escolas, incorporando um *modus operandi* no processo de discussão de definição dos conhecimentos escolares válidos ao ensino praticamente sem a presença do professor, delimita um novo lugar ao trabalho docente. Se na construção da proposta PC iniciada nas décadas passadas era reconhecido como legítimo o seu protagonismo na construção de uma proposta educativa, no processo atual esse espaço/tempo vem sendo minimizado por minguadas representações.

Constata-se a transição de um processo de construção pautado no esforço intelectual coletivo, na formação da consciência politizada, para um processo de elaboração centrado em uma aceção técnica, reduzido à ideia do fazer. Nessa perspectiva, a partir da qual são tomados como referência para definição do currículo recortes bastante reduzidos do conhecimento, pautados especialmente nas matrizes de referência das avaliações em larga escala, a proposta em construção não inclui a participação do professor como sujeito capaz de contribuir na definição das bases curriculares que serão seu objeto de trabalho na sala de aula. Por consequência, atribui-se ao professor um papel periférico, decorrente de decisões oriundas de instâncias oficiais e circunscritas aos momentos de aprovação dos documentos e da aplicação das deliberações que ocorrem muito distante das escolas e da realidade social das práticas ali desenvolvidas.

Considerações finais

Se, na elaboração da PC original a força das normativas nacionais imputaram pouco poder na definição dos pressupostos teóricos, dos conhecimentos escolares e procedimentos válidos para o trabalho pedagógico, no atual processo de revisão, considerando o novo cenário em que as reformas curriculares estão assentadas, essas questões vêm ocorrendo orientadas majoritariamente por normas e injunções emanadas do poder central, estas, por sua vez, eivadas pelos pressupostos eficientistas que repercutem indelevelmente no trabalho docente.

Respondendo a essa lógica, conforme foram se alastrando os braços da política educacional neoliberal, a participação docente na definição do que é válido para o ensino e a aprendizagem vem ocorrendo cada vez mais por representação, reduzindo o protagonismo do professor em questões que afetam frontalmente a sua atividade educativa. Esses fatores acabam por imputar-lhe o papel de executor de uma proposta tecida fora dos muros da escola e cuja lógica ele nem sempre alcança.

Diferente da PC original, segundo a qual os conhecimentos escolares deveriam concorrer para a emancipação do sujeito, os encaminhamentos da reforma em curso para o sistema estadual de ensino em Santa Catarina vêm sendo orientados, em boa medida, pelos mesmos princípios e pressupostos que orientam a realização das avaliações estandardizadas. Essa orientação enfraquece sua pretensa potencialidade crítica e limita o conteúdo intelectual do currículo às matrizes de referência das avaliações externas, denunciando a racionalidade técnica que a inspira.

A nosso ver, uma proposta curricular capaz de fazer frente aos desafios postos com a implantação do ensino fundamental de nove anos reclama um trabalho exaustivo e articulado entre secretarias, agências descentralizadas do estado, escolas e professores. O trabalho a que nos referimos, requer, sobretudo, criar espaços de efetiva participação dos docentes da educação básica, de modo que, no exercício de reflexão acerca dos princípios balizadores de uma proposta curricular transformadora, o professor também tenha oportunidade de buscar a sua emancipação como sujeito ativo, participativo e crítico.

Referências

Brasil (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. Brasília. Inep.

Hentz, P. (2012). Projetos educacionais populares no contexto do estado: um estudo da proposta curricular de Santa Catarina. Caçador.

- Paim, A.R. (2007) Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos. (Tese Doutorado). Campinas-SP: Faculdade de Educação.
- Pacheco, J. A. & Assunção, P. (2007). Estudos curriculares: das teorias aos projetos de escola. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.45, jun., p.197-221.
- Schneider, M. & Durli, Z. (2009). Ensino Fundamental de nove anos: aspectos legais e didático-pedagógicos. Roteiro, Joaçaba, v. 34, n.2, jul./dez. p.189-214.
- Santa Catarina (1991). Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré-Escolar, 1º Grau, 2º Grau e educação de adultos. Florianópolis: IOESC.
- Santa Catarina (1998a). Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio – Temas Multidisciplinares. Florianópolis: COGEN.
- Santa Catarina (1998b). Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN.
- Santa Catarina (2001). Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental/ Diretoria de Ensino Médio.
- Santa Catarina (2005). Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC.
- Tanguy, L & Ropé, F. (Orgs) (1997). Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. São Paulo: Papirus.
- Thiesen, J. da S., Staub, J. R. & Maurício, W. D. (2011). Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. Educação: Teoria e Prática. vol. 21, n.37, jul/set..
- Zabala, A. (1998). A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed.

O cenário do ensino médio do Brasil: contexto de trabalho dos professores

Silvana Mesquita⁸³⁸

Introdução

Neste início da segunda década do novo milênio, a educação destinada aos jovens no Brasil está colocada em pauta através do desafio de sua universalização e democratização. Apesar da expansão do ensino médio ter se iniciado por volta dos anos de 1990, diante do processo de universalização do ensino fundamental, nestas últimas duas décadas diferentes políticas foram traçadas, mas o crescimento das matrículas neste segmento de ensino se estagnou. No entanto, as demandas da juventude brasileira ainda são fortes e urge por uma educação secundária de qualidade que permita sua inserção no mundo social e do trabalho respeitando a nossa diversidade.

Dentre os principais norteadores para a expansão do ensino médio pode-se elencar a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional, as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens, a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem as novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico.

Porém, o processo de universalização parece estar cada vez mais longe de ser alcançado. A maioria dos estudos identificam três problemas-chaves no desenvolvimento do ensino médio (Krawczyk, 2009, 2011; Kuenzer, 2011; Cury, 1998). São eles: a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem, a pouca qualidade do ensino oferecido com resultados de desempenho dos alunos muito abaixo do esperado e a falta de uma identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Associado a estes, pode-se acrescentar a falta de infraestruturas das escolas de ensino médio, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras.

Cury já afirmava em 1998 que o nosso ensino médio refletia a “realidade perversa” da sociedade brasileira, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social e reconhecido como nível de ensino esquecido, por isso médio, ou em segundo plano, o secundário, local de reprodução e discriminação. Porém, parece que pouco se avançou em dez anos. Em 2009, Castro constata que o ensino médio continua sendo um ponto de encontro das muitas contradições. Passa a receber uma diversidade crescente de alunos e não sabe o que fazer com eles, tem papéis demais, tornando-se um nível em crise permanente. Para o autor, os principais problemas do ensino médio, hoje, se caracterizam pela herança da fraqueza do ensino fundamental, o que faz com que os alunos cheguem ao secundário com graves deficiências de aprendizagem; pela tradição de currículos extensos, com muita matéria para os alunos aprenderem e pouco tempo de aula; pelo ensino descontextualizado com a vida real e profissional além do excesso de teoria; pelas deficiências no processo de formação dos professores, com presença excessiva das teorias pedagógicas, poucos conhecimentos sobre os conteúdos a serem ensinados e práticas metodológicas; e por conflitos entre os objetivos de formar cidadãos cultos, preparar os graduados para exercer um ofício ou preparar para o ingresso no ensino superior.

⁸³⁸ PUC-RJ, silvana.mesquita@ig.com.br

Paralelo aos estudos de Castro (2009) configuram-se as críticas de Frigoto & Ciavatta (2005, 2011) e Kuenzer (2009, 2011) à realidade atual do ensino médio brasileiro que discutem sobre a problemática da falta de identidade do segmento associado a políticas desencontradas e contraditórias, a manutenção do dualismo entre a formação profissional e educação geral, além dos impactos sociais desta etapa de escolarização na formação dos jovens.

Assim, além da necessidade de ampliação do acesso à educação secundária, a questão da qualidade do ensino é uma realidade a ser enfrentada no cenário atual. Zibas (2005) reconhece que a explosão das matrículas do ensino médio possibilitou a entrada na escola de um grupo mais heterogêneo, com fortes críticas ao ensino enciclopédico, descontextualizado e aos métodos tradicionais. Há exigências de desenvolvimento de conhecimentos e valores para construção da cidadania democrática, nas quais a escola precisa ensinar o jovem a ler o mundo e estar comprometida com sua transformação, sem utopias.

Diante destes estudos, este trabalho se propõe a identificar como se estrutura o processo de expansão do ensino médio no Brasil associado às demandas dos jovens brasileiros e aos impactos sobre o trabalho docente. O objetivo é traçar um panorama constituído pelos cenários recentes das políticas educacionais destinadas a este segmento de ensino, pelos resultados das avaliações externas sobre o desempenho dos alunos e pelo perfil dos docentes que atuam neste segmento de ensino. São apresentados dados e análises, a partir de uma revisão bibliográfica, que contribuem na compreensão do contexto de trabalho no qual se inserem os professores de ensino médio.

Neste texto nos dirigimos à educação secundária como o ensino médio, antigo 2º grau, compreendendo a fase de ensino destinada aos jovens de 15 a 17 anos, após cursarem uma etapa de nove anos de escolaridade fundamental.

Cenário 1: As demandas da juventude contemporânea

Os jovens são o público a qual se destina o ensino médio, identificá-los ajuda a compreender o contexto em qual se insere a educação secundária no Brasil hoje. Para Marília Sposito (2005) a juventude é uma fase da vida em que se inicia a busca pela autonomia, marcada pela construção de elementos de identidade, pessoal e coletiva, como por uma atitude de experimentação. E, têm-se a família e a escola como as instituições responsáveis em garantir a incorporação das lógicas sociais e culturais, contribuindo com sua socialização.

Recentemente, com o processo de democratização da educação, os jovens de classe popular passaram a ser o grande público do ensino médio. A sua maioria chega à escola sem grandes incentivos pessoais e familiares, e sem reconhecer sua legitimidade ou utilidade social dos diplomas, não encontram sentido nos conteúdos ensinados e poucos valorizam o papel do conhecimento e de garantia de expansão do seu capital cultural. No entanto, trata-se de uma geração de jovens que depende do trabalho para viver, mas para qual a escola ainda não se preparou para recebê-lo ou ajudar a prepará-los (Kuenzer,2009).

Este desencontro entre a escola de ensino médio e os jovens, é um dos grandes desafios e tem forte impacto nos resultados e no seu processo de expansão. O que se vê são jovens que perderem o encanto pelos estudos ao longo do curso:

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, superaram o grau de escolaridade de seus pais. No segundo ano, começa o desencanto, principalmente pelo fato de ter que enfrentar as dificuldades do processo de ensino aprendizagem, enquanto as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro momento, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um universo de possibilidades bastante frustrante: o ingresso à universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria dos estudantes e o desejo de trabalhar e/ou melhorar a vida profissional também se torna uma experiência muito difícil de ser concretizada. (Krawczyk, 2009)

Recentemente, Callegari (2012) apresentou na ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) dados sobre a situação educacional dos jovens brasileiros (tabela 1). Observa-se que cerca de um pouco mais da metade dos jovens, 53%, estão no ensino médio regular. Porém, a outra metade, ou estão com distorção série-idade ainda cursando o ensino fundamental, cerca de 38 %, ou estão fora da escola, 9%. É quase um milhão de jovens longe da escola, evidenciando os problemas de acesso e permanência que precisam ser enfrentados pelas políticas norteadoras de formação da juventude no nível médio.

Situação/escolaridade	População (mil)
1) Analfabetos	166,8
2) Frequentam a escola	9.379.334
Ensino fundamental	3.927.758
Ensino Médio	5.451.576
Ensino superior	41,7
3) Não frequentam a escola	978.540
Total (mil)	10.424,7

Tabela1: Situação educacional dos jovens brasileiros de 15 a 17 anos (MEC/Inep, 2011)

Porém, para Dayrrel (2007) mesmo reconhecendo que há uma crise de legitimidade da escola e da família como unidades socializadoras da juventude, é possível identificar que a educação ainda exercer um papel simbólico importante na vida dos jovens. Assim, a ampliação e acesso a escola secundária no Brasil é um avanço que pode contribuir na formação da juventude. Mas, é importante que a escola média entenda que não pode ser mais a mesma, pois “seus muros se ruíram” (Dayrrel, 2007). Novas estratégias de valorização das culturas juvenis que chegam à escola precisam ser encontradas, tanto pelas políticas que norteiam seus funcionamentos e objetivos, como pela formação dos professores que atuam neste segmento.

Cenário 2: Matrículas e resultados do ensino médio

O segundo movimento deste texto é trazer os levantamentos sobre a realidade estatística do ensino médio a fim de acompanhar o desenvolvimento do processo de democratização e qualidade do ensino médio dos

últimos anos. O objetivo é compor o panorama estrutural sobre as taxas de matrículas, o público atingido, as redes de ensino com maior número de atendimento, as taxas de aprovação e o desempenho dos jovens neste segmento de ensino. São apresentados os dados disponibilizados pelo Inep e apresentados por Callegari (2012), além das análises de Moraes & Alavarse (2011) e Costa & Oliveira (2011).

Callegari (2012) mostra, através da tabela 2, o processo de expansão das matrículas no ensino médio nos últimos 19 anos, comparando a evolução entre 1991 -2011, evidenciando um crescimento de mais de 120% neste período. No entanto, um olhar mais detalhista é apresentado por Moraes e Alavarse (2011) ao comparar as taxas de matrículas de cada ano, desde 1991 a 2010 (Gráfico 1). Os autores observam uma forte expansão (143%) no período de 1991 a 2004, quando as taxas de matrículas chegam a 9.169.357. Porém, os anos de 2004 a 2007 caracterizam-se por ser um período de queda no número destas matrículas em torno de 9%. Nos anos subsequentes, 2008 a 2010, registra-se uma tendência a estabilização, totalizando 8.401.829 matrículas em 2011. Assim, durante parte do processo de expansão e de políticas de melhorias do ensino médio implantados desde o fim dos anos de 1990, constata-se um período de declínio seguido por uma estagnação impedindo a real democratização deste nível de ensino.

	1991	2011
Federal	103.092	115.069
Estadual	2.472.962	7.183.345
Municipal	177.000	80.906
Privada	1.019.374	1.022.509
TOTAL	3.772.339	8.401.829

Tabela 2: Evolução das matrículas no Brasil (1991-2011). Matrículas no ensino médio por dependência administrativa. (MEC/Inep)

Outro dado importante na construção do cenário atual do ensino médio refere-se às matrículas por dependência administrativa e os processos de mudanças ao longo dos anos. Moraes e Alavarse (2011) afirmam que é possível identificar a consolidação da escola pública e a redução da participação das escolas privadas na oferta de matrículas, que decresce de 27%, em 1991, para 11,8%, em 2010. No âmbito da rede pública, a ampliação do atendimento deu-se, nas últimas décadas, pela crescente participação das escolas estaduais, que passam a se responsabilizar por 65,5%, em 1991, e 85,9%, em 2010, do total das matrículas, e por 97,4% das matrículas de escolas públicas. No entanto a rede privada se manteve estável em relação ao número atendimento, pois se em 1991 possuía 1.019.374 alunos, passado 19 anos, manteve quase o mesmo número, com 1.022.509 matrículas no ensino médio em 2011. Isto mostra que ainda existe uma clientela específica, possivelmente associada às classes sociais mais elitizadas, que optam pelo ensino médio na rede privada com melhores resultados nas avaliações externas, nas taxas de aprovação e no acesso as universidades de maior prestígio.

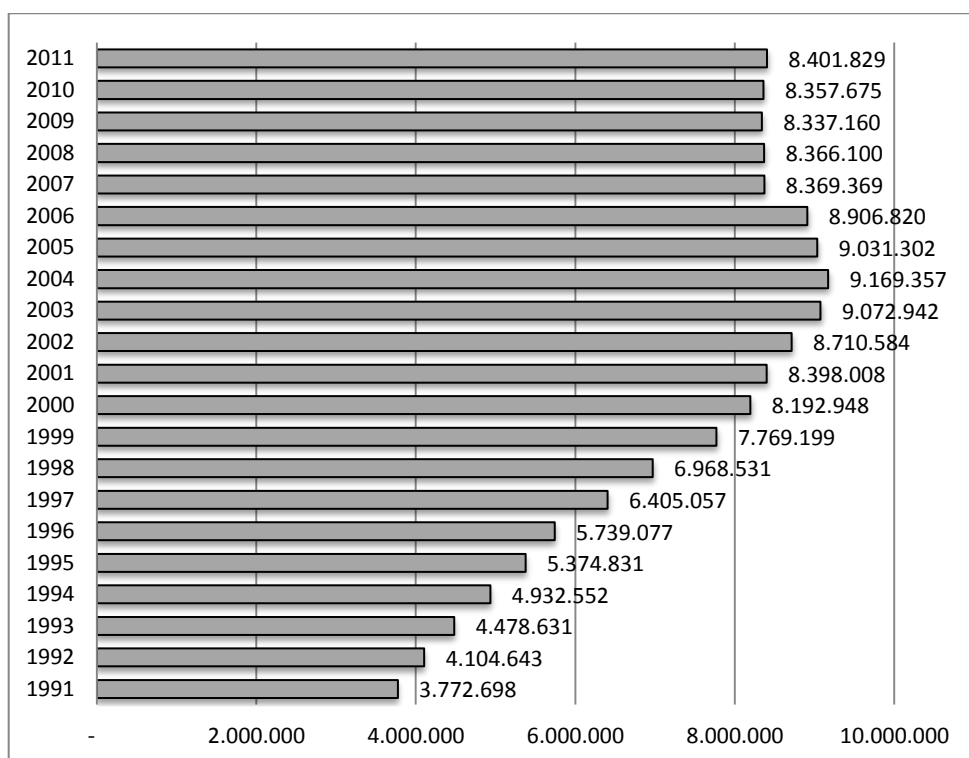


Gráfico1- Ensino médio. Variações do total de Matrículas Brasil_1991 a 2010. (MEC/Inep)

Outra mudança no perfil do ensino médio nos últimos anos refere-se ao aumento de matrículas no diurno e diminuição no noturno. A tabela 4 apresentada por Callegari (2012) mostra esta inversão, passando em 2011 a predominar um maior atendimento a população jovem no horário diurno. Os dados mostram ainda que os alunos que frequentam o ensino médio noturno, na modalidade EJA ou regular, estão predominantemente na rede estadual e municipal, uma vez que a rede privada responde apenas por 6,8% das matrículas noturnas e a federal somente 3,5%, no ano de 2010.

Ano	Matrículas Diurno	Matrículas Noturno
1995	34%	66%
2000	43%	57%
2005	51%	49%
2011	67,5%	32,5%

Tabela 4: Percentual de matrículas no ensino médio diurno e noturno. (MEC/Inep)

As taxas de matrículas apresentadas até aqui incluem as matrículas no ensino médio formação geral, além do ensino médio integrado com a educação profissional e o curso normal/magistério. Porém, é possível observar a variação entre estas modalidades de ensino médio e o número de matrículas (tabela 5 _Costa & Oliveira, 2011), no qual a concepção do ensino médio formação geral predomina, enquanto o ensino médio

integrado atende uma pequena parcela da população. A lógica preparatória do ensino médio parece prevalecer em detrimento à formação integrada ao trabalho, mesmo com o crescimento das matrículas.

	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	8.337.160	90.353	7.163.020	110.780	973.007
Educação geral	7.966.794	29.040	6.914.978	79.922	942.854
Normal/Magistério	194.535	-	163.482	22.537	8.516
Integrado	175.831	61.313	84.560	8.321	21.637

Tabela 5 – Número de matrículas no ensino médio, educação geral, normal/ magistério e integrado, por dependência administrativa – 2009 (MEC/Inep/Deed)

Além disso, Moraes e Alavarse (2011) identificam a manutenção de cursos profissionalizantes de nível médio desvinculados da formação geral. Nestes casos, a maior parte destas matrículas da educação profissional encontram-se na rede privada (gráfico 2), o que explica algumas medidas políticas educacionais para ampliação da rede pública profissional e as atuais parcerias com a rede privada. Este cenário justifica as preocupações em relação aos objetivos e identidade do ensino médio que será debatidos no cenário 3 deste texto através das análises das políticas atuais de expansão e melhorias do ensino médio.

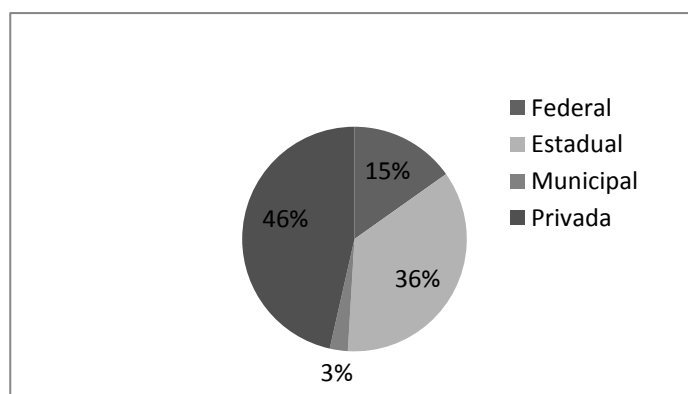


Gráfico2: Distribuição das matrículas na educação profissional por dependência administrativa, 2011 (fonte: MEC/Inep/Deed)

Diante desta ampliação de acesso ao ensino médio nas últimas duas décadas, uma das questões centrais que alertam para uma crise do modelo atual ensino médio, é o baixo desempenho dos alunos. Os índices elevados de reprovação e evasão associados aos baixos resultados dos alunos em avaliações de larga escala, as críticas dos professores e do próprio mercado do trabalho sobre a formação dos jovens reforçam esta ideia. Têm-se de um lado os alunos que concluem esta etapa de ensino com pouco domínio da leitura

e escrita e baixa proficiência em matemática, e de outro um número expressivo de jovens que desistem desta fase de ensino, pois depositam nela poucas expectativas e desinteresse.

Moraes e Alavarse (2011) constatam que na rede pública um a cada quatro alunos que frequentam o ensino médio ficam reprovados. Observa-se, ainda, que nos últimos anos pouco se avançou na superação destes índices, pois as taxas de aprovação têm-se mantido estáveis de 1997 até 2010. As taxas de concluintes, outro indicador, também não se modificaram nos últimos dez anos, mantendo-se em torno de 21,5%. São números preocupantes de uma realidade longe da democratização para esta fase de ensino.

Chama a atenção nas escolas estaduais o fato de que, ao aumento de matrículas, corresponde um aumento nas taxas de reprovação e a estabilidade nas taxas de abandono, indicando o desafio, já clássico, no sentido do desenvolvimento de políticas para a fixação dessa parcela da juventude que se aproxima da escola. (Moraes e Alavarse, 2011)

Indicadores de desempenho como o IDEB⁸³⁹ mostram resultados com pequenos avanços ao longo dos anos e estagnação entre os anos de 2009 e 2011, mesmo com o conjunto de políticas para melhoria do ensino médio que está sendo anunciado pelo governo. É possível ainda verificar a diferença de desempenho entre os estudantes das escolas privadas e públicas, reforçando a questão do dualismo social (tabela 6).

	2005		2007		2009		2011	
	Escolas estadua is	Escolas privada s	Escolas estaduai s	Escolas privada s	Escolas estaduai s	Escolas privada s	Escolas estaduai s	Escolas privada s
Ideb	3,0	5,6	3,2	5,6	3,4	5,6	3,4	5,7
Nota SAEB	4,06	5,96	4,18	5,90	4,34	5,96	4,32	6,05
Aprovação	75%	93%	76%	94%	78%	93%	78%	94%

Tabela 6 :Ideb e seus componentes (fonte: MEC/Inep)

Cenário 3: As políticas públicas destinadas ao ensino médio associadas aos objetivos da educação secundária.

Ao procurar traçar um cenário atual das políticas públicas para o ensino médio, dois caminhos se evidenciaram como importantes para iniciar esta análise, a abordagem histórica e a concepção de educação secundária adotada. Cury (1998) identifica através do percurso histórico que há uma alternância entre três funções do ensino médio, a formativa, a propedêutica e a profissionalizante, encontradas nas diferentes políticas educacionais que regeram esta fase do ensino desde a sua instituição nacional. Ao

⁸³⁹ IDEB_Índice de desenvolvimento da educação básica trata-se de um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho dos alunos na Prova Brasil com informações sobre o rendimento escolar, medido pelos índices de aprovação obtidos através do censo escolar.

longo dos anos o dualismo social marcado pela diferença entre classes foi cada vez mais sendo reproduzido pela escola com a organização de uma educação profissional paralela ao ensino secundário propedêutico. A função formativa para o ensino médio aparece depois com a tentativa de equiparação do ensino profissional ao ensino secundário.

Mais recentemente, Cury (1998) identifica que na atual LDB 9394\96, na qual o ensino médio é reconhecido como a 3ª fase e última etapa da educação básica, as três funções do ensino médio estão mantidas, função formativa, propedêutica e profissionalizante. Porém, com pesos diferentes, principalmente com o decreto 2.208\97 que impede a integração entre o ensino médio e ensino profissional, criando assim uma escola média única e igual para todos. Será? A partir deste decreto, a função formativa do ensino médio prevalece, “ o ensino médio agora é para vida”, mas com uma série de lacunas em sua instituição (Kuenzer, 2000).

Esta concepção de ensino médio formativo desvinculado do ensino profissional é denunciada por trazer uma visão conservadora da formação profissional-técnica restrita ao atendimento imediato do mercado, sem considerar a formação humana integrada a dimensão do trabalho (Ramon, 2009). Além disso, pouco contribuiu de forma efetiva para o fim do dualismo estrutural e social. Segundo Cury, mantém-se a lógica elitista e seletiva, mesmo com o início de seu processo de expansão. As formas aligeiradas de ensino profissional são mantidas, principalmente com esta proibição do ensino médio integrado, o trabalho técnico ainda recebe fortes preconceitos e são vistos como meros prêmios de consolação destinados aos menos favorecidos.

Os anos 2000 são marcados por novas políticas para o ensino médio na busca de resgatar os princípios LDB 9394\96, que se viram obscurecidos pelo decreto 2.208\97. Defende-se uma educação média de importância estratégica socialmente com uma base científico-teórico que permitisse a formação integral e transformadora (Kuenzer, 2009; Frigoto & Ciavatta, 2005, 2011; Melo & Duarte, 2011). Assim, um dos marcos desta retomada é a derrubada do decreto 2.208\97 e substituição pelo decreto 5.154\2004 vigente até os dias de hoje, que readmitiu ao conjunto das escolas médias no país a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional.

Para Frigoto & Ciavatta (2005b) o ensino médio integrado possibilita a elevação da escolaridade dos trabalhadores e permite a articulação entre trabalho, emprego, ciência e tecnologia. Reconhecem que a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade brasileira, mas é importante definir as bases em que ocorre esta preparação e com que fins. Assim, a defesa de um ensino médio integrado passa a buscar um espaço nas políticas educacionais.

No entanto, uma concepção de ensino não se muda somente por decreto, como analisam Melo e Duarte (2011). A integração entre trabalho e formação geral ficou a critério das escolas, dos sistemas e das redes de ensino, o que trouxe implicações. Na prática, a oferta da educação profissional encontra-se secundarizada e as poucas experiências são limitadas. Observa-se que a integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência profissionais, infraestrutura das escolas e falta de equipamentos, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade.

O que se constata é que esta visão progressista para educação secundária se mostrar em constante conflito com os grupos políticos mais conservadores. E, é diante destas tensões e disputas que vão se

desenhando as novas políticas para o ensino médio da década atual. O caráter ambíguo e pouco claro toma conta das políticas de financiamento e das novas diretrizes curriculares para o ensino médio.

Outro marco da última década com vista a garantir a democratização do acesso ao ensino médio é aprovação da Emenda Constitucional n. 59 em 2009, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade. No entanto, Melo e Duarte (2011) alertam para a limitação da obrigatoriedade à faixa etária que pouco ajuda a enfrentar o problema da sua universalização, pois os alunos que muitas vezes se atrasam ao longo do ensino fundamental não teriam garantia de acesso a educação secundária. Assim, seria preciso reivindicar que a obrigatoriedade e a gratuidade sejam garantidas à educação básica para todos, independentemente da idade.

A partir de 2009, na tentativa de superar as dificuldades de universalização do ensino Médio e de melhorar sua qualidade, é lançado o programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009). O documento orientador defende a necessidade de superação entre o dualismo da formação acadêmica e profissionalizante e afirma ser necessária a definição de identidade única para o ensino médio, contextualizada com a realidade brasileira, porém com respeito às diversidades culturais.

Nesse contexto, o Programa do Ensino Médio Inovador visa apoiar os Estados e o Distrito Federal no desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca de superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis

Ainda em 2009, é proposto a reelaboração da concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, que passa a ser adotado como forma de acesso para as universidades públicas\privadas e como forma de certificação de conclusão do ensino médio. Nas análises das autoras, Melo e Duarte (2011), tais mudanças nesta política de avaliação de desempenho fez com o Enem passasse a orientar a organização curricular do ensino médio, retomando a função propedêutica do ensino médio. Além disso, a divulgação dos resultados do Enem por escolas levou a criação de um ranking, no qual as escolas públicas foram apontadas com os piores resultados, evidenciando a fragilidade do processo de expansão do ensino médio e o reforçando o dualismo entre as classes sociais.

Em 2011, o governo federal apresenta o PRONATEC, Programa Nacional de Acesso a Escola Técnica, que prevê a concessão de bolsas de estudos a estudantes de escolas públicas, a fim de realizarem cursos técnicos em escolas privadas. Porém, retoma-se a discussão de qual concepção de ensino secundário domina este eixo político e como fica o ensino médio integrado e a defesa por uma formação integral dos jovens trabalhadores.

As perspectivas políticas de universalização para o ensino médio também pode ser identificadas pela análise das metas no novo PNE 2011-2020 que propõem alavancar até 2020 para 85% a taxa de jovens na escola média, além de promessas de melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas e superação das atuais taxas de aumento das taxas de aprovação e permanência. Kuenzer (2010), ao comparar PNE anterior (2001-2010) com as propostas para o novo PNE 2011-2010, ressalta a fragilidade de se apresentar propostas sem efetivo planejamento das ações futuras, sem objetivos e indicadores claros

de acompanhamento dos mesmas. Assim, afirma que o novo PNE tem a missão de superar a década perdida devido a pouca efetividade da lista de boas intenções que se tornou o último PNE.

Mas, as expectativas não são boas, Frigoto e Ciavatta (2011) denunciam as incongruências das novas políticas educacionais nomeando o novo plano educacional como “lista de Papai Noel” pois oscilaram entre utopias e inconsequências. Os autores alertam que não basta uma lista de promessas, são necessárias políticas consistentes e persistência na implementação, organização curricular realmente integrada em todas as etapas de ensino, qualificação docentes interligada com esta nova proposta de ensino, definições claras das políticas de financiamento das ações.

No que se refere, as políticas de financiamento do ensino médio no Brasil, estas tem se mostrado bastante desigual. Pinto, Amaral e Castro (2011) evidenciam como o movimento de expansão de matrículas na educação secundária ocorreu via o rebaixamento do valor gasto por aluno, e por isso chamam de massificação barata da rede pública. Os autores identificaram poucos investimentos das redes estaduais na infraestrutura das escolas secundárias, na compra de equipamentos, na reforma dos prédios, na construção de laboratórios e bibliotecas. Identificam ainda que os investimentos com salários dos professores são baixos e muitas escolas funcionam em diversos turnos para atender a demanda de maior número de alunos, sem ampliação de suas instalações e sem garantia de permanência por mais tempo dos alunos na escola.

Assim, na composição do cenário sobre as questões políticas que fomentam os discursos sobre os rumos do ensino médio no país, a proposta de um ensino médio integrado (Frigoto, Ciavatta, Kuenzer, Ramon) desponta como uma possibilidade de mudança significativa e construção de uma sólida identidade para a formação da juventude brasileira.

Não é possível uma educação profissional de qualidade sem uma educação básica de qualidade, universalizada, pública, gratuita, obrigatória, assumida pelo estado para toda a população. (...) O que apontamos com a perspectiva de renascer das cinzas, na correlação de forças dos embates políticos pela orientação do ensino médio, é a proposta do ensino médio integrado e integral, que busca articular conhecimento, trabalho e cultura. (Frigotto e Ciavatta, 2011)

Cenário 4: Diretrizes curriculares para o Ensino médio

As oscilações quanto à função social do ensino médio, as dificuldades para definição dos seus princípios e objetivos, a busca ou não por integração de ensino profissional e médio, além das políticas de financiamentos e responsabilidades, marcaram as novas diretrizes curriculares_DCNEM\2012.

Com a mudança de governo e a queda do decreto 2.208\97, inicia-se o debate sobre a necessidade de novas diretrizes curriculares para o ensino médio e para educação profissional, que apesar do discurso de integração apresentam linhas norteadoras distintas e reforçam a separação. As novas DCNEM (Brasil, 2012) apresentam pressupostos comuns com a proposta do ensino médio integrado e do Programa Ensino Médio Inovador. Reforçam as dimensões da formação humana no trabalho, na ciência e na cultura; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico e o compromisso de sucesso com os estudantes.

Para Ramos (2011) as novas diretrizes curriculares se apoiam em dois eixos, integração e inovação, trazendo como principais desafios a compreensão do significado de conhecimento científico, os critérios de sua seleção e a forma de organizá-lo e abordá-lo. Além da necessidade de integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva do trabalho como princípio educativo. A autora identifica que as novas DCNEM/2012 defendem: i) ampliação do tempo do aluno na escola; ii) oferta de componentes curriculares optativos; iii) ações de incentivo a pesquisa e de iniciativa científica; iv) projetos de produção de vídeos, mídias e cinema; v) projetos de incentivo a arte e a cultura; vi) projetos de produção textual e de incentivo a leitura, ao esporte e ao lazer.

Desse modo, parece-nos que as diretrizes curriculares atuais fornecem subsídios relevantes para se pensar o currículo não somente como artefato pedagógico, mas nos desafios, pelas questões que suscitam, a colocá-lo no plano epistemológico. Nesses termos, as orientações presentes no atual documento sobre o Ensino Médio Inovador, se apropriadas com a base teórica que a orienta e com as problematizações que ela suscita, podem trazer perspectivas fecundas para o currículo do ensino médio. (RAMOS, 2011)

Em contrapartida, uma nova Diretriz Curricular para Educação Profissional (DCNEP) ainda não foi construída, e a atual de 2004 possui divergências com as novas DCNEM 2012 e próprio decreto n.5154/04. Para Frigotto e Ciavatta (2011), o desfecho político do texto final ainda não é previsível, diante da disputa posta com a ideologia da funcionalidade da educação profissional para o mercado sustentada pelo empresariado, o que supõe orientações político-pedagógicas de maior clareza, quanto ao lugar do ensino médio e da educação profissional na formação dos jovens e dos trabalhadores.

Assim, as políticas atuais que caracterizam o ensino médio no Brasil com o discurso de melhoria deste segmento de ensino compreendem: i) a LDB 9394\96, com a predominância do caráter formativo e de preparação para vida; ii) o decreto 5154\04 que reforça a ideia de um ensino médio integrado com a formação profissional de forma integral, tendo o trabalho como eixo norteador, iii) o PRONATEC\ 2011 que consolida uma política de financiamento de bolsas em instituição privadas de nível técnico- profissional; iv) o Programa do Ensino Médio Inovador que busca a adoção de um currículo mais interessante e envolventes para atender a diversidade dos jovens que frequentam as escolas e fortalece a ideia do protagonismo juvenil e da valorização da cultura jovem. v) as novas DCNEM\2012, baseada integração e inovação; vi) E, as políticas de avaliação em larga escala como Enem e Prova Brasil.

Cenário 5: Professores do ensino médio

A expansão nas matrículas de ensino médio e as propostas políticas de melhoria desta fase de ensino criaram um novo cenário para o trabalho dos professores de ensino médio. Logo de início os mais de oito milhões de estudantes passam a demandar por um maior número de professores especialistas. Além disso, se impõe uma nova identidade para o ensino médio com a entrada de um novo grupo de jovens na escola, que impactam diretamente as práticas pedagógicas dos professores e exigem por maiores investimentos na formação inicial e continuada destes docentes.

Uma realidade que se evidencia nas escolas e redes de ensino é a crescente escassez de professores. Estudos identificam, em 2007, a escassez de cerca de 235.135 professores, o que é um fato preocupante diante da meta do PNE de expandir o atendimento do ensino médio à 85% dos jovens até 2020. Além disso, apesar de cerca de 95% dos docentes que atuam no ensino médio possuírem nível superior, apenas 53%

dos professores tem formação compatível com a disciplina que lecionam. O que se constata são professores lecionando disciplinas diferentes de suas habilitações, principalmente nas disciplinas com maior déficit. Em Física, por exemplo, apenas 25,7% tem formação específica; enquanto em Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira aproximadamente 40% de professores têm a devida formação (Ibañez Ruiz et al, 2007; Kuenzer, 2011; Gatti, 2009).

Esta defasagem de formação e de profissionais habilitados acarreta em políticas de intensificação do trabalho docente, como a ampliação da carga horária e o pouco tempo para planejamento e formação, além de programas de formação de novos docentes aligeirados. Nos últimos dez anos houve amplo crescimento no número de novos professores atuando no ensino médio, os dados do MEC apresentados por Callegari (2012) mostram que em 2001 havia 259.380 funções docentes no Brasil, passando para 488.527 funções docentes, em 2011. No entanto, Costa e Oliveira (2011) em estudo sobre o perfil dos professores do ensino médio afirmam que este aumento do número de docentes origina um processo de fragmentação da categoria, associada ao aumento de sua heterogeneidade e diversificação. Além disso, a maioria destes professores concentram-se em 27 redes estaduais distintas, apresentando carreiras, regimes trabalhistas, salários e condições de trabalhos bastante distintas, reforçando a ideia da fragmentação e da dificuldade de se traçar um perfil comum.

Costa e Oliveira (2011) apontam que o governo vem buscando ampliar o acesso aos cursos de formação inicial e incentivando também o acúmulo de uma segunda licenciatura junto aos professores já atuantes. Porém, a desatualização da maioria dos cursos de licenciatura apontado por Gatti, Barreto e André (2011) vem sendo uma dificuldade na formação inicial e no preparo dos docentes para lidar com as demandas atuais dos jovens e da própria sociedade contemporânea. Como afirma Kuenzer (2011) não basta aumentar o incentivo a formação inicial é preciso maior estruturação da carreira docente, políticas salariais, dignidade e condições adequadas de trabalho.

Assim, os professores lidam diariamente com impasses em seus trabalhos, pois, enquanto o nível de exigência aumenta com as políticas de responsabilização e as cobranças da sociedade por melhor formação dos jovens, as condições de trabalho se precarizam. Além das jornadas de trabalho longas, cerca de 30h semanais em média, e turmas múltiplas com número alto de alunos, as escolas de ensino médio não possuem infraestrutura para um ensino voltado para o uso de tecnologia, valorização da ciência ou incentivo da leitura.

Dentre as metas do PNE 2011-2020 encontra-se o desafio de formação de 50% dos professores em exercício em pós-graduação; garantia de formação continuada; compatibilização dos salários com as carreiras que exercem e o nível de escolaridade, planos de carreiras nas redes estaduais e reforma curricular nos cursos de licenciatura. As políticas educacionais para o ensino médio com vistas a estruturar uma identidade sólida e incentivar os jovens ao estudo precisam conduzir as mudanças na formação dos professores. Fica claro que a indefinição identitária do ensino médio, as demandas políticas, e as ambiguidades das propostas impactam os trabalhos dos professores e os colocam em difícil posição como mediadores entre a função da escola média e anseios da juventude.

Definir o ensino médio como formativo tendo o trabalho, a ciência e a cultura como eixos, integrado com a formação profissional podem ser um caminho de consolidação de uma identidade para a educação secundária brasileira. Mas, o professor precisa dominar estes princípios apropriando-se deles desde a sua

formação inicial e renovando as estratégias nas formações continuadas, a fim de superar o ensino propedêutico destinado a maioria dos jovens na educação secundária.

Na composição deste cenário do ensino médio é recorrente o distanciamento entre os objetivos do ensino e as propostas curriculares, entre as ambiguidades políticas e o trabalho docente. Porém, novas demandas são identificadas como a crescente escassez de professores especialistas, necessidade de superação da fragmentação e multiplicidade das disciplinas e o incentivo ao protagonismo juvenil. Reconhece-se que ao se traçar um panorama de uma realidade como a do ensino médio no Brasil é possível identificar novos e velhos desafios que se põem aos professores que atuam neste segmento de ensino.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC (2012). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília.**

BRASIL. MEC. (2009). Documento Orientador do Ensino Médio Inovador. **Brasília.**

CALLEGARI, Cesar.(2012) Panorama do Ensino médio. In: [Seminário da Andifes: Qualidade no ensino médio](#). Brasília.

CASTRO, Claudio M.(2009). Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In:VELOSO, F.;PESSÔA, S.; HENRIQUES, R.; GIAMBIAGI, F.(org) Educação Básica no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier.

COSTA, Gilvan Luiz Machado & OLIVEIRA, Dalila Andrade (2011). Trabalho docente no ensino médio no Brasil. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750.

CURY, Carlos R. J. (1998). O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. In: *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n 27, p.73-84.

DAYRELL, J (2007). A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p. 1105-1128.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (2005). A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v 26, n.92, p 1087-1113.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria (2005). A Gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, p. 21-56.

FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M.(2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638.

GATTI, Bernadete & BARRETO, Elba. (Coord) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

GATTI, B., BARRETO, E.B. ANDRE, M.(2011). *Políticas Docentes No Brasil: Um Estado Da Arte*, BRASÍLIA: UNESCO.

- IBAÑEZ RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. (2007). Escassez de professores no Ensino Médio: soluções emergenciais e estruturais. Brasília: Câmara de Educação Básica.
- KRAWCZYK, N. R. (2009). O Ensino Médio no Brasil. São Paulo: Ação educativa.
- KRAWCZYK, N. R. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-768.
- KUENZER, A. Z. (2000). O ensino Médio agora é para vida. In: Educação & Sociedade, ano XXI, Campinas, n70,p.15-39.
- KUENZER, A. Z. (Org) (2009). Ensino Médio, construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, A. Z. (2010). O ensino médio no Plano nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? Educação & Sociedade,. Campinas, v.31, n.112, p.851-873
- KUENZER, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: Velhos problemas, novos desafio. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688.
- MELO, S. D.G. & DUARTE A. (2011). Políticas para o ensino médio no Brasil: Perspectivas para a universalização. Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251.
- MORAES, C. & ALAVARSE, O. (2011). Ensino médio: possibilidades de avaliação. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838.
- PINTO, J.M; AMARAL,N.C; CASTRO, J.A. (2011). O financiamento do ensino médio no Brasil:De uma escola boa para poucos à massificação Barata da rede pública. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665.
- OLIVEIRA, Ramon (2009). Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do financiamento público da educação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066.
- RAMOS, Marise (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788.
- SPOSITO, M.. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Orgs.) (2005). Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo,.p. 87-127.
- ZIBAS, D. (2005).A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação, Campinas: ANPED e Autores Associados, n. 28, p.24-36.

Organismos Internacionais, Responsabilidade Social e Trabalho Docente: Uma (con)formação voltada para o capital

Camila Azevedo Souza⁸⁴⁰

Resumo

Considerando a relação trabalho-educação, esse estudo se dedica à análise da responsabilidade social e suas repercussões para política educacional e formação humana através da articulação dos organismos internacionais com o empresariado, uma vez que formar o homem-coletivo para o trabalho/vida sob a concepção burguesa de mundo se constitui em referência geral do projeto educacional hegemônico. A partir de uma base documental com dados de quatro organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial e Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL) –, buscou-se esmiuçar as relações entre os organismos internacionais e a atuação empresarial no meio educacional e evidenciar a responsabilidade social como um movimento organizado mundialmente. A perspectiva epistemológica é o materialismo histórico e o referencial teórico-metodológico é baseado nas formulações de Antonio Gramsci, que contribuem na análise de como os organismos internacionais atuam nas relações de hegemonia para reafirmar as noções da responsabilidade social no processo de construção de uma nova sociabilidade capaz de manter a coesão social. Os resultados da pesquisa confirmam que os organismos internacionais atuam enquanto verdadeiros aparelhos privados de hegemonia da burguesia mundial capazes de induzir políticas públicas fundamentadas na teoria do capital humano e na ideologia da sociedade do conhecimento, concebendo o investimento em educação como incremento para a competitividade global. O trabalho docente também é atravessado por essas contradições, pois as diretrizes dos organismos internacionais também estão referenciadas na chamada “eficácia escolar” e disseminam um gerencialismo na educação através de uma cultura escolar baseada no *individualismo como valor moral radical* e de políticas educacionais moldadas pelos princípios de privatização e fragmentação sob a lógica da política de parcerias – as supostas exigências do mundo globalizado justificam uma capacitação fundamentada em determinadas competências e uma reforma da gestão baseada na política de responsabilização de professores e instituições escolares (*accountability*), utilizando a avaliação como um mecanismo de pressão para medir a qualidade na educação. Nesse sentido, esses aparelhos privados de hegemonia da burguesia mundial formulam e difundem noções de educação capazes de consolidar tanto uma formação técnica dos trabalhadores-colaboradores que interesse ao mercado de trabalho, quanto uma conformação ético-política dos cidadãos de acordo com a sociabilidade burguesa, consolidando uma (con)formação voltada para o capital que reafirma os princípios da responsabilidade social e legitima a mundialização da educação nos moldes de um capitalismo de face humanizada.

Palavras-chave: organismos internacionais; empresários; trabalho docente.

⁸⁴⁰ Universidade Federal Fluminense (UFF) – Programa de Pós-Graduação em Educação

Introdução

O presente trabalho está alicerçado no materialismo histórico como perspectiva epistemológica e nas contribuições do pensador marxista Antonio Gramsci enquanto referencial teórico-metodológico. O objetivo é analisar a difusão dos princípios da responsabilidade social pelos organismos internacionais, tendo em vista as implicações para o fenômeno da mundialização da educação e as repercussões para a política educacional e o trabalho docente ⁸⁴¹.

Uma vez que formar o homem-coletivo para o trabalho/vida sob a concepção burguesa de mundo se constitui em referência geral do projeto educacional hegemônico, buscou-se verificar, a partir do referencial gramsciano, em que medida os organismos internacionais atuam na sociedade civil enquanto representantes dos interesses burgueses, exercendo o papel de *aparelhos privados de hegemonia* capazes de dar direção a propostas pedagógicas legitimadoras da *hegemonia* dominante através de um complexo processo educativo que procura subordinar moral e intelectualmente toda a sociedade (GRAMSCI, 2000).

O fenômeno da *mundialização da educação*, segundo Melo (2004), consiste no processo das reformas educacionais seguirem uma tendência comum através das orientações traçadas pelos organismos internacionais, o que foi constatado nos países dependentes, em que pesem as especificidades locais – refuncionalização do Estado, programas de alívio à pobreza, liberalização do fluxo de capitais, privatizações e um novo “marco legal” para as questões sociais. Considera-se, portanto, que a mundialização da educação faz parte do projeto neoliberal com a intenção de uniformizar a “integração global” e de instituir novas condicionalidades para empréstimos e doações para o setor educacional, repercutindo também na construção da sociabilidade capitalista.

Neves (2005) atualiza as formulações gramscianas na sociedade brasileira e analisa o neoliberalismo da Terceira Via⁸⁴² como a fase contemporânea do capitalismo, a partir dos anos 1990, explicitando os desdobramentos da mundialização da educação no Brasil num movimento mais amplo denominado de a *nova pedagogia da hegemonia*, que envolve um conjunto de estratégias que visam educar o consenso no mundo contemporâneo. As estratégias da repolitização da política – fundamentadas em soluções individuais, na pequena política e na privatização e fragmentação das políticas sociais – reafirmam os interesses neoliberais de transferir responsabilidades para a sociedade civil, mobilizando-a para atuar na assistência social e na responsabilidade social (NEVES, 2005).

Em Martins (2009a), apropriamo-nos da análise sobre a responsabilidade social como a nova ideologia da classe empresarial no Brasil e no mundo. Segundo o autor, essa ideologia vem configurando politicamente o empresariado na *direita para o social*, uma força social de novo tipo que defende a possibilidade de conciliar os fundamentos de uma economia de mercado com justiça social na perspectiva de consolidação de um capitalismo de face humanizada. Nesse movimento, o revisionismo da ortodoxia neoliberalizante, com referência temporal nos anos 1990, marca a busca da consolidação do programa neoliberal da Terceira Via, que tem como princípios norteadores a “*sociedade civil ativa*”, o “*novo Estado democrático*” e o “*individualismo como valor moral radical*” (MARTINS, 2009a).

⁸⁴¹ O artigo apresenta parte das análises apresentadas na Monografia (SOUZA, 2013) desenvolvida sob orientação do Prof. Dr. André Silva Martins (Universidade Federal de Juiz de Fora) e aprofundadas na Pesquisa de Mestrado sob orientação da Profa. Dra. Sonia Maria Rummert (Universidade Federal Fluminense).

⁸⁴² O programa neoliberal da Terceira Via se constitui no projeto político da nova social-democracia. Para aprofundar, ver Giddens (2001a e 2001b).

Os princípios do programa neoliberal da Terceira Via, portanto, convergem para a manutenção da hegemonia burguesa através da coesão cívica. A “*sociedade civil ativa*” revela o interesse em reafirmar uma sociedade sem antagonismos na qual prevaleçam as noções de colaboracionismo, responsabilidade social e liberdade de escolhas individuais. O “*novo Estado democrático*” evidencia uma reforma da aparelhagem estatal para viabilizar a “democratização da democracia” sob novas formas de participação que transferem responsabilidades do aparelho de Estado para a sociedade civil; sugere, portanto, um “Estado necessário” ou “gerencial” e não mais um “Estado mínimo” ou um “Estado máximo”. Enquanto que o “*individualismo como valor moral radical*” se constitui na atuação de um cidadão reflexivo com espírito empreendedor, iniciativa individual e senso de responsabilidade social, sendo capaz de se mobilizar no espaço comunitário (MARTINS, 2009a).

Esses elementos também estão articulados no âmbito do trabalho docente, notadamente através de relações baseadas no individualismo. Shiroma e Schneider (2008) evidenciam o caráter meritocrático da certificação, avaliação e gratificação de professores, destacando sua articulação à perspectiva neoliberal de redefinição do papel do aparelho de Estado, cujo um dos objetivos é “minimizar a responsabilidade do Estado com a manutenção e ampliação de gastos públicos, como salário de professor, jogando para este, a responsabilidade de fazê-lo”, o que torna os salários “individualizados, diferenciados segundo o desempenho de cada um” (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008, p.41).

Para analisar em que medida a ideologia da responsabilidade social é assimilada/difundida pelos organismos internacionais, assim como as implicações desse movimento para a formação humana e o trabalho docente, o presente artigo está organizado em duas partes: (1) a relação entre as diretrizes dos organismos internacionais e os princípios da responsabilidade social; e (2) a (con)formação do trabalho docente nas diretrizes dos organismos internacionais.

Propostas dos Organismos Internacionais e Responsabilidade Social

O caso dos Estados Unidos, no contexto sócio- histórico e político do Governo Bill Clinton, é o mais emblemático entre os países que difundiram a ideologia da responsabilidade social com a consolidação do programa neoliberal da Terceira Via. O marco da nova sociabilidade nos Estados Unidos foi o documento “declaração de responsabilidade” da organização *Business Roundtable*, que apresenta a superação de iniciativas fragmentadas da filantropia com o surgimento da noção de empresa socialmente responsável (MARTINS, 2009a).

É nesse contexto que as relações de forças convergiram para a consolidação da ideologia da responsabilidade social, que passou a se constituir em uma poderosa estratégia para assegurar a hegemonia burguesa mundial. Algumas publicações dos organismos internacionais, que apresentam uma direção política ao empresariado, também se constituem em marcos importantes do processo de renovação da sociabilidade capitalista.

A Organização das Nações Unidas (ONU) protagonizou o estabelecimento do ano de 2001 como o Ano Internacional do Voluntariado na 57ª Assembleia Geral em 1997, assim como lançou o programa *Pacto Global*, em 2000, e o Projeto do Milênio com o slogan “*oito jeitos de mudar o mundo*”, em 2002 (MARTINS, 2009a). O documento “*O Pacto Global: Liderança das Empresas na Economia Mundial*” convoca a classe

empresarial para liderar o processo de construção da nova sociabilidade através dos princípios da responsabilidade social (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2001).

Outra direção fundamental para a organicidade do movimento empresarial está presente no “*Livro Verde: Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas*”, publicado pela Comissão da Comunidade Europeia, em 2001. O documento reafirma o objetivo de criar a “Enterprise Europe”, isto é, uma Europa aberta, inovadora e empreendedora, difundindo a formulação de que as estratégias de responsabilidade social se constituem em um investimento futuro para as empresas (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 2001).

No contexto brasileiro, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou o documento “*Responsabilidade social de empresas multinacionais: Diretrizes da OCDE*” (TORRES, BEZERRA e HERNANDES, 2004), que se constitui na primeira versão em português da publicação “Orientações para as Empresas multinacionais”, divulgada em 2000. Seu “caráter voluntário mas moralmente obrigatório” (HERNANDES, 2007, p.103) revela o papel estratégico desse organismo internacional na correlação de forças, capaz de criar uma relação de confiança mútua entre as empresas e as autoridades governamentais através de um novo padrão de sociabilidade baseado na ideologia da responsabilidade social.

As formulações do *Pacto Global*, do *Livro Verde* e das *Diretrizes da OCDE* convergem na adesão aos princípios norteadores da Terceira Via, pois trazem elementos que legitimam a organicidade da ideologia da responsabilidade social contribuindo na consolidação um novo padrão de sociabilidade fundamentado nos interesses da classe dominante.

Ainda em relação ao Brasil, cabe ressaltar a articulação política dos organismos internacionais com o empresariado, sendo que três publicações se constituem em manifestações de relevante expressividade desse movimento: o livro “Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia: o que pensam os empresários”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com 29 empresários brasileiros⁸⁴³; O documento “*Conhecimento e inovação para a competitividade*”, do Banco Mundial em parceria com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI); e o documento “*Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil*”, do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina (PREAL) em parceria com a Fundação Lemann⁸⁴⁴.

Com a análise dessas três parcerias verificamos o objetivo dos organismos internacionais de induzir políticas públicas educacionais fundamentadas na teoria do capital humano e na ideologia da sociedade do conhecimento. Além disso, os documentos evidenciam o estímulo à conciliação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, revelando a organicidade da ideologia da responsabilidade social articulada ao fenômeno da mundialização da educação. São elementos, portanto, que confirmam a hegemonia da sociabilidade burguesa na agenda global para a educação.

⁸⁴³ Adilson Antônio Primo, Antonio Bragança, Antoninho Marmo Trevisan, Armando Monteiro Neto, Ben Sangari, Duda Mendonça, Edemar Cid Ferreira, Emílio Odebrecht, Eugênio Staub, Fernando Xavier Ferreira, Horacio Lafer Piva, Jorge Gerdaui Johannpeter, José Armando F. Campos, José Miguel Chaddad, José Mindlin, José Roberto Marinho, Luís Norberto Pascoal, Márcio Artur Laurelli Cypriano, Miguel Jorge, Milú Villela, Nizan Guanaes, Oskar Metsavaht, Raymundo Magliano Filho, Ricardo Young, Robson Braga de Andrade, Ruy Martins Altenfelder Silva, Sérgio Amoroso, Sérgio Habersfeld e Viviane Senna.

⁸⁴⁴ As respectivas referências dessas publicações são: Werthein (2004), Banco Mundial (2008) e Programa da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe e Fundação Lemann (2009).

O discurso da Unesco-Empresariado Brasileiro pode ser exemplificado com a formulação de VILLELA (2004):

A implantação do voluntariado tem a função não somente de colaborar nos serviços humanitários e sociais, mas também de ajudar na transformação das políticas públicas. A escola solidária forma profissionais e cidadãos conscientes e atuantes em suas responsabilidades. E esse é o caminho mais curto para estabelecer no Brasil a cultura da paz e da solidariedade. (VILLELA, 2004, p.177)

Essa citação é reveladora por demonstrar tanto o interesse dos intelectuais da classe empresarial em se constituírem enquanto indutores de políticas públicas, quanto a preocupação em formar novos intelectuais a serviço do capital que seguirão os princípios do projeto neoliberal da Terceira Via, como o exemplo da noção de voluntariado.

Em relação ao Banco Mundial-CNI, destaca-se a defesa de uma mobilização social na perspectiva de conciliação entre aparelhagem estatal e sociedade civil:

No caso do Brasil, a próxima etapa é mobilizar uma campanha de massa para conscientizar o público. [...] A avaliação dos recursos disponíveis e a conscientização das partes interessadas constituem um processo político interno e inerente que precisa ser implementado e apropriado de forma local. Esperamos que este relatório forneça subsídios úteis para o início desse processo. (BANCO MUNDIAL, 2008, p.41)

Podemos relacionar tal interesse de mobilização social como um movimento de obtenção de consenso e manutenção da coesão cívica. Essa linha de atuação também pode ser verificada no organismo Todos pela Educação, que recebeu influências de eventos coordenados pela Unesco e pelo Banco Mundial (a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Cúpula Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal, em 2000) e impulsionou a transformação da iniciativa empresarial de 2005 no Decreto Nº 6.094 em 2007 (MARTINS, 2009b).

Enfim, no documento do PREAL-Fundação Lemann podemos inferir a perspectiva de indução de políticas públicas através da defesa de padrões educacionais baseados nas noções de eficácia, qualidade e equidade:

Nesse contexto, um sistema de ensino que busque eficácia, qualidade e equidade deve estabelecer, pelo menos, os seguintes tipos de padrões educacionais:

- *padrões curriculares, que definem claramente as habilidades e competências que os estudantes devem dominar em cada etapa escolar;*
- *padrões de desempenho, que indicam os níveis de proficiência adequados para cada área de conhecimento, em cada uma das etapas;*
- *padrões de oportunidades de aprendizagem, que especificam os recursos técnicos, financeiros e humanos necessários para que todos os alunos possam atingir o desempenho esperado. (PROGRAMA DA REFORMA EDUCATIVA NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE e FUNDAÇÃO LEMANN, 2009, p.24)*

Diante desse interesse pela padronização e uniformização do sistema educativo, verificamos um discurso que promove a indução de políticas públicas através da noção de exemplaridade de maneira a legitimar a hegemonia burguesa no movimento de mundialização da educação. Nessa perspectiva, cabe ressaltar a assimilação de noções como a da qualidade pelo discurso empresarial, pois ocorre uma mistura de noções

carregadas de pragmatismo e objetividade com preceitos humanistas historicamente expressos pela esquerda, o que pode ocultar a essência de práticas gerencialistas na educação. Analisando as influências dos moldes empresariais de administração em relação à autonomia, à participação e à descentralização, Rodrigues (2009) revela que outra apreensão que também fica enviesada é a questão da qualidade: “a definição de um padrão de qualidade para o ensino a partir da perspectiva do mercado acentua as desigualdades entre as escolas públicas” (p.208).

Os dados empíricos revelam, portanto, a preocupação do empresariado de se engajar na chamada “globalização” através do movimento de mundialização da educação, reafirmando um projeto de formação humana que atenda aos interesses da hegemonia burguesa mundial; ou seja, a definição de uma agenda global para a educação, mediada pelas relações de hegemonia, envolve um processo de luta pela direção política de um determinado projeto fundamentado em determinadas concepções e materializado através de determinadas estratégias de ação.

A influência da cultura burguesa nos planos, diretrizes e estratégias educacionais vem se configurando em uma regressão da educação escolar de direito social a um serviço mercantil, consolidando políticas educacionais na perspectiva da teoria do capital humano e sua renovação, da qual emergem as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo (FRIGOTTO, 2011). É nesse sentido que ocorre um processo de inversão no qual a educação é colocada como determinante de ganhos futuros, ou seja, como mola propulsora de desenvolvimento econômico e social (FRIGOTTO, 1993). A ideologia da sociedade do conhecimento está articulada a esse movimento, difundindo tanto a noção de acessibilidade à informação quanto a aposta na conscientização e na mudança de mentalidades como estratégias de superação dos problemas da sociedade (DUARTE, 2003), o que reafirma o lema “aprender a aprender” e um suposto papel da escola em preparar o aluno no acompanhamento da sociedade do conhecimento, ou seja, uma sociedade dinâmica, em permanente e constante mudança (DUARTE, 2006).

Diante desse processo de legitimação da hegemonia burguesa mundial, cabe analisar como os princípios da responsabilidade social repercutem no trabalho docente, uma vez que a cultura de avaliação na escola, a política de responsabilização de professores e instituições escolares (*accountability*) e as diversas parcerias entre escolas públicas e organizações empresariais são expressões significativas da disseminação dos princípios da Terceira Via em projetos educativos.

2. Mundialização da Educação e Trabalho Docente

Diante do panorama traçado, cabe esmiuçar as formulações para o trabalho docente através das diretrizes educacionais disseminadas no documento “Melhorar o ensino e aprendizagem através de incentivos”⁸⁴⁵ de Vegas e Umansky com apoio do Banco Mundial, de 2005; e no documento “Relatório de monitoramento de educação para todos” da Unesco, de 2008.

A análise das influências da mundialização da educação na (con)formação do trabalho docente tem como foco o incentivo a reformas na gestão escolar baseadas, fundamentalmente, na chamada “eficácia escolar”, o que coaduna forças para a disseminação de um gerencialismo na educação através de uma cultura

⁸⁴⁵ Documento escrito originalmente em espanhol, sendo todas as citações traduzidas em português de minha responsabilidade.

escolar baseada no *individualismo como valor moral radical* e de políticas educacionais moldadas pelos princípios de privatização e fragmentação sob a lógica da política de parcerias.

Com o discurso do Banco Mundial disseminado no estudo de Vegas e Umansky (2005), constata-se a concepção do organismo de que no mundo globalizado os países latino-americanos apresentam uma educação básica de baixa qualidade, apontando a educação como um meio eficaz para superar o subdesenvolvimento e a pobreza: “Garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de adquirir competências críticas em nível primário e secundário é fundamental para superar as barreiras que perpetuam o subdesenvolvimento e a pobreza” (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.2).

Verifica-se, portanto, a reafirmação da teoria do capital humano, pois a educação, acompanhada pelo discurso das competências, é apontada como mola propulsora para atingir o desenvolvimento econômico e superar a desigualdade social, legitimando a inversão que transforma o determinante em determinado (FRIGOTTO, 1993).

Em síntese, o documento defende uma qualidade na educação básica fundamentada em uma reforma da gestão; em exames padronizados para promover incentivos baseados na avaliação dos professores e estabelecimentos diante do desempenho dos alunos; e na valorização dos docentes (pelo mérito) através de esquemas de incentivo para premiá-los (VEGAS e UMANSKY, 2005).

A gestão escolar assume relevância com o objetivo de responsabilizar os professores pelos resultados e desempenho dos alunos, sendo que a denominada “maior autoridade” das comunidades locais acaba por significar um verdadeiro mecanismo de controle sobre as instituições escolares e seus professores: “os governos têm instituído reformas de gestão escolar, que dão às comunidades locais maior autoridade sobre as escolas com a expectativa de aumentar a responsabilização do professor pelos resultados e, portanto, pelo desempenho acadêmico dos alunos” (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.20).

Apontando a avaliação enquanto outro indicador de qualidade, o documento considera os sistemas educacionais mexicano (premiação do professor) e chileno (premiação da escola) para destacar a importância de testes padronizados: “Ambos os mecanismos de incentivo tentam melhorar o ensino e a aprendizagem através da avaliação de professores e instituições educacionais a partir do desempenho dos alunos nos testes padronizados” (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.42).

Em relação à valorização meritocrática dos docentes, o organismo internacional enfatiza a política de responsabilização dos professores como um instrumento eficaz para incentivar o alcance de bons resultados no processo de ensino e aprendizagem: “para induzir os professores para um melhor desempenho e alcançar maiores níveis de aprendizagem dos alunos, os programas de incentivo do professor deveriam premiar professores que conseguem atender a esses” (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.71).

Diante do discurso apresentado em Vegas e Umansky (2005), o Banco Mundial demonstra a concepção de que a qualidade da educação é afetada pela atuação do professor e sua formação profissional. Apesar de ser uma delimitação de um problema real, a crítica da secundarização do conhecimento sistematizado não poder ficar desvinculada da análise das propostas para superar esta situação. A defesa da política de responsabilização (*accountability*) e dos modelos de gestão com seus mecanismos de pressão traz uma evidência concreta de que o Banco Mundial sustenta e aprova um sistema baseado em noções

meritocráticas, o que reforça valores e comportamentos alinhados ao princípio do *individualismo como valor moral radical*.

Dessa forma, a defesa de uma reforma na gestão da escola está fundamentada em princípios meritocráticos e gerencialistas, o que também se articula com os denominados sete componentes de um sistema eficaz para atrair, reter e motivar os professores altamente qualificados, quais sejam, (1) infraestrutura e materiais de ensino adequados com recursos básicos; (2) clareza sobre o que se espera dos professores; (3) regras claras e transparentes para a seleção e alocação de professores; (4) monitoração e avaliação de ensino e aprendizagem; (5) liderança pedagógica e desenvolvimento profissional; (6) autonomia profissional e autoridade; (7) incentivos docentes eficazes (VEGAS e UMANSKY, 2005, p.18). Constata-se uma relação direta com a chamada “eficácia escolar”, que elege o gerencialismo na educação como suporte para sua fundamentação e expressa uma verdadeira reafirmação da teoria do capital humano e do capital social.

Em relação às formulações da Unesco (2008), verifica-se um movimento legitimador da mundialização da educação através da articulação entre a teoria do capital humano e a ideologia da sociedade do conhecimento. Enfatizando o reconhecimento do direito de todos à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida, a Unesco se coloca no papel de indutora de políticas públicas, atuando enquanto um verdadeiro aparelho privado de hegemonia, o que se constata em sua própria definição: “a UNESCO vem exercendo suas funções colaborando com os países na formulação de suas políticas educacionais [...] intermediando parcerias entre financiadores, atores públicos, privados e não-governamentais” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p.7)

Portanto, a indução de políticas públicas educacionais vem sendo motivada pela Unesco através das perspectivas de fragmentação e privatização sob a lógica da política de parcerias, coadunando forças para legitimar o movimento da responsabilidade social e reafirmar os princípios neoliberais da Terceira Via, notadamente o da *sociedade civil ativa*.

A Unesco também reafirma a perspectiva de um gerencialismo na educação, uma vez que revela a preocupação com uma qualidade da educação mensurada através de testes padronizados: “A qualidade da educação é um conceito sobre o qual há muito debate, especialmente sobre como quantificá-la. [...] a Unesco utiliza como indicador da qualidade (meta 6) na composição do IDE a proporção de crianças que atingem a quinta série” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p.10)⁸⁴⁶.

Cabe ressaltar que o lema “educação para todos” difundido pela Unesco vem acompanhado por uma operacionalização que não é para todos, pois a defesa da qualidade na educação sob a lógica do gerencialismo se justifica pela necessidade de elevação dos patamares básicos de formação humana. Esse fenômeno, que se insere no movimento paradoxo em que a escola é hipertrofiada ao mesmo tempo em que é secundarizada, revela o interesse de elevação do patamar mínimo de racionalidade sendo coerente com um mínimo positivo para a ordem capitalista (SAVIANI, 1994).

⁸⁴⁶ O Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) é composto de indicadores quantitativos dos objetivos de “universalização da educação primária, alfabetização de adultos, paridade de gêneros e qualidade da educação” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2008, p.10).

Enfim, as diretrizes dos organismos internacionais se valem das supostas exigências do mundo globalizado para justificar uma (con)formação do trabalho docente na perspectiva de uma capacitação fundamentada em determinadas competências e de uma reforma da gestão baseada na política de responsabilização de professores e instituições escolares (*accountability*), utilizando a avaliação como um mecanismo de pressão para medir a qualidade na educação.

Analisando a certificação e gestão de professores sob a perspectiva defendida por organismos internacionais, governos e gestores, Shiroma e Schneider (2008) elucidam seus aspectos políticos de controle e racionalização:

Associada à noção de accountability, a certificação é mais uma estratégia de regulação do trabalho docente que articula avaliação, determinação dos salários docentes e prestação de contas. É uma medida anunciada para melhorar a qualidade do ensino, mas, contraditoriamente, pode produzir o seu oposto, na medida em que instaura insegurança, competição entre os professores e entre as escolas, instabilidade, segmentação dos docentes, ranqueamento, avaliação meritocrática, divisão da categoria, dificuldade de organização de movimentos de resistência e desarticulação de sindicatos e de ações coletivas de associações de classe. (SHIROMA e SCHNEIDER, 2008, p.46)

Considerações Finais

Os dados revelam que os organismos internacionais atuam enquanto verdadeiros aparelhos privados de hegemonia da burguesia mundial, pois formulam e difundem diretrizes de uma formação técnica dos trabalhadores-colaboradores interessante para o mercado de trabalho e de uma conformação ético-política dos cidadãos de acordo com a sociabilidade burguesa; ou seja, uma (con)formação voltada para o capital que reafirma os princípios da responsabilidade social e legitima a mundialização da educação nos moldes de um capitalismo de face humanizada.

A agenda global para a educação está referenciada na nova pedagogia da hegemonia através de uma cultura escolar baseada em valores e comportamentos do *individualismo como valor moral radical*, assim como de planos e políticas educacionais baseadas na privatização e fragmentação sob a lógica da política de parcerias. Enfim, os organismos internacionais assumem direção na proposição de um gerencialismo na educação com base na teoria do capital humano, na ideologia da sociedade do conhecimento e na noção de educação como suposto incremento para a competitividade global.

Referências

Banco Mundial (2008). Conhecimento e inovação para a competitividade. Tradução: Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI.

Comissão das Comunidades Europeias (2001). Livro Verde: Promover um quadro europeu para a responsabilidade social das empresas. Bruxelas.

Duarte, Newton (2003). Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados.

- Duarte, Newton (2006). Vigotski e o “aprender a aprender”: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados.
- Frigotto, Gaudêncio (1993). A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez.
- Frigotto, Gaudêncio (2011). Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In Andrade, Juarez de & Paiva, Lauriana G. de (Orgs.), As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: Limites e contradições (pp.18-35). Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Giddens, Anthony (2001a). A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record.
- Giddens, Anthony (2001b). A Terceira Via e seus críticos. Rio de Janeiro, São Paulo: Record.
- Hernandes, Tânia dos Santos (2007). Estudo sobre as Diretrizes da OCDE para Empresas Multinacionais e a responsabilidade social empresarial - O papel do Estado e de organizações da sociedade civil na promoção de um comportamento socialmente responsável das empresas. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil.
- Gramsci, Antonio (2000). Cadernos do cárcere. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Martins, André Silva (2009a). A direita para o social: A educação para a sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF.
- Martins, André Silva (2009b). A Educação Básica no Século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. *Práxis Educativa*, 4(1), 21-28.
- Melo, Adriana Almeida Sales de (2003). A mundialização da educação: O projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela. 2003. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Neves, Lúcia Maria Wanderley (2005) (Org.). A nova pedagogia da hegemonia. São Paulo: Xamã.
- Organização das Nações Unidas (2001). O Pacto Global: Liderança das Empresas na Economia Mundial. Lisboa: Centro de Informações das Nações Unidas em Portugal. Retirado em Abril 10, 2011 de www.onuportugal.pt.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2008). Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: Educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO.
- Programa da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe & Fundação Lemann (2009). Saindo da Inércia? Boletim da Educação no Brasil. São Paulo: Fundação Lemann.
- Rodrigues, José (1998). O Moderno Príncipe Industrial: O Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas: Autores Associados.

- Rodrigues, Rubens Luiz (2009). Gestão da escola pública: Desafios e perspectivas do processo de democratização da educação brasileira. In Sarmiento, Diva & Yazbeck, Dalva Carolina, Escola e Sistema de Ensino: Memória, Gestão e Saberes (pp. 197-214). Juiz de Fora: Editora da UFJF.
- Saviani, Dermeval (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In Ferreti, C. J. et al. (Orgs.), Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar (pp.151-167). Petrópolis: Vozes.
- Shiroma, Eneida Oto, & Schneider, Mara Cristina (2008). Certificação e gestão de professores. Temas & Matizes, 7(13), 39-48.
- Souza, Camila Azevedo (2013). Organismos internacionais e responsabilidade social na educação: Uma (con)formação voltada para o capital. Monografia de Graduação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Brasil.
- Torres, Ciro, Bezerra, Isaías, & Hernandez, Tânia (2004) (Orgs.). Responsabilidade social de empresas multinacionais: Diretrizes da OCDE. Rio de Janeiro: CERIS/IBASE.
- Vegas, Emiliana, & Umansky, Ilana (2005). Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina? Washington, Banco Mundial.
- Villela, Milú (2004). Educação, responsabilidade social. In Werthein, Jorge & Cunha, Célio da (Orgs.), Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia: O que pensam os empresários (pp. 173-178). Brasília: UNESCO Brasil.
- Werthein, Jorge (2004). Investimentos em Educação, Ciência e Tecnologia: o que pensam os empresários. Jorge Werthein e Célio da Cunha. – Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

O processo de Municipalização suas consequências no Ensino Fundamental em Alagoas

Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Elizete Santos Balbino, Késia Natália Medeiros⁸⁴⁷

Resumo

Este trabalho de cunho qualitativo analisa o processo de universalização e municipalização do Ensino Fundamental em Alagoas, no período pós LDBEN/1996 e FUNDEF, até 2008, tomando como referência central os altos indicadores de abandono, repetência e distorção, idade-ano de escolaridade no Estado de Alagoas, que, pelos índices, concentram-se nas redes municipais. A análise buscou, a partir dos antecedentes históricos, da concepção posta nos documentos oficiais e através de entrevistas aos pais de alunos, docentes, técnicos da secretaria e gestores de escolas, entender a discussão sobre as políticas públicas educacionais e sua interferência no processo de ensino e de aprendizagem, visto que o caráter da descentralização/municipalização, implementada no Brasil, levou a transferência de responsabilidades aos estados e municípios, destacadamente com a Emenda Constitucional 14, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e a lei 9.424/96, que instituiu o FUNDEF, alterando as relações federativas, redistribuindo atribuições e recursos entre os entes federados, levando-nos a pensar na possibilidade de que, em Alagoas, diferentemente da maioria dos estados brasileiros, o atendimento no Ensino Fundamental, que, desde os anos 70, vem se dando pelos municípios, com a promulgação do FUNDEF, mais se aprofundou, sem que, com isso, tenha havido ganhos de qualidade.

Palavras Chave: Ensino Fundamental – Municipalização. Educação-Financiamento. Trabalho Docente. Políticas Públicas Alagoas – Educação.

Introdução

Alagoas, unidade da federação brasileira, tem sofrido as consequências dos limites de seus Indicadores de Desenvolvimento Humano (IDH), nos campos econômico, político e social. Neste último, encontram-se amplamente destacadas questões como analfabetismo absoluto e funcional, subescolarização e baixos rendimentos no campo do desempenho escolar de seus estudantes, comprovados pelo SAEB/INEP/MEC (2006). No entanto, tornou-se lugar comum, sobretudo, nos últimos anos, afirmar-se, assim como para o resto do Brasil, que Alagoas alcançou praticamente a universalização de seu ensino fundamental, com mais de 95% de matrícula líquida nesse nível da Educação Básica.

Assim, a influência do FUNDEF, no processo de municipalização e expansão das matrículas, no ensino fundamental, no país e no Estado de Alagoas tem sido principalmente, sob o quantitativo de matrículas efetuadas em todos os anos do ensino fundamental municipal, refletindo nos indicadores de qualidade da educação, inclusive do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), apresentados hoje à população brasileira e alagoana.

⁸⁴⁷ Uneal

Esse processo de expansão de matrículas apresenta-se positivamente sob a ótica da universalização do ensino, pois é a partir daí que o Estado de Alagoas começa a apresentar um crescimento de matrículas via municípios. Por outro lado, sem um planejamento que permita a ampliação e adequação dos prédios escolares, esse crescimento de matrículas, via rede municipal, trouxe indicadores educacionais desfavoráveis à qualidade do ensino, aumentando os números de abandono e reprovação escolar.

Analisando os dados de 1997 para 2006, percebemos um crescimento potencial do atendimento pelas redes municipais em detrimento da rede estadual. Isso seria uma simples constatação sem maiores consequências, inclusive na direção do que estabelece a LDBEN/96, em seu Título II, art. 3º, que trata dos Princípios e Fins da Educação Nacional, se as redes municipais estivessem preparadas para ocupar as responsabilidades correspondentes em termos de estrutura física e de profissionais para o que a ampliação de uma rede escolar exige.

Isso, contudo, parece não ter acontecido se observarmos os resultados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para Alagoas como, por exemplo, para 2007, mais de 50% dos estudantes alagoanos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental apresentam desempenho crítico ou muito crítico em Língua Portuguesa (158,7) e Matemática (175,6), bem como dos anos finais, língua Portuguesa (214,5) e Matemática (226,5) (INEP/MEC, 2012).

Com base nas conjecturas do senso comum e vivenciando a realidade da educação alagoana no seio da escola estadual e das secretarias de educação nos municípios, é que lançamos o desafio de investigar acerca da ausência de compartilhamento das responsabilidades entre municípios e estado e das causas do fracasso na qualidade do ensino, apesar da chamada “universalização” do ensino em Alagoas. Apesar de vivenciarmos a problemática da educação municipal, nossa pesquisa procura focar os anos de 1996 a 2008, considerando o período da reforma do ensino com a implantação da Lei nº 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a pós-emenda nº 14 de 1996 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) por entendermos que foi nesse período, que grandes mudanças ocorreram, no panorama da área de financiamento e gestão da educação em âmbito nacional.

Na prática, a situação de escolarização em Alagoas, vem sendo vivenciada, desde a base da nossa escolarização pública (1930), uma situação caótica do ponto de vista do desenvolvimento e da manutenção do nosso ensino básico, pois, com as políticas econômicas que se sucederam desde o período dos chamados ciclos econômicos, as mudanças apenas privilegiaram do ponto de vista educacional, algumas regiões em detrimento de outras. Nesse quadro, nossa educação só conseguiu se desenvolver, até a década de 70, no ensino primário (de 1ª à 4ª série) e sua ampliação só se deu por força da Lei nº 5.692/71.

O processo de municipalização do ensino Fundamental no país e em Alagoas.

É interessante indagar sobre de que forma se dava a oferta de ensino no Estado de Alagoas. O que poderemos constatar é que essa oferta precisava deixar de ser feita de forma improvisada, seguindo a reprodução de modelos que os caminhos tradicionais prescreviam prática até então seguida. É nesse contexto que surge o FUNDEF, contaminado pela cultura política dessas tradições.

Apontamos, aqui, uma reflexão num contexto de oferta do Ensino Fundamental que se encontra em torno de 80% como responsabilidade dos municípios, contra menos de 20% sob a égide do Estado e uma parcela muito pequena nas mãos da rede privada, e diante desse quadro, é falacioso afirmar que a ação dos municípios precisa “ser de qualidade”, no que diz respeito ao rendimento da aprendizagem, apontado pelos processos de avaliação como limitado e precário.

Examinando estudo de Verçosa (2006), no campo da história de Alagoas, parece ser possível encontrar uma base racional a partir da qual se possa avançar na tentativa de entender por que, em Alagoas, o aporte de recursos para o desenvolvimento do Ensino Fundamental - sobretudo no que tange ao compartilhamento com o Estado das responsabilidades educacionais - em vez de contribuir para a ampliação qualificada da escolarização básica, parece estar promovendo a sua desqualificação. Essa leitura remete-nos aos estudos de Holanda (1991), Faoro (1975) e Da Matta (1979; 1991), que permitem – nos perceber o dilema entre o “público” e o “privado” que parece caracterizar a alma brasileira e alagoana.

Como garantia para a manutenção e desenvolvimento do ensino que compreende a faixa universal de escolaridade, a Constituição de 1988, eleva o percentual da União para 18%, cabendo aos Estados e Municípios aplicar, no mínimo, 25% dos recursos provenientes dos impostos, na Manutenção e no Desenvolvimento do Ensino (MDE). A fixação dos percentuais, com acréscimo para a União, permitiria, segundo os legisladores, fazer cumprir o que preceituava a própria Constituição Federal quanto à construção de uma escola de qualidade.

O ensino fundamental público, segundo o parágrafo 5º do mesmo artigo, teria ainda como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação. Mereceram destaques, durante as discussões da Assembléia Nacional Constituinte, as teses defendidas por Anísio Teixeira: a gratuidade do ensino, como princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível a todos os cidadãos que tenham vontade e que estejam em condição de recebê-la; a articulação entre educação e trabalho; a constituição de fundos para a instrução pública; a defesa da formação de nível superior para os professores, para acentuar-lhes o espírito de formação científica; a extensão do tempo da escola primária; o aumento do número de dias do ano letivo; as discussões acerca do sistema nacional de educação, entre outras (LIMA, 2006).

O próprio Anísio Teixeira, com sua proposta elaborada em 1932, serviu de inspiração para os mentores do FUNDEF (1996), pois ele visava à aplicação dos recursos mínimos constitucionais e à definição da escolaridade mínima obrigatória, sem se descuidar da garantia da gestão colegiada, como vemos a seguir:

Os recursos mínimos, previstos na Constituição, para tais serviços, passariam a ser considerados Fundos de Educação a serem administrados pelos Conselhos; nesse empreendimento comum, o mínimo obrigatório de educação a ser oferecida a todos os brasileiros – ou seja, a escola primária – constituiria dever prioritário, não se podendo dos recursos educacionais previstos como mínimos pela Constituição despende, para a extensão dos serviços educativos acima da escola primária compulsória, senão o que venha sobrar daqueles recursos, depois de atendida a obrigação fundamentada escola primária (LIMA, 2006, pp. 26).

Considerando essa proposta e estabelecendo um paralelo com a atual conjuntura, verificamos uma ampla semelhança na forma de financiamento daquele período com o atual; ambos tratam de Fundos e têm seu foco no ensino primário-fundamental, ou seja, no nível universal de ensino, considerado obrigatório e de responsabilidade do estado.

Analisando a composição destacada, ratificamos nossa ideia, confirmando ainda que o FUNDEF nada mais seja que uma reprodução do modelo proposto por Anísio Teixeira em 1932, utilizado hoje como o “carro chefe” do ensino fundamental, durante sua vigência, gerando grandes expectativas e frustrações à comunidade escolar.

A CF de 1988 reafirmou também a necessidade de unir esforços, inclusive financeiros, para a universalização do ensino fundamental e para a erradicação do analfabetismo. Nesse sentido, o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) convocava a mobilização de todos os setores organizados da sociedade para, no prazo de dez anos, e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos à qual se refere o artigo 212 (Vinculação orçamentária com a educação: União 18%, DF, Estados e Municípios 25%), enfrentarem esses dois graves problemas da educação brasileira, conforme consta na tabela 1.

Tabela 1 - Vinculação de Receitas à Educação – História Constitucional

CONSTITUIÇÕES	UNIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
Constituição Federal de 1934 (*)	10%	20%	10%
Constituição Federal de 1937	-	-	-
Constituição Federal de 1946 (*)	10%	20%	20%
Constituição Federal de 1967	-	-	-
Emenda Constitucional 1/1969 (**)	-	-	20%
Emenda Constitucional 1/1983 (*)	13%	25%	25%
Constituição Federal de 1988(*)	18%	25%	25%

Fonte: Tribunal de Contas do Estado – SP. Manual Básico: aplicação no Ensino – novas regras. 1998. pp. 7.

(*) base de cálculo: receita de impostos.

(**) base de cálculo: receita tributária.

O artigo 212, porém, longe de trazer solução para a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, na prática, tornou-se inaplicável. De fato, o governo central nunca pôde dispor de metade dos recursos previstos para investir nessas metas. A resolução do problema veio com a mudança no texto constitucional, sobretudo no que concerne a essa sistemática de vinculação, sem, contudo, alterar os percentuais de recursos destinados ao ensino. O financiamento da educação sofreu alterações importantes, a partir da implantação do FUNDEF, indicando um novo processo de repasse de verbas para estados e municípios, de acordo com a nova legislação em vigor.

O que seria para muitos brasileiros um grande feito – o FUNDEF, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, sancionado pela Lei nº 9.424/96, na verdade nada mais seria do que uma reprodução parcial da proposta de Anísio Teixeira em 1932, rerepresentada em 1947, na Assembleia Legislativa da Bahia e ao

Conselho Federal de Educação, no relatório do Plano Nacional de Educação, em 1961. Mas, diferentemente do FUNDEF, criado no Governo de Fernando Henrique Cardoso, o Fundo proposto por Anísio Teixeira deveria reunir todos os recursos destinados à educação e não apenas uma parcela.

Foi, a partir da implantação automática do FUNDEF, em janeiro de 1998, que os grandes conflitos pelo compartilhamento das responsabilidades no ensino fundamental, entre os entes federados, começaram a existir mais intensamente, visto que os recursos advindos para as escolas estariam condicionados ao número de matrícula que cada rede de ensino, estadual ou municipal, mantém sob sua jurisdição.

A Lei especifica que somente as matrículas da 1ª à 8ª séries do ensino fundamental, e exclusivamente do ensino presencial, serão computadas para efeito do cálculo da distribuição dos recursos, vetando, portanto, as matrículas do ensino fundamental nos cursos de educação de jovens e adultos na função suplência. Prevê também que a distribuição deverá considerar, ainda, a diferença de custo por aluno, elencando alguns componentes que deverão estar presentes na metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, a saber: 1ª à 4ª série; 5ª à 8ª série; estabelecimentos de ensino especial e escolas rurais.

Toda essa expectativa de melhoria na educação e, em especial, no trabalho e na remuneração dos docentes, gerada pelos exaltosos discursos, nos leva a refletir a citação feita por Joaquim dos Reis Silva júnior, ao escrever o prefácio do livro de Nicholas Davies (2001), “O Fundef e as verbas da educação”, quando nos mostra com clareza o novo paradigma das políticas públicas:

O governo federal tem apresentado o Fundef como tábua de salvação do magistério, que teria a sua remuneração melhorada por conta dele. Se pensarmos no magistério como um todo, a alegação oficial não precede por várias razões. Uma é que, como o Fundef não traz recursos novos para a educação, mas apenas redistribui, entre o Estado e os seus Municípios, uma parte dos recursos já existentes (...), ele não possibilita uma valorização dos docentes (...) ou do magistério como um todo, mas apenas de Estados e Municípios que ganharem com o Fundef (...) apenas para a remuneração. (DAVIES, 2001, pp. 29).

Não podemos deixar de ressaltar que, embora responsável pela iniciativa, o governo federal contribui com poucos recursos para o ensino fundamental e, em especial, para o Fundef, bancado quase que exclusivamente por Estados e Municípios. Diante dessa realidade, podemos presumir que a prioridade ao ensino fundamental não passa de retórica já que a contribuição é ínfima, e o percentual da sua receita destinada a esse nível de ensino foi diminuído drasticamente pela EC nº14/1996, fato que contribuiu para pôr fim aos acordos históricos de gestão do ensino fundamental.

Descentralização e Municipalização da Educação

Historicamente, no Brasil, verificou-se alternância entre períodos de maior centralização ou descentralização político-administrativa. Apesar desses movimentos distintos quanto à concentração do poder, culturalmente predomina a tendência centralizadora na política brasileira. A gestão da educação reflete essa tendência, pois, já na Primeira República (1889), em que pese o ideário liberal e federalista, o governo central assumiu, juntamente com os Estados, a tutela do ensino primário e do profissional. O papel dos municípios ficou restrito à colaboração na edificação e na preservação de estabelecimentos de ensino.

O crescimento da participação dos municípios na oferta da educação escolar à população brasileira não se deu por acaso e sem gerar grandes conflitos políticos, a exemplo da Constituinte de 1932, quando grandes

bancadas regionais (São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) opõem-se a uma excessiva centralização pela União de todos os níveis e ramos de ensino, ainda que admitindo uma participação da União em “linhas amplas e gerais” ou “nos aspectos genéricos dos fins”.

Vale lembrar que foi nesse contexto em que Anísio Teixeira, grande defensor da educação, iniciou a discussão acerca do movimento municipalista, cuja proposta era transferir as responsabilidades dos Estados e da União com o ensino primário, para os municípios, alegando suas potencialidades no gerenciamento do ensino básico a ser ofertada a toda a população brasileira; isso tudo, culminando com importantes fatos históricos, vivenciados pelo mundo, a exemplo da criação da Organização das Nações Unidas (ONU)⁸⁴⁸, uma [organização internacional](#) cujo objetivo declarado é facilitar a cooperação em matéria de [direito internacional](#), [segurança internacional](#), [desenvolvimento econômico](#), [progresso social](#), [direitos humanos](#) e realização da [paz mundial](#).

É, pois, a Lei nº 5.692/71 (Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Grau) que “inclui formalmente o Município no rol dos responsáveis pela administração do ensino de 1º grau”. A “Lei da reforma do Ensino” trazia, em seu bojo, dispositivos que instituíam o processo de municipalização do ensino, ao prever a “progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargos e serviços de educação, especialmente do 1º grau que, pela sua natureza, possam ser realizados pelas administrações locais” (art. 58, parágrafo único). Outro destaque está no artigo 71 (Das Disposições Transitórias), que oportunizou a delegação de parte das atribuições dos Conselhos Estaduais de Educação a Conselhos Municipais.

A partir daí, muitos programas são implementados pelo Governo Federal e Estadual visando ao fortalecimento das ações do município, prioritariamente na zona rural e nas periferias urbanas. Desse modo, o Município foi assumindo gradativamente a manutenção do ensino fundamental e do pré-escolar para os segmentos mais empobrecidos e marginalizados da sociedade, o que, na maioria dos Estados brasileiros, gerou redes municipais pobres e precárias, por falta de consistência e coerência das políticas de descentralização, já que não havia por parte do governo, políticas de democratização da educação e melhoria da qualidade do ensino, mas sim, a de diminuir gastos.

Assim, no campo da educação, a Constituição de 1988 (artigo 211) oportunizou a organização de seus sistemas de ensino, desde que, nesse processo, fosse respeitado o princípio de colaboração com a União e com os Estados. Nesse contexto de expansão das matrículas, cresceu a participação dos municípios na oferta da educação escolar à população brasileira, segundo levantamento feito pela Câmara Legislativa, Brasília – DF, através da Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciências e Tecnologia, a saber:

- a) Esse crescimento ocorreu principalmente nas áreas menos atendidas pelas redes estaduais de ensino – por exemplo, mais no interior do que nas capitais, mais na zona rural do que na urbana.
- b) Em consequência, a Lei da Reforma de 1971, contém a primeira referência legal à responsabilidade dos municípios em educação.
- c) Previsão de progressiva passagem para a responsabilidade municipal dos encargos e serviços da educação, especialmente de 1º grau.

⁸⁴⁸ A ONU foi fundada em [1945](#) após a [Segunda Guerra Mundial](#) para substituir a [Liga das Nações](#), com o objetivo de deter [guerras](#) entre [países](#) e para fornecer uma plataforma para o diálogo. Ela contém várias organizações subsidiárias para realizar suas missões

- d) De fato, a partir da década de 1970, intensificou-se no país, o processo de transferência de matrículas das redes estaduais para as redes municipais de ensino e o debate sobre esse processo de municipalização do ensino.
- e) (...)
- f) No ano anterior a vigência do FUNDEF, apenas em oito Estados a municipalização do ensino fundamental era superior a 50%, ou seja, existiam mais matrícula nas redes municipais do que na rede estadual de ensino. São eles o Rio de Janeiro e os sete Estados do Nordeste com os mais baixos valores anuais por aluno, considerando os recursos do FUNDEF no Estado: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco e Piauí.
- g) É possível levantar a hipótese que a municipalização do ensino fundamental foi mais intensa onde os governos estaduais enfrentaram mais dificuldades, por escassez de recursos financeiros, para responder à demanda por ampliação do atendimento educacional verificado nas décadas de 60 em diante. (ABREU, 2003, pp. 4).

A partir de então, começou a ocorrer à consolidação da autonomia dos Municípios que os instituiu como entes da Federação, portanto, como entes jurídicos com recursos e com responsabilidades próprios e com liberdade para a constituição do seu próprio sistema que, atendendo aos apelos e às demandas da sociedade, ora sofrendo as pressões dos governos federal e estaduais, expandiram suas redes próprias de ensino fundamental e de educação infantil (incluindo creches e pré-escola).

As opções dadas aos municípios incluem a constituição de seu sistema de ensino autônomo ou a integração ao sistema estadual de ensino. Constituir seu sistema de ensino autônomo significa para o Município, antes de qualquer coisa, assumir um firme compromisso com a educação, envolvendo todas as lideranças locais e toda a população. Outra opção dada ao Município é a integração ao sistema estadual. Essa integração há de ser alcançada mediante entrosamento entre os dois sistemas, ficando claras as responsabilidades de cada um. A integração ao sistema estadual não significa para o Município abrir mão de seus deveres em relação à educação e às escolas, mas apenas perder parcialmente sua autonomia nesse setor. Contudo, o Município não poderá eximir-se de responsabilidades, especialmente em relação ao ensino fundamental. Seguramente, a sustentação das instituições de educação infantil continuará a cargo da esfera municipal. A escola é espaço fundamental, indispensável e de direito do cidadão para mobilizar a informação, a cultura e o patrimônio societário (HAMZE, 2007).

Nesse processo, o Ensino Fundamental ficaria, então, predominantemente, a cargo dos municípios, numa partilha com o Estado, enquanto a educação infantil seria encargo dos municípios e o ensino médio, dos governos estaduais, ficando o ensino superior a cargo do governo federal. O município, através dessa colaboração e através de seu órgão administrativo, pode administrar seu sistema de ensino, definindo normas e metodologias pedagógicas que se adaptem melhor às suas peculiaridades ou lançar mão da possibilidade de se manter vinculado ao sistema estadual. As articulações entre as esferas existem, e as leis seguidas pelo município são estaduais e federais. As leis, na esfera municipal, se articulam entre os sistemas de ensino conforme possibilidades apresentadas.

Quadro 1 – Possibilidades para a Organização da Educação Municipal

	Sistema Municipal de Ensino	Integração ao Sistema Estadual de Ensino	Sistema Único Com o Estado
Elementos constitutivos	Instituições de Ensino (municipais de Educação Básica e privadas de Educação Infantil). Órgãos Municipais de Educação: Administrativo Normativo (conselho) Conjunto de normas complementares. Plano de Educação	Instituições Municipais de Ensino. Órgãos Municipais de Educação: Administrativo Conselho (não normativo) Plano de Educação	Instituições públicas de ensino administradas pelo Estado e pelo município em conjunto. Instituições privadas de Educação Básica.
Procedimentos	Alteração da Lei Orgânica (se for o caso) Lei(s) do Sistema Municipal de Ensino Organização/Reorganização do Conselho Municipal de Educação. Comunicação à Secretaria Estadual de Educação e ao Conselho Estadual de Educação.	Comunicação com a Secretaria Estadual de Educação e com o Conselho Estadual de Educação.	Opção tomada em conjunto pelo município e pelo Estado.

Quadro elaborado por Mariza Abreu e Marisa Timm Sári para a oficina “Sistema Municipal de Ensino”, PRASEM – Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação, promovido pelo MEC/Projeto Nordeste, UNICEF, UNDIME e Banco Mundial, no período de maio a dezembro de 1997.

O problema é que, no meio desse caminho, há inúmeros desvios, como a dificuldade de os governos federal, estadual e municipal estabelecerem metas conjuntas, restando um único segmento, consagrado como direito humano cuja infração caracteriza crime de responsabilidade por parte das autoridades públicas – o Ensino Fundamental – e que depende de negociação permanente entre os entes federativos de caráter estadual e municipal. A capacidade de atendimento da esfera municipal para a transferência de competências onde nem sempre lhe foram assegurados os recursos correspondentes às novas responsabilidades assumidas gerou maior dependência, ao invés da preconizada autonomia.

O processo de municipalização e suas consequências para a educação de Alagoas

Em Alagoas, é caracterizada como uma situação que, por sua singularidade, merece estudo acurado, pois, sem a existência de Fundos para Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, foi fácil para Municípios e Estado perceberem que juntos poderiam garantir o cumprimento das suas obrigações com os três níveis da educação, assim distribuídos: os Municípios assumiram a Educação Infantil e o ensino fundamental, nas séries iniciais, e o Estado, o ensino fundamental, nas séries finais, e o ensino médio. No entanto, gradativamente foi-se observando que havia uma redução de matrícula nos municípios, em relação ao que estes entregavam ao Estado na 5ª série, o que até então seria conveniente para os municípios passou a ser motivo de preocupação, por conta dos recursos que estes representavam.

A Emenda Constitucional nº14/1996 e a Lei 9.424/96 que estabeleceram a criação do Fundef e determinavam que 15% do FPE (Fundo de Participação dos Estados) ou do FPM (Fundo de Participação dos Municípios), do IPI (imposto sobre produtos industrializados) e do ICMS (imposto sobre circulação de mercadorias) deveriam ser usados no ensino fundamental, de acordo com os alunos matriculados em cada sistema, vinculados ao custo mínimo anual por aluno; em Alagoas, parece ter contribuído para a piora da situação do ensino ministrado pelos municípios, em razão da forma improvisada em todos os aspectos, sobretudo no que tange à gestão e à docência, proporcionados pelos municípios alagoanos – com pouquíssimas exceções, pelo que se percebe pelos resultados das avaliações como a Prova Brasil, realizada a cada dois anos e que contribui para fixar a média do IDEB de cada escola e, conseqüentemente, do município.

Mesmo existindo a lei que estabelece o que constituía objeto dos recursos do FUNDEF – a manutenção e o desenvolvimento do ensino – de modo a evitar o uso que, até então, era feito desses recursos pelos municípios; dos 25% obrigatórios, o atendimento escolar não parece ter melhorado. Segundo o art. 70 da LDBEN/96, consideram-se como manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam à/ao:

- I. Remuneração e aperfeiçoamento de pessoal docente e demais profissional da educação;
- II. Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;
- III. Uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;
- IV. Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;
- V. Realização de atividades - meio, necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;
- VI. Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;
- VII. Amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;
- VIII. Aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 1996).

Diante de definições apresentadas, não sabemos como explicar por que o ensino fundamental oferecido pelos municípios alagoanos não se tem dado de forma a revelar qualidade expressa em aprendizagem.

Até o momento, não se tinham estudos e dados precisos que comprovem a afirmação de que a implementação do Fundef, em Alagoas, desde 1998, parece ter motivado os dirigentes públicos municipais a assumirem o máximo do ensino fundamental (1ª à 8ª série), desfazendo, inclusive, em alguns municípios, acordos históricos, mantido com o Poder Público Estadual, para o atendimento compartilhado aos estudantes do ensino fundamental, revertendo uma situação que, se não era a desejável da 1ª à 4ª série, era, pelo menos, aceitável nas últimas séries, consolidando o que Lira (2001) chama de “prefeiturização” do ensino, em oposição ao que deveria ser um movimento de democratização, via desconcentração da escolarização no nível fundamental.

O que parece é que, de fato, essa “corrida ao ouro” levou os municípios a promoverem chamadas e realizarem matrículas nas praças públicas, até mediante sorteios de bens, a fim de garantir o maior número possível de alunos (“afinal eles valiam por cabeça”). A alegação era de que isso significava mais recursos para a educação e, conseqüentemente, para a escola, criando grande expectativa nos profissionais da educação e, em especial, nos docentes que vislumbraram a possibilidade de melhorar seus vencimentos e ver os investimentos na educação aumentarem a motivação dos alunos que, finalmente, teriam mais acesso aos materiais didáticos e à melhoria da estrutura física de suas escolas, bem como aos recursos que pudessem favorecer o processo de ensino e aprendizagem e assim garantir a manutenção com qualidade dos alunos matriculados no ensino fundamental que, na sua grande maioria, são extremamente pobres e com IDH abaixo da média.

Considerações Finais

A cautela com o crescimento das matrículas parece não ter sido levada em conta pelos gestores que, sem reservas, não escondiam a ânsia em “abocanhar” uma maior fatia do Fundef, levando-os a “operarem” o milagre da multiplicação das matrículas, fazendo com que em 1998 elas subissem muito mais do que a evolução média dos anos anteriores.

Essa realidade nos leva a afirmar que, apesar de os recursos serem imprescindíveis para garantir as condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento do processo educativo, este precisa estar aliado a projetos e propostas pedagógicas consistentes e compatíveis com a realidade local, além da necessidade do compromisso assumido por todos os envolvidos nesse processo, bem como, melhor gerenciamento dos recursos pelos dirigentes locais, de modo que estes possam ser empregados devidamente, a partir de suas finalidades e das necessidades explícitas da escola.

Em Alagoas, apesar de termos alcançado quase a “universalização” do Ensino Fundamental, não apresentamos grandes avanços na qualidade da educação, seja ela estadual ou municipal, pois ambas têm responsabilidade por esse nível de escolaridade, necessitando que sejam definidas as competências e limitações de cada ente federado a fim de se evitar a disputa pelo preenchimento de vagas na garantia de mais recursos para escola ou para as prefeituras, evitando assim um cenário historicamente demarcado pela fragmentação.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza (1997). *Municipalização do ensino com ênfase no Estado do Maranhão*. Retirado em novembro 22, 2011 de <http://www.scielo.br>.
- BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil(1988)* . Brasília. Imprensa Nacional. Congresso Nacional, promulgada em 05/10/1988, contendo as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1 a 15. – Brasília.
- BRASIL (1971). *Lei 5.692 - Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus*. Brasília. Imprensa Nacional.
- BRASIL (1996). *Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília. Imprensa Nacional
- BRASIL (1996). *Lei 9.424 – Lei que estabelece a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério*. Brasília. Imprensa Nacional.
- BRASIL. *INEP/MEC (2006) – FUNDEB: Avanços na universalização da educação básica/ org. Maria José Rocha Lima e Vital Didonet. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.*
- DA MATTA, R. (1979) *Carnavais, malandros e heróis: Por uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara.
- DAVIES, Nicholas. (2001) *O Fundef e as verbas da educação*. São Paulo: Xamã.
- FAORO, R.(1975) *Os donos do poder: Formação do patronato político brasileiro*. Volumes 1 e 2. Porto Alegre: Globo; São Paulo: Edusp.
- HAMZE, Amélia. *Descentralização e Municipalização da Educação*. Retirado em ago 26, 2011 em www.brasile scola.com.
- HOLANDA, S. B. (1991) *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.
- INEP/MEC – *Censos Escolares (1997-2006)*. Retirado em jun 29, 2012 em www.inep.gov.br/basica/censo.
- VERÇOSA, E. G. (2006) *Cultura e educação nas Alagoas: História, histórias*. Maceió: Edufal.

O contraditório das parcerias entre os entes federativos e suas consequências na educação de alagoas

Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Elizete Santos Balbino, Adriana Cristina de Sousa Farias, Kyvia Camila Pinheiro dos Santos, Genaldir Rocha de Oliveira Barros⁸⁴⁹

Resumo

Este artigo é fruto de uma pesquisa que pretende mostrar um pouco do processo de municipalização do ensino, no Estado de Alagoas; os avanços e retrocessos marcados por indicadores de educação que nos revelam os índices de evasão, repetência e distorção idade-ano de escolaridade, caracterizando o nível de compartilhamento de responsabilidades desempenhadas pelos entes federados que, ao longo dos anos, tem se configurado muito mais em disputa na busca de alunos, como veremos nas tabelas e gráficos, aqui apresentados. A abordagem da pesquisa se deu na forma de um estudo de caso, considerando para análise a cultura local, a formação dos gestores, a qualificação e o desempenho dos docentes, os materiais disponibilizados, a rede física da educação, o nível de compromisso dos gestores municipais e os indicadores humanos que evidenciam a qualidade de vida da população, o que fez com que lançássemos mão, como técnica de coleta de dados, do estudo de documentos municipais relativos à educação, bem como da observação participante de reuniões e de trabalho de professores em sala de aula, a par de entrevistas semiestruturadas com gestores, docentes e pais de alunos, tudo situado em um cenário traçado com o auxílio de questionários que caracterizam a sociedade alagoana e os envolvidos na trama educativa, sejam eles gestores, educadores ou usuários da educação municipal, indicando assim, a precarização do ensino fundamental em Alagoas e seus baixos índices na qualidade do ensino.

Palavras Chaves: Municipalização - Ensino Fundamental. Compartilhamento de Responsabilidades. Precarização.

Introdução

Se, até a Independência política do país, o sistema de Aulas Régias, que substituiu o monopólio do ensino entregue aos jesuítas, não deu conta das demandas educacionais da nova nação, ainda que bastante restrita, a Constituição de 1824, que estabeleceu formalmente a obrigatoriedade e a responsabilidade da União, ao menos com a educação elementar, com o Ato Adicional à Constituição, no período regencial, os encargos, em todos os aspectos, com o ensino que hoje corresponde ao Ensino Fundamental e Médio, foi jogado integralmente nas mãos das Províncias, o que continuou depois da proclamação da República até a década de 1930.

Em Alagoas, a educação avançou até o período desenvolvimentista (1930-1960), já que, fazendo-se este expressivo, apenas na região sul-sudeste, trouxe o Nordeste e Alagoas para dentro do circuito econômico apenas na medida em que contribuíam para o avanço do modelo hegemônico que se fazia vigoroso e visível apenas naquelas regiões. Desse modo, em Alagoas, até os anos de 1970, o ensino cresceu expressivamente apenas no curso primário – período de escolaridade que vai da 1ª à 4ª série. É que aqui

⁸⁴⁹ Uenal

os limites tecnológicos do setor produtivo e até de serviços, por exigirem a realização massiva de trabalho simples, somente fizeram ampliar a escolarização para oito anos, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 (Brasil, 1971).

Foi na década de 1980 e início dos anos 1990, que a União passou a implementar financiamento direto aos municípios, através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), privilegiando as ações de construção de escolas, a maioria na zona rural. Tal processo ocorreu sem nenhum planejamento e sem articulação com a rede estadual de educação, através de sua secretaria. Contudo, essa indução, em Alagoas, levou a um processo de *prefeiturização* do ensino fundamental, sem que fosse considerada a ausência de condições técnicas e materiais para esse aumento de responsabilidades. Isso se deu devido a inúmeros fatores: a extrema dependência dos recursos federais e as políticas a eles subjacentes; a política de expansão da oferta de vagas compartilhada com a rede privada, através de compra de vagas do subsídio público à chamada "rede comunitária"; do apoio material como a doação de prédios escolares públicos à rede privada, e, ainda, à própria política de construção de prédios escolares vedados em localidades já servidas pela rede comunitária ou privada. Isso é agregado, também, ao processo de degeneração da rede estadual de ensino, a partir do final da década de 80, chegando ao total colapso no período mais recente 1993/98.

As consequências desse processo expressam-se nos dados de matrícula na educação básica, evidenciando a municipalização acentuada, destacando-se que não se tratou de um processo organizado ou planejado, mas de um quadro de abandono progressivo do sistema estadual, que, durante toda a década de 90, não aplicou os percentuais constitucionais vinculados em educação, e sofreu com a crise geral da máquina pública, que teve repercussões políticas de conhecimento nacional.

A universalização do Ensino Fundamental e a inversão das matrículas dos entes federados, no Estado de Alagoas.

Sabe-se que a legislação vigente (Constituição Federal/1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996) estabelece o regime de responsabilidade compartilhada entre Estado e Municípios pelo Ensino Fundamental, porém, o grande responsável pelo crescimento da participação dos municípios na oferta desse nível de ensino foi em decorrência da implantação do – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.- FUNDEF que, ao redistribuir recursos, de acordo com o quantitativo de alunos matriculados, também estimulou os gestores municipais a assumirem maiores responsabilidades por matrículas nesse nível, enfatizando a necessidade de os Estados melhor compartilharem a oferta com os Municípios, de forma a se tornarem capazes de responder à crescente demanda da população por matrículas no ensino médio.

O crescimento da participação dos Municípios na oferta do ensino obrigatório não vem ocorrendo da mesma forma, nem com a mesma intensidade e proporções em todo o país. Em Alagoas, a implantação do FUNDEF levou ao crescimento progressivo das matrículas relativas a todo o Ensino Fundamental, em detrimento da rede estadual que teve uma significativa redução. No entanto, vamos observar uma variação desses números, entre 1996 e 1998, fase de criação e implantação do FUNDEF, verificando-se quedas na pré-escola e classe de alfabetização em todo o Brasil. Esse fato pode ser explicado pela mudança ocorrida no financiamento da educação, introduzida pelo FUNDEF, que, ao vincular constitucionalmente recursos ao

ensino fundamental, transferiu para esse nível de ensino valores que, anteriormente, poderiam estar sendo destinados, por exemplo, à pré-escola/classe de alfabetização, tornando mais clara a relação entre a queda de matrícula, no período 1996-98 (17%), e a implantação, em 1998, do FUNDEF.

Nesse sentido, é certo que alunos com menos de sete anos foram matriculados no ensino fundamental e não na pré-escola ou nas classes de alfabetização, como forma de compor a quota de alunos necessários para a realização do repasse de recursos do referido fundo. Na verdade, o que podemos supor é que existiu uma grande “corrida ao ouro”, ou seja, uma vez que o aluno começa a “valer por cabeça”, então era preciso correr para garantir o máximo de matrículas possíveis, mesmo que para isso implicasse matricular crianças com menos de sete anos, às vezes até menos que seis anos, no ensino fundamental, e assim aumentar o “caixa” da escola, o que seria razoável se, pelo menos, esse recurso fosse de fato administrado pela escola, de modo a investir nas demandas pedagógicas e estruturais das mesmas, sem sobrecarregar os professores com responsabilidades que não lhes cabem.

O ensino municipal vem-se implantando e crescendo no país atento, sobretudo, à educação infantil, ao ensino fundamental e à educação de jovens e adultos – sem uma planificação adequada. Não há no país um projeto nacional para a educação municipal, apesar dos esforços da UNIDIME e, no passado, dos esforços dos grandes educadores, como Anísio Teixeira. (GADOTTI, 2000, pp.166).

É com grande preocupação que fazemos uma reflexão acerca das condições em que os municípios receberam a incumbência de garantir vagas para uma demanda que extrapola os limites das condições que ora se apresentam tanto no aspecto estrutural da rede física, quanto no material humano que ainda conta com grande número de professores praticamente leigos. Urge a necessidade de institucionalizar processo de planejamento que contribua para garantir eficácia e qualidade à gestão educacional, sinalizando aos gestores, as medidas que gradativamente precisam ser tomadas, a partir de um diagnóstico da situação histórica, demográfica, administrativa, educacional e econômico-financeira do município, favorecendo inclusive, a criação do Sistema Municipal de Educação.

É bem verdade que o Brasil consegue cumprir sua meta pactuada com os organismos internacionais, que “recomendavam” aos governos que priorizassem a educação básica, mas não podemos esquecer que essa recomendação veio norteada por três princípios: eficiência, equidade e qualidade, conforme prescrições contidas nos seguintes documentos: “Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para o decênio de 1990”; “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontien, Tailândia, de 05 a 09 de março de 1990; “Transformação produtiva com equidade”, produzido pela UNESCO em 1990 e no “Plano Decenal de Educação para Todos”, editado pelo Ministério da Educação em junho de 1990, princípios que parecem ter sido esquecidos pelos governantes alagoanos, pois o que parece ter sido bem absorvido, principalmente após a implantação do Fundef foi o slogan “Toda Criança na Escola”, motivando os entes federados a usarem da criatividade para fazer a chamada pública para as matrículas do ensino fundamental, levando os municípios a uma virada histórica através do crescimento de suas redes, inchando as salas de aula com números exorbitantes de alunos, garantindo com isso, recursos financeiros para a “prefeitura” e responsabilizando o professor pelo fracasso da aprendizagem. Por outro lado, dentro de uma lógica de planejamento racional e democrático, o raciocínio deve ser outro, a saber:

Primeiro fixa-se que padrão de qualidade de ensino se deseja assegurar àqueles que frequentam as escolas públicas (ou que a deveriam estar frequentando) nos seus variados níveis e modalidades de ensino,

aquilatando seus custos, e, depois, tendo por base a demanda, chega-se ao montante de recursos sociais necessários que deverão constar nos respectivos orçamentos, independentemente de haver uma vinculação específica de recursos, ou não (PINTO, 2000 pp.71).

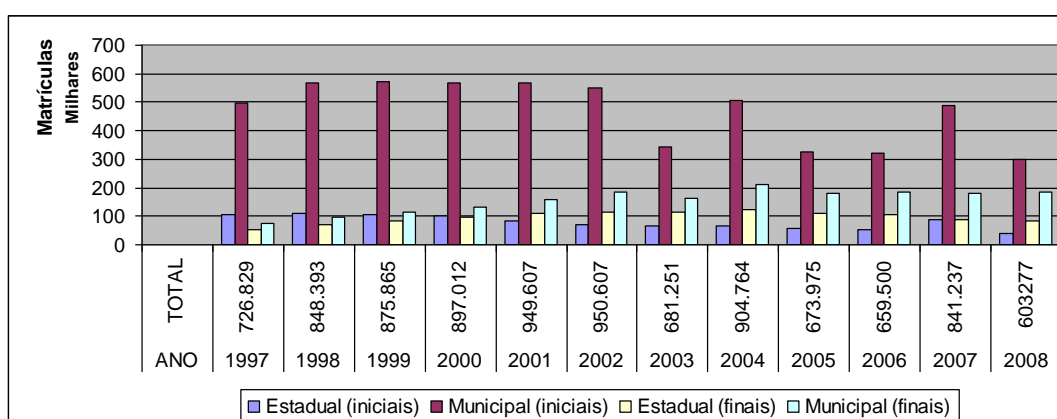
Na verdade, o que o autor coloca está traduzido da própria Emenda Constitucional nº 14 (Brasil/96), quando traz, em seu texto, o princípio segundo o qual se deve assegurar um “padrão mínimo de qualidade de ensino”, sendo o papel da União exatamente o de assegurá-lo, bem como o de garantir uma equalização das oportunidades educacionais (art. 211, § 1º).

Diante dos fatos, iniciou-se uma “caça ao tesouro”, na busca de alunos do ensino fundamental como meio de aumentar os recursos que deveriam servir para a manutenção e o desenvolvimento desse nível de ensino, ignorando a orientação da legislação educacional, que indicava que os Municípios ofertassem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e como nesse nível cabe o compartilhamento de responsabilidades, ficaria o município com os anos iniciais, atendendo à infância, o que permite estruturar melhor a proposta pedagógica e o espaço físico das escolas, e até mesmo a formação dos professores dessa etapa, e ao estado caberiam os anos finais e o Ensino Médio, ou seja, a educação de adolescentes e jovens, etapas para as quais a formação de professores exigida é a mesma. Essa orientação, não deve ser compreendida de forma rígida, porém contribui para uma melhor organização das redes de ensino.

Embora o Estado tenha assumido a oferta pública da etapa do Ensino Médio com maior vigor, isso permitiu uma distorção grave: o aumento desordenado das matrículas municipais no segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), tornando as matrículas municipais superiores às estaduais, fato inédito e não recomendável já que o sistema estadual sempre demonstrou maior equilíbrio na organização do ensino.

O gráfico 1 nos dá uma clara visão do comportamento das matrículas no Estado de Alagoas, considerando os anos iniciais (1ª à 4ª série) e finais (5ª à 8ª série) no ensino fundamental, e sua graduação nos anos contemplados pelo FUNDEF e a década da educação, estabelecida pela LDBEN/1996.

Gráfico 1 – Histograma das Matrículas no Ensino Fundamental em Alagoas, por Séries e Entes Federados.



Fonte: Elaborado pela autora com dados do INEP/ MEC.

Observamos os anos iniciais, aqueles que sempre estiveram sob a égide do município, que, no primeiro ano de implantação do FUNDEF, há um crescimento de suas matrículas, enquanto esse mesmo nível, na rede estadual permanece estável, com leve declínio em 2001 para, a partir daí, gradativamente cair em número de alunos, chegando em 2008, praticamente sem matrícula nos anos iniciais que foi absorvida pelos municípios que consolidaram definitivamente suas matrículas, nesse nível. O fato é que, a partir daí, Alagoas, que já vinha com problemas nos indicadores de qualidade da educação, tornou-se o estado com os piores resultados educacionais do país e com a maior taxa de analfabetismo, o que perdura até hoje.

Como nos acordos firmados entre Estado e Município, o “carro chefe” da rede estadual sempre foi os anos finais, fica a expectativa para saber que fenômeno foi esse que ocorreu em Alagoas que levou esse nível de escolaridade a uma inversão substancial do ponto de vista quantitativo das matrículas, desde 1998. O estado perde seus alunos de 5ª à 8ª série para a rede municipal que, por conta do valor-aluno, cancela compromissos assumidos para o compartilhamento de responsabilidades quanto ao atendimento a esses alunos.

Sem condições físicas e estruturais, sem professores qualificados e sem planejamento, os municípios alagoanos absorvem praticamente 80% das matrículas do Ensino Fundamental, deixando o estado, com sua rede física e estrutural em melhores condições, praticamente sem alunos e deixa de receber crianças da pré-escola que seriam naturalmente seus alunos, tendo em vista sua responsabilidade com esse nível de escolaridade, estabelecido pela LDBEN/96, inclusive garantindo *a posteriori*, seu acesso ao Ensino Fundamental. Essa foi a causa do declínio da matrícula também, na educação infantil.

Quanto aos declínios de matrícula que ocorrem entre 2003 a 2006 e, em especial, 2008, podemos atribuir aos investimentos feitos pelo MEC em programas de aceleração da aprendizagem que possibilitassem aos alunos que estão repetindo a mesma série por muitos anos, abreviarem a conclusão do nível de escolaridade em que se encontram, de modo a descongestionar o fluxo que compromete os indicadores denominados de “distorção idade-ano de escolaridade”.

Vale ressaltar que um dos postulados positivos estabelecidos pela LDBEN (Brasil, 1996), em seu art. 74, que define as formas de colaboração entre os poderes públicos de governo na oferta do Ensino Fundamental, é o de que a oferta de matrícula dos estados e municípios deve ser proporcional à sua capacidade fiscal. Ora, com o atual estágio da municipalização no país, este princípio já foi descumprido porque os municípios possuem pouco mais da metade dos recursos tributários existentes e os estados, um número maior de alunos que estes, no nível fundamental. Além disso, tinham que oferecer a educação infantil, com sete anos de duração (0 a 6 anos), ao passo que aos estados cabia manter o ensino médio, com apenas três anos de duração, em geral.

A rede estadual, por sua vez, inicia a década do FUNDEF com declínio em torno de 15%, mantendo-se estável em torno de 20% até 2006 quando tem um acréscimo para 35% das matrículas do Ensino Fundamental. A rede privada se mantém estável com um percentual em torno de 8%, só apresentando um leve acréscimo por volta de 2006.

Com esses dados, poderíamos concluir que, além da “universalização” do ensino obrigatório, teríamos também alguns avanços nos indicadores educacionais, a exemplo da redução do analfabetismo que, em Alagoas, persistia em elevadas taxas da população de 11 a 14 anos e de 15 a 24 anos. Apesar da queda verificada, o analfabetismo ainda era muito alto, no segmento de 15 a 24 anos, mais que o triplo das taxas

observadas para o Brasil, assim como os índices de conhecimento e habilidades já escritos acima, demonstrando a fragilidade do ensino alagoano.

Compartilhamento de Responsabilidades X Autonomia Municipal da Educação

O processo de municipalização do Ensino Fundamental, em Alagoas, assim como no resto do Brasil, incentivado pelas vantagens econômicas que permitiriam a melhoria da estrutura física e dos bens materiais considerados prioritários, além de investirem em formação que pudesse influir na dinâmica das salas de aula, de maneira rápida, providenciou as vagas para a chamada pública para suas matrículas.

Convém não esquecer que a descentralização proposta pelos modelos econômicos neoliberais está muito obcecada pela obtenção de uma maior eficácia dos investimentos e, assim, economizar. O próprio Banco Mundial (1996, p.141) frisa que “a qualidade da educação pode aumentar se as escolas estiverem facultadas para utilizar os insumos educacionais de acordo com as condições escolares e comunitárias locais, e se tiverem de responder perante os pais e as comunidades”. (SANTOMÉ, 2003, pp. 42)

A grande questão é identificar, nessa ação, as condições que estão sendo oferecidas aos docentes para o desempenho das suas funções junto aos alunos para que sua permanência na escola seja satisfatória a ponto de possibilitar o “despertar do interesse pelo que lhe é ensinado” e assim garantir os resultados satisfatórios tão esperados pelo MEC e os organismos mundiais a quem este deve o cumprimento de metas pactuadas.

O foco prioritário estabelecido pela administração da educação no município deve, pois, centrar-se nas unidades escolares, assegurando-lhes autonomia pedagógica, financeira e administrativa, requisitos fundamentais para construir a sua identidade e a sua proposta pedagógica, com a participação da comunidade escolar e local, permitindo assim, a democratização de sua gestão. Contudo, para se conseguir atingir essas prioridades, são ilimitadas as possibilidades de parcerias e cooperação entre as diferentes esferas administrativas do país, no que se refere à garantia da educação escolar. Nesse sentido, a Constituição Federal e a LDBEN, assim como a Lei nº 9.424/96 – FUNDEF e a Lei nº 10.172/2001 – PNE, indicam aspectos em que a colaboração entre os entes federados deve ser obrigatoriamente implementada⁸⁵⁰.

Sabe-se que a ideia da descentralização da educação brasileira, estar relacionada aos discursos ideológicos, de “democratização do ensino”, atendendo a uma demanda específica do município, possibilita de forma mais direta, identificar as grandes fraquezas e necessidades detectadas na comunidade, facilitando assim, a resolução mais rápida, dos problemas, como muito bem descreve a citação abaixo.

Uma das razões pelas quais se começa a reivindicar a necessidade de uma maior descentralização na esfera educativa se baseia no fato de que as pessoas que estão trabalhando nas instituições escolares, por estarem em contato direto com os alunos e suas famílias, possuem a informação necessária para tomar as decisões que permitem melhorar o rendimento educativo, e essa informação não está disponível em nível regional ou nacional. (SANTOMÉ, 2003, apud James M. Ferris, 1992. pp. 333).

⁸⁵⁰ Texto retirado do guia de consultas do Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM III/MEC/2001, citado nas referências.

Do ponto de vista teórico, de fato, quanto mais perto do alvo, maior a probabilidade de acerto, na educação, porém, parece que esse entendimento não é o mesmo para a classe trabalhadora que envolve toda comunidade escolar e gestores públicos, eleitos por essa comunidade. É nítida a impressão que nem sempre estes sabem avaliar as reais necessidades, da sua comunidade como também, é claro, que nada garante que não se possam ver com melhor senso essas necessidades, pois em Alagoas, assim como para o resto do país, os indicadores tem demonstrado que nossas crianças não estão aprendendo o que devem aprender, na idade correta como tem nos mostrado os resultados do próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) indicando a manutenção dessas desigualdades, ainda que limitadas.

Ao meio dessas transformações, além da elaboração e a promulgação da LDBEN (Lei 9.394/96), também tivemos a elaboração do PNE, das Diretrizes Curriculares, normas e resoluções do CNE, sem, contudo, terem conseguido romper com os ranços que impedem que as intenções de melhoria sejam de fato efetivadas com as ações propostas. Se, de um lado, a intenção é de legitimar as propostas de autonomia das instituições; de outro, vê-se uma prática contraditória de legitimidade dos entes federados, pela própria ausência de recursos que possam garantir, por exemplo, melhores salários, mais qualidade na formação profissional e até condições de recursos didáticas pedagógicas.

Com a implantação do FUNDEF nos municípios e a exigência da elaboração e implantação dos Planos de Cargo e Carreira dos professores/trabalhadores da educação, pode ter havido alteração dessa realidade apresentada, para o Ensino Fundamental, propiciando elevação no salário dos professores, de acordo com a habilitação, o que seria uma motivação para a elevação também da qualidade dos serviços educacionais, dispensados à população escolar, o que não demorou muito para a frustração tomar conta dos professores que viram seus salários continuarem achatados em função de grande número de docentes que eram/são mantidos na rede.

Não podemos deixar de relacionar também, as incumbências que, embora a LDBEN atribua aos Sistemas de ensino, deverão ser assumidas pelo Município, no exercício de sua autonomia, mesmo sem a instituição do respectivo sistema, uma vez que lhe cabe organizar como poder público, os serviços prestados diretamente à população: Valorizar os profissionais da educação, assegurando-lhes, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público; Definir normas de gestão democrática do ensino público, na educação básica, de acordo com as peculiaridades [CF, Art. 206, VI; LDBEN, Arts. 14, 67], e ainda:

[...] Quanto ao estabelecimento de normas:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve estabelecer competências e diretrizes para os currículos e conteúdos mínimos da educação básica (CF, art. 210 e LDBEN, art. 9º, IV);

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve estabelecer padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental (LDBEN, art. 74).

Quanto ao Planejamento:

A União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar o Plano Nacional de Educação, organizar o sistema de informações educacionais e implementar processo nacional de avaliação do ensino [LDBEN, art. 9º, I, V e VI];

A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade civil, procederá avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação [Lei nº 10.172/01 – PNE, art. 3º];

Os estados devem elaborar Planos Estaduais de Educação articulando-os com o Plano Nacional e integrando as ações de seus respectivos municípios [LDB, art. 11, I];

Estados e Municípios, em regime de colaboração, com a assistência da União, devem recensear a população para o ensino fundamental, fazer a chamada pública e zelar pela frequência à escola [LDB, art. 5º, § 1º].

Esse crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, na medida mesmo em que possibilitou significativos contingentes de alunos das camadas populares a frequentarem, aumentando substancialmente o quantitativo de alunos, trouxe, como problemática fundamental, a questão da precariedade da qualidade do ensino ministrado e, por conseguinte, da impropriedade das políticas educativas que têm sido implementadas para equacionar os problemas da repetência, da evasão e do desempenho, enfim, da garantia de processos efetivos de escolarização que combatam as desigualdades educacionais.

Podemos observar, no entanto, que a falta de articulação e de políticas de financiamento e de gestão mais transparente entre os entes federados sinalizam para a desqualificação da escolarização básica no Estado de Alagoas, apesar dos avanços na matrícula que cresceu sensivelmente após o FUNDEF, combinada com a condicionalidade da Bolsa-Família, atingindo uma taxa líquida que ultrapassa os 95% do total de crianças em idade escolar, colocando Alagoas em uma posição confortável nos resultados que indicam a universalização do ensino, quando se examina, como de costume, a matrícula inicial.

A Municipalização do Ensino Fundamental em Alagoas e seus Indicadores Educacionais

A série histórica dos resultados obtidos no SAEB desde 1995 mostra uma piora geral nos escores médios, tanto nas provas de língua portuguesa como nas de matemática. O rendimento e o desempenho dos alunos demonstram que, em média, eles não chegam a dominar 50% das competências e habilidades esperadas.

Para alguns pesquisadores, a piora dos resultados está associada ao aumento da permanência na escola dos alunos com atraso escolar, que cresceu no mesmo período. De forma geral, os resultados indicam níveis de desempenho bastante insatisfatórios para a maioria dos alunos. As comparações internacionais confirmam esse dado, pois o Brasil tem sido classificado na última posição, de acordo com os dados obtidos nas provas de matemática por jovens de 15 anos em 41 países do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (*Programme for International Student Assessment*) - PISA, em 2000 e em 2003, no grupo de países que alcançou a menor pontuação, com índices abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE.

O Brasil encontra-se em um nível bastante crítico quanto à habilidade de Língua Portuguesa, sendo o nordeste a região que apresenta os piores indicadores. Esse título não é mérito apenas do país ou da região mais também, do nosso estado de Alagoas que, no ranking nacional, também consegue se destacar como um dos piores indicadores do país, apresentando resultados proporcionalmente mais elevados que o do país e da região, nos indicadores crítico e muito crítico respectivamente.

Comparativamente, observamos que o Estado de Alagoas apresenta os maiores percentuais de fracasso da educação, colocando-se em posição percentual de 8% acima do Brasil e 3,2% da região nordeste no item de abandono, 5,5% e 2,2%, em reprovação e 19,5% e 5,6%, respectivamente, em distorção, confirmando assim a incompetência no gerenciamento da educação, visto que só conseguimos percentuais baixos no

índice de aprovação, ficando com 13,5% a menos que o índice nacional e 5,4% da região nordeste, ou seja, só diminuímos onde deveríamos ter aumentado.

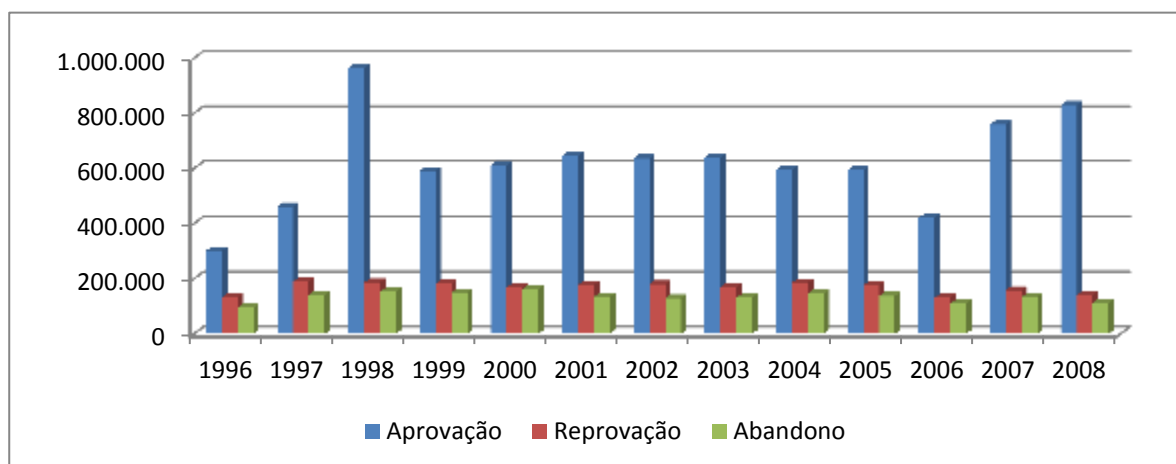
Tabela 9 – Percentual de Abandono, Reprovação, Aprovação e Distorção - 2005

VARIÁVEL	BRASIL	NORDESTE	ALAGOAS
ABANDONO	7,5	12,3	15,5
REPROVAÇÃO	13,0	16,3	18,5
APROVAÇÃO	79,5	71,4	66,0
DISTORÇÃO	30,0	43,9	49,5

Fonte: (INEP/MEC).

Podemos perceber que no ano de 1996, os percentuais são os mais baixos do período apresentado, assim como também era baixa, a matrícula nas escolas municipais. de 1999 até o ano 2005, o número de aprovados se mantêm estável, caindo em 2006 e crescendo, substancialmente em 2007 e 2008. Coincidentemente, é em 1998, ano da implementação do Fundef, que o índice de aprovação aparece mais elevado, o que poderemos atribuir ao também crescimento da matrícula no ensino fundamental. Tal crescimento foi motivado pelo valor financeiro atribuído a cada aluno, o que levou os gestores na busca incessante por estes.

Gráfico 3: Índices de Aprovação, Reprovação e Abandono – Alagoas – Anos iniciais e Finais do Ensino Fundamental – 1996 – 2008.



Fonte: INEP/MEC (gráfico construído pela autora)

Vale ressaltar que, esse índice de reprovação, naturalmente implica em congestionamento do fluxo escolar, indicando que, apesar da quase “universalização” do ensino fundamental em Alagoas, essa vem se dando

muito mais pela escolarização líquida, sem, contudo, garantir a continuidade dos alunos, com sucesso, para as séries finais do ensino fundamental.

Os altos níveis de distorção idade/série verificados no estado interferem nas comparações internacionais a que o Brasil é submetido, pois em outros países o critério adotado para formar as amostras é baseado na idade, enquanto no Brasil, esse critério precisa ser combinado com a série frequentada, dado o grande número de alunos atrasados em sua escolaridade. Note-se que esses dados ainda são apresentados apesar dos diversos programas de correção de fluxo escolar já implantados nas redes regulares de ensino.

Considerações Finais

Apesar da recomendação da CF/1988 e da LDBEN-1996, o chamado processo de “municipalização” do ensino até hoje, não apresentou os resultados esperados para a qualidade da educação básica e especificamente, para o Ensino Fundamental, mesmo depois da implementação do FUNDEF que propiciou o crescimento substancial deste nível de escolaridade, através da sua política de subvinculação de recursos, ao contrário, trouxe como consequência, para a lógica do sistema, uma grande perda, via repetência e abandono, demonstrando que em Alagoas o crescimento de matrículas do Ensino Fundamental via redes municipais, de fato, evidenciam a ampliação da oferta, do acesso, e do atendimento. Todavia percebemos também que não se lograram avanços significativos quanto à permanência e ao êxito escolar.

Não queremos com isso, ignorar o salto democrático quando se possibilitou o acesso ao Ensino Fundamental, pelo contrário, acreditamos que o sentido da qualidade do ensino público, estar relacionado também a garantia do acesso à escola, porém, o que nos chama a atenção, é a forma como se pretende garantir a permanência desses mesmos alunos, na escola, da forma como ela estar sendo tratada, com descaso e falta de compromisso por parte do poder público, além de algo inerente ao processo.

Constatamos que o estado de Alagoas e os municípios especificamente, não têm demonstrado empenho na implantação de políticas públicas internas, lançando mão exclusivamente daquelas lançadas pelo governo federal em caráter nacional, no entanto, até estas, passam desconhecidas pelos grandes interessados da educação: alunos, professores e comunidade escolar, pela ausência de divulgação pelos gestores locais.

Paralelo a isso, o despreparo dos professores, (ou será falta de motivação?) para desenvolver trabalhos e/ou projetos de leitura, impedem o desenvolvimento das crianças nas habilidades de leitura, escrita e habilidades matemáticas, conforme resultado apresentado na Prova Brasil, em 2009.

Na fala de alguns docentes, fica evidenciada a cobrança frente aos gestores municipais pela falta de apoio na qualificação e atualização destes, mesmo quando para isso, o município tenha que desprender um mínimo de recurso em detrimento à relevância do curso para o desempenho acadêmico local. Para estes professores, manter uma formação continuada, em serviço, torna-se condição *sine qua non* para a manutenção do processo ensino-aprendizagem, de qualidade, o que reverteria à condição do município frente ao cenário nacional.

Essa realidade nos leva a afirmar que apesar dos recursos serem imprescindíveis para garantir as condições de trabalho que possibilitem o desenvolvimento do processo educativo, este precisa estar aliado a projetos e propostas pedagógicas consistentes e compatíveis com a realidade local, além da necessidade

do compromisso assumido por todos os envolvidos nesse processo, bem como, melhor gerenciamento dos recursos, pelos dirigentes locais, de modo que estes possam ser empregados devidamente, a partir de suas finalidades e das necessidades explícitas da escola.

Em Alagoas, apesar de termos alcançado quase a “universalização” do Ensino Fundamental, não apresentamos grandes avanços na qualidade da educação, seja ela estadual ou municipal, pois ambas tem responsabilidade por este nível de escolaridade necessitando que sejam definidas as competências e limitações de cada ente federado a fim de se evitar a disputa pelo preenchimento de vagas na garantia de mais recursos para escola ou para as prefeituras, evitando assim um cenário historicamente demarcado pela fragmentação e/ou superposição de ações e programas.

Tal constatação revela a necessidade de planejamento sistemático, que, após avaliar o desempenho das ações e políticas internas de educação, contribua para a definição de responsabilidades pelos entes federados, através de políticas que garantam organicidade e o cumprimento das responsabilidades sem perder de vista os indicadores sociais que devem ser usados como instrumentos para subsidiar a formulação e a avaliação dessas políticas públicas, buscando identificar as características contraditórias presentes nos Estados e nos municípios como, por exemplo, a convivência de padrões do desenvolvimento humano com a persistência da pobreza e das desigualdades sociais, que esbarram em questões estruturais, agravadas pelo desemprego e pela redução da renda familiar.

Referências

- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Nacional. Congresso Nacional, promulgada em 05/10/1988, contendo as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais de nº 1 a 15.
- BRASIL (1971). Lei 5.692 - Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Imprensa Nacional.
- BRASIL (1996). Lei 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Imprensa Nacional
- BRASIL (1996). Lei 9.424 – Lei que estabelece a criação do FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília. Imprensa Nacional.
- BRASIL (2001). Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União.
- BRASIL (1997/1998). Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM. Guia de Consulta. – Brasília: MEC/Projeto Nordeste/FUNDESCOLA – Banco Mundial – UNICEF – UNDIME.
- GADOTTI, Moacir e colaboradores (2000). Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- INEP/MEC – Censos Escolares (1997-2006). Retirado em jun 29, 2012 em www.inep.gov.br/basica/censo.
- INEP/PISA (2000-2003). Indicadores de avaliação. Retirado em out 18, 2012 em <http://portal.inep.gov.br/pisa-emfoco>.

PINTO, José Marcelino de Rezende (2000). Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas. Brasília: Editora Plano.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (2003). Educação em tempos de neoliberalismo. Porto Alegre: Artmed.

Implicações da política nacional de formação de professores (parfor) na universidade, nas escolas e na (re)constituição da identidade profissional dos professores

Maria de Fátima Barbosa Abdalla, Maria Angélica Rodrigues Martins⁸⁵¹

Resumo

Este estudo pretende, fundamentando-se em Moscovici (1978), Bourdieu (1996, 2004) e Dubar (1997), identificar quais são as implicações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR), instituída pelo Decreto 6755/09, no contexto de formação da Universidade, nas práticas pedagógicas das escolas e, sobretudo, na (re)constituição da identidade profissional dos professores. A investigação integra o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, como também se desenvolve no âmbito do Projeto Observatório de Educação/CAPES e do Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/ANFOPE. E se justifica na medida em que pretende oferecer subsídios aos: gestores e professores formadores do curso de Pedagogia/PARFOR de uma universidade católica e comunitária de São Paulo/SP, Brasil; aos professores-estudantes, sujeitos da pesquisa; às escolas destes professores; e ao Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, a fim de definir indicadores para acompanhar e analisar a implementação desta política no estado de São Paulo. Nesta perspectiva este texto tem como objetivo central analisar este programa em desenvolvimento, como estratégia de compartilhar as práticas pedagógicas desenvolvidas, indicando possibilidades de mudança, seja no curso de formação e/ou na Escola. A abordagem metodológica enquadra-se em um paradigma qualitativo, recorrendo-se ao “relacionalismo metodológico” (BOURDIEU, 1996), assim como aos estudos que ajudam a capturar as representações sociais, como os de Moscovici (1978). Quanto à pesquisa de campo, ela se desenvolveu em quatro etapas: 1ª aplicação de um Questionário, composto por questões fechadas, abertas e de evocação, contendo, também, uma caracterização socioeconômica e cultural dos sujeitos; 2ª realização de um Grupo Focal, que centrou as discussões na (re)constituição da identidade profissional destes sujeitos, verificando as implicações do PARFOR em relação ao percurso de formação e às práticas desenvolvidas na Escola; 3ª Entrevistas de Aprofundamento para aprofundar as questões já discutidas; e 4ª acompanhamento de alguns ingressos deste programa em suas instituições. Este texto leve em conta alguns elementos das três primeiras etapas. Como *resultados parciais*, configuraram-se espaços diferenciados de sentidos, *ancorados* em: *relações político-normativas* - identificando fatores (informativos e normativos), que influenciam este grupo de professores-estudantes; *relações institucionais* – destacando as formas de regulação sobre o trabalho que se faz no contexto da formação e no interior das escolas; e *relações identitárias* - compreendendo as possíveis respostas dos sujeitos à influência exercida pelo curso, levando em conta as trajetórias vividas, o grau de pertença e as necessidades/expectativas, em nível pessoal, organizacional e profissional, pois é isso que forja e dá sentido a este espaço de formação e de profissionalização docente.

⁸⁵¹ Universidade Católica de Santos

Palavras-chave: Política de formação de professores (PARFOR) – formação e profissionalização docente - (re)constituição identitária

Introdução

Partindo-se do pressuposto de que as políticas inscrevem marcas na formação e no desenvolvimento profissional dos professores, assim como o contrário pode e precisa acontecer, este estudo pretende, fundamentando-se em Moscovici (1978), Bourdieu (1996, 2004) e Dubar (1997), identificar quais são as implicações da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), instituída pelo Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009), para a universidade, para as escolas e para a (re)constituição da identidade profissional dos professores envolvidos.

A investigação integra o Centro Internacional de Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed, da Fundação Carlos Chagas/FCC, como também se desenvolve no âmbito do Projeto Observatório de Educação/CAPES e do Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação/ANFOPE.

Diante dessas colocações a *primeira* parte do texto faz uma breve sistematização das políticas públicas na última década, situando o Parfor. Na *segunda*, apresenta os caminhos da pesquisa; e, na *terceira*, mostra as dimensões de análise e os resultados da pesquisa, compreendendo as possíveis respostas dos sujeitos à influência exercida por este Programa.

Da década da educação à Política Nacional de Formação de Professores (PARFOR)

Não se pretende, aqui, pensar nas políticas educacionais e, em especial, de formação de professores, apresentando um inventário detalhado como fazem alguns autores (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; CUNHA; SOUSA; SILVA, 2011). Mas, sobretudo, apontar para algumas mudanças que foram possíveis de acontecer; pois, entendemos, junto com Gatti, Barreto e André (2011), que, para “melhor entender as políticas docentes, é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram” (p. 31).

Se tomarmos o contexto dos anos 90, considerada a “década da educação”, e o atual, o que se nota é o aprofundamento das políticas neoliberais e os incontroláveis efeitos da globalização, gerando um cenário que, por vezes, torna mais complexo o mundo do trabalho dos profissionais da educação. Para entendê-lo, seria necessário rever os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), que pretendiam construir uma sintonia entre a formação de professores e as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e suas modalidades, bem como nos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 5).

Também, neste caminho para “mudanças”, é necessário considerar as políticas implementadas pelo MEC (BRASIL, 2005), que desenvolveram programas como: a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; o Programa de Formação de Professores em Exercício – Proformação; o

Proinfantil; a Pró-Licenciatura; o Pro-Ifem; o Programa Universidade para Todos/PROUNI; o ProDocência; entre outros, objetivando combater o fracasso escolar.

Para além destes programas, é importante assinalar que, em 2007, por meio do Decreto nº 6.094/2007, é lançado o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a, p. 1), e, conseqüentemente, da formação e valorização do magistério. Na mesma época, o MEC lança, também, o *Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE* (BRASIL, 2007b, p. 17), que se sustenta em seis pilares: visão sistêmica da educação; territorialidade; desenvolvimento; regime de colaboração; responsabilização; e mobilização social. E, também, se volta para a formação e a profissão docente.

Ainda, não dá para desconsiderar a Conferência Nacional da Educação Básica/Coneb 2008, e a Conferência Nacional de Educação/Conae2010, que mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros com a participação de 450 mil delegados no país (BRASIL, 2013). Atualmente, a II Conae 2014, precedida de conferências que já ocorrem, vem debatendo o Documento-Referência “O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração” (BRASIL, 2013), e discutindo a formação e valorização dos profissionais de educação.

Por outro lado, o governo federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica por meio do Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, que criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), com “a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009, p. 1). E é sobre um Programa, desenvolvido no âmbito do Parfor, que este texto tratará. Sem desconhecer, entretanto, que outras políticas educativas estão sendo desenvolvidas.

Também, é preciso considerar ainda que, apesar do movimento dessas políticas, não se pode deixar de enfatizar, junto com autores como Oliveira (2004), Sampaio e Marin (2004), Abdalla (2006, 2009, 2012), Freitas (2007), Brzezinski (2008), os múltiplos desafios que ainda estão mal resolvidas, tais como: as contradições postas pelas políticas de formação e profissionalização docente; a precariedade das condições de trabalho; a massificação e o pauperismo em que se encontram as escolas públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* profissional, agravada pelos baixos salários e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; os conteúdos cada vez mais fragilizados, decorrentes de práticas fragmentadas; a cultura negativista e autoritária das escolas.

Quanto às políticas de formação de professores, observamos, então, que há uma produção de sentidos sendo desenvolvida e que precisa ser compreendida e questionada. E é, com essa intenção, que se procura, a seguir, tecer uma síntese dos caminhos da pesquisa.

Dos caminhos da pesquisa para compreender as implicações do Parfor

A investigação se enquadra em um paradigma qualitativo, recorrendo-se ao “relacionalismo metodológico” (BOURDIEU, 1996), assim como aos estudos que ajudam a capturar as representações sociais, como os de Moscovicí (1978). Desenvolveu-se em quatro etapas: 1ª aplicação de um Questionário, composto por questões fechadas, abertas e de evocação; 2ª realização de um Grupo Focal; 3ª Entrevistas de

Aprofundamento; e 4ª acompanhamento de alguns ingressos deste Programa em suas escolas. Este texto leva em conta elementos das três primeiras etapas.

Da aplicação do Questionário

As questões fechadas aplicadas aos 43 professores-estudantes da Pedagogia/Parfor, de uma universidade comunitária de São Paulo/Brasil, oferecem pistas sobre a identidade desses profissionais, tendo em vista a função exercida, gênero, idade, carga horária de trabalho, condições materiais de frequência ao curso e estudo individual.

Em relação à *função*, dos 43 respondentes: oito (18,6%) são pajens; 22 (51,2%), atendentes de educação; e os demais exercem a função de coordenador administrativo, professor de educação infantil, ensino fundamental e médio. Quanto ao *gênero*, somente dois pertencem ao gênero masculino. Em relação à faixa etária, o grupo varia entre 24 e 41 anos, com 35 (81,4%) sujeitos com idades entre 31 a 41 anos. E quanto à carga horária semanal de trabalho, esta varia entre 30 e 50 horas: dois (4,6%) informaram trabalhar 50 horas; seis (14%), 40 horas; e 25 (58,1%), 30 horas por semana.

Por outro lado, observamos, também, que as condições materiais de frequência ao curso e de estudo individual impedem ou dificultam um melhor aproveitamento, assim como o n. de horas trabalhadas semanalmente e o tempo de deslocamento. O final do questionário apresentou quatro perguntas que foram novamente retomadas durante o grupo focal e as entrevistas.

Da realização do Grupo Focal e das Entrevistas

O *grupo focal* contou com oito professoras e as *entrevistas de aprofundamento* com quatro delas, que aprofundaram as questões do questionário em torno de quatro eixos. O 1º eixo - *necessidades e expectativas* em relação à Pedagogia/Parfor - identificou as necessidades/expectativas das professoras, o que consideraram importantes e como percebiam o reflexo desta formação em suas vidas. O 2º eixo - *razões e motivações* que os levaram a ingressar no Programa - analisou os fatores que os influenciaram na escolha do curso. O 3º eixo - *aspectos do curso que os sujeitos consideram significativos (ou não)* para a sua formação e prática profissionais – delineou o que consideravam fundamentais para a formação e a atuação profissional. E o 4º eixo - *problemas e desafios profissionais* - desvelou a realidade dos estudantes no contexto de trabalho. Estes eixos foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), discutidos por Abdalla, Martins e Silva (2012), dando origem às dimensões de análise.

Das implicações do Parfor: dimensões de análise e resultados

Para colocar em discussão as implicações da Pedagogia/Parfor no contexto da Universidade, das Escolas e na (re)constituição identitária dos professores, era necessário compreender *se e como* as vivências neste curso influenciavam a sua formação. Também, era preciso considerar o conceito de representação social, que, segundo Moscovici (1978), é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (p.26).

Para melhor situar essas questões, recorreremos, também, à teoria bourdiana, que vem contribuir na medida em que privilegia uma leitura relacional dos diferentes pontos de vista que constituem o espaço das posições e da tomadas de posição dessas professoras, tendo em vista um determinado campo de produção (relações de força) - uma estrutura estruturada-, e as possibilidades para se instituir um novo *habitus* - uma estrutura estruturante: em que seja possível uma “maior ou menor pretensão de existir” (BOURDIEU, 1997, p. 64).

Nesta direção, era necessário compreender o pensamento de Paicheler e Moscovici (1985), e ressaltar a noção de “influência”, que designa “tanto a ação como o efeito, tanto a uniformidade como a troca” (p. 176). Como os autores afirmam, “a influência social nos implica a vida” e “nos indica como devemos comportarmos na maioria das situações, permitindo uma economia de energia e meios” (p. 176).

Ao destacarmos o conceito de “influência”, no interior das “representações sociais”, consideramos o que Doise e Moscovici (1985, p. 266), citando Moscovici e Zavalloni (1969), denomina de efeitos de “normalização”, no sentido de se conservar o *status quo* (seguido por uma maioria), e efeito de “polarização”, que, segundo eles, se situa mais do lado da minoria, incluindo pontos de vista diferentes daqueles assumidos pelo grupo maior. Estes efeitos direcionam “implicações” também variadas; ou seja, quanto maior for a implicação do sujeito, mais polarizada serão as suas decisões.

Na direção de esclarecer quais seriam, de fato, os efeitos de “normalização” e/ou efeitos de “polarização” ou as implicações deste Programa na formação dessas professoras, ancoramos a análise, como diria Moscovici (1978), em três dimensões, que foram organizadas nas *relações político-normativas*, *relações institucionais* e *relações identitárias*.

Das relações político-normativas

Esta dimensão de análise foi proposta porque tínhamos como objetivo compreender o que as professoras-estudantes estavam sentindo quanto ao Programa, ou melhor, aos efeitos da política do Parfor. Neste sentido os dados possibilitaram desvendar os seguintes elementos informacionais e normativos:

1º Incompreensão por parte dos sistemas de ensino do regime de colaboração (reforçando o efeito de “polarização”) – as professoras, no caso, conhecem a legislação que ampara o Parfor (BRASIL, 2009), e sabem de seus direitos. Entretanto, alegam que as secretarias não colaboram, efetivamente, com a formação de seus professores, como afirma uma delas:

Enfim, começamos o curso, mas com muitas dificuldades. As principais têm a ver com a desvalorização da prefeitura e da escola. Muitas das minhas colegas desistiram, porque eles não estão nem aí com todo o esforço que você faz. Poderiam colaborar, de alguma forma, aliás, como está na própria lei. Mas as coisas são bem diferentes na realidade. (S 3 – Entrevista)

2º Mudanças das relações internas na Escola (reforçando o efeito de “polarização”) – normalmente os gestores, que no discurso valorizam os programas de formação, não compreendem a participação de muitos de seus professores, e, com isso, não os valorizam no interior da própria Escola, como esclarece a fala a seguir:

Infelizmente, a gente se esforça, mas nada de reconhecimento. Na Escola, nem a coordenadora tem uma palavra de ânimo. Parece até que ignora e/ou não quer reconhecer o meu esforço. Raramente, conversa comigo a respeito. E quando eu preciso sair mais cedo para chegar aqui na Faculdade, por conta de trabalhos etc., tenho que faltar mesmo. (S 4 – Entrevista)

3º Ao mesmo tempo, sustentam que esta Política contribui muito para a sua formação (ênfatizando o efeito de “normalização”), conforme segue:

Não tenho dúvidas do quanto o Parfor está contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e transformando a vida de milhares de professores (as) no Brasil. Professoras que, como eu, atuavam na Educação Infantil apenas como cuidadoras de crianças, sem formação adequada. Hoje, compreendo o quanto o curso superior faz a diferença para a profissionalização docente. (S 1 – Grupo Focal)

Pelas falas das professoras, percebemos que elas têm a consciência do quanto estão “mudando”. Entretanto, conforme Gimeno Sacristán (1999, p. 76), “a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas; o ‘crescimento’ profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos”. E, por isso, procuramos verificar quais efeitos desta “mudança”, sejam eles de “normalização” e/ou de “polarização”, foram sentidos por estas professoras, quando se colocam em pauta as relações institucionais, aspecto descrito adiante.

Das relações institucionais

Consideramos como “relações institucionais” aquelas que têm pertinência ao que Gimeno Sacristán (1999, p. 73) considera como práticas institucionais, organizativas e didáticas. Para ele: as *práticas institucionais* estão “relacionadas com o funcionamento do sistema escolar e configuradas pela sua estrutura” (p. 73); as *práticas organizativas* são referentes ao “funcionamento da escola e configuradas pela sua organização” (p. 73); e as *práticas didáticas* são “da responsabilidade imediata dos professores, constituindo o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e restrito” (p. 73).

Para nós, estas práticas estão incorporadas nas *relações institucionais*, que por sua vez vão se diferenciar, dependendo do campo em que os sujeitos estão inseridos. Com isso, fundamentamo-nos na noção de *campo* de Bourdieu (1998, p. 69), que significa também “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram”. A análise do campo é, em si mesma, a única forma legítima da análise da essência das coisas em relação. Tendo em vista estas considerações, assinalamos que as relações institucionais, para as professoras-estudantes, estão dimensionadas em dois campos diferenciados: os contextos de formação e de trabalho.

Em relação ao *contexto de formação*, as *relações institucionais* estão configuradas pela compreensão que as professoras têm das:

✓ *Práticas institucionais e organizativas a partir das vivências e das novas experiências que tiveram durante a formação da Pedagogia/Parfor* – as professoras reforçam, como efeito de “normalização”, o *grau de satisfação com a proposta do Programa* e com as respectivas atividades pedagógicas desenvolvidas:

Estou de acordo integralmente com a proposta de trabalho dos docentes do curso. Para nós, que já possuímos a prática docente, foi a de colaborar para que refletíssemos sobre a nossa trajetória de formação, associando

os conhecimentos construídos com a prática docente e, por consequência, que nos tornássemos professores autores, pesquisadores e autônomos. Ou seja, sermos sujeitos pensantes e atuantes, tanto em nossas unidades escolares, bem como na sociedade, conforme consta do Projeto Pedagógico do Curso. (S1 – Entrevista)

✓ *Práticas didáticas desenvolvidas no Programa*, destacando como momentos imprescindíveis de aprendizagem da profissão: as *trocas de experiência* em sala de aula e em contextos diferentes de aprendizagem (visitas aos museus, exposições etc.); os *estudos de caso*, trazendo os registros da própria realidade; os *portfólios*, que registraram a trajetória de aprendizagem vivenciada; os *fóruns de discussão*, criados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade (Plataforma Moodle); e a criação dos *diários de bordo* e das *crônicas pedagógicas* postadas no blog: www.cronicaspedagogicasparfor.blogspot.com. Seguem alguns trechos de fala:

Foi muito importante a troca de experiências, tanto em sala de aula, quanto nas múltiplas visitas que fizemos aos museus, exposições... (S2 – Grupo Focal)

Também foram interessantes os estudos de caso desenvolvidos nas aulas, por diferentes professores. Procuo usar esta dinâmica em sala de aula. (S8 – Grupo Focal)

Lembro-me que, nas aulas de Instrumentação da Língua Portuguesa I (1º semestre), organizamos um portfólio, contendo as atividades das aulas, os conteúdos trabalhados e avaliações reflexivas sobre as aulas. (S 1 – Entrevista).

Foi difícil, mas empolgante criar os nossos diários de bordo e as crônicas pedagógicas, que foram compartilhadas e postadas e em um blog. Viramos autoras de texto! (S 3 – Entrevista)

Ainda quanto às *práticas didáticas*, as estudantes acentuam que seus professores formadores lhes deram a *possibilidade de teorizar sobre a prática*. Indicam também que, profissionalmente, estão compreendendo melhor o significado da articulação entre teoria e prática e que isso é extremamente relevante. Percebem, também, a importância de transformar teoria em prática, fazer essa articulação, colocar em sua prática pedagógica a teoria adquirida no curso de formação; e, assim, conseguir desenvolver novas práticas e/ou experiências. A fala da professora, a seguir, sintetiza estas questões:

Aprendi algo que ouvia, mas não entendia: a tal relação teoria e prática. Agora penso que não basta saber teoricamente é preciso incorporar este saber e conhecer como relacioná-lo quando tentamos fazer com que nossos alunos aprendam algo. Foi importante refletir sobre essa experiência de unir a teoria à prática, ou teorizar sobre a prática da sala de aula. E os estudos de caso nos ajudaram neste caminho, juntamente com as trocas de experiência. (S7 – Entrevista)

Quanto aos *contextos de trabalho*, as relações institucionais também podem se verificar por meio das práticas institucionais, organizativas e didáticas. Entretanto, aqui, as falas apresentam mais pontos de conflito ou efeitos de “polarização”, porque, ao reforçar os problemas, os sujeitos se encontram mais implicados com a sua realidade. Entre estes aspectos:

✓ *As práticas institucionais e/ou organizativas* – o problema da *gestão* – que reforça o efeito de *normalização* na Escola, por conta de suas intenções, projetos de ações e do modo como a coordenação e/ou a direção desenvolve as interações de trabalho. Mas também enfatiza o efeito de *polarização*, conforme explicitamos. Segue um pouco destes efeitos incorporados (sublinhados):

A direção da minha Escola e mesmo a coordenadora não têm a noção do que este curso significa para nós. Às vezes, me canso e sigo o que tem que fazer; mas muitas vezes me revolto com esta situação. Por exemplo, o horário coletivo de trabalho, que temos que fazer, porque é regimental. Tudo bem... Mas será que não daria para abrir algumas exceções? Sei que isso é possível com algumas colegas. O problema que esta "autoridade", que elas assumem, acabam por desvalorizar todo um Programa como este... Quando posso, eu falto mesmo; e, se puder, vou mudar de Escola (S2 – Entrevista)

Um outro problema a ser enfrentado, ainda quanto às práticas institucionais/organizacionais, tem a ver com as condições de trabalho:

Nós continuamos com péssimas condições de trabalho, quer por falta de salas-ambiente, laboratórios, salas de leitura; quer, muitas vezes, por falta de carteiras, giz etc. Coisas tão simples, mas que atrasam o nosso trabalho e nos desanimam.(S 2 – Entrevista)

Nas creches existe uma superpopulação de bebês para poucos "professores" e/ou "atendentes"; e o mesmo problema, também, ocorre em relação às salas do ensino fundamental, que apresentam, ainda, problemas de infraestrutura, entre outros. (S 6 – Grupo Focal)

Ainda quanto às práticas institucionais, as professoras denunciaram a falta de implementação de um plano de carreira que as valorize como profissionais. E também mostram que estão interessadas em uma promoção profissional capaz de dar uma melhoria em seus salários ou que possam ascender a outros cargos e/funções da carreira docente, conforme o que segue:

Muitas prefeituras sequer têm a vontade política de implementar um Plano de Carreira, o que está na legislação como meta para ser cumprida (S 1 – Grupo Focal).

Sei que este curso está me ajudando muito, mas, sinceramente, estou mais interessada em uma promoção profissional que possa trazer melhores salários e que eu possa, mais tarde, fazer concurso para diretora de Escola. (S8 -Entrevista)

✓ Nas práticas didáticas, conforme Abdalla (2006, p. 105-106), as mudanças puderam ser sentidas na "condução da aula e de apoio aos alunos", na "rotina das estratégias" e/ou na "rotina das proposições":

Tentei, a partir do que aprendi, instituir na minha sala de aula uma nova disposição das carteiras para que melhor pudesse apoiar meus alunos e que eles mesmos tivessem maior segurança em resolver os seus problemas (S3 – Entrevista)

Notei que fui mudando aos poucos. Tentei ser mais lúdica e mais criativa. Passei a considerar as perguntas de meus alunos como algo que fosse instigante, e até montei com eles um livrinho de histórias para desvendar mistérios que incluíssem as dificuldades na língua e na matemática. Eles gostaram e também tive um retorno positivo de seus pais. (S4 – Entrevista)

Percebemos, assim, que, no fundo, existe uma confrontação e acomodação entre as posições e as disposições, entre o esforço para construir o "posto" e a necessidade de se habituar ao "posto", conforme afirmou Bourdieu (1996, p. 303). Esforço este que tem a ver com as relações identitárias que vão se (re)constituindo.

Das relações identitárias

Para compreendê-las, é preciso assinalar o que Dubar (1997) afirma quanto à articulação que existe no processo de construção da identidade. Segundo ele, existem dois processos identitários heterogêneos: o processo biográfico (*identidade para si*) e o processo relacional, sistemático, comunicacional (*identidade para outro*). De um lado, o autor denomina “atos de pertença” àqueles que revelam a identidade para si. Por outro lado, o autor chama de “atos de atribuição” àqueles que visam a definir a identidade para outro, gerando um processo relacional. Estes atos não podem ser analisados fora dos “sistemas de ação” e resultam de “relações de força”.

Consideramos, também, que a construção da identidade profissional encontra-se, assim, atravessada pelas representações sociais (lógicas de conformidade e de confrontação, que sustentam efeitos de normalização e/ou de polarização), e resulta de um processo de socialização. Processo este que é caracterizado pelas atribuições do(s) outro(s), pelo modo como o sujeito passa por suas experiências, reage e se adapta a essas atribuições, ou pela capacidade que assume na medida em que se autodefine.

Estamos entendendo, aqui, que este processo de (re)constituição identitária, enquanto processo transacional (DUBAR, 1997), é definido pela interação entre transações relacionais (reconhecimento ou não reconhecimento pelos outros) e transações biográficas (consigo próprio, possibilitando ou não a articulação entre as pretensões e as oportunidades).

Nesta direção consideramos as trajetórias vividas, o grau de pertença e as necessidades/expectativas, em nível pessoal, organizacional e profissional, pois é isso que forja e dá sentido a este espaço de formação e de profissionalização docente. Para uma melhor síntese, assinalamos algumas ideias entrelaçando, assim, as noções de Dubar (1997):

✓ As *trajetórias de vida* anunciadas durante as entrevistas ou mesmo em alguns momentos do grupo focal delinearão o grau de pertença destes sujeitos ao campo da Educação, situando as escolhas para a profissão docente (algumas desde crianças). Neste percurso indicaram uma série de necessidades/expectativas. Entretanto, constatamos que há, segundo elas, pelo menos dois aspectos que legitimam o *grau de pertença* à profissão docente, fortalecendo esta relação identitária:

1º a *valorização e realização profissional* - as professoras afirmam que estar na Pedagogia/Parfor lhes dá motivação e faz com que se reconheçam enquanto profissionais e valorizem o exercício do trabalho que realizam. Entretanto, em suas instituições, sentem-se, muitas vezes, desvalorizadas pelos seus gestores, como mencionado, pois eles não as consideram como professoras, e não colaboram com a respectiva formação;

2º um *melhor desempenho e responsabilização quanto ao seu trabalho* – já se consideram que são outras professoras, pois desempenham melhor as atividades pedagógicas em suas instituições e, principalmente, com suas crianças. E, denotam, ainda, que foi ampliado o senso de responsabilização quanto ao trabalho, pois esperam ser cada vez mais competentes e comprometidas com a educação que compartilham em suas realidades.

Ou seja, lembrando ainda das palavras de Dubar (2003, p. 46): “Não se trata apenas das identidades no trabalho, mas de formas de identidades profissionais no seio das quais a formação é tão importante como o trabalho, os saberes incorporados tão estruturantes como as posições de actor”.

Nesta perspectiva consideramos que a existência real da identidade supõe a manifestação da individualidade nos diferentes campos de atuação, pois possuir uma identidade, segundo Bourdieu (1998, p. 129), é: “se compreender na lógica propriamente simbólica da distinção, em que existir não é somente ser diferente, mas também ser reconhecido legitimamente diferente”. O que envolve uma participação na realidade, apreendendo o princípio que a define e vivenciando os jogos que a constituem, “(...) com os objetos, as regras ou as regularidades que lhe são próprios, os bloqueios específicos que nele se engendram e os interesses que com ele se satisfazem” (BOURDIEU, 1994, p. 21).

Considerações finais

Para desvendar algumas das implicações da Política Nacional de Formação de Professores (Parfor) na Universidade, nas Escolas e na (re)constituição identitária dos professores, este texto pretendeu problematizar dois aspectos centrais. O *primeiro* relacionado aos efeitos das políticas, ou melhor, às implicações do Parfor, especialmente, quanto à formação docente. E o *segundo* tem a ver com *os limites e possibilidades do Parfor, tendo em vista a atuação dos Fóruns, dos sistemas, das Universidades e das Escolas*.

Tomando o primeiro aspecto – os *efeitos das políticas* -, especialmente quanto à constituição identitária desses sujeitos, existe aí uma tensão quanto às suas *necessidades e expectativas* em relação ao contexto de formação da Pedagogia/Parfor e aos *problemas e desafios profissionais* que enfrentam no contexto do trabalho. Tensão esta que é marcada por efeitos de “normalização”, em que os envolvidos (a maioria) aceitam as normas com a intenção de conservar o *statu quo*; e os efeitos de “polarização”, quando as discutem (e são, normalmente, uma minoria), mostrando, muitas vezes, que estão mais implicados com a situação vivenciada.

Notamos estes efeitos explicitados nas dimensões de análise, ou seja: nas relações *político-normativas*, quando identificamos fatores (informativos e normativos), que influenciam este grupo de professoras; nas *relações institucionais*, quando introduzimos suas falas sobre as práticas institucionais, organizativas e didáticas; e nas *relações identitárias*, quando, ao levar em conta suas trajetórias vividas, o grau de pertença e as necessidades/expectativas já descritas anteriormente, destacamos dois elementos representacionais: a *valorização e realização profissional* e um *melhor desempenho e responsabilização quanto ao trabalho que realizam*. O que percebemos é, sobretudo, a necessidade de confirmarem a “consagração” e o “reconhecimento” da profissão docente.

E a partir desse entendimento, resta-nos evidenciar, ainda, alguns elementos que possam sinalizar para o segundo aspecto – *limites e possibilidades do Parfor sob a perspectiva dos Fóruns, dos sistemas, das Universidades e das Escolas*. Sob esta perspectiva, consideramos que:

- Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, precisam concretizar os planos estratégicos a fim de promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (Art. 3 e 4) (BRASIL, 2009);

- Os sistemas de ensino, estadual e municipal, deverão cumprir com o seu papel no regime de colaboração, de modo a não prejudicar os seus professores em formação, procurando valorizá-los, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira (Art. 3, item V) (BRASIL, 2009). Deverão, ainda, promover condições materiais e de trabalho nas escolas, incrementando recursos e meios;
- As Universidades deverão promover práticas institucionais, organizativas e didáticas, que possibilitem: atualizar teórica e metodologicamente os processos de formação; integrá-los ao exercício do trabalho; utilizar de procedimentos de pesquisa, de modo a centrar os projetos de formação nas ações desenvolvidas pelas Escolas; reconhecer a importância das trocas de experiência, dos estudos de caso, da formação de redes, entre outras estratégias didáticas ou de aprendizagem profissional. O que significa mudar as formas de pensar e agir dos estudantes e professores que nelas atuam;
- As Escolas precisam reconhecer que os programas de formação, como o Parfor, são imprescindíveis não só para a valorização profissional de seus professores e demais profissionais da educação, mas também para assegurar a concretização de seu Projeto Político-Pedagógico, garantindo, sobretudo, que ele se fundamente em uma sólida base teórica e interdisciplinar em prol do atendimento da comunidade escolar.

Enfim, nesta perspectiva de compreender e repensar o campo da formação e do desenvolvimento profissional delineado a partir da Política Nacional de Formação de Professores (Parfor), é necessário tomar consciência, antes de tudo, “(...) do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado; (...) ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada”, conforme nos ensina Bourdieu (1997, p. 63).

Referências bibliográficas

- Abdalla, Maria de Fátima B. (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, Maria de Fátima B. (2009). O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. In Clarilza Prado de Sousa, Luís António Pardal & Lúcia P. S. Villas Bôas (Orgs.). Representações sociais sobre o trabalho docente (pp. 171-181). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Abdalla, Maria de Fátima B. (2012). Das proposições do estágio supervisionado aos desafios da prática: A formação inicial de professores-estudantes na Pedagogia do Parfor. *Olhar do Professor*, 15 (2), 269-284.
- Abdalla, Maria de Fátima B.; Martins, Maria Angélica R. & SILVA, Ariane F. L. (2012). Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia o Parfor. *Educação & Linguagem*, 15 (25), 83-103.
- Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

- Bourdieu, Pierre (1994). Lições de aula: Aula inaugural proferida no Collège de France. 2. ed.. São Paulo: Ática.
- Bourdieu, Pierre (1996). As regras da arte: Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, Pierre (1997). Razões práticas: Sobre a teoria de ação. Campinas: Papyrus.
- Bourdieu, Pierre (1998). O poder simbólico. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre (2004). Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2007a). Presidência da República. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília/DF: Presidência da República.
- Brasil (2007b). Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Razões, Princípios e Programas. Retirado em outubro 8, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.
- Brasil (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF.
- Brasil (2013). Ministério da Educação. Conae 2014: Conferência Nacional de Educação. Documento-Referência (elaborado pelo Fórum Nacional de Educação). Brasília: MEC.
- Brzezinski, Iria (2008). Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Educação & Sociedade. Campinas, 29 (105), 1139-1166.
- Cunha, Celso; Sousa, José V. & Silva, Maria A. C. (2011) (Orgs.). Políticas Públicas de Educação na América Latina: Lições aprendidas e desafios. Campinas: Autores Associados.
- Doise, Willem & Moscovici, Serge (1985). Las decisiones em grupo. In Serge Moscovici (Org.). Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos (pp. 261-278). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Dubar, Claude (1997). A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora.
- Dubar, Claude (2003). Formação, trabalho e identidades profissionais. In Rui CANÁRIO. Formação e Situações de Trabalho (pp. 43-52). Porto: Porto Editora.

- Freitas, Helena C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1203-1230.
- Gatti, Bernadete A. & Barreto, Elba S. Sá (2009). *Professores no Brasil: Impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, Bernadete A.; Barreto, Elba S. S. & André, Marli E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado de arte*. Brasília: Unesco.
- Gimeno Sacristán, José (1999). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. 2ª ed. In António Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.
- Moscovici, Serge (1978). *Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Paicheler, Geneviève & Moscovici, Serge (1985). Conformidad simulada y conversión. In Serge Moscovici (Org.). *Psicología social I: Influencia y cambio de actitudes, Individuos y grupos* (pp. 175-208). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Oliveira, Dalila A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, 25 (89), 1127-1144.
- Sampaio, Maria M. F. & Marin, Alda. J. (2004). Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, 25 (89), 1203-1225.

PIBID na formação inicial de professores: o olhar dos professores sobre sua formação

Rose Mary Almas de Carvalho⁸⁵², Neuvani Ana do Nascimento⁸⁵³

Resumo

O Ministério da Educação (MEC) brasileiro, com base nos resultados da avaliação escolar, tem promovido, nos últimos anos, ações que visam à melhoria da qualidade, na rede pública de ensino, da educação básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em relação ao ensino fundamental, o sistema avaliativo tem revelado que os alunos o concluem sem dominar os processos de leitura e escrita na língua portuguesa, como também as operações básicas da matemática. Estudos realizados pelo MEC e por investigadores educacionais identificam, entre outros aspectos, a necessidade de melhorias na formação inicial do professor. Na perspectiva de contribuir para o processo de formação de docentes da educação básica, o MEC vem promovendo o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), iniciativa que visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores. Este programa insere os estudantes das licenciaturas no contexto das escolas públicas por meio de atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Desse modo, pretende proporcionar a esses estudantes oportunidades de criação e participação em atividades pedagógicas que tenham como foco o processo ensino-aprendizagem, assim como a integração entre a universidade e a escola na busca por qualificar a educação básica, tornando os professores da escola pública coformadores dos futuros docentes. Com o projeto em andamento, faz-se necessário identificar qual a contribuição do programa na formação dos acadêmicos das licenciaturas. Este estudo está sendo desenvolvido no âmbito da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), que participa do PIBID nas seguintes áreas de conhecimento: Pedagogia, Letras, Química, Matemática, Física, Biologia e Filosofia. O objetivo desta investigação é compreender o quanto o PIBID tem fortalecido a formação de professores e como o acadêmico que faz parte do programa percebe essa contribuição na sua formação. A investigação é feita no âmbito do subprojeto da Pedagogia, denominado *PUCGOIÁS: Formação Continuada de Professores alfabetizadores para crianças e adulto*, que vem sendo desenvolvido, desde o segundo semestre de 2010, em duas escolas municipais e uma escola estadual na cidade de Goiânia. Participam deste estudo todos os componentes do subprojeto, composto por 20 bolsistas de diferentes períodos do curso de Pedagogia. O levantamento de dados foi realizado por meio de análise documental, questionário aplicado e entrevistas com os acadêmicos utilizando-se a técnica de grupo focal. A análise preliminar dos dados demonstra que, na percepção do acadêmico, o PIBID Subprojeto Pedagogia tem contribuído para a formação docente na medida em que possibilita maior conhecimento sobre o contexto escolar e instiga a reflexão sobre a prática pedagógica. Sem dúvida, o programa possui relevância para a formação inicial docente, mas já há indício de que enfrenta grandes desafios. Conhecer estes desafios é de fundamental importância para que o programa seja reorientado e atinja seu objetivo principal, que é inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

⁸⁵² Brasil, rosealmas@pucgoias.edu.br

⁸⁵³ Brasil, neuvani@uol.com.br

1 Cenário da formação de professores para a educação básica no Brasil

Os estudos de Saviani (2009), Gatti (2010), Tanure (2000) e Libâneo (2012) analisam a formação de professores no Brasil, identificam constantes mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de licenciatura e revelam um quadro de descontinuidade nas formas de organização dos currículos dos cursos, embora não haja qualquer ruptura que assinala mudanças significativas no modelo de formação. Os autores observam que essas alterações incidem ora sobre os *conteúdos culturais-cognitivos*, ora sobre os aspectos *pedagógico-didáticos*. Ressaltam que os modelos de formação de professores, além de fragmentar os saberes necessários à prática docente, não têm assegurado os saberes teóricos e práticos para o desenvolvimento de uma prática reflexiva e transformadora. Há que se considerar que boa parte das mudanças ocorridas nas políticas públicas de formação de professores não adentram a sala de aula, a escola e a comunidade escolar, ficam, na maioria das vezes, restritas aos documentos oficiais. Contudo, em uma breve leitura desses documentos, identificam-se propostas pedagógicas inovadoras fundamentadas em referencial teórico que concebe a educação como prática social emancipadora.

Tem sido consensual entre os pesquisadores nessa área o reconhecimento da necessidade da proposição, ainda na formação inicial do professor, de experiências de aprendizagem que possibilitem a reflexão na ação em um movimento articulador de teoria e prática. Pode-se tomar como exemplo o estágio que objetiva inserir o aluno da licenciatura no cotidiano da escola, da sala de aula, criando condições para a articulação entre o conhecimento da área específica e o conhecimento pedagógico, de modo que proporcione a reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem. No que tange à formação docente, Pimenta afirma que:

[...] a formação envolve um duplo processo o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica a gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. (Pimenta, 2009, p. 68).

Libâneo (2012) chama a atenção para as incoerências relacionadas ao estudo da didática presentes no processo de formação dos professores que atuam na educação básica, seja na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

A primeira diz respeito à fragmentação entre os conceitos de ensino e aprendizagem, pois são privilegiados os aspectos do ensino em detrimento dos conteúdos da aprendizagem. No entanto, ensino e aprendizagem constituem aspectos indissociáveis no processo educacional.

A segunda é a centralidade nos interesses e necessidades do aluno *versus* a centralidade no conhecimento e na aprendizagem. Para o autor, essa situação distancia a escola e o processo de ensino-aprendizagem de sua principal função que é o desenvolvimento dos conhecimentos científicos e das capacidades intelectuais. Isso ocorre em razão da ênfase dada às experiências individuais.

A terceira refere-se à *separação* entre *conteúdo/método* e *ciência/metodologia de ensino*, que enfatiza os aspectos metodológicos em detrimento de conteúdos.

A quarta é a *fragmentação* entre *conhecimento do conteúdo* e *conhecimento pedagógico do conteúdo*, o que para ele são dois saberes essenciais e indissociáveis na formação e na prática docente, uma vez que

são os conteúdos que formam a base para a organização do ensino e esta organização requer conhecimentos pedagógicos e didáticos.

A quinta incoerência apontada pelo autor é a *desconexão* entre *aspectos sociopolíticos e culturais* e *aspectos pedagógico-didáticos* implicados no processo de ensino-aprendizagem, o que exige uma articulação na organização do ensino nos aspectos socioculturais dos alunos.

Para Libâneo (2012), essas incoerências refletem uma formação baseada em uma instrumentalização profissional e, nesse sentido, propõe pensar a formação docente para além dessa instrumentalização. O autor destaca que a formação docente requer mais que conhecer os meios operativos necessários para atingir objetivos previamente planejados por outros ou desenvolver habilidades específicas para a execução de tarefas determinadas. Observa ainda a complexidade do papel da educação no mundo em constantes mudanças, o que exige, cada vez mais, a apropriação de conhecimento técnico-científico. A formação de professores não está alheia a esse movimento e reveste-se de caráter transformador, dinâmico, reflexivo, contextualizado e sistematizado. Isso implica, portanto, romper com a falta de articulação entre teoria e prática e com a artificialidade dos conteúdos estudados que, geralmente, são distanciados da atividade de ensino.

O pensamento de Libâneo (2012) reforça os estudos de Gatti (2010) que, após um intenso trabalho de pesquisa no qual analisou as propostas dos cursos destinados à formação de professores, chegou a conclusões bastante elucidativas sobre essa problemática. Entre essas conclusões, a autora aponta a fragmentação dos currículos, a dispersão das disciplinas com caráter descritivo e classificatório, a abordagem genérica dos conteúdos com pouco aprofundamento teórico e prático e, ainda, a falta de envolvimento dos(as) alunos(as) em atividades que contribuam para a formação profissional. Destaca ainda que os cursos de licenciatura deveriam criar condições para uma constante reflexão sobre a real função social da educação na formação de um sujeito crítico e histórico. Como consequência, torna-se necessária a organização de um ensino que ofereça os meios necessários para que o(a) aluno(a) possa desenvolver suas capacidades intelectuais, sociais e culturais.

Fica evidente que os desafios para a formação docente são muitos, portanto as universidades são chamadas a assumir o seu papel ante este futuro profissional, assegurando-lhe uma formação emancipadora, na qual o saber produzido seja revestido de valores humanitários e éticos, e principalmente a produção de um saber científico comprometido com o ser humano e com o mundo físico e social.

Diante do cenário de formação docente no Brasil e com o objetivo de enfrentá-lo, no ano de 2007 foi proposto pelo Ministério de Educação (MEC) o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Tal programa ficou sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Secretarias de Educação. Visa aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. Atualmente, participam do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país, que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em, aproximadamente, quatro mil escolas públicas de educação básica (Ministério, 2007).

1.1 A formação de professores e a proposta do PIBID

O PIBID propõe a integração entre universidade e escola pública por intermédio de parceria para a execução de um projeto de formação inicial de professores. Tem por finalidade “[...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (Ministério, 2007). Inicialmente, esteve direcionado apenas às IES públicas que oferecem cursos de licenciatura, somente a partir de 2010 foi aberta a possibilidade de participação das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas. As IES interessadas em participar submetem seus projetos à avaliação sob a orientação de editais publicados pela Capes.

No projeto submetido à avaliação, a IES pode encaminhar diferentes subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura como, por exemplo, subprojeto de Física, subprojeto de Pedagogia, subprojeto de Matemática. Nesses subprojetos, são também especificadas as escolas públicas parceiras e é definido o número de vagas para os(as) bolsistas, compreendendo as seguintes categorias:

- Coordenador institucional: professor da licenciatura que coordena o projeto PIBID na IES. É permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional.
- Coordenação de área de gestão de processos educacionais: professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES. É permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional.
- Coordenação de área: professores da licenciatura que coordenam subprojetos. É permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto aprovado.
- Supervisão: professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura. É permitida a concessão de uma bolsa .
- Iniciação à docência: estudantes de licenciatura das áreas delimitadas pelo subprojeto.

Após todos os trâmites de submissão do projeto e de seu deferimento, as cotas de bolsas (recursos financeiros) são concedidas e recursos de custeio e capital são direcionados para proporcionar o desenvolvimento das atividades do projeto. Vale ressaltar que o benefício de bolsa não se limita ao acadêmico, é estendido ao professor da educação básica da rede pública denominado professor supervisor, que acompanha o acadêmico nas atividades desenvolvidas na escola pública, e ao professor da universidade, que orienta o planejamento das atividades e a realização de estudos que envolvam a temática sobre o cotidiano da escola e a prática docente.

Entre os objetivos do programa destacam-se:

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior [...] e inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (Ministério, 2007).

Assim, o programa busca articular teoria e prática e elevar a qualidade da formação inicial de professores por meio da integração entre educação superior e educação básica, mobilizando os professores da educação básica como coformadores dos futuros docentes.

Segundo informações da Capes, no ano de 2012, o PIBID concedeu 49.321 bolsas distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro de Bolsas PIBID	
Tipo de Bolsa	Total
Iniciação à Docência	40.092
Supervisão	6177
Coordenação de Área	2.498
Coordenação Institucional	288
Coordenação de Área de Gestão	266
Total	49.321

Fonte: Ministério (2007). Dados atualizados em 05/10/2012.

Observa-se que a abrangência do programa ainda é tímida diante da demanda de formação docente, mas é representativa no que se refere às ações voltadas para o incentivo e a valorização da formação inicial do professor.

A Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) integrou-se a este programa no ano de 2010, por meio da submissão de seu projeto institucional à chamada pública Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC-PIBID Diversidade com os seguintes subprojetos: Pedagogia, Matemática, Química, Letras e Filosofia, tendo sido aprovado para a execução no período de agosto de 2010 a julho de 2012. Em julho de 2012, o projeto foi prorrogado até julho de 2013 por meio do Edital Capes nº 11/2012, sendo ampliado com os subprojetos de Física e Biologia.

2 Projeto institucional PIBID da PUC Goiás

A PUC Goiás não poderia deixar de aderir ao PIBID por estar sempre atenta às transformações que ocorrem no mundo contemporâneo e assumir, diante da região geográfica em que está localizada, a responsabilidade social de implementar política de formação docente nas diversas áreas do conhecimento, principalmente para a educação básica. Cabe destacar que, na sua trajetória histórica e política, a PUC Goiás vem formando professores para a educação básica com base em pressupostos teóricos que concebem o profissional da educação como sujeito com qualificação para atuar seja no ensino, na gestão, nos diferentes ambientes educativos ou na pesquisa. Nessa perspectiva, a profissionalidade docente faz-se presente considerando "[...] a construção de competências nos domínios político, ético, estético e técnico, envolvendo tanto os conteúdos cognitivos, quanto as habilidades e as atitudes profissionais" (PUC Goiás,

2010, p. 2). Pretende-se que o futuro docente se aproprie do processo de produção do conhecimento e apreenda, continuamente, os conhecimentos de sua área de saber específica e da área pedagógica, considerando-os e relacionando-os ao contexto social, histórico, cultural e político.

Este artigo apresenta os estudos realizados no PIBID PUC Goiás, subprojeto de Pedagogia, desenvolvido em três escolas públicas no qual foram envolvidas 20 alunas bolsistas de iniciação à docência, oriundas de diferentes períodos do curso de Pedagogia. O objetivo da pesquisa é o de conhecer o significado do PIBID na formação dessas futuras professoras a partir de suas representações.

2.1 Subprojeto Pedagogia

O subprojeto PIBID Pedagogia, denominado *PUCGOIÁS: Formação Continuada de Professores alfabetizadores para crianças e adultos*, está sendo desenvolvido, desde o segundo semestre de 2010, em duas escolas municipais na cidade de Goiânia. No segundo semestre de 2012, já na prorrogação do subprojeto, foi acrescida uma escola estadual. Participam das atividades 20 bolsistas de diferentes períodos do curso de Pedagogia, 4 professores da rede pública de educação básica e 1 professor do curso de Pedagogia da PUC Goiás.

Este subprojeto visa propiciar uma formação inicial consubstanciada na teoria e na prática de alfabetização mediante a observação e o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental no ensino regular e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A parceria entre os órgãos gestores da educação básica e a universidade propicia uma interação entre as distintas instituições com vistas à melhoria do processo educacional – alfabetização de crianças e adultos e a consequente formação destes sujeitos.

O(a) aluno(a) da PUC Goiás, para integrar-se ao PIBID, submeteu-se a um processo de seleção para o qual, além da documentação pessoal, deveria preencher os seguintes critérios: estar cursando, no mínimo, o terceiro período do curso e apresentar o histórico escolar e uma dissertação, incluindo memorial da sua trajetória escolar, com uma justificativa do interesse em participar do projeto. Dos 64 inscritos, 20 foram selecionados para início imediato das atividades. A seleção dos candidatos foi classificatória, privilegiando o rendimento acadêmico, a clareza da redação e sua estrutura gramatical. Posteriormente, diante do quantitativo de vagas por turno (dez vagas no período matutino, oito vagas no vespertino e duas vagas no noturno), fez-se uma consulta aos candidatos por ordem de classificação e procedeu-se à sua integração na escola parceira.

As atividades das alunas bolsistas envolvem reuniões semanais com a coordenadora de área, professora do curso de Pedagogia da PUC Goiás, e atividades pedagógicas desenvolvidas na escola. Os momentos de reunião têm por finalidade promover reflexões acerca do processo de alfabetização e a troca de experiências com base nos relatos e nas avaliações das atividades realizadas na escola pública. Nesses momentos, busca-se, por meio de estudos, o aprofundamento sobre a temática apresentada em uma articulação com a prática educativa observada ou exercida na escola pública.

Nas escolas públicas parceiras, essas atividades enfatizam o atendimento aos alunos das primeiras séries do ensino fundamental (regular e EJA) que apresentam dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita. Esses alunos são encaminhados pela coordenação pedagógica e pela professora regente após a avaliação do processo educacional. O planejamento das atividades a serem desenvolvidas com esses alunos é

realizado em conjunto com a professora supervisora e a co-orientação da professora regente. O atendimento é feito individualmente no horário escolar do aluno e fora da sala de aula. É necessário informar que a ausência do aluno nas atividades realizadas na sala de aula é compensada pela possibilidade de superação de suas dificuldades, o que lhe dará condições de acompanhar, junto com a turma, o desenvolvimento dos conteúdos curriculares. Além dessa atividade, as alunas bolsistas planejam e executam pequenos projetos que são aprovados e integrados ao projeto político pedagógico da escola.

A inserção das alunas bolsistas na dinâmica pedagógica das escolas públicas traz indagações que geram a necessidade de investigar cientificamente o impacto do programa na formação dos futuros docentes. Busca-se, a partir da visão dessas alunas, uma maior compreensão do significado do subprojeto PIBID Pedagogia na sua formação à luz das discussões que envolvem a formação do professor de educação básica na sociedade contemporânea.

3 O significado do PIBID PUC Goiás / subprojeto Pedagogia para as alunas bolsistas

Com base no questionamento que norteou a pesquisa, este artigo apresenta uma análise do conteúdo exposto no memorial da trajetória escolar e na justificativa do interesse do acadêmico do curso de Pedagogia em participar do PIBID. Este memorial foi elaborado como requisito para o processo de seleção do(da) bolsista(da) e o questionário foi aplicado às alunas bolsistas que estão atuando no subprojeto Pedagogia desde agosto de 2012. Em relação à análise do conteúdo, todos os textos foram avaliados, sem distinção se o estudante foi ou não selecionado. Já o questionário foi aplicado às 20 alunas bolsistas em atuação nesse subprojeto, desse total 15 responderam ao questionário.

Na leitura do memorial escolar e das questões abertas do questionário, identificam-se três aspectos em relação à formação docente: a articulação entre teoria e prática, o conhecimento sobre a realidade escolar e a experiência de docência, nesta última há indícios da formação de uma identidade docente. Com base nesses aspectos, procedeu-se à análise documental e das questões abertas do questionário relativas à percepção da aluna bolsista sobre os seguintes aspectos: se as suas expectativas iniciais acerca do subprojeto haviam sido atendidas e também se a sua participação nas atividades pedagógicas tem contribuído para seu processo formativo.

A análise dos dados coletados no documento no qual o(a) estudante expressa o motivo de seu interesse em participar do PIBID PUC Goiás demonstra que suas expectativas estão concentradas em poder vivenciar uma prática pedagógica na instituição escolar de educação básica, inclusive vislumbrando a oportunidade de articulação entre teoria e prática. Os relatos apresentados a seguir exemplificam claramente este sentimento: “[...] *estou me inscrevendo para concorrer a uma vaga no projeto PIBID na certeza de que poderei colocar em prática tudo que tenho aprendido nas disciplinas teóricas*” ou ainda “[...] *vejo no PIBID uma chance para unir a prática à teoria e adquirir experiência em docência [...] vejo como uma grande oportunidade de fazer a junção entre teoria e prática de ensino*”.

Nos relatos, o recebimento de recursos financeiros da bolsa foi apresentado por 14 candidatos (22%) como um dos motivos para ingressar no programa, desses candidatos somente 3 (21%) mencionaram o valor financeiro como o principal aspecto para concorrer à participação no PIBID. Sobressaiu como motivação a possibilidade de, por meio do trabalho a ser desenvolvido nas escolas parceiras, fazer a articulação da teoria construída na universidade com a prática docente na educação básica. Esses candidatos

reconheceram a necessidade de buscar, ainda em sua formação inicial, a articulação entre teoria e prática, o que converge para outro objetivo do programa: “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Ministério, 2007).

A expectativa de articular teoria e prática reflete a percepção do aluno de que esse aspecto não está contemplado na sua formação. Este problema é identificado na história da formação docente no Brasil, portanto não é novo, antes constitui um dilema que há tempos vem motivando o trabalho de pesquisadores. Estes, reconhecendo a importância de formar bem os professores da educação básica, esforçam-se em entender esse processo buscando, na história das políticas públicas de formação de professores, elementos que os levem a conhecer e entender os cursos de formação de professores e para eles propor mudanças. Tais mudanças devem levar à unidade necessária entre teoria e prática.

Os dados do questionário revelam que o período de tempo que as alunas bolsistas estão participando do PIBID equivale a uma média de 15 meses. Destaca-se que somente duas delas atuam a menos de sete meses no programa. Desse modo, entende-se que as informações apresentadas por essas alunas têm como base as vivências, por um período razoável de tempo, nas atividades propostas pelo PIBID e realizadas na escola de educação básica com acompanhamento do professor supervisor e do coordenador de área, o que confere legitimidade aos seus depoimentos.

Um dado que chama à atenção é que o PIBID proporcionou o primeiro contato com a escola para 73% das respondentes. Esse dado indica a relevância do programa na inserção dos futuros professores na realidade educacional, sua importância na condução de reflexões sobre o cotidiano da sala de aula e o contato com documentos pedagógicos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento do processo educacional como, por exemplo, o projeto político pedagógico da escola.

Em relação às expectativas iniciais sobre o programa, os dados demonstram que há uma preocupação em qualificar a formação inicial (77%), mas identifica-se também a relevância do recebimento da bolsa mensal que assume a segunda opção mais indicada pelas alunas bolsistas (44%), juntamente com a expectativa de conhecer o cotidiano da escola. Reafirma-se, dessa forma, a expectativa apresentada no momento da seleção dos candidatos.

O recebimento da bolsa possui, sim, um valor financeiro para as alunas bolsistas, embora haja também a preocupação com a formação docente e o conhecimento da realidade escolar. Os estudos de Gatti e Barreto (2009) auxiliam no entendimento desta prioridade financeira. As autoras afirmam que “[...] entre os estudantes dos cursos de nível superior para a docência, 50,4% situam-se nas faixas de renda familiar média, cujo intervalo é de três a dez salários mínimos”. Em relação aos alunos de Pedagogia, observa-se uma “[...] inflexão nas diferentes faixas salariais superiores em direção à faixa de renda mais baixa” (Gatti, 2010, p. 1.363). Desse modo, não há como o aluno dos cursos de licenciatura deixar de se interessar em concorrer à participação em um projeto que tenha também um auxílio financeiro.

Essa característica se reflete na quantidade de bolsistas que já atuam profissionalmente: 47% das respondentes desempenham atividades remuneradas, predominantemente na área da educação, mas não necessariamente no exercício da docência, por exemplo, nas funções de auxiliar de coordenação e de estágio não obrigatório. Identifica-se, portanto, que parte das alunas bolsistas possui grande carga de

afazeres: dedica-se às atividades do PIBID (12 horas semanais), realiza os estudos do curso de Pedagogia e desempenha atividades profissionais.

Ao serem questionadas se as expectativas iniciais foram atendidas, as alunas afirmaram que sim, entretanto duas delas (13%) fizeram algumas ressalvas. Nas respostas, ficou evidenciado que foram criadas condições para se articular a teoria (em estudo no curso de Pedagogia) e a prática (a vivência na escola pública), como destacaram: *“As expectativas não só foram atingidas, mais do que isso, foram superadas, pois o programa deu oportunidade da docência. Aprender a teoria e verificar a prática”*.

Como foi mencionado acima, a análise desse item revela ainda uma situação que merece atenção por parte do coordenador de área, pois é sinalizada a falta de entendimento do professor supervisor acerca da proposta de atuação da bolsista na escola. Nesse sentido, foi feita a seguinte observação: *“[...] ainda há pontos para serem esclarecidos nas escolas referente ao que é o Projeto PIBID, pois eles vêem as bolsistas como estagiárias”*.

Em relação à contribuição do PIBID para a formação da aluna bolsista, as respostas reafirmam a importância atribuída à prática pedagógica com o seguinte depoimento: *“Está contribuindo muito, pois estou vivenciando na prática o que estudo na teoria. Relacionar prática e teoria foi muito gratificante para a minha formação. O PIBID foi uma das melhores oportunidades que surgiu no meu caminho enquanto acadêmica do curso de Pedagogia.”* Novamente é evidenciada a oportunidade de articular teoria e prática, agora não mais como expectativa, mas como uma contribuição efetiva do programa.

As alunas bolsistas avaliaram a contribuição para além da relação teoria e prática e mencionaram aspectos relevantes na formação docente relativamente ao desenvolvimento dos saberes docentes e de competências que oportunizam a formação de um professor crítico: *“A contribuição do PIBID é de suma importância e ajuda na percepção de ser um professor que contribua com a formação do aluno e que nunca pode se deixar cair no conformismo de aceitar tudo que lhe é imposto e ajude seu aluno a ter um olhar crítico e seja autor da sua própria vida”*.

Ainda na avaliação da contribuição do PIBID para a sua formação, uma dessas alunas afirmou: *“Por proporcionar esse contato com a escola, com os professores e alunos antes de se concluir o curso, possibilita decidir se realmente é essa profissão que desejamos para nossas vidas. E a procurar melhorar para ser um bom profissional da educação”*. Esta resposta demonstra uma percepção quanto à profissionalidade e à construção da identidade docente. Nesse sentido, o pensamento de Contreras (2002) auxilia no entendimento de que essa profissionalidade se refere “[...] às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo” (p. 74), não se restringe, portanto, às atividades docentes, “[...] expressam valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão” (p. 74). Libâneo (2012) contribui para a compreensão do sentimento da aluna bolsista ao afirmar que a profissionalidade do docente está sujeita à capacidade desse profissional construir conhecimentos que garantam o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e política para além da sala de aula, mas que esteja comprometido com a pesquisa e a criação de redes colaborativas na promoção de novas culturas profissionais.

4 Algumas considerações

A análise dos dados evidencia que os objetivos do PIBID foram atingidos em sua maioria, principalmente os que têm por finalidade contribuir para a articulação entre teoria e prática na formação docente e inserir os estudantes das licenciaturas no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica. Os depoimentos dos alunos do PIBID subprojeto Pedagogia demonstram que as atividades desenvolvidas criam condições para a articulação entre teoria e prática, realimentando os estudos e a atuação na escola. Nota-se ainda a percepção de que uma formação puramente teórica não possibilitará uma compreensão do processo educativo como prática social, que é necessário adentrar a realidade da escola, da sala de aula e do contexto sociocultural dos alunos. Por outro lado, também ficou evidenciado que, sem uma sólida formação teórica, o professor não consegue dar conta da complexidade do ato educativo e da organização de um ensino que promova o crescimento de seus alunos. Sem dúvida, essa percepção das alunas bolsistas reflete o processo educativo vivenciado no PIBID e, certamente, está fundamentada na concepção de educação como prática social que entende o processo educacional a partir das condições socioculturais e institucionais concretas.

Convém ressaltar que essas considerações das alunas bolsistas permitem afirmar que as atividades desenvolvidas, por meio do programa, têm gerado reflexões importantes acerca de seus processos de formação e que poderão impulsioná-las na busca por uma formação continuada, já que a profissionalidade docente se dá em processo, numa combinação contínua de teoria e prática.

Os dados levantados também provocam alguns questionamentos bastante emblemáticos, especialmente acerca da organização do currículo do curso de Pedagogia, do envolvimento da Secretaria de Educação com o programa e da carga de atividade das alunas bolsistas. Não se fará, neste estudo, uma análise da organização do currículo dos cursos de Pedagogia, embora seja um assunto que, como já foi mencionado, tem motivado debates em diferentes perspectivas nos mais variados campos de conhecimento e tem marcado a história dos cursos destinados à formação de professores. Este debate ressalta, entre outras questões, o enfraquecimento do profissional da área de Pedagogia e, conseqüentemente, a sua desvalorização social. Especialistas e entidades de classes discutem a formação docente. As entidades governamentais legislam, criam diretrizes, fazem reformas, criam pacotes, estabelecem e fazem pactos pela melhoria dessa formação e da valorização dos profissionais docentes. No entanto, as ações, na maioria das vezes, acontecem de forma distanciada da realidade de seus principais atores, sendo esses excluídos da elaboração das políticas educacionais que decidem sobre os rumos de sua profissão. Percebe-se que os debates sobre a formação docente, seja dos cursos de Pedagogia ou das demais licenciaturas, são marcados por intenso conflito de grupos. A identidade profissional do professor da educação básica é constantemente recolocada e debatida.

Em relação ao segundo questionamento, não se pode desprezar a observação de duas alunas bolsistas quanto ao acompanhamento do professor supervisor: “[...] *eu esperava um acompanhamento mais próximo da professora supervisora, acredito que poderia ter se doado mais aos bolsistas*” ; “[...] *acredito que ainda há pontos para serem esclarecidos nas escolas referente ao que é o projeto PIBID, pois eles vêem os bolsistas como estagiários.*” Essas avaliações evidenciam a necessidade de um fortalecimento da integração entre a universidade e a escola pública parceira e, ainda, provocam novas indagações, por exemplo: Qual o nível de envolvimento da Secretaria de Educação com o PIBID? E a direção da escola?

Como as atividades do PIBID se articulam com o projeto político pedagógico da escola do município e do estado? As alunas bolsistas são realmente integradas à dinâmica das escolas?

Ainda nessa perspectiva, reforçam esses questionamentos os dados segundo os quais 53% das bolsistas procuram, nos momentos de dificuldades, de proposições de atividades ou no caso de dúvidas, a coordenação de área e 13% buscam auxílio com a professora supervisora; apenas 27% informaram que nessas situações recorrem à coordenação de área e à professora supervisora. Esses dados demonstram que o objetivo de “incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (Ministério, 2007) configura-se como um desafio a ser vencido. Embora seja explicitada pelas alunas bolsistas a contribuição do PIBID para sua inserção na realidade da escola pública de educação básica, pode-se afirmar que a aproximação da universidade com essa escola ainda se dá de forma tímida, sendo necessário articular o trabalho da coordenação de área ao da professora supervisora, integrando as diferentes ações no programa.

Em relação à carga de atividades dessas alunas, os dados revelam que 47% são trabalhadoras, a maioria desempenha suas atividades profissionais na área educacional, não no exercício da docência, mas em projetos educativos comunitários e, no caso específico de atuação em escolas, em atividades administrativas ou de apoio pedagógico. Chama a atenção a carga de atividades dessas alunas, que envolve o estudo no curso de Pedagogia, o tempo dedicado ao PIBID (12 horas semanais) e as horas dedicadas às atividades profissionais. Sem dúvida fica comprometido o aprofundamento dos estudos tanto no curso de graduação como nas questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem realizado no PIBID. Acrescentam-se a essa carga, as atividades de estágio e de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que as alunas matriculadas a partir do 5º período possuem como atividade acadêmica obrigatória, o que compromete, mais ainda, a qualidade do processo formativo. Essa é uma realidade que deve ser considerada e representa um desafio a ser enfrentado quando se propõe melhoria da qualidade nos cursos de formação de professores. Sabe-se que, para assegurar uma sólida formação, é necessária a articulação entre teórica e prática e a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Como isso poderá ser vivenciado, se a aluna bolsista tem todo o seu tempo comprometido com o trabalho, a frequência às aulas e a atuação no PIBID? Não se fala aqui de uma formação isenta de dificuldades pois, como já foi ressaltado nos estudos de Gatti (2009), o comprometimento do tempo é uma realidade dos alunos dos cursos de formação inicial de professores.

Convém reafirmar que esta pesquisa se propôs a identificar o significado atribuído pelas alunas ao PIBID PUC Goiás subprojeto Pedagogia, exatamente pela necessidade de compreender a contribuição desse programa para a formação inicial dos professores. A análise dos dados demonstra que, na percepção das alunas bolsistas, há uma efetiva contribuição do programa na formação docente. No entanto, são revelados alguns aspectos para além dessa percepção e que impõem reflexões para a promoção de mudanças em sua operacionalidade. É preciso ressaltar que o desenvolvimento de novas ações portadoras de uma intenção política, a exemplo do PIBID, são efetivadas em um contexto social e histórico que demanda avaliações e reorientações contínuas.

Referências bibliográficas

Contreras, José (2002). A autonomia de professores. São Paulo: Cortez.

Gatti, Bernadete Angelina (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. Revista Educação e Sociedade, vol. 31, nº 113, p. 1.355-1.379. Retirado em fevereiro 05, 2013 de <http://www.cedes.unicamp.br>.

Gatti, Bernadete Angelina (Coord.) & Barreto, Elba Siqueira de Sá (2009). Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO. Retirado em outubro 05, 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>.

Libâneo, José Carlos (2012). O Campo teórico-investigativo e profissional da didática e a formação de professores. In: Suanno, Marilza Vanessa Rose & Puiggròs, Núria Rajadell. Didática e formação de professores: Perspectivas e inovações (pp. 37-58). Goiânia: Editora PUC Goiás.

Ministério da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2007). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Retirado em janeiro 20, 2012 de <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>.

Pimenta, Selma Garrido & Lima, Maria Socorro Lucena (2009). Estágio e docência. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

PUC Goiás. Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2010). Projeto PIBID PUC Goiás. Goiânia, Brasil.

Saviani, Demerval (jan/abr de 2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, 14(40), 143-154.

Tanure, Leonor Maria (2000). História da formação de professores. Revista Brasileira de Educação, v. Maio/Jun./Jul./Ago., n. 14, p. 61-88. Retirado em maio 15, 2013 de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf.

O cenário neoliberal e a configuração da política de educação inclusiva

Maria Liege Crisóstomo de Medeiros⁸⁵⁴

RESUMO:

O presente trabalho sintetiza um dos capítulos resultante do processo de investigação desenvolvido durante dois anos de Mestrado em Educação Brasileira, na Universidade Federal de Alagoas. Estabelece um diálogo com os princípios neoliberais empreendidos na política de educação inclusiva no Brasil buscando desmistificar os vários entendimentos desta proposta quando circunscrita à prática da escola pública. Para uma maior compreensão dos elementos norteadores dessa política, que ainda se mostra recente no país, torna-se indispensável discutir o caráter capitalista do estado e suas relações com as classes dominantes e dominadas, quais aspectos configura e que sentidos legitima. Esses pressupostos evidenciam que a existência de políticas sociais neste país nunca representou a vontade política dos seus governantes, mas a luta incansável entre dominados e dominantes numa relação de força entre capital e trabalho, marcada pela contraditória subordinação de classes. A partir desta perspectiva desenvolve-se a análise que se propõe a contribuir para o delineamento de um debate acerca da educação inclusiva, considerando as possibilidades do contexto atual com ênfase, especificamente, na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aula regulares, cujas dificuldades se mostram visivelmente acentuadas no estado de Alagoas. Para atingir tal intento, apoiamo-nos no referencial teórico da Análise de Discurso e, a partir de suas categorias: sujeito, discurso e ideologia, desenvolve-se a análise dos discursos que orientam os efeitos de sentidos da referida política. Buscamos nas contribuições de Neves (2005), Montanõ (2000), Nascimento (2002), Gentili (2005), Gramsci (2000) e outros, os fundamentos dos pressupostos neoliberais, assim como em Lukács e Bakhtin o suporte, específico, para desvelar os discursos que representam o nosso objeto de estudo. O corpus desse trabalho é constituído de recorte extraídos da resolução da CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, dos pronunciamentos de ministros da educação e da fala de professores envolvidos com a problemática da educação inclusiva, estes coletados a partir da aplicação de questionários para a coleta de dados. A perspectiva teórica desenvolvida possibilitou o desvelar de um funcionamento discursivo que caracteriza as políticas inovadoras que se apresentam sob forma de consenso, mascaram as reais possibilidades de inclusão e fortalecem implicitamente, dentro do discurso educacional e de suas políticas, o exacerbamento da exclusão.

Palavras-Chave: Política. Educação Inclusiva. Análise de discurso. Exclusão.

Outras formas de um velho caminhar

Para uma maior compreensão das políticas sociais (dentre elas a educação) implantadas no Brasil, torna-se indispensável discutir o caráter capitalista do estado e suas relações com as classes dominantes e dominadas, quais aspectos configura e que sentidos legitima.

Segundo Montanõ (2000, p. 21)

⁸⁵⁴ Universidade Federal de Alagoas

as políticas sociais não são mecanismos lógico-formais estáveis de um estado supraclassista de bem-estar, ou de um estado apenas funcional ao capital, se não o resultado contraditório, tenso e instável destas lutas entre o capital e trabalho.

Esses pressupostos evidenciam que a existência de políticas sociais neste país nunca representou a vontade política dos seus governantes, mas a luta incansável entre dominados e dominantes numa relação de força entre capital e trabalho, marcada pela contraditória subordinação de classes.

Partindo desse pressuposto, Nascimento (2002, p. 85), apresenta duas observações.

A primeira, que o estado não pode ser entendido como um bloco monolítico e sem fissuras, deve ser analisado como uma arena de lutas entre as diferentes classes e frações de classes, que podem ocupar, espaços da burocracia e dos aparatos institucionais. Segunda, que as políticas de estado incluindo aí, as políticas sociais como a educação, são o resultado das disputas e contradições entre classes.

De acordo com Pereira (2000, p. 149), falar de políticas sociais exige do estado um distanciamento dos princípios liberais clássicos do final do século XIX, tendo que assumir funções capitalistas modernas de organização tanto política quanto social. Na nova organização, o estado, a partir das exigências dos grupos populares, passa a assumir a responsabilidade com o bem-estar de seus cidadãos, bem como adotar novas formas de regulação da economia.

Analisando essa característica, Paulantzas apud Nascimento (2002, p. 82) afirma,

O estado pode preencher a função de organização e unificação da burguesia e do bloco do poder [...]. Entretanto, o estado concentra não apenas a relação de forças entre as frações do bloco no poder, mas também a relação de forças entre estas e as classes dominadas [...]. A relação das massas com o poder e o estado no que se chama especialmente de consenso, possui sempre um substrato material. [...] age no campo do equilíbrio instável do compromisso entre classes dominantes e dominadas.

Por serem as políticas sociais caracterizadas pela luta dos trabalhadores, particularmente os da camada popular, a abertura dessas políticas se apresenta na nova configuração política do estado brasileiro, como causadora da “desordem” vigente, cuja superação só é possível com a implantação do projeto neoliberal.

De acordo com Gentili (2005, p.230-231).

O neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa a atravessar a economia do mundo capitalista como produto de esgotamento do regime de acumulação fordista iniciado a partir do fim dos anos 60 e começo dos anos 90. O(s) neoliberalismo(s) expressa(m) a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa no quadro desta nova configuração do capitalismo em um sentido global.

Apresentando-se como alternativa possível para os problemas sociais existentes, o neoliberalismo expande seus mecanismos de exploração que corroem as relações e conquistas sociais, reduzindo-as a um individualismo imediato. Nessa perspectiva, despreza-se o processo histórico ontológico enquanto princípio de conservação e transformação da espécie humana em sujeito social, uma vez que creem estar no capital à resposta a tudo e a todas as formas de relações necessárias à sobrevivência, se não humana, mas do próprio capital.

Nesse sentido, a reestruturação do capitalismo carrega consigo meios que conduzem a fins extremamente excludentes, como as novas relações de trabalho que convergem para novos padrões de produção e acumulação de riquezas. Neste contexto, dar-se-ão significativas mudanças quanto à denominação do papel do estado, que passa a ter suas funções reduzidas de “executor a “coordenador”.

Sobre essa redução, diz Frigotto in Gentili (2005, p. 83), “a ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público é responsável pela crise e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência e qualidade”. Sob esse entendimento, a partir da década de 1990, vivenciamos uma série de ações que, segundo o discurso oficial, provocariam uma melhoria na qualidade do ensino, uma vez que este sinalizava uma visível preocupação com a universalização. Desse modo, apresentam-se várias propostas para sanar os problemas educacionais, dentre estas, diz Carvalho (2006, p.89).

A erradicação do analfabetismo antes do final do século, ampliando-se os serviços educativos para adultos, melhorias da qualidade e eficiência dos sistemas educativos em especial a educação básica, universalização da educação, assegurando-se antes do término de 1999 e num mínimo entre 8 e 10 anos, a escolarização de todas as crianças em idade escolar.

Nesse contexto, mudanças políticas que deveriam ser criadas naturalmente para resolver os problemas brasileiros, velam seus reais significados, passando a caracterizar o conjunto de reformas desencadeado nos anos 80 em consonância com as exigências dos detentores do conhecimento e signatários do neoliberalismo Banco Mundial, FMI, BIRD e associados, para subsidiar os países emergentes da América Latina e Caribe.

Essas reformas apontam indícios de como algumas mudanças se processam no conteúdo e na forma, redefinindo novas estratégias de organização social. Mudanças que, para Gramsci (2000, p. 266),

não possuíam um caráter de originalidade. Tratava-se apenas da fase mais recente de um longo processo que começou com o nascimento do industrialismo, uma nova fase que era apenas mais intensa que as anteriores e se manifestava sob formas brutais de exclusão, que também seria superado através de um nexo psicológico diferente dos anteriores.

De acordo com Aguiar (2000, p. 184), essas mudanças serviriam para

aumentar os recursos destinados a educação por fontes locais públicas e privadas, e melhorar a qualidade do ensino, reduzindo a centralização dos procedimentos burocráticos e atribuindo mais responsabilidade às escolas, a usuários e provedores locais de educação.

Nesse sentido, a essência dessa reforma consubstancia a redução orçamentária do setor público, bem como a redução de suas funções político-administrativas, institui uma nova denominação para o conceito de público e privado, instiga a competitividade sob a premissa de uma melhor qualidade da formação do capital humano⁸⁵⁵, no qual o individualismo assume a sua forma mais perversa.

Diante dessas circunstâncias, os ideais de democracia almejados pela classe trabalhadora passam a ser substituídos por um pensamento neoliberal de cunho capitalista, no qual as palavras adquirem significados diferentes na tentativa de burlar os anseios do povo e criar um novo consenso, aquilo que Gramsci

⁸⁵⁵ A teoria do capital humano surge inicialmente nos EUA e Inglaterra, nos anos 60, e no Brasil, nos anos 70, se estrutura no contexto das teorias do desenvolvimento da pós 2ª Guerra Mundial (FRIGOTTO, 2005).

denominou de “catarse”, uma espécie de benefício social, mesmo que restrito, mas ideologicamente consensuado.

Junto a essas transformações, delinea-se o perfil de um novo profissional cuja qualificação deverá ultrapassar os limites específicos de determinada função, dando lugar ao que se convencionou chamar de formação geral, capaz de possibilitar ao indivíduo ajustar-se às modificações do sistema produtivo. Juntamente às exigências da formação desse novo profissional, torna-se comum, a partir da década de 90, com ênfase nas discussões neoliberais, o uso dos termos qualidade e equidade, não que estes termos em seu sentido ethos representem por si só algo de novo, visto que há muito já caracterizaram os desejos dos que lutam por uma escola com qualidade. Porém, para o intento a que nos propomos, sentimos a necessidade de tecer algumas considerações a respeito desses termos, com o intuito de esclarecer a perspectiva em que se configuram esses discursos no contexto atual. Nesse sentido, Gentili (1994, p. 115) nos fornece subsídios para tal compreensão. Segundo ele,

na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. Esta operação foi possível em parte devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil, consequências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos, entre eles, a escola das maiorias.

Fica evidente que no contexto atual, a re-configuração do termo qualidade, visando atender ao formato desse novo profissional tomando como parâmetro as exigências do mercado, difere das concepções de qualidade defendida pelos movimentos sociais e, em particular, pela maioria dos professores deste país. Pois,

a luta pela formação teórica de qualidade, um dos pilares fundamentais da base comum nacional, implica recuperar, nas reformulações curriculares, a importância do espaço para análise da educação enquanto disciplina, seus campos de estudo, métodos de estudo e status epistemológico. (ANFOPE, 2000).

Observamos, que a perspectiva de qualidade traduzida pelos movimentos sociais nos anos 80, era orientada por um ideal de democracia, tanto na educação quanto no restante da sociedade. Nesse contexto, o discurso da democracia funciona como articulador destes movimentos em defesa de seus ideais e, a concepção de qualidade defendida toma por base uma concepção de “educação vinculada a uma política de combate às desigualdades, à dominação e às injustiças sociais” (CAVALCANTE, 2002).

A relação do termo qualidade nas duas perspectivas descritas funciona como uma manobra do capital para burlar o sentido das palavras, colocando-as a serviço de interesses mercadológicos.

Da mesma forma, o termo equidade, mesmo tendo se apresentado sob o imaginário social como sendo sinônimo de igualdade, caracteriza-se pela sua essência neoliberalista no oposto: “o igualitário que pretende transformar todos em iguais, **negligenciando as diversidades individuais que caracterizam cada indivíduo como único**, porém social” (PIRES apud MARTINS, 2006, p. 34). (*grifo nosso*)

Os discursos de qualidade e equidade em educação assumem conteúdos diferenciados vinculando-se a outros conceitos do campo empresarial e apontados como alternativas para a promoção e modernização

das empresas, mas que na íntegra não passam de “outras formas de um velho caminhar”. São os velhos conceitos que transmutados apresentam-se como novos ao imaginário coletivo.

Tomando-se a educação como foco das discussões mundiais torna-se, também, terreno fértil para a tessitura de críticas ferrenhas ao processo de educação que não consegue preparar força de trabalho para atender à demanda do mercado atual.

No Brasil essa problemática torna-se maior, visto que grande parte da população encontra-se refém de um déficit educacional histórico quando comparado aos países do primeiro mundo. Longe de considerar que parcela significativa destes problemas deva-se ao modelo de desenvolvimento neoliberal adotado no país, que inviabiliza qualquer tentativa de implantação de um projeto que vise à equiparação das condições básicas de sobrevivência da população, os defensores do capitalismo buscam várias justificativas para desviar o foco de que o sistema neoliberal não atende nem nunca atendeu às necessidades brasileiras. A sua natureza fragmentária apresenta sinais de esgotamento, exclui parcela da população de usufruir dos bens por ela produzidos. Nesse sentido, afirma Gentilli (2005, p. 86), “nega-se não só a força estrutural, mas a possibilidade de espaços de construções de universalidades, no conhecimento, na cultura e na política”.

A conjuntura atual é outra e, como vimos, as formas de burlar sentidos são as mais variadas. O neoliberalismo conserva as práticas que melhor lhe convêm e ressignifica outras. Dentre estas, uma que vem se propagando é o imediatismo à valorização do aqui e agora, ao analisar essa questão Chauí (1993, p.22-23), considera que na esfera educacional, o conhecimento teórico é afetado pela negação de quatro aspectos básicos,

que haja uma esfera da objetividade e, em seu lugar, o surgimento do subjetivismo narcísico, que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e o sentido da história, surgindo em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente local, a existência de uma estrutura de poder que se materializa, tanto na lógica da dominação quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micro-poderes que disciplinam o social e, por fim, a negação das categorias gerais, como universalização, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade.

A citação acima nos leva a perceber que a negação desses aspectos, apesar de estar concentrada no plano teórico, implica atitudes e comportamentos ligados diretamente ao plano ético, o que evidencia uma correlação entre os dois planos.

Sobre o plano ético, diz Frigotto (2005, p.84),

a totalidade do neoliberalismo é crucial, situando o mercado como definidor fundamental das relações humanas, sob a idéia de que a igualdade e a democracia são elementos nocivos à eficiência econômica, no caso brasileiro, esta totalidade dá-se, sobretudo, pelo atrofiamiento da esperança e da resistência social popular organizada (sic).

A negação da objetividade, da continuidade temporal, o surgimento de micro-poderes e a negação das categorias gerais operam como provocadores de descrédito à resistência social causando, tanto no plano teórico quanto no ético, o esvaziamento dos sujeitos, tornando-os vulneráveis a essa nova conjuntura que, por ter a educação como foco principal, denomina-se sociedade do conhecimento.

Em síntese, evidencia-se a partir do dizer de Frigotto (idem) que,

a categoria sociedade do conhecimento, e seus desdobramentos, expressa, na sua formulação ideológica, uma efetiva mudança da materialidade da crise e das contradições da sociedade capitalista neste final de século.[...] incapaz de modificar a essência excludente da ordem social capitalista. Cabe, entretanto, destacar que a materialidade das contradições que assume a forma capital hoje, e sua negatividade da exclusão mais perversa, engendram possibilidades de rupturas com a nova qualidade [...] no caso brasileiro, tem como exigências a incorporação efetiva nos processos políticos dos novos sujeitos sociais.

Portanto, o neoliberalismo que antes se apresentava como a resolução para os problemas sociais, hoje apresenta sinais de esgotamento, muito embora seus defensores teimem em dizer o contrário.

Suas características fragmentárias, seu caráter individualista, que imprimem no indivíduo, o acirramento da competitividade de uns sobrepostos aos outros, tornam esse modelo de sociedade incapaz de modificar a sua essência, por esta ser naturalmente excludente.

Compreender como essa natureza excludente do neoliberalismo re-afirma, nos termos da lei, a possibilidade de “Educação para Todos”, na perspectiva da inclusão é nosso próximo desafio.

LDB x Educação inclusiva: o ressignificar dos sentidos

É sob a lógica da “Educação para Todos” que vinha sendo timidamente orientada desde a constituição de 1988, que se define a política de educação brasileira. Desde a ênfase a equidade e respeito às diversidades, a chamada política de inclusão social, consubstancia-se na LDB (Lei 9.394/96).

Não é nossa pretensão analisar, exaustivamente, a referida lei, nos deteremos apenas aos artigos que fazem referência às **pessoas com necessidades educacionais especiais**, por ser este o intento do nosso trabalho. Entretanto, considerando a relevância desta lei e o contexto político no qual ela se subscreve, sinalizamos o seu caráter de contenção, a partir da análise de Saviani (2001, p. 199).

O Ministério da Educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-lo no texto do projeto da LDB que estava em discussão no Congresso Nacional preferiu esvaziar aquele projeto optando por um texto inócuo e genérico, uma LDB minimalista, a expressão de Luiz Antonio Cunha, texto este assumido pelo senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB.

O novo redirecionamento da educação brasileira não obstante ao contexto da concepção de estado mínimo, apresenta em toda a sua ossatura política elementos que minimizam o caráter abrangente que as discussões anteriores. Porém, é esse caráter minimalista que também norteia a atual política de inclusão. Segundo Gentili (2005, p.237)

claro que os discursos hegemônicos ocultam este processo, apelando para o eufemismo de um governo e um estado mínimo. Entretanto, para destruir o modo de regulação político keynesiano para desfazer-se do “bem-estar” que caracterizava aquele tipo de estado, os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material, como no simbólico. [...] neles se exprimem a necessidade de construir uma nova ordem cultural voltada para a geração de novas formas de consenso que assegurem e possibilitem a reprodução material e simbólica de sociedades profundamente dualizadas [...] o que não implica em outra coisa

que a construção de uma nova ordem, na qual a exclusão se apresenta travestida de um processo de inclusão, mesmo que (de)limitada apenas ao acesso. (Grifo nosso).

Após situarmos o contexto nada afável do qual resultou o construto final da LDB voltemos a nos deter nos aspectos direcionados às pessoas com necessidades educacionais especiais.

A princípio tentaremos desmistificar alguns equívocos que a leitura da LDB suscita quando em comparação com a CF, em se tratando de atendimento a estas pessoas. Para tanto, iniciaremos fazendo-nos a pergunta que todos aqueles que lidam com o processo de inclusão já se fizeram: “há um entendimento único quando falamos de educação inclusiva”? A observação da prática cotidiana escolar desenvolvida antes e durante esta pesquisa nos autoriza a afirmar que não, porém, para não parecermos imediatistas, e/ou reducionistas, apresentaremos alguns pressupostos em razão de nossa resposta.

Um aspecto que sempre nos inquietou é o fato de a LDB (Lei 9.394/96), diante da perspectiva da inclusão, não mencionar nos seus artigos referentes ao ensino fundamental o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Quando o faz, mesmo em consonância com o artigo 208 da Constituição Federal – CF - que trata do atendimento educacional especializado, o faz a partir do artigo 58, referente à educação especial. Vejamos,

o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que em função das condições específicas dos alunos não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular⁸⁵⁶ (LDBEN, art. 58, § 2º).

A falta de clareza na definição da própria lei em assegurar quem são de fato os sujeitos desse processo justifica, ao menos em parte, a resistência da escola e, particularmente, do professor em receber o aluno com necessidades educacionais especiais.

Segundo o documento elaborado pela procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (Brasília, 2004, p. 9),

O entendimento equivocado desse dispositivo tem levado à conclusão de que é possível a substituição do ensino regular pelo especial. A interpretação a ser adotada deve considerar que esta substituição não pode ser admitida em qualquer hipótese [...] isso decorre do fato de que toda legislação ordinária tem que estar em conformidade com a CF. Além disso, um artigo não deve ser lido isoladamente. [...].

Ainda de acordo com o documento,

Para não ser inconstitucional, a LDBEN ao usar o termo Educação Especial, deve fazê-lo permitindo uma nova interpretação, um novo conceito, baseado no que a Constituição inovou ao prever atendimento educacional especializado e não educação especial. Portanto, o direito ao atendimento educacional especializado previsto nos artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (Lei 9394/96) e também na CF, não substitui o direito à educação oferecida em classes comuns da rede regular de ensino (Ibdem, p. 10).

O caráter dicotômico destes dispositivos na LDB podem levar aos mais desavisados considerar atendimento educacional especializado e educação especial como sinônimo. Estes aspectos que aparentemente tratam apenas de uma questão enunciativa ou interpretativa, quando revertidos à prática do cotidiano escolar provocam significativas distorções ao processo de inclusão. A esse respeito, afirma Carvalho (2006, p. 86),

⁸⁵⁶ O termo regular é encontrado, dentre outros, no parecer CNE/CEB, nº 11/00, das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, bem como na resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001.

quando a inclusão acontece sem levar em conta esses e outros dados são entendidos como sinônimo de movimentação de todos os alunos das escolas especiais para o ensino regular, pressupondo-se que a simples inserção desses alunos nas turmas regulares signifique que estão incluídos, o que poderíamos chamar de uma falsa inclusão quanto ao exercício do direito à cidadania e da construção e apropriação do saber dessas pessoas para a exacerbação da exclusão. (Grifo nosso)

Nesse mesmo sentido, Amaral (2002, p. 32) chama a nossa atenção para outra abordagem um tanto quanto dúbia, resultante dessa mesma interpretação. A afirmação de que o fenômeno da inclusão é o inverso da exclusão. Ao contrário, diz a autora,

o avesso da inclusão pode ser uma inclusão precária, instável e marginal decorrente de inúmeros fatores dentre os quais a sociedade capitalista que desenraíza, exclui, para incluir de outro modo, seguindo suas próprias regras, segundo sua própria lógica.

Chegar a um mesmo entendimento sobre as várias interpretações que possibilitam os dizeres da lei é tarefa de todos que se detêm ao (des) velar do processo da educação inclusiva. Entretanto, considerando aquilo que ressalta o documento da Procuradoria dos Direitos do Cidadão - PDC – órgão do Ministério da Educação – podemos assegurar que a CF ao tratar do atendimento especializado às pessoas com deficiência o faz diferentemente do entendimento da Educação Especial dado pela LDB, o que nos autoriza a dizer que ambos não são sinônimos.

Reforça o documento,

se fosse seu intento legislar em favor da educação especial, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, a CF teria repetido essa expressão que constava na Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo “Do Direito à ordem Econômica e Social” (PDC, 2004, p. 10).

Continua o referido documento,

na constituição anterior, as pessoas com deficiência não eram contempladas nos dispositivos referentes à educação em geral. Esses alunos, independentemente do tipo de deficiência, eram titulares do direito à educação especial, matéria tratada no âmbito da assistência. Pelo texto constitucional anterior ficava garantido aos deficientes o acesso a educação especial. Isso não se repetiu na atual constituição, fato que, constitui consideravelmente um avanço para a educação dessas pessoas (ibidem, p.10).

Contudo, com a definição de educação especial a partir da LDB – como uma modalidade de educação escolar que permeia todos os níveis de ensino, é possível desvincular “educação especial” de “escola especial”. Passando a educação especial a ser considerada como um recurso favorável à diversidade que cada grupo constitui na particularidade da sala de aula. Porém, observamos que a LDB não traduz explicitamente tais pressupostos, estes se dão a partir da interpretação da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, já na tentativa de esclarecer os equívocos existentes.

Devido a LDB ter sido alvo de severas críticas, posteriormente surge uma nova legislação com o intuito de desmistificar tais equívocos, o Decreto 3.956/2001, resultante do encontro que reuniu diversos países contra todas as formas de discriminação às pessoas portadoras de deficiência. Tal decreto revoga os dispositivos anteriores que lhe são ambíguos ou contrários e acrescenta eventuais omissões prescritas na LDB.

No Brasil, esse documento foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 08 de outubro de 2001, passando a funcionar como norma constitucional. A partir deste decreto, assegura-se de forma normativa uma reinterpretação da LDB, quando aplicada em desconformidade com a Constituição Federal, como vimos anteriormente. Assim,

a Convenção da Guatemala deixa clara a impossibilidade de tratamento desejado com base na deficiência [...] que tenha o efeito ou o propósito de impedir ou anular o reconhecimento ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (PFDC, 2004, p. 12).

Mesmo com a aprovação do decreto que possibilita uma nova interpretação da LDB, a proposta de educação inclusiva, pelo caráter de verticalidade com o qual se impõe a sociedade brasileira, representa um grande desafio para a escola pública, pois não se trata apenas de uma questão interpretativa, mas das condições básicas que garantam a sua efetivação.

Compreendendo (ao menos no discurso) que a educação e, em particular, a escola é uma instância peculiar na disseminação do saber, cria-se no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, durante a gestão do ministro Tarso Genro – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Com esse feito, acredita-se ter dado um grande passo para enfrentar as injustiças nos sistemas educacionais do país. Na fala do então ministro da educação, Tarso Genro (2004, p.5),

garantir o exercício desse direito é forjar um novo modo de desenvolvimento com inclusão, é um desafio que impõe ao campo da educação decisões inovadoras [...], o fortalecimento de políticas e criação de instrumentos de gestão [...], valorizando a riqueza de nossa diversidade social e cultural.

Continua,

a constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez estão reunidos os programas [...] de educação, diversidade e inclusão educacional [...]. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas em instrumentos de promoção à cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situação de vulnerabilidade social.

De acordo com estes pressupostos, dá-se uma maior atenção ao trato com a diversidade e, conseqüentemente, com a educação inclusiva. As exigências se acentuam diante da implantação dessa proposta sem ao menos se pensar nas possibilidades existenciais concretas para a sua efetivação. Aquilo que se coloca em lei aparentemente arrumado, na prática desencadeia uma série de questões que historicamente se fez presente na sociedade brasileira, mas que sempre se buscou formas de velar seus sentidos, provocando o estigma da deficiência por meio da segregação.

O estigma da deficiência e a autorização da diferença

Tentaremos, a partir de então, situar o estigma da deficiência em seu contexto histórico-ontológico, apontando características permissíveis à autorização da diferença.

Vários aspectos encaminham diversas abordagens na tentativa de justificar as diferenças e/ou deficiências existentes na formação da humanidade.

É preciso, como afirma Skliar (2006, p. 53),

compreender o discurso em torno da deficiência para logo revelar que o objeto desse discurso não é a pessoa que está numa cadeira de rodas, ou o que usa um aparelho auditivo ou o que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera [...] a deficiência está relacionada com a própria ideia de normalidade e com a sua historicidade.

Todos nós concordamos que as formas como se propaga a exclusão das pessoas com deficiência são inaceitáveis, romper com os vícios é ultrapassar séculos de preconceitos. Korczak (1984, p.46) ajuda-nos melhor nos situarmos a esse respeito.

A lei cruel mais franca da Grécia e Roma antigas autorizou a matar crianças. Na Idade Média os pescadores achavam em suas redes cadáveres de bebês afogados nos rios, por apresentarem alguma deformidade. Na Paris do século XVII, sobre o adro de Notre Dame se livravam dos pequeninos por nada. [...]. Ainda hoje crianças são abandonadas quando não atendem aos padrões da dita normalidade. [...]. De certo elas são protegidas pela lei, mas suficientemente?

Registros revelam que vem de longe a resistência para o reconhecimento social de pessoas que apresentam qualquer tipo de diferença ou mesmo deficiência.

As pessoas com deficiência representavam uma ameaça capaz de corroer a parte sã da sociedade, os tratamentos de desigualdade dispensados a essas pessoas e a ignorância sócio-cultural da época geravam contra elas posturas criminosas.

Segundo o pensamento platônico, o belo e a perfeição do corpo escultural eram reverenciados; os deficientes eram sacrificados ou escondidos. Segundo relatos do próprio Platão (2000, p. 163) em sua obra A República; quaisquer um [...] “que tenham alguma deformidade, serão levados a parapeitos desconhecidos e secretos. [...] é um meio seguro de preservar a pureza da raça dos guerreiros”.

Desde seus primórdios a humanidade tende a dedicar certa hierarquização no trato com os sujeitos. Mesmo numa época em que as diferenças eram explicadas enquanto “condição natural”, os indivíduos já eram qualificados como “inferiores” pela sua “deficiência”.

Durante séculos, buscou-se justificar essas “diferenças” recorrendo-se a várias abordagens.

Entretanto, seja qual for à abordagem teórica, esta sempre ocorre sob o critério de comparação entre “opostos”, ou seja, sempre se faz necessária à superação de um aspecto pelo outro, o que não seria nem um pouco arbitrário se essa superação não carregasse consigo implicitamente uma carga ideológica – reducionista de preconceito que quando não iguala transformando todos em iguais, sobrepõe um em detrimento do outro. É neste sentido que se tem consubstanciado a visão de normalidade e anormalidade que permeia a discussão a cerca da educação inclusiva.

Historicamente são estes parâmetros predominantemente quantitativos e referentemente mórbidos que direcionam os valores e os sentimentos de apreciação das pessoas com deficiência. Ainda segundo Carvalho (2006, p.40),

*as comparações entre Eu e o Outro (quando deficiente) ocorrem numa dimensão de alteridade comprometida pelo modelo clínico ou pelo modelo matemático que segundo a teoria dos conjuntos, organiza e separa os grupos em função das suas características diferenciadas **em busca de um padrão.** (grifo nosso).*

Dentro dessa padronicidade, algumas diferenças são socialmente aceitáveis criando apenas alguns estereótipos que associam indivíduos a determinadas raças, podendo ser consideradas normais. Pois, pela sua trivialidade, já não provocam impacto algum ao olhar o outro, ou seja, não interferem nas relações interpessoais, nem tampouco geram estigmas.

O mesmo não acontece quando o oposto se deve a "diferenças significativas" Amaral (1998), "aquelas em que um dos sujeitos ou grupos de sujeitos, por suas características físicas, sensoriais, mentais e psíquicas, não correspondem ao modelo idealizado, dele desvirtuando-se totalmente".

Pessoas que apresentam diferenças consideradas significativas, ou seja, os portadores de necessidades educacionais especiais geram certa indiferença ao olhar do outro dito normal, desencadeando uma série de sentimentos negativos, dentre eles o preconceito.

Por ser subjetivo, o preconceito se expressa das mais variadas formas, manifestando-se até mesmo na sutileza daqueles que se auto definem não preconceituosos.

Trabalhar com educação inclusiva tornou-se um desafio com o qual a escola pública, na grande maioria, mesmo não sendo sua explícita intenção, acaba por classificar pelas diferenças, gerando a exclusão dentro daquele que deveria ser o âmbito do processo de inclusão, a sala de aula.

Em um contexto onde as políticas públicas apresentam os encaminhamentos para a implantação da educação inclusiva, acaba-se esbarrando nos problemas recorrentes que todos conhecemos e que já foram pauta de calorosos debates como: falta de estrutura física e material e a falta de qualificação específica do professor, para trabalhar com as pessoas com necessidades educacionais especiais. Esta última nos parece ser a problemática de maior relevância, uma vez que saber lidar com a deficiência e/ou diferença (pois não importa para nós a sentença da categoria), essa é sempre uma delicada questão que vai além das meras condições físicas e materiais, requer uma mudança de postura político-social e cultural que compreenda o "outro" não como oposto, mas como valoração contínua do próprio eu.

Compreender o outro nesta dimensão é suprimir o individualismo fazendo fluir o "nós", onde o "eu e tu" se mostrem múltiplos e complementares, historicamente constituídos.

A história não nos permitiu experimentar conviver harmônica e solidariamente com a deficiência do outro; pelo contrário, demonstrou exemplos reais de segregação e exclusão praticados em alguns casos sob a legitimação de algumas culturas da época. Porém, se é mesmo possível "aprender com os erros", é esse legado histórico que possibilita a objetivação do sujeito, que também, no caso das pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, permitirá que utilizemos a história e a cultura para compreendermos e superarmos as práticas de preconceito e exclusão que afetam a sociedade contemporânea, onde a escola ocupa lugar de destaque.

Referências

AGUIAR, M. A (2000). A formação do profissional da educação no contexto de reforma educacional brasileira In. FERREIRA, Naura Syria Carpeto (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade da formação á ação. 2. ed. São Paulo: Cortez.

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO (2000). Documento final do x encontro nacional. Brasília.
- AMARAL, L. (2002) Educação inclusiva ou sociedade inclusiva. S. Paulo.
- BAKHTIN, M. (2006). Conceitos-chave. São Paulo: Contexto.
- BRASIL. Constituição (1988). Brasília.
- BRASIL. (1996) Lei n. 9.394 de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília.
- BRASIL. (2004). Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino. 2. ed. rev. e atual. Brasília : Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva.
- BRASIL. (2001) Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001. Disponível em: < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 23 de set. 2009.
- CAVALCANTE, M. do S. de A. (2002). Ensino de qualidade e cidadania nos parâmetros curriculares nacionais: O simulacro de um discurso modernizador. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- CARVALHO, R. E. (2006) Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Editora Mediação.
- CHAUÍ, M. (1993). Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 4. ed. São Paulo. Cortez.
- GADOTTI, M. (1995) História das ideias pedagógicas. São Paulo. Ática.
- GENTILI, P. (1994). O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: _____ Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. 4. ed. Vozes.
- HOBSBWM, E. (1995). Era dos extremos: o breve século XX(1914-1991). São Paulo: Cia das Letras.
- KORCZAC, J. (2000). Percursos dos direitos da criança. In: GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: ARTMED.
- MONTANÕ, C. (2000). La política social: Espácio de insercion laboral y objeto de reflexión del servicio social. In: BORGIANI, Elizabete, MONTANÕ, Carlos (Orgs.). La política social hoy. São Paulo. Cortez.
- NASCIMENTO, A. do.; SILVA, A. F. da.; ALGEBRAILE, M. E. B. (2002). Estado, mercado e trabalho: Neoliberalismo e políticas sociais. In. Neves. O empresariamento da educação. São Paulo: Xamã.
- ROCHA, E. F. (1991). Corpo deficiente: um desvio da norma? Terapia ocupacional, v.2. nº4, jul/ago. São Paulo.
- SANTOS, B. de S. (1995). A construção multicultural da igualdade e da diferença. Palestra proferida no VII Congresso brasileiro de sociologia. Rio de Janeiro.
- SAVIANI, D (2001). A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas. 7. ed. Campinas. Autores Associados.

SKLIAR, C. (2006). A invenção da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade In:
CARVALHO, R. E. Educação inclusiva: Com os pingos “nos is”. Porto Alegre: Mediação, 2006.

As Políticas Educacionais e as Implicações no trabalho docente: Uma discussão sobre reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul 2011-2014

Simone Gonçalves da Silva, Fernanda Amaral de Souza, Leonardo Dorneles Gonçalves⁸⁵⁷

Resumo

O presente texto tem como objetivo analisar e discutir a recente reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul-RS e suas implicações no trabalho docente. Para tanto, questionamos como o documento referência se apropria dos autores da educação e trabalho e estabelece a orientação do ensino politécnico na prática docente, sendo que 90% dos professores possuem contratos temporários e não tiveram formação nessa perspectiva, necessitando, por vezes, trabalhar em diversas escolas com uma carga horária mínima em cada estabelecimento. Como metodologia, caracteriza-se enquanto uma pesquisa bibliográfica na qual realizamos uma análise dos principais documentos que orientam e regulamentam a política de governo do estado do RS, que não se propõe às conclusões generalizáveis e sim contribuir para as discussões no campo das políticas e do trabalho docente. Os resultados apresentados demonstram que o documento possui um grande avanço em relação à compreensão das políticas educacionais para o Ensino Médio, principalmente na consolidação teórico-metodológica do trabalho como princípio educativo. Sobre a centralidade do trabalho nas ações educativas, o documento situa essa concepção ao fazer inferência nos estudos do campo do trabalho e educação. No entanto, apesar do texto apresentar avanços em questões teóricas, a efetivação da política parece estar distante, principalmente pelo fato da grande maioria dos professores não terem a formação sobre educação e trabalho, o que pode dificultar a compreensão e “sucesso da proposta” e criar certa resistência, pois denota que o professor é o único “responsável pela sua formação e sua incompreensão sobre a política”. A questão chave da análise é que existem descompassos da discussão apresentada no documento oficial em relação à maneira como tenta ser materializada, que ao invés de propor uma orientação sobre trabalho e educação, causa determinada confusão teórico-metodológica. Sendo assim, evidencia-se o processo de recontextualização da política no ambiente da escola, por estar aplicando de diferentes formas conforme diferentes compreensões e interpretações de seus professores e seus contextos escolares. As recentes reformas educacionais possuem características do mercado, da gestão e da performatividade, reflexo do setor de produção da sociedade atual, ou seja, buscam aprimorar a mão de obra para o Capital, sobretudo num país em desenvolvimento como o nosso. Diante disso, a prática na sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em suas respectivas áreas do conhecimento. Diríamos que essa reforma, na maneira como tem sido implantada traz à categoria docente inseguranças, ansiedade, angústia por desconhecimento dessa nova forma de trabalho, bem como a falta de orientações e formações por parte das instituições mantenedoras para com os docentes. A mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e ramifica-se, na preparação do professor, pela introdução de formas novas de “treinamento não intelectualizado”, baseado no desenvolvimento de competências.

Palavras-chave: políticas educacionais. ensino médio. trabalho docente.

⁸⁵⁷ Universidade Federal de Pelotas, Agencia Financiadora: CAPES

Introdução

O presente texto tem como objetivo analisar e discutir a recente proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao ensino médio (2011-2014) no Rio Grande do Sul (RS) e suas implicações no trabalho docente. Para tanto, questionamos como o documento referência se apropria dos autores da educação e trabalho e estabelece a orientação do ensino politécnico na prática docente, sendo que um grande número de professores possuem contratos temporários e não tiveram formação nessa perspectiva, necessitando, em muitos casos, trabalhar em diversas escolas com uma carga horária mínima em cada estabelecimento.

O estudo se faz necessário mediante a importância que o tema vem apresentando a partir do momento em que emergem as reformas educacionais, os atos legais e as ações governamentais destinados à educação que orienta uma nova organização do espaço e tempo escolar. Em relação ao Ensino Médio, ocorre grande ênfase na mídia em relação aos baixos índices, repetência, evasão, discute-se muito “soluções” para a conquista da qualidade em educação, a partir da premissa do discurso neoliberal de lógica mercadológica ao estimular a competitividade, a excelência e eficiência.

As políticas de avaliação e reestruturação do currículo são apresentadas e criadas como se fossem a garantia da qualidade da educação. Emergem campanhas pela educação que elaboram estratégias onde todos são colaboradores para o alcance da qualidade, ou seja, todos precisam atingir as metas determinadas pelas avaliações externas e a função dos meios de comunicação é apresentar ações de sucesso isoladas que podemos denominar educação baseada em evidências⁸⁵⁸.

Como metodologia, caracteriza-se enquanto uma pesquisa bibliográfica na qual realizamos uma análise dos principais documentos que orientam e regulamentam a política de governo do estado do RS, que não se propõe às conclusões generalizáveis. O texto constitui-se na apresentação do documento e análise das contribuições do trabalho como princípio educativo⁸⁵⁹ no ensino médio e fornecer subsídios para as discussões no campo das políticas e do trabalho docente.

A proposta da reforma nas Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual

A proposta dessa política implantada em 2012 pelo governo estadual do RS trouxe a justificativa que a educação no RS está em crise em relação a sua qualidade a partir dos índices de aprendizagem dos alunos, sendo assim apresenta no ano de 2011, uma reforma, que entra em ação em 2012, neste nível de ensino baseado em dados como defasagem idade série, que é de 30,5%, escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17 anos) é de apenas 53,1% (INEP/MEC). Além disso, constatam que há alto índice de abandono (13%) especialmente no primeiro ano e de 21% de reprovação no decorrer do curso. Nesta avaliação do governo, acrescentam-se ainda dados como o número de professores que num total de 24.763 (2.016 atuam no curso normal, 2.037 no ensino profissional e 22.747 no Ensino Médio). A análise leva em conta também questões como infraestrutura das escolas, que são precárias, qualificação de

⁸⁵⁸ Concepção de Ball (2007) apresentada em FERREIRA, M. S. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa* (Impresso), v. 4, p. 123-130, 2009.

⁸⁵⁹ No Brasil, o termo princípio educativo foi e vem sendo apreciado por um considerável leque de autores, entre os quais poderíamos citar os mais conhecidos, como Saviani (1986 e 1984), Kuenzer (1998 a, 1989, 2004), Frigotto (2001a, 2011b, 2002), Franco (1989), Machado (1989), Nosella (1989), Ferreti & Madeira (1992). No plano mundial, seguindo uma tradição entre os marxistas, provalmente Gramsci tenha sido o pensador que mais debateu o tema, sem contar, é claro, Makarenko (1985) e também Pistrak (1981). Manacorda (1997), por sua vez, procura dissecar o assunto em Gramsci, e Enguita (1993), Marx. (TUMOLO, 2005, p.240)

professores e considera-se por parte do governo como agravante os currículos serem fragmentados, dissociando-se, segundo a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, da realidade sócio-histórica e dos avanços tecnológicos da informação e da comunicação.

Segundo a Proposta Pedagógica da Reforma do RS, a qual vem referendada por autores como Saviani, Frigotto, Ciavatta e Ramos é necessário que se crie uma concepção de educação unitária superando a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, criando a educação politécnica que para Saviani define-se como: “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI *apud* FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 42).

Como o Decreto nº 5.154/2004 e a Lei 11.741/2008 normatizam a articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, de forma articulada, concomitante e subsequente, revogam o Decreto nº 2.208/1997 o qual separa a educação integral da educação técnica, considerada por Ramos (2010) como uma condição social e histórica necessárias para a construção do Ensino Médio unitário e politécnico, integrando o ensino médio integrado ao ensino técnico.

Para Simões (2010) o Ensino Médio no Brasil confere a dupla função de preparar os alunos para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho, produzida dentro de determinadas relações sociais e, em particular, no projeto capitalista de sociedade. O autor menciona que, a noção de politecnia postula que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais e que o conceito de politecnia implica a união entre escola e trabalho ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo.

O Ensino Médio na visão de Carneiro (2012) funciona divorciado do conceito de educação básica e descolado das necessidades básicas do aluno. Segundo o autor, o professor sem formação adequada é o apoio que a máquina política viciada usa para fabricar professores temporários.

O mesmo enfatiza que o problema não está relacionado com a habilitação dos professores para lecionar nas disciplinas abandonadas ou que o sistema seja incapaz de recrutar e manter professores qualificados, mas, que o problema passa pela questão da seletividade negativa e que não daria para considerar uma seletividade positiva sem passar pela melhoria da remuneração, sendo conveniente ver o professor como um trabalhador vocacional.

Na Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, a Secretaria de Educação do RS assume o compromisso de desenvolver um projeto educacional que atenda as necessidades de mercado, com a centralidade no indivíduo, a partir da proposta de formação integral. Esta proposta tem como concepção a base na dimensão politécnica, com o aprofundamento na articulação das áreas de conhecimentos e suas tecnologias, com os eixos Cultura, Ciência, Tecnologia e Trabalho, com a perspectiva de que a apropriação e a construção de conhecimento embasam e promovem a inserção social da cidadania.

O documento referência que orienta toda a proposta de reformulação do Ensino Médio do RS (2010-2014) transformando-o em Ensino Médio Politécnico explicita as diretrizes da reforma. Segundo o mesmo, a formulação de Políticas Públicas para a Educação tem o objetivo de oferecer uma educação com acesso e com qualidade social para todos, o que significa fazer a opção pela inclusão social, e se concretizam na medida em que são propostas e se desenvolvem radicalizando a democracia em todas as suas instâncias.

A concepção pedagógica sinalizada nesse documento se baseia na centralidade das práticas sociais tendo como origem e o foco no processo de conhecimento da realidade, no diálogo como mediação de saberes e de conflitos transformando a realidade pela ação crítica dos próprios sujeitos. Nestas práticas sociais, os seres humanos produzem conhecimento, desenvolvem e consolidam sua concepção de mundo, conformam as consciências, viabilizam a convivência.

Os objetivos do Ensino Médio apresentados no documento são os contemplados pela Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): propiciar a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos na finalização da Educação Básica e no Ensino Superior; consolidar no educando as noções sobre trabalho e cidadania, de modo a ser capaz de, com flexibilidade, operar com as novas condições de existência geradas pela sociedade; possibilitar formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do educando; compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, parte e totalidade e o princípio da atualidade na produção do conhecimento e dos saberes.

Para abarcar essa complexidade em suas diferentes dimensões, o currículo escolar estrutura-se considerando as fontes do currículo epistemológica, filosófica, sócio antropológica e sócio psicopedagógica. Sendo assim, o currículo do Ensino Médio Politécnico terá duração de três anos, com carga horária total de 3000h, sendo 1000h a cada ano, distribuídas em no mínimo 200 dias letivos por ano.

A Matriz Curricular de cada escola conforme a distribuição do tempo curricular deverá garantir a oferta da formação geral e da parte diversificada. Contudo, no primeiro ano do Ensino Médio Politécnico, para facilitar a organização da implantação da reforma, a escola deverá ofertar carga horária de 75% de formação geral e 25% de parte diversificada. Em relação aos demais anos aponta-se como diretriz orientadora que sejam considerados os seguintes percentuais: No segundo ano 50% para cada parte da formação, e no terceiro ano 75% para parte diversificada e 25% para formação geral, cabendo então a cada escola definir nos seus regimentos durante o ano de 2012. Esta proporcionalidade de distribuição das cargas horárias dos dois blocos não é rígida, visando assegurar um processo de ensino e aprendizagem contextualizado e interdisciplinar.

A articulação dos dois blocos do currículo, formação geral e parte diversificada, será desenvolvida por meio de projetos construídos no Seminário Integrado (que está localizado na parte diversificada), pela transversalidade de eixos, que oportunizam a apropriação da vida e as possibilidades no mundo do trabalho.

A metodologia deve ser trabalhada conforme a *Interdisciplinaridade; Pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de Projeto Vivencial e Trabalho como Princípio Educativo*.

A Avaliação Emancipatória é um ponto importante nesse documento se caracteriza como um processo e a possibilidade do vir a ser, da construção de cada um e do coletivo de forma diferente. Porém, é importante relatar que os docentes têm dificuldades de trabalhar esse ponto, pois suas formações acadêmicas foram concentradas num currículo fechado, classificatório, excludente.

Referenda o Conselho de Classe Participativo que é uma reunião sistemática de professores e alunos de uma turma, que necessita ocorrer antes da definição dos resultados parciais (bimestre ou trimestre) ou finais (ano letivo), com a participação da equipe diretiva, com a finalidade de acompanhar o desenvolvimento e a

aprendizagem, individual e coletiva dos alunos. Na prática, às vezes nos deparamos com conselhos vazios, pois, os professores desse nível de ensino, por terem uma carga horária baixa, desdobram-se em várias escolas, não sendo possível a participação deles nessa etapa do processo educativo.

A Expressão dos resultados na Construção da Aprendizagem do aluno, decorrente de análise em Conselho de Classe, ocorrerá ao final de cada bimestre ou trimestre, conforme a previsão da escola, indicando o desenvolvimento da construção da aprendizagem do aluno, apresentando-se como Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) complementado com um parecer descritivo dos alunos em cada área de conhecimento..

O estágio segundo o documento visa oportunizar, pela utilização de tempos e espaços fora da escola, integração entre teoria e prática, por meio de suas aprendizagens e do seu fazer, e na relação com o outro.

Formação para o mundo do trabalho: compreendendo o trabalho como princípio educativo

O trabalho como princípio educativo foi pensado e proposto a partir do processo de industrialização, no qual os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto entre as atividades práticas e os estudos teóricos, uma vez que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teóricas e práticas (NOSELLA, 2011).

Segundo Nosella (2011) o trabalho como princípio educativo passou a significar o objetivo geral de todo o processo educativo, capacitando as gerações mais novas a transformar a natureza, de forma científica, humanizando-a.

Sobre o tema o autor enfatiza que o princípio pedagógico específico do Ensino Médio deve estar condicionado à indefinição natural e heurística dos adolescentes que estão em busca de autonomia, identidade pessoal e inserção social. Para ele é fundamental que ajudemos os jovens a descobrir, aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade, oferecendo uma formação omnilateral, um fazer com excelência, em sintonia com o próprio talento, oportunizando o saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea.

Reconhecer o trabalho como princípio pedagógico, é discutir o trabalho como elemento constitutivo do próprio homem. Partindo do princípio do qual afirma Engels que o trabalho é a “condição básica e fundamental de toda a vida humana” e que o “trabalho criou o próprio homem” (ENGELS, 2004, p.13). Sendo assim, a natureza do homem é o trabalho, ou seja, sua ontologia⁸⁶⁰.

É pelo processo do trabalho que o homem produz sua essência, portanto sua funcionalidade social e sua história. Nas palavras de Marx, “antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2004, p.36). Nesse sentido, o trabalho no processo histórico integra profundamente a relação homem e natureza, sendo indispensável para sua sobrevivência, enquanto atividade e valor de uso.

Segundo Tumolo “o trabalho só poderia ser princípio balizador de uma proposta de educação que tenha uma perspectiva de emancipação humana numa sociedade baseada na propriedade social” (TUMOLO,

⁸⁶⁰ Termo aprofundado por Lukács. Para a ontologia do ser social o trabalho. Tradução do Prof. Ivo Tonet (UFAL), a partir do texto II Trabalho, primeiro capítulo do segundo tomo de Per uma Ontologia dell' Essere Sociale. Roma: Editori Riuniti, 1981.

2005, p.256). Pode-se questionar que o trabalho como princípio educativo é mais do que apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, é compreender as relações de trabalho na sociedade capitalista, que diferencia do emprego e que se aproxima da natureza do próprio homem.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. [...] É dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. A própria forma de trabalho capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. A luta histórica é para superá-la (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005. p.2).

A reconfiguração do papel do processo educativo na formação do trabalhador, ainda é um espaço de luta hegemônica do capital, no qual muitos trabalhadores ficam excluídos do sistema. É necessário romper com essa barreira desumanizadora do trabalho, criando condições para educar na perspectiva de ser um cidadão pleno objetivando o papel da escola pela formação integral nas proposições da conscientização, da criticidade e dos conhecimentos científicos, sociais e culturais que perpassam o ser e fazer humano.

A Reforma do Ensino Médio e seus limites, possibilidades e resistências

Como tem se observado nas escolas públicas estaduais do RS, a resistência por parte dos docentes na reforma do Ensino Médio Politécnico, não é novidade. Na história da educação brasileira, aconteceram inúmeras reformas até o presente momento, a maioria delas vinculadas ao Ensino Médio e a busca pelo sucesso nas avaliações externas. Com a recente divulgação do IDEB na educação, esse debate encontra-se em grande efervescência, momento em que todos procuram achar culpados ou saídas para esses problemas que não são novos na educação.

Segundo Cunha (1977), desde a implantação da lei 5692/71 houve resistências da burocracia educacional à reforma educacional, por não considerar a falta de recursos humanos e materiais das escolas. Em paralelo à falta de recursos, neste período houve um aumento significativo do número de alunos matriculados no Ensino Médio. Outros problemas surgiram, como a necessidade de novos currículos, de se estabelecer associação entre as escolas e as empresas, de identificar as necessidades do mercado de trabalho, da construção e/ou adaptação de escolas, além da formação de professores e outros profissionais para os novos cursos.

De acordo com as novas diretrizes, os cursos técnicos profissionais foram desvinculados do nível médio para serem oferecidos concomitante ou sequencialmente. Na concepção do MEC, o Ensino Médio é a etapa final da educação básica, que passa a ter a característica de terminalidade, o que muda a identidade estabelecida para este nível contida na lei anterior (nº 5.692/71), que se caracterizava por sua dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

A dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, como expressa as relações e contradições do capital e trabalho (NASCIMENTO, 2007, p.87).

Durante muito tempo a educação vem sendo voltada para a sociedade de classes, com intuito de qualificação da mão - de - obra e atender a exigência do mercado competitivo, suprimindo as necessidades de produção de cada momento histórico. Sustentando o discurso da dualidade do Ensino Médio no Brasil, com o advento da industrialização, já era organizado um ensino com duas vertentes, um ensino secundário regular voltado para a elite e outro voltado para as classes populares. Somente entrava para a universidade alunos provenientes das escolas secundárias.

A partir da criação da Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado, emerge a terceira Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que apresenta inovações, principalmente na seção Ensino Médio. Como integrante da Educação Básica e garantido progressivamente o direito subjetivo ao Ensino Médio, também temos em pauta a volta da discussão, se polarizando: de um lado os neoliberais (meritocracia, identidade própria do ensino médio, retirando disciplinas de formação geral) e do outro lado os populistas (politecnicia). A nova LDB tenta superar esta contradição, introduzindo a idéia de uma escola média com o objetivo de integrar a participação do jovem à vida política e produtiva (NOSELLA, 2011).

Em relação à análise de Domingues et al (2000), alguns aspectos problemáticos, que podem comprometer o seu êxito, devem ser considerados na reforma do Ensino Médio: os princípios curriculares (interdisciplinaridade e contextualização), e a divisão curricular (base nacional comum e parte diversificada) propostos, não são novos na tradição de reformas curriculares no país. A cultura existente de transmissão dos conhecimentos, derivada da escola tradicional, que não desenvolve a formação de atitudes, valores e competências mais amplas; a formação de professores e a falta de professores para o Ensino Médio constituem sérios obstáculos na implantação da reforma curricular, bem como a falta de fonte fixa de financiamento para o Ensino Médio.

Kuenzer (2000) ao analisar a reforma do Ensino Médio, observa que não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sóciohistóricos, e ao mesmo tempo extinguir os cursos profissionalizantes estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada através da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e Profissional.

Nos últimos anos tem se avançado em políticas, principalmente trazendo em pauta a centralidade do trabalho para o papel do espaço e tempo escolar, mas ainda se faz necessário a formação dos professores nas bases do trabalho e educação para uma melhor efetivação das políticas, o rompimento da visão dualista da escola para pobre e para ricos, a vinculação do Ensino Médio ao Profissionalizante e a proposição de uma escola a partir do trabalho para além da simplesmente pela junção do trabalho manual com o trabalho intelectual.

Contextualizando a Reforma do Ensino Médio

Essa reforma chegou ao conhecimento público no ano de 2011 de forma imposta à comunidade escolar. Primeiro porque a comunidade escolar (pais, professores, funcionários, alunos) não foi consultada a respeito, nem tomou conhecimento da discussão e construção desta. A reforma chegou pronta somente para apreciação. O governo do Estado apresentou a proposta em forma de conferências, as quais

ocorreram em cinco etapas, todas em 2011. A 1ª etapa (escolar) ocorreu em setembro, a 2ª etapa (municipal) em outubro, a 3ª etapa (regional) em novembro, a 4ª etapa (inter-regional) em novembro e a 5ª etapa- Conferência Estadual realizou-se em Porto Alegre com a participação dos delegados escolhidos na etapa inter-regional. A 6ª etapa foi a elaboração do Documento Final (Documento Referência). Da 1ª a 4ª etapa a participação da comunidade deu-se na seguinte proporção: professores (75%), funcionários (5%), alunos (15%) e pais e/ou responsáveis (5%).⁸⁶¹

Na época ocorreram diversos descontentamentos, pois, os participantes argumentavam que embora tenham ocorrido algumas colocações a respeito na tentativa de esclarecimentos de dúvidas, sugestões de melhor aplicação como estudos piloto, divergências quanto a prazos para início da implantação e formas de implantação da reforma, as decisões estavam estabelecidas e a própria organização dos seminários. Também teve o argumento que não ocorreriam mudanças estruturais no projeto, que ele estava sendo somente apreciado pelas comunidades escolares, sem votação de propostas visando algumas mudanças. Havia como ainda hoje há pouco conhecimento por parte dos representantes da SEDUC e CRE's, sobre futuras ações e o desenvolvimento delas.

Esses momentos causaram muita indignação e perplexidade no magistério e comunidade escolar, pois os mesmo nesses momentos não tinham direito a voz, e a nova matriz curricular estava aprovada e implantada “dentro de um modelo democrático”.

Esta reforma tem produzido no contexto da prática, grande insegurança, angústia, inquietação por parte dos professores, pois os mesmos, em sua maioria, desconhecem as formas de trabalho propostas e sentem dificuldades na sua aplicação, pois trabalham em diversas escolas as quais têm muitas restrições na composição dos horários de aula e hora- atividade para a realização das reuniões dos grupos.

Como vivemos numa era de globalização e de grandes inovações tecnológicas, essas políticas se disseminam rapidamente mundo a fora sendo muitas vezes copiadas, recontextualizadas e aplicadas em diferentes contextos .

Segundo Mainardes (2006), o Banco Mundial, UNESCO, OCDE, FMI são agências que exercem influência sobre o processo de criação de políticas nacionais. Essas influências são recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-Nação, ocorrendo uma interação dialética entre o global e o local. A globalização se dá pela migração de políticas que se recontextualizam nos contextos em que as políticas públicas são iniciadas e discursos políticos construídos.

Essas políticas globais coordenadas pelos organismos multilaterais Banco Mundial, UNESCO, OCDE, PNUD se espalham pelo mundo por intermédio de documentos que não apenas prescrevem as orientações a serem adotadas, mas também produzem o discurso justificador da reforma. Como são escritos em outro contexto, necessitam erigir consensos locais para sua implantação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005). Isso acontece em formas de rede disseminando-se por todas as fronteiras, chegando até nossas escolas com grande ênfase no desempenho, eficiência, eficácia e avaliação.

Seguindo esta lógica, Bowe e Ball, 1992 (apud SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005) relembram que o textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, na arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação. Podemos, dizem eles, abordar, por exemplo, a legislação

⁸⁶¹ Esse depoimento advém da experiência vivenciada numa escola estadual de ensino médio na cidade de Pelotas e documento entregue pelo governo.

como dimensão de um processo contínuo, cujo lócus de poder está constantemente mudando. Da mesma maneira, podemos observar como os vários recursos implícitos nos textos são recontextualizados e empregados na luta por manter ou mudar certas visões sobre escolarização.

Lopes e Macedo (2011, p.253) argumentam que,

Ball valoriza as recontextualizações como inerentes aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais deferentes níveis de produção de políticas.

A grande questão presente na análise aborda os descompassos da discussão apresentada no documento oficial em relação à maneira como tenta ser implementada. Pode-se evidenciar o processo de recontextualização pelo constante movimento de articular os níveis macro e micros, pode se inferir que cada escola vem sofrendo com esse processo, por estar aplicando de diferentes formas conforme diferentes compreensões e interpretações de seus professores e seus contextos escolares.

Ball (2001, 2004), reforça em seus artigos que as tecnologias da reforma são mercado, gestão e performatividade, os quais estão caracterizados nesta reforma. Essa responsabilidade autocentrada, são características necessárias do profissional autônomo, empreendedor e eficiente, reflexo do setor de produção da sociedade atual.

Segundo o mesmo, a prática da sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em pedagogia. Essa reforma como tem sido implantada traz à categoria docente inseguranças, ansiedade, angústia por desconhecimento dessa nova forma de trabalho como também falta de orientações e formações por parte das instituições (SE, CRE) para com os docentes.

A mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e ramifica-se, na preparação do professor, pela introdução de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado nas competências.

A seguinte pergunta encontrava-se e encontra-se flutuando e servia e serve como reflexão: “Como implantar a reforma do Ensino Médio Politécnico cujas diretrizes são a interdisciplinaridade, projetos e contextualizações neste nível onde um número significativo de professores são contratados, não tiveram formação nesse formato e com essa realidade necessitam trabalhar em diversas escolas com contextos escolares diferentes, muitas vezes com uma carga horária mínima em cada escola para garantirem condições mínimas de sobrevivência e dignidade?”

O documento pode ter avançado em questões teóricas, mas o que dificulta a efetivação da política não pode ficar a cargo do Estado e também dos professores, principalmente pelo fato dos professores não terem a formação sobre educação e trabalho, o que pode dificultar a compreensão e “sucesso da proposta” e criando uma resistência, além de inferir que o professor “responsável pela sua formação e sua incompreensão”.

Considerações finais

Percebe-se ao analisar o percurso do ensino médio que sempre tem sido designada para a reprodução do capital. A partir das reflexões considera-se que existem muitas ações do governo, em relação ao subsídio

de políticas públicas voltadas para esse nível de ensino que trazem a premissa que os baixos índices de ensino e aprendizagem serão superados, quando a escola souber lidar com a questão do trabalho.

As discussões apresentadas demonstram que o documento possui um grande avanço em relação à compreensão das políticas educacionais para o Ensino Médio, principalmente na consolidação teórico-metodológica do trabalho como princípio educativo. Sobre a centralidade do trabalho nas ações educativas, o documento situa essa concepção ao fazer inferência nos estudos do campo do trabalho e educação. No entanto, apesar do texto apresentar avanços em questões teóricas, a efetivação da política parece estar distante, principalmente pelo fato da grande maioria dos professores não terem a formação sobre educação e trabalho, o que pode dificultar a compreensão e “sucesso da proposta” e criar certa resistência, pois denota que o professor é o único “responsável pela sua formação e sua incompreensão sobre a política”.

A questão chave da análise é que existem descompassos da discussão apresentada no documento oficial em relação à maneira como tenta ser materializada, que ao invés de propor uma orientação sobre trabalho e educação, causa determinada confusão teórico-metodológica. Sendo assim, evidencia-se o processo de recontextualização da política no ambiente da escola, por estar aplicando de diferentes formas conforme diferentes compreensões e interpretações de seus professores e seus contextos escolares.

As recentes reformas educacionais possuem características do mercado, da gestão e da performatividade, reflexo do setor de produção da sociedade atual, ou seja, buscam aprimorar a mão de obra para o Capital, sobretudo num país em desenvolvimento como o nosso. Diante disso, a prática na sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às demandas externas. Os professores são pensados e caracterizados de novas maneiras; cada vez mais são pensados como técnicos em suas respectivas áreas do conhecimento. Diríamos que essa reforma, na maneira como tem sido implantada traz à categoria docente inseguranças, ansiedade, angústia por desconhecimento dessa nova forma de trabalho, bem como a falta de orientações e formações por parte das instituições mantenedoras para com os docentes. A mudança na consciência e na identidade do professor apóia-se e ramifica-se, na preparação do professor, pela introdução de formas novas de “treinamento não intelectualizado”, baseado no desenvolvimento de competências.

Por esse caminho se problematiza que tipo de trabalho e/ou trabalhador nossa sociedade exige e como o Ensino Médio deve integrar essa demanda. Ao fazermos referência a essa especificidade do Ensino Médio que possua em sua gênese o trabalho como princípio pedagógico, independente seja ele integrado ou profissionalizante, deve preocupar-se com o método de estudo, o pensar crítico e a reflexão das contradições da sociedade pelo próprio trabalho que constitui o homem.

Surge então o conceito de politécnicia, para contemplar as aspirações em relação ao Ensino Médio, que se refere à articulação entre escola e trabalho, proporcionando uma formação que articule o estudo e o aprendizado da ciência, da tecnologia, da vida, da política, da história, da sociedade e das transformações no mundo do trabalho.

Para lidar com essa concepção de trabalho como princípio educativo, propõe-se o desafio para uma nova configuração do Ensino Médio, este de criar condições para uma educação comprometida com os jovens e adultos na perspectiva de dialogar com as mudanças sociais. Para isso é necessário investimentos na qualidade e universalização do ensino, subsidiando a formação específica e continuada dos profissionais da

educação, a infraestrutura das escolas, carga horária para planejamentos e discussão em grupo dos docentes, assim como a garantia de direito à educação e preparação para a cidadania.

Referências

- Ball, S. (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteira*, 1(2), 99-116.
- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do Bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1105-1126.
- Brasil (2003). *Constituição da República Federativa de 1988*. 13ª Ed. Porto Alegre: CORAG.
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC.
- Carneiro, M. (2012). *O nó do Ensino Médio*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes.
- Cunha, L. (1997). *Política Educacional no Brasil: A profissionalização no ensino médio*, Rio de Janeiro: Eldorado .
- Domingues, J.; Toschi, N. & Oliveira, J. (2000). A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. *Educação & Sociedade*, 21 (70), 63- 99
- Engels, F.(2004). Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In Ricardo Antunes. *A dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.
- Ferreira, M. (2009) A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa*, 4, 123-130.
- Frigoto, G; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In Hélio da COSTA & Martinho CONCEIÇÃO. *Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT.
- Kuenzer, A (2000). O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito *Educação & Sociedade*, 21 (70).
- Lopes, A & Macedo, E. (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: Ball, S. J.; MAINARDES, Jéferson. *Políticas Educacionais: Questões e dilemas*, pp. 249-283. São Paulo: Cortez.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. 27(94), 47-69.
- Marx (2004). Processo de trabalho e processo de valorização. In: Ricardo Antunes. *A dialética do Trabalho: Escritos de Marx e Engels*. São Paulo: Expressão Popular.
- Nascimento, M. (2007). Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, 15 (1) 77-87.
- Nosella, P.(2011) Ensino Médio: Em busca do Princípio Pedagógico. *Educação & Sociedade*, 32 (117),1051-1066.

- Ramos, M.(2010). Ensino médio integrado. Ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In Jaqueline Moll, *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Rio Grande do Sul. Secretaria de Estado da Educação. Regimento Referência das Escolas de Ensino Médio Politécnico da Rede Estadual 2011-2014.
- _____. Secretaria da Educação. Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014.
- Shiroma, E.; Campos, R. & Garcia, R. (2005). Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológico para análise de documentos. *Perspectiva*, 23 (2), 427-446.
- Simões, C.(2010). Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In. Jaqueline Moll. *Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, tensões e possibilidades*. Porto Alegre: Artmed.
- Tumolo, P. (2005). O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo:uma articulação possível? *Educação e Sociedade*. 26 (90).

Políticas educativas no movimento do capitalismo: consequências sobre a formação e o trabalho docente no Alto Sertão da Bahia-Brasil

Marinalva Nunes Fernandes⁸⁶², Gildava Araújo da S. Nascimento⁸⁶³, Francisco Flávio A. Felipe⁸⁶⁴

RESUMO:

As alterações ocorridas nas últimas décadas no mundo do trabalho e no modelo de produção expressam às transformações originadas pelo incremento das relações sociais capitalistas, desviando o foco da formação/qualificação resultando no expressivo avanço tecnológico e no aumento da mais-valia relativa. Essas transformações redimensionam o papel da educação e as políticas de Formação de Professores passam a exigir um olhar mais cuidadoso. Na década de noventa com a reforma educacional o tema ganha *status* e se consubstancia em possibilidade estratégica de contribuir para fortalecer o vínculo entre educação e produtividade. Não obstante ressalta-se que todo esse aparato ideológico encobre o propósito que sustenta o modelo de formação adotada que resume a busca do professor pela certificação e respalda os baixos salários e precárias condições de trabalho. Assim, considerando que a educação no Brasil, igualmente na Bahia, no que tange à formação docente tem merecido a atenção, pelo menos no discurso, do poder público e da sociedade, essa realidade nos instigou a conhecer como o movimento do capitalismo interfere nas políticas educativas e as consequências que trazem a formação e o trabalho docente no Alto Sertão da Bahia-Brasil. Desta forma, o trabalho de pesquisa teve início em março de 2011 com o objetivo de conhecer e analisar o espaço de atuação profissional, o salário e perspectivas profissionais e de vida, dos trabalhadores/as que atuam na educação básica, egressos da UNEB/CAMPUS VI no período de 2000/2010. Para o suporte metodológico fizemos opção pelo método dialético por considerar que esse movimento expressa a realidade de cada tempo, espaço e sociedade. A investigação teve como pressupostos a pesquisa qualitativa e foi realizada nos municípios que fazem parte do Território do Sertão Produtivo. Os dados foram coletados por meio de questionário organizado com questões fechadas e abertas, bastante abrangente. Dentre os vários itens analisados destaca-se que os professores são oriundos de lares que possuem um déficit alto de capital cultural, a maioria possuem pais analfabetos, e outros com quatro anos de escolarização. Cursou a educação básica na rede pública e entrou para a Universidade com uma idade defasada em relação ao nível superior. Os estudos universitários limitaram-se no espaço da sala de aula, estudavam, no máximo, duas horas por dia e não ingressaram nos grupos de pesquisa e extensão. A formação limitou-se ao ensino. Essa realidade se agrava quando a análise é realizada em relação às políticas públicas voltadas à região cujo espaço responsável para solucionar as dificuldades enfrentadas pelos sertanejos passa a ser a escola. Dessa forma o presente trabalho possui uma grande relevância por explicitar uma problemática que envolve a formação docente e as políticas educativas nesta região e as suas consequências para o trabalho e a formação docente.

Palavras-chave: Trabalho docente. Políticas Educativas. Alto Sertão.

⁸⁶² UNEB/ VI, doutoranda em Educação pela PUC-GO, mnfernandes@uneb.br

⁸⁶³ UNEB/ VI, IFBA/Campus Barreiras, gildalvaaraujo@yahoo.com.br

⁸⁶⁴ UNEB/ VI, ffelipe@uneb.br,

Exposições Introdutórias

A pesquisa que ora se fez, pretendeu-se conhecer mais profundamente a realidade cotidiana dos professores (as) da Serra Geral da Bahia, dentro do contexto da expansão capitalista e suas influências nas políticas públicas educacionais. Parte também da necessidade de analisar a formação e a atual condição em que se encontram os professores que passaram pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* de Caetité para se iniciar na formação docente.

Tal necessidade suscitou, diante de uma situação “aparentemente visível”, porém, até então não pesquisada e analisada. A condição de trabalho enfrentada pelos profissionais da educação, e em outras áreas também, no modelo capitalista sobrepõe à valorização humana em busca da produtividade e qualidade. Nesse sentido, entende-se que a busca da satisfação material levam as pessoas ou indivíduos a não perceberem as mudanças propostas pelos mercados globais transformando-os em “meros consumidores”, mais confiantes, pois o comprar os faz sentirem-se “úteis”.

Para conhecer uma realidade, busca-se em primeiro lugar pesquisá-la. Assim, MINAYO, entende:

Ser a pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino, e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação (MINAYO, 1994, p. 17).

Como se pretendeu conhecer em parte a realidade de trabalho dos professores da Região da Serra Geral optou-se pela a universidade pública baiana de maior abrangência territorial do estado. A UNEB está presente em vários municípios de porte médio, principalmente no interior, além da capital, daí sua escolha. Com o sistema de multicampia, - compõe-se hoje de 29 *campi* agregando diversos cursos de licenciaturas. Nesse processo de interiorização, a Universidade se destaca na Serra Geral com mais de um *Campus*, no entanto, nosso estudo direcionou-se para os profissionais da educação que utilizam o Departamento de Ciências Humanas - DCH, localizado na cidade de Caetité como instituição para formação superior. Atualmente o departamento conta com seis cursos de licenciatura, que são Geografia, Biologia, Letras Vernáculas, Letras com habilitação para o Inglês, Matemática e História que formam profissionais para atuarem em todas as cidades vizinhas.

Devido a UNEB/*Campus* VI oferecer, apenas cursos de licenciatura, tornou-se, desde 1983⁸⁶⁵, a principal responsável pela formação acadêmica da maioria dos professores que atuam e residem nos municípios que compõem a Serra Geral. Esse fator constitui um dos determinantes para que os autores desse trabalho, vinculado à linha Educação, Linguagem, Cultura e Memória que integra o Grupo de pesquisa Cultura, Sociedade e Linguagem, propusesse o projeto de pesquisa, intitulado “Políticas Educativas no momento do capitalismo: consequências sobre a formação e o trabalho docente na região da Serra Geral da Bahia” visando compreender a contribuição do DCH/*Campus* VI no processo de formação, a partir do recorte temporal que compreende a primeira década do século XXI. Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pelo método dialético na perspectiva marxista do materialismo histórico por considerar que o movimento

⁸⁶⁵ A cidade de Caetité-BA, forma professores para a região desde o século XIX, quando foi criada a Escola Normal. Esta sofreu alterações de nome no decorrer do processo histórico, contudo, a cidade sempre manteve a tradição de vanguarda em educação, em 1962, foi criada a Escola de Nível Superior de Caetité, através da Lei nº 1082 de 25/10/1962, posteriormente incorporada à UNEB pela Lei Delegada nº 66 de 01/06/1983 com a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caetité – FFCLC. Em 1997, por meio da Lei nº 7.176, as Universidades Estaduais da Bahia, foram reestruturadas e a UNEB adotou a estrutura de Departamentos para identificar as suas unidades universitárias. Com essa reestruturação, a FFCLC passa a receber a denominação de Departamento de Ciências Humanas – Campus VI. Disponível em: <http://www.uneb.br/caetite/dch/sobre/>. Acesso em, 20 de jun. de 2013.

histórico expressa a realidade de cada tempo, espaço e sociedade. A investigação tem como pressupostos a pesquisa quanti - qualitativa, por aproximar mais da fonte pesquisada, nos considerando também como objeto de análise.

Quanto aos sujeitos envolvidos, são profissionais que atuam na educação nos municípios que integram a Serra Geral da Bahia, egressos do DCH/*campus* VI, no período de 2000 a 2012.

Para definição dos municípios para aplicar os questionários, buscamos informações, de cunho quantitativo, junto aos discentes regularmente matriculados nos cursos oferecidos pelo DCH/*campus* VI no 1º semestre de 2012. Posteriormente, elegemos as cidades como maior número de pessoas matriculadas, por entender ser maior a presença do departamento nesses municípios. Assim, as cidades selecionadas nesse primeiro momento, por ordem de participação, para aplicar o questionário foram: Caetité, Ibiassucê, Guanambi, Igaporã, Lagoa Real, Brumado, Lagoa Real e Caculé. Todos com números expressivos de questionários.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi aplicada em sete municípios do entorno de Caetité, utilizou-se de questionário contendo perguntas de cunho acadêmico, profissional, cultural e econômico. Na análise, foi possível perceber a influência positiva do *campus* na vida destes profissionais, considerando que admitiram que depois de iniciarem em um curso de graduação passaram a compreender melhor a realidade em que estavam inseridos, bem como a agir com mais coerência e sabedoria diante dos impasses do dia-a-dia.

Políticas educativas e formação docente

As alterações ocorridas no mundo do trabalho e no modelo de produção nas últimas décadas, pautadas no processo de globalização, desviou o foco da qualificação manual para a qualificação intelectual que resultou no expressivo avanço tecnológico, na expansão econômica, no redimensionamento do papel da educação e da escola e conseqüentemente das políticas educativas e na formação docente.

A reforma educacional no Brasil iniciada nos anos de 1980 e 1990⁸⁶⁶, pautada em um conjunto de documentos, Lei nº 9394/1996, Emenda Constitucional nº 14/1996, Decretos, Resoluções, Diretrizes, Pareceres, alterou o quadro educacional e com a implantação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF houve um aumento significativo de matrículas chegando à universalização do ensino fundamental. Todavia os investimentos públicos, o financiamento disponibilizado foi irrisório para a demanda, universalizou-se a matrícula, mas não garantiu o sucesso e a permanência dos alunos na escola.

As modificações posteriores, com destaque para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, que prevê, inclusive a criação do Piso Salarial Profissional, altera a dinâmica do sistema educacional brasileiro, mas limita-se a muitas propostas e poucas realizações no tocante a formação efetiva dos professores. As políticas educativas ficam restritas exclusivamente à escola. Outras iniciativas de caráter educativo⁸⁶⁷, propostas por outras pastas ministeriais, ficam restritas a um assistencialismo incomensurável.

Para Vera Corrêa (2008, p.45), a ressignificação das tarefas docentes, ou seja, da “profissão docente foi uma tarefa dos cursos de formação de professores, para atender às exigências das reformas educacionais”,

⁸⁶⁶ Destacamos aqui os documentos centrais, todavia consideramos importante ressaltar que a educação no Brasil sofre constantemente alterações o que dificulta precisar uma data ou um único período.

⁸⁶⁷ Podemos exemplificar o PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Bolsa Família, dentre outros.

no finalizar do século passado e início deste, com o intuito de estar em consonância com o ideário neoliberal. Para a mesma autora, pretenderam “definir o sentido da educação escolar como parte do processo de viabilização de um determinado projeto de sociedade, que tem promovido e entranhado novas e velhas formas de desigualdades sociais e culturais”. Cabe ressaltar, que formar um profissional da educação com base em metas de produção e produtividade capitalistas, torna-os meros repetidores de padrões pautados em uma sociedade de consumo. Além de ser caracterizada pelas políticas de aligeiramento que garante somente a titulação, a situação docente vem sendo marcada pelos baixos salários e precárias condições de trabalho (DOURADO, 2001).

Dessa forma, é notável que não há implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação docente e das condições de trabalho; o esforço é para melhorar as estatísticas e não a qualidade, “[...] pois para os neoliberais, um povo pobre necessita de professores pobremente formados” Brzezinski (2008, p. 174). Nesse contexto, Veiga (2008, p.7), destaca que “a ausência de políticas governamentais de qualidade voltadas à formação inicial e continuada de professores não tem desencadeado consequências positivas para a melhoria das condições de trabalho docente e, por conseguinte, para um maior reconhecimento da profissão”.

No modelo capitalista vigente necessita-se de pessoas “capacitadas” para atender às demandas de produções mundiais associadas ao consumo. Então durante décadas, “construiu-se” este consumidor mudando os seus “gostos”. Para tal construção buscou-se o sistema de educação aqui já moldado pelas teorias neoliberais. Assim as reformas educacionais visando o acesso e a qualidade foram implantadas e transfiguradas com o auxílio das tecnologias, porém, o acesso foi pleno, mas a qualidade ficou em segunda instância. Em uma sociedade capitalista, o lucro é o termômetro do crescimento econômico e para isso a mais-valia e seus mecanismos estruturam os trabalhadores ou a massa trabalhadora. Nessa interface, segundo Bruno,

Para melhor compreendermos a relação existente entre educação e desenvolvimento econômico, cabe destacar que na mais-valia relativa o aumento do tempo de trabalho excedente resulta da passagem do trabalho simples para o trabalho complexo, (...). Essa passagem do trabalho simples para o trabalho complexo só pode ocorrer mediante inovações tecnológicas, de tal forma que o acréscimo de valor produzido se conjuga com o aumento global da produtividade, diminuindo o valor de cada unidade produzida.

Os capitalistas, por sua vez, têm interesse que a força de trabalho seja mais qualificada, pois isso lhes permite explorar também sua capacidade de raciocínio e criatividade. Da confluência de todos esses fatores resultou o aumento da instrução geral, reforçando o papel da escola e do meio social no processo formativo das novas gerações de trabalhadores, em detrimento da família, já que a criança e o jovem em situação de mais-valia relativa são cada vez mais formados por especialistas e pelo próprio meio social em que se inserem (BRUNO, 2011, p. 549-550)

Para entender como essas políticas estão presentes nos cursos de formação de professores da Serra Geral, do *Campus VI* e a condição de trabalho desses mesmos profissionais, é que se buscou operacionalizar esta pesquisa. É um universo complexo e amplo, pois envolvem os processos de formação acadêmica desde as condições de trabalho: carga horária, remuneração, formação acadêmica, formação continuada entre outros.

Por ser uma região interiorana, as políticas públicas, em particular as voltadas para a educação, chegam com um considerável atraso, e, em algumas situações com interpretações equivocadas. Neste sentido, ao analisar a formação docente na Serra Geral, a partir dos graduados do *campus* VI, deve-se pensar nos benefícios para a qualidade da educação básica na região, bem como na formação e realização pessoal e profissional dos sujeitos envolvidos.

Assim, a pesquisa pretendeu-se conhecer, analisar e refletir a condição de trabalho e o espaço de atuação profissional, o salário e perspectivas profissionais e de vida, dos trabalhadores, professores egressos do *campus* VI, que atuam na educação. Ser social no espaço de interação dentro e fora da escola, bem como as condições que influenciaram na sua formação acadêmica e a busca pela formação continuada.

Nessa perspectiva, o trabalho em andamento preenche uma lacuna existente em pesquisas sobre a realidade do trabalho docente nessa região, em particular a investigação de egressos do DCH, além de oferecer subsídios às políticas educativas públicas para a educação na Serra Geral da Bahia.

Por ser um campo amplo de pesquisa, com muitas variáveis. Nesse trabalho destacamos os aspectos que envolvem a condição de trabalho, o nível de satisfação pessoal enquanto profissional da educação e sua condição material.

Do empírico ao analítico

Há algumas décadas, a prática educativa do professor associava-se com predominância ao conhecimento objetivo das disciplinas, com caráter de transmissão e assimilação de saberes desligado de um conhecimento da realidade econômica e social. Logo os cursos de formação, buscavam formar professores para atuar como transmissores do conhecimento, e não como mediadores da aprendizagem.

As transformações ocorridas na sociedade nos séculos seguintes, como consequências do desenvolvimento econômico e tecnológico, trouxeram desafios constantes às práticas educativas e até mesmo mudanças nos valores culturais dos próprios profissionais da educação que tiveram que lidar com novas situações dentro e fora da escola. Surge a necessidade de conhecer cada vez mais o espaço de atuação e de vivência dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Vera Côrrea (2008, p.47), destaca que “a produção da existência humana do professor-trabalhador na sociedade capitalista deve ser entendida com base nas relações sociais e materiais das quais ele participa na escola, e nos diferentes espaços educativos”.

Compreender o homem nesta dimensão é entender que o processo de formação humana na modernidade está inserido na realidade social e material de uma sociedade que “se modificou e se tem, modificado profundamente nas esferas econômica, política, social e cultural das últimas décadas” (Corrêa, 2008, p. 48).

Reportando em escala local, o estudo que se fez, buscou-se em uma análise mais específica das condições de trabalho, de salários, de estudo e outras questões que envolvessem o conhecimento acadêmico e cultural, dos professores da educação Básica, da Serra Geral, *Campus* VI, para daí, chegar a uma reflexão da atuação teórica e prática desses profissionais. Nessa interface, diversos elementos e contextos se fazem presentes e manifestam a cada ação pedagógica. Para Rosa Elizabete Martins,

“É importante considerar que os desafios com os quais os educadores têm se deparado, com mudanças profundas na sociedade, no mundo do trabalho e na economia, têm alterado as relações estabelecidas na escola e contribuem para caracterizar novas exigências para a profissão” (MARTINS, 2009, p.2).

É sabido que todo universo escolar depara-se com desafios conflitantes que precisam ser analisados considerando suas próprias realidades sociais, econômicas e culturais. Os dados compilados com os questionários do grupo pesquisado, vêm confirmar que a situação refletida acima se faz presente também no cotidiano dos professores da Região da Serra Geral da Bahia. A maioria trabalha na escola pública, com grande número na esfera municipal e estadual e poucos no sistema federal e particular, atuando principalmente no Ensino Fundamental II e Médio. Há uma parcela significativa de atuação no Ensino Fundamental I, Creche, Educação Infantil e em menor quantidade na EJA. Observa-se aqui, um desvio na atuação desses profissionais, fato bem presente nas escolas públicas brasileiras. Verificou-se que quase a totalidade dos docentes trabalha em dois sistemas: o municipal e estadual concomitante, ou vice-versa, além do particular com o público. Outra especificidade desses profissionais é que os turnos de trabalho são em municípios diferentes, tornando sua jornada semanal mais cansativa, pois é preciso um deslocamento diário de 30, 40 e às vezes até mais de 500 km de distância de seu domicílio.

Em relação aos dados econômicos, verificou-se que a maioria tem renda per capita/familiar acima de 1 salário mínimo, e as faixas salariais mais expressivas ficaram de 2 a 3 mínimos e 3 a 5 mínimos. Outra informação relevante neste contexto, é que quase a totalidade contribui para ajudar na renda da família. Destes uma parcela significativa contribui com mais da metade de sua renda, mas tiveram também alguns poucos que nada contribuem.

Verifica-se nesse contexto, que o sustento dos familiares depende diretamente da renda desses profissionais e a melhoria da tão almejada qualidade de vida material e social estão associados aos seus salários.

Sabendo que atividade docente vem ao longo do tempo sendo alvo de intensa desvalorização, com baixa remuneração, carga horária desgastante e falta de auxílios para renovação das práticas pedagógicas, significou até um alento, quando conhecido a remuneração média dos professores desta região. Não teceram comentários de total insatisfação, mas que os ganhos poderiam ser melhores se houvessem uma valorização maior da área e carreira profissional. Uma grande parte reconheceu que houve uma melhora substancial na condição de ser como pessoa e compreensão da realidade em que vivem, pois se não estivessem na área da educação não teriam quase nenhuma perspectiva de futuro, por ser de uma região até pouco tempo atrás sem grandes oportunidades de emprego.

Quanto à escolha da área profissional, a pesquisa revelou que os professores da Serra Geral, escolheram a profissão por gostar e mais ainda, reconheceram a Uneb como uma Instituição com qualidade de ensino. Do universo pesquisado foram poucas as afirmativas que tenha cursado a licenciatura por falta de opção ou o único curso que conseguiu ser aprovado, apesar de que muitos escreveram sobre a não valorização da docência e do docente na atualidade. No entanto, os resultados parciais, mostraram o papel importante da UNEB, como decisiva na sua formação, pois estes asseguraram que a Instituição foi a única responsável por toda formação acadêmica recebida, além de contribuir para o crescimento pessoal e familiar, e de possibilitar melhores condições financeiras, materiais e sociais.

Mais da metade dos entrevistados disseram que os anos dentro da universidade serviram também para mudar alguns aspectos no comportamento e no raciocínio lógico e valorização de si próprios. Dentre as mudanças citadas estão: percepção de mundo e criticidade, raciocínio mais rápido, amadurecimento no modo de se comportar e ser, autoconfiança, paciência e abnegação a preconceitos.

Apesar das dificuldades enfrentadas durante a formação com acesso à universidade, gastos e trabalho paralelo aos estudos (filhos, família), os entrevistados não elencaram tais fatores como desestimulantes e causadores de baixo rendimento. Porém, afirmaram que os anos de estudos não foram suficientes para uma formação completa levando-os à procura por cursos de especialização, sendo esta busca também exigência do mercado de trabalho no modelo do capitalismo atual.

Vale dizer, que embora alguns dos entrevistados optaram pela licenciatura por falta de opção, durante o curso entenderam a importância de se assumir enquanto profissional e efetivar o seu processo de formação, destacando o *Campus VI* da UNEB, como instituição que possibilitou sua inserção no mercado de trabalho, influenciando também na sua vida pessoal e no comportamento perante à sociedade.

De início a pesquisa respondeu aos objetivos do trabalho, deixando uma pequena lacuna no que tange a análise da identidade docente e sua formação cultural e as políticas públicas, embora ficasse perceptível que os professores não definiram essas questões como pontos relevantes em seu processo de formação e no exercício de sua atividade. Além de um estudo aprofundado na qualidade dos cursos de licenciaturas oferecidos pelo *Campus VI*, para uma sólida formação docente, visto que a construção do conhecimento deve se constituir pensando na emancipação humana como um todo.

Como foi dito no início, o trabalho destaca muitas variáveis e por isso induz à continuidade, pois não se esgotaram as análises. Como por exemplo, os pontos que ressaltam as perspectivas em relação ao futuro tanto pessoal como profissional. A maioria dos profissionais demonstram otimismo, autoconfiança, ideias positivas e tranquilidade, mas ressaltaram também uma extensa carga horária que na maioria das vezes até limita a continuidade da formação, lazer e outros aspectos.

Exposições finais

Depois de mais de vinte anos inserida no sertão baiano, aqui retratada pelo *campus VI*, a UNEB pode ser considerada como pioneira na formação de professores para “abastecer” as cidades no entorno de Caetité. Assim, é perceptível a importância desta Instituição para que se cumpram as determinações das políticas educacionais em que a atuação na educação básica exige formação em nível superior.

Embora as declarações dos professores evidenciem que as condições financeiras melhoraram com a graduação, faz-se necessário destacar que a formação para a docência em si também teve benefícios bem como, a consciência da importância de ser professor e seu papel na sociedade em que está inserido.

Pois bem, o *Campus VI* da UNEB, é entendido aqui como importante espaço de formação de professores tanto para a atuação profissional, como para a pessoal, visto que muitos se declaram satisfeitos com as condições em que estão na atualidade atribuindo isso à formação no departamento.

Apesar da pesquisa neste estágio não ter dado conta de analisar todas as variáveis, se mostrou imprescindível na compreensão de parte dos aspectos que envolvem o trabalho docente na atualidade e a condição dos mesmos como cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências sociais. In: Hirano, Sedi (org.). Pesquisa social: Projeto e planejamento. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979, p.23-78.
- ALVES, Alda Judith. "O planejamento de pesquisas qualitativas". Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas-Cortez, mai., 1991.
- BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 48 set.-dez. 2011, pgs. 459-450).
- BRZEZINSKI, Iria. (org.). LDB dez anos depois: Reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.
- CORRÊA, Vera. Resignificar a Profissão Docente do professor trabalhador na sociedade capitalista: questões para debate. In: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, Cristina Maria (orgs.). Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- MARTINS, Rosa Elisabete MilitzWypczynski. A construção dos Saberes docentes do professor de Geografia. In: Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 08, número 16, 2009.
- MINAYO, M.C.S. et all. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.
- PASSINI, Elza Yasuko . Convite para inventar um novo professor. In: PASSINI, Elza Yasuko; PASSINI, Romão; MALYSZ, Sandra. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto 2007. p. 32-51.

Programa projovem campo saberes da terra: uma experiência curricular inovadora nas ilhas, estradas e ramais de Abaetetuba/PA

Maria Barbara da Costa Cardoso⁸⁶⁸, Rosiane Morais Peixoto⁸⁶⁹

RESUMO

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra traz vivências da pedagogia da alternância construídas no Tempo Escola e Tempo Comunidade. A produção visa discorrer fundamentações e ações desenvolvidas pelo Programa com educandos oriundos das comunidades do campo (ilhas, estradas e ramais) do Município de Abaetetuba – Pará/BR. O município apresenta um índice significativo de jovens e adultos que não conseguiram iniciar ou concluir o Ensino Fundamental. Mediante esta realidade se indagou da possibilidade de intervenção via políticas públicas ao atendimento de acesso dos jovens e adultos trabalhadores a uma educação que trouxesse como proposta a pedagogia da alternância com aplicabilidade de um currículo integrado. Neste enfoque, a discussão remete à aproximação de uma abordagem qualitativa que segundo Minayo (2008), responde a questões muito particulares, isto é, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Elementos esses que interferem nos fenômenos estudados. Utilizou-se aportes bibliográficos e relatos de experiências dos sujeitos do Projovem Campo. Como resultado desta produção enfatizou-se o PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA como um programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Destacou-se como relevante a possibilidade da aplicabilidade da pedagogia da alternância por meio do currículo integrado.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Integrado – Programa Saberes da Terra – Saberes do campo

INTRODUÇÃO

As reformas políticas, econômicas e sociais no contexto atual vêm promovendo impactos no setor educacional trazendo um novo perfil de implementações políticas de formulação na educação brasileira, especialmente na educação do campo, exigindo replanejamento de medidas do Ministério Público da Educação com ações de financiamento da educação direcionados a programas de qualificação profissional, inovação de projetos pedagógicos e investimento no Sistema de Ensino em colaboração com entidades federadas.

Em conseqüência dessa dinamicidade nas políticas educacionais, o setor público municipal vem sendo provocada a dar respostas às novas exigências e responsabilidades sociais, embora sem elaboração eficaz dos recursos financeiros, humanos e estruturais, principalmente os municípios que enfrentam sérias dificuldades de implementar ações com recursos próprios.

⁸⁶⁸ Mestra em Educação (ICED_UFPA-2010); Especialista em coordenação e Atividades Pedagógicas (UFPA-2006); Pedagoga (UFPA-2004), Pesquisadora do GEPERUAZ (UFPA), Cursando Especialização em Educação do Campo, Desenvolvimento e Sustentabilidade do Campo na Amazônia (UFPA).E-mail: barbara.costa@csfx.org.br. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

⁸⁶⁹ Esp. Língua Portuguesa e Literatura (UFPA); Esp. Em Gestão e Supervisão Escolar; Licenciada em Letras;Cursando Especialização em Educação do Campo(UFPA), Desenvolvimento e Sustentabilidade do campo na Amazônia ;Email:educ.docampoabaetetuba@hotmail.com.UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.

O município de Abaetetuba localiza-se no nordeste paraense na região Amazônica, Baixo Tocantins. É formado por 72 Ilhas, 46 comunidades de estradas, ramais e centro urbano, formando uma população de 141 mil e 100 habitantes (IBGE, 2010).

O Município apresenta uma realidade de carência no aspecto econômico e principalmente, no que se refere à educação escolar que perpassa todos os níveis de ensino, aponta como maior dificuldade o deslocamento dos educandos e de docentes para a escola, o que implica uma política de transporte escolar.

Jovens e adultos agricultores na Educação do Campo apresentam situações graves de acesso à escolarização, o que requer intensidade nas questões políticas. Um dos grandes desafios se refere ao aspecto territorial e político, devido principalmente, a especificidade das localidades das ilhas estradas e ramais.

As comunidades das ilhas de Abaetetuba possuem o diferencial em relação à acessibilidade e deslocamento de seu povoado via fluvial. Utilizam barcos, rabetas e rabudos⁸⁷⁰ como transportes de locomoção. Há lugares de difícil acesso devido a baixa da maré que torna-se um indicador para os ribeirinhos no tempo a ser percorrido com certa segurança. Quando as águas baixam (secam) não é viável viajar pelo rio-mar, como é chamado o rio Maratauíra pelos ribeirinhos da Amazônia Paraense. Esta dificuldade requer desenvolvimento de políticas educacionais que considerem de fato, as necessidades, vida e saberes do campo.

Dificuldades de acesso às escolas, o currículo descontextualizado da vida do povo do campo da Amazônia, falta de recursos materiais e formação inicial e continuada dos docentes vem sendo motivos para jovens e adultos se evadir e abandonar os estudos. Dessa forma, se faz necessário trazer à tona a problemática da invisibilidade dos sujeitos do campo, principalmente dos ribeirinhos de Abaetetuba.

Portanto, como resultado dessa produção é pertinente apresentar o Programa Projovem Campo Saberes da Terra como um dos mecanismos de acesso à escolarização de jovens e adultos agricultores familiares. Outro aspecto é pontuar a relevância do currículo diferenciado no atendimento as necessidades de aprendizagens desses sujeitos dentro da pedagogia da alternância.

1 O Programa Projovem Campo Saberes da Terra

A Política Nacional de Inclusão de Jovens no Brasil integra o Programa Projovem Campo Saberes da Terra. O PROJOVEM foi instituído pela Medida Provisória nº 411/07, representa um indutor de políticas públicas de juventude nas diferentes esferas e tem por objetivo promover a reintegração de Jovem ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano.

O Projovem Campo – Saberes da Terra está centrado nos jovens camponeses de 18 a 29 anos. Tendo como referência dados da Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios- PNAD de 2006 que apontou um total de 6.276.104 jovens nesta faixa etária que viviam nas áreas rurais. Desses, 1.641.940 jovens não concluíram o primeiro segmento do ensino fundamental, representando 26,16% do total e 3.878.757, (61,80%) não concluíram a segunda etapa do Ensino Fundamental. Para enfrentar esses índices alarmantes de exclusão educacional, o programa atendeu em 2008 uma parcela de 35 mil jovens

⁸⁷⁰ Rabudo e rabeta são transportes fluviais no formato de canoa com instalação de motor 18 cavalos, tornando mais rápido a travessia no rio Maratauíra.

agricultores familiares em parceria com 21 estados, municípios e movimentos sociais de todas as regiões do país e pretendia atingir 275.000 jovens agricultores até 2011, com metas de atendimento para aqueles que residem nos Territórios da Cidadania.

Dessa forma, a escolarização fundamental dos jovens agricultores/as familiares integrada à qualificação social e profissional tornou-se uma estratégia político-pedagógica para garantir os direitos educacionais dos povos do campo por meio da criação de políticas públicas nos sistemas de ensino que fossem estimuladoras da agricultura familiar e do desenvolvimento sustentável como possibilidades de vida, trabalho e constituição dos sujeitos cidadãos do campo.

O Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense é expressão de uma caminhada tecida coletivamente no Fórum Paraense de Educação do Campo com apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Secretaria de educação do Estado do Pará (SEDUC) por meio de Plenária e Seminário Estadual para debater o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Programa Saberes da Terra do Ministério da Educação, em parceria com os Ministérios do Trabalho e Emprego e do desenvolvimento Agrário. Destacou-se nesse movimento a participação da Coordenação Nacional de Educação do Campo do MEC em tais eventos.

O Fórum Paraense de Educação do Campo criou possibilidades, e assumiu a construção coletiva do Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense traçando ações a partir de um pensar a Amazônia com um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, capaz de reinventar a relação entre os sujeitos - homem/mulher – natureza, ancorada numa ética social e ambiental comprometida com a emancipação humana.

Focar a juventude do campo é condição sine qua non para um projeto de sustentabilidade de gerações presentes e futuras. Investir na educação do campo para jovens agricultores/as, ribeirinhos/as, extrativistas, indígenas, quilombolas, pescadores/as, entre outros, é oportunizar o protagonismo juvenil de sujeitos historicamente excluídos, fazer a escuta e acolhimento de vozes silenciadas pelo currículo hegemônico, possibilitar que sonhos de jovens amazônicos/as se concretizem por meio de itinerários formativos ancorados na inclusão social, na qualificação social e profissional. (BRASIL,2005,p.4)

Conforme o documento citado, o compromisso do Fórum Paraense de Educação do Campo com o presente projeto se traduz por todo o processo de construção, mobilização em nível territorial e estadual. A gestão compartilhada e o processo de acompanhamento e avaliação também se constituem em compromissos assumidos.

Nesta dimensão o Programa Saberes da Terra da Amazônia Paraense é um Projeto que vem atender a especificidade da Amazônia, de sua diversidade e complexidade. É fortalecido pelas lutas, resistências e conquistas de educadores/as, instituições, entidades e movimentos sociais que historicamente tem investido na convicção e tessitura de que a educação é um direito subjetivo a todos os sujeitos ao longo da vida."A juventude do campo, das águas e da floresta da Amazônia Paraense tem a possibilidade, com o presente Projeto, de reinventar suas utopias, ressignificar seu projeto de vida, fortalecendo a agricultura familiar ancorada num projeto de desenvolvimento sustentável e solidário" (BRASIL,2005,p.4).

O referido programa objetiva investir em itinerários formativos para jovens do campo, das águas e da floresta amazônica comprometidos com a sustentabilidade presente e de gerações futuras buscando

construir a identidade das escolas do campo revestida pela temporalidade e saberes de seus sujeitos, na história das lutas e memórias coletivas dos povos amazônicos.

Considerando as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB N. 1/2002, em consonância ao que o Movimento Nacional e Paraense vem discutindo por uma Educação do Campo de qualidade que vem sendo acumuladas e debatidas no Fórum Paraense de Educação do Campo, pelo referencial do Programa Saberes da Terra do MEC e o que estabelece o Art. 7º da referida Resolução, em seus parágrafos 1º e 2º, propõe a Pedagogia da Alternância como pressuposto metodológico no Programa Projovem Campo Saberes da Terra.

No atendimento aos jovens e adultos agricultores familiares a Secretaria Municipal de Educação do Município de Abaetetuba (SEMEC) aderiu o PROJOVEM CAMPO SABERES DA TERRA - programa de escolarização de jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrado à qualificação social e profissional. Considerando o Convênio Nº 062/2012-SEDUC de implantação do Programa “Projovem Campo Saberes da Terra” de responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC). A SEMEC- por meio da Coordenação da Educação do Campo e Movimentos Sociais assumiram o compromisso de qualificar jovens agricultores/as social e ambientalmente, a fim de valorizar e fortalecer o modo de vida do campo e buscar a melhoria da qualidade de vida das famílias do camponesas, potencializando assim a pluralidade de seus saberes e dos conhecimentos técnicos e científicos.

Em Abaetetuba, atende-se pelo Projeto Projovem Campo Saberes da Terra 166 (cento e sessenta e seis) alunos na faixa etária de 18 a 29 anos e 54 (cinquenta e quatro) adultos na faixa de 30 a 65 anos de várias comunidades do campo. Conforme as comunidades há uma especificidade de vida, trabalho, educação de nossos educandos. Destacam-se como atividades desenvolvidas por eles: olaria, cultivo da mandioca, manejo do açaí, peconheiros⁸⁷¹, produção de farinha, pesca artesanal, extração do miriti, roçado e cultivo da cana, lavoura, criação de animais de pequenos portes, além do trabalho doméstico.

O município de Abaetetuba apresenta no aspecto territorial uma especificidade geográfica. Possui comunidades na área de terra firme denominadas de estradas e ramais, o setor do centro urbano que possui maior movimento do comércio e a zona das ilhas que se estende ao longo da Costa da Baía de Marapatá, cortada por grandes rios: Rio Maratauíra, Rio Abaeté, Rio Jarumã e outros.. Esta diversidade justifica o deslocamento dos educandos do Projovem campo Saberes da Terra para a cidade por ser eixo de conexão entre as comunidades do campo.

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assegura o serviço de transporte escolar. Para efetivação do deslocamento e garantia de efetivação do programa foi montado uma estrutura de transporte escolar. O Programa recebeu a colaboração de 16 (dezesseis) rabeteiros⁸⁷² e 01 (um) ônibus, contratados pelo setor de transporte da SEMEC.

Outra estrutura essencial foi a manutenção do quadro de educadores assumido pela SEMEC. Esses educadores foram contemplados com formação continuada no Curso de Especialização de Educação do Campo em Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Educação do Campo da Amazônia Paraense. O Programa dispõe de três professores e um técnico agrícola por turma. Conta com cinco turmas tendo média

⁸⁷¹ atividade desenvolvida pelo homem do campo, com certa habilidade para apanhar cachos de açaí das longas palmeiras. Peconha- utensílio construído com fibras vegetais (palmeira) traçado como corda, usado para firmar os pés do peconheiro ao subir na palmeira.

⁸⁷² atividade desenvolvida pelo homem ou mulher que pilota a rabeta- espécie de canoa movida a motor.

de trinta e cinco educandos beneficiados com bolsa para execução do projeto de dois mil e quatrocentos reais para ajuda de custo .

O Programa assumido pelo FNDE contempla também o custo alimentação que é gerenciado pela Coordenação do Projovem Campo Saberes da Terra.

Tendo-se a estrutura básica, o momento do Tempo Escola acontece na cidade de Abaetetuba, na Escola Municipal Joaquim Mendes Contente. Os educandos chegam à cidade às seis horas. São acolhidos pelos educadores. O momento de aprendizagem se dá por meio de jornadas pedagógicas que acontecem de forma integral consolidando-se nos finais de semana.

Muitas educandas para garantir momentos de estudos trazem seus filhos para a escola. Essas mulheres enfrentam problemas de “poder” por parte de seus companheiros que limitam sua liberdade ao serviço de casa. O Projovem Campo lhes proporciona novos conhecimentos e aumento de auto-estima. Para o atendimento às crianças os próprios educadores se revessam para atendê-los com atividades pedagógicas. Daí nasceu o Projeto dos educadores “Sementes dos Saberes do Projovem Campo Saberes da Terra tendo como objetivo proporcionar atividades lúdicas que favoreçam o potencial do processo ensino-aprendizagem às crianças e adolescentes filhos e filhas de educandas do projovem Campo. dessa forma, a mãe fica mais concentrada nos estudos.

Os resultados do Programa Projovem Campo Saberes da Terra de Abaetetuba apresenta freqüência de 90% (noventa por cento) de seus educandos. Avalia-se que a estrutura de transporte, alimentação, formação dos educadores e currículo diferenciado voltado aos saberes do agricultor familiar foram fatores fundamentais para o êxito do Programa em Abaetetuba.

Portanto, discutir o currículo, a pedagogia da alternância- tempo escola e comunidade são essenciais para a compreensão do Programa Projovem Campo Saberes da Terra, o qual será ressaltado em seguida.

2 A inserção dos saberes no currículo integrado no Projovem Campo Saberes da Terra

Segundo o documento Brasil (2008, p.13) o currículo é concebido como o processo vivencial do currículo integrado do Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, nas dimensões pedagógica e metodológica, e proposto na perspectiva de possibilitar aos sujeitos educativos diferenciadas formas e momentos de produção de conhecimento, apropriação de aprendizagens, que se alternem e se complementem no processo de estudo por meio de experiências educativas que envolvam os indivíduos num processo consciente de produção cultural.

O currículo no Projovem Campo Saberes da Terra deve ser compreendido como um processo que articula os saberes científicos aos saberes populares dos sujeitos do campo, num movimento dinâmico em que se trabalha com a ciência e com a realidade, objetivando a produção de novos saberes, que permitam a transformação dessa mesma realidade.

Nessa dinâmica, é possível organizar o processo formativo na perspectiva de provocar a produção de uma nova cultura, da ética e da solidariedade, do comportamento crítico e responsável, da alegria e da criatividade, da vida coletiva e compartilhada, da humanidade emancipada. (BRASIL, 2008, p.22)

O Programa ProJovem Campo Saberes da Terra, a partir da construção de forma coletiva dos projetos agroecológicos que visam qualificar profissionalmente os jovens e adultos agricultores, concomitantemente, baseiam-se na construção de um currículo que tem como referência principal a formação humana e o modo de produção e reprodução da vida das comunidades e dos sujeitos do campo, objetivando uma formação geral integrada com a qualificação social e profissional. Se faz necessário, reconhecer os saberes acumulados pelos agricultores familiares em sua cultura, trabalho e trajetória de vida, e ainda, a dimensão tecnológica e organizacional presente no desenvolvimento e sustentabilidade do campo.

A magnitude do projeto está na inovação do currículo integrado que parte da realidade dos sujeitos do campo, de seus saberes e histórias. Em entrevista, Costa (2012), um dos educandos enfatizou que o período do tempo escola vivenciado no Projovem Campo torna-se mais enriquecedor quando eles (os alunos) participam da escolha dos conteúdos para os momentos pedagógicos.

Acho muito bom quando o nosso professor fala coisas que a gente entende e que a gente pode falar. Por exemplo, quando nós vamos prá roça a gente entende de tudo, desde a capina até à venda, e o professor não entende. Ai ele aprende com a gente. Na escola, a gente traz o que a gente sabe e também aprende com ele. Essa é a diferença do nosso projeto. (COSTA, 2012)

Este currículo não é abordado de forma técnica e instrumental, mas perpassa a compreensão de construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência com finalidades produtivas, no caso dos projetos agroecológicos requerem o tempo escola permeado de experiências, socialização a serem discutidas com os sujeitos do campo, pois se compreende que nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente das ciências e das linguagens.

O currículo, a partir da vivência dos sujeitos agricultores passa a ser uma opção que permite uma efetiva integração entre ensino e prática profissional, com a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações, permitindo contribuições imediatas para a comunidade e a adaptação à realidade e aos padrões culturais próprios de uma determinada sociedade.

A integração de campos do conhecimento e experiência teria em vista facilitar uma compreensão mais reflexiva e crítica da realidade, ressaltando não só dimensões centradas nos conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários ao alcance de conhecimentos concretos, a compreensão de como o conhecimento é produzido e as dimensões éticas inerentes a essa tarefa (TORRES, 1998).

Dessa forma, a proposta de currículo integrado apresenta possibilidades no atendimento às necessidades de integrar o tempo escola e trabalho na formação do jovem e adulto do campo. A implementação do currículo integrado requer, portanto, diversas condições relevantes, principalmente um conhecimento profundo de seu funcionamento para que as aprendizagens ocorram da maneira desejada, o que faz necessário investir na formação específica dos educadores e materiais didáticos conforme a realidade dos educandos, além de políticas públicas que desencadeia ações voltadas ao sujeito do e no campo.

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra assume a pedagogia da alternância respaldada pela resolução

Tem como Tempos Formativos o Tempo Escola: itinerário formativo que contempla atividades no espaço escolar, em que o saber sistematizado historicamente acumulado pela humanidade é priorizado no ensino, articulado à pluralidade de saberes dos quais os/as jovens são portadores/as. Os conteúdos da

escolarização são integrados aos da qualificação e formação profissional. É um momento também de elaboração, de planejamento dos projetos e ações a serem desenvolvidas nas comunidades e propriedade da família dos/as jovens agricultores/as. A carga horária do Tempo Escola (TE) totaliza 1.800 horas, de acordo com o detalhamento constante no desenho curricular.

Tempo Comunidade: itinerário formativo que contempla atividade extra-escolar, nas comunidades e espaços institucionais do campo, a partir da problematização e necessidades apontadas pela experiência e apropriação do diálogo de saberes (conhecimentos científicos e saberes populares) pelos/as educandos/as, dos estudos e pesquisas realizadas em sala de aula e na interação desses/as jovens agricultores/as nas suas comunidades. É um tempo família em que o/a jovem é estimulado a compartilhar seus conhecimentos e suas experiências com sua família, potencializando os conhecimentos que se apropriou para a melhoria da produção familiar, sob orientação do/a educador/a do TE. A carga horária do Tempo Comunidade (TC) totaliza 600 horas, de acordo com o detalhamento constante no desenho curricular.

Na aplicabilidade do projeto no Tempo Comunidade (TC) de Abaetetuba tivemos como suporte cinco projetos agroecológicos: “Criação de Peixes em Gaiolas Flutuantes”; “Criação de Frango Caipirão - Raça Francesa”; “Criação de Pato Paisandu”; “Horta Comunitaria” e “Produção do Cultivo da Mandioca com Tecnologia”, projetos desenvolvido como Extensão do Programa ProJovem Campo - Saberes da Terra da Amazônia Paraense.que visa rentabilidade e sustentabilidade para os agricultores familiares.

Os itinerários/tempos formativos se constituem em espaços que potencializam não apenas a dimensão cognitiva, mas as dimensões afetiva, social, cultural, ambiental, ética, étnica, de gênero e geração de renda dos/as jovens e adultos, possibilitando desse modo a articulação entre o estudo, a pesquisa e propostas de intervenção em nível da propriedade familiar e da coletividade.

No currículo Integrado o eixo central das discussões segundo Brasil(2005) referente ao PPP (Projeto Político Pedagógico) do programa Projovem Campo Saberes da Terra, está voltado para agricultura familiar,desenvolvimento sustentável, sistemas de produção e organização social no espaço comunidade e dialogados nas áreas de conhecimento envolvendo Linguagens,Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ciências Agrárias. O currículo do ProJovem Campo também dialoga com as áreas de conhecimento: Linguagem, código e suas tecnologias; Ciências Humanas, Ciências Naturais; Ciências Exatas e Ciências Agrárias. Essa proposta de organização curricular busca as contribuições da História, Biologia, Geografia, Matemática, entre outras áreas de conhecimento que compõe o currículo do ensino fundamental, para a compreensão e explicitação dos saberes presentes nos eixos temáticos

A organização curricular do ProJovem Campo Saberes da Terra está fundamentada no eixo articulador Agricultura Familiar e Sustentabilidade. Este eixo amplia suas dimensões de atuação na formação do jovem agricultor por meio dos seguintes eixos temáticos: a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial. Os eixos temáticos agregam conhecimentos da formação profissional e das áreas de estudo para a elevação da escolaridade.

A dimensão do eixo articulador e dos eixos temáticos dialogam com o arco ocupacional Produção Rural Familiar e as seguintes ocupações: sistemas de cultivo, sistemas de criação, extrativismo, agroindústria e

aqüicultura. Ressalta-se que o Arco Ocupacional Produção Rural Familiar possui como base técnica comum a Agroecologia, abrangendo as esferas da produção e da circulação.

O currículo integrado referenciado no Programa Saberes da Terra (2005) está lastreado nos princípios político pedagógicos assim sintetizados:

- escola formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana;
- valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- compreensão dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;
- autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino;
- trabalho como princípio educativo;

Dessa forma, o planejamento coletivo do Programa Projovem Saberes da Terra de Abaetetuba por sua especificidade, se faz por meio do trabalho articulado: educadores-educandos- comunidade- coordenação do Programa Projovem Saberes da Terra. Para o êxito do Programa os educadores organizam o planejamento e acompanhamento de forma integral e dialógica.

Hora Pedagógica - Momento de rodas de conversa para organização, planejamento e avaliação do Programa com participação dos educadores e outros sujeitos envolvidos. Acontece semanalmente.

Avaliação do Programa- Em Abaetetuba, a avaliação se dar no acompanhamento e implementação do programa em sua área de abrangência prevista no projeto, além de realizar encontros pedagógicos e técnicos para prestação de contas dos recursos recebidos.

Avaliação da aprendizagem - Os benefícios a ser proporcionado pelo projeto para a melhoria de vida dos educandos e de suas famílias se dar por processos avaliativos contemplando os seguintes passos:

1- Circulo de diálogos: É o momento formativo vivenciado no tempo Escola e contempla diversos processos pedagógicos referenciados na pesquisa como princípio educativo;

2- Sistematização da pesquisa: Organização preliminar das informações, dados materiais coletados no Tempo Comunidade. Buscam-se aproximações de análise da realidade pesquisada. Problematisa-se os dados coletados;

3- Realização das Jornadas Pedagógicas: O Foco das Jornadas Pedagógicas é o diálogo e o aprofundamento de saberes científicos por área de conhecimento e os saberes dos sujeitos do campo (saberes populares). Atividades Didáticas a serem realizadas no Tempo Escola.

A configuração do Percurso Formativo do Programa Saberes da Terra encontra-se sistematizado abaixo no Quadro nº 01.

Quadro nº 01: Percurso Formativo do Programa do Projovem Campo- Saberes da Terra.

COMPONENTES FORMATIVOS	ATIVIDADES	TEMPO FORMATIVO
Plano de Pesquisa	Definição das questões de Pesquisa	Tempo Escola
	Organização da Pesquisa	Tempo Escola
	Realização da Pesquisa	Tempo Comunidade
Círculo de Diálogos	Sistematização da Pesquisa	Tempo Escola
	Realização das Jornadas Pedagógicas	Tempo Escola
	Produção de Sínteses	Tempo Escola
Partilha de Saberes	Comunicação dos resultados da pesquisa por meio de atividades variadas	Tempo Comunidade

Fonte: Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo – Saberes da Terra (Percurso Formativo).

Na metodologia contemplada apresentou-se a oportunidade de refletir sobre a concepção do ensinar e aprender de maneira significativa, que propõe o programa por meio do diálogo juntos aos educadores e educandos no quefazer pedagógico diferenciado e voltado às especificidades de seus sujeitos.

Conclusão

A proposta relevante do Fórum da Educação do Campo Paraense, por meio de ações traçadas via políticas públicas tem por objetivo, contribuir com jovens e adultos alunos do Programa Projovem Saberes da Terra a saírem da situação de sujeitos excluídos para a condição de cidadãos plenos. Este programa assume princípios pedagógicos delineados na vivência dos sujeitos do campo que requer um currículo construído a partir da realidade no fazer da pedagogia da alternância considerando assim, o tempo escola e tempo comunidade.

No tempo comunidade, os alunos desenvolvem projetos agroecológicos visando uma profissionalização que contribuem para sustentabilidade de sua família.

Os Projetos Agroecológicos de Desenvolvimento e Sustentabilidade do Projovem Campo Saberes da Terra apresentam uma perspectiva de mudança da realidade sócio-ambiental em que se encontram famílias de comunidades em situação de insegurança alimentar, desemprego e outras condições precárias de sobrevivência. Neste sentido, a iniciativa de implantação dos Projetos demonstraram o interesse em ampliar a sua ação social, associando-se às comunidades, visando atender as suas necessidades prioritárias, como a redução da má condição alimentar e geração de renda.

Dessa forma, o Programa Projovem Campo Saberes da Terra vem contribuindo no processo de escolarização e profissionalização de educandos do campo. Além de proporcionar uma educação voltada à preservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável.

Os educandos do Projovem Campo Saberes da Terra das comunidades das estradas, ramais e ilhas de Abaetetuba/PA, vivenciam problemas sociais, econômicos e educacionais, não diferenciados de uma classe historicamente excluída na sociedade brasileira. São jovens e adultos que deixaram de estudar por diversos motivos, sendo o principal, o trabalho para subsistência. Destacamos aqui, a presença da mulher agricultora na sala de aula do Programa Projovem Campo. Trazem marcas de vida, de luta, de trabalho árduo, mas não perdem a esperança de continuar seus estudos. Sabiamente, socializam saberes, partilham experiências e com alegria, enfrentam desafios para estudar e conhecer o novo.

Na busca do aprender, o Projovem Campo Saberes da Terra proporciona escolarização na pedagogia da alternância do tempo escola e tempo comunidade. Para tanto, agregando-se os saberes dos educandos agricultores familiares aos novos conhecimentos orientados pelos técnicos e educadores, têm-se como resultado, mudanças atitudinais em relação à cultura e o meio ambiente, ressalta-se também, o aumento de qualidade de vida e rentabilidade para as famílias por meio da produção agrícola orientada.

Portanto, diante da realidade do campo de Abaetetuba, especialmente dos ribeirinhos por apresentarem problemas de deslocamento de suas comunidades em busca do centro comercial, atendimento médico-hospitalar e educação de melhor qualidade na cidade, o Programa Projovem Campo Saberes da Terra veio apontar possibilidades de se pensar a educação a partir da necessidade dos seus sujeitos. Sujeitos que foram excluídos da escola formatada para atender alunos urbanocentros.

Os educandos e educandas do Projovem Campo trazem marcas identitárias do trabalho da agricultura familiar permeada de saberes culturais e sociais presentes em suas vidas e histórias. Por isso, se faz necessário que se assegure o direito subjetivo à educação de todos e todas ao longo da vida. É pertinente que os movimentos Sociais, os Fóruns comprometidos com a educação, discutam possibilidades de potencializar planejamento de políticas educacionais no atendimento de qualidade e de cidadania aos sujeitos do campo.

Acredita-se que a juventude e adultos do campo, das águas e da floresta da Amazônia Paraense têm a possibilidade de ressignificar seu projeto de vida, fortalecendo a agricultura familiar ancorada num projeto de desenvolvimento sustentável e solidário.

REFERENCIAS:

BRASIL. Projovem Campo Saberes da Terra, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Base – Projovem Campo- Saberes da Terra. Brasília, 2009.

----- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo –Saberes da Terra (Percurso Formativo), Brasília, 2008.

..... Ministério da Educação. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de Abril de 2002. MEC, Brasília, 2003.

-----, Lei nº 9.394/1996 Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

CNE/ CEB. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo. Resolução CNE/ CEB Resolução Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

CNE/ CEB. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo. CNE/ CEB.
Resolução Nº 2. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

CEE. Resolução N. 1. Pará/2009

COSTA, Geraldo dos Santos. Entrevista concedida em junho de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE), 2010.

MINAYO, M. Cecília de S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividade. Petrópolis: Vozes, 2008.

PESQUISA NACIONAL DE AMOSTRA A DOMICÍLIOS (PNAD),

TORRES SANTOMÉ, Jurgo. Globalização e interdisciplinaridade – o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Primeiro ano do ensino fundamental: Desafios enfrentados pela escola.

Maria Odete Vieira Tenreiro⁸⁷³, Esméria de Lourdes Saveli⁸⁷⁴

Resumo:

A educação vem ocupando prioritariamente o cenário da criação e implementação de políticas públicas que buscam o desenvolvimento humano, social e econômico de um país. Apesar das adversidades, hoje no interior dessas políticas, se busca uma superação das dificuldades encontradas na escola que garanta condições mínimas de qualidade na educação. A história recente vem mostrando que a sociedade brasileira foi marcada por inúmeras mudanças e conquistas educacionais, que foram se constituindo paralelamente com as transformações mais amplas da sociedade. É importante dizer que elas foram fruto de diferentes lutas políticas e da sociedade civil, que buscavam alavancar a educação no país e, dessa forma, ampliar a escolaridade obrigatória. O objetivo do presente texto foi o de apresentar a política educacional do Ensino Fundamental de nove anos e quais os desafios enfrentados pela escola nas vozes das professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas da rede municipal de ensino. A opção metodológica para coleta e o tratamento dos dados foi a da abordagem qualitativa e para a organização dos dados empíricos o trabalho foi inspirado no procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). O instrumento para a coleta das informações foram entrevistas semi estruturadas com os sujeitos envolvidos. Por fim, a pesquisa revelou que a ampliação do ensino fundamental, faz parte de uma política de inclusão, ou seja, que a escola de nove anos se insere na perspectiva de uma ampliação de oportunidades para as crianças que não tinham esse direito garantido. O estudo ainda apontou que a implementação da política exige dos sistemas de ensino uma estruturação física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico que atenda às singularidades da criança do primeiro ano do ensino fundamental; que a formação continuada de professores e de todos os que atuam na escola é elemento fundamental para efetivação de uma política já que a implementação e consolidação de políticas educacionais não acontecem simplesmente com a determinação de uma lei. Ela precisa, sobretudo, do professor, que é protagonista de todo processo de mudança.

Palavras chave: formação de professores, política educacional, ensino fundamental de nove anos.

O ensino fundamental de nove anos.

A sociedade brasileira tem sido marcada por inúmeras mudanças e conquistas educacionais. Vale salientar que elas foram se constituindo devido a inúmeras lutas políticas e da sociedade civil que almejavam alavancar a educação no país.

Desta forma, no decorrer da história, o país foi lentamente ampliando o número de anos da escolarização obrigatória. Para tanto, traçou-se uma trajetória histórica das determinações legais que embasam a educação escolar no Brasil.

⁸⁷³ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

⁸⁷⁴ Universidade Estadual de Ponta Grossa/Brasil

Apesar de ser reconhecida como uma das mais curtas constituições brasileiras – durou apenas três anos e vigorou apenas por um ano –, a Constituição de 1934, criava leis que tratavam sobre educação, trabalho, saúde e cultura.

A carta enunciava, no Capítulo II, sob o título "Da Educação e da Cultura", onze artigos dedicados à Educação e à Cultura. Este capítulo, por sua vez, vislumbrava a possibilidade de uma educação diferente da que estava posta até aquele momento.

Já a Constituição de 1937 foi outorgada em 10 de novembro pelo então presidente Getúlio Vargas. Esta constituição previa um presidente ditador e um Estado autoritário

O que se percebia como inovações na Constituição de 1934, a Carta de 1937 marcava uma nova postura de paralisação ou enfraquecimento das conquistas já alcançadas para a Educação. Exclui do texto constitucional o artigo que garante a "educação como direito de todos" e atribui aos pais "a educação de sua prole". Dentre as questões percebidas, a Carta de 1937 continua determinando que "o ensino primário é obrigatório e gratuito" (Art. 130).

A Constituição de 1946, que nasce em 18 de setembro, nas mãos de Eurico Gaspar Dutra, é orientada por princípios liberais e democráticos. A referida Constituição manteve vários pontos que estavam postos na Constituição de 1934 e apresentou algumas novidades. Dentre elas, como competência da União, estabeleceu, no Art. 5º, XV, "legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional"; a atribuição legislar não estava prescrita nas constituições anteriores. A Constituição de 1934 apontava como atribuição da União "traçar as diretrizes da educação nacional". E na Constituição de 1937, em seu Art. 15, IV, "fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes [...]".

Nas palavras de Saviani (2003, p.194), a Constituição de 1946, ao delegar à União a responsabilidade de fixar diretrizes e bases para a educação nacional, apresentar a educação como direito de todos e o ensino primário de caráter obrigatório nas instituições públicas,

[...] abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional iniciada em 1947 era um caminho para realizar a possibilidade aberta pela Constituição de 1946.

Com a necessidade de reestruturar o sistema nacional de educação, foi aprovada em 20 de dezembro de 1961, com base na Constituição de 1946, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 4024/61.

Com base no que já estava posto na Constituição, a referida lei vem reafirmar a educação como direito de todos.

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único – à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar aos seus filhos

Vale dizer que a obrigatoriedade na frequência escolar permanecia a de quatro anos. Após o período de quatro anos obrigatórios cursados, para o aluno prosseguir nos estudos, ou seja, frequentar o ginásio, ele deveria prestar o exame de admissão ao final da 4ª série do primário.

Para Oliveira e Araújo, esse exame,

[...] constituía um verdadeiro ‘gargalo’, pois após a conclusão da 4ª série do antigo ensino primário havia uma expressiva diminuição dos que efetivamente conseguiam ingressar no ginásio, ou seja, diminuía o número daqueles que prosseguiam os estudos (2005, p.10).

Promulgada em 24 de janeiro de 1967, a Carta Magna apresentou, pela primeira vez, de forma clara, a faixa etária destinada ao ensino obrigatório.

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

Mesmo com o artigo explicitado na Constituição da República, o estabelecimento da faixa etária de 7 a 14 anos não garantiu a ampliação da escolaridade obrigatória, levando-se em consideração que a obrigatoriedade do ensino era apenas nos primeiros quatro anos.

Amparada na Constituição anterior e com o objetivo de efetuar o ajustamento da educação nacional, a reforma do ensino preconizada pelos militares, Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Na referida lei, o exame de admissão foi abolido, oportunizando aos alunos, 8 anos obrigatórios de ensino, dos 7 anos aos 14 anos, denominado Ensino de 1º grau. A Lei 5692/71 conservou pontos que já estavam estabelecidos na Lei anterior. A modificação envolveu, além da denominação que anteriormente era Ensino Primário e Ensino Médio, a passagem para Ensino de 1º grau e Ensino de 2º grau.

Essa lei garantia a entrada da criança na escola com 7 anos e admitia também o acesso das crianças no 1º grau com menos de 7 anos de idade.

O maior destaque que se deve a essa Lei foi em relação à ampliação da obrigatoriedade escolar, que passou de 4 para 8 anos. Sem dúvida, foi uma importante conquista para o Ensino Fundamental.

Essa conquista abriu a possibilidade para que as crianças das classes mais populares tivessem o direito de permanecer mais tempo na escola pública. Porém, essa conquista não garantiu a permanência das crianças na escola.

Elaborada democraticamente, em 5 de outubro de 1988 é aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil, com uma visão mais ampliada do que estava expresso nas constituições de 1934, 1946 e 1967, a Constituição de 1988 privilegia a dignidade da pessoa, quando apresenta, em seu Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Ao assegurar o “pleno desenvolvimento da pessoa”, a Constituição afirma que a educação é algo muito maior que a transmissão de conhecimentos ou um preparo intelectual.

Quando a Constituição de 1988 trata de “direito público e subjetivo”, ela mostra que é público porque todos têm direito à educação; ele faz parte de uma coletividade e não é apenas um interesse individual. Subjetivo quando possibilita que todo cidadão tem poderes legais para exigir do governo esse direito assegurado, ou seja, o não cumprimento da lei implica exigir responsabilidade da autoridade competente.

Após inúmeros debates, mas baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a Lei 9394/96, de acordo com a Constituição de 1988, sanciona o direito de acesso ao Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito e explicita que esse acesso é direito público subjetivo:

Art. 5º O acesso ao Ensino Fundamental é direito público e subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Dentre as várias questões que estão expressas na Lei, ela reforça ainda o tempo de permanência mínima na educação obrigatória e a questão da obrigatoriedade e gratuidade da escola pública para o Ensino Fundamental.

Art. 32. O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]

Ao assegurar a duração mínima de 8 anos para o Ensino Fundamental, esta Lei possibilita que o Ensino Fundamental tenha maior duração.

A partir da Lei 11.274, o artigo 32 passa a ter a seguinte redação:

Art. 32 O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão.

Enfim, o fato de as crianças de 6 anos de idade poderem se matricular no Ensino Fundamental não é uma novidade: elas já estavam parcialmente atendidas no país, apesar da não obrigatoriedade. Nesse contexto, o que se apresenta como novo é a garantia da obrigatoriedade aos 6 anos de idade, ou seja, a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Prosseguindo nas questões legais, o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

Ao apresentar os objetivos e metas para o Ensino Fundamental, o PNE propõe: “Ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”. Esta meta teve duas intenções: oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade.

Dando continuidade nessa trajetória, a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da LDB 9394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental.

Posteriormente, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a duração do Ensino Fundamental para nove anos, reafirma a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade e fixa o ano de 2010 como data limite para que os municípios se adaptem à nova legislação.

Levando em consideração o ano de 2010 para implantar o Ensino Fundamental de nove anos, neste período são necessários investimentos contínuos para dar conta deste determinante legal, pois apenas um determinante legal não faz com que as mudanças aconteçam. É fundamental se pensar sobre: a formação continuada dos professores, o currículo, o projeto pedagógico, a gestão da escola, a avaliação, a organização do espaço e do tempo, dentre outras questões.

É evidente que, para construir e consolidar uma política educacional são necessárias diferentes ações. Desta forma, entende-se que uma política educacional se efetiva, de fato, no interior da escola pois é neste espaço que as políticas são implementadas.

Ainda considerando a ampliação do Ensino Fundamental, na sequência, a Emenda Constitucional nº 053, de 19/12/2006, estabelece a nova faixa etária para a matrícula na Educação Infantil, o que alterou o artigo 7º da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas.

Isso representa que a Educação Infantil que antes era de 0 a 6 anos agora passa para 0 a 5 anos seguindo a organização do Ensino Fundamental de nove anos que é dos 6 aos 14 anos.

Analisando esta trajetória, é importante dizer que as mudanças na educação não acontecem de um momento para outro, elas fazem parte de um processo histórico. Neste ponto, a ampliação do Ensino Fundamental representa um avanço nas políticas públicas principalmente para as crianças advindas das classes populares, pois com essa obrigatoriedade é garantida a sua inserção no sistema educacional brasileiro.

Contextualizando a pesquisa

O objetivo do presente texto foi o de apresentar a política educacional do Ensino Fundamental de nove anos e quais os desafios enfrentados pela escola nas vozes das professoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras das escolas públicas da rede municipal de ensino. A pesquisa foi realizada em um município no interior do Paraná – Brasil.

Para a seleção das escolas foram identificados primeiramente os bairros do município e realizado um sorteio aleatório para a escolha dos bairros. Do total de 16 bairros no município foram sorteados 8 deles. Em seguida realizou-se um novo sorteio para eleger uma escola em cada um dos bairros. Assim, a pesquisa foi realizada em 8 bairros e 8 escolas públicas municipais.

Os sujeitos foram 15 (quinze) professoras que atuavam nas classes do 1º ano, 8 (oito) diretoras e 7 (sete) coordenadoras pedagógicas das escolas da rede municipal.

A opção metodológica para a coleta e tratamento dos dados foi a da abordagem qualitativa. Para Chizzotti,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. (2009, p. 79).

Na organização dos dados empíricos o trabalho foi inspirado no procedimento metodológico do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Esse procedimento possibilita reunir os pensamentos individuais semelhantes que foram expressos por palavras em um pensamento coletivo.

A proposta do tratamento dos dados através do Discurso do Sujeito Coletivo,

[...] consiste em analisar o material coletado, extraído-se de cada um dos depoimentos, [...] as idéias centrais e/ou ancoragens e suas correspondentes expressões-chave; com as expressões-chave das idéias centrais e/ou ancoragens semelhantes compõem-se um ou vários discursos-síntese na primeira pessoa do singular (LEFRÈVE; LEFRÈVE, 2005, p.15-16).

As vozes dos sujeitos.

O material empírico coletado propiciou condições de se conhecer quais os desafios enfrentados pela escola para responder as demandas da inclusão das crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. O que mais foi evidenciado como desafio a ser enfrentado pela escola, na posição das docentes, diz respeito à formação de professoras, ao espaço físico e lúdico mais adequado e um menor número de crianças na sala de aula. Questões como: professoras inexperientes, reconhecimento e valorização por parte dos pais, trabalho pedagógico de acordo com a Proposta Pedagógica, material pedagógico para trabalhar com as crianças em sala de aula, também foram evidenciados pelas professoras como fatores importantes que devem ser observados.

Ao serem questionadas sobre os desafios para se incluir as crianças de seis anos na escola, houve o seguinte discurso das professoras:

Um grande desafio seria a formação de professoras, a gente precisa dessa atualização, ela é bastante importante porque ela faz parte do nosso trabalho. Às vezes, a gente acha que precisa um pouco mais de tempo para se reunir em grupos. Precisamos estudar, sentar, se inteirar melhor sobre o assunto para poder trabalhar da melhor maneira possível com as crianças. Os professores que estão chegando precisam de formação básica, a alfabetização, a didática da matemática. Eu acho também que cursos mais específicos numa determinada série, cursos mais específicos para o primeiro ano, cursos mais específicos da matemática, artes, cursos mais específicos para professoras do 1º ano, 2º ano, 3º ano. [...] Existe a cultura que o primeiro ano é a antiga primeira série. Isso é muito forte. Então, eu vejo que a formação de professoras seria fundamental para romper com essa ideia equivocada. Às vezes quem entra na escola, nunca pegou um primeiro ano e já vai de cara pro primeiro ano, daí, coisa básica que tem que fazer com as crianças pequenas, não faz. Outra coisa também são os professoras que vêm para escola e não fizeram o antigo magistério, aí fizeram só licenciatura em história, licenciatura em letras, em matemática, em química ou mesmo em pedagogia, e vem e pega o primeiro ano, são professoras inexperientes. Precisamos de pessoas preparadas para trabalhar com esse 1º ano e, assim, fazer com que as crianças gostem da escola e tenham vontade de aprender e de conhecer. Outro desafio é em relação ao espaço físico, tem que ter um espaço adequado, estrutura física coerente com as necessidades das crianças. Nós não temos parquinho, isso é importante para a criança. Mesmo que o espaço seja grande, as crianças querem subir no pilar da quadra. O parquinho seria importantíssimo. O mobiliário adequado para as crianças pequenas, uma brinquedoteca na escola, espaços mais lúdicos, material de educação física, seriam um grande desafio para a escola.

Outros desafios também foram apontados pelas professoras, como:

A questão da relação com os pais o que a gente acha que está faltando é a questão do respeito, ajuda e reconhecimento para conosco. Seria necessário um resgate de valores com os pais. Como a desestruturação familiar é grande, acaba afetando o trabalho na escola. Outro desafio é todos trabalharem dentro da mesma proposta. Por mais que tenha o Projeto Político Pedagógico, nem todo mundo consegue trabalhar dentro da proposta da escola. Trabalhar com projetos não é fácil e muitas vezes encontramos os empecilhos e muitos desistem. É importante considerar também o número de alunos, são muitos alunos no primeiro ano é evidente que turmas menores, o trabalho será melhor. É também desafio, a alfabetização, pelo menos chegar no final do ano com 70% de crianças lendo e escrevendo.

Em relação à posição das pedagogas, elas apontam diferentes desafios para se incluir as crianças no Ensino Fundamental. Porém, elas destacam: a formação de professoras, as turmas numerosas, a alfabetização das crianças, dificuldades de comportamento das crianças, espaço físico e mobiliário da escola, a afetividade.

A formação de professoras é um grande desafio, são tantos desafios que a professora se depara diariamente, as crianças transferidas, a família, a realidade nova que estamos nos deparando, as crianças que tomam medicamento, as que têm dificuldade de comportamento, são aqueles ditos “hiperativos”, eu fico na dúvida se é hiperatividade ou falta de limite mesmo. Com todas essas questões, se não tiver formação, o professor não sabe nem por onde começar. As serventes também precisam de formação, algumas não têm muita paciência com as crianças. Na escola todos somos educadores. Outro ponto, diz respeito às turmas numerosas, eu acho que um bom trabalho é até 20 alunos, nós já estamos com 35, fica bem complicado. Quando a turma é muito grande, até a disposição das carteiras fica difícil. Não existe espaço suficiente para organizar o trabalho de forma que fique atrativo para as crianças. Muitas vezes é usado apenas carteiras enfileiradas devido o espaço da sala. Conseguir que as crianças saiam lendo do 1º ano é outro desafio. Eu acho que o básico é importante. Por causa dos casos que nós vamos ter lá no 2º ano do 2º ciclo, lá na 4ª série, que chegam sem isso. Porque nós não estamos dando conta desde 1º ano. Por achar que eles têm mais dois anos, a coisa começa a se enrolar. Então se tivesse desde o início um trabalho de apoio, as turmas fossem menores, tivéssemos a professora co-regente. Isso já bastaria para a gente ter um processo mais efetivo na alfabetização. Nosso trabalho no 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano, é isso, fazer com que a crianças saiam a cada ano melhores. Eu acho que algumas crianças nossas estão saindo sem isso. Então um dos nossos desafios é fazer com que as crianças se alfabetizem. O afetivo da criança é algo complicado e também é outro desafio. Tem professor que ganha a criança pela afetividade. E no momento que você ganha a criança, até a aprendizagem se desenvolve de uma forma mais tranquila. Por fim, podemos também citar como outros desafios: espaço físico e mobiliário adequado; manter o entusiasmo da criança pela aprendizagem; proporcionar um ambiente acolhedor, com segurança que dê estímulo e que ela perceba que a escola está do lado dela e quer que ela cresça e, assim, fazer com que nesse primeiro ano a criança se aproprie de conhecimentos importantes.

As diretoras também revelam vários desafios que devem ser alcançado para incluir a criança na escola. A formação de professoras, a motivação dos alunos, a segurança no trabalho pedagógico, a compreensão dos pais, o número de alunos na sala de aula, as diferenças das crianças que frequentaram a Educação Infantil e de crianças que não frequentaram, ou seja, vieram de casa, estrutura física, dentre outros desafios.

A seguir, é apresentado o discurso que justifica a fala das diretoras.

São muitos os desafios para incluir as crianças na escola, prestar atendimento as necessidades do aluno é um deles. A criança precisa de um professor bem capacitado ou que pelo menos que esteja tendo uma formação, porque é lá com a criança que vai fazer a diferença. Para isso precisa de uma formação continuada, é uma necessidade para as professoras, principalmente com as professoras do primeiro ano. Temos que buscar o lúdico, um trabalho diferenciado com essas crianças e as professoras precisariam de um acompanhamento. A gente sente a necessidade dessa formação diretamente para o professor. O professor precisa ter orientação, material na escola para que os pequenos estejam utilizando e aprendendo. Nós precisamos de mobiliário mais adequado para que as crianças pequenas fiquem mais acomodadas na sala de aula. O desafio ainda está na questão pedagógica, temos que ter clareza para o trabalho pedagógico com as crianças. Outra questão também é a quantidade de alunos na sala. Se fossem 25 crianças, seria bem mais fácil. Muitos alunos, um atrapalha o outro. Com 35 crianças na sala, todos querem carinho, eles saíram da creche agora, eles querem só conversar e brincar. Porque na creche eles mais brincam, não conhecem a rotina de sentar. Uns vieram da creche, outros vieram do nada, que não sabem nem pegar no lápis, nem pintar, nem as cores, nada. E os outros que já sabem ficaram desmotivados. Daí vem a mãe e diz: Olha! Ele não quer mais vir porque estão fazendo a mesma coisa. Mas por quê? Em função daqueles que nunca foram para escola. Além de tudo, há toda essa mistura. Se fosse menos crianças era mais fácil. As crianças dizem: Ai tô cansado! Tô cansado! Só que todo mundo quer atenção, os 35 alunos querem atenção. Eu dizia: Pois é mãe, não vai ter exclusividade para o seu filho, são 35 crianças na sala de aula, mais todos os problemas, além da diferença das crianças que vieram da creche e vieram de casa. Aí as professoras também têm que fazer esse jogo de cintura, e as mães têm que entender que as crianças que vieram da creche nós temos que dar uma segurada neles, em função daqueles que não sabem nem segurar no lápis ainda. Já pensou colar atividade em 35 cadernos um por um na mesma hora e a professora sozinha, além de ir orientando um por um? Outro desafio seria mais uma professora para ajudar, falta da co-regente. Existe professor que saiu para tratamento de saúde e a co-regente que assumiu a turma.

A compreensão por parte dos pais é outro desafio, eles têm pouca participação, precisamos procurar formas para isso estar acontecendo, porque a participação deles não é significativa. Por fim, outro desafio é motivar as professoras. Os alunos estão motivados, mas eu vejo que as professoras estão cansadas, elas já têm muitos anos de serviço. O desafio é fazer com que as professoras se motivem que elas abracem a causa, que trabalhem. Já melhoraram, mas nós precisamos mais.

Com base no discurso dos sujeitos, optou-se por discutir quatro sub-eixos considerados importantes e que foram evidenciados como desafios a serem enfrentados para a inclusão da criança no Ensino Fundamental. São eles: formação de professoras, número de alunos na sala, espaço físico mais adequado e encaminhamento pedagógico.

A unanimidade dos sujeitos aponta a questão da formação de professoras como um grande desafio. O primeiro sub-eixo a ser discutido será em torno desta questão.

Para as professoras, a formação de professoras é um grande desafio a ser enfrentado. Elas são enfáticas ao colocar: “a gente precisa dessa atualização, ela é bastante importante porque ela faz parte do nosso trabalho [...] Precisamos estudar, sentar, se inteirar melhor sobre o assunto para poder trabalhar da melhor maneira possível com as crianças. As professoras que estão chegando precisam de formação básica, a alfabetização, a didática da matemática [...] Às vezes, quem entra na escola, nunca pegou um primeiro ano e já vai de cara pro primeiro ano [...] Precisamos de pessoas preparadas para trabalhar com esse 1º ano e, assim, fazer com que as crianças gostem da escola e tenham vontade de aprender e de conhecer”.

É notório que a formação se faz no dia a dia, nas relações de uns e outros, no trabalho conjunto, reflexivo, na construção e reconstrução de práticas que ajudem os alunos a superar suas dificuldades. O trabalho do professor requer um continuado processo de formação, “sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação” (BRASIL, 2004, p.25).

Entende-se que, sem a formação continuada das professoras, será muito difícil ajudá-las a superar suas dificuldades. Afinal, ao se pensar a nossa prática, se está buscando alternativas para mudança. Pois, como diz Freire, “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (2003, p. 92).

A esse respeito, as pedagogas colocam que, com tantas situações vividas pelas professoras diariamente, “crianças transferidas, a família, a realidade nova, as crianças que tomam medicamento, as que têm dificuldade de comportamento, são aqueles ditos ‘hiperativos’. Com todas essas questões, se não tiver formação, o professor não sabe nem por onde começar”. Para as diretoras, “a criança precisa de um professor bem capacitado ou que pelo menos que esteja tendo uma formação porque é lá com a criança que vai fazer a diferença. Para isso precisa de uma formação continuada é uma necessidade para as professoras, principalmente com os professoras do primeiro ano”.

Realmente, muitas professoras não sabem por onde começar. Certamente, a formação continuada é um espaço que auxilia na resolução dos problemas e dificuldades encontradas no interior da escola. Imbernón afirma:

A formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais que sejam úteis ao conhecimento, interpretação de situações complexas em que se situe e, por outro lado, envolver os professoras em situações para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estritas relações (2000, p.40).

Completando o dizer do autor, o trabalho docente requer intenso processo de formação dos educadores, em que a investigação e as novas alternativas pedagógicas contribuam para o sucesso escolar.

Outro sub-eixo que merece ser discutido aborda a questão do número de crianças na sala de aula e o espaço físico destinado a elas.

As professoras expõem que “são muitos alunos no primeiro ano, é evidente que turmas menores o trabalho será melhor”. Na visão das pedagogas, “um bom trabalho é até 20 alunos, nós já estamos com 35, fica bem complicado. Quando a turma é muito grande até a disposição das carteiras fica difícil. Não existe espaço suficiente para organizar o trabalho de forma que fique atrativo para as crianças. Muitas vezes são usadas apenas carteiras enfileiradas, devido o espaço da sala”.

As diretoras apontam as dificuldades sentidas quanto ao número de alunos na sala de aula, “Se fossem 25 crianças, seria bem mais fácil. Muitos alunos, um atrapalha o outro. Com 35 crianças na sala, todos querem carinho, eles saíram da creche agora, eles querem só conversar e brincar. As crianças dizem: Ai tô cansado! Tô cansado! Só que todo mundo quer atenção, os 35 alunos querem atenção. Já pensou colar atividade em 35 cadernos, um por um, na mesma hora, e a professora sozinha, além de ir orientando um por um?”

Quando é apontado o número de alunos na sala de aula, vale destacar que quando essas mesmas crianças eram atendidas pela Educação Infantil, a Deliberação 08/2006 do Conselho Estadual de Educação do Paraná relatava:

Art. 9º A organização de grupos infantis deverá respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas especificidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, sendo considerada como parâmetro a seguinte relação professor/criança.

A creche ...

O Pré-escolar, compreendendo o Pré-Escolar I, Pré-Escolar II e o Pré-Escolar III, com crianças de 4 (quatro) até 6 (seis) anos de idade, deve considerar o número de 12 (doze) a 20 (vinte) crianças desde que respeitando o contido no caput deste artigo.

Ponderando a orientação da deliberação e que as crianças são as mesmas que estavam na Educação Infantil, antes da ampliação do Ensino Fundamental, questiona-se: é justo para as crianças frequentarem classes com mais alunos só porque agora estão no Ensino Fundamental? Não deveria ser orientado que as classes tivessem um número menor de alunos, considerando as necessidades das crianças e o trabalho do professor? Com um número menor de alunos, as professoras não poderiam desenvolver um atendimento mais individualizado com as crianças?

Sem dúvida, com um número menor de alunos na sala, o trabalho do professor seria bem mais produtivo, as crianças estariam ganhando em atendimentos individualizados e as salas de aula teriam outras opções de organização.

O terceiro sub-eixo a ser apresentado trata dos espaços físicos destinados às crianças.

Nossas crianças precisam de espaços mais adequados, que possam estar mais próximos das suas necessidades e interesses. No mesmo art 9º da Deliberação anteriormente citada trata: “respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças” Será que as crianças estão sendo respeitadas? No dizer das professoras, “tem que ter um espaço adequado, estrutura física coerente com as necessidades das crianças. Nós não temos parquinho, isso é importante para a criança... O mobiliário adequado para as crianças pequenas, uma brinquedoteca na escola, espaços mais lúdicos, material de educação física, seriam um grande desafio para a escola”.

As pedagogas colocam: precisamos “proporcionar um ambiente acolhedor, com segurança, que dê estímulo e que ela perceba que a escola está do lado dela e quer que ela cresça e, assim, fazer com que nesse primeiro ano a criança se aproprie de conhecimentos importantes”.

Amparada nas posições das pedagogas e professoras, reportamo-nos às palavras de Arroyo:

O que levamos de tantas horas vividas no tempo da escola? Levamos hábitos, sobretudo. Hábitos de pensamento, formas de fazer, de compartilhar, de intervir. Levamos mentalidades, valores e auto imagens. Levamos pensamentos materializados em formas de pensar. Não apenas conhecimentos, sentimentos do mundo, da sociedade e do ser humano materializados em formas de sentir. (2009, p.112)

Considerando-se a posição do autor, aquiesce-se que a escola influencia – e muito – as nossas vidas; então, cabe a ela ser um espaço adequado e estimulante para as crianças.

A escola é, então, lugar de encontro de muitas pessoas; lugar de partilha de conhecimentos, ideias, crenças, sentimentos, lugar de conflitos, portanto, uma vez que acolhe pessoas diferentes, com valores e saberes diferentes. (GOULART, 2006, p.87).

Por tudo isso, ao receber as crianças, a escola precisa estar instrumentalizada. Precisa estar preparada na sua estrutura, nos espaços e tempos, no encaminhamento pedagógico, para que, assim, a criança se sinta acolhida neste novo espaço. Convencionado está que as crianças de hoje estão muito atentas, o mundo é um constante estimulador e cabe aos professoras e escola oferecer oportunidades diferenciadas para as crianças, no intuito de ajudá-las a descobrir o mundo que se descortina a cada dia. Cabe às professoras e aos espaços institucionais aguçar a sua curiosidade e "provocar" a criança constantemente.

O quarto sub-eixo trata da questão pedagógica, colocada como um dos desafios a serem enfrentados para se incluir a criança na escola. Porém, ela será discutida no próximo eixo, que trata especificamente da temática.

Considerações finais:

Por fim, a pesquisa revelou que a ampliação do ensino fundamental, faz parte de uma política de inclusão, ou seja, que a escola de nove anos se insere na perspectiva de uma ampliação de oportunidades para as crianças que não tinham esse direito garantido. É necessário ressaltar que garantir a todas as crianças o acesso à educação obrigatória é, sem dúvida, um avanço conquistado na nossa sociedade.

O estudo ainda apontou que a implementação da política exige dos sistemas de ensino uma estruturação física com espaços e tempos adequados para o encaminhamento do processo pedagógico que atenda às singularidades da criança do primeiro ano do ensino fundamental; que a formação continuada de professores e de todos os que atuam na escola é elemento fundamental para efetivação de uma política já que a implementação e consolidação de políticas educacionais não acontecem simplesmente com a determinação de uma lei.

Mediante o exposto, para construir e consolidar uma política educacional, são necessárias diferentes ações. Desta forma, entende-se que uma política educacional se efetiva, de fato, no interior da escola pois é neste espaço que as políticas são implementadas. Ela precisa, sobretudo, do professor, que é protagonista de todo processo de mudança.

Referências

ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais. Brasília, 2004.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4024/61. Brasília, 1961.

- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.
- _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
- _____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. altera os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União. Brasília, 17 de maio de 2005.
- _____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.
- _____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental de seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio, 2005.
- _____. Lei n.11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a educação de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União Brasília, 06 fev. 2006.
- _____. Emenda Constitucional n.53, 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 2006.
- _____. Emenda Constitucional n.59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 2006.
- CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: Alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE. Estação Gráfica. 2006.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.
- LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria. Depoimentos e discursos: uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Líber Livro. 2005 (Série Pesquisa 12).

OLIVEIRA, D. A. de. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhos docentes. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 253-775. Especial – Out. 2005.

SAVIANI, D. A. A história da escola pública no Brasil. *Ciências da Educação*, Salvador, v.5. n.8, p.185-201, 2003.

A escola sob o dogma do mercado: uma reflexão sobre o trabalho do supervisor de ensino neste contexto

Denise Camargo Gomide⁸⁷⁵

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados iniciais de uma pesquisa em nível de Doutorado que busca investigar as injunções da Reforma de Estado e da Reforma Educacional dos anos 90 nas políticas educacionais do Estado de São Paulo considerando três frentes, indissociáveis quando se propõe a investigar a mercantilização da educação no cenário educacional brasileiro: a redefinição do papel do Estado, a valorização dos mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada, estabelecendo uma relação com a ação supervisora.

Portanto, esta investigação analisa a política educacional do Estado de São Paulo tendo em vista o conjunto das reformas implantadas no governo federal, considerando que essas reformas se deram num espaço social marcado por contradições e interesses políticos, sociais e econômicos e pelas relações de poder que caracterizam a organização do sistema, buscando as suas articulações com o trabalho do supervisor de ensino nesse contexto, considerando como campo de análise o período de 1995-2010. A construção desta análise, sob uma ótica crítica e de referencial marxista, se fundamenta na metodologia historiográfica de análise de conjuntura.

Na qualidade de supervisora de ensino da rede pública estadual paulista, temos observado que a ofensiva neoliberal tem pautado a ação supervisora a partir de uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais. Sendo assim, faz-se necessário reafirmar as ações que incorporam a práxis do supervisor humanizador e emancipador, que se caracterizam pela consciência de sua função social, disposição política para a ação supervisora, sensibilidade social, capacidade argumentativa e compromisso em assumir-se como intelectual orgânico, comprometido com a sua formação e com a de sua classe, a massa docente, sendo capaz de organizá-la e instrumentalizá-la para a realização de um projeto educativo comprometido com a transformação social, afastando-se assim daquela postura de controle burocrático.

Para isso, faz-se necessário romper com as ideologias impostas pelo capitalismo, no sentido de questioná-las, combatendo assim a ação supervisora desvinculada da ação político-social e compreendendo o sentido pedagógico e político desta ação. Desta forma, esperamos com esta pesquisa aguçar a consciência crítica buscando a superação das relações sociais vigentes, contribuindo para compreender e esclarecer o presente para projetar as ações futuras.

Palavras-chave: educação pública, políticas educacionais, ação supervisora.

Este artigo tem por objetivo apresentar algumas reflexões originadas no curso de Doutorado em Educação, da Universidade Metodista de Piracicaba, cuja intenção inicial é refletir sobre as injunções da Reforma de

⁸⁷⁵ Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)

Estado e da Reforma Educacional dos anos 90 nas políticas educacionais do Estado de São Paulo considerando três frentes, indissociáveis quando se propõe a investigar a mercantilização da educação no cenário educacional brasileiro: a redefinição do papel do Estado, a valorização dos mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada, estabelecendo uma relação com a ação supervisora.

Demarcamos como campo de análise os governos federais de Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁸⁷⁶ e Luis Inácio da Silva (Lula)⁸⁷⁷, buscando as inter-relações e o grau de inserção da política educacional federal no Estado de São Paulo, considerando os mandados de Mário Covas, Geraldo Alckmin, Cláudio Lembo e José Serra no governo do Estado⁸⁷⁸.

Grandes expectativas nortearam a transição entre os governos dos presidentes FHC e Lula no tocante a educação pública, principalmente no que diz respeito ao rompimento com o projeto neoliberal de educação do PSDB. No entanto, longe de se apresentar como um governo de ruptura, as políticas educacionais governamentais de Lula passaram a convergir com as proposições educacionais do empresariado. Isto se confirmou através do que se tornou o maior empreendimento da educação de Lula: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

A partir de então, o empresariado passou a ter grande expressão na educação pública brasileira com a concomitante ascendência do grupo empresarial “Movimento Todos pela Educação” que se legitimou com o decreto presidencial do PDE. Este decreto, na prática, revogou a lei do PNE (Plano Nacional de Educação) e teve como principal objetivo a instituição de programas educativos de caráter fragmentado, de gestão privada e que não incidem sobre a ampliação dos direitos no campo educacional (SAVIANI, 2007).

Nesse contexto de continuidade, a política educacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP), implantada no período de 1995 à 2010, tem representado portanto um dos desdobramentos da reforma de Estado, de inspiração ideológica razoavelmente comum e alimentadas pela visão neoliberal. Desde 1995, com a ascensão do PSDB na presidência do Brasil, o partido tem sido hegemônico no governo do Estado de São Paulo, expressando uma visão político-ideológica sintonizada com as políticas defendidas pelo governo federal.

Assim, o Estado de São Paulo tornou-se o laboratório predileto das imposições das políticas neoliberais dos anos 90 e passou a refletir na escola pública um contexto economicista e empresarial que

... marca o fortalecimento de um discurso que valoriza a qualidade como sinônimo de produtividade, que subordina autonomia aos conceitos de eficiência e eficácia, que utiliza os conceitos de descentralização e desconcentração como pretextos para a responsabilização individual dos envolvidos no trabalho escolar, que transfere tarefas e responsabilidades do poder público à sociedade civil, na tentativa de construir consensos em torno da idéia de equidade social, traduzida equivocadamente e propositadamente como justiça social e igualdade. (NOVAES, 2009, p.19)

Nesta perspectiva, as diretrizes educacionais fixadas pela SEE/SP introduziram na rede estadual um ethos contrário à visão de educadores que defendem a educação pública omnilateral, formativa, conformando

⁸⁷⁶ Período dos mandatos: 1995-1998 e 1999-2002; filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

⁸⁷⁷ Período dos mandatos: 2002-2006 e 2007-2010; filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT).

⁸⁷⁸ No Estado de São Paulo, o PSDB abrigou os governadores Mário Covas (1995-1998 em primeiro mandato; 1999 à 2000, em segundo mandato, até a sua morte); Geraldo Alckmin (2000-2002 que completou o mandato de Covas e de 2003-2006 em novo mandato); Cláudio Lembo, do Partido dos Democratas que assumiu quando Geraldo Alckmin renunciou para concorrer a presidência da República e finalmente José Serra (eleito para o período de 2007-2010).

uma estratégia educativa pró-sistêmica que reproduz um modelo de educação comprometida com o capital e, portanto, incompatível com os princípios inerentes à educação verdadeiramente pública.

Na qualidade de supervisora de ensino da rede pública estadual paulista, temos observado que a ofensiva neoliberal tem pautado a ação supervisora a partir de uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais. Sendo assim, faz-se necessário reafirmar as ações que incorporam a práxis do supervisor humanizador e emancipador, que se caracterizam pela consciência de sua função social, disposição política para a ação supervisora, sensibilidade social, capacidade argumentativa e compromisso em assumir-se como intelectual orgânico, comprometido com a sua formação e com a de sua classe, a massa docente, sendo capaz de organizá-la e instrumentalizá-la para a realização de um projeto educativo comprometido com a transformação social, afastando-se assim daquela postura de controle burocrático.

Por considerar essas questões como instigadoras, incômodas diante do modo que se tem buscado atingir a dita qualidade da educação, nossa proposta é, através de uma análise de conjuntura, desvendar a trajetória histórica deste modelo educacional e como ele vem sendo delineado e consolidado no contexto federal e suas injunções no contexto paulista no recorte histórico 1995-2010, buscando entender as determinações históricas no âmbito das relações sociais capitalistas que colocaram a educação como um fator de produção, reeditando assim a teoria do capital humano.

OBJETIVO E PROBLEMA DA PESQUISA

O processo de globalização desencadeado a partir dos anos 80 quebrou as fronteiras nacionais e a nova realidade virtual do dinheiro volátil ficou livre para a ocupação de amplos espaços, criando assim possibilidades inéditas de expansão e acumulação tendo em vista o aparecimento de um mercado único e global.

Para atender as necessidades de expansão do capital internacional, o Banco Mundial, no final dos anos 80, formulou uma série de condicionantes aos países endividados para a concessão de novos empréstimos, objetivando a reestruturação econômica desses países tidos como periféricos dentro do sistema capitalista concorrencial global. Esses condicionantes eram embasados em políticas neoliberais de caráter estratégico, que buscavam minimizar os efeitos das crises de endividamento desses países, impondo assim programas de estabilização e ajuste econômico para adequá-los aos novos requisitos do capital globalizado.

Por meio das condicionalidades, o Banco Mundial começou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção 'mais adequada de crescimento': liberal, privatista, de abertura ao comércio exterior e ortodoxa do ponto de vista monetário. (SOARES, 2009, p.23)

O proposto "ajuste estrutural" ao qual deveriam submeter-se os países capitalistas dependentes, marca assim início da implementação das políticas neoliberais, que sustentam a privatização dos serviços públicos essenciais e um Estado como um mero "regulador" legal destas atividades. Segundo o Banco Mundial, as reformas eram necessárias para colocar os países periféricos no caminho do desenvolvimento sustentável, de modo a garantir o retorno da estabilidade econômica, perdida com a eclosão da crise do endividamento.

Com este novo ciclo de expansão do capital e sob a influência das teorias neoliberais, a lógica do mercado tornou-se o eixo orientador das políticas sociais e educacionais, traduzindo em índices e rankings a questão da qualidade da educação, vista a partir de então como fator de desenvolvimento social, ou seja, um ornamento decisivo do ponto de vista do desenvolvimento da economia.

No Brasil, as reformas propostas pelo modelo neoliberal tiveram início no governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) com a implementação de programas de estabilização, corte de gastos públicos, negociação da dívida externa, abertura comercial para o ingresso de capital estrangeiro, programa de privatização, aumento das exportações e empobrecimento dos serviços e políticas públicas.

No entanto, a intensificação dessas reformas ocorreu nos dois mandatos consecutivos de FHC, quando foram aprovadas uma série de mudanças constitucionais para o aprofundamento das reformas propostas pelas agências internacionais. O grande marco dessas reformas foi o documento criado em 1995 pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), documento este conhecido como “Plano Diretor do Aparelho de Estado”.

A intenção declarada do documento era definir os objetivos e as diretrizes para a reforma pública brasileira, guiada pela lógica economicista e considerando as três grandes frentes: a redefinição do papel do Estado, a valorização dos mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada.

Sob essa situação de efervescência política, Mário Covas, também do PSDB, assumiu em 1995 o governo do Estado de São Paulo, caminhando em perfeita sintonia com os direcionamentos do governo. No seu discurso de posse, o governador eleito Mário Covas já faz questão de deixar claro suas diretrizes para o governo estadual no sentido de pôr em marcha, dentro do contexto paulista, as reformas desenhadas pela gestão FHC:

Um novo modelo está sendo construído [pelo governo Fernando Henrique], e São Paulo poderá manter nele seu lugar de dinamismo e de colméia de cérebros e de iniciativas. (...). Vamos reinventar as práticas administrativas, usando formas empresariais de gestão. Vamos promover parcerias inovadoras com o setor privado e com o setor das associações voluntárias, delegando a produção de serviços públicos a quem tiver maior competência para fazê-lo. Vamos priorizar os investimentos com base em critérios de eficiência social e econômica. Vamos transformar empresas estatais e repartições públicas em centros de produção de resultados, para que possam prover serviços de qualidade para a população. Vamos descentralizar a gestão e avaliar os resultados, usando as tecnologias da informação para conferir autonomia às unidades locais – escolas, hospitais, distritos policiais, postos de saúde, escritórios regionais, serviços de assistência social e assim por diante –, e vamos mobilizar a população usuária para que avalie o desempenho dos serviços prestados (SÃO PAULO. GOVERNADOR, 1995, s/p, grifo meu)

Nestas condições, o Estado de São Paulo se destacou como o principal campo dos experimentos neoliberais, inclusive pela política educacional implementada no Estado que, a despeito de sua aparência pedagógica, trazia em seu bojo a lógica do mercado, profundamente alinhada com os pressupostos da Reforma do Aparelho do Estado Brasileiro.

A partir do contexto ora apresentado, faz-se necessária uma análise de conjuntura tendo em vista o expressivo número de políticas e programas implementados, no sentido de atender as demandas das agências internacionais. O forte protagonismo e a mudança da política pública de educação necessitam ser investigados considerando os interesses que estão em jogo, buscando com esta pesquisa vislumbrar a

natureza e a dimensão da influência dessas políticas de âmbito federal, pelo impacto de suas orientações nas reformas educacionais editadas pelo governo estadual. Por este motivo, faz-se necessário analisar a política educacional do Estado de São Paulo tendo em vista o conjunto das reformas implantadas no governo federal, considerando que essas reformas se deram num espaço social marcado por contradições e interesses políticos, sociais e econômicos e pelas relações de poder que caracterizam a organização do sistema.

É fundamental perceber o conjunto de forças e problemas que estão por detrás dos acontecimentos. Tão importante quanto apreender o sentido de um acontecimento é perceber quais as forças, os movimentos, as contradições, as condições que o geraram. Se o acontecimento aparece diretamente à nossa percepção este pano de fundo que o produz nem sempre está claro. Um esforço e um cuidado maiores devem então ser feitos para situar os acontecimentos e extrair deles os seus possíveis sentidos". (SOUZA, 1994, p. 14-15)

Justificativa e fundamentação teórica

A reforma da educação editada pelo governo do Estado de São Paulo nos anos 90 representou, como já bem apontamos, um dos desdobramentos da reforma de Estado. A leitura prévia de alguns dos principais documentos produzidos pela SEE/SP no período delimitado por este projeto de pesquisa (1995-2010) nos permitiu verificar a convergência com os princípios norteadores das políticas educacionais implementadas nos anos 90, principalmente no que diz respeito à autonomia, qualidade e avaliação.

Através deste estudo inicial pudemos evidenciar a influência da lógica do capital no próprio sistema educacional. Esse processo de conversão da educação institucionalizada em mercadoria é definido por Enguita (1993) como uma verdadeira simbiose, um isomorfismo:

O motivo pelo qual o capital tende a se introduzir no ensino é simples: a saturação do capital que se produz nos setores já dominados por ele diminui a taxa de mais-valia e a taxa de lucro e empurra os capitais excedentes para novos setores que ainda não tinham sido submetidos ao modo de produção capitalista ou à criação de setores inteiramente novos. Ora, um setor novo tem que criar seu próprio mercado, seja criando novas necessidades (solúveis) ou substituindo-se aos produtos de outro setor na satisfação de necessidades velhas (ENGUITA, 1993, p. 262).

Neste caminho, o ideário neoliberal foi ganhando força nas diretrizes políticas do governo do PSDB, no plano nacional com FHC e, no plano estadual, com Covas, fortalecendo e aprimorando suas ações nos governos seguintes que acabaram por representar uma gestão muito mais de continuidade do que de ruptura, consolidando assim o projeto neoliberal de educação.

As reformas implementadas, embora se justificassem como necessárias, na realidade ocultavam os reais interesses que estavam por trás do discurso oficial, que eram os acordos com as agências multinacionais, a necessidade de cumprir os prazos e através de indicadores favoráveis, mostrar que se estava conseguindo a melhoria na qualidade de ensino.

Dessa forma, três principais frentes sintetizam as ações do governo federal e, conseqüentemente do governo estadual, no período de 1995-2010 no sentido de consolidação da política educacional brasileira de cunho neoliberal:

1ª Frente – Redefinição do papel do Estado

Com o objetivo de reestruturar o Estado no sentido de desconstruir o Estado providência em prol de um Estado máximo para o capital, as reformas buscaram converter o sistema educativo em campo de domínio do capital e da produção de mercadorias.

A partir do início da década de 1990 há um processo de reconfiguração de políticas econômicas e educacionais que se estendem da redemocratização política à liberalização e à privatização. A concepção de Estado, guiada por uma racionalidade, passou a se definir a partir da redução da sua esfera pública (Estado menor) e da reconstrução de sua regulamentação para expandir a esfera privada, sob uma lógica de otimização de recursos, com uma tendência em vincular a educação a um discurso de qualidade sob a lógica empresarial: racionalização administrativa e processos produtivos atrelados a critérios de eficácia e eficiência, sintonizando-se com o desenvolvimento econômico para que o Estado pudesse competir no mercado internacional.

No contexto federal de Reforma do Estado, as metas se centravam no enxugamento de investimentos pelo poder público por meio da racionalização dos gastos, da realocação das verbas, da redefinição de prioridades, dos cortes de desperdícios e da responsabilidade local pelos resultados, atribuindo portanto ao Estado uma nova configuração de mero expectador, regulando, na medida em que impõe mecanismos de avaliação, os resultados educacionais através de metas, índices, *rankings*, que valem direta ou indiretamente recursos financeiros.

Este modelo de educação, racional e eficiente, capaz de reduzir os custos, implicou na divisão de responsabilidade entre o Estado e a sociedade, se materializando, no Estado de São Paulo, na municipalização do ensino fundamental, desresponsabilizando, portanto, o Estado com este nível de ensino.

Simultaneamente à difusão do fracasso das escolas públicas através dos índices de desempenho, argumentava-se que a gestão privada seria o único caminho para a melhoria da qualidade da educação, já que modelo empresarial está imbuído da “técnica” da administração institucional. Esta tentativa de destituir o Estado da sua imagem competente para gerir as atividades sociais está no bojo das ações da reestruturação produtiva do capital na atualidade.

2ª Frente – Valorização dos mecanismos de mercado

No tocante às reformas, o discurso da qualidade e da produtividade, foi a base da Reforma do Estado que pretendia tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental, proporcionando serviços de melhor qualidade para os cidadãos. Contudo, se adequando aos interesses estratégicos dos agentes governamentais, o foco parece ter se deslocado para a esfera administrativa.

Nessa perspectiva, os mecanismos de mercado passaram a exercer influência e dominação sobre todas as esferas sociais fazendo com que as políticas públicas fossem orientadas por este novo padrão, especialmente as políticas educacionais: *"trata-se de um 'novo padrão desenvolvimentista' a partir do qual o campo econômico constitui-se na 'mola-mestra' em torno da qual se articulam o social e o educacional"* (SOUZA, 2010, p. 91).

Nessa perspectiva, o cenário educacional brasileiro passou a adquirir novas configurações diante do mundo globalizado, colocando em evidência e em posições decisivas a lógica de mercado, de gestão empresarial,

predominantemente tecnicista, contrapondo-se ao Estado regulador que apenas controlaria e mensuraria os resultados na “saída” do processo educacional, estabelecendo critérios mínimos de qualidade e eficiência.

Em nível federal, o IDEB representou um dos mecanismos do governo para mensurar os resultados, instituindo assim indicadores qualitativos e hierarquizando o repasse financeiro às escolas públicas a partir de um sistema de gratificações meritocrático, repassando um maior montante às escolas que atingiram maior IDEB.

A institucionalização do IDEB foi um dos retratos do que o Estado avoca como sua principal função: a “observação” do funcionamento da escola básica de forma a gratificar ou penalizar as escolas conforme aproximação ou distanciamento de um conjunto de “metas” definidas por um consórcio de interesses particularistas.

No contexto estadual paulista, foi instituído em 2007 o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo) que supostamente avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas mediante o alcance de metas pré-estabelecidas que equivalem à bonificação por resultados em decorrência do cumprimento dessas metas. Para garantir esse alcance, foi instituído o Currículo Oficial do Estado de São Paulo que utiliza metodologia e conteúdos pré-determinados fundamentados nos conceitos de “competências e habilidades”. A partir deles, os alunos são “medidos” nas avaliações externas.

Considerando, portanto, essa postura do Estado enquanto regulador, no sentido de “garantir” a qualidade da educação através de mecanismos externos de avaliação, retomaremos o conceito de qualidade nas últimas décadas, fazendo um panorama histórico do desenvolvimento do conceito e suas implicações na educação até a década de 90, quando então o debate sobre a qualidade na educação se tornou mais acirrado.

Na década de 20 do século passado, a noção de qualidade emerge no processo de industrialização, associada à idéia de tempo e de eficiência do trabalhador no desempenho de suas tarefas: “qualidade” tinha como referente o “controle de defeitos de fabricação”. Esse padrão permaneceu nas décadas de 30, 40 e 50, orientado pela teoria e pelos métodos da administração científica desenvolvida por Taylor.

Na década de 60, chegaram as experiências com inovações nos métodos de controle de qualidade dos produtos, que ficaram conhecidos como “Controle de Qualidade”, caracterizando-se como controle de processos que englobava toda a linha de produção, desde o projeto até o acabamento.

Na década de 70, a experiência japonesa foi apropriada pelos Estados Unidos, que incrementaram algumas modificações de natureza administrativa e atribuíram ao referente de qualidade, não só o objetivo de evitar defeitos de fabricação, mas, de organizar toda a produção para atingir determinadas metas de produtividade, o que ficou conhecida como “administração por objetivos”.

Nos anos 80, a evolução dessa prática administrativa adquiriu a designação de “Gestão pela Qualidade Total”. E, assim, acompanhando a mudança da denominação, o referente também foi deslocado de “produto sem defeito” para “cliente sem defeito”.

Na década de 90, a prática da gestão e controle do processo de trabalho foi comumente designada com a expressão “Qualidade Total”, procurando construir um discurso de gerência moderna. Esse discurso de gerência moderna procurou trazer novos sentidos para a prática de gerenciamento, tornando-se uma das formas de representação da ideologia do mercado.

Nessa perspectiva, o discurso da qualidade passa, assim como nas empresas, a ser a principal meta propagada pelo discurso político oficial dos governantes, como sinônimo de eficiência e eficácia, termos estes basilares do modelo empresarial, destacando-se assim como motor desencadeador de novas políticas e programas de ações na área educacional.

Apple (2004, p. 45) afirma que *"estamos em um período de reação em educação devido aos fracassos da mesma"* e entende que nessa nova conjuntura política e econômica, o fracasso da educação é interpretado como prejudiciais ao desenvolvimento econômico e perda de competitividade internacional e, portanto, a escola e o ensino passam a ser vistos como investimento e o aluno como capital intelectual.

3ª Frente – O apelo à iniciativa privada

Na historiografia educacional brasileira, a temática do público e do privado tem sua origem em 1821 (CURY, 2008) quando passa a atestar a ineficiência e incapacidade do Estado Nação em garantir a educação básica, que na época se definia como o ensino das primeiras letras e, hoje, século XXI, é incapaz de dar conta da educação com qualidade.

Ao longo da história, a educação passou por mudanças, mas continua sendo uma arena de embates ideológicos, políticos e culturais. Impulsionadas pela globalização hegemônica e transformações na economia, as parcerias entre setor público e privado têm se efetivado principalmente através de transferências de serviços historicamente considerados privativos do poder público para grupos privados e tornam-se recorrentes em vista do crescimento desta prática no Brasil.

Diante da profunda crise da social-democracia e do Estado do Bem-Estar que marcou profundamente as últimas três décadas do século XX, novas exigências se puseram para a economia e para o Estado. As demandas da chamada sociedade do conhecimento pressionavam a educação a mudar. Essa mudança foi provocada principalmente pela diminuição do papel do Estado em vários setores, particularmente, no educacional.

Através de programas de isenções tributárias, transferências diretas e indiretas, como bolsas de estudo para as escolas privadas, além de empréstimos com juros negativos e uma legislação bem flexível e amigável no que diz respeito ao funcionamento das escolas, os militares foram os grandes favorecedores da ação da iniciativa privada no campo educacional. Após o término do período militar, os presidentes civis, em virtude de uma profunda crise fiscal presente no país, começam um movimento pela redefinição das funções do Estado. Essa redefinição tornou-se mais evidente a partir do Governo Collor, quando se iniciou o programa de privatização. Nesse contexto, os investimentos no setor público foram decrescendo em relação aos do setor privado, deslocando o eixo norteador das políticas implementadas para a lógica de mercado.

Sendo assim, com o fim do regime militar, essa ideologia privatista ganhou força e aos poucos se incorporou às idéias e práticas já arraigadas no Brasil. Os grupos econômicos privados passaram a acusar o Estado pela crise dos anos 80. A retomada do processo inflacionário, a manutenção de uma grande, onerosa e desnecessária burocracia, e a crescente dívida interna atribuída à necessidade de empréstimos a juros cada vez mais altos, alimentando uma especulação financeira sem precedentes, são alguns dos fatores apontados por esses grupos econômicos interessados no mercado educacional.

Nessa luta ideológica, podemos definir o termo “privatismo brasileiro” a partir de Cunha (1995, p. 11) “*como a prática de pôr a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou político-partidários*”.

Genericamente, o termo privatização designa as iniciativas que ampliam o papel do mercado em áreas anteriormente consideradas privativas do Estado, não só a partir da venda de bens e serviços de propriedade exclusiva do Estado, mas, também, da liberalização de serviços, até então de responsabilidade do Estado como a educação, saúde e meio ambiente.

A prestação de serviços educacionais no Brasil pelo setor privado já vinha se expandindo desde a década de 1960, mas foi intensificado a partir da década de 1970, quando foi inaugurado o primeiro programa governamental de privatização. As políticas educacionais, posteriores à década de 1980, atendiam às recomendações do Banco Mundial que, após a eclosão da crise do endividamento, passou a impor uma série de condicionantes para a concessão de novos empréstimos. Soares (2009) afirma que os programas de ajuste do Banco Mundial possuíam cinco eixos principais, dentre os quais destaca-se, aqui, a privatização das empresas e dos serviços públicos.

Contudo, foi na década de 1990 que esta discussão efetivamente veio à tona, quando o Estado passou a delegar a maior parte de suas obrigações ao setor privado, se limitando apenas àquelas de caráter assistencial para os cidadãos cujo poder aquisitivo não permite pagar por um serviço privado.

Essa interferência do privado no setor público pode ser identificada na legislação que, segundo Cunha (2000) favoreceu a iniciativa privada e reconheceu as instituições privadas com finalidade lucrativa a partir da LDB de 1996, ao mesmo tempo em que mantinha estagnados os recursos financeiros para as instituições públicas.

Em 30 de dezembro de 2004, no governo Lula, foi aprovada a Lei de nº 11.079 (BRASIL, 2004), que trata das Parcerias Público-Privadas – PPPs, instituindo normas gerais para licitação e contratação de parcerias público-privadas no âmbito da administração pública. Desse modo, excetuando o poder de regular, legislar e policiar, todo o restante poderá vir a ser objeto de ação do setor privado.

Os convênios estabelecidos com a iniciativa privada, em geral sob forma de parcerias, estão no âmago da redefinição da função do Estado como provedor da educação pública, de forma que os particularismos defendidos pelos grupos empresariais investidores agora têm espaço para definir o caráter da escola pública, expressando um papel cada vez mais orgânico dos interesses da burguesia. Desta forma, o capital se torna também mais presente nos assuntos relativos à formação humana e a educação passa a constituir-se como um espaço de disputa de projetos sociais de classe, no qual cabe ao capital forjar um *ethos* coerente com o novo espírito do capitalismo.

Além de definir a pauta do conhecimento difundido na escola, o empresariado se vale de algumas vantagens como as generosas isenções tributárias e da associação positiva de sua imagem aos serviços típicos de Estado.

Através, portanto, das reformas educacionais, os governos comprometidos com as políticas neoliberais estão valendo-se de mecanismos persuasivos e do discurso ideológico afirmando que é possível manter os valores do público no setor privado, através do conceito de “*publicização*”, atualizado nas novas formas de organização da sociedade civil. Segundo o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado,

“publicização” equivale “(...) a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica.” (BRASIL, 1995, p.1).

Diante dessas considerações, entendemos que a luta histórica dos educadores em defesa de uma escola pública, obrigatória, gratuita, laica e que cumpra com o papel de transmissora dos conhecimentos historicamente construídos, não pode ser negligenciada nem mesmo interrompida pela expansão do protagonismo do setor privado e da crescente desresponsabilização do Estado com educação pública.

É fato que a presença desses organismos privados redefine a função social da escola pública, ao preconizar uma educação comprometida com o capital, e por isso necessita ser repensada, identificando qual o sentido da educação veiculada por essa iniciativa da sociedade civil dirigida pelo empresariado.

Metodologia

A construção desta análise, sob uma ótica crítica e de referencial marxista, se fundamenta na metodologia historiográfica de análise de conjuntura.

Por meio do método de análise de conjuntura, podemos retratar as “[...] questões centrais que estão colocadas em evidência na luta social e política num período determinado”, na sua relação com a história e outras relações estabelecidas em períodos mais longos (SOUZA, 1994, p.43). Para isso, devem ser consideradas pelo estudo as categorias estruturantes da pesquisa, delineadas por este autor, a saber: 1) acontecimentos; 2) cenários; 3) atores; 4) relações de força; 5) relação estrutura e conjuntura.

Utilizamos inicialmente como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a análise documental de fontes primárias, como documentos oficiais que definem e regulamentam os direitos e as diretrizes educacionais propostas pelos governos federal e estadual, buscando assim estabelecer os nexos de cada momento com o contexto mais amplo das políticas educacionais e das reformas que se processaram nestas instâncias governamentais, considerando como campo de análise o período de 1995-2010.

Resultados esperados e contribuições

A formação preconizada pelo projeto neoliberal de educação em vigor não é capaz de garantir o ensino “desinteressado” e sem “finalidades práticas imediatas ou muito imediatas; formativo ainda que instrutivo, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2006, p.49), conformando uma estratégia educativa pró-sistêmica e incompatível com o público.

Portanto, estas questões são de fato instigadoras e incômodas diante do modo que tem se buscado atingir a dita qualidade da educação e precisa ser questionar as bases ideológicas desse modelo educacional que vem sendo delineado e consolidado, apontando os seus riscos à educação pública, pois com o deslocamento da educação pública para uma atividade a ser operada em sintonia com o chamado livre mercado, a principal tendência da agenda educacional atual é o enfraquecimento da escola pública.

Em nome da eficiência e da democratização do Estado e da sociedade surgem os instrumentos políticos e administrativos adequados à reprodução ampliada do capital. Estes instrumentos aparecem como elementos discursivos, de caráter ideológico, utilizados para a extração de uma maior taxa de mais-valia

e como mecanismos de controle social, como: a flexibilização, a autonomia organizacional, o incentivo à inovação, a descentralização, a gestão por resultados, a administração voltada para o cliente, a negociação de metas e índices de desempenho entre as agências estatais e a utilização de mecanismos de mercado na prestação de serviços públicos (BENTO, 2003), que são nitidamente identificadas nos documentos criadores das novas políticas educacionais e, portanto, devem ser questionadas, considerando que o modelo gerencial das empresas é incompatível com os princípios inerentes à educação verdadeiramente pública.

A educação pública precisa cumprir com a função social de elevar a formação humana, possibilitando, aos filhos dos trabalhadores, os conhecimentos que sempre lhes foram negados. A eles, o Estado Capitalista só oferece as primeiras letras, a mínima instrumentação para o trabalho precário. É por isso que aqueles que vivem o trabalho explorado devem se utilizar das instituições públicas como espaço da luta de classes contra a difusão dos interesses hegemônicos do capital e pela educação que represente de fato uma dimensão da emancipação humana. E é justamente este o resultado esperado com esta pesquisa: aguçar a consciência crítica buscando a superação das relações sociais vigentes.

Para isso, é preciso romper com as ideologias impostas pelo capitalismo, no sentido de questioná-las, combatendo assim a ação supervisora desvinculada da ação político-social. Nessa dinâmica, o supervisor de ensino precisa lembrar, antes de mais nada, que é um educador, e como tal deve estar no combate a tudo aquilo que desumaniza a escola: a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo, o conhecimento desvinculado da realidade, a evasão, a lógica classificatória e excludente (repetência ou aprovação sem apropriação do saber), a discriminação social na e através da escola, o nível de exclusão e miséria social; na busca de uma práxis educacional que a cada dia mais se aproxime do compromisso com a emancipação social.

Nessa perspectiva, o supervisor de ensino precisa compreender o sentido pedagógico e político da sua ação. Compreender o sentido pedagógico implica em reconhecer a sua função como essencialmente comprometida com a qualidade do ensino. Compreender o sentido político consiste em considerar que esta qualidade de ensino deve estar comprometida, por sua vez, com a realização de um projeto educativo qualitativamente adequado às classes trabalhadoras, atual clientela majoritária da escola pública, de modo a assegurar o acesso aos conhecimentos socialmente construídos, enquanto instrumental indispensável à participação e transformações sociais, e não se limitar ao oferecimento das primeiras letras ou o conhecimento básico para o exercício da atividade laborativa.

Desta forma, a contribuição desta pesquisa está em compreender e esclarecer o presente para projetar as ações futuras. Perante os desafios e as contradições que hoje tomam o mundo como cenário, faz-se necessária a formação de uma nova crítica social

...que consiga analisar a atual conjuntura, sem perder de vista os projetos emancipatórios da humanidade e fornecer critérios de ação educativa, para seguir construindo a sociedade solidária com a participação de cidadãos armados de conhecimentos científicos e filosóficos, de habilidades e competências e responsabilidades éticas e políticas com a construção de uma nova fase da humanidade, no significativo período histórico que nos toca: o começo de um novo milênio (LOMBARDI, 2009, p.104).

Referências bibliográficas

- APPLE, Michael W (2004). Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, C. A. Globalização e educação: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- BARÃO, G. (2009). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública. Rio de Janeiro: SEPE.
- BENTO, L. V. (2003). Governança e governabilidade na reforma do Estado: Entre eficiência e democratização. 1ed. Barueri (SP): Manole,
- BRASIL (2006). Constituição Federal do Brasil, 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº. 52 de 08 de março de 2006.
- _____ (2001). Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF.
- _____ (2004). Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial [da] União. Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF.
- _____ (1995). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, DF.
- CUNHA, L.A. (1995). Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). Política educacional: impasses e alternativas. São Paulo: Cortez.
- CURY, C. R. J. (2005). O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. In: LOMBARDI, J.C.; JACOMELLI, M.R.; SILVA, T.M. (orgs.) O público e o privado na história da educação brasileira. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, Unisal.
- ENGUITA, M. F. (1993). Trabalho, Escola e Ideologia. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRAMSCI, A. (2006). Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- LEHER, R. (2010). Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. (pp. 369-412). 1 ed. Rio de Janeiro: Garamond.
- LOMBARDI, J. C. (org.). (2009). Globalização, pós modernidade e educação. História, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, Histedbr.
- LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (orgs). (2008). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr.
- NOVAES, L.C. (2009). Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de Políticas Educacionais*, n.5, p.13-26, jan/jun.
- ROTHEN, J. C; [BARREYRO, G. B.](#) (orgs.). (2011). Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã.
- SANFELICE, J. L. (2010). A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. *Nuances: estudos sobre educação*. Ano XVII. v.17, n.18, p.146-159, jan/dez.

- SÃO PAULO. GOVERNADOR. (1995). Discurso de Posse no governo do Estado de São Paulo. Primeiro Mandato. 1º de janeiro de 1995. Pronunciamentos. Mário Covas. Fundação Mário Covas, Retirado em 01 de outubro de 2012 de <http://www.fmcovas.org.br/site/index.php?page=discurso-de-posse-no-governo-do-estado-de-sao-paulo-2>.
- SARDINHA, R. C. (2011). As escolas charter – investigação de um modelo educacional estadunidense defendido pela fundação Itaú Social. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo, UFSC, Florianópolis.
- SAVIANI, D. (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. Educ. e Soc. Vol. 28 n° 100. Campinas.
- _____. (2008). Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Trabalho, Educação e Saúde, v.6 n.2, p. 213 – 231, jul. /out.
- SILVA JR, J. R. (2003). Reforma do estado e na Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Editora Xamã.
- _____. (org.). (2007). O pragmatismo como fundamento das reformas educacionais no Brasil. Campinas/Rio de Janeiro: Editora Átomo&Alínea e ANPEd/GT- de Políticas de Educação Superior.
- SOARES, M.C.C. (2009). Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASSI, L.; WARDE, M.J; HADDAD, S. (orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. 6ª Ed. São Paulo: Cortez.
- SOUZA, A.L.L. (2010). Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D.A.; ORSAR, M.F.F. Política e Gestão da Educação. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, H. J. (1994). Como se faz análise de conjuntura. Petrópolis, RJ: Vozes.

A Universidade Aberta do Brasil e os impactos nas práticas docentes do ensino superior

Laura Wunsch, Rosane Carneiro Sarturi⁸⁷⁹

Resumo

Este artigo tem como tema o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) enquanto política pública de estímulo e expansão para a modalidade de educação a distância (EAD) que tem sido amplamente utilizado para oferta de ensino superior público principalmente em programas e ações de formação de professores que atuam na educação básica. Tem por objetivo identificar os impactos da UAB nas práticas dos docentes de duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no estado do Rio Grande do Sul (RS). A UAB, a partir da proposta de inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e do desenvolvimento da EAD como forma de expandir a oferta e melhorar a qualidade da educação superior, torna-se um importante objeto de investigação tendo em vista a necessidade de analisar o percurso de tal política e seus efeitos na prática. A UAB é composta por um sistema integrado por diferentes participantes, quais sejam: o Governo Federal responsável pela gestão, financiamento e regulação do sistema UAB; as instituições públicas de ensino superior que executam os projetos e oferecem os cursos; e os estados e municípios responsáveis pela infraestrutura dos polos de apoio presencial. A metodologia desenvolvida teve enfoque qualitativo e *corpus* constituído por regulamentações e diretrizes da UAB, normas internas para EAD nas duas IFES e professores que atuam nas duas Instituições. Foram realizadas análises documentais e no desdobramento da pesquisa serão realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, utilizando-se a análise de conteúdo como forma de investigar criticamente os elementos constitutivos do objeto de pesquisa. Podemos destacar, no âmbito do recorte proposto, que os efeitos provocados pela execução do sistema UAB relacionam-se diretamente com os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior a partir da implementação dos cursos a distância nas IFES pesquisadas. A nova lógica de ensino que considera a utilização das TICs em seus processos tende a apresentar a cada dia diferentes possibilidades e recursos. O impacto sentido nas práticas docentes a partir disso representa a necessidade de desenvolvimento de novas concepções para as abordagens metodológicas e para a atuação dos atores envolvidos na educação, tanto no tradicional ensino presencial quanto na EAD. A política pública que instituiu a UAB a partir da expansão da EAD no ensino superior público brasileiro tem provocado alterações nas práticas docentes a fim de adaptarem-se às mudanças nas formas de ensinar e aprender com o apoio das TICs e com alunos e professores em tempos e espaços diversos. Destaca-se a necessidade de realização de capacitações para EAD, suporte técnico e pedagógico para utilização das TICs nas instituições, bem como a discussão de alternativas à jornada de trabalho extra dos professores que atuam nos cursos a distância no âmbito do sistema UAB.

Palavras-chave: Universidade Aberta do Brasil. Educação a distância. TICs. Práticas docentes.

⁸⁷⁹ Universidade Federal de Santa Maria

Introdução

A televisão, os computadores e seus acessórios multimídias, a *internet*, entre outras, são tecnologias muito presentes no cotidiano das sociedades, que interferem nos modos de pensar, agir, sentir, e se relacionar das pessoas, bem como na forma de adquirir e organizar conhecimentos. As instituições escolares, como integrantes da sociedade, utilizam tais tecnologias em seus processos educacionais, sendo desafiadas constantemente devido ao contraponto entre as rápidas transformações que ocorrem nessa área e a tendência em manter padrões estabelecidos tradicionalmente nas escolas.

Desafiados igualmente encontram-se os profissionais que atuam nessas instituições, impelidos a trabalhar em meio aos vertiginosos avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na busca de soluções criativas para os problemas relacionados às novas formas de aprender e ensinar na contemporaneidade. Com efeito, qualquer processo de mudança educativa é lento e gradual e este, em especial, exige a criação de condições básicas de infraestrutura nas instituições, tais como equipamentos, suporte técnico e pedagógico, cursos de capacitações, entre outras.

O papel da educação passa por um momento de redefinições e transformações devido à repercussão da nova ordem mundial pautada nos princípios da globalização, no qual o paradigma educacional busca atender as novas demandas sociais, gerado por essa concepção de sociedade, a qual Castells (1999) definiu como a sociedade globalizada e em rede.

Essa nova realidade educacional a partir da utilização das TICs, com suas especificidades e seus limites, caracteriza-se em grande parte na necessidade de reorganização das políticas públicas educacionais, das formas de avaliação e da gestão do sistema escolar como um todo. Nas instituições de ensino superior o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), política pública de expansão e interiorização da educação superior, tem sido amplamente utilizado para oferta de formação inicial e educação continuada por meio de cursos a distância, dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior e tem como prioridade o atendimento aos professores que atuam na educação básica.

A UAB é composta por um sistema integrado por diferentes partícipes, quais sejam: o Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC) e suas Secretarias, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsáveis pela gestão, financiamento e regulação do sistema UAB; as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), que executam os projetos e oferecem os cursos; e os Estados e Municípios que são responsáveis pela infraestrutura dos polos de apoio presencial.

Nesse contexto, este artigo⁸⁸⁰ tem por objetivo identificar os impactos da UAB nas práticas dos docentes de duas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no estado brasileiro do Rio Grande do Sul (RS). O *corpus* constituiu-se de regulamentações e diretrizes da UAB, normas internas para educação a distância (EAD) nas duas IFES e de professores de cursos no âmbito da UAB nas IFES, que serão entrevistados no desdobramento da pesquisa da qual este artigo é um recorte.

Cabe salientar que as implicações das ações desenvolvidas na UAB tendem a se manifestar em todas as esferas das instituições, tanto pedagógicas quanto administrativas. Contudo no recorte proposto nesse artigo foram enfatizados os aspectos relativos à função dos docentes, considerando as concepções acerca

⁸⁸⁰ O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

da EAD e TICs, o processo de desenvolvimento do sistema UAB e as ações de capacitação e formação continuada para os professores do ensino superior.

Concepções sobre EAD e TICs e as práticas docentes contemporâneas

A relação entre educação e as novas tecnologias requer novos posicionamentos ligados à política e à gestão da educação, que

[...] dizem respeito à delimitação clara do papel do Estado na educação; aos objetivos e finalidades da educação em face das novas demandas sociais; à estrutura organizacional das instituições de ensino em todos os níveis; ao financiamento da educação; à universalização e à democratização do acesso a esses novos ambientes tecnológicos, por onde se dá e se faz a educação; às formas de valorização do magistério e às articulações com outras esferas sociais (que também oferecem educação). (Kenski, 2003, p. 95).

Fainholc (2008) afirma que as TICs permitem superar visões estreitas e localizadas da realidade, aumentando o conhecimento e o contato cultural de distintos grupos sociais do planeta facilitando a participação em comunidades globais. Certamente, esse processo tem um papel chave no fenômeno de criação de uma consciência e perspectiva mundial, no qual é possível experimentar novos modos de organização e participação na cidadania mais além dos Estados tradicionais. Contudo, as tecnologias digitais determinam um modelo cultural uniforme e padronizado como parte do processo de globalização apoiado no controle dos meios de comunicação que conduzem à hegemonia cultural da civilização ocidental sobre as demais culturas do planeta (Fainholc, 2008).

Mill (2010) afirma que a relação entre as tecnologias e a construção do conhecimento pode ser percebida cotidianamente na medida em que objetos de aprendizagem, tradicionais ou digitais, são manipulados por crianças, adolescentes ou adultos como forma de estimular a evolução dos processos cognitivos. Com efeito, os processos tecnológicos em contínuo avanço permeiam todas as atividades sociais e econômicas na contemporaneidade, provocando nas instituições educativas a necessidade de acompanhar essas inovações, visto que os futuros cidadãos já nascem imersos em um mundo digital.

Essa nova lógica de ensino que considera a utilização das TICs em seus processos tende a apresentar a cada dia diferentes possibilidades e recursos. O impacto sentido a partir disso representa a necessidade de desenvolvimento de novas concepções para as abordagens metodológicas e para a atuação dos atores envolvidos na educação escolar, tanto no tradicional ensino presencial quanto na EAD.

Os conceitos e sentidos dos termos educação presencial e educação a distância estão relacionados com o contexto da educação escolar e possuem significados distintos, mas equivalentes em sua epistemologia na medida em que ocorrem de forma intencional e com objetivos determinados, considerando a educação em suas mais variadas dimensões: social, política, econômica, psicológica, entre outras. A EAD em virtude da separação geográfica entre professor e aluno, exige a utilização de técnicas especiais de comunicação por meio de diferentes tecnologias, o que se contrapõe ao ensino presencial, no qual professor e aluno, presentes no mesmo ambiente, utilizam-se de formas convencionais de comunicação. Entretanto, autores como García Aretio (2001) e Moran (2000) destacam que as modalidades de ensino presencial e a distância estão a cada dia menos opostas e mais complementares, pois a diferença entre presencial e a distância muitas vezes é determinada pela quantidade de tecnologias interativas utilizadas.

O documento Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2007), publicado pelo Governo Federal, assinala que a preocupação central está em que

[...] a educação seja ela presencial ou a distância, nas inúmeras combinações possíveis entre presença, presença virtual e distância - é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser EAD em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado. (Referenciais de qualidade para educação superior a distância, 2007, p.9)

Conforme Almeida (2003) pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas. Deste modo, um dos desafios dos educadores consiste na decisão de qual o tipo de mídia, ou ferramenta virtual é mais apropriado para desenvolver o ensino em determinada situação e para cada grupo de alunos, com conhecimento das tecnologias e criatividade, a fim de alcançar os objetivos previstos.

Zanette e seus colaboradores (2010) citam como exemplos de tecnologias utilizadas na Educação a rede mundial de computadores, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), os *softwares* e ferramentas de interação *online* e *off-line*, a *Web 2.0*, os sistemas de videoconferência, as videoaulas, os conteúdos digitais de aprendizagem, as comunidades virtuais e redes sociais, as lousas digitais interativas, etc. Essas tecnologias, características principalmente da EAD, começam a ser utilizadas também no ensino presencial como uma forma de romper com os limites de espaço e tempo da sala de aula. Os diálogos, as trocas de informações e experiências e as discussões de problemas e soluções por meio de um AVA, por exemplo, quando bem conduzidos e orientados, podem reconfigurar os tradicionais modos de produzir conhecimentos.

Nesse sentido, Fainholc (2008) destaca que se torna necessário estudar o impacto sociocultural estabelecido pela incorporação das TICs na educação através não só das fontes de informação e seu processamento, mas pelo surgimento de novas configurações de aprendizagem virtual. Isto merece uma análise sociológica devido às características particulares que imprimem à relação pedagógica mediada, visualizadas nas tutorias, na criação de conteúdos, no uso de canais de comunicação social e de plataformas tecnológicas, na organização, na administração e na gestão da informação no interior da proposta interativa para o ensino e aprendizagem, entre outros elementos.

A simples utilização de uma ferramenta virtual, ou ambiente virtual não implica em uma conseqüente melhora nos processos educacionais. O bom ensino continua dependendo de múltiplos fatores ligados a epistemologia do professor, ao seu comprometimento e responsabilidade nas relações didático-pedagógicas com seus alunos, à gestão consciente e eficiente de recursos, entre tantos outros. Conforme destaca Kenski:

Não mais apenas a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado, nem tampouco a exclusiva perspectiva dialética. Uma outra lógica, baseada na exploração de raciocínios nada excludentes, em que se enfatizem variadas possibilidades de encaminhamento das reflexões, em que se estimule a possibilidade de outras relações entre áreas do conhecimento

aparentemente distintas. A apropriação dos conhecimentos nesse novo sentido envolve aspectos em que a racionalidade se mistura com a emocionalidade, em que as intuições e percepções sensoriais são utilizadas para a compreensão do objeto do conhecimento em questão (Kenski, 2003, p. 46).

Considerando o pressuposto de Freire (1996) de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar as possibilidades para a sua construção, a superação das práticas de reprodução de conhecimentos, seja na modalidade presencial ou na EAD, pode ocorrer a partir de uma epistemologia construtivista da educação, no qual cabe ao professor propor situações de aprendizagem com apoio das TICs, objetivando uma ação do aluno sobre materiais significativos a ele e posterior reflexão sobre essa prática, em busca da aprendizagem e da construção de novos conhecimentos.

A EAD, assim, tem sido utilizada desde o século passado em diversos Países como modalidade de ensino em que professores e alunos encontram-se em tempos e espaços diversos. Tal modalidade vem sendo muito difundida e estimulada para cursos de formação inicial e continuada no Brasil, considerando suas características mais flexíveis, favoráveis à alunos já inseridos no mercado de trabalho. Apresenta-se abaixo aspectos de uma das políticas públicas educacionais inseridas nesse contexto – o sistema UAB, procurando refletir acerca de suas influências nas práticas docentes do ensino superior.

UAB: legislação, diretrizes e os impactos nas práticas docentes

As tentativas de criação de uma universidade aberta brasileira remontam ao ano de 1972, com o Projeto de Lei nº 962 (1972), mesmo ano de criação da Open University do Reino Unido. O referido projeto dispunha sobre a frequência livre em alguns cursos universitários para alunos trabalhadores e maiores de 21 anos, cuja presença somente seria obrigatória para realização das provas escritas, de estágios e de atividades práticas conforme os regimentos de cada universidade.

A partir disso, até o ano de 1994, foram propostos mais oito projetos de lei cujos propósitos versavam sobre esta temática, todos arquivados sem muitos esclarecimentos. Contudo, a EAD brasileira nas últimas décadas passou por uma crescente expansão e atingiu patamares de reconhecimento de modalidade de educação desde a Lei nº 9.394 (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que declara: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Esta legislação pode ser considerada como um marco para a impulsão da EAD no Brasil.

A partir desse estímulo legal o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 10.172 (2001), aponta para o estabelecimento de um amplo sistema interativo de EAD no ensino superior, utilizando a modalidade inclusive para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais. Observa-se com isso um maior interesse do Governo Federal em desenvolver efetivamente os programas de EAD com o objetivo de melhorar os níveis educacionais do País, seguindo diretrizes de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Iniciativas brasileiras em EAD e em rede, como o Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro (CEDERJ) e o projeto Veredas, em Minas Gerais, assim como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) e o Pró-Licenciatura serviram de inspiração para a criação da UAB, de forma que sua implementação iniciou em 2005, com uma parceria entre o MEC, Associação Nacional dos Dirigentes

das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, durante o Fórum das Estatais pela Educação. Nessa ocasião, formalizou-se o projeto UAB Piloto que foi realizado com parceria entre MEC, Banco do Brasil e 25 IPES e ofertou 9,5 mil vagas em um curso de graduação em Administração EAD em todo território nacional (Cruz, 2007).

A publicação de dois editais, em 2005 e 2006, direcionados à chamada pública de seleção de polos de apoio presencial e de cursos superiores de IPES na modalidade EAD deram sequência à implantação do sistema UAB. O Edital nº 1 SEED/MEC (2005), chamado de UAB I e o Edital de Seleção nº 1/2006 (2006), conhecido como UAB II. A participação nos editais e a adesão ao sistema pelas IPES, Estados e Municípios foi livre, contudo muitas instituições mesmo sem ter experiências anteriores em EAD optaram em participar, visando à expansão de suas atividades e a oportunidade de receber recursos financeiros adicionais.

O Decreto Presidencial nº 5.800 (2006) instituiu o sistema UAB, estabelecendo suas principais diretrizes e seus objetivos, quais sejam:

- I. oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II. oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III. oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV. ampliar o acesso à educação superior pública;
- V. reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI. estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII. fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação. (Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006)

Este decreto também determina que o sistema UAB cumpra suas finalidades sócio-educacionais em regime de colaboração da União com entes federativos a partir de convênios firmados com as IPES para o oferecimento dos cursos, e mediante acordos de cooperação técnica ou convênios com entes federativos interessados em manter polos de apoio presencial do sistema. Os polos são entendidos nesta legislação como unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado das atividades pedagógicas e administrativas referentes aos cursos e programas ofertados a distância pelas IPES (Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006).

O modelo de gestão do sistema UAB nas universidades inclui profissionais das áreas acadêmica, pedagógica, tecnológica, administrativa e financeira, nas funções de professores, tutores e equipes de apoio multidisciplinares e implica na criação de equipes gestoras, na estruturação de setores responsáveis pela operacionalização dos projetos, na tramitação da legalidade dos cursos nas unidades de ensino e também na definição de uma política interna que institucionalize a EAD nas IPES.

Especificamente para as funções docentes as diretrizes da UAB determinam duas categorias: professor pesquisador conteudista, responsável pela elaboração do materiais didáticos; e professor pesquisador ou

formador que ministra as disciplinas ao longo do curso. Ainda, para auxiliar o professor na mediação de conteúdos aos alunos é prevista a função do tutor, podendo ser presencial, que desenvolve suas atividades junto ao polo, ou a distância, que atua na instituição promotora do curso.

A segmentação entre os papéis dos docentes que elaboram os conteúdos dos responsáveis por ministrar as disciplinas, característica na UAB, é também peculiar na EAD. Instala-se um desafio aos professores, principalmente àqueles que se veem impelidos a executar a proposta pedagógica elaborada por outro docente. De um modo geral, percebe-se uma complexidade na articulação entre as equipes administrativa, técnica e pedagógica, tendo em vista a ampla sinergia necessária para o bom andamento das atividades.

O financiamento dos cursos no sistema UAB é realizado pela CAPES e pelo FNDE por meio da descentralização de créditos orçamentários às IPES e pelo pagamento de bolsas de estudos e pesquisa aos profissionais envolvidos. A execução dos projetos financiados é de competência das instituições e deve ocorrer nos termos do plano de trabalho aprovado, composto pelo projeto pedagógico do curso e pelas planilhas financeiras⁸⁸¹, como também deve obedecer às leis que regem os gastos públicos. Tal modelo estabelece uma estreita relação entre os limites econômicos, definidos pelos parâmetros de financiamento da UAB, e as propostas pedagógicas das instituições.

Para a concretização do sistema UAB a questão da delimitação dos itens financiados é importante, entretanto os processos pedagógicos precisam refletir a inovação pedagógica “[...] já que trazem fortemente a inclusão das TIC em contextos de ensino e aprendizagem, em tempos e espaços diferentes do convencional” (Pimentel, 2010, p. 280). Nesse sentido, para a operacionalização das ações no âmbito das políticas educacionais, e em especial na EAD, percebe-se a necessidade de flexibilização dos processos aos diferentes contextos locais.

Com efeito, a forma de pagamento dos profissionais que atuam nos cursos através de bolsas reflete um dos aspectos da incipiente consolidação das ações da UAB nas instituições. A atuação nos cursos a distância gera para os professores um acúmulo de trabalho, além da carga horária registrada nos departamentos, em troca de uma complementação salarial. O trabalho torna-se precarizado podendo interferir nas práticas docentes em virtude da sobrecarga de atividades do professor.

Percebe-se que as dimensões assumidas pelas UAB, por meio de seus amplos objetivos, provocaram a necessidade de criação de uma diversidade de atos regulatórios, como forma de disciplinar e normatizar a realização das atividades. Também nota-se o estabelecimento de relações entre as atividades práticas do sistema UAB e a sua normatização, na medida em que documentos legais foram alterados e substituídos a partir de problemas detectados no decorrer de sua efetivação.

Um exemplo é a Portaria Conjunta CAPES/CNPq nº 1 (2009) que autoriza os professores pesquisadores bolsistas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que atuem como formadores nos cursos e ações do Plano Nacional de Formação de Professores (PNFP) a receber um adicional à bolsa. A publicação dessa portaria ocorreu devido às dificuldades encontradas na seleção dos professores para atuação nos cursos da UAB, tendo em vista a proibição do acúmulo de bolsas aos participantes dos programas financiados pelo Governo Federal. Contudo, essa normatização demorou

⁸⁸¹ As planilhas financeiras são elaboradas para cada projeto/curso e contemplam os elementos de despesas financeáveis baseados em parâmetros previamente determinados pela CAPES.

quatro anos para ser implementada efetivamente, o que provocou limitações na atuação dos professores para os cursos do sistema durante esse período.

Nas duas instituições pesquisadas a forma de implementação dos cursos no âmbito do sistema UAB foi similar, bem como a organização administrativa das instâncias internas responsáveis pela gestão da EAD. Cada universidade estabeleceu suas diretrizes, considerando sua autonomia em relação às influências das políticas públicas no âmbito nacional. Contudo, percebe-se que a gestão das atividades no âmbito da UAB é complexa, tendo em vista a necessidade de seguir o modelo imposto pela forma de financiamento do sistema. Este fato torna-se um desafio, pois ao mesmo tempo em que se objetiva consolidar a EAD nas unidades acadêmicas das instituições, respeitando suas características peculiares, deve-se manter as diretrizes oriundas dos formuladores da política nacional para que se obtenham os recursos financeiros.

Para que os processos da EAD se tornem institucionalizados é necessário que as dinâmicas específicas da modalidade sejam inseridas nas práticas e na estrutura organizacional da instituição com procedimentos, funções e responsabilidades determinadas. Nesse sentido, entre os avanços nos processos de institucionalização da EAD nas IPES podemos citar o desenvolvimento das seguintes ações: inserção de uma política de EAD no plano desenvolvimento institucional (PDI) e no projeto pedagógico institucional (PPI); aprovação de regimento da modalidade para oferta de cursos; criação de uma estrutura específica para EAD na instituição; formação e capacitação da comunidade acadêmica para uso das TICs; fomento para pesquisas sobre metodologias educacionais que utilizem TICs; vagas de monitoria a distância; utilização do AVA integrado com os demais sistemas acadêmicos, entre outras.

A definição de atividades, áreas e processos de trabalhos, com intuito de construir condições pedagógicas e acadêmicas institucionalizadas que considerem as demandas dos professores e estudantes quanto à flexibilidade de tempos e espaços para realização das atividades incide em um dos grandes desafios para a consolidação da EAD e do sistema UAB nas IPES. Contudo, de acordo com Lapa e Pretto (2010) a racionalidade administrativa se sobrepõe à pedagógica, na medida em que no âmbito da UAB os projetos dos cursos são elaborados e desenvolvidos com base nos critérios financeiros pré-estabelecidos. Ou seja, o modelo de financiamento tem definido o modelo pedagógico.

Para os professores a situação é desafiadora, tendo em vista que a padronização da concepção de docência ocasionada pelo modelo pedagógico sistematizado pode dificultar o trabalho com a diversidade social, econômica e cultural, traço característico nas IPES brasileiras. Também um obstáculo a ser transposto é em relação aos tutores. Tais profissionais são selecionados pelas instituições para atuar nos cursos, em estreita conexão com os docentes. Contudo, padecem também dos efeitos da precarização do trabalho, atuando sem contrato empregatício e com baixa remuneração.

No cumprimento de seus objetivos a UAB financia, além dos cursos de nível superior, a aquisição de materiais permanentes (mobiliário e equipamentos), ações de capacitação e formação continuada aos profissionais envolvidos no sistema, assim como projetos de fomento ao uso das TICs nos cursos presenciais das instituições. O acompanhamento e a avaliação dos cursos e ações financiados são realizados por meio de relatórios parciais e finais de cumprimento do objeto elaborados pelas IPES, visitas *in loco* nas instituições e nos polos de apoio presenciais e por três sistemas eletrônicos de gerenciamento: Plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da UAB (SISUAB); Ambiente de Trabalho da UAB (ATUAB) – espaço de interlocução entre CAPES e profissionais do sistema;

e Sistema de Gestão de Bolsas (SGB) – sistema de cadastramento e controle das bolsas e bolsistas para a geração de autorizações dos pagamentos.

Os programas de capacitação para EAD e uso das TICs são financiados pela UAB anualmente e almejam a familiarização com as tecnologias e suas aplicações pedagógicas, a problematização de concepções e práticas sobre a educação presencial e a distância, a promoção de interlocuções entre professores, tutores e alunos e a preparação de materiais e disciplinas com utilização das TICs. Estes programas incluem as equipes técnicas e administrativas, além dos professores e tutores, visando preparar toda a comunidade acadêmica para esta nova realidade que se coloca no âmbito institucional.

Capacitações para EAD e TICs no ensino superior

Para que possa ocorrer uma reconfiguração das práticas docentes no cenário contemporâneo de impulsão da modalidade a distância e das TICs de se faz necessária a capacitação dos professores para o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas, assim como a adaptação e instrumentalização dos alunos às novas situações de ensino e aprendizagem proporcionadas pela utilização das TICs. Nesse sentido, Mill (2010) considera que os docentes que atuam simultaneamente nas modalidades presencial e a distância passam por uma verdadeira formação em serviço, reaprendendo a prática docente enquanto educam.

Aprender a trabalhar com as tecnologias modernas implica aprender em condições de variação constante por meio do vertiginoso processo de aperfeiçoamento dessas tecnologias. Assim como, utilizá-las como ferramentas significa aprender a variar, reconhecendo que seu uso também vai modificando a maneira de perceber alguns problemas e, em especial, a forma de colocá-los (Litwin, 2001).

Com efeito, para que uma instituição educacional avance no uso de tecnologias inovadoras é fundamental a capacitação dos professores, alunos e equipes técnicas no domínio técnico e pedagógico. A capacitação técnica os torna mais competentes no uso de cada programa. A capacitação pedagógica os ajuda a encontrar pontes entre as áreas de conhecimento que atuam e as diversas ferramentas disponíveis, tanto presenciais como virtuais.

Belloni (2003) complementa explanando que o uso pedagógico, ou melhor, com fins educacionais das TICs envolve uma reflexão dupla e integrada do recurso técnico como ferramenta pedagógica e como objeto de estudo, consideração imprescindível para que a utilização pedagógica dos meios técnicos de comunicação se caracterize como um processo de apropriação criativa e não de uso instrumental redutora do processo de aprendizagem.

A oferta de capacitações em EAD e com uso das TICs consiste em oportunizar um espaço de trocas e colaboração entre os docentes, tanto presencial como a distância, proporcionando o entendimento dos recursos técnicos e suas possíveis utilizações na prática. A formação interdisciplinar dos docentes nas capacitações gera, muitas vezes, diversas possibilidades de contextualização dos conhecimentos teóricos e práticos, de forma que “o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas” (Imbernón, 2007, p.17).

Logo, torna-se necessária a realização de capacitações EAD para os docentes agregando tecnologias digitais com ato pedagógico. A formação para um público de professores deve estar alicerçada em uma proposta diferenciada, fundamentada na problematização da prática pedagógica, com uma metodologia

flexível e ao mesmo tempo questionadora. Percebe-se que as ações de formação continuada para professores precisam ir além de treinamentos com as aulas de apresentação expositiva e teórica, proporcionando atividades de aprendizagem que contemplem uma orientação prática-reflexiva, somadas ao suporte das tecnologias.

Esse contexto da docência cada vez mais o professor necessita participar de cursos, assessorias, orientações e capacitações para atuar em cursos EAD principalmente, os virtuais (Moran, 2000). A capacitação é uma oportunidade para ampliar o debate pedagógico e a melhoria no planejamento das aulas e na produção de materiais didáticos. Outro aspecto que a capacitação em EAD pode abordar é o reconhecimento de modelos de ensino a distância baseados nas TICs e o conceito de aprendizagem em rede, o quanto estes podem criar estratégias educativas diferenciadas do ponto de vista das interações entre professores e alunos.

Valente e Bustamante (2009) ao elucidar sobre a prática e formação reflexiva do educador afirmam que no processo de reflexão sobre a ação, principalmente em programas de formação continuada de professores, a teoria ganha outro significado, pois ao mesmo tempo em que esclarece os questionamentos sobre a prática, desperta para outras maneiras de interpretá-las. Os conhecimentos teóricos e práticos se articulam de tal modo que um passa a alimentar o outro, possibilitando ao educador a compreensão do conhecimento construído na prática.

Assim, o desafio a ser enfrentado nas propostas de capacitação e formação de professores no sistema UAB parece ser a superação da dicotomia apresentada pelos modelos convencionais de treinamentos e cursos de curta duração, que muitas vezes teorizam sobre as possibilidades de mudanças nas práticas educativas sem que essas mudanças sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação.

Considerações finais

Podemos destacar, no âmbito do recorte proposto, que os impactos provocados pela execução do sistema UAB relacionam-se diretamente com os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior a partir da implementação dos cursos a distância nas IFES pesquisadas. A política pública que instituiu a UAB a partir da expansão da EAD no ensino superior público brasileiro tem ocasionado alterações nas práticas docentes a fim de adaptarem-se às mudanças nas formas de ensinar e aprender com o apoio das TICs e com alunos e professores em tempos e espaços diversos.

Os principais aspectos observados dizem respeito à precarização do trabalho docente, considerando o acúmulo de tarefas (ensino presencial e a distância, pesquisa e extensão) e a forma de remuneração por meio de bolsas, bem como a complexidade das relações entre professores, tutores e equipes técnicas. Também, os docentes são afetados pela padronização dos projetos pedagógicos dos cursos, que são determinados pelo modelo de financiamento adotado pelo sistema UAB.

Sabe-se que as tecnologias são um meio, um apoio, mas não basta somente o professor ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo entre conhecer, utilizar e modificar os processos (Moran, 2000). Nesse sentido, percebe-se que os programas de capacitação têm procurado desenvolver ações para apropriação técnica das TICs pelos docentes do ensino superior, bem como de seus usos no contexto educacional.

Não objetivou-se nesse trabalho esgotar todo o conjunto de influências percebidos ao longo do desenvolvimento do sistema UAB, mas sim descrever suas principais diretrizes, destacando alguns dos desafios que perpassam as práticas dos docentes atuantes nos cursos. Indica-se que sejam aprofundadas as pesquisas acerca dos aspectos aqui apontados e de outros, buscando refletir sobre os diferentes impactos produzidos pela execução de políticas públicas no âmbito educacional.

Referências

- Almeida, M. E. B. (2003) Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 29, 327-340. Recuperado em 13 abril, 2013, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf>
- Belloni, M. L. (2003) A televisão como ferramenta pedagógica na formação de professores. *Educação e Pesquisa*, 29, 287-301. Recuperado em 15 abril, 2013, de http://www.oei.es/docentes/articulos/television_herramienta_pedagogica_formacion_profesores.pdf
- Castells, M. (1999) *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura* (Vol. 1). Trad. Roneide Venâncio Majer e Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra.
- Cruz, T. M. (2007). *Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões*. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006 (2006). Brasília, DF. Recuperado em 31 maio, 2013, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm.
- Edital nº 1, de 16 de dezembro de 2005 (2005). Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado em 2 junho, 2013, de <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab1.pdf>.
- Edital de seleção nº 1/2006, de 18 de outubro de 2006 (2006). Ministério da Educação. Brasília, DF. Recuperado em 2 junho, 2013, de <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/editais/editaluab2.pdf>.
- Fainholc, B. (2008) *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Buenos Aires: Santillana.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García Aretio, L. (Coord.); Ruíz Corbella, M.; Quintanal Díaz, J.; García Blanco, M.; García Pérez, M. (2010) *Concepción y tendencias de la educación a distancia en América Latina*. Madrid: OEI.
- Imbernón, F. (2007) *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- Kenski, V. M. (2003) *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas, SP: Papirus.
- Lapa, A. & Pretto, N. L. (2010) Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em *Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, 79-97. Recuperado em 11 junho, 2013, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1792/1355>

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Brasília, DF. Recuperado em 4 julho, 2012, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.
- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (2001). Brasília, DF. Recuperado em 4 julho, 2012, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.
- Litwin, E. (Org.) (2001) Educação a distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Mill, D. (2010) Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: D. Mill, & N. M. Pimentel (Orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos (pp. 267 – 286). São Carlos: EdUFSCar.
- Moran, J. M. (2000) Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. Informática na educação: teoria e prática, 3, 137 – 144. Recuperado em 9 junho, 2013, de <http://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/6474>
- Pimentel, N. M. (2010). A Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil. In D. Mill, & N. M. Pimentel (Orgs.). Educação a Distância: desafios contemporâneos (pp. 267 – 286). São Carlos: EdUFSCar.
- Portaria Conjunta CAPES/CNPQ nº 1, de 28 de outubro de 2009 (2009). Brasília, DF. Recuperado em 10 junho, 2013, de ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpsessp/bibliote/informe_eletronico/2009/iels.nov.09/iels203/U_PT-CJ-CAPES-CNPq-1_281009.pdf
- Projeto de lei n.º 962 (1972). Brasília, DF. Recuperado em 4 julho, 2012, de <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=185157>.
- Referenciais de qualidade para educação superior a distância (2007). Brasília, DF. Recuperado em 15 abril, 2013, de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refEAD1.pdf>
- Valente, J. A. & Bustamante, S. B. V. (2009) Educação a distância: prática do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp.
- Zanette, E. N., Nicoleit, E. R., Giacomazzo, G. F., Fiuza, P. J. & Santos, C. R. (2010) Construindo novas interações: AVA e Lousa Digital Interativa no ensino superior. RENOTE, v. 8, n. 2. Recuperado em 11 junho, 2013, de <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15213/8976>

Ciclos de formação humana: as práticas pedagógicas e a dimensão da cultura na rede municipal de itabuna

Lilian Lima Pereira, Solange Mary Santos Moreira⁸⁸²

Resumo

A escola brasileira há muito recebe críticas acerca de sua distância do mundo infantil e da adolescência. É válido ressaltar que apesar da máxima de não ter acompanhado essa realidade, a escola ainda se apresenta como o espaço, por excelência, para a mediação do conhecimento. Não é tarefa das mais fáceis adentrar em uma seara onde se apresentam inúmeras divergências e sempre que a temática tem como cerne a escolaridade em ciclos, a polêmica se faz presente. Nessa vertente, as propostas de Ciclos tem sido uma opção buscada por várias cidades brasileiras, diferindo-se do modelo de organização seriada. Nesse contexto, encontra-se Itabuna, cidade localizada na região sul da Bahia/Brasil, com cerca de 205.885 habitantes e distante da capital 450km. Com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos Ciclos de Formação Humana, este trabalho apresenta como questão central: como se caracterizam estas práticas que legitimam o modelo de Ciclos de Formação Humana na Rede Municipal de Itabuna? A pretensão desta investigação é discutir como estão situadas as práticas pedagógicas dos professores nos documentos que legitimam este modelo, bem como analisar como está situada a dimensão da cultura nos espaços e tempos dos Ciclos. As contribuições deste texto se darão a partir dos documentos que o legitimam, visto que os Ciclos de Formação Humana se estruturam em acordo com as fases do desenvolvimento humano, a saber: Infância, Pré-Adolescência e Ciclos da Adolescência. A metodologia constitui-se de uma análise bibliográfica dos documentos balizadores dos ciclos em Itabuna, o Regimento Referência e a Proposta Político-pedagógica da Escola Grapiúna, e o diálogo com autores como Giroux (1997), Arroyo (1999; 2011), Altet (2000), Paro (1998), Gimenez (2007), Forquin (1993), Carvalho (2008), dentre outros. Assim, o debate gira em torno do trabalho docente e sua vinculação às políticas educativas que a sedimentam, eixo temático com o qual essa pesquisa se insere. Os dados analisados apontam para a dificuldade de compreensão dos docentes em relação as práticas docentes que fundamentam os Ciclos e para a necessidade de uma articulação entre o aporte teórico que sustenta o modelo e a efetiva prática docente no ambiente escolar. Os estudos provenientes da linha de pesquisa Culturas, Formação e Práticas Pedagógicas, a qual se vincula a pesquisa que origina este texto, propõem-se a entender o trabalho docente, nos diversos níveis e modalidades de ensino, torna-se relevante a temática em questão em função do aumento de escolas organizadas em ciclos no Brasil e pela atualidade das discussões atreladas à educação básica na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ciclos de Formação Humana. Práticas Pedagógicas. Professor. Educação Escolar.

Introdução

Não é tarefa das mais fáceis adentrar em uma seara onde se apresentam inúmeras divergências e sempre que a temática tem como cerne a escolaridade em ciclos, a polêmica se faz presente. Em uma realidade

⁸⁸² Universidade Estadual de Feira de Santana

cercada por contradições, na qual o movimento é incessante, a escola enquanto instituição socializadora para o homem e para o conhecimento pode adotar forma distinta de organização do ensino, diferindo-se do modelo tradicional. Nessa vertente, as propostas de Ciclos tem sido uma opção buscada por várias cidades brasileiras, diferindo-se do modelo de organização seriada.

Nesse contexto, encontra-se Itabuna, cidade localizada na região sul da Bahia. A sua população em 2012, é de cerca de 205.885 habitantes, atualmente, o comércio, a indústria e a prestação de serviços se constituem como as principais atividades econômicas. Em 1990, as políticas educacionais no município estavam imersas em um contexto marcado pela crise da lavoura cacaueteira, infectada pela “vassoura-de-bruxa”, o que provocou a instabilidade da economia, pois o cacau, reconhecido como o fruto de ouro da região, exportado por mais de um século, entrava em declínio. No âmbito educacional, a Rede Municipal de Ensino é composta por 104 escolas, sendo 69 da zona urbana e 35 do campo, tem um quadro de 1.700 professores e atende a uma demanda de 23.000 alunos, segundo dados disponibilizados pelo Setor de Informações Gerenciais da Secretaria da Educação Municipal em 2011.

Em 2002, o governo do PT implanta os Ciclos de Formação Humana, uma nova organização do ensino fundamental, até então organizado em séries. Os Ciclos de Formação Humana tem como documentos legitimadores o Regimento Referência e a Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna – Ciclos de Formação do Ensino Fundamental. São estes os documentos que subsidiam a análise no presente texto, destacando-se as práticas pedagógicas que são situadas nestes ciclos.

A proposta de Ciclos de Formação Humana foi legitimada pelo Conselho Municipal de Educação – CME - no ano de 2003, por meio da Resolução 020/2003, um ano após a sua implantação. Os Ciclos de Formação completaram em 2012, dez anos de vigência em Itabuna, permanecendo nas gestões do PFL e dos Democratas, a partir de 2005. O modelo de Ciclos de Formação Humana teve como referência a concepção de Ciclos da escola Plural e da escola Cidadã, modelos implantados em Porto Alegre e Belo Horizonte, respectivamente, desde 1990.

Analisar as práticas pedagógicas numa perspectiva de qualidade do processo ensino-aprendizagem não se revela tarefa fácil, sobretudo quando se trata de um processo que se pretende inovador no que tange a sua organização por Ciclos de Formação Humana. Assim, com o objetivo de situar as práticas pedagógicas dos professores que atuam nos Ciclos de Formação Humana, este trabalho apresenta como questão central: como se caracterizam estas práticas nos documentos que legitimam o modelo de Ciclos de Formação Humana na Rede Municipal de Itabuna? Faz também uma breve investigação sobre como está situada a dimensão da cultura nos espaços e tempos destes Ciclos.

Realizamos para tanto uma análise dos documentos balizadores dos ciclos em Itabuna, o Regimento Referência e a Proposta Político-pedagógica da Escola Grapiúna, e o diálogo com autores como Giroux (1997), Arroyo (1999; 2011), Altet (2000), Paro (1998), Gimenez (2007), Forquin (1993), Carvalho (2008), dentre outros. As ideias abordadas sobre a qualidade do processo ensino-aprendizagem evidenciam a importância que tem o professor para a concretização de uma educação e ensino de qualidade. Conforme Paro (1998, p.3) “Pode-se aferir imediatamente que a qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda a sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação (docente) por todo esse período”.

Os estudos de Piaget, Vygotsky e Wallon trouxeram o fundamento teórico para as propostas pedagógicas dos ciclos cujo princípio reside no fato de que os sujeitos constroem seu conhecimento e que, por isso, demanda diferentes ritmos e tempos para que aprendam. Este argumento teórico aliado à ampliação do conceito de alfabetização e de letramento, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/96), que introduz mecanismos que referendam a implementação de ciclos, conforme o seu Artigo 23⁸⁸³, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que também propõem a organização em ciclos de dois em dois anos, faz com que ao final dos anos 90, as justificativas teóricas e legais ganhem ainda mais corpo nas discussões educacionais brasileiras.

Tal proposta, em Itabuna, antecipou a ampliação de mais um ano de escolaridade para os alunos do Ensino Fundamental quatro anos antes da implantação da Lei 11.274, que instituiu o ensino fundamental de 9 anos, sancionada em 2006. As contribuições deste texto se darão a partir dos documentos que o legitimam.

As Práticas Pedagógicas no Regimento Referência e na Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna

Os argumentos que diferenciam a organização por ciclos, da organização seriada, comumente a distinguem, afirmando ser a primeira alicerçada em uma visão progressista e a segunda baseada numa lógica mercantilista (Arroyo, 2011); (Paro,1995). A lógica da organização seriada é respaldada no cartesianismo, isto é, no método, na linearidade, na construção de etapas com início, meio e fim, tudo compartimentado e engavetado. Desse modo os sujeitos que não compactuam com essa forma de organização são considerados fora ou aquém do processo, no caso dos alunos são, simplesmente, reprovados. A preocupação, então, é com o conhecimento, o resultado, o produto, ao passo que o sujeito é secundarizado, porque o que importa é a servidão ao sistema capitalista. A seriação configura-se como embrião da sociedade classista, reprodutora de injustiças (LIMA, 2008).

Contrapondo-se à escola seriada, que tem os conteúdos como pressupostos das ações dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, como ponto central da ação pedagógica, na organização em ciclos de formação humana, considera-se que o sujeito é o centro de toda ação pedagógica; não são desconsiderados os conhecimentos sistematizados historicamente e o papel da formação, mas propõe-se a superação da escola como empresa – mercoescola. Assim, a Escola Grapiúna, denominada “lugar de todos nós”, tem em sua concepção a crença de que “todas as pessoas são sujeitos de direitos e que, na garantia destes direitos, é possível a construção de um mundo melhor, de uma sociedade mais democrática, mais justa e mais solidária” (REGIMENTO REFERÊNCIA DA ESCOLA GRAPIÚNA, 2004, p.5).

Os Ciclos de Formação Humana se estruturam em acordo com as fases do desenvolvimento humano, são eles: Ciclos da Infância (6 a 9 anos), Ciclos da Pré-Adolescência (9 a 12 anos) e Ciclos da Adolescência (12 a 15 anos). Ao repensar a organização escolar e possibilitar a construção de uma nova representação de escola, a escola organizada em ciclos de formação assinala rupturas em relação ao modelo tradicional de se conceber o ensino e a aprendizagem, a formação e a prática pedagógica. Ao orientar sobre o que deve contemplar a Proposta Político-pedagógica dos ciclos, diz o Regimento sobre as ações pedagógicas:

⁸⁸³ O artigo 23 da LDB define a forma de organização das escolas – A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

A Proposta Político-pedagógica deve expressar com clareza suas ações pertinentes ao fazer pedagógico, possibilitando aos profissionais docentes e não docentes, alunos/alunas, pais e mães se perceberem construtores e atores do processo educacional, tendo como foco a qualidade da educação. Expressão essa que entenda as relações de poder e conflitos travados no interior da escola como, muitas vezes, necessárias para a convivência saudável a favor do bem comum. (REGIMENTO REFERÊNCIA DA ESCOLA GRAPIÚNA, 2004, p.9).

O Regimento Referência é organizado com seguintes tópicos: Conhecendo o município de Itabuna (levantamento situacional do percentual de matrículas, índice de evasão e repetência no ano de 2001); Fundamentação (concepção de sociedade; eixos norteadores e princípios); Objetivos; Concepção de Plano Político-administrativo-pedagógico e Gestão da Escola Grapiúna. De acordo com esse Regimento, educar reivindica dos professores novos compromissos com a ação pedagógica que se respalde em uma perspectiva de totalidade e de organização integrada a um Plano Político-administrativo-pedagógico⁸⁸⁴ da escola, voltado para o interesse das classes populares. O Plano Político-administrativo-pedagógico é indicado no Regimento Referência como um documento a ser elaborado por cada Unidade Escolar que compõe a Rede Municipal de Ensino em Itabuna.

Reconhecer a escola dessa forma implica reconhecer os professores como intelectuais transformadores, ainda segundo Giroux (1997) encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organizado curricular dos processos de implementação e execução. Infere-se a importância de salientar que os professores devem agir e materializar suas práticas pedagógicas, levando em conta que os conteúdos estão imbricados com ideologias que assumem funções distintas. Nesse caso precisam considerar o que ensinam, como devem ensinar e o que pretendem alcançar como condições que legitimam o poder das esferas dominantes nas sociedades ou que contribuem para o seu desmascaramento.

Para seguirmos com a análise, algumas questões são propostas neste texto: O que se entende aqui por práticas pedagógicas? Como se caracterizam as práticas pedagógicas nos Ciclos de Formação Humana, nos documentos que estruturam e legitimam os Ciclos na Rede Municipal de Itabuna? Em que elas se distinguem, em tese, das práticas pedagógicas dos regimes seriados? Se diferenciam de fato? São todas essas questões que, buscaremos situar, a partir de agora, a fim de seguirmos com a análise.

É sabido que a compreensão que o professor detém de sociedade, mundo, educação e homem influenciam diretamente na forma como estrutura o seu fazer docente e no tipo de condução que dará à sua prática pedagógica, no que diz respeito as relações que estabelece com o educando. Assim, tanto ele pode ser um mediador no processo de ensino e aprendizagem, como pode dificultar tal processo, ainda que não se constitua sua vontade pessoal fazê-lo. Na acepção de Altet (2000) a tríade prática-teoria-prática se ancora em saberes intermediários para interpretar as práticas, situações, interações pedagógicas, assimilação da realidade produzida pela investigação, que se tornam saberes instrumentais.

O conceito de prática pedagógica que melhor se coaduna com a perspectiva defendida no modelo de Ciclos é o defendido por Nelisse (1997) ao situá-la como “Um fazer ordenado que envolve professores e alunos no microsistema da sala de aula e exige um momento de planificação, interação, avaliação e, finalmente,

⁸⁸⁴ Cf. REGIMENTO REFERÊNCIA DA ESCOLA GRAPIÚNA, 2004, p.8. É indicado como um plano global que deve ser desenvolvido pela escola, e que servirá como parâmetro para a construção da Proposta Político-pedagógica de cada unidade escolar.

reflexão crítica da ação desenvolvida” (NELISSE, 1997 apud CARVALHO, 2008, p.28). Apesar da postura do professor em sala de aula sofrer a interferência de um conjunto de saberes pessoais e sensibilidades cultivadas ao longo da sua formação, a mesma deve ser delineada segundo a ótica de um fazer orientado por meio do qual a prática pedagógica se traduz numa ação avaliada e refletida do dia-a-dia tendo em vista alcançar melhores resultados. Conforme o que preconiza o Regimento da Escola Grapiúna (2004) na relação dialética que precisa ser constituída entre o ser social e o individual, concebe-se que apesar das determinações históricas que condicionam a existência humana, há uma capacidade sempre presente de superar os limites desse condicionamento. Para tanto apresenta como eixos:

- Construção de uma escola que possibilite o acesso ao conhecimento universal e regional;
- Construção de uma escola que considera a formação na sua totalidade;
- Escola como tempo de vivência cultural;
- Escola como experiência política de educação e participação coletiva;
- Escola capaz de redefinir seus elementos formadores;
- Escola capaz de assegurar a vivência de cada idade de formação sem interrupção.

Desse modo, o Regimento referência (2004, p.6), que estrutura os Ciclos de Formação em Itabuna, trata de práticas que permitem a “ampliação do universo cultural do aluno, da aluna por meio da inserção no mundo letrado, como um dos instrumentos eficazes à inserção do mundo contemporâneo e de intervenção da realidade”. Ao criticar a ideia de que a implantação de novas propostas educacionais exige uma formação anterior do professor, Arroyo (1999) chama a atenção que faz parte do pensar mais tradicional que a qualificação dos profissionais se imponha como um pré-requisito e uma condição à implantação de mudanças na escola e diz

[...] Quanto tempo demoramos na preparação para a intervenção? Faz parte de nossa tradição. Se pretendemos introduzir uma nova prática, nova metodologia, um novo currículo ou uma nova organização escolar, a primeira questão a colocarmos seria quem vai dar conta das inovações e como preparar, capacitar os professores para as novas tarefas. Qual o sentido do tempo na escola? (ARROYO, Miguel, 1999, p. 146).

Na Escola Grapiúna, torna-se explícito que o tempo é contínuo e deve se identificar com as práticas que viabilizam a concretização da Proposta. Esta percepção do tempo escolar se respalda na ideia oposta a concepção de teoria que precede a prática, ao que Arroyo (1999) identifica como escola tradicional. A organização dos saberes é compatível com a perspectiva da práxis, em que professores e alunos são considerados como sujeitos aprendizes. Freitas (2004, p.15) ao refletir sobre os ciclos, diz que “enquanto a seriação tende a favorecer uma concepção lógico-enciclopedista, a progressão continuada fica próxima a uma concepção prática ou instrumental e os ciclos aproximam-se mais de uma concepção cultural”⁸⁸⁵.

Nesse sentido, Lima (2011), afirma que no Brasil a estrutura seriada, presente na maioria das escolas, subsidia a aceitação da reprovação como se esta fosse a solução mais viável para tratar os alunos que apresentam dificuldades para aprender e funciona como uma espécie de controle que barra a progressão daqueles que não seguem o percurso escolar por não estarem no mesmo nível de aprendizagem. E completa ao citar que cada vez mais aumentam os discursos que defendem a retenção do aluno, sob a

⁸⁸⁵ Voltaremos a questão da cultura nos Ciclos de Formação no segundo tópico deste trabalho.

justificativa de que a repetição dos conteúdos é necessária para que o aluno aprenda. É este argumento uma falácia, visto que a assimilação dos conteúdos ocorre do interesse, da percepção e da motivação deste aluno, cujo desenvolvimento humano não retrocede, ao contrário, avança.

Consideramos, então, que tais atribuições respaldam uma concepção de homem e de mundo que se baseia na centralidade do sujeito, em que o conhecimento amplia a sua formação moral, intelectual, social e histórica, mas nunca se coloca como entrave para o seu percurso escolar. Como consequência, as práticas pedagógicas presentes na escolaridade em ciclos não podem se constituir para atender aos interesses da competição exacerbada, mas precisa se vincular a um currículo, conforme o que preconiza seu Regimento Referência (2004, p. 23) como “uma prática coletiva que inclui a organização das ações pedagógicas e vivências, mediante as quais o grupo assegura que os seus membros adquiram a experiência social, historicamente acumulada e culturalmente organizada”.

O Regimento delimita ainda que os processos psicológicos, as relações interpessoais e os instrumentos cognitivos de natureza simbólica completam esse currículo e, assim sendo, a prática pedagógica como fonte decisiva do currículo que o mesmo seja efetivado, atualizado e reconstruído sempre que se fizer necessário. O currículo da Escola Grapiúna não se organiza por disciplinas, mas por áreas de conhecimento, sendo assim concebido nos anos iniciais do ensino fundamental: Línguas e Literatura, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Atividades Psicomotoras; e nos anos finais com a seguinte estrutura: Línguas e Literatura, expressões Física e Artística, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Os conhecimentos situados nestas áreas devem ser trabalhados de forma interdisciplinar e expressos nas linguagens verbal, artística e matemática. Tal organização curricular já denota uma mudança significativa em relação a seriação, que se estrutura por disciplinas, ainda que proponha a interligação entre elas.

Para consolidar tal organização curricular torna-se necessário a efetivação de práticas docentes que tornem concreto o que é teorizado na Escola Grapiúna. Em sua Proposta Político-pedagógica (2004) afirma-se que um professor que atue nos ciclos deverá conhecer as fases do desenvolvimento humano, mas também as características pessoais e vivências culturais para saber quem é o aluno que está a sua frente. Considera também que esta é uma prioridade pedagógica, pois tais investigações podem viabilizar um processo interativo entre conteúdos e saberes determinados na matriz curricular e aqueles conteúdos e saberes que integram a identidade pessoal do aluno.

A Proposta afirma ainda que essa maneira de conceber a escola e suas prioridades não significa que métodos e conteúdos sejam abolidos, mas que a importância atribuída aos conteúdos a serem trabalhados como fins em si mesmos, desloca-se para a relação dos educandos com o conhecimento e sua capacidade de lidar com eles, de significá-los. Contudo, a própria Proposta questiona: ao romper com uma concepção de ensino-aprendizagem acumulativa e transmissiva, o que afinal será ensinado na escola? Mas, como trabalhar de acordo com as orientações da escola ciclada em Itabuna? O documento revela que os projetos de trabalho aparecem como a única metodologia apontada como capaz de realizar o que os Ciclos de Formação recomendam, situando-os como a forma mais eficiente de o professor trabalhar com os conteúdos, levando em conta também o que o educando conhece, as suas experiências. A Proposta diz que:

[...] o que se pretende é que os alunos sejam capazes de organizar seus próprios conhecimentos e estabelecer relações entre eles para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagens ricas em situação de participação. Não se forma sujeitos participantes e autônomos falando sobre democracia e autonomia e sim exercitando-as. É nessa perspectiva que se insere uma proposta de projetos de trabalho que tem como eixo a participação dos alunos em seu processo de aprendizagem, produzindo algo que tenha significado e sentido para eles [...] (PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA, s/p. 2004)

Desse modo, compreende-se que os projetos de trabalho são situados como a maneira legítima de garantir a interação entre as áreas, pois permite a partir das tentativas de resolver situações problemáticas, que os alunos dialoguem com o conhecimento acumulado pela humanidade, por seus pares e seus professores. Os projetos de trabalho se estruturam em três momentos, assim enfatizados: a problematização, aqui percebido como ponto de partida para expressar ideias, crenças e conhecimentos sobre o problema posto em questão; o desenvolvimento, caracterizado como a etapa de criação de estratégias para se buscar as respostas às questões e hipóteses levantadas na problematização, permite o confronto de pontos de vista, o levantamento de hipóteses e a proposição de questões nova; e a síntese, identificada como a etapa de superação de convicções iniciais, construções mais complexas que as anteriores que passam a fazer parte dos seus esquemas de conhecimento. O que se objetiva com os projetos é a apropriação de novos conceitos, valores, procedimentos e a construção de novos problemas e indagações por parte dos educandos.

Reconhecemos que, embora seja citado na Proposta como princípio metodológico mais importante dentro da Proposta de Ciclos, não consta em seu texto, uma fundamentação mais consistente sobre a concepção teórica que o orienta, ou sobre como materializar os projetos de trabalho na realidade da escola. Também não é feita referência no corpo do texto sobre as contribuições do principal sistematizador dos projetos de trabalho na atualidade, Fernando Hernandez, embora ele seja citado na referência da PPP.

Diante do exposto, Hernandez (1998) no que diz respeito à sua compreensão sobre os projetos de trabalho e de sua aplicabilidade na escola, afirma ser a utilização dos referidos projetos uma escolha educativa, e que é preciso que se tenha um problema para iniciar uma pesquisa. Este pode ser sobre uma inquietação ou sobre uma posição a respeito do mundo. O resultado é que se constrói uma situação de aprendizagem em que os próprios estudantes começam a participar do processo de criação, pois buscam resposta às suas dúvidas. Discutimos, a partir de agora, como a cultura é situada nos Ciclos de Formação da Escola Grapiúna, por entendermos que ela é um importante elemento de mobilização para a concretização das práticas pedagógicas nesse contexto.

A dimensão da Cultura nos tempos e espaços da Escola Grapiúna

Tomamos de empréstimo o termo "cultura" na acepção de Giroux (1997, p. 167) "como as maneiras distintas nas quais um grupo social vive e dá sentido às circunstâncias e condições de vida que lhe são dadas". Diz que estas podem ser "inconscientes" ou não e são o produto de processos históricos coletivos e não de intenções meramente pessoais. Então, as pessoas estruturam seus propósitos e intenções dentro das estruturas fornecidas por seu repertório cultural. Ora, na escola esse processo não ocorre de forma distinta, também os professores e alunos se organizam a partir de seus conhecimentos prévios construídos

nos diversos grupos dos quais participa. O autor traz à tona a compreensão de que a função social dos professores enquanto intelectuais é ver as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão atrelados às questões de poder e controle.

Retomando as contribuições de Carvalho (2000) acerca da proposta de Ciclos de Formação, destaca-se que ela é vinculada a uma concepção de aprendizagem e de desenvolvimento elaborada pela teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, segundo a qual o ato de conhecer envolve várias funções psicológicas. Para Vygotsky, estas funções, se denominam funções psicológicas superiores, são a memória, a atenção volitiva, a percepção, a imaginação e o pensamento. Questiona-se, então, se além da especificidade desta organização, também a concepção de cultura que o norteia se distingue das concepções que orientam outras formas de organização de ensino. Ou seja, como a cultura é percebida e contextualizada nos Ciclos de Formação da Escola Grapiúna?

A Educação pode ser definida como um processo contínuo de formação dos sujeitos, que é transmitido, reproduzido ou reinventado pelas gerações, enquanto a cultura como toda e qualquer produção material ou simbólica dos homens que constitui, enriquece e melhor define a sua humanidade. Embora, possam ser consideradas definições generalistas estas não destoam da compreensão da educação e especificamente a educação escolar a partir de uma perspectiva humanista.

Ao posicionar a cultura como um tema de estudo essencial para a construção da educação como política cultural Giroux (1997) explana que a relação das culturas populares e subordinadas com os modos dominantes da escolarização influencia o modo como os alunos lidam com os conhecimentos socialmente legitimados, tornando-se imprescindível ao professor reconhecer que a bagagem cultural do aluno se vincula as experiências concretas do seu cotidiano. Giroux enfatiza que “Temos que enfrentar as implicações do fato de que a experiência escolar dos estudantes está entrelaçada com suas vidas em casa e na rua” (p.167). O autor complementa

Para os educadores que repensam a escolarização contemporânea, a questão importante que precisa ser enfrentada é: Que abordagem programática do ensino acadêmico seria desejável? Isto é especialmente importante a fim de que os educadores considerem o que terá que ser levado em conta na formulação das práticas de ensino e organização que poderiam opor-se ao discurso e ideologia dominante. Em nossa visão, tal abordagem programática do estudo acadêmico no currículo seria aquela que compreendesse a escolarização: (1) como uma entre muitas formas, (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação, e (3) como uma forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana através do repertório de ideologias e práticas que incorpora. (GIROUX, 1997, p. 166).

Desse modo, assim como o conhecimento precisa obter sentidos para os agentes à quem o ensino é ministrado, aquilo que se ensina precisa ser identificado em alguma vertente para aquele que ensina. Forquin diz que

[...] a cada geração, a cada “renovação” da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da memória escolar, ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmicos-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. Devemos assim reconhecer o grande poder de seleção da “memória docente”, sua capacidade de “esquecimento ativo” (FORQUIN, 1993, p.15).

Diante de tais argumentos questiona-se o que é subjacente a tal memória seletiva, isto é, quais fundamentos alicerçam a “escolha” docente sobre tais e quais conteúdos devem ser trabalhados no âmbito da escola? Em quais tempos? Em quais espaços? O critério de nível de aprendizagem em nível similar, que é realizado no modelo seriado para realizar as enturmações é bem distinto da forma como elas se organizam nos Ciclos de Formação Humana. A organização do tempo escolar nos ciclos ocorre tendo como parâmetro as fases do desenvolvimento humano, como já fora explicitado anteriormente no presente trabalho. Na PPP (2003) as orientações transmitidas aos professores e professoras que atuam nos três Ciclos se referendam na teoria de Psicogenética de Piaget (1993) e são explicitadas a seguir:

No Ciclo da Infância – CIN (6 a 9 anos) a criança transita do estágio pré-operatório para o estágio das operações concretas e a sua característica dominante é superação do nível indutivo do pensamento. As orientações para o trabalho dos docentes no CIN é o de que devem dar maior atenção aos recursos de pensamento e habilidades exploratórias e valorizar as diferentes expressões como a escrita, oral, corporal e os conceitos matemáticos. No Ciclo da Pré-Adolescência – CPA (9 a 12 anos), por sua vez, este é um período caracterizado pela fase das operações concretas, que é uma fase marcada por ricas aquisições intelectuais. Os professores que atuam no CPA devem favorecer um conjunto de novos conhecimentos, tais como as noções de cultura, o estudo geo-político-histórico, ampliando as noções próximas do meio para compreender ordens mais gerais. No Ciclo da Adolescência – CAD (12 a 15 anos), o adolescente é um indivíduo que constrói sistemas e teorias e efetua abstrações, formula hipóteses e testa sistematicamente. A maturação do instinto sexual é marcada por desequilíbrios constantes. É um período em que investiga sua própria identidade e necessita da identificação e aceitação dos grupos em que participa.

Compreendendo as implicações que esse novo modelo de organização ofertam, novos espaços são organizados nos Ciclos que não se limitam a sala de aula. Em Itabuna, até ao ano de 2005, alguns projetos da Secretaria da Educação funcionavam nas Unidades Escolares, subsidiando o trabalho nos ciclos. Dentre os projetos existentes se destacam o Plano de Acompanhamento Didático – PAD – uma espécie de sala com um professor específico para identificar e intensificar o trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem. As aulas de “reforço” ocorrem no turno oposto ao turno regular do aluno.

Em 2007, a Rede passou a contar com o trabalho do Laboratório de Aprendizagens L.A, um projeto composto por 42 profissionais que atendiam de forma itinerante os alunos da Rede, selecionados por suas dificuldades de aprendizagem, composto por duas ações – o Acompanhamento Didático Pedagógico e o Acompanhamento Psicopedagógico. Todas essas se constituem ações interventivas nos Ciclos, que só podem funcionar adequadamente se estas existirem. Infere-se daí que as práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino-aprendizagem diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço.

Conclusão

É sabido que os agentes (professores, professoras, alunos e alunas) se comunicam uns com os outros e interagem impulsionadas pelas perguntas e respostas surgidas nos vários contextos os quais participa, tais como a família, a igreja, as associações, os clubes, e outros locais que geralmente nos interessam. Instigados por outras pessoas, pelos vínculos de amizade, de trabalho ou mesmo de formalidade, estabelecem relações, dotadas de um sentido. O papel da escola, como instituição social, é viabilizar a

socialização de informações e de instrumentos culturais levando em conta as especificidades do desenvolvimento biológico e cultural dos indivíduos em suas diversas fases do desenvolvimento humano. Um dos objetivos dos ciclos é garantir o direito do educando de prosseguir nos seus estudos e, ao mesmo tempo, assegurá-la com qualidade.

As práticas pedagógicas que se configurem como meio e não fins em si mesmas, não podem assumir uma posição secundária do ponto de vista do que os ciclos propõem: a valorização dos educandos, como sujeito aprendizes, em constante processo de desenvolvimento. Se em outros modos de organização de ensino trabalhar as diversas vertentes da cultura, de modo flexível e dinâmico é um procedimento necessário, nos Ciclos são condições imprescindíveis para favorecer o seu adequado funcionamento. Reiteramos que em nossa análise, a concepção de projetos de trabalho, marcadamente explanados na Proposta da Escola Grapíuna, como metodologia mais adequada aos ciclos de formação, é situada de forma incipiente e, por isso, pouco contribui para a compreensão de como trabalhar com projetos de trabalho, por parte de professores e professoras que atuam nos Ciclos, em qualquer de suas fases.

Tendo em vista o que afirma a Proposta (2004), as escolas que se organizam por Ciclos, seja no Brasil ou no exterior, tem demonstrado que esse modelo promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pela qual passa os educandos. Entretanto, compreende-se que a explicitação das práticas pedagógicas, neste nestes documentos que organizam os ciclos, é deficitária.

Parece um tanto unilateral a colocação, entretanto, ela é feita para mobilizar a atenção dos educadores para o fato de que, muitas vezes, a monotonia da sala de aula e o desinteresse pelos assuntos devem-se à forma como são trabalhados, mesmo quando se utilizam metodologias interessantes, a concepção de educação que norteia as práticas pedagógicas pode fazer a diferença. Portanto, a cultura imbrincada com o sentido do simbólico é, por vezes, negligenciada e deixa de ser entendida como um conjunto de eixos simbólicos presentes em uma sociedade. Ou, mais propriamente como defende Gimenez ao tratar da cultura (2007, p. 41) “a organização social do sentido, como pautas de significados historicamente transmitidos e encarnados em formas simbólicas, por meio das quais os indivíduos se comunicam entre si e compartilham suas experiências, concepções e crenças”. Aliás, é aí que o simbólico atua e se manifesta mais intensamente, o simbólico se organiza como uma dimensão constitutiva de todas as práticas sociais e, por conseguinte, de toda a vida social.

Assim, os documentos centram-se mais numa fundamentação filosófico-político que referendam princípios, organização e concepção de homem, de mundo e de educação que defendem. Evidenciam também a relação entre professor e aluno que deve ser dialógica e mediadora, mas pouco específica o modo de operacionalização para que isso ocorra.

De acordo com Forquin (1993) quer se conceba a educação em sentido amplo ou restrita ao campo escolar, é importante reconhecer que toda educação é sempre educação de alguém por alguém, quer dizer, ela detém um conteúdo permeado por conhecimentos, hábitos e valores. Dentre os problemas da educação, a partir dos anos 60, “as que se referem à função de transmissão cultural da escola, são, ao mesmo tempo, as mais confusas e as mais cruciais dizem respeito ao próprio conteúdo do processo pedagógico” (1993, p.9). Interpela, nessa perspectiva, os professores quanto à sua identidade.

Destarte quanto ao eixo que diz que a escola deve ser capaz de assegurar a construção de uma nova identidade de seus profissionais, não observamos como essa identidade é delineada. Fato é que para os

professores é difícil abandonar velhas práticas, das quais, inclusive tornam-se vitimados. Então o propósito da escola em ciclos é combater situações de exclusão que ocorrem nas escolas e permanecem apenas porque são menos investigadas, como a própria configuração do tempo, a organização dos espaços, a retenção dos alunos, a prioridade para o conhecimento em detrimento do sujeito, a supremacia da ciência em relação aos saberes do cotidiano, a desarticulação entre a maneira como se concretizam as práticas pedagógicas na dinâmica da escola e a concepção de educação humanizadora que boa parte dos educadores afirmam defender.

Referências

- ARROYO, Miguel (2011). *Imagens quebradas – trajetórias e tempos de alunos e mestres*. São Paulo: Vozes.
- ALTET, Marguerite (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Portugal: Porto Editora LTDA.
- Arroyo, Miguel. (1999). Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. *Revista Educação & Sociedade*, 20 (68), 19-27.
- Barretto, Elba de Sá., & Mitrulis, Eleny. (1999) Os Ciclos Escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*. (108), p.27-48
- Carvalho, Marline Conceição Vieira de (2008). *As práticas pedagógicas na sala de aula e a qualidade do processo ensino aprendizagem - Estudo de caso: Escola Secundária de Achada Grande, 2008*. 107 f. Monografia (Licenciatura em Ciências da Educação e Praxes Educativa). Universidade Jean Piaget, Cabo Verde.
- FREITAS, Luis Carlos de (2004). *Ciclos, Seriação e Avaliação – Confronto de lógicas*. Editora Moderna: São Paulo.
- FORQUIN, Jean Claude (1993). *Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.
- GIMENEZ, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: Consejo Nacional para La Cultura y las Artes: Iteso.
- GIROUX, Henry A (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem/trad. Daniel Bueno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HERNANDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação – os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- ITABUNA (2004). *Regimento Referência da Escola Grapiúna*, Secretaria da Educação e Cultura Municipal.
- ITABUNA (2004). *Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna – Ciclos de Formação do Ensino Fundamental*, Secretaria da Educação e Cultura Municipal.
- LIMA, Lilian (2008). *Escola não é circo, professor não é palhaço – Intencionalidade e educação*. Rio de Janeiro: WAK.

Lima, Lilian. (2011). Reprovação escolar: Uma questão, muitas facetas. Revista Direcional Educador, (80), 07-11.

PARO, Vitor (1995). Reprovação escolar: Renúncia à educação. São Paulo: Xamã.

Souza, Cleyde Nunes Leite (2008). Ciclos de formação e desenvolvimento humano: quais são os elementos da prática educativa de boa qualidade? Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica de Goiás, Brasil.

Políticas de avaliação de escolas: que implicações para o trabalho docente?

Carla Figueiredo, Carlinda Leite, Preciosa Fernandes⁸⁸⁶

Resumo

A implementação de políticas educativas, decorrente de pressões e exigências nacionais e internacionais endereçadas à educação e às escolas, tem gerado alterações na natureza e nas dinâmicas do trabalho docente. Essas alterações têm colocado os professores e as direções escolares perante uma diversidade de tarefas e de funções que implicam uma redefinição dos seus papéis

De entre essas políticas educativas, as dedicadas à gestão e organização do currículo e à avaliação de escolas têm sido justificadas na intenção de gerarem mudanças nas dinâmicas de trabalho docente. No caso da avaliação externa das escolas e da autoavaliação, em particular, essa medida implica que os professores assumam, a par da docência, a função de avaliadores. Esta circunstância coloca-os perante situações que exigem deles conhecimentos e competências que nem sempre possuem, e que podem ser sentidas como constrangimentos e provocar alterações na natureza do trabalho docente (Dale, 1989; Alaíz et al, 2003; Clímaco, 2005).

É no quadro desta ideias que se situa esta pesquisa cujo principal objetivo é analisar implicações de políticas de avaliação das escolas para o trabalho docente.

Neste sentido, foi desenvolvida uma análise das funções e papéis atribuídos aos professores enunciados nos diplomas legais que regulamentam a avaliação das escolas, e no perfil para a docência. Os resultados apontam para a existência de relações diretas entre as políticas de autoavaliação e diretrizes do trabalho dos professores, nomeadamente ao nível da regulação e da monitorização das lideranças intermédias e da prática lectiva de sala de aula.

A metodologia seguida é de carácter eminentemente qualitativo, consistindo numa análise de documentos da Inspeção-Geral da Educação e Ciência relativa à avaliação externa das escolas e de legislação que orienta quer a autoavaliação quer o trabalho docente, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente. Recorreu-se, para o efeito, à análise de conteúdo (L'Écuyer, 1990; Krippendorf, 2003).

O estudo das modificações no trabalho docente, pelas novas e crescentes funções que lhes são atribuídas aos professores nas diversas políticas educativas que regulam os sistemas educativos e seus atores, permite explorar as novas realidades e produzir conhecimento sobre efeitos e consequências da implementação destas medidas. A avaliação externa das escolas, e a sua influência na implementação de processos de autoavaliação institucional, introduziu nas escolas novas formas de acção que interferem na natureza do trabalho docente. É neste sentido que se torna pertinente estudar a relação entre enunciados das políticas de avaliação externa das escolas, e de autoavaliação, e implicações no trabalho docente.

Palavras-chave: trabalho docente; políticas de avaliação de escolas; implicações no trabalho dos professores.

⁸⁸⁶ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Introdução

A procura de maior qualidade nos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo, tem motivado um conjunto de ações e medidas, endereçadas à instituição escolar e aos seus profissionais. Este é um fenómeno generalizado, sobretudo no espaço europeu, não estando Portugal imune a este movimento. De facto, nos últimos anos, tem-se assistido, em Portugal, à implementação de um conjunto de medidas políticas no setor educacional que originaram um conjunto de transformações nos contextos escolares. São exemplos de medidas desta natureza: a autonomia das escolas; a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária; a reorganização da rede escolar pela constituição de agrupamentos, e, mais recentemente, de mega-agrupamentos; a introdução de novos programas curriculares a disciplinas como Português e Matemática; o estatuto da carreira docente; a avaliação externa, e a autoavaliação, de escolas, entre outras. Todas estas medidas têm obrigado os estabelecimentos de ensino a diversas adaptações ao nível da organização e gestão escolares e os professores ao exercício de novas funções e a alterações nos seus modos de trabalho docente. De facto, aos professores têm vindo a ser atribuído um conjunto de valências e funções que ultrapassam a leccionação de aulas, para abranger papéis administrativos e burocráticos. Essas alterações decorrem muitas vezes das constantes e crescentes mudanças sociais, económicas e políticas que exigem à escola e aos professores um conjunto de saberes e competências cada vez mais abrangentes e diversificados. Em síntese, no panorama das constantes alterações sofridas nos sistemas educativos, o papel do professor e o trabalho docente alteraram-se.

Tendo em consideração estes aspetos, considera-se crucial aprofundar o saber sobre os impactos e efeitos que as várias políticas educativas têm no trabalho docente. Para esse estudo, toma-se como exemplo e explora-se em maior detalhe as implicações que as políticas de avaliação de escolas, sobretudo as que dizem respeito à autoavaliação, têm no trabalho docente, na medida em que trazem para o quotidiano profissional dos professores, e como já foi referido, um conjunto de exigências e funções novas.

A avaliação de escolas – algumas considerações teóricas

No seguimento da crescente preocupação e procura pela qualidade dos serviços prestados e desenvolvimento das sociedades, as práticas de avaliação institucional têm ganho relevo e centralidade. O crescimento de discursos e medidas que apelam a práticas de avaliação dos serviços e instituições assenta no pressuposto e na crença de que este processo permite estabelecer as condições para processos de melhoria. Por outro lado, a crença neste papel da avaliação tem por base a sua capacidade de verificação da qualidade dos serviços e dos resultados por eles alcançados, aferindo a adequação entre o trabalho realizado e os objetivos traçados e, ainda, a possibilidade de, através de processos avaliativos, identificar aspetos de melhoria ou novas áreas de intervenção. Deste modo, a avaliação surge na vida das sociedades como um instrumento ao serviço da melhoria dos processos profissionais e institucionais, e na obtenção de credibilidade social, bem como na obtenção de fundos e financiamentos.

É no quadro desta situação que a avaliação tem sido considerada essencial e tão mais importante, quanto mais implicações tiver na qualidade de vida dos indivíduos constituindo um elemento imprescindível para assegurar um serviço de qualidade, adequado às necessidades e exigências daqueles que dele beneficiam (Clímaco, 2005). No que às instituições escolares diz respeito, o reconhecimento da centralidade da educação escolar nas sociedades modernas motivou um conjunto de discursos e medidas com vista à

procura de sistemas educativos de maior qualidade. É reconhecido que de entre os serviços e instituições mais relevantes nas sociedades modernas, a escola tem um lugar central como motor de desenvolvimento da formação dos indivíduos (Conselho da União Europeia, 2009). É no âmbito deste cenário que se encontram as preocupações com a avaliação de escolas.

Conjugando a crença na avaliação como processo promotor de melhoria da qualidade e desenvolvimento, com a crescente procura de melhoria na educação escolar, foram criados e implementados vários projetos e medidas de avaliação de escolas, ao nível europeu e, também, ao nível nacional, nos últimos anos. Estes processos constituem, em muitos casos, um meio para aferir a qualidade da gestão dos estabelecimentos de ensino e, sobretudo, a base para intervenções de melhoria. Assim, encontramos no espaço europeu um conjunto de iniciativas e recomendações sobre a avaliação de escolas, como por exemplo: i) o relatório “Qualidade da Educação Escolar: 16 Indicadores de Qualidade” (2000) e a recomendação relativa à “Avaliação Qualitativa da Educação Escolar” (2001); ii) a implementação de várias iniciativas de avaliação e comparação da educação ao nível europeu, como o projeto “Autoavaliação das Escolas Eficazes” (2001), e a adaptação da “Estrutura Comum de Avaliação” (2012) para a educação. Ao mesmo tempo, vários países implementaram iniciativas nacionais de avaliação de escolas, como é o caso de Portugal, Inglaterra, Escócia, Irlanda, Dinamarca, Suécia, entre outros. Ao nível nacional, a avaliação de escolas ocorre, muitas vezes, em duas modalidades: avaliação externa e autoavaliação de escolas. A avaliação externa corresponde a um processo avaliativo desenvolvido por elementos externos à escola, normalmente pertencentes a entidade avaliadoras do Estado, ou a empresas e serviços profissionalizados na avaliação. Consiste, num processo de avaliação desenvolvido por uma equipa de avaliadores que não pertence à escola, e que tem como função primordial a recolha de informação sobre a instituição avaliada, a formulação de um juízo de valor, e a devolução das suas conclusões à instituição. O papel da escola, neste tipo de avaliação, passa normalmente pelo fornecimento de informações, quer ao nível documental, quer por discurso direto. Por seu turno, a autoavaliação de escolas é um processo interno, desenvolvido pelos próprios elementos da escola, normalmente professores, que desenvolvem ações avaliativas do trabalho realizada na escola e da qualidade dos serviços prestados. A modalidade de autoavaliação coloca a ênfase nas escolas enquanto instituições autossuficientes e autónomas, capazes de se desenvolverem e de se autorregularem por meio da avaliação. Todo o trabalho de recolha de informação e de formulação de juízos avaliativos é da responsabilidade dos elementos da própria escola.

Ambas as modalidades de avaliação têm implicações diretas no funcionamento das escolas e, sobretudo, no trabalho desenvolvido pelos professores. De facto, os processos de avaliação, ainda que fazendo agora parte do quotidiano e do funcionamento escolar, constituíram uma alteração nas dinâmicas habituais de ensino-aprendizagem, principalmente a avaliação externa, pelo facto de “introduzir” elementos externos na instituição e pela conotação de julgamento que lhe está inerente. As implicações da autoavaliação no trabalho dos professores prendem-se, sobretudo, com o facto de exigir novas competências e novas funções, a acrescentar ao papel tradicional dos professores. É sobre esta última que focamos a atenção e que exploramos neste trabalho as implicações que tem no trabalho docente e nas dinâmicas escolares.

No contexto português, nos últimos 10 anos, as escolas foram encorajadas a estabelecer, nas suas dinâmicas de gestão e funcionamento, processos de autoavaliação, como ferramenta de autorregulação e autoconhecimento (Díaz, 2003). Subjacente a esta exigência está a ideia de que a autoavaliação de escolas, ao ser conduzida pelos seus elementos (por vezes com apoio externo), ao permitir a recolha de

informações diagnósticas, ao verificar a correspondência e/ou os desvios existentes entre o trabalho realizado e os objetivos traçados, e ao identificar pontos fortes e áreas de intervenção, apresenta possibilidades de gerar processos de melhoria da escola (Alaíz *et al*, 2003; Clímaco, 2002; Devos & Verhoeven, 2003; Díaz, 2003; Clímaco, 2005; McNamara *et al*, 2011; Schildkamp *et al*, 2012). Este conhecimento, produzido pela escola através da auto-avaliação, permite que a instituição escolar e os seus elementos sejam consciencializados sobre as fragilidades e necessidades que possuem e possam intervir para corrigir essas mesmas situações. Assim, a autoavaliação propicia a base de intervenções contextualizadas e adequadas à realidade específica da escola (Clímaco, 1992; Devos & Verhoeven, 2003; Hofman, Dijkstra & Hofman, 2009; Schildkamp *et al*, 2012) que, sendo bem-sucedidas, culminam no desenvolvimento e melhoria da instituição.

O carácter interno da autoavaliação de escolas contém ainda um outro aspeto que lhe confere maior pertinência nas ações de melhoria: a implicação dos vários elementos da escola e a sua corresponsabilização no processo de avaliação. Considera-se que as iniciativas implementadas com vista à melhoria têm mais possibilidades de alcançar os seus objetivos quando são partilhadas e integradas pelas instituições e pelos seus elementos e quando esses sujeitos se sentem identificados com elas (Bolívar, 1999; Reezigt & Creemers, 2005; Bolívar, 2012). Pelo contrário, se as escolas e os sujeitos que as constituem não reconhecerem a validade e utilidade das medidas, podem, eles próprios, constituir um obstáculo à sua concretização. Como tal, para uma efetiva melhoria dos sistemas educativos, é essencial que os processos implementados, de entre os quais a avaliação (externa ou autoavaliação), façam parte de um planeamento integrado e partilhado pelos alvos da intervenção, as escolas e seus elementos. É com base neste argumento que se considera que a autoavaliação e, conseqüentemente, que o papel ativo do corpo escolar, enquanto parte integrante no desenvolvimento da autoavaliação, permite uma maior abertura ao processo e, uma recolha de informações mais significativa e mais útil. O envolvimento dos vários elementos das escolas na discussão, reflexão e decisão, permite uma maior apropriação e identificação dos sujeitos com o processo e, conseqüentemente, facilita a implementação de estratégias de melhoria (Clímaco, 2005; McNamara *et al*, 2011). Ao mesmo tempo, permite que os sujeitos se expressem sobre a realidade e quotidiano escolar contribuindo para a definição de intervenções mais adequadas às situações vividas. É tendo esta última ideia por referência que se considera que a autoavaliação cria condições para que as escolas desenvolverem «... mecanismos que lhes permitam respostas igualmente atempadas e contextualizadas aos problemas e aos desafios a que têm que responder. É neste contexto que as práticas de autoavaliação têm vindo a ocupar um papel cada vez mais relevante nas escolas» (Alaíz *et al*, 2003:19).

Posto isto, importa também ter em atenção que, apesar do claro potencial da autoavaliação de escolas, este é um processo com implicações diretas e inegáveis no quotidiano profissional dos professores. No ponto seguinte exploramos esta questão.

A prática docente e a autoavaliação – desafios

Como foi já referido, os processos de autoavaliação de escolas são, normalmente, desenvolvidos pelos professores, que acrescentam às suas funções de promotores de processos de ensino-aprendizagem, funções de cariz mais burocrático e administrativo. Apesar de se considerar essencial o desenvolvimento de processos avaliativos internos, e de se considerar que a participação e implicação ativa dos professores

constitui uma mais-valia para o mesmo, a verdade é que a autoavaliação constitui um desafio ao *trabalho docente*. Este desafio assenta em vários aspetos, de entre os quais o facto de: i) a avaliação ser ainda vista como forma de controlo externo; ii) significar um aumento da carga de trabalho dos docentes; iii) implicar um conjunto de conhecimentos teóricos e técnicos que ultrapassam o âmbito da leccionação; iv) não haver, em muitas escolas, a tradição de práticas de autoavaliação. Todos estes factores vêm abalar a condição docente, na medida em que trazem novas exigências à prática profissional quotidiana.

A profissão de professor tem sofrido algumas alterações no modo como é entendida e no seu estatuto social, fruto das transformações sociais e no campo da educação (Tardif & Lessard, 2005). Tendo assumido uma primeira versão de “não profissão”, sendo uma ocupação de carácter secundário (Nóvoa, 1998; Lessard & Tardif, 2008), o “ser professor” desenvolveu-se para assumir um estatuto social de particular importância, tornando-se assim profissão, na medida em que os professores, à semelhança de outros profissionais, necessitavam de dominar uma matéria/um saber específico. Deste modo, e também devido à centralidade que a educação escolar adquiriu na vida das sociedades modernas, os professores passaram a ser detentores de um estatuto social privilegiado (Nóvoa, 1998). Tal como acontece em todas as profissões que conhecemos, a de professor reveste-se de contornos específicos, relacionados com a capacidade de ensinar, o domínio de conteúdos científicos, a capacidade de comunicação, a capacidade de relacionamento com os outros, entre outros aspetos. Ou seja, e como neste texto temos vindo a sustentar, fruto de tensões e transformações sociais, económicas e políticas, que originaram mudanças profundas nos sistemas de ensino e nas escolas, a profissão docente sofreu transformações na sua natureza. Como resultado de novas pressões para a existência de uma maior eficácia e qualidade, da atribuição de maior autonomia às instituições escolares, da disseminação de lógicas de mercado, e do surgimento de um mundo globalizado, os professores viram-se obrigados a desenvolver novas competências e saberes, e a assumir novos cargos e funções, de entre as quais destacamos as de foro administrativo e burocrático, como é o caso da supervisão, lideranças intermédias e avaliação (Esteve, 1998; Leite & Fernandes, 2010; Herdeiro, 2012). Estas alterações no tipo de funções desempenhadas pelos professores fizeram também alterar o “ser professor” e trouxeram um conjunto de desafios e desequilíbrios à profissão docente (Esteve, 1998).

Focando a atenção no fenómeno da autoavaliação de escolas que, como referido anteriormente, é um processo desenvolvido, normalmente, por professores, encontram-se um conjunto de implicações no trabalho docente, e um conjunto de desafios sentidos pelos professores. Destacamos aqui alguns aspetos que a literatura aponta como sendo desafios para a prática docente.

Em primeiro lugar, a avaliação de escolas, ainda que desenvolvida pelos próprios professores, possui ainda um cunho de controlo e exercício de poder que gera, inevitavelmente, tensões, sobretudo pelo estatuto “acima da política” atribuído à educação escolar que fornece ao professores um lugar privilegiado (Dale, 1989; Dupriez & Maroy, 2005). Assim, a avaliação das escolas pode ser entendida como como uma “afronta” ao estatuto, como uma descredibilização do trabalho dos professores e, ainda, como uma invasão do “território” da educação escolar. Por outro lado, ainda hoje as escolas batalham com a falta de tradição de avaliação de escolas e com a discrepância entre o entendimento que os professores possuem sobre os processos de avaliação de escolas, e o discurso que os subjaz, situação que constitui, também, um motivo de desconfiança e resistência (Finnigan & Gross, 2007; Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002; Reezigt & Creemers, 2005) à avaliação. Também relevante para a compreensão dos desafios da autoavaliação no

trabalho dos professores é o tipo de sentimentos que este processo provoca. Como é referido por Perryman (2007:173), a avaliação de escolas provoca, pressão e sentimentos negativos, na medida em que os «professores experienciam perda de poder e controlo, e a sensação de estarem constantemente sob um regime disciplinar que pode conduzir ao medo, ira e decontentamento». Esta alteração emocional experienciada pelos professores pode, em última instância, culminar em desmotivação, em stress e em formas de agir desadequadas (Herdeiro, 2012). Um aspeto sobremaneira importante, e talvez mesmo aquele que mais implicações tem no trabalho docente, prende-se com a acumulação de funções, proveniente da implementação de processos de autoavaliação. Estas funções, por não corresponderem ao perfil profissional “tradicional” dos professores, constituem um fardo (Rocha, 1999; Fullan & Hargreaves, 2000; McNamara et al, 2011; Schildkamp et al, 2012). Ao mesmo tempo esta situação conduz a outra igualmente importante e que assenta na falta de experiência e conhecimento especializado e técnico, por parte dos professores responsáveis pelos processos de autoavaliação, que geram, inevitavelmente, sentimentos de insegurança (Esteve, 1998; Leithwood, Steinbach & Jantzi, 2002; Hall & Noyes, 2009; Figueiredo, 2010; McNamara et al, 2011; Schildkamp et al 2012).

Talvez por isso, devido à pressão e às exigências inerentes à autoavaliação de escolas, os professores viraram-se obrigados a desenvolver estratégias que lhes permitissem adequar os seus modos de trabalho e responder às novas funções a seu cargo, no sentido do desenvolvimento profissional. Tendo por base estes argumentos, considera-se necessário criar as condições adequadas para que os processos de avaliação de escolas, e de autoavaliação em particular, alcancem o seu potencial, e que passa pela capacitação e formação dos docentes, pelo fornecimento de apoio aos mesmos e pela clarificação do processo em geral.

Considerando, quer a pertinência da avaliação de escolas para a melhoria dos sistemas educativos, quer o facto dos processos de autoavaliação terem impactos diretos no quotidiano e no trabalho dos professores, considerou-se fundamental explorar este último aspeto, num primeiro momento, pela análise de documentos-chave.

Metodologia

Para este estudo, a opção metodológica assume uma vertente qualitativa, assente na técnica de análise de documentos relevantes. Recorreu-se, para o efeito, à análise de conteúdo (L'Écuyer, 1990; Krippendorf, 2003).

Sendo este estudo focado no fenómeno da avaliação de escolas, nomeadamente da autoavaliação, e nas implicações deste processo no trabalho docente, considerou-se essencial recolher e analisar um conjunto de documentos-chave, orientadores do processo de avaliação e das funções dos professores neste âmbito. Assim, procedeu-se à pesquisa e recolha de documentos e legislação, nacional e europeia, orientadora da autoavaliação das escolas, e de normativos sobre o trabalho docente, nomeadamente o Estatuto da Carreira Docente. Após a recolha, procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos. Este processo permitiu identificar traços centrais presentes nos documentos, e revelar interrelações relevantes para este estudo.

Deste processo resultou um conjunto de conclusões e inferências sobre a autoavaliação de escolas e as suas implicações no trabalho dos professores, que seguidamente se apresentam.

Resultados e conclusões

A avaliação de escolas, em Portugal assume o carácter de obrigatoriedade, sendo regulada por um conjunto de recomendações e leis que regulam e orientam o desenvolvimento da avaliação de escolas (externa e autoavaliação) e que lançam um conjunto de diretrizes para o trabalho a ser desenvolvido pelos professores. Desses documentos legais, destacam-se os seguintes normativos: Lei n.º 31/2002; Portaria n.º 1260/2007; Decreto-Lei n.º 75/2008. Um documento de grande importância para este estudo é o Estatuto da Carreira Docente (Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Do mesmo modo, e no contexto de um mundo globalizado, e sobretudo no contexto do espaço europeu, encontra-se um conjunto de documentos relevantes para a organização e desenvolvimento de processos de autoavaliação de escolas e, conseqüentemente, para a definição do trabalho dos professores. De entre os vários documentos que podem ser considerados como influentes na avaliação de escolas, destacamos aqui os que nos parecem mais relevantes para a compreensão da problemática, nomeadamente: i) Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators (2000); ii) Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001; iii) Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos (2001) e iv) Effective Schools Self-Evaluation Project (2001).

É particularmente importante para a compreensão da avaliação de escolas em Portugal a análise da Lei n.º 31/2002 de 20 de dezembro que aprova o sistema de avaliação do ensino não superior. Este documento regula o desenvolvimento da avaliação de escolas, autoavaliação e avaliação externa, estabelecendo a sua abrangência a todas as instituições de ensino não superior. Como princípios básicos da avaliação de escolas, esta lei estabelece, em primeiro lugar e com maior relevo, a procura da melhoria do serviço educativo prestado e das instituições de educação escolar, e aponta também como objetivos: i) o fornecimento de informações à comunidade e corpos políticos sobre o trabalho realizado nas escolas; ii) a promoção de condições para o sucesso escolar dos alunos; iii) a garantia da credibilidade dos estabelecimentos de ensino; iv) e a participação em programas e iniciativas internacionais de avaliação. Está ainda presente, neste discurso legislativo, a intenção de que a avaliação de escolas possa constituir suporte para aferição do desempenho do sistema educativo nacional, com base num processo comparativo. Relativamente à autoavaliação de escolas, o normativo aponta como principais objetivos: a) a aferição do grau de consecução do projeto educativo das escolas e do plano de atividades; b) a qualidade da gestão do estabelecimento de ensino; c) o sucesso educativo dos alunos da escola; d) e o estabelecimento de uma cultura de trabalho colaborativo. O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, por sua vez, regula o regime de autonomia das escolas. Considera-se ainda que este normativo é relevante para o enquadramento legal da avaliação de escolas em Portugal, uma vez que no âmbito da autonomia dos estabelecimentos de ensino, aponta como aspeto essencial, e como responsabilidade e contraponto da autonomia adquirida, a capacidade de autoregulação das escolas e conseqüente prestação de contas sobre o trabalho desenvolvido, na forma de processos de autoavaliação. Igualmente importante é ainda a Portaria n.º 1260/2007 que define a matriz para a celebração de contratos de autonomia das escolas, e na qual se destaca o papel da avaliação e autoavaliação de escolas para efeitos de autonomia.

Os normativos relativos à avaliação de escolas, e autonomia das mesmas, dão particular ênfase aos processos de autoavaliação, o que coloca a tónica do desenvolvimento institucional num processo interno, desenvolvido pelos profissionais que constituem o corpo escolar, sobretudo os docentes. Este facto eleva o

conjunto das responsabilidades que estes profissionais enfrentam, bem como sublinha a sua função e participação em processos de gestão e administração escolares, que ultrapassam a leccionação.

Por fim, e de suma importância para a compreensão do trabalho docente, é o Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro (alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) que define as funções, direitos e deveres atribuídos aos professores para o exercício da profissão docente. Este normativo estabelece, e abre espaço, para a acumulação de funções, por parte dos professores, que ultrapassam a leccionação de disciplinas. Neste documento, a participação em ações e iniciativas de gestão dos estabelecimentos de ensino, nas quais se inclui a autoavaliação, aparece tanto enquanto dever dos docentes – na alínea a), do artigo 10.º-B da Secção II do Capítulo III, afirmando que estes devem «Colaborar na organização da escola, cooperando com os órgãos de direcção executiva e as estruturas de gestão pedagógica e com o restante pessoal docente e não docente tendo em vista o seu bom funcionamento» – como camuflada enquanto direito dos docentes - nomeadamente nas alíneas d) e e) do Artigo 4.º da Secção I do Capítulo III, referindo, respectivamente que os docentes têm «O direito a propor inovações e a participar em experiências pedagógicas, bem como nos respectivos processos de avaliação» e «O direito de eleger e ser eleito para órgãos colegiais ou singulares dos estabelecimentos de educação ou de ensino, nos casos em que a legislação sobre a sua gestão e administração o preveja». Relativamente às funções dos professores, no exercício docente, este normativo define que estes devem «Participar nas actividades de avaliação da escola» (alínea j), do artigo 35.º da Subcapítulo I, do Capítulo VII). É de realçar ainda que este documento define como elemento da componente não letiva dos professores, o seguinte: «A componente não lectiva do pessoal docente abrange a realização de trabalho a nível individual e a prestação de trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino» (ponto 1, do artigo 82.º, do Subcapítulo II, do Capítulo X); e «O trabalho a nível do estabelecimento de educação ou de ensino deve ser desenvolvido sob orientação das respectivas estruturas pedagógicas intermédias com o objectivo de contribuir para a realização do projecto educativo da escola, podendo compreender, em função da categoria detida, as seguintes actividades... g) A assessoria técnico -pedagógica de órgãos de administração e gestão da escola ou agrupamento» (ponto 3, do artigo 82.º, do Subcapítulo II, do Capítulo X). Em síntese, este normativo define, claramente, como parte da função docentes, a participação em atividades e iniciativas da escola, de foro administrativo e de gestão, a par da componente letiva de aulas. De entre as funções de carácter burocrático, encontra-se a avaliação de escolas.

Do mesmo modo, vários estudos e documentos da União Europeia, OCDE e UNESCO aconselham a necessidade de melhorar a qualidade do serviço educativo prestado no espaço europeu, bem como incentivar, pela recomendação de processos ou pela implementação de programas, a avaliação das escolas. Alguns desses programas e documentos parecem ter alguma influência no modo de pensar e desenvolver a avaliação dos estabelecimentos de ensino como, por exemplo, o documento Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators (2000) que enuncia vários parâmetros que “definem” uma educação de qualidade no espaço educativo europeu. De entre os vários aspetos referidos está a Avaliação e Monitorização da Educação, como ferramenta para a melhoria. Este documento refere ainda, como condição ideal para o desenvolvimento de avaliações de escola, a complementaridade entre avaliação externa e autoavaliação. Temos, também, a Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho de 12 de fevereiro de 2001, sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário, que refere com particular relevo a necessidade de desenvolver processos de avaliação de

escolas, bem como apoiar as instituições escolares na implementação de processos de autoavaliação. Outro exemplo é o Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos (2001). Neste documento são enunciados vários objetivos para os sistemas educativos, com intenção última de promover a sua melhoria. Entre esses objetivos destaca-se a introdução e implementação de sistemas de garantia da qualidade da educação, como é expresso na alínea 28 do documento, onde se considera este sistema como um fator crucial para a eficácia dos sistemas educativos. Este ponto do relatório alerta, ainda, para a necessidade de promover oportunidades de formação aos professores e diretores, para os capacitar na implementação dos sistemas de garantia da qualidade. Por último, é ainda relevante o Effective Schools Self-Evaluation Project (2001), que é um projeto europeu criado com a intenção de aferir a qualidade dos processos de autoavaliação de escolas, e desenvolvido em 13 países europeus. Realce-se que os documentos e projetos europeus que aqui se referem dão particular importância aos processos de autoavaliação de escolas, processos esses que, como foi já várias vezes referido, exigem dos professores uma sobrecarga e acumulação de funções e, conseqüentemente, alterações na natureza do trabalho docente.

Considerações finais

Em síntese do que aqui foi apresentado, há uma inegável relação entre os processos de avaliação de escolas, e sobretudo de autoavaliação, e a as transformações ocorridas na natureza do trabalho docente, nos últimos anos.

Os professores, tradicionalmente responsáveis por um contacto direto com alunos na lecionação de matérias, com função de promover um espaço de ensino-aprendizagem e a formação dos indivíduos, viram alterado o seu estatuto e papel no seio das escolas, como resultado de um conjunto de pressões e transformações no sistema educativo. A autoavaliação de escolas constitui um exemplo claro deste fenómeno. A legislação e obrigatoriedade deste processo parecem consistir num acréscimo de funções atribuídas aos professores, com impactos no trabalho docente, sobretudo ao nível da sobrecarga de trabalho e, também, de sentimentos de desorientação.

Deste modo, importa explorar em maior profundidade os reais impactos destes processos no quotidiano profissional dos professores e, sobretudo, compreender as necessidades e os obstáculos dos mesmos, com vista à sua superação, aspeto que será por nós desenvolvido em uma segunda fase do estudo aqui apresentado.

Referências bibliográficas

Alaiz, Vitor et al (2003) Autoavaliação de Escolas: Pensar e praticar. Porto: Edições ASA.

Bolívar, António (1999) Como melhorar as escolas: estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas. Porto: Porto Editora.

Bolívar, António (2012) Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

- Clímaco, Maria do Carmo (1992) *Desenvolvimento dos Sistemas Educativos: Monitorização e Prática de Avaliação das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação – Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Clímaco, Maria do Carmo (2002) *A inspeção e a avaliação das escolas*. In Azevedo, Joaquim (org.) *Avaliação das escolas: Consensos e divergências*. Porto: Edições ASA.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005) *Avaliação de Sistemas em Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Comissão Das Comunidades Europeias (2001) *Relatório da Comissão Europeia: Os Objetivos Futuros Concretos dos Sistemas Educativos*, Bruxelas.
- Dale, Roger (1989) *The state and education policy*. Open University Press.
- Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro – alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Devos, Geert & Verhoeven, Jef (2003) *School Self-Evaluation-Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools*. *Educational, Management, Administration & Leadership*, 31(4), pp. 403-420 (DOI: 10.1177/0263211X030314005).
- Díaz, Amparo Seijas (2003) *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Dupriez, Vincent & Maroy, Christian (2003) *Regulation in school systems: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium*. *Journal of Education Policy*, 18(4), pp. 375-392 (DOI: 10.1080/0268093032000106839).
- Esteve, José (1998) *Mudanças sociais e função docente*. In Nóvoa, António (org.) *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto: Porto Editora.
- European Commission (2001) *SICI project Effective Schools Self-Evaluation Project*.
- Figueiredo, Carla. (2010) *Assessoria e autoavaliação: uma experiência de intervenção em contexto TEIP*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Finnigan, Kara & Gross, Betheny (2007) *Do Accountability Policy Sanctions Influence Teacher Motivation? Lessons From Chicago's Low-Performing Schools*. *American Educational Research Journal*, 44(3), pp. 594 –629 (DOI: 10.3102/0002831207306767).
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2000) *A Escola como Organização Aprendente: Buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Hall, Christine & Noyes, Andrew (2009) *School self-evaluation and its impact on teachers' work in England*. *Research Papers in Education*, 24(3), pp. 311-334 (DOI: 10.1080/02671520802149873).
- Herdeiro, Rosalinda (2012) *Avaliação do Trabalho Docente: perspectivas de desenvolvimento profissional*. In Pizzi, Laura, et al (orgs.) *Trabalho Docente: Tensões e perspectivas* (pp. 51-72). Alagoas: Edufal.
- Hofman, Roelande, Dijkstra, Nynke & Hofman Adriaan (2009) *School self-evaluation and student achievement*. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), pp.47–68.
- Krippendorff, Klaus (2003) *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills.

- L'Écuyer, René (1990) *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Canadá: Presses de l'Université.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010) Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?, *Revista Educação*, 33(3), pp. 198-204.
- Leithwood, Kenneth, Steinbach, Rosanne & Jantzi, Doris (2002) School Leadership and Teachers' Motivation to Implement Accountability Policies. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), pp. 94-119 (DOI: 10.1177/0013161X02381005);
- Lessard, Claude & Tardif, Maurice (2008) As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão do professor. In Lessard, C. & Tardif, M. (orgs.) *O Ofício de Professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 255-278). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- McNamara, Gerry et al (2011) Operationalising self-evaluation in schools: experiences from Ireland and Iceland. *Irish Educational Studies*, 30(1), pp. 63-82 (DOI: 10.1080/03323315.2011.535977).
- Ministério da Educação (2002) Lei n.º 31, *Diário da República*, 2.ª série — N.º 294 — 20 de dezembro de 2002;
- Ministério da Educação (2007) Portaria n.º 1260, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 186 — 26 de setembro de 2007;
- Ministério da Educação (2008) Decreto-Lei n.º 75, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 79 — 22 de abril de 2008;
- Nóvoa, António (1998) O passado e o presente dos professores. In Nóvoa, António (org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Parlamento Europeu e do Conselho (2001) Recomendação de 12 de fevereiro de sobre a cooperação europeia em matéria de avaliação da qualidade do ensino básico e secundário;
- Perryman, Jane (2007) Inspection and Emotion. *Cambridge Journal of Education*, 37(2), pp. 173-190 (DOI: 10.1080/03057640701372418).
- Reezigt, Gerry & Creemers, Bert (2005) A comprehensive framework for effective school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), pp. 407-424 (DOI: 10.1080/09243450500235200).
- Rocha, Abel (1999) *Avaliação de Escolas*. Porto: Edições ASA;
- Schildkamp, Kim et al (2012) The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), pp. 125-152 (DOI: 10.1080/01411926.2010.528556).
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005) *O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Working Committee on Quality Indicators (2000) *Quality of School Education: Sixteen Quality Indicators*.

Trabalho docente: desafios frente às novas políticas de sistemas apostilados na rede pública.

Maria Inês Marcondes⁸⁸⁷

1-Introdução

Os professores da educação básica enfrentam hoje novos desafios frente à utilização de sistemas apostilados no cotidiano das salas de aula. Este texto vai abordar esta questão e está organizado em quatro partes⁸⁸⁸. Na primeira, abordamos o contexto atual de muitas redes públicas de ensino que adotam os chamados “sistemas apostilados” e as crenças que mantêm a adoção desses sistemas. Na segunda parte temos como foco o ciclo de políticas de Ball e Bowe (Ball, 1997) que consideramos como referencial teórico-metodológico capaz de dar conta do estudo das políticas nos seus diferentes contextos. Na terceira parte, apresentamos dados de uma pesquisa realizada por Marcondes e Oliveira (2012) que resultou em uma dissertação de mestrado (Oliveira, 2012) e vários artigos científicos que abordam algumas consequências da adoção de apostilas no município do Rio de Janeiro, em termos de reestruturação curricular e pedagógica. Na parte final defendemos neste texto uma visão de formação de professores como profissionais críticos reflexivos e não apenas como técnicos implementadores de materiais didáticos.

2-O Contexto Atual da Escola Pública e a Adoção dos Sistemas Apostilados no Desenvolvimento do Currículo

O contexto atual do ensino nas escolas públicas pelo Brasil tem apresentado novas características. A busca permanente da almejada “qualidade” no ensino fundamental tem sido atrelada à ampla contratação e utilização pelas redes públicas de orientações prescritivas para o trabalho dos professores – os chamados *sistemas apostilados*. Esses sistemas têm sido vinculados à justificativa de melhoria dos resultados dos alunos em testes padronizados. Como *sistemas apostilados* estamos nos referindo a materiais preparados pelas Secretarias Municipais ou Estaduais com especialistas externos sejam de universidades ou serviços contratados de grupos privados. Segundo Cunha (2011)

Uma nova realidade nas redes públicas de educação básica são os *sistemas apostilados de ensino* ou *sistemas estruturados de ensino*. Amplamente empregados nas instituições privadas, eles consistem na substituição de livros didáticos por um conjunto de materiais, principalmente publicações consumíveis (apostilas), de modo que cada aula seja previamente preparada para os professores, bem como as avaliações (p.601).

Segue o referido autor explicando que num primeiro momento, esses *sistemas* foram assumidos por instituições privadas de educação, compreendendo a compra de materiais pedagógicos e “pacotes” educacionais de grandes empresas incluindo aluguel de marca, pelo mecanismo de franquias, avaliação e

⁸⁸⁷ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC-Rio

⁸⁸⁸ Esse estudo é parte da pesquisa coordenada por Maria Inês Marcondes e desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano Escolar (GEFOCC) no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Apoio CNPq e FAPERJ.

Uma versão deste texto foi apresentada no X Colóquio sobre Questões Curriculares/ VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo, realizado na Faculdade de Educação da UFMG no período de 04 a 06 de setembro de 2012.

formação de professores em serviço. Num segundo momento, essas empresas estenderam seus serviços sobre os sistemas de ensino públicos de educação básica, vendendo sistemas de ensino para as redes municipais e estaduais (p.601).

Esses sistemas visam orientar aos professores tendo em vista a preparação de seus próprios alunos “para fazer testes” e assim aumentar índices que estão sendo usados para medir a qualidade das escolas. Em muitas das redes pelo Brasil o aumento dos índices tem revertido em bônus salariais para professores. Os materiais são elaborados com base em conteúdos considerados como “currículo mínimo e comum” e as atividades apresentadas são de natureza muito próxima ao tipo de atividades que são cobradas nos testes. Assim, o ensino volta-se para obter melhores resultados em testes, com frequência do tipo múltipla escolha. Na impossibilidade das Secretarias disporem de pessoal qualificado e tempo de preparação para a formação continuada dos professores da rede esses sistemas foram sendo contratados pelo Brasil afora.

3-O Ciclo de Políticas, o Currículo na Escola e a Recontextualização das Políticas

A abordagem do ciclo das políticas de Ball e Bowe (Ball, 1997; Mainardes, 2006; Mainardes e Marcondes, 2009) oferece uma estrutura conceitual para entender a trajetória das políticas. Sua preocupação básica seria entender o trabalho de recontextualização política que ocorre nas escolas. Inicialmente a proposta contemplava três (3) contextos inter-relacionados (contexto da influência, da produção de textos e da prática) aos quais se agregaram posteriormente mais dois contextos (contexto dos resultados e da estratégia política).

O pesquisador inglês Stephen Ball (1997, 2004, 2005), analisando o ciclo continuado de produção e implementação das reformas curriculares, distingue que estas não são simplesmente recebidas e incorporadas no contexto da prática. Este é um movimento que envolve relações entre diferentes contextos e arenas de luta nos quais se produzem recontextualizações e reinterpretações. É certo que os professores são influenciados pelo contexto discursivo no qual a política é produzida, no entanto, estas não têm sentidos tão inequívocos e nos diferentes campos de sua atuação a interpretação do texto político tem claras vinculações com as marcas culturais e as relações sociais destes espaços. Ball também lembra que na dinâmica de interação entre os diferentes contextos das reformas curriculares emergem, no espaço da vida escolar, no lugar das salas de aula, uma pluralidade de movimentos que manifestam resistências, acomodações, subterfúgios ou conformismo. Portanto, há uma reinterpretação da reforma por parte dos professores e até dos gestores quando ela chega às escolas.

Os textos produzidos pelas políticas são geralmente textos complexos e precisam ser decodificados, pois, são eles mesmos resultados de negociações e acordos entre diferentes grupos. Esses textos podem ser identificados como produções discursivas. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais os autores tentam controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto. Como texto coletivo, o texto político é produto de acordos realizados em diferentes esferas, envolvendo inclusive a troca constante dos sujeitos atores. (Um exemplo disso é a troca de equipes de especialistas que dão consultoria às Secretarias de Educação em diferentes momentos).

A produção do texto de uma política, neste caso, de uma política curricular a ser implementada em escolas de uma mesma rede, procura estabelecer pontos que sirvam de base para que os professores possam

elaborar os seus planejamentos- trata-se do *currículo planejado*. O professor ao desenvolver as atividades com seus alunos coloca esse *currículo em ação*. O currículo nas escolas da rede pública de ensino hoje é avaliado por testes padronizados assim como pelos testes e outras atividades avaliativas desenvolvidas pelos próprios professores- trata-se do *currículo implementado*.

A contratação de sistemas apostilados para o desenvolvimento do currículo traz em seu bojo algumas crenças que podem ser problematizadas. Enumeramos neste trabalho três delas: 1) o professor é incapaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico; 2) é necessário que a rede tenha um “currículo único, comum” para manter a equidade; 3) o currículo apostilado “aproxima a escola pública da qualidade da escola privada”.

A primeira crença a ser problematizada é que *o professor é incapaz de elaborar o seu próprio material didático-pedagógico*. Parte-se do pressuposto que é necessário que técnicos externos à escola desenvolvam as atividades de selecionar, organizar e planejar atividades de avaliação para os alunos de diferentes séries. Há, portanto, a ideia subjacente que o professor da rede necessita ter em mãos um material para que possa ser apoiado ou mesmo dirigido em seu trabalho docente. Há então uma profunda dicotomia entre os processos de concepção e execução. E poderíamos colocar a seguinte questão para a pesquisa em prática pedagógica: até que ponto um material elaborado por especialistas ou firmas, fora do contexto de ensino, poderá nortear a implementação a ser feita pelos professores da rede?

Outra crença subjacente é *a necessidade de que a rede pública de ensino tenha um currículo único, comum*. Esse tipo de abordagem se relaciona a uma concepção de conhecimento como algo externo ao indivíduo geralmente pouco conectado às experiências dos alunos. Os materiais, com frequência, têm uma tendência homogeneizante de servir “para todos” e de não ser adequado a nenhum grupo especificamente. Como o material geralmente está vinculado à elaboração de provas padronizadas que serão aplicadas a um grande número de alunos, apresenta-se mais vinculado a noções básicas do conteúdo, enfim a um currículo considerado pelos professores como “restrito”. Busca-se deste modo, instaurar para os alunos da rede pública de ensino, um “currículo único” veiculado pelos materiais apostilados para evitar “desigualdades” entre as escolas enfatizando que tal motivação revela uma preocupação com a possibilidade de que “ações diferenciadas gerem qualidade diferenciada”. Incide-se assim sobre a autonomia das escolas e docentes frente à organização do trabalho pedagógico e retirando deles, como assegura a LDB, a possibilidade de organizarem suas práticas a partir de necessidades locais (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro, 2009). Em muitas escolas os projetos políticos pedagógicos (PPP) são então renegados a um segundo plano, ou parcialmente abandonados, para que conteúdos que são exigidos nos testes sejam contemplados nas aulas.

Como o material torna-se base para a aplicação de testes os sistemas de ensino apostilados passam a determinar os tempos de trabalho e a metodologia de ensino e há um monitoramento explícito em relação à implementação do material resultando então em um maior controle sobre o trabalho do professor. Os resultados dos alunos nas provas, sempre elaboradas com o mesmo tipo de exercícios apresentados nas apostilas, demonstram pelos seus resultados se o professor usou o material planejado. Esses resultados também são utilizados para premiar professores e escolas através dos índices alcançados desenvolvendo-se assim um maior controle sobre o trabalho docente.

Outra crença subjacente é a de que *o currículo apostilado aproxima a escola pública da qualidade da escola privada*- pensa-se então que a escola privada tem qualidade e a escola pública não. Essa crença generaliza as características das escolas privadas como se fosse uma coisa só. Suposta superioridade atribuída ao setor privado, pela administração gerencial, segundo a qual a *expertise* capaz de conferir agilidade e eficácia ao setor público se encontra no mercado e no poder emulador da competitividade (Adrião, Garcia, Borghi e Arelaro, 2009, p.813). Deste modo, a adoção deste tipo de sistema contribui para a inserção da lógica privada na educação pública.

4-Os Sistemas Apostilados e a Recontextualização das políticas feita pelos professores

Nessa seção faremos uso de dados empíricos de uma pesquisa concluída em 2012 que aborda a prática de professores da rede pública de ensino. A pesquisa foi realizada na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e resultou em uma dissertação de mestrado e vários artigos científicos (Oliveira, 2012; Marcondes e Oliveira, 2012; Marcondes, Leite e Oliveira, 2012). O estudo investigou diretamente as novas políticas curriculares implantadas no sistema municipal de ensino tendo como base materiais preparados para apoiar e/ou conduzir a prática dos professores. Marcondes e Oliveira (2012) investigam os professores do ensino fundamental do primeiro ao quinto ano. A pesquisa utiliza o referencial teórico de Stephen Ball (Ball, 2013; Ball e Mainardes, 2011) para analisar o contexto da prática desta política. É uma pesquisa de natureza qualitativa, utilizando como instrumento de produção de dados, a observação de reuniões de professores e entrevistas com professores⁸⁸⁹ e coordenadores das escolas (Oliveira, 2012; Marcondes e Oliveira, 2012). Buscava-se investigar a adoção de novas orientações curriculares que traziam materiais estruturados e a aplicação de testes para monitorar o aprendizado dos alunos. O material do Rio constitui-se de *Cadernos de Apoio Pedagógico* elaborados pela Secretaria Municipal de Educação com o apoio de professores especialistas, geralmente professores de universidades, além de *Descritores* e *Orientações Curriculares*.

No Rio de Janeiro a proposta de *Descritores*, *Orientações Curriculares* e *Cadernos de Apoio Pedagógico* veio em substituição à proposta *Multieducação* que tinha base teórica baseada em Vygotsky e Piaget e não estabelecia conteúdos para as diferentes séries mas núcleos de trabalho. Apesar desta proposta, ter sido, de forma geral, aceita pelos professores da rede do Rio de Janeiro eles sentiam que “faltavam orientações mais práticas” para conduzir seu trabalho em sala de aula.

4.1- Recontextualização: submissão e invenção

As pesquisas e artigos que temos desenvolvido no âmbito de nosso grupo de estudo e pesquisa GEFOCC (Grupo de Estudo sobre Formação de Professores, Currículo e Cotidiano) sediado no programa de Pós-Graduação da PUC-Rio tem dado ênfase à importância do papel do *coordenador pedagógico como mediador das novas políticas* (ver a este respeito as pesquisas de Oliveira, 2009; Oliveira, 2012; Leite, 2012). O conceito do coordenador pedagógico como mediador das novas políticas vem sendo defendido em diferentes estudos. Na dissertação de mestrado de Oliveira (2009) a autora destaca que habilidades de negociação e tolerância são necessárias ao desempenho da função de coordenação (p.97 e 98). A

⁸⁸⁹ As 7 entrevistas com os professores da pesquisa foram realizadas por Ana Cristina Prado de Oliveira, na época mestranda do PPGE-PUC-Rio e orientanda de Maria Inês Marcondes. Esses dados foram utilizados na pesquisa de mestrado intitulada *Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar*. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012.

pesquisadora entrevistou coordenadores que definiram sua função como “elo de ligação”, “ponte”, “elemento agregador da comunidade escolar”. O coordenador, no espaço da escola, desenvolve diferentes funções seja como *mediador de novas políticas* apresentando aos professores as diretrizes emanadas da SME, ou como *mediador da formação continuada* dos professores visando atualização e desenvolvimento de novos saberes e práticas que visem a reestruturação e atualização de seu trabalho em sala de aula.

Na visão defendida pela abordagem do ciclo de políticas as diretrizes que emanam da Secretaria Municipal de Educação (SME) são recontextualizadas na escola pelo coordenador e professores. O primeiro nível de mediação é exercido pelo coordenador pedagógico que traz as novas orientações de trabalho recebidas com frequência em encontros na SME e documentos escritos recebidos por toda a rede. Em segundo momento, ele passa essas orientações aos professores que as interpretam e adaptam às suas condições locais tendo como base o seu *contexto situado*, a sua *cultura profissional*, suas *condições materiais* e o *contexto externo* (Ball, Maguire e Braun, 2012). Esse processo de mediação efetiva a recontextualização das novas políticas. É um processo cíclico em constante movimento.

O trabalho de mediação visa à recepção das orientações emanadas pelos órgãos administrativos superiores. O coordenador e toda a equipe de gestão, de um modo geral, visa uma recepção em que haja aceitação das políticas. Contudo, essa recepção, na maioria das vezes, é negociada. Nesse processo de negociação as novas políticas vão sendo recontextualizadas com base na história pessoal daqueles vão atuar no campo. O processo de negociação envolve aspectos aceitos totalmente, aceitos parcialmente e até aspectos que são negados.

Outro ponto importante a ser lembrado é que as novas políticas são incorporadas, muitas das vezes, a aspectos de políticas anteriores. A sua aceitação ou rejeição por parte dos atores de campo que vão recontextualizar a nova política vai então depender da forma como as políticas anteriores foram recebidas.

No caso do município do Rio de Janeiro os coordenadores atuais foram preparados em gestão anterior na qual foram incentivados a organizar nas escolas *Projetos Políticos Pedagógicos* (PPP), em sua maioria, com base no ensino de natureza “construtivista” enfatizando as “experiências das crianças” como base da proposta curricular. Nos tempos atuais, eles passam a atender às propostas da SME voltadas para os exames. Acentua-se um maior controle sobre o trabalho do professor com muitas demandas de preenchimento de listagens e tabelas com os resultados dos alunos que vão depois contribuir para a elaboração de um índice da escola que passa a ser usado como indicador, dentro da nova política, da qualidade do trabalho pedagógico ali desenvolvido. O coordenador, assim como o diretor, apresenta demandas administrativas, pedagógicas e relacionais. Com a adoção desta nova política o cargo de coordenador pedagógico passa a ter novas demandas de cunho administrativo levando a uma nova reorganização curricular e didática do seu trabalho e do trabalho dos professores. Na pesquisa de Oliveira (2009) os coordenadores já apontavam o acúmulo de trabalho administrativo como um impedimento para uma dedicação mais específica ao pedagógico. Essas tarefas administrativas e burocráticas aumentaram nos últimos tempos (Ball, 2004 e 2005).

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2012) as políticas não são implementadas são recriadas de acordo com: *contextos situados*, *culturas profissionais*, *contextos materiais* e *contextos externos*. Com base nos dados da pesquisa de Oliveira (2012) passamos a discutir a função do coordenador e a reestruturação curricular e dos processos didáticos em uma escola bem avaliada pela SME. Os estudos revelam tensões

entre atender às novas demandas ou continuar a desenvolver o PPP planejado vinculado às experiências culturais dos alunos. Chamaremos para preservar o anonimato da escola pesquisada de *Escola A*. Nesta escola foi realizado um *estudo qualitativo* tendo como instrumentos utilizados *entrevistas* com gestores (diretora, diretora-adjunta e coordenadora pedagógica) e 7 professores de ensino básico e *observações* de reuniões de centro de estudo e conselhos de classe.

Em relação ao *contexto situado* podemos dizer que a Escola A está localizada na zona urbana e os pais dos alunos tem, majoritariamente, formação de ensino médio. Atendia, na época da pesquisa, a 571 alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que, em sua maioria, eram oriundos de uma favela da Zona Sul do Rio de Janeiro e arredores. Muitos pais dos alunos trabalhavam nas residências do Bairro de classe média alta. As famílias atendidas pela escola utilizavam a praia e as praças do entorno como lazer principal e, em sua maioria, tinham computador em casa com acesso à Internet. No início do estudo a escola estava revisando o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) com a ajuda de uma psicopedagoga. As pesquisadoras Marcondes e Oliveira presenciaram uma série de reuniões que culminaram com a revisão deste projeto. Neste novo documento, reformulado, foram acrescentados dados relativos às famílias dos alunos (como renda familiar aproximada, nível de escolaridade dos pais, uso da internet pelos alunos, hábitos de lazer entre outras informações) com a finalidade de adequar o currículo às necessidades dos alunos.

Em relação à *cultura profissional dos professores*, a escola pesquisada apresentava, na época do estudo, um grupo estável de professores. Muitos trabalhavam há mais de 10 anos na escola por achar que lá se desenvolvia “um bom trabalho pedagógico”. Os professores em sua maioria elogiavam a forma de gestão da escola que tinha caráter “participativo”. A equipe de gestão na escola consistia em uma diretora, uma diretora-adjunta e uma coordenadora pedagógica. Podemos notar que a equipe trabalhava de forma coesa e de forma “pragmática” no atendimento das solicitações tanto da SME como da comunidade em que estava inserida. Os professores acreditavam, na época da pesquisa, que as políticas da SME tinham caráter “temporário” e visavam enfaticamente aumentar os índices “sem uma real preocupação com a qualidade do ensino”.

A escola tinha como prática entre seus profissionais acompanhar a mesma turma durante dois ou três anos para desta forma dar continuidade ao trabalho dos professores. Os professores eram vistos pela comunidade como “exigentes com as crianças”, favoráveis à “cobrança diária do dever de casa”, acreditando-se este ser importante ferramenta de sistematização e fixação da aprendizagem.

Como queixa principal deste grupo de profissionais, os professores muitas vezes assinalavam nas reuniões que realizavam para avaliar seus alunos a “falta de compromisso das famílias” com o trabalho feito na escola. Outro fato sempre mencionado que mostrava uma nova realidade das famílias atendidas era o grande número de mães adolescentes que deixavam para as avós o compromisso das tarefas demandadas pela escola.

Em relação ao *contexto material* podemos mencionar que o prédio da escola era de dois andares, com salas de aula bem cuidadas e quadros de giz em bom estado. Pelos padrões da SME podia ser considerada uma escola de pequeno porte. O pátio interno da entrada da escola era usado como refeitório o que dificultava as atividades de recreação e as aulas de educação física.

A escola contava com o apoio financeiro de uma Organização Não-Governamental (ONG) dirigida por um ex-aluno da escola que tinha obtido sucesso financeiro no ramo empresarial. Esta ONG financiava uma

professora de apoio para as crianças, dando aulas de reforço planejando em conjunto com as professoras. Essas atividades de reforço, na opinião das professoras, funcionavam bem. A professora tinha um bom relacionamento com os alunos e mantinha contato estreito com as professoras regentes ajudando no desenvolvimento da leitura e escrita. Além disso, os alunos tinham aulas de informática e judô, que eram bastante apreciadas por eles próprios e pelas famílias como um “diferencial” da escola.

Em relação ao *contexto externo* a escola tinha obtido bons resultados nas últimas avaliações externas, por isso, a Escola A constituía-se numa importante “referência” educacional na região, mas não era a única. Esse fato podia ser atribuído, em parte, por estar localizada em uma zona privilegiada em termos de recursos materiais. Coexistem no bairro da escola, como em muitos bairros do Rio de Janeiro, camadas privilegiadas (habitando, em sua maioria, apartamentos) e camadas desfavorecidas (habitando comunidades). Outro fator que podia ser atribuído como responsável pelo “bom nome da escola” era a existência entre os profissionais que lá trabalham de um forte sentimento de responsabilidade em manter este *status* conquistado pela escola. A permanência da mesma diretora no cargo há mais de 15 anos e o bom relacionamento que se orgulhava em ter mantido com a SME por diferentes gestões (e políticas) também era motivo do bom conceito da escola mantido na comunidade. Os professores tinham, em sua maioria, experiência de ensino na rede privada. Consideravam o ensino na escola pública de bom nível na medida em que “passavam por um concurso para serem recrutados para a rede”.

Partimos do pressuposto que a tradução de uma política é um processo de *submissão* e *invenção*. Os coordenadores passaram a ter uma *mediação* com ênfase em um papel mais controlador pois a prática dos professores era determinada por períodos de avaliação através de aplicação de testes elaborados por elementos externos à escola: Prova Brasil, Prova Rio e Provas elaboradas pela própria Secretaria. Enquanto os diretores das escolas foram convocados a aderir ao compromisso de elevação de índices e conseqüentemente, coordenadores e professores foram estimulados a melhorar os resultados alcançados em anos anteriores por incentivos externos como um salário extra ao final do ano. Em vista das novas exigências e possibilidade de recompensas salariais os professores passavam a considerar a elevação dos índices de suas escolas (através da obtenção de notas mais altas nos testes) passando a recontextualizar a política através de sua prática cotidiana. Esses aspectos revelaram que os professores como funcionários públicos deviam aderir à política, utilizar os novos materiais, aderir às novas orientações curriculares, submeter seus alunos às avaliações.

Apesar da uma resistência inicial a coordenação e os professores revelam a necessidade de submeter-se à política e mesclavam atividades já planejadas no PPP com novas formas de trabalhar, de utilizar o material produzido de forma alternativa. Os materiais eram adaptados aos contextos locais. Os conteúdos eram recontextualizados, adaptados, ampliados. Em alguns casos por não contemplar a realidade local eram totalmente revistos. Havia, portanto, elementos de *submissão* a nova política mas também muito momentos de *invenção*.

4.2- Reorganização Curricular: ênfase em um currículo mínimo?

Podemos afirmar que houve uma reorganização do currículo na escola pesquisada: o coordenador tentou continuar a desenvolver currículos organizados a partir de temas de interesse das crianças assim como desenvolver as atividades do *Caderno de Apoio Pedagógico* que preparavam para as provas. Havia uma

tensão entre o que se havia planejado anteriormente, que parecia contemplar melhor os interesses das crianças, e as novas demandas das provas bimestrais. O *Projeto Político Pedagógico* foi recontextualizado incorporando os patamares a serem atingidos de acordo com os índices fixados pela Secretaria.

Em termos gerais, os professores elogiavam muitas das atividades dos *Cadernos de Apoio Pedagógico* e os *Descritores*, pois sentiam que naquele momento pareciam existir metas mais claras e unificadas na rede pública de ensino. Achavam que antes não havia um referencial explícito para o trabalho pois a *Multieducação* (proposta curricular e pedagógica que vigorava anteriormente) apresentava orientações mais gerais que não vinculavam conteúdos a anos ou séries pois havia uma concepção de ciclos de aprendizagem. A unificação curricular poderia trazer, na visão dos professores entrevistados, uma “possibilidade maior de atingir a equidade”. Mas, por outro lado, reconheciam o caráter de “currículo mínimo” dos descritores propostos e ampliavam o seu trabalho, planejando outras atividades para contemplar interesses das crianças.

As avaliações bimestrais eram consideradas, de maneira geral, fáceis e os professores realizam inúmeras outras avaliações em sua rotina, pois achavam que assim enriqueceriam o currículo prescrito.

Apple (2000) tem desenvolvido em seus trabalhos a questão do currículo nacional:

Um currículo nacional pode ser visto como um dispositivo de prestação de contas, que nos ajude a estabelecer marcos que permitam aos pais avaliar as escolas. Mas também põe em movimento um sistema no qual as próprias crianças serão classificadas e ordenadas como nunca o foram antes: um de seus papéis primeiros será o de agir como um mecanismo para diferenciar mais rigorosamente as crianças em relação a normas fixadas, das quais os *significados e decorrências sociais não se encontram disponíveis para verificação* (p.67).

Para o autor, embora os defensores de um currículo nacional possam vê-lo como meio para criar coesão social e para dar a todos a capacidade de melhorar nossas escolas, medindo-as com critérios “objetivos”, os efeitos serão o oposto. Os critérios podem parecer “objetivos; mas os resultados não o serão, dadas às diferenças existentes nos recursos e em função da segregação de classes e raça existente.” (Apple, 2000, p.67).

4.3- Reorganização Didática: preparar para as provas?

As novas exigências curriculares mudaram as rotinas de trabalho de professores e alunos da *Escola A*. A rotina da sala de aula sofreu uma completa reestruturação, não somente pelas propostas metodológicas observadas neste trabalho, mas também pela aplicação de testes e avaliações externas (como sabemos as políticas que se aplicam a um mesmo fim não estão desvinculadas, independente de sua origem). Os professores buscavam incorporar o uso dos *Cadernos de Apoio Pedagógico*, em sala ou no dever de casa, selecionando previamente as atividades e articulando com o livro didático. Em alguns componentes curriculares, havia uma dissonância entre os dois materiais. Mas, eles não deixaram de utilizar os livros enviados pelo Ministério de Educação, justificando sua atitude não só pela boa qualidade dos livros como pela utilização de diferentes materiais na preparação de suas aulas com os livros didáticos enviados pelo MEC pois “é preciso justificar o investimento feito pelo governo”.

Passavam a colocar a ênfase de seu trabalho apenas no ensino de Linguagem e Matemática, por causa das avaliações. Assim começava a haver um claro prejuízo no planejamento de atividades nas áreas de Ciências, Geografia, História e Artes. Havia praticamente um abandono das atividades nessas áreas por ocasião da aplicação dos testes. Apesar de não ser o desejo dos professores, muitas atividades de projetos passavam a ser deixadas de lado e havia uma ênfase maior em exercícios de preenchimento para “treinar” comportamentos que deveriam ser demandados pelos testes de múltipla escolha. Havia portanto uma *submissão* a determinados padrões que serão cobrados nos testes. Mas, muitos professores continuavam a desenvolver junto com essas atividades que enfatizavam a memorização, outras atividades de análise, reflexão e interpretação, pois não aceitavam deixar de lado atividades já planejadas no PPP que contemplavam temas de interesse da população local. Assim havia *invenção* em relação a como continuar a desenvolver atividades com habilidades que não seriam medidas nos testes mas que os professores consideravam importante. Nas palavras deles mesmos “ os testes são limitados”, portanto temos que continuar a fazer outros tipos de atividades e a empregar outros tipos de medida que visassem ampliar o processo de avaliação para que não se restringisse o ensino ao que iria ser medido nos testes. Havia invenção por parte dos docentes também na forma de utilizar os *Cadernos de Apoio Pedagógico*. Às vezes eram utilizados como atividade de fixação ou complementação.

4.4- Reorganização em relação à Avaliação

Apesar dos testes passarem a ocupar um lugar central no processo de ensino os professores da escola pesquisada continuavam a avaliar o aluno levando em conta as provas da Secretaria e outras atividades que eles próprios professores desenvolviam.

Além dos aspectos citados, a coordenadora tentou desencorajar qualquer situação de “treino” para as provas padronizadas (Prova da Secretaria, Prova Rio e Prova Brasil), pois, na perspectiva dela, o aluno precisa aprender os conteúdos, procedimentos e atitudes propostos para utilizá-los em diferentes situações. Consideravam que a avaliação da Secretaria “não era suficiente” pois não cobria todos os aspectos importantes do aprendizado. A aprendizagem parecia como algo maior e mais complexo do que era apresentado no material. O material parecia restringir, resumir noções e conceitos. A aula e conseqüentemente a avaliação da aprendizagem deveria ser mais abrangente, mais global. Os professores tentavam inventar modos de tirar o maior proveito das avaliações usando os erros cometidos pelos alunos como material de diagnóstico de suas dificuldades para poder elaborar, por si próprios, outras atividades que pudessem sanar as dificuldades encontradas.

Em síntese, os professores eram críticos em relação à efetiva melhoria da qualidade do ensino proporcionada pelas estratégias no ambiente em que lecionam, mas reconheciam a necessidade de que o *mínimo* a ser ensinado fosse estipulado e avaliado em todas as escolas.

4.5- Questões de recontextualização: o currículo recriado

Além da pesquisa aqui mencionada outras pesquisas como a de Leite (2012) e Silva (2012) demonstram que o material apostilado é usado como base para o planejamento mas os professores têm revelado que é insuficiente para dar conta de um ensino de qualidade que atenda às necessidades locais. O conteúdo

apresentado em forma de aulas e atividades pedagógicas, com frequência, enfatizam atividades de memorização com base em “exercícios de completar”. Atividades que envolvem o pensamento mais elaborado, como análise e síntese são deixadas de lado, pois são difíceis de serem avaliadas em provas de múltipla escolha.

5- Considerações Finais: desafios a enfrentar.

A questão principal que permanece é que o professor deve ser visto como intelectual (Giroux, 1997) e o aluno como produtor do conhecimento. Apesar de oferecer oportunidade de monitoramento da prática pedagógica os testes não têm trazido muitos benefícios pois atrelam as atividades do dia a dia às atividades que serão avaliadas para que os índices melhorem. Fica a questão: a melhoria dos índices vinculados às questões de provas estaria realmente melhorando a aprendizagem dos alunos?

5.1- A qualidade ainda almejada...

Em relação à pesquisa realizada na rede do Rio de Janeiro mudanças propostas em termos de *descritores*, *orientações curriculares* e *cadernos de apoio pedagógico* são incorporados às práticas dos professores, mas são vistos como “políticas temporárias”. As novas demandas da Secretaria em termos de determinações curriculares e aplicação de testes para o monitoramento do desempenho dos alunos são incorporadas às rotinas escolares. Por outro lado, não há crença de que isso vá trazer melhoria na qualidade de ensino a curto ou longo prazo. Os coordenadores e professores aceitam o cumprimento dessas novas orientações por pressão da manutenção de índices.

Por considerar que o mínimo proposto em termos de conteúdo curricular é pouco e básico as escolas *mesclam* o que haviam programado nos seus projetos político-pedagógicos com as novas demandas em termos de currículo. Isso se deve também ao fato de que a proposta que busca homogeneizar a rede atende pouco aos interesses da comunidade local e não leva em conta às experiências dos alunos, suas famílias e seu ambiente cultural. Portanto muitas atividades planejadas que tinham o objetivo de levar em conta a experiência da comunidade permanecem nos currículos vividos.

Nesta escola considerada “de qualidade” pelo atual sistema de classificação de desempenho escolar (IDEB) o corpo docente trabalha além do mínimo curricular proposto pelos documentos da Rede Municipal de Ensino buscando incorporar as demandas do *Projeto Político Pedagógico* da escola e a preparação para as provas. Há *tensão* e busca de *equilíbrio* por parte da ação do coordenador e dos professores.

5.2- Questões que permanecem

Estudando o contexto atual de formação de professores no contexto da globalização, Meg Maguire (In Apple, Ball e Gandin, 2013) diz que a formação do professor é construída hoje como habilidade, e qualquer complexidade política é removida da agenda. Simplesmente falando o professor é reconstruído como um técnico do estado, treinado para transmitir um currículo nacional, nas escolas da nação. Ao lado desse modelo centrado na competência do professor baseado em habilidades técnicas está um modelo de mercado de “flexibilização” do trabalho docente, uma mudança na direção de contratos e negociações de

salários individuais, incluindo o uso de professores não qualificados e estagiários- onde o professor é posicionado mais como parte da força de trabalho contratada do que como um profissional parceiro no processo de educação (p.81).

Fica a questão para reflexão: como formar o professor como profissional reflexivo e não apenas como técnico implementador de materiais didáticos?

Referencias

- ADRIÃO, Theresa ; GARCIA, Teise ; BORGHI, Raquel e ARELARO, Lisete (2009) Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.30, n.108, p.799-818, out.
- APPLE, Michael W.(2000) Política Cultural e Educação. S.Paulo: Cortez.
- BALL, Stephen J. (1997) Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham/ Philadelphia: Open University Press.
- BALL, Stephen J. (2004) Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. Educação e Sociedade. Campinas: vol 25, n.89, p.1105-1126, set/dez.
- BALL, Stephen J.(2005) Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa. vol.35, n.126, p.539-564, set/dez.
- BALL, Stephen J. (2013) Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In APPLE, Michael; BALL, Stephen J. e GANDIN, Luís A.- Sociologia da Educação: análise internacional. (pp177-189) Porto Alegre: Penso.
- BALL, Stephen J. e MAINARDES, Jefferson (2011)(Orgs) Políticas Educacionais: questões e dilemas. S.Paulo: Cortez.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg and BRAUN, Annette (2012) How schools do policy: policy enactments in secondary schools. London: Routledge/ Taylor and Francis Group.
- CUNHA, Luiz Antonio (2011) Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, p.585-608, set-dez.
- GIROUX, Henry (1997) Os Professores como Intelectuais Transformadores. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- LEITE, Vania F. (2012) A atuação da coordenação pedagógica em conjunto com os professores no processo de recontextualização da política oficial no primeiro segmento do ensino fundamental no município do Rio de Janeiro. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- MAGUIRE, Meg (2013) Para uma sociologia do professor global. In APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J. e GANDIN, Luis A (Orgs.)- Sociologia da Educação: análise internacional. (pp.77-88) Porto Alegre: Penso.

- MAINARDES, Jefferson (2006) A abordagem do ciclo de políticas; uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade. Campinas; UNICAMP, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr.
- MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês (2009) Entrevista com Stephen Ball; um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Revista Educação e Sociedade. Campinas: UNICAMP, vol.30, n.106, p.303-318, jan/abr.
- MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Vania F.; OLIVEIRA, Ana Cristina P. de (2012) Reforma e recontextualização das políticas: o papel dos coordenadores pedagógicos nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Revista Diálogo Educacional. Revista do Programa de pós-graduação em Educação da PUC do Paraná. Vol.12, número 35, jan/abril, p.187-210.
- MARCONDES, Maria Inês e OLIVEIRA, Ana Cristina P.de (2012) O coordenador pedagógico, os professores das séries iniciais e as novas políticas curriculares da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. In PEREIRA, Maria Zuleide Costa e LIMA, Idelsuíte de Souza (Orgs) Currículos e Políticas Educacionais em Debate.(pp.137-150) Campinas, S.P.: Editora Alínea.
- OLIVEIRA, Ana Cristina P. de (2012) Política pública e prática docente: quando e como dialogam no espaço escolar. A experiência de uma escola municipal do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- OLIVEIRA, Jane Cordeiro de (2009) Um estudo sobre o coordenador pedagógico: sua identidade, seu trabalho e formação continuada no cotidiano escolar. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ.
- SILVA, Maria Eloisa da (2012) A Reinterpretação Curricular no Contexto da política de Currículo Apostilado na Rede Municipal de Ensino de Sorriso- MT. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT.

Políticas públicas educativas: Quando *policies* e docentes se desencontram.

Mariângela Bairros⁸⁹⁰

RESUMO

Este trabalho intenta rediscutir o campo investigativo sobre políticas educativas a partir de matrizes teóricas que tem orientado a agenda de pesquisa sobre políticas públicas desde a Ciência Política. Na primeira parte apresentaremos um debate investigativo sobre políticas públicas, sua origem, principais vertentes e as debilidades desta investigação, ainda presente na atualidade. Propugnamos a necessidade de retomar bases teóricas condizentes com cada investigação nas políticas educativas. Para isso retomamos as vertentes teóricas do institucionalismo histórico e neoinstitucionalismo com o objetivo de subsidiar a análise da relação entre instituição e implementação das políticas educativas em curso em nosso país. Na segunda parte do trabalho apresentaremos um conjunto de dados empíricos, onde estabelecemos uma análise comparativa a partir das perspectivas institucionais e os dados sobre políticas públicas que estão sendo efetivadas pelos professores em escola da rede pública estadual da cidade de Pelotas. Defendemos aqui a ideia de que o peso das instituições acaba por definir a implementação de políticas a revelia do entendimento e aceitação destas.

Palavras chave: Políticas Públicas Educacionais; programas do MEC; Docentes.

Introdução.

Este trabalho pretende fomentar um debate acerca das políticas públicas educativas a partir do contexto nacional atual. O MEC – Ministério da Educação- apresenta desde 2002 uma profusão de políticas educativas, a partir disto o debate acadêmico tem realizado avaliações e críticas, sobre estas *policies*, mas fundamentalmente, mais por uma grande quantidade de políticas do que pela ausência destas. Isto é uma verdade. O século XXI no Brasil inaugura uma nova etapa no contexto brasileiro, após vivermos as décadas dos anos de 1980 e 1990 desprovidos de políticas públicas educativas temos hoje a oportunidade de debruçar-nos, cada vez mais nossa análise sobre um conjunto significativo de *policies*.

Qual a questão a se analisar? É o excesso de políticas ou a forma como estas são pensadas?

Em nosso entender mais do que criticar as políticas, devemos realizar um amplo debate sobre a forma como estas são pensadas. Se por um lado são geridas a partir da identificação de um problema, e a partir disto passam a integrar a agenda pública, por outro, não existe nenhuma participação dos educadores na formulação de alternativas de solução para os diferentes problemas educacionais brasileiros. Os docentes são responsáveis pela execução das políticas pensadas a partir do MEC, mas na maioria das vezes desconhecem o sentido da implementação destas políticas. Sendo assim a execução das ações decorrentes destas políticas são passadas para agentes sociais, os professores, que na maioria das vezes, desconhecem a proposição da maioria das políticas, do destino e do sentido das políticas colocadas em suas mãos. Eis aí o problema.

⁸⁹⁰ Doutora em educação/ UFRGS e Mestre em Ciência Política/ UFRGS. Professora da Faculdade de Educação da UFPEL – Universidade Federal de Pelotas. FaE/UFPEL, Brasil, mmbairros@gmail.com

Para realizar a crítica às políticas em andamento no Brasil na atualidade, é necessário coragem para enfrentar os obstáculos incrustados na burocracia das instituições que desconsideram uma gestão democrática e participativa desde a sua origem, o MEC, de lá deveria partir o exemplo de dar voz aos professores, de convidá-los a pensar a solução para os problemas educacionais e não, simplesmente, colocar nas mãos dos educadores a implementação das políticas. O resultado disso, fica muito claro, mostraremos ao longo do texto, o desconhecimento que os professores têm das políticas em curso em nosso país.

Para realizar este estudo é necessário também, em nossa opinião, localizar historicamente a origem das políticas públicas.

Considerando que Políticas Públicas é um campo de conhecimento que tem sua origem na ciência política, é uma subdisciplina da área de ciência política, o presente trabalho tem por objetivo retomar algumas das vertentes teóricas que deram origem a este debate. Recolocando no contexto educacional a origem da disciplina políticas públicas e alguns marcos conceituais para o aprofundamento deste estudo, organizamos este trabalho estruturado em duas partes: na primeira apresentaremos um debate investigativo sobre políticas públicas, sua origem, principais vertentes e as debilidades desta investigação na atualidade, principalmente no que concerne à articulação entre Políticas Públicas e Educação. Procurando retomar conceitos cunhados pelos autores da área de políticas públicas percorreremos, ainda que de forma abreviada, algumas das principais vertentes das políticas públicas: institucionalismo e neoinstitucionalismo como conceitos fundamentais para o início do debate acerca de políticas públicas.

Para contribuir com esta análise, na segunda parte deste trabalho, nos apoiaremos em dados empíricos, utilizando as perspectivas institucionais em comparação com os dados recolhidos na escola, objeto de nosso estudo de caso. Apresentaremos resultado parcial de pesquisa, onde procuramos ouvir os educadores no que diz respeito ao entendimento sobre políticas públicas, sobre a origem das políticas, de quem as formula e propõe. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental e médio no município de Pelotas no RS, onde aplicamos um conjunto de 35 entrevistas junto aos professores da referida escola, com 14 questões no instrumento de investigação. Todavia, para a análise aqui proposta, foram consideradas apenas as 6 questões referentes às políticas públicas. O objetivo desta pesquisa foi investigar e entender como os docentes, principais responsáveis pela efetivação das políticas públicas educacionais, as entendem.

Retomada histórica da constituição da disciplina políticas públicas

A análise das políticas públicas no Brasil deve considerar um conjunto de vertentes estruturantes da disciplina políticas públicas, como eixos fundadores da análise e estudos desta matéria. Embora a literatura sobre políticas públicas tenha se expandido no Brasil, devemos aceitar o fato de que estes estudos ainda são recentes.

No Brasil, não se estruturou um campo claramente delimitado de formação, de pesquisa e de atuação profissional voltado à elaboração de alternativas de políticas públicas (análise de políticas públicas). Tampouco houve, na literatura sobre políticas públicas, uma diferenciação entre estudos de políticas públicas e análise de políticas públicas. O campo de políticas públicas lato sensu que começara a se estruturar no final dos anos 60 (Farah, 2011 e Faria e Marques, no prelo), após sofrer uma solução de continuidade com a ditadura, está ainda

em processo de (re) constituição no Brasil. Assim, a identificação de como a análise de políticas públicas ocorreu e ocorre no Brasil – mesmo que não como algo formalmente estruturado, ou enquanto campo de formação e pesquisa específico – constitui ainda um desafio para a pesquisa (FARAH, 2012:2)

Há que se reconhecer que na área da educação, tanto quanto na ciência política, as pesquisas sobre a contribuição da análise de políticas públicas ainda carecem de aprofundamento, pois não se consolidou um campo de estudos sobre o processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas no âmbito das diferentes esferas de governo. No Brasil as políticas públicas, especialmente educacionais, não possuem um campo acadêmico claramente explicitado.

Nos Estados Unidos já no início da década de setenta do século XX iniciou um movimento designado *movimento de análise de políticas públicas*, cujo objetivo era o de formar funcionários públicos, para que analisassem políticas públicas. Desta forma podemos comparar a lacuna que existe entre Brasil e Estados Unidos no que diz respeito ao estudo, análise e formulação de políticas públicas.

Para contribuir nesta retomada de nosso histórico, um primeiro aspecto é o de que políticas públicas constituem-se, relativamente, em tema novo, considerando os estudos concernentes a análise, implementação e avaliação de PPs. Ainda hoje *policy analysis* reconhecem, que estes estudos seguem sofrendo preconceito, pois estudar o Estado, os governos, os partidos, ocupa *status* diferenciado da análise daquilo que os governos realizam, as políticas públicas.

Na origem do debate sobre políticas públicas, Lindblom questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon, e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o qual não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí porque as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise além de questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse. (Souza, 2005:4).

De acordo com Souza (2005) estudar políticas públicas é buscar entender a relação expressa através dos grupos de interesse vinculados ou não às siglas partidárias, o papel da burocracia em cada esfera estatal, em consonância com demandas, necessidades e dificuldades da sociedade. As políticas públicas são resultantes de decisões tomadas pelos formuladores de políticas, notadamente os governos, no contexto de determinado projeto de sociedade. Podemos ainda partir da seguinte premissa: políticas públicas abarcam diferentes sentidos sobre sua definição, não existe uma única definição do que seja política pública, bem como, de como estas se operacionalizam.

*A literatura acadêmica fora do Brasil diferencia os estudos de políticas públicas da análise de políticas públicas. Segundo esta literatura, os primeiros consistem em estudos **de** políticas públicas, enquanto a análise de políticas públicas se refere a estudos **para** políticas públicas (Dobuzinskis, Howlett e Laycock, 2007). Os estudos de políticas públicas são desenvolvidos predominantemente por acadêmicos e procuram explicar a ação do Estado. A análise de políticas públicas, por sua vez, é a expressão utilizada para se referir à pesquisa aplicada de base científica desenvolvida com o objetivo de subsidiar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas, como afirma Dobuzinskis, Howlett e Laycock (2007: 3-4). No Brasil, não se estruturou um campo claramente delimitado de formação, de pesquisa e de atuação profissional voltado à elaboração de alternativas de políticas públicas (análise de políticas públicas). Tampouco houve, na literatura sobre políticas públicas, uma diferenciação entre estudos de políticas públicas e análise de políticas públicas. O campo de políticas públicas lato sensu que começara a se estruturar no final dos anos 60 (Farah, 2011 e*

Faria e Marques, no prelo), após sofrer uma solução de continuidade com a ditadura, está ainda em processo de (re) constituição no Brasil (FARAH, 2012: 2).

A política pública como um campo de conhecimento e de atuação profissional necessita aprofundamento, pois como apresentaremos na segunda parte deste trabalho, os agentes envolvidos com as políticas públicas educacionais, tais como servidores públicos, demonstram desconhecimento em relação às políticas em que são os principais responsáveis por sua operacionalização.

O que estamos afirmando neste trabalho é que a análise das políticas públicas no Brasil, como um campo de estudos, formação, avaliação, ainda é um desafio para todos nós, estudiosos de políticas públicas educacionais.

Pensando em contribuir com este debate propomos uma retomada de algumas das principais correntes teóricas das políticas públicas que veremos a seguir, pensando na articulação destas, com as políticas concretas implementadas pelos governos.

Elemento fundante do debate acerca de políticas públicas, a teoria institucionalista, concentra sua análise na gestão dos espaços institucionais, com amplo poder centrado na importância da instituição, como se esta, por si só, operacionalizasse as políticas públicas. A teoria básica do institucionalismo é que “instituições importam”, ao condicionar comportamentos, escolhas e os resultados das políticas públicas.

O campo teórico e prático deste movimento é amplo, mas sua marca é o saber engendrado pelo aparato de estado, da instituição, da estrutura, das regras, normas, que garantem a ação e desenvolvimentos das políticas.

Uma questão crucial para toda análise institucional é a seguinte: como as instituições afetam o comportamento dos indivíduos? Afinal, é em última análise por intermédio das ações de indivíduos que as instituições exercem influência sobre as situações políticas. De modo geral, os neoinstitucionalistas fornecem dois tipos de resposta a essa questão, que poderíamos designar como a “perspectiva calculadora” e a “perspectiva cultural”. Cada uma delas responde de modo ligeiramente diferente a três questões básicas: como os atores se comportam, que fazem as instituições, por que as instituições se mantêm? (HALL & TAYLOR, 2003: 197)

A perspectiva neoinstitucionalista afirma que as instituições, responsáveis pela elaboração das políticas públicas, afetam o comportamento dos indivíduos, definem e determinam as políticas públicas educacionais para os docentes. Ocorre que nesta perspectiva, predomina somente a organização da instituição, - no nosso caso estamos falando do Ministério de Educação e Secretária Estadual de Educação - com suas articulações internas, regras, definições, partido político do presidente ou ministro, governador e secretário de educação, dentre outras questões determinantes.

O institucionalismo histórico desenvolveu-se como reação contra a análise da vida política em termos de grupos e contra o estruturo-funcionalismo, que dominavam a ciência política nos anos 60 e 70. Ele emprestou esses dois métodos enquanto se empenhava em ultrapassá-los. Seus teóricos retinham do enfoque dos grupos a idéia de que o conflito entre grupos rivais pela apropriação de recursos escassos é central à vida política, mas buscavam melhores explicações, que permitissem dar conta das situações políticas nacionais e, em particular, da distribuição desigual do poder e dos recursos (HALL, TAYLOR, 2003: 194).

A crítica de Lindblom (1959) propondo a incorporação de diferentes variáveis à análise inicial de PPs, avançou um passo adiante da simples racionalidade partidária, sendo assim, traz para a análise diferentes

elementos tais como: as burocracias, o papel dos atores destas burocracias, os grupos de interesse determinantes dentro de um governo e os arranjos institucionais existentes, importantes para serem estudados. Na análise neoinstitucional a questão preponderante é: as instituições são determinantes.

A pergunta que nos cabe fazer e que consideramos que pode ser aprofundada, é como as instituições que definem as políticas afetam, por exemplo, a vida dos educadores na escola, na sala de aula, na vida cotidiana, para articular com nosso estudo neste *paper*.

É possível afirmar, assim como os neoinstitucionalistas afirmavam, que as instituições exercem influência sobre a ação dos sujeitos envolvidos com as políticas, no nosso caso, os docentes de escolas de redes públicas. Como a política educacional desmembra-se, desde a instituição Ministério da Educação - MEC até o cotidiano dos docentes responsáveis por sua efetivação? O MEC e a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul- SEDUC são instituições que têm um peso perante os implementadores das PPs, os docentes. Que força tem estes para imporem-se diante da instituição e negarem-se a colocar em prática determinada política? Voltaremos a esta análise mais adiante neste trabalho.

A vertente neoinstitucionalista desenvolve-se paralela ao institucionalismo histórico, sendo também uma corrente teórica da ciência política com muitos adeptos e críticos. Utilizamo-nos desta também, com o objetivo de instrumentalizar nossa análise, ainda incompleta no campo educacional. Entendemos ser necessário agregarmos diferentes perspectivas neste espectro com o objetivo de aprofundar os estudos das políticas públicas educacionais.

O neoinstitucionalismo acresce a este debate a “*perspectiva calculadora*” e a “*perspectiva cultural*”. O neoinstitucionalismo introduz o debate em que se procura aprofundar o papel dos atores envolvidos, como estes se comportam, perante as determinações das diferentes instituições, no nosso estudo o MEC.

Ambos são calculadores e ambos são “*culturais*”. O institucionalismo (racional) está mais interessado em demonstrar como instituições influenciam indivíduos e políticas públicas; o outro (histórico) quer investigar de onde vem as instituições, como elas são formadas.

Um fato curioso da ciência política contemporânea é o desenvolvimento relativamente recente de um segundo “neo-institucionalismo” paralelo ao institucionalismo histórico. Na origem, o institucionalismo da escolha racional surgiu no contexto do estudo de comportamentos no interior do Congresso dos Estados Unidos. Ele inspirou-se, em larga medida, na observação de um paradoxo significativo. Se os postulados clássicos da escola da escolha racional são exatos, deveria ser difícil reunir maiorias estáveis para votar leis no Congresso norte-americano, onde as múltiplas escalas de preferência dos legisladores e o caráter multidimensional das questões deveriam rapidamente gerar ciclos, nos quais cada nova maioria invalidaria as leis propostas pela maioria precedente³⁰. No entanto, as

decisões do Congresso são de notável estabilidade. No final dos anos 70, os teóricos da teoria da escolha racional começaram a se interrogar como essa anomalia poderia ser explicada (HALL, TAYLOR, 2003: 202).

Enquanto os institucionalistas históricos tentaram explicar as instituições e de como as políticas herdadas determinam e são capazes de produzir respostas as demandas de uma determinada sociedade, o institucionalismo da escolha racional centra sua análise na escolha, ou seja, o ator/docente faz um cálculo, é mais fácil aderir a uma determinada política, do que evitá-la. Esta é a *perspectiva calculadora*.

Na segunda parte do trabalho, através dos dados, mostraremos a postura “colaborativa” dos docentes quanto à efetivação das políticas públicas educacionais propostas pelo MEC. Apesar do espaço dado aos professores, não há como questionar uma instituição tão distante. *Em suma, as instituições resistem a serem postas radicalmente em causa porque elas estruturam as próprias decisões concernentes uma eventual reforma que o indivíduo possa adotar* (Hall, Taylor, 2003: 199).

Pretendemos afirmar com estas variáveis é que uma política pública não escapa de uma análise combinatória de probabilidades que reúnem os diferentes ângulos que atravessam a política – relação de partidos entre os governos, o interesse dos atores em relação a política e sua efetivação, comprometimento, responsabilidade, dentre várias outras - desde sua formulação até sua concretização.

As relações de poder entre os entes federados, a relação partidária do governo federal, a relação deste com os municípios, os jogos de interesses destas siglas partidárias, o predomínio de interesses de determinados grupos nos diferentes municípios, os atores envolvidos na política, a formação dos secretários de educação⁸⁹¹, professores, funcionários, pais, alunos e comunidade em geral, determinam um resultado desta política, mas quem determina isso são estes agentes e não a instituição.

O que está em jogo nesta interpretação da política⁸⁹²? As vivências e experiências pessoais de cada professor, do gestor envolvido, no momento de materialização da política educacional. Dentre estas, a relação da sigla partidária do município com a do governo federal, prefeito, secretários, dos gestores educacionais do município, de como foi escolhido o secretário de educação. A relação dos professores, pais, alunos, que, não participaram da formulação da política, com o gestor, apesar de não participar da formulação da política vai operacionalizá-la.

Outra concepção é a de Lahera (2005), que afirma que perdas podem ocorrer na materialização de uma política pública, principalmente se considerarmos que os objetivos de quem as formulou, pode, não ser os mesmos de quem vai operacionalizá-las. O operador da política pode nem saber por que a está concretizando a proposta do proponente, aqui podemos comparar MEC e docentes da escola de nosso estudo de caso.

As políticas públicas, por sua vez, seriam o resultado da própria atividade política na alocação de recursos e na provisão das demandas, logo, não podemos deixar de mencionar que as PPs, têm e devem ter sua origem no Estado, ente responsável pela solução dos problemas educacionais em curso.

As sociedades modernas têm, como principal característica, a diferenciação social. Isto significa que seus membros não apenas possuem atributos diferenciados (idade, sexo, religião, estado civil, escolaridade, renda, setor de atuação profissional, etc.), como também possuem idéias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes no decorrer da sua existência. Tudo isso faz com que a vida em sociedade seja complexa e freqüentemente envolva conflito: de opinião, de interesses, de valores, etc. Entretanto, para que a sociedade possa sobreviver e progredir, o conflito deve ser mantido dentro de limites administráveis. Para isto, existem apenas dois meios: a coerção pura e simples e a política. O problema com o uso da coerção é que, quanto mais é utilizada, mais reduzido se torna o seu impacto e mais elevado se torna o seu custo. Resta, então, a política. Esta envolve coerção - principalmente como possibilidade - mas que não se limita a

⁸⁹¹ É muito comum em municípios do interior encontrarmos secretários de educação que não são da área de educação, possuindo diferentes formações e origens, isto, muitas vezes, deve-se aos acordos das siglas partidárias realizadas durante as campanhas eleitorais.

⁸⁹² É muito comum ouvirmos na escola em que atuamos através da pesquisa: “Aqui na escola não queremos saber de política”... normalmente estão se referindo a política partidária.

ela. Cabe indagar, então, o que é a política. Uma definição bastante simples é oferecida por Schmitter: política é a resolução pacífica de conflitos. Entretanto, este conceito é demasiado amplo, restringe pouco. E' possível delimitar um pouco mais e estabelecer que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos quanto a bens públicos (Rua, 1998: 231).

As diferenças entre os municípios do Rio Grande do Sul, por exemplo, foram desconsiderados, assim como ocorreu em outros estados do Brasil. Ao invés destes programas e ações promoverem uma política de estímulo ao fazer pedagógico dos professores, de planejamento, de estudos no interior da escola, impôs a estes, tarefas intermináveis de administração de diferentes programas, que nem sempre coadunam com as tarefas cotidianas dos professores de escolas das redes públicas. Utilizando a afirmação de RUA (1998), a administração de diferentes programas como o Plano de Ações Articuladas – PAR – do MEC, envolveu muito mais uma coerção suave no sentido de obrigar os municípios a planejar ações estrategicamente na área educacional, do que uma mudança cultural na escola.

Articulação entre teoria e pesquisa.

Pretendemos com a apresentação da segunda parte deste trabalho estabelecer uma articulação entre o que consideramos fundamental, retomar o necessário debate acerca do que estabelecemos aqui, como uma equalização de teóricos que podem contribuir no aprofundamento da investigação da análise de políticas públicas, e, além disso, também, defender a empiria como sustentação desta investigação.

Para isso é preciso estabelecer um patamar mínimo de conexão e articulação com a área de onde surgiu a disciplina de políticas públicas, a ciência política.

É a partir de 2002, no Governo do presidente Lula que um intenso número de políticas e de programas governamentais, ingressam no cenário nacional, colocando assim, uma demanda para investigação e análise de PPs. Isto não tem muito mais que uma década de agenda.

O campo educacional é ocupado por um conjunto de novos elementos para a *policy analysis*, tais como: o próprio advento da ampliação da democracia a partir de 1985, período de redemocratização do país, acresce para a análise, o elemento da participação; autonomia dos governos locais; relação direta do Governo Federal com os municípios; novos cargos eletivos e disputas eleitorais e um amplo número de programas governamentais.

(...) seja por inúmeras novas modalidades de representação de interesses – despertaram não apenas uma enorme curiosidade sobre os “micros” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o impacto efetivo. Paradoxalmente, essas novas questões da agenda política brasileira constituem também um problema para o desenvolvimento da agenda de pesquisa em políticas públicas (ARRETCHE, 2003:7).

Com o objetivo de contribuir neste debate, procuraremos estabelecer um paralelo entre a teoria aqui denominada como neoinstitucionalismo e pesquisa realizada por nós junto aos professores. Não temos a pretensão de esgotar o debate, inclusive, devido o pouco espaço para a exposição de nossas ideias.

Kuhn (1976, pp. 29ss) afirma que a aquisição de um paradigma – corpo de crenças metodológicas e teóricas comuns que orientem a seleção, avaliação e crítica dos fatos relevantes a serem observados – é condição para

o desenvolvimento de um campo disciplinar. A definição das entidades (ou fatos) relevantes do universo, bem como das questões legítimas de um campo de investigação, implica a exclusão de “fatos” e “crenças” (talvez relevantes), mas permite a concentração na análise e, em articulação com a teoria, a acumulação do conhecimento. Portanto, a pesquisa eficaz supõe um relativo consenso entre a comunidade de pesquisadores quanto às fronteiras de um campo de conhecimento, particularmente das entidades relevantes do universo de análise, das questões legítimas a serem investigadas e das técnicas adequadas de investigação. Nesse sentido, fato e teoria estão constitutivamente interligados (ARRETICHE, 2003:8).

Defendemos, assim como Arretche (2003), a necessidade de um campo de investigação comum, situando a investigação a partir de fatos e resultados reais.

Primeiro:

O que consideramos fato real neste estudo? A instituição.

Para os docentes o MEC ou a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC produz um peso, onde, conforme os dados que mostraremos a seguir, impede qualquer movimento de insurreição. O movimento primeiro é o de aceitação, cooptação. Percebemos através da pesquisa que não há revolta contra as políticas encaminhadas pelas instituições aqui citadas. Há descaso, desconhecimento e desinteresse. Diante disso quais elementos devem ser considerados para concentração de uma análise deste fato concreto, quais são as fronteiras deste conhecimento?

Segundo:

Os atores responsáveis pela implementação das políticas, são igualmente, fato concreto. Sendo assim, qual a relação da instituição com os responsáveis pela implementação da política? O MEC e SEDUC- RS elaboram a política, mas os professores devem implementá-la, sem conhecê-la, sem nunca ter contato com a temática proposta pelas instituições. Muitas vezes jamais ouviram falar sobre o assunto das políticas que vão efetivar, não dominam os campos conceituais, seu *habitus* não coaduna com a política que a instituição encaminhou para a escola, dentre outras questões. Instituição e atores são elementos suficientemente relevantes, sem falar do conteúdo em si das políticas, necessitando de um relativo consenso entre a comunidade de pesquisadores, para a análise, como afirma Arretche (2003).

Neste sentido, logo a seguir, apresentaremos seis quadros com as respostas dos professores entrevistados, fonte de estudo de caso, realizado em uma escola de ensino fundamental e médio da rede estadual da cidade de Pelotas. Nosso objetivo com estes gráficos é estabelecer um paralelo entre instituição e atores envolvidos.

Metodologia da pesquisa.

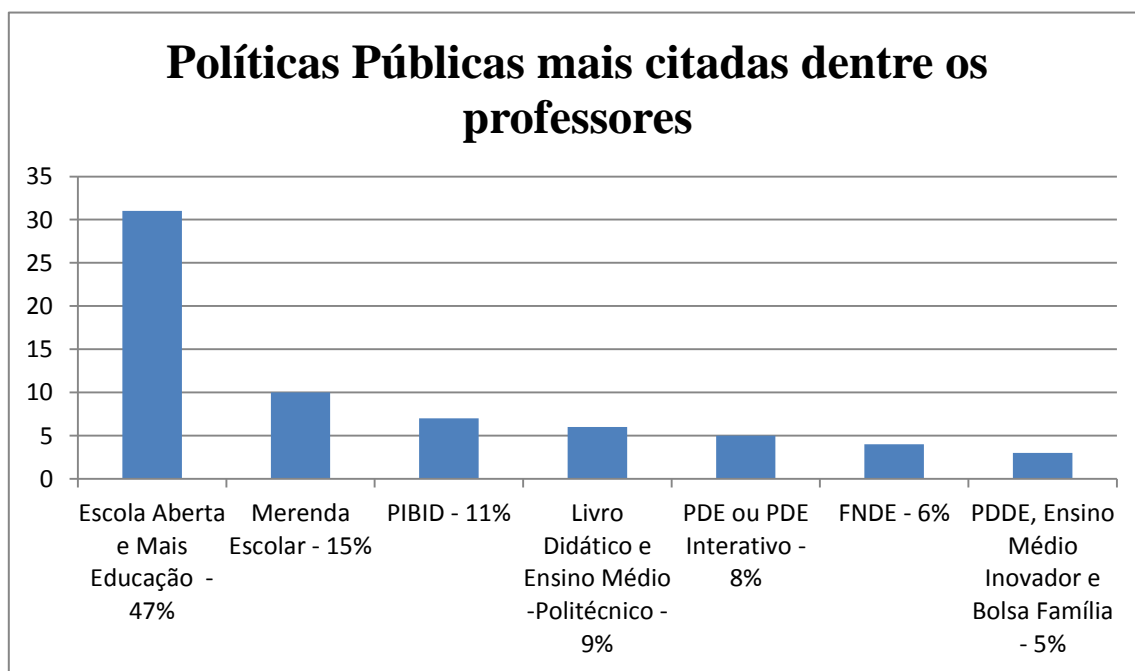
A escola onde ocorreu a pesquisa havia desencadeado em 2010 um processo heurístico e inédito para elaboração de um projeto próprio de escola, propondo-se a pensar seus desafios para o avanço dos alunos, relação com a comunidade escolar, formação docente, dentre outras várias questões. Durante a elaboração do projeto da escola, direção e professores foram surpreendidos com duas novas políticas públicas

educacionais⁸⁹³ que deveriam ser postas em prática dentro de um curto espaço de tempo. A primeira trata do Ensino Médio Politécnico da Secretaria Estadual de Educação que tem como objetivo reestruturar o EM. O segundo programa é o EM Inovador do MEC. Diante disso, como proceder perante os constantes atravessamentos impetrados por políticas públicas que desrespeitam a caminhada realizada pelas escolas? Como os atores se manifestam diante destes constantes atravessamentos? Isso é o que a pesquisa pretende apresentar a seguir: A pesquisa é um estudo de caso, com 35 entrevistas em um questionário que continha 14 questões abertas. As entrevistas foram realizadas em uma reunião administrativa onde a direção assegurou um espaço de tempo para a aplicação do instrumento. Cabe destacar que a escola possui 61 professores, mas apenas 36 estavam nesta reunião. Apenas um professor retirou-se da sala, quando iniciou a aplicação do instrumento, restando, portanto, 35.

A pesquisa.

As questões do questionário destacadas por nós estão explicitadas em cada quadro abaixo:

Quadro I.



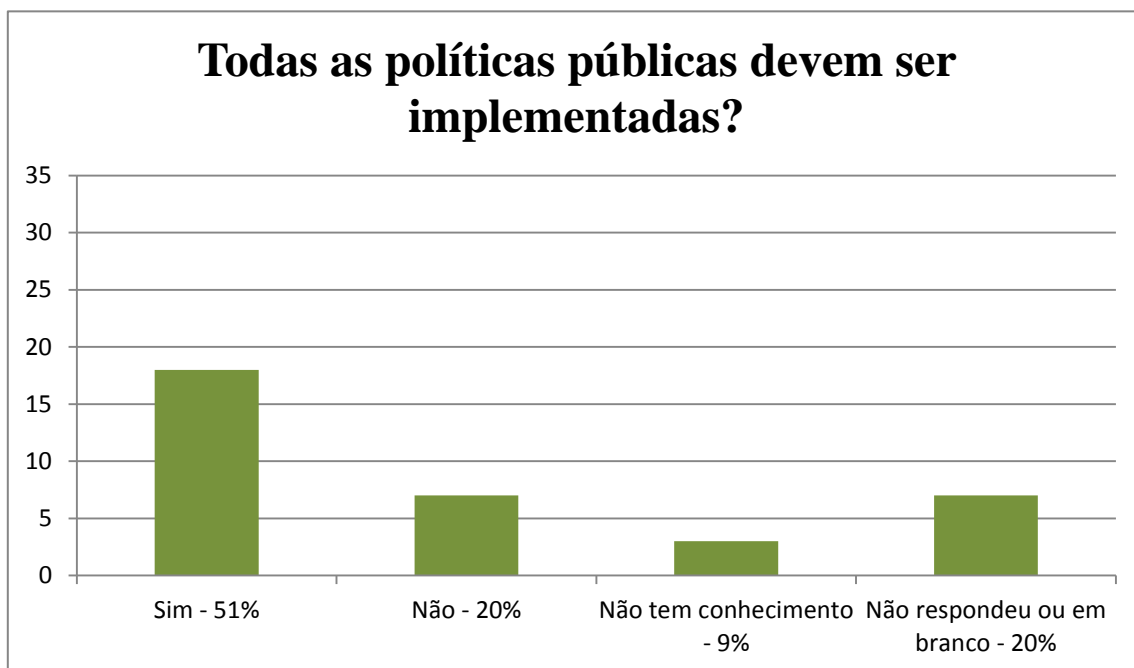
A primeira questão trata das políticas públicas educacionais existentes na escola e as mais conhecidas pelos professores. Chamou-nos atenção que dentre as políticas públicas educacionais mais citadas pelos professores, duas políticas educacionais destacaram-se: Mais Educação e Escola Aberta, estas não tem vínculo com o ensino médio, políticas dos governos, federal e estadual em andamento dentro da escola e junto aos professores neste momento.

Os 35 entrevistados responderam da seguinte forma: 31 responderam Escola Aberta e Mais educação, 10 merenda escolar, 7 PIBID, 6 Livro Didático e EM Politécnico, 5 PDE, 4 FNDE, 3 PDDE, EM Inovador e Bolsa Família, 3 professores deixaram em branco.

⁸⁹³ Ensino Médio Politécnico do Governo do Estado do RS.
Ensino Médio Inovador do MEC.

Dentre os 35 professores, apenas três professores citaram o ensino médio inovador, política do MEC e seis docentes lembraram-se do ensino médio politécnico, política do governo do RS. O PIBID foi mais citado que o de ensino médio. O FNDE não é uma política, mas um fundo nacional de desenvolvimento da educação. A política nacional do livro didático é uma das mais antigas e remonta os anos de 1960 do século XX.

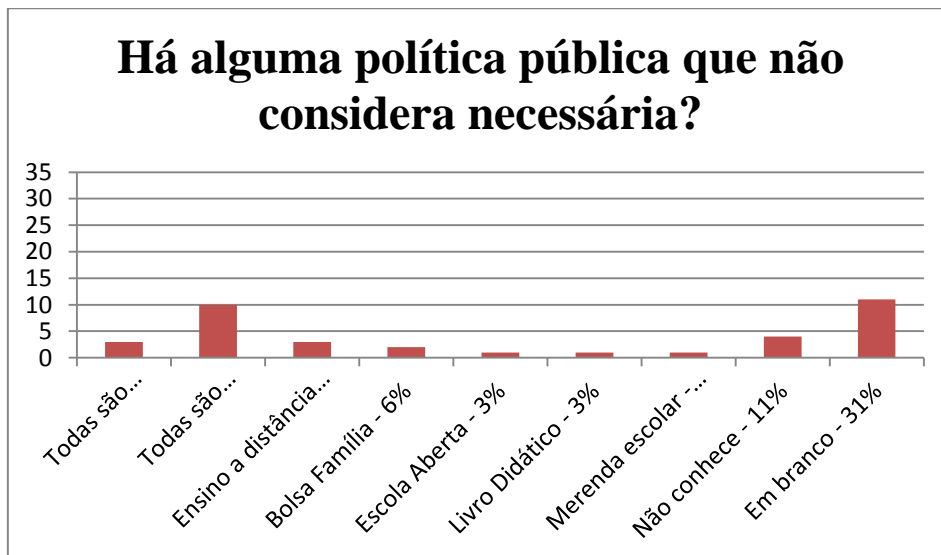
Quadro II.



É através do quadro II que iniciamos a reflexão apresentada no início deste trabalho, que diz respeito ao peso das instituições. Um expressivo número de docentes responderam que sim, as políticas devem ser implementadas, correspondendo mais da metade dos entrevistados. O instrumento de pesquisa continha questões abertas possibilitando assim que os docentes fizessem algum tipo de questionamento, protesto, reclamação, mas não se manifestaram, principalmente considerando que estávamos trabalhando a partir do projeto de escola. Observamos que se a instituição manda, o professor obedece.

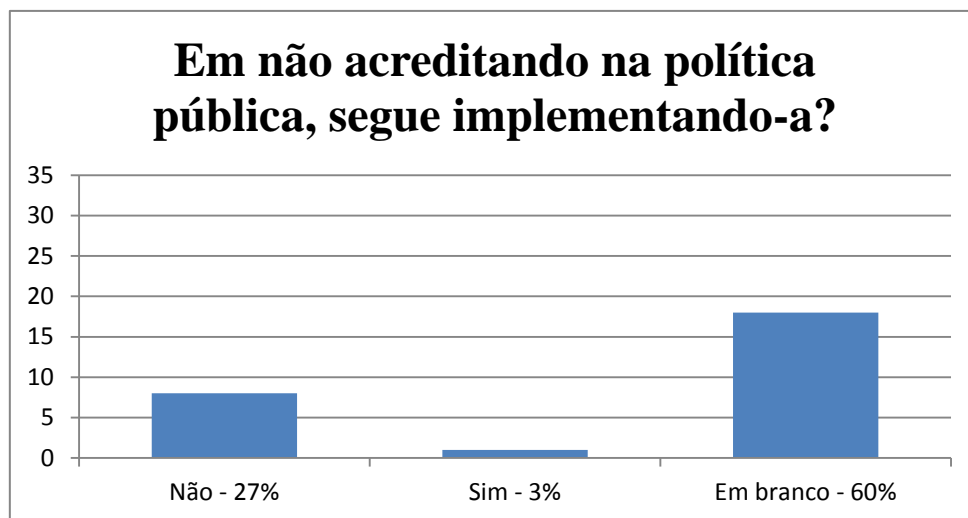
Não há questionamentos à instituição MEC ou SEDUC. As políticas são recebidas sem protestos, sem reclamações, simplesmente efetivam-nas.

Quadro III.



Observemos nesta questão o seguinte: quando se pergunta se há políticas públicas desnecessárias, 31 % dos professores deixaram a resposta em branco. Qual será a razão? Não questionar a instituição? Não se comprometer? 31% em branco é um dado muito significativo, mostra-nos novamente o peso da instituição.

Quadro IV.



Esta questão foi realizada justamente com o objetivo de ouvir e dar voz aos professores, de forma que estes manifestassem seu descontentamento em relação à possibilidade de não seguir com a efetivação de uma determinada política, simplesmente ser contra.

Ocorre que 60% dos entrevistados deixaram a resposta em branco, este dado é alarmante.

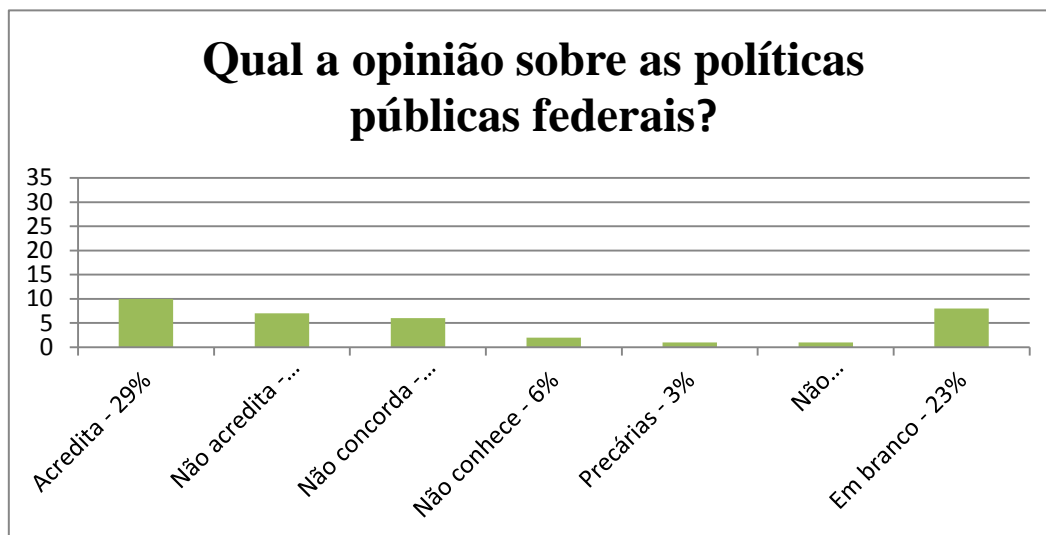
Os demais 27%, disseram que não, foram os corajosos.

Mesmo não acreditando, 3% seguem implementando a política com a qual não concorda.

Desta questão tiramos a seguinte indagação: como as políticas propostas serão implementadas, efetivadas, realizadas? Como fica a relação entre instituição e atores responsáveis pela efetivação da política pública, para torná-la concreta? Para mudar a vida dos alunos. É para isso que políticas são formuladas, para melhorar a vida dos beneficiados, para resolver problemas.

Chamou-nos atenção, entretanto, que o número de professores que deixou em branco essa resposta foi muito alto, mais da metade dos entrevistados. Entendemos que os professores têm dificuldade em contrapor-se a instituição – MEC ou SEDUC - proponentes de políticas educativas, são mantenedoras, e através de regras, normas impõe desde a legislação e normatizações, até salários e demais questões referentes à vida dos docentes.

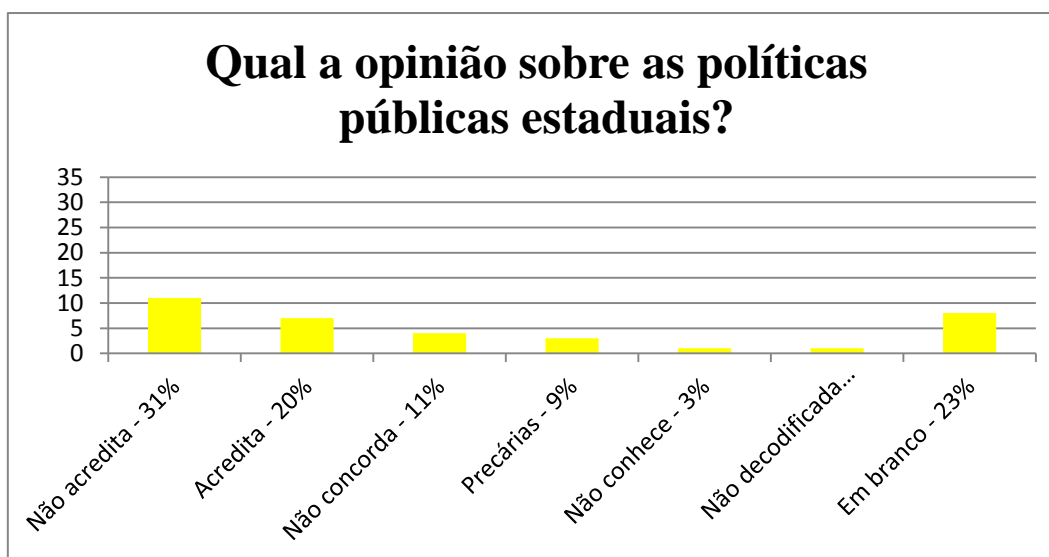
Quadro V.



Neste quadro agrupamos não acredita, não concorda, não conhece. No instrumento de pesquisa estão separadas. Cabe registrar que 3% não foram decodificadas, nós não entendemos o que os professores queriam dizer com as suas respostas.

Dentre os entrevistados, 29% acredita nas PPs, porém, novamente um grande número de docentes, 23%, não responde a questão realizada pelos pesquisadores.

Quadro VI.



Em contraposição a questão anterior 31% não acredita nas políticas propostas pela instituição SEDUC. Novamente 23% deixa em branco a questão. Dentre os entrevistados 20% acredita.

Considerações finais.

Neste trabalho estabelecemos relação com um campo investigativo sobre políticas educativas a partir de matrizes teóricas que tem orientado a agenda de pesquisa sobre políticas públicas desde a Ciência Política e que consideramos ausente da investigação na área educacional.

Propugnamos a necessidade de retomar bases teóricas condizentes com cada investigação em curso nas políticas educativas, estamos afirmando que nem todos os autores auxiliam as análises e investigações realizadas pelos pesquisadores de políticas públicas.

O que pretendemos afirmar é que precisamos de um consenso, de um patamar mínimo entre a comunidade de *policy analysis*, dentro da área educacional, caso contrário, seguiremos utilizando autores que não tem acúmulo na investigação para a área das políticas públicas educacionais. Por mais estreita que possa parecer tal afirmação, esta, deve-se ao fato que temos na atualidade um leque tão amplo de autores utilizados na análise e investigação de políticas públicas educacionais que acabamos incorrendo em equívocos.

Em nosso trabalho recorreremos ao neoinstitucionalismo por entendermos que esta vertente teórica constitui uma corrente de pensamento que colabora no entendimento da relação entre instituição e atores sociais, responsáveis pela aplicação na prática, das políticas educativas. À luz da contribuição dos neoinstitucionalistas afirmamos aqui, que os docentes não têm força para oporem-se as instituições, no nosso caso, MEC ou SEDUC.

Os atores responsáveis pela efetivação das políticas educativas no cotidiano das escolas preferem simplesmente encaminhá-las, antes de negá-las, pois o custo seria muito alto. Com o estudo aqui apresentado fica claro o desconhecimento dos educadores em relação às políticas educativas, dado relevante também, é a não participação destes atores na formulação das políticas, isto é um dado importante. O desconhecimento das políticas dificulta no sentido de colocá-las em prática, de entendê-las, como observamos através dos gráficos.

A partir disto postulamos que é necessário entabular intercâmbios mais explícitos e sustentados com outras áreas de conhecimento para que possamos avançar na investigação, análise e avaliação de políticas públicas. Estabelecendo inclusive, rupturas com àquelas que não trazem contribuição para a área educacional.

É preciso virar a página, mundialmente está em curso uma nova ordem econômica.

A investigação em políticas educativas precisa adentrar o século XXI e, definitivamente, esquecer a década de 90 do século XX.

Referências Bibliográficas.

Arretche Marta. (2012) "Dossiê agenda de pesquisa em Políticas Públicas" In: Revista Brasileira de Ciências Sociais v. 18 n. 51, São Paulo, pp. 7-9.

Boto, Carlota. (2005) "A educação Escolar como direito Humano de Três gerações: Identidades e Universalismos" In: Educação e Sociedade v.26 n.92, Campinas: Cedes, pp. 777-798

- Farah, Martha. (2012, agosto) "Análise de políticas públicas no nível municipal de governo". In: 8º Encontro da Associação Brasileira de Ciência Política Ampliando Fronteiras da Ciência Política: Desafios contemporâneos à democracia e ao desenvolvimento. Gramado, RS: pp. 1-19.
- Frey, Klaus. (2000) "Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil" In: Planejamento e Políticas Públicas n.21, junho, Brasília.
- Hall, P; Taylor, R. (2003) "As três versões do neo-institucionalismo". In: Lua Nova n. 58, São Paulo, pp. 193-223.
- Lahera, E. (2006) "Del dicho al hecho: ¿cómo implementar las políticas?" En: Revista del CLAD Reforma y Democracia n.35, Caracas.
- Lindblom, C. (1959) "The Science of Through" En: Public administration v.19, pp. 78-88
- Muller, P.; Surel, Y. (2002) A Análise das Políticas Públicas. Pelotas: Educat
- Rua, Maria. (1998) "Análise de políticas públicas: conceitos básicos". En: Rua, M.G.; Carvalho, M.I.V. (orgs) (1998) O estudo da política: tópicos relacionados. Brasília: Paralelo 15, pp. 231-260
- Souza, Celina. (2006) "Políticas Públicas: uma revisão da literatura". In: Sociologias ano 8 n. 16, julho/dezembro, Porto Alegre, pp. 20-45.

Políticas de inserção à docência por meio da parceria universidade e escola: contribuições do Programa Bolsa Alfabetização

Francine de Paulo Martins⁸⁹⁴, Marli Amélia Lucas⁸⁹⁵, Marli André⁸⁹⁶

Resumo

O presente estudo objetivou investigar as contribuições do *Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização* para a inserção e aprendizagem da docência de licenciandos em Pedagogia na visão dos alunos e dos professores orientadores responsáveis. Os dados foram coletados por meio de grupos de discussão com os licenciandos e entrevista com o professor orientador das IES. Os resultados apontam que a experiência vivida pelos alunos pesquisadores permite a ampliação do olhar que possuíam acerca da docência, sendo uma oportunidade rica para aprendizagem e tomada de decisão do professor que desejam ser. No que se refere ao olhar do professor orientador, as contribuições do programa podem ser observadas na atuação dos licenciandos que parecem apresentar maior compromisso com as ações desenvolvidas na IES, promovendo novos questionamentos e reflexões acerca da articulação entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Parceria escola-universidade; inserção à docência; Bolsa Alfabetização.

Imbernón (2005) ao tecer considerações a respeito da formação docente explica que a profissão docente desenvolve-se em um contexto marcado por uma evolução acelerada da sociedade, em contextos sociais que condicionarão a educação e que refletirão uma série de forças de conflito. Explica que existe a necessidade de redefinição da docência como profissão, uma necessária renovação na forma de educar que requer uma redefinição importante da profissão docente, ou seja, “[...] a nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2005, p. 12).

Quais seriam então as competências do novo professor? Qual o papel das instituições formadoras de professores? No processo de formação é importante trabalhar o conhecimento, mas também as atitudes; a aquisição do conhecimento deve ocorrer de forma mais interativa; a formação deve ocorrer no interior da escola partindo de situações problemáticas e, nesse sentido, o currículo de formação deve propiciar o estudo de situações práticas reais; para que seja significativa a formação deve proporcionar oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva competente. Para Imbernón (2005, p.17)

A formação do professor deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento, de programas e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto.

⁸⁹⁴ Doutoranda e Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes – UMC e da Faculdade Unidas de Suzano – UNISUZ. É docente da rede Municipal de Ensino de Mogi das Cruzes e Integrante do grupo de pesquisa Processos Psicossociais na Formação do professor, da PUC-SP.

⁸⁹⁵ Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Mestre em Educação pela UNICAMP. Coordenadora do curso de Pedagogia e Professora na Faculdade de Atibaia – FAAT. Integrante do grupo de pesquisa Processos Psicossociais na Formação do professor, da PUC-SP

⁸⁹⁶ Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois at Urbana Champaign, Estados Unidos. Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Líder do grupo de pesquisa Processos Psicossociais na Formação do Professor, da PUC-SP.

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico. Os professores possuem conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante o período de formação. Esse conhecimento pedagógico especializado legitima-se na prática. De acordo com Imbernón (2005, 31) “[...] o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão à precipitação do conhecimento profissional especializado”. Nessa perspectiva, a competência profissional será formada na interação que se estabelece entre os próprios professores, interagindo na prática da sua profissão. O autor entende por competência docente

[...] as diversas habilidades profissionais que se interiorizam no pensamento teórico e prático do professor mediante diversos componentes, entre os quais a formação como desenvolvimento profissional a partir da própria experiência (o que implicaria em desenvolver habilidades metacognitivas) (IMBERNÓN, 2005, p. 33).

Diante das proposições de Imbernón (2005), acreditamos que iniciativas que aproximem a universidade e a escola podem promover possibilidades de maior articulação entre esses espaços formativos, bem como promover a inserção gradativa dos estudantes de licenciatura na docência. Desde o ano de 2007, algumas políticas vêm surgindo e ganhando visibilidade com o propósito de aproximar a Universidade e a escola pública, como é o caso do *Programa Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização*.

O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade Na Alfabetização - Bolsa Alfabetização: pressupostos norteadores

Gatti, Barreto e André (2011) ao discutir a respeito de políticas de formação inicial de professores explicam que a formação inicial do professor tem grande importância uma vez que cria as bases da profissionalidade e da constituição da profissionalização do professor. Para as autoras profissionalidade deve ser

“[...] vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo [...]” (GATTI, BARRETO e ANDRE, 2011, p. 93).

A formação inicial representa um período da formação em que devem ser construídos os conhecimentos teóricos e práticos da profissão, permitindo a constituição do processo de profissionalização desde o início da formação inicial.

O Projeto Bolsa Alfabetização prevê em seu Regulamento (2012) uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula. Explicita as atribuições do Aluno Pesquisador, das Instituições de Educação Superior, do Professor Orientador que é formador na Instituição de Ensino Superior, da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação Para o Desenvolvimento de Educação (FDE), das Diretorias Regionais de Ensino, das Unidades Escolares. Esse projeto procura manter um diálogo permanente dos Professores Orientadores com os Alunos Pesquisadores das IES (Instituições de Ensino Superior) que participam do Programa. Portanto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público do Estado de São Paulo, o programa contribui para a formação de futuros professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Projeto Bolsa Alfabetização tem por objetivos possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessários à formação de profissionais da educação bem qualificados, no que se refere à

função docente no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do Ciclo como também apoiar os professores do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do Ciclo I, notadamente na área de Língua Portuguesa, “fortalecendo as relações entre ensino e aprendizagem, por meio da garantia de algumas condições e orientações didáticas importantes no processo de alfabetização no ciclo I” (REGULAMENTO, 2012, p.17).

Vislumbra-se, por esses objetivos, a proposta que Canário (2000), Marcelo (2009) e Nóvoa (2009) defendem quanto à tendência de concepção de formação profissional de professores voltada para as práticas escolares. Nessa perspectiva,

“[...] a prática profissional é, sempre (de forma deliberada e consciente ou não) um processo de formação inicial e contínua que envolve, os alunos da formação inicial, mas também os profissionais que os recebem, bem como os professores da escola de formação, para quem esta é, frequentemente, o principal elo de ligação à realidade (CANÁRIO, 2000, p.16)

O regulamento é claro ao defender a relevância das discussões contextualizadas acerca da prática, tomando como ponto de partida a análise de situações concretas do dia a dia da sala de aula, com ênfase na investigação didática. A esse respeito, o regulamento explicita que a investigação didática vem ganhando cada vez mais importância na formação docente, pois,

Por meio de experiências concretas de investigação, da realização de pequenas indagações, da delimitação de problemas didáticos, da formulação de hipóteses, da análise de informações sobre determinado problema, os alunos pesquisadores aproximam-se dos procedimentos de investigação didática. (REGULAMENTO, 2012, p. 15).

O documento enfatiza ainda que o objetivo não é formar pesquisadores teóricos, e sim, bons professores. O Projeto Bolsa Alfabetização, visa proporcionar ao licenciando uma experiência concreta da/na profissão docente como profissional da Educação Básica e que por meio dessa inserção o aluno possa articular teoria e prática de forma a potencializar as ações acadêmicas, ou seja, refere-se à compreensão de que a formação profissional não ocorre somente pela ação/intervenção dos professores do ensino superior, mas pela articulação das Instituições de Educação Superior (IES) com as escolas.

A respeito do marco conceitual, fica evidente a concepção construtivista, que considera os alunos sujeitos de sua própria aprendizagem, utilizando seus conhecimentos prévios com os recentemente adquiridos, caminhando gradativamente para uma alfabetização consistente. A concepção subjacente no regulamento do programa refere-se ao entendimento de que “[...] estar alfabetizado significa saber mais do que decodificar textos simples, sabendo usar, de modo autônomo, os recursos da sua própria língua, por meio da leitura e da escrita, nos diferentes gêneros” (REGULAMENTO, 2012, p. 16).

Há o entendimento de que a articulação entre escola e universidade permite a reconfiguração das ações da IES e da escola pública, numa perspectiva de ação colaborativa. Na medida em que o aluno pesquisador (da IES) vivencia situações reais de ensino e de aprendizagem apoiando e observando o professor regente (da escola pública), não só se defronta com problemas e desafios do dia a dia da sala de aula, como também por meio do diálogo com o professor regente e professor orientador da IES, a fim de compreender as situações experienciadas, abre espaço para discussões em que necessitam um olhar analítico sobre os processos de alfabetização e ação docente.

Ao ter o contato e a possibilidade de atuar no Projeto, os alunos pesquisadores se defrontam ainda com alunos reais e com a necessidade de compreender os processos de aprendizagem por que passam os alunos em processo de alfabetização. Além disso,

A imersão na escola permitirá aos alunos lidar com a interpretação de gestos, atitudes, opiniões, hábitos e crenças sobre a alfabetização, bem como tantas ações do dia a dia de uma sala de aula, que lhes dará aptidão para o enfrentarem os reais dilemas da alfabetização no 2º ano. Poderão participar do cotidiano da escola, mantendo-se numa relação mais horizontal, à medida que também atuarão junto aos alunos, sempre respeitando o papel distinto do professor regente. (REGULAMENTO, 2010, P.17).

Contribuições do Projeto Bolsa Alfabetização para a inserção à docência na visão das alunas pesquisadoras⁸⁹⁷

A possibilidade de ter o contato com a atividade profissional real ao longo da formação inicial foi para a maioria das alunas pesquisadoras das instituições investigadas um fator de grande importância para a adesão e participação no Projeto Bolsa Alfabetização como apontam as falas a seguir.

[...] assim como a “T” né eu também fui participar do programa Bolsa Alfabetização pela experiência e pelo contato, como é, se posicionar tanto como professor, como é a relação de professor e aluno, como isso funciona mesmo né, é mais a experiência (AP – Faculdade B)

[...] eu acredito que o projeto veio pra abrir portas pro meu crescimento profissional e também acadêmico, ele pode é... me trazer diversos ensinamentos, aprendizados, que é a gente tá lidando com a prática. (AP – Faculdade A)

Para Canário (2000), a inserção dos alunos em situações reais constitui uma possibilidade de articular a formação profissional ao mundo do trabalho, num processo gradativo de inserção nas atividades da profissão.

A oportunidade de articular e aproximar as ações da universidade e da escola favorece a formação de professores por meio de vivências da prática da escola, considerando a contínua articulação dos conhecimentos teórico-metodológicos dos professores do ensino superior e dos conhecimentos da realidade concreta dos professores da escola básica (NÓVOA, 2009).

Ao avaliarem os ganhos da participação no Projeto para sua formação profissional, as alunas pesquisadoras valorizam o contato real com os alunos, com o trabalho da professora e sua atuação no dia a dia da sala de aula. Percebem que por meio da participação no Projeto podem aprender e refletir sobre o papel da professora, do trabalho que realiza e das possíveis mudanças de postura que teriam se elas estivessem frente àquela situação, conforme apontam as falas a seguir.

Então eu acho muito bom assim, a experiência com o Bolsa porque você pode avaliar, você vai se avaliar, o modo como o professor age, como as crianças agem, mas também se avaliar, porque, como eu agiria ali? Qual

⁸⁹⁷ Participaram da pesquisa 10 alunas pesquisadoras, sendo quatro da Faculdade A e seis da Faculdade B. As alunas foram convidadas a participarem do grupo de discussão que contou com um encontro e focou as contribuições e ganhos para a formação e inserção a docência como resultado da participação no projeto Bolsa Alfabetização. As falas foram gravadas, transcritas e analisadas. Utilizamos a sigla AP para Aluno Pesquisador e PO para Professor Orientador seguido da instituição ao qual pertencem.

seria a minha postura diante daquela situação, eu acho que isso é muito importante [...] você pode também ver a postura do professor, a postura didática deles, às vezes você olha assim e fala não, mas isso não é correto fazer né, mas às vezes se você não tivesse aquela experiência, talvez você pudesse fazer pior, não é?! (AP – Faculdade B)

[...] eu fui participar do projeto e eu pude ver algumas coisas, algumas vivências que eu gostaria de fazer igual, outras que eu poderia melhorar, outras que eu não faria jamais, outras que eu faria melhor e outras que eu aprendi bastante e que eu vou levar pra minha vida. São coisas que a gente aprende a fazer igual e outras que a gente aprende a fazer diferente e a nunca repetir. Então são coisas que a gente aprende no dia a dia, na vivência, colocando a mão na massa (AP – Faculdade A).

Ao se depararem com situações dilemáticas as alunas pesquisadoras aos poucos vão vivenciando os conflitos reais da profissão. Em outras palavras, as alunas tem a oportunidade de aprender “em contexto”(MARCELO, 1999). As alunas são motivadas a fazerem uma leitura mais crítica e aprofundada acerca da profissão e da docência e aos poucos vão compreendendo que o ensino é uma atividade complexa “que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande parte sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valor que exigem opções ética e política” (PEREZ GOMEZ, 1992, P.410 *apud* MARCELO 1999, P. 39).

Outros aspectos foram apontados pelas alunas como ganhos pela participação no projeto, dentre eles está o crescimento pessoal e acadêmico, além do profissional. Vejamos:

Eu acho que eu cresci muito, aprendi a ser muito mais responsável, porque quando eu entrei no Bolsa eu tinha dezessete anos só, [...] eu aprendi a ser muito mais calma também, porque eu sou muito nervosa (risadas) mas eu, com as crianças eu aprendi a ter muito mais paciência, a dialogar, a saber como dizer as coisas na hora certa... então a experiência foi maravilhosa (AP – Faculdade B)

Eu posso dizer que desde que eu entrei no projeto as minhas notas cresceram bastante eu tive mais conhecimento sobre a matéria, pude perceber que realmente a teoria e a prática andam juntas e que uma completa a outra. Se você não tem a parte teórica a parte prática fica bem complicada, mas quando você conhece as duas é... flui naturalmente e você aprende bem mais, é outra coisa mesmo... (AP – Faculdade A)

Com o projeto eu cresci bastante como pesquisadora, como aluna, como professora é... eu pude me deparar com a escola real que é tudo que a gente aprende na faculdade mas a gente não tem noção de como é (...) (AP – Faculdade A)

O reconhecimento do crescimento que tiveram desde que iniciaram a participação no projeto está associado às experiências e diferentes leituras que delas fazem. Para as alunas pesquisadoras tal crescimento ultrapassou as questões de ordem profissional e promoveram mudança de comportamento dentro e fora da escola e da sala de aula, suscitando a mudança de postura das licenciadas frente à sua responsabilidade com o projeto e com a sua vida acadêmica.

O convívio diário com uma professora experiente pode favorecer ricas aprendizagens às alunas em formação acerca da prática docente e das situações didáticas que podem ser promovidas com os alunos da escola básica, conforme apontam os relatos a seguir.

[...] eu acredito que conhecer o dia a dia escolar pra gente se torna de grande ensinamento, porque só a teoria realmente não nos faz conhecer realmente o que a gente vê ali estando junto com uma professora experiente, conhecendo as práticas dela e também conseguindo conciliar o que a gente aprende, podendo colocar também

em prática né, então acho que isso pra gente foi o mais gratificante né que a gente pode conciliar a prática com a teoria (AP – Faculdade A)

[...] eu não conhecia, na época que eu estudei não existia a dupla produtiva né, eles tem um método de trabalhar onde sentam duas crianças juntas, então uma que sabe um pouquinho mais e outra que tem dificuldade né, então isso pra mim foi bem marcante assim de, de acompanhar e realmente, assim eu percebi que dava resultado (AP – Faculdade B)

Acompanhar as professoras experientes na sala de aula da educação básica permite as alunas pesquisadoras tomarem contato com situações didáticas próprias da educação com crianças e das possibilidades de fazer o aluno avançar, favorecendo a reflexão acerca do que estão vivenciando.

A relação teoria e prática é parte essencial da formação profissional, no entanto, a efetivação dessa relação ainda encontra-se um desafio para muitas instituições formadoras (GATTI E NUNES, 2009).

Considerando a proposta do Projeto Bolsa Alfabetização entendemos que o distanciamento entre a teoria e a prática vem sendo minimizada, uma vez que com a imersão das alunas na sala de aula da escola básica, sob a supervisão de um professor orientador da IES, pode favorecer a articulação dos conteúdos ensinados na IES e sua aplicabilidade na escola. Para as alunas pesquisadoras esse distanciamento vem diminuindo na medida em que reconhecem os conteúdos aprendidos na IES no contexto escolar ou quando recorrem as teorias para solucionar questões dilemáticas vivenciadas no dia a dia da sala de aula que acompanham, conforme apontam os depoimentos a seguir.

Eu acho que ... que estar no projeto me colocou dentro da sala de aula e me colocou com a relação professor e aluno, diante da relação professor e aluno, então como que você tem que lidar diante da dificuldade que o aluno apresenta, o que que você tá aprendendo na faculdade e que vai servir de ferramenta na sala de aula (AP – Faculdade A)

[...] com as práticas ensinadas aqui na faculdade, você pode tirar as suas conclusões, como isso pode ser aplicado né, que muitas vezes a gente vê tantas teorias, tantos autores que falam sobre vários jeitos de ensinar, como a aprendizagem é, é obtida pela criança, aí você olha assim mas como, como eu vou lidar com isso né, qual meio usar e na experiência com o Bolsa você pode reparar, ah em relação a essa situação eu posso usar esse autor, essa teoria vale aqui nesse momento, então você pode unir os dois, porque você tá vendo a prática e a teoria ao mesmo tempo, ao contrario de como você tivesse fazendo só a faculdade e depois chegar lá e se embananar toda né, tipo aí não sei o que fazer agora, não sei qual teoria usar, não sei qual modo utilizar, acho que isso facilita bastante [...] (AP – Faculdade B)

Entendemos que a experiência do aluno em sala de aula ainda no processo de formação representa um ganho na formação docente, já que esta experiência “envolve de forma simultânea os alunos, os profissionais no terreno e os formadores” numa relação interativa. (CANÁRIO, 2001, p. 44).

Como enfatiza Nóvoa (2009, p.03) a formação de professores deve assumir como característica a aprendizagem dos alunos, futuros professores, tendo como referência o trabalho escolar, sem pormenorizar ou descaracterizar a importância da prática pautada em conhecimentos científicos e entendimento teórico e metodológicos do fazer docente. Isso supõe compreender que a prática docente é extremamente difícil e complexa e, portanto, não pode ser simplificada a ideia de que ensinar é fácil. Vejamos alguns depoimentos que retratam a preocupação das alunas pesquisadoras com os desafios acerca do ensinar, resultados da experiência que viveram no Projeto Bolsa Alfabetização.

Na verdade a gente aprende como ensinar, mas a gente não sabe o que a gente vai encontrar pela frente. Podemos encontrar crianças muito boas, crianças que tem muita dificuldade, crianças que tem facilidade de aprender, outras que vão demorar um pouco pra aprender porque o seu nível de maturidade ainda não tá no ponto de aprender aquilo que a gente quer passar pra ela... (AP – Faculdade A)

[Aprendemos] A questão da responsabilidade, a questão do tratamento com a criança porque a criança é sujeito do processo de aprendizagem, a criança é o principal na escola, a professora tem que preparar, a professora tem que cuidar, a professora tem que preparar um ambiente rico de aprendizagem, e de carinho que a criança se sinta bem na sala de aula (AP – Faculdade A)

Ao destacarem a importância do papel do professor as alunas pesquisadoras fazem menção as diferentes atribuições peretinentes ao trabalho docente, evidenciando a clareza que possuem da responsabilidade do papel do professor na promoção da aprendizagem do aluno, bem como a ideia de que a ação docente pressupõe a construção gradativa do conhecimentos pelos alunos e na relação que estes estabelecem com o conhecimento.

Para Nóvoa (2009) é na escola e no diálogo com os professores que se aprende a profissão; é na busca pela compreensão dos sentidos da escola; é na integração com os outros professores mais experientes, no registro e reflexão sobre as práticas, bem como no exercício da avaliação é que se aperfeiçoa e inova as práticas e se faz avançar a profissão. Para o autor, é nesse momento também em que as dimensões profissionais se entrecruzam com as dimensões pessoais, inferindo na tomada de decisão; na forma como ensinamos e como compreendemos o ensino e a docência.

Contribuições do Programa Bolsa Alfabetização para a inserção à docência na visão das professoras orientadoras

O projeto Bolsa Alfabetização prevê a participação de professores orientadores da IES responsáveis por orientar as ações desenvolvidas pelos alunos nas escolas de educação básica, bem como assessorá-los no desenvolvimento da investigação didática. Nesta pesquisa contamos com a colaboração de duas professoras orientadoras, que foram entrevistadas e puderam falar sobre como percebem o Projeto e suas contribuições para inserção à docência de licenciandos.

Para as professoras orientadoras, ao participarem do Projeto, as alunas pesquisadoras passam por um processo de transformação acerca do entendimento da profissão e das especificidades do trabalho docente. Essa mudança ocorre de forma gradativa como resultado de uma série de atividades previstas no Projeto, tais como as reuniões semanais com as orientadoras da IES e as atividades de análise e reflexão do que vivenciam e presenciam na escola. Vejamos alguns relatos a esse respeito:

[...] os encontros eles são semanais, duas horas e a gente trata principalmente dos aspectos que as alunas trazem dos que elas vivenciam atuando junto com a professora na escola. Então, esses encontros formativos que acontecem semanalmente, eles tratam principalmente questões que se referem a alfabetização na perspectiva construtivista, até porque as alunas que acompanham as professoras lá na escola, elas tem como foco principal apoiar o professor no processo...na melhoria da qualidade da alfabetização então é.. toda semana a gente trata de assuntos que são trazidos da escola pelas alunas. (PO – Faculdade A)

[...] eu oriento as observações, é, que as bolsistas realizam, então toda semana aos sábados das onze e trinta as treze e trinta nós temos dois blocos de discussões o primeiro são os registro das observações, [...] então eu

problematizo o que elas observaram, nós elegemos um grande problema em comum nos registros ou dois problemas dependendo da necessidade e com base nessas problematizações nós discutimos as observações e o que poderia ter sido feito de diferente por exemplo numa intervenção de ensino da professora titular, ahm, em um outro momento nós teorizamos essa pratica, então buscamos nos autores as discussões sobre essas observações. (PO – Faculdade B)

As alunas pesquisadoras ao serem motivadas a relatarem e analisarem a prática das professoras regentes da escola básica, dialogam, analisam e buscam soluções com o auxílio dos referenciais teóricos para compreensão dos fenômenos elencados para discussão. O papel do professor orientador nesse momento é o de propiciar reflexões para o aprofundamento e análise dos casos em exposição.

Recorremos aos escritos de Zeichner (2010) que aponta como alternativa para os cursos de formação inicial de professores experiências de campo cuidadosamente construídas, por meio da criação de espaços híbridos que articulem conhecimento profissional e acadêmico. Essas iniciativas são reveladoras de uma posição que acredita

[...] na criação de novos papéis para os formadores de professores e nos meios de aproximar conhecimento acadêmico, profissional e derivado da comunidade no processo de formação de professores, do que na mudança estrutural das instituições de formação de professores (ZEICHNER, 2010, p. 486).

Ao passo que os cursos de formação buscam a organização de espaços híbridos como sugere Zeichner, os distanciamentos entre escola pública e universidade vão diminuindo e os currículos para formação docente vão se tornando mais vivos e articulados com as necessidades da escola básica.

As professoras orientadoras entendem que com a participação das alunas no Projeto Bolsa Alfabetização suscitou mudanças no trabalho desenvolvido pelos professores no curso de formação inicial, acarretando ainda novas demandas ao currículo dos cursos, conforme apontam as falas a seguir:

[...] Então a gente começa a perceber que a estrutura do curso... o curso tem uma estrutura interessante, uma estrutura boa, mas ele pode melhorar no sentido de ter um olhar mais voltado pra escola. Então essa parceria ela mostra algumas fragilidades, então qual foi o foco... a disciplina que acaba ficando na berlinda é a disciplina Teoria e Prática de Alfabetização [...] Então no final do ano nós tivemos autorização da mantenedora pra gente rever o ementário do curso e eu vou trabalhar a partir desse ano de 2013, com a disciplina Prática Profissional no terceiro ano do curso em parceria com a professora do segundo ano do curso que é a professora de Teoria e Prática de Alfabetização (PO – Faculdade A)

[...] os professores, é corpo docente começaram a perceber [...] então o impacto no curso é que elas tem propriedade teórica pra discutir um assunto, então quando o professor discute por exemplo a psicologia da educação elas tem é, bases pra essa discussão, elas conseguem retomar os autores e quando o professor aborda por exemplo Rousseau dentro da educação, a filosofia da educação, elas conseguem articular isso com o pratico e elas conseguem falar de níveis de escrita, de relações de ensino e de aprendizagem estando agora no segundo ano do curso de pedagogia (PO- Faculdade B)

Com as intervenções das alunas pesquisadoras, a partir da experiência do contexto escolar, há inevitavelmente a busca por uma discussão em sala, com os professores da IES, que auxilie na articulação entre teoria e prática e, ao mesmo tempo promove, por meio dos relatos das alunas situações em que os conhecimentos e vivências trazidas por elas tornam-se tema da aula e aprofundamento da questão a partir do referencial teórico estudado.

Na Faculdade A iniciativas vem sendo organizadas para explicitar os benefícios do Projeto Bolsa Alfabetização para a formação docente, como o diálogo com o corpo docente que resultou na mudança dos ementários das disciplinas e na busca por ações que promovam a discussões e ações referentes a aproximação universidade-escola.

Na Faculdade B, as mudanças vêm sendo motivadas pela participação mais efetiva das alunas nas diferentes disciplinas do Curso. No entanto, ainda não houve sinalização de estratégias que potencializasse a articulação universidade-escola para além do projeto Bolsa Alfabetização.

Na visão das professoras orientadoras, a participação das alunas no Projeto favoreceu a mudança de comportamento frente aos estudos e compromisso não só com o projeto mas, também com a própria formação docente. Identificam nas alunas uma postura mais madura no que se refere a atuação em sala de aula, na produção de conhecimentos e nas questões que envolvem as escolhas que cercam a docência, conforme evidenciam as falas das orientadoras:

As alunas do curso querem ingressar no programa e que elas veem como relevante pra formação... porque o impacto no curso é, em termos de produção acadêmica, em termos de conhecimento teórico é, de postura mesmo dessas educandas foi, teve uma mudança muito grande (PO – Faculdade B)

Então assim eu vi um crescimento muito grande, uma mudança de postura em relação à docência, algumas alunas que estão no projeto, num dado momento, quando entraram na faculdade, tinham aquele interesse em trabalhar com a educação infantil. As quatro que estão no projeto Bolsa Alfabetização, elas querem atuar, depois que elas terminarem a faculdade, no primeiro ciclo de alfabetização, que é o primeiro e segundo ano, no ciclo de alfabetização, e mais, elas... como elas tem que fazer a investigação didática, escrever a respeito, pensar como é que o professor trabalha “ a leitura feita pela professor” que é um dos temas e que foi o tema escolhido pra investigação didática lá na sala de aula, [...] elas tem interesse em estudar os autores que dão o embasamento teórico pra como trabalhar com essa leitura e todos os recursos possíveis e imagináveis. (PO – Faculdade A)

Para a professora orientadora da Faculdade A, houve ainda a mudança de postura em sala de aula com os professores das diferentes disciplinas, vejamos:

Elas tiveram uma mudança de olhar em relação ao papel do professor dentro da sala de aula. O tempo inteiro, ao longo do tempo, elas compreendiam melhor o que os professores veiculavam nas disciplinas no curso de Pedagogia, na sala de aula, e elas diziam isso nos encontros formativos “o professor da disciplina tal deu um exemplo ou promoveu uma discussão a respeito do professor na sala de aula” Então elas diziam assim “professora a gente consegue enxergar com mais clareza porque a gente tá lá todo dia na sala de aula por mais ou menos quatro horas”, então a gente consegue articular e entende que essas discussões que são promovidas aqui dentro da instituição, da faculdade, elas são importantes sim pra prática pedagógica (PO – Faculdade A)

A participação das alunas no Projeto permite a manifestação de questionamentos e indagações referentes a situações concretas da docência que com o auxílio do professor orientador e dos professores da IES vão tomando sentido e situando-se como objeto de reflexão, permitindo a interação e articulação com os saberes específicos da profissão.

É na relação com o saber que podemos verificar quais são as especificidades de aprendermos e desta forma pensarmos o ensinar, uma vez que o ensinar não é uma simples transmissão de um saber é também

uma intenção cultural; e a formação não é uma simples aprendizagem de práticas, ela é também acesso a uma cultura específica que aos poucos é incorporada, compreendida e ressignificada.

Considerações Finais

Entendemos que o Projeto Bolsa Alfabetização configura-se como uma proposta inovadora na minimização de problemas referentes à alfabetização de crianças da escola pública, bem como configura-se como um projeto inovador na formação de futuros professores e gradativa inserção à docência, uma vez que coloca em evidência a necessidade de ajustar a prática profissional de professores em exercício e futuros professores frente a complexidade da realidade escolar. Acreditamos que

“[...] a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos, os profissionais no terreno e os formadores[...]”. (CANÁRIO, 1998, p.24)

Corroboramos com as ideias de Canário (1998), ao defender a importância da articulação entre os sistemas de formação e os sistemas de exercício profissional. Esse autor acredita que as escolas podem ter um potencial formativo capaz de modificar o papel atribuído à formação inicial e continuada e contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores.

A formação é entendida como uma via de mão dupla que tanto pode favorecer as escolas formadoras na organização das ações curriculares, principalmente no que se refere à prática profissional, como as escolas de educação básica que, cada vez mais, necessitam se tornar um espaço de aprendizagem, de reflexão sobre a prática, de construção de conhecimentos e, portanto, de formação permanente dos profissionais. Assim, “[...] a organização da relação da formação com o mundo profissional real, contém em si mesma a possibilidade de articular num projecto (curricular) global a formação inicial e contínua, a pesquisa e a intervenção.” (CANÁRIO, 2000, p.17).

Entendemos ainda, que o Programa Bolsa Alfabetização corrobora com a ideia de formação docente de Nóvoa (2009); Marcelo (2009); Canário (2000) e Zeichner (2010) no que se refere à defesa de uma formação profissional voltada para as práticas do contexto escolar numa perspectiva de trabalho colaborativo.

Com relação às contribuições do Projeto Bolsa Alfabetização para os alunos pesquisadores os resultados apontam que a experiência vivida por eles permitem a ampliação do olhar que possuíam acerca da docência promovendo maior compromisso e responsabilidade com a formação e com as atividades desenvolvidas em parceria com as escolas públicas. Vivenciar o dia a dia da escola e da sala de aula permite a inserção gradativa dos alunos no exercício da profissão em situações reais de resolução de problemas e desafios postos pela docência, relação com os alunos, domínio do conteúdo a ser ensinado e com a promoção da aprendizagem da turma. Os alunos pesquisadores consideram ser uma oportunidade rica para aprendizagem e tomada de decisão do professor que desejam ser.

No que se refere ao olhar do professor orientador, as contribuições do Projeto podem ser observadas na mudança de postura dos alunos pesquisadores em relação aos demais alunos da turma que não participam do programa. Os alunos pesquisadores parecem apresentar maior compromisso e articulação dos conteúdos desenvolvidos na IES, promovendo novos questionamentos e consequentes reflexões acerca da

articulação entre a teoria e a prática, o que suscitou a revisão e adequação dos cursos de licenciatura das IES investigadas a fim de atender às novas demandas.

Referências

- CANÁRIO, Rui (1998). A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Psic. da Educação*, São Paulo, n. 6, pp.9-27, 1º sem.
- CANÁRIO, Rui (2000). A prática profissional na formação de professores. Colóquio “Formação Profissional de Professores do Ensino Superior”, Aveiro: INAFOP.
- CANÁRIO, Rui (2001). A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bartolo Paiva (org) *Formação profissional de professores no Ensino Superior*. Portugal: Porto.
- DECRETO Nº 51.627, DE 1º DE MARÇO DE 2007, Institui o Programa Bolsa Formação Escola Pública e Universidade.
- GATTI, B. e NUNES, M. M. (orgs.) (2009). *Formação de professores para o Ensino Fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC/DPE.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba S. de S.; ANDRÉ, Marli E. D. de A. (2011). *Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- IMBERNÓN, Francisco(2005). *Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez Editora. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).
- NÓVOA, A. (2009). Para uma formação construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid.
- MARCELO, Carlos (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- MARCELO, Carlos (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *SISIFO – Revista de Ciências da Educação*. n.8; jan/abr; pp.7-22.
- SÃO PAULO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO (2012). *Projeto Bolsa Escola Pública E Universidade Na Alfabetização*. Regulamento.
- ZEICHNER, Ken (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades, *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, pp. 479-504, set./dez.

Educação de Jovens e Adultos: Trabalho docente e políticas educacionais

Simone Gonçalves da Silva, Álvaro Moreira Hypolito⁸⁹⁸

Resumo

As transformações ocorridas na sociedade, em virtude da globalização, da expansão do capital e do avanço da tecnologia reestruturaram a organização produtiva e apontam para uma mudança nas formas de produção, com inovações tecnológicas e com menor custo a fim de garantir a qualidade. Tais mudanças influenciam na divisão social e organizacional do trabalho, e conseqüentemente alteram as relações entre trabalho e educação. Nessa mesma lógica, novas exigências para o sistema educativo implicam em mudanças no processo de escolarização, fundamentadas nas novas formulações ideológicas de empregabilidade e empreendedorismo. Essa nova organização educativa igualmente ancorada em novas práticas pedagógicas, subsidiadas por determinadas políticas educativas alteram as relações no trabalho docente. Este estudo se configura como um recorte de pesquisa em andamento, na qual se problematiza o processo de certificação do Ensino Médio a partir do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas implicações no currículo e no trabalho docente da educação de jovens e adultos. No campo sociológico, o trabalho docente não se limita ao fazer pedagógico e está relacionado às modificações na organização do trabalho. Nesse sentido, o trabalho docente é problematizado como profissão e suas condições de trabalho e de qualificação profissional, assim como a relação dos docentes com as classes sociais e com as relações de gênero e de raça. Diante disso, neste estudo, pretende-se discutir os efeitos sobre o trabalho docente das políticas educacionais curriculares e avaliativas na educação de jovens e adultos – EJA, especificamente a certificação da EJA do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para a constituição da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico teve-se como embasamento os estudos de Apple, Di Pierro, Haddad e Hypolito, dentre outros, que são referências teóricas sobre trabalho e educação, trabalho docente e educação de jovens e adultos. Os estudos realizados até o momento apontam uma série de interferências na concepção de trabalho docente no Ensino Médio/EJA. Entre elas, destaca-se a desvalorização e a desqualificação dos docentes, com identificáveis reduções no seu saberes profissionais e desqualificação de suas práticas. Esta condição carrega uma sensação de perda da autonomia dos seus saberes e dos fazeres pedagógicos. A partir da instituição do ENEM, o professor passou a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame e obrigou-se a reorientar a organização curricular, o que tem influenciado sobremaneira na prática pedagógica e nas opções metodológicas dos docentes. Por fim, percebe-se que as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, neste caso os exames supletivos, reiteram o caráter compensatório e aligeirado do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade educativa e alteram aspectos relacionados com o trabalho docente.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; políticas educacionais; trabalho docente; ENEM;

⁸⁹⁸ Universidade Federal de Pelotas. Agência Financiadora: CAPES

Introdução

As transformações ocorridas na sociedade, em virtude da globalização, da expansão do capital e do avanço da tecnologia reestruturaram a organização produtiva e apontam para uma mudança nas formas de produção, com inovações tecnológicas e com menor custo a fim de garantir a qualidade. Tais mudanças influenciam na divisão social e organizacional do trabalho, e conseqüentemente alteram as relações entre trabalho e educação.

Nessa mesma lógica, novas exigências para o sistema educativo implicam em mudanças no processo de escolarização, fundamentadas nas novas formulações ideológicas de empregabilidade e empreendedorismo. Essa nova organização educativa igualmente ancorada em novas práticas pedagógicas, subsidiadas por determinadas políticas educativas alteram as relações no trabalho docente. Conforme descreve Hypolito (1997, p. 105) “o trabalho docente no atual momento histórico é resultado de modificações importantes e profundas na organização do trabalho escolar”.

Diante disso, neste estudo, pretende-se discutir os efeitos sobre o trabalho docente das políticas educacionais curriculares e avaliativas na educação de jovens e adultos – EJA, especificamente a certificação da EJA através do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. O referido texto se configura como um recorte de pesquisa em andamento, na qual se problematiza o processo de certificação do Ensino Médio a partir do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e suas implicações no currículo e no trabalho docente da educação de jovens e adultos.

Cabe destacar que no campo sociológico, o trabalho docente não se limita ao fazer pedagógico e está relacionado às modificações na organização do trabalho. Nesse sentido, a temática trabalho docente é problematizado como profissão e suas condições de trabalho e de qualificação profissional, assim como a relação dos docentes com as classes sociais e com as relações de gênero e de raça. Para tanto, adota-se pressupostos da abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, e teve-se como embasamento os estudos de Apple, Di Pierro, Haddad e Hypolito, dentre outros, que são referências teóricas sobre trabalho e educação, trabalho docente e educação de jovens e adultos.

Redefinições no papel do Estado e a orientação nas políticas educacionais de jovens e adultos

A partir dos anos 1980 o Brasil vem sendo caracterizado pela redefinição do papel do Estado e por reformas educacionais significativas relacionadas com os processos de redemocratização do país, sob ajustes econômicos de orientação pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, pelo Banco Mundial e pelo Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Esse novo paradigma é denominado de capitalismo neoliberal, uma estratégia de administração pública gerencial das políticas, essas políticas neoliberais possuem como premissa a redução do papel do Estado e introduzem o gerencialismo, caracterizado pela descentralização da gestão e dos custos, focalização de programas, pela privatização de serviços, pelas parcerias público-privado, pelo quase-mercado, pela responsabilização, pela avaliação, pela flexibilização e dentre outros, presente nas atuais políticas (DI PIERRO, 2001; HYPOLITO, 2011).

O neoliberalismo surge como estratégia de superação da crise fiscal do Estado, pelo ambiente propício desencadeado pelas inovações tecnológicas e pela abertura do mercado mundialmente. Essa globalização,

que reorganiza o capitalismo, demanda novas formas de organização do trabalho e de modelos produtivos apoiados pela flexibilidade (HYPOLITO, 2011).

As novas configurações da organização do trabalho pressupõem uma nova relação entre Estado e sociedade, a partir das tendências neoliberais. Essas que partem de alguns pressupostos, conforme aponta Fiori (1997, p. 142) “de remercantilização da força de trabalho, a contenção ou desmontagem dos sindicatos, a desregulação dos mercados de trabalho e a privatização de muitos serviços sociais”.

Diante desse contexto do capitalismo neoliberal, que os modelos de governar são referências de consolidação dos interesses de mercado, mesmo que se apresente com o discurso de modelo de gestão democrática e de participação se configuram como estratégias de controle. O processo de reconfiguração do neoliberalismo implica na educação. E na conjuntura reformista brasileira, a educação tem se tornado o espaço propulsor da justiça social e do crescimento econômico, com múltiplas políticas para a elevação da escolarização, principalmente as destinadas a educação de jovens e adultos. Esse processo focaliza a empregabilidade e o empreendedorismo, cujo o principal objetivo consiste em aumentar as oportunidades de formação pessoal no treinamento das habilidades e das competências, e de capacidade individual que engloba as especificidades de iniciativa, de responsabilidade, de aperfeiçoamento e de experiências para conquistar e manter-se empregado.

A educação vem sendo constituída no conjunto de reformas que privilegiam o desempenho orientado pelos resultados das políticas avaliativas. Essas políticas compõem ações nacionais e internacionais que averiguam atuação e o nível de conhecimento das escolas. Como destacam Newman e Clarke (2012, p. 368) ao mencionarem o exemplo o Programa para Avaliação Internacional de Estudantes – PISA, organizado pela OCDE “que avalia e compara desfechos educacionais entre nações participantes e tem orientado intercâmbios de políticas, ansiedade comparativa e posicionamento competitivo”. Com relação às estratégias de solucionar os problemas da educação pública, denota-se um número abrangente de políticas que se confundem, ou seja, ocorre a hibridização das políticas caracterizadas por legislações e por práticas de duplo movimento de centralização de descentralização.

As políticas de centralização podem ser encontradas nos documentos oficiais, nos discursos governamentais e nas avaliações em larga escala, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN’s. Instituídos no ano de 1997, os PCN’s, como aponta Vieira (2004, p.19) “estão alterando o conteúdo e a forma do ensino no sentido de vinculá-lo a um modelo de preparação de força de trabalho para o mercado, numa insidiosa operação de controle sobre aquilo que as escolas e seu corpo docente realizam”. Sendo assim, direcionam os conhecimentos a serem desenvolvidos nos processos educacionais e principalmente pela corroboração da instituição das avaliações externas, reforçando o controle e a centralidade do currículo a partir dos resultados atingidos nos exames. Essa mesma política possui aparente caráter descentralizador quando se apresenta como uma orientação curricular, no qual o professor possui uma autonomia de constituir uma prática de acordo com a realidade dos alunos, podemos compreender como uma autonomia imaginada, pois o processo de organização conteúdos e das ações e práticas docentes passam a ser reestruturadas a partir da lógica dos parâmetros e diretrizes educacionais.

As políticas compreendidas como de descentralização financeira e de práticas educacionais autônomas, prevêm o enxugamento do papel do Estado se configurando com um novo modo de regulação social através da responsabilização e participação pessoal e coletiva da sociedade civil, nas bases do discurso

empreendedor, eficiente e competitivo. Pode-se destacar dois momentos, o primeiro através dos resultados das avaliações externas a Prova Brasil e a Provinha Brasil, aplicadas no 1º ano e nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica - que é realizado por alguns alunos selecionados estatisticamente, o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, realizado com alunos do 3º ano, consiste em uma avaliação individual que verifica as habilidades e competências dos educandos ao final da educação básica, e como forma de certificação, o ENADE – Exame Nacional de Cursos no nível do ensino superior. Esses resultados são referências para incentivar e orientar as instituições no seu fazer pedagógico. No segundo momento, destaca-se mudanças na gestão e na organização escolar a partir das parcerias público-privadas, as relações de quase-mercado (HYPOLITO, 2011).

A perspectiva das políticas de descentralização do poder do Estado, são políticas de responsabilização, que estimulam um novo modo de gestão pública devolvendo a autonomia institucional atrelada a um conjunto de parcerias em rede com os setores público, privado e cooperativo. Esse modelo gerencialista redefine o papel do Estado na educação, tendo a função de investir nos recursos humanos para atender as exigências econômicas e diminuir os problemas social em relação ao desemprego, diagnosticado pela desqualificação profissional, na definição e na execução das políticas para a qualidade da educação e a formação para o trabalho na base da lógica mercadológica de competitividade e de excelência. Essa estrutura permite compreender que as políticas educacionais estão atreladas às novas formas econômicas que influenciam na formação dos trabalhadores reforçando a cultura de desempenho na flexibilização do currículo.

Di Pierro (2001, p. 321), analisa que as reformas na educação foram definidas pela necessidade do ajuste macroeconômico “que acabou por redefinir o papel do Estado no financiamento e oferta dos serviços de ensino, levando a um deslocamento da fronteira entre as responsabilidades públicas e privadas na promoção da educação de pessoas jovens e adultas”.

Nesse cenário, percebe-se muitos investimentos na Educação de Jovens e Adultos, como a instituição das avaliações nacionais unificadas para EJA, que também funcionam como mecanismo de certificação. A avaliação nacional problematizada nesse estudo foi estabelecida através da Portaria Ministerial nº 109, de 27 de maio de 2009 que orienta que a certificação do Ensino Médio passa a ser garantida pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, deixando de ser de responsabilidade do Exame Nacional de Certificações e Competências e Habilidades de Jovens e Adultos - ENCCEJA, esse que passa a certificar somente o Ensino Fundamental, política de oferta rápida a certificação do ensino fundamental e médio a jovens e adultos que almejavam a avaliação e a comprovação conclusão dos níveis de ensino da Educação Básica.

Segundo os estudos de Haddad sobre o Ensino Supletivo no Brasil - Estado da Arte, em 1987 a certificação das aprendizagens acontecia através dos exames supletivos, denominado anteriormente de madureza, revelando que nos anos 70 e 80, o maior problema diagnosticado era o alto índice de reprovação através dos exames, estes que eram emitidos pelos estados, além de traçar um perfil dos candidatos, que a principal característica em relação, a faixa etária dos 25 aos 35, ao sexo e estado civil predominava homens solteiros oriundos da zona urbana, as características socioeconômicas dos pais analfabetos ou analfabetos funcionais⁸⁹⁹, dados devem considerar as relativas generalizações. Estes mesmos exames, em 2002 passaram a encargo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, com a

⁸⁹⁹ As pessoas consideradas analfabetas funcionais são as que possuem menos de quatro anos de estudos, a partir das recomendações da UNESCO, adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA 2002, p. 52).

realização do Exame Nacional de Certificação de Competências -ENCCEJA, mediante adesão e convênio com as secretarias municipais e estaduais de educação, como estratégia de avaliação e instrumento de certificação, instituído durante o Governo do Fernando Henrique Cardoso.

Conforme Di Pierro (2010), as certificações são um campo das políticas de educação de jovens e adultos de muita divergência. Essa reestruturação dos exames fizeram com que muitos gestores e pesquisadores tivessem certa resistência ao ENCCEJA, pelo fato de promover a centralização curricular que reforça hierarquias existentes entre as regiões, “apagando” a diversidade cultural e linguística do país. Em relação aos defensores do ENCCEJA, defendem essa padronização curricular, pois permite a qualidade à EJA. Diferentemente das questões levantadas sobre as do currículo, essa reforma na EJA, a partir dos anos 90, da redução da idade mínima e da avaliação nacional, parece possuir um mesmo caráter de flexibilidade do sistema e possibilitar que um maior número de jovens e adultos obtenha certificados da educação básica. Elabora-se uma reflexão sobre essa estratégia que caracteriza as políticas educacionais regulatórias, em que o Estado controla a formação dos sujeitos através dos conteúdos avaliados, descentraliza seu papel, por não precisar organizar e financiar os serviços escolares, processos educativos e formação de professores e implica em outra relação com o saber, o fazer e o ser docente nessa modalidade.

Políticas educacionais curriculares de jovens e adultos: interfaces no trabalho docente

O modelo gerencialista vivenciado pelas políticas neoliberais de reestruturação educacional estabelecem uma nova relação nos sistemas educativos e no currículo, impondo uma nova discussão sobre os efeitos significativos que exercem no processo do trabalho docente, como apontam Hypolito e Viera (2002, p.279),

Nas estratégias educacionais neoliberais três proposições podem provocar mudanças significativas para o trabalho docente: processos de avaliação externa, currículo nacional e as políticas de formação docente. As duas primeiras tendem a buscar uma padronização do ensino à medida em que definem qual deve ser a educação mais adequada para toda a sociedade e, ao mesmo tempo, o que deve ser ensinado para que o padrão desejado seja atingido. A terceira proposição refere-se à formação docente necessária para que os professores e professoras realizem uma educação em consonância com a avaliação do sistema e com o currículo nacional.

Ainda segundo Ball (2002, p.5) “as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor”. O desenvolvimento desse modelo gerencial faz parte de um pacote de reformas, definido por Ball (2001) como as tecnologias de políticas que se articula a três noções: mercado, gestão e performatividade.

Em relação ao mercado, transformar o ambiente em produto atrativo, que precisa ser consumido como uma mercadoria, potencializando a competição, no caso da educação pode-se destacar que as escolas com melhores resultados, são as mais atrativas. A segunda, a gestão, é a introdução das capacidades de gerir incumbindo nos colaboradores, na educação são os professores e alunos, o discurso da dos padrões de excelência. Quanto a performatividade, concebe a educação na lógica de produção como uma fábrica, o importante é o desempenho exposto a julgamentos e exposições da produtividade com qualidade e eficiência, a partir da *accountability*, que são transferências de responsabilidades, de avaliação e de prestação de contas (BALL, 2001).

Essas tecnologias de reforma tem sustentado as políticas avaliativas, nesse caso de estudo, podemos fazer menção aos exames certificadores destinados a EJA, no qual vem se percebendo a intervenção na orientação das práticas dos professores e na organização escolar. Essas imposições externas alteram a constituição das identidades docentes, ao ser exigido um determinado tipo de profissional que segue as orientações das políticas curriculares na formação do alunado de acordo com as metas e o objetivos de ensino e de aprendizagem.

Porém, cabe destacar que a identidade docente é permeada por diversos fatores e principalmente pelos discursos que envolvem a Educação e os modos de ser e agir dos professores. Diante disso, não existe uma identidade docente fixa, pois o trabalho docente não se encontra dissociado dos conhecimentos constituídos durante a vida e as experiências no ambiente escolar, “esses saberes provêm de fontes diversas da formação inicial e contínua dos professores, do currículo e da socialização escolar, dos conhecimentos das disciplinas a serem ensinadas, das experiências na profissão, da cultura pessoal e profissional, da aprendizagem com os pares, etc...(TARDIF, 2002, p.60) ”.

Nesse sentido, a identidade docente pode ser compreendida como uma construção social, marcada por múltiplos fatores como as histórias de vida, as condições de trabalho, o imaginário sobre a profissão e os discursos sobre os docentes e a escola (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Nessa perspectiva destaca-se o lugar que o professor ocupa na sociedade, e que o processo de construção da identidade possibilita reconhecer que compartilhar tais saberes infere na construção das propostas de ensino-aprendizagem significativas, na mediação do processo entre o conhecimento socialmente produzido e os educandos, nas formações específicas e continuadas dos professores, e assim possibilitam o movimento de problematizar a educação e suas especificidades.

Ao refletir sobre o trabalho docente na EJA, percebe a preocupação com a formação específica dos educadores de EJA, não de maneira generalizada, mas constitui as identidades sociais e profissionais do educador de jovens e adultos. Conforme Arroyo (2005) e Oliveira (2004), no campo da Educação de Jovens e Adultos há necessidade de formação contínua e específica para o professor que atende tal modalidade, e segundo Soares (2010), nem sempre sentiu-se a necessidade de um profissional com habilitação em EJA, que começa a ser discutido a partir da orientação dos documentos oficiais como a LDBEN/96 e o Parecer 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Nessa mesma linha, percebe-se a necessidade formação específica dos educadores de jovens e adultos, para além da formação básica, este que compreenda as especificidades, os conhecimentos, os modos de vida e a trajetória da história da EJA, e problematizarem as metodologias de ensino considerando principalmente o respeito às suas trajetórias de vida, “ refletir sobre a formação de educadores exige um olhar abrangente sobre todo o campo da educação de jovens e adultos, sua história, conquistas e desafios” (SOARES, 2010, p.96).

Nos últimos anos a EJA, também se tem privilegiado a formação específica do educador. Em relação a essa questão, pode-se observar que as pesquisas e os estudos tem se preocupado com a profissão docente, e a formação do educador enquanto um profissional em oposto a uma ideia de docência que “foi profundamente marcada pelo sacerdócio e pela vocação”(HYPOLITO,1997, p.103). Um profissional que deve possuir saberes, habilidades, normas, competências para desenvolver seu ofício sempre em um processo contínuo de formação.

A profissão, como bem sabe-se, não é nesses últimos tempos a mais almejada e cobiçada no mercado de trabalho, pelos diversos desafios que tem de enfrentar diante da sociedade atual, em relação as condições de trabalho e os baixos salários. Segundo Oliveira et al. (2002, p.3) “a organização do trabalho docente sempre enfrentou fortes resistências em seu debate, produto de uma cultura que vê o magistério uma vocação, um sacerdócio e, portanto, uma atividade distinta do trabalho organizado de forma profissional e, por isso mesmo, portador de direitos e deveres”. É nesse contexto que devemos pensar a docência.

A organização do trabalho docente na EJA, também não se encontra indiferente nessa situação de precarização e de marginalização, acredita-se que até mais intensa. A situação dos docentes em educação de jovens e adultos acaba abrindo espaço para um processo de precarização, em termos de baixos salários que, às vezes, nem são considerados salários, se resumindo a bolsa auxílio oriundas de programas de educação de jovens e adultos, condições de trabalho com as aulas que acontecem em outros espaços com sistemas de parceria, e além do professor lecionar em mais três turnos por dia, a EJA acaba sendo como uma possibilidade de aumentar a renda, ocorrendo o processo de intensificação pelo excesso de trabalho com diversas turmas e disciplinas que possuem para preparar suas aulas, diminuindo o tempo de elaboração das aulas, formação e estudo nessa modalidade.

Os professores de jovens e adultos encontram-se em uma posição marginalizada, pois muitas vezes é considerada como modalidade de menor prestígio social, por estarem à margem das políticas públicas de formação⁹⁰⁰, além da ideia de docência, nessa modalidade, fica restrita a vocação e o voluntariado. Diante disso, existem muitos desafios de ser professor da EJA, principalmente com a instituição da certificação dos conhecimentos, ressalta-se como uma condição de desvalorização dos docentes, perante a insignificância da profissão ao diminuir seu valor e ao ser reduzido a uma avaliação que reforça a perspectiva utilitarista dos conhecimentos, depreciando a profissão no sentido de tarefa ou atividade que pode ser desenvolvida por qualquer pessoa ou até mesmo um exame, sendo oposta a toda discussão de garantia de formação específica e continuada aos professores, especificamente na EJA.

A certificação destina-se aos jovens e adultos que nunca frequentaram o Ensino Médio ou que nele não obtiveram êxito, sendo assim, questiona-se quais os significados e sentidos que vem sendo construídos socialmente acerca do que se compreende ensinar e aprender nesse nível de ensino, considerando que em um curto período consiga-se certificar os mesmos aprendizados que deveriam ser construídos na escola. Indaga-se também sobre como os professores passaram a entender o seu fazer cotidiano, na formação dos estudantes do Ensino Médio com relação a existência de um exame que se compromete em certificar competências em uma única prática avaliativa enquanto eles passam três anos trabalhando, investindo em práticas pedagógicas, em metodologias diversificadas e múltiplas avaliações.

Nessa perspectiva parece que o papel do professor vem sofrendo uma intensa desvalorização, principalmente no que tange a desqualificação de suas práticas que passam a ser reestruturadas a partir da lógica das novas matrizes de referência como afirma Sousa (2003, p.183): “o ENEM apresenta-se com um

⁹⁰⁰ A formação específica para educadores de jovens e adultos já foi destacada como uma necessidade que vem aparecendo nas legislações destinadas a educação, porém ainda continuam marginalizada em relação as demais formação dos educadores, pela falta de consistência teórica-metodológica na discussão em EJA, pela pouca oferta da habilitação nessa modalidade oriundas da ausência de políticas públicas, conforme discutiu Soares (2010), sobre uma pesquisa realizada sobre formação de educadores de jovens e adultos, intitulada Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de pedagogia.

potencial maior de condicionar os currículos escolares, ou seja, ensina-se para se obter bons resultados no exame”. A partir da instituição do ENEM, o professor passa a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame reorientando a organização curricular e influenciando sobremaneira na prática pedagógica, nas opções metodológicas dos docentes. Acabam por diminuir seu valor no tempo e espaço escolar, conforme Jáen (1991, p.76) sobre desse processo de introdução de materiais e de técnicas didáticas e organizativas no ambiente escolar,

Tem-se produzido uma modificação essencial das condições de trabalho dos professores que supõe, para estes, verem-se forçados a uma crescente desqualificação, excluídos das funções de concepção e de planejamento de seu trabalho e reduzida sua capacidade de controle, o que os força a depender das indicações e decisões tomadas pelos especialistas e administradores.

O papel do Estado e a reestruturação do currículo e do ensino a partir da lógica das novas matrizes de referência, não podem ser problematizadas sem que sejam debatidos os efeitos que as propostas políticas educativas exercem sobre o trabalho docente. Em relação a desqualificação dos investimentos pedagógicos realizados na escola, instituindo maneiras de controlar e regular os docentes, tendo em vista, a autonomia enfraquecida diante do planejamento das práticas, a racionalização pela redução do seu trabalho mental, e assim no decorrer do processo reorientar o trabalho docente em relação ao aperfeiçoamento de técnicas, aos conceitos e funções da EJA, as mudanças em suas práticas anteriores e a padronização dos conteúdos, dos conhecimentos e das práticas pedagógicas. Segundo Hypolito e Vieira (2002, p.280) “ a padronização do ensino e da formação docente tende a excluir outras formas de ensinar e outros modos de produção cultural, negando assim os próprios sujeitos e as possibilidades de afirmação de suas identidades”.

Esse processo de padronização imbricadas pelas políticas avaliativas acabam por constituir uma série de dispositivos sobre a prática docente. Assim, institui uma cultura que permite que o processo de trabalho docente seja controlado, tanto nas metodologias, nos planejamentos como determinação de um currículo oficial na educação de jovens e adultos, como a avaliação em questão é o ENEM, pode negar as especificidades que tanto se destaca como impredicíveis à prática pedagógica na EJA.

A problemática da certificação também vem implicado na desqualificação do papel do professorado em educação de jovens e adultos. Para os professores pode haver uma redução do seu conhecimento, já que encontramos os saberes do professores e a importância destes para a formação dos alunos sob interferências dos modos de produção e por políticas regulatórias do estado, resultando numa proletarização, pela perda de controle sobre seu trabalho (APPLE, 1987). Esta condição traz uma sensação de perda da autonomia dos seus saberes e dos fazeres pedagógicos.

Nesse ambiente de modelo gerencialista e de políticas neoliberais, vem sendo legitimado um discurso hegemônico nas relações sociais e também como forma de regulação da vida que interpela os modos de vida e as subjetividades dos sujeitos, pelo envolvimento e satisfação em colaborar com a resolução dos problemas sociais. Essa nova relação, também está presente na educação, conforme descrevem os autores Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) esse modelo de gestão está presente nas subjetividades dos sujeitos, sentindo-se responsáveis pela sua formação para garantir as credencias necessárias para entrar no mercado de trabalho e permanecer no emprego, como resultado a intensificação e de auto-intensificação do processo de trabalho docente.

Essa responsabilidade aut centrada, são características necessárias do profissional autônomo, empreendedor e eficiente, reflexo do setor de produção capitalista. Diante disso, a educação cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas, e os professores são ajustados às novas maneiras e aos procedimentos tecnocráticos⁹⁰¹. A entrada dessas formas novas de treinamento não intelectualizado vem subsidiada pela prática implacável da competitividade, da eficiência e da individualidade, tem implicado na categoria docente uma mudança na consciência e na identidade do professor ao prepará-lo para ser colaborador com o gerencialismo.

Conforme Hypolito (2010, p.1350),

Fica bem aparente a necessidade de fabricação de uma nova mentalidade docente, o que faz parte da lógica de uma desestabilização do sistema, a partir da introdução de outro reordenamento, não mais baseado no discernimento profissional, mas numa presumível necessidade objetiva, científica, eficiente, adequada ao tempo de uma sociedade do conhecimento, que exige um desempenho escolar capaz de criar habilidades e competências que nos permitam de fato competir.

Em contraponto, encontra-se um grau de autonomia do professorado ao exercerem algum tipo de intervenção e de resistência do controle e regulação do trabalho docente a partir dos significados que são produzidos durante o processo de organização e de ação das práticas pedagógicas. Evidencia-se, assim, que os modos de gestão educacional sofrem processos de recontextualização⁹⁰² através do trabalho docente, que está diretamente relacionado com identidade dos docentes ligada as questões econômicas, raça, gênero, conforme diferentes concepções, compreensões e interpretações de seus professores e das realidades enfrentadas pelas escolas.

Esse processo de recontextualização que cada escola vem sofrendo permite que muitos modelos deterministas de educação sejam reorientados para uma nova prática mais autônoma, isso pode ser considerado como um fator significativo. Porém deve-se ter o cuidado para não romantizar esse processo de recontextualização em relação às resistências, é necessário sempre problematizar as implicações das reformas educacionais no contexto escolar e no trabalho do professor, conforme Apple (1987, p. 12),

O fato de que elas existam não garante que serão necessariamente progressistas em todo e qualquer momento. Somente através do desvelamento das contradições dentro e entre as dinâmicas do processo de trabalho e de gênero podemos começar a ver quais os efeitos que essas resistências podem realmente ter.

Diante disso, o profissional da educação deve estar atento a organização do trabalho, passando a atuar criticamente na direção de superar as contradições de trabalho e capital e assumir o seu compromisso com sua ciência de estudo, que é a educação, lutando pelo seu espaço e lugar na sociedade, sendo contrário do atendimento do sistema emergente. Também deve romper com o ideário de uma educação que defenda aquela velha história de vocação, que para ser professor basta amor e dom, ou ainda gostar de criança. É necessário gostar de criança, de homens e mulheres porque o espaço do professor é junto às pessoas, mas

⁹⁰¹ Termo com base em Jáen (1991), que a lógica de produção do capital tem efeitos sobre o processo de trabalho. Esse processo tem afetado também o trabalho educacional: com a introdução de materiais e técnicas didáticas e organizativas na escola (como os materiais curriculares baseados na programação por objetivos, técnicas padronizadas de diagnóstico e avaliação, pacotes educacionais programados para o ensino por computador, o aparecimento de "especialistas", o fortalecimento de medidas hierarquizadoras e sistemas de "promoção interna" entre o professorado) e, em geral, todas aquelas propostas integradas no que se tem denominado o modelo "tecnocrático" na educação [...] (JÁEN, 1991, p.76).

⁹⁰² Lopes e Macedo (2011, p.253) argumentam que, Ball valoriza as recontextualizações como inerentes aos processos de circulação de textos, buscando associar a ação de múltiplos contextos nesses processos, bem como identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais deferentes níveis de produção de políticas.

isto não é vocação é identificação com a especificidade da profissão, de contato direto com o humano e mais do que isso acreditar nas pessoas como seres de possibilidades e de transformação na sociedade em mais humana e igualitária.

Considerações finais

Os estudos realizados até o momento apontam uma série de interferências dos organismos internacionais na concepção e execução do trabalho docente no Ensino Médio/EJA, a partir da instituição dos exames nacionais de certificação. As mudanças no mercado de trabalho implicam na reforma curricular e assim vem alterando a concepção de escola e as relações do processo do trabalho docente. Diante disso, a sustentabilidade de políticas educacionais, no que se refere a orientação de um currículo unificado e “legítimo”, por meio de testes, exames e avaliações demonstram o quanto o Estado intervém na manutenção do sistema capitalista (APPLE, 1987).

A avaliação unificada é resultante da maneira como a lógica de mercado de trabalho vem se configurando, se reestruturando pela intenção de globalizar as oportunidades de emprego de uma determinada classe social e cultural. Essa nova possibilidade de certificação do ENEM pode estar tornando o conhecimento, através da conquista do diploma, como produto nesse mercado competitivo e individualista, com a promessa da empregabilidade e alcance da ascensão social. Conforme Apple (2011, p. 84),

Há uma enorme diferença entre o esforço democrático de ampliar os direitos do povo às políticas e práticas da escolarização e a ênfase neoliberal em torno da mercandização e da privatização. O primeiro visa a ampliar a política, “restaurar a prática democrática criando formas de ampliar a discussão pública, o debate e a negociação”. Está intrinsecamente baseado em uma visão de democracia como prática educativa. A segunda, por sua vez, busca conter a política. O que ela quer é reduzir toda política à economia, a uma ética de “escolha” e de consumo”. O mundo torna-se, em essência, um imenso supermercado.

Tomando a citação de Apple a cima como referencia, problematiza-se que essa proposta na EJA como uma política de avaliação que procura controlar e regular os conhecimentos, acaba por se tornar uma prática de aligeiramento na escolarização que avalia o rendimento escolar e informal dos brasileiros. Tal política de certificação, parece não oportunizar condições de acesso ao conhecimento, o que resulta numa reprodução do sistema capitalista, no qual os considerados em situação de vulnerabilidade social continuam condicionados a uma formação desigual intencionada a acomodar e não a transformar.

Examina-se, também, como problema dessa política de certificação, que pode servir como um subterfúgio do tempo e do espaço escolar, e reduzir os saberes e fazeres escolares a burocracia. Assim, redimensionando a discussão de currículo e de ensino na educação de jovens e adultos somente ao entendimento de uma educação menos formalista, todavia não se deve considerar os diversos e amplos espaços não formais que também possibilitam a aquisição de conhecimentos, em detrimento dos processos educacionais sistemáticos.

Esses esquemas de avaliação tem remoldado o processo de trabalho do ensino, no qual o professor passou a ter que preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, reestruturando o currículo, a prática pedagógica e as metodologias. Esta condição carrega uma sensação de redução da autonomia dos

processos pedagógicos. com identificáveis reduções no seus saberes profissionais e a negação de suas práticas.

Por fim, percebe-se que as políticas educacionais para a educação de jovens e adultos, neste caso os exames supletivos, reiteram o caráter compensatório e aligeirado do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade educativa e alteram aspectos relacionados ao trabalho docente. Em relação ao trabalho docente na EJA, discutiu-se durante a escrita alguns aspectos entre eles, destaca-se a precarização, a marginalização, a desvalorização e a desqualificação dos docentes. Essas questões são oriundas do processo de produção e de utilidade capitalista nas relações e ações, no qual o referido processo do trabalho educacional vem sendo constituído como uma nova estratégia de acumulação do capital.

Diante disso, os estudos e as pesquisas sobre trabalho docente devem ajudar os profissionais da educação na compreensão e na discussão dos discursos que orientam as políticas destinadas à educação. Esse debate poderá possibilitar a constituição de políticas e práticas educacionais que não estejam reduzidas à dimensão do mercado de trabalho, ao superar o pragmatismo de preparação e avançar na concepção mais ampla de educação compreendida dentro das dimensões humanas.

Referências

- Apple, Michael (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. Cadernos de Pesquisa. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva São Paulo (60), 3-14.
- Apple, Michael (2011). A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional. In Antonio F. Moreira & Tomaz Tadeu (Orgs.), Currículo, cultura e sociedade (pp. 71-106). 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Arroyo, Miguel (2005). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In Leôncio G. Soares, Maria A. Giovanetti & Nilma L. Gomes (Orgs), Diálogos na educação de jovens e adultos (pp. 19-50). Belo Horizonte: Autêntica.
- Ball, Stephen (2002). Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. Revista Portuguesa de Educação, 15 (2), 03-23.
- Ball, Stephen (2001). Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteira, 1(2), 99-116.
- Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (2009). Portaria Ministerial n. 109, de 27 de maio de 2009: Estabelece que como certificador do ensino médio o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Retirado em Agosto 9, 2012 de <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1503.pdf>
- Di Pierro, Maria (2001). Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. Educação e Pesquisa, 27 (2), 321-338.
- Di Pierro, Maria (2010). Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In Leôncio Soares et al. (Orgs), Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos: Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (pp. 27-43). Belo Horizonte: Autêntica.

- Fiori, José (1997). Estado de Bem-Estar Social: padrões e crise. *Physis: Revista de Saúde Pública*, 7(2), 129-147.
- Garcia, Maria; Hypolito, Álvaro & Vieira, Jarbas (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31(1). 45-56.
- Hypolito, Álvaro (1997). Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papyrus.
- Hypolito, Álvaro (2010). Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1337-1354.
- Hypolito, Álvaro (2011). Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. *Educação: teoria e prática*. 21(38), 1-18.
- Hypolito, Álvaro & [Vieira, Jarbas](#) (2002). Reestruturação educativa e trabalho docente: Autonomia, contestação e controle. In Álvaro Hypolito, Maria Manuela Garcia & Jarbas Vieira (Orgs.). *Trabalho docente: Formação e identidades* (pp. 271-283). Pelotas: Seiva Publicações.
- Hypolito, Álvaro; Vieira, Jarbas & Pizzi, Laura (2009). Reestruturação curricular e Auto- intensificação do trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 9 (2), 100-112.
- Jáen, Marta Jiménez (1991). Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarização dos docentes. *Teoria & Educação*, (4), 74- 90.
- Lopes, Alice & Macedo, Elizabeth (2011). Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In Stephen Ball, & Jéferson Mainardes. *Políticas Educacionais: Questões e dilemas* (pp. 249-283). São Paulo: Cortez.
- Newman, Janet & Clarke, John (2012). Gerencialismo. *Educação e Realidade*, 37(2), 353-381.
- Oliveira, Dalila; Gonçalves, Gustavo; Melo, Savana; Fardin, Vinicius & Mill, Daniel (2002). Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o suas consequências para os professores. *Trabalho e Educação*, (11), 37-54.
- Oliveira, Inês (2004) Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In Inês Oliveira & Jane Paiva. *Educação de jovens e adultos* (pp.101-110). Rio de Janeiro: DP&A
- Ribeiro, Vera; Vóvio, Claudia & Moura, Mayra (2002). Letramento no Brasil: Alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. *Educação & Sociedade*, 23(81), 49-70.
- Soares, Leôncio (2001). As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In Vera Masagão Ribeiro (org.) *Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras* (pp. 201-224). Campinas: Ação Educativa.
- Soares, Leôncio (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Sousa, Sandra (2003). Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 175-190. Retirado em maio 20, 2011 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>
- Tardif, Maurice (2002). Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes.

Vieira, Jarbas (2004). Um negócio chamado educação: Qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva Publicações.

Continuidades y rupturas en las políticas docentes entre las décadas de los 90 y los 2000: una aproximación al caso Ecuador

Magaly Robalino⁹⁰³

Resumen:

En el campo del trabajo docente, en la década de los 90 las reformas educativas en América Latina implementadas en el marco de las reformas neoliberales de los estados nacionales, significaron nuevas regulaciones, más responsabilidades para las escuelas y una sobrecarga laboral a los trabajadores de la educación. Estos cambios no se acompañaron de estrategias sistémicas y de largo plazo que aseguren a los profesores las mejores condiciones materiales e intelectuales para el cumplimiento de las nuevas tareas.

Las reformas educativas de los 90 se caracterizaron por una fetichización del conocimiento instrumental, por el énfasis en la gestión y la administración y por la implantación de mecanismos de control y rendición de cuentas, en medio de un debilitamiento de la profesión docente y de la actoría política y pedagógica de los docentes. Estas reformas relegaron a los docentes al lugar de ejecutores de decisiones y estrategias predeterminadas y, sin embargo, los colocaron como los principales responsables del aprendizaje de los estudiantes.

Las reformas educativas que surgieron en la década de los 2000, a partir de un profundo cuestionamiento a las reformas de la década anterior, incorporaron nuevos elementos discursivos sobre el valor estratégico de los docentes en las transformaciones educativas, sin embargo, aún no hay evidencias empíricas que muestren un nuevo lugar de los docentes como sujetos políticos y como sujetos activos de la política educativa. Los documentos oficiales de las reformas de la década de los 2000 señalan, en diverso tono, que sin docentes no son posibles los cambios, sin embargo, pareciera que sobre la comprensión de profesión docente y sobre el papel de los docentes como protagonistas del cambio, hay más permanencias que rupturas, incluso en países que intentan transitar hacia otros modelos de desarrollo, sin desconocer que hay signos alentadores sobre la intención de avanzar hacia nuevos abordajes sobre la cuestión docente.

Palabras Clave: Trabajo docente, políticas educacionales, rupturas y continuidades en las políticas docentes.

Aproximación general a las reformas educativas de los 90⁹⁰⁴

“En la década de 1980, los países de América Latina experimentaron el derrumbe del modelo de desarrollo precedente y tuvieron que llevar a cabo políticas de estabilización destinadas a recuperar los equilibrios macroeconómicos que habían perdido, así como una serie de reformas estructurales. Estas acciones modificaron los roles del Estado, sobre todo su presencia en el campo económico, e incrementaron el protagonismo del mercado mediante procesos de privatización de empresas públicas, fomento de la

⁹⁰³ Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil, Doctorado Latinoamericano sobre Educación, Políticas Públicas y Profesión Docente / Red ESTRADO, Ecuador /

⁹⁰⁴ Este trabajo ubica la década de los 90s como el periodo de consolidación de un grupo de reformas en países latinoamericanos, que tienen en común su alineación con las reformas de los estados nacionales para responder con eficiencia a los procesos de globalización e internacionalización de la economía, sin desconocer las diferencias temporales de las reformas en algunos países que inician en los 80. Más allá de estas variaciones, la década de los 90 representa una referencia temporal importante.

competencia y búsquedas de una mayor capacidad exportadora que permitiera participar de mejor manera en una economía globalizada” (FRANCO Y LANZARO, 2006:13)

La década de los noventa, anotan Díaz e Inclán (2001), fue el espacio temporal que inician un conjunto de reformas educativas en el marco de un nuevo orden internacional que obligaba a modificar los contextos nacionales. Los contextos nacionales estaban marcados por las crisis económicas y el apareamiento de una nueva relación entre política y economía, donde lo político quedaba subordinado a los intereses económicos. Mientras que en el nuevo escenario internacional emergían teorías económicas vinculadas al mercado que anunciaban el fin del modelo de intervención estatal en la sociedad, la mundialización de las relaciones comerciales, el surgimiento de la “aldea global” gracias a las tecnologías de información y comunicación y la implantación, entre otras estrategias, de un modelo educativo para la formación de los profesionales y trabajadores que requería el nuevo modelo económico.

“Las reformas de los estados nacionales incluyeron aspectos esenciales que luego fueron reflejados en las reformas educativas como la reformulación del papel del Estado en la provisión de bienes y servicios sociales; la sustitución del control centralizado en el Estado por la incorporación de la iniciativa privada e individual en la gestión pública, reservándose al Estado las funciones de coordinación y regulación (KRAWCZYK y VIEIRA, 2008:15-16).

En línea con las reformas en la última década del siglo XX, casi todos los países de América Latina iniciaron reformas educativas resultantes, en gran medida, de un proceso de inducción externa liderado por los organismos internacionales, principalmente el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, que condicionaban la concesión de préstamos a los estados nacionales de la región a la implantación de esas reformas. Al respecto, Gajardo (1999:10) anota que “los bancos internacionales, en tanto fuente de financiamiento de los programas de reforma educativa en la mayoría de los países de ingresos medios y bajos, no estuvieron ausentes del diseño de políticas y de la determinación de prioridades y estrategias para la educación y su reforma”.

Las reformas educativas ocurridas en América Latina, de la mano de las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales del capitalismo contemporáneo, tuvieron la finalidad de adecuar la educación pública a los cambios de la lógica de regulación capitalista y de la expansión de la educación primaria y secundaria (DUARTE, 2010). Por ello, la implantación de una reforma educacional en toda la región, en gran medida, fue resultado de las condicionantes impuestas en especial por presiones externas para avanzar en la reestructuración del sector productivo y en cambios institucionales en los países, que alteraron el papel del Estado como garante del cumplimiento de los derechos de la población y modificaron las relaciones entre Estado y sociedad en el ámbito de un nuevo orden mundial.

Según Gorostiaga y Tello (2011: 366) “Las reformas educativas a niveles nacionales y sub-nacionales son a la vez una respuesta y un medio a través del cual la globalización impacta en lo social. En los últimos años, tanto los países centrales como los periféricos han tendido a aceptar una “nueva ortodoxia” de políticas educativas (Ball, 1998) que apunta a reforzar las conexiones entre educación, empleo y el mejoramiento de la economía nacional, reducir los presupuestos educativos, establecer controles centrales más directos sobre el currículum y la evaluación, y buscar mecanismos de elección y descentralización hacia las escuelas. El escenario de política educativa que comienza a definirse en la década de 1980 se caracteriza por la búsqueda de la eficiencia y la calidad, orientado a la formación de recursos humanos que permitan

aumentar la competitividad internacional de las economías nacionales (Ball, 1998; Taylor *et al.*, 1997). En las últimas décadas, los discursos y los lineamientos en diferentes lugares del mundo parecen haber tenido un conjunto de ejes comunes: la descentralización, el énfasis en incrementar los niveles de autonomía escolar, la “profesionalización” docente y los mecanismos de evaluación del rendimiento académico (Whitty; Power; Halpin, 1998)”.

Ejes, énfasis y docencia en las reformas de los 90s

Investigadores que han realizado estudios sobre las reformas educativas o temas asociados a ellas, básicamente coinciden en la identificación de los ejes y campos que abordaron estos grandes procesos en los 90 (GAJARDO, 1999; RIVERO, 1999; AFONSO, 1999; OLIVEIRA, 2007, 2010; BARROSO, 2006; KRAWCZYK Y VIEIRA; 2008, GOROSTIAGA y TELLO, 2011; MINTEGUIAGA, 2013; entre otros).

La mayoría de países incluyeron en sus reformas: atención a la calidad relacionada con mejores resultados de aprendizaje, trabajo productivo y habilidades sociales; eficiencia asociada a mejor uso de recursos y búsqueda de nuevas opciones financieras; y, equidad que implica participación y atención prioritaria a los grupos excluidos (ALVAREZ, 1997). Por su lado y en relación con la mención anterior, Krawczyk y Vieira (2008) relevan tres ejes de las reformas: la nueva organicidad del sistema educativo (entendido como relaciones de poder y gestión del sistema educativo y la unidad escolar), la lógica de descentralización y la reconfiguración de las relaciones institucionales en la escuela y con la comunidad. “La década de los noventa –según Gajardo (199:7)– se caracteriza por una importante cantidad de tiempo, talento y recursos dedicados a la tarea de modernizar la gestión de los sistemas de educación pública, ofrecer iguales oportunidades de acceso a una educación de calidad para todos, fortalecer la profesión docente, aumentar la inversión educacional y abrir los sistemas de educación y de enseñanza a los requerimientos de la sociedad”.

Los ejes o énfasis nacen sobre todo de los compromisos mundiales asumidos por los países, por ejemplo de la Conferencia de Educación para Todos (Jomtiem, 1990), de los acuerdos tomados en las reuniones de ministros de educación de la región, de los documentos de política producidos por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo y de las recomendaciones de organismos de cooperación internacional como UNESCO, UNICEF, CEPAL, entre otros. Hay que anotar las diferencias en el contenido de los enunciados dependiendo de la procedencia del documento.

Este trabajo revisa algunos de los principales documentos que se convirtieron en referentes para las reformas en la región.⁹⁰⁵

Declaración Mundial de Educación Para Todos (EPT), 1990⁹⁰⁶

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
--------------------------------	--------------------------------------

⁹⁰⁵ La información para la elaboración del cuadro está tomada y resumida de documentos oficiales de los organismos internacionales, BM, BID, Declaración de EPT y trabajos producidos por autores como Gajardo (1999).

⁹⁰⁶ La Conferencia ocurrió en Jomtiem entre el 5 y 9 de marzo de 1990 y reunió a 1.500 participantes: representantes de 155 Estados, autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores funcionarios y delegados de alrededor de 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales.

<ul style="list-style-type: none"> - Reafirmación de la educación como derecho humano. - Educación condición indispensable aunque no suficiente para el progreso social y personal. - Centralidad de la educación para el desarrollo económico y social. - Apertura de las escuelas hacia la sociedad. - Participación de otros actores en la formulación de políticas educativas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje a ser alcanzadas a través de seis dimensiones o metas: - Atención a la primera infancia - Acceso universal y terminación de la educación primaria. - Mejoramiento de los resultados de aprendizaje. - Reducción de las tasas de analfabetismo a un 50%. - Ampliación de las capacidades básicas y formación en competencias para la vida. - Aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor. - Se recomienda el impulso de reformas que pongan en el centro estas prioridades.
---	--

Reuniones de ministros de educación de América Latina (PROMEDLAC IV, 1991; V, 1993; VI, 1995) Y El Proyecto Principal de Educación.⁹⁰⁷

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Mejoramiento de la calidad de la educación. - Modernización de los sistemas educativos nacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción de consensos nacionales para la formulación de políticas educativas de Estado. - Mayor equidad discriminando positivamente a los alumnos en situaciones de pobreza o discapacidad. - Mejoramiento de la administración de la educación para avanzar en procesos efectivos de descentralización. - Medidas para mejorar la formación inicial y en servicio, los procesos de selección

⁹⁰⁷ Estas reuniones de los ministros de educación de la Región ocurren durante la década de los 90 y guardan estrecha relación con el impulso del denominado PPE, Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, considerado la respuesta regional a las demandas establecidas en Jomtiem 1990.

	de los docentes y sus remuneraciones.
--	---------------------------------------

CEPAL / UNESCO (1993)

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Conexión entre educación y desarrollo científico y tecnológico. - Acceso universal a los códigos de la modernidad. - Promoción de la creatividad en el acceso. - Gestión institucional responsable. - Profesionalización y protagonismo de los educadores. - Compromiso financiero de la sociedad con la educación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superar la visión atomizada de la educación. - Replantearse el rol de Estado abandonando el enfoque burocrático y centralizador. - Destinar mayores recursos a las mayores necesidades. Rol compensador y redistributivo del Estado. - Pasar del énfasis en la cobertura a la calidad, efectividad y resultados. - Revalorar la función social de los maestros y avanzar hacia el desarrollo una profesión docente prestigiosa donde el mérito cuente de manera fundamental. - Incorporar el conocimiento a la competitividad.

BANCO MUNDIAL (BIRDDSALL, 1995)

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de las estructuras nacionales para la inserción internacional de los países contando con recursos humanos más calificados, competitivos y dúctiles a las transformaciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Renovar la inversión en el elemento humano. - Recurrir al análisis económico para determinar las prioridades educacionales.

<p>y para la reconstrucción de democracias sólidas y estables</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logros de rendimiento comparables internacionalmente. - Fortalecimiento de la autonomía escolar y de las capacidades gerenciales a nivel de las escuelas. - Preparación de los profesores. - Mayor equidad: focalización de las políticas públicas hacia los grupos más vulnerables. 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer normas y medir el rendimiento mediante evaluaciones del aprendizaje, - Centrar la inversión pública en la educación básica y recurrir en mayor medida al financiamiento familiar para la educación superior. - Velar porque todos tengan acceso a la educación básica y no se niegue el acceso a las instituciones de enseñanza a candidatos idóneos. - Subsidiar la demanda y ofrecer mayor participación al grupo familiar. - Facultar a las escuelas para una operación autónoma (Birdsall, 1996).
---	--

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (1996)

Ejes/ énfasis/ temas centrales	Estrategias/ medidas/recomendaciones
<ul style="list-style-type: none"> - Reforma a los sistemas educativos para adecuarlos a los desafíos impuestos por la globalización. - Formación de una fuerza de trabajo con sólidos conocimientos matemáticos y científicos y una capacidad para comunicarse velozmente. - Prioridad en educación básica, primaria y secundaria, - Nuevos mecanismos de financiamiento para la educación. - Cuidado de la infancia, educación pre-escolar y programas para adolescentes. - Capacitación de profesores 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor autonomía administrativa para las escuelas. - Énfasis en el rendimiento de los maestros y en su responsabilidad por los resultados. - Nuevo papel para el centro del sistema (regulación, suministro de información, ejecución de políticas, coordinación de pruebas de rendimiento). - Diseño de nuevos mecanismos para la competencia entre escuelas públicas y privadas apoyadas por un sistema de información para las comunidades y las familias sobre el rendimiento y las finanzas en los establecimientos.

Algunos referentes y estrategias de las reformas de los 90 y las políticas docentes

Las declaraciones o recomendaciones mundiales marcan la orientación de las reformas educativas en la región y, adicionalmente, en algunos casos se establecen explícitamente miradas, estrategias o acciones en

relación a los docentes. Con el foco en la manera cómo se abordan los temas docentes se sistematizó la siguiente información, tomando las mismas fuentes de los cuadros anteriores.

Declaración Mundial de Educación para Todos, EPT.

La Declaración EPT, propone atención a cuatro medidas concretas generales para conseguir los objetivos, entre ellas:

- Mejor capacitación de los administradores públicos y el establecimiento de incentivos para retener a hombres y mujeres calificados en el servicio público⁹⁰⁸.
- Atención a la formación de los educadores permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación en ejercicio y de otros incentivos relacionados con la consecución de resultados⁹⁰⁹.
- El destacado papel profesional de los educadores y del resto del personal de educación debe ser reconocido y desarrollado para optimizar su contribución. Esto requiere la adopción de medidas para garantizar el respeto de sus derechos sindicales y de sus libertades profesionales, y para mejorar sus condiciones de trabajo y su situación social, principalmente en relación con su contratación, su capacitación antes y durante el servicio, su remuneración y sus posibilidades de carrera, así como para que el personal docente pueda realizar plenamente sus aspiraciones y cumplir cabalmente con sus obligaciones sociales y sus responsabilidades éticas.⁹¹⁰
- Capacitación del personal principal como los planificadores, los administradores, los profesores de institutos de formación, los investigadores, etc.⁹¹¹

Reuniones de ministros de educación de América Latina (PROMEDLAC IV, 1991; V, 1993; VI, 1995) Y El Proyecto Principal de Educación

Las reuniones de los ministros de educación para el PPE de la región señalan varios objetivos en relación al mejoramiento del desempeño de los docentes:

- Mejorar la formación en servicio para beneficiar a los alumnos que fracasan en el primer grado
- Mejorar la admisión y la formación inicial de los maestros así como la selección para ser nombrados como tales.
- Mejorar la remuneración de los maestros y dignificar la profesión docente (UNESCO, OREALC, 1996).
- Vincular la valorización profesional de los docentes al desempeño laboral (PROMEDLAC VI, 1995).

⁹⁰⁸ Las cuatro medidas que se enuncian son: (i) la iniciación de actividades a nivel nacional y subnacional para renovar el compromiso amplio y público con el objetivo de la educación para todos; (ii) la reducción de la ineficacia del sector público y de las prácticas abusivas en el sector privado; (iii) la mejor capacitación de los administradores públicos y el establecimiento de incentivos para retener a hombres y mujeres calificados en el servicio público; y (iv) la adopción de medidas para fomentar la participación en la concepción de las políticas.

⁹⁰⁹ Declaración EPT 1990, numeral 21 del Marco de Acción.

⁹¹⁰ Declaración EPT 1990, numeral 33 del Marco de Acción.

⁹¹¹ Esta última es una de las recomendaciones de acciones regionales que plantea la Declaración EPT 1990.

UNESCO / CEPAL

- Profesionalización y protagonismo de los educadores.
- Revalorización de la función social de los maestros y avanzar hacia el desarrollo una profesión docente prestigiosa donde el mérito cuente de manera fundamental.

Banco Mundial

- Profesores más calificados, motivados y abiertos a las corrientes de la educación contemporánea.

Banco Interamericano de Desarrollo

- Capacitación de profesores, especialmente, en servicio.
- Mecanismos de evaluación del rendimiento de los docentes.
- Programas de incentivos para maestros.

Grandes ejes de política

A partir de las prioridades, medidas de políticas y/o recomendaciones establecidas a nivel internacional, las reformas de los países, con algunos matices o diferencias abordaron campos muy similares. Gajardo (1999) identifica cuatro grandes ejes de política, uno de ellos directamente relacionado con el tema de los docentes: 1) gestión, 2) calidad y equidad, 3) perfeccionamiento docente, y 4) financiamiento. La investigadora organiza estos ejes en el cuadro que se coloca a continuación porque da cuenta del alcance y la naturaleza de las estrategias y programas que se desarrollan y permite observar con claridad los focos de las reformas de los 90 en relación a docentes.

Cuadro n° 1

Ejes y estrategias prioritarios en las orientaciones de política educacional en los noventa (gajardo, 1999)

Ejes de política	Estrategias y Programas
Gestión	Descentralización administrativa y pedagógica
	Fortalecimiento de las capacidades de gestión
	Autonomía escolar y participación local.
	Mejoría de los sistemas de información y gestión
	Evaluación/medición de resultados/Rendición de cuentas ante la sociedad

	Participación de los padres, gobiernos y comunidades locales
Equidad y calidad	Focalización en escuelas más pobres de niveles básicos
	Discriminación positiva hacia grupos vulnerables (pobres e indigentes urbanos y rurales, población indígena, mujeres pobres e indígenas)
	Reformas curriculares
	Provisión de textos y materiales de instrucción
	Extensión de jornada escolar/incremento de horas de clase
	Programa de mejoramiento e innovación pedagógica
	Programas de fortalecimiento institucional
Perfeccionamiento docente	Desarrollo profesional de los docentes
	Remuneración por desempeño
	Políticas de incentivos
Financiamiento	Subsidio a la demanda
	Financiamiento compartido
	Movilización de recursos del sector privado
	Redistribución/impuestos por educación
	Uso efectivo de recursos existentes (racionalización)

Las líneas priorizadas, en las reformas en relación a temas docentes, no necesariamente las únicas, se ubican básicamente en: 1) acciones asociadas a temas laborales en especial carrera profesional, 2) establecimiento de incentivos al desempeño como premios monetarios y no monetarios, y, 3) capacitación en servicio; y 4) adicionalmente, en los últimos años de esta generación de reformas educativas aparecen más claramente los mecanismos para evaluación docente y definición de estándares de desempeño. El

esfuerzo mayor, sin duda, ha estado en los “componentes” de capacitación que han sido parte de todos los procesos de reforma en los países, independientemente de la duración y el alcance.

1.5 Las reformas de los 90 y el abordaje sobre la profesión y el trabajo docente

A partir de la información de los documentos referentes de las reformas educativas de los 90 mencionados antes, se intenta en este trabajo captar las construcciones que subyacen sobre profesión y trabajo docente utilizando algunos criterios que se aplican para el análisis como son: enfoques explícitos sobre la profesión docente; valoración del trabajo docente en general; formación inicial; formación continua; carrera profesional; remuneraciones; evaluación docente; condiciones de trabajo; lugar de los docentes en los sistemas educativos; papel de los docentes en las transformaciones educativas; salud docente; enfoques implícitos sobre la profesión docente; otros. A continuación la información organizada siguiendo la primera matriz para el análisis.

Cuadro N°2

Prioridades en los documentos referentes de las reformas educativas de los 90

	Criterio de análisis	Referencia en los documentos referentes
1	Enfoques explícitos sobre la profesión docente	No hay enfoques explícitos sobre la profesión docente y sus campos de acción. Se da por entendido que su papel consiste en enseñar a los estudiantes.
2	Valoración del trabajo docente en general	Hay un reconocimiento al valor del trabajo de los docentes y la necesidad de prestigiar la profesión en: Declaración Mundial de EPT 1990 ⁹¹² Documento CEPAL/UNESCO Documentos de las reuniones de ministros de educación.
3	Formación inicial	La formación inicial aparece mencionada en: Declaración Mundial EPT 1990 y en los documentos de las reuniones de los ministros de educación de la región.
4	Formación continua	Los programas de capacitación o formación continua aparecen como una acción necesaria en todos los documentos analizados y en algunos casos como la única acción de las reformas orientada a los docentes
5	Carrera Profesional	La carrera aparece en todos los documentos analizados bajo temas como ingreso, selección, atracción a los mejores.
6	Remuneraciones e incentivos	Las remuneraciones aparecen como un tema importante en la

⁹¹² Declaración EPT 1990, numeral 33 del Marco de Acción.

		Declaración Mundial de EPT y, posteriormente, asociada a resultados y evaluaciones aparece en los documentos del Banco Mundial y del Banco Interamericano. También se hace mención a la necesidad de estándares de desempeño.
7	Evaluación Docente y/o estándares de desempeño	La evaluación como medida para mejorar el desempeño docente aparece en las medidas prioritarias de los documentos del Banco Mundial y del Banco Interamericano.
8	Condiciones de trabajo	El mejoramiento de las condiciones de trabajo y la situación social de los docentes aparece en la Declaración Mundial EPT 1990.
9	Lugar de los docentes en los sistemas educativos	Las menciones que aparecen en los documentos refieren a la responsabilidad de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes.
10	Papel de los docentes en las transformaciones educativas	Referencias explícitas a protagonismo de los docentes aparece en el documento UNESCO/CEPAL. La participación de los docentes en la formulación de políticas es mencionada en Declaración EPT 1990.
11	Salud docente	No hay mención en ninguno de los documentos analizados.
13	Derechos sindicales	En la Declaración EPT 1990 aparece una mención explícita a la necesidad de asegurar los derechos sindicales de los docentes y sus libertades profesionales.

Algunas observaciones iniciales surgen de la revisión de los documentos que han sido referencia para las reformas. En el relevamiento general no se encuentran propuestas integrales para el desarrollo de la profesión docente. Las acciones orientadas a los docentes se plantean con independencia de otras acciones de la reforma. El propósito dominante es la preparación de los docentes para la enseñanza. Respecto del protagonismo docente, la profesionalidad y la recuperación del prestigio y la dignificación de la profesión se encuentran referencias en la Declaración Mundial de EPT y en el documento UNESCO/CEPAL. En general, en los otros documentos analizados no aparecen como temas centrales las condiciones de trabajo, participación docente en los cambios educativos, la salud docente. Los derechos sindicales como aspectos a considerarse para un adecuado ejercicio de la profesión aparecen mencionados en la Declaración EPT.

Hay una tendencia a promover “intervenciones” para mejorar a los docentes a través de procesos de capacitación o formación en servicio. El abordaje integral de la formación inicial de los docentes no aparece como tema, o está ausente u ocupa un lugar menor. Mientras en los documentos del Banco Mundial y del BID son fuertes asuntos relacionados con premios e incentivos económicos, rendición de cuentas, estándares y evaluación externa de los docentes.

En general, durante las últimas décadas los docentes fueron considerados un “insumo” necesario para la ejecución de los procesos de enseñanza y por ello se privilegió la capacitación y la evaluación como estrategias para mejorar su trabajo. El Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación (PPE) en América Latina y el Caribe, realizado por ministros, especialistas y técnicos, cuestionó el lugar secundario al que fueron relegados los docentes al afirmar “El tema de los docentes sobresale como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región. Durante las dos décadas, los docentes han sido considerados más como un medio o recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación que como protagonistas activos y fundamentales del cambio. Las reformas educativas se han centrado más en los cambios pedagógicos y de gestión que en los docentes” (UNESCO, 2001:76).

La emergencia de nuevos proyectos nacionales de educación en los 2000: enfoques y prioridades: caso Ecuador

La centralidad del trabajo docente en los cambios educativos aparece con mayor fuerza a finales de los 90 e inicios de los 2000 en gran parte, como uno de los resultados de las evaluaciones de las reformas (vistos sus deficientes resultados) y en el marco de los nuevos proyectos y declaraciones promovidos por organismos internacionales como la UNESCO. Así, el Informe Delors (1996) señala que “Ninguna reforma de la educación ha tenido éxito sin el concurso del profesorado”⁹¹³. De su lado, los ministros de educación de América Latina y el Caribe, al firmar el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) en el 2002, colocaron el tema docente como uno de sus cinco focos estratégicos y anotaron que “excluidas las variables extraescolares, los docentes son el factor más importante en la organización y gestión de los sistemas educativos” y son el factor fundamental en el aprendizaje de los estudiantes. La OCDE, a su vez, encargó varios estudios y en su conocido informe denominado “Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers (2005) señala que existe bastante consenso en que los profesores son un aspecto clave en los esfuerzos para mejorar la educación y que la docencia es una de las variables relacionadas con el aprendizaje donde existen mayores posibilidades de producir cambios a través de las políticas educativas.

En otras palabras, hay un reconocimiento de la centralidad del tema docente y un consenso de que las políticas y los cambios educativos pasan por el profesorado. Uno de los temas centrales y clave, sin embargo, es la manera cómo se incorpora esta comprensión en la agenda de política educativa y se traduce en acciones públicas sistémicas e integrales para la valorización y el desarrollo de la profesión y para la definición de la participación de los docentes en las transformaciones de la educación. Aquí es donde se marcan las diferencias y donde realmente se juega este nuevo protagonismo de los docentes en la educación de los países.

En la primera década de este siglo surgieron proyectos educativos nacionales o planes decenales de desarrollo de la educación más que reformas con la organicidad que se habían visto en la década anterior. En parte por la necesidad de marcar diferencias y tomar distancias y también por la necesidad de alinear rápidamente las propuestas educativas con los proyectos políticos de los países. Este trabajo es el inicio de un estudio de mayor profundidad sobre el caso del Ecuador que se extenderá en el futuro cercano.

⁹¹³ El Informe Delors fue elaborado a petición de la UNESCO por una comisión de profesionales de la educación y de otros sectores provenientes de todas las regiones del mundo. La comisión entregó un documento que recoge un conjunto de reflexiones sobre el papel de la educación, sus cuatro pilares y la relación de la educación con la vida, el desarrollo y la naturaleza humana. Doce años después sigue siendo una de las más importantes referencias teóricas en educación.

Los procesos de cambio que vive la educación ecuatoriana, en especial a partir del 2006, tienen una referencia en el “Buen Vivir” o Sumak Kawsay (en lengua kichwa) como el actual gobierno ha denominado al nuevo paradigma establecido en la última Constitución aprobada en el 2008. “La noción de Buen Vivir o Vivir Bien es, en rigor, otro paradigma en el que empiezan a coincidir algunos países andinos. Consecuentemente, otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, “colocarse” en el mundo (otro lugar social)” (LIZARAZO, N. Y CRESPO, C., 2011).

El marco legal que orienta el nuevo modelo educativo o “Revolución Educativa” como ha llamado el Gobierno a esta transformación, está integrado por: la Constitución de la República del Ecuador (2008)⁹¹⁴, la Ley Orgánica de Educación Superior, LOES (2010), la Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI (2011), la Ley de Educación Superior, LOES y los reglamentos correspondientes. De igual modo, el Plan Nacional para el Buen Vivir (2009-2013) y en Plan Decenal de Educación (2006-2015)⁹¹⁵,

La Constitución y las leyes de educación reestablecen la rectoría del Estado sobre el sistema educativo nacional y “superan años de confusión y ambigüedad en la asignación de responsabilidades dentro del proceso educativo, con el consecuente descuido que sufrió el sistema nacional de educación” en particular durante los periodos asociados a modelos económicos y de gestión con tendencias privatizadoras que debilitaron la responsabilidad del Estado en su papel garante del cumplimiento del derecho a la educación de toda la población. (Constitución de la República 2008; LOEI 2011).

Marco legal para el fortalecimiento de la profesión docente en Ecuador

El actual marco legal de la educación ecuatoriana replantea la carrera docente pública. La Constitución dispone que el personal docente tenga derecho a un sistema de formación continua. La LOEI señala que los docentes del sector público “tienen derecho a acceder gratuitamente a procesos de desarrollo profesional, capacitación, actualización, formación continua, mejoramiento pedagógico y académico en todos los niveles y modalidades, según sus necesidades y los del Sistema Nacional de Educación” (Ministerio de Educación, 2012).

La LOEI “establece un escalafón simplificado que ya no privilegia la antigüedad, sino factores tales como la formación académica de los docentes, sus estudios, su experiencia, y, sobre todo, su desempeño profesional (demostrado en evaluaciones y otras evidencias) y establece distinciones y ascensos correlacionados a sus propios méritos”. Por su parte, la Constitución institucionaliza un sistema de evaluación del desempeño docente y lo vincula a la política salarial en todos sus niveles (Ministerio de Educación, 2012). Por otra parte, se han restablecido los concursos de méritos y oposición tanto para docentes como para directores.

El sistema ecuatoriano pasó de tener directores, docentes y supervisores a una estructura que crea los cargos profesionales de director, auditor (responsable de apoyo administrativo y evaluación en las escuelas), asesor (responsable del apoyo pedagógico en las escuelas) y mentor (responsables del acompañamiento pedagógico a los docentes). La nueva estructura elimina la figura del supervisor.

⁹¹⁴ La actual Constitución de la República del Ecuador fue elaborada por la Asamblea Constituyente elegida mediante votación popular en 2007 y aprobada en Referendum en septiembre de 2008.

⁹¹⁵ El Plan Decenal de Educación con sus ocho políticas educativas, fue aprobado en la Consulta Popular realizada el 26 de noviembre de 2006 por más del 66% de los votantes.

El Ministerio de Educación decidió avanzar en algunas estrategias para el fortalecimiento de la profesión docente establecida en la política 7 del Plan Decenal de Educación con el propósito de: 1) atraer a los mejores bachilleres a la carrera educativa; 2) fortalecer el ingreso al magisterio por concurso; 3) implementar la nueva carrera docente; 4) mejorar la oferta de formación continua; y, 5) mejorar la oferta de formación inicial.

A continuación se resumen estas estrategias para dar una idea global del proceso que vive Ecuador en el campo de la política docente. El resumen está tomado de Robalino (2013).

Escalafón docente y remuneraciones

La LOEI “establece un escalafón simplificado que ya no privilegia la antigüedad, sino factores tales como la formación académica de los docentes, sus estudios, su experiencia, y, sobre todo, su desempeño profesional (demostrado en evaluaciones y otras evidencias) y establece distinciones y ascensos correlacionados a sus propios méritos”. La Constitución institucionaliza un sistema de evaluación del desempeño docente y lo vincula a la política salarial en todos sus niveles” (Ministerio de Educación, 2012). El nuevo escalafón mejora significativamente las remuneraciones a los profesionales que ingresan al magisterio y consolida el salario incorporando los bonos que distorsionaban el ingreso y disminuían el aporte patronal y del empleado al sistema de seguridad social (IESS).

El escalafón se orienta a atraer a los mejores profesionales, estimularlos hacia un desarrollo profesional permanente y asegurar un desempeño adecuado, además establece una relación vinculante con las remuneraciones. Estas características han generado tensiones y resistencias, en especial por parte de los docentes más antiguos que no sienten una mejora en sus salarios y, por otro lado, porque la vinculación entre desempeño y salario sigue siendo un tema que tiene fuertes cuestionamientos y debates en la región.

Creación de nuevos cargos docentes para el sistema de educación pública

Asociada a la estrategia anterior, la nueva Ley de Educación y su Reglamento han restablecido los concursos de méritos y oposición que tienen tres propósitos: 1) incorporar a docentes y otros especialistas educativos que el sistema requiere; 2) regularizar la relación laboral de los docentes con contrato; y, 3) establecer promociones dentro del sistema educativo público (Ministerio de Educación, 2013). Durante varios años no se incrementó el número de cargos docentes en el sistema público y se propició las contrataciones por tiempos determinados (como en varios países), en muchos casos financiados por las familias.

Evaluación docente obligatoria

A partir del 2008, se estableció la evaluación obligatoria a docentes y directivos institucionales con cuestionarios de desempeños y pruebas de conocimiento. Los resultados están asociados a incentivos económicos vinculados al desempeño. Este proceso, inicialmente manejado por el Ministerio de Educación, pasará al recientemente creado Instituto Nacional de Evaluación. De igual modo, se estableció un sistema de evaluación de ingreso al magisterio a partir del año 2007 mediante pruebas estandarizadas.

SIPROFE, Sistema integral de desarrollo profesional educativo

Es un sistema creado en el año 2009 para apoyar la formación continua de docentes y directivos institucionales, ofrecer acompañamiento a los profesores principiantes y establecer mecanismos de acompañamiento a los docentes de aula. Entre el 2009 y el 2012, cerca de 293.000 han tomado entre uno y tres cursos. Los cursos implican preparación de facilitadores, diseños modulares, pruebas de entrada, pruebas de salida y aplicaciones de campo en trabajos grupales e individuales.

Programa de mentorías o acompañamiento pedagógico en aula.

Este programa se propone avanzar hacia una forma más integral de formación docente en servicio y para docentes principiantes. El programa incluye acompañamiento pedagógico en las escuelas y espacios de reflexión entre colegas.

Creación de la Universidad Nacional de Educación

La Constitución de la República estableció en su disposición transitoria vigésima la creación de una institución educativa dirigida por el Ministerio de Educación que se refleja en la LOEI como la Universidad Nacional de Educación. La creación de una institución universitaria para la formación de los docentes por mandato constitucional es una señal poderosa del valor que se está asignando al trabajo docente. Al momento el proceso ha concluido y sólo espera la aprobación de la Asamblea Nacional para entrar en pleno funcionamiento.

Evaluación y acreditación de las carreras de educación

En el 2013, por mandato constitucional, se iniciarán los procesos de evaluación y acreditación de las carreras de educación superior y entre ellas, las carreras de docencia de todas las universidades. Esta evaluación da continuidad a la evaluación a todas las universidades públicas y privadas realiza en los dos últimos años que implicó la decisión de cerrar en el 2012, 14 universidades que no cumplieron las condiciones mínimas de calidad. Por primera vez en el Ecuador ocurrirá un proceso institucional de evaluación como parte del aseguramiento de la calidad del sistema de educación superior que incluirá a las carreras de educación.

Incentivos económicos para atraer a los mejores estudiantes a la carrera docente

El gobierno ecuatoriano, a través de la SENESCYT, Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología, se propuso estimular el ingreso de los mejores bachilleres a la carrera docente entregando un sueldo básico mensual, al momento equivalente a USD 318, a los postulantes que hayan obtenido más de

800 puntos sobre 1000 en la prueba de aptitud de ingreso a las universidades y que decidan matricularse en una de las carreras de docencia.”.

Rupturas y continuidades: los desafíos de los proyectos nacionales progresistas.

El caso ecuatoriano requiere ser explorado a fondo y durante un periodo mucho más extenso, en primer lugar porque hay una decisión política explícita del actual gobierno de profundizar la reforma del Estado y desarrollar un nuevo modelo económico a través de un proceso dirigido a transformar la matriz productiva que permita al país pasar de un modelo primario-exportador a un modelo exportador de servicios; y, en segundo lugar, porque este cambio de matriz productiva y energética tiene como uno de sus pilares, el impulso de la ciencia, el talento humano y el conocimiento y la educación continuará teniendo una atención prioritaria; y, en tercer lugar, porque será fundamental estudiar cómo se coloca a la profesión docente y al trabajo de los profesionales de la educación en este nuevo escenario.

Varios temas centrales se juegan en las políticas docentes en Ecuador, por una parte, la necesidad de preparar a los docentes para los nuevos escenarios de cambio del país y no sólo para “mejorar” lo que se venía haciendo desde hace años; y, por otra la urgencia de asegurar una coherencia entre los mandatos constitucionales del Buen Vivir que demanda una educación para la formación integral ciudadana y no sólo para trabajar bajo los criterios instrumentales de “eficacia” y “eficiencia”, dos de objetivos planteados por las reformas de los 90, en ocasiones descontextualizados, sin consideración a las diferencias y que dejaron de lado categorías que hoy emergen con fuerza como son pertinencia, relevancia y equidad. Hay el riesgo de entender la igualdad de los derechos de todas a las personas como la implementación de políticas y estrategias estandarizadas que pretenden educar y evaluar del mismo modo a toda la población, a todos los pueblos y nacionalidades y, lo que es más complejo, hay el riesgo de homologar calidad educativa con logro de aprendizaje en matemática y lengua convirtiendo a la medición como la panacea de la calidad de la educación.

En general, en una buena parte de países latinoamericanos, los límites para los docentes están en la enseñanza circunscrita al aula; su participación en definición de políticas y procesos de transformación es débil o no existe. En el campo de los temas docentes, haciendo una analogía con las palabras de Cogliola (2008) respecto de las reformas y post-reformas, los nuevos discursos fundamentados en postulados democráticos, libertarios y participativos pueden seguir encubriendo condiciones de continuidad y hasta profundización de las políticas y estrategias que han sido fuertemente cuestionadas; o, puede estar presente un carácter “híbrido” como ha sido llamado por algunos investigadores a la convivencia, al interior de las políticas y programas, de enfoques, contenidos y formas que pueden resultar hasta contradictorios (DUSSEL, 2002; GARCIA CANCLINI, 2008). “Estas propuestas adquieren un carácter híbrido, en que se mezclan tanto orientaciones de naturaleza más económica, afinadas con principios y prácticas del nuevo gerencialismo, como con orientaciones de naturaleza más progresista, coherentes con las teorías críticas, en las cuales la educación es vista como forma de emancipación social” (DAMASCENO y SANTOS, 2011:167).

En este escenario de confrontación entre enfoques y tendencias en las transformaciones educativas, también la profesión y la naturaleza del trabajo de los docentes entraron a debate. Su sentido, lugar, responsabilidades y roles se definen desde la comprensión que se tenga de sociedad y educación. Los

docentes en sistemas y procesos enfocados al desarrollo de una educación como derecho en el marco de sociedades de justicia e igualdad, tienen un lugar y unas responsabilidades radicalmente distintas a las que tienen en sistemas educativos lanzados a cumplir las demandas de la economía globalizada y a formar recursos técnicos para un mercado económico dominado por las transnacionales.

Pensar de modo distinto la profesión docente y el rol de los docentes en los cambios alude a otra comprensión sobre el sentido mismo de la educación. Implica realizar, entre otros, un esfuerzo redoblado para la «superación del modelo tradicional de hacer políticas públicas que distingue entre quienes las diseñan y quienes las ejecutan. Se trata de implementar políticas que cambien el énfasis en los factores para ponerlo en los actores. Fortalecer la participación de los docentes y de sus gremios en la definición y ejecución de las políticas educativas es una condición indispensable para promover cambios en quienes tienen directa responsabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje. (UNESCO, 2002).

Los proyectos educativos implementados en el marco de procesos políticos para la construcción de otros modelos de desarrollo y de recuperación del rol y de la institucionalidad del Estado pareciera que están frente al desafío de cambiar esa perspectiva del “docente ejecutor” que hace parte de un colectivo profesional homogéneo para el que se diseñan “intervenciones” iguales, independientemente de las especificidades individuales, de las escuelas, de las comunidades, de los territorios, etc.

Por otro lado, un gran esfuerzo en la comprensión ampliada y múltiple de la cuestión docente tiene que ver con la formulación de políticas intersectoriales que traduzcan un esfuerzo nacional para garantizar las condiciones necesarias para un ejercicio efectivo de la docencia en unas condiciones sociales radicalmente distintas y diversas a las que existían hasta hace pocos años (ROBALINO, 2005:23).

El territorio de la profesión docente hoy enfrenta grandes desafíos y esta investigación pretende aportar a delinear con mayor precisión el nuevo campo de la profesión y la naturaleza y alcance de las políticas docentes.

Referências

- Afonso, Almerindo. (1999). *Políticas educativas e avaliacao educacional*. Braga: Centro de Estudos em Educacao e Psicologia, Instituto de Educacao e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.
- Alvarez, B. (1999). *Autonomía Escolar y Reforma Educativa*. En Gajardo, M. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: Ediciones PREAL, Cuadernos PREAL.
- Banco Mundial (1995). En GAJARDO, Marcela. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Cuadernos PREAL. 1999:11.
- Barroso, Joao (2006) *Introducao. A investigacao sobre a regulacao das políticas públicas de educacao em Portugal*. En *A regulación das políticas públicas en educación: Espacios, dinámicas e actores*. Coimbra: Coleccao Ciencias da Educacao: Direccao de Antonio Novoa. Educa: Unidades de I&D de Ciencias da Educacao,
- Birdsall, N. y Londoño J.L. (1996). *Acumular capital humano en sociedades desiguales*. Ediciones BID. En Gajardo, Marcela. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Cuadernos PREAL. 1999:12.

- CEPAL/UNESCO. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1993.
- Cogliola, Oswaldo (2008). *Presentación* en Krawczyk, N. y Vieira, L. V. *A Reforma Educacional na America Latina nos Anos 1990: Uma Perspectiva Histórico-Sociológica*. Sao Paulo: Xama.
- Damasceno, E. y Santos, L de C.P. (2011). *A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido*. In: cadernoscenpec. São Paulo. v.1, n.1, p. 167-196. Dez. 2011
- Delors, Jacques. et al. (1997). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Editorial Santillana.
- Díaz, Angel e Inclán, Catalina (2001). *El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista OEI N° 25. Profesión docente. Enero – Abril, 2001.
- Duarte, Adriana (2010). *Tendencias de las reformas educativas en América Latina para la educación básica en las década de 1980 y 1990*. En Faria Filho, Luciano; Nascimento, Cecilia y Santos, Marileide (Org.). *Reformas educacionais en Brasil: democratización y calidad de la escuela pública*. Belo Horizonte: Mazza Ediciones.
- Dussel, Inés (2002). *O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças?* In: Lopes, A.R.C. e Macedo, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, p.137-168.
- Franco, Rolando y Lanzaro, Jorge (2006). *Política y Políticas públicas: determinación y autonomía*. En Franco, R. y Lanzaro, J. *Políticas y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina*. Buenos Aires: Edición Naciones Unidas y FLACSO-México. Miño y Dávila Editores.
- Gajardo, Marcela (1999). *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: Cuadernos PREAL.
- García Canclini, Néstor (2008). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp.
- Gorostiaga, Jorge y Tello, César (2011). *Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual*. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago.
- ⁹¹⁶Krawczyk, N. y Vieira, V (2008). *A Reforma educacional na América Latina nos anos 1990: Uma perspectiva histórico-sociológica*. Sao Paulo: Xama VM Editora e Gráfica Ltda.
- Lizarazo, Nelsy y Crespo, Carlos (2011). *Propuesta de Módulo de Formación sobre el Buen Vivir* presentada al Ministerio de Educación del Ecuador.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2012). *Proyecto de creación de la Universidad Nacional de Educación* presentado a los organismos que establece la LOES.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN/Subsecretaría de Desarrollo Profesional (2013). *Fichas de Sistematización de las principales experiencias en marcha para estudio regional de UNESCO para elaboración de Catastro de experiencias exitosas en políticas docentes*. Documentos técnicos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2012): *Marco Legal Educativo*. Quito: Editogran SA.

⁹¹⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN, fabi.eric@hotmai.com

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2006): *Plan Decenal de la Educación 2006-2015*. Quito.
- Mintegiuga, Analía (2013). *Estudio sobre Políticas y programas gubernamentales sobre escuelas de calidad en Ecuador: una revisión de una década*. Estudio encargado por UNESCO Quito y VVOB..
- OCDE (2005). "Teachers Matter: Attracting, Developing, Retaining Effective Teachers.
- Oliveira, Dalila (2007) *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, mai/ago, p. 355-375.
- Oliveira, Dalila (2010). *Educación Básica, Gestión do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Editora Vozes, 2da. Ed.
- PROMEDLAC VI (1995). Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. *Informe final*.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR. Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011. Publicación Oficial.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior, 2010*. Publicación Oficial.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR (2009). Plan Nacional para el Buen Vivir 2009-2013. *Construyendo un Estado plurinacional e intercultural*. Versión Resumida (segunda edición). Quito: Publicaciones Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo – SENPLADES.
- REPÚBLICA DEL ECUADOR (2008). *Constitución de la República, 2008*. Publicación Oficial.
- Rivero, José (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Robalino, Magaly (2005). *¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente*. Revista del PRELAC N° 1 Julio de 2005. Santiago de Chile, pp. 6-23.
- Robalino, Magaly (2013). *La educación de los docentes en un escenario de cambios sociales. Ecuador: Aportes de una estrategia en construcción*. En *Formación Docente: Experiencias Internacionales*. Consejo Nacional de Educación de Perú. Publicación en imprenta.
- UNESCO (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Paris: Ediciones UNESCO.
Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- UNESCO/OREALC (1996). En Gajardo, Marcela. *Reformas Educativas en América Latina. Balance de una década*. Santiago de Chile: Cuadernos PREAL.
- UNESCO (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Publicaciones UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2002). *PRELAC, Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Andros Ediciones.

Condições do trabalho docente no RN: Foco na precarização

Fabiana Erica de Brito⁹¹⁷, Alda Maria Duarte Araújo Castro⁹¹⁸

Resumo

O presente trabalho analisa a configuração do trabalho docente na educação básica do Rio Grande do Norte, tendo como referência as modificações que ocorreram na sociedade capitalista nas últimas décadas, provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos, pela globalização da economia que redimensionaram o processo produtivo e modificaram as relações de trabalho. Como parte constitutiva do sistema capitalista, o trabalho docente é fortemente influenciado por essas mudanças, e assume as mesmas características do trabalho em geral, trazendo implícito na sua realização as divisões e fragmentações próprias do trabalho parcelado. Com a reestruturação do processo produtivo novas competências e habilidades são exigências para os profissionais o que traz sérias repercussões para o campo educacional e a necessidade de reestruturação do trabalho docente. As análises apresentadas, fazem parte de um *survey* nacional sobre o trabalho docente na Educação Básica no Brasil, realizado em sete estados brasileiros (Pará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo) contemplando critérios de abrangência regional e especificidade de desenhos de políticas educacionais que merecem ser conhecidos. Como procedimentos de pesquisa foram realizados, a revisão de literatura, pesquisa documental e aplicação de questionário. Esse trabalho é um recorte da pesquisa mais ampla e considera os dados referentes às condições em que se realizam o trabalho docente no Estado do Rio Grande do Norte, procurando evidenciar os aspectos que indicam a intensificação e a precarização do trabalho docente. Nesse sentido, foram privilegiadas os seguintes indicadores: a) salário recebido pelo docente para a realização do seu trabalho; b) realização de atividades ligadas ao magistério desempenhadas além da sua carga horária de trabalho no ambiente escolar; c) Forma de ingresso na carreira do magistério. Os dados analisados permitem inferir que no âmbito da reestruturação produtiva o trabalho vem assumindo novas formas de realização. Em relação ao salário bruto recebido pelos docentes no exercício do magistério, os dados da pesquisa mostram que a maior parte recebe entre 2 a 3 salários mínimos e são os responsáveis pelos gastos da família. A maioria dos docentes afirmou sempre levar alguma atividade do seu trabalho para realizar em casa, o que nos remete a intensificação do trabalho docente. No que se refere às formas de ingresso, ficou evidenciado que, embora a maioria dos docentes tenha ingressado na rede de ensino em que trabalha por concurso público, ainda existe uma parcela significativa que não é concursado, trabalhando em forma de contrato provisório. Considerando, a precarização das relações de emprego em decorrência da flexibilização do trabalho e pelo contrato provisório, a ausência de piso salarial e de um plano de cargos e salários, podemos inferir que no RN há um aumento da intensificação e da precarização do trabalho o que tem contribuído para reconfigurar o trabalho docente.

Palavras chaves: Trabalho docente, precarização, educação básica.

⁹¹⁷ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFRN, alda@ufrnet.br

⁹¹⁸ Alguns autores, entre eles (Almeida, 1997), (Anderson, 1995), reconhecem que historicamente o intervencionismo do Estado reporta-se a períodos bem anteriores à questão do Welfare State propriamente, e lembrando como exemplos, a época de Bismark na Alemanha e mais recentemente nos anos 30, o New Deal – política de Bem-Estar público, baseada nas idéias de Keynes e adotada pelos Estados Unidos.

Ao relacionar a totalidade das mudanças ocorridas na sociedade, com o trabalho docente, partimos do pressuposto que este é parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. Deve-se considerar que o trabalho docente embora não produza mercadorias a sua lógica organizativa reproduz as condições de trabalho no sistema capitalista em um determinado momento histórico. No atual momento, o trabalho docente é reestruturado tomando como base as transformações do mundo do trabalho, assim qualquer estudo sobre a temática deve tomar como parâmetro as condições objetivas que determinam a sua forma de constituir-se enquanto trabalho.

Assim, o presente trabalho está estruturado em três momentos, o primeiro discute o modo de produção capitalista pautado no modelo da acumulação flexível e as repercussões para o mundo do trabalho, o segundo analisa a precarização do trabalho e repercussões no trabalho docente e o terceiro apresenta alguns indicadores de precarização e intensificação do trabalho docente na educação básica do RN, onde são considerados: a) salário recebido pelo docente para a realização do seu trabalho; b) realização de atividades ligadas ao magistério desempenhadas além da sua carga horária de trabalho no ambiente escolar; c) Forma de ingresso na carreira do magistério. Por fim, o texto apresenta algumas considerações sobre a influência do mundo do trabalho no âmbito da precarização e intensificação do trabalho docente no RN.

1. Acumulação flexível e as repercussões para o mundo do trabalho

O modo de produção capitalista, no decorrer da sua história, atravessou uma série de processos de mudanças e rupturas qualitativas e quantitativas. Esses processos são cíclicos e envolvem todas as esferas da prática social. As transformações sempre ocorreram e se sucederam, procurando solucionar as crises que se estabelecem, quando as formas de produção adotadas se esgotaram não correspondendo mais às exigências do capital. O sistema capitalista alterna a solução de suas crises criando papéis diferenciados para o Estado. Em determinadas circunstâncias, atribui uma função intervencionista ao Estado, para resolver seus problemas. Em outros momentos defende uma volta aos princípios liberais baseados em preceitos da não intervenção do Estado nas atividades econômicas, deixando para o mercado a regulação dessas atividades.

O modelo adotado pelos países capitalistas para resolução dos seus problemas até a década de 1970 defendia uma proposta de intervencionismo estatal que rompia com os princípios clássicos do liberalismo econômico. Esse Estado intervencionista, denominado Welfare State ⁹¹⁹ou “Estado do Bem-Estar”, se desenvolve em um período de crescimento econômico, denominado por Hobsbawm (1995) a “era do ouro” do capitalismo do século XX (1945-1973). Nesse período vigorava a política do pleno emprego e de ampliação dos direitos sociais, pelo menos nos países de capitalismo avançado.

As estratégias keynesianas aliadas ao fordismo comandaram o período de expansão capitalista do pós-guerra e tiveram como base um conjunto de práticas de controle de trabalho, tecnologia, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico. No entender de Harvey (2011), essa expansão fenomenal se deveu a uma série de compromissos e reposicionamento por parte dos atores envolvidos no processo: o Estado, o capital corporativo e o trabalho organizado e não foi alcançado por acaso, mas resultou de anos de lutas. Nesse sentido, esclarece,

⁹¹⁹ Doutoranda em Educação\UFJF

O Estado teve que assumir novos papéis (keynesianos) e construir novos poderes institucionais; o capital corporativo teve de ajustar as velas em certos aspectos para seguir com mais suavidade a trilha da lucratividade segura; e o trabalho organizado teve de assumir novos papéis e funções relativos ao desempenho nos mercados de trabalho e nos processos de produção (HARVEY, 2011, p.125).

O Welfare State se manifestou concretamente após a Segunda Guerra Mundial, passou por um estágio de sucesso e, no final do século XX, começou a expor sinais de crise, quando o mundo capitalista entra em um processo de recessão, reforçando inúmeras discussões e abrindo espaço para o fortalecimento de uma nova ordem econômica - o neoliberalismo. Em decorrência dessa crise no final de século, a sociedade experimentou um vertiginoso processo de mudança intensificado pelos processos de globalização da economia, pelos novos padrões de organização do trabalho e no campo político, uma nova redefinição do papel do Estado.

Essa conjuntura criou condições para o surgimento de paradigmas econômicos mais flexíveis que vêm substituindo os modelos taylorista/fordista, numa tentativa de responder a novas configurações assumidas pelas economias internacionais. A nova base material da produção cria as condições necessárias para que o processo de trabalho se modifique e passe a exigir uma produção de conhecimento cada vez maior e mais rápida, mais flexível, atingindo todos os setores sociais.

Para Antunes (2002) o ano de 1980 constituiu-se em uma época de grande avanços tecnológicos que aplicados ao processo de produção modificaram o padrão até então vigente do fordismo e do taylorismo. O cronômetro e a produção em série e em massa são substituídos pela flexibilização da produção, pela especialização flexível e a desconcentração industrial, surgindo novos padrões de gestão da força de trabalho, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. A produção nesta tendência organizacional do trabalho é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo, com melhor aproveitamento possível do tempo de produção, incluindo-se também o transporte, o controle de qualidade e o estoque, garantido pelo just-in-time.

A acumulação flexível se apoia na flexibilidade dos processos e dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Para Harvey (2011, p.140) principalmente, ela se caracteriza:

pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional [...]. Envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjunto industriais completamente novos em regiões até então desenvolvidas [...]

Isso evidenciou, segundo Harvey (2011) uma forte reestruturação do mercado de trabalho. Para o autor, diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente para impor regimes e contratos de trabalho mais flexível. Isso significou uma aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Para o autor, a estrutura de trabalho se modifica, passando a ter: a) um grupo central de reduzidas proporções que possuem emprego em tempo integral, maior segurança no trabalho, boas perspectivas de promoção e reciclagem, seguro e outras vantagens indiretas; b) um grupo periférico, subdividido em dois. O primeiro é constituído de empregados em tempo integral, mas com habilidades

facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias e atividades menos especializadas, esse grupo se caracteriza por uma alta taxa de rotatividade. O segundo grupo periférico, muito mais numeroso, inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato de tempo determinado, temporários, subcontratação e treinamento com subsídio público.

Para Harvey (2011) esses arranjos têm pontos positivos e negativos, não chegando a criar uma insatisfação trabalhista muito forte. No entanto, os seus efeitos agregados, como por exemplo: a falta de cobertura do seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego são fatores que contribuem para a exploração da força de trabalho, acarretando, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Para Antunes (2003), entre essas consequências estariam: a) diminuição do operariado manual, fabril, típico do fordismo; b) o aumento acentuado das inúmeras formas de subproletarização do trabalho parcial, temporário, sub-contratado, terceirizado, e que tem se intensificado em escala mundial, tanto nos países do Terceiro Mundo, como, também nos países centrais; c) 3) aumento expressivo do trabalho feminino no interior da classe trabalhadora, em escala mundial, na maioria das vezes precarizado, subcontratado ou terceirizado; d) a expansão dos assalariados médios, especialmente no "setor de serviços"; e) exclusão dos trabalhadores jovens e dos trabalhadores "velhos" (em torno de 45 anos) do mercado de trabalho dos países centrais; e) a intensificação e superexploração do trabalho dos imigrantes, e a expansão dos níveis de trabalho infantil, em tantas partes do mundo; f) em níveis crescentes de desemprego estrutural que, junto com o trabalho precarizado, atinge cerca de 1 bilhão de trabalhadores, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha.

Essas consequências, contribuíram para a fragmentação da classe trabalhadora, e para a complexificação das relações entre as classes sociais que incidiram diretamente no movimento sindical e criou de um lado, em escala minoritária, o trabalhador "polivalente e multifuncional", capaz de operar com máquinas com controle numérico e, de outro, uma massa precarizada, sem qualificação, que hoje está presenciando o desemprego estrutural.

Nesse novo cenário do mercado de trabalho, o conhecimento passa a ter uma maior centralidade, ou seja, ele passa a se constituir uma das variáveis mais importantes na explicação das novas formas de organização social e econômica. As novas práticas produtivas têm enfatizado a maior participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão e, no controle da qualidade, a separação entre trabalho manual e o intelectual vem sendo sistematicamente substituído por formas mais cooperativas, flexíveis e participativas de produção. Assim, o novo profissional deve ter habilidades conceituais, lógicas e instrumentais que o conduzam ao aprendizado contínuo. Nessa lógica, o trabalhador precisa "aprender a aprender" para acompanhar o intensivo avanço tecnológico que tem tornado obsoleto o treinamento em técnicas especializadas. Cresce a necessidade de trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades e criticar propostas.

Essa posição indica a necessidade de melhor qualificação da força de trabalho e identifica também um dos paradoxos do modelo de acumulação flexível, que quanto mais se simplificam as tarefas, mais conhecimento se exige do trabalhador e, em decorrência, aumenta o seu processo de escolaridade, levando-o a uma formação permanente.

2. A precarização do trabalho e repercussões no trabalho docente

As mutações no mundo do trabalho, provenientes da reestruturação na base de produção, para autores como Antunes (2002, 2003) em lugar de proporcionar a melhoria qualitativa do trabalho, complexificou as relações trabalhistas, reduzindo os direitos conquistados pelos trabalhadores no período do estado de bem estar e estabelecendo relações mais fragilizadas que têm levado à precarização do trabalho em todas as profissões.

Dessa forma, o termo precarização caracteriza o conjunto de mudanças econômicas e sociais no mundo do trabalho, geralmente caracterizado pela desqualificação nas relações de contrato trabalhista. Segundo Ricardo Antunes (2011), a precarização do trabalho significa o desmonte dos direitos trabalhistas tão bem exemplificado através do trabalho temporário acarretando ao trabalhador uma maior desvalorização e incerteza no emprego. Nesse sentido, Vasapollo (2006) ao analisar a legislação trabalhista atual da Itália destaca que “o trabalhador precarizado se encontra, ademais, em uma fronteira incerta entre ocupação e não-ocupação e também em um não menos incerto reconhecimento jurídico diante das garantias sociais (p. 43)”.

No contexto atual de mudanças nos sistemas trabalhistas mediados por interesses capitalistas e centrado na tendência da terceirização, alguns autores dentre eles, Santos e Camargos (2012) destacam que

terceirização consiste na transferência de atividades de uma empresa para terceiros, ou seja, na subcontratação para realização de serviços específicos, modificando, assim, sua dimensão e o número das atividades desenvolvidas. Nessa lógica, opta-se por administrar contratos com as empresas terceiras, visando, ao fim e ao cabo, a obter redução de custos fixos e racionalização das atividades gerenciais, especialmente na área de gestão de pessoal (p. 371)

Esse posicionamento indica que o trabalhador no sistema capitalista atual vem sendo submetido a modificações em suas áreas de atuação, neste sentido Antunes (2012) destaca que

no estágio atual do capitalismo brasileiro, enormes enxugamentos da força de trabalho combinam-se com mutações sociotécnicas no processo produtivo e na organização do controle social do trabalho. A flexibilização e a desregulamentação dos direitos sociais, bem como a terceirização e as novas formas de gestão da força de trabalho, implantadas no espaço produtivo, estão em curso acentuado e presentes em grande intensidade, coexistindo com o fordismo, que parece ainda preservado em vários ramos produtivos e de serviços (p. 47)

Na sociedade capitalista o trabalho docente pode ser analisado como qualquer outro tipo de trabalho, trazendo implícito na sua realização as divisões e fragmentações próprias do trabalho parcelado. Flores e Tirado (2010) assinalam que a força do trabalho dos mestres é considerada como uma mercadoria e que facilita a continuidade do processo de acumulação, essa constatação tem permitido afirmar que por um lado o trabalho do docente incide sobre o processo de valorização do capital e por outro lado cria as condições para a capacitação de mão-de-obra que é consumida pelo capital e pelo Estado. Dentro dessa perspectiva a docência pode ser analisada como qualquer outro trabalho humano.

Isso significa dizer que a análise do trabalho docente ultrapassa a análise de técnicas e procedimentos pedagógicos, do conhecimento como fonte do trabalho e da relação professor-aluno e que na sua configuração deve ser considerado que embora a escola não produza mercadorias, e por isso não seja possível falar em paridade entre escola e produção, as relações sociais capitalistas e sua lógica organizativa se estenderam a todas atividades sociais existentes, inclusive à escola. Por isso para entendermos o trabalho docente é necessário compreender que o mesmo se institucionaliza a partir de

várias dimensões, ou seja, a organização, os sujeitos, os objetos, os processos os conhecimentos, as tecnologias e os seus resultados.

Tratando-se do trabalho docente é importante compreender que esta é uma profissão com características próprias, específicas e particulares, que faz parte de um processo histórico, cultural. Contudo, nos últimos anos têm sido observadas novas formas de organização do trabalho docente consequência de reformas implantadas, as quais indicam que o sistema escolar passa a incorporar um modelo de regulação educativa diante de um mundo globalizado. Esse é também o entendimento de Oliveira (2007), para quem,

Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial os professores (OLIVEIRA, p. 357, 2007)

Alguns estudos já evidenciam que a autonomia que os envolvidos dispõem, no entanto, pode levar a intensificação do trabalho já que os docentes se sentem forçados a dominarem novas práticas e saberes. As relações entre professores, alunos, funcionários, diretores entre outros, no ambiente escolar, reproduzem as relações existentes na sociedade. Tagtenberg (2008, p.15) reforça essa questão quando diz : "... a escola, em qualquer sociedade, tende a renovar-se e ampliar seu âmbito de ação, reproduzir as condições de existências social, formando pessoas aptas a ocupar os lugares que a estrutura social oferece".

As exigências e responsabilidades direcionadas aos sistemas de ensino público principalmente a partir da década de 1990, acabam por repercutir diretamente no trabalho realizado pelos gestores, professores, supervisores entre outros que encontram-se inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Esse novo contexto leva a um modelo de organização pautado na descentralização administrativa que conseqüentemente acarreta uma maior responsabilização por parte dos docentes e uma maior participação da comunidade nas instituições através dos conselhos e incentivos ao voluntariado, reconfigurando o trabalho docente. Nesse sentido, Oliveira (2004) fazendo referência às implicações do movimento de reforma iniciado principalmente nos anos 1990 e da reestruturação do trabalho docente explicita que

o trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.(OLIVEIRA, 2004, P.1132)

É observado que para a efetivação desse tipo de trabalho é necessário nos dias atuais uma dedicação maior, haja vista que a participação do docente nas decisões escolares que passa a ser exigida. Nesse sentido, a discussão levantada por Silvino (2012) em relação as implicações da reestruturação produtiva capitalista aos trabalhadores, pode ser observada também no âmbito educacional, a extensão da jornada de trabalho advindas de novas exigências de participação docente

O professor passa na ação da docência a ser induzido a associar educação ao trabalho, em condições físicas e salariais deficitárias, e ainda, submetido a uma hierarquia administrativa e pedagógica. Assim, o ambiente escolar passa a ser uma instituição hierárquica de poderes, tendo-se em vista o poder exercido do professor sobre o aluno, da gestão e coordenação ao professor e dos membros superiores á toda instituição.

Assim, torna-se notório que no desenvolvimento do seu trabalho os docentes passam a cumprir uma série de atividades que antes não lhes eram atribuídas, e desta forma acaba por ocasionar uma maior intensificação na realização do seu trabalho. No entanto, por outro lado este também passa a conviver com formas mais flexível de trabalho. Em se tratando dessa nova lógica posta para a realização e organização do trabalho docente, Oliveira (2008) define que há uma diferença entre o conceito de organização do trabalho escolar e de organização do trabalho. Para a autora,

a organização do trabalho escolar é um conceito econômico, refere-se à divisão do trabalho na escola. Podemos considerá-la a forma como o trabalho do professor e dos demais trabalhadores é organizada na instituição escolar, visando a atingir os objetivos da escola ou do sistema. Refere-se à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado. O conceito de organização do trabalho deve ser compreendido à luz das teorias econômicas. Ele compreende uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo. No processo de trabalho capitalista, os insumos, objetos e meios de trabalho não se apresentam de forma aleatória, eles, juntamente com a força de trabalho, estão submetidos a uma orientação bastante específica que é a finalidade da produção sob o signo do capital. (OLIVEIRA, 2008, p. 133)

Para o entendimento do ambiente ao qual o docente realiza seu trabalho torna-se de grande importância a compreensão desses dois conceitos, já que vem reafirmar que o papel da educação está intrinsecamente ligado as condições gerais de produção e a plena realização da produção capitalista.

Assim, as mudanças ocorridas nos últimos tempos acarretam uma nova organização escolar. Novas funções surgem e conseqüentemente outras desaparecem, novos métodos e instrumentos passam a fazer parte do trabalho docente, a gestão ganha maior autonomia na administração e nas decisões, entretanto, têm-se a ampliação das obrigações administrativas.

Em movimento dialético autores definem a prática docente para além da formação e da reprodução da força de trabalho e apresentam conceituais que mostram a complexidade do trabalho docente, mas apontam para uma possibilidade de transformação e de mudança. Entre essas concepções destacamos a de Libânio (1984, p.137) que define e ressalta que o trabalho docente “é um processo simultâneo de transmissão/assimilação ativa, onde o professor intervém trazendo um conhecimento sistematizado onde o aluno é capaz de relaborá-lo criticamente com os recursos que traz para a situação de aprendizagem”. Este fazer deve pautar-se na realidade do aluno, e na contextualização histórica e social a qual estão inseridos.

Melo (2010, p.2), em seus estudos descreve a atividade docente como “uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, invariavelmente inédita e imprevisível. Um processo atravessado por influências de múltiplos aspectos – políticos, econômicos, sociais, entre outros”.

O trabalho docente se enaltece quando deixa de ser apenas cumpridor e ou executor, e passa a ser uma atividade de interação com outras pessoas, dando assim sentido ao que fazem. Contudo, a escola apresenta em seu funcionamento uma semelhança com a divisão do trabalho realizado nas indústrias, mas se difere por marcar “(...) também, a organização cognitiva e simbólica do currículo escolar, que se divide em programas, estes por sua vez, estruturados em matérias especializadas, que exigem uma espécie de especialização dos professores dos níveis secundários e primários” (TARDIF; LESSARD, 2008. p.86). Isto implica que os docentes devem está bastante aptos e capacitados a intervir na sua área de ensino.

Na atualidade, o contexto sócio-cultural atual acaba por suscitar grandes preocupações e incertezas aos educadores e educandos: aos professores, que acabam cumprindo ordens advindas de estâncias superiores, cumprindo tarefas muitas vezes sem muita segurança, chegando mesmo a se sentirem desvalorizados profissionalmente, passando a ser encarados como pessoas que estão nas salas de aulas para testarem o que foi novamente mudado. E aos alunos, que são submetidos a um processo de formação educacional sem qualidade, sem sintonia com as demandas da vida social, sobretudo sem a formação do espírito crítico necessário a uma vida cidadã autônoma e ativa no meio social.

3. Condições do trabalho docente na educação básica do RN: indicadores de precarização e intensificação do trabalho

As mudanças que ocorreram na sociedade atual passaram a modificar o cotidiano dos professores trazendo profundas modificações no seu trabalho e nas condições como ele é executado. Considerando a complexidade da ação educativa, vários são os fatores que interferem no seu desenvolvimento possibilitando que esse trabalho seja realizado de forma mais eficiente ou não interferindo na qualidade do ensino. Para caracterizar a precarização do trabalho docente consideramos: a) salário recebido pelo docente para a realização do seu trabalho; b) realização de atividades ligadas ao magistério desempenhadas além da sua carga horária de trabalho no ambiente escolar; c) Forma de ingresso na carreira do magistério.

Quanto ao salário bruto recebido pelos docentes na instituição pública de ensino no RN, temos:

Quadro 1. salário bruto recebido pelos docentes

Salário bruto recebido	Frequência	(%)
Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)	97	10,1
Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00)	342	35,8
Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)	397	41,5
Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)	71	7,4
Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)	31	3,2
Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.325,01 a R\$ 3.255,00)	13	1,4
Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)	1	0,1
Não sabe	2	0,2
Não respondeu	2	0,2
Total	956	100,0

Fonte: Levantamento de dados sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, 2010.

Em relação ao salário bruto recebido pelos docentes pesquisados no RN a média salarial com maior frequência concentrou-se entre os que ganham de 1 até 3 salários mínimos, correspondendo a 87,4 % dos participantes, sendo representados na seguinte percentagem: 10,01% dos participantes recebem até um salário mínimo; 35,8% dos participantes recebem de 1 a 2 salários mínimos e 41,5% recebem de 2 á 3 salários mínimos. Os docentes que ganham a cima de 3 salários mínimos, os que não souberam responder e os que não responderam a pesquisa somam uma percentagem de 12,5%. A faixa salarial de 1 a 3 salários mínimos é considerada baixa, evidenciando com isso, que existe ainda, indícios de ausência de um plano de cargos, carreira e remuneração regulamentados e com salários defasados.

Em se tratando da remuneração dos docentes Souza et al (2012) destacam que no estado do Pará entre os anos de 2009-2010,

a remuneração dos professores é demasiadamente inferior a muitas outras profissões que possuem formação equivalente. No entanto, o salário é o indicador de prestígio de uma profissão. O problema da não valorização salarial dos professores do magistério público se deve à falta de prioridades dos investimentos públicos, federal e estaduais, com a educação pública (SOUZA et al. 2012, p. 102).

O salário pago a profissionais de determinada área pode ser considerado um indicador da valorização da profissão para o sistema capitalista, em se tratando da carreira docente, os referidos dados demonstram que o baixo salário pago aos docentes representam um trabalho que vem sendo cada vez mais desvalorizado a partir do momento em que novas formas e denominações de intensificação e precarização do trabalho se fazem presentes no interior da escola pública. Segundo Santos e Camargos (2012) ,

na contramão da luta travada no campo educacional pela valorização dos trabalhadores em educação, os processos de terceirização rompem a lógica que os move, baseada na busca pela valorização, por meio da formação inicial e continuada, remuneração condigna e condições de trabalho, de modo que possam contribuir política e pedagogicamente para a construção de uma escola pública de qualidade socialmente referenciada (SANTOS; CAMARGOS, 2012, p. 373)

Dessa forma, o trabalho docente nos dias atuais se reconfigura passando exigir cada vez mais do docente, acarretando a precarização e intensificação do trabalho.

Quanto a realização de atividades além da carga de trabalho estabelecida em seu vínculo trabalhista ou contrato de trabalho no RN, temos:

Quadro 2. Realização de atividades além da sua carga horária de trabalho no ambiente escolar

Respostas dos docentes em relação a ampliação da jornada de trabalho	Frequência	(%)
Não	727	76,0
Sim	220	23,0
Não se aplica/Não respondeu	9	0,9
Total	956	100,0

Fonte: Levantamento de dados sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, 2010.

Em relação a atividades desempenhadas pelos docentes do RN no ambiente escolar além da jornada de trabalho, a pesquisa evidencia que 76,0 % dos participantes, não desempenham atividades na escola além da jornada de trabalho, enquanto que 23,0% responderam que desempenham, este último dado remete a compreensão que estes docentes apresentam indícios de intensificação do trabalho, que para Assunção e Oliveira (2009, p. 354) “pode ocorrer do crescimento da produção sem alteração do efetivo, ou da diminuição do efetivo sem haver mudança na produção”.

Dessa forma, podemos considerar que embora os dados mostrem que a maioria dos docentes não desempenham atividades extras na instituição educacional, não descarta a hipótese que não estejam sofrendo com a intensificação do trabalho. Nesse sentido, Assunção e Oliveira (2009, p. 354) destacam que “os mecanismo de intensificação parecem ocorrer no magistério público no Brasil, sobretudo se considerarmos a diversidade das condições encontradas na multiplicidade de redes municipais e estaduais”.

O fato da ampliação da jornada do trabalho docente e a incidência de novas exigências na profissão nos dias atuais, são entendidas como característica do movimento de reestruturação produtiva no sistema capitalista acentuado principalmente a partir da década de 1990, e como o trabalho docente não pode ser compreendido fora desse contexto, também passa a sofrer suas conseqüências.

No que diz respeito à forma de ingresso dos docentes no RN, temos:

Quadro 4. Forma de ingresso na carreira do magistério

Ingresso	Frequência	(%)
Por concurso	730	76,4
Sem concurso	205	21,4
Não se aplica	18	1,9
Não respondeu	3	0,3
Total	956	100

Fonte: Levantamento de dados sobre trabalho docente na educação básica no Brasil, 2010.

No que se refere à forma de ingresso na carreira do magistério, 76,4% dos docentes afirmaram ter sido por concurso público, 21,4% responderam não ter sido através de concurso seu ingresso na rede de ensino, este último dado nos remete a compreender que existe um número significativo de docentes em situação de contrato temporário. Quanto ao ingresso no magistério, Santos e Camargo (2012) fazem a seguinte colocação

a partir da Constituição de 1988, os funcionários da educação passaram a ingressar nos quadros via concurso público, o que trouxe a eles a desvinculação do apadrinhamento político, permitindo a busca, por meio da luta e da legislação, do reconhecimento como profissional da educação (SANTOS; CAMARGO 2012, p.371).

Embora já exista um aparato legal para a contratação dos funcionários da educação via concurso público, ainda existe uma parte significativa que encontram-se em situação de precarização, já que estão

trabalhando no setor público através de contratos provisórios, o qual acarreta ao trabalhador a ausência de alguns direitos, principalmente o vínculo empregatício.

Conclusão

As mudanças que aconteceram no contexto global, especificamente no processo de produção mudaram a configuração do trabalho no sistema capitalista com repercussões em todas as categorias profissionais. A mudança do paradigma taylorista/fordista para a acumulação flexível trouxe novas exigências para o processo de trabalho e passou a exigir do trabalhador novas competências profissionais para que os mesmos pudessem se inserir no mercado de trabalho.

No campo educacional foram exigidas reformas para que os sistemas de ensino pudessem se adequar às novas exigências do mercado de trabalho. Nesse contexto, o trabalho docente, sofreu uma série de modificações e ampliou as atividades desenvolvidas pelo professor.

A pesquisa desenvolvida procurou evidenciar tanto as condições salariais dos docentes no Rio Grande do Norte, como procurou saber se o docente trabalha além da sua carga horária na instituição educacional como também qual o meio de ingresso no setor público. As análises evidenciam que o trabalho docente na educação básica no RN sofre a influência das mudanças no mundo do trabalho e cada vez mais precarizado, já que a maioria dos docentes recebem um salário baixo e uma parcela significativa têm indícios de está trabalhando no setor público através de contratos temporários. A questão salarial atrelada a desvalorização da profissão docente nos dias atuais passa a ser cada vez identificada como desprestígio da profissão.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Bomtempo, 2003.
- _____. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8. ed, São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. As dimensões da crise no mundo do trabalho. In: Olho na História. Nº 04. Retirado em 03 de junho de 2013 de <http://www.oohodahistoria.ufba.br/04antune.html>
- _____. ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil Reestruturação e precariedade. Revista Nueva Sociedad, Especial em português, junho de 2012. Retirado em 04 de Fevereiro de 2013 de www.nuso.org/upload/articulos/3859_1.pdf.
- BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista: A degradação do trabalho no século XX. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro, Editora Guanabara, 1987.
- FLORES, Maria dos los Ángeles Castilho; TIRADO, Maria Del Carmen Montero. La naturaleza Del trabajo docente dos profesores de la Escuela Primaria Pública. In: OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam. Nuevas regulaciones educativas em América Latina: Políticas y procesos del trabajo docente. Peru, UCH, 2010.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gestrado/UFMG. *Pesquisa Trabalho docente na educação básica no Brasil. Dados da pesquisa no RN*. Belo Horizonte, 2010.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- HOBSBAWM, E. J. 1995. *A era dos extremos. O breve século XX : 1914-1991*. São Paulo : Companhia das Letras.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1984.
- MELO, Savana D. G. *Trabalho, resistência e organização dos docentes*. Seminário Internacional da rede de pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro: 22 e 23 de abril de 2010. Retirado em 28 de Maio de 2011 em <http://nupet.iesp.uerj.br>.
- OLIVEIRA, Dalila A. *Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano*. In. Dossiê: O trabalho docente no contexto latino-americano: algumas perspectivas de análise. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas: v. 28 n. 99 Maio/Ago. 2007. Retirado em 05 de Maio de 2010 em www.cedes.unicamp.br.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização*. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, n.89, 2004.v.25
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs). *Política e Gestão da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-18.
- RIBEIRO, Paulo Silvino. *Conflitos e Precarização no mundo do trabalho*. Retirado em 25 de Maio de 2012 em <http://www.brasilecola.com/sociologia/conflitos-precarizacao-no-mundo-trabalho.htm>.
- SANTOS, Catarina de Almeida; CAMARGOS, Edmilson Ramos. *Terceirização e adoecimento dos funcionários da escola*. *Revista Retratos da Escola [online]*, v.6, n.11, p.365-377, jul./dez. 2012
- SOUZA, Michele Borges de; LUZ, Silvia Letícia da; TAVARES, André Luís dos Santos. *Políticas de valorização dos profissionais da educação básica no Pará: carreira e salário*. In. MAUÉS, Olgaíses; CAMARGO, Arlete; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs). *O trabalho docente na educação básica: O Pará em questão*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Bastista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- TIRADO, Maria Del Carmen Montero. *Debate teórico sobre la profesión docente de lós profesores de educaión primária. El caso de la escuela pública*. In: OLIVEIRA, Dalila; FELDFEBER, Myriam. *Nuevas regulaciones educativas em América Latina: Políticas y procesos del trabajo docente*. Peru, UCH, 2010.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de Poder na Escola. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. (Orgs). Política e Gestão da Educação. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-18.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In. ANTUNES, Ricardo (org) Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006.

Políticas públicas e formação do professor de Educação Infantil no Brasil: uma necessidade urgente.

Alessandra Maia Lima Alves⁹²⁰

Resumo

O presente trabalho tem o objetivo analisar as políticas públicas para a formação dos professores de Educação Infantil no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988, documento que segundo Kishimoto (1999) amplia o debate sobre a necessidade de formação profissional para atuação na Educação Infantil. Outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (nº 8.069/90), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) e a Lei Orgânica de Assistência Social (nº 8.742/93), inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo-a o direito à educação e impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições próprias. No entanto, historicamente a formação desses profissionais se configura como um dos “gargalos” do atendimento de qualidade ofertado à infância, visto a precarização da mesma. Essa se relaciona ao caráter dual que o atendimento à infância no Brasil recebeu, qual seja creche para a infância pobre com caráter assistencial e pré-escola com viés educacional para as mais abastadas. As variações no caráter do atendimento voltado à infância repercutiam sobre os profissionais que atuavam junto às crianças. Nas instituições assistencialistas os adultos que prestavam serviços, eram chamadas de criadeiras, fazedoras de anjos, babás, entre outras denominações que reafirmavam o cuidado e a guarda das crianças pequenas como finalidade precípua. Já para as crianças acima de 4 anos, as denominações se baseavam em preceitos mais científicos e educativos, como professoras e jardineiras. Os profissionais de creches e pré-escolas tinham objetivos aparentemente diferentes em relação ao atendimento, uma vez que os primeiros deveriam se preocupar mais com os aspectos assistenciais e os segundos mais com aspectos educacionais. Não se afirma que não havia elementos educativos no atendimento oferecido nas creches. O que se afirma é que as profissionais eram preparadas de forma diferenciada também. As docentes que atuavam com o pré-escolar, geralmente, segundo KULHMANN JR (1998), eram formadas em escolas normais, que tinham no pensamento de Froebel e de outros pensadores a base teórica para definir seus objetivos de profissionalização. Quanto às profissionais que atuavam em creches, pode-se dizer que havia a ausência de referencial teórico cientificamente elaborado que fundamentasse a preparação profissional, quando havia. A falta de qualificação adequada entre as profissionais que lidam com a educação infantil era situação recorrente e que, quanto menor fosse a criança, menos qualificação possuía a profissional. Até antes LDB de 1996, a profissional de creche não qualificação específica para o trabalho com crianças pequena. Já para o que atuava com a pré-escola, a formação no curso de Magistério, modalidade normal, era o requisito mínimo necessário. Para descrever e compreender sobre a formação do professor de educação infantil no Brasil foi feito um levantamento bibliográfico com o objetivo saber o diálogo que os autores, que se dedicam ao tema, estão travando. A reflexão dos mesmos se faz presente nesse trabalho. Foram realizados, ainda análises de dados estatísticos que traduzem a situação da formação no país.

⁹²⁰ Nos séculos XVIII e XIX havia uma forte campanha para que as mães cuidassem e amamentassem seus filhos que atingiu, em sua maioria, as classes média e rica, na qual a mãe poderia dedicar-se exclusivamente aos seus filhos.

Palavras-chaves: Formação de Professores, Políticas Públicas e Educação Infantil.

Introdução

O presente trabalho tem o objetivo analisar as políticas públicas para a formação dos professores de Educação Infantil no Brasil a partir da promulgação da Constituição de 1988, documento que segundo Kishimoto (1999) amplia o debate sobre a necessidade de formação profissional para atuação na Educação Infantil. Segundo a autora estes dispositivos permitiram a inserção da criança de 0 a 6 anos na Educação Básica, garantindo o direito da criança à educação e, conseqüentemente, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições para essa faixa etária.

Outras legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (n° 8.069/90), que, entre outros, reforça o direito da criança de zero a seis anos ao atendimento em instituições própria; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n° 9.394/96), que estabelece que este segmento educacional passa a ser dever do Estado, sob a responsabilidade dos Municípios (Artigo 11, V), e determina, ineditamente, que a educação para a infância se configura como primeira etapa da educação básica. Essa legislação federal, em seu artigo 87 institui, ainda, a Década da Educação, que define que somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. A formação mínima exigida para atuar neste segmento educacional é a de nível médio na modalidade normal (Art. 62).

A Lei Orgânica de Assistência Social (n° 8.742/93), inserem a criança de 0 a 6 anos no interior do sistema escolar, na educação básica, garantindo-a o direito à educação e impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições próprias.

No entanto, historicamente a formação desses profissionais se configura como um dos “gargalos” do atendimento de qualidade ofertado à infância visto a precarização da mesma. Essa se relaciona ao caráter dual que o atendimento à infância no Brasil recebeu, qual seja creche para a infância pobre com caráter assistencial e pré-escola com viés educacional para as mais abastadas.

As variações no caráter do atendimento voltado à infância repercutiam sobre os profissionais que atuavam junto às crianças. Nas instituições assistencialistas os adultos que prestavam serviços, eram chamados de criadeiras, fazedoras de anjos, babás, entre outras denominações que reafirmavam o cuidado e a guarda das crianças pequenas como finalidade precípua. Já para as criança acima de 4 anos, as denominações se baseavam em preceitos mais científicos e educativos, como professoras e jardineiras.

Os profissionais de creches e pré-escolas tinham objetivos aparentemente diferentes em relação ao atendimento, uma vez que os primeiros deveriam se preocupar mais com os aspectos assistenciais e os segundos mais com aspectos educacionais.

As docentes que atuavam com o pré-escolar, geralmente, segundo KULHMANN JR (1998 e 1999), eram formadas em escolas normais, que tinham no pensamento de Froebel e de outros pensadores a base teórica para definir seus objetivos de profissionalização. Quanto às profissionais que atuavam em creches, pode-se dizer que havia a ausência de referencial teórico cientificamente elaborado que fundamentasse a preparação profissional, quando havia.

A falta de qualificação adequada entre as profissionais que lidam com a educação infantil era situação recorrente e que, quanto menor fosse a criança, menos qualificação possuía a profissional. Até antes LDB de 1996, a profissional de creche não possuía qualificação específica para o trabalho com crianças pequenas. Já para o que atuava com a pré-escola, a formação no curso de Magistério, modalidade normal, era o requisito mínimo necessário. Para descrever e compreender sobre a formação do professor de educação infantil no Brasil foi feito um levantamento bibliográfico com o objetivo saber o diálogo que os autores, que se dedicam ao tema, estão travando. A reflexão dos mesmos se faz presente nesse trabalho. Foram realizados, ainda análises de dados estatísticos sobre o tema. A seguir conto um pouco da história das creches e pré-escolas.

Breve histórico da Educação Infantil- creches e pré-escola

No Brasil, como em outros países do mundo ocidental, as creches, como modo de guarda diário de crianças pequenas, surgiram vinculadas às necessidades do trabalho feminino industrial fora do domicílio, visando também a responder questões diversas como o abandono, a desnutrição, a mortalidade infantil, a formação de hábitos e a moralização das famílias operárias.

Segundo Pardal (2005), a creche que foi instalada no Brasil seguia modelos internacionais, principalmente os franceses (“sala de asilo e creches”), e tinha a finalidade de liberar a mão-de-obra, da mãe, sobretudo, pobre⁹²¹, o da escrava ou da ex-escrava. O Jornal “Mai de Família” (citado pela autora) destacava que no Brasil a instalação de creches e instituições de amparo era de fundamental importância, principalmente após a abolição da escravatura. Sendo assim, muitas crianças desprovidas de recursos financeiros precisaram de amparo, assistência e proteção. Essas e outras questões foram reforçadas pelo processo de industrialização e urbanização que se aceleraram a partir da década de 1920.

Outra proposta que se vê surgir no século XIX foi o Jardim-de-Infância. Primeiramente, começou a se expandir na Europa com o objetivo de que tanto crianças pobres como ricas pudessem utilizar do método Froebel que salientava que os pequenos tinham que ter acesso aos jogos educativos e muita vida ao ar livre. Não era exigido que a mãe trabalhasse fora para encaminhar seus filhos ao Jardim de Infância, já que se destacava a importância de as crianças se desenvolverem e aprenderem lado a lado. (PARDAL, 2005). A preocupação com o desenvolvimento infantil neste momento se intensifica. O lado educacional conquista cada vez mais seu espaço, não se enfatizando apenas o lado assistencial.

No Brasil, observa-se que o atendimento à infância era dual⁹²²: pré-escola para as crianças ricas e creches para as crianças pobres. As funções das instituições também se mostravam bem diversificadas, pois, enquanto as primeiras estavam voltadas para o desenvolvimento infantil, enfatizando os aspectos pedagógicos educacionais, as segundas voltam-se mais para o amparo e proteção, visando atender às necessidades básicas das crianças, quando seus responsáveis não estavam presentes.

Em termos de políticas públicas educacionais para a educação infantil, o poder público tateava, com algumas iniciativas, durante a década de 1980, embora a Educação Infantil existisse no Brasil há mais de

⁹²¹ Tal concepção expressou determinado período, especificadamente o final do século XIX e início do século XX . Posteriormente, houve a difusão/ expansão da pré-escola baseada na Teoria da Educação Compensatória (para o pobre em geral).

⁹²² A referida lei foi sendo modificada, no decorrer dos seus 17 anos de vigência. A última alteração foi pela i nº 12.796, de 2013.

um século. Os avanços nos programas de políticas públicas foram certamente impulsionados pela reorganização geral da sociedade civil que provocava conquistas no âmbito da legislação, conforme já destacado.

A qualidade na educação e a igualdade de oportunidades educacionais estiveram presentes nos discursos oficiais, configurando-se como uma bandeira dos educadores ao longo de nossa história. Porém, a realidade educacional, quando analisada, mostra-nos um quadro muito diferente, apontando desigualdades nos vários níveis da educação brasileira. Observa-se uma imensa distância entre os ideais de democratização do ensino e a concretização das propostas divulgadas nos discursos oficiais. A década de 1980 configurou um período de transição na prática e no debate relativo à educação da criança pequena.

Kramer (1998) registrou que as implementações das ações, no período de 1975/1987, configuraram-se em respostas do Estado a determinados problemas existentes no setor educacional, mas configuraram-se, acima de tudo como, uma resposta à mobilização e à crítica dos diferentes setores da sociedade brasileira à situação da infância. Apesar disso, esse movimento impulsionava o discurso sobre a importância da educação infantil e, pode-se dizer, provocava um avanço significativo das políticas públicas.

Percebe-se que embora a educação infantil ganhasse espaço nos palcos do Ministério da Educação (MEC) e das Secretarias de Educação, foi com o movimento nacional “Criança Constituinte”, promovido de junho de 1986 a outubro de 1988 por vários organismos públicos e privados, que a exigência da educação infantil tornou-se realidade forte e irreversível no País.

A comissão Criança Constituinte foi formada por sete ministérios e oito organizações não governamentais. Outros grupos independentes ou articulados com o Movimento Nacional Criança e Constituinte também levantaram bandeira, resultando no reconhecimento da educação de zero a seis anos como um direito da criança, uma vez que se destaca, na Constituição de 1988 (art. 205), como já anunciado no escopo desse trabalho, que a educação é direito de todos.

A nova Carta Constitucional reconhece, ainda, à creche e à pré-escola, um caráter educativo, tentando romper o enfoque assistencialista que permeava tais instituições. Já Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, vem para reforçar esses direitos da criança, quando dispõe em seus artigos:

Art. 53- A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Art. 54- É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV-Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.(BRASIL, 1990).

Segundo Kuhlmann (2000), o crescimento do número de instituições e de matrículas acompanha-se de definições normativas e legais, da formulação de políticas, da reformulação de práticas, da realização de pesquisas. Devido às propostas vindas da própria área, a Constituição de 1988 vai estabelecer, também, que as creches e pré-escolas passassem a compor os sistemas educacionais. Essa determinação

constitucional ganha estatuto legal mais definido apenas oito anos mais tarde, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96⁹²³.

A LDB (nº. 9.394/96), em seu art.29. define a Educação Infantil, ineditamente, como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança menor de sete anos de idade, “*em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.*” (BRASIL, 1996). Essa etapa da educação deverá ser oferecida, definida pelo art.30, em: “*Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 anos de idade e Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.*”

Com relação à avaliação, o Art. 31. da referida Lei destaca que nesse segmento de ensino deve ser realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo sendo para o acesso ao ensino fundamental. (BRASIL, 1996). Art. 31.

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: a carga horária deverá ser de anual de oitocentas horas, distribuída por um mínimo de duzentos dias de trabalho educacional; o atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o parcial e de sete horas para a jornada integral; o controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de sessenta por cento do total de horas; a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Sobre a formação docente, foco central desse trabalho, o art. 62-A, a mesma Lei estabelece que deve ser realizada por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Por fim, o artigo 89, expressa que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Os artigos destacado da LDB (nº 9.394\96) anunciam as diversas conquistas legais para esse segmento educacional. Tais avanços, em grande parte, representam os frutos de várias lutas travadas pelo conjunto dos educadores infantis brasileiros com o propósito maior de melhorar a qualidade do atendimento à infância brasileira. Mas é importante salientar que, ainda, há uma significativa distância entre o que está disposto em nível legal e a sua aplicabilidade em nível real. Apesar dos textos legislativos garantirem o direito à educação para crianças pequenas, à maioria das crianças brasileiras, vítimas da desigualdade social reforçada pela lógica de mercado, ainda não têm acesso à educação infantil.

Segundo o MEC (1997)⁹²⁴, a formação de professores para a Educação Infantil deve responder à nova concepção de creche e pré-escola, a qual lhes confere caráter educativo. A formação adequada de tais professores concretiza o direito da criança de receber educação de qualidade e consagra a necessidade de se estruturar e fortalecer um campo de trabalho que tem sido destituído de maiores exigências.

A atual situação da Educação Infantil, no Brasil, impõe que sejam consideradas propostas de formação do professor que contemplem as exigências da qualidade do atendimento e o direito à profissionalização.

⁹²³ O texto “Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil”, MEC/SEP/DPE/COEDI, 1997, traz diversas orientações para os profissionais que atuam e que atuaram com esta modalidade de ensino.

⁹²⁴ Gatti (1997) organizou sua pesquisa considerando este marco no tempo. Ela comparou o quadro de formação dos docentes em 1984 a 1995.

Torna-se imprescindível estabelecer princípios norteadores, critérios objetivos, orientações precisas e condições que viabilizem a formação adequada dos professores que atuam ou venham a atuar na faixa etária de zero a seis anos.

No documento "Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a educação infantil" (MEC,1997) produzido e aprovado pelos participantes do Projeto "Estabelecimento de Critérios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil", a formação recebeu especial destaque, explicitando as seguintes orientações relativas aos profissionais que lidam diretamente com as crianças ou que atuam na gestão, supervisão ou orientação de creches e pré-escolas, como: o docente de Educação Infantil tem a função de educar e cuidar de forma indissociável da criança na faixa de zero a seis anos de idade; devem ser formados em cursos de nível superior, admitida como formação mínima oferecida em nível médio (modalidade normal); a formação e profissionalização devem ser consideradas como indissociáveis, tanto em termos de avanço na escolaridade, quanto no que diz respeito à progressão na carreira; a formação do profissional de Educação Infantil, bem como a de seus formadores, deve pautar-se pelos princípios gerais e orientações expressos neste documento, entre outros.

Considerando o significativo número de profissionais que não têm a formação mínima prevista na LDB, o documento "Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a Educação Infantil" apresenta ainda questões referentes ao sistema de ensino, explicitando que estes deverão criar oportunidades para capacitar os profissionais das instituições dessa modalidade de ensino. Quanto aos educadores em exercício em creches e pré-escolas que possuem formação inferior ao ensino médio, deverão criar, diretamente ou através de convênio, cursos para a formação regular. Os Conselhos de Educação deverão regulamentar a qualificação profissional do leigo de educação infantil em nível de ensino fundamental, em caráter emergencial, viabilizando o prosseguimento de estudos para a habilitação mínima em nível médio.

Vale lembrar que a Lei 9394/96 possibilita a qualificação profissional, em articulação com o ensino regular ou por outras estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou, ainda, pela formação em serviço que assume importância fundamental durante toda a Década da Educação.

Outro subsídio para a estruturação da formação de professores de educação infantil é o documento "Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental" (MEC,1998b). Esse documento afirma a necessidade de que a formação de professores - em qualquer nível - deve ser feita em instituições especificamente voltadas para essa finalidade, tendo como propósito fundamental constituir-se em espaço de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e que as escolas de formação devem formular e desenvolver projetos pedagógicos próprios (RCNEI, 1998). No documento está expresso que:

“os profissionais que atuam direto com crianças pequenas devem possuir competências polivalentes. Isto significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo desde cuidados básicos essenciais até saberes específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se também um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias, a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve.” (MEC, 1998b)

Mesmo que o RCNEI (1998) pontue que: a busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos

humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade necessárias e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento. No transcorrer de seus três volumes, não discute como isso será alcançado no País, quais serão as políticas desenvolvidas, ressaltando apenas que: “a implementação de uma proposta curricular de qualidade depende, principalmente, dos docentes que atuam nas instituições” (RCNEI, 1999).

Esse discurso descontextualizado, simplista, acaba por delegar aos profissionais a responsabilidade por um atendimento de qualidade, como se isso fosse possível independente das condições materiais concretas que possuem para desenvolvê-las. Escamoteia-se assim a real situação do atendimento à infância brasileira, não questionando as diferentes modalidades de instituições e de atendimento que hoje prestam esse serviço, a formação e qualificação das pessoas que aí desenvolvem seus trabalhos. Justificam-se os programas iniciados no governo militar, incentiva-se os atendimentos não formais e ratifica-se a concepção de educação infantil como uma solução e uma necessidade apenas para as mulheres que possuem atividades fora de suas residências. Reafirma a desqualificação dessa área e de seus profissionais, uma vez que esse tipo de atendimento é realizado por pessoas leigas ou por profissionais que consideram esse nível educativo apenas como lugar de passagem. Consolida-se uma política muito mais de exclusão do que de “equalização de oportunidades” como anunciam os documentos.

Num país em que não há políticas efetivas para a ampliação da área, para formação de seus profissionais, nem garantia mínima de infra-estrutura para o funcionamento das instituições que já desenvolvem trabalhos, em que a educação infantil é considerada inferior à educação fundamental, possivelmente o mais urgente fosse reivindicar esse direito. Importante ainda salientar que, qualquer movimento buscando o melhoramento desse nível educacional supõe a formação de seus profissionais. Questão bastante complexa no momento presente, principalmente quando se observa que há uma requalificação do corpo docente no ensino fundamental e uma desqualificação dos profissionais da educação infantil.

Segundo Rosemberg (1999), a implantação da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e Valorização do Magistério — FUNDEF — prenuncia uma nova “depuração”: a passagem de leigos do ensino fundamental para a educação infantil e uma transferência inversa de docentes qualificados da educação infantil para o ensino fundamental. Assim, parece que as alternativas hoje implantadas e/ou incentivadas pelo Estado, traduzidas no RCNEI, são mais uma forma de “lidar pobremente com a pobreza” do que uma proposta que respeite a especificidade da educação infantil, que respeite os meninos e meninas atendidos, que respeite os adultos que ali desenvolvem seus trabalhos. A expansão da educação infantil não pode ocorrer somente na dimensão quantitativa, mas deve vir acompanhada de qualidade, que implica em valorização dos recursos humanos.

A formação continuada se configura outro aspecto relevante quando se quer discutir sobre a formação do profissional de educação infantil, como qualquer outro segmento. Segundo Gatti (1997), a necessidade da formação continuada faz-se cada vez mais presente, como meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar. Neste aspecto, ou seja, na possibilidade de combinação de formações variadas de diferentes áreas de conhecimento, têm a formação continuada melhores condições de resposta imediata aos reclamos do momento atual do que a educação pré-serviço. Esta formação tem condições de trabalhar em consonância com novos padrões de aprendizagem que emergem no exercício profissional e na experiência de vida de pessoas, em particular para o caso em discussão dos professores. Mas, para

cumprir este papel, as próprias instituições formadoras e seu pessoal precisam estar conscientes destas questões, integrados às novas perspectivas sociais e culturais e atentos aos sinais de transição e mudança.

A abordagem da formação do profissional de educação é um tema difícil, pois é necessário primeiramente olhar para a história da educação do país e para as lutas sociais. Para entendermos melhor os problemas da escola, da formação do profissional da educação, é preciso sair da escola e olharmos também para fora dela, tentando entender alguns movimentos que se deram no decorrer da história brasileira. A história da formação dos profissionais de educação tem uma articulação direta com a situação sócio, política e econômica do país.

Abreu e Dias (2004) explicitam que estas formulações legislativas não têm sido suficientes para reverter o quadro do histórico descaso para com os educadores, traduzindo-se em uma enorme dívida do Estado brasileiro para com estes profissionais. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) apud Freitas (2002, p. 145) faz menção à existência de uma “[...] conjuntura de desvalorização da profissão do magistério, caracterizada pela degradação das condições de funcionamento das escolas, pelas péssimas condições atuais de trabalho, salário e carreira”.

Em 2005, o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. No seu artigo 2º, lemos:

“As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (CNE/CP 1/2006)

Ainda, em 2005, o MEC, em parceria com os municípios interessados, lançou o ProInfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil, que representa um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação. Podem participar tanto professores da rede pública quanto aqueles que atuam na rede privada sem fins lucrativos. As metas estabelecidas para ano de 2009 foi à formação de 16 mil professores e para ano de 2011 de mais 20 mil professores. Essa iniciativa anuncia a situação da formação dos professores que atuam em Educação Infantil no Brasil. Como descrito no título: *“uma necessidade urgente.”*

Busquei, ao longo do texto, identificar em alguns documentos elaborados pelo MEC como a educação infantil é referida nos mesmos, enfatizando aspectos relacionados aos profissionais docentes e não docentes que estão envolvidos com a educação infantil, privilegiando a formação e qualificação dos mesmos.

Ao construir esta revisão de literatura objetivei entender a formação do professor de educação infantil, dentro de um contexto histórico-político e social no qual a educação infantil está inserida. A questão central que enfocamos foi a importância que a formação do profissional de educação infantil foi assumindo no decorrer dos anos e como é tratada atualmente; isto na tentativa de colocar em debate lacunas que estão

presentes na Educação Infantil, especificamente na formação, por considerá-la essencial, e que precisam ser sanadas para que, realmente, se tenha um atendimento de qualidade para as crianças menores de 6 anos. A seguir estão apresentados alguns dados estatísticos que nos fazem refletir a situação dos profissionais no Brasil

Dados estatísticos: urgência na formação

Ao discutir sobre políticas públicas para educação infantil, BARRETO (2001) registra informações estatísticas referentes à inserção de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos na educação em 1999. Para a autora, o número crescente de crianças beneficiadas com o atendimento educacional e as novas demandas produzidas tenderiam a influenciar a postura da profissional de educação infantil, diferenciando daquela exigida nos anos 80. A formação delineava-se como elemento imprescindível para melhorar a qualidade de ensino e para a atuação profissional.

A taxa de frequência à creche e pré-escola das crianças de zero a três anos, no Brasil, era de cerca de 9,2% em 1999, segundo a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio, realizada pelo IBGE. Para as crianças de 4 a 6 anos, era de 50,1%; além daqueles (8,1%) que, nessa faixa etária, já se encontravam no ensino fundamental. A área rural da região Norte do país não está presente nestes dados estatísticos por ser muito pequena a presença de crianças nesta faixa etária em estabelecimentos de ensino (cf. BARRETO, 2001).

Segundo o Censo Escolar de 2001, nas classes brasileiras de pré-escola, 67,5% dos docentes têm nível médio e 23,1% possuem curso superior; no Nordeste os professores com graduação representam apenas 5,3% do total, ou seja, uma quantidade mínima de professores com este grau de ensino.

Seguem-se alguns dados que mostram como o pré-escolar foi se expandindo a partir da década de 1970 e outros (descrito por GATTI, 1997) que demonstram, especificamente, sobre a formação do professor de educação infantil, destacando o pré-escolar, que vêm confirmar a situação mencionada no texto até o presente momento. Considero esta iniciativa pertinente, pois demonstram, numericamente, como a configuração do quadro de formação vem se modificando, apesar de ser, ainda, deficitário, no decorrer dos anos.

No período que compreende os anos de 1984 e 1995⁹²⁵, o número de funções docentes no país, atuantes no ensino pré-escolar, aumentou consideravelmente, apresentando uma taxa de crescimento de 156%. São 281.126 professores atuando no Brasil neste nível e 55% na área municipal. A situação relacionada ao grau de formação dos docentes, entretanto, pouco se alterou neste período, embora se observem situações diferenciadas entre regiões do país e em alguns estados.

Regiões Norte e Nordeste havia quase 150.000 funções docentes em pré-escola, a maioria no Nordeste (85%). Em torno de 30% das funções docentes neste nível mostram professores com apenas o 1º. grau, sendo que mais da metade não possui este nível completo (19% no Norte e 22,3% no Nordeste). Nessas regiões, alguns estados se destacam pelo baixo nível de formação dos professores nas pré-escolas, observando-se, através dos dados, uma deterioração do quadro no período analisado. Este é o caso de Alagoas, Pará, Bahia, Paraíba e Piauí, onde houve um aumento da participação de funções docentes

⁹²⁵ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Universidade do Minho-UMinho

apenas com formação de 1º. grau e diminuição daquelas com curso de habilitação para o Magistério de 2º. grau.

Nas regiões Centro-Oeste o número de docentes no ensino pré-escolar dobrou entre 1984 e 1994, passando de 6.379 para 12.939, observando-se também uma sensível melhoria no seu perfil de formação. O atendimento à pré-escola é bem pequeno, como se vê. O quadro de formação de docentes, na região, no pré-escolar, em 1994, apresenta as seguintes características apresentada na tabela 1.

Tabela 1

Grau de formação, em porcentagem, associados às funções docentes na pré-escola na região Centro-Oeste. Região Centro

1º. grau		magistério		licenciatura	
incompleto	completo	incompleto	completo	incompleto	completo
3,3	4,8	4,2	59,4	5,7	18,3

Fonte: INEP\IBGE\MEC

Nas regiões Sudeste e Sul são em número de 118.334 as funções docentes em pré-escola, observa-se os menores percentuais de funções docentes não habilitadas para atuarem no ensino pré-escola e o menor nível de formação das mesmas, desde 1984. Os dados de 1994 mantêm essa boa situação com aperfeiçoamento notadamente em alguns estados. Este é o caso de Espírito Santo e Minas Gerais, no Sudeste, e dos três estados do Sul do país, os quais, no período considerado (1984 a 1994), reduziram a participação de docentes com o 1º grau, ampliando a formação em cursos de Licenciatura e de habilitação em nível de 2º grau.

Dados publicados pelo INEP (2003), que reúne algumas das principais estatísticas sobre a situação dos professores no Brasil, foram divulgados com o objetivo de se traçar um panorama sobre os profissionais desta área educacional. Para subsidiar o debate utilizarei dados referentes à situação dos docentes que atuam em pré-escola. Esta publicação enfatiza que o índice de docentes com formação superior e licenciatura atuando na pré-escola aumentou de 16,3% em 1996 para 22,5% em 2002. Todas as regiões contribuíram para este aumento: Sul, que passou de 21,8% (1996) para 28,4% (2002); Centro-Oeste, de 21,1% (1996) para 27,5% (2002); Sudeste, de 28,2% para 33,5% (2002); Nordeste, de 3,8% (1996) para 8% (2002); e, finalmente, a Região Norte, com o menor crescimento, passando de 2% (1996) para 3,1% (2002). A tabela 2 a seguir demonstra estes dados, bem como sobre outros níveis da educação.

Tabela 2

Grau de formação, em porcentagem, relacionada às funções docentes na pré-escola no Brasil e estados brasileiros (1991 a 2002)

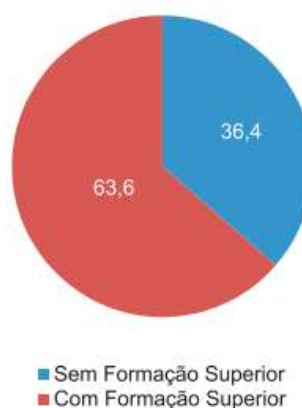
Unidade Geográfica	Grau de Formação					
	Ano	Fundamental	Médio		Superior	
		Até/ Fundamental	Com/ Magistério	Sem/ Magistério	Sem/ Licenciatura	Com/ Licenciatura
Brasil	1991	18,9	56,6	7,4	1,3	15,8
	1996	16,1	61,4	4,3	2,0	16,3
	2002	4,4	64,0	4,2	4,9	22,5
Norte	1991	33,3	59,8	5,1	0,1	1,7
	1996	30,4	63,8	3,5	0,3	2,0
	2002	6,4	86,8	2,1	1,6	3,1
Nordeste	1991	37,1	54,1	4,9	0,4	3,6
	1996	31,1	61,1	3,2	0,8	3,8
	2002	8,6	77,1	3,9	2,4	8,0
Sudeste	1991	1,3	60,1	8,2	2,2	25,3
	1996	2,4	62,2	4,3	2,9	28,2
	2002	1,5	55,1	3,6	6,4	33,5
Sul	1991	13,2	53,0	9,8	1,3	22,7
	1996	9,0	58,2	7,7	3,3	21,8
	2002	3,9	53,9	6,6	7,3	28,4
Centro-Oeste	1991	13,4	53,8	13,8	2,0	17,1
	1996	9,2	62,4	4,8	2,4	21,1
	2002	2,9	57,5	6,7	5,4	27,5

Fonte MEC/INEP

Com relação à formação do professor de Educação Infantil, na atualidade, o gráfico 1, mostra, que existe, ainda, uma porcentagem expressiva de profissionais sem formação específica atuando no Brasil.

Gráfico 1

Educação Infantil- Percentual de Docentes
por Grau de Formação – Brasil- 2012



Fonte: Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico.

Apesar dos dados acima demonstrarem que houve um aumento no índice de professores com curso superior, eles demonstram que ainda está longe de se atingir o que especifica a LDB de 1996: que todos os profissionais que atuam com a educação infantil e outros segmentos deverão ter nível superior. Outro aspecto que a tabela demonstra, mesmo que com um número reduzido, é que há muitos profissionais com a escolarização em nível fundamental (não especificando se completo ou incompleto) e a maioria fez o magistério, curso que, apesar de ser aceito como mínimo para se atuar na educação infantil, não prepara especificamente para atuar na área.

Considerações finais

Como foi apresentado, a legislação apenas propõe o que deve ser feito quanto à formação profissional dos que atuam na educação infantil, cabendo aos governos competentes a execução do que está sendo proposto. A situação de distanciamento entre o que diz a lei e a atual realidade dos professores da educação infantil reafirma a falta de formação adequada, remuneração baixa e condições precárias de trabalho.

A formação dos profissionais da educação infantil deveria merecer uma atenção mais do que especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa etária de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, para o que se exige formação permanente e renovação constante.

Referências

ABREU, Shirley Elziane Diniz e DIAS, Adelaide Alves. Políticas públicas para a formação do educador infantil pós-Ldb/96: questionamentos e proposições. Linhas, Vol. 5, No 1 (2004).

<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1235>. Acesso em 07/03/2013.

BARRETO, Angela M. Rabelo F. A educação infantil no contexto das políticas públicas. Texto apresentado na ANPED, 2001.

- BRASIL. ProInfantil, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil. MEC\Brasília. 2005
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Lei nº. 9.394/96. Brasília, 1996.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. o CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1\2006. Brasília. 2006
- BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* /. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 1999.
- BRASIL. "Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Versão preliminar".Brasília: MEC/Coedi, 1998a.
- Brasil. Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Ministério da Educação MEC/SEP/DPE, 1998b.
- Brasil. Subsídios para Elaboração de Orientações Nacionais para Educação Infantil. MEC/SEP/DPE/COEDI, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988
- BRASIL. Lei Orgânica de Assistência Social. nº 8.742/93. Brasília, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, 1990.
- INEP\BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico. – Brasília, 2013.
- INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Informações Recolhidas no sit: www.inep.gov.br.
- GATTI, Bernadete A. Formação de Professores e Carreira. Problemas e Movimentos de Renovação. Campinas, Autores Associados, 1997.
- KRAMER, Sônia. A Política do Pré-Escolar Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiame, 1984.
- KUHLMANN JR., Móyses. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, 210p.
- PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O Cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In.: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.) . Educação da Infância: História e Política. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2005.
- KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade. Campinas: nº 68, 1999, p. 61-79.
- ROSEMBERG, Fulvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa, n.107, p. 7-40, jun. 1999.

A gestão do trabalho pedagógico frente às políticas educacionais de regulação: existe espaço para construção de práticas pedagógicas mais autônomas?

Terciana Vidal Moura⁹²⁶

Resumo

A presente pesquisa que pretende abordar sobre a influência das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho pedagógico dos professores emerge do meu doutoramento que vem sendo realizado no Instituto de Ciências da Educação da Universidade do Minho – Portugal. Aspira investigar: Qual o impacto das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho docente em sala de aula? E quais estratégias os professores tem utilizados para promover práticas pedagógicas mais autônomas no contexto de regulação? Constitui-se numa pesquisa de abordagem metodológica qualitativa e vincula-se à abordagem sócio-histórica de pesquisa. Configura-se como um “Estudo de Caso”, que toma como universo de pesquisa um Núcleo Escolar Rural que integra o Sistema de Municipal de Ensino de Amargosa. A conjuntura da acumulação flexível do capital trouxe sérias implicações para os sistemas educativos gerando uma grande expectativa do capital e da sociedade em relação à educação e ao trabalho do professor que passou a ser responsável pelo fracasso escolar, demandando o processo de reestruturação do trabalho docente e impondo a necessidade de “reformular os professores”, no sentido de redefinir sua identidade social. Assim, através de vários mecanismos de regulação e de *tecnologias da reforma*, o Estado, age no sentido de monitorar a educação buscando atender a lógica da produção e acumulação flexível do capital. Desse modo, as políticas educacionais têm colocado o professor como protagonista desse processo, afetando profundamente a organização do trabalho pedagógico no chão das escolas, em termos de maior controle pedagógico e menor autonomia sobre o seu fazer e pensar, como também, a partir de processos de subjetivação, a produção e monitoramento da identidade profissional. As considerações acima tecidas levam-me a problematizar sobre a importância da autonomia do trabalho docente. Porém, dentro da lógica das políticas de regulação a autonomia docente tem se limitado ao discurso das políticas, tornando-se uma *autonomia imaginada*, e sua efetivação fica distante do seu real sentido, tornando-se uma *mistificação legal*. O professor nesse contexto de regulação tem exercido mais o papel de “colaborador” do que de um “intelectual”, fazendo da docência uma atividade cada vez mais regulada, e sem muitos espaços para *autoria* pedagógica. No município de Amargosa- BA, a Secretaria Municipal de Educação instituiu desde 2010 uma política local de cunha regulador e gerencialista denominada Índice Guia de Avaliação de Desempenho que, aliada ao conjunto de outras políticas de regulação do MEC, tem provocado um grande impacto na gestão do trabalho pedagógico nas escolas. O Índice Guia por estar ancorada no modelo de gestão gerencial, impõe muitas responsabilidades á gestão e principalmente aos professores das escolas. As observações assistemáticas e contato inicial no interior das escolas têm permitido identificar alguns mecanismos de controle do trabalho pedagógico na sala de aula. Apontamos a relevância dessa pesquisa pela perspectiva de contribuir para ampliar o *estado da arte* sobre essa temática e pelas possibilidades de diálogo entre as discussões já produzidas com as singularidades que este estudo encerra.

Palavras-chave: Gestão do Trabalho Pedagógico - Políticas de Regulação – Autonomia

⁹²⁶ Projeto coordenador pelo Prof. Dr. Luiz Flávio Reis Godinho do CFP/UFRB.

Introdução

A minha inquietação investigativa tem como tema “A gestão do trabalho pedagógico dos professores das escolas do campo frente às Políticas Educacionais de Regulação” e pretende abordar sobre a influência das políticas educacionais de regulação na organização e gestão do trabalho pedagógico dos professores. Emerge do meu envolvimento âmbito da pesquisa em dois projetos de pesquisa que trazem como foco a questão do trabalho docente e as políticas educacionais, investigados por diferentes ângulos e perspectivas. O primeiro projeto, intitulado “Os sentidos atribuídos ao trabalho por professores da educação básica no Recôncavo Sul da Bahia (2010-2012)”⁹²⁷, trata-se de uma pesquisa financiada pela **Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB** que buscou investigar os sentidos atribuídos ao trabalho docente pelos professores, na perspectiva de analisar quais as percepções docentes sobre o cotidiano de trabalho e profissional na região do entorno do CFP/UFRB. Mais especificamente, buscou-se compreender as representações sociais docentes vinculadas ao labor em algumas comunidades escolares, urbanas e rurais, de alguns municípios do Recôncavo Sul da Bahia. Nesse projeto, o nosso foco de investigação foi o trabalho docente dos professores que atuam nas classes multisseriadas⁹²⁸ nas escolas rurais do município de Amargosa-Bahia. Esse foco foi escolhido pela minha inserção no período de 2008 a 2011 em outro projeto de pesquisa interinstitucional intitulado “Ruralidades diversas-diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas do campo, Bahia-Brasil”⁹²⁹. Este, financiada pela FAPESB e pelo CNPq, configurou-se numa pesquisa em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e a Universidade de Paris 13/Nord-Paris8/Vincennes-Saint Denis (França), através de parceria entre diferentes os grupos de pesquisa. Voltou-se para o estudo dos sujeitos, das práticas e das instituições educacionais do/no campo, tomando a escola como lugar de aprendizagem e intervenção social capaz de promover o dinamismo local (SOUZA, 2008). O nosso foco de investigação nesse projeto foi compreender a prática pedagógica dos professores que atuam nas classes multisseriadas nas escolas rurais de Amargosa. O processo de pesquisa nos conduziu a problematizar como as políticas educacionais de regulação têm afetado a prática pedagógica dos professores, estrangulando sua autonomia e autoria pedagógica quanto à gestão e condução do trabalho na sala de aula, o que nos levou a defender a “pedagogia das classes multisseriadas” oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação do Ministério da Educação (MEC), como uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas concebendo os professores como “sujeitos” e “autores” de seu fazer pedagógico (MOURA e SANTOS, 2012).

A partir dessas considerações a presente pesquisa aspira investigar: Qual o impacto das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho docente em sala de aula? E quais estratégias os professores tem utilizados para promover práticas pedagógicas mais autônomas no contexto de regulação? A investigação tem por objetivos: Estabelecer a relação no campo teórico entre as políticas educativas

⁹²⁷ O fenômeno das classes multisseriadas é caracterizado pela junção de alunos de diferentes “séries” em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor. Têm sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Nordeste e Norte do Brasil.

⁹²⁸ Projeto coordenador pelo Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

⁹²⁹ Trata-se do Índice Guia de Avaliação de Desempenho, uma tecnologia gerencial criada por João Batista Mares Guia, sociólogo brasileiro, ex-Secretário de Educação do Estado de Minas Gerais (1995-1998), agora consultor educacional de várias secretarias estaduais e municipais de Educação, no Brasil pela “Mares Guia e Rennó – Consultoria em Educação e Planejamento”.

conservadoras, gerencialistas, e seus mecanismos e dispositivos de regulação; Analisar e compreender como as políticas educacionais, em suas diferentes formas de regulação, têm influenciado na gestão e organização do trabalho pedagógico dos professores do campo na sala de aula; e identificar as estratégias utilizadas pelos professores para superar os limites dessa regulação e construir práticas pedagógicas mais autônomas no contexto da sala de aula.

O problema aqui apresentado para investigação exige, pelo seu teor, uma abordagem metodológica de natureza qualitativa. De acordo com Neves (1996) a pesquisa qualitativa traduz um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam compreender um sistema complexo de significados. Pedro Demo (1985) ainda pontua que o objeto das Ciências Sociais é histórico e que as realidades sociais se manifestam de formas mais qualitativas, é específico, condicionado pelo momento histórico, pelo lugar, pelo contexto social/econômico/cultural, por isso, esta investigação também se vincula à abordagem sócio-histórica de pesquisa, pois procura refletir, compreender a realidade e o sujeito em sua totalidade, na tentativa de articular numa perspectiva dialética “os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence” (FREITAS, 2002, p. 22). Além disso, a abordagem sócio-histórica busca perceber “os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela” (op. cit). Configura-se como um “Estudo de Caso”, que toma como universo de pesquisa um Núcleo Escolar Rural que integra o Sistema de Municipal de Ensino de Amargosa que apresenta um contexto mais forte de políticas públicas educacionais de regulação. A opção pelas escolas rurais dá-se pela forte presença destas no contexto educacional do Estado da Bahia e pela minha inserção nas atividades de ensino, pesquisa e extensão que venho desenvolvendo na UFRB; e, também, pelas possibilidades que a minha pesquisa nesse doutoramento poderá trazer para o fortalecimento do “Projeto de Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da UFRB.

Políticas educacionais de regulação e o trabalho docente

As últimas décadas do século XX foram marcadas por profundas transformações no mundo, e, talvez, uma das principais delas seja a mudança no papel do Estado-Nação. A crise do capitalismo, o processo de mundialização da economia e a esgotamento do modelo fordista de organização do trabalho provocaram uma tendência mundial de reestruturação e reforma dos Estados Nacionais. A reforma estatal seria uma das soluções para superar a crise do capitalismo no mundo. Essa nova ordem limita o papel do Estado de Bem-Estar social e promove a emergência do Estado-Regulador também denominado como Estado-Avaliador que deve ser descentralizador e, ao mesmo tempo, gerencialista e regulador (OLIVEIRA, 2007; 2011).

O papel dos Estados Nacionais dentro da conjuntura da acumulação flexível do capital traz sérias implicações para os sistemas educativos em todo mundo, devido ao novo sentido que lhe atribuído. Para Afonso (2011, p. 49) o Estado Avaliador adota, “[...] um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos do sistema educativos”. Esse modelo passou a exigir do Estado a adoção de uma “cultura gestonária (ou gerencialista) no sector público, como induziu a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados” (idem, ibid). Segundo Maués (2003) a nova

lógica neoliberal, provocou mudanças no mundo do trabalho, passando a exigir um novo capital humano e, portanto uma formação que pudesse dar conta da produção da identidade e do perfil desse trabalhador, agora mais “mais flexível, eficiente e polivalente”. Por isso, o impacto da reforma do Estado e as mudanças no mundo do trabalho trouxeram grandes implicações para o setor educacional, já que a educação que formou para relações de trabalho assentada no fordismo não responde mais pelas demandas da face de acumulação flexível do capitalismo. Desse modo, a escola passou a ser culpabilizada pelos resultados, insucesso escolar dos alunos e pela falta de articulação entre os conteúdos ensinados e às novas expectativas do mundo do trabalho. Ademais, “os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse “fracasso” escolar. (MAUÉS, 2003, p. 91). Assim o Estado-Regulador/Avaliador através de vários mecanismos de regulação e de *tecnologias da reforma* (BALL, 2005) age no sentido de monitorar a educação para atender a lógica da produção e acumulação flexível do capital. Hypólito (op. cit, p. 1341) nos chama a atenção para os efeitos dessa regulação quando pontua que:

Os efeitos dessas tecnologias são inúmeros e em escala, atingem desde aspectos relacionados à pressão emocional e ao estresse, com o aumento do ritmo e da intensificação no trabalho, até aspectos que ocasionam mudanças nas relações sociais, tais como a maior competição entre docentes e entre setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais mais individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da carga de trabalho burocrático (produção de relatórios e seus usos para comparações que contribuem com o aumento do terror).

Para Frigotto (1994 apud NUNES 2002, p. 03), o *receituário* indicado pela reforma estatal constitui-se numa “imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. Nesse sentido, Nunes (op. cit.) diz que o processo de reestruturação estatal exige uma revisão do projeto educacional do Brasil. Ratificando esta afirmação, Freiras (2004) coloca que a regulação no campo da educação e da formação de professores adquire um papel central e torna-se uma das principais características no cenário e contexto instaurados a partir da “redefinição do papel do Estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo” (p. 44). É preciso investir na qualidade da educação escolar e na formação dos sujeitos, visando à consolidação do projeto de crescimento econômico. Para Peroni (2012, p. 01), a política educacional é parte da redefinição do papel do Estado. Portanto, nessa conjuntura,

As políticas da educação que se realizaram a partir de então estabeleceram reformas e criaram novas regulações, a fim de permitir que os sistemas educacionais, em âmbito nacional e local, as escolas, o currículo se submetessem às novas orientações desse outro modelo (MAUÉS, 2010, p. 2).

Desse modo, as políticas educacionais no Brasil têm sido fortemente influenciadas pelas determinações dos organismos internacionais, que encerram uma perspectiva política e ideológica neoliberal. A preocupação central é ajustar a formação humana aos imperativos do mercado e impingir à educação uma perspectiva economicista, produzindo sujeitos a serviço do modo de produção capitalista no contexto da acumulação flexível do capital. Aqui no Brasil, principalmente após a década de 1990, houve uma intensificação da influência do ideário neoliberal, principalmente na formulação de políticas públicas. Assim, as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas têm (re)assumido uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista e vêm sendo orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares

Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os programas de formação de professores e os programas/sistemas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica como a Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, IDEB, que para Hypólito (op. cit, p. 1343), a partir de uma articulação sistêmica, “buscam fornecer elementos para as soluções gerenciais, como também, comprovar se a educação está formando para a ordem do capital”. Neste contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade técnica, afetando profundamente o trabalho docente.

Essa conjuntura traz modificações para o trabalho educativo em termos de maior controle pedagógico e menor autonomia do professorado sobre o seu fazer e pensar e, principalmente, um aumento da intensificação do trabalho (DUARTE, 2011; MAUÉS, op. cit.; PACHECO, op. cit). Ainda sobre esta questão, Hypólito (2009, p. 100) alerta que, “novos requisitos educacionais passaram a ser exigidos do professorado e das escolas: o princípio da competência e modelos gerencialistas de avaliação do sistema são alguns deles” Portanto, a relação entre neoliberalismo e educação e a centralidade da economia na definição de nossas vidas têm repercussão cotidiana e envolvem e delimitam todos os aspectos do contexto social. Tratando do trabalho, saberes e identidade docente, João Barroso (2004) chama atenção para o fato de que as políticas neoliberais de regulação têm o poder de subjetivar práticas e identidades. Assim, essa lógica de controle ultrapassa o gerenciamento da organização escolar e passa a subjetivar a identidade docente, operando de eficiente no monitoramento da identidade profissional, a partir da tecnologia da performatividade (BALL, op. cit; HYPÓLITO, op. cit). A produção de determinadas identidades sociais, e aqui, determinadas identidades docentes, torna-se um imperativo nessa conjuntura para o governo, para a condução da gestão escolar e do sistema educacional. As políticas de regulação têm levado muitos professores a pensarem ou desistirem da profissão, como também, tem levados os professores a estado de adoecimento. Carloto (2002) enfatiza que essa realidade tem gerado uma grande preocupação em tomar “os professores” como foco de investigação.

As considerações acima tecidas levam-me a problematizar sobre a importância da autonomia do trabalho docente como um mecanismo fundamental para a própria sobrevivência no magistério. Para Contreras (2002) nos últimos tempos a autonomia dos professores é um tema bastante recorrente nos discursos pedagógicos. Defendemos a autonomia com o uma prática necessária no chão das escolas. Porém, dentro dessa lógica esta prática raramente ultrapassa o discurso da política, tornando-se uma *autonomia imaginada*, e sua efetivação fica distante do seu real sentido. A autonomia da escola no contexto das políticas de regulação, segundo Barroso (op. cit), tornou-se uma mistificação legal, mais para legitimar os objetivos de controle por parte do governo e de sua administração do que para libertar as escolas e promover a capacidade de decisão dos seus órgãos de gestão.

Esse processo de reestruturação educativa, atrelado aos processos de regulação e subjetivação tem impactado de forma incisiva, provocando mudanças profundas no trabalho docente, formação, saberes e identidade docente, indo de encontro às formulações teóricas que possibilitaram um avanço em se pensar essas dimensões para além da racionalidade técnica apresentadas por teóricos como Antônio Nóvoa, Henry Giroux e Maurice Tardif, já que não é estimulado o envolvimento dos professores com atividades voltadas “para reflexão sobre a finalidade da educação, ou aquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada, exceto as que se voltam para um saber-fazer - para ações pragmatistas”. (HARGREAVES *apud* HYPÓLITO, op. cit., p. 1345). O professor nesse contexto de

regulação exerce mais um papel de “colaborador” do que de um “intelectual”. De acordo com Contreras (op. cit., p. 37), a intensificação das formas de controle e burocratização faz com que a atividade de ensino seja, “cada vez mais um trabalho completamente regulamentado, cheio de tarefas não havendo muito espaço para um aumento de autonomia”. E prossegue questionando: “Será que assim que podemos definir um professor? [...] Onde estaria o reconhecimento de que os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem e os reinterpretam, a partir do que pensam, crêem, valorizam?” (CONTRERAS, op. cit, p. 21). Dessa forma, Hypólito (op. cit., p. 1346) coloca que,

[...] nem mesmo ensinar está sendo permitido, já que o estado está implantando programas de intervenção pedagógica que prescrevem não só somente os conteúdos e materiais de ensino, como também as metodologias e atividades de ensino, com uma supervisão bem diretiva e processos avaliativos definidos.

O impacto dessas políticas de regulação dá-se em todos os níveis da federação. Em Amargosa, além dessas políticas educacionais do MEC, a Secretaria Municipal de Educação instituiu desde 2010 uma política local de cunha regulador e gerencialista denominada Índice Guia⁹³⁰, que aliada ao conjunto de outras políticas de regulação do MEC, tem provocado um grande impacto no trabalho, gestão e organização do pedagógico na sala de aula.

Portanto, buscaremos trazer uma discussão que ecoe no sentido de denunciar as políticas neoliberais de formação de docentes, “com sua ênfase numa lógica técnico-instrumental, que tem procurado enfatizar uma formação eminentemente prática em detrimento da formação teórica e epistemológica necessária aos profissionais de educação” (TANURI, 2006, p. 77), e buscar contribuir para construção de um currículo de formação que coloque a educação a serviço da construção da cidadania em que, o compromisso do educador deve ser com a construção da cidadania. Para Frigotto (1996, p. 01) o projeto alternativo para qual se deve formar os professores “centra-se na idéia de que, em primeiro lugar, vem as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva”. Nesse sentido Severino (2006, p. 65) afirma que,

O único instrumento de que os homens dispõem para reverter esse quadro é o próprio conhecimento, do qual os educadores são como que os funcionários. Se é verdade que a existência dos homens vai se reproduzindo-se, ao longo de sua história, mediante o exercício de sua própria prática não é fecunda se deixada a sua própria entropia: ela é uma prática que precisa ser fecundada por uma intencionalidade, precisa ser guiada por referenciais pensadas, precisa ser impregnada pela teoria. Tal o papel do conhecimento. No caso do agir humano, não são mais determinações mecânicas ou metafísicas que impõem seu rumo. É o próprio homem que precisa estabelecer suas referências de aço, graças a seu equipamento de subjetividade. Mas isso não se dá espontaneamente, como se fosse uma intencionalização espontânea. É preciso todo um investimento de reflexão, de exercício planejado de sua subjetividade. É preciso uma aplicação rigorosa do conhecimento.

Portanto Nunes (2012, p. 01) ressalta para a necessidade de se pensar o “grande desafio para os sistemas de formação de professores quando estes se vêem obrigados a corresponder as demandas do processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil”. E no contexto da educação do campo o desafio é ainda maior já que a consolidação do projeto político pedagógico para escolas do campo requer do professor, segundo Araújo (2004, p. 22) a atitude de resistir aos valores “dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir

⁹³⁰ FEUSP / GEPEFE

de sua experiência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional de vanguarda comprometida com os reais anseios das camadas populares da sociedade. Até porque,

Na sociedade capitalista, as condições concretas de trabalho são impeditivas à formação da identidade, na medida em que as produções da vida material - as relações econômicas entre os indivíduos - não tem como referência a humanização das interações entre os seres humanos. (op. cit, p. 20)

A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo, o projeto político pedagógico da educação do campo e as políticas educacionais de regulação

A elitização do conhecimento como um fenômeno histórico, leva-nos a compreender como, aqui no Brasil, trazemos ranços de uma colonização de valores ainda greco-romanos, que, na sua lógica, privou a maioria de sua população, no decorrer de sua história e no contexto do início do séc. XX de ter acesso à educação escolarizada. E assim, o Brasil vai caminhando, durante um longo período de sua história: a educação escolarizada constitui-se um privilégio de poucos e para poucos (MOLL, 1996). De acordo com Moll (1996), a história da rede pública de ensino no Brasil é uma história de seletividade. Para a autora, historicamente o processo de educação escolar no Brasil está marcado pela exclusão das camadas populares da sociedade e o desafio que esse contexto impõe é o de analisar as possibilidades de a escola romper com essa lógica perversa, tornando-se para os grupos populares, um espaço de aprendizagem com igualdade de condições e ter como princípio político a educação como uma questão de direito já que,

A “forma escolar” atual é a longa concretização de uma visão de mundo e de educação predominantes. É uma forma historicamente produzida segundo certas “intenções. A arquitetura parecera neutra, à primeira vista. Entretanto, tais espaços instituem relações entre aqueles que os habitam. São campos de poder assimetricamente constituídos no interior de uma sociedade de desiguais. A finalidade geral é poder alterar as relações de seus habitantes (em especial os estudantes) com as coisas e com as pessoas. (FREITAS, 2004, p. 01)

Portanto, as premissas históricas e ideológicas que constituíram o pensamento educacional brasileiro ultrapassaram as barreiras do tempo e, ainda hoje, contribuem para manter a difícil situação da população dos grupos sociais marginalizados como os sujeitos das camadas sociais economicamente menos favorecidas, os negros, os índios, os ciganos, os sujeitos do campo, dentre outros, colocando, no seu cotidiano, vivências de circunstâncias como preconceito e descrédito, dificultando sua inclusão social. De acordo com Fagundes o fracasso escolar constitui-se como o programa da escola brasileira, já que “dadas às condições de um contexto social como o nosso, onde a cultura científica hegemônica se sobrepõe as outras culturas” (p. 5, 2012). Na educação podemos visualizar o efeito perverso das desigualdades educacionais produzidas historicamente quando as estatísticas oficiais denunciam elevados índices de evasão, repetência, distorção idade-série. Além disso, o péssimo desempenho dos alunos das escolas públicas brasileiras tem denunciado que a educação pública tem fracassado no seu papel de socialização dos saberes historicamente acumulados necessários para a conquista da cidadania na sociedade do conhecimento.

Especificamente tratando da Educação do Campo identificamos historicamente a ausência do Estado Brasileiro na promoção de políticas públicas que garantisse a democratização e a qualidade da educação

destinada à população que vive no campo. A investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, se revestido de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim a consolidação de uma educação *do campo e no campo*. O resultado desse descaso histórico revela-se atualmente na qualidade da educação do campo, ora traduzida em alguns “indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB que mostra um índice da qualidade da educação de 4,0 pontos para o Brasil urbano e de apenas 2,7 para o Brasil rural”(Souza *et. al.*, 2012, p.). Quanto a isso, Neto (2009, p. 25-26) argumenta que,

[...] as relações sociais no campo brasileiro, novo século, apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de um lado o agronegócio, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo do Brasil, é considerado retrógrado. Assim, o modelo capitalista de agricultura no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição na formação para o mercado de “trabalho”, na eficiência “produtiva”, na integração ao “sistema” e no individualismo. Já o modelo camponês alternativo ao modelo do agronegócio apresenta o potencial de um projeto de educação também ao modelo competitivo deste.

Na perspectiva de luta por uma Educação do Campo como um projeto político social antagônico ao do agronegócio, esta passa a ser uma bandeira de luta assumida e protagonizada pelos Movimentos Sociais, entidades, representações civis, sociais e dos sujeitos do campo, que, por várias décadas utilizam várias estratégias para articulação das discussões sobre a necessidade de implantação e implementação de políticas públicas que garantam uma educação de qualidade no e do campo, dentre elas destacam-se: as Conferências de Educação do Campo, os Seminários, entre outros eventos, todos tendo como foco a luta por um projeto educativo adequado que atenda as especificidades do campo. No centro dessas discussões e reivindicações, muitos dos elementos discutidos já fizeram parte da agenda política do país e depois se consolidaram nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (MOTA e MOURA, 2013). Para Neto (op. Cit., p. 26):

[...] pode-se dizer que nas discussões acerca da educação do campo existem interesses das classes sociais que definem diferentes projetos para o campo, representados pelo agronegócio e pelo projeto camponês de “Educação do Campo”. Como são propostas antagônicas, devem defender pedagogias que sejam adequadas aos seus interesses políticos pedagógicos.

A partir das considerações apresentadas por Neto, podemos afirmar que as políticas educacionais de regulação representam o projeto social do agronegócio e se traduz em práticas educacionais hegemônicas. Assim, dentro dessa lógica, a escola ainda continua sendo um espaço de “reprodução cultural”, quando prioriza e valoriza no seu currículo instituído e vivido uma “porção de cultura” que representa a cosmovisão de mundo de grupos dominantes e apresenta, em seu cotidiano, práticas que perpetuam a exclusão social. As políticas oficiais têm se preocupando grandemente em atender o desenvolvimento das *competências e habilidades* necessárias para formar o *aluno-produto* da mercoescola (GADOTTI, 2000) que a sociedade capitalista necessita para o seu ajuste estrutural. Como exemplo dessas políticas, podemos citar, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os programas de formação de professores e os programas/sistemas de avaliação externa em larga escala da Educação Básica como a Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, ENCCEJA, IDEB (HYPOLITO, 2012), o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE, o PACTO para Alfabetização na Idade Certa, a Universidade Aberta do Brasil-UAB e a Nova Capes (MAUÉS, 2010), que para Hypólito (op. cit, p. 1343), a partir de uma articulação sistêmica,

“buscam fornecer elementos para as soluções gerenciais, como também, comprovar se a educação está formando para a ordem do capital”. Dessa forma,

E importante compreender que o Estado, sua organização político-econômica exprime relações entre as classes, interesses hegemônicos determinados por uma conjuntura basicamente inspirada na acumulação do capital. Essa determinação se expressa e se concretiza na medida em que encontra legitimidade social. (ARAÚJO, 2004, p. 23).

Ressaltamos que dentro de um mundo globalizado as políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo, conforme apontamos na *Introdução* deste trabalho. Infelizmente, a escola ainda se ancora, ritualisticamente, através de seus aparatos pedagógicos, nas bases da Modernidade Iluminista.

Problematizando a educação para a escola do campo, ainda presenciamos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas e ao currículo das escolas do campo um modelo de educação e de formação docente alienígena a esta realidade. As observações assistemáticas e contato inicial no interior das escolas têm permitido identificar alguns mecanismos de controle do trabalho pedagógico na sala de aula, dificultando o trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo, uma vez que, os professores tem que seguir o *script* das políticas de regulação. O projeto político e pedagógico para a educação do campo coloca o professor como um sujeito e que deve atuar na perspectiva de um intelectual orgânico. Portanto, diante dessa conjuntura, Duarte e Augusto (2012, p. 5) pontuam que os estudos realizados sobre o trabalho docente, principalmente na América Latina, têm discutido, de forma geral, dentre outras questões, “o modo como o trabalho é organizado nas escolas, o planejamento, o controle em contraposição à autonomia”. Oliveira (2004, p. 1133) enfatiza que a “discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho docente constitui-se num ponto fulcral”. Ainda parafraseando a autora, acreditamos que a perda de controle e autonomia do trabalhador sobre seu processo de trabalho leva-o à perda da “noção de integridade desse processo, passando a executar apenas uma parte, alienando-se de sua concepção” (op. cit. p. 1134). Partimos do pressuposto de que trabalhar extrapola a aplicação meramente técnica de uma série de conhecimentos e habilidades, pois o trabalho é o processo em que o homem, ao transformar a realidade, faz-se e transforma-se. Nesse sentido, Marx define trabalho como:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo de que participam igualmente o homem e a natureza, e no qual o homem espontaneamente inicia, regula e controla as relações materiais entre si próprio e a natureza. Ele se opõe à natureza como uma de suas próprias forças, pondo em movimento braços e pernas, as forças naturais de seu corpo, a fim de apropriar-se das produções da natureza de forma ajustada a suas próprias necessidades. Pois, atuando assim sobre o mundo exterior e modificando-o, ao mesmo tempo ele modifica a sua própria natureza. Ele desenvolve seus poderes inativos e compele-os a agir em obediência à sua própria autoridade (1983, p. 197-198)

Ademais, o trabalho docente nas escolas do campo deve ser realizado por um tipo de professor cuja identidade foge aquela produzida pela lógica das políticas neoliberais. Nesse sentido, Araújo defende que:

A prática educativa do professor rural deve propiciar, através de uma variada carga de representações, significados e valores, o robustecimento da consciência dos rurícolas, no intuito de combater o conjunto das condutas concebidas por uma concepção neoliberal que vem submetendo os trabalhadores e as populações tradicionais ao máximo de exploração e de embrutecimento. (2004, p.21)

Considerações

Portanto, para se consolidar o projeto político para educação do campo no chão das escolas torna-se imperativo que sejam criados dentro da escola espaços de movimento, superando a lógica pragmática e tecnicista que a tem ordenado as políticas educacionais no Brasil, possibilitando, assim, espaços de diálogo com a diversidade, aqui com o Projeto Político Pedagógico tecido historicamente pela luta dos Movimentos Sociais do Campo em prol de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo brasileiro, pois, a lógica da regulação tem comprometido um trabalho educativo que traduza as singularidades da educação do campo. Desse modo, defendemos que toda e qualquer política educacional destinadas para educação do campo tem que, obrigatoriamente dialogar com os sujeitos e todas as referências, princípios e diretrizes produzidas por aqueles que defendem uma educação de qualidade para as escolas do campo. Para BARROS (et al. 2010 p. 28) isso requer:

[...] a construção coletiva de um currículo que tome como referência e valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo. Há a necessidade de se concretizar um processo de educação dialógica que inter-relacione saberes, sujeitos e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária e de uma concepção disciplinar de conhecimento. Os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores. Por isso mesmo, todos, sem exceção, professores, estudantes, pais, e membros da comunidade, devem ser envolvidos na construção coletiva do currículo. Eles têm muito a dizer e ensinar sobre os conhecimentos que devem ser selecionados para a educação/escolarização dos sujeitos do campo, os quais contribuirão significativamente para o fortalecimento de suas identidades individuais e coletivas.

Miguel Arroyo (2007) adverte que pensar uma educação no e do campo requer o entendimento das especificidades da vida e da cultura dos sujeitos que vivem no campo, da agricultura familiar, dos convívios, da socialização, das vivências e saberes, valores do campo, dos saberes, da organização e das lutas pela terra.

Referências

- Afonso, Almerindo J(2000). Avaliação Educacional: Regulação e emancipação. São Paulo: Cortez.
- Antunes-Rocha, M. I; Martins, A. A.(org.) (2009). Educação do campo: desafios para a formação de professores- Belo Horizonte; Autentica Editora.
- Araujo, Wagner Paiva.(2004). Práticas pedagógicas no meio rural. Mabaus: EDU/FAPEAM..
- Arroyo, Miguel Gonzalez.(2007). Políticas de Formação de Educadores(as) do campo. Cadernos Cedes, Campinas, Vol. 27, n 72,157-176.
- Ball, Stephen J. (2005).Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564.
- Barros, Oscar Ferreira; Hage, Salomão Mufarrej; Corrêa, Sergio Roberto; Moraes, Edil.(2010) Retratos da Realidade das Escolas do Campo: multissérie, precarização diversidade e perspectivas. Escola de Direito: Reiventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 25-33

- Barroso, João. (2004). Autonomia nas escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 49-83.
- Contreiras, José. (2002). *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez.
- Demo, Pedro.(1985). *Introdução à Metodologia da Ciência*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Duarte, Adriana. (2001). Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. . *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte. MG: Fino Traço.
- Frigotto, Gaudêncio.(1996). *A formação e a profissionalização do educador: novos desafios*. Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, CNTE.
- Gadotti, Moacir.(2000). *Uma escola , muitas culturas: educação, e identidade, um desafio global*. *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hypolito, Álvaro Moreira; Vieira Jarbas Santos; Pizzi , Laura Cristina Vieira.(2009). Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, 100-112.
- Marx, K. *O capital*.(1983). São Paulo: Abril Cultural.
- Maués, Olgaíses Cabral. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 89-117.
- Moura, Terciana Vidal e Santos, Fábio Josué Souza dos. (2012). *A Pedagogia das Classes Multisseriadas: Um olhar sobre a prática pedagógica dos/as professores/as da roça do município de Amargosa/BA*. *Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas*. Salvador: EDUFBA.
- Moura, Terciana Vidal Moura e Santos, Fábio Josué Souza dos.(2012). *A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente*. *Revista Debates em Educação, UFAL, Maceió-AL, Vol. 4, No 7*,
- Mota, E. S. e moura, T. V. (2012). *A Formação Continuada de Professores para as Classes Multisseriadas no município de Castro Alves-BA*. *Revista Entrelaçando* · Nº 7 · V. 2, 116-132.
- Neto, A. J. de. (2009). *Formação de Professores para Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico*. *Educação do campo: desafios para a formação de professores*- Belo Horizonte; Autentica, pp. 25-38.
- Oliveira, Dalila Andrade. (2007)*Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, 355-375.
- Oliveira, Dalila Andrade (Org.). (2001). *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte. MG: Fino Traço.
- Santos, Fábio Josué Souza; Moura, Terciana Vidal.(2010). *Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas*. *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

Inserção profissional de licenciados egressos da Universidade de São Paulo

Maria Isabel de Almeida⁹³¹, Selma Garrido Pimenta⁹³², José Cerchi Fusari⁹³³, Terezinha Azerêdo Rios⁹³⁴, Vilanice Püschel⁹³⁵

Resumo

O presente trabalho visa discutir os resultados iniciais de pesquisa que investiga a inserção de licenciados egressos da USP como professores nos sistemas escolares. O universo pesquisado envolve os cerca de 4.600 licenciados no período entre 2005 e 2008, em todas as áreas de ensino oferecidas pela USP em seus 46 Cursos de Licenciatura e Habilitações, distribuídos em 17 Unidades, nos *campi* da Capital (Butantã e USP-Leste) e do Interior do Estado de São Paulo (São Carlos; Piracicaba; Ribeirão Preto). A pesquisa, em seu âmbito pleno, objetiva traçar um mapa das relações entre formação universitária, ingresso e inserção profissional, particularmente em escolas públicas, além de uma análise das políticas públicas de absorção dos licenciados pelos sistemas, considerando o ingresso e a permanência nas escolas. A pesquisa se sustenta em metodologia de base quantitativa e qualitativa, uma vez que se busca vários níveis de aprofundamento.

O foco desta comunicação centra-se na análise de dados quantitativos, obtidos por meio de 2 questionários respondidos *on line*, que permitem traçar a caracterização dos formados nos cursos de licenciatura e os caminhos profissionais trilhados após a conclusão do curso. Os dados quantitativos obtidos versam sobre os seguintes aspectos: a) número de formados no período por áreas de conhecimento; perfil dos formados; inserção em escolas do sistema público ou privado na área de formação, em área próxima ou desviante; inserção em outra profissão ou ocupação; b) formas de ingresso no magistério; tempo entre conclusão do curso e ingresso profissional; tempo de permanência na escola pública e na docência; condições de exercício da docência; c) relações entre a formação e a atuação profissional; contribuições do estágio; contribuições dos estudos de bacharelado e de licenciatura para a construção das bases da docência; deficiências sentidas na formação; d) motivação para ingresso e permanência na profissão; dificuldades profissionais; expectativas para o futuro profissional.

Os dados quantitativos levantados são analisados no contexto da avaliação da formação na Universidade (saberes mobilizados, saberes ausentes, socialização profissional e estágios); da análise da política educacional e da situação das instituições escolares (contexto das escolas, condições de trabalho, formas de exercício profissional, possibilidades de desenvolvimento profissional); da problematização dos aspectos pessoais (razões da opção pela docência, níveis de satisfação no exercício profissional, confronto entre ideais e realidade, expectativas de permanência). Para tanto, utiliza-se como eixos articuladores da análise

⁹³¹ FEUSP / GEPEFE

⁹³² FEUSP / GEPEFE

⁹³³ GEPEFE

⁹³⁴ EEUSP / GEPEFE

⁹³⁵ ⁹³⁵ A Universidade de São Paulo oferece 46 Cursos de Licenciatura e Habilitações, distribuídos em 17 de suas 42 Unidades de Ensino, Pesquisa e Extensão, nos campi da Capital (Butantã e USP Leste) e do Interior (São Carlos; Piracicaba; Ribeirão Preto). São eles: Capital: EACH: Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental; ECA: Educação Artística com Habilitações em Artes Cênicas, Artes Plásticas, e Música (SP); EEFE: Educação Física; EE: Enfermagem; FE: Pedagogia; FFLCH: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, e Letras (em várias línguas e modalidades); IB: Ciências Biológicas; IF: Física; IG: Geologia, Geociências e Educação Ambiental; IME: Matemática; IP: Psicologia; IQ: Química (integral) e Química (noturno). No Interior: ESALQ: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas; FFCLRP: Ciências Biológicas, Psicologia, Química, Pedagogia; EERP: Enfermagem; ECARP: Música; IFSC: Ciências Exatas (3 habilitações); (RP); ICMC: Matemática.

os conceitos de *formação de professores*, de *construção de saberes*, de *profissionalização docente*, de *construção da identidade*, de *socialização profissional* e de *trabalho docente*, a partir da produção teórica sobre os temas e em articulação estreita com as pesquisas recentes produzidas no país e no exterior sobre formação e profissionalização de professores.

Palavras-chave: Egresso. Formação Docente. Inserção Profissional. Profissionalização.

Introdução:

O presente trabalho visa discutir os resultados iniciais de pesquisa que investiga a inserção de licenciados egressos da USP⁹³⁶ como professores nos sistemas escolares. O universo pesquisado envolve os cerca de 4.633 licenciados no período entre 2005 e 2008, em todas as áreas de ensino oferecidas pela USP em seus 46 Cursos de Licenciatura e Habilitações, distribuídos em 17 Unidades, nos *campi* da Capital (Butantã e USP-Leste) e do Interior do Estado de São Paulo (São Carlos; Piracicaba; Ribeirão Preto). A pesquisa, em seu âmbito pleno, objetiva traçar um mapa das relações entre formação universitária, ingresso e inserção profissional, particularmente em escolas públicas, além de uma análise das políticas públicas de absorção dos licenciados pelos sistemas, considerando o ingresso e a permanência nas escolas. A pesquisa se sustenta em metodologia de base quantitativa e qualitativa, uma vez que se buscam vários níveis de aprofundamento.

O foco desta comunicação centra-se na análise de dados quantitativos, obtidos por meio de 2 questionários respondidos *on line*, que permitem traçar a caracterização dos formados nos cursos de licenciatura e os caminhos profissionais trilhados após a conclusão do curso. Os dados quantitativos obtidos versam sobre os seguintes aspectos: **a)** número de formados no período; perfil dos formados; inserção em escolas do sistema público ou privado na área de formação, em área próxima ou desviante; **b)** formas de ingresso no magistério; tempo de permanência na escola pública e na docência; condições de exercício da docência; **c)** relações entre a formação e a atuação profissional; contribuições dos estudos de bacharelado e de licenciatura para a construção das bases da docência; deficiências sentidas na formação; **d)** motivação para ingresso e permanência na profissão; expectativas para o futuro profissional.

Os dados quantitativos coletados serão analisados no contexto da avaliação da formação na Universidade (saberes mobilizados, saberes ausentes, socialização profissional e estágios); da análise da política educacional e da situação das instituições escolares (contexto das escolas, condições de trabalho, formas de exercício profissional, possibilidades de desenvolvimento profissional); da problematização dos aspectos pessoais (razões da opção pela docência, níveis de satisfação no exercício profissional, confronto entre ideais e realidade, expectativas de permanência ou não).

A proposição e a estrutura da pesquisa:

Desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em 1996, reconhecemos que algumas iniciativas destinadas a melhorar o quadro da educação básica vêm sendo desenvolvidas, tanto no âmbito das políticas públicas (especialmente em nível federal, mas também em muitos estados e

⁹³⁶ No caso da USP, foi criado em 2004 o novo *Programa de Formação de Professores* – PFPUSP, tendo por uma de suas características principais a superação do modelo 3+1, configurando um projeto político-pedagógico conjunto entre a Faculdade de Educação (Capital) e os Departamentos de Educação (no Interior) e as demais Unidades das áreas específicas, além de privilegiar os estágios em parceria com os sistemas públicos de ensino.

municípios) como também no das ações institucionais⁹³⁷. São reconhecidos os esforços empreendidos em vários âmbitos da educação em nosso país de valorização da formação e do trabalho docente; do contexto político de ampliação do acesso à escolaridade básica obrigatória e gratuita, que acabou trazendo demandas e desafios ainda não superados à organização das escolas e ao exercício profissional docente; de políticas governamentais para a educação básica e superior, que elevaram a formação de professores ao nível superior.

Desse movimento resultaram alterações que têm sido implementadas no campo da formação universitária⁹³⁸ de professores e também no campo da reorganização das condições do exercício profissional e da sua formação contínua. Essas ações expressam o entendimento tripartite de que é preciso: *i)* formar mais professores para superar o déficit nacional de profissionais capacitados em todo o país, *ii)* inovar e qualificar os processos de formação profissional docente, articulando a formação na universidade com as demandas das escolas, e *iii)* investir nos modos organizativos do trabalho nas escolas e de acesso e permanência na carreira docente.

Frente a isso se faz necessária uma nova concepção de formação universitária e continuada e do papel e da ação dos professores em exercício. Hoje é consensual o reconhecimento de que sem professores bem preparados será impossível reverter o quadro de desqualificação do sistema educacional brasileiro. É igualmente necessário repensar a escola básica, a natureza de suas funções e do conhecimento a ser nela construído.

Nesse contexto a USP, com seu compromisso histórico de formação de professores, tem empenhado esforços para o aperfeiçoamento de seu projeto de Licenciatura. Com efeito, em 2004, definiu o referido *Programa de Formação de Professores da USP – PFPUSP*, visando readequar os objetivos, princípios e organização curricular de seus cursos de Licenciatura às novas necessidades e às atuais diretrizes do MEC. Desde então, a Universidade desenvolve políticas de apoio à implementação do Programa, reconfigurando o processo formativo dos estudantes das licenciaturas.

Numa síntese abrangente, pode-se afirmar que o PFPUSP tem por objetivo maior promover uma formação inicial que articule os estudos a respeito dos conhecimentos específicos e os voltados ao campo pedagógico, com foco nas necessidades da escola pública, bem como com maior integração entre as instâncias formadoras no interior da Universidade, visando possibilitar que o futuro professor seja capaz de realizar uma atuação profissional que contribua com a melhoria da educação básica no Brasil.

Com esses esforços e a crise que afeta o mercado de trabalho para os bacharéis, tem se tornado perceptível o aumento do interesse pela licenciatura entre os estudantes de bacharelado dos cursos que oferecem Licenciatura na Universidade de São Paulo, na medida em que essa formação passou a ser oferecida, em alguns cursos, já no ingresso à Universidade, configurando um caminho inovador para evidenciar o potencial da carreira docente, preparar futuros professores e estimular o interesse pela profissão.

⁹³⁷ Denominamos *Formação Universitária* por entendermos que não se trata de *formação inicial*, pois o estudante de Licenciatura já desenvolveu uma pré-profissionalização na condição de estudante da escola básica e ao adentrar o ensino superior ele já contabiliza pelo menos 15.000 horas de vivência escolar. Nesse sentido, as marcas de escola e de professores vão contribuir para a construção de sua identidade docente, como apontam TARDIF, 2002; DUBAR, 1997; NÓVOA, 1992.

⁹³⁸ Além dos pesquisadores que assinam essa comunicação, integram a equipe os doutorandos Camila Itikawa Gimenes e Guilherme Torres Corrêa.

No entanto, esse aumento de interesse dos estudantes pelos estudos voltados à licenciatura ainda não corresponde à igual aumento na disposição para adotar a docência como carreira profissional. Continua-se a formar professores que não adentram o universo escolar. A profissão de professor tem sido vitimada pela crescente perda de *status* social, traduzida em baixos salários, e os professores em formação apontam esse como o principal fator responsável pela falta de identificação com a profissão. Parte significativa dos que manifestam o desejo de tornar-se professor pensa em fazê-lo nas instituições particulares de ensino, onde acreditam ser possível encontrar melhores condições e remuneração para o exercício profissional.

Frente a esse quadro, estabeleceu-se como objetivo central da pesquisa analisar as formas como se processa a inserção de licenciados egressos da USP, no período de 2005 a 2008, como professores em escolas dos sistemas públicos de ensino do estado de São Paulo. E como objetivos secundários: traçar um mapa das relações entre a formação universitária, o ingresso, a permanência e a inserção profissional, particularmente em escolas públicas; identificar as contribuições e as lacunas advindas da formação acadêmica segundo as percepções dos professores egressos no período; analisar os impactos das políticas públicas de absorção dos licenciados pelos sistemas considerando o ingresso e a permanência dos docentes recém-formados nas escolas.

O desenvolvimento da pesquisa estrutura-se em 3 fases. A primeira fase consistiu na busca de contato com os 4.633 licenciados, por meio de mensagem eletrônica, na qual foi explicitada a proposta da pesquisa e solicitada a participação por meio da resposta a um questionário com informações gerais sobre formação e inserção profissional, a ser respondido eletronicamente. Obteve-se o retorno de 1.465 respondentes (32%). Destes, 880 (60%) declararam ter atuação como profissionais da educação e 586 (40%) dedicam-se a atividades em outras áreas profissionais, como evidencia a tabela abaixo.

DADOS GERAIS DA FASE 1		
Total de Egressos	4.633	100%
Responderam a Fase 1	1.465	32%
Destes 1465, são Educadores	880	60%
Não são Educadores	586	40%

A segunda fase da pesquisa teve como foco o contato com os respondentes que afirmaram estarem inseridos profissionalmente no campo educacional e lhes foi solicitado que respondessem a um novo questionário com questões mais aprofundadas sobre sua formação e atuação profissional. Foram contatados 793 licenciados, que representam 54% dos respondentes da primeira fase, e responderam a esse segundo questionário 396 professores, o que corresponde a 50% dos contatados.

DADOS DA FASE 2 (SÓ EDUCADORES)		
Foram contatados os que manifestaram interesse pela fase 2	793	54% (de 1465)

Responderam ao 2º questionário	396	50% (de 793)
--------------------------------	-----	--------------

A terceira fase, ainda por se efetivar, consistirá em entrevistas semi-dirigidas com aqueles que estão e/ou estiveram inseridos como professores em escolas públicas. Dentre os 396 licenciados que responderam a fase 2, 213 manifestaram disponibilidade de participação nesta nova etapa, que consistirá em entrevistas presenciais com o objetivo de aprofundar as percepções dos sujeitos a respeito de sua formação, inserção e perspectivas futuras no campo profissional. A equipe de pesquisa⁹³⁹ tem previsto mais 2 anos de trabalho para a conclusão das análises pretendidas.

Os pontos de partida no campo teórico:

Para a compreensão dos processos alvos dessa pesquisa tomamos como eixos analíticos os conceitos de formação de professores, de construção de saberes, de profissionalização docente, de construção da identidade, de socialização profissional e de trabalho docente.

Sobre formação de professores e construção de saberes

Na USP, os alunos dos cursos de licenciatura são originários dos diferentes Institutos e Faculdades das áreas de exatas, humanas e biológicas. Isso coloca aos formadores o desafio de trabalhar com a riqueza de suas diferentes linguagens, discursos e representações – suas descrenças (em relação ao curso, à profissão, às suas escolhas profissionais, à didática) e suas crenças (no predomínio do conhecimento científico da área específica, numa didática prescritiva e na instrumentalização técnica do fazer docente). Para além de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação universitária se espera que leve o estudante a superar esses preconceitos e que *forme* o professor, ou que colabore para sua *formação*, uma vez que entendemos que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquirem conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se que os cursos de licenciatura lhes propiciem os conhecimentos e habilidades, atitudes e valores de modo a se tornarem aptos a permanentemente construir seus saberes docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Assim, o processo de formação requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que os professores investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes num processo contínuo. Essa nova perspectiva sobre a formação de professores traz implicações para a profissão docente, pressupondo uma política de valorização e de desenvolvimento pessoal e profissional.

Alguns autores (Gauthier *et al*, 1998; Imbernón, 1994; Alarcão, 1998, Pimenta, 2002; Almeida, 2012) argumentam sobre a importância de uma concepção ecológica da formação docente, que leve em conta o entorno, o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas subjacentes, as decisões e

⁹³⁹ Na contramão dessas políticas, recentemente também são implementados programas de substituição dos livros didáticos por sistemas apostilados produzidos por redes comerciais externas e não raro, com erros conceituais, e que entendem o professor como mero repassador do que ali está e os alunos simples reprodutores desses pseudo-conhecimentos.

as atitudes do professorado em um contexto específico – a escola e a aula. Essa concepção de formação docente sustenta-se na necessidade de se formar um professor que seja capaz de desenvolver uma cultura profissional que lhe assegure a possibilidade de ser, individual e coletivamente, um agente de mudança que dê conta de enfrentar situações problemáticas contextualizadas, em meio às quais ele saiba não só o que fazer e como fazer, mas principalmente porque e para quê fazê-lo. Assumir que os professores são produtores de um saber prático, originário das respostas que produzem à imprevisibilidade e à ambigüidade da prática, possibilitou avançar no entendimento da profissionalidade docente como sendo o conjunto de saberes específicos, construídos no trabalho docente, e que caracterizam profissionalmente o professor (Guimarães, 2004).

O desenvolvimento de uma formação que parte de uma compreensão do professor como sujeito produtor de saberes mostra-se favorecedora do desenvolvimento de uma nova cultura profissional sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo. A constituição dessa nova cultura, ainda tão distante da que hoje permeia a identidade profissional existente, constitui-se num importante foco dos esforços daqueles que apostam na dimensão coletiva da profissão docente e da própria escola.

Sobre o trabalho docente

O consenso a respeito da importância dos professores no processo educativo tem contribuído para o crescimento do interesse por compreender a profissão docente, para além do que se conhece do seu exterior. Isso se evidencia pelo volume de livros publicados sobre os professores, sua formação e sua profissão, pela quantidade de pesquisas que têm buscado analisar os contextos que permeiam a atuação docente e pelo alto grau de participação em congressos, encontros, jornadas ou debates, que discutem os problemas da profissão.

Dentre nós, parte significativa dos professores que estão hoje na ativa, iniciou sua carreira na década de 1980 e viveu um período repleto de mudanças. Do ponto de vista profissional, viveu as múltiplas dificuldades colocadas pela ampliação das vagas nas escolas; enfrentou a crescente degradação salarial, a deterioração das condições de trabalho e a pauperização da escola; passou pelos efeitos de duas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - a nº 5.692, de 1971 e a nº 9.394, de 1996, tendo que repensar quase tudo em suas práticas: o currículo, a didática, a avaliação, a relação com os alunos, o controle da disciplina, as decorrências das novas formas de organização dos sistemas educacionais e das escolas, sua própria formação. Do ponto de vista social, estudou no período mais duro da ditadura militar e viveu toda a luta pela redemocratização do país; passou pelos efeitos do vigoroso processo de concentração da renda, responsável pela pauperização cultural e econômica de significativos setores sociais; participou da reconstrução do sindicalismo brasileiro, em que o segmento docente teve importante papel e viveu também a crise desse mesmo movimento no contexto das políticas neoliberais; e atualmente enfrenta os perversos efeitos da globalização, que coloca a falta de perspectiva como o horizonte mais concreto à vida de seus alunos e para si próprio.

Também têm grande influência sobre a atuação dos professores as alterações dos valores sociais vigentes, que priorizam o sucesso e a recompensa econômica como sinônimos de status e de reconhecimento social em detrimento de valores humanistas, do próprio conhecimento e da cultura. Com isso profissões que estão sendo mal remuneradas como a de professor, passam a ser socialmente desvalorizadas e contam com

poucos interessados em abraçá-las como opção de carreira. Outras alterações importantes se passam no âmbito da evolução científica e tecnológica, acelerando o ritmo de produção do conhecimento e abreviando sua validade, e também no âmbito da facilidade e rapidez com que o acesso à informação ocorre para parcelas cada vez maiores da população, colocando em xeque o clássico papel da escola, especialmente da pública.

No campo específico das políticas educacionais presentes na ponta dos sistemas de ensino, também há alterações que influenciam o trabalho na escola. Há alguns anos assistimos à implementação de medidas como a distribuição de livros didáticos⁹⁴⁰ aos alunos, a oferta de capacitação para os docentes dos vários níveis de ensino, a distribuição de merenda ou da bolsa escola. Porém, ao mesmo tempo vêm sendo mantidas outras tantas que caminham no sentido contrário e acabam por anular os possíveis efeitos positivos das primeiras, uma vez que induzem ou conservam o elevado número de alunos em salas de aula, a manutenção dos vários turnos escolares, a precariedade das condições de funcionamento das escolas, os baixos salários dos educadores, a grande distância temporal na realização dos concursos públicos de acesso à carreira. É importante salientar também que a raiz de muitos desses problemas está na histórica falta de investimentos na educação, que é vista como 'despesa social', e não como investimento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Sobre a profissionalização docente

É inquestionável o valor social das ações empreendidas pelos professores. Portanto, analisar a importância profissional desse grupo requer considerar o sentido do trabalho humano e, em decorrência, a influência que as profissões exercem sobre a vida das pessoas, como nos lembra Codo (1992:135), quando afirma que a *vida dos homens, sem dúvida, não se reduz ao trabalho, mas também não pode ser compreendida na sua ausência*. Nessa direção, acrescenta que *o indivíduo é aquilo que faz*. E o que fazem os estudantes ao longo da sua formação universitária? Preparam-se para a profissão docente ou para legitimá-la. E o que fazem os professores? Desenvolvem práticas educacionais sustentados pelos saberes e conhecimentos desenvolvidos ao longo de toda a formação, num contexto escolar que é socialmente organizado.

A docência é uma profissão que oferece grande potencial de realização aos seus profissionais. Os frutos do trabalho são facilmente percebidos por seus realizadores e também por aqueles que acompanham o processo educativo de fora. É um trabalho que permite o exercício da criatividade, estimula e cobra o crescimento pessoal e profissional, possibilita o controle sobre o próprio trabalho e o exercício da responsabilidade sobre os resultados alcançados. Acima de tudo, possibilita o prazer de saber-se importante para o outro. Porém, para viver a docência desse modo é preciso estabelecer uma relação profissional em que o sujeito professor esteja envolvido completamente, na plenitude de sua pessoa.

No entanto, mesmo que se leve em conta essa possibilidade incubada, a profissão docente situa-se na contradição do discurso da valorização do magistério e das políticas de educação que normatizam inovações, sem levar em conta as relações de trabalho dos professores. Assim, mesmo acreditando em si e na profissão, o estudante de licenciatura pode esbarrar ainda durante sua formação ou quando inicia a atuação profissional, em situações de desgaste, cansaço e desilusão, nas condições objetivas das escolas, muitas vezes invadidas por problemas sociais cuja solução escapa a sua área de atuação.

⁹⁴⁰ Atual Ensino Fundamental.

As mudanças que marcam a sociedade contemporânea fizeram com que os problemas escolares deixassem de ser apenas da área da educação e os problemas sociais, por sua vez, converteram-se em problemas escolares. Vemos então que há um aumento da complexidade do trabalho dos professores, que muitas vezes não estão preparados para dar conta dessa realidade. Por isso eles têm vivido momentos profissionais muito difíceis. E a esses fenômenos soma-se a intensificação do trabalho docente, com um acúmulo de tarefas diárias e sobrecarga de atividades.

Tem se tornado cada vez mais evidente que a profissionalização em curso dos professores leva à degradação do estatuto profissional e à desqualificação do seu trabalho, resultando na queda do seu prestígio social, no decréscimo de sua auto-estima e em condições de trabalho e de vida muito deterioradas. Esse quadro é bastante antigo: em pesquisa realizada sobre o perfil dos professores paulistas, Almeida (1991) identificou que apenas 47% dos entrevistados tinham a perspectiva de permanecer na carreira como professor até a aposentadoria e 18% expressaram a intenção de desistir da profissão, caso encontrassem outras alternativas profissionais. Três anos após, Gatti *et alii* (1994) constataram, em pesquisa sobre o professorado de 1º Grau⁹⁴¹ no Brasil, que 40% optaria, se pudesse, por outra profissão. Em 1999, o estudo coordenado por Codo (1999) traçou um extenso panorama e análise profunda da situação vivida pelos professores brasileiros, mostrando o quão afetado estão pelos problemas profissionais e como isso provoca desgaste físico e emocional, levando contingentes significativos ao estado de doença profissional denominado *burnout*. No final da 1ª década do século XXI, Gatti e Barreto (2009) demonstram, por meio de extenso estudo, o quanto estamos distantes, enquanto país, de assegurar os padrões mínimos necessários para colocar a profissão docente à altura de sua responsabilidade social.

Sobre a construção da identidade profissional docente

Os estudos e pesquisas sobre a identidade docente têm recebido a atenção e o interesse de muitos pesquisadores, na busca da compreensão das posturas assumidas pelos professores. Discutir a profissão e a profissionalização docentes requer que se trate da construção de sua identidade, que é construída ao longo da sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo da sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso de licenciatura se propõe a legitimar. De acordo com Guimarães (2004), os estudos sobre identidade, e principalmente sobre a identidade profissional docente, têm um caráter interdisciplinar e complexo, podendo receber significados diferentes no campo da psicologia, da sociologia e de outras ciências.

A Psicologia Social contribui para essa visão interdisciplinar ao analisar a identidade na sua dimensão política, considerando a atividade produtiva de cada indivíduo e das condições sociais e institucionais em que essa atividade ocorre. Para Dubar (1997:77), a identidade vai sendo construída com as experiências e a história pessoal vividas no coletivo e na sociedade, sendo, portanto, “o encontro de trajetórias socialmente condicionadas por campos socialmente estruturados”.

Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, embasados na ética profissional, competência e compromisso deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados nos cursos de licenciatura e nos estágios, por meio de procedimentos de pesquisa, tendo por

⁹⁴¹ Os gráficos utilizados foram elaborados por Thiago William N.G Monteiro, estudante de Licenciatura em História, que realizou estudos de Iniciação Científica junto a este Projeto de Pesquisa.

objetivo a construção da identidade docente. Para essa construção, contribuem também os estudos e as análises da prática pedagógica que ocorre nas escolas, a partir dos aportes dos campos de estudo da didática, das metodologias de ensino das várias áreas do conhecimento presentes na escola, e dos fundamentos da educação.

Pimenta (1999), ao discutir a construção da identidade, afirma que ela *“se constrói (...) a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.”* Assim, o curso, o estágio, as aprendizagens das diferentes disciplinas, as experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a sedimentar as bases da identidade docente, que estará então, após o ingresso na vida profissional, em processo permanente de construção-desconstrução-reconstrução no cotidiano do trabalho pedagógico e em meio às múltiplas relações vividas no âmbito social e profissional.

Sobre a socialização profissional e o aprender da profissão

Aprender uma profissão e empreender esforços de socialização, no cotidiano institucional do trabalho docente, envolve dimensões que vão além dos processos de construção das identidades profissionais nesse campo. Nóvoa (2001) ressalta a importância de processos de aperfeiçoamento da prática pedagógica por meio do diálogo e debate entre colegas de trabalho, partilhando experiências, como forma de combate à reprodução de teorias e práticas. Para ele, aprender a ensinar envolve a rejeição de formas de corporativismo e a necessidade de afirmação de um coletivo profissional: a participação em planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação contínua, partilhando tarefas e responsabilidades, saber trabalhar em grupo, participar em movimentos pedagógicos de debate, reflexão e intervenção nos sistemas de ensino; organização de momentos interdisciplinares de trabalho, por meio de métodos de seminários de observação mútua; espaços de prática reflexiva; laboratórios de análise coletiva das práticas; dispositivos de supervisão dialógica e articulação teoria e prática. O autor reconhece o espaço da incerteza e da instabilidade presentes nas sociedades contemporâneas, asseverando que há dilemas para cuja superação as respostas do passado já não servem e as do presente ainda não existem.

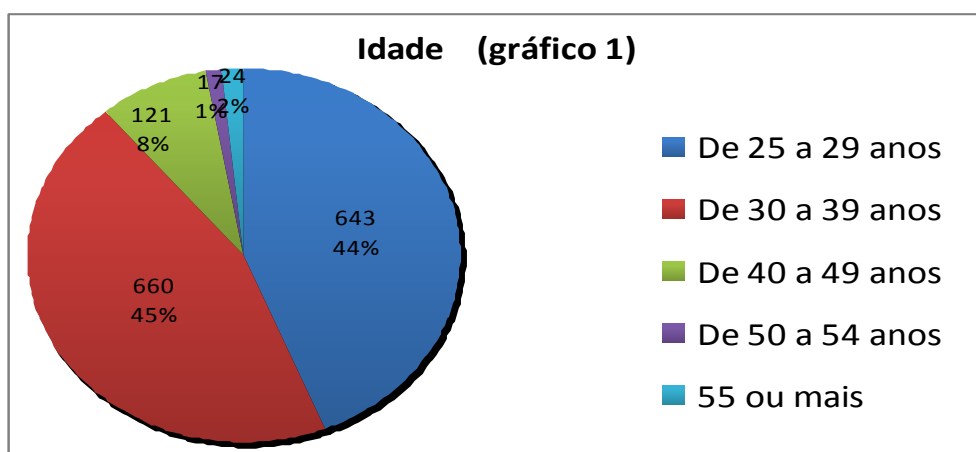
Sabemos que as culturas institucionais não são neutras. Podem reunir os professores ou separá-los, oferecer oportunidades para a interação e a aprendizagem, ou colocar barreiras que as impedem (Hargreaves, 1996). Assim, pensar novas culturas institucionais supõe, sobretudo, mudanças na forma de ensinar e de formar professores, para o que se faz necessário superar a cultura de isolamento entre as disciplinas e o distanciamento da realidade das escolas; uma formação que incentive práticas de diálogo direto com a realidade das escolas e da vida dos professores e gestores. Assim, tem muito sentido a defesa que Canário (1997) faz da escola como local privilegiado para a socialização e o desenvolvimento profissional dos professores. Nessa perspectiva, defendemos uma formação que não se encerra na escola e/ou instituição educacional, mas que deveria passar por ela, como um caminho necessário para avançar, para além dos limites que se colocam hoje, sobretudo por parte das políticas de formação de professores.

Quem são e onde estão os licenciados pela USP

Os egressos dos cursos de licenciatura constituem um grupo muito importante na sociedade, pois trazem em si as marcas do projeto político da Universidade, que estabelece os referenciais para uma proposta de formação de professores que se pretende em sintonia com as necessidades presentes no mundo contemporâneo, e também interagem com outras políticas educacionais no âmbito dos sistemas escolares. A prática profissional que desenvolvem consiste na síntese dialética dessas duas dimensões que sustentam a atuação pedagógica. São eles então sujeitos capazes de disponibilizar elementos favorecedores da avaliação dos modos como se desenvolvem tanto a formação de professores quanto a formação escolar das novas gerações. Essas duas ações públicas trazem implicações na vida dos cidadãos e, portanto, carecem de avaliações constantes, de modo a dar visibilidade ao processo de intervenção social que produzem e também permitir a correção de rumos. Assim, identificar o perfil desses egressos e suas percepções a respeito dos processos vividos e em curso constitui elemento central deste estudo.

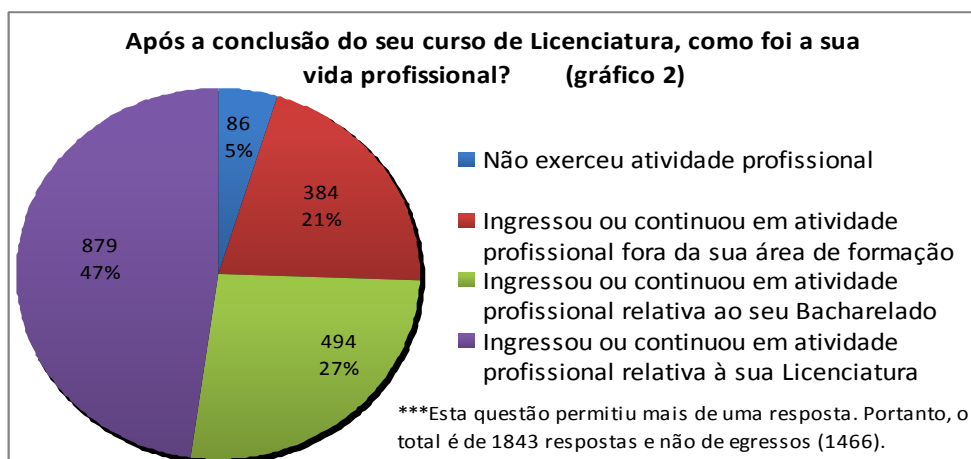
A seguir serão descritos os traços gerais do perfil dos egressos⁹⁴².

Dos 1.466 respondentes da 1ª fase, observa-se que 90% possuem entre 25 e 39 anos, período da vida em que se busca a afirmação profissional e a estabilização financeira, bem como a constituição de relações mais estáveis no campo familiar (gráfico 1).

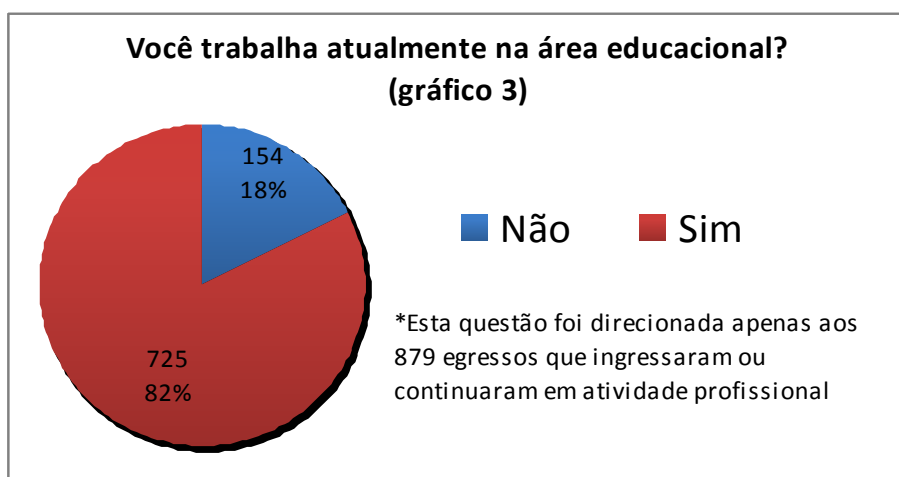


Após a conclusão do curso, como pode ser visto no gráfico 2, a grande maioria dos egressos (95%) exerce alguma atividade profissional. Os dados evidenciam também a importância da formação na vida profissional, pois as manifestações demonstram que apenas para 26% dos formados a conclusão da formação universitária não teve incidência no exercício de atividade profissional, enquanto que os outros 74% exercem atividades relativas à formação do bacharelado ou da licenciatura.

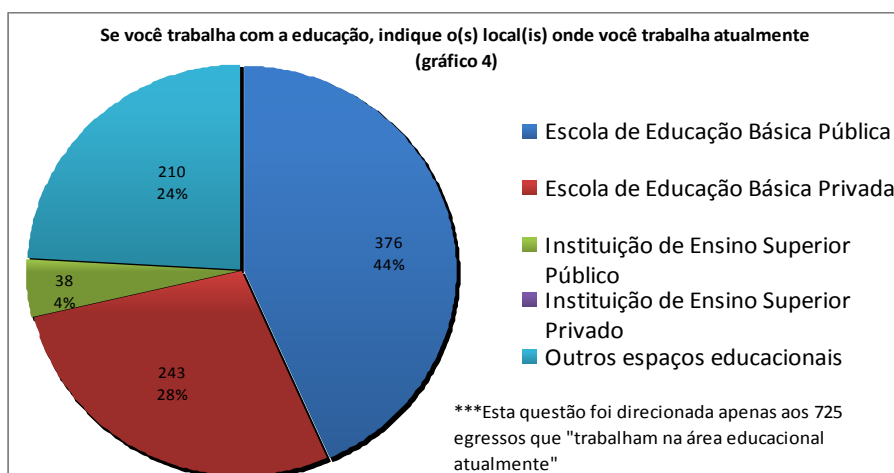
⁹⁴² Os estudos sobre concursos públicos foram realizados por Lívia Mariane Macedo da Anunciação, estudante de Licenciatura em Ciências Sociais, que desenvolveu estudos de Iniciação Científica junto a este Projeto de Pesquisa.



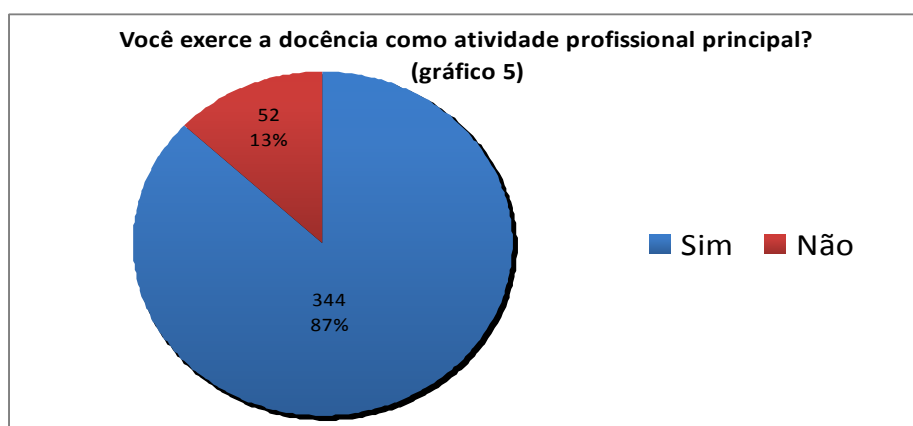
Na busca de uma maior aproximação com os licenciados que atuam profissionalmente em escolas públicas, ao se perguntar apenas aos 879 que ingressaram ou continuaram em atividade profissional relativa à sua licenciatura, temos que 82% trabalham diretamente com a educação e 18% o fazem em outras áreas (gráfico 3).



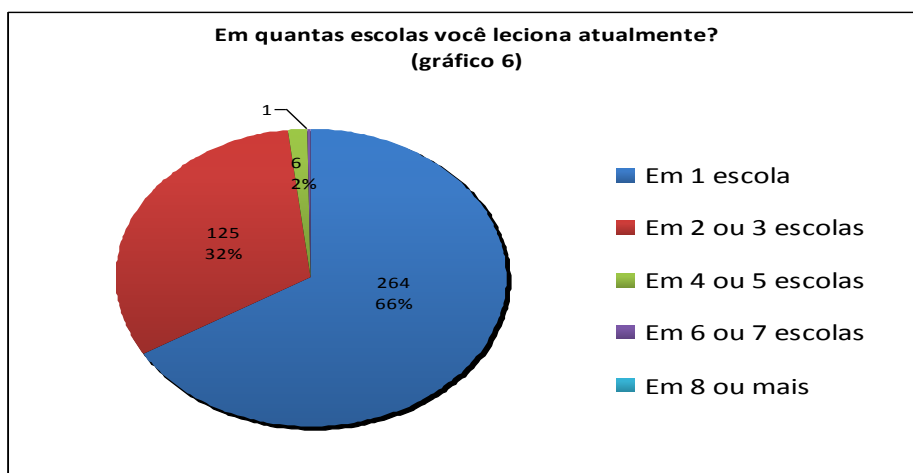
Dentre os 725 egressos que permanecem atuando na área educacional, 619 o fazem na Educação Básica (72%), sendo que 376 estão em escolas públicas e 243 em escolas privadas. Como há professores que atuam em mais de uma rede, o resultado dessas inserções é 867. Frente a esses dados, nesse primeiro momento é possível reafirmarmos o caráter profissionalizante das licenciaturas para esses egressos e destacarmos que para esses participantes a escolha da escola pública coloca-se como o lugar de preferência para o exercício da docência no início da vida profissional (gráfico 4). Porém, acerca da permanência de professores bem formados nas escolas públicas, é preciso salientar o histórico movimento de migração desses professores para outras carreiras ou para a rede privada de ensino.



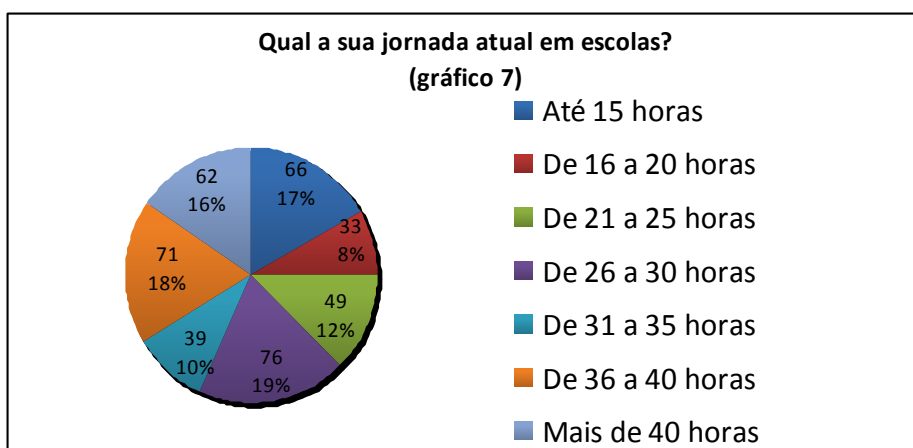
Dos 396 egressos que atuam como professores e participaram da 2ª fase da pesquisa, 344 (87%) exercem a docência como atividade profissional principal e 52 (13%) o fazem em paralelo a outras atividades (gráfico 5). Para os que se dedicam integralmente à docência, o desafio permanente de constituição de respostas formativas capazes de responder às instabilidades sociais e às demandas concretas apresentadas por seus alunos os coloca como interlocutores essenciais nesta pesquisa, já que, potencialmente, refletem cotidianamente a respeito da formação que receberam e das condições em que exercem a docência.



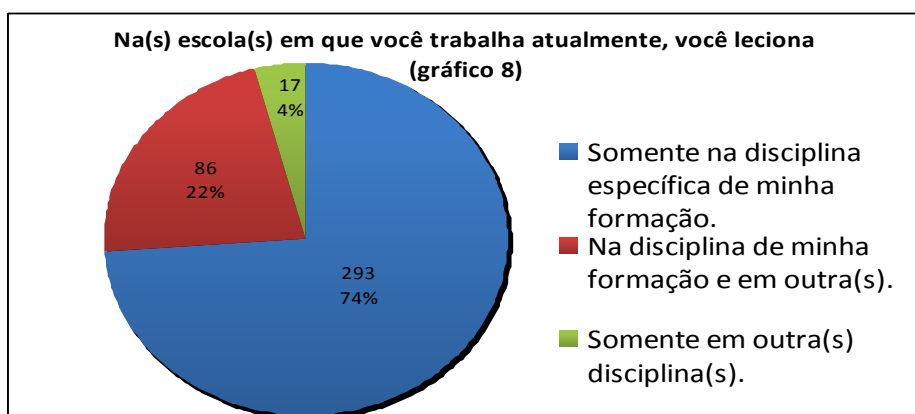
Quanto ao exercício profissional, 66% o fazem em apenas uma escola, condição que é bastante positiva, pois lhes permite o mergulho integral na realidade escolar, sem ter de participar de ambientes com realidades muito distintas. Porém, neste gráfico 6 também é possível identificarmos que 32% dos professores trabalham em 2 ou 3 escolas e vivenciam circunstâncias que requerem maior dedicação e, possivelmente, são mais desgastantes, já que têm de lidar com a diversidade cultural, social e econômica dos alunos e com políticas de gestão únicas. Essas condições evidenciam a complexidade da profissão e o tamanho das contradições que deverão ser enfrentadas no campo das políticas educacionais.



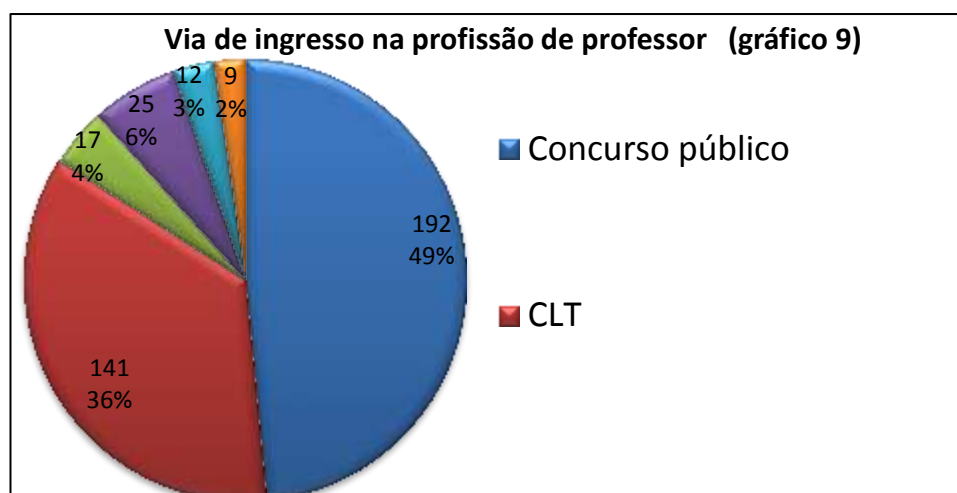
Ainda em busca de elementos que ajudem na compreensão das condições de exercício da docência, indagamos os egressos a respeito da atual jornada de trabalho (gráfico 7). Suas respostas mostram uma gama de possibilidades razoavelmente equilibradas, o que pode ser indicativo da oferta de distintas jornadas para os que são efetivos das redes públicas, do acúmulo de atuação em mais de uma rede de ensino e, também, das circunstâncias de exercício da docência nas escolas privadas ou como professor substituto nas públicas. O fato a ser destacado é que 16% dos respondentes (62 professores) têm uma jornada de mais de 40 horas semanais, o que evidencia a sobrecarga de trabalho que suportam, especialmente se considerarmos que o trabalho docente não se esgota no que é realizado no interior das escolas, mas traz a demanda de inúmeras atividades que são realizadas em casa, em horários não computados na carga oficial de trabalho.



Quanto ao quê ensinam os professores, o gráfico 8 evidencia que é expressiva a parcela dos que atuam no campo específico da sua formação (74%). No entanto, não deixa de ser significativa a existência daqueles que também atuam em outras disciplinas além daquela de sua formação. Fica a questão para o aprofundamento deste estudo: será que essas “outras disciplinas” são necessariamente próximas das de sua licenciatura? Ou há casos onde, para preencher a carga didática ou resolver dificuldades das escolas, os professores trabalham com disciplinas muito distintas entre si?



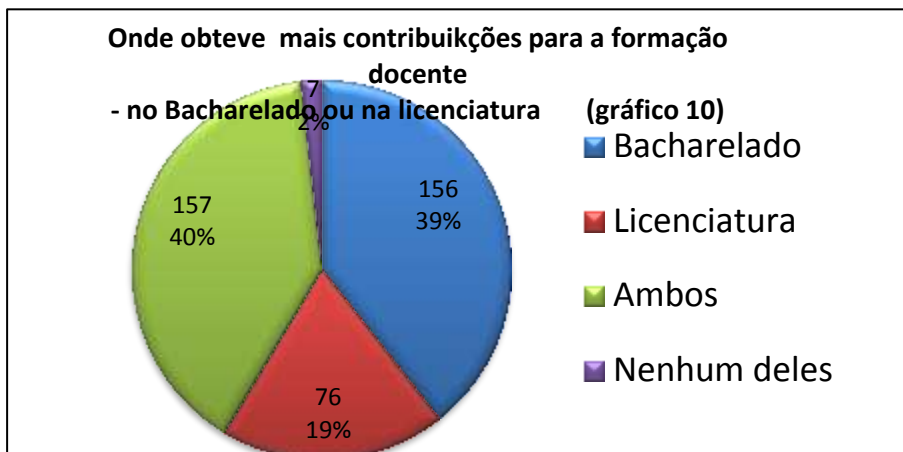
A respeito do ingresso na profissão docente, 49% dos respondentes afirmam tê-lo feito por meio de concurso público⁹⁴³. No entanto, as gestões dos sistemas públicos de ensino acabam impondo grandes intervalos entre concursos, o que gera o aumento de contratações de professores temporários, acarretando-lhes instabilidade profissional e tornando difícil o acesso à profissão. O licenciado acaba por ter de esperar longos períodos para prestar concursos (até quatro anos, se os prazos forem respeitados), sujeitar-se a contratação temporária ou procurar trabalho no setor privado, que foi a opção expressa por 36% dos consultados (gráfico 9). Se, por exemplo, um jovem licenciado no final de 2005 desejasse prestar um concurso para professor, teria que esperar até 2010/2011, já que em 2004 ocorreram concursos para PEB II (professores especialistas) englobando a maioria das disciplinas e novos concursos só ocorreram após 6 anos.



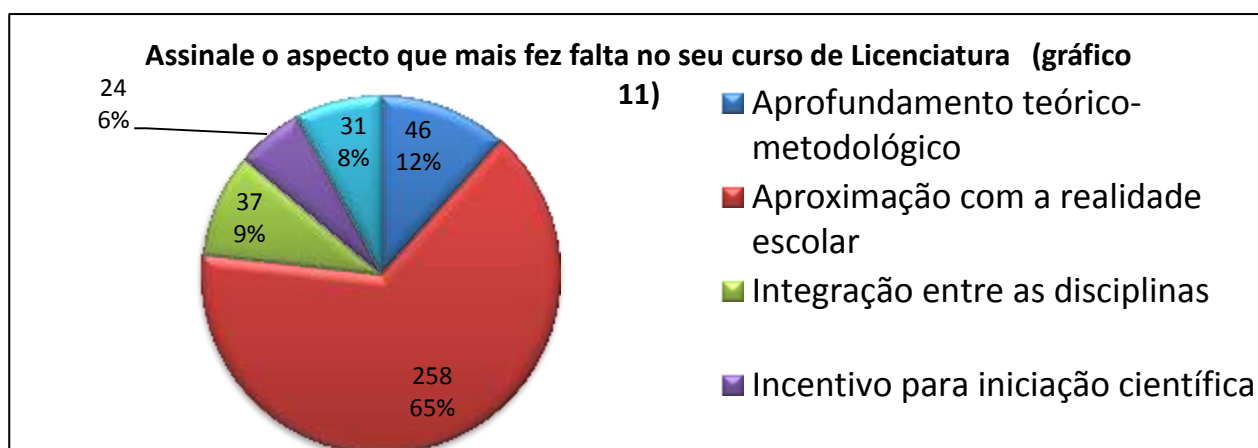
Como um dos eixos de análise da pesquisa refere-se às percepções dos licenciados a respeito de sua formação universitária, lhes foi perguntado a respeito das contribuições dos cursos de bacharelado e licenciatura para a sua formação. O gráfico 10 evidencia que para 39% dos respondentes, as maiores contribuições vieram do Bacharelado, quando tiveram acesso aos estudos do campo específico de sua formação, enquanto que 19% afirmam que obtiveram mais contribuições da Licenciatura, quando então se aproximaram dos estudos sobre a organização e o desenvolvimento das ações de ensinar. Já para os

⁹⁴³ Universidade de Aveiro

outros 40%, a articulação entre ambos os campos lhes propiciaram as contribuições formativas. Esse não é um tema fácil, como evidencia a histórica polêmica a respeito de onde efetivamente se forma um professor – no bacharelado ou na licenciatura.... E também há que se destacar que os egressos alvos desta pesquisa viveram sua formação na USP antes da efetivação de sua reforma das licenciaturas, como mencionamos anteriormente.

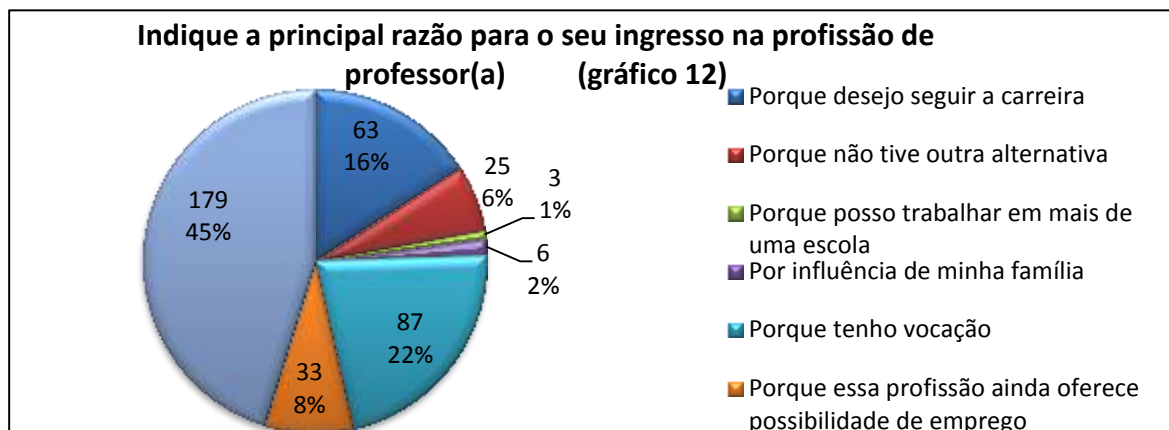


Ainda no terreno da apreciação da formação acadêmica, o gráfico 11 mostra que para 65% dos consultados, o curso de Licenciatura não deu conta de aproximá-los da realidade escolar. Essa crítica é muito importante, pois aponta para uma falha estrutural na formação dos professores e a Universidade precisa responder a ela com ações concretas, pois a responsabilidade da categoria dos professores com o futuro coletivo e pessoal das crianças e jovens que frequentam a escola depende da qualidade da formação recebida para se efetivar. Ao lado das condições para o desenvolvimento do trabalho e do salário, a formação é parte significativa no tripé que sustenta as ações de ensino sob a responsabilidade dos professores. Colocam-se ainda como significativos os outros aspectos críticos apontados: 12% reclamam da falta de aprofundamento teórico-metodológico, 9% da falta de integração entre as disciplinas, 8% da falta de incentivo para ingressar na carreira docente e 6% da falta de incentivo à realização de iniciação científica. Esse conjunto de manifestações oferece base para respaldar a revisão dos modos como se processa a formação de professores em cursos de licenciatura.

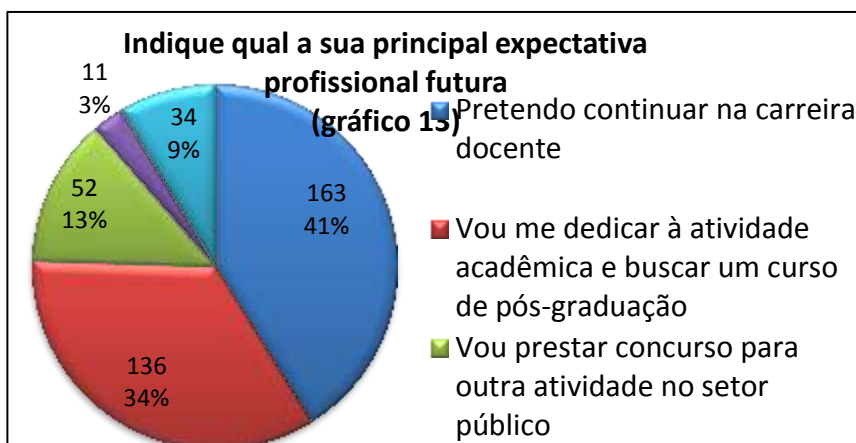


Na busca por elementos capazes de explicar a adesão aos cursos de licenciatura, perguntamos pelas motivações dessa escolha profissional (gráfico 12) e encontramos a predominância de uma resposta que

não deixa de ser surpreendente no contexto atual – a crença na possibilidade de intervir diretamente na sociedade por meio do trabalho (45%). Surpreendente porque mesmo em meio à desvalorização social da profissão e ao quadro negativo pitado pelas mídias a respeito do universo escolar, esses jovens professores continuam acreditando na capacidade formativa do seu trabalho, que é carregada de valores. Essa razão foi acompanhada pela idéia da vocação (22%) e pelo desejo de ser professor (16%). Apenas para 6% a opção pela docência decorreu da falta de alternativas.



E finalmente, no gráfico 13, explicitamos o que descobrimos ao indagar sobre as expectativas que os egressos têm para o seu futuro profissional. Para 41% (163), a intenção é de continuar na carreira docente e 34% (136) pretendem se dedicar à atividades acadêmicas e dar continuidade aos estudos em pós-graduação, o que pode significar trilhar percursos profissionais que tangenciem a docência ou a mantenha em outros níveis de ensino. Já 25% (107) dos consultados expressam claramente a intenção de atuar em outros campos profissionais.



Algumas considerações finais:

Os dados parciais de pesquisa aqui apresentados buscam trazer alguns elementos para a análise da confluência de duas políticas educacionais que, em seu entrecruzamento, têm forte incidência sobre o desenvolvimento da prática docente e na vida daqueles que a exercem – a política de formação de professores desenvolvida pela Universidade de São Paulo e a política de organização da educação pública, que envolve o acesso, a estruturação do trabalho nas escolas e a carreira docente. Considera-se que conhecer os efeitos reais dessas duas políticas é do interesse de toda a sociedade e também é favorecedor de intervenções que possam aperfeiçoar ou corrigir os rumos da formação e da atuação dos professores da Educação Básica.

A obtenção de dados junto ao grupo de egressos que permitam traçar o perfil dos egressos, bem como suas percepções a respeito da formação vivida e da inserção na profissão não tem se mostrado tarefa simples. Assim como outros grupos que percorreram caminhos semelhantes na pesquisa com egressos (Lordelo e Dazzani, 2012), encontramos várias limitações no alcance da obtenção de informações por via eletrônica e também para ouvir a voz dos egressos. Citamos algumas delas: a) as dificuldades de contato presentes no trabalho com um grupo que se dispersa após o término da formação, uma vez que o endereço eletrônico disponível nos bancos de dados da Universidade já não é o mesmo para parte significativa dos egressos; b) a baixa taxa de resposta, mesmo dentre os que foram alcançados por meio de mensagens eletrônicas, o que pode decorrer da pouca disposição para responder a questionários ou conceder entrevistas; c) a pouca tradição de pesquisas com egressos, especialmente no campo das licenciaturas, o que dificulta a interlocução a respeito dos aspectos teóricos e metodológicos do estudo.

Mesmo a despeito dessas limitações, considera-se que os dados obtidos são relevantes e que, articulados aos que se encontrarem na sequência da investigação, serão fundamentais para o alcance do objetivo da pesquisa, que é o de fornecer elementos rigorosos para a discussão acerca da formação de professores e suas relações com as políticas organizadoras da educação pública, que envolvem o acesso, a estruturação do trabalho nas escolas e a carreira docente.

Bibliografia:

- ALARCÃO, I. Contribuições da didática para a formação de professores: reflexões sobre o seu ensino. In: PIMENTA (org). *Didática e Formação de Professores - percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez. 1997: 150-190.
- ALMEIDA, M. I. *O perfil dos professores do ensino público paulista*. São Paulo: FEUSP. Dissertação de mestrado. 1991.
- ALMEIDA, M. I. *Formação do Professor do ensino superior – desafios e políticas institucionais*. S. Paulo: Cortez. 2012.
- CANÁRIO, R. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CODO, W. (coord). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- DUBAR, C. *A Socialização: a construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- GATTI, B. *Formação de Professores e carreira*. Campinas: Autores Associados. 1994.
- GATTI, B. & BARRETO, E. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí. Ed. UNIJUÍ. 1998
- GUIMARÃES, V. S. *Formação de professores - saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata. 1996.
- IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado*. Barcelona: Editorial Paidós, 1994.
- LORDELO, J. A. C. & DAZZANI, M. V. M. (orgs) *Estudos com estudantes egressos – concepções e possibilidades metodológicas na avaliação de programas*. Salvador, EDUFBA, 2012.

- NÓVOA, A. (org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editorial, 1992
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Educação & Pesquisa*, São Paulo: FEUSP, v.25, 2001, p. 11-20.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002
- PIMENTA, S.G. Formação de Professores: saberes e identidade. In: Pimenta, (org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez. 1999.
- PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimenta & Ghedin (orgs) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez. 2002.

Avaliação Externa, Autoavaliação e Rankings das Escolas: Trabalho docente na competição pelos melhores resultados

António Amaral da Fonseca⁹⁴⁴

Resumo

Analisar o desenvolvimento da avaliação de escolas, quer externa, quer interna, ganha ênfase neste contexto em que o tema da avaliação de escolas é incontornável, no atual panorama educativo de crescente liberalização e regulação pela prestação de contas. O presente trabalho remete para um estudo exploratório que, nesse sentido, procurou analisar a relação entre a avaliação externa das escolas, em particular o *domínio da autoavaliação*, e os resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano. A investigação consubstanciou-se na verificação da relação entre a posição obtida pelas escolas nos *rankings* nacionais e os resultados atribuídos pela, então, Inspeção Geral da Educação (IGE) no processo de avaliação externa das escolas. Posteriormente, caracterizaram-se os processos, o uso e os fins dados à auto-avaliação dessas mesmas escolas, com base no olhar da IGE patente nos respetivos relatórios de avaliação externa. Os resultados do estudo revelaram que, com a generalização da avaliação a todas as escolas, quer a escolas com melhores ou piores resultados dos alunos nos exames nacionais, algo está a mudar. No entanto, a avaliação, quer interna, quer externa, tem-se caracterizado por um “*teor burocrático*” e parece, ainda, poder inferir-se, pelo menos em alguns casos, que existe um “*contágio positivo*” entre os resultados dos alunos nos exames e as correspondentes classificações atribuídas pela IGE no domínio da *Capacidade de Autorregulação e Melhoria*.

Introdução

As interações a nível económico, social e político já há muito que ultrapassaram fronteiras e assumiram uma dimensão generalizadamente global, sujeitando qualquer país inserido nessa interdependência a um permanente contágio na definição e orientação das suas políticas.

O acentuar da competição económica internacional tem salientado a necessidade de formar indivíduos com novas competências, remetendo aos sistemas educativos dos vários países europeus pressões para se reorganizarem e reestruturarem, no sentido de sustentarem um investimento que eleve a sua competitividade a nível internacional. O acentuar de uma educação intimamente ligada ao aumento de competitividade económica dos países inseridos no mercado mundial de formação, pressiona as escolas, à imagem de qualquer outra empresa, a investirem permanentemente numa introspeção direcionada para a melhoria, otimizando meios, processos e resultados, em prol de se destacarem como focos de elevada eficácia e eficiência, na garantia de resultados de apartada qualidade, comparativamente com as suas congéneres, quer nacionais quer internacionais.

No plano das políticas educativas nacionais, a administração central tem aumentado as medidas assentes em mecanismos externos de controlo, fomentando a prestação de contas e salientando os processos de

⁹⁴⁴ PUC SP

avaliação como fatores de regulação e responsabilização, enfatizando o papel dos *resultados* (Almerindo Afonso, 2009: 19). Trajeto que se vem afirmando por via da constante publicação de orientações, metas e comprovações de resultados sobre todas as áreas da organização escolar. O gradual aumento da pressão no cumprimento de um plano de intenções, metas e objetivos arrolados a um aumento da autonomia, à promoção de abertura à participação social, a pressões internacionais e nacionais sobre resultados e gastos, à contração dos recursos financeiros e a estratégias de *marketing* tem vindo a assumir-se como uma rotina já naturalizada nas escolas. Esta orientação política está entrelaçada com os mesmos princípios da publicação de *rankings* e com a implementação de programas de avaliação de escolas (Santiago *et al.*, 2004).

Neste contexto, os processos externos e internos de avaliação das escolas assumem uma crescente importância enquanto fator de apreciação crítica de políticos, gestores, professores, pais e público em geral, num processo de aferição dos resultados entre escolas, quer públicas quer privadas, no campo nacional ou internacional. De modo particular, parece importante esclarecer a eventual articulação entre avaliação da escola e resultados dos alunos. Como tal, damos aqui conta da síntese de um estudo que desenvolvemos (Fonseca, 2010) cujo principal objetivo consistia em analisar a relação entre a avaliação externa e a autoavaliação das escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais, com base na análise dos relatórios do Programa de *Avaliação Externa de Escolas* levado a cabo pela Inspeção-Geral da Educação (IGE).

A avaliação de escolas

No campo das atuais políticas educativas, a complexa recomposição do papel do estado, de *educador a regulador*, sujeito a concessões de políticas europeias de racionalização, têm conduzido à defesa de um “*quadro administrativo burocrático*” cada vez mais evidente no nosso sistema de ensino (Lima, 2012: 131; Barroso, 2006: 44). Nesse sentido, no plano das políticas educativas, a administração central tem aumentado as medidas centradas na gestão da informação assente em mecanismos externos de controlo, fomentando a prestação de contas e acentuando mecanismos de avaliação como fator de regulação e responsabilização, tendo no seu âmago, maioritariamente, os *resultados* educacionais e académicos (Almerindo Afonso, 2009: 19). Este rumo vem a acentuar medidas em que o tema da avaliação de escolas se assume cada vez mais como fulcral, para os decisores políticos, gestores escolares, professores, pais e público em geral, no encaminhamento das escolas, de forma evidente para uma lógica de mercado. No entanto, as organizações são estruturadas em torno de uma clarificação consensual de objetivos, padrões de resultados *standardizados*, com a definição de regras, procedimentos, rotinas estáveis e uniformes para, de forma previsível, assegurar elevados níveis de qualidade, num pressuposto subjetivamente implícito a uma perspetiva organizacional burocrática (Silva, 2012: 95; Lima, 2011: 12; Afonso, 2002: 95; Teodoro 2003: 83).

Face a este cenário, as escolas vêm-se, cada vez mais, como prestadoras de serviços, necessitando de implementar medidas que cativem alunos e encarregados de educação. Deste modo, as escolas estão sob uma permanente apreciação crítica perante os resultados externos de avaliação institucional ou, principalmente, dos resultados dos alunos em exames, para identificar referências quanto ao nível de

desempenho. No entanto, a avaliação organizacional das escolas não pode ser somente reduzida à apreciação *mercantilizada e regularizadora* dos resultados conseguidos pelos alunos nos exames nacionais.

De modo particular, o progresso das aprendizagens e os resultados dos alunos deverá ser considerado como estreitamente combinado com uma avaliação de escolas com funções de melhoria, assente na verificação do cumprimento de objetivos pré-estabelecidos, com o efetivo reforço da capacidade de implementar o desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento dos profissionais e a conseqüente melhoria dos resultados e das aprendizagens dos alunos (Azevedo, 2007). Neste sentido, a autoavaliação surge como a vertente de avaliação que “melhor poderá contribuir para o desenvolvimento organizacional da escola, ou seja, para o reforço do profissionalismo e das competências docentes, para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem e para o bem-estar dos elementos da comunidade educativa” (Costa, 2007). Contudo, sem menosprezar os contributos da avaliação externa, uma vez que os sistemas educativos tendem a enquadrar estas duas modalidades como complementares.

Em Portugal, a Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro define o quadro normativo-conceptual da avaliação das escolas portuguesas do ensino não superior (estruturado na valorização da autoavaliação e da avaliação externa – artigo 5.º) e também que as atividades formais de avaliação externa e de aferição da autoavaliação são atribuídas à Inspeção-Geral da Educação (IGE).

O Programa de *Avaliação Externa de Escolas*, desde 2006 ao seu relançamento no ano letivo 2011/12, assumiu, genericamente, o objetivo de promover a articulação dos contributos da avaliação externa e uma cultura interna de reflexão sobre os resultados e a qualidade das suas práticas, sustentadas em dispositivos de autoavaliação, de forma a sustentar a regulação do funcionamento do sistema educativo, a par com a obtenção e a disponibilização de informação sobre o funcionamento do sistema educativo, avaliando todas as escolas públicas portuguesas (Gravito, *et al.*, 2009). Este modelo de avaliação centra-se na análise de domínios-chave do funcionamento das escolas, com ênfase nas práticas de autoavaliação das escolas, sendo este o foco da nossa investigação.

Opções metodológicas

Tendo em conta o objeto de estudo enunciado, optámos por um estudo que se enquadra numa *perspetiva exploratória* recorrendo à análise documental, empregando dados qualitativos e quantitativos e recorreu-se a uma estatística de natureza descritiva dos relatórios da avaliação externa das escolas produzidos pela IGE e da publicação dos resultados dos alunos nos exames nacionais, por escola (*rankings*).

Numa primeira etapa, procurámos *analisar a relação entre a avaliação externa das escolas e os resultados dos alunos nos exames nacionais* e numa segunda etapa, pretendemos *analisar a relação entre a autoavaliação das escolas, com base na análise dos relatórios de avaliação externa levada a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais*.

Para o efeito elaborámos listas ordenadas, que nos permitiram identificar as escolas onde se verificavam melhores e piores resultados dos alunos nos exames nacionais do 9.º ano e do 12.º ano nos anos letivos 2006/07, 07/08 e 08/09, consultando a plataforma Web do projeto *Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas* (BESP).

Na perspetiva de colhemos uma visão global dos resultados obtidos nos exames em cada escola foram elaborados os *rankings* do 9.º e do 12.º ano e posteriormente elaboramos um *ranking* do 9.º + 12.º ano, partindo da fusão dos dois anteriores.

Relativamente ao processo de autoavaliação, procurámos verificar, nomeadamente, qual a estrutura que apresenta, o uso e fins dados aos resultados desse processo, e se a autoavaliação foi considerada como ponto forte ou ponto fraco nas várias escolas em análise.

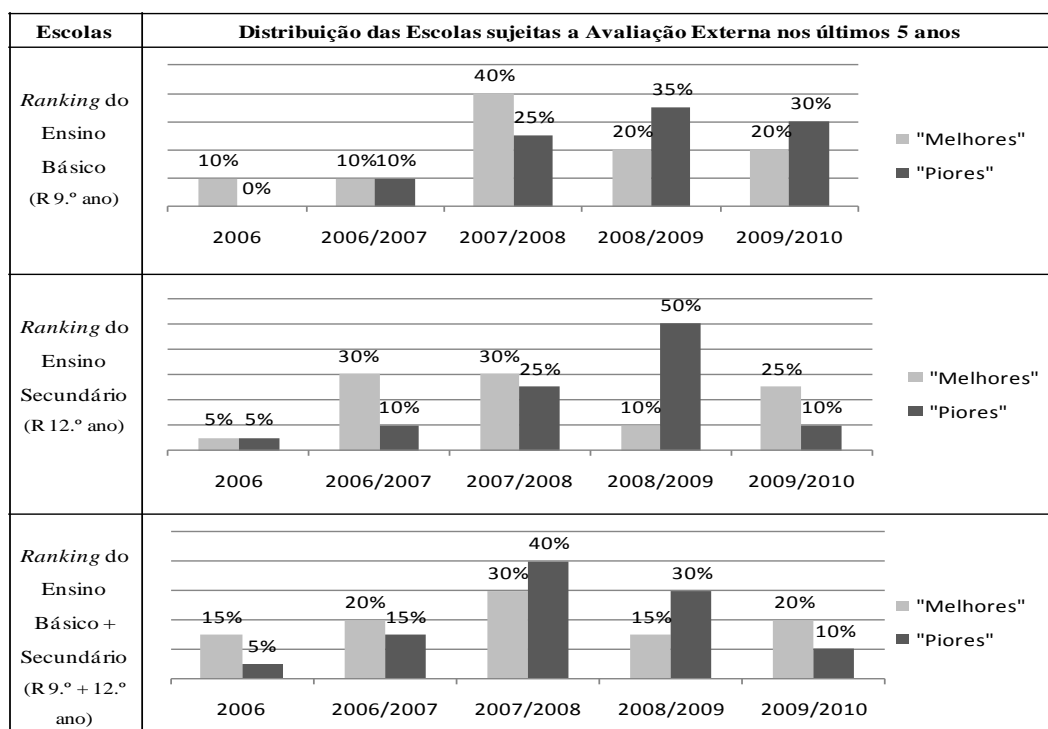
Na recolha de informação sobre o processo de autoavaliação, as nossas fontes de documentação foram os relatórios da avaliação externa levada a cabo pela IGE, do ano 2006 a 2010, em cada uma das 20 escolas consideradas como melhor e pior posicionadas no *ranking* (9.º+12.º). No total foram analisados 40 relatórios, respeitantes às escolas consideradas. Para o efeito, foram definidas as categorias e as subcategorias a considerar na análise e adaptou-se uma grelha de análise vertical de relatórios da avaliação externa (adaptada do estudo de Maria Luís, 2009).

Análise de resultados

Os *rankings* e a avaliação externa das escolas

A questão inicial analisada foi a *relação entre o ano em que as escolas foram sujeitas a avaliação externa e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais* (Quadro1).

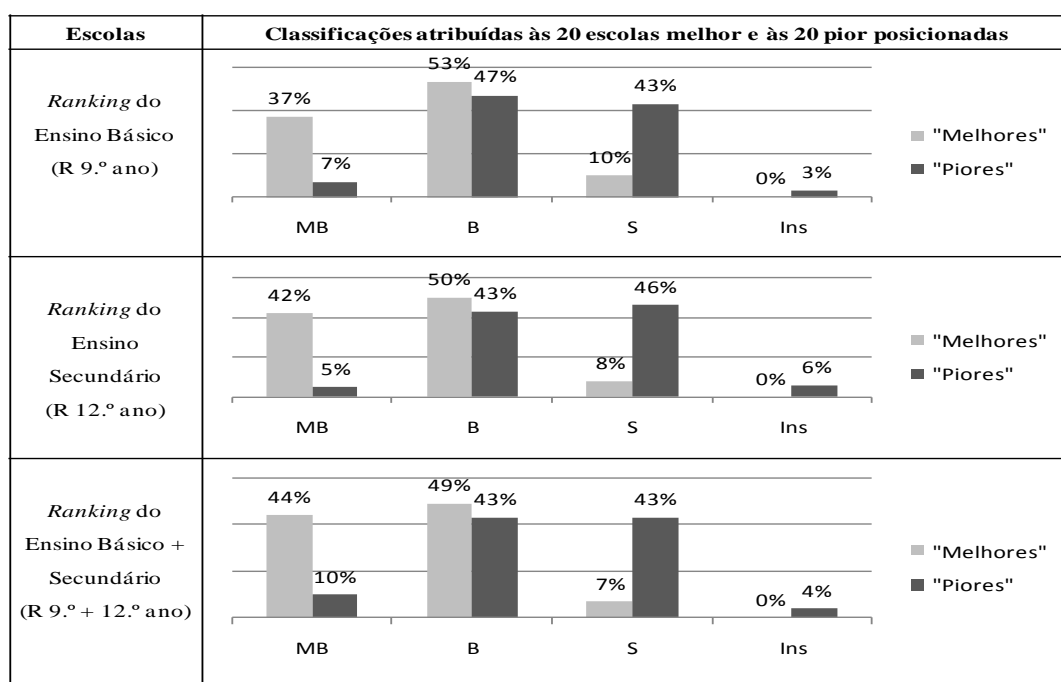
No período até 2007/08 as escolas candidatavam-se à avaliação externa em resposta ao convite da IGE. Durante esse período, verificou-se que mais de 60% das escolas melhor posicionadas nos *rankings* acederam a esse mesmo convite, contra 35% das escolas pior posicionadas.



Quadro 1 – Distribuição das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas nos *rankings*, sujeitas a avaliação externa nos últimos 5 anos.

Nos anos seguintes, não existindo candidaturas suficientes para perfazer o número total de escolas a avaliar, a IGE passou a indicar escolas que, mediante anuência da sua direção, foram sujeitas à avaliação. Evidencia-se que todas as classificações *Insuficiente* (6%) foram atribuídas a escolas pior classificadas no *ranking* do 12.º ano e avaliadas no ano letivo 2008/09, ano em que a IGE indicou escolas a serem avaliadas. Terão algumas sido estas? Lembramos que as escolas que foram indicadas pela IGE não constam da informação pública e que, apesar de algumas tentativas, esta não nos foi disponibilizada.

No respeitante à *análise da relação entre as classificações atribuídas pela IGE às escolas na avaliação externa e a posição que ocupam nos rankings de resultados dos alunos no exames nacionais* (Quadro 2), constatámos que, as escolas com melhores resultados nos exames nacionais apresentam, claramente, melhor desempenho global, ou seja, apresentam melhores resultados na avaliação externa. Em contrapartida, as escolas com piores resultados nos exames nacionais apresentam, também, piores resultados na avaliação externa.



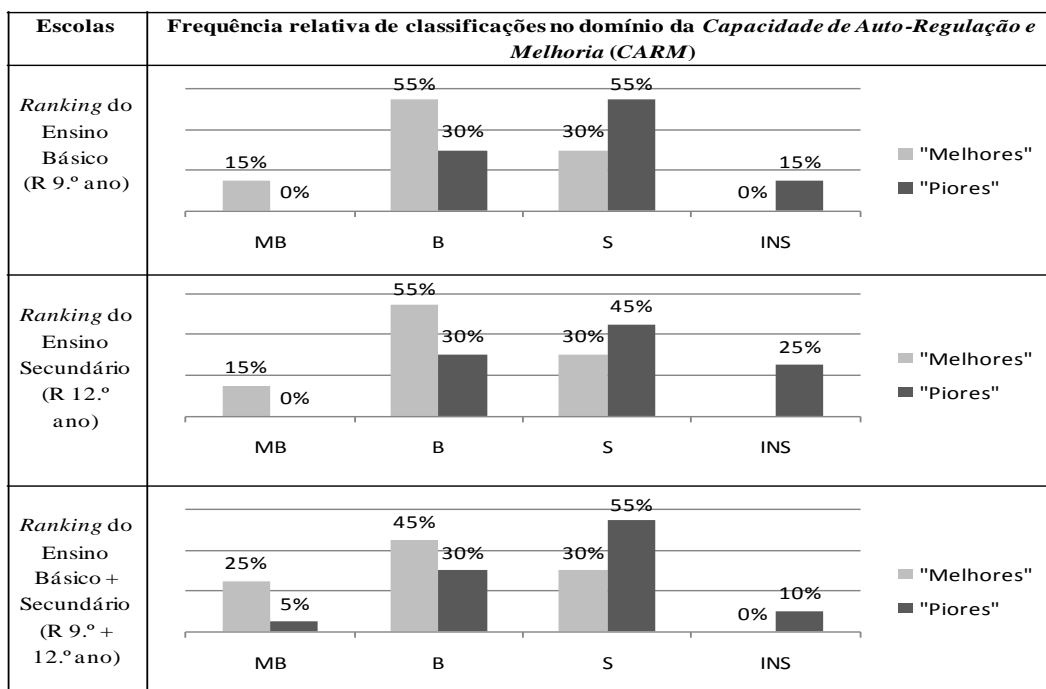
Quadro 2 – Distribuição das classificações atribuídas pela IGE nos 5 domínios às 20 escolas melhor e às 20 pior posicionadas nos *rankings*.

A *análise da relação entre a classificação atribuída pela IGE a cada um dos cinco domínios considerados na avaliação externa e a posição que as escolas ocupam nos rankings de resultados dos alunos nos exames nacionais* (Quadro 3) permitiu-nos concluir que as melhores posicionadas apresentam, globalmente, melhores resultados em todos os domínios, com destaque para os domínios dos *Resultados, Prestação do serviço educativo, Organização e gestão escolar e Liderança*. Enquanto as escolas pior posicionadas revelam um pior desempenho global, no entanto, apresentam melhores classificações nos domínios *Organização e gestão escolar e Liderança*.

Domínio	Distribuição das classificações atribuídas por domínio às 20 escolas melhor e às 20 pior posicionadas																										
	Ranking do Ensino Básico	Ranking do Ensino Secundário	Ranking Básico + Secundário																								
Resultados	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>0%</td></tr> <tr><td>B</td><td>45%</td></tr> <tr><td>S</td><td>5%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	0%	B	45%	S	5%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>0%</td></tr> <tr><td>B</td><td>40%</td></tr> <tr><td>S</td><td>0%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	0%	B	40%	S	0%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>0%</td></tr> <tr><td>B</td><td>40%</td></tr> <tr><td>S</td><td>5%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	0%	B	40%	S	5%	INS	0%
MB	0%																										
B	45%																										
S	5%																										
INS	0%																										
MB	0%																										
B	40%																										
S	0%																										
INS	0%																										
MB	0%																										
B	40%																										
S	5%																										
INS	0%																										
Prestação do Serviço Educativo	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>10%</td></tr> <tr><td>B</td><td>40%</td></tr> <tr><td>S</td><td>5%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	10%	B	40%	S	5%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>5%</td></tr> <tr><td>B</td><td>60%</td></tr> <tr><td>S</td><td>0%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	5%	B	60%	S	0%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>10%</td></tr> <tr><td>B</td><td>40%</td></tr> <tr><td>S</td><td>0%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	10%	B	40%	S	0%	INS	0%
MB	10%																										
B	40%																										
S	5%																										
INS	0%																										
MB	5%																										
B	60%																										
S	0%																										
INS	0%																										
MB	10%																										
B	40%																										
S	0%																										
INS	0%																										
Organização e Gestão Escolar	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>10%</td></tr> <tr><td>B</td><td>50%</td></tr> <tr><td>S</td><td>5%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	10%	B	50%	S	5%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>10%</td></tr> <tr><td>B</td><td>55%</td></tr> <tr><td>S</td><td>5%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	10%	B	55%	S	5%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>10%</td></tr> <tr><td>B</td><td>60%</td></tr> <tr><td>S</td><td>0%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	10%	B	60%	S	0%	INS	0%
MB	10%																										
B	50%																										
S	5%																										
INS	0%																										
MB	10%																										
B	55%																										
S	5%																										
INS	0%																										
MB	10%																										
B	60%																										
S	0%																										
INS	0%																										
Liderança	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>15%</td></tr> <tr><td>B</td><td>50%</td></tr> <tr><td>S</td><td>5%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	15%	B	50%	S	5%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>10%</td></tr> <tr><td>B</td><td>40%</td></tr> <tr><td>S</td><td>5%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	10%	B	40%	S	5%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>25%</td></tr> <tr><td>B</td><td>40%</td></tr> <tr><td>S</td><td>0%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	25%	B	40%	S	0%	INS	0%
MB	15%																										
B	50%																										
S	5%																										
INS	0%																										
MB	10%																										
B	40%																										
S	5%																										
INS	0%																										
MB	25%																										
B	40%																										
S	0%																										
INS	0%																										
Capacidade de Auto-regulação e Melhoria	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>0%</td></tr> <tr><td>B</td><td>30%</td></tr> <tr><td>S</td><td>30%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	0%	B	30%	S	30%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>0%</td></tr> <tr><td>B</td><td>30%</td></tr> <tr><td>S</td><td>30%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	0%	B	30%	S	30%	INS	0%	<table border="1"> <tr><td>MB</td><td>5%</td></tr> <tr><td>B</td><td>30%</td></tr> <tr><td>S</td><td>30%</td></tr> <tr><td>INS</td><td>0%</td></tr> </table>	MB	5%	B	30%	S	30%	INS	0%
MB	0%																										
B	30%																										
S	30%																										
INS	0%																										
MB	0%																										
B	30%																										
S	30%																										
INS	0%																										
MB	5%																										
B	30%																										
S	30%																										
INS	0%																										

Quadro 3 – Distribuição das classificações atribuídas por domínio, pela IGE, às 20 escolas melhor e às 20 pior posicionadas nos rankings.

Quanto à análise da relação entre a classificação atribuída pela IGE ao domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, e a posição que as escolas ocupam nos rankings de resultados dos alunos nos exames nacionais (Quadro 4), concluímos que, globalmente, é a situação em que tanto as melhor, como as pior posicionadas apresentam classificações mais baixas. No entanto, comparativamente, também neste domínio as escolas melhor posicionadas apresentam melhores resultados.

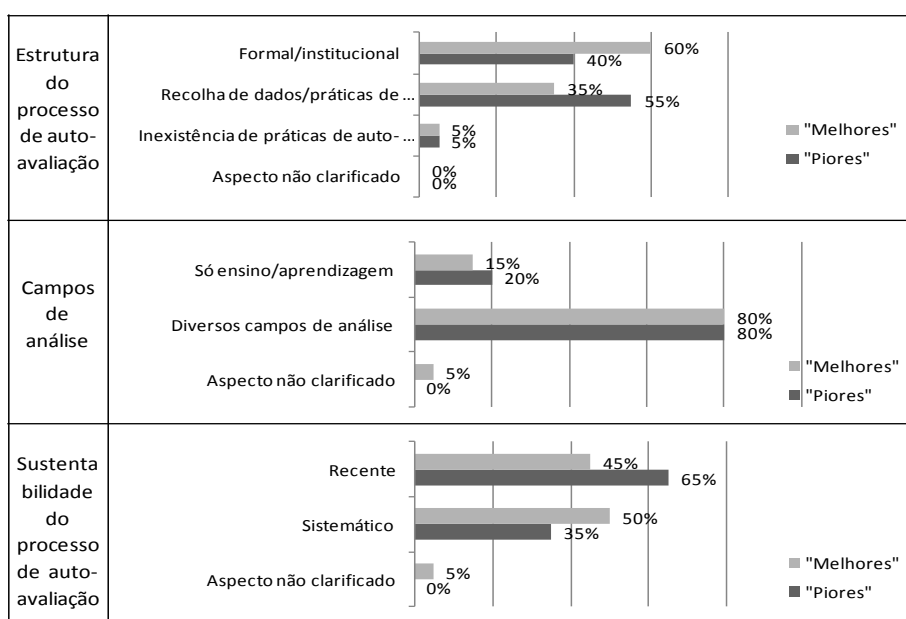


Quadro 4 – Frequência relativa de classificações no domínio da *Capacidade de Autorregulação e Melhoria* das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas nos *rankings*.

Os relatórios da avaliação externa de escolas da IGE e a autoavaliação das escolas

Numa segunda etapa, analisámos a relação entre a autoavaliação das escolas, com base na análise dos relatórios de avaliação externa levada a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais.

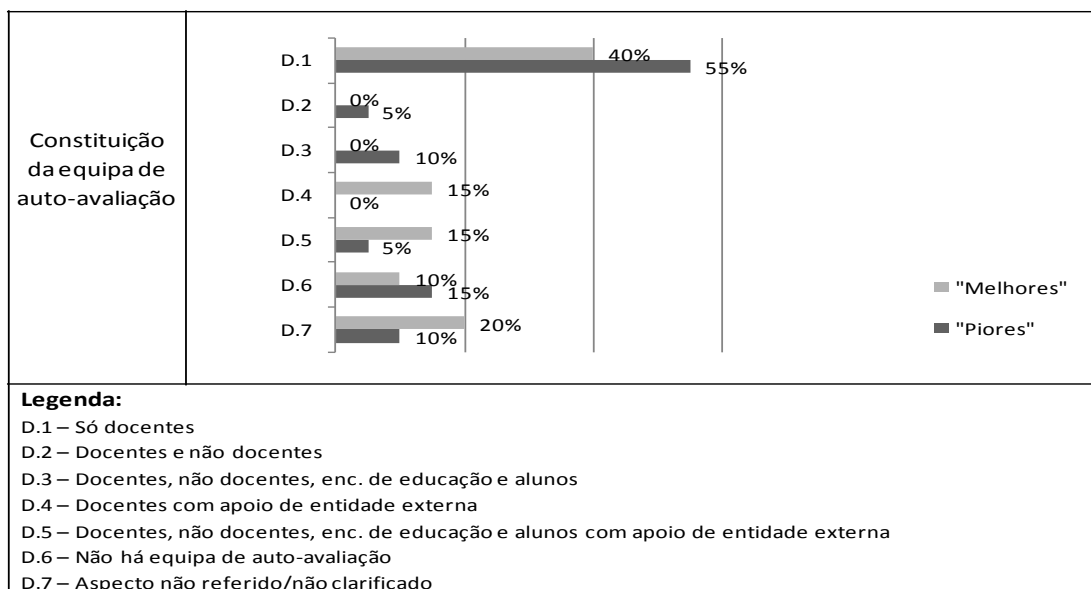
Procedemos, em primeiro lugar, à caracterização dos processos de autoavaliação das escolas melhor e pior posicionadas no ranking do 9.º+12.º (Quadro 5).



Quadro 5 – Processo de autoavaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no *ranking* do 9.º + 12.º ano.

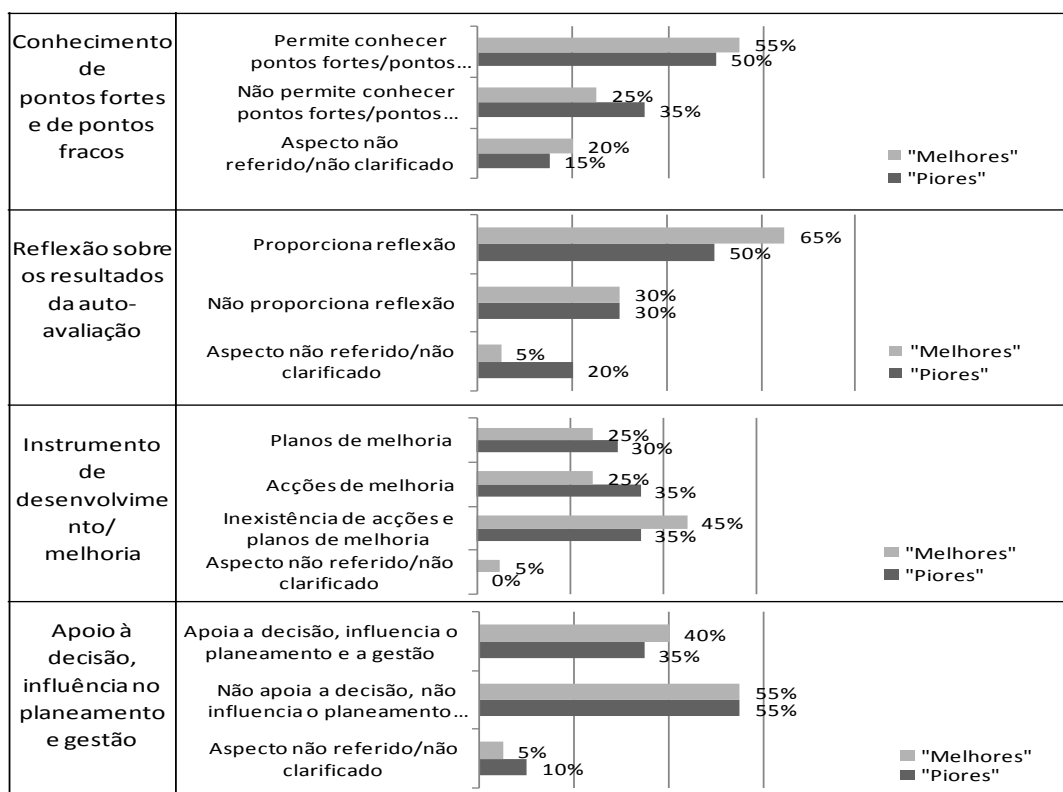
Os resultados indicam que as escolas melhor posicionadas no *ranking* apresentam, com maior frequência, processos de autoavaliação formais e institucionalizados, que abrangem diversos campos de análise e que esses processos são sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa. As escolas pior posicionadas evidenciam, como mais frequente, a recolha de dados/práticas de avaliação, que abrangem diversos campos de análise e que os processos de autoavaliação são mais recentes.

No que respeita à condução do processo de autoavaliação, prevalecem equipas de autoavaliação constituídas só por docentes, tanto nas “melhores” como nas “piores” escolas. Contudo, nas “piores” esse valor é superior (Quadro 6).



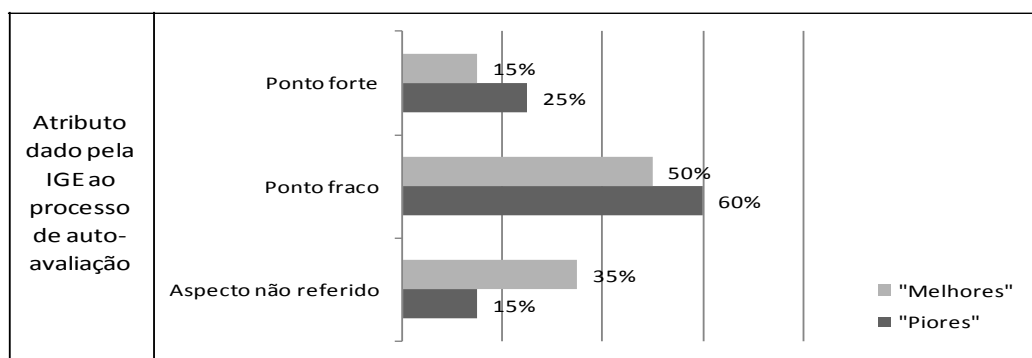
Quadro 6 – Processo de autoavaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no *ranking* do 9.º+12.ºano.

Quanto ao uso e aos fins dados aos resultados da autoavaliação nas escolas melhor e pior posicionadas nos *rankings* (Quadro 7), constatámos que, tanto nas melhor, como nas pior classificadas nos *rankings*, é mais frequente que o processo de autoavaliação permita identificar os pontos fortes e fracos e que proporcione reflexão interna. Contudo, verificámos como mais frequente que a autoavaliação não é, nem para as “melhores” nem para as “piores” escolas, um instrumento de desenvolvimento e melhoria, verificando-se uma maior expressão de inexistência de ações e planos de melhoria. Nas escolas pior posicionadas, verifica-se uma frequência relativa superior de ações e de planos de melhoria, comparativamente com as melhor posicionadas. Relativamente à frequência verificada de a autoavaliação não sustentar a decisão e não influenciar o planeamento nem a gestão, é muito significativa (55%), tanto para as melhor, como para as pior classificadas.



Quadro 7 – Uso e fins do processo de autoavaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no *ranking* do 9.º + 12.º ano.

Relativamente ao atributo (*ponto forte ou fraco*) que o processo de autoavaliação, das escolas melhor e pior posicionadas no *ranking* recebeu por parte da IGE (Quadro 8), verificámos que este é predominantemente considerado como ponto fraco. Comparativamente, verificámos que o mesmo é considerado ponto fraco com maior expressão nas pior posicionadas. No entanto, sublinhamos que, também em metade das escolas melhor posicionadas, o processo de autoavaliação é considerado ponto fraco.



Quadro 8 – Atributo dado pela IGE ao processo de autoavaliação das 20 escolas melhor e das 20 pior posicionadas no *ranking* do 9.º + 12.º ano.

Considerando que a autoavaliação é fundamental para que a escola, enquanto organização, reflita sistematicamente e de forma rigorosa sobre as fragilidades e oportunidades para garantir a melhoria

organizacional, quer ao nível das práticas, quer ao nível da qualidade das aprendizagens e dos resultados alcançados (Alaíz, 2007; Azevedo, 2007; Guerra, 2002), estes resultados evidenciam que ainda há um longo caminho a percorrer para que se assegure a implementação de práticas organizacionais sustentadas em fundamentos de melhoria e de efetiva ascensão a elevados padrões de qualidade educativa.

Considerações Finais

Em conclusão, relativamente à relação entre a avaliação externa/autoavaliação das escolas, com base na análise dos relatórios do Programa de Avaliação Externa levado a cabo pela IGE, e os resultados dos alunos nos exames nacionais, verificámos que as “melhores” escolas apresentam melhor desempenho global e, especificamente, apresentam também processos de autoavaliação formais e institucionalizados, sistemáticos e anteriores ao início do programa de avaliação externa, que permitem identificar os pontos fortes e fracos e que proporcionam reflexão, ações e planos de melhoria. Contudo, relativamente aos outros fatores considerados no processo de autoavaliação não se verifica uma discriminação evidente entre as “melhores” e as “piores”, tendo inclusivamente a IGE atribuído aos processos dessas escolas o atributo de ponto fraco.

Perante esta evidência e recordando que o domínio Capacidade de autorregulação e melhoria aprecia dois fatores, a Autoavaliação e a sustentabilidade do progresso e que a sustentabilidade do progresso está intimamente ligada à existência de um robusto processo de autoavaliação, deparámo-nos com asserções como: “A inexistência de processos consistentes e suficientemente consolidados de autoavaliação” ou “Os procedimentos de avaliação interna que ainda não revelam uma política consistente e sistemática de autoavaliação”.

A constatação destes resultados despertou alguma estranheza, quando os comparámos com os resultados que as escolas obtiveram no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, ao qual a IGE atribuiu a classificação Muito Bom ou Bom a 70% das escolas “melhor” posicionadas. No entanto, na leitura dos relatórios verificámos que a IGE atribuiu essas classificações a processos de autoavaliação, que apresentam debilidades ao nível do desenvolvimento e melhoria, no apoio à decisão, na influência no planeamento e na gestão e, simultaneamente, considerou-os também ponto fraco.

Esta constatação induziu-nos a concluir que há uma valorização da avaliação de escolas numa “lógica instrumental”, de prestação de contas sobre a verificação do cumprimento dos “procedimentos burocráticos”, revelando subjacente uma exigência do cumprimento formal dos requisitos legais, ou seja, a importância da verificação da existência de um relatório de autoavaliação com referência aos pontos fortes e fracos e às recomendações sobrepôs-se à valorização da sua componente de efetiva mobilização dos resultados, na promoção de melhoria organizacional e de aumento da qualidade dos serviços.

Não obstante, verificou-se também que escolas melhor posicionadas no ranking, apresentando um processo de autoavaliação com fragilidades, obtiveram a classificação Bom e, em contrassenso, escolas pior posicionadas, apresentando um processo de autoavaliação mais robusto, este foi também classificado com Bom.

Em síntese, após análise dos textos dos relatórios da IGE sobre a avaliação externa, de 4 relatórios de avaliação externa, referentes a duas escolas melhor posicionadas com classificação Bom e duas das pior

posicionadas também com classificação Bom, no domínio Capacidade de autorregulação e melhoria, somos levados a concluir que existem contradições entre as classificações atribuídas ao domínio de Capacidade de autorregulação e melhoria e a descrição apresentada sobre o processo de autoavaliação.

Estes resultados permitem também inferir-se, pelo menos nestes casos, a existência de um “contágio positivo” entre os bons resultados dos alunos patentes nas escolas “melhor” posicionadas nos rankings e as correspondentes classificações atribuídas pela Inspeção-Geral da Educação no domínio da capacidade de autorregulação e melhoria.

Estas conclusões, dadas as limitações apontadas a este programa de avaliação externa das escolas, “questionam” as pretensões deste ou de qualquer modelo de avaliação que se queira credível e justo. Como também, poderá mitigar uma pretensa intencionalidade em galvanizar, responsabilizar e sustentar a intervenção docente e de toda a comunidade num processo permanente de avaliação organizacional interna desencadeador de melhorias com dilatados impactos nos resultados dos alunos. Aspetos, que se nos apresentam como um percurso certamente interessante e a considerar em próximos trabalhos de investigação.

Referências

- Afonso, Almerindo Janela (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29.
- Afonso, Natércio (2002). A avaliação do serviço público de educação: direito do cidadão e dever do Estado. In Conselho Nacional de Educação. *Qualidade e Avaliação da educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp. 95 - 104.
- Alaíz, Vítor (2007). Autoavaliação das escolas? Há um modelo recomendável? *Correio da Educação*, n.º 301.
- Azevedo, José Maria (2007). Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In Conselho Nacional da Educação (2007). *Avaliação de Escolas – modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Barroso, João (2006). *A regulação das políticas públicas de educação. Espaços dinâmicas e atores*. Educa: Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- BESP (2010). *Benchmarking das Escolas Secundárias Portuguesas*. Recuperado em 2009, Março 28, de <<http://besp.mercatura.pt/>>.
- Costa, Jorge Adelino (2007). Avaliação, ritualização e melhoria das escolas: à procura da roupa do rei... In Conselho Nacional da Educação (2007). *Avaliação de Escolas – modelos e processos*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação, pp. 229-236.
- Gravito, A. P. et al. (2009). *Avaliação Externa das Escolas (2009). Relatório Nacional 2008-2009*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação.

- Fonseca, António Manuel Amaral da, & Costa, Jorge Adelino (2011). *Escolas, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos*. In *Atas do XI Congresso SPCE – Guarda* (2011). Instituto Politécnico da Guarda.
- Fonseca, António Manuel Amaral da (2010). *Escolas, Avaliação Externa, Autoavaliação e Resultados dos Alunos*. Dissertação de Mestrado inédita. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Lima, Licínio. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - ISSN: 1981-8106
- Lima, Licínio (2012). Elementos de hiperburocratização da administração educacional. in C. Lucena & J. R. Silva Júnior (Orgs.). *Trabalho e Educação no Século XXI: Experiências Internacionais*. São Paulo [Brasil], Xamã, 2012, pp. 129-158.
- Luís, Maria R. (2009). *A Autoavaliação de Escolas em Portugal: Um olhar através dos relatórios da IGE*. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia.
- Santiago, Rui, Correia, Maria, Tavares, Orlanda e Pimenta, Carlos (2004). *Um Olhar sobre os Rankings*. Porto: CIPES/Fundação das Universidades Portuguesas.
- Santos Guerra, Miguel Á. (2002). Como um espelho – avaliação qualitativa das escolas. In Joaquim Azevedo (Org.). *Avaliação das Escolas – Consensos e Divergências*. Porto: ASA, pp. 11-31.
- Silva, Eugénio (2012). Um olhar organizacional à luz das perspetivas de análise burocrática e política. In Lima, Licínio (Org). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Fundação Manuel Leão.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Coleção Prospectiva. vol. 9. Cortez Editora.

Políticas de valorização do trabalho docente em estados e municípios brasileiros

Marli André, Laurizete Passos⁹⁴⁵

Um mapeamento recente das dissertações e teses defendidas pelos pós-graduandos brasileiros sobre formação de professores mostrou que o tema das políticas docentes não era priorizado pelos pesquisadores nos anos 1990 e nos anos 2000 continuou recebendo muito pouca atenção (ANDRÉ, 2010). No período de 1999 a 2003, de um total de 1184 pesquisas, apenas 53 (4%) tinham o tema das políticas como foco principal.

Diante deste quadro de carência de pesquisas sobre políticas docentes e da relevância indubitável do tema, mostra-se muito oportuna a pesquisa que partiu de uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e do Ministério de Educação (MEC) e foi conduzida por pesquisadores da Fundação Carlos Chagas com o propósito de mapear as políticas voltadas aos docentes no Brasil (Gatti, Baretto e André, 2011).

No presente texto serão discutidos alguns aspectos desta grande pesquisa, em particular as iniciativas dos órgãos de gestão das políticas de educação, no âmbito dos estados e municípios brasileiros, no sentido de valorização do trabalho docente. Os dados aqui apresentados foram coletados na condução dos estudos de campo em cinco secretarias estaduais e dez secretarias municipais de educação, onde foram realizadas entrevistas com os responsáveis pela implementação das políticas e obtidos documentos referentes às ações de apoio ao trabalho docente.

Na condução dos estudos de campo, indagado sobre quais as maiores dificuldades enfrentadas na implementação das ações de formação, um dos entrevistados destacou a “evasão de professores melhor capacitados para a rede privada”, o que nos reporta à questão de como reter nas escolas os bons professores.

O relatório “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, publicado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) discute essa questão, assinalando que as políticas para professores devem assegurar que os docentes trabalhem em um ambiente que facilite seu sucesso. O relatório mostra que em diversos países há uma preocupação com a desistência de professores competentes, o que os tem levado à adoção de políticas que possam não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.

Analisando as taxas de evasão do magistério em diversos países, o relatório informa que essas tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida em que aumenta o tempo de profissão e voltando a crescer quando se aproxima a idade da aposentadoria. O relatório também aponta que as taxas de vacância são maiores para alguns tipos de professores, como por exemplo, os do sexo masculino, os das disciplinas de Matemática, Química e Física. Mas o aspecto mais perturbador, segundo o relatório é que resultados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e no Reino Unido mostram que as taxas de vacância tendem a ser maiores entre os professores com “conhecimentos acadêmicos

⁹⁴⁵ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN/ e Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Rio Grande do Norte – FAPERN/Brasil

relativamente consistentes e melhores qualificações” (OCDE, 2006, p.186). Essas constatações chamam a atenção para a necessidade de políticas que assegurem um ambiente profissional favorável à permanência de professores competentes na profissão.

O relatório da OCDE examina fatores que causam satisfação e insatisfação no trabalho docente e assinala que “embora salários atraentes sejam claramente importantes para melhorar o apelo da docência, as políticas devem abordar outros aspectos além da remuneração” (OCDE, 2006, p.216). Entre esses outros aspectos, destacam-se as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional. Os dados analisados pelo grupo que elaborou o relatório da OCDE (2006) indicam que os professores atribuem grande importância à qualidade do relacionamento com estudantes e colegas; querem sentir-se valorizados e apoiados pelas lideranças escolares; ter boas condições de trabalho e oportunidades para desenvolver suas habilidades.

Fatores intrínsecos como o vínculo afetivo estabelecido com os alunos e a satisfação advinda dos resultados obtidos na aprendizagem dos estudantes têm sido recorrentes nas pesquisas (Boing, 2008; Lessard, Kamanzi, Larochelle, 2010; Vaillant, 2006). O reconhecimento social é também um fator de satisfação profissional apontado pelos professores entrevistados no âmbito do projeto “Professores da América Latina: uma radiografia da profissão”, coordenado por Denise Vaillant (2006). Segundo a pesquisadora, os professores expressam uma necessidade de que o trabalho docente seja reconhecido por outros, em especial pelos diretores e pais de alunos. Fatores de insatisfação profissional também foram apontados pelos mesmos professores, entre os quais se destacaram: condições de trabalho, salários, falta de infraestrutura da escola e formação insuficiente para enfrentar os desafios do ensino.

O relatório da OCDE (2006) não apenas comenta os fatores de satisfação e insatisfação profissional dos docentes, mas indica algumas prioridades para o desenvolvimento de políticas. Uma dessas prioridades é a avaliação dos professores. Avaliação formativa, que pode incluir auto-avaliação, avaliação informal de pares, observação de sala de aula, conversas estruturadas e feedback regular por parte do diretor, dos formadores ou de colegas experientes. Projetada para aperfeiçoar a prática de sala de aula essa avaliação “dá oportunidade para que o trabalho docente seja reconhecido e celebrado e contribui para que tanto os professores quanto as escolas identifiquem prioridades de desenvolvimento profissional” (OCDE, 2006, p.179) Essa avaliação também poderia ser usada para atribuir prêmios e recompensas por desempenho. Poderia dar base para ascensão na carreira ou para concessão de licenças prêmio, apoio para pós-graduação, oportunidade para pesquisa na escola.

O relatório recomenda montagem de uma equipe de coordenação na escola para possibilitar o apoio pedagógico necessário ao professor e que a equipe passe por capacitação e tenha apoio para conduzir as avaliações dos professores, que devem estar vinculadas ao planejamento e desenvolvimento profissional.

Essencial ainda no delineamento das políticas docentes é a melhoria das condições de trabalho. O relatório especifica que muitas vezes as razões de abandono do magistério estão relacionadas à precariedade das condições de trabalho: sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, questões disciplinares dos estudantes e segurança escolar. A garantia de recursos materiais, de infraestrutura e de segurança na escola, assim como de apoio didático pedagógico aos professores são fatores fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos.

O relatório indica ainda medidas para reter bons professores na profissão. Com base na experiência de países como a Alemanha, a Holanda e a Noruega, sugere a elaboração de programas para professores experientes, como a redução da carga horária e pequena redução salarial, sem comprometer os direitos previdenciários, assim como a atribuição de novas funções aos experientes, como aconselhamento para as escolas, tutoria de professores iniciantes, desenvolvimento de currículo.

O relatório conclui que não será uma medida isolada que irá assegurar que todos os professores continuem a se desenvolver e melhorar ou que os mais eficazes decidam permanecer no magistério. É preciso agir em muitas frentes, como no estabelecimento de uma estrutura de carreira e salário atrativos, melhoria das condições de trabalho na escola, criação de uma ambiente que possibilite o desenvolvimento profissional, com avaliação contínua e incentivos constantes.

Outra fonte de referência a que recorreremos para melhor entender as políticas voltadas aos docentes foi um texto de Denise Vaillant (2006), que discute a profissão docente no contexto da América Latina. A autora toma como base para suas reflexões o projeto “ Professores na América Latina: radiografia de uma profissão” que analisa informes de diferentes países da América Latina. .

A autora adverte que não se pode esquecer das significativas variações existentes entre os diferentes países do contexto latinoamericano, mas é possível identificar alguns pontos comuns:

- Um entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência. Há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira. Acrescente-se a isso condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira.
- Muitos professores estão muito mal preparados, o que requer um esforço massivo de formação em serviço.
- A gestão institucional e a avaliação dos docentes em geral não têm atuado como mecanismos básicos de melhoria dos sistemas educativos.

Como se pode verificar, os aspectos que a autora põe em relevo no contexto latinoamericano são muito similares aos apontados pelo relatório da OCDE nos países europeus.

Vaillant (2006) nos alerta que os dados de perfil dos docentes latinoamericanos revelados por sua pesquisa devem ser levados em consideração ao se pensar nas políticas educativas. A grande maioria do professorado é do sexo feminino, tende a ser mais jovem que nos países desenvolvidos, provêm em geral de setores e famílias com menor capital cultural e econômico em termos relativos e cujo salário contribui com uma porção significativa da renda familiar- em alguns países, com 45% da renda total familiar. Outro ponto de destaque neste perfil é que o preparo e os anos de escolaridade dos docentes latinoamericanos (12 anos) é significativamente menor do que no grupo formado pelos Estados Unidos, Japão e países da OCDE (16 anos), o que resulta em um comprometimento da educação recebida por crianças e jovens latinoamericanos, em especial de contextos socio-econômicos desfavorecidos.

No que tange a carreira docente, Vaillant (2006) mostra que em geral a antiguidade é o principal componente para que o docente possa avançar na carreira profissional, assim como ascender a cargos administrativos ou de gestão. O docente só consegue uma melhoria salarial quando passa a ser diretor de escola e daí para supervisor. Isso quer dizer, enfatiza a autora, que para subir de posto, o docente tem que

se afastar da sala de aula, o que traz como consequência perversa o abandono do ensino por parte dos mais experientes e muitas vezes dos melhores professores.

Outro dado enfatizado pela autora é que a avaliação dos docentes ao longo da carreira é quase inexistente. E explica: avaliação no sentido de diagnóstico da situação e de identificação de medidas para melhorá-la. Avaliação para reforçar o trabalho bem feito, para incentivar o compromisso com a aprendizagem dos alunos, para tomada de decisões que apoiem as práticas escolares. O que os informes revelam é que não há incentivos para que os bons professores trabalhem em escolas de contextos mais desfavorecidos, o que segundo a autora “confirma a existência de um círculo negativo que afasta os docentes mais experientes e bem formados daquelas zonas em que mais são necessários” (p.125).

Quanto aos salários, a autora assinala que há variações nos diversos países: o Chile e El Salvador têm as melhores médias salariais, enquanto Uruguai, Honduras e Colômbia têm um nível intermediário e na Nicarágua e na República Dominicana estão os mais baixos. Acentua que de modo geral, os níveis salariais dos países latinoamericanos são muito mais baixos do que os dos países desenvolvidos. Ela chama a atenção para o fato de que nos últimos anos o salário real dos professores caiu notoriamente.

Há, ainda, um importante aspecto mencionado pela pesquisadora: a formação inicial deve merecer atenção especial nas políticas docentes porque é o primeiro ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem um papel fundamental na qualidade dos docentes que passam por esse processo. Ao analisar a situação das instituições formadoras na América Latina, Vaillant (2006) põe em relevo algumas preocupações como a heterogeneidade e diversidade das instituições formativas: os docentes se formam em Escolas Normais Superiores, Institutos Superiores de Ensino, Instituições Provinciais ou Municipais, Institutos Superiores de Ensino Técnico, Universidades, Faculdades. A proliferação e dispersão das instituições é um fato em muitos países da América Latina, conclui ela, o que atenta contra a qualidade das mesmas.

Muitas instituições não têm equipamento adequado (como laboratórios, bibliotecas), para manter uma formação de qualidade. Quanto às propostas curriculares dos cursos de formação inicial, Vaillant (2006) salienta que o exame dos casos do projeto “Docentes na América Latina- em direção a uma radiografia da profissão” mostra “um déficit de qualidade nos conhecimentos disciplinares ensinados nas instituições de formação docente assim como escassa articulação com o conhecimento pedagógico e a prática docente” (p. 129).

Conclusão similar teve a pesquisa coordenada por Gatti e Nunes (2009).que analisou a grade curricular e as ementas dos cursos presenciais das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa , Matemática e Ciências Biológicas do Brasil. Entre as principais constatações do estudo destacam-se a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e a formação pedagógica; falta de especificação dos estágios e das Práticas; e redundância de conteúdos em disciplinas distintas.

Após examinar outros aspetos ligados à profissão docente como a falta de valorização social, os fatores que geram satisfação e insatisfação profissional, Vaillant (2006) seleciona quatro grupos de fatores chave para se pensar políticas docentes:

- Valorização social,

- Entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e uma estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira,
- Formação inicial e continuada de qualidade,
- Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. Os marcos referenciais para a docência e sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e requisitos da carreira docente.

A compilação de dados referentes aos países europeus, apresentados no relatório da OCDE (2006), assim como os apontamentos de Vaillant (2006) sobre a situação dos docentes na América Latina possibilitaram conhecer a situação das políticas voltadas aos docentes no contexto internacional. Constituíram importante fonte na análise dos estudos de campo que compuseram o estado da arte das políticas docentes no Brasil (GATTI, BARRETTO E ANDRÉ, 2011). Para fins deste texto, destacaremos três tipos principais de iniciativas, revelados pelos estudos de campo, que objetivam a valorização do trabalho docente.

Socialização de Práticas Exitosas .

A divulgação de práticas docentes consideradas bem sucedidas é, sem dúvida, uma forma de reconhecimento do trabalho realizado pelo professor, a qual foi encontrada em seis das quinze secretarias estudadas. De forma geral, essa iniciativa está associada à apresentação de experiências exitosas em eventos ou sob a forma de relatos escritos e, em alguns casos, passa a compor uma publicação, o que permite torná-la permanente, além de ampliar seu âmbito de socialização. Far-se-á o destaque das seis secretarias que mencionaram essas ações.

A Secretaria de Educação do Estado do Ceará, no Nordeste tem o **Programa Professor Aprendiz** que pretende incentivar o professor a produzir material didático-pedagógico para ser usado na consolidação de competências avançadas de leitura e matemática e publicar suas experiências e reflexões. Já foram realizados dois eventos intitulados: Colóquios I e II “Abrindo Trilhas para os Saberes”, que deram oportunidade para os professores apresentarem suas práticas, tendo seus textos publicados em várias Coletâneas.

A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, no Sudeste instituiu o *Prêmio Boas Práticas na Educação*, com o objetivo de divulgar ações e práticas inovadoras de professores e escolas da rede oficial de ensino e estimular a criatividade na busca de melhoria de aprendizagem dos alunos. Este prêmio, que em 2010 já estava em sua 4ª edição, conta com duas categorias: Boas Práticas do Professor, onde concorrem projetos voltados para a utilização de tecnologias na sala de aula, temas contemporâneos, práticas inovadoras de leitura, escrita e ensino de Matemática, e a categoria Boas Práticas de Gestão Escolar, que tem como temas a redução do abandono/evasão, parceria família/escola e gestão de serviços e recursos. Em 2010, foram contemplados os dois primeiros colocados em cada um dos temas das duas categorias, assim como a Superintendência Regional de Educação – SER, que apresentou o maior número de projetos inscritos (72). Os primeiros colocados de cada tema ganharam uma TV de LCD 42 polegadas e R\$ 25 mil para a escola. Os segundos colocados ganharam a TV e R\$ 20 mil para a escola.

Outra iniciativa da SEDU/ES é o incentivo para organização de exposições nas áreas de Física, Química, Biologia, com a instituição de prêmios para os professores que produzirem textos científicos e para os

estudantes que inscreverem relatos, vídeos e material fotográfico. Estas exposições, abertas a alunos de 8º e 9º anos do ensino fundamental e do ensino médio, ocorrem no segundo semestre letivo e sua preparação dá-se no semestre anterior à realização do evento. Professores-Referência da SEDU, que são os professores da rede que fazem a mediação entre a Secretaria e a rede de ensino na discussão e implementação do Novo Currículo Escolar, participam de uma semana de formação sobre o tema da exposição, com dois dias de palestras, dois dias de estudo e um dia de produção de Sequências Didáticas, as quais são divulgadas para subsidiar as atividades em sala de aula das escolas da rede. Os prêmios podem ser notebooks, filmadoras, câmeras digitais e são concedidos por uma comissão com representantes da SEDU e da comunidade científica.

A Secretaria Municipal de Educação de Sobral (CE) desenvolve o **Programa Olhares** que tem o objetivo de ampliar o olhar docente acerca de sua profissão, não somente nos aspectos técnicos e metodológicos, mas sobretudo no alargamento do seu universo cultural. Este programa inclui o Relato de Experiências Exitosas, momento em que professores, diretor e coordenador pedagógico relatam sob a forma escrita e oral suas vivências positivas na escola. A socialização dos relatos resultou na publicação do livro *Olhares da Memória*. O Programa inclui ainda encontros mensais com oficinas de canto e dança, de reciclagem, de nutrição, de saúde vocal, fisioterapia, encontros com escritores e com artesãos. Uma vez ao ano é realizado o Encontro de Educadores de Sobral que abriga não só os professores da rede municipal de Sobral como também da rede privada e de outros municípios.

A Secretaria Municipal de Educação de Jundiá (SP) incentiva os professores a contarem suas práticas exitosas. O professor escreve um relato de sua experiência inovadora, compõe com ela um projeto de curso que é avaliado pelos técnicos da SME e se o projeto for aprovado, o professor vai ministrar o curso para os colegas, desde que haja no mínimo, dez interessados. Recebe remuneração para ministrar o curso. O entrevistado defendeu a iniciativa: “se é um bom alfabetizador, monta o projeto para desenvolver o curso para outros professores. Nem sempre os professores da universidade conhecem tão bem a realidade como o colega.”

A Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS) oferece estímulo à experimentação de novas práticas pedagógicas e investe na socialização de experiências exitosas, que compõem uma publicação distribuída a toda a rede. Como exemplo foram citadas “Os registros de percursos em diferentes contextos” e “Memórias de formação”.

A Secretaria Municipal de Florianópolis (SC) informou que há incentivos para o desenvolvimento de novas práticas, ações e projetos por meio de publicação.

Prêmios ou Bônus por Desempenho

A atribuição de prêmios ou de bônus à escola ou aos professores que demonstrarem desempenho destacado é uma medida relativamente recente no Brasil. Existe ainda muita polêmica quanto ao valor dessas medidas na melhoria do desempenho dos alunos ou na valorização dos professores.

O relatório da OCDE (2006) discute três modelos de sistemas de recompensa baseados no desempenho. Um deles é a “remuneração por mérito”, que consiste em oferecer maior remuneração a professores com base no desempenho dos estudantes ou em testes padronizados e observação de aula. O segundo modelo

é o da compensação “baseada em conhecimentos e habilidades”, que envolve geralmente maior remuneração se forem demonstrados conhecimentos e habilidades que possam melhorar o desempenho dos estudantes. O terceiro é a “compensação baseada na escola”, que significa compensações financeiras relacionadas ao desempenho dos estudantes em relação a uma série ou à escola como um todo.

O relatório menciona argumentos favoráveis e desfavoráveis à compensação financeira baseada no desempenho. Entre os favoráveis, foram citados: a) é mais justo recompensar os professores que desempenham melhor do que remunerar a todos igualmente; b) maior remuneração motiva os professores e melhora o desempenho dos estudantes; c) a associação entre os gastos com escolas e o desempenho dos estudantes obtém muito apoio público. Os argumentos desfavoráveis incluem: a) é difícil fazer uma avaliação justa e precisa porque não se pode determinar objetivamente o desempenho; b) os professores não são motivados por recompensas financeiras; c) a cooperação entre os professores é reduzida; d) a docência passa a localizar estreitamente os critérios utilizados para premiar; e) os custos para implementação destas medidas são demasiadamente elevados.

O relatório adverte que há poucas pesquisas neste campo e que as evidências, um tanto limitadas sugerem que há alguns benefícios nos programas que recompensam grupos e menos benefícios nos que recompensam por mérito individual.

No Brasil, a polêmica também é grande quanto aos benefícios dos bônus por desempenho. Os que defendem a medida acreditam que a perspectiva de aumento de salário estimula os docentes ou a escola a concentrar esforços na melhoria do seu desempenho, o que resulta em melhores resultados de aprendizagem dos estudantes. A posição dos críticos é que essa medida pode levar a um estreitamento (ou empobrecimento) do ensino para focar apenas os aspectos incluídos nas avaliações externas, que servem de critério para a premiação.

Em um terço das secretarias de educação estudadas foram encontradas iniciativas desse tipo.

Na SEDU do Espírito Santo foi instituído o “Bonus Desempenho” que é um prêmio em dinheiro concedido aos profissionais que atuam nas unidades da SE, calculado com base em indicadores coletivos e individuais. O critério coletivo baseia-se no Índice de Merecimento da Unidade (IMU) que considera os resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), consolidado no Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (IDE) que além dos resultados de aprendizagem, considera o nível sócio econômico dos alunos e o nível de ensino. O critério individual leva em conta o exercício do profissional na mesma unidade (pelo menos 2/3 do tempo, entre maio e outubro) e a assiduidade. O profissional da SEDU pode receber até um salário a mais por ano.

A SEDUC do Ceará criou em 2009 o Prêmio “Aprender pra Valer”, que visa reconhecer o mérito das escolas da rede pública de ensino que alcançarem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos do ensino médio, definidas pela SEDUC/CE, tendo por referência os resultados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE . Essa medida está regulamentada em lei específica, que determina os valores pecuniários a serem distribuídos aos servidores lotados nas escolas premiadas. Os alunos do ensino médio que apresentarem melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública estadual também recebem prêmios (um microcomputador). A referência para atribuição do prêmio são as médias em Língua Portuguesa e Matemática do SPAECE.

A SEDU do Amazonas instituiu o prêmio “Escola de Valor” como incentivo a melhoria da prática pedagógica nas escolas de educação básica. Anualmente, as escolas que alcançarem ou ultrapassem as metas do SAEB, ENEM, Prova Brasil e SADEAM (Sistema de Avaliação e Desempenho da Educação no Amazonas) recebem esta premiação. Os professores das escolas contempladas recebem o 14º e o 15º salários.

Na SEMED de Sobral foi promulgada uma lei, em 2010, que instituiu a gratificação de produtividade à docência, que garante incentivo de R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais aos professores do Ensino Fundamental I de 1º a 5º ano e 9º ano cuja média de proficiência de aprendizagem de sua turma alcance ou ultrapasse a média de proficiência de aprendizagem do município. A aferição da proficiência é realizada duas vezes ao ano. No caso dos professores de 1º, 2º e 5º anos do Ensino Fundamental que não atingirem a média prevista, mas apresentarem um desvio padrão de até 10% abaixo da média prevista recebem 25% (vinte e cinco por cento) da Gratificação de Produtividade estabelecida.

Licenças, Bolsas, Afastamentos para Qualificação

Neste grupo foram reunidos os vários tipos de incentivos ao desenvolvimento profissional do professor, que podem ser cursos de especialização ou de aperfeiçoamento ou cursos de pós-graduação *strictu sensu*. Também foram incluídas compensações como bolsas, licenças ou afastamentos remunerados. Este tipo de incentivo foi encontrado em seis das quinze secretarias estudadas.

Na rede estadual do Ceará, os professores que contribuem com o programa “Primeiro, Aprender”, como formadores de outros professores recebem incentivos por meio de bolsas da FUNCAP (Fundação de Pesquisa). A SEDUC/CE concede ainda afastamentos com remuneração total, aos docentes que são aprovados em nível de pós-graduação *strictu sensu*, dentro e fora do Brasil.

A SEDU de Goiás oferece um incentivo à realização de cursos de capacitação pela progressão horizontal na carreira. O mínimo que o professor deve cumprir para obter um certificado é 40 hs. Ao completar 120 horas, ele entra com um processo de pedido de progressão horizontal. Recebendo a certificação que é realizada pelo Conselho Estadual de Educação, ele muda de letra.

A SEDU de Santa Catarina concede licença- prêmio de 3 meses a cada cinco anos de trabalho do professor. Concede também licença remunerada para pós-graduação *strictu sensu* para casos específicos que atendam as necessidades da SEDUC. Como forma de retorno deste investimento, os professores se comprometem a ministrar cursos de formação continuada.

A SEDUC do Amazonas concede bolsa aos professores para o desenvolvimento de projetos educacionais de cunho científico.

Em 2010, a SEMED de Sobral instituiu um adicional de salário aos professores que participarem de todas as ações de suporte pedagógico promovidas pela escola. O benefício que está regulamentado em lei representa um adicional de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) para os professores efetivos em exercício em sala. Os profissionais em formação no Estágio Probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário base de 4 horas para participarem desta formação. É incluído no salário após a formação.

O Centro de Formação -CEFOP de Campo Grande oferece um curso de pós-graduação de 360 horas, sendo responsável por 180 horas (dadas em 3 módulos de 60 hs) e a outra metade fica a cargo da instituição parceira. Nesse período o professor ganha para estudar e tem um substituto na sala de aula.

Após o curso, ele passa a receber um acréscimo de 10% no salário. Com este incentivo, 1706 professores concluíram o curso de pós-graduação até 2011. A entrevistada explicou que:

“No início da gestão os professores precisavam ser pegos a laço, para os cursos de formação. Hoje, ao contrário, virou uma exigência dos professores, que até cobram, se a Secretaria dá um intervalo entre as chamadas. Quando são abertas inscrições para um curso, eles até madrugam para garantir lugar”.

A Título de Conclusão

Como se pode notar, os incentivos encontrados nas secretarias de educação investigadas distribuem-se quase igualmente entre os três tipos, mas há uma tendência a compensarem o professor individualmente, pois tanto a socialização de práticas exitosas quanto a concessão de licenças e afastamentos promovem o indivíduo isoladamente. Resta desenvolver propostas que incentivem equipes de professores em seu desenvolvimento profissional e que haja um sistema de acompanhamento do impacto destas medidas na qualidade do ensino e nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Seja para montar um processo de avaliação sensível às inúmeras facetas do ensino, seja para apreender as múltiplas dimensões da aprendizagem.

Até o momento, não há informações suficientes, de levantamentos ou de pesquisas que possam atestar os efeitos dessas medidas na qualidade do ensino de sala de aula e na aprendizagem dos alunos. As poucas referências existentes estão associadas aos resultados das avaliações externas, que são bastante discutíveis porque de modo geral só cobrem as disciplinas de Português e Matemática, nem sempre atendem às especificidades locais e regionais das redes de ensino e medem aspectos muito restritos do desenvolvimento humano. Algumas secretarias de educação mantêm um sistema de avaliação paralelo aos nacionais, mas desconhecemos estudos que relacionem esses resultados com as políticas de incentivo e valorização da docência.

No caso das experiências e práticas exitosas, pode-se indagar se não ficam restritas a momentos pontuais do exercício docente, pois o estímulo da socialização em congressos ou em publicações não parece ser suficientemente forte para sua ampliação e continuidade. Precisariam ser estruturadas medidas que ajudassem a manter essa disposição para o sucesso, tais como incentivos salariais e de progressão na carreira, o bom professor receber a atribuição de supervisionar jovens professores, ser convocado a se pronunciar nas reformas educativas, coordenar processos formativos, entre outros.

Quanto aos apoios para realização de cursos de pós-graduação ou de aperfeiçoamento, seria necessário que estes esforços pessoais tivessem alguma recompensa, pois caso contrário, esses profissionais, agora mais qualificados, tenderão a buscar postos mais atrativos. Deve haver um plano de incentivo, no mínimo de progressão na carreira, para que o investimento público não se perca.

Finalmente, no que se refere aos bônus por produtividade ou às premiações, precisa-se ampliar o debate e as pesquisas sobre os seus efeitos na qualidade do ensino e da aprendizagem. Não seria essa uma medida paliativa para “aumentar” artificialmente os salários, que todos reconhecem como sendo muito baixos?

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação. PUC RS, v.33, 2010, pp. 06-18.
- BOING, L. Os Sentidos do trabalho de Professores Itinerantes. Tese de Doutorado, PUC RJ, 2008
- GATTI, B.A. , BARRETTO, E.S.S., ANDRÉ, M. E. D. A. (2011) Políticas Docentes no Brasil- um estado da arte. Brasília, UNESCO.
- GATTI, B. A. E NUNES, M.M.R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, matemática e Ciências Biológicas. Coleção textos FCC, vol. 29, março 2009,
- LESSARD, C. KAMANZI, P. LAROCHELLE, M. O desempenho dos educadores canadenses: o peso relativo da tarefa, as condições de ensino e as relações entre alunos e equipe pedagógica. Curitiba, Educar em Revista, número especial, 2010, pp 77-99
- OCDE Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. Relatório de pesquisa. São Paulo, Edit. Moderna, 2006
- VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latioamérica. Revista Educación, 340, 2006, pp 117-140.

A Biblioteca Escolar: Entre o discurso e a prática na formação do leitor

Verônica Maria de Araújo Pontes, Maria Carmem Silva Batista, Manoel Fábio Rodrigues⁹⁴⁶

Resumo

A importância dada à leitura e à formação de leitores no espaço escolar tem sido frequente, pelo menos nos discursos oficiais dos programas e propostas voltadas para a educação, incluindo o Programa Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do Governo Federal e a Lei Estadual 9.169 de 15 de janeiro de 2009. Sendo assim, é necessário que possamos verificar se de fato o contexto educacional, especificamente o espaço escolar tem sido contemplado por ações que tenham em vista a formação de leitores para que então possamos modificar o quadro caótico já verificado e divulgado internacionalmente, como é o caso do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em que o Brasil ficou entre os últimos em seus resultados gerais. Em nossas pesquisas realizadas desde 1998 no Estado do Rio Grande do Norte/Brasil podemos constatar que as bibliotecas escolares se encontram com instalações físicas inadequadas, além de um acervo fragilizado e desatualizado e com pessoal que exerce suas funções para cumprir horários estabelecidos, sem intenção nenhuma de formar leitores, mas apenas realizar empréstimos, e nenhuma interferência real do poder público realizado. Nos anos de 2007 a 2012 verificamos a existência de projetos voltados para a promoção da leitura no espaço da biblioteca escolar, principalmente da rede pública estadual. Tendo em vista esses discursos voltados para a biblioteca escolar, vimos a necessidade de realizarmos um estudo para a constatação da relação teoria-prática nesse contexto. Para isso, baseamos-nos em autores como Silva (1986), Azevedo (2006), Pontes (1998, 2009), Milanesi (1991), Manguel (1997), Zilberman (1988), entre outros. A nossa metodologia constitui-se de uma pesquisa documental e de campo em que verificaremos os espaços da biblioteca escolar e pessoal responsável na promoção da leitura nesse local. Os espaços envolvidos são 40 escolas da rede pública estadual, divididas em 05 zonas de localização, com uma amostragem de 12 escolas contendo espaços considerados como biblioteca escolar. Para a análise dos dados utilizaremos a Análise Proposicional de Discurso (APD) a partir dos discursos dos sujeitos expressos em diversos documentos, programas, propostas de leitura. Pretendemos com nossa pesquisa verificar o que tem sido feito em torno da formação do leitor na biblioteca escolar que deve ser um espaço ativo, dinâmico, responsável pela busca e formação de leitores, bem como um eixo cultural que propicie o fortalecimento da nossa cultura, e o acesso ao conhecimento de culturas diversas, o que para Milanesi (1991) representa um centro de cultura, para a partir de então elaborarmos projetos de formação de mediadores de leitura nos espaços pesquisados.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Biblioteca. Políticas Educativas. Educação.

Introdução

Para que a escola desenvolva um trabalho voltado para uma formação crítica, com responsabilidade, é necessário que os que nela trabalham entendam a biblioteca escolar como centro de referência de

⁹⁴⁶Grifo nosso

informações, que além de disseminadora do saber acumulado e promotora da leitura, esteja também articulada aos diversos conhecimentos veiculados na escola.

Ao mencionarmos a biblioteca escolar como disseminadora do saber acumulado é o mesmo que nos referirmos à democratização da informação que nela é depositada, visto que uma sociedade que pretende ser desenvolvida não pode dispensar o saber que se encontra nos livros, pois “o livro intermedeia a aquisição da cultura, permitindo a ampliação desta a partir do que já é conhecido e está fixado verbalmente nos textos escritos” (Bordini, 1988: 7).

Essa ampliação da cultura, a partir do já conhecido, exige dos leitores, que não só leiam, mas entendam e transfiram para o nosso mundo a sua leitura.

Como promotora da leitura a biblioteca deverá propor atividades que despertem, nos que a frequentam, o prazer de ler, e este prazer os levará a imaginar conhecer lugares e pessoas jamais vistos, mas imaginados por seu pensamento, conforme afirma Bamberger (1988: 29):

Quando uma pessoa sabe ler bem não existem fronteiras para ela. Ela pode viajar não apenas para outros países, mas também no passado, no futuro, no mundo cósmico. Descobre também o caminho para a porção mais íntima da alma humana, passando a conhecer melhor a si mesma e aos outros.

Entendemos que ao surgir, a biblioteca era conservadora e a sua missão era organizar os poucos livros que se produziam, para transmissão de uma geração a outra do acervo cultural da humanidade.

Estamos no século XXI e esse quadro deve ser modificado, a sociedade desenvolveu-se e exige o acesso às informações; os livros encontram-se na biblioteca para serem lidos. Dessa forma, a biblioteca deve ser entendida como um local de atendimento ao leitor, e este espaço deve ser organizado em função da melhoria desse atendimento, e atendendo às expectativas do atual leitor, o que implica dizer que a biblioteca deverá estar com seu acervo atualizado, colocando à disposição dos seus leitores as tecnologias que facilitem o acesso ao seu acervo, e acima de tudo um ambiente prazeroso, capaz de envolver e encantar o aluno/leitor o que possibilitará então uma melhoria no nível de aprendizagem da leitura e conseqüentemente em diversos tipos de aprendizagem, visto que sem a leitura fica muito mais complicado entender e atuar no mundo em que vivemos.

Concordamos com Zilberman (1988) quando diz que a biblioteca é uma das formas que a escola e a comunidade dispõem para impor a sua marca na cultura e na história, pois só através do conhecimento adquirido pela leitura da palavra é que o indivíduo pode se integrar à sociedade em que vive, rever sua condição de explorado, para a partir daí agir em busca de uma ação transformadora da realidade.

Para Pontes (1998: 29): “Essa ação transformadora da realidade implica em invenção e reinvenção desta que só é dada com a participação, envolvimento de todos os segmentos da escola.” Todas essas afirmações justificam mais ainda uma pesquisa dessa natureza.

Além do mais, sabemos que a lei 9.169, de 15 de janeiro de 2009 dispõe sobre a criação da política estadual de promoção da leitura literária nas Escolas Públicas do Estado do Rio Grande do Norte, e entre outras providências garante espaço de leitura bem estruturado, com acervo de qualidade em constante ampliação, bem como pessoal capacitado que implemente projetos de leitura literária.

É hora de constatarmos o que de fato foi efetivado de uma lei promulgada há 02 anos em nosso Estado e que em seu texto dispõe tão amplamente sobre uma política de promoção da leitura em nossas escolas públicas.

A nossa experiência de trabalho em escolas estaduais fez despertar um interesse direcionado às suas bibliotecas escolares, visto o descaso e a pouca importância dada às mesmas. Em conversas informais com auxiliares de bibliotecas constatamos que a falta de um trabalho dinâmico, ativo se dava devido à desatualização do acervo bibliográfico, a despreparação dos que nelas trabalham, e a instalação física inadequada.

Parece-nos que a importância dada à biblioteca escolar, segundo estes profissionais, é muito pouca, no entanto, os discursos oficiais dos que estão à frente da educação brasileira voltam-se para a valorização da leitura, do ensino desta, tendo em vista a formação de leitores, ainda mais depois dos resultados de avaliações diversas realizadas no nosso país como o PISA (Programme for International Student Assessment) que ao avaliar a leitura dos nossos alunos com 15 anos de idade nos anos de 2000, 2003, e 2006 constatou que estamos em um nível inicial de leitura, ou seja, decodificamos, interpretamos, no entanto, não relacionamos com nosso cotidiano. Isso quer dizer que não fazemos uso da leitura em nossa prática social, ficando então a leitura apenas para cumprir obrigações escolares.

Esses discursos oficiais apresentam projetos, programas, propostas voltadas para a formação de leitores em nosso país como Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL) do Governo Federal que segundo Pontes (2009: 208) tem em sua proposta quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; (3) parcerias e redes de leitura: implantação de centros de leitura multimídia; (4) ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE.

Pretendemos com nossa pesquisa verificar o que tem sido feito em torno da formação do leitor na biblioteca escolar que deve ser um espaço ativo, dinâmico, responsável pela busca e formação de leitores, bem como um eixo cultural que propicie o fortalecimento da nossa cultura, e o acesso ao conhecimento de culturas diversas, o que para Milanese (1991) representa um centro de cultura.

A Pesquisa

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em que analisamos os dados levando em conta a produção dos documentos por sujeitos envolvidos em propostas/programas educacionais, os espaços em que vários sujeitos participam e as representações produzidas nesses espaços a partir da sua própria estrutura, acervo e formação.

Bogdan e Biklen (1991) alertam para a importância da investigação do contexto em seu ambiente natural, entendendo que o local estudado precisa ser entendido no contexto da história das instituições a que pertencem, de forma descritiva em que a palavra escrita é importante para o registro dos dados, bem como para a disseminação e análise dos dados.

Sendo assim, utilizaremos de uma pesquisa bibliográfica, documental e de uma pesquisa de campo a ser realizada nas bibliotecas escolares da rede estadual da Cidade de Mossoró-RN. Os sujeitos da pesquisa

são os responsáveis pela biblioteca, denominados de auxiliares de biblioteca, bem como os sujeitos envolvidos nos projetos existentes em torno da formação do leitor no contexto escolar.

A nossa amostra deste universo é de doze escolas distribuídas nas cinco zonas da Cidade de Mossoró-RN. Os sujeitos são auxiliares de biblioteca em atuação neste espaço. Essa amostra evidencia a realidade educacional mossoroense em bairros diversificados, o que possibilitará uma verificação mais concreta e real, e até comparativa dos diferentes locais, sejam periféricos, centrais ou de locais considerados com poder aquisitivo maior.

Como instrumento de coleta de dados realizou-se também observações em torno do espaço existente, da formação dos auxiliares ali presentes e das atividades com finalidades de formação leitora.

Os documentos foram analisados à luz da APD (Análise Proposicional do Discurso), pois sabemos da existência de discursos visíveis ou não nestes documentos e que carregam consigo a visão dos sujeitos envolvidos na construção de projetos, propostas educativas seja para o nosso País, Região, Estado ou Cidade.

Essa escolha de análise está relacionada com uma perspectiva que inclui o homem como um ser histórico e social, capaz de vivenciar e modificar o contexto em que está situado. Orlandi (2007: 91) quando compara outros tipos de análise com a análise de discurso: "(...) na Análise Linguística e na Análise de Conteúdo se trabalha com produtos e na Análise de Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos)".

Levando em conta os elementos explicativos da Análise de Discurso e uma tentativa de sistematização melhor dos dados é que escolhemos a Análise Proposicional do Discurso que, para Pires (2008: 86), "(...) resulta de tentativas, ensaiadas ao longo de dez anos de busca de um maior rigor científico na análise".

Os Discursos Oficiais no Brasil

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e o Ensino de Língua Portuguesa

Inicialmente, abordaremos alguns aspectos tratados no ensino de Língua Portuguesa pelos PCN, tendo em vista o desenvolvimento do ato de ler na escola.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN foram publicados em 1997, e tiveram em sua organização e elaboração profissionais de educação em diversas áreas de todo o país que discutiram, refletiram e analisaram a forma de organização dos diversos conteúdos nas múltiplas áreas de ensino.

Este documento possibilita compreendermos as diretrizes curriculares gerais de cada disciplina específica e para cada série de ensino.

Dessa forma, é que temos um PCN de Língua Portuguesa para o ensino de 1º e 2º ciclo e também para todo o ensino fundamental e médio.

Achamos interessante relatar aqui a forma como se reflete sobre o texto neste documento:

Não se formam leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (Brasil, 1997: 29)

Analisamos esse aspecto do texto dos PCN como um aspecto positivo, já que, ao falar de leitura, este documento reconhece a forma empobrecida dos textos que têm sido veiculados pela escola para os alunos.

Esse fator positivo, no discurso de 1997, faz com que possamos refletir sobre quais as mudanças ocorridas nas práticas escolares das séries iniciais a partir de então, já que temos a responsabilidade, como educadores, de iniciar o contato do educando com materiais de leitura, principalmente textos literários.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE

Ainda em 1997, foi criado o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, com recursos financeiros originários do Orçamento Geral da União e da arrecadação do salário-educação.

O PNBE tem o objetivo de promover o acesso à cultura e à informação e *o incentivo à formação do hábito da leitura*⁹⁴⁷ nos alunos, nos professores e na população.

Mais uma vez, “hábito” é a palavra usada vinculada ao estabelecimento da formação do leitor em um documento oficial.

E ao mencionar hábito, temos em vista uma repetição de atos que, por si só, determinaria a aprendizagem, o que pode acontecer mais aplicado em estudos de atos reflexos simples, como afirma Vygotsky (1991), no entanto falha claramente quando aplicado a processos psicológicos complexos, como é o caso da leitura.

Para Araújo (1996: 95):

Pensar a leitura como hábito ou como significado faz diferença, sim. E diz da nossa postura enquanto cidadãos e educadores e das nossas concepções de leitura, aprendizagem, sociedade e aluno. Que tipo de aluno queremos formar? Um sujeito passivo, sem autonomia, repetidor mecânico à força do hábito? Ou um sujeito questionador, capaz de estabelecer ligações lógicas, tomar posição frente a situações, imaginar e criar, enfim extrair sentido do mundo em que vive?

A perspectiva de leitura e desenvolvimento do gosto de ler que defendemos aqui é uma perspectiva de significado, de prazer e entendimento, e por isso não é mecânica, nem permite atos meramente ilustrativos do ato de ler, mas exige interação do leitor, envolvimento, paixão e gosto pelo que ler.

Mesmo com a ideia de formar no aluno o hábito de ler, o PNBE, possibilita ao professor e ao aluno o acesso ao diversificado e rico mundo de obras literárias de potencial recepção infantil em que estão presentes acervo de grandes autores e ilustradores brasileiros e de outros países, bem como de histórias tradicionais da literatura em geral.

Dessa forma, o professor poderá fazer uso dessas obras literárias na formação do seu aluno/leitor.

Em 1999 o PNBE distribuiu 109 obras de literatura infantil e juvenil a cada escola de ensino público que oferecia do 1º ao 4º ano do ensino básico. O acervo era distribuído em uma caixa-estante com formato de escola.

Em 2001, através da ação denominada *Literatura em Minha Casa*, o PNBE distribuiu 06 coleções diferentes, cada uma com 05 títulos incluindo: poesia de autor brasileiro, conto, novela, clássico da literatura

⁹⁴⁷LIBRAS é o sistema de sinais utilizado pelos alunos que não escutam.

universal e uma peça teatral. Essas coleções eram entregues ao aluno para levar para sua casa e expandir a leitura em seu ambiente familiar.

Além dos alunos, a ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu para as escolas 04 acervos para serem incluídos em sua biblioteca escolar.

No ano de 2002, a mesma ação *Literatura em Minha Casa* distribuiu 08 coleções de diferentes editoras com os mesmos 05 títulos citados anteriormente. Os alunos do 4º ano receberam uma coleção e as escolas um acervo.

Nos anos de 2003 e 2004, o PNBE atendeu a alunos de outros anos de escolaridade, a partir do 4º ano.

Em 2005, o PNBE contempla alunos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais – Libras⁹⁴⁸, visando o atendimento às suas necessidades educacionais especiais. Assim, foram distribuídos para os alunos a Coleção de clássicos da Literatura em Libras, em CD-ROM para fazer parte da biblioteca da escola e para ser trabalhado em sala de aula.

Em 2008 o PNBE, mais uma vez, inclui em seu atendimento as escolas com alunos das séries iniciais de ensino, dispondo de acervos compostos por textos em verso, em prosa, livros de imagens e de histórias em quadrinhos, entre os quais obras clássicas da literatura universal adaptadas⁹⁴⁹.

A diversidade dos textos dá oportunidade ao aluno de conhecimento, escolha, e de apropriação do belo esboçado em vários gêneros textuais e de variadas formas. No entanto, obras clássicas da literatura, quando adaptadas ao público infantil, perdem o conteúdo e o valor literário, pois, sintetizadas através da escolha de alguém, passam então a encontrarem-se direcionada para o público que o escolheu e que o modificou, deixando de ser lidas em sua íntegra pelos leitores que possam livremente fazer suas próprias escolhas pelas partes interessantes ou pelo todo escrito no livro.

Devemos primar pela qualidade da obra literária e com isso distribuí-la nos diversos contextos escolares, e não apenas pela quantidade dos títulos e dos acervos a serem entregues às escolas, visto que sabemos da enorme produção editorial nem sempre correspondente ao valor que uma obra literária deve ter, em seus aspectos qualitativos e significativos.

O PNBE ainda apresentava como proposta apoiar projetos de capacitação e atualização do professor dos anos iniciais e do Ensino Fundamental com registro de matrícula superior a 500 alunos, baseado no Censo Escolar de 1996.

Segundo dados oficiais do próprio PNBE, foram beneficiados 16,6 milhões de alunos, com um total de 4,2 milhões de livros distribuídos.

Apesar de não restar dúvida de que o PNBE investiu na distribuição de obras literárias, não visualizamos projeções de ações em relação à formação dos professores mediadores da leitura e responsáveis pela formação de alunos/leitores.

E então fazemos com Perrotti (1990: 17) a seguinte reflexão:

Acreditar, nos nossos dias atuais, que soluções atentas exclusivamente aos níveis operacionais das questões culturais possam conduzir a novo estado de coisas é fechar os olhos a uma realidade extremamente

⁹⁴⁸ Informação veiculada na página do FNDE: www.fnnde.gov.br

⁹⁴⁹ Fonte: Documento do Plano Nacional do Livro e Leitura, disponibilizado no site: www.pnll.gov.br

cambiante, que não se rende a fórmulas passadas. Na verdade, a formação de leitores em nossos dias exige bem mais que possuir ou ter escolas e bibliotecas em pleno funcionamento.

É possível pensar em mudança de percepção de leitura, investir em formação de leitores sem investir em formação de profissionais capacitados para atuarem nessa perspectiva.

Sendo assim, é preciso que se pense em mudanças significativas e qualitativas, e não apenas em distribuição de obras literárias junto às escolas e/ou alunos.

O que substancialmente precisa mudar é a compreensão do adulto perante à importância da leitura e do livro em sua vida, no que diz respeito à inserção na vida social como também em relação à amplitude e formação da criticidade e do conhecimento do mundo.

Para isso, nossos educadores, professores, mediadores de leitura quer estejam na biblioteca escolar, quer estejam na sala de aula e na comunidade escolar precisam estar conscientes da responsabilidade em formar leitores que sejam capazes de não apenas decodificarem as letras ou de ler o texto superficialmente, mas que sejam capazes de ir além, desvendando os mistérios e as profundezas que trazem uma boa leitura, uma boa obra literária, tornando-se então um ser ativo que dialoga com o próprio texto e amplia a sua capacidade leitora a cada dia.

É necessário também que se avalie constantemente como estão sendo empregados os recursos empreendidos na distribuição e na utilização das obras literárias, e isso passa pela prestação de contas do investimento educacional nas bibliotecas das instituições educativas e no pessoal.

O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL

O Plano Nacional do Livro e da Leitura – PNLL foi criado em 2006 e chega a contemplar, em seu discurso e na proposta de suas ações, o que criticávamos anteriormente no PNBE, visto que está direcionado para a qualificação dos recursos humanos e para a ampliação das oportunidades de acesso de comunidade escolar a diferentes materiais de leitura.

Dessa forma, o PNLL tem em sua proposta quatro ações principais: (1) Formação continuada de profissionais da escola e da biblioteca – professores, gestores e demais agentes responsáveis pela área da leitura; (2) Produção e distribuição de materiais de orientação, como a Revista Leituras; (3) Parcerias e redes de leitura: implantação de Centros de Leitura Multimídia; (4) Ampliação e implementação de bibliotecas escolares e dotação de acervos – Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE⁹⁵⁰.

Percebemos assim uma ampliação na concepção de formação de leitor, visto que a distribuição dos livros é apenas um item de ação deste plano, tendo nas suas ações um olhar mais focado para a formação dos possíveis mediadores de leitura para que estes possam contribuir para a implementação de uma política de leitura no âmbito escolar.

Logo no início do documento temos 2 (duas) cartas de abertura que nos dá uma ideia da compreensão de leitura e do que se pretende enfatizar no PNLL neste momento.

⁹⁵⁰Ibid.

Encontramos um primeiro texto do Ministro da Cultura Gilberto Gil, que ao se pronunciar sobre a leitura fala nas possibilidades do leitor expandir, ir além e ainda diz:

Ler é abrir janelas, destramar portas, enxergar com outros olhares, estabelecer novas conexões, construir pontes que ligam o que somos com o que outros, tantos outros, imaginaram, pensaram, escreveram. Ler é fazer-nos expandidos⁹⁵¹.

Ao falar sobre a importância da leitura na escola, Gilberto Gil expõe alguns dados, a partir do Relatório da Pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em que apresenta que 61% dos brasileiros adultos alfabetizados têm muito pouco ou nenhum contato com livros; e que 6,5 milhões de pessoas das camadas mais pobres da população dizem não ter nenhuma condição de adquirir um livro.

E assim, o então Ministro da Cultura evidencia a preocupação do Estado em suprir essa falta de leitura e de contato com livros para a maioria da população, e essa proposta do PNLL tem em vista a consolidação de ações que possibilitem o avanço da leitura no país, efetivada em dois eixos: o acesso ao livro, e a formação de leitores.

O outro texto, encontrado no início do documento, é do Ministro da Educação: Fernando Haddad que fala dos esforços empreendidos pelos órgãos públicos na tentativa de mudança do quadro existente em torno da leitura em nosso país, e anuncia que o Plano Nacional do Livro e Leitura pode e deve torna-se um documento de referência, em constante atualização, de modo a registrar compromissos, ações e esforços dos diferentes órgãos e entidades comprometidos com suas metas.

Fruto de encontros preparatórios realizados nas macro-regiões do Brasil (Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Distrito Federal, Ceará e Pará) no período de junho de 2004 a dezembro de 2005, o PNLL constitui-se num documento democrático e pluralista em que se ouviu e discutiu propostas ao longo de olhares de regiões diferentes do país.

A construção do plano levou em conta dados avaliativos dos alunos nas avaliações do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos.

O SAEB⁹⁵² revelou que 59% dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental ainda não desenvolveram as competências básicas de leitura, ou seja, não compreendem os níveis elementares de um texto escrito. Um desempenho de 20% a mais foi constatado nas escolas em que a prática de leitura é constante entre os alunos.

O PISA e a leitura no Brasil

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA avalia desde 2000, a cada 3 (três) anos três áreas do conhecimento: ciências, matemática e leitura, priorizando em cada ano uma área: em 2000 – Leitura; 2003 – Matemática; e 2006-Ciências.

Esse programa de avaliação pretende avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações do cotidiano, da vida real dos alunos.

⁹⁵¹O SAEB é um sistema de avaliação desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) que a partir de 1990 aplica, a cada biênio, exames de proficiência em Matemática e Língua Portuguesa em estudantes do 4º ano, da 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, nas redes de ensino pública e privada, em todas as regiões do Brasil.

⁹⁵²Fonte: texto do PNLL disponibilizado no site: www.pnll.gov.br.

Os alunos que participam da avaliação estão na faixa etária de: 15 anos e 3 meses e 16 anos e 3 meses.

Em 2000 participaram do PISA 43 (quarenta e três) países, no ano de 2003 participaram 41 (quarenta e um) e no ano de 2006 aumentou o número de países participantes para 56 (cinquenta e seis).

O Brasil não ficou em boa posição avaliativa na área de leitura, alvo de nossa pesquisa, como podemos observar no gráfico 2.

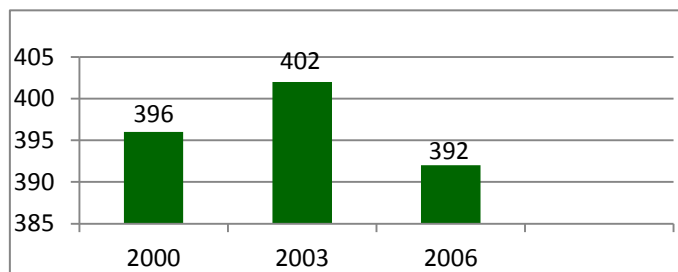


Gráfico 4 – Níveis de literacia em leitura de estudantes brasileiros nos anos de 2000, 2003 e 2006

Fonte: Relatório do INEP/MEC sobre o PISA

Esse quadro demonstrativo da avaliação do PISA no Brasil consolida, mais uma vez, os dados caóticos sobre leitura tão conhecidos em avaliações internas nossas como o SAEB e outras avaliações nas próprias instituições escolares.

No PISA, na área de leitura é avaliado o uso e a compreensão de textos escritos e a reflexão sobre os mesmos, tendo em vista alcançar os objetivos pessoais do aprendiz, desenvolver o conhecimento e potencial individuais visando à participação plena na vida em sociedade.

Sendo assim, o Brasil apresentou em 2000 e continua apresentando em 2006, desta vez numa escala ainda menor, um baixo índice de literacia em leitura nos nossos estudantes.

O Brasil encontra-se num nível 1 de literacia em leitura, de acordo com a tabela 1 apresentada neste capítulo, ou seja, os estudantes brasileiros conseguem apenas localizar informações explícitas em um texto; reconhecer o tema principal ou a proposta do autor; construir uma conexão simples entre uma informação expressa em um texto de uso cotidiano e outras já conhecidas.

Percebemos claramente que os nossos estudantes ainda não passaram para um nível intermediário de leitura, pois encontram-se localizando apenas informações que já estão dadas claramente no texto, não reconhecem idéias, nem constroem sentidos a partir da leitura do texto.

Isso quer dizer que necessitamos urgentemente avançarmos em leitura e na formação de leitores, no entanto, precisamos também refletir sobre o papel da escola e qual a relação do seu ensino com a realidade do educando, já que este não consegue relacionar os seus conhecimentos com a realidade social em que vive, não consegue utilizar-se dos conhecimentos adquiridos na instituição escolar para a sua utilização no cotidiano em sua vida social.

Com resultados tão insatisfatórios do PISA ao avaliar os nossos alunos na área de letramento em leitura, estabeleceu-se uma reflexão a nível nacional sobre o que tem sido feito no ensino de língua portuguesa, o papel da escola nesse percurso de formação de leitores.

Muitas outras reflexões foram feitas a partir desse diagnóstico de leitura, visto que o currículo escolar dedica tanto tempo ao ensino da língua portuguesa, durante pelo menos 9 anos até o aluno chegar à idade de 15 anos (faixa etária de alunos avaliados no PISA).

Por isso, a discussão em torno da leitura, atualmente em nosso país, acontece de forma mais profunda e rotineiramente, o que pode ser bem percebido através das pesquisas, eventos em todo o país em torno da temática, e ainda através de projetos, propostas e programas governamentais que viabilizam a formação de mediadores de leitura e circulação de livros no país.

Hoje não se discute aprendizagem de leitura sem se voltar para a continuidade desta ligada principalmente à leitura literária. O que ainda não se discute muito, pelo menos em certo grau de aprofundamento, é a formação desse leitor de forma livre e consciente, a fim de que seja capaz de fazer as suas próprias escolhas, de ler pelo simples prazer e entretenimento que a leitura ocasiona.

O pouco que se tem discutido ou que possa ser visto nos discursos oficiais dos programas, projetos e propostas governamentais quase sempre está vinculado a associação da leitura com o hábito e o incentivo de ler, como se o ato de ler de forma repetida formasse bons leitores.

Esquecemos que a leitura enquanto obrigatoriedade e cobrança tem sido já uma prática na instituição escolar brasileira há muitos anos e nem por isso conseguimos formar alunos/leitores, nem sequer que dêem significado ao texto, que o compreendam e dele possa tirar suas próprias conclusões, mas na verdade, e temos o PISA para comprovar, o que temos é leitor que decodifica e extrai algumas informações do texto, mas dele não faz uso para a vida e prática social.

É com bom olhos que vemos o interesse do governo atualmente em investir num Plano que possibilite não somente a viabilização de acervos, mas a formação de mediadores de leitura que possam fazer com que nossos alunos se tornem leitores ávidos, fluentes e acima de tudo livres e críticos.

Precisamos de leitores que se insiram no texto, que articulem as suas idéias e conhecimentos com as mensagens lá incluídas, que sejam capazes de desvendar o não-dito, o que encontra-se ainda por dizer ou simplesmente foi omitido.

Esse leitor expande horizontes, avança na discussão do que foi lido, e amplia seu potencial de leitura e de conhecimento do mundo, bem como de si mesmo e das estratégias cognitivas necessárias à compreensão do contexto social em que vive.

Vemos no PNLL – Plano Nacional do Livro e Leitura uma possibilidade de avanço em torno da leitura e da formação de leitores, quando em seu texto valoriza três fatores qualitativos e dois quantitativos identificados pela Unesco como necessários para a existência expressiva de leitores em um país. Os fatores qualitativos são⁹⁵³:

1. O livro deve ocupar destaque do imaginário nacional, sendo dotado de forte poder simbólico e valorizado por amplas faixas da população.
2. Devem existir famílias leitoras, cujos integrantes se interessem vivamente pelos livros e compartilhem práticas de leitura, de modo que as velhas e novas gerações se influenciem mutuamente e construam representações afetivas em torno da leitura;

⁹⁵³Ibid.

3. Deve haver escolas que saibam formar leitores, valendo-se de mediadores bem formados (professores, bibliotecários) e de múltiplas estratégias e recursos para alcançar essa finalidade.

Os fatores quantitativos são:

1. Deve ser garantido o acesso ao livro, com a disponibilidade de um número suficiente de bibliotecas e livrarias, entre outros aspectos; e
2. O preço do livro deve ser acessível a grandes contingentes de potenciais leitores.

Os aspectos qualitativos nos interessam mais nesse momento, visto a nossa pesquisa estar voltada para esse enfoque no contexto escolar, no entanto registramos aqui a expansão do plano em favorecer a criação e ampliação de bibliotecas e livrarias no país como um fator necessário a continuidade da formação desse leitor, visto que muitos, conforme pesquisa Retratos da Leitura no Brasil citada anteriormente, não têm condições de acesso ao livro.

Podemos perceber essa valorização do acesso ao livro, no objetivo central do PNLL quando diz que almeja: assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade, com base na compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea para que o ser humano possa desenvolver plenamente suas capacidades, seja no nível individual, seja no âmbito coletivo⁹⁵⁴.

Dessa forma, o PNLL expande a sua atuação além dos muros escolares e compreende a necessidade imediata da sociedade fazer uso da leitura e da escrita para que então possa participar efetivamente como cidadão, desenvolvendo assim suas capacidades individuais e coletivas.

Os eixos de ação do plano compreendem:

Eixo 1- Democratização do acesso

Eixo 2 – Fomento à leitura e à formação de mediadores

Eixo 3 – Valorização da leitura e comunicação

Eixo 4 – Desenvolvimento da economia e do livro

Outra proposta do PNLL está direcionada para os sistemas de informação nas áreas de bibliotecas, da bibliografia e do mercado editorial, o que promove um conhecimento da realidade das bibliotecas, das editoras, livrarias e do consumo do livro no Brasil.

Por último, temos: prêmios e reconhecimento às ações de incentivo e fomento às práticas sociais de leitura, em que se prevê a viabilização de concursos para premiação de ações voltadas para a promoção da leitura, para a fomentação da leitura nas escolas, bibliotecas, empresas e comunidade em geral.

Percebemos que a escrita oficial do documento do PNLL propõe ações viáveis e necessárias ao desenvolvimento da leitura e da formação de leitores no país, tendo em vista a capacitação e a formação dos mediadores que sejam capazes de promover o acesso à leitura.

No entanto, não visualizamos no documento, a promoção da leitura enquanto prazerosa e forma de entretenimento, levando em conta aspectos da fantasia, imaginação da criança.

Percebemos no discurso um direcionamento para a viabilização da leitura levando em conta ainda aspectos gerais das pesquisas em leitura, e não alguns aspectos específicos como a formação do leitor que goste de ler, que sinta prazer ao ler um livro, que se encante e torne a lê-lo, por exemplo.

Não queremos dizer com isso que em nenhum momento essas ações não apareçam, não é isso que mencionamos aqui, no entanto, essas ações aparecem num contexto maior, entre outras ações.

Sabemos que para a formação do leitor é preciso sedução, encantamento do livro que só é possível se o mediador estiver a par dessa forma de viabilização da leitura.

Mais uma vez nos detemos na reflexão sobre o que a escola tem feito em relação à formação de leitores, muitas vezes cobrando, obrigando o aluno, possível leitor, a ler e dar respostas a questões estabelecidas pelo professor para todos os leitores do mesmo livro.

Pesquisas que direcionam o olhar para a leitura prazerosa, que seduz, encanta, apaixona e envolve o leitor, estão sempre expondo reflexões sobre a forma como a leitura tem sido trabalhada na escola através de fichamentos, interpretações textuais, entre outros exercícios didáticos.

Pensar que a viabilização da formação de leitores se dá através de práticas pedagógicas tradicionais é pensar a leitura dissociada de um contexto de utilização da leitura em práticas sociais do indivíduo que lê.

Estamos discutindo aqui leituras que despertam no leitor a vontade de ler, que possibilitam: ampliar horizontes e expectativas do leitor; interagir o leitor com o texto, com suas vivências de leitura e de mundo; e o diálogo efetivo entre leitor e autor, leitor e narrador.

Talvez nas práticas mais direcionadas nos contextos escolares específicos de cada município e comunidade, possamos discutir e viabilizar ações voltadas para esse público tão específico, encantador e exigente: a criança.

Mesmo assim, achamos que discutir a leitura não só em sua forma de circulação e doação de livros já é um avanço considerável, e por isso acreditamos ser possível estabelecer metas e traçar ações capazes de avançarem ainda mais na perspectiva do gosto e prazer da leitura.

Referências Bibliográficas

Araújo, Miriam Dantas de (1995). "Do Hábito De Ler À Leitura Como Significado: Qual A Diferença?"^{1º} Seminário Educação e Leitura. 1995, Natal, Anais...88-95

Azevedo, Fernando (2006). Língua Materna e literatura infantil: elementos nucleares para professores do ensino básico. Lisboa: Lidel, 2006.

Bamberger, Richard (1988). Como incentivar o Hábito de Leitura. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1988.

Bogdan, Robert e Biklen, Sari Knoppt (1991). Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1991.

- Bordini, Maria da Gloria (org.) (1988). Guia de Leitura para 1º e 2º graus. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997.
- Manguel, Alberto (1997). Uma história da leitura. São Paulo: Cia das Letras.
- Milanesi, Luiz (1991). Ordenar para Desordenar. São Paulo: Brasiliense.
- Orlandi, Eni P (2007). Análise de Discurso: Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- Perrotti, Edmir (2007). Literatura Infantil e Juvenil E Práticas De Leitura. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação e Cultura.
- Pires, José (2008). Teoria e Prática da Análise Proposicional do Discurso. João Pessoa: Ideia.
- Pontes, Verônica Maria de Araújo (2009). A Recepção do Fantástico e do Maravilhoso na Literatura Infantil: Um estudo de caso em escolas públicas de Portugal e do Brasil. Doutorado em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- _____ (1998). Biblioteca Escolar e escola: uma relação evidente? Dissertação de Educação e Comunicação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Silva, EzequielTheodoro da (1986). Leitura na escola e na biblioteca. Campinas: Papyrus.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1991). Pensamento E Linguagem. 3.ed. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes.
- Zilberman, Regina (org.) (1988). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 9.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

Desafios da mudança na prática docente: políticas, reformas e identidade profissional

Luciana Matiz & Amélia Lopes⁹⁵⁵

RESUMO

A atual “nova agenda de prestação de contas” no mundo ocidental, de que nos fala Day (2007), afeta a educação pública, privilegiando-se um ensino direcionado para os resultados, sustentado numa panóplia de competências e recompensas, e que está sob o controlo do poder central. Agora os professores estão a ser sujeitos a um maior controlo do Estado sobre a sua prática, justificado pelo discurso do incremento da qualidade na educação. Estabeleceram-se critérios específicos para medir a qualidade das escolas, que devem conduzir a determinados resultados, os quais visam elevar os *standards* do ensino.

Bolívar (2006) na linha de Lopes (2001) sustenta que a crise de identidade docente é uma crise da “escola moderna”. O mesmo é dizer que a crise identitária dos professores tem origem quer nas transformações sociais que romperam os valores tradicionais, quer nos constrangimentos à identidade individual associada à prática profissional em função das premissas do “capitalismo tardio” que se têm instalado e criado desestabilização.

Partindo do campo da construção de identidade de professores do 3º CEB e ensino secundário num contexto de mudança o estudo que agora apresentamos (Matiz, 2013) incidiu nas vivências dos professores ao longo das suas trajetórias profissionais – motivação para a escolha da profissão; ajustamento à profissão; sentimentos face à profissão; e gestão da mudança face aos novos desafios.

A metodologia sustentou-se na investigação biográfico-narrativa informada por Bolívar (2006), que considera ser esta a ferramenta que melhor penetra na interioridade da identidade docente. Considera-se que os professores constroem a sua identidade através das suas narrativas. Ao narrarem-se, reconstróem as situações vividas e expressam os sentimentos inerentes, ou seja, ao contarem as suas experiências, os professores estão também a fazer a sua própria interpretação.

Na comunicação, apresentam-se os resultados da análise das narrativas de trinta e dois professores que nos dão conta de que atualmente se encontram desencantados com a profissão; sentem-se como personagens portadores de uma identidade dividida entre um ideal desejado mas desadequado ao contexto real. É este impasse desconfortável a causa da sua crise de identidade. (Lopes, 2001)

Referem como fontes de mal-estar na profissão as mudanças constantes e ambíguas ao nível das políticas; o excesso de trabalho burocrático e reuniões; as fracas expectativas face à progressão na carreira; as consequências do modelo de avaliação de desempenho; o congelamento da carreira; e o alargamento do tempo de reforma. Acrescentam ainda que lhes causa stresse é o acréscimo de novas funções e a sobrecarga de trabalho. Mas é a falta de reconhecimento que mais os deprime.

Palavras Chave: Crise da identidade docente; mudança; políticas

⁹⁵⁵ Grupo de Pesquisa ELOS- Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

Introdução

Quais as principais tendências ocorridas no contexto político e que repercussões têm tido no profissionalismo docente? Como é que os professores têm vivido essas mudanças na sua prática letiva e como é que estas mudanças afetam a sua identidade profissional?

Num cenário que se desenrola sob a tutela de uma racionalidade burocrática de carácter instrumental baseada numa gestão de performatividade (Day 2007), há a preocupação de elevar os padrões de ensino e o desempenho dos alunos, daí as reformas sucessivas de que o ensino tem sido palco. As reformas visam a qualidade, a eficiência e a eficácia, ou seja, as reformas são propostas porque o poder central acredita que se podem efetuar melhorias, sendo o aumento do trabalho dos professores uma consequência direta, porque as agendas das reformas educativas regulam o trabalho dos professores e das escolas. Procuram tornar mais visível o trabalho dos professores e a transparência do sistema educativo, porque as escolas devem mostrar que valem o investimento que tem sido feito. Portanto, são visíveis algumas tendências e tensões no contexto político que apontam para uma agenda de prestação de contas e da performatividade; a intensificação da burocracia e crescente controlo sobre o trabalho do professor; e uma crescente supervisão e escrutínio público.

Assiste-se assim a uma profissionalização e reprofissionalização (Flores *et al*, 2007) da profissão de professor que gera contradições sobre as funções dos professores. O trabalho do professor é cada vez mais variado, intenso e burocrático. Há uma maior exigência sobre a *performatividade* do trabalho do professor, acredita-se que o professor é um técnico que deve ser gerenciado e isso afeta a motivação do professor e a qualidade do ensino. Um sistema centralizado, centralizador e burocrático que produz um conjunto de normas e regras a que os professores têm de obedecer, diminui a autonomia dos professores e das escolas. Embora haja uma aparência de liberdade e de autonomia do professor no discurso político, a realidade é diferente, pode-se mesmo dizer que os sentimentos de culpa, incerteza e insegurança deontológica docente são causados pela agenda da performatividade. O trabalho dos professores é atualmente intencionalmente mais transparente, eles devem prestar contas em relação aos resultados escolares dos alunos, ao mesmo tempo que se verificam um conjunto de tensões, contradições e complexidades que têm dominado a vida dos professores, que conseqüentemente contribuem para a crise de identidade profissional.

Com o objetivo de analisar o modo como as políticas e as reformas desafiam a identidade profissional, este texto constitui-se a partir de dados da tese de doutoramento: a construção de identidades de professores do 3ºCEB e do ensino secundário num contexto de mudança – um estudo narrativo com diferentes gerações de professores (Matiz, 2013). Investigação de natureza qualitativa e interpretativa assente nas narrativas dos professores, onde eles revelam os seus retratos de profissionalidade e se assumem como agentes portadores de competências e conhecimento especializado, guiados pelas suas crenças e conceções sobre o ensino que aplicam como profissionais autónomos e responsáveis.

Este texto reparte-se em dois momentos, primeiro fazemos uma abordagem teórica onde analisamos e discutimos os conceitos de identidade, mudança, políticas e reformas; num segundo momento, são apresentados e discutidos alguns dos dados retirados do estudo anteriormente referido, e que vão de encontro à pesquisa em foco neste artigo. Na sequência são sistematizadas as ideias e reflexões sobre o contexto de incerteza onde se movem e constroem as identidades dos professores.

ABORDAGEM TEÓRICA

Racionalidade burocrática instrumental e profissionalidade docente

Perante um novo cenário de profissionalidade docente emergente da mudança global, a qual é causa direta da desprofissionalização ou proletarização docente (Loureiro, 2001; Nóvoa, 1999) e que se desenrola sob a tutela de uma racionalidade burocrática de carácter instrumental sustentada numa gestão de performatividade; interessa então analisar as perceções dos professores sobre estes novos requisitos e o impacto no seu exercício profissional. Formosinho e Machado (2007). As mudanças verificadas no trabalho docente têm acrescido o profissionalismo da profissão, esta tornou-se mais complexa e conseqüentemente obriga à operacionalização de uma gama mais alargada de competências. No sentido oposto, pode-se também dizer que a intensificação do trabalho docente se traduz na deterioração e desprofissionalização do ofício de professor. (Hargreaves, 1998)

O “novo gerencialismo” (Day, 2007) tem provocado a competitividade entre as escolas, é ao nível central que se processa a avaliação das escolas, dos professores e dos alunos, quer através da fiscalização da concretização dos objetivos definidos anualmente pela escola; do controlo administrativo anual do desempenho de cada professor; e dos exames realizados pelos alunos. Portanto, em alternativa ao Estado-providência do pós-guerra, impõe-se agora o ideário da qualidade e melhoria, sustentado nas premissas: “mercado; gestão; e performatividade” (Lyotard, 1979 in Day, 2007). As medidas resultantes destas premissas nem sempre atingem os objetivos idealizados, antes pelo contrário, revelam algumas conseqüências negativas como a sobrecarga do trabalho dos professores; as fracas possibilidades de ingressarem na carreira e o crescente desemprego. Simultaneamente, mas não necessariamente associado, verifica-se o aumento da desmotivação dos alunos face ao seu desempenho escolar, regista-se um maior absentismo e mais problemas de indisciplina em sala de aula.

As políticas recentes em matéria de educação são ambíguas no que toca à definição de profissionalismo docente e profissionalidade. Tal é demonstrado pelos novos limites que foram colocados à autonomia do professor; que se percebem nas várias medidas de controlo do poder central e que se refletem na restrição das suas condições de trabalho. Os professores estão a ser sujeitos a um maior controlo do Estado sobre a sua prática, escudados pelo baluarte do incremento da qualidade na educação (Day, 2007). Estabelecem-se critérios específicos para medir a qualidade das escolas, que visam determinados resultados cujo objetivo é elevar os *standards* do ensino. O crescimento do trabalho dos professores é uma das conseqüências diretas destas políticas, mas o grande impacto sente-se no enfraquecimento da autonomia dos professores, que desestabiliza a sua “identidade profissional individual e coletiva, assim como a sua identidade pessoal” (Day, 2007: 49).

O aumento da burocratização tem uma relação direta com a diminuição da autonomia profissional, podendo mesmo gerar conflito entre os professores e a organização escolar. Porém, há autores, como Organ e Greene (1981) referidos por Loureiro (2001), que argumentam que é possível criar estruturas organizacionais que não ponham em causa a profissionalização do professor, se se proceder à sincronia entre as normas individuais e os objetivos da organização. Esses mesmos autores defendem que o profissionalismo pode conviver com a burocratização e que a formalização de procedimentos não implica forçosamente falta de envolvimento dos professores.

A autonomia é o elemento central na construção da identidade dos professores, integrando-se no processo mais alargado de ser pessoa e de se tornar professor; ser individual que se move nos espaços sociais, da escola e fora dela. Verifica-se, no entanto, nos dias que correm, que essa autonomia está a atravessar uma profunda crise de legitimidade, que é inerente à instituição da escola. A escola está numa crise institucional porque o contexto social, outrora estável e autossustentado, deixou de ter capacidade de assegurar a sua reprodução, passando a exigir à escola mais funções, algumas contraditórias; ao mesmo tempo espera-se que a escola adote um modelo organizativo mais eficiente.

Dizem-nos Flores; Day e Viana (2007) que agora as escolas já não são percebidas como “agências distribuidoras de currículos” (*Ibidem*: 8) mas sim como “centros educativos”. Esta conceção implica uma interpretação do currículo mais flexível, que, embora tenha como referência o Currículo Nacional, o adapta às necessidades da comunidade local. É neste âmbito que se coloca a questão da autonomia que, na legislação, se apresenta contraditória. Se, por um lado, se concede mais autonomia às escolas e professores no que toca à interpretação e gestão do currículo, por outro lado, mantém-se um controlo normativo que define o que as escolas e professores devem cumprir, assim como fica explícito todo o processo que devem seguir, ou seja, percebe-se uma “recentralização” dos procedimentos (*Ibidem*).

Tem-se especulado sobre a profissão do professor em duas vertentes opostas, que tendem ou para a proletarização ou para a profissionalização, correspondentes respetivamente a um maior controlo da profissão ou uma maior liberdade e autorresponsabilização na condução do seu trabalho. Neste âmbito, explica Loureiro (2001) que predominam duas conceções da docência: o professor “funcionário técnico-competente” e o “professor profissional-autónomo”, a que correspondem orientações ideológicas e posturas profissionais diferentes. O professor funcionário técnico-competente cola-se a uma lógica industrial que privilegia a racionalização e o controlo da atividade, apostando mais na reprodução que no progresso. O “professor profissional-autónomo” considera que a sua profissão possui uma natureza altruísta, porque coopera com a sociedade na resolução de problemas importantes. É uma profissão assente num saber especializado, que recorre ao raciocínio intelectual e responsabiliza aquele que o exerce; é deste modo uma “atividade sábia e não de natureza rotineira, mecânica ou repetitiva” (Loureiro, 2001: 113). Neste ponto de vista fica implícita a ideia de que se trata de uma profissão orientada para a prática, que se identifica mais com o “exercício de uma arte” e não propriamente de uma profissão “teórica ou especulativa” que se dirige a um “cliente” individual ou coletivo.

Nesta linha de raciocínio, refere Day (2007) apoiando-se em Sachs (2003) que existem dois tipos de identidade profissional antagónicas: a empresarial e a ativista. A identidade profissional empreendedora é a desejada pelas agendas de performatividade e gestão, diz respeito ao professor “eficiente, responsável e responsabilizável” (Sachs, 2003). É o professor que obedece às diretivas políticas sem questionar; que garante um ensino de qualidade assente em indicadores de competência; e avaliado por critérios definidos externamente. A identidade profissional ativista está voltada para a investigação, a grande preocupação é proporcionar as melhores condições de aprendizagem dos alunos; promover salas de aula colaborativas; e facilitar aos alunos experiências democráticas.

As opções políticas do ME que têm como objetivo fomentar a mudança, veem o seu efeito enfraquecido (Flores; Day; Viana, 2007) no contexto devido a fatores como: o facto de estar sempre a sair legislação nova que revoga a anterior ou é contraditória, ou é ambígua, não havendo por isso tempo de consolidar os procedimentos com eficácia; o excesso de burocracia que visa a justificação dos procedimentos dos

professores, que por sua vez deixa implícita a falta de confiança sobre eles; expectativas elevadas sobre os alunos; sobrecarga de trabalho dos professores; incentivo à progressão na carreira que propicia o individualismo; obrigatoriedade em cumprir o currículo; e o centralismo da aprendizagem.

Considera Freitas (2007) que as reformas foram quase sempre pensadas teoricamente, sem terem em conta os pareceres dos professores que estão no terreno; no entanto, as mudanças só acontecerão se os professores a elas aderirem. É neste sentido que afirma que as reformas sucessivas se têm apresentado sem nunca se avaliar devidamente o processo em curso, ou ignorando por completo avaliações parcelares ou simples notas cautelares provenientes de especialistas, alteram-se currículos, mudam-se os acentos tónicos que vigoravam, e quase sempre negligencia-se a tarefa complementar mais necessária para que a reforma tenha sucesso: que se ganhem para ela os professores (Freitas, 2007: 66).

Salienta Hargreaves que muitas das mudanças que os professores sentem no seu trabalho quotidiano se prendem com a “tese da intensificação”, que se manifesta nas «expectativas acrescidas, as exigências mais amplas, a maior prestação de contas, as maiores responsabilidades ao nível do “trabalho social”, as inovações múltiplas e as maiores quantidades de trabalho administrativo» (Hargreaves, 1998: 153). Hargreaves, concluía assim que a intensificação do trabalho dos professores tem como consequências a redução do tempo para relaxar durante o período de trabalho; a falta de tempo para planificar estratégias pedagógicas e destrezas profissionais; a pressão da “sobrecarga crónica e persistente” (*Ibidem*,153); a aquisição forçada de saberes especializados diversificados e correspondente responsabilidade; e a redução da qualidade de trabalho do professor.

Crise de identidade profissional docente

Na opinião de Bolívar (2006) e Lopes (2001) a crise de identidade experienciada pelos docentes é uma crise da “escola moderna” que assenta na crise de valores da sociedade moderna. O mesmo é dizer que a crise identitária dos professores tem origem quer nas transformações sociais que romperam com a edificação de valores tradicionais, quer com os constrangimentos à identidade individual associada à prática profissional em função das premissas do “capitalismo tardio” que se têm instalado e criado desestabilização. Em consonância com a opinião de Lopes (2001), Bolívar refere que «a crise de identidade dos professores é inseparável da crise das sociedades modernas, incluindo a própria crise da modernidade. O modelo de escola, criado na modernidade, está em crise, e com ela, o papel tradicional dos professores, do saber e da sua transmissão» (Bolívar, 2006: 25).

Day (2007) acredita que o Eu é uma dimensão fulcral no modo como os professores se comprometem com o seu trabalho, do significado que este representa para si mesmos; há de facto um grande envolvimento pessoal, daí que não se possa dissociar a identidade profissional da pessoal. Os acontecimentos e vivências na vida privada dos professores estão interligados ao seu desempenho profissional, sejam pressões que sentem no trabalho como também as que sentem na sua vida pessoal, ou seja, aos problemas da vida pessoal, podem associar-se os problemas de trabalho.

A identidade é fundamental no desempenho da profissão dos professores, é uma “amalgama da sua biografia” (Day, 2007) que incorpora todas as experiências culturais e sociais vivenciadas e os valores por que pauta a sua conduta quotidiana. A identidade é influenciada pelas situações ocorridas em sala de aula,

pelo clima organizacional da escola e por todo um conjunto de acontecimentos específicos que podem pôr em questão os seus valores e a sua prática profissional. Por isso diz o autor que as reformas não tiveram o sucesso pretendido porque ignoraram o papel crucial da identidade dos professores.

Freitas (2007) refere, tal como Day (2007), que os professores são a “face visível do insucesso”, e são eles que são responsabilizados. E chama a atenção para o facto de haver muitos aspetos da atividade do professor em que ele não é o único responsável, por isso há que dividir responsabilidades. Apresenta como exemplo o “ranking”, ou classificação das escolas, que contribui para o sentimento de mal-estar dos professores das escolas mal classificadas. Normalmente são escolas localizadas em zonas socioeconómicas desprotegidas; ressentidas por défices de apoio da administração central; afetadas pela negligência das famílias. Estes e outros fatores condicionam o trabalho dos professores, mas não são responsabilizados quando se discutem os resultados do “ranking”.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS

Investigação biográfica-narrativa

Concordamos com Bolívar quando ele afirma que «a investigação biográfica narrativa emerge como uma potente ferramenta, essencialmente pertinente para entrar no mundo da identidade, das gentes “sem voz”, do quotidiano, nos processos de interação, identificação e reconstrução pessoal e cultural» (Bolívar, 2008: 1).

Refere Moreira (2011) que o objeto de estudo da pesquisa narrativa-biográfica prende-se com as experiências vivenciadas, que podem ser uma fonte rica de conhecimento. Porque se analisa o modo como os indivíduos viveram as suas experiências no mundo, o ambiente social, cultural e institucional onde ocorreram, e que são narradas e produzidas de acordo com as significações de quem as vivenciou. Ou seja, o «estudo das narrativas visa, simultaneamente, estudar a história e o modo de conhecer as práticas sociais através do estudo de discursos que são produzidos para descrever a ação» (Ibidem: 24)

Clandinin e Connelly (2011) argumentam que a «pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa. Portanto, a experiência educacional deveria ser estudada narrativamente» (Ibidem: 49). Também Goodson (1992) defende que se deve dar voz aos professores, e isso só é possível se conhecermos as suas histórias de vida, o que é essencial no que se refere à análise do currículo e da escolaridade. Acredita que, para se entender o conhecimento prático pessoal dos professores, não se deve ignorar a dimensão pessoal, até porque esta faz parte do percurso biográfico do professor, ou seja, a componente pessoal assume-se indissociável da prática, «é como se o professor fosse a sua própria prática» (Goodson, 1992: 68).

A reforçar esta ideia refere Dubar (2006) que

a identidade pessoal só se torna narrativa se for relatada. É através do “relato de si próprio” que o si íntimo, reflexivo se torna história, uma génese e até mesmo uma “cronogénese” que implica um significado subjetivo do tempo, de si como história. Já não é o tempo “cronológico”, linear, que se pode medir que interessa mais, nem sequer o tempo “cronométrico”, qualitativo, vivido, factual, mas sim o tempo da *memória ativa*, produtora de sentido, ao mesmo tempo numa direção (“linha de vida”) e dum significado (“compreensão dialógica”). (Dubar, 2006:175)

Tendo presente que o foco central deste texto que se prende com os desafios da mudança na prática docente, vamos analisar as narrativas de trinta e dois professores de algumas escolas da cidade do Porto. Na sua maioria são professores do sexo feminino, têm idades compreendidas entre os vinte e cinco anos e os sessenta e um anos, que pertencem a grupos disciplinares diversificados, quer da área das línguas, como das ciências exatas e também das ciências sociais.

Fontes de mal-estar nas vozes dos professores

Propomo-nos compreender como os professores sentem os desafios da mudança, especialmente no que toca à influência das políticas na carreira, na prática letiva e que repercussões se manifestam no reconhecimento da profissão docente.

Influências das políticas na carreira

A instabilidade e as fracas expectativas no início da carreira provoca nos professores mais jovens sentimentos de ansiedade e angústia porque durante anos são contratados, nunca têm a certeza se serão colocados no ano seguinte, se vão ter horário completo e para que escola e lugar vão ser destacados. Lamentam que o Ministério esteja sempre a mudar as regras, nunca sabem com o que contar e acabam por viver sempre na expectativa. Também afirmam estarem apreensivos por verem que é uma carreira que cada vez começa mais tarde por ser difícil entrar para o quadro, e depois também é mais prolongada.

Não, não, da maneira que isto está serei contratada a vida toda (risos), serei contratada a vida toda, nunca vou conseguir entrar no quadro e portanto a visão não é boa [...] Duvido que tenha alguma vez alguma carreira... (Geo.2)

O Congelamento de progressão na carreira é uma das grandes preocupações que os professores sentem neste momento, consideram ser uma medida injusta, porque, depois de tantos anos de serviço, não têm expectativas de progressão e isso desmotiva-os..

Olha, o congelamento e isto tudo que se passa com a carreira, eu acho horrível eh [...] Eu neste momento estou a viver o dia a dia, a minha situação é, é, não tenho para onde ir; porque eu estou num escalão que, no índice que está completamente bloqueado. [...] Mas eu agora estou a viver o dia-a-dia e trabalho com os meus alunos e, e é por aí que eu vou, vou fazendo e esqueci um bocado a carreira porque eu acho que isto está, se nós formos, está mesmo parado e se formos a pensar nisso ficamos completamente frustrados, e nem nos apetece trabalhar. (Inf.2)

A avaliação de desempenho causa-lhes desconforto na escola porque criou todo um clima de mal-estar, gerando rivalidades e estratégias individualistas entre os professores. A divisão de carreira que se consegue através da avaliação de desempenho por pares, gerou desconfiança e desconforto dentro dos grupos de trabalho e minou quase por completo o trabalho em equipa.

[...] eu sou muito, para não dizer totalmente, contra a avaliação por pares, porque, por incrível que pareça, criam-se muitas inimizades, dores de cotovelo e, quando um professor por qualquer motivo vai mais longe, os outros só lhe estão a querer tirar, puxar, o tapete [...](Quim.1)

O alargamento do tempo de reforma deixa-os apreensivos e questionam-se se quando chegarem aos sessenta e cinco anos ainda estarão em condições de viajar ou de se dedicarem a outras atividades de lazer, porque vão ficar a trabalhar na escola até ao desgaste absoluto. E acrescentam que se sentem desiludidos com a medida da penalização das reformas antecipadas que já não contempla o tempo de serviço mas sim a idade, obrigando-os a ficarem mais anos na escola. Confessam que não sabem se vão continuar com entusiasmo durante mais esses anos, porque há a possibilidade de com a idade, começarem a perder algumas aptidões intelectuais; e esta é uma profissão muito desgastante.

Influência das políticas na prática letiva

A multiplicidade de papéis que agora têm de desempenhar fá-los questionar sobre o verdadeiro sentido da profissão. Admitem que às vezes já nem eles próprios se sentem professores, mas sim *entertainer*, *babysitter*, pai, mãe, educador, psicólogo, sociólogo, assistente social, entre outros. O professor agora é tão pressionado a acumular funções extra, que se desvia da sua função principal que é ensinar, por isso neste momento o professor não consegue ensinar. E ainda se está a pedir ao professor que se responsabilize pelo facto de o aluno não estudar em casa, e de não se interessar pela sua própria aprendizagem. Tudo isto é uma fonte de *stress* e mal-estar. Acham que não há nenhum professor satisfeito com a profissão neste momento, nem com estímulo para continuar. Está-se porque se é obrigado a estar, porque é um meio de sobrevivência.

Olha, ser professor nos dias de hoje é ser quase tudo, é ser mãe, pai, psicólogo (risos), é ser, é ser, se calhar, muito mais do que, do que deveríamos. (PortIng.2)

A sobrecarga de trabalho é fator de insatisfação, porque somam além das tarefas habituais, bastante trabalho burocrático, reuniões e tarefas de secretaria. Argumentam que é um tempo imenso que se perde, como por exemplo o cargo de Direção de Turma que envolve muito trabalho administrativo com as corretivas e as provas de recuperação não produzem efeitos nenhuns. Acabam por não ter muita disponibilidade mental para os alunos, nem para se dedicarem ao ensino-aprendizagem que deveria ser o seu foco principal, porque estão sempre preocupados em fazer relatórios, pois que tudo o que fazem tem de ser justificado através de relatórios.

A insatisfação, a carga horária, nós ham estamos muito sobrecarregados de aulas, e depois as consequências [fala emotiva], as pessoas mais velhas, um cansaço no fim do ano que não dá para aguentar, muitas horas, temos vinte e seis horas [...] nós precisamos de muito tempo em casa, nós hoje em dia com as grelhas que temos de avaliação, os alunos têm que ter os trabalhos de casa, os alunos têm de ter as apresentações orais, os alunos, e nós temos tudo isso para corrigir em casa, não é? (IngAlem.3)

As aulas de substituição que afinal não são aulas de substituição, pois o que se pretende é manter os alunos dentro de uma sala e entretê-los, e esse não é o papel do professor, nem a melhoria do ensino se faz por essa via. Referem que esta é uma das políticas que mais mexeu com a sua autoestima profissional.

A influência das políticas na falta de reconhecimento da profissão

Os professores dizem que hoje em dia é desprestigiante e desprestigiado ser professor; a imagem do professor foi muito abalada nos últimos anos, a começar pelo Ministério da Educação que passou um discurso através dos meios de comunicação a denegrir a imagem do professor; e lançou um conjunto de medidas legislativas que afetam diretamente o desempenho docente e descaracterizam a profissão.

[...] quem me dera poder desistir já agora. Eu se voltasse atrás, nunca viria para aqui, acho que não há nenhum professor satisfeito com a sua profissão, nem com o incentivo, nem com o estímulo para continuar. Estamos porque somos obrigados a estar, porque primeiro é o nosso meio de sobrevivência, tem mesmo que ser, não é? (FranIng.1)

Sentem que o trabalho dos professores não é reconhecido, não é levado a sério, sobretudo pelos pais, e é por isso que há cada vez mais problemas de comportamento e indisciplina na sala de aula, porque há sempre aquela ideia de que o professor não faz nada, tem um período prolongado de férias e ganha muito bem. Os alunos olhem para o professor quase como um colega, já não o respeitam e as pessoas no geral, também não lhe dão valor.

E cada vez custa mais a passar o tempo também, estou a ver o tempo prolongado e cada vez mais difícil de passar, como estão as coisas, com muita burocracia, com muita reunião, muita indisciplina, com pais que não cooperam, que também não formam os filhos, não é? Portanto, acho que não seja uma carreira muito fácil, é muito desgastante e não sei como é que vai haver professores no fim de carreira ainda a dar aulas, como é que eles vão aguentar. (IngAlem.1)

Os professores acham que os pais cada vez mais se demitem do seu papel de educadores e querem que os professores tomem conta dos seus filhos enquanto eles estão a trabalhar, por isso, deparam com alunos que desconhecem regras básicas de comportamento em sociedade e de saber estar. Dizem ainda que agora se está a pedir aos professores que se responsabilizem pelo facto de os alunos não estudarem em casa, por não se interessarem pela sua própria aprendizagem, e isso é uma fonte de *stress* para os professores, porque estão a tentar responsabilizá-los por uma função que não é a sua.

[...] a sociedade e os pais querem que a gente guarde os filhos, eles não arranjam trabalho, não arranjam emprego e então os professores têm que os aturar. Neste momento eles vão para a escola, a escola é como se fosse, não é um local de aprendizagem, é uma recolha de, de crianças, de jovens [...] de resto, acho que a escola já não lhes diz nada [...] uma grande parte dos alunos não, não está lá porque gosta de estudar; ou é por causa do abono, ou por causa disto, ou por causa daquilo. (PortFran.3)

Acham que neste momento o papel do professor já não é reconhecido, a escola é um campo de batalha diária, os alunos confrontam constantemente a profissionalidade dos professores, sistematicamente contestam as mais variadas coisas nos professores. Um outro aspeto que lhes limita a profissionalidade tem a ver com o novo modelo de avaliação das aprendizagens, o qual assenta no pressuposto do facilitismo. Há que justificar quando se quer reprovar um aluno, há que facilitar nas provas de recuperação até o aluno conseguir passar; e isso vai contra a ideia que eles têm do que deve ser o ensino-aprendizagem. Acham que agora não se está a ensinar nem se está a aprender, porque o que se pretende é demonstrar resultados para os *rankings*, é preciso mostrar que se está a combater o abandono escolar e a certificar alunos, quando na realidade se está a empenhar as sociedades futuras.

Noto que mudou para o outro extremo, noto que o professor não é ouvido, é a última pessoa a ser ouvida. É um trabalho inglório, porque todo o trabalho de preparação de aulas, muitas vezes estamos a falar para dois ou três, porque o resto da turma está tudo menos interessada em ouvir o professor, que “é uma seca”, como eles dizem, não é? (FranIng.1)

Considerações Finais

Atualmente, os professores estão desencantados com a profissão, sentem-se como personagens portadoras de uma identidade fragmentada. É como se estivessem em constante desarticulação no seu papel de professor, porque o ideal pelo qual se orientam não está de acordo com o que realmente se lhes é exigido em contexto real. Pode-se então assumir que os professores estão a passar por uma crise de identidade, porque passaram de uma situação relativamente estável, quando sabiam o lugar a que pertenciam e como deviam atuar; para uma situação de incerteza, pouco clara, que põe em questão a sua identidade profissional visto pôr em causa as suas práticas antes reconhecidas. Agora questiona-se todo um conjunto de formas de ser e agir que caracterizavam toda a sua vida profissional, e isto deixa-os num impasse desconfortável. A completar esta ideia, refere Lopes (2001a), na esteira de Sainsaulieu (1996), que a crise de identidade no trabalho “sublinha a nova forma de dependência insidiosa e invisível que mina as capacidades de ação e liberdade mais aparentemente confirmadas e que toca a compreensão do jogo das relações entre os atores”, tendo reflexo “na questão do funcionamento realmente coletivo da sua gestão e da sua articulação entre projetos pessoais e coletivos.» (Sainsaulieu, 1996 cit. in Lopes, 2001a: 200)

Os professores confessam que sentem um certo desencanto pela profissão devido a alguns aspetos com que se deparam no seu quotidiano laboral, e que lhes causam mal-estar. Falam das mudanças constantes ao nível da legislação e da incerteza que criam na sua rotina profissional, provocando-lhes sentimentos de impotência e de insegurança. É para eles motivo de ansiedade a falta de reconhecimento por parte do Ministério, dos pais e dos alunos. Também os deprime o desinteresse e maus modos dos alunos; a falta de rigor no ensino-aprendizagem que assenta num modelo de facilitismo; e a falta de autoridade do professor. Desgastam-nos imenso todas as novas funções que têm de assumir; desdobram-se numa multiplicidade de papéis alheios à profissão, a somar à sobrecarga de trabalho burocrático. Deixam-nos angustiados situações como as fracas expectativas face à progressão na carreira e ao modelo de avaliação de desempenho, que criou um péssimo ambiente entre os colegas. Acrescentam ainda que se sentem desiludidos a instabilidade e fracas expectativas de ingresso na carreira, com o congelamento que impede a progressão na carreira, e o alargamento da idade da reforma; portanto, sentem que o seu trabalho não é recompensado.

A sobrecarga de trabalho e a escassez de tempo são referidas pelos professores como fontes de *stress* diário. A multiplicidade de papéis que têm de desempenhar; o horário assoberbado; o excesso de trabalho burocrático e de reuniões; o cargo de Direção de Turma que acumula muito trabalho burocrático e a gestão de relacionamentos, e ainda a juntar as tarefas de secretaria, fazem-nos sentirem-se incapazes de lidar com tantas solicitações; receiam que isso ponha em causa a sua competência profissional.

Na opinião dos professores, as políticas impostas pelo Ministério da Educação não têm trazido benefícios, antes têm sido fonte de *stress* e mal-estar nas escolas, tais como o modelo de avaliação de desempenho, as aulas de substituição, o trabalho burocrático e as tarefas de secretaria.

Grande parte dos alunos são neste momento uma fonte de desilusão, dizem os professores. Agora não respeitam o professor, e confrontam-no sistematicamente na sua profissionalidade, e ainda são desinteressados e indisciplinados. Também os pais não reconhecem o trabalho do professor, e confrontam-no frequentemente na sua profissionalidade. Além do mais, os pais transferiram para o professor a responsabilidade de educador, e não mostram interesse em cooperar na aplicação de estratégias de orientação e intervenção sobre comportamentos e atitudes dos próprios filhos.

Vemos assim como a identidade profissional do professor é central no modo como ele se reconhece e se vê reconhecido. No geral, os professores creem que as suas funções deveriam ser as de transmitir conhecimentos; desenvolver determinadas competências nos alunos e formá-los para a cidadania. No entanto, lamentam que atualmente o professor seja sobrecarregado com um conjunto de funções inadequadas para a profissão, como: as de babysitter, assistente social, psicólogo; gestor de aprendizagens ao nível individual e gestor de conflitos de sala de aula. Ao que ainda acresce o trabalho administrativo de secretaria; as funções burocráticas; o excesso de reuniões; o ter de justificar tudo o que faz através de relatórios; e ainda ter de ajudar nas mudanças e arrumação de gabinetes ou salas.

Fica claro nesta pesquisa que as políticas emanadas da atual agenda de prestação de contas afetam profundamente a identidade profissional dos professores, antevendo-se o emergir de um novo modelo de professor que contraria os pressupostos base do conceito da profissão. É o clima de incerteza provocado pela mudança que juntamente com a aplicação de sucessivas políticas, por vezes contraditórias, que se criam ambiguidades na forma de se ser, sentir e assumir como profissionais do ensino, daí a crise de identidade profissional dos professores.

Referências

- Bolívar, A. (2008). La Investigación Biográfico-Narrativa: Fundamentos y Metodología. In M. Herrera & Gutiérrez (Eds.), *Métodos cualitativos de investigación pra las ciências sociales* (pp. 1-29). México ITESM.
- Bolívar, A. (2006). *La Identidad Profesional del Profesorado de Secundaria: Crisis y Reconstrucción*. Málaga: EDICIONES ALJIBE
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa – Experiências e História na Pesquisa Qualitativa*. Minas Gerais: EDUFU.
- Day, C. (2007) . A Reforma da Escola: Profissionalismo e Identidade dos Professores em Transição. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.), *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 47-64). Portugal: FEDER.
- Dubar, C. (2006). *A Crise das Identidades – A Interpretação de uma Mutaçào*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, M. A.; Day, C.; Viana, I. C. (2007). Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades dos professores em Tempos de Mudança. Um Estudo com Professores Portugueses e Ingleses. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 7-46). Portugal: FEDER.

- Formosinho, J; Machado, J. (2007). Nova Profissionalidade e Diferenciação Docente. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 71-82). Portugal: FEDER.
- Freitas (2007). Breve reflexão. In Maria Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana (Orgs.) *Profissionalismo Docente em Transição: as Identidades em Tempos de Mudança* (pp. 65-69). Portugal: FEDER.
- Goodson, I. F. (1992). Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos Professores e o seu Desenvolvimento Profissional. In António Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores* (pp. 63-78). Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Portugal: McGraw-Hill. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- Lopes, A. (2001^a). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação – a Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, A. (2001b). *Mal-Estar na Docência?* Porto: Asa Editores
- Loureiro, C. (2001). *A docência como Profissão*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.
- Matiz, L. (2013). *A Construção de Identidade de Professores do 3ºCEB e do Ensino Secundário num Contexto de Mudança: um Estudo Narrativo com Diferentes Gerações de Professores*. Tese de Doutoramento, FPCEUP, Porto, Portugal.
- Moreira, M. A. (2011). Da Narrativa (Dialogada) na Investigação, Supervisão e Formação de Professores. In Maria Alfredo Moreira (Org.) *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores* (pp. 23-40). Portugal: Edições Pedagogo.
- Nóvoa, A. (1999). O Passado e o Presente dos Professores. In António Nóvoa (Org.) *Profissão Professor* (pp. 13-34) Porto: Porto Editora.
- Sachs, J. (2009). Aprender para Melhorar ou Melhorar a Aprendizagem: O Dilema do Desenvolvimento Profissional Contínuo dos Professores. In Maria Assunção Flores & Ana Margarida Veiga Simão (Orgs.) *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspetivas* (pp. 39-60) Portugal: Edições Pedagogo Lda.

Educação de jovens e adultos no Brasil: uma discussão sobre as políticas públicas

Marcia E. Migotto Araujo⁹⁵⁶, Rosane Carneiro Sarturi⁹⁵⁷, Sonia Marli Righi Aita⁹⁵⁸

Este estudo insere-se no contexto histórico da educação brasileira, no cenário das Políticas Públicas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), permeado pelas práticas docentes presentes no cotidiano dos professores da Educação Básica. Para tanto, se faz necessário considerar que a EJA no Brasil, atualmente considerada como oferta regular de ensino, tem passado por transformações políticas, sociais e econômicas, cujos movimentos promoveram as reformas educacionais. Busca identificar como cada período da história do Brasil influenciou as Políticas Públicas referentes à EJA no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa. A metodologia utilizada para este estudo é qualitativa, do tipo participante, pois toma como referência os documentos legais, os estudos teóricos acerca das proposições e implementações das Políticas Públicas no país em diálogo com os professores atuantes na modalidade de EJA em uma escola pública estadual, na cidade de Santa Maria, a partir de uma entrevista semi-estruturada. Os dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) serviram como subsídio para justificar a relevância do tema e situar historicamente a pesquisa. Atualmente, ainda existem, no Brasil, sujeitos que são analfabetos e que não concluíram a Educação Básica, seja na etapa do Ensino Fundamental, seja na etapa do Ensino Médio. Conclui-se que a EJA surge para garantir aos cidadãos um espaço de aprendizagem para além da proposta de suprimento e suplência prevista no chamado Supletivo. Alternativa de oferta educacional, não regular que garantia a conclusão da escolaridade de uma forma aligeirada e superficial, sem valorizar os distintos saberes e fazeres daqueles que por questões de ensino, aprendizagem, dificuldade de acesso e necessidades econômicas de sobrevivência abandonavam a escola sem concluir seus estudos. Destaca-se que as políticas públicas por si só não garantem sua implementação no espaço escolar, pois cabe aos professores e a comunidade escolar, legitimá-las na sua prática pedagógica.

Palavras chave: Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Este estudo insere-se na temática do Obeduc e foi realizado com apoio da Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, cujo projeto busca interlocuções entre Educação Básica e a Educação Superior.

Neste estudo buscou-se investigar a influência das políticas públicas, aqui entendida, como um conjunto de medidas e de decisões que orientam e ou determinam ações, tomando-se neste caso as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos que tem como base legal a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e o Parecer CEB nº:11/2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

⁹⁵⁶ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

⁹⁵⁷ Grupo de Pesquisa ELOS Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

⁹⁵⁸ Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Segundo parecer do CNE/CEB 11/2000, a EJA representa:

“[...] uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. (p.5)”

As questões anunciadas foram abordadas a partir de um estudo entre a legislação vigente e a necessidade de promover uma reflexão acerca do contexto social, histórico, político e econômico, nos quais, estão inseridos os docentes da EJA numa escola pública de Educação Básica situada no município de Santa Maria, região central do estado do Rio Grande do Sul, no Brasil para conhecer sua posição frente às políticas públicas para as novas práticas pedagógicas nesta modalidade de ensino.

Diante da possibilidade de transformações das práticas cotidianas na Educação de Jovens e Adultos observa-se como objetivo deste estudo identificar como cada período da história do Brasil influenciou as Políticas Públicas referentes à EJA no que diz respeito ao acesso, permanência e sucesso daqueles que não tiveram oportunidade de estudar na idade certa conhecendo a posição dos professores, docentes da EJA, das diferentes áreas do conhecimento para compreender se houve ou não a legitimação das propostas preconizadas pelas políticas públicas, estabelecendo a relação entre as falas dos docentes, a legislação e a fundamentação teórica sobre a temática.

A metodologia utilizada é qualitativa, do tipo participante, pois toma como referência os documentos legais, os estudos teóricos acerca das proposições e implementações das Políticas Públicas no país em diálogo com os professores atuantes na modalidade de EJA em uma escola pública estadual, na cidade de Santa Maria, a partir de uma entrevista semiestruturada. Os dados do Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) serviram como subsídio para justificar a relevância do tema observando que ainda existem, no Brasil, sujeitos que são alfabetizados funcionais, analfabetos e que muitos destes não concluíram a Educação Básica, seja na etapa do Ensino Fundamental, seja na etapa do Ensino Médio.

Para organizar o estudo optou-se por entrevistar 12 professores, docentes das etapas sete, oito e nove que compõem as áreas de linguagens códigos e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias.

A escolha dos professores pautou-se na crença de que a natureza de um estudo fenomenológico, que toma os princípios da hermenêutica como instrumentos de análise, careceria contatar com os professores das diversas áreas que compõem as ciências humanas, podendo, desta forma, compreender o que as diferentes ciências podem colaborar para o entendimento do todo, numa forma interdisciplinar e contextualizada.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados como S, assim definidos no texto: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12. Reitera-se, neste espaço, a importância de se tomar como referência o contexto da EJA no Brasil para garantir a relevância dos resultados a serem posteriormente divulgados e socializados.

Neste sentido, se procura resgatar para a cultura o pano de fundo do mundo da vida, fundindo, num diálogo crítico, a historicidade da compreensão própria de cada sujeito envolvido para conhecer sua percepção a respeito da temática e compreender o espaço da EJA na teoria e prática pedagógica. (GADAMER, 2007).

Com base na pesquisa realizada procurou-se estabelecer a relação entre as influências das orientações contidas nas políticas públicas e as práticas educativas que perpassam as transformações curriculares das instituições educacionais, no Brasil para a EJA, considerando as percepções dos professores entrevistados.

No sentido de responder ao problema de pesquisa: Quais as possibilidades de legitimação das políticas públicas no currículo da EJA de uma escola pública de Educação Básica, considerando o contexto histórico e as propostas legais para esta modalidade de ensino tendo em vista a posição dos docentes no cotidiano das práticas pedagógicas?

A seguir trar-se-á o contexto da EJA no Brasil para melhor entendimento do processo histórico, político e social da modalidade de ensino em questão.

Contextualizando a EJA no Brasil.

A EJA no Brasil possui uma trajetória diversificada que, ao longo dos anos vem passando por mudanças ocorridas devido às políticas de governos que sucederam no país. É possível observar que historicamente a educação esta atrelada as mudanças governamentais, ou seja, de acordo com a proposta governamental são pensadas as possibilidades teóricas que serão ou não implementadas na prática da escola por quem, efetivamente, não pensou tal proposta e possivelmente não tenha o mesmo olhar para os problemas enfrentados na EJA no país.

Ao analisar o Brasil colônia, percebe-se que a educação era direcionada para a doutrinação religiosa, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional. Nesta época a fragilidade da educação era evidente, pois esta não estava direcionada para o mercado do trabalho, para a produtividade que acabava por acarretar descaso por parte dos dirigentes do país (CUNHA, 1999).

No Brasil Império iniciam-se algumas reformas educacionais e estas indicavam a necessidade do ensino noturno para adultos analfabetos. Em 1876, foi feito então, um relatório, pelo ministro José Bento da Cunha Figueiredo, apontando a existência de 200 mil alunos frequentes às aulas noturnas.

As escolas noturnas eram a única forma de educação de adultos praticada no país. Para CUNHA (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo vagaroso, mas crescente, de valorização da educação de adultos.

Na década de 40 surgem novas ideias para investimentos na educação e suas reformas. A partir de 1940, observaram-se altos índices de analfabetismo no país, então o governo da época cria um fundo destinado à alfabetização da população adulta analfabeta. No ano de 1945, no final da ditadura de Vargas, temos movimentos de fortalecimento dos princípios democráticos no país.

A criação da (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, corrobora para uma valorização da educação de adultos. Em 1947 ocorre a 1ª Campanha de Educação de Adultos, tendo como proposta a alfabetização dos adultos analfabetos do país em três meses, essa alfabetização ocorreria em duas etapas de sete meses- em um curso primário, além de buscarem a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Ao realizar uma discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil, percebe-se que nessa época, o mesmo era visto como causa (e não como efeito) do escasso desenvolvimento brasileiro. O adulto

analfabeto era identificado como elemento incapaz e marginal psicológica e socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado (CUNHA, 1999).

Observa-se que no final da década de 50 e início da década de 60 ocorre uma mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, o que contribuiu para a mudança das iniciativas públicas de educação de adultos. Inicia-se uma nova visão sobre o problema do analfabetismo, busca-se uma pedagogia para a alfabetização de adultos e usa-se como referencial Paulo Freire.

Assim surgiu um novo paradigma pedagógico – um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. O analfabetismo, que antes era apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser, então, interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária (SOARES, 1996).

O processo educativo deveria interferir na estrutura social que produzia o analfabetismo, através da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos. Para se chegar a conhecer o processo histórico realiza-se uma retrospectiva histórica.

Na década de 60:

- Em 1963, o Governo encerrou a 1ª Campanha e encarregou Freire de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos.
- Em 1964, com o Golpe Militar, deu-se uma ruptura nesse trabalho de alfabetização, já que a conscientização proposta por Freire passou a ser vista como ameaça à ordem instalada.
- Exílio de Freire e o início da realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.
- Em 1967, o Governo assumiu o controle da alfabetização de adultos, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (CUNHA, 1999).

Na década de 70

- Na década de 70- expansão do MOBRAL, em termos territoriais;
- 1971 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, sendo dedicado um capítulo específico para a EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas reconheceu a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser considerado um avanço para a área da EJA no país.
- Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que se organizavam com o trinômio tempo, custo e efetividade.
- Devido à época vivida pelo país, de inúmeros acordos como o MEC USAID, estes cursos oferecidos foram fortemente influenciados pelo tecnicismo, adotando-se os módulos instrucionais, o atendimento individualizado, a autoinstrução e a arguição em duas etapas - modular e semestral. Como consequências, ocorreram, então, a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Na década de 80

- Nos anos 80, com a abertura política, as experiências paralelas de alfabetização, desenvolvidas dentro de um formato mais crítico, ganharam corpo. Surgiram os projetos de pós alfabetização, que propunham um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas.
- Em 1985, o MOBRAL foi extinto e surgiu, em seu lugar, a Fundação EDUCAR, que abriu mão de executar diretamente os projetos e passou a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas existentes.
- De acordo com CUNHA (1999), a década de 80 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita com reflexos positivos na alfabetização de adultos.
- Em 1988- promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Na década de 90

- Anos 90- o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade.
- Em nível internacional -reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pela (UNESCO) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, criada pela (ONU) Organização das Nações Unidas e responsabilizada por incrementar a educação nos países em desenvolvimento;
- A partir dessa mobilização nacional, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, que vêm se expandindo em todo o país, estando presentes, atualmente, em todos os estados brasileiros, com exceção de Roraima. Isso se deu da seguinte forma: em 1996, ocorreu uma intensa mobilização incentivada pelo MEC e pela UNESCO, como forma de preparação para a V Conferência Internacional de Jovens e Adultos(CONFITEA).
- O MEC instituiu, então, uma Comissão Nacional de EJA, para incrementar essa mobilização.
- Em 1997, a UNESCO convocou (SEEs) Secretarias do Estado da Educação, (SMEs Secretarias Municipais da Educação, Universidades e Organizações não Governamentais (ONG's), para a preparação da V CONFITEA, através da discussão e da elaboração de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação.
- Em 1998, os mineiros implantaram seu Fórum Estadual. No mesmo ano, a Paraíba e o Rio Grande do Norte fizeram o mesmo.
- Curitiba realizou um encontro, patrocinado pela UNESCO, para a socialização da V CONFITEA. Como consequência desse Encontro, veio à decisão de se iniciar uma série de encontros nacionais de EJA.

- Em 1999, ocorreu o 1º (ENEJA) Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, no Rio de Janeiro, onde participaram os Fóruns do Rio, de Minas, do Espírito Santo, do Rio Grande do Sul e de São Paulo.
- A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9334/96 propôs, em seu artigo 3º, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extra escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Tais princípios estimularam a criação de propostas alternativas na área de EJA. Assim, embora a Lei tenha dedicado apenas uma seção com dois artigos à EJA, os artigos 2º, 3º e 4º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental, o que pode ser considerado um ganho para a área.
- Na década de 90, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os municípios disso. Nesse momento, então, inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONG's e Universidades.
- Surgem os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), com as universidades,
- Sistemas S, ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos. Esses Fóruns têm como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. De acordo com SOARES (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA.
- O surgimento dos Fóruns se dá de formas diferentes em cada Estado. Em Alagoas, o Fórum Estadual surge antes da década de 90,
- No Distrito Federal, forma-se, em 1990, um grupo de trabalho coletivo de alfabetização de adultos e, somente em 2003, forma-se o Fórum Estadual.
- Em Pernambuco, acontece uma articulação pela educação de adultos.

A partir do ano 2000

- Em 2000, o II ENEJA, em Campina Grande – Paraíba – com a participação de oito Fóruns; em 2001, o III ENEJA, em , com a participação de 10 Fóruns;
- Em 2002, o IV ENEJA, em Belo Horizonte, Minas Gerais, com a participação de 12 Fóruns; em 2003, o V ENEJA, em Cuiabá, Goiás, com a participação de 17 Fóruns;
- Em 2004, o VI ENEJA, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com a participação de 22 Fóruns; em 2005, o VII ENEJA, em Brasília, Distrito federal, com a participação de 24 Fóruns;
- Em 2006, o VIII ENEJA, em Recife, Pernambuco, com a participação de 26 Fóruns.
- O Rio de Janeiro é o primeiro estado a criar um Fórum Estadual de EJA. Em 2001, foi organizada, em Brasília,

- Conclui-se que os Fóruns de EJA têm o objetivo de socializar informações e trocar experiências, sendo um espaço de pluralidade. A partir do momento em que o MEC se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgem como uma estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com a EJA, ou seja,
- Com o surgimento dos Fóruns, a partir de 1997, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs.
- De 1999 a 2000, os Fóruns passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA.
- Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA.
- A Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação.
- Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil (SOARES, 2004).

Os eventos citados anteriormente foram importantes encontros de debate e reflexões sobre a EJA em âmbito nacional. Em relação ao estado do Rio Grande do Sul convém ressaltar alguns eventos que tem contribuído para a construção e possibilidades de efetivação de Políticas Públicas para a EJA que serão apresentados a seguir.

Nos dias 01 e 02 de dezembro de 2011, ocorreu o Seminário Estadual de Professores de EJA da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, realizado pela Secretaria Estadual de Educação/Departamento Pedagógico/Coordenação de Gestão de Aprendizagem/Educação de Jovens e Adultos e Coordenadorias Regionais de Educação.

Esse evento teve com objetivos o debate e aprofundamento teórico-prático a partir dos princípios e diretrizes de EJA construídos com a rede estadual; reflexão sobre a Educação Popular: implicações curriculares e metodológicas como destaques; além de exercícios de planejamento de atividades curriculares a partir das discussões realizadas;

O evento contou com a organização de vários eixos temáticos: Educação Popular e EJA; metodologia na EJA; currículo na EJA; formação continuada /educação ao longo da vida; avaliação na EJA; diversidade de sujeitos na EJA avaliação; EJA e o mundo do trabalho que fizeram parte das reflexões.

No ano de 2012, também a cargo da Secretaria Estadual de Educação/Departamento Pedagógico/Coordenação de Gestão de Aprendizagem/Educação de Jovens e Adultos e Coordenadorias Regionais de Educação, ocorreu em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, mais um evento para reflexões sobre a EJA e suas especificidades, além de ressaltar a importância da utilização de Temas Geradores nas aulas.

Nesses dois últimos eventos foram realizadas algumas reflexões importantes em relação aos objetivos e metodologias na EJA.

Fizeram parte dessas reflexões algumas considerações importantes: salientou-se que os alunos que fazem parte da EJA atualmente são 65% de alunos com idades entre 15 a 24 anos e 13% estão com idades acima dos 40 anos.

Foi colocado nas discussões a importância dos saberes não escolares, a necessidade da inserção no mundo do trabalho por parte dos alunos da EJA; outra questão refere-se a necessidade do professor da EJA utilizar avaliação como instrumento de pesquisa para sua autoavaliação docente.

Faz-se importante reiterar que a EJA não é Ensino Fundamental, nem Ensino Médio, possui uma diversidade cultural própria.

Cabe ainda destacar, conforme dados do INEP, 2012 que A educação de jovens e adultos (EJA) apresentou queda de 3,4% (139.292), totalizando 3.906.877 matrículas para este período e que os referidos dados situam-se, principalmente, na problemática da idade, no qual, pontua-se que os alunos de faixa etária superior a 18 anos são a clientela potencial para esta modalidade de ensino. (CENSO, 2012)

Desta forma busca-se refletir sobre tais questões aproximando-as da discussão com os professores da EJA para se chegar a uma melhor compreensão dos fatos.

A EJA e o cotidiano das Práticas: Com a palavra os docentes.

Quando se propõem trazer à tona a voz dos docentes se quer pensar a modalidade EJA para além da legislação e das políticas públicas educacionais que como bem coloca Mainardes, (2007), tem um caminho permeado por análises teóricas e ideológicas e que este estudo seja observado como uma proposta de pesquisa voltada para a identidade do profissional que se dispõe a trabalhar com esta modalidade de ensino, pontuando especificamente o seu fazer, sua postura e suas dificuldades. Para tanto há que se ouvir aos que trabalham na modalidade para compreender posição dos mesmos no processo verificando pontos necessários para que este fazer seja significativo articulando este com as teorias já aprofundadas em outros estudos.

Desta forma, entende-se que estudo de políticas públicas para educação com referência a prática ou legitimação no cotidiano são pouco frequentes, especialmente para EJA, foco deste estudo, fazendo-se necessário o olhar para além das descrições e explorações.

Considera-se que este estudo é um campo relativamente novo, ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes, e que, de resto sofre as indefinições resultantes da crise de paradigma que afeta as ciências sociais e humanas na contemporaneidade. (MAINARDES, 2007 p. 24). Neste sentido o estudo vem trazer um aporte aos estudos realizados procurando pontuar, especialmente a questão do cotidiano da prática docente, seus entraves e possibilidades a partir do entendimento dos docentes da modalidade.

Entende-se que é importante compreender e se preparar para o desafio de oferecer oportunidades educacionais apropriadas a esta faixa etária de características distintas adotando, sem sombra de dúvidas, uma ação pedagógica crítica, problematizadora, reflexiva e investigativa no “que fazer” pedagógico cotidiano de uma classe EJA. Para se conhecer tal identidade é preciso ouvi-los para a partir de seu olhar buscar possibilidades de atuação.

Da mesma forma compreende-se que é necessário desenvolver um ensino aprendizagem com qualidade pode ser o esperado para todas as pessoas que não possuem mais idade escolar e que muitas vezes não tiveram oportunidade de concluir seus estudos no período escolar, ou seja, em idade apropriada. Esse é um dos desafios que precisa ser encarado pelo educador que desenvolve suas práticas no contexto da EJA.

Que a EJA é uma modalidade que merece um olhar próprio com ações voltadas exclusivamente para ela e que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino voltada para a reinserção do jovem e do adulto na sala de aula. Possui características próprias, apresentando classes heterogêneas; ritmo próprio; flexibilidade; avaliação em processo (ideal). Segundo o Documento Base Nacional da EJA deve-se buscar estratégias didático-pedagógicas que venham superar processos marcados pela organização social da instituição escola, hierarquizada como um sistema verticalizado, com saberes e conhecimentos tomados como “conteúdos”, sem os quais o sujeito não adquire a legitimidade pelo que sabe. (Documento Base, 2008)

A necessidade de se trazer a tona estas características é pelo simples fato de que a diversidade, em sua forma mais clara e fundante, estão dispostas numa turma de alunos da EJA que tem na sua frente, ou melhor, ao seu lado o docente. Desta forma, se faz necessário rever práticas cotidianas que traduzam tais máximas no fazer pedagógico dos docentes, porém, uma outra questão e não menos importante que esta é a formação do docente que precisa dar-se conta de toda esta diversidade que atravessa a realidade da EJA nas escolas.

Neste sentido, o desafio se faz maior e mais complexo, pois quando se aborda políticas públicas e prática pedagógica para a educação um aspecto determinando refere-se à formação docente que muitas vezes pode não estar em sintonia com estas, observando:

Qué concepto de formación hay detrás de una reforma curricular, por ejemplo. Qué concepto de formación hay por detrás de la organización de La escuela. Qué concepto de formación hay de la estructura del currículum visible o invisible. (KRAWCZYK; WANDERLEY, 2003, p. 86)

Cabe destacar que durante a discussão realizada na pesquisa observou-se a carência da formação inicial para EJA como aspecto determinante nas falas dos entrevistados, mesmo não sendo objeto de análise no texto tem-se que considerar como emergente.

Leva-se em consideração a formação dos docentes da EJA que não participaram durante seu processo de formação inicial da possibilidade de vivenciar momentos de planejamento coletivo, troca de experiências e estágios na modalidade, conhecimento de totalidade, interdisciplinaridade, integração de disciplinas em áreas do conhecimento, precisando buscar na própria prática cotidiana o referencial para o trabalho.

A universidade enquanto instituição formadora dos profissionais docentes ainda enfrenta dificuldades na construção e efetivação de um projeto que contemple atividades coletivas, onde os futuros formando possam por em prática.

Quando se traz a tona a questão do planejamento coletivo, os docentes, em sua grande maioria, diz existir o espaço na escola, no qual sete dos entrevistados coloca que as reuniões de planejamento são gerais e nas áreas do conhecimento, porém, percebe-se ao analisar os dados da pesquisa que, na escola pesquisada as ideias pontuam para uma falta de aproximação e vivências com a temática planejamento coletivo, decisões coletivas, interdisciplinaridade, integração e até mesmo conhecimento por área. O

conhecimento por áreas ainda é um caminho novo para os professores, pois apesar do planejamento coletivo por áreas do conhecimento ainda trabalha-se na sala de aula por disciplinas.

Observa-se esta carência na fala de S1 que diz: *às vezes decidimos juntos algumas questões, mas falta mais planejamento coletivo para operacionalização, pois **não aprendemos a fazer juntos**.*

- As escolas abrem espaços para este pensar coletivo e, muitos destes espaços são semanais, porém como coloca S2: fizemos o planejamento com alguma participação coletiva, mas no geral a prática em sala de aula funciona individualizado.
- Confirma a questão a S3 que coloca que aparentemente a escola abre espaços para o planejamento com construção coletiva e diálogo entre os docentes.

Outro colega entrevistado: S4 coloca que **eventualmente** há planejamento coletivo

na escola sinalizando que esta prática pode existir somente no calendário e não efetivamente na prática cotidiana e na postura dos colegas.

O colega S5 foi mais pontual e categórico colocando que: *No pouco que percebi, **não**, pois até o momento **não tive participação nas decisões coletivas** nas reuniões.*

Outra questão bastante sensível na análise das entrevistas e nas falas dos entrevistados é que a grande maioria dos docentes não leram o conteúdo da Proposta Pedagógica da escola (PP). Muitos alegam que é por falta de tempo. Esta constatação traz à tona outra questão muito importante na discussão, o comprometimento profissional, pois ler a PP seria o mínimo dos trabalhos do docente da EJA. Observa-se na análise dos dados levantados que alguns docentes justificaram que conheceram o PP apenas pelas reuniões pedagógicas, nas quais, eram realizadas discussões para resolução de problemas cotidianos que surgiam.

Traz-se estes dados para eliminar o véu que cobre os rostos e os olhos de muitos dos nossos docentes com relação ao seu fazer pedagógico que ultrapassa o dar aulas e vai além, pois é um profissional que necessita conhecer a realidade em que atua, seus alunos, sua comunidade, sua historicidade. O exercer a docência é maior, mais profundo, exige comprometimento, responsabilidade, ética e estética, principalmente quando se trata dos despossuídos, marginalizados, alunos e alunas da EJA que retornam à escola com esperanças e como bem coloca Freire, 1996.

[...] Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, as vezes ou quase sempre, a deixar dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar. ... Só somos porque estamos sendo [...] (p,18)

Neste sentido há que se fazer uma reflexão sobre a postura docente da EJA com relação ao seu fazer cotidiano que muitas vezes acontece mecanicamente, sem envolvimento profissional e insignificante para o grupo em que atua.

Quando se aborda com os entrevistados sobre a questão da prática pedagógica na visão dos docentes pode-se observar nas palavras de S9 que diz: *Na EJA encontramos uma disparidade muito grande de*

conhecimentos. *É um local diversificado com a diferença percorrendo os corredores das escolas que, em muitos momentos, desconsidera que **pequenas ações falam mais que grandes palavras.***

Cabe-se destacar que a essência da escola não está no discurso esvaziado de significado, está na prática. Aqui, também se pode valer das palavras de Paulo Freire que disse: "Ensinar exige corporeificação das palavras pelo exemplo". (FREIRE, 1996, p.19). Pode-se observar que outra máxima Freireana pode ser usada neste momento de reflexão: ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (1996), que se traduz em fundamento quando se observa que a reflexão das práticas cotidianas necessita ser analisada para transformar a própria prática.

Talvez esteja sinalizada nas características de uma turma de jovens e Adultos a possibilidade ou não de um trabalho pedagógico significativo. Para tanto, retoma-se a necessidade de se conhecer a diversidade da turma. Este deveria ser o ponto de partida do docente da EJA.

Segundo a docente S10 a uma modalidade EJA que exige um olhar diferenciado, pois precisamos desenvolver estratégias para, como educadores, nos aproximarmos dos alunos e buscar atender as necessidades da aprendizagem destes que tem muito a ensinar. As práticas educativas e o conhecimento compartilhado se apresentam no momento, no qual, a disponibilidade ao diálogo acontece.

E quando se traz a disponibilidade ao diálogo pretende-se considerar que FREIRE, 1996:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. ... A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. ... Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas (p. 153).

De acordo com as ideias expressas pelas colegas acima, se apresenta as palavras de S11 que diz: [...] Trabalhar com a modalidade EJA exige estar muito bem preparado para "lidar com as diferenças", pois os desafios são muito grandes neste contexto, pois temos alunos de 15 anos bem como de 60 anos. Diante dessa especificidade temos ritmos de aprendizagem diferentes, tempos diferentes. O professor deve ter a sensibilidade para saber quando, como e onde pode agir para que tenhamos sucesso na aprendizagem. Deve ser problematizador das questões do cotidiano.

Neste sentido traz-se as palavras de Barreto, 1998 que diz:

O papel do educador não é propriamente falar ao educando, sobre sua visão de mundo ou lhe impor esta visão, mas dialogar com ele sobre asua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas problematizar as realidades concretas do educando, problematizando-se ao mesmo tempo (p. 65).

Entende-se que a prática pedagógica para a EJA requer do profissional um conhecimento para além do instituído como importante, requer sensibilidade de realizar a problematização durante o tempo que está em classe.

Há muito se tem abordado que a EJA requer novos processos de aprendizagens e práticas educativas que deem conta das características do aluno adulto e maduro; trabalhador de, no mínimo, oito horas por dia; que apresente larga experiência profissional; uma faixa etária próxima a dos docentes; cidadão pelo sistema de ensino, que não proporcionou crescimento como ser humano, muito menos intelectual, que associasse os conhecimentos adquiridos nos bancos escolares à prática.

Observa-se que, conforme estratégias didático pedagógicas pontuadas no Documento Base, 2008 que apresenta:

A EJA, historicamente, tem-se caracterizado por tentar articular processos de aprendizagem que ocorrem na escola, segundo determinadas regras e lógicas do que é saber e conhecer, com processos que acontecem com homens e mulheres por toda a vida — em todos os espaços sociais, na família, na convivência humana, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em entidades religiosas, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais multimídia etc., cotidianamente, e o tempo todo. (p,3)

A Busca da conscientização do sujeito, para agir e reagir às situações da realidade; dar valor à aprendizagem histórica e, a partir daí, relacionar essa realidade com o conteúdo abordado; O conteúdo deve ter significado e aplicação no cotidiano;

É considerado, neste contexto, o papel do educador que poderia estar voltado à colaborar com o aluno para perceber os conhecimentos que já fazem parte da sua vida e sua importância no processo educativo; mediar o processo de apropriação, construção e transformação do conhecimento; auxiliar o aluno na constituição de uma visão crítica do meio em que vive; orientar o aluno na direção da modernidade e na busca de soluções para os seus problemas; aprender com o aluno por meio de trocas de experiências a fim de reestruturar e sistematizar o conhecimento; estabelecer vínculo afetivo com o aluno, a fim de estimular um ambiente de camaradagem, apoio e compreensão.

Para tanto seria necessário considerar uma formação mais pontual para estas e muitas outras questões que não se encerram nesta primeira discussão.

A guisa de conclusão

Para concluir este estudo, transitoriamente, traz-se a fim de responder a questão problema que atravessa a análise das possibilidades de legitimação das políticas públicas no currículo da EJA de uma escola pública de Educação Básica, considerando o contexto histórico e as propostas legais para esta modalidade de ensino tendo em vista a posição dos docentes no cotidiano das práticas pedagógicas, que existe um desafio grande aos docentes desta modalidade de ensino no que se refere ao “que fazer” docente. Refere-se, primeiramente às lacunas encontradas na formação inicial que dificulta o trabalho pedagógico relacional, a produção coletiva, o diálogo entre as disciplinas e nas áreas de uma maneira natural. Esse “natural” deve fazer-se com o processo, porém precisa ser iniciado em algum momento. Cabe aos docentes à postura de pesquisador da sua própria prática, por exemplo, como primeiro passo e conquistar os espaços dispostos na legislação para tanto.

Outra questão é a falta de tempo para dedicarem-se à produção coletiva. O que passa é que na legislação existe a hora planejamento que deve ser realizada nas escolas, ou seja, o que antes se realizava em casa, hoje pela legislação pode ser realizado no coletivo do grupo, porém, alguns docentes atuam em mais de uma escola e com alta carga horária dificultando a sua participação nas reuniões.

A questão da docência é outro ponto que se deve considerar como possibilidade de conquista de identidade docente na EJA. Ser docente como já se disse no corpo do texto transcende o simples ministrar aulas, vai para além disso. Diz respeito a compreender a realidade e as necessidades da comunidade escolar para

que com este conhecimento local possam mediar o processo de uma forma profissional e responsável porque as políticas públicas existem, mas não asseguram a implementação no cotidiano das práticas. Cabe ao docente implementá-las ou não, segundo as possibilidades, recursos e meios que a escola ofereça.

Referências Consultadas

- CENSO ESCOLAR 2012 (2012). EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS. Dados do INEP, parte 25. Retirado em Maio 20, 2013 de http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf
- DOCUMENTO BASE NACIONAL 2008 (2008). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Retirado em Maio 20, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816&msg=1
- CUNHA, Conceição Maria da (1999). Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília.
- BARRETO, Vera (1998). Paulo Freire para Educadores. São Paulo: Arte e Ciência.
- FREIRE, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____ (2005). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 46 ed.
- _____ (1986). Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADAMER, Hans-Georg (1984). Verdad y método. Salamanca, Sígueme.
- MAINARDES, Jefferson (1996). Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.
- RESOLUÇÃO CNE/CEB n. 1, de 5 julho de 2000 (2000). Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Retirado em Maio 20, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>
- SOARES, Leôncio José Gomes (1996). A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out.
- _____ (2004). O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio.

O ambiente como dimensão estruturante do Projeto Educativo Local: novos desafios para as Escolas e para os Professores

Liliana Paredes⁹⁵⁹, Luís Alcoforado⁹⁶⁰, A. M. Rochette¹⁸⁰

Resumo

O grande desafio a que a escola tem que responder nos dias de hoje relaciona-se com a necessidade de envolver todas as crianças e jovens, durante muito mais tempo e ensinar-lhes muitas mais coisas, assumindo-se, também, a necessidade de prolongar as experiências educativas ao longo e em todos os espaços da vida, bem como a inevitabilidade da elevação do conflito a importante organizador dos processos de aprendizagem.

Neste contexto de *crise da educação* e numa tentativa de adequação das políticas educativas às exigências e aos desafios das sociedades contemporâneas, o texto de Edgar Faure *Aprender a Ser*, publicado no início da década de 70, defendia a constituição de uma *cidade educativa*, na qual a educação permanente aparecia como pedra basilar das novas políticas educativas. Em consonância, ao longo das últimas décadas, fomos reforçando a ideia de uma educação que se quer ao longo e em todos os espaços da vida, de modo a permitir o enriquecimento individual e comunitário através da aprendizagem e da partilha do conhecimento. Assistimos assim a uma mudança significativa no paradigma educacional instituído, passando os territórios a concentrar, para além das suas funções tradicionais, a responsabilidade de multiplicar as possibilidades educadoras dos seus habitantes. Ao disponibilizar espaços e recursos educativos, um “território educador” apresenta inúmeras valências educativas complementares. A oferta educativa formal deverá, assim, ser complementada com práticas de educação não formal e informal, dependentes das políticas educativas locais.

O Projeto Educativo Local (PEL), enquanto instrumento estruturante no domínio educativo, a que recorrem cada vez mais municípios portugueses, tem vindo a assumir um papel fulcral na planificação de ações que contribuam para a formação holística e contínua dos seus cidadãos, entendendo o ambiente como um dos seus vetores estratégicos. Tendo como pano de fundo o desenvolvimento sustentável, onde o vetor ambiente se apresenta como peça fulcral, a educação ambiental apresenta, dessa forma um papel preponderante na formação plena dos alunos enquanto cidadãos com consciência ecológica que conhecem e amam o seu território.

Tendo como ponto de partida o contributo dos docentes, através de uma metodologia participativa (*workshops*), para uma participação ativa na construção de dois projetos educativos locais da região centro de Portugal, apresentamos neste trabalho a análise das políticas ambientais e seus reflexos nas políticas educativas locais, bem como as atuais responsabilidades dos municípios portugueses em matéria de educação ambiental. Descrevemos a identificação e planificação conjunta de ações transversais, passíveis de acolher práticas ecoformativas, no domínio do ambiente, considerando, para este efeito, as

⁹⁵⁹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

⁹⁶⁰ Pesquisa desenvolvida com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

necessidades das organizações educativas, os espaços naturais, o património edificado e o património cultural, entre outros.

A nossa pretensão com este trabalho, desenvolvido com a participação das escolas e dos professores por elas indicados, passa por aliviar mudanças de postura face aos métodos de ensino tradicionais, com a implementação de ações inovadoras no âmbito da formação de crianças e jovens que permitam o aproveitamento das dinâmicas locais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participada em contexto escolar.

Introdução

A falta de envolvimento dos educadores, a inexistência de um currículo democrático e flexível, as lacunas em termos de projeto educativo e a falta de adequação dos agentes educativos aos contextos socioeconómicos são algumas das problemáticas que têm marcado a evolução das políticas educativas ao longo de várias décadas. Outro grande desafio dos currículos atuais prende-se com a necessidade de envolver todas as crianças e jovens, durante muito mais tempo e ensinar-lhes muitas mais coisas, assumindo-se, também, a necessidade de prolongar as experiências educativas ao longo e em todos os espaços da vida, bem como a inevitabilidade da elevação do conflito a importante organizador dos processos de aprendizagem.

Nas últimas décadas passámos de uma perspetiva de educação meramente formal a uma educação que se pretende que seja ao longo da vida, de modo a permitir o enriquecimento individual através da aprendizagem e da partilha de conhecimentos. Deste modo, assiste-se a uma mudança profunda no paradigma educacional instituído, passando os territórios a concentrar, para além das suas funções tradicionais, inúmeras possibilidades educadoras. Ao disponibilizar inúmeros espaços e recursos educativos, um “território educador” apresenta inúmeras valências educativas complementares. A oferta educativa formal deverá, assim, ser complementada com práticas de educação não formal e informal, dependentes das políticas educativas locais.

O Projeto Educativo Local (PEL) é considerado como um importante instrumento na orientação, congregação e concertação de intervenções em prol dos objetivos definidos em torno de um novo paradigma educativo que defendem uma educação/formação ao longo da vida e em todos os espaços da vida, consubstanciando assim, uma cidade educadora (Santos, 2009; Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012).

A oferta de uma educação de excelência está assim dependente da articulação entre diversas dimensões, tais como a gestão escolar, os sujeitos envolvidos, as práticas pedagógicas e as expectativas dos atores envolvidos no ato educativo (Dourado, 2007). A ação educativa é, pois, condicionada por diversos fatores relacionados com o tipo de sociedade, as instituições políticas, os estabelecimentos de ensino, as características dos educandos, as características dos docentes, bem como pelo envolvimento dos atores neste processo educativo (Arroteia, 2008).

O objetivo deste *paper*, e tendo como ponto de partida o contributo dos docentes, através de uma metodologia participativa (ateliers, *workshops*, reuniões temáticas, entre outras), é efetuar uma análise da evolução das políticas ambientais e seus reflexos nas políticas educativas locais de dois territórios com

características distintas. Pretende-se, de igual modo, analisar quais as atuais responsabilidades dos municípios portugueses em matéria de educação ambiental e como estas se refletem ao nível das políticas educativas. Descreve-se a identificação e planificação conjunta de ações transversais, passíveis de acolher práticas ecoformativas, no domínio do ambiente, considerando, para este efeito, as necessidades das organizações educativas, os espaços naturais, o património edificado e o património cultural, entre outros.

Com este trabalho, desenvolvido com a participação das escolas e dos seus professores, pretende-se aliviar mudanças de postura face aos métodos de ensino tradicionais, com a implementação de ações que se pretendem inovadoras no âmbito da formação de crianças e jovens e que permitam o aproveitamento das dinâmicas locais para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e participada em contexto escolar.

De todas as instituições em que se organiza nossa sociedade, a escola é seguramente a mais importante, na medida em que nenhuma outra entidade apresente este tem o seu potencial transformador.

1. Evolução da temática ambiental: alguns marcos históricos

No período anterior ao advento da democracia (Abril de 1974) o país encontrava-se mergulhado num autêntico marasmo a diferentes níveis, sendo que o ambiente era apenas mais uma das vertentes relegadas para segundo plano. Observava-se uma total ausência de política pública de ambiente, com as consequências nefastas daí decorrentes, embora alguns esforços tenham sido efetuados nesse sentido, designadamente através da criação da Liga para a Proteção da Natureza em, 1948 e das referências ao ambiente feitas no III Plano de Fomento, elaborado e aprovado em 1968 (Pinto, 2004).

Um ano mais tarde a criação da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica contribuiu para uma abordagem mais coerente das questões ambientais em Portugal, com o desenvolvimento da *Monografia Nacional sobre problemas relativos ao Ambiente*, sendo a perscrutora da Comissão Nacional do Ambiente, criada em 1971 e que tinha como principais objetivos as dinamização das vertentes de informação e sensibilização ambiental, com a implementação da primeira comemoração do Dia Mundial do Ambiente em Portugal em 1973 e com a dinamização de iniciativas diversas do domínio da preservação do ambiente.

Um dos marcos fundamentais da evolução da política ambiental no nosso país foi a criação, da Secretaria de Estado do Ambiente através do Decreto-lei 550/75 de 30 de Setembro. Foi também neste diploma legal que se procedeu à reestruturação da Comissão Nacional do Ambiente. Atendendo à sua nova orgânica foi criado o Serviço Nacional de Participação dos Cidadãos que se afirmou como um precursor da cidadania ativa, bem como um grande impulsionador de propostas educativas no domínio do ambiente, bem como de efetivação de uma política regional e local de ambiente. É neste contexto, e no seguimento da Reforma do Sistema Educativo, que se observou a inclusão das temáticas ambientais em diferentes áreas disciplinares, embora sem se considerar como Educação Ambiental.

Posteriormente, já em 1995, foi implementado o 1º Plano Nacional de Política do Ambiente, no qual se considerava um capítulo específico dedicado à temática da Educação Ambiental, e no qual se preconizava a existência de uma articulação entre as políticas setoriais de ambiente, educação e formação, numa clara perspectiva de confluência de sinergias. É desta convergência de interesses que surge o protocolo inovador entre o Ministério da Educação e o Ministério do Ambiente ao abrigo do qual se pretendia introduzir ações

comuns ao nível dos currículos escolares, bem como a introdução da Educação Ambiental nas orientações curriculares dos estabelecimentos de ensino e na formação de professores (Pinto, 2004).

Dois anos mais tarde, em 1997, e com o objetivo de apoiar as escolas e as comunidades locais no domínio da implementação de estratégias de educação ambiental foi lançada a 1ª Rede de Ecotecas e com a qual se pretendia incentivar a participação dos cidadãos no desenvolvimento de atividades no âmbito da temática ambiental, assim como incentivar a participação dos cidadãos nessas mesmas atividades.

Fundamentalmente a partir do início do século XXI assistiu-se a uma crescente abertura da escola à comunidade e vice-versa, abertura esta fundamental para o sucesso da Educação Ambiental à qual não foi igualmente alheia a reorganização curricular do ensino básico plasmada no Dec. Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. Este diploma além desta reorganização foi também responsável pela integração de três novas áreas não curriculares - área de projeto, estudo acompanhado e formação cívica. Para além disso consagrou a Educação para a Cidadania como uma área transversal em todas as áreas curriculares (Pinto, 2004; Fernandes, 2008). Este conjunto de temáticas, quando devidamente articuladas com os restantes conteúdos programáticos e experiências educativas “*possibilitam ao aluno uma compreensão e uma participação mais consciente na sociedade*” (Costa e Gonçalves, 2000, pp. 38).

Também em 2001, foi possível assistir à extinção do Instituto de Promoção Ambiental (IPAMB), com consequente integração no Instituto do Ambiente (IA), bem como à substituição do Ministério do Ambiente e Ordenamento do Território pelo Ministério das Cidades, Ordenamento do Território e Ambiente (Dec. Lei nº8/2002 de 9 de Janeiro).

Em 2003 assiste-se a uma reestruturação do currículo associado ao Ensino Secundário com a integração de áreas curriculares não disciplinares, e nas quais a temática da educação ambiental passa a ser devidamente explorada. Paralelamente, e neste mesmo ano, foi aprovada a reestruturação do Instituto do Ambiente, através do Decreto-Lei nº 113/2003, o qual passou a ter funções de coordenação na aplicação de políticas ambientais à escala regional e local.

No seguimento do plasmado no artigo 3º deste decreto são atribuições do IA entre outras, “promover e apoiar a concretização de estratégias de desenvolvimento sustentável e as que se referem a matérias de natureza global no âmbito das alterações climáticas e à protecção da camada de ozono; realizar acções de sensibilização, educação e formação dos cidadãos no domínio do ambiente e promover a estratégia nacional de educação ambiental que garanta a integração das matérias relevantes no sistema e programas de ensino; promover formas de apoio às organizações não governamentais de ambiente e avaliar a sua eficácia; assegurar a divulgação e o acesso à informação sobre ambiente; promover e garantir a participação dos cidadãos nos processos de decisão em matéria de ambiente”.

Na última década, o nosso país começou a ter um papel mais reforçado no âmbito das temáticas ambientais, papel que saiu reforçado com o contributo da presidência portuguesa da União Europeia em 2007 no âmbito da definição da política europeia sobre escassez de água. Será também de salientar os avanços que se fizeram em áreas de extrema importância como seja a melhoria da qualidade do ar e da água, o tratamento dos resíduos sólidos urbanos e mais recentemente o grande investimento efectuado no domínio das energias renováveis. De destacar, ainda, o fato de Portugal ser pioneiro no desenvolvimento de planos de protecção da costa, sendo disso exemplo os nove Planos de Ordenamento da Orla Costeira desenvolvidos na última década.

2.1. O PEL enquanto documento estruturante na componente educativa

Os desafios da sociedade atual ditam a necessidade de repensar o sistema educativo uma perspetiva mais alargada. Assim mais do que questões associadas à eficácia escolar importa proporcionar os mecanismos necessários para a implementação de uma formação que, a partir de dinâmicas territoriais endógenas, se coadune com um desenvolvimento sustentável, integrado e unificador dos diferentes atores do processo educativo de um determinado território. Para a prossecução deste objetivo a articulação de políticas, práticas comunitárias e empresariais assume-se como uma das prioridades de todo o processo, isto no sentido da definição de um projeto educativo enriquecedor onde as dimensões da educação e formação, bem como de desenvolvimento económico, social e cultural se complementem entre si.

Num contexto de “crise da educação” e numa tentativa de adequação das políticas educativas às exigências das sociedades contemporâneas, o texto de Edgar Faure - *Aprender a Ser* -, publicado na segunda metade da década de 70, defendia a constituição de uma “cidade educativa”, na qual a educação permanente ou educação ao longo da vida aparece como pedra basilar das novas políticas educativas. Estas novas políticas teriam então como principal objetivo a formação, promoção e desenvolvimento dos cidadãos, contribuindo para a criação de contextos comunitários mais participados, que convidam ao envolvimento de todos os agentes na implementação e desenvolvimento de uma cidadania informada e ativa.

As políticas educativas devem centrar-se no incremento da qualidade e da excelência da educação (Magalhães, 2006) a partir dos recursos endógenos de uma determinada comunidade territorial, sendo neste contexto que surge o Projeto Educativo Local (PEL), um instrumento de carácter estruturante, regulador das orientações estratégicas e das práticas e iniciativas educativas que implica processos dinâmicos de análise, diagnóstico, avaliação, monitorização e, sobretudo, de partilha do compromisso e da responsabilidade educativa entre os atores educativos. Deve tratar-se de um documento regulador das orientações estratégicas e das práticas e iniciativas educativas, implicando por isso processos dinâmicos de análise, diagnóstico, avaliação, monitorização e, sobretudo, de partilha do compromisso e da responsabilidade educativa entre todos os agentes com responsabilidades na educação.

Num momento em que o papel das autarquias, assim como dos estabelecimentos de ensino e educação é cada vez mais notório (Louro, 2004), o Projeto Educativo Local, enquanto instrumento estruturante no domínio educativo, deve assumir um papel fulcral na planificação de ações que contribuam para a formação global e contínua dos seus cidadãos – educação transformadora –, visando, em última instância, a criação de territórios sustentáveis.

Mais do que uma visão centralizadora do que são as atuais lógicas da tutela, pretende-se um projecto que vise o desenvolvimento integrado, onde a educação surge como um vetor decisivo, tudo isto numa lógica de descentralização da educação

Estamos assim perante um novo paradigma de desenvolvimento caracterizado pelo envolvimento de diversos atores num processo que, no âmbito da educação, se poderá apelidar de “educação transformadora”, a qual se baseia na procura de mais e melhores respostas para as necessidades individuais e coletivas em termos de codesenvolvimento (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012). Parece pois inquestionável que o planeamento estratégico, integrado e sustentável pressupõe não só o envolvimento de todos os participantes no processo educativo, mas também a articulação de um projeto de educação e formação alargado a todos os tempos e espaços de vida.

O PEL pode, assim, definir-se como o instrumento de realização de uma política educativa local, que, através da articulação entre as ofertas educativas existentes, mas também entre os serviços educativos e sociais, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspetiva de desenvolvimento da comunidade. Na definição de uma política educativa local os intervenientes são numerosos, os interesses diversificados e, por vezes, concorrenciais e as dependências hierárquicas múltiplas, tornando a concertação uma tarefa complexa. Por todas estas razões, na definição do PEL é essencial que todos os parceiros educativos se encontrem numa relação horizontal de igualdade de direitos e responsabilidades.

3. Ambiente e Desenvolvimento Sustentável: novos desafios para as escolas e para os professores

O domínio ambiental, no contexto atual de crescente degradação dos ecossistemas, prefigura-se como uma questão fundamental no seio do sistema educativo na medida em que envolve um conjunto alargado de atores. Neste sentido, a produção de conhecimento e a análise das relações existentes, bem como do papel dos atores envolvidos contribui de forma indubitável para um novo perfil de desenvolvimento ambientalmente sustentável (Tristão, 2004), reforçado pela proclamação, por parte da UNESCO, da Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014).

Ao nível da educação, a resposta ao desafio da DEDS (2005-2014) passou pela criação de oportunidades de reflexão sobre diversos elementos que concorrem para a sustentabilidade de um dado território, designadamente a degradação dos recursos ambientais, a globalização as alterações climáticas e a valorização do património natural, entre outros. Este conceito de desenvolvimento sustentável integra-se no âmbito da dimensão prospetiva da educação ambiental, constituindo e transformando-se num dos domínios da política de ambiente, designadamente na sua vertente preventiva e estratégica e, sobretudo desempenhando um papel fulcral no desenvolvimento de novas modalidades de participação dos cidadãos (Soromenho-Marques, 1998).

Em Portugal, as atividades inerentes à implementação da DEDS têm sido dinamizadas sobretudo pela Comissão Nacional da Unesco (CNU), pela comunidade científica e por organizações não governamentais (ONG), como a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), a Associação portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), a Liga para a Protecção da Natureza (LPN) e a Almargem. Contudo, no nosso país já existiam projetos que se enquadravam nos objetivos da DEDS, os quais envolviam diferentes níveis de ensino e áreas temáticas, de entre as quais e a título de exemplo se podem destacar a Agenda 21 Escolar (Vários), Castro Verde Sustentável (Liga para a Protecção da Natureza), Coastwatch (Grupo de Estudos e Ordenamento do Território - GEOTA), Ecocasa (Quercus), Eco-Escolas e Jovens Repórteres para o Ambiente (ABAE).

Assim sendo, na atual visão de sustentabilidade os estabelecimentos de ensino e os restantes espaços de formação devem desempenhar um papel fulcral nos processos de aprendizagem endógenos, os quais contribuem para moldar cidadãos cada vez mais conscientes, capazes de interiorizar conceitos de sustentabilidade, ética, humanismo, cidadania e competitividade. Urge pois articular as políticas, as práticas comunitárias e empresariais e os projetos educativos das escolas, num projeto estratégico que envolva as dimensões do ambiente e do desenvolvimento sustentável. Por outro lado, é imperioso continuar o debate acerca da integração da Educação Ambiental e do Desenvolvimento Sustentável nos sistemas educativos

formais, equacionando mesmo a sua integração nos currículos de todos os níveis de ensino e em todas as facetas da aprendizagem.

Este é um século de constantes e crescentes desafios ambientais e onde a educação ambiental e para o desenvolvimento sustentável poderá desempenhar um papel de destaque na compreensão e até mesmo na tentativa de resolução da crise sócio-ambiental (Soromenho-Marques, 2004). O grande desafio a que a escola e demais espaços educativos têm que responder na atualidade relaciona-se com a necessidade de envolver todas as crianças e jovens e, sobretudo com a necessidade de prolongar e diversificar as experiências educativas, o que naturalmente reacende a discussão acerca do novo paradigma educacional do século XXI, tornando inevitável a amplificação do conceito de espaço educativo (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012).

Os princípios orientadores mais relevantes consideram que na educação relativa ao ambiente, este deve ser considerado na sua globalidade – natural e construído pelo homem, político, económico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético. Deverá ser um processo contínuo, desenvolvendo-se ao longo da vida (escolar e extraescolar); adotando uma perspetiva interdisciplinar; e sublinhando a importância de uma participação ativa na sua preservação e na solução dos problemas ambientais.

A definição de novos paradigmas na relação dos docentes com a instituição educativa e, conseqüentemente, com o educando, é portanto crucial para o alargamento dos espaços de educação e formação. O papel do docente, enquanto sujeito da ação educativa (Oliveira, Augusto e Melo, 2008), deverá ser pautado por objetivos que coloquem a tónica na promoção do desenvolvimento cognitivo das crianças/jovens, na garantia da aquisição dos saberes básicos necessários, e, fundamentalmente, na formação de cidadãos com consciência cívica (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012). A atuação do professor deverá centrar-se na mudança do enfoque das práticas educacionais no sentido da adoção de práticas diferenciadoras, mais ativas, ricas e abertas que contribuam para a implementação de uma comunicação pedagógica mais ampla, criativa e inovadora (Moran, 2011).

A oferta de uma educação de excelência está assim dependente da articulação entre diversas dimensões, tais como a gestão escolar, os sujeitos envolvidos, as práticas pedagógicas e as expectativas dos atores envolvidos no ato educativo (Dourado, 2007). Portanto, a ação educativa é condicionada por diversos fatores relacionados com o tipo de sociedade, as instituições políticas, os estabelecimentos de ensino, as características dos educandos, as características dos docentes, bem como pelo envolvimento dos atores neste processo educativo (Arroteia, 2008). Considerando que nenhuma destas dimensões poderá ser analisada de forma individualizada, será a sua articulação que estará na base do desenvolvimento de projetos, programas e planos de ação no contexto educativo, os quais, naturalmente, deverão refletir as opções das políticas autárquicas, os seus objetivos, meios e estratégias (Arroteia, 2008).

Os cidadãos necessitam pois de compreender e entender as complexas realidades e os problemas que estão inerentes a um qualquer processo de desenvolvimento sustentável a diferentes escalas. Estes serão os mecanismos na base do desenvolvimento de um conjunto de competências, atitudes e valores que permitam aos cidadãos de um dado território praticar uma cidadania ativa e participativa considerando as necessidades atuais e as necessidades das gerações futuras.

A reorganização das respostas educativas no sentido de adequar a oferta da educação formal, não formal e informal à realidade educativa e ao contexto socioprofissionais dos territórios é um desafio permanente.

Deste modo, analisar as características de um dado território, compreender as necessidades socioeducativas que lhe estão inerentes e perceber o papel dos docentes no ato educativo são fatores preponderantes no desenvolvimento de ações que redefinem as políticas educativas municipais no sentido de alcançar uma educação de excelência (Cordeiro, Alcoforado e Ferreira, 2012).

4. Componente pedagógica do PEL: os centros cívico-educativos e a área do ambiente

É precisamente sob a chancela da necessidade de formar cidadãos mais ativos e participativos que surge o conceito de “centro cívico-educativo” e que, de acordo com Herculano (2009), devem ser locais de convergência ou irradiação de conhecimentos e saberes, os quais irão permitir aos cidadãos de um determinado território adquirir conhecimentos e aptidões úteis para a sua evolução pessoal.

Estes centros, considerando a finalidade a que se propõem, devem ter como base em alguns princípios fundamentais, designadamente de participação, de igualdade de oportunidades, de solidariedade, de autonomia, de aprendizagem ao longo da vida, de educação transgeracional e de desenvolvimento sustentável. Todos esses princípios devem concorrer para que os centros cívico-educativos apresentem fundamentalmente quatro finalidades:

- Elevar a escolaridade e a qualificação profissional;
- Contribuir para o desenvolvimento pessoal, social, económico, e cultural dos cidadãos;
- Promover o desenvolvimento local de forma equitativa e democrática;
- Desenvolver a promoção de valores, comportamento e estilos de vida direcionados para a vida em comunidade e para o respeito pelo ambiente natural.

No caso particular da Figueira da Foz (um dos municípios que integram um estudo mais amplo sobre o PEL), e considerando a importância do *cluster* “Mar”, assumido no contexto do “Plano Estratégico de Desenvolvimento”, assim como do próprio interface entre o litoral e os setores continentais, importa que este seja considerado não só no contexto do “Projeto Educativo Local”, mas também, e um pouco à semelhança do que se tem vindo a observar, nos currículos das principais áreas científicas associadas ao ambiente, de entre as quais se podem destacar a biologia, biologia marinha, engenharia do ambiente, biogeografia, geomorfologia, climatologia e ecoturismo. Já no que diz respeito aos pressupostos enunciados para o vetor do ambiente da “Agenda 21 Local” e tendo em consideração o contexto socioeconómico e ambiental do concelho da Figueira da Foz, as principais áreas de atuação identificadas foram o Ambiente, a Economia, o Social e a Cultura consideram-se fundamentais os seguintes objetivos (Cordeiro e Barros, 2011):

- Consolidar os níveis de atendimento prestados à população do concelho, designadamente em termos de resíduos, saneamento, mobilidade e controlo da qualidade das águas (balneares e do estuário);
- Analisar a qualidade de vida dos cidadãos da Figueira da Foz no contexto do ambiente urbano;
- Assumir o setor do turismo ambiental no ordenamento do território e no desenvolvimento económico, numa lógica de desenvolvimento sustentável.

Considerando os pressupostos inerentes à utilização do amplo sector semi-natural localizado no estuário do Mondego (Cordeiro, *coord.*, 2012; Cordeiro e Paredes, 2012) e numa lógica dos centros cívico-educativos, a criação do CCE da ilha da Morraceira associando os equipamentos, existentes ou a construir na sua área de influência, poderão vir a integrar cursos profissionais – biotecnologia, ecoturismo, sal/marnotos, entre muitos outros – unidades curriculares de 1º ciclo e cursos superiores de 2º ciclo – biologia, biologia marinha, ciências do mar, dinâmicas estuarinas, entre outros (Figura 1). É exactamente neste contexto que a ilha da Morraceira se deve vir a afirmar como um laboratório natural onde a vertente prática das áreas curriculares associadas ao ambiente no âmbito dos ensinós pré-escolar, básico e secundários poderá ser amplamente explorada



Figura 1: Abordagem preliminar do Centro Cívico-Educativo da Morraceira.

A integração das escolas no âmbito do PEL e da “Agenda 21 Local” pode ser efetuado em diferentes vertentes, das quais se podem destacar o ambiente, a história, a educação e cidadania, a ciência e investigação, a saúde e economia e desenvolvimento e o mar, temas estes que têm sido desde há muito alvo de projetos escolares de diferentes disciplinas (Cordeiro e Barros, 2011).

Parece pois evidente que o Ambiente, em sentido lato, e a Educação Ambiental, em sentido restrito, adquirem cada vez maior relevância para que as sociedades humanas assumam novas posturas em relação à natureza e ao desenvolvimento sustentável. Tal como referido anteriormente, as diferentes áreas científicas associadas ao ambiente assumem um papel fulcral para o desenvolvimento e implementação de ações educativas de cariz ambiental, contribuindo, assim, para a compreensão de diversas temáticas ambientais e procurando soluções para uma adequada gestão territorial e para um incremento da competitividade territorial numa lógica de sustentabilidade.

5. Cidade sustentável, território coeso: a demanda pelo ecodesenvolvimento na Figueira da Foz

Parece ser inquestionável que o “desenvolvimento sustentável” tem vindo a assumir-se, quer nos discursos políticos e quer mesmo académicos, como uma das principais prioridades do século XXI o que implica que os cidadãos adquiram conhecimentos que contribuam para melhorar as suas perceções em relação aos problemas ambientais, sociais e económicos, modifiquem as suas atitudes face ao ambiente e demonstrem empenhamento em práticas de cidadania ativa, a diferentes níveis do local ao global, para um mundo mais igualitário e sustentável (Ferreira, 2005).

A aplicação das metodologias do planeamento estratégico às políticas de desenvolvimento territorial, tem sido apontada desde há algum tempo, como uma solução pragmática e funcional na resposta aos contínuos desafios com que as comunidades se deparam, especialmente aquelas que integram áreas urbanas de média e grande dimensão.

O desafio de desenvolver um projeto que visasse, desde o seu momento inicial, a implementação de uma lógica de cidade sustentável num território coeso, assentou em três pilares fundamentais: a “garantia das necessidades dos cidadãos”, o “espaço público” e as “atividades económicas”. Estas peças fulcrais seriam assim os alicerces de um quarto pilar, o qual foi entendido, indubitavelmente, como o centro de todo o projeto, ou seja, o cidadão desse território, sob as perspetivas de realização profissional, qualidade de vida e da cidadania (Cordeiro e Barros, 2011).

À semelhança de muitos outros, o projeto “Figueira da Foz: Cidade Sustentável, Território Coeso” poderia, assim, ter sido efetivado de acordo com os pressupostos e os lugares comuns do território concelhio ou mesmo sobre o que são as propostas estandardizadas de desenvolvimento sustentável. No entanto, optou-se por realizar um longo e participativo processo de definição do que deverá ser o concelho nas próximas décadas, assente numa filosofia de “Cidade Sustentável” e apresentando como alavanca um Plano Estratégico de Desenvolvimento, o qual assumiu a Agenda 21 Local como base metodológica para a formalização de uma estratégia de desenvolvimento local e onde a educação apresenta um papel de destaque para a execução deste mesmo projeto

Este projeto, ao abrigo do protocolo celebrado entre a Câmara Municipal da Figueira da Foz e a Universidade de Coimbra (Faculdades de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação) vai então assumir três componentes distintas, designadamente educativa, científica e de apoio à comunidade/extensão universitária.

A componente educativa/pedagógica do projeto “Cidade Sustentável, Território Coeso” (Quadro 1) encontra-se, assim, intimamente associada à educação ao longo da vida e em diferentes espaços de educação e formação, na medida em que se pretende dinamizar acções de educação ambiental em diferentes áreas de atuação. Assim, de destacar, naturalmente, todas as acções de apoios às atividades curriculares dos ensinos pré-escolar, básico e secundário, bem como aos programas curriculares associados aos diferentes ciclos do Ensino Superior, designadamente 1º ciclo (licenciatura) - seminários de Geografia Física e Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável -, 2º ciclo (mestrado) Suportes Físicos em Planeamento Local e Regional (Biofísico e o Desenvolvimento Sustentável - Departamento de Geografia) e Geografia Física (Arquitetura e Desenvolvimento Sustentável - Departamento de Arquitetura) -, 3º ciclo (doutoramento). Por outro lado, esta componente educativa/pedagógica deverá abranger de igual modo o ensino profissional e a formação de professores - Workshops “Território e Educação” e cursos de formação diversos, bem como, a

formação de técnicos autárquicos - Educação e Desenvolvimento Sustentável e Estrutura Ecológica e Ordenamento do Território.

Quadro 1: A componente educativa no Projeto “Figueira da Foz: Cidade Sustentável, Território Coeso”

Figueira da Foz: Cidade Sustentável, Território Coeso

Componente educativa	Licenciaturas (1º ciclo)	- Seminário de Geografia Física - Recursos Naturais e Desenvolvimento Sustentável
	Mestrados (2º ciclo)	- Suportes Físicos em Planeamento Local e Regional - Geografia Física
	Doutoramentos (3º ciclo)	- Educação e Desenvolvimento Sustentável - Projeto Educativo Local
	Formação de professores	- <i>Workshops</i> “Território e Educação” - Cursos de formação diversos
	Centro de Estudos e Formação Autárquica	- Educação e Desenvolvimento Sustentável - Estrutura Ecológica e Ordenamento do Território

5. Notas conclusivas

Defender uma organização da educação a partir das idiossincrasias locais de um determinado território, não constitui, propriamente, uma ideia inovadora. A grande convicção do Projeto Educativo Local, ao colocar o ambiente como uma das suas dimensões estruturantes, é incorporar um conjunto de acções e medidas que promovam a visão do território como um espaço educador, avançando para o conceito de “Ecocidade”, onde a competitividade territorial (*marketing* territorial) através da promoção de actividades no domínio do ambiente, com a participação de toda a comunidade, será uma peça fulcral para o desenvolvimento sustentado do município da Figueira da Foz.

Neste sentido, será fundamental que os diferentes agentes educativos reivindiquem e exerçam esta vontade, equacionando e materializando um Projeto Educativo Local que disponibilize as aprendizagens necessárias para todos, mas que, igualmente importante, cuide, promova e defenda a qualidade de vida, individual e coletiva, ao longo de todas as aprendizagens, mas sobretudo no âmbito da educação ambiental, na convicção de formar jovens educadores ambientais.

Referências

arroteia, Jorge Carvalho (2008). Educação e desenvolvimento. Fundamentos e conceitos. Departamento de Ciências da Educação, Campus Universitário de Santiago, Universidade de Aveiro, p. 396.

- Cordeiro, A. M. Rochette (Coord.) – “Plano de Valorização Turística da Ilha da Morraceira. Novas utilizações do potencial endógeno do estuário da Figueira da Foz”, Município da Figueira da Foz/FLUC, 2012, Figueira da Foz, 84 p.
- Cordeiro, A.M. Rochette; Alcoforado, Luís e Ferreira, António (2012). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. Cadernos de Geografia, nº 30-31, DG-FLUC, Coimbra, pp. 305-315
- Cordeiro, A.M. Rochette; Barros, Cristina (2011) “Uma cidade sustentável, um território coeso: o exemplo da Figueira da Foz. Filosofia de um projecto integrado de planeamento e ordenamento do território”. Actas do 17º Congresso da Associação Portuguesa para o Desenvolvimento Regional (APDR) e 5º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza, Bragança-Zamora, pp. 1336-1345.
- Cordeiro, A. M. Rochette e Paredes, L. (2013). Valorização turística da Ilha da Morraceira (Município da Figueira da Foz): novas utilizações do potencial endógeno do estuário do Mondego. Cadernos de Geografia, nº 32, DG-FLUC, Coimbra, pp 229-238.
- Cordeiro, A. M. Rochette, Alcoforado, Luís e Paredes, Liliana (no prelo). A territorialização da educação e a importância do ambiente na construção de um Projeto Educativo Local. 10ª Conferência Nacional do Ambiente, Congresso Nacional de Engenharia do Ambiente, 2013, Aveiro.
- Costa, Francisco e Gonçalves, António (2004). Educação ambiental e cidadania: Os desafios da escola de hoje. Atas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção - Atelier Ambiente. Campus Gualtar - Universidade do Minho, Braga.
- Dourado, Luiz Fernandes (2008). Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, Vol. 28, n. 100 – Especial, pp. 921-946.
- Ferreira, Maria Manuela (2005). Desenvolvimento Urbano Sustentável: o Papel dos Cidadãos. Atas do X Colóquio Ibérico de Geografia, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Herculano, Daniela (2009). Da Cidade Educadora à Organização em Centros Cívico-educativos: uma aposta educativa na participação de todos(as). Dissertação de mestrado em Ciências da Educação (Educação e Desenvolvimento Social) apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra, Portugal.
- Magalhães, Hilda (2006). O conceito de gestão escolar a Ecopedagogia. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, volume 17. Acedido em 2, julho, 2012, em <http://www.remea.furg.br/edicoes/vol17/art7v17a16.pdf>.
- Moran, J. M.; Massetto, M. T. e Behrens, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 19ª. Campinas, SP: Papirus, p.173.
- Louro, Paulo e Fernandes, Pedro Aires (2004). A intervenção autárquica no campo educativo: Estudo de caso num Município da Área Metropolitana de Lisboa. Análise Psicológica, 1 (XXII), 273-287.
- Pinto, J. (2004). Educação Ambiental em Portugal: Raízes, influências, protagonistas e principais acções. Educação, Sociedade & Culturas. Porto. 21: 151-165.
- Santos, Luís Filipe (2009). O Projecto Educativo Local numa “Cidade Educadora”: dos princípios às práticas. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Aveiro.

- Soromenho-Marques, Viriato (1998). "A causa Ambiental: Para uma Visão de Conjunto", O Futuro Frágil. Os Desafios da Crise Global do Ambiente, Mem Martins, Publicações Europa-América, pp. 23-69.
- Soromenho-Marques, Viriato (2005). "Os Desafios da Crise Global e Social do Ambiente", Metamorfoses. Entre o Colapso e o Desenvolvimento Sustentável, Mem Martins, Publicações Europa-América, pp. 19-35
- Tristão, Martha (2004). A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes, Annablume, Vitória, São Paulo, 236 p.

A expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia: uma análise preliminar⁹⁶¹

Paulo César de Souza Ignácio⁹⁶², Lahis Souza de Assis⁹⁶³, Renata Silva de Paula^{964 965}

Resumo

Problemática e Objetivos: A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) em dezembro de 2008 a partir da capacidade instalada da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, representou um marco na história da educação brasileira. Sua criação significa a tentativa de implantação de um novo modelo para a educação tecnológica, baseado na combinação do ensino das ciências naturais, humanas, dos códigos e linguagens com o ensino técnico, na perspectiva da formação humana integral. A possibilidade de existência de diversos níveis e modalidades de educação no interior dos IF, favoreceria, sobretudo, o princípio da verticalização da trajetória acadêmica dos estudantes, além de representar uma significativa expansão da educação superior no país, ainda que dentro de determinados limites e com foco na área tecnológica e na área de formação de professores. Para essas instituições, a oferta de cursos superiores – mesmo que vinculados à área tecnológica – é algo absolutamente novo, se constituindo, portanto, em um grande desafio a ser enfrentado pelo seu corpo docente. **Metodologia:** Esta pesquisa, a partir de uma primeira aproximação com essa problemática, teve o objetivo de verificar o nível de expansão alcançado na educação superior brasileira a partir da criação dos IF e se os elementos conceituais, as concepções e diretrizes que nortearam sua criação, foram atendidos. A pesquisa foi inicialmente realizada em documentos oficiais sobre a criação dos Institutos Federais e sobre as diretrizes para criação dos cursos superiores em seu interior. Posteriormente, buscaram-se informações disponíveis nos sites das instituições e com profissionais das mesmas. Esses dados foram tratados em função das Áreas de Conhecimento e das modalidades dos cursos. **Relevância do trabalho para a área de pesquisa:** Esses mesmos dados são, agora, trabalhados na perspectiva dos desafios que eles representam para o corpo docente dessas instituições. Ao mesmo tempo em que a criação de cursos superiores nos IF atende a uma demanda reprimida da sociedade, representam também uma mudança no padrão de ensino praticado nas instituições que estão na base da criação dos IF. Não é, portanto, tarefa fácil de ser empreendida pelos docentes. Espera-se, por isso, que esse trabalho possa colaborar na compreensão da política de educação representada pela criação dos IF e do trabalho docente a ser desenvolvido.

Palavras-chave: Institutos Federais-Concepções e Diretrizes; Educação Superior; Trabalho Docente-Desafios.

⁹⁶¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (na área de História, Filosofia e Educação). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Juiz de Fora (IFSudesteMG/JF). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação (GEPE) do IFSudesteMG/JF.

⁹⁶² Estudante do Curso Técnico em Edificações do IFSudesteMG/JF e Bolsista do CNPq.

⁹⁶³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Física do IFSudesteMG/JF e Bolsista da FAPEMIG.

⁹⁶⁴ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais – IFSudesteMG.

⁹⁶⁵ Criadas pelo Decreto-lei nº 7.566 de 23 de Setembro de 1.909.

Introdução

O lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por parte do MEC em abril de 2007, que apresenta o conjunto dos programas do governo para educação básica, educação superior, educação profissional e para a alfabetização, permitiu uma visão sistêmica da política nacional de educação. Além disso, ao colocar a educação como eixo estruturante das ações do Estado, buscou harmonizar seus objetivos com os objetivos constitucionais da República, quais sejam, “construir uma sociedade livre, justa e igualitária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (BRASIL. MEC, 2007, pp. 5/6).

Sustentado por seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (*Idem*, p11) –, o PDE articula seus programas e ações visando a superação de uma visão fragmentada da educação, fruto de princípios gerencialistas e fiscalistas que trataram os investimentos educacionais como gastos, em um suposto contexto de restrições fiscais, e que resultaram em falsas oposições (tais como educação básica x educação superior, ensino fundamental x ensino médio e ensino médio x educação profissional).

Assim, ao tratar a educação a partir de uma visão sistêmica, o PDE apresenta os IFs como sendo o lugar em que a conexão entre os níveis e modalidades educacionais pode se manifestar de forma mais estreita, sendo que a articulação com o ensino regular, o aumento da escolaridade do trabalhador, a interação entre o mundo do trabalho e as ciências e a verticalidade entre a educação profissional e tecnológica podem ocorrer em sua forma mais plena (*Id.*, p. 33).

Nesse sentido, a educação superior, sobretudo a oferta de cursos de engenharia, nos IFs insere-se na perspectiva da expansão da oferta de vagas com garantia de qualidade e na necessidade de prover o país de profissionais especializados com sólida formação acadêmica em diversos setores da economia – especialmente na área tecnológica – a fim de garantir o atendimento às demandas de crescimento sustentável (BRASIL. MEC. SETEC, 2008b, p. 5).

No que diz respeito à concepção da formação em engenharia nos IFs, esse mesmo documento governamental preconiza a necessidade de se construir propostas curriculares que, para além da sólida base de conhecimentos científicos e tecnológicos específicos, sejam marcadas pela flexibilidade necessária para sucessivas especializações e atualizações, dentro da própria graduação, ou integradas à pós-graduação. Além disso, por se tratarem de instituições pensadas para integrarem, em alto grau, as diversas propostas de formação, é necessário também que sejam estabelecidos pontos de interseção entre as diversas modalidades de graduação, favorecendo a interlocução de saberes (*Idem*, p. 15).

Ainda na perspectiva da flexibilidade necessária à construção de itinerários de formação que permita um diálogo rico e diverso entre os níveis e modalidades de ensino ofertadas pelos IFs, as licenciaturas e os programas especiais de formação de professores cumprem um papel fundamental. Nas diretrizes e concepções formuladas para os IFs, aponta-se para a necessidade de se traçar um paradigma para a formação pedagógica, que ultrapasse as propostas de licenciaturas até então ofertadas. Assinala-se ainda a necessidade de percursos formativos que se insiram na perspectiva da inter e da transdisciplinariedade,

além de “fortalecer um sentimento crítico a respeito do lugar e da história que se constrói, e que projeto de sociedade se pretende” (BRASIL. MEC. SETEC, 2008a, p. 31).

Pode-se verificar, portanto, uma determinada intencionalidade no que diz respeito à criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, da qual não se tem ideia ainda quanto à sua compreensão e, sobretudo, aplicação por parte daquelas instituições que lhes deram origem. A questão que se coloca, portanto, e que esta pesquisa pretende abordar, é se o que foi pensado e concebido em termos conceituais e de diretrizes, quanto à expansão da oferta de Educação Superior no país a partir da criação dos IFs, esta se dando efetiva e objetivamente.

Para isso – e no sentido de uma primeira aproximação da problemática – pretendemos fazer um rápido *détour* e recuperar o contexto histórico em que as instituições que deram origem aos IFs (CEFETs, ETFs, EAFs e Escolas Técnicas Vinculadas a Universidades Federais), e que compunham até 2008 a Rede Federal de Educação Tecnológica, foram criadas, assim como sua caracterização. Em seguida, e nessa mesma perspectiva, apresentaremos o contexto em que se deu a criação dos IFs, assim como sua caracterização também. A partir daí, apresentaremos e discutiremos os dados levantados pela nossa pesquisa, encerrando com as nossas “Considerações Finais”.

A rede federal de educação tecnológica (1959 - 2008)

A formação da força de trabalho no âmbito da educação escolar brasileira tem como marco inaugural a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices no início do século XX⁹⁶⁶, muito embora reconheçamos que estas tenham estado muito mais ligadas à formação pré-industrial ou artesanal, além de terem tido um objetivo muito mais social do que técnico. Ao não se articularem com os demais graus de ensino e terem, portanto, um caráter estritamente terminal – pois eram claramente destinadas à recém-formada classe operária brasileira, em consequência da (ainda incipiente) industrialização, do crescimento do setor terciário e da própria urbanização – sua criação, ao mesmo tempo em que marca a formalização da dualidade na estrutura, organização, fins e objetivos da educação escolar brasileira, assinala o início do período de transição do modelo capitalista agrário-exportador para o modelo capitalista industrial.

Com a ruptura que acontece com o golpe de 1930 e que deu um novo rumo “ao avanço da acumulação capitalista no país, no sentido da implantação de um núcleo básico de indústrias de bens de produção, bem como no da redefinição do papel do Estado em matéria econômica, visando tornar o polo urbano-industrial o eixo dinâmico da economia” (MENDONÇA, 1988, p. 13), favorecendo a nascente indústria brasileira e pretendendo consolidar a economia capitalista nacional, uma série de medidas é tomada pelo governo do presidente Getúlio Vargas, buscando ajustar os processos de formação da força de trabalho no país a esses objetivos no âmbito da economia e da política.

No período de nossa história que vai de 1946 a 1964, as políticas de intervenção do Estado na economia não são abandonadas, mas perdem seu caráter nacionalista, em razão da abertura indiscriminada ao capital internacional, acentuando posição de subordinação e dependência do Brasil e colocando sobre novas bases o processo de industrialização/urbanização. A estratégia política destinada a organizar e

⁹⁶⁶ Em 16 de fevereiro de 1959, a Lei nº 3.552, dá uma nova organização escolar e administrativa aos estabelecimentos de ensino industrial que, mais tarde, é regulamentada pelo Decreto nº 47.038, publicado em 16 de novembro de 1959, definindo as Escolas Técnicas que comporiam a Rede Federal de Ensino Técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais.

expandir a economia brasileira, com base na associação com o capitalismo mundial, predomina nessa época, com exceção do período entre 1951 a 1954 em que Vargas foi mais uma vez Presidente. Com a posse de JK em 1956, a ideia de se criar um sistema capitalista nacional autônomo é abandonada e com a utilização em larga escala do capital e da tecnologia estrangeiros, há uma expansão da economia brasileira e o desenvolvimento integrado do setor industrial é acelerado. Nesse contexto, ganha força o ensino técnico industrial de grau médio enquanto mecanismo de formação da força de trabalho qualificada, necessária para que a indústria concluísse o ciclo de crescimento engendrado pelo Estado.

É, portanto, exatamente nesse período, que são criadas as Escolas Técnicas Federais e a *Rede Federal de Ensino Técnico*⁹⁶⁷. Na sequência, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 20 de dezembro de 1961⁹⁶⁸ que, a despeito de ter representado um significativo avanço para a democratização do ensino no país e de ter estabelecido a completa articulação entre os ramos secundário e técnico, dando-lhes a devida equivalência para fins de acesso ao ensino superior, não superou a dualidade estrutural⁹⁶⁹, já tradicional na organização da educação escolar brasileira, em vista da manutenção de dois ramos distintos: o secundário e o técnico – com os cursos industrial, agrícola e comercial – ambos divididos em dois ciclos.

Dois outros mecanismos de ajuste do processo de formação da força de trabalho industrial no âmbito da educação escolar brasileira seriam ainda usados nesse período, sendo que um – a criação dos CEFETs – foi quase que consequência do outro – a criação dos cursos de Engenharia de Operações e de Tecnólogos. O primeiro destes foi criado por força do convênio MEC/BIRD assinado em 1971 (PRODEM I) e já mencionado aqui. O segundo, veio no bojo da Reforma Universitária que preconizava a diversificação do Sistema Universitário, com a criação de outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino que, ao mesmo tempo em que promovessem uma formação profissional diversificada, atendessem às diferentes demandas, possibilitando a absorção, no ensino superior público, de uma população mais ampliada e heterogênea.

A partir da dualidade instalada entre os cursos de Engenharia de Operações e de Tecnólogos, é formada uma Comissão de Especialistas em Engenharia do MEC em 1972, para, entre outras atribuições, desenvolver estudos sobre a situação dos cursos de Engenharia no país. Em 1974, outra comissão é designada para estudar a transferência dos cursos de Engenharia de Operações das Escolas Técnicas Federais (do Rio de Janeiro, Paraná e Minas Gerais) para Universidades, hipótese que acaba sendo descartada pela Comissão. Desses estudos, resultariam a Resolução nº. 48/76 do CFE, que delineou a nova concepção do ensino da Engenharia, e a criação do curso de Engenharia Industrial, que em 1977 foi caracterizado como uma habilitação da Engenharia (Resolução nº. 04/77 do CFE).

Resultariam ainda, a extinção dos cursos de Engenharia de Operações (Resolução nº. 05/77 do CFE), que seriam transformados em cursos de Engenharia Industrial, bem como as Escolas Técnicas Federais, que já ministravam o curso de Engenharia de Operações (as do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná), seriam – aproveitando a capacidade já instalada por conta do PRODEM I – transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) vinculados à Divisão de Assuntos Universitários (DAU) do MEC.

⁹⁶⁷ Lei nº. 4.024.

⁹⁶⁸ A organização dual e classista da estrutura da educação escolar brasileira persiste na medida em que, por um lado, ela é determinada pela própria estrutura classista da sociedade; e por outro, se constitui, ela própria, num determinante dessa mesma estrutura, porque favorece reforça sua manutenção.

⁹⁶⁹ Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978.

A despeito dos seus objetivos descritos na lei que os criou⁹⁷⁰ e das características básicas que deveriam fundamentar sua atuação descritas no decreto que os regulamentou⁹⁷¹, os CEFETs se constituíram de longe, no mais marcante ajustamento das políticas de formação da força de trabalho industrial no âmbito da educação escolar brasileira daquele período, frente às necessidades do novo ciclo de acumulação imposto ao país pelo II PND.

De fato, como bem assinala RODRIGUES (1998, p. 133), “a década de 80 foi palco de importantes processos econômico-sociais que marcaram o ingresso do capitalismo em uma nova fase – o padrão de acumulação flexível” –, que fez com que a burguesia industrial demandasse do Estado ações no campo da educação e mais restritamente, no campo de formação da força de trabalho, que tivessem como objetivos, em primeiro lugar, a formação de seus intelectuais orgânicos; em segundo, a formação de uma força de trabalho adaptada às novas tecnologias (microeletrônica e informática na produção industrial), bem como ao uso de métodos mais racionalizados de organização do trabalho e da produção, próprios do paradigma da acumulação flexível. (NEVES, 1997, p. 60). Tratava-se, sobretudo para o capital, de mais um *ajuste* na função econômica da educação, de forma a atender às novas demandas da produção engendradas pela “eleição” de uma nova meta para a sociedade brasileira: a de se tornar uma economia competitiva no cenário mundial.

É nesse contexto que o PROTEC⁹⁷² se insere, como fator determinante para a retomada do crescimento econômico – respondendo à demanda por quadros técnicos de nível médio qualificados, capazes de enfrentar os desafios decorrentes da evolução científico-tecnológica – ao mesmo tempo em que se apresentava também, como um programa de combate à pobreza. Como nos outros *ajustes* anteriores, o ensino técnico era colocado como uma solução no plano macroeconômico – ao se estabelecer um vínculo linear entre avanços no campo educacional e o desenvolvimento econômico do país – e no plano microeconômico – ao se construir com ele, a expectativa de diminuição das desigualdades de renda, ou em outras palavras, a expectativa de mobilidade social.

Por parte do governo, não tardaram ações no sentido de viabilizar essas teses, sendo a mais importante dessas ações, sem dúvida, a criação do *Sistema Nacional de Educação Tecnológica*, que trazia em seu interior, a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Esse projeto é tornado público em 1993 e em 1994, é Consubstanciado na Lei nº. 8.948 de 8 de Dezembro⁹⁷³.

A concepção de Educação Tecnológica sobre a qual se apoiam essas medidas, que em verdade se constituem em um só bloco e revelam um estreito vínculo com o mercado de trabalho, pode ser extraída basicamente de três documentos⁹⁷⁴ e a apresenta como sendo “um sistema extenso e diversificado, que abrange um amplo campo de atuação, (...) tais como o Ensino Técnico em seus níveis básico e médio, a formação de técnico de nível superior ou tecnológico, do engenheiro industrial e a reciclagem da

⁹⁷⁰ Decreto nº 87.310 de 21 de junho de 1982.

⁹⁷¹ O PROTEC tinha como meta, com os US\$ 74,5 milhões emprestados do BIRD em 1987, – além de melhorar as condições do ensino técnico industrial e agrícola no país investindo em equipamentos, instalações e recursos humanos – construir 200 novas escolas técnicas industriais e agrícolas de 1º e 2º graus, como eram denominadas à época.

⁹⁷² Para uma apreensão detalhada do que significou a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs, bem como dos embates ocorridos durante o percurso da elaboração desse projeto, mais tarde transformado na lei 8.948/94, ver RAMOS (1995, p. 165-177).

⁹⁷³ BRASIL, MEC. Linhas Programáticas para a Educação Brasileira, 1993/1994. Brasília, 1993; BRASIL, MEC. Educação Média e Tecnológica – Fundamentos, Diretrizes e Linhas de Ação. SEMTEC, Depto. de Políticas Educacionais. Fevereiro de 1994; e PEIL, João Manoel. A Educação Tecnológica e a Transformação das ETFs em CEFETs. ETF-Pel. Pelotas, 1994.

⁹⁷⁴ UFSC

profissionalização especializada por meio da educação continuada, de acordo com as necessidades tecnológicas regionais do país” (RAMOS, 1995, p. 172). Assim, a Educação Tecnológica é apresentada como a responsável pelo aumento da qualidade e da produtividade e, conseqüentemente, pela competitividade de nossa economia no cenário internacional, desprezando a relativa autonomia da educação em um processo de desenvolvimento econômico e social, diante dos múltiplos determinantes que o mesmo apresenta.

A rede federal de educação profissional, científica e tecnológica (2008 – aos dias atuais)

Como vimos até este ponto, realizada a transição do taylorismo/fordismo para o regime de acumulação flexível, a indústria brasileira elege sua inserção competitiva no cenário internacional como meta estratégica a ser alcançada. Seu desenvolvimento tecnológico e o correspondente aumento em sua produtividade assumem um papel central para a realização dessa nova meta. Mesmo considerando todos os ajustes já realizados nos processos de formação da força de trabalho, especialmente os empreendidos na fase pós-fordista de nossa produção industrial, a indústria nacional, representada pela CNI, já no final da década de 1980 e início da década de 1990, reconhece que a constituição do novo padrão produtivo, tecnológico e organizacional, o qual se denominou como regime de acumulação flexível, apresentava novas demandas no que diz respeito à formação da força de trabalho.

Mais uma vez, se fazia necessário um novo ajuste nos processos de formação da força de trabalho, no sentido de alinhá-los às novas demandas dos setores produtivos, resolvendo o problema da “formação inadequada” dos recursos humanos, necessários para que a produtividade e a competitividade da indústria nacional alcançassem os níveis desejados. No entanto, dessa vez, o sistema industrial brasileiro, orientado pelo regime de acumulação flexível, assume a universalização da educação básica, sua vinculação ao mundo do trabalho e a presença de uma sólida base de conhecimentos científicos como pontos básicos em qualquer processo de discussão que vise ajustar a política de educação profissional ao novo modelo de desenvolvimento e de inserção de nossa indústria no mercado global de forma competitiva.

Para os empresários industriais, já não havia dúvidas quanto à necessidade da ampliação da base de conhecimentos gerais, científicos e tecnológicos, como forma de atender às demandas do novo padrão produtivo, tecnológico e organizacional. Para a recuperação dos níveis de acumulação necessários à sua reprodução, o capital não poderia mais se limitar a explorar somente o trabalho muscular-mecânico dos operários, da forma como vinha ocorrendo pelos padrões rígidos do taylorismo/fordismo. A reestruturação que acabou por redefinir todo o conjunto econômico-produtivo e reorganizar o trabalho em escala mundial, em essência, *flexibilizou* a produção para atender às exigências mais individualizadas do mercado, passando a oferecer, ao contrário dos grandes lotes padronizados e homogêneos da produção fordista, séries restritas de produtos diferenciados.

Os operários, antes aprisionados em uma única operação específica, parcial, passam a ser *multifuncionais*. A eles, são atribuídas tarefas moduláveis e variáveis tanto em quantidade quanto em natureza. A transgressão por parte dos operários dos limites estreitos das tarefas parciais passa a ser não só aceita, como desejável. A *desespecialização* dos trabalhadores – e sua transformação em operários *polivalentes* – passa a ser uma demanda concreta do novo padrão de acumulação.

Evidentemente que, sob a égide do capital, a *polivalência* não poderia representar outra coisa senão uma intensificação da exploração da força de trabalho, assim como a nova base técnica e organizacional da produção, concebida para recuperar os níveis de acumulação necessários à reprodução do capital, não pôde deixar de provocar o desemprego estrutural, a desregulamentação dos direitos trabalhistas e a precarização das condições de trabalho.

No entanto, a universalização da educação básica e sua articulação a uma formação profissional de caráter científico e tecnológico defendida pelo Sistema Indústria brasileiro, o desejo de um ensino médio que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia, com vistas a uma formação de base *unitária*, que assuma formas diversas e contextualizadas e que permita a compreensão das determinações da vida social e produtiva na perspectiva da emancipação humana, já expressado oficialmente pelo governo no documento intitulado *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil* (BRASIL. MEC. SAE, 2008, p. 8), assim como a revogação da obrigatoriedade da separação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, operada pelo Decreto nº. 5.154/04 e a decorrente possibilidade de sua reintegração, são sinais importantes de uma nova materialidade histórica.

A análise de documentos do governo Lula, desde a Exposição de Motivos que acompanhou à Casa Civil da Presidência da República a proposta do Decreto posteriormente publicado com o número 5.154/2004, até os *Subsídios para a Discussão de Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica* (BRASIL. MEC. SETEC, 2004a) e o *Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica – Por uma Profissionalização Sustentável* (BRASIL. MEC. SETEC, 2004b), este último lançado na II Reunião Ordinária do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – FNEPT – ocorrida nos dias 17 e 18 de agosto daquele ano em Brasília, nos mostram a importância estratégica que a “Educação Profissional e Tecnológica” assumiu no governo Lula, como parte do “novo” projeto de nação e de desenvolvimento sustentável, baseado na retomada do crescimento econômico e social.

O Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007 (BRASIL. MEC. MPOG, 2007a, pp. 06/07), que “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica”, constituiu-se num marco importante para o que estamos assinalando.

A criação da “Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, juntamente com a criação dos “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”, a partir do potencial instalado nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), nas Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e nas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, que atenderam à Chamada Pública da SETEC/MEC e decidiram se integrar aos Institutos Federais, representaram para o MEC, uma experiência institucional inovadora, responsável pela articulação de todos os princípios formuladores do PDE, abrindo novas perspectivas para o ensino médio, por meio da combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica (BRASIL. MEC. SETEC, 2008a, p. 05).

Relacionada ao conjunto de políticas para a educação profissional e tecnológica em curso, a implantação dos Institutos Federais se baseia na premissa da integração e da articulação entre ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos e no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, afirmando, portanto, que a formação humana e cidadã devem preceder à qualificação para o exercício de

atividades laborais e assegurando “aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento” (*Idem*, p. 09).

Do ponto de vista de sua institucionalidade, ao articularem “uma rede de saberes que entrelaça cultura, trabalho, ciência e tecnologia em favor da sociedade”, os Institutos Federais são apresentados pela SETEC/MEC enquanto uma estratégia de ação política tendo em vista a transformação social, se inserindo na perspectiva de superar “a visão althusseriana de instituição escolar enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reproduzidor dos valores da classe dominante e refetir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes” (*Ibid.*, pp. 21/2).

A expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos institutos federais

Como observamos aqui, da mesma forma que a oferta de cursos superiores (engenharia de operações e tecnólogos) esteve na origem da criação dos primeiros CEFETs no Brasil, a expansão da oferta da educação superior – ainda que direcionada e dentro de determinados limites – também esta na origem da criação dos IFs. Aliás, com exceção exatamente dos CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (instituição que sucedeu o antigo CEFET Paraná), todos os demais CEFETs acabaram por se constituir em IFs.

No entanto, a não adesão dessas históricas instituições à chamada da SETEC/MEC para criação dos IFs, ao contrário de poder representar uma expansão menor do que se desejava, na verdade, as liberou para manterem o alto nível de oferta de educação superior que são sua marca.

Os dados preliminares que temos até agora, nos dão conta da extraordinária expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos IFs. Nos parece inegável que havia uma enorme demanda reprimida no interior das instituições que deram origem aos IFs e seus *campi*, no que diz respeito à oferta de educação superior. Em algumas dessas instituições (as que já eram CEFETs principalmente) a oferta de educação superior já acontecia. Em outras, ao contrário, como as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a oferta de educação superior é uma novidade e, portanto, um grande desafio que, em função dos números que apresentamos, esta sendo enfrentado com muita tranquilidade.

Vale ressaltar também que os dados relativos às regiões Norte e Nordeste ainda estão sendo obtidos e, portanto, optamos por não apresentá-los ainda. Destacamos também que tanto os dados já obtidos, como os que estão por serem obtidos ainda, serão desmembrados para que possamos identificar, no caso dos cursos de bacharelado principalmente, em quais das chamadas Grandes Áreas de Conhecimento da CAPES essa expansão esta ocorrendo com mais ênfase.

A seguir, apresentamos os dados até agora obtidos por Região e por Estados:

Região Sul: Tabela 1

Institutos Federais/PR	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	170	150	40	360	121,4	37,5	13,8	172,7
Institutos Federais/RS	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	920	380	851	2151	125,0	316,7	851,0	1292,7
Institutos Federais/SC	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	432	551	516	1499	69,9	100,0	100,0	269,9
Total Geral	1522	1081	1407	4010	316,3	454,2	964,8	1735,3

Região Sudeste: Tabela 2

Institutos Federais/MS	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	520	0	80	600	100	0	100	200
Institutos Federais/MT	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	35	160	110	305	6,5	84,2	169,2	259,9
Institutos Federais/GO	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	90	380	515	985	8,4	92,7	95,4	196,5
Institutos Federais/DF	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	80	0	80	160	100,0	0,0	100,0	200,0
Total Geral	725	540	785	2050	214,9	176,9	464,6	856,4

Institutos Federais/SP	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	840	0	320	1160	75,0	0,0	66,7	141,7
Institutos Federais/RJ	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	60	360	320	740	10,9	130,9	72,7	214,5
Institutos Federais/MG	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	833	1084	1006	2923	135,4	259,3	248,4	643,2
Institutos Federais/ES	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	120	304	360	784	34,5	353,5	500,0	888,0
Tota Geral	1853	1748	2006	5607	255,8	743,7	887,8	1887,4

Região Centro-Oeste: Tabela 3

Total Parcial (Brasil):								
Institutos Federais/BR	Vagas Criadas			Total	% de Expansão			Total
	Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura		Superior de Tecnologia	Bacharelado	Licenciatura	
Total Parcial	4.100	3.369	4.198	11.667	787,2	1.375,1	2.317,4	4.479,7

Total Parcial (Brasil): Tabela 4

Considerações finais

Considerando ser esta uma pesquisa em andamento, é evidente que os números, ora apresentados, ainda não correspondem à totalidade, assim como também ainda não é possível extrair todas as inferências possíveis. No entanto, algumas considerações já são possíveis de serem feitas.

Como dissemos na apresentação desse relatório parcial de pesquisa, os IFs foram criados como instituições de educação superior, básica e profissional, tendo, dentre outros objetivos, a oferta de educação superior através de cursos superiores de tecnologia (cursos de tecnólogos), cursos de licenciaturas (especialmente nas áreas de Ciências e Matemática) e programas especiais de formação pedagógica, cursos de bacharelado (engenharias, dentre outros), podendo ainda oferecer cursos de pós-graduação *latu e strictu sensu*. Essa gama de possibilidades, conforme disposto na lei que os criou, visa exatamente possibilitar uma de suas finalidades que é a integração e a verticalização da educação básica à profissional e à educação superior (BRASIL, 2008, p. 01).

No entanto, muito embora não possamos considerar esses números como definitivos, eles já não deixam dúvidas quanto à extraordinária expansão da educação superior no Brasil a partir da criação dos IFs. Ainda

não nos foi possível uma análise mais aprofundada desses mesmos números, mas, até onde podemos ver, é notável que essa expansão tem ocorrido muito mais em cursos de bacharelado e licenciaturas (mais ainda), do que em cursos superiores de tecnologia. Numa análise ainda superficial de nossos dados, observamos que, em termos de cursos de bacharelado, as instituições tem, predominantemente, procurado dar curso às suas vocações. Isto é, instituições que em sua origem foram Escolas Agrotécnicas Federais passaram a ofertar, ou ampliaram a oferta já existente, de bacharelados na área de Ciências Agrárias, assim como instituições que em sua origem eram escolas de caráter predominantemente industriais e/ou de serviços, passaram a ofertar, ou ampliaram a oferta já existente, de bacharelados nas áreas de Engenharias, Ciências Exatas e da Terra e Ciências Sociais Aplicadas.

Entretanto, para que nos apropriemos, de fato, do que essas (ainda) novas Instituições Federais de Ensino representam, ou podem representar, no cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito à forma como se articulam às relações sociais de produção que as engendraram, mas que também são por elas engendradas, no sentido de poderem significar muito mais que um mero *ajuste* em razão de novas exigências do capital, muito há que se fazer ainda. Somos (todos) protagonistas dessa história e esse texto é, apenas, uma pequena contribuição nessa direção.

Referências bibliográficas

- Brasil (1961). Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 27 de dezembro de 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1971). Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1974). Lei nº. 6.151, de 4 de dezembro de 1974. Dispõe sobre o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), para o período de 1975 a 1979. Diário Oficial da União. Brasília, 6 de dezembro de 1974. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1980). III Plano Nacional de Desenvolvimento – 1980 a 1985. Brasília, 1980.
- _____ (1986). I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República – 1986 a 1989. Brasília, 1986.
- _____ (2008). Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 30 de dezembro de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- Brasil. MEC (1959). Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Brasília, 1959. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L3552.htm. Acesso em: 20 de abril de 2012.

- _____ (1959). Decreto nº. 47.038, de 16 de outubro de 1959. Aprova o regulamento do ensino industrial. Brasília, 1959. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47038-16-outubro-1959-386194-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1982). Lei nº. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Diário Oficial da União. Brasília, 19 de outubro de 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (1994). Lei nº. 8. 948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 9 de dezembro de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8948.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- _____ (2007). Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2009.
- Brasil. MEC. SAE (2008). Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2009/gt_interministerialresumo2.pdf. Acesso em: 19 fev. 2009.
- Brasil (2007). MEC. MPOG. Decreto nº. 6.095, de 24 de abril de 2007. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, 25 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm. Acesso em: 23 de abril de 2012.
- Brasil (2004a). MEC. SETEC. Subsídios para a Discussão de Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SETEC/MEC, Agosto de 2004a.
- _____ (2004b). Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica – Por uma Profissionalização Sustentável, Brasília: SETEC/MEC, Agosto de 2004b.
- _____ (2005). “Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004 – Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências”. In BRASIL. MEC. SETEC. Educação profissional e tecnológica: legislação básica. 6ª edição, Brasília: SETEC, 2005.
- _____ (2008a). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: concepção e diretrizes. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.ctu.ufjf.br/ifet/CONCEPCAO_DIRETRIZES.pdf. Acesso em: 19 fev. 2009.
- _____ (2008b). Princípios Norteadores das Engenharias nos Institutos Federais. Brasília, 2008b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=504&Itemid=. Acesso em: 23 de abril de 2012.

- Brum, Argemiro J (1996). O desenvolvimento econômico brasileiro. 16ª Ed., Petrópolis: Vozes.
- Castro, Antônio B. & Souza, Francisco E. P. (1985). A economia brasileira em marcha forçada. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Franco, Maria A. Ciavatta (1988). Fábula da Nova República: criação de duzentas escolas técnicas. In Cadernos CEDES, n. 20, São Paulo.
- Frigotto, Gaudêncio & Franco, Maria A. Ciavatta (1991). Análise da expansão e melhoria do ensino técnico industrial no Brasil (1984 – 1990). Rio de Janeiro: UFF/INEP.
- Mattoso, Jorge (1995). A desordem do trabalho. São Paulo: Scritta.
- Mendonça, Sonia Regina (1988). Estado e economia no Brasil: opções de desenvolvimento. Rio de Janeiro: Graal.
- Moura, A. (1990). Rumo à entropia: a política econômica de Geisel a Collor. In: LAMOUNIER, Bolívar (org.) De Geisel à Collor: balanço da transição. SP: Sumaré/IDESP.
- Nascimento, Oswaldo V. (1987). O Ensino Técnico Industrial no Brasil: 75 anos do Ensino Técnico ao Ensino Superior. SENAI, DN/DPEA. Rio de Janeiro.
- Neves, Lúcia Maria Wanderley (1994). Educação e Política no Brasil de hoje. São Paulo: Cortez, (Coleção Questões da Nossa Época; V. 36).
- _____ (1997). Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias.
- Ramos, Marise Nogueira (1995). Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFF, Niterói, Brasil.
- Rodrigues, José (1998). O Moderno Príncipe Industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas, SP: Autores Associados.
- Romanelli, Otaíza de Oliveira (1998). História da educação no Brasil (1930/1973). 21ª ed., Petrópolis: Vozes.

Trabalho docente e política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: novas dinâmicas na Educação Básica

Rosalba Maria Cardoso Garcia, Dayana Valéria Antonio Foster Schreiber, Kamille Vaz⁹⁷⁵

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das dinâmicas presentes no trabalho Docente na Educação Básica no Brasil, face às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Tal objetivo reúne estudos que focam as políticas educacionais no Brasil e o trabalho dos professores que atuam com os alunos da Educação Especial no país, quais sejam estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Considera-se que as políticas de Educação Especial no Brasil vêm assumindo uma perspectiva inclusiva, por um lado apreendendo as diretrizes e propostas de organizações multilaterais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura - Unesco e o Banco Mundial e, por outro, administrando os conflitos políticos internos postos pelas relações entre proposições oficiais do Governo Federal e os movimentos sociais de pessoas com deficiência, familiares e instituições de atendimento. Um dos resultados de tais políticas no que se refere à Educação Básica é a matrícula de alunos da Educação Especial na Educação Infantil (0 a 5 anos) e no Ensino Fundamental (6 a 14 anos) nas redes regulares de ensino. Ao longo da última década, a presença desse conjunto de alunos nas escolas regulares foi acompanhada de, ao menos, duas novas dinâmicas nas redes de ensino no que se refere ao trabalho docente. Uma primeira mudança nas instituições de Educação Infantil e nas escolas de Ensino Fundamental está relacionada ao Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, o qual implicou em criar nas redes públicas de ensino salas de atendimento educacional especializado – AEE para o público da Educação Especial. O AEE é realizado por profissional com formação específica e mediante a utilização de recursos próprios de “acessibilidade”. A segunda modificação em termos de dinâmica relacionada ao trabalho docente diz respeito à presença de auxiliares de Educação Especial nas classes comuns do ensino regular para atuarem com os alunos da Educação Especial, de forma concomitante ao trabalho dos professores da Educação Básica. O presente trabalho propõe um debate sobre as dinâmicas mencionadas à luz da análise de políticas lançando mão de análise do discurso político, e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Os resultados da pesquisa sugerem que novas dinâmicas relacionadas ao trabalho docente estão presentes na Educação Básica mediante os impactos das políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Palavras-chaves: Política Educacional; Educação Especial; Trabalho Docente.

1 Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das dinâmicas escolares na Educação Básica no Brasil, face às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva.

A década de 1990, no Brasil, caracterizou-se como um período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na especificidade da área da Educação, considerada como campo privilegiado para a disseminação de

⁹⁷⁵ ULHT Porto, Portugal, correia.af66@gmail.com

ideias e estratégias visando a manutenção das relações sociais. Tais reformas atingem todos os setores da educação, dentre eles, a Educação Especial. Do ponto de vista da presença da Educação Especial no aparelho do Estado brasileiro, a Secretaria de Educação Especial – SESPE, extinta no Governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), foi retomada pelo Governo Itamar Franco (1992-1994), com nova sigla – SEESP. A Educação Especial tinha como orientação na época o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

A proposição política, naquele momento, tanto para a educação como para a Educação Especial, tinha como princípios a democracia, a liberdade e o respeito à dignidade. A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada “portador de necessidades educativas especiais”, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos “portadores de necessidades especiais” como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das “pessoas portadoras de deficiência” na formação de políticas públicas, planos e programas) (BRASIL, 1994).

Observa-se que o princípio da integração foi apresentado nesse momento como organizador da política para a área. Por outro lado, 1994 também foi o ano de promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que foi apreendida por parte da intelectualidade brasileira como propondo a substituição do fundamento integracionista pelo inclusivista. Entretanto, como indica Bueno (2008), a introdução do termo inclusão em substituição à integração, no Brasil, está constituída de problemas em relação à tradução do referido documento. Segundo o autor, a primeira tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, em 1994, assumia uma orientação integradora. Já em 2007, essa mesma coordenadoria altera essa tradução com a substituição de integração por inclusão o que gera um dilema conceitual e de fundamentação de política (BUENO, 2008). Ainda na década de 1990 temos como um dos marcos para a educação brasileira a promulgação da LDBEN n.9394/96 que trata a Educação Especial em capítulo específico, com três artigos. Conforme a referida lei, o atendimento a alunos deficientes é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao “aluno com necessidades especiais” ainda são as parcerias, como mostra documento da Secretaria de Educação Especial que contém a afirmação: “É necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade” (BRASIL, 1994a, p. 29).

Na LDBEN 9394/96 a Educação Especial está definida como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. É indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém, é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre

a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Além disso, segundo a lei em questão, no Artigo 58, parágrafo 1º, haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular. No 2º parágrafo do mesmo artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas. Ainda que apresentada de forma breve, podemos compreender que o desenvolvimento da reforma educacional para o setor nos anos de 1990 mostrou-se ambígua. Se por um lado o Governo Federal traçou as políticas que objetivaram a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às organizações não governamentais - ONGs, as medidas que assegurariam tal política.

Logo no início dos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação – CNE promulgou a resolução que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Tal documento, com caráter de lei, passa a regulamentar os artigos presentes na LDB 9.394/96, que já instituía a Educação Especial como modalidade educacional, o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades especiais na rede pública iniciando desde a educação infantil, ou na faixa etária entre zero e seis anos. Se a LDB 9.394/96 propôs um atendimento especializado preferencialmente na rede regular, a Resolução CNE/CEB 2/2001, em seu artigo 7º indicou a educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular. Suprimiu-se o “preferencialmente” e foi acrescentada a noção segundo a qual os alunos da Educação Especial poderão, extraordinariamente, ser atendidos em classes ou escolas especiais.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial. Em relação à definição do público-alvo das políticas de Educação Especial, a Resolução CNE/CEB 2/2001 utilizou a terminologia “alunos com necessidades especiais”, os quais são definidos como todos aqueles que apresentarem dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas. Contudo, tal definição, a exemplo das indicações encontradas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil.

Ao longo dos anos 2000, eventos internacionais influenciaram a Educação Especial brasileira tais como a Convenção de Guatemala (UNESCO, 2001) e mais recentemente a Convenção de Nova Iorque (ONU, 2006), entre outras que intensificaram a divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação. Os anos finais da década (2008, 2009 e 2010) foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política para o setor no Brasil.

O documento orientador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) alterou a definição acerca da população a ser atendida pela Educação Especial, embora mantendo a terminologia “alunos com necessidades especiais”. Tais alunos são compreendidos como aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2008). Embora tal definição tenha lugar, inicialmente, em um documento orientador, a equipe diretora da política nacional, sediada na Secretaria de Educação Especial – SEESP do Ministério da Educação – MEC, atrelou

a definição de público-alvo da política a um conjunto de normas vinculadas aos serviços de Educação Especial que inseriram a definição mais restritiva na rotina das redes de ensino.

Em relação ao conceito de Educação Especial, em 2001, divulgou-se a compreensão segundo a qual,

[...] Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Destaca-se a referência a uma proposta pedagógica e a variedade de funções imputada à modalidade escolar. A função de apoiar os “serviços educacionais comuns” colocou em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum, o qual pode ser compreendido como a atuação de um professor especializado ou um professor-intérprete de códigos de linguagens alternativas junto ao professor regente das turmas com estudantes com deficiência (BRASIL, 2001). Por outro lado, a função de substituição da escola comum e obrigatória também estava prevista.

Já em 2008, percebemos uma redefinição no conceito, conforme segue:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Percebe-se um abandono da ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços. O decreto 6.571/2008 nem mesmo menciona o termo Educação Especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo “Atendimento Educacional Especializado” - AEE. Ressalta-se que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum.

O Atendimento Educacional Especializado é definido como

[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2008b).

A Resolução CNE/CEB 4/2009, que institui as Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado. Por um lado, a Educação Especial brasileira foi estruturada ao longo do século vinte sobre poucas instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios.

Mesmo funcionando como uma rede paralela ao ensino regular (BUENO, 1993), tais instituições tiveram, desde sua criação, uma posição política bastante ativa, influenciando as propostas governamentais para o setor e chegando mesmo a ser identificadas pela população como públicas, uma vez que prestam atendimento gratuito (GARCIA, 2004, p. 173).

Contudo, a reforma do Estado brasileiro na década de 1990 favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a Educação Especial, qual seja a relação público/privado na execução do atendimento educacional. As instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de Educação Especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores.

Ao longo do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), a Política Nacional de Educação Especial ganhou novos contornos mediante três programas de governo, dois voltados para a Educação Básica e um para a Educação Superior: 1) Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; 2) Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade; 3) Programa Incluir. Tais programas contribuíram sobremaneira para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil na última década.

Interessa à presente discussão, particularmente, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. A indução e financiamento de Salas de Recursos Multifuncionais tem sido um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial. Definido como o *locus* por excelência do AEE, passou a ser implementada nas redes municipais e estaduais de educação mediante o Edital nº 01 de 26 de abril de 2007 objetivando,

apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular [...] Selecionar projetos de Estados e Municípios para implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública de ensino; Expandir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos incluídos nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

A oferta e ampliação do AEE estão articuladas, portanto, às salas de recursos multifuncionais. O Decreto 6.571/2008 contém a definição acerca da ação da União em relação ao Atendimento Educacional Especializado.

Art. 1o A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Mais recentemente, no governo Dilma Roussef, foi publicado o decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011) que retoma os parâmetros da Resolução CNE/CEB 2/2001 em consonância com a LDB 9.694/96, mas a ênfase da política de educação especial em vigor no Brasil se mantêm no AEE, conforme Nota Técnica nº 62 (BRASIL, 2011a).

Após apresentar essa breve reflexão acerca da política de educação especial no Brasil, passaremos, a seguir, a discutir, novas dinâmicas presentes nas escolas de ensino fundamental e instituições de educação infantil relacionadas a política em questão. Uma primeira mudança nas instituições de Educação Infantil e nas escolas de Ensino Fundamental está relacionada à criação de salas de recursos multifuncionais nas redes públicas de ensino. O AEE é realizado por profissional com formação específica e mediante a utilização de recursos próprios de “acessibilidade”. A segunda modificação em termos de dinâmica relacionada ao trabalho docente diz respeito à presença de profissionais de apoio nas classes comuns do ensino regular para atuarem com os alunos da Educação Especial, de forma concomitante ao trabalho dos

professores da Educação Básica. O presente trabalho propõe um debate sobre as dinâmicas mencionadas à luz da análise de políticas lançando mão de análise do discurso político, e nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

2 O novo locus de atuação dos Professores da Educação Especial é a sala de recursos multifuncional e as novas atribuições são realizar o atendimento educacional especializado

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, em especial divulgada pelo governo Lula, tem como princípio a matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares e aborda como suposta garantia de sucesso escolar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008a, p. 16)

O AEE, para a política, seria a forma pela qual as especificidades da deficiência dos alunos seriam garantidas, auxiliando no processo de aprendizagem na sala de aula comum, não como reforço escolar, mas trabalhando em cima das alternativas para que o aluno consiga aprender. O que, de certa forma, remete ao trabalho clínico nas escolas, com o trabalho sobre as técnicas e recursos oferecidos para cada tipo de deficiência, ou seja, o foco do trabalho está na superação das características das deficiências e não no processo de ensino/aprendizagem.

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar (BRASIL, 2010, p. 23).

O Decreto n. 6.571 (BRASIL, 2008b) dispõe sobre o AEE e como se constituiria nas escolas públicas regulares. No “Art. 1º destaca que a união prestará apoio técnico aos estados, Distrito Federal e aos municípios”; no “§ 1º caracteriza este apoio como suplementar e/ou complementar ao ensino regular”. Dessa forma, entendemos que esse Decreto corrobora com a ideia segundo a qual a Educação Especial deve deixar de ser substitutiva, realizada exclusivamente em classes e escolas especiais, para assumir uma característica complementar e/ou suplementar nas escolas regulares nas salas de recursos multifuncionais mediante o AEE.

Torna-se patente a opção dos órgãos executores dessa política, descrita no Parecer 13/2009:

Essas Diretrizes Operacionais baseiam-se, então, na concepção do atendimento educacional especializado e não devem ser entendidas como substitutivo à escolarização realizada em classe comum das diferentes etapas

da educação regular, mas sim como mecanismo que viabilizará a melhoria da qualidade do processo educacional dos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação matriculados nas classes comuns do ensino regular, ao mesmo tempo em que orienta a organização da escola e as demandas dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2009a, p. 3)

As salas de recursos foram qualificadas como multifuncionais por serem dotadas de equipamentos e materiais adaptados às deficiências e por atenderem alunos com características variadas e estão descritas como: “Art. 3º, §1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2009).

Como afirma Garcia (2011, p. 76) “O *lócus* de atuação do professor de Educação Especial, e espaço privilegiado do AEE, foi denominado de salas de recursos multifuncionais [...]”. O professor é o sujeito que viabiliza a ação nessas salas, o que contribui nas suas inúmeras atribuições, caracterizando-o como professor multifuncional (VAZ, 2013).

Consideramos que, por meio da análise do *lócus* de atuação do professor de EE, podemos inferir que o AEE é tomou o lugar da Educação Especial, no sentido de modalidade educacional. O professor da Educação Especial passou a ser referido no âmbito do discurso político como professor do AEE. No entanto, não se trata apenas de uma mudança de nomenclatura, mas implica na disputa conceitual e política sobre o que é a Educação Especial e sobre as atribuições de professores de Educação Especial nas escolas regulares, cuja ênfase é a acessibilidade e não o apoio ao processo de escolarização.

3 Profissionais de apoio na classe comum : a ênfase no cuidado

A política de educação especial em vigor no Brasil assume uma perspectiva inclusiva cujo pressuposto principal é a matrícula e a presença nas classes comuns de estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Para tanto, além do AEE nas SRMs, está prevista a atuação de monitores ou cuidadores nas classes comuns para apoiar as atividades de higiene, alimentação e locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008a, p. 17). Em 2010, a SEESP publicou a Nota Técnica nº 19, que afirma serem esses profissionais necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da comunicação e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010a, s/p). Evidencia-se, portanto, que em âmbito nacional está prevista a atuação de um segundo profissional nas classes comuns com a presença de alunos da modalidade Educação Especial. A atuação concomitante de dois profissionais na classe comum sugere alguns questionamentos: quem elabora o planejamento de ensino para a classe? Como o professor regente e o profissional de apoio organizam o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Há uma divisão de atribuições?

Em análise mais detalhada da Nota Técnica nº 19/2010, Schreiber (2012) afirma que não constam entre as atribuições do profissional de apoio o ensino dos conteúdos curriculares aos alunos da modalidade Educação Especial e o auxílio no desenvolvimento das atividades escolares propostas a esses sujeitos. Ressalta-se que o documento não explicita a quem são atribuídas essas funções, porém, presume-se que façam parte do trabalho do professor regente do Ensino Fundamental (6 a 14 anos) ou da Educação Infantil

(0 a 5 anos), haja vista que os alunos da modalidade Educação Especial estão matriculados na classe comum.

A fim de aprofundar o entendimento sobre o trabalho do profissional de apoio, Schreiber (2012) analisou a experiência de uma rede municipal de ensino na qual foi denominado de “auxiliar de ensino de Educação Especial”. Segundo a autora, foi possível visualizar a organização de tais profissionais durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os alunos da modalidade Educação Especial, na qual a atuação de um segundo profissional na classe comum foi marcada pela inexistência de uma proposta de trabalho coletivo junto ao professor regente, o que indica a desarticulação entre o ensino regular e a modalidade Educação Especial.

A análise desenvolvida permitiu concluir que as políticas de Educação Especial de perspectiva inclusiva defendem a matrícula de todos os alunos no ensino regular, porém desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, pois não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade aos alunos da modalidade Educação Especial. Essa situação traz como consequência a precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização desses sujeitos. O professor regente e o auxiliar de ensino de Educação Especial apresentavam propostas de atividades que se diferenciavam daquelas realizadas com os demais integrantes da classe. Enquanto o aluno da modalidade Educação Especial se limitava à execução de atividades envolvendo desenho e pintura, os demais alunos da classe envolviam-se com formação de frases.

Compreende-se que o encaminhamento observado nessa classe contribui para a perpetuação do que Mendes (2008, p. 109) classifica como práticas pedagógicas polarizadas, ou seja, —práticas com sujeitos ditos normais num pólo e práticas com sujeitos deficientes em outro. Tal reflexão permite inferir que há escolas do ensino regular nas quais o trabalho realizado com os alunos da modalidade Educação Especial se organiza com base no diagnóstico, o que aponta para a manutenção da dicotomia entre o ensino regular e a Educação Especial.

De acordo com Saviani (2005, p. 14), o papel da escola está centrado na “socialização do saber sistematizado, ou seja, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”. Dessa forma, na escola, lugar de formação humana, deve ser proporcionado aos alunos o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, função que vem sendo delegada ao professor.

De acordo com Marin (2005, p. 36), “a figura central da atividade de ensinar é a figura do professor”. O trabalho docente se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino. Desse modo, compreende-se que o trabalho docente se constitui em um conjunto de ações específicas que são empreendidas pelo professor durante sua vida profissional — esta não desprendida da sua vida privada e da instituição onde sua prática docente se desenvolve, pois se insere num contexto mais amplo de relações de trabalho na sociedade capitalista.

A segunda dinâmica aqui em estudo permite questionar a respeito da aquisição de conteúdos pelos alunos da Educação Especial (ZEPONE, 2005), considerando que se coloca como uma tarefa escolar trabalhar com os conhecimentos escolares, mas frente aos alunos da Educação Especial as políticas educacionais

em vigor no Brasil enfatizam a matrícula, a presença e a convivência em detrimento da constituição de condições estruturais para o ensino.

4 Considerações Finais

O presente estudo tratou de duas novas dinâmicas presentes nas escolas brasileiras em face à política de Educação Especial que assume uma perspectiva inclusiva. A primeira dinâmica diz respeito à implementação de salas de recursos multifuncionais, nas quais são realizados o atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento que frequentam o ensino regular. Discutiu-se que tal dinâmica pressupõe uma redefinição do conceito de Educação Especial, que de modalidade educacional passa a ser compreendida como um serviço educacional e uma redefinição do professor responsável pela execução desse trabalho, o qual tem suas atribuições e lócus de atuação modificados. Questiona-se se a função atribuída ao trabalho desenvolvido nas salas de recursos multifuncional nas escolas de apoiar a acessibilidade e não a escolarização dos sujeitos.

A segunda dinâmica em foco refere-se à presença na classe comum, nas escolas regulares, de um profissional de apoio na presença de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Os questionamentos aqui desenvolvidos tratam da identificação das funções do profissional em questão, voltadas a apoiar a comunicação, locomoção, atividades de higiene e cuidado e na ausência de apoio pedagógico especializado na classe comum.

O professor do AEE atua em relação à acessibilidade na sala de recursos multifuncional; o profissional de apoio atua na classe comum, mas não nas atividades pedagógicas. O professor regente da classe comum permanece sem apoio pedagógico especializado e os alunos da Educação Especial, ainda que frequentem a escola regular continuam sem direito à escolarização. Concluímos que a política de educação especial na perspectiva inclusiva não propõe como sua tarefa superar o distanciamento histórico existente entre os alunos da educação especial e o conhecimento escolar, permitindo a manutenção de uma naturalização da compreensão segundo a qual tais estudantes são incapazes de aprender.

5 Referências

BRASIL. *Edital n. 1* de 26 de abril de 2007. Lança o Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Brasília, 2007.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.

_____. *Decreto 6.571/2008* que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

_____. MEC. INEP. *LDBEN 9394/96* que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. MEC. SEESP. *Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros*. Diretrizes n. 4, Brasília, 1994a.

_____. MEC. SEESP. *Política nacional de educação especial*. Brasília, 1994.

- _____. MEC. SEESP. *Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva*. Brasília, 2008.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, 2009.
- _____. MEC. *Plano decenal de educação para todos (1993-2003)*. Brasília, 1993.
- _____. Lei n. 8.068/90. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.
- _____. *A Escola Comum Inclusiva*. Coleção Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, fascículo 1. MEC/SEESP. Brasília, 2010.
- _____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília 2011a.
- _____. *Nota técnica n. 62*, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. MEC/SECADI, Brasília, 2011b.
- _____. CNE. CEB. *Parecer n. 13*, de 3 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.
- _____. CNE. CEB. *Resolução n. 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.
- BUENO, J. G. S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008. p.43-63.
- GARCIA, R.M.C. Políticas públicas de inclusão: Uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. Tese (Doutorado em Educação). UFSC. Florianópolis, 2004.
- _____, Rosalba Maria Cardoso. Política Nacional de Educação Especial no anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. Professores e Educação Especial: Formação em foco. Porto Alegre: Mediação, v. 2, 2011, p. 65-78.
- MARIN, Alda Junqueira. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, Alda Junqueira (Coord.). *Didática e trabalho docente*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005. p. 30-65.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SCHREIBER, D.V.F.A. Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: Um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

VAZ, K. *O professor de educação especial: Concepções em disputa nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. *A inclusão escolar de crianças deficientes e a prática docente*. 2005. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP, 2005.

Possibilidade e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso: O concelho de Gondomar

Filomena Correia⁹⁷⁶, Ariana Cosme⁹⁷⁷

Resumo

O nosso objeto de estudo, suportado no título da nossa tese: “Possibilidade e limites da autonomia das escolas. Um estudo de caso: o Território Educativo de Gondomar” insere-se no domínio dos estudos em educação, nomeadamente da compreensão das políticas educativas, pelo que se impõe o conhecimento do contexto social, político e teórico em que os fenómenos ocorrem e os paradigmas que os enformam, presentes na nossa construção teórica. Uma opção pelo objeto de estudo fundada na necessidade de entender a escola, para lá de uma mera dimensão institucional. Considerando o nosso problema, ou seja, sabendo que as escolas integram a administração educativa e se relacionam com o território educativo do Concelho pretendemos, no quadro da presente investigação, determinar como se relacionam entre si. Na atualidade a relação Estado - Administração Local – Município - Escola são investidos de novos significados. De igual modo, o apelo à realização do nosso estudo empírico a partir de um Estudo de Caso – O Território Educativo do Concelho de Gondomar parte do argumento de que os microfenómenos, embora micro numa perspetiva territorial, não o são numa perspetiva analítica. Por conseguinte, definimos uma perspetiva de análise que parte do contexto local, enquanto princípio nuclear de investigação e uma opção fundada na convicção de que a territorialização das políticas educativas constitui um princípio fundante de uma autonomia construída.

Palavras-chave: Estado; Escola Comunidade Educativa; Democracia; Autonomia; Território Educativo

INTRODUÇÃO

Entendemos que no quadro de uma autonomia da escola e da sua compreensão na atualidade, impõe-se o seu conhecimento a partir da sua efetivação Local, no quadro de uma territorialização das políticas educativas, por referência a um princípio essencial de uma autonomia construída ou seja, uma autonomia assente na regulação sociocomunitária, solidária e capaz de articular diferentes níveis de decisão, enquanto ação policêntrica. Entendemos que a relação Estado - Administração Local – Município - Escola é investida de novos e distintos significados. De igual modo, o apelo à realização do nosso estudo empírico a partir de Estudo de Caso – O Território Educativo do Concelho de Gondomar parte do argumento de que os microfenómenos, embora micro numa perspetiva territorial, não o são numa perspetiva analítica. Suportamos a nossa argumentação na ideia de que o conhecimento epistemológico local permite a sua transposição para outros espaços de conhecimento (Sousa Santos, 1987/2001a). Recolhendo diferentes contributos, definimos o nosso problema de investigação a partir da interseção de três eixos distintos, porém complementares: i) O território educativo da comunidade – os agrupamentos de escola; ii) O território educativo do município – territorialização das políticas educativas no quadro da descentralização de

⁹⁷⁶ FPCE Universidade do Porto, Portugal. ariana@fpce.up.pt

⁹⁷⁷ PROPED/UERJ

competências para os municípios; iii) O plano Nacional das políticas educativas – O Estado e a sua relação com as unidades que o compõem.

Ao longo deste artigo procuraremos apresentar alguns dos resultados obtidos nesta investigação, pois a interseção destes três eixos funda-se na ideia de que a Escola não pode ser entendida, isoladamente, fora do contexto social, legal e histórico ou seja, a sua compreensão não pode ser efetuada a partir da análise de elementos isolados, sem considerar as inter-relações verticais entre Estado-Administração Central e Local e as relações horizontais que estabelece com o meio, por conseguinte uma abordagem sistémica dos espaços e modos de produção dos fenómenos. Uma perspetiva ancorada na afirmação: “todas as escolas se assemelham entre si e que todas as escolas diferem de forma espetacular” (Santos Guerra, 2001, p.27). Uma abordagem que designamos de desconstrução de uma tríplice relação: Escola – Município – Estado. Uma conceitualização estabelecida a partir de uma dupla perspetiva: formal-legal e institucional, segundo uma sociologia da ação de acordo com a proposta de Formosinho et. al., (2010, p.92-4). Do mesmo modo recolhe o contributo da proposta por Weber, enquanto “uma conduta humana (consistindo num fazer externo ou interno, num omitir ou permitir) sempre que o sujeito os sujeitos da ação lhe atribuam um sentido subjetivo” (Weber, 1983, p. 49), por conseguinte a ação social, é definida como “ação onde o sentido pensado pelo seu sujeito ou sujeitos está referido à conduta dos outros, orientando-se por esta no seu desenvolvimento” (Weber, 1983, p. 49).

A autonomia da escola e as políticas educativas

A ideia de autonomia das escolas é aceite em quase toda a Europa como princípio. Um consenso resultante de três décadas de mudança iniciada nos anos 80, impulsionada ao longo dos anos 90, registando-se na atualidade novos desenvolvimentos. O projeto de desenvolvimento encetado após a II Grande Guerra Mundial privilegiava a modernização, como ideal universal e o progresso económico enquadrado num “espaço nacional que constituía a unidade política fundamental para a mobilização das populações e para se atingir o ideal da modernização” (Teodoro, 2008, p. 24-25). Na segunda metade do século XX verificaram-se movimentos distintos na formulação das políticas educativas (Morgado, 2000; Barroso, 1999a), tendo nos anos 50, a administração educativa intensificado em diferentes países a sua relação com os objetivos de desenvolvimento social e económico, utilizando técnicas de gestão empresarial ao serviço da educação (Carbonell e Mesanza, 1996), esquecendo-se muitas vezes: “que su objetivo prioritario el de la educación de los alumnos y no el criterio de rentabilidad basado en estudios de costes” (Martin-Moreno, 1989a, p.26). Um modelo caracterizado pela uniformização e homogeneização dos processos de ensino-aprendizagem (Barroso, 1998b). A partir da década de 80, a ação das práticas neoliberais na reorganização das sociedades e das relações sociais passa a definir-se em torno de três objetivos específicos: i) a redistribuição da riqueza entre as elites dirigentes obtida pela reestruturação das formas de governação; ii) transformação dos sistemas educativos iii) colapso da educação como monopólio do setor público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas (Robertson, 2007, p.14-15). Neste processo de globalização hegemónica, a alteração da relação entre Estado e educação resulta da mudança nas conceções do Estado (Estado forte vs. Estado fraco) traduzindo-se na transferência de diferentes níveis de responsabilidade para o Local, assegurando a “manutenção do papel do Estado como principal garante da articulação dos interesses sociais e a representação de grupos e classes que se beneficiam ou sofrem com os processos de modernização e formação de políticas públicas” (Burbules & Torres, 2004, p. 28).

Como contraproposta ao modelo neoconservador, os modelos da terceira via caracterizavam-se sobretudo pela dualidade, ou seja procuravam “navegar entre o estado e o mercado oscilando entre a autonomia profissional e a prestação de contas”, Hardgreaves & Shirley (2009, p. xi). Um modelo caracterizado pelo «New Public Management» assente em redes de parcerias, sendo as políticas educativas caracterizadas pelo estabelecimento de objetivos pelos governos. Uma agenda concretizada através da descentralização máxima das responsabilidades; responsabilização dos funcionários públicos perante a comunidade; melhoria da qualidade e eficiência dos organismos públicos; substituição do controlo pela avaliação de resultados (Hood, 2001). Uma polarização do debate na década de 80 centrado na participação democrática e abertura da escola à comunidade, deslocando-se na década de 90, para a participação e a gestão eficaz e a descentralização política e as políticas do New Public Management (Eurydice, 2007). A emergência do Estado neoliberal, no quadro de uma nova relação Estado e Mercado produziu alterações significativas “no modo como os sujeitos são valorizados, como a cidadania se constrói, como o trabalho se redefine, como os efeitos da mudança social são assumidos” (Estevão, 2011). A descentralização dos sistemas educativos efetuou-se de forma diferenciada através de políticas designadas de “autonomia dura” associadas a formas de gestão neoliberal, e as políticas de “autonomia mole” associadas à mera desconcentração de serviços de forma a diminuir a pressão sobre o Estado, assegurando, simultaneamente o poder e o controlo (Barroso, 1999a), através da imposição do currículo e avaliação entendidos não como proposta “facilitar información educativa e, incluso, con la de determinar los niveles, que con el establecimiento de una base de comparación de las escuelas para los consumidores y administradores de la educación” (Angus, 2001, p. 24). Em administrações educativas centralizadas como Portugal, a desconcentração foi frequentemente, confundida com a descentralização, instrumentalizada na redefinição do papel do Estado conduzindo a uma “centralização desconcentrada, onde o «centro» se apaga por iniciativa própria para dar uma aparente “centralidade às periferias, reservando para si um papel que se pretende estruturante e regulador” (Formosinho & Machado, 1998, p. 23). Colocada ao serviço da melhoria da eficácia da administração pública, a descentralização, opera através da distribuição administrativa de competências por territórios ou serviços (Formosinho & Machado, 2000b; 2000c; Fernandes, 1988). De facto, só poderíamos falar de descentralização se existissem organizações e órgãos locais, não sujeitos ao poder de direção do Estado, logo autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais (Formosinho e Machado, 2000c, p. 93), na medida em que a descentralização só é possível “em organizações e órgãos locais não dependentes hierarquicamente da administração central do Estado e, portanto, não sujeitos ao poder de direção do Estado, autónomas administrativa e financeiramente, com competências próprias e representando os interesses locais Formosinho & Machado, 2000b, p. 45).

O Método: Definição da nossa opção metodológica de estudo

Se o paradigma da ciência na modernidade se centrava na tensão entre distância e proximidade, bem como na distinção entre sujeito e objeto, logo a opção pela pesquisa quantitativa traduzia uma opção pela distância entre o sujeito e o objeto, privilegiando o distanciamento “no processo de conhecimento” (Sousa Santos, 2002c, p.125. Inversamente, as conceções neopositivistas, construtivistas, antipositivistas e fenomenologistas conduziram a uma abordagem qualitativa (Sousa, 2005/2009, p.31). A nossa opção pela pesquisa qualitativa fundamenta-se no nosso próprio objeto de estudo: as comunidades (Agrupamentos de

Escola) enquanto territórios educativos do concelho de Gondomar. Por oposição, a uma conceção do objeto de estudo enquanto entidade abstrata com uma existência independente, postulamos uma abordagem centrada na ação dos atores (Formosinho et. al., 2010) face à prescrição da norma quando transposta mecanicamente para os territórios educativos, bem como dos seus constrangimentos, ou possibilidade de “converter tudo o que é prescrito numa mera estrutura formal que só tem incidência perante o componente ideográfico da organização” (Guerra, 2002, p.36). A investigação qualitativa permitiu-nos uma maior amplitude no conhecimento do nosso objeto de estudo: - os atores e o território educativo do concelho de Gondomar, a partir do olhar dos informantes privilegiados, de forma a apreendermos o significado e os sentidos das ações desenvolvidas pelos atores no contexto em que se inserem e interrelacionam. Não obstante a natureza qualitativa do estudo, o recurso à análise quantitativa permitiu-nos efetuar a triangulação de técnicas, das inferências ou conclusões retiradas, com o propósito de uma investigação mais eclética do objeto de estudo (Punch, 1998, p.139). A nossa opção pela pesquisa qualitativa ancora-se num Estudo de Caso, enquanto método capaz de assegurar uma investigação em profundidade, assegurando a recolha dos aspetos menos imediatos, mas capazes de permitirem de forma sustentada e fundamentada a inferência e o tratamento dos resultados obtidos (Santo, 2010). Uma abordagem capaz de preservar e compreender o todo e a unidade do caso, sendo que a sua dimensão ideográfica orienta-se no sentido da compreensão profunda de uma realidade singular, neste caso a autonomia de escola como fundamento para uma escola comunidade-educativa no concelho de Gondomar. Como método de investigação, o Estudo de Caso permite-nos ainda, a utilização combinada de diferentes técnicas de forma a aspirar ao conhecimento, ou seja à própria cientificidade (Bruyne; Herman, & Schoutheete 1991). Em síntese, uma opção consentânea com os objetivos da presente trabalho capaz de nos garantir uma leitura «tridimensional» do nosso objeto de estudo e das relações estabelecidas entre os diferentes atores da comunidade educativa, das interações estabelecidas de molde a obtermos as dimensões das micropolíticas estabelecidas no nosso contexto de estudo, pois a investigação visa a descoberta de formas e consistências (Stake, 1995/2009; Oliveira, 2010).

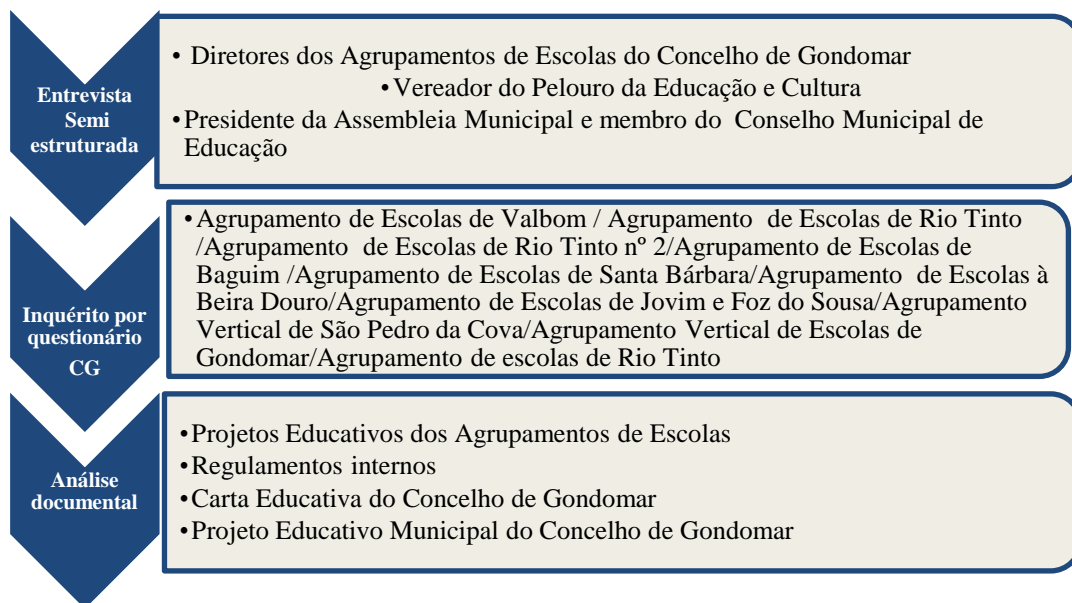
Da definição dos objetivos à apresentação das proposições

De acordo com a nossa questão nuclear de investigação formulamos como objetivos gerais de investigação: Relacionar a ação do Conselho Geral (CG) como órgão de participação da comunidade e a prestação de contas como meio de legitimação da sua ação; Analisar as formas de participação da comunidade legitimadas pela administração educativa; Identificar de que forma os atores se relacionam com o PE de Agrupamento, enquanto instrumento da autonomia da escola; Analisar as lógicas em que numa relação tripartida: Estado, Administração Local, Agrupamentos de Escola os atores locais se relacionam; Identificar os modos e espaços de participação da comunidade capazes de se constituírem como potenciadores do desenvolvimento da autonomia da escola articulada com o espaço território educativo do concelho.

A definição dos instrumentos de pesquisa ancora-se nas questões de investigação considerando os critérios da adaptabilidade, variabilidade, gradualidade, pertinência e domínio a que faz referência (Santos Guerra, 2003, p.87-9). Por conseguinte, definimos como instrumentos e técnicas de pesquisa as apresentadas no quadro nº 1 definidas de acordo com os informantes – chave selecionados, bem como recorrendo às fontes documentais dos agrupamentos de escola. No tratamento dos dados do inquérito por questionário optamos pela análise estatística realizando um tratamento quantitativo. Na análise qualitativa das entrevistas

procedemos à sua sistematização através da análise de conteúdo. Na categorização das entrevistas e dos projetos educativos usamos como unidade de análise as referências, ou seja, uma codificação do texto a partir de frases ou de elementos com coerência frásica.

Quadro I: Técnicas e instrumentos de análise

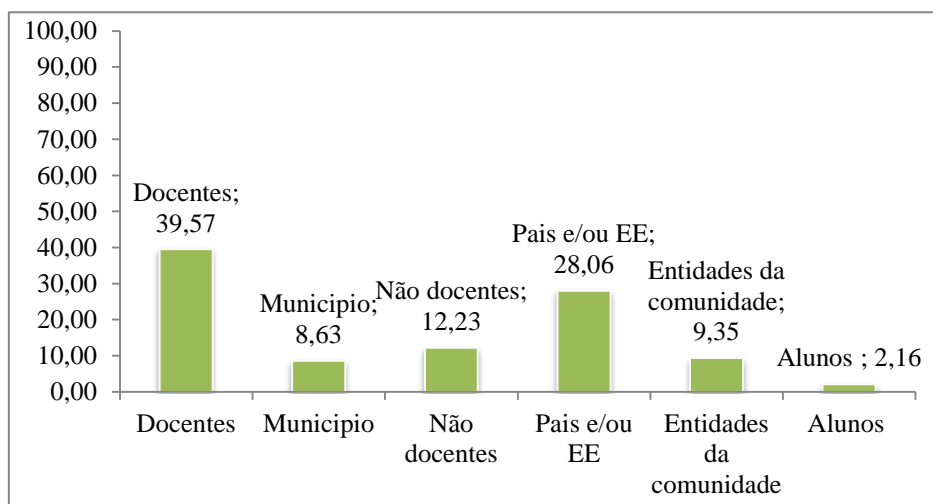


Amostra: Caraterização do caso em estudo

Tal como refere Santos Guerra, a seleção é de carácter etnográfico e não estatístico, pelo que a escolha dos informantes privilegiados foi definida a partir das nossas próprias questões de investigação e objetivos de estudo (2003). Na aplicação das entrevistas (semiestruturadas) consideramos o universo dos diretores de agrupamentos de escolas verticais do concelho de Gondomar, o Vereador do Pelouro da Educação e Cultura, bem como o Presidente da Assembleia Municipal e membro do Conselho Municipal de Educação. Na distribuição dos inquéritos por questionário aos membros dos conselhos gerais, sustentamos a nossa opção no argumento de Freixo, pelo que consideramos o maior número de entidades (2009/2010, p. 187), com o objetivo de obter a maior amostra possível de forma a detetar variações estatísticas.

Foram considerados como População ou Universo dos membros dos Conselhos Gerais de Escolas Agrupadas do Concelho de Gondomar (N=173, n=139); totalidade dos Diretores dos Agrupamentos de Escola de Escolas Agrupadas do Concelho de Gondomar (N= 9, n=8). Na análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos diretores de Agrupamento de Escolas, bem como ao Vereador do Pelouro da Educação e Cultura, Dr. Fernando Paulo e ao Presidente da Assembleia Municipal do Concelho de Gondomar, membro do Conselho Municipal da Educação, e professor do Ensino Universitário obtivemos 1313 referências, e na análise documental dos Projetos Educativos dos Agrupamentos de Escola do Concelho de Gondomar obtiveram-se 1547 referências. Segundo com os procedimentos já enunciados, a forte colaboração dos Presidentes dos Conselhos Gerais, Diretores e comunidades dos respetivos Agrupamentos permitiu-nos obter 80,35% da Universo da população em estudo e cuja distribuição por grupo podemos verificar através do Gráfico nº 1.

Gráfico I: Distribuição de Inquéritos validados (N =173, n=139)



Apresentação de alguns dos resultados obtidos

Participação da comunidade e instrumentos da autonomia

De forma a validarmos a nossa proposição “Os Agrupamentos de Escolas constituem-se como espaços legitimadores de práticas de autonomia determinadas pela administração educativa”, definimos a democracia representativa e a democracia participativa como dimensões nucleares. Para a análise da dimensão da democracia representativa consideramos a participação da comunidade educativa através da participação formal no Conselho Geral, bem como pela análise de conteúdo efetuada às entrevistas semiestruturadas.

No que se refere à legitimidade da representatividade da comunidade exercida no Conselho Geral, 54,7%, dos inquiridos assinalam a opção “concordo” e 33,8% “concordo plenamente” com a afirmação, sendo que a medida de tendência central utilizada nos permite considerar (mediana=3) que metade dos inquiridos “concorda” que o CG é um órgão representativo da comunidade. Na análise da questão aberta A23 (Inquérito por questionário): “O número de representantes dos diferentes grupos no Conselho Geral é representativo da comunidade”, segundo os resultados obtidos através do programa WebQDA, 82,72% dos inquiridos, manifestaram a sua concordância, sendo que 17,28% manifestam discordância. Nesta análise, os grupos que são referidos como menos representativos são os elementos da comunidade, cooptados pelo CG. Na análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos diretores é sobretudo evidenciada, a perda de protagonismo dos docentes. Quanto aos representantes ou entidades da comunidade cooptadas pelo Conselho Geral, um dos diretores refere “talvez haja uma carência das instituições exteriores como representantes das atividades socioculturais, empresários, regra geral a comunidade vigente exterior” (Inquérito, nº89). Porém nas entrevistas aos diretores 15,8% das referências obtidas, relativamente a este grupo indiciam uma participação pouco ativa: “eu acho que devia apostar-se mais eventualmente na valorização dos representantes da comunidade local, dois ou três, não interessa” (Entrevista, AA4).

A análise de conteúdo das entrevistas aos diretores a partir da categoria “participação da comunidade no CG” permitiu elencar diferentes subcategorias, constituindo um contributo para a compreensão destes elementos, nomeadamente das formas que caracterizam a sua participação no CG. Uma participação

entendida como um “défice” na participação, o que na perspetiva dos entrevistados decorre de diferentes fatores: como o desconhecimento da realidade da cultura da escola (Entrevista AA4); Uma não participação, ou seja uma participação passiva sem contributo direto para a escola “ eu faço mais depressa parcerias que não tem assento no CG do que com aquelas que lá estão” (Entrevista AA8). Na perspetiva dos entrevistados é entendida como mero cumprimento normativo, pois como era salientado por um entrevistado “nem sempre aderem muito a esta participação ou então vão porque são obrigadas é uma participação muito formal” (Entrevista AA6); ou consiste numa participação que decorre de uma ação natural de parceria já existente “Há lá uma com que faço, mas já fazia antes” (Entrevista, AA8); Condicionada pelo contexto sociocultural das comunidades, pois a participação das entidades representativas da comunidade é entendida como sendo limitada pelo contexto sociocultural em que as escolas se inserem condicionando a sua participação no órgão.

Relativamente à participação do município no CG, de acordo com os resultados obtidos pela análise de conteúdo identificamos duas categorias: A participação formal (decorrente do diploma) e a existência de constrangimentos na participação. No que se refere à participação formal é entendida como apenas mais um dos grupos da comunidade que integra o CG: “A representação da autarquia é uma representação como outras tantas, pesa o que pesam os pais, ou que pesam os professores que não tem a mesma opinião dos diretores. É exatamente igual (...)” (Entrevista, AA6). Por sua vez, os constrangimentos da participação dos representantes do Município, para os entrevistados (diretores) decorre das possibilidades de conflito de mandato, pois como referia um dos entrevistados “Vamos supor até que os dois protagonistas não se entendem, que a câmara não gosta deste diretor e que este diretor não gosta da câmara. É uma das questões que toda a gente levanta. (Entrevista, AA6); ou ainda “Há notícias em algumas partes deste país do órgão estar muito politizado”. Quanto à delegação dos representantes do Município para integrarem o órgão de participação comunitária, antes da promulgação do DL 75/2008 o município delegava nos presidentes das Juntas de Freguesia: “algumas estando presentes e com o devido respeito, ocupavam uma cadeira. Não era uma parte interveniente e ativa e nem sempre era porta-voz do município” (Entrevista Vereador do Pelouro da Educação e Cultura).

Na análise da dimensão democrática da participação, nomeadamente da participação no Conselho Geral entendemo-la a partir da: a) Auscultação aos membros do CG; b) Intensidade da participação dos membros do CG; c) Finalidades da ação no Conselho Geral; d) Prestação de contas – seleção do diretor; e) Prestação de contas no acompanhamento dos Instrumentos da autonomia. Na análise dos indicadores referentes à auscultação da opinião dos diferentes grupos representados neste órgão em todas as questões a mediana situa-se no item “sempre”, o que indica que metade dos inquiridos considera que é sempre ouvido no órgão. As percentagens válidas obtidas indicam-nos que os pais e professores constituem os grupos onde a opinião é mais considerada. Os grupos com uma percentagem inferior (ainda que pouco expressiva) referem-se aos representantes da autarquia (51,8%), funcionários (51,1%) e por último os representantes da comunidade (49,6%). Relativamente à questão a “opinião do diretor no CG é considerada”, na análise dos resultados obtidos nesta variável é evidente o protagonismo do diretor, que não obstante não ter direito a voto, a manifestação da sua opinião no processo de deliberação é expressa como “sempre” pelos inquiridos (59%). O exercício da participação no processo de deliberação no CG, a partir da questão: “Como classifica a intensidade da participação dos diferentes grupos no Conselho Geral” permitiu-nos distinguir após o tratamento estatístico dois grupos distintos: i) Representantes no CG cuja

intensidade da participação se situa no item “forte”, onde se enquadram os diretores com uma percentagem de respostas válidas de 50,4%; os professores (60,4%) e os pais com 56,8%, para os quais a medida de tendência central se situa no Forte (mediana = 4); ii) Representantes do CG cuja intensidade da participação no processo de deliberação é percebida como menos intensa relativamente aos outros grupos, como os representantes dos funcionários (mediana =3). O que nos permite concluir que relativamente aos outros elementos são definidos como tendo apenas uma participação média.

A participação da comunidade e a dimensão democrática do Projeto Educativo

Os dados apresentados visam validar a proposição: “Face às propostas da administração educativa, os Agrupamentos de Escola desenvolvem Projetos Educativos próprios assentes na participação dos atores, no sentido da construção de uma escola comunidade educativa”. Para a análise da variável “construção do PE” consideramos os indicadores apresentados no Inquérito por Questionário aos membros do CG e a categorização efetuada a partir das Entrevistas aos diretores. A partir do enunciado: “O Projeto Educativo do seu agrupamento” foi solicitado aos inquiridos a resposta a quatro afirmações, através de uma escala de medida com os itens “nada”, “pouco”, “suficiente” e “muito”. A análise estatística da questão “Elaboração do PE como requisito legal” indica-nos que 35,3% consideram como suficiente, 26,6% entende que a sua elaboração traduz “muito” a necessidade de resposta a um cumprimento normativo. A mediana neste indicador revela assume-se como resposta a um cumprimento normativo. Relativamente à discussão pública do PE é entendido que apenas é discutido de forma suficiente na comunidade (43,9%). Por outro lado, a análise do item “A sua discussão é limitada ao CG” permite-nos constatar a discussão do PE é remetida para a discussão no órgão enquanto estrutura formal do agrupamento. Na relação entre “Grupo a que pertence no CG” e “identificação com o PE do Agrupamento de Escolas” poderemos constatar que é sobretudo entre os representantes dos pais e /ou EE que a identificação é considerada “suficiente”, por 36,9% dos casos, seguido dos representantes do pessoal docente (24,6%); não docentes (13,8%); representantes do município e da comunidade local com 10,8% respetivamente (N=139, n=65). Inversamente o grau de identificação com o PE, considerando o item “muito” é assinalado sobretudo pelos representantes do pessoal docente (56,7%, n=38). Contudo, para apenas 17,9% dos pais e ou EE (n=12) existe uma identificação total com o PE “Muito”.

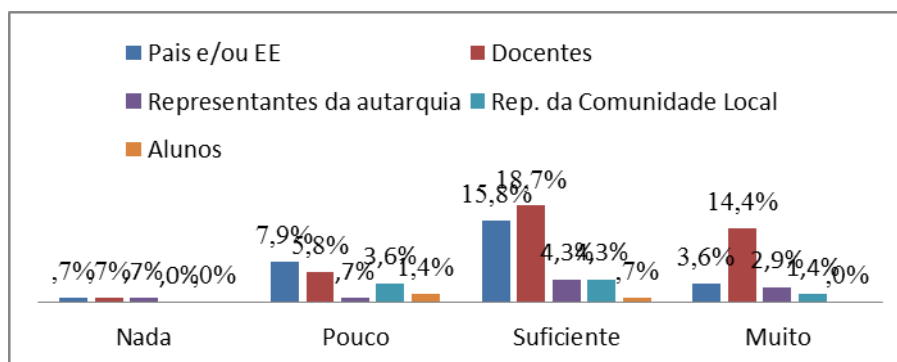
A ação coletiva da comunidade e o Projeto Educativo

Neste parâmetro de análise consideramos três variáveis para a compreensão desta dimensão, a saber: a) operacionalização do PE; b) Interdependências com a comunidade (relação escola comunidade Educativa); c) Comunidade. Na “operacionalização do PE” definimos as questões a partir do enunciado: “Na sua perspetiva o Plano de Atividades do seu Agrupamento”. Assim, verificamos os seguintes valores: i) Na questão “O PAA concretiza as metas do PE” é entendido como muito para 59,7% (n=139); ii) para 48,2 % traduz muito a participação da comunidade; iii) “contribui para a articulação entre ciclos para 53,2% (n=74); iv) permite apenas de forma suficiente a participação da comunidade através de projetos ou parcerias (48,2% = 67) sendo que para 42,4% permite muito a realização de parcerias. Relativamente à participação dos pais no desenvolvimento do PAA é entendida apenas de forma suficiente pelos casos.

Interdependências estabelecidas com a comunidade

Na análise desta dimensão e considerando o enunciado “Como caracteriza a relação escola comunidade no seu Agrupamento de Escolas” pedia-se aos inquiridos que assinalassem a sua perspetiva, a partir das afirmações subseqüentes. Para 54% dos casos a programação conjunta (escola – comunidade) das atividades extracurriculares é apenas suficiente; sendo que a participação da comunidade na resolução dos problemas da escola é apenas suficiente (ver gráfico nº2)

Gráfico nº 2: Relação escola comunidade educativa



Do mesmo modo, a colaboração com os parceiros da comunidade; a cooperação com a comunidade é suficiente, com 51,8% e 52,5%, respetivamente. No que se refere ao item “A escola participa em atividades promovidas pela comunidade” verificamos que a perspetiva dos diferentes elementos da comunidade que integram o órgão permitem-nos contrastar perspetivas distintas: i) Docentes - A participação da escola nas atividades da comunidade é assinalada como “muito” para 52,7% dos professores. A participação da escola em atividades promovidas pela comunidade é entendida como “muito” (58,3%), o que corresponde a 5% da percentagem Total (n = 7), sendo que para 5 (3,6% = % Total) apenas se pode considerar suficiente; iii) Entidade da comunidade - A participação é considerada “suficiente”, para a maioria dos mesmos (61,5%), sendo que apenas 38,5% (n=5) refere que a escola participa “muito”, nas atividades promovidas pela comunidade. Na análise de conteúdo (Diretores) as parcerias efetuadas com a comunidade surgem como um dos indicadores de abertura à comunidade, e entendida como suporte para o desenvolvimento de atividades da Escola, através de estruturas formais. Por outro lado, a maior visibilidade da participação dos pais e/ou comunidade radica essencialmente, na dinamização de atividades (18,33%, n = 60), reservando a competência técnico-pedagógica para o domínio da ação da Escola: Neste momento o saber o conhecimento e gestão de muitos projetos educativos e pedagógicos e as responsabilidades acrescidas que tem tido nos últimos anos em matéria de educação também lhes dá algum digamos, *Know-how*, algum conhecimento e julgo que também poderá ser positiva a sua intervenção sem interferir naquilo que é a autonomia das escolas a esse nível (Vereador do Pelouro Educação e Cultura, Gondomar).

Autonomia da Escola e os atores da comunidade Educativa

De acordo com a nossa matriz de análise definimos duas dimensões a partir das quais construímos as variáveis em análise: autonomia relativa e autonomia construída. Para a análise do domínio formal-legal da autonomia da escola – autonomia relativa consideramos os resultados do Inquérito por questionário (Ver

tabela nº), triangulada pela análise de conteúdo efetuada às entrevistas semiestruturadas efetuadas aos diretores dos Agrupamentos e análise documental aos PE dos agrupamentos de Escola.

Tabela nº II: A autonomia relativa na perspetiva dos elementos do CG (n=139)

	Nada		Pouco		Suficiente		Muito	
	n=	%	n=	%	n=	%	n=	%
Organização pedagógica	4	2,9	14	10,1	57	41	64	46
Organização do Currículo	10	7,2	24	17,3	50	43,2	45	32,4
Articulação Curricular	7	5	10	7,2	58	41,7	64	46
Gestão de recursos humanos	3	2,2	20	14,4	62	44,6	54	38,8

Na análise de conteúdo efetuado às entrevistas aos diretores dos Agrupamentos de Escola em função da nossa matriz de análise identificamos os domínios em que a Escola sofre a ação de forças externas e da sua confluência no espaço interno.

Autonomia construída - Domínio institucional e ação dos atores

Relativamente à questão aberta (Inquérito CG) foram validados 64 casos correspondendo a 46,04% do total de casos considerados para o estudo (n= 139). Na análise de conteúdo efetuada às respostas abertas dadas pelos casos, de acordo com a categoria “Requisitos para a Autonomia da Escola” foram identificados diferentes parâmetros de análise. De acordo, com as respostas apuradas é na subcategoria da Autonomia Financeira que se obteve 20,31% das referências da categoria (n = 64). Do mesmo modo, a seleção/contratação de docentes 18,75% e a gestão de Recursos Humanos obteve 17,19% de referências. Na análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos diretores, na categoria autonomia obtivemos 326 referências, sendo que 211 (64,72%) das produções no discurso referem-se ao domínio da autonomia relativa. Na análise de conteúdo efetuado às entrevistas aos Diretores de Escola (DAE’s) são considerados como requisitos para Autonomia de Escola pressupostos gestionários como a contratação de pessoal docente entendida numa lógica de gestão pese embora no quadro legal o apelo à participação da comunidade na vida das escolas. Esta conceção sofre a interseção de práticas gerencialistas ditadas pela lógica da eficiência, redução de custos e melhoria dos resultados dos alunos, resultante de um quadro global de atribuição de maiores responsabilidades às escolas, ou mesmo aos diretores, como salientava um dos Entrevistados “Eu defendo (a escolha das equipas) até porque nós somos responsabilizados até com os nossos bens pessoais em determinadas opções” (Entrevista, AA3). Por outro lado, a Escola parece entrecruzada por lógicas de ação contraditórias. Tal como referido anteriormente, as críticas aos procedimentos burocráticos referentes ao modelo de compras públicas, parece ultrapassável no que se refere à contratação de docentes, entendido como instrumento de remediação e solução imediata para a questão dos resultados, reconvertendo a ação da escola em atos administrativos: “As escolas não estão capacitadas para fazer a contratação de pessoal (...) Com o risco grave de cometerem ilegalidades, porque os diretores e as secretarias não tem capacitação para isso, que é muito complexo” (Entrevista, AA6). De acordo com os resultados da análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos DAE’s, o controlo da ação

das práticas docentes e do domínio da profissionalidade docente requerem um papel mais interventivo do diretor na avaliação do referido grupo profissional (10,34%), bem como a possibilidade de escolha das equipas ao nível da gestão, especialmente, intermédia (10,34%). A maior liberdade na gestão do crédito global de horas é ainda referido como condição para uma maior autonomia de escola.

A territorialização das políticas educativas do Concelho de Gondomar

No que se refere à descentralização de competências para os municípios e o grau de concretização na comunidade consideramos como indicadores: i) Obras e manutenção do Parque Escolar a maioria percentual obtida entende que a ação da autarquia neste domínio tem contribuído muito para a melhoria dos equipamentos, contudo a medida de tendência central (mediana = 3), indica como tendo uma concretização suficiente; ii) Componente de apoio à família onde o item “muito” obteve a maioria percentual das respostas (41,6%) com uma diferença de 2,2% relativamente ao item “suficiente”; iii) Funcionamento e gestão das cantinas onde para 5,1% dos casos não se registaram melhorias (nada) e 13,8% considera que a ação do município é entendida como “pouco”. Para a maioria, 42,%, a melhoria deste indicador traduz-se apenas em “suficiente”; Desenvolvimento de Atividades Extracurriculares (AEC) onde segundo os Pais 43,6%; docentes 49,1%; Não-docentes 50%; Autarquia (100%) e Comunidade Local (61,5%) entendem que neste indicador se considera haver “muita” melhoria ao nível do funcionamento dos estabelecimentos de ensino do 1º ciclo neste âmbito. Na desconcentração de competências do Município para os Agrupamentos de Escola foram identificados nas diferentes entrevistas (Diretor, Vereador, Presidente da Assembleia Municipal e membro do conselho local de Educação) diferentes categorias e subcategorias que ilustram as nossas conclusões.

No que se refere à desconcentração de competências para os diretores dos Agrupamentos de Escola podemos entendê-la a partir da desconcentração da gestão de recursos humanos e financeiros. Conforme se constata na tabela acima apresentada são sobretudo elencados os domínios de ação identificados pelos atores: i) Grau de satisfação com a colocação do pessoal não docente: “Pela primeira vez, o rácio não docente foi cumprido em todas as escolas. Em todas as escolas. Não é. Portanto a nossa autarquia tem funcionado muito bem a esse nível” (Entrevista, AA1); ii) Manutenção das Escolas Básicas e de Educação Pré-Escolar (22,73%); iii) Quanto ao pessoal técnico, no qual se incluem os professores de atividades extracurriculares (AEC) a tutela pedagógica é assumida pelos Agrupamentos de Escola ainda que, o vínculo administrativo seja da competência dos serviços do Município. Na perspetiva dos diretores, são comprovadas as vantagens da desconcentração de competências, especialmente quanto aos recursos disponibilizados às escolas nos diferentes domínios, nomeadamente a manutenção e/ ou reparação de equipamentos ou de verbas para o SASE ou funcionamento das Escolas. No que se refere aos docentes de AEC a coordenação pedagógica é definida pelo Agrupamento de Escolas onde se integram, sendo que os procedimentos administrativos são assumidos pela Autarquia “Nós sempre assumimos que a coordenação educativa, a tutela pedagógica e a coordenação era feita pelas escolas e portanto, inclusivamente esses professores devem enquadrar-se nos departamentos respetivos de cada uma das escolas e pedimos também sempre a informação, relativamente à avaliação e essa é que conta” (Vereador do Pelouro da Educação e Cultura).

Conclusões

Apresentamos seguidamente algumas das conclusões do estudo: i) Entendemos que os Conselhos Gerais no quadro de uma democracia participativa e numa dimensão sociocomunitária podem constituir-se como potenciadores de uma autonomia das escolas, sustentados em processos deliberativos e numa construção coletiva da vontade da comunidade, numa verdadeira assunção das suas finalidades enquanto órgão de direção, se se libertarem de um mero seguidismo das orientações da administração educativa e /ou da gestão dos respetivos Agrupamentos, isto é, da anomia ou à mera aquiescência de ações e decisões heterónomas; ii) As fragilidades na participação de grupos específicos como os representantes dos funcionários, representantes designados pelo município e entidades da comunidade, embora caracterizados por constrangimentos distintos, podem constituir-se como limitadores da ação dos respetivos Conselhos Gerais; iii) A ação do diretor no conselho geral embora sem direito a voto torna evidente o seu protagonismo o que poderá constituir-se como constrangimento nos próprios processos de deliberação, entendida como processo de apresentação de razões entre iguais; A prestação de contas veiculada e reiterada como instrumento da autonomia, através da participação da comunidade na seleção do diretor, permitem identificar logicas distintas, mas confluentes; iv) Relativamente ao grau de concretização, do PE enquanto ação coletiva da comunidade, são sobretudo evidenciadas as atividades presentes no Plano Anual de Atividades, sendo que a participação dos pais parece remetida para atividades subsidiárias, como a colaboração na organização de atividades (sobretudo a partir das suas estruturas representativas) ou como meros espectadores das atividades desenvolvidas nas escolas; A descentralização de competências para a autarquia origina um movimento de desconcentração de poderes de competências para os diretores dos Agrupamentos de Escola. Se em termos hierárquicos a desconcentração se traduz na subordinação hierárquica de acordo com a leitura dos resultados obtidos, esta ação é entendida numa lógica de melhoria na prestação do serviço.

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (1999a). A escola entre o local e o global - perspectivas para o século XXI. Lisboa: Educa.
- Burbules, N. C. , & Torres, C.A. (2004). Globalização e educação: Uma introdução. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Orgs.), Educação e globalização. Perspectivas críticas (pp. 11-26). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bruyne, P., Herman, J. & Schoutheete, M. (1991). Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- Carbonell, J & Mesanza, L (1996). Contexto Legislativo y su repercusión en la organización de instituciones educativas. In G. Domínguez & J. Mesanza (Eds.), Manual de Organización de Instituciones Educativas (pp. 71-97). Madrid: Editorial Escuela Española.
- Caride, J., & Meira, C. (1995). A perspectiva ecológica: referência para o conhecimento e a praxis educativa. In A. D. Carvalho (Org.), Novas Metodologias em educação (pp. 135-169). Porto: Porto Editora.
- Eurydice (2007). Autonomia das escolas. Políticas e medidas In eacea.ec.europa.eu. Acedido em 2 de Julho de 2010 em <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php>.

- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The Forth Way*. USA: Library of Congress Cataloging in Publications Data.
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal (1987-2007). In J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & H. Ferreira (Eds.), J. M. Alves (Coord.), *A autonomia da escola pública em Portugal* (pp. 43-55). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freixo, M. J. V. (2010). *Metodologia Científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (2ª ed.) Lisboa: Instituto Piaget. (Original publicado em 2009).
- Martín-Moreno, Q. (1989a). El centro educativo versátil: La demanda de un nuevo tipo de Centro Educativo. In Q. Martín – Moreno (Ed.), *Organizaciones Educativas* (pp. 23-61). Madrid: Universidade Nacional de Educación a Distancia.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Edições Asa.
- Oliveira, M. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa* (3ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes. (Original publicado em 2007).
- Punch, K. F. (1998). *Introduction to social research. Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Santo, P. E. (2010). *Introdução à metodologia das ciências sociais. Gênese, Fundamentos e Problemas*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Santos, B. S. (2001a). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento. (Original publicado em 1987).
- Santos, B. S. (2001b). Os processos da globalização. B. S. Santos (Ed.), *Globalização. Fatalidade ou utopia* (pp. 30-106). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (2002c). *Introdução a uma ciência pós moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições Asa.
- Santos Guerra, M. A. (2002). *Entre Bastidores. O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa. (Original publicado em 2000).
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1995).
- Teodoro, A. (2008). *Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades*. In A. Teodoro (Org.), *Tempos e andamentos nas políticas de educação* (pp.19-38). Brasília: Liber Livro Editora.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em Educação* (4ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 1972).
- Weber, M. (1983). *Fundamentos de sociologia*. (2ª ed.). Porto: Rés Editora.

Crise institucional/crise de identidade profissional: impactos iniciais do processo de transição das creches públicas da assistência social para a educação em um município brasileiro

Alexsandra Zanetti⁹⁷⁸,⁹⁷⁹

As políticas para a educação infantil no Brasil têm uma trajetória marcada por ações caritativas e filantrópicas, voltadas para fins assistenciais e, posteriormente, por um caráter “educacional” cujo objetivo era preparar a criança para a etapa posterior de sua escolarização (ensino fundamental). Por conseguinte, o atendimento à criança pequena foi fortemente associado ao combate à pobreza, à diminuição da mortalidade infantil, à necessidade de liberar a mulher para o trabalho, à função de compensar “carências” de toda ordem das crianças das camadas populares. A transição das creches da assistência social para os sistemas de ensino insere-se no interior das mudanças expressadas num reordenamento da legislação educacional que desde o final da década de oitenta, tem orientado a formulação de políticas públicas para a educação infantil nos municípios. Esse processo apresenta-se como uma tentativa de construir um novo cenário para a educação infantil, pois instituições historicamente vistas como assistenciais deveriam ser pensadas numa perspectiva educacional. Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento cujo objetivo é compreender que significados estão sendo construídos pelas coordenadoras/diretoras das creches públicas de um município brasileiro em relação ao recente processo de transição das creches vinculadas à assistência social para a Secretaria de Educação. Alguns objetivos específicos norteiam este estudo: (1) Identificar e analisar a política oficial de inserção das creches ao sistema de ensino no município em questão, (2) Compreender como as coordenadoras/diretoras de creches percebem e vivenciam a implementação das políticas de inserção das creches ao sistema de ensino,(3) Conhecer os principais embates e desafios que emergem no microcontexto das creches com transição dessas instituições da assistência social para a educação. Para materializar tais objetivos adotamos a abordagem do “Ciclo de políticas” sistematizada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores. Trata-se de um referencial inovador por envolver a articulação do macro e micro contextos na análise das políticas uma vez que o procedimento mais comum nas pesquisas em políticas educacionais é a adoção isolada de um desses enfoques. Utilizamos como instrumentos de produção de dados a análise documental, sessões reflexivas, além de pesquisa bibliográfica. Com a intenção de ampliar o debate no campo das pesquisas em políticas educativas e profissão docente, buscaremos neste texto focalizar as análises iniciais dos dados produzidos nas sessões reflexivas, por revelarem indícios da vivência de uma crise institucional e de identidade profissional pelas coordenadoras/diretoras desencadeada pelo processo de integração das creches, e ainda, a pouca participação dos sujeitos desse microcontexto (diretores e educadores) no processo de implementação da política investigada.

Palavras-chave: políticas educacionais- educação infantil- profissionais de creche

⁹⁷⁸ O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil

⁹⁷⁹ Nas creches da rede pública do município de Juiz de Fora- MG a expressão “coordenadora” se refere as gestoras dessas unidades.De forma equivalente a expressão diretora é utilizada em muitos municípios brasileiros. Para identificar tal função passarei a designar as coordenadoras com a expressão “coordenadoras/diretoras”.

Introdução

A transição das creches da assistência social para a educação insere-se no interior das mudanças expressadas num reordenamento da legislação brasileira que desde o final da década de oitenta tem orientado a formulação de políticas públicas para a educação infantil. Tal movimento pauta-se numa concepção de criança cidadã, sujeito sócio-histórico e cultural cujo desenvolvimento ocorre de forma integral. Pressupõe ainda, a ruptura com modelos assistenciais, sanitaristas, preparatórios e a construção de um atendimento voltado para crianças pequenas sob a perspectiva educacional. A pesquisa em desenvolvimento busca investigar como as coordenadoras/diretoras⁹⁸⁰ das creches públicas do município de Juiz de Fora, localizado na Zona da Mata de Minas Gerais compreendem o processo de transição da gestão político-administrativa das creches da assistência social para a Secretaria de Educação, quando confrontadas com as perspectivas anunciadas na política oficial.

Adota-se como referencial teórico-metodológico o “Ciclo de políticas” formulada por Stephen Ball e seus colaboradores. Tal abordagem, defende a noção de política como sendo ao mesmo tempo processos e resultados. Essa concepção possibilita pensar o processo político como não linear e não estruturado em etapas que vão desde a resolução de determinadas agendas até sua implementação nos espaços para qual se destinam com fins de obter certos resultados.

Ball e Bowe (1992) elaboraram a noção de processo político como um ciclo constituído por três contextos principais: (i) o contexto de influência (ii) o contexto da produção da política (iii) o contexto da prática. Tais contextos se inter-relacionam num movimento contínuo, como deve ser um ciclo, não apresentando um caráter sequencial, temporal ou hierarquizado.

As políticas educacionais são construídas e circulam nesses diferentes contextos da esfera social, espaços permeados de disputas e embates. Cada um deles pode ser entendido como uma grande arena que no seu interior comporta um conjunto de arenas públicas ou privadas, lugares e grupos de interesses.

O contexto de influência é o território onde surgem as políticas públicas de educação e seus discursos. Nesse contexto se movimentam arenas públicas formais como comissões e grupos representativos, organizações multilaterais, comunidades científicas, movimentos sociais dentre outras redes sociais que atuam “dentro e em entorno dos partidos políticos, do governo e do legislativo” (MAINARDES, 2007 p.29).

O objetivo desses grupos é influenciar o governo na definição das políticas. Trava-se então, entre as partes interessadas, uma luta “para influenciar a definição e as propostas sociais da educação, do que significa ser educado” (BALL & BOWE, 1992 p. 19).

É nessa esfera que os conceitos adquirem legitimidade e se transformam nos discursos norteadores da política. No entanto, na dinâmica de formação dos discursos, apenas alguns conseguem ganhar adesão, enquanto outros encontram mais dificuldades de se projetarem ou são ofuscados por argumentos mais contundentes que circulam nas arenas públicas mais visíveis. Esse embate, traz subjacente as ideologias e os interesses dos grupos e arenas que estão em disputa pela hegemonia dos discursos.

Por sua vez, o contexto da produção da política está relacionado a produção dos textos que representam as políticas educacionais e são materializados na forma de documentos oficiais, legislações, pronunciamentos, entrevistas, vídeos, etc.

⁹⁸⁰ As sessões reflexivas são entendidas como encontros de discussão que contam com a participação de pesquisadores e profissionais da creche (coordenadoras/diretoras).

Ball e Bowe (1992) pontuam que os textos resultam das disputas, negociações ou consensos de determinados grupos ou arenas que agem dentro dos diferentes espaços de produção textual concorrendo para o domínio da representação da política. Sendo assim, não se deve esperar uma coerência entre os textos de uma mesma política, que podem inclusive ser contraditórios.

Uma política educacional não se encerra com a produção dos seus textos. Ao contrário, a aprovação de uma legislação, a publicação de um documento oficial, a emissão de um comentário, desperta muitas interpretações, reações que têm desdobramentos nas escolas, nas creches dentre outras instituições do contexto da prática, e podem gerar mudanças no trajeto da política.

Dessa forma, para Ball e Bowe (1992) o contexto da prática é o *locus* privilegiado de interpretação e recriação da política educacional e não apenas de sua “implementação”. A leitura feita por professores e demais profissionais sobre os propósitos da política produz efeitos que acabam por reconfigurá-la. Os autores lembram que circulam nessa arena diferentes interpretações da política, porque essas são pautadas numa diversidade de histórias, experiências, valores e interesses dos sujeitos da prática. Esse quadro envolve disputas, pois há interesses divergentes em jogo. Certamente, algumas visões predominam, mas isso não anula a importância das demais no processo de reconstrução da política.

Neste texto, são tecidas breves considerações sobre a produção do texto da política investigada e as impressões resultantes de um primeiro exercício de análise dos dados produzidos em sessões reflexivas⁹⁸¹ realizadas com as coordenadoras/diretoras das creches.

A produção da política de integração das creches em Juiz de Fora -MG

A aprovação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) trouxe várias mudanças para a educação infantil, tais como a inclusão das creches nos sistemas de ensino (art.89). Com a intenção de atender a legislação, a prefeitura de Juiz de Fora – MG começou a implementar ações como a celebração de convênios e buscou estabelecer negociações entre a Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC), órgão que por mais de vinte anos foi responsável pela gestão das políticas de assistência social no município e a Secretaria de Educação (SE/JF). Porém, esses passos foram ainda tímidos para romper com a segmentação na educação infantil municipal que continuou a conviver com a coexistência de creches e pré-escolas mantidas por diferentes instâncias governamentais.

Em 2004, por exemplo, foi firmado um convênio envolvendo a cessão de professores da rede municipal de ensino para atuarem com crianças de 4 e 5 anos nas creches. Essa experiência pôs em cena diferenças até então não confrontadas entre os profissionais da AMAC e os da SE/JF. O cotidiano das creches se transformou em palco dos questionamentos e conflitos desses atores, impulsionados pelas desigualdades na carreira, no salário e na jornada de trabalho. Situação silenciada no ano seguinte com a transferência das crianças da referida faixa etária para as escolas municipais de educação infantil que passou a atendê-las em um período parcial de quatro horas.

⁹⁸¹ Trata-se de um fundo de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o FUNDEB, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica. Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF que vigorou de 1998 a 2006. (www.fnede.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao)

Na ocasião, também não foi vislumbrada a possibilidade de transformar as creches em centros de educação infantil para abranger crianças de 0 a 5 anos e sua posterior incorporação ao sistema municipal de ensino, mas em seguida, a SE/JF iniciou o processo de criação de escolas de tempo integral, tentando suprir as necessidades das crianças que passaram para a sua rede.

Houve resistências por parte do governo municipal quanto à integração das creches mantidas pela prefeitura apesar de Juiz de Fora-MG ser um dos primeiros municípios a criar um programa de creche, conselho municipal de Educação, sistema de ensino e de ainda possuir uma legislação própria para normatizar o funcionamento da educação infantil, uma secretaria de educação com recursos humanos para acompanhar o trabalho pedagógico das escolas, enfim, contar com toda uma estrutura,

A demora para iniciar esse processo pode ser atribuída às dificuldades de se encontrar mecanismos de repasse de verbas da assistência para a educação, à resistência para enfrentar problemas relativos ao quadro de pessoal da AMAC e ao interesse em manter práticas assistencialistas que faziam da creche uma fonte de votos nos momentos de campanha política.

Com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB⁹⁸² em 2007 os municípios passaram a receber recursos para toda educação básica, contemplando portanto, a educação infantil. Assim, a questão das verbas não era mais um impedimento para a integração das creches públicas na educação. E foi o interesse de receber a partir de 2009 os recursos do Fundo destinados as crianças de zero a três anos matriculadas nas creches públicas que levou o governo municipal a oficializar o início da transição das creches da AMAC para a Secretaria de Educação em dezembro de 2008. Essa foi uma das últimas medidas sancionadas por um governo que estava encerrando seu quarto ano de mandato.

Nesse período ocorreram várias reuniões envolvendo técnicos, chefias de departamentos da Secretaria de Educação, coordenação do Programa de Creches (AMAC) e prefeito com objetivo de traçar os princípios e as primeiras ações da política. A decisão da administração municipal foi pelo estabelecimento de um convênio, por tempo indeterminado, entre os dois órgãos. Embora esse grupo fosse predominantemente constituído por representantes da administração municipal, ocorreram segundo declarações informais de participantes, alguns embates nesse segmento devido a divergências de concepções de creche, que por sua vez, geraram diferentes entendimentos sobre a função das educadoras e a necessidade de sua valorização profissional.

O texto do convênio deixa explícito que seu objetivo é a conjugação de esforços com vistas a garantir a transição das creches da gestão da assistência para a SE/JF, em atendimento a Lei 9394/96 (LDBEN) e o Decreto 6.253/07(FUNDEB), sem prejuízo dos trabalhos educacionais e administrativos realizados pela AMAC.⁹⁸³

Com a publicação desse documento estava traçada a arquitetura da política. Além de ser responsável pelo repasse e fiscalização dos recursos financeiros do convênio, o município representado pela SE/JF passou a ter as atribuições de: (1) orientar e supervisionar o desenvolvimento das atividades previstas nos Planos de Trabalhos Administrativos e Pedagógicos; (2) promover a formação continuada dos profissionais da AMAC e (3) promover reuniões mensais administrativo/pedagógicas entre a SE/JF e a AMAC.

⁹⁸² Convênio n.02.2009.002 publicado em 01/03/2009

⁹⁸³ Apenas 15 a 20% dos 2100 funcionários submeteram-se à processo seletivo.

Por sua vez, cabe a AMAC: desenvolver “*atividades de educação e cuidado e administrativas com zelo e profissionalismo envolvendo todos os seus profissionais*”, selecionar os profissionais (habilitados), gerir os recursos do convênio e “*garantir a qualquer momento, o acesso da equipe gestora da SE/JF e de autoridade e técnicos do Município, ao local de funcionamento da Entidade Conveniente, fornecendo, quando solicitado, toda e qualquer informação ou documentação a ela relacionada*” (PCJF, 2009).

Para materializar o convênio, a nova administração municipal, criou em 2009, na SE/JF um Departamento de Educação Infantil e, no seu interior, a Supervisão de Coordenação Pedagógica de Creches que passou a ser responsável por um conjunto de atribuições relacionadas ao acompanhamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas creches.

Além de visitas às creches, a nova Supervisão passou a realizar reuniões mensais com as coordenadoras-diretoras para planejar os encontros de formação desenvolvidos nas unidades e tratar assuntos ligados as práticas pedagógicas, a organização e ao funcionamento das creches. Também começou a promover reuniões de formação no próprio contexto das creches, baseadas no processo de reflexão-ação-reflexão envolvendo a participação de todos os funcionários. Criou, ainda, um grupo de estudos sobre temáticas relacionadas a questões da infância e da educação infantil, tendo como público-alvo as coordenadoras-diretoras e algumas educadoras de creches (CESTARO; LAURO; NOCELLI, 2010).

Para isso, foi constituída no interior da Supervisão uma equipe de sete pedagogas. Antes da transição, o acompanhamento das atividades desenvolvidas nas creches era feito por uma equipe composta por psicólogos, assistentes sociais e pedagogos da AMAC. Esses profissionais foram transferidos para outros programas mantidos pela assistência social.

Da forma como a política de integração das creches foi proposta no documento do convênio, parece que a intenção da administração municipal era garantir que o atendimento educacional das crianças pequenas nas creches municipais continuasse a ser desenvolvido pelos profissionais da AMAC (tradicionalmente assistência social), mas tentando imprimir-lhe aquilo que nos discursos e textos da política aparece como caráter *pedagógico*, referindo-se ao caráter educacional das práticas. E há uma crença de que, isso será viabilizado por via do acompanhamento *pedagógico* realizado pela SE/JF (educação) e da execução de atividades denominadas administrativas pela AMAC.

Essa fragmentação da gestão da rede de creches proposta na política pode gerar conflitos, pois os profissionais do contexto da prática estão sob a supervisão de duas instâncias diferentes: a AMAC com quem mantém um longo vínculo profissional e a SE/JF, cuja dinâmica de funcionamento era praticamente desconhecida. Todavia, com a transição a SE/JF passa ter todas as prerrogativas para acompanhar o que é a essência do seu ofício: os saberes e os fazeres da creche.

O uso dos termos “entidade conveniente” e “concessionária”, no documento do convênio e as atribuições estabelecidas para cada uma das partes, demarca que a relação da AMAC com a SE/JF é de prestação de serviço. Essa condição foi reforçada com as mudanças de natureza jurídica da AMAC como esclarecerei mais adiante. Assim, o texto da política dá mais poder a quem está na posição de contratante (SE/JF), até porque a princípio as creches estariam sendo inseridas no sistema de ensino. Contudo, isso não garante que a SE/JF exercerá mais influência ou será a instância de referência para os sujeitos do microcontexto da prática, mesmo porque a tendência é que esses sujeitos não se sintam parte desse sistema.

Se de um lado, o convênio pode ter sido a solução temporariamente encontrada para resolver a questão dos recursos humanos das creches, visto ser uma transição, por outro, a prorrogação dessa situação têm trazido muitas complicações para a implementação de uma política que é considerada pelas pesquisas como um dos maiores desafios dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, uma questão que atravessa e têm trazido muitas tensões para a implementação da política foi a natureza jurídica da AMAC ser alvo de questionamentos e de ações judiciais do Ministério Público Estadual(MPE) desde 2009.O órgão entende que apesar da AMAC ser vinculada à administração indireta do município e possuir natureza jurídica de direito privado, a mesma tem clara natureza jurídica de direito público, uma vez que responde por muitos anos pela política de assistência social do município e mantém um quadro com cerca de 2.100 funcionários, mantendo-se quase exclusivamente do repasse de verbas públicas. Do ponto de vista financeiro, ora a entidade era tratada como de natureza pública filantrópica, isentando-se das contribuições patronais junto ao INSS, ora como privada, abdicando-se inclusive de concurso público como forma de ingresso em seus quadros⁹⁸⁴.

Nessa linha de raciocínio, os educadores das creches, assim como os demais servidores assumiram seus cargos por meio de seleção e não de concurso público. Para resolver extrajudicialmente a situação administrativa da AMAC o MPE propôs que o prefeito assinasse um termo de ajustamento de conduta e extinguisse a entidade, estipulou um prazo de 180 dias para demitir os funcionários e realizar concurso público para o provimento dos cargos. Com a recusa do acordo, **foram propostas duas Ações Cíveis Públicas.**

Dentre essas, uma afetava mais diretamente o funcionamento das creches por solicitar a extinção da AMAC e impedir que a entidade realizasse novas contratações de funcionários até o julgamento final, mesmo que em caráter de substituição, ficando também o município impedido de celebrar novos convênios ou efetuar novos repasses, com exceção daqueles vigentes que poderiam ser prorrogados nas mesmas condições atuais.

Em 2010, alegando a existência de um número expressivo de vagas ociosas nas creches, tendo em vista a capacidade de suas instalações e diante da impossibilidade da AMAC contratar novos funcionários, a SE/JF remanejou os funcionários de uma creche para outras unidades a fim de ampliar a capacidade de atendimento. Para substituí-los na creche de origem, foi firmado um convênio com uma tradicional instituição de ensino da cidade de caráter filantrópico e foram matriculadas mais oitenta crianças que aguardavam no cadastro. (ZANETTI, 2010)

A medida enfrentou a oposição dos profissionais de creches, pessoas da comunidade, organizações sindicais que a interpretaram como uma tentativa de privatização das creches públicas. Os profissionais das creches convocaram a comunidade, e juntos abraçaram simbolicamente a creche cedida, em defesa da manutenção do caráter público da instituição e protestaram contra as transferências realizadas.

Houve uma audiência pública na Câmara de Vereadores para discutir o tema. Os coordenadores/diretores e demais profissionais das creches paralisaram suas atividades e lotaram o plenário da Câmara, mesmo após a ameaça da prefeitura de não repasse dos recursos do convênio para AMAC, caso isso ocorresse. Esse

⁹⁸⁴ Os dados foram produzidos nas sessões reflexivas realizadas com as coordenadoras/diretoras das 23 creches públicas do município de Juiz de Fora-MG no interior da pesquisa Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche em desenvolvimento no grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância – LEFoPI/UFJF.

evento foi gravado e pode ser utilizado como uma fonte de dados sobre a produção dos textos da política investigada, pois registra as intervenções de diversos atores (secretários municipais, representantes da AMAC, lideranças sindicais, pessoas da comunidade etc.). Cabe esclarecer que mesmo após a suspensão da liminar que impedia novas contratações, a SE/JF realizou mais dois convênios com instituições filantrópicas até o final de 2012.

A batalha jurídica da AMAC continua e as decisões encontram-se nas mãos das instâncias superiores. A última sentença dada pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST) mantém a anulação do seu plano de cargos e salários, o que se confirmado implicará na demissão dos funcionários admitidos sem concurso após 1988.

O encontro com a palavra das coordenadoras-diretoras das creches: primeiras impressões do campo

Os dados produzidos nas sessões reflexivas realizadas em outubro de 2008 e maio de 2011 são o foco dessa pequena análise. Foi nesse espaço coletivo de produção e compartilhamento de sentidos e interpretações das questões que perpassam o cotidiano das creches que o grupo de coordenadoras/diretoras manifestou suas inquietações com a notícia do início do processo de transição da gestão político-administrativa dessas unidades da assistência social (AMAC) para a Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-JF).⁹⁸⁵

Alguns minutos de silêncio na sessão de outubro, logo após a pesquisadora/coordenadora da sessão indagar sobre a data do próximo encontro foi o primeiro indicativo de que um quadro de incerteza, apreensão e instabilidade estava instado na rede de creches da AMAC. A demora em revelar o motivo da incerteza da continuidade de sua partição na pesquisa e a dificuldade para nomeá-lo, sinalizou que as coordenadoras/diretoras estavam vivendo uma situação delicada, uma “crise” como definiu uma delas. Aqui encontrei pistas para esboçar algumas categorias. Denominei a primeira categoria como “A participação dos sujeitos do contexto da prática na elaboração da política”:

Pesquisadora: É integração, né? Vocês tão falando da integração? Coordenadora/diretora A: É, educação, que ninguém sabe nada!

Coordenadora/diretora V: A gente nem sabia que era integração!

Pesquisadora : (inaudível) mas tem uma lei que, não sei se (inaudível), mas tem uma lei que fala que até o fim de 2009...

Coordenadora/diretora A: Então, é isso mesmo!

Coordenadora/diretora V: Mas pra gente é transição.

Pesquisadora: Não, mas pra integração tem que ter a transição.

(Sessão Reflexiva I)

⁹⁸⁵ Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (ufmg). Pesquisadora do Grupo Gestrado/UFMG, da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO) e da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE). E-mail: sdgmufmg@gmail.com.

Esse diálogo indica que os fundamentos e propósitos da integração das creches no sistema de ensino eram desconhecidos por grande parte do grupo de coordenadoras/diretoras, mas seus impactos já eram sentidos no contexto da prática.

Embora não seja possível detectar por quais vias (se oficiais ou não) a notícia da transição chegou às coordenadoras/diretoras, o fluxo do diálogo travado na sessão reflexiva, forneceu indícios de que não estava garantido, até aquele momento, um espaço de discussão entre os representantes do governo e os demais profissionais sobre essa questão.

Coordenadora/diretora P: ... porque nós estamos vivendo um momento de transição, né da AMAC para a Secretaria de Educação, entendeu? E a gente, o grupo todo, nós estamos sentindo falta disso, de sermos ouvidas, de sermos entendidas e poder nos posicionar, entendeu? (Sessão Reflexiva I)

Essa fala ilustra essa situação e traduz o desejo das coordenadoras/diretoras de se posicionarem, de assumirem um papel mais ativo frente a um processo que aparentemente estava sendo formulado apenas no âmbito macroestrutural, pelos técnicos e chefes de departamentos municipais. Isso traz a suposição que a produção dos textos da política (documentos, legislações, orientações etc) também deve ter ficado pelo menos nesse período inicial, restrita a esses atores.

No entanto, como acredita Ball e Bowe (1992) os educadores não são leitores ingênuos desses textos, como sujeitos históricos possuem experiências, valores, interesses que servem de parâmetro para suas interpretações. No microcontexto os discursos, os textos, as ações da política são interpretadas, podem ganhar novos sentidos que geram diversas implicações para o trabalho ali realizado. O contexto da prática é assim a esfera privilegiada de ressignificação da política.

Uma segunda categoria foi denominada “Os impactos iniciais da política: crise institucional/crise de identidade profissional”:

Coordenadora/diretora V: A primeira coisa que eu queria falar é o seguinte: que a nossa relação precisa ser estabelecida aqui do ponto de vista pessoal. Porque a gente, a gente tá vivendo numa crise institucional muito grande, que a gente tá sem identidade, então até que isso bloqueie um pouco a gente tá (inaudível) a gente não sabe o que vai acontecer na nossa vida (inaudível)... se a gente vai tá no Programa de Creche, sabe, porque... (risos) agente não sabe... falou isso, fulano falou aquilo... (Sessão Reflexiva I)

Um número significativo de coordenadoras/diretoras acompanham a trajetória das políticas de atendimento à criança no município de Juiz de Fora há pelo menos uma década. Nesse período, essas profissionais conviveram com vários governos, suas propostas e orientações político-administrativas, testemunharam a consolidação de uma rede de creches que nasceu de movimentos comunitários e que assumiu contornos de um atendimento voltado, prioritariamente, para crianças de baixa renda. Experienciaram uma situação de trabalho marcada por jornada longa de trabalho, baixos salários e falta de incentivos para sua formação. Sob a gestão do órgão responsável pela execução das políticas de assistência social do município (AMAC), construíram suas práticas embasadas em propostas construídas pelo Programa de Creches e nesse contexto, construíram sua identidade profissional.

Esses excertos revelam que mesmo antes do processo de transição ser implementado de fato, nas creches, suas coordenadoras/diretoras já diagnosticavam a existência de “crise institucional” na AMAC e,

por conseguinte, uma crise de identidade nesse grupo de profissionais. Considero essa “crise” o primeiro impacto da política no contexto da prática.

Por se tratar do momento inicial de implementação da política, a crise pode ser atribuída a um desconhecimento das reais intenções da administração municipal com relação ao processo de inserção das creches no sistema municipal de ensino, das consequências dessa ação para seu futuro profissional e para a complexa rotina creches. Esse sentimento de incerteza, e a insegurança por ter que lidar com uma nova situação, parece ter contribuído para que a política fosse recebida pelos coordenadores-diretores como uma possível ameaça aos seus empregos, e uma desvalorização de sua trajetória profissional.

Os diálogos da sessão reflexiva de 2011, portanto, dois anos após a SE/JF ter assumido o acompanhamento pedagógico e a AMAC responder apenas pelas questões administrativas das creches, indicam que essa fragmentação da gestão das creches, em duas instâncias diferentes contribuiu para o agravamento da crise de identidade das coordenadoras/diretoras.

As coordenadoras/diretoras recebem orientações e acompanhamento das duas instâncias. Afirmam categoricamente que são funcionárias da AMAC, prestando um serviço para a Secretaria de Educação, mas ficam divididas quanto a quem devem atender como chefe. Por sua vez, a Secretaria de Educação é olhada como o lugar de formação, de resolver questões “ligadas a criança”.

Coordenadora/diretora S: Acho que pra todo mundo tá claro essa questão, somos funcionárias da Assistência, prestamos serviço à Secretaria, em que sentido? A administração hoje das creches é de competência da AMAC, a supervisão pedagógica é de competência da Secretaria. Nós, enquanto hoje coordenadoras, fazemos os dois papéis, então nós estamos fazendo a coordenação pedagógica e a administração, somos os gestores dentro a unidade. Por isso que a gente faz esse papel de dizer que temos duas chefias né, porque se compete a função de AMAC, resolução de funcionários e tal é a AMAC que a gente se reporta, e no que se compete a decisões pedagógicas, por exemplo, projeto político pedagógico, isso tudo a gente se reporta a Secretaria. (Sessão Reflexiva II)

Para atender a legislação a SE/JF tirou da coordenação das creches os profissionais que não eram pedagogos, de modo a assegurar essa função fosse exercida por pessoas com formação específica para dar conta dos aspectos pedagógicos e administrativos inerentes, e indissociáveis da gestão dos espaços educacionais.

No entanto, suponho que as coordenadoras tenham incorporado a lógica fragmentada de gestão presente no processo de transição. Isso porque, as coordenadoras/diretoras entendem que na creche estão exercendo duas funções, mas externamente respondem separadamente por elas (AMAC e SE/JF).

Acreditam que atender as demandas de duas instâncias e ter assumido uma dupla função na creche (coordenação pedagógica e administrativa) foi uma grande mudança e trouxe uma sobrecarga de tarefas:

Coordenadora/diretora I: (...) é uma mudança grande mesmo, né? Você tem que assumir as duas funções, de coordenador mais a parte pedagógica, né? E a gente tem ali tempo pra continuar fazendo, executando, né? E, além disso, a gente tem as outras questões da AMAC que a gente também sempre faz, né? ... teve uma semana que eu acho que eu fui a creche só um dia. Falei assim... Nossa tanta reunião! Entendeu? Por quê? Você tem que vir nas reuniões pertinentes da AMAC e as reuniões pertinentes da Secretaria de Educação. (Sessão Reflexiva II)

As coordenadoras/diretoras deixam transparecer que a AMAC tem uma ascendência maior sobre elas, mas negam a existência de uma relação hierarquia entre essas instâncias. Entendem que não há quem tenha detenha “um poder maior ou menor”, são “competências diferentes”.

Consideram que processo de acolhimento da SE/JF não foi tranquilo, pois as técnicas da SE/JF chegaram com muita teoria, desconsiderando a experiência acumulada com crianças de zero a três anos. Avaliam que após muitos encontros de formação e nas visitas realizadas as creches, a SE/JF passou a conhecer melhor as práticas desenvolvidas nas creches, percebeu que elas tinham muito a dizer, a confiança e o respeito profissional foi se instituindo. A formação foi apontada como um aspecto positivo da transição, porque além de estreitar os laços entre os coordenadores e a SE/JF possibilitou o acesso a leituras, a troca de experiências, e forneceu subsídios para reflexões sobre as práticas em curso nas creches.

Coordenadora/diretora I: E a própria Secretaria assim, num todo, não só delas, né? Quando você ia, por exemplo, num encontro de, de profissionais de três anos na Educação Infantil que tinha os professores, né? Da rede, então eles se referiam a creche assim, né? Até com algum exemplo que algum profissional dava, então (rum rum rum) aqueles risinhos, aquele ar de pouco caso. E hoje a gente sente assim, que não tá dessa forma, eu acho que até os demais profissionais da Secretaria já absorveram que as creches fazem parte da Secretaria. (Sessão Reflexiva II)

Coordenadora/diretora P: Da Secretaria! Eles, é, ainda não tem o hábito, eles falam nas escolas, não sei o quê. Mas aqui ainda não tem o hábito de falar de creche. Então assim, a gente percebe que elas estão. (Sessão Reflexiva II)

Coordenadora/diretora G: Na minha concepção eu acho que nós estamos aprendendo juntas, porque elas têm a teoria e nós temos a prática, né? Então hoje nós, elas estão começando, nós estamos começando a caminhar juntas. (Sessão Reflexiva II)

A solicitação da SE/JF de registros das atividades realizadas nas creches é vista como “controle”, uma forma de avaliação institucional e paradoxalmente como um avanço para o trabalho. Mudanças de postura com relação à avaliação na/das práticas desenvolvidas na creche foram relatadas. Muitas creches estão investindo na compra de equipamentos como máquinas fotográficas e filmadoras.

Uma coordenadora/diretora pontuou que se as creches tivessem registros das práticas, teria sido mais fácil esse contato inicial com SE/JF. Os relatos delas não foram suficientes para dar visibilidade ao trabalho realizado nas unidades, que possuía uma dimensão pedagógica. Para ela, antes da transição a creche fazia “assistência social associada ao pedagógico” e não, assistencialismo. A falha do Programa de Creches foi não ter o hábito de registrar o que era feito.

Perspectivas da pesquisa

A interpretação aqui iniciada sobre o processo de construção dos textos da política será aprofundada e ampliada com a incorporação de outros documentos tais como orientações, pronunciamentos e com dados complementares obtidos em entrevistas a ser realizada com os formuladores da política, visto que se restringiu ao texto do convênio, principal documento produzido no início da formulação da política.

Uma leitura superficial parece situá-lo como um texto *rearderly*, aquele que não oferece muito espaço para uma “interpretação criativa” (BOWE & BALL , 1992 p.11). Em tom prescritivo, a implementação da política

aparece sistematizada em ações como repassar, fiscalizar, executar, garantir dentre outros verbos, sem permitir muitos questionamentos.

Talvez pela necessidade de operacionalizar as primeiras ações, ou pela falta de uma tradição participativa no processo de formulação das políticas públicas, parece ser comum que os textos iniciais tenham um caráter mais prescritivo. Ainda assim, os textos são passíveis de reinterpretações. Será necessário analisar as características dos textos secundários da política investigada, se houve espaços para a participação dos profissionais da creche na construção dos textos e quais grupos ou sujeitos tiveram suas vozes incorporadas ou não.

Mainardes (2007) com base nas ideias de Ball adverte que na arena do contexto de influência e no contexto da produção do texto da política apenas determinadas agendas são aceitas como legítimas e algumas vozes são ouvidas. Sendo assim, o exercício de analisar o percurso de uma política educacional implica em “incorporar não somente as vozes ouvidas e incluídas, mas também as vozes deixadas de lado e não ouvidas” (p.105).

Nesse sentido, foi também apresentado um primeiro ensaio da análise dos dados produzidos nas sessões reflexivas de 2008 e 2011. Esses encontros não tiveram como foco principal de discussão a temática desta pesquisa , mas os diálogos ali travados possibilitaram a construção de seu objeto de investigação e revelam algumas impressões daqueles que no macrocontexto da prática tem vivido a implementação da política de integração das creches no sistema de ensino.

Nas narrativas apresentadas, encontram-se questões que podem ser retomadas e servir de elementos disparadores de novos diálogos. As categorias esboçadas na tentativa de organizar esse emaranhado de falas têm caráter provisório, e merecem ser lapidadas com mais rigor.

Na volta ao campo, sob a perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, pretende-se colocar os sujeitos do contexto da prática em confronto com dados encontrados no contexto de produção de textos da política de modo que seja possível identificar em suas falas percepções, vivências e recontextualizações dos discursos e textos que atravessam o processo de transição das creches da assistência social para a educação. Sendo assim, buscarei nas palavras das suas diretoras/coordenadoras impressões sobre o processo de formulação dos documentos produzidos e as interpretações desses no microcontexto das creches.

Referências bibliográficas

BALL, J.S (1994).Education reform: a critical and post-structural approach.Buckingham: Open University Press.

BOWE,R; BALL, J.S; GOLD, A(1992). Reforming education & changing school: case studies in policy sociology. London and New York:Routledge,.

_____.Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Diário Oficial da República Federativa do Brasil . Brasília, DF, 23 dez.1993.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB,

regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <
www.planalto.gov.br>.

CESTARO, P.M.R.; LAURO, B.R.; NOCELLI, Z (2010). As creches públicas de Juiz de Fora no processo de formação em contexto. In: ENDIPE, 2010, Belo Horizonte. Anais. do XV ENDIPE.

MAINARDES, J (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan./abr.

_____ (2007). Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo: Cortez,.

ZANETTI, A (2010). Entre a história e seus desafios: por um contexto de pesquisa. In: SILVA, Léa Stahlschmidt P; LOPES, Jader Janer Moreira. Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias. EdUFF.

Resistência e organização sindical dos docentes das redes públicas de ensino de Minas Gerais

Savana Diniz Gomes Melo⁹⁸⁶, Maurício Estevam Cardoso⁹⁸⁷, Marcos Wellington de Lima⁹⁸⁸

RESUMO

O artigo apresenta e discute a resistência e a organização sindical dos docentes que atuam em escolas públicas no Estado de Minas Gerais, a partir dos dados do *survey* da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB). No desenvolvimento do texto procura-se, primeiramente, apresentar alguns aportes teóricos sobre a resistência dos trabalhadores e sobre a organização sindical docente, à luz dos quais se analisam os dados. Em seguida, procura-se apresentar elementos elucidativos das organizações sindicais dos docentes no estado de Minas Gerais. Busca-se compor um panorama dessas organizações e comparar alguns de seus traços distintivos e aproximativos. Posteriormente, são apresentados e analisados os dados do *Survey* relativos à resistência e à organização sindical dos docentes coletados em escolas das redes públicas de ensino localizadas na capital, Belo Horizonte, e nos municípios de Bambuí, Formiga, Paracatu e Raul Soares. O trabalho é concluído com algumas considerações gerais em que se procura destacar resultados encontrados na pesquisa e enfatizar tensões e desafios enfrentados pelo movimento docente. Aponta também temas lacunares na pesquisa acadêmica relativos à ação e a natureza do Estado e de sua atuação como empregador na atualidade.

Apresentação

Este artigo analisa a resistência e a organização sindical dos docentes que atuam em escolas públicas no Estado de Minas Gerais⁹⁸⁹, a partir dos dados do *survey*⁹⁹⁰ da pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB).

No desenvolvimento do texto procura-se, primeiramente, apresentar alguns aportes teóricos sobre a resistência dos trabalhadores e sobre a organização sindical docente, à luz dos quais se analisam os dados. Em seguida, procura-se apresentar elementos elucidativos das organizações sindicais dos docentes no estado de Minas Gerais. Busca-se compor um panorama dessas organizações e comparar alguns de seus traços distintivos e aproximativos. Posteriormente, são apresentados e analisados os dados do *Survey* relativos à resistência e à organização sindical dos docentes coletados em escolas das redes públicas de

⁹⁸⁶ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutorando do programa de pós-graduação em Educação dessa mesma instituição. Professor da rede municipal de Belo Horizonte e pesquisador do grupo de Política e administração de Sistemas de Ensino, da FaE/UFMG. E-mail: mecardoso@yahoo.com.br.

⁹⁸⁷ Mestre em Educação e Especialista em Ciência Política. Pesquisador do Grupo Gestrado/UFMG. E-mail: mw.lima@uol.com.br.

⁹⁸⁸ Este texto foi elaborado com o apoio de integrantes do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), que generosamente levantaram informações, disponibilizaram e/ou ajudaram a extrair, organizar ou ler os materiais do *survey*, entre outros. Nossos agradecimentos a todos, especialmente aos estudantes Carlos Alexandre da Silva e Alexandre William Barbosa Duarte.

⁹⁸⁹ O *survey* da pesquisa TDEBB foi precedido de pesquisa documental realizada em todos os estados e municípios participantes, com o objetivo de retratar a política educacional em cada um desses locais, bem como caracterizar suas redes de ensino. Um dos itens indicados para levantamento foi a organização político-sindical dos docentes. Contudo, esse tópico não foi prioritário na pesquisa documental o que deixou lacunas em alguns dos estados e municípios pesquisados. No Estado de Minas Gerais, esse tema foi objeto de outra pesquisa vinculada ao GESTRADO, que ofereceu aportes para a análise dos dados do *survey*.

⁹⁹⁰ Uma síntese de diferentes perspectivas é apresentada em MELO (2009).

ensino localizadas na capital, Belo Horizonte, e nos municípios de Bambuí, Formiga, Paracatu e Raul Soares.

O trabalho é concluído com algumas considerações gerais em que se procura destacar resultados encontrados na pesquisa e enfatizar tensões e desafios enfrentados pelo movimento docente. Aponta também temas lacunares na pesquisa acadêmica relativos à ação e a natureza do Estado e de sua atuação como empregador na atualidade.

Aportes teóricos sobre resistência dos trabalhadores e organização sindical docente

Existem modos variados dos trabalhadores enfrentarem as dificuldades diárias em seu trabalho. Estas formas de enfrentamento constituem a luta dos trabalhadores contra as precariedades das condições de trabalho, a desvalorização a que são submetidos, a intensificação do trabalho, a alienação, etc. Tais enfrentamentos são concebidos como formas de resistência. O conceito de resistência é compreendido a partir de diferentes referências, que informam as distintas concepções teóricas de seus autores, à luz das quais se busca interpretar os dados do *survey* da pesquisa TDEBB.

Em uma das perspectivas as formulações sobre o conflito social e resistência têm referência em autores do campo marxista. Em outra, se fundamentam sob a ótica foucaultiana.

Na primeira parte-se do pressuposto que em sociedades organizadas sobre a forma capitalista o trabalho não ocorre sem luta. Ela é inerente à sociedade e nela se manifesta ininterruptamente, em múltiplas formas. Em última análise, os trabalhadores procuram através de ações diversificadas, direta ou indiretamente, escapar da alienação e do controle que lhe é imposto, da dominação e da exploração.

O conceito de trabalhador não se refere estritamente ao trabalhador com vínculo formal de emprego, ou àquele envolvido no trabalho industrial. Não envolve somente o trabalhador envolvido no trabalho produtivo, mas engloba todo aquele que, para sobreviver nessa sociedade, tem que vender a um empregador a sua força de trabalho física ou mental (PARO, 2002). Portanto, o conceito de trabalhador engloba os docentes e todas as demais categorias que atuam no ensino, seja no setor privado ou público.

Alguns autores⁹⁹¹ denominam as ações empreendidas pelos trabalhadores contra a precariedade das condições de seu trabalho como manifestações de conflito e de resistência e afirmam que estes se fazem presentes em sociedades divididas em classes sociais. Os trabalhadores diversificam e reinventam suas formas de resistência em todos os espaços em que atuam. No Brasil não faltam exemplos: a Greve do Zelo dos metalúrgicos em São Paulo, operação linguição ou tartaruga, greve da amnésia, casas coloridas do Banco Nacional da Habitação, destruição de artefatos do trabalho e de símbolos da submissão; grandes greves por salário e jornada de trabalho.

No campo da educação não é diferente. Pode-se considerar a escola um espaço de contradição, portanto, um local propício às manifestações de luta, tanto por ser um local de trabalho, quanto pela própria natureza da atividade de ensino, onde se presentificam práticas marcadas por fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, trabalhistas, entre outros.

⁹⁹¹ Sobre o sindicalismo no Brasil Cf.: MATTOS (1991); MATTOS (1999); GIANNOTTI (2009).

A escola caracteriza-se por relações de produção capitalistas, constituindo-se como espaço de conflito e resistência, cujas manifestações ocorrem em proporções semelhantes a outros locais de trabalho.

Os docentes são responsáveis pela implementação das leis de educação e das políticas da escola, mas não participam de sua formulação e avaliação. Tanto o processo quanto os resultados de suas atividades são controlados por forças externas. Os professores são submetidos a um processo de alienação tanto quanto outros trabalhadores. E lutam contra essa alienação. Em suas lutas cotidianas surgem elementos embrionários, capazes de gerar uma nova forma de organização social, um novo comportamento, uma nova mentalidade humana.

Por essas razões os trabalhadores docentes resistem. Para Bernardo (1991, p. 61-62) que apresenta minuciosa tipificação da resistência dos trabalhadores e afirma que estes "(...) recorrem a [...] formas de resistência e revolta tão variadas e complexas [...] mas todas têm em comum uma consequência imediata: a redução do tempo de trabalho incorporado [...] Não há organização capitalista do processo de trabalho que não tome em conta essas formas de resistência e revolta e que não se destine a eliminá-las ou assimilá-las. [...] É nessa perspectiva [...] que deve entender-se a luta de classes." Para o autor, as formas de resistência podem ser caracterizadas pelo modo de organização, que podem ser individuais ou coletivas. As formas individuais, sejam elas passivas ou ativas, condenam-se de antemão a não ultrapassar o âmbito do capitalismo e a não contestar o seu principal fundamento. As formas coletivas, passivas ou ativas, são aquelas em que os trabalhadores se reúnem num organismo único, de modo que o ponto de referência é a globalidade dos que nela estão empenhados. Os conflitos que se organizam de forma coletiva e ativa, e apenas eles, rompem positivamente com a disciplina capitalista, substituindo-a por outro sistema de relacionamento social. E essa é, em sua visão, a definição da autonomia dos trabalhadores na luta.

O campo de manifestação do conflito é ampliado por Bruno (1985), para quem a luta ocorre tanto entre pólos antagônicos, quanto no interior das próprias classes operária e dominante, o que ela qualifica como conflito interclasse e conflito intraclasse. Esses dois níveis de luta são indissociáveis e as estratégias de resistência obrigam o capital a repensar novas formas de exploração e, impulsionam o processo de mudança no capitalismo que, por sua vez, engendra novas formas de resistência dos trabalhadores.

A complexidade da resistência pode ser encontrada também na análise de Chauí (1986) que chama a atenção para sua formulação contraditória e evidencia que esta pode ser difusa ou localizada em ações coletivas ou grupais; dá-se por meio de um conjunto de práticas ambíguas e dispersas, num misto de recusa, aceitação e conformismo a ela, podendo dar-se de diferentes formas: rebeldia, apropriação e reinvenção.

Castoriadis (1985), ao categorizar as lutas dos trabalhadores, desvenda que estas podem ser explícitas ou implícitas. As lutas explícitas são as protagonizadas pelos sindicatos, partidos, como greves importantes e são compreendidas como momentos históricos do segundo tipo de lutas; lutas implícitas são concernentes ao processo permanente de organização e ação cotidianas. São implícitas à existência do trabalhador. Dela nascem os elementos embrionários de uma nova forma de organização social, de um novo comportamento, de uma nova mentalidade humana. Para Castoriadis, a luta compreende três aspectos fundamentais: a ação, a organização e os objetivos.

E, por fim, Pasquino (1998) afirma haver diversos tipos de conflitos e também diversos níveis em que se pode situá-los. Os tipos de conflito se distinguem em função de determinadas características objetivas. São

elas: i) as *dimensões*, o que se mede pelo número de participantes; ii) a *intensidade*, medida pelo grau de envolvimento dos participantes, na sua disponibilidade a resistir até o fim; iii) os *objetivos*, cuja distinção habitual, porém insuficiente aos olhos do autor, refere-se aos que almejam mudança *no* sistema e os que propõem mudanças *do* sistema. Outro aspecto importante levantado pelo autor refere-se à forma de manifestação dos conflitos. Segundo ele, a experiência mostra que o conflito nem sempre está em ato e não necessariamente se desenvolverá abertamente. Para que se verifique um conflito aberto e manifesto, é necessário que os trabalhadores tenham já constituído uma forma de organização, quer se trate de um grupo organizado estável ou de um grupo que apresente uma liderança natural carismática. Uma diferença básica entre conflitos organizados e não organizados apontada pelo autor reside no fato de que, nos primeiros, “a insatisfação poderá ser traduzida em objetivos reivindicáveis e negociáveis e poderá, portanto, ser composta” e, nos segundos, a situação de conflito “não desemboca em negociações” (p. 229). Contudo, as formas de conflito organizado não esgotam todas as manifestações conflitivas no trabalho, pois há manifestações que, frequentemente ambivalentes, são formas de conflito individual e não organizado, entre as quais se incluem rotatividade, absenteísmo, sabotagem, indisciplina e outros comportamentos rotulados como desafeição ao trabalho. Com base em conclusões de várias pesquisas, afirma parecer sustentável a tese de que os conflitos organizados e não organizados têm funções alternativas, intercambiáveis. Para exemplificar, Pasquino recorre aos estudos sobre uma empresa automobilística na qual se observou uma diminuição de greves e um aumento do absenteísmo, de rotatividade e de acidentes em lugares onde os líderes sindicais mais combativos se demitiram. O inverso também foi observado em outras pesquisas.

Como se pode depreender, o tema da resistência é intrincado e essas análises se complementam tentando capturar a complexidade que o envolve. A organização sindical emerge, portanto, como uma forma de resistência que em tese, adquire a dimensão explícita e coletiva.

Na segunda perspectiva que orienta a análise dos dados do *survey* fundamentada em Foucault, compreende-se as práticas não institucionalizadas de resistências dos docentes a partir do conceito de “lógicas de ação”. Faz-se necessário apontar a distinção entre lógica de ação e estratégia. De acordo com Van Zanten (2006, p. 196), a lógica de ação refere-se à orientação global das atividades de uma instituição (a autora utiliza o conceito para analisar as ações das escolas), supõe uma racionalidade que pode ser reconstituída *a posteriori* a partir da análise do discurso dessas instituições. Ao contrário da estratégia, segundo essa autora, a lógica de ação não pressupõe que os sujeitos envolvidos no processo estejam conscientes dos efeitos de suas escolhas ou atuem baseados em princípios racionais-instrumentais, mas, antes, estariam orientados por escolhas axiológicas.

Na perspectiva foucaultiana, parte-se do pressuposto de que se há essas resistências, há uma oposição a algo, considera-se a copresença de um *outro* antagônico. No entanto, buscar compreender como o poder se exerce é tomar por objeto de análise as relações de poder e não “o poder”, essencial e unitário. Essas relações não se constituem como uma estrutura suplementar, ao contrário, elas se entrelaçam no próprio tecido social (FOUCAULT, 2010).

Compreendendo o exercício do poder como um modo de ação de alguns sobre outros (FOUCAULT, 2010), uma relação de poder se articula a partir de dois sistemas: “que o ‘outro’ seja reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 2010, p.287-288). Nesse sentido, o exercício do poder consiste em conduzir condutas dos indivíduos ou dos grupos.

A partir desse pressuposto, pode-se pensar as resistências como lógicas de ação de confronto, pois “no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes, não há relação de poder sem resistência” (FOUCAULT, 2010, p.293-294). Nesse sentido, buscar compreender formas de resistência dos docentes frente às políticas implementadas, seja pelas instituições públicas municipais ou estaduais, seja pelas instituições conveniadas, focos do *survey*, seria o ponto de partida para uma compreensão mais empírica das relações de poder.

Seguindo a categorização estabelecida por Foucault (2010), pode-se afirmar que essas resistências não estão restritas a uma forma política particular de governo. Por isso, pode se caracterizar, ainda, tais resistências como lutas imediatas, que miram o que está mais próximo, focando aqueles que exercem sua ação sobre os indivíduos. As resistências acabam por questionar o próprio estatuto do indivíduo, pois ao mesmo tempo que afirmam o direito da diferença, buscam agarrar-se a uma identidade estável, no caso a identificação a um grupo profissional próprio.

Ainda na perspectiva foucaultiana são identificadas três tipos de lutas: contra as dominações políticas, contra as explorações econômicas – essas duas formas são mais incisivamente capitaneadas pelos sindicatos – e contra a sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão. Estas últimas não seriam canalizadas por vias institucionalizadas, como sindicatos e associações, antes, lutas menos ruidosas, que se desenvolvem sobre a vida cotidiana imediata, nos locais de trabalho, nas conversas informais, nos encontros de grupos no interior das escolas, nos espaços formalizados ou não, na explosão verbal ou nos silêncios. Dessa forma, compreende-se que os docentes engendram resistências buscando liberar-se a si próprios de um tipo de individualização, buscando desenvolver novas formas de subjetividade. Como vaticina Foucault (2010), “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos” (p.283).

À luz desse conjunto de referências aqui aportadas se busca identificar e refletir sobre a resistência e a organização político-sindical dos docentes manifestas na pesquisa TDEB em Minas Gerais, como estas se expressam no banco de dados da pesquisa, o que se abordará posteriormente a uma breve caracterização das organizações sindicais que representam os docentes no setor público, no estado e na capital mineira, e nos municípios participantes da pesquisa

Organização sindical no Brasil

Diferentemente das associações profissionais que são de pertencimento obrigatório para o exercício de uma atividade, as organizações sindicais são de pertencimento optativo e nascem com a intenção de obter forças, pela reunião de seus membros, contra os empregadores.

O sindicalismo como movimento generalizado é fruto do crescimento do trabalho assalariado *capitalista* e provém de uma tradição sociopolítica ligada a uma visão transformadora da sociedade. As primeiras associações sindicais eram consideradas subversivas. A repressão por parte do Estado era habitual. A condição de ilegalidade se associou muitas vezes a formas turbulentas de protesto social.

O movimento sindical é, portanto, o mais antigo e significativo movimento social das sociedades capitalistas. Como tal ele não é estático, está permanentemente transformando-se e desenvolvendo novas formas de

organização e ação, mesmo na atualidade, quando se tem multiplicado outros movimentos sociais, o que expressa crescente heterogeneidade, o movimento sindical segue sendo significativo, ainda que muitas vezes debilitado. Uma crescente perda de capacidade organizativa vem promovendo o enfraquecimento em alguns setores, tanto por sua lógica de representar trabalhadores com vínculos formais de emprego quanto pelo esvaziamento de suas estratégias tradicionais de luta. Entretanto, ao lado do refluxo das grandes lutas, observa-se que não há queda no índice de filiação dos trabalhadores e que, em geral, ocorreram algumas conquistas dos trabalhadores em consequência de suas lutas sindicais.

No Brasil, a história do sindicalismo sofre grandes impactos a partir da década de 1930, decisiva para a organização do sindicalismo que ainda hoje conserva suas marcas⁹⁹². Nesse período cria-se o Ministério do Trabalho (1930), regulamenta-se a sindicalização das classes patronais e operárias e cria-se as Juntas de Conciliação e Julgamento (1931). A Constituição do Estado Novo determina a unicidade sindical. Dessa forma constitui-se o arcabouço legal que culminou na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), ordem jurídica e política que balizou as ações do trabalho organizado no movimento sindical e vigoraria tanto em períodos de governos eleitos quanto ditatoriais, até a atualidade.

Para fixar tal ordem, cuja essência é o tripé que sustenta o corporativismo - trabalho, capital e Estado -, o governo usou da persuasão e da coerção, encontrou consentimento e resistência, mas no final prevaleceu a CLT.

No Regime Militar implantado a partir de 1964, os sindicatos e suas direções foram fortemente reprimidos. A Lei de Greve foi limitada e a estabilidade no emprego foi substituída pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço, dentre outras medidas.

No final dos anos 1970, a emergência do movimento grevista e reivindicatório que se iniciou dentro das fábricas foi combativo à ditadura militar. Neste período movimentos populares se articulavam com os movimentos sindicais. Tais processos desencadearam um ciclo de greves de trabalhadores do setor metalúrgico no ABC Paulista⁹⁹³ a partir de 1978 e que se desdobrou até meados da década de 80. Surgem nesse contexto o que se convencionou chamar de “novo sindicalismo”, as raízes do Partido dos Trabalhadores (PT) e da fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Negando os pilares do sindicalismo de Estado, o novo sindicalismo buscava a liberdade e autonomia sindical propugnada nas Convenções 87 e 151 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que tratam da liberdade sindical e da garantia de negociação coletiva na administração pública. Propunha-se, no lugar do verticalismo que dividia os trabalhadores em categorias profissionais com um único sindicato por base territorial, uma estrutura que combinava verticalidade e horizontalização. Em síntese, o novo sindicalismo propunha a ruptura com o corporativismo e o enfrentamento direto entre capital e trabalho. Apesar dos esforços, a incapacidade de se desvencilhar da estrutura sindical oficial e até certo ponto se adaptar a ela, impediu que tal propósito fosse efetivado na prática.

Paralelamente ao surgimento das organizações sindicais dos trabalhadores em geral, surgem as organizações sindicais dos trabalhadores docentes. Na América Latina, a história da organização sindical desses trabalhadores, como afirma Tiramonti (2001), se relaciona diretamente com o desenvolvimento dos

⁹⁹² O ABC Paulista compreende a Região da Grande São Paulo e é formada pelos municípios de Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul.

⁹⁹³ Cf.: OLIVEIRA (2002); GONÇALVES (2003); FARDIN (2003).

sistemas educativos da região, com os modelos de acumulação adotados, com as necessidades do Estado de ampliar sua base social e com os regimes políticos vigentes.

Os países que se modernizaram mais cedo na região apresentaram desde o princípio do século XX um crescimento significativo de seus sistemas de educação, logo registraram também a formação de movimentos de professores. Esses movimentos transformaram-se em sindicatos nas duas primeiras décadas do século: Argentina (1917), Chile (1903) e México (1920) e tiveram, no início, uma orientação mutualista, dirigida a ações de ajuda mútua ou sociabilidade e lazer dos professores. Só nas décadas de 1960 a 1970, pelo tipo de produção em que basearam suas economias, pela permanência de estados oligárquicos, pela presença de ditaduras militares tradicionalistas ou por uma mescla de tudo isso, surgiram associações de professores em outros países da região, como em El Salvador (1968) e na República Dominicana (1961). Os movimentos de professores, a partir dos anos 1950, transformaram-se em organizações sindicais e se articularam de modo bastante intrincado com as instituições e práticas do poder. Seus membros abandonaram paulatinamente sua identificação com o funcionalismo estatal para integrar-se à massa de assalariados, que se confrontava com a classe patronal através de suas organizações, para a atualização de seus interesses e obtenção de melhoras na repartição dos recursos. Para Tiramonti, (2001), ainda que os sindicatos tenham sido incorporados à malha de poder nesse período, a articulação entre eles adquiriu formas distintas nos vários países, em função da estrutura institucional de poder, das características das elites de governo e da cultura política dominante.

Considerando que os processos de diferenciação funcional, próprios da modernização política, não tiveram um desenvolvimento completo na região, Tiramonti (2001) afirma que, em muitos dos países, as fronteiras entre as lideranças de uma e outra organização (sindicato e Estado) são bastante mutáveis, havendo frequentes intercruzamentos entre as burocracias estatais e sindicais. Com relação aos anos 1990, as reformas trouxeram um determinado sentido para as mudanças nos modos de articulação entre os atores e na reorganização do campo, estabelecendo novas condições para a ação coletiva. Entre suas conclusões, Tiramonti (2001) chama a atenção para o fato de as reformas educativas dos últimos anos trazerem à região um conjunto de valores e modelos organizacionais que sindicatos e professores consideram alheios às concepções com base nas quais construíram suas identidades e fundamentaram sua ação coletiva. Em alguns casos, tais reformas geram a percepção de fim de um ciclo e de ameaça de expulsão que condiciona os comportamentos resistentes e, em outros, uma adaptação compulsiva que anula as contribuições individuais. Além disso, o modo como os sindicatos se articularam tradicionalmente com a estrutura de poder e os professores condiciona abertamente suas estratégias. Prova disso é que, nos países onde os sindicatos conservaram certa autonomia em relação às direções de partidos políticos e mantiveram fortes articulações com a base de seus representados, registram-se uma ampliação das alianças, dos temas de discussão e uma diversificação de estratégias de ação. Já nos países onde os sindicatos não definiram um espaço de autonomia em relação aos partidos políticos, mantiveram-se as tradicionais estratégias de confrontação ou de incorporação à estrutura de poder.

Adentrar o universo dos sindicatos de docentes não é tarefa simples, pois tais organizações mantêm, em muitos países, segundo Loyo (2001, p. 75), um estilo próprio, herança do sindicalismo tradicional e da cultura do magistério, que guarda distância e se esquia do contato com outros grupos. A partir de seus estudos, Loyo (2001) afirma que as organizações docentes na América Latina são sumamente heterogêneas, mas é possível destacar traços que parecem configurar um perfil geral (p.67). Afirma ainda a

autora que no discurso das organizações docentes existem certos temas comuns, como a: defesa da escola pública e a exigência de que o Estado cumpra com suas obrigações em matéria educativa; luta contra qualquer medida privatizadora; denúncia constante sobre o caráter excludente das políticas neoliberais; inclusão de temas da globalização e do papel dos organismos internacionais; exigência de maior participação dos docentes no debate e na formulação das políticas educativas; e importância da profissão docente e a necessidade de valorizá-la.

Em que pesem as recentes transformações operadas nos sindicatos docentes, como de resto ocorre com os demais sindicatos de trabalhadores, que pode ser sintetizada em uma crise de representação, convém destacar uma permanência curiosa no âmbito das ações do Estado, na sua condição de empregador.

No Brasil, por exemplo, as Emendas Constitucionais de 1969, 1974, 1976, 1985 escusavam categorias do funcionalismo de se organizarem. Prevalcia o Artigo 566 da CLT que proibia a organização dos funcionários públicos em sindicatos. Ainda que na prática, nesse período, em geral, associações construídas dentro de um quadro de resistência à ditadura militar, instalada em 1964, lutavam por questões específicas de uma categoria ou de um setor do funcionalismo, em geral conectadas com a luta mais geral que se travava naquele momento. No final da década de 1970, a abertura política e o processo constituinte abriram espaço para a inserção na Constituição de 1988 do direito à livre organização sindical e à greve, cuja regulamentação foi negligenciada até o atual contexto.

Permanece ainda hoje a tendência de limitação ao exercício da atividade sindical de servidores públicos, bem como o não-reconhecimento do seu direito de greve, apesar de ambos garantidos na Constituição. Especialmente quanto às greves, não faltou, nos últimos anos, por parte do Governo Federal, a adoção de medidas punitivas aos que participaram de movimentos grevistas e paralisações. Convém destacar que após o transcurso das sucessivas greves do setor federal, desde 2001, em que a força do movimento docente e de outros trabalhadores não docentes foi demonstrada, o Governo Federal brasileiro apresentou conjuntos de instrumentos reguladores do direito de greve dos servidores públicos, caracterizados como “pacotes antigreve”. Em 2012, ante a mais longa e intensa greve das Instituições Federais de Educação (IFE), causada, principalmente, pela insatisfação dos professores com a desestruturação na carreira e as precárias condições de trabalho, uma nova proposta de regulamentação do direito de greve dos servidores públicos é apresentada pelo Governo Federal e ocupa lugar de destaque na mídia. Essa proposta traz à baila, novamente, sob a retórica de defesa dos direitos e interesses dos usuários dos serviços públicos, sobretudo da área da saúde e da educação, a restrição ao direito de greve.

Não há novidade nesse tipo de postura, que demonstra como o conflito que emerge no trabalho no setor público continua a ser tratado e revela não só a ausência de disposição para a negociação, mas também a intenção de quebrar as resistências do movimento sindical e prosseguir com as reformas no setor público, sem as contestações de seus servidores, seguramente mais sensíveis e aguerridos na defesa do direito ao trabalho e da qualidade dos serviços públicos.

As últimas décadas podem ser caracterizadas, no Brasil e em outros países da América Latina e da Europa, como um período em que se processaram grandes mudanças na educação, que abrangeram a organização escolar, a organização do trabalho escolar, a estrutura e organização dos sistemas de ensino, os níveis, etapas e modalidades de educação, as formas de ensinar, de avaliar, de planejar e administrar a educação, entre outras.

No Brasil, essas transformações foram marcadas pela contenção do gasto público, implicando em tentativa de maior aproveitamento dos recursos já empregados ou comprometidos com o setor educacional, sob a justificativa da necessidade de modernização administrativa e busca de maior efetividade das políticas públicas. Ainda que reconhecida a existência de diferenças regionais e estaduais na implementação dessas mudanças no país, é possível afirmar que estas, em geral, trouxeram novas exigências profissionais aos docentes, sem que as necessárias condições objetivas de trabalho fossem garantidas.⁹⁹⁴ Tais exigências têm resultado em maior responsabilização do professor pelo desempenho da escola e do aluno; intensificação e precarização do trabalho⁹⁹⁵; adoecimento dos docentes; entre outras. Nesse quadro, os docentes têm respondido de diferentes maneiras, inclusive no que tange a sua filiação e participação em sindicatos. Por outro lado, as organizações sindicais, que também experimentam significativas transformações nas últimas décadas, têm sido chamadas a participar e opinar na formulação, gestão e execução das políticas públicas, nas Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho, Emprego e Renda, no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB) entre outras, o que se lhes apresenta novos e complexos tensionamentos. Contudo, tais organizações e suas ações têm sido pouco estudadas, embora se verifique o crescimento do interesse pela temática nos últimos anos⁹⁹⁶.

Não obstante, é fato inegável que o sindicalismo docente da educação básica no Brasil é tardio em relação ao sindicalismo operário (DAL ROSSO & LÚCIO, 2004) e que esse atraso pode ser compreendido pelas condições objetivas (expansão do ensino, condições de trabalho e existência de interesses contraditórios nessas condições) e subjetivas (ideias, valores e concepções que os professores possuem sobre sua profissão e sobre a prática sindical) que atuaram como fatores impeditivos do aparecimento desse tipo de organização a tempo (CRUZ, 2008). Desde seu surgimento, os sindicatos docentes possuem história complexa e têm assumido, na atualidade, assim como os demais sindicatos de trabalhadores, configurações diversas concernentes à estrutura e organização, abrangência, relações e distribuição de poder em seu interior, ações, prioridades, fontes de recurso, relações e vinculações com as estruturas de poder no Estado e com a sua própria base, entre outras.

O sindicalismo docente em Minas Gerais é exemplo emblemático dessa assertiva e o estudo comparado das organizações existentes pode contribuir para a compreensão da complexidade que caracteriza a prática social no campo educacional; do papel que estas e seus coletivos vêm desempenhando ante as atuais políticas educativas; e dos limites e desafios postos para a luta coletiva dos docentes por essa via.

Uma investigação associada à Pesquisa TDEBB sobre as Organizações Sindicais dos docentes da Educação Básica sediados na capital mineira em 2010, cuja síntese será apresentada no próximo tópico, permitiu construir uma visão geral e comparada de algumas dessas organizações.

⁹⁹⁴ A precarização do trabalho docente tem sido analisada por autores como Robert Castel (1998) e Márcio Pochmann (1999) que apontam fortes evidências de precariedade nas condições de emprego, de trabalho e de remuneração, não condizentes às múltiplas exigências dirigidas ao trabalhador. O conceito de processo de precarização do trabalho é tratado por POCHMANN (1999), em seus estudos sobre a temática do mundo do trabalho no final do século XX. O autor identifica variáveis que caracterizam tal processo, sobretudo a partir da década de 90, entre os quais se destacam a redução dos custos do trabalho, expressa em baixos salários; a elevação das jornadas de trabalho e a progressiva perda de direitos dos trabalhadores. Evidências de precariedade nas condições de emprego, de trabalho e de remuneração na função docente são apresentadas por OLIVEIRA (2004); SAMPAIO & MARIN (2004); ASSUNÇÃO E OLIVEIRA (2009); SOUZA (2009).

⁹⁹⁵ Cf. GINDIN & MELO (2001).

⁹⁹⁶ Pesquisa intitulada História e Estratégias de Resistência das Organizações Sindicais dos Docentes da Educação Básica de Minas Gerais, vinculada ao Grupo de Pesquisa Gestrado/UFMG.

Organizações sindicais dos docentes em Minas Gerais

O estudo das organizações sindicais dos docentes da Educação Básica sediados na capital mineira em 2010⁹⁹⁷, sintetizada neste tópico, objetiva fornecer uma visão panorâmica e comparada dessas organizações.

Foram enfocadas no estudo a Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REE/MG) e a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RME/BH), cujos docentes eram organizados, respectivamente, no Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) e no Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH). A Rede conveniada foi representada pelo *Sindicato* dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Minas Gerais (SENALBA-MG), que congregava os docentes da educação infantil das escolas conveniadas com a Prefeitura de Belo Horizonte.

A representação dessas organizações apresentou-se bastante heterogênea no que concerne ao tipo de trabalhador que agrega; às dependências administrativas a que se referem; e às etapas e/ou níveis da educação nacional a que se vinculavam os docentes. O Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/BH representavam trabalhadores em educação que atuam em redes públicas que ofereciam educação básica. Em ambos, o maior contingente de filiados era constituído por professores. O SENALBA-MG, em meio a um universo fragmentado de trabalhadores do Sistema S, da assistência social, de entidades sem fins lucrativos, de associações, de fundações, de cursos livres, etc., representava, também, os trabalhadores de creches e, entre estes, os educadores infantis das escolas conveniadas da PBH⁹⁹⁸, que compunham uma pequena minoria na base da organização.

Quanto à abrangência territorial, predominava a representação estadual, que implicava maior complexidade em termos de organização e proximidade com a base.

O Sind-UTE/MG e o SENALBA-MG tinham abrangência estadual, com subsedes no interior do Estado (80 e 6, respectivamente), sendo que o primeiro representava também redes públicas municipais que não possuíam sindicato próprio. O Sind-Rede/BH abrangia a rede municipal circunscrita à capital mineira.

Os sindicatos representativos das redes públicas tinham o universo de sua base mais definido e de fácil acesso nos órgãos oficiais. O Sind-UTE/MG, em um universo de 398 mil trabalhadores da educação, contava, com 83 mil filiados. Sua base era heterogênea, composta por trabalhadores com distintas vinculações na REE/MG - efetivos, efetivados e designados - Estes últimos, temporários, que alcançavam a marca de 40% do total de trabalhadores do estado. Sobre as redes municipais do interior, não se conseguiu obter informações, mas há também indícios de existência de grande heterogeneidade. Como na RME/BH não havia contratação de professores temporários, o Sind-Rede/BH tinha uma base mais homogênea em termos de vínculos trabalhistas. Em um universo de 13 mil trabalhadores da educação, registrava, em 2010, 4.411 sindicalizados. Contudo, verificou-se nos últimos anos, um processo de privatização que se expressava pela via da Caixa Escolar, mediante a contratação de mais 70 auxiliares de escola contratados, precariamente, fora do quadro e que por essa razão não podiam ser representados formalmente pelo

⁹⁹⁷ O Sindicato dos Empregados em Instituições Beneficentes, Religiosas e Filantrópicas do Estado de Minas Gerais (SINTIBREF-MG) também representa os educadores infantis das creches conveniadas, mas seu estudo ainda não foi objeto da pesquisa sobre as organizações sindicais dos docentes em Minas Gerais, anteriormente referida.

⁹⁹⁸ Cf. OLIVEIRA E VIEIRA (2010).

sindicato, embora lhes viesse sendo dado apoio e orientação; e pela via de onerosas parcerias, a exemplo do Projeto Floração, desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho - um misto de educação a distância e presencial para certificação de crianças do ensino fundamental.

Dos 2.218 filiados do SENALBA-MG, aproximadamente 618 eram trabalhadores de creches e, dentre estes, 524 eram de Belo Horizonte. Do total de trabalhadores de creches, o sindicato contava com a filiação de 349 educadoras infantis no estado sendo que destes, 275 eram de Belo Horizonte e se distribuíam nas 168 creches conveniadas que reconheciam o sindicato como o representante sindical de seus trabalhadores.

Quanto à forma de organização interna dos sindicatos pesquisados, verificou-se que todos possuíam direção colegiada, o que, em tese, indica uma tendência de adoção de relações de poder mais horizontais, e pode favorecer o estabelecimento de relações democráticas no interior da organização, mas que necessitaria de confirmação pela prática social cotidiana dessas organizações.

O tamanho das diretorias das organizações também variou muito e havia grandes discrepâncias. Enquanto o Sind-UTE/MG e o SENALBA-MG possuíam diretorias praticamente do mesmo tamanho, inclusive nas subsedes (17 diretores e 38 subsedes para o primeiro e o 17 na sede e 36 nas subsedes para o segundo) o Sind-Rede/BH contava com uma diretoria composta por 30 diretores, mas com apenas 8 deles atuando diretamente na sede do sindicato.

No que tange a relação e interação com a base, verificaram-se estratégias comuns e algumas diferenças. Uma generalidade é que todos os sindicatos pesquisados possuíam *site* e utilizavam a *internet* como importante meio de informação, divulgação, correspondência e pesquisa da organização. Outra é que todos recebiam individualmente os filiados na sede da organização, para o que estas contavam com estrutura para atendimento. Eventos coletivos tais como assembleias, congressos e reuniões com a base eram realizados somente pelo Sind-UTE/MG e pelo Sind-Rede/BH.

Nos três sindicatos pesquisados, reivindicava-se a sua autonomia política, mas seus dirigentes afirmaram filiar-se e/ou desenvolver relações muito próximas a partidos políticos. Diretores do Sind-UTE/MG e do SENALBA-MG eram filiados ou tinham aproximação com o PT, enquanto no Sind-Rede/BH a filiação ou proximidade de diretores se dava com o PSTU.

Em relação à vinculação com centrais de trabalhadores, também se observa grande variação, o que guarda relação direta com as orientações partidárias dos dirigentes das organizações e expressa a fragmentação sindical também nesse nível da organização. Enquanto o Sind-UTE/MG e o SENALBA-MG se vinculavam à CUT, o Sind-Rede/BH se vinculava à Central Sindical Popular (CSP-CONLUTAS).

Todos os sindicatos pesquisados possuíam como principal fonte de financiamento as cotas de seus agremiados, mas os valores se diferenciavam. Enquanto o Sind-UTE/MG e o Sind-Rede/BH contavam com a cota mensal fixa de 1% do salário dos sindicalizados, o SENALBA-MG recebia 1% do salário dos associados com salário igual ao salário mínimo vigente e 2% dos que recebiam acima de 1 ½ salário mínimo.

As demandas dos filiados aos sindicatos em geral são variadas, mas nas organizações pesquisadas a maior parte delas referia-se aos serviços de assistência jurídica. No Sind-UTE/MG, se buscava a mediação em aposentadorias, enquanto no SENALBA-MG a procura era por esclarecimento de dúvidas e homologação de rescisões contratuais.

Em todos os sindicatos pesquisados havia um expressivo aparato jurídico, em geral com oferta de plantões de atendimento aos filiados, já que a procura era muito grande. Isso denota que muito dos objetos de conflito no campo da educação são tratados e deliberados pela área judicial, em detrimento da via política. Em caso de ações coletivas vitoriosas, que em geral levam anos para o desfecho, um percentual sobre os ganhos dos trabalhadores é devido ao sindicato, o que, também, constitui uma significativa fonte de rendimentos das organizações que, entretanto, é de difícil captura.

O SENALBA-MG registrava, também, significativa demanda de serviços assistenciais, especialmente para a saúde, o que pode ser indício, de um lado, da ausência ou existência precária de assistência nessa área que os trabalhadores de sua base detêm. De outro, pode indicar a presença da perspectiva assistencialista que marcou e ainda marca muitas organizações sindicais de trabalhadores.

Embora todos os dirigentes dos sindicatos pesquisados tenham afirmado reconhecer a importância da realização de atividade de formação política junto aos associados, nenhum dos sindicatos realizava qualquer tipo de atividade sistemática de formação política dirigida aos associados.

O Sind-Rede/BH realizava esse tipo de formação voltada aos diretores do sindicato. Um diretor do Sind-UTE entrevistado afirmou considerar a greve o principal instrumento de formação política da organização. No SENALBA-MG, um diretor afirmou que a organização pretendia dar início a atividades dessa natureza por meio de um projeto intitulado Cidadania e formação profissional, que seria inaugurado em breve.

Os argumentos justificadores da falta ou insuficiência de formação política foram a ausência de tempo dos trabalhadores filiados, inexistência de espaços nas escolas e falta de condições por parte da própria organização para essa oferta.

Essa foi uma breve visão panorâmica das organizações sindicais dos docentes sediadas na capital mineira, como referido anteriormente. Ainda não foi realizada em profundidade a caracterização das organizações sindicais dos docentes que atuam nos municípios do interior. O que se conseguiu levantar nos quatro municípios da amostra da pesquisa TDEBB é que em nenhum deles existe subseção do Sind-UTE/MG e em alguns, há apenas sindicatos dos servidores gerais da Prefeitura, que reúnem todas as categorias profissionais da municipalidade.

Os docentes do município de Bambuí, por exemplo, eram representados pelo Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Divinópolis e Região Centro-Oeste de MG, que possuía sede e foro na cidade de Divinópolis e englobava mais de 50 municípios. De acordo com as informações obtidas da direção da entidade, os docentes representavam cerca de 80% dos filiados e constituíam o segmento mais atuante nas lutas do sindicato. Entretanto, não foi possível o fornecimento de informações precisas sobre a base e os docentes do município.

Em Formiga, a organização que representava os docentes era o Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Formiga e Região (SINTRAMFOR). Em Raul Soares o Sindicato dos Servidores Públicos de Raul Soares (SINDSRAUL) que fundado recentemente, em Março de 2005, tinha sede e foro no próprio município.

Em Paracatu, a representação era realizada pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Paracatu (SINDSPAR) que, também, possuía sede e foro no próprio município. Sem uma representação própria e próxima nos municípios do interior, a organização político sindical dos trabalhadores docentes é dificultada e estes se tornam mais vulneráveis às pressões locais.

Participação político-sindical e resistência dos docentes em Minas Gerais: dados do Survey

Ao todo no país foram entrevistados 8.712 indivíduos (casos válidos) nos sete estados pesquisados⁹⁹⁹. No Estado de Minas Gerais foram realizadas 1.385 entrevistas com os docentes das redes públicas de ensino de creches conveniadas. O questionário/entrevista utilizado na pesquisa foi composto por 85 questões. Sua grande abrangência resultou a composição de um vigoroso banco de dados que permite tratar dados globais do país, bem como desagregá-los por estados e municípios que compuseram a amostra, por redes de ensino, etapas da educação básica, entre outras variáveis, com múltiplas possibilidades de tratamento. O tratamento dos temas resistência e organização político-sindical, embora não prioritário, constitui um dos objetivos específicos da investigação¹⁰⁰⁰ e foi contemplado em um bloco de quatro questões, sendo duas dedicadas a mensurar a filiação, a participação nas ações do sindicato e a avaliação das ações do sindicato pelos docentes e uma a capturar as formas de manifestação dos docentes frente a medidas que interferem em seu trabalho. Os resultados desse bloco serão abordados nos próximos tópicos.

Filiação

Dos 1.385 respondentes ao questionário 880 (65,3%) afirmam não vincular-se a sindicato e 481 (34,7 %) afirmam possuir vínculo sindical. Os sindicalizados estão distribuídos entre as redes municipais (46%) e a rede estadual (45%) e uma pequena parcela (9%) nas instituições educacionais conveniadas com a Prefeitura, que só aparecem na capital e no município de Raul Soares. Belo Horizonte apresenta maior número de respondentes (350) sendo a maior parte deles (50,29%) vinculados à Rede Municipal de Belo Horizonte (RMEBH), enquanto 38,29% respondentes são da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais (REEMG) e 11% de creches conveniadas.

A maior filiação a sindicato em Minas Gerais se verifica no ensino fundamental (58,14%), seguida da educação infantil (19,45%). Essa tendência se reproduziu na maioria dos municípios até porque o maior número de respondentes (801) em Minas Gerais atua só no ensino fundamental. Chama a atenção a sindicalização na educação infantil em Belo Horizonte que é a segunda maior no município, inclusive maior que a do ensino médio. Indicativos para essa situação podem ser encontrados no contexto atual, na expansão dessa etapa em função do FUNDEB (incorpora a Educação Infantil) e ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) (construção de prédios escolares) como também na forma diferenciada sob as quais são integrados os seus quadros, constituídos por educadores infantis. A criação dessa nova função rompe com a noção de carreira única e apresenta para essa categoria condições de trabalho mais precárias. A luta da categoria foi e continua sendo contra essa medida diferenciadora. Esse também tem sido o posicionamento do Sind-Rede/BH que tem essa reivindicação como ponto de sua pauta

Alguns autores¹⁰⁰¹ argumentam que o poder sindical se mede mais pelo poder de iniciar ações coletivas, encerrá-las quando for o caso, ou impedir que ocorram sem o consentimento do sindicato, do que pela capacidade de arregimentar filiados. Isto porque a filiação sindical não denota necessariamente disposição para a ação coletiva, que é, em última análise, a forma efetiva de exercício de poder por parte dos sindicatos. A filiação ao sindicato é, portanto, um dos indicativos utilizados para aferir a densidade e a

⁹⁹⁹ Cf. Informações Gerais sobre a pesquisa TDEBB podem ser obtidas no site <<http://trabalhodocente.net.br/pesquisa.php>>.

¹⁰⁰⁰ Cf. PIZZORNO, 1978; TILLY E TILLY, 1998.

¹⁰⁰¹ Na Pesquisa considera-se sujeito docente os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência. Cf. site <http://trabalhodocente.net.br/relatorio_sinopse.pdf>.

representatividade sindical trabalhadores, mas tomado de forma isolada e descontextualizada ele não só é insuficiente como pode induzir ao equívoco. Posto isso, há que se considerar que muitos fatores incidem sobre as taxas de filiação e sua análise deve se dar de forma articulada a outras variáveis.

No Brasil os trabalhadores não necessitam filiar-se a sindicatos para ter acesso aos resultados de suas lutas, que são extensivos ao universo de sua representação. O sindicato único na base territorial é seu representante compulsório. Apenas os filiados votam em eleições sindicais, mas os que não são filiados participam e, em geral ativamente, em medidas de força protagonizadas pelas organizações sindicais.

A média de filiação sindical no Brasil gira em torno de 20%, taxa estável há anos, embora se observe reconfiguração interna de seus integrantes. Ante essa taxa geral, o resultado da filiação dos docentes na pesquisa TDEBB (37,6%), apresenta-se muito mais expressivo. Contudo, é importante destacar que o conceito ampliado de docência utilizado na pesquisa¹⁰⁰², inclui respondentes que não são propriamente professores. Muitos deles possuem formação ou vínculo empregatício, como é o caso de estagiários e oficineiros, ou possuem vínculo fraco, como ocorre com os contratados por tempo determinado. Essa condição tende a dificultar a vinculação sindical.

Por outro lado, a pesquisa contou exclusivamente com informantes em atividade, o que exclui os trabalhadores aposentados, geralmente computados nos números dos sindicatos. Como se sabe, na atualidade, os aposentados representam número significativo de filiados e, em alguns casos, alcançam a maioria, com percentuais acima de 50% do total de filiados a sindicatos. Trata-se de um contingente de trabalhadores filiados que vem sofrendo grandes perdas com as últimas medidas dirigidas aos inativos.

Outro fator a ser considerado, como já referido, é a precariedade salarial dos docentes da educação básica no Brasil, o que implica, em muitos casos, baixa margem consignável nos vencimentos dos docentes, dificultando ou mesmo inviabilizando a contribuição sindical requerida, em geral em torno de 1% dos salários. Além disso, a contribuição que é operada pelo poder público é em geral submetida a trâmites burocráticos, que também dificultam ou inviabilizam a vinculação sindical.

O quadro geral em que se inserem as organizações sindicais dos docentes no Brasil é caracterizado por grande heterogeneidade e fragmentação. Os sindicalizados estão distribuídos entre redes municipais e estaduais e uma pequena parcela se encontra em instituições privadas conveniadas. A maior presença de sindicalizados é verificada nas capitais. A organização dos docentes no interior é dificultada pela ausência de uma entidade sindical que os agregue e os represente no próprio município. Há sindicatos estaduais e municipais de docentes ou trabalhadores da educação, mas existem também, sindicatos dos servidores da Prefeitura (servidores gerais municipais) e sindicatos que englobam regiões dos estados, reunindo grupos de municípios, como se verifica em Minas Gerais.

Formas de participação

Em Minas Gerais, entre os docentes filiados a sindicato se destaca a não participação nas decisões e ações sindicais (49%). Entre os sindicalizados que afirmam participar, a forma que mais se destaca é a participação esporádica (39,29%) enquanto a participação ativa contou com 11,23%.

¹⁰⁰² Cf. ENQUITA (1991), APPLE e TEITELBAUN (1991), CONTRERAS (2002) TARDIF e LESSARD (2005), HYPÓLITO (1991), OLIVEIRA E MELO (2006).

Os motivos da sindicalização e da participação não foram perguntados diretamente no questionário, mas há algumas hipóteses que devem ser confirmadas em estudos posteriores. São elas a ausência de formação política dos professores, a falta de credibilidade na ação política dos sindicatos, o distanciamento das direções e suas bases, as dificuldades com a burocracia dos sistemas de ensino, mas sobretudo, a falta de tempo dos professores ante a intensificação do trabalho a que estão submetidos.

Muitos estudos têm demonstrado a precarização¹⁰⁰³ e a intensificação do trabalho docente. A luta por aumentar rendimentos e responder aos múltiplos requerimentos que são dirigidos a esses trabalhadores em sua jornada de trabalho e para além dela, tem implicado exercício de atividades em mais de uma instituição escolar, trabalho em dois ou três turnos, e desenvolvimento de atividades laborais em seus tempos livres. Esse quadro não pode ser deixado de considerar na análise da participação político-sindical desses trabalhadores em seu cotidiano, contexto em que a pesquisa foi realizada.

Afora isso, há que se considerar que em situações de conflito, como greves, a participação ativa extrapola os trabalhadores sindicalizados e alcança um universo muito maior da base representada pelo sindicato. Nesses momentos, se verifica maior mobilização dos trabalhadores em torno de interesses comuns constantes da pauta de reivindicação, se intensifica a comunicação entre direção e sindicato, os trabalhadores se apropriam de conhecimentos antes dispersos e ou inacessíveis, e, em geral, se promove uma grande formação política, que pode vir a constituir em acúmulo de forças coletivas para lutas futuras, independentemente de filiação ao sindicato.

Filiação/Tipo de Participação/Escolaridade

Ao cruzar a filiação sindical, tipo de participação e a escolaridade dos informantes, observa-se que entre os que possuem pós-graduação, a sindicalização é maior, e também é maior o número de respondentes que afirmam participar de forma ativa nas decisões do sindicato. Essa relação também é observada entre os que afirmam ter graduação, porém com uma significativa queda em relação aos pós-graduados. E a relação se repete entre os que alegam possuir ensino médio, em que a participação ativa se apresenta com números ainda mais reduzidos que os expressos entre os graduados. Pode-se inferir que a maior escolaridade do docente guarda relação positiva tanto com a filiação sindical quanto com a participação ativa nas decisões e ações sindicais.

Tal correlação dá indícios e pode ser analisada a luz da concepção que considera o direito à educação como deflagrador e estimulador da tomada de consciência e reivindicação de outros direitos (sociais, políticos, trabalhistas).

Filiação/tempo de trabalho na Educação

Ao se relacionar o tempo de trabalho em educação à filiação sindical percebe-se, como se observa no Gráfico 1, que à medida que se passa das faixas de tempo de trabalho na educação temos um aumento do número de docentes que se encontram filiados ao sindicato e participam ativamente nas tomadas de

¹⁰⁰³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG. Pesquisadora do Grupo Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/FaE/UFMG) e da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO). Membro da Direção Colegiada da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (REDE ASTE). E-mail <sdgmufmg@gmail.com>.

decisão. Uma hipótese possível de se trabalhar seria a de que docentes com mais tempo de magistério viveram um período no qual os sindicatos conseguiram canalizar expectativas de transformação da sociedade através da educação.

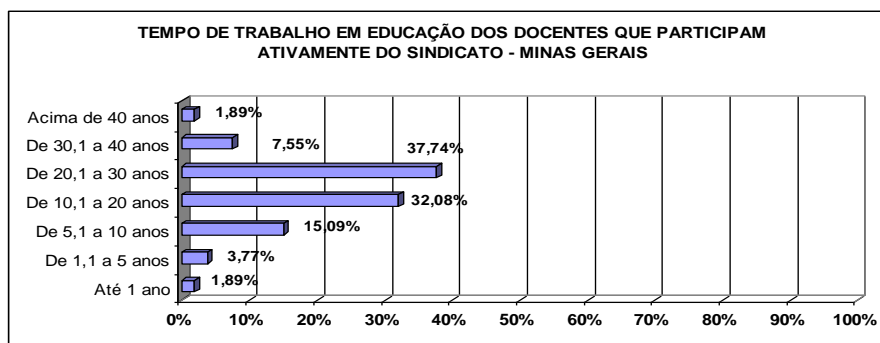


GRÁFICO 1 - Filiação/Tempo de trabalho na Educação

Fonte: GESTRADO, UFMG, Banco de Dados TDEBB, 2010.

Pode-se, portanto, considerar que existe um componente geracional relacionado à visão que o docente tem do sindicato. A hipótese que perpassa a questão geracional é a de que há uma descrença nas formas tradicionais de luta, conduzidas pelos sindicatos, nas gerações mais novas de docentes, que não viveram o período de enfrentamento à ditadura militar no Brasil ou o período de afirmação dos sindicatos docentes ao longo da década de 1980. Essas novas gerações não teriam vivenciado a experiência de incorporar-se a um sujeito coletivo que buscava estabelecer novas subjetividades políticas a partir do discurso da educação enquanto fator de conscientização das camadas populares com vistas à transformação da sociedade.

O imaginário político e econômico construído por sindicatos e associações a partir das grandes greves do final da década de 1970, nos permite inferir que há uma clara filiação às proposições de certa concepção marxista de organização da sociedade. Na construção desse imaginário é possível perceber, principalmente, a dimensão da luta de classes, a divisão da sociedade em duas classes antagônicas, a constituição do proletariado em uma classe revolucionária, a necessária união de toda a classe trabalhadora. Percebe-se, ainda, a concepção do Estado como um agente a serviço dos interesses da burguesia, da necessidade da conscientização dos docentes enquanto classe trabalhadora. A assimilação desse imaginário é que talvez esteja ausente nas novas gerações de docentes.

O próprio contexto político e social a partir dos anos 1990, seria um indicador dessa postura das novas gerações docentes, pois com o processo de democratização já consolidado no Brasil, as demandas dos diversos atores que compõem a sociedade afloram – o movimento negro, as mulheres, o movimento ecológico, os homossexuais – e já não comportam uma unificação em torno de uma ideia de classe social que estaria enfrentando um inimigo comum, subordinando diferenças e anulando especificidades, pois a “[...] participação não implica mais, necessariamente, o sacrifício da identidade de atores da sociedade civil.” (COSTA, 2002, p. 58).

Pelo teste de correlação (de *Spearman*) pode-se observar que à medida que passam as faixas de tempo de trabalho na educação tem-se um aumento dos respondentes que se encontram filiados ao sindicato e

participam ativamente na tomada de decisão. Pode-se inferir que a experiência de trabalho, e, por conseguinte, as experiências com as tensões presentes no trabalho, aproximam os trabalhadores da organização sindical.

Filiação/Tipo de Participação/Salário

Ao cruzar a filiação sindical, tipo de participação e o salário dos informantes, observa-se que à medida que aumenta o salário cresce o percentual de sindicalizados que participa das ações do sindicato e a participação ativa. Pode-se inferir que o maior salário do docente guarda relação positiva tanto com a filiação sindical quanto com a participação ativa nas decisões e ações sindicais.

Sindicalização/Tipo de Vínculo

O teste de qui-quadrado indicou uma associação entre o tipo de vínculo e filiação/participação no sindicato. Pelo coeficiente de *Spearman* pode-se afirmar que se trata de uma correlação positiva e baixa. Isto significa dizer que na amostra os concursados são os que mais apresentam participação no sindicato e à medida que caminha-se no sentido da “precarização” do vínculo de trabalho, a filiação e a participação diminuem. Mas, embora os estatutários sejam os que mais participam, apenas 5,15% deles participam ativamente e 20,33% participam esporadicamente.

Pode-se levantar a hipótese de que a precarização do vínculo distancia os docentes do sindicato e reduz a capacidade de participação, sobretudo a participação ativa dos sindicalizados.

Convém lembrar que o Art. 37, da CF/88 **em seu inciso IX** (com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 19/1998) tem sido o amparo para a precarização dos vínculos de trabalho no setor público no país. O artigo estabelece que: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte”: IX - a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.

Como consequência tem-se observado o crescimento do contingente de contratados por essa via, em detrimento dos concursos públicos. Há que se considerar que não se cogita a modificação da referida Emenda e que a situação dos quadros de temporários, precarizados, está cada vez mais naturalizada no país.

A REEMG, além de ser responsável pelos mais baixos salários, possui em seus quadros, um contingente heterogêneo de docentes: efetivos, efetivados e designados. Antes de 2007 a designação ultrapassava o percentual de 40% do quadro. Em 2009 - na vigência da Lei Complementar nº 100/2007, que efetivou designados dos 49.801 existentes, 28.591 (57,4%) eram efetivos, 18.674 (37,5) efetivados e 2.536 (5,1) designados.

Na RMEBH, o ingresso se dá exclusivamente por meio de concurso e não há vínculos de trabalho de caráter temporário para docentes, mas registra-se a existência de mais 70 auxiliares de escola contratados

fora do quadro, via Caixa Escolar. Estes não são representados formalmente pelo sindicato, embora a organização lhes venha atendendo, orientando e organizando.

Nas redes de ensino dos municípios do interior, há professores contratados sob a forma celetista (Formiga, desde 2000) e contratados temporários (Bambuí, Formiga, Paracatu, Raul Soares).

Avaliação da Atuação do Sindicato/Problemas que Afetam o Trabalho

A maior parte dos respondentes de todas as etapas da educação básica em Minas Gerais considera a atuação do sindicato “pouco satisfatória” ou “insatisfatória em relação aos problemas que afetam o trabalho”.

Chama a atenção, no ensino médio que a soma das opções “pouco satisfatória” (36,9%) e “insatisfatória” (55,36%) totalize 92,23% das respostas. No ensino fundamental esse total correspondeu a 81,13% das respostas, enquanto na educação infantil representou 79,46.

No município de Belo Horizonte a mesma tendência é observada.

Tais resultados parecem relacionar-se à baixa capacidade dos sindicatos de oferecerem respostas às questões relativas ao cotidiano e ao local de trabalho dos respondentes, ou seja, às relações de trabalho, aqui entendidas como aquelas que dizem respeito às relações sociais no interior da instituição (as formas como o trabalho é realizado, relações de poder, etc.).

O distanciamento das direções sindicais do local de trabalho e a ausência de organizações nesses parecem favorecer a vulnerabilidade dos trabalhadores no enfrentamento das tensões que se expressam no cotidiano do trabalho, sobretudo em um contexto em que se precarizam os vínculos trabalhistas e, aumentam e se diversificam os mecanismos de controle sobre o trabalho.

Origem da maior Cobrança/ etapa da educação básica

A questão *Em relação ao trabalho que você realiza, de quem você recebe mais cobrança?* permite uma dupla interpretação de suas respostas. De um lado pode revelar a incorporação de valores e lógicas que são impostos aos docentes. Isso é perceptível quando a maior parte dos respondentes de Minas Gerais (49,60%) escolheu como resposta a opção *de você mesmo*. Essa tendência se expressa em todas as etapas da educação básica. Embora existam múltiplos determinantes que incidem sobre os resultados do desempenho dos estudantes e do próprio sistema educacional, a responsabilização dos docentes e, por conseguinte, sua auto-reponsabilização são características que se destacam no Brasil, a partir das reformas educacionais empreendidas na década de 1990. A literatura sobre trabalho docente apresenta várias produções que se dedicam a elucidar e problematizar esse tema que expressa uma subjetividade dos docentes, como mostram os dados da amostra pesquisada. De outro lado a questão pode indicar os principais antagonistas dos docentes em situações de conflito no seu trabalho, o que é perceptível nas demais opções apresentadas pelos respondentes: a Secretaria de Educação aparece com 19,54% das respostas, seguida da direção da unidade educacional, apontada por 11,72% dos respondentes.

Chama a atenção o fato dos respondentes da educação infantil escolherem as opções pais e supervisão/coordenação como respostas representando 16,59% cada uma delas. Isso demonstra que em

determinadas questões específicas ou tensões pontuais, os antagonistas secundários podem assumir diferenciadas posições na trama das relações sociais no interior da instituição.

Ao cruzar as variáveis de cobrança no trabalho com as redes de ensino em Minas Gerais chama a atenção que na REEMG 40,91% dos respondentes tenham apontado a Secretaria de Educação como a que mais exerce cobrança sobre o respondente.

Pode-se inferir que na REEMG se exerça maior controle sobre o trabalho docente e que esse se traduza de forma mais explícita, perceptível a um maior número de respondentes. É curioso observar que nessa Rede que pior remunera seus quadros e que detém índices mais elevados de vínculos empregatícios precários é a que também exerce maior controle sobre os professores.

Formas de Manifestação Frente a Medidas que Interferem em seu Trabalho

Esta questão tem um grande potencial de fornecer elementos para investigar formas não institucionalizadas de resistências, pois capta momentos do cotidiano dos docentes em seu local de trabalho.

As análises dos dados por rede, por etapa e por município não trazem alterações significativas quanto aos resultados; em qualquer um desses agrupamentos os respondentes apontam que quando discordam de uma medida que interfere diretamente em seu trabalho manifestam-se, em primeiro lugar, com a direção, acompanhado da opção “conversa com os colegas na sala dos professores”. Esse dado indica uma amostra da tentativa de resolver os problemas de forma coletiva, expondo abertamente seus problemas, seja para a direção, seja para os colegas. A predominância de respondentes que afirmam buscar soluções junto à direção da unidade educacional pode ser remetida à categorização proposta por Foucault (2010) em relação às formas de resistência. Uma dessas categorias apresenta as resistências como lutas imediatas, que miram o que está mais próximo, focando aqueles que exercem sua ação sobre os indivíduos, no caso as direções das escolas.

As opções “fica em silêncio...” e “aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar”, se agregadas, representam quase 14% das respostas. Há nessas respostas uma resignação que poderia revelar um alto grau de desapatamento com o trabalho que realiza, não demonstrando sequer reação; seria a antítese da resistência.

Ao se atentar para o número de respondentes que apontaram que “não cumpre abertamente as normas...” (2,4%) pode-se inferir que as resistências abertas estão sendo minadas, silenciadas. Talvez pelas consequências que tais medidas de enfrentamento acarretem para os docentes.

7% dos respondentes marcaram que “aparentam aceitar...”. Essa resposta pode revelar as resistências silenciosas, que não provocam o embate, mas que minam propostas, dificultam o andamento dos trabalhos. Mesmo não sendo anunciadas, demonstram formas de resistência não formais, não coletivas. É o sujeito e sua consciência relutando contra medidas com as quais discorda.

Por fim, destaca-se o baixo número de respondentes que afirmam que “reclamam com o sindicato”, o que pode indicar a pouca capacidade de influência dos sindicatos sobre as questões do cotidiano dos docentes. No entanto, esse dado pode revelar que os sindicatos são identificados como uma instituição que trata de questões mais gerais da categoria, tais como salário, carreira. Mas, diante da intensificação do trabalho no interior das escolas, os sindicatos deveriam ser mais acionados, estar mais presentes nesse cotidiano;

talvez esteja nesse aspecto um ponto significativo para que esses sindicatos possam ampliar seu número de filiados e buscar alcançar maior confiança junto aos docentes. O caminho tradicional de ação dos sindicatos - conscientização a partir da compreensão da sociedade organizada em torno da luta de classes - já não responderia às demandas mais imediatas dos docentes, o que acaba por afastá-los.

A opção de marcar outras formas de se manifestar pode revelar ações, conscientes ou não, não contempladas nas respostas previstas. Mesmo de baixa incidência são apontamentos, indícios de formas de resistência não institucionalizadas. Dentre as outras ações indicadas (totalizando 18), destacam-se: “aceita e cumpre as exigências, mesmo depois de reclamar, visto que é da legislação”; “aceita, cumpre as exigências, se for para melhorar, mas antes questiona”; “aceita, mesmo não concordando”; “cumpre as exigências mesmo depois de reclamar”; “cumpre, mesmo indignada”; “cumpre, porém reclama”. Essas respostas seriam uma variação do item proposto no questionário: “aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar”; visto que os docentes afirmam nessas outras respostas que reclamam, sim, se indignam. São formas que demonstram resistências, apontam para um caminho da não passividade.

O cruzamento dos dados aferidos nesta questão com outras questões revela aspectos que podem enriquecer a análise das resistências praticadas pelos docentes em seu cotidiano. Nesse sentido, a seguir serão apresentados esses cruzamentos.

O primeiro desses cruzamentos diz respeito à relação entre o “tempo de trabalho na educação” com as “formas de se manifestar quando discorda de alguma medida que interfira em seu trabalho”. Constata-se que independente do tempo de trabalho com educação, a maioria dos respondentes recorre, em primeiro lugar, à conversa com a direção, seguido da conversa com os colegas na sala dos professores. “Aceita e cumpre as exigências...” ocorre com maior frequência entre docentes que têm até um ano de trabalho, o que talvez possa ser explicado pela própria falta de articulação com os demais colegas, dado o pouco tempo de experiência. A partir dos dados, pode-se inferir que o tempo de trabalho não provoca alterações significativas nas maneiras dos docentes se manifestarem frente a medidas que não concordam.

Quanto à relação entre o “tipo de vínculo ou contrato de trabalho” com as “formas de se manifestar quando discorda de alguma medida que interfira em seu trabalho”, uma questão emerge: a precarização do trabalho docente engendraria outras formas de resistência, que vão além das formas tradicionais? Pela análise dos dados pode-se verificar que independentemente do vínculo de trabalho com a unidade educacional, a maioria dos respondentes, seguindo o dado apontado na frequência simples apurada na questão, recorre à direção ou aos colegas na sala dos professores.

Ao se fazer esse cruzamento, dois itens se destacam: primeiro, a opção “fica em silêncio, apesar da insatisfação” foi mais respondida entre os trabalhadores de vínculo precário (17,5% contra 8,4 dos concursados). Isso demonstra claramente que a precariedade do vínculo é um importante fator de desmobilização dos trabalhadores docentes, frente aos riscos de não se ter um contrato renovado. Conclusão essa que é reforçada pelo percentual de respondentes que marcaram a opção “aceita e cumpre as exigências...”, na qual entre os concursados fica em torno de 13%, enquanto entre os trabalhadores temporários ou designados esse índice sobe para 26%. Em segundo lugar, em relação à opção “reclama com o sindicato” o percentual de respondentes que marcaram tal opção cai pela metade entre aqueles que têm vínculo precário em relação aos trabalhadores concursados (81% dos respondentes que possuem vínculo precário não são filiados a nenhum sindicato).

Os dados revelam que a precarização dos vínculos de trabalho não favorece nem as formas institucionalizadas de resistência (filiação ao sindicato), nem mesmo as formas não institucionalizadas. Esse dado vem reforçar a necessidade de enfrentamento por parte dos docentes à precarização dos vínculos de trabalho, vem reforçar a visão de que sem concurso público para o provimento dos cargos, as condições de trabalho tendem a se deteriorar, pois não havendo resistências, as tendências de flexibilização dos contratos de trabalho tendem a aumentar.

Quando se faz o cruzamento da “relação entre tempo remunerado para estudos extraclasse” com as “formas de se manifestar quando discorda de alguma medida que interfira em seu trabalho”, considerando-se as questões centrais já analisadas na frequência simples da questão (Ver tabela 3), percebe-se que há um aumento nas formas que podem ser consideradas como ações de resistências quando há tempo remunerado extraclasse. No item “fica em silêncio...”, há uma redução no percentual entre aqueles que têm tempo extraclasse. Há, também, uma redução quanto ao item “aceita e cumpre...”, o que demonstra maior embate. No que diz respeito ao sindicato, os percentuais se igualam, o que demonstra que o fato de ter um tempo extraclasse não se traduz em maior contato com suas entidades representativas.

Considerações Finais

A resistência e a organização político-sindical dos docentes da educação básica pública não se constituíram objetos prioritários da pesquisa TDEBB. Contudo, as informações coletadas e os dados do seu vigoroso *survey* permitem algumas considerações e inferências gerais referentes ao país e aos estados pesquisados, bem como despertam a atenção para novas questões.

Em Minas Gerais, os dados que confirmam a tendência nacional, revelam que tanto a filiação sindical quanto a participação dos docentes está relacionada positivamente com o maior nível de escolaridade dos docentes, com o maior tempo de trabalho na educação, com o mais alto salário e o vínculo empregatício forte. É importante observar que estas variáveis são constitutivas da valorização do magistério, objeto de luta histórica do movimento docente no país, na América Latina e em outras partes do mundo. Como as políticas educativas em curso no Brasil estão resultando em maior precarização do trabalho docente, seus efeitos nocivos se expressam na capacidade de participação político sindical dos docentes, como também, na capacidade de defesa da melhoria da qualidade da educação.

Pode-se inferir que se a participação político sindical dos docentes é favorecida por sua valorização, no atual contexto de desvalorização, a participação político sindical parece sofrer arrefecimento. Mas a política é algo imprevisível e só a prática social, que é dinâmica, pode mostrar seus resultados concretos. A eclosão de sucessivas greves municipais e estaduais nos últimos anos e da recente greve das IFE, em 2012, citada anteriormente, sinaliza que o conflito docente ganha novo fôlego e se torna um desafio compreender esse processo.

Paralelamente, no cotidiano do trabalho escolar, o caráter fluido, ancorado no imediatismo, na resposta às situações que afligem os docentes, torna também a investigação das formas de resistência não institucionalizadas/implícitas um desafio aos pesquisadores. Captar a dinâmica dessas ações exige uma aproximação ao cotidiano daqueles que estão no interior das escolas, trabalho que a segunda fase da pesquisa TDEBB se propõe através do trabalho com grupos focais.

As respostas obtidas no *survey* permitem que se estabeleça uma série de hipóteses a respeito das ações postas em prática pelos docentes contra as adversidades enfrentadas em seu dia a dia. A categorização e análise dessas ações pode contribuir para uma melhor compreensão da natureza do trabalho docente, da dimensão subjetiva desse trabalho e fornecer elementos para a compreensão da constituição desse sujeito enquanto docente. Pode, principalmente, oportunizar a apreensão das potencialidades e dos limites das ações de resistência dos docentes em seu local de trabalho e sua relação com as lutas coletivas da categoria.

A heterogeneidade, a fragmentação, o distanciamento, a burocratização, a forte regulação por parte do poder estatal e a proximidade com as malhas do poder são fenômenos que caracterizam as organizações sindicais dos trabalhadores docentes desde sua origem, bem como a relação destas com seus representados. No contexto atual essas características vêm se exacerbando, com a proliferação de novas organizações sindicais e a crescente cisão das organizações históricas. A fragmentação do movimento docente, se por um lado pode conferir maior proximidade com os interesses específicos de segmentos da categoria, por outro pode fragilizar os coletivos e restringir suas lutas à dimensão meramente defensiva e/ou corporativa, bem como obstar a unificação de lutas em torno de interesses comuns.

É evidente que a forma como o trabalho vem sendo organizado nas escolas, sob condições impróprias, como a precariedade de vínculos empregatícios, a carreira insuficiente ou inexistente, ausência ou insuficiência de política salarial, intensificação do trabalho na jornada e para além dela, a ausência de trabalho coletivo, entre outros, implica o afastamento dos trabalhadores docentes da participação político-sindical e, por essa via, o arrefecimento de sua capacidade de luta, tanto por reivindicações corporativas quanto por bandeiras de interesses mais amplos da classe trabalhadora. Não obstante, implica também a perda da qualidade da educação ofertada. Pode-se inferir, portanto, que a organização do trabalho escolar, na atualidade, fere simultaneamente o cerne do direito ao trabalho e do direito à educação. Esses são dois dos grandes desafios que a pesquisa TDEBB desvela, os quais, para serem superados, requerem políticas alternativas.

Referências Bibliográficas

- APPLE, M. W.; TEITELBAUN K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In Teoria e Debate, n. 4, 1991.
- ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. Educ. Soc., Campinas, vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- BERNARDO, J. Economia dos conflitos Sociais. São Paulo: Cortez. 1991
- BOITO Jr., A. Reforma e persistência da estrutura sindical. In: BOITO Jr., A. (org). O sindicalismo brasileiro nos anos 80. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- BRUNO, L. O que é Autonomia Operária. São Paulo: Editora Brasiliense, Série Coleção Primeiros Passos, 1985.
- CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

- CASTORIADIS, C. A experiência do movimento operário. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.
- CHAUÍ, M. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.
- CONTRERAS, J. A autonomia dos professores. - São Paulo: Cortez, 2002.
- COSTA, S. As cores de Ercília. Esfera pública, democracia, configurações pós-nacionais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- CRUZ, H. L. Condições de Construção Histórica do Sindicalismo Docente de Educação Básica/Estudo Sobre a APEOESP. Tese (Doutorado). Brasília: Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2008.
- DAL ROSSO, S.; LÚCIO, M. de L. O Sindicalismo tardio da educação básica no Brasil. Universidade e Sociedade. DF, Ano XIV, Nº 33, junho de 2004. p. 113-125.
- ENGUITA, M. F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação, n. 4. Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda, 1991.
- FARDIN, V. L. Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L. e RABINOW, P. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GIANNOTTI, V. História das lutas dos trabalhadoress no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X, 3ª ed. Revista e ampliada, 2009.
- GINDIN, J.; MELO, S. D. G. A internacionalização do debate sobre o sindicalismo dos trabalhadores em educação na América Latina. In: ROSSO, Sadi Dal (org). Associativismo e Sindicalismo em Educação. Organização e luta. Biblioteca Sindicalismo em Educação. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- GONÇALVES, G. B. B. Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003
- HYPÓLITO, A. M. Processo de Trabalho na Escola. Algumas categorias para análise. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº 4, 1991.
- LOYO, A. Los sindicatos docentes en América Latina: entre la lógica laboral y la lógica profesional. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n. 25, p. 65-81, ene./abr. 2001.
- MATTOS, M. B. Novos e velhos sindicalismos no Rio de Janeiro (1955-1988). Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1999.
- MELO, S. D. G. Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina. (Tese). - Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas - SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

- OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In OLIVEIRA, D.A.; ROSAR, M.F.F. (Orgs.) Política e gestão da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, D. A.; MELO, S. D. G. Conflito docente no Brasil e manifestações sindicais: natureza e significados. Lisboa, Revista Lusófona de Educação, Observatório de Políticas Públicas de Educação e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n.8, 2º semestre de 2006.
- OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte. 2010. Apoio SEB/MEC.
- PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 28, n. 2, 2002.
- PASQUINO, G. Conflito. In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de Política. Tradução Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª Edição, 1998.
- PIZZORNO, A. Political Exchange and Collective Identity in Industrial Conflict. In CROACH, C. & PIZZORNO, A. (eds.), The Resurgence of Class Conflict in Western Europe since 1968. London, The MacMillan Press, 1978.
- POCHMANN, M. O trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- SAMPAIO, M. das M. F.; MARIN, A. J. Precarização do Trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Revista Educação & Sociedade, v. 25, n. 89, Campinas, SP, set./dez. 2004.
- SOUZA, A. N. As formas atuais de modernização do trabalho dos professores: individualização e precarização. In: Dirce GARCIA & Cecílio SALUA. (Org.). Formação e profissão docente em tempos digitais. Formação e profissão docente em tempos digitais. Campinas: Alínea, 2009, v. 1, p. 91-116.
- TARDIF, M., LESSARD, C. O trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TILLY, C.; TILLY, C. Work under Capitalism. Boulder, Co., Westview Press, 1998. VAN ZANTEN, A. Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, J. (Org.). A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa, 2006. p. 193-226.
- TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). Sindicalismo docente & reforma en América Latina. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001.

Conflito na educação: resistência e organização sindical dos docentes da educação básica Brasil

Savana Diniz Gomes Melo¹⁰⁰⁴, Antônio Lisboa Leitão de Souza¹⁰⁰⁵, Maria Helena Augusto¹⁰⁰⁶

Resumo

Este artigo se dedica a expor e analisar o tema resistência e organização político Sindical dos docentes brasileiros, a partir de resultados da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Os dados da pesquisa são discutidos à luz de informações obtidas nos relatórios documentais de cada estado pesquisado e na literatura da área. Conclui-se que há duas dimensões da resistência que se expressam simultaneamente no trabalho docente. Uma delas é implícita ao trabalho, cotidiana e se manifesta de distintas formas nos locais de trabalho. A segunda é explícita, coletiva, e se expressa, sobretudo, pela via sindical. Os novos formatos da organização escolar e da organização do trabalho escolar advindos das políticas educativas em curso nas últimas décadas têm apresentado novas limitações para a ação político sindical dos docentes. Por outro lado, as políticas vigentes têm também implicado novas e complexas dificuldades às direções sindicais para defenderem e extrapolar os interesses corporativos de suas bases. Este distanciamento recíproco entre direção e trabalhadores tem propiciado maior vulnerabilidade dos docentes e suas organizações ante as medidas que sustentam, ampliam a desvalorização do magistério e consolidam uma nova forma de regulação educacional. Ainda assim, a filiação e a participação dos docentes nas ações sindicais seguem sendo expressivas, o que pode significar que as organizações sindicais, em geral, ainda mantêm credibilidade e potencial aglutinador ante seus representados. Espera-se que o debate aqui iniciado possa ser complementado e/ou confrontado com outros recortes temáticos realizados sobre a pesquisa citada e outras que abordem o conflito na área da educação e com interlocutores desafiados e/ou instigados a enfrentá-los.

Palavras Chave: Conflito na Educação, Trabalho Docente, resistência, organização sindical.

Introdução

Este artigo se dedica a expor e analisar os resultados nacionais da Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil (TDEBB)¹⁰⁰⁷ realizada em 2009 e 2010, em sete estados - Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio Grande do Norte e Santa Catarina.

O recorte do texto se dá sobre o tema resistência e organização político sindical, tratados em algumas questões do *survey*¹⁰⁰⁸, que consistiu na realização de entrevistas junto a sujeitos docentes. A coleta de dados foi realizada através de questionário estruturado que conjugava questões fechadas e abertas. Foram

¹⁰⁰⁴ Professor do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail <lisboaleitao@uol.com.br da>.

¹⁰⁰⁵ Doutora em Educação, residente pós-doutoral na FaE/UFMG, pesquisadora do Grupo Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO) da FaE/UFMG e da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDE ESTRADO). E-mail <malenaoga20@gmail.com>.

¹⁰⁰⁶ Informações sobre a pesquisa podem ser encontradas no site do GESTRADO: http://www.gestrado.org/images/pesquisas/5/relatorio_sinopse_tdebb.pdf.

¹⁰⁰⁷ Cf. OLIVEIRA & VIEIRA (2010).

¹⁰⁰⁸ Cf. Uma síntese de diferentes perspectivas é apresentada por MELO (2009).

pesquisadas 520 unidades de educação básica das redes públicas, sendo 290 municipais, 172 estaduais e 58 conveniadas. Ao todo foram entrevistados 8.795 sujeitos docentes.

Os dados quantitativos sobre resistência e organização político sindical são discutidos à luz das informações obtidas nos relatórios documentais de cada estado pesquisado e na literatura da área.

Parte-se do pressuposto que há duas dimensões da resistência que se expressam simultaneamente no trabalho docente. Uma delas é implícita ao trabalho docente cotidiano, e se manifesta de distintas formas nos locais de trabalho. A segunda é explícita, coletiva, e se expressa, sobretudo, pela via sindical, ainda que se verifique nesta via, uma grande heterogeneidade e fragmentação. Os novos formatos da organização escolar e da organização do trabalho escolar advindos das políticas educativas em curso nas últimas décadas têm apresentado novas limitações para a ação político sindical dos docentes. Por outro lado, as políticas vigentes têm também implicado novas e complexas dificuldades às direções sindicais defenderem e extrapolar os interesses corporativos de suas bases. Este distanciamento recíproco entre direção e trabalhadores tem propiciado maior vulnerabilidade dos docentes e suas organizações ante as medidas que sustentam e ampliam a desvalorização do magistério e consolidam uma nova forma de regulação educacional. Ainda assim, a filiação e a participação dos docentes nas ações sindicais seguem sendo expressivas, o que pode significar que as organizações sindicais, em geral, ainda mantêm credibilidade e potencial aglutinador ante seus representados. Espera-se que o debate aqui iniciado possa ser complementado e/ou confrontado com outros recortes temáticos realizados sobre a pesquisa e com interlocutores desafiados e/ou instigados a enfrentá-lo.

Convém esclarecer que, na pesquisa em tela, partiu-se do pressuposto de que o trabalho docente não pode ser considerado fora das relações sociais de produção do mundo capitalista. O seu fim último é contribuir ou promover a emancipação humana, através de um processo formativo em suas diferentes dimensões. O trabalhador docente está inserido como trabalhador assalariado, em sua totalidade, e não possui controle total do processo de trabalho. É por meio da instituição escolar onde exerce seu trabalho, que ele se constitui como trabalhador docente, sendo, em muitas situações, flexibilizada a sua forma de contratação. A instrumentalização da razão institucional (escolar/acadêmica) acaba por interferir diretamente na organização do trabalho docente, tanto em relação aos novos marcos regulatórios emergentes nesse contexto, quanto à intensificação, e visível precarização das condições, com base nas quais o trabalho é realizado, ou ainda, quanto ao nível de sindicalização, de resistência e de efetiva militância política e sindical. As consequências são diversas e se expressam de diferentes formas. Somente quando se identifica como trabalhador coletivo o trabalhador docente pode perceber que o conhecimento é apenas uma das ferramentas ou instrumento necessários ao seu trabalho. Como resultado, as formas de organização e resistência desses trabalhadores, seus respectivos métodos de atuação sindical e os conteúdos dessa atuação adquirem papel relevante no contexto social mais amplo, onde se realiza o trabalho docente.

Posto isso, aclara-se que neste artigo, foram realizados recortes precisos sobre as questões que tratam da resistência e da organização sindical dos docentes do país, procurando-se promover alguns cruzamentos de dados que permitam articular algumas ideias preliminares sobre o tema.

Neste texto, são apresentados, primeiramente os aportes teóricos sobre resistência e organização sindical docente que deram sustentação às análises. Em seguida apresentam-se algumas ideias sobre o Movimento

sindical no Brasil com base na produção acadêmica e nos dados do relatório documental, realizado nos sete estados brasileiros pesquisados. O terceiro tópico se dedica a apresentar os dados do *Survey* da Pesquisa TDEBB, abordando inicialmente a participação político-sindical e, finalmente, a resistência dos docentes.

Aportes teóricos sobre resistência e organização sindical docente

A resistência docente é compreendida como situada no amplo espectro do conflito social, entendido como conflito entre capital e trabalho. O conflito se manifesta sob diferentes formas, nos diversos momentos e espaços da vida social, em todas as instituições da sociedade, fazendo-se também presente na educação e, por conseguinte, na escola e no trabalho docente, seja ele exercido no setor público ou privado. Para abarcar sua acepção é preciso compreender a escola como local de trabalho e o docente como trabalhador, desvelando o falseamento contido nas ideias da carreira - vocação, amor, dedicação, doação, abnegação e sacerdócio - supostamente próprios do magistério, e cujas origens ancoradas em passados remotos encobrem as condições concretas, as relações sociais de produção nas quais se assenta o trabalho docente. Há modos variados dos trabalhadores enfrentarem as dificuldades diárias em seu trabalho. Estas formas de enfrentamento constituem a luta dos trabalhadores contra as precariedades das condições de trabalho, a desvalorização a que são submetidos, a intensificação do trabalho, à alienação, etc.

Parte-se do pressuposto que em sociedades organizadas sobre a forma capitalista, o trabalho não ocorre sem luta. Ela é inerente à sociedade, e nela se manifesta ininterruptamente, em múltiplas formas. Em última análise, os trabalhadores procuram através de ações diversificadas, direta ou indiretamente, escapar da alienação e do controle que lhe é imposto, da dominação e da exploração.

O conceito de trabalhador não se refere estritamente ao trabalhador com vínculo formal de emprego, ou àquele envolvido no trabalho industrial. Não envolve somente o trabalhador produtivo ou no que se poderia chamar de trabalho produtivo, mas engloba todo aquele que, para sobreviver nessa sociedade, tem que vender a um empregador a sua força de trabalho física ou mental (PARO, 2002). Portanto, o conceito de trabalhador engloba os docentes e todas as demais categorias que atuam no ensino, seja no setor privado ou público.

Muitos autores¹⁰⁰⁹ denominam essas ações como manifestações de conflito e de resistência e afirmam que estes se fazem presentes em sociedades divididas em classes sociais.

A história já registrou várias ações diferentes pelo mundo. No Brasil, a Greve do Zelo dos metalúrgicos, a operação linguição ou tartaruga dos motoristas de ônibus, a greve da amnésia, as casas coloridas do Banco Nacional da Habitação, a destruição de artefatos do trabalho e de símbolos da submissão; as grandes greves por salário e jornada de trabalho são também exemplares desse tipo de ação. Os trabalhadores as (re) inventam. No campo da educação não é diferente. A educação está situada no contexto desse conflito social e é dele parte integrante. A escola, pública ou privada, não se exime desse processo. Ela está sujeita às forças conflitantes que exercem influência sobre seu controle, objetivo e funcionamento.

Aliás, pode-se considerar a escola um local propício às manifestações de luta, tanto por ser um local de trabalho, quanto pela própria natureza da atividade de ensino, onde se presenciam práticas marcadas por

¹⁰⁰⁹ Cf. BERNARDO (1991, p. 63-78).

fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, trabalhistas, entre outros. Trata-se de um trabalho relacional, que pode ter consequências importantes na vida das pessoas. O ensino é dual, sendo ao mesmo tempo espaço de liberação e reprodução e legitimação social. A contradição do ensino é também contradição dos docentes. (POPKEWITZ, 1997).

A escola como instituição estatal e como local de trabalho é suscetível às reivindicações políticas e caracteriza-se por relações de produção capitalistas. Constitui-se como espaço de conflito e resistência, cujas manifestações ocorrem em proporções semelhantes a outros locais de trabalho. Os docentes são responsáveis pela implementação das leis de educação e das políticas da escola, mas não participam de sua formulação e avaliação. Tanto o processo quanto os resultados de suas atividades são controlados por forças externas. Os professores são submetidos a um processo de alienação, tanto quanto outros trabalhadores. E lutam contra essa alienação. Em suas lutas cotidianas surgem elementos embrionários, capazes de gerar uma nova forma de organização social, um novo comportamento, uma nova mentalidade humana.

Afinal, o que vem a ser resistência? Como se manifesta e por que ocorre? Para Chauí (1986, p.63), tanto pode ser difusa, como na irreverência do humor anônimo que percorre ruas, os ditos populares, os “grafites” espalhados pelos muros das cidades, quanto localizada em ações coletivas e grupais – ações deliberadas de resistência.

As relações sociais, próprias do autoritarismo da sociedade brasileira, forçam os indivíduos aos sistemas de favor e tutela, e suscita práticas para escapar das patronagens. Chauí (1986) considera que, por esse motivo, e porque o espaço público é tratado como espaço privado dos dominantes, que não há cidadania no país, embora haja os movimentos sociais e populares para alcançá-la.

A dimensão trágica da consciência diz ‘não’, e a prática popular toma a forma de resistência, e introduz a desordem na ordem, abre brechas, caminha pelos interstícios da sociedade brasileira. Surge uma outra lógica, que navega contra a corrente, diz ‘não’, e recusa a ideia de que a única história possível seja concebida pelos dominantes, românticos e ilustrados (CHAUI, 1986, p. 65)

Castoriadis (1985) considera que a classe operária está em luta constante para superar as contradições. Identifica duas formas de luta: a explícita, que se refere à sua organização e ação explícita em sindicatos, partidos, greves; a implícita, compreendida como um processo permanente de ação e organização no cotidiano do local de trabalho, mas sendo o reverso do trabalho que ali ocorre.

A análise da resistência e do conflito entre classes exige a compreensão da relação capital e trabalho, que se apresenta como oposição e contradição entre elas. O desequilíbrio na distribuição em favor de uma delas, e em detrimento da satisfação das necessidades sociais básicas da outra, é que lhe dá origem. Bruno (1991) relata que a contradição entre a posição, e o que a mobiliza no processo de produção, determina o conflito. É a partir desse movimento de articulação entre as classes sociais, que deve ser analisado o processo de trabalho. As resistências determinam as pressões exercidas pela classe dominante, ficando definida a luta de classes. As resistências existem, e se fazem presentes na área educacional, embora assumam características tais como: ausência de completa adesão, descrédito em alguns movimentos de luta, desarticulação, falta de integração da categoria como um todo.

O elemento central da relação social é a ação dos trabalhadores, e o campo da exploração nesse sistema, se dá no processo de produção. A naturalização da exploração, uma vez que se está inserido no sistema,

faz com que seja escamoteada a exploração. De qualquer forma, a relação é antagônica entre classes, e faz surgir o conflito, que dá lugar às resistências.

Bernardo (1998) classifica as resistências quanto à participação dos trabalhadores e quanto ao modo de ocorrência. Podem se constituir em uma combinação, em quatro possibilidades, em um arranjo de duas em duas: individuais passivas (alcoolismo, doenças, absenteísmo); individuais ativas (sabotagens, roubo); coletivas passivas (estado de greve, abaixo-assinados, redução de tempo de duração das aulas, greves-tartaruga); coletivas ativas (greve de fato, professores assumindo as escolas e as gerenciando, movimentos coletivos ativos de ocupação dos locais de trabalho). As formas de luta que ocasionam as resistências, e que têm por objetivo diminuir a defasagem entre os dois polos antagônicos da relação, podem fazer surgir, diante das manifestações dos trabalhadores, duas situações: repressão ou recuperação¹⁰¹⁰.

A repressão, conforme Bernardo (1998), na perspectiva do desenvolvimento capitalista, corresponde à estagnação, e a recuperação ao progresso. Quanto maior for o componente de recuperação mais rápido será o progresso.

A recuperação consiste em aceitar as reivindicações, mas aumentar a complexidade do trabalho e diminuir o valor do produto, por meio de respostas que determinam o desenvolvimento da produtividade. Tais tendências às pressões dos trabalhadores pelo sistema capitalista, não representam um recuo, mas o seu progresso. Aumenta-se o tempo de trabalho despendido durante o processo de produção e reduz-se o tempo de trabalho (mais-valia relativa). Esta conjunção entre a pressão dos trabalhadores e as respostas dos capitalistas, Bernardo (1991) denomina ciclos curtos de mais valia relativa.

O conflito capital/trabalho não é característico apenas do setor privado. Ele existe porque existe a desigualdade no sistema econômico social. O conflito pode ocorrer também, como já mencionado, no setor público, em que as relações de trabalho e emprego se processam, segundo formas capitalistas. No caso da educação, ocorre segundo Santos (1992) uma dependência dos docentes em relação às instituições nas quais trabalham. De modo geral, eles não participam da elaboração das propostas políticas, como as normas que regulamentam o seu próprio trabalho. Essas medidas são, muitas vezes, concebidas em uma lógica meritocrática, competitiva, e regidas por razões economicistas, no sentido de enxugar despesas. Na atualidade tem ocorrido reestruturação do trabalho docente, ligando-o a resultados mensuráveis, associados à avaliação de desempenho. A forma de regulação do seu trabalho exerce efeito sobre a escola, e sobrecarrega os professores. A própria organização do modo de trabalho não facilita a integração dos docentes, como uma categoria profissional. As relações ocorrem apenas no sentido hierárquico, com a própria organização, e com o saber, o conteúdo do ensino. A própria forma como são constituídos os cargos, por conteúdos curriculares, não facilita a integração.

Pasquino (1998) afirma haver diversos tipos de conflitos e também diversos níveis em que se pode situá-los. Os tipos de conflito se distinguem em função de determinadas características objetivas. São elas: i) as *dimensões*, o que se mede pelo número de participantes; ii) a *intensidade*, medida pelo grau de envolvimento dos participantes, na sua disponibilidade a resistir até o fim; iii) os *objetivos*, cuja distinção habitual, porém insuficiente aos olhos do autor, refere-se aos que almejam mudança *no* sistema e os que propõem mudanças *do* sistema. Outro aspecto importante levantado pelo autor refere-se à forma de manifestação dos conflitos. Segundo ele, a experiência mostra que o conflito nem sempre está em ato e não

¹⁰¹⁰ Cf. Informações Gerais sobre a pesquisa TDEBB podem ser obtidas no site < <http://trabalhodocente.net.br/pesquisa.php>>.

necessariamente se desenvolverá abertamente. Para que se verifique um conflito aberto e manifesto, é necessário que os trabalhadores tenham já constituído uma forma de organização, quer se trate de um grupo organizado estável ou de um grupo que apresente uma liderança natural carismática. Uma diferença básica entre conflitos organizados e não organizados apontada pelo autor reside no fato de que, nos primeiros, “a insatisfação poderá ser traduzida em objetivos reivindicáveis e negociáveis e poderá, portanto, ser composta” e, nos segundos, a situação de conflito “não desemboca em negociações.” (p. 229). Contudo, as formas de conflito organizado não esgotam todas as manifestações conflitivas no trabalho, pois há manifestações que, frequentemente ambivalentes, são formas de conflito individual e não organizado, entre as quais se incluem rotatividade, absenteísmo, sabotagem, indisciplina e outros comportamentos rotulados como desafeição ao trabalho. Com base em conclusões de várias pesquisas, afirma parecer sustentável a tese de que os conflitos organizados e não organizados têm funções alternativas, intercambiáveis. Para exemplificar, Pasquino recorre aos estudos sobre uma empresa automobilística na qual se observou uma diminuição de greves e um aumento do absenteísmo, de rotatividade e de acidentes em lugares onde os líderes sindicais mais combativos se demitiram. O inverso também foi observado em outras pesquisas.

Como se pode depreender, o tema da resistência é intrincado e essas referências se complementam tentando capturar a complexidade que o envolve.

O que se pode depreender da análise feita sobre o trabalho docente na Educação Básica é que se trata de um trabalho precário. É precário, tanto o dos professores efetivos, como as demais formas de situação funcional (contratados temporários, celetistas), apesar de não se enquadrar totalmente em todas as categorias mencionadas pelos autores (CASTEL, 1998; POCHMANN, 1999), porque as condições de trabalho são precárias e a remuneração da força de trabalho, os salários pagos aos professores não são condizentes ao desprendimento, exigido pela função docente. O que é encontrado no cotidiano escolar, devido à precariedade das condições de trabalho e à consciência, que os professores têm desta realidade, pode representar indicadores de intervenções necessárias à ruptura, por parte dos próprios professores, no que se refere aos fatores que os levam a esta situação.

É a luz desse conjunto de referências aqui aportadas que se busca identificar e analisar a resistência e a organização dos docentes manifestas na pesquisa TDEBB, como estas se expressam no banco de dados da pesquisa, o que se abordará no próximo tópico.

Movimento sindical docente no Brasil

Diferentemente das associações profissionais que são de pertencimento obrigatório para o exercício de uma atividade, as associações sindicais são de pertencimento optativo e nascem com a intenção de obter forças, pela reunião de seus membros, contra os empregadores.

O movimento sindical em geral, portanto, como movimento generalizado é fruto do crescimento do trabalho assalariado capitalista e pode ser compreendido, como o mais antigo e significativo movimento social das sociedades capitalistas.

Os movimentos de professores, por sua vez, surgem com o crescimento dos sistemas nacionais de educação no princípio do século XX e, desde então, vêm crescendo e se complexificando.

Já é notório que os docentes detêm uma capacidade mobilizatória difícil de ser encontrada em outros grupos profissionais (TENTI FANFANI, 1998). Esse fato tem despertado o interesse de estudo de áreas como a sociologia do trabalho, história, economia, entre outras.

Na América Latina os movimentos docentes tem uma história desigual, mas de acordo com Tiramontti (2001), é possível identificar elementos comuns. Esses movimentos transformaram-se em sindicatos na 1ª metade do século 20, primeiramente no Chile (1903), depois na Argentina (1917) e no México (1920). Somente nas décadas de 1960 a 1970, surgiram associações de professores em outros países da Região, como no Brasil (1960), República Dominicana (1961) e em El Salvador (1968). A partir dos anos 1950, os movimentos de professores transformaram-se em organizações sindicais e se articularam de modo bastante intrincado com as instituições e práticas do poder. Nesse período ainda que os sindicatos tenham sido incorporados à malha de poder, a articulação entre eles adquiriu formas distintas nos vários países, em função da estrutura institucional de poder, das características das elites de governo e da cultura política dominante.

Em muitos dos países, as fronteiras entre as lideranças de uma e outra organização são bastante mutáveis, havendo frequentes intercruzamentos entre as burocracias estatais e sindicais. Nos anos 1990, período em que ocorreram as reformas dos sistemas educativos nacionais de diversos países da América Latina, as distintas modificações nos sistemas educacionais, nas escolas e no trabalho docente, implicaram mudanças nos modos de articulação dessas associações com os atores e na reorganização do campo, estabelecendo novas condições e dificuldades para a ação coletiva.

A grande heterogeneidade que caracteriza os quadros docentes (formação, jornada, salário, vínculo de trabalho, etapa ou nível de ensino, tipo de rede, etc.), também aparece nas organizações sindicais que representam esse distintos quadros.

No Brasil, essa heterogeneidade e fragmentação têm como um dos fatores geradores a histórica descentralização política e educacional, característica que segundo Gindin (2009), distingue o país no contexto latino-americano.

Outro elemento a ser considerado é modo como os sindicatos se articularam tradicionalmente com a estrutura de poder e seus referentes sociais – os professores. Isso condiciona claramente suas estratégias de atuação.

Em que pesem as recentes transformações operadas nos sindicatos docentes, como de resto ocorre com os demais sindicatos de trabalhadores, que pode ser sintetizada em uma crise de representação, convém destacar a permanência no âmbito das ações do Estado, na sua condição de empregador, da tendência de limitação ao exercício da atividade sindical e não reconhecimento do direito de greve aos servidores públicos, apesar de ambos serem garantidos na Constituição Federal de 1998. Especialmente quanto às greves, não faltaram nos últimos anos, por parte dos governos, práticas de judicialização do conflito e adoção de medidas punitivas aos que participaram de movimentos grevistas e paralisações. Medidas de repressão de distintas formas foram utilizadas pelo poder público. O Estado colocou nas ruas policiais e tropas de choque com o intuito de fazer com que os manifestantes recuassem. Deve-se ressaltar também que não foi apenas a violência física que se fez presente nesses movimentos, já que professores sofrem com outros tipos de repressão, como as propagandas enganosas na mídia impressa e televisiva. Trata-se de clara demonstração de que o Estado, não reconhece o servidor público como um sujeito detentor de

direitos do trabalho e não mostra disposição para negociar e repassa para o poder policial e judiciário a responsabilidade que a ele, como empregador e antagonista dos trabalhadores e dos sindicatos, deveria tomar.

Participação político-sindical e resistência dos docentes: dados do Survey da Pesquisa TDEBB

O Questionário/entrevista utilizado na pesquisa TDEBB foi composto por 85 questões. Sua grande abrangência resultou a composição de um vigoroso banco de dados que permite tratar dados globais do país, bem como desagregá-los por estados e municípios que compuseram a amostra, por redes de ensino, etapas da educação básica, entre outras variáveis, com múltiplas possibilidades de tratamento. O tratamento dos temas resistência e organização político-sindical, embora não prioritário, constitui um dos objetivos específicos da investigação¹⁰¹¹ e foi contemplado em um bloco de quatro questões, sendo duas dedicadas a mensurar a filiação, a participação nas ações do sindicato e a avaliação das ações do sindicato pelos docentes e uma a capturar as formas de manifestação dos docentes frente a medidas que interferem em seu trabalho. Os resultados desse bloco serão abordados nos próximos tópicos.

Filiação

Na pesquisa TDEBB, dos 8.712 docentes entrevistados - (casos válidos), 5.433 (62,4%) afirmaram não vincularem-se a sindicato, e 3.279 (37,6%) afirmam possuir vínculo sindical. Essa taxa de filiação pode parecer baixa, mas algumas considerações indicam exatamente o contrário.

Alguns autores¹⁰¹² argumentam que o poder sindical se mede mais pelo poder de iniciar ações coletivas, encerrá-las quando for o caso, ou impedir que ocorram sem o consentimento do sindicato do que pela capacidade de arregimentar filiados. Isto porque a filiação sindical não denota necessariamente disposição para a ação coletiva, que é, em última análise, a forma efetiva de exercício de poder por parte dos sindicatos. A filiação ao sindicato é, portanto, um dos indicativos utilizados aferir a densidade e a representatividade sindical trabalhadores, mas tomado de forma isolada e descontextualizada ele não só é insuficiente como pode induzir ao equívoco. Posto isso há que se considerar que muitos fatores incidem sobre as taxas de filiação e sua análise deve se dar de forma articulada a outras variáveis.

No Brasil, os trabalhadores não necessitam filiar-se a sindicatos para ter acesso aos resultados de suas lutas, que são extensivos ao universo de sua representação. O sindicato único na base territorial é seu representante compulsório. Apenas os filiados votam em eleições sindicais, mas os que não são filiados participam e, em geral ativamente, em medidas de força protagonizadas pelas organizações sindicais.

A média de filiação sindical no Brasil gira em torno de 20%, taxa estável há anos, embora se observe reconfiguração interna de seus integrantes. Ante essa taxa geral, o resultado da filiação dos docentes na pesquisa TDEBB (37,6%), apresenta-se muito mais expressivo. Contudo, é importante destacar que o conceito ampliado de docência, utilizado na pesquisa¹⁰¹³, inclui respondentes que não são propriamente

¹⁰¹¹ Cf. PIZZORNO, 1978; TILLY E TILLY, 1998; CARDOSO, 1999.

¹⁰¹² Na Pesquisa considera-se sujeito docente os profissionais que desenvolvem algum tipo de atividade de ensino ou docência, sendo compreendidos pelos professores e por outros profissionais que exercem atividade de docência. Cf. site <http://trabalhodocente.net.br/relatorio_sinopse.pdf>

¹⁰¹³ O survey da pesquisa TDEBB foi precedido de pesquisa documental realizada em todos os estados e municípios participantes, com o objetivo de retratar a política educacional em cada um desses locais, bem como caracterizar suas redes de ensino. Um dos itens

professores. Muitos deles possuem formação ou vínculo empregatício, como é o caso de estagiários e oficinheiros, ou possuem vínculo fraco, como ocorre com os contratados por tempo determinado. Essa condição tende a dificultar a vinculação sindical.

Por outro lado, a pesquisa contou exclusivamente com informantes em atividade, o que exclui os trabalhadores aposentados, geralmente computados nos números dos sindicatos. Como se sabe, na atualidade, os aposentados representam número significativo de filiados e, em alguns casos, alcançam maioria, com percentuais acima de 50% do total de filiados a sindicatos. Trata-se de um contingente de filiados que vem sofrendo grandes perdas com as últimas medidas dirigidas aos inativos.

Outro fator a ser considerado, é a precariedade salarial dos docentes da educação básica no Brasil, o que implica, em muitos casos, baixa margem consignável nos vencimentos dos docentes, dificultando ou mesmo inviabilizando a contribuição sindical requerida, em geral em torno de 1% dos salários. Além disso, a contribuição que é operada pelo poder público é em geral submetida a trâmites burocráticos, que também dificultam ou inviabilizam a vinculação sindical.

O quadro geral em se inserem as organizações sindicais dos docentes no Brasil é caracterizado por grande heterogeneidade e fragmentação. Os sindicalizados estão distribuídos entre redes municipais e estaduais e uma pequena parcela se encontra em instituições privadas conveniadas. A maior presença de sindicalizados é verificada nas capitais. A organização dos docentes no interior é dificultada pela ausência de uma entidade sindical que os agregue e represente no próprio município. Há sindicatos estaduais e municipais de docentes ou trabalhadores da educação, mas existem também, sindicatos dos servidores da Prefeitura (servidores gerais municipais) e sindicatos que englobam regiões dos estados, reunindo grupos de municípios. Essa situação já bastante tratada na literatura da área é confirmada na pesquisa documental da pesquisa TDEBB¹⁰¹⁴. Podem ser citados vários sindicatos de abrangência estadual, representativos dos docentes investigados: Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte (SINTE-RN); o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SIND-UTE/MG); Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC); Sindicato dos Trabalhadores de Educação Pública do Estado do Pará (SINTEPP); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES), Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato). Em âmbito municipal verifica-se, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (SINDREDE/BH), capital do estado de Minas Gerais.

Em alguns dos municípios pesquisados se verificam seções locais do Sindicato Estadual, como é o caso da seção local do SINTEPP no Município de Currálinho, no Pará.

Em muitos municípios, os docentes das redes municipais não possuem organização sindical própria e se integram à base de sindicatos do serviço público municipal, como o Sindicato do Servidor Público Municipal de Planaltina (SINDIPLAG), em Goiás; o Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Florianópolis (SINTRASEM), em Santa Catarina; e em Minas Gerais que aparece com vários exemplos,

indicados para levantamento foi a organização sindical dos docentes. Contudo, ante as outras prioridades, esse tópico foi secundarizado na pesquisa documental e deixou lacunas em alguns dos estados e municípios pesquisados.

¹⁰¹⁴ São elas: Araújos, Arcos, Bambuí, Bom Despacho, Camacho, Candeias, Carmo da Mata, Carmo do Cajuru, Cláudio, Conceição do Pará, Córrego Dantas, Divinópolis, Doloresópolis, Esmeraldas, Florestal, Formiga, Igarapé, Igaratinga, Iguatama, Itapeçrica, Itatiaiuçú, Itaúna, Japaraíba, Lagoa da Prata, Leandro Ferreira, Luz, Marilândia, Mateus Leme, Moema, Nova Serrana, Oliveira, Onça do Pitangui, Pains, Pará de Minas, Pedra do Indaiá, Perdígão, Pequi, Pimenta, Pitangui, Piumhi, Santo Antônio do Monte, São Francisco de Paula, São Gonçalo do Pará, São José da Varginha, São Sebastião do Oeste e Tapiraí.

encontra-se o Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Divinópolis e Região Centro-Oeste de MG (SINTRAM), uma entidade que representa servidores públicos municipais de Bambuí e de outras inúmeras cidades¹⁰¹⁵; o Sindicato dos Trabalhadores Municipais de Formiga e Região (SINTRAMFOR), em Formiga; o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Paracatu (SINDSPAR) e o Sindicato dos Servidores Públicos de Raul Soares (SINDSRAUL).

Registra-se ainda, a existência de sindicatos de outras categorias mais amplas, que representam educadores infantis de creches conveniadas (com o poder público municipal), como é o caso do Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado de Minas Gerais (SENALBA/MG).

Como se vê, há uma grande variedade de entidades e cada uma delas possui história singular, estrutura, e um rol de reivindicações próprias, entre outras características, que dificultam a unidade dos docentes em suas lutas. Há que se destacar, ainda, a existência de maior dificuldade de ação dos sindicatos no interior, devido às pressões mais diretas dos governos locais. Além disso, os sindicatos são ainda tensionados por associações tradicionais, que não raro ainda hoje disputam espaços de atuação e por novos atores que entram também em cena no cenário atual, trazendo novas tensões para os sindicatos, como é o caso daqueles que emergem como resultado do Sistema Nacional de Avaliação e objetivam realizar avaliações de desempenho dos docentes.

Por fim, há que se considerar que há também dificuldades para a vinculação sindical que tem origem na forma como o trabalho docente se organiza nos locais de trabalho. A precarização e a intensificação do trabalho, entre outras consequências das políticas educacionais em curso, dão seu contributo deletério à organização coletiva dos docentes. Esse tema será retomado no próximo tópico.

Formas de participação

Na pesquisa TDEBB, entre os docentes filiados a sindicato 2.144 afirmaram participar das ações e tomadas de decisões sindicais, sendo predominante a participação esporádica, que contou com 1.405 das respostas (65,5%) contra 739 (34,5%) que afirmaram participar ativamente. Estes 2.144 filiados representam 24,5% do total dos docentes entrevistados.

Os motivos da sindicalização e participação não foram perguntados diretamente no questionário, mas há algumas hipóteses que podem ajudar a refletir e devem ser confirmadas em estudos posteriores, entre as quais se podem destacar a falta de tempo dos professores ante a intensificação do trabalho a que estão submetidos; a ausência de formação política dos professores; a falta de credibilidade na ação política dos sindicatos; o distanciamento das direções e suas bases; as dificuldades com a burocracia dos sistemas de ensino, entre outros.

São muitos os estudos que têm demonstrado a precarização e a intensificação do trabalho docente. A luta por aumentar rendimentos e responder aos múltiplos requerimentos que são dirigidos a esses trabalhadores em sua jornada de trabalho e para além dela, tem implicado exercício de atividades em mais de uma instituição escolar, trabalho em dois ou três turnos, e desenvolvimento de atividades laborais em seus tempos livres. Esse quadro não pode ser deixado de considerar na análise da participação político-sindical

¹⁰¹⁵ Departamento de História, Universidade Estadual de Londrina, professoramariarenata@yahoo.com.br.

desses trabalhadores em seu cotidiano, contexto em que a pesquisa foi realizada. Afora isso, há que se considerar que em situações de conflito, como greves, a participação ativa extrapola os trabalhadores sindicalizados e alcança um universo muito maior da base representada pelo sindicato. Nesses momentos, se verifica maior mobilização dos trabalhadores em torno de interesses comuns constantes da pauta de reivindicação, se intensifica a comunicação entre direção e sindicato, os trabalhadores se apropriam de conhecimentos antes dispersos e ou inacessíveis, e, em geral se promove uma grande formação política, que pode vir a constituir em acúmulo de forças coletivas para lutas futuras, independentemente de filiação ao sindicato.

Filiação/Tipo de Participação/Escolaridade

Ao cruzar a filiação sindical, tipo de participação e a escolaridade dos informantes, observa-se que entre os que possuem pós-graduação (2.528 respondentes), a sindicalização é maior (2.009 respondentes), e também é maior o número de respondentes que afirma participar de forma ativa nas decisões do sindicato (472 dos entrevistados do total de 739 respondentes).

Essa relação também é observada entre os que afirmam ter graduação (2528 respondentes), porém com uma significativa queda em relação aos pós-graduados, com 900 respondentes sindicalizados. E a relação se repete entre os que afirmam possuir ensino médio, em que a participação ativa se apresenta com números ainda mais reduzidos (67 repostas) que os expressos entre os graduados.

Pode-se inferir que a maior escolaridade do docente guarda relação positiva tanto com a filiação sindical quanto com a participação ativa nas decisões e ações sindicais.

Tal correlação dá indícios e pode ser analisada a luz da concepção que considera o direito à educação como deflagrador e estimulador da tomada de consciência e reivindicação de outros direitos (sociais, políticos, trabalhistas).

Filiação/Tipo de Participação/Salário

Ao cruzar a filiação sindical, tipo de participação e o salário dos informantes, observa-se que à medida que aumenta o salário cresce o percentual de sindicalizados que participa das ações do sindicato e a participação ativa. Pode-se inferir que o maior salário do docente guarda relação positiva tanto com a filiação sindical quanto com a participação ativa nas decisões e ações sindicais, conforme a tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Cruzamento dos dados salariais com filiação ao sindicato

Faixas Salariais (Em Salários Mínimos)	Filiado ao Sindicato?			
	Não	Sim, e participo ativamente de todas as ações e tomadas de decisões	Sim, e participo esporadicamente das ações e tomadas de decisões	Sim, mas não participo das ações e tomadas

				de decisões
Até 1 salário mínimo (SM) (até R\$ 465,00)	86,8%	2,8%	3,2%	7,2%
Mais de 1 SM a 2 SM (de R\$ 465,01 a R\$ 930,00)	68,7%	6,4%	11,9%	13,0%
Mais de 2 SM a 3 SM (de R\$ 930,01 a R\$ 1.395,00)	58,7%	9,9%	17,8%	13,6%
Mais de 3 SM a 4 SM (de R\$ 1.395,01 a R\$ 1.860,00)	54,9%	11,0%	19,8%	14,3%
Mais de 4 SM a 5 SM (de R\$ 1.860,01 a R\$ 2.325,00)	50,5%	10,1%	24,5%	14,9%
Mais de 5 SM a 7 SM (de R\$ 2.325,01 a R\$ 3.255,00)	53,6%	10,9%	22,5%	13,0%
Mais de 7 SM a 10 SM (de R\$ 3.255,01 a R\$ 4.650,00)	50,3%	11,6%	23,8%	14,3%
Mais de 10 SM a 20 SM (de R\$ 4.650,01 a R\$ 9.300,00)	47,1%	14,7%	20,6%	17,6%

Fonte: Banco de dados da pesquisa TDEBBB- Gestrado/UFMG

Sindicalização/Tipo de Vínculo

O teste de *qui-quadrado* indicou uma associação entre o tipo de vínculo e filiação/participação no sindicato. Pelo *coeficiente de Spearman* pode-se afirmar que se trata de uma correlação positiva e baixa. Isto significa dizer que na amostra os concursados são os que mais apresentam participação no sindicato e à medida que se caminha no sentido da “precarização” do vínculo de trabalho a filiação e a participação diminuem. Mas embora os estatutários sejam os que mais participam apenas 11,2% deles participam ativamente, e 21,8% participam esporadicamente. Pode-se levantar a hipótese de que a precarização do vínculo distancia os docentes do sindicato e reduz a capacidade de participação, sobretudo a participação ativa dos sindicalizados.

Filiação/Tempo de Trabalho na Educação

O teste de *qui-quadrado* indicou uma associação entre as variáveis. Pelo teste de correlação de *Spearman* podemos observar que se trata de uma relação negativa baixa. Para esta variável significa dizer que à medida que passamos das faixas de tempo de trabalho na educação temos um aumento do número de docentes que se encontram filiados ao sindicato e participam ativamente nas tomadas de decisão. Pode-se inferir que a experiência de trabalho, e, por conseguinte, a experiências com as tensões presentes no trabalho, aproximam os trabalhadores da organização sindical.

Avaliação da Atuação do Sindicato/Problemas que Afetam o Trabalho

A maior parte dos respondentes de todas as etapas da educação básica totalizando 5.610 (63,78%) considera a atuação do sindicato pouco satisfatória (2.695, 30,64%) ou insatisfatória (2.915, 33,14%) em relação aos problemas que afetam o trabalho. Tais resultados parecem relacionar-se a baixa capacidade dos sindicatos de oferecerem respostas às questões relativas ao cotidiano e ao local de trabalho dos respondentes, ou seja, às relações de trabalho, aqui entendidas como aquelas que dizem respeito às relações sociais no interior da instituição (a forma como o trabalho é realizado, relações de poder, etc.). O distanciamento das direções sindicais do local de trabalho e a ausência de organizações nos locais de trabalho parecem favorecer a vulnerabilidade dos trabalhadores no enfrentamento das tensões que se expressam no cotidiano do trabalho, sobretudo em um contexto de precariedade dos vínculos trabalhistas, vulnerabilidade no emprego e diversificação dos mecanismos de controle sobre o trabalho.

Filiação a Partido Político

A maioria dos 7895 docentes da educação básica participantes da pesquisa não é filiada a partidos políticos. Apenas 836 (9,5%) dos entrevistados afirmam possuir filiação político partidária. Não se pergunta sobre a que partido se refere.

Desagregando-se os dados para os são sindicalizados verifica-se que os que participam das ações e tomadas de decisões dos sindicatos conforma a grande maioria, com 1794 respostas, mas predomina entre essas a participação esporádica, com 1.223 respostas. Chama atenção, entretanto, o número de sindicalizados, 1.028 docentes, que não participa das ações e deliberações do sindicato, mas mantém vínculo com partido político. Levanta-se a hipótese de pertencimento a partido político diferente daquele que tem maior aproximação com a direção do sindicato da categoria a que pertencem tais docentes.

Formas de Manifestação Frente a Medidas que Interferem em seu Trabalho

Nesta questão o respondente pode marcar até três alternativas e foi considerada a que mais pode fornecer elementos para investigar formas implícitas de resistências, pois captura momentos do cotidiano dos docentes em seu local de trabalho.

As análises dos dados apontam que quando discordam de uma medida que interfere diretamente em seu trabalho estes se manifestam, em primeiro lugar, com a direção da escola, acompanhado da opção "conversa com os colegas na sala dos professores". Essa opção indica uma tentativa de resolver os

problemas de forma coletiva, expondo abertamente seus problemas, para a direção ou para os colegas, conforme a tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Formas de manifestação dos docentes quanto às medidas que discordam

Opções	N	Percentual
Conversa pelos corredores	562	3,03
Conversa com os colegas na sala dos professores	5580	30,66
Conversa com a direção da unidade educacional	6835	37,60
Fica em silêncio, apesar da insatisfação	1112	6,11
Não cumpre as normas e as exigências com as quais não concorda	556	3,05
Aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar	1276	7,01
Aparenta aceitar, mas só cumpre as exigências que considera coerentes	1397	7,68
Reclama com o sindicato	577	3,20
Outros	302	1,66
Total	18197	100,00

Fonte: Banco de dados da pesquisa TDEBBB- Gestrado/UFMG

A predominância de respondentes que afirmam buscar solucionar os problemas junto à direção da escola pode indicar a tentativa de recorrer e efetivar um tipo de gestão mais democrática no interior da escola, o que está prescrito nas legislações nacionais e locais, bem como em programas e discursos atuais, mas que ainda não se constituem práticas generalizadas nas escolas.

As opções “fica em silêncio” e “aceita e cumpre as exigências, pois considera que não adianta reclamar”, se agregadas, representam 13,12% das respostas. Essas indicam resignação, que constitui uma forma de resistência passiva.

O número de respondentes que apontaram que “não cumprem abertamente as normas...” (3,05%) indica que as formas de resistência abertas são reduzidas. 7,68% dos respondentes responderam que “aparentam aceitar”. Essa opção pode revelar resistências que não provocam exposição dos docentes, mas que detém potencial de dificultar ou inviabilizar medidas consideradas inconvenientes.

Como a questão permite três opções, pode-se inferir que esse tipo de resistência pode ser combinado com as opções mais destacadas (conversa com a direção e com os colegas).

No cruzamento dos dados sobre formas de manifestação frente a medidas que interferem em seu trabalho, com outras questões, que refletem aspectos do cotidiano dos docentes e as suas condições de trabalho, os

dados apontam que 52,9% dos respondentes consideram que houve ampliação do controle sobre suas ações, 59,2% consideram que houve aumento das exigências sobre o seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos, 67,4% informam que incorporaram novas funções e responsabilidades, e 82,2% observam transformações e repercussões das medidas sobre o seu trabalho. Entretanto, o que mais sobressai é o modo como se sentem em relação aos salários. De 8.593 docentes que responderam a questão, 7.103 declaram-se insatisfeitos ou muito insatisfeitos com os seus salários. Deste total, 2.150 destacam-se, revelando ações que configuram resistência quanto às medidas com as quais discordam.

O baixo número de respondentes que afirmam que “reclamam com o sindicato”, (3,2%) pode indicar a baixa capacidade de influência dos sindicatos sobre as questões do cotidiano do trabalho dos docentes. Pode significar que o sindicato é identificado como instituição que trata de questões mais gerais afetas à categoria, tais como salário, carreira, entre outros, mas com pouco alcance para atuar nas tensões cotidianas do trabalho no interior das escolas.

A opção “outras” indica formas de se manifestar que podem revelar ações, conscientes ou não, não contempladas nas respostas previstas. Mesmo de baixa incidência são indícios de formas de resistência implícita. Dentre as outras ações indicadas (totalizando 302), destacam-se: “aceita e cumpre as exigências, mesmo depois de reclamar, visto que é da legislação”; “aceita, cumpre as exigências, se for para melhorar, mas antes questiona”; “aceita, mesmo não concordando”; “cumpre as exigências mesmo depois de reclamar”; “cumpre mesmo indignada”; “cumpre, porém reclama”. Essas respostas significariam uma variação do item proposto no questionário: “aceita e cumpre as exigências, pois acha que não adianta reclamar”; visto que os docentes afirmam nessas outras respostas que reclamam, o que aponta um caminho para romper com a passividade.

Considerações finais

Os dados do *survey* da pesquisa TDEBB permitem algumas considerações e inferências gerais sobre a resistência e a organização político sindical dos docentes entrevistados, mesmo que este tema não tenha se constituído o objeto prioritário da pesquisa. Os dados revelam que tanto a filiação sindical quanto a participação dos docentes está relacionada positivamente com o maior nível de escolaridade dos docentes, com o maior tempo de trabalho na educação, com o mais alto salário e o vínculo empregatício forte.

Considerando que estas variáveis são constitutivas da valorização do magistério, pode-se inferir que a participação político sindical dos docentes é favorecida por sua valorização. Como as políticas educativas em curso estão resultando em maior precarização do trabalho docente, seus efeitos nocivos se expressam na capacidade de participação político sindical dos docentes, como também, na capacidade de defesa da melhoria da qualidade da educação.

Pode-se inferir, ainda, que qualidade da educação, valorização docente e capacidade de organização político-sindical são fatores que se relacionam de forma forte e, portanto, devem ser tratados de forma articulada, na prática, nas políticas, nas análises dessas políticas. Essa articulação, não obstante, constitui um grande desafio.

Os temas resistência e a organização político sindical dos docentes de fato vêm sendo reconhecidos em vários campos do saber como oportunos e relevantes. Isso é evidente na sociologia, na história, na ciência

política, na saúde. E é igualmente relevante e oportuno no campo da educação, nos estudos do trabalho no espaço da educação pública, das políticas educativas, das relações entre trabalhadores docentes e poder público, dos trabalhadores entre si, enquanto coletivo, e destes com suas organizações associativas.

A aproximação com os dados da pesquisa confirma essas assertivas, ao mesmo tempo em que anuncia lacunas de conhecimento, e aponta desafios teóricos metodológicos para as pesquisas sobre o trabalho docente. Para responder a essas questões torna-se necessário colocar tais temas em prioridade na agenda de pesquisa. A etapa seguinte consiste em reunir as perspectivas dos distintos atores que atuam no campo, que em confronto, podem contribuir para o avanço do conhecimento nesse campo.

Trata-se, portanto de temas em ascensão, e se faz necessário situá-los no contexto macroestrutural, marcado atual pela complexidade que caracteriza o capitalismo no seu atual estágio de desenvolvimento. Ante aos seus novos requerimentos o trabalho em geral é reestruturado e também se complexifica gerando novas contradições e tensões que, em um movimento dinâmico e dialético, conferirão nova complexidade às lutas dos trabalhadores.

Nesse contexto, a reestruturação educacional empreendida a partir dos anos 1990 implicou, também, em maior complexidade da docência, em razão dos novos requerimentos que lhe são dirigidos. O trabalho docente sofreu e vem sofrendo transformações significativas em razão das novas e múltiplas legislações, o que ainda não está perfeitamente apreendido, inclusive por suas organizações sindicais. Esse desconhecimento se expressa, em distintas nuances, nos sindicatos pesquisados.

A nova abrangência do trabalho, o novo perfil dos docentes, a grande heterogeneidade vertical e horizontal presente na profissão, as múltiplas exigências sob a égide da performatividade, a precariedade das condições e a intensificação do trabalho, acrescidos pela crescente falta de tempo dos trabalhadores e das direções sindicais, para discutir e refletir individual e coletivamente sobre tais questões, têm acarretado maiores dificuldades de organização coletiva em torno de interesses comuns.

Em meio a esse processo, as organizações sindicais também sofrem significativas transformações: crescem e se diferenciam os contingentes de filiados; multiplicam-se; dividem-se internamente; amplia-se o leque de demandas e atuações que lhe são requeridas.

A fragmentação dos trabalhadores docentes, expressa entre outros fatores nos distintos vínculos empregatícios, nas diferentes áreas de atuação, em distintas redes de ensino, etapas, níveis e modalidades da educação, também se expressa em suas organizações sindicais, provocando dificuldade de definição de objetivos e estratégias comuns e fortes tensões.

Além disso, a vinculação ou proximidade das direções sindicais a partidos políticos que ocupam governos (federal, municipal, estadual) e que são os principais antagonistas dos trabalhadores/sindicatos referentes do setor público trazem limites e novas tensões ao movimento docente. Essas tensões estão igualmente presentes entre as organizações sindicais que integraram este estudo e destas com suas bases.

O distanciamento das direções sindicais dos locais de trabalho, seja por reiteradas participações em mandato sindical, seja por dificuldade de acesso às escolas, tem trazido dificuldades para apreensão dessa realidade.

Por outro lado, o distanciamento dos trabalhadores de seus sindicatos, seja por falta de crença na representatividade de seus interesses ou por absoluta falta de tempo ante a precarização e a intensificação

do trabalho, fatores que têm sido apontados em inúmeras pesquisas recentes, tem, também, dificultado a organização coletiva desses trabalhadores, o que também se expressa no conjunto de organizações focalizadas neste estudo.

Embora os resultados das lutas dos sindicatos e trabalhadores docentes se apresentem pouco expressivos, comparativamente à pauta de reivindicações, a capacidade ou a expectativa das organizações de trabalhadores em educação de bloquear, negociar ou influir de alguma maneira na agenda das políticas educacionais tem contribuído para aglutinar os trabalhadores e possibilitar-lhes formação política, que não vem sendo sistematicamente efetivada no cotidiano, seja pela via da formação inicial ou continuada, seja pela sindical, seja no trabalho real. Essa possibilidade emerge, sobretudo durante as greves protagonizadas pelas organizações sindicais do setor público, bem como de outras distribuídas pelo país. Esse talvez seja o maior ganho dos trabalhadores docentes em greve nos últimos anos: romper com a alienação que lhes é imposta pela forma como o trabalho está objetivamente organizado.

O estudo da resistência e da organização sindical docente tem apontado que as lutas empreendidas pelos docentes são reiteradamente centradas no eixo da valorização do magistério e, mais particularmente, sobre os seus pilares salário e carreira, ambos princípios constitucionais e reproduzidos em leis nacionais, estaduais e municipais.

Tais lutas fundamentadas no direito dos trabalhadores, ainda que venham demonstrando força numérica e de intensidade; apoio explícito da comunidade escolar e de outros segmentos da sociedade, tais como setores da academia, organizações do movimento social, entre outras; têm sido julgadas ilegais e abusivas. O conflito é judicializado e a força do movimento não traslada para a política. Eis temas de pesquisa, entre outros que poderiam trazer novos aportes à análise das políticas educativas e do trabalho docente.

Convém destacar que o movimento docente tem despertado a atenção de pesquisadores e fomentado a discussão internacional, colocando os sindicatos docentes como parte da agenda de discussão. Indaga-se o seu potencial como força social política numericamente expressiva contra capital/empregadores. A sua potencialidade de extrapolar a luta corporativa e alcançar patamares mais amplos da luta de classe.

Acredita-se que as políticas educativas e o trabalho docente, analisados por meio das ações e tensões do movimento docente, representam um caminho rico, inclusive no que se refere à luta implícita desses trabalhadores, pouco estudada.

Daí também decorre a importância de valorizar e fomentar pesquisas teóricas e empíricas, em programas de pós-graduação em educação, sobre a resistência e organização sindical docente em âmbito local, regional, nacional e internacional, e socializar seus resultados como meio não só para iluminar as análises sobre as políticas educacionais, e o trabalho docente, mas também como estratégia que possa contribuir para a luta coletiva dessa categoria em âmbito local, regional e internacional e para a luta mais ampla dos trabalhadores.

Os desafios são muitos e se colocam para distintos sujeitos. Aos *sindicalistas* coloca-se o desafio da autocrítica em relação a sua própria representatividade política frente a categoria que implica a compreensão do sindicato e seu papel na produção da crítica, na organização dos trabalhadores e na resistência em vista da superação das contradições sociais do trabalho; reconhecimento da importância da militância política entre outras, e; pela a construção de um sindicalismo crítico, autônomo e que reflita, em suas ações, o pensamento e as expectativas dos próprios trabalhadores.

Ao *poder público*, na condição de empregador, coloca-se o desafio da autocrítica, do que vem sendo negado aos trabalhadores públicos, e em particular ao trabalhador docente: o acesso aos direitos do trabalho.

Aos *trabalhadores* apresenta-se o desafio de criar formas de enfrentar a fragmentação a que estão submetidos no trabalho real, nos movimentos coletivos e na relação com as direções das entidades sindicais.

A *academia*, por sua vez, apresenta-se o desafio de valorizar o tema da resistência e organização coletiva docente no ensino, na pesquisa e na extensão, produzindo, socializando e confrontando conhecimentos. Trata-se, portanto, de uma tarefa coletiva.

Referências Bibliográficas (2 páginas)

BERNARDO, J. Economia dos conflitos Sociais. São Paulo: Cortez. 1991

BERNARDO, J. Estado: a silenciosa Multiplicação do Poder. São Paulo: Escrituras Editora, 1998.

BRUNO, L. O que é Autonomia Operária. São Paulo: Editora Brasiliense, Série Coleção Primeiros Passos, 1985.

BRUNO, L. Reestruturação Capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTORIADIS, C. A experiência do movimento operário. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1985.

CHAUÍ, M. Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.

GINDIN, J. Os estudos sobre sindicalismo docente na América Latina e no Brasil. In: Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores, 2009, Rio de Janeiro. Associativismo e sindicalismo docente no Brasil. Anais do seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores. Rio de Janeiro: Edições IUPERJ, 2009.

MELO, S. D. G. Trabalho e conflito docente: experiências em escolas de educação profissional no Brasil e na Argentina. (Tese). - Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2009.

OLIVEIRA, D.; VIEIRA, L. Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil. Base de Dados TDEBB/GESTRADO. Faculdade de Educação / UFMG. Belo Horizonte. 2010. Apoio SEB/MEC.

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 28, n. 2, 2002.

PASQUINO, G. Conflito. In. BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de Política. Tradução Carmen C. Varriale et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª Edição, 1998.

- PIZZORNO, A. Political Exchange and Collective Identity in Industrial Conflict. In C. Croach e A. Pizzorno (eds.), *The Resurgence of Class Conflict in Western Europe since 1968*. London, The MacMillan Press, 1978.
- POCHMANN, M. *O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Editora Contexto, 1999.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma Educacional. Uma Política Sociológica. Poder e Conhecimento em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, O. J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus, 1992. [Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico].
- TENTI FANFANI, E. El maestro en la jaula de hierro. In: Isuani, A.; Filmus, D. (Comp.). *La Argentina que viene: análisis y propuestas para una sociedad en transición*. Buenos Aires: Norma, 1998. p. 89-119.
- TIRAMONTI, G. Sindicalismo docente y reforma educativa en la América Latina de los 90. In: TIRAMONTI, G.; FILMUS, D. (Coord.). *Sindicalismo docente & reforma en América Latina*. Buenos Aires: FLACSO/Temas, 2001.
- TILLY, C.; TILLY, C. *Work under Capitalism*. Boulder, Co., Westview Press, 1998.

Formação docente e currículo no Chile: quando o mercado pede tecnologia

Maria Renata da Cruz Duran¹⁰¹⁶, Belmira Amélia de Oliveira Bueno¹⁰¹⁷

Resumo:

O impacto das Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC) sobre o currículo escolar no Chile e as consequências que a inserção dessa disciplina trouxe para a formação docente nos anos 1990-2010 são os focos do trabalho ora apresentado. Como se sabe, o ensino chileno abriga três tipos de instituições – públicas, privadas e subvencionadas -, todas regulamentadas pelo interesse do mercado e, desde 1996, submetidas à reforma curricular que, entre outras mudanças, introduziu no ensino médio a disciplina de Tecnologia Educacional, em caráter obrigatório. A disciplina compreende três campos de estudos: desenvolvimento de projetos, análise de sistemas tecnológicos e tecnologia e sociedade, e tem como objetivo forjar nas escolas uma familiaridade com as TICs, de modo a conferir ao cidadão chileno maior trânsito na sociedade da informação e do conhecimento, marcadas, sobretudo, pela forte presença das tecnologias no mercado de trabalho. Para efetivar esta medida, o governo chileno investiu cerca de 160 bilhões de dólares no programa de formação docente *Enlaces*, que já se encontrava em curso (CANCINO; DIÁZ, 2004, p. 148). A partir da reforma curricular, esse programa foi universalizado e sua plataforma inicial, o EducaChile, serve hoje como ponto de intersecção para a maior parte dos programas de formação continuada chilena. Verificar se a combinação entre a disciplina de tecnologia educacional e a formação docente no programa *Enlaces* tem trazido um aumento ou aprimoramento do uso das TIC pelos professores em sala de aula ainda é tarefa por cumprir (DIAZ, 2008).

Palavras-chave: tecnologia educacional, mercado de trabalho educacional, formação docente.

O impacto das Tecnologias de Informação de Comunicação (TIC) sobre o currículo escolar no Chile e as consequências que a inserção dessa disciplina trouxe para a formação docente nos anos 1990-2010 são os focos do trabalho ora apresentado. Nele, a partir de uma revisão da literatura especializada, procuramos caracterizar essa dúvida segundo 4 itens: a) a presença da tecnologia na educação como um todo, b) a introdução da tecnologia no currículo escolar, c) o incremento da tecnologia na formação docente, f) a pressão da tecnologia no mercado profissional docente.

a) Tecnologia na educação

En general, el retornos privados a la educación superior parecen estar aumentando en diversos países en desarrollo, ensanchándose con ello las diferencias salariales en relación a los grupos menos calificados. El mismo fenómeno se observa en algunos países desarrollados. Por ejemplo, los Estados Unidos, “en 1979, un

¹⁰¹⁶ Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, bbueno@usp.br.

¹⁰¹⁷ Surgida em 1997, subordinada à UNESCO, com a finalidade de dar continuidade à um projeto iniciado em 1980, a PROMEDLAC (Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe), a PREAL tem como propósito principal promover debates sobre políticas educacionais e reformas educativas para melhoria de suas qualidades, eficiência dos sistemas educativos e o fortalecimento de iniciativas de inovações. Projeto conjunto do Diálogo Interamericano - sediado em Washington (EUA) e da Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE), com sede em Santiago (Chile), em seu âmbito foram produzidos e agrupados documentos relativos aos indicadores de acesso e rendimento dos sistemas educativos na América Latina.

joven con un título universitario y cinco años de experiencia ganaba solo 30% más que uno con una experiencia similar y un cartón de bachiller; para 1989 la bonificación había alcanzado 74%". A su vez, se sostiene que estudios serios realizados por economías del trabajo sugieren que el mayor uso de computadoras podría explicar hasta la mitad de la ventaja en las mayores ganancias de los graduados universitarios durante la década de los 80. (GALARDO et PURYEAR, 2003, p. 187)

Assinalados por dois representantes da PREAL¹⁰¹⁸, os dados acima parecem constituir um coro uníssono a respeito da relação entre educação e tecnologia na sociedade contemporânea: ganha mais quem sabe mais tecnologia. Esse coro ecoa mesmo aonde a formação em nível superior é questionada, tal como entre os Pinguins chilenos¹⁰¹⁹, destacando que uma das ferramentas essenciais para o sucesso de seu movimento foi o uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Segundo José Joaquin Brunner, é um equívoco pensar que o aumento de informação em circulação corresponde a uma democratização da mesma. Pelo contrário, produz e consome mais informação aquele país que possui maiores condições financeiras de investimento. Nesse mercado abstrato, o enriquecimento pelos bites em jogo tampouco é simultâneo. Classificar a informação, devolvendo-a como nova também é um dos ofícios contemporâneos, que implicam num algo grau de sofisticação interpretativa.

A vantagem, todavia, é que o refinamento do mercado nem é cumulativo, nem é linear. Ou seja, se a tecnologia pode ser transferida, no limite comprada, e o que define o empoderamento que ela acarreta é a sofisticação ou mesmo a inovação em seu uso, então países com menor grau de desenvolvimento tecnológico em determinadas áreas não precisam iniciar seu processo de incremento desde um ponto distante do atual; podem, sabendo investir numa tendência forte, encurtar o caminho para o sucesso de mercado.

Despertos da impressão de que “os computadores atuariam como uma semente da mudança e da inovação no ensino e aprendizagem” (BASTOS, 2010, p.32), conforme disseminado na década de 1980, passamos, na década de 1990, a crer que as TIC atuariam como “catalisadoras do processo de mudança e inovação da educação” (BASTOS, 2010, p.32), entretanto,

Após duas décadas de esperanças e frustrações, o determinismo tecnológico que as fundamentava passa, gradualmente, a ser substituído, nesse início de novo século, por uma visão mais equilibrada que considera as TIC como ferramentas úteis para se atingir metas pré- estabelecidas. Caminha-se para um consenso de que o impacto das tecnologias não depende simplesmente de ter acesso a elas, mas de como são utilizadas pelos estudantes. (BASTOS, 2010, p.32)

b) Tecnologia nos currículos escolares

Quando se repete a idéia da inserção das tecnologias da informação e da comunicação na educação, segundo Sebastián Donoso Díaz (2008), é importante notar o quão difícil é definir o que seja essa relação.

¹⁰¹⁸ Documentário digital produzido por estudantes universitários durante a Revolução dos Pinguins, ocorrida em 2006 no Chile: <http://www.youtube.com/watch?v=tetACHaxxJU>.

¹⁰¹⁹ Bajo la dirección de González, la política de la escuela estuvo dirigida por un Nuevo concepto de administración: “administración, no es hacer filosofía educacional”, según se señala en la Cuenta Annual de la Dirección. De acuerdo a este mismo documento, el trabajo de la escuela en ese año - 1976- 1977 – contempló tres áreas: “La primera medida fue definir operacionalmente el ‘producto’. La segunda medida, crear un sistema de producción. La tercera medida consistirá en crear un buen sistema de control de calidad’. El producto, es decir, el profesional de la educación que se debía formar, era entendido como: “Un profesional capacitado para programar aprendizajes de variados contenidos de cualquier persona, en cualquier circunstancia, medirlos, optimizarlos” (Cox et Gysling, 2009, p. 378).

Para Díaz, estabelecer uma definição para tal sinergia depende do modo como “hábito cultural” desse meio oscila (DÍAZ, 2008, p. 450).

Para alguns consultores do escritório da UNESCO em Santiago, esse hábito cultural no campo educacional hodierno padece da instauração de um livre comércio de serviços simbólicos em detrimento de uma redução das barreiras de propriedade intelectual. Esse movimento, conforme texto publicado em 2002, é liderado pela França e pelos Estados Unidos, com grande apoio da China e da Coreia. Nele,

Las redes ocupan el lugar de la sala de clases habiéndose provocando una radical transformación del entorno en que ocurren los procesos de aprendizaje. La gente aprende a lo largo de la vida y renueva sus destrezas siguiendo las evoluciones del mercado laboral. Los mejores centros internacionales de educación han unido esfuerzos con los privados, los gobiernos y los organismos multilaterales y regionales de financiamiento y organizado una verdadera cruzada de mejoramiento educacional. La sociedad de la información ha empezado a llamarse sociedad de la educación. América Latina ha superado la brecha de capital humano que lo separaba de los países del sudeste asiático y, en virtud de eso, se ha producido el denominado “efecto Londoño”, quien predijo en 1995 que un salto adelante en la educación reduciría espectacularmente la pobreza y la desigualdad en el continente. (UNESCO/ OREALC, 2002, p. 211)

Em rede, os bens simbólicos intercambiáveis são homogeneizados à medida que os produtores culturais com maiores capacidades de concorrência exercem nos mercados educacionais sua força em termos de melhor preço, maior escala produtiva, melhor pontuação em rankings internacionais, entre outros fatores. Se a América Latina absorve esses indicadores com maior voracidade, talvez isso corresponda a uma demanda de mercado reprimida, mas de maneira nenhuma, comprovadamente atendida conforme suas necessidades reais.

É mister reconhecer, pois, que a rede de bens simbólicos instaurada estabelece um tipo de isomorfismo curricular. Esse isomorfismo, todavia, conforme atenta Braslavsky (2004) não se baseia na sociedade tal qual a conhecemos, mas sim numa proposta comum de futuro, instaurada a partir da expectativa de globalização que a tecnologia parece nos prometer. Deixando os nacionalismos e as especificidades de lado, passamos a valorizar os direitos humanos, os princípios ecológicos e “la noción de un mundo con culturas igualitarias y sociedades interdependientes” (Braslavsky 2004a: 38 apud MAGENDZO, 2008, p. 26).

Ora, é certo que a educação é o campo do futuro e daí a normalidade da crise no campo (Novoa, 2010), mas é importante analisar qual o projeto de futuro do presente. Nesse “futuro”, valores universais, maior interdependência entre as pessoas, cooperação, solidariedade, respeito à diversidade, enfim, habilidades e atitudes para a “competência internacional” colocam em foco muito mais um conhecimento relacional, procedimental do que instrumental, axiológico (MAGENDZO, 2008, p. 28).

Há que se reconhecer, portanto, que a escolha dos temas a serem tratados não é neutra e que o que se estuda na escola faz parte do campo político. Segundo Jurgen Habermas (1971) os interesses nesse campo podem ser divididos em 3 categorias: controle técnico, comunicação e emancipação, cada qual relacionado com um dos meios sociais: trabalho, linguagem e poder.

Ciente desse fluxo, Magendzo, um dos dirigentes do processo da reforma curricular chilena, neste país se optou por um currículo de coleção com objetivos fundamentais transversais como elementos integradores dessa coleção de temas. A suposta ingenuidade deste tipo de currículo, segundo Magendzo, é contornada pela forte classificação e regulamentação do conhecimento transmitido, bem como pela certeza de sua

distribuição equitativa e universal. Segundo Haltenhoff (2004), a eficácia curricular e seu bom acompanhamento passariam, ainda, pela constante atualização das disciplinas conforme as necessidades momentâneas e locais, bem como pelo entendimento de que essas atualizações seriam legitimadas pelo uso social do conhecimento (HALTENHOFF, 2004, p.164).

Para a autora, que estudou as reformas curriculares da formação inicial docente no Chile, não havia na época de todas essas reformas curriculares termo ou área de conhecimento mais frequentemente citado que a *tecnología*. E sob este manto, um sem fim de definições e entendimentos: técnica, arte, ofício, estudo. Ainda assim, a área distinguiu-se a ponto de merecer disciplina especial seja na formação inicial docente, seja no ensino médio.

Definida como área de estudos a ser efetivada em três frentes: desenvolvimento de projetos, análise de sistemas tecnológicos e tecnologia e sociedade, a Tecnologia Educativa deveria estar sintonizada com as demais disciplinas do colégio/universidade viabilizando, por meio do uso do laboratório de informática e/ou dos recursos de hardware disponíveis, a efetivação de projetos de outras disciplinas por meio de seus dispositivos, o que, supostamente, levaria o discente e o docente – de todas as disciplinas envolvidas – a familiarizar-se com os conhecimentos da área.

De uma certa maneira, a inserção da disciplina não causava grande impacto. Isto porque a instrução chilena já era adepta do ensino por projetos, tão propalado por John Dewey (Gysling et Cox, 2009), além de discutir, por recomendações de organismos internacionais, presentes no território chileno desde muito antes das demandas que configuraram a criação da PREAL (Rodriguez, 2008), a relação entre tecnologia e sociedade. As novidades, portanto, emanavam da proposta intermediária da disciplina: analisar sistemas. Para entender o que a análise dos sistemas tecnológicos significa invocamos uma explicação daquela que coordenou a concepção da matéria:

Entrega a los estudiantes comprensión profunda de las principales interrelaciones del mundo tecnológico entre medio ambiente y las actividades productivas, entre la calidad de vida y las soluciones tecnológicas, entre el diseño y la seguridad de las personas. Es fundamental en el mundo actual ser capaz de comprender que las acciones tienen efectos muchas veces no previstos y que la evaluación de una determinada situación donde interviene la tecnología requiere considerar su impacto en el medio social y ambiental. Adicionalmente, la capacidad de concebir un sistema, ya sea éste de naturaleza física o social es la base para concebir nuevas soluciones que eviten daño y mejoren la calidad de vida de las personas. (ELTON in HALTENHOFF, 2008, p. 105)

Se este eixo da disciplina possui tal significado, seu objetivo é o de entregar

conocimientos y capacidades que permiten a las personas anticipar problemas, visualizar distintas soluciones y entretar con flexibilidad cambios en la forma de hacer las cosas, todos aspectos fundamentales, especialmente para la inserción laboral hoy. (ELTON in HALTENHOFF, 2008, p. 105).

Treinando flexibilidade e capacidade de adaptação, a disciplina aceita, a princípio pedagogos e licenciados de outras áreas com formação continuada na área de tecnologia, para ministrar a disciplina. Com o tempo, segundo a jornalista Francisca Elton, coordenadora da área na reforma curricular universitária, licenciados em informática e/ou profissionais de áreas como Análise de Sistemas ou Engenharia de Produção, uma vez cumpridos os créditos de licenciatura em universidades, poderiam responsabilizar-se por ela. Ou seja, um

dos objetivos da disciplina também era incorporar ao universo educacional personagens de outras áreas, flexibilizando e expandindo o vocabulário e os métodos aí desenvolvidos. Segundo Elton:

Basicamente, la disciplina se preocupa por entregar a los Estudiantes herramientas que les permitan tomar decisiones como usuários, consumidores y creadores de tecnologia con el mayor beneficio personal, social y medioambiental, y el menor costo. (ELTON in entrevista a HALTENHOFF, p.102)

Nessa economia, ou melhor, nessa ecologia do conhecimento, concordam boa parte dos pesquisadores até aqui citados sobre a necessidade de se reconhecer o peso da tecnologia nos processos de tomadas de decisões e que se estudar as consequências da inserção de uma disciplina especialmente voltada para ela tanto no currículo do ensino médio chileno, quanto na grade curricular básica da formação de seus docentes. Há, ainda, indicam esses autores, que se perguntar até que ponto o conjunto de informações ministrados no bojo dessa disciplina atende às expectativas de domínio e transmissão de quaisquer tipos de saberes. Mais além, há que perguntar-se até que ponto o campo se distingue de uma pedagogia oitocentista supostamente capaz de reunir esforços e redimir dissidentes, bem como quais as razões e implicações dessa transposição vernácula. A esta última pergunta, Haltenhoff nos responde:

la Educación Tecnológica no es una actualización de las antiguas Artes Manuales, no es una réplica moderna del desarrollo de habilidades para la elaboración de productos manufacturados, por el contrario, Educación Tecnológica requiere de aportes multidisciplinarios para la identificación de diversidad de problemas de vida cotidiana posibles de abordar, donde pueden concurrir requerimientos medioambientales, económicos, sociales, legales y de todo orden. El espectro multidisciplinario se amplía y diversifica dependiendo si la naturaleza del problema a resolver y ello exige también de la concurrencia de habilidades cognitivas de orden superior, así como de competencias técnicas y éticas que son las que participan en el delicado trabajo de identificar los efectos de un proceso de toma de decisiones, como la solicita el método de proyectos (HALTENHOFF, 2004, p.164-5).

Mediadora e facilitadora do conhecimento, a tecnologia, assim como o novo, é encarada como signo de desenvolvimento quase sempre benéfico, resistir a ela é resignar-se a um mundo sem luz, mesmo que a própria tecnologia seja uma de suas principais demandantes.

c) Tecnologia na formação docente

Em 1964, Mário Gonzáles foi nomeado diretor da Escola de Educación da Universidad de Concepción e introduziu ali um modelo pedagógico baseado nos princípios da Tecnologia Educativa¹⁰²⁰. Para Gonzáles, a tecnologia educativa representava “una ciencia pedagógica que operacionaliza la teoria pura y la teoria práctica educacional”, relacionada ao caráter comunicativo da educação, ou seja, às técnicas de transmissão de conhecimento.

Segundo a pesquisadora UNESCO, Maria Inês Bastos (2010), na América Latina dos anos 1990, foi comum depositar no uso das TICs em programas de formação docente inicial e continuada a esperança de algum tipo de atualização do ensino e de inclusão social das classes menos favorecidas no mercado profissional.

¹⁰²⁰ Andrés Pumarino descreve sua carreira no LinkedIn com as seguintes palavras: I took in June 2010 as Director General Academic DuocUC my responsibility is to academic innovation, educational technology and linkage with public and private stakeholders, among other subjects. November 2006 I was Director in Alonso Ovalle site at DuocUC. I was academic deputy director in Alonso Ovalle site in DuocUC since 2000 and Director at Eduoc, e-learning unit in DuocUC since 2006. Since 2004 Im teacher in Open University, Universidad Oberta de Cataluña, UOC - www.uoc.edu. At 2005, Im teaching in Pontificia Universidad Catolica de Chile in the Master in ICT , my course is legal aspects of technology in Chile.

Todavia, o estudo dos programas vigentes feito por esta pesquisadora não fornece justificativas consistentes para a comprovação desta tese, o que é, de início, assinalado pela investigadora.

Para Bastos (2010), programas massivos, administrados de maneira centralizada, projetados por consultores distantes da realidade docente, sem avaliações de caráter retro-alimentador ou de acompanhamento (ao invés de punitivas), executados nas escolas apenas após a chegada dos equipamentos, em horário que excede a carga destinada ao trabalho do docente, com materiais didáticos cuja orientação teórico-metodológica raras vezes se distingue do tradicional já utilizado pelo docente se mostram comuns na região. Também é comum, para a pesquisadora, que esses programas ganhem boa reputação entre os docentes chamados a testemunhar para órgãos financiadores dos mesmos. Para Bastos (2010), se pode constatar todo um discurso em prol da tecnologia e suas benesses que, entretanto, não se converte em práticas benéficas no universo profissional – seja ele docente ou discente.

Tendo privilegiado a descentralização administrativa, contudo, o Chile pode ater-se às especificidades locais. Outra vantagem chilena, segundo a pesquisadora (Bastos, 2010), foi atrelar os programas de formação docente às práticas em sala de aula, bem como a avaliação do desenvolvimento profissional docente ao reconhecimento por pares. Com essas duas medidas, segundo Bastos (2010), o Chile pode criar e difundir indicadores de qualidade profissional autênticos e, por tal, mais consistentes e aceitos na comunidade; bem como conferir maior noção de aplicabilidade e de eficiência à formação docente, em geral reduzida a uma discussão teórica distante das salas de aula, que se efetivava no contra-turno docente.

Paralelamente, uma grande reestruturação da formação inicial docente foi implementada nas universidades, mediante concorrência oficialmente liderada pelo Estado (Avalos, 2011). Foram, ainda, estabelecidos projetos de avaliação da formação inicial, do trabalho docente nas escolas e das estruturas gestoras da educação, tanto no sentido de compreender por quê, com tanta riqueza – lembremos que de 1995 a 2000 o Chile era considerado o “jaguar” da América Latina –, o país seguia mantendo baixos níveis de aproveitamento em testes internacionais; quanto no sentido de prestigiar professores desvalorizados por manterem, em um Estado neoliberal, a estabilidade de emprego e a tão propalada baixa produtividade dos setores públicos (Louzando; Morduchowicz, 2011).

Entre os inúmeros programas de formação continuada com condução nacional incrementados com algum uso de tecnologia no período pode-se destacar o programa *Enlaces*, a Red de Maestros de Maestros e o P-900. No caso do programa *Enlaces*, essa ciberinfraestrutura tornou-se ainda mais iminente.

Programa nascido na Universidad Católica de Chile/Santiago, mas criado pela Universidad de la Frontera/Temuco, o *Enlaces* tinha como objetivo, em meados da década de 1990, atualizar os conhecimentos docentes a partir de seu letramento digital. Distribuiu-se laboratórios de computadores e monitores responsáveis por ministrarem cursos de iniciação à cultura digital, seguidos de cursos sobre a aplicação dessa cultura à educação, em diferentes Centros Zonais. Esses Centros Zonais poderiam ser escolas, prefeituras, secretarias de educação e mesmo universidades. A segunda geração do programa, já no início dos anos 2000, contou com diferentes cursos, dados por diferentes universidades – já não no formato de cursos nacionais (Menezes, 2005).

Hoje em dia, diferentes universidades propõe diferentes cursos à secretaria *Enlaces*, cuja sede fica em Santiago e é administrada via Ministério da Educação. Esta secretaria confere ou não um selo de qualidade aos cursos e os disponibiliza em plataforma virtual comum. Uma vez na rede *Enlaces*, a universidade ou

instituição de ensino – lembremos do caráter híbrido do mercado educacional chileno – pode dispor do espaço dos centros zonais para formação de formadores, formação de docentes ou mesmo de discentes. Note-se que os cursos são subsidiados pelo Estado, mas boa parte deles conta também com mensalidades cobradas aos professores; e, ainda, que a estrutura física dos centros zonais, igualmente, recebe fundos estatais e provinciais, mas seus principais mantenedores são as universidades e instituições educacionais que “vendem” seus cursos nesses espaços (Cadiz, 2012).

Polissêmico, o sistema de formação continuada de professores no Chile possui uma agenda repleta de metas: uniformização de parâmetros de avaliação, definição de objetivos comuns para a formação, estudos aprofundados acerca das características de sua demanda. Alinhadas, essas metas apontam para velhos problemas latinoamericanos, tais como a falta de rigor operacional no âmbito governamental, a antiga centralidade operacional de projetos e a conseqüente elitização do público atendido (Bellei et al, 2008).

Para alguns dos *think thanks* chilenos, o uso de tecnologias de informação e comunicação na formação continuada docente contribui para a atualização profissional e também para a democratização das oportunidades locais. Ainda que o investimento inicial na ciberinfraestrutura decorrente desses modelos educacionais seja considerado alto, no Chile, mais alto é o risco de defasagem tecnológica e, pior, de falta de competitividade internacional. Note-se, pois, que os modelos de formação docente continuada nesse país latino-americano são mensurados conforme seu nível de eficiência global, bem como que o sucesso do trabalho docente é diretamente ligado com a produtividade chilena (Diaz, 2008).

d) Tecnologia no mercado de trabalho docente

Segundo Carmen Sotomayor e Horacio Walker (2009), entre 1982 e 2001 a matrícula escolar referente educação média aumentou de 65 a 86% no Chile. Esse aumento refletiu sérias mudanças no sistema escolar e na formação profissional do setor. Primeiro, houve um aumento no número de docentes, diretores e trabalhadores da educação em geral. Depois, dada a revitalização da profissão docente, o setor foi diversificado: mais jovens, mais homens e mais profissionais de outras áreas se envolveram na esfera educacional. Como se pode imaginar, a carreira docente foi amplamente modificada nesse período e convertida num “conjunto de submercados o mercados diferenciados”, segundo Beatrice Ávalos.

Para termos uma idéia das mudanças implementadas no mercado de trabalho desse período, realizamos uma entrevista com Andrés Pumarino¹⁰²¹, diretor acadêmico do DUOC, antigo Departamento Universitario Obrero Campesino, hoje acrônimo para o centro de profissionalização ligado à Universidad Católica de Santiago.

¹⁰²¹ Pumarino define essas modalidades de ensino e sua aplicação no DUOC com as seguintes palavras: “B-learning de hecho es una relación de 70-30, 70 presencial, 30 virtual. Y eh de hecho en uno de lo módulos, en el que tiene ahí, Uso de Tecnología Para Procesos Educativos, se le han enseñado al profesor que quieran rediseñar materiales digitales educativos, esto es bastante novedoso, en realidad no hay universidades. En Alemania, el modelo nuestro es más similar a un modulo de educación dual. Pero los nuestros no están en la empresa, en Alemania están en la empresa de estudios. Los meister, en Alemania están los meister. Los meister y trabajan sobre la base de, que son los profesores, son personas de la empresa. En cambio nosotros traemos a los profesores acá. En cambio la empresa en Alemania, van a la empresa. Humm pero nosotros somos un college, como un multi-college, un TAFE australiano. En ese modelo, en Europa no, no hay, los politécnicos podrían ser, pero son más con orientación universitaria”.

Segundo Pumarino, em 2011, a DUOC contava com 64 mil alunos, dos quais, conforme Pumarino, 10% estava na modalidade *blended* e seguia metodologias *b-learning*¹⁰²², o que para ele significa dizer que os discentes eram preparados para uma formação continuada em suas carreiras, pressuposta numa filosofia de “long life education”, ocorrida em contato contínuo com a instituição de origem por meio de acesso a bibliotecas on line repletas de materiais e cursos digitais para auto aprendizagem do discente.

Segundo Pumarino, esse esforço de aproximação com a tecnologia ocorria, no DUOC deste o ano 1998, quando o primeiro projeto sistemático de formação docente para uso de plataformas virtuais de aprendizagem foram implementados. Nesse projeto, denominado Monterrey, 600 professores DUOC foram incitados a desenvolver em word seus primeiros materiais didáticos digitais, chamados de UTED, Unidad de Tecnología Educativa, estes transformados em material interativo por uma equipe de profissionais da área de informática. Em 2011, a DUOC contava com mais de 5.000 materiais associados aos seus cursos.

É importante destacar também que a cada dois anos os professores do DUOC são avaliados e que seu trabalho como produtor de materiais didáticos, o que inclui sua atuação em ambientes virtuais de aprendizagem, galgou um espaço de até 40% das notas concedidas. Segundo Pumarino, no DUOC:

Los mejores profesores nuestros no son los licenciados. Son los técnicos. Hay un tema de validar en el modelo educativo en base a competencias. Pero, dá más prestigio estar en una universidad pública o privada, que estar en una institución de formación técnica profesional. Pero el Banco Mundial, la USB, el FMI. Todos dicen que esto es el futuro. En Chile hay 6 universitarios, estudiando contra un técnico, ¿quién va ganar más?

Referencias bibliográficas

Avalos, Beatrice. La Formación Docente Continua en Chile. Desarrollo, Logros y Limitaciones. In: Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países. Santiago: UNESCO/OREALC, 2002.

BASTOS, M.I. O impacto das TICs na educação. Brasília, 2010. Organizado por UNESCO, OIREALC, Brasil: ministério da educação.

BECA, C. E. Compromiso com el desarrollo profesional docente 2006-2009. Puerto Madero: CPIEP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2010.

Bellei, Cristián; Contreras, Daniel; Valenzuela, Juan Pablo. La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena. Santiago: U. de Chile/ UNICEF, 2008.

Brunner, José Joaquín. Trayectorias y proyecciones del sistema educacional. Los debates de la república educacional: 1910-2010. In: FIGUEROA, Maximiliano; Vicuña, Manuel. El Chile bicentenario. Santiago: Universidad Diego Portales, 2010.

¹⁰²² O Grupo Banco Mundial compreende: o Banco Internacional de reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

- Cox, Cristián; Gysling, Jacqueline. La formación del profesorado en Chile 1842-1987. Santiago: Universidad Diego Portales, 2009.
- Diaz, Sebastian Donoso. El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado?. In: Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 3, set./dez. 2008.
- HINOSTROSA, Henrique. Nueva Agenda de políticas docentes em América Latina y El Caribe: nudos críticos y criterios de acción. In: Reunión Regional Ministerial para América latina y El Caribe, 2011, Bueno Aires, 2011. Preparado por La Oficina Regional de Educación para América y El Caribe (OREAL/UNESCO Santiago).
- MAGENDZO, Abraham. Dilemas del currículum y la pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Santiago: LOM Ediciones, 2008.
- RODRIGUEZ, Margarida Victoria. ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização. Brasília, UCDB, 2008.
- Sotomayor, Carmen. Walker, Horacio. Formación continua de profesores. Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar? Santiago: Universitaria, 2009.
- UNESCO. Datos Mundiales de Educación Chile 2010-2011. SANTIAGO, 2011.

O lugar do Trabalho Docente na estratégia do Banco Mundial para a educação brasileira

William Pessoa da Mota Júnior, Michele Borges de Souza

Resumo:

Em documento recente, o “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda” (2010), o Banco Mundial faz um balanço positivo das políticas educacionais levadas a cabo no Brasil pelos governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e aponta uma série de recomendações a serem seguidas pelos governos posteriores para que o Brasil atinja uma educação considerada pela Instituição Multilateral de nível mundial, com resultados educativos semelhantes às médias alcançadas pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programme for International Student Assessment - PISA, e melhore também as estatísticas em relação às taxas de escolarização líquida, bruta e média de anos estudados pela força de trabalho no país. No rol das recomendações indicadas no documento supracitado, há um destaque para as políticas voltadas para o trabalho docente em seus diversos aspectos (formação, condições de trabalho, carreira e remuneração) como estratégia para que o Brasil atinja os desafios estabelecidos pelo Banco. O presente trabalho tem por objetivo investigar o lugar conferido pelo Banco Mundial ao trabalho docente como fator de desenvolvimento educacional para o Brasil, bem como o caráter e o sentido de suas orientações, e analisar os pressupostos teóricos da concepção de educação e sociedade do Banco que embasam sua estratégia para as políticas educacionais brasileiras para o decênio atual. Far-se-á análise do documento “Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda” e revisão bibliográfica das produções relativas às categorias Banco Mundial e Trabalho Docente nos últimos anos. Trata-se de um trabalho cuja relevância e pertinência deve-se ao fato de que o trabalho docente enquanto alvo das políticas educacionais tem ganhado centralidade em um país como o Brasil em que as políticas educacionais há pelo menos duas décadas são notoriamente influenciadas por Organismos Internacionais como o Banco Mundial e cujas repercussões são bastante controversas no meio acadêmico e na sociedade.

Palavras-Chave: Trabalho Docente, Banco Mundial, Educação, Brasil.

Introdução

Há pelo menos duas décadas o Banco Mundial (BM) se ocupa da questão educacional no Brasil. O interesse deste Organismo Internacional pela educação nos países da periferia do capitalismo marcou uma importante mudança na agenda internacional do Banco nos fins de 1980 e início dos anos 1990. Nos anos 1990 os documentos elaborados por este organismo demandavam que a educação seria a:

chave-mestra capaz de romper as amarras do subdesenvolvimento e do atraso, abrindo caminhos que, inevitavelmente, levariam os países ao desenvolvimento e à modernização. A educação reduziria a desigualdade e a pobreza ao melhorar a produtividade de toda a população, fornecendo habilidades necessárias para a adaptação a épocas economicamente voláteis (BOMFIM, 2012, p. 17).

Alguns estudos já demonstraram a influência que os diagnósticos e as orientações do BM tiveram sobre as principais mudanças operadas tanto na educação básica quanto na educação superior brasileira durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Os estudos Altmann (2002), Sguissardi (2000), Kruppa (2000) e Lima (2011) atestaram que nos últimos 20 anos a focalização na educação básica, em particular o ensino fundamental e médio, a implantação de políticas de financiamento público e a disseminação de sistemas de avaliação e testes em larga escala são políticas desenvolvidas dentro de um projeto educacional impulsionado pelo Banco Mundial para o Brasil, que por sua vez está articulado à estratégia político-econômico-social dos centros de decisão e comando do capital internacional. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a privatização do ensino superior por meio da diferenciação institucional e da diversificação das fontes de financiamento das Instituições de Ensino Superior (IES) impulsionadas por mudanças na legislação educacional são exemplos de reformas e políticas adotadas nesse período que foram balizadas pelas formulações e interesses do Banco, que na realidade atua como um intelectual orgânico do capital.

Recentemente foi publicado por este Organismo Internacional o documento “*Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*” (2010) traduzido para o português “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, no qual faz uma análise minuciosa dos avanços na educação básica proporcionada pelo governo brasileiro nos últimos 15 anos abrangendo os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010). No documento é confirmado o apoio para o crescimento da política e integração econômica brasileira o que propiciará o mais importante progresso educacional. Ele aponta uma série de recomendações a serem seguidas pelos governos posteriores para que o Brasil atinja uma educação considerada “de nível mundial” em termos de qualidade. Qualidade esta entendida como sinônimo de resultados educativos semelhantes às médias alcançadas pelos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no *Programme for International Student Assessment* (PISA) priorizando deste modo melhorar as estatísticas em relação às taxas de escolarização líquida e bruta e a média de anos estudados pela força de trabalho no país.

No rol das recomendações indicadas no documento, há um destaque para as políticas voltadas para o trabalho docente em seus diversos aspectos (formação, condições de trabalho, carreira e remuneração) como estratégia para que o Brasil atinja os desafios estabelecidos no documento.

O presente trabalho tem por objetivo investigar o lugar conferido pelo Banco Mundial ao trabalho docente como fator de desenvolvimento educacional para o Brasil, bem como o caráter e o sentido de suas orientações, e analisar os pressupostos teóricos da concepção de educação e sociedade do Banco que embasam sua estratégia para as políticas educacionais brasileiras para o decênio atual.

Para tanto, far-se-á análise do documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* e revisão bibliográfica de artigos publicados das produções relativas às categorias Banco Mundial e Trabalho Docente nos últimos anos. Trata-se de um trabalho cuja relevância e pertinência deve-se ao fato de que o trabalho docente enquanto alvo das políticas educacionais tem ganhado centralidade em um país como o Brasil em que as políticas educacionais são notoriamente influenciadas por Organismos Internacionais

como o Banco Mundial e cujas repercussões são bastante controversas no meio acadêmico e na sociedade.

O Banco Mundial e a educação nos governos Cardoso e Lula da Silva.

O Banco Mundial¹⁰²³ foi criado em 1944, juntamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods. Em 1947 passou a ser um organismo especializado da Organização das Nações Unidas (ONU). A razão de ser do Banco Mundial é prestar assistência financeira e técnica aos países membros com o objetivo de expandir e consolidar sua concepção de desenvolvimento econômico e social de uma economia de mercado dirigida pelos Estados Unidos da América, que detém 18% do capital votante e a presidência do órgão desde seu nascimento (SGUISSARDI, 2000).

O alinhamento estratégico entre o Ministério da Educação do Brasil (MEC) e o Banco Mundial era tamanho que os principais quadros responsáveis pelo governo brasileiro em matéria de educação, a começar pelo ministro, já haviam feito parte do *staff* ou como diretores ou como consultores das agências que compõem o Grupo Banco Mundial e outras agências multilaterais. É o caso, por exemplo, de Paulo Renato Souza (ministro da educação durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso), Guiomar de Mello (membro do Conselho Nacional de Educação a partir de 1997 até o fim do mandato de FHC) e Cláudia Costin (ex-ministra da Administração), entre outros.

Segundo Helena Altmann (2002), no cerne das propostas do Banco Mundial para as reformas educacionais nos países periféricos, entre eles o Brasil, destaca-se a ênfase na educação básica¹⁰²⁴, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. É importante frisar que o investimento do Banco Mundial na educação básica na década de 1990 deu-se no ensino fundamental propriamente, em virtude da Conferência Mundial de Educação para Todos. O discurso dessa agência era de focalização de recursos na educação básica, pois deste modo seria possível alcançar melhores benefícios sociais e econômicos aliados a um desenvolvimento sustentável e de longo prazo e para a o alívio da pobreza principalmente nos países em desenvolvimento.

A descentralização da gestão em seus aspectos administrativos e financeiros significou a responsabilização crescente das instituições escolares pelo rendimento escolar de seus alunos a partir de parâmetros de avaliação definidos externamente e maior racionalização nos gastos, incluindo o incentivo à captação de recursos via parcerias público-privadas e via projetos de voluntariado, como o *Amigos da Escola*.

A centralização dos sistemas de avaliação foi a forma de fixar padrões de desempenho e induzir a resultados esperados pelas escolas e pelos alunos. É nesse contexto que são implantados o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de 1990, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), de 1998, e o Exame Nacional de Cursos (ENC), criado em 1995. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (1996), a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação Lei nº 9.394/1996 reflete essa perspectiva de descentralização em termos da flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa e financeira que são repassados à escola e a forte centralização na avaliação, entendida como controle de resultados e fixação de padrões de desempenho.

¹⁰²³ Para o BM a educação básica inclui apenas o ensino fundamental, no caso brasileiro.

¹⁰²⁴ UERJ

A influência do Banco Mundial sobre as políticas educacionais no Brasil dos anos 1990 foi bastante significativa tanto em sua concepção quanto em sua operacionalização. Sguissardi (2000) elenca e analisa exemplos e processos concretos em relação a reforma do ensino superior que confirmam o alinhamento das políticas educacionais brasileiras com a concepção de educação do BM e seu projeto para a periferia do capitalismo na década mencionada:

A simples leitura dos principais documentos publicados pelo BM seriam suficientes para verificar-se a profunda influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior junto às políticas públicas da maioria dos países. E isto se dá em áreas como as da legislação, do processo de privatização e diferenciação institucional, do financiamento público e diversificação de fontes de recursos, e da natureza das instituições, entre outras[...] Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM (SGUISSARDI, 2000, p. 11-12).

Segundo Leher (1999), o Banco Mundial tornou-se uma espécie de ministério da educação dos países periféricos ao estabelecer *condicionalidades* em termos das políticas sociais a serem adotadas pelos países tomadores de empréstimos do FMI e do BM. A capacidade de emprestar recursos aos países periféricos, combinado com a assessoria técnica prestada pelo Banco, permitiu que politicamente este se tornasse o maior centro mundial de informações sobre desenvolvimento e pudesse canalizar para a órbita de influência dos EUA a maioria dos países que estavam passando por processos de descolonização e que estavam sendo disputados pela URSS.

As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, no caso do Brasil a partir do governo de Collor de Melo (1990-1992), a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento.

No documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2010) o Banco Mundial faz um balanço positivo das reformas educacionais concebidas e executadas no Brasil durante os governos Cardoso e Lula da Silva.

De 1990-2010, o aumento na escolaridade da força de trabalho brasileira foi um dos mais rápidos já registrados inclusive mais rápido que o da China, que tem sido líder global na expansão escolar nas décadas anteriores. As matrículas nas escolas secundárias brasileiras têm aumentado rapidamente e hoje é maior que em outros países da América Latina e Caribe – ALC (Latin America and the Caribbean – LAC), apesar de parte dessa taxa refletir altos índices de repetência. Outras grandes lacunas nos países em desenvolvimento da ALC e em qualquer outro lugar são bem delimitadas, tais como a conclusão da escola primária e cobertura do pré-escolar. Em áreas chave como a avaliação da aprendizagem do aluno e o monitoramento do desempenho educacional mais geral, o Brasil em 2010 pode ser considerado não somente um líder na região da ALC, mas também um modelo mundial (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 14).

Este progresso educacional brasileiro é confirmado a partir dos resultados do PISA organizado pela OCDE no ano de 2009. De acordo com o documento do BM este avanço se deu a partir da elaboração de políticas públicas nacionais em três áreas críticas, são elas: Equalização do financiamento da educação; Medição dos resultados e; Transferências condicionais de recursos financeiros para aumentar o nível de escolaridade da população de baixa renda. Como não houve mudanças de essência no caráter e nos objetivos das políticas educacionais, o Banco Mundial caracteriza que há traços de continuidade entre os governos e as políticas dos dois presidentes, apesar dos partidos de ambos se declararem como de oposição um ao outro.

Em relação ao financiamento da educação o documento aponta como um dos fatores de progresso nesta área a transformação do papel assumido pelo governo federal quando criou no ano de 1996 do fundo de equalização de recursos da educação básica o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Conforme é apresentado neste documento antes da criação deste Fundo

[...] existiam grandes disparidades de custos por estudante nas diferentes regiões do Brasil, e em diferentes escolas em funcionamento nessas regiões [...]. O cenário nacional parecia uma confusão administrativa de escolas estaduais e municipais que eram geograficamente próximas, mas tinham níveis de recursos por estudante e qualidade bem diferentes. A Constituição estabelece que 25% das receitas dos impostos e transferências dos estados em nível municipal e estadual sejam destinadas à educação, mas a obrigatoriedade não leva em conta as grandes variações quanto à cobertura do ensino e as receitas fiscais das diferentes jurisdições. Como resultado, enquanto o custo por estudante na escola municipal em partes do Nordeste do Brasil era menor que R\$ 100 por ano – menor que na Nicarágua e Bolívia naquela época – esse custo podia ser de R\$ 600 ou mais em escolas estaduais na mesma região e R\$ 1.500 ou mais por ano nos sistemas estadual e municipal do Sudeste – ou similar a escolas na Coréia e Singapura (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 15).

Na avaliação do BM o FUNDEF incidiu em relação a essas disparidades por meio de uma estratégia que envolveu três passos. O primeiro foi de garantir um nível mínimo nacional de custo por estudante na educação primária ou ensino fundamental. O segundo seria a organização de um sistema de determinação federal de redistribuição de recursos em que a arrecadação dos estados é feita por meio da complementação de recursos federais. O terceiro e último passo foi a obrigatoriedade de que 60% da distribuição total deveria ser investida em salários de professores e 40% em outros custos operacionais (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010).

Este Fundo atrelou a parcela de recursos vinculados para a educação ao número de matrículas no ensino fundamental induzindo a um processo de municipalização do ensino no Brasil. Os gestores municipais viram nessa subvinculação de recursos a oportunidade de aumentar suas receitas, já que quanto mais alunos matriculados, mais recursos receberiam. Este fato não ocorreu na prática, foi exatamente o contrário. Lembramos que o FUNDEF foi criado durante o governo de Cardoso e após oito anos deixou de existir, mas o governo posterior (Lula da Silva) deu continuidade e expandiu esta política de redistribuição nomeando-a de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ao aumentar o nível mínimo de gastos na educação básica, FUNDEF e FUNDEB tem conduzido um aumento significativo nos gastos educacionais gerais no Brasil desde 1998, em termos reais e como proporção do PIB.

De aproximadamente 2% do PIB em 1995, os gastos na educação básica subiram para 4% em 2008. Considerando que os gastos na educação superior adicionam mais 5,2% de investimentos do PIB do Brasil, essa parcela continua a aumentar. [...] A principal mensagem aqui é que a reforma FUNDEF/FUNDEB tem transformado o Brasil tanto estimulando um crescimento geral nos gastos com a educação básica após 1998 quanto melhorando a equidade dos gastos pelas regiões e jurisdições (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 17).

O investimento global do Estado brasileiro com Educação, iniciou-se uma recomposição no percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado ao setor extremamente incipiente na década de 2000. Houve um crescimento de apenas 1,2% do PIB em uma década, percentual absolutamente insuficiente diante dos desafios educacionais em nosso país.

Não podemos deixar de evidenciar que tanto o FUNDEF como o FUNDEB trouxeram como carro chefe a questão da valorização do magistério anunciada no seu próprio nome. Segundo Ramos (2006, p. 9) o FUNDEF pode ser sim considerado como um avanço em relação a questão e discussão da valorização, mas tal fundo não contribuiu de fato para a valorização do professor:

[...] até agora, o que pode ser concluído é que seus argumentos oficiais para a valorização do professor –feitos inclusive pelo presidente Fernando Henrique Cardoso- acabaram interferindo negativamente no plano ideológico dentro do objetivo da valorização, por reforçar uma concepção de professor como vilão do sistema de ensino e de problemas educacionais como resultado da incompetência profissional docente, camuflando o fato de que a deterioração da categoria do magistério nada mais era (como é) do que parte do próprio processo de destruição que vinha sofrendo há décadas (bem como sofre) a escola pública brasileira, no contexto das políticas públicas nacionais.

Segundo Davies (2008) analisando a valorização via FUNDEB afirma que a “real valorização do magistério” em termos salariais fica prejudicada, tendo em vista que este Fundo adota a mesma lógica do anterior (FUNDEF), qual seja, não há um aumento dos recursos, o que há é uma redistribuição. Este autor explica que a União deverá fazer uma complementação para alguns estados e municípios. Esta complementação poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absoluta pelos estados que não alcançarem o valor mínimo nacional.

Em relação à avaliação, denominada pelo documento do BM de “medição dos resultados”, os autores da publicação que estamos analisando exaltam ao longo de todo o texto os sistemas e mecanismos de avaliação constituídos nos governos Cardoso e Lula da Silva (SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, IDEB, ENEM, Provão, ENADE) como exemplos internacionais de políticas que contribuem para orientar os esforços técnicos e financeiros a serem manejados pelo Estado, em particular o incentivo à meritocracia no âmbito das escolas e entre os professores.

Partindo de um ponto inicial de ausência de informações sobre a aprendizagem do aluno em 1994, os presidentes Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva tem construído sistematicamente um dos mais impressionantes sistemas para mensurar resultados na educação. Em muitos aspectos a avaliação estudantil Prova Brasil/Provinha Brasil e o índice composto da qualidade do sistema de educação IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) desenvolvido por uma subdivisão de avaliação do Ministério da Educação INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) é superior à prática atual dos EUA e outros países da OCDE em quantidade, relevância e qualidade das informações que são fornecidas a respeito dos estudantes e do desempenho escolar. Igualmente importantes são as medidas

âncoras para uma nova onda de política no Brasil destinada a criar fortes incentivos para professores e escolas (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 17-18).

A avaliação ou medição de resultados, conforme a concepção do Banco Mundial, segundo Dias Sobrinho (2010) contribui com uma importante reflexão sobre o caráter das políticas de avaliação desenvolvidas pelos governos neoliberais, como aquelas levadas a cabo no Brasil no período que vai da segunda metade da década de 1990 até o final da primeira década do século XXI.

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas. (DIAS SOBRINHO, 2010, p.202-203).

O balanço dos intelectuais críticos, ligados aos movimentos sociais em defesa da educação pública, em relação à primeira década do século XXI é oposto ao do Banco Mundial, pois as continuidades em termos de caráter e objetivos das políticas educacionais entre os governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula da Silva foram muito mais fortes e permanentes do que se podia esperar na transição de governo. O analfabetismo e a não-universalização da educação pública em todos os níveis de ensino seguem sendo duas chagas ainda não superadas, sem contar o avanço da privatização e da mercantilização deste direito fundamental que hoje é negociado nas bolsas de valores e que a cada dia que passa dá sinais mais nítidos de incapacidade de formação humana das novas gerações, com a escalada crescente de violência nas escolas e os altos índices de analfabetismo funcional. Frigotto (2011) realizou um balanço da década passada no que se refere à educação em nosso país e aponta caminhos para reflexão que colocam em cheque toda a euforia do Banco Mundial que é objeto de análise neste texto.

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

O lugar do Trabalho Docente na estratégia do Banco Mundial para a educação brasileira: diagnóstico e orientações para os próximos anos.

O documento do BM (2010) apresenta quatro estratégias/desafios para a educação brasileira para o decênio 2010-2020 e que estão intimamente relacionadas ao trabalho docente: 1º aumentar a qualidade do professor; 2º proteger o desenvolvimento da primeira infância das crianças mais vulneráveis; 3º construir um sistema de ensino secundário (médio) e; 4º maximizar o impacto das políticas federais na educação básica por meio do “laboratório ação educativa”.

Como já evidenciado nos estudos de Bomfim (2012) no documento do BM há uma clara evidencia da relação responsabilidade dos docentes perante aos resultados educacionais. Neste caso, o BM visualiza como a política educacional poderá recrutar (bons) professores e melhorar o desempenho daqueles que já

estão em serviço. Portanto, a solução seria com base em três elementos: atrair pessoas de alto calibre; apoiar a melhoria contínua na prática; recompensar o desempenho.

O BM defende a ideia de reforma na formação de professores e padrões de recrutamento. Mas o próprio documento do BM aponta algumas fragilidades na maioria dos países no recrutamento de professores e os sistemas de compensação possuem fracas ligações entre salários e desempenho. Principalmente porque a carreira dos professores nos sistemas de ensino é definida pelo tempo de serviço, rígidas formas de pagamento e progressão na carreira, pouca diferenciação salarial entre os professores em início e fim de carreira, esforços individuais para alcançar bons resultados não são recompensados, falta de penalidades para mau desempenho dos professores.

O recrutamento de professores tomando como base qualificações formais de ensino (ou titulação) e/ou a certificação de produtividade, na ótica do BM, não são bons indicadores da eficácia dos professores no trabalho.

No caso Brasil, a pesquisa do BM revela que os professores recrutados são escolhidos em quantidade inferior a um terço dos alunos de graduação. Nas avaliações do PISA do ano de 2006 os dados das habilidades cognitivas média de estudantes com 15 anos de idade que se identificavam como futuros professores comparando-se com os futuros engenheiros, os primeiros estavam bem abaixo do padrão global. Resumidamente, os professores recrutados no Brasil foram os alunos que tiveram pior desempenho (BOMFIM, 2012). Na avaliação do BM a profissão docente no Brasil é considerada de baixo status social e que não vem atraindo pessoal que tiveram maior rendimento acadêmico durante o ensino médio.

É importante evidenciar que para o BM não há um interesse em investir no salário dos professores sem ter uma contrapartida. Este organismo omite outras faces do problema para recrutar bons profissionais como: precarização das relações de trabalho docente, flexibilização de vínculos, baixa remuneração, ausência frequente de concursos públicos, expansão da contratação de docentes temporários (BOMFIM, 2012). Atrair e reter os bons professores nos sistemas de ensino dependem também do *status* ou da reputação que a profissão tem na sociedade e isto está condicionado ao grau de educação e capacitação que são requeridos para que um indivíduo queira seguir na carreira do magistério.

Em relação a seleção de candidatos para os cursos de formação de professores no Brasil o BM enfatiza que não há tanta seletividade como em países como Singapura e Finlândia, configurando como um grande entrave para a política educacional brasileira porque:

O processo é altamente descentralizado; estados e municípios definem seus próprios critérios e processos de contratação. No nível estadual e em muitos municípios, a contratação é baseada em provas escritas (concursos) e uma revisão dos títulos e os candidatos são classificados. Em municípios menores, os processos podem ser menos formais. Não há nenhuma entrevista ou tarefas avaliativas, tais como a preparação de um plano de aula de amostra ou ministrar aula em uma classe, por exemplo. Formalmente, pode haver um período experimental de trabalho, mas é raramente aplicado (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 56).

Mesmo a seleção de candidatos a professores no Brasil não ser única, pois não há um sistema nacional de educação, cada município e estado possui o seu, o BM faz elogios ao Ministério da Educação (MEC) por suas ações no nível federal para tentar elevar o nível de qualidade dos professores em todo o país. Citam-se três estratégias: criação do Exame Nacional de Entrada na Carreira Docente; melhoria da qualidade do serviço pré-treinamento para professores de ciência e matemática e; estabelecimento de um processo

formal de recrutamento e plano de carreira para os professores. Estes seriam elementos cruciais para estabelecer a qualidade da seleção e permanência de professores. O BM aponta como experiências brasileiras positivas as realizadas nos estados de São Paulo e Minas Gerais que seguiram a risca as regras baseando-se em testes de conteúdo para a seleção de professores.

O Estado de São Paulo é visto como “estado inovação” ao adotar políticas de promoção na carreira docente (Prova de Promoção) visando recompensar só os melhores professores que atingiram as maiores pontuações em testes difíceis de domínio de conteúdos. A adoção desse novo plano de carreira tem altíssimas remunerações o equivalente a 4 vezes do Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* anual o que colocaria os professores paulistas acima dos 10% dos salários dos profissionais em nível nacional. Para o BM esta política seria um grande incentivo para os professores continuarem a adquirir formação continuada e para os ingressantes no magistério possuírem capacidades adequadas para a entrada na vida acadêmica e um modelo a ser seguido pelos outros estados do país. O que consideramos importante mencionar é que tal promoção na carreira do magistério poderá desencadear dentro do ambiente de trabalho a competitividade, a separação entre os melhores e os piores professores.

O BM evidencia que para melhorar a prática docente deve-se reformar o treinamento em serviço. Segundo o documento há uma grande quantidade de programas de treinamento em serviço. Porém, muitos estão entregues às universidades de educação, que ainda não passaram por um processo rigoroso de avaliação, apresentando abordagens ideológicas o que inclui a crença de que a baixa qualidade da educação brasileira tem suas origens no baixo e pobre desenvolvimento dos alunos. O que segundo o BM isto se contrasta com as novas convergências no desenvolvimento profissional de professores dos países que compõem a OCDE. Bomfim (2012, p, 21) evidencia que o embate entre universidades públicas que promovem a formação de professores e as premissas do BM não é recente e tem como principal ponto de discordância as propostas que priorizam:

um preparo teórico-prático consistente para a adoção de uma ação docente crítica, socialmente significativa, que possibilite ao coletivo de professores desenvolver, com autonomia social e ética, formas melhores de atuação, com base nas necessidades da maioria e não nas demandas do mercado. Afinal, a capacidade de intervenção crítica de quem trabalha em educação depende do grau de consciência dessa mesma realidade. Em outras palavras, para agir criticamente é preciso saber para que se age, com que meios se pode agir, o que conservar e o que superar, deixando claro o potencial dos processos formativos. Para isso será preciso desvelar a causalidade dos fenômenos sociais e suas conexões internas e externas, o que se opõe às recomendações do BM.

O que seria importante, para este Banco, é que a formação de professores seja mais voltada para a transmissão específica, estratégias práticas e técnicas formuladas tomando como método de verificação a observação da eficácia ação dos professores. Tais observações em sala de aula medirão três coisas: como o professor usa o tempo da aula; como o professor usa os materiais disponíveis e; o envolvimento dos alunos.

No Brasil, já começaram a adotar mecanismos de observações em sala de aula para melhorar a qualidade da escola. Os municípios pioneiros foram: Minas Gerais. Pernambuco e Rio de Janeiro. O padrão seria dos países da OCDE em que as normas de boas práticas chamadas Benchmarks são para que os professores passem pelo menos 85% do tempo de aula em ensino, não mais do que 15% do tempo para a administração da sala de aula (atendimento, coleta da lição de casa, distribuição de deveres) e tempo zero

em atividades não acadêmicas (bate-papo com os alunos ou deixar a sala de aula para obter alguma coisa, entre outros.). Os dados do Brasil revelaram há uma elevada percentagem de tempo perdido em sala de aula pelos professores. O tempo gasto com ensino ficou abaixo de 66%. Tempo gasto com gerenciamento da sala entre 25-31% e de 7-12% para atividades não acadêmicas, 3-8% o professor está fora da sala de aula.

Essa pesquisa proporcionada pelo BM tem como principal foco “medir” a eficácia do professor na sala de aula. Os dados relacionaram tempo gasto pelo professor com ensino e o desempenho dos alunos evidenciando que:

Os 10% dos municípios do Rio de Janeiro com melhor desempenho no IDEB, os professores gastam 70% do tempo em sala de aula comparado com 54% dos 10% com pior desempenho. Nas salas de aula das “melhores” escolas, os professores não perdem um minuto do tempo de aula oficial; nas escolas de níveis inferiores, os professores estavam ausentes da sala de aula durante 3% do tempo (BRUNS, EVANS & LUQUE, 2010, p. 62.).

Na análise de Bomfim (2012, p. 20) o BM preservando algumas das suas formulações passadas as novas estratégias se traduzem na “expropriação do trabalhador docente”.

Trata-se, agora, de impor um padrão de formação voltado às chamadas “boas práticas”, esvaziando o sentido do trabalho de ensinar e, ainda, de tentar controlar o trabalho em sala de aula, com base em padrões produtivistas, sob dupla argumentação: os professores, no Brasil, perdem muito tempo na sala, e este tempo perdido faz falta aos alunos pobres. Tais padrões, a despeito das condições concretas da escola pública brasileira e, ao mesmo tempo, das suas possibilidades de mediação dos interesses da maioria discriminada, reduzem o ato pedagógico de ensinar a procedimentos de ensino considerados mais ou menos eficientes tendo em vista padrões previamente definidos.

Da forma com se esta estabelecendo, de acordo com Bomfim (2012), os cursos/programas de formação continuadas desencadeadas pelo BM com base em métodos de observação em sala de aula os cursos não seriam mais teóricos, mas sim com adoção de vídeos e exercícios práticos para o ensino de técnicas mais eficazes para o uso do tempo, materiais de aprendizagem e fazer com que os alunos se concentrem mais nas tarefas em sala. Na avaliação desta autora o que se pode verificar na rotina do professor a concretização de novas formas de mercantilização do trabalho docente. É um discurso camuflado em que na verdade o que se advoga é que o professor assuma a responsabilidade para si pela aprendizagem dos alunos tornando-o cada vez mais produtivo.

Considerações Finais

As atuais políticas educacionais traduzidas, dentre outros, na valorização e crescente centralidade das avaliações externas, defendidas e propagadas pelo governo, sob a tutela do Banco Mundial, são tidas como importantes ferramentas para a aferição dos resultados esperados em relação ao alcance das metas definidas para a educação básica no Brasil, impactando de forma significativa sobre o trabalho pedagógico e a profissão docente, inclusive repercutindo e desencadeando questionamentos no âmbito de sua profissionalização. Enfatizamos, portanto, que a lógica do BM é de subordinar o trabalhador docente e de controlar o seu trabalho para garantir melhores resultados na educação, enfraquecendo e limitando, como

diz Bomfim (2012), o trabalho docente a práticas essencialmente mercantilista conforme preconiza pelo sistema capitalista de produção.

A educação, especialmente de nível básico, assumiu um caráter fundamental para garantir da adesão social à nova conjuntura política, visando a efetivação do papel de regulação do Estado, fortalecendo a cultura do desempenho, incorrendo em grandes alterações no trabalho docente, cujas ações, dentre outros, passam a ser formuladas em função dos indicadores de desempenho, pautadas por uma maior preocupação com os resultados, pela política de descentralização e autonomia e com a exigência de cumprimento de metas e resultados.

Referências

- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 28, n. 1, June 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100005&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100005>
- BOMFIM, Maria Inês. Trabalho docente na educação básica: a atual agenda do Banco Mundial. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v.38, nº 1, jan./abr. 2012.
- BRUNS, B.; EVANS, D.; LUQUE, J. Achieving World-Class Education in Brazil: The Next Agenda. World Bank Publications, 2010. Disponível em: <<http://web.worldbank.org>>. Acesso em: jul. 2013.
- DAVIES, Nicolas. FUNDEB: a redenção da educação básica. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 15, n. 1, 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Rev. Bras. Educ., Abr 2011, vol 16, nº 46, p. 235-254, ISSN 1413-2478.
- KRUPPA, Sônia Maria Portela. O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90. 382f. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2000.
- LEHER, R. “Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.” Outubro, Nº 3, p. 19-30, 1999.
- RAMOS, G. P.. Valorização docente e qualidade do ensino no FUNDEF: texto e contexto. In: VII Seminário nacional de estudos e pesquisas, 2006, Campinas. VII Seminário nacional de estudos e pesquisas. Campinas : HISTEDBR/UNICAMP, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/G/Gessica%20ramos.pdf. Acesso em: 04 de abril de 2012.
- SILVA Jr., João dos Reis. Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições.

Universidade e Sociedade. Brasília, n. 22, p.66-75, nov. 2000.

TOMMASI, Livia de. Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. IN: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). O

Banco Mundial e as políticas educacionais. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

Processos Lúdicos de Desenvolvimento na Profissão Docente: Subtítulo do trabalho

Márcia Souto Maior Mourão Sá, Marina Falcão Lima de Magalhães¹⁰²⁵

Palavras-chave: Processos Lúdicos – Brincar – Professor– Rio de Janeiro – Escola Pública – Políticas Educacionais – Teorias de Aprendizagem – Formação docente

O texto tem como objetivo mostrar o trabalho de formação docente realizado na disciplina Processos Lúdicos e Criativos de Desenvolvimento e Aprendizagem, do Departamento de Estudos da Subjetividade e Formação Humana, na Faculdade de Educação do Centro de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ministrada no 2º semestre de 2012, cuja carga horária de 60h permitiu a realização de uma pesquisa de campo fora da sala de aula pelos alunos.

Embora a proposta tradicional da disciplina esteja baseada no Estudo dos Teóricos da Aprendizagem, foi possível, com o consentimento dos alunos, mudar a forma de avaliação que se pautou na realização de seminários baseados, por sua vez, nas pesquisas feitas pelos alunos em diversos espaços sociais. Assim, conseguimos também vivenciar uma aprendizagem significativa já que o eixo da avaliação se voltou para a prática da pesquisa e para relevância brincar na educação. Foi escolhida a faixa etária de 15 – 70 anos, incluindo a Universidade da Terceira Idade – UNATI da UERJ.

Para a escrita desse texto decidimos fazer um recorte na faixa de 20 – 40 anos porque foi nessa faixa etária que os alunos de Pedagogia puderam se encontrar com professores da rede pública municipal. Nossa abordagem pretende focar a necessidade de incluir no currículo de formação de professores as teorias do brincar, principalmente as baseadas na psicanálise, como é o caso de Winnicott, É principalmente através das contribuições teóricas desse autor que os sujeitos transitam no continuum de sua vida do brincar para a experiência cultural podendo usufruir dos artefatos culturais, sociais e científicos da sociedade. O brincar, além de ser uma experiência de construção de conhecimento promove saúde emocional e insere o sujeito no universo da cultura.

Embora os cursos de formação de professores discurssem sobre a importância do brincar na educação infantil, a pesquisa realizada pelos alunos da disciplina constatou que as práticas pedagógicas cotidianas negam o brincar e não permitem que as crianças brinquem no horário escolar.

Este estudo começa com a pesquisa que foi realizada para pontuar as estatísticas do uso da brincadeira em sala de aula e nos espaços educativos, a qual é indispensável para a formação humana autônoma e criativa, sustentada pelas políticas educacionais baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394/96, que consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos. Por fim, queremos relacionar os benefícios da brincadeira no cotidiano da sala de

¹⁰²⁵ Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) – Brasil, Red Estrado - Ecuador

aula para criar um ambiente educativo sadio para a aprendizagem de qualidade e apontar os saltos de desenvolvimento que são possibilitados pelo brincar como construção de conhecimento pelas crianças.

Previsto na Constituição Brasileira (art.214 e art.212, parágrafo 3º) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a ser o foco das atenções das organizações ligadas à educação, na perspectiva da defesa da concepção de formação de recursos humanos para a educação como uma formação que deveria se dar a serviço da sociedade e como forma de emancipação política e social. Assim, dois planos estão em discussão no Congresso Nacional.

O primeiro, chamado PNE da Sociedade Brasileira (PL n.º 5.155/98), resultado dos debates organizados pelo Fórum Nacional de Educação no I e II Congresso Nacional de Educação (CONED), formulou diretrizes e metas para a educação para os próximos dez anos, de forma democrática e participativa. O segundo, elaborado pelo Ministério da Educação (PL n.º 4.173/98), contém metas para a educação nacional, baseando-se na LDB, na Emenda Constitucional n.º 14, no Plano Decenal de Educação para todos (1993), nas experiências do atual governo, além de seminários realizados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e de contribuições de entidades como Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, e União de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME.

De acordo com NEVES (2000),

por Plano de Educação entende-se o resultado de um processo de planejamento educacional que, por sua vez, expressa o estágio da correlação das forças sociais gerais e, mais especificamente, do campo educacional, no processo de definição de políticas de educação, em uma determinada formação social concreta e em um determinado momento. (NEVES, 2000, p.147)

Para a mesma autora, a apresentação de dois planos nacionais de educação é uma evidência clara do estágio da correlação de forças sociais no campo educacional do Brasil; assim é que este fato materializou os embates sucessivos tanto quando da tramitação da LDB, quanto na definição da política educacional na aparelhagem estatal e na sociedade civil.

Tanto o PNE da União quanto o PNE da Sociedade Brasileira reconhecem a formação mínima do professor exigida pela LDB e apontam para uma desejável formação em nível superior, estabelecendo, para tanto, um prazo de dez anos para que os planos sejam efetivamente aplicados. No entanto, o PNE da Sociedade Brasileira estabeleceu que a formação do professor deve se dar no âmbito das Universidades, visando a manutenção, na formação docente, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo-se a relação entre teoria e prática. Além disso, indicou que os cursos de formação de professores, em qualquer nível ou modalidade, deverão obedecer às diretrizes curriculares, tendo a docência como base da formação profissional, foco no trabalho pedagógico, sólida formação teórica, além de possibilitar vivências de forma de gestão democrática e de desenvolvimento do compromisso social e político da docência.

Em consonância com o disposto na Lei n.º 9394/96, o PNE do governo incentiva a formação de professores nos Cursos Normais Superiores, constituindo-se em mais um instrumento capaz de fortalecer e impulsionar as mudanças já esboçadas pelas políticas educacionais.

Para KUENZER (1998), ao se retirar das Universidades a responsabilidade da formação dos professores,

adota-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores, o que, para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação dispensaria o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção de conhecimento em educação. (KUENZER, 1998, p.10)

Na educação básica inicial, a exigência de uma atuação docente mais competente nos planos ético-político e cognitivo-técnico constitui-se em imperativo para a construção e transformação do mundo social humano. Neste sentido, não se trata apenas de transferir a responsabilidade da Universidade para os Institutos Superiores de Educação; antes, parece se tratar de relegar a formação básica à qualidade de subproduto, dispensando-se a exigência de uma atuação docente mais competente nos planos ético-político e cognitivo-técnico.

O PNE do Governo, segundo NEVES (2000), tem como objetivo a integração submissa dos trabalhadores à lógica capitalista, privilegiando, assim,

...as políticas de redirecionamento e uniformização dos conteúdos curriculares em todos os níveis, a reavaliação dos materiais instrucionais, de controle dos resultados instrucionais e de ensino, da formação e da persuasão de novos intelectuais de diferentes níveis e do emprego de novas tecnologias educacionais (NEVES, 2000, p. 178).

Na formação para o trabalho complexo, categoria na qual se poderia incluir o trabalho pedagógico, ao priorizar as atividades de ensino e de extensão, em detrimento da pesquisa, o PNE do governo não leva em conta o fato de que

o conhecimento científico e tecnológico, além de consubstanciar em principal força propulsora da superação da atual crise de acumulação, adquire, mais nitidamente, a dimensão política de reserva estratégica de soberania nacional (NEVES, 2000, p.177).

Assim é que, ao analisar os PNE's do governo e da sociedade brasileira, é possível verificar o conflito de posições ideológicas, concepções de sociedade, de homem e de educação nas diferentes propostas. É importante, portanto, avaliar criticamente as propostas de formação de professores, tendo em vista que nessa questão estão em jogo aspectos mais profundos, como a reconstrução do entendimento coletivo dos educadores sobre o que é a educação, sobre o que sejam as tecnologias educativas em seus avanços, não apenas como instrumentalizadores da prática docente, mas também como perspectiva maior definidora da dimensão profissional no mundo de hoje e das concepções que devem embasar a formação de professores.

Com a promulgação da Lei no 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que incorporou as experiências e lições aprendidas ao longo desses anos, inicia-se outra etapa de reforma. Em relação à flexibilidade, regime de colaboração recíproca entre os entes da federação e autonomia dos entes escolares, a nova LDB consolidou e tornou norma uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender: prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmos e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências nos alunos.

Na sucessão da LDB, os órgãos educacionais nacionais estão desenvolvendo um esforço de regulamentação e implementação do novo paradigma curricular. No Conselho Nacional de Educação foram estabelecidas, em cumprimento ao mandato legal desse colegiado, as diretrizes curriculares nacionais para

a educação básica. Por seu caráter normativo, as diretrizes são genéricas: focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas.

No executivo, o MEC elaborou um currículo nacional $\frac{3}{4}$ os parâmetros curriculares do ensino fundamental e do ensino médio $\frac{3}{4}$, além de referenciais curriculares para educação infantil, educação indígena e educação de jovens e adultos. Todo esse trabalho está disponível, em caráter de recomendação, a todos os sistemas e escolas.

Estados, municípios e escolas estão, por sua conta, adotando as providências necessárias à organização de seus currículos de acordo com o novo paradigma disposto na LDB e nas normas nacionais. Essas iniciativas se beneficiam tanto dos parâmetros e referenciais preparados pelo MEC quanto da assistência técnica de universidades, instituições de estudos e pesquisas e organizações não-governamentais do setor educacional.

A implementação da reforma curricular envolve, e envolverá ainda mais, em diferentes graus, distintos segmentos do setor educacional brasileiro. Devido à complexidade do sistema federativo do país e sua enorme diversidade, esse processo ocorre com muito mais consenso do que dissenso. Duas razões contribuem para a construção desse consenso: o contexto econômico e cultural, que impõe a revisão dos conteúdos do ensino; e a LDB, que atua como fator de coesão. Na medida em que as principais respostas para essa revisão foram contempladas na lei, os vários âmbitos ou instâncias de sua regulamentação e execução estão empenhados em colocá-la em prática.

Se a aprovação da LDB marcou o final da primeira geração de reformas educacionais, as diretrizes e parâmetros curriculares inauguraram a segunda geração, que tem duas características a serem destacadas: não se trata mais de reformas de sistemas isolados mas sim de regulamentar e traçar normas para uma reforma da educação em âmbito nacional; e atinge, mais que na etapa anterior, o âmago do processo educativo, isto é, o que o aluno deve aprender, o que ensinar e como ensinar.

A etapa que ora se inicia, se implementada para atingir suas conseqüências mais profundas, deverá mudar radicalmente a educação básica brasileira ao longo das duas ou três primeiras décadas do terceiro milênio. Para gerenciá-la de modo competente, é preciso que todos os envolvidos construam uma visão de longo prazo e negociem as prioridades.

As Demandas da Reforma da Educação Básica para a Formação de Professores coloca em primeiro plano a formação inicial enquanto preparação profissional. De acordo com o texto, é a formação inicial que permite aos professores a apropriação de conhecimentos e a experimentação das competências para atuar no novo cenário, qual seja o da realidade atual.

O Suporte Legal para a formação de professores destaca, da legislação em vigor, os pontos que tratam desta questão, isto é, os artigos da LDB que tratam das atribuições e da formação dos professores, bem como os que criam os Institutos Superiores de Educação (ISE). Em seguida, o texto aborda as chamadas Questões a serem enfrentadas na formação inicial, momento em que se assinala que os problemas da formação de professores são históricos, especialmente no que se refere às licenciaturas. Finalmente, apresentam-se os Princípios Norteadores para uma Reforma da Formação de Professores, bem como as Diretrizes para a formação de professores, nos capítulos 5 e 6 respectivamente.

É necessário mencionar que o texto enfatiza a necessidade de se tratar a formação do professor enquanto uma formação profissional, entendendo que

...tal formação não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso, quanto ao que é requerido dos futuros professores. (MEC: 2000: 23)

Pode-se depreender que, ao objetivar a "proposição de orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira" (MEC, 2000:3), o documento traça o perfil do educador para o próximo milênio. Assim é que, se a proposta para a educação nacional traduz-se, no dizer de ANDRADE (2000), no estabelecimento da "cultura de qualidade",

...a importância da escola, portanto, no interior de tal projeto, reside no fato de que é nela que se dará a moldagem de tal "argamassa", necessária e adequada à construção de um novo "edifício social" (ANDRADE,2000, p.70).

O documento destaca ainda a "distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou" (MEC, 2000:6), estabelecendo, portanto, a necessidade de investimento na formação profissional para o magistério. É importante observar que, embora no texto do documento esteja explícito que a formação de um profissional da educação deva "estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação..." (MEC:2000:6), a proposta básica do documento recomenda que a formação se faça nos Cursos Normais Superiores.

Ao discutir os processos de produção e de compreensão do "Ser-professor" presentes nas políticas curriculares nacionais e locais e em seus diversos matizes singulares presentes nos contextos locais, estamos tratando de modos de compreender e, especialmente, de modos de "Ser-professor" que são cultural e cotidianamente tecidos nos discursos e práticas curriculares. Estamos, portanto, falando em construções permanentes que envolvem saberes, fazeres, identidades, valores e atitudes vinculadas às culturas de "Ser-professor" produzidas em múltiplos contextos.

Nas práticas estão compreendidas negociações permanentes de saberes, valores e condutas que se informam nas redes de conhecimentos e as formas culturais que configuram os espaços da formação de professores. Nas redes de formação, nas práticas cotidianas, nos currículos-composição e nos relatos de formação não é possível hierarquizar saberes, valores ou atitudes nem marcar um momento de formação como sendo a "formação inicial" já que cada docente apontará em suas redes, práticas, experiências e movimentos. Nesse sentido, o cotidiano e os processos que nele se desenvolvem ocupam lugar privilegiado para o entendimento do currículo nesse espaço de prática social (SANTOS, 1995, p. 277) instituído para a finalidade educativa. A partir dessas ideias, entendemos que as redes formadas na negociação entre as culturas de referência individuais e locais com a cultura escolar/institucional são produtoras de culturas cotidianas próprias a cada espaço educativo institucionalizado e fornecem às práticas elementos para compor os currículos praticados. Assim, essas reconfigurações permanentes das subjetividades e culturas, que se evidenciam nas pesquisas, são férteis para pensar os processos emancipatórios enquanto lutas

processuais, conforme aponta Santos (2001), e reforça a opção epistemológica por pensar e formar em redes e não utilizar as noções de formação inicial e/ou continuada.

Dado o caráter de sua produção e apresentações em modos, práticas e valores, as produções relacionadas ao “Ser-professor” foram consideradas como culturas com base no conceito de cultura trazido do campo dos Estudos Culturais, pensado num contexto político e interpretativo (WILLIAMS, 1992 e MARCUS, 1998). Cultura, portanto, seria aquilo que se relaciona à experiência ordinária de práticas significativas, de processos de significação das práticas sociais, incluindo os produtos desses processos e práticas. Como mais contemporaneamente expresso por Hall (1997).

A Teoria do Brincar na abordagem de Winnicott

Dentre as várias teorias do brincar e suas articulações com os processos lúdicos e criativos, sem dúvida é a abordagem psicanalítica do brincar construída por Winnicott através de sua prática clínica como pediatra e psicanalista que nos fornece uma base de conceitos que nos permite entender o brincar como estruturante do sujeito e, ainda mais, como aquilo que nos qualifica no continuum de nossa existência ao engajamento na experiência cultural da humanidade. Mais do que pontuar o brincar como a qualidade da experiência que os sujeitos mantem com o mundo, seus objetos e pessoas, é através do brincar que nos habilitamos a criar conhecimento, arte e cultura, já que o brincar, por si só, já é uma construção de conhecimento.

O brincar acontece em um tempo e lugar para os quais podemos retornar sempre que desejarmos, embora cada nova experiência de brincar necessite de uma nova criação e para isso precisamos transitar entre dois mundos: o mundo da subjetividade e o mundo da objetividade, criando possíveis caminhos entre a realidade objetivamente percebida e aquilo que concebemos de forma subjetiva. É nesse trânsito entre realidade e subjetividade, nesse espaço potencial que a experiência do brincar acontece e o lugar onde podemos tornar real aquilo que pertence à ordem de nossas fantasias, sonhos e desejos e através dessa experiência, sempre singular da brincadeira, podemos expressá-las ao mundo externo.

De forma bem resumida podemos sintetizar uma sequência para a história do brincar: em primeiro lugar temos um bebê que *cria* o objeto através de sua vivência da *experiência onipotente da ilusão*; depois, esse mesmo objeto é *repudiado* como um “não-eu”, reaceito e objetivamente *percebido*; finalmente a criança pode brincar, em uma espécie de *playground*, construído no espaço intermediário entre ele e a mãe em uma base de confiabilidade. A etapa seguinte é o de estar sozinho na presença de alguém, um tempo em que a criança se permite brincar por pressupor que a mãe continua ali, sempre disponível em suas lembranças. O próximo estágio é permitir que a mãe ou outra pessoa participe da brincadeira, mas de acordo com as suas “regras” e, em seguida, passa a aceitar o brincar do outro, ou seja, a introdução de ideias que não são suas. Para Winnicott, nessa etapa podemos perceber que o caminho para o brincar compartilhado já foi devidamente pavimentado.

A sequência acima nos possibilita compreender em que base a experiência do brincar se assenta: a da confiabilidade, que é a mesma da experiência da ilusão. Em outras palavras, é o sentimento de confiabilidade que nos fornece a certeza de que não serei destruído pelo outro, que posso “ser”, expressar qualquer gesto, qualquer palavra autêntica e criativa. Segundo Winnicott, o entendimento dessa condição *sine qua non* permite diferenciar o verbo substantivado “brincar” do substantivo “brincadeira”. Essa última modalidade nada mais é do que uma atividade e podemos ver uma imensa quantidade de crianças que se

envolvem em brincadeiras, mas que efetivamente não estão brincando, simplesmente obedece, de forma submissa, às regras de um jogo ou às expectativas de alguém. O brincar no sentido que Winnicott imprime a essa palavra, *é uma experiência, e uma experiência sempre criativa, uma experiência num continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver* (1975:50).

No início de nossas vidas como recém nascidos, quando nada mais éramos, segundo a Psicanálise, do que totalidades indiferenciadas, vivemos uma total dependência do outro. Podemos nomear esse outro como mãe, embora não necessite ser a mãe biológica. Essa mãe nos ofereceu uma adaptação quase completa às nossas necessidades, respondendo às nossas chamadas, identificando e identificando-se com as nossas necessidades, Winnicott nomeou essa pessoa como *mãe suficientemente boa*, por não ser perfeita, nem ideal, mas real e humana. Portanto, essa mãe – como qualquer ser humano – falha. E porque ela falha, podemos nos diferenciar dela e construir o princípio da realidade sem abrir mão, totalmente, do princípio do prazer, mas aprender a adiar a satisfação de nossos desejos e tolerar as frustrações. Podemos viver a experiência da onipotência – controlando magicamente o mundo, típico das brincadeiras de faz de conta – e sair da ilusão, auxiliados, novamente por essa mãe que progressivamente foi deixando de nos atender prontamente a medida que fomos crescendo. A *ilusão* ocorre na sobreposição daquilo que é oferecido pela mãe e do que é concebido pelo bebê, constituindo daí em diante uma *terceira área de experiência* entre a subjetividade e a objetividade. É nessa terceira área que o brincar está localizado.

Para Winnicott *o que quer que se diga sobre o brincar das crianças aplica-se também aos adultos, que manifesta-se, por exemplo, na escolha das palavras, nas inflexões de voz e, na verdade, no sendo de humor* (ibid:61). A idéia aqui é estabelecer vínculos entre o brincar criativo e a experiência cultural, compreender que brincar, criar uma poesia ou produzir um texto científico são formas diferentes de expressão de um gesto espontâneo, que pertencem ao mesmo território lúdico, constituído, em sua origem, na experiência de ilusão vivida entre mãe e bebê.

Transportando toda essa abordagem winnicottiana para dentro do cenário escolar podemos tecer algumas reflexões. O brincar é criação e construção de conhecimento. Para tanto necessita ser livre e não dirigido por alguém, se assim o for, deixa de ser brincar e passa a ser atividade dirigida por alguém. As aprendizagens que daí decorrem são: obediência e submissão às regras do outro. Todas as estratégias didáticas que tem como base, no dizer das professoras, no lúdico são atividades dirigidas que impedem a criação e a construção do conhecimento pela criança. É preciso que tenhamos consciência disso: criatividade não pode ser ensinada, pode ser construída através da experiência do brincar criativo. Isso não significa que as professoras não podem mais oferecer atividades dirigidas em forma de brincadeiras, mas que uma parte do dia escolar precisa ser administrado pelos próprios alunos para que possam utilizá-lo na criação de suas próprias brincadeiras.

Os cursos de formação de professores no Brasil insistem em uma grade curricular que incentiva, em suas disciplinas, o uso contínuo e ininterrupto de atividades dirigidas, mantendo a criança constantemente ocupada em realizar *trabalhinhos* de recorte, colagem, pintura etc, sem nenhum momento livre para brincar. O discurso pedagógico enaltece o *lúdico*, como se tratasse de uma entidade pedagógica, que retira da criança toda e qualquer possibilidade de criação desde a Educação Infantil. Ao passar para o Ensino Fundamental, a escola se torna séria e o brincar não pode mais fazer parte do cotidiano escolar porque a criança precisa aprender os conteúdos. Quanto mais avançamos nas séries, mais vai sendo abolido o brincar, até sua total extinção. As escolas que pertencem a rede particular de ensino, que funcionam como

empresas que geram lucros, não permitem o brincar das crianças alegando que os pais não pagam mensalidades altas para que seus filhos brinquem na escola, mas seus projetos político pedagógicos, contraditoriamente, estão assentados no *lúdico*. Todas as atividades escolares, segundo essas escolas, originam-se de uma brincadeira ou de uma história contada pela professora, portanto as crianças se divertem muito na escola.

Da mesma que é tarefa materna desiludir a criança para que ela possa “ser” e “fazer” (brincar), também cabe ao professor desiludir o aluno, pois se o ato de ensinar pressupõe uma correspondente capacidade de aprender, aí está implícito que o aluno é capaz de conceber subjetivamente – com o auxílio de sua atividade cognitiva e a partir de sua realidade existencial – uma idéia que dá sentido ao que lhe é apresentado do exterior. Mas, tal como a mãe que oferece o seio ao bebê exatamente ali onde ele seria capaz de concebê-lo, não se trata de um intercâmbio, mas de um verdadeiro diálogo que decorre da sobreposição de duas áreas lúdicas, envolvidas no processo criativo. A palavra do professor se localiza exatamente onde o educando a teria criado, o que lhe dá a oportunidade de viver a experiência da *ilusão* de criar, sem a qual não se pode estabelecer um contato significativo com o mundo.

É essa experiência paradoxal que permite ao aluno reivindicar a autoria do que foi aprendido na sala de aula, ou seja, apropriar-se criativamente do conhecimento. Entretanto, será necessário que o professor adie a satisfação de suas expectativas em relação à aprendizagem do aluno, que consiga suportar o erro e o absurdo de maneira não retaliativa e, ainda mais, que consiga conviver, durante algum tempo, com certo nível de *des-ordem* e esperar até que o não-saber se converta em algum saber.

Esse tempo de espera – tempo potencial – é o momento oportuno para brincar com as idéias, conjecturar sem se comprometer com a precisão absoluta do conhecimento, formular hipóteses sobre o real a partir de suas próprias experiências e impressões, inventar, investigar e tentar descobrir algo novo.

Outra contribuição interessante da abordagem winnicottiana sobre o brincar diz respeito a própria construção do conhecimento que não acontece no território da pura objetividade e tampouco no território da pura subjetividade, mas na sobreposição de duas áreas intermediárias entre o interior e o exterior. Portanto, o campo do fazer pedagógico localiza-se no campo da transicionalidade, cuja meta é pavimentar o caminho que vai do brincar à experiência cultural. Contudo esse campo precisa ser construído na relação eu-outro, o que vai depender da qualidade da relação professor-aluno, ou seja, depende de que ambos sejam capazes de construir um espaço de encontro onde o aprender e o ensinar aconteçam de modo significativo. Em outras palavras, vai depender da capacidade que ambos tiverem de brincar.

Mas se a instituição escolar não permite o brincar porque a escola é coisa séria? E Se foi retirada qualquer possibilidade de autonomia do professor lhe compete tão somente exercer a ordem e disciplina necessárias para a boa aprendizagem dos alunos? Foi essa formação que lhe foi fornecida pelos cursos de formação de professores e pelos cursos de licenciatura em nossas universidades, as disciplinas de didática lhes ensinaram técnicas de gestão da sala de aula, dos alunos, de ensino, falaram sobre a afetividade na relação professor-aluno, mas nada lhes informaram sobre a qualidade dessa relação que se dá no encontro em sala de aula e na aventura criativa do conhecimento que ambos embarcam.

Na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro onde leciono há dezoito anos nos Cursos de Licenciatura e Graduação em Pedagogia, somente no Curso de Pedagogia temos duas disciplinas dedicadas a ludicidade. Tais disciplinas não são oferecidas para a Licenciatura. E na Graduação

a ênfase ainda recai na execução de atividades lúdicas tanto por parte dos docentes como na demanda dos alunos. A escolha de teorias do brincar assentadas na construção do conhecimento e no viver criativo acaba sendo uma decisão do docente que irá ministrar a disciplina e da inflexão que ele irá imprimir em seu cotidiano de sala de aula.

As pesquisas de campo que realizei com os alunos durante o semestre letivo evidenciaram o menosprezo dos sujeitos entrevistados pelo brincar das crianças embora o discurso das pessoas utilizasse frases recorrentes como: *é brincando que a criança aprende*, mas um brincar que só poderia acontecer fora da escola, nunca como parte do cotidiano escolar e do currículo. Mas o que mais nos impactou foi a pesquisa realizada por um grupo composto por quatro alunas de Graduação com os professores da rede municipal de ensino da cidade do Rio de Janeiro.

As categorias abaixo citadas foram retiradas das palavras-chaves encontradas na primeira questão do instrumento, que consiste: O que é brincar.

Durante a análise apareceram cinco categorias: Imaginar (28%), Descontração (18%), Alegria (18%), Aprender e Criação (18%). A análise quantitativa evidencia a associação do brincar com o verbo imaginar, o que reforça a concepção de Winnicott (1975): *“Brincar é essencial, é porque brincando que o paciente se mostra criativo”*, partindo dessa citação gostaríamos de criar um adendo no que se refere a questão do paciente, o autor citado é psiquiatra e entende a brincadeira, como algo saudável para a saúde emocional.

Mas nos chamou muito a atenção a fala de uma professora, que de forma sucinta, retrata um resumo de todas as falas das demais professoras:

“É no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata atribuindo significados, no brincar a criança aprende, desenvolve a imaginação, fundamenta afetos e explora suas habilidades” (Professora de Educação Infantil)

De acordo com as diretrizes propostas pela prefeitura do Rio de Janeiro (SME, 1998), o profissional de educação infantil tem a brincadeira como uma forma de avaliar suas práticas enquanto docente, onde o brincar é considerado como um eixo da organização do trabalho pedagógico, pois ela contribui para diversas aprendizagens e também para uma ampliação de rede significados constituída pelas crianças.

Como um complemento do que foi afirmado pela Secretaria Municipal de Educação (SME), vale lembrar a concepção do Vygostky (1989) sobre a importância do brincar: *“É por intermédio do brincar que a criança compreende seu grupo e cultura, constrói significados e elabora interpretações das diversas realidades.”*

Partindo de tudo o que foi brevemente exposto acima, as alunas de graduação escreveram em seu relatório de pesquisa o seguinte trecho:

Entendemos a criança da educação infantil, como um sujeito de direitos, e de deveres. Vivendo em um grupo, a criança através das brincadeiras apreende e refaz as regras do cotidiano através da interação com as outras crianças e com os objetos.

De forma a realizar análise de tudo o que foi lido, entre teóricos, questionários, pudemos fazer um relato de que a brincadeira está sim na presente na escola, mas não a brincadeira defendida pelos autores citados no decorrer desse ensaio. Acreditamos que isso deve a vários motivos:

A falta de conhecimento sobre a importância da temática, tanto pela gestão como pelos professores, a necessidade de se cumprir milhões de metas impostas pela Secretaria de Educação.

Brincar, sonho, fantasia sempre estiveram associados a coisas pouco sérias ou sem importância. Nossa sociedade insiste na divisão em dois mundos opostos onde, de um lado, estariam o brincar, os sonhos, a imaginação e, de outro, o mundo sério da razão, do trabalho.

Esta ideia justifica o descaso, tão frequente na cultura adulta, pelo ato de brincar, não levando em conta que o adulto também brinca. Brinca, não só aquele adulto que, por força do seu exercício profissional, convive com as crianças, mas também, o executivo engravatado no escritório, o operário com sua britadeira no asfalto, a costureira da fábrica, a dona de casa em sua cozinha.

Frequentemente acredita-se que as atividades lúdicas sejam próprias das séries iniciais do primeiro grau, ou mais afetas a algumas disciplinas, como a Educação Física ou Artística. Entretanto, o que se verifica é que o ato de brincar, tão privilegiado pelas crianças e adolescentes, ocupa poucos espaços na escola: espaços onde é "permitido" brincar, onde supostamente não se realiza um trabalho sério, como se a brincadeira não fosse importante para o desenvolvimento da capacidade de pensar, refletir, abstrair, organizar, realizar, avaliar.

Isto conduz a algumas concepções errôneas, tão habitualmente encontradas nas escolas, tais como:

_"Nas classes de educação infantil era só brincadeira, mas agora que vocês estão na primeira série é diferente, é sério!" (Professora de Ensino Fundamental I, A)

_"Esta turma só tem boas notas em Educação Física porque lá eles só brincam. Mas, nas matérias importantes eles estão com um péssimo desempenho." (Professora de Ensino Fundamental I, B)

_"Este aluno só foi aprovado em Artes. Também se não passasse em Artes seria demais. É muito fácil!"(Professora de Ensino Fundamental I, C)

Referências

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL, Projeto de Lei, de Iniciativa do MEC, Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, 12/02/98.

_____: CONGRESSO NACIONAL, Projeto de Lei n.º 4.173/98, institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, 10/02/98.

_____: CONGRESSO NACIONAL, Projeto de Lei n.º 4.155/98, substitutivo da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Institui o Plano Nacional de Educação. Brasília, 16/11/99.

_____. "Lei n.º 9.394, de 20/12/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", In Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.º 248, de 23.12.96, pp. 27.833 -27.841, 1996.

_____: Parecer CP n.º 115/99, de 10 de agosto de 1999, Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 10/08/99.

_____: Parecer CES n.º 970/99, de 09 de novembro de 1999, Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos

cursos de Pedagogia. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. Brasília, 09/11/99.

_____: Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1.999, Dispões sobre os Institutos Superiores de Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 30/09/99.

_____: Parecer CEB n.º 01/99, de, Diretrizes Curriculares para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília,

_____: Resolução CEB n.º 2, de 19 de abril de 1.999, institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em nível médio na modalidade Normal. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Brasília, 19/04/99.

_____: Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação. Brasília, maio de 2000.

_____: Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior. Grupo de Trabalho do Ministério da Educação. Brasília, maio de 2000.

BRITO, Ana Rosa Peixoto de. Os profissionais da Educação: Organização e Participação, hoje, nas lutas em prol da Educação e do Educador. III Caderno de Educação, Belo Horizonte, p.49-66, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). A formação dos profissionais da educação: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Mimeo. 1998.

MARCUS, G. Ethnography through Thick & Thin. New Jersey: Princeton University Press, 1998

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil ano 2000: Uma nova divisão de trabalho na Educação. Rio de Janeiro, RJ: Papéis e Cópias, 1997. 112p. ISBN 85-85987-06-5

_____(org.): Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 1997. 180p. ISBN 85-7315-033-5.

_____(org.): Educação e Política no Limiar do séc.XXI. Campinas,SP: Autores Associados, 2000. 200p. ISBN 85-85701-94-3.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1978.267p.

SARMENTO, Diva Chaves. Caracterização da formação do Pedagogo. MEC/SESU. Comissão de Especialistas de Ensino-Educação. Juiz de Fora, junho de 1994.

SANTOS, B. S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

_____.A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. (3. Ed). São Paulo : Cortez, 2001.

_____. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. Sao Paulo : Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

_____. Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica. Campinas, SP: Cortez Editora: Autores Associados, 1991.

SENRA, Alvaro de Oliveira. Propostas Educacionais da Igreja Católica sob o Neoliberalismo. In: NEVES, Lúcia Wanderley. Política Educacional nos anos 90: determinantes e propostas. Recife, PE: Editora Universitária da UFPE, 1997. 180p. ISBN 85-7315-033-5.

WILLIAMS, R. Cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WINNICOTT, D.W. O Brincar & a Realidade. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975

Artigos:

Eloiza Gomes de Oliveira & Marly de Abreu Costa. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DO CURRÍCULO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA: Um desafio. Disponível em:

<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC32/Artigos_32_Oliveira.pdf>. Data de acesso: 10/07/2013

Daniela Motta de Oliveira. A Formação de Professores na Lei 9394/96 - Um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores de Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental nos anos 70 e nos anos 90. Disponível em:

<<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu1603.htm>>. Data de acesso: 27/11/2012

Escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación y el trabajo docente: transformaciones educativas en Ecuador (Sumak Kawsay) y Bolivia (Sumak Qamaña)

Carlos Crespo Burgos¹⁰²⁶

Palabras-chave: Transformaciones educativas Políticas educativas nacionales - nuevos paradigmas de desarrollo. Pedagogías del Sur. Docentes. Bolivia - Ecuador

En este trabajo se comparte los resultados de la investigación que el autor desarrolla en el Doctorado Latinoamericano 'Políticas Públicas en Educación y Profesión Docente', en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais-Brasil.

Da cuenta de las profundas transformaciones educativas ocurridas en la última década, en países latinoamericanos como Bolivia y Ecuador, en el contexto de la crisis de hegemonía del neoliberalismo. A partir de nuevos marcos constitucionales, políticos e institucionales se ha promovido la denominada 'refundación' de los Estados, con la inspiración de nuevos paradigmas emergentes de desarrollo: 'Buen Vivir' o Sumak Kawsay en Ecuador; 'Vivir Bien' o 'Sumak Qamaña' en Bolivia. Nuevas leyes de educación han surgido con la perspectiva de consolidar el rol del Estado como garante del derecho a la educación. Se ha generado una dinámica de construcción social de nuevos sentidos para la Educación, no en clave de la 'productividad', como caracterizó a las políticas de los 90, sino del 'Buen Vivir'. Estos nuevos sentidos disputan su legitimación en nuevos escenarios políticos y sociales, luego de dos décadas de imposición de agendas externas de política educativa, orientadas al servicio del capital internacional y del mercado. Estos países transitan de la formulación de 'discursos fundacionales' a una fase de 'construcción' de políticas públicas de educación, mediante la generación de estrategias y programas, donde la coherencia y articulación con las matrices ideológicas se encuentran en debate, bajo la mirada crítica de diversos actores, especialmente de los propios docentes y sus organizaciones.

La investigación explora las matrices de pensamiento que orientan los discursos emergentes sobre educación y desarrollo en los nuevos marcos constitucionales y legales. E identifica las heterogéneas y hasta contradictorias traducciones a políticas y programas educativos nacionales, que implementan estos Gobiernos de Ecuador y Bolivia, en el contexto de las prioridades de construcción de su legitimidad política. El estudio se enfoca en las políticas y estrategias priorizadas en cada país para la transformación de la 'escuela pública'. Y analiza críticamente el lugar enunciado en el discurso oficial para los docentes y el asignado efectivamente. Por otra parte, identifica posiciones de docentes frente a estos cambios propuestos desde el Estado.

¹⁰²⁶ El insuficiente progreso de las reformas de los 90s han sido contrastados con la magnitud de los esfuerzos. A pesar de los avances en materia de reformas, se reconoció que los actuales sistemas educativos no estaban respondiendo a las demandas de los países. Los diagnósticos sobre la situación educativa latinoamericana coincidieron en señalar que en materia de calidad, equidad y eficiencia educativa, había grandes deudas (PREAL, 1999).

El estudio se enriquece con un enfoque interdisciplinar: con apoyo de la Epistemología se comprenden las matrices de los paradigmas de desarrollo y educación emergentes. Y con respaldo de la Sociología Política se contextualizan los procesos de transición que viven estas sociedades andinas. Mediante el análisis de contenido y de discurso se analizan los nuevos marcos legales y sus traducciones en políticas y estrategias educativas, así como las posiciones de los actores, principalmente docentes.

La investigación sobre estos procesos en A.L interesa puesto que se han constituido en importantes laboratorios para orientar la “resolución de problemas históricos del continente”. Aporta a la comprensión crítica de las trayectorias que asumen las políticas de transformación educativa en estos nuevos escenarios, e identifica continuidades y rupturas con relación a otros modelos educativos prevalecientes en América Latina en las últimas décadas. Aporta a la reflexión – aun inicial en A.L. - sobre la importancia de nutrir las políticas de Educación con las denominadas ‘pedagogías sociale del Sur’, para asegurar el nuevo lugar asignado a la Educación: constituirse en ‘garantía’ de la equidad y sociedades del ‘Buen Vivir’. El estudio amplía la reflexión sobre estos nuevos procesos de transformación educativa, llevándola más allá de las reglas del monopolio de la ‘competencia científica’ y de los discursos formalizados de los sindicatos docentes.

Primera parte : nuevos escenarios y paradigmas desde el sur: la construcción del buen vivir.

“Estamos presenciando un cambio cultural impresionante, un nuevo sentimiento que emerge y está buscando concretizarse en el paisaje social. Ya nada es igual. El cambio ha sido interior, de sensibilidad de los pueblos y eso encontrará su forma social y política. Son los pueblos los que están eligiendo gobernantes que rompen con los parámetros homogéneos de la globalización, son los pueblos los que están levantando lo distinto, son ellos los que se abrieron a nuevas respuestas y nuevos riesgos” (Tomás Hirsch, 2006)

Nuevo horizonte histórico y nuevos escenarios

América Latina se caracteriza, en la actualidad, por la diversidad de procesos políticos en marcha en un contexto de crisis de la hegemonía del neoliberalismo. En ruptura con los parámetros homogéneos impuestos por la ‘globalización’ del capital, desde 2003 se han elaborado nuevas constituciones con amplia participación social y se han producido nuevas leyes generales de educación (LAFORCADA, 2011). En casi todos los países de América del Sur están en marcha procesos transformadores de distintos tintes y matices, liderados por gobierno de izquierda o progresistas, provenientes en la mayoría de los casos, de innovadores espacios de articulación y de plataforma coincidentes, cuya gama va desde el distanciamiento del neoliberalismo hasta propuestas de cambios civilizatorios (LEÓN, 2010). En el caso de Ecuador y Bolivia, desde la segunda mitad de la última década, se han generado profundas transformaciones de sus marcos políticos e institucionales, a partir de la aprobación de nuevas Constituciones políticas (Ecuador, 2008 y Bolivia, 2009), con amplias repercusiones en la redefinición del rol del Estado y en el emprendimiento de reformas integrales en la educación. Se ha reivindicado, por parte de sus actores, que estas constituciones recogen y han sido consecuencia de años de luchas sociales, y de resistencia popular al neoliberalismo y a la agenda impulsada por los sectores dominantes, que generó durante décadas un injusto sistema económico, político y social, orientado a perpetuarse por la práctica cómplice e interesada de los partidos políticos tradicionales que, a su vez, anuló la participación ciudadana en la toma de

decisiones (SENPLADES, 2009). La naturaleza de esta refundación, sin embargo es compleja y va acompañada de luchas y conflictos. Como destaca Walsh (2009: 152) “las pugnas y el agudo conflicto civil que Bolivia ha vivido desde finales de 2007, sirven como ejemplos; pugnas y conflictos que también se observan en el Ecuador, promovidos por los medios privados de comunicación, por la Iglesia y por los grandes intereses económicos”.

En este contexto, se viven en la región experiencias inéditas de revitalización de lo público y también de presencia pública de nuevas generaciones que no quieren más la Educación como lucro. Frente a las recetas neoliberales que debilitaron al Estado durante las últimas décadas, se busca recuperar su rectoría y consolidar su rol como garante del derecho a la educación, en el marco de una refundación del Estado, vinculada a un nuevo pacto social de convivencia en la diversidad y a la construcción de un Estado Plurinacional e intercultural. Estas transformaciones responden a un momento histórico de cambio social y político por el que transita la región latinoamericana, donde tanto las actuales Constituciones como las leyes educativas, recientemente aprobadas, recolocan a la educación en el horizonte de sociedades del “Buen Vivir” y no en clave de la ‘productividad’ al servicio del crecimiento económico y el ‘desarrollo’, como caracterizó a las políticas de los 90¹⁰²⁷.

Se ha tratado de comprender estos cambios en el marco de la emergencia de un momento sin precedentes en el que, tal vez por primera vez, en más de 500 años de subordinación, silencio y colonialismo, emerge la posibilidad de otro horizonte de sentido histórico (QUIJANO, 2010). América Latina vive una situación inédita en mucho tiempo, quizás nunca vista en la historia de la región (Acosta, 2010). En América Latina, dice Quijano (2010), está emergiendo hoy la crítica más radical y eficaz al *eurocentrismo* – como modo de producir subjetividad, imaginario, memoria histórica, conocimiento - , a la propuesta de la ‘*colonialidad del poder*’, que trabaja sobre una base del re descubrimiento y de una recusación del episteme racista, que secularizó junto con eso la teología cristiano-medieval, que generó ese dualismo radical del que aún somos presos, con su evolucionismo positivista, desde fines del siglo XIX. Lo que está ocurriendo ‘en y desde’ América Latina es que están reapareciendo nuevas racionalidades, desde los pueblos que fueron colonizados y están produciéndose otras nuevas.

Sumak Kawsay: emergencia de nuevos paradigmas frente al ‘desarrollo’

La primavera política que vive América Latina es un momento inédito, marcado por la convocatoria de las distintas sociedades a pensarse a sí mismas y delinear su presente y futuro bajo nuevos parámetros. En este contexto, están en emergencia innovadoras reconceptualizaciones. Verdaderas revoluciones conceptuales, que se construyen desde elaboraciones de procesos ingeniosos en el ‘de aquí para adelante’, pero cimentados en una historia milenaria y en un presente definido como participativo. Dan cuenta de una voluntad explícita de transitar de una propuesta de cambio civilizatorio que se alimentó de siglos de resistencias, hacia la puesta en marcha de una alternativa civilizatoria de largo alcance (Irene León)

Es posible identificar elementos comunes en las reformulaciones que hacen los países de la región; algunos autores (LEON, 2010) han considerado que forman parte de una ‘propuesta continental’ cuya identidad se puede identificar por aspectos como la búsqueda de sentidos, las profundas re-conceptualizaciones¹⁰²⁸, la

¹⁰²⁷ Por ejemplo, las redefiniciones de las nuevas constituciones.

¹⁰²⁸ No más desde la importación de algún pensamiento guía, ni de alguna fórmula previa para enrumbar los cambios)

valoración del pensamiento propio¹⁰²⁹ y la construcción participativa que se hace en proceso. Acosta (2010), por su parte, añade que ‘las soberanías en plural’ constituyen otro elemento cohesionador de todas estas propuestas: soberanía financiera, soberanía alimentaria, soberanía en el manejo y control del agua, soberanía cultural y educativa y, finalmente, la soberanía regional.

Sus más importantes promotores han insistido que las nuevas propuestas aluden a un cambio de paradigmas y no a simples reformas o modificaciones de contenidos (HUANACUNI, 2010), puesto que el “Buen Vivir” constituye una propuesta muy distinta que ‘desarrollo’: “una de las transformaciones paradigmáticas más importantes de este cambio de época alude al cuestionamiento del concepto de desarrollo: modo de acumulación, un sistema de socio-económico y político, un tipo de relaciones sociales (LARREA, 2010). Huanacuni (2010) enfatiza que conceptos como ‘Desarrollo sostenible’ o ‘sustentable’ aun esconden contradicciones de raíz no resueltas. En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo, *porque “los modelos ‘civilizatorios’, desarrollistas y modernistas, hegemónicos en el planeta, durante los últimos siglos, han llegado ya a su tope y, por tanto, toca el descenso. (...)*”. Para el caso de los pueblos de Bolivia, el Vivir Bien va mucho más allá de la sola satisfacción de necesidades o el acceso a servicios y bienes, más allá del mismo bienestar basado en la acumulación de bienes. El Vivir Bien no puede ser equiparado con el desarrollo tal como es concebido en el mundo occidental. En la cosmovisión de los pueblos originarios no se habla de desarrollo como estado anterior o posterior de sub-desarrollo y desarrollo, como condición para una vida deseable. Más bien se habla de crear condiciones materiales y espirituales para una vida armónica en permanente construcción del *Vivir Bien*.

La noción de Buen Vivir es, en rigor, otro paradigma. Consecuentemente, otro modo de ver, comprender, aprehender el mundo (otro lugar epistemológico); otro modo de convivir, vincularse, construir colectivamente (otro lugar ético-político); otro modo de situarse, ubicarse, “colocarse” en el mundo (otro lugar social). Guarda la memoria de nuestras culturas originarias y sus más profundos modos de pensar, de pensarse, de crear y organizar su vida colectiva. Pero es también memoria de futuro, porque guarda dentro de sí las mejores aspiraciones de un futuro definitivamente más humano (LIZARAZO, 2011).

Existe la comprensión de que el Buen Vivir se plantea como una alternativa *a/* desarrollo y no tanto una alternativa *de* desarrollo. A partir de este postulado, autores como Escobar (2012) consideran a estas conceptualizaciones y propuestas como parte de los discursos de transición” hacia lo que ha denominado el ‘post desarrollo’. El significado de estos procesos se puede vislumbrar con claridad, según este autor, en los debates más recientes sobre la definición del desarrollo y los derechos de la naturaleza que tienen lugar en países como Ecuador y Bolivia; y en una nueva ola de movimientos y luchas en estos países y en otras partes del continente que pueden ser interpretadas en términos de dos procesos interrelacionados, a saber, la activación de las ‘ontologías relacionales’ y una redefinición de la autonomía política.

Nuevos sentidos para la educación en el marco de los nuevos paradigmas de sociedad

En estos nuevos escenarios, se reconecta a la educación con demandas históricas de sociedades interculturales y diversas, y se busca dar respuesta a la necesidad de ‘igualdad de oportunidades para todos’ (CRESPO, 2008). En consecuencia, se presentan para la Educación numerosos retos, puesto que

¹⁰²⁹ Este constituye un material publicado recientemente por el Viceministerio de Educación Alternativa y Especial del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia.

las transformaciones requeridas se enfrentan a escenarios en disputa, por la herencia de más de dos décadas de imposición de agendas externas de política educativa orientadas al servicio del mercado. Pero, a la vez, se abren para la educación insospechadas posibilidades de construcción de nuevos sentidos y respuestas, desde el Sur, que toman distancia con la ideología universal del mercado que la redujo a un “hecho económico” (CRESPO, 2012). Se han redefinido para la Educación principios, orientaciones y responsabilidades muy distantes del ideario impuesto en la etapa neoliberal:

“La educación es un derecho de todas las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado”, con los compromisos de ‘universalidad y gratuidad’. Constituye a la vez “un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, la garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el ‘Buen Vivir’

(Ecuador, Constitución 2008, Art. 26). “La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto de los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia” Ecuador. Constitución 2008, Art. 27.

“El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (vivir bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble) Bolivia. Constitución Política del Estado, 2007. Art. 8

Los nuevos marcos proponen que la educación abandone su función reproductora, salga de su arrinconado letargo de ‘cenicienta sectorial’, para asumir roles estratégicos en la construcción de nuevos modelos de sociedad, basados en principios de igualdad, equidad, soberanía nacional, interculturalidad, plurilingüismo para la integración latinoamericana de los países y su inserción estratégica en el contexto internacional en igualdad de condiciones (Crespo, 2012).

En el marco de estas nuevas Constituciones se contempla un nuevo enfoque del desarrollo educativo que privilegia al ser humano y al desarrollo de los pueblos sobre el capital. Se sitúa a la educación como garante de la ‘igualdad’ (de oportunidades para todos’) y como ‘condición indispensable’ para hacer posible un ‘nuevo régimen’ de desarrollo (“Sumak Kawsay”).

Buen Vivir supone integración entre lo económico y lo social, político y cultural, que incluye un sistema económico justo, democrático, productivo, solidario y sostenible basado en distribución igualitaria de los beneficios del desarrollo; y, la garantía de derechos como el ejercicio pleno de los derechos, incluyendo la visión andina de los derechos.

Las nuevas Constituciones (Ecuador, 2008; Bolivia, 2009) reconocen las raíces milenarias y celebran a la naturaleza, la Pacha Mama, “de la que somos parte y es vital para nuestra existencia”... Apelan a la sabiduría ancestral... y declaran ‘una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza para alcanzar el Buen Vivir, el Sumak Kawsay’. Proyectan el horizonte del buen vivir declarando “una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades”. En el caso de Bolivia, los fundamentos se plasman en varias fuentes:

- Fundamentación Filosófica (Vivir Bien)
- Fundamentación Sociológica (Estado social comunitario)
- Fundamentación Pedagógica (Modelo educativo Sociocomunitario Productivo)

- Fundamentación Legal (Constitución Política del Estado y la Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”)

Para Boaventura de Souza Santos (2009) los derechos de la ‘Pacha mama’ (naturaleza), dentro del concepto del Sumak Kawsay, que persigue el Estado Plurinacional ecuatoriano, contienen mayores y nuevas formas de hacer gobierno, de hacer Estado y de hacer política. Al respecto, considera que algo muy importante a tomar en cuenta es que hay tres formas de democracia: la representativa, la participativa y la comunitaria. En las comunidades se decide por consenso y esa es la forma de democracia comunitaria que contiene el concepto de la pluriculturalidad, que estaría midiendo la ruta por la carga histórica y no por la capacidad de voto. Esto significaría, para este pensador, hacer justicia histórica y a la vez un mecanismo interesante para incluir la pluriculturalidad. Para ello, debemos preguntarnos hasta donde queremos lograr la igualdad y hasta qué punto queremos mantener las diferencias. El objetivo es ser diversos, vivir diferente pero ser iguales

Segunda parte: rupturas y continuidades en la implementación de las políticas educativas.

Ecuador y Bolivia, países a los que se toma como casos de la presente investigación, han emprendido procesos de transformación denominados por sus gobiernos como “Revolución Educativa”. Una vez legalizados los nuevos marcos constitucionales y legales y posicionados públicamente sus discursos fundacionales, estos países caminan actualmente por una fase de ‘transición’ marcada por la recuperación de la rectoría de los sistemas educativos por parte del Estado. Bajo este contexto, se formulan y construyen políticas educativas públicas, que buscan traducirse en estrategias y programas, donde la coherencia y articulación con sus matrices ideológicas se encuentran en debate, bajo la mirada crítica de diversos actores, especialmente de los propios docentes y sus organizaciones. Transitan de la formulación de sus discursos fundacionales a una fase de ‘concreción’ de las políticas públicas de educación.

Efectivamente, las políticas educacionales no se encuentran al margen de los procesos y transformaciones señaladas que vive la región. Al respecto, se ha señalado que pueden identificarse líneas de continuidad y/o profundización de las reformas de los 90’s, así como radicales propuestas educativas, en el caso de Bolivia, fundadas en la ‘descolonización del pensamiento’ y orientadas a construir y aplicar un nuevo ‘Modelo Educativo Socio Comunitario y Productivo’ (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLIVIA, 2012), o las políticas y medidas orientadas a garantizar el ejercicio efectivo del derecho a la educación, como en el caso de Ecuador. Sobre estas dinámicas contradictorias se ha señalado que Neoliberalismo y pos-neoliberalismo, con diversos formatos, conviven de manera compleja y contradictoria en un escenario donde prima la búsqueda de la integración regional (OLIVEIRA, 2011).

Por ello, resulta de gran importancia generar investigación sobre estos procesos para propiciar espacios de reflexión y contribuir a dar pasos hacia la elaboración de propuestas que aporten a la ‘construcción social’ de los vínculos y articulaciones -aún poco pensados en la región - entre la Educación y los nuevos paradigmas de sociedad.

Nuestras preguntas de investigación.

Nuestro esfuerzo busca contribuir a ampliar en estos países los márgenes del debate y de la reflexión, saliendo más allá de los límites del sistema educativo constituido y sus instituciones, y repensar más allá de las reglas del monopolio de la 'competencia científica' (BORDIEU, 1999). Se requiere mirar desde otras y diversas perspectivas para no caer presos de los enfoques que acabaron por reducir a la educación como mercado; poner en diálogo las prácticas sociales con las teorías 'científicas' de la educación; superar la observación lejana y acrítica de la academia. Recuperación las miradas de lo propios actores de la educación, sobre todo los docentes, para examinar críticamente estos cambios y contribuir a alimentar y reorientar estos modos complejos de construcción. Reinventar un nuevo diálogo, desde el Estado con la sociedad, los educadores, los estudiantes, las organizaciones sociales, las comunidades educativas, la empresa privada, entre otros.

La investigación realiza un acercamiento crítico a los procesos de transformación política y social que viven nuestros países, a partir de una exploración de las raíces de los nuevos pensamientos educativos y concepciones de desarrollo que están en su base nutriéndolos e inspirándolos, los mismos que han sido colocados en nuevos escenarios normativos y del conocimiento. Las preguntas se mueven en la búsqueda 'más amplia' de comprensiones fundamentales que permitan identificar los cambios y estrategias pertinentes con los nuevos horizontes de sociedad que los pueblos se han planteado. Buscan situarse en una perspectiva mayor, en el escenario donde se disputan sentidos e intereses, enlazando la comprensión de las fuerzas del recorrido histórico contemporáneo con las tendencias de transformación futura, más allá de los acontecimientos de los que el investigador hace parte. Realizar una lectura crítica de los escenarios en conflicto para comprender las fuerzas en juego.

- ¿Cómo leer, dimensionar e interpretar estas nuevas formulaciones y propuestas de cambio en la educación que están gestándose en los últimos años en países como Ecuador y Bolivia, a partir de la emergencia de lo que parece ser un nuevo pensamiento filosófico, político y económico?
- ¿A qué necesidades responden? ¿Es posible afirmar que expresan necesidades históricas de reconectar la educación con demandas fundamentales de los pueblos, postergadas por los poderes en sociedades inequitativas, diversas e interculturales?. ¿Cómo leer estos cambios educativos desde el momento histórico presente, del que uno hace parte? ¿Cuáles son los requerimientos para poder reconocer estos cambios?
- ¿Cómo estas nuevas propuestas educativas entran en diálogo con raíces filosóficas y culturales de los pueblos indígenas y se reconectan con formulaciones educativas que ya estuvieron actuando en otros momentos de nuestra historia educativa? ¿Son propuestas que tienen hilos con la historia educativa y raíces culturales?
- ¿Cuál es la relación y las traducciones entre estas perspectivas filosóficas y concepciones de vida y los proyectos educativos nacionales, que se están gestando en estos países?
- ¿Qué tensiones o contradicciones pueden vislumbrarse entre estas nuevas propuestas educativas con las particulares traducciones que van gestándose en políticas y programas (escoger), en el contexto mayor de los nuevos escenarios de disputa de intereses y construcción de sentidos para la educación?

- ¿Qué encuentros y desencuentros se aprecian entre estas construcciones mayores con las ‘miradas de cambio educativo’ y ‘experiencias educativas innovadoras’ (cotidiano de la escuela) que realizan docentes desde sus prácticas y escuelas?

La gestión educacional como campo de disputa

En la tradición de la sociología e historia de la educación se ha reconocido al campo educacional como una arena de disputa en la que sus actores tratan de imponer sus opciones políticas y arbitrarios culturales y donde opera la lucha por el monopolio de la “competencia científica” (BORDIEU, 1999). Esta mirada puede ser útil para situar y comprender la gestión actual de las políticas educativas en Bolivia y Ecuador como ámbitos donde sus operadores al realizar las traducciones en planes, programas, proyectos o estrategias disputan por imponer sus opciones política-pedagógicas y sus categorías de percepción e interpretación (SANDER, 2009).

Estas disputas e imposición de opciones, estrategias y decisiones ocurren en la fase de concretización operativa de las políticas, donde van tomado lugar importante ‘los especialistas’ (como poseedores del saber científico y técnico), quienes terminan por imponer sus dispositivos tecnocráticos correspondientes a los marcos de referencia vigentes de sus disciplinas, en contradicción con las matrices epistemológicas de los nuevos paradigmas de desarrollo, que desconocen y, solo formalmente, declaran servir. Esto ocurre ciertamente en el caso del Ecuador, donde la traducción de los marcos constitucionales a programas y estrategias se sustenta en el uso del conocimiento especializado. Barroso (2011) ha reconocido para el caso de Portugal que la regulación basada en el conocimiento se asocia a transformaciones tanto estructurales como cognitivas ocurridas en el marco de medidas de modernización administrativa inspiradas en lo que se ha denominado una ‘nueva gestión pública’. El uso del conocimiento sirve no solo para fundamentar y legitimar las decisiones políticas, o garantizar su eficacia, sino sobre todo como ‘una forma de gobernar’ la educación (BARROSO, 2011). Siguiendo al mismo autor, la noción de ‘instrumento de acción pública’ ayuda para percibir el modo como operan hoy los cambios en las políticas públicas y el papel que los nuevos modos de regulación desempeñan en la reorganización del Estado y de sus formas de gobierno (OLIVEIRA, 2011). Precisamente, en búsqueda de coherencia estratégica con el concepto del Sumak Kawsay, que persigue el Estado Plurinacional ecuatoriano, Boaventura Santos (2009) en sus observaciones al proyecto político de Ecuador recomendaba que “la orientación a futuro debe ser la convivencia y las nuevas formas hegemónicas, más horizontales”, enfatizando que “los derechos de la pacha mama, contienen mayores y nuevas formas de hacer gobierno, de hacer Estado y de hacer política”. Como ha señalado Walsh (2009), el tiempo del estado “uninacional” y ‘monocultural’ se está terminando. Sin embargo, los caminos hacia el nuevo ordenamiento estatal para los casos de Ecuador y Bolivia (similares pero contextualmente diferentes) todavía están llenos de atascos, obstáculos e incógnitas.

Una revisión de significados y alcances conceptuales, permite apreciar que el sistema educativo en Ecuador enuncia de muy diversos modos y traduce de maneras distintas y hasta contradictorias la propuesta del nuevo régimen del Buen Vivir’. (CRESPO, 2012). Sin duda, el Buen Vivir constituye una definición amplia y compleja, difícil de ser traducida en el sistema educativo. Sin embargo, traemos algunas reflexiones de estudios recientes que enuncian algunas dimensiones que no pueden ser obviadas al momento de orientar y proyectar su concreción (UNESCO – VVOB, 2011):

- El enfoque y las metas de calidad educativa que aspiran estos países requieren estar alineados dentro de un horizonte histórico mayor que de sentido y direccionalidad a la transformación educativa, puesto que el Buen Vivir responde a un modelo de sociedad deseable, aquella que se quiere construir. Las políticas de mejoramiento de la Calidad no pueden responder a un enfoque neutral, requiere una construcción desde los sujetos- actores de la educación y las condiciones históricas.
- Buen Vivir conecta con un enfoque de la educación que se traduce en el fortalecimiento de las capacidades de los sujetos y contribuya a su calidad de vida. Esta es la gran apuesta, más allá del dominio de mediciones y estándares como única vía para asegurar calidad educativa. Puesto que en el marco de definición del Buen Vivir se despliegan una serie de valores, comportamientos, actitudes, que no pueden ser medidos bajo los esquemas de pruebas estandarizadas y que, sin embargo, son fundamentales en el proceso formativo de las personas. Ello demanda ampliar modelos de evaluación y sus instrumentos y contextualizar sus resultados.
- La perspectiva del Buen Vivir implica repensar la relación entre el sistema educativo y las instituciones educativas. Las escuelas como agentes de cambio, como agentes de revisión permanente de la práctica docente, de análisis de la experiencia de aprendizaje, de conexión con la comunidad educativa, no contradice con la importancia de *verse (y sentirse) como parte de una unidad*, de un esfuerzo mancomunado hacia objetivos generales y compartidos ligados a un proyecto de país.
- De acuerdo al Plan Nacional para el Buen Vivir, la calidad debería ser un elemento que integre a todas las ofertas educativas, a todos los niveles y modalidades y a todas las instituciones educativas, sus estudiantes y docentes. Hay que dejar de ver por retazos o por fragmentos esta problemática como si fuese asunto de unos pocos a los que les “falta la calidad”. La perspectiva ampliada e integral se convierte en principio rector del Sistema Educativo en Ecuador, puesto que permitirá integrar a la educación inicial y a la ‘educación permanente para personas adultas’ (Constitución 2008, Art.347), articular con la Educación Superior (Constitución 2008, Art.344), así como incorporar las modernas tecnologías de la información y comunicación en el proceso educativo, propiciando ‘el enlace con las actividades productivas o sociales’ (Constitución 2008, Art.347).

Los retos desde el Sur: la construcción de la interculturalidad crítica y las nuevas educaciones

Las transformaciones descritas en Ecuador, Bolivia y la región han generado nuevas situaciones, demandas y retos inéditos para la Educación. Por una parte, la apuesta simultánea por la universalización y la mejora de la calidad, por otra la construcción de una nueva institucionalidad, basada en la reorganización territorial. Una ‘revolución educativa’ difícilmente podrá hacerse efectiva y sostenerse con ‘ideas de ayer e instituciones de antes de ayer’ (CALAME, 2009). Estos países enfrentan, sobre todo, la construcción de la ‘soberanía cultural y educativa’ que, se requieren, por ejemplo, para cambiar el patrón de consumo que está vigente en amplios sectores de la sociedad (ACOSTA, 2010). En este momento histórico de cambio de época se ha resaltado que el desafío de desarrollar el paradigma del Buen Vivir, necesariamente, implica ir hacia las personas y no solamente hacia las cosas, es decir, “cambiar las personas que cambian las cosas”,

simultáneamente, “mover” los modos de ver, de comprender, de hacer, incluso y quizás especialmente, los modos de ser, para que el esfuerzo de transformación, en este caso paradigmático, sea relevante y sostenible (LIZARAZO y CRESPO, 2011; Souza, 2012).

Ante esta gran necesidad histórica surgen también nuevos pensamientos y nuevas respuestas educativas; como ha señalado Quijano (2010), ahora en América Latina hay mucho más que resistencia. Mencionaremos algunas de estas propuestas, apenas como una breve referencia de la riqueza de la reflexión y la generación de propuestas que emergen actualmente en la región y, particularmente, en Ecuador y Bolivia.

El educador colombiano Marco Raúl Mejía (2012) aporta con un ejercicios de construcción - reconstrucción de las “Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur”, a partir de lo que denomina “Cartografías de la Educación Popular”¹⁰³⁰. Por su parte, desde Ecuador Catehrine Walsh¹⁰³¹ (2010) ha desarrollado la propuesta de la “interculturalidad crítica y la pedagogía de-colonial”, con apuestas que denomina “(des) de el in-surgir, re-existir y re-vivir”. “Mientras la educación liberal mira al “progreso humano” de los individuos vistos aisladamente como átomos sociales, la pedagogía intercultural crítica avanza hacia el desarrollo humano, social y espiritual colectivo, tratando a los humanos como seres sociales, culturales y espirituales que aprenden en interacción interétnica a través del diálogo intercultural y democrático, entre ellos y desde su contexto material, histórico, social, cultural y espiritual”. El brasileño José de Souza Silva (2012) ha construido con diversas organizaciones de América Latina, una propuesta educativo-política que denomina la “ruta indicativa para la construcción pedagógica de ‘el día después del desarrollo’, inspirada en una “pedagogía de la felicidad para una educación para la vida”, basada en el paradigma del ‘buen vivir’/‘vivir bien’:

Después de siglos de la “idea de progreso” y décadas de la “idea de desarrollo”, la humanidad nunca estuvo tan desigual y el planeta tan vulnerable. ¿Cómo revolucionar la pedagogía para cambiar este estado de cosas desde el proceso educativo? Una opción es instituir ‘la vida’ como fuente y fin de la educación, comunicación, cooperación e innovación y reemplazar el “ser desarrollado” como meta por el ‘ser feliz’ como fin. No será fácil superar este reto que exige imaginación pedagógica crítica para desentrañar el vínculo geopolítico e histórico entre la idea de raza y la relación poder-saber-ser-naturaleza que condiciona las relaciones internacionales, la dinámica del Estado y la naturaleza de los sistemas de educación, comunicación, cooperación e innovación, así como para asumir las premisas que emergen en América Latina para construir el paradigma del ‘buen vivir’/‘vivir bien’ (SOUZA SILVA, 2012).

Es en este contexto que Bolivia ha convocado a una gran transformación cultural que ha bautizado como la “Descolonización del pensamiento”. Esta cruzada se ubica dentro de la denominada ‘perspectiva Pós-Colonial’ en tanto campo epistemológico que se orienta a marcar una ruptura con la tradición clásica sometida a principios eurocéntricos. Engloba aspectos históricos e culturales y toma para sí nuevas miradas que posibiliten la apertura para la comprensión de movimientos sociales y culturales, más allá de la hegemonía del mercado en la época de la globalización.

¹⁰³⁰ Profesora principal y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

¹⁰³¹ Prof. Dr. do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – ciro.ufal@gmail.com.br

Referências

- Acosta, Alberto (2010). Respuestas regionales para problemas globales. In: Irene León (Coord), Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios (pp 89 - 103). Quito: FEDAEPS.
- Barroso, Joao. Da política baseada no conhecimento ás praticas baseadas em evidencias. Consequências para a regulacao do trabalho docente (2011). In: Oliveira, Dalila. y Duarte, Adriana (org). Políticas Públicas e Educacao: regulacão e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traco Editora.
- Bordieu, Pierre (1999). Intelectuales, Política y Poder. Buenos Aires, Eudeba.
- Calame, Pierre (2009). Reinventar la democracia. La revolución de la gobernanza. Quito: CEM, UASB, CAFOLIS.
- Crespo, Carlos (2009, octubre). Claves educativas en la Nueva Constitución del Ecuador de 2008. Documento preparado para el Ministerio de Educación y la Asociación Flamenca para la Cooperación al Desarrollo (VVOB), Quito, Ecuador.
- Crespo, Carlos (2012). Buen Vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la Educación. In : Educación y Buen Vivir. Reflexiones sobre su construcción. (pp. 63–78). Quito: Contrato Social por la Educación en el Ecuador.
- Escobar, Arturo (2012). Más allá del desarrollo: Postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso. In: La Invención del Desarrollo. Popayán: Editorial universidad del Cauca (Prefacio a la segunda edición. pp 9 – 43).
- Estado Plurinacional de Bolivia (2008). Constitución Política del Estado. 2007. La Paz: Ministerio de Educación.
- Estado Plurinacional de Bolivia (2010). Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. La Paz: Ministerio de Educación de Bolivia.
- Fullan, Michael (2007). Las Fuerzas del Cambio con creces. Madrid: Akal.
- Huanacuni Mamani, Fernando. Vivir Bien / Buen Vivir. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales (2010). La Paz: Ediciones Convenio Andrés Bello.
- Larrea, Ana María (2010). La disputa de sentidos por el Buen Vivir como proceso. In: Socialismo y Sumak Kawsay. Los nuevos retos de América Latina. Quito: SENPLADES.
- Lizarazo, Nelsy (2011. Noviembre). La no violencia y la no discriminación como campos informativos: un aporte simbólico al Buen Vivir. Cuenca: Pressenza IPA. Agencia de Noticias de Paz y No-violencia.
- León, Irene - coord (2010), Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios. Quito: FEDAEPS.
- Laforcada, Fernanda y Vassiliades, Alejandro (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. Educacao e Sociedade, v.32 (n. 115), pp 287-304.
- Mejía, MarcoR. (2012). Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur. La Paz: Ministerio de Educación. Estado Plurinacional de Bolivia

- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia (2011). Modelo Educativo, Currículo y metodologías para la transformación e inclusión. Cuadernos para el Análisis y debate sobre educación alternativa y especial, No 1. La Paz: Viceministerio de Educación Alternativa y Especial.
- Oliveira, Dalila (2011). As políticas educacionais dos novos governos na América Latina. *Educação e Sociedade*, v.32 (n. 115), pp 281 - 285
- Quijano, Aníbal (2010). América Latina: hacia un nuevo sentido histórico. In Irene León (Coord), Sumak Kawsay / Buen Vivir y cambios civilizatorios (pp 55 – 71). Quito: FEDAEPS.
- Sander, Benno (2009). Gestión educacional. Concepciones en disputa. In: Retratos da Escola. (Dossiê: Financiamento e Gestão da Educação Básica). V. 3 (n. 4) Brasília: CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador – SENPLADES (2007). Plan Nacional de Desarrollo, 2007: Planificación para la revolución ciudadana. Disponible en: <http://www.senplades.gov.ec/images/stories/descargas/2snp/1pnd/DLFE-205.pdf>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo del Ecuador – SENPLADES (2010): Plan Nacional de Desarrollo para el Buen Vivir 2009-2013. Quito, Ecuador.
- Santos, Boaventura (2009, Noviembre). Construyendo el Estado Plurinacional. Taller SENPLADES. Quito, Ecuador.
- Souza S., José (2012). El paradigma del 'buen vivir'/'vivir bien' y la construcción pedagógica del 'día después del desarrollo'. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. Campina Grande-PB, Brasil.
- UNESCO/ OREALC (2007) Educación de calidad para todos, un asunto de Derechos Humanos. Santiago de Chile: Ediciones UNESCO.
- UNESCO – VVOB (2011). Fluctuaciones de la calidad educativa en el Ecuador reciente y la apuesta por construir la calidad para el Buen Vivir. Estudio sobre políticas, planes, programas y proyectos gubernamentales de escuelas de calidad en Ecuador (1980-2010) y recomendaciones para un programa de escuelas para el Buen Vivir (En prensa). Quito. IAEN- UNESCO – VVOB. (investigadora: Analía Minteguiaga).
- Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Abya Yala
- Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y pedagogía de colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. Quito - Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar (29 pp) .

Território e educação: contribuições teóricas do Observatório das Metrôpoles a partir da conceituação de Fernandes e de Bezerra

Ciro Bezerra¹⁰³², Denis Avelino¹⁰³³

O objetivo deste artigo é analisar como um dos projetos de pesquisa mais representativos no Brasil e América Latina: o *Observatório das Metrôpoles* (OM) aborda a relação território e educação. Em outros termos, como esse projeto analisa a socioespacialização das relações sociais capitalistas, mediadas pela escola. Nossa análise fundamenta-se nas reflexões de Fernandes sobre o território (2008, 2008a, 2009, 2011) e de Bezerra sobre a dialética do trabalho na produção do espaço social e, particularmente, na sociografia do capital (2009, 2010, 2011). O primeiro enfatizando que o território é mais que superfície, área ou palco, constituindo-se de relações sociais, governança e propriedade e o segundo, pressupondo a formação do espaço social pela dialética do trabalho, propõe a categoria sociografia do capital para explicar as imbricações entre moradia, escola e trabalho: complexos categoriais basilares das dinâmicas territoriais. Com estas abordagens cotejamos as formulações do Observatório das Metrôpoles sobre a relação território e educação. Paratanto, adotamos como método a análise da Leitura Imanente. Esta metodologia possui três momentos bem definidos. O primeiro é a decomposição ou desconstrução do texto em suas unidades significativas mais elementares: categorias, conceitos e ideias. O segundo movimento é identificar a trama que articula tais unidades a uma teoria, hipótese(s), tese(s) e proposição(s). O terceiro corresponde a um movimento contrário, de recomposição do texto e enunciação dos pressupostos explícitos e implícitos. Por conseguinte, orientando-nos por tal metodologia, o artigo se compõe de três momentos articulados. Destacamos as principais categorias, conceitos e ideais de Fernandes, Bezerra e do Observatório das Metrôpoles; a trama teórica e explicativa constituída pelas unidades significativas e, por último, as convergências e divergências dessas abordagens quando está em jogo a relação território e educação.

Palavras-chave: território, educação, trabalho, capital e sociografia do capital.

Os “Atributos do Território” proposto por Fernandes.

A segunda metade do século XX foi marcada por transformações estruturais na modernidade. E a “compressão do tempo” não foi o fenômeno mais radical. Queremos ressaltar a compressão do espaço. E esta foi tão significativa que fez aceder da terra dos humanos a categoria que tem revelado, mais significativamente, as contradições do século XXI. Trata-se da categoria território. A Geografia, nas Ciências Humanas, foi a disciplina que mais sentiu esse impacto. A ponto de um dos maiores intelectuais brasileiros, o geógrafo Milton Santos, afirmar:

A Geografia alcança no fim de século XX a sua era de ouro, porque a geograficidade se impõe como condição histórica, na medida em que nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do

¹⁰³² Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – denisavelino@yahoo.com.br

¹⁰³³ Sobre a propriedade Fernandes (2009) postula que “embora o poder soberano do capital crie a imagem da totalidade a maior parte das pessoas e das propriedades das sociedades capitalistas não são capitalistas. Pelas relações de dominação articuladas no campo e na cidade, o capital concentra propriedades de modo a controlar os territórios. E recentemente começou a comprar florestas” (FERNANDES, 2009, p. 12).

conhecimento do que é Território. O Território é o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência. A Geografia passa a ser aquela disciplina mais capaz de mostrar os dramas do mundo, da nação, do lugar. (SANTOS, 2002, p. 9).

Foi esse fato que nos aproximou do tema território e educação. As teorias sociológicas de educação deixam em aberto uma série de questões. Não consegue responder, por exemplo, problemas como violência escolar, precarização e proletarização do trabalho docente, perda progressiva da qualidade do trabalho pedagógico. Habitou-se ao individualismo metodológico, para quem o sentido da horizontalidade, escalaridade e multidimensionalidade não faz o menor sentido, e enfeixou-se da sala de aula para fazer etimologia e portfólios, imaginando encontrar com esses procedimentos os detalhes e minudências do grande problema defendido por intelectuais como Tardiff, Lessard, Nóvoa: falta de profissionalismo, identidade e valorização docente. Talvez Bourdieu seja o único teórico que se salvou neste oceano da sociologia da educação. Que nos ajuda a entender um pouco sobre a compressão do espaço e seu efeito sobre a sociabilidade, a subjetividade, a socialização e, por conseguinte, a produção, socialização e apropriação de conhecimentos. Mas este não é o lugar para aprofundar esse balanço: os limites da sociologia da educação do Reino Unido e Estados Unidos, em relação aos vínculos entre educação e território. O fato é que Portugal, talvez, seja hoje o único país a atacar de frente essa problemática. E o faz em duas frentes, teórica e politicamente. Portugal vem se empenhando em desenvolver uma política educacional desde a década de 1990, que abarca essas duas categorias. Trata-se do Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Uma política educacional ampla que envolve disciplinas como currículo, trabalho docente, formação, saúde, psicologia, a cultura, entre outras dimensões sociais que estão diretamente vinculadas à escola.

Em vista disto este artigo se aproxima da abordagem geográfica de território. E irá dialogar com as reflexões do pesquisador Bernardo Mançano Fernandes. Por dois motivos. Porque em sua conceituação de território destaca a importância das relações sociais e das classes sociais. Portanto, faz alusões às categorias fundamentais da sociologia, apesar de ser geógrafo. O que para nós revela um mérito incomensurável em função do corporativismo no âmbito das ciências, alimentado pelo profissionalismo intelectual, o que contribui fortemente para a fragmentação, a especialização e o embotamento científico, num mundo cada vez mais largo, múltiplo e plural. E porque vem coordenando importantes pesquisas no âmbito da Educação do Campo no Brasil: as duas Pesquisas Nacionais de Educação na Reforma Agrária, protagonizada pelo Instituto Nacional de Reforma Agrária. E é o coordenador da Cátedra da Unesco de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo.

A categoria território foi examinada, com rigor necessário, em três artigos: *Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial*; *Entrando nos territórios do Território* e *Sobre a Tipologia de Territórios*. Mais especificamente nos dois últimos. E nos parece que a sua grande contribuição foi o seu esforço em formular uma tipologia dos territórios não como tipo ideal, mas para explicar as disputas territoriais, os conflitos. Entendendo estes como imanentes ao desenvolvimento territorial, como “contradição estrutural do capitalismo”. Em suas palavras: “o conflito agrário e o desenvolvimento rural são processos são processos inerentes da contradição estrutural do capitalismo e paradoxalmente ocorrem simultaneamente” (FENANDES, 2008a, p. 2)

Apesar da relação território e educação não ser tratada como objeto de investigação, como complexo social orgânico, sua compreensão de território abre tal possibilidade. Especificamente sobre a categoria território Fernandes “procura ir além da significação clássica mais utilizada do conceito como espaço de governança” e “defende a ideia que a definição da sua significação é uma relação de poder que precisa ser constantemente debatida” (FERNANDES, 2008b, p. 1). Apesar da importância do poder outras categorias lhe parecem fundamentais: “na essencialidade do conceito de território estão seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania” (ibidem, p. 5). Considerando diversos definições de espaço e esses “principais atributos” do território a primeira aproximação a um conceito território e a seguinte:

O ponto de partida para uma reflexão sobre o Território é o Espaço. ‘O espaço é a materialização da existência humana’ /.../ O espaço é uma totalidade /.../ ‘o conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ação, que formam o espaço de modo indissociável, solidário e contraditório’. Nesta definição [de Milton Santos] estão contempladas a natureza e a sociedade. Por sistemas de objetos são compreendidos os objetos naturais ou elementos da natureza e os objetos sociais ou objetos produzidos por meio das relações sociais, que modificam e transformam a natureza, explicitando então a indissociabilidade /.../ Ao analisarmos o espaço não podemos separar os sistemas, os objetos e as ações, que se completam no movimento da vida, em que as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais /.../. Desde esse ponto de vista /.../ o espaço e as relações sociais estão em pleno movimento no tempo, construindo a história. Este movimento ininterrupto é o processo de produção do espaço e de territórios. (FERNANDES, 2008b, p. 3).

Apesar de alguns traços tautológicos: “as relações sociais produzem os espaços e os espaços produzem as relações sociais”, a conceituação de Fernandes procura recolher de Lefebvre e Milton Santos os elementos necessários para formular os “principais atributos” que deve ganhar o território. Mesmo nesta primeira aproximação observamos a rejeição de se conceber o território como área, palco ou base. Nele estão implicadas as relações sociais, a existência humana e a vida concreta mesma, que envolve objetos e ações num “movimento ininterrupto”.

Além das relações sociais são imanentes ao território a governança e a propriedade. Para Fernandes

Sempre é importante enfatizar a relação entre os territórios como espaço de governança e como propriedade. Esta relação é determinada por políticas de desenvolvimento, portanto quem determina a política define a forma de organização dos territórios. Aqui é preciso lembrar seus atributos: cada território é uma totalidade, por exemplo, os territórios de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas. Essas totalidades são multidimensionais e só são completas neste sentido, ou seja, relacionando sempre a dimensão política com todas as outras dimensões: social, ambiental, cultural, econômica etc. compreender essas relações é essencial para conhecermos as leituras territoriais realizadas por estudiosos de diversas áreas do conhecimento e por diferentes instituições que impõem seus projetos de desenvolvimento às comunidades rurais (FERNANDES, 2008b, p. 5).

É interessante essa determinação entre a política e o desenvolvimento territorial, em função de ser a política a definidora da “forma de organização dos territórios”. Mas é preciso estar atento para o fato de o Estado Nacional ser a organização política do capital. Caso contrário perde-se o sentido, singular, dialético, que Marx atribuiu à totalidade. Ele nega, justamente, a sociologia liberal funcionalista, que confere arbitrariamente autonomia às instâncias da sociedade: economia, política, cultura, etc. Nesse sentido, temos que ter muito cuidado com a relação entre território e totalidade. Admitir, por exemplo, que “cada

território é uma totalidade”, para em seguida fragmentá-lo diversos territórios: “de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade” pode desfazer a ideia de território como totalidade, mesmo sob a ressalva de que “país, estado, município e propriedade são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas”. A totalidade é unidade do diverso, não uma composição de partes ou “diferenciação” de unidades. Uma compreensão filosófica equivocada de totalidade pode distorcer o seu sentido revolucionário e transpô-la para o universo reformista. Isto é, que podemos resolver as “contradições estruturais do capitalismo”. Como reparar o que é estrutural? Essas considerações são pertinentes em função de como Fernandes observa o conflito entre o capital e os camponeses. Parecendo tratá-los como polos dissociados no modo de produção capitalista.

Temos então uma disputa entre capital e campesinato. As propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento. Territórios camponeses e territórios capitalistas como diferentes formas de propriedades privadas disputam o território nacional. (FERNANDES, 2008 b, p. 6)

Desde a análise Econômica das Formas Pré-capitalistas Marx chama atenção da convivência de diferentes modos de produção, sob a hegemonia de determinado modo de produção. E o que caracteriza este não é simplesmente a “propriedade”, senão a produção de mercadorias. Assim, se os camponeses produzem mercadorias dentro dos padrões capitalistas de produção, comercialização e consumo é difícil admitir a hipótese da total independência camponesa do capitalismo. Isto não significa negar as diferenças, tampouco deixar de reconhecer a resistência política dos camponeses frente ao capital, para manter sua autonomia. Mas gostaria de chamar atenção para outros fatos: que também nos educamos nas disputas territoriais, e que o que está em jogo nessas disputas, lutas e resistências é a socioterritorialização da cultura. O que dá liga às classes sociais. Isto é, às formas sociais personificadas pelas pessoas, formas que conferem status, *ethos* e distinção. A estruturação das relações sociais capitalistas apenas conseguiu se firmar como relações hegemônicas geohistoricamente, e, portanto, legítimas, com a personificação das formas sociais que, em grande medida, se realiza no processo de socialização, apropriação e produção de conhecimentos.

Pelo que visto o conceito de tipologia dos territórios já se encontra esboçada em 2008. Ele procura “contribuir com a leitura das disputas territoriais e seus processos de conflitualidades”. Na sequência de suas pesquisas essas disputas e conflitualidades serão vinculadas às classes sociais e suas lutas:

Apresento uma tipologia de modo a estabelecer uma leitura da diversidade territorial que produz a multiterritorialidade. E esta leitura tem como estrutura a produção espacial e territorial por meio das relações sociais, promovidas pelas classes em (p. 1) permanente conflitualidade na disputa por modelos de desenvolvimento e de sociedade.

A tipologia dos territórios é um conceito simples. Foi uma forma que Fernandes encontrou de tornar sua compreensão de território mais didática. Como é sabido por todo Pedagogo e Pedagoga a didática muitas vezes empobrece o saber com o intuito de tornar o complexo em simples, e, por conseguinte, acaba simplificando a complexidade. As características dos tipos de territórios podem ser sintetizadas em uma tabela.

TIPOS DE TERRITÓRIOS	CARACTERIZAÇÃO
-----------------------------	-----------------------

1º	ESPAÇO DE GOVERNANÇA	<p>Ponto de partida da existência das pessoas;</p> <p>Território da nação;</p> <p>Está organizado em diversas escalas e instâncias: estados, províncias, departamentos e municípios são frações integradas e independentes do 1º território, são diferentes escalas dos espaços de governança;</p>
2º	PROPRIEDADE ¹⁰³⁴	<p>A propriedade é entendida como espaço de vida, podendo ser particular ou comunitária;</p> <p>A casa é tomada como referência desse tipo de propriedade inventada por Fernandes;</p> <p>Todos os sistemas políticos criam propriedades como diferentes formas de organização do espaço;</p> <p>Propriedades podem ser definidas pelo valor de uso e valor de troca;</p>
3º	ESPAÇO RELACIONAL	<p>As conflitualidades caracterizam este território;</p> <p>Reúne as propriedades fixas e móveis e promove movimentos de expansão e refluxo;</p> <p>Os movimentos de expansão e refluxo são determinados pelas relações sociais e as conflitualidades entre as classes, grupos sociais, sociedade e Estado;</p> <p>Está relacionado às formas de uso dos territórios e territorialidades;</p> <p>A circulação de mercadorias faz parte desse território. A expansão ou encolhimento dos mercados empresariais.</p>
4º	IMATERIAL ¹⁰³⁵	<p>O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios e está relacionado com o controle e domínio sobre o processo de construção de conhecimentos e suas interpretações;</p> <p>Inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia, etc;</p> <p>O mundo imaterial pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo</p>

¹⁰³⁴ Apesar de polêmico considerar o imaterial como território e fugir completamente do debate travado contemporaneamente (ver GORZ 2005; AMORIM, 2009, PRADO, 2003 e 2004 e BEZERRA, 2011), Fernandes não deixa de considerar que o imaterial envolve “o processo de construção do conhecimento” e reconhece que esse “processo” se constitui como “uma disputa territorial”. Entretanto é extremamente limitado considerar que tais disputas “acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas”. Bourdieu (2008) demonstrou o quanto é complexo e amplo as disputas pela apropriação de conhecimento na sociedade capitalista, e quais as implicações quando examinou os critérios que distribuem as pessoas nas diversas posições sociais no âmbito da sociedade. A incorporação de conhecimentos é decisivo e é demarcada pela condição de origem de classe social. Mais do que disputas epistemológicas entre intelectuais a apropriação do conhecimento organiza o território porque está associada concomitantemente a apropriação da ciência e tecnologia.

¹⁰³⁵ Muitas são as políticas relacionadas ao desenvolvimento das forças produtivas: Políticas de Pesquisa & Desenvolvimento; Políticas de Inovações Tecnológicas; Políticas de Produtividade e Qualidade; Políticas Nacionais de Desenvolvimento de Ciência e Tecnologia; Política de Qualificação Profissional; Programas de Pós-graduação das IES-Públicas; a Política de Financiamento de Pesquisas e Bolsas; enfim, o Plano Nacional de Educação; Políticas da Reforma Agrária; Políticas de Habitação, incluindo aqui a especulação imobiliária; Políticas de Transportes; Políticas de Desenvolvimento Econômico e Territorial; Políticas de Desenvolvimento da Agricultura, entre outras políticas do Estado Nacional que contribuem com a reprodução sociometabólica do capital.

		<p>material;</p> <p>Assim, a produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. A produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção imaterial [mais uma tautologia]. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais;</p> <p>A importância do território imaterial está na compreensão dos diferentes tipos de território material. Nós transformamos as coisas, construímos e produzimos objetos na produção do espaço e do território;</p> <p>A lógica do território material e imaterial são determinadas pela relação de poder, isto é, definir, significar, precisar a ideia ou pensamento, de modo a delimitar seu conteúdo e convencer os interlocutores de sua validade.</p>
--	--	---

A educação se identifica nesse território imaterial. Ainda que possamos considerá-la um território específico, ela permeia todos os territórios. Porém, apesar de esta compreensão corresponder à realidade Fernandes não a desenvolve. A demonstração de como o território educacional se socioespacializa e penetra nos demais territórios deixou uma lacuna. O que transparece é uma inegável fragmentação do território em diversos tipos de territórios e a perda explicativa de como eles se comunicam e se interpenetram, constituindo um todo orgânico e indissociável. Ou seja, uma totalidade do diverso. Essa noção foi perdida na abordagem do território por Fernandes. Apesar de sua discussão sobre o território não deixar de considerar o imaterial ou educacional, como parece claro na caracterização do 4º território.

O Imaterial no Território do Capital segundo Bezerra

A premissa de Bezerra é que a produção, organização e diferenciação das moradias, bairros e municípios onde se reside; da profissionalização e apropriação de conhecimentos onde se estuda (ensino básico e superior); e da ocupação dos postos de trabalho onde se trabalha (nas organizações públicas, privadas, com ou sem fins lucrativos, e confessionais) imbricam-se e fortalecem determinados processos de produção e distribuição do poder e das riquezas nos lugares, locais e território que constituem configurações geográficas.

Ora, no capitalismo essa produção, organização e diferenciação promovem desigualdade, marginalização e violência material e simbólica. Esses processos se socioespacializam no território. Portanto, a socioespacialização do poder e das riquezas, no território do capital, forja as lutas de classe. Nestas circunstâncias há enorme resistência da classe trabalhadora submeter-se à territorialização do capital. Territorialização que se faz simultânea todo o tempo e de forma ubíqua em casas, fábricas e escolas, sem tréguas. A desterritorialização do capital exige então que ele seja derrotado em suas territorialidades. Que as forças política do trabalho se apropriem do território e engendre uma nova cultura que gere *habitus*

condizentes com princípios solidários e autônomos, em todas as instituições sociais, mormente a casa, a fábrica e a escola; que se aproprie da cidade e passe a governá-la: organizar bairros, municípios e estados.

Todo esse processo que movimentava conflitos latentes, conectado à dinâmica do capital e ao desenvolvimento das forças produtivas¹⁰³⁶ envolve, irrefutavelmente, a produção da ciência e tecnologia. Em termos mais amplos, envolve a produção, socialização e apropriação social de conhecimentos: o imaterial ou capital imaterial, capital intelectual, ou ainda, como preferem os contadores, o ativo intangível. O que na nossa perspectiva, compreendendo o complexo categorial do trabalho em Lukács, é o conhecimento incorporado à força de trabalho, que a enriquece, valoriza e a qualifica. O imaterial, mediado pela força de trabalho, confere forma humana à natureza, o que os sentidos humanos percebem como material. Imaterial é o conhecimento incorporado à força de trabalho. Sua importância, na dinâmica do capital, é que ele migra do corpo da força de trabalho para o corpo das mercadorias, no processo de valorização do capital. Em termos didáticos, a força de trabalho funciona como DNA transportador do imaterial ao material. Ele opera a transfiguração da natureza e, simultaneamente, da natureza humana. A força de trabalho é sua mediação nas relações capitalistas.

Há algo importante nesse processo: quem confere materialidade ao imaterial é o trabalho pedagógico. Aquele tempo na dialética do trabalho dedicado à elaboração dos meios se autonomizou na história e constituiu um campo específico: a produção do conhecimento objetivo, que envolve, há muitos séculos, todo sistema escolar. A dialética do trabalho também envolve o projeto, e o domínio dos nexos internos, causais, do objeto sobre o qual opera o sujeito, o domínio das séries causais. É desta forma que a dialética do trabalho se socioespacializa no território, locais e lugares, continuamente, e em múltiplas escalas. Abrange todo o percurso de escolarização e fabricação. Tudo que atende às necessidades e desenvolve as potencialidades humanas: dos alimentos às moradias; das artes à administração; a vida no campo e na cidade. Este percurso geohistórico é, também ele, um momento da dinâmica do capital, nele também agrega-se conhecimentos à força de trabalho. Como propõe Marx em *O Capital* a força de trabalho constitui a composição orgânica do capital juntamente com o capital constante, é capital variável.

Como constitutivo da dinâmica do capital o processo de produção e apropriação do imaterial é disputado territorialmente, vale dizer, nos locais e lugares sociais concretos, entre as forças do trabalho e as do capital. Irrefutavelmente, como ocorre em todas as disputas entre estas forças, de forma desigual, contraditória, e diferenciada, mediada por lutas de classe, envolvendo direitos e política, ainda que estas lutas sejam mascaradas por formas de poder patrimonial, burocrático e gerencial-corporativo. No âmbito da Universidade ou do Mundo Acadêmico estas lutas ocorrem entre as oligarquias acadêmicas. Coalizão de grupos acadêmicos, que dominam revistas, programas de pós-graduação, administrações das Universidades, bem como os espaços que veiculam o conhecimento científico e sistematizado: o imaterial. Estes espaços pontuam a produtividade intelectual, critério utilizado para financiamento de projetos de pesquisas, o que justifica a disputa das oligarquias pelo controle desses espaços. Os critérios de pontuação são decididos e definidos pelos órgãos de fomento à pesquisa: revistas qualisadas, participação em bancas de mestrado e doutorado, em congressos internacionais, entre outras coisas. As chamadas oligarquias

¹⁰³⁶ Esse termo, líder, não pode ser naturalizado, passar em branco em nossas leituras, ele resgata a figura do antigo catedrático, que dispunha de soberania intelectual quase absoluta, ancorada na liberdade de cátedra; portanto, tem um sentido político importante dentro do escopo das oligarquias brasileiras e acadêmicas. Ele dá viga à base da estrutura institucional universitária da Política Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É, assim, funcional à engenharia institucional oligárquica da política científica brasileira.

acadêmicas estabelecem vínculos com as oligarquias políticas e burocráticas do Estado e, assim, constituem campos de forças políticas, corporativas, que disputam o controle dos recursos orçamentários das Políticas de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Os vínculos abrem acesso a cargos políticos e administrativos nas universidades, no Estado e nos órgãos de fomento a pesquisa. Contribuindo para reproduzir uma cartografia capitalista na produção, apropriação e socialização do imaterial.

Essa disputa estrutura uma forma de poder no âmbito do Estado e constitui um campo específico de forças políticas: uma tecnoburocracia singular, intelectualizada, que mais adequadamente pode ser concebida como intelectuais orgânicos ao capital. Nem por isso deixam de se sujeitar às normas do estado de direito capitalista. As oligarquias acadêmicas submetem-se, por exemplo, ao regime de salários e, paratanto, personificam formas sociais mercantis: cargos, carreiras e profissões. As profissões são personificações encarnadas pela força de trabalho, mesmo a intelectual, durante um percurso formativo estabelecido em lei. Percurso que concede títulos a todos àqueles que se sujeitam ao processo disciplinar da escolarização. Títulos profissionalizantes obtidos no ensino médio, tecnológico em Institutos Superiores; e graduação, mestrado e doutorado nas Instituições de Ensino Superior.

A institucionalização da produção, socialização e apropriação do imaterial, nesta *dinâmica sociográfica do capital*, acirra a competitividade entre os “líderes” dos Grupos de Pesquisa. Desta forma eles são contaminados pela racionalidade do produtivismo e da eficiência, sem, claro, o necessário retorno em qualidade de vida. Racionalidade que os obriga a se associarem, no sistema de ciência e tecnologia do Estado-nação, a oligarquias já constituídas, constituindo verdadeiras redes de grupos privados de poder que controlam a produção do imaterial.

Assim consolidados, os Grupos de Pesquisas privilegiados, com seus objetos e linhas quase privatizadas, quase patenteadas, no “quase-mercado” da produção de conhecimento (ainda sem Nota Fiscal) se subordinam aos órgãos de fomento à pesquisa. Mas esta subordinação não seria tão daninha caso não houvesse a imposição desleal de uma produtividade acadêmica (medida por *Índice de Produtividade Individual*), baseada em condições desiguais de recursos e oportunidades. Penalizando os pesquisadores iniciantes, marginalizados pelas oligarquias acadêmicas consolidadas. Tal situação obriga-os a participar de eventos acadêmicos de toda ordem, arbitrariamente, visando aumentar o Índice de Produtividade Individual¹⁰³⁷. Os Grupos de Pesquisas são, assim, envolvidos em disputas de poder no campo do imaterial, “competição administrada” diz o comandante da Reforma Gerencial da Administração Pública dos anos 1990, que defende a flexibilização do trabalho no serviço público e afirma, cinicamente, que sua Reforma não é neoliberal (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Ora, o que Bourdieu concebeu como “capital cultural” pode também ser concebido como “capital imaterial”. Claro está que o imaterial é controlado dinamicamente pelo processo de produção, socialização e apropriação de conhecimentos, processo pedagógico de valorização cognitiva.

O imaterial é, desde os *Grundrisse* de Marx, fundamentalmente, *intelectual coletivo*. E aparece em Lukács (2004) como conhecimento objetivo. Contudo, admitindo-se o processo de produção e valorização do capital, além de ser necessário explicar o processo de produção de conhecimento, mais importante é

¹⁰³⁷ Muitos atribuem ao imaterial diversos significados. Mas se o diluirmos analiticamente nesta diversidade, tende-se perder o foco, perda que compromete a politização do argumento. Por isso, prefiro concentrar a análise do imaterial, sobretudo, no conhecimento, o que nos abre imensas possibilidades para nos contrapor às teses pós-modernas e relativistas, que discutem a sociedade do conhecimento.

desvendar o processo de valorização da força de trabalho¹⁰³⁸. Uma questão fundamental é descobrir, então, como a materialidade do imaterial, a força de trabalho enriquecida no processo de escolarização é forjada; que métodos, técnicas e tecnologias são mobilizados na dialética do trabalho pedagógico, para objetivarem aquilo que se põe como imaterial: o conhecimento sistematizado.

Não podemos perder de vista que, apesar de sua autonomia, o projeto e intencionalidade de apropriação do imaterial são determinados pela realidade. Os produtores, socializadores e apropriadores, sujeitos pedagógicos, não são soberanos e absolutos, confrontam-se com as séries causais do imaterial que pretendem transformar em causalidade posta. Parodiando Marx, podemos formular esta assertiva na seguinte proposição: “os sujeitos pedagógicos realizam pesquisas, mas não de acordo com sua vontade ou intenções”. Toda e qualquer pesquisa é determinada pela realidade da pesquisa que compõem-se basicamente da natureza do objeto, da capacidade do pesquisador ou equipe de pesquisadores e dos recursos necessários para sua realização.

A problemática do imaterial sugere as seguintes questões: o que confere materialidade ao imaterial? Quem e como se produz o imaterial? Com que técnicas e recursos? Como e o que permite produzir, socializar e apropriar o imaterial? Que fontes documentais revelam o processo dessa socialização e apropriação? Mediado por quais instituições e em que tempo-espço? Realmente o imaterial é intangível, como sugerem, por exemplo, Gorz, os “operaristas italianos”, e diversas teses e dissertações que discutem o imaterial, no contexto da acumulação flexível? Minha linha de pensamento sobre o imaterial é desafiada por tais questões.

A Produção do Imaterial no Observatório das Metrôpoles

O Observatório das Metrôpoles – OM é um programa “plurinstitucional e pluridisciplinar” que vem se ampliando desde a década de 80, momento em que se realizou o projeto Avaliação da Conjuntura Social e do Desempenho das Políticas Públicas na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Atualmente é composto de 97 principais pesquisadores e 59 instituições dos campos universitários, fundações estaduais e prefeituras e também instituições não governamental. Sua coordenação geral fica no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – IPPUR sobe a orientação do Dr. Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro. As pesquisas se desenvolvem através de um plano de trabalho estruturado nas seguintes linhas: Linha 1 – Metropolização, dinâmicas intermetropolitanas e o território nacional; Linha 2 – Dinâmica sócio-espacial da exclusão/integração nas metrôpoles: estudos comparativos; Linha 3 – Governança urbana, cidadania e gestão das metrôpoles; Linha 4 – Monitoramento da realidade metropolitana e desenvolvimento institucional (ver tabela 1). Vários projetos e subprojetos, que vem condensando ampla produção de conhecimento (ver gráfico 1), estão sendo desenvolvidos nessas linhas de pesquisa que procuram compreender a realidade de 11 metrôpoles brasileiras (Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Curitiba, Goiânia, Recife, Salvador, Natal, Fortaleza e Belém) e uma aglomeração urbana (aglomeração urbana de Maringá).

PLANO DE TRABALHO DO OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES

¹⁰³⁸ Instituto Politécnico de Leiria e Investigador do CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior - brites@ipleiria.pt

Linha 1: Metropolização, dinâmicas intermetropolitanas e o território nacional	
Sublinhas	Transformações recentes na organização do espaço urbano-metropolitano;
	Transformações econômicas da estrutura metropolitana: polarização, dispersão e integração;
	O metropolitano e Não-Metropolitano no Território Nacional: cidades brasileiras, desenvolvimento regional e planejamento territorial;
	Estudos de casos.
Linha 2: Dimensão sócio-espacial da exclusão/integração nas metrópoles: reprodução das desigualdades e impactos na sociabilidade urbana.	
Sublinhas	2.1 Organização social do território das metrópoles – 1980/2010: padrões e evolução.
	2.2 Organização social do território e dinâmica de estruturação.
	2.3 Organização social do território das metrópoles e reprodução das desigualdades.
	2.4 Organização social do território e criminalidade violenta.
	2.5 Desenvolvimento conceitual e metodológico.
	2.6 Estudos de Casos
Linha 3: Governança Urbana, Cidadania e Gestão das Metrôpoles	
Sublinhas	3.1 Cultura Política, Cidadania e Segregação nas Metrôpoles;
	3.2 Arranjos Institucionais de Gestão metropolitana;
Linha 4: Monitoramento da Realidade Metropolitana e Desenvolvimento Institucional.	
Sublinhas	4.1 Monitoramento da Política de Desenvolvimento Urbano;
	4.2 Formação-sociedade civil e agentes governamentais;
	4.3 Transferência de Resultados e Desenvolvimento Institucional;
	4.4 Publicações;
	4.5 Formação e Fixação de Jovens Pesquisadores.

Tabela 6: Organizado a partir da Proposta de Trabalho 2009 – 2013 do Observatório das Metrôpoles contendo as linhas e sublinhas de pesquisas.

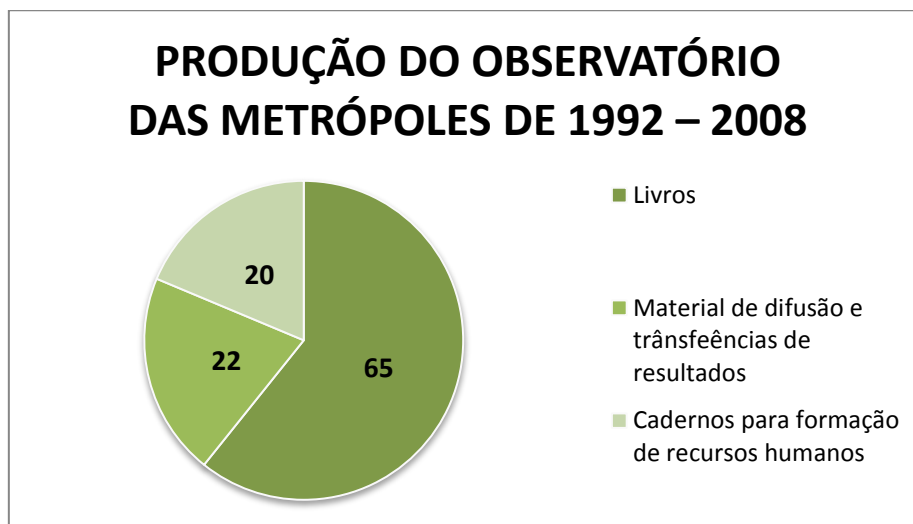


Gráfico 5: Organizado a partir da Proposta de Trabalho 2009 – 2013 do Observatório das Metrôpoles.

A questão urbana no Brasil, com ênfase nos processos decorrentes da metropolização e da concentração desse fenômeno em regiões metropolitanas, impulsionam as investigações do plano quinquenal, 2009-2013, do OM. A reestruturação produtiva de 70 e as transformações socioeconômicas decorrentes nas décadas subsequentes é um dos pontos de partida anunciados por esses estudos.

Os reflexos dessas mudanças desempenharam um papel marcante na organização urbana territorial do Brasil. O aumento das assimetrias socioterritoriais se vem se constituindo atrelado á perversão da desigualdade social. É nesse sentido que uma das conclusões das análises do OM, em relação a concentração de riqueza, caracteriza a dinâmica socioterritorial das metrôpoles como sendo marcada pelo conflito na centralidade da ocupação e uso do solo (idem, p. 31).

De um lado a desigualdade socioespacial se apresenta na concentração de equipamentos e serviços urbanos com fácil acesso ás “camadas superiores. E de outro, territórios que envolvem parte significativa da população vivendo amontoadas em processo crescente de “vulnerabilidade social”, quais sejam, sujeição a forte instabilidade no mercado de trabalho, dependentes de moradias atrelada a uma perversa segregação residencial, vitimada a exacerbação da violência, desprovida do acesso qualitativo a apropriação de conhecimento e etc.. Salienta-se que, se na aparência da paisagem urbana ela se revela de forma dual, na constituição interna da desigualdade socioterritorial, ela é indissociável.

Detalhando a análise o observatório indica, dentre outras coisa, que a segregação residencial é reforçada por três mecanismos: ordem mercantil da moradia (venda, compra e aluguel), sociabilidade violenta e instabilidade no mercado de trabalho (idem, p. 31 á 33). Contudo, os dilemas enfrentados pelas metrôpoles brasileiras implicam em desafios de governança metropolitana que vai além das frequentes concepções políticas de gestão fundada numa atuação localista; para quem os estudos apontam a necessidade de uma “dinâmica cooperativa”, alicerçada em regras consolidadas de reciprocidade e sistema de participação cívica (idem, p. 36).

Referência

- AMORIM, Henrique (2009). Trabalho imaterial: Marx e o debate contemporâneo. São Paulo: Annablume/FAPESP.
- BENSAÍD, Daniel (1999). Marx, o intempestivo: Grandezas e misérias de uma aventura crítica (séculos XIX e XX). Tradução de Luiz Cavalcante de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BEZERRA, Ciro (2011). Geografia do Capital: Desenvolvimento territorial, educação do campo e políticas públicas. 2012. 410 p. Tese de Doutorado em Geografia Agrária, Faculdade de Ciências e Tecnologias da UNESP, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente. Brasil.
- . (2009). Conhecimento, Riqueza e Política: Um estudo sob a ótica da teoria social de Marx e da filosofia da práxis de Gramsci. Maceió: EDUFAL.
- BOURDIEU, Pierre (2008). A Distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP.
- FERNANDES, Bernardo M. (2008). Entrando nos territórios do Território In João Edmilson Fabrini & Eliane Tomiasi Paulino (Orgs.), Campesinato e Territórios em Disputa (pp. 273-302). São Paulo: Expressão Popular Campesinato e territórios em disputa. São Paulo: Expressão Popular.
- . (2009). Sobre a Tipologia de Territórios. In: Marcos Aurélio Saquet & Eliseu Savério Sposito (Orgs.). Territórios e territorialidades: Teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular.
- . Questão Agrária (2008): Conflitualidade e desenvolvimento territorial. Retirado em Janeiro 10, 2013 de http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf.
- GORZ, André (2005). O Imaterial: conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume.
- JÚNIOR, A. Thomaz; & JÚNIOR, L. B. França (2009). Geografia e trabalho no século XXI. Presidente Prudente: Centelha, v. 4.
- LEFEBVRE, Henri (1974). La production de l'espace. Paris: Éditions Anthropos.
- LUKÁCS, Georg (1963). Estética 1: lá peculiaridad de lo estético. Traducido por Manuel Sacristián. Vol. 1. Barcelona (Espanña): Grijalbo.
- MARX, Karl (2011). Grundrisse: Manuscritos econômicos de 1857-1858: Esboços da crítica da economia política. Tradução de DUAYER, M. SCHNEIDER, N. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MARX, Karl; & ENGELS, Friedrich (2009). A sagrada família: Ou a crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes. Tradução de Marcelo Backes. São Paulo: Boitempo.
- OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES: território, coesão social e governança democrática. Proposta de trabalho 2009 -2013. Rio de Janeiro, 2008.
- SANTOS, Milton (2006). A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. Edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Editora da universidade de são Paulo.
- POSTONE, Moishe (2006). Tiempo, trabajo y dominación social: Una reinterpretación de la teoría crítica de Marx. Traducción de María Serrano. Madrid: Marcial Pons.

PRADO, Eleutério (2003). Pós-grande indústria: trabalho imaterial e fetichismo – uma crítica Negri e Hardt. São Paulo: Crítica Marxista, Nº 17, pp. 109-130.

(2004). Uma crítica à economia política do imaterial. São Paulo: Outubro, Nº 11, pp. 45-70.

Tema 4
Trabalho Docente no Ensino Superior

Os académicos no ensino superior: entre o que fazem e o que gostariam de fazer

José Brites Ferreira¹⁰³⁹ & Maria de Lourdes Machado¹⁰⁴⁰

Resumo:

Os académicos constituem um dos setores fundamentais das instituições de ensino superior, dadas as funções que lhe estão atribuídas e o contributo que deles se espera para a concretização da missão das instituições do ensino superior. Alguns autores referem-se aos académicos como "escultores" da qualidade das instituições, considerando-os fundamentais para o sucesso dos estudantes. Todavia, os académicos têm vindo a ser confrontados com mudanças e transformações no seu trabalho e nas condições em que o mesmo decorre. O caso de Portugal não é exceção, como o demonstram as alterações verificadas no estatuto da carreira docente, em 2009.

A presente comunicação resulta de um projeto de investigação sobre a satisfação e motivação dos docentes no ensino superior português, que foi desenvolvido no Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. A metodologia utilizada no desenvolvimento do estudo incluiu a passagem de um questionário para recolha de dados junto dos académicos e a realização de entrevistas a *policy makers* e gestores de recursos humanos.

Os resultados obtidos dão-nos preciosas indicações sobre os níveis de satisfação e motivação dos académicos no ensino superior e mostram, nomeadamente, que os académicos referem que gostariam de despende o seu tempo de trabalho de modo diferente daquilo que acontece. Em síntese, gostariam de ter uma agenda de trabalho diferente da que costumam ter.

Palavras-chave: ensino superior, satisfação, trabalho académico

Introdução

O campo educativo tem sido objeto de múltiplas mudanças e transformações. No caso do ensino superior, em Portugal, assistiu-se, em poucas décadas, a um enorme crescimento do mesmo, que resultou, no aumento do número de estudantes, de docentes, de instituições e que fez do ensino superior um espaço onde a heterogeneidade e a diferença passaram a ter mais visibilidade do que no passado. Na última década, houve múltiplas mudanças, nomeadamente o *Processo de Bolonha*, a aprovação de novos normativos reguladores do regime jurídico das instituições de ensino superior (IES), da avaliação e qualidade das mesmas e ainda da carreira académica.

Os docentes constituem um recurso chave para as instituições do ensino superior, sendo mencionados na literatura como "escultores" da qualidade das instituições, fundamentais para o sucesso dos alunos (Altbach, 2003; Capelleras, 2005; Machado, Brites, Magalhães, & Sá, 2011; Taylor et al., 2007). Todavia, os académicos têm também vindo a ser confrontados com transformações e desafios ao seu trabalho, um

¹⁰³⁹ CIPES - Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Instituto Politécnico de Bragança -lmachado@cipes.up.pt

¹⁰⁴⁰ Doutora em Educação na área de Políticas Públicas Educacionais, Universidade Federal do Acre – UFAC

pouco por todo o lado (Barrier & Musselin, 2009; Bentley, Coates, Dobson, Goedegebuure & Meek, 2013; Brites Ferreira, Machado & Gouveia, 2012; Ferreira, Machado & Gouveia, 2013; Machado, Meira Soares, Brites, Brites Ferreira, Farhangmehr & Gouveia, 2011; Teichler, 2012). Dada a relevância dos académicos na vida das IES, o Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior (CIPES) desenvolveu um estudo sobre satisfação e motivação dos docentes no ensino superior português, projeto que foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

A presente comunicação surge na sequência deste projeto e de mudanças e transformações ocorridas na academia e na regulação do trabalho académico. Assim, a presente comunicação articula-se em três pontos. O primeiro centra-se na satisfação do trabalho académico. No segundo são referenciadas mudanças ocorridas na academia e sobretudo na regulação do trabalho académico, em Portugal. No terceiro ponto, dá-se conta de parte dos resultados obtidos no âmbito do projeto citado, em particular no que se refere a dimensões da satisfação dos académicos com o seu trabalho e em especial às diferentes atividades em que se concretiza o trabalho académico e ao modo como é despendido o tempo dos académicos, realçando que há diferenças entre aquilo que os académicos dizem que fazem e aquilo que gostariam de fazer. Terminaremos com breves notas finais.

Satisfação no trabalho académico

Referindo-se à satisfação com o trabalho, Seco (2002) refere que a investigação tem mostrado que estamos perante um constructo complexo e multidimensional, relativamente ao qual se registam muitas ambiguidades terminológicas e conceptuais. São já múltiplos e diversificados os estudos dedicados à satisfação dos académicos no trabalho (Bentley, et al., 2013; Ferreira, Machado & Gouveia, 2013; Dowd & Kaplan, 2005; Machado, Meira Soares, Brites; Brites Ferreira, Farhangmehr & Gouveia, 2011; Noordin e Jusoff, 2009; Oshagbemi, 2000; Rosser, 2005; Stevens, 2005; Teichler, 2012; Verhaegen, 2005; Ylijoki, 2005). De um modo geral, estes estudos têm mostrado que as preferências dos académicos vão em primeiro para a investigação, depois para o ensino e por fim para a gestão. Os estudos assinalam níveis elevados de satisfação com os aspetos intrínsecos ao trabalho académico (como a investigação, a liberdade e autonomia no planeamento e organização do próprio trabalho). A insatisfação aparece mais associada a condições de trabalho (materiais e financeiras) e a contextos de trabalho (clima de competição exacerbada entre colegas, deterioração das relações de colegialidade, falta de apoio humano e material para a execução do número crescente de tarefas administrativas). Os estudos alertam também para a degradação das condições de trabalho e para o aumento dos níveis de *stress*.

É um fato que os académicos têm sido confrontados com mudanças no seu trabalho, um pouco por todo o lado (Barrier & Musselin, 2009; Bentley et al., 2013; Teichler, 2012). Neste sentido, são vários os estudos centrados também em questões relacionadas com a qualidade no trabalho académico e o nível de satisfação no desempenho dos diversos papéis profissionais que o caracterizam e que lhe vem alterando a identidade (Altbach, 2003; Dowd & Kaplan, 2005; Hagedorn, 2000; Hermanowicz, 2003; McInnis, 2000a e 2000b; Rosser, 2005; Stevens, 2005; Taylor, 2008; Teichler, 2012; Verhaegen, 2005; Winter & Sarros, 2002; Ylijoki, 2005).

Numa filosofia de melhoria da qualidade, nomeadamente no que se refere ao sucesso académico dos estudantes, à sua satisfação e inserção na vida profissional, autores como M. Alves (2007), N. Alves (2008,

2009) Ferreira et al., (2013) acentuam o fato de as IES estarem paulatinamente e de forma cada vez mais sistematizada a procurar *feedback* das partes interessadas, tais como graduados, estudantes, empregadores, associações profissionais. Neste sentido, Knight e Harvey (1999) argumentam que as áreas nas quais os trabalhadores estão insatisfeitos constituem áreas prioritárias de intervenção por parte daqueles que ocupam cargos de gestão nas instituições de ensino superior.

Mudança na academia e no trabalho acadêmico

Referimos acima que a acadêmica e os académicos têm sido confrontados com mudanças no seu trabalho, um pouco por todo o lado. Neste sentido, Portugal não é exceção. Portugal passou, em poucas décadas, de um sistema de ensino superior de elites para um sistema de ensino superior de massas, apresentando sinais de alguma diminuição nos anos mais recentes, o que tem levado, nomeadamente, ao aumento da competição entre IES na captação de estudantes e a sinais de alguma reorganização da rede ou mesmo de fusões entre instituições de IES.

Limitando-nos à última década, é de registar que se verificaram mudanças importantes no ensino superior. Entre elas, é de referir a alteração da lei de bases do sistema educativo, em 2005, tendo em vista a implementação do *Processo de Bolonha* (Lei 49/2005, de 30 de agosto), a que seguiram outras mudanças importantes, designadamente a aprovação de um novo regime jurídico para as IES (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), a aprovação do regime jurídico de avaliação do ensino superior (Lei n.º 38/2007, de 16 de agosto) e a alteração dos estatutos relativos às carreiras docentes no ensino superior (Decreto-Lei nº 205/2009 - estatuto da carreira docente universitária; e Decreto-Lei nº 207/2009 – estatuto da carreira docente do ensino politécnico, ambos de 31 de agosto) alterados em 2010 pela Assembleia da República, através da Lei n.º 7/2010 e da Lei n.º 8/2010, ambas de 11 de maio.

Com estas mudanças, mantêm-se as carreiras diferentes para os dois subsistemas de ensino superior (universitário e politécnico), mas verifica-se uma aproximação entre ambas, nomeadamente no que se refere à estrutura da carreira (Tabela 1) e ao grau académico de acesso à carreira, que passou a ser o doutoramento para ambos os casos.

Até 31 de Agosto de 2009	Após 31 de Agosto de 2009
Ensino Universitário	
- Professor Catedrático	- Professor Catedrático
- Professor Associado	- Professor Associado
- Professor Auxiliar	- Professor Auxiliar
- Assistente	
- Assistente Estagiário	
Ensino Politécnico	
- Professor Coordenador	- Professor Coordenador Principal

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| - Professor Adjunto | - Professor Coordenador |
| - Assistente 2.º triénio | - Professor Adjunto |
| - Assistente 1.º triénio | |

Fonte: Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de Novembro; Decreto-Lei nº 185/81, de 1 de Julho; Decretos-Lei nº 205/2009 e 207/2009, de 31 de Agosto de 2009.

Tabela 1 - Categorias profissionais dos docentes nas instituições públicas de ensino superior.

No ensino universitário, era exigido o grau de doutor para aceder às categorias de professor (catedrático, associado, ou auxiliar). No caso do ensino politécnico, o grau exigido para aceder às categorias de professor (coordenador ou adjunto) era o grau de mestre, mas também se podia aceder a estas categorias, sem o grau de mestre, através da prestação de provas públicas. Com as alterações de 2009, o grau exigido para aceder às categorias de professor, em ambos os subsistemas, passou a ser o grau de doutor. Registe-se, porém, que no caso do ensino politécnico foi também criado o título especialista, ao qual se acede mediante provas públicas. De acordo com a lei, este título é conferido, mediante prova pública, a quem comprove “a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no ensino superior politécnico” (Decreto-Lei n.º 206/2009). Além disso, estes especialistas, desde que preencham determinados requisitos, podem concorrer a professor coordenador, mas não a professor coordenador principal. O acesso a esta categoria, criada em 2009, implica que os candidatos sejam titulares da agregação. As outras categorias, previstas na legislação anterior, deixaram de existir ou mantêm uma existência transitória, de acordo com a nova legislação. Em vigor mantém-se a possibilidade de as IES poderem contratar docentes na situação de convidados.

Outro dos âmbitos em que se verificou uma aproximação entre carreiras é ao nível das funções enunciadas para os docentes em ambos os subsistemas (Tabela 2). Os quadros reguladores das carreiras académicas datavam de há três décadas ou quase. No caso das universidades, o Decreto-Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro, aprovado cinco anos depois da instauração da democracia em Portugal. No caso do ensino politécnico, o Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de Julho, aprovado dois anos depois. No caso das universidades, tratava-se de alterar o quadro normativo regulador da carreira docente de um subsistema de ensino superior com tradição e prestígio. No caso do ensino politécnico, tratava-se de criar uma carreira nova no ensino superior, diferente da carreira universitária.

Funções dos docentes universitários (artigo 4.º dos estatutos)	Funções dos docentes do ensino superior politécnicos (artigo 2.º-A dos estatutos)
a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;	a) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os	b) Realizar actividades de investigação, de criação cultural ou de desenvolvimento

estudantes;	experimental;
c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;	c) Participar em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento;
d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias;	d) Participar na gestão das respectivas instituições de ensino superior;
e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.	e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente do ensino superior politécnico.

Fonte: Decretos-Lei n.º 205/2009 e n.º 207/2009, ambos de 31 de Agosto de 2009.

Tabela 2– Funções dos docentes nas instituições públicas de ensino superior.

Nas mudanças operadas, em 2009, e contrariamente ao que aconteceu em 1979 e 1981, os preâmbulos dos respetivos estatutos são muito semelhantes e até idênticos em grande parte do texto, sinal de que as questões do ensino superior, em 2009, eram, em grande parte, comuns aos dois subsistemas. O enfoque dos discursos vai para questões como: a modernização e desenvolvimento do País; os novos desafios a que o ensino superior é hoje chamado a responder; alterações nas lógicas de enquadramento laboral dos académicos, nas carreiras, nas regras de acesso e nos respetivos concurso; valorização de todas as componentes das funções dos docentes, com expressa referência ao desempenho científico, capacidade pedagógica e outras atividades relevantes para a missão da instituição de ensino superior, num claro sinal de que estão também na agenda alterações ao nível das funções docentes. Além disso, refere-se ainda: “entrega-se à autonomia das instituições de ensino superior a regulamentação relativa à gestão do pessoal docente, simplificam-se procedimentos administrativos obsoletos e definem-se os princípios da avaliação do desempenho, periódica e obrigatória, de todos os docentes”.

O ensino e a investigação continuam a ser atividades centrais do trabalho académico. Todavia, com as alterações de 2009, passam a ter visibilidade crescente as atividades de extensão, desenvolvimento e de gestão e aparece enunciada uma nova categoria de tarefas: “participação em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade do docente”. Isto é, aumenta a quantidade e a diversidade de tarefas, as quais são enunciadas em torno de cinco grupos: a) investigação, criação, desenvolvimento (investigação científica, criação cultural, desenvolvimento tecnológico, desenvolvimento experimental); b) ensino (serviço docente, acompanhamento e orientação dos estudantes); c) extensão e divulgação (participação em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento); d) gestão (participação na gestão das respetivas instituições); e) participação em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da atividade do docente. Parte destas alterações, virão também através dos regulamentos de cada instituição, nomeadamente sobre a avaliação de desempenho e a prestação de serviço docente, matérias remetidas para a autonomia de cada instituição, o que abre caminho a

entendimentos diferenciados do lugar das mesmas no trabalho académico. Refira-se ainda que uma das diferenças mais significativas entre as duas carreiras, que se mantém dos estatutos anteriores, é a diferença de carga horária letiva semanal, a qual no subsistema universitário varia entre seis e nove horas e no subsistema politécnico varia entre seis e doze horas.

Dos grandes grupos de atividades enunciadas, é de referir que os dois primeiros correspondem a uma tradição com forte implantação na academia. Os outros correspondem a formulações que não constavam dos estatutos anteriores, ou que tinham menos visibilidade, o que conduz a mais tarefas para os académicos e a uma maior diversificação das mesmas. Do clássico binómio ensino e investigação passou-se à extensão, à valorização económica do conhecimento, à gestão e às outras atividades, o que apresenta uma grande margem de ambiguidade, que só a regulamentação interna de cada IES relativa à avaliação de desempenho e à prestação de serviço permitirá clarificar de forma mais exata. Estamos perante um claro alargamento de funções e tarefas com consequências inerentes no trabalho académico e à carreira académica.

Resultados de uma pesquisa: académicos não muito satisfeitos, entre o que fazem e o que gostariam de fazer

Como referimos acima, a presente comunicação resulta de um projeto de investigação que incidiu sobre a satisfação e motivação dos docentes no ensino superior português. O estudo desenvolvido teve como população-alvo a totalidade dos docentes do ensino superior, público e privado, universitário e politécnico. Os resultados aqui apresentados foram obtidos através da aplicação de um questionário disponibilizado *online*, que foi passado no ano de 2010/2011. A taxa de resposta obtida foi de 12,5% (N=4529), calculada tendo por base os dados então disponíveis (relativos a 2009), cujo número total de docentes do ensino superior, nesse ano, era 36215 (GPEARl, 2011). Dos que responderam ao questionário: 49,3% eram mulheres e 50,7% eram homens; 42,8% trabalhavam no ensino universitário público, 36,2% no ensino politécnico público, 13,2% no ensino universitário privado e 7,8% no ensino politécnico privado; quanto ao grau académico, 56,3% possuía doutoramento, 34,3% mestrado e 9,4% licenciatura; em termos de grupos etários, 38,2% dos respondentes pertencia ao grupo “41-50 anos”, 28,0% ao grupo “31-40 anos”, 23,7% ao grupo “51-60 anos”, 5,6% ao grupo “mais de 60 anos” e 4,6% ao grupo “menos de 31 anos”. Em média, a idade dos respondentes era 45 anos e a moda era 44 anos.

Tendo em conta os resultados obtidos, não se pode inferir que os académicos estejam particularmente satisfeitos. Com efeito, os resultados obtidos (escala de 0=Extremamente insatisfeito a 10=Extremamente satisfeito) indicam-nos que o valor médio é de 6,30 (desvio padrão de 1,91), isto é um valor que, embora superior ao ponto médio da escala, não se afastam muito do mesmo.

As dimensões de satisfação consideradas neste estudo foram as constantes da tabela 3, na qual se indicam os valores obtidos relativamente a cada dimensão considerada. Da leitura dos resultados obtidos (índices sintéticos relativos a cada uma destas dimensões), verifica-se que as dimensões relativamente às quais os docentes expressam níveis de satisfação mais elevados são as dimensões “Trabalhadores Não Docentes (pessoal administrativo, pessoal técnico-laboratorial, etc.)” (média=6,3), “Ambiente de Ensino” (média=6,0) e “Colegas” (média=6,0). Pelo contrário, as dimensões relativamente às quais os docentes expressam níveis de satisfação mais baixos são “Ambiente de Investigação” (média=4,2) e “Características do Emprego”

(média=4,3), cujos valores obtidos se situam abaixo do ponto médio da escala. Com valores situados ligeiramente acima do ponto médio da escala situam-se as restantes dimensões consideradas: Prestígio da Instituição (média=5,8), Cultura e Valores da Instituição (média=5,7), e depois as restantes três dimensões (Gestão da Instituição/Departamento/Unidade, Ambiente de Trabalho e Desenvolvimento Pessoal e Profissional), todas com o mesmo valor (média=5,3).

Dimensões de satisfação	Índices sintéticos (média)
Trabalhadores Não Docentes	6,3
Ambiente de Ensino;	6,0
Colegas;	6,0
Prestígio da Instituição	5,8
Cultura e Valores da Instituição;	5,7
Gestão da Instituição/Departamento/Unidade;	5,3
Ambiente de Trabalho;	5,3
Desenvolvimento Pessoal e Profissional;	5,3
Características do Emprego;	4,3
Ambiente de Investigação	4,2

Escala: 0=Extremamente insatisfeito; 10=Extremamente satisfeito

Tabela 3 - Dimensões de satisfação - Índices sintéticos (média)

No estudo desenvolvido, solicitou-se aos inquiridos que indicassem as percentagens aproximadas de tempo que despendiam e do tempo que gostariam de despende ao longo do ano com cada uma das seguintes atividades: Atividades de ensino (incluindo preparação, docência e avaliações); Aconselhamento académico e educativo; Orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas; Investigação; Trabalho em comissão (nacional e/ou internacional); Funções administrativas; Desenvolvimento profissional; Consultoria; Serviços para a comunidade académica; Serviços para a sociedade em geral; Outros serviços/tarefas. As percentagens médias dos resultados obtidos são as indicadas na tabela 4.

Atividade	Tempo que despende na atividade (%)	Tempo que gostaria de despende na atividade (%)
Atividades de ensino (incluindo preparação, docência e avaliações)	44,4%	34,8%
Aconselhamento académico e educativo	6,1%	5,4%
Orientação de trabalhos/teses/dissertações	10,8%)	11,9%)

académicas		
Investigação	18,2%)	30,0%)
Trabalho em comissão (nacional e/ou internacional)	1,1%)	1,5%)
Funções administrativas;	6,8%)	1,7%)
Desenvolvimento profissional	4,5%)	6,7%)
Consultoria	1,3%)	1,9%)
Serviços para a comunidade académica	2,6%)	2,1%)
Serviços para a sociedade em geral	2,3%)	3,2%)
Outros serviços/tarefas	1,3%)	0,7%)

Tabela 4 – Atividades dos académicos: percentagens de tempo despendidas nas mesmas e percentagens de tempo que os académicos gostariam de despende nas diferentes atividades

A análise destes dados mostra-nos que os académicos despendem mais tempo do que gostariam com as seguintes atividades: atividades de ensino; atividades de aconselhamento académico e educativo; funções administrativas; em serviços para a comunidade académica; em outros serviços/tarefas. Por outro lado mostram-nos também que os académicos despendem menos tempo do que gostariam com as seguintes atividades: orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas; atividades de investigação; em trabalho em comissão; atividades de desenvolvimento profissional; consultoria; em serviços para a sociedade em geral.

Em síntese, os académicos não só não parecem estar muito satisfeitos como gostariam de despende o seu tempo de modo diferente daquilo que acontece. De um modo geral, os académicos gostariam de dedicar o seu tempo, sobretudo ao ensino (34,8%) e à investigação (30,0%), mas também à orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas (11,9%), ao desenvolvimento profissional (6,7%), ao aconselhamento académico e educativo (5,4%). Às restantes atividades dedicariam o tempo remanescente, que representa 11,2%.

Considerações finais

São vários, como referimos, os estudos dedicados ao estudo de questões relacionadas com trabalho académico, a sua qualidade e o nível de satisfação no desempenho dos diversos papéis profissionais que o caracterizam. O ensino superior, as suas instituições e os académicos são hoje confrontados com pressões, mudanças e incertezas, que se devem a múltiplos fatores, e que se refletem em múltiplos domínios, designadamente no trabalho académico e na satisfação proporcionada pelo mesmo.

Tendo em conta os dados obtidos no nosso estudo, não se pode dizer que os académicos, em Portugal, estejam particularmente satisfeitos, dado que o valor de 6,3 situa-se pouco acima do ponto médio da escala utilizada (de 0=extremamente insatisfeito a 10=extremamente satisfeito). São resultados não muito

diferentes dos que se encontram em estudos desenvolvidos noutros países. Os resultados relativos às dimensões de satisfação, consideradas neste estudo, apresentam valores diferenciados, a maioria deles ligeiramente acima do ponto médio da escala e alguns ligeiramente abaixo (caraterísticas de emprego e ambiente de investigação).

Os respondentes dizem estar mais satisfeitos com a atividade docente do que com a investigação. Em finais do século passado, Caraça, Conceição e Heitor (1996) realçavam que o modelo dominante até aos anos 70 dava a primazia ao ensino e que só a partir dos anos 80 começa a afirmar-se a universidade de investigação, tendência reforçada nas décadas seguintes. De acordo com os dados obtidos no nosso estudo, os académicos dizem que gostariam de despender o seu tempo de modo bem diferente daquilo que acontece. Em síntese, os académicos gostariam de despender o seu tempo, sobretudo pelo ensino (34,8%) e pela investigação (30,0%). Depois, na orientação de trabalhos/teses/dissertações académicas (11,9%), no desenvolvimento profissional (6,7%), no aconselhamento académico e educativo (5,4%). Às restantes tarefas dedicariam menos de 12% do tempo académico.

Para além do contraste já referido entre o que os académicos fazem e o que gostariam de fazer, parece-nos verificar-se também algum contraste entre o que os académicos dizem que gostariam de fazer e as funções que parecem decorrer dos estatutos da carreira docente e da sua regulamentação no interior de cada IES. Este parece-nos, de resto, um aspeto a aprofundar e acompanhar em eventuais trabalhos futuros de investigação.

Os dados do nosso estudo reforçam a ideia de que são múltiplas as dimensões associadas à satisfação académica no trabalho, realçando o carácter complexo e multidimensional deste constructo. Por outro lado, mostram também que os decisores políticos, as IES e os seus responsáveis devem estar particularmente atentos no sentido de atuarem positivamente relativamente a dimensões e atividades que menos satisfazem os académicos e eventuais contrastes e/ou contradições constantes dos próprios quadros reguladores e/ou de estes com a realidade em que os académicos desenvolvem as suas tarefas. Os dados obtidos sugerem que as IES têm um caminho a percorrer relativamente a diferentes dimensões em que poderão ou deverão atuar.

Portugal passou, em poucas décadas, de um sistema de ensino superior de elites para um sistema de ensino superior de massas, apresentando hoje sinais de estabilização e até de alguma diminuição, o que tem levado ao aumento da competição entre IES na captação de estudantes e a sinais de reorganização da rede ou mesmo de fusões entre instituições de IES. As condições de emprego dos académicos têm também vindo a deteriorar-se e a transformar-se numa incógnita que interpela não apenas os académicos mas também as próprias IES, nomeadamente no que se refere ao modo de perspetivar a profissão académica e a segurança no trabalho.

A carreira académica, no caso de Portugal, tem sido fortemente regulada pela administração, sendo os académicos abrangidos por muita da legislação aplicável à função pública. As mudanças introduzidas em 2009 acabaram por se traduzir em alterações a que não são alheias mudanças ocorridas na legislação de trabalho em geral, aplicáveis também aos académicos, pelo menos em parte. Além disso, as mudanças ocorridas abriram caminho a que cada instituição possa regular, com alguma diferenciação, o trabalho académico no seu interior.

Parece-nos que continua atual a necessidade de profunda reflexão a que há mais de uma década se referiam autores como Altbach (2000) e Enders (2000). As mudanças na profissão académica têm conduzido, entre outros aspetos, a perda crescente de estatuto da mesma relativamente a um passado recente, em termos de estatuto socioeconómico. Ao mesmo tempo, verifica-se um claro aumento de tarefas, diferentemente valorizadas, que são acompanhadas de crescente escassez de recursos e do aumento de burocracia, tanto externa como interna às IES. Além disso, verifica-se a deterioração de salários e de condições de trabalho. Mudanças como estas têm sido apresentadas, com alguma frequência, numa perspetiva de “ganhos de eficiência”, que contrasta com o empobrecimento e diminuição de recursos, hoje claros no mundo académico.

Os atuais estatutos da carreira docente enunciam de forma explícita funções mais diversificadas do que no passado e abrem caminho a todo um conjunto de outras tarefas que são remetidas para a autonomia das IES, o que coloca os académicos perante mudanças e desafios na sua carreira que, por um lado, remetem para a complementaridade entre as várias atividades, mas por outro, colocam também a questão da competição entre as mesmas, dada a valorização diferenciada que podem ter na organização e gestão das carreiras académicas. Dada a diversidade de papéis hoje atribuídos aos académicos e as mudanças de que vem sendo alvo o ensino superior e a influência dos contextos em que o mesmo se insere, parece-nos que será natural que a profissão académica venha a atravessar ainda mais momentos de tensão, ambiguidade e indefinição, marcados por alguma nebulosidade quanto ao seu futuro.

Referências bibliográficas

- Altbach, P. (Ed.). (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives*. Boston College, Massachusetts: Center for International Education.
- Altbach, P. (Org.) (2003). *The decline of the GURU: The Academic Profession in the third world*. Nova Iorque.: Palgrave Macmillan.
- Alves, M. G. (2007). *A Inserção profissional dos diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: O caso da Faculdade de Ciências e Tecnologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Alves, N. (2008). *Juventude e inserção profissional*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Alves, N. (2009). *Inserção profissional e formas identitárias*. Lisboa: Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Barrier, J. & Musselin, C. (2009). *The rationalization of academic work and careers: Ongoing transformations of the profession and policy challenges*. In Barbara Kehm, Jeroen Huisman & Bjorn Stensaker (Eds.), *The European higher education area: Perspectives on a moving target* (pp. 203-221). Roterdão: Sense Publishers.
- Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R. Goedegebuure, L. & Meek, V. L. (Eds) (2013). *Job satisfaction around the academic world*. Dordrecht: Springer.

- Brites Ferreira, J., Machado, M. L., & Gouveia, O. (2012). Satisfação e motivação dos docentes do ensino superior em Portugal. *Revista Ibero-americana de Educação, secção 'Estudos e Investigações'/Docencia Universitaria*, nº 58/1, 1-12.
- Capelleras, J. (2005). "Attitudes of academic staff towards their job and organization: an empirical assessment". *Tertiary Education and Management*. Vol. 11, No. 2, pp. 147-166.
- Caraça, J. G., Conceição, P., & Heitor, M. V. (1996). Uma perspectiva sobre a missão das universidades. *Análise Social*, 139, 1201-1233.
- Dowd, K. O., & Kaplan, D. M. (2005). The career life of academics: Boundaried or boundaryless? *Human Relations*, 58(6), 699-721.
- Enders, J. (2000). Academic staff in Europe: Changing employment and working conditions. In M. Tight (Ed.), *Academic work and life: What it is to be an academic, and how this is changing* (pp. 7-32). Nova Iorque: Elsevier Science.
- Ferreira, J. B., Machado, M. L., & Gouveia, O. (2013). A (In)Satisfação dos académicos no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 37, 129-139.
- GPEARI (2011). *Docentes do ensino superior [2001 a 2009]*. Lisboa: Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.
- Hagedorn, L. S. (2000). conceptualizing faculty job satisfaction: components, theories, and outcomes. *New Directions for Institutional Research*. No. 105, XXVII(1), 5-20.
- Hermanowicz, J. C. (2003). Scientists and satisfaction. *Social Studies of Science*, 33(1), 45-73.
- Knight, P. & Harvey, L. (1999). The use of the staff satisfaction survey at the University of Central England in Birmingham. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 3(2), 56-62.
- Machado, M. L., Meira Soares, V., Brites, R., Brites Ferreira, J., Farhangmehr, M., & Gouveia, O. (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português. *Revista Lusófona de Educação*, nº 17, 167-181.
- Machado, M. L., Brites, R., Magalhães, A., & Sá, M. J. (2011). Satisfaction with higher education: critical data for student development. *European Journal of Education*, 46(3), 415-432.
- McInnis, C. (2000a). Changing academic work roles: The everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6(2), 143-152.
- McInnis, C. (2000b). Towards new balance or new divides? The changing work roles of academics in Australia. In M. Tight (Ed.), *Academic work and life: What it is to be an academic, and how this is changing* (pp. 117-145). New York: Elsevier Science.
- Noordin, F. & Jusoff, K. (2009) Levels of Job Satisfaction amongst Malaysian in Academic Staff, *Asian Social Science*, 5(5), 122-128.
- Oshagbemi, T. (2000). How satisfied are academics with their primary tasks of teaching, research and administration and management? *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 1(2), 124-136.

- Rosser, V. J. (2005). Measuring the change in faculty perceptions over time: An examination of their worklife and satisfaction. *Research in Higher Education*, 46(1), 81-107.
- Seco, G. M. S. (2002): *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Stevens, P. A. (2005). *The job satisfaction of English academics and their intentions to quit academe*. London: National Institute of Economic and Social Research.
- Teichler, U. (2012). Teaching versus research: the vulnerable balance. Contribution to the Seminar Challenges and Options: The Academic Profession in Europe. Porto: Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior, 15-16 March 2012.
- Verhaegen, P. (2005). Academic talent: quo vadis? Recruitment and retention of faculty in European Business Schools. *J. of Management Development*, 24(9), 807-818.
- Winter, R. & Sarros, J (2002): "The academic work environment in Australian Universities: A motivating place to work?" *Higher Education Research & Development*. Vol. 21, No. 3, 241-258.
- Ylikoivi, O-H. (2005). Academic nostalgia: A narrative approach to academic work. *Human Relations*, 58(5), 555-576.

A relevância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no trabalho docente

Alderlândia da Silva Maciel¹⁰⁴¹, Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria¹⁰⁴², Tânia Mara Rezende Machado¹⁰⁴³

Este texto é parte de um trabalho mais amplo, vinculado a um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, denominado *Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional*, composto por professores de uma Universidade Pública no Brasil que investigam a partir das seguintes linhas de pesquisa: Formação de Docentes do Ensino Superior; Teoria Pedagógica, Didática e Formação de Educadores; Políticas de Formação e Profissionalização Docente; Professor: identidade e desenvolvimento profissional. O foco principal deste recorte é a problemática identificada no Ensino Superior – particularmente nas Universidades Públicas – no que diz respeito ao princípio fundamental que deveria pautar a formação de professores: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que foi incluído no artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Para os objetivos deste artigo, enfatizamos a importância do referido princípio materializar-se no Projeto Pedagógico Curricular das licenciaturas, onde atuamos. Os procedimentos técnico-operativos constituem-se de revisão bibliográfica, análise de fontes documentais: cadernos, revistas, periódicos, boletins, relatórios, projetos, leis, decretos e pareceres da área de educação, notadamente das políticas do ensino superior. No que se refere aos fundamentos teórico-metodológicos, o estudo se realiza com base em autores como Minto (2006), Morosini (2006), Fávero (2008), Gamboa (1999), Sguissardi (2006), por exemplo, nos permite compreender que as Universidades podem ser classificadas a partir dos qualificativos *neoprofissionais* (essencialmente de ensino), *heterônomas* (dependentes cada vez mais da agenda externa) e *competitivas* (no caso das públicas, que necessitam, a cada dia, buscar mais recursos da iniciativa privada para complemento das verbas do fundo público, além de implantarem gerenciamento empresarial e instituírem fundações privadas de apoio institucional) para designar as influências externas nas reformas das universidades no Brasil.

Desta forma a universidade brasileira transita dos modelos clássicos de universidade – napoleônico ou humboldtiano – para “modelos de ocasião”. A ênfase no ensino, em detrimento da pesquisa e da extensão tem um impacto negativo na formação dos futuros professores. No Brasil temos uma ampla discussão (e controvérsias) sobre o perfil dos Cursos de Licenciaturas, gerando um embate teórico entre os renomados pesquisadores da área. Este trabalho trata da importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (como princípio norteador na formação de professores), e do trabalho docente desenvolvido pelos profissionais que se propõem a fazer esta formação.

O texto enfoca a primeira parte da pesquisa, que ainda está em desenvolvimento e cumpriu sua primeira parte de fundamento mais teórico, com base nos estudos que fizemos, o que apresentaremos a seguir. O segundo momento – que foi comprometido devido à greve das universidades públicas federais no Brasil que durou em média de 100 dias no ano de 2012 – tem um caráter mais empírico, e faremos entrevistas com

¹⁰⁴¹ Doutora em Educação na área de Didática, Universidade Federal do Acre – UFAC

¹⁰⁴² Doutora em Educação na área de Currículo, Universidade Federal do Acre – UFAC

¹⁰⁴³ Cf. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); Resultados e tendências da educação superior (2000, p. 5-160); MEC/Sesu, Enfrentar e vencer desafios (2000); e INEP, Evolução do ensino superior: 1980-1998 (1999, p. 9-10).

professores que desenvolvem ensino, pesquisa e extensão e com professores que fazem apenas ensino ou ensino/pesquisa, enfim, as diferentes formas que os professores se organizam para cumprirem ou não o que determina o artigo 207 da Constituição Federal Brasileira de 1988. No artigo 207 da Constituição Federal consta, portanto, que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Esta concepção de ensino superior consagra uma luta histórica dos movimentos sociais (de educadores, de docentes, da comunidade científica, de estudantes e da sociedade civil organizada em geral) em defesa da liberdade acadêmica e de autogestão (Catani e Oliveira, 2002, p. 78). Para estes autores, o artigo 207 da Constituição Federal,

Parece ter implícita a pretensão de confirmar um dado modelo de universidade, ou melhor, de confirmar a própria universidade como instituição e ideal de referência para o conjunto das IES. Nesse sentido, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão visa a concretização de um padrão de qualidade na oferta da educação superior, assim como a limitação de fortes constrangimentos estatais, mercadológicos ou de outra natureza que consubstanciem dependência nos processos de ensino, de produção e de difusão do conhecimento (p. 79).

A aplicabilidade deste princípio depende de outros fatores, principalmente da efetiva autonomia universitária e garantia de financiamento, porém, do ponto de vista da legislação, foi uma conquista expressiva e histórica.

Com base nas políticas públicas educacionais para o ensino superior a partir dos olhares de diferentes pesquisadores da área, apresenta, também, os rebatimentos dos teóricos diante deste contexto. A literatura educacional revisada destaca que a ensino superior brasileiro desde suas origens apresenta uma realidade muito aquém daquela almejada pelos estudiosos e pesquisadores que lhes fazem a crítica. Em diferentes contextos percebemos que as reivindicações em torno de uma universidade pública e autônoma são constantes, mesmo durante o período dos governos militar-autoritários.

Na década de 1990, porém, as preocupações em torno do futuro deste nível de ensino são alardeadas com mais ênfase pelos estudiosos, entidades e sociedade civil como um todo. A partir de 1995 o modelo neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso é fortalecido e traz consigo várias políticas governamentais na área da previdência social, da saúde, da administração pública e da educação. As reformas ganharam impulso definitivo e formas mais profundas e duradouras no plano geral das reformas constitucionais, consubstanciadas por meio da Reforma do Estado, através do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE).

Enquanto o Poder Executivo lança mão de um grande número de documentos¹⁰⁴⁴ enfatizando os aspectos positivos e negando as críticas que incidiam sobre o quadro educacional – críticas estas que, em sua grande maioria, constataam a existência de um processo de desconstrução das IES públicas e de uma conseqüente privatização deste nível de ensino – muitos estudiosos, no entanto, seguem fazendo suas análises e mostrando as conseqüências de referidas reformas vistas por outro prisma. Para demonstrar o processo de mercadorização do *subsistema* educacional superior, Sguissardi (2008) recorre a César

¹⁰⁴⁴ Cf. Rodrigues, José. Os empresários e a educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção polêmicas do nosso tempo); e Sguissardi, Valdemar. Modelo de Expansão Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. In: Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991 – 1022, set./dez. 2008.

Benjamin para fazer um paralelo com aquilo que Marx apontava na sociedade capitalista daquele momento e a atual crise do capitalismo mundial, dizendo que:

(a) ela [a sociedade] seria compelida a aumentar incessantemente a massa de mercadorias, fosse pela maior capacidade de produzi-las, fosse pela transformação de mais bens, materiais ou simbólicos, em mercadorias; no limite, tudo seria transformado em mercadorias; (b) ela seria compelida a ampliar o espaço geográfico inserido no circuito mercantil, de modo que mais riquezas e mais populações dele participassem; no limite, esse espaço seria todo o planeta; (c) ela seria compelida a inventar sempre novos bens e novas necessidades; (...) Para aumentar a potência produtiva e expandir o espaço da acumulação, essa sociedade realizaria uma revolução técnica incessante. Para incluir o máximo de populações no processo mercantil, formaria um sistema-mundo. Para criar o homem portador daquelas novas necessidades em expansão, alteraria profundamente a cultura e as formas de sociabilidade. Nenhum obstáculo externo a deteria (p. 994, grifos do autor).

Demonstrando como a educação foi se transformando em mercadoria, alguns estudiosos¹⁰⁴⁵ vêm analisando o contexto político e econômico mais amplo em que esta transformação acontece, pois não é algo dado de forma rápida, mas é *uma metamorfose* que vai acontecendo paulatinamente, sem, contudo, ser percebida em um primeiro momento. As reformas empreendidas no *octênio* FHC e seguidas nos dois mandatos do governo Lula da Silva revelam que o processo de mercadorização da educação é uma das facetas mais significativas destas ações, pois os interesses do mercado ditam os rumos das políticas públicas educacionais deste período. Esta concepção mercadológica influenciou na regulamentação da LDB, entre outras questões, através de decretos que regulamentam o funcionamento e organização das instituições de ensino superior. A omissão da obrigatoriedade do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como um dos parâmetros definidores do credenciamento das IES que surgiram e da adequação das IES já existentes representou um retrocesso na legislação e reforça o processo da educação como mercadoria. Para Mazzili (2009)

Do ponto de vista da legislação, portanto, convive-se no Brasil com dois modelos de instituições de ensino superior: as universidades, que devem atender aos preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e instituições de ensino superior, que podem formar seus alunos apenas através do ensino, via de regra circunscrito ao aprendizado dos instrumentos para o exercício de uma profissão. Acompanhando esta iniciativa, são formuladas políticas de caráter regulatório que inauguram ações de controle e ajustamento a um modelo de educação superior orientado pelas demandas do mercado (p. 1, grifos nossos).

Percebemos que há uma convergência nas ideias dos pesquisadores com relação à ênfase dada nas demandas do mercado quando se trata das políticas para a educação superior, e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não faz parte destas *demandas*, posto que exige, naturalmente, muito mais recursos do que para uma IES que se comprometa apenas em oferecer o ensino.

Faoro (2000, p.55) considera que existem dificuldades por parte de alguns professores em trabalhar o ensino da pesquisa (através de disciplinas específicas) e o ensino vinculado, associado à pesquisa, seja na graduação ou em qualquer outro nível de ensino. Isso porque o modelo epistemológico que rege muitos cursos até hoje é baseado na concepção positivista de ciência, que vê o conhecimento como verdade, algo

¹⁰⁴⁵ Entre os estudos que falam sobre a Reforma do Estado, a obra “Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção”, de Silva Jr. e Sguissardi tornou-se uma referência quando se trata desta temática.

certo, acabado, capaz de ser transmitido através de técnicas e de modelos pedagógicos, e isso passa a influir e muito na maneira de se organizar o próprio conhecimento e o modo de trabalhar em aula.

Cunha (1998, p.18) afirma que "a concepção positivista foi a responsável, na história contemporânea, pela consolidação dos paradigmas científicos atuais e, se por um lado esta foi uma contribuição importante, por outro, tornou a organização do conhecimento acadêmico refém de seus princípios". Essa dificuldade em se trabalhar o ensino da pesquisa é percebida claramente nos currículos dos cursos de graduação, que deixam a iniciação científica a cargo de disciplinas distintas com denominações variadas e que possuem pouca ou quase nenhuma comunicação com as demais disciplinas que integram o currículo total do curso.

Também é percebida essa deficiência quando os próprios professores responsáveis pelo ensino da pesquisa (titulares de tais disciplinas) não estão vinculados a projetos de pesquisa, ou até mesmo se prendem ao seguimento de manuais, que privilegiam a normatização do pesquisar. Outro fato comum entre os professores é a exigência de um trabalho monográfico ou a elaboração de um projeto de pesquisa no final dessas disciplinas apenas com a finalidade de dar nota e testar se o aluno aprendeu ou não a pesquisar, como que num faz-de-conta, numa tentativa de encobrir (mas não acabar) com a dissociação entre ensino e pesquisa, concebendo assim, através dessas atividades, que o aluno tenha produzido conhecimento científico.

Evidentemente, sem recriminar estas atividades, a monografia e os projetos de pesquisa, quando bem conduzidos dentro de uma concepção de *postura pesquisante*, podem ser um excelente recurso para iniciar o aluno na atividade científica, principalmente se incluir uma dimensão de trabalho de campo bem orientado e elaborado. A forma como a pesquisa é trabalhada nos cursos de graduação, através das disciplinas que se destinam a esse fim, faz com que os alunos, muitas vezes, encontrem grandes dificuldades em elaborar trabalhos que exijam uma organização sistemática e uma elaboração mais aprofundada.

Entendemos que os futuros professores, quando não têm oportunidade de passar por uma experiência de projetos como PIBIB's, por exemplo, só terão um contato com a pesquisa em um curso de mestrado e/ou doutorado, e muitos deles, pelas demandas cada vez maiores que são exigidas nas universidades, acabam priorizando o ensino, é o que tentaremos demonstrar na segunda fase de nossa pesquisa.

As críticas ao ensino superior e seu currículo voltado enfaticamente para o ensino profissional existiam desde o Império, embora não tenham ocorrido mudanças significativas até hoje. De acordo com Cunha (1988, p.17), já em 1926, Fernando de Azevedo, que veio a ser o *Humboldt* da Universidade de São Paulo, reivindicava a integração da instituição universitária e a ultrapassagem da estreiteza cultural das faculdades na mera formação do ensino profissional, mas, "*foi somente na década de 1960 que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil, respondendo a esses antigos anseios de superação do modelo napoleônico no ensino superior*".

O contexto histórico-político após o término do Estado Novo, em 1945, inicia-se com eleições para Presidente da República, tendo como presidente Eurico Gaspar Dutra, que foi apoiado pelo próprio Vargas e pelos partidos políticos PSD e PTB, ligados a este último. Percebe-se logo que a autonomia e democracia não iam além do proclamado, já que, de certa forma, Vargas segue sendo um político forte e influente, tanto que se elege para Presidente da República em 1950, seguido de Juscelino Kubitschek, em 1955, que também foi apoiado pelo PSD e PTB. E Jânio Quadros em 1960 que é substituído por João Goulart em 1961, após sua renúncia.

Pécaut (1990, p. 97) reconhece que embora nos anos 1945 o debate intelectual girasse em torno da questão da “democratização”, era evidente a fragilidade do consenso entre os próprios intelectuais da “esquerda democrática”, pois enquanto uns aplaudiram a intervenção militar que derrubou Vargas em 29 de outubro, o Partido Comunista, por exemplo, o apoiava. A divergência de ideias chegara a tal ponto que Dutra declarou o PCB ilegal em 1947 por considerá-lo um partido “antidemocrático”, apesar dele ter retornando ao cenário político em 1945 após 10 anos de clandestinidade.

Na década de 1950, em termos econômicos, o capitalismo industrial que emerge na década de 1930 será consolidado com o fortalecimento da intervenção estatal na economia nacional e a busca de recursos estrangeiros será cada vez mais intensificada. A Ciência e a Tecnologia serão vistas como forças produtivas para construção da racionalidade capitalista anunciada. E neste sentido de valorização da Ciência e dos recursos humanos como aliados da expansão econômica capitalista são criados em 1951 o Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq e a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES. Enquanto o primeiro buscava equiparar a nossa pesquisa de energia nuclear à de outros países, o que passara ser crucial para a segurança nacional, no pós-Segunda Guerra, o segundo órgão almejava formar um quadro de intelectuais mediadores do desenvolvimento econômico, do ponto de vista do Estado, pelo viés do ensino superior (Navarro, 2001, p. 70). De acordo com Sguissardi (2006 b, p. 359),

Nos anos 50 e início dos 60 vive-se o auge das ideias e políticas identificadas com o Nacional-Desenvolvimentismo e com o modelo de substituição de importações. Vive-se o momento das Reformas de Base, entre elas a luta pela Reforma Universitária, comandada pela UNE e apoiada por muitos intelectuais de esquerda, vinculados a instituições universitárias ou científicas como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros, o ISEB, por exemplo. As teses defendidas em seus congressos pela UNE tiveram nesse período um impacto muito importante para as transformações que vieram ocorrer nas universidades.

O autor faz referência também à importância da criação da Universidade de Brasília-UnB, em 1961, que reuniu grandes professores e cientistas de renome internacional, sob a coordenação de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro. Merece destaque entre as inovações nas estruturas universitárias, a busca por um modelo de universidade que associasse o *ensino com a pesquisa* em novos moldes, aglutinando todas as atividades das unidades básicas e profissionais, mas “dois anos após, a ditadura militar encarregou-se de destruir o que havia de mais brilhante e inovador na experiência da UnB” (p. 359).

Com relação à extensão, embora não esteja explícita sua função neste projeto, Darcy Ribeiro (1982, p. 239) manifesta seu posicionamento quanto a esta questão ao definir uma das características da *Universidade Necessária*.

A extensão cultural é, frequentemente, uma atividade de caráter mais ou menos demagógico, às vezes exercida extra-muros, às vezes na própria Universidade, borrifando caritativamente um chuvisco cultural sobre pessoas que não puderam frequentar cursos superiores. O que deve ser feito neste campo é algo muito mais sério. Essencialmente, entender que um das funções básicas da Universidade é proporcionar uma ampla gama de serviços à comunidade, consistente em múltiplos cursos ministrados por todas as unidades a todos os que forem capazes de acompanhá-los com proveito.

Até a década de 1960, apesar de todas as tentativas de mudanças progressistas na educação escolarizada, e particularmente no ensino superior, não identificamos ações concretas que efetivamente tenham se

consolidado e perdurado muito tempo, embora tenha ficado um legado histórico importante dos embates travados entre os defensores da escola pública e da escola privada, por exemplo.

No tocante à universidade, em um primeiro momento, exigia-se apenas a formação de mão-de-obra qualificada, sem, contudo requerer novos conhecimentos, e neste sentido a formação do pesquisador e a própria produção científica são irrelevantes. Quando se exige da universidade a função de formar quadros políticos cientificamente qualificados, na busca pela “reconstrução nacional” há uma mudança neste enfoque, porém, sem a crítica necessária sobre a elitização deste nível de ensino, que se mantém.

E a extensão, quando assumida pela comunidade científica, dirigida às classes subalternas, não ultrapassava os limites da divulgação dos conhecimentos já produzidos pela universidade. (Mazzilli, 1996, p. 93-97). A ideia de associar-se ensino, pesquisa e extensão, com influências do modelo alemão *humboldtiano* e do Movimento de Córdoba, será fruto das reivindicações, prioritariamente, dos estudantes na década de 1960 e incorporada como bandeira de luta do movimento docente universitário na década de 1980. A extensão é entendida neste contexto como problematização da prática social no processo de ensino/aprendizagem, e tem a função de intervenção social a partir dos conhecimentos adquiridos e produzidos anteriormente, na perspectiva de socialização do saber.

A aprovação da primeira LDB, lei 4.024/61 não representaria grandes mudanças no cenário educacional, uma vez que tramitou 13 anos e foi aprovada mais no sentido de consolidar a organização já existente, havendo grande defasagem entre o sistema educacional e o sistema econômico. Por outro lado, de acordo com Romanelli (1993, p. 179),

nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja.

E neste sentido, não seria justo atribuir as limitações da LDB aos conflitos que se seguirão neste contexto, pois aumentavam as reivindicações em torno de mudanças sociais e educacionais e, nos finais da década de 1950 e início de 1960, a crise econômica e política oriunda do populismo se agravou, tendo como consequência fortes conflitos entre forças sociais e instâncias do governo, que serão fortalecidos cada vez mais.

Embora o ensino e a pesquisa como funções da universidade já aparecem no primeiro Estatuto das Universidades, a partir da Reforma Francisco Campos, em 1931, quando esse diz que “o ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral e estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos”, o que vimos percebendo na história do desenvolvimento das universidades brasileiras é que todas as iniciativas neste sentido foram frustradas ao longo dos anos, sendo a pesquisa prioridade apenas nas questões que interessam ao Estado em determinados contextos políticos e econômicos.

A extensão, embora apareça como atividade universitária, não está vinculada ao ensino e à pesquisa e tem uma conotação “assistencial” na medida em que os estudantes são estimulados a integrarem-se às comunidades carentes, muitas vezes, com ofertas de curso com curta duração. Este novo paradigma de universidade que a identifica como instituição que contribui para o pensamento crítico e para a transformação da sociedade – papel social da universidade – será o eixo condutor fundamental a fim de se

pensar em uma proposta diferente de universidade. Esta ideia se tornaria, nas décadas posteriores, bandeira de luta do movimento docente, pois, com o golpe de 1964, e especificamente com a Reforma Universitária de 1968, a construção histórica que despontava com as forças sociais progressistas foi sufocada, do ponto de vista da organização, da estrutura e do funcionamento das universidades.

Sobre a questão do ensino e da pesquisa, apesar da Lei 5540/68 ter estabelecido pela primeira vez sua associação, a estrutura acadêmica organizada por departamentos, a implantação da carreira docente e a institucionalização do sistema de pós-graduação – que viria a qualificar os docentes pesquisadores – acaba por fragmentar mais ainda estas duas funções. Já a extensão servia para extinguir os focos de contestação e resistência no interior das universidades, ao integrar os estudantes ao projeto político vigente (Mazzilli, 1996, p. 126-131).

Apesar das consequências negativas dos vinte anos de ditadura militar que ainda vigoravam (e vigoram até hoje), os movimentos sociais e a sociedade civil organizada como um todo acreditavam nas possibilidades de intervenção e mudança no contexto social, político, cultural e educacional que estava em voga. E em termos concretos foi no âmbito da Assembleia Constituinte que a participação popular se fez presente e contribuiu para formulação de propostas para a Constituição Federal de 1988.

Estudos como os de Minto (1996), Saviani (1997), Brito (1997), Muranaka (1998), Cunha (2003) Cury (2004), Lima (2004) demonstram que o processo de elaboração e aprovação das leis é complexo, contraditório e polêmico, que envolve grupos que pressionam, interferem e influenciam, não se restringindo, portanto, esse processo, à atuação dos parlamentares, embora, em última instância, sejam estes que aprovam. Faremos uma análise desse processo, com vistas ao que foi determinado nos *objetivos proclamados*, usando aqui os termos de Saviani (1997), ao referir-se à legislação

Os objetivos proclamados indicam finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação. Enquanto os proclamados se situam num plano ideal onde o consenso, a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (p. 190).

Alguns documentos oficiais produzidos internacionalmente fundamentaram os princípios gerais que orientaram as decisões políticas do governo na área da educação superior nos anos de 1990. Muitos estudos¹⁰⁴⁶ afirmam que as reformas do Estado, implementadas na América Latina e, particularmente, no Brasil, tiveram como fundamento a política neoliberal, que como já mencionado, advoga que a crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado que, ao longo dos anos, produziu um setor público ineficiente e marcado pelo privilégio, diferente do setor privado, que desenvolve as atividades com eficiência e qualidade. A partir deste argumento se justifica a oferta dos serviços sociais à população, mediante a redução dos investimentos do Estado nestes serviços.

Com relação ao capítulo da LDB referente à educação superior dizem que referenciado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE)

uma espécie de plataforma legal, a dar guarida presente e futura à série de ações de reforma que se fundamenta em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por

¹⁰⁴⁶ Professora do ICED/UFPA (Aposentada) Pesquisadora do GESTRADO/UFPA e UNIVERSITAS/Br/ANPED.

analistas e mentores nacionais da modernização do sistema de educação superior no país (Silva Jr. e Sguissardi, 2001, p, 47, grifos dos autores).

Vejamos, portanto, as principais questões relacionadas ao ensino superior, e particularmente ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O primeiro projeto de lei complementar apresentado pelo deputado Otávio Elísio, em dezembro de 1988, diz no título VII, Art. 42 que *“a educação de 3º grau tem por objetivos a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, a formação de profissionais de nível universitário e a difusão e discussão sistemática da cultura superior aberta à participação de toda a população”*. E o Art. 43 afirma que *“a educação de 3º grau abrangerá, além do ensino superior destinado à formação de profissionais de nível universitário, a organização da cultura superior destinada à difusão e discussão dos grandes problemas que interessam ao conjunto da população”*.

Aqui encontramos a premissa básica da indissociabilidade sistematizada inicialmente pela Educação na Constituinte e incluída no artigo 207 da Constituição Federal. Na segunda versão do substitutivo apresentado pelo relator, deputado Jorge Hage, em maio de 1990, foi intensamente debatida com o Fórum, e considerada por alguns estudiosos – Mazzilli (1996), Saviani (1997), Lima (2004) e Minto (2006) – como a versão que melhor esclareceu a importância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, enquanto o substitutivo Jorge Hage tramitava na Câmara, outras iniciativas com relação à aprovação da LDB surgiam no Senado. E neste sentido, ainda de acordo com Saviani (1997, p. 128), ao ser alterado o contexto político, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), representando os interesses do MEC na Comissão de Educação do Senado, dá entrada em 20 de maio de 1992, a um projeto de LDB, assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL-PE) e Maurício Correa (PDT-DF), tendo sido indicado para relator o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP), ficando, porém, sem ser apreciado (p. 128).

Antes de terminar o processo de aprovação da LDB, houve eleições em outubro de 1990 e muitos dos deputados que estavam na linha de frente do processo não mais retornaram, como afirma Saviani (1997)

Se na fase anterior a articulação dos partidos progressistas lhe garantiu o controle do processo de discussão e votação da LDB, no período que se inicia em 1991 esses partidos perderam a condução do processo. As relatorias das comissões de Educação e de Constituição e Justiça foram entregues ao PDS, partido de perfil conservador e bastante sensível aos interesses privatistas do campo educacional (p. 152).

s pelo referido senador em outras épocas. Mas voltemos aos rumos da LDB e vejamos como ficou a questão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com muitas resistências, mas também com muitos aliados, o texto final da LDB resultou muito mais das propostas apresentadas pelo Senador Darcy Ribeiro do que das questões progressistas e inovadoras que deram início a esse prolongado processo.

Entre as *inovações* do Projeto Darcy Ribeiro aparece a proposta de publicização através da implementação da figura jurídica *organizações sociais*, proposta pelo MARE e defendida por Bresser Pereira. Segundo Lima (2004)

De acordo com tal proposição, as atuais Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) se transformariam em organizações sociais, ou seja, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado, nas quais à [sic]

União passa a ser apenas uma concessionária de direitos, mediante contratos de gestão; mera supervisora de resultados. (p. 109).

No tocante ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o texto aprovado omite a obrigatoriedade deste princípio. A omissão da obrigatoriedade do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão contribuiu para que no Artigo 45 da LDB se estabeleçam outras formas de funcionamento do ensino superior – “A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Ao não definir a organização destas instituições, a LDB flexibiliza a criação de diferentes IES, comprometendo o padrão de qualidade – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – construído historicamente pelas forças contra-hegemônicas.

Para Minto (2006), a LDB, ao omitir aspectos fundamentais da organização do ensino superior, facilitou muito a possibilidade de contemplar os interesses e os projetos que, comandados pelo Poder Executivo, tinham franco apoio dos setores privatistas (p. 154).

Algumas questões identificadas por alguns pesquisadores das políticas públicas para o ensino superior coincidem com as recomendações do Projeto GERES citado anteriormente, que foi elaborado visando à diferenciação da universidade em centros de excelências e universidade de ensino, mas que não foi aprovado, diante da grande pressão das forças progressistas. Neste sentido, Silva Jr. e Sguissardi (2001), ao se referirem aos princípios e pressupostos das reformas da educação superior, e ainda ao diagnóstico oficial da situação, afirmam que

o sistema federal de ensino superior estaria em crise [segundo a versão oficial], por não absorver toda a crescente demanda e por não preparar adequadamente universitários para o mercado. Por outro lado, isto se deveria ao elitismo que marca toda a história da universidade brasileira e ao modelo universitário das universidades de pesquisa (modelo humboldtiano), excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise. Como consequência, critica-se o princípio da associação ensino-pesquisa ou ensino, pesquisa e extensão, que no parecer desses críticos oficiais, deveria estar restrito a apenas algumas instituições e não à maioria delas, que poderiam dedicar-se prioritária senão exclusivamente, ao ensino. (p. 47-48, grifos nossos).

Saviani (1997), ao afirmar que a opção foi a de uma “LDB minimalista”, compatível com o “Estado mínimo”, se põe a questão sobre a possibilidade de se considerar que a orientação e, portanto, a concepção de LDB seja uma concepção neoliberal e ele mesmo responde:

Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (p. 200).

O processo de regulamentação da LDB irá alterar algumas questões importantes com relação à autonomia e ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, precisamos situá-los no contexto das reformas educacionais para o ensino superior das duas últimas décadas, o que extrapola os limites deste artigo neste momento.

Referências bibliográficas

- ANDES. Proposta das AD's e da ANDES para a Universidade Brasileira. Cadernos da ANDES. Nº 2. Juiz de Fora, jul./1986.
- ANDES-SN. Congresso Nacional. Relatório Final. Goiânia: 1987.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Senado: Brasília, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Ano CXXXIV, n. 248, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Catani, Afrânio; Oliveira, João (2002). A educação superior. In: Oliveira, R.; Adrião, T. (orgs.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. Xamã.
- Cunha, Luis Antônio (1998). A Universidade Reformanda: O Golpe de 1964 e a Modernização da Universidade. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Cunha, Luis Antônio (2003). O ensino superior no octênio FHC. Educação & Sociedade. Campinas, SP, CEDES, vol. 24, n. 82, abril.
- Cury, Carlos Roberto Jami (2004). LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Faoro, Jucinara Carvalho. (2000). Um olhar sobre o mito do indissociável: A pesquisa no ensino e o ensino da pesquisa na graduação. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Fávero, M. L. A; Segenreich, Stella Cecília Duarte (2008). Universidades e centros universitários pós-LDB/96: tendências e questões. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira; MOROSINI, Marília (Organizadores). Educação Superior no Brasil: 10 anos Pós-LDB. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Gamboa, Silvio Sánchez (1999). A pesquisa na construção da universidade. Compromisso com a aldeia num mundo globalizado. In: Lombardi, José Claudinei (Org.). Pesquisa em educação: História, filosofia e temas transversais. Campinas/SP e Caçador/SC: Autores Associados e UnC.
- Lima, Elizabeth Miranda de (2004). Consenso, Dissenso e Trama: A LDB e o novo ordenamento da educação nacional. Rio Branco, AC: Edefac.
- Mazzilli, Sueli (1996). Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória. Tese de Doutorado. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos.
- Mazzilli, Sueli (2009). Avaliação da Pós-Graduação em Educação e o Papel do Orientador: tensões e avanços. Texto apresentado na XXXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG: (Mimeo).
- Minto, César Augusto (1996). Legislação educacional e cidadania virtual: anos 90. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP. São Paulo, Brasil.
- Minto, Lalo Watanabe (2006). As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados.

- Morosini, Marília (2006). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Murnk, Maria A. Segatto (1998). Minto, César A. O capítulo 'Da Educação Superior' na LDB – uma análise". *Universidade e Sociedade*, n. 15, São Paulo.
- Pecaut, Daniel (1990). *Os intelectuais e a política no Brasil – entre o povo e a nação*. Tradução: Maria Júlia Goldwaser. São Paulo: Ática.
- Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – ANDES-SN. In: *Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições Superior – Vol. 1, nº 1 (fev 1991) – Brasília: DF*.
- Ribeiro, Darcy (1982). *A Universidade Necessária*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Rodrigues, José (2007). *Os Empresários e a Educação Superior*. Campinas, SP: Autores Associados – (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- Romanelli Otaíza de Oliveira (1993). *História da Educação no Brasil*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Saviani, Dermeval (1997). *A Nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados. – (Coleção educação contemporânea).
- Sguissardi, Valdemar (1997a). *Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro*. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 96, out. (pp. 1021 – 1056). Campinas, CEDES.
- Sguissardi, Valdemar (2006b). *Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião?* In: Morosini, Marília (organizadora). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília: INEP.
- Sguissardi, Valdemar (2008). *Modelo de Expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para regulação e a formação universitária*. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, , set./dez (pp. 991 – 1022). Campinas, CEDES.
- Silva JR, J. dos Reis; Sguissardi V. (2001). *Novas faces da educação superior no Brasil. Reforma do Estado e mudança na produção*. 2. Ed. Ver. – São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN.

O REUNI e a expansão da educação superior pública nas universidades federais brasileiras: o caso da UFPA.

Luciene Medeiros¹⁰⁴⁷

Resumo

Este trabalho insere-se no campo da educação superior, apresenta resultados de estudo realizado na Universidade Federal do Pará, no período de 2008 a 2010, sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, criado pelo Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007, que se constituiu em minha tese de doutorado, defendida em fevereiro de 2012. Neste estudo foi analisada a política de reestruturação e expansão da educação superior promovida pelo REUNI, que se constitui numa nova regulação da política de expansão da educação superior no Brasil, identificando consequências na arquitetura acadêmica do ensino de graduação, no trabalho docente e na cultura da Universidade Federal do Pará, em particular. As análises e reflexões partem da premissa que as mudanças na educação superior no Brasil, são consequências do processo de reestruturação produtiva e da reforma do Estado brasileiro levada a efeito, com maior vigor, em 1995, para se ajustar às exigências do capital; que está em curso, no Brasil, um projeto de universidade pública que dilui as fronteiras entre o público e o privado sob uma regulação assentada no tripé: gestão (empresarial), avaliação (de resultados) e financiamento que convergem para a flexibilidade da gestão e descentralização administrativa, reconfigurando as políticas de educação superior que concorrem para a heteronomia das universidades públicas federais. Os procedimentos metodológicos envolveram a análise de documentos, da legislação da educação superior e do REUNI; dados empíricos de quatro dos onze *campi* da UFPA; realização de entrevistas semi - estruturadas com docentes e informações que agregaram dados do REUNI e de sua execução. Os resultados apontam que houve: dificuldades na implantação e execução do programa; expansão da educação superior no período; evidências de intensificação do trabalho docente; perda de autonomia das universidades; avanço da lógica mercantil; naturalização do produtivismo acadêmico e apreensões com o pós-REUNI.

Palavras-chave: Educação Superior; Expansão; REUNI; Trabalho Docente;

Introdução

A expansão da educação superior no Brasil em 1990 e na primeira década de 2000, relaciona-se com as mudanças nas sociedades de capitalismo avançado que redefiniram as relações entre Estado e Sociedade para enfrentar as crises do capital. As universidades públicas federais foram compelidas a adotar posturas mais pragmáticas e utilitárias, alterando sua natureza, organização e gestão institucional, reconfigurando o seu *modus operandi* e sua cultura institucional.

¹⁰⁴⁷ Barroso (2005): “regulação” está associada, em geral, a consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. A “regulação” é mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. A “regulamentação” é centrada na definição e controle, a priori, dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados.

Esse estágio do capitalismo trouxe a aceleração da ‘mundialização do capital’ que “é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro foi a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital desde 1914; o segundo, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan” (CHESNAIS, 1996, p. 34), foi apoiado pelos Estados - nacionais que se organizaram para responder suas exigências. Na América Latina, as políticas educacionais foram submetidas a uma nova regulação¹⁰⁴⁸ transnacional, assentada no tripé: avaliação (de resultados), gestão (empresarial) e financiamento e seguiram orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Bird/Banco Mundial, tendo como fio condutor políticas com base no Consenso de Washington e suas diretrizes:

[...] equilíbrio orçamentário, mediante a redução dos gastos públicos no setor de serviços; abertura comercial pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro; desregulamentação e liberação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc; privatização das empresas e dos serviços públicos. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1999, p. 15- 16).

Que ficaram conhecidas como neoliberalismo, que “envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista” (SILVA, 1994, p. 13-14). No Brasil, a Reforma do Estado¹⁰⁴⁹ foi iniciada, constituiu-se na base física e política às regulações para as políticas sociais, incluindo a educação superior que, para o Ministério da Educação, tinha objetivo de “expandir o sistema de ensino superior público por meio da otimização dos recursos disponíveis e da diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos existentes.” (BRASIL, Planejamento Político – Estratégico 1995/1998; MEC, 1995, p. 26), buscando responder às orientações-chave contidas no documento *La Enseñaza superior: las lecciones derivadas de La experiencia* (Banco Mundial, 1995, p. 14).

As novas regulações prescreveram controle dos gastos do Estado, fim da regulação estatal e liberdade máxima para o capital cumprir sua mais importante meta de “redefinir o papel do Estado frente às políticas sociais, desobrigando-o de suas funções específicas, de garantir as políticas públicas veiculadoras de direitos básicos dos cidadãos, transferindo-os para o mercado, numa opção clara pelo Estado mínimo” (MEDEIROS, 2012, p.137). A substituição da gestão burocrática pela gerencial redefiniu a organização, o financiamento, a regulação, o controle e a gestão das instituições culminando, entre outras formas, “na modificação da natureza das instituições de educação superior, que sob nova organização tenderiam a responder, prioritariamente, às demandas do mercado.” (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 1999, p. 80). A flexibilização via a diversificação das IES, aprovada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394/96 - LDB¹⁰⁵⁰, um ano depois de iniciada a Reforma do Estado, reconceptualizou a educação superior como um serviço não-exclusivo do Estado, abrindo caminhos para a sua privatização permitindo que o mercado ocupasse maior espaço e crescessem as matrículas no setor privado que, de 2001 a 2010 (INEP, 2010) alcançou 74,2%, contra 25,8% das públicas.

¹⁰⁴⁸ Principal meta do governo de FHC em 1995, coordenada pelo Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira para reformar ou reconstruir o Estado.

¹⁰⁴⁹ A LDB tramitou no Congresso Nacional por oito anos. Foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, sob o Nº 9.394, com intensa disputa em que o setor privado saiu vitorioso.

¹⁰⁵⁰ Foram entrevistados um representante do movimento docente local, ADUFPA/SSIND do ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior e o Vice-Reitor, Coordenador Geral do REUNI a partir de 2009.

O REUNI, criado no governo Lula (Decreto Nº 6.096 de 24 de abril de 2007), foi implantado em 2008, com desacordo dos movimentos de docentes e estudantes. Aliado ao Programa Universidade para Todos – PROUNI seria estratégia adequada para incrementar a política de expansão da educação superior. Tem como objetivos: reestruturar e expandir as universidades públicas federais, sobretudo o ensino de graduação, para alcançar duas metas globais: “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de 18 alunos da graduação em cursos presenciais para 01 professor, ao final de cinco anos a contar do início de cada plano”. (Art. 1º§ 1º do Decreto 6.096/2007); garantir um aporte de 20% no orçamento das universidades federais que aderissem ao programa. Vigiria até 2012 e, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, com metas e objetivos para a política educacional. Traz uma concepção estreita de qualidade “traduzindo-a sob a forma de subordinação à formação para o trabalho explorado requerido pelo capitalismo dependente” (LEHER; EVANGELISTA, 2012, P.9) a partir de três programas para a Educação Básica, lançados em 24 de abril de 2007: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Avaliação da Alfabetização, a “Provinha Brasil” (Portaria Normativa Nº 10 de 24 de abril de 2007). Para a educação superior, a meta foi expandir a oferta de vagas, considerando inaceitável que “somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tivessem acesso a esse nível educacional” (PDE, 2007).

As falas revelaram os impactos, as condições de trabalho, as expectativas quanto ao REUNI e pós-REUNI e categorias que são representações significativas na UFPA que contribuíram para comprovar a hipótese geral da tese:

[...] O REUNI é uma nova forma de regulação da política de expansão da educação superior que reconfigura a arquitetura acadêmica do ensino de graduação; promove a intensificação e a precarização do trabalho dos docentes que não reagem, coletivamente, ao produtivismo exigido pelas políticas para a educação superior brasileira nos limites deste programa; contribui com a formação de uma nova cultura nas universidades públicas federais do Brasil na perspectiva da mercantilização da educação superior. (MEDEIROS, 2012, p. 28)

Ouvir docentes foi importante pelas contribuições relevantes à pesquisa; por serem os sujeitos submetidos e protagonistas do REUNI na UFPA. Entrevistei 16 docentes¹⁰⁵¹: coordenadores dos quatro *campi*¹⁰⁵², dois docentes, um que já atuava na UFPA/*Campi*, um que ingressou na UFPA/*campi* via concurso, REUNI, ex-Reitor, ex Vice-Reitora (Coordenadora Geral do REUNI na gestão anterior da UFPA), o Pró-Reitor de Ensino de Graduação que implantou o REUNI na UFPA (2008) e a Pró-Reitora que havia assumido na nova administração que estava acompanhando o processo de reestruturação dos cursos de graduação (na ‘arquitetura acadêmica’). Os que são só professores, foram codificados como *Docente Entrevistado* – DE e os da Administração Superior como *Docentes Entrevistados Administração Superior (DEAS)*, de 1 a 16. Desses, 50% ingressaram na UFPA via concurso público,(vagas – REUNI).

O REUNI e a Expansão na UFPA, de 2008 a 2010.

A universidade e sua expansão assumem importância em qualquer país que objetive um desenvolvimento econômico exitoso, uma vez que “a força de trabalho da qual se extrai o sobreproduto que realimenta

¹⁰⁵¹ A Universidade Federal do Pará é Multicampi com 11 campi. Trabalhei com 04 campi: Altamira, Belém, Bragança, Cametá.

¹⁰⁵² Para as universidades federais receberem os 20% de recursos adicionais em seus orçamentos, deveriam apresentar ao MEC um Plano de Reestruturação e Expansão; a Ata de Reunião do Conselho Superior Universitário que comprovasse a adesão ao REUNI e, assinasse um Acordo de Metas com o MEC.

permanentemente a expansão do sistema capitalista só pode ser viabilizada pelo binômio técnico-científico” (SGUISSARDI E SILVA JÚNIOR, 2005, p. 12), cujo lugar privilegiado para o seu desenvolvimento é a universidade.

A UFPA com 56 anos de existência tem papel relevante na região Norte pois, “sendo uma instituição social, ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (CHAUÍ, 2001, p. 12). A UFPA, ao mesmo tempo que incorpora valores, normas e procedimentos exógenos, se organiza, elabora normas, regras, procedimentos que orientam suas condutas e criam costumes institucionais, constituindo um amálgama que pode representar a cultura institucional e acadêmica dominante.

O Plano de Reestruturação e Expansão da UFPA (2008-2012), pré-requisito à adesão ao REUNI¹⁰⁵³, partiu dos indicadores de 2005: da população amazônica, entre 18 e 24 anos, apenas 5,7% tinham acesso à educação superior. No Pará, o percentual era de 4,4%, muito abaixo da média nacional que era 10,9%. Em 2009 a taxa líquida nacional, estava em 14,4% e, no Pará, continuou girando em torno dos 5% (BRASIL, 2010a). As metas de 2008-2010 foram: acréscimo de R\$ 250.944.778,06¹⁰⁵⁴ no orçamento; 36.807 novas vagas na graduação com 35.923 preenchidas; 513 novas vagas para docentes sendo 424 para a graduação (341 para os *campi* do interior e 83 para a sede, Belém) e 89 para a pós-graduação (sede e interior), das quais 441 foram preenchidas num crescimento de 16% no quadro efetivo de docentes; 116 vagas para Técnico-Administrativos das quais 92 foram preenchidas (MEDEIROS, 2012). O REUNI na visão do docente (DE-03):

[...] O governo federal foi muito feliz em criar essa política pública justamente porque conseguiu injetar um valor muito significativo de recursos nas universidades públicas. De um modo geral é um avanço, e embora as pessoas normalmente não percebam, eu sou otimista com relação a educação deste país e junto ao PROUNI, embora todas as controvérsias e críticas, são políticas que vem melhorando oportunidades pra que as pessoas, principalmente, mais humildes possam ter acesso ao ensino superior, essas políticas são um marco de ingresso do operário na universidade, levando em consideração que até há pouco tempo, as universidades públicas estavam lotadas por pessoas que tinham bom poder aquisitivo, que podiam fazer um bom cursinho. Hoje, com essas políticas estou percebendo que está havendo um acesso muito grande das classes trabalhadoras. Bom, eu imagino que nos próximos 10, 15 anos vamos ter filhos de produtores rurais, de operários, sendo promotores de justiça, sendo procuradores, juízes e aí, então, penso que teremos uma mudança neste país... sem dúvida nenhuma, tudo isso faz parte de uma revolução silenciosa que está acontecendo e que infelizmente muita gente não percebe, mas pra UFPA e para os campus do interior que estavam sem receber investimento significativo, foi a primeira grande ação do governo federal para a interiorização da UFPA. (DE-03)

Valoriza o governo federal por ter criado o REUNI e o PROUNI¹⁰⁵⁵. O primeiro porque injeta recursos significativos nas universidades públicas federais, considerado como “a primeira grande ação do governo federal para a interiorização da UFPA” e o segundo porque possibilita que “pessoas humildes” cheguem ao ensino superior. Assume o discurso do Banco Mundial, de que pessoas com maior poder aquisitivo entravam na universidade, falácia desmontada pelo movimento docente nacional, desde 1990.

¹⁰⁵³ No Acordo de Metas Nº10, foi consignado um acréscimo de R\$ R\$ 144.638.515,95. Dados da Câmara Federal de 2007 a 2011, mostram crescimento de 76,82% (AMARAL, 2011)

¹⁰⁵⁴ PROUNI- Programa Universidade para Todos, criado pelo governo Lula, em 2007.

¹⁰⁵⁵ Fundação de Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa, constituída em novembro de 1977, vem consolidando as parcerias público-privadas.

No governo FHC houve redução de 40% em relação ao PIB nacional no financiamento para as 52 IES federais. O estrangulamento financeiro foi tão agudo que a maioria dos *campi* ficaram em situação precária, devido à redução de 2/3 dos recursos para capital e custeio repassados pelo governo federal (SGUISSARDI, 2004) e a UFPA, como integrante do sistema federal de ensino, sofreu esses impactos o que pode explicar a reação positiva a chegada do REUNI e a ideologia mercantil.

[...] penso que nós também devemos procurar outros caminhos. O crescimento dos campi vai acontecer a partir da maior autonomia financeira. Pense: embora as pessoas critiquem as fundações, a FADESP¹⁰⁵⁶, o que seria da UFPA se não tivesse a FADESP? Eu penso que devíamos incentivar a abrir as próprias Fundações dos campi... eu, por exemplo, estudei na USP, em Piracicaba, e, lá tem a FEALQ que apoia a Fundação. O ideal seria cada campus ter sua Fundação ou, pelo menos, uma extensão da FADESP e à Universidade, caberia apoiar. Nós somos profissionais competentes, temos como gerar recursos... isso não leva à privatização, não leva à nada... nós deveríamos ter cada vez mais relações com as empresas privadas, por quê não? Tenho falado no CONSUN...(DE -03)

Vê-se a força da ideologia neoliberal e um desejo de mercantilizar ainda mais a UFPA. Se as fundações nos *campi* da UFPA forem criadas, serão um *plus* no processo de mercantilização, uma ideia que está entre dirigentes e pautada, nos colegiados da administração superior. É uma defesa das parcerias público-privadas que já acontecem na UFPA, resultantes das reformas na educação superior. Conforma-se à lógica neoliberal que desresponsabiliza o Estado das políticas sociais apontando para as parcerias público-privadas a serem efetivadas: a) mediante o pacto de convênios e concessão e b) pela *gestão consentida*, de entidades privadas em certas atividades de interesse público, por meio do chamado *contrato de gestão*. Ambas são reguladas pela Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995 e Lei nº 9.637/1998. (FERREIRA, p. 77). As fundações foram criadas nos governos militares para servir à função de descentralização, agilização administrativa e ao projeto de privatização que se delineava no país. “E, pela ausência de efetiva autonomia, nos moldes administrativo-concentradores tradicionais, pudesse ser exercido um maior controle político-administrativo sobre as universidades”. (SGUISSARDI, 2003, p. 201).

O REUNI e a Autonomia na UFPA

Com a promulgação da nova Constituição Federal Brasileira (1988), a autonomia como direito constitucional no Art. 207 é auto-aplicável: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Para o movimento docente “a autonomia é inerente ao conceito de universidade e é condição indispensável ao funcionamento pleno desta instituição” (ADUFPA, 2004, p.17). E houve reação ao REUNI pelo desrespeito à autonomia das universidades públicas federais:

[...] Somos contrários ao REUNI e temos nossas avaliações. Somos contrários a uma expansão que não prima por uma consulta, por um diagnóstico do que é que precisa ocorrer dentro das instituições, como isso pode acontecer e qual a melhor maneira de executar. Então, são essas as divergências: esse programa do governo, começa sem uma discussão no seio das instituições. Talvez as administrações, eu não sei, foram ouvidas, talvez os reitores, o MEC, tenham discutido isso. Só sei que não passou na categoria dos docentes, discentes e funcionários. Esta universidade atende 11 campi, cada um com uma característica, diferenciada, com

¹⁰⁵⁶ Uma professora há quase um ano nesse campus, foi cedida como Técnica na Pró-reitoria de Ensino de Graduação em Belém.

peculiaridades que nós precisaríamos conhecer... nem eu posso dizer que conheço esse campus todo que dirá a UFPA inteira. Então, foi feito um plano nacional, começa daí, criando uma meta de relação 1 professor para 18 alunos, por quê? qual era a discussão? Precisava ampliar a demanda, o atendimento aos alunos que tinham direito a ingressar na instituição, no ensino superior (...) a palavra era: precisava otimizar o atendimento, precisávamos expandir a universidade. Ótimo, vamos fazer isso. Qual era a relação criada, pensada? Talvez fosse o caso de aumentar mais o número de professores. (DE-13)

As idiossincrasias das universidades não foram consideradas pelo governo federal. Foram tratadas como um bloco monolítico sem considerar as diversidades regionais. Para o (DEAS-12) o desrespeito à autonomia universitária, na criação do REUNI, ocorre quando o Ministro da Educação e os reitores pactuaram uma estratégia para disfarçar a intervenção do Estado nas universidades criando um fato político – a aprovação do REUNI nos Conselhos Universitários Superiores e reduziram a resistência ao REUNI a “birra política” com o governo Lula:

[...] a proposta foi debatida na ANDIFES, depois o Ministro disse que não introduziria o programa sem duas ações, eu acho que ele tinha razão, não é? Uma: ele queria que a ANDIFES aprovasse para que as universidades adotassem e que fosse um programa não só do MEC, né? Houve uma Reunião em Brasília em que convocaram todos os Reitores e foi aprovado por unanimidade, sem exceção, o REUNI e, o segundo passo: os Reitores teriam de aprovar nos Conselhos Universitários, em respeito à autonomia das universidades. O Ministro, não queria que as universidades tivessem sido obrigadas a implantar o REUNI, ele queria que as universidades demonstrassem que estavam de acordo e seus Conselhos aprovassem. Aí, se estabeleceu aquele clima de guerra que tem tudo a ver com questões político-partidárias que perpassaram e, a contestação ao governo Lula, etc; etc... e, foram aprovados nos Conselhos Universitários. (DEAS - 12) (Grifo nosso).

A estratégia dos formuladores do REUNI, revela o que Schugurensky (2002) e Sguissardi (2009) identificam como “o trânsito cada vez mais visível de um modelo centrado na autonomia para um modelo centrado na heteronomia” significando cada vez mais intervenções de setores externos à universidade pública federal que “têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades”.

O REUNI e o trabalho docente: as condições, intensificação e precarização

A concepção de gestão educacional sob a lógica empresarial, descentralizada, com participação local; no financiamento *per capita* e na avaliação sistêmica teve desdobramentos no trabalho docente, enfraquecendo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na expansão da educação superior, no governo Lula.

Marx, (1988) ao discutir o trabalho mostra que uma ação humana, em sua relação com a natureza, envolve as dimensões objetiva e subjetiva do trabalhador porque “o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 1988, p. 202)

O professor é parte desse processo ao realizar o seu trabalho e, “ao trocar experiências e aprendizagens com seus alunos está imprimindo forma útil à vida humana transformando seu aluno e transformando-se na relação intersubjetiva que se estabelece entre eles” (MEDEIROS, 2012). Importante é compreender que o resultado deste trabalho nas IES públicas, não é um produto que gera, imediatamente, mais-valor. Seu

produto é o *sujeito educado*, alguém que é um sujeito com experiências, princípios, crenças, valores, que torna ainda mais complexa a tarefa docente e que a difere de outras atividades. Isso confere ao trabalhador docente características e peculiaridades que o diferenciam no conjunto da classe trabalhadora. A análise do REUNI considerou a singularidade da UFPA, sua experiência particular, que não deve ser generalizada.

As mudanças no trabalho docente, causadas pelo REUNI, ainda estavam se delineando no momento da pesquisa (2008-2010). Os depoimentos, revelam um novo movimento vivido nos *campi* da UFPA dando visibilidade às melhorias da infraestrutura que rebatem, positivamente, no trabalho docente, embora suas tarefas tenham aumentado para além da jornada, com tarefas para casa, reduzindo o seu tempo privado que poderia ser utilizado para fins mais prazerosos. Para Dal Rosso, (2008), o trabalho docente, tem sido estudado a partir de duas categorias distintas: a produtividade e a intensidade, sendo a produtividade “uma condição distinta da intensidade” (p. 25).

A intensidade distingue-se da produtividade “por envolver elementos e mecanismos diferentes, podendo ser construída com estatuto e com forma de mensuração própria” (*Id*, 25) Além do que exige sempre um maior esforço físico, intelectual e afetivo (psicológico) na obtenção dos resultados. O custo humano da intensificação é devastador, pelo desgaste físico, intelectual e emocional, revelado nos depoimentos dos docentes ao se reportarem a essas situações de estresse:

[...] Atualmente, dirijo a faculdade, coordeno um grupo de estudo sobre educação e cultura; ministro aulas de Filosofia, Educação e Cultura num Curso de Especialização em Educação, Cultura e confluências, são 30 alunos; tenho 06 orientandos e na graduação dou aula de Filosofia da Educação para 25 alunos e para dar conta, trabalho muito além da minha carga horária.. todo mundo trabalha muito aqui. Os docentes do interior não recebem atenção da universidade. Não têm políticas de saúde, lazer. Isto não existe. A gente fica isolado por aqui. Uns não aguentam e vão embora, fazem outros concursos. (DE-01)(Grifos nossos)

O trabalho docente sofre agudo processo de intensificação, com visíveis desgastes físico, emocional e intelectual pela sobrecarga de tarefas que invadem o espaço privado, estresse acentuado. A precariedade (baixos salários, distância de grandes centros urbanos, transportes deficitários, etc...) envolve os que atuam em *campi* mais distantes de Belém, que já contam com cedências¹⁰⁵⁷ e exonerações de professores, que não se adaptam à cultura local. O professor que antes tinha tempo para preparar suas aulas, compilar e analisar dados de sua pesquisa vive constrangido por tarefas cada vez mais diversificadas (LDB/1996) para manter-se como docente e pesquisador produtivo face à avaliação do MEC, além de conviver com a diminuição de servidores técnico-administrativos, suporte necessário às atividades docentes.

O REUNI recomenda o “melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” nas universidades, com sobrecarga de tarefas geradora de intensificação do trabalho docente e sua precarização. Antes mais restrita à pós-graduação, se alastra para a graduação orientada por metas quantitativas e subsumido pela ideologia produtivista:

[...] Geralmente os professores trabalham sempre no seu limite, na capacidade da força de trabalho. As cargas horárias somando aulas, orientações de Trabalhos de Conclusão de Cursos, Extensão, trabalho de pesquisa (os doutorandos)..., a maioria extrapola sua carga horária de trabalho. As 40h sempre extrapolam em 30% a mais do que deveria ser. Isso na Pedagogia. (DE - 04)

¹⁰⁵⁷ Faculdade de Administração / Universidade de Pernambuco – FCAP/UPE

Há uma relação assimétrica no REUNI ao expandir matrículas sem a mesma proporção de funções docentes para atuar no ensino de graduação. Sendo o trabalho docente imaterial, escapa da fórmula do tempo médio socialmente necessário para medi-lo à exemplo do trabalho material que gera um produto-mercadoria, com um agravante nos professores que atuam também na pós-graduação. Esses, contam com um componente a mais que é o Sistema de Avaliação da CAPES que de acordo com Maués (2008) e Sguissardi (2008), é a política que mais causa mudanças no trabalho, na saúde do docente e, na cultura acadêmica. Há observação convergente de que o docente está sendo mais exigido no tempo pelas metas do REUNI porque o número de alunos na graduação se aproxima de 50 alunos, em média, exigindo preparação, organização de avaliações e suas correções, além de orientações aos alunos, individualmente ou em grupos o que tem levado os professores ao “tarefismo” e à desmotivação.

Os docentes, com base no discurso da administração superior da UFPA, esperavam que o REUNI operaria expressivas melhorias nos ambientes de trabalho, como: salas de aula climatizadas, laboratórios bem equipados, bibliotecas com bom acervo, equipamentos eletrônicos para apoio às aulas, auditórios para atividades acadêmicas. Oliveira e Assunção (2010) corroboradas por Sguissardi e Silva Júnior (2009) deixam claro que “as condições de trabalho” não se restringem apenas às instalações físicas. Designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários. (OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, 2010). Sobre condições de trabalho, o docente (DE-10) focaliza a dimensão física e quantitativa, enfatizando o crescimento do quadro docente, também objeto de avaliação convergente entre os entrevistados pois, a maioria dos novos professores têm titulação de mestre e doutor abrindo perspectivas de consolidação da pesquisa.

[...] Sobre a implementação, é claro que o campus mudou. Lá, por exemplo, nós iniciamos com os dois cursos de formação de professores, Letras e Pedagogia regular, apostando em possibilidades mínimas. Nós éramos três professores só do quadro antigo do curso de Pedagogia e hoje, nós somos 16. De onde vieram essas vagas? Do REUNI, né? E claro que as exigências se multiplicaram, né? Nós temos um quadro de professores muito grande, hoje estamos fazendo, inclusive, dupla docência, se não a gente não cumpre nossa carga horária. (DE-10)

A experiência de “dupla docência” é uma particularidade desse campus: uma forma de organização em que dois professores ministram a mesma disciplina para que todos cumpram seu Plano Individual de Trabalho – PIT. Arranjo em razão do aumento de docentes, para os quais ainda não tinha alunos. São as contradições do REUNI e o surgimento de uma “microrregulação” em que os sujeitos locais alteram as regras do jogo da regulação nacional (REUNI) e estabelecem acordos e normas específicas para levar adiante suas atividades.

Num dos *campi* da pesquisa, professores trabalhavam em seus computadores, pelos corredores, sem biblioteca e o sinal da internet fraquíssimo. Traços que corroboram uma concepção de precarização do trabalho docente que ultrapassa os limites da flexibilidade das regras contratuais que geram trabalhadores temporários, salários baixos, sem direitos trabalhistas; perda real e simbólica de espaços de reconhecimento social; aumento da heteronomia e do controle do trabalho docente; deterioração das condições de trabalho; intensificação do trabalho e ausência de ambientes saudáveis para o exercício da docência. Elementos geradores da precarização do trabalho docente, ilustrado pelo docente (DE-14):

[...] Trabalho muito mais do que está registrado no meu PIT: dou aula na graduação, cumpro minhas tarefas administrativas, todos os problemas do campus passam por mim, oriento TCCs, faço relatórios, cumpro agendas políticas, participo de eventos e de muitas reuniões da administração superior, em Belém. Para ajudar a aguentar o tranco faço caminhadas todos os dias e um esforço para dormir umas 7 horas por dia. (DE-14)

Dal Rosso, (2008, p. 200) diz que a adoção de novas regras no trabalho é complexíssima “Principalmente, quando essas regras são heterônomas e o professor é reduzido à condição de simples executor” (MEDEIROS, 2012,). Complexas porque envolvem não só um movimento no campo ideológico, mas a reorganização dos espaços de labor e do trabalho cujas consequências são maiores desgastes físicos e psicológicos, provocados pela intensificação do trabalho (ID, p.200) que passa por um processo de naturalização entre os professores. Reações somatizadas, criando situações de desconforto nesses trabalhadores que Esteve (1999) chama de “mal-estar docente”.

[...] Sempre fui muito ativo, fui liderança do movimento sindical da educação básica tendo sido dirigente do SINTEPP. Sou sindicalizado à ADUFPA, mas avalio que o movimento sindical já foi mais intenso. Havia muita mobilização em torno das reivindicações dos professores. Atualmente neste governo federal que é diferente do anterior as coisas mudaram muito, não se vê tanta mobilização por conta da conjuntura. A ADUFPA continua cumprindo seu papel sindical de defender a categoria docente e não se acomoda. Não sou filiado a partido político. (DE-14)

É cruel constatar que o docente vai diminuindo, até à extinção, sua participação sindical confundindo-a com a subtração do tempo que teria “para descansar a cabeça”. Nessa configuração do tempo do trabalho, mais longe se fica da práxis militante pelas condições econômicas que envolvem o docente: salários congelados, condições de trabalho nem sempre adequadas, além da dura disputa diária com seus pares, na universidade, para manter-se no topo da produção acadêmica.

O REUNI e a “arquitetura acadêmica” na UFPA

Uma das dimensões do REUNI e ainda, pouco percebida é a ‘Arquitetura Acadêmica’ ou reorganização dos cursos de graduação. A expressão “arquitetura acadêmica” começou a circular nas Universidades Públicas Federais, através da proposta *Universidade Nova* que previa uma reestruturação radical dos currículos da Universidade brasileira: implantar estruturas curriculares que permitam mobilidade e flexibilidade; introduzir temas relevantes da cultura contemporânea nos currículos universitários; adotar modelos pedagógicos baseados em abrangência e autonomia; fomentar liberdade e responsabilidade na montagem dos itinerários formativos (ALMEIDA FILHO, 2010). O REUNI não preconiza a adoção de um modelo único para a graduação das universidades federais. Prevê flexibilidade curricular na graduação com a construção de itinerários formativos. Os docentes da UFPA identificaram um movimento coordenado pela pró-reitoria de ensino de graduação para a reformulação dos projetos pedagógicos nos colegiados sem, contudo, identificar mudanças na arquitetura acadêmica dos cursos dos quais eram professores. A ‘arquitetura acadêmica’ são adequações ou mudanças curriculares em processo na UFPA (DEAS-08) que seguiram decisões internas contidas no Regulamento da Graduação, aprovado pela Resolução 3.633/2008 (UFPA, 2008a):

[...] Não fizemos adequação dos currículos ao REUNI. Fizemos nosso Plano de Adesão ao REUNI propondo o que estava no nosso Regulamento. Admito que é melhor fazermos uma reestruturação de cursos a partir de

decisões internas da Universidade, de decisões das suas bases do que externas. Tenho observado alguma coisa tímida com relação a planejamento, avaliação, mas não posso atribuir ao REUNI até porque não é isso que passa na cabeça das pessoas porque o que ficou foi Regulamento da Graduação, inclusive, muitos dispositivos dele não estão sendo observados na prática em muitas das faculdades. Se algum impacto houver, ao longo do tempo, vai ser muito difícil dizer se foi pelo REUNI ou pelo Regulamento da Graduação. O REUNI não foi construção da coletividade, veio da Administração Superior, o Regulamento foi algo construído de modo coletivo. (DEAS-08)

O Regulamento do Ensino de Graduação da UFPA aprovado em 2008, propõe reestruturar o ensino de graduação e responde às recomendações do REUNI quanto à flexibilidade (matrícula em atividades isoladas); educação a distância, mobilidade estudantil. É pró-reestruturação curricular que se coadune com pressupostos da *Universidade Nova*:

[...] a nova proposta de reestruturação curricular deve fazer frente às necessidades atuais de formação de cidadãos aptos a enfrentar “o novo”, devendo-se por isso ampliar a concepção de espaço e metodologia de aprendizagem. Em lugar de aprender conteúdos estanques, o graduado deve aprender a aprender, ou seja, as novas metodologias devem privilegiar o exercício da autonomia intelectual do formando. (Idem, p.36)

A flexibilidade dos currículos com metodologias inovadoras é recomendada pelas diretrizes do REUNI para enfrentar “o novo” sem deixar claro o que seria esse “o novo”. Infere-se que se relaciona à necessidade de formar profissionais que atendam às exigências do mercado sob uma metodologia que dispense o contato presencial com o professor, justificado pela “autonomia intelectual do formando”, numa defesa velada da educação a distância. (*Idem*, p.23).

A mudança na UFPA, tem reflexos na sua cultura acadêmica, marcada por conflitos, ambigüidades, competições e desintegrações. Resulta de novas regulações, entre as quais o REUNI, que vão alterando as culturas existentes fazendo emergir novas que vão incorporando outros elementos e, ao mesmo tempo, resistindo e mantendo elementos de suas culturas tradicionais num movimento que tem, em si, o germe transformador, às vezes imperceptível à comunidade acadêmica.

Naidorf (2005), diz que uma instituição universitária comporta “culturas acadêmicas” em que se identificam características particulares de uma delas como predominante ou hegemônica em algum momento do desenvolvimento institucional. Há disputa entre as culturas e a evolução de uma cultura predominante é o resultado de resistências e adaptações a novas regras, práticas e condições de acordos que se estabelecem no jogo de correlações de forças. Docentes destacam que novos professores poderiam contribuir para a emergência de grupos de pesquisa e de uma cultura acadêmica pela fixação desses docentes nos *campi*, para “consolidar a interiorização da universidade pública federal”:

[...] Há uma rotatividade muito grande, muito grande de professores; tem uns que não aguentam. Não há laboratórios, condições para fazer pesquisa e os professores querem pesquisar, publicar e no campus, o que chamamos de laboratórios, não dá para fazer pesquisa. Há um professor que veio do Rio de Janeiro e depois passou num concurso lá e voltou. (DE - 02)

Os docentes foram “desalojados” de sua cultura de origem e, não se muda uma cultura ou culturas por decreto, políticas ou programas governamentais. Hall (2006) nos adverte: “a identidade é algo formado ao longo do tempo e, em vez de falar em identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar em *identificação* e vê-la como um processo em andamento” (HALL, 2006, p. 38; 39).

Os impactos do REUNI continuam assombrando as comunidades universitárias que, começam a se apropriar e entender o que está acontecendo na educação superior brasileira.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA FILHO, N. O que é afinal a universidade nova? Disponível em: <www.ufba.br>. Acesso em: 3 out. 2010.
- BANCO MUNDIAL. La enseñanza superior: las lecciones derivadas de La experiencia. Washington, 1995. 126 p. (El Desarrollo de la práctica).
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Brasília, 2007^a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. REUNI -Reestruturação e expansão das universidades federais: diretrizes gerais. Brasília, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2010. Brasília, 2010a.
- CHESNAIS, F. A mundialização do capital, São Paulo: Xamã, 1996.
- DAL ROSSO, S. Mais trabalho: a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- HALL, S. A Identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MARX, Karl. O Capital, Livro I, vol,I, 12^a edição, Tradução de Reginaldo Sant'Anna, R.Janeiro: editora Bertrand Brasil S.A, 1988.
- MAUÉS, O. C. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. Revista Universidade e Sociedade, Brasília, v. 7, n. 41, p. 21-31, 2008.
- MEDEIROS, Luciene. O REUNI – uma nova regulação da política de expansão da educação superior: o caso da UFPA. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.
- NAIDORF, J. La Privatización el Conocimiento Público em Universidades Públicas. 2005. Disponível em www.bibliotecavirtualclacso.org.ar. Acesso em janeiro de 2011.
- OLIVEIRA, D.; ASSUNÇÃO, A. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). Dicionário de trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. 1 CD-ROM.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudança na produção. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SILVA JÚNIOR, J. R. Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos de FHC e Lula. São Paulo: Xamã, 2005.

As práticas no ensino superior: Um estudo do curso de administração na fcap/upe

Arandi Maciel Campelo¹⁰⁵⁸

Resumo

Este artigo trata das práticas de ensino exercidas pelos professores do Curso de Administração da Faculdade de Ciências da Administração de Pernambuco, unidade de ensino integrante da Universidade de Pernambuco (FCAP/UPE) – Universidade brasileira. O estudo teve como objetivo identificar quais são e como são mobilizadas as práticas de ensino desses professores, a partir das quatro grandes dimensões dos saberes do trabalho docente, estabelecidas por Tardif (2005) – a pedagógica; a disciplinar; a curricular; e a experiencial. O levantamento e a análise da realidade diagnosticada foram realizados por meio da pesquisa qualitativa, por apresentar amplas possibilidades de se estabelecer uma comunicação mais aberta com o campo de investigação e seus sujeitos, permitindo, ainda, a inserção da subjetividade. No seu desenvolvimento utilizamos a entrevista semiestruturada, aplicada entre os meses de novembro e dezembro de 2009; e a observação participante, realizada durante o primeiro semestre de 2010, totalizando 110 horas/aulas de observação. A amostra contemplou seis professores, levando em consideração, os que exercem atividades de ensino na FCAP/UPE há mais de dez anos; os que exercem outras atividades profissionais, não docentes, relacionadas com as respectivas disciplinas; e aqueles cujas disciplinas lecionadas integram o ciclo profissional do curso. O estudo revelou que os professores, apesar de não terem seguido uma formação própria para o magistério superior – dos 69 professores existentes, apenas um tem formação pedagógica - são profissionais detentores de vasta multiplicidade de saberes e práticas docentes, decorrentes de marcantes experiências positivas vivenciadas com seus ex-professores. É relevante também a experiência prática de que são detentores, por exercerem fora do trabalho docente atividades de consultoria diretamente ligadas à respectiva disciplina que lecionam. Essa experiência, trazida do ambiente externo para a realidade do cotidiano docente, mostrou-se uma grande aliada do professor no desempenho de suas atividades de ensino, amplamente valorizada por eles e pelos próprios alunos.

Palavras-chave: saberes pedagógicos; saberes disciplinares; saberes curriculares; saberes experienciais; práticas de ensino.

Introdução

A formação pedagógica de professores para atuar no ensino superior não tem sido prioridade no Brasil e não se constitui exigência para o exercício do magistério nesse nível de ensino. Por consequência, a definição de critérios de seleção, para a docência universitária, não segue parâmetros que assegurem a formação pedagógica como requisito de entrada para o desempenho do exercício dessa profissão. O que se tem utilizado como parâmetro para seleção de tais profissionais é a crença de que “[...] quem sabe sabe ensinar [...]” e “[...] o bom professor nasce feito [...]” (GIL, 2006, p. 19). Nesse sentido, a competência para o exercício das atividades, no campo específico de cada profissão, é que tem servido de referência para a

¹⁰⁵⁸ Pontifícia Universidade Católica do Paraná/Brasil

seleção do professor universitário – o bom advogado, o bom administrador, o bom médico entre outras profissões, além da formação de pesquisador, notadamente em nível de mestrado e doutorado.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996), determina que as universidades devem ter, pelo menos, um terço do seu corpo docente com titulação acadêmica de mestre ou doutor. Tais exigências atribuíram aos títulos acadêmicos de mestre e doutor o principal caminho para preparação dos professores nas instituições universitárias brasileiras, mas não contempla a questão da formação/preparação pedagógica desses profissionais, por não se reportar à formação pedagógica para o ensino superior.

Com o propósito de suprir a ausência da formação pedagógica dos professores, no ensino superior, “[...] algumas instituições universitárias oferecem cursos de Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior” (GIL, 2006, p. 21), embora esses cursos não sejam suficientes para suprir as lacunas dessa formação, principalmente nos casos em que as instituições os estruturam para oferecer a “[...] seus próprios professores, com a finalidade de ‘qualificá-los’, com resultados muito aquém do desejado” (GIL, 2006, p. 21).

É nesse cenário histórico da desvalorização do conhecimento pedagógico, como exigência para o exercício da docência superior, que surgiu a necessidade de desenvolvimento do nosso estudo, contextualizando as práticas de ensino de professores que atuam no magistério do curso superior de administração.

Para o desenvolvimento da pesquisa, que deu origem a este artigo, tomamos como base os referenciais conceituais formulados por Tardif (2005; 2008) e Tardif e Lessard (2008a); Gil (2006); Pimenta (2007); Charlot (2000); Melo (2000); Cunha (2005; 2006; 2008); Pimenta (2007); Franco (2008) entre outros, por contribuírem com o aprofundamento e compreensão sobre o embasamento teórico do estudo.

O objetivo, portanto, foi identificar quais são e como são exercidas as práticas docentes no Curso de Graduação em Administração da FCAP/UPE. Trabalhamos com a pesquisa qualitativa, em função das amplas possibilidades que oferece ao pesquisador no estabelecimento de uma comunicação mais aberta com o campo de investigação e seus sujeitos, permitindo a contemplação da subjetividade, inclusive dos que estão sendo investigados.

Com o propósito de assegurar uma amostra representativa à população investigada (69 professores), procuramos identificar entre os professores os seguintes critérios:

- a) ter exercido atividades de ensino na FCAP/UPE há mais de dez anos, cuja formação acadêmica representasse uma mescla de administradores e não administradores;
- b) ter exercido outras atividades profissionais, relacionadas com as respectivas disciplinas;
- c) ser integrante do ciclo profissional do curso – entre o 4.º e o 8.º períodos;
- d) atuar no conjunto de disciplinas técnicas do referido curso.

Por esses critérios, identificamos: dois administradores, dois não administradores (um engenheiro; um geólogo) e dois com dupla formação (um administrador, com graduação em Psicologia; e um administrador, com graduação em Economia). Com o propósito de preservar a identidade dos professores, substituímos seus nomes por: Professor I (P I); Professor II (P II); Professor III (P III); Professor IV (P IV); Professor V (P V); e Professor VI (P VI).

Na investigação empírica fizemos uso da entrevista semiestruturada e da observação participante. As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas entre os meses de novembro e dezembro de 2009, em local reservado, sem interrupções, registradas em gravações. Apesar de termos elaborado um roteiro perguntas, as entrevistas ocorreram de maneira flexível e bastante interativa, onde o roteiro serviu apenas de parâmetro, sem rigor na sua sequência.

A observação participante ocorreu durante o primeiro semestre de 2010, nas salas de aula dos seis professores, num total de 110 horas/aula - média 18 horas por cada professor.

As práticas de ensino e sua relação com os saberes docentes

O tema “práticas de ensino” é bastante complexo e consiste numa categoria que, apesar de fazer parte do cotidiano docente, se apresenta de forma dinâmica, distinta e não rotineira, no que tange às suas peculiaridades mais abrangentes e, ao mesmo tempo, mais detalhadas – o professor, os alunos, os contextos, os momentos, os enfoques, os valores, os propósitos. A cada curso, a cada disciplina, encontro (aula) os sujeitos, os objetos, os contextos e as circunstâncias serão sempre diferentes, como definiu Donato (2008, p. 446): “No hay dos cursos que sean iguales porque las personas y sus problemáticas son diferentes. Las facultades y las cátedras donde trabajan no son las mismas. Yo mismo voy aprendiendo con cada grupo.”

Essa dinamicidade, em torno das práticas de ensino, segundo Charlot (2005), torna-se mais complexa quando a encaramos como responsável pela educação do homem, manifesta numa tripla movimentação: sua humanização, socialização e singularização. Nesse sentido, entendemos que educar sempre exigirá dupla responsabilidade: a do sujeito (professor) e a do objeto (aluno), envolvidos nessa ação. Ao professor, caberá o papel de proporcionar condições para que o aluno possa se inserir na construção dessas dimensões. Ao aluno, a vontade e iniciativa de contribuir para que essa construção possa realizar-se, destaca Charlot (2005).

Considerando que a docência exige a mobilização de saberes específicos, a fim de atender a toda complexidade e dinamicidade do ato educativo, que se traduz por uma prática única, não repetitiva, no cotidiano docente (CUNHA, 2008), em que aluno e professor são, ao mesmo tempo, sujeito e objeto dessa construção, trazemos para esta análise os saberes docentes nas dimensões estabelecidas por Tardif (2005): pedagógica, disciplinar, curricular e experiencial, cuja articulação é promovida pelas práticas docentes.

Estudos realizados sobre a evolução das práticas de ensino, no período 1890-1990 nos Estados Unidos, constataram que a maioria dos professores ainda desenvolve as atividades docentes com maior ênfase nas suas experiências práticas, de maneira individualizada e improvisada, como faziam seus predecessores, afirma Tardif (2008a). Isso significa dizer que ainda se mantém o mesmo tradicionalismo das práticas de ensino, herdado dos ex-professores, reforçam Cunha (2006), Goodson (2007) e Tardif (2008a).

Será que esse tradicionalismo tem afetado as práticas de ensino? Em busca de respostas a esse questionamento, procuramos focar a pesquisa na mobilização dos saberes docentes, exercida pelos professores do nosso campo investigativo – a FCAP/UPE.

Ao analisarmos os dados extraídos de campo constatamos um alto nível de evidências correspondentes entre as falas dos professores, uma vez que os mesmos foram unânimes em afirmar que as experiências vivenciadas no passado, na condição de alunos, sobretudo os exemplos positivos praticados por antigos professores, serviram de referência para o que exercitam em suas práticas de ensino, confirmando os estudos de Cunha (2006). Com referência às práticas docentes os professores deram exemplos semelhantes às dimensões de saberes tratadas por Tardif (2005): 1 - a pedagógica, quando afirmaram ter aprendido a estar sempre disponíveis, orientando e incentivando os alunos a participarem das aulas, perguntando, questionando e refletindo; 2 - a disciplinar, ao aprimorarem o domínio do seu campo de conhecimento por meio de pesquisas e leituras, trazendo para sala de aula os referenciais teóricos pertinentes; 3 - a dimensão curricular, por terem aprendido a serem metódicos, disciplinados, organizados; 4 - e a dimensão experiencial, por fazerem uso de exemplos da realidade cotidiana vivenciada fora da instituição de ensino superior, como meio de facilitar a compreensão das teorias tratadas em sala de aula.

Quanto aos saberes pedagógicos herdados de ex-professores, um professor destacou:

Lembro-me de professores que nunca perdiam a oportunidade de incentivar os alunos a participarem de suas aulas. Perguntando, respondendo a suas perguntas, refletindo sobre a matéria e a realidade do mercado. Lembro também aqueles que quando procurados sempre estavam dispostos e disponíveis para nos orientar. É exatamente isso que tenho feito dentro e fora da sala de aula. (Professor IV).

Constatamos nesse depoimento três aspectos certamente marcantes na trajetória acadêmica desse professor. Primeiro, ao lembrar de vários “professores”, o que significa dizer que alguns ex-professores serviram de referência para suas práticas de ensino.

Depois, direcionando o depoimento especificamente para questões pedagógicas, como: hábitos de incentivar a participação dos alunos, possibilitá-los a refletir sobre a matéria e a realidade do mercado, além de se mostrarem sempre disponíveis para prestar orientação aos estudantes. Terceiro, por trazer essa boa experiência para além da sala de aula, quando afirmou fazer “exatamente” o que apreendeu fora daquele ambiente. Desse modo, o professor expressou a preocupação em interagir com os alunos, estimulando-os a participarem das aulas e a se relacionarem uns com os outros; com o conteúdo da disciplina e o próprio professor confirmando as pesquisas de Cunha (2006) sobre “os bons professores” e suas práticas de ensino.

Em campo, esse professor, de maneira corente com sua fala, procurava vincular conceitos relativos à sua área de conhecimento com outros campos disciplinares, levando os alunos a refletirem sobre o que haviam estudado anteriormente, as bases conceituais da própria disciplina e a responsabilidade que teriam no mercado e nas empresas.

Na análise das práticas de ensino, por meio dos saberes disciplinares, registramos:

Eu sou muito marcado por um professor que era perito em falar um termo e dar as fontes bibliográficas. Lembro-me dele, do nome dele e até de sua fisionomia. Naquele tempo não tinha internet, ele dizia a referência e íamos à livraria, biblioteca pesquisar os autores [...] procuro, sempre que trato de um novo tema, apresentar as referências bibliográficas aos meus alunos. Acho que foi isso que despertou em mim o gosto de ler na graduação [...]. (Professor III).

O professor reconhece o exemplo do ex-professor, no despertar para a leitura e a busca de referencial bibliográfico, sempre que trata de novos temas no seu campo de conhecimento e fora dele. Atitudes que certamente contribuíram para a construção do seu saber disciplinar, em que o ex-professor era visto como um perito em citar a fonte dos termos empregados na disciplina. Nesse sentido, o professor conseguiu cumprir parte de seu papel como educador: proporcionar aos alunos, respaldado em bases científicas de seu campo disciplinar, uma forma de atuarem como agentes integrantes da realidade e transformação social nos moldes recomendados por Franco (2008).

Na prática, o Professor III costumava iniciar as aulas fazendo breves revisões sobre temas tratados nas aulas anteriores, ou mesmo em semestres passados, por exemplo, resgatando o que os alunos haviam visto na disciplina Administração de Recursos Humanos I, sempre destacando referenciais bibliográficos, de maneira coerente com o seu discurso, quando afirmava ter aprendido com um ex-professor o hábito de valorizar a citação dessas fontes.

Na abordagem dos saberes curriculares, o Professor PII, na sua primeira aula fez uma breve explanação sobre todo o conteúdo programático da disciplina, escrevendo no quadro palavras-chave em forma de diagrama. Em seguida, formou as equipes, utilizando a lista de frequência e avisou que a cada trabalho seriam formadas novas equipes por ele mesmo, aleatoriamente. Depois pediu a todos que lessem os dois primeiros capítulos de um dos livros constantes da bibliografia que distribuiu. Solicitou que fizessem resumo desses capítulos, individualmente, à mão, e os trouxessem na aula seguinte, destacando: “Desse modo, se alguém copiar de alguém terá de, no mínimo, ler e escrever o que o outro desenvolveu.” Depois acrescentou: “O propósito do resumo desses capítulos é nivelar os conceitos, familiarizá-los com o que iremos trabalhar ao longo do semestre [...] estou sendo exigente, mas é para o próprio bem de vocês.” (Professor II).

Em sua prática de ensino, espelhada num rigoroso modelo metodológico, que admitiu ter trazido do passado (na condição de aluno), o professor conseguia atribuir ao seu saber curricular, além do papel disciplinador, pelo uso de uma metodologia exigente, um caráter também transformador, uma vez que levava os alunos à reflexão sobre a importância da disciplina, da rigidez, da ordem, do respeito às regras. Essa dupla finalidade dos saberes curriculares – reflexão e transformação – não só expressa por esse professor, mas pelos demais investigados, encontra respaldo no pensamento de Sacristán (2000) quanto à natureza política, cultural, social e escolar desses saberes, e de Cordeiro (2006), em que destaca a função formadora e transformadora do homem e do meio em que vivem.

Na expressão dos saberes experienciais exercidos nas práticas de ensino, focalizamos o exemplo de um professor, ao falar sobre Valor Agregado do Produto: aproximou-se de alguns alunos e apresentou uma série de exemplos práticos na sala de aula: “Veja: sua camisa tem um selo de fabricante, que é a marca de um clube de futebol, e isso é valor agregado.” (Professor I).

Esse era um procedimento comum entre os professores investigados: falar da teoria e, em seguida, recheiar o tema com exemplos práticos, espelhados em suas experiências profissionais não docentes, exercidas fora da instituição de ensino superior. Pareciam compreender bem essa necessária articulação entre o teórico e o prático, destacado por Franco (2006) ao se reportar aos desafios da Pedagogia diante das práticas educativas.

As práticas de ensino como processo de interação

Ao abordarmos as práticas de ensino como processo de interação partimos de um significado bastante abrangente e dinâmico da palavra interação, assim definida por Tardif (2005, p. 166): “[...] se refere a toda forma de atividade nas quais seres humanos agem em função uns dos outros. Falamos de interação quando os seres humanos orientam seus comportamentos em função dos comportamentos dos outros.”

Nesse sentido, o professor somente conseguirá interagir nas suas práticas de ensino se for capaz de envolver e se envolver com os alunos, numa relação contínua de influência comportamental. Para que esse fenômeno ocorra, no entanto, não basta sua capacidade de interação, é necessário também que haja desejo e esforço.

Pelo lado do seu desejo, precisa compreender que não é apenas o seu, e sim o desejo do outro (o aluno) e o desejo do mundo (a sociedade). Nesse sentido, Charlot (2000, p. 68), tratando da relação com o saber, afirma que essa relação só existe por meio de um ser desejante, mas um desejo múltiplo, que inclui “[...] o desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio [...]”. Pelo lado do esforço, terá de levar o ofício para além da simples função de ensinar: facilitar a aprendizagem do aluno, como considerado Rogers (1986, p. 125) na compreensão sobre o verdadeiro papel do professor: “[...] se transformar em facilitador da aprendizagem.”

Nessa direção, e de acordo com os resultados da pesquisa, constatamos um alto nível de evidências; uma vez que todos os professores demonstraram muita interação com os alunos em suas atividades de sala de aula.

Um momento relevante de interação professor-aluno, valorizando o que o aluno pode aportar à prática de ensino, registramos em uma das aulas do Professor VI em que tratava do tema mudança organizacional e as reações que provocam nas pessoas. Naquela ocasião, o professor pediu para que os alunos dessem exemplos de sua realidade.

Então um aluno se pronunciou questionando: “Professor, aprendi a dirigir: isso é um exemplo de mudança?” O professor indagou: “Isso mudou algo em sua vida, de fato?” O aluno respondeu: “Aprendi a ter mais responsabilidade.” O professor concluiu:

Então, mudança exige responsabilidade, e essa é uma palavra-chave em qualquer processo de mudança organizacional. Esse foi realmente um bom exemplo de mudança apresentado por nosso colega, pelo colega de vocês. (Professor VI).

Nesse registro identificamos um aspecto fundamental na interação do professor com os alunos: a valorização da realidade experiencial do aluno para a prática educativa do professor. O professor considerou os alunos como centro do processo da própria aprendizagem, pois da vivência real e recente manifesta pelo aluno, partiram as argumentações sobre a validade de bases conceituais de sua disciplina. O interesse e valorização demonstrados pelo professor, sobre a histórias de vida dos alunos se revelaram como expressivos mecanismos de interação deles e um eficiente método de articulação do conhecimento prático dos alunos com o conhecimento teórico disciplinar do professor, como bem definiu Cunha (2005, p. 62-63):

A valorização da história dos alunos e dos significados que eles atribuem de suas experiências requer do professor curiosidade, capacidade de interessar-se e surpreender-se com o dado único trazido por seu interlocutor, ajudando-o a articular o seu conhecimento prático com o saber sistematizado.

Além da valorização das experiências que os alunos traziam para o espaço da sala de aula, os professores investigados, na sua prática interativa, estimulavam bastante a participação de todos durante as exposições e debates. Nesse sentido, destacavam os acertos e minimizavam os não acertos. Quando os alunos não acertavam nas respostas às indagações, por exemplo, procuravam não constrangê-los, apresentando as respostas certas em slides, escrevendo no quadro, ou oralmente, mas sem fazer nenhuma alusão às respostas equivocadas; e quando se referiam a esses equívocos, usavam expressões bastante amenas:

É quase isso [...] faltou um pouquinho para acertar [...] é isso e mais um pouco, ou seja [...] tudo o que foi dito aqui se insere nesses conceitos, mas agora vamos ver o que alguns autores, entre eles, Peter Drucker, dizem sobre cada uma dessas palavras [...]. (Professor II).

Os professores, em geral, faziam muitas perguntas aos alunos, e às vezes até em tom de brincadeira. Essa forma, lúdica de interagir com os alunos, também é destacada nas conclusões das pesquisas de Cunha (2006, p. 146-147), ao afirmar que em muitas das observações, os professores, “[...] em situações diversas, procuram tornar-se próximos dos alunos, aliviando o clima da sala de aula com frases humorísticas [...] este uso indica, em alguns casos, o esforço para tornar prazerosa e interessante a aprendizagem escolar”.

Nessa maneira interativa de conduzir as aulas, todos os professores, faziam suas exposições em pé, movimentando-se de um lado para o outro da sala, demonstrando entusiasmo durante suas falas, motivação e vibração. Nas movimentações, aproximavam-se bastante dos alunos, possibilitando melhores condições de prender a atenção e promover a participação de todos na ação docente. Atitudes também retratadas nas pesquisas de Cunha (2006, p. 145): “[...] quando o professor chega perto do aluno, quando o chama pelo próprio nome, há uma interação que faz o aluno se sentir sujeito do ato de aprender.” Nessa interação, os professores exploravam bastante as vivências nos trabalhos de consultoria em que eram envolvidos e as experiências dos alunos, demonstrando um agir docente focado na formação e humanização de todos, desenvolvendo habilidades, atitudes e valores, sempre retratando a realidade social dos sujeitos (professores) e dos objetos (alunos) dessa relação, conforme referendados nos estudos de Pimenta (2007).

Como relevante prática interativa na dinâmica das aulas, destacamos, ainda, o fato de quatro dos seis professores observados costumarem pedir ajuda aos alunos na construção e interpretação dos conceitos das disciplinas. Esses professores pareciam sempre muito entusiasmados com os alunos, principalmente quando demonstravam interesse e competência na participação. Nessa construção, procuravam levar os alunos “[...] à ação, à reflexão crítica, à curiosidade, ao questionamento exigente, à inquietação e à incerteza” (CUNHA, 2006, p. 111). Desse modo, as bases teóricas das disciplinas, antes de serem repassadas aos alunos, eram entre eles discutidas e construídas – professores e alunos.

Conclusão

A pesquisa evidenciou um alto nível de evidências correspondentes em pelo menos dois aspectos comuns entre os professores investigados: 1 – a herança herdada do passado, na condição de alunos no que se

refere a exemplos de práticas docentes de ex-professores; 2 – uma prática de ensino expressa nas quatro dimensões dos saberes docentes tratadas por Tardif (2005) – pedagógica, disciplinar, curricular e experiencial.

No que se refere às experiências do passado, na condição de alunos, todos foram unânimes em afirmar as influências recebidas de ex-professores, sobretudo daqueles considerados os prediletos, em que se espelham para o exercício atual de suas práticas de ensino. Nesse sentido, muitos chegaram inclusive a citar os nomes de ex-professores, afirmando, inclusive, se lembrarem de suas fisionomias.

No contexto dos saberes pedagógicos, os professores estimulavam a participação dos alunos durante as aulas, com trabalhos em equipe, seminários e, de certo modo, nas pesquisas de campo, proporcionando muitos momentos reflexivos; reflexões feitas com os alunos, contemplando a postura ética e de responsabilidade pessoal e profissional nas relações com os colegas de trabalho, superiores, subordinados, e na própria sala de aula.

No que diz respeito aos saberes disciplinares, todos os professores demonstraram bom domínio, pois geralmente faziam as exposições se ancorando em saberes próprios não só do seu campo disciplinar, mas contemplando outras áreas de conhecimento também, especialmente os professores com dupla formação universitária de graduação.

Com referência aos saberes curriculares, os professores apresentaram boa capacidade de mobilização. Na organização das aulas, por exemplo, identificamos grande variedade metodológica. De acordo com os temas tratados, realizavam aulas expositivas, trabalhos em equipe, em duplas e individuais. Faziam uso também de estudos de caso e pesquisa de campo. Na avaliação de unidades utilizavam provas escritas; seminários; estudos de caso; trabalhos de campo e combinações dessas modalidades avaliativas.

Apesar de toda essa experiência, demonstrada na mobilização dos saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares, foi nos saberes experienciais que identificamos maior desenvoltura nas práticas de ensino. Em sala de aula, os professores traziam diversas experiências das atividades de consultoria com o propósito de dar sentido às bases teóricas trabalhadas nas respectivas disciplinas.

Na identificação da realidade observada em campo, o que nos causou preocupação foi o fato de os professores parecerem valorizar mais as experiências práticas do que mesmo as bases teóricas das disciplinas. Os alunos, por sua vez, pareciam encantar-se mais com as narrativas dos professores sobre a realidade do mercado e menos com o entendimento conceitual em torno de cada campo disciplinar.

Referências

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/>

Charlot, Bernard (2000). Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2005). Relação com o saber, formação dos professores e globalização; Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed.

- CUNHA, Maria Isabel da (2006). O bom professor e sua prática. 18. ed. São Paulo: Papirus.
- _____ (2008). Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais... Porto Alegre: Endipe.
- _____ (2005). O professor universitário na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara, SP: JM Editora.
- CORDEIRO, Telma Santa Clara (2006). A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- DONATO, Maria Ermelinda (2008). La formación docente de profesionales universitarios: estrategias implementadas en la especialidad en docencia universitaria, Facultad de Ciencias Veterinarias – UBA. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais... Porto Alegre: Endipe.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro (2008). Pedagogia como ciência da educação. 2.ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez.
- _____ (2006). Saberes pedagógicos e prática docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. Anais... Recife: Endipe.
- GOODSON, Ivor F (2007). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Ed..
- MELO, Márcia Maria de Oliveira (2000). A construção do saber docente: entre a formação e o trabalho. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- PIMENTA, Selma Garrido (2007). Saberes pedagógicos e atividade docente. 5 ed. São Paulo: Cortez.
- ROGERS, Carl (1986). Liberdade de aprender em nossa década. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SACRISTÁN, J. G (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- TARDIF, Maurice (2008). Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Anais... Porto Alegre: Endipe.
- _____ (2005). Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____ ; LESSARD, Claude (2008a). O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes.

Práticas Pedagógicas de Professores Que Atuam na Formação de Aviadores: Um estudo baseado na epistemologia da complexidade.

Luis Antonio Verona¹⁰⁵⁹

Resumo

Este texto dá conta de uma investigação sobre as práticas pedagógicas de professores da Educação Superior que atuam na formação de aviadores, sob a ótica da Epistemologia da Complexidade, e tem como objetivo verificar o impacto que essas práticas podem exercer sobre a redução de acidentes aéreos.

A justificativa da pesquisa se deve ao fato de que a despeito dos avanços tecnológicos das máquinas voadoras, que estão cada vez mais confiáveis, e do significativo avanço nos meios instrucionais e educativos, os acidentes aéreos continuam a ocorrer em níveis ainda muito preocupantes – 75% decorrente de falhas humanas¹⁰⁶⁰, ou seja, parece que a formação de pilotos aeronáuticos está a exigir uma prática docente que avance para além das práticas atuais, ainda embasadas no modelo cartesiano. Uma postura epistemológica na ótica da complexidade exige uma visão da totalidade que permita a plena interação entre o homem, a máquina e o meio aéreo, de forma a maximizar a sua percepção acerca de situações potencialmente perigosas, permitindo evitá-las ou mitigar seus efeitos. Assim, as práticas pedagógicas de professores que atuam na formação de aviadores podem contribuir para a melhoria da percepção dos futuros pilotos se se orientarem pela epistemologia da complexidade.

A metodologia empregada para a coleta de dados contemplou o estudo de caso e teve como universo investigado os Cursos de Formação de Pilotos de Aeronaves, no Estado do Paraná/Brasil, valendo-se de dinâmicas estruturadas e participativas acerca das teorias e práticas dos docentes que formam esses aviadores. Assim, por se tratar de uma investigação que está focada nas contraposições e contradições de ideias, o método escolhido foi o dialético. A investigação, de abordagem qualitativa participante, está ligada a linha de pesquisa sobre a Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, em especial, ao grupo de pesquisa sobre Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Para esta investigação foram utilizados, os pensamentos basilares de autores como Capra (2004), Morin (2002), Moigne (2000), Kuhn (2009), Araújo e Sastres (2009), Behrens (2006; 2007), Vasconcellos (2010), Verona (2008), Mizukami (1986) e Maturana e Varela (1987). As primeiras respostas já recolhidas dos dados da pesquisa, apontaram para uma vantagem estratégica na melhoria da percepção humana diante de cenários ameaçadores, pois, nesse paradigma emergente o discente toma contato com o universo sistêmico que o circunda quando no exercício de sua profissão. Para tanto, fica claro a importância de uma formação continuada do professor que atua nesse setor sob essa lente.

¹⁰⁵⁹ Dados extraídos do sítio do CENIPA em:

<http://www.cenipa.aer.mil.br/cenipa/Anexos/article/19/Panorama%20Geral%202010.pdf>. Acesso em: 20/11/2012.

¹⁰⁶⁰ Segundo Vasconcellos (2010), a definição de sistema, para Bertalanffy (1967; 1968) é um “complexo de elementos em interação” e alerta ainda para o fato de que essa interação torna os elementos do sistema mutualmente interdependente, ou seja, se ocorrer uma mudança numa de suas partes, isso acarretará mudanças nas outras. A noção de sistema emerge a noção de que o todo é mais do que a soma das partes, constituindo-se num todo integrado, cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades das partes. Assim, o comportamento do todo é mais complexo que o da soma dos comportamentos das partes, ou seja, é impossível descrever o sistema considerando apenas características específicas de cada um dos seus elementos individuais. (p. 198-200).

Palavras-chaves: Epistemologia da Complexidade; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

Introdução

Nas últimas décadas o sistema educacional brasileiro vem experimentando significativas modificações no modo de pensar o processo do trabalho docente, em especial as suas teorias e as suas práticas. Esse movimento está diretamente relacionado à mudança de paradigmas das ciências, como explica Behrens (2003; 2006; 2009), os quais vêm impactando diretamente a educação. Ao longo da história humana, as ciências têm tentado explicar a nossa relação com a natureza e com o mundo, buscando um significado para a nossa própria vida, através de processos lógicos, os quais têm dado certo conforto para as inquietações de cada tempo. Assim, a reflexão humana sobre a sua própria realidade tem encontrado apoio nas investigações científicas que, comprovadas experimentalmente, transformam-se em um marco teórico, ou seja, em um paradigma.

Segundo Kuhn (2009), paradigmas são “as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. (p. 13). Na visão de Behrens e Oliari (2007), “o ser humano constrói seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, pois eles funcionam como os “óculos” com que se efetua a leitura da realidade”. (p. 55). Assim, durante o período em que um paradigma prevalece, podemos dizer que é ele que guia os pensamentos e as ações da sociedade onde surgiu.

Em síntese, poder-se-á dizer que grande parte dos problemas da educação tem decorrido do modelo de ciência que prevalece num dado momento histórico e que acabam impactando diretamente nas práticas pedagógicas que orientam as ações docentes.

Assim, o paradigma conservador tem imprimido à educação, certa conformação com a visão fragmentada da realidade, permitindo a reprodução do conhecimento por meio de metodologias assentes na cópia, na memorização e na reprodução objetivada a um específico resultado. Entretanto, o exercício docente, de acordo com Masetto (2003), Tardif (2004) e Zabalza (2004), exige formação e competências específicas, que vão além de possuir um diploma de graduação, de mestre ou de doutor. Autores como Pimenta e Anastasiou (2002), também apontam que a formação do professor no nível *stricto sensu* não tem sido suficiente para uma pedagogia significativa e adequada à atual realidade escolar, uma vez que priorizam a pesquisa e não o ensino. Ora a docência exige do professor não só conhecimentos específicos sobre a sua área de formação e atuação, como também o conhecimento sobre as teorias e as práticas pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, sistematizados para ambientes complexos e interconectados que caracterizam o estilo de vida e de trabalho de nossa sociedade.

O desafio da formação e das práticas docentes, sob a ótica da epistemologia da complexidade, reside então, no esforço de provocar aprendizagens que preparem os alunos para a vida e o trabalho, mas que, simultaneamente, contemple as situações da vida e do trabalho durante a formação. Ou seja, os alunos e os professores buscam e trabalham informações de forma a produzir conhecimento significativo para a vida e para o trabalho e não apenas para o aluno fazer prova.

No quadro destas ideias, o problema da investigação a que este texto diz respeito é caracterizar as práticas pedagógicas dos professores que atuam na formação de aviadores e as perspectivas de como elas podem contribuir para a melhoria da percepção dos futuros pilotos, a partir da epistemologia da complexidade.

A justificativa para a adoção dessa postura epistemológica se deve ao fato de que a formação de pilotos aeronáuticos no Brasil está alicerçada no modelo cartesiano, o qual parece pouco contribuir para o desenvolvimento das capacidades perceptivas dos aviadores, quando diante de cenários ameaçadores, conduzindo-os a julgamentos errôneos e a conseqüentes tomadas de decisão inapropriadas, redundando, na maioria das vezes em situações colapsais.

A despeito de esse modelo conservador vir sinalizando a sua fragilidade e a sua inconsistência, através das práticas conservadoras, limitadoras e descontextualizadas dos docentes, o que foi observado, nas investigações preliminares na área do saber aeronáutico, é existir certo consenso entre os docentes quanto à irrelevância do processo de aprendizagem, ou seja, para eles o importante é apenas o ensinar. Não é raro ouvir desses professores falas que refletem uma atuação conservadora e pouco significativa, como por exemplo, “já sou formado; o problema da aprendizagem é dos alunos”, ou, “sou profissional e o meu saber é suficiente para a transmissão do conhecimento” (VERONA, 2008).

Percebem-se, também entre os professores entrevistados, muitas inconsistências nas suas práticas pedagógicas e nos seus relacionamentos com os discentes, como por exemplo, as suas dificuldades em organizar as suas aulas de forma significativa, como discutir questões relativas ao exercício profissional, como, por exemplo, elaborar avaliações que privilegiem a possibilidade de aprender com o erro, como contextualizar seus temas de aulas, enfim, como preparar o discente para o exercício pleno de sua profissão, certificando-se que houve uma aprendizagem realmente contextualizada e útil.

Essas dificuldades têm sido explicadas, na grande maioria das situações investigadas, pela falta de uma formação inicial para o exercício da docência, além de uma formação pedagógica aplicada à área do saber de sua atuação, como, por exemplo, a que está sendo investigada: a formação de pilotos aeronáuticos.

Assim, a partir da tripla relação que se estabelece entre o ser humano (aviador), a máquina (aeronaves) e o meio (aéreo), as investigações têm buscado compreender as inconsistências e fragilidades das práticas pedagógicas dos docentes que atuam na formação de aviadores e a real possibilidade da emergência de um processo de formação e preparação desses docentes no âmbito do pensamento sistêmico e da epistemologia da complexidade, as quais caracterizam majoritariamente o exercício profissional da pilotagem.

Os primeiros resultados dão conta da importância da complexidade desse sistema, revelando que a despeito dos inquestionáveis avanços das ciências aeronáuticas, das performances das aeronaves e dos inúmeros treinamentos imputados aos aviadores, a formação dos formadores desses profissionais ainda carece de um **avanço pedagógico** que propicie a aprendizagem do desenvolvimento perceptivo e intuitivo, para além do calculável e previsível, pois as condições de colapso, nas atividades aéreas, decorrem, fundamentalmente, do erro humano ao tomar uma decisão (*grifo meu*).

Dentre os inúmeros desafios para o exercício da profissão de aviador, existe um que tem sido relegado a outras instâncias que não o da aprendizagem acadêmica: a aquisição de conhecimento e prática sobre o processo cognitivo da percepção humana quando exposta à iminência de situações potencialmente perigosas, com as quais os pilotos se podem deparar durante um voo.

Esse é o caso que envolve as investigações em curso que, delimitando o universo de pesquisa ao processo de formação de aviadores, percebe na ação docente o importante fulcro deixado pelo modo mecanicista de se transmitir o conhecimento da realidade.

Desenvolvimento

A partir do final do século XIX e início do XX, a visão mecanicista, decorrente do paradigma conservador, começa a ser questionada, através de teorias científicas, embora permanecessem centradas no processo do ensino, em detrimento da busca pela eficácia da aprendizagem, cuja crença se perpetua pela modelagem das avaliações que buscam a classificação meritocrática. Dessa forma, os paradigmas emergentes ou inovadores começam a instigar a comunidade científica e os pesquisadores a empreenderem novas jornadas rumo ao estabelecimento de uma aliança que os reflitam junto à sociedade e pela sociedade.

Assim, o foco da ação docente passaria a ser a produção do conhecimento significativo e útil ao ser humano na sua complexidade relacional, sem que se desconsiderassem as formas conhecidas e o conhecimento acumulado. Dessa forma, a prática pedagógica também deve ser redirecionada para a produção do conhecimento com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo, provocando a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação passível.

No caso da aeronáutica, embora o professor adquira ao longo do processo de sua formação conhecimentos técnico-científicos necessários para lecionar disciplinas específicas desta área do conhecimento, a maioria não adquire conhecimento suficiente para o exercício de uma prática pedagógica que permita estimular no discente a curiosidade pelo desconhecido e o gosto pela investigação, de forma interativa, significativa e contextualizada, quando diante de um fenômeno complexo.

Neste sentido, cabe a contribuição de Vasconcellos (2010) quando esclarece:

Ao contextualizar o fenômeno, ampliando o foco, o observador pode perceber em que circunstância o fenômeno acontece, verá relações intrassistêmicas e intersistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligados e, portanto, terá diante de si a complexidade do sistema.

Ao distinguir o dinamismo das relações presentes no sistema, o observador estará vendo um processo em curso, um sistema em constante mudança e evolução, auto-organizador, com o qual não poderá ter uma interação instrutiva, e estará, portanto assumindo a instabilidade, a imprevisibilidade e a incontrolabilidade do sistema.

Ao reconhecer sua própria participação na constituição da "realidade" com que está trabalhando, e ao validar as possíveis realidades instaladas por distinções diferentes, o observador se inclui verdadeiramente no sistema que distinguiu, com o qual passa a se perceber em acoplamento estrutural, e estará atuando nesse espaço de intersubjetividade que constitui com o sistema com que trabalha [...]. (p. 151).

Tais considerações se aplicam perfeitamente a uma nova teoria pedagógica que possa permitir práticas docentes mais adequadas à formação de pilotos de aeronaves, dentro de uma perspectiva paradigmática que, ao abarcar a ciência tradicional, avance em direção a um contexto complexo, instável e intersubjetivo, categorias que contemplam o ensino aeronáutico.

Dessa forma, o questionamento levantado é de que se a Epistemologia da Complexidade, fundamentada pela teoria sistêmica¹⁰⁶¹ e tomada como categoria de análise¹⁰⁶² forem aplicadas, em concomitância com as atuais teorias e práticas pedagógicas dos professores que atuam na formação de aviadores, existe a possibilidade de que lhes sejam ensinadas teorias e práticas sobre a visão da totalidade e da globalidade, permitindo-lhes ensinar a intuir, a perceber, a contextualizar, a interpretar e decidir assertivamente, em proveito da segurança de voo.

O objetivo é que os professores aprendam a ensinar os futuros aviadores a ver o todo, de forma contextualizada e sistêmica, proporcionando-lhes a oportunidade de reunir subsídios que lhes permitam reconhecer o processo de interatividade entre a aeronave e o meio aéreo, distinguindo o todo de um simples aglomerado de partes independentes que as compõem.

O suporte de minhas inquietações acadêmicas decorre das estatísticas acerca dos acidentes aéreos, divulgadas pela autoridade aeronáutica brasileira (CENIPA)¹⁰⁶³, que revelam como principal fator contribuinte dos acidentes aéreos, por tipo de incidência, o **deficiente julgamento**, contribuindo em 58,1% dos casos investigados. Desses casos, em aproximadamente 75%¹⁰⁶⁴ houve **falha humana na tomada de decisão**. (*grifos meus*). A partir dessas estatísticas realísticas, volto o olhar sobre o grau de validade e funcionalidade, enquanto categorias de análise, das atuais práticas pedagógicas dos professores que atuam na docência direcionada à pilotagem de aeronaves, assim como aos fatores contribuintes dessas práticas claudicantes, na expectativa de poder contribuir com a compreensão dessas categorias e anunciar um possível caminho epistemológico – que certamente irá se desdobrar em muitos outros – para a melhoria do ensino e da aprendizagem aeronáutica, tendo por consequência a possibilidade de melhoria dos índices de acidentes aéreos no Brasil, que poderão ser verificados no futuro.

As investigações preliminares têm encetado na direção de que, para além do calculável e do previsível, existe a possibilidade de aprender e a desenvolver a percepção intuitiva acerca de situações ameaçadoras, que possam levar ao colapso nas atividades aéreas e que muito mais que adequações curriculares, essa possibilidade depende, fundamentalmente, de um processo de formação inicial e continuada do docente.

Essas formações devem privilegiar, além das práticas pertinentes à atividade aérea, outras práticas que permitam a compreensão e o desenvolvimento da percepção intuitiva humana, de forma que a relação entre homem, aeronave e espaço aéreo, seja percebida de forma sistêmica e contextualizada, num típico processo de emergência paradigmática transformadora.

Assim, o objetivo geral da investigação é o de analisar a relevância do emprego da epistemologia da complexidade, nas práticas pedagógicas dos professores que atuam na área do ensino aeronáutico, de

¹⁰⁶¹ A dialética como lógica e teoria do conhecimento entende que a definição das categorias estabelece o princípio organizador dos dados e informações coletadas, "a partir da finalidade de pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância" (KUENZER, 1998, p.62).

¹⁰⁶² CENIPA: Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos. Órgão ligado ao Comando da Aeronáutica tem por objetivo a análise técnico-científica de um acidente ou incidente aeronáutico dos quais se retiram valiosos ensinamentos, como por exemplo, os fatores contribuintes desses eventos. Esse aprendizado, transformado em linguagem apropriada é traduzido em recomendações de segurança específicas e objetivas para os fatos analisados, acarretando o cumprimento de ações ou medidas que possibilitem o aumento da segurança nas atividades aéreas e a conseqüente redução dos índices desses eventos.

¹⁰⁶³ Dados extraídos do sítio do CENIPA em:

<http://www.cenipa.aer.mil.br/cenipa/Anexos/article/19/Panorama%20Geral%202010.pdf>. Acesso em: 20/11/2012.

¹⁰⁶⁴ Em termos gerais, segundo Maturana e Varela (2001), "a ontogenia é a história de mudanças estruturais de uma unidade, sem que esta perca a sua organização. Essa contínua modificação estrutural ocorre na unidade a cada momento, ou como uma alteração desencadeada por interações provenientes do meio onde ela se encontra ou como resultado de sua dinâmica interna" (p. 86).

forma a poderem ensinar o futuro aviador brasileiro, a perceber o todo contextualizado que o envolve, permitindo-lhes evitarem ou mitigarem situações potencialmente perigosas durante o voo.

Na expectativa de aprofundamento do processo investigativo, que parametrizaram a pesquisa, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

- a) Detectar como o paradigma conservador tem influenciado as práticas pedagógicas dos professores engajados na formação dos aviadores, em relação ao desenvolvimento da capacidade perceptiva dos pilotos quando expostos a situações potencialmente perigosas;
- b) Investigar o impacto que a adoção de um paradigma emergente, baseado na Epistemologia da Complexidade, pode provocar sobre a capacidade de desenvolvimento da percepção dos futuros aviadores, pelos docentes, de forma a auxiliá-los nas tomadas de decisão;
- c) Caracterizar a docência na Educação Superior à luz do paradigma da complexidade; e
- d) Caracterizar a legislação, diretrizes curriculares, e perfil do egresso na graduação em Ciências Aeronáuticas e o processo de formação inicial do docente que atua nessa área do saber.

As categorias de pesquisa estão relacionadas com as teorias e as práticas pedagógicas dos professores que atuam no ensino aeronáutico, a Epistemologia da Complexidade, a Teoria Sistêmica, a percepção humana e os fatores contribuintes conhecidos e pesquisados dos acidentes aéreos, por tipo de ocorrências. O universo investigado foi delimitado pelos Cursos de Formação de Pilotos Civis de Aeronaves, no Estado do Paraná, Brasil.

Por se tratar de uma investigação que está focada na contraposição e nas contradições de ideias que levam a outras ideias, ou, num caminho entre ideias e que busca elementos conflitantes entre dois ou mais fatos para explicar uma nova situação decorrente desse conflito, o método investigativo escolhido foi o dialético. Entretanto, essa investigação não buscou abandonar a separabilidade das partes para colocá-la no pedestal da inseparabilidade, mas, ao contrário, a caminhada consistiu, conforme sugere Moigne e Morin (2000) em

[...] fazer um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável. [...] Não se trata de opor um holismo global e vazio a um reducionismo sistemático; trata-se de ligar o concreto das partes à totalidade. (p. 205).

Para se percorrer o caminho traçado pelo método dialético, a investigação buscou a articulação entre o pensamento sistêmico e complexo, a partir das propostas de Edgar Morin (2010; 2011), Ludwig von Bertalanffy (2012), Maturana e Varela (2001), Fritjof Capra (2004), Maria Vasconcelos (2010), Maria Cândida Moraes (1997; 2010; 2012), entre outros, enquanto forma de ultrapassar o pensamento disjuntivo que caracteriza o atual paradigma conservador.

O processo investigatório tem permitido analisar o atual paradigma educacional que comporta teorias e práticas pedagógicas de docentes, por meio de suas ações, e de compará-las com as premissas teóricas propostas pelo uso da epistemologia da complexidade, sob a ótica sistêmica aplicada ao processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva dialética, o estudo de caso tornou-se a modalidade investigativa mais adequada, partindo essencialmente de uma prática formativa aplicada a um determinado campo da atividade humana, exigindo a participação efetiva de todos os envolvidos, tornando-se “[...] um

procedimento de reflexão aplicada em virtude de uma situação em particular a modificar [...] implicada em um campo concreto em torno de um grupo de atores reais.” (DIONNE, 2007, p.48).

Os instrumentos utilizados na investigação têm sido a pesquisa participativa, a escrita estruturada e a entrevista voluntária. Para esta investigação foram utilizados, também, os pensamentos basilares de autores como Capra (2005), Morin (2002), Moigne e Morin (2000), Kuhn (2009), Araújo e Sastre (2009), Behrens (2006; 2009), Vasconcellos (2010), Verona (2008), Mizukami (1986; 2002), entre outros, os quais vêm propondo a superação do paradigma conservador como uma oportunidade de estabelecimento de um processo de superação, onde o todo sistêmico pode ser construído em conjunto, por intermédio de uma visão holística e progressista cujo foco passa a ser a aprendizagem cooperativa e significativa.

Paradigmas conservadores e inovadores

A questão dos paradigmas na formação de professores tem gerado inúmeros desafios tanto de superação quanto de adequação. Para Behrens (2006), “os paradigmas determinam as concepções que os professores apresentam sobre a visão de mundo, de sociedade, de homem e da própria prática pedagógica que desenvolvem em sala de aula” (p. 441).

Assim, tentar entender os paradigmas da educação, que caracterizam cada tempo histórico, demanda a compreensão da dualidade entre os paradigmas conservadores e os inovadores e suas influências sobre as ações que envolvem a formação dos professores. A abordagem *paradigmática conservadora* na formação de professores está baseada na racionalidade newtoniana-cartesiana, que privilegia o treinamento e a capacitação, num típico processo de distanciamento entre teoria e prática, contemplando a reprodução do conhecimento. As suas principais ferramentas são o treinamento e a capacitação. O treinamento prepara os profissionais para uma dada tarefa, por meio da modelagem, visando à conformação, cujo objetivo é a mudança comportamental em função da busca pela resposta desejada. A capacitação, também conhecida como qualificação profissional, tem como finalidade a preparação de recursos humanos para repetir tarefas, segundo a crescente e contínua evolução das tecnologias.

Estas duas ferramentas são de grande valia para a formação de determinados profissionais que executam tarefas repetitivas por intermédio, ou através do emprego, de máquinas e equipamentos automatizados ou robotizados, como é o caso da produção industrial em série.

A abordagem *paradigmática inovadora* na formação de professores está baseada no paradigma da complexidade, que privilegia uma visão mais crítica, reflexiva e transformadora da educação, enquanto processo de formação. Dessa forma, o Paradigma da Complexidade sugere um significativo avanço sobre a lógica linear objetivada, na direção da visão da totalidade e da interconectividade da vida, processo esse que impacta diretamente na formação de professores, requerendo contínuos esforços de aperfeiçoamentos e de transformação das suas práticas.

Esse processo exige um momento de *formação inicial* que demanda um enfoque multidimensional através da interconexão entre o científico, o político, o afetivo e o pedagógico. Para tanto, as metodologias transformadoras incluem o uso de recursos tecnológicos com criticidade e conhecimento da disciplina. Exige-se também do professor, uma *formação contínua, continuada ou em exercício*, que demanda o levantamento das necessidades desses professores, com o intuito de, atuando sobre elas, se sigam

procedimentos que possam gerar mudanças nas práticas pedagógicas, as quais incluem a visão da totalidade e da interconectividade das partes.

É importante fazer uma ressalva para que esse posicionamento epistemológico não se confunda com a necessidade acadêmica de se construir currículos inter, trans ou multidisciplinares, na expectativa de se propiciar solução imediata às inúmeras e complexas questões que expressam a emergência de um novo paradigma educacional e que afeta diretamente a formação de formadores.

A inevitável superação do pensar tecnicista e materialista vem sugerindo também uma educação que possa reconduzir o ser humano em sua unicidade com a vida e com o mundo. Esse novo paradigma, segundo Capra (2004),

[...] pode ser chamado de uma visão holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes isoladas. Pode também ser denominada visão ecológica [que] reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza. (p. 25).

Para Yus (2002), a educação holística está baseada no princípio da interconexão e da globalidade, desenvolvendo um processo de ensino e aprendizagem que estimule as conexões entre as disciplinas e os alunos, buscando um equilíbrio dinâmico nas situações de aprendizagem, ou seja, o aluno passa a ser visto como um indivíduo global, formado por corpo, mente, emoções e espírito.

A partir desses pressupostos, o autor entende que, é “dentro dessa fragmentação que a educação holística pretende restabelecer as conexões em todas as esferas da vida”. (YUS, 2002, p. 14). Também Zabala (2002) entende que é possível organizar conteúdos curriculares a partir da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, num caminho para a metadisciplinaridade, cujo enfoque globalizador implicaria aproximar-se

[...] dos objetos de estudo a partir de uma ótica global que tenta reconhecer sua essência e na qual as disciplinas não são o ponto de partida, mas sim o meio de que dispomos para conhecer uma realidade que é global e holística. (p. 34).

No quadro destas ideias, parece necessário que o professor, em formação inicial ou continuada, integre bidirecionalmente a ação à reflexão, construa o seu saber e fazer pedagógico, especialmente no contexto acadêmico da sua formação inicial e crie condições para que o aluno experiencie situações que o levem a refletir, enfrentar desafios, buscar soluções, descobrir as relações que estabelece com os diferentes saberes, além de sentir-se capaz de agir e transformar, quando necessário, a realidade em que atua.

Relação com a produção na área de formação docente

A investigação de abordagem qualitativa faz parte da linha de pesquisa sobre a Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, em especial, no grupo de pesquisa sobre Paradigmas Educacionais e Formação de Professores (PEFOP), com o projeto intitulado Formação Pedagógica do Professor Universitário, todos pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

As discussões e estudos epistemológicos têm ganhado força e relevância através dos Seminários de Aprofundamento da linha de pesquisa sobre Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, dentro do programa de doutoramento. Nas discussões do grupo PEFOP, foi possível levantar a suspeita de que as teorias e práticas dos formadores de pilotos de aeronaves – os quais também foram formados segundo os ditames do paradigma conservador – sejam insuficientes para despertar no futuro piloto a percepção intuitiva do inusitado, permitindo o reconhecimento e a interpretação de sistemas complexos, a fim de tomarem decisões adequadas.

Conclusão

Na sequência das ideias que ao longo deste texto foram desenvolvidas, conclui-se ser importante uma teoria pedagógica que possa permitir práticas docentes mais adequadas à formação de pilotos de aeronaves, dentro de uma perspectiva paradigmática que ao abarcar a ciência tradicional, avance em direção a um contexto complexo, instável e intersubjetivo, categorias que contemplam plenamente o ensino aeronáutico.

Esse pensar pode levar à construção de conhecimentos que definam um campo de atuação para a atividade aérea, cujo objeto de estudo conduza tanto os profissionais como os pesquisadores da aeronáutica, na direção de uma epistemologia que a caracterize, inserindo-a no universo da ciência que seria a “*aeronauticologia*”. (grifo meu). Essa nova ciência pode ser a pedra fundamental para estudos de uma episteme que conduza os profissionais da educação a adotarem práticas pedagógicas mais consistentes e pertinentes à atividade aérea.

Esse pensamento sugere que cabe ao docente a necessidade de conhecer a lógica do mundo do trabalho no qual é parte integrante, bem como as relações sociais que se estabelecem por meio das suas práticas cotidianas, buscando compreender os processos escolares e não escolares que devem ser incorporados aos seus projetos e práticas pedagógicas, através do uso da tecnologia.

Assim, a educação passa a ser influenciada pelo avanço tecnológico. Segundo Küenzer (1998), a

[...] superação do taylorismo/fordismo pelas novas formas de organização e gestão do sistema produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, [cuja base] é a microeletrônica com suas decorrentes inovações nas áreas de materiais e equipamentos, vem causar profundos impactos sobre os processos pedagógicos. (p. 108).

Esses novos impactos têm afetado diretamente a formação dos profissionais da educação, exigindo deles a necessidade do domínio de conteúdos não só tecnológicos, como também os pertinentes à preservação da vida, do meio ambiente, da ética e da solidariedade.

Assim, a emergência desse novo paradigma educacional deve atender aos princípios de manutenção da vida e reconhecer a complexidade contextualizada das interações humanas como o seu próprio *habitat*. É preciso que se caminhe na direção de uma ontogenia¹⁰⁶⁵ que afirme a filogenia¹⁰⁶⁶ da espécie humana que se caracteriza pela capacidade de escolha e de decisão.

¹⁰⁶⁵ Ainda, segundo Maturana e Varela (2001), “filogenia é uma sucessão de formas orgânicas geradas sequencialmente por relações produtivas [cujas] mudanças experimentadas ao longo da filogenia constituem a alteração filogenética ou evolutiva” (p. 117).

Durante a investigação pudemos verificar ainda, que no currículo de formação de discentes dos cursos de formação de pilotos no Brasil – que é previsto pela Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC) – não é contemplado um tipo de formação ampla e contextualizada, conforme sugere o fragmento extraído do Manual de Curso de Formação de Piloto Privado de Avião (PP-A), no item 7.1.1 do MCA 58-3/2004:

PARTE TEÓRICA:

A parte teórica do curso é composta por uma palestra e dez disciplinas, que se distribuem pelas três áreas curriculares:

a) área básica – a palestra e as disciplinas que tratam das regulamentações que norteiam o funcionamento da aviação civil, a formação do piloto privado-avião e a estrutura e o funcionamento do sistema de Segurança de Voo;

b) área técnica – as disciplinas diretamente voltadas para a atividade de voo, destinadas a desenvolver a capacitação funcional e a preparação operativa dos futuros PP-A; e

c) área complementar – as disciplinas exclusivamente voltadas para a proteção e a preservação da saúde do piloto, ao mesmo tempo em que o conscientizam e o preparam para agir com correção em situações adversas, após a ocorrência de um sinistro, se as condições o permitirem. (p. 32).

No item 7.2 do mesmo Manual de Curso (MCA 58-3/2004) pode-se ver a grade curricular prevista:

PARTE TEÓRICA			
Áreas Curriculares	Palestra/Disciplina	Carga Horária	
		Horas-aula	Horas voo
Básica	Palestra “O Piloto Privado-Avião”	03	-
	A Aviação Civil	03	-
	Regulamentação da Aviação Civil	09	-
	Segurança de Voo	12	-
Técnica	Conhecimentos Técnicos de Aeronaves	33	-
	Meteorologia	42	-
	Teoria de Voo	48	-
	Regulamentos de Tráfego Aéreo	39	-
	Navegação Aérea	66	-

Nota do autor: Nessa investigação os termos “ontogenia” e “filogenia” estão relacionados a processos mentais e da evolução da mente, cuja preocupação visa encontrar elementos epistemológicos para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem, das percepções e das interações provenientes dos meios onde se encontram.

¹⁰⁶⁶ Mestre em Educação. Universidade Católica de Brasília (Brasil). E-mail: aveigadossantos@gmail.com.

Complementar	Medicina de Aviação	112	-
	Combate ao Fogo em Aeronaves	03	-
TOTAL DA PARTE TEÓRICA		270	-

Quadro 1: Grade Curricular do Manual de Curso de Formação de Piloto Privado de Avião.

Fonte: Manual do Curso “Piloto Privado-Avião”, conforme Portaria DAC Nº 954/DGAC, 27 de agosto de 2004 (MCA 58-3).

As investigações e análises documentais sugerem, ainda, a não exigência de que o docente deva possuir qualquer tipo de conhecimento sobre teorias ou epistemologias que contemplem a complexidade sistêmica que caracterizam as relações e as interações que se estabelecem entre o aviador, a aeronave e o meio aéreo, onde as aeronaves operam.

Tais fatos enchem questionamentos, a partir das estatísticas de acidentes aéreos decorrentes de “falha humana”, quando das tomadas de decisão pelos pilotos, conforme os índices já mencionados, ou seja, novas pesquisas devem ser desenvolvidas num futuro próximo para que se verifique a validade da atual investigação, cujo objetivo é a melhoria na diminuição dos índices de acidentes aéreos no Brasil.

O que se observou foi ainda a forte influência do paradigma conservador sobre o trabalho docente dos formadores de aviadores, que persiste em privilegiar o ensino fragmentado e descontextualizado. A pesquisa mostrou, entretanto, que a teoria da complexidade pode se tornar a chave mestra do processo de religação dos saberes existentes com novos saberes que dão significância ao exercício da profissão de aviador, como o desenvolvimento da cognição perceptiva de eventos ameaçadores à atividade aérea. Diante desses fatos cabe aos legisladores educacionais brasileiros, em conjunto com o pensar dos educadores dessa área, repensarem as diretrizes curriculares dos cursos superiores de ciências aeronáuticas para essa nova realidade desafiadora.

Referências

Araújo, Ulisses Ferreira, & Sastre, Genoveva (2009) (Orgs.). Aprendizagem baseada em problemas no ensino superior. São Paulo: Summus.

Behrens, Marilda Aparecida (2003). A formação pedagógica e os desafios no mundo moderno. In Masetto, Marcos Tarciso. (Org.). Docência na Universidade. Campinas: Papirus.

Behrens, Marilda Aparecida (2006). Paradigma da Complexidade: Metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes.

Behrens, Marilda Aparecida & Oliari, Anadir Luiza Thomé (2007). A Evolução dos Paradigmas na Educação: Do pensamento científico tradicional a complexidade. Revista Diálogo Educacional. Vol.7, n.22, pp. 53-66, Retirado em Setembro 19, 2012 de

<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1573&dd99=view>.

Behrens, Marilda Aparecida (2009). O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica. Petrópolis: Vozes.

- Bertalanfy, Ludwig von (2012). Teoria Geral dos Sistemas: Fundamentos, desenvolvimento e aplicações. Petrópolis: Vozes.
- Capra, Fritjof (2004). A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix.
- Capra, Fritjof (2005). As Conexões Ocultas: Ciência para uma vida sustentável. São Paulo: Cultrix.
- Centro de Investigação e Prevenção de Acidentes Aeronáuticos. CENIPA/BRASIL. Dados estatísticos de acidentes aeronáuticos entre 2002 e 2011. Retirado em Novembro 20, 2012 de <http://www.cenipa.aer.mil.br/cenipa/Anexos/article/19/Panorama%20Geral%202010.pdf>.
- Dionne, Hugues (2007). A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Brasília: Liber Livro Editora.
- Kuenzer, Acacia Zeneida (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação & Sociedade. vol.19, n.63, pp. 105-125. Retirado em Dezembro 13, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt
- Kuhn, Thomas Samuel (2009). A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo: Perspectiva.
- Maturana, Humberto Romesín & Varela, Francisco Javier (2001). A Árvore do conhecimento: As bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena.
- Masetto, Marcos Tarciso (2003). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In Masetto, Marcos Tarciso (Org.). Docência na Universidade. Campinas: Papirus.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti (1986). Ensino: As abordagens do processo. São Paulo: EPU.
- Mizukami, Maria da Graça Nicoletti & Reali, Maria de Medeiros Rodrigues (2002) (Orgs.). Aprendizagem profissional da docência: Saberes, contextos e práticas. São Paulo: Edufscar.
- Moigne, Jean-Louis Le & Morin, Edgar (2000). A inteligência da Complexidade. São Paulo: Peirópolis.
- Moraes, Maria Cândida (1997). O paradigma Educacional Emergente. Campinas: Papirus.
- Moraes, Maria Cândida & Navas, Juan Miguel Bataloso (2010) (Orgs.). Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: Teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Moraes, Maria Cândida & Almeida, Maria da Conceição (2012) (Orgs.). Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente: Por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Morin, Edgar (2010). Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, Edgar (2011). Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina.
- Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Léa das Graças Camargo (2002). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice (2004). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- Vanconcellos, Maria José Esteves de (2010). Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus.

- Verona, Luis Antonio (2008). Formação Docente Para o Ensino Superior Tecnológico Aeronáutico. Curitiba: Juruá.
- Yus, Rafael (2002). Educação integral: Uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre, Artmed.
- Zabala, Antoni (2002). Enfoque globalizador e pensamento complexo: Uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, Miguel Angel (2004). O ensino universitário: Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Governança do ensino superior privado: impacto sobre o trabalho docente

Aline Veiga dos Santos¹⁰⁶⁷, Vera Lúcia Jacob Chaves¹⁰⁶⁸, Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif¹⁰⁶⁹

Resumo

Esse artigo discute o impacto do atual modelo de governança, do ensino superior privado brasileiro, nas condições de trabalho dos docentes. O texto faz uma análise do relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito instaurada em 2011 (que apurou a real situação do ensino superior praticado pelo segmento privado no âmbito do Estado de São Paulo) e apresenta uma análise da produção científica realizada no Brasil acerca do trabalho docente em instituições privadas nos últimos dez anos. O texto parte de dois eixos analíticos: a) governança e empresariamento do ensino superior; b) condições de trabalho dos docentes na era de mercantilização. A metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa bibliográfica e documental. O texto problematiza em que medida o atual modelo de governança educacional intensifica a exploração do trabalhador docente e, conseqüentemente, compromete a qualidade da educação. Questiona como estão as condições e relações de trabalho dos professores, nesse cenário de expansão e transformação da educação em mercadoria. Interpretar a natureza do trabalho docente no contexto da governança educacional brasileira é um grande desafio, ainda mais quando falamos da iniciativa privada, que domina o setor. É imperioso que as condições de trabalho dessa categoria sejam melhor investigadas, haja vista que estudos e pesquisas nacionais em torno dessa temática ainda são pouco discutidos e explorados.

Palavras-chave: Governança. Ensino superior privado. Docente. Condições de trabalho.

Introdução

As mudanças no ensino superior brasileiro, a partir da década de 1990, ocorreram em consonância com o novo modelo de gestão educacional implantado no Estado brasileiro. A dinâmica financeira, ao se sobrepôr à dinâmica acadêmica, acelerou a mercantilização do setor e trouxe conseqüências marcantes, tais como: expansão vertiginosa das instituições privadas, abertura de capital, formação dos oligopólios, internacionalização, exploração do corpo docente e perda considerável da qualidade.

Com o domínio do setor, os empresários da educação criaram novas formas organizacionais que repercutiram diretamente nas condições de trabalho dos docentes e trouxeram danos materiais e imateriais, interferindo na qualidade de seu trabalho e na sua saúde física e mental. “Quando falamos de expansão do ensino superior privado nos anos 90 e seus efeitos sobre o trabalho docente, estamos pensando, na verdade, nas conseqüências humanas das iniciativas de mercado. A compreensão do trabalhar na atual fase do capitalismo passa, necessariamente, por esse entendimento.” (Agra, 2012: 12).

¹⁰⁶⁷ Doutora em Educação e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (Brasil). E-mail: veraluciajacob@gmail.com.

¹⁰⁶⁸ Doutora em Política Social e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (Brasil). E-mail: ranilceguimaraes@yahoo.com.br.

¹⁰⁶⁹ No mês de abril, a Anhanguera Educacional, maior empresa de educação superior do Brasil, incorporou-se à Kroton que se tornou a maior empresa em número de alunos no mundo. A negociação representa um novo ciclo no setor privado do país, posto que a Kroton passou a ter uma carteira com aproximadamente 1 milhão de alunos, o que representa o controle de 15% dos alunos matriculados no ensino superior.

Destarte, é imperativo discutir e investigar as condições de trabalho dos docentes que atuam nas instituições de ensino superior privadas (IESPs) brasileiras, uma vez que mais da metade das funções docentes, no ensino superior, está no setor privado, o que corresponde a 214.546 (62,12%) dentro de um contexto de 345.335 (100%) funções docentes em exercício (Brasil, 2012b).

Esse artigo parte de dois eixos analíticos: a) governança e empresariamento do ensino superior; b) condições de trabalho dos docentes que atuam no setor privado na era de mercantilização. Pretende-se apresentar, de forma resumida, dados os limites postos, uma análise do relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) instaurada em 2011 (que apurou a real situação do ensino superior privado no âmbito do Estado de São Paulo), bem como uma breve análise da produção científica realizada no Brasil acerca do trabalho docente nos últimos dez anos. Procurou-se destacar o que os estudiosos vêm desvelando acerca das condições e relações de trabalho dos docentes nas IESPs. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica e documental. Destarte, partiu-se do seguinte questionamento: nesse cenário de expansão e transformação da educação em mercadoria, como estão as condições e relações de trabalho dos professores que atuam nas IESPs?

A governança da educação superior – empresariamento do setor

O termo governança é originário do campo da administração e tem seu enfoque voltado para a governança corporativa. A partir da década de 1980, a expressão governança adentrou na esfera educacional e foi difundida por meio do documento *Governance and Development* do Banco Mundial divulgado em 1992, e, desde então, passou a fazer parte de documentos elaborados por outras agências internacionais (Tavares, 2011).

Para Alves (2012: 135), a “governança tem sua origem e seu foco no conjunto das relações de uma organização: relações interpessoais, relações de poder; processo de comunicação e processo decisório”. Portanto, a governança cria condições para que a racionalidade, a objetividade e as ciências gerenciais imperem sobre as expectativas pessoais, tanto no âmbito dos sistemas quanto das instituições.

Dale (2010) acrescenta que a governança significa a “coordenação da coordenação”, desse modo as atividades são desempenhadas por um amplo leque de outros agentes que não o Estado (embora este continue atuando em vários conjuntos de escalas que vão do local ao global). O nível de intervenção e comprometimento com as atividades dependerá da força política das instituições de coordenação, que podem atuar individualmente ou em parceria. Os Estados-Nações, que até pouco tempo regulavam o setor, foram amplamente alterados, com uma consequência muito significativa para uma sociologia da educação que partiu do princípio de que a base da educação é “nacional”.

No Brasil, presenciamos a forte influência das agências internacionais (Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Organização Mundial do Comércio, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, entre outras), dos grandes grupos educacionais (Kroton Educacional¹⁰⁷⁰, Estácio Participações, Sistema Educacional Brasileiro-SEB, Grupo Ser Educacional, entre

¹⁰⁷⁰ O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES) foi instituído pela Lei nº 10.260/2001, tendo como origem a Medida Provisória nº 1.827/1999, e tem por finalidade financiar a graduação na educação superior privada por meio do sistema de empréstimo adquirido pelos estudantes junto à Caixa Econômica Federal (Brasil, 2010).

outros) e do mercado na formulação, implementação e direcionamento das políticas públicas. O modelo vigente dá voz ao mercado, visto que o Estado introduziu regras em prol do capital financeiro.

A governança da educação superior brasileira promoveu políticas que redefiniram as funções e as políticas estatais. Nesse cenário, a educação que era vista com bem público passou a ser um produto, alvo de disputas em um mercado altamente rentável (Guimarães-Iosif & Santos, 2012). A nova gestão pública, comumente denominada governança, é o desenvolvimento da forma política do neoliberalismo. Rizvi e Lingard (2010) assinalam que os governos nacionais não são mais a única fonte de autoridade política e representam os interesses de toda uma gama de atores políticos, tanto nacionais quanto internacionais, que fazem parte da nova concepção de gestão pública e de atuação do Estado.

A governança requer novos modelos de gestão que perpassam os tradicionais e despertam novas ações por parte do governo. Uma primeira característica desse novo modelo de gestão se relaciona com a regulação. Para Barroso (2005: 733), “a regulação é um processo constitutivo de qualquer sistema e tem por principal função assegurar o equilíbrio, a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema”. Em relação a institucionalização das políticas educacionais, a regulação vem caracterizando a flexibilização do processo e a rigidez na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados. A segunda está voltada para a oferta. Seguindo as orientações do ajuste neoliberal às economias nacionais, o Estado foi se afastando do papel de provedor e a esfera privada foi se expandindo e ocupando seu espaço de forma acelerada. Como efeito, o mercado privado consolidou-se no setor educacional e vem estabelecendo mudanças substantivas na gestão das instituições, nas relações de trabalho e nos objetivos da universidade. A terceira diz respeito ao financiamento – o Estado brasileiro, nas últimas décadas, passou a financiar a oferta de vagas nas IESPs, por meio do FIES¹⁰⁷¹, PROUNI¹⁰⁷² e o mais recente PROIES¹⁰⁷³. Os fundos públicos estão sendo direcionados aos investimentos privados.

As reformas implantadas, a partir da década de 1990, promoveram o crescimento expressivo do ensino superior, que passou à nova tipologia denominada setor privado, estimulando a concorrência entre as instituições de ensino superior (IES). Situação em que se admitiu a categoria das instituições com fins lucrativos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 foi o marco da reforma instalada no País. O dispositivo legal consentiu que o Estado assumisse o controle e a gestão das políticas educacionais e promoveu a liberalização da oferta da educação superior à iniciativa privada (Chaves, 2010). A educação superior passou a contar com o interesse de múltiplos atores, instigados por diferentes motivações.

As mudanças no papel do Estado são retratadas nas ações governamentais. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi ministrada a reforma brasileira mais marcante: minimização do papel social do Estado, interpenetração das esferas públicas e privadas; privatização dos setores públicos; forte influência dos agentes internacionais; desenvolvimento orientado para o mercado. Essas mudanças não só atingiram o setor econômico, mas também, e principalmente, o educacional. O governo Lula (2003-2010)

¹⁰⁷¹ O Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Medida Provisória nº 213/2004, convertida na Lei nº 11.096/2005, regulamentada, esta última, pelo Decreto nº 5.493/2005, é um programa do governo federal que tem como objetivo permitir o acesso da população de baixa renda ao estudo universitário por meio da concessão de bolsas de estudo integrais ou parciais (50% e 25%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IESPs que em contrapartida recebem isenções fiscais do governo (Brasil, 2010).

¹⁰⁷² O Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (PROIES), instituído pela Lei nº 12.688/2012, tem por finalidade assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de ensino superior privado com “dificuldades financeiras” por meio de um “plano de recuperação tributária” que consiste na concessão de moratória de débitos tributários federais e do seu parcelamento em até 180 meses, com a possibilidade de quitação de até 90% destas parcelas por meio da concessão de bolsas de estudo (Brasil, 2012a).

¹⁰⁷³ UEPG / PUCPR

deu continuidade às medidas instituídas no governo anterior, diluindo a fronteira entre o público e o privado mercantil. A partir de 2007, ocorreram mudanças mais profundas na área da educação superior: abertura de ações na bolsa de valores e parcerias (fusões e aquisições institucionais) envolvendo grandes grupos nacionais e internacionais. As políticas educacionais vigentes estão em consonância às propostas neoliberais. Há um grande movimento a favor da intensificação das privatizações, da terceirização dos serviços, da informalização, fatores estes que conduzem o trabalho docente ao maior grau de precarização. Na mesma esteira, no atual governo, Dilma Rousseff (2011-até hoje), essas atividades vem se perpetuando com o crescimento vertiginoso dos grandes grupos educacionais e a compra de IESPs por grupos estrangeiros e com o Estado financiando a educação superior nas instituições privadas.

Saurin (2011, p. 2) esclarece que “nas IES estão reproduzidos, em miniatura, os representantes de grupos de interesse da sociedade como um todo”. Trata-se de um cenário de tensão, de conflitos entre agentes e agências, de métodos e técnicas, de propósitos e de forças representativas de grupos de interesses (Estado, mercado, partidos políticos, mídia, setores da economia). O contraponto é que o Estado e o mercado esqueceram que as IES são antes de tudo uma casa de educação que presta sempre um serviço público e de interesse público, mesmo quando ofertado pelo setor privado.

Nesse escopo, as IESPs são consideradas como empresas convencionais, inseridas no campo mercadológico, os alunos como clientes e os docentes como força de trabalho que produzem mais-valia para o empregador. Para se manterem em um ambiente altamente competitivo, as IESPs aderiram ao modelo de governança corporativa. Conforme o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa – IBGC (2009: 19), “Governança Corporativa é o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre proprietários, Conselho de Administração, Diretoria e Órgãos de Controle”, ou seja, as práticas propostas transformam princípios em diretrizes objetivas, alinhando os interesses com a finalidade de sustentar e valorizar a organização.

Da forma como vem sendo conduzida a governança das IESPs, o critério decisivo é descobrir o nicho de mercado que garante mais lucro. Essa realidade é muito impactante, pois afeta diretamente o projeto social nacional, o trabalho dos docentes, as atividades pedagógicas e a qualidade do ensino. Essas questões não têm sido discutidas e investigadas pelo Estado tanto quanto deveriam.

Em 2011, foi instaurada uma CPI na Assembleia Legislativa de São Paulo para apurar a real situação do ensino superior privado no Estado. O objeto de investigação foi a expansão das instituições a partir da década de 1990; a financeirização, a desnacionalização, a mercantilização do ensino nos anos 2000; a inserção de capital estrangeiro no setor; a formação dos conglomerados (por meio das fusões e aquisições institucionais); e as implicações desses processos na autonomia universitária, na qualidade do ensino e nas condições de trabalho dos docentes. Especialistas, agentes públicos, líderes de organizações da sociedade civil e do setor privado foram convidados a prestar depoimentos, contribuindo para o melhor esclarecimento dos fatos.

O relatório da CPI demonstra que o gigantismo econômico-financeiro instalado no país vem precarizando o ensino e destruindo a carreira docente – se é que um dia já existiu. Os fatos foram constatados nas considerações dos depoentes (São Paulo, 2012):

- a) Madalena Guasco Peixoto, do Conselho Nacional de Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), salientou que “o fenômeno da desnacionalização do ensino superior começou

em 2005 e é produto da expansão desenfreada na década de 1990” (São Paulo, 2012: 4). Para Madalena, o rápido processo de formação de conglomerados no ensino superior caracteriza a desnacionalização do setor. As consequências desse processo podem ser vistas no ABC paulista e em Osasco, onde os grupos Anhanguera e Metodista dominam o setor: quando um professor é demitido, não consegue mais exercer a profissão na região, o que legitima a formação de oligopólios. Apesar de a educação ser livre à iniciativa privada, deve ser regulada devido a sua função social.

- b) Eunice Durham, do Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da USP (NUPES), declarou que a venda de instituições para grupos de capital estrangeiro é um problema, pois eles compram instituições em funcionamento, pagando pela instituição e pelo reconhecimento no Ministério da Educação e Cultura (MEC). É preciso haver um controle maior durante a abertura dos cursos, pois depois de abertos, é muito difícil fechar. Para a professora, “o lucro é ao mesmo tempo um instrumento muito ágil e deformante no ensino, pois o público que procura cursos com maior demanda de vagas não tem muita renda para gastar” (São Paulo, 2012: 8). Os cursos têm de ter um custo baixo para atrair alunos e ao mesmo tempo tem de gerar lucro. Assim, a qualidade do ensino fica em segundo plano, inclusive pela “brutal exploração do corpo docente”, que não é fiscalizada. Não tem como ofertar um ensino de qualidade com professor com carga horária de 40 horas aula por semana. É preciso que haja limitação de horas em sala de aula, para tanto é necessário que haja uma proteção do contrato trabalhista. A tendência dos grandes grupos educacionais é contratar professor como autônomo, isto é, não há recebimento de férias, 13º salário, etc.
- d) Luiz Antônio Barbagli, do Sindicato dos Professores (SINPRO), acrescentou que as mantenedoras, conforme exigências do MEC devem apresentar um plano de carreira para os docentes, no entanto este acaba servindo como plano de rebaixamento salarial, pois classifica os professores doutores em categorias, por exemplo: auxiliares, assistentes, adjuntos e titulares, assim o salário é definido de acordo com a função e não com a titulação. Outro ponto é que os professores que estão no topo da carreira são demitidos, assim a instituição contrata os docentes que estão iniciando na carreira, que em alguns casos chegam a ganhar a metade dos que têm mais tempo de profissão. As mantenedoras criaram um mecanismo para se beneficiar da exigência legal, pois aumentaram a rotatividade e o lucro.
- e) Em relação à pesquisa e ao ensino, Celso Napolitano, da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), afirmou que fazer pesquisa custa caro, portanto essa questão é esquecida pelas instituições privadas, bem como os cursos de pós-graduação que formam os pesquisadores, pois necessitam de turmas pequenas. Na maioria das instituições privadas, o professor é quem financia sua própria formação, principalmente, porque a contratação por hora/aula é o regime de trabalho predominante. Nesse escopo, aos docentes faltam dinheiro e tempo para realizar pesquisa, pois as atividades são intensas: preparação de aula, suporte aos alunos, orientação, correção de trabalhos. Os professores recebem apenas pelo tempo que estão em sala de aula.
- f) Carlos Henrique de Brito Cruz, da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de São Paulo (FAPESP), acrescentou que a realização de pesquisa pelas instituições privadas é muito baixa, em torno de 4 a 5% do total contabilizado no país.

- g) Segundo Otaviano Helene, da Associação dos docentes da USP (ADUSP), “as condições de estudo e trabalho nas universidades privadas, em geral, são muito precárias. Isso porque não há laboratórios, os salários pagos são menores que os do setor público, há muitos professores horistas e poucos mestres e doutores” (São Paulo, 2012: 8).

Embora a CPI traga apontamentos somente das instituições privadas do estado de São Paulo, é sabido que a situação vem ocorrendo em todo o país, uma vez que os grandes grupos educacionais já atuam praticamente em todo o território nacional. A prática docente, em qualquer nível educacional e em qualquer setor, está repleta de desafios e contradições. Ao professor cabe a nobre missão de ensinar e formar o cidadão. Todavia, essa missão se torna quase impossível, quando o próprio professor tem a sua cidadania negada diante de um cenário desregulamentado que não lhe proporciona condições dignas de trabalho.

Uma breve síntese das pesquisas realizadas no Brasil acerca do trabalho docente no ensino superior privado nos últimos dez anos

O trabalho dos docentes que atuam nas IESPs vem mudando nos últimos anos e se configura basicamente no atendimento às necessidades da “clientela”, ou seja, dos alunos (Siqueira, 2006; Nonnenmacher, 2008; França, 2009; Santos, 2012) e na “produção de mais-valia para os empresários da educação” (Silva, 2009; Santos, 2012). À medida que o trabalho docente é intensificado, o mercado prospera. Esse processo acelera e reforça a exploração desses trabalhadores.

Para França (2009), os docentes que atuam no setor privado estão submetidos a uma profunda instabilidade, isto é, o seu papel vem se reduzindo à manutenção da clientela. Para isso têm que ministrar aulas que garantam uma aprendizagem mínima e que não corram com a clientela. “Exige-se dele o título por um lado para garantir a aprovação dos cursos, reconhecimento e credenciamento e por outro lado os professores têm que ‘esconder’ o título sob pena de ser despedido por possuir a titulação além do ‘necessário’.” (França, 2009: 9). Assim, o fantasma do desemprego se apresenta de maneira assustadora e permanente, pois os docentes mestres e doutores são contratados durante a avaliação das instituições pelo governo, em seguida são demitidos devido ao valor da hora aula ser mais alto.

Com as aquisições e fusões institucionais, as demissões passaram a ser uma constância. Visando ao enxugamento da folha, os grandes grupos educacionais estão demitindo mestres e doutores para contratar especialistas e até mesmo graduados. Para manter-se empregado ou readquirir seu emprego, o docente tem que se submeter às ordens da instituição (junção de turmas, salas superlotadas, excesso de trabalho, exercício de atividades não remuneradas, contratos informais) e, até mesmo, se conformar com a perda salarial.

E o mais preocupante, segundo Dal Rosso (2011), é que as regulações atinentes ao grau de intensidade do trabalho são escassas, se é que alguma vigora neste país. As convenções e os acordos entre sindicatos, empregador e empregado estabelecem pouco controle sobre o grau da intensidade do labor a ser despendido durante as atividades profissionais. Atualmente, o grau de intensidade depende mais das decisões unilaterais dos administradores de mão-de-obra contratada do que da capacidade dos sindicatos e dos trabalhadores de negociar as condições de trabalho. Uma luta surda e pouco perceptível envolve trabalhadores e gestores em um processo sem fim de aproveitamento ou de controle da intensidade e das condições de trabalho.

Segundo Siqueira (2006), as rápidas e radicais transformações, nas últimas três décadas, trouxeram novos significados relativos às formas de produção mediante o processo de reestruturação das atividades produtivas, com a inclusão de inovações tecnológicas e novas formas de gestão da força de trabalho. Esse processo alterou o relacionamento das empresas com os docentes e trouxe novas formas de organização da produção, que interferiram nas relações de trabalho e no processo de negociação com as instituições de defesa dos trabalhadores. A autora constatou que elementos como o desencantamento e o sofrimento são bastante comuns entre os docentes no confronto do dia-a-dia das instituições e da gestão educacional que operam mediante critérios de mercado. O espaço institucional no qual exercem suas atividades sinaliza a impossibilidade de edificação de uma carreira e de aproveitamento de um conjunto de qualificações. É nessa arena que as identidades vêm sendo construídas; tal construção é permeada pela angústia em torno da demissão, associada ao fracasso em relação à carreira ou ao exercício profissional.

França (2009) acrescenta que a realidade dos docentes, que ministram aulas em IESPs, é marcada pela insegurança dos contratos temporários; redução de carga horária e de disciplinas, o que implica em redução salarial; submissão ao poder do cliente (a máxima – o cliente tem sempre razão – se faz presente inclusive no ambiente acadêmico); redução da autonomia e de expressão de seus ideais; transformação de seu papel em “animador de auditório” nas salas de aulas lotadas, para tornar o seu produto, no caso o ensino, mais atraente – o que configura uma harmonização com as exigências do mercado. Resumindo, estamos diante de condições de trabalho perversas, com implicações diretas, de diversas ordens, aos sujeitos envolvidos e à qualidade do ensino ofertado.

Para Ávila (2010), quando o docente internaliza os valores capitalistas, ele acaba reproduzindo as práticas de controle impostas. Dessa feita, o capital se apropria da subjetividade do professor, que se sente cada vez mais responsável pela manutenção de seu emprego, pelo aumento do seu salário (por meio da rotina intensificada e precarizada), por sua demissão e formação. A administração da sua carreira fica relacionada a um projeto individual. A individualização, mecanismo tão almejado pelo capital, enfraquece o trabalho coletivo e cultiva a alienação. Enquanto competem entre si, os trabalhadores perdem o foco do alvo principal, a luta contra o capital.

A mercantilização da educação superior empreendida nas últimas décadas, no quadro político-econômico neoliberal da mundialização do capital e da reestruturação dos paradigmas da produção e da gestão do trabalho, tem concorrido para a desqualificação docente e para a perda de sentido de seu trabalho, bem como para a descaracterização do processo pedagógico e das relações educacionais (Tiradentes, 2009).

Conforme Nonnenmacher (2008), as políticas desenvolvidas pelas IESPs, direcionadas aos recursos humanos, especificamente os docentes, possuem acentuadas características da cultura de mercado. O regime de trabalho hora-aula e a distribuição da carga horária se voltam quase que “exclusivamente” para as atividades de ensino. O vínculo empregatício pode ser desfeito a qualquer momento, contrariando a ideia de continuidade que o trabalho educacional requer. As tarefas a serem realizadas, em horas, semanas ou semestres, assemelham a uma linha de produção. Desde que o trabalho seja feito, não importa quem faz, quando faz e como faz. Há uma grande contradição, pois o trabalho docente precisa ser vinculado a um projeto educacional e, como expressam os documentos legais, também a um projeto de sociedade. Projetos estes, que não se coadunam com vínculos de trabalhos e regimes temporários, efêmeros ou pagos por horas trabalhadas em sala de aula.

Essa cultura contemporânea se estrutura em dispositivos de intensificação e precarização das condições de trabalho e resultam na exploração. “Atualmente, o trabalhador docente é comparável a um ‘robô’, pois lhes foram extirpadas a ‘voz’ e a ‘autonomia’, o objetivo é estabelecer um clima de neutralidade dentro e fora da sala de aula e o engessamento das atividades desenvolvidas.” (Santos, 2012: 135). O docente tornou-se um aulista: não recebe para preparar aula, orientar alunos, corrigir provas e trabalhos, fazer pesquisa, atuar em projetos de extensão. Assim, acaba estendendo essas atividades para as suas horas de descanso. Essa situação não permite a preparação criteriosa das aulas, a qualificação profissional, tampouco o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

A sobrecarga, a intensificação e a precarização são processos que, de uma forma velada, sobreimplicam o trabalho docente por meio de aspectos subjetivos, que em busca do sobretrabalho visam à produção de mais-valia em prol da instituição. A rapidez, a produção e a competição estão presentes no dia a dia do professor. Esses mecanismos, que fazem parte da nova ordem hegemônica instalada, exigem um novo tipo de profissional: flexível; ativo; que atenda às exigências do mercado; que otimiza seu tempo; que acelera suas atividades para alcançar o rendimento máximo. Imersos no trabalho, os docentes não dispõem de tempo para pensar, analisar e discutir sobre sua profissão. Assim, o individualismo se faz presente e, como efeito, esvazia os espaços coletivos de mobilização e reivindicação. (Santos, 2012: 136).

Com a perda da autonomia, promoveu-se uma espécie de individualização autocontrolada. “As práticas de controle são reproduzidas pelo próprio trabalhador através da internalização dos valores capitalistas que se potencializam” (Ávila, 2010: 231). Quando o professor aumenta seu tempo de trabalho com uma excessiva quantidade de horas/aula e não consegue mais separar seu tempo de trabalho de seu tempo de descanso e lazer, ele está sendo permissivo com a flexibilização e precarização de seu trabalho.

Nonnenmacher (2008: 92) destaca que “os docentes percebem a necessidade de alterar a ordem instituída, porém não se sentem responsáveis por mudar algo. O presente e o futuro de suas trajetórias profissionais parecem estar entregues aos desígnios das administrações, tanto no nível institucional como dos órgãos do sistema de ensino nacional”. Há um certo “conformismo”, ou seja, “redenção” ao que está posto e instituído, destarte os docentes deixam de visualizar alternativas no horizonte de suas ações.

As práticas mercantilistas invadiram as instituições educacionais, públicas e privadas, no entanto, nota-se que no ambiente privado elas se impregnaram com mais facilidade e maior aquiescência. As implicações para os docentes são diversas e perversas: a) falta de um serviço institucionalizado que apoie a docência em todos os eixos: emocional, psicológico, no ambiente de sala de aula, na relação professor/aluno; b) a formação continuada fica quase que exclusivamente como responsabilidade individual de cada docente. Cabe ao profissional buscar meios para se manter empregado e empregável, isto é, visível na arena de competição; c) com o enxugamento da folha de pagamento - prática imposta pela gestão racionalizadora - crescem as dúvidas e preocupações dos docentes sobre continuar ou não a sua formação, pois as instituições estão substituindo mestres e doutores por especialistas; d) não há um sentimento de pertença, os docentes não estão criando vínculos com as instituições em que atuam. Ao longo das mudanças no campo organizacional, as relações passaram a acontecer em um ambiente altamente superficial; e) atualmente, a permanência no cargo de professor dentro das IESPs depende mais da satisfação do aluno consumidor do que da capacidade intelectual dos professores.

Santos (2012) acrescenta que com a formação dos oligopólios, fenômeno contemporâneo na educação superior privada, se um professor for demitido de uma instituição do grupo, dificilmente ele vai arrumar outro

emprego na educação superior. A não ser que ele passe em um concurso para trabalhar em uma IES pública ou que seja convidado pela instituição a retornar, todavia com piores condições de trabalho (carga horária menor, salário mais baixo e sobrecarga de trabalho). Os dados do Censo da Educação Superior (Brasil, 2012b) apontam 48% dos professores da categoria privada são horistas. Como as instituições privadas não priorizam o estabelecimento de vínculo de exclusividade com o docente, este, por uma questão empregatícia e salarial é levado a assumir outros vínculos, geralmente com outras instituições também particulares. O resultado para os docentes é uma extenuante jornada de trabalho e uma carga horária total semanal fragmentada e ampliada. Tem docente que trabalha em até quatro instituições. Em outras profissões, é difícil nos depararmos com essa situação do trabalhador qualificado ter mais de três empregos para atingir um salário razoável.

Considerações Finais

De forma geral, por meio da análise do documento final da CPI instaurada na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo acerca do trabalho docente nas IESPs e das pesquisas realizadas em torno da temática trabalho docente nas instituições privadas, podemos destacar que as metamorfoses nas condições e relações de trabalho dessa categoria não apontam um cenário promissor. Ao contrário, demonstram um presente e futuro nebulosos. Com a transformação da educação em mercadoria, as atividades que permeiam o trabalho docente foram preteridas por diversas alterações advindas do processo de reorganização e governança das IESPs.

Esse novo cenário promoveu novas exigências e trouxe consequências para os modos de ser e agir do docente, que na corrida das empresas educacionais em busca de lucro é visto como objeto ou mera força de trabalho a ser explorada para gerar mais-valia e não como educador. Apesar de reconhecer que o modelo de governança da educação superior brasileira adotado nas últimas duas décadas contribuiu para o ingresso de um maior número de pessoas nesse nível de ensino, é impossível negar que tanto as condições de trabalho dos docentes como a qualidade da educação ofertada se encontram em uma situação cada vez mais crítica. Considerando que a oferta da educação superior privada é uma concessão do Estado e deve por ele ser regulada e controlada, o que se observa é que a expansão desse setor e sua inserção no mercado financeiro tem a conivência do Estado ou que este perdeu o controle da situação. Desse modo, o trabalhador docente que atua nessas IESPs vive uma situação de exploração e precarização extremamente acentuada, o que certamente provoca graves problemas tanto em relação à qualidade do ensino como a sua própria saúde.

Referências

Agra, Nadine Gualberto (2012). As relações de trabalho docente em instituições privadas de ensino superior. In XV Encontro de Ciências Sociais do Norte, Nordeste e Pré-Asas Brasil (pp. 1-16). Teresina-PI: UFPI.

Alves, Manoel (2012). Governança educacional e gestão escolar: Reflexos na responsabilidade social da educação. In Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif (Org.), Política e governança educacional:

Disputas, contradições e desafios diante da cidadania (pp. 129-144). Brasília, DF: Universa: Líber Livro.

Ávila, Sueli de Fatima Ourique de (2010). Mercantilização do Ensino Superior: As consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior. Tese de doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Barroso, João (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa (PT): Universidade Aberta.

Brasil (2012a). Congresso Nacional. Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012. Institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). Retirado em Agosto 18, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12688.htm.

Brasil (2012b). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2010 - Resumo técnico. MEC/INEP.

Brasil (2010). Ministério da Educação. Educação Superior – Lista de programas. Retirado em Abril 15, 2012 de http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/list_3.php.

Chaves, Vera Lúcia Jacob (2010). Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação e Sociedade*, 31(111), 481-500.

Dal Rosso, Sadi (2011). Intensificação do labor docente. In Afrânio Mendes Catani, João Reis Silva Júnior, & Stela Maria Meneghel (Orgs.). *A cultura da universidade pública brasileira: Mercantilização do conhecimento e certificação em massa* (pp. 9-28). São Paulo: Xamã.

Dale, Roger (2010). A sociologia da educação e o Estado após a globalização. *Educação e Sociedade*, Campinas, 31(113), 1099-1120.

França, Polyana Imolesi Silveira (2009). A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da educação e a desprofissionalização docente. In VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil (pp. 1-16). Campinas: FE/UNICAMP.

Guimarães-Iosif, Ranilce Mascarenhas; Santos, Aline Veiga (2012). A governança contemporânea na educação superior brasileira: atores, disputas e desafios. In Ranilce Mascarenhas Guimarães-Iosif (Org.), *Política e governança educacional: Disputas, contradições e desafios diante da cidadania* (pp. 99-128). Brasília, DF: Universa: Líber Livro.

IBGC. Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (2009). *Código das melhores práticas de governança corporativa*. 4. ed. IBGC: São Paulo.

Nonnenmacher, Solange (2008). Mercantilização da educação e docência em instituições de ensino superior privado. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Rizvi, Fazal; & Lingard, Bob (2010). *Globalizing education policy*. New York: Routledge.

Santos, Aline Veiga (2012). A governança da educação superior privada: Sobreimplicações da formação dos oligopólios no trabalho docente. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, Brasil.

- São Paulo (2012). CPI do ensino superior privado: relatório final. São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo - Suplemento, 122(34), 1-160.
- Saurin, Valter (2011). Governança, Avaliação e Financiamento das Instituições de Ensino Superior – Aspectos integrados e relevantes. In XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul (pp.1-15). Florianópolis: UFSM.
- Silva, Maria Emilia Pereira (2009). A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: Entre o público e o mercantil. Tese de Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Siqueira, Tânia Cristina Alves de (2006). O trabalho docente nas instituições de ensino superior privado. Tese de doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil.
- Tavares, Sérgio Marcus Nogueira (2011). Governança no ensino superior privado. In Sônia Simões Colombo (Et al). Desafios da gestão universitária contemporânea (pp. 175-190). Porto Alegre: Artmed.
- Tiradentes, Aparecida (2009). Em breve, “universidade micro-ondas”: O caso das instituições de Educação Superior Privadas no Rio de Janeiro. *Revista Ciência e Luta de Classes*, 3(4), 1-35.

Relações entre o Ensino e a Avaliação na Docência Universitária

Maiza Taques Margraf Althaus¹⁰⁷⁴

Resumo

O presente ensaio discute as relações entre o ensino e a avaliação no âmbito da docência universitária. Após uma incursão sobre autores cujas publicações privilegiam as concepções e os encaminhamentos didáticos na prática pedagógica com estudantes universitários no ensino de graduação, faz-se uma reflexão sobre os instrumentos de avaliação que viabilizam a proposição de práticas de ensino e avaliação numa perspectiva integradora e formativa. Entende-se que as práticas avaliativas conduzidas por professores universitários devem estar inseridas, primeiramente, num contexto maior, no qual as concepções filosóficas e pedagógicas precisam estar articuladas: o projeto pedagógico da Universidade, do curso de graduação envolvido, bem como as compreensões dos docentes sobre o que significa o ensino e a aprendizagem do estudante universitário. Tem-se como imperativo que, ao se propor o envolvimento do estudante universitário em seu próprio processo de aprendizagem, é possível organizar didaticamente as ações de ensinar e avaliar como processos interligados. Instrumentos de avaliação numa perspectiva colaborativa, tais como o portfólio e por meio de webquests também foram discutidos, considerando-se que sua proposição permite compreender os processos de ensino e de avaliação nos enfoques conceituais, procedimentais e atitudinais, contribuindo para a formação e profissionalização dos estudantes.

Palavras-chave: ensino, avaliação, docência universitária.

Introdução

Uma atenção à temática dos processos de ensino e avaliação na docência universitária tem sido evidenciada como de importância fundamental para a formação dos estudantes em diferentes cursos de graduação. A implantação de uma cultura de avaliação numa perspectiva crítica demanda a compreensão das concepções teóricas que fundamentam o processo didático, pois sabemos que a mudança de práticas avaliativas depende também da ruptura de paradigmas, bem como da mudança de mentalidade que envolve transformações na concepção do conhecimento e do ensino como um todo (VASCONCELLOS, 2009, p. 197).

Para Berbel e Oliveira (2006, p. 137), “as idéias relativas a uma avaliação mais formativa, reveladora de uma atitude construtiva e comprometida com o aprendizado do aluno têm, pouco a pouco, conquistado espaços nos ambientes educativos”. A referência principal da avaliação não advém da mera escolha dos procedimentos e instrumentos avaliativos, mas sim da articulação entre o que se pretende ensinar e o que se pretende avaliar.

No âmbito do magistério superior, muitas vezes os professores deparam-se com práticas que geram alguns questionamentos, tais como: de que forma é possível aliar ensino e avaliação na prática cotidiana com os estudantes universitários? Como enfrentar o desafio de vivenciar a avaliação do ensino e da aprendizagem como processos indissociáveis? Quais as alternativas didáticas para não avaliar de forma classificatória,

¹⁰⁷⁴ Universidade Federal de Pelotas

excludente, mas exigindo uma formação de qualidade? De quais estratégias avaliativas podemos lançar mão para avaliar os processos de ensino e aprendizagem? Será possível desenvolver uma prática avaliativa integrada ao processo didático? Ou ainda: quais são os nossos objetivos quando avaliamos nossos alunos nos cursos de graduação?

A avaliação da aprendizagem pode ser estudada, segundo Vasconcellos (2009, p.53), em suas várias dimensões: pedagógicas, psicológicas, políticas ou éticas. No presente trabalho – de cunho teórico e bibliográfico – tem-se por objetivo problematizar, do ponto de vista didático-pedagógico, as relações entre as práticas de ensino e avaliação no âmbito do magistério superior.

Para que se possam discutir tais questões, torna-se necessário, primeiramente, o estabelecimento de um quadro de referência que ofereça alguns parâmetros para a compreensão dos conceitos sobre o tema aqui proposto. É o que se discute no primeiro item deste trabalho, em que se destaca ser preciso rever conceitos. Já como segundo ponto de discussão, enfatizam-se algumas práticas envolvendo duas estratégias de avaliação: portfólio e WebQuest. Por fim, apontam-se indicativos para o desenvolvimento de processos formativos para os professores universitários, visando à reflexão permanente sobre as práticas de ensinar e avaliar na docência universitária.

É preciso rever conceitos, compreender a avaliação numa perspectiva formativa

Discute-se muito sobre práticas avaliativas: que não devem ser classificatórias, excludentes, nem que se preocupem apenas em classificar os alunos. Em face disso, como os professores universitários têm refletido sobre as concepções que embasam suas práticas avaliativas? Conforme observa Fernandes (2006, p.39), existe “[...] um esforço a fazer no que se refere à clarificação do significado de termos que, por vezes, são utilizados indistintamente apesar de os conceitos que lhes estão subjacentes terem significados muito diferentes.”

Entende-se que as práticas avaliativas conduzidas por professores universitários devem estar inseridas num contexto maior, no qual as concepções filosóficas e pedagógicas precisam estar articuladas: desde as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, bem como o projeto pedagógico da universidade, até o projeto do curso de graduação em que se atua.

Isto posto, percebe-se que, quando a avaliação é tomada num caráter contínuo, verdadeiramente como processo, os momentos vividos nas práticas avaliativas são concebidos como possibilidades de aprendizagem para quem ensina e também aprende.

O conceito de *avaliação formativa* foi introduzido em 1967 por M. Scriven (JORBA; SANMARTÍ, 2003). A avaliação com fins formativos serve para “[...] favorecer a melhora de algo: de um processo de aprendizagem dos alunos/as, de uma estratégia de ensino, do projeto educativo, ou do processo de criação de um material pedagógico, para dar alguns exemplos [...] a avaliação com fins formativos serve à tomada de consciência que ajuda a refletir sobre um processo, insere-se no ciclo reflexivo da investigação na ação: planejamento de uma atividade ou plano, realização, conscientização do ocorrido, intervenção posterior”. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.328-329).

Para Hadji (2004, p.21), “[...] a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça

de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática". A compreensão da avaliação enquanto instrumento de investigação didática, num sentido formativo, possibilita refletir sobre o ensino.

A ação didática de planejar e avaliar, numa visão relacional, é questionada por Salinas, quando levanta uma questão pertinente para esta reflexão: só o previsível é avaliável?

É evidente que, quando planejamos e determinamos alguns objetivos, o fazemos na previsão de favorecer algumas aprendizagens nos alunos e que estas são referências básicas da avaliação, mas deixemos uma porta aberta para a indeterminação. Também podemos avaliar capacidades que surgiram no ensino como consequência do andamento particular da turma, de situações, de momentos, de perguntas dos alunos (SALINAS, 2004, p.48-49, grifo nosso).

É importante pontuar que, ao *planejar as situações de ensino*, o professor universitário organiza propostas que permitam acompanhar o estudante universitário no que respeita ao processo de aprendizagem. Observando continuamente o processo desenvolvido, e registrando sistematicamente o que observa, o professor também avalia o seu planejamento, promovendo, deste modo, ajustes no processo de ensino.

Em relação a essas ideias, Tescarolo (2004, p.106) discute sobre o planejamento e a avaliação: "Os procedimentos e dispositivos de avaliação expressam juízos de valor que participam da tomada de decisões inerentes ao planejamento". Em outras palavras, a avaliação não se consolida como um momento à parte do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, intrinsecamente a ele relacionada.

Porém, o desafio está presente nas possibilidades de superação da dicotomia entre os momentos de ensino e de avaliação. Para Sacristán e Gómez (1998, p.339), "[...] a separação entre tarefas de ensinar e avaliar nos professores/as tem uma distinção simétrica nos alunos/as: a separação entre a aquisição de informação ou aprendizagem e as estratégias para responder melhor à avaliação". A partir dessa proposição, tem-se o ensino como um momento separado do processo avaliativo, em que o professor não concebe a avaliação como um processo contínuo e sim como momento final, concebido e praticado após o planejamento e execução do ensino, muitas vezes somente ao final do período cursado.

Todavia, a perspectiva defendida no estudo aqui empreendido aponta que "[...] avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição, mas algo que está muito presente na prática pedagógica" (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 296). A visão redimensionada em torno da concepção de avaliação, sob o enfoque de avaliação-ensino, é vista com propriedade da seguinte forma por Both (2005, p. 55): "A aprendizagem ocorre tanto mais significativamente quanto maior for a interação de ações entre o ato de ensinar e o de avaliar. Assim sendo, avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender".

Na obra intitulada *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina*, o autor amplia esta concepção, ao afirmar que "[...] a avaliação, quando concebida como processo, é ensino por excelência." (BOTH, 2008, p.22). Percebe-se, portanto, que o processo de ensino não é interrompido devido à necessidade de se avaliar, haja vista que uma ação é ligada à outra. Não há destaque para ações de maior ou menor importância, pois as duas ações são constituintes da organização do trabalho pedagógico.

Esta é a abordagem formativa, que “responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa” (JORBA, SANMARTÍ, 2003, p.30). O desafio está em focalizar, no planejamento das aulas universitárias, atividades de ensino e de avaliação que situem tanto professores, quanto alunos, diante da aprendizagem como processo (como o aluno aprende), quanto como produto (o que o aluno aprendeu). Além disto, “contemplar a avaliação como um componente positivo do ensino, isto é, como mais uma experiência de aprendizagem” (SALINAS, 2004, p.57).

Fernandes (2006, p.32) faz referência ao que designa por avaliação formativa alternativa como “[...] um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão.”

É preciso pensar nas estratégias avaliativas

"Que lugar/papel desempenham os alunos nos instrumentos e procedimentos de avaliação que recorreremos?" Este questionamento, trazido por Ramos (2010, p.280) em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida na Universidade do Porto, contribui à reflexão proposta neste trabalho. Privilegiaremos duas estratégias que se aproximam da concepção de avaliação formativa aqui discutida, em especial, por contemplarem o desenvolvimento da autonomia do estudante universitário diante de sua aprendizagem.

Buscar estabelecer um vínculo mais próximo entre ensino e avaliação implica em discutir sobre os encaminhamentos didáticos da avaliação na aula universitária. Para Salinas (2004, p. 59), os instrumentos ou procedimentos de avaliação são “os recursos que utilizamos para coletar informação” a respeito do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Em Portugal, interessante estudo desenvolvido por Fernandes (2006, p.40) questiona o emprego do termo *instrumentos de avaliação*: “[...] é necessário ponderar se será adequado designar como *instrumentos de avaliação* um *portefólio* de trabalhos produzidos pelos alunos, uma composição, uma reacção crítica a um dado texto ou uma narrativa referente a uma visita de estudo. Penso que não se trata de uma mera questão semântica, mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação *instrumento de avaliação* está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media *exactamente* as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media *exactamente* o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media *exactamente* a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como *tarefa de avaliação*, *método de avaliação* ou mesmo *estratégia de avaliação* poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa”.

A conceituação que se adota neste trabalho aproxima-se com o estudo desenvolvido por Fernandes (2006) e também por Anastasiou e Alves (2006, p.68): “estratégia: do grego *strategía*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. Na visão das autoras, o professor universitário, deste modo, atua como um estrategista, estudando e organizando as melhores ferramentas para que os alunos se apropriem do conhecimento.

A utilização de algumas estratégias didáticas para avaliar a aprendizagem dos estudantes universitários, tais como portfólios e *webquests*, permite feedbacks mais qualitativos sobre os processos de aprendizagem, compreendendo não somente a dimensão conceitual dos conteúdos trabalhados, mas, sobretudo, as dimensões procedimentais e atitudinais. Há conteúdos que é preciso "saber" – conceituais; conteúdos que é preciso "saber fazer" – procedimentais, e conteúdos que admitem "ser" – atitudinais. (ZABALA, 2007, p.8).

Professores universitários que optam por estratégias de ensino e avaliação numa perspectiva formativa, como aqui discutimos, têm presente que outros significados são atribuídos ao trabalho didático-pedagógico na sala de aula, como anuncia Perrenoud (2003, p.180): "Trabalhar no sentido de uma avaliação mais formativa significa transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula. Numa avaliação tradicional, o interesse do aluno consiste em iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes [...] Toda a avaliação formativa parte de uma *aposta muito otimista*, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão da tarefa".

Reafirmando a perspectiva da avaliação no sentido contínuo, formativo, Villas Boas (2004) nos oferece uma reflexão sobre a relação entre a avaliação e o trabalho pedagógico por meio de portfólios. Toma por referência o entendimento de que o portfólio compreende uma coleção intencional de trabalhos do aluno, com o objetivo de contar a história dos esforços, progressos e desempenho em uma determinada área. Para a autora, é necessário o entendimento de três ideias básicas: "a avaliação como um processo de desenvolvimento; o papel ativo dos alunos no processo por aprenderem a identificar e revelar o que sabem e o que não sabem; e a reflexão do aluno sobre o processo de sua aprendizagem" (VILLAS BOAS, 2004, p. 37-38).

No ensino universitário, o estabelecimento de acordos sobre os propósitos atribuídos ao portfólio permite dar confiabilidade e consistência à sua utilização como meio de avaliação. Assim, múltiplas são as possibilidades de avaliar por meio de portfólios, pois os alunos "[...] poderão ter um portfólio para trabalhos completos, para rascunhos ou trabalhos parciais, para instrumentos ou ferramentas de síntese, etc." (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.23.)

A rigor, o maior propósito da organização dos portfólios é o de que "[...] o aluno se auto-avalie, visualize e tome consciência do progresso de suas aprendizagens" (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.88), o que permite que cada portfólio seja uma peça única de criação, não devendo ser comparado com os portfólios dos demais alunos. Deste modo, a avaliação por meio de portfólio permite ao estudante universitário assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem.

Além desta estratégia, a adoção de práticas de ensino com orientação de pesquisas na internet também potencializam a avaliação da aprendizagem na docência universitária, como as *webquests*. Segundo Coutinho (2010), as *webquests* são atividades didáticas estruturadas de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de tarefas de investigação, utilizando os recursos da Internet. A palavra *webquest* remete para a soma de duas palavras: *web* (rede de hiperligações) e *quest* (questionamento, busca ou pesquisa). O conceito surgiu em 1995, na San Diego State University, pelo professor Bernard Dodge.

Ao discutir sobre os componentes de uma *webquest*, Barbosa e Abar (2008, p.38; p.43; p.47 - grifo nosso) afirmam: " A **introdução** deve apresentar o assunto de maneira breve e propor questões que devem balizar o processo investigativo e motivar a clientela-alvo [...] Pensar em boas **tarefas** exige reflexão dos autores

de uma webquest, pois é um momento que requer sair do convencional para propor propostas factíveis e relacionadas com o contexto [...] O **processo** traduz a dinâmica da atividade - como os alunos devem se organizar para a atividade, quando em grupo, quando individualmente. A tarefa vai exigir que os alunos identifiquem e utilizem informações necessárias para a execução. Essas informações precisam ser localizadas na internet por meio das indicações - links ou hiperlinks apresentadas aos **recursos** [...] A **avaliação**, componente primordial da webquest, deve apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados [...] os alunos podem, de maneira colaborativa, rever ações e reconstruir, se necessário, o produto final, objeto da tarefa. [...] a **conclusão** resume o propósito geral do que foi aprendido e indica como o aluno pode continuar a estudar o assunto [...] Os **créditos** apontam todo o material utilizado pelos autores para a preparação e construção da WebQuest, como fontes, textos e imagens utilizadas".

É oportuno refletir sobre o professor universitário que considera a aprendizagem como troca, argumentação e cooperação de estudantes; este vê na navegação pela informação uma possibilidade de compreender este mundo tecnologicamente desenvolvido, com acesso sem precedentes à informação. (SANCHO, 2006, p.18;21). O trabalho por meio de webquest constitui uma alternativa didático-pedagógica para que os estudantes universitários, futuros profissionais, possam trabalhar com este mundo de informações, transformando-as em conhecimento. A proposição de webquests na prática pedagógica universitária, além de possibilitar a realização de pesquisas na internet, deve ter como princípio didático o desenvolvimento de atividades orientadas de forma colaborativa, em que os estudantes possam interagir entre si, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

Reflexões finais

Reportando-se às relações entre o ensino e a avaliação, Roldão (2010, p.30) traz a seguinte consideração: é necessário ao exercício da função de ensinar saber analisar e avaliar como se ensinou, ou seja, ter um conhecimento reflexivo que permita ao professor reanalisar a sua ação, reorientando sua prática em função da análise feita.

Os autores aqui referenciados compõem um universo de informações e conhecimentos que são considerados imprescindíveis para a formação e atuação no magistério superior. Envolver-se na perspectiva de avaliação com estudantes universitários, acenando para as possibilidades de ensinar avaliando, requer desafios como a problematização da própria prática pedagógica.

Integrar as práticas avaliativas ao cenário didático das práticas de ensino demanda, como ensina Both (2005, p.56), compreendê-las como processos que "[...] mantêm simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito, pois ensinando avalia-se e avaliando ensina-se, ao mesmo tempo, sem prejuízo das peculiaridades inerentes a cada um." Assim sendo, reafirma o autor, o processo de avaliação ocorre no ensino como que por osmose, constituindo igualmente ensino por excelência.

Referências

Abar, Celina, & Barbosa, Lisbete (2008). Webquest: Um desafio para o professor. São Paulo: Avercamp.

- Anastasiou, Léa das Graças Camargos, & Alves, Leonir Passete (Orgs.) (2006). Processos de ensinagem na universidade. Joinville: UNIVILLE.
- Berbel, Neusi, & Oliveira, C (2006). Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: Aspectos didático-pedagógicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17(35), 135-158.
- Both, Ivo José (2005). Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. *Revista HISTEDBR*, 18:54-64. Retirado em Maio 15, 2012 de redalyc.uaemex.mx/pdf/894/89410206.pdf.
- Both, Ivo José (2008). Avaliação planejada, aprendizagem consentida: É ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: IBPEX.
- Condemarín, Mabel, & Medina, Alejandra (2005). Avaliação autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, Clara Pereira (2010). O Uso da Estratégia WebQuest no Ensino Superior: uma análise de duas experiências. *CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação*, 8(3).
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. Retirado em Maio 12, 2013 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.
- Hadji, Charles (2004). Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- Jorba, Jaume, & Sanmartí, Neus (2003). A função pedagógica da avaliação. In Ballester, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 23-45). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2003). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In Albano Estrela & Antonio Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto.
- Ramos, Kátia Maria da Cruz (2010). Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: Universidade do Porto.
- Roldão, Maria C (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Marilda Behrens & Romilda Ens. . *Formação do professor: Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. (pp. 25-42). Curitiba: Champagnat .
- Sacristán, Jimeno G, & Gómez, A I P (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sancho, Juana; Hernández, Fernando (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Salinas, Dino (2004). *Prova amanhã: A avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Tescarolo, Ricardo (2004). *A escola como sistema complexo: A ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Vasconcellos, Maura Maria Morita (2009). *Avaliação e ética*. Londrina: EDUEL.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas (2004). Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 2.ed. Campinas: Papyrus.

Zabala, Antoni (Org.) (2007). Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula. Porto Alegre: Artmed.

O Trabalho dos Professores Orientadores de Estágio em Cursos de Formação de Professores

Nadiane Feldkercher¹⁰⁷⁵

Resumo

O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores tem a finalidade de aproximar o estagiário ao dia-a-dia da escola básica, seu futuro campo de atuação. É uma atividade supervisionada por implicar o acompanhamento e orientação tanto do professor orientador de estágio (vinculado à universidade) quanto do professor regente da turma (vinculado à escola básica). O professor orientador do estágio é responsável por ajudar o estagiário a construir-se como professor, a refletir sobre sua prática docente, a buscar soluções para os desafios encontrados na regência de classe e em aspectos mais amplos que dizem respeito à atuação do professor. Nesse estudo objetivamos conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores universitários que orientam o estágio de um curso de formação de professores de matemática de uma universidade pública do sul do Brasil. Utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados junto a dois professores orientadores de estágio, sendo que um deles possuía formação na área da matemática e outro na área da educação. As análises desenvolvidas estiveram pautadas em orientações legais sobre o estágio na formação de professores e em autores como Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2006), Zabalza (2004) e Zeichner (2009). Dentre os resultados, apontamos que a demanda de trabalho dos professores que exercem a orientação do estágio nesse curso é ampla e, muitas vezes, esses professores não possuem as condições mínimas para atingir os objetivos desse acompanhamento supervisionado ou as expectativas dos estagiários. Dentre as limitações do trabalho desses professores orientadores de estágio citamos o descompasso entre o calendário escolar e o calendário universitário, a falta de tempo ou dificuldade de conciliação de horários entre o orientador e o estagiário, a necessidade de uma maior aproximação entre universidade e escola e as restrições quanto ao trabalho cooperativo entre os dois professores orientadores de estágio desse curso. Refletir, pesquisar e discutir o trabalho do professor universitário orientador de estágio pode nos ajudar a pensar em melhoras tanto para esse seu trabalho quanto para a formação dos professores atuantes em escola básica.

Palavras-chave: professor universitário; estágio curricular supervisionado; orientação de estágio.

O estágio na formação de professores: alguns apontamentos

Nesse artigo abordamos o trabalho desenvolvido pelos professores universitários que assumem a função de orientar o estágio curricular supervisionado em cursos de formação de professores. Para tal levamos em consideração orientações legais e discussões teóricas sobre o estágio na formação de professores. Objetivamos, mais especificamente, conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos orientadores de

¹⁰⁷⁵ Este artigo é um recorte das análises desenvolvidas na pesquisa intitulada "O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPel" desenvolvida a nível de mestrado em Educação.

estágio de um curso de formação de professores de matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), situada no sul do Brasil, segundo a perspectiva dos próprios professores¹⁰⁷⁶.

Percebemos o estágio curricular supervisionado na formação de professores como um conjunto de atividades pedagógicas que o estagiário/professor em formação desenvolve para experimentar e vivenciar sua futura profissão. Normalmente a maior parte das atividades do estágio é desenvolvida na escola de educação básica. Sendo o estágio uma atividade de experimentação, de vivências, de aprendizagens da profissão ela requer uma orientação ou acompanhamento de profissionais reconhecidos ou com experiência na área, que são tanto o professor universitário (orientadores) quanto o professor da escola básica (professor regente de turma). Em outras palavras Pimenta (2006) define que o estágio é composto por “atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (p. 21) e que é um “processo de apreensão da realidade concreta, que se dá através de observação e experiências” (p. 76). A autora complementa ainda que o estágio “é uma atividade teórica (de conhecimento e de estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional. De transformação da realidade existente.” (2006, p. 121-122).

Estagiar é muito mais do que dar aulas: é se inserir no espaço escolar, conhecer essa realidade, identificar seus problemas, buscar soluções pertinentes, participar da gestão da escola, ensinar, instigar a aprendizagem de todos os alunos, dentre outros. O aluno estagiário recebe formação para tornar-se professor por parte da universidade e também por parte da escola. Assim sendo, o estágio também é uma forma de aproximação entre universidade e escola. Tanto uma quanto a outra instituição pode proporcionar ao estagiário a formação teórica e a formação prática e esses alunos podem transitar da universidade para a escola e vice-versa levando e trazendo conhecimentos, aprendendo e ensinando. Porém, muitas vezes não há espaços institucionalmente organizados para que a aproximação entre universidade e escola ocorra de maneira mais formal, o que faz com que as duas instituições fiquem isoladas. Muitas vezes se pensam mas não se desenvolvem estratégias para essa efetiva aproximação, para a promoção do diálogo entre essas duas instituições formativas, para as aprendizagens e reflexões coletivas sobre o ser professor.

No contexto do desenvolvimento do estágio e de uma possível aproximação mais efetiva entre universidade e escola, Pimenta e Lima (2004) apontam que em “seminários conjuntos com os professores das escolas e com os estudantes estagiários supervisionados pelos professores da universidade, pode-se promover um processo interativo de reflexão e de análise crítica em relação ao contexto sócio-histórico e às condições objetivas em que a educação escolar acontece.” (p. 102). Portanto, reconhecemos o valor formativo dessa parceria entre a universidade e a escola na formação dos estagiários.

Quanto às orientações legais sobre o estágio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 sugerem que o mesmo deve ter no mínimo 400 horas, iniciar a partir da segunda metade do curso, ser desenvolvido em escola de Educação Básica e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e escola campo de estágio. Essas são as características básicas que o estágio deve possuir nos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil.

A partir disso entendemos que nos cursos de formação de professores espera-se que o estagiário permaneça por um determinado período de tempo na escola e/ou em sala de aula sendo orientado pelo

¹⁰⁷⁶ Coordenadoria Regional de Educação.

professor da Escola Básica e pelo professor da universidade a fim de aproximar-se do seu futuro campo de atuação, da profissão do professor e de suas práticas. É desejável que as relações entre orientadores e estagiários possuam um caráter pedagógico, de aconselhamento, de partilha de saberes, de complementação de práticas pedagógicas, de busca de solução para os problemas e de diálogo entre os profissionais reconhecidos e o aluno estagiário. Nesse sentido é que Pimenta e Lima (2004) ponderam que as atividades de orientação do estágio “requerem aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários” (p. 114). A orientação do estágio não se configura, portanto, em uma atividade controladora ou de disputa de poder e autoridade. É, ao contrário disso, uma forma de auxiliar os estagiários a enfrentarem as pequenas dificuldades diárias de sala de aula, da vida na escola, do ser professor e a desenvolverem certa autonomia profissional para tais enfrentamentos.

Nesse artigo focamos nosso olhar somente para a orientação do estagiário por parte do professor universitário, e não por parte do professor da escola básica. Pensando nesse trabalho de orientação de estágio desenvolvido por esse profissional, em toda a organização e planejamento necessários pra tal, como Pimenta e Lima (2004) nos questionamos: “como alguém se torna professor de estágio? Como é ser professor orientador de estágio?” (p. 191).

O trabalho de orientação de estágio por parte do professor universitário envolve muitas atividades. Pimenta e Lima (2004), através de pesquisa desenvolvida com orientadores de estágio, apontam uma série de tarefas desenvolvidas pelos professores universitários que tem sob suas responsabilidades o estágio supervisionado como componente curricular dos cursos de formação de professores. Em meio a essas atividades as autoras citam a fundamentação teórica, a organização de materiais de ensino-aprendizagem, as observações das regências de classe dos estagiários, a troca de experiências com os estagiários, o diálogo a partir dos relatos e dos diários dos estagiários, a participação em eventos da escola, o retorno das atividades de estágio para as escolas através de reuniões. Percebemos então que a orientação e o acompanhamento dos estagiários requerem do professor universitário uma série de trabalhos específicos, por vezes distintos dos já desenvolvidos. A orientação do estágio é, portanto, um trabalho exigente ao professor universitário pois, dentre outros, requer um planejamento distinto, requer uma responsabilidade um tanto quanto maior por ultrapassar os limites da universidade atingindo Secretarias e/ou Coordenadorias de Educação e escolas.

Além das atividades referentes ao componente curricular do estágio, os orientadores muitas vezes são responsáveis por outros componentes curriculares e também desenvolvem diversas atividades que compõem o trabalho docente no ensino superior. Segundo Zabalza (2004) os professores universitários “desempenham, na realidade, um conjunto de funções que ultrapassa o exercício da docência” (p. 109). Esse conjunto de funções apontadas por Zabalza (2004) dizem respeito às atividades de pesquisa, de administração, de negociações, de relações institucionais, entre outras.

Muitas vezes o professor universitário possui uma ampla demanda de trabalho, marcada por normas e prazos. Os indicadores de qualidade da educação superior, a pontuação do currículo *lattes*, os pré-requisitos para o financiamento de uma pesquisa, os prazos de envio dos trabalhos a serem publicados, o calendário letivo, os relatórios, a participação em comissões e representações, a orientação dos alunos, entre outros, definem tempos, definem prioridades, exigem dedicação e acabam caracterizando cada

professor no desenvolvimento do seu trabalho – trabalho que abrange também as atividades de orientação do estágio. Além das exigências da vida profissional, o professor também tem exigências da vida pessoal e, portanto, sua rotina pode se tornar uma inacabável lista de atividades a serem cumpridas. E todas essas demandas de trabalho acabam condicionando os modos de acompanhamento e orientação por parte do professor orientador junto aos seus alunos estagiários.

Reconhecemos que são muitas as funções assumidas pelo professor universitário orientador de estágio. O trabalho desse profissional é amplo, exige dedicação e tempo. Assim, muitas vezes, alguns professores universitários evitam assumir as disciplinas de estágio curricular porque sabem da demanda exigente desse trabalho. Há também aqueles professores universitários que menosprezam as disciplinas de estágio, pois as consideram menor ou de pouca importância comparada as demais disciplinas do curso que possuem, para eles, um caráter mais científico e teórico.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática (PP CLM, 2009) as “disciplinas que compõe o Estágio Obrigatório deverão ser ministradas por no mínimo dois professores, de forma compartilhada e cooperativa entre professores do Departamento de Matemática e Estatística e o Departamento de Ensino” (p. 46). De acordo com esse Projeto idealiza-se que dois professores universitários, em parceria, assumam o trabalho de formação, orientação e acompanhamento das disciplinas curriculares referentes ao estágio. Essa é uma proposta interessante pois valoriza o trabalho coletivo que pode estimular o diálogo, a troca de experiências, a partilha de conhecimentos e as aprendizagens conjuntas – o que certamente tende a aprimorar e qualificar a formação dos professores de matemática.

Para atingirmos nosso objetivo de conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores universitários que orientam o estágio no Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados. Entrevistamos dois professores orientadores, sendo um da área da matemática (denominado ficticiamente de Augusto) e a outra da área da educação (denominada ficticiamente de Fernanda). No momento da coleta dos dados, em 2009/II, esses professores orientadores estavam trabalhando com a disciplina denominada Estágio de Matemática II.

As análises apresentadas estão pautadas em Pimenta e Lima (2004) e Pimenta (2006) no que diz respeito ao estágio em curso de formação de professores, em Zabalza (2004) no que se refere ao professor universitário e em Zeichner (2009) no que se refere à formação dos formadores de professores. As orientações legais sobre o estágio curricular em cursos na formação de professores (Resoluções n. 1 e n. 2 de 2002 do CNE/CP e Resolução n. 3 de 2003 do CNE/CES) e o Projeto Pedagógico do curso pesquisado também nos deram bases para as análises desenvolvidas.

A orientação do estágio em um curso de formação de professores: a visão dos orientadores

O estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática pesquisado inicia no 5º e termina no 8º (último) semestre, sendo que sua carga horária de 442 horas é distribuída em quatro disciplinas: Trabalho de Campo I (85 h); Estágio de Matemática I (136 h); Trabalho de Campo II (85 h) e Estágio de Matemática II (136 h), localizadas, respectivamente, no 5º, 6º, 7º e 8º semestres (PP CLM, 2009). A primeira e a segunda disciplinas são implementadas em escolas de Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e as duas últimas em escolas de Ensino Médio (todos os anos) (PP CLM, 2009).

Essa caracterização do estágio nesse Curso nos mostra que o mesmo está de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e com a Resolução do CNE/CP nº 2/2002: é desenvolvido em escola básica, possui carga horária maior do que as 400 horas sugeridas e começa no início da segunda metade do curso.

As disciplinas denominadas Trabalho de Campo objetivam “inserir o aluno nas escolas e nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio”; proporcionar ao aluno o conhecimento das “realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre” e possibilitar ao aluno um “momento de olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores” (PP CLM, 2009). Já as disciplinas denominadas Estágio de Matemática destinam-se a regência de classe e aos processos de planejamentos das aulas e participação de reuniões tanto na universidade quanto na escola.

Como já mencionado, os orientadores que colaboraram com a pesquisa, no momento da coleta de dados, estavam responsáveis pela disciplina de estágio denominada Estágio de Matemática II. Esses orientadores foram os responsáveis pelo Trabalho de Campo II e Estágio de Matemática II, ou seja, não assumiram as quatro disciplinas referentes ao estágio nesse curso.

Entre as muitas atividades desenvolvidas por esses professores nos componentes curriculares denominados Trabalho de Campo II e Estágio de Matemática II elencamos que eles: preparavam os alunos para suas inserções em escolas de ensino médio públicas, davam suporte teórico aos estagiários, desenvolviam aulas de orientações gerais, trabalhavam conceitos específicos sobre a docência, orientavam os estagiários quanto a elaboração do plano de ensino, sugeriam leituras, ouviam relatos sobre as observações dos alunos nas escolas, faziam a leitura atenta dos projetos de ensino, davam o suporte burocrático necessário referente ao ingresso dos alunos nas escolas, orientavam os alunos quanto o desenvolvimento da regência de classe, faziam as visitas supervisionadas aos estagiários nas escolas, davam o *feedback* das visitas aos estagiários, tentavam estabelecer contato com o professor regente de classe, sanavam dúvidas dos alunos, apoiavam os alunos quanto as suas angústias, orientavam os alunos quanto a elaboração do relatório de estágio, incentivavam um olhar crítico quanto a atuação docente, avaliavam o relatório dos estagiários. O relato dos orientadores que apontou essas e outras atividades desenvolvidas pelos mesmos indica que o trabalho desenvolvido por esses profissionais é amplo e demanda dedicação de esforços e tempo.

No componente Trabalho de Campo II, apesar de predominar a atividade prática nas escolas, a professora Fernanda destaca que os alunos tiveram também aulas presenciais: *No Trabalho de Campo II tivemos aulas na faculdade envolvendo leitura de textos, reflexões sobre o que é ser professor, o que é ensinar e aprender, trabalhos em grupo. [...] Também fizemos debates sobre as práticas pedagógicas observadas pelos estagiários nas escolas.* Isso demonstra que esse componente curricular não é somente cumprimento de horas na escola, mas que existe um trabalho preparatório para os alunos irem a campo. Demonstra também que esses professores encararam o estágio como uma atividade teórica, instrumentalizadora para a práxis educacional e com possibilidades de transformação da realidade existente – conforme definido por Pimenta (2006).

A professora Fernanda relata ainda que no Trabalho de Campo II os estagiários tiveram que elaborar um projeto de ensino para ser desenvolvido no semestre subsequente, quando realizariam a regência de classe. Segundo a orientadora *a intenção era de que a partir da observação o estagiário construísse seu*

projeto de estágio, um projeto inovador que poderia ser aplicado. O conhecimento da realidade escolar era valorizado para a elaboração do projeto de ensino e isso é positivo visto que a prática docente sempre deve ser uma prática contextualizada.

Um fato que desmobiliza com a lógica organizacional do estágio nesse Curso é a necessidade do estagiário ter que trocar de escola do Trabalho de Campo para a regência de classe, o que destacou a professora: *alguns alunos observaram numa escola e não puderam estagiar nessa escola (Fernanda).* É claro que isso ocorre por vários motivos, que podem ser provocados pela escola ou serem de responsabilidades dos alunos (incompatibilidade de horários, entre outros). A professora Fernanda expôs ainda que muitas escolas não estavam abertas para observações, somente para a regência de classe, ou seja, elas não queriam estagiários para conhecer a escola e observar os processos de ensino, de aprendizagem, de trabalho docente; mas sim, queriam estagiários principalmente para substituir o professor que estava em sala de aula. Todos esses desafios gerados pelo estágio deveriam ser bem geridos pela professora junto aos estagiários. Essas situações problemas requerem a implicação, um envolvimento maior do orientador junto ao estagiário que está em um momento importante da sua formação. Estando em um momento importante de sua formação o estagiário fica agitado e preocupa-se com situações de incerteza. E nesses momentos o orientador precisa transmitir segurança e confiança aos estagiários, precisa contemplar as angústias dos alunos e juntos encontrarem modos de enfrentamentos para os empecilhos.

Dentro de seu trabalho de orientação, os professores sugeriam que os estagiários desenvolvessem a regência de classe pelo período de um trimestre ou bimestre, dependendo do calendário da escola. O professor Augusto conta que *a duração do estágio foi conforme o calendário da escola. Então, teve aluno que ficou praticamente um trimestre inteiro [...] e outros que tiveram apenas de 30 a 50 horas de estágio em sala de aula.* A permanência na regência de classe por um bimestre ou trimestre possibilita que o estagiário vivencie uma sequência de ações docentes que o tornam “responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade” (Resolução do CNE/CES nº 3/2003) - mas, como indicou o professor, nem sempre isso é possível, devido a várias condicionantes – algumas dessas serão apontadas no decorrer do texto.

No início da disciplina de Estágio de Matemática II, segundo os professores, foi proposto um encontro com todos os alunos da turma para orientações gerais quanto ao desenvolvimento da regência de classe e esclarecimentos sobre essa prática. Posteriormente a esse momento, as orientações ocorriam a partir da procura dos alunos, através de seções individuais de orientação. Segundo o professor Augusto: *nós [aluno e professor] agendávamos um horário de orientação individual, o aluno ia até a minha sala e nós conversávamos cerca de uma hora à uma hora e meia. [...] Eles expressavam as dificuldades que estavam tendo em sala.* Esses encontros se caracterizavam pela escuta, pelo diálogo ou pelo aconselhamento e busca de solução para os problemas enfrentados pelos estagiários – como sugerido por Pimenta e Lima (2004). Como as orientações individuais ocorriam a partir da busca dos próprios estagiários, a frequência das mesmas variou de aluno para aluno, como expresso pelo orientador: *A orientação ocorria a partir da procura deles, de suas necessidades. [...] Alguns alunos tiveram um encontro para orientação, mas a grande maioria teve dois ou três (Augusto).*

Entendemos que a avaliação que o orientador faz do estagiário deve se caracterizar pelo acompanhamento do processo de desenvolvimento do professor em formação, podendo o orientador fornecer informações desse processo aos estagiários a fim de oportunizar o aperfeiçoamento da prática pedagógica dos alunos. Assim sendo, a atuação do professor orientador é importante no processo formativo dos professores em

formação na medida em que pode colaborar significativamente para que o aluno pense, estude, reflita e tenha condições de aprimorar-se como professor.

No curso pesquisado os professores orientadores relatam que utilizaram como instrumento de avaliação do estágio o plano de ensino (na disciplina de Trabalho de Campo II) e as visitas supervisionadas e o relatório de estágio (na disciplina de Estágio de Matemática II), o que é expresso no seguinte depoimento: *No Trabalho de Campo II eles propuseram um projeto de estágio baseado nas observações que fizeram. A avaliação do Estágio é feita através de um relatório. [...] Então, a avaliação é feita em cima desses dois pontos: o projeto de estágio e o relatório de estágio. A visita ao estagiário também faz parte da avaliação (Augusto)*. Percebemos que, como apontam Pimenta e Lima (2004), o instrumento de avaliação utilizado com mais frequência pelos professores orientadores de estágio é o relatório. Os professores não mencionaram terem feito nenhum outro tipo de atividade que previsse um retorno das atividades desenvolvidas as escolas campo de estágio – o que pode caracterizar certo distanciamento entre essas duas instituições de ensino.

Todo o processo de avaliação do estágio desse Curso é feito pelos professores orientadores de estágio, sem a participação dos professores da escola básica. A professora Fernanda descreve esse processo da seguinte maneira: *Eu e o professor da matemática dividimos a turma, eu fiz observação de alguns e ele de outros alunos. [...] Também dividimos os relatórios dos estagiários para ler e depois nos reunimos para elaborar o resultado final*. Os professores orientadores dividem o trabalho por número de alunos, ou seja, avaliam os projetos e planejamentos e fazem as visitas supervisionadas de determinados alunos. A mesma professora ainda destaca: *Um problema do estágio é essa separação: um professor da faculdade de educação trabalhando a parte da educação e o da matemática trabalhando o conteúdo específico, sem estarem articulados. É fundamental eles estarem articulados. [...] O ideal seria que o professor do conhecimento específico e o formado em pedagogia pudessem fazer as observações do estagiário juntos*. A própria orientadora reconhece que o trabalho de orientação de estágio ficaria mais bem qualificado se esses dois profissionais tivessem condições de planejar e desenvolver o trabalho juntos, se eles realmente tivessem condições de ministrar as disciplinas referentes ao estágio conjuntamente. Esse problema apontado pela professora mostra que talvez o Curso pode não estar integrando os conhecimentos matemáticos e pedagógicos ou que o trabalho cooperativo entre os dois professores, proposto pelo Projeto Pedagógico, não está se efetivando. Talvez fosse necessário se pensar em estratégias e condições de trabalho docente para que realmente fosse possível a proposta do Projeto Pedagógico: um trabalho de forma compartilhada e cooperativa entre os professores.

Os professores da escola básica não participaram da avaliação dos estagiários, conforme apontado pelo orientador: *Nesse semestre optamos pelo professor da escola não participar da avaliação do estagiário, até pela indicação da CRE¹⁰⁷⁷ de que eles não fariam isso ou seriam poucos que fariam. [...] Nós tentamos conversar com a maioria dos professores, mas não tivemos acesso a todos (Augusto)*. Percebemos dois aspectos nesse relato: 1. os professores da escola (ou a CRE) não se sentem parte do processo e, 2. os professores da universidade assumem sozinhos a responsabilidade da avaliação. A não participação da escola na avaliação do estágio não está de acordo com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais

¹⁰⁷⁷ Essa doença respiratória aguda afetou muitas pessoas no inverno de 2009 no Brasil, especialmente no Sul. A gripe A é causada pelo vírus influenza A H1N1 e ficou conhecida popularmente como gripe suína. Devido a isso muitos estabelecimentos, como escolas e universidades, tiveram que suspender suas atividades por um determinado período. E isso acabou influenciando no desenvolvimento dos estágios para o contexto pesquisado.

para a Formação de Professores: o estágio curricular supervisionado deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, Artigo 13º, § 3º). Assim, sugerimos: 1. que a Universidade reconheça o professor da escola como um orientador que pode/deve participar da avaliação do estágio; 2. que o próprio professor da escola tome consciência de que é um orientador do estagiário, é um profissional competente escolhido como guia e modelo pelo estagiário e, assim, deve participar da avaliação do mesmo. Acreditamos, como apontam os próprios estagiários de um estudo desenvolvido por Pimenta e Lima (2004, p. 107), que “uma parceria mais viva e eficaz entre a universidade e a escola” tenderia a proporcionar mais conhecimentos e aprendizagens para ambas as partes.

Os professores orientadores contaram que na maioria dos casos só conseguiram fazer uma visita a cada estagiário, como relatado: *Tentamos observá-los em três momentos distintos, mas não foi possível em todos os casos. Na maioria dos casos observamos só uma vez (Augusto)*. Pimenta e Lima (2004, p. 2009) nos seus estudos também indicam “a dificuldade de visita do orientador ao local de estágio”. A quantidade de visitas possíveis aos estagiários está estritamente ligada à carga horária e quantidade de turmas e alunos destinados aos profissionais de ensino. Se esse orientador tivesse sob sua responsabilidade dez alunos estagiários, sua intenção inicial seria fazer trinta visitas (um número significativo), porém as condições reais de trabalho desse professor fizeram com que o mesmo conseguisse desenvolver somente um terço de sua meta idealizada. Possivelmente os professores orientadores de estágio desse Curso tinham uma disponibilidade de horários limitada para a realização das visitas. Além disso, é necessário considerar que não existe um sistema de ajuda ou auxílio para que esses professores possam se locomover até as escolas. Não existe um carro ou transporte específico tampouco existe ajuda de custo para essas despesas geradas por esses deslocamentos. Percebemos aqui a grande demanda de trabalho do professor orientador de estágio e a falta de condições de trabalho para que o mesmo consiga atingir os objetivos idealizados e desejados.

Quanto as visitas supervisionadas às aulas desenvolvidas pelos estagiários e o *feedback* por parte do orientador, o professor Augusto relata o seguinte: *em encontro individual eu passo pros alunos o que observei nas aulas que assisti. Sugiro algumas mudanças em termos de posicionamento, de conteúdo. [...] mais em termos de experiências, de vivência em sala de aula, de como lidar com o aluno*. Após a observação o orientador encontra o estagiário na universidade e os dois conversam sobre as práticas desenvolvidas pelo professor em formação. Parece-nos que esse encontro valoriza o diálogo, a troca de experiências. O *feedback* também é importante para a formação dos estagiários na medida em que, como destaca Zabalza (2004), marca a auto-imagem dos alunos. Já a professora Fernanda mencionou que não tinha muito contato com os estagiários quando estes estavam desenvolvendo o Estágio II: *Os estagiários tinham mais contato com o professor orientador de estágio da matemática porque eles se encontravam em outras disciplinas e assim aproveitavam e tiravam dúvidas*. Cabe aqui um reposicionamento da professora quanto ao acompanhamento dos estagiários; o fato de ela não ser responsável por outras disciplinas do curso e de não pertencer ao mesmo centro de ensino não a desresponsabiliza de acompanhar, de estar próxima, de visitar e de conversar com os alunos estagiários.

A professora Fernanda apontou que uma limitação quanto ao desenvolvimento do estágio é a divergência entre os calendários da Universidade e das escolas. Esse fato é comum a diversos estagiários de distintas universidades e cursos de formação de professores. Pimenta e Lima (2004, p. 104) também assinalam esse fato ao apontarem que uma das dificuldades “com que se defrontam os alunos que se iniciam nas

atividades de formação de professores é o descompasso entre hábitos, calendários e demais atividades e rotinas da universidade e da escola”. A gripe A¹⁰⁷⁸ (do inverno de 2009), o atraso (devido a greve) no início do semestre da UFPel, entre outros, segundo o professor Augusto, também interferiram para que houvessem impasses para a regência de classe dos alunos e para as visitas supervisionadas por parte dos professores orientadores.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de a professora Fernanda, da área da educação, ser uma professora temporária, ou seja, não efetiva da UFPel. Essa professora conta que quando contratada assumiu 20 horas semanais de atividades, porém, com o tempo, teve que assumir 40 horas. Conta também que o desenvolvimento do seu trabalho não foi como o desejado, pois tinha outros trabalhos fora da Universidade. Outros estudos sobre estágio também chamam a atenção e questionam o fato de professores substitutos serem responsabilizados pelas disciplinas de estágio pois os mesmos, muitas vezes, são inexperientes e estão em uma condição provisória, condições que podem influenciar na organização do trabalho desses professores. Frente a essas evidências, concordamos com Zeichner quando aponta que

É necessário mais pesquisas que investiguem as consequências de quem [...] está supervisionando um aluno que participa de um estágio em uma determinada escola. Qual é a importância se os formadores e os supervisores de estágio em cursos de formação inicial são do corpo permanente e da equipe acadêmica ou do corpo de profissionais contratados ou doutorandos? (2009, p. 1)

Entendemos que o papel do orientador é de fundamental importância para a formação dos estagiários, futuros professores. As condições de trabalho, a formação, o regime de trabalho, o caráter do contrato do professor orientador, entre outros, são fatores que também influenciam implicitamente no trabalho de acompanhamento e orientação do estágio desenvolvido pelos mesmos nos cursos de formação de professores.

Apontamentos finais

A tentativa de conhecer e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores universitários que orientam o estágio no Curso de Licenciatura em Matemática da UFPel nos mostrou que a demanda desse trabalho é ampla e carece de condições mínimas para ser bem desenvolvido. Através do relato dos orientadores tivemos condições de identificar algumas limitações referentes à orientação do estágio que fogem do controle dos professores, como, por exemplo, o descompasso entre o calendário escolar e o calendário universitário ou a incompatibilidade de horários entre o orientador e o estagiário.

Reconhecemos a grande influência que o orientador exerce na formação dos futuros professores e a importância do seu papel de aconselhar, partilhar saberes e experiências junto aos estagiários que estão se inserindo nas escolas e vivenciando experiências marcantes para a construção de suas identidades docentes. Portanto, deveríamos pensar em estratégias que visassem à melhoria das condições de trabalho dos orientadores de estágio para, assim, desenvolver um trabalho com mais qualidade, para estar mais próximos dos estagiários e para ter novas perspectivas de aproximações entre universidade e escola básica.

¹⁰⁷⁸ Versão preliminar deste texto foi submetida à Revista Brasileira de Educação com o título “Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010”, sob a autoria de Deise Mancebo, Andrea Araujo do Vale e Tânia Barbosa Martins.

Como Zeichner (2009) apontamos a necessidade de se realizarem mais pesquisas sobre os formadores de professores, sobre as características desses formadores e sobre como esses formadores estão formando os novos professores. Assim poderíamos pensar e sugerir melhores condições para o desenvolvimento do trabalho de orientação de estágio bem como propor melhorias frente às possíveis necessidades formativas do orientador.

Referências

- Brasil. CNE. CP. (2002) Resolução no 1, de 18 de fevereiro de 2002: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em Junho 13, 2013 de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- Brasil. CNE. CP. (2002) Resolução no 2, de 19 de fevereiro de 2002: Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Retirado em Junho 13, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2003) Resolução CNE/CES no 3, de 18 de fevereiro de 2003: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Retirado em junho 13, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>.
- Pimenta, Selma Garrido (2006). O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e docência. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- UFPel. IFM. (2009) Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática. Pelotas, UFPel.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2004) O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, Kenneth M. (2009). Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009. Retirado em Junho 25, 2013 de <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/1>.

Políticas de expansão da educação superior e trabalho docente no Brasil 1995 – 2010¹⁰⁷⁹

Deise Mancebo¹⁰⁸⁰, Andréa Araujo do Val¹⁰⁸¹

Indiscutivelmente a educação superior passa por amplos processos de mudança nos últimos 20 anos, praticamente em todo o mundo. As reformas, onde ocorreram, invariavelmente remeteram à necessidade de expansão do sistema, o que, de fato, tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre os países.

No Brasil, esse movimento também se faz presente, de modo que, de 1995 aos dias atuais, assiste-se a um inegável processo de expansão. Se tomarmos os dados referentes às matrículas, por exemplo, temos a seguinte situação: entre 1995 e 2010, ocorreu um crescimento no número total de matrículas (presenciais e à distância), que passou de 1.759.703, em 1995, para 6.379.299, em 2010, com um crescimento, portanto, da ordem de 262,52%, num espaço de tempo de 16 anos¹⁰⁸².

Se, por um lado, a expansão engendrada nas últimas décadas pode ser percebida como positiva por ampliar o acesso da população ao ensino superior, deve-se atentar para alguns efeitos perversos desse mesmo processo, particularmente no que tange à sua privatização.

Munidas dessa preocupação, pretende-se discutir neste texto as principais tendências da recente expansão da educação superior no Brasil¹⁰⁸³. É um tema complexo que aqui será abordado, num esforço de síntese, a partir de quatro grandes eixos: (1) o expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privado/mercantis; (2) algumas ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (IFES), seja pela multiplicação dos *campi* das IFES já existentes, pela expansão do número de instituições, ou ainda, mediante programas de reestruturação do

¹⁰⁷⁹ Doutora em História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desenvolvendo suas atividades no Programa em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ) e no Programa de Psicologia Social da mesma universidade. Coordenadora do Observatório da Educação (OBEDUC) "Expansão da Educação Superior no Brasil". E-mail: deise.mancebo@gmail.com.

¹⁰⁸⁰ Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora-colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ), onde realiza estágio de pós-doutorado com bolsa do Programa de Apoio ao Pós-Doutorado (PAPD) da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa FAPERJ em convênio com a CAPES. Pesquisadora integrante do Observatório da Educação (OBEDUC) "Expansão da Educação Superior no Brasil". E-mail: andreaavale@ig.com.br.

¹⁰⁸¹ Todos os dados estatísticos apresentados neste texto foram retirados de: BRASIL. MEC. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 1995 a 2012. Brasília: MEC. Retirado em Janeiro 25, 2013 de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.

¹⁰⁸² Os dados e análises aqui apresentados são resultados da pesquisa integrada Políticas de expansão da educação superior no Brasil, coordenada pela Prof. Deise Mancebo, desenvolvida por pesquisadores brasileiros pertencentes à Rede Universitatis/Br e à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Ela é financiada pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através do Observatório da Educação (OBEDUC).

¹⁰⁸³ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), proposto originalmente pela Medida Provisória nº 1.865-4, de 1999, é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação, matriculados em instituições privadas. O Plano Nacional de Educação, proposto pelo executivo federal e em andamento no Congresso Nacional, amplia essas facilidades para o setor, ao estender o FIES à pós-graduação. Apenas para dar uma ideia sobre a expansão por esse tipo de financiamento, segundo o MEC, em agosto de 2012, com as modificações introduzidas pelo Governo Federal – diminuição das taxas e juros para 3,4%, aumento do prazo de carência (para 18 meses) e de amortização (três vezes o período financiado, acrescido de doze meses) -, o número de contratos firmados chegou ao dobro do contratado em 2011, um salto de 153,9 mil contratos para 305,8 mil. Ver MEC, 2012. Retirado em Junho 17, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18049:numero-de-contratos-do-fies-ultrapassa-300-mil-em-2012&catid=372&Itemid=86>.

setor, como é o caso do REUNI; (3) a forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino de graduação, cabendo destaque à utilização do ensino a distância (EAD) e (4) a expansão da pós-graduação com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento.

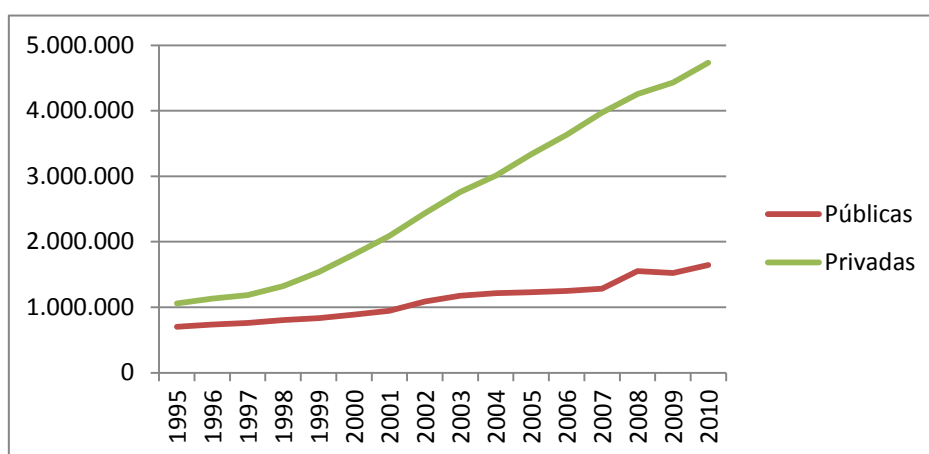
Ao final de cada um dos quatro eixos, serão apresentadas breves análises sobre o trabalho docente e os movimentos que se conflitaram ou não com os problemas envolvidos na temática. O período tomado para a análise inicia-se em 1995 – ano da Reforma Administrativa do Estado brasileiro – e irá até 2010, cobrindo, portanto a gestão de dois presidentes brasileiros: Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010).

I - O crescimento do mercado educacional

Como já exposto, entre 1995 e 2010, ocorreu no Brasil um crescimento no número total de matrículas da ordem de 262,52%. Todavia, indiscutivelmente, as matrículas que mais se expandiram no período foram aquelas nas instituições privadas, que tiveram um crescimento da ordem de 347,15%, enquanto na rede pública o aumento foi de 134,58% somente.

Essa evolução pode ser observada no Gráfico 1 e permite algumas análises apresentadas a seguir.

Gráfico 1 – Evolução das matrículas dos cursos de graduação presenciais e à distância no Brasil, por organização acadêmica, 1995-2010.



Fonte: BRASIL. MEC. INEP.

Em 1995, início do primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, registrava-se a oferta de 39,8% das matrículas de educação superior em instituições públicas e 60,2% nas privadas. Em 2002, no final do seu segundo mandato, a tendência privatizante se intensifica, com 30,8% das matrículas em instituições públicas para 69,2% nas privadas. Em 2010, no final do segundo governo do presidente Lula da Silva, o crescimento da rede privada permaneceu como tendência, chegando-se a 25,8% de matrículas nas IES públicas e 74,2% nas privadas.

É bem verdade que o crescimento do setor privado sobre o público advém desde os tempos da ditadura civil-militar (1964-1984). A situação política daquele período requereu ajustes na educação superior, o que foi feito pela reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Esta legislação reforçou a atuação do então Conselho Federal de Educação (CFE), com forte composição privatista, e as facilidades, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de IES privadas foram incessantemente criados e recriados. Fato é que, ao final da ditadura, as matrículas privadas já ultrapassavam em muito as oferecidas nas IES públicas.

Sempre é bom lembrar que o critério para o oferecimento de cursos nas instituições privadas são suas planilhas financeiras. Isso faz com que haja uma enorme quantidade de cursos de forte apelo mercantil oferecidos nas regiões mais ricas do país e que dão pouquíssimas contribuições para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país ou da própria região, ao mesmo tempo em que locais e áreas profissionais que mais necessitam de reforços são abandonados. O critério financeiro atinge, também, a qualidade dos cursos oferecidos, restringindo as possibilidades profissionais dos estudantes e a contribuição que essas IES poderiam dar para o desenvolvimento das diferentes áreas de conhecimento (Helene, 2011).

A despeito desse quadro, governos municipais, estaduais e, especialmente, a União continuam oferecendo inúmeros subsídios e facilidades ao ensino privado, especialmente sob a forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, como são os casos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)¹⁰⁸⁴ e o Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹⁰⁸⁵, cujo número de bolsas aumenta a cada ano.

Se o sentido da privatização é o mesmo desde o período da ditadura civil-militar – como expomos, o tratamento da educação como mercadoria a ser comprada pelos usuários deste serviço – existem fenômenos novos, dignos de registro, no período que agora tomamos para estudo. Pelo menos, desde meados dos anos 1990, mais precisamente a partir da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro (1995), a promiscuidade entre o público e o privado assume novas e variadas formas que permanecem em curso, como o já citado Programa Universidade para Todos ou PROUNI.

Outra tendência a se considerar no período em estudo quanto ao fortalecimento da iniciativa privada envolve a organização de grandes conglomerados, o que significa que o setor tem se consolidado em uma economia de escala, em que grandes grupos oferecem ensino superior barato, com uma qualidade sofrível, uso ampliado de ensino a distância, etc. Esses grandes grupos, muito eficazes na área de gestão, compram instituições, principalmente, as que estão endividadas, que possuem baixo nível de governança gerencial e muitos passivos. Via *administração inteligente*, a organização compradora diminui as dívidas e os riscos, até reverter a situação e a empresa voltar a apresentar resultados positivos e lucro.

Por fim, é próprio ao período em estudo a financeirização e internacionalização do setor. No Brasil, há cobertura legal para “a presença de grandes fundos de investimento no chamado mercado educacional [...],

¹⁰⁸⁴ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. As instituições que aderem ao Programa recebem isenção de tributos, representando, portanto, um financiamento indireto.

¹⁰⁸⁵ A UAB é uma fundação de direito privado, que tem como finalidade a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país. Ela foi idealizada, em 2005, com o objetivo prioritário de capacitar os professores da educação básica e buscar interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, atuando com prioridade na formação e capacitação inicial continuada de professores para a educação básica com a utilização de metodologias do ensino a distância.

como já ocorre em alguns outros países do centro e da periferia global” (Sguissardi, 2008, p. 1003). Nos anos recentes, também apareceram “diversas firmas de consultoria especializadas em preparar as IES para serem incorporadas por organizações nacionais ou internacionais” (Sguissardi, 2008, 1005), o que, de fato, tem ocorrido. Pelo menos, quatro grandes grupos – Anhanguera, Estácio de Sá, Sistema Educacional Brasileiro (SEB, Ribeirão Preto-SP) e Kroton (dona da marca Pitágoras) – já abriram seu capital e passaram a negociar ações na Bolsa de Valores (BOVESPA), inclusive com grupos que administram fundos internacionais.

Em síntese, os traços centrais da expansão do setor privado, no recorte histórico com o qual estamos trabalhando (pós Reforma do Estado) são: o aprofundamento da diluição das fronteiras entre público e privado; a concentração institucional e econômica – com as incorporações de instituições disponíveis no mercado por grandes organizações – e a financeirização e consequente internacionalização da educação superior. Tudo isto ocorre a partir de uma dinâmica ditada por grandes corporações de ensino, cujos acionistas auferem vultosos lucros, mas que não dispensam o apelo ao fundo público, de forma direta ou indireta (Vale, 2011).

Obviamente, a insatisfação com o trabalho nas instituições privadas é diuturno e intenso. Depoimentos variados criticam os baixos salários, más condições de trabalho, gestão dos trabalhadores com controle cada vez mais refinado e diminuição da autonomia no trabalho. As reações a esse quadro também existem, mas raramente assumem a forma de grandes movimentos unificados, mesmo que em uma única instituição. São, em sua grande maioria, reações minúsculas, muitas vezes individuais, pulverizadas o suficiente para que não se tornem perceptíveis aos patrões.

II – A expansão do setor público e a certificação em massa

Entre 1995 e 2010, as matrículas também tiveram um incremento no sistema público de educação superior, da ordem de 134,5%. Este crescimento deveu-se principalmente à expansão da rede federal de educação superior, em especial, no governo de Luis Inácio Lula da Silva, através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O REUNI, criado pelo Decreto Presidencial nº 6096, de 24 de abril de 2007, apresenta os seguintes objetivos explícitos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais e aumentar o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação (relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais); diversificar as modalidades dos cursos de graduação, através da flexibilização dos currículos, do uso do ensino a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; incentivar a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino (públicas e/ou privadas).

As universidades federais aderiram a este “termo de pactuação de metas”, ou seja, um contrato de gestão – instrumento-chave na Reforma de Bresser-Pereira – com o Ministério da Educação (MEC), pelo qual o governo *prometia* um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas de custeio e pessoal, condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC.

Com seis anos de funcionamento, seria necessária uma análise mais acurada que cruzasse a expansão do número de discentes com o crescimento orçamentário destinado às instituições federais, o que ainda não se tem, para uma discussão crítica e mais precisa da situação. Todavia, as investigações quantitativas já feitas através dos dados do Censo da Educação Superior, e os levantamentos qualitativos realizados em algumas universidades, apontam para desproporções, de modo que se trabalha com a hipótese de que o REUNI tem se sustentado a partir:

(1) do mais-trabalho do professor, pois o incremento do número de matrículas discentes presenciais nas universidades federais, entre 2007 e 2011, foi da ordem de 50,61%, número superior à ampliação dos docentes em exercício (no mesmo período), de 42,69% e

(2) o aligeiramento do ensino, chamado em algumas instituições de “pedagogias alternativas”, o que só intensifica o processo de mera certificação em larga escala.

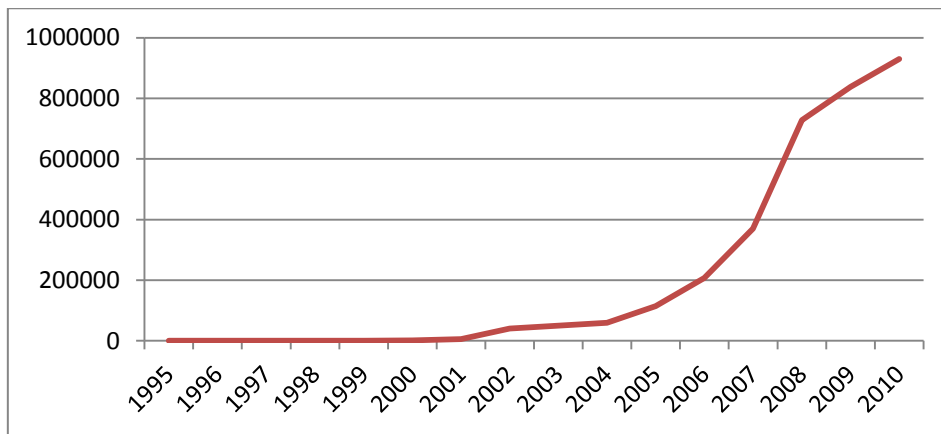
Tais hipóteses ganharam consistência positiva, a partir de 17 de maio de 2012, quando os docentes das instituições federais, liderados pelo ANDES-Sindicato Nacional, iniciaram uma greve, encerrada oficialmente em 16 de setembro do mesmo ano, reivindicando a melhoria das condições de trabalho docente. Nesta greve - que chegou a ter a adesão de 57 das 59 universidades federais do país, a reivindicação central referia-se a mudanças na carreira docente, todavia, outras políticas governamentais para o setor, particularmente o Programa REUNI, foram citadas criticamente em documentos e assembleias de docentes de todo o país, pela destruição que vem provocando na universidade pública. Dentre os argumentos utilizados sobre o REUNI, merece registro a crítica feita ao aumento do número de estudantes sem o necessário incremento no número de professores e técnicos, o que tem intensificado sobremodo o trabalho docente, e o questionamento quanto aos recursos destinados para a construção da estrutura física, insuficientes para o atendimento da expansão em curso e para a qualidade das atividades acadêmicas.

III – A expansão e a diversificação das estratégias de ensino: o EAD no Brasil

Outra marca da expansão em curso no país refere-se ao uso do ensino a distância, que vem sendo concebido como uma *modalidade* privilegiada para promover a democratização, a expansão do ensino e até para alavancar a transformação social via educação.

Nos primeiros anos do recorte histórico aqui considerado (1995), o número de matrículas no ensino a distância era tão pequeno que sequer foi divulgado oficialmente. Os primeiros dados sobre o uso do ensino a distância só passam a fazer parte das estatísticas oficiais brasileiras, em 2000, constando o insignificante número de 1.682 matrículas, todas na rede pública. Como exposto no Gráfico 2, o ensino a distância não parou de crescer desde então, chegando em 2010 a um total de 930.179 matrículas (Mancebo; Martins, 2012).

Gráfico 2 – Evolução das matrículas à distância no ensino superior brasileiro (2000-2010)



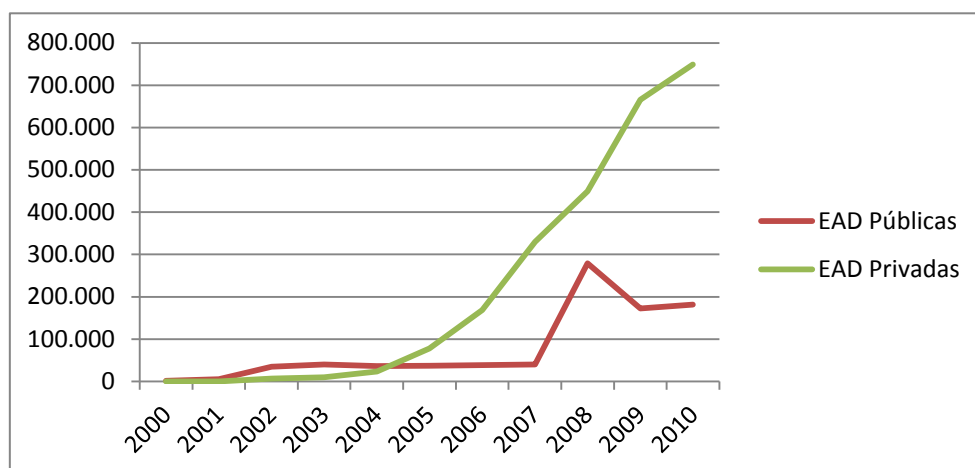
Fonte: BRASIL. MEC. INEP.

A oferta de vagas também cresceu exponencialmente, passando de pouco mais do que seis mil vagas em 2000, para 1,7 milhão de vagas em 2010, número praticamente igual ao de concluintes do ensino médio, que foi da ordem de 1,8 milhão em 2010.

Os dados apresentados justificam plenamente a afirmação de que tanto as instituições de ensino superior privadas, como governos (especialmente o federal) investiram de forma intensa na ampliação de cursos à distância, de modo que o EAD representava somente 0,06% do total de matrículas em 2000, percentual que salta para 14,58%, em 2010 (Mancebo; Martins, 2012).

Cabe destacar, ainda, que no processo de expansão do ensino superior a distância, as instituições públicas e privadas se inserem de forma diferenciada ao longo dos anos.

Gráfico 3 – Evolução das matrículas dos cursos de graduação à distância no Brasil, por organização acadêmica - 2000-2010



Fonte: BRASIL. MEC. INEP.

A situação evidenciada no Gráfico 3 pode ser assim delineada: até o final do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2002, as instituições credenciadas pelo MEC para ofertar ensino a distância, em nível de graduação, eram pertencentes ao setor público. A partir dos anos de 2002-2003, ocorreu um aumento crescente da participação do setor privado na oferta do ensino a distância, de modo que, no ano de 2005, ocorre uma tendência de inversão dessa situação, com a iniciativa privada ultrapassando o número de matrículas, cursos e oferecimento de vagas em relação ao setor público. Esta tendência permanece, chegando-se, em 2010, com o seguinte quadro: do total de 930.179 matrículas à distância, somente 181.602 (ou 19,52%) encontravam-se nas instituições públicas, enquanto 748.577 matrículas (ou 80,48%) eram da rede privada.

Esse quadro geral relativo ao aumento do ensino a distância, no país, decorre, dentre outros fatores, da política formulada pelo Estado brasileiro para promover a expansão do ensino superior, conforme previsões contidas nos seus planos educacionais, e da facilidade para credenciar instituições e cursos frente a um marco regulatório pouco consistente para o EAD.

No caso específico do setor privado, o mais *forte* argumento para sua inserção na oferta do ensino a distância refere-se à *exaustão* da oferta de cursos presenciais (que tinham se expandido de forma extraordinária nos últimos anos do século XX), o que remeteu a fração da burguesia que detém esta fatia de mercado à busca de novos espaços para a expansão e realização de seus lucros.

Deve-se destacar, ademais, que apesar do aumento do ensino a distância na rede privada ser superior ao da rede pública, o EAD também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006¹⁰⁸⁶.

Orientada por um discurso de democratização do acesso para uma parcela da população historicamente excluída da educação, a expansão indiscriminada dos cursos na modalidade EAD acarreta vários

¹⁰⁸⁶ Os dados foram obtidos em: BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2011. Retirado em Janeiro, 20, 2013 de <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/estatisticas>.

problemas para a formação e para os que nela trabalham que merecem ser debatidos (Silva Júnior; Martins, 2012b).

Um desses problemas, possivelmente um dos maiores, é o trabalho do docente. Ele é substancialmente desenvolvido por tutores que não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral, não dispendo sequer de vínculo empregatício, muito embora desenvolvam atividades tipicamente docentes. Os tutores, na maior parte dos casos, devem trabalhar mediante o recebimento de bolsas, um tipo de *contratação* que evita a criação de vínculo empregatício e a garantia de benefícios e direitos comuns aos trabalhadores, como carreira docente, 13º salário, férias, bem como a contagem de tempo para a composição da base de cálculo da aposentadoria. Na expressão de Segenreich (2009): criou-se “uma subclasse docente, apesar da importância do tutor no processo ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino.” (p.219).

Além disso, o trabalho docente no ensino a distância é fragmentado e em série. Uma parte das tarefas educativas é realizada pelos professores conteudistas e coordenadores, responsáveis pela elaboração e planejamento dos cursos, outra bem diversa é feita pelos tutores, que acompanham sua execução num ambiente virtual com inúmeros alunos. Para estes, todas as atividades são padronizadas e parceladas sem oferecer margens ao trabalho docente criativo e inovador, o que faz com que a autonomia docente seja drasticamente diminuída.

Na realidade, a ação do tutor restringe-se a *preparar* o ambiente, ele deve ser um facilitador do aprendizado de competências, um animador do processo que deve estimular nos alunos a autonomia e a capacidade de *aprender a aprender*. O que se exige dos tutores são características peculiares como: a capacidade de seduzir, impressionar, despertar simpatia, entusiasmar e motivar o aluno com objetivo de que este não crie resistência ao estudo, nem desista do curso (Silva Júnior; Martins, 2012a).

Como um uso tão pretensioso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) tem ocorrido? Primeiramente, conforme argutas análises de Barreto (2003, 2004, 2008), as TICs têm sido reduzidas a estratégias de ensino a distância; que, ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação, promovem um modelo de substituição tecnológica, que representa uma certificação em larga escala; quebram “a unidade constituída por ensino-aprendizagem, em nome de uma suposta valorização do segundo elemento do par, apagando o território do ensino, do exercício cotidiano do trabalho docente”; abortam a pesquisa *stricto sensu* e fazem o elogio de uma *atitude investigativa*, que remete a um inegável empobrecimento conceitual, na medida em que reconhece a prática apartada da construção teórica (Barreto, 2003, p.282).

Apesar da gravidade das condições de trabalho neste campo, não se tem registro de movimentos da parte de professores-tutores, sequer de seu registro em sindicatos da categoria, da rede pública ou privada. Eles próprios e, muitas vezes, seus colegas “de carreira” e até sindicalistas não o reconhecem como professores!

IV – A expansão da pós-graduação e o empresariamento do conhecimento

O quarto eixo da expansão em curso refere-se ao crescimento da pós-graduação e ao conhecimento que aí é gerado.

No Brasil, o lugar precípua de produção de conhecimento e da decorrente centralidade da pesquisa é a pós-graduação que, em 2010, compreendia 2.840 programas (em sua grande maioria localizada na rede

pública), com cursos de mestrado, doutorado e mestrado profissional, absorvendo 60.039 docentes (entre professores permanentes, colaboradores e visitantes), e uma população de 173.408 estudantes¹⁰⁸⁷.

As políticas públicas de ciência e tecnologia começaram a se estruturar como tal, no Brasil, na década de 50 do século XX, fundamentalmente através das grandes agências de fomento à pesquisa, ainda hoje as mesmas (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPEs). Assim, desde sua origem, as políticas de Estado e as instituições de educação superior exercem seus efeitos diretamente sobre o sistema de pós-graduação, os sujeitos individuais (pesquisadores), os atores institucionais (programas de pós-graduação) e sobre o campo da produção do conhecimento científico e tecnológico.

Um curso de pós-graduação no Brasil, para ter validade nacional, deve ser recomendado pela CAPEs e, posteriormente, será avaliado anualmente e conceituado de três em três anos, o que cria um sistema de controle e regulação de cada um dos cursos e do espaço social que integram. Por outro lado, o que é de extrema importância, a mesma agência que avalia (CAPEs) define parte substancial do financiamento dos diversos cursos, detendo, assim, uma margem de poder bastante ampla no que diz respeito à indução (para onde deseja que o crescimento do sistema ocorra) e ao controle do seu cumprimento.

Sobre a indução, em termos gerais, pode dizer-se que, em princípio, o sistema de pós-graduação brasileiro procurou formar professores no ensino superior. A partir de 1982 (II Plano Nacional de Pós-graduação - PNPG/1982-1985), a principal preocupação passou a ser com o desempenho, a qualidade e, conseqüentemente, a avaliação do sistema ganha densidade e investimentos. Após o III PNPG (1986-1989), a indução recai para o desenvolvimento de pesquisas nas universidades. Mais recentemente, desde o V PNPG (2005-2010) ocorre uma indução mais forte e definida, que direciona o sistema de pós-graduação para a produção de tecnologia e inovação e, conseqüentemente, para o estabelecimento de laços mais fortes com as empresas, o que ganhou contornos mais nítidos com a promulgação da Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004¹⁰⁸⁸ e com o Decreto nº 6.260, de 20 de novembro de 2007, conhecido como Lei de Inovação Tecnológica¹⁰⁸⁹.

Para os objetivos desse texto, interessa-nos destacar dois aspectos. O primeiro refere-se à indução para a produção de conhecimento na pós-graduação. Considerando que os recursos para pesquisa não são suficientes para toda a demanda do país, ao mesmo tempo em que sua distribuição ocorre a partir da avaliação da produtividade do pesquisador ou da equipe de investigação ou ainda do programa de pós-graduação, não é difícil chegar-se à dedução de que ocorre um aumento significativo na competição por recursos e uma encarnizada corrida pela produtividade. A alta produtividade é o resultado inevitável, que se transforma em política de Estado, independente dos governos, torna-se quase autoadministrada, e cria um efeito perturbador sobre a atividade científica, especialmente com a crescente sofisticação dos instrumentos de avaliação.

¹⁰⁸⁷ A Lei no 11.079, de 30 de dezembro de 2004, institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.

¹⁰⁸⁸ A Lei de Inovação Tecnológica viabiliza a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas, prevendo a incubação de empresas no espaço público, a possibilidade de compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos, o afastamento de pesquisadores das universidades públicas para tentar transformar seus inventos em negócios, além de autorizar o aporte de recursos orçamentários diretamente à empresa, no âmbito de um projeto de inovação.

¹⁰⁸⁹ Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Endereço para contato: Rua SB 14, Quadra 19, Lote 08, Portal do Sol I, Goiania, Goiás, Brasil, Cep – 74884-600. Email: helenides@gmail.com

Em segundo lugar, a indução que mais agressivamente vem ocorrendo para que as universidades, em especial a pós-graduação, vinculem-se às empresas e venham a contribuir para o desenvolvimento do país também merece nossa atenção. Neste caso, os documentos oficiais fazem uso de uma fórmula ideológica, segundo a qual a pesquisa científica e tecnológica é base para a inovação e para a formação de recursos humanos qualificados, com impactos significativos no crescimento e na geração de riquezas. Conforme pesquisador da área (Dagnino, 2012), a cadeia – pesquisa-inovação nas empresas-crescimento – é ideológica porque não há evidência empírica que justifique que “a inovação das empresas [seja] capaz de fazer o país melhorar seus índices sociais” e de assegurar o crescimento. Para Dagnino (2012): “no mundo inteiro o que se vem observando é o contrário”.

Na realidade, a produção de ciência, tecnologia e inovações tecnológicas são imprescindíveis para que o capitalismo possa renovar-se e ampliar sua margem lucro, a partir da base industrial consolidada (Pochmann, 2008) e as universidades brasileiras têm sido chamadas a desempenhar um papel destacado no processo de produção de valor, fazendo jus às análises de Trein e Rodrigues (2011) quando afirmam:

No modo de produção capitalista, há um empuxo irresistível na conversão de todos os objetos e atividades úteis ao homem [...] em mercadoria. O que, na prática, significa que todos os objetos (ou atividades) tenderão a ser produzidos (ou desempenhadas) para serem mercadejados. [...] Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o conhecimento científico sofrem um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção de seu valor de uso ao valor de troca. O conhecimento científico, nessa perspectiva, só tem valor se tem valor de troca, se é conversível em outra mercadoria, se pode ser mercantilizado, enfim. (p. 775)

Como se encontram as reações neste campo? Pode-se dizer que são paradoxais. Por um lado, o processo que preside a pós-graduação brasileira hoje conduz a um quadro de conformismo institucional, em que “o significado da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil [...] é quase exclusivamente definido pela visão oficial”, representada pelo modelo de avaliação da CAPES, ao arrepio das especificidades das áreas de conhecimento, da história das instituições, das variabilidades das condições de trabalho, dos sistemas próprios de divulgação do conhecimento, das profundas desigualdades existentes no interior do próprio sistema quanto às diversas regiões do país (Mancebo, Silva Júnior, Oliveira, 2008).

O modelo valoriza, avalia positivamente e financia com maior desprendimento a produção acadêmica, aqueles que contribuem para os avanços do país no *ranking* mundial e, mais recentemente, o impacto [dos produtos] medido por índices internacionais de citações. Em uma palavra: valoriza o produtivismo, que acirra a competição “quase-empresarial” entre os pares, departamentos e instituições (Mancebo, Silva Júnior, Oliveira, 2008).

Todo este processo tem sido seguido à risca pela maioria dos cursos de pós-graduação e seus docentes. Em outros termos, a lógica do mercado, que converte professores em empreendedores e as universidades em pregões organizados, não é impulsionada puramente a partir de fora da universidade. Muito pelo contrário: importantes segmentos universitários abraçaram, pragmaticamente, a tese de que em não se podendo reverter o processo de mercantilização em curso, deve-se atenuá-lo para si ou, ainda, o que é bem pior, em não sendo viável um projeto antitético e crítico, o melhor é associar-se ao empreendedorismo (Mancebo, Silva Júnior, Oliveira, 2008).

Por outro lado, em diversas circunstâncias nas quais este debate vem à tona, as reclamações são intensas e dramáticas, particularmente no que tange à exaustão dos docentes e aos reflexos sobre sua saúde física

e mental. Artigos críticos sobre o tema também têm tido uma boa recepção e, na citada greve de 2012, as denúncias ocorreram de forma recorrente.

Há, portanto, um clima visível de grande insatisfação, mas medidas concretas para atenuar ou reverter o quadro ainda não se colocaram na pauta das reivindicações e das lutas docente.

Considerações finais

Este texto pretendeu apresentar as principais tendências da expansão da educação superior no Brasil, no período compreendido entre 1995 e 2010, com a discussão de quatro grandes linhas de análise. Primeiramente, expôs o progressivo quadro de privatização do sistema de educação brasileiro, tanto no que se refere ao crescimento ininterrupto das instituições privado-mercantis, como à mercantilização das IES públicas. Apresentou as ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior, analisando particularmente o Programa REUNI, que dá curso à expansão através de contratos de gestão, que certifica em massa, mas às custas da flexibilização e rebaixamento dos cursos e da intensificação do trabalho dos professores. Em seguida, foi exposto o vertiginoso quadro de expansão de cursos, vagas e matrículas de ensino a distância que, ao invés de fortalecer as instâncias universitárias de formação docente pela incorporação das TICs, promove um modelo de substituição tecnológica. Na última parte do texto, analisou-se a expansão da pós-graduação com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento.

Em todos esses campos da educação superior brasileira, foram induzidas alterações substantivas no trabalho docente, tanto no que tange à formação, como à produção de conhecimento, sob a regência de um ideário que apela à economia de mercado, minimiza as áreas de atuação do Estado, racionaliza os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado e suprime diversos direitos e conquistas sociais transmutados em serviços, regidos por um intenso processo de mercantilização. Essas mudanças fazem parte do movimento de reforma educacional – ou contrarreforma da educação superior, como já denominado por diversos autores críticos. Em outros termos, trata-se da necessidade histórica do sistema capitalista de avançar seu domínio sobre todos os campos da reprodução política e social que, no nosso caso, impõe a redução do caráter público da educação a níveis cada vez mais insignificantes, posto o caráter semiprivatizado do Estado.

No retrospecto realizado verificou-se, por fim, um argumento que é reiterado em todas as situações abordadas e que necessita, portanto, de resposta. Segundo ele, há uma relação positiva entre educação e desenvolvimento, daí todo o *esforço* para a expansão do sistema de educação superior. Este argumento, que advém nos anos 1950 com as teorias do capital humano, que já foi sobejamente contestado por diversos autores no campo crítico, permanece de pé e é até hoje dominante, quando governantes e mídia, sob a batuta do capital, advogam mudanças, reformas e, no caso aqui em análise, a expansão de sistemas de ensino. Cabe retomar arguta análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009), sobre a relação educação, educação profissional e desenvolvimento. Para esses autores:

Trata-se de uma relação que mantém um conteúdo colonizador, de subserviência e de alienação. Cabe ressaltar que tanto a situação da desigualdade entre regiões (Norte/Sul) ou entre países centrais e periféricos e semiperiféricos ou entre grupos sociais no interior de cada país não se explica, primeira e fundamentalmente,

pela educação ou formação profissional [como reiteradamente nos querem fazer acreditar], mas pelas relações de poder e de força historicamente construídas. (p.1316)

É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento não ajuda no entendimento do processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas, não ajuda na compreensão do atual processo de expansão da educação superior brasileira, bem como não auxilia na construção de uma outra forma de expansão montada numa outra equação, na qual a formação e o conhecimento possam ser, de fato, socialmente úteis.

Referências

Barreto, Raquel Goulart (2003). Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. *Educação e Pesquisa*, 29(2), 271-286.

Barreto, Raquel Goulart (2004). Tecnologia e educação: Trabalho e formação docente. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1181-1201.

Barreto, Raquel Goulart (2008). As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: Entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, 29(104), 919-937.

Dagnino, Renato (2012). Entidades se unem em defesa de recursos para C,T&I. *Jornal da Ciência*, 4465, 1-2. Retirado em Janeiro 14, 2013 de <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=81753>.

Frigotto, Gaudêncio & Ciavatta, Maria & Ramos, Marise (2009). Vocational education and development. In Unesco-Univoc. *Internacional Centre for Technical and Vocational Education and Training (Org.)*, *Internacional handbook of education for changin world of work* (pp.1307-1319). Bonm: Unesco – Univoc.

Harvey, David (2011). *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. Lisboa: Bizâncio.

Helene, Otaviano (2011). A privatização do ensino superior. *Brasil de Fato*, 441, 1-3. Retirado em Agosto 16, 2012 de <http://www.brasildefato.com.br/node/7136>.

Mancebo, Deise & Martins, Tania Barbosa (2012). Expansão do ensino a distância: Pressupostos para sua análise e marcos regulatórios. In Mancebo, Deise & Silva Júnior, João dos Reis (Orgs.), *Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira* (pp. 117-136). Rio de Janeiro: EDUERJ.

Mancebo, Deise & Silva Júnior, João dos Reis & Oliveira, João Ferreira de (2008). Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil. In Mancebo, Deise & Silva Júnior, João dos Reis & Oliveira, João Ferreira de (Orgs.), *Reformas e políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil* (pp. 7-20). Campinas : Alínea.

Pochmann, Márcio (2008). Riqueza concentrada e trabalho em excesso. *Folha de São Paulo*, 21 março, p. 3B.

Segenreich, Stella (2009). ProUni e UAB como estratégias de EaD na expansão do ensino superior. *Pro-Posições*, 20(2), 205-222.

- Sguissardi, Valdemar (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: Predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação & Sociedade*, 29(105), 991-1022.
- Silva Júnior, João dos Reis & Martins, Tânia Barbosa (2012a). Formação e certificação em massa e abordagens do multiculturalismo e das competências na educação a distância: Implicações ao trabalho docente. (não publicado).
- Silva Júnior, João dos Reis & Martins, Tânia Barbosa (2012b). Expansão do ensino superior: Trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil. (não publicado).
- Trein, Eunice & Rodrigues, José (2011). O mal-estar na academia: Produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 769-819.
- Vale, Andrea Araújo (2011). As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora: A trajetória da Estácio de Sá, da filantropia ao mercado financeiro. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

Docência no ensino superior e adoecimento: do compromisso afetivo com a universidade à síndrome de burnout

Helenides Mendonça¹⁰⁹⁰, Ivone Felix de Sousa¹⁰⁹¹, Nuno Ricardo Oliveira¹⁰⁹²

Resumo

Este estudo objetivou analisar os antecedentes do adoecimento em professores universitários por intermédio da influencia que as variáveis sociodemográficas (gênero, titulação máxima, área de atuação) e o comprometimento organizacional afetivo exercem no desenvolvimento do burnout em suas dimensões – exaustão, cinismo e ineficácia. Participaram da pesquisa 233 professores de uma universidade situada no Centro-Oeste do Brasil. Os instrumentos utilizados foram: Maslach Burnout Inventory, questionário de avaliação do comprometimento afetivo e questões referentes às variáveis sociodemográficas. Observou-se que as variáveis sociodemográficas exercem efeito significativo sobre o comprometimento e o burnout e que o (des)comprometimento possui efeito direto sobre desenvolvimento do *burnout*.

Palavras-chave: (des)comprometimento; burnout; docentes universitários.

Docência no ensino superior e adoecimento: do compromisso afetivo com a universidade à síndrome de burnout

A realidade das Instituições de Educação Superior no Brasil vem sofrendo diversas transformações que refletem o percurso da história cultural, política e econômica do país. Assim, o professor universitário precisa lidar com múltiplas demandas na sua atividade docente. De um lado há estudantes cada vez mais jovens, despreparados e imaturos a ingressar na Educação Superior, do outro, exigências cada vez maiores dos órgãos que regulamentam e supervisionam a atividade universitária no Brasil.

Este estudo investiga a saúde dos professores universitários, operacionalizada pela síndrome de burnout, assim como o compromisso afetivo desses profissionais com a Instituições onde lecionam. Foi nessa perspectiva que Barreto (2007) investigou os elementos que contribuem para desencadear o estresse no exercício da docência universitária e conhecer as estratégias adotadas pelos professores para enfrentar as situações estressantes, a fim de promover o exercício saudável e resiliente da profissão.

O objetivo principal deste estudo foi analisar quais as características dos professores que chegam a desenvolver a síndrome de burnout, como sexo, titulação e área de atuação. Analisou-se também o quanto o compromisso afetivo com a universidade está relacionado ao burnout, em suas dimensões – exaustão, cinismo e ineficácia

¹⁰⁹⁰ Faculdade Católica Dom Oriene

¹⁰⁹¹ Universidade Aberta de Lisboa – Portugal

¹⁰⁹² Prof. Adjunto Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal Isilda.ribeiro@esenf.pt

Burnout

Neste estudo, o burnout é compreendido como um fenômeno que resulta de um conjunto complexo de variáveis que agem sobre o trabalhador. É importante destacar que o burnout surge como resposta ao estresse laboral crônico, e que embora essa síndrome se apresente como consequência do estresse ocupacional, ambos se diferem entre si (Sousa & Mendonça, 2006). O estresse resulta de um desequilíbrio existente entre as exigências do trabalho que são percebidas pelo trabalhador e os recursos disponíveis de que ele dispõe para fazer cumprir essas exigências (Mendonça, Barreto Meireles, Mota & Félix, 2005).

O Burnout é, portanto, o resultado de um prolongado processo de tentativas de lidar com determinadas condições de estresse, sem sucesso. Ele ocorre como uma reação a fontes de estresses ocupacionais contínuos que se acumulam. Quando se fala em burnout, a ênfase recai no processo de desgaste psicológico e nas consequências psicológicas e sociais da exposição crônica, e não apenas nas reações físicas (Maslach, 2006).

Este estudo utilizou como embasamento teórico-metodológico o conceito que Maslach (2006) desenvolveu, tendo em vista os objetivos propostos nesta pesquisa. Portanto, o burnout é concebido como um desgaste psicológico que advém de processos que inserem as relações inter e intrapessoais em ambiente hostil de trabalho, em que o empregado está inserido (Maslach, 2006).

Esta síndrome deixa o profissional sem ânimo, apático. O trabalho deixa de ser empolgante e perde o sentido. O laborador que se envolve de forma afetiva com seus clientes ou alunos se desgasta, chega ao extremo, desiste, não agüenta mais, entra em burnout (Maslach & Jackson, 1981). Ela ocorre em todos os lugares e não pode ser considerada como privilégio desta ou daquela realidade social. É uma epidemia organizacional que predomina na educação e no sistema de saúde, atinge o conjunto de profissionais envolvidos com as instituições de ensino e de saúde (Codo, 1999; Codo & Vasques-Menezes, 2004).

De acordo com a literatura pesquisada, o burnout é apresentado como uma variável que atua em três dimensões: exaustão emocional, cinismo e ineficácia (Maslach & Jackson, 1981; Codo, 1999; Maslach, 2006; Sousa & Mendonça, 2006)

A Exaustão emocional (EE) refere-se à situação em que os trabalhadores percebem esgotada sua energia, seus recursos emocionais próprios, em razão do contato diário com os problemas. O Cinismo (DP), ao desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de endurecimento afetivo, coisificação da relação. E a Ineficácia, a tendência de uma evolução negativa no trabalho, afetando a habilidade para realização do trabalho, e do contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização (Sousa, 2006).

Segundo Maslach (2006), a exaustão emocional está relacionada aos aspectos individuais. Assim, o estresse individual configura-se como componente básico na compreensão do burnout. Essa dimensão refere-se às sensações de que os problemas que causam o estresse extrapolam de suas capacidades e estão exaurindo os recursos emocionais e físicos do trabalhador (Maslach, 2006; Sousa, 2006).

A dimensão do cinismo representa um componente que se refere ao contexto interpessoal do burnout. Refere-se à reação negativa, indiferente ou excessivamente distanciada que o trabalhador estabelece com os diversos aspectos do trabalho. Esta dimensão geralmente desenvolve-se como proteção à exaustão emocional – como um amortecedor emocional de preocupação desligada (Maslach, 2006). O desligamento pode desencadear a perda do idealismo e a desumanização dos outros. A evolução desse processo, com o

passar do tempo, faz que, além de diminuir a quantidade de trabalho que presta, o trabalhador desenvolva reações negativas às pessoas e ao trabalho (Maslach, 2006; Sousa, 2006).

O componente de auto-avaliação do burnout é representado pela dimensão da ineficácia, que se refere à sensação de incompetência e à falta de realização e produtividade no trabalho. Essa sensação é diminuída pela auto-eficácia e exacerbada pela falta de recursos no trabalho, de apoio social e de oportunidades para o desenvolvimento profissional (Maslach, 2006; Sousa, 2006).

Comprometimento organizacional

O comprometimento organizacional é um estado psicológico positivo que caracteriza o vínculo que o trabalhador estabelece com a organização (Meyer & Allen, 1991; Allen & Meyer, 1996; Meyer, 1997). Ele evita que os trabalhadores adoçam, pois, o estado positivo da relação estabelecida com a organização, minimiza os conflitos internos e o gasto de energia na busca pelo restabelecimento emocional.

Segundo Becker (1992) e Bastos (1996), os estudos sobre o comprometimento organizacional são realizados com base em cinco enfoques teóricos: sociológico, instrumental, afetivo, normativo e comportamental. No presente estudo, aborda-se a dimensão afetiva estabelecida com a organização. Nessa abordagem, o comprometimento confunde-se com a identificação que o indivíduo estabelece com a organização (Bastos, 1996).

Segundo Bastos (2000), existem quatro padrões de comprometimento, que envolvem os estudos sobre esse construto: duplo comprometimento – refere-se ao comprometimento em altos níveis no âmbito organizacional e profissional; duplo descomprometimento – relativo a baixos níveis de comprometimento nos focos organizacional e profissional; unilateral com a organização – referente ao comprometimento, em um nível mais alto, estabelecido com a organização; e unilateral com a profissão – relativo ao comprometimento estabelecido, em um nível mais alto, com a profissão.

Os estudos sobre o comprometimento organizacional afetivo fundamentam-se nas teorias organizacionais e iniciaram com Etzioni (1961), e seu desenvolvimento contou com o trabalho de Buchanam (1974), Mowday, Steers e Porter (1982) e Meyer e Allen (1984).

Pesquisadores como Mowday, Poter e Steers (1982) interessaram-se por esse tema, em razão da necessidade de conhecer as dimensões que envolvem o trabalhador e a organização e, conseqüentemente, de desvendar os antecedentes e os conseqüentes que permeiam tal construto. Para esses estudiosos, o comprometimento afetivo pode ser definido como “força relativa da identificação e envolvimento de um indivíduo com uma organização particular” (p. 27). Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999) acrescentam, a esta definição, que o processo de identificação do trabalhador é estabelecido com os objetivos e os valores da organização em que ele está inserido. Estes conceitos embasam teoricamente a presente pesquisa.

O comprometimento afetivo apresenta três fatores que definem esse construto (Bastos, 1993; Oliveira, Lima & Borges-Andrade, 1999): os sentimentos de lealdade que envolvem o trabalhador com a organização; o desejo de permanecer como membro da organização; e uma disposição de esforçar-se em prol da organização.

Assim, para Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999), o comprometimento organizacional afetivo retrata um comportamento que extrapola uma mera lealdade passiva. É a representação de uma relação ativa entre a

organização e o trabalhador, em que esse último está disposto a dar o melhor de si, com o intuito de contribuir para o bem-estar organizacional. Em outras palavras, o trabalhador realiza-se na identificação com a organização, mantém-se como seu membro e facilita a consecução dos seus objetivos organizacionais (Bastos, 1993). Percebe-se que o comprometimento afetivo voltado para a organização propicia respostas positivas de satisfação com o trabalho e de auto-realização do trabalhador.

Para entender melhor os fatores que envolvem o comprometimento afetivo que o trabalhador estabelece com a organização, foram desenvolvidos estudos indicando antecedentes e conseqüentes do comprometimento afetivo. Para os pesquisadores, as características pessoais e do trabalho, as experiências do trabalhador e a estrutura organizacional são apontadas como antecedentes do comprometimento afetivo (Mowday, Poter & Steers, 1982).

No que se refere às características pessoais, Mowday, Poter e Steers (1982) ressaltam que a idade mais elevada, o menor tempo de trabalho na instituição, a ocupação do cargo mais alto e a obtenção de menor remuneração podem influenciar o comprometimento afetivo. Observam, também, que as mulheres são mais comprometidas do que os homens e que as pessoas casadas são mais comprometidas do que as solteiras. Nesses estudos, verificou-se que as pessoas que possuem escolaridade mais elevada tendem a ser mais comprometidas com a profissão do que com a organização. Além desses dados, identificou-se também que a pessoa com forte comprometimento ético, cujo interesse está voltado para o trabalho, possui maior comprometimento afetivo com a organização.

Os conseqüentes da falta de comprometimento organizacional apresentados nas pesquisas de Mowday, Poter e Steers (1982) foram: o absentismo, o aumento de atrasos, o comprometimento com outra área e o turnover (rotatividade). Todos estes fatores correlacionam-se negativamente com o comprometimento organizacional afetivo.

Observa-se que são diversos os fatores que podem afetar o desenvolvimento do comprometimento afetivo: os fatores individuais, aqueles relacionados às tarefas, a situação de trabalho e da organização. No entanto, é necessário que se observe o tipo de relação que a organização estabelece com o trabalhador. A relação ativa do comprometimento entre a organização e o trabalhador, que visa a auto-realização, é modificada quando o profissional obtém um grau maior de instrução (Borges-Andrade, Cameshi & Xavier, 1990).

Borges-Andrade, Cameshi e Xavier (1990) investigaram a existência de relações entre os construtos comprometimento organizacional e a carreira, em 1.079 pesquisadores brasileiros. Os resultados desse estudo apontaram que quanto menor a escolaridade, maior o grau de comprometimento com a organização.

Em outra pesquisa, Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999), verificaram que quanto maior o grau de escolaridade, menor o grau de comprometimento com a organização e maior o grau de comprometimento com a profissão. Retrata-se, portanto, que quanto mais realizado pessoalmente o trabalhador, ele tem menor necessidade de se identificar com a instituição.

Diante do exposto, percebe-se que é necessário atribuir o grau e a qualidade que envolve a ligação existente entre a organização e o trabalhador, quer essa ligação seja positiva ou negativa. Além disso, devem ser considerados os reflexos dessa ligação para o trabalhador, para a organização e para a sociedade.

Modelo de investigação

As abordagens teóricas que embasam os questionamentos propostos por esta pesquisa, referenciam a busca por respostas para as indagações a respeito do adoecer do professor, com base em um modelo de investigação que prioriza a análise direcionada aos temas: síndrome de burnout, comprometimento organizacional afetivo do professor universitário e variáveis sociodemográficas.

De acordo com a literatura pesquisada, diversos estudiosos buscam compreender as razões que levam o trabalhador ao adoecimento, ou ao comprometimento com a organização. Vários são os focos de pesquisa sobre esses temas e, embora se intensifiquem os seus avanços significativos, percebe-se que ainda existem lacunas, o que requer pesquisas mais abrangentes, que apresentem maior consistência de modelos investigativos sobre a influencia que as variáveis sociodemográficas e comprometimento organizacional afetivo exerce sobre o desenvolvimento do burnout. Sendo assim o modelo proposto para esta pesquisa é demonstrado na figura 1.

O modelo sugere que as variáveis sociodemográficas e o comprometimento organizacional afetivo do professor apresentam relação direta com o desenvolvimento do burnout. E que as variáveis sociodemográficas, também possuem uma relação direta com o comprometimento organizacional afetivo do professor.

Objetivos

Os objetivos do presente estudo são: analisar a influencia que o comprometimento organizacional afetivo exerce sobre o desenvolvimento do burnout; e identificar as relações entre os dados sociodemográficos – gênero, titulação e área de atuação – sobre cada dimensão do burnout e sobre o comprometimento organizacional afetivo do professor.

Método

Participantes

A presente pesquisa efetivou-se em uma instituição de ensino superior (IES) denominada UNIF (pseudônimo) e situa-se no Centro-Oeste do Brasil. O quadro de professores da UNIF é regido pelo Estatuto da Universidade e em sua maioria pelo Regulamento da Carreira Docente.

Em virtude de essa organização necessitar manter-se no mercado, ela vem passando por um processo de reestruturação institucional, e os professores são afetados diretamente, pois ocorrem mudanças na cultura organizacional já arraigada em seu quadro de docentes. Essa situação pode levar a perda do comprometimento afetivo com a organização e, em decorrência, ao desenvolvimento da síndrome de burnout.

Ao todo, participaram da pesquisa 233 professores. Representam o gênero masculino 47,2% dos docentes, e 52,8%, o feminino.

Instrumentos para coletas de dados

Foram utilizadas duas escalas de medidas para mensurar as questões teóricas referentes aos construtos e um questionário para as variáveis sociodemográficas apresentadas neste estudo.

O Maslach burnout inventory (MBI) (Maslach, Jackson & Leiter 1996) é um inventário que foi desenvolvido para apontar e qualificar o burnout. “O MBI é universalmente utilizado como instrumento de acesso ao Burnout”, afirmam Schaufeli e Enzmann (1998, p. 220). Ele é constituído por 22 itens divididos em três dimensões: exaustão emocional; cinismo e ineficácia. É um instrumento de medidas que já se encontra à venda nas lojas específicas no Brasil (Congresso ISMA-BR).

Maslach e Jackson (1986) apresentaram uma análise fatorial dessa escala, o que resultou na confirmação de seus 22 itens, distribuídos nas três dimensões: exaustão emocional (9 itens; $\alpha = 0,90$); cinismo (5 itens; $\alpha = 0,79$) e a ineficácia (8 itens; $\alpha = 0,71$), e que a confiabilidade dessa escala apresentou um índice de consistência interna igual a 0,80, o que foi confirmado neste estudo. Portanto, o MBI é um instrumento que permite visualizar o caráter multidimensional da síndrome de burnout e apresenta consistência interna entre as dimensões com níveis estatisticamente aceitáveis.

Para mensurar a variável comprometimento organizacional afetivo foi utilizada uma forma adaptada do Organizational commitment questionnaire (OCQ), que foi validado no Brasil por Borges-Andrade, Afanasieff e Silva (1989) em sua forma reduzida. Trata-se de uma escala unifactorial, que, nesse estudo, obteve alfa 0,79.

Aos participantes da pesquisa foi solicitado que informassem os dados relativos a gênero, titulação e área de atuação.

Procedimentos da coleta de dados

Após a autorização da Administração Superior da UNIF, apresentou-se o projeto para o Comitê de Ética da instituição, em seguida foi apresentado um Termo Livre de Consentimento ao Professor, pelo qual ele declarou sua opção para participar ou não do estudo. Em caso de aceitação, o professor foi convidado a assinar um documento autorizando a utilização de seus dados na presente pesquisa.

Os instrumentos foram administrados na própria instituição, individualmente. Com as escalas de medidas, foram entregues envelopes, para que os 652 participantes da pesquisa devolvessem o instrumento, após serem respondidos. Após a sua devolução, os envelopes foram lacrados. Dos 652 questionários entregues apenas 233 foram devolvidos devidamente respondidos, o que resultou no aproveitamento de 35,73% dos mesmos.

Os participantes foram devidamente esclarecidos sobre o caráter estritamente acadêmico da pesquisa e quanto à segurança do sigilo em relação à emissão das respostas, haja vista que os questionários não foram identificados.

Resultados

Os resultados da pesquisa são apresentados de acordo com as análises feitas, considerando cada objetivo proposto. Os dados foram analisados em duas etapas distintas. Na primeira, foi feito teste *t* e análise de variância para analisar as relações entre as variáveis sociodemográficas e o comprometimento afetivo sobre

o burnout, respectivamente. Na segunda, foram realizadas regressões lineares múltiplas, para verificar a influência que as variáveis sociodemográficas e o comprometimento afetivo exercem sobre o desenvolvimento do burnout.

O resultado referente ao gênero (tabela 1), apontou diferença significativa entre o sexo masculino e o feminino, somente ao mencionar o nível de comprometimento afetivo estabelecido com a organização – o homem é mais comprometido [$t = 3,189$; $p < 0,001$].

No tocante à variável relativa às áreas de atuação do professor, os resultados do teste Scheffé demonstraram que existem diferenças estatísticas significativas somente quando elas foram comparadas com o comprometimento organizacional afetivo do professor [$F = 3,581$; $p < 0,05$] (tabela 2), o que indica que os professores da área social são mais comprometidos afetivamente com a organização do que os das áreas de humanas, letras e educação.

Em relação à média obtida pelos professores da área de exatas e tecnologias ($M = 6,25$), notou-se que eles possuem uma tendência ao maior comprometimento afetivo com a instituição. Essa diferença não apresentou resultado significativo no teste Scheffé, em razão do número reduzido de sujeitos dessa área que responderam ao questionário, o que impossibilita, nesse caso, estabelecer afirmações generalizadas.

Nas três dimensões do burnout, os resultados demonstraram não existir diferença estatisticamente significativa quanto à área de atuação, o que significa que os professores de todas as áreas perceberam a exaustão, a ineficácia e o cinismo da mesma forma.

No que se refere à titulação máxima, o burnout e o comprometimento afetivo (tabela 3), apresentaram diferença estatisticamente significativa quando se referem à dimensão da exaustão [$F = 2,655$; $p < 0,05$] e ao comprometimento afetivo organizacional [$F = 3,751$; $p < 0,01$].

Os resultados obtidos pelo teste Scheffé, revelaram que os professores que possuem pós-doutorado apresentaram um nível mais alto de exaustão do que os professores que são apenas graduados. Percebe-se também, que os professores que possuem pós-doutorados demonstraram estar menos comprometidos afetivamente com a organização. Ademais, os professores que possuem o nível de graduação e de mestrado encontraram-se mais comprometidos afetivamente com a organização.

O modelo demonstrou que existe uma relação direta positiva entre os componentes das variáveis sociodemográficas da seguinte forma: gênero com o comprometimento afetivo; titulação máxima com o comprometimento afetivo e com a exaustão; e área de atuação com o comprometimento afetivo.

Verificou-se que as variáveis sociodemográficas (gênero, titulação máxima, área de atuação); e o comprometimento organizacional afetivo pode exercer influência no desenvolvimento do burnout. Para essa análise, foram realizadas regressões lineares múltiplas (stepwise) para cada uma das dimensões do burnout.

Os resultados da regressão múltipla para exaustão emocional [$R = 0,56$; $F(2,180) = 41,112$; $p < 0,001$] demonstraram que o comprometimento afetivo ($\beta = - 0,302$; $t = - 4,266$; $p < 0,001$) pode influenciar no desenvolvimento da exaustão em uma relação negativa.

De acordo com os resultados da regressão múltipla para o cinismo [$R = 0,26$; $F(1,14) = 14,225$; $p < 0,001$] o comprometimento afetivo ($\beta = - 0,261$; $t = - 3,772$; $p < 0,001$) pode influenciar no desenvolvimento do cinismo em uma relação negativa.

Na comparação dos resultados da regressão múltipla para ineficácia [$R = 0,267$; $F(1,186) = 14,321$; $p < 0,001$] observou-se que o comprometimento afetivo ($\beta = - 0,267$; $t = - 3,764$; $p < 0,001$) pode influenciar no desenvolvimento da ineficácia em uma relação negativa.

Estes resultados revelam que quando o professor é comprometido afetivamente com a organização, este apresenta menor probabilidade de desenvolver o burnout.

Discussão e conclusões

Os resultados avaliados referentes à relação que cada variável sociodemográfica exerce sobre cada um dos construtos do modelo empírico demonstraram que existem diferenças estatisticamente significativas relacionadas às variáveis gênero, área de atuação e titulação.

Quanto ao gênero, os homens apresentaram maior comprometimento afetivo com a universidade do que as mulheres. Esses estudos contradisseram os achados por Mowday, Poter e Steers (1982), que apontaram que as mulheres eram mais comprometidas afetivamente com a organização do que os homens. Será que esse dado poderia ser explicado pelas diferenças de cultura patriarcal dos brasileiros? Segundo Chauí (1985), no Brasil destacam-se a conjugação entre o capitalismo e patriarcalismo, que determina a opressão feminina nas relações hierárquicas de trabalho, assim como a responsabilidade social que se oculta no trabalho doméstico.

Portanto, a compreensão de que a educação está mais voltada para a valorização do trabalho masculino do que o feminino – que se circunscreve ao trabalho doméstico (Bruschini, 1982; Chauí, 1985; Brito & D'Acri, 1991) – pode ser um fator que faz com que o homem se comprometa mais afetivamente com a organização do que as mulheres.

Conforme Chauí (1985) apresentou em seu trabalho, a contradição entre vida doméstica e vida em família pode, no caso das mulheres, legitimar a naturalidade do trabalho doméstico. A naturalização do trabalho doméstico para as mulheres pode também estar contribuindo para que elas não se comprometam tanto com a organização, pois podem estar mais envolvidas com as tarefas domésticas e familiares.

Outro aspecto a ser considerado é que os professores podem apresentar maior identificação com os valores da organização do que as mulheres. Pode-se afirmar que o comprometimento afetivo se relaciona aos aspectos de identificação com os objetivos e valores da instituição (Bastos, 1993, Oliveira, Lima & Andrade, 1999), haja vista a estrutura organizacional superior, composta, em sua grande maioria, por homens. Também, pode ser que os professores (gênero masculino) tenham o maior desejo de permanecer na organização do que as mulheres, visto que o comprometimento afetivo está relacionado ao sentimento de pertencimento (Bastos, 1993, Oliveira, Lima & Andrade, 1999). Portanto, o sentimento de pertencimento pode ser explicado pela naturalização do trabalho doméstico para as mulheres e do trabalho formal para os homens.

Quanto à área de atuação, os professores pertencentes à área social, se apresentaram mais comprometidos afetivamente com a universidade do que os docentes das áreas das ciências humanas, letras e educação. É interessante notar que as áreas, que a princípio possibilitam uma maior reflexão sobre o trabalho acadêmico, é aquela que gera menor comprometimento afetivo com a organização. Estes resultados podem explicar a maior predominância da exaustão nos professores da área de ciências

humanas, pois, como é proposto por França (1987) e conforme os dados encontrados nesta pesquisa, quanto maior o comprometimento afetivo com a organização, menor é a possibilidade de desenvolver o burnout.

Em relação à titulação, os professores que possuem o título de pós-doutorado se apresentaram menos comprometidos afetivamente com a universidade. Na seqüência do comprometimento afetivo com a instituição, os resultados revelaram que os pós-doutores são menos comprometidos, e os que somente são titulados em graduação são os mais comprometidos. Os dados confirmaram os estudos de Mowday, Poter e Steers (1982), Borges-Andrade, Cameshi e Xavier (1990) e Oliveira, Lima e Borges-Andrade (1999), que encontraram resultados que indicam que quanto maior o grau de instrução, menor é o comprometimento organizacional afetivo do trabalhador com a organização.

Segundo os autores citados, o profissional que possui maior titulação se compromete mais com a profissão (carreira pessoal), do que com a organização na qual está inserido. Esse tipo de comprometimento é apresentado por Bastos (2000), que propõe quatro modelos de comprometimento do trabalhador: duplo comprometimento (organização-profissão), duplo descomprometimento, comprometimento unilateral com a organização e unilateral com a profissão. Assim, pode-se dizer que os pós-doutores apresentaram o padrão de unilateralidade com a profissão, portanto, esse tipo de profissional compromete-se mais com a profissão do que com a organização.

No tocante à probabilidade de desenvolvimento da exaustão, também os professores que possuem pós-doutorado apresentaram maior probabilidade de ocorrência do fenômeno do que os professores apenas graduados e os que possuem título de mestre. A explicação provável é que professores pós-doutores têm menor comprometimento afetivo com a universidade, porque suas metas profissionais estão dirigidas a eles mesmos, além de serem mais individualistas e perfeccionistas. De acordo com Maslach (2006), a exaustão está mais relacionada a aspectos individuais, o que explica o maior nível de exaustão em professores menos comprometidos com a organização.

Os dados referentes ao comprometimento afetivo com a organização, revelaram que quanto mais o professor é comprometido com a organização, menor é a probabilidade de se desenvolver o burnout. Se o professor aceita as normas, valores e objetivos da organização (Bastos, 1993; Oliveira, Lima & Andrade, 1999), isso implica na satisfação de seus interesses, a vontade de pertencer à organização aumenta e não gera desgaste emocional no professor, e esse processo resulta em estabilidade emocional geradora de saúde. Conforme postula Maslach (2006) a exaustão é própria dos aspectos mais individualista, o que explica os aspectos divergentes existentes entre ter comprometimento organizacional – comportamento mais social – e o desenvolvimento da exaustão – aspecto mais individual.

Considerações finais

Estudar dois grandes temas – comprometimento organizacional afetivo e burnout – foi de grande relevância para compreender as nuances que permeiam a psicologia organizacional. Esta pesquisa desvelou o comprometimento organizacional afetivo, demonstrando quão significativo ele é para a minimização de problemas organizacionais ligados ao desenvolvimento do burnout.

Este estudo confirmou que o comprometimento organizacional afetivo pode exercer influencia no desenvolvimento do burnout em sua três dimensões – exaustão emocional, cinismo e ineficácia. Confirmou também que, as variáveis sociodemográficas são significativas quando antecedem ao comprometimento organizacional afetivo do professor e ao burnout.

Diante do exposto, seria interessante que os gestores dessa universidade desenvolvessem estratégias de atuação profissional melhores aceitas por seu quadro de professores. Essas estratégias devem ter como metas alcançar um padrão de comportamento organizacional voltado para o duplo comprometimento (Bastos, 2000) – com a organização e com a profissão. Um professor que não se compromete com a organização, provavelmente desenvolverá o burnout. Por outro lado, um professor que não se compromete com a profissão, dificilmente poderá aprimorar seus conhecimentos com o passar do tempo.

Os resultados desta pesquisa também apresentam questões relativas ao desenvolvimento da temática e apontam a necessidade de: investigações sobre o tema que permitam comparar com os resultados encontrados neste estudo (o comprometimento afetivo ser encontrado em maior nível nos homens do que nas mulheres; os professores que atuam na área social se apresentarem mais comprometidos afetivamente com a universidade do que os professores das áreas de humanas, letras e educação).

À guisa de conclusão, não se pode deixar de reforçar que é melhor trabalhar em caráter preventivo, do que buscar formas de sarar/sanar os problemas acarretados, por falta de priorização da saúde do trabalhador. Ou seja, é melhor implantar formas de promover o comprometimento do professor visando obtenção da saúde e prevenção do burnout. É importante lembrar que organização saudável necessariamente tem que contar com um quadro de funcionários saudáveis.

Referências

- Bastos, A. V. B. (1993). Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição. *Revista de Administração de Empresas*, *33* (3), 52-64.
- Bastos, A. V. B. (1996). Comprometimento no trabalho: os caminhos da pesquisa e os seus desafios teóricos-metodológicos. In A. Tamayo; J. E. Borges-Andrade & W. Codo (Orgs). *Trabalho, Organização e Cultura*, (pp. 105 - 128). São Paulo: Cooperativa de Autores Associados.
- Bastos, A. V. B. (2000). Padrões de comprometimento com a profissão e a organização: o impacto de fatores pessoais e da natureza do trabalho. *Revista de Administração*, *35* (4), 35 - 48.
- Becker, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: are they distinctions worth making? *Academy of Management Journal*, *14* (2), 232-244.
- Borges-Andrade, J. E.; Cameshi, C. E. & Xavier, O. S. (1990). Comprometimento organizacional em instituição de pesquisa: diferenças entre meio e fim. *Revista de Administração*, *25* (4), 29-43.
- Brito, J. C. & D'acri, V. (1991). Referencial de análise para o estudo da relação trabalho, mulher e saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, *7* (2), 201-214.
- Bruschini, M. C. A. & Rosemberg, F. (1982). A mulher e o trabalho. In M. C. A. Bruschini, F. Rosemberg (orgs.). *Trabalhadoras do Brasil* (pp. 9-22). São Paulo: Brasiliense, Fundação Calos Chagas.

- Carlotto, M. S. (2001). *Síndrome de Burnout: um tipo de estresse ocupacional*. (Caderno Universitário) Canoas: ULBRA.
- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2004). Análise fatorial do Maslach burnout inventory (MBI) em uma amostra de professores de instituições particulares. *Revista Psicologia em Estudo*, 9 (3), 499-505.
- Chauí, M. (1985). Participando do debate sobre mulher e violência. In: R. Cardoso. *Perspectivas antropológicas da mulher*: vol 4 (pp. 23-62). Rio de Janeiro: Zahar.
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho: burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho.
- Codo, W.; Vasques-Menezes, I. (2000). Burnout: sofrimento psíquico dos trabalhadores em educação. *Caderno de Saúde do Trabalhador*. São Paulo: Kingraf.
- Codo, W.; Soratto, L. & Vasques-Menezes, I. (2004). Saúde mental e trabalho. In J. C. Zanelli; J. E. Boprges-Andrade & A. V. B. Bastos (orgs.). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*, (pp. 276-299) Porto Alegre: Artmed.
- Fromm, E. (1976). *Psicanálise da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Maslach, C. (2006). *Promovendo o envolvimento e reduzindo o burnout*. In: Anais do VI Congresso de Stress da ISMA-BR e VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre: CD-ROM.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, P. M. (1999). *Trabalho: fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o estresse na empresa*. Campinas: Papirus.
- Maslach, C.; Shaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. In: S. T. Fiske; D. L. Schacter, & C. Zahn-Waxler (eds.). *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mendonça, H.; Barreto; M. A. G.; Meireles, I; Mota, J. & Félix, I. (2005). O impacto da cultura organizacional sobre o estresse no trabalho. In Congresso Interamericano de Psicologia, Buenos Aires. *Anais do XXX Congresso Interamericano de Psicologia*, Buenos Aires.
- Monteiro, Z. H. M. (2000). *Desempenho escolar, condições de trabalho e as implicações para saúde do professor*. Dissertação de mestrado em educação, não publicada, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Instituto de Psicologia, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Mowday, R. T.; Poter, L. W. & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization Linkages-a Psychology of commintment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Oliveira, M. A. P. S.; Lima, S. M. V. & Borges-Andrade, J. E. (1999). Comprometimento no trabalho e produção científica entre pesquisadores brasileiros. *Revista de Administração*, 34 (3), 12-20.

Rossi, A. M. (2006). ISMA-BR.: VI Congresso de Stress da ISMA-BR e VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre-RS. Disponível <www.ismabrasil.com.br>. Acesso em 12 dez. 2005.

Schaufeli, W. & Enzmann, D. The burnout companion to study & practice: a critical analysis. *Issues in occupational health*, U.K.: Taylor & Francis, p.220, 1998.

Sousa, I. F. (2006). **Burnout em professores universitários: análise de um modelo mediacional**. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Católica de Goiás (UCG), Goiânia.

Sousa, I. F. & Mendonça, H. (2006). *Do stress ao burnout: a mediação das estratégias de coping*. In: Anais do VI Congresso de Stress da ISMA-BR e VIII Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho. Porto Alegre: CD-ROM.

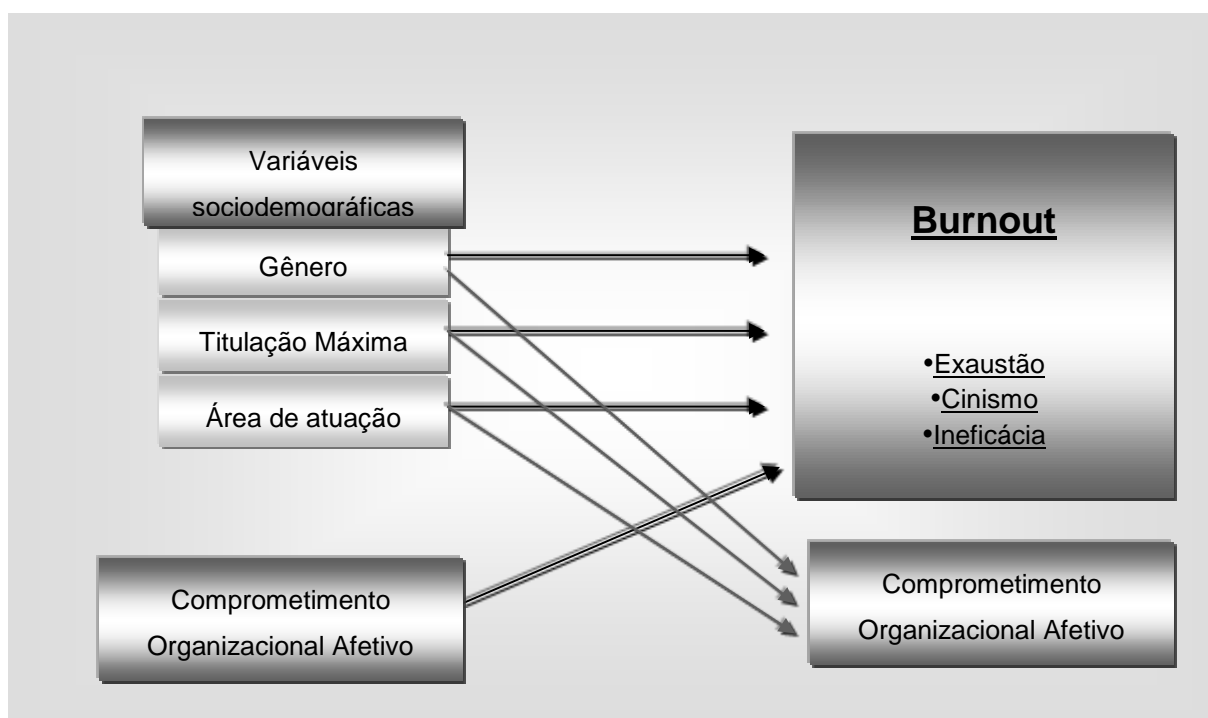


Figura 1. Modelo teórico adotado.

Desenvolvido pelos autores especificamente para este estudo

Tabela 1. Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico do *burnout* e do comprometimento em relação ao gênero

	Gênero		Teste Estatístico	
	Feminino	Masculino	t	p<
Exaustão	2,21 (1,32)	1,59 (1,18)	- 3,581	n.s.

Cinismo	0,75 (0,89)	0,86 (0,87)	0,929	n.s.
Ineficácia	1,70 (0,91)	1,66 (0,88)	- 0,419	n.s.
Comprometimento afetivo	5,85 (1,03)	6,16 (0,71)	2,876	0,001

Tabela 2. Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico do comprometimento em relação às áreas de atuação

	ÁREAS				Teste Estatístico	
	Saúde Biológicas (N = 77)	Exatas Tecnológicas (N = 23)	Social (N = 62)	Humanas Letras Educação (N = 70)	F	p<
Exaustão	2,10 (1,44)	1,30 (0,93)	1,82 (1,18)	1,99 (1,30)	2,32	n.s.
Cinismo	0,81 (0,96)	0,48 (0,46)	0,93 (1,03)	0,79 (0,74)	1,42	n.s.
Ineficácia	1,78 (0,89)	1,59 (0,84)	1,62 (0,96)	1,66 (0,87)	0,45	n.s.
Comprometi- mento Afetivo	6,00 (0,95)	6,25 (0,65)	6,19_a (0,71)	5,73_b (1,04)	3,581	0,05

Nota: As médias que não compartilham o mesmo subscrito possuem diferença significativa, $p < 0,05$, no teste *Scheffé*.

Tabela 3. Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico do *burnout* em relação à titulação máxima

	Titulação Máxima					Teste Estatístico	
	Graduação	Especial.	Mestrado	DR ^o	Pós-DR ^o	F	p<
Exaustão	1,07_a	1,85	1,92	1,99	3,96_b	2,655	0,05
Emocional	(1,21)	(1,34)	(1,26)	(1,18)	(1,06)		

Cinismo	0,43 (0,32)	0,87 (0,91)	0,80 (0,92)	0,65 (0,55)	1,80 (1,22)	1,490	n.s.
Ineficácia	2,08 (0,62)	1,65 (0,98)	1,69 (0,89)	1,61 (0,73)	1,83 (0,89)	0,373	n.s.
Compro- metimento	6,31_a (0,39)	5,99_a (0,81)	6,05_a (0,94)	5,86_a (0,93)	4,13_b (0,12)	3,751	0,01

Nota: As médias que não compartilham o mesmo subscrito possuem diferença significativa, $p < 0,05$, no teste *Scheffé*.

Acompanhamento dos estudantes/Mentorship

Ribeiro¹⁰⁹³, A. L. Carvalho¹⁰⁹⁴

Resumo

Problemática: A formação inicial em Enfermagem envolve duas componentes essenciais: teórica e prática, que se articulam e se vão complementando ao longo dos quatro anos de formação académica. Enquanto a primeira aprendizagem decorre nas escolas superiores de Enfermagem, a segunda normalmente é nas instituições de saúde. Esta componente prática inclui os estágios do 4.º ano do CLE, que envolve estudantes e docentes das escolas superiores de Enfermagem e enfermeiros da prática clínica onde decorrem os estágios, designados por tutores. A motivação e justificação, para estudar esta temática, encontram-se na necessidade de reflexão acerca do acompanhamento dos estudantes e do papel do tutor.

Metodologia: Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção no acompanhamento dos estudantes da Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP), em ensino clínico. Recorremos à observação participante, diários de aprendizagem e *focus group*.

Dos dados recolhidos através da observação participante e do *focus group* emergiu o domínio “acompanhamento dos estudantes”, a partir do qual foi possível construir a taxonomia: como categorias e subcategorias, respetivamente: apoio: tutor, docente e equipa de enfermagem e papel do tutor: orientar, servir de espelho, prestar atenção e encorajar.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa: Contribuir para um modelo de formação clínica onde o tutor é um profissional experiente, mais velho, que fica responsável pela formação do estudante. Um fator preocupante para os investigadores e mencionado por vários autores é a qualidade do acompanhamento dos estudantes, considerada por muitos como fator determinante para o sucesso do processo ensino/aprendizagem em contexto da prática clínica (Caires & Almeida, 2001).

Palavras-chave: Acompanhamento dos estudantes, Tutor / Docente

Esta partilha de uma relação de parceria entre a escola e a instituição de saúde onde decorre o estágio, entre a teoria e a prática, entre docente/tutor e estudante, são essenciais na formação e no desenvolvimento de competências pelo estudante (Ramos, 2003).

Para além das questões relacionadas com o acompanhamento dos estudantes em contexto da prática clínica pelos tutores, existe ainda a questão da supervisão feita pelos docentes das escolas de Enfermagem. Apesar de desempenharem papéis diferentes, não são opostos, os seus papéis complementam-se numa relação de parceria, com vista a atingir o mesmo objetivo: o desenvolvimento profissional e humano do estudante (Alarcão & Tavares, 2003), ou seja, o desenvolvimento de competências nas diferentes áreas do saber.

¹⁰⁹³ Prof. Coordenador Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal, luiscarvalho@esenf.pt

¹⁰⁹⁴ Reitor da Universidade Presbiteriana Mackenzie; bganeto@gmail.br

Relação com a produção da área: O apoio do tutor na perspetiva do docente e comungada pela opinião dos estudantes é considerado um momento privilegiado, de reflexão, comunicação, visando o desenvolvimento de competências no estudante, e deve promover neste uma atitude de confiança, empatia e responsabilidade pela qualidade do ensino (Simões & Garrido, 2007).

O apoio do docente aborda a perspetiva da dimensão relacional e a importância da presença do docente no local de estágio como continuidade da escola. Embora, os estudantes considerem os enfermeiros da prática de cuidados como exemplo, também é de referir a alusão feita pelos tutores no sentido de que a presença do docente no local de estágio é um referencial, exercendo forte influência sobre a construção da identidade do estudante enquanto futuro profissional.

Introdução:

A formação inicial em Enfermagem envolve duas componentes essenciais: teórica e prática, que se articulam e se vão complementando ao longo dos quatro anos de formação académica. Enquanto a primeira aprendizagem decorre nas escolas superiores de Enfermagem, a segunda normalmente é nas instituições de saúde. Esta componente prática inclui o estágio do 4.º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), que envolve estudantes e docentes das escolas superiores de Enfermagem e enfermeiros da prática clínica onde decorrem os estágios, designados por tutores. Estes enfermeiros, tutores, que desempenham o papel de orientadores pedagógicos, figura criada pelo Decreto-Lei n.º 166 de 05/08/1992, passam a supervisionar os estudantes em colaboração com os docentes responsáveis pelo estágio.

No desenvolvimento deste trabalho, surge o acompanhamento dos estudantes, modelo tutorial, como um processo mediador e de suporte das aprendizagens, fundamentado no acompanhamento e orientação sistemáticos e permanentes dos estudantes (Abreu, 2003). Refletir acerca do acompanhamento dos estudantes e do papel do tutor implica abordar o conceito de supervisão.

Neste contexto Alarcão & Tavares (2007, 16) consideram que a supervisão é um *“processo em que um docente, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro docente ou candidato a docente no seu desenvolvimento humano e profissional”*. Este conceito, embora criado para o contexto da formação de professores, pode ser generalizado e aplicado à supervisão em Enfermagem.

No entender dos investigadores e partilhando a opinião da autora (Pinto, 2011, 96), a supervisão clínica *“é uma estrutura e um método revestido de princípios de prática reflexiva”*.

Em Portugal o termo mentor é frequentemente substituído por tutor, sendo esta a designação que damos no estudo aos enfermeiros da prática clínica, que orientam, acompanham, supervisionam e avaliam os estudantes em contexto clínico, opinião partilhada por Abreu (2007).

Ao tutor compete a responsabilidade de *“orientação, monitorização e avaliação de estudantes em contexto clínico”* (Abreu, 2007, 189), ou seja, conceito relacionado com a supervisão a nível da formação inicial dos enfermeiros: *mentorship*. Quando falamos de acompanhamento dos estudantes estamos a mencionar o processo de acompanhamento clínico: *mentorship*, uma vez que a aprendizagem e desenvolvimento pessoal e profissional do estudante é supervisionado por enfermeiros da prática clínica experientes.

Tendo em conta a relação que se estabelece entre o tutor e o estudante, facilmente se compreende que diversos autores (Abreu, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Golhammer, Anderson, Krajewski, 1993, entre

outros) considerem que o tutor é uma peça fundamental no acompanhamento dos estudantes da prática pedagógica e clínica, que atua como um fator facilitador ou dificultador do desenvolvimento profissional e humano do estudante durante o estágio.

Um fator preocupante para os investigadores e mencionado por vários autores (Abreu, 2003; Alarcão & Tavares, 2003; Alarcão, 1996; Albuquerque, Graça & Januário, 2005, entre outros) é a qualidade do acompanhamento dos estudantes, considerada por muitos como fator determinante para o sucesso do processo ensino/aprendizagem em contexto da prática clínica (Caires & Almeida, 2001). Esta partilha de uma relação de parceria entre a escola e a instituição de saúde onde decorre o estágio, entre a teoria e a prática, entre docente/tutor e estudante, são essenciais na aprendizagem e no desenvolvimento de competências pelo estudante (Ramos, 2003). No entanto, o estudante passa grande parte do seu tempo de estágio com o tutor, pelo que é este, o principal modelo para os estudantes (Basto, 1995).

Neste sentido e partilhando da opinião da autora a seleção dos tutores deve ser feita de forma criteriosa, ou seja, devem ter formação profissional e pedagógica sólida e atualizada para em conjunto com os docentes orientarem, acompanharem, supervisionarem e avaliarem os estudantes *“de uma forma mais segura, fundamentada e sistemática, [...] com uma maior disponibilidade pessoal e profissional”* (Carvalho, 2003, 178), promovendo a aprendizagem no CLE.

Metodologia:

Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção no acompanhamento dos estudantes do 4.º ano do CLE em estágio de integração à vida profissional (IVP)/Opção no ano letivo 2010/2011 na ESEP e terem sido sujeitos à observação participante. Recorremos à observação participante, diários de aprendizagem e *focus group*.

O *focus group* foi realizado a três grupos distintos de participantes no estudo: os tutores que colaboram com a ESEP no acompanhamento, supervisão e avaliação dos estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/Opção (N=6), os docentes que pertencem ao quadro de pessoal da ESEP e tenham orientado estudantes em estágio de IVP/Opção (N=9) e os estudantes do 4.º ano (N=12). O grupo foi composto por um total de 27 participantes, dos quais 22 eram do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Análise dos resultados:

Dos dados recolhidos através da observação participante e do *focus group* emergiu o domínio “acompanhamento dos estudantes”, a partir do qual foi possível construir a taxonomia: como categorias e subcategorias, respetivamente: apoio: tutor, docente, equipa de enfermagem e colegas e papel do tutor: orientar, servir de espelho, prestar atenção e encorajar, que se apresenta no quadro n.º 1.

Quadro n.º 1 - Taxonomia do domínio “acompanhamento dos estudantes”

Domínio	Categorias	Subcategorias
---------	------------	---------------

Domínio	Categorias	Subcategorias
Acompanhamento dos estudantes	Apoio	Tutor
		Equipa de Enfermagem
		Docente
		Colegas
	Papel do tutor	Orientar
		Servir de espelho
		Prestar atenção
		Encorajar

No processo de codificação efetuada no domínio do “acompanhamento dos estudantes”, considera-se as categorias: apoio e o papel do tutor. É de referir que no *focus group* dos estudantes, na categoria apoio emergiu mais uma subcategoria, uma vez que os estudantes valorizaram também o apoio dos colegas. Na observação participante, no *focus group* dos tutores e docentes apenas sobressai as subcategorias: tutor, equipa de Enfermagem e docente.

Na categoria Apoio - a supervisão constante do tutor e/ou docente orientador que poderá ser um apoio incondicional e facilitador no seu processo ensino/aprendizagem ou poderá funcionar como um obstáculo ao desenvolvimento de competências, perante supervisões demasiado controladoras. Assim, o apoio, a disponibilidade, a compreensão e a presença de uma boa relação com os seus alvos da supervisão, permite que o estudante adquira segurança, autonomia e responsabilidade.

Na subcategoria “tutor”, verifica-se que quer estudantes, tutores e docentes consideram o relacionamento, a relação empática, a disponibilidade, a compreensão e a relação de ajuda apoios importantes, facilitadores do processo ensino/aprendizagem e crescimento do estudante em Enfermagem. No entanto constata-se a insatisfação de alguns estudantes em relação à falta de apoio do tutor e à pressão que alguns exercem no estudante, sendo um obstáculo no processo de aprendizagem.

No processo de codificação efetuada, na categoria “papel do tutor”, considerando os pressupostos de Glickman (1985) é de referir que as diferentes subcategorias mencionadas anteriormente estão sempre presentes na observação participante, havendo diferenças nos diferentes *focus group*. Para o *focus group* dos tutores emergiu: “orientar” e “servir de espelho”; para o *focus group* dos docentes sobressaiu: “servir de espelho” e “encorajar”; no *focus group* dos estudantes não foi feita qualquer alusão à categoria “papel do tutor”.

A subcategoria “orientar” resultou de modo significativo do papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas para orientar o estudante, mostrando-lhe o caminho a seguir, a atitude mais correta, alertando, esclarecendo dúvidas, mostrando disponibilidade e observando. É de referir que no *focus group* dos docentes não houve alusão à subcategoria orientar.

A subcategoria “servir de espelho” resultou de modo significativo do papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como o tutor é referenciado pelos estudantes como um modelo a seguir.

A subcategoria “prestar atenção” resultou da observação participante e da relevância que os estudantes colocaram ao papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como presta atenção, é observador e está atento às práticas dos cuidados, às atitudes, ao “saber-estar” dos estudantes. É de referir que nos diferentes *focus group* dos estudantes, tutores e docentes não houve alusão à subcategoria “prestar atenção”.

A subcategoria “encorajar” resultou da observação participante e da relevância que os estudantes colocaram ao papel que o tutor desempenha e das estratégias utilizadas, na forma como estimula dando reforços positivos ao estudante. É de referir que nos *focus group* dos estudantes e dos tutores não houve alusão à subcategoria “encorajar”.

Discussão dos resultados: É de extrema importância a relação que se estabelece em estágio entre estudante e tutor, porque estes ajudam os estudantes a controlar possíveis dificuldades intrínsecas ao processo de formação e desenvolvimento do estudante em contexto da prática clínica, atendendo à singularidade de cada estudante (Garrido, 2005).

É de realçar o apoio do tutor como influência positiva: na relação empática estabelecida entre o tutor e o estudante; na disponibilidade e na compreensão deste para com o estudante; na colaboração do tutor com a ESEP há algum tempo, como uma mais-valia, no sentido em que lhe permite conhecer a filosofia da escola, seus objetivos e valores. Assim, os tutores, enfermeiros da prática, nos seus procedimentos por mais básicos que sejam, influenciam sempre o estudante (Granero-Molina, Fernández-Sola & Aguilera-Manrique, 2009). O apoio do tutor na perspetiva do docente e comungada pela opinião dos estudantes é considerado um momento privilegiado, de reflexão, comunicação, visando o desenvolvimento de competências no estudante, e deve promover neste uma atitude de confiança, empatia e responsabilidade pela qualidade do ensino (Simões & Garrido, 2007).

No entanto temos alguns testemunhos de docentes a referir a falta de apoio por parte dos tutores e a importância do cuidado na seleção do tutor, pois por vezes o tutor até pode ser um excelente profissional na prática clínica mas em termos de atitudes de valores não estar de acordo com o preconizado pela ESEP.

Conclusões: Depois da análise feita no referencial teórico sobre o perfil do enfermeiro que a ESEP deseja formar e uma vez que parte desta investigação ocorreu em estágio de IVP/Opção no CLE da ESEP, o acompanhamento em estágio será sempre imprescindível para os estudantes durante o cumprimento do mesmo, pelo que o modelo do docente/tutor pelas suas atitudes são uma referência na aprendizagem. É de mencionar a referência feita por parte dos tutores, no sentido de relevarem a presença assídua do docente para partilharem dificuldades e identificarem estratégias pedagógicas facilitadoras do ensino/aprendizagem.

No âmbito do domínio do “acompanhamento dos estudantes” verificamos que na categoria “papel do tutor”, os intervenientes no estudo consideram importante o “orientar”, o “servir de espelho”, o “prestar atenção” e o “encorajar” como imprescindível para a sua aprendizagem no CLE, ou seja, é importante o apoio dos tutores. O enfermeiro tutor, não é só enfermeiro, é enfermeiro com valor acrescido, ou seja, deve ser um enfermeiro não só com conhecimentos e competências inerentes à profissão, mas também com o domínio dos conteúdos programáticos da ESEP, o que implica realizar ações de formação aos tutores, no sentido de colmatar algumas dificuldades sentidas de forma a deterem um conjunto de outras competências, que permitam mediar a aprendizagem dos estudantes do CLE (Paiva, 2008).

Referências bibliográficas:

- Abreu, W. (2007) - Formação e aprendizagem em contexto clínico. Fundamentos, teorias e considerações didáticas. Coimbra: Formasau.
- Abreu, W. (2003) - Supervisão, qualidade e ensinos clínicos: Que parcerias para a excelência em saúde? Coimbra: Formasau.
- Alarcão, I. (1996) - Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão. (org.). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1995) - Supervisão de professores e inovação profissional. Aveiro: CIDInE.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2007) - Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003) - Supervisão da prática pedagógica. Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Carvalho, R. (2003) - Parcerias na formação. papel dos orientadores clínicos. Perspetivas dos atores. Loures: Lusociência.
- Caires, S. & Almeida, L.S. (2001) - O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: O papel da supervisão. In A. Gonçalves, L.S. Almeida, R. Vasconcelos & S. Caires (ed.), Universidade para o mundo do trabalho. Braga: Universidade do Minho, 227-246.
- Glickman, C. D. (1985) - Supervision of instruction: A developmental approach. Boston: Allyn and Bacon.
- Granero-Molina, J.; Fernández-Sola, C., & Aguilera-Manrique, G. (2009) - Applying a socialisguistic model to the analysis of informed consent documents. Nursing Ethics. 16,6, 797-812.
- Ribeiro, I. M. O. C. (2013) – Aprendizagem de Valores Profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem. Tese de Doutoramento, Universidade de Humanidades e Tecnologias Lusófona, Lisboa, Portugal.

A relação entre a formação continuada de professores no ensino superior e o projeto político pedagógico de curso

Benedito Guimarães Aguiar Neto¹⁰⁹⁵; Esmeralda Rizzo¹⁰⁹⁶; Marili Moreira da Silva Vieira¹⁰⁹⁷

Resumo

A compreensão dos aspectos que permeiam os processos de formação continuada de professores no ensino superior tem sido assunto recorrente em pesquisas e artigos acadêmico. A aprendizagem da docência é manifestada, amalgamada nos/pelos saberes e experiências vividas pelos professores, interagindo e interferindo diretamente na identidade de uma instituição de ensino. Trata-se, portanto, de um processo de constituição identitária. O professor constitui sua identidade profissional a partir da sua atuação e interação em determinados tipos de instituições e sociedades. Ele é intérprete e herdeiro da cultura da sociedade, mas faz essa interpretação com base na interação de valores próprios e dos professados pela Instituição. Assim, uma instituição de ensino superior deve preocupar-se com a constituição da identidade profissional de seus professores, e conseqüentemente, com sua prática deles junto aos alunos e em sala de aula. Para discutirmos essas questões, trabalharemos com Vasconcelos (2003, 2006 e 2009), Masetto (2003, 2010, 2012) Berbel (2012), Cunha (2012), Castanho (2000), Veiga (2008, 2012). Também utilizaremos o aporte de autores que têm discutido a profissionalidade docente e a identidade docente, como Nóvoa (1997) Placco e Souza (2006) e Vieira (2009), bem. O que se propõe é que a Universidade dê vida a seu projeto pedagógico institucional por meio de reflexões sobre o que é afirmado nele, desde aspectos filosóficos até os didático-pedagógicos. Isso poderá ser feito no dia-a-dia, como também em momentos formais de capacitação ou palestras específicas. Importante é que a Universidade leve os seus professores a uma dinâmica de reflexão sobre seus próprios valores e sobre os valores da instituição. Pois, pelo questionamento e pela reflexão que fizerem da filosofia da instituição, estarão se examinando, mas também poderão revelar à instituição modos de fazer diferentes, direcionamentos que poderão ser tomados e posturas que poderão ser revistas. Ao fazer isso, a instituição ganha, pois o trabalho desenvolvido pelo professor, em sala de aula e fora dela, ganha outro significado, um significado que tem relação com o sentido de sua existência profissional, e é este trabalho que dá expressão à identidade da instituição.

Palavras chave: Ensino Superior, docência, identidade profissional, projeto pedagógico

Introdução

O professor Universitário é um profissional que se constitui como professor na prática. Ele aprende a ensinar, ele se torna professor, sendo professor. Poucos recebem formação inicial para exercerem essa profissão. Os cursos de Mestrado e Doutorado focam a formação do pesquisador, e não o desenvolvimento de habilidades para aqueles que entrarão na sala de aula. Assim, o docente de ensino superior é um especialista, um pesquisador, que adentra a sala de aula para garantir aos futuros profissionais de

¹⁰⁹⁵ Pró-Reitora Acadêmica da Universidade Presbiteriana Mackenzie; erizzo@mackenzie.br

¹⁰⁹⁶ Coordenadora de Apoio Pedagógico ao Docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie; marilimdsvieira@gmail.br

¹⁰⁹⁷ Com isso, não se está menosprezando esse último, pois ele é responsável pela organização e sistematização da filosofia que a escola quer expressar.

diferentes áreas o desenvolvimento de competências, de conteúdos e habilidades e de atitudes que são básicas para a área de formação.

A questão que nos colocamos é de como garantir que este professor universitário possa adentrar a sala de aula assumindo-se como um profissional do ensino e garantindo não apenas a transmissão de determinados conteúdos, mas também a formação de um cidadão crítico e responsável?

As Diretrizes Curriculares no Brasil têm apontado, em todos os cursos, para a formação de um profissional-cidadão, capaz de

contribuir para a construção de uma sociedade melhor, mais humana e justa, este é o ponto de inflexão que se coloca como parâmetro de organização e execução de todas as suas atividades. Por isso, uma das principais perguntas que as instituições de educação superior devem se colocar é o que significa educar no contexto do modelo socioeconômico contemporâneo. (GOERGEN, 2012: 21)

Este futuro profissional a ser formado pelas instituições de Ensino Superior, deve ser competente tecnicamente, desenvolvendo habilidades e conhecimentos específicos, mas deve também desenvolver espírito ético, autônomo, ser socialmente responsável. Ele deve integrar a cultura científica e a cultura humanística. Deve desenvolver todos os aspectos que têm a ver com o desenvolvimento material e espiritual do indivíduo e da sociedade. (DIAS SOBRINHO, 2002). À Universidade cabe a possibilidade de construção e manutenção de uma sociedade democrática.

No entanto, ao adentrar as várias funções postas à Universidade, percebemos a possibilidade de nos confrontarmos com contradições. Uma universidade serve à construção de um cidadão crítico e autônomo, mas também ao fornecimento de mão de obra qualificada. Suas pesquisas precisam ser inovadoras, mas precisam atender às demandas mais imediatas da sociedade.

Assim, percebe-se que a Universidade é uma instituição complexa e muitas vezes contraditória e carrega em si uma grande responsabilidade social, que se materializará em três grandes produtos: ensino, pesquisa e extensão. Essas tensões tomam corpo na relação de ensino-aprendizagem, concretamente, na aula que se dá na Universidade.

É certo que poucas vezes, ainda, este caminho quebra o fluxo tradicional(...). A prática pedagógica universal, reforçada por anos de didática prescritiva, reforça as relações verticais e consagra o professor como um repassador de informações enquanto para o aluno fica a perspectiva da memória e da reprodução fidedigna. Este ritual de aula universitária revela uma concepção de conhecimento, de aprendizagem humana e, conseqüentemente, de sociedade. Contém uma ideia do que é ser um cidadão educado e um profissional competente. A maioria dos professores não faz uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produto acabado dos processos que os formaram, repete os mesmos rituais pedagógicos que viveu. (CUNHA, 1997:81)

Cunha (1997:81) afirma que pesquisas “mostraram que a principal influência no comportamento do professor é a sua própria história como aluno e que, para além das teorias pedagógicas que ele aprende, o que marca seu comportamento são as práticas de seus antigos professores.”

Isso traz para a Instituição, para a universidade em que o docente trabalha, uma responsabilidade grande para o alcance dos seus objetivos. Os professores ingressam na Universidade com uma concepção do que é ser profissional dentro desse tipo de instituição, nem sempre condizente com os objetivos que ela tem que atingir. Como poderá a instituição trabalhar na formação continuada do professor, tornando-o consciente do

papel da Universidade e do papel que ele tem na sociedade? Que possibilidades de atuação terá a instituição, como empregadora do professor, na formação dele para garantir o alcance de seus objetivos?

Este artigo busca discutir o processo de formação continuada dos professores que atuam dentro da Universidade a partir da apresentação de um trabalho sistemático com o Projeto Pedagógico construído na Instituição.

Para tanto, vamos analisar o que é ser um professor, como se dá a constituição da identidade profissional do professor e como a instituição, considerando esses aspectos e sua missão, pode atuar com e na formação continuada desse profissional que é essencial na materialização dos objetivos da Instituição.

O que é ser professor no ensino superior?

Mellouki e Gauthier (2004) propõem que se olhe o professor como um intelectual, pois ele herda, interpreta, critica, produz e divulga cultura, papel esse de um intelectual na sociedade.

Quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos. Ao fazer isso, ele está agindo como um intérprete, um tradutor e um divulgador.

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola. (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004:545)

“Herdeiro, crítico e intérprete da cultura, é esse o papel fundamental que o professor desempenha.” (Ibid., p. 556)

Conforme os autores citados, cultura é o universo de símbolos que engloba a arte, a ciência e a religião. É o modo de ser, pensar e de se comportar, se alimentar, se vestir e se comunicar de uma comunidade qualquer.

Há ainda outro conceito de cultura que é mais clássico: o conjunto de conhecimentos de diversas áreas que formam o gosto e o senso crítico dos indivíduos.

Ambos os conceitos proporcionam um código de leitura e de compreensão “daquilo que eles são em interação com os outros, daquilo que o Outro é, se é semelhante ou diferente do Nós, do seu meio natural, social, cultural histórico”. (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004:540)

É neste sentido que se pode definir a cultura não apenas como produto, mas, ao mesmo tempo, como a matéria prima elaborada ao longo da história humana e indispensável à sua construção. (Ibid.p. 540)

O professor é um executor de cultura. De acordo com Mellouki e Gauthier, como educador, ele “recebeu o valor simbólico de moldar atitudes e percepções dos jovens”. Isso é papel do professor de maneira ampla para a continuação da sociedade.

Nenhum grupo pode reinar sobre as mentes e os modos de vida sem colocar do seu lado os professores e os numerosos especialistas do trabalho escolar e do trabalho ideológico, do controle pedagógico e da gestão do capital humano. (Ibid., p. 553)

Mellouki e Gauthier afirmam, ainda, que o professor não é apenas herdeiro de uma cultura imediata, mas tem uma grande responsabilidade de tornar o aluno consciente de sua herança.

Do mesmo modo, Goergen (2010: 34) nos alerta que a “educação superior deve contribuir, no contexto da pesquisa, do ensino, da extensão e do trabalho cultural para uma refundação ética e moral da sociedade mediante a substituição da ética individual e solipsista por uma ética da corresponsabilidade e da solidariedade.”

Assim, o papel de mestre é tornar o aluno consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana passada e com as culturas de outros lugares, com o desenvolvimento das letras e das artes, das histórias das ciências e das ciências e tecnologias. Mas não para aí; o papel vai para além disso. É auxiliando o aluno a situar os conhecimentos, objetos culturais e modos de vida em seu contexto social e histórico que o mestre contribui para a formação cultural do aluno e o ajuda a tomar consciência dos pontos de junção e ruptura que marcam a história humana.

Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e de estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação.

Quer queiram quer não, quer trabalhe apenas a sua disciplina, ou faça um trabalho medíocre, os professores realizam um trabalho de intelectuais...abrindo o espírito dos jovens para os diversos modos de viver, de pensar e de ser. Esta é a natureza e a finalidade de seu trabalho. (MELLOUKI E GAUTHIER, 2004:559)

‘Moldar a mente do aluno’ é mais do que trabalhar a cognição dele, é ensinar a cultura. É uma expressão forte essa de ‘moldar a mente do aluno’, contudo, o professor não é um agente neutro, e, ao trabalhar com a cultura, trabalha com determinados valores que são por ele escolhidos ou selecionados. É consequência natural que o aluno vá sendo moldado em determinados valores e visões. O professor é aquele que irá trabalhar com a personalidade do aluno, seus valores e atitudes. Isso é trabalhar princípios, é desenvolver o caráter do aluno.

Para poder fazer tudo isso, o professor precisará estar consciente desses aspectos em sua própria personalidade.

Trazendo outra característica importante que descreve os professores, Gatti (1996:4) ressalta que não devemos olhá-los essencialmente como intelectuais, mas como “seres sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações”. Além disso, ela destaca que se deve levar em consideração também os aspectos mais amplos em que o professor está inserido, tais como os ambientes cultural, econômico, político e social. Isso implica em um trabalho que considere os objetivos, a visão, a missão, a filosofia da instituição em que o professor está inserido.

A questão é saber quais são as condições suscetíveis de contribuir para que tomem consciência da natureza e das implicações do seu papel como atores cuja a responsabilidade, por intermédio e para além das atividades habituais do ensino, é a de despertar nos jovens um interesse pelas culturas e civilizações e desenvolver neles

a faculdade crítica que lhes permita serem consumidores conscientes da cultura. (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004, p. 560-561)

A responsabilidade desse trabalho, neste contexto que considera as condições em que estão inseridos, é tanto dos professores; como também da Instituição.

A instituição de ensino superior fará isso por meio da explicitação do projeto pedagógico, em encontros de exposição e reflexão sobre a Visão e Missão, em encontros de reflexão sobre a filosofia que permeia as práticas que ocorrem dentro da instituição, por meio da gestão dos professores. Enfim, como parte da gestão, e incluso em seu projeto pedagógico, a instituição precisa propiciar momentos de reflexão e discussão, os quais envolvam sua filosofia, pois não existem neutralidades.

Cada pessoa tem uma forma de ver o mundo, uma ideologia na qual se embasa, e é a partir desta que agirá no mundo. Diante disso, a instituição que propõe uma maneira de apresentar e desenvolver seus conteúdos e os conceitos de uma profissão fará isso com o trabalho dos seus professores e estes precisam ter explicitados e conscientes os seus papéis de herdeiros, intérpretes, críticos e divulgadores.

Essa reflexão do professor sobre seus papéis precisa ser constante, pois, mergulhado na cultura, ele se torna tão habituado à mesma que pode deixar de ter consciência de suas ações. De acordo com Goergen (2010:28), “as pessoas envolvidas com o ensino superior devem dispor-se a uma revolucionária reforma de seu pensamento que segue atrelado ao cartesianismo, operativo e disciplinar.”. Isso traz para a universidade a responsabilidade de promover reflexões sistemáticas no processo de formação continuada dos seus docentes. “A Universidade deverá incluir em sua agenda um debate aprofundado sobre o que significa ser professor de educação superior.”

Ao valorizar o professor intelectual, intérprete e herdeiro da cultura, reconhece-se que ele está em contínuo movimento, nem sempre um movimento consciente, mas um movimento do cotidiano. Agnes Heller (1989) alerta para o movimento alienante do cotidiano. Pode acontecer que esse herdeiro da cultura esteja descolado da cultura, pode ser que esteja descolado dos conhecimentos, que seja herdeiro da humanidade, mas descolado da humanidade de seus alunos. Portanto, faz-se necessário que ele esteja em permanente formação. Esse é um desafio colocado pela questão da constituição identitária.

Constituição da identidade profissional de professores

Pagnez (2007, p. 67, 68), em sua tese de doutoramento, afirma, a partir de seu estudo de Dubar, que

O trabalho constitui um espaço de negociações identitárias que darão origem a uma estrutura de identidade profissional. A identidade profissional resulta das relações e interações no trabalho, fundadas em representações coletivas distintas, construindo atores do sistema social e empresarial.

e,

No caso da identidade profissional do docente, são determinantes questões referentes ao ambiente institucional em que ele desempenha a função, às condições de relacionamento interpares, às condições de interação entre administração e docente, às discussões pedagógicas, e à existência de espaço para uma atuação autônoma do professor.

Entende-se, conforme exposto por Dubar, que o professor construirá sua identidade profissional a partir da sua atuação e interação em determinados tipos de instituições e sociedades. É uma aprendizagem manifestada, amalgamada nos/pelos saberes e experiências vividas pelos professores. Trata-se, portanto, de um processo de formação identitária. (PLACCO; SOUZA et al, 2006)

As crises são experiências ricas de aprendizagem que, se bem mediadas em um processo de formação, promoverão movimento identitários.

Para Dubar, a identidade é compreendida como “resultado, a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, **constroem os indivíduos e definem as instituições**”. (DUBAR, 2005:136, grifo nosso)

De certa forma, Bauman (2005:19) coloca a mesma conceituação. Ele afirma que as “identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar alerta para defender as primeiras em relação às últimas”. Na realidade, é uma negociação entre o que se deseja que permaneça e o que se deseja que mude.

Bauman, diferentemente de Dubar que foca a constituição identitária no trabalho, concentra-se em apresentar as características plurais de uma sociedade que quebra paradigmas, que permite e estimula tantas posições e papéis que, além de diversos entre si, são frágeis e de pouca durabilidade. Dentro dessa configuração social, a identidade, que antes era algo que nem sequer se avaliava por ser evidente a todos, hoje é colocada em evidência, apresenta-se como tarefa, como problema a ser resolvido infinitamente. (VIEIRA, 2009)

A dimensão profissional das identidades adquire importância a partir da compreensão de como se produzem e se transformam *no trabalho*. Para Dubar (2005) cada configuração identitária é resultante de uma dupla transação: uma entre o indivíduo e as instituições (transação objetiva) e outra entre o indivíduo em confronto com uma mudança e o seu passado (transação subjetiva). Isso é resultado de uma articulação entre uma identidade (virtual) *atribuída* pelo outro e uma identidade (virtual) *para si* construída ao longo de uma trajetória de vida anterior, (pertença).

As experiências que o professor viver na instituição e na sua trajetória profissional entrarão em interação com sua história de vida pessoal, contribuindo para sua configuração identitária profissional. Isso não significa que o profissional terá sua profissionalidade determinada pela Instituição, mas ele, com certeza, será grandemente influenciado pela mesma, seja pela aceitação pura, pela rejeição ou pela negociação com a filosofia da Instituição.

Hoje em dia, como é que se podem pensar estas trajetórias da vida privada, profissional, político-religiosa cada vez mais diversas, mutáveis aleatórias? Como é que se podem unir estas diversas esferas de atividade para perceber o significado subjetivo das mutações precedentes? Como é que se podem interpretar as relações entre as mudanças sociais e as evoluções das subjetividades, e, logo, da identidade pessoal? (DUBAR, 2006:165)

Importante ainda é ressaltar que o movimento existente entre as atribuições feitas pela instituição e a pertença do professor também define a instituição. Isso é muito significativo, uma vez que as instituições têm uma missão e um embasamento filosófico muito definidos. Estes precisam ser compartilhados com o professor para que ele os compreenda e exerça sua prática de maneira consciente, pois é o professor que

revelará aos alunos a ideologia da instituição nas práticas e atividades educacionais e nas relações que estabelecer com seus alunos.

Estudando a identidade de professores, Scoz afirma que a identidade é produzida nas atividades.

A subjetividade-identidade pode ser compreendida como algo em construção, com base nos sentidos que os sujeitos vão produzindo na condição singular em que se encontram inseridos em suas trajetórias de vida e, ao mesmo tempo, em suas diferentes atividades e formas de relação. Assim, são o resultado das complexas sínteses das experiências individuais dos sujeitos em diferentes contextos de expressão. (SCOZ, 2004:10)

Entende-se que trabalhar a capacidade de reflexão sobre a vida, a narração de histórias pessoais, o questionamento sobre a prática na relação com a escola e com a formação, poderá ser, uma forma de provocar a reflexão do professor, colocando em questão a narração e a consciência dele sobre a Identidade da comunidade a que pertence e sobre sua própria constituição identitária.

A gestão pedagógica da instituição e a formação continuada

Acreditamos que é a partir da possibilidade da reflexão e da cooperação dos docentes na construção de uma identidade pautada em processos contínuos de aperfeiçoamento, refletindo sobre os processos de aperfeiçoamento da própria instituição, de seus processos de gestão do ensino, que considera aspectos como a experiência, como o debruçar-se sobre o trabalho em sala de aula, que poderemos desenvolver novas competências e habilidades no campo da prática docente.

Nóvoa pontua que:

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma [nova] profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

O professor é a pessoa. (...) Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. (NÓVOA. 1997:24-25).

Nesta perspectiva, a Instituição de Ensino Superior precisa definir e divulgar sua Visão e Missão em seu Projeto Pedagógico Institucional. Preocupada com a vivência de seu Projeto, conseqüentemente com sua identidade profissional, há de considerar que será na prática da sala de aula, na postura cotidiana do professor que se configura a identidade dele e, conseqüentemente, a da própria instituição, revelando até mais do que o próprio projeto pedagógico escrito.¹⁰⁹⁸

Assim, é importante a implementação de um espaço para o desenvolvimento profissional, no qual o docente possa, em parceria com colegas, discutir e refletir sobre o projeto pedagógico da instituição, do seu curso e sobre inovação de práticas e desenvolvimento de metodologias que correspondam às competências e habilidades propostas em seus planos de ensino, bem como sobre a avaliação coerente do processo de ensino e aprendizagem. Vasconcelos (2009:68) aponta nesta direção quando afirma:

¹⁰⁹⁸ Visão 150 – Plano de metas, estratégias e ações a serem desenvolvidas para a década de 2011-2020, marco temporal dos 150 anos da existência do Mackenzie, que tem como principal desafio a excelência no ensino superior.

Através da reflexão crítica, num trabalho conjunto, os professores construirão uma nova prática, baseada não só na experiência individual, mas também na avaliação cuidadosa de seu desempenho.

Nesse sentido, a afirmação de Nóvoa corrobora com esta ideia:

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso é importante a criação de redes de auto (formação) participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formado. (NÓVOA. 1997:26).

Ele afirma ainda que, nessa perspectiva:

é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos do trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. (NÓVOA 1997:28).

Essas falas apontam a importância dos espaços, dentro das Instituições, para que os docentes possam problematizar suas práticas conjuntamente buscando soluções, alternativas, novas metodologias. Espaços para mobilização de novos saberes, de confronto das contradições vividas na Universidade, espaços para tomada de consciência de sua visão de mundo em articulação com a visão de mundo da IES, de desenvolvimento de vínculos e compromissos uns com os outros.

Esse trabalho precisa ser sistemático, propondo e fomentando grupos de discussões e de pesquisa sobre ensino, precisa ser coletivo, para criar clima de pertença, de grupo nos professores da IES e precisa ser acolhedor, para que os professores possam expor as contradições e conflitos.

Estudo de caso

Considerando que a formação em serviço fomenta processos de constituição identitária e fortalece a identidade da própria instituição, a Reitoria da Universidade Presbiteriana Mackenzie implantou, em 2011, uma Coordenadoria de Apoio Docente e de apoio aos processos de reflexão sobre o projeto pedagógico.

A implantação da Coordenadoria de Apoio Docente nasceu como um espaço para o desenvolvimento profissional, em parceria com colegas, para inovação de práticas e desenvolvimento de metodologias que correspondessem às competências e habilidades propostas em seus planos de ensino e para a avaliação coerente do processo de ensino e aprendizagem.

Esta coordenadoria desenvolveu várias ações, entre elas, destacamos: Diálogos sobre Prática Docente, Reflexões sobre a Prática Docente, Oficinas para reflexão sobre o processo de elaboração de Projetos Pedagógicos e a Semana de Preparação Pedagógica. A seguir, detalharemos alguns desses trabalhos.

Diálogos Sobre A Prática Docente

Tendo em vista as metas da Reitoria, expressas no Plano Visão 150¹⁰⁹⁹, a Coordenadoria de Apoio Docente promoveu um Programa de Capacitação Docente visando desenvolver a cultura e sistemática de formação continuada.

Ao dar início à cultura da formação em serviço na UPM, o primeiro movimento foi o de criar espaços para reflexão sobre temáticas que emergiam dos contatos com as Unidades Universitárias. Foi proposto um Projeto Piloto que teve como objetivos:

1. Alcançar níveis de excelência nos resultados em avaliações do MEC/INEP para os professores UPM.
2. Oferecer espaço para os professores poderem refletir sobre e aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas dentro das perspectivas e da filosofia da UPM.

A programação consistiu em lançar, em parceria com o Departamento de Gestão de Pessoas, seminários específicos sobre a prática docente. As temáticas foram oferecidas em diversas datas e horários, durante todo o 2º semestre, facilitando a participação de todos os professores, de acordo com suas disponibilidades de horário e preferências em temáticas.

Os seminários foram conduzidos por professores da casa, dentro de suas especificidades e oferecidos a todas as Unidades Acadêmicas, permitindo a integração não apenas entre os pares, como também entre professores de diversas áreas de atuação.

Dentre as temáticas abordadas, destacamos: O papel do professor frente à aprendizagem; Cosmvisão e Educação; Moodle na Sala de aula; Relacionando-se com os jovens de Século XXI; Afetividade e aprendizagem.

Semana Pedagógica de Preparação Docente

Outro projeto, denominado de Semana Pedagógica de Preparação Pedagógica, foi institucionalizado em Ato da Reitoria 02/2012. Anualmente, são realizados dois eventos, antes do início de cada semestre letivo, com a finalidade de promover atividades reflexão sobre a prática.

Esta Semana oferece aos professores a oportunidade de participação em oficinas pedagógicas, Comunicações Orais e Mesas Redondas com diversos temas e abrangendo a várias áreas do conhecimento e Unidades Universitárias, voltadas sempre para a prática pedagógica dos professores. O foco das várias atividades é o tripé Universitário: ensino, pesquisa e extensão, voltando-se ainda para as dimensões culturais, fundamentais para a produção do conhecimento e das novas práticas pedagógicas. Vale destacar que cada professor pode escolher entre uma ou mais oficinas, de acordo com seu próprio interesse, valorizando os interesses particulares de cada indivíduo em relação a temática geral.

¹⁰⁹⁹ Doutora em Educação, Pesquisadora em educação na área de formação de professores, Educação Profissional, políticas públicas e gestão educacional. Assessora pedagógica e docente nos cursos de formação de professores do Centro Universitário Metodista IPA – Porto Alegre – RS, Brasil. marga.fada@hotmail.com

Revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso

Ainda, considerando a formação em serviço, diante da necessidade da busca contínua pela qualidade e modernização dos cursos de graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), estabelecida na “**Visão 150**”, foi implantado um projeto que objetivou a revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPC), ainda em processo de construção. Com esse processo buscou-se a adequação dos PPC's ao atual cenário do exercício profissional, marcado pela exigência de uma formação superior que assegure o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes, levando em conta não só o contexto social e econômico em que se inserem regionalmente, mas também o contexto mais amplo marcado pela internacionalização das relações educacionais e profissionais do mundo moderno. (AGUIAR NETO, 2012).

A LDB (Lei 9.394/96) estabelece no seu artigo 12, inciso I, que “*os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, têm a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica*”, colocando o desafio da elaboração coletiva de um projeto que explicita não só as suas diretrizes pedagógicas institucionais, com seus fundamentos teórico-pedagógicos, mas também a realidade institucional do contexto social em que o curso está inserido. (AGUIAR NETO, 2012).

Esse movimento foi importante porque levou em conta a trajetória e respectivas experiências da instituição, além da organização acadêmica e institucional e forma de funcionamento das suas atividades fins.

Objetivando a uniformização da elaboração ou revisão dos PPC's de Graduação da UPM, foram apresentados, aos coordenadores e docentes dos cursos, elementos fundamentais considerados à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso e de todo o arcabouço de legislação complementar, relativo aos processos avaliativos internos e externos a que devem se submeter os cursos pelo INEP/MEC. (AGUIAR NETO, 2012).

Para tanto, foram realizadas oficinas de “Reflexão sobre as Reformas Curriculares”, organizadas em função de afinidades entre áreas e que seguem calendário pré-estabelecido. Esse próprio movimento foi e tem sido fomentador de processos de formação em serviço, de reflexões sobre a identidade da Instituição e, conseqüentemente, sobre o próprio exercício da docência.

A IES poderá propor, ainda, encontros sistemáticos de professores em torno de temas específicos, com mesas redondas ou grupos de estudo. Poderá também propor encontros de professores, dos vários cursos que compõem a Universidade, visando a reflexões sobre questões pedagógicas, com palestrantes especializados em diferentes assuntos.

Outro tipo de trabalho importante no desenvolvimento de uma instituição forte no desenvolvimento de seu objetivos e no fortalecimento da identidade profissional de seus docentes, refere-se à inserção sistemática de novos docentes na IES, buscando integração e exposição dos aspectos históricos e ideológicos da IES.

Outro trabalho que fomenta as narrativas de trajetórias profissionais e que fortalecem as instituições é o oferecimento de espaços para que os docentes possam divulgar e apresentar suas experiências de ensino, suas tentativas de inovação e inclusive seus desafios a serem superados. E, ainda, por se tratar de uma profissão que envolve também a técnica, oferecer oficinas de trabalho para o desenvolvimento de habilidades diversas, com o uso de novas tecnologias.

Para fomentar esses trabalhos, Vasconcelos (2009:73) propõe uma série de temas que poderão ser lançados para grupos de estudos ou para palestras e reflexões, como, alguns por exemplo: o papel do

professor universitário hoje, ética e trabalho pedagógico, motivação e aprendizagem, entre tantos outros. Mas, a própria maneira de gerir a Universidade, a partir de dados da autoavaliação feita anualmente, pode também ser mobilizador de temas de estudo e reflexão.

Considerações finais

O importante é que a Universidade leve os seus professores a uma dinâmica de reflexão sobre seus próprios valores e sobre os valores da instituição. Tais ações favorecem o fortalecimento tanto da Instituição como do professor. Pois, pelo questionamento e pela reflexão que fizerem da filosofia da instituição, estarão se examinando e avaliando práticas instituídas, mas também poderão revelar à instituição modos de fazer diferentes, direcionamentos que poderão ser tomados e posturas que poderão ser revistas.

A Reitoria, que em seu projeto de trabalho, considerar esses aspectos na sua gestão administrativa e pedagógica, estará direcionando o trabalho e as ações da IES na direção da materialização efetiva do Plano de Desenvolvimento Institucional e favorecerá a formação da identidade profissional dos docentes. Isso será fortalecedor da Identidade da Instituição, pois os docentes, que traduzem cultura para os alunos, como já mencionamos, serão os intérpretes da cultura da Universidade para os alunos e para a sociedade.

Referências

- Aguiar Neto, Benedito Guimarães (2012). Concepção, Marcos Regulatórios e Elementos para a Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos. Texto distribuído internamente para a Universidade.
- Bastos, Carmem; Bridi, Jamile (2010). Educação Geral na História Curricular da Universidade Brasileira. In: Elizabete Pereira (Org.). Universidade e currículo: Perspectivas da educação geral. Campinas: Mercado das Letras.
- Bauman, Zygmunt (2005). Identidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editora.
- Cunha, Maria Isabel (1997). Aula Universitária: Inovação e pesquisa. In: Universidade futurante. Campinas: Papirus.
- Dubar, Claude (2005). A Socialização: Construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Andréa Stahel M. da Silva. 3ª Edição. São Paulo: Martins Fontes. Original Francês, 2000.
- Dubar, Claude (2002). A Crise das identidades: A interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Portugal: Autêntica Editora, 2006. Original Francês 2002.
- Gatti, Bernardete Angelina (1996). Os professores e suas identidades. Cadernos de pesquisa. São Paulo: FCC, Nº 98, ago.
- Mellouki, M. e Gauthier Clermont (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro intérprete e crítico. Educação e Sociedade nº 87, Vol. 25, Maio/Agosto.
- Nóvoa, A. (Org) (1997). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Pagnez, Karina S. M. M.(2007). O ser professor do ensino superior na área da saúde. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, Brasil.

- Goergen, Pedro (2010). Formação Superior: entre o mercado e a cidadania. In: Elizabete Pereira. Universidade e currículo: Perspectivas da educação geral. Campinas: Mercado das Letras.
- Placco, Vera Maria Nigro de Souza e Trevisan-de-Souza, Vera (2006). Aprendizagem do adulto professor. ANAIS Recife: ENDIPE.
- Scoz, Beatriz Judith Lima (2004). Identidade e subjetividade de professoras/es: Sentidos do aprender e do ensinar. Tese de Doutorado: PUC/SP, Brasil.
- Vasconcelos, Maria Lúcia Carvalho (2009). A formação do professor do ensino superior. São Paulo: Xamã. 2009.
- Vieira, Marili Moreira da Silva (2009). Tornar-se professor em uma escola confessional: um estudo sobre a constituição identitária na perspectiva da dimensão da espiritualidade. Tese de doutorado em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, Brasil.
- Vieira, Marili M. da Silva; Lopes, A. L. S. (2012). Coordenadoria de Apoio Docente: Experiências de formação continuada em serviço no ensino superior. In: VIII Encontro Regional da ANPAE Sudeste e XII Encontro Estadual da ANPAE SP, 2012, Campinas. Gestão de Sistemas, redes de ensino e de escolas: Desafios para o campo da pesquisa e para os profissionais da educação. Campinas: Unicamp e PUC/CAMPINAS.

A formação de professores do Ensino Superior e a construção dos saberes pedagógicos: um estudo de caso

Margareth Fadanelli Simionato¹¹⁰⁰; Luciane Torezan Viegas¹¹⁰¹

Resumo

As profundas modificações nas esferas econômica, política, social e cultural têm modificado a realidade social em decorrência da mundialização do capital, assim como têm contribuído diretamente para a redução e precarização das condições de trabalho. Neste âmbito, a educação como fenômeno social, passa a ser condicionada pelas relações conflituosas entre capital e trabalho. Com as atuais mudanças nos processos de trabalho, outra modalidade de organização da produção é demandada promovendo nova lógica de utilização da força de trabalho e conseqüente mudança na formação profissional. Já a formação de professores, nesse contexto, passa a ser preocupação na arena das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que assume esta centralidade observa-se que no campo da legislação educacional, essa formação tem sido cada vez mais fragmentada e esvaziada em seu sentido e conteúdo. As relações que se estabelecem no contexto das instituições educativas, especificamente as relações entre os alunos e seus professores, são relações sociais que são relações de trabalho, quer dizer relações entre trabalhadores e seu objeto de trabalho. Para Zabalza (2004), tanto a competência científica quanto a competência pedagógica são igualmente importantes para o exercício docente no ensino superior, ao mesmo tempo em que essa igualdade é um dos maiores desafios da formação dos professores universitários. Nessa comunicação, apresentaremos parte de uma pesquisa em andamento que tem por objeto a formação de professores do ensino superior, analisando o trabalho docente e sua relação entre os saberes específicos, os saberes docentes e suas práticas pedagógicas constantemente tensionadas pela contradição entre trabalho e capital. Como campo empírico, analisamos uma proposta de formação continuada que vem sendo desenvolvida com professores de bacharelado em uma instituição comunitária de Ensino Superior situada na região sul do Brasil. A proposta metodológica reúne elementos de análise oriundos de momentos de formação centrada na qualificação das práticas pedagógicas, de grupos de discussão e de escuta sensível, têm demonstrado que se constituem diferentes concepções de docência conforme as áreas de conhecimento as quais os docentes pertencem. Preliminarmente os dados até o momento coletados apontam para a existência de uma cultura docente peculiar a cada campo de conhecimento específico, oriunda da competência científica, que orienta as relações estabelecidas entre saberes específicos, saberes docentes e suas relações com as concepções de formação que permeiam e orientam suas práticas pedagógicas (competência pedagógica). Ainda, observa-se em alguns docentes avanços na compreensão da prática docente como uma prática social (*práxis*) e as contraditórias e conflituosas relações entre capital e trabalho.

¹¹⁰⁰ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação, pesquisadora na área de Educação Especial e Processos Inclusivos, NEPIE/PPGEDU/UFRGS. Coordenadora de Avaliação Institucional e de Graduação do Centro Universitário metodista IPA - Porto Alegre - RS, Brasil. lucianeviegas202@gmail.com

¹¹⁰¹ Luciana Zacharias Gomes Ferreira Coelho é graduada em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1997) especialista em Direito Processual Civil pela UFU (1999), mestra em Direito Obrigacional Privado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (2005) e doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU (2012), na linha de pesquisa Trabalho, Sociedade e Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Fabiane Santana Previtali. Atualmente é docente efetiva da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), lotada na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP)

Palavras chave: trabalho docente – ensino superior – pedagogia universitária – formação de professores.

Introdução

A globalização da economia e a reestruturação produtiva determinam novas formas de organização dos processos e das relações sociais. O princípio educativo que orientou o projeto pedagógico da modernidade, em especial os projetos de formação escolar e conseqüentemente a formação de seus professores, esteve atrelado à organização do trabalho de base taylorista/fordista, sendo que este projeto ainda está presente em algumas escolas de educação básica e universidades. Estas bases materiais favoreceram a adoção de práticas pedagógicas conservadoras em todas as suas modalidades, com base nos modelos condutivistas, privilegiando a separação entre pensamento e ação, pautadas na divisão social do trabalho. Isto acarretou o desenvolvimento de uma pedagogia pautada na memorização de conteúdos, na repetição de movimentos e tarefas, e no ensino individualizado, nunca comprometida com a criação de práticas que estabelecessem a relação entre aluno e conhecimento, em que o aluno se tornasse sujeito de sua aprendizagem (Kuenzer, 2008). A concepção positivista de ciência pautou a seleção e a organização de conteúdos tanto para a formação geral na Educação Básica quanto para a formação profissional no Ensino Superior. A divisão dos conteúdos por grandes áreas de conhecimento também favoreceu o surgimento de diferentes culturas que passaram a organizar os modos de ser, de saber e de ensinar nestes diferentes campos. Assim, para que o trabalho pedagógico fosse organizado, uma rígida estrutura hierárquica e centralizada foi adotada, objetivando o preparo e o pré-disciplinamento necessário para a vida social e produtiva, a partir da formação oferecida nas escolas.

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, novas bases materiais de produção se organizam, as relações sociais se modificam e demandam novas organizações nos processos de trabalho. Passa a ser exigido um trabalhador de novo tipo, que possa adaptar-se à produção flexível. Isso requer novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades de outra natureza que não a de memorização e repetição. Com isso, as relações entre trabalho, ciência e cultura modificam-se profundamente, demandando novas organizações pedagógicas e com isso um novo projeto para a educação, que tenha o trabalho como princípio educativo. Para Vieira Pinto (1979), conhecer é desenvolver a capacidade de dominar a natureza, transformá-la e adaptá-la às necessidades humanas, porém, observa-se uma grande dificuldade em se tratando de situações de formação, em “lidar com o trabalho no seu sentido formativo, criador de cultura e de aperfeiçoamento do ser humano, que supere relações de exploração e geração da pobreza” (Frigotto & Ciavatta, 2004, p. 14), percebidas na população brasileira. Compreender o trabalho como Mézaros (1981) propõe, sendo uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana, redireciona o mote das discussões sobre formação profissional e formação de professores para a preparação destes futuros profissionais. As mudanças societárias em que estamos imersos, especificamente as mudanças no mundo do trabalho, implicam novos desafios para a educação.

A construção dos saberes docentes no ensino superior

No âmbito do ensino superior, os docentes, quando não vinculados a licenciaturas nas quais se formam professores no Brasil, são, em sua grande maioria, profissionais de mercado que trazem uma *expertise*

própria e necessária para a formação dos futuros profissionais. No atual contexto, não é possível que os professores permaneçam como meros transmissores de informações e de avaliadores das capacidades de reprodução de conteúdos pelos alunos. Para Trindade & Cosme (2010), a reflexão sobre o sentido e a natureza do trabalho dos professores “terá que ser desenvolvida em torno do tipo de relações que se estabelecem entre os polos estruturantes em presença no âmbito de uma ação educativa (professor, aluno e saber) e não em função de detriminar qual desses polos estruturantes é o polo mais decisivo para dinamizar aquela mesma ação” (p. 193).

Entendendo a *práxis* como dimensão ontocriativa do homem, esta se manifesta tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de subjetividades; na sociedade atual os professores ocupam uma posição estrategicamente central e sensível, especialmente no que se refere às dimensões do desenvolvimento e da mudança social. Ao mesmo tempo em que esta posição é estratégica, o papel desempenhado pelos professores é extremamente complexo, contraditório, permeado de incertezas. Para Zabalza (2004), no ensino universitário, não basta o professor conhecer bem a própria disciplina, isto é uma condição fundamental, todavia não suficiente para exercer uma docência de qualidade. Este professor precisa desenvolver competências em que demonstre que sabe identificar o que o aluno já sabe, que estabeleça uma boa comunicação com os alunos e que diagnostique as condições e características do grupo com o qual irá trabalhar (Zabalza, 2004).

A educação, quando alicerçada em pressupostos de uma formação cidadã, crítica e multidisciplinar, tem como objetivo preparar cidadãos competentes, comprometidos com as mudanças sociais, com a integração teórica e prática do conhecimento e o seu significado nas vivências pessoais do cotidiano. Para essa educação, a formação docente requer conhecimento e reflexão sobre a economia, política, cultura, ciência e tecnologia, aliados a um olhar sobre a história para perceber que essa acontece no cotidiano das práticas pedagógicas e perpassa as ações e decisões. Um programa de formação continuada para professores universitários precisa promover espaços onde a reflexão sobre situações que envolvam a aprendizagem dos alunos, seus diferentes modos de aprender, que o professor identifique seus conhecimentos prévios, e a partir deles promova situações em que os alunos efetivamente aprendam. Tal programa também precisa englobar questões que remetam às dimensões da ação docente apontadas por Rios quando propõe que

Em toda ação docente encontram-se uma dimensão técnica, uma dimensão política, uma dimensão estética e uma dimensão moral. Afirmar isso, entretanto, não significa dizer que ela é de boa ou má qualidade. É necessário, então, indagar: de que caráter deve se revestir cada uma das dimensões da ação docente para que a qualifiquemos de competente, isto é, de boa qualidade. (2004, p. 93).

Assim, a formação do docente universitário precisa fundamentar-se numa concepção de *práxis* educativa que supere o mero domínio da técnica pela técnica, compreendendo o ensino como uma atividade complexa que requer o desenvolvimento de saberes pedagógicos específicos para o exercício da ação docente.

A revolução tecnológica cria novas formas de socialização, processos de produção e até mesmo novas definições de identidade individual e coletiva, sendo que a perspectiva para o futuro é a de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, tendo como fio condutor a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam constantemente. Entende-se que o exercício da interdisciplinaridade no espaço de formação permite ao professor a possibilidade de uma leitura da

complexidade da realidade educacional do ensino universitário e dos processos de aprendizagens bem como o diálogo entre os diferentes campos de conhecimento.

Promover uma formação ao professor universitário em exercício requer que esta deixe de ser compreendida como um pacote de receitas. Isso requer inovação no planejamento das ações a serem realizadas pelos professores e ousadia para mudar e subverter o instituído. Avançar nesta perspectiva implica abandonar enfoques idealizados de formação e analisar as tensões pessoais, políticas sociais e ideológicas encontradas no trabalho diário da docência. Com isso, abandona-se a inútil busca do perfil do professor ideal que pretende definir o que o professor deve ser e o que deve pensar, centrando-se no que realmente o professor faz em sua prática pedagógica, para com ela e a partir dela refeletir sobre a docência e a constituição da profissionalização docente. Não basta saber algo sobre alguma coisa para tornar-se professor. Para Zabalza (2004, p. 169), um dos grandes desafios da formação de professores universitários “é ter uma orientação distinta para sua função, é transformá-los em profissionais da ‘aprendizagem’, em vez de especialistas que conhecem bem um tema e sabem explicá-lo, o qual terá de esforçar-se muito até conseguir assimilar, de fato, o que o professor lhe ensinou”. Outro fator relevante a ser considerado nas formações se refere à cultura docente, nem sempre lembrada ou considerada ao propor percursos formativos. Para Morgado (2005),

Sendo a cultura docente um dos principais elementos na configuração do dia a dia [...], interferindo tanto com o desenvolvimento pedagógico e profissional como com as práticas docentes, estamos convictos de que se conseguirão mudanças nos modos de vida que configuram as instituições educativas, essencialmente através de um envolvimento e responsabilização do respectivo corpo docente. (p. 78).

Conforme Sacristán (1998), o professor passa da experiência de aluno para professor sem um processo de ruptura; passa do comportamento passivo de aluno para o comportamento ativo de professor. Muitas vezes essa passagem se dá sem que seja trabalhado o significado educativo, social e epistemológico do conhecimento que transmite ou faz os alunos aprenderem. Ao adentrar uma sala de aula do ensino superior, sem uma prévia formação pedagógica, este passa de aluno receptor e consumidor de conhecimento acríptico a transmissor de conhecimento aos seus alunos.

A formação de professores na educação superior: caminhos metodológicos

A proposta que apresentamos nesta comunicação está em processo de construção, e tem por objeto a formação continuada do professor universitário. Constitui-se num compromisso de pensar pedagogicamente um percurso inovador na formação para professores que atuam no ensino superior. A equipe responsável pela proposta agrega professores envolvidos na formação docente que reúnem significativa experiência na área de formação. Esta construção tem requerido a realização de muitas reuniões, em que são debatidas questões fundantes para pensar uma proposta de formação inovadora, que rompa com muitas lógicas, ritmos, tempos e espaços. Apresenta uma proposta de formação interdisciplinar pautada na superação das fragmentações gestadas pelo pensamento cartesiano.

Esta proposta constitui parte de uma pesquisa em andamento, a qual analisa o trabalho docente e sua relação entre os saberes específicos, os saberes docentes e as práticas pedagógicas constantemente tensionadas pela contradição entre capital e trabalho. Como campo empírico situamos a proposta de formação continuada que está em desenvolvimento junto a professores de cursos de bacharelado de uma

Instituição de Ensino Superior situada na região Sul do Brasil. A referida Instituição configura-se como universidade comunitária, a qual tem definida sua natureza no artigo nº. 20, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 (1996). Desta forma, trata-se de uma instituição de caráter privado, estabelecida por grupos de pessoas de uma comunidade, ou seja, instituições desta categoria são organizações filantrópicas, com gestão democrática e participativa e sem fins econômicos, que se constituem como instituições públicas não-estatais. Portanto, essas universidades são criadas pela sociedade civil e pelo poder público local, sendo reconhecidas pelas comunidades regionais como importante fator de desenvolvimento.

Para Zabalza (2004, p. 11), “nenhuma inovação é pensável à margem dos que a tenham de realizá-la: os professores transformam-se sempre nos mediadores e agentes básicos das inovações na universidade, sempre como aplicadores e, com frequência, como instigadores e mentores das mudanças”. Destaca-se o papel do professor nas propostas de formação continuada como protagonistas das mudanças necessárias no ensino que se ministra na educação superior.

Entende-se que a formação continuada precisa ser um processo contínuo, em serviço, e que atenda às dimensões individual, grupal e institucional de construção de sua subjetividade. Assim, um dos grandes desafios nessa formação continuada é o de superar uma visão da formação de professores como uma atividade meramente técnica, avançando para a compreensão da docência como práxis educativa, compreendendo que o ensino é uma atividade complexa, que ultrapassa o domínio de aspectos meramente práticos, sejam metodológicos ou didáticos, do fazer docente. Nesta perspectiva, avança-se para a formação nas dimensões éticas, afetivas e político-sociais que envolvem a docência como um todo.

Nesse sentido, o projeto de formação continuada docente propõe uma formação político-pedagógica, pautada nas atuais pesquisas sobre formação docente universitária, buscando qualificar práticas docentes que privilegiem a convivência multicultural e a responsabilidade social frente aos desafios que a contemporaneidade impõe no exercício da ação docente na educação superior. Para Tardif (2005), o desafio atual é de superar a desvalorização sentida pelos professores no exercício de sua ação docente, buscando significado no desenvolvimento de práticas inovadoras e no fortalecimento da identidade deste profissional, aliado ao rompimento do isolamento docente, ou seja, o professor que se encerra em suas aulas com seus alunos, não compartilhando experiências interdisciplinares ou de aprendizagem em rede, como frequentemente se constata na docência universitária.

Epistemologicamente, a proposta de formação continuada, além das dimensões individual, grupal e institucional, compreende este processo como multifacetado, cujas intervenções educativas possibilitam a relação teórico-prática em diferentes contextos, de forma sistematizada. Este paradigma exige dos profissionais em ação constantes atualizações, capazes de promover atitudes reflexivas, críticas e transformadoras, a partir da realidade educacional e das demandas atuais.

Nesta perspectiva, entende-se que “[...] qualquer atividade universitária deveria estar atingindo três aspectos sobre os quais se projeta o sentido da formação: o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas e uma visão mais ampla do mercado de trabalho a fim de agir nele com mais autonomia”. (Zabalza, 2004, p. 45) Isto é, a ampliação da percepção dos aspectos que envolvem a formação continuada é fundamental para que os professores envolvidos sintam necessidade de dar continuidade às reflexões que os momentos de formação supõem.

Cabe salientar que esta proposta de formação busca desenvolver atitudes éticas e profissionais no segmento docente e define suas abordagens a partir da leitura da realidade, aliada à prática educativa construída no/pelo grupo de professores. As finalidades da formação continuada, neste caso, envolvem a promoção de espaços de formação continuada numa perspectiva ética; a qualificação dos saberes da docência através da reflexão sobre a prática; o aperfeiçoamento e atualização dos saberes técnicos e tecnológicos da docência; o aprimoramento da sensibilidade pessoal e profissional no exercício da docência.

Salienta-se que todas as ações de formação continuada foram propostas de forma articulada e intercaladas em diferentes momentos, espaços e âmbitos, oportunizando, assim, aos professores a escolha dos percursos formativos que atendessem tanto aos princípios institucionais quanto aos seus interesses pedagógicos.

A proposta metodológica reúne elementos de análise oriundos de momentos de formação centrada na qualificação das práticas pedagógicas, a partir de seminários, palestras e oficinas pedagógicas específicas. Os seminários programados compreendem a Pedagogia Universitária e constituem-se como momentos de reflexão, avaliação e investigação, tanto da ação docente na contemporaneidade e seus temas emergentes quanto da análise de políticas propostas nos programas da instituição. Nesta perspectiva mais ampla de formação, pois engloba a totalidade de docentes, também se abordam as questões discutidas no âmbito nacional, no que diz respeito a políticas de avaliação da educação superior no País, diretrizes curriculares nacionais nas diferentes áreas, além de tópicos pautados nas temáticas atuais demandadas pelo Ministério da Educação, inserindo os docentes nas discussões acerca das políticas educativas e suas implicações nas atuais configurações do ensino superior no Brasil. Nos seminários, além das palestras também se oferecem a possibilidade de oficinas pedagógicas voltadas para a reflexão acerca da prática docente e suas múltiplas facetas.

As palestras organizadas para a formação continuada abordam problemáticas comuns na ação docente da instituição, voltadas ao desenvolvimento das competências pedagógicas numa perspectiva reflexiva. Geralmente envolvem temas pedagógicos gerais como ética na docência, epistemologias subjacentes ao fazer pedagógico, planejamento, avaliação do ensino e da aprendizagem, didática nas diferentes áreas do conhecimento, reflexões sobre a evasão na educação superior, dentre outras, elencadas pelo grupo de profissionais que acompanha a implantação das ações de formação continuada.

Além dessas propostas, há também o oferecimento de oficinas pedagógicas, que se constituem como práticas educativas de qualificação e capacitação de professores no processo de formação continuada docente e de gestores, na medida em que se incluem os coordenadores dos cursos de graduação ofertados pela Instituição. Percebe-se que há uma grande procura por parte dos professores no que diz respeito às oficinas pedagógicas voltadas para o trabalho com as práticas pertinentes ao cotidiano pedagógico, desde didáticas e metodologias específicas para o ensino em diferentes áreas, além de oficinas que capacitam para o uso de tecnologias aplicadas ao ensino.

Ainda, a proposta prevê grupos de discussão, em que as situações do cotidiano de sala de aula são elencadas e trazidas à pauta pelos presentes para análises no grupo. Esta proposta tem tido uma procura significativa, uma vez que, nesses espaços, os professores podem trazer aspectos da prática em sala de aula que envolvem a identidade docente e os sentimentos que permeiam a prática dos professores na

formação de profissionais em diferentes áreas. Importante destacar que os profissionais que têm formação como bacharéis necessitam de um espaço para se constituírem como professores nas diferentes áreas. Não há, nas políticas nacionais, nenhuma obrigatoriedade da formação docente para atuação dos bacharéis na docência, contudo a Instituição aponta a necessidade de qualificar as práticas desses profissionais, considerando elementos de uma formação voltada para as competências docentes para o ensino. Sabe-se que o exercício na área profissional de formação traz elementos importantes para o ensino, entretanto a forma de transmitir/transformar esses conhecimentos na sala de aula pode e deve ser qualificada de forma contínua, e os grupos de discussão promovem esta reflexão.

Para Tardif (2005), o fato de a formação continuada ser proposta pelo poder local pode contribuir para que as ofertas sejam cada vez mais significativas para os professores em sua reflexão sobre a prática profissional. Da mesma forma, este autor sinaliza a importância de valorizar as competências profissionais e as práticas inovadoras, mais que ações realizadas segundo receitas ou decretos, pois fortalece a responsabilidade coletiva e favorece a participação dos professores na gestão da educação.

Nestes momentos é possível realizar uma escuta sensível, em que transparecem os modos de ser e de fazer a docência, permitindo ao grupo que promove essas oportunidades alinhar as temáticas propostas com as necessidades/interesses pedagógicos trazidos pelos professores nos momentos de discussão. As pautas de formação continuada, portanto, são constantemente retomadas e pensadas com base na proposta inicial, mas também nas demandas trazidas pelos participantes. Neste processo de escuta sensível, promove-se a retomada e a reconstrução de concepções construídas no senso comum de que ensinar se aprende com a prática ou de que ser um profundo conhecedor do conhecimento específico do campo de trabalho seja o suficiente para exercer uma docência de qualidade, que promova efetiva e permanentemente a aprendizagem dos alunos.

Além das formações continuadas gerais promovidas na Instituição, também se propõe momentos de formação específicas nos cursos de graduação, que poderão envolver demandas, temáticas e/ou práticas considerando as especificidades das áreas do conhecimento, além de questões pertinentes à ação profissional específica. Esses momentos são acompanhados pela equipe que coordena os trabalhos, mas a direção destes momentos fica a cargo do coordenador de curso, responsável pela gestão no âmbito local.

O desafio atual é o de, com o tempo, incorporar realmente no funcionamento institucional as práticas reflexivas acerca do ensino e da aprendizagem e da formação continuada docente como forma de viabilizar a transformação necessária para a educação em suas diferentes instâncias (Tardif, 2005).

Considerações Finais

Apresentamos nesta comunicação parte de uma pesquisa ainda em andamento, a qual teve como objeto a formação continuada de professores na educação superior, em uma instituição comunitária, localizada na região sul do Brasil. Para tanto, ao trazer aspectos relacionados ao trabalho docente e sua relação entre os saberes específicos, os saberes docentes e suas práticas pedagógicas, evidenciam-se as contradições entre educação, trabalho e capital. Compreender como acontece a inserção desses professores, oriundos de diferentes campos de conhecimento, detentores de *expertises* específicas, na cultura docente uma cultura profissional diferente de sua formação inicial de bacharelado, e analisar até que ponto os professores são influenciados pelos novos paradigmas da profissão docente reveste-se de fundamental

importância na reflexão sobre uma educação do ensino superior de qualidade. Situar a profissão docente como uma *profissão do conhecimento* comprometida com a aprendizagem dos alunos requer mudanças significativas para esses professores. Dito de outra forma, a proposta nos permite, até o momento, acompanhar como se dá o processo de *docencialização* (o transformar-se docente) em profissionais formados para o mercado, muitas vezes espectadores de um ensino de base condutivista, que foram formados para o desenvolvimento de competências técnicas específicas em campos de conhecimento diversos.

A proposta metodológica, que reuniu elementos de análise oriundos de momentos de formação centrada na qualificação das práticas pedagógicas, de grupos de discussão e de escuta sensível, tem demonstrado que se constituem diferentes concepções de docência conforme as áreas de conhecimento às quais os docentes pertencem. De modo geral, a proposta metodológica adotada envolveu seminários, palestras, oficinas pedagógicas e momentos de discussão em grupo, que possibilitaram aos docentes tratar de temáticas e questões pertinentes ao fazer pedagógico em cada área do conhecimento, considerando as suas especificidades, ressignificando conhecimentos produzidos na racionalidade técnica, de base utilitarista.

Preliminarmente os dados até o momento coletados apontam para a existência de uma cultura docente peculiar a cada campo de conhecimento específico, oriunda da competência científica, que orienta as relações estabelecidas entre saberes específicos, saberes docentes e suas relações com as concepções de formação que permeiam e orientam suas práticas pedagógicas (competência pedagógica). Os professores trazem aspectos da prática profissional significativos para a formação de futuros profissionais na área em que atuam, mas revelam suas reflexões acerca das inúmeras possibilidades na forma de ensinar. A presença do grupo auxilia nestas reflexões, pois as experiências servem como fator fundamental para a reflexão sobre o fazer docente e sua inserção em uma nova cultura.

Assim, observa-se em alguns professores um avanço na compreensão da prática docente como uma prática social (*práxis*) e as contraditórias e conflituosas relações entre capital e trabalho. Entende-se que há muito ainda a investigar sobre as inúmeras possibilidades que a formação continuada pode trazer para a educação no ensino superior, o que certamente teremos a oportunidade de acompanhar no decurso desta pesquisa.

Referências

- Frigotto, Gaudêncio, & Ciavatta, Maria (Orgs.). (2004). Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Kuenzer, Acácia Z. (2008). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In Ferreira, Naura C. (Org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios (Vol. 1, ed. 6, pp. 33-58). São Paulo: Cortez.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- Mézaros, István (1981). Marx: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar.

- Morgado, José C. (2005). Currículo e profissionalidade docente. Portugal: Porto.
- Rios, Terezinha A. (2004). Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez.
- Sacristán, Jurjo G. (1998). O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed.
- Tardif, Maurice (2005). O trabalho docente. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Trindade, Rui, & Cosme, Adriana (2010). Educar e aprender na escola: questões, desafios e respostas pedagógicas. Porto: Fundação Manuel Leitão.
- Vieira Pinto, Álvaro (1979). Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Zabalza, Miguel A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Formação Humana e Trabalho Docente no Contexto da Democratização ao Acesso ao Ensino Superior

Luciana Zacharias G. F. Coelho¹¹⁰², Fabiane Santana Previtali¹¹⁰³

Resumo

As recentes políticas públicas educacionais vêm sinalizando uma significativa expansão das instituições de ensino superior brasileiras, tanto públicas quanto privadas, visando à ampliação da oferta de cursos, turnos e vagas. Medidas como a interiorização dos câmpus universitários, ampliação do crédito estudantil e a previsão de novas modalidades de ingresso favorecem a concretização do direito fundamental à educação, previsto na Constituição Federal de 1988. Não obstante a perceptível expansão quantitativa de tais instituições, é preciso atentar para a qualidade da formação do indivíduo, cujas expectativas remetem a um futuro no qual, sendo portador de um diploma de nível superior, terá assegurado seu sustento e possibilidade de ascensão pessoal, profissional e social – o que pode não se refletir na realidade concreta. De outro norte, as condições de trabalho docente podem se afigurar intensificadas e precarizadas, caso a expansão deflagrada ocorra sem a devida implementação da estrutura físico-organizacional e a correspondente adequação dos recursos humanos envolvidos no processo. Nota-se que as atuais políticas educacionais tendem a acompanhar o contexto da reestruturação produtiva, a qual perpetua a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social, transferindo aos trabalhadores a responsabilidade pela qualificação profissional para o trabalho, mas não necessariamente os prepara para repensar o modo de produção no qual se encontram inseridos. Por meio de investigação doutrinária, legislativa e quantitativa, procura-se demonstrar aspectos relevantes sobre formação humana e trabalho docente, tendo em vista o contexto de expansão do acesso às instituições de ensino superior no Brasil, bem como as demandas da reestruturação produtiva.

Palavras-chave: Ensino superior. Expansão. Formação humana. Trabalho docente. Reestruturação produtiva.

É patente a necessidade de se compreender os significados atribuídos à educação no modo de produção capitalista, buscando uma reflexão sobre a realidade vivida pela sociedade contemporânea, oriunda de um longo processo histórico, político, econômico e cultural, repleto de conflitos e contradições. A sociedade não apenas produz sua história por meio da exteriorização da atividade humana, mas encontra-se irremediavelmente influenciada pelas relações de produção por ela mesma construídas. Para MARX (2003), na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações necessárias e que independem de sua vontade, pertinentes ao grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Esclarece que "(...) o modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em

¹¹⁰² Fabiane Santana Previtali é graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (1992), mestra em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Atualmente é professora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - FAGED/UFU (Capes 5) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - INCIS/UFU e coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade - GPTEs.

¹¹⁰³ Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=104395&version=1.0>. Acesso em 21.01.2013, às 11:58.

geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina sua consciência” (MARX, 2003, p.5).

Tomando como referência a totalidade do processo de expansão da educação em nível superior no país, faz-se necessário realizar uma análise-crítica buscando identificar e problematizar os principais aspectos atinentes à educação, condições de trabalho docente, qualidade do ensino superior público brasileiro e formação humana, mormente no contexto da chamada democratização do acesso ao ensino superior como meio de efetivar o direito constitucional à educação. Dentre as estratégias do Poder Público para viabilizar este mister, encontram-se como exemplos a interiorização dos câmpus universitários, os programas de crédito estudantil para ingresso nos cursos de graduação da rede privada (como o Programa de Financiamento Estudantil – FIES e o Programa Universidade para Todos – ProUni), autorização para abertura de cursos de graduação na modalidade Educação à Distância (EAD), bem como novas modalidades de ingresso nas universidades públicas, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e as ações afirmativas para assegurar cotas raciais, dentre outras medidas.

A demanda pelo acesso ao ensino superior é crescente. A título de ilustração, tome-se o SISU, que a cada ano seleciona estudantes para instituições públicas de educação superior com base no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este sistema vem registrando números expressivos. Em 2010, 890.902 candidatos inscreveram-se para concorrer a uma vaga. Em 2011, foram 1.080.193 estudantes. Em 2012, 1.757.399 candidatos inscreveram-se para concorrer a 108.560 vagas. Criado em 2010 pelo Ministério da Educação (MEC), o programa registrou número recorde na primeira edição deste ano de 2013: foram 1.949.958 inscritos, concorrentes a 129.319 vagas em 3.752 cursos ofertados por 101 instituições de ensino em todo o país¹¹⁰⁴. Da análise destes dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é possível depreender não apenas a crescente demanda da população em relação ao ingresso em cursos de nível superior da rede pública, como também observar a carência de número suficiente de vagas para atender a todos os interessados.

Muito embora seja possível constatar por meio de dados oficiais do governo (Tabela 1) um aumento numérico das Instituições de Ensino Superior (IES) no país no interstício de 2001 a 2010, – o que certamente importa no acréscimo da quantidade de vagas disponíveis – observa-se a desproporção entre o número de instituições públicas e privadas em atuação. Conforme Tabela 2, verifica-se que estas últimas representam quase 90% do total das IES do país, respondendo por cerca de 75% das matrículas em cursos de graduação (presenciais e à distância), ao passo que o percentual de alunos matriculados em instituições de ensino superior públicas caiu de 31% para pouco mais de 25% nos últimos dez anos. Resta claro que o ensino público, gratuito e de qualidade será destinado a poucos.

Tabela 1 – Evolução do Número de Instituições de Educação Superior por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Fed.	%	Est.	%	Mun.	%		

¹¹⁰⁴ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em 11.08.2011, às 14:37.

2001	1.391	183	13,2	67	4,8	63	4,5	53	3,8	1.208	86,8
2002	1.637	195	11,9	73	4,5	65	4,0	57	3,5	1.442	88,1
2003	1.859	207	11,1	83	4,5	65	3,5	59	3,2	1.652	88,9
2004	2.013	224	11,1	87	4,3	75	3,7	62	3,1	1.789	88,9
2005	2.165	231	10,7	97	4,5	75	3,5	59	2,7	1.934	89,3
2006	2.270	248	10,9	105	4,6	83	3,7	60	2,6	2.022	89,1
2007	2.281	249	10,9	106	4,6	82	3,6	61	2,7	2.032	89,1
2008	2.252	236	10,5	93	4,1	82	3,6	61	2,7	2.016	89,5
2009	2.314	245	10,6	94	4,1	84	3,6	67	2,9	2.069	89,4
2010	2.378	278	11,7	99	4,2	108	4,5	71	3,0	2.100	88,3

Fonte: MEC/INEP, 2012

Tabela 2 – Evolução do Número de Matrículas (presencial e a distância) por Categoria Administrativa – Brasil – 2001-2010

Ano	Total	Pública								Privada	%
		Total	%	Federal	%	Estad.	%	Mun.	%		
2001	3.036.113	44.584	31,1	504.797	16,6	360.537	11,9	79.250	2,6	2.091.529	68,9
2002	3.520.627	1.085.977	30,8	543.598	15,4	437.927	12,4	104.452	3,0	2.434.650	69,2
2003	3.936.933	1.176.174	29,9	583.633	14,8	465.978	11,8	126.563	3,2	2.760.759	70,1
2004	4.223.344	1.214.317	28,8	592.705	14,0	489.529	11,6	132.083	3,1	3.009.027	71,2
2005	4.567.798	1.246.704	27,3	595.327	13,0	514.726	11,3	136.651	3,0	3.321.094	72,7
2006	4.883.852	1.251.365	25,6	607.180	12,4	502.826	10,3	141.359	2,9	3.632.487	74,4
2007	5.250.147	1.335.177	25,4	641.094	12,2	550.089	10,5	143.994	2,7	3.914.970	74,6
2008	5.808.017	1.552.953	26,7	698.319	12,0	710.175	12,2	144.459	2,5	4.255.064	73,3
2009	5.954.021	1.523.864	25,6	839.397	14,1	566.204	9,5	118.263	2,0	4.430.157	74,4
2010	6.379.299	1.643.298	25,8	938.656	14,7	601.112	9,4	103.530	1,6	4.736.001	74,2

Fonte: MEC/INEP, 2012

As universidades públicas apresentam importante função social, na medida em que desempenham atividades diversas, abrangendo a pesquisa e a extensão, além do ensino. É o que verifica, por exemplo, com os atendimentos realizados por hospitais universitários, núcleos de prática jurídica, programas de extensão de cunho social que não só atendem à demanda da população por saúde pública, por esclarecimento e obtenção de seus direitos como cidadãos, por educação e outros, como também oferecem aos estudantes a oportunidade de empregar em atividades prático-profissionais o conhecimento acadêmico

adquirido em sala de aula. Os programas de pesquisa constituem talvez a ferramenta mais importante para o progresso tecnológico e científico do país, tornando mais concreta a possibilidade de ascensão do país a esferas de maior desenvolvimento – e conseqüente autonomia – no cenário mundial, por meio da busca de soluções dos problemas pertinentes à nossa realidade.

Não é esta a tônica da maior parte das universidades privadas, que priorizam atividades de ensino em detrimento da pesquisa científica e da extensão, valendo-se da exploração do trabalho de seu corpo docente na busca desmedida pelo incremento do lucro obtido no “comércio da educação”, não atendendo plenamente à sua função social enquanto prestadoras de um serviço público. Imposição de longas jornadas de trabalho aos funcionários, desrespeito à legislação trabalhista, pouco ou nenhum incentivo em relação à pesquisa e extensão, turmas superlotadas, pouco comprometimento com a aprendizagem do aluno, não remuneração por titulação, pressões administrativas e represálias sobre os docentes, dentre tantas outras práticas que acabam por comprometer o ambiente de trabalho e a qualidade do ensino. A lógica capitalista parece dominar a rede particular de ensino, o que se traduz na busca constante pela ampliação dos lucros mediante aumento da produção da força de trabalho.

Muitos são os questionamentos a serem suscitados a respeito das políticas públicas de educação e das propostas de aumento da oferta de cursos, turnos e vagas no ensino superior, bem como ampliação da área geográfica de atuação das universidades e das novas formas de ingresso nestas instituições. Não há dúvida do relevante papel que a educação superior exerce em uma nação, pois visa à formação de indivíduos aptos a criticar o mundo à sua volta e adotar medidas transformadoras da realidade social na qual se encontram inseridos.

Observa NASCIMENTO (2000):

Se o ensino fundamental e o médio devem cuidar da formação básica do cidadão, pois educação e cidadania devem andar de mãos dadas, o ensino superior tem de oferecer as ferramentas com as quais o indivíduo exercerá seu papel. A vida na sociedade atual exige um cidadão cada vez mais competente e informado, capaz de expressar sua opinião a respeito dos mais variados assuntos. Para tanto, qualquer cidadão deverá desenvolver as competências e habilidades básicas imprescindíveis à sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Isso requer um nível de escolarização maior e de melhor qualidade, que lhe permita não apenas dominar o conhecimento, mas igualmente manejá-lo na solução de problemas (NASCIMENTO, 2000, p. 112).

Neste sentido, o Governo Federal instituiu como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio do Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, visando ampliar o acesso e permanência no ensino superior. A fim de propiciar o crescimento do ensino superior público – gratuito e de qualidade –, foram desenvolvidas condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Tais ações pretendem contemplar não apenas o aumento de vagas nos cursos de graduação, como também a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, visando precipuamente à redução das desigualdades sociais no país. Segundo dados do MEC, a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003, com a interiorização dos câmpus das universidades federais. Com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 no final de 2011. Desde o início da expansão foram criadas 13 novas universidades

e mais de 100 novos câmpus universitários, o que possibilitou a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação¹¹⁰⁵.

A despeito do caráter expansionista das atuais políticas governamentais, faz-se necessário investigar em que contexto e em que termos esta expansão vem ocorrendo, e se de fato existe o devido empenho do poder público no sentido de assegurar a adequada aplicação das verbas destinadas para este fim e o atendimento das exigências mínimas de manutenção da qualidade do ensino ofertado à população, sem precarizar as condições de trabalho dos servidores envolvidos no processo de expansão, preocupação esta já apontada por alguns estudos¹¹⁰⁶. O docente encontra-se especialmente sobrecarregado, haja vista o aumento do número de alunos; as exigências para conseguir fomento externo para desenvolver suas pesquisas; a fiscalização constante acerca de seus índices de produtividade científica; submissão periódica a comissões de avaliação; pressão para formar o aluno segundo interesses do mercado; exposição a estímulos individuais que enfraquecem e fragmentam a identidade de classe; salários pouco atrativos – tais problemas acarretam até mesmo o adoecimento do profissional.

Um plano de expansão desmedido, com a superficialização do ensino, a formação aligeirada e despida da humanização e plenitude aspirada pelo meio social, a ampliação de vagas sem a correspondente contratação de docentes e técnicos que possam suprir demandas acadêmicas, a perda de direitos do servidor, a intensificação do trabalho docente, o incentivo ao produtivismo, a insuficiência de verbas para viabilização de projetos de pesquisa e extensão, implantação de laboratórios e atualização de bibliotecas, dentre outras tantas mazelas que afetam a rede pública de ensino superior e precarizam as relações de trabalho docentes, só fazem frustrar as expectativas dos atores envolvidos neste processo e da sociedade em geral.

É preciso igualmente verificar o modo e instrumentos utilizados pelo Poder Público para efetivar a democratização do acesso ao ensino superior, enfatizando as condições reais que propiciam o alargamento das fronteiras das universidades federais, a fim de compreender se os requisitos de qualidade de ensino propostos pela Carta Magna brasileira são observados no contexto da interiorização dos câmpus, especialmente em se tratando da representação social que se tem sobre o papel e importância da implantação de uma universidade federal em regiões com pouco ou nenhum acesso ao ensino superior público.

Preconiza o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E, ainda, determina no inciso VII do artigo 206 a “garantia de padrão de qualidade” como princípio a embasar o ensino a ser ministrado (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996) busca atender, em seu bojo, ao comando legislativo constitucional, traçando normas para viabilização do ensino em todos os níveis – fundamental, médio e superior –, com especial ênfase na necessidade de tratamento do aluno não como simples receptor de conhecimentos, mas como

¹¹⁰⁵ Neste sentido, João dos Reis da Silva Júnior, Olgaíses Maués, Ricardo Antunes, dentre outros.

¹¹⁰⁶ Insta ressaltar que a questão da cidadania no Brasil é recente e ainda frágil. Embora esteja insculpida na Constituição de 1988, cuja elaboração ocorreu no pós-período de ditadura militar (1964-1985) e foi denominada Constituição Cidadã, muito do que nela se consubstanciou ainda resta inobservado na prática. Isto em razão do descompasso entre aquilo que a Carta Magna assegura e a nova ordem política mundial, de desmonte do Estado de Bem-Estar fundado nos direitos do povo e da perceptível ascensão das políticas neoliberais.

indivíduo capaz de pensar criticamente o mundo ao seu redor, buscando a transformação e melhoria de si mesmo, assim como da sociedade na qual se insere.

Para COELHO (2013, p. 168), a democracia somente se concretiza com a participação ativa do maior número de cidadãos, cuja inclusão neste cenário está estritamente vinculada ao acesso à educação. O Estado não logrará êxito em sua evolução apenas concentrando-se em prestações estatais voltadas para a subsistência de seus cidadãos. A construção da cidadania¹¹⁰⁷, também um fundamento do Estado brasileiro, deve estar alicerçada na concessão de instrução, no fomento ao ensino e na disseminação do conhecimento reflexivo. Assevera a autora que o trabalho é também peça fundamental na construção da dignidade do homem, contribuindo para o seu aperfeiçoamento pessoal e material, bem como favorecendo o fortalecimento das relações sociais. Encontra-se, em última instância, direcionado para o bem-estar do ser humano, com o respaldo moral de poder assegurar a si e aos seus o sustento, a saúde, o lazer e o progresso contínuo.

Os meios e as forças de produção social só se justificam se forem respeitados os valores humanos, mormente os que atinem à educação e ao trabalho, destinando-se ao bem estar e ao progresso coletivo. Vale frisar que todos são merecedores de desfrutar dos benefícios da produção da riqueza na medida em que dela são geradores. O trabalho humano, especialmente o físico em relação ao intelectual, é pouco valorizado. Nota-se no modo de produção capitalista que quanto menor a remuneração, maior a oferta de mão-de-obra, uma vez que a qualificação exigida também é proporcionalmente menor – assim sendo, pode-se dizer que a classe operária cujo nível educacional é inferior, encontra-se alijada dos processos decisórios de relevo e das oportunidades de maior ascensão social.

Muito embora a educação deva ser tomada como um importante instrumento de efetivação da dignidade humana e da igualdade social, a escola, no mais das vezes, reforça paradigmas estabelecidos pelo modo de produção capitalista, distanciando a massa do saber crítico e emancipatório e impedindo uma verdadeira ascensão social, política e econômica. Nas palavras de MÉSZAROS (2008):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma 'internalizada' (isto é, pelos indivíduos devidamente 'educados' e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZAROS, 2008, p. 35)

Para CHAÚÍ (1984, p. 66-67), “faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens”, demonstrando a autora, porém, a contradição entre os que produzem riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, afastando delas os produtores. Estes últimos encontram-se excluídos do direito de usufruir dos bens que produzem, como por exemplo, o direito à educação. Ilustra o fato lembrando a situação do pedreiro que faz a escola e do marceneiro que faz as carteiras, mesas e lousas – analfabetos que são, não possuem a menor condição de enviar seus filhos para a escola que foi por eles construída.

Corroborando com este entendimento, PFEIFER e GIARETA (2009) ressaltam que:

¹¹⁰⁷ Universidade de Sorocaba?SP - Brasil

Quando tomada do ponto de vista superestrutural, a educação exerce um papel fundamental no desenvolvimento dos sujeitos e da sociedade, desempenhando a ampla tarefa de socialização, intelectualização e politização dos sujeitos. [...] Por outro lado, verifica-se que a educação também é entendida enquanto estratégia para preparação e a qualificação de profissionais para o desempenho de atividades produtivas no mundo do trabalho contemporâneo. Ou seja, reconhece a inserção cada vez mais preponderante da ciência e tecnologia na esfera do trabalho, exigindo do trabalhador, o domínio contínuo de novos conhecimentos, a familiaridade com linguagens científicas e o manuseio de novos paradigmas epistemológicos (PFEIFER; GIARETA, 2009, p. 3).

No mesmo diapasão, discorre CIAVATTA (2011) sobre o movimento histórico reiterado das elites brasileiras em sonegar a educação como recurso de leitura e compreensão do mundo e de emancipação de todas as formas de opressão. Destaca que nas escolas operárias, dominavam as normas de disciplina, as obrigações para com o trabalho e o aprendizado das primeiras letras, predominando nas escolas profissionais as atividades manuais e eletromecânicas e elementos de cultura geral. Em seu entendimento, as políticas educacionais acompanham a industrialização, criando novas escolas e novos cursos, porém não abrem mão do dualismo educacional que acompanha a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social no país. Acrescenta, ainda, que as exigências da atual estrutura produtiva, sob o mito da empregabilidade, transferem aos trabalhadores a responsabilidade pela formação profissional, de modo a se tornarem empregáveis segundo as exigências do mercado. Em suas palavras:

A cultura do trabalho que contrapõe-se a uma educação plena, é a da formação profissional reduzida aos treinamentos, à pedagogia das competências, à ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo, à educação corporativa de interesse das empresas, aos rudimentos técnicos ou às especializações tecnológicas, escoimados da compreensão das relações de trabalho e dos direitos laborais. São processos com roupagens novas, mas com base na histórica relação desigual entre as classes sociais no Brasil. (CIAVATTA, 2011, p 179)

A universidade contemporânea desempenha uma importante função social na medida em que qualifica o indivíduo para um mercado de trabalho competitivo e dinâmico. Todavia, apesar das exigências do capital para que o indivíduo qualifique-se cada vez mais, alegando carência de trabalhadores aptos a desempenhar atividades de maior grau de intelectualização, o emprego no Brasil tem se dado em funções mais manuais e semiqualficadas. Muitos trabalhadores com alto grau de formação desempenham funções mais simples com menores salários. O capital tende a empregar os melhores por um valor menor, aumentando deste modo a mais valia via barateamento do valor da força de trabalho. Embora o ingresso no mercado de trabalho esteja fortemente impresso no imaginário coletivo como o principal – senão único – recurso para melhoria de condições de vida, é preciso observar que a sociedade capitalista define o indivíduo a partir de sua capacidade de produzir mais e melhor do que o seu próximo.

A importância da qualificação do indivíduo é um dos principais motes da chamada “Teoria do Capital Humano”, cujo cerne reside na idéia de que a formação da força de trabalho consiste num dos principais fatores explicativos das diferenças de capacidade de trabalho, produtividade, renda e mobilidade social. Assim sendo, esta teoria postula que as relações de produção capitalistas são justas e que a definição da própria renda compete a cada indivíduo. FRIGOTTO (apud SOUZA, 2003) ressalta que nesta visão teórica o resultado do investimento individual ou estatal em capital humano (formação/qualificação) é o aumento da

renda de acordo com méritos pessoais, e em médio ou longo prazo tal investimento propiciará acesso ao capital físico ou o mesmo *status* e privilégios de que desfrutam os que o possuem.

Decorre desta visão um reducionismo da concepção de educação, na medida em que se considera apenas seu aspecto econômico, desvinculado da política, da sociologia e da filosofia. Concebida unicamente como fator de produção, a educação é definida pelos critérios de mercado e sempre avaliada sob os parâmetros da relação custo-benefício, tendo como referência a valorização do capital. [...] Não obstante, durante os períodos de prosperidade do capital no pós-guerra, a Teoria do Capital Humano ofereceu embasamento teórico e funcionou como um mecanismo de conformação do conflito de classe no campo educacional, na medida em que deu corpo à ideologia de que a formação/qualificação da força de trabalho é um direito e dever de todos e o Estado tem a obrigação de criar as condições para que todos tenham acesso à educação, o que reforçava a idéia de que caberia ao Estado a autoria dos investimentos e do planejamento educacional. (SOUZA, 2003, p. 184-185)

Para BATISTA (2003), o capital vem reestruturando seu processo produtivo a fim de responder a uma crise estrutural de rentabilidade e valorização que impedem sua expansão. Para tanto, estimula formas de produção flexíveis, inovações tecnológicas, novos modos de gestão e de produção, além de exigir mais saberes dos trabalhadores (atributos, atitudes, competências, habilidades, comportamentos e características pessoais), o que implica em mudanças no perfil da qualificação da força de trabalho para assegurar sua “empregabilidade”.

Há, portanto, no contexto da reestruturação produtiva uma intensificação do pensamento liberal, que retoma os pressupostos da teoria do capital humano. Pressupondo que a qualificação e o treinamento para o exercício profissional são suficientes para garantir a empregabilidade e/ou a elevação da renda do trabalhador, no contexto da mundialização do capital. Entendemos que isso é um pressuposto ideológico-idealista que desconsidera todas as determinações econômicas políticas e sociais que recaem sobre o trabalhador. (BATISTA, 2003, p. 168)

Não se pode questionar a essencial relevância da democratização do acesso ao ensino superior proposta pelas políticas públicas do governo, a fim de que o maior número possível de indivíduos possa aprimorar e ampliar seus conhecimentos. Afinal, qualquer incremento no nível de escolaridade da população por si só já representa grande avanço, haja vista a perspectiva de melhoria nos índices de desenvolvimento humano, aumento dos investimentos no país, maior participação em cúpulas internacionais, dentre outros desdobramentos favoráveis.

Entretanto, insta analisar se de fato a expansão do ensino ocorre prevendo a busca por uma formação humana universal e de qualidade, voltada não apenas para o atendimento de demandas mercadológicas, mas para a consolidação de um senso crítico do indivíduo enquanto parte de uma sociedade carente de profundas reformas sociais. Uma formação maciçamente técnica e profissionalizante, alijada dos questionamentos de cunho humanístico inerentes à construção de um cidadão consciente, consiste na criação de um exército de reserva avolumado e qualificado para atendimento dos interesses do capital, mas não necessariamente promove o desenvolvimento social de uma nação.

Segundo informação do Censo da Educação Superior 2010 (INEP, 2012), confirma-se uma trajetória de expansão vertiginosa da matrícula nos cursos de graduação tecnológicos, de menor duração e conteúdo mais específico para o mercado de trabalho. Em 2001, este número era de 69.797 e atingiu em 2010 um total de 781.609 matrículas – crescimento de mais de dez vezes no período. Trata-se de uma elevação significativa da proporção de matrículas nesta modalidade de ensino, que passaram de 2,3% para 12,3% ao

longo do período. De acordo com o INEP, tal crescimento aponta no sentido dos investimentos na educação profissional de nível superior, principalmente pela iniciativa privada, mas também pela expansão das Instituições Federais de Educação Tecnológica. O número de matrículas nas IFES em cursos tecnológicos aumentou 481% de 2001 para 2010. Do total de 63.481 matrículas em cursos tecnológicos das IFES no ano de 2010, 47.439 estão nos Institutos Federais (INEP, 2012, p. 44).

O trabalho, categoria central dos estudos marxistas, é atividade vital, pois por meio dele o homem produz e reproduz sua existência, organizando-se em sociedade. Porém, no modo de produção capitalista, o que se denota é que o trabalho, ao invés de representar a realização plena do indivíduo, configura-se como situação de exploração, alienação e desumanização. PIRES (1997) questiona se, nesse contexto, a educação se encontra, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação, ponderando que o conhecimento, enquanto instrumento do processo educacional, pode tanto contribuir como negar o processo de humanização. Acrescenta a autora que:

[...] para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode estar voltada para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas sim que a educação pode ter como preocupação fundamental o trabalho em sua forma mais ampla. [...]. O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). (PIRES, 1997, p. 89-90) (g.a.)

A fácil armadilha da mercantilização do ensino em face da globalização dos interesses econômicos deve ser evitada a todo custo pelas universidades – tanto públicas como privadas –, a fim de que não haja a predominância da aprendizagem de saberes técnicos a sobrepujar a verdadeira educação do ser humano global e socializado, preocupado com questões socioculturais de relevo. Como se depreende da leitura de SILVA JR.(2007):

Em meio ao movimento de extensão do capital aos complexos sociais em geral, o político, a educação e as políticas educacionais mercantilizam-se, produzindo relações sociais que se materializam em práticas humanas – constituintes do sujeito – orientadas pela racionalidade do capital. [...], estamos produzindo uma sociedade mercadorizada de forma totalizante; a esfera educacional tornou-se um quase-mercado, a escola assemelha-se a um empório e o individualismo possessivo articulado à competitividade tornam-se os valores máximos de nossa educação subordinada ao mercado. Uma sociedade cujo ser social é um cidadão produtivo: útil, só e mudo. (SILVA JR., 2007, p. 159)

Com efeito, a evolução do panorama do ensino superior, embora com ressalvas, sinaliza uma possibilidade de desenvolvimento do país, na medida em que permite a um maior número de indivíduos uma formação intelectual mais completa. A abertura de novos horizontes pessoais e profissionais por meio da educação é o anseio de muitos brasileiros, os quais sonham com condições dignas de existência e melhores oportunidades para a classe que vive do trabalho. A árdua tarefa é priorizar uma educação voltada não apenas para o trabalho, mas para a formação de um cidadão crítico e consciente de seu real papel na totalidade social.

Sempre é bom não perder de vista que o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o. Daí se esperar da educação que ela se constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. É por isso que, ao lado do investimento na transmissão aos educandos, dos conhecimentos científicos e técnicos, impõe-se garantir que a educação seja mediação da percepção das relações situacionais, que ela lhes possibilite a apreensão das intrincadas redes políticas da realidade social, pois só a partir daí poderão se dar conta também do significado de suas atividades técnicas e culturais. Por outro lado, cabe ainda à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta todos os focos da alienação. (SEVERINO, 2000, p. 70)

A democratização do acesso ao ensino superior em todas as suas modalidades é bem-vinda e muito desejada pela população, na medida em que pode representar o tão esperado despertar das inúmeras potencialidades do país, por meio da elevação do nível intelectual de seus cidadãos. Infelizmente, caso as políticas educacionais reforcem o perverso contexto da reestruturação produtiva, perpetuando a estrutura da sociedade de classes e a desigualdade social, os trabalhadores estarão cada vez mais atrelados à responsabilidade pela própria qualificação para o trabalho. As promessas do mercado sobre a sonhada “empregabilidade” pela via do maior nível de formação podem não se concretizar, reservando a trabalhadores altamente qualificados funções que não correspondem ao seu nível de preparo, mantendo-os em verdadeira situação de subemprego.

O aumento quantitativo das matrículas nas instituições de ensino superior consiste em um interessante avanço e promove o acesso à educação para um maior número de indivíduos, porém não significa necessariamente a efetiva formação de cidadãos aptos a criticar o mundo à sua volta e adotar medidas transformadoras da realidade social na qual se encontram inseridos; tampouco que esta expansão vem ocorrendo com respeito às exigências de qualidade do ensino propugnados pela Carta Magna e sem precarizar as condições de trabalho docente no cenário expansionista.

Desta feita, espera-se que o país avance cada vez mais, almejando a construção de uma nação justa, equânime e solidária, na qual haja espaço para o desenvolvimento físico, material, intelectual, moral, pessoal e profissional de todos os cidadãos, calcado em bases sólidas e atento ao contexto mundial no qual se encontra inserido. A conjugação de esforços públicos e privados para assegurar uma formação plena, bem como a criação de postos de trabalho condizentes com a mesma, deve se fazer presente. De igual maneira, espera-se que haja o devido respeito quanto à dignidade das condições de trabalho dos docentes envolvidos no processo. Desta feita, será possível lograr êxito quanto a um crescimento capaz de promover profundas mudanças sociais e maior equilíbrio entre a classe que vive do trabalho próprio e a classe que explora o trabalho alheio.

Referências

- BATISTA, R. L. (2003). Reestruturação produtiva, ideologia e qualificação: crítica às noções de competência e empregabilidade. In BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. Desafios do Trabalho. Londrina: Práxis.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CHAUÍ, M. S. (1984). O que é ideologia. São Paulo: Abril Cultural: Editora Brasiliense.

COELHO, L. Z. G. F. (2013). A construção da dignidade humana por meio da educação e do trabalho.

Direitos Fundamentais & Justiça / Revista do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Direito da PUCRS. Ano 6, n. 21, out-dez. 2012. Porto Alegre: HS Editora.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2012). Censo da educação superior: 2010 – resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em 10.02.2013, às 11:00.

MARX, K. (2003) Contribuição à crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.

MÉSZÁROS, I. (2008). A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo.

NASCIMENTO, E. M. F.S. et al. (2000). LDB, Ensino Superior e Construção da Cidadania. São Paulo: Editora Plêiade.

PFEIFER, M.; GIARETA, P. F. (2009). Expansão da educação superior no Brasil: panorama e perspectivas para a formação de professores. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – Educere, 26 a 29 de outubro de 2009, PUCPR.

PIRES, M. F. C. (1997). O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface – Comunicação, Saúde, educação, v. 1, n.1, 1997, p. 83-92.

SEVERINO, A. J. (2000). Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. São Paulo: São Paulo em Perspectiva, 14(2).

SILVA JR., J. R. (2007). O longo período do esgarçamento do pacto social liberal. In LOMBARDI, J. C. e SANFELICE, J. L. (Orgs.). Liberalismo e Educação em debate. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr.

SOUZA, J. S. (2003). A 'nova' cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção do consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In BATISTA, R. L.; ARAÚJO, R. Desafios do Trabalho. Londrina: Práxis.

APOIO: FAPEMIG/CAPES

Mutação Cultural e Trabalho Docente no Cotidiano do Ensino Superior

Eliete Jussara Nogueira, Maria Lúcia de Amorim Soares, Carla Pineda Lechugo¹¹⁰⁸

Resumo

Uma intrigante condição existencial nos envolve desde meados do século XX, fruto de uma cultura que criou formas culturais novas, complexas e de difícil inteligibilidade. Ao mesmo tempo, que percorreu amplo e variado domínios implicando transformações tecnológicas, econômicas, sociais, filosóficas científicas, artísticas, forjou novos modos de viver e novas formas de pensar. Nesse panorama, a escola e em específico a Universidade, se depara com alunos que são fruto desse contexto novo a todos, de tal forma que professores no cotidiano da escola, em conversas informais, comentam sobre esse estranhamento no comportamento de alunos. Tal constatação empírica levou a questionar sobre o que os professores pensam de seus alunos. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa, em setembro de 2012, que teve como objetivo entender a representação que professores de ensino superior fazem sobre os alunos. Trata-se de uma pesquisa exploratória, que utilizou para coleta dos dados, a distribuição de um questionário com instruções para o professor falar bem e para falar mal de seus alunos. Foram devolvidos 97 questionários, os quais foram transcritos e analisadas as respostas. As primeiras análises apontam respostas ligadas a agilidade nos recursos digitais, como a principal característica positiva dos alunos, e a carência de conhecimentos mais aprofundados, e o não hábito de ler como uma das respostas mais freqüentes quando professores falam mal dos alunos. As análises dessas respostas levam a compreender que a linguagem dos professores não apenas descreve ou fala sobre as coisas, mais ao isso fazer instituiu as coisas, inventando suas identidades. No caso específico dessa pesquisa, consideramos que professores, criam identidades aos jovens alunos universitários, e que, portanto, coloca-se em dúvida o real e o construído coletivamente pelo contexto do ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Mutação Cultural. Trabalho Docente. Ensino Superior. Linguagem. Cotidiano Escolar.

Introdução

Uma intrigante condição existencial nos envolve desde meados do século XX, fruto de uma cultura que criou formas culturais novas, complexas e de difícil inteligibilidade. Ao mesmo tempo, que percorreu amplo e variado domínios implicando transformações tecnológicas, econômicas, sociais, filosóficas, científicas, artísticas, forjou nossos modos de viver e novas formas de pensar.

Em outras palavras, não há como fechar os olhos para a magnitude das transformações que a humanidade tem experimentado especialmente nas últimas décadas. O conhecimento científico e tecnológico alcançado permitiu que o esgotamento da última longa fase expansiva na acumulação capitalística e a conseqüente crise econômica mundial dos 1970, fosse respondido com uma reestruturação sistêmica do capitalismo. Os avanços tecnológicos da informática e nas comunicações provocaram alterações substanciais na forma de organizar a produção e a distribuição das mercadorias; possibilitaram o fluxo instantâneo de informações e de capitais ; inauguraram novas possibilidades de produção cultural através da manipulação eletrônica de

¹¹⁰⁸ Universidade Federal do Rio Grande - FURG

imagens digitais que simulam realidades. No dizer de Evangelista (2007, p. 172) “o capitalismo atingiu uma mundialização sem precedentes das suas formas de produzir e de viver, provocando alterações profundas em todo complexo societário.”

Ao lado destas transformações a esfera cultural sofreu um alargamento inusitado, subsumindo o conjunto das demais relações sociais. A vida social foi tomada e saturada por todo tipo de imagens que permeiam o conjunto das relações sociais enquanto uma das relações necessárias da sociabilidade humana no mundo atual. Ao mesmo tempo, ocorreu um avassalador processo de isolamento social do indivíduo, reduzido à condição de “expectador” nessa sociedade do espetáculo (DEBORD, 1991). Configurou-se o fenômeno denominado de cultura do narcisismo (LASCH, 1987), para designar os efeitos simbólicos e imaginários provocados pela produção e pelo consumo massivo de mercadorias nas sociedades capitalistas designadas em condições pós-modernas.

A comunicação de massa foi acompanhada pela produção de signos e imagens que se autonomizaram de qualquer referente concreto, substituindo o mundo real pelo mundo artificial do simulacro. (BAUDRILLARD, 1991; 1996). Os signos tornaram-se auto-referentes e mais reais que a própria realidade, convertida em hiper-realidade. A comunicação de massa deslocou, assim, a experiência do real para a vivência *no* e *do* signo (LIPOVETSKY, 1989).

Evangelista (2007, p.173) num impulso radical afirma que a realidade social desmaterializou-se impondo

(...) o domínio do signo auto-referente; o cotidiano transformou-se na vivência imediata do simulacro e da hiper-realidade, com a centralidade das imagens na sociedade contemporânea. Na origem desses fenômenos, está a expansão da indústria cultural, através da hipertrofia e da difusão extraordinária dos meios de comunicação de massa, principalmente aqueles destinados à produção eletrônica audiovisual, encimada pela televisão.

Na verdade o capitalismo transforma a imagem em mercadoria e a cultura de massa faz da imagem um significativo material de primeira grandeza. Assim, a subsunção da cultura à lógica capitalista cria nossos espaços para fantasmagorias que acompanham o fetichismo da mercadoria. Em conseqüência, ampliam-se os fenômenos relacionados à reificação (LUKÁCS, 1974), enquanto forma histórica particular de alienação, na qual o fetichismo da mercadoria está disseminado no ser social e na constituição da subjetividade humana. Desse modo a relação entre os homens assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas (MARX, 1985) fazendo do cotidiano um cotidiano reificado que aparece aos homens como uma realidade caótica, e sem sentido, feito e vivenciado como um aglomerado inorgânico e aleatório de crises, imagens, representações e fatos sociais. Nessa cotidianidade o mundo reificado, ignorando as implicações da reificação generalizada, engendrou proposições teóricas modeladas pela lógica da fragmentação, do simulacro, da efemeridade, da indeterminação, da descontinuidade, de alteridade e do ecletismo paradoxal. Frente a essas novas formas de representação simbólico-culturais, o cotidiano seria o espaço privilegiado de manifestação de mudança cultural.

Nesse panorama a educação vive uma crise de finalidade, sem modelos ou referências para atualizar-se, frente a um cenário contemporâneo. “A reiterada exigência de qualidade e excelência realizada pela sociedade frente à educação contemporânea reside numa cisão que pulsa no cerne do mundo adulto, que, se de um lado adere cada vez mais a cultura jovem, de outro exige uma formação mais intensa para o competitivo mundo do trabalho.”(SOARES, NOGUEIRA e GOMES, 2013,p. 131)

A escola e em específico a Universidade, se depara com alunos que são fruto desse novo contexto, de tal forma que professores, em conversas informais, comentam sobre um estranhamento no comportamento de alunos. Tal conversação empírica levou ao questionamento sobre o que os professores de uma Universidade Comunitária brasileira, localizada no interior do estado de São Paulo, pensam de seus alunos.

Representação docente sobre os alunos

Com uma pesquisa exploratória, realizada em setembro de 2012, a qual o objetivo foi entender a representação que docentes do ensino superior fazem sobre os alunos, foi utilizado para coleta de dados a distribuição de um questionário com instruções para, simplesmente, falar bem e para falar mal dos alunos. Esse procedimento ocorreu na sala dos professores, com uma caixa com o questionário e instruções e outra fechada para a coleta dos questionários preenchidos ou não. Uma das pesquisadoras utilizou o intervalo para conversar na sala dos professores sobre os objetivos da pesquisa e pedir a colaboração voluntária, seguindo os procedimentos éticos em pesquisa com seres humanos, de tal forma, realizou a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido que ficou ao lado da caixa. Esse procedimento ocorreu durante três dias, após esse período os questionários foram recolhidos, com a participação voluntária de 97 professores, pós-graduados, de diferentes áreas de conhecimento do ensino superior de uma Universidade Comunitária da cidade de Sorocaba/SP, Brasil. As respostas de todos os professores foram transcritas, de forma a possibilitar uma análise de conteúdo.

Segundo Bardin (1977, p.43), a análise de conteúdo “trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis”, usando a metáfora de um jogo de xadrez, a autora completa, que “a análise de conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis.” O tratamento das respostas, seguindo o método da análise de conteúdo, buscou a análise temática, frequencial e transversal das mensagens, realizou-se uma pré-análise, uma leitura exploratória e a interpretação da resposta dos professores. Neste trabalho apresentaremos os dados da análise frequencial, em específico as palavras que mais aparecem nas respostas dos professores quando descrevem os alunos.

As respostas dos professores ao “falar bem” dos alunos, de modo geral descrevem o perfil do jovem que domina a tecnologia, participativo, esforçado, dinâmico, ágil, faz várias coisas ao mesmo tempo, alegre, educado e pró-ativo, ressaltam ainda a criatividade e o esforço pois a maioria são trabalhadores e estudam. Nesse perfil a palavra que aparece com mais frequência é “tecnologia” - citada em 25 das 97 respostas, seguida das palavras: ágeis, dinâmicos, rápidos (14 vezes), e esforçados, pró-ativos, participativos (também 14 vezes); respeito, educados, apareceu citado 12 vezes.

- Alunos conectados a tecnologia
- Dominam as ferramentas computacionais e outras tecnologias.
- A grande maioria dos alunos tem muita facilidade com aparelhos celulares, computadores, entre outros, e isso facilita quando, nós professores, necessitamos utilizar meios tecnológicos para as aulas.
- Tem maior autonomia na utilização das tecnologias. São indivíduos multimídia.

- São dinâmicos. Capazes de fazer várias coisas ao mesmo tempo.
- São afetivos. Dominam as ferramentas computacionais e outras tecnologias. Conseguem interagir e participam bem de atividades em grupo.
- Alunos trabalhadores. São, em sua maioria, muito educados.
- Alegres, criativos. Adoram fazer atividades em grupo e conseguem interagir bem.
- Amigáveis. Comunicáveis. Rápidos.
- Esforço. Alegria. Pró-ativos.
- São participativos se envolvidos e solicitados . são educados se respeitados. São inteligentes mas com direcionamento para tecnologia.
- (respostas dos professores)

Quanto a reclamações dos professores sobre os alunos, as respostas apontam sobre o cotidiano da sala de aula. A atenção do aluno foi o item que mais professores reclamaram, dizem que os alunos são desatentos, dispersos, desinteressados, com falta de foco (32 vezes); a questão de não saber estudar, alunos sem hábito de leitura apareceu 26 vezes; a característica imediatista, sem esforço, com preferência ao pronto e rápido, teve 19 citações, a falta de conhecimento básico, principalmente em português e matemática, apareceu 13 vezes; e a tecnologia, também aparece muito citada, mas nesse item os professores reclamaram do uso inadequado da tecnologia, que atrapalha as aulas e a atenção dos alunos, o foco principal foi o uso excessivo do celular durante as aulas (9 vezes citados diretamente). Alguns professores reconhecem as características dos alunos como de uma nova geração, nascida na era da expansão da tecnologia da informação, e que, portanto apresentam comportamentos diferentes, denominados muitas vezes como geração Y, ao mesmo tempo em que reclamam dessas características por não se adequar as aulas teóricas ou convencionais.

- Desatenção principalmente nas aulas teóricas. Uso inadequado de equipamentos eletrônicos em aula. Mau uso da internet como ferramenta de pesquisa para os trabalhos. Má formação no ensino médio.
- Iniciam o curso com uma formação de base deficiente.
- Dificuldade em prestar atenção na aula. Querem tudo “mastigado”.
- Alunos desinteressados. Falantes. Preocupado com o lado de fora do aprendizado (tudo menos o aprendizado).Alunos sem base (falta de pré-requisito).Quanto mais jovem menos interesse.
- Embora haja comprometimento e preocupação com a formação, a visão que essa geração atual tem de estudo é muito diferente da nossa, ou seja, exigir muita leitura, por exemplo, não funciona. Tarefas práticas, em contrapartida são recebidas melhor.
- Não tem hábito de estudar.Acham que 1 hora por semana é algo suficiente.
- Não desgrudam do celular.
- Se a aula não tiver interessante “para ele” se dispersa facilmente. Gosta de falar sobre o dia a dia na rede mesmo durante as aulas.

- Dificuldade em se concentrarem. Não conseguem desligar o celular, pois precisam estar permanentemente conectados. Não lêem muito: jornais, revistas, livros
- São imediatistas tendo dificuldade para o desenvolvimento do conhecimento, pois não tem paciência para aprender através de um processo. Eles tem dificuldades de português lógica, matemática.
- São influenciados pela “cultura da facilidade”, resultante da tecnologia. Assim os alunos rejeitam a exigência de esforço contínuo, aprofundado e tudo que apresenta como difícil. Leitura, reflexão, pesquisa, etc.
- Dificuldades de aprender. Ficam nos celulares, computadores, e fones de ouvido.
- Lamentavelmente a maioria dos alunos da geração Y utiliza todos os meios virtuais para fugir do conteúdo das aulas. Ficam em salas de papos, redes sociais, sem qualquer conteúdo com as aulas, dificultando muito a atuação do professor.

De certa forma ao investigar os professores, observamos nas respostas a criação de novas identidades para os jovens. Ariès (1981), postula, que juventude é uma construção social, reconhecida como fase do desenvolvimento humano, a partir do século XIX. Então podemos perguntar, quais as circunstâncias históricas e sociais que impulsionam as representações de jovem, de aluno, nas sociedades contemporâneas, para entender os valores presentes nessa construção. Sem esquecer que não podemos falar de juventude (no singular), mas juventudes, pois segundo Margulis (2001), há distintas maneiras de ser jovem, pois não é a mesma coisa ser jovem carente, ou classe alta, homem ou mulher jovem, essa heterogeneidade reflete as condições materiais da vida social.

As desigualdades, para além das diferenças, são múltiplas no Brasil. A primeira que sempre nos ocorre é a de classe social. Assim como a população em geral, tem também uma massa de jovens pobres e uma faixa bem menor daqueles providos financeiramente. Esses grupos têm acessos diferentes à cultura, ao lazer, ao trabalho, à escolaridade, à circulação nas cidades, nos estados e no país. {...} As diferenças aqui apontadas são as mais gritantes e não representam todos os grupos. Há diversidade ideológica, religiosa, cultural. Não podem esquecer, também, das marcas que diferenciam os moradores do interior, das capitais e das cinco regiões do país, que apresentam características muito próprias. (ROCHA, 2006, P.205)

Nesse quadro, as representações dos professores sobre seus alunos, parecem refletir um contexto social, em que a tecnologia se faz presente e modifica comportamentos. A afinidade “natural” do jovem com aparelhos tecnológicos imprimem um ritmo veloz e complexo, que influencia o cotidiano adulto. O texto linear expande-se para o hipertexto, mudam os valores que orientam as escolhas dos alunos, a lógica da sociedade do consumo invade a sala de aula, para relações rápidas, fáceis, de utilidade imediata e descartável.

A fragmentação dos modelos existenciais e das referências externas encontra seu lugar na maneira com que se dá a convergências de diferentes tipos de informação em um só gadgets – de maneira hipertextual e não linear. A insegurança e angústia geradas pela ambivalência dos diferentes papéis dos jovens em também diferentes espaços sociais são amenizadas com a capacidade de armazenamento de dados que é proporcionada pela mais recente tecnologia, trazendo uma materialidade para a construção de identidades a partir de seus gostos, escolhas e pertencimento. A afetividade, traduzida na necessidade de estabelecer vínculos de confiança com seus pares, encontra nestes aparelhos eletrônicos sem lugar preferencial entre os

objetos de consumo, já que permanece online é uma maneira de se colocar a disposição do Outro [...]. Por sua vez, a organização dos dados, a seleção das informações, a prática do compartilhamento (também seletivo) e a rede social que daí se estabelece consolidam a autenticidade, quando é importante ser único, mas também ser par. Nesta troca, também se sustenta o gregarismo, (onde a conectividade se revela uma importante base de sustentação de laços sociais). A necessidade de questionamento, por sua vez, é alimentada com o alcance e a velocidade das informações que, quase ilimitadamente, apresentam-se diante de seus olhos (ROCHA; PEREIRA, 2010, p. 398).

Considerações finais

O culturalista indiano-britânico Homi Bhabha (2007, p. 20) diz que “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”. No modelo tradicional da sociedade anterior à globalização e à informação a própria sociedade era a referência extrema e constante de seu desenvolvimento. Naquele contexto, a noção de sociedade podia representar o padrão de avaliação das formas de conduta pessoais ou coletivas no conjunto social e a escola devia transmitir conhecimentos, formar o espírito, impor disciplinas e fazer desaparecer as diferenças entre indivíduos em nome das uniformidades da norma.

Hoje, os grandes fluxos econômicos, e os interesses que se escondem por detrás deles, bem como as novas categorias de raça, gênero, geração, etnia e cultura reconfiguram as posições do sujeito, mas também, a relação das instituições com o todo social. Essas condições constituem as pretensões de identidade subjetiva e institucional no mundo contemporâneo. O que está em questão é o próprio conceito de universidade e de trabalho docente no ensino superior, que se encontra em radical processo de revisão: ora eles assumem um papel crítico-transformador, ora agem em função do sistema. O que predomina é a adaptação e a acomodação nas críticas da universidade ao modelo político-econômico dominante.

O professor hoje, na Universidade, formado que foi sob os estatutos da modernidade calcados na racionalidade técnica, desenvolve suas práticas, tencionado por novas necessidades, as quais superam suas possibilidades de formação. A avassaladora proeminência das novas tecnologias e a conseqüente instauração de uma cultura midiática permitem considerar que professores criam identidades para seus alunos universitários, e que portanto coloca-se em dúvida o real e o construído coletivamente pelo contexto do ensino superior.

Referências

- ARIÈS, Philip (1981). História social da criança e da família. 1ª.ed. Rio de Janeiro: LTC.
- BARDIN, Laurence (1977). Análise de Conteúdo. Tradução de Luis A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- BAUDRILLARD, Jean (1991). Simulacros e simulações. Lisboa: Relógio D'água.
- BAUDRILLARD, Jean (1996). A troca simbólica e a morte. São Paulo: Edições Loyola.
- BHABHA, Homi (2007). O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG.

- DEBORD, Guy (1991). A sociedade do espetáculo. Lisboa: Mobilis in Mobili.
- EVANGELISTA, João Emanuel (2007). Teoria social pós-moderna: Uma introdução crítica. Porto Alegre: Sulina.
- LASCH, Christopher (1987). A cultura do narcisismo: A vida americana numa era de esperanças em declínio. Rio de Janeiro: Imago.
- LIPOVETSKY, Gilles (1989). A era do vazio: Ensaio sobre o individualismo contemporâneo. Lisboa: Relógio D'água.
- LUKACS, György (1974). História e consciência de classe. Porto: Publicações Escorpião.
- MARGULIS, Mario (2001). Juventud, uma aproximacion conceptual. In: BURAK, Solum Donas (Org.). Adolescencia y juventud em America Latina. Cartago: Libro Universitario Regional, (p.41-56).
- MARX, Karl (1984). O capital: crítica da economia política. São Paulo: Abril cultural.
- ROCHA, Everaldo; PEREIRA, Claudia (2010). Sociabilidade e novas tecnologias: os significados do consumo entre os jovens. In: BARBOSA, Marinalva; MORAIS, Osvando J. de (Org.) Comunicação, Cultura e Juventude. São Paulo: Intercom, (p. 381-402).
- ROCHA, Maria Cristina (2006). Juventude: apostando no presente. Imaginário, São Paulo:USP, v12, n12, junho,p. 205-233.
- SOARES, Maria Lúcia de Amorim; NOGUEIRA, Eliete Jussara; GOMES, Luiz Fernando (2013). No cenário da pós-modernidade: a reiterada exigência de qualidade e excelência na educação contemporânea. Conjectura: Filosofia e Educação/UCS. V8, n1, Jan/abr. Caxias do Sul, RS:Educs, p.120-134.
- TOURAINÉ, Alain (2006). Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Editora Vozes.

Epistemologia da complexidade e ensino inovador: princípios organizadores

Daniele Simões Borges, Gionara Tauchen¹¹⁰⁹

Resumo

Neste texto, descrevem-se as experiências e os princípios de inovação no ensino universitário. Para tanto, investigamos as compreensões a respeito das inovações e das práticas de ensino de quatro professores atuantes nos cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza (Ciências Biológicas e Física) de uma universidade do sul do estado do Rio Grande do Sul. A intenção metodológica é compreender a complexidade dinâmica das trajetórias e das experiências, as quais tem constituído as práticas educativas dos sujeitos pesquisados. Para dar conta dessa intenção, optamos pela metodologia de investigação narrativa, pois esta tem, em suas bases o objetivo do entendimento da experiência docente (CONNELLY E CLANDININ, 2000). Nesse sentido nos questionamos sobre quais são os movimentos que levam os professores a inovar? O que os professores pensam sobre a inovação? Como realizar a gestão da inovação no Ensino Superior? A partir desses questionamentos, organizamos o presente estudo, objetivando compreender as concepções, as experiências e os princípios que potencializam as inovações no ensino universitário. As narrativas revelam um esforço para a mudança do ensino universitário, pensar as implicações da inovação manifestando emergências que subsidiaram a criação de quatro princípios de um ensino inovador: a interação e religação; o planejamento; a ação estratégica; e a auto-hetero-avaliação.

Palavras-chave: Universidade. Inovação. Docência. Didática.

Introdução

As inovações no ensino podem ser interpretadas como ações educativas que são desenvolvidas, em diferentes situações, provocando mudanças no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o inovar, constitui-se em como um fenômeno que necessita ser compreendido a partir de um olhar multirreferencial¹¹¹⁰ sobre o contexto histórico e temporal da ação estudada. Para tanto, é preciso uma leitura plural e, também, “[...] de um pensamento que considere as partes em sua relação com o todo e o todo em suas relações com as partes” (MORIN, 2011a, p. 46), visando compreender, para além das transparências do fenômeno; adentrando as suas opacidades (MARTINS, 1998).

A inovação, por mais que seja um termo complexo que exprima diferentes denotações, sendo dependente do outro para ser validada e do seu contexto-espaco para ser compreendida, é apresentada, muitas vezes, como um acontecimento que acarreta uma melhoria no sistema educativo (BORGES e TAUCHEN, 2012). Notamos, também, que a inovação no ensino não se restringe à técnica, mas a incorpora, pois os estudos defendem a ideia de reforma na episteme da prática educativa e de ruptura com o paradigma de ensino tradicional.

¹¹⁰⁹ O conceito de multirreferencialidade foi criado pelo francês Jacques Ardoino. A multirreferencialidade propõe uma leitura plural para a Educação, ultrapassando as barreiras disciplinares, ao perceber, sem discriminar ou reduzir, as diferenças e as semelhanças entre todos os fenômenos estudados (MARTINS, 1998).

¹¹¹⁰ Morosini (1997), Veiga (2000; 2003), Cunha (1997; 2001; 2005), entre outros.

Por vezes, os autores mencionados abordam a inovação como sinônimo de mudança e de reforma. Porém, Farias (2006) alerta que esses são conceitos diferentes, pois, uma vez em um processo de inovação, a mudança torna-se uma possibilidade ou, até mesmo, uma oportunidade para ressignificação da prática docente, não um sinônimo de inovação. Todavia, é importante alertar que inovação e mudança interagem; ambas têm como objetivo comum a melhoria da qualidade do ensino e da educação.

Para Carbonell (2002), o desenvolvimento da inovação, pelo professor, tende a acontecer quando este exerce sua prática com paixão e compromisso pelo magistério, objetivando constituir uma ação educativa mais fluida entre professor, conteúdo e aluno. Por isso, salientamos que uma ação inovadora não é algo que ocorre involuntariamente. O professor inovador, de algum modo, pensa, reflete e planeja sua interação com o conteúdo e para/com os alunos, ou seja, não há inovação sem intencionalidade. Nesse sentido, acreditamos que a inovação tem, em seu cerne, o princípio de reorganizar o processo educativo por meio de suas inter-retroações (MORIN, 2007).

É notável, ainda, a relação entre a inovação educacional e a formação de professores, pois, uma vez estabelecidas inovações no ensino, por meio do corpo docente, as possibilidades de um ensino inovador são maiores. No que diz respeito à instituição escolar, por exemplo, o Brasil tem proposto, em suas políticas educacionais, projetos ditos inovadores, porém com características verticais e unilaterais. Logo, o sucesso desses projetos são escassos, posto que a inovação tem como pilar a contextualização, o planejamento, a intencionalidade, a reflexão. Ou seja, é composta por uma rede de referências e ações.

Com relação à inovação no ensino universitário, foco deste trabalho, os estudos¹¹¹¹ trazem, em seus resultados, problematizações sobre os processos de inovação na aula universitária no âmbito institucional, nas experiências curriculares e nos projetos pedagógicos. Com base nesse cenário, questionamos: quais são os movimentos que levam os professores a inovar? O que os professores pensam sobre a inovação? Que fatores desencadeiam as inovações? Como realizar a gestão da inovação no Ensino Superior? Como avaliar as inovações? Quais os elementos que permeiam a organização de um ensino inovador? A partir desses questionamentos, organizamos o presente estudo, objetivando compreender as concepções, as experiências e os princípios que potencializam as inovações no ensino universitário.

Abordagem metodológica

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa, buscamos adentrar no “[...] tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2007, p.13) e que perpassam as inovações no ensino. A intenção metodológica é compreender a complexidade dinâmica das trajetórias, das experiências e das histórias, as quais tem constituído as práticas educativas dos sujeitos pesquisados. Para dar conta dessa intenção, optamos pela metodologia de investigação narrativa, pois esta tem, em suas bases o objetivo do entendimento da experiência docente (CONNELLY E CLANDININ, 2000).

Telles (2002), em seus estudos sobre investigação narrativa, pondera que, nessa metodologia, os professores não devem ser interpretados como agentes produtores de dados para a pesquisa. Pensamos

¹¹¹¹ Ou seja, ele não é um sujeito determinado por uma única referência.

igualmente e consideramos cada participante da pesquisa como “[...] um ser sabente de sua prática pedagógica e dotado de um potencial e capacidade para a reflexão” (TELLES, 2002, p. 97).

Tendo como base essas compreensões, quatro professores universitários foram convidados a participar desta pesquisa. O convite foi realizado levando em consideração dois aspectos: os resultados de um estudo, antecedente, que tinha como objetivo identificar, na percepção dos formandos, quais as práticas inovadoras no ensino superior haviam sido desenvolvidas nos cursos de licenciatura nas áreas das Ciências da Natureza (Ciências Biológicas e Física), em uma universidade federal do sul do estado do Rio Grande do Sul; e a indicação dos nomes dos docentes dessa instituição considerados inovadores pelos alunos, bem como os motivos que conferiram a esses o reconhecimento de inovações no ensino.

A partir dessas indicações, entramos em contato com os professores mais citados, convidando-os a participar da pesquisa e propondo-lhes a elaboração de uma narrativa que expressasse suas experiências de inovação no ensino, com o intuito de buscar, em sua memória pedagógica, a (re)construção das suas experiências formativas e docentes. O *corpus* da análise constituiu-se em um conjunto de seis histórias. Para isso, adotamos a seguinte orientação: a) leitura cuidadosa das histórias; b) identificação das temáticas e dos significados narrados; e c) agrupamento das temáticas (CONNELLY e CLANDININ, 2000; TELLES, 2002). Os professores também foram identificados por pseudônimos: Professor Texturado, Professor Entrelaçado, Professor Jaspé e Professor Penteado. Utilizamos esta denominação por analogia aos fios que tecem o complexo tecido das inovações no ensino.

Dessa forma, propusemo-nos a compreender os sentidos das concepções e ações desses professores, bem como as suas interrogações, por vezes, explícitas; em outras situações, implícitas em suas escritas narrativas. As histórias analisadas assumem um discurso identitário que nos possibilitou a interpretação dos diferentes papéis que a inovação tem assumido na prática desses docentes no ensino universitário, possibilitando anunciar alguns princípios universais ao ensino inovador.

O narrar dos professores inovadores: a composição do tecido

O enlace dos fios, para a composição desse tecido que expressa docência inovadora, foi elaborado a partir das narrativas dos professores, revelando algumas particularidades do fenômeno estudado. O professor inovador não é unireferencial¹¹¹². É, sobretudo, expressão das atividades e das atitudes que construiu a partir de um processo complexo de inter e retroação com sua experiência; é “[...] um sujeito capaz de aprender, inventar e criar ‘em’ e durante o seu caminho” (MORIN, CIURANA e MOTTA, 2003, p. 18). Desse modo, inspiradas no pensamento complexo, que se “[...] apresenta com traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...]” (MORIN, 2007, p.13), iniciamos esta tessitura, que é incerta e difícil, pois nos mostra os limites do nosso próprio conhecimento expresso entre os enredos e as tramas dos fios que aqui buscamos tecer.

As noções de formação, de trajetória e de docência entrelaçam-se quando buscamos compreender o professor como “sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual é um dos atores” (ISAIA, 2003, p. 241), pois os aspectos pessoais e profissionais são mobilizados e se inter-relacionam em seus pensamentos e ações. Partimos do pressuposto de que a vida humana se constitui por meio das interações

¹¹¹² A estratégia, na perspectiva da complexidade, refere-se aos recursos organizadores do pensamento (MORIN, 2005).

entre as dimensões espirituais, linguísticas, sociais, políticas, culturais e ecológicas. Por isso, somos multirreferenciais. Logo, o desenvolvimento pessoal e profissional, que se organiza ao longo de um percurso, que vai desde a sua historicidade, a opção pela profissão, até os espaços institucionais em que a atividade se desenvolve, está marcado pelos sentidos e significados que o indivíduo atribuiu ao mundo e a si mesmo. A trajetória representa a temporalidade dos processos formativos que, no caso dos professores inovadores, foi estruturada em percursos institucionais, os quais influenciaram e condicionaram suas ações formativas (ENRICONE e GRILLO, 2005; ISAIA, 2003). Estas, por sua vez, são mobilizadas nas atividades que envolvem o exercício da docência: saberes, fazeres, atitudes, sentimentos, entre outros.

Da experiência construída no percurso de uma autoformação que se regenera nas relações teórico-práticas, construímos nossas referências docentes. Logo, o professor de outrora, mediando experiências que ecoaram significativamente nos discentes, influenciou o interesse desses pela docência. Da mesma forma, fizeram-no as vivências sociais, políticas e educativas marcadas pelo envolvimento com os movimentos sociais e pelo compromisso com o outro, conforme narrado pelo professor Entrelaçado:

Outro ponto que vale a pena destacar, e também pode caracterizar inovação, é o fato da minha intensa atividade no movimento estudantil enquanto estudante. Lembro-me tão bem das reivindicações estudantis e destaco tanto a relevância do papel político do estudante que de alguma forma me aproximo deles por isso e também avanço na conquista da confiança dos estudantes. De alguma forma, a intensidade das atividades que vivi neste meio faz com que eu ainda me sinta um deles.

É possível inferir, na pesquisa realizada, que as experiências significativas dos professores decorrem de processos formativos que têm integrado suas trajetórias institucionais, tanto na condição de estudante, quanto na de docente. Percebemos, também, que a experiência é acionada na construção da autonomia pedagógica do professor, que se estrutura, na perspectiva da complexidade, na sua dependência externa:

Conversei com o coordenador do curso na época e ele me enviou a ementa da disciplina. Percebi, na leitura desta ementa, que a mesma era extremamente ampla, podendo dar liberdade ao trabalho do professor [...]. Passei aquele verão preparando material para a disciplina, assim como diversas atividades espelhando-me naquelas que eu havia cursado quando no curso de graduação, na UFPel (P. Texturado)

Ao refazer o caminho da constituição docente, percebemos o quanto os contextos foram tramando suas formações: a vivência como graduandos; o envolvimento com as atividades de ensino-pesquisa-extensão e com os movimentos sociais; a chegada ao ensino superior. Assim, a relação que o professor estabelece com o exercício da docência é constituído e constitui suas experiências teórico-práticas. Não há teoria de um lado e prática de outro, conteúdo ou forma, meio ou fim, mas um “circuito vivo onde tudo é, simultaneamente, meio e fim” (MORIN, 2005, p. 316).

Outros fios que completam esse tecido são a autoavaliação, a recursividade e a reflexão na ação docente. Os professores inovadores expressam esses princípios na organização e planejamento da ação educativa, conforme evidenciamos:

A forma como os alunos reagem às minhas técnicas didáticas são aportes fundamentais para o meu aperfeiçoamento como professor. Recebo com o maior prazer às críticas dos meus estudantes porque faço delas estratégias para melhorar a cada aula a minha didática (P. Entrelaçado).

Pérez Gomes (1995, p.104) afirma que, “quando o profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a *reflexão-na-ação* é o melhor instrumento de aprendizagem”. A atenção do professor em ouvir o estudante e perceber suas inquietações, amarradas em sua própria autopercepção, projetam a auto-eco-(re)organização permanente da ação. Assim, o planejamento tem sua qualificação regulada pela ação e pela percepção dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, este retroage sobre aqueles, conforme expresso na narrativa que segue:

Na primeira semana de aulas, fiz a tradicional apresentação e sentei com os alunos para uma conversa sobre como se sentiam enquanto formandos. Tive uma surpresa ao receber respostas sobre o temor do estágio, a falta de conhecimento da sala de aula, a falta de conhecimento (mínimo) das políticas públicas. Saí daquela aula com uma inquietação, passei o resto do dia pesquisando os impactos das políticas públicas na Física. Ao final do dia, havia trocado completamente o foco que queira dar àquela disciplina. Pela primeira vez eu me deparava com a situação de ser professor e precisar auxiliar os alunos em sua formação. Neste dia, descobri os princípios que norteariam meu trabalho na Licenciatura a partir de então: multidisciplinaridade, contextualização, desenvolvimento de competências (P. Texturado).

Nessa perspectiva, o planejamento educacional não se reduz a um programa ou ao ordenamento da ação docente. O planejamento expressa-se como ação estratégica¹¹¹³, comportando os acontecimentos decorrentes das interações, as incertezas e, também, a ordem. Assim, as estratégias, manifestas, por meio das diferentes metodologias de ensino, também são destacadas pelos professores como mecanismos de regeneração da atividade docente.

Destacam-se, também, as orientações curriculares, que subsidiam a construção dos conhecimentos para análise e estudo da ação do futuro docente. Nos cursos de licenciatura, sabemos que o conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) auxilia no planejamento para os estágios curriculares no Ensino Fundamental e Médio. O contato com as orientações, ainda na graduação, permite uma leitura e interpretação crítica desse material, que tem orientado princípios e regulações curriculares para a educação nacional.

Assim, as narrativas expressam as estratégias e os recursos metodológicos que estão em evidência na aula universitária: o uso do computador, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do livro didático do ensino básico, das atividades experimentais e o do roteiro de estudos, conforme assevera a narrativa do professor Jaspé:

Um primeiro ponto importante é que, nas disciplinas integradoras, sempre utilizo vários livros didáticos de ensino fundamental e médio nas aulas, procurando destacar principalmente o que cada um tem de inovador, de bom, de especial, como são felizes ao abordar certo conteúdo, que exemplos interessantes utilizam, que situações exploram a contento. Tento também destacar como um livro difere do outro, como divergem, que ênfase curricular cada um adota, isto é, que conjunto coerente de mensagens sobre ciências são comunicadas, explícita ou implicitamente, ao estudante pelo livro. Um segundo aspecto que trabalho bastante nas Atividades são os experimentos. Como a física é uma ciência intrinsecamente experimental, sempre me interessei pela experimentação no ensino de física. É um fato que poucos professores realizam atividades experimentais nas escolas, levando os estudantes a uma visão distorcida da ciência, em que associam física à teoria e a desconectam das aplicações tecnológicas, intimamente ligadas à física experimental [...] Um terceiro aspecto é

¹¹¹³ Universidade estadual de Feira de Santana (UEFS)

o uso do computador nas aulas de Física. Nesse sentido, tenho procurado utilizar, no ensino de física, softwares e applets.

O uso do computador expressa o quanto a Ciência, a tecnologia e a educação estão vinculadas. Podemos dizer que a separação desses conceitos gera um problema científico e um problema ético, pois estamos vivendo em um período em que questões tecnológicas são, igualmente, questões da sociedade contemporânea. Nesse sentido, numa tendência complexa, a interação ciência-tecnologia-educação é essencial para superação das relações simplificadoras, lineares e dicotômicas que disjuntam o homem/natureza, sujeito/objeto, objetividade/subjetividade, ciência/tecnologia (MORIN, 2005).

Consideramos que as atividades citadas pelos professores pretendem oportunizar o espaço da construção, do questionamento, do diálogo e do debate em aula. Concretamente, a experimentação, salientada também em algumas narrativas, é uma atividade que permite que os estudantes, ao terem contanto com outras possibilidades, desenvolvam a imaginação e o raciocínio. Por isso, vale a pena advertir que a experimentação expressa nas narrativas se afasta de princípios indutivistas e da pura busca pela verificação, ou seja, estão distantes de um conhecimento simplificador (MORIN, 2005). Os professores vinculam a experimentação a outras vivências para as situações de ensino, tornando-se, assim, uma atividade mais de investigação e interpretação teórica-prática e de motivação, conforme a narrativa do Professor Jaspé “[...] sempre proponho e revisito vários experimentos com os licenciandos, procurando motivá-los e dar-lhes subsídios concretos para que possam adotar a experimentação como um dos pilares de seu futuro fazer docente”.

Outra estratégia de mobilização e interação entre os alunos e os conteúdos de ensino são os roteiros de estudos, os quais oportunizam uma organização diferenciada para a rotina da aula. Estes demandam outros modos para ensinar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais:

Desta forma, eu utilizo o período inteiro de uma das quatro aulas para fazer um estudo dirigido, chamado por mim de roteiro de estudo, relativo aos conteúdos ministrados durante a aula teórica deste mesmo dia. [...] Esse momento é exatamente aquele utilizado por mim para sentar lado a lado com os estudantes, olhar nos olhos deles, fazer esquemas e explicar no caderno deles as dúvidas das aulas e também para conversar assuntos não relacionados à aula, como música, política, atividades cotidianas e qualquer outro assunto. Não é meu objetivo medir o que eles aprenderam em aula, mas sim complementar a aula explicando de perto, corrigindo o que eles não entenderam e, principalmente, me aproximando deles para que eles confiem em mim e para que eu também possa aprender com eles. Não demora mais do que um mês para que eu saiba o nome de todos de uma sala de 40 estudantes e para que eu já possa me considerar amigo deles. Costumo dizer que a cada ano faço 80 novos amigos, pois em média este é o universo de estudantes que convivo na graduação. Eu sinceramente adoro o roteiro de estudos (P. Entrelaçado).

A partir do envolvimento do professor com sua disciplina é que vão se desenrolando as características do ato de ensinar. Notamos, com o professor Entrelaçado, sua habilidade em estabelecer um grupo de estudos em sala de aula, visto que esta incentiva a experiência de aprendizagem partilhada com o outro, ao fazer do diálogo um princípio articulador da aprendizagem. Conforme constata Cordeiro (2010, p. 24),

há certamente maneiras diversas de ensinar, poderíamos dizer mesmo, diferentes estilos de ensinar. O sucesso deste ou daquele estilo depende, muitas vezes, não apenas do saber técnico e pedagógico acumulado pelo professor mas também de determinadas características de personalidade cuja variedade resultam os diferentes tipos humanos (grifos no original).

O autor indica também que nenhuma escolha de método didático é inocente, pois a intencionalidade do professor está pautada em seus objetivos educacionais. Portanto, em alguma medida, toda e qualquer ação de ensinar tem um fundamento epistemológico.

Na narrativa do professor Penteado, percebemos outra intencionalidade. O professor demonstra preocupação em buscar a proximidade com contexto sociocultural do estudante, tratando, assim, temas e situações associados ao exercício da docência como, por exemplo, o trabalho com o livro didático da Educação Básica:

Outra coisa que eu trabalhava com eles era o livro didático do ensino básico. Depois de estudar um tema de estudo, sistema cardiovascular, por exemplo, solicitava que lessem o livro didático do ensino e depois discutia com eles se o livro estava bem ou não, que estava faltando, o que o professor poderia fazer a mais, o que eles poderiam, dentro de sala de aula, discutir sobre aqueles assuntos [...] (P. Penteado).

Assim como o trabalho com os PCNs, o estudo sobre o livro didático da Educação Básica representa a preocupação dos professores em contextualizar a atividade docente e as possibilidades no cenário educacional. Dessa maneira, os docentes estão fomentando estratégias para que seus estudantes exercitem sua inteligência cognitiva, para que, como consequência, desenvolvam capacidades e habilidades de um pensar e de um aprender que problematizam a razão, os desafios vitais, mortais e morais. Tal preocupação promove a inovação no modo de ensinar desses professores, pois estão se permitindo articular outros saberes, outras linguagens e outras interpretações, a partir de “[...] um princípio de ação que não ordena mas organiza, que não manipula mas comunica, que não dirige mas anima” (MORIN, 2008 p.353).

Os princípios metodológicos apresentados pelos professores revelam as ideias de reflexividade e auto-hetero-avaliação como construtoras das compreensões do professor em, durante e após a ação. Esse entendimento parte de uma compreensão recursiva do ensino, em que o professor que ensina também aprende, ou seja, o professor se auto-eco-produz na ação didática.

Entendemos que é a partir desses movimentos que se intenciona e se expressa a inovação, uma vez que se “[...] produz criação e desconstrução das regulações anteriores” (MACEDO, 2010, p. 96). Ou seja, a prática tem por base um planejamento composto por teoria, criatividade, imprevistos e avaliação. Dentro disso, localizam-se o já acontecido e o já compreendido, bem como a incerteza e a desordem. A interação entre os diferentes fatores, que interferem no processo do planejamento, até no desenvolvimento em aula, torna-se impossível de ser uniforme, universal ou fechada. A inovação no ensino é um movimento de criatividade e geratividade dentro do processo que denominamos de planejamento educacional: é constituída pelas noções de sistema, interação, organização, ordem, desordem, ser e existência (MORIN, 2005).

Cada professor tem elementos distintos para organizar o processo de avaliação do ensino, mas os mecanismos utilizados se afastam da intencionalidade classificatória e quantitativa que perpassa, tradicionalmente, a avaliação no ensino superior (LÜDKE, SALLES, 1997). Além disso, há diversificação das estratégias e instrumentos de avaliação. O que notamos é a preocupação dos professores em fazer do processo de avaliação uma atividade qualitativa para o percurso de aprendizagem do estudante e da sua própria atividade docente. Outro aspecto é o incentivo à escrita reflexiva. Os professores, ao apresentarem propostas de desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, estão estimulando a autoavaliação,

afastando-se de uma avaliação pautada na verificação, ao privilegiar a descoberta, a construção de saberes e, também, a autocrítica e o autoexame.

Ainda, dessas narrativas, destaca-se a preocupação do professor com o bem estar do estudante que parte da interação, não apenas, de um técnico ou de um mestre para/com um aprendiz, mas com um formador estratégico e, por isso inovador, que busca estabelecer na atividade de ensino uma dialógica, crítica e respeitosa. Assim, “[...] o ensinar transforma-se em incentivar, instigar, provocar, talvez desafiar. Na verdade, ensinar algo é sempre desafiar o interlocutor a pensar sobre algo” (CASTRO, 2001, p. 19), conforme expressa o professor Entrelaçado:

Neste sentido, pensando que o ensino é um processo que resulta da interação do estudante e do professor, qualquer ação que provoque um fluxo maior de saberes entre estudante e professor, nas duas vias, bem como entre estudantes, faz com que todos os envolvidos nestas interações ganhem em experiência, conhecimento e saiam todos melhores do que entraram na sala de aula, caracterizando um processo inovador.

Ensinar é uma função complexa, pois a comunicação do sistema didático não é garantida. Ao contrário, na relação interpessoal, há necessidade de firmar acordos respeitosos e afetivos. Dizemos isso porque acreditamos que a sala de aula, como um espaço de imprevisibilidade, torna-se inovadora quando a capacidade social, no sentido ético e intelectual, do professor possibilita a manifestação da multidimensionalidade dos sujeitos. Ou seja, a face solidária, a face afetiva do professor, firma a existência de uma unidade emocional que coexiste no combate contra a mutilação do saber, a partir da interação auto-eco-organizada, a qual permite uma relação de equidade entre o professor e o aluno. Com efeito, cada professor relata, em suas narrativas, os sentimentos e as expectativas significativas de suas histórias em sala de aula. Para Morin (2011b, p. 102), esse sentimento de doação à missão de ensinar só é possível com o amor, pois “onde não há amor, só há problemas de carreira e de dinheiro para o professor; e de tédio, para os alunos”. Essa interação é evidenciada na fala do professor Entrelaçado:

Certamente, se eu apareci nesta pesquisa foi por estas duas atividades e pelo amor que eu demonstro pela biologia e pela docência, que não são falsos ou artificiais, mas eles emanam de mim porque de fato estou desempenhando a atividade profissional que eu mais gosto e aquela com que sonhei exercer durante boa parte da minha vida (P. Entrelaçado).

Tomando essas considerações como mote, o pensamento complexo fornece embasamento para o reconhecimento de que a atividade de ensinar pode acontecer sob formas muito diferentes. Em consequência disso, é que afirmamos que o ensino inovador é complexo. Por isso, quando um elemento do sistema didático – professor, aluno, conteúdo, planejamento, entre outros – não consegue integrar as interações que organizam o sistema, há a necessidade de modificá-lo, possibilitando a autorregeneração dos processos de ensino-aprendizagem:

De maneira geral, o estudante chega a uma sala de aula na universidade com uma expectativa, assim como o professor. Romper com estas expectativas, surpreender o estudante com comportamentos e com atitudes faz com que as relações de poder se nivelem a uma altura em que ambos sentem-se parte do processo de ensino e voltamos a importância da interação. Nada me dói mais que um estudante com baixo rendimento. Isso não é fracasso dele, mas sim meu enquanto professor que não conseguiu sensibiliza-lo a ponto de que ele se interessasse pelas aulas, pelos conteúdos. Por isso dou muito valor tanto a avaliação de desempenho dos

estudantes, como a minha própria em que eles anonimamente manifestam-se acerca das aulas, conteúdos técnicos e demais processos (P. Entrelaçado).

Por meio dessas posturas, a inovação não só tolera a desordem, como também se estrutura a partir das interações (professor-aluno-conteúdos- contexto) que demandam organizações – não estáticas, mas que se movimentam para reorganizar as situações de ensino-aprendizagem. Ou seja, a ordem e a desordem fazem parte da reflexão demandada pela ação. Conforme a narrativa, evidencia-se que “o resultado do processo de ensino nunca é exclusividade do professor ou do estudante, mas sempre representa a interação entre eles, quanto mais bem sucedida é a interação, mais bem sucedido é o processo de ensino” (Entrelaçado).

Pelos fragmentos narrados, percebemos que o ensinar transforma-se e, intencionalmente, encaminha o aluno a pensar em outras possibilidades. Cunha (1997, p. 91) aponta, em seus estudos sobre a aula universitária como espaço de inovação, que a produção do conhecimento se faz também pelo ensino porque “[...] alcança a produção do pensamento, a capacidade cognitiva e estética do aprendiz”. Na aula universitária, a inovação indica gestão e produção de conhecimento.

Os professores inovadores buscam romper, ao longo de seus percursos didáticos, com o modo de pensar simplificador. Este, ao invés de perceber os elos integradores do processo didático, acaba por desajuntá-los e reduzi-los. Desse modo,

uma aula ou um curso é inovador quando ele foge do tradicional, do esperado, do conhecido, daquilo que já é batido, usado há muito tempo. Tem que surpreender. Tem que despertar. Tem que fascinar o grupo. Tem que usar uma estratégia diferente. Abordar de outro ponto de vista. Repensar. Fazer novas conexões. Explorar o inexplorado (P. Jaspé).

Assim, a partir das narrativas, percebemos que o professor inovador expressa um pensamento multidimensional, sendo impossível construir um modelo de ensino inovador replicável, uma vez que não é possível reduzi-lo à dimensão técnica. A inovação no ensino também não é estável porque precisa se auto-eco-reorganizar para manter a coexistência da ordem e da desordem, elementos fundantes do movimento e da metamorfose do sistema de ensino.

Algumas considerações

Por meio da pesquisa realizada, foi possível reconhecer alguns elementos presentes na dimensão da reflexão e do sistema didático, a partir das compreensões dos professores:

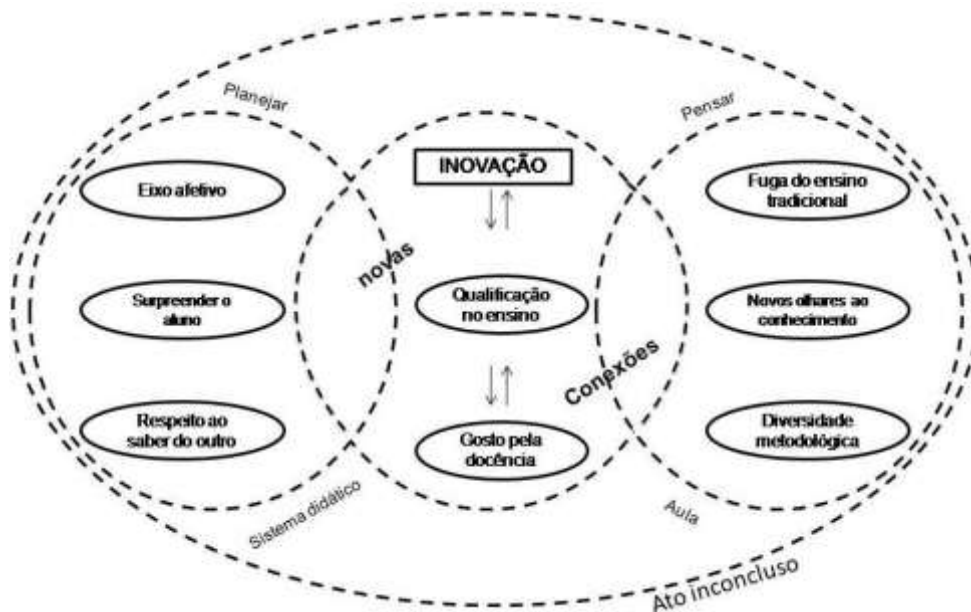


Figura 1: Cosmvisão do conceito de inovação com base nas compreensões dos professores.

Fonte: autor.

Conforme a Figura 1, o inovar é constituído por elementos organizados por meio de fenômenos complexos. Isso supõe que o papel assumido e as atividades de ensino desenvolvidas pelos professores mostram que a criatividade e a iniciativa são elementos essenciais para a abertura do ensino à inovação. Por isso, o diferencial que entona a inovação está no planejar e no pensar do professor. O ensino na graduação tem uma função importante com relação à qualificação profissional (teórico-científico-técnica), mas não somente isso, a aproximação humana (o afetivo) também faz parte da apropriação da cultura e do desenvolvimento do pensamento moral e ético do estudante, o que, sem dúvida, é também importante para a sua formação.

Outro ponto importante de sublinhar é que, quando nos remetemos à prática, não queremos homogeneizar o caráter particular que os professores inovadores comportam. Conforme explicam Gil-Pérez e Carvalho (2001), são práticas diferentes, conhecimentos científicos e metodológicos distintos. O saber fazer está imbricado no modo em que compreendemos o processo de produção do conhecimento. Mas, o que nos permite traçar essas considerações é que os desassossegos e as vicissitudes sensibilizaram uma leitura do todo, ou seja, ideias sobre o ensino, sem pormenorizar as partes, os conflitos e as estratégias individuais expressas nas narrativas; permitiram a composição de um tecido sobre o ensino inovador.

A possibilidade de um ensino inovador inicia-se por meio das inovações no ensino nesse texto problematizadas, como, por exemplo, a adoção de outras formas de avaliação; outras posturas com relação ao conteúdo e à forma de ensinar; o investimento na escuta e na condição dialógica do homem e na recursividade da ação docente. As narrativas revelam um esforço para a mudança do ensino universitário, manifestando emergências que subsidiaram a criação de quatro princípios de um ensino inovador:

Interação e religação: saber unir e distinguir as diferentes formas de conhecimento; cuidar o outro, dar lugar ao sentir e ao ouvir as subjetividades dos sujeitos; aproximar os saberes visando à interação das

Ciências Humanas e as Ciências Naturais; diminuir as fronteiras conceituais do conhecimento e favorecendo a contextualização do ensino.

Planejamento: saber pensar e planejar de maneira estratégica; incentivar ações pensantes para o estudante; intencionalidade da ação docente; habilidade de lidar e conviver com a incerteza; retroagir com as suas experiências teórico-práticas de vivências anteriores e compreender que toda a ação é gerativa e com certo nível de biodegradabilidade.

Ação estratégica: organizar a ação pedagógica em função das aprendizagens, docente e discente; ancorar o processo de ensino em uma postura epistemologicamente curiosa; experimentar outras estratégias e abordagens teórico-metodológicas; apropriar-se e apoiar-se propositivamente nas diferenças socioculturais que integram a diversidade do sistema didático e de ensino.

Auto-hetero-avaliação: reconhecer que autonomia pedagógica é alcançada quando o professor reconhece, por meio de suas errâncias, as necessidades e as coerções para atividade do ensino; praticar a auto-hetero-avaliação, de forma permanente e como reguladora dos processos de ensino-aprendizagem.

Com base nesses princípios compreendemos que o professor inovador utiliza-se de diferentes métodos, artefatos, modelos, entre outras possibilidades didáticas que contribuem para a auto-eco-produção da inovação. O ensino inovador tem uma tessitura compartilhada, que nos possibilitou a articulação de quatro princípios. No entanto, estes estão permeados por outras complexidades, particularidades e imprevisibilidades.

Referências

- BORGES, Daniele S.; TAUCHEN, Gionara. Inovações no ensino universitário: possibilidades emergentes. Educação (UFSM), v. 37, p. 555-567, 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/5072>. Acesso em: janeiro dezembro 2012.
- CARBONELL, Jaime. A aventura de inovar: a mudança na escola. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CARVALHO, Ana. Maria P. de; GIL-PÉREZ, Daniel. Formação de professores de ciências: tendências e inovações. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTRO, Amélia. D de. O ensino: objetivo da didática. In: CASTRO, Amélia. D. de. CARVALHO, Ana. Maria. P. de (Org.). Ensinar a ensinar didática para escola fundamental e média. São Paulo: Cengage Learning, 2001, p. 13-29.
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research. California: Jossey-Bass, 2000.
- CORDEIRO, Jaime. Didática. 2ª ed.- São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, Maria Isabel. da (et al.). Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. In: FERNANDES, Cleoni. Maria. B.; GRILLO, Marlene (Org.). Educação Superior: travessias e atravessamentos. Canoas, POA: ULBRA, 2001, p.33-90.

- CUNHA, Maria. Isabel. da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. (Org.). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 79-94.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M.(Org.). Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 125-137.
- CUNHA, Maria Isabel da. Sala de aula: espaço de inovações e formação docente. In: ENRICONE, Dêlcia; GRILLO, Marlene (Org.). Educação Superior: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005, p71-82.
- ENRICONE, Dêlcia; GRILLO, Marilene (Org.). Educação superior: vivências e visão de futuro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- FARIAS, Isabel. Maria. S. de. Inovação, mudança e cultura docente. Brasília: Liber Livro, 2006.
- ISAIA, Sílvia. M. de A. Professor no ensino superior: tramas na tessitura. In: MOROSINI, Marília. C. (et al.). Enciclopédia de pedagogia universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p. 241-252.
- LÜDKE, Menga; SALLES, Mercedes M.Q.P. Avaliação da aprendizagem na Educação Superior. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Orgs.). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p.169-200.
- MACEDO, Sidnei R. Compreender para mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber livro, 2010.
- MARTINS, João B. Multirreferencialidade e Educação. In: BORBOSA, Joaquim (Coord.). Reflexões em torno da abordagem multirreferencial. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 21-33.
- MORIN, Edgar. A minha mão esquerda. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2011a.
- MORIN, Edgar. Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina.- 19ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011b.
- MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória – 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Tradução de Eliane Lisboa. 3ªed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. O método 1: a natureza da natureza. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- MORIN, Edgar CIURANA, Emilio R.; MOTTA Raúl D. Educar na era planetária: O pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- MOROSINI, Marília. C. Autonomia acadêmica, prática pedagógica e controle do conhecimento. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (Org.). Universidade Futurante: produção do ensino e inovação. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 95-124.

- PEREZ GOMES, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 77-91.
- TELLES, João A. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. Linguagem & Ensino, Vol. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.
- VEIGA, Ilma. P. A. Projeto Político-Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?. In: CASTANHO, Maria Eugênia L. M.(Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico a prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 183-219.
- VEIGA, Ilma. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: agosto de 2012.

Docência no ensino superior: O trabalho docente na perspectiva da profissionalidade

Amali de Angelis Mussi¹¹¹⁴, Adriene Mara Souza Lopes e Silva¹¹¹⁵, Elisa Carneiro Santos de Almeida¹¹¹⁶

Resumo

Esse trabalho é fruto de uma pesquisa que focaliza o trabalho docente do professor universitário, em especial, do docente da área de saúde, na perspectiva da profissionalidade. Dois grandes questionamentos orientam a investigação: Quem é o professor universitário da área de saúde? Em que condições têm exercido o seu papel de professor? Conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições de que dispõe para desenvolver o seu trabalho parece-nos essencial, uma vez que a discussão em relação à profissionalidade é considerada, na atualidade, como um importante elemento para a mudança educativa e fortalecimento da profissão docente. O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva na abordagem da profissão docente, superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional, para compreendê-la em sua complexidade, como uma construção social. Portanto, investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade, sua vida e sua profissão. Assim, no presente trabalho, tem-se por objetivo investigar a construção da profissionalidade de professores universitários que atuam em cursos da área de saúde, buscando compreender os diversos elementos que estão presentes no trabalho docente. A partir da teorização construída, que articula formação, profissionalidade e o trabalho docente no Ensino Superior, decidiu-se, para a pesquisa de campo, o uso da análise e da produção de Casos de Ensino pelos professores participantes do estudo. A investigação realizada, de natureza qualitativa, foi desenvolvida junto a professores universitários, que atuam em cursos da área de saúde, em duas Instituições de Ensino Superior no Brasil: uma situada no Estado da Bahia e outra situada no Estado de São Paulo. No estudo realizado, procurou-se investigar possibilidades do uso de Casos de Ensino como instrumentos e estratégias capazes de explicitar: a trajetória profissional, o início da docência, dilemas, desafios, conflitos e dificuldades vividos no decorrer dos anos como professor universitário; saberes da docência, condições de trabalho e de carreira e processos de formação e de desenvolvimento profissional. A análise dos dados revelam os componentes da profissionalidade docente, bem como, as condições que aproximam e afastam os docentes da natureza da sua atividade profissional. Apresenta, nos resultados, o cotidiano, a vida e a profissão desses professores universitários e as suas próprias teorias sobre o ensino universitário. Evidencia que a metodologia de casos se constitui em importante estratégia de investigação e de promoção de processos de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior.

Palavras-chave: Professores de ensino superior, trabalho docente, profissionalidade, desenvolvimento profissional docente.

¹¹¹⁴ Universidade de Taubaté (UNITAU)

¹¹¹⁵ Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

¹¹¹⁶ Neste trabalho, o substantivo professor(es) refere-se a categoria profissional. Portanto, abrange tanto indivíduos professores do gênero feminino quanto do gênero masculino.

Introdução

Nas últimas décadas, verificamos a crescente produção de estudos e pesquisas educacionais que colocam o professor no centro de suas atenções, discutindo aspectos relacionados à sua atividade profissional e aos seus processos de formação e desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2002, SACRISTÁN, 1991; entre outros). Com diferentes orientações teóricas e metodológicas, essas investigações concebem o professor como um profissional que, por meio de processos de reflexão e da pesquisa sobre a prática pedagógica, é capaz de reconhecer e resolver problemas de sua prática profissional por meio da mobilização de saberes/conhecimentos específicos da docência.

Tais pesquisas destacam que os saberes inerentes à profissão docente são múltiplos, oriundos de diferentes fontes, espaços, tempos, contextos e experiências que, no seu conjunto, configuram a base do trabalho do professor. Também indicam a necessidade de socialização profissional, de forma a compartilhar, construir e reconstruir conhecimentos profissionais específicos à natureza de sua profissão. Essa vertente orienta o presente estudo, que estabelece como foco principal de investigação, a profissionalidade de professores que exercem a docência no ensino superior.

Partimos do princípio de que a profissionalidade do professor tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do *ser professor*. Assim, a expressão profissionalidade pode ser entendida como “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65). E é no contexto de formação e trabalho que o docente constitui a sua profissionalidade e recria a sua experiência, inova e se renova como pessoa e profissional (DUBAR, 1997).

Com essa compreensão, e a partir do reconhecimento indubitável da importância do trabalho na constituição da identidade de todo profissional, analisamos, nesse artigo, o trabalho como via de realização pessoal, no caso do professor da área de saúde do Ensino Superior, como ponto de partida para sua formação. E encontramos eco em autores como Raymond e Tardif (2000) que partem do princípio de que o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modificando, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar (p. 212).

Dois grandes questionamentos orientaram a pesquisa: Quem é o professor universitário que atua na área de saúde? Em que condições têm exercido seu papel de professor? Instiga-nos conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições de que dispõe para desenvolver seu trabalho, pois, como bem resalta Nóvoa (1992), para o professor, vida e trabalho caminham muito juntos, num compromisso vital, muito bem apreendido na forte expressão de Christopher Day (2008): *committed for life*.

A opção pela docência no ensino superior como campo de investigação levou em conta que esse é um segmento cujas referências profissionais são complexas. De acordo com Gatti e Barreto (2009) e Mussi (2012), cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas a que são chamados a cumprir nas instituições educativas. A nova situação requer que o professor esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao estudante diverso em sua trajetória de vida e expectativas acadêmicas. Uma prática que depende não apenas de conhecimentos sobre o ensino, objeto de sua atuação, mas também de valores e atitudes

favoráveis a uma postura profissional aberta e flexível, permeada pela ética, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam.

Indo além, a docência no ensino superior não é um campo de investimento, quando se trata de desenvolvimento profissional. Parece-nos que há um entendimento natural de que o conhecimento da matéria e formação específica comprovada pela aprovação em concurso de provas e títulos é o suficiente para o enfrentamento das complexidades da docência. De acordo com Marcelo Garcia (1999), essa ausência de investimento na formação dos professores para a docência no ensino superior acaba por justificar que este seja um lugar de atividade “assistemática, com escasso rigor e pouca investigação” (1999, p.25).

Isso posto, cabe destacar que a natureza da investigação proposta exigiu especial atenção para a definição do método de investigação e os instrumentos para a coleta de dados. A abordagem metodológica de análise e elaboração de casos considera que há um conjunto de conhecimentos específicos da docência que podem ser explicitados, analisados, revistos, socializados pelos professores por meio de processos de reflexão em torno de situações do cotidiano da atividade docente. Nesse sentido, a adoção do uso de casos de ensino enquanto ferramenta investigativa, também pode tornar-se formativa, uma vez que possibilita a reflexão do ensino que realiza pautado em diferentes tipos de conhecimentos profissionais.

Portanto, este trabalho pretende trazer contribuições aos estudos sobre professores que atuam no ensino superior, apontar suas especificidades e contribuir para os processos de reflexão e ação que considerem de alguma forma, a necessidade de promoção de processos de desenvolvimento profissional pautado comprometimento com a efetiva aprendizagem do estudante na perspectiva de valorização do trabalho docente.

O trabalho do professor universitário na perspectiva da profissionalidade

Abordar o trabalho na perspectiva da profissionalidade do professor universitário, requer, como pano de fundo, o entendimento de que não dá para considerar a profissionalidade em separado da personalidade. Essa compreensão fortalece a necessidade de investimento nas formas de organização e trabalho dos professores universitários, pois implica diretamente na constituição da especificidade da profissão docente.

Os professores¹¹¹⁷ têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Além disso, há a incorporação de novas funções ao contexto de trabalho, muitas vezes marcados pela insegurança e sobrecarga de atividades, o isolamento profissional e ainda, a existência de processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na carreira e salários, mas também no status social, na baixa atratividade pela profissão e na identidade dos professores (GATTI e BARRETO, 2009; MUSSI, 2012).

Além da crise vivida pela educação em face da inclusão crescente de camadas sociais diferenciadas, que trazem consigo um novo jeito de ser, novas linguagens, necessidades e experiências, os professores ainda se deparam com a massificação do ensino, decorrente de política educacional orientada pela busca da equidade social, perseguindo, como prioridade atual, a expansão do ensino superior. Essa expansão,

¹¹¹⁷ Para preservar a identidade dos professores os nomes são fictícios.

acompanhada das mudanças sociais, políticas e econômicas, delineiam uma nova configuração do espaço universitário, e conseqüentemente, da profissão docente.

É nesse contexto que as discussões em torno da profissionalização apontam para a natureza complexa da profissão docente e para a necessidade de compreendê-la com suas características próprias, a partir da análise da atividade concreta dos professores em seus contextos de trabalho. Não dá para pensar o trabalho docente distante do atual contexto de atuação do professor universitário. E não é possível pensar o trabalho distante dos saberes profissionais inerentes à sua profissionalidade.

Nesse sentido, discutir o trabalho docente do professor que atua no Ensino Superior na área de saúde na perspectiva da profissionalidade, nos conduz à discussão dos saberes, habilidades e disposições necessárias para exercer o papel de professor. Recorremos aos estudos realizados por Tardif (2002), e Raymond e Tardif (2000) para fundamentar nossas análises. Os autores defendem a tese de que os saberes estão relacionados com o trabalho, mostram que são construídos a partir de categorias relacionadas com a trajetória percorrida pelos professores ao edificarem saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. Reconhecendo o caráter polissêmico e social que caracteriza o saber do professor, Tardif (2002, p. 60) considera que a prática docente é o componente nuclear que promove a integração de diferentes saberes e que possibilita relações diferenciadas e personalizadas com os saberes. Em decorrência dessa consideração, o autor situa o saber docente como múltiplo, plural, presente, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da formação profissional, da socialização com os pares, entre outros (ibid., p. 36).

Tardif (2002, p. 15) explica o que entende por caráter social do saber, ou seja: “relação e interação entre Ego e Alter, relação entre mim e os outros, repercutindo em mim, relação com os outros em relação a mim, e também relação de mim para comigo, mesmo quando essa relação é presença do outro em mim mesmo” (p. 15). E conclui que o saber do professor está “ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade” (p.15). Tais considerações deixam claro que os estudos que focalizam os professores devem levar em conta essas múltiplas dimensões. Além disso, Tardif (2002) nos alerta que, para investigar os saberes docentes, há a necessidade de dedicar especial atenção aos contextos em que o professor atua, de modo a qualificar os dados apreendidos e considerar os condicionantes objetivos e subjetivos com os quais os professores têm de lidar no exercício profissional.

É com esse entendimento que passa a nossa compreensão de que não há saberes “a priori”, mas em formação em contexto: histórico, social, político e econômico. Reputamos que vincular os saberes dos professores às condições concretas de trabalho disponíveis na instituição de ensino, considerando os condicionantes objetivos e subjetivos com os quais eles têm de lidar respalda nossa intencionalidade investigativa e nos motivou a fazer uso do método de casos (SHULMAN, 1992) por meio da análise e produção de casos de ensino como uma estratégia metodológica e formativa para esse estudo.

A pesquisa: algumas considerações

Diante dos objetivos dessa investigação, a perspectiva qualitativa de pesquisa com o uso de questionários e método de casos constituiu-se em escolhas intencionais para a investigação proposta. O questionário aplicado serviu como ferramenta para caracterizar os sujeitos da pesquisa: formação e condição

profissional. E o método de casos foi utilizado para que os professores pudessem analisar o trabalho docente a partir de uma situação de ensino e, após, pudessem produzir seu próprio caso, em forma de relato ou de narrativa. Assim, os dados utilizados para as análises têm origem em três tipos de fontes: questionários, análises individuais de um caso de ensino e elaboração de um caso de ensino, a partir da própria experiência profissional.

A análise do caso de ensino possibilitou a explicitação da trajetória profissional, os dilemas enfrentados no trabalho, os saberes valorizados em cada processo de formação e de desenvolvimento profissional. Em relação à elaboração de casos de ensino realizada pelos professores, as situações descritas por eles serviram para realizar um exame de aspectos relativos ao trabalho no ensino superior. Portanto, *neste trabalho, discutimos os dados que caracterizam o professor universitário, os saberes docentes anunciados e as condições de trabalho para a concretização da docência universitária.*

Caracterização das instituições de ensino superior

Diante dos referenciais teóricos considerados para esse estudo, necessário se faz apresentar uma breve caracterização das Instituições de Ensino Superior (IES), local de trabalho de nossos professores participantes da investigação.

As duas instituições são universidades: uma pública estadual (Instituição A, "IA") e uma denominada comunitária (Instituição B, "IB"). Ambas as instituições são tradicionais e conceituadas na região em que estão inseridas. São universidades de grande porte que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento.

A instituição pública estadual (IA) está localizada no Estado da Bahia, mantida pelo governo do Estado da Bahia, sob o regime de autarquia. Criada em 1970, oferece atualmente 27 cursos de graduação, totalizando a oferta de 1.912 vagas por ano, e um total de cerca de 10.000 estudantes nos diferentes cursos de graduação, extensão e pós-graduação. Possui 948 professores, sendo 837 professores efetivos (ingresso por concurso público) e 91 professores substitutos (ingresso por processo seletivo). Os professores efetivos têm as prerrogativas do funcionalismo público estadual, plano de carreira e jornada estabelecida (20 horas, 40 horas ou dedicação exclusiva).

A instituição comunitária (IB) é uma instituição municipal de ensino superior, sob a forma de autarquia educacional de regime especial. Apesar de ter uma organização institucional semelhante a uma universidade pública, grande parte dos recursos financeiros é proveniente da mensalidade dos alunos. Nessa instituição há professores de carreira, porém as formas de ingresso e as condições de trabalho têm características próprias. Criada em 1976, oferece 32 cursos de graduação. Conta com aproximadamente 15.000 alunos e uma equipe de 700 professores (75% de doutores e/ou mestres) e 50 grupos de pesquisa nas áreas de Humanas, Biociências e Exatas.

Os Professores Universitários da área de saúde: quem são?

Fizeram parte do estudo um total de quinze professores¹¹¹⁸, que atuam na área de saúde, nos cursos de Medicina e de Odontologia, em duas Instituições de Ensino Superior no Brasil: uma situada no Estado da Bahia e outra situada no Estado de São Paulo. Os professores universitários participantes dessa investigação foram selecionados com base nos seguintes critérios: a) que estivessem atuando no ensino superior, em cursos da área de saúde; b) que estivessem dispostos a participar da investigação.

Da instituição pública, denominada “IA”, participaram 07 professores que atuam em cursos da área de saúde, mais especificamente, nos cursos de medicina e de odontologia. Em relação ao sexo, 02 são do sexo masculino e 05 do sexo feminino. Com relação à formação, 05 são graduados em medicina e 02 em odontologia. Situados na faixa etária média entre 32 a 52 anos, todos os docentes da “IA” são doutores, atuam concomitantemente na pós-graduação, na extensão e na graduação e têm grande produção científica. Entre os professores participantes, apenas um ingressou na universidade há cerca de três anos. Os demais estão há mais tempo: dois ingressaram há 10 anos, dois, entre 11 e 15 anos e dois, há mais de 20 anos. Esses dados sugerem que esse grupo de docentes, bastante estável, já que 60% atuam há mais de 10 anos na IES, teve tempo suficiente para impregnar-se na cultura institucional.

Na “IA” o corpo docente é constituído por professores de carreira, diante de ingresso por meio de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de Professor, nas classes de Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular, observada a titulação exigida, para o cumprimento de atividades acadêmicas com carga horária semanal entre o mínimo de 20 (oito) horas e o máximo de 40 (quarenta) horas. Aos docentes em regime de 20 (vinte) horas é atribuída a carga horária mínima de 08 (oito) e máxima de 10 (dez) horas-aula semanais. Aos docentes em regime de 40 (quarenta) horas é atribuída a carga horária mínima de 12 (doze) horas e máxima de 16 (dezesesseis) horas semanais, e aos docentes em regime de tempo integral com dedicação exclusiva é atribuída a carga horária mínima de 12 (doze) horas e máxima de 16 (dezesesseis) horas-aula semanais. Dessa instituição, “IA”, entre os 7 participantes, 5 são do regime de 40 horas e 02 do regime de tempo integral com dedicação exclusiva. Os 04 docentes em regime de 40 horas possuem outros vínculos empregatícios com hospitais e clínicas.

Da instituição comunitária, denominada “IB”, participaram 08 professores que atuam em cursos da área de saúde, mais especificamente, no curso de odontologia. Situados na faixa etária média entre 45 a 55 anos, 07 são do sexo feminino e 01 do sexo masculino. Em relação à formação, 07 são graduados em odontologia e 01 em Ciências Biológicas. Todos os 08 participantes possuem especialização em área específica de conhecimento: 01 em Ciências Biológicas (Genética) e 07 em odontologia (periodontia, endodontia, odontopediatria, radiologia odontológica e dentística restauradora), além da titulação: 03 mestres e 05 doutores. Em relação à experiência docente, todos possuem mais de 20 anos de exercício no magistério superior. Esses dados sugerem que esse grupo de docentes possui um forte vínculo com a IES, já inseridos na cultura institucional.

Na “IB” o corpo docente é constituído por professores de carreira, professores temporários e auxiliares docentes. Os professores de carreira ingressam por meio de concurso público de títulos e provas para provimento do cargo de professor assistente em caráter efetivo para o cumprimento de atividades acadêmicas com carga horária semanal entre o mínimo de 8 (oito) horas e o máximo de 40 (quarenta)

¹¹¹⁸ Universidade Federal de Campina Grande, Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ

horas. Os professores temporários e os auxiliares docentes ingressam por meio de processo seletivo e a admissão é efetivada sob o regime jurídico da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT. A condição de vínculo dos professores é de horista, mesmo para os de carreira. Esses profissionais se dedicam quase que exclusivamente ao ensino e, em alguns poucos casos, a atividades de pesquisa e extensão.

Todos os participantes da “IB” são efetivos, de carreira e possuem uma carga horária bem diversificada de trabalho: 10 horas (01); 13 horas (01); 20 horas (01); 28 horas (01); 30 horas (02) e 40 horas semanais (02). Além da experiência no ensino superior, 07 dos 08 professores apresentam outros vínculos de trabalho em consultórios, clínicas particulares e municipais e ainda, em outra instituição de ensino superior.

As condições de trabalho do professor universitário

A aproximação com os dados fornecidos pelos professores das diferentes instituições revelou que as condições de trabalho embora diferenciadas não se esgotam nas questões estruturais ainda que afetem diretamente a docência. Os professores vivem um contexto de trabalho que depende de um empenho individual, uma vez que ambas as instituições não apresentam programas efetivos e permanentes de formação continuada. Além disso, as novas demandas colocadas aos professores têm implicado uma diversidade de tarefas e intensificação do trabalho.

Esse aspecto comum e recorrente nas instituições pesquisadas tem provocado um isolamento profissional e cria limitações nos tempos e espaços para a comunicação e o diálogo. Essas condições do exercício profissional são exemplificadas pelo relato abaixo e indicam que a complexificação das tarefas se agrava pela ausência de espaços coletivos de discussão:

[...] não dá para deixar de lado a questão mesmo de “quantidade de trabalho” que o professor universitário precisa assumir. É uma carga absurda, há uma “obrigação” desvelada para atuarmos no ensino, na pesquisa e na extensão. E uma certa cobrança de ser bom em tudo! Além de tudo que a gente tem que preparar para as aulas e tal, temos muitas reuniões puramente burocráticas. Faltam reuniões onde a gente possa trocar esse aspecto pedagógico. (Mariana, IA)

A condição de trabalho marcada pela forte individualidade contribui para um ambiente profissional competitivo e fragmentado. Nesse sentido, Cíntia (IB) destaca que “*Nossa equipe não é unida e existe muita competitividade*”, e Cris (IB) assevera a situação:

Posso dizer que no que se refere ao sistema acadêmico e à dinâmica de cada IES, algumas expectativas são frustradas. Por exemplo em não se conseguir evoluir na carreira por falta de incentivo desta, financeiramente, poderíamos ser mais reconhecidos e ainda no que dependemos da instituição para exercermos adaptações e mudanças no ensino, etc. (Cris, IB)

É importante destacar que o individualismo docente é uma questão que vem sendo debatida há bastante tempo e que envolve fatores culturais. Tardif e Lessard (2007, 187) explicam que embora “[...] os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Os autores questionam e discutem “[...] se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo” (p. 188).

Nesse contexto, todos os professores participantes da “IB”, universidade comunitária, indicaram que não possuem apoio institucional para planejar aulas e criar estratégias diferenciadas para o ensino que realizam. Denunciam que buscam realizar essas atividades fora da jornada de trabalho. Da “IA”, universidade pública, os professores já indicam que há, na composição da jornada de trabalho, espaços para o planejamento, para atendimento aos estudantes e participação de reuniões nos colegiados. Entretanto, não consideram que esses espaços são devidamente planejados e utilizados para esse fim. Ainda que a jornada de trabalho garanta esses espaços, sentem falta de uma proposta de articulação institucional do trabalho que realizam.

Assim como Cris (IB) destacou no relato acima, todos os demais professores investigados também destacaram a insatisfação no que se refere à baixa valorização do trabalho docente no ensino superior. De diferentes formas, todos os participantes expressam certa indignação pela forma como o docente universitário tem sido tratado em nossa sociedade. De fato, sob o discurso da suposta valorização, observamos um investimento em políticas públicas no Brasil voltadas a aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura física e nos recursos educacionais e tecnológicos, orientar os currículos, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, entre tantas outras ações políticas. Entretanto, as condições de formação e de trabalho dos professores não tem apresentado um reconhecimento social e financeiro condizente com as características necessárias ao exercício profissional. Ainda que as complexidades da docência estejam presentes em todas as instituições, as condições de trabalho na universidade pública, de uma forma geral, apresentam-se mais satisfatórias. Um aspecto que contribui para isso é a estabilidade na carreira.

Os professores da instituição comunitária (IB) destacam que a falta de um plano de carreira adequando ensino, pesquisa extensão gera instabilidade e insegurança. O contrato de trabalho é baseado no número de horas trabalhadas, uma condição que conhecemos por “horista”. Os professores se ressentem dessa condição e esperam empenho da instituição:

André (do caso de ensino) vivencia uma cobrança em pesquisa e tem política para tal. Eu vivencio uma universidade que deseja, cobra produção, porém quer o professor 40 h/aula em sala. (Carmem, IB)

Outro aspecto comum nas instituições pesquisadas refere-se à pressão institucional e governamental para produzir e publicar. Isso implica o desenvolvimento de projetos de pesquisa, mas as instituições nem sempre oferecem as condições para sua efetivação. Os professores da instituição comunitária (IB) expressaram seu desejo de desenvolver projetos de pesquisas. Disseram que embora sejam cobrados pela instituição, raramente conseguem incluir horas de pesquisa em seu contrato de trabalho. Na “IB” apenas dois professores de carreira realizam pesquisas. Na instituição pública “IA”, as horas de pesquisa estão previstas no plano de carreira do professor, mesmo que as condições não sejam sempre as mais favoráveis, conforme destacou uma professora, que havia ingressado há poucos anos na instituição:

[...] embora tenha horas para realização de pesquisas, faltam condições para a sua efetivação. Por exemplo, eu tenho um projeto que gostaria de desenvolver, não tenho quem me ajude; não tenho financiamento. Como posso, como que é isso?”. (Margarida, IA)

Além da preparação das aulas, correções, orientação de alunos, realização de projetos de extensão com a comunidade, há exigência de que os professores publiquem artigos, livros e textos completos em eventos científicos. Sabe-se que essa demanda ao trabalho do professor não é recente e que a produção científica é que alimenta os avanços do conhecimento, mas a composição de indicadores e pontuação em seu currículo

tem imputado uma nova condição de “produção de massa” a estes profissionais. Concordamos com Tardif e Lessard (2007) quando nos chama a atenção para essa nova condição dos professores do ensino superior, pois a adoção de critérios exclusivamente quantitativos na avaliação da produção desses profissionais tem sido apontada como um dos fatores da precarização do seu trabalho.

O que dizem os professores universitários sobre os seus saberes

Cabe destacar as limitações que esse estudo apresenta de acessar os saberes docentes com base apenas nos relatos dos professores por meio da análise e produção de caso de ensino. Contudo, na análise dos relatos emergiram questões pertinentes à constituição profissional do professor do Ensino Superior, da área de saúde, que ajudam a compreender alguns aspectos no processo de constituição de sua profissionalidade.

Os relatos apresentados pelos professores, a partir da pluralidade de vivências em contextos de trabalho diversificados, revelam fios condutores que anunciam que a constituição de saberes ocorre, como defende Tardif (2002), na interface entre o individual e o social, na íntima relação entre saberes, trabalho e formação, fontes diversas de aprendizagem profissional. Nessa perspectiva, os relatos revelam que a prática dos professores “integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (TARDIF, 2002, p.36). Entre eles, emergem nos depoimentos a formação inicial e contínua, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico, a experiência na profissão, a cultura organizacional, a aprendizagem com os pares, dentre outras. Em muitos depoimentos os professores retomam seus percursos formativos para falar do trabalho docente que desenvolvem nos cursos da área de saúde, confirmando a ideia de que os saberes que fundamentam o ato de ensinar são adquiridos num processo longo de socialização profissional.

Alguns professores universitários também me marcaram muito, pela competência e seriedade. [...] Também aprendi muito em situações vividas com outros colegas (alunos, professores) e continuo aprendendo a cada dia, na forma de exemplos e contra-exemplos. (Mateus, IA)

Em toda essa trajetória me espelhei em professores que me deram aula na graduação, aproveitando bons e maus exemplos. (Cláudia, IB)

Aprendi com a observação de meus professores e também (a parte operacional com o material didático) nos cursos de mestrado e doutorado. A instituição me ajuda também. (Cibele, IB)

Os relatos acima representam bem o que encontramos nos dados dos professores participantes dessa investigação: os modelos de professores como uma forte fonte de aprendizagem profissional. Abud (2001) também destaca, em sua pesquisa, a importância da referência que o professor teve como aluno, indicando a tendência de reproduzir práticas consideradas marcantes, positivas, de bons professores, ou, ao contrário, de negar práticas consideradas negativas. No caso de nossa investigação, também encontramos nos dados que o jeito de ser professor passa pela forma de como cada um foi apreendendo características de seus mestres, pela diferença que pode oferecer ao processo de formação dos estudantes, pela busca permanente pelo saber da matéria e pela questão ética, entendida como respeito e comprometimento com o seu fazer.

Os professores valorizam a formação na graduação e nos cursos de pós-graduação, resgatam seus processos formativos, os lugares e as pessoas que marcaram suas trajetórias e que foram decisivos para o seu desenvolvimento profissional, como indicam os participantes:

Busquei meu aprendizado em cursos, aprimoramento dentro da pós-graduação, em pesquisas e principalmente dentro de meu consultório onde além de exercer meu trabalho profissional pude no contato com seres humanos crescer espiritualmente. (Carina, IB)

Ao destacarem a importância de professores como modelos na formação profissional, os professores estão se manifestando a respeito do significado de processos de formação de seus professores em seu próprio processo de desenvolvimento profissional. Nesse sentido, cursos de formação – inicial ou continuada – são representados como uma das fontes de aprendizagem profissional da docência.

Entretanto, em coro, os professores universitários da área de saúde destacam a carência de uma formação pedagógica, que contribuísse para o exercício da docência. Dizem, pelos relatos, que a realização de pós-graduação não contempla essa formação, e que “caem de paraquedas” na sala de aula.

Fui buscar a pós-graduação (mestrado e doutorado) achando que ela iria me ajudar a ser uma professora melhor, mas infelizmente, a docência não é nem citada, como se fosse algo menor. Caímos de pára-quedas na profissão.(Mônica, IA)

Acredito que minha trajetória profissional como docente começou por uma vontade minha de estudar sempre, estar atualizada nos conhecimentos científicos relativos à profissão. Sem dúvida isso contribui de forma definitiva para minha profissão. Porém, despertou outro lado, o de querer ensinar de uma maneira que eu não havia pensado antes: a de ser professora e não uma especialista na matéria. Vi que essas eram duas coisas diferentes, e que para exercer a docência era preciso procurar ajuda, fazer curso de mestrado, para aprender a dar aula, porque eu não tinha nenhuma formação nisso, mas o doutorado contribuiu para aprender a fazer pesquisa. (Cibele, IB)

O lugar da instituição como fonte de aprendizagem profissional, de saber docente, pouco aparece. Com exceção dos relatos de Cibele e Carina, da Instituição A e de Maria, Mônica e Matê, da Instituição B, não encontramos registros que apontem para esse locus privilegiado, que deveria ser mais bem organizado, de modo a contribuir ao desenvolvimento profissional dos professores, seja por meio de oficinas, espaços para troca de saberes e práticas ou mesmo com a oferta de formação permanente – a chamada Pedagogia Universitária. Assim, os professores buscam, por outros meios, suprir essa necessidade formativa:

Minhas experiências positivas foram os cursos de didática que fiz durante o doutorado na UNIFESP. Isto me fez refletir que devo iniciar as minhas aulas de forma diferente, problematizando. Torna fácil porque na odontologia a relação entre as doenças bucais podem iniciar uma aula. Minha frustração é que não temos nenhum apoio e nenhuma mudança e nem incentivos. (Cíntia, IB)

A experiência vivida no ambiente de trabalho e a socialização profissional são consideradas como fecundas fontes para o desenvolvimento profissional e são constituidoras dos saberes dos professores, denominado por Tardif (2002), de saberes da experiência. O desenvolvimento profissional da docência no contexto da atuação profissional, no cotidiano da sala de aula, no ambiente de trabalho, é destacado pelas professoras Cláudia e Cris (IB) e pelo professor Miguel (IA), ao considerar que “[...] grande parte do que realmente é

importante aprendemos na prática". Cíntia (IB) destaca que "não tenho muito tempo para a pesquisa, minha vivência é em sala de aula".

De acordo com Tardif (2002) esses saberes são produzidos e modelados no e pelo trabalho e só podem ser compreendidos em íntima relação com as situações e condicionantes desse trabalho. Isto nos leva a considerar que as transformações no cenário social, cultural e institucional que alteram o contexto de trabalho dos professores universitários, vêm afetando e transformando os seus saberes.

Nos relatos dos professores foi possível identificar muitas dessas transformações. Uma delas refere-se à mudança no perfil do estudante do ensino superior, em particular, da área de saúde o que tem exigido novos investimentos por parte dos professores, seja nos conteúdos, seja nas relações que estabelecem com os alunos, seja nas estratégias de formação.

Um desafio apontado em coro pelos professores está na dificuldade de saber lidar com a diversidade que hoje caracteriza o perfil do estudante universitário. Uma diversidade constituída por estudantes com vontade ou dispersos, com responsabilidade ou sem interesse, com embasamento teórico ou imaturo. Um contexto ao qual não se sentem preparados e nem apoiados para melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, diante dos recursos e possibilidades que possuem, demonstram que procuram fazer o melhor que podem e sabem fazer, na docência:

Durante todos esses anos tenho sentido que os alunos que chegam atualmente na universidade é menos maduro do que aquele que chegava há 20 anos atrás. Sinto que são mais dispersos, menos envolvidos. Sinto que temos sempre que desenvolver técnicas diferentes para mantê-los interessados. As aulas são mais curtas, informações mais pontuais, tento criar estratégias para eles buscarem conhecimentos de formas diferentes, sem muita aula expositiva. (Cláudia, IB)

[...] a gente tem encontrado alunos muito diferentes, com expectativas muito diferentes, geralmente muito apressados, eles vêm buscar uma formação muito rápida, então, tem sido um pouco difícil convencê-los da fundamentação para essas práticas. (Míriam, IA)

Frustrações, são muitas, posso enumerá-las da seguinte forma: a falta de interesse de algumas turmas; a excessiva preocupação com a nota, deixando para plano secundário o interesse em saber; o nível dos alunos que piora a cada época; a falta de educação que hoje se banalizou de forma a fazer parte do perfil do adolescente;etc. (Carmem, IB)

Esses relatos ilustram o que Tardif e Lessard (2007, p. 147) chamam de "pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura", que mantém forte relação com a constituição de uma "[...] sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil". Para os autores, a hipótese é de que os saberes transmitidos pela escola se orientam por uma lógica de mercado. Os autores também explicam que o estado atual do ensino tem causas históricas e datadas, relacionadas à massificação e à generalização do ensino, destinado à preparação de uma mão-de-obra qualificada para atender o desenvolvimento econômico (TARDIF e LESSARD, 2007).

Por fim, os docentes ainda destacaram que, para ensinar, o professor precisa conhecer e procurar entender as políticas educacionais vigentes decorrentes do atual contexto histórico, social e econômico no qual as instituições de ensino superior e seus professores estão inseridos, uma vez que aparecem como aspectos determinantes na constituição da docência.

Considerações Finais

Esta investigação chama a nossa atenção para discutir as condições de trabalho e de formação dos professores universitários que atuam na área de saúde. Neste estudo, os depoimentos revelam, de modo geral, o empenho dos professores em desenvolver um trabalho consistente em sala de aula, muito embora encontrem grandes desafios para fazer face às mudanças no perfil sócio-cultural dos estudantes que chegam à universidade, com interesses muito imediatistas e com novas necessidades de aprendizagem, o que tem levado os professores a adequar suas práticas, rever seus saberes, para dar conta dessas novas demandas.

Esse movimento de reconstrução dos saberes e práticas restringe-se, no entanto, ao âmbito das iniciativas individuais dos professores. Os dados indicam que as instituições de Ensino Superior não incorporam esses desafios em seus projetos institucionais, nem oferecem condições para a construção de um espaço coletivo de trabalho que favoreça a reflexão em torno das novas necessidades formativas. Nesse sentido, reforçamos a necessidade das instituições de ensino superior e das políticas educacionais se atentarem para a promoção de espaços sistemáticos para a socialização da profissão, se queremos defender uma formação profissional pautada por um projeto elaborado, vivido, (re) construído por toda a equipe de profissionais que nele atuam e que dele fazem uso.

Outro aspecto não menos importante diz respeito à organização das jornadas de trabalho e a carreira docente. Os professores investigados vivenciam, no contexto de trabalho do ensino superior, concomitante ao ensino que desenvolvem, a condução de pesquisas, a elaboração e participação em projetos comunitários e extensionistas, a permanente busca por produção acadêmica, constitutivos dos critérios de avaliação de qualidade docente valorizados pelos atuais processos de avaliação das universidades. O contexto de trabalho no ensino superior, relatado pelos docentes, indica que há uma carência no que diz respeito ao tempo para dar conta das atividades cotidianas necessárias, constituindo-se numa variável importante na qualidade do fazer universitário.

Com os resultados obtidos nesta investigação, a utilização de casos de ensino apresentou uma potencialidade investigativa e formativa. Foi possível confirmar seu potencial investigativo, na medida em que possibilitou acessar os saberes profissionais do professor. Também evidenciamos as possibilidades formativas dos casos de ensino, na medida em que forneceram oportunidades para que os professores de ensino superior explicitassem e analisassem suas próprias compreensões sobre a profissão docente, realizando reflexões sobre seus próprios conhecimentos profissionais. Ao possibilitar ao professor a explicitação de suas crenças e conhecimentos, consideramos que promovemos a necessidade de revisão de tais crenças, ou mesmo o seu fortalecimento.

Referências

ABUD, M. J. M. Professores de Ensino Superior: características de qualidade. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 2001.

DUBAR, Claude. A socialização: a construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. (coord.) Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MUSSI, Amali de Angelis. Trabalho Docente e Formação de Professores: novos desafios e possibilidades. II Seminário Identidade e Docência: Trabalho docente e formação de professores: novos desafios e possibilidades. Irecê, Salvador: EDUNEB, 2012. v. u.
- NÓVOA, António. A formação de professores e a profissão docente . In: NÓVOA, António (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- RAYMOND, Danielle; TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, n.73, p. 209- 244, 2000.
- SACRISTÁN, J. G.. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. Portugal: Porto, 1991
- SHULMAN, Lee S. Toward a pedagogy of cases. In: Sulman, J. (Ed.). Case methods in teacher education. New York: Teachers College; London: Colúmbia University, 1992, p. 1-30.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325 p.
- TARDIF, M. e LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão. 3ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes Ed., 2007.

Investigando resiliência, experiência traumática, transtorno do estresse pós-traumático e qualidade de vida em professores universitários

Raimunda de Fátima Neves Coêlho, Franciélia Limeira de Sousa, Raísa Neves Coêlho¹¹¹⁹

Resumo

Considerada a profissão docente no ensino superior um fazer estressante, determinado hoje pelas exigências das Políticas Educacionais, vem provocando sérios transtornos comportamentais e psíquicos a essa categoria. Diante, pois, dessa importância do conhecimento de aspectos que podem comprometer a saúde física e mental de professores universitários, objetivou-se examinar a relação entre Resiliência, Experiência Traumática, Transtorno do Estresse Pós-traumático - TEPT e Qualidade de Vida em docentes de uma Instituição Federal no Sertão Paraibano. Do ponto de vista metodológico, como tratou-se de uma pesquisa quantitativa, realizou-se um estudo transversal em que foram coletados dados de variáveis sociodemográficas e ocupacionais de professores universitários em dois municípios da Paraíba. Foi empregado um questionário específico e utilizado a Escala de Resiliência e de Transtorno do Estresse Pós-traumático (PCL-C), questionários de História de Trauma (Trauma History Questionnaire) e SF-36 de avaliação de Qualidade de Vida. Após aplicação dos instrumentos, realizou-se uma análise estatística descritiva da caracterização demográfica e ocupacional, revelando que 81,3% dos professores tinham menos de 50 anos de idade; 52,5% eram do sexo masculino; 28,8% tinham tempo de serviço de até cinco anos. Através da Correlação de Spearman foi evidenciada uma associação negativa e significativa ($p < 0,001$) entre todos os domínios do SF-36 e TEPT. Além disso, o teste não paramétrico de Man-Whitney para História de Trauma e Resiliência, evidenciou associação positiva para experiências físicas e sexuais ($p = 0,040$). Dessa forma, observou-se baixa pontuação para TEPT, alta pontuação para resiliência, maior exposição a trauma e desastres em geral, e que esses professores não tem qualidade de vida prejudicada. Considerou-se, assim, a relevância do tema tanto para a Educação como para a Psiquiatria, especialmente, para o trabalho docente que numa interface com a Neurociência, vislumbra-se que o conhecimento desses aspectos comportamentais e psíquicos em docentes, possa contribuir para respaldar programas mais efetivos de prevenção de agravos e destinados à melhoria da qualidade de vida, em uma das categorias trabalhistas historicamente menos valorizada no Brasil.

Palavras – chave: Resiliência – Experiência Traumática – Transtorno do Estresse Pós – traumático – Qualidade de Vida – Professor Universitário

Introdução

No cenário mundial, a categoria trabalhista de professores em geral, vive hoje impulsionada a enfrentar mudanças no seu exercício que, na maioria das vezes, vêm desencadeando o estresse nesses profissionais, o que pode contribuir para o adoecimento mental ou físico dos docentes, em quase todos os níveis de ensino (Leite, 2011).

¹¹¹⁹ UFPE

Nesse contexto, o trabalho do docente universitário na atualidade, encontra-se marcado por competitividade e pressões pelo desempenho, pois quanto maior a titulação, mais exigências e pressões sofrem os professores (Sousa, Mendonça & Zanini, 2009).

Com efeito, observou-se na literatura científica uma preocupação de estudiosos e pesquisadores em investigar sobre desgaste psicológico, consequências psicológicas e sociais de exposição crônica ao estresse ocupacional em docentes universitários (Sousa, Mendonça & Zanini, 2009).

Nesse sentido, esta pesquisa preocupou-se com a caracterização dos professores universitários, em termos de como identificam-se, vivem e o que fazem. Além dessas questões, buscou-se o conhecimento de aspectos relacionados com atitudes e comportamentos e, ainda, como esses fatores podem determinar uma pior, ou melhor, saúde física e mental entre os docentes.

A partir dessa problemática anunciada, necessário se faz levantar uma questão merecedora de uma busca de investigação, a saber: Aspectos como resiliência, qualidade de vida, história de trauma e transtorno do estresse pós-traumático - TEPT podem estar relacionados ao adoecimento físico e mental em professores universitários?

Na pretensão de busca às explicações para tal questão, tornou-se importante compreender, inicialmente, o conceito de Resiliência. Assim, no campo das Ciências Comportamentais, entende-se resiliência como um processo de adaptação positiva diante de um contexto tipicamente desfavorável, no qual o indivíduo demonstra uma notável capacidade de superação de condições adversas que representariam uma ameaça significativa ao seu bem-estar, desenvolvimento ou saúde mental (Luthar, 2006). Atualmente, discute-se a importância do acúmulo de fatores de risco na predição de resiliência e estudos demonstram a efetiva influência desse acúmulo na origem de transtornos psiquiátricos (Lipp et al., 2009).

O conceito de qualidade de vida define-se, de modo mais genérico, conforme a Organização Mundial de Saúde – OMS, como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e sistema de valores, nos quais ele vive em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (The WHOQOL Group, 1995).

O conceito de história de trauma está relacionado a eventos graves ou traumáticos durante a vida (Green, 1996). No tocante ao transtorno do estresse pós-traumático – TEPT, foi reconhecido a partir da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais da Associação Psiquiátrica Americana (DSM- III) de 1980. Caracteriza-se por uma reação de medo intenso, impotência ou horror quando um indivíduo vivencia, testemunha ou é confrontado com um ou mais eventos que envolvam morte, ferimento grave ou ameaça à integridade física, própria ou de outros (American Psychiatry Association, 1980).

Apesar da importância dada hoje aos estudos pertinentes à qualidade de vida em diferentes áreas de conhecimento, notadamente evidencia-se que poucos estudos foram destinados aos professores universitários e nessa pesquisa, deu-se relevância aos aspectos sociodemográficos, à resiliência, qualidade de vida, história de trauma e transtorno do estresse pós-traumático.

Dessa forma, considerou-se de relevância social essa pesquisa, no sentido de implantar Núcleos de Estudos e Pesquisas que possam respaldar programas, eventos destinados a essa categoria profissional. Para tanto, pretendeu-se avaliar a relação entre resiliência, experiência traumática, transtorno do estresse pós-traumático e qualidade de vida em docentes, de uma instituição federal no sertão paraibano.

Metodologia

Foi realizado um estudo transversal, de natureza censitária, que descreveu características da população durante um curto período de tempo (Cummings et al., 2008), envolvendo todos os professores em efetivo exercício profissional vinculados à Universidade Federal de Campina Grande, nos campi de Cajazeiras e Sousa- PB. Foram excluídos professores substitutos, os vinculados à Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras e aqueles com afastamento total para qualificação.

A população estudada era composta de 275 professores universitários, dos quais 264 foram considerados elegíveis. Deste total, 18 (6,8%) não foram localizados e apenas 06 (2,3%) não aceitaram participar, justificando que não apreciavam responder questões pessoais ou pela falta de tempo. Assim, participaram efetivamente da pesquisa 240 docentes (90,9%), sendo 176 atuantes no Campus de Cajazeiras e 64 vinculados ao Campus de Sousa, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

A coleta de dados deu-se de março a dezembro de 2011, em que aplicou-se: questionário sociodemográfico; questionário de Qualidade de Vida, o *Medical Outcomes Study 36 – item Short Form Health Survey (SF- 36)*, constituído de oito domínios: capacidade funcional, aspectos físicos, dor, estado geral de saúde, vitalidade, aspectos sociais, aspectos emocionais e saúde mental. Validado e adaptado para a Língua Portuguesa por Ciconelli et al (1999); *Escala de Resiliência* (Pesce et al., 2005); Questionário de História de Trauma (*Trauma History Questionnaire-THQ*), aborda uma série de eventos traumáticos em três áreas: crime e eventos relacionados (ex.: roubo, assalto); desastre geral e trauma (ex: dano, desastre, morte testemunhada) e experiências físicas e sexuais indesejadas (Fizman et al., 2005); e a *Escala Pós- Traumatic Stress Disorder Checklist- Civilian Version (PCL-C)* (Berger et al., 2004).

Na análise estatística, as variáveis quantitativas foram descritas através da observação dos valores mínimos e máximos, do cálculo de médias, desvios-padrão e mediana. Para as variáveis qualitativas calculou-se frequências absolutas e relativas. O estudo da correlação foi realizado através do coeficiente de correlação de Spearman. Para a comparação de dois grupos, utilizou-se o teste não-paramétrico de Mann-Whitney. Essas análises foram realizadas usando-se o pacote estatístico do *software Statistical Package for Social Sciences - SPSS 17* (Rosner, 1986).

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, do Hospital Universitário Alcides Carneiro (HUAC) - Campina Grande – PB, em 27/10/2010, seguindo criteriosamente as recomendações da Resolução nº 196/96.

Resultados

Caracterização da População Estudada

Dos 240 professores estudados, 195 (81.3 %) tinham menos de 50 anos de idade, 126 (52.5%) eram do sexo masculino, e 60% eram brancos. Referente ao nível de formação dos docentes, 99 (41.3%) tinham mestrado, 59 (24,6%) possuíam doutorado, 69 (28.8%) com especialização, 09 (3.8%) tinham apenas graduação e 04 (1.7%) com pós-doutorado.

Em relação a aspectos do trabalho docente, 114 (47.5%) ministravam mais de três disciplinas e quanto à carga horária semanal, 92 (38.3%) tinham de 13 a 18 horas/aula, 67 (27.9%) de 9 a 12 horas/aula, 54 (22.5%) tinham 8 horas/aula e, 27 (11.3%) com mais de 18 horas/aula por semana. Sessenta e nove

(28.8%) atuavam de 1 a 5 anos, 52 (21.7%) tinham de 11 a 20 anos de serviço, 51 (21.3%) de 6 a 10 anos, 40 (16.7%) já atuavam de 21 a 30 anos, 14 (5.8%) tinham mais de 30 anos de serviço e também 14 com menos de 1 ano.

Resiliência e História de Trauma

O escore médio de resiliência foi 136.9; desvio-padrão=19.9; mediana=139 e amplitude de variação de 127 (mínimo=48, máximo=175). Quanto à frequência de experiências traumáticas, obteve-se que 191 (79,6 %) docentes afirmaram ter vivenciado experiências traumáticas relacionadas a desastres em geral e trauma; 166 (69,2 %) a crimes; 39 (16,63 %) às experiências físicas e sexuais adversas e em 17 (7,1 %) as experiências estavam relacionadas a outros eventos.

Investigando relação entre essas variáveis, a comparação através do teste não paramétrico de Mann – Whitney, mostrou uma associação significativa entre resiliência e eventos traumáticos relacionados a experiências físicas e sexuais, observando-se que os professores que já vivenciaram esse tipo de evento traumático, apresentaram valores de resiliência significativamente menor que aqueles sem exposição a esse trauma ($p^* = 0,040$).

Qualidade de Vida e Transtorno do Estresse Pós-traumático

No que tange à avaliação dos escores obtidos nos oito domínios do questionário de qualidade de vida (SF-36), Capacidade Funcional obteve média (m) igual 83.54, Aspectos Sociais m = 72.92, Saúde Mental alcançou m = 72.83, Dor obteve m = 71.53, Aspectos Físicos m= 69.69, Aspectos Emocionais obteve m = 66.67, Vitalidade m = 65.17, e por último, Estado Geral de Saúde com m = 60.97. Quanto ao transtorno do estresse pós-traumático – TEPT, encontrou-se que o escore médio foi 29,8 %; desvio-padrão = 11,9; mediana = 27; e amplitude de variação de 53 (mínimo = 17, máximo = 70).

Buscou-se verificar a existência de relação entre qualidade de vida e TEPT. Correlação de Spearman evidenciou associação negativa e significativa ($p^* < 0,001$) entre todos os domínios do questionário de qualidade de vida, SF-36, e a escala de Transtorno do estresse pós-traumático, PCL-C. Ou seja, quanto maior o valor obtido para qualidade de vida, menor valor é obtido para transtorno do estresse pós-traumático, e reciprocamente.

Conclusão

Essa pesquisa evidenciou que a população estudada é predominantemente jovem e que os professores consideraram a profissão docente estressante, cujo motivo principal estava relacionado à sobrecarga de trabalho.

Os docentes não apresentaram qualidade de vida prejudicada na avaliação dessa categoria. Evidenciou-se que os domínios Capacidade Funcional e Aspectos Sociais apresentaram os maiores escores, enquanto que os domínios Estado Geral de Saúde e Vitalidade apresentaram os menores escores.

Em relação à resiliência, esses profissionais apresentaram altos escores para tal variável, e isto pode ser explicado, possivelmente, em razão dos mesmos tornarem-se resistentes ante a quantidade de eventos adversos já vivenciados durante a vida inteira. Evidenciou-se, ainda, que apresentaram maior exposição a eventos relacionados a desastres em geral e trauma. Evidências essas, identificadas em relação à experiência traumática ao longo da vida. Apesar de essa constatação, observou-se que apresentaram baixa pontuação para o transtorno do estresse pós-traumático – TEPT, o que poderia ser justificado pela possibilidade de suas experiências traumáticas não terem favorecido o desenvolvimento desse transtorno, associada também, a alta pontuação que obtiveram para resiliência.

Considerando a afirmativa de que quanto maior resiliência, menor o estresse pós-traumático e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida, confirmou-se nesse estudo que menores escores para TEPT estavam associados a uma alta pontuação em todos os domínios de qualidade de vida.

Portanto, a relação entre resiliência, qualidade de vida, experiência traumática e transtorno do estresse pós-traumático envolve uma intrincada cadeia de variáveis, algumas inerentes ao indivíduo, e outras potencialmente influenciáveis pelo ambiente. Dessa forma, a interpretação específica das relações entre as categorias analisadas, passou a exigir uma atitude de cautela nessa investigação, uma vez que a população estudada constituiu-se de indivíduos supostamente com maior nível de informação. Assim, os resultados encontrados podem ser explicados pelo uso de possíveis estratégias de enfrentamento ante as adversidades, de modo a contribuir para minimizar algum sofrimento físico e mental dessa categoria.

Referências

- American Psychiatry Association (1980). Diagnostic and statistical manual for mental disorders. 3rd ed. Washington: American Psychiatric Press.
- Berger, William, et al. (2004). Equivalência semântica da versão em português da Post-Traumatic Stress Disorder Checklist – Civilian Version (PCL-C) para rastreamento do transtorno de estresse pós-traumático. Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul, vol. 26, nº 2, 167-175. Retirado em Outubro 17, 2012 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-81082004000200006&script=sci_arttext
- Cummings, Steven et al. (2008). Delineando a pesquisa clínica: Uma abordagem epidemiológica. Tradução Michael Schmidt Duncan. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fizman, Adriana et al. (2005). The cross-cultural adaptation to Portuguese of the Trauma History Questionnaire to identify traumatic experiences. Revista Brasileira de Psiquiatria, vol. 27, nº 1, 63-66. Retirado em Novembro 10, 2012 de fonte de <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v27n1/23715.pdf>
- Green, Bonnie (1996). Trauma history questionnaire. In: B. Hudnall Stamm (Ed). Measurement of stress, trauma and adaptation (pp. 366 – 368). Luttherville: Sidran Press.
- Leite, Janete Luzia (2011). As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. Universidade e Sociedade, 1 (48), 84-96.
- Lipp, Marilda et al. (2009). Depressão: Vulnerabilidade e resiliência. In: Acioly Lacerda et al. Depressão: Do neurônio ao funcionamento social (pp. 205-216). Porto Alegre: Artmed.

- Luthar, Suniya S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In: Dante Cicchetti & Donald Cohen (Eds). *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (pp. 739- 795). New York: Wiley.
- Organização Mundial De Saúde (1993). *Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID – 10: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas*. Trad. Dorgival Caetano. Porto Alegre: Artmed.
- Pesce, Renata et al. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Caderno de Saúde Pública*, vol. 21, nº 2, 436-448. Retirado em Outubro 10, 2012 de fonte de <http://www.scielo.br/pdf/csp/v21n2/10.pdf>
- Rosner, Bernard (1986). *Fundamentals of Biostatistics*. Second edition. Boston: PWS Publishers.
- Sousa, Ivone, Mendonça, Helenides & Zanini, Daniela (2009). Bournout em docentes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, v. 1, n. 1, 01-08. Retirado em Outubro 10, 2012 de fonte de <http://www.gpec.ucdb.br/pssa/index.php/pssa/article/view/8/4>
- The WHOQOL Group (1995). The world health organization quality of life assessment (WHOQOL): position paper from the World Health Organization. *Social Science & Medicine*, 41(10), 1403-1410.

Docência na educação superior: que sentidos de professor e de profissionalidade docente?

Maria da Conceição Valença da Silva, Maria da Conceição Carrilho de Aguiar¹¹²⁰

O objetivo deste estudo é evidenciar sentidos de professor e de profissionalidade docente, compartilhados por professores da Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para recolha dos dados foi aplicado um questionário para trinta professores e um Teste de Associação Livre, cujos termos indutores foram: *professor e profissionalidade docente*. O campo empírico foi uma Instituição de Educação Superior (IES) privada. Espera-se que este estudo possa contribuir com as reflexões acerca das temáticas e instigue a realização de outras pesquisas, em virtude da sua incompletude.

Palavras-chave: Educação Superior; Representações Sociais; Professor; Profissionalidade Docente

Introdução

Assumimos, neste estudo, que a educação visa a criar condições favoráveis à construção do ser humano por meio de diversos segmentos sociais, dentre eles, a Instituição de Educação Superior, em cujas práticas são reveladas as visões axiológicas que as fundamentam.

Buscando contribuições em Magalhães (2004, p. 36), destacamos que os sistemas de ensino superior são modernos na sua substância e que o projeto de regulação e de emancipação da modernidade constitui a essência da educação superior como produtora, guardiã e difusora do conhecimento. A modernidade caracterizou-se por vários fatores, principalmente pela centralidade da razão, e este paradigma deu sustentação como fundamento da organização e da constituição da educação superior.

Pesquisadores, a exemplo de Nóvoa (1995), Sacristán (1995), Cunha (1998), Aguiar (2004), Zabalza (2004), dentre outros, têm chamado à atenção para a necessidade de ruptura do paradigma linear, tecnicista, da atuação docente e da construção do conhecimento no contexto da educação superior.

Nas duas últimas décadas tem-se percebido o ressurgimento de certa atenção à valorização do magistério da educação superior. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu Título VI, Art. 66, preconiza que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Embora se reconheça que tal dispositivo representa um avanço na questão da qualificação do professor para o exercício da docência nesse nível de educação, ele não resolve a questão da profissionalização do professor, já que o corpo docente dos cursos de graduação, em sua maioria, é composto por profissionais liberais, cientistas, servidores públicos, dentre outros, que exercem a docência, mas que não dispõem de conhecimentos específicos da docência, os quais nem sempre tem sido objeto de ensino dos cursos de pós-graduação.

¹¹²⁰ Este procedimento foi utilizado ao longo do trabalho.

Na referida lei fica evidente a valorização da pesquisa, em detrimento da do ensino, uma vez que a qualificação do profissional através da pós-graduação *stricto sensu* é o requisito para o exercício da docência. Evidentemente, não se pretende negar a importância de se desenvolver a capacidade investigativa do professor na medida em que se reconhece ser esta uma condição para qualificar a docência. Entretanto, a nosso ver, os saberes da docência são diferentes dos da pesquisa, têm especificidades, razão pela qual não se defende a posição de conceder prioridade à competência científica em detrimento da competência pedagógica (MELO; CORDEIRO, 2008; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Diante desse contexto, urge uma atenção das instituições de educação superior, bem como dos seus professores às questões referentes à docência e à sua profissionalidade como fatores relevantes caracterizadores da profissão de professor, pois, como analisa Cunha (2010), não há um reconhecimento da importância da formação do professor para o exercício da docência na Educação Superior, (...) “os conhecimentos que fazem parte de sua estrutura são pouco valorizados, em decorrência da condição histórica da docência, baseada em saberes do senso comum” (p. 292).

Docência na educação superior e formação de professor: que relações?

As diferentes condições de escolarização, de desigualdade social, bem como as demandas para formação pessoal e profissional dos estudantes no atual contexto educacional, têm tornado a ação docente muito mais complexa. Diante das exigências da atual conjuntura é requerido do professor que construa conhecimentos, atitudes, valores úteis à sociedade, uma vez que ensinar é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e os contextos sociais a que pertencem (SACRISTÁN, 1995).

Ao que parece os saberes utilizados pelos professores que não dispõem de conhecimentos específicos da docência são, prioritariamente, aqueles que provêm da experiência, das lembranças e dos registros da memória da época que eram alunos, sem evidência de um aporte teórico que dê sustentação à atividade docente. A esse respeito, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 79) comentam que “os professores, quando chegam à docência universitária, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor, experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar”.

A formação de professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, parece apresentar-se como um dos aspectos básicos da qualidade da universidade (ZABALZA, 2004). Apesar das diferentes formações da maioria dos professores de cursos de graduação, todos têm em comum a função docente. Embora os conteúdos disciplinares sejam distintos, as questões próprias da docência no que concerne ao planejamento, à avaliação, à metodologia, dentre outros aspectos, são comuns a todos.

Assim, entendemos ser essa formação/atualização pedagógica do corpo docente uma responsabilidade que deve ser partilhada entre a Instituição e o professor, reconhecido o papel deste profissional no processo de formação dos estudantes. Ramos (2010, p. 34) chama a atenção para o fato de que “a docência universitária atravessou séculos isenta de questionamentos sobre os fundamentos do ensino e da aprendizagem na Universidade – para além do domínio de uma disciplina – e é convocada a dar atenção a questões de ordem pedagógico-didática”, ou seja, a formação do professor de Educação Superior, na contemporaneidade, é percebida como condição necessária ao exercício da docência (MELO; CORDEIRO, 2008).

Tecidos alguns entendimentos e considerações acerca de requerimentos da formação de professores e sua relação com a docência na Educação Superior, apresentamos a seguir a Teoria das Representações Sociais no sentido de explicitar a sua estrutura e utilização enquanto fundamento teórico-metodológico deste estudo.

Teoria das representações sociais

Neste trabalho, respaldamos os estudos a partir da Teoria das Representações Sociais (TRS) uma vez que o objeto desta pesquisa - sentidos de professor e de profissionalidade docente – caracteriza-se como fenômeno de representação social, pois, dentre as suas funções, tem a de ser constitutivo da identidade do professor, a de organizar e orientar determinadas condutas docentes, bem como por ser representado como algo compreensível.

Considerando que representação social é uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto (JODELET, 2001), entendemos que ela é constituída a partir de processos onde os sujeitos sociais, históricos, psicológicos, culturais atribuem sentido aos objetos na sua relação com o mundo. No dizer de Moscovici (1978, p. 28) a representação social é um “corpus organizado de conhecimentos e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam inteligível a realidade física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação”.

A abordagem psicossocial de Moscovici (1978, p.58) considera que “representar uma coisa, um estado, não consiste simplesmente em desdobrá-lo, repeti-lo ou reproduzi-lo; é reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto”. A partir desta perspectiva temos, enquanto indivíduo/grupo, necessidade de informações, de palavras, de noções para entender ou descrever fenômenos presentes em certos setores do nosso meio ambiente. Para esse autor, toda representação é uma representação de alguma coisa, e sua natureza de processo psíquico é capaz de tornar familiar, situar e tornar presente em nosso universo interior o que se encontra numa certa distância de nós, o que está de certo modo, ausente (Ibid. p.62-63).

Dos elementos fundamentais que Moscovici (Ibid., p. 57-58) considerou como estruturadores da sua produção teórica, dois fatores ganharam relevo: o conceito e a percepção. Este autor afirma que a representação de um objeto é uma representação diferente do objeto, trata-se da face figurativa e da face simbólica. Ainda nesse ínterim Moscovici enfatiza a polifasia cognitiva, ou seja, a combinação de várias áreas de conhecimento, de prática e de pensamento, concomitantemente, numa mesma representação, reunindo uma variedade de raciocínios e informações de origens diversas. A esse respeito Jovchelovith (2011) destaca que tal hipótese de polifasia cognitiva nos permitiria conhecer sistemas cognitivos como sistemas em desenvolvimento, e não como sistemas que tendem unicamente ao equilíbrio.

No processo de constituição de uma representação social, dois outros fatores estão implícitos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação - “percebida primeiramente como um universo puramente intelectual e remoto, aparece, então, diante de nossos olhos, física e acessível” (MOSCOVICI, 2003, p. 71) - é um processo no qual ocorre a materialização das abstrações, transformando o representado em objeto. Quanto à ancoragem - no dizer de Jodelet (2001), consiste na integração cognitiva do objeto representado a um sistema de pensamento social pré-existente e nas transformações implicadas em tal processo, ou seja, transformando o não-familiar em familiar, possibilitando a incorporação do novo. Tais processos ao

tornarem o objeto não familiar em familiar, fazem com que o interpretemos e o vejamos reproduzido nas coisas materiais, visíveis aos nossos olhos, que podemos tocar.

Abordagem Estrutural das Representações Sociais

A Abordagem Estrutural de Jean-Claude Abric (derivada da TRS de Moscovici) foi utilizada neste estudo e, por sua relevância, evidenciamos a seguir os elementos que conformam esta abordagem para explicitar a estrutura, o funcionamento, a natureza e a dinâmica de uma representação social, cujos processos acontecem através de dois sistemas: o núcleo central e o sistema periférico.

Para Abric (2000), uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e de atitudes, que constitui um sistema sócio-cognitivo composto por um sistema central e um sistema periférico, em interação. O núcleo central constitui a base comum e consensual de uma representação social, aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas ao qual um grupo se refere. Este núcleo tem três funções, a saber: uma função geradora, diz da significação da representação; uma função organizadora, que trata da organização interna; e uma função estabilizadora, responsável pela estabilidade (Ibid.).

Quanto à natureza e ao funcionamento do núcleo central, Abric (Ibid.) destaca algumas características: o seu valor simbólico, por sua distribuição dissimétrica; o seu valor associativo - uma vez que está associado a muito mais elementos do que os periféricos, com uma conexão elevada; e o seu valor expressivo - sua saliência, um indicador importante da centralidade.

Com relação ao sistema periférico, o autor diz ser a parte mais acessível e mais viva da representação e tem como funções: a concretização - imediatamente compreensíveis; a regulação - permite a adaptação da representação à evolução do contexto; a prescrição dos comportamentos - assegura o funcionamento da representação; a proteção do núcleo central - constitui o sistema de defesa da representação; e modulações personalizadas - torna possíveis representações sociais individualizadas.

No âmbito dessa abordagem, Sá (1996, p.43-44) destaca as quatro funções essenciais da representação social, sistematizadas por Abric: funções de saber: permitem compreender e explicar a realidade; funções identitárias: definem a identidade e permitem a salvaguarda da especificidade dos grupos; funções de orientação: guiam os comportamentos e as práticas; funções justificadoras: permitem justificar a *posteriori* as tomadas de posição e comportamentos. Tais funções possibilitam entender as razões pelas quais os fenômenos, objetos de representação, se constituem.

Dentre os procedimentos sugeridos pela literatura para identificação e análise de representações sociais, optamos neste estudo pela utilização da Associação Livre que possibilita identificar os elementos constituintes das representações, sua organização interna, apontando, assim, o núcleo central da representação (ABRIC, 2003). Esta técnica, derivada da Abordagem Estrutural, foi utilizada como procedimento metodológico e compôs o questionário para identificação do perfil profissional dos docentes.

Profissionalidade docente: algumas noções

A discussão acerca da profissionalização docente no Brasil está inserida no contexto de um debate mais amplo, cujas inquietações foram emergindo na década de 1980, com propostas de vários continentes e países do ocidente, com vistas a transformações dos sistemas educacionais. Nessa arena discursiva surge uma atenção à formação dos professores articulada ao processo de profissionalização docente. No contexto ganharam relevo os relatórios americanos “*Grupo Holmes e Fórum Carnegie em Educação e Economia*” (BOURDONCLE, 1991), que enfatizaram a necessidade de reforma dos programas de formação para a docência, destacando o seu processo de profissionalização.

Quanto ao Brasil, essa discussão emerge mais especificamente no início da década de 1990 e como destacam Cruz e Aguiar (2011, p.17) o debate da sociologia das profissões no Brasil passou a girar em torno da hierarquia ocupacional e das tendências à *desprofissionalização*, *proletarização* e *burocratização*. Naquele momento histórico, a discussão sobre as profissões recaía nas teses da desprofissionalização e da proletarização que analisavam as transformações nas relações sociais de trabalho a partir de mudanças externas; com a profissão docente, não foi diferente. As autoras lembram que naquele cenário educacional surgiram grupos apresentados como autoridades pedagógicas, desde trabalhadores sem a titulação da categoria, ao voluntariado na escola, sendo esta prática danosa ao processo de profissionalização docente.

De acordo com Cunha (2007, p. 13) “a possibilidade de profissionalização passou a ser discutida no âmbito da formação e da recuperação do *status* social, defendendo-se a necessidade de se investir na qualidade da educação”. Esta profissionalização consiste num processo histórico e evolutivo que acontece na teia de relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são avaliados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder (CUNHA, 1999, p. 132). De acordo com Aguiar (2004), a produção dos docentes como grupo profissional e a construção da identidade profissional estão ligados às relações com as instituições empregadoras e às consequentes transformações mediante relações com os sistemas educativos.

Dentre os estudiosos que discutem a profissionalização, contamos com as contribuições de Hoyle (1980) ao considerar que tal processo se constitui a partir de duas dimensões: em busca da melhoria do (1) estatuto e da (2) prática. A melhoria do estatuto, para ele, envolve: período de formação/corpo qualificado; controle sobre as atividades da profissão (mais controle, mais relevo); a melhoria da prática, melhoria contínua do conhecimento e da competência dos práticos. Tais dimensões vão constituir duas noções: a de (a) profissionalismo (como compromisso entre os membros duma ocupação em relação à melhoria do estatuto); e a de (b) profissionalidade (reservado para as atitudes em relação à prática profissional entre os membros duma ocupação; grau de conhecimento e de competência que eles aplicam nessa tarefa).

Numa perspectiva próxima a de Hoyle, Bourdoncle (1991) refere-se à profissionalização, cuja constituição se dá a partir de três processos: profissionalismo (termo utilizado para designar as estratégias coletivas de transformação da atividade em profissão); profissionalismo (compreende o estado dos militantes e ativistas da profissão, que procuram fazer reconhecer o valor do serviço que estão a prestar e aumentar sua autonomia, seu controle e seu monopólio); e profissionalidade (remete para a natureza, mais ou menos elevada e racionalizada dos conhecimentos e das capacidades utilizadas no exercício/desenvolvimento profissional).

Reportando-nos aos estudos de Nóvoa (1995, p. 29) acerca dessa temática, ele afirma que “é fundamental que a nova cultura profissional se pautar por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc.); [...] os tempos são para refazer identidades”. Tais considerações sugerem ao professor requerer reconhecimento e qualificação da profissão docente.

Observa-se que a noção de profissionalidade vem sendo discutida, dentre outras referências, a partir de entendimentos como o de Cunha (2007), enquanto a profissão em construção; na afirmação de Bazzo (2007, p.87-88) como sendo “a expressão da potencialidade de atuação desses profissionais na especificidade de sua prática, isto é, a partir do conjunto de conhecimentos, iniciativas, atitudes e valores”; no pensar de Sacristán (1995) como afirmação do que é específico na ação do professor. Este autor ainda chama a atenção para a necessidade de amplitude da profissionalidade, afirmando ser preciso “ampliar o sentido e conteúdo da profissionalidade docente, isto é, no âmbito dos temas, problemas, espaços e contextos em que o professor deve pensar e intervir” (Ibid. p.75).

Contribuições a esse debate também são apresentadas por Roldão (2005), ao anunciar alguns atributos da profissionalidade, dentre eles: o reconhecimento da especificidade da função; o saber específico – relacionado à atividade e à sua natureza; o poder de decisão sobre a atividade e a autonomia do seu exercício. Estabelecendo uma relação da docência ao entendimento de profissionalidade desses autores, percebemos estar implícita a ideia de que ser professor requer conhecimentos, habilidades, saberes próprios da docência, uma vez que esta tem características específicas e apenas o domínio do conteúdo científico/disciplinar não basta para o exercício da docência.

Ainda no contexto dos estudos acerca dessa temática, Cunha (2007, p. 16) chama a atenção para o processo de construção da profissionalidade, afirmando que a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. O professor não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos, mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.

Diante das noções de profissionalidade docente anunciadas anteriormente, assumimos neste estudo a noção atribuída por Cunha (2007): a profissão em movimento, em ação, em processo. A autora comenta ser essa expressão mais apropriada do que o termo profissão, no que se refere à formação profissional, já que o trabalho docente não é estático, é sempre processo.

Compreendemos que o atual contexto educacional requer que o professor exercite a reflexão acerca da construção da profissionalidade docente, no sentido de possibilitar a sua resignificação frente às exigências e demandas sociais de (re)construção de conhecimentos em prol da formação humana/cidadã.

Percurso metodológico

Para desenvolver este estudo sobre sentidos de professor e de profissionalidade docente compartilhados por professores da Educação Superior, trabalhamos com a abordagem qualitativa que tem como fundamento teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais (TRS). Para coleta dos dados foi aplicado um questionário para trinta professores e um Teste de Associação Livre, cujos termos indutores

foram: *professor e profissionalidade docente*. O campo empírico foi uma Instituição de Educação Superior (IES) privada. A análise das informações foi respaldada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2010).

Perfil Socioprofissional dos Professores

O estudo revelou-nos que dos 30 professores, 24 têm entre 25 e 50 anos, e destes, 18 têm idade entre 30 e 50 anos, o que demonstra não ser um grupo muito jovem. A maioria é composta por profissionais do sexo masculino.

No que concerne à *formação dos professores*, a maioria tem uma trajetória de formação específica, diferentemente da docência. A formação para a atuação docente na Educação Superior tem se efetivado num processo contínuo. Alguns professores demonstraram a necessidade de aquisição de conhecimentos e saberes específicos da docência.

Com relação à *atuação docente*, as informações recolhidas sinalizaram que a maioria dos professores tem um considerável tempo de docência, o que faz-nos perceber que a construção da sua profissionalidade tem sido circunstanciada por diversos fatores, como por exemplo: a carga horária de trabalho de cada professor, as exigências do Ministério da Educação, as diferentes atividades desenvolvidas pelos docentes, bem como as exigências da própria instituição educacional considerado o seu perfil, a sua organização e o seu funcionamento. Dos participantes deste estudo, 17 exercem outra profissão e 13 informaram não exercerem outra profissão.

Análise da expressão indutora professor

Os termos indutores utilizados foram *professor e profissionalidade docente*. Foram analisadas palavras com frequência igual ou maior a três (3) por corresponder a, pelo menos, 2% do total de palavras associadas. A frequência e a ordem/percentual correspondentes referem-se ao número de vezes que cada palavra foi associada, considerando o total de palavras.

Quadro 1 - (5) Palavras associadas à expressão *professor*

Nº	Expressão Indutora - Professor (5 Palavras)	Freq.	%
1	Compromisso	8	5,3%
2	Responsabilidade	8	5,3%
3	Dedicação	5	3,3%
4	Ensino	5	3,3%
5	Aprendizagem	4	2,7%
6	Paciência	4	2,7%
7	Amigo	3	2,0%

8	Educador	3	2,0%
9	Exemplo	3	2,0%
10	Trabalho	3	2,0%

Foram associadas dez (10) palavras diferentes à expressão *professor*. A respectiva frequência e a ordem/percentual foram calculadas tomando como base o total de cento e cinquenta (150) palavras associadas. Observamos que as palavras com maior frequência foram *compromisso* e *responsabilidade*, referindo-se, ao que parece, a acordos e obrigações assumidas pelo professor. Para favorecer a análise das informações colhidas, organizamos as respectivas palavras em temas¹¹²¹, de onde originaram as seguintes categorias empíricas:

Quadro 2 - Ilustrativo de Temas - *Professor* (5 palavras)

CATEGORIA	PALAVRAS ASSOCIADAS
Princípios relacionados à função de professor	Compromisso (8); Responsabilidade (8); Dedicção (5); Paciência (4)
Definição de professor	Educador (3); Amigo (3); Exemplo (3)
Professor, Ensino e Aprendizagem	Ensino (5); Aprendizagem (4)

As palavras *dedicação* (5) e *paciência* (4) apareceram com sentidos próximos àqueles referidos às palavras *compromisso* (8) e *responsabilidade* (8), como **princípios relacionados à função de professor**. Quanto ao segundo tema: **definição de professor**, as palavras parecem sinalizar que se trata de alguém que educa, que é ou precisa ser amigo, mas que também é ou pode dar exemplo. Já no terceiro tema: **professor, ensino e aprendizagem** - percebemos um entendimento de que a função de professor está diretamente associada ao ensino e à aprendizagem.

Na associação livre foi solicitado também que cada docente, após ter informado cinco palavras associadas à expressão *professor*, escolhesse, entre estas, as duas principais, de acordo com a sua ordem de relevância. Os dados quantitativos foram calculados com base no total de sessenta (60) palavras associadas como principais:

Quadro 3 - (2) Palavras principais associadas à expressão *professor*

Nº	Expressão Indutora - Professor (2 Palavras)	Freq.	%
1	Dedicação	5	8,3%
2	Responsabilidade	5	8,3%

1121

3	Compromisso	4	6,7%
4	Aprendizagem	3	5,0%
5	Educador	3	5,0%

Na escolha das duas palavras principais a palavra *dedicação* passa a aparecer com a mesma frequência e posição da palavra *responsabilidade*, seguida da palavra *compromisso*, esta se mantendo como uma das mais evidenciadas. Ressaltamos que foram mantidas cinco (5) palavras no Quadro 3, já contidas no Quadro 1.

Quadro 4 - Ilustrativo de Temas - *Professor* (2 palavras principais)

CATEGORIA	PALAVRAS ASSOCIADAS
Princípios relacionados ao professor	Dedicação (5); Responsabilidade (5); Compromisso (4)
Definição de professor	Educador (3)
Professor, Ensino e Aprendizagem	Aprendizagem (3)

No primeiro tema **princípios relacionados ao professor**, as palavras são mantidas, agrupadas neste mesmo tema. O mesmo se observa com relação às palavras educador e aprendizagem.

Análise da expressão indutora *profissionalidade docente*

Quanto à expressão *profissionalidade docente*, a frequência e o percentual foram calculados tomando como base o total de cento e quarenta e duas (142) palavras associadas. As oito (8) palavras restantes que completariam o total de cento e cinquenta (150) palavras não foram informadas pelos docentes:

Quadro 5 - (5) Palavras associadas à expressão *profissionalidade docente*

Nº	Expressão Indutora – Profissionalidade Docente (5 Palavras)	Freq.	%
1	Dedicação	7	4,9%
2	Ética	6	4,2%
3	Compromisso	4	2,8%
4	Responsabilidade	4	2,8%
5	Difícil	3	2,1%
6	Horário	3	2,1%

Identificamos que com relação à expressão *profissionalidade docente* foram mencionadas seis (6) palavras diferentes. Neste Quadro, as palavras com maior frequência foram: *dedicação*, *ética*, *compromisso* e *responsabilidade*. Nota-se que aquelas já associadas ao termo *professor* (*dedicação*, *compromisso* e *responsabilidade*) também têm sua saliência com relação ao termo PROFISSIONALIDADE. Contudo, aqui aparece uma nova palavra – *ética*, com uma frequência e ordem significativas. As demais palavras – *difícil* e *horário* – também são referidas.

Quadro 6 - Ilustrativo de Temas - *Profissionalidade Docente* (5 palavras)

CATEGORIA	PALAVRAS ASSOCIADAS
Princípios relacionados à profissionalidade docente	Dedicação (7); Ética (6); Compromisso (4); Responsabilidade (4);
Exigências relacionadas à profissionalidade docente	Difícil (3); Horário (3)

Verificamos que *dedicação* (7), *ética* (6), *compromisso* (4) e *responsabilidade* (4) apareceram com sentidos próximos se percebidos como princípios relacionados à profissionalidade docente (primeiro tema). Quanto ao segundo tema: *exigências relacionadas à profissionalidade docente*, as palavras associadas ao serem agrupadas parecem sinalizar que se trata de algo que requer um cumprimento, um atendimento a aspectos e/ou situações específicas. As justificativas das palavras ajudarão, mais adiante, na busca de compreensão de tais escolhas.

Após informarem as cinco (5) palavras, os docentes selecionaram, dentre estas, as duas (2) principais, cujos cálculos para construção do Quadro 7 foram baseados num total de cinquenta e seis (56) palavras mencionadas, uma vez que dois (2) dos trinta (30) professores não informaram nenhuma das duas principais palavras.

Quadro 7 - (2) Palavras principais associadas à expressão *profissionalidade docente*

Nº	Expressão Indutora – Profissionalidade Docente (2 Palavras)	Freq.	%
1	Ética	4	7,1%
2	Compromisso	3	5,4%
3	Dedicação	3	5,4%
4	Difícil	3	5,4%

Ao observarmos a Quadro7 identificamos que a palavra *ética*, associada à expressão indutora PROFISSIONALIDADE DOCENTE, aparece com frequência e ordem significativas, seguida das palavras: *compromisso* (3), *dedicação* (3) e *difícil* (3), estas com a mesma frequência e ordem de saliência.

Constatamos, contudo, que a palavra *responsabilidade* não mais aparece na relação das duas (2) palavras principais. Foram mantidas quatro (4) palavras no Quadro 7, já contidas no Quadro 5.

Quadro 8 - Ilustrativo de Temas - *Profissionalidade Docente* (2 palavras principais)

CATEGORIA	PALAVRAS ASSOCIADAS
Princípios relacionados à profissionalidade docente	Ética (4); Compromisso (3); Dedicção (3)
Dificuldade relacionada à profissionalidade docente	Difícil (3)

No primeiro tema - **princípios relacionados à profissionalidade docente**, as palavras agrupadas são mantidas no mesmo tema. O mesmo se observa com relação à palavra *difícil*.

Professor e Profissionalidade Docente: algumas considerações entre as saliências destas expressões

Ao analisarmos as saliências tanto da expressão indutora *professor* quanto de *profissionalidade docente*, observamos que as palavras *dedicação*, *compromisso*, *responsabilidade* aparecem em todos os quadros que apresentam as cinco (5) palavras associadas, dentre aquelas com maior frequência e ordem/percentual. Quando fizemos a análise das duas (2) palavras principais, novamente identificamos as semelhanças, apenas com mudanças na frequência e na ordem com que tais palavras apareceram. Entretanto, as palavras continuaram sendo as mesmas, dentre as mais evidenciadas, com relação às duas expressões indutoras.

Na interpretação das duas (2) palavras principais associadas à expressão *professor*, as palavras *dedicação*, *compromisso*, *responsabilidade* sinalizam constitutivas do núcleo central dessa representação social. Eis as justificativas de alguns professores pelas escolhas das palavras:

Necessidade de dedicação à profissão e ao compromisso com a formação dos discentes (P.20);

A escolha da profissão docente traz um nível de responsabilidade muito grande relacionada ao conteúdo[...] (P.9);

Compromisso perante o aluno, tendo em mente que a formação profissional e social desse aluno depende em parte de mim (P. 22).

As palavras associadas, embora identificadas por nós como princípios orientadores do professor, referem-se principalmente às questões relacionadas à formação profissional do estudante, como compromisso e responsabilidade que requerem dedicação do docente.

Quanto às outras duas palavras – *educador e aprendizagem* – embora tenham apresentado uma frequência menor em relação às anteriores, parecem também compor o núcleo central da representação social de professor. Observemos as falas de alguns professores como justificativas destas escolhas:

Considerar o docente não só como um conteudista, mas fundamentalmente como um elemento de formação do ser humano como indivíduo e como profissional (P.3);

Um professor deve ter uma visão holística do aluno (profissional, psicológica, técnica e ética) e deve construir não apenas um técnico da área, mas um cidadão pronto a atuar plenamente em sua área (P.7);

Participar da formação sendo também aprendiz e aprendendo continuamente a partir das vivências (P.25).

Ao tratarem sobre o educador, os professores enfatizam o seu papel como construtor de determinada formação (do estudante/ser humano/profissional), bem como da sua aprendizagem, como sujeito aprendiz, e da aprendizagem como foco de atenção da docência.

Quanto as cinco (5) palavras associadas à expressão *profissionalidade docente*, observamos que *dedicação, compromisso e responsabilidade* são mantidas se comparadas com aquelas palavras que aparecem no Quadro 1 referidas à expressão *professor*.

Ao procedermos com a análise das duas (2) palavras principais associadas à expressão *profissionalidade docente*, novamente algumas palavras se repetem, como: *dedicação e compromisso*. Eis algumas justificativas apresentadas pelos professores para tais escolhas:

[...] o professor precisa de dedicação para buscar o aperfeiçoamento contínuo e a formação continuada (P3).

A dedicação não pode faltar na profissionalidade docente (P.16).

A palavra *dedicação* está relacionada também à formação docente e *compromisso* referindo-se a acordos que devem ser respeitados/assumidos pelo professor no exercício da docência. Além da saliência dessas duas palavras, outra que foi associada à expressão *profissionalidade docente* e apareceu com a maior frequência (na relação das duas principais), sendo a primeira na ordem das palavras, foi *ética*. Eis as justificativas docentes:

A ética e o caráter são condições primordiais ao educador, o que ajudará na formação do educando na vida social e profissional (P.29).

[Ética]...pela importância em todas as nossas atividades e orientações não só na docência, mas nas relações pessoais (P.30) [Grifo nosso].

Chamou-nos a atenção que a palavra *ética* só apareceu na relação das palavras associadas à expressão *profissionalidade docente*. A nossa interpretação é que os professores por terem outra profissão, além da docência, e estas, em sua maioria, terem um Código de Ética que orienta a prática profissional, provavelmente, por esta razão, a palavra *ética* tenha sido tão evidenciada e referida à expressão indutora.

Com relação à palavra *difícil*, foi mantida também na escolha das duas (2) palavras principais:

[É difícil] conciliar a vida docente com todas as práticas clínicas que tenho fora da faculdade (P.12). [Grifo nosso]

Normalmente os [professores] que ministram disciplinas pedagógicas não possuem boa formação profissional (técnica) e trazem exemplos e situações irreais para a prática docente em espaços de formação técnica (P.27). [Grifo nosso].

Considerando as falas dos professores, parece que a ênfase da dificuldade está nas questões referentes aos saberes específicos da docência, juntamente com aquelas ligadas ao tempo disponibilizado para o trabalho. Outro fator importante é a visão de um dos professores quando destaca o distanciamento entre a formação técnica e a pedagógica.

Do que nos foi possível analisar na aplicação do Teste de Associação Livre, considerando dentre as duas (2) palavras principais associadas à expressão *profissionalidade docente*, identificamos que as palavras *ética, dedicação, compromisso e difícil* constituem o núcleo central dessa representação social.

Os resultados evidenciaram que as palavras *dedicação, compromisso e responsabilidade* constituem o núcleo central da representação social de **professor**. Quanto à expressão **profissionalidade docente**, *ética, dedicação, compromisso e difícil* são palavras que constituem o núcleo central da sua representação social. Verificou-se que as palavras *dedicação e compromisso* se repetem associadas às duas expressões indutoras.

A análise da estrutura e organização interna dos elementos constituintes da representação possibilitou destacar que esses elementos não podem ser compreendidos como estanques, sem relações uns com os outros, ainda que resguardem características, são ao mesmo tempo reciprocamente influenciados.

Considerações finais

O estudo possibilitou-nos evidenciar os sentidos de professor e de profissionalidade docente compartilhados por professores da Educação Superior expressos, em geral, através das palavras: *dedicação, compromisso, responsabilidade, ética e difícil*. Entretanto, esta pesquisa revelou que essas representações sociais de ser professor e de profissionalidade docente não são estáticas, os docentes vão reconfigurando conhecimentos e saberes significativos, a partir das contribuições de estudiosos, do grupo de pertença e dos múltiplos e complexos desafios com os quais se deparam no dia a dia.

Referências bibliográficas

- Abric, Jean Claude (2000). A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de Santos, M. F. do original *L'approche structurale des représentations sociales: développement récents*. Trabalho apresentado na V Conferência Internacional sobre representações sociais, realizado no México.
- _____. (2003). Metodologia da Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: ABRIC, J. C. (Org.). *Méthodes des représentations sociales*. Éres: Ramon Saint-Agne. Traduzido por Maria de Fátima de Souza Santos para uso de pesquisa.
- Aguiar, M. da Conceição Carrilho (2004). A Formação Contínua do Docente como elemento na construção de sua identidade. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Porto.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bazzo, Vera Lúcia. (2007). Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- Bourdoncle, R.(1991). La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et amériaines, *Revue Française de Pédagogie*, 94, pp. 73-92.
- Brasil.(1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Ministério da Educação.
- Cruz, Fátima M. L.; Aguiar, M. C. Carrilho de. (2011).Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 33, 2. pp. 7-28.
- Cunha, Maria Izabel da. (1998). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara, SP: JM.
- _____. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papyrus.
- _____. (2007). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus.
- _____. (2010). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara/SP: Junqueira & Marin; Brasília/DF: CAPES: CNPq.
- Hoyle, Eric.(1980). Professionalization and desprofessionalization in education. In: Hoyle, Eric; Magerry, Jacquetta (Orgs.). *World yearbook of education 1980: professional development of teachers*. London: Kogan Page. pp. 42-54.
- Jodelet, Denise. (2001). *Representações Sociais: um domínio em expansão*. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Jovchelovitch, Sandra. (2011). *Representações Sociais e Polifasia Cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão em Psicanálise, sua Imagem e seu Público*. IN: ALMEIDA, A. M. O., SANTOS, M. F. Souza, TRINDADE, Zeidi A. (orgs.). *Teoria das representações Sociais: 50 anos*. Brasília: Technopolitik.
- Magalhães, Antônio M. (2004). *A Identidade do Ensino Superior – política, conhecimento e educação numa época de transição*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Melo, Márcia M. de O.; Cordeiro, Telma S. C. (Orgs.). (2008). *Formação pedagógica e docência do professor universitário*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Moscovici, Serge. (1978). *A Representação Social da Psicanálise*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- _____. (2003). *Representações Sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- Nóvoa, António. (1995). O passado e o presente dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). *Profissão Professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L.(2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez.
- Ramos, Kátia M. da C. (2010). *Reconfigurar a Profissionalidade Docente Universitária – um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*. Porto: U. Porto Editorial.
- Roldão, Maria do Céu. (2005). *Profissionalidade docente em análise – especificidades do ensino superior*. NUANCES: estudos sobre educação. Presidente Prudente, ano 11, n. 12, p.105-126, jan./dez.

Sá, Celso Pereira de. (1996). Núcleo central das representações sociais. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sacristán, J. Gimeno. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.) Profissão Professor. 2ª ed. Porto: Porto Editora.

Zabalza, Miguel A.(2004). O Ensino Universitário – seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Trabalho docente no ensino superior: um estudo reflexivo sobre a prática docente universitária sob o olhar do aluno

Ennia Débora Passos Braga Pires, Débora Carvalho Monteiro Nunes Almeida, Dominick do Carmo Jesus, Jalene Meira Moreira, Risia Silva Chaves Gusmão¹¹²²

Resumo

Identidade profissional, competência, saberes e habilidades requeridas para o exercício docente são algumas das problemáticas que fazem parte das preocupações dos estudiosos que se debruçam sobre o tema. Discutir a docência no Ensino Superior implica, necessariamente, a consideração da natureza diversificada das ações desempenhadas pelas instituições de ensino superior - IES. Este estudo caminha nessa esteira, ao colocar em discussão a docência no Ensino Superior, dando relevo aos aspectos relacionados à atuação docente concebida como o desenvolvimento das atividades exercidas pelos professores na condução do processo educativo. O trabalho apresenta uma reflexão sobre a docência no Ensino Superior a partir da apreensão e análise das representações sociais de alunos universitários sobre o que eles consideram um “bom professor”. Esta pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia tem como objetivos conhecer e analisar as representações sociais de estudantes universitários sobre o “bom professor” e refletir sobre a formação e as qualificações acadêmicas, pedagógicas e interpessoais dos docentes do Ensino Superior. Participaram desta investigação estudantes de três cursos (Pedagogia, Química e Zootecnia), de distintas áreas do conhecimento. Ao propor uma reflexão sobre a docência no Ensino Superior, o estudo evidencia a necessidade de analisar a identidade do professor tanto no âmbito do ensino, quanto da pesquisa e da extensão, na medida em que são (ou deveriam ser) atividades indissociáveis nesse nível de ensino, ao mesmo tempo, lança luz para uma compreensão, ainda que temporária, do olhar do aluno sobre a docência universitária. O estudo fundamenta-se nos debates sobre formação, profissionalização e atuação docente apontados por Tardif (2008), Roldão (2007), Isaia (2006) e Pimenta (2008) e na teoria das Representações Sociais sob a ótica de Guareschi e Jovchelovitch (1998), Moscovici (2003) e Minayo (1998) considerando a sua importância na educação por possibilitar ao pesquisador interpretar e compreender os elementos e os fenômenos constituintes da prática educativa, oriundos da relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o processo educativo. Para os estudantes participantes do estudo, o “bom professor” é aquele que possui uma prática docente diferenciada, que possui uma boa didática, e que se envolve com outras atividades acadêmicas, sobretudo, a pesquisa. A investigação também revelou a carência da formação pedagógica de professores como aspecto comprometedor da aprendizagem e desempenho dos discentes.

Palavras-chave: Didática, Ensino Superior, Prática Pedagógica, Representações Sociais

¹¹²² Universidade Estadual de Ponta Grossa – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DEMET/ Universidade de São Paulo – Programa Interunidades de Ensino de Ciências – IQ/IF/IB/FE; leilafreire@usp.br

Introdução

Nos últimos anos tem se multiplicado estudos que abordam a questão da docência enfatizando diversos aspectos dessa complexa atividade profissional. Identidade profissional, competência, saberes e habilidades requeridas para o exercício docente são algumas das problemáticas que fazem parte das preocupações dos estudiosos que se debruçam sobre o tema.

Este estudo coloca em discussão a docência no Ensino Superior, dando relevo aos aspectos relacionados à atuação docente concebida como o desenvolvimento das atividades exercidas pelos professores na condução do processo educativo. Discutir a docência no Ensino Superior implica, necessariamente, a consideração da natureza diversificada das ações desempenhadas nas instituições de ensino superior - IES que, em última instância, são desenvolvidas pelos seus docentes, atividades de pesquisa, ensino e extensão.

O foco deste estudo se define na medida em que a docência é investigada pela ótica do educando. Professor e aluno são os sujeitos do ato educativo e a ação de um interfere e influencia nas condutas e concepções do outro. Desse modo, o estudo busca investigar a docência no Ensino Superior a partir das representações sociais de alunos universitários sobre o “bom professor”. O estudo foi realizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no *Campus* de Itapetinga e fizeram parte da pesquisa alunos de três cursos (Pedagogia, Química e Zootecnia) de distintas áreas de conhecimentos (Humanas, Exatas e Agrárias) o que possibilitou uma análise comparativa acerca das representações sociais sobre o “bom professor”, dos sujeitos pesquisados.

O estudo fundamentou-se nos debates sobre formação, profissionalização e atuação docente apontados por Tardif (2008), Isaia (2006), Nóvoa (1997) e Pimenta (2008) e na Teoria das Representações Sociais (TRS), sob a ótica de Guareschi e Jovchelovitch (1998), Moscovici (2003) e Minayo (1998), por possibilitar ao pesquisador interpretar e compreender os elementos e os fenômenos constituintes da prática educativa, oriundos da relação que os sujeitos estabelecem entre si e com o processo educativo.

Docência no Ensino Superior: desafios atuais

Um dos maiores desafios enfrentados na atualidade pelo docente que atua no Ensino Superior é construir uma prática que atenda aos pressupostos pedagógicos do processo ensino e aprendizagem que possibilite aos graduandos a participação ativa nas discussões em sala de aula e a aprendizagem significativa dos conteúdos trabalhados. Em relação à prática pedagógica do docente universitário, em muitos casos, as dificuldades apontadas não provêm do desconhecimento dos conteúdos a serem ensinados, e sim, dos aspectos didáticos e metodológicos pelo fato do professor não possuir formação pedagógica e habilidades didáticas para desenvolver o ensino de forma eficaz. Essa constatação encontra amparo legal, quando não é exigida, do docente que atua no Ensino Superior, formação pedagógica como veremos mais adiante. Arelado a isso, soma-se a crença cultivada no interior das IES de que o aluno universitário seja um sujeito maduro, ciente de seus propósitos e possuidor de autonomia no processo de construção de sua aprendizagem, o que desobrigaria o docente de um maior investimento no trato pedagógico de sua prática comprometida com a promoção da aprendizagem.

Masseto (1998, p. 11) afirma que alguns docentes “ainda acreditam, que quem soubesse, saberia automaticamente transmitir o conteúdo, não havendo assim uma preocupação com a formação pedagógica deste profissional ou com a qualidade da didática empregada e se empregada por este docente em suas aulas”.

Defendemos que a questão pedagógica da docência no Ensino Superior tem que ser enfrentada com seriedade e requer mudanças nos rumos até então seguidos. Demanda também atitude e empenho tanto dos fazedores de política, que traçam as diretrizes da educação, como também, dos próprios docentes com o processo de profissionalização de seu fazer docente tendo em vista o desenvolvimento da autonomia do educando. Apenas uma educação que tenha como princípios: a liberdade, a autonomia e o compromisso social, poderá instrumentalizar a inserção das novas gerações na “sociedade humana, historicamente construída e em construção. Sociedade que é rica em avanços civilizatórios e, em decorrência, apresenta imensos problemas de desigualdade social, econômica e cultural” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2008, p. 97).

A educação não é algo estático, é um processo ativo que interage no cotidiano do mundo social. Portanto, as transformações da vida social devem interferir nos conteúdos abordados na academia. E o Ensino Superior, pelas suas características e especificidades, impõe uma necessidade intrigante e inquestionável: o inventar e reinventar continuamente.

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações da sociedade contemporânea consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internalização de saberes e modos de ação (PIMENTA & ANASTASIOU, 2008, p. 103).

A despeito disso, a bibliografia educacional aponta a inexistência de políticas para tratar da formação para a docência no Ensino superior, nem mesmo as universidades valorizam a questão da formação continuada, o que se reflete muitas vezes na falta de preparo de seus professores (ISAIA, 2006 p. 63). De acordo com a Lei 9394/96, Art. 66: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível pós-graduação, prioritariamente, em programas de mestrado e doutorado”. A questão é que as especificidades e reflexões sobre a prática docente se resumem em disciplinas ministradas nesses cursos que não asseguram uma formação consistente para exercer a docência, excetuando o caso dos profissionais licenciados que já possuem desde a graduação uma formação voltada para a docência. Para os demais, o “ser professor” se configura em transmitir o conhecimento específico daquela determinada área a qual foi designado, se transformando em uma atividade solitária, na qual se evidencia a falta de conhecimentos pedagógicos que os auxiliem no ato de educar. Isso é um contra senso, visto que o espaço acadêmico trata da formação de indivíduos que irão futuramente atuar na sociedade em diversas áreas.

Isaia (2006) aponta que as IES sofreram inúmeras transformações ao longo das últimas décadas, dentre as quais, destaca o fato que as universidades passaram a ser consideradas como um serviço que deve atender às demandas econômicas, um espaço que deve oferecer oportunidades continuamente para inúmeras pessoas, e, o fato de se tornarem, de certa forma, responsáveis pelo desenvolvimento econômico das nações. Assim, as IES se encontram submetidas ao modelo neoliberal que induz a sociedade a assumir comportamentos que priorizam o aspecto econômico em detrimento de qualquer outro. É nesse cenário que o professor universitário deve se estabelecer e, ao longo de sua caminhada, construir sua prática docente, considerando as seguintes dimensões, a pessoal (sua experiência de vida), a profissional (direção que ele

estabeleceu para seu trabalho) e a institucional (as circunstâncias dos locais em que trabalha ou trabalhou). Considerando essas dimensões elencaremos alguns desafios que os professores enfrentam em sua profissão, apontados por ISAIA (2006).

O primeiro desafio está relacionado com a dimensão pessoal que se configura no desafio do aprender a ser docente, com se dá o processo de ensinar o aluno a aprender de modo que a preparação das aulas pode vir a ser entendida como uma busca constante para a transformação de velhos conteúdos em assuntos interessantes e atualizados. Isso requer do docente motivação e criatividade. Infelizmente, na maioria das vezes o profissional não percebe que esta aprendizagem faz parte de sua formação e que acontece através do processo de interação e articulação com a comunidade acadêmica. Nesse sentido, pode-se falar em aprendizagem compartilhada, “no processo construído de ser professor do ensino superior, em que docentes e alunos constroem, por meio de uma aprendizagem colaborativa, conhecimento profissional compartilhado” (ISAIA, 2006, p. 77). É evidente a importância de o docente considerar a “aprendizagem compartilhada” como parte integrante do processo de sua formação, que irá refletir uma ação conjunta com os alunos na elaboração do conhecimento de modo participativo.

Outro desafio diz respeito à dificuldade de se incorporar, na prática docente uma didática que auxilie no processo de transformar o conhecimento científico em acadêmico, de maneira que possa ensiná-lo para públicos diferenciados mesmo estando na condição de não ter experiência vivenciada naquela determinada área. Esta problemática está intimamente ligada à formação do docente do Ensino Superior que, assim como professores de outros níveis de ensino, devem refletir sobre sua prática, sobre sua atuação em sala de aula, analisando tanto os aspectos individuais quanto os coletivos. Compreender a sala de aula com um lugar em que o aluno e o professor interagem para alcançar com eficácia o processo de aprendizagem, como debater, pesquisar, solucionar dúvidas, ou seja, entender o ambiente da sala de aula como um espaço coletivo e diferenciado.

Por fim, a autora destaca o desafio que envolve a questão da valorização da profissão docente, no que diz respeito à determinação de seus direitos e deveres nos seus ambientes de trabalho. São muitos os desafios vivenciados pelos docentes do Ensino Superior, por este mesmo motivo é de suma importância que esse profissional tenha o compromisso de realizar seu trabalho de forma ética e a que construa a plena consciência de seu protagonismo na formação de seus alunos.

Saberes e habilidades do “bom professor”

No final do século XX e início do século XXI, os avanços científicos e tecnológicos trouxeram mudanças significativas na sociedade, influenciando a disseminação da informação, as relações sociais, dentre outros aspectos. Tais mudanças “ultrapassaram os muros” e adentraram no cotidiano escolar, mudaram a comunicação e relação entre educador e educandos, comunidade e instituição educativa, relação com o conhecimento, práticas educativas, etc. Aliado a isso, a sociedade foi lançando para os ambientes educacionais muitas atribuições, antes desconhecidas e assumidas por outras instituições sociais. Nesse contexto, o professor deparou-se com um ambiente mutante e repleto de situações conflitantes. Diante de tantas demandas, como ser um “bom professor”?

Definir o “bom professor” não é uma tarefa fácil. Muitos estudiosos já tentaram elucidar quais saberes, habilidades ou disposições tais profissionais seriam portadores. Cunha (2006) alerta que o conceito de “bom

professor” deve ser compreendido vinculado a um tempo e a um lugar, e, por ser construído historicamente, é possuidor de caráter ideológico por representar uma ideia edificada socialmente. Na pedagogia tradicional, por exemplo, o “bom professor” era o depositário de conhecimentos, uma autoridade a ser respeitada e um modelo ser seguido. A ele cabia transmitir conhecimentos e aos educandos recebê-los passivamente. Na pedagogia moderna, o foco sai do conhecimento para o aluno.

Para Nóvoa (1997, p. 37), "a pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema". O “bom professor” passa a ser um facilitador da aprendizagem, alguém que, posicionado entre o aluno e o conhecimento, tem como função mediar o encontro do primeiro com o segundo.

Na atualidade, a discussão sobre o tema extrapola a questão do desenvolvimento cognitivo do educando. O docente da atualidade é aquele que, além da flexibilidade, habilidade interpessoal, equilíbrio emocional, sabe que o importante não é somente o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento humano, o respeito às diferenças e a convivência solidária. A função do professor contemporâneo vai além de uma transmissão de saberes, buscando proporcionar aos seus alunos a reflexão, o desenvolvimento da ética, da moral e a contemplação do conhecimento. Tardif e Lessard (2008, p. 31) apontam a dimensão do ato de ensinar na contemporaneidade: “[...] ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos.”

A inserção das tecnologias da comunicação e da informação modificou e adicionou novos atributos ao “bom professor”. Todavia, neste estudo direcionaremos o nosso “olhar” para o que Nóvoa (1997) chama de (pré)disposições, que não são naturais, mas construídas, para ser um “bom professor”. Este autor aponta algumas características do que definem o “bom professor”, a saber: conhecimento, cultura profissional, tato pedagógico, trabalho em equipe e compromisso social.

É imprescindível ao docente a busca constante do conhecimento, para tanto, deve estar sempre disposto a aprender. Urge conhecer bem aquilo que se ensina. Como possibilitar que outros tenham acesso e produzam conhecimento, se não conhecemos? O educador precisa conhecer e se aprofundar na sua área de atuação para partilhar com outros e refletir acerca da sua prática, respeitando os alunos e no cuidado constante de favorecer seu aprendizado por meio da educação embasada na pesquisa.

A segunda disposição elencada pelo autor diz respeito à cultura profissional. No processo de construção da identidade docente, a experiência dos colegas, o conhecimento e “ações” na instituição contribuem, sobremaneira, para a reflexão dos professores sobre as razões e as consequências daquilo que fazem, os desafiam a melhorar as suas práticas e a repensar no que é ser professor.

De acordo com Nóvoa (1997) a terceira disposição é o tato pedagógico. Na era da informação e comunicação, o professor deve estar sensível às necessidades individuais de sua sala, entendendo que cada aluno assimila o saber de forma diferente. Necessário se faz o re-repensar de sua prática pedagógica, estando, sempre, disposto a aprender a aprender. Para que ocorra em sala de aula uma sintonia entre professor e aluno, o docente precisa estar atento as singularidades desses alunos, seu universo cognitivo e cultural. Conviver não é fácil, e, muitas vezes, dentro de uma sala de aula é uma tarefa difícil. Um profissional comprometido, que não se detém somente aos programas estabelecidos, cria momentos de ensino e aprendizagem participativos tornando-se um mediador entre o conhecimento e o aluno.

A docência universitária é a profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e aluno no confronto e na conquista do conhecimento (PIMENTA, 2008, p. 55).

Saber trabalhar em equipe é outra disposição primordial para o “bom professor”. A figura do “outro” se constitui num fator imprescindível para o desenvolvimento humano e indispensável na relação educativa.

Quando refletirmos acerca do docente universitário, fica evidente como o seu exercício profissional é solitário. Entretanto, o sucesso de sua atuação é condicionado ao apoio de seus pares, a competição se faz presente nas mínimas oportunidades e rituais no ambiente acadêmico. Para sobreviver a isso, faz-se necessário uma ação coletiva dos professores para que o trabalho caminhe em direções objetivas e competentes, compreendendo que o trabalho coletivo enriquece as ações e contribui para uma intervenção conjunta nos projetos da instituição. “O trabalho em equipe e o trabalho interdisciplinar se revelam importantes. Quando as decisões são tomadas em conjunto, desfavorece, de certa forma, as resistências às mudanças, e todos passam a ser responsáveis para o sucesso da aprendizagem na escola” (NÓVOA, 1997, p. 26).

Urge ao educador ter compromisso social, última disposição apontada pelo autor. O compromisso do professor, com seus alunos, compreende muito além da transmissão dos conteúdos disciplinares, adquire um cunho social ao ampliar sua responsabilidade para com a formação moral e ética dos educandos, pois uma das principais razões de educar é a transmissão de valores, é possibilitar aos alunos “caminhos” nunca pensados, diante da situação de carência e falta de oportunidades a que muitos estão inseridos. No tocante a essa questão, Nóvoa (1997, p. 45) é enfático:

Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do ethos profissional docente.

A formação no Ensino Superior não se limita apenas à aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas vincula-se, principalmente, à mudança através da aquisição do conhecimento crítico, a fim de capacitar o aluno para realização de processos que exijam o pensar de um profissional, inserido numa sociedade complexa e globalizada. Outras habilidades, competências ou disposições requeridas para o exercício eficaz da docência que caracterizariam o “bom professor,” na atualidade, poderiam ser elencadas. Todavia, diante de um mundo em constante transformação, torna-se imprescindível que o educador seja, antes de tudo, alguém aberto a mudanças e que esteja em constante reflexão sobre sua ação, no intuito de se aproximar, paulatinamente, de uma prática pedagógica que fomente momentos significativos de aprendizagem.

A maneira como determinada sociedade, ou grupos sociais, ou ainda, os próprios alunos compreendem o fazer docente é fruto das interações, vivências e transformações no contexto no qual estão inseridos. Para o entendimento de como universitários concebem o “bom professor”, questão orientadora deste estudo, nos reportamos à Teoria das Representações Sociais, sobre a qual apresentamos, a seguir, alguns apontamentos.

A Teoria das Representações Sociais

A expressão representação social refere-se uma área de estudo e de pesquisa relacionada, quase sempre, à Psicologia Social. Porém o conceito de representação social ou representação coletiva, na realidade, tem sua origem na Sociologia e na Antropologia, com Durkheim e Lévi-Bruhl, quando foi empregado para a elaboração de teorias sobre o pensamento mítico e a religião (GUARESCHI, JOCHELOVITCH, 1998). Foi Serge Moscovici que trouxe para o campo da Psicologia Social o conceito de representação social, em pesquisas que realizou na França, no período de 1955-1960, tratando essa área de estudo como uma interface entre Psicologia Social e Sociologia do Conhecimento.

Anteriormente a Moscovici, Durkheim havia empregado a expressão *representação coletiva* para indicar a prevalência do pensamento social (ou grupal) sobre o pensamento individual. A representação individual seria um fenômeno simplesmente psíquico. Por sua vez, a representação coletiva não se reduziria apenas ao somatório das representações individuais de uma sociedade. Ela iria mais além, seria algo próximo da ideologia, do mito, e representaria a primazia do social sobre o individual. Segundo Durkheim, competiria à Psicologia Social estudar a dinâmica das representações coletivas, como elas se fundem, se diferenciam, se atraem e se excluem.

Moscovici, estudando a questão, considerou as representações sociais como fenômenos com função simbólica, mas também com poder de construção do real. Expressando-se por palavras e, ou a partir de sua “visão” das coisas, da sua maneira de considerá-las, as pessoas estariam interpretando os acontecimentos, formando a sua opinião e passando a atuar nessa conformidade. Tomada em si, uma representação se compõe de figuras (ou imagens) e de expressões socializadas que, pelo uso, se tornam comuns. Pode-se dizer, então, que a representação carrega consigo um ingrediente passivo, como que um reflexo ou uma projeção de algo que é captado e alojado no cérebro, e também um ingrediente ativo, na medida em que a representação não só reproduz, mas também remodela a imagem projetada que veio do exterior, reconstruindo-a num contexto de valores, de noções e normas próprias daquele que captou a projeção. Portanto, representação, é sempre uma re-representação ou uma re-apresentação de algo ou de alguém, é um trazer novamente ao presente algo que estaria alojado no cérebro e é transformada, porque ela é dinâmica, plástica, dotada de potencial agregador e sintetizador.

Segundo Moscovici (2003, p. 50), as representações sociais “são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e estas, e não de uma reprodução desses comportamentos ou dessas relações, de uma reação a um dado estímulo.” Minayo (1998) esclarece que as representações sociais determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos e estabelecem condutas que são aceitáveis ou desejáveis. É através das palavras, sentimentos e condutas institucionalizadas que as representações sociais se manifestam e é pela difusão dos conhecimentos, através dos meios de comunicação e das organizações sociais, que a teoria e as experiências vão se modificando. De um modo geral, podemos considerar representação social como um conjunto de proposições, reações e avaliações, pertinentes a certos pontos (aspectos) emitidos por um coletivo de sujeitos durante uma conversa ou durante a realização de uma pesquisa. Porém, essas proposições, reações, avaliações se organizam de diferentes maneiras, em função das culturas, grupos ou classes de onde provêm. Haverá assim, tantos universos de expressão quantos forem os grupos, culturas ou classes consideradas.

A Educação tem sido um campo em que a noção de representação social tem sido ampliada. É possível encontrar um número significativo de estudos que fazem uso das representações sociais na Educação. As representações sociais ajudam a decodificar a vida cotidiana. Nesse processo de “reapresentação”, são acionados conhecimentos de um universo ao qual Moscovici (2003) chama de “consensual”, constituído de informações, normas, valores, crenças, etc.

Aspectos metodológicos

Este estudo é de natureza qualitativa, pois suas questões evidenciam realidades que não poderiam ser analisadas e compreendidas através de dados brutos, objetivos, próprios de uma abordagem estritamente quantitativa. Para Minayo (2007, p. 57), as “abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”.

Fizeram parte deste estudo 30 (trinta) estudantes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus Itapetinga*, sendo 10 (dez), do curso de Pedagogia, 10, do curso de Química e, 10, do curso de Zootecnia. A composição da amostra de alunos foi aleatória, considerando a concordância em participar do estudo. A escolha dos cursos, entretanto, teve como critério o pertencimento a áreas de conhecimentos distintas (Ciências Humanas, Exatas e Agrárias) o que tem possibilitado um interessante estudo comparativo das representações sociais dos estudantes participantes da pesquisa.

Apreender representações sociais destes discentes sobre o “bom professor” universitário foi a questão primordial deste estudo. E a tarefa de coletar informações a esse respeito foi desenvolvida através da realização de entrevistas semi estruturadas. Após a aquiescência dos entrevistados, foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para análise dos relatos e apreensão das representações. Para a análise dos depoimentos, recorreremos à técnica de processamento de dados, utilizada para a elaboração do Discurso do Sujeito Coletivo.

O Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) é uma técnica de processamento de dados qualitativos com vistas à obtenção e descrição do sentido das opiniões ou representações coletivas. No DSC, as opiniões coletivas se apresentam sobre a forma de um conjunto de discursos ou depoimentos coletivos, que expressam, de forma ao mesmo tempo qualitativa e quantitativa, as opiniões de uma dada coletividade. A obtenção dos DSCs é um processo complexo, subdividido em vários momentos, efetuados por meio de uma série de operações realizadas sobre o material verbal coletado nas pesquisas. Para que se produzam os DSCs, são necessários quatro operadores, a saber: expressões-chave; ideias centrais; ancoragens e os DSCs, propriamente ditos. As *expressões-chave* são trechos selecionados do material verbal, que melhor expressam seu conteúdo, pois revelam a essência do depoimento. As *ideias centrais* são fórmulas sintéticas que descrevem o(s) sentido(s) presentes nos depoimentos de cada resposta e, também, nos conjuntos de respostas de diferentes indivíduos, que apresentam sentido semelhante ou complementar. As *ancoragens* são como as *ideias centrais*, fórmulas sintéticas que descrevem não mais os sentidos, mas as ideologias, valores, crenças, presentes no material verbal das respostas individuais ou nas respostas agrupadas sob a forma de afirmações genéricas destinadas a enquadrar situações particulares. Na metodologia do DSC, considera-se que existam *ancoragens* apenas quando há, no material verbal, marcas discursivas explícitas dessas afirmações genéricas.

A construção dos DSCs é obtida pela reunião das expressões-chave presentes no material verbal (por exemplo, nas diferentes respostas a uma mesma questão de pesquisa), que têm ideias centrais ou ancoragens de sentido semelhante ou complementar. Esses discursos são redigidos na primeira pessoa do singular, para marcar expressivamente a presença do pensamento coletivo na pessoa de um sujeito coletivo de discurso (LEFÈVRE, 2005).

Essa metodologia foi proposta como alternativa de enfrentamento dos problemas relativos à análise qualitativa e quantitativa de pesquisas de opinião, que findam em negligenciar a discursividade. Seus idealizadores buscaram responder ao desafio de expressar o pensamento ou a opinião coletiva, respeitando a sua dupla condição qualitativa e quantitativa. A primeira diz respeito ao próprio discurso, e a segunda se expressa na frequência de compartilhamento de discursos entre os indivíduos. O discurso do sujeito coletivo é um discurso síntese, originário dos fragmentos individuais reunidos por similaridade de sentido. É elaborado na primeira pessoa do singular porque, segundo seus idealizadores, é a forma mais apropriada para simbolizar um hipotético sujeito coletivo único, ao contrário da primeira pessoa do plural, que destaca um “nós” que marca mais uma oposição ao “eles” do que uma inclusão dos demais entes sociais em uma categoria coletiva.

Análise dos dados

Para produzir os discursos coletivos que expressam os sentidos atribuídos ao “bom professor pelos participantes da pesquisa, debruçamo-nos sobre os relatos enunciados diante do seguinte questionamento: *Como você define o “bom professor”? Que (quais) característica(s) esse professor é portador?*

Após a transcrição e análise dos depoimentos, o passo seguinte consistiu em identificar e agrupar as ideias centrais e as ancoragens de mesmo sentido ou sentido complementar e denominar cada um dos agrupamentos. Para tanto, selecionamos a ideia central ou ancoragem que expressava da melhor forma, todas as ideias centrais e ancoragens de mesmo sentido. Concluída essa classificação, chegamos a um total de três agrupamentos, a saber: prática docente diferenciada; adequado manejo de sala de aula (didática); e, envolvimento com a pesquisa. A maioria dos depoimentos revelou representações sociais acerca do “bom professor” associadas às características relativas ao ato de ensinar, como pode ser constatado nos DSCs apresentados, a seguir:

Ideia Central: O “bom professor é aquele que possui uma prática docente diferenciada.

DSC 1- Alunos de Química:

“O “bom professor” tem que buscar maneiras de fazer com que o aluno chegue ao aprendizado. Também não tem que dar tudo nas mãos, tem que apontar caminhos, tem que incentivar o aluno. “O bom professor é aquele que leva o conhecimento de forma diferenciada, que não fica só nos limites das em quatro paredes, que não fica só no laboratório, mas que mostre algo diferente para o aluno.”

DSC 2 - Alunos de Pedagogia:

“Pra mim, o “bom professor” é aquele que possibilita ao aluno um crescimento no campo intelectual, que faz uma práxis de verdade e desperta o querer mais, além de estar sempre se atualizando. É aquele que contribui com criatividade, inovação para que o aluno aprenda. Sua aula é diferente!”

DSC 3 - Alunos de Zootecnia:

“Eu vejo o “bom professor” como aquele que oferece incentivo aos seus alunos, que demonstra paixão pelo que fa!. Geralmente, suas aulas são “bacanas, divertidas e proveitosas. O “bom professor” tem compromisso com o meio social.”

Os DSCs (1, 2 e 3) revelam proximidade no forma de conceber o “bom professor” como aquele que apóia e valoriza o processo educativo e formativo dos seus educandos. Essa concepção é consoante com o que diz Garcia (1999) ao estabelecer um perfil desejável do docente universitário. Para o autor, as dimensões cognitivas (níveis de pensamento promovidos nos alunos), socioemocional (críticas, elogios, iniciação, resposta), substantiva (conteúdo das aulas) e comunicativa (linguagem, clareza, fluidez, expressividade) devem ser consideradas. Ainda propõe que, além dos conhecimentos específicos, os professores têm de alargar habilidades de cognitivas e de comportamentos tais como a capacidade de avaliação, de resolução de conflitos, análise do contexto, além da compreensão, perante a diversidade cultural, de aspectos do currículo oculto e do currículo em ação.

Ainda que revelem similitudes em relação aos primeiros DSCs apresentados, por considerar peculiaridades, essencialmente, distintas, são expostos, na sequência, os discursos que expressam as representações sociais acerca do “bom professor” universitário como aquele que demonstra um manejo adequado da sala da aula (didática eficaz).

Ideia Central: O “bom professor é aquele que demonstra um manejo adequado da sala da aula.

DSC 4- Alunos de Química:

“Eu acho que o “bom professor é aquele que sabe ensinar, que tem uma boa didática para passar o conteúdo. O “bom professor” é aquele sabe passar o conteúdo de modo simples e fácil de aprender. Ele tem domínio do conteúdo e sabe explicar, tem o manejo na sala. Esse professor está sempre à procura de outros métodos, outros recursos pedagógicos e didáticos para atender as necessidades de seus alunos.”

DSC 5- Alunos de Pedagogia:

“Ser ‘bom professor’ é ser qualificado, que além de teoria, mostre uma boa didática para poder ministrar suas aulas. Suas aulas são organizadas e seqüenciadas porque seu planejamento e metodologia atendem aos alunos. Enfim, o “bom professor” tem uma boa didática. Infelizmente, temos professores, que possuem alta titulação, mas não tem uma boa didática.”

DSC 6- Alunos de Zootecnia:

“O ‘bom professor’ tem didática boa para ensinar o aluno e almeja tornar melhor o desempenho de seus alunos. Por isso, consegue interagir com todos os alunos ou, pelo menos, com a maioria deles durante a aula. Ele explica bem. Eu acho que instituição precisa fazer atividades para o professor melhorar a sua didática. O professor deve observar a turma, pois cada turma tem um desempenho diferente, então ele tem que ver qual prática e didática seria mais adequada para aquele. A didática de muitos professores não é boa, a área pedagógica é muito defasada e isso prejudica aos alunos.”

As lacunas na formação pedagógica do professor universitário ficam evidentes nos DSCs (4, 5 e 6), no quais, a maioria das críticas revela a “falta de didática”. O professor universitário, com o de qualquer outro nível, precisa de concretos conhecimentos na área em que leciona, mas também, de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz.

Vários autores vêm chamando atenção sobre o necessário enfrentamento dos problemas didáticos no Ensino Superior (PIMENTA, 2008; CUNHA, 2006; ISAIA, 2006 e MASSETO 1998), a exemplo. Focalizando aspectos distintos seus estudos sugerem a investigação aos problemas pedagógicos deve levar cada docente a fazer uma autocrítica, a tomar consciência de suas responsabilidades, a repensar a maneira como desempenha suas funções e a fazer experiências pedagógicas que visem aperfeiçoar os diversos tipos de atividades que caracterizam tais funções, em particular, as voltadas à sistematização e transmissão do saber, sem olvidar das responsabilidades propriamente educativas.

Ideia Central: O “bom professor” é aquele que se envolve com atividades de pesquisa.

DSC 7- Alunos de Química:

“O professor deve trabalhar nas dificuldades da classe e fazer com que o aluno as supere. Para isso, o docente deve estar envolvido com o meio acadêmico, com as pesquisas, mais engajado no curso, no colegiado. O professor pesquisador também está sempre em congressos buscando aprimorar suas habilidades.”

DSC 8- Alunos de Pedagogia:

“Ser pesquisador, se atualizar sempre. O “bom professor” te oferece o conhecimento nos três pilares: através do ensino, da pesquisa e da extensão. Para mim “o bom professor” é aquele que possibilita o aluno um crescimento intelectual, na criatividade e inovação, capacidade de raciocínio, imaginação, liderança e domínio da tecnologia, saber dar aula e fazer o aluno pesquisar.”

DSC 9- Alunos de Zootecnia:

“O ‘bom professor’ é dinâmico e incentiva a pesquisa, fala sobre outras bibliografias. Ele faz atividades em sala de aula, práticas em laboratório e seminários, ele trás o conteúdo para o nosso cotidiano. Esse professor se interessa pelas outras atividades acadêmicas: extensão, e a pesquisa, pois não se limita apenas a sua disciplina. Um “bom professor” tem bom desempenho na aula teórica e sabe relacionar a teoria à prática porque tem o conhecimento científico, prático e teórico, união dos três faz um “bom professor.”

Os DSCs (7, 8 e 9) relevam representações sociais acerca do “bom professor” vinculadas ao desempenho de atividades de pesquisa e extensão, além do ensino. André (2006) salienta que a pesquisa é um elemento essencial para a formação e atuação docente, além de estar presente na literatura educacional e em textos oficiais importantes. A formação do professor pesquisador pode oferecer qualidades ao docente para assumir a sua própria realidade como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, constituindo-se em um movimento contra-hegemônico, frente ao processo de desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática (NÓVOA, 1997).

Considerações Finais

A realização do estudo permitiu o conhecimento das representações sociais de alunos da UESB acerca do “bom professor”. Para os universitários, participantes do estudo, o “bom professor” é aquele que possui uma prática docente diferenciada, ou que possui uma boa didática, manifesta no manejo adequado da sala de aula ou ainda, aquele que se envolve com outras atividades acadêmicas, enfatizando, sobretudo, a pesquisa.

A investigação também revelou a carência da formação pedagógica de professores como aspecto comprometedor da aprendizagem e desempenho dos discentes o que sugere a reflexão, e o enfrentamento da questão na instituição estudada.

Referências

- André, Marli Eliza Dalmazo (2006). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 5 ed. Campinas: Papyrus.
- Cunha, Maria Isabel da (2006). O “bom professor” e sua prática. São Paulo: Papyrus.
- Garcia, Carlos Marcelo (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.
- Guareschi, Pedrinho & Jovchelovitch, Sandra (1998). Textos em representações sociais. Petrópolis: Editora Vozes.
- Isaia, Silvia Maria de Aguiar (2006). Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In Ristoff, Dilvo & Sevegnani, Palmira. Docência na Educação Superior (pp. 47-63). Brasília: INEP, 2006.
- Lefèvre, Fernando & Lefèvre, Ana Maria C. (2005). Discurso do sujeito coletivo: Um novo enfoque em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul, RS: Educs.
- Masseto, Marcos Tarcísio (1998). Docência na Universidade. Campinas: Papyrus.
- Minayo, Maria Cecília de S. (1998). O conceito de representações sociais dentro da Sociologia clássica. In Guareschi, P. & Jovchelovitch, S. (1998). Textos em representações sociais (pp. 35-49). Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- Minayo, Maria Cecília de S. (2007). O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC.
- Moscovici, S. (2003). Representações sociais - investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes.

Nóvoa, António (1997). Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote.

Pimenta, Selma G. & Anastasiou, Lea das G. (2008) Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2008). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes.

Lembranças do início da vida de professor universitário

Leila Inês Follmann Freire¹¹²³, Carmen Fernandez¹¹²⁴

Resumo

As pesquisas sobre o professor do ensino superior, o início de sua trajetória profissional e o seu desenvolvimento pessoal ainda avançam timidamente se comparadas àquelas envolvendo outros níveis de ensino. Mesmo assim, pesquisas neste nível vem aumentando a cada década e reforçam a necessidade de se explorar a situação do docente universitário e detalhes do seu trabalho cotidiano, a fim de contribuir para a melhoria da formação ofertada neste nível de ensino.

Das proposições teóricas do sociólogo francês Pierre Bourdieu (1983, 2004) adotamos como eixo central das análises desenvolvidas neste trabalho a noção de Campo, entendido como um espaço estruturado de posições ou postos, em que cada agente tem diferentes 'poderes', dependentes de sua posição no campo e dos tipos de capital que possui. Todo campo, possui suas lutas internas, seus jogos de força e poder e são as diferentes forças do campo que o mantém organizado e também legitimam muitas de suas práticas.

Diante disso, alguns questionamentos norteiam esta investigação: Como é o início da experiência de professores universitários na docência no ensino superior? Há diferenças nessas vivências iniciais entre aqueles que tiveram experiências docentes anteriores à docência universitária? Quais as relações entre os diferentes agentes (instituição, alunos e professor) presentes nesse processo? O objetivo deste trabalho é apontar como os diferentes agentes do campo educacional, em particular do ensino superior, são percebidos pelos docentes e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão.

Este trabalho insere-se numa pesquisa maior sobre a influência da ação formativa de professores do ensino superior na prática de ensino de seus licenciandos. Aqui foram utilizados dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 professores de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. As entrevistas foram conduzidas com características do método biográfico em que os professores contaram, entre outras coisas, como foi o início na docência universitária. A pesquisa tem caráter qualitativo, os dados foram organizados para cada professor a partir de um perfil mínimo estabelecido para cada entrevistado e foram analisados com base na metodologia de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2003).

Dos 10 professores participantes, somente 3 não haviam tido nenhuma experiência como docentes antes de ingressarem na docência no ensino superior e 7 haviam tido experiências em outros níveis de ensino. A maioria dos professores aponta que teve muitas dificuldades ao ensinar num curso de graduação relacionadas à gestão de classe, ao relacionamento com colegas de trabalho, ao pouco domínio dos conhecimentos a ensinar, à insegurança de não conseguir expressar didaticamente tudo que sabem sobre um conteúdo específico, entre outras. Alguns exemplos de como superar essas dificuldades foram apontados pelos professores e estão relacionados à dedicação ao planejamento das ações didáticas, ao envolvimento com colegas de trabalho para discussão de ações em sala de aula e apoio mútuo, ao envolvimento com diferentes agentes institucionais, ao esforço pessoal e à aprendizagem propiciada pela experiência.

¹¹²³ Universidade de São Paulo – Programa Interunidades de Ensino de Ciências – IQ/IF/IB/FE; carmen@iq.usp.br

¹¹²⁴ Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior

As principais conclusões do trabalho apontam para características próprias, tensões e dificuldades do microcampo do trabalho docente do professor do ensino superior em início de carreira.

Introdução

O cargo de 'professor do ensino superior' abarca uma série de profissionais, entre eles aqueles que formam futuros professores, aqueles que formam profissionais liberais, que formam os bacharéis e tecnólogos. Todos os docentes que atuam nas instituições de ensino superior devem ter uma formação mínima, exigida por lei. No Brasil, essa formação necessária para atuar como docente no magistério superior está definida no artigo 66 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional e aponta que *"far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado"* (BRASIL, 1996).

Mizukami (2002) retrata a preocupante situação da formação de professores do ensino superior brasileiro: a formação dos docentes para atuar nesse nível de ensino é bastante tímida, ficando, quase sempre, a cargo das universidades oferecer as oportunidades de formação para a docência. A CAPES¹¹²⁵, a partir da Portaria N.º 52, de 26 de setembro de 2002, oficializou o Estágio Docência, como uma forma de docência orientada aos pós-graduandos, mas apenas aos bolsistas daquela agência financiadora. Embora seja uma iniciativa isolada, aponta para uma preocupação que vem crescendo no meio acadêmico.

Pimenta e Anastasiou (2002) apontam que muitas vezes os professores do ensino superior das diferentes áreas preferem ser identificados como profissionais autônomos: físico, advogado, médico ou professor universitário, pois o título de professor de Física, Direito, Medicina ou de qualquer outra área do conhecimento, sozinho, parece sugerir uma identidade menor. *"Essa questão aponta para a problemática profissional do professor de ensino superior, tanto no que se refere à identidade, que diz sobre o que é ser professor, quanto no que se refere à profissão, que diz sobre as condições do exercício profissional"* (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002:36).

Para Behrens (2001) na docência universitária, podem-se encontrar quatro grupos de professores: 1) profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam à docência em tempo integral; 2) profissionais liberais que se dedicam ao magistério algumas horas por semana; 3) docentes da área pedagógica e das licenciaturas que atuam tanto no ensino básico quanto no superior; e 4) profissionais da área de educação e das licenciaturas que atuam em tempo integral na universidade.

Segundo a autora, são os que atuam no primeiro grupo que se envolvem mais efetivamente com alunos (eu diria que por um período maior da formação inicial destes, se comparados aos outros grupos listados pela pesquisadora), com os seus pares, com o departamento e a instituição, e são os responsáveis pela maior parcela das publicações científicas utilizadas no meio acadêmico. Por outro lado, muitos professores deste grupo ensinam o que nunca experienciaram. Para Oliveira (2008), muitas vezes essa *"situação agrava-se quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica e reproduz a proposta dos professores que atuam em sua própria formação, tão-somente repassando conhecimentos"* (p.22).

Há mais de 55 anos, concluiu-se, em uma conferência da *American Council on Education*, que o *"professor universitário é o único profissional de nível superior que entra para uma carreira sem que passe por*

¹¹²⁵ Os nomes foram trocados para preservar a identidade dos participantes da pesquisa e dos colegas de trabalho daqueles professores.

qualquer julgamento de pré-requisitos em termos de competências e de experiência prévia no domínio das habilidades de sua profissão” (BALZAN, 1997:1).

Sem desconsiderar a necessidade e o valor da titulação para a formação profissional dos docentes do ensino superior, é necessário considerar que há outros aspectos tão ou mais fundamentais que a qualificação *stricto sensu*. Oliveira (2008:33) aponta que *“um título, por si só, não garante que o mestre ou doutor será um exímio professor e pesquisador ou que possua as competências necessárias para atuar no ensino superior”*. Ao defender uma dissertação ou tese, comprova-se a habilidade de conduzir uma pesquisa e dissertar sobre ela e não, necessariamente, as habilidades e conhecimentos para ser um docente.

Por outro lado, há os que superam suas dificuldades e aprimoram seus conhecimentos e competências, tornando-se autodidatas em função do interesse e do entusiasmo que os envolve no exercício da profissão. Diria que estes são os formadores que se identificam com sua profissão.

Pimenta e Anastasiou (2002:77) defendem a ideia de que o processo identitário constrói-se pelo significado que cada professor *“confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor”*. Porém, Nóvoa (1995) alerta que esse é um processo que necessita de tempo para refazer identidades, acomodar inovações e assimilar mudanças.

O objetivo deste trabalho não é discutir os aspectos da construção da identidade docente, pois para isso seria necessário um escopo teórico maior e um olhar direcionado para os diferentes aspectos da identificação profissional, especificamente da profissionalização docente. No entanto, ao querer entender como os diferentes agentes do campo educacional, em particular do ensino superior, são percebidos pelos docentes e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão, é preciso compreender que *“o exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência” (ZABALZA, 2004:141)*, mas é construído em contato com o ambiente e os diferentes agentes envolvidos no trabalho profissional.

Assim, considerar as tensões decorrentes da cultura organizacional da instituição (ZABALZA, 2004), principalmente o estilo de direção e gestão, a legislação e o contato com instâncias reguladoras do trabalho docente, além, é claro, dos agentes presentes nas situações de ensino dos professores universitários (os alunos) e os dilemas relativos ao ensino de conteúdos específicos, parece-nos fundamental para compreender como os professores gerenciaram e superaram suas dificuldades no início da carreira universitária.

Para compreender as tensões e dificuldades dos docentes, entendidos como constituintes de um espaço social específico, que tem suas características próprias (que, inclusive, o diferencia do espaço social da escola básica, principalmente no que tange ao reconhecimento social e as exigências burocráticas e de trabalho – aliar ensino, pesquisa e extensão, por exemplo), nos aproximamos do referencial teórico de Bourdieu, no que diz respeito à noção de Campo. Essa noção será brevemente explicitada na sequência do texto.

A Noção de Campo em Pierre Bourdieu

Nas obras do sociólogo Pierre Bourdieu, uma das noções centrais é a de Campo. As discussões sobre o Campo entrelaçam-se com outras noções como as de Capital e Habitus e perpassam suas obras em diversos momentos, abordando as mais diversas áreas: moda, literatura, ciência, religião, casamento, educação, política, entre outras. O campo é um espaço social que possui uma estrutura particular, com objetivos específicos, que funciona de forma relativamente autônoma em relação a outros espaços sociais. Ao definir um Campo, Bourdieu (2004:20) se refere a um *“universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas”*. Ainda em relação ao campo, o autor diz que são *“espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinadas por elas)”* (BOURDIEU, 1983:119).

Cada campo é um recorte da sociedade, formado pela afinidade ou pela diferenciação de interesses dos seus agentes, que partilham o mesmo sentido de jogo de modo a viabilizar uma luta pelo poder simbólico em disputa no campo. Esse mesmo sentido de jogo, definido como as ‘paradas em jogo’, os objetos de disputa, aquilo que é considerado valioso no campo, é o que o sustenta. Esses interesses comuns são percebidos por quem faz parte daquele campo e não o são *“por alguém que não tenha sido construído para entrar nesse campo (cada categoria de interesses implica indiferença perante outros interesses, outros investimentos, assim votados a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou sublimes, desinteressados)”* (BOURDIEU, 1983:120).

É comum a analogia do campo com um jogo, com suas regras, criadas pelos seus jogadores, mas que nem sempre são claras a todos que participam do jogo. Alguns agentes ou instituições são capazes de criar ou alterar as regras e o fazem por conta do capital que possuem e da posição que ocupam no campo. Assim, ocorre uma luta constante entre os agentes do campo que detêm maior quantidade de capital e ditam as regras do jogo, as normas do campo e definem qual é, num dado momento, o conjunto de objetos importantes para o campo. Do outro lado há os que ameaçam a posição dos dominantes conquistando capital suficiente para se fazer importante.

A luta entre os agentes que possuem diferentes capitais é comum e determina o estado do campo em cada momento. Descrever um campo como um mundo físico, comportando as relações de força e as relações de dominação, implica em tensões presentes naturalmente nele. E são essas lutas e jogos de interesse que geram tensões próprias de cada campo e acontecem em torno da posição de cada um no campo e dos interesses comuns e específicos que cada agente tem. Considerando que

(...) os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo o espaço. Mas, contrariamente, cada agente age sob a pressão da estrutura do espaço que se impõe a ele tanto mais brutalmente quanto seu peso relativo seja mais frágil (BOURDIEU, 2004:24),

podemos inferir que as disputas e os interesses em cada campo dependem também da posição que cada agente ocupa e do seu poder no campo. Essa diferença de capital e de posição gera tensões entre os agentes e no próprio campo que vão dando novas configurações a esse espaço social e criando novas regras de convivência. Para o autor,

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores. Esta estrutura, que está no princípio das estratégias destinadas a transformá-la, está ela própria sempre em jogo: as lutas cujo lugar é o campo têm por parada em jogo o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, quer dizer, em última análise, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico. (BOURDIEU, 1983: 120-121)

Montagner e Montagner (2011) fazem uma analogia do campo com um fractal, pois assim como na estrutura de um fractal, a estrutura construída historicamente num campo permanece e se reproduz, assumindo formas levemente diferenciadas de acordo com as oposições e confrontos que ocorrem.

Problemática de investigação

Levando em conta as características de um campo propostas por Bourdieu, consideramos o conjunto de professores do ensino superior e suas relações profissionais com estudantes e a própria instituição em que trabalham como membros de um campo. O funcionamento do campo social da docência universitária tem suas próprias regras de funcionamento, diferentes posições determinadas em função do capital que possuem os agentes, um habitus de classe coletivo, ações que permeiam a prática profissional que se reproduzem historicamente e tensões que reorientam as ações dentro desse espaço social.

Nesse contexto, alguns questionamentos norteiam esta investigação: Como é o início da experiência de professores universitários na docência no ensino superior? Há diferenças nessas vivências iniciais entre aqueles que tiveram experiências docentes anteriores à docência universitária? Quais as relações entre os diferentes agentes (instituição, alunos e professor) presentes nesse processo? Diante disso, temos por objetivo apontar como os diferentes agentes do campo educacional, em particular do ensino superior, são percebidos pelos docentes e como as tensões e dificuldades são gerenciadas no início da profissão. Doravante chamaremos este espaço social de Campo da Docência Universitária.

Desenho metodológico da pesquisa

Este trabalho insere-se numa pesquisa maior sobre a influência da ação formativa de professores do ensino superior na prática de ensino de seus licenciandos. Aqui foram utilizados dados de entrevistas semiestruturadas realizadas com 10 professores de uma universidade pública do estado do Paraná, Brasil. As entrevistas foram conduzidas com características do método biográfico e foram gravadas em áudio, transcritas e o seu conteúdo revisado pelos entrevistados que autorizaram a utilização dos dados para a pesquisa acadêmica.

A pesquisa tem caráter qualitativo, os dados foram organizados para cada professor a partir de um perfil mínimo estabelecido para cada entrevistado e foram analisados com base na metodologia de Análise do Conteúdo (BARDIN, 2003). As categorias de análise foram definidas a partir da análise dos dados e emergiram em função das falas dos participantes, portanto, refletem as ideias e pensamentos dos professores e não se aliam a algum referencial teórico específico.

Para garantir que seja preservada a identidade dos entrevistados, os professores serão chamados de P1, P2, P3, até o professor P10.

Perfil dos participantes

Todos os participantes da pesquisa trabalharam com a mesma turma de um curso de Licenciatura em Química (concluintes do curso em 2011) de uma universidade pública no estado do Paraná, Brasil, sendo, portanto, expoentes do atual período histórico, contemporâneos da atual geração de jovens universitários. Essa escolha possibilitou duas condições necessárias à pesquisa: vinculação a uma mesma instituição de ensino superior e convivência com os mesmos alunos de graduação. A escolha por professores universitários que atuassem numa mesma instituição e com o mesmo grupo de licenciandos favoreceu a pouca variação dos aspectos intrínsecos ao grupo de acadêmicos como a origem regional, diferenças culturais e proporcionou um nível intelectual aproximado entre os licenciandos, uma vez que todos ingressaram no mesmo processo seletivo. Além disso, a vinculação a uma mesma instituição de ensino equaliza os processos burocráticos e as cobranças institucionais sobre o professor.

Os professores P1, P2, P3, P4, P5 e P6, ministraram disciplinas da área específica de química e afins, como a física, por exemplo. P7 ministrou disciplinas pedagógicas gerais, como a Didática, e P8, P9 e P10 trabalharam com disciplinas da prática de ensino de química.

Resultados e Discussão

Para as análises fez-se inicialmente uma leitura flutuante do texto das entrevistas. Essa leitura permitiu identificar alguns núcleos de análise, um primeiro relativo às tensões e dilemas enfrentados no início da docência universitária, que foram agrupados em categorias: 1)Relacionamento com colegas de trabalho; 2)Relacionamento com alunos; 3)Relacionamento com instâncias institucionais; 4)Gestão de sala de aula; 5)Insegurança didática; e 6)Domínio dos conhecimentos a ensinar. Os três primeiros aproximam-se de aspectos de uma dimensão pessoal, enquanto os três últimos alinham-se mais à dimensão profissional (ZABALZA, 2004), embora, algumas colocações dos discursos dos professores perpassem mais de uma dimensão do trabalho docente.

Outro núcleo que evidenciamos na leitura prévia foi o das ações para superação das dificuldades encontradas no início da vida de professor universitário. Nas falas dos docentes aparecerem cinco grandes grupos, chamados de categorias: 7)Envolvimento com outros agentes/instâncias institucionais; 8)esforço pessoal; 9)Experiência; 10)Discussões e planejamentos coletivos; e 11)Planejamento das ações didáticas.

Na apresentação e discussão dos resultados, trabalharemos com estes dois núcleos de modo separado, mas ao final, serão destacadas as relações pertinentes entre as diferentes categorias.

Tensões e Dilemas

A maioria dos professores aponta que passou por dilemas e tensões ao começar a trabalhar na universidade, muitas delas expressas em dificuldades de como ensinar num curso de graduação, relacionadas à gestão de classe, ao pouco domínio dos conhecimentos a ensinar, à insegurança de não

conseguir expressar didaticamente tudo que sabem sobre um conteúdo específico, entre outras. O relacionamento com os diferentes agentes do ensino superior (alunos de graduação, colegas de trabalho – professores ou técnicos – e instâncias comumente constituídas no ensino superior – colegiados, departamentos, grupos de pesquisa, comissões institucionais, etc.) também esteve presente na fala dos professores, ora apontando dificuldades encontradas, ora relatando apoio recebido.

Na categoria ‘Relacionamento com colegas de trabalho’ (com 22 trechos de entrevista dos professores P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10), os temas que emergiram a partir das respostas dos professores se referem ao apoio recebido de colegas de trabalho (professores, técnicos de laboratório e chefes de departamento), como o empréstimo de material para disciplinas específicas; a agilidade na liberação de uso dos espaços físicos na instituição; a disponibilidade de organização de horários por parte da chefia imediata, de modo a distribuir a carga horária do professor novato durante a semana, não o sobrecarregando com muitas aulas num mesmo dia; o convite para participação em grupos de estudos por afinidade de áreas de atuação. Também, há que se ressaltar como aspecto positivo apontado pelos docentes entrevistados, a importância atribuída pelos professores iniciantes ao trabalho coletivo, considerando-o importante para seu desenvolvimento profissional, além de discursos que apontam para o aprendizado com os professores mais experientes. Isso aponta para uma das características do campo dos formadores, o jogo de posições que existe entre os seus agentes e que o que “*define a estrutura de um campo num dado momento é a estrutura da distribuição do capital científico entre os diferentes agentes engajados nesse campo*” (BOURDIEU, 2004:26). A posição de novato, aprendiz da docência no ensino superior é assumida sem muitos questionamentos em função do cabedal teórico e prático acumulado pelos professores mais experientes. Por exemplo, “eu lembro que a professora Maria¹¹²⁶, que quando eu passei como efetiva, ela me chamou, pra conversar, dizendo que qualquer ajuda que eu precisasse ela estava à disposição, pra tudo” (P9). Os professores novos reconhecem aqueles mais experientes, contribuindo para a diferenciação de posições dentro de um campo. O capital acumulado pela experiência docente não é sequer questionado ou discutido, pois o mais experiente é visto como um “referencial, é um bom referencial pra isso! (...) É, eu sempre vou me espelhando um pouco nisso, eu tenho sempre um referencial em mim” (P6).

A vontade de fazer coisas novas, de assumir as tarefas rotineiras, de trabalhar com muito afinco, foi citada pelos professores como uma característica do início da docência e que era de certo modo diminuída pelos agentes mais antigos do campo. Aponta novamente para uma tensão interna, pois o interesse pelas questões próprias do campo (o trabalho do docente universitário) pode levar a um reconhecimento maior, um capital simbólico maior, o que pode fomentar a mudança nas posições do campo.

Ainda nesta categoria, duas grandes tensões foram apontadas pelos professores. A ausência de objetivos partilhados por todos os agentes, indicando que os interesses pessoais podem fomentar a luta por posições e redefini-las no campo. Embora todos sejam professores de um mesmo curso de licenciatura, os objetivos de formação podem ser concorrentes. Isso é considerado comum num campo, que vai sempre se reconfigurando, mas mantém a estrutura de posições. Em um dado momento, os agentes com menos capital (hereses) podem ascender, resultando numa troca de posições que nem sempre é bem aceita por todos os membros do campo. A dificuldade de convivência pessoal e apoio profissional dos outros professores foi um tema recorrente na fala de P4, P8 e P9. Por exemplo, na fala de P9, “por outro lado quando eu peguei [disciplina x], como efetiva, teve professores que não me... nunca tinham material, tanto

¹¹²⁶ UCSAL- fydias@hotmail.com

que acabou o ano e não me deu o material e não me ajudou em nada.”. Esta disputa pelo poder (caracterizada pelo não fornecimento de apoio a um colega iniciante) parece-nos um dilema comum a qualquer campo, mas que além de caracterizar o campo dos professores do ensino superior, pode trazer consequências a outros agentes, como os alunos de graduação. Um professor que não se dispõe a partilhar seu conhecimento com um colega, não está disposto a contribuir para o desenvolvimento do campo, mas busca ‘defender’ a sua posição ao reconhecer que *“é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição”* (BOURDIEU, 2004:23). A dificuldade de relacionamento com colegas docentes mais experientes, a falta de solidariedade e o comportamento de indiferença, pode ser reflexo da exacerbação dos valores neoliberais em que a lógica predominante é o pragmatismo e o incentivo à competição individual se estabelece por meio de sistemas de avaliação externa que priorizam a ação individual, em detrimento da coletiva (CUNHA, 2005).

Na segunda categoria ‘Relacionamento com alunos’ (total de 21 trechos categorizados, de P1, P6, P7, P8, P9, P10), os professores apontam para uma relação desigual com os alunos em termos de conhecimento específico da área de formação, marcada pela superioridade do docente. Abordam essa situação como sendo a visão dos alunos e também dos professores. O conhecimento específico do conteúdo é o balizador para a detenção de maior capital cultural e gera um poder simbólico superior. A dependência dos alunos em relação ao conhecimento é grande. Por outro lado, os professores dizem que se sentem avaliados pelos alunos, “eu sei que eu só to sendo avaliada lá” (P6), percebem que são exigentes com eles, mas que também são exigidos em termos de dedicação ao trabalho de ensinar.

Dois professores (P9 e P10) apontaram a relação com os alunos como um espaço de troca de experiência e muito diálogo e ressaltaram a importância que atribuem aos alunos, não os vendo como seres submissos, mas que podem compor juntos a configuração do campo da docência no ensino superior.

Uma situação que foi apontada por dois docentes (P7 e P9) parece comum aos professores iniciantes: ser confundido com aluno (FELDKERCHER; ZANCHET, 2012). Por não terem muita diferença de idade e não serem reconhecidos como ocupantes de postos importantes dentro campo, os professores em início de carreira são confundidos com alunos e se apoiam na suposta superioridade do cargo que ocupam para manter (e, quiçá, ascender!) posições mais valorizadas. Com o passar do tempo e o ganho de capital simbólico, principalmente relacionado ao prestígio com alunos e a experiência como docentes, os professores passam a construir uma relação mais assimétrica com estes agentes do campo.

Na terceira categoria, ‘Relacionamento com instâncias institucionais’, foram alocados 8 trechos de falas dos professores. A maioria delas diz respeito à quantidade de atividades assumidas quando o professor novato chega à instituição. Os professores apontaram como uma dificuldade assumir aulas de muitas disciplinas diferentes, além da quantidade maior de aulas que o iniciante assume. A relação de quem chega à instituição é assimétrica. O professor experiente, que se envolve com atividades de pesquisa e extensão, por ocupar uma posição superior no campo, caracterizada pelo volume de seu capital, determina a estrutura do campo em proporção ao seu peso, ou seja, na distribuição de aulas, assume uma quantidade que lhe permita ter tempo para desenvolver outras atividades, além do ensino. Resta aos ingressantes a pressão de assumir responsabilidades deixadas de lado pelos agentes mais ‘poderosos’ do campo, ou seja, mais atividades de ensino. Isso foi expresso por vários professores, entre eles, P9, que diz: “eu peguei muitas disciplinas diferentes, então preparar todas aquelas aulas, na semana era pouco tempo que eu tinha, eram 20 aulas e tinha que preparar umas 8 aulas diferentes, então era muita coisa. Assim, daí aquela dificuldade,

sentia um peso em mim, o primeiro ano dando aula”. “Os novos que entram têm de pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo (...) e no conhecimento (prático) dos princípios de funcionamento do jogo”, o que pressupõe a “(...) importância do investimento, em tempo, em esforços, etc., que a entrada no jogo supõe” (BOURDIEU, 1983:121). Ser um novato na docência universitária, que chega a este espaço social sem grande prestígio e reconhecimento, implica em maior dedicação por conta de entender as regras próprias daquele campo, até possuir um capital cultural e simbólico que permita ao iniciante questionar as regras do jogo, que poderão ser mudadas de acordo com a influência que aquele agente obtiver no respectivo campo.

A categoria ‘Gestão de sala de aula’ teve 9 trechos de entrevistas de P1, P4 e P6 incluídos. Destes, seis foram da entrevista de P6, e estão relacionados às dificuldades de relacionamento interpessoal e gestão de conflitos em sala de aula e a maior exigência dos alunos de graduação em relação à isso. Por serem alunos de licenciatura, futuros professores, o docente se sentia pressionado a dar respostas mais incisivas na resolução de situações conflituosas na sala de aula e no seu modo de organizar a aula em si. Apareceram também nessa categoria situações envolvendo a necessidade de disciplinar os alunos, ensinando-os a estudar e prosseguir no ensino superior, além da liberdade para aprendizagem individual dada por dois professores (P1 e P6) em suas aulas. As dificuldades de gestão de sala aula estão intimamente ligadas ao fator de iniciação à docência universitária, pois, mesmo para aqueles que tiveram formação para essa atividade afeta ao ensino-aprendizagem, gerir os procedimentos rotineiros nas atividades de sala de aula pode ser difícil, já que os alunos de cada turma são diferentes e reagem de maneiras diversas a uma mesma situação de ensino. Essas situações geradoras de conflitos são propulsoras de tensões dentro do campo da docência universitária, uma vez que a obtenção de prestígio junto aos alunos é um meio de aumentar o capital simbólico e a relação de poder junto aos demais agentes do campo.

Na categoria ‘Insegurança didática’ foram incluídas 8 falas de 5 dos 10 professores (P2, P4, P5, P6 e P9) que abordam a dificuldade em ensinar um conteúdo específico, por desconhecer estratégias de ensino, por não ter segurança de que a maneira que ensinam é eficiente para aquele público e conteúdo, por não sentir-se apto a ensinar alunos que tem praticamente a mesma idade dos professores e considerar que para ensinar é preciso saber tudo a respeito do assunto. Essa insegurança é gerada pela concepção clássica de que o professor é aquele que detém o conhecimento que será transmitido ao aluno (ZABALZA, 2004). Se ele fraquejar na maneira de transmitir o conhecimento pode ser considerado um docente menos eficiente e ter uma posição inferior no próprio campo, sob o ponto de vista dos alunos.

Nessa mesma direção, de que o professor é o detentor do conhecimento, os docentes P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8 e P9 fizeram 15 referências ao ‘Domínio dos conhecimentos a ensinar’, apontando-o como uma tensão de início da docência. A lembrança dos professores era de estudar muito, de sentirem-se inseguros por não terem estudado algum conteúdo que agora teriam que ensinar. Essa tensão também se articula com o capital cultural de cada agente no campo, uma vez que, aquele que dispõe de um capital cultural e simbólico maior terá maiores chances de conseguir prestígio e alcançar maior poder dentro do campo. Sentir-se com pouco domínio do conhecimento a ensinar, quando contratado como professor do ensino superior, pode significar a aceitação de que não é um agente capaz de contribuir e interferir nas decisões do campo.

Respostas às dificuldades

Considerando as dificuldades que os professores disseram ter tido no início da docência universitária, buscamos em seu discurso ações implementadas para a superação dessas dificuldades.

Alguns exemplos de como superar as dificuldades encontradas estão relacionadas ao 'Envolvimento com outros agentes/instâncias institucionais' (19 trechos de entrevistas de P2, P3, P5, P6, P7 e P8) e fazem referência a conhecer a estrutura física e administrativa da instituição, assumir cargos administrativos, bom relacionamento com a chefia departamental, com os técnicos e professores, e com a influência que o envolvimento com a pós-graduação trouxe ao seu fazer docente. O professor P6 se refere, por exemplo, a participação de alunos de pós-graduação nas aulas da graduação, "quando eles começaram a vir, eu acho que já comecei a melhorar um pouquinho no jeito de ensinar, porque eles tem as aulas que eles apresentam, então eles mostram pra gente e aí, as vezes, é um jeito que você não daria aquela aula".

Na categoria denominada 'Esforço pessoal' foram incluídos trechos de entrevistas que apontavam para o esforço despendido pelos professores no início da docência para adequar-se ao contexto e superar os conflitos e dilemas enfrentados em sala de aula, no relacionamento com os alunos e colegas de trabalho. Os professores apontam, por exemplo, que incluíram conhecimentos específicos em suas disciplinas quando os alunos não os tinham aprendido em outras, que procuraram melhorar sua maneira de ensinar, chegaram a buscar apoio fora do espaço social da docência universitária para os problemas encontrados, reforçando a necessidade de investimento em tempo e esforços para ser reconhecido como membro deste campo (BOURDIEU, 1983).

A 'Experiência' foi apontada nove vezes pelos professores P2, P3, P5, P6 e P9 como fundamental para a superação de alguns de seus dilemas de docentes iniciantes, "na medida que fui dando as aulas, né, aprendi na marra" (P2), "a primeira vez que eu fui dar a disciplina, eu nunca tinha dado a disciplina e não era da minha área, fui muito teórica, então eu pude comparar a segunda turma com a primeira, tudo que eu trabalhei diferente, dava artigo, dividia em grupos, eles tinham que explicar a técnica, foi diferente de quando só eu falava de teoria" (P9).

A categoria 'Discussões e planejamentos coletivos' teve seis trechos incluídos que apontaram para a participação em grupo de pesquisa (P9) e para a discussão de aspectos específicos de alguma disciplina ministrada com colegas iniciantes e experientes (P2, P3, P6 e P7). A constituição de um grupo de discussão aponta para aquilo que é central num campo, um mesmo sentido de jogo, objetivos comuns e é o que o sustenta o campo. As discussões são caracterizadas por divergências de pensamento e são possibilidades profícuas de crescimento e ampliação do campo, alicerçado pela constituição do coletivo. Para Bourdieu (1983:23) "*todas as pessoas que estão cometidas num campo têm em comum um certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria existência do campo: daí uma cumplicidade objectiva que está subjacente a todos os antagonismos.*"

O 'Planejamento das ações didáticas' foi o meio encontrado pelos professores P1, P2, P6 e P7 para superar as dificuldades do início da docência no ensino superior. P1, por exemplo, diz: "eu sempre procurei fazer muito disso, de preparar muito as minhas aulas, planejava rigorosamente a minha aula".

E relação ao objetivo do trabalho, cabe destacar a relação de dominante-dominado que os docentes mais experientes exercem sobre os mais novos, relação que não se caracteriza como dominante-subordinado,

mas prioriza o valor e o potencial relativos de várias espécies rivais de capital que compõe a estrutura de determinado espaço social.

No início da carreira os colegas de trabalho são vistos como parceiros para trabalhos coletivos e apoio nas dificuldades encontradas na docência, mas também aparecem como agentes que não partilham objetivos de formação e criticam os novatos que buscam fazer atividades diferenciadas. A superioridade docente é vista pelos alunos e pelos próprios professores, que se sentem avaliados e exigidos pelos alunos, mas, que assumem que são exigentes para com os estudantes e percebem a sua dependência no processo de aprender a estudar na universidade. Na relação com a instituição, o item mais abordado é a quantidade de atividades assumidas pelos docentes quando chegam à universidade.

Considerações finais

As principais conclusões do trabalho apontam para características próprias, tensões e dificuldades do microcampo do trabalho docente do professor do ensino superior em início de carreira.

Diversas dificuldades estão relacionadas à gestão de sala de aula, como o relacionamento interpessoal, gestão de conflitos, disciplina dos alunos, liberdade para aprendizagem individual; à insegurança didática por desconhecer estratégias próprias para o ensino de conteúdos específicos que seja eficiente para determinado público; e ao domínio dos conhecimentos a ensinar, caracterizados pela necessidade de estudar muito para poder lecionar uma disciplina e pela insegurança sentida pelos professores que não estudaram algum conteúdo que precisariam ensinar. Alguns exemplos de como superar essas dificuldades foram apontados pelos professores e estão relacionados à dedicação ao planejamento das ações didáticas, ao envolvimento com colegas de trabalho para discussão de ações em sala de aula e apoio mútuo, participação em grupos de estudos, ao envolvimento com diferentes agentes institucionais, ao esforço pessoal e à aprendizagem propiciada pela experiência.

Referências

- BALZAN, N. C. (1997). Do Estudante ao Professor Universitário: caminhos para a didática do ensino superior. *Revista de Educação*, 1(2), 7-24.
- BARDIN, L. (2003) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BEHRENS, M. A. A (2001) *Formação Pedagógica e os Desafios do Mundo Moderno*. In: MASETTO, M. (Org.). *Docência na Universidade*. (57-68). Campinas: Papirus.
- BOURDIEU, P. (1983) *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.
- BOURDIEU, P. (2004) *Os usos sociais da ciência: Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Unesp.
- BRASIL. (1996) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Diário Oficial da União.
- CUNHA, M. I. (2005) *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas, SP: Autores Associados.
- FELDKERCHER, N.; ZANCHET; B. M. B. A. (2012) *De estudante a jovem professor iniciante na UFPEL: uma proposta de pesquisa*. Anais do XIV Encontro de Pós-Graduação da Universidade Federal de

Pelotas. Retirado em junho 25, 2013 de

http://www.ufpel.edu.br/enpos/2012/anais/pdf/CH/CH_00301.pdf.

MIZUKAMI, M. G. N. (2002) Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, M. G. N. e REALI, A. M. M. R. (Org). Formação de professores, práticas pedagógicas e escola. (151-174) São Carlos: EdUFSCar.

MONTAGNER, M. A.; MONTAGNER, M. I. (2011) A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. Revista Tempus: Actas de Saúde Coletiva, 5(2), 255-273.

NÓVOA, A. (1995) Vidas de Professores. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, E. C. (2008) Formadores de professores de língua inglesa: uma experiência de colaboração e reflexão. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2002) Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez.

ZABALZA, M. A. (2004) O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

A diversidade do *modo de ação pedagógica* na docência universitária

Auxiliadora Fidelis Barboza¹¹²⁷, Celia Maria Nunes¹¹²⁸

Resumo

A temática relacionada à docência universitária tem despertado atenção nos estudos do campo educacional voltado para o ensino superior. Nos anos recentes tem se exigido que os docentes deste segmento de ensino contemplem em suas aulas o uso de diferentes metodologias, recursos didáticos e novas tecnologias, além do atendimento de grande número de turmas, de estudantes na sala de aula, disciplinas e cursos que assumem em diferentes universidades. Esse panorama favoreceu um contexto para o desenvolvimento de uma pesquisa desenvolvida em uma universidade privada no Brasil, no ano de 2011 cujo interesse investigativo voltou-se para a aula universitária. Sendo assim, esta comunicação apresenta um recorte desta pesquisa que teve como objetivo compreender a aula não apenas na sua dimensão epistêmica mas, analogicamente como uma coreografia de ensino e nela os modos como é produzida e interpretada pelos docentes universitários e o contexto/circunstâncias em que ela se desenvolve. Ao falar em coreografia de ensino, fazemos referência à aula universitária encenada por atores sociais, docentes e discentes por meio de uma série de elementos comunicativos e interativos que configuram um modo de tecer o processo de ensinar e aprender, com vistas a *performance* da aprendizagem. Como aporte teórico, os estudos de Oser & Baerysyil (2008); Marguerite Altet (2000); Postic (2004), Anastasiou (2003) etc, foi fundamental para análise dos dados recolhidos. Como metodologia da pesquisa recorreremos a uma abordagem qualitativa onde realizamos a observação direta de situações de aula e entrevistas semidiretivas com duas professoras do referido curso. Estas disponibilizaram suas salas de aulas e socializaram suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do estudo. Na análise dos dados foi possível perceber através das estruturas visíveis que a dinâmica da aula coreografada envolve: sequências didáticas, ritmos e temporalidades, corporeidade, gestos, modos de ação e interações pedagógicas que variam conforme as relações interativas, a intencionalidade e o contexto. As estruturas visíveis da aula coreografada por uma das professoras permitem-nos visualizar um *modo de ação pedagógica* através da exposição dialogada em que ela, usando de questionamentos, incita a participação dos estudantes, não limitando-se à mera função didática da *informação do conteúdo*. Isso decorre da *organização-estruturação* da aula e das situações de aprendizagem que iniciam com a seleção do texto que dará suporte à exposição do assunto. Essas ações estão interligadas às funções de *estimulação-animação-ativação* solicitando aos contributos da turma. Constatamos ainda a predominância da coreografia de ensino grupal, que se realiza a partir dos modos de ação e interações coletivos, constituídos por um conjunto heterogêneo e diverso de fazeres, saberes e sentidos construídos e aperfeiçoados pelos sujeitos, docente e estudantes, em suas ações cotidianas na sala de aula. Conclui-se que a docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradição entre discurso e prática, e, embora o docente deseje uma coreografia centrada na aprendizagem do estudante, na prática predomina a coreografia centrada no ensino.

¹¹²⁷ UFOP- cmfnunes1@gmail.com

¹¹²⁸ Por estruturas visíveis estamos fazendo referência também as ações e dinâmicas desenvolvidas pelos docentes em sala de aula: formas de apresentação dos conteúdos, metodologias, formas de avaliação, etc.

Introdução

A temática relacionada à docência universitária tem despertado atenção nos estudos do campo educacional voltado para o ensino superior. Nos anos recentes tem se exigido que os docentes deste segmento de ensino contemplem em suas aulas o uso de diferentes metodologias, recursos didáticos e novas tecnologias, além do atendimento de grande número de turmas, de estudantes na sala de aula, disciplinas e cursos que assumem em diferentes universidades.

Assim, estudos sobre a docência no ensino superior (universitária) têm sido desenvolvidos no sentido de buscarem explicações para os processos constitutivos da práxis pedagógica, todavia, estes não avançam na discussão sobre os processos produtores do cotidiano da sala de aula universitária. As relações, as estruturas macro e micro sociais não são articuladas dialeticamente nessas análises: algumas investigações (estudos) consideram apenas os aspectos externos, ou seja, situam os elos (ou nexos) causais do processo pedagógico nas políticas educativas, na sociedade ampliada; outras fazem referência apenas aos fatores internos, e, raros são aqueles que contêm a aula propriamente dita, com suas dinâmicas e processualidades, tal qual o propósito de nosso estudo.

Partimos do pressuposto de que a aula universitária é, para além dos aspectos didáticos e pedagógicos, um acontecimento marcado por relações e interações sociais entre os atores que tecem o evento que, embora previsível e rotineiro, é também um fenômeno intempestivo, impulsivo, dinâmico, móvel, atemporal, permeado de ocorrências dignas de registro. Esses aspectos nos incitaram a adentrar nos labirintos da aula para compreender a sua complexidade, o modo como os processos pedagógicos são produzidos e encenados pelos docentes na aula. Isso implica perceber que também fazem parte do acontecimento aspectos fundantes da aula, tais como as metodologias, os recursos didáticos e tecnológicos, a avaliação da aprendizagem.

Assim desenvolvemos uma pesquisa em uma universidade privada no Brasil, no ano de 2011 cujo interesse investigativo voltou-se para a aula universitária. Esta comunicação apresenta um recorte desta pesquisa que teve como objetivo compreender a aula não apenas na sua dimensão epistêmica, mas, analogicamente como uma coreografia de ensino e nela os modos como é produzida e interpretada pelos docentes universitários e o contexto/circunstâncias em que ela se desenvolve.

Ao falar em *coreografia de ensino*, fazemos referência à aula universitária encenada por atores sociais, docentes e discentes por meio de uma série de elementos comunicativos e interativos que configuram um modo de tecer o processo de ensinar e aprender, com vistas a *performance* da aprendizagem. Como aporte teórico, os estudos de Oser & Baerysil (2008); Marguerite Altet (2000); Postic (2004), Anastasiou (2003) etc, foi fundamental para análise dos dados recolhidos.

Como metodologia da pesquisa recorreremos a uma abordagem qualitativa onde realizamos a observação direta de situações de aula e entrevistas semidiretivas com professores universitários. Estes disponibilizaram suas salas de aulas e socializaram suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento do estudo.

Conhecendo as coreografias dos professores: entre aproximações e distanciamentos

Por meio das *estruturas visíveis*¹¹²⁹ foram observados no decorrer das aulas, gestos, sequências didáticas, relações interativas/comunicativas, rítmicas/cadências temporais, como elementos constitutivos da coreografia de ensino, que sinalizam o movimento didático das professoras pesquisadas em busca de formas de ensinar, de desenvolver e exercitar sua docência no ensino superior. Os docentes vão construindo suas identidades e experiências nos contextos sócio-históricos em constantes mudanças, numa rítmica desafiante, em função das transformações e desafios (im)postos pelas universidades privadas, pela área de conhecimento, pela sua própria formação profissional, pelos saberes já consolidado e por consolidar. Tudo isso traduz e reforça o caráter de provisoriade dos processos de ensino e aprendizagem.

Os percursos e a análise das estruturas visíveis trazem elementos importantes para se pensar a complexidade da dança didática do ensinar e do aprender, na aula universitária. Os modos de ação e interações pedagógicas apresentadas evidenciam que, numa mesma aula, estão presentes várias funções didáticas: *informação, organização-ativação e avaliação*, inscritas em relações interativas/comunicativas entre os atores sociais.

A primeira constatação sobre os resultados alcançados foi a de que o que mais aproxima esses docentes é o ofício da docência em uma universidade privada confessional/comunitária. Todavia, muitos são os elementos que os diferenciam e os distanciam, entre outros: o gênero, a idade, o tempo de experiência no magistério, a formação profissional, as disciplinas lecionadas. Dado que esses docentes têm uma formação profissional distinta, essas diferenças se acentuam e se refletem na sala de aula, nos modos de ação e interações pedagógicas. Dessa forma, algumas práticas docentes são convergentes nos elementos constitutivos e diferem, sobretudo, na forma de ritualizar esses elementos.

Mesmo sem consciência disso, o docente concebe uma unidade epistêmica na sua aula. Ele constrói sua própria epistemologia e leva sua cosmovisão, seus repertórios para a sala de aula, como pode ser visto nas atitudes dos docentes, independentemente da natureza do curso e/ou da disciplina. Nesse sentido, a epistemologia do professor pode ser entendida como uma matriz de concepção de conhecimento, uma referência que ele aciona para estar na sala de aula da qual decorrem aspectos teórico metodológicos de que o professor lança mão em sua prática.

Assim, as aulas observadas evidenciam que não há uniformidade ou equivalência nas coreografias dos docentes, apesar de haver bases comuns que os aproximam e os identificam como *professores universitários*. Há matizes diferenciais, por exemplo, na experiência dos professores com mais tempo no magistério e com mais idade, como é o caso da professora Betânia (curso de Direito), do professor Hugo (Informática), da professora Fábria (Pedagogia) e do professor Augusto (Enfermagem), cujos saberes já consolidados na prática favorecem o saber agir em situações imprevisíveis e na tomada de decisões.

Por seu lado, os professores com menos experiência e mais jovens, como Lucas (Direito), Verônica (Enfermagem), Eric (Informática) e Sandra (Pedagogia), com suas singularidades e saberes, vão transitando por caminhos novos na docência universitária, interrogando e se interrogando a cada situação vivenciada na aula. Distintos tempos de gerações e de gênero vão configurando uma experiência múltipla e coletiva.

¹¹²⁹ Cursos: Enfermagem (E); Direito (D); Informática (I); Pedagogia (P)

Além das características pessoais de cada um, devem ser considerados, ainda, seus propósitos, desejos, valores, sentimentos, relações interativas, modos de ser e estar na profissão, na sala de aula. As maneiras de ser e de ensinar dos professores se cruzam e se interpenetram de tal modo que, na maneira de eles ensinarem, se desvenda a sua maneira de ser (Nóvoa, 2000).

O professor Augusto (E¹¹³⁰), que tem formação religiosa, reflete essa sua sensibilidade nas relações interativas com os estudantes, na escolha de uma pedagogia que dialoga e escuta, nos critérios de avaliação, estando sempre atento às *feições* como indicativo da aprendizagem ou não do estudante. A professora Verônica (E) defende a articulação entre as aulas teóricas e as aulas práticas, entre o abstrato e o concreto, que possibilita uma visão de totalidade, ainda que isso não ocorra nas práticas observadas. A professora Betânia (D), no campo dos Direitos Humanos, advoga em sala de aula um Direito mais humanitário. O professor Hugo (I) vê como saída para o estudante aprender a matemática, colocar-se no seu lugar e, assim, antecipar as dúvidas mais comuns para explicá-las da maneira mais clara possível. Já o professor Eric (I), atento à sociedade do conhecimento e da informação, busca incentivar a aprendizagem autodirigida do estudante. Sandra (P) defende um ensino ético, humanista e estético que alia arte e ciência, enquanto a professora Fábria (P) prefere investir nas relações interpessoais, no grupo, sem descuidar das competências e habilidades para aprender.

Em relação aos processos interativos comunicativos

Nas estruturas visíveis das aulas observadas, o modo discursivo ou transmissivo centrado no docente predomina tanto nas aulas dos professores Lucas e Betânia (D), quanto nas aulas do professor Hugo (I). Nessa perspectiva, ouvir o professor ou a professora é a raiz do modelo para o estudante aprender. Nesse caso, o docente é responsável por regular a intensidade e a natureza da interação pedagógica com os estudantes. Assim, as intervenções dos professores continuam a representar a maioria das intervenções registradas nas sequências didáticas; por conseguinte, os docentes monopolizam a palavra, tanto nos monólogos, como nas interações dialogadas no decorrer da aula.

Os docentes integram as contribuições dos estudantes na progressão das aulas, mas seu discurso predomina. Trata-se de um tipo de diálogo finalizado, muito comum no ensino clássico, no curso de Direito, em que o professor manipula as regras do jogo por meio do discurso.

Por seu lado, os professores Augusto (E), Sandra (P) e Fábria (P) dão preferência a uma comunicação do tipo *escuta-troca* e à comunicação dos estudantes interpares. As interações provenientes dos estudantes são levadas em consideração e, particularmente nas aulas da professora Fábria são prevaletes as falas dos estudantes. Nas dinâmicas de grupo, esta professora solicita a participação dos estudantes, estimulando os comportamentos ativos: “Tudo que faço na sala de aula primeiro vem deles (estudantes)... da demanda deles... (...) eu dou um atividade onde eles tenham uma ação...”.

Os *modos de ação e interações* pedagógicas presentes nas aulas das duas professoras referidas seguem passos semelhantes aos do professor Augusto, centrados no aprendente, na atitude de mediação. As professoras reconhecem que, no processo de aprendizagem, os estudantes têm sua lógica, suas estruturas de pensamento, gostos, perfis de aprendizagem que devem ser estimulados pelos professores. Assim

¹¹³⁰ De acordo Postic (1988) sequencia didática “ é um encadeamento de atos pedagógicos e de interações entre o professor e seus alunos com vistas a alcançar uma determinada finalidade que se inscreve num processo conjunto”

entendendo, essas professoras fazem uso de diferentes estratégias e linguagens que atendam à diversidade dos estudantes da turma.

As trocas comunicativas dos professores Eric (I) e Verônica (E), pela natureza prática das suas disciplinas, nos dão a ilusão de uma atividade dos estudantes, quando, na realidade, os estudantes devem apenas adaptar-se às mensagens dirigidas por esses professores e atender às propostas implícitas em seus discursos. Trata-se de um modo discursivo cuja ação se traduz numa posição dominante do professor.

As aulas coreografadas mostraram a predominância da função didática *informação/transmissão*, centrada na exposição de conteúdo ligado ao saber disciplinar, nas aulas dos professores Lucas e Betânia (D) e do professor Hugo (I), com algumas variações comunicativas. Enquanto o professor Lucas (D) adota o método interrogativo, preferencialmente com perguntas fechadas e finalidades geralmente retóricas, a professora Betânia (D) prefere a aula expositiva, com perguntas mais abertas que estimulem a reflexão dos estudantes e os levem a expressar-se, a expor suas ideias.

Observamos que, quanto mais direcionadas são as perguntas, mais curtas e com menos ponto de reflexão são as respostas, tal qual constatado por Altet (2000) em seus estudos sobre a prática pedagógica. O fato de a professora Betânia destacar a importância dos *saberes culturais*, de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, leva-nos a pensar que os valores e as atitudes que ela desenvolve na sala de aula se traduzem em estratégias para despertar a curiosidade e o interesse do estudante por uma aprendizagem mais significativa e mais profunda e para ampliar o olhar crítico sobre a realidade, sem esquecer as competências para o exercício profissional..

O professor Hugo (I) vê poucas alternativas para trabalhar a matemática que não sejam a exposição e demonstração. Nesse caso, particularmente, ele faz uso de *situações problema* no quadro, de tal modo que a exposição tenha a participação dos estudantes que, juntos, vão buscando resolver os problemas. Em depoimento, os professores Lucas e Betânia (D) e o professor Hugo (I) declararam continuar preferindo as aulas expositivas aos trabalhos de grupo; o quadro, a outros recursos didáticos e tecnológicos; as provas, a outros tipos de avaliação. Todavia, cada um adota, na sala de aula, um estilo específico de ensino pessoal e relacional. Cabe ressaltar que esse posicionamento no que diz respeito à escolha das estratégias, dos recursos didáticos e critérios da avaliação não é partilhado por todos os colegas pesquisados.

Em relação às estratégias metodológicas

Como dito, os modos de ação e interações pedagógicas aqui apresentados evidenciam que, numa mesma aula, estão presentes várias funções didáticas: *informação, organização-ativação e avaliação* e, também, *relações interativas/comunicativas* entre os atores sociais, sequências didáticas¹¹³¹ que absorvem e criam temporalidades rítmicas, *gestos*, elementos que configuram e dão tessitura a coreografia de ensino encenada pelos docentes, compondo a *performance* dançante entre o ensinar aprendendo e aprender ensinado.

Tomando como referência a maneira de ensinar dos professores Hugo (I) e Betânia e Lucas (D), deve-se indagar: o que leva um professor, diante da variedade de recursos e de metodologias disponibilizadas no ensino superior, a optar por uma metodologia e não por outra? A preferir a aula expositiva a outras técnicas

¹¹³¹ UEFS/NEPPU/UFBA; UFBA

de ensino, a usar um recurso didático e rejeitar outros? Seria o conteúdo que não comporta outra técnica que não seja sua transmissão? Será a crença de que os estudantes universitários não têm maturidade? Serão experiências negativas vivenciadas pelo professor com alguma técnica? Será a praticidade tendo em conta outros afazeres? Que saberes ele constituiu para chegar a esse posicionamento?

Por razões e características peculiares a algumas áreas do conhecimento, pode-se dizer que as escolhas, no caso desses docentes, em parte estão relacionadas às crenças e orientações que cercam os cursos de Direito e Informática. Mas não há somente as crenças; existem também os conhecimentos que o docente tem sobre o que é ensinar e aprender no ensino superior, sobre a aprendizagem do estudante adulto, sobre seu modo de ser e estar na docência universitária, sua postura de professor, no desenho que traça para sua aula, na visão do estudante ideal e real e reforçam as influências de ex-professores, de familiares, de acordo os depoimentos em suas entrevistas.

Oser & Baeriswyl (2001; 2008) preferem acreditar que o docente conhecedor de sua matéria e de sua função na formação profissional dos universitários deve saber qual o melhor caminho para o desenvolvimento de competências no estudante que favoreçam sua passagem de um “novato” (sem experiência) para um *expert* (especialista). Para tal, ele necessita conhecer os obstáculos epistemológicos de modo a promover a *performance* de aprendizagem do estudante, independentemente do método que utiliza, pois cada área do conhecimento tem sua própria didática. Contudo, esses autores reconhecem que não existe um método único que garanta a *performance* de aprendizagem do estudante e sua formação profissionalizante, bem como o uso das tecnologias de informação não substitui a presença do professor ou a importância das interações face a face.

Nem todas as práticas, porém, são convergentes com essas acima referidas. Os professores Augusto (E) e Sandra (P) não descartam a aula expositiva, todavia demonstram romper com a forma mais dogmática dessa técnica para dar espaço à participação do estudante, numa perspectiva mais dialógica que convida o estudante à reflexão, na medida em que a fala do professor se transforma de fala de informação em fala problematizadora que instiga no estudante a curiosidade de conhecer o fenômeno para além da aparência.

Vê-se que a mesma estratégia – a aula expositiva – encenada por diversos docentes em cursos e disciplinas distintas se apresenta de maneira diversificada. O professor Augusto (E) coreografa sua aula com mais criatividade, não se limitando à transmissão de informações; ao contrário, ele desencadeia um verdadeiro processo de aprendizagem em que o estudante: “(...) tem que saber o porquê do fazer”. Para este professor o “porquê” do fazer é que é a ciência. O conhecimento disciplinar e acadêmico é o conhecimento que o professor apresenta. Assim, priorizar apenas o *saber fazer* no curso de Enfermagem, para esse professor, é desenvolver apenas habilidades para uma formação estreitamente técnica. Sua proposta é mais avançada, é trabalhar o “por que fazer”, o “aprender a fazer” para poder re-fazer. O re-fazer tem que ter uma base teórica de conhecimento, mas também uma visão crítica desse conhecimento de sua profissão de enfermagem, segundo o professor Augusto.

Nas observações de suas aulas, pode-se notar que o referido professor contempla um conjunto variado de estratégias (trabalhos de grupo, trabalhos individual, seminários) e alia diferentes saberes, conceituais, procedimentais e atitudinais, que fundamentam o ato de ensinar no ambiente acadêmico, viabilizando uma formação voltada não apenas a valores ligados à organização acadêmico-pedagógica e ao significado que

isso tem para os estudantes, mas, principalmente, à formação ética e humanista necessária para a prática e desempenho profissional do/a enfermeiro/a.

As aulas da professora Sandra (P) se aproximam das coreografias de ensino do professor Augusto (E) pela variedade de estratégias usadas e pela diversidade de saberes usados. Essa professora introduz diferentes linguagens corporal, musical, cinematográfica: “(...) Além dos conteúdos da aula expositiva participada temos o cinema que é uma grande fonte de problematização da realidade (...)” e fator importante no envolvimento dos estudantes. A coreografia de ensino se configura *para* e *com* o estudante de tal forma que os atores docentes e estudantes constroem a própria coreografia da aula.

Também do curso de Pedagogia, a professora Fábica dá preferência ao trabalho grupal centrado na atividade dos estudantes, com emprego também do método interrogativo coletivo, em princípio, aberto: “Eu não dou nada pronto... eu dou sim uma direção de trabalho, eu sei o que vou fazer, eu sei qual o objetivo que eu quero atingir, mas eu não levo uma aula pronta no quadro e dizer é isso e isso e isso”. A professora prefere perguntas: Qual o objetivo do trabalho? Como foi o trabalho para você? Você construiu coisa nova? Que nome damos a isso?

Os professores Eric (I) e Verônica (E), cujas aulas acontecem no Laboratório, sendo o primeiro no Laboratório de Informática e a segunda, no laboratório de Biologia, mesclam a aula expositiva ao trabalho dos estudantes em dupla e individual, de acordo com as atividades. Suas aulas seguem rigorosamente o planejamento, com vistas aos resultados previamente determinados. Em ambas as aulas, além da função *didática informação/transmissão*, observam-se *a estimulação-ativação* e *a avaliação das tarefas*. Ao mesmo tempo em que explicam, esses docentes fazem demonstração, dão exemplos, acompanham e monitoram os estudantes. Em suas aulas, o trabalho em parceria é incentivado, e o colega mais avançado colabora com o outro.

O professor Eric prioriza a resolução de problemas no computador, mas adverte: “(...) o aluno tem que trabalhar os dois campos: um com o laboratório e o outro sem o laboratório... ele vai trabalhar o campo que a gente chama os conceitos mais abstratos”. Vê-se que o professor contempla em suas aulas o saber e o saber-fazer, buscando romper com o paradigma de que as aulas práticas estão voltadas apenas para o desenvolvimento de habilidades técnicas.

A preocupação da professora Verônica, por sua vez, volta-se para o *saber-fazer*, para as habilidades na execução dos experimentos realizados no Laboratório. Tratando-se de uma aula prática, dentre as proposições de trabalho apresentadas por ela, destaca-se a forma de coreografar por meio da experimentação, mas, também, da leitura e resolução de problemas relacionados às aulas teóricas. As situações de trabalho no Laboratório parecem produtíveis do ponto de vista da racionalidade técnica do saber, segundo a qual a prática profissional consiste numa resolução de problemas baseados na aplicação de teorias e técnicas por meio de pesquisas em laboratórios, perspectiva essa que pode explicar a tensão demonstrada por essa professora durante as aulas. Isso pode estar relacionado ao paradigma de base *instrutivista* (Baeriswyl, 2008) que orienta sua prática, isto é, olhar o estudante como um aprendiz que reproduz exatamente o que lhe é oferecido e, em seguida, solicitado pelo docente como ação final, ao mesmo tempo em que controla cada passo desse processo didático-pedagógico.

Tardif (2000) atribui à noção de saber um sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões), as atitudes dos docentes o que, muitas vezes, é chamado de *saber, saber*

fazer e saber ser, saberes esses que esses docentes buscam potencializar no dia a dia da aula, ainda que de formas distintas.

Paralelamente, professores pesquisados falam de vários conhecimentos relativos a diferentes fenômenos ligados a seu trabalho: conhecimento da matéria, do planejamento e organização das aulas, do projeto pedagógico do curso, das relações com os estudantes, de seu papel de professor, evidenciando que para eles os saberes profissionais dos professores parecem ser plurais, compósitos, heterogêneos, “(...) provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente.” (Tardif, 2000, p. 213). A esse respeito, Nóvoa (1992, p.13) afirma ser fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual.

Em suma, pode-se dizer que o que diferencia as coreografias de ensino dos professores pesquisados são suas concepções de ensino, do que é aprender no ensino superior aonde decorrem, sua visão do processo comunicativo e interativo, destacando-se, aqui, os tipos de atividades que eles desenvolvem em sala de aulas e sua maneira de articulá-las, configurando a especificidade das propostas pedagógicas e a natureza de cada disciplina, a experiência na docência, a formação profissional e seu estilo pessoal de ser e estar na docência. Não se trata de padronizar as formas de coreografar as aulas, mas de conscientizar-se daquelas que se supõe que promovem melhor a aprendizagem autônoma dos estudantes. De acordo com Oser & Baeriswil (2001; 2008), cada área e cada matéria têm sua própria didática, mas isso não invalida que os docentes busquem uma direção possível, mediante a identificação de princípios pedagógicos que possam gerar coreografias diversificadas que atendam a perfis tão distintos de estudantes, a seus tempos e ritmos, a seus modos de aprender.

Em relação aos objetivos e avaliação da aprendizagem

Nas estruturas visíveis, a relação *objetivo-avaliação* é fundante no processo de ensino aprendizagem, indicando que a discussão sobre essa relação tem grande importância sob o ponto de vista didático-pedagógico. Todavia, só tem sentido se aquilo que constitui o objetivo da avaliação estiver claro. Becker (1993, p. 221), ao tratar da epistemologia do professor, expressa: “Enquanto os professores continuarem a confundir conteúdo com técnicas, ou conhecimento com comportamento ou, ainda, fazeres mecânicos ou automáticos com compreensão, tudo não passará de um grande equívoco”. Acrescento que o mesmo ocorrerá enquanto não for dada a devida atenção a relação objetivos-avaliação. Cabe ressaltar que a avaliação é orientadora e reveladora do processo de ensino e aprendizagem. Em relação aos professores pesquisados, foi possível perceber que a avaliação ainda é um aspecto que denota a fragilidade do trabalho docente, assim como a falta de clareza até mesmo na formação de objetivos, indicando necessidade de maior atenção.

Os professores Lucas e Betânia (D), Hugo e Éric (I) e Verônica (E) preferem as provas somativas a outros modos de avaliação. Embora optem pelo mesmo tipo de instrumento, há divergências de professor para professor. Os professores de Direito preferem as provas dissertativas; os de Informática e Verônica de Enfermagem preferem as provas objetivas com resolução de problemas.

No que tange à avaliação, os depoimentos dos professores Augusto (E), Sandra e Fábica (P) denotam nuances de originalidade quanto à escolha dos modos de avaliar. O professor Augusto, além de avaliar por

meio de seminários, fica atento às *feições* como indicativo de aprendizagem ou não do estudante. A professora Fábيا avalia processualmente cada trabalho realizado em classe, enquanto a professora Sandra, embora use dos mesmos procedimentos adotados por esses colegas para atender ao objetivo de sua disciplina, organizou para a avaliação final “A mostra de pôsteres”.

Além disso, esses professores usaram a heteroavaliação feita pelos estudantes com a participação do professor, superando a avaliação centrada no professor meramente quantitativa, feita por meio de um único instrumento, a prova escrita. Um aspecto que aproxima a prática pedagógica dos professores Augusto e Verônica (E), Hugo e Eric (I) é a presença do *feedback* nas aulas, embora o objetivo e a forma como eles utilizem esse instrumento sejam distintos.

Os modos de usar o *feedback* estão ligados às correntes pedagógicas e variam de acordo com a experiência do docente e sua personalidade (Oser & Baeriswyl, 2001). Para os professores Fred e Hugo, o *feedback* serve para melhorar a autoestima e a confiança dos estudantes no processo de construção do conhecimento; para os professores Verônica e Eric, ele tem a função reguladora exigida pelo conhecimento científico. Nesse caso, o estudante é orientado na direção correta, na eficiência, precisão, evidenciando que o *feedback* está focalizado nas tarefas e não no aprendente, enquanto os professores Augusto e Hugo, buscam focalizar na aprendizagem do estudante.

A respeito do *feedback*, Baeriswyl (2008) considera esse sistema de retorno revestido de complexidade, se comparado ao simples resultado de uma prova. Entretanto, quando devidamente planejado com dicas, pistas e sugestões, mas sem a indicação da resposta correta, pode promover a aprendizagem, principalmente se for recebido atentamente pelo estudante. Para tanto, o professor deve concentrar a atenção na tarefa e não no aprendente, evitando comentários que o desencorajem ou ameacem sua autoestima.

Considerações

Com o olhar voltado para as coreografias de ensino, para a teia de relações que envolvem a aula universitária, procuramos compreender como os docentes universitários produzem e interpretam suas práticas e como esses aspectos se expressaram nas ações cotidianas da sala de aula.

Neste sentido, podemos dizer que as coreografias de ensino encenadas pelos docentes atores da pesquisa, não são uniformes, que diferem de professor para professor, de curso para curso nos modos de ação e interação, na rítmica temporal, na performatividade dos gestos. Encontramos, por meio da análise das *estruturas visíveis*, uma diversidade de estratégias pedagógicas que se realizam a partir dos modos de ação e interações coletivas, constituídos por um conjunto heterogêneo e diverso de fazeres, saberes e sentidos construídos e aperfeiçoados pelos sujeitos, docente e estudantes, em suas ações cotidianas na sala de aula.

Com efeito, é uma direção que nos obriga a olhar a prática pedagógica e a aula universitária, não mais como unidimensionais, uma ação habitual, mecânica, e rotineira, mas como multidimensional, com ações vivas que se conjugam de múltiplas formas.

Ao mesmo tempo, entendemos que a docência universitária é feita de rupturas, continuidades e contradição entre discurso e prática, e, embora o docente deseje uma coreografia centrada na aprendizagem do estudante, na prática predomina a coreografia centrada no ensino.

Referências

- ALTET, Marguerite.(2000) Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas. Trad. Júlia Ferreira e José Cláudio. Porto: Porto Editora.
- ALTET, Marguerite. (1999). As pedagogias da aprendizagem. Trad. Nuno Romano. Instituto Piaget: Coleção Horizontes Pedagógicos.
- ALTET, Marguerite. (1994).La formation professionnelle des enseignants. Paris: PUF.
- Baeriswyl, F. (2008). New Choreographies of Teaching In: Higher Education. Actas Del Congreso V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. Enseñar y aprender em La universidad Del siglo XXI: propuestas y condiciones. Universidad Politecnica de Valencia. Instituto de Ciencias de La educación. Espanha.
- BECKER, F. (1993). A epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Org.) Os professores e a profissão. Lisboa: Don Quixote, 1992. p. 13-33.
- TARDIF, Maurice ; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-241, dez. 2000.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, p. 5-24, jan./abr. 2000.
- OSER, Fritz K; BAERISWYL, F. J. Choreografias of teaching: bridging instruction to teaching. In: RICHARDSON, V. (Edit). Handbook of research on teaching. 4. ed. Washington: American Educational Research Association, 2001. p. 1031-1065. 47
- POSTIC, Marcel. A relação pedagógica. Trad. Maria Fonseca. Lisboa: Padrões Culturais, 2007.

A docência no ensino superior: experiência em construção

Ana Carla Ramalho Evangelista Lima; Maria Roseli Gomes Brito de Sá¹¹³²

Resumo

O exercício da docência é complexo e está para além do mero conhecimento específico sobre o ato de ensinar. Envolve o compromisso com o outro, em um processo contínuo de reflexão e autoconhecimento. Pensar na formação do professor universitário demanda alteração do modo como as questões pedagógicas são entendidas e tratadas na universidade. A opção em abordar a experiência como imperativo no contexto da docência universitária centra-se na identificação de possibilidades que favoreceram o desenvolvimento pessoal e interpessoal, além de promover compreensão e discernimento do contexto. A experiência do professor universitário deveria ser o caminho para compreender a sua própria formação, implicando em um sujeito ativo, capaz de ir além da vivência imediata, de avaliar, compreender, descobrir o sentido do que vive, na singularidade de cada sujeito. A trajetória teórico-metodológica proposta para o presente estudo é uma pesquisa-formação (NÓVOA, 2010; CHIENÉ, 2010; DOMINICÉ, 2010; JOSSO, 2010; MACEDO, 2010), que visa revelar experiências, fundamentada nos aportes teóricos e metodológicos da pesquisa interpretativa e narrativa. Essa proposta utilizará dispositivos de trabalho que focalizem elaboração individual e coletiva de relatos de experiências por um grupo de docentes em uma universidade pública. A relevância do estudo consiste na ampliação da pesquisa neste campo, docência universitária (MUSSI, 2007; CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M., 2009; SÁ, 2010, 2011) de maneira a contribuir com a compreensão da experiência, suas implicações na docência, conseqüentemente, na formação, como aspectos indissociáveis e indispensáveis a valorização do ensino superior e de sua qualidade. A necessidade de se ressaltar experiências e não apenas o acúmulo de conteúdos, são questões fundantes, também, para a formação dos professores universitários.

Palavras-chave: Docência universitária – Experiência – Formação

Introdução

A atividade docente como prática social ampla e complexa conjuga conhecimentos, habilidades, atitudes, expectativas e visões de mundo implicadas pelas diferentes histórias de vida dos professores. Desse modo, são influenciadas pela cultura das instituições onde se realizam e, de acordo com d'Ávila Teixeira (2007, p. 94), “na universidade esta atividade se situa no âmbito de uma instituição singular que se constitui por processos de diferenciação e convergências, relações formais e informais que se produzem no cotidiano”.

Por isso podemos dizer que o cotidiano das instituições de ensino superior, espaço de produção do professor, é uma dimensão da história que se constitui numa totalidade aberta e que possui alguns aspectos que valem ser ressaltados.

Sem dúvida, a experiência docente em sala de aula está intimamente ligada à profissionalização do professor no ensino superior, mas não é suficiente e não é a única referência da docência, ou seja, a sala

¹¹³² UEFS/NEPPU; UEFS/NEPPU/UFBA

de aula não é o único espaço onde se processa a formação do profissional da educação superior, contudo, constitui-se num espaço fundamental deste processo.

De acordo com Pimenta

A maioria dos professores universitários teve sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica e desenvolveu, nos cursos de mestrado e doutorado, habilidades referentes ao método de pesquisa [...] que o direnciam do método de ensino. E é desafiado a realizar um trabalho profissional na área educacional. (2009, p. 42)

A compreensão da docência vivenciada nas instituições de ensino superior, nessa perspectiva, permite um entendimento mais preciso sobre como são formulados processos, procedimentos e ações realizadas em função de uma programação acadêmica e que vão influenciar na constituição dos conhecimentos docentes.

O campo epistemológico-pedagógico da docência no ensino superior também é condicionado pelas determinações das concepções epistemológicas de formação fundadas no paradigma dominante trazidas das chamadas ciências exatas e da natureza, que detêm na cultura ocidental a legitimidade do conhecimento historicamente produzido. Por isso Cunha (2009) ressalta a necessidade de se analisar a concepção de formação não como “constructo arbitrário”, mas na perspectiva que se afaste da concepção meramente técnica (p. 169).

Mas será que, a partir do contexto histórico atual, ainda é possível relacionar a docência ao simples exercício de transmitir conhecimento? Não se trata de negar função da docência enquanto ação do ensinar, de transmissão de saber, mas não se pode tomar o ensino como único eixo norteador das atividades docentes no ensino superior. Mussi (2007) nos chama a atenção para

O caráter complexo e dinâmico da profissão docente no contexto contemporâneo apresenta novos desdobramentos para o campo da educação e da universidade, bem como para a formação e prática de seus professores, por exigir que considerem, entre outros aspectos, a importância dos avanços tecnológicos e, ao mesmo tempo, contribuam para o processo de superação da lógica da racionalidade técnico-científica que muito já fragmentou e hierarquizou os espaços–tempos–conhecimentos e sujeitos em suas diversas formas de prática social. (2007, p. 40)

É necessário que a docência no ensino superior, ainda representada pelo dom, pela vocação, por inspiração, ou a docência fundada em uma lógica humana, mas cristalizada, sustentada em um discurso esvaziado sejam superadas. Dai a importância de que esta seja compreendida enquanto profissão, como prática social concreta, que é também a prática pedagógica na sala de aula, e para além dela, uma formação em processo: sempre.

Partindo do pressuposto de que “o fundante da formação é a experiência”, como afirma Josso (2006), este estudo é decorrente de uma pesquisa de doutorado em andamento que debruça-se sobre a experiência no contexto da docência e o sentido da formação dos professores universitários. A questão principal de investigação é como os professores de uma universidade pública no interior da Bahia compreendem a experiência, no âmbito da docência universitária e seus sentidos na formação?

É uma pesquisa qualitativa, de abordagem autobiográfica que lança mão do trabalho com os relatos e narrativas de professores sobre as experiências formativas, no contexto da docência universitária, que apresenta-se como técnica e procedimento de construção de dados dessa pesquisa, respaldando o estudo

sobre a experiência, a docência e a formação dos docentes de uma universidade pública do Estado da Bahia. Neste artigo, são apresentadas, apenas, reflexões teóricas iniciais acerca do referido estudo.

O percurso teórico-metodológico constitui-se de referenciais que abordam a relação entre docência universitária com a profissão, profissionalidade, profissionalismo, profissionalização e a formação. Todas essas relações ancoradas no sentido atribuído pelos docentes ao que consideramos como essencial nesse processo de construir-se/constituir-se docente na experiência que forma.

Desenvolvimento

A vivência da docência gera aprendizagens simultâneas: ao tempo em que é individual, é também coletiva. Cada um produz a sua história, com suas marcas, tem o seu passado e o seu presente, mas que não é somente a história individual, mas também história produzida na interação com os outros, com o meio social e meio cultural em que se está imerso. De acordo com Sá (2011) a formatividade da formação acontece em redes, por isso a importância de se pensar na formação articulada às experiências do sujeito rompendo com as dicotomias entre saberes-formação-experiência.

As percepções que se formam no entrecruzar das trajetórias pessoais e profissionais e na relação de pertença, ou não, a um grupo social e historicamente situado, são condições que influenciam nosso agir e nosso discurso, de que dependem as práticas cotidianas. É na relação estreita estabelecida entre todos esses aspectos que são construídas as imagens sobre docência.

A docência vivida vem sendo compreendida como uma característica peculiar ao exercício do professor porque é nela que se encontra definida a ação de ensinar, é ela a norteadora da base de discussão sobre a formação e identidade do professor e ao mesmo tempo vem se definindo como um traço norteador das propostas de formação deste.

A palavra docência relacionada ao ensino superior foi concebida, escrita e inscrita em algum momento de nossa história. Contudo, as palavras não são apropriadas e incorporadas no cotidiano das relações sociais, aleatoriamente, mas de forma a representar um conjunto de ideias que têm objetivos predefinidos. Para apreendê-la é preciso recuperá-la em sua origem, na sua gênese.

Diversos são os conceitos sobre a docência, (TARDIF e LESSARD, 2005; CUNHA, 1988, VEIGA, 2005; 2008) entre outros, porém, parece existir um consenso de que a docência é uma atividade composta, plural, flexível e reflexiva, que se constrói e, vai se constituindo, na interação entre os pares, nos cursos de formação inicial e continuada, ao longo da trajetória profissional, nas instituições em que o professor trabalha e, principalmente, na relação com os estudantes em sala de aula – uma cultura constituída por muitos saberes que, o professor constrói ao longo da sua formação e que mobiliza na sua prática docente.

Segundo Veiga (2008, p. 13), no sentido etimológico, “a docência é do latim *docere*, que se traduz em ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender”. A docência é a ocupação dos professores na qual estes desempenham inúmeras funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas e está associada à inovação quando rompe a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar.

No sentido formal, docência é o trabalho dos professores no que se refere às atividades realizadas em sala de aula, contudo, na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam as tarefas de ministrar aulas. As funções formativas convencionais como: ter um bom conhecimento sobre a disciplina,

sobre como explicá-la foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (2008, p. 13).

A docência é uma atividade complexa e segundo Cunha (2009), exige saberes específicos que têm um forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre singular, por isso requer o enfrentamento de situações muitas vezes imprevisíveis. Além disso, “a profissão docente está imersa em dimensões éticas, tais como valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc” (CUNHA, 2009, p. 59)

Não há dúvida de que à compreensão da docência do ensino superior implica a ampliação do campo de conhecimentos a ela correlato. Neste sentido, ao considerar a docência como uma atividade especializada é necessário apreendê-la enquanto profissão (CUNHA, 2009).

Soares (2009) aponta que o termo profissão tem sido adotado em referência as profissões liberais clássicas e se origina no campo da sociologia do trabalho. A profissão professor apresenta duas especificidades que a diferencia das demais. A especificidade acadêmica que trata dos conhecimentos específicos e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. E, por outro lado, a especificidade pedagógica que remete às formas de ensinar, as metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional.

A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.

Essa articulação entre a compreensão da docência e o sentido desta enquanto profissional vai incidir na necessidade de compreendermos a construção da identidade docente, no caso do estudo aqui exposto, do docente universitário.

A identidade profissional do professor envolve a pessoa do professor, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional (GUIMARÃES, 2011). Ou seja, é uma articulação entre a forma individual e coletiva de produção da existência do professor, tomando por referência os aspectos do entorno do seu estatuto profissional, em consonância com os investimentos que a universidade faz para que este – o professor – atinja seus objetivos educacionais.

O desenvolvimento profissional, neste sentido, decorreria de um processo de valorização identitária e profissional dos professores (PIMENTA, 2009). Assim, a compreensão deste desenvolvimento profissional estará atrelado a uma concepção de formação dos professores que serão compreendido enquanto profissionais da docência (SOARES, 2010).

Para compreender melhor a configuração dos diferentes conhecimentos, necessários à prática docente, especificamente à docência do ensino superior, é preciso considerar que os saberes profissionais são também os conhecimentos elaborados e incorporados no processo do fazer docente, que só têm sentido quando se considera o contexto em que essas práticas pedagógicas se constituem e são constituídas.

Se o docente não tiver clareza de das especificidades da sua profissão, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir a sua ação à mera reprodução de modelos aprendidos ao longo de sua formação. É necessário que a prática docente esteja submetida a uma reflexão sistemática e contínua.

Um dos pontos mais críticos da profissão docente é, possivelmente, o de ter uma identidade profissional (ainda) indefinida (ZABALZA, 2004). A história das preparações profissionais sempre esteve orientada para o domínio de um campo de conhecimentos, especialmente o científico, ou para o exercício de atividades profissionais vinculados a um conjunto de saberes e fazeres.

No caso da docência no ensino superior, ainda prevalece uma visão “não-profissional”, explicitada na afirmação de que “se aprende a ensinar ensinando”, ou seja, a docência seria uma atividade prática, destituída de um corpo de conhecimentos específicos (ZABALZA, 2004).

É a partir dessa ideia de destituição de saberes no exercício da docência universitária, que surge a necessidade de compreendermos a profissionalidade, pois, sem considerarmos aspectos referentes à formação, aos saberes, a identidade e a profissionalização docente, não compreenderemos que a profissão docente exige um saber próprio.

Para uma melhor compreensão do conceito de profissionalidade, Roldão (2005) parte do conceito de ensinar como “o ato de fazer aprender alguma coisa a alguém”, e a partir desta define profissionalidade como “aquele conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros tipos de atividades” (ROLDÃO, 2005, p. 108). A profissionalidade é compreendida como aquilo que é específico da profissão, que é essencial para o exercício desta e que se delinea no seu percurso do ser-sendo. Enfim, algo que não se pode impor, visto que, resulta de uma construção no exercício profissional, ou seja, da/na ação docente.

Quando nos referimos ao ensino superior, esta profissionalidade docente envolve, não somente aquilo que é de domínio dos saberes científicos disciplinares, mas, inclusive, o reconhecimento de outros saberes, em especial, o saber pedagógico (TARDIF, 2002), de modo a permitir ao professor assumir-se no papel de “responsável pela mediação entre o saber e o aluno” (ROLDÃO, 2005, p. 117).

Em geral, a formação exigida do professor do ensino superior tem sido restrita ao conhecimento da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico).

Os conhecimentos de um professor fazem parte de uma realidade social materializada pelos processos de formação inicial e continuada, práticas coletivas, exercício profissional e experiências pessoais (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, o saber docente vem sendo utilizado como importante categoria de análise, que busca desvelar o entendimento da cultura escolar, da prática pedagógica, enfim, dos saberes que se utilizam os professores em seu cotidiano (MUSSI, 2007).

Assim, os saberes produzidos no trabalho são elementos fundamentais para a constituição da identidade do docente, da sua profissionalidade. Para tanto, é preciso compreender que ser docente – do ensino superior - parte da relação entre ensinar e aprender, em uma via de mão dupla, ou como ainda ensina Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objetos, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p.23).

No desenvolvimento desse estudo, o que vislumbro com a realização da pesquisa é perceber de qual lugar os professores se posicionam quando questionados sobre seus conhecimentos docentes. Se eles se referem aos conhecimentos e a um saber-fazer pessoal, ou se falam dos saberes curriculares e dos programas; se apóiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, ou, principalmente, se apoiam-se em sua própria experiência. Todos estes são elementos de sua formação profissional.

Há que se considerar ainda que as mudanças na concepção da docência no ensino superior incluem não só o critério de competência científica (conhecer é saber), como fator definidor para sua atuação, mas, também, a necessidade de capacitação no plano didático.

Embora os parâmetros que norteiam essa compreensão nesta área ainda não estejam claros, pois, como afirma Cunha (1997), a preparação específica para o magistério superior é algo desconhecido, a autora define como elementos necessários ao exercício da docência:

[...] ser um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com um maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na docência; produzindo seu trabalho não mais de forma isolada, mas em redes acadêmicas nacionais e internacionais; dominando o conhecimento contemporâneo e manejando-o para a resolução de problemas. Um docente que domine o trato da matéria do ensino a integre no contexto curricular e histórico-social, utilize formas variadas, domine a linguagem corporal/global e busque a participação do aluno (CUNHA, 1988, p. 11).

Masetto (2009), também oferece pistas sobre o perfil ideal deste docente, ao discutir as competências necessárias para o exercício do magistério superior. Segundo o autor, para atuar neste nível de ensino, é necessário domínio da área de conhecimento e da área pedagógica. O conhecimento pedagógico envolve percepção do processo ensino-aprendizagem e conhecimento relativo à gestão do currículo; conhecimento da relação professor-aluno e aluno-aluno; domínio da tecnologia e, ainda, competência no exercício da dimensão política, o que significa uma atuação crítica para a conciliação do técnico com o ético na vida profissional.

Essa articulação entre os saberes da profissão e a sua ética, é que faz emergir o conceito de profissionalismo, que é a busca de reconhecimento social e legal de um status e de uma ética (VEIGA, 2005). Vale ressaltar que profissionalismo estabelece uma estreita ligação com a profissionalização.

A profissionalização vai implicar em uma mudança qualitativa que se expressa em uma nova identidade profissional dos docentes e no desenvolvimento profissional permanente. Incide, também, em um salto qualitativo que é um processo construído, feito de forma orientada, participativa, planejada e não por tentativas e erros (VEIGA, 2005).

A idéia de profissionalismo e profissionalização constituem-se em dois pólos em um mesmo processo: um não existe sem o outro. Para Veiga

O processo de construção da profissionalização docente deve iniciar com uma ampla reflexão sobre a ética em geral, que possibilite nortear as várias dimensões inerentes ao tema (...). Um projeto ético-profissional implica um processo permeado por conflitos e contradições, e suas determinações fundantes extrapolam a profissão, esbarrando nas condições reais de vida social" (2005, p. 129)

O profissionalismo é conseqüência da busca da profissionalização - um é reflexo e refletor do outro.

Veiga (2005), ainda ressalta que a profissionalização deve ser um processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão. Deve ser entendida no bojo de um conceito de profissão mais social, complexo e multidimensional. O entendimento de todos esses elementos que definem profissionalismo e profissionalização, indicam que há caminhos que não são garantidos somente pela formação profissional, mas envolve alternativas que garantem melhores condições de trabalho e remuneração e a consideração social daqueles que a compõem, ou seja, a busca pela dignidade e status da profissão.

A docência requer formação profissional para seu exercício, e isso vale , principalmente para a docência no ensino superior. Os dilemas que envolvem a profissionalização docente e seu profissionalismo, segundo Zabalza (2004) geram muitos antagonismos no que tange a base de formação que o professor do ensino superior deve ter, no sentido de se definir quais são os conhecimentos necessários ao desempenho de suas atividades nas instituições de ensino superior no que diz respeito a formar futuros profissionais e a continuar investindo no seu desenvolvimento profissional.

Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização formam a tríade do desenvolvimento profissional docente no sentido de construção do seu processo identitário. Desta maneira, o desenvolvimento profissional só acontece na medida em que este professor possua um espaço para articular seu trabalho, sua formação, dentro de condições institucionais favoráveis à sua reflexão acerca de tais demandas em torno da atividade que exerce. O caminho que transversaliza todo esse movimento é a formação.

A reforma universitária de 1968 estabeleceu como princípio norteador, para o desenvolvimento da universidade brasileira, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Este princípio, formal e obrigatório, acabou por transformar todos os professores universitários em professores pesquisadores. No que se refere ao grande avanço que tal medida significou para a estruturação das universidades, ela também produziu historicamente “uma grande burocratização da pesquisa e uma enorme desvalorização da atividade docente” (CUNHA, 2005)

A implantação dos cursos de pós-graduação foi um dos pontos mais importantes da nova política para o ensino superior. Estes cursos foram considerados condição básica para transformar a universidade em centro criador de ciências, de cultura e de novas técnicas.

Ao longo desse tempo, mais precisamente na últimas quatro décadas estudos diversos vieram sendo desenvolvidos no sentido de discutir o lugar da formação do professor universitário.

Cunha (2006), Fernandes (1998), em suas pesquisas verificaram, também, que os programas de doutorado e mestrado organizam-se de modo a privilegiar a especialização numa ênfase de conhecimento e na perspectiva da preparação para a pesquisa.

Marques (2006) ressalta, que recentemente o estágio supervisionado na docência no ensino superior passou a ser obrigatório como parte das atividades a serem executadas pelos bolsistas de mestrado e doutorado, sob a responsabilidade da CAPES1. A autora considera esse fato “como uma abertura favorável à discussão de políticas nacionais de formação de professores para o Ensino Superior” (2006, p. 206).

De acordo com Gatti (2008) “os cursos de mestrado e doutorado não existem para formar professores. Eles têm o perfil de formar o pesquisador e, no geral, são escolhidos os projetos que visam aperfeiçoar a metodologia de pesquisa”. Mesmo assim, encontramos autores que sinalizam que “a docência universitária

como profissão passa pelo reconhecimento de que a formação de pessoas é sua função primordial e que essa é uma atividade complexa pela multiplicidade de saberes e práticas que envolve” (SOARES, 2009, p. 95).

Para além da proposta da CAPES que propõe, ainda que com objetivos pouco ampliados, a aproximação da pós-graduação ao espaço da universidade para exercício da docência, o que Marques (2006), bem ressalta é que a atividade docente ainda é

considerada, por muitos, como uma ocupação ao invés de profissão, ficando evidente que um grande contingente de professores em regime de tempo integral (para quem o ensino é visto como sobrecarga de tempo às atividades de pesquisa e como se gestão de rotinas acadêmicas e pedagógicas fossem práticas distintas); e em regime de trabalho horista (para quem o ensino não parece exigir compromisso e dedicação) não se empenham em entender o que se passa, efetivamente, na dinâmica da sala de aula. (2006, p. 208).

Essa posição assumida pela autora nos remete a necessidade de um acompanhamento das instituições de ensino superior ao trabalho docente. Isso não se restringe a indicadores de avaliação sobre produtividade, mas, sobretudo, às necessidades formativas destes.

Marcelo Garcia, ao analisar os aspectos da docência no ensino superior, na Espanha questiona se são válidos, para o professor de ensino superior, os parâmetros de formação adotados para os professores de outros níveis. Para ele, em curto prazo, não é possível pensar

num currículo de formação inicial de professores universitários, talvez seja mais plausível propor o desenvolvimento de programas de iniciação na profissão docente para aqueles professores universitários que se iniciam na docência (MARCELO GARCIA, 1999, p.243).

Neste caso, o autor propõe que o primeiro ano seja de socialização ao ambiente universitário, embora deva ser lembrado que o professor traz uma bagagem de conhecimentos da universidade em função de sua vivência como aluno.

As pesquisas (MARCELO GARCIA, 1999) revelam que as dificuldades dos professores iniciantes estavam relacionadas: às normas informais da universidade, à convivência com os colegas; ao comportamento esperado pela instituição; à cultura institucional, seus valores, à história não escrita. Os docentes reclamavam, ainda, da sobrecarga de trabalho, da carga horária excessiva, da pressão por publicações, da dificuldade em conseguir financiamento para pesquisas, etc.

O que o autor aponta, a partir do seu estudo, condiz com a realidade vivida, por grande parte de instituições de ensino superior, ou seja, a inexistência de algum suporte de inserção institucional ao professor, como acompanhamento de apoio ou de avaliação do seu desempenho, algum treinamento inicial, etc.

Assim na falta deste suporte pedagógico institucional, o docente vai construindo sua vida profissional na base do acerto e erro, num processo, muitas vezes, solitário e individual, rememorando sua própria experiência enquanto aluno e, algumas vezes, com a ajuda e boa vontade de colegas mais experientes (MARCELO GARCIA, 1999).

Cunha (1988) critica o caráter individualista e solitário assumido pela profissão docente. Segundo a autora, qualquer mudança no ensino superior depende de um projeto coletivo, o que:

[...] requer um professor que dialogue com seus pares, que planeje em conjunto, que exponha as suas condições de ensino, que discuta a aprendizagem dos alunos e a sua própria formação, que transgrida as fronteiras de sua disciplina, interprete a cultura e reconheça o contexto em que se dá seu ensino e onde sua produção acontece. (CUNHA, 1988, p.49).

Apesar de não haver ainda um consenso sobre a necessidade e o perfil da formação pedagógica para a docência no magistério superior, os estudos e as iniciativas que ocorrem com este propósito apontam para a perspectiva do desenvolvimento profissional. Isto porque, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), as transformações nas práticas docentes só ocorrem na medida em que o professor amplia sua consciência sobre sua própria prática.

Considerações finais

Esse estudo se encontra na fase de sistematização de dados, entretanto já sinaliza algumas questões que mobilizam o meu olhar em função ao que se refere a concepção de que as transformações nas práticas docentes só ocorrerão na medida em que o professor ampliar sua consciência sobre sua própria prática e que isto se dá na no interior da instituição de ensino, no diálogo entre pares, no acesso a estudos e pesquisas, tem favorecido a criação de espaços para discussões sobre a preparação dos professores universitários.

Conforme Pimenta (2009), embora os professores da educação superior possuam experiências significativas e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina, entre eles, o desconhecimento científico do que seja, por exemplo, o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis.

Atualmente, embora a universidade e os cursos superiores venham se defrontando com problemas na docência decorrentes da mudança o perfil do alunado, da aceleração do conhecimento e dos avanços tecnológicos, a formação pedagógica do professor é uma questão que só recentemente começa a ser objeto de estudo e debate, no país, podendo mesmo ser considerada uma questão ainda em aberto.

Neste sentido é possível afirmar que a formação pedagógica é um hiato na formação e na profissionalização do professor universitário. Indicam a fragilidade na construção e constituição da identidade docente no ensino superior.

Os sentidos e os significados atribuídos à profissão e à formação docente do ensino superior, não podem ser construídos sem que os professores que atuam nesse nível de ensino reflitam sobre o seu próprio processo de inserção profissional nesse contexto, a partir da compreensão das experiências que os constituem nesse caminho de fazer-se professor do ensino superior. Neste sentido, a instituição tem papel primordial.

Referências

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CUNHA, Maria Isabel. O professor universitário na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

- CUNHA, Maria Isabel. (Org.) *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. In: *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.
- CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- d'ÁVILA TEIXEIRA, C. M. Saberes docentes: um olhar sobre as práticas pedagógicas no ensino de pós-graduação. *Revista da FAGED*, Salvador, BA, n.12, p.89-109, jul/dez. 2007.
- FERNANDES, Cleoni Maria B. *Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?* MASETTO, M. (org.) *Docência Universitária*. Campinas: Papirus, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GATTI, B. Entrevista: Especialista expõe fragilidades da formação inicial dos docentes. Todos pela educação, 21/10/2008. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/172/especialista-expoe-fragilidades-da-formacao-inicial-dos-docentes>. Acesso: 15/09/2010.
- GUIMARÃES, V. S. A docência universitária e a constituição da identidade profissional do professor. In: *Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa*. RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. Salvador: Edufba, 2011
- JOSSO, Marie - Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: FINGER, M. e NÓVOA, A. In: NÓVOA, A.; FINGER, Matthias (org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde, 1988. p.35-50.
- JOSSO, Marie - Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie - Christine.. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (orgs). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.
- JOSSO, Marie - Christine.. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora. 1999.
- MARQUES, Z. M. O. Como se chega ou como nos tornamos docentes no Ensino Superior. 2006, 238f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/RN. Natal / RN.

- MUSSI, Amali de Angelis . Docência no ensino superior:conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo/SP.
- NÓVOA, A. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa,Portugal: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. Profissão Professor. Porto, Portugal: Porto, 2000. NÓVOA, A; FINGER, M.(rgs.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, SP: Paulus, 2010.
- PIMENTA, S.; ANASTASIOU, L. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, S.; A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- RIOS, T. A. Ética na docência universitária: apontamentos para um diálogo. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise—especialidades dos ensinos, superior e não superior. Revista Nuances, São Paulo, 13, 2005. p. 108-126.
- SÁ, Maria Roseli G. B. FARTES, V. L. B.; Currículo, formação e saberes profissionais: A (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.
- SÁ, Maria Roseli G. B. Que experiências nos fazem professores? Desafios a docência universitária no acompanhamento de percursos formativos de professores em exercício. In: Docência no Ensino Superior: desafios da prática educativa. RIBEIRO, M. L.; MARTINS, E. S.; CRUZ, A. R. S. Salvador: Edufba, 2011
- SANTOS, Boaventura de S. A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.
- SOARES, S. A profissão professor universitário: reflexões acerca da sua formação. In: CUNHA, M. I.; SOARES, S.; LOPES, M (orgs). Docência universitária: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2009.
- SOARES, S.; CUNHA, M. I. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.Salvador: EDUFBA, 2010.
- SOUZA, E. C. O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro,RJ: DP&A; Salvador, BA:UNEB, 2006.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- VEIGA, Ilma Passos A.; CUNHA, Maria Isabel (Org.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

VEIGA, Ilma P. A.; ARAÚJO, José C. S. e KAPUZINIÁK, Célia. Docência: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A. e d'ÁVILA, Cristina (Orgs.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário : seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004

Docência universitária e as condições institucionais para a inovação pedagógica

Dayse Dayane Silva Barreto; Ana Carla Ramalho Evangelista Lima¹¹³³

Resumo

A proposta desta pesquisa insere-se no contexto dos desafios postos ao exercício da docência universitária em uma universidade pública do interior da Bahia/ Brasil, assim como, para aqueles que estão na condição de gestores, no que se refere as concepções que estes têm acerca do que se constitui como condições institucionais necessárias à implementação das inovações pedagógicas na universidade. Parte dos seguintes questionamentos: Quais as concepções dos gestores dos departamentos acerca da inovação pedagógica? Que condições institucionais existem para a implementação da inovação pedagógica? Os docentes universitários apresentam condições institucionais formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade? Nesse contexto, interessa à presente pesquisa: Descrever, analisar e compreender as concepções acerca das condições institucionais para a implementação da inovação pedagógica, reveladas pelos gestores, especialmente, os diretores de departamento; Verificar as condições institucionais para a implementação da inovação pedagógica; Identificar e analisar as representações sociais dos gestores acerca das condições institucionais formativas para o exercício da docência universitária na perspectiva da inovação; Analisar as relações existentes nas RS dos gestores sobre docência universitária e a inovação pedagógica. Para alcançar o objetivo proposto do trabalho, optamos por uma pesquisa qualitativa. Escolhemos como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada com gestores e a observação da infraestrutura da instituição, tecendo um olhar sobre a análise de documentos com resultados que reflitam essa realidade. Diante da natureza da investigação e de seus objetivos, aponta-se para a necessidade do estudo do tema, a partir das representações sociais acerca da inovação pedagógica. Para tanto, faz-se necessário direcionar as análises à luz da teoria da teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2001; SÁ, 1998). A universidade é um sistema social complexo e é nesse âmbito, que reside a docência universitária. Nos últimos tempos, a universidade é vista em constante transformação na busca de uma ruptura da concepção que se estruturou até então pelo paradigma da modernidade, trabalhando o conhecimento muito mais como produto, do que como processo. A essa ruptura, chamamos de inovação. Diante da natureza da investigação e de seus objetivos, aponta-se para a necessidade do estudo do tema, a partir da discussão sobre a universidade no contexto atual (TEIXEIRA, 2009; SOUZA SANTOS, 2005), conceito de inovação (CARBONELL, 2002, MASETTO, 2000) e docência universitária (CUNHA, 2006). O docente e a universidade são os reflexos de demandas afins, uma vez que se alicerçam em interesses integrados entre si, ou seja, o professor como pessoa e como agente pedagógico está imerso nas mais diversas condições institucionais.

Palavras – chave: Docência universitária. Inovação. Condições institucionais. Representações sociais

¹¹³³ Este trabalho é uma parte dos resultados da pesquisa Estudos Lexicográficos do Semiárido Baiano, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB e desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, em parceria com a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Introdução

Este artigo se constitui num recorte da pesquisa realizada em uma universidade pública do interior da Bahia/ Brasil, que partiu de questionamentos sobre o entendimento dos gestores dos departamentos da referida universidade acerca da inovação pedagógica, assim como quais condições institucionais existem para a implementação da inovação pedagógica e se os docentes universitários apresentam condições institucionais formativas para enfrentar as novas demandas que a sociedade impõe à universidade. Dessa forma, a pesquisa objetivou descrever, analisar e compreender as concepções acerca das condições institucionais para a implementação da inovação pedagógica, reveladas pelos gestores, especialmente, os diretores de departamento.

Buscamos verificar as condições institucionais para a implementação da inovação pedagógica, identificando e analisando as representações sociais dos gestores acerca das condições institucionais formativas para o exercício da docência universitária na perspectiva da inovação que trazemos como ruptura que é segundo Carbonell (2002), “um conjunto de intervenções e decisões, intencionalmente sistematizado, modificando atitudes, idéias, culturas e práticas pedagógicas”. Entendemos a ruptura não como um rompimento do passado, do tradicionalismo, mas adequar o antigo com novas práticas diferenciadas.

As leituras realizadas em torno da questão, possibilitaram a construção de uma reflexão mais aprofundada acerca da docência universitária que indica a necessidade de análises constantes sobre sua configuração e prática, assim como a importância da inovação pedagógica no âmbito do ensino superior, sendo fundamental adotar novas práticas educacionais e novas formas de ensinagem.

É essencial que o educador busque na sua formação permanente, compreendendo os princípios e saberes que são necessários à prática educativa. Segundo Garrido (1999) os educadores devem se apropriar desses princípios, que se dão na medida em que amplia a consciência de uma práxis transformadora, que deve vir subsidiada pela ética profissional e pela autonomia sobre o seu saber e fazer, tais princípios se referem ao tipo de identidade profissional que o educador vai construindo ao longo da sua trajetória de vida.

É uma exigência atual que o aluno compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão, a mudá-lo na busca de condições de vida plena para todos. De acordo com Becker (2001), o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma inter e correlacional, porque o professor vê o aluno como um ser capaz de aprender e isso faz com que ambos troquem experiências que dinamizam a aula.

Segundo Veiga (1994), a aula universitária deve ser um espaço onde o professor faz o que sabe o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.

Mas, professores em sua maioria não fazem uma reflexão rigorosa sobre suas práticas e, como produtos acabados do processo que os formou, repetem os mesmos rituais pedagógicos que vivenciaram. Em poucas situações se localizam as rupturas tratando dos desafios para o ensino superior.

Entender a sala de aula como espaço de construção e também de inovação pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais a prática vivenciada torna-se a inspiração para o processo de novos conhecimentos. Além disso, nesse processo, está recuperando-se o merecido reconhecimento dos saberes que os professores constroem, em ações/reflexões em que eles são os principais protagonistas (CUNHA; MARSICO; BORGES; TAVARES, 2001).

A discussão parte do ponto de que de que forma os gestores dos departamentos da UEFS facilitam ou o que disponibilizam para que seus docentes possam desenvolver aulas inovadoras. Partindo desse pressuposto trazemos análises de entrevistas a respeito compreensão e percepção sobre a inovação pedagógica na instituição, assim como os principais entraves e as condições institucionais que a universidade oferece tanto para incentivar a docência universitária quanto para que aja a inovação pedagógica.

Compreensões e percepções acerca da inovação pedagógica

Na busca de uma ruptura da concepção que se estruturou até então pelo paradigma da modernidade (SOUZA SANTOS, 2005), a universidade passa a ser vista em constate transformação, dessa forma acometemos a ruptura como uma interrupção de uma prática que se repete durante muito tempo, nesse sentido trazemos a inovação, que requer uma ruptura necessária que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade (CUNHA, 2006).

Quanto à entrevista semi-estruturada realizada consta de questões que foram propostas aos gestores com intuito de perceber a concepção de Inovação Pedagógica que eles possuem, a compreensão sobre prática pedagógica inovadora dentro da universidade.

A compreensão que tenho é de alguma metodologia nova a ser aplicada para que aja um melhor entendimento entre o professor e o aluno (...), de percepção quase nenhuma e inclusive é um termo muito novo, eu tenho escutado muito recentemente essa terminologia (G. 1).

A inovação pedagógica dentro da universidade ainda nos dias de hoje é tida como algo novo e até mesmo recente sendo desconhecida por muitos profissionais que atuam na área da educação, por outro lado ainda é vista como algo isolado, como uma prática realizada por poucos docentes.

Ao escutar a palavra inovação me reporto a práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, é fugir um pouco do tradicionalismo da aula expositiva e tentar levar uma noção de ensino/aprendizagem diferenciada. E acho talvez na busca de metodologias mais ativas. Mas, ainda é algo que está de certa forma isolada, são pontos isolados, grupos de professores isoladamente tentando fazer essa prática inovadora nas suas disciplinas (G. 2)

A mudança é algo necessário para a prática educativa, de modo que possa levar o educador a se conscientizar de que ela é condição sine qua non para reformular as práticas educacionais existentes, visando uma melhoria na qualidade da educação como totalidade. A questão do processo de ensino/aprendizagem deve estar junto no contexto educacional tanto no ensino básico como no ensino superior. O processo de aprendizagem não deve se efetivar apenas na transmissão ou no passar de conteúdos, e sim, na (co) relação entre aprendiz e os materiais de aprendizagem mediados pelos docentes, efetivando-se, então, a construção de conhecimento.

Além de alguns sujeitos entrevistados entenderem a inovação pedagógica como uma forma de modificar atitudes, idéias, culturas e práticas pedagógicas, outros compreendem trazendo-a como algo relacionado apenas com a tecnologia.

A utilização de recursos áudio visuais modernos, a informática e algumas práticas dentro do laboratório que podem ser inovadas (G. 5)

Entendo a inovação como trabalho hoje, por exemplo, já mudei quando uso meu computador para facilitar o aprendizado, para orientar, já uso a internet, hoje já não consigo trabalhar só com o papel já utilizo a caderneta eletrônica. Então dá para pontuar a questão da informática na educação (G. 4)

Trazendo as representações dos diretores sobre inovação que esta de acordo com os resultados intrinsecamente ligados ao sentido da tecnologia, a universidade, na sua amplitude, ainda não consegue enxergar a importância de renovar as práticas educacionais em busca de aulas dinâmicas e inovadoras que facilitem no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos e um melhor desenvolvimento nos trabalhos dos docentes universitários. A inovação tecnológica é importante, mas, é preciso enxergar essa tecnologia como instrumento para mediar o trabalho do professor, a ruptura deve ser da prática pedagógica do docente ao ministrar suas aulas.

Condições institucionais oferecidas pela universidade para incentivar a docência para que aja a inovação pedagógica

As práticas inovadoras no ensino superior devem significar um processo de ruptura paradigmática como emancipação e transformação (ZANCHET e CUNHA, 2007). A inovação faz associação a práticas de ensino que alterem o sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional.

Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (LUCARELLI, 2000).

Quando questionados a respeito de quais são as condições institucionais que a universidade oferece para o docente e para a inovação pedagógica foram apontados alguns entraves para essa implementação.

Eu acho difícil a gente falar isso por que, quando a gente fala de condições a gente precisa diretamente relacionar com verba. E verba é uma coisa que a uefs não tem. Então há um tempo, cinco seis anos atrás ainda trabalhávamos com retroprojeter, então a uefs fez de tudo para esses data shows, para implantar em todas as salas didáticas. E a gente já esta vendo problemas com esses data shows, então eu acho que intenção boa tem, o que peca no meu ver é a praticidade, então por exemplo, é muito difícil entender, a gente vê que tem tecnologias que hoje em dias que são muito boas e essas questões de data show e tudo mais, esses recursos bons vão ficando para traz, então por que ao invés de data show por que não coloca uma televisão de LED, que é quase que o mesmo preço e a relação custo beneficio é bem superior, por que inclusive trabalhar com warelles, com essas tecnologias mais imediatistas, internet em sala de aula, é uma questão que tenho, mais ao mesmo tempo há um entrave burocrático muito grande e eu vejo em alguns setores com entrave de entendimento de utilização dessas tecnologias. (...) Existem entraves muito grande para as inovações, por outro lado não vejo estímulo direto (G. 1)

Entendendo a sala de aula como espaço de reprodução e de mecanismos tecnológico, a inovação pode contribuir para a construção de teorias pedagógicas alternativas, através das quais a prática vivenciada torna-se a inspiração para a construção de novos conhecimentos e não se restringindo apenas as tecnologias. Nesse processo, está ainda recuperando o merecido reconhecimento dos saberes que os professores constroem, em ações/reflexões em que eles devem ser os principais protagonistas (CUNHA; MARSICO; BORGES; TAVARES, 2001).

A falta de continuidade dentro de um planejamento também foi registrado como um dos entraves em relação as condições institucionais serem suficientes para que a inovação aconteça.

Eu acho que acaba se perdendo, toda vez que a gente não dá continuidade a gente se perde, é ótimo participar de um fórum, é ótimo participar de uma jornada, mas como a gente não tem uma continuidade ou uma razão para aquilo ali, acaba ficando, não tem e é um comentário geral e não pode deixar de dizer, os docentes reclamam muito, tem gente que não gosta de participar de jornada por que acha que não tem objetividade, não chega a um pouco final. E aí, quem tem resistência a inovação realmente não vai querer participar, os que normalmente participam são aqueles que tem já uma visão de modificação do seu fazer diário como docente, outros não tem, e é assim que a gente faz. (...) A universidade precisava incentivar mais, aí tem uma questão que eu acho que precisa da participação tanto da parte administrativa, mais é uma critica no sentido construtivo, acho que em relação à prática inovadora e em relação à docência (G. 2).

Dessa forma foram apontados como um dos maiores entraves para a implementação da inovação pedagógica dentro da universidade é a questão do orçamento que está ligado basicamente a tecnologia. Além disso, foi visível a resistência que muitos educadores ainda possuem quando se trata de inovar sua prática.

Tratar a inovação como ruptura é segundo Cunha (2006) dar-lhe uma dimensão emancipatória. Os processos de emancipação são estimuladores de intervenções comprometidas com as rupturas que acontecem no sentido de mudança. Não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos.

Considerações Finais

Vivemos em uma sociedade que é abarrotada a cada momento de inúmeras informações, é preciso estar bem preparado para lidar com o excesso de informações. Neste contexto Perrenoud (2000), enfoca a questão da competência do professor em relação à formação profissional, ele ainda afirma que é imprescindível saber para ensinar bem numa sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível principalmente quando se trata das novas tecnologias.

A pesquisa sobre inovação de práticas educativas revelaram não só teorias e discursos que movem o âmbito universitário, como as suas fragilidades. Ao mesmo tempo, deixou ainda mais claro a complexidade que se faz constante na universidade, os seus estudos muitas vezes vão contra as suas práticas e tudo isso afeta na formação docente.

Atualmente a universidade procura inovar, possui até o discurso e a intenção da implementação pedagógica, mas ainda está presa nos conceitos tradicionais, demonstrando que ainda hoje há uma grande dificuldade para que ocorra uma ruptura paradigmática.

Identificar concepções de práticas pedagógicas inovadoras favorece rupturas com as formas tradicionais de ensinar e do aprender. Visto nestes relatos a busca da universidade pela ruptura trabalhando o conhecimento muito mais como produto do que como processo a inovação nas instituições de ensino superior vem vencendo obstáculos e para saber estar no mundo em constante transformação, tem, ela própria, de estar em constante mudança, tem de ser capaz de mudar a si própria.

Referências

- BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.
- CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar : a mudança na escola. Porto Alegre : Artmed Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica).
- CUNHA, Maria Isabel da (org.). Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara, Junqueira & Martins Editora, 2006.
- GARRIDO, Selma Pimenta. Saberes Pedagógicos e Atividades Docente. Cortez. São Paulo: 1999.
- LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: Castanho, S, Castanho. M. O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000. Páginas: 60-73.
- PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente : contra o desperdício da experiência. 1 v, 5 ed. São Paulo : Cortez, 2005 (Para um novo senso comum : A ciência, o direito e a política na transição paradigmática).
- ZANCHET, Beatriz Maria B. A.; CUNHA, Maria Isabel. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: Reflexões e práticas em pedagogia universitária. CUNHA, Maria Isabel (Org.). Campinas, SP: Papyrus, 2007.

Cosme Batista dos Santos¹¹³⁵

Resumo:

Nos cursos de Sociolinguística oferecidos nas licenciaturas em Letras, estamos propondo como demanda de formação dos professores, a produção de verbetes e o estudo lexicográfico das línguas ou das variantes linguísticas locais. O pressuposto metodológico é baseado na Linguística Aplicada, cujo enfoque central é a língua em uso, e na pesquisa qualitativa de dimensão etnográfica e fortalecedora (KLEIMAN, 2001). O pressuposto teórico envolve os “novos estudos do letramento” (STREET, 2008), incluindo a abordagem intercultural do ensino da escrita (SANTOS, 2008) e a abordagem etnográfica e discursiva dos estudos léxicos (PEREZ, 2000). Os resultados da pesquisa, portanto, estão direcionados para o letramento dos professores do semiárido baiano, com ênfase na ampliação do conhecimento lexical e metalexográfico e na produção de uma lexicografia das línguas locais, incluindo as línguas indígenas e quilombolas como, por exemplo, o “dicionário regional do Uauá”, que foi organizado por uma aluna de graduação no sertão da Bahia-BRASIL.

Palavras-chave: letramento. Lexicografia do semiárido. Formação do Professor. Educação escolar indígena

1 Introdução

A pesquisa sobre o letramento do professor deve se ocupar com a formação de autores em suas realidades culturais e sociolinguísticas. Muito além de darmos respostas aos professores para o enfrentamento das dificuldades de ensino da língua, nesta etapa, a pesquisa se volta para os estudos colaborativos, em que os problemas dos professores são também os conflitos do pesquisador e, com a mesma preocupação, os produtos da pesquisa tendem a ser também de propriedade dos pesquisados, dos professores, especialmente, quando se trata da formação e do letramento em contextos multiculturais e multilíngues.

Essa lacuna entre a formação para o ensino e a formação teórica do educador tem criado espaços em branco, já que esse tipo de demanda de letramento do professor ainda é pouco vivenciado na pesquisa, ou seja, apesar das demandas, ainda não temos estudos, nem respostas para os problemas do ensino do léxico na educação básica nas comunidades rurais e indígenas do semiárido baiano e, em especial, em contextos de educação intercultural. Em função dessa lacuna, não é raro encontrarmos, principalmente em livros didáticos e em discursos midiáticos, verbetes estereotipados sobre as realidades indígenas. Normalmente, esses suportes tendem a reduzir essa realidade a imagens turvas da realidade cultural das aldeias e da cultura indígena.

Em função dessa ausência, este trabalho de natureza interdisciplinar, propõe uma pesquisa sobre a variação lexical em uso nas comunidades indígenas e a produção de verbetes culturalmente relevantes para as diferentes etnias envolvidas na formação, tendo o professor indígena como o autor da referida

¹¹³⁴ UNEB/Campus III - de Juazeiro-BA

¹¹³⁵ Mestre em educação e doutorando em Educação (UFPA/PPGED), docente da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e pedagogo da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC).

produção. Mais explicitamente, a pesquisa etnolexicográfica que pretendemos desenvolver tem como objetivo geral produzir verbetes, tendo como base a riqueza lexical dessas realidades culturais, trazendo a voz dos habitantes, dos povos indígenas crianças e adultos e com isso consolidar práticas de letramento de professores pautadas na sensibilidade sociolinguística e no domínio do gênero verbete como forma de potencializar as práticas de registros das línguas indígenas na comunidade e nas escolas.

A base dos estudos etnolexicográficos neste trabalho é Francisco Javier Perez, cujo enfoque mais abrangente são as reflexões etnográficas em análises de verbetes de dicionários tradicionais das línguas (PEREZ, 2000). Neste artigo, o foco mais relevante é a formação do professor e, por isso, além das reflexões sobre os registros lexicográficos da cultura indígena em dicionários de Língua Portuguesa, o artigo focalizará o letramento e a formação de professores numa perspectiva situada (KLEIMAN, 1995) e intercultural (STREET, 2006; SANTOS, 2008), tendo em vista a inserção de educadores indígenas nas práticas de análise e edição de verbetes da língua em uso nas aldeias indígenas do semiárido baiano no nordeste do Brasil.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-formação, uma vez que a meta é, no decorrer da pesquisa, fortalecer os professores para que, em suas comunidades, possam conhecer as políticas linguísticas instituídas, elaborar problemas de estudos em sociolinguística nas escolas e, finalmente, produzir verbetes a partir de técnicas que possam assegurar os registros escritos das línguas em uso nas escolas e nas aldeias. A produção do corpus está sendo orientada pela sociolinguística, ou seja, tende a valorizar os dialetos em uso nas comunidades e a análise/produção de verbetes está sendo orientada, conforme já apontamos, pela etnolexicografia, uma vez que os verbetes a serem elaborados como produtos deste estudo estão sendo extraídos do acervo lexical das comunidades indígenas, a partir das orientações e significações culturalmente relevantes.

2 Pressupostos teóricos

O termo letramento situado ou local é a tradução do termo da língua inglesa *local literacy*, formulado por David Barton. Aqui, leva em conta a natureza da leitura e da escrita embutida nas práticas sociais e, ao contrário das posições que historicamente insistiram na autonomia contextual da escrita, considera que os significados da escrita são relativamente situados, ou seja, depende dos *gêneros textuais* em uso (MARCUSCHI, 2001), mas também da relação que as pessoas estabelecem com os eventos específicos de leitura e produção escrita em suas comunidades (KLEIMAN, 1995; STREET, 2010). Nessa perspectiva, o letramento não se restringe aos efeitos da escrita na mudança cognitiva e cultural, mas também às mudanças que os grupos minoritarizados fazem na e com a escrita, quando a usam em eventos sociais e culturalmente relevantes para solucionar problemas do cotidiano, incluindo os problemas da política linguística da comunidade e do ensino-aprendizagem na escola.

Os estudos sobre o léxico, numa vertente culturalmente situada, valorizam a relação entre as diferentes lexias e os povos que as usam. A rigor não é apenas o conhecimento da estrutura linguística da unidade lexical que interessa, mas fundamentalmente, o que as pessoas manifestam e como se manifestam através dela. Qual é a identidade cultural que o léxico revela e qual é identidade lexical que nos faz conhecer certo grupo ou região de usuários da língua? O léxico não pode ser reduzido a uma lista de palavras. As palavras

revelam a identidade cognitiva, sociolinguística e cultural do grupo social que as usam e das condições sociais e históricas em que são usadas (ISQUERDO, 1998; MARCUSCHI, 2004).

Alguns estudos, seguindo essa vertente, tem se dedicado à etnolexicografia (PEREZ, 2000), por exemplo, investigando os significados dos léxicos das línguas indígenas nos dicionários de língua portuguesa e investigando a influência cultural e geográfica na definição da identidade lexical do semiárido baiano.

Aparecida Neri Isquerdo realizou um estudo sobre o “vocabulário regional na Amazônia acreana”. Trata-se de um estudo sobre o vocabulário do seringueiro do Estado do Acre que objetivou inventariar, descrever e analisar aspectos do léxico utilizado pelo grupo com vistas a verificar em que medida esse nível da língua pode retratar a realidade física, social e cultural da região acreana e do grupo de seringueiros em particular. Em seu estudo, a pesquisadora aponta como uma de suas conclusões:

O predomínio de lexias não dicionarizadas e de emprego específico do grupo recai no campo referente à atividade da seringa (...). Por integrarem o vocabulário básico do grupo com significação já cristalizada no âmbito dos seringais, essas lexias são próprias e específicas de um subsistema regional. Por nomearem referentes muito particulares de um tipo de atividade extrativista, quando ocorre, é resultado de um processo muito lento. Dessa forma, essa parcela significativa de unidades lexicais enriquece sobremaneira o universo lexical da língua portuguesa do Brasil com regionalismos característicos de uma região notadamente marcada pelas suas peculiaridades físico-culturais, econômicas e linguísticas (ISQUERDO, 1998 p. 103)

Outro aspecto importante, ainda decorrente desse estudo, está ligado aos modos de investigação sobre a identidade lexical regional, por exemplo, destacando o fato de que o isolamento em termos geográficos e sociais e, inclusive, as dificuldades de acesso aos meios de comunicação de massa, motivam a estabilidade lexical na língua falada que, por sua vez, é passada de geração para geração sem significativas alterações.

Em nosso corpus, por exemplo, as unidades lexicais são geradas a partir da língua falada em uso em comunidades rurais, indígenas e quilombolas do semiárido baiano e, por isso, as conclusões relativas à lexicologia da Amazônia acreana constituem um antecedente valioso nesta pesquisa.

Em trabalho de pesquisa-formação na licenciatura em Letras da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus III, a licencianda Elisângela Cardoso realizou com seus alunos do ensino médio da Escola Senhor do Bonfim, em Uauá, no sertão baiano, um estudo piloto da lexicografia sertaneja. Em seu trabalho, ela analisou um corpus contendo itens lexicais culturalmente relevantes da região e, com a colaboração dos alunos de Língua Portuguesa do ensino médio, Cardoso fez um pequeno dicionário com aproximadamente 400 verbetes de palavras em uso nas comunidades urbanas e rurais do sertão baiano e muitas delas com definições pouco conhecidas na lexicografia da língua portuguesa, como é o caso da definição “*porco pequeno*”, no verbete Bacuri, abaixo.

BACURI – s.m. 1. Porco pequeno, 2. Menino. Exemplos: 1. Leve a lavagem para o bacuri. 2. Esse bacuri já fala que nem homem feito.

O estudo de Cardoso se baseou em uma visão sociocultural do léxico e sugere que a estruturação do gênero verbete deve considerar os seguintes campos constituintes: *entrada, categoria gramatical, fonte, área, definição e, por fim, o contexto* (DIONISIO, 2007), em que se acrescenta o contexto cultural em que as palavras são manifestadas ou estão em uso.

No processo, a equipe liderada por Elisângela Cardoso envolveu estudantes e professores de língua portuguesa para, entre outras atividades, entrevistar moradores antigos das comunidades sertanejas, transcrever os itens lexicais mais estáveis nas narrativas populares e, por fim, editar um dicionário regional. Um conflito marcante na edição dos verbetes foi o estudo da lexia umbuzeiro. Uma parte deste estudo mostra que o léxico “umbu”, fruto do umbuzeiro, e o léxico “umbuzada” não são dicionarizados, inclusive nos dicionários em uso nas escolas. Além disso, o estudo mostra que muitos termos culturalmente estabilizados na cultura lexical sertaneja tendem a ser superficialmente descritos nos dicionários em uso nas escolas, havendo, por isso a urgência de estudos etnolexicográficos na formação dos professores, tendo em vista a revisão e a produção de novos materiais de ensino do léxico.

A introdução da etnolexicografia no processo de ensino-aprendizagem é, sem dúvida, uma das experiências de pesquisa-formação, tal como estamos propondo para neste artigo. No nosso entendimento, a escolarização da prática etnolexicografia como parte da pesquisa trará importantes implicações no letramento e na formação de professores e dos alunos. Em primeiro lugar, porque permite uma formação em sociolinguística e em lexicografia ainda tão precária para os professores e alunos do ensino fundamental nas escolas indígenas. Em segundo lugar, porque terá como um dos seus produtos a edição de verbetes ilustrados pelos licenciados e como produtos a serem utilizados nas escolas públicas da região e do país. A rigor, a produção do verbete, como gênero de ensino-aprendizagem, centraliza o conhecimento da língua em suas dimensões sintático-semânticas e pragmáticas, o conhecimento da cultura local e ainda o conhecimento semiológico aplicado à edição imagens para ilustração dos textos de verbetes.

Trata-se, a rigor, de uma intervenção a partir de demandas que são efetivamente criadas pelos docentes e pelos alunos, uma vez que os dicionários da língua portuguesa não dão conta da complexidade linguística das aldeias e, além disso, não representam em termos de significados a realidade fundada pelos membros da comunidade, havendo a necessidade de reinventar a escrita dos verbetes e dos dicionários como parte da formação e do letramento do professor nas escolas indígenas.

3 Metodologia

A lexicologia analisa, explica e estabelece modelos dos fatos lexicais (ISQUERDO, 1998). Em outros termos, a lexicologia realiza pesquisas sobre o léxico, a partir das abordagens quantitativas e qualitativas. A abordagem quantitativa está voltada para as estatísticas lexicais, para as quantificações de ocorrências e formalização lógico-semântica. A abordagem qualitativa está voltada para o estabelecimento de um modelo das estruturas do universo lexical determinado.

Na abordagem qualitativa, é fundamental a associação entre o estudo linguístico do léxico e o estudo contexto social, econômico e cultural de que o léxico faz parte. Por exemplo, o estudo da unidade lexical umbuzada sendo estudada fora do contexto cultural, histórico, geográfico ou ambiental não vai ser outra coisa além de um substantivo feminino. No entanto, quando a sua realidade extralinguística é potencializada, a unidade lexical umbuzada precisa necessariamente traduzir em seus significados o contexto geográfico em que faz sentido e para quem e quando faz sentido. Por isso, a definição do verbete que interessa a esta pesquisa precisa necessariamente incluir o contexto como um campo constituinte de sua estrutura.

Com base nessa orientação metodológica, portanto, propomos uma pesquisa-formação, em que as atividades realizadas com e pelos professores em formação foram as seguintes:

- Seleção de unidades lexicais, tomando como referência (i) as palavras utilizadas pelos alunos nas escolas.
- Formação de organização de campos e de subcampos lexicais. Nesse caso, será considerado, por exemplo: a cultura, a biologia, os costumes, as artes, etc.
- Análise dos itens lexicais agrupados nos diferentes campos, apresentando-se a significação de cada um, no contexto regional do grupo em questão.
- Pesquisa sobre os significados das unidades lexicais, a partir das seguintes atividades: (i) verificação dos significados apresentados pelos dicionários de língua portuguesa, (ii) verificação dos significados apresentados pelos usuários em cada comunidade de falantes e, por fim, (iii) comparação, agrupamento e edição dos significados.
- Edição de verbetes ilustrados, a partir de agrupamentos de léxicos de maior relevância cultural em cada aldeia e em cada realidade de educação escolar.

Para a elaboração deste artigo, embora toda essa orientação tenha sido útil no desenvolvimento das oficinas lexicográficas com os professores, o foco é a análise de verbetes produzidos por professores e a relação de significados que eles estabelecem com os verbetes editados em dicionários tradicionais da Língua Portuguesa.

4 Resultados

A pesquisa lexicográfica dos professores em formação, nesse sentido, além de tornar viva a realidade sociolinguística das comunidades indígenas e rurais do semiárido, como uma parte de sua riqueza cultural, também está levando em conta os processos formativos, já que a produção de verbetes está sendo acompanhada pelos professores participantes da pesquisa e tende a ser, além do registro escrito da memória lexical, uma demanda de letramento de educadores, estudantes e moradores, de forma que esses sujeitos também se tornem guardadores da sua língua e do seu acervo lexical.

A seguir, veremos os itens lexicais “Caçuá” e “Cangalha”, em uso na comunidade indígena Kiriri, que foram editados por Antônio Houaiss, no Pequeno Dicionário Enciclopédico Kogan Larousse e por um grupo de professores da etnia Kiriri, em uma oficina de lexicografia.

Antônio Houaiss

CAÇUÁ. S.m. Bras. Cesto grande de cipó, vime, etc. para cangalhas.

CANGALHA. S.f. bras. Triângulo de madeira que se enfia no pescoço dos porcos para que não entrem em hortas./- S.m.pl. armação que se coloca no dorso das bestas para sustentar a carga dos dois lados. / fam. Óculos de encaixar sobre o nariz.

Professores Indígenas

CAÇUÁ. S.m. Objeto feito de cipó da caipora ou de caititu, utilizado pelos indígenas para carregar mantimentos e produtos.

CANGAIA. S.F. Palavra em uso na língua indígena. Objeto feito sobre dois pedaços de madeira em forma de V ao contrário, madeira em forma de tábuas, couro, tecido e crôa (Caruá ou Caroá); é utilizado em cima do animal para carregar pessoas, barricas, cambites e caçuás.

Para este artigo, os resultados estão sendo encontrados a partir de um estudo das relações intertextuais entre os verbetes. Em outros termos, está sendo interessante verificar as diferenças e a relevância do discurso informacional presente em cada verbete. Por exemplo, no verbete “Caçuá”, a extensão da imagem do “cesto grande de cipó”, no verbete do dicionário, para “objeto de cipó de caipora e caititu” no verbete das professoras indígenas. No verbete das professoras, a imagem do cesto, aparentemente, imprescindível, não aparece, por outro lado, aparece há uma extensão da imagem do cipó, isto é, “cipó de caipora e caititu” que, no nosso entendimento, são informações imprescindíveis para a realidade cultural. Além disso, vale destacar o grau de explicitude conquistada no verbete Cangalha. No verbete do dicionário, “Cangalha” é, analogicamente, uma “armação”, enquanto que no verbete das professoras, “cangalha” é um “objeto de madeira em forma de V ao contrário”.

Através da inserção dos professores na experiência e nas leituras de lexicografia, exercício, nós percebemos que a produção do professor cria em nós uma expectativa de que ele também pode ser responsável pelo seu letramento e por uma parte importante da sua formação linguística. As escolas recebem materiais didáticos, incluindo dicionários e livros que fornecem significados muitas vezes equivocados dos elementos da cultura e da realidade. Um dos conflitos muito produtivo pode ser verificado em relação à ausência de palavras tão importantes para cultura como “umbuzada”, um alimento muito comum na culinária do sertão brasileiro. Da mesma forma, podemos tirar muito proveito dos conflitos que são estabelecidos a partir das definições estereotipadas em dicionários de Língua Portuguesa. Um exemplo desse conflito se manifestou com a apresentação da definição dicionarizada da palavra “Rancho” como um tipo de habitação “pequena e pobre”. Esse significado gerou inquietações na comunidade de professores indígenas, já que no entendimento de muitos índios a designação “pobre” é preconceituosa, não representa o significado cultural do objeto “rancho” e numa situação escolar pode gerar constrangimentos nas crianças.

A rigor, são situações em que os professores se sentem muito encorajados para assumir o conflito e que, por isso, são também situações fundamentais para o início de um processo de letramento em que os educadores indígenas, assim como os demais alfabetizadores do semiárido, sejam os autores das questões, das pesquisas e da formulação de outros entendimentos sobre o léxico. O nosso papel é encorajá-los a fazer uma lexicografia culturalmente relevante e coerente com a realidade multicultural brasileira.

O papel do pesquisador do letramento do professor, nas perspectivas dos *novos letramentos* (STREET, 2010) não pode ser mais do que isso, ou seja, o de fortalecer os educadores para a realização de tarefas que precisam ser feitas, tendo em vista o preenchimento das lacunas, desse espaço em branco que se instituiu nas políticas de formação do professor e nas políticas de educação linguística dos alunos em geral, incluindo os alunos das comunidades tradicionais.

Brian Street, discorrendo sobre as contribuições da etnografia nos estudos de letramento, aponta a seguinte conclusão:

A relação do professor com seus alunos têm de ser diferente, quando se sabe que o aluno não é um espaço vazio a ser preenchido. Os alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas, eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem e precisam fazer. Portanto, estamos lá para ajudar a fazer: deixem nos ajudar naquilo em que vocês querem ajuda. (STREET, 2010 p. 49).

O papel do agente de letramento, seja formador ou pesquisador, passa a ser muito importante na formação do professor indígena ou em contextos marginalizados e mais ainda quando a meta for apoiar os educadores e alunos nas tarefas de inserção letrada, em especial, para as práticas de leitura e de produção escrita que sejam definitivamente relevantes para a cultura.

5 Conclusão

No início deste artigo, foi dito que o objetivo do trabalho é estudar o letramento dos professores indígenas, a partir da análise de verbetes produzidos por esses professores em conflito com os verbetes de dicionários tradicionais da língua portuguesa. Como já sinalizamos, portanto, os itens lexicais da cultura, assim como os seus verbetes são apenas o ponto de partida de uma formação mais ampla e mais completa do professor e do aluno. Evidentemente, que após a análise dos resultados, o artigo também sugere que os verbetes dos professores apontam para a necessidade de uma inserção desses sujeitos na prática de registros de sua língua e na prática de formação da sensibilidade sociolinguística dos alunos e da comunidade como um todo. Numa perspectiva mais ampla, ainda, podemos propor que em cada escola indígena sejam construídos pequenos laboratórios de lexicografia e que no futuro possamos tornar mais visível e mais atraente a importância dessa disciplina no currículo escolar e na vida dos professores e alunos em contextos multiculturais e multilíngues.

Do ponto vista prático, a criação desses laboratórios deverá potencializar as atividades constantes de edição de verbetes em diferentes áreas do conhecimento e em diferentes momentos da vida escolar. Os arquivos produzidos pelas escolas deverão considerar, inicialmente, a riqueza lexical das comunidades e, nesse sentido, é fundamental que os educadores ensinem os alunos a perder o preconceito ao falar/escutar sua língua. Em seguida, torna-se importante o levantamento dos significados apresentados pelos dicionários de língua portuguesa e, finalmente, o estabelecimento dos conflitos entre as representações dos dicionários e as dos grupos culturalmente situados. A partir desse estudo, a escola deve utilizar esses instrumentos de formação para apoiar os alunos na edição de verbetes da sua própria língua, certamente, na concretização de uma política linguística pautada na demanda local dos usuários.

6 Referências bibliográficas

CARDOSO, Elisângela (2012). A sociolinguística sertaneja: uma experiência lexicográfica em escola pública de Uauá-Ba. 1ª ed. Juazeiro: UNEB-DCH. 81p.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (2007). Gêneros textuais e ensino. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2007. 229 p.

- HOUAISS, Antônio (1987). Pequeno dicionário enciclopédico Kogan Larousse. 6ª ed. São Paulo: Editora Larousse do Brasil. 1634 p.
- ISQUERDO, Aparecida N.(1998). Vocabulário regional da Amazônia acreana. ALFA: revista de linguística. p. 93-107.
- KLEIMAN, Ângela B. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.291.
- MARCUSCHI, Luiz A. (2004). O léxico: lista, rede ou cognição social? In: Lígia Negri, Maria José Foltran e Roberta Oliveira (Orgs). 1ª ed. Sentido e Significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto. p.263-284
- PEREZ, Francisco Javier (2000). Dicionários, discursos etnográficos e universos léxicos: propuestas teoricas para la comprension cultural de los dicionários. 1ª ed. Caracas: Fundacion Centros de Estudios Latino Americanos Romulo Gallego: Universidad Católica Andrés Bello. 148p.
- SANTOS, Cosme B. (2008). Letramento e comunicação intercultural: o ensino e a formação do professor. In: Edleise Mendes e Lúcia Castro (orgs). Saberes em Português. 1ª ed. Campinas: Pontes, p.79-94
- STREET, Bryan (2006). Perspectivas interculturais sobre o letramento. Filol. Port. nº 8, p.465-488.
- STREET, Bryan (2010). Os novos estudos sobre o letramento: histórias e perspectivas. In: Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho (Orgs). Cultura Escrita e Letramento. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 54-67.

“Publish or perish”: a intensificação do trabalho e o adoecimento de docentes na educação superior da rede privada de ensino

Raimundo Sérgio de Farias Júnior¹¹³⁶

Resumo

Durante o exílio nos EUA, precisamente ao longo do período nazista na Alemanha, Theodor Adorno, filósofo alemão de origem judia, se deparou com a instalação uma nova cultura acadêmica, alicerçada na fórmula: “*publish or perish*” (publique ou pereça). Essa fórmula, já devidamente consolidada em solo norte-americano, se disseminara no Brasil na década de 1990 e produzindo diversos efeitos na vida e na saúde dos trabalhadores docentes, em especial do ensino superior. Esse artigo busca compreender as relações que se estabelecem entre a intensificação do trabalho docente no ensino superior privado e o processo de adoecimento verificado nos últimos anos entre os profissionais do magistério. Ocorre, assim, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que produz, sob a batuta do capital, a intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde. Esse cenário, intensificado pelas reformas educacionais efetivadas no Brasil e na América Latina desde a década de 1990, sob a égide dos preceitos neoliberais, acentuou ainda mais a reprodução de um trabalho intensificado, bem como tem aguçado abissalmente os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, que reforça ainda mais a exploração subjacente ao modo de produção capitalista. No que concerne especificamente aos docentes que atuam no ensino superior, a expansão mercantil do mesmo tem provocado danos físicos e mentais preocupantes e demonstram profunda relação com a intensificação de seu trabalho. Nesse sentido, o alcance do “produtivismo acadêmico”, tendo em vista a rigorosa avaliação do MEC (Ministério da Educação) via CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior), acaba por acarretar prejuízos na saúde dos docentes. Desse modo, a intensificação do trabalho docente esta, por um lado, intimamente relacionada ao atendimento das “novas” demandas ensejadas pelo processo de mundialização do capital e que possui na educação superior importante lastro, mas, por outro lado, favorece a incidência de várias doenças que acabam por provocar o afastamento de suas atividades profissionais. Ressalta-se que a intensificação atinge diretamente os trabalhadores docentes de IES (Instituições de Ensino Superior) públicas, algo que levou a uma considerável produção acadêmica na área, mas ainda são escassos os estudos entre os docentes de IES privadas, o que motivou a desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Esse estudo fora realizado junto a docentes doutores de 4 (quatro) Instituições de Ensino Superior Privadas do município de Belém (PA) e cuja atuação no magistério superior tenha excedido 5 (cinco) anos. Realizou-se a aplicação de questionários fechados que serviram para a identificação dos sujeitos selecionados a posterior realização de entrevista semiestruturada, que ocorreu com 8 docentes, como forma de demonstrar empiricamente a hipótese inicial: A intensificação do trabalho docente enseja o surgimento de doenças físicas e também mentais entre os mesmos.

Palavras-chave: Trabalho docente, intensificação do trabalho docente, ensino superior privado.

¹¹³⁶ Ver, por exemplo, a obra de Silva JR e Sguissard (2009) que aborda “O trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico”.

Considerações iniciais

Na história do capitalismo, a manipulação dos graus de intensidade do trabalho esteve sempre relacionada com o objetivo de resultados. A alteração da intensidade para mais aumenta os resultados do trabalho e a alteração para menos os diminui. Em síntese, quanto maior a intensidade, mais resultados são produzidos pelo trabalho no mesmo período de tempo considerado. No processo de desenvolvimento econômico, a elevação da intensidade do trabalho constitui uma força motora do crescimento. A intensificação do trabalho como produtora de crescimento econômico contém um problema social e moral implícito da maior relevância: não se trata pura e simplesmente de formas distintas de exploração da mão-de-obra humana (DAL ROSSO, 2006, p. 65-9).

Durante o exílio nos EUA, precisamente ao longo do período nazista na Alemanha, Theodor Adorno, filósofo alemão de origem judia, forçado a migrar para a América, se deparou com a instalação uma cultura acadêmica bem diversa da que estava acostumado em sua terra natal.

Essa nova cultura acadêmica, alicerçada na fórmula: “*publish or perish*” (publique ou pereça), ensejava a necessidade de os docentes, tendo em vista evitar que pudessem, procuravam, ao máximo, ampliarem a quantidade (não necessariamente a qualidade) de pesquisas que resultassem em publicações diversas.

Essa fórmula (*publish or perish*), contudo, é acompanhada de inúmeras implicações sobre o trabalho docente e podem, inclusive, desencadear processos de adoecimentos em função, sobretudo, da acentuação da intensificação do trabalho. Essa intensificação, bastante evidenciada em muitos estudos relativos à área pública¹¹³⁷, em razão das pressões externas, sobretudo as emanadas da CAPES¹¹³⁸/MEC¹¹³⁹, ainda é pouco explorada na área privada, o que enseja a necessidade de investigar as especificidades concernentes ao ensino pago que é, em grande medida, diferente da forma de intensificação ocorrida nas IES (Instituições de Ensino Superior) públicas.

Temos que considerar, também, a crescente expansão das universidades mercantis/privadas que, em virtude da facilitação ensejada pela adoção de políticas de cunho neoliberal no Brasil, puderam experimentar vertiginoso crescimento¹¹⁴⁰. Esse dado favoreceu, assim, a possibilidade da contratação de diversos docentes que passaram a realizar suas atividades laborais no sistema privado de ensino superior.

Essa circunstância motivou o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Especialmente pelo fato de, primeiramente, ter vivenciado esse processo quando meu único vínculo empregatício era na rede privada de ensino superior. Posteriormente, ao realizar estudos doutorais relativos à tese “A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas” tive a oportunidade de realizar investigações paralelas que me possibilitaram a produção de alguns artigos, ensaios, abordando a realidade do professor universitário de IES privadas.

Diante dessa situação esse estudo fora realizado junto a docentes doutores de 4 (quatro) Instituições de Ensino Superior Privadas do município de Belém (PA) e cuja atuação no magistério superior tenha excedido

¹¹³⁷ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

¹¹³⁸ Ministério da Educação

¹¹³⁹ Essa situação fora profundamente analisada por Sguissardi (2005) no artigo “Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil” que analisa a expansão das instituições de ensino superior de cunho privado.

¹¹⁴⁰ A Coordenação de Avaliação de Pessoal Nível Superior (CAPES), de acordo com Leher e Lopes (2008), responsável pela avaliação dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, disseminou a incorporação de uma lógica produtivista, pragmática e utilitarista já presente nos mecanismos de financiamento do Ministério de Ciência e Tecnologia, impondo, assim, “que as publicações sejam limitadas a um conjunto de periódicos qualificados e que a produção do conhecimento gere produtos úteis, utilidade essa que os Conselhos do Ministério de Ciência e Tecnologia, também composto por representantes das empresas, aferirão conforme a eficácia da pesquisa vis-a-vis ao mercado” (LEHER; LOPES, 2008, p. 84-85).

5 (cinco) anos. Realizou-se a aplicação de questionários fechados que serviram para a identificação dos sujeitos selecionados a posterior realização de entrevista semiestruturada, que ocorreu com 8 (oito) docentes, sendo 2 (dois) de cada uma das quatro IES privadas pesquisadas.

Minha intenção residia em analisar os dados empíricos tendo em vista a seguinte problemática: que relação pode ser estabelecida entre a intensificação do trabalho docente e o processo de desenvolvimento de doenças físicas e também mentais? Por não ser médico, minha intenção era apenas identificar “pistas”, sinais de processos de adoecimento entre docentes que se submetem a exercer suas atividades profissionais na área privada.

Durante a realização da entrevista estruturada, enfrentei alguns desafios, relacionados a desconfiança e receio dos docentes de me concederem os depoimentos que precisava para finalizar os trabalhos. Aguardei, com calma e muita insistência, construir uma relação de confiança com cada um, fora quando foi possível o aceite para prestar os depoimentos que em seguida procurei resumir esquematicamente. Esse receio dos docentes de justifica em razão do medo em perderem seus empregos.

Os docentes foram identificados de forma simples, tendo em vista a garantia do anonimato que me comprometi, conforme acordado com cada um: I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. Os resultados da pesquisa aqui descrita encontram-se consubstanciados nas páginas que seguem.

O mantra do “*publish or perish*”: a intensificação do trabalho e o adoecimento de docentes

Informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa

É oportuno ressaltar inicialmente algumas informações acerca dos depoentes partícipes da pesquisa de campo. Primeiramente é necessário observar que todos atuam a mais de dez anos no magistério superior e, somados os anos de ensino na educação básica, o tempo de exercício docente de todos ultrapassa os quinze anos de atividades relativas ao exercício do professorado. Além disso, quatro disseram que possuem três vínculos empregatícios, um informou que trabalha em duas instituições e três disseram que exercem a docência em quatro instituições.

Dos oito entrevistados, seis são do sexo masculino e dois do feminino. Sete, dedicam suas atividades apenas ao magistério superior e apenas um exerce outra atividade econômica, contudo, tendo a docência como principal fonte de renda. Cinco resolveram realizar estudos de pós-graduação *stricto sensu*, tendo em vista atuar no ensino superior e três prosseguiram estudos doutorais visando qualificação profissional, ainda que já exercessem o magistério.

Todos já constituíram família, possuem filhos, uma relação estável. Sete esperam a oportunidade de abertura de concurso público em uma IES pública. Apenas um não cogita essa possibilidade. Dos oito, seis pensam na possibilidade, caso não apareça nada “melhor” e nem sejam aprovados em algum concurso público na sua área de atuação, em abandonar a carreira na área privada e procurar alguma ocupação profissional mais rentável e que sobre mais tempo para se dedicar a outras atividades que não o trabalho.

Todos reclamam dos baixos salários, considerando a titulação que obtiveram, das condições de trabalho, da falta de reconhecimento profissional nas instituições em que atuam. Todos também entendem que, com passar do tempo, passaram a trabalhar muito mais do que outrora.

Dos oito entrevistados, seis admitiram que, se pudessem voltar no tempo, provavelmente não teriam optado pela formação que escolheram. Contudo, dois não titubearam em afirmar que, mesmo diante do cenário difícil, estão, de algum modo, felizes com a opção profissional escolhida... e fariam tudo de novo. De um modo geral, são essas as informações concernentes aos docentes que participaram da pesquisa empírica efetivada.

Publish: a intensificação do trabalho docente

Segundo Dal Rosso (2008) vivemos uma época de “mais trabalho”, resultado das mudanças estruturais experimentadas pelo capitalismo contemporâneo. E à medida que dedicamos a maior parte de nossas vidas ao trabalho reduzimos uma parte significativa de nossa existência à realização de outras atividades também fundamentais para nosso processo de humanização, como o lazer, por exemplo.

A intensidade das atividades laborais no contexto de reestruturação produtiva e a crise estrutural do capital ensejou a necessidade – cujos propósitos residem no aumento da obtenção da mais valia (relativa e absoluta) – de reduzir a “porosidade” do trabalho, o que provoca a redução do tempo do não-trabalho, que aumenta sua intensidade e provocando reflexos na saúde daqueles que vivem do trabalho.

Essa situação é frequentemente relatada pelos professores depoentes. Esses cada vez mais ressaltam que, com o passar dos anos, o trabalho fora ocupando inicialmente uma parte do final de semana, depois ele todo. Em pouco tempo até mesmo as férias estavam reservadas para atividades correlatas ao trabalho e não ao descanso e ao lazer. Os relatos a seguir expõem claramente essa questão:

Sem perceber, meu tempo para lazer e descanso estava desaparecendo. O tempo para a família era cada vez mais raro. O trabalho passou a ocupar praticamente todo meu final de semana (ENTREVISTADO I).

Com o doutorado pensava que trabalharia menos e ganharia mais... Me enganei. Hoje em dia trabalho muito mais que antes. Dou mais aula, vivo ocupando meu final de semana tentando garantir a produção de artigos, elaborando relatórios, projetos, orientando alunos. Quando vejo o final de semana se foi. Até mesmo as férias acabam comprometidas seja dando aula, curso, seja tentando elaborar o próximo projeto, a pesquisa, etc. (ENTREVISTADO III).

Já cheguei a ficar quatro anos sem férias. Senti que o físico estava comprometido, mas também minhas energias mentais precisavam ser recarregadas, pois só trabalhava, só me preocupava em produzir pra melhorar o Lattes (ENTREVISTADO VIII).

A sensível diminuição para o tempo livre pode implicar, inclusive, a potencialização do desenvolvimento de doenças diversas. A intensificação do trabalho representa, também, a intensificação da exploração da força de trabalho. E isso mantém íntima relação com as mudanças estruturais pelas quais a economia capitalista vem passando desde a crise estrutural, iniciada nos anos setenta do século passado. Além do mais, o toyotismo, representa na visão de Dal Rosso (2008) um aperfeiçoamento do modelo de organização do trabalho, uma vez que amplificou a possibilidade da intensificação do tempo dedicado às atividades laborais.

Desse modo, “O tempo livre, o tempo de não-trabalho, passa a ser engolido pelo trabalho, provocando uma subtração acentuada de outros processos vitais para a vivência humana. Ainda que estejamos vivendo um extraordinário desenvolvimento tecnológico – que poderia liberar o homem da cultura do” mais trabalho” –

percebemos que, ao contrário, esse desenvolvimento aperfeiçoou os mecanismos de submissão do homem ao trabalho. Como diria Dal Rosso (2008, p. 71) “[...] a tecnologia que poupa trabalho está falhando em liberar aqueles que trabalham”.

Com isso instala-se, em meu entender, uma “cultura da produtividade”, onde aquele que não produz, via um trabalho intenso, é excluído, marginalizado, descartado... Nesse cenário, o momento de descanso do trabalhador, cada vez mais escasso, passa a ter papel ainda mais fundamental para a reposição de energias, essencial para o corpo e a alma.

Ainda segundo Dal Rosso (2008) o aumento da intensidade do trabalho não necessariamente implica no aumento da produtividade do mesmo. Não implica necessariamente, também, no aumento da qualidade, principalmente se considerarmos que a pressa em “produzir”, “apresentar resultados”, “publicar” não funciona como elemento que propicia a elevação da qualidade dos produtos acadêmicos. Sobre isso, Bianchetti e Zuin (2012, p. 57) observam que:

[...] a avidez pelo número cada vez maior de produtos científicos publicados não pode ser exclusivamente identificada como uma idiossincrasia de determinado indivíduo, pois é fundamental compreender a compulsão pela publicação de produtos acadêmicos como uma característica de um espírito do tempo. O mesmo espírito do tempo que impinge o recrudescimento da quantidade em detrimento da qualidade de tais produtos.

A crescente avidez por produzir, publicar, apresentar relatórios, orientar, tanto na graduação quanto na pós-graduação, disseminada pela atual “cultura acadêmica” depõe consideravelmente contra o processo de construção do conhecimento que é lento, gradativo, requer tempo, mediações...

Instala-se, assim, uma verdadeira compulsão por publicar, mesmo que se abra mão da qualidade para isso, pois “[...] eu vivo procurando onde vai ter evento científico, onde tem revistas especializadas. Organizo minha vida em função disso” (ENTREVISTADO IV). As palavras do entrevistado VII são ainda mais esclarecedoras: “Olha, pelo que vejo o mais importante é publicar. Ter artigos aprovados em revistas científicas. Isso acaba sendo algo fundamental pra nossa vida acadêmica. Nesse caso, a quantidade vem primeiro que a qualidade”.

Desse modo, será que o aumento da **quantidade** de produtos científicos é compatível com a **qualidade** dos mesmos? Será que o “espírito de nossos tempos” permite produtos científicos com satisfatório “padrão” de qualidade”? Sobre isso os depoentes VI e VIII relatam que:

Não vou negar que realmente a pressa por publicar pode realmente prejudicar a qualidade. Mas não tem jeito. Nas avaliações do MEC a que somos submetidos, seja pra reconhecer algum curso, seja aprovar, credenciar. E quando eles vêm avaliar, só perguntam quantos artigos publicados. Nunca perguntam se era bom ou ruim (ENTREVISTADO VI).

Se não me dedicasse tanto ao trabalho, certamente teria mais tempo pra produzir bons trabalhos. Eu me preocupo com a qualidade. Mas se a gente for ver o que interessa mesmos pra quem nos cobra e pra quem nos avalia é apenas a quantidade e não a qualidade de nossas produções (ENTREVISTADO VIII).

Pelo visto, a pressão sofrida pelos docentes por mais produção não está diretamente associada ao aumento da qualidade. Ressalto, porém, a condição de que, atuando na rede privada de ensino superior – em IES caracterizadas por Sguissardi (2005) como privadas/mercantis e cujo foco se concentra quase apenas no ensino, em detrimento do desenvolvimento da pesquisa e extensão – os docentes entrevistados (todos

doutores) são afetados pelas exigências das avaliações externas a que estão submetidas periodicamente essas instituições¹¹⁴¹.

Esses mesmos docentes, tendo em vista a necessidade de manterem seus empregos, procuram aumentar sua “produtividade”. É necessário, portanto, ter um currículo mais “vistoso”, o que pode funcionar como uma excelente estratégia de marketing e, desse modo, atrair o interesse dos dirigentes/empregadores da rede privada. De acordo com Liria e Garcia (2009, p. 14):

Eso provocó que, para salvar su puesto e su sueldo, los profesores comenzaran a trabajar más en el marketing de su currículo que en sus clases y en sus investigaciones. Se obstaculizó así la vida académica con una maraña de demandas imposibles de cumplir, pues las normativas cambiaban a diario”.

Se, por um lado, há uma preocupação em melhorar o “Lattes”, por outro, esse aumento da carga laboral, em razão de garantir o aumento da produtividade exigido tanto pelas agências que cuidam da avaliação das IES privadas quanto pelas mantenedoras dessas instituições, acaba, por sua vez, implicando na intensificação do trabalho docente que, associado a outros fatores – como os baixos salários, por exemplo – sinalizam a presença de sinais de adoecimentos físicos e mentais. Abordarei essa questão no item a seguir.

Publish or perish: intensificação do trabalho e adoecimento docente

Especificamente sobre a intensificação do trabalho dos professores da educação básica, Assunção e Oliveira (2009, p. 363), estudando a intensificação do trabalho e a saúde dos professores, entendem que: “O professor, extenuado no processo de intensificação do trabalho, teria a sua saúde fragilizada e estaria mais susceptível ao adoecimento”.

Os docentes da área privada, em função da *ratio* mercadológica que orienta o emprego dessa força de trabalho, sempre sujeita ao desemprego, submete esses a precárias condições de trabalho e infligem os docentes a ampliar tanto as funções exercidas nas IES quanto as horas trabalhadas, o que os compele a elevarem a carga de trabalho, bem como o dispêndio dedicado ao exercício laboral.

Como já informado nesse texto, todos os professores entrevistados trabalham em duas, três ou quatro instituições de ensino, isto é, possuem elevada carga de laboral e isso, provavelmente, aumenta significativamente as atribuições correlatas ao exercício no ensino superior, em especial os que possuem título de doutor, cujas cobranças, ainda que atuando em universidade mercantis/privadas, são sempre expressivas.

Esse excesso de trabalho acaba apontando alguns sinais relativos ao desenvolvimento de processos de adoecimentos. Algo que é apontado por todos os docentes entrevistados. Ocorre, também que esses docentes, além de serem cobrados por mais publicações, dedicam boa parte de sua carga laboral as atividades de ensino, o que exige o uso mais intenso da voz. Esse uso intenso, quando não há o tempo necessário para o descanso das cordas vocais, acaba afetando o bom funcionamento da voz. Nas palavras dos próprios entrevistados:

¹¹⁴¹ Fabron e Omote (2000) realizam interessante estudo analisando “Queixas vocais entre professores e outros Profissionais” (In: FERREIRA, L.P.: COSTA, H.O. Voz ativa: falando sobre o profissional da voz. São Paulo: Roca, 2000). Pinto e Furck (1987) também apontavam para a necessidade cuidar da saúde vocal do professor.

O fato de eu trabalhar em várias instituições realmente me cansa. Me cansa sobretudo porque tenho que ministrar muitas aulas e isso acaba afetando a garganta que quase sempre me causa rouquidão (ENTREVISTADO II).

Percebo claramente que o uso frequente de minha voz acaba comprometendo seu funcionamento. Tem horas que dá aula se torna impossível (ENTREVISTADO V).

Trabalho em quatro instituições. Trabalho também em alguns finais de semana. Aí tem horas realmente que as cordas vocais não conseguem aguentar o ritmo e acabam falhando (ENTREVISTADO IV).

Muitos estudos realmente apontam que o uso intenso das cordas vocais por professores acarretam problemas para os mesmos¹¹⁴². Problemas nas cordas vocais estão entre as doenças ocupacionais que mais molesta os docentes. Mas outros problemas também afetam os docentes, especialmente aqueles cuja titulação requer maior envolvimento com a produção científica, de artigos, etc.

Sob esse aspecto, é oportuno considerar que o exercício laboral docente não se resume apenas a sala de aula. O lar acaba representando um prolongamento do próprio trabalho, ainda que esse prolongamento não seja contabilizado na sua carga laboral e, por tabela, não seja, também, devidamente remunerado por essas horas extras.

A necessidade de “atualizar” o “Lattes”¹¹⁴³ estabelece aos docentes, em virtude das cobranças e exigências, a realização de “mais trabalho” e menos tempo para qualquer outra atividade que não seja correlata às ocupações docentes. Isso, certamente, acarreta prejuízos à saúde física e mental do trabalhador docente. Dal Rosso (2006, p. 79), analisando a intensificação do trabalho na sociedade capitalista, oferece importante reflexão a respeito da intensificação do trabalho na contemporaneidade e seus reflexos sobre a saúde do trabalhador:

A elevação da carga de trabalho observada nos dias de hoje, e que se expande com características diferenciadas por ramos de atividade, produz efeitos sobre os corpos dos trabalhadores. Seja por meio da explosão tecnológica da informática, seja por meio da reorganização social, o trabalho é transformado, redesenhado, precarizado, intensificado. Das especificidades próprias do trabalho contemporâneo parece resultar um conjunto de problemas de saúde de natureza diversa dos relacionados às atividades materiais. Em decorrência das crescentes exigências emocionais e mentais do trabalho, supõe-se que seria possível encontrar sinais de um volume maior de problemas dessa ordem sobre a saúde dos trabalhadores, a despeito do fato de o trabalho material continuar produzindo seus efeitos sobre os corpos em termos de acidentes, lesões físicas e doenças permanentes, pois a sociedade industrial não está abolida em hipótese alguma. Supõe-se que, lado a lado com perfil de problemas típicos da sociedade industrial, esteja se conformando um outro padrão de problemas trabalho-saúde.

A crise estrutural por qual passa o vigente modo de produção enseja o subterfúgio perfeito para que se justifique a exploração e a intensificação daqueles que vivem do trabalho. O presente processo de aumento

¹¹⁴² O Curriculum Lattes trata-se de uma forma de currículo elaborado nos padrões da Plataforma Lattes, gerida pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Ele representa a integração de bases de dados de Currículos, de grupos de pesquisa e de instituições em um único sistema de informação, disponível para consulta na página do CNPq na internet. Atualmente, ele registra o percurso acadêmico de estudantes e pesquisadores do Brasil e é utilizado pelas instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do país. Ele geralmente utilizado pelos docentes quando se pleiteiam vaga empregatícia nas IES privadas.

¹¹⁴³ Acerca do stress, Levi (1998), informa que o referido termo é utilizado na biologia e na medicina para denominar um processo corporal, uma estratégia de adaptação do indivíduo a uma dada situação à qual encontra-se exposto e, assim, exige um conjunto de respostas do corpo a múltiplas formas de pressões. Deste modo, sempre ocorre a presença de um determinado nível de estresse, que provoca um certo tipo de reativação e a aceleração de processos que levam ao estresse.

da intensidade do trabalho no capitalismo está estreitamente associado ao metabolismo de acumulação de capital. Esse processo, de acordo com Dal Rosso (2006), repercute sobre a saúde do trabalhador.

O trabalho imaterial, realizado também em condições de exploração, em especial o docente, acaba se constituindo em importante fator desencadeador do adoecimento físico dos professores (como gastrite, problemas de alergia a giz, de garganta, rouquidão de voz e nódulos nas cordas vocais) e também mental (stress, depressão, burnout)¹¹⁴⁴.

O trabalho imaterial, especificamente o dos professores, encontra-se profundamente afetados por pressões externas que, cada vez mais, em especial aqueles que atuam na rede privada de ensino superior, sentem as repercussões sobre sua saúde. Publique ou adoença! Eis o mantra a ser repetido pelos professores. Ou será que ambos os processos não ocorrem concomitantemente? Observemos as palavras de um dos depoentes

Pra mim parece claro que quanto mais me dedico a atividades de pesquisa, tendo em vista a publicação de seus resultados, mais reduzo meu tempo para outras atividades, como lazer. Ocorre que se não publicar sinto que perco espaço, prestígio e isso é fundamental pra carreira, principalmente se eu ainda quiser concurso pra professor de uma universidade pública. Nesse caso, ter sempre um bom currículo é fundamental. No entanto, percebo que isso, de alguma forma, retira meu tempo pra descanso. Ocupar todo seu final de semana com trabalho não é bom. Mas é o único momento que possuímos pra ler e escrever nossos artigos. Em contrapartida, isso me cansa muito, estressa. Fico tenso e nervoso. Então não é bom pra minha saúde (ENTREVISTADO VIII).

Creio que seja importante considerar que existe uma poderosa tessitura ideológica que justifica e legitima uma pseudonecessidade de intensificar o trabalho e reduzir o tempo livre do trabalhador. Assim, o professor passa a ter seu trabalho mais intensificado, o que colabora para que o exercício de suas atividades laborais se torne gradualmente mais densas e estressantes.

Essa intensificação, ocupando principalmente os momentos do não trabalho, potencializa a ativação de agente estressores que passam a desencadear diversas doenças mentais. Os professores entrevistados, de um modo geral, relatam que a ausência de tempo para reposição de energias e para o lazer compromete a saúde física e mental deles.

Estudos de Lipp (2002 e 2004) indicam que o professor é uma das profissões que mais são afetadas por stress. Segundo relato dos professores, o tipo de trabalho que exercem não produz resultados nada saudáveis. Os entrevistados I, III e V apresentam o seguinte testemunho acerca disso:

Tenho sentido dificuldades em manter o ritmo cada vez maior de atividades. Parece que o tempo nunca dá. A pressão por produção existe. Faz parte de nossa realidade. E quando termino uma coisa, aparece outras duas, três... Tem horas que realmente fico tenso, de mal humor. Estressado mesmo. E isso só piora a situação (ENTREVISTADO I).

Eu estava tentando não deixar acumular muita coisa para o final de semana, mas não tem jeito... sempre fica muita coisa pra ler, escrever... é disso que sai as nossas produções, né? E quando vejo que não vou dá conta me bate uma aflição, um desânimo, um stress (ENTREVISTADO III).

¹¹⁴⁴ Centro Universitário UNIVATES

Quando percebo que não vou conseguir terminar o artigo pra um evento fico tenso, nervoso. Passam os dias, semanas... E a pressão aumenta. Tem horas que não sai nada, não consigo escrever nada mesmo. Aí fica complicado, pois sei que meu emprego não depende hoje em dia apenas das aulas, mas também de minha produção... aí bate um stress mesmo (ENTREVISTADO V).

A partir dos excertos extraídos dos depoimentos dos docentes percebe-se que o desgaste acentuado a que estão submetidos indica que os mesmos apresentam certos sinais relativos ao stress. A pressão exercida para que produzam mais e mais pode estar funcionando como um potencial agente estressor e, assim, afetando sua saúde mental.

Essa pressão por mais trabalho, além de subtrair o tempo do não trabalho, constitui um estratagema cujo grande fim reside em diminuir a “porosidade” e aumentar a densidade do mesmo, algo já previsto por Marx (1985) no “Capital”. Desse modo, a cultura do “mais trabalho” ocorre, guardadas as devidas diferenças, não só no ensino superior público, mas também no privado.

E é difícil escapar dessa cultura da produtividade. A pressão exercida externamente para que publiquem é encarada como estratégia de sobrevivência no mundo do trabalho. Se não publicarem correm o risco de perderem o emprego para outro mais “produtivo” e conseguiu, de alguma forma, se adaptar as exigências impostas. Se publicarem, porém, em razão das condições objetivas estabelecidas, correm o risco de definharem...

Sei que no momento as regras do jogo são essas. Aqui as possibilidades são mínimas e o trabalho é o máximo. Sinto que meu corpo pede uma pausa, que minha mente quer relaxar. Mas as obrigações são tantas... O mercado de trabalho é competitivo demais, mesmo para um doutor. Então não posso vacilar. Não tenho outra saída. Tenho que procurar publicar o máximo possível, mesmo que meu corpo indique sinais de que tenho que cuidar da saúde urgente (ENTREVISTADO VIII).

É um duro dilema ter que continuar me dedicando a pesquisar e publicar diante da necessidade que tenho de cuidar de mim. Mas, no momento, não tenho outra alternativa. Preciso trabalhar, mas espero poder cuidar da minha saúde que não anda nada bem (ENTREVISTADO V).

Assim, verificamos que a instalação de uma “nova cultura acadêmica”, planejada externamente e tendo como propósito, dentre outros, a intensificação do trabalho docente, promove, como diriam Bianchetti e Zuin (2012), a produção e propagação de uma “pesquisa administrada”, isto é, um tipo de pesquisa que cerceia a liberdade do pesquisador, que não respeita o tempo da produção acadêmica e que acaba por colaborar para o desencadeamento de processo de adoecimentos físicos e mentais.

Publiquem ou adoeçam! Eis a fórmula que orienta o trabalho do professor e, também, a “pesquisa administrada”. Para Bianchetti e Zuin (2012) essa lógica do publique ou pereça delinea a forma de produção científica no Brasil e, enquanto “mercadoria cultural” segue a lógica do fetiche. Instala-se, desse modo, um quadro onde o menos importante é produzir com qualidade, mas com quantidade.

Por outro lado, essa mesma fórmula vem acentuando processo que danificam a saúde de nossos docentes, tanto os da rede pública quanto os da rede privada. Os da rede privada, em especial, ao contrário do que ocorre com os da rede pública, não possuem estabilidade no emprego, os que os torna mais suscetíveis a aceitar as pressões.

Essas pressões, embora atinjam todo o grupo de professores, são sempre maiores com aqueles que possuem maior titulação, no caso aqui da pesquisa aqui realizada, os doutores que atuam em IES mercantis/privadas. Essa circunstância, como vista nos depoimentos, mantém uma relação muito estreita com o desenvolvimento de processos de adoecimentos entre os docentes pesquisados.

Considerações finais

Publish or perish! Essa fórmula, já devidamente consolidada em solo norte-americano, ainda antes do fim da primeira metade do século passado, se disseminara no Brasil principalmente a partir da década de 1990 e produzindo diversos efeitos na vida e na saúde dos trabalhadores docentes, em especial do ensino superior.

Esse artigo busca compreender as relações que se estabelecem entre a intensificação do trabalho docente no ensino superior privado e o processo de adoecimento verificado nos últimos anos entre os profissionais do magistério. Verificou-se, assim, a ocorrência, no contexto da mundialização do capital, um processo que enseja a reestruturação do trabalho docente que produz, sob a batuta dos setores que administram a sociedade, a intensificação da força de trabalho docente, o que acarreta estragos em sua qualidade de vida, especialmente sobre sua saúde.

Esse cenário, intensificado pelas reformas educacionais efetivadas no Brasil e na América Latina desde a década de 1990, sob a égide dos preceitos neoliberais, acentuou ainda mais a reprodução de um trabalho intensificado, bem como tem aguçado abissalmente os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho, que reforça ainda mais a exploração subjacente ao modo de produção capitalista.

No que concerne especificamente aos docentes que atuam no ensino superior, a expansão mercantil do mesmo tem provocado danos físicos e mentais preocupantes e demonstram profunda relação com a intensificação de seu trabalho. Nesse sentido, o alcance do “produtivismo acadêmico”, tendo em vista a rigorosa avaliação do MEC via CAPES, acaba por acarretar prejuízos à saúde dos docentes.

Desse modo, a intensificação do trabalho docente esta, por um lado, intimamente relacionada ao atendimento das “novas” demandas ensejadas pelo processo de mundialização do capital e que possui na educação superior importante lastro, mas, por outro lado, favorece a incidência de várias doenças que acabam por provocar o afastamento de suas atividades profissionais.

Ressalta-se que a intensificação atinge diretamente os trabalhadores docentes de IES públicas, algo que levou a uma considerável produção acadêmica na área, mas ainda são necessários estudos entre os docentes de IES privadas, o que motivou a desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Nesse âmbito, a pesquisa aqui efetivada identificou sinais de adoecimento físico e mental entre docentes, fruto de um trabalho cada vez mais intensificado.

Referências

Assunção, Ada Ávila e Oliveira, Dalila (2009). Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educ. Soc.* vol.30, n.107, pp. 349-372.

- Bianchetti, Lucídio. e Zuin, Antônio. (2012). O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte. v. 28, n. 03, p. 55-75. set.
- Dal Rosso, Sardi. (2006). Intensidade e imaterialidade do trabalho e saúde. In: *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4 n. 1, p. 65-91.
- Dal Rosso, Sardi. (2008). *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Fabron, Eliana.; Omote, Sadão (2000). Queixas vocais entre professores e outros profissionais. In: Ferreira, Léslie e Costa, Henrique (Orgs.). *Voz ativa: falando sobre o profissional da voz*. São Paulo: Roca.
- Fernández Liria, C.; Serrano García, C (2009). *El plan Bolonia*. Madrid: Catarata.
- Leher, Roberto. e Lopes, Alessandra (2008). Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação. *VII Seminário redestrado – nuevas regulaciones en américa latina buenos aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008. disponível em* http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf. Acessado em 28 de junho de 2013.
- Levi, L. (1998). Factores psicosociales, estrés y salud. In: J.M. Stellman (Org.) *Enciclopedia de salud y seguridad en el trabajo 2 – factores psicosociales y de organizacion*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Asuntos Sociales.
- Lipp, Marilda. (Org.). (2002). *O Stress do Professor*. Campinas (SP): Papirus.
- Lipp, Marilda. (Org.). (2004). *O stress no Brasil: pesquisas avançadas*. Campinas (SP): Papirus.
- Marx, Karl. (1985). *O Capital: livro 1*. São Paulo: Nova Cultural, v. 2.
- Pinto, A.M.P.; Furck, M.A.E. Projeto saúde vocal do professor. In: Ferreira, L.P. *Trabalhando a voz*. São Paulo: Summus, 1987.
- Sguissardi, Waldemar (2005). Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 191-222, Jan./Abr.
- Silva Jr, João dos Reis; Sguissard, Valdemar. (2009). *O trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo. Editora Xamã.

Professores empreendedores no ensino superior: o universitário aprendendo a empreender

Silvana Neumann Martins¹¹⁴⁵, Juan José Mouriño Mosquera¹¹⁴⁶, Claus Dieter Stobäus¹¹⁴⁷

Resumo

O papel que o ensino superior tem a desempenhar é complexo, pois deve responder à demanda científico-tecnológica, incrementar ainda mais as pesquisas de ponta e, ao mesmo tempo, preocupar-se com a formação cultural e ética dos universitários. Este estudo traz à reflexão a prática da educação empreendedora no meio acadêmico, acreditando que a mesma possui as condições para abrir os caminhos necessários para que a universidade consiga desempenhar o papel social que lhe foi destinado. Pois, através da educação empreendedora, segundo este estudo, pode-se formar um maior número de universitários com os perfis necessários para que a tarefa destinada à universidade seja cumprida. Por isso, cada vez mais, o ato de empreender deve ser agregado aos conteúdos e a ações pedagógicas trabalhadas no ensino superior, para conseguir formar indivíduos dotados de atitudes empreendedoras e mentes sedentas por planejar, criar e inovar. Neste trabalho, empreendedorismo e educação empreendedora são considerados como um movimento educacional que se preocupa com o social e, por isso, tem como problema central compreender em que professores com perfil empreendedor fazem a diferença nas salas de aula do ensino superior. Com base nos depoimentos de alunos universitários, este estudo focaliza as transformações positivas e as aprendizagens que ocorrem em sala de aula, através de professores empreendedores e de suas práticas pedagógicas inovadoras. O referencial teórico, que embasa o estudo, fundamenta-se nos pressupostos da metodologia para a formação de empreendedores, proposta por Fernando Dolabela. O campo empírico da investigação é o Centro Universitário UNIVATES, localizado na cidade de Lajeado, RS/BRA. Os sujeitos participantes deste estudo de caso com abordagens quantitativa e qualitativa são 257 acadêmicos que cursaram a disciplina de Empreendedorismo na referida IES. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário composto por perguntas abertas e fechadas e a análise dos dados coletados foi realizada através da Estatística Descritiva e da técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados que emergiram da pesquisa foram agrupados em 3 categorias: 1. A importância da disciplina de Empreendedorismo no Ensino Superior; 2. O professor universitário: um empreendedor; e 3. Empreendedorismo transformando a educação na universidade. Essas foram analisadas por meio de uma reflexão dialógica com diversos autores da área. Ao final do trabalho observou-se que os universitários legitimam as metodologias utilizadas por professores com perfil empreendedor e colocam que, com esses professores ocorre aprendizagem na sala de aula. Esta pesquisa tem como compromisso alertar a universidade de que a mesma deve parar de formar empregados – fruto de uma educação embasada na transmissão; e passe a formar empreendedores – fruto de uma educação embasada na transformação. Este estudo acredita que, através de pessoas com perfil empreendedor, pode-se construir uma sociedade que promove a cooperação e diminui as diferenças.

¹¹⁴⁵ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS

¹¹⁴⁶ Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS

¹¹⁴⁷ Universidade de São Paulo/FFCLRP/DEDIC/GEPEFE/BRASIL

Palavras-chave: Educação Empreendedora. Professores Empreendedores. Estudantes. Ensino Superior. Aprendizagem.

Introdução

Um dos grandes desafios deste início de século, em que um panorama de alto desenvolvimento científico – tecnológico está presente, é tornar o homem capaz de utilizar sua criatividade para gerar inovação e provocar mudanças no cenário em que está inserido. Isso implica uma postura sensível, dinâmica, responsável, independente, participativa e empreendedora. A universidade, na tentativa de enfrentar essa questão, tem buscado caminhos para reestruturar e renovar seus projetos pedagógicos, voltados à instauração de um ambiente de ensino e de aprendizagem favorável à construção desse novo homem.

Inserida nesse contexto de múltiplas transformações, a universidade deve saber interpretar as mensagens enviadas pelo ambiente externo e ser capaz de tirar partido de tal eventualidade para redefinir sua estruturação interna. Como? Procurando escapar da repetição e da defasagem em suas atitudes pedagógicas e gestoras, deixando de viver uma realidade do futuro como gente que conecta seu pensamento no passado (Bauer, 2000) e indo ao encontro das novas teorias que se apresentam.

Segundo Panizzi (2006), devemos nos dar por conta que a vida é urbana, que o conhecimento não tem fronteira, que o emprego único acabou e que o nosso fazer pedagógico deve permitir que nossos estudantes, quando procuram nossas universidades para serem felizes e acharem um norte para sua profissão, encontrem as respostas para seus questionamentos.

Nesse sentido, percebe-se que se tornam cada vez mais urgentes pesquisas e estudos sobre formação de professores universitários, gestão educacional e educação empreendedora, pois a educação na universidade deve assumir a responsabilidade de conscientizar, instigar e contribuir para a formação de pessoas criativas, empreendedoras e comprometidas com o desenvolvimento coletivo.

Essa (re) construção é um desafio para todos os profissionais da educação que atuam no ensino superior e isso não significa abandonar o que já foi construído, mas partir do construído para encontrar soluções inovadoras. Para que isso aconteça, é necessário empreender esforços para conhecer como ocorrem os processos de pensar e de agir criativos dos alunos e de que forma a aprendizagem influencia e é influenciada no universo pedagógico. Cabe aos educadores, em cada aula, arriscar formas inusitadas de agir e de se expressar indo ao encontro da construção de uma educação empreendedora.

Quando se afirma que a educação empreendedora é imprescindível na busca da edificação de um ser humano consciente, líder, inovador, ético e que se orienta por princípios e convicções, quer-se colocar a crença na mesma para alcançar um ideal de educação. E, esse ideal de educação pode ser conquistado quando, literalmente, consegue-se colocar em prática os quatro pilares citados no relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) - da Comissão Internacional para o Século XXI - que deverão orientar a educação neste século. São eles: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver* (DELORS, 2001, p.141). Neste artigo, sugere-se que mais um pilar seja agregado aos sugeridos por Delors (2001) - o aprender a empreender.

Essa sugestão tem como principal embasamento teórico a metodologia para a formação de empreendedores, defendida pelo professor Fernando Dolabela (2008) que deixa claro que o

empreendedorismo é um instrumento de desenvolvimento social e não só de crescimento econômico. O professor dissemina a teoria do empreendedorismo para que a mesma possa ser utilizada a fim de que seja produzida uma mudança cultural e adverte que não deseja transformar cada criança, cada jovem estudante em um agente de criação de empresas, mas sim em indivíduos que consigam introjetar em sua vida, após ter contato com a teoria, valores, atitudes, comportamentos, formas de percepção do mundo e de si mesmo voltados para a capacidade de inovar, perseverar e de conviver em harmonia com o outro.

Segundo Dolabela (1999), empreendedorismo é um neologismo derivado da livre tradução da palavra *entrepreneurship* e utilizado para designar os estudos relativos ao empreendedor, seu perfil, suas origens, seu sistema de atividades e seu universo de atuação. A palavra empreendedor, de emprego amplo, é utilizada neste ensaio para designar principalmente as atividades de quem se dedica à transformação de conhecimentos em serviços, na geração do próprio conhecimento ou na inovação na área da educação. Está aqui contemplado o professor empreendedor, e a medida de avaliação utilizada não é o dinheiro conquistado, mas a geração de novos conhecimentos, de novas tecnologias e a agregação de valor que leva à aprendizagem (DOLABELA, 2008).

Neste artigo, professor empreendedor é aquele profissional da educação que deve saber persuadir seus pares e seus alunos de que sua visão poderá levá-los a uma situação confortável no futuro, chamada de aprendizagem. Esse professor deve se munir de uma boa dose de energia, perseverança e paixão, para construir o seu sonho e continuar em frente, apesar dos obstáculos, apesar das armadilhas e apesar da solidão. Percurso não muito fácil, mas para um indivíduo que tem como um dos principais atributos identificar oportunidades, agarrá-las e buscar recursos para transformá-las em conhecimento e aprendizagem, pode ser possível.

Cada vez mais o ato de empreender deve ser agregado aos conteúdos e a ações pedagógicas trabalhadas na universidade, pois esta deve formar indivíduos dotados de atitudes empreendedoras e mentes sedentas por planejar, criar e inovar. Neste ensaio, educação empreendedora e empreendedorismo são considerados como um movimento educacional que se preocupa com o social.

A GUNI (Rede Universitária Global para a Inovação), em sua última conferência, em 2009, coloca que a universidade deve preparar estudantes a desenvolver consciência crítica sobre o mundo no qual habitam e auxiliá-los a melhor antecipar, articular e dar vida a processos alternativos para a construção de sociedades melhores. Isso tudo, pode ser alcançado através de ações extensionistas, desde que o objetivo da educação seja o de transformar e não mais o de transmitir. Por isso, essas ações devem ser praticadas por professores empreendedores.

O papel que o ensino superior tem a desempenhar é complexo, pois deverá responder à demanda científico-tecnológica, incrementar ainda mais as pesquisas de ponta e, ao mesmo tempo, preocupar-se com a formação cultural e ética dos universitários. E é aí que entra, de forma decisiva, a prática da educação empreendedora no meio acadêmico, pois a mesma possui as condições para abrir os caminhos necessários para que a universidade consiga desempenhar o papel social que lhe foi destinado pois, através da educação empreendedora, as Instituições de Ensino Superior conseguirão formar um maior número de universitários com os perfis necessários para que a tarefa destinada ao ensino superior seja cumprida.

Urge que a universidade deixe de formar empregados – fruto de uma educação embasada na transmissão; e passe a formar empreendedores – fruto de uma educação embasada na transformação. Acredita-se que, através de pessoas com perfil empreendedor, podemos construir uma sociedade que promove a cooperação e que diminui as diferenças.

Para que tudo isso ocorra, porém, não podemos esquecer do papel da universidade na formação de professores, pois uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial, quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera, de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades (DELORS, 2001, p.162).

Por conseguinte, o que se busca através da formação de professores é desenvolver nos mesmos a capacidade de trabalhar com seus alunos, perseguindo as propostas do relatório UNESCO, desenvolvendo o saber aprender, o saber fazer, o saber ser, o saber conviver e o aprender a empreender, este último surgindo como proposta deste artigo.

Acredita-se que o exercício da educação empreendedora representa um papel essencial e de máxima importância para a formação de um povo. E isso deve acontecer de modo intenso no ensino superior, pois é lá que estão os estudantes dos cursos de licenciatura, os futuros professores de nossos jovens, e é lá também que estão os futuros profissionais, que, em breve, estarão atuando no mercado de trabalho. E esses futuros profissionais, recém saídos da universidade, devem ter desenvolvido nos bancos acadêmicos a capacidade de sonhar, de planejar, de criar, de inovar, adquirindo uma visão de futuro que almeje a construção de seu próprio caminho.

Por isso, o olhar científico deste estudo tentou elucidar, através dos olhares de 257 estudantes universitários, os questionamentos que envolvem o ato de praticar e disseminar a educação empreendedora por professores empreendedores no mundo acadêmico, mais precisamente no Centro Universitário UNIVATES, localizado em Lajeado, no Vale do Taquari, Rio Grande do Sul, Brasil. Nessa perspectiva, a tese postulada e corroborada pelas vozes dos estudantes pesquisados, foi a de que professores com perfil empreendedor podem transformar a sala de aula e a educação, auxiliando na construção de um ser humano com perfil empreendedor.

A educação empreendedora que é defendida neste trabalho quer oportunizar uma transformação positiva nas instituições de ensino, através de professores empreendedores. E essas transformações têm o objetivo de ressignificar as dimensões pessoal, pedagógica e cultural que permeiam o ato educativo seguindo, também, o pensamento de Tedesco (2001) que, ao analisar a construção da identidade, que inclui o desenvolvimento da capacidade de escolher, supõe uma pedagogia diferente da vigente, com ênfase no trabalho em equipe, na capacidade de escutar e na solidariedade ativa entre os membros do grupo.

Seguindo a linha de pensamento de Tedesco (2001), este ensaio advoga a ideia de que não basta formar alunos empreendedores, se os mesmos não têm uma formação social, uma preocupação com o outro e um comportamento ético. O foco da educação empreendedora não pode ficar somente no nível pessoal, individual e na preparação profissional; deve focar também o desenvolvimento social e o engajamento para a construção de uma sociedade mais justa, buscando a formação de cidadãos que desenvolvam a capacidade de assumir responsabilidades.

Um novo paradigma emerge no centro de velhos paradigmas e novas formas de conviver estão sendo construídas nas universidades. Acredita-se que trabalhar na perspectiva da educação empreendedora

parece ser uma forma eficaz de mobilizar os elementos da criatividade e da inovação, caminhando na direção de uma sociedade diferente dessa que aí se apresenta.

Conceituando empreendedorismo e empreendedor

O empreendedorismo é uma revolução silenciosa, que segundo Dornelas (2012) terá mais importância no século XXI do que a Revolução Industrial teve para o século XX. Para o autor, o século XX passou por várias transformações e invenções que revolucionaram o estilo de vida das pessoas. Provavelmente, essas invenções foram fruto de ideias inovadoras, algo inédito, ou de uma nova visão de como utilizar as coisas já existentes. Schumpeter (1997) associa o empreendedorismo ao desenvolvimento da economia, à inovação e ao aproveitamento de oportunidades de negócios. Cabem aqui as palavras de Dolabela (2008, p.28): “Empreendedorismo é um fenômeno cultural, ou seja, empreendedores nascem por influência do meio em que vivem”.

Seguindo os dizeres de Dolabela (2008), este trabalho traz para o debate a crença de que, se os estudantes universitários tiverem em sua sala de aula professores com perfil empreendedor, os mesmos sentir-se-ão desafiados a seguir e praticar os ensinamentos contidos na teoria do empreendedorismo e, por conseguinte, sairão da universidade com o espírito empreendedor aguçado e pronto para ser utilizado nas mais diversas áreas de atuação, tanto no campo profissional como no campo pessoal.

Segundo Schumpeter (1997) um empreendedor tanto pode ser uma pessoa que inicie sua própria empresa, como alguém comprometido com a inovação de empresas já constituídas. Quer-se, neste artigo, aproximar os dizeres do economista com o papel de um professor na escola ou na universidade, pois quando um professor é contratado para prestar seus serviços em uma instituição de ensino, se ele for um empreendedor, irá inovar, transformando o que existe. E, conforme novas oportunidades forem surgindo, o professor com visão empreendedora as perceberá e as explorará, continuando o ciclo da inovação, já que empreendedorismo é um processo contínuo.

Para Dornelas (2012): “Todo empreendedor necessariamente deve ser um bom administrador para obter sucesso, no entanto, nem todo bom administrador é empreendedor. O empreendedor tem algo mais, algumas características e atitudes que o diferenciam do administrador tradicional” (p. 28). O empreendedorismo ainda está à margem na maioria das instituições de ensino, pois os educadores, muitas vezes, o relacionam com capitalismo, lucro e gestão. Desconhecem as definições dos pensadores supracitados e, por conseguinte, não sabem que empreender também tem a ver com postura, com liderança, com mudança, com atitude e, principalmente, com ação.

Na educação, pensa-se que o empreendedor deva focalizar o ensino e a aprendizagem nos quatros pilares da educação (DELORS, 2001): aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser e, com isso, ser capaz de tomar a decisão certa frente aos desafios e exigências que surgem em uma sala de aula. Além dos 4 pilares, o professor empreendedor também deve embasar suas crenças e atitudes em um quinto pilar: o aprender a empreender, pois novas habilidades e competências vêm sendo exigidas dos profissionais da educação.

O mercado de trabalho está em busca de profissionais que estejam constantemente desenvolvendo novas habilidades e competências, descobrindo e transpondo seus limites. O futuro é cheio de incertezas, por

isso, é preciso refletir sobre: habilidades pessoais e profissionais; criatividade; memória; comunicação e qual a melhor maneira de enfrentar este século. Diferenciar-se dos demais, revalidar seu diploma pessoal e profissional, rever convicções, incorporar outros princípios, mudar paradigmas, sobrepor ideias antigas a novas verdades, este é o perfil do profissional que, trocando informações, dados e conhecimentos, poderá fazer parte do cenário das organizações do futuro. São mudanças socioculturais e tecnológicas que fazem repensar hábitos e atitudes frente às novas exigências do mercado.

Para Dornelas (2012), essas mudanças podem ser conquistadas por indivíduos com perfil empreendedor, pois para o autor, esses indivíduos são visionários, fazem a diferença, sabem explorar oportunidades, são determinados e dinâmicos, são dedicados e apaixonados pelo que fazem, são organizados e bem relacionados, assumem riscos calculados, são líderes e formadores de equipes, possuem conhecimento e criam valor para a sociedade.

– Empreendedorismo na universidade

Ensinar é uma profissão de mudanças e de cada vez mais amplas e diferentes expectativas. O ensino é um trabalho baseado em interações entre pessoas e, por isso, complexo e desafiador. Se num passado recente acreditava-se que ensinar era transmitir informações, hoje, “ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização” (TARDIF, 2004, p. 118).

Os professores têm a difícil missão de instigar seus alunos a quererem aprender novos conhecimentos, procedimentos e atitudes que favoreçam a vida na sociedade. Instigá-los a querer aprender a selecionar conhecimentos para agir adequadamente em situações que se apresentam no cotidiano do trabalho e no convívio familiar, comunitário e planetário, não é tarefa fácil. Essa abrangência e profundidade dos conhecimentos exigidos no contexto atual tem representado um imenso desafio às instituições de ensino superior, responsáveis pela educação formal dos indivíduos.

À medida que a sociedade vai se estruturando a partir do conhecimento adquirido, o mercado de trabalho vai se modificando, gerando demandas por um novo tipo de profissional. Essa sociedade começa a esperar mais das universidades em termos de contribuições ao processo de desenvolvimento econômico e social. Nesse contexto, as demandas da sociedade crescem constantemente e a capacidade das Instituições de Ensino Superior de responderem ao mercado acaba desequilibrando-se (AUDY, 2006).

No Centro Universitário UNIVATES as inquietações trazidas por Audy (2006) também ganharam força, fazendo com que surgissem os seguintes questionamentos: Por que introduzir a cultura empreendedora em nossa universidade? Quais motivos estão por trás da necessidade de motivar e estimular os nossos jovens a abrir o próprio negócio ou ter atitudes empreendedoras na área que escolherem para atuar? Quais elementos tornam esta necessidade urgente? Qual deve ser o perfil do professor e do aluno empreendedor?

Foi pensando nesses questionamentos e em futuras transformações nas pessoas, que a Univates, localizada em Lajeado, RS, Brasil, institucionalizou, no ano de 2004, a disciplina de Empreendedorismo. Essa disciplina tem como objetivo principal trabalhar a autorreflexão com os alunos, levando-os a pensar sobre suas atitudes frente aos desafios pessoais e profissionais do dia-a-dia, mas não uma autorreflexão

destituída de atitude - a ideia é a de que, após refletir, os envolvidos no processo coloquem em ação o que deve ser mudado, o que deve ser aprimorado.

– O professor e a universidade

A massificação progressiva do ensino superior, a redução dos recursos econômicos materiais e humanos, as novas exigências do mercado de trabalho, a adoção das novas tecnologias de informação e comunicação determinam revisões nos atuais modelos de atuação e de formação docente (ENRICONE, 2007).

O professor do ensino superior, diferentemente dos professores de outros níveis de ensino, se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exercia no mundo do trabalho. A ideia de que quem sabia fazer também sabia ensinar, deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes (CUNHA, 2004).

Outro aspecto significativo e que merece destaque foi a forte influência que a docência universitária recebeu da epistemologia dominante, própria da ciência moderna e especialmente marcada pela racionalidade técnica, pela neutralidade e pela quantificação. “Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades, na formação dos professores” (CUNHA, 2004, p. 527). E, como quase todos os profissionais de sua época, o professor tornou-se um conhecedor especializado e um ignorante generalizado, como bem salientou Santos (2005).

Morosini (2006), ao refletir sobre o professor do ensino superior na sociedade contemporânea, salientou que a figura do professor sempre ocupou lugar central na educação. Porém, mais recentemente, uma nova ordem econômica social, de caráter global, é instalada e parâmetros como competitividade, auditoria, avaliação, empreendedorismo, empregabilidade, domínio do mercado, ensino virtual, entre outros passam a questionar a centralidade da figura do professor na educação.

A autora segue colocando que é importante considerar que, ao defrontar-se com este cenário institucional, que é extremamente competitivo e com padrões de docência definidos pelo mercado de trabalho e governo, o professor universitário tem, hoje, uma nova exigência de formação, com novos desafios à sua prática. Existe uma pressão externa concreta pela qualidade da ação docente e do currículo, o que leva a repensar a formação pedagógica do professor universitário.

Cunha (2004) constatou que o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição universitária. Não há mais espaço para a clássica percepção do professor transmissor, principal fonte da informação, depositário de verdades e certezas. Uma nova profissionalidade docente faz-se necessária. A função docente precisa ser reconstruída, com o desafio de uma nova perspectiva; “essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos” (CUNHA, 2004, p. 48).

Concretamente, significa entender que a educação e as instituições de ensino superior como um todo, e isso inclui necessariamente o docente, precisam estar organizados para enfrentar a era do conhecimento. Isso pressupõe uma ampliação do desenvolvimento e aprimoramento profissional, por meio de processos profundos e contínuos de avaliação, reflexão, capacitação e atitudes empreendedoras.

A universidade do século XXI tem algumas funções como gerar novos conhecimentos, estilos de vida, modos de comunicação, desenvolvimento pessoal, social e cultural que exigem qualidade na formação necessária dos que chegam aos estudos superiores visando à docência ou que a exercem.

Mosquera (2006, p.80) coloca que “A universidade como instituição deve rever seu papel na sociedade e propiciar respostas qualitativas para tipos de poderes que exercem papéis normalizadores, muito especialmente em um novo século de cultura globalizada”. O autor segue suas reflexões trazendo a ideia de que devemos nos preocupar em como tornar a Educação Superior mais democrática, fazendo com que o conhecimento produzido na academia esteja ao alcance de toda a sociedade.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa assume a modalidade de Estudo de Caso com abordagem quali-quantitativa. Segundo Yin (2005), o Estudo de Caso permite uma investigação para se preservar as características dos eventos da vida real e tem como grande vantagem a de estudar pessoas em seu ambiente natural, explorando fenômenos com base em vários ângulos.

No presente estudo, o campo de investigação escolhido foi o Centro Universitário UNIVATES, localizado em Lajeado, RS/BRA. Participaram do estudo, 257 estudantes da Univates que já haviam cursado a disciplina de Empreendedorismo. A escolha desses alunos ocorreu, pois os mesmos, a partir dos conteúdos já estudados na disciplina, estavam, teoricamente, mais habilitados para responder ao questionário elaborado para esta pesquisa, pois este continha questões sobre a teoria empreendedora. Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes foram substituídos pelas siglas E1 (estudante 1), E2 (estudante 2) e assim por diante, cujos algarismos corresponderão a cada um dos sujeitos da pesquisa.

Para este estudo, um questionário com perguntas abertas e fechadas foi utilizado como instrumento da coleta de dados, o qual visou identificar e mensurar a opinião da amostra ou da população. Segundo Longaray e Beuren (2003), o questionário deve ser claro, com um número limitado de questões e, para motivar o informante, deve conter uma nota explicando a necessidade e a finalidade da pesquisa. O questionário utilizado foi aplicado pela pesquisadora aos alunos que já haviam cursado a disciplina de Empreendedorismo e que concordaram em participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE, de acordo com a Resolução CNS 196/96.

Para o exame das temáticas extraídas do material selecionado, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo apresentada por Bardin (2009). Os resultados que emergiram da pesquisa foram agrupados em 3 categorias: A importância da disciplina de Empreendedorismo no Ensino Superior; O professor universitário: um empreendedor e Empreendedorismo transformando a educação na universidade.

Resultados

Neste artigo, são trazidos os resultados que emergiram do instrumento de coleta de dados e que auxiliaram na construção da segunda categoria: Professor universitário: um empreendedor. Esta categoria originou-se a partir de questões que tinham como objetivo, primeiramente, identificar se as disciplinas já cursadas nos 3 últimos semestres pelos sujeitos pesquisados, foram significativas ou promoveram transformações em suas vidas pessoais, profissionais e acadêmicas.

Num segundo momento, objetivou-se saber se as disciplinas que os estudantes elegeram como significativas, tinham sido ministradas por professores com perfil empreendedor. Dos 257 estudantes pesquisados, 245 assinalaram “sim”, correspondendo a 95,33% dos pesquisados (MARTINS, 2010). Esse dado nos mostra que o universitário deseja e aprova que seu professor tenha um perfil empreendedor.

Seguindo a investigação, perguntou-se aos pesquisados quais seriam as características observadas por eles nas atitudes dos professores que ministraram as disciplinas que tiveram significado em suas vidas. Os alunos pesquisados escolheram 7 principais características de seus professores empreendedores, partindo das características elencadas por Dornelas (2012) e já citadas neste artigo. São elas, em ordem de importância dada pelos pesquisados: 1) Possuem conhecimento, 2) São determinados e dinâmicos, 3) São otimistas e apaixonados pelo que fazem, 4) Sabem tomar decisões, 5) São dedicados, 6) São bem relacionados (*networking*) e 7) São organizados (MARTINS, 2010).

A partir das escolhas realizadas pelos universitários, pode-se inferir que a sala de aula necessita de um profissional que sabe o que diz, que sabe o que faz, que sabe fazer a diferença, que adora sua profissão, que tem postura definida, que tem dedicação constante, que se relaciona bem com os alunos, com outros professores e com o público externo à universidade e que é muito organizado.

Os 257 estudantes participantes desta pesquisa, quando perguntados sobre como esses professores empreendedores ministraram suas aulas, colocaram que as aulas foram criativas, que fizeram a diferença e citam diversas técnicas, recursos e metodologias utilizadas pelos docentes.

As metodologias enaltecidas pelos sujeitos pesquisados são trazidas para este artigo: “Eles sempre faziam com que o aluno não apenas assistisse à aula, mas participasse da mesma” (E74); “Com métodos que fazem a gente entender e ser bem mais participativo. Foram aulas produtivas e práticas” (E65); “Aulas expositivas, mas com bastante diálogo e participação dos alunos” (E66); “Ligam teoria com a prática e deram aulas que agregaram conhecimento” (E78); “De modo criativo, sem que a aula virasse a *mesmice* de sempre” (E83); “Sem decoreba e sim fazendo acontecer, mostrando como fazer.” (E104); “De uma maneira tecnicamente falando, simples, objetiva e de fácil compreensão, e sempre manteve o controle da turma.” (E189); “Deram aulas bem diferentes de todas que já tive, todas deveriam ser do mesmo estilo, pois foi um dos motivos pelo qual parei de estudar, não me animava a vir nas aulas porque era um saco, e essa não, pois eu participo.” (E66) (MARTINS, 2010, p.110).

Os dados que emergiram a partir das respostas concedidas pelos estudantes à pergunta que questionou se o “tipo” de aula ministrada pelos professores empreendedores contribuíria para a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos na sala de aula, também contribuíram para construir a categoria 2. O resultado é altamente positivo, pois 253 estudantes responderam “sim” para esse questionamento, 3 não assinalaram e apenas 1 escolheu a alternativa “não”. Portanto, segundo Martins (2010), 99,61% dos respondentes desta questão colocaram que nas salas onde professores empreendedores ministraram aulas, ocorreram aprendizagens.

Seguem as respostas dos estudantes, que corroboram os números supracitados: “Além do conhecimento passado, fizeram com que os alunos dessem seu máximo para melhorar seus desempenhos e agregar conhecimentos” (E63); “Acredito que se todos os professores sentissem prazer em ensinar, o fariam muito bem, pois passariam alegria e isso contagia e faz a gente aprender” (E54); “Porque daí não fica uma aula chata, fazendo com que o aluno se interesse mais e aprenda melhor” (E256); “Todos os alunos prestavam

atenção durante a aula e participavam fazendo questionamentos”(E240); “Esse tipo de didática faz com que o aluno fique *ligado* em aula, fazendo com que a aula seja muito mais produtiva. Faz ter vontade de aprender e não somente passar pela disciplina” (E41). (MARTINS, 2010, p.115).

Considerações finais

A partir da experiência obtida com a aplicação dos 257 questionários junto aos estudantes que já haviam cursado a disciplina de Empreendedorismo, pode-se asseverar que o primeiro passo, para que o universitário se transforme em um empreendedor é conviver com professores empreendedores. Justifica-se essa afirmação, pois a pesquisa realizada comprova, a partir dos relatos dos entrevistados, que esses professores conseguem uma mobilização afetiva dos alunos através da simpatia e da sintonia interpessoal que emanam em suas aulas. A partir da conquista desse bom relacionamento, o professor empreendedor consegue que os alunos reajam da mesma forma e esse ambiente de harmonia e de cumplicidade acaba por favorecer o objetivo maior de uma sala de aula - a aprendizagem - já que a docência existe para que o aluno aprenda.

Um professor que se mostra competente, humano, afetivo e compreensivo atrai os alunos e faz com que eles tenham vontade de aprender e não somente “passar pela disciplina”. Para Moran (2007, p.81), “O que facilita são as entrelinhas da comunicação linguística: a entonação de voz, os gestos que aproximam, a gestão de processos de participação e acolhimento, dentro dos limites sociais e acadêmicos”. O professor empreendedor que emergiu através das respostas dadas pelos acadêmicos é alguém que está disposto a evoluir, a aprender e a ensinar. Ele é um otimista, sem ser ingênuo, e consegue despertar nas pessoas as melhores qualidades.

Tem-se a ciência de que para muitos professores a mudança é um grande desafio, que começa pela concepção da necessidade de uma nova prática, que atenda aos anseios atuais. Prática essa que pode ser (re) construída por meio da formação continuada, apoiada na aceitação da importância da troca de experiências.

A formação continuada é um caminho que poderá levar os professores a reafirmarem suas identidades profissionais, entendendo o contexto no qual estão inseridos e, a partir daí, voltarem a acreditar na educação como processo possível e pelo qual também são responsáveis. Faz-se uma referência a Cortella (2006) que afirma que não nascemos prontos e que devemos fazer da nossa insatisfação algo salutar que nos desafie a aprender sempre, a prosseguir, a persistir, a modificar, a reinventar constantemente nosso olhar em relação ao mundo e a nós mesmos. Segundo o autor, quando estamos satisfeitos nos acomodamos, nos rendemos ao repouso e nos imobilizamos.

Educar é um processo complexo, que exige mudanças significativas e investimento na formação de professores, para o domínio dos processos de comunicação da relação pedagógica e o domínio das tecnologias. A mudança que deve ocorrer na educação não é um movimento simples, porque existe uma ligação muito forte com o passado, que deve ser mantida, porém atrelada à visão de futuro. O que não deve acontecer é continuar na inércia diante da defasagem gritante entre as aspirações dos alunos e a forma de satisfazê-los. A mudança vai ocorrendo aos poucos.

A pesquisa realizada apontou isso, pois alguns professores da Univates já aderiram à educação empreendedora e já estão conseguindo aproximar-se das aspirações dos estudantes, através da união de sua competência intelectual, emocional e ética, causando um profundo impacto nos alunos e atingindo o objetivo principal da educação: a aprendizagem. Quando os 257 alunos foram questionados sobre a ocorrência ou não de alguma transformação no ensino superior através da educação empreendedora, 97,62% (MARTINS, 2010) colocaram que sim, que o empreendedorismo e professores empreendedores transformam positivamente a sala de aula no ensino superior.

O foco para a mudança na educação, proposta neste artigo, é desenvolver alunos criativos, empreendedores, inovadores e corajosos para construir novos caminhos para a sociedade. Alunos e professores que busquem soluções novas, diferentes, que não tenham medo de arriscar, que se envolvam com o social e que consigam sair do previsível. A pesquisa realizada mostrou que, no ensino superior, por meio da educação empreendedora e de professores empreendedores, isso é possível.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. (2004). O Debate Contemporâneo Sobre os Paradigmas. In: GEWANDSZNAJDER, F. O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. 4. reimpr. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. p. 129-146.
- AUDY, Jorge L. N.; MOROSINI, Marília C. (orgs.) (2006). Inovação e Empreendedorismo na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- BARDIN, Laurence (2009). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BAUER, Ruben (2000). Empresas Auto-Organizantes. EccoS Revista Científica, v. 2, n. 1. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, p. 55-71.
- CORTELLA, Mario S. (2006). Não nascemos prontos! Provocações filosóficas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- CUNHA, Maria I. (2004) . Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. Educação, Porto Alegre, ano XXVII, v. 54, n. 3, p. 525-536.
- DELORS, Jacques (2001). Educação: Um tesouro a descobrir . Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/UNESCO.
- DOLABELA, Fernando (2008). Oficina do Empreendedor: A metodologia de ensino que ajuda a transformar conhecimento em riqueza. Rio de Janeiro: Sextante.
- DORNELAS, José C. A (2012). Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios. Rio de Janeiro: Elsevier.
- ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem na docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.) Reflexões e práticas e pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- GUNI (Rede Universitária Global para a Inovação) (2009). Educação superior em um tempo de transformação: Novas dinâmicas para a responsabilidade social. Porto Alegre: EDIPUCRS.

- LONGARAY, André A; BEUREN, Ilse M (2003). Caracterização da Pesquisa em Contabilidade. In: BEUREN, Ilse Maria (org.). Como Elaborar trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática. São Paulo: Atlas.
- MARTINS, Silvana N (2010). Educação empreendedora transformando o ensino superior: Diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.
- MORAES, Roque (2007). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: MORAES, R; GALIAZZI, M. C. (orgs.). Análise Textual Discursiva. Ijuí: Unijuí.
- MORAN, José M (2007). A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus.
- MOROSINI, Marília C (2006). O professor do ensino superior na sociedade contemporânea. In: ENRICONE, D. A docência na educação superior: Sete olhares. Porto Alegre: Evangraf, 85-100.
- MOSQUERA, Juan J. M (2006). Princípios da universidade no século XXI: universidade e produção do conhecimento. In: AUDY, Jorge L. N. ; MOROSINI, Marília C. Inovação e Empreendedorismo na Universidade. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- PANIZZI, Wrana (2006). Universidade para quê? Porto Alegre: Libretos.
- SCHUMPETER, Joseph A (1997). Teoria do desenvolvimento econômico: Uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e ciclo econômico. São Paulo: Nova Cultural.
- SANTOS, B. S (2005). Um discurso sobre as ciências. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- TARDIF, Maurice (2004). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- TEDESCO, Juan C (2001). O novo pacto educativo: Competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática.
- YIN, Robert K (2005). Estudo de Caso: Planejamento e métodos. 3. Ed. Porto Alegre: Bookmann.

A docência universitária no contexto de um programa de formação pedagógica: desafios e possibilidades

Noeli Prestes Padilha Rivas¹¹⁴⁸

Resumo

O referido texto apresenta resultado de uma pesquisa em andamento, realizada em uma universidade pública do Estado de São Paulo, Brasil, a partir de 2011, sob o tema “A formação do professor na Universidade: ressignificando a práxis no estágio supervisionado em docência”, cujo objetivo é investigar como a Etapa de Estágio Supervisionado do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE/USP tem se constituído em espaço formativo para a docência no ensino superior, buscando ressignificar o conceito de práxis e de docência superior por meio do diálogo com a legislação, referencial teórico e com os protagonistas do Programa PAE. A exigência para exercer a docência na Educação Superior, no Brasil, está consubstanciada na LDB 9394/96 (art. 52) que destaca *preparação* e não a *formação*. A docência universitária tem compromissos que vão muito além da mecânica transmissão de conteúdos disciplinares. Suas dimensões científicas, técnicas, estéticas, éticas e políticas se inserem em um campo social em que a formação tem relação radical com a vida pública e com o melhoramento do modelo da sociedade nacional e da sociedade universal. O PAE/USP é desenvolvido em todas as Unidades de Ensino e Pesquisa da Universidade de São Paulo (40), sendo nelas coordenado pelos Programas de Pós-Graduação. A Etapa de Estágio Supervisionado em Docência, objeto de nossa investigação, caracteriza-se por participação em seminários, experimentos de laboratório, estudos dirigidos e discussão de tópicos em pequenos grupos, bem como organização e participação em plantões para elucidar dúvidas e aplicação de provas e exercícios. Constitui *corpus* desta pesquisa a análise de documentos (legislações, regulamentações, Programas de disciplinas, relacionados ao PAE), bem como as entrevistas com estudantes de pós-graduação, professores e coordenadores do referido Programa. Optamos por investigar, neste primeiro momento três Unidades (Medicina, Química da FFCLRP e FEA) no que diz respeito à organização do programa, escolha e visão dos coordenadores, professores e alunos de pós-graduação, oriundos do Programa PAE. Nesta primeira fase participaram seis sujeitos (dois Coordenadores do Programa PAE, um docente, três alunos pós-graduandos). Os documentos demonstram que as Unidades seguem os parâmetros gerais estabelecidos e as disciplinas têm seus objetivos definidos pelos professores e por suas escolhas. Evidencia-se, portanto, nos depoimentos dos docentes e coordenadores um desejo de reformulação em relação ao PAE. Já a maioria dos alunos atribuem à docência universitária elementos importantes e inovadores para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, podemos anunciá-las, num caráter introdutório: a) O debate atual sobre profissionalização docente abrange questões relacionadas aos saberes pedagógicos, mesmo que historicamente não tenham sido valorizados; c) As disciplinas do PAE apesar de se constituir em um espaço institucional importante de formação de professores para educação superior necessitam ampliar os conteúdos formativos. A fertilidade da pesquisa, as análises das entrevistas e as atualizações do referencial teórico, por certo, contribuirão para a construção de um conhecimento sobre o objeto investigado.

¹¹⁴⁸ Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre os Fundamentos do Serviço Social na Contemporaneidade - NEFSSC/UFRJ, Bolsista do CNPq 1B.

Palavras-chave: Educação Superior; Estágio Curricular; Programa de Aperfeiçoamento do Ensino.

Introdução

Na entrada do novo milênio ocorreram mudanças profundas tanto na estrutura de ensino na universidade como em sua posição e sentido social, marcadas pelas ideologias neoliberais e posições conservadoras, o que tem induzido à reorientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo (Cunha, 2009). O objetivo desta pesquisa é analisar os conteúdos formativos consubstanciados nas disciplinas curriculares do Programa de Formação de Professores para a Educação Superior (Programa de Aperfeiçoamento do Ensino-PAE), da Universidade de São Paulo, Brasil, contribuindo para a formação do futuro professor universitário. Na primeira parte desse artigo aborda-se a universidade no atual contexto onde os processos e práticas da educação sofrem influência do modelo capitalista, consubstanciado na globalização e mundialização. A seguir, reflete-se acerca da formação do pós-graduando para a educação superior a partir da perspectiva da didática, currículo e da formação pedagógica. Os saberes pedagógicos contemplados no Programa de Pós-Graduação de uma Universidade pública brasileira são analisados e discutidos à luz do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino- PAE, cujos dados originam-se de uma pesquisa realizada, no período de 2010 a 2011. Finaliza-se o texto, apontando alguns caminhos que corroboram para a formação do pós-graduando no que concerne à formação pedagógica do professor universitário.

O contexto universitário e a formação de professores para a educação superior

A sociedade mundial balizada por mudanças atingem a organização social do mundo do trabalho quanto o contexto da produção do conhecimento. Os processos e práticas de educação e formação estão cada vez mais integrados em agendas homogêneas, cujo eixo de influência se situa, num quadro comum de políticas onde a relação entre globalização e conhecimento é balizada por *ideologias neoliberais* e *posições conservadoras*.

A globalização, “consequência da abertura e desregulação dos mercados, da difusão das tecnologias da informação, da comunicação eletrônica e da integração financeira dos mercados financeiros” (Rodríguez; Martins, 2011, p.123) promove essa transformação e induz à orientação dos sistemas educacionais, na perspectiva de fazer valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo.

Silva Jr (2011) utiliza o conceito de *mundialização*, a partir da perspectiva de Chesnais (1996) para analisar a racionalidade das mudanças na esfera educacional, no início do século XXI. O processo de mundialização transcende a internacionalização dos anos 1990 e compreende o “intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e os fluxos de capital monetário, ou capital financeiro”. (Chesnais,1996, p.5 apud Silva Jr, 2011, p.34-35). As reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, tem caráter de *“intervenção consentida* realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da mundialização” (Silva Jr, 2011, p.47), as quais são direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de *consenso social geral*. Nessa conjuntura, a educação que se busca por meio das reformas assenta-se em supostos teóricos, que possibilitam uma formação cujos traços principais são a cognição, a instrumentalidade, a adaptação e o consenso, como corolário das políticas educacionais e que afetam

diretamente os processos educacionais e formativos. Eficiência, eficácia e competitividade constituem-se em vetores dessas mudanças. Para Cunha (2009) os imperativos das políticas econômicas foram se sobrepondo aos que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sobre uma nova retórica, que assume o mercado como referência da gestão educacional.

A formação para a docência superior está enraizada nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem e afetam a trajetória da universidade contemporânea e que a redefine como uma organização social e não como uma instituição social, cujo modelo neoliberal suporta as políticas e práticas envolvidas na construção/imposição desse novo modelo (Sguissardi, 2009; Chauí, 2003). Estudos recentes sobre a profissionalização do professor frente às novas mudanças apontam a preocupação com um quadro que se destaca no âmbito profissional mais amplo, inserindo essa temática num contexto de crise, na medida em que estas não têm valorizado a docência, bem como o reconhecimento do papel da universidade, como instância aprendiz de si própria e formativa dos profissionais que nela interagem. Assumir a docência universitária como profissão pressupõe compreendê-la como formação de pessoas e, portanto, como atividade complexa. Essa complexidade advém do fato de envolver condições singulares para seu exercício e de exigir uma multiplicidade de saberes, competências e atitudes que necessitam ser apropriadas e compreendidas em suas relações. As políticas educacionais voltadas para a formação de professores universitários são recentes, tanto que, os profissionais envolvidos em sua elaboração e constituição não foram alvo destas políticas em sua fase de formação inicial. (Pimenta; Almeida, 2011; Cunha, 2010).

Para Zabalza (2007) a docência universitária contempla: *dimensão profissional* (identidade, formação inicial e continuada); *dimensão pessoal* (compromissos, circunstâncias de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam a profissão); *dimensão organizacional* (condições de viabilização do trabalho docente). Tais dimensões perpassam a formação do pós-graduando em cursos de preparação pedagógica e apontam para a resignificação do campo da didática, no qual o currículo e o ensino constituem-se referenciais fundantes à docência na educação superior.

As diretrizes referentes ao ensino superior contidas na Lei 9.394/96 explicitam que a docência no ensino superior é preparada preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. O maior comprometimento à formação docente para o ensino superior evidencia-se nos programas de pós-graduação em áreas distintas da educacional, os quais são direcionados à formação de pesquisadores em campos específicos. Desconsiderando as pesquisas sobre a importância da formação inicial e continuada para a docência na educação superior, tanto em nível nacional quanto internacional, a formação docente ainda fica a cargo de iniciativas individuais e institucionais esparsas.

A atividade docente exige habilidades além do conhecimento específico, ou seja, conhecimentos próprios para a docência. Pimenta (1999) identifica o aparecimento da questão dos saberes como um dos aspectos considerados nos estudos sobre a identidade da profissão do professor. Nesse sentido, os *saberes da docência* - a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (Pimenta, 1999)- podem se constituir como constructos da identidade profissional, em processo dialético, no qual o trabalho pedagógico se desenvolve por meio de mediações de caráter histórico, cultural e social, capaz de produzir apropriação de conhecimentos pautada no significado essencial da atividade humana básica, isto é, o *trabalho*. Isso requer dos cursos de formação inicial e continuada uma epistemologia que contribua coerentemente para a

formação do professor, no sentido de que o potencialize a compreender os processos didáticos e curriculares e atue pedagogicamente na perspectiva de unidade teoria-prática. Apreendendo a “didática como campo essencial para a atividade docente” (Pimenta, 2010, p.37) leva a refletir acerca dos novos saberes, abordagens e procedimentos investigativos no âmbito da educação superior.

Outra questão diz respeito à profissionalização docente frente às mudanças, a qual recebe um esforço combinado de diferentes teóricos como Nóvoa (2009), Tardif (2002), Marcelo e Vaillant (2009), dentre outros, têm procurado pensar a formação docente enfatizando um conjunto de saberes e capacidades que envolvem a prática educativa, na perspectiva de elevação do desempenho profissional dos professores. A valorização e construção da identidade do professor continuam com pouca ou nenhuma articulação com uma política que ofereça condições favoráveis de trabalho, associando sua profissionalização, entendida como o reconhecimento do professor enquanto ser humano e profissional, sensibilizado e estimulado para o seu autodesenvolvimento. Nesse quadro, mesmo discordando em alguns pontos, esses autores convergem no sentido de responder à demanda por competência profissional e saberes que venha garantir aos alunos aprendizagens significativas compatíveis com as exigências da sociedade contemporânea.

Os programas de pós-graduação, locus privilegiado da formação para o ensino superior, tendem a priorizar a condução de pesquisas, tornando-se responsável, mesmo que não intencionalmente, por perpetuar a crença de que para ser professor basta dominar o conteúdo ou, no caso do ensino superior, ser um bom pesquisador. No início dos anos de 1999, a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior torna obrigatório o estágio supervisionado na docência como parte das atividades dos bolsistas de mestrado e de doutorado sob sua tutela. A Universidade em questão introduziu, em 1991, o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino-PAE, com o objetivo de aprimorar a formação dos alunos de pós-graduação nas atividades de docência universitária. O Programa consta de duas etapas: a preliminar, denominada “Preparação Pedagógica”(objeto de investigação nessa pesquisa) e a posterior intitulada “Estágio em Disciplina de Graduação”, ambas com duração de um semestre letivo.

A formação do docente universitário: relevância de saberes e currículo

A formação de professores universitários é um dos fatores básicos da qualidade da universidade, no sentido de qualificação científica e pedagógica. Os educadores são catalisadores do processo de transformação da sociedade do conhecimento e como tal, devem ser capazes de promover um aprendizado cognitivo profundo, bem como comprometer-se com uma aprendizagem profissional contínua, ensinar o currículo de modo contextualizado e historicizado.

Há consensos no campo da teorização crítica de currículo quanto ao fato de que o conhecimento escolar é fruto de uma seleção cultural, condicionada por fatores que envolvem o campo sociocultural, o político, o econômico bem como os critérios exclusivamente epistemológicos. As teorizações de cunho globalizante, sejam de vertentes funcionalistas, sejam da teorização crítica, contrapõem-se à multiplicidade característica da contemporaneidade. Tal multiplicidade não vem se configurando como diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, mas como tendências e orientações que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais. (Lopes; Macedo, 2011; Moreira, 2006; Sacristán Gimeno, 1998; Bernstein, 1996). O currículo, como componente dos saberes e prática docente passa por uma reestruturação tendo em vista o contexto das políticas globalizadas, legitimadas pelo “neoconservadorismo cultural” (Pacheco, 2011, p.32).

As mudanças na sociedade repercutem na universidade com alterações na organização e distribuição do conhecimento, dos saberes, enfim, no currículo. O currículo, como construção social, abrange saberes, conteúdos, formas e modalidades que dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, humanistas, científicas, populares, etc). Portanto, o saber dos professores não é o *foro íntimo* povoado de representações mentais, mas um saber ligado a uma situação de trabalho com outros (estudantes, seus pares, comunidade educativa), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, o laboratório), enraizado numa instituição e numa dada sociedade. Do ponto de vista da formação e da competência profissional, o que caracteriza o professor, o diferencia dos outros agentes educacionais que, como ele, atua na distribuição cultural, não é exatamente o domínio da disciplina ensinada, o domínio da física ou do cálculo, como no caso do pesquisador ou do engenheiro, por exemplo, embora o domínio dessas disciplinas seja indispensável ao exercício da profissão. O que lhe é peculiar é a posse de saberes e de habilidades que lhe permitem garantir a aprendizagem da disciplina e a transmissão de uma concepção específica do mundo, transmissão essa exigida pelo mandato oficial foi confiado (Mellouki; Gauthier, 2004).

Macedo e Lopes (2011) argumentam que as disciplinas escolares são vistas como extensão dos saberes de referência, possuindo objetivos e lógica derivados desses saberes. Nesta direção, Pinar et al (1996) consideram três matrizes do pensamento curricular clássico que influenciam o pensamento educacional: o currículo por competências, condicionando o currículo à avaliação e ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras; o currículo centrado nas disciplinas de referência e o currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares.

O que caracteriza o ensino de nível superior é que ele transmite diretamente o saber. Suas práticas coincidem amplamente com suas finalidades. Nenhum hiato entre os objetivos distantes e os conteúdos do ensino. O professor ignora a necessidade de adaptar a seu público os conteúdos de acesso difícil, e de modificar esses conteúdos em função das variações de seu público: nessa relação pedagógica, o conteúdo é uma invariante. Todos os seus problemas de ensino se remetem aos problemas da comunicação: eles são, quando muito, de ordem retórica. Tudo que se solicita ao aluno é "estudar" esta matéria para dominá-la e assimilá-la: é um "estudante". Face ao ensino superior, a "particularidade das disciplinas escolares consiste em que elas misturam intimamente conteúdo cultural e formação profissional". (Chervel, 1990, p.200).

As relações entre fatores internos e externos no desenvolvimento de uma disciplina não é constante, mas o peso destes fatores dependerá das seguintes condições: a) da tradição da área de estudos ou da disciplina, em termos de prestígio acadêmico e tempo de existência, relativo à época de sua inclusão ou de seu aparecimento no currículo; b) do nível de organização dos profissionais da área, incluindo a existência ou não de periódicos ou outros meios de socialização do conhecimento; c) das condições objetivas do lugar ou do país, considerando o regime político e administrativo e a estrutura do sistema educacional. Pode-se aferir, que quanto maior é o nível de maturidade de uma disciplina e a organização dos profissionais da área, maior será o peso dos fatores internos no seu desenvolvimento. Esse peso aumenta, à medida que for mais descentralizado o sistema educacional. (Lopes & Macedo, 2011).

As mudanças em uma disciplina ou conteúdo escolar são condicionadas por fatores internos e externos, que devem ser analisadas a partir de uma perspectiva sócio-histórica. Seu desenvolvimento deve ser compreendido como resultante das contradições dentro do próprio campo de estudos, o qual reflete e

mediatiza diferentes tendências do campo educacional, relacionadas aos conflitos, contradições e mudanças que ocorrem na sociedade. Desta forma, é fundamental analisar como diferentes abordagens se articulam no interior de uma disciplina, quais tipos de relações produzidas no campo de estudos e da sociedade. Assim, “a análise da emergência e desenvolvimento de uma disciplina deve articular o educacional ao social e lidar com complexas relações existentes entre esses dois níveis.” (Santos, 1990, p.27). O currículo comporta pelo menos três dimensões: uma dimensão *prescritiva*, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão *real*, na qual o currículo prescrito cria materialidade por meio das práticas colocadas em curso nos momentos de formação; e, ainda, a dimensão do currículo *oculto*, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores, etc., e que também se convertem em conteúdos da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade (GIMENO SACRISTÁN, 1998). Essas formulações partem do pressuposto de que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural.” (Apple, 1982, p.10).

Resultados e Considerações Finais: questionamentos e proposições

Nesta pesquisa optou-se por investigar a Etapa de Preparação Pedagógica por meio dos currículos ofertados pelos cursos de Pós-Graduação (*stricto sensu*) das áreas exatas, humanas e biológicas no período de 2000 a 2010, destacando suas relações de pertinência, atividades desenvolvidas pelos alunos, saberes pedagógicos contemplados no campo da didática, do currículo e da formação de professores relacionados ao ensinar e aprender. Esta investigação, de abordagem qualitativa utiliza a técnica de análise documental para a coleta de dados (Bogdan,1994;Cellard, 2008); a entrevista com quatro coordenadores dos Programas PAE (Campus de Ribeirão Preto), quatro docentes que atuam no Programa e dez estudantes pós-graduandos que finalizaram a etapa de Preparação Pedagógica. Utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2002) para apreciação e crítica dos dados. A problemática investigada está assentada na seguinte questão: O que representa para os estudantes pós-graduandos a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE/USP no que concerne à formação para a docência na educação superior? Ou seja, até que ponto as atividades desenvolvidas pelo Programa PAE/ Etapa de Preparação Pedagógica têm contribuído para aprimorar a formação dos alunos de pós-graduação nas atividades de docência universitária? Em que medida as disciplinas e ou atividades oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação contribuíram para a construção dos saberes relativos à docência? Nesse artigo, apresentamos algumas análises relacionadas às disciplinas, bem como registramos depoimentos dos estudantes e docentes relativos à Etapa de Preparação Pedagógica.

a) *Quanto às Disciplinas*: Os documentos analisados apontam que há uma diversidade de disciplinas relacionadas ao Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE). Na área Biológica os currículos de pós-graduação contemplam o maior número de disciplinas: Medicina (10), Enfermagem (5), Farmácia (2) e Odontologia (2). Na área de Ciências Humanas e Exatas é oferecida uma disciplina para os cursos de Administração, Economia e Contabilidade e uma para os cursos de Psicologia, Química, Biologia e Física, distribuída em três turmas. A diversidade e o número de disciplinas revelam o grau de importância que as

unidades atribuem à preparação do professor para a educação superior, não necessariamente com a formação pedagógica nas disciplinas de referência. Evidencia-se na análise das disciplinas a opção por trabalhar com conteúdos relacionados aos aspectos didático-metodológicos. Estes conteúdos estão contemplados na maioria das disciplinas analisadas (vinte e uma) e contemplam: processos pedagógicos no Ensino Superior (currículo, ensino, aprendizagem, professor e aluno), o papel da pesquisa na formação e na prática de professores, Pedagogia da problematização: conceito e fundamentação teórica, conscientização e participação na prática pedagógica do profissional de saúde, trabalho pedagógico, planejamento de aulas, de disciplinas e de cursos; currículo, estratégias didáticas para o Ensino Superior, concepção e instrumentos de avaliação, atividades discentes no trabalho pedagógico, planejamento de aulas, de disciplinas e de cursos. Em três Unidades da área da saúde são enfocados conteúdos que tratam da pedagogia da problematização, processo educativo e pesquisa na área de educação e saúde, princípios de comunicação em programas de educação comunitária em saúde, os meios de comunicação em educação popular em saúde, análise crítica de dissertações de mestrado e teses de doutorado que utilizaram metodologia problematizadora.

Em outra Unidade da área da saúde todas as disciplinas (10) abordam conteúdos metodológicos essenciais à área. Os conteúdos revelam ênfase nas atividades experienciais, no fazer, evidenciando uma preocupação com os procedimentos. Neste aspecto são priorizados conteúdos relacionados aos: objetivos comportamentais, objetivos intermediários e terminais, sua avaliação, seleção de experiências de aprendizagem, sequência do ensino, técnicas de ensino, atividades práticas extra-hospitalares no ensino de especialidades médicas, técnicas de interação professor-aluno, interação professor-aluno no ensino de especialidades médicas, documentação de curso, o ensino médico no Brasil e em outros Países; novos paradigmas da prática docente em saúde, organização, execução e avaliação da prática pedagógica no ensino superior, na assistência/extensão e na pesquisa, procedimentos didáticos no ensino superior, assistência e extensão, orientações em comunicações didáticas-científicas e em concursos acadêmicos.

Na área de Ciências Humanas e Exatas é priorizada a discussão da Universidade enquanto instituição de produção de conhecimento e de ensino, a análise da trajetória da Universidade, a reflexão sobre a construção do professor universitário face aos diferentes modelos atuais de Universidade, a análise de programas de disciplinas da graduação, o levantamento de questões éticas envolvidas na formação e atuação do docente e a preparação do aluno para ministrar aulas em cursos superiores (aulas presenciais e ensino à distância). Em síntese, os dados revelam que há predominância dos aspectos relacionados à metodologia e estratégias de ensino em detrimento da explicitação das dimensões profissional e pessoal do docente. Pode-se inferir ao analisar os documentos e relatórios que a iniciativa de formação docente dos pós-graduandos de *stricto sensu* da Universidade investigada tem ressaltado a preparação didática e metodológica para a docência superior numa perspectiva instrumental, cujos aspectos institucionais, curriculares, enfim, os saberes pedagógicos que fazem parte da atividade docente são secundarizados. Na análise das disciplinas que estão sendo desenvolvidas pelo Programa PAE evidencia-se a concepção de currículo centrado nas *disciplinas de referência* (Pinar, 1996). Nas disciplinas analisadas ressalta-se a lógica do conhecimento de referência, pois é do saber especializado, acumulado pela humanidade que devem ser extraídos os conceitos e os princípios a serem ensinados aos estudantes. Verifica-se em menor grau o currículo centrado em disciplinas quando se trata de disciplinas de cunho pedagógico. Outra questão importante a salientar neste quesito diz respeito ao conceito de didática e preparação pedagógica. A maioria

dos Coordenadores associa estes dois conceitos como instrumentais, não os diferenciando. A didática é concebida como uma disciplina prescritiva e demonstrativa de métodos e técnicas.

No campo dos saberes da docência há uma fertilidade de temas e conteúdos, os quais poderiam ser mais explorados pelos cursos de Preparação Pedagógica do PAE. Nesta direção, Cunha (2010, p.25) argumenta que “ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades (...)”.

Segundo a autora, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações e correspondem a uma matriz, que se relaciona com o campo pedagógico, explicitada a partir dos saberes próprios da docência, quais sejam: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica (contemplam conhecimentos relacionados à escola como instituição social, às políticas educacionais e curriculares num determinado espaço e tempo); saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação (compreendem as parcerias que o docente estabelece com seus pares e outros atores educativos); saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem (abrangem aspectos relacionados com o conhecimento das condições de aprendizagem dos alunos e as múltiplas articulações com a prática social); saberes relacionados com o contexto sócio histórico dos alunos (abarcam as habilidades e os processos de ensino e aprendizagem que o docente desenvolve num determinado contexto histórico e social, visando a aprendizagem do estudante); saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino (incluem o delineamento dos objetivos, conteúdos, métodos, estratégias de ensino e propostas de desenvolvimento de uma efetiva prática pedagógica); saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades (envolvem as condições que permitem ao docente exercer o seu protagonismo intelectual junto aos seus estudantes, para que os mesmos tenham acesso aos bens culturais, ancorados nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas); e, saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem (contemplam conhecimentos técnicos dos instrumentos e estratégias avaliativas utilizados pelo docente, os quais possibilitam ao aluno uma aprendizagem significativa, bem como a revisão de seus percursos). (Cunha, 2010).

Almeida et al (2009) assinalam que realizar a mediação dos alunos com o conhecimento, respondendo às necessidades específicas demandadas pelo variado perfil discente, presente nos contextos de trabalho constitui, atualmente, o núcleo da ação pedagógica dos professores universitários. Por conseguinte, tanto os modelos preservados nas representações dos docentes como a ideia de que ensinar é uma arte que se aprende com a prática, não são suficientes para sustentar as necessidades do ensino universitário. Esse novo cenário traz como decorrência a necessidade de se implementar uma profunda renovação no contexto da sala de aula e nas metodologias de ensino universitário.

A resignificação dos saberes docentes para que o professor universitário entenda a relevância da docência e a responsabilidade na formação de sujeitos históricos e crítico torna-se necessária. No contexto destas mudanças é preciso recontextualizar os currículos dos programas de pós-graduação, cujas disciplinas precisam superar a submissão única ao campo científico e especializado, e contemplar aspectos que visem sua integração às áreas afins, problematizando e contextualizando conceitos, estruturas, formas e domínios do conhecimento de referência, na busca de princípios de um currículo integrado (Apple & Beane, 2000; Bernstein, 1996).

Os documentos analisados destacam a Etapa de Preparação Pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino – PAE como espaço formativo para a docência superior, mas os sujeitos investigados apontam algumas questões, analisadas abaixo:

Os estudantes identificam saberes constitutivos necessários ao exercício da docência, portanto, o que se pode denominar de saber docente é esse saber pedagógico ou profissional e a concepção do mundo que ele traz consigo pouco importando, por enquanto, o lugar, a instituição e as condições nas quais se operam a aquisição de tal saber e a interiorização da concepção do mundo. Neste sentido, o saber docente pode ser definido como um “instituído de conhecimentos e de práticas relativas ao ofício de ensinar - ou seja, que tem como objetivo a instrução e a educação dos sujeitos- e como um discurso ideológico, discurso esse que pode ser considerado, *o mais ideológico dos discursos*” (Mellouki; Gauthier, 2004, p.549).

b) Outras questões relativas ao Programa PAE-Etapa de Preparação Pedagógica:

A questão do tempo de cursos, a descontinuidade de algumas temáticas também foi apontada como restritiva a essa formação. No entanto, os estudantes apontam uma série de temáticas que foram significativas para a construção da identidade docente, mas poderiam ser aprofundadas, tais como: projeto pedagógico, programas de aprendizagem, currículos, estratégias de ensino e novas tecnologias, critérios e instrumentos de avaliação, na perspectiva formativa. Constatou-se, por meio dos relatos dos estudantes, a importância das dinâmicas utilizadas nas aulas durante o desenvolvimento da disciplina condizentes com a concepção adotada. Os estudantes pós-graduandos, em seus depoimentos, sugerem melhorias para o aperfeiçoamento do PAE, inclusive colocando o estudante (pós-graduando) em um cenário mais inclusivo e não como mero espectador. Há um distanciamento dos protagonistas do Programa, o que permite inferir que cada docente elabora sua disciplina ou conduz seu estágio sem, necessariamente, estabelecer uma relação com os outros. Tal distanciamento abrange as duas Etapas, pois, os docentes da Preparação Pedagógica não têm necessariamente nenhuma relação ou contato, como os responsáveis pelo Estágio Supervisionado. Por isso, torna-se necessário estabelecer um processo de avaliação, com a participação de estudantes, coordenadores e professores do Programa.

Outro ponto importante a pesquisar nesta área diz respeito ao sentido dessas disciplinas para a formação do futuro professor universitário, ou seja, sobre o significado de não atribuir a estes *conteúdos pedagógicos* um poder redentor, mas sim, o de ressaltar o seu caráter *mediador*, que possibilita reflexões sobre a profissionalidade docente universitária, no contexto do desafio de superar a eterna cisão entre a *cultura humanística* e a *cultura científica*.(Almeida &Pimenta, 2009; Zabalza, 2009).

Conclui-se que o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino-PAE, como locus de formação docente, constitui-se em um importante espaço de formação de futuros professores universitários. No entanto, faz-se necessário rever a constituição de sua organização curricular, procurando superar a atual instrumentalidade e reconceptualização, levando em consideração a produção crítica do conhecimento, capaz de refletir os fundamentos para uma ação docente crítica e mobilizadora para a vida sociopolítica e cultural.

Referências

- Almeida, Maria Isabel M. & Pimenta, Selma G.(2009). Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo. In: _____; _____(orgs.). Pedagogia Universitária. São Paulo: EDUSP.
- Almeida, Maria Isabel M. & Pimenta, Selma G. (2011). Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez.
- Apple, Michael. (1986). Ideologia e Currículo. Madrid, Ed. Akal/Universitária.
- Apple, Michael.& Beane, Joan. (2000). Escolas democráticas. São Paulo: Cortez.
- Bardin, Laurence. (2002). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bernstein, Basil. (1996). A estruturação do discurso pedagógico, classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.
- Bogdan, Robert. & Biklen, Sari. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Editora Porto.
- Brasil. Ministério da Educação (2006). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Brasília: MEC.
- Cellard, André. A análise documental. Poupart, Jean. et al. (2008). A pesquisa qualitativa: Enfoque epistemológico e metodológico. Trad: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes.
- Chauí, Marilena. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 1 CD ROM.
- Chervel, André. (1990). História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannonica, nº2, p.177-229.
- Cunha, Maria Isabel. (2009).Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. Revista Brasileira de Formação de Professores, v.1, n.1, p.110-128, maio.
- Cunha, Maria Isabel. (2010). Trajetórias e Lugares de Formação Universitária: da Perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin; CAPES: CNPq.
- Gimeno Sacristán, José. (1998). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3a.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Lopes, Alice.C. & Macedo, Elizabete. (2011). Teorias do Currículo. São Paulo: Cortez Editora.
- Moreira, Antonio Flavio . B. et al. (2006). Currículo, Cotidiano e Tecnologias. Araraquara: Junqueira & Marin.
- Pinar, William. et al. (1996).Understanding curriculum. Nova York: Peter Lang.
- Mellouki, M´Hammed. & Gauthier, Clermont. (2004). O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. Educ. Soc. v.25, n.87. Campinas maio/ago. p.537-571.
- Nóvoa, António. (2009). Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA.
- Marcelo, Carlos. & Vaillant, Denise. (2009). Desarrollo Profesional docente. Madrid, Espanha: NARCEA.
- Pacheco, José Augusto. (2011). Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação. Porto, Portugal: Porto Editora. (Coleção Panorama).

- Pimenta, Selma Garrido. (Org.) (1999). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, p.15-34.
- Pimenta, Selma Garrido. & Anastasiou, Léa das Graças. (Org.) (2005). Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez Editora.
- Pimenta, S. G. (2010). Epistemologia da prática resignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; Pimenta, Selma Garrido. Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, p.15-41.
- Pimenta, Selma Garrido. & Almeida, Maria Isabel (Org.). (2011). Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora.
- Rodríguez, Maria.V; Martins, Leonardo.G. (2011). Educação Superior na América latina e a globalização da racionalidade capitalista. In: Almeida, L.P; Pereira . A. Políticas Educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.123-144.
- Santos, Lucilia Léa C.Paixão. (1990). História das disciplinas escolares: perspectivas de análise. Teoria e Educação, Porto Alegre, Pannônica, nº2, p.21-29.
- Silva Júnior, José. (2011). A mundialização da produção do valor e a racionalidade das reformas da educação. In: Almeida, Maria Lucia; Pereira, Ema. As Políticas Educacionais de ensino superior no século XXI: um olhar transnacional. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p.21-69.
- Sguissardi, Valdemar. (Org.) (2009). Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente. São Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Vozes.
- Zabalza, M. A. (2007). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Zabalza, Miguel A. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

Trabalho docente e a política de pós-graduação no Brasil: O aligeiramento da educação e sua repercussão no Serviço Social

Yolanda Guerra¹¹⁴⁹

Resumo

A flexibilização demandada pelos processos de enfrentamento da crise do capital adentra os espaços do ensino superior no Brasil, no que se refere à sua desregulamentação, flexibilizando a estrutura curricular, estabelecendo novas condições e relações de trabalho e um novo marco regulatório, o qual oferece as bases jurídico-legais para atender as necessidades de valorização do capital no atual estágio de desenvolvimento. Na sequência desses “desmontes”, têm-se os processos de desprofissionalização, com a criação de novas áreas de conhecimento. A compressão espaço-tempo, marca da nossa contemporaneidade, o movimento do capital na direção da sua financeirização, a lógica da fragmentação, do efêmero, do transitório, do passageiro, tudo isso restringe a plenitude e a totalidade da vida ao presente permanente, à naturalização dos processos sociais, aos facilitismos, imediatismos e aligeiramentos. Neste modelo, o melhor ensino é o mais barato, rápido e que oferece facilidades. Obedecendo a uma lógica mercantilista, pragmática e instrumental, a pós-graduação é instrumentalizada para responder diretamente às necessidades do capital e dos serviços oferecidos no mercado. A análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) dos últimos 20 anos demonstra o aprofundamento de uma política de fomento voltada a atender aos interesses da indústria brasileira, através de parcerias com empresas, da participação do docente na captação de recursos no mercado oferecendo serviços, convertendo-o em empreendedor, mero prestador de serviço ao mercado e/ou captador de recursos. A aceitação desta política, perfeitamente adequada e atrelada aos interesses da política industrial interna e do comércio exterior, vem encontrando resistência em algumas das áreas das ciências sociais aplicada, em especial o Serviço Social. O PNPG 2011-2020 é claro quanto à estratégia para superar a defasagem do Brasil em relação a outros países, através de investimentos: na pós-graduação à distância; nos Mestrados Profissionais (destinados à formação de recursos para as empresas); na criação de uma área interdisciplinar, dentre outros. Tais incentivos se fazem através de política de Bolsas que privilegia os cursos de pós-graduação à distância e voltados para as demandas do mercado de trabalho, bem como as áreas consideradas estratégicas, evidentemente, em detrimento de outras. A pesquisa ora apresentada visa problematizar a nova lógica da política de pós-graduação no Brasil focalizando a questão na proposta de mestrado profissional, a qual descaracteriza este nível no que se refere à formação de docentes. É resultado da pesquisa histórica e documental utilizando o método crítico-dialético na análise concreta da tendência de aligeiramento da educação, em especial, os mestrados profissionais, na perspectiva de desmistificá-la. Os resultados até o momento mostram que o formato do mestrado é mais aligeirado e limitado que um curso de pós-graduação lato sensu, que a proposta não apresenta diretrizes e ações, mas metas de produtividade; não apresenta indicadores sobre o perfil dos estudantes a quem esta proposta se direciona, simplifica os resultados esperados e evidenciam tratar-se de inegável retrocesso no âmbito da qualidade da formação, impondo um aligeiramento da formação teórica e a supressão da formação política, o que vem exigindo

¹¹⁴⁹ A interferência da United States Agency for International Development (Usaid) nos rumos da educação brasileira na década de 1960 deve ser entendida sob esta ótica.

que as áreas alcancem um consenso sob a aparente democratização, o mesmo que argumenta a legitimidade de cursos de Ensino à distância.

Palavras-chave: aligeiramento, educação, serviço social

Introdução

A constituição da pós-graduação no Brasil como um sistema data dos anos de 1960 – legalizada pelo parecer da Câmara de Ensino Superior, nº 977/65 aprovado pelo Conselho Federal de Educação e se realiza sob a égide do regime militar.

São as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais da década de 1960, as novas e antigas determinações que caracterizam a expansão do capitalismo mundial que estabelece uma determinada relação excludente e subordinada em relação aos países da América Latina, o solo histórico sobre o qual ela se ergue e a lógica que a justifica.

Naquela conjuntura, fazia-se necessário assegurar determinado tipo de pesquisa e de produção tecnológica e científica que viessem a dar suporte ao projeto de transformação capitalista instaurado pela ditadura, caracterizado pela aceleração econômica, dependência do capital externo e por uma dinâmica que garantia, mas também restringia o acesso aos bens e serviços apenas aos segmentos da classe burguesa, dando prosseguimento à histórica herança de exclusão da massa da população brasileira.

A lógica da sua implantação era parte constitutiva do projeto de modernização conservadora e tinha por objetivo a consagrada integração entre centro e periferia, o que evidencia claramente nosso processo de dependência. Essa integração implicava a expansão de mercados consumidores nos países periféricos e o fomento aos países centrais enquanto produtores de Ciência e Tecnologia. É importante lembrar que o objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica¹¹⁵⁰. Pondo fim às aspirações nacional-populistas, o projeto da ditadura, no intuito de constituir uma sociedade urbano-industrial na periferia do capitalismo mundial, tinha na educação a sua estratégia principal. Esta era fundada na racionalidade técnica do que decorrem a substituição dos políticos pelos tecnocratas, a garantia da relação orgânica entre educação e aumento da produtividade da economia nacional e a ampliação de vagas em cursos tecnológicos. Para o alcance destes objetivos, o desenvolvimento da pós-graduação se constituía em estratégia das mais eficazes.

A expansão da pós-graduação no Brasil neste período cumpre ainda uma função de monta: a perspectiva de configurar à universidade um determinado perfil de neutralidade, assepsia, tecnocratismo, conformando e sustentando uma racionalidade formal-burocrática. Internamente, foi necessário que a ditadura promovesse um projeto que vele, acoberte, dissimule sua natureza coercitiva. O invólucro mistificador de que ele se recobre tanto se faz pela ideologia tecnicista quanto ganha corpo na constituição de uma tecnoburocracia.

¹¹⁵⁰ É no mínimo curioso o fato de que os argumentos dos segmentos do governo para justificar a depreciação do ensino superior no Brasil seguem sendo até hoje, basicamente, os mesmos desde o período da ditadura militar. São eles: necessidade de democratização do ensino (leia-se massificação) e o enfrentamento do baixo índice de matrículas, da suposta rigidez e anacronismo da estrutura curricular, da existência de vagas ociosas, de cursos para os quais não havia demanda de mão de obra, dentre outros. Esta claro que o que há em comum com as condições atuais é o fato de que este projeto tende a precarizar as condições nas quais a educação superior está inserida.

A partir dos acordos conhecidos como MEC-Usaid (conforme nota nº 1), o formato da pós-graduação no Brasil passa a ser organizado nos moldes da filosofia e estrutura dos EUA, os quais privilegiam: a formação de professores que atenda a pretensão de expandir o ensino e o estímulo à pesquisa voltada para atender estritamente os interesses do mercado; o treinamento de técnicos vislumbrando as necessidades do desenvolvimento nacional naqueles setores privilegiados pela ditadura, bem nos moldes da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore Schultz¹¹⁵¹. Neste modelo, há um inequívoco interesse no investimento na formação de gerentes e técnicos, capazes de aplicarem um *know-how* importado.

É neste contexto e conjuntura, no marco do projeto e do processo de modernização conservadora, tendo em vista a necessidade de desenvolver as forças produtivas e de construir um perfil de profissional que lhe fosse funcional, que se dá a criação da pós-graduação em Serviço Social no Brasil, com claro perfil tecnológico e parametrizada pelo modelo norte-americano, sendo os primeiros cursos implantados nas Universidades Católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro, ambos em 1972¹¹⁵².

A pós graduação em Serviço Social

Não obstante a esta tendência de continuidade com o modelo alienígena – mas vindo em sentido contrário, como parte de um movimento iniciado em meados da década de 60 que questiona as influências estrangeiras no Serviço Social latino-americano e o tradicionalismo das suas formulações teórico-metodológicas e ético-políticas –, tem-se no ano de 1975 a fundação do primeiro Curso de Pós-Graduação *Latinoamericano de Trabajo Social* (PLATS) na Universidade Nacional de Honduras, resultado da articulação entre Universidades Centro-Americanas e o Centro de Estudios *Latinoamericano de Trabajo Social* (CELATS). É no contexto de um movimento que questiona a influencia do imperialismo norte americano, bem como os projetos desenvolvimentistas que grassam nos países latino-americano, que se institui o chamado movimento de “reconceitualização”, que se estabelecem as bases para uma interlocução com as ciências sociais. Este movimento questionador da suposta subalternidade profissional e do significado social da profissão desencadeia preocupação com a qualificação profissional e com a pesquisa.

No Brasil, com a inserção da profissão nos circuito acadêmico e a criação das pós-graduações surge um tipo de produção teórica que questiona antigos paradigmas tais como: o Serviço Social como ramo do saber, a existência de objeto e método próprios, o endogenismo, a suposta neutralidade e assepsia dos conhecimentos/procedimentos técnicos.

Para além do seu papel de formar a massa crítica da profissão, sem dúvida que os recém-criados cursos de pós-graduação na década de 70 do século passado exercem papel fundamental no que se refere a proporcionar a articulação política de um importante segmento da categoria (composto por uma vanguarda, muitos destes sujeitos também dirigentes das entidades à época) que, para qualificar sua atuação política,

¹¹⁵¹ Este foi “o primeiro a ser oficialmente credenciado pelo Conselho Federal de Educação (Parecer 4.428/76) – voltado, sobretudo, para a formação de docentes e pesquisadores. Seu objetivo era o de capacitar para a análise crítica da realidade social e para o desenvolvimento de estratégias de intervenção do Serviço Social” (disponível em: <<http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progser.html#apresentacao>>. Acesso em: 02 de set. 2011). É importante lembrar que somente na década de 70, a formação profissional dos assistentes sociais brasileiros deixa os espaços das escolas isoladas para se integrar nos espaços universitários.

¹¹⁵² Faltam estudos que nos permitam dimensionar o impacto causado nos nossos programas de pós-graduação com a inserção de intelectuais do porte de Florestan Fernandes, Octavio Ianni, dentre outros. No âmbito particular da profissão, o retorno de intelectuais como José Paulo Netto, Marilda Iamamoto, Nobuco Kameyama (a quem dedicamos este artigo), Vicente Faleiros, dentre outros, promovem uma inflexão na produção dos programas e no conhecimento que ali é socializado.

passa a exigir uma apropriação das matrizes clássicas do conhecimento e o estabelecimento do diálogo com outras áreas de produção do conhecimento.

É no contexto dos anos 80, com o protagonismo da classe trabalhadora e a reascensão dos movimentos sociais e sindicais, que novas exigências teórico-práticas são demandadas à profissão requisitando-lhe análises e posturas cada vez mais críticas e radicais. A partir daí, passam a ser exigidos aportes teóricos que capacitassem os assistentes sociais para a interlocução com outras áreas de produção do conhecimento, marcando o que Yamamoto chamou de “travessia para a maioria intelectual e profissional dos assistentes sociais, para a sua cidadania acadêmico-política” (1996, p. 90).

Aí, também a pós-graduação se vê obrigada a se renovar. Este processo é marcado pelo retorno de quadros intelectuais da clandestinidade e do exílio, enriquecendo os programas de pós-graduação e trazendo um pensamento profundamente crítico¹¹⁵³.

Por meio de uma vertente crítica, o Serviço Social brasileiro consolida a sua maturidade intelectual (Cf. NETTO, 1996, e IAMAMOTO, 1992), alcança o reconhecimento e a validação acadêmica como área de produção de conhecimento, determina seu estatuto profissional e o seu significado social, contribui na consolidação das Ciências Sociais no Brasil, adquire visibilidade no campo acadêmico e investe na construção de um projeto de sociedade que defende a educação laica, pública, gratuita, democrática, socialmente relevante e autônoma em face dos constrangimentos da racionalidade burguesa.

Também se destaca o papel que joga a constituição da pós-graduação na difusão da tradição marxista e do pensamento marxiano no que se refere a imprimir a preocupação com a busca dos fundamentos e do questionamento da visão tecnicista e instrumental da profissão¹¹⁵⁴.

Em 1984, ainda, o Serviço Social obteve reconhecimento pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) como uma área específica de Pesquisa, fato de extrema relevância para fazer fecundar a pesquisa na área.

Não obstante aos avanços sinalizados, como decorrência das contradições próprias da sociedade capitalista, a onda neoconservadora que avança a partir dos finais da década de 80, no Brasil, ameaça, mais uma vez, as tendências de fundar na razão a constituição dos processos e sua explicação, invadindo o Serviço Social e potencializando os vetores mais conservadores e regressivos da nossa cultura profissional. Esta perspectiva tende a defender ora a destruição total da razão, ora o seu amplo empobrecimento. A negação da razão se reveste do debate sobre a crise de paradigmas, fundado na suposição de que as teorias macroscópicas já não dão conta de explicar as transformações contemporâneas, levando ao questionamento da produção teórica pautada nos modelos de cientificidade da modernidade.

A avassaladora onda neoconservadora e a pós-graduação

Apesar dos elementos de continuidade entre o atual projeto de pós-graduação no Brasil e aquele dos anos da sua criação, especialmente no que se refere aos interesses do capital, os anos 2000 consolidam um

¹¹⁵³ Pesquisas vem demonstrando que o pensamento crítico entra no Serviço Social, se não exclusivamente, pelo menos, predominantemente, através dos programas de Pós.

¹¹⁵⁴ Não é este o lugar, tampouco detenho esta competência, para realizar uma análise da devastação resultante do acordo de Bolonha, mas sabe-se que esta contrarreforma na educação foi resultado do Protocolo assinado por 29 países europeus, no ano de 1999, para padronizar o ensino superior nestes países e trazer mudanças significativas no mundo todo, no que se refere à redução do tempo de formação e titulação e à constituição de um perfil de trabalhador funcional às demandas do mercado.

processo de sucateamento do ensino em todos os níveis reverberando na Pós-Graduação, o que põe em risco o seu padrão de qualidade acadêmica, que, contraditoriamente, marcou o projeto educacional da ditadura¹¹⁵⁵.

A flexibilização demandada pelos processos de enfrentamento da crise do capital adentra os espaços do ensino superior no Brasil, no que se refere à sua desregulamentação, flexibilizando a estrutura curricular, de um lado, e estabelecendo um novo marco regulatório¹¹⁵⁶, de outro, o qual oferece as bases jurídico-legais para atender as necessidades de valorização do capital no seu atual estágio de desenvolvimento. Na sequência desse “desmonte”, têm-se os processos de desprofissionalização, com a criação de novas áreas de conhecimento¹¹⁵⁷.

A compressão espaço-tempo, marca da nossa contemporaneidade, o movimento do capital na direção da sua financeirização, a lógica da fragmentação, do efêmero, do transitório, do passageiro, tudo isso restringe a plenitude e a totalidade da vida ao presente permanente, à naturalização dos processos sociais, aos facilitismos, imediatismos e aligeiramentos. Neste modelo, o melhor ensino é o mais barato, rápido e que oferece facilidades¹¹⁵⁸.

Obedecendo a uma lógica mercantilista, pragmática e instrumental, a pós-graduação é instrumentalizada para responder diretamente às necessidades do capital e dos serviços oferecidos no mercado.

A análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação dos últimos 20 anos demonstra o aprofundamento de uma histórica política de fomento voltada a atender aos interesses da indústria brasileira, operando na direção de formar recursos humanos para o mercado, através de parcerias com empresas. Baseada em um modelo de gestão empresarial voltada às necessidades do processo produtivo, esta política de pós-graduação atual é regulamentada pela *Lei de Inovação Tecnológica* e complementada pela Lei do Bem. A sanção da Lei de Inovação Tecnológica¹¹⁵⁹, que busca promover a inovação por meio da articulação entre os diversos setores, visa a uma maior interação universidade/empresa e a participação de pesquisadores no desenvolvimento de novas tecnologias sempre direcionadas às empresas. Esta lei prevê a participação do docente na captação de recursos no mercado oferecendo serviços de inovação tecnológica, convertendo-o em empreendedor¹¹⁶⁰, mero prestador de serviço ao mercado e/ou captador de recursos.

¹¹⁵⁵ Identificamos desde a legislação criada para garantir o funcionamento dos cursos a Distância, passando pela legislação que trata do mestrado profissional e culminando com a Lei de Inovação Tecnológica e Lei do Bem, que garante a formação de recursos humanos para as empresas através da vinculação orgânica entre interesses do processo produtivo e a política de pós-graduação.

¹¹⁵⁶ Neste contexto, surge a Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, os Mestrados (em geral, profissionais) nas áreas de Defesa Social, Mediação de Conflitos, Aconselhamento Familiar, Direito Social, Vegetarianismo, Enfermidades e Doutorados em Teorias da Justiça e Teorias da sociedade, dentre outros. Dentro desta lógica também surgem os mestrados multiprofissionais e as atuais demandas para as políticas setoriais, a exemplo dos Mestrados Profissionais na Saúde ou em Saúde da Família.

¹¹⁵⁷ São espantosas as ofertas que se encontram na Internet. Dentre elas, indico o site da Rede Internacional de Ensino Livre, cuja chamada é reveladora: “acelere seu conhecimento”. Trata-se de uma rede internacional que oferece ensino a distância em vários níveis. Sua missão é assim formulada: “contribuir para a construção de um mundo melhor, produzindo conhecimento e formando talentos criativos e empreendedores, capazes de ter sucesso em sua vida pessoal, social e profissional”. Esta rede possui uma infinidade de cursos de mestrado e doutorado com carga máxima de 1000 horas para o Mestrado e 1350 horas para o doutorado, ambos podendo ser realizados de (pasmem!) 3 a 6 meses (Disponível em: http://www.redeinternacional.com.br/?sec=a_rede). Acesso em: 25 de ago. 2011.

¹¹⁵⁸ Esta lei (10.973/2004) de 2 de dezembro de 2004, complementada pela Lei do Bem (Lei n° 11.196, de 21/11/2005) – a qual mediante a mera auto-declaração dos interessados permite a subvenção econômica e isenção fiscal às empresas que realizarem atividades de pesquisa visando a inovação tecnológica – é o exemplo típico do que é a pesquisa voltada a atender aos interesses da política industrial. Como se observa, não é casual que ela tenha plena vigência e ampla aceitação. Sobre a lei de inovação tecnológica, ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm. Sobre a lei do bem: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11196.htm. Ambos acessados em: 1 de ago. 2011.

¹¹⁵⁹ Cf. o artigo 14 da Lei 10.973/2004, no qual é facultado ao pesquisador afastar-se de sua instituição, sem prejuízo do seu salário, para prestar serviços a outra Instituição Científica e Tecnológica.

¹¹⁶⁰ Célia Otranto (2006), em seu artigo “Desvendando a política da educação superior do governo LULA”, identifica que os fundamentos desta contrarreforma “estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos Organismos Internacionais. A maior parte

Para Sguissardi (2009), esta lei representa a concretização do imediatismo empresarial no campo da ciência e da tecnologia, com grandes riscos para a autonomia universitária e a liberdade, produzindo um traço marcante na característica das universidades contemporâneas: a heteronomia e submissão à política industrial e aos interesses do setor produtivo¹¹⁶¹.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 é claro quanto à estratégia para superar a defasagem do Brasil em relação a outros países no que se refere à formação pós-graduada¹¹⁶², através de investimentos: 1) na pós-graduação a distância; 2) nos Mestrados Profissionais (destinados à formação de recursos para as empresas)¹¹⁶³; 3) na interdisciplinaridade; 4) em áreas estratégicas; 5) na internacionalização e cooperação internacional. Tais incentivos se fazem através de política de Bolsas que privilegia os cursos de pós-graduação a distância e interdisciplinares, bem como as áreas consideradas estratégicas, evidentemente, em detrimento de outras.

Submetida a uma racionalidade produtivista, própria da universidade que se subordina aos imperativos do mercado e da moda, a “nova” pós-graduação brasileira como prestadora de serviços, pautada na sociabilidade que emana das relações sociais do novo imperialismo (HARVEY, 2005), cada vez mais predatórias, forma e conforma um sujeito bastante jovem e muitas vezes inexperiente, de perfil empreendedor, que se baseia na relação custo-benefício e convencido de que o seu sucesso se deve ao seu individualismo, egoísmo, esforço isolado e à desconfiança em relação ao outro. De forma aparentemente paradoxal, também acabam por naturalizar tais critérios quantitativistas, homogêneos para todas as áreas, geradores de competitividade, de clara influência do modelo das universidades norte-americanas. Tal homogeneização dos critérios, que ocorreu a partir de 1998 – e, segundo Horta e Moraes, se realizou, com base nos critérios das ciências exatas (In: BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2009) –, priva a universidade de sua especificidade, isto é, do seu sentido de *universitas*, como o lugar do diverso e do plural.

desses fundamentos foi defendida no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e direcionou medidas legais que foram sendo implantadas, desenhando a Reforma de acordo com os interesses governamentais. Dentre estas medidas, pode-se destacar o Prouni, o Sinaes, a Lei de Inovação Tecnológica, as Parcerias Público-Privadas, o Decreto que normatiza a Educação a Distância, além das medidas já adotadas para a Educação Profissional”. Aqui chamo a atenção para o Mestrado Profissional.

¹¹⁶¹ As duas assertivas do presidente da Capes, prof. Jorge Guimarães, são explícitas: “Para atender a defasagem atual na educação básica, o Brasil levaria 60 anos para graduar professores em Física ou 42 anos para Química” (Disponível em: <<http://www.ufjf.br/secom/2011/03/03/presidente-da-capes-apresenta-desafios-desta-decada-para-a-pos-graduacao/>>). “O Brasil está cerca de dez vezes abaixo de países desenvolvidos e muitos que não são desenvolvidos, mas que estão a nossa frente na questão da ciência, tecnologia e inovação” (Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4258-recopi-homenageia-os-dez-anos-da-aerea-interdisciplinar>>). Acesso em: 1 de mar.2011.

¹¹⁶² Através da Portaria Normativa nº 7, de 22 de junho de 2009, a Capes dispõe sobre o mestrado profissional. Esta portaria esclarece as razões do investimento. Algumas delas: “a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos; a necessidade de identificar potencialidades para atuação [...] em órgãos públicos, e privados, empresas, cooperativas e organizações não governamentais; necessidade de atender, particularmente nas áreas mais diretamente vinculadas ao mundo do trabalho e ao sistema produtivo, a demanda de profissionais altamente qualificados; a necessidade de capacitação e treinamento, dentre outros, tendo como objetivo capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos” (Disponível em: <<http://www.fnmp.org.br/documentos/>>. Acesso em: 4 de mai. 2010). A flexibilização, aceleração e aligeiramento são claros: a Capes outorga ao seu detentor os mesmos direitos concedidos aos titulados nos Mestrados Acadêmicos; estabelece o tempo mínimo do curso de um ano e o máximo de dois anos; define que os cursos poderão ser promovidos por universidades, instituições de ensino e centros de pesquisa, públicos e privados, inclusive em forma de consórcio e flexibiliza a forma de apresentação do trabalho final para obtenção do título de mestre, facultando a apresentação do trabalho de conclusão do curso em diferentes formatos: dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, projetos técnicos, relatório final de pesquisa, proposta de intervenção, dentre outros. Não é de se espantar se neste contexto surgirem propostas de órgãos públicos e privados no intento de formar seus próprios mestres e doutores no âmbito das novas especialidades (desprofissionalizadas) acima descritas na nota 16. É importante destacar que os Mestrados Profissionais, sendo oferecido em consórcio com as empresas e organizações públicas e privadas, possibilita à Capes dividir o ônus da sua responsabilidade de investir na pós-graduação stricto sensu.

¹¹⁶³ Crescimento marcado pelo aumento de 10 cursos em menos de 6 anos e com a ascensão de nível de 7 Programas. Ressalta-se que entre 2000 e 2009 a área implantou 15 cursos de Pós-Graduação.

Sob a demanda de preencher lacunas da formação universitária e o imperativo de preencher vagas abertas pelos programas de expansão (Reuni e Prouni), resultado da massificação da educação que marca os últimos governos, muda-se o perfil do docente dos dois níveis: de graduação e de pós-graduação. O ensino e a pesquisa científica tendem a ser reduzidos a treinamento, à transmissão de conhecimentos e ao adestramento.

Há uma clara mudança da lógica: da formação de quadros para a docência (que nasce no modelo norte-americano, por determinação dos acordos MEC-Usaid) à formação de pesquisadores. Estes passam a ter um conjunto de novas exigências que os submetem a processos de prolongamento e intensificação do seu trabalho intelectual, causando doenças e processos de sofrimento.

Com este modelo de educação superior (de clara influência do Acordo de Bolonha), marcado pela ruptura entre ensino, pesquisa e extensão, tripé que o sustenta, há o aligeiramento dos cursos que agora não priorizam a pesquisa inovadora que passa a ser privilégio dos Programas de Excelência, os únicos que possuem certa autonomia para gerir seus próprios recursos. Aos demais, reserva-se a oferta do Mestrado Profissional que titula para o mercado de trabalho e contribui com o alcance da meta do país no que se refere ao aumento do número de titulados. Nestes, em razão da sua natureza, formato e objetivos, a pesquisa inovadora e autônoma desaparece. A educação se realiza cada vez mais conectada com a lógica do mercado, como bem de consumo imediato.

A avaliação tem sido um capítulo a parte. Muita tinta tem sido gasta sobre a questão da Avaliação da Pós-Graduação. O que figura neste meio é um duelo que parece polarizar os que são a favor e os que são contra avaliar. Mas esta aparente oposição não alcança a questão de fundo: de que modelo de avaliação se trata? Sob que parâmetros tal avaliação será realizada?

O modelo CAPES impõe uma avaliação que se faz abstraída da análise crítica do contexto educacional, bem como das condições em que certas exigências são cumpridas: a busca pela suposta excelência se dá num contexto de brutal precarização das relações e condições de trabalho, causando o adoecimento profissional; a suposta produtividade se reduz ao produtivismo e este se configura como um fordismo intelectual, “em um tempo de que a pesquisa encontra-se administrada” (WARDE, In: BIANCHETTI e MACHADO NETO, 2006). Ora, é absolutamente paradoxal, incompatível ou mesmo hipócrita querer buscar a excelência ao tempo em que se impõe uma brutal precarização das condições e relações de trabalho.

Como assevera Chauí,

Os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão. Observa-se que a pergunta pela produtividade não indaga: o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz, mas opera uma inversão tipicamente ideológica da qualidade em quantidade. Observa-se também que a docência não entra na medida da produtividade (CHAUI, 2001, p.184).

Breves considerações finais acerca dos resultados da pesquisa

Apesar do acúmulo de potencialidades resultante destas breves três décadas de implantação da pós-graduação *stricto sensu* em Serviço Social no Brasil, nas quais a área logrou construir um espaço que se encontra em franco crescimento e detém vitalidade e enormes possibilidades, dadas especialmente pelo

seu caráter interdisciplinar e sua perspectiva crítica¹¹⁶⁴, os reflexos deste modelo reverberam na área em vários aspectos.

A seguir, faremos alguns apontamentos a partir de uma visão panorâmica da área, resultado da pesquisa em andamento.

Ao contrário da tendência mais geral, e na direção da nossa cultura profissional com fraca tradição em pesquisa, o enfoque da nossa pós-graduação está no ensino. Os programas de Pós-Graduação da área mantêm uma importante função de formação de quadros para a docência tanto para o Brasil quanto para outros países do continente latino-americano (Argentina, Uruguai, Chile, Costa Rica, Colômbia, Venezuela) e europeu, especialmente, Portugal. Com menor incidência, também intervêm na formação de docentes e profissionais que atuam no continente africano (Cabo Verde, Angola e Moçambique). Vêm também formando a massa crítica inserida na formulação e implementação de políticas sociais, nos conselhos de direitos, nas organizações não governamentais e, ainda que em menor incidência, nos movimentos sociais. Os Programas encontram-se bem estruturados com disciplinas apresentando conteúdos e bibliografia atuais e em conexão com as áreas de concentração e linhas de pesquisa. Ressalta-se que a procura pelos nossos Programas extrapola a área de Serviço Social: muitos dos candidatos que os procuram são de áreas afins e estão interessados num debate crítico que se faz em torno do capitalismo contemporâneo e suas formas de enfrentar a chamada questão social.

Já foi mencionado o avanço da pesquisa quando foi reconhecida e instituída a partir da mudança do estatuto da entidade em 1998, instaurando e mantendo a necessária transversalidade entre graduação e pós-graduação, bem como garantindo suas duas dimensões: como subsídio ao exercício profissional e como produtora de conhecimento.

Comparece a necessidade de enfrentar a concepção instrumental de ciência e a tendência de valorizar apenas o conhecimento instrumental, voltado a solucionar problemas numa perspectiva da racionalidade própria de profissões interventivas.

Há que se enfatizar que a vitalidade da área está na sua ampla produção técnica e grande inserção social dos programas – e mesmo os menos consolidados portam a tendência de desenvolver projetos de pesquisa e extensão de relevância social e sua produção técnica repercute em diferentes espaços sócio-ocupacionais e áreas de conhecimentos.

A produção crítica do Serviço Social brasileiro vem atravessando o continente latino-americano, especialmente, mas não exclusivamente, através da Biblioteca Latino-Americana publicada pela Editora Cortez.

Destaca-se o crescimento numérico dos Programas nos dois últimos triênios (2004-2006) e (2007-2009). Tal crescimento também vulnerabiliza a área que passa a ter como desafio a consolidação de cursos novos, à luz de critérios idênticos aos das ciências exatas e naturais e os mesmo dos Programas já consolidados.

A área ainda se ressent de uma cultura de cooperação e intercâmbio, embora nos dois últimos triênios isso tenha avançado muito em termos de nossa participação em convênios e intercâmbios internacionais.

¹¹⁶⁴ Professora Associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Brasil, Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre os Fundamentos do Serviço Social na Contemporaneidade - NEFSSC/UFRJ, Bolsista do CNPq 1B.

A qualificação de periódicos e Revistas Científicas da área, no sentido da sua indexação em bases nacionais e internacionais, tem sido forte e corajosamente encaminhada pelos seus editores.

Neste sentido, como grande desafio para a Pós-Graduação na área e que requererá grande investimento das entidades, dos nossos representantes nas agências de fomentos, dos coordenadores de programas, docentes e discentes, podemos indicar a necessidade de um amplo e sistemático debate: qual é o modelo de Pós-Graduação que nos cabe construir? Igualmente importante é questionar quais são indicadores de qualidade da nossa produção, considerando não só as suas características, mas também os valores e princípios do nosso projeto ético-político, e aqui cabe ainda uma observação: em face destes valores, devemos vislumbrar um modelo de Pós-Graduação que muito diverge do modelo atual.

Ora, no modelo de pós-graduação que queremos, a avaliação tem que incorporar indicadores sociais relevantes para a sociedade, especialmente, para a classe trabalhadora. Requer resgatar o papel social e crítico da universidade brasileira, como instituição social, efetivamente pública, gratuita, democrática, autônoma, socialmente referenciada, dotada de recursos materiais e humanos capazes de atender às demandas do desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, onde a educação é pensada como um direito e não como um serviço concebido e avaliado sob critérios mercantis.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Diretrizes Curriculares da ABEPSS 1996. (s/d) Disponível em:

<http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf>. Retirado em: 15 ago. 2010.

ABEPSS. Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Apresentação. (s/d) Abepss. Brasília, n. 1, ano I, 2000.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Educação a distância, abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro e ampliação espúria da educação superior: uma crítica à política de EAD do governo Lula da Silva, 2005. (s/d) Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp>. Retirado em: 10 ago. 2010.

BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (Orgs). (2009) Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. São Paulo: Autores associados.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (2006) A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004. (s/d) Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Acesso em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Retirado em: 30 ago. 2010.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.(s/d) Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4459-reuniao-do-proex-recebe-220-coordenadores-de-programas-de-pos-graduacao>>. Retirado em: mar. 2011.

- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/secom/2011/03/03/presidente-da-capes-apresenta-desafios-desta-decada-para-a-pos-graduacao/>>. Acesso em: mar. 2011.
- CARVALHO, Denise B. B.; SILVA SILVA, Maria O. (Orgs.). (2005) Serviço Social, Pós-Graduação e Produção de conhecimento no Brasil. São Paulo: Cortez.
- CEDEPSS. Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social. (1994) Cadernos de Pesquisa Cedepss. N. 1. Configuração de um projeto profissional para o Serviço Social: o pensamento das entidades nacionais. Abess- Cedepss, 1994.
- CEDEPSS. Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social. (1994) Cadernos de Pesquisa Cedepss. N. 2. Estudo de 10 anos da Revista Serviço Social e Sociedade (1979-1989). Abess-Cedepss, agosto, 1994.
- CHAUÍ, Marilena (1999). Reforma do ensino superior e autonomia universitária. Revista Serviço Social & Sociedade. São Paulo, ano XX, vol.61 ano XX, 118-126.
- _____.(2001) Escritos sobre a Universidade. São Paulo: Editora Unesp.
- DANTAS, Flavio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação R B P G, v. 1, n. 2, p. 141-159, nov. 2004. Disponível em:
<http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/160_172_responsabilidadesocial_posgraduacao_brasil.pdf>.
- GUERRA, Yolanda. (2011) A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino publico, privado e a distância. Revista Serviço Social e Sociedade, São Paulo, Cortez.
- HARVEY, David. (2005) O novo imperialismo. São Paulo: Loyola.
- HORTA, José S. B.; MORAES, Maira Celia M. (2009) O sistema Capes de pós-graduação: da área de educação à grande área de Ciências Humanas. In: BIANCHETTI, Lucídio e SGUISSARDI, Valdemar (Orgs). Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. São Paulo: Autores associados.
- IAMAMOTO, Marilda V. (1996) O debate contemporâneo do Serviço Social e a Ética profissional. In: BONETTI, D. et al (Orgs). Serviço Social e ética: convite a uma nova práxis. São Paulo: Cortez-CFESS.
- LIMA, Leila. Una parte de la historia del Trabajo Social: 6 años en el CELATS. Biblioteca Virtual del la Universidad de Costa Rica. Disponível em: www.universidadecostarica.cr. Retirado em: abr. 2010.
- MAUÉS, Olgaíses; MANCEBO, Deise; CHAVES, Vera Jacob. (2006) Crise e reforma do Estado e da Universidade Pública: implicações para o trabalho docente. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 37-53, Ed. UFPR.
- NETTO, José Paulo. (1990) Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. São Paulo: Cortez.

- _____. (1996) Transformações societárias e Serviço Social: notas para uma análise prospectiva da profissão. In: Revista Serviço Social e Sociedade, n. 50, Ano XVII, abril, São Paulo: Cortez, p. 87-132.
- OTRANTO, Celia R. (2006) Desvendando a política da educação superior do governo Lula. Revista Universidade e Sociedade do Andes-SN, ano XVI, nº 38, jun, p. 18 a 29. Disponível em: <http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho14.htm>. Retirado em: 10 maio 2010.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. PUC–Rio. Disponível em: <http://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/progser.html#apresentacao>>. Acesso em: set 2011.
- REDE INTERNACIONAL CURSOS A DISTÂNCIA. Disponível em: www.redeinternacional.com.br>. Retirado em: ago. 2011.
- REVISTA MUNDO CORPORATIVO. A educação por um país mais competitivo. Disponível em: <http://noite.wordpress.com/2010/05/09/aprender-a-educacao-por-um-pais-mais-competitivo>>. Acesso em: 25 ago. 2010.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos R. (2009) O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica. São Paulo: Xamã.
- SGUISSARDI, Valdemar (2009) A avaliação defensiva no Modelo Capes de Avaliação: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI, L. e SGUISSARDI, V. (Orgs). Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação. São Paulo: Autores associados.
- SILVA JÚNIOR, José dos Reis. (1996) Tendências do ensino superior diante da atual reestruturação do processo produtivo no Brasil. In: CATANI, A. (Org.). A universidade na América Latina: tendências e perspectivas. São Paulo: Cortez, p. 11-33.
- SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei C. O que mudar na avaliação da Capes? In: Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_2_nov2004_/08_34_o_que_mudar_na_avaliacao_capes.pdf>. Retirado em: ago. 2011.
- VALOR ECONÔMICO. <http://www.valor.com.br/impreso/primeira-pagina/governo-retoma-grandes-contratacoes-em-2010>>. Retirado em: 19 set. 2011.

As condições do ensino superior no Brasil: repercussões na formação dos profissionais e docentes em serviço social

Yolanda Guerra¹¹⁶⁵

RESUMO

O projeto educacional brasileiro, em especial no que diz respeito ao ensino universitário, tem sido submetido aos imperativos do capital nacional e internacional e às demandas imediatas do mercado de trabalho. Como parte destas determinações, resultante do acordo de Bolonha, tem-se a abertura desmesurada de novas vagas sem a garantia da necessária infraestrutura, num verdadeiro processo de massificação da educação, sob o discurso quase que incontestável da democratização do ensino. Tal projeto altera o escopo da educação que deve ser cada vez mais rápida, flexível, barata, voltada para demandas do mercado, assim como altera o perfil de profissional, incentivando maior competitividade, concorrência, criatividade, espírito empreendedor. O paradoxo está em que este modelo de educação não permite a constituição de um sujeito que seja capaz de realizar a análise crítica de tais fundamentos, já que, a nosso juízo, somente o domínio da teoria crítica e questionadora da ordem social vigente é capaz de possibilitar uma sólida formação profissional que seja capaz de permitir a crítica dos fundamentos sobre os quais a crise do capital e a contrarreforma da educação superior, como duas determinações que se complementam, estão assentadas. O que significa para uma profissão como o Serviço Social submeter a sua formação profissional ao modelo vigente? Para problematizar esta questão, desenvolvo algumas determinações históricas que compõem as condições e relações nas quais a formação profissional do assistente social se realiza no Brasil, articuladas às determinações próprias da cultura historicamente construída por esta profissão. Se estamos corretos em considerar que a formação (graduada e pós-graduada) constitui-se em mediação fundamental na realização de um projeto profissional que vise à construção de uma nova ordem social, esta comunicação objetiva apontar os principais desafios prático-profissionais, teóricos e políticos que a atual conjuntura impõe para a formação de profissionais capazes de empreenderem-se na construção de outro projeto de sociedade. Assim, a pesquisa realizada mostra que a crise atual, com suas novas e antigas determinações, impõe metamorfoses ao mundo do trabalho, o que exige um perfil de profissional e de docente funcional a esta etapa do capitalismo. As atuais configurações do ensino respondem às exigências da atual fase do capitalismo e do mercado de trabalho, realidade esta na qual se manifestam as diversas formas de precarização das relações e condições de trabalho, flexibilização dos direitos e focalização das políticas sociais que, como parte da mesma racionalidade, condicionam exercício e formação profissionais. Nas condições acima aludidas, a formação de profissionais e de docentes tem o desafio de fornecer a base teórica e os princípios éticos e políticos que conformem perfis profissionais capazes de desvelar e enfrentar a crise do capital e suas consequências para as massas da população. Esta comunicação é fruto da análise resultante da utilização do método histórico-crítico na pesquisa teórica e documental, utilizando como técnica a análise imanente da produção bibliográfica e de documentos referentes à política nacional de educação superior no Brasil, às diretrizes da área de Serviço

1165 Cabe lembrar que Paulo Renato Souza ocupou numerosos cargos públicos e executivos no Brasil e no exterior, incluindo o de gerente de Operações do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) em Washington. O ex-ministro é proprietário e diretor da PRS Consultores, a qual dá consultoria aos empresários da educação, tendo por clientes Grupo Santillana - uma empresa de comunicação espanhola que atua em 22 países nas áreas de educação, informação e entretenimento - e a Editora Moderna.

Social. Sua relevância está na possibilidade de captar os desafios da formação com vistas a fornecer subsídios para a formulação, em conjunto com outros sujeitos individuais e coletivos, de um projeto emancipador de educação.

Palavras-chave: condições do ensino, formação profissional, serviço social

Introdução

A atual crise do capital, seus antigos e reatualizados modelos de produção/reprodução e de acumulação, incidem na construção das subjetividades, constituindo um sujeito que adere, acriticamente, ao fetiche oriundo do processo de financeirização do capital, não apenas respondendo, mas incorporando sua racionalidade como modo de ser, pensar e agir. Aqui, valores caros ao liberalismo clássico, tais como a naturalização do individualismo, a competitividade, o pragmatismo e o utilitarismo, são revigorados e reciclados, constituindo-se parte da pedagogia de educar para um período de desemprego estrutural. Nesta, desenvolve-se a capacidade de os trabalhadores estarem aptos a serem explorados pelo mercado, responsabilizando-os por sua própria empregabilidade. Estimula-se a perspectiva do tempo presente, do aqui e agora, de relações provisórias, virtuais e descartáveis, a adaptabilidade e flexibilidade, o desejo de “levar vantagem”, priorizam-se soluções rápidas, ligeiras e tecnocráticas e a concepção de uma educação, sinônimo de treinamento, que forneça a chave do sucesso pessoal. Aqui, as políticas educacionais vêm se constituindo em instrumentos utilizados para forjar o perfil sócio-histórico dos profissionais e a sociabilidade necessária aos padrões de acumulação capitalista.

No Brasil, a particularidade que o processo educacional adquire na contemporaneidade localiza-se na participação das políticas educacionais na definição das formas concretas de integração dos homens dentro da nova reorganização da economia mundial, dentro da mundialização e financeirização do capital. Sabe-se que a inserção do Brasil nos processos de globalização, tal como de outros países latino-americanos, foi realizada de maneira subalterna (GUERRA, 1998). É o contexto sócio-histórico de reformas neoliberais consolidado no primeiro governo FHC, através da constituição do marco legal que as sustentam, tal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e a lógica instrumental, gerencial e produtivista que sustenta essas reformas, com inquestionável influência do Banco Mundial, se constitui o marco da reforma regressiva das políticas sociais e da precarização e mercantilização da educação. A este respeito, Kuenzer (1999) localiza na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 o suporte jurídico normativo para a implementação da reforma neoliberal na educação.

Diante das determinações macroscópicas que constituem o solo sobre o qual a formação profissional dos assistentes sociais brasileiros se assenta, este texto pretende apontar as repercussões na formação dos profissionais e docentes em Serviço Social, enfatizando alguns dos seus desafios para a concretização de um perfil de profissional crítico, consistente teoricamente, comprometido com valores humano-genéricos e competente técnica e politicamente.

Como marco da inflexão regressiva da educação no Brasil, localizamos o governo Fernando Henrique Cardoso. Neste, as mudanças advindas da LDB, que conduzem a uma concepção neopositivista da educação, baseada na “pedagogia das competências”, a reforma do Estado, que concebe a universidade como uma organização social, a criação de um marco legal capaz de sustentar tal reforma regressiva da educação e sua conseqüente privatização, através das fundações privadas que passam a atuar diretamente

na gestão administrativa e financeira das universidades, pela via das chamadas parcerias público-privadas, são processos que se conectam às exigências de um novo modelo de organização do trabalho, visando, supostamente, colocar o país rumo ao desenvolvimento econômico e social e apto à competir no mercado internacional.

O governo FHC estabelece um marco legal no qual é possível o desmonte das políticas públicas, ao mesmo tempo em que as mercantiliza e as privatiza, a exemplo da saúde, previdência e educação. Para tanto, institui a chamada Reforma do Estado brasileiro. Tal (contra) Reforma do Estado no Brasil veio combinada com (sérias) medidas de ajuste estrutural e foi absolutamente funcional aos ajustes necessários para que a economia brasileira se tornasse acessível ao capital estrangeiro internacional, ao processo de financeirização do capital. A reforma do Estado Brasileiro operada no governo Fernando Henrique Cardoso, sob a batuta do ministro Bresser Pereira, atendendo às orientações dos organismos internacionais representantes do grande capital financeiro, foi conduzida por estratégias eminentemente gerenciais e orientada pela perspectiva privatista do mercado.

A partir destas características não há dúvida do caráter eminentemente regressivo da direção que a Reforma do Estado brasileiro adotou, donde sua concepção como contra-reforma. A direção desta contrarreforma fica evidente nas palavras do ministro Bresser Pereira, responsável pela mesma. Diz ele que “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (PEREIRA, in: GUERRA, 1998, 277), de modo que o Estado passa a ser apenas um regulador e transferidor de recursos.

A Reforma Gerencial do Estado teve como objetivos: o desmonte dos direitos, a desestabilização os sindicatos, e por fim às já escassas medidas de proteção social. Ela altera a arquitetura das políticas sociais no que diz respeito à sua funcionalidade, pois substitui todos os pressupostos básicos da execução dos serviços públicos, convertendo-os à lógica do mercado em detrimento da garantia de direitos, ou seja, a satisfação das necessidades humanas passa a se processar pela mediação do mercado. Esta foi a direção escolhida pelo governo FHC para a Reforma do Estado ao seguir rigorosamente os ditames do consenso de Washington privilegiado em seus planos econômicos, garantindo os acordos firmados com os organismos internacionais, com o sacrifício das classes mais vulnerabilizadas.

A concepção de educação como um serviço está expressa no Plano Diretor da Reforma do Estado, iniciado no governo Cardoso (1996), que preconiza a maior eficácia do setor privado frente ao público no atendimento educacional dos segmentos populares.

A proposta é converter o Estado brasileiro em um Estado Social-Liberal. O Estado Social-Liberal é o Estado técnico, neutro, acima das classes, isento de qualquer compromisso de classe e de ideologia. É o modelo de Estado que incorpora a racionalidade racionalista do mercado, orientada pelos “[...] valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (PEREIRA, 1996, p.15).

Nesta proposta de Contra-Reforma, as universidades encontram-se inseridas no Núcleo de Serviços não Exclusivos do Estado, junto com hospitais, centros de pesquisas, museus, creches, ambulatórios, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e velhos, orquestras sinfônicas, e outros.

Não é demais observar que esta reforma encontra-se em sintonia com as orientações para o ensino universitário, conforme o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o

século XXI, de Jacques et al. (1998), o qual indica premissas para a educação dos países periféricos e dependentes, dentre as quais considera que: as universidades já não têm o monopólio do ensino superior; 2) as funções da Universidade devem e podem ter em vista o desenvolvimento sustentável; 3) o ensino universitário exige liberdade acadêmica e autonomia; 4) a divisão dos currículos por disciplina não corresponde às necessidades do mercado de trabalho e as instituições que obtêm melhores resultados são as que souberam incrementar, com flexibilidade e espírito de cooperação, aprendizagens que transcendem os limites das disciplinas. 5) as universidades devem se tornar abertas: oferecer a possibilidade de aprender à distância, daí o incentivo e priorização da modalidade de Cursos à Distância; 6) as universidades devem dispor e aproveitar da colaboração de especialistas. Aqui, a tendência é a substituição gradativa do trabalho docente pelo do especialista. 7) deve haver a alternância entre escola e empresa, cujo objetivo é reduzir o ensino universitário ao preparo e inserção de quadros no mundo do trabalho.

No âmbito do relatório aparece claramente o discurso centrado nos serviços voluntários e de qualificação duvidosa. Subjacente a esta concepção comparece duas grandes premissas que direcionam a programática do ensino universitário. São elas: 1) Desregulamentação: a premissa é a não exigência de diploma para o exercício de funções; 2) Substituição do diploma por “certificados pessoais de competência”, os quais reconhecem os indivíduos pelos seus conhecimentos e aptidões na medida em que forem adquiridos, objetivando facilitar a transição entre educação e trabalho; 3) Desespecialização: a formação por competências não visa a dar conta de formar um profissional, mas de dotar-lhe de algumas competências e habilidades, evidenciando que o horizonte definidor das diretrizes do ensino superior tem sido o processo produtivo.

Nesta perspectiva, o Ministro da Educação do Governo de FHC à época, Paulo Renato de Souza¹¹⁶⁶, que ocupou a pasta de 1995 até 2002, estabelece as bases da política para reforma Universitária, que traz em si as recomendações do Banco Mundial, em três pilares: 1) Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão); 2) Autonomia Universitária; e, 3) Programa de Gratificação e estímulo à Docência/GED), as quais explicitam o direcionamento da educação brasileira consolidando a intenção de privatização da universidade pública, descomprometendo o Estado com o seu financiamento.

De maneira geral, podemos indicar as conseqüências do modelo educacional vigente sob o governo FHC e que com o presidente Lula se aprofunda e se expande: a) Qualificação abstrata e polivalente, a que a educação deve prestar-se, visando facilitar a mobilidade e transferência dos indivíduos de uma atividade à outra. É o que está sendo chamado de multifuncionalidade; b) Aligeiramento da educação; c) Formação de caráter técnico e instrumental: a perspectiva de adestramento e treinamento, fundamentalmente produtivista e de racionalização dos custos da produção, acrescida pela ideologia da flexibilidade, qualidade total e de conteúdo privatista e mercantilista; d) Concepção de educação de clara inspiração na Teoria do capital humano, a qual reduz a educação e o conhecimento a fatores de produção, com predomínio das demandas do mercado.

¹¹⁶⁶ Dados disponíveis em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> acesso em site oficial. Acessado em agosto de 2010.

Governo Lula e a expansão desmesurada

Como dito, o modelo do capital fictício predominante na atualidade tende a atribuir determinadas configurações às relações de produção/reprodução, condicionando as decisões governamentais.

Segundo Leher (2005), no governo Lula podem ser apreendidas as mesmas tendências destrutivas verificadas no governo Fernando Henrique Cardoso. Ambos se orientam a atender os interesses do capital rentista. Aponta as seguintes orientações do ensino superior: racionalização do acesso não por medidas universais, mas por cotas; programas de estímulo à docência por meio de gratificações por produtividade; avaliação padronizada da “qualidade” (Exame Nacional de Desempenho) inspirada na teoria do capital humano; vinculação entre os planos de desenvolvimento institucional (estabelecidos com a participação empresarial), avaliação (Sinaes) e financiamento (financiamento por meio de contratos); direcionamento do “mercado educativo” da instituição para o âmbito regional, e associação linear e estreita entre eficiência acadêmica e pragmatismo universitário (LEHER, 2005).

Os dados apreendidos do site oficial do INEP retratam a situação do ensino superior no Brasil no ano de 2008¹¹⁶⁷. Das 2.252 instituições, 236 são públicas e 2.016 privadas; 183 são universidades, 124 são centros universitários e 1.911 são faculdades. O restante (34) está entre Centros Federal de Educação tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Estes dados mostram que a participação do setor privado na educação vem se constituindo em fonte de ganho aos empresários do setor. A partir destes dados podemos, ainda, fazer algumas inferências.

A educação tem sido um campo específico de investimentos estrangeiros. Segundo Leher (2005), o Anteprojeto da Lei de Educação Superior cria o marco legal tão desejado pelos empreendedores da área, permitindo a participação de até 30% de capital estrangeiro.

A necessidade de tornar o ensino superior mais ágil, flexível e adaptado às exigências econômicas dos organismos internacionais, baseia-se na idéia de que uma política educacional voltada para a “competitividade” deverá permitir a inserção do Brasil no grupo de países que, nas próximas décadas, irá liderar a dinâmica econômica global.

Na consolidação destes interesses, os oito anos do governo Lula forjaram um determinado modelo de educação¹¹⁶⁸, ao investir numa expansão desmesurada na tentativa de tornar o país competitivo e ajustado à nova “ordem” mundial, donde o privilégio da educação à distância¹¹⁶⁹ utilizada em todos os níveis de ensino, apoiando-se no discurso de se constituir em estratégia de democratização do acesso, estratégia que tem forte poder de mobilização.

¹¹⁶⁷ É exemplar o artigo publicado na Revista Mundo Corporativo que se intitula “A educação por um país mais competitivo” de Armando Castelar Pinheiro, disponível em: <http://noite.wordpress.com/2010/05/09/aprender-a-educacao-por-um-pais-mais-competitivo>. Acesso em: 25/08/2010.

¹¹⁶⁸ De acordo com o documento do ANDES: “o MEC pretende ampliar a oferta da educação superior pública de modo a alcançar, em um prazo de dez anos, 40% das vagas nas instituições públicas sem modificar os magros recursos para as IFES: mediante uma derrama de diplomas conferidos pela educação a distância” (Cf. ANDES-SN. Disponível em: http://www.andes.org.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp).

¹¹⁶⁹ A dinâmica do cotidiano da vida docente é explicitada nas palavras de SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR (2009, pp.49-50) “os professores pesquisadores atuam na docência, pesquisa e extensão, dão aulas na graduação e na pós-graduação, preparam aulas, corrigem provas, atendem seus alunos; fazem suas pesquisas, relatórios de pesquisas, artigos e livros para publicação; orientam e [...] em face de sua condição salarial, buscam complemento prestando serviços num tempo e espaço comprimidos, com graves conseqüências para sua saúde, para suas relações familiares em razão da jornada de trabalho extra em casa e nos finais de semana, dentre muitas outras...”.

A expansão de vagas a qualquer custo resulta na formação de um contingente da população que, seduzido pelo canto da sereia da mobilidade social, não percebe as fragilidades do modelo de ensino universitário nem o perfil de profissional que está sendo priorizado nesta formação.

O atrelamento da formação universitária ao mercado e aos interesses do capital compromete o modelo de ciência no que se refere ao processo de produção do conhecimento, ao produto, ao resultado e ao financiamento.

Dois projetos priorizados pelo governo Lula merecem destaque: 1) PROUNI (Programa Universidade para Todos) e o 2) REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais).

Criado pelo governo Lula em 2004, o PROUNI atende as universidades privadas na concessão de bolsas de estudo (integrais ou parciais) em cursos de graduação, numa clara tentativa de ocupar as vagas ociosas no sistema privado. É importante ressaltar que as instituições de ensino superior privado que aderem ao programa recebem isenção de tributos.

Dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência dos estudantes na educação superior, diz ser o principal objetivo do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Sobre este Programa, convém considerar que o governo vem promovendo a expansão de vagas sem a devida infra-estrutura necessária e, em alguns casos, sem provimento de concursos públicos para docentes e pessoal técnico-administrativo, gerando sérios problemas tais como: salas superlotadas, ausência de espaço físico adequado e de carteiras para os alunos, aumento da carga horária docente e da exploração da sua força de trabalho, preocupação restrita ao atendimento de metas de produtividade em detrimento da qualidade.

De acordo com o documento Expansão das IFES: nota pública do ANDES-SN, ao final de cinco anos, a meta é alcançar uma taxa de conclusão média de 90% nos cursos de graduação presenciais e uma relação de 18 alunos por docentes em sala de aula.

Como já afirmamos, não obstante ao fato de que a expansão de vagas nos âmbitos público e privado possibilita a inserção de camadas até então excluídas, esta estratégia, além de produzir um exército de titulados que não encontram vaga no mercado de trabalho da sua profissão, tem se constituído em nicho do setor educacional e tem sido utilizada como mecanismo de redução de investimentos públicos na área educacional, de aligeiramento da formação, de aproximação das exigências do mercado, de permitir lucros dos investidores. Para tanto, o ensino à distância tem sido uma estratégia extremamente funcional. Conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI,

A experiência do ensino à distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo. Estas possibilidades devem incluir, ao mesmo tempo, a formação profissional e os ensinamentos de enriquecimento pessoal. Além disso, de acordo com a idéia segundo a qual cada um deve simultaneamente aprender e ensinar, a universidade deve apelar mais à colaboração de especialistas além dos professores de ensino superior: o trabalho de grupo, a cooperação com a comunidade circunvizinha, (...) (Delors, 1998- grifos meus).

Como vem mostrando as pesquisas realizadas pelo GT de Educação do ANDES, “75% das matrículas nessa modalidade são de licenciaturas e cursos de pedagogia. Professores que trabalharão com pobres não necessitam de formação qualificada parece ser o mote mais decantado na última década” (ANDES, 2005).

Ao lado do EAD, crescem os cursos privados, que muitas vezes são de baixa qualidade, em razão das condições e relações de trabalho as quais os docentes encontram-se submetidos: contrato horista, ausência de pesquisa e extensão, turmas enormes, estágios que não asseguram supervisão acadêmica e de campo articuladas.

A face atual da educação pode ser assim explicitada: pragmática, competitiva, flexível e aligeirada, submissa como jamais foi à economia e ao mercado, ao produtivismo, ao quantitativismo¹¹⁷⁰, à mediocrização, atribuindo superioridade ao individual sobre o coletivo, ao sucesso pessoal e vantagem competitiva¹¹⁷¹.

Objetiva-se também, o modelo de educação em curso, desenvolver um sistema de avaliação (SINAES) que, ao contrário de proporcionar o controle da qualidade, tem promovido o ranqueamento das instituições, favorecido as empresas que atuam na área, garantindo-lhes o funcionamento, ainda que sem o cumprimento das exigências mínimas. Este sistema, dado aos interesses que lhe convém atender, acaba punindo e culpabilizando os estudantes, na medida em que busca aferir conhecimentos individualmente, sem levar em conta as condições do ensino e do trabalho docente.

“uma das novas faces da educação superior no Brasil, com ênfase no que se viu no setor privado, traduz-se na subsunção ao econômico e na aproximação identitária cada vez maior dessas [IES – Y G] ao modelo de empresas prestadoras de serviços, o que é condicionado por novas formas de organização e de gestão (...) (SILVA JR.; SGUISSARDI, In: MACIEL, 2007).

Diante desta realidade do ensino superior no Brasil, faz-se necessário apontar qual é o impacto que sofre a formação profissional dos assistentes sociais. O que significa para uma profissão como o Serviço Social submeter a sua formação profissional ao modelo vigente? Para problematizar esta questão, desenvolvo algumas determinações históricas que compõem as condições e relações nas quais a formação profissional do assistente social se realiza no Brasil, articuladas às determinações próprias da cultura historicamente construída por esta profissão. Se estamos corretos em considerar que a formação (graduada e pós-graduada) constitui-se em mediação fundamental na realização de um projeto profissional que vise à construção de uma nova ordem social, ao final buscou-se apontar os principais desafios prático-profissionais, teóricos e políticos que a atual conjuntura impõe para a formação de profissionais capazes de empreenderem-se na construção de outro projeto de sociedade

¹¹⁷⁰ Como assevera Chauí, acerca da universidade operacional: Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micrororganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.

¹¹⁷¹ Dados retirados do INEP. Censo da Educação superior. Disponível em:

<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> acesso em site oficial. Acessado em agosto de 2010.

Os dados da formação e os desafios contemporâneos

Os estudos vêm demonstrando a intensificação da participação do setor privado na implantação dos cursos de Serviço Social no período de 1995 a 2002, instaurando um amplo e inédito processo de empresariamento da formação profissional (PEREIRA, 2008; IAMAMOTO, 2008; MACIEL, 2007).

Torna-se evidente a mudança do modelo gerencial vigente, especialmente nos centros universitários, nos quais, em geral, a função de coordenador tem sido a de fazer o marketing do curso promovendo a manutenção/aumento do número de alunos, pois disto depende o valor do seu salário. Nem é necessário remeter às condições e relações de trabalho dos docentes nestas instituições. É evidente que ficam vulneráveis à pressão e todas as formas de coerção, das mais veladas às mais explícitas, de assédio moral, de instabilidade, de punição.

Em que pesem os recentes estudos, temos ainda insuficientes dados sobre as questões que envolvem o explosivo crescimento dos cursos de Serviço Social em organizações privadas e aqueles mantidos pela modalidade à distância e os desafios crescentes que eles representam para a nossa formação profissional.

O estudo de Pereira (2007) aponta que no período do primeiro governo Lula (entre 2003 e 2006) foram criados 129 novos cursos de Serviço Social, sendo 94,6% de natureza privada. O último censo (2008) registrou 287 cursos presenciais de Serviço Social dentre os quais 51 são em instituições públicas (nos âmbitos federal, estadual e municipal) e 147 em instituições privadas¹¹⁷². A isto acresce-se o fato de que há um aumento das matrículas em agências não universitárias, que em 2007, segundo dados apresentados em Iamamoto (2008), era da ordem de 14.090, do total de 32.823 vagas oferecida ao ensino de Serviço Social.

Dada as suas características e aos traços próprios da cultura profissional, a configuração deste ensino: aligeirado, produtivista, tecnicista, empirista, restrito ao mercado de trabalho, flexível, desprofissionalizante; relativamente barato; utilizando apostilas sem qualidade, reduzido à preparação para o mercado e ao treinamento de competências, tende a forjar um perfil eminentemente instrumental. A depreciação da formação profissional tem atraído muitos dos que se julgam “quase” assistentes sociais (trabalhadores na área de serviços, agentes comunitários, primeiras damas, políticos em geral) os quais, supondo que lhes falta apenas o título, já que se supõem aptos a realizar as “tarefas” que cabem aos assistentes sociais, restringem-se a uma escolha leviana da instituição de ensino, buscando um ensino ligeiro, barato, simples e superficial.

Disso resulta a formação de pobres profissionais que irão trabalhar com pobres, nos permitindo inferir que a precarização da educação, que incide sobre formação de assistentes sociais, baseia-se na mesma lógica de precarização das políticas sociais. Há uma afinidade entre o modelo de política social vigente (especialmente a política da educação superior) e o perfil de profissional para operá-las (assistentes sociais e educadores, dentre outros). No caso específico dos assistentes sociais, o barateamento da formação constrói o perfil mais adequado de profissional para “operar” as políticas sociais focalistas, precarizadas, assistencializadas e abstraídas de direitos sociais.

Diante deste quadro e com base na análise até aqui desenvolvida sobre a crise e as respostas à ela, retomamos a hipótese de que está em curso a formação de um perfil de trabalhador: flexível, adaptável,

¹¹⁷² Cf. Guerra, 2010.

precarizado, que detém a capacidade de sobreviver à sociedade do desemprego estrutural e às situações cada vez mais inseguras e precarizadas¹¹⁷³, de modo que, a meu ver, um dos maiores desafios da formação na atualidade é o de manter o perfil do profissional “dotado de formação intelectual e cultural generalista crítica, competente em sua área de desempenho, com capacidade de inserção criativa e propositiva no conjunto das relações sociais e no mercado de trabalho e comprometido com os valores e princípios norteadores do Código de Ética do Assistente Social” (ABEPSS, 1996). Porém, esta dificuldade não implica em impossibilidade. Não se trata de conceber este projeto de formação como inviável. Entendemos que ele está na contra-mão da direção da reforma regressiva da educação no Brasil, e é exatamente aí que se encontra o seu potencial.

A análise dialética nos permite considerar que as políticas educacionais são movidas por forças e interesses contraditórios que permeiam toda a sociedade, se constituindo em palco de disputas entre grupos e projetos distintos de profissão, de educação e de sociedade. Como estratégia política, é o projeto educacional e pedagógico que permite a formação de consciências críticas que sejam capazes de desvelar a ideologia dominante e identificar a funcionalidade de suas estratégias na condução do projeto mais adequado ao atendimento dos interesses da acumulação e valorização do capital. Entendemos que há que se garantir as condições para a formação de subjetividades que se enfrentem do ponto de vista teórico-metodológico e ético-político com a ideológica dominante.

A formação é espaço de construção de sujeitos cívicos e políticos que se inserem nos diversos movimentos sociais, sindicais, estudantis e entidades representativas da categoria.

Já não nos basta criticar e refutar a atual política universitária e a expansão degradada do ensino em Serviço Social. Há que se realizar propostas para a elaboração de um projeto educacional que se coloque como uma alternativa a este. Entendemos que a formação dos assistentes sociais está pautada, e devemos lutar para a sua continuidade, em um projeto que está na contramão do projeto educacional do atual governo.

Mas a crítica é necessária para sair do senso comum que defende que há apenas uma alternativa e que qualquer formação é melhor que nenhuma, que defende que “qualquer maneira de educação vale a pena”.

Apesar de recente, nossa tradição em pesquisa tem permitindo a constituição de uma massa crítica capaz de problematizar a sociedade burguesa e o modelo de capitalismo vigente, de estabelecer interlocução e de ser reconhecida por outras áreas do conhecimento e pelas agências de fomento à pesquisa. Nisto se constitui o amadurecimento intelectual da profissão.

Em razão de as agências de fomento induzirem a um determinado modelo de pesquisa que se encontra no confronto com os nossos interesses, objetos, perspectivas metodológica e concepção. Nesta direção, sentimos a necessidade de que a área invista na formulação de uma Política Nacional de Pesquisa que contemple princípios e orientações, que estabeleça critérios de relevância social dos objetos a serem pesquisados, que discuta o que se tem feito com os resultados das pesquisas da área e proponha formas de socialização deste conhecimento, que estimule pesquisas que possibilitem contextualizar o significado social da profissão na contemporaneidade, apreendendo e explicitando as mediações históricas que incidem sobre a formação profissional. Necessita-se de investimento em pesquisas sobre condições e relações de trabalho nos diversos espaços sócio-ocupacionais, dentre eles na docência em Serviço Social,

¹¹⁷³ ana.crish@uol.com.br UNEB/Brasil

bem como naquelas que nos permitam conhecer o nível e grau de alienação no trabalho docente, a precarização e o adoecimento que esta modalidade de intervenção vem causando. Sem dúvida que a formação deve estar a serviço da produção do conhecimento que tenha relevância para as lutas sociais, para os movimentos sociais e se dirija à emancipação dos trabalhadores.

Faz-se, também, necessário enfrentarmos a polêmica sobre a avaliação seja no âmbito da graduação seja no da pós-graduação, questionando critérios e prioridades que não estejam sintonizados com os princípios do nosso projeto profissional, investindo na construção de critérios de avaliação que venham ao encontro do modelo de educação que defendemos: universalista, gratuito, de qualidade e socialmente relevante e propor modelos de avaliação que visem o efetivo controle da qualidade e nos permita distinguir formação de treinamento, produtividade de produtivismo, carreira docente de carreirismo.

A universidade brasileira tem sido marcada pela venda de serviços, ao tempo em que seu caráter público tem sido adulterado. Nessa direção, localizam-se quase todos os cursos de pós-graduação lato sensu, tanto aqueles mantidos pelas instituições privadas que fazem desta modalidade de curso um nicho de mercado, quanto os que são mantidos por universidades públicas, que os utilizam, em muitos casos, como forma de complemento dos salários dos docentes e fonte de recursos para pagamento de bolsistas que ocupam lugar do pessoal técnico-administrativo. Denunciar os cursos pagos ilegalmente, bem como os vários serviços vendidos pelas universidades públicas é um dever de todos nós, já que a Constituição Federal e a LDB asseguram que ensino público deva ser gratuito.

Dado o nosso acúmulo no debate dos fundamentos ontológicos da ética, temos que pautar temas como a ética na pesquisa, que vá além do seu aspecto normativo e se defronte com a ética liberal burguesa.

Há que se lutar contra o pragmatismo universitário e romper com toda e qualquer fragmentação, em especial, com a dicotomia entre os chamados “profissionais da academia” e os “profissionais da prática”. A formação deve fomentar e instruir a postura de sistematizar a prática.

A ênfase no papel do movimento estudantil organizado na qualificação da formação é, também, um objetivo e uma premissa. Os estudantes individualmente e através de suas entidades representativas tem que se constituir em protagonista na qualificação da formação, contribuindo na definição do perfil profissional, do modelo de pesquisa, do projeto pedagógico que pretendem.

Enfim, esperamos ter demonstrado que a submissão da universidade aos interesses imediatos da financeirização do capital faz com que negue a si mesma, dada à sua natureza e à racionalidade que sustenta a sua constituição.

Enfrentar a lógica neoliberal e construir uma cultura universitária que se contraponha ao produtivismo, ao quantitativismo, à mediocrização da formação e à banalização do conhecimento, ao carreirismo e à competitividade é função de uma razão racionalista, crítica e dialética, voltada para a formação de profissionais comprometidos com os segmentos explorados, orientados, preferencialmente, para o atendimento das demandas da classe trabalhadora e pelos valores humano-genéricos.

Referências

ABEPSS. Diretrizes Curriculares da ABEPSS 1996. Retirado em: 15 de agosto de 2010 de http://www.abepss.org.br/briefing/graduacao/Lei_de_Diretrizes_Curriculares_1996.pdf.

- ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Educação a distância, abertura do mercado educacional ao capital estrangeiro e ampliação espúria da educação superior: uma crítica à política de EAD do governo Lula da Silva, 2005. Retirado em: 10 de agosto de 2010 de http://www.andes.org.br/imprensa/arquivo/default_reforma_universitaria.asp.
- CHAUÍ, Marilena (1999). Reforma do ensino superior e autonomia universitária. In: Revista Serviço Social & Sociedade. vol.61 ano XX, 118-126.
- DAHMER PEREIRA, Larissa (2007). Mercantilização do ensino superior e a formação profissional em Serviço Social: em direção a um intelectual colaboracionista? Revista Agora, Rio de Janeiro, vol. 1. 1-25.
- _____ (2008). Educação e Serviço Social: do confessionalismo ao empresariamento da formação profissional. São Paulo: Xamã.
- DELORS, Jacques et alii. (1998) Educação: um tesouro a descobrir — Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez.
- GUERRA, Yolanda (1998). A racionalidade hegemônica do capitalismo no Brasil contemporâneo: uma análise de suas principais determinações. Tese de Doutorado apresentada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil.
- _____ (2010). A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e à distância. Revista Serviço Social & Sociedade, São Paulo, n. 104. São Paulo. 715-736.
- IAMAMOTO, Marilda V. (2008). Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS - Censo da Educação Superior. Retirado em agosto de 2010 de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.aspacesso>.
- KUENZER, Acácia. (1999) As políticas de formação: A construção da identidade do professor sobrando. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, Ano XX, n. 68. 163-183.
- LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. Revista da ADUSP, maio de 2005. Retirado em: 20 de agosto de 2010 de <http://www.adusp.org.br/revista/34/r34a06.pdf>.
- MACIEL, A. L. S. A formação em Serviço Social: particularidades da Região Sul do Brasil. Revista Textos & Contextos, Porto Alegre: PUC-RS, v. 6, n. 1, jan./jun. 2007. Retirado em: julho de 2010 de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1053/3239>.
- PEREIRA, Luis. C. B. (1996) Crise econômica e reforma do Estado no Brasil - Para uma interpretação da América Latina. São Paulo: Ed. 34 Ltda.
- REVISTA MUNDO CORPORATIVO. A educação por um país mais competitivo. Retirado em: 25 de agosto de 2010 de <http://noite.wordpress.com/2010/05/09/aprender-a-educacao-por-um-pais-mais-competitivo>.
- SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (2009). O trabalho intensificado nas federais. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.

SOBRAL, Fernanda. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? *Perspectiva*. v. 14 no.1. São Paulo. Jan./Mar. 2000. Retirado em: 20 de agosto de 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000100002&script=sci_arttext.

Entre itinerâncias formativas e fazeres pedagógicos da/na docência universitária

Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira¹¹⁷⁴, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios¹¹⁷⁵

As reflexões tecidas nessa escrita foram alimentadas pelo objetivo de compreender como o professor universitário se percebe no exercício da docência no contexto do Ensino Superior, buscando analisar as interfaces entre suas histórias de vida, suas itinerâncias formativas e seu modo de ser professor. Trata-se de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade PPGEduC, numa instituição pública da Bahia/Brasil. A problemática da pesquisa se manifestou nas seguintes questões norteadoras: Como o professor universitário foi se constituindo docente? De que maneira suas histórias de vida desvelam seus processos formativos? Quais as implicações da sua história de vida e das suas itinerâncias formativas no desenvolvimento da sua prática pedagógica? Para contemplar tais inquietações e os desejos da pesquisa, os caminhos teórico-metodológicos foram grafados a partir dos fundamentos da (auto)biografia, com sustentação na abordagem qualitativa e ênfase no método das histórias de vida. Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas cinco entrevistas narrativas com professoras do Departamento de Educação do Campus XI, da Universidade do Estado da Bahia, no sertão baiano do Brasil. As narrativas foram analisadas, vislumbrando entender a percepção que estas professoras têm das suas itinerâncias formativas e os sentidos e significados que atribuem ao exercício da sua profissão. Do diálogo teórico-empírico emergiram aspectos latentes da tríade vida-profissão-formação, evidenciando que ao pensar a profissão essas professoras refletem sobre a vida e pensando a vida analisam a profissão (NÓVOA, 2002). Ao narrar sobre si, as professoras revelaram os desafios e enfrentamentos vividos ao longo de suas histórias de vida e o como isso implicou na profissão. Foi um estudo relevante, que desvelou o lugar da experiência como elemento formador; evidenciou a ausência de uma formação pedagógica para a docência universitária; apontou o desenvolvimento profissional como um projeto pessoal das professoras, as quais alegaram os prejuízos da falta de uma pedagogia universitária que institucionalize propostas para esse desenvolvimento; ainda explicitou que os sentidos e significados que as professoras conferem ao fazer pedagógico estão diretamente atrelados aos seus valores e crenças pessoais e profissionais, a partir dos quais buscam efetivar o ensino como uma prática de investigação-formação, na direção da inovação do fazer pedagógico. Assim, a construção dessa tessitura epistemológica se constitui num subsídio para referenciar um novo discurso e uma nova prática, a partir da percepção que o professor universitário tem de si e da sua profissão. A pesquisa revelou ainda que as professoras são pessoas-profissionais implicadas na docência, nos processos formativos nas licenciaturas, ultrapassando em suas práticas os conhecimentos sistematizados no espaço acadêmico e adentrando o território da vida dos estudantes, para assim, possibilitar uma formação mais humana e mais aproximada das vicissitudes do ser professor nos dias atuais.

Palavras-chave: Itinerâncias formativas; docência universitária; fazer pedagógico; histórias de vida.

¹¹⁷⁴ jhanrios1@yahoo.com.br UNEB/Brasil

¹¹⁷⁵ O Território de Identidade do Sisal, Região Sisaleira, está localizado no semi-árido da mesorregião do Nordeste Baiano, distante da capital baiana aproximadamente 180 km, compreende vinte municípios, entre os quais merecem destaque Santa Luz, Conceição do Coité, Queimadas, São Domingos e Valente, conhecida como a capital do sisal e sede do Território de Identidade do Sisal. Estes municípios são os que mais se destacam na produção por hectare do sisal entre os anos de 1990 e 2006 (IBGE-SIDRA, 2008) e se tornaram referências nessa área.

Reflexões iniciais... enredos da escrita

Vivemos em um contexto marcado por múltiplas mudanças, provocadas, sobretudo, pelos avanços tecnológicos e científicos, que requisita outra perspectiva de produção do conhecimento e de formação profissional, pautada na ressignificação de conceitos e na revisão da visão de mundo, homem e sociedade. Nessa perspectiva, a educação tem um papel essencial se considerarmos que é pela educação que se legitima a nova visão de mundo sistêmica e complexa que está em pauta, dando à formação dos sujeitos um outro olhar, na direção do desenvolvimento humano que contempla o sujeito integral, além da qualificação profissional.

Nesse movimento, urge problematizar o espaço acadêmico, quanto às questões organizacionais e ao seu posicionamento social frente à produção do conhecimento e como espaço nuclear para a formação de profissionais. Para tal é imprescindível analisar o papel do professor universitário como produtor de conhecimento e articulador dos processos pedagógicos, tendo em vista alcançar “[...] transformações que possam subsidiar práticas que articulem ensino, pesquisa e extensão” (FRANCO, 2011. p.160).

Essa discussão coloca o professor universitário em evidência e aponta para a necessidade de repensar o seu perfil/formação e o seu modo de desenvolver a ação pedagógica. Para Pimenta e Anastasiou (2010. p. 104) o profissional que adentra na docência do Ensino Superior, vindo das diversas áreas, “[...] traz consigo imensa bagagem de conhecimento de sua respectiva área de atuação e, na maioria das vezes, não se questiona sobre o que significa ser professor”. Quase sempre apresenta dificuldades de estabelecer os vínculos entre teoria e prática, ensino e pesquisa, o pessoal e o profissional. Além disso, não se sente profissional da docência.

Desse cenário decorrem críticas à identidade profissional do professor, cujos princípios ainda se assentam na racionalidade técnica, na reprodução ou mesmo no sacerdócio/vocação, apontando para a necessidade de pensar na construção de uma nova profissionalidade para a docência universitária, na qual os professores devem possuir “[...] capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo que sirvam de suporte ao conjunto das decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia” (NÓVOA, 2002, p. 37). o que requer a compreensão do professor como sujeito histórico, partícipe de um cenário social, cultural e político e que traz consigo as marcas de suas histórias vividas nos diversos contextos e relações.

Portanto, esse artigo, busca refletir as trajetórias de vida e de formação do professor universitário, procurando compreender o movimento que constitui a sua identidade, numa análise que articula o pessoal e o profissional e suas implicações no fazer da profissão.

É um enredo construído a partir dos referenciais da pesquisa qualitativa, a abordagem (auto)biográfica, com ênfase nas histórias de vida. O dispositivo para a realização do trabalho no campo empírico foi a entrevista narrativa, realizada com professoras do Departamento de Educação – Campus XI da Universidade do Estado da Bahia, no município de Serrinha/Ba, no Território de Identidade do Sisal¹¹⁷⁶, no semiárido baiano, Brasil. Para preservar as identidades das professoras, neste texto, elas serão reconhecidas como: **Terra, Água, Ar, Fogo e Sol, tendo em vista a responsabilidade de cada uma delas na constituição do sujeito, numa alusão aos elementos fundamentais que constituem o universo.**

¹¹⁷⁶ Significa provar/experimentar, do latim – *experiri*. O termo “[...] contém inseparavelmente a dimensão travessia e perigo... encontro/relação com algo que se experimenta/prova” (LARROSA, 2002)

Destarte, a teia que articula estes escritos revelam potencialidades das histórias de vida e itinerâncias formativas, evidenciando as interdependências entre o pessoal e o profissional, num imbricamento que manifesta os modos como uma pessoa se torna professor/a, os sentidos e significados que vai construindo para profissão e como se compreende nessa trama nomeada docência universitária.

Tornar-se professor universitário... entre a vida, a formação e o desenvolvimento profissional

As reflexões dessa dimensão emergiram das narrativas das professoras colaboradoras da pesquisa, constituindo-se num provocativo para pensar questões em torno da profissão docente e da formação para o seu exercício a partir das histórias de vida das professoras, as quais revelaram que ao pensar a profissão necessariamente retomam a vida e vice-versa (NÓVOA, 2002), num movimento que traz as marcas das trajetórias pessoais e profissionais.

Nas narrativas, as professoras retomaram suas origens e foram desvelando suas histórias, com problemas e enfrentamentos vividos, sentidos produzidos e como isso implicou no modo como se tornaram professoras. Trouxeram à tona marcas de suas histórias que implicam na constituição de suas identidades, as quais “[...] estão sujeitas à uma historicização radical e estão sempre no processo de mudança e transformação” (RIOS, 2011, p. 47). São pessoas oriundas de famílias simples, marcadas por muitas dificuldades; de escolas públicas e de contextos pouco propícios à formação acadêmica, uma vez que a universidade, nos anos de 1980, era espaço elitizado.

À medida em foram se narrando, algumas manifestaram as resistências que tinham à profissão docente, principalmente por acreditarem que essa área seria pouco promissora para ascenderem socialmente. Enfatizaram, ainda, que os obstáculos vividos no contexto familiar foram influenciadores de suas entradas no magistério, sobretudo como garantia de emprego. Mesmo como as resistências iniciais e as críticas ao magistério, revelaram que, aos poucos, cada uma ao seu modo, foram se percebendo envolvidas com a docência, como enfatizou a professora Ar:

Fiz magistério por imposição da minha mãe e nem no estágio me via na profissão. Fui aprovada no concurso do Estado e ainda assim, não me via professora. Eu não me via na docência... foi quando pedi aumento de carga horária e fiquei com aulas extras no noturno. Ali, fui afirmar a escolha da profissão. Encontrei alunos trabalhadores que não tiveram oportunidade de estudar e me fizeram enxergar que era valioso o exercício da docência. A partir dali, o meu olhar para a docência mudou!

Ao se assumir professora, Ar destacou que foi produzindo sentidos para a profissão a partir da compreensão de que havia uma função social a ser desenvolvida no âmbito da docência. Assim declarou: “só quando percebi a minha função social, que aqueles alunos dependiam de mim é que passei a me preocupar com o que eu fazia na sala de aula”.

Segundo Ricoeur (1994), a compreensão dessa consciência histórica que emerge do sentido que o sujeito dá à experiência vivida, é um provocativo fundamental para o entendimento do próprio sujeito, num movimento em que as identidades pessoal e profissional se misturam. Esta articulação, pessoal e social, define o como nos constituímos e concebemos o mundo e a nós mesmos, conseqüentemente, define a nossa identidade.

Nessa dinâmica as professoras salientaram que foram se desafiando a investir na própria formação, no fazer pedagógico, nas discussões sobre formação docente e em cursos de especialização. Alegaram que na vivência na Escola Básica e com a formação continuada de professores foram construindo a noção do ciclo educacional e se interessando pelos processos formativos docentes, o que foi, posteriormente, basilar na busca pela docência no Ensino Superior, mesmo sem investimento formativo para esse desafio, como ressaltou Fogo: *“não pensava em ser professora na universidade, era algo que parecia ser só para os cientistas reconhecidos por suas produções”*.

Essa crença corrobora com o campo teórico sobre essa questão, o qual aponta que a universidade de décadas passadas requisitava um “[...] modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais” (SOARES; CUNHA, 2010, p.13). Essas professoras adentraram ao espaço acadêmico como docentes compreendendo que a consciência de si, construída em seus percursos, traz a percepção de que o modo de ser docente tem as marcas do vivido nos diversos espaços e contextos, como salientou Sol: *“O meu modo de ser professora na universidade fui aprendendo na minha experiência de antes de entrar na universidade. Tem a ver ainda com o que eu sou e acredito e com a minha responsabilidade. Essa crença move o meu modo de ser professora”*.

A compreensão desses percursos vividos ao longo da vida, possibilita aos sujeitos “[...] ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos... essa construção e regulação dessa historicidade pessoal são, talvez as características mais importantes da autoformação” (PINEAU 2010, p 112), logo, dos processos que constituem a identidade pessoal e profissional do professor, que ao narrar sua história expressa seu modo singular de viver a vida, ver o mundo e produzir sentidos às suas ações, para assim construir suas identidades “[...] de forma múltipla nos diferentes discursos, práticas e posições, frequentemente entrecruzados e antagônicos” (RIOS, 2011, p 29), conforme elucidou a professora Sol: *O que sou como pessoa, as minhas construções, dilemas, conquistas... manifestam-se na professora que sou. O que sou como pessoa implica na minha identidade docente na universidade.*

Isso permite conceber a identidade profissional para docência a partir do sujeito e da atividade realizada por ele para se produzir professor, por meio de uma rede de relações tecidas nos diferentes espaços e percursos formativos, das experiências vividas; é (re)construída pelo sujeito e a partir dele no reconhecimento que emerge das relações sociais, no qual, esse sujeito se define a depender do modo como se vê e se reconhece no meio social e, também, no modo como é reconhecido pelo outro. Na dinâmica essa construção se configura num vir a ser constante,

[...] numa aprendizagem plural e complexa, formada pelo conjunto de conhecimentos, crenças, valores, provenientes de vários contextos e circunstâncias entrelaçadas a diversas experiências e interações vividas pelos sujeitos nas suas histórias pessoais e profissionais que se prolonga por toda a vida. (MONTEIRO, 2008. p. 239)

Portanto, ao pensar a identidade da profissão é necessário focalizar o sujeito e sua história, tendo em vista que esse sujeito se constrói num processo formativo, no qual “[...] quem aprende é o sujeito; quem compreende é ele; quem atualiza no mundo suas aprendizagens é a sua capacidade, sempre em relação... portanto a formação é uma experiência própria dele” (MACEDO. 2010. p. 67). Desse modo, estamos nos referindo a um processo de alta complexidade, que envolve diferentes aspectos, tanto do ponto de vista do

objeto (o projeto de formação) como do ponto de vista do sujeito, entendendo que a formação e não se restringe a aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados, mas, à ação de constituição de si mesmo.

Mesmo diante dessa complexidade, as discussões sobre a formação do professor universitário ainda são frágeis e polêmicas, haja vista as condições pelas quais este professor adentra à carreira profissional na academia. Os documentos oficiais são omissos ou trazem elementos evasivos no que se refere a quem pode exercer a docência no Ensino Superior; quanto a formação e perfil do professor, bem como quanto as orientações pedagógicas para o ensino na universidade. A Lei nº 9394/96, no artigo 66, defende que “a **preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”; garante, ainda, “um terço do corpo docente pelo menos com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (art. 52º, II), evidenciando, assim, que a formação nos cursos de pós-graduação é suficiente para formar o docente universitário. Entretanto, “[...] seus currículos enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 17). O que implica afirmar que esses cursos, por si só, não garantem a preparação para a docência universitária.

O “despreparo” se explicitou nas narrativas das professoras, as quais ressaltaram que “*é fundamental ter boa qualificação profissional*” (professora Ar) para a docência universitária, porém se reconhecem sem essa formação específica, ainda assim ingressaram nesse campo profissional e em serviço foram se tornando professoras. A esse respeito Sol narrou: “*meu curso de Pedagogia não me preparou pra ser professora na universidade*”. Fogo realçou: “*não tinha formação pra estar ali, fui me consolidado na prática. Não houve nenhuma indicação institucional de como eu deveria ser...*”. Nessa direção “[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata... ou seguindo a rotina de outros. Isso devido a inexistência de uma formação específica como professor universitário”.

Embora reconheçam a ausência da formação inicial, as professoras engradeceram o lugar das experiências vividas e o quanto estas experiências foram formativas. Para Larrosa (2002, p. 21), a experiência¹¹⁷⁷, vai marcando a “travessia de quem experimenta”, dando-lhe sentido ao vivido e possibilitando-lhe reflexões que são transformadas em saberes da experiência. Ou seja, a experiência é produtora de sentidos, requer a percepção do sujeito; é formadora e se manifesta no modo de pensar, ser, agir e sentir do sujeito, caracterizando a subjetividade do sujeito. Ao tomar a experiência como formativa, as professoras não apenas contaram o que a vida/profissão lhes ensinou, mas o sentido do que se aprendeu ao experienciar situações da vida. Logo, a experiência se configura numa aprendizagem prática, conforme a professora Ar: *As experiências das minhas trajetórias de professora na Escola Básica me ajudaram na universidade... Vou agregando as experiências ao longo da minha trajetória e ao mesmo tempo que estou lecionando estou aprendendo e me transformando.*

Essa postura denota que, nesse caminho, ela tem assumido, como um projeto pessoal, a complexidade do desenvolvimento profissional, a partir da própria prática, tendo-a como objeto de investigação e se reconhecendo como construtora de sua profissão. Isso porque, por via da reflexão, analisa o seu modo de ser na docência, dentro de um contexto de relações que implica em transformação, em tomada de consciência da sua função social e dos processos de construção da atividade profissional. A esse respeito a

¹¹⁷⁷ A formação do professor da escola básica é legalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 e as Diretrizes Curriculares para a formação do professor da Escola Básica, de 2002.

professora Água notificou: *Aprendi na experiência cotidiana a refletir sobre o meu trabalho, a pensar sobre mim, a provocar os meus alunos a analisar o que faço. O retorno sobre o meu próprio trabalho foi me fazendo crescer profissionalmente, foi me desenvolvendo.*

Essa reflexão de si constitui-se num processo de investigação-formação, tendo a *pesquisa como* elemento imprescindível ao desenvolvimento profissional, logo à construção de novos saberes, à conquista da autonomia, em que o professor toma a sua própria “[...] prática como objeto de estudo, para transformá-la e conseqüentemente reconstruir sua prática” (RAMALHO *et al*, 2004, p. 27). Nesse viés, as professoras se reconhecem profissionais, embora a formação inicial não tenha sido específica para a docência universitária; investem no desenvolvimento profissional, embora não haja um projeto institucional voltado à essa finalidade; compreendem que a formação é um processo que se desenrola ao longo da carreira profissional, num movimento que favorece ao processo de mudança. Sobre esta questão Fullan (1987) ainda realça que o [...] desenvolvimento profissional é um projecto ao longo da carreira [...] é uma aprendizagem contínua, interactiva, acumulativa, que combina uma variedade de formatos de aprendizagem. (*apud* GARCIA, 1999, p. 27),

Logo, a identidade profissional da docência se constrói, [...] a partir da significação social da profissão... Constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor social, confere à atividade docente no seu cotidiano... (PIMENTA, 2009. p. 19). Assim, essa identidade é a expressão da singularidade do sujeito em seu movimento incessante de (des)re-construção profissional.

Desse modo, entendemos que “[...] a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre as histórias de vida” (NÓVOA, 2010, p. 167), as quais desvelam como os percursos de formação vividos por cada pessoa implicam no modo de ser professor no âmbito da universidade, sobretudo porque

a forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define os modos distintos de ser professor, marcado pela definição de ideais educativos próprios... Processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. (NÓVOA, 1992. p. 28)

Portanto, as histórias de vida narradas desvelaram singularidades na escolha da profissão, numa dinâmica entre o pessoal e o profissional que implica no modo particular em que cada uma se tornou professora universitária. Este movimento é responsável, ainda, pela forma como foram construindo a consciência enquanto sujeito da sua própria história, responsáveis pelas suas itinerâncias formativas, conseqüentemente, pela construção da identidade profissional para o exercício da docência no âmbito da universidade.

Das itinerâncias formativas ao fazer pedagógico na universidade: o que narram as professoras

As análises desse eixo evidenciam que os sentidos e significados que as professoras colaboradoras conferem ao fazer pedagógico estão articulados aos seus valores e crenças; às suas histórias de vida e trajetórias formativas; ao seu modo de se situar no mundo e de compreender a si e à sua profissão. Logo, o fazer pedagógico desse professor é influenciado por suas características pessoais e suas itinerâncias de vida e da profissão, sendo impossível separar as dimensões pessoal e profissional do ser professor, até porque essa “[...] dimensão pessoal, entretecida pelos sentimentos, parece ser o lugar privilegiado, a partir

do qual é possível a tessitura dos fios da trajetória institucional e da vivência da docência” (ISAIA, 2003, p. 248).

Neste processo as professoras vivenciam o desafio da superação do paradigma conservador, pautado no racionalismo técnico, academicista e tradicional, que além de separar teoria e prática, vê o estudante como passivo no ato de conhecer e o professor universitário como aquele que transmite o conhecimento pronto. Para elas é necessário investir “na aventura de inovar o fazer pedagógico”, e compreendem que esse desafio é norteado por suas concepções e valores diante da profissão e do sentido que atribuem ao fazer pedagógico.

Nesse viés, a universidade que pretende cumprir sua função social, sobretudo no que se refere ao desenvolvimento do sujeito integral e à formação profissional de qualidade, deve buscar um novo sentido para o trabalho docente. Sobre essa questão as professoras expressaram que investem na articulação dinâmica e permanente da teoria com a prática profissional como estratégia para reconstrução/retroalimentação do fazer pedagógico, a partir de um ensino que prime pela produção do conhecimento, isso porque, conforme a professora Fogo: *Teoria e prática são imbricadas, não dá pra fazer uma sem a outra e isso tem que ficar claro nas minhas ações... Essa articulação deve ser estratégia de trabalho do professor para qualificar seus modos de produzir o seu conhecimento.*

Ao trazer à tona essa perspectiva, a professora Fogo explicitou que a forma com o docente articula teoria e prática profissional evidenciam a sua postura diante da prática pedagógica e direciona seu modo de agir, materializando assim, suas concepções sobre educação, sobre a produção do conhecimento, sobre a formação profissional e sobre seu papel nesse processo. Ao compreender teoria e prática como um todo inseparável, esta professora assumiu “[...] a atividade cognoscitiva e a atividade prática, como componentes de uma ação única, constituem-se no fundamento essencial que oferece “vida concreta” aos processos de ensinar e de aprender” (RAYS, 1996, p. 39). Sobre esta questão a professora Sol notificou:

Um grande diferencial na formação do professor da Escola Básica é a aproximação da teoria com a prática profissional, entre universidade e escola. O estudante em formação que vivencia a Escola Básica tem a função de provocar a universidade a se repensar, a repensar o ensino e eu, professora tenho que repensar a formação desse professor a partir do que faço e das teorias que estudo. Essa é a dinâmica da ação.

Esse entendimento sobre o fazer pedagógico comunga com as bases legais da formação do professor¹¹⁷⁸, que demarcam que os fundamentos dessa formação precisam garantir a aproximação entre teoria e prática profissional, entre a universidade e a Escola Básica. No campo das discussões teóricas essa perspectiva elucida que, à medida em que o estudante é “[...] mobilizado pela *experiência* e pela *reflexão*, o estudo se manifesta em *ações*, percebidas no seu crescimento interior quando ele passa a tornar convicções próprias as conclusões obtidas” (KLEIN, 2009, p. 129). É uma prática que se volta à inovação do ensino, tendo em vista que a transmissão de conteúdos não é suficiente para a vida e para a profissão dos estudantes.

Aqui convém destacar que a ideia de inovação está em consonância ao posicionamento defendido por Lucarelli, (2009), numa perspectiva que envolve *ruptura* e *protagonismo*. Para ela inovação pedagógica é “[...] la *ruptura* con el estilo habitual con que se opera en las prácticas cotidianas de formación llevadas a cabo en la institución, y el *protagonismo*, que identifica al papel que tienen los sujetos en los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva” (LUCARELLI, 2009, p 208).

¹¹⁷⁸ Instituto Politécnico do Porto (ISEP-IPP-CIDEM) / Universidade do Porto (FPCE-UP-CIIE)

As professoras colaboradoras coadunam com a perspectiva da autora por pensarem que para um “[...] fazer pedagógico inovador o passo fundamental é romper com o modelo de ensino que está colocado nas universidades” (Professora Água), buscando “[...] repensar o papel do professor e do estudante na produção do conhecimento” (Professora Fogo). A professora Terra ainda complementou afirmando que “[...] é um processo lento, que envolve pessoas e práticas, desconstrução de crenças, transformação no trabalho do professor, da instituição e da própria realidade...” Essa visão denota que no processo de busca pela inovação é importante zelar pela qualidade do trabalho acadêmico e pela liberdade deste trabalho, buscando construir “[...] um espaço orientado para a compreensão dos processos que se dão na aula, com base na consideração de sua relação e com seu destino de formação” (LUCARELLI, 2007, p. 75), como ainda concluiu a professora Fogo:

[...] a busca da inovação começa pela ruptura com a concepção de formação; pela reflexão sobre o meu papel nesse processo e depois vêm as mudanças de estratégias, das práticas, dos modos de ensinar, de relacionar teoria e prática, de ver o aluno... temos que estar insatisfeitos com o trabalho que desenvolvemos e com os resultados desse trabalho.

Essa perspectiva defendida pela professora Fogo deixa pistas sobre a complexidade da inovação, principalmente no que se refere a necessidade de romper com vários aspectos rotineiros das práticas de ensino, que envolvem os vários sujeitos do processo, ratificando que essa inovação

[...] modifica la relación de los sujetos en torno do conocimiento, introduce cambios en el rol del alumno, en su práctica de aprendizaje, pero también transforma el rol del profesor y las formas de relacionamiento en el conjunto del grupo... aparece ligada a la existência de una relación dialéctica entre teoría y práctica. Y que esta relación em la universidad puede expresarse a través de modalidades referidas a procesos genuínos de aprendizaje que se desarrollan em el aula em cualquier tramo de la formación... puede ser entendida solamente si se la analiza como parte del conjunto de prácticas que desarrolla un determinado actor” (LUCARELLI, 2009, p 210)

Ou seja, o processo de inovação desconstrói o lugar seguro e estático do professor, do ensino e da universidade em si. Esse professor é requisitado a se reinventar, a se apropriar de suas histórias de vida e a se assumir produtor de suas construções. É uma proposta que visa romper com a reprodução e proporcionar ao aprendiz a descoberta de si como sujeito, investigador de sua trajetória formativa, das suas potencialidades e das suas construções. As professoras explicitaram que empreendem esforços no projeto de investigação-formação no seu fazer pedagógico, conforme defendeu a professora Fogo

[...] utilizo a pesquisa como metodologia de ensino, investigo as minhas práticas. Nisso, eu vou me formando enquanto eles se formam. Faço aquilo que acredito, norteado pela minha concepção sobre a formação... Acredito que tenho de desenvolver ma prática pedagógica centrada no aluno e nas histórias vividas por ele, pra que ele se sinta autor de suas produções e da própria formação. Por isso tomo a pesquisa como princípio para o ensino.

Esse entendimento está centrado no ato de pesquisar a formação docente a partir do sujeito que se forma, possibilitando à esse sujeito produzir o seu conhecimento a partir da experiência própria. É uma perspectiva que inaugura um processo pedagógico que transcende à alienação, ao instrumentalismo técnico que por décadas formou professores e contribui, sobremaneira, para a construção de outro olhar para o sujeito,

desafiando-o a refletir e questionar a realidade e a si mesmo diante da realidade, a partir de suas histórias de vida.

Nesses termos, a investigação-formação é entendida como “[...] uma metodologia do sujeito consciencial, de suas dinâmicas e de ser no mundo, de suas aprendizagens, das objetivações e valorizações que ele elaborou em diferentes contextos que são/foram os seus” (JOSSO, 2010, p.125). Sob esse viés, o ensino como prática de investigação-formação tem como condição primeira, que o educador tenha consciência de seu papel mediador a partir da investigação da sua própria prática e que considere o aluno como sujeito, o qual passa a ter a percepção dos problemas reais, oportunizando-o experimentar a articulação entre teoria e prática, o lugar de aprender e o lugar da atuação.

Este modo de entender o fazer pedagógico numa perspectiva investigativa, significa que o empreendimento na inovação requer a reflexão argumentativa e crítica, mediada pela investigação, cabendo ao professor problematizar a realidade para propiciar o ato de pesquisar no e a partir do ensino. Nesse processo, a professora Fogo considera alguns aspectos:

Considero os alunos com suas histórias de vida, seus anseios... Penso nos objetivos da formação do professor. A aprendizagem do ser docente deve levar em conta os vários saberes desenvolvidos pelos sujeitos nos diversos espaços em que atuam, sua cultura pessoal... Tenho clareza de que numa visão inovadora, o meu papel na aprendizagem do aluno é de mediadora e desafiadora... Esta perspectiva evidencia que o que nos forma não é pontual, não se dá em momentos isolados. Nos formamos em nossas experiências como sujeitos, nos diversos espaços.

Nesse processo, o conhecimento é uma retroalimentação da prática pedagógica e esse princípio deve nortear o ensino como prática de investigação-formação na universidade, o qual tem sustentação na pesquisa, articulado à realidade. Esse modo de compreender o ensino confere a indissociabilidade da tríade vida-profissão-formação e demonstra a preocupação com os processos e percursos de formação do estudante e seu envolvimento com uma proposta de ensino que garanta a dinâmica da investigação na formação e a formação como prática de investigação. É a partir desses princípios que as professoras têm buscado construir estratégias diferenciadas e que contemplem o trabalho com histórias de vida, haja vista que “[...] a história de vida implica na formação profissional. O profissional e o pessoal não se desvinculam. Compreender esse imbricamento faz a formação ser mais real” (Prof. Ar, 2013).

Todavia, essas professoras reconhecem o quanto é difícil efetivar uma proposta inovadora na direção de um projeto de investigação-formação, sobretudo pela falta de parceiras, como ressaltou a professora Sol: “*Eu fico preocupada porque eu incito, consigo que eles despertem e depois que eu consigo que eles façam explodir um vulcão... Depois que o vulcão parece que vai entrar em erupção eu sinto que não tem quem dê continuidade...*”

Isso implica afirmar que “[...] ensinar é um projeto coletivo. Embora cada professor, em sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um projeto formativo dos alunos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p 217). Desse modo, as análises desse eixo evidenciaram que, embora o contexto sinalize a necessidade de superação do ensino pragmático, as práticas inovadoras ainda são frágeis e encontram resistências para sua efetividade. As professoras, ao buscar instituir essa inovação, envolvem-se na investigação das histórias de vida e itinerâncias formativas dos estudantes, através da produção de memoriais, portfólios, diários de bordo como dispositivos formativos e (auto)formativos, com a

intenção de despertá-los para um projeto de investigação-formação. Nesse projeto, fica explicitado que a cada sujeito, com sua história de vida, tem-se um processo formativo singularizado, que demanda uma densa investigação do próprio sujeito que se forma, mediado pelo sujeito formador.

Sem concluir... novos olhares, outras possibilidades

As narrativas revelaram que as professoras ingressaram na docência universitária sem a preparação para o exercício da profissão e foram se fazendo professoras a partir da experiência. Daí outra constatação, a de que a experiência assume um lugar formativo, produtor de sentido e significado ao fazer docente das professoras e à profissão em si. Ou seja, o “tornar-se professor universitário” vai acontecendo em processo a partir destas experiências vividas.

No que se refere à construção da identidade profissional das professoras, ficou evidenciado que essa identidade tem as marcas da vida, das experiências vivenciadas em cada contexto e nos diversos espaços. Isso comprova que o *eu* pessoal e o *eu* profissional não se separam e é nesse imbricamento que o professor vai constituindo a sua identidade de professor universitário e descobrindo os sentidos e significados da sua profissão.

É importante ressaltar que o fazer pedagógico das professoras está diretamente articulado às suas características pessoais, evidenciando que o sentido que atribuem a esse fazer pedagógico carrega as marcas de suas concepções, valores e crenças em torno da educação, da profissão e da vida em si.

As professoras demonstraram, em suas narrativas, grande envolvimento com a docência universitária e asseguraram que ensinam com prazer, responsabilidade e dedicação. Externaram ainda grande preocupação com a qualidade do ensino na universidade, sobretudo nas licenciaturas e com o estudante em formação. Empreendem esforços para desenvolver uma prática pedagógica diferenciada, centrada no sujeito da aprendizagem, alimentada pela pesquisa, pela articulação entre teoria e prática.

Desse modo, as professoras buscam investir na inovação pedagógica, a partir de um ensino sustentado na pesquisa que vai na direção da investigação-formação. Para essa empreitada elas desenvolvem ações a partir das histórias de vida do sujeito em formação, no sentido de despertá-los à descoberta de si e à percepção de si como autor de suas construções.

Enfim, o estudo foi um provocativo às professoras que colaboraram com/na investigação e também à todos outros docentes que serão nossos leitoras. Assim, vislumbramos que essa tessitura teórico-epistemológica possa referenciar um discurso e uma prática a partir da percepção que o professor universitário tem de si e da sua profissão, articulando ser e fazer, para que, com criatividade, invenção e inovação, este professor seja compreendido como referência profissional e pessoal nos processos formativos do docente da Escola Básica, na direção da humanização e emancipação do homem.

Referências

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996). D. O. 23.12.1996.

- Franco, M^a Amélia S. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos. In: Pimenta, S. G. Almeida, M^a Isabel de. *Pedagogia Universitária: Caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 159-187.
- Garcia, C. M. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999;
- Isaia, S. *Formação do professor de ensino superior: tramas na tessitura*. In: Morosini, M. (Org). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, p.241- 251.
- Josso, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- Josso, Marie-Christine. *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010
- Larrosa, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. In: *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N^o 19. p. 20-28
- Le Goff, Jacques. *Os Intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- Lucarelli, Elisa. *Práticas proctagónicas e innovación en la universidad*. In: Cunha; M^a Isabel da; Soares; Sandra R.; Ribeiro, Marinalva L.(orgs). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana/BA: UEFS Editora, 2009.
- _____. *Pedagogia universitária e inovação*. In: Cunha, M^a Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas-SP: 2007. p.75-92.
- Klein, Luiz Ferando. *Educação e solidariedade: A pedagogia jesuítica hoje*. In: Pimenta, Selma G.(Org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 121-150.
- Macedo, Roberto S. *Compreender a Formação e a Formação pela Compreensão: para além das simplificações*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- Monteiro, Filomena M^a de A. *Narrativas: Estratégias investigativo-formativas: Para a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência*. In: Passegi, M^a da C; Souza, E. C. *Pesquisa autobiográfica: Cotidiano, imaginário e memória*. Natal-RN: São Paulo: Paulus, 2008.
- Nóvoa, A. (org). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- Nóvoa, António. *Os professores e as histórias de sua vida*. In: Nóvoa, Antonio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- Nóvoa, A; FINGER, M.(Orgs). *A formação tem que passar por aqui: histórias de vida no Projeto Prosalus*. _____. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Cad.de Formação, 2010.
- Pimenta, S.G. Anastasiou, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2010.
- Pimenta, S.G.(Org) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- Pineau, G; Le Grand, Jean- Louis. *As histórias de vida*. Trad. Eduardo G. Braga e M^a da Conceição P. Natal, RN: EDUFRN, 2012.
- Pineau, G. *A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação*. In: Nóvoa, A; Finger, M.(Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Cad.de Formação, 2010.

- Ramalho, B. L.; Nuñez, I.B.; Gauthier, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- Rays, Oswaldo A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: Veiga. Ilma P.A. (org). Didática: o ensino e suas relações. Campinas-SP: Papyrus, 1996, p. 33-52.
- Ricoeur, Paul. Tempo e narrativa. Trad. Constança M. Cesar. Campinas-SP: Papyrus, 1994.
- Rios, Jane A.V. P. Ser e não ser da roça, eis a questão: identidades e discursos na Escola. Salvador-BA: EDUFBA, 2011.
- Soares, Sandra R. Cunha, M^a Isabel da. Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

O trabalho docente e seus efeitos na autonomia na aprendizagem: a perspectiva de estudantes de engenharia mecânica do ensino superior politécnico

M. Duarte, Carlinda Leite, Ana Mouraz¹¹⁷⁹

Resumo

O Processo de Bolonha e a criação da área europeia de ensino superior enfatizam, entre outros aspetos, a importância da aprendizagem ao longo da vida, fator fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade assente na informação e no conhecimento. A aprendizagem e formação ao longo da vida implicam um determinado desenvolvimento da capacidade de autonomia na aprendizagem do estudante, de modo a que este possa (e queira) monitorizar o seu desempenho, no sentido de identificar necessidades de formação e os modos de as concretizar. É por isso que, a autonomia na aprendizagem, enquanto capacidade para se ser responsável pela própria aprendizagem e de, tendo esta capacidade, fazer dela pleno uso, aprendendo de modo autodirigido, tem sido identificada como um dos objetivos do ensino superior, sendo mesmo argumentado que não poderá haver aprendizagem efetiva sem ser atingido um determinado grau de autonomia na aprendizagem.

Recorrendo a uma escala de autonomia na aprendizagem atualmente em processo de adaptação e validação para a língua portuguesa e complementando-a com perguntas adicionais sobre a frequência com que fazem determinadas atividades curriculares relacionadas com o trabalho docente, procura-se perceber a relação entre a autonomia na aprendizagem e o trabalho curricular do estudante, considerando o modo como os estudantes o percebem, preconizando que os estudantes mais autónomos não realizam com tanta frequência atividades curriculares com a intervenção direta do professor. Argumenta-se que é através do conhecimento de quais as atividades curriculares que mais influenciam a autonomia na aprendizagem, do ponto de vista dos alunos, que podem surgir orientações para melhorar a eficácia do trabalho docente, pois é o modo como o estudante experiencia o currículo, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação, que cria o ambiente educacional ou contexto de aprendizagem; o que é importante são as percepções que o estudante tem da avaliação, do ensino e das unidades curriculares; são estas percepções que influenciam a mobilização de diferentes abordagens à aprendizagem e, portanto, aquilo que os estudantes aprendem.

Por esse motivo, acredita-se que a abordagem desta temática na perspectiva dos estudantes contribuirá positivamente para o seu esclarecimento, permitindo, sobre este assunto construir conhecimento.

Palavras chave: ensino superior, autonomia na aprendizagem; trabalho docente

Introdução

A promoção da autonomia na aprendizagem enquanto propósito do processo educativo não é um assunto novo, muito menos no âmbito do ensino superior e na formação de adultos e de jovens adultos, sendo o

¹¹⁷⁹ Universidade Federal do Rio de Janeiro/Escola de Serviço Social

“desenvolvimento de competências de autoformação e de autoaprendizagem” um dos ideais que “o ensino superior deveria contemplar” (Esteves, 2010). O Processo de Bolonha enfatiza a sua importância, nomeadamente através da adoção do paradigma da aprendizagem centrada no estudante, que coloca sobre este a responsabilidade de participar ativamente na definição do seu processo educativo, tornando-o significativo. Esta capacidade de ser capaz de tomar conta da sua própria aprendizagem foi designada por Holec (1979) como “autonomia do aprendente”. Outros autores (Little, 1991; Dam et al., 1990) acrescentam a esta “capacidade”, a vontade de agir e escolher de modo independente, reforçando a ideia que para agir como um aprendente autónomo é necessário ter essa capacidade, mas também a vontade de a mobilizar para a aprendizagem.

Diversos fatores podem levar a que, mesmo um indivíduo com elevado grau de autonomia, possa escolher aprender num ambiente de instrução centrado no professor: por ser mais rápido, por se adequar mais ao seu estilo de aprendizagem, por se estar a iniciar um tema novo ou até por uma mera questão de conveniência. O exercício da autonomia da aprendizagem será sempre uma escolha individual, que os estudantes podem optar ou não por fazer, mas que vai sempre depender da oportunidade para o fazer. Nesta perspetiva, o professor surge como o facilitador que proporciona as condições para o exercício e desenvolvimento da autonomia, “adotando metodologias de ensino apropriadas” (Littlewood, 1996).

É por isso que ser autónomo não significa aprender sem professor, nem os aprendentes autónomos tornam o professor redundante, não sendo verdade que a intervenção do professor destrói a autonomia ou que, para promover a autonomia, o professor tenha que abdicar do controlo e da iniciativa em sala de aula (Little, 1991). Compete ao professor, através do trabalho docente que desenvolve, a criação de um clima de aprendizagem encorajador e propício ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois “dificilmente os estudantes se tornam autónomos sem encorajamento do professor” (*ibidem*).

Trata-se pois da mudança de um processo centrado no ensino para um processo centrado na aprendizagem e no estudante, com a mudança da responsabilidade pela aprendizagem dos professores para os estudantes. O foco deste movimento está na capacidade do estudante de ser responsável pela própria aprendizagem, mais concretamente na questão da tomada de decisão no processo de aprendizagem. Tradicionalmente, os professores tomam as decisões sobre os objetivos e sobre os caminhos para atingir esses objetivos e o desafio do movimento da autonomia do aprendente é a criação de uma maior flexibilidade e de condições para que os estudantes queiram dela usufruir (Crabbe, 1999). Se forem recusadas aos estudantes oportunidades para participarem na tomada de decisão sobre a sua aprendizagem, é menos provável que eles desenvolvam as capacidades que necessitam para planear e organizar a sua aprendizagem ao longo da vida (Boud, 1988).

Para Boud (1988), qualquer prática de ensino e aprendizagem, quer se identifique ou não com a autonomia, pode ser avaliada pela medida em que promove aspetos da aprendizagem autónoma. De um lado do espectro, estão as apresentações extremamente didáticas nas quais os estudantes são relativamente passivos e nas quais têm poucas oportunidades de praticar as aptidões necessárias para exercer a autonomia na aprendizagem. Do outro lado do espectro, estão as abordagens nas quais todas as decisões são tomadas pelos alunos e os professores só se envolvem quando solicitados pelos alunos. A prontidão para os estudantes beneficiarem de uma determinada abordagem varia, em parte devido às suas experiências de aprendizagem anteriores e em parte devido às razões que os levam a aprender. Na zona de baixa autonomia do espectro, os estudantes necessitam de possuir certas aptidões de aprendizagem de

modo a serem capazes de ir para além da informação dada e não se limitarem a regurgitar e reproduzir informação. De igual modo, na zona de elevada autonomia do espectro, os estudantes necessitam de ter desenvolvido aptidões de auto-organização que lhes permitam funcionar eficazmente num ambiente pouco estruturado.

Segundo Trindade (2010), a ação dos professores deverá concretizar-se através de duas atividades nucleares: (i) uma que consiste em criar as condições para que os alunos procurem as soluções para os problemas que terão de enfrentar ou que se possam envolver na construção de teorias que lhes permitam abordar a realidade que os cerca de forma mais sustentada e complexa; (ii) outra que consiste, por sua vez, em disponibilizar os recursos que os alunos deverão utilizar da forma mais autónoma possível para realizar aquelas atividades.

Para o autor (Trindade, 2010), “o paradigma pedagógico da comunicação é aquele que melhor responde aos desafios e às exigências que a Declaração de Bolonha veio suscitar”, defendendo que “a ação dos professores se terá de afirmar como uma “ação de interlocução qualificada”, que se deverá concretizar em torno de quatro eixos didáticos fundamentais: (i) as situações de apoio direto às aprendizagens dos alunos; (ii) as situações de apoio ao trabalho autónomo dos alunos; (iii) a organização de situações de trabalho e de aprendizagem; (iv) as situações de apoio e estímulo à reflexão dos alunos.

Esta mudança de paradigma do trabalho docente encontra várias dificuldades, nomeadamente, porque a massificação do ensino, com o acesso de novos públicos ao ensino superior, obriga a certas especificidades, pela heterogeneidade de origens socioeconómicas e socioculturais e de percursos pessoais e académicos dos estudantes, e porque as conceções de professores e alunos sobre o ensino e a aprendizagem são difíceis de alterar.

As conceções que os alunos têm sobre o que é ensinar e aprender condicionam as suas abordagens à aprendizagem. A abordagem à aprendizagem é, de acordo com Ramsden (2003) é um dos conceitos mais influentes que emergiu da investigação em ensino e aprendizagem no ensino superior das últimas décadas do século XX, porque descreve a relação entre o estudante e a aprendizagem por ele realizada, mostrando que esta tem elementos da situação como percebidos pelo estudante e elementos do próprio estudante, não se reduzindo meramente à sua soma. Mudar a abordagem do estudante à aprendizagem não é mudar o estudante, mas sim mudar as experiências, perceções e conceções que o estudante tem de algo. As abordagens à aprendizagem caracterizam-se pelas intenções e processos adotados pelos alunos (Marton e Säljö, 1997; Entwistle, 1997; Biggs, 1999; Ramsden, 2003). O resultado da aprendizagem diverge porque a intenção face à tarefa e o processo que leva à sua execução também divergem e não apenas porque o conhecimento prévio dos alunos não é o mesmo ou porque o seu nível cognitivo varia.

É neste enquadramento, no qual se cruzam a autonomia na aprendizagem, as perceções do estudante sobre o ensino e as abordagens à aprendizagem, a mudança do foco do ensino para a aprendizagem e do professor para o aluno, que se procura, através do estudo da autonomia na aprendizagem, orientações para melhorar a eficácia do trabalho docente.

A presente investigação procura averiguar se os estudantes percebem que o trabalho docente desenvolvido pelos professores influencia a sua autonomia na aprendizagem. Para isso, investiga-se se diferentes atividades curriculares influenciadas pelo trabalho docente se relacionam com a autonomia na aprendizagem dos estudantes, através da formulação dos seguintes objetivos específicos:

- 1) Medir a autonomia na aprendizagem e quantificá-la em termos dos fatores e componentes que a constituem.
- 2) Verificar se todos os fatores e componentes da autonomia na aprendizagem influenciam igualmente os estudantes mais e menos e autónomos.
- 3) Averiguar da existência de correlações entre a autonomia na aprendizagem (e respetivas componentes e fatores) e a idade, número de inscrições no curso e horário de frequência do curso.
- 4) Averiguar da existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atividades curriculares realizadas pelos alunos mais e menos autónomos, considerando a idade, número de inscrições no curso e horário de frequência do curso e equacionar as suas implicações no trabalho docente

Método

Participantes

A amostra a que este estudo se refere é constituída por 140 estudantes portugueses (7,9% do sexo feminino e 92,1% do sexo masculino) do 1º ano da licenciatura em engenharia mecânica de uma instituição do ensino superior politécnico, sendo uma amostra de conveniência. Todos os participantes aceitaram colaborar voluntariamente e não receberam nenhuma gratificação.

A idade dos participantes varia entre os 18 e os 51 anos ($M=20,84$; $DP=5,221$); 121 estudantes (86,4%) frequentam as aulas durante o dia, enquanto 19 (13,6%) o fazem à noite por trabalharem durante o dia. Os estudantes que frequentam as aulas durante o dia são mais novos ($M=19,19$; $DP=1,786$; entre 18 e 33 anos) do que os que as frequentam à noite ($M=31,37$; $DP=7,342$; entre 21 e 51 anos). Dos 140 estudantes que constituem a amostra, 77,9% (109 estudantes) estão inscritos no 1º ano pela primeira vez, 14,3% (20 estudantes) têm duas inscrições e 7,8% (11 estudantes) têm mais do que duas inscrições.

Instrumentos

Para a medição da autonomia dos estudantes na aprendizagem recorreu-se à escala de experiências de aprendizagem adaptada para língua portuguesa e validada para os estudantes que constituem a amostra (Duarte, no prelo). Esta versão da escala é constituída por 12 itens avaliados através de uma escala de Likert de cinco pontos que varia entre “Discordo completamente” {1} e “Concordo completamente” {5}. As dimensões da autonomia na aprendizagem avaliadas referem-se à perceção que o estudante tem das suas experiências de aprendizagem mais recentes no ensino superior.

A autonomia do aprendente (AA) obtém-se somando a pontuação obtida em cada um dos itens da escala, depois de feita a transposição dos itens negativos, sendo a pontuação máxima 60 pontos. A escala de experiências de aprendizagem tem duas componentes principais: o processo ensino/aprendizagem (EA) e as características dos aprendentes (CA), que incluem, na versão adaptada, seis itens cada uma. Na componente EA, os itens 10, 15 e 17 referem-se à iniciativa e os itens 4, 19 e 23 ao controlo. Na componente CA, os itens 3, 11 e 20 dizem respeito à motivação e os itens 21, 22 e 24 à autoeficácia.

Foi também usado um questionário sócio-demográfico e académico para caracterizar a amostra, nomeadamente através da idade, nacionalidade, sexo, curso, ano curricular, horário de frequência e número de inscrições no curso.

Adicionalmente, foram feitas aos participantes do estudo cinco perguntas para avaliar a influência que atribuem ao papel do professor, através do trabalho docente que desenvolve, na frequência com que realizam determinadas atividades curriculares. Para a elaboração destas cinco perguntas selecionaram-se atividades curriculares que se relacionam com a autonomia dos estudantes na aprendizagem, nomeadamente com as subcomponentes iniciativa, controlo e motivação da operacionalização do modelo da responsabilidade pessoal para a autodireção na aprendizagem (Brockett e Hiemstra, 1991) feita por Stockdale e Brockett (2011). Usou-se uma escala de Likert de cinco pontos de “Nunca ou quase nunca” {1} a “Sempre ou quase sempre” {5}.

Tabela 1: Perguntas adicionais

1- As classificações que obtenho dependem mais de mim do que do professor.
2- Nas aulas, espero que o professor explique como se fazem os exercícios e só depois começo a fazê-los.
3- Adio as tarefas de aprendizagem que não têm prazos impostos pelo professor
4- Quando uma matéria não é avaliada, não dedico tempo ao seu estudo.
5- O professor e o material de apoio por ele disponibilizado são a minha principal fonte de informação.

Procedimento

Os estudantes foram abordados durante as aulas (com a permissão e colaboração dos professores) em março de 2013 e foi-lhes pedido que respondessem aos questionários, fornecidos em suporte de papel. Foi-lhes explicado pela investigadora qual era o objetivo do estudo e que a recolha dos dados era completamente anónima, voluntária e confidencial, e que a devolução dos questionários preenchidos seria interpretada como consentimento informado. Aos estudantes que não pretendessem participar no estudo foi dito que bastaria devolver os questionários em branco. A recolha de dados foi também realizada com o consentimento prévio do presidente da instituição.

Depois da recolha dos dados, avaliou-se a validade e fiabilidade da versão traduzida e adaptada da escala de experiências de aprendizagem na amostra do estudo. Para avaliar a validade da escala recorreu-se à análise fatorial exploratória, com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação varimax. Os fatores comuns retidos foram aqueles que apresentavam um *eigenvalue* superior a 1. Para avaliar a adequação dos dados à análise fatorial exploratória utilizou-se o critério KMO e o teste de esfericidade de Bartlett. Como indicador da fiabilidade da escala recorreu-se ao teste da consistência interna através do alfa de Cronbach. Usou-se ainda o coeficiente de correlação de Pearson para confirmar a relação entre fatores, componentes e autonomia na aprendizagem.

Recorreu-se ao bootstrapping (1000 amostras; intervalo de confiança a 95%) para obter o intervalo de confiança da média dos fatores, das componentes e da autonomia na aprendizagem.

Para avaliar se as componentes (EA e CA) e os fatores (autoeficácia, iniciativa, motivação e controle) afetavam igualmente a autonomia na aprendizagem dos alunos mais e menos autônomos (os 40% menos autônomos e os 40% mais autônomos) recorreu-se ao teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney por não ter sido possível validar os pressupostos dos testes paramétricos, nomeadamente, o pressuposto da distribuição normal das variáveis dependentes (EA, CA, iniciativa, motivação e controle) nos diferentes grupos definidos pelo fator “grau de autonomia”, avaliado pelo teste Kolmogorov-Smirnov com correção de Lilliefors e o pressuposto de homogeneidade de variância, avaliado com o teste de Levene.

A análise de correlações lineares entre a autonomia na aprendizagem (e suas componentes e fatores) e a idade e o número de inscrições no curso foi feita através do coeficiente de correlação de Pearson, para a totalidade dos participantes e separadamente, pelo horário de frequência (diurno ou pós-laboral).

Para averiguar da existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atividades curriculares realizadas pelos alunos mais e menos autônomos, considerando a idade, número de inscrições no curso e horário de frequência do curso, recorreu-se também ao teste não paramétrico de Kruskal-Wallis.

Resultados

Quanto aos níveis de homogeneidade de variáveis, o coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin obteve um valor de 0,665 e o teste de esfericidade de Bartlett um valor de Qui-quadrado(66)=399,66, $p=0,000$. Os resultados são sofríveis, mas permitem avançar para a análise fatorial exploratória.

A análise fatorial exploratória com extração dos fatores pelo método das componentes principais, seguida de rotação varimax, permitiu identificar os quatro fatores correspondentes às quatro subcomponentes da escala, que explicam 63,2% da variância total, correspondendo 17,8% ao primeiro fator (autoeficácia), 16,2% ao segundo (iniciativa), 15,3% ao terceiro (motivação) e 13,9% ao quarto (controle). As cargas fatoriais (ver tabela 2) variam entre 0,639 (item 11) e 0,856 (item 22), tendo sido considerado um ponto de corte de 0,30. Por sua vez, as comunalidades (ver tabela 2) variam entre 0,493 (item 4) e 0,807 (item 22).

Tabela 2: Cargas fatoriais e comunalidades dos itens da escala

Itens da escala	Cargas fatoriais				Comunalidades
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	
21	0,808				0,749
22	0,856				0,807
24	0,789				0,688
10		0,685			0,508
15		0,839			0,716
17		0,829			0,697
04			0,699		0,493
19			0,726		0,535

Itens da escala	Cargas fatoriais				Comunalidades
	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	
23			0,737		0,566
03				0,756	0,588
11				0,639	0,519
20				0,834	0,722

Os valores do alfa de Cronbach são aceitáveis (ver tabela 3), sendo 0,666 para a autonomia na aprendizagem, 0,798 para o fator um (autoeficácia; itens 21, 22 e 24), 0,698 para o fator dois (iniciativa, itens 10,15 e 17), 0,651 para o fator três (motivação; item 3, 11, 20) e 0,564 para o fator quatro (controle; itens 4,19 e 23).

Tabela 3: Fiabilidade da escala

Factores	Alfa de Cronbach
Autoeficácia	0,798
Iniciativa	0,698
Motivação	0,651
Controlo	0,564
Autonomia do aprendiz	0,666

O coeficiente produto-momento de Pearson (r-Pearson, ver tabela 4) permite verificar a existência de uma correlação forte entre os fatores autoeficácia, motivação e controlo e a autonomia na aprendizagem ($r=0,691$, $r=0,644$ e $r=0,529$, respetivamente) e uma correlação moderada entre o fator iniciativa e a autonomia na aprendizagem ($r=0,484$). Os fatores autoeficácia e motivação correlacionam-se muito fortemente ($r=0,853$ e $r=0,822$, respetivamente) com a respetiva componente (CA); o fator iniciativa também se correlaciona muito fortemente ($r=0,809$) com a respetiva componente (EA), enquanto para o fator controlo a correlação é forte ($r=0,681$). Todas estas correlações são positivas e significativas a 1% (bicaudal).

Tabela 4: Correlações entre fatores, componentes e escala

Factores e componentes	Autoeficácia	Iniciativa	Motivação	Controlo	Processo ensino aprendizagem	Características do aprendiz
	Pears (p-on value)	Pears (p-on value)	Pears (p-on value)	Pears (p-on value)	Pears on (p-value)	Pears (p-on value)
Autoeficácia	1,000 ---	0,037 (0,668)	0,403 ^(0,000) *	0,109 (0,202)	0,091 (0,284)	0,853 (0,000)*
Iniciativa	0,037 (0,668)	1,000 ---	-0,054 (0,530)	0,120 (0,157)	0,809 (0,000)*	-0,008 (0,927)
Motivação	0,403 ^(0,000) *	-0,054 (0,530)	1,000 ---	0,158 (0,063)	0,054 (0,528)	0,822 (0,000)*
Controlo	0,109 (0,202)	0,120 (0,157)	0,158 (0,063)	1,000 ---	0,681 (0,000)*	0,158 0,063
Processo ensino aprendizagem	0,091 (0,284)	0,809 ^(0,000) *	0,054 (0,528)	0,681 ^(0,000) *	1,000 ---	0,087 (0,304)
Características do aprendiz	0,853 ^(0,000) *	-0,008 (0,927)	0,822 ^(0,000) *	0,158 (0,063)	0,087 (0,304)	1,000 ---
Autonomia do aprendiz (AA)	0,691 ^(0,000) *	0,484 ^(0,000) *	0,644 ^(0,000) *	0,529 ^(0,000) *	0,670 (0,000)*	0,798 (0,000)*

* estatisticamente significativo (p<0,01)

A tabela 5 inclui as estatísticas descritivas da escala de experiências de aprendizagem adaptada, nomeadamente o valor médio da autonomia na aprendizagem dos participantes, o erro-padrão da média e o desvio-padrão, bem como as estatísticas do bootstrap (desvio e intervalo de confiança a 95%), constatando-se que, em média, os alunos pontuam mais nos fatores motivação e autoeficácia (componente CA) que nos fatores iniciativa e controlo (componente EA).

Tabela 5: Estatísticas descritivas da escala e estatísticas do bootstrap

Factores e componentes	N	M	Desvio padrão	Erro-padrão da média	Desvio (bootstrap)	Erro-padrão (bootstrap)	Intervalo de confiança a 95% (bootstrap)	
							Inferior	Superior
Autoeficácia	140	10,78	2,136	0,181	0,00	0,18	10,39	11,14
Iniciativa	140	9,17	2,057	0,174	-0,01	0,17	8,82	9,49
Motivação	140	11,16	1,955	0,165	0,00	0,17	10,84	11,48
Controlo	140	9,97	1,649	0,139	0,00	0,14	9,69	10,25
Processo ensino aprendizagem (EA)	140	19,14	2,786	0,235	-0,01	0,24	18,69	19,61
Características do aprendiz (CA)	140	21,94	3,428	0,290	0,00	0,29	21,34	22,53
Autonomia do aprendiz (AA)	140	41,09	4,603	0,389	-0,01	0,38	40,35	41,81

A hipótese de que as componentes e os fatores da autonomia podiam afetar de modo diferente a autonomia dos estudantes mais e menos autônomos foi avaliada pelo teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, tendo-se verificado que os estudantes mais autônomos apresentavam valores mais elevados em todas as componentes e fatores que os estudantes menos autônomos e que as diferenças observadas foram estatisticamente significativas (U=839,5; W=2669,5; U=774,0; W=2604,0; U=597,0; W=2427,0; U=487,0; W=2317,0; U=258,5; W=2088,5; p-value=0,000; respetivamente para controlo, iniciativa, motivação, componente EA e CA).

Quando se compara as pontuações que os alunos obtiveram na autonomia na aprendizagem e respetivos fatores e componentes (ver tabela 6), procurando a existência de correlações estatisticamente significativas, constata-se que, quanto aos fatores, ocorre: a) uma correlação positiva moderada entre a pergunta 1 e a motivação; b) uma correlação negativa fraca a moderada entre a pergunta 2, a motivação e o controlo; c) uma correlação negativa fraca a moderada entre a pergunta 3, a motivação e o controlo; d) uma correlação negativa fraca a moderada entre a pergunta 4, a iniciativa, a motivação e o controlo; e) uma correlação negativa fraca entre a pergunta 5 e a iniciativa. Não existem correlações estatisticamente significativas entre a pergunta 5, a autonomia do aprendente e suas componentes (EA e CA) e entre a pergunta 1 e a componente EA. A pergunta 4 é a que apresenta, em valor absoluto, a maior correlação com a autonomia na aprendizagem, seguida da pergunta 2, da pergunta 3 e da pergunta 1.

Quanto às correlações estatisticamente significativas mais fracas das perguntas com os fatores (ver tabela 6), elas ocorrem entre a pergunta 1 e a motivação, entre a pergunta 2 e o controlo, entre a pergunta 3 e a motivação, entre a pergunta 4 e a iniciativa e entre a pergunta 5 e a iniciativa.

Tabela 6: Correlações entre fatores, componentes, escala e perguntas adicionais

Factores componentes	Pergunta 1		Pergunta 2		Pergunta 3		Pergunta 4		Pergunta 5	
	Pears on	(p-value)	Pears on	(p-value)	Pears on	(p-value)	Pears on	(p-value)	Pears on	(p-value)
Iniciativa	-0,041	(0,627)	-0,128	(0,132)	-0,113	(0,185)	-0,184	(0,029)	-0,201	(0,017)*
Motivação	0,270	(0,001)*	-0,272	(0,001)*	-0,203	(0,016)*	-0,362	(0,000)*	0,056	(0,513)
Controlo	0,094	(0,271)	-0,167	(0,048)*	-0,253	(0,003)*	-0,235	(0,005)*	0,150	(0,077)
Processo ensino aprendizagem (EA)	0,025	(0,771)	-0,193	(0,022)*	-0,233	(0,006)*	-0,275	(0,001)*	-0,060	(0,484)
Características do aprendente (CA)	0,218	(0,010)*	-0,280	(0,001)*	-0,220	(0,009)*	-0,352	(0,000)*	-0,048	(0,569)
Autonomia do aprendente (AA)	0,178	(0,036)*	-0,326	(0,000)*	-0,305	(0,000)*	-0,429	(0,000)*	-0,072	(0,396)

* estatisticamente significativo (p<0,05)

Para averiguar da existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atividades curriculares realizadas pelos alunos mais e menos autônomos, considerando a idade, número de inscrições no curso e horário de frequência do curso, recorreu-se também ao teste não paramétrico de Wilcoxon-Mann-Whitney, tendo-se constatado que: a) existem diferenças estatisticamente significativas nas perguntas 2, 3 e 4 entre os estudantes mais autônomos e menos autônomos do horário diurno (U=785,5; W=2010,5; p=0,000;

U=934,5; W=2159,5; p=0,008; U=583,5; W=1808,5; p=0,000, para a pergunta 2, 3 e 4, respetivamente); b) não existem diferenças estatisticamente significativas nas perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 entre os estudantes mais autónomos e menos autónomos do horário pós-laboral ($p>0,05$); c) existem diferenças estatisticamente significativas nas perguntas 2, 3 e 4 entre os estudantes mais autónomos e menos autónomos com idade inferior a 21 anos (U=592,5; W=1582,5; p=0,000; U=729,5; W=1719,5; p=0,009; U=431,5; W=1421,5; p=0,000, para a pergunta 2, 3 e 4, respetivamente); d) não existem diferenças estatisticamente significativas nas perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 entre os estudantes mais autónomos e menos autónomos com idade superior a 20 anos ($p>0,05$); e) existem diferenças estatisticamente significativas nas perguntas 2, 3 e 4 entre os estudantes mais autónomos e menos autónomos que têm uma inscrição no curso (U=784,5; W=1960,5,5; p=0,006; U=812,0; W=1988,0; p=0,010; U=582,5; W=1758,5; p=0,000, para a pergunta 2, 3 e 4, respetivamente); f) a) existem diferenças estatisticamente significativas nas perguntas 2 e 4 entre os estudantes mais autónomos e menos autónomos que têm duas inscrições no curso (U=10,5; W=31,5; p=0,044; U=4,5; W=25,5; p=0,004, para a pergunta 2 e 4, respetivamente); g) não existem diferenças estatisticamente significativas nas perguntas 1, 2, 3, 4 e 5 entre os estudantes mais autónomos e menos autónomos com mais do que duas inscrições no curso ($p>0,05$).

Discussão

Segundo a operacionalização feita por Stockdale e Brockett (2011) do modelo da responsabilidade pessoal para a autodireção na aprendizagem, a autonomia na aprendizagem é função de duas componentes, uma mais relacionada com as características do próprio estudante (CA) e outra mais relacionada com o processo ensino/aprendizagem(EA) e, por isso, também mais relacionada com o trabalho docente. No caso dos estudantes que constituem a amostra, 47% do valor médio da autonomia é devido à pontuação na componente EA e 53% é devido à pontuação na componente CA. Apesar da diferença de apenas 6%, a componente EA (fatores iniciativa e controlo) é a que menos contribui para a autonomia na aprendizagem e nesta, é o fator iniciativa que apresenta o menor valor médio (22,9% do total). Tal facto pode não estar dissociado de se tratar de uma amostra de estudantes do 1º ano e se, por um lado, é evidenciada alguma passividade dos estudantes face à aprendizagem e dependência do professor, por outro lado, também é mostrada a necessidade de uma transição gradual feita com o acompanhamento dos professores, diferente de um processo de rutura que pode conduzir ao insucesso académico.

Também foi possível constatar que os estudantes mais autónomos pontuam mais em todos os fatores da autonomia da aprendizagem, quando comparados com os menos autónomos, reforçando a multidimensionalidade do constructo da autonomia na aprendizagem.

É através do conhecimento de quais as atividades curriculares que mais influenciam a autonomia na aprendizagem, do ponto de vista dos alunos, que podem surgir orientações para melhorar a eficácia do trabalho docente, pois são as perceções que o estudante tem do ensino e da aprendizagem que influenciam a mobilização de diferentes abordagens à aprendizagem e, portanto, aquilo que os estudantes aprendem. É por esse motivo que se argumenta que as alterações no que o professor faz serão mais eficazes a curto prazo se incidirem nas atividades curriculares que os alunos percecionam como influentes na sua autonomia.

As cinco perguntas adicionais feitas aos estudantes focavam os seguintes aspetos, na dualidade aluno/professor: (1) o controlo das classificações, (2) a tomada de iniciativa na sala de aula, (3) o cumprimento de tarefas sem prazos, (4) o estudar na ausência de avaliação e (5) a principal fonte de informação. À semelhança de inúmeros estudos que mostram a importância da avaliação para a aprendizagem (Gibbs & Simpson, 2002), também neste caso foi na avaliação, através da pergunta 4 que se encontrou o maior coeficiente de correlação, indicando que os alunos menos autónomos estudam mais frequentemente por causa da avaliação do que os alunos mais autónomos, que o fazem mesmo sem avaliação. Foi também possível, no caso da pergunta 2 e 3 encontrar correlações estatisticamente significativas indicativas que os alunos mais autónomos não são tão dependentes do professor na realização de tarefas na sala de aula nem tão dependentes do professor para o cumprimento dos prazos das tarefas.

Contrariamente, todos os alunos veem no professor e no material de apoio por este disponibilizado a sua principal fonte de informação, independentemente do seu grau de autonomia na aprendizagem, e consideram que as classificações obtidas dependem mais de si do que do professor.

O facto dos alunos estudarem em horário pós-laboral, ou de terem mais de 20 anos ou de terem mais do que duas inscrições no curso, são fatores que impedem a diferenciação entre estudantes com maior ou menor autonomia, o que poderá evidenciar a preponderância do ano curricular (pois todos os participantes eram alunos do 1º ano) sobre outras variáveis como a idade, ser trabalhador-estudante, ou já ter frequentado este ano curricular em anos letivos anteriores.

Pode-se deste modo concluir que os estudantes do 1º ano de engenharia mecânica deste estudo beneficiariam se o trabalho docente fosse orientado no sentido de diminuir a dependência do professor no que diz respeito à avaliação, à realização das tarefas em sala de aula e à imposição de prazos para as tarefas; o facto dos estudantes mais autónomos já não evidenciarem este tipo de dependência possibilita o recurso a estratégias de trabalho colaborativo em que a aprendizagem entre pares permite diminuir a intervenção direta do professor; por outro lado, todos os estudantes poderiam melhorar a sua autonomia desenvolvendo uma maior iniciativa na procura de informação, o que só acontecerá se o professor proporcionar as oportunidades para tal. Também é evidente que, seja quais forem as estratégias de trabalho docente adotadas para melhorar a autonomia na aprendizagem, a heterogeneidade dos estudantes obrigará a adaptações e a cenários de aprendizagem flexíveis.

Referências

- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press
- Boud, D. (1988b). *Moving towards autonomy*. Em Boud, D. (Ed.) *Developing student autonomy in learning*. p. 17-39. London: Kogan Page.
- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in learning: Perspectives on theory, research, and practice*. Retirado de <http://www-distance.syr.edu/sdindex.html>
- Crabbe, D. (1999). *Defining the field*. Em Cotterall, S., & Crabbe, D. (Eds.). *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. p. 3-9. Frankfurt: Peter Lang.

- Dam, L., R. Eriksson, D. Little, J. Miliander, & T. Trebbi. 1990. Towards a definition of autonomy. Em T. Trebbi (Ed.), *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Retirado de http://www.warwick.ac.uk/go/dahla/archive/trebbi_1990.
- Duarte, M. (no prelo). *Learner Autonomy in Higher Education: towards a validation of the PRO-SDLS scale to Portuguese engineering students*. Atas da 1ª Conferência da Sociedade Portuguesa para a Educação em Engenharia. Portugal
- Entwistle, N. (1997). *Contrasting Perspectives on Learning*. Em F. Marton, D. Housell & N. Entwistle (Eds), *The Experience of Learning: Implications of Studying in Higher Education* (pp. 3-22). (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press
- Esteves, M. (2008). Para a excelência pedagógica do ensino superior. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 7, 101-110.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2002). *How assessment influences students learning – a conceptual overview*. Retirado de http://www2.open.ac.uk/cehep/ssrg/documents/42_02.pdf
- Holec, H. (1979). *Autonomie et apprentissages des langues étrangères*. Strasburgo: Conseil de L'Europe.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Littlewood, W. (1996). *Autonomy: an anatomy and a framework*. *System*, 24(4), 427-435.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997). *Approaches to learning*. Em F. Marton, D. Housell & N. Entwistle (Eds), *The Experience of Learning: Implications of Studying in Higher Education* (pp. 39-58). (2nd ed.). Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London: Routledge.
- Stockdale, S. L. & Brockett, R. G. (2011). *Development of the PRO-SDLS: A Measure of Self-Direction in Learning Based on the Personal Responsibility Orientation Model*. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 161-180.
- Trindade, Rui (2010). *O ensino superior como espaço de formação*. In C. Leite (Org.), *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 75-98). Porto: CIIE/Livpsic.

Trabalho Docente e Saúde: Do prazer à dor; da resignação à luta

Janete Luzia Leite ¹¹⁸⁰

Resumo

A intensificação do trabalho do docente de ensino superior a partir da última década do século XX, notadamente com a implementação da lógica gerencial e do produtivismo nas universidades, impacta fortemente na saúde física e mental dos professores. As diretrizes emanadas pelas agências de fomento à pesquisa (CAPES e o CNPq, por exemplo) imprimem um nível de competitividade tal que, somado a outras transformações estruturais (como o Reuni, no caso das universidades federais), levam ao estranhamento do fazer profissional e à despersonalização do docente. A reforma universitária iniciada em 2004 termina por forjar duas “categorias” de profissionais: aqueles que lecionam somente na graduação, e por isso não podem obter recursos para pesquisas, sendo, portanto, fadados ao ensino e à orientação massiva de graduandos enquanto procuram se qualificar para alcançar o segundo segmento. Este outro segmento é constituído pelos professores inseridos na pós-graduação, que disputam os parques editais de pesquisa e rivalizam-se nas publicações de artigos e orientações de mestrado e doutorado. Além disso, com a nova carreira instituída pelo Ministério da Educação (MEC), este grupo de professores pode, ainda, buscar recursos para pesquisa nas empresas – públicas ou privadas – e no “mercado”. Uma vez que este docente não pode parar, sob pena de perder o *status* já alcançado, observa-se um aumento preocupante do alcoolismo e do tabagismo; do uso de drogas lícitas (antidepressivos, ansiolíticos, energéticos) ou ilícitas (cocaína); isolamento e de suicídios. Assim, o trabalho do docente universitário, na atualidade, implica em um individualismo e uma competitividade tais que funcionam como fatores predisponentes à síndrome de Burnout e às várias doenças de fundo psicossocial e psicossomático. A fim de comprovar esta assertiva, foi empreendida uma investigação no sítio das universidades públicas brasileiras buscando verificar se a Divisão de Saúde das mesmas realiza algum trabalho que incida sobre o sofrimento psíquico a que estes docentes estão expostos. Outrossim, entrevistas realizadas pessoalmente ou pela internet (Skype) com docentes de universidades federais e estaduais, cuja pergunta norteadora foi: “Como você percebe a sua saúde atualmente”, também serviram como base de dados. Por fim, foi empreendida pesquisa bibliográfica sobre sofrimento psíquico e Burnout do docente de ensino superior. Os achados comprovam que o docente de ensino superior não só está sendo acometido de sofrimento psíquico, notadamente a síndrome de Burnout em escala crescente, como também relata casos de assédio moral. As Divisões de Saúde das universidades públicas apresentam parques ou nenhum programa de prevenção e/ou acompanhamento destes docentes. Somente quando há comprometimento físico (enfarte, acidentes vasculares cerebrais etc.) estas Divisões tomam ciência. O estudo sobre as mudanças no ensino universitário (Reforma Universitária), com o aumento exponencial do número de alunos e a inserção de novas modalidades de ensino; e seus rebatimentos para a saúde dos docentes – a ponto de instituir uma nova morfologia nesta categoria profissional –, é de extrema relevância, notadamente para projetar políticas de prevenção a agravos e para instituir espaços de discussão sobre as novas exigências a que esta categoria está sendo submetida.

¹¹⁸⁰ Aqui entendida nos termos de Iamamoto (1998, p. 27 – grifos da autora), como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação de seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade.

Introdução

Uma das contradições fundamentais do mundo contemporâneo é o fato de que o capitalismo não pode parar. Para tanto, ele cria uma dinâmica cada vez mais revolucionária dos procedimentos de controle da natureza e de produção de bens – materiais e simbólicos.

Para a sobrevivência e a expansão do sistema capitalista, são necessárias mudanças que atuem tanto nas formas de exploração do trabalho, incluindo aí a criação e utilização de novas tecnologias, quanto nas características de reprodução ideológica e material da força de trabalho (tendo o Estado e suas instituições como principais parceiros). É um processo que tem, na sua constituição, uma tendência a reduzir o emprego da mão de obra ante a potenciação dos meios de produção. Isso hoje se intensifica mediante a tendência do capital e seus prepostos a utilizar uma maior quantidade de trabalho e um número menor de trabalhadores, exacerbando tanto a jornada quanto a intensificação do trabalho. O resultado mais imediato é que a sobrecarga de alguns condena à ociosidade forçada amplos segmentos de trabalhadores aptos para o trabalho (Leite, 2010).

As metamorfoses que incidem hodiernamente sobre o mundo do trabalho (ou mundo do capital, nas palavras de Dias, 1999) são consequência do processo da tentativa de reestruturação do capitalismo a partir da crise instaurada nos anos 1970. O trabalho passou a ser reorganizado, combinando novas e antigas formas de acumulação, provocando o aumento do desemprego estrutural, formas de precarização laboral e retrocessos dos direitos trabalhistas (Antunes, 2000), desvelando novas expressões da “questão social”¹¹⁸¹.

O mercado começa a reconstruir as fronteiras dos Estados e lhes exige que facilitem seu livre movimento, intervindo nas áreas não mercantilizáveis (Therborn, 1995). Tem-se, assim, por um lado, a redução e focalização da ação estatal para aqueles casos mais imediatos e urgentes (consubstanciando o princípio da subsidiariedade do Estado); e, por outro lado, a privatização e a consequente transformação em mercadoria dos serviços sociais a serem adquiridos no mercado pelo “cidadão consumidor” (Mota, 2005).

Assim, a atual conjuntura conduz à hegemonia¹¹⁸² do neoliberalismo – tanto em nível ideológico quanto prático. Mas a conjugação dos elementos necessários a essa reconfiguração necessária ao capitalismo, implica em uma nova sociabilidade, que se inicia com o redimensionamento das classes trabalhadoras. A subjetividade dos trabalhadores precisa ser capturada e remoldada a partir de um padrão de individualismo no qual a luta de classes deve ser obscurecida, dando lugar a um estranhamento interclasse.

Um dos meios mais eficazes para a consecução deste objetivo é a reconformação do mundo do trabalho por meio do principal elemento necessário à emancipação humana: a Educação. Assim, aquela hegemonia aludida também invade as escolas e universidades brasileiras.

A hipótese aqui defendida é a de que as transformações no mundo do trabalho, quando transportadas para o Sistema de Educação, ao mesmo tempo em que submetem este sistema aos interesses do capital,

¹¹⁸¹ Utilizada neste texto de acordo com a formulação de Dias (1999, p. 43): “Projeto que permite expressar o programa, o horizonte ideológico no qual as demais classes devem se mover. Horizonte que, ao proceder à padronização, ao conformismo, desorganiza, inviabiliza, ou tenta, os projetos das demais classes. Desorganiza ativa ou passivamente: ativamente ao sobrepor seu projeto aos demais e, assim, descaracterizá-los; passivamente pela repressão pura e simples sobre os demais projetos.”

¹¹⁸² Informação obtida no sítio da Wikipedia, uma vez que na página do MEC ela não existe, nem mesmo quando se utiliza a ferramenta de busca. Ver: www.pt.wikipedia.org/wiki/Anexo:lista_de_universidades_p%C3%BAblicas_do_Brasil. Categoria: universidades públicas do Brasil. Acessado em 22/01/2013. Das 109 universidades tidas como públicas no Brasil, 60 são federais, 41 são estaduais, 05 são fundações públicas de direito privado, 02 são Centros Tecnológicos e 01 é municipal.

engendam, no seu traçado universitário, um fazer profissional cujas características mais marcantes são o produtivismo, a competitividade exacerbada, a gestão por metas e a precarização do trabalho docente, que provocam uma “despersonalização” nestes indivíduos, acarretando um total estranhamento quanto ao seu fazer profissional. O resultado mais visível é, de um lado, a transformação no papel da universidade e da formação de seus estudantes. De outro lado, a “implosão” do docente, advinda das pressões – diretas ou não – a que estão submetidos os professores cotidianamente para cumprir as exigências (sempre majoradas) resultantes da nova conformação profissional: produzir, produzir, produzir.

A fim de verificar esta hipótese, foi empreendida uma investigação nos sítios das 109 universidades públicas (federais, Estaduais e Municipais) brasileiras¹¹⁸³, procurando informações referentes a atendimentos oriundos de estresse ou abalos na saúde mental dos docentes. Foram realizadas entrevistas abertas e presenciais com 55 docentes de universidades federais e estaduais, cujo eixo norteador fixou-se nas mudanças no trabalho docente a partir de 2007 (ano em que foi instituído o Reuni, a partir do [Decreto nº 6.096, de 24 de abril](#)) e os nexos destas alterações com a saúde do docente entrevistado. Estas entrevistas foram realizadas também através da Internet (Programa Skipe).

Como aludido, foram entrevistados 55 (cinquenta e cinco) docentes de universidades federais e estaduais, de ambos os sexos e faixa etária variável entre 32 e 60 anos de idade, através da internet (Skype), bem como quando da apresentação de palestras sobre este tema. As entrevistas eram abertas e presenciais¹¹⁸⁴, cujo eixo norteador fixou-se nas mudanças no trabalho docente e seus nexos com a saúde do docente entrevistado a partir de 2007 (ano em que foi instituído o Reuni, a partir do [Decreto nº 6.096, de 24 de abril](#)). As entrevistas foram categorizadas a partir da reiteração daquilo que os docentes relataram como mudanças mais drásticas tanto no seu processo de trabalho quanto na sua saúde.

Trabalho na contemporaneidade, trabalho precarizado

Falar das transformações ou metamorfoses contemporâneas no mundo do trabalho (mundo do capital) como uma espécie de nova morfologia social não é exatamente uma novidade. A reafirmação da centralidade ontológica do trabalho, na medida em que este se constitui na *praxis* fundante do ser social, também não é um ineditismo.

O trabalho torna-se multifacetado no que tange às suas formas, condições e relações, bem como ao perfil da própria classe trabalhadora, sem, contudo, alterar um duplo aspecto: sua centralidade ontológica e sua exploração no capitalismo. (Braverman, 1987; Netto, 1996; Braga, 1997; Dias, 1999 e 2012).

Uma das metamorfoses provocadas pela reestruturação produtiva dos anos 1970 reside no fato de que o processo de trabalho passa a ser fragmentado em etapas, mas estas não se realizam necessariamente no mesmo núcleo produtivo. Ao lado disso, a privatização dos serviços públicos provoca a mercantilização de espaços antes sob a responsabilidade do Estado – as contrarreformas sobejamente analisadas por vários autores¹¹⁸⁵. O Estado gerencial ganha contornos brasileiros.

¹¹⁸³ Presenciais porque as entrevistas pelo Skipe eram realizadas com câmera.

¹¹⁸⁴ Brilhantes análises podem ser encontradas em Soares (1999), Borón (2003) e Harvey (2008).

¹¹⁸⁵ Dessas novas universidades, duas “começaram do zero” (as Universidades Federais do Pampa (RS) e do ABC (SP)). Oito, porém, resultam da transformação em universidade de instituições federais isoladas (UF Triângulo Mineiro (UFTM), ex-Fac. Medicina do Triângulo; UF Rural do Semi-Árido (UFERSA), ex-Escola Superior de Agronomia de Mossoró; UF de Alfenas (UNIFAL), ex-Escola de Farmácia e

Esta lógica começa a ser inserida na Educação Superior no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) a partir do receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI) e agências multilaterais, e continua célere nos governos de Lula da Silva/Dilma Rousseff. O funcionamento empresarial demanda um fazer profissional focado cumprimento de metas e nos resultados que são instituídos externamente, afrontando a autonomia das universidades. Esta nova condição é a principal responsável pela instalação de um clima de competitividade entre pares, tão a gosto da ideologia neoliberal. Ao lado disso, uma expansão no número de matrículas nas universidades públicas (que desde o governo Lula da Silva é divulgado como expansão das universidades públicas¹¹⁸⁶), conjugada com um quantitativo de concursos para provimento de vagas docentes muito aquém do necessário; e de um arrocho salarial monumental sobre esta categoria.

Se este segundo aspecto acarreta na intensificação do trabalho docente e na busca de outras formas de complementar o salário, o primeiro, além destes, insere a face mais perversa desta intensificação: o produtivismo acadêmico (*publish or perish*).

Assim, em sua totalidade, as micropolíticas que enformam a Reforma Universitária terminam por gerar – como já explicitado – a intensificação e precarização no trabalho docente, que se materializam em um ambiente laboral/profissional marcado por competitividade e pressões pelo desempenho quase que unicamente quantitativo e o cumprimento de metas (gerencial). A rotina do trabalho docente é completamente alterada (Bosi, 2007). Isto, aliado à compressão salarial, à ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa e pós-graduação (prazos, bolsas, Editais, participação em eventos científicos etc.), propiciam a ocorrência de agravos à saúde dos professores.

Depreende-se, portanto, que a Reforma Universitária incide liminarmente sobre a morfologia do docente do ensino superior. Mas suas sequelas mais (in)visíveis desbordam largamente as questões atinentes apenas à institucionalidade.

A Reforma Universitária no Brasil nos governos de Lula da Silva/Dilma Rousseff

Conforme já aludido, FHC dá início à reforma universitária ainda nos anos 90. Nas universidades federais, a implementação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) passou a determinar o aumento do número de horas/aula semanais para que o docente fizesse jus a um pouco mais de dinheiro no final do mês. A

Odontologia de Alfenas; UF Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), ex-Fac. Fed. Ciências Médicas de Porto Alegre); de um grupamento de algumas faculdades (UF dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), ex-Faculdades Federais Integradas de Diamantina); de um CEFET em universidade especializada (o antigo CEFET-PR é agora a Universidade Federal Tecnológica do Paraná), ou mesmo de um campus desmembrado de alguma universidade (UF da Grande Dourados (UFGD), ex-campus de Dourados da UFMS, e da UF do Recôncavo da Bahia (UFRB), ex-Escola de Agronomia da UFBA). Um recurso que tem sido frequentemente utilizado, na interiorização de várias universidades públicas: a movimentação de professores que, mediante remuneração complementar (frequentemente muito expressiva), além de cumprir suas atividades em unidades da sede, deslocam-se permanentemente para outras localidades, de modo a atender a demanda adicional. Uma terceira e problemática modalidade de expansão da educação superior reside no fato de que um conjunto de onze escolas agrotécnicas e o Instituto Nacional de Educação de Surdos foram guindados à condição de “escolas superiores ou institutos superiores”. O exame dessas ‘promoções’ revela, pelo menos, duas coisas: em primeiro lugar, as novas “escolas superiores” oferecem, exclusivamente, cursos tecnológicos de extrema especificidade, relacionada, esta última, às características de algum segmento da produção econômica da região em que se situa. Um exemplo interessante está em Salinas (MG), cuja Escola Superior Agrotécnica passa a formar tecnólogos apenas em produção de cachaça. Em segundo lugar, das onze constantes no Portal MEC, nove oferecem somente um curso e uma oferece dois cursos, com as características mencionadas; uma não oferece qualquer curso “superior”. Em nenhum dos casos dá-se destaque à formação geral, de cunho propedêutico, imprescindível quando o objetivo pedagógico é formar pessoas, em lugar de apenas adestrar mão-de-obra. Tudo na mais rigorosa obediência ao receituário BM & OMC de “educação profissional para o novo mundo do trabalho”.

¹¹⁸⁶ Foge ao escopo deste texto uma análise mais acurada sobre todos os aspectos que envolvem a reforma universitária brasileira. Entretanto, é mister citar a criação do ProUni (transferência de recursos públicos para o setor privado); da Universidade Aberta do Brasil (UAB – instituição não-gratuita, de direito privado); a transformação dos Centros Tecnológicos (CEFET) em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET); e a expansão da formação de novos universitários (com a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação professor/aluno de graduação, também em cursos presenciais, para 1/18), levada a cabo seja pela utilização massiva da Educação a Distância (EAD), seja pela e criação dos já mencionados novos campi (inclusive com a interiorização das universidades).

reversão (parcial) deste “apêndice salarial” demandou uma manobra governamental (já sob a gestão de Lula da Silva/Dilma Rousseff), que colocou outra gratificação em seu lugar.

É notório que, longe de se contrapor à maré montante neoliberal, o governo de Lula da Silva realiza um aprofundamento das políticas de interesse do grande capital – nacional e estrangeiro – catapultadas por seu predecessor. Esta foi a opção do PT, anunciada desde antes das eleições: honrar todos os contratos com o capital. Nenhum contrato foi honrado com os trabalhadores. A política macroeconômica adotada é cristalina nesse sentido.

No que concerne à Educação, depois de aprovar, por um sem-número de Medidas Provisórias (MP) e decretos, os pilares centrais da Reforma Universitária, o governo petista preparou os “ajustes finais”, transformando, assim, *toda* a Educação Superior brasileira em um grande nicho para as empresas investirem, dela retirando o que ainda restava de ensino e pesquisa de qualidade socialmente referenciada.

Consubstanciada em um conjunto de diretrizes, organicamente integradas, ainda que exaradas em tempos distintos, a política dos governos petistas para a educação superior está firmemente assentada em alguns pilares de nefasta construção: i) a desconstitucionalização da autonomia universitária, com o delineamento de novo modelo de organização, funcionamento, avaliação e financiamento das instituições públicas; ii) o aviltamento das remunerações, a extinção ou redução de direitos trabalhistas e previdenciários, a degradação das condições de trabalho, levando docentes à busca de saídas individuais como a venda, num mercado paralelo, de sua força de trabalho; iii) o estabelecimento arbitrário de cada vez mais níveis (fomentando castas acadêmicas) dentro da carreira docente para, assim, filtrar aqueles que devem ou não ascender academicamente; iv) o financiamento privado das IES públicas, que deverão produzir e comercializar conhecimento, processos e produtos tecnológicos, e serviços, buscando atender demandas de mercado; v) profundas alterações, por meio de diversificação, nos tipos de instituições, programas, cursos e padrões formativos, tanto no setor público quanto no privado, com crescente incentivo aos cursos à distância, aos de curta duração, modulares, pós-médios etc.; e vi) aumento e incremento das Instituições Particulares de Ensino Superior (IPES), com ampliação de suas prerrogativas legais, concretizando, no âmbito da educação superior, as parcerias público-privadas (PPP), as quais, no limite, promovem a indiferenciação entre as instituições educacionais públicas e as privadas – essa indiferenciação “naturaliza” tanto o financiamento público e a utilização de espaços públicos para atividades (e lucratividade) privadas quanto a desobrigação governamental e a consequente busca de recursos privados para a realização de atividades que, além de públicas, se situam na esfera dos direitos (Otranto *et al.*, 2008).

A educação à distancia (EAD) tem visível centralidade nas políticas do Ministério da Educação (MEC), para diferentes níveis e modalidades de ensino e situações educacionais, podendo-se antever um quadro de nefastas consequências para a educação brasileira. O Plano Nacional de Educação (de lavra completa do governo de FHC) apresenta, em suas diretrizes e metas, uma variedade de usos e abusos da educação à distância. Com isso, o MEC pretende ampliar a oferta de educação superior, de modo a alcançar, em curtíssimo período, 40% das vagas nas IES públicas, como previsto no PNE, sem maiores preocupações quanto a investimentos nas instituições. A criação e o funcionamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituição não-gratuita, de direito privado, confirma essas afirmativas como confirma, também, ao lado de inúmeras outras iniciativas, a opção do governo brasileiro por submeter-se às pressões da Organização Mundial do Comércio (OMC), no bojo do Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS ou GATS). Essa abertura do mercado brasileiro ao comércio transnacional de educação caminha ao encontro

dos interesses daqueles que, mundo afora, estão ávidos pelo atraente mercado, para o ensino superior [no *Brazil*], que projeta um contingente superior a 6 milhões de estudantes dispostos a cursar uma “*cyber-universidade*”, no país. Os anúncios, ao longo do dia, nas redes de TV aberta, inclusive no horário nobre, de cursos à distância “bem baratinhos” são preocupantes indicadores dos rumos que essa modalidade de ensino vem tomando, com as bênçãos do MEC, aplausos do Banco Mundial (BM) e da OMC e agradecimentos dos comerciantes do ensino.

Como se não bastasse, é flagrante a violação de dispositivo constitucional relativo à gratuidade do ensino em instituições oficiais (seja pela cobrança de taxas variadas, seja pela proliferação de cursos pagos, presenciais e à distância, sobretudo no nível de pós-graduação).

Os princípios basilares da Reforma Universitária, aqui somente sumarizados¹¹⁸⁷, foram coroados com o Decreto nº 6.096/2007, que *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*, que merece cuidadoso escrutínio pelo que consta de suas linhas e de suas entrelinhas e, principalmente, pelo que aparece não em sua letra, mas em outros componentes. O conjunto das determinações contidas no Reuni, na verdade significa não só um exponencial aumento de trabalho para os docentes, mas também uma intensa precarização no seu fazer profissional, posto que constitui um sem-número de exigências e condicionalidades, mas poucos recursos para a sua consecução (Leite, 2011).

Essa nova forma de gestão se compõe por uma série de exigências, traduzidas pelas instituições (unidades de ensino, agências de fomento “parceiros” etc.), no cotidiano, como uma maior pressão por metas e cobranças personificadas em resultados quantitativos crescentes. Para os professores que estão inseridos na pós-graduação, as condicionalidades também foram exponenciadas, diversificadas e dicotomizadas, impulsionando um ambiente altamente competitivo entre pares, contribuindo para o seu isolamento.

Exemplo palmar é o das Bolsas de Produtividade (CNPq), que indubitavelmente trazem *status*, mas implicam em altos custos pessoais para sua manutenção. A primeira consequência é o abandono das atividades na graduação, notadamente o ensino. Conforma-se um novo tipo de professor, cujo patamar de qualificação leva em conta, prioritariamente, a pesquisa, mesmo sem a contrapartida financeira para a sua manutenção, posto que o governo não oferece as mínimas condições para a pesquisa (o número de bolsas decresce na mesma proporção da imposição de novos critérios para consegui-las).

Este conjunto de transformações não só despersonaliza o docente, criando uma nova sociabilidade institucional. A saúde destes indivíduos – física e mental – não suporta a intensificação a que seu trabalho está sendo crescentemente submetido.

As duas consequências mais visíveis – e também mais ignoradas e negligenciadas – são a síndrome de Burnout e o Assédio Moral. Ignoradas e negligenciadas porque, em primeiro lugar, ambas as ocorrências são de difícil caracterização (notadamente a última). Em segundo, porque são “silenciosas”. Finalmente, porque os docentes as negam.

Mas é necessário sinalizar que tanto o Burnout quanto o assédio moral só apareceram como doenças ocupacionais após o advento da reestruturação produtiva, ou seja, trata-se de “novas” doenças, mesmo que

¹¹⁸⁷ Segundo este cientista, a exaustão emocional que caracteriza esta síndrome está relacionada aos aspectos individuais. Assim, o estresse individual configura-se como componente básico na compreensão do Burnout, retirando-lhe a dimensão coletiva que insistimos em afirmar que é fundamental, e por isso, escamoteada.

tragam em si sinais e sintomas de antigas. Ademais, a intensa psicologização que caracteriza ambas as patologias também é um impedidor para o seu diagnóstico, uma vez que, ao menos para o Burnout, o principal método de aferição se baseia em duas escalas, que são mensuradas a partir de perguntas fixas e imutáveis, não levando em consideração mudanças nas instituições em que são aplicadas, região geopolítica, e diferenças entre as profissões/ocupações dos atingidos. Este fato também contribui para a “individualização” da doença, jogando toda a responsabilidade nas costas dos indivíduos acometidos, posto que são vistos como “fracos”, que não suportam trabalhar sob pressão. Esta culpabilização do indivíduo – tão a gosto do ideário neoliberal – escamoteia a vinculação medular destas entidades nosológicas com o processo de trabalho que a provoca.

Repercussões da lógica gerencial da Educação Superior para a saúde dos docentes

Como já explicitado, a intensificação e precarização no trabalho docente tem se mostrado imensamente nefestas, e não seria exagero falar em uma nova morbidade atrelada ao novo processo de trabalho nas universidades. O que se vem observando – de início empiricamente para depois virar objeto de pesquisa – é a ocorrência cada vez maior entre os docentes (e não raro, entre os discentes) de:

- Aumento do consumo de álcool, drogas e tabaco – provocando doenças crônicas, principalmente cardiovasculares e respiratórias.
- Depressão – abuso de ansiolíticos, hipnóticos e neurolépticos. Suicídio.
- Síndrome de Burnout – resultado de um prolongado processo de tentativas de lidar com determinadas condições de estresse, sem sucesso.
- Assédio Moral (“psicoterrorismo” (Hirigoyen, 2005 *apud* Freire, 2008) ou *bullying* ou *mobbing*) – um processo de violência psicológica extremado contra o trabalhador, que pode ter relação direta com danos à sua saúde física e mental.

O aumento no consumo de álcool e as síndromes depressivas, mesmo quando percebidos, rapidamente são ocultados pelos docentes e seus colegas de labor. No máximo, comentários são tecidos em *off* a respeito: “fulano está ‘derrubando’ uma garrafa por noite”; ou “cicrano está tomando ‘tarja preta’”.

Mesmo assim, é necessário fazer uma caracterização – ainda que breve e resumida –, a fim de que se possa apreender minimamente o que, em pouco tempo, poderá se configurar em uma espécie de “epidemia” (silente) entre os docentes.

Síndrome de Burnout

Começou a ser descrita na literatura médica e psicológica a partir de 1974, mas não possui etiologia definida. Ocorre como uma reação a fontes de estresses ocupacionais contínuos, que se acumulam. A ênfase recai no processo de desgaste psicológico e nas consequências psicológicas e sociais de exposição crônica, e não apenas nas reações físicas. (Sousa *et al.*, 2009). É processual e gradativa.

Os achados sobre o Burnout (em sua quase totalidade baseados na escala de Maslach¹¹⁸⁸, quando psicológicos; ou no modelo de Woods, quando sociológicos), indicam que os profissionais que lidam cotidianamente com as pessoas (notadamente o sofrimento de outros indivíduos) são os mais atingidos.

O Ministério da Saúde do Brasil (Brasil, 2001) reconhece a “Síndrome de Burn-out ou Síndrome do Esgotamento Profissional” como um tipo de resposta prolongada a estressores emocionais e interpessoais crônicos no trabalho, que afeta principalmente profissionais da área de serviços ou cuidadores, quando em contato direto com os usuários, como os trabalhadores da educação, da saúde, policiais, assistentes sociais, agentes penitenciários, professores, entre outros (Reis et al., 2006, p. 232).

Como já referido, há uma intensa psicologização em torno da doença, o que não ajuda a extrapolá-la para profissionais que, mesmo fora dos “marcos” tradicionais, encontram-se sujeitos a ela, como no caso dos docentes universitários. Isto porque a vinculação direta se dá pelos estressores emocionais, e não pela intensificação do trabalho. Ou seja, há uma inversão nos vetores, colocando uma das consequências como a principal causa.

No caso dos docentes universitários, observa-se como antecedentes:

- Transformações (maior produtividade) nos critérios das agências de fomento (CAPES e CNPq principalmente);
- expansão do número de universidades públicas e de discentes, sem ampliação no número de docentes e técnico-administrativos (cujas atividades passaram, em larga escala, a serem executadas pelos professores);
- exacerbação das exigências de aprimoramento intelectual;
- aumento das exigências quanto à qualidade do trabalho; e
- menor comprometimento docente com a organização para atender às múltiplas demandas.

A utilização da palavra “aumento” e seus sinônimos denota o quanto a exacerbação do trabalho é a fonte primordial da síndrome.

Quanto maior a titulação do docente, mais exigências e pressões sofre, conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Médias, desvio padrão (entre parênteses) e teste estatístico significativo do Burnout e do comprometimento em relação à titulação máxima

	Titulação Máxima					Teste Estatístico	
	Graduação	Especial	Mestrado	DR ^o	Pós-DR ^o	F	p<
Exaustão	1,07	1,85	1,92	1,99	3,96		
Emocional	(1,21) ^a	(1,34)	(1,26)	(1,18)	(1,06) ^b	2,655	0,05

¹¹⁸⁸ As variações de idade não foram analisadas neste estudo, pois demandariam uma análise no que diz respeito às características próprias das modificações atinentes à idade (envelhecimento), o que foge completamente aos objetivos deste estudo. A diferenciação por sexo será analisada em outro estudo, buscando relacionar os achados ao gênero dos entrevistados, bem como à sua inserção na universidade (somente graduação ou graduação e pós-graduação).

Compro-	6,31	5,99	6,05	5,86	4,13		
metimento	(0,39) ^a	(0,81) ^a	(0,94) ^a	(0,93) ^a	(0,12) ^b	3,751	0,01

Nota: as médias que não compartilham o mesmo subscrito possuem diferença significativa, $p < 0,05$, no teste scheffé

Fonte: Sousa *et al.*, 2009.

Destarte, seus fatores desencadeantes podem ser observados em uma íntima relação com os antecedentes:

- sobrecarga de trabalho e/ou ocupação pouco estimulante;
- pouca ou nenhuma participação na tomada de decisões;
- falta de meios para realizar as atividades;
- excesso de burocracia;
- perda de identidade com o que realiza; e
- ausência de reconhecimento pelo bom trabalho, mas há crítica quando algo sai errado.

Em sua manifestação, em geral, encontram-se três dimensões, que podem aparecer associadas, mas são independentes:

1. Esgotamento emocional → ausência ou carência de energia;
2. Falta de realização profissional → sentimento de inadequação pessoal e profissional. Há uma tendência de o trabalhador se autoavaliar de forma negativa; e
3. Despersonalização → endurecimento afetivo ou insensibilidade emocional. Tratar alunos e colegas como objetos, “coisificar” a relação.

Quando se conversa com docentes a respeito dos antecedentes, fatores desencadeantes e manifestações do Burnout, é perceptível um certo “assentimento”, como um *checklist* interno. Alguns chegam a expressar que “*eu sinto tudo isso*”, mas encaram como normal, imutável.

Assédio moral

Este tipo de transtorno mental é definido como ações repetidas de ataque psicológico que têm por objetivo ou por efeito uma degradação das condições de trabalho, suscetíveis de causar dano aos direitos e à dignidade, de lesar a saúde física ou mental ou de comprometer o futuro profissional do trabalhador (OMS, 2004). Para que sobrevenha, há a necessidade de que ocorra de forma reiterada e sistemática.

É notório que formas de assédio moral não são exatamente novas. Isto quer dizer que condutas abusivas – por gestos, atos ou palavras – estão fartamente documentadas na literatura científica das áreas do Direito Trabalhista, da Psicologia e da Sociologia do Trabalho. Entretanto, na sua esmagadora maioria, referem-se

a relações de trabalho nas quais os chefes utilizavam-se de sua hierarquia para pressionar seus subordinados.

O que altera esta caracterização, na contemporaneidade, é a junção destes atributos com as novas formas de gestão do processo de trabalho e de recursos humanos implementadas pela reestruturação produtiva que, além de extrapolarem largamente o ambiente fabril (espraiando-se para o setor de serviços e para aqueles tidos como tradicionalmente não produtivos), passam a incidir sobre atores sociais não convencionais. Explicitando: no presente, o motor do assédio não é mais exclusivamente o “chefe”. Subalternos podem assediar seus superiores e alunos os seus mestres, por exemplo. O assédio entre pares também é comum. Assim, o assédio moral pode ser tanto vertical (ascendente ou descendente), ou horizontal. O que se mantém, entretanto, é a necessidade de reiteração ou sistematização do ato, ou seja, deve, obrigatoriamente, fazer parte da rotina de trabalho dos indivíduos.

O assédio moral acomete também os discentes desde a graduação. A crescente valorização e exigência de um *curriculum* perfeito (leia-se: preche de publicações e participações em eventos) para poder competir na escala acadêmica (da graduação para o mestrado, do mestrado para o doutorado e deste para a carreira docente ou de pesquisador), mostra que os estudantes estão começando a fazer uso indiscriminado de ansiolíticos, antidepressivos e estimulantes.

Resultados

Das 109 (cento e nove) universidades pesquisadas, somente 17 (dezessete) possuem, em suas páginas digitais, algum tipo de *link* para serviços ou departamentos de atendimento à saúde dos docentes ou mesmo estudos a respeito. Destas, 16 (dezesseis) se localizam no eixo sul/sudeste, e uma no nordeste do Brasil. O mais impressionante foi constatar que somente quatro informam algum tipo de atendimento aos agravos de saúde decorrentes das condições de trabalho dos docentes. Dentre essas quatro universidades, somente uma é federal; três localizam-se no sul do país, e uma no nordeste.

No que concerne às entrevistas, foram entrevistados 55 (cinquenta e cinco docentes). Destes, 24 (vinte e quatro) eram mulheres e 31 eram homens. Todos com faixa etária compreendida entre 32 e 60 anos de idade¹¹⁸⁹.

Participaram das entrevistas representantes de sete categorias profissionais, sendo cinco relacionadas às Ciências Humanas e Sociais e duas às Ciências da Saúde (Direito = 6; Educação = 9; Enfermagem = 10; História = 3; Medicina = 8; Serviço Social = 15; e Teatro = 4) de várias universidades, desde que federais ou estaduais.

Uma questão ainda não resolvida e que serve de entrave para a continuidade da pesquisa diz respeito à observação da Resolução CNS 196/96, posto que não existe um *locus* específico para a pesquisa. Além disso, apesar de todos os sujeitos envolvidos terem concordado explicitamente em participar, não houve, por parte daqueles entrevistados pela internet, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), ao contrário daqueles que foram entrevistados por ocasião de palestras. Assim, por exemplo, em um evento da Enfermagem ou do Serviço Social, foram entrevistados indivíduos da maioria das

¹¹⁸⁹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

universidades públicas brasileiras, mas a pesquisa não se deu no espaço físico das mesmas. No que diz respeito à internet, a situação se complexifica.

Outrossim, o programa necessário para a leitura e categorização das entrevistas, é muito caro, o que demandaria algum aporte financeiro, o que não foi conseguido até o momento, o que nos remete a resultados ainda parciais do que foi pesquisado.

Mesmo assim, pode-se trazer para a discussão duas grandes questões:

- a) as mudanças ocorridas no trabalho docente impactam sobremaneira a sua saúde – todos os entrevistados (mesmo aqueles que só estão ligados à graduação) sentem que seu trabalho foi intensificado. O relato mais comum é a ausência de descanso nos finais de semana, feriados e férias e o afastamento da família e dos amigos. No que tange aos docentes que ainda não estão na pós-graduação, os mesmos sentem que estão “carregando o piano” dos que estão na pós-graduação, pois o encargo das aulas e orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso (nas categorias em que ele existe), além de grande parte da Extensão Universitária recaírem sobre eles. Já aqueles que estão na pós-graduação ressentem-se do fato de terem que agregar orientações da graduação e pós às atividades de pesquisa, publicação e participação em eventos e redes sem recursos humanos e financeiros. A já citada “concorrência” é o fator de maior estresse entre os docentes da pós-graduação.
- b) já no que diz respeito à saúde, os relatos explicitam insônia, fadiga crônica e enxaquecas ou aparecimento de distúrbios neurológicos (esquecimento, troca de palavras). Raros relatam aumento no uso de álcool (mas são enfáticos ao reconhecerem isso em “outros colegas”) e drogas. Mas, em sua esmagadora maioria, dizem que é inevitável que o trabalho ganhe esta intensidade e que os agravos desta decorrem da sua própria falta de organização. Ou seja, não só já introjetaram este ritmo (culpando-se por não saberem lidar com ele) como também já o naturalizaram. Não se questiona outra forma de trabalhar. Nenhum deles conhece algum serviço em sua universidade ao qual recorrer. Entretanto, informam que dificilmente o procurariam, caso exista, pois sentem receio de ficarem estigmatizados ou de terem que se afastar, o que, no caso dos docentes inseridos na pós-graduação, representa, muitas das vezes, a sua saída daquele espaço.

Conclusão

O processo aqui descrito e analisado sucintamente tem como objetivo a captura da subjetividade dos docentes, desorganizando seu processo de trabalho e sua capacidade em formular um projeto específico. No limite, mantém estes indivíduos no plano econômico-corporativo, impedindo-os de chegar ao plano ético-político, evitando, assim, qualquer tentativa de superação da sociabilidade do capital.

Com isso, passa a haver uma indiferenciação no tempo-espaço entre a vida acadêmica e a vida pessoal, que são condensados em um só. O docente se aliena de si mesmo porque perde, cada vez mais, o controle sobre o seu trabalho e sobre o produto deste trabalho (pesquisa, ensino, artigos etc.), que se converte em um objeto estranho ao seu produtor.

A aferição e o diagnóstico das patologias aqui tratadas são extremamente difíceis. Entretanto, enquanto o docente continuar reconhecendo seus sintomas, mas ignorando-os, tratando-os como algo “normal” ou

“inevitável”, pouco poderá ser feito. O resultado é uma equação simples: o individualismo e a competição adquirem proeminência e tendem a ser naturalizados.

Torna-se imperativo que as patologias advindas das transformações do trabalho docente sejam mais bem elucidadas e discutidas, sob pena de perderem-se profissionais valiosos. Outrossim, o reconhecimento do docente como um trabalhador e, portanto, como um indivíduo submetido à grande máquina da exploração mundial capitalista (Leite, 2011).

Para tanto, é necessário recuperar a universidade como *locus* público, onde se constroem as mais ricas relações sociais, justamente porque possui como matéria-prima todas as expressões da ciência, da arte e da cultura. Por isso, não pode continuar submetida (assim como seus docentes) à lógica dominante do capital, e sim ser propulsora da reflexão crítica e da emancipação humana.

Referências

Antunes, Ricardo (2000). Adeus ao Trabalho □ Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez.

Borón, Atilio (2003). Estado, capitalismo y democracia en América Latina. Buenos Aires: Clacso.

Bosi, Antônio de P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educação & Sociedade. V. 28(101), p. 1503-1523.

Braga, Ruy (1997). A Restauração do Capital. Um estudo sobre a crise contemporânea. São Paulo: Xamã.

Braverman, Harry (1987). Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do trabalho no século XX. Rio de Janeiro: LTC Editora.

Dias, Edmundo F. (2012). Revolução Passiva e Modo de Vida: Ensaios sobre as classes subalternas, o capital e a hegemonia. São Paulo: José Luís e Rosa Sundermann, 2012.

____ (1999). A liberdade (im)possível na ordem do capital – Reestruturação produtiva e passivização. São Paulo: IFCH/UNICAMP. Série Textos Didáticos nº 29.

Freire, P.A. (2008). Assédio moral e saúde mental do trabalhador. Revista Trabalho, Educação e Saúde.V. 6(2), 367-380.

Harvey, David (2008). O neoliberalismo – História e implicações. São Paulo: Loyola.

Iamamoto, Marilda (1998). O Serviço Social na Contemporaneidade: Trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez.

Leite, Janete L. (2011) As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. Universidade e Sociedade. n. 48, 84-97.

____ (2010). “Questão Social” e Políticas Sociais Brasileiras: o governo Lula em pauta. Revista Temas & Matizes (Dossiê Questão Social). V. 10(17). 81-95.

Mota, Ana E. (2005). Cultura da Crise e Seguridade Social: Um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez.

- Netto, José Paulo (1996). Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. *Serviço Social & Sociedade*. n. 50. 87-132.
- OMS (2004). “Sensibilizando sobre el caso psicológico en el trabajo”. *Serie Protección de la Salud de los Trabajadores* nº 4.
- Otranto, Célia R. et al. (2008). A quem interessa a atual política governamental para a educação superior? Anexo ao Caderno de Textos. 27º Congresso do ANDES-Sindicato Nacional.
- Reis, E.J.F.B. et al. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educação & Sociedade*. V.27(94), 229-253.
- Soares, Laura Tavares (1999). Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Sousa, I.F. et al. (2009). Burnout em docentes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*. V.1(1), 1-8.
- Therborn, Göran (1995). “A crise e o futuro do capitalismo”. In: SADER, E. & GENTILI, P. Pós-neoliberalismo. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 39-50.

As transformações curriculares no Ensino Superior: a formação de professores e de enfermeiros

Cristina Sousa, Amélia Lopes¹¹⁹⁰

Nesta comunicação é nosso intuito apresentar os resultados de uma pesquisa que está a ser desenvolvida em Portugal no âmbito de um Projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Os resultados aqui apresentados dizem respeito às transformações curriculares ocorridas nos cursos de formação de professores e de enfermeiros devido à implementação do processo de Bolonha no Ensino Superior português. Esta pesquisa assume especial relevância na medida em que permite aos cursos em causa e à comunidade académica em geral ter uma perceção mais clara sobre os problemas envolvidos na implementação dos novos programas curriculares que obedecem às diretrizes impostas por Bolonha. Neste estudo formadores de professores e de enfermeiros que ensinam diferentes disciplinas nos currículos de formação inicial foram entrevistados. Estas entrevistas foram efetuadas entre fevereiro e setembro de 2012 em Escolas Superiores públicas situadas no Norte de Portugal. A direção de ambas as escolas assinou um protocolo com a equipa de investigadores tornando possível a recolha dos dados. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo, pelo uso do programa NVIVO9. Através desta análise várias categorias emergiram, no entanto o foco da nossa comunicação incide sobre as mudanças curriculares ocorridas nestes cursos de formação inicial no âmbito da implementação do Processo de Bolonha e no modo como estas estão a ser vividas pelos formadores. Da análise realizada constata-se uma expressa dificuldade por parte dos formadores na implementação do novo currículo devido ao facto de este ser visto como uma imposição externa em vez de corresponder a uma necessidade interna, uma vez internamente as dinâmicas curriculares que eram já considerados de qualidade. Talvez devido a este facto os currículos foram adaptados dos currículos anteriores não existindo a esperada mudança de paradigma – de um paradigma centrado no ensino para um paradigma centrado na aprendizagem. Esta adaptação deveu-se por um lado ao pouco tempo que os formadores tiveram para fazer as mudanças e por outro ao facto de não terem desenvolvido um trabalho em equipa, tendo cada formador feito individualmente as adaptações à sua disciplina. Salienta-se, ainda um olhar negativo sobre a diminuição das horas de trabalho presencial em cada unidade curricular e a instituição do trabalho autónomo. Os formadores apresentam uma clara dificuldade em gerir as horas curriculares dedicadas ao trabalho autónomo dos estudantes.

Em ambos os cursos denota-se um sentimento de perda da vertente profissional prática dos estudantes em favor de um academicismo profissional, no entanto esta questão parece ainda ser sentida com mais acutilância pelos formadores de enfermeiros. Esta questão revela um reforço da teoria em detrimento da prática.

Em ambos os cursos é referida uma necessidade urgente de se redesenharem os currículos de formação inicial. Neste sentido as questões que se colocam são as seguintes: como poderão os currículos dos cursos de formação inicial no Ensino Superior estabelecer uma ponte entre teoria e prática que satisfaça as necessidades dos futuros profissionais? Que mudanças poderão ser instituídas na identidade profissional

¹¹⁹⁰ Universidade Federal de Viçosa

dos formadores do Ensino Superior para que estes trabalhem em conjunto fazendo das suas escolas comunidades de aprendizagem?

Palavras chave: Ensino Superior; comunidades de aprendizagem, currículo

Introdução

Hoje em dia, muitos fatores competem para transformar a nossa maneira de pensar, viver, trabalhar e aprender, nomeadamente o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, juntamente com o fenómeno da globalização. Em conjunto, estes, transformaram a economia mundial num mercado global que se expande a praticamente todas as esferas sociais. O ensino superior é uma delas e, talvez, uma das mais importantes, uma vez que está fortemente relacionado com a qualificação profissional dos jovens e com o mercado de trabalho. Na Europa, o ensino superior na última década mudou profundamente devido à implementação do processo de Bolonha (ver, por exemplo, Sanders e Dunn [2010] sobre esta importante questão).

Em Portugal, o sistema de ensino superior foi alterado, a fim de cumprir o modelo de Bolonha. Os cursos de formação de professores e enfermeiros sofreram os mesmos processos de reforma que os outros cursos do ensino superior. Este processo transmite a ideia de que os sistemas de ensino superior devem ser comparáveis e compatíveis (Sanders e Dunn 2010) entre os países signatários da Declaração de Bolonha. Este processo está a afetar globalmente os sistemas de ensino; países da Ásia e da Austrália estão a caminho de tornar os seus sistemas de ensino superior compatíveis com o sistema europeu de acreditação (Sanders e Dunn, 2010).

Em Portugal, a comparabilidade e compatibilidade dos sistemas de ensino superior criaram sérios problemas às identidades das escolas superiores estudadas, uma vez que era necessário encontrar maneiras de mudar os programas e ainda lutar por um tipo de educação que vinha sendo desenvolvida há muitos anos e na qual os formadores acreditavam e consideravam ser boa.

Como é que os formadores de professores e de enfermeiros veem estes novos currículos? Será que eles realmente mudaram suas imagens, valores e crenças sobre a formação dos professores e dos enfermeiros, a fim de cumprir as normas europeias? Como estão eles a viver estas situações?

Dias, Sá e Machado-Taylor (2013) referem que os académicos são os elementos fundamentais nos processos de mudança, uma vez que nas instituições de ensino superior é da sua competência e do seu compromisso que dependem as mudanças. No entanto, eles precisam de tempo para entender a natureza das mudanças, a fim de as promoverem.

Uma das questões mais importantes na reforma do ensino superior é o sistema europeu de transferência de créditos que se baseia em três pontos: trabalho do aluno, os resultados da aprendizagem e avaliação. Ao contrário do que acontecia no passado, o estudante é agora o foco principal da formação. Nos currículos de formação estimam-se as horas que o aluno deve gastar para realizar as tarefas e convertem-se essas horas em créditos, independentemente de estas serem horas de contacto na sala de aula, na instituição de ensino superior ou as horas atribuídas ao trabalho autónomo. Adelman (2008) refere que este sistema de crédito baseado na carga de trabalho do aluno convoca toda a academia a refletir sobre o que os programas estão

a exigir aos estudantes. O autor vê esta situação como uma importante mudança de foco do ensino, para a aprendizagem.

O presente trabalho concentra-se em resultados de um projeto de pesquisa realizado entre 2010 e 2013, com base em dados recolhidos a partir de entrevistas em profundidade a formadores de professores e de enfermeiros. Foram entrevistados formadores de professores e enfermeiros numa Escola Superior de Educação (N = 19) numa Escola Superior de Saúde (N = 24). Este artigo centra-se nos dados que permitem a compreensão das forças consensuais e competitivas na mudança dos currículos de formação inicial de professores e enfermeiros, devido ao processo de Bolonha.

Formação inicial de professores e de enfermeiros: antes e depois do processo de Bolonha

Em Portugal, antes da implementação do modelo de Bolonha a formação inicial de professores primários e de enfermeiros eram cursos superiores, com duração de quatro anos. No final do curso, após a sua conclusão com sucesso, os professores e enfermeiros obtinham o grau de licenciados, tornando-se profissionais habilitados a trabalhar em escolas e no setor de saúde.

A reforma mudou o programa de formação de professores, este está agora dividido em dois cursos distintos o primeiro é uma licenciatura em Educação Básica que dura três anos, no entanto não dá a estes licenciados a capacidade de trabalhar profissionalmente como professores. Este curso pretende proporcionar aos alunos o conhecimento geral sobre a educação, mas nem as didáticas específicas, nem os estágios nas escolas fazem parte dos programas. A fim de obter um certificado profissional como professores, os estudantes têm de se inscrever num curso de mestrado, com um ou dois anos de duração. Este curso de mestrado pode ser apenas de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, mas também pode ser de formação de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância ou de professores do 1º e 2º Ciclos do ensino básico. O modelo de Bolonha reduziu o número de horas passadas na escola superior e nos estágios (horas de contacto) e aumentou a carga de trabalho autónomo.

No caso do curso de formação de enfermeiros houve uma reorganização curricular, mas foi mantida a duração de quatro anos, e o grau de licenciatura certificando os estudantes como profissionais. No entanto, tal como na formação de professores, as horas de contacto foram reduzidas e a carga de trabalho autónomo dos estudantes foi aumentada, sendo o conteúdo de cada disciplina desenvolvido, quer nas horas de trabalho de contato, quer nas horas de trabalho autónomo.

Orientações conceituais na formação de professores e de enfermeiros em Portugal

Feiman-Nemser (1989) afirma que no projeto de formação de professores é comum encontrar diferentes orientações conceituais que competem entre si na elaboração do currículo. Em Portugal há evidências deste tipo de disputa no *design* dos currículos de formação de professores. A orientação académica (Zeichner 1987) tem sido, talvez, a prevalecente, uma vez que divide o conhecimento por diversas disciplinas. Nesta perspetiva cada professor é considerado um especialista na sua área de conhecimento e os conteúdos da disciplina são da sua responsabilidade e as articulações entre os diferentes campos disciplinares raramente existem. Na verdade, o projeto de formação de professores tem evoluído a partir de um paradigma moderno do conhecimento científico. Desde 1974 diversas orientações têm competido na

organização dos currículos da formação inicial dos professores (ver Lopes et al. 2006, sobre esta importante questão). Contudo, desde a última década do século passado, esta orientação tem sido a predominante, sendo o seu ponto central a disciplina que é ensinada, os seus conteúdos em detrimento dos estudantes e do desenvolvimento de si enquanto pessoas e futuros profissionais e da diversidade cultural, económica e social das escolas. Lopes (1999); Lunenberg and Korthagen (2005) Sousa (2011) vêem a formação de professores como uma comunidade de aprendizagem onde o futuro professor é o centro de formação de professores e desenvolve-se como um todo que engloba os conhecimentos académicos das disciplinas, mas também a sua identidade profissional e pessoal, o afeto e a cognição. O conhecimento prático tem sido uma característica importante da formação de professores em Portugal (Leitão 2010). Num estudo recente Sousa (2011) apontou que, a generalidade dos professores primários consideravam que a prática pedagógica foi um dos aspetos mais importantes e positivos da sua formação inicial. Este momento da formação é considerado como uma oportunidade de ter um primeiro contato profissional com crianças e com os contextos escolares. No entanto, estes professores consideram que a prática pedagógica falhou nas suas expectativas, em muitos aspetos, eles referem-se ao chamado fosso entre a teoria e prática que já tinha sido identificado por Korthagen et al. (2001), Darling-Hammond e Bransford (2005); Lopes et al. (2006) e Flores (2011). Quando falamos do contexto português, podemos destacar a dificuldade em integrar teoria e prática e os dois contextos institucionais para a aprendizagem (escolas e universidades), dado que o modelo mais teórico e universitário é predominante. Connelly e Clandinin (1994) usam uma metáfora clínica para ilustrar essa lacuna – os futuros professores vão para as escolas de ensino superior / universidades onde obtêm uma injeção de “sabedoria teórica” e depois dirigem-se para as escolas primárias, onde obtêm uma segunda injeção de “sabedoria prática”, no entanto, na maioria dos casos não existe uma articulação estreita entre ambas. No estudo de Sousa (2011) isso é evidente, bem como o fato de na maioria das situações não existir um projeto bem desenhado e claro das experiências que os futuros professores tenham durante o estágio. A comunicação entre o professor supervisor e o supervisor local de trabalho e o estudante era escasso e cheio de lacunas. As expectativas que os futuros professores tinham sobre o estágio foram muitas vezes goradas e raramente este se tornou no poderoso momento de aprendizagem que os estudantes tinham antecipado. Quando estes concluíram a sua formação e se tornaram professores sentiram que sua preparação foi insuficiente para lidar com as realidades das escolas e salas de aula (choque da realidade).

A formação dos enfermeiros em Portugal tem vindo a desenvolver-se assente num modelo baseado nas competências (Lima 2010). As competências oficiais (96) são listadas e organizadas em torno de três áreas principais: (1) a prática profissional, ética e legislação, (2) a prestação e gestão de cuidados de saúde e (3) o desenvolvimento profissional. A competência é definida como "a posse e o desenvolvimento de habilidades integradas, conhecimentos, atitudes apropriadas e experiência para o bom desempenho de um papel de vida" (Struyven e De Meyst 2010, 1496). Competências são habilidades, atitudes e *skills* que dão ao profissional um estatuto de especialista para trabalhar no campo da prática. Pereira (2005) refere que as habilidades de cuidar sempre têm sido fundamentais para o conhecimento profissional dos enfermeiros, neste sentido, a formação inicial deve desenvolver atitudes de autonomia, capacidade de adaptação e da sua transferência dos estudantes para os contextos profissionais. Vários autores (Lima 2010; Goleman 2007; Bevis e Watson 2003, Abreu 2001) têm apresentado estudos que exigem a necessidade de introduzir competências para a formação inicial dos enfermeiros nomeadamente as de natureza pessoal, social, relacional e emocional.

A ligação entre escolas superiores de enfermagem e as instituições de saúde, onde os futuros enfermeiros podem realizar a aprendizagem prática da profissão está regulada por lei. No entanto, cada escola de ensino superior pode desenvolver um modelo de relação entre esta e os locais das práticas de trabalho. No caso particular da escola em estudo houve uma preocupação especial em introduzir os alunos na prática desde o início do curso. O conhecimento prático pode ser ensinado ou em laboratório (que é a primeira abordagem para a prática), ou em estágios desenvolvidos em contextos reais de cuidados de saúde, desde o segundo ano. Antes da reforma de Bolonha, o modelo que foi adotado pela Escola Superior de Saúde onde trabalham os formadores de enfermeiros entrevistados, obedeceu a um princípio de circularidade entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Isso significa que houve uma necessidade de romper com o ciclo pedagógico tradicional de primeiro a teoria e depois a prática (Korthagen et al., 2001). A referida escola superior dá, ainda, uma grande importância ao conhecimento que é aprendido em contextos de trabalho, mas também às relações que se desenvolvem entre o estudante, o enfermeiro que acolhe o estudante e o formador de enfermeiros. O ensino prático segue um processo que geralmente começa por introduzir os estudantes em tarefas simples, cujos *skills* e competências gradualmente se vão tornando cada vez mais complexas. Ao aumentar a sua complexidade, os formadores esperam dar aos estudantes a oportunidade de se tornarem agentes de sua própria educação.

As comunidades de aprendizagem na formação inicial de professores e enfermeiros

Em Portugal todos os anos milhares de estudantes matriculam-se no ensino superior. As escolas superiores são lugares de aprendizagem e lugares de vida. Os educadores têm um papel importante na aprendizagem dos estudantes, mas também nas suas vidas. Na verdade, as escolas são sistemas ecológicos (Bronfenbrenner 1979; Lopes & Pereira, 2012) onde as relações pessoais e profissionais acontecem. Essas relações são contextos de aprendizagem académica e de aprendizagem emocional. Na verdade, as escolas são locais onde se estabelecem redes sociais, onde não só a aprendizagem individual ocorre, mas também onde o construtivismo social se manifesta dentro de uma comunidade. As escolas superiores podem tornar-se "comunidades de aprendizagem onde os seus membros individuais trabalham em conjunto para responder às diversas necessidades dos estudantes". Isto significa que as comunidades de aprendizagem evoluem a partir dos processos de socialização que os seus membros estabelecem dentro da organização. As escolas de formação inicial são, talvez, o cenário mais importante do desenvolvimento profissional uma vez que os futuros profissionais estão numa fase de desenvolvimento pessoal - início da vida adulta, que lhes permite estar mais abertos a mudanças. Isso acontece porque o desenvolvimento do cérebro lhes permite tratar a informação de forma crítica, refletindo e classificando-a em conformidade com os seus pontos de vista, mas também permite colocar-se no lugar de outras pessoas e na tentativa de compreender a sua racionalidade (Ribeiro 2007). Os jovens adultos são capazes de ter várias imagens e de relativizar a realidade, na medida em que eles têm a capacidade para entender outras culturas além da sua própria, em vez de manipular os outros para o seu ponto de vista, o que facilita o fluxo de relações e de socialização. Para participar de uma comunidade de aprendizagem os seus membros têm que deixar os seus egos pessoais de lado para a construção de uma identidade de conjunto, que desenvolvendo sinergias conjuntas permitem responder a objetivos e problemas comuns. No entanto, tal não quer dizer que as características psicossociais individuais têm de desaparecer. Leonard e Straus (1997) apontam que a heterogeneidade dos membros da comunidade é uma característica muito importante, pois é o "lixo" que produz um "desgaste

criativo" que conduz à reflexão, inovação e mudança. Boyd, Arris, e Murray (2011) referem-se ao conceito de "ambiente de aprendizagem expansiva" desenvolvido por Fuller e Unwin (2003) com base nos trabalhos de Engeström (2001). Este conceito tem por base as experiências de trabalho colaborativo, num ambiente entre os colegas que tem em vista melhorar a aprendizagem dos futuros professores e enfermeiros. Os formadores trabalham em conjunto tendo como foco a aprendizagem dos futuros professores e enfermeiros criando oportunidades suficientes para o seu desenvolvimento pessoal, suportado pela comunidade de referência e que vai além das demandas do governo e das prioridades institucionais; permitindo-lhes a oportunidade de participar em ações educativas dentro e fora da escola, levando-os a refletir e a ter a oportunidade de fazer comparações através da participação em vários grupos de trabalho levando a que a instituição e os seus membros possam beneficiar como um todo.

O conceito de "comunidades de prática", que foi desenvolvido por Wenger (1998), destaca a dinâmica entre essas comunidades e as identidades profissionais dos professores. No entanto, o mesmo pode ser válido para as identidades profissionais dos enfermeiros, uma vez que são ambas profissões do cuidado e da ajuda. Os autores identificam a dimensão relacional da identidade profissional em construção com as comunidades de prática, considerando estas como configurações de aprendizagem profissional, onde experiências práticas são compartilhadas, onde as atividades de pesquisa realizadas têm como fim a melhoria da prática e onde uma atmosfera de colaboração é partilhada por professores e estudantes.

Nicola Andrew (2013) quando se refere à formação de enfermeiros refere-se ao conceito de "comunidade académica", uma vez que quer o grau académico, quer o conhecimento técnico são fundamentais para a profissionalização dos enfermeiros. No entanto, esta profissão e as identidades profissionais dos enfermeiros estão a evoluir dentro das chamadas "comunidades de referência", que são espaços de colaboração e reflexão entre os colegas, pacientes, cuidadores e outros profissionais e que cada vez mais contam com a contribuição dos estudantes. Estas "comunidades académicas" estão muito comprometidas com o conhecimento que vem da teoria, mas também com o conhecimento que vem da atividade prática e das relações de colaboração e reflexão crítica que são desenvolvidas entre todos os que estão interessados no conhecimento e na prática ou seja, os estudantes de saúde.

Abordagem metodológica

Os resultados apresentados neste trabalho são baseados em dados qualitativos recolhidos no âmbito de um projeto maior de pesquisa em identidades de formadores de enfermeiros e de professores. Foram entrevistados em profundidade formadores de professores "(N = 19) e de enfermagem (N = 24) (desde professores coordenadores a assistentes e formadores cooperantes) realizadas entre fevereiro e setembro de 2012. Estas entrevistas foram realizadas em duas escolas públicas portuguesas de ensino superior: uma de formação de professores e outra de formação de enfermeiros. A primeira é uma escola que ensina muitos cursos de formação inicial: educadores de infância, professores do 1º ciclo do ensino básico, professores do ensino básico de várias disciplinas - Português, Inglês, Espanhol e Francês, Ciências Naturais, Matemática, Educação Física, Educação Musical e Artes, mas também em outras áreas sociais. Também oferece 14 mestrados nas áreas de Educação e Administração Escolar. Os formadores vêm de diferentes áreas das ciências: natural, social e humanística e ciências da vida.

A segunda é uma escola superior que oferece apenas um curso de formação inicial: enfermagem, oferece, ainda, vários cursos de mestrado nas áreas de Saúde e Administração em Saúde. Quase todos os formadores têm como formação de base a enfermagem e trabalharam como enfermeiros.

A administração central das duas instituições de ensino superior públicas assinou um protocolo com a equipe de pesquisa do projeto possibilitando a colheita dos dados. Os dados foram então analisados pela equipe de pesquisa usando o NVIVO9. O nosso foco neste artigo refere-se aos dados que nos permitem entrar em contato com as perspectivas dos formadores sobre a reforma dos currículos do ensino superior devido à adesão ao processo de Bolonha.

Resultados e discussão

A reforma como uma imposição externa, em vez de uma necessidade interna

Antes da implementação do processo de Bolonha os programas de formação inicial de professores na Educação Superior eram bem vistos e a maioria dos educadores dos professores sentiu que tinha sido uma longa jornada para obter um currículo bem equilibrado e que atendesse ao perfil dos professores do 1º ciclo do Ensino Básico que foi regulamentado em 2001. As alterações aos programas foram sentidas pela maioria dos formadores como uma imposição e não uma necessidade de melhorar a formação inicial. Na realidade, quase todos os formadores não concordam com o fato de a licenciatura ser um grau generalista. Eles sentem que os alunos estão a perder muito tempo com um curso que não lhes dá um conhecimento profissional específico que depois têm que adquirir no mestrado em pouco tempo, porque este só tem um ou dois anos letivos.

Eu acho que os alunos chegam ao mestrado muito mal preparados para a área e nível específico que eles vão ensinar, eu sinto e muitos deles sentem que eles estiveram a perder tempo. (Formador de professores EA2)

Os formadores de enfermeiros sentem o mesmo. Eles tiveram que adequar o currículo que ensinavam e que foi considerado como sendo de alta qualidade e sentiram algumas dificuldades, porque eles tinham muito pouco tempo e que o este não foi suficiente para fazer uma reflexão de fundo sobre o que poderia e deveria ser melhorado.

Como profissionais obrigou-nos a uma grande adaptação, em um período muito curto de tempo, foi uma grande mudança, e era difícil. (Formador de enfermeiros SB7)

Os formadores em geral dizem querer ser envolvidos nos processos de mudança e que gostariam de ser ouvidos sobre as necessidades que sentem no seu trabalho, a fim de desenvolver reformas que sejam eficazes e significativas.

A aprendizagem: o paradigma esquecido

Uma das mudanças mais promissoras de Bolonha foi a mudança de paradigma do ensino para a aprendizagem. Na verdade, vários autores (Magalhães 2008; Veiga e Amaral 2008) concluíram que, em Portugal, era o resultado mais esperado da liderança das escolas superiores/faculdades. Com isso, esperava-se que os estudantes se tornassem cada vez mais autónomos dos formadores e que se

enfatisasse a aprendizagem, em vez de ensino. No entanto, quando ouvimos os entrevistados, os currículos antes e depois da reforma de Bolonha as mudanças é principalmente 'em forma', mas não 'em substância'.

Estou um pouco desiludido com Bolonha. Por quê? [...] Vamos ser honestos para muitos dos meus colegas nada mudou, as estratégias são as mesmas, as metodologias são as mesmas [...] Eu, pessoalmente, sinto que a minha prática pedagógica mudou um pouco, mas não de uma radical caminho. (formador de professores EA8)

Eu acho que o que fizemos foi agarrar as ex-estruturas curriculares e fizemos-lhes algumas adaptações, transformando-as em algo novo. As lógicas sob esse processo de Bolonha necessária uma mudança profunda. Precisávamos construir novos currículos organizados em uma lógica muito diferente e, portanto, com a realidade social [...] foi uma mudança curricular que foi enxertada a partir da estrutura curricular anterior. (Formador de enfermeiros SA5)

Os formadores de professores e enfermeiros referem-se à dificuldade que eles tiveram em «encolher» o conteúdo das suas disciplinas, devido à redução de horas de contacto com os alunos. Este é considerado, talvez, o grande problema para os formadores de enfermeiros e para os formadores de professores.

Na verdade, como foi mencionado anteriormente, o modelo de Bolonha divide o tempo de cada disciplina entre o contato e trabalho autónomo, ambos são contabilizados para o número de créditos de cada disciplina. No entanto, os formadores de professores e de enfermeiros não vêem o trabalho autónomo dos estudantes como um elemento positivo para os estudantes. De facto, a gestão do trabalho autónomo tem sido um grande desafio para os formadores, porque eles pensam que o tempo é escasso para ensinar aos alunos tudo o que devem saber e ao mesmo tempo tem desvalorizado o seu papel.

Bolonha reduziu o tempo de contato com os formadores [...] porque eu acho que os momentos passados em sala de aula são essenciais [...] não é possível que o aluno faz o mesmo fora do sala de aula. (Formador de enfermeiros AE7)

Naturalmente, qualquer instituição reage à redução de horas de contacto [...] o nosso trabalho está muito legitimado pelas sessões de atendimento (Formador de Professores EA8).

Os formadores de enfermeiros tendem a culpar os estudantes por negligenciar o tempo que têm para realizar o trabalho autónomo e por não ter atingido um nível de maturidade que lhes permita usar o tempo de forma adequada.

Os alunos são muito imaturos, apesar do esforço feito pela escola. (Formador de enfermeiros SC4).

Os formadores dos professores são contra alguns aspetos da reforma, nomeadamente, a redução do número de horas de contacto, mas eles reconhecem que não reformularam o currículo para responder a um novo paradigma. Na verdade, eles colocam a maior parte da culpa em si mesmos e na sua incapacidade de trabalhar em equipa e de fazer escolhas sobre os conteúdos e como eles podem gerir o trabalho autónomo dos estudantes, em vez disso cada professor pegou o conteúdo do sua anterior disciplina e tentou adaptá-lo à nova disciplina.

Na verdade, um grande número de horas são de trabalho autónomo em cada unidade disciplinar e como podemos transferir para o trabalho autónomo o que antes era ensinado em sala de aula? [...] Podemos imaginar uma disciplina que antes tinha 60 horas, agora tem 30 ... temos que entender que o conteúdo tem que ser organizado de uma maneira diferente e a metodologia também. (Formador de professores EA10).

Parece que este processo não foi assumido no âmbito de uma comunidade de aprendizagem, mas sim como um processo que aconteceu dentro de cada campo disciplinar. Na verdade, a gestão do trabalho autónomo do aluno ainda é considerada um problema não resolvido.

Acadêmicos ou práticos?

A formação inicial de professores e enfermeiros eram cursos profissionalizantes com uma forte ligação com o campo profissional. Ao longo do tempo os formadores de professores e de enfermeiros vêm lutando para dar-lhes um estatuto mais académico em relação aos cursos universitários. Bolonha dá-lhes um estatuto igual, reconhecendo-os como campos de pesquisa, esperando que os estudantes se tornem investigadores e desenvolvam investigações em áreas de seu interesse dentro do seu campo de trabalho. Contudo, tanto os formadores de professores como os de enfermeiros culpam a reforma para não preparar adequadamente os alunos para se tornarem profissionais e desenvolvê-los mais como académicos do que como práticos.

Os alunos sentem-se muito inseguros porque têm pouco contato com a prática. (Formador de Professores EA6).

Eu acho que os enfermeiros têm agora uma maior capacidade de produzir teoria, refletir, analisar, mas quando se trata de coleta de dados do paciente, fazer um plano de ajuda, para prestar o cuidado e avaliar o cuidado que eles estão menos preparados do que antes, porque eles não têm um modelo no ensino da clínica. (formador de Enfermeiros SB2).

Mesmo que os formadores de enfermeiros e professores lutem para dar ao ensino e à enfermagem um estatuto académico igual às outras ciências, continuam a percepcioná-las como profissões que estão altamente ligadas com a prática. Nesse sentido, os formadores de professores e de enfermeiros estão procurando encontrar um novo paradigma de profissionalismo que aspira a um conhecimento que vai além das dicotomias clássicas da teoria *versus* prática e académicos *versus* praticantes.

O currículo tem que ser redesenhado

Formadores de professores e enfermeiros expressam a necessidade de reformular os currículos, a fim de satisfazer as necessidades destas profissões. Eles sentem que o novo projeto tem que ser flexível, para responder a uma sociedade em mutação. Eles já têm algumas ideias sobre o que mudança deve ser, mas ao mesmo tempo eles pretendem um debate aberto entre todos os membros da comunidade a fim de encontrar respostas para as perguntas que todos os dias cruzam suas mentes.

Há alguma discrepância [...] é um programa que na minha opinião tem que ser mudado agora. (Formador de Enfermeiros SA8)

Temos que repensar a formação de professores - o que estrutura? O que temos que mudar? O que nós queremos? (Formador de Professores EA13)

Algumas conclusões

Considerando a recente reforma do ensino superior português (e europeu) o presente estudo procurou fazer uma análise em profundidade em duas escolas superiores de formação inicial de professores e de enfermeiros. Este estudo teve como objetivo compreender como os educadores mudaram suas imagens, valores e crenças sobre a formação de professores e de enfermeiros, a fim de lidar com esta reforma em termos de gestão dos currículos.

As principais conclusões mostram que a eficácia das reformas está intimamente ligada ao sentimento de mudança que é sentido pelos formadores. As reformas não podem simplesmente ser impostas aos formadores, sob risco de eles não atingirem as metas que foram projetadas porque os indivíduos se sentem excluídos das decisões e assumem o papel de meros executores (Lima, 1988). Na verdade, os resultados mostram que uma verdadeira mudança de paradigmas não foi alcançada. Apesar de a reforma exigir que o ensino superior se centre num paradigma de aprendizagem dos estudantes, os formadores ainda estão muito focados num paradigma de ensino centrado no seu próprio papel. Provavelmente, os educadores ainda trabalham muito isolados uns dos outros e, em grande parte centrados na sua disciplina. Interessante é o fato de os formadores não saberem como lidar com o trabalho autónomo dos estudantes e não terem instrumentos para avaliá-lo. Os formadores de professores tendem a culpar-se por isso, enquanto formadores de enfermeiros colocam a responsabilidade pela situação nos ombros de seus alunos. Lopes e Pereira (2012) sugerem que o currículo deve envolver os estudantes na vida escolar, através de atividades de aprendizagem formais e informais entre pares, e entre estudantes e formadores.

Esta reforma vem também sublinhar a dificuldade dos professores e enfermeiros se assumirem como profissionais e de definirem o lugar do ensino e da enfermagem na académica. No entanto, o ensino e a enfermagem são profissões multidimensionais, devido à complexidade das situações profissionais, a diversidade de contextos e, especialmente, o fato de ser profissões que são baseadas nas relações o que torna difícil dar-lhes uma identidade objetiva.

Como vimos antes, conceitos como “comunidades de aprendizagem”, “comunidades de prática”, “comunidades académicas” ou “ambiente de aprendizagem expansivo” podem ajudar na clarificação da sua identidade, uma vez que são constituídos de pessoas que compartilham um objetivo comum. Os professores colaboram uns com os outros, a fim de lucrar com as forças individuais, respeitando a diversidade de perspectivas. Subjacente a este conceito estão os escritos de Dewey (1938), que sublinham a natureza social da aprendizagem e de Vygotsky (1978), o construtivismo social, que incidem sobre a contribuição dos outros para o desenvolvimento do self.

O grande desafio está, possivelmente, em converter estas instituições em comunidades de trabalho onde todos os membros estão envolvidos nas decisões curriculares e na vida escolar. Estas são construídas com base em acordos entre os seus membros, sobre um conjunto de valores morais e éticos, através do diálogo reflexivo. Neste sentido, as "comunidades de aprendizagem" são também "comunidades de prática", “comunidades académicas "ou" ambientes de aprendizagem expansiva ". É um processo social que integra a aprendizagem e a teoria, nas rotinas de prática (Campione e Brown, 1994).

Em suma, a reforma de Bolonha teve um impacto escasso na mudança da formação de professores e enfermeiros da educação, acima de tudo, porque foi um processo imposto, em vez de uma discussão aberta motivada por uma necessidade interior dentro de uma comunidade de aprendizagem. Lopes e Pereira

(2012) mencionam que a inovação pode ocorrer se os projetos institucionais envolverem os indivíduos comprometidos que desejam partilhar ideias e analisar os aspetos centrais do currículo e por isso entende a participação de todos, incluindo os estudantes.

Referências Bibliográficas

- Abreu, Wilson (2001). *Identities, Formação E Trabalho: das Culturas Locais às Estratégias Identitárias dos Enfermeiros*. Lisboa: Educa.
- Adelman, Clifford (2008). *The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of European reconstruction?* Retirado em fevereiro, 17. [http://www.ihep.org/assets/files/The Bologna Club.pdf](http://www.ihep.org/assets/files/The_Bologna_Club.pdf)
- Andrew, Nicola (2013). *Redefinindo A Identidade Académica Na Enfermagem: Desafios Para O Século XXI*. In Vera. Fartes, Telmo Caria, & Amélia. Lopes (Eds.). *Saber e Formação No Trabalho Profissional Relacional..* Salvador, BA: EDUFBA.
- Bevis, Olívia, & Watson, Jean (2003). *Uma Nova Pedagogia para a Enfermagem*. Loures: Lusociência.
- Boyd, Pete, Harris, Kim & Murray, Jean (2011). *Becoming a Teacher Educator: Guidelines for Induction*. 2nd ed. Bristol: Higher Education Academy. Retirado em fevereiro, 17. <http://escalate.ac.uk/downloads/8508.pdf>
- Brofenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Campione, Joseph, & Brown, Ann (1994). *Guided Discovery In A Community of Learners*. In *Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, edited by K. McGilly, (pp. 229-272). Cambridge: MIT Press.
- Connelly, Michael, & Clandinin, Jean. (1994). *Telling teaching stories*. *Teacher Education Quarterly* 21 (1): 145-158.
- Darling-Hammond, Linda & Bransford, John (2005). *Preparing Teachers For a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dewey, John (1938). *Experience and Education*. New York: The MacMillan Company.
- Dias, Diana, Sá, Maria José & Machado-Taylor, Maria de Lourdes (2013). *The Faculty Conjugated As Feminine: A Portrait of Portuguese Academia*. *Journal of Further and Higher Education* 37(1), 21-37.
- Engestrom, Yrjö (2001). *Expansive Learning at Work: Towards an Activity-Theoretical Reconceptualisation*. *Journal of Education and Work* 14(1): 133-156.
- Feiman-Nemser, Sharon (1989). *Conceptual Orientations in Teacher Education*. Retirado em fevereiro, 17. <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip902.pdf>
- Flores, Maria Assunção (2011) *Curriculum of Initial Teacher Education in Portugal: New Contexts, Old Problems*. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy* 37 (4): 461-470.

- Fuller, Alison, & Unwin, Lorna (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*. 16(4): 407-426.
- Goleman, Daniel (2007). *Trabalhar Com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Korthagen, Fred, Kessels, Jos, Lagerwerf, Bran & Wubbels, Theo (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Leonard, David & Straus, Scott (1997). Putting Your Company's Whole Brain to Work. *Harvard Business Review* 75 (4): 110-121.
- Leitão, Álvaro (2010). *Licenciatura Em 1º CEB Na ESEC: Uma Década A Formar Profissionais Reflexivos*. *exedra* 4: 49-63.
- Lima, Ilda (2010). *Formação Inicial: Metodologias Formativas Baseadas Em Experiências De Vida Ao Longo Das Quais Se Formam A Identidade Pessoal E A Identidade Profissional Em Enfermagem: Um Contributo Para Conhecer O Corpo Que Somos*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lopes, Amélia (1999). Modos de trabalho pedagógico. A pedagogia da análise. In José alberto Correia (Ed.), *Formação de professores – da racionalidade instrumental à acção comunicacional* (pp. 47-58). Porto: Edições Asa.
- Lima, Licínio (1988). *Inovação E Mudança Em Educação De Adultos: Aspectos Organizacionais E De Política Educativa*. *Inovação e Mudança*. *Forum* 4: 55-73.
- Lopes, Amélia, Sousa, Cristina, Pereira, Fátima, Tormenta, Rafael, & Rocha, Rosália (2006). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Porto: ProfEdições.
- Lopes, Amélia, & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning: the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. 35(1), 17-38.
- Lunenberg, Mieke, & Korthagen, Fred (2005). Breaking the Didactic Circle: A Study on Some Aspects of the Promotion of Student-Directed Learning by Teachers and Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education* 28 (1): 1-22.
- Magalhães, António (2008). *Implementing The Bologna Process In Portugal: 'How Can We Know The Dance From The Dancer?'* Retirado em fevereiro, 17 <http://globalhighered.wordpress.com/2008/02/17/some-considerations-on-the-implementation>
- Pereira, Aurora (2005). *Comunicação De Más Notícias Em Saúde E Gestão Do Luto. Contributos Para A Formação Em Enfermagem*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ribeiro, Agostinho (2007). *Jovem Adulto Em Desenvolvimento E Formação*. In Amélia Lopes (Ed.). *De Uma Escola À Outra: Temas Para Pensar A Formação Inicial De Professores.*, (pp. 63-72). Porto: Afrontamento/CIIE.

- Sanders, Ross, & Dunn, John. (2010). The Bologna Accord: A Model of Cooperation and Coordination. *Quest* 62 (1): 92–105.
- Sousa, Cristina (2011). Identidade, formação inicial, e profissão docente: percepções de professores de turma e de professores de disciplina. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Struyven, Katrien, & De Meyst, Marijke (2010). Competence-Based Teacher Education: Illusion or Reality? An Assessment of the Implementation Status in Flanders from Teachers' and Students' Points of View. *Teaching and teacher education*, 26: 1495-1510.
- Veiga, Amélia, & Amaral, Alberto (2008). Survey on the Implementation of The Bologna Process In Portugal. Retirado em fevereiro, 17 <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-008-9132-6/fulltext.html>
- Vygotski, Lev (1978). *Mind in Society*. Cambridge: M.A.: Harvard University Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning And Identity*. Cambridge University Press.
- Zeichner, Keneth (1987). Preparing Reflective Teachers: An Overview Of Instructional Strategies Which Have Been Employed In Preservice Teacher Education. *International Journal of Educational Research*, 11 (5):565-575.

Condições de trabalho docente no ensino superior, na perspectiva de professores

Alvanize Valente Fernandes Ferenc; Andreza Cristina de Souza Paula; Ana Cláudia Lopes Chequer Saraiva; Rita de Cássia de Alcântara Braúna; Pâmela das Graças Martins de Mello; Ana Carolina Pessoa Brandão Batista; Claudete de Freitas da Silva¹¹⁹¹

Resumo

Estudos (OLIVEIRA et al, 2002; OLIVEIRA, 2004; LUDKE; BOING; 2004; BOSI, 2007 e FERRAZ, 2008) indicam que, atualmente, há um ressurgimento das pesquisas sobre trabalho docente, mas, a despeito disso, ainda se percebe a ausência de investigações sobre as condições em que esse trabalho se desenvolve, a rotina do trabalho acadêmico, no contexto da universidade pública (BATISTA; FERENC; BRAÚNA; 2012). Nesse sentido, pesquisar sobre as condições de trabalho docente na universidade pública contemporânea se mostra como um objeto de estudos de relevância política e social, em uma conjuntura de reestruturação da universidade pública brasileira e de mudanças na própria carreira docente. Frente a essa situação, vimos desenvolvendo pesquisas que tratam das condições de trabalho docente. Trazemos à discussão o conteúdo da pesquisa que teve por objetivo analisar as condições de trabalho docente em cinco universidades públicas do Estado de Minas Gerais, Brasil, explorando os processos de intensificação e precarização desse trabalho e sua implicação nas ações de desenvolvimento profissional impetradas pelos professores. Um dos instrumentos de investigação utilizados foi o questionário respondido por 28 professores das instituições mineiras. Os dados da pesquisa evidenciaram que os professores universitários têm percebido, dentre outros aspectos, os efeitos das transformações na educação superior pública brasileira, destacando os desdobramentos das políticas de expansão da universidade, em especial, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que não vem acompanhado de ações relativas à qualidade do ensino fundamental e médio; a incidência dos processos de intensificação das condições efetivas de trabalho, representadas, principalmente, pela sobrecarga contínua de trabalho e mais presente na atividade de pesquisa, devido à pressão e a cobrança que acompanham tal atividade, provenientes de órgãos de fomento e comissões de pós-graduação; a precarização do trabalho docente, mais evidente na atividade de ensino, uma vez que esse processo é associado à elevada carga horária, ao aumento do número de alunos nas salas de aula, a falta de laboratórios e de técnicos, a estagnação do salário e a contratação de professores substitutos. Em suma, este recorte de estudo no contexto de universidades públicas mineiras, nos permite inferir sobre condições de trabalho docente na universidade pública brasileira, contemporânea, frente aos movimentos de expansão dessa instituição e seus efeitos no cotidiano acadêmico, marcado pelo adoecimento docente, pela precarização das condições de trabalho, intensificação desse trabalho, produtivismo e falta de “profissionalização da gestão pública”, evidenciada pela incapacidade de gerenciamento de recursos públicos.

¹¹⁹¹ Universidade Federal de Pelotas- Brasil

1- Introdução

Estudos (OLIVEIRA et al., 2002; OLIVEIRA, 2004; LUDKE; BOING; 2010; BOSI, 2007 e FERRAZ, 2008) evidenciam o atual ressurgimento das pesquisas sobre trabalho docente, no entanto, ainda se percebe a ausência de investigações sobre as condições em que esse trabalho se desenvolve, a rotina do trabalho acadêmico, no contexto da universidade pública, o que foi constatado, também, no estudo feito por Batista (2013).

Nesse sentido, as condições de trabalho docente na universidade pública contemporânea se delineiam como um objeto de estudos de relevância política e social, em um contexto de reestruturação dessa instituição e de mudanças na própria carreira docente. Frente a essa situação, trazemos à discussão, nesse artigo, parte da pesquisa que teve por objetivo analisar as condições de trabalho docente em universidades públicas, com ênfase nos processos de intensificação e precarização desse trabalho e sua implicação nas ações de desenvolvimento profissional impetradas pelos professores.

A pesquisa foi desenvolvida em cinco universidades públicas do Estado de Minas Gerais, Brasil, a saber: UFV; UFMG; UFJF; UFOP e UFSJ. E para a coleta de dados utilizamos um questionário abarcando aspectos inerentes à rotina dos docentes universitários, principalmente, sobre suas condições de trabalho. Tivemos 28 questionários respondidos de um total de 161 enviados. Os profissionais fazem parte do corpo docente efetivo das universidades, vinculados a cursos de graduação e/ ou programas de pós-graduação e se encontrando nos cinco primeiros anos de experiência profissional.

Os dados dos questionários aplicados aos docentes, tanto pelo contato direto, quanto via email (questionário online) foram organizados separadamente, por instituição. De todos os questionários enviados, na UFV, em seus três campi, tivemos um total de 15 questionários respondidos; na UFJF tivemos 4 questionários; na UFOP, 4 questionários; na UFSJ foram 3 questionários e na UFMG foram 2 questionários. Orientando-nos pela análise de conteúdo (FRANCO, 2005) e com o apoio do software NVivo 9, organizamos os dados por agrupamentos.

2 - Universidade pública e condições de trabalho docente

A universidade pública brasileira vem passando por sucessivas mudanças no âmbito de sua ação e representação social e estrutura de ensino, em um processo de reorganização constante às demandas da sociedade, principalmente, a partir dos anos de 1990. Estudos (CASTANHO, 2000; CHAUI, 2001; DIAS SOBRINHO, 2001; SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR, 2001; MAUÉS, 2008) evidenciam preocupações em relação aos novos objetivos e funções da universidade pública, temas como a integração entre pesquisa e ensino, a eficiência, a qualidade, a competitividade e a equidade dos sistemas, o impacto da mundialização do capital nos planos e programas, o financiamento da educação superior, e as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo, têm explicitado aspectos do contexto atual da universidade pública, apontando a necessidade de novas reflexões sobre o papel desta instituição.

Em crítica a esse contexto, Dias Sobrinho (2001, p. 161) reitera: “é preciso que os sistemas universitários se esforcem para obterem maior eficiência e respostas às demandas do mercado com o mínimo desperdício e o menor custo”. Relacionando este quadro às condições de trabalho docente universitário, temos o que se denomina de “produtivismo acadêmico” (MAUÉS, 2008, p.10).

A cultura produtivista aplicada à lógica acadêmica interfere diretamente, nas condições de trabalho do docente universitário. Assim, faz-se importante tratarmos de aspectos relativos à relação entre educação, trabalho e reformas educacionais e sociopolíticas. As condições que regem o trabalho docente, a partir da subordinação do processo educacional aos pré-requisitos do mercado, fazem com que o professor incorpore em sua rotina fatores como estagnação salarial, aumento excessivo da carga horária, pressões por publicações, entre outros fatores.

Na atual conjuntura da globalização econômica e de suas reformas e políticas neoliberais, que passam pela modernização da economia, as políticas sociais têm sido reconfiguradas e associadas a profundas mudanças no mundo do trabalho. No âmbito da educação, as determinações do processo de trabalho capitalista na contemporaneidade se refletem como precarização do trabalho docente, de modo específico na universidade pública. Dessa forma, a educação, especificamente no caso da universidade pública, fica exposta a critérios de eficiência e eficácia, seguindo os interesses do mercado, onde o professor tem suas condições de trabalho precarizadas. Na busca incessante pelo lucro, essa dinâmica se manifesta na potencialização da produtividade do trabalhador docente, que tem seu trabalho intensificado e a custos cada vez menores, assim como na precarização das condições necessárias a realização do mesmo.

As mudanças estruturais por quais passa a universidade alicerçam as mudanças ocorridas no trabalho docente. Portanto é em um quadro marcado por exigências em relação à própria qualificação e competência, de flexibilização e intensificação de demandas de serviço que o docente tem exercido seu trabalho.

Zabalza (2004) afirma que os docentes universitários tiveram ampliadas as suas funções tradicionais, sofrendo exigências por maiores esforços no planejamento, no projeto e na elaboração das propostas docentes, principalmente, devido a maior demanda de alunos, além de conviver com o aumento da burocratização do ensino, entre outras mudanças. Esses aspectos demonstram como a docência universitária ficou ainda mais complexa.

Bosi (2007) alerta sobre o impacto ideológico de uma ressocialização dos docentes com base num padrão produtivista, denominado de “cultura do desempenho”, onde o trabalho é constantemente avaliado, classificado e hierarquizado a partir dos diversos sistemas de avaliação intra e extra institucionais, que redefinem os modos de trabalho e as relações dos docentes com suas atividades cotidianas, aumentando cada vez mais a produção do trabalho docente em extensão e intensidade.

O ritmo acelerado a que os docentes universitários são submetidos, aliado às burocracias e exigências do mercado põem em risco sua capacidade intelectual. Waters (2006) apud Bianchetti e Machado (2007, p.12) afirma que “temos cada vez mais trabalhadores estressados e melancólicos sofrendo de depressão e insônia”. Complementa dizendo sobre o trabalho docente que “[...] a profissão vem se configurando como de alto risco para a saúde física e mental e permeabilizando perigosamente as fronteiras entre a vida privada e profissional”. Neste sentido, se justifica a problematização das condições de desenvolvimento do trabalho docente universitário, trazendo ao debate o que nos disseram os participantes da pesquisa.

3 - Universidade pública, avaliação e condições de trabalho

A luz do aporte teórico relacionado na seção anterior, discutiremos os dados produzidos no contexto da pesquisa. Problematizamos questões relativas à situação atual da universidade pública brasileira e as mudanças significativas por que passou essa instituição a partir da década de 1990; os processos de avaliação do trabalho docente, considerando as políticas avaliativas intra e extra institucionais; as condições de trabalho docente frente à lógica produtivista; e sobre os processos de intensificação e as formas de organização deste trabalho deste trabalho.

Perguntamos aos participantes da pesquisa suas percepções sobre as mudanças por que tem passado a universidade pública, especialmente a partir da década de 1990, e de que maneira tais mudanças interferem sobre seu trabalho. Dos 28 professores participantes da pesquisa, 26 afirmam perceber as mudanças na universidade pública, destacando que estas têm se dado por diversas vias, como: expansão da universidade, especialmente após a implantação do REUNI, marcado pela massificação e progressiva heterogeneidade dos estudantes; crescente escassez dos recursos financeiros e consequente ampliação da busca por recursos externos; pressão por publicações impostas pelos editais dos órgãos de fomento a pesquisa; ou ainda, aumento do número de funcionários terceirizados, falta de recursos institucionais, como laboratórios para aulas práticas.

Um docente iniciante na docência no ensino superior público, afirmou:

Sim, principalmente no último triênio da década de 90, transformações de certa forma negativas. Apesar de termos um direcionamento político com interesse na formação no ensino superior de mais cidadãos, há sérios problemas na Educação Básica que estão levando a uma adequação das próprias Instituições de Ensino Superior que busquem um nivelamento ou até mesmo apoio a estes estudantes com dificuldades básicas como interpretação, raciocínio lógico, crítico, capacidade de abstração e interconexão, dentre outras. Assim, a organização das aulas e dinâmicas adotadas nas disciplinas que leciono são diferentes, buscam de certa forma minimizar algumas das deficiências dos alunos (DOCENTE/ HUMANAS/ GRADUAÇÃO/ UFV)

O docente ao analisar as mudanças na universidade pública, destaca os desdobramentos das mudanças ocorridas no final da década de 1990, critica o modelo de expansão da universidade, por acreditar que a expansão vem sendo executada desacompanhada de um investimento no nível da Educação Básica, o que ele afirma ter resultado na queda de qualidade no perfil discente.

Analisando o contexto Zabalza (2004) relaciona o novo perfil dos alunos universitários ao atual processo de massificação do ensino superior, que na sua perspectiva é o fenômeno mais representativo das mudanças na universidade, quadro que também pode ser identificado na universidade brasileira. Esse novo perfil discente que compõe o cenário universitário, contribui para a intensificação do trabalho docente, visto que o professor universitário precisa reorganizar seu trabalho conforme as demandas provindas desse novo perfil de estudantes cada vez mais heterogêneos, especialmente, em relação à preparação acadêmica.

A expansão da universidade pública foi indicada pelos docentes, como um dos aspectos que compõe suas transformações, com destaque para o REUNI. Sguissardi e Silva Júnior (2001) alertam que entre as mudanças nesta instituição, está a sua dependência dos recursos provenientes do setor produtivo, por meio da prestação de serviços e assessorias e ao próprio Estado, de acordo com os contratos de gestão.

Neste contexto se insere o REUNI. O programa estabelece duas metas globais que materializam seus objetivos: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos graduação em cursos presenciais por professor para 18, em um período de 5 anos, sendo o MEC o responsável por calcular os indicadores. O REUNI propõe uma expansão de vagas nas universidades federais, desconsiderando os déficits anteriormente acumulados nos orçamentos de custeio e pessoal e oferecendo um aporte financeiro de até 20% de recursos do MEC.

Sobre o REUNI, uma docente afirma:

A mais impactante é o REUNI. Sem ele, o campus onde trabalho não existiria e, muito provavelmente, eu ainda seria professora de educação básica. O REUNI tem proporcionado a expansão do acesso não só de estudantes, mas também de um grande contingente de professores. E esse acesso tem se dado de forma muito desorganizada. Está aí a greve para denunciar a penúria estrutural da expansão universitária. Professores, estudantes e técnicos administrativos em greve. Poderia haver incidência mais contundente? (DOCENTE 2/HUMANAS/GRADUAÇÃO – UFSJ).

Esta análise demonstra a importância do REUNI como uma política de expansão do ensino superior tanto para alunos, quanto para professores. Entretanto, critica o modo como essa expansão tem se dado. Este entendimento corrobora com Lima (2008), que indica que a expansão do ensino superior nas IFES se dará mediante o aprofundamento do trabalho docente. Para Lima (2008):

Na aparência, o Programa REUNI fortalece a universidade pública, especialmente as universidades federais, viabilizando a ampliação do acesso à educação superior. Em sua essência, o REUNI cria as condições objetivas para a precarização do trabalho docente, tanto dos substitutos como dos professores em regime integral e dedicação exclusiva (LIMA, 2008, p. 75).

Pode-se verificar que o aprofundamento do trabalho docente tem ocorrido via precarização das condições de desenvolvimento desse trabalho, considerando que é consenso entre os pesquisadores, o fato de que, mesmo que com o aumento no número de concursos para docentes, ainda assim, seria insuficiente diante da expansão do número de estudantes, frente à meta de elevar para 18 a relação professor/aluno. “Fica evidente que o número de vagas docentes não corresponde ao necessário para a expansão e reestruturação operada pelo REUNI, como denunciam o movimento estudantil e sindical (LIMA, 2011, p. 100)”.

A pesquisa nos permite inferir que a maioria dos professores reconhecem as incidências negativas das transformações da universidade pública sobre suas condições de trabalho e na prática docente. Entretanto, 2 (dois) dos professores fizeram análises diferentes, para a mesma questão, em relação aos outros 26 (vinte e seis) professores. Um destacou a face positiva das transformações e afirma:

Terminei a graduação na UFV em 1990. Hoje vejo uma grande diferença no curso de [o professor cita o nome do curso]. Acho que melhorou demais. O estágio dos estudantes é mais significativo e procuramos preparar professores para trabalhar com escolas reais, não ideais. O ensino de [o professor cita sua área de atuação] também é mais voltado para a realidade. Além disso, são muitas as possibilidades que os estudantes têm de intercâmbio. Isso ajuda muito! (DOCENTE 6/HUMANAS/GRADUAÇÃO/UFV).

Ressaltamos que a análise deste docente compreende a sua área de atuação, onde ele destaca melhorias em relação a estágios dos alunos e a possibilidades de intercâmbio. Ainda sim, denota uma visão

diferenciada dos demais professores, que indicaram aspectos negativos das mudanças na universidade pública. Outra docente, afirmou não notar as mudanças na universidade pública, e justificou sua posição com o fato de ser iniciante na docência superior pública, acreditando ser incapaz de emitir análises a esse respeito.

A discussão sobre as condições trabalho do docente no contexto universitário envolve termos como “intensificação” do trabalho docente, ou seja, a questão da transformação de uma sobrecarga temporária de trabalho em sobrecarga contínua. Desse modo, perguntou-se aos docentes que aspectos eles identificam em seu trabalho que possam representar esse processo. Pedimos que indicassem os aspectos mais representativos do processo de intensificação, a partir de uma relação de opções, a saber: o aumento do número de alunos nas salas de aula; adensamento da carga horária de ensino; orientação de estudantes para produção de trabalhos científicos; orientação de estudantes para produção de trabalhos acadêmicos; correção de trabalhos e provas; desenvolvimento de pesquisas; produção de artigos para publicação; desenvolvimento de projetos de extensão, e a participação em comissões e conselhos.

A atividade de participação em comissões e conselhos foi marcada por 27 docentes como um fator de intensificação. Um professor sinalizou este aspecto como o único a intensificar seu trabalho.

Destacamos também, a resposta de uma das docentes, que tem três anos de experiência na universidade pública. Questionada sobre que atividades e aspectos identifica em seu trabalho como processo de intensificação, faz menção as condições de trabalho na universidade e a lógica do produtivismo, afirmando:

[...] São vários fatores a prejudicar a qualidade do trabalho na universidade. A questão salarial é grave, mas não é o pior aspecto da questão (...) A era da “latessização” tem sido um dos elementos de pressão mais funestos: o que produzir? como produzir? para que produzir? Chegamos ao absurdo de o bom professor ser aquele sujeito que nunca tem tempo de preparar aulas (às vezes, sequer de lecioná-las!) ou atender estudantes de graduação com dificuldades em suas disciplinas porque TEM que ficar tanto tempo desenvolvendo uma pesquisa para publicar tantos artigos, registrar patentes, participar de várias comissões etc, etc, etc. O papel do professor se perde nas demandas administrativas e do “pesquisador”, como se fosse mesmo necessário dicotomizar quem produz o conhecimento de quem realiza o ensino do conhecimento que a universidade deveria produzir (DOCENTE 11/ HUMANAS/ GRADUAÇÃO - UFV).

Nessa razão, pode-se inferir que a “cultura do desempenho” atrelada à lógica produtivismo endossa a perda da autonomia intelectual, uma vez que, o trabalho docente está cada vez mais subordinado à lógica do capital. Esse processo tem seu paralelo no direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos de fomento à produção científica, já que são esses editais que definem os “rumos” da pesquisa na universidade (SANTOS, 2004).

A orientação de estudantes para produção de trabalhos científicos e ou acadêmicos foi sinalizada por 17 (dezessete) docentes, a produção de artigos para publicação e a questão da correção de trabalhos e provas foram destacadas por 10 (dez) docentes. O aumento do número de alunos em sala de aula e o adensamento da carga horária de ensino foi indicada por 9 (nove) e 7 (sete) docentes, respectivamente. Destacado como de menor impacto para intensificação do trabalho, tivemos o desenvolvimento de projetos de extensão, aspecto citado por apenas 3(três) docentes.

Seguidos os aspectos de intensificação, perguntou-se aos professores sobre que alternativas utilizam frente aos mesmos. Entre as respostas destacamos:

Optei por orientar poucos alunos, mas com dedicação e qualidade. Vou demorar mais para produzir, mas sofrerei menos com o processo. Em turmas muito grandes (este semestre tenho turmas de 80 alunos), deixo meus alunos fazerem as provas em casa. [...] Quando estou sobrecarregada, simplesmente me recuso a participar de comissões. Jamais me candidato a conselhos. Não tenho perfil para conselhos superiores e como sou de ciência básica num campus de engenharia, minha opinião não é considerada importante, logo também deixei de participar de colegiados” (DOCENTE 1/ EXATAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFSJ).

As alternativas de enfrentamento à intensificação do trabalho dos docentes, nos remete ao estudo de Bosi (2007), sobre a precarização do trabalho docente na universidade pública brasileira, este alerta sobre o papel do CNPq e das fundações estaduais de pesquisa. Para o autor, estes órgãos têm, cada vez mais, convertido seus recursos para perfis de pesquisas que potencializam a reprodução do capital, numa dinâmica que interfere na rotina docente, que precisa se adequar a esse modelo de produção, tendo que lidar com o fato de que os meios de produção acadêmica são concentrados e disponibilizados para áreas que conseguem inverter produção científica acadêmica em capital.

Os docentes são unânimes ao dizer que o processo de intensificação é mais evidente na atividade de pesquisa, e enfatizam a pressão e a cobrança que acompanha o trabalho de pesquisa, provenientes dos órgãos de fomento e comissões de pós-graduação.

A lógica produtivista, que passa pela busca do financiamento transforma o docente-pesquisador num empreendedor, levando-o a adequar sua produção intelectual aos editais, restringindo temas e metodologias a serem adotados (SILVA, 2008). Essas acomodações podem ser mais ou menos distantes das expectativas originais do pesquisador, mas, certamente exigem uma intensificação considerável do seu trabalho, particularmente na pós-graduação.

Destacamos o estudo de Ferenc e Mizukami (2008, p.119), que relacionam a intensificação do trabalho docente às mudanças na universidade pública brasileira. As autoras afirmam:

Essas mudanças dizem respeito, também, à própria sobrevivência da universidade pública, que necessita de recursos para a sua manutenção e expansão institucional; precisa aumentar a sua produtividade, o que inclui a exigência da produtividade de seus docentes, materializada, por exemplo, pela corrida desenfreada aos órgãos financiadores, a submissão de projetos a diversos órgãos, quase que simultaneamente, o que contribui para a intensificação do trabalho docente, cotidianamente.

Neste quadro, consideramos importante analisar as formas de avaliação do trabalho docente universitário. Perguntamos aos docentes como as ações políticas de avaliação intra e extra institucionais interferem no desenvolvimento de seu trabalho, e que critérios devem orientar esta avaliação. Todos os docentes concordam sobre a importância do processo avaliativo do trabalho docente, destes alguns apontaram vertentes e critérios diferenciados para este processo.

Nesta questão, surge como demanda o desnívelamento na valorização entre as atividades de pesquisa, de ensino e de extensão, com a pesquisa ocupando uma área privilegiada em relação às outras áreas, o que pode ser visualizado na resposta de um dos docentes:

salários devem ser pagos de acordo com processos de avaliação do trabalho executado. Quem não trabalha não deve receber. Quem se dedica a apenas um dos campos – pesquisa, ensino ou extensão –

deve receber menos do que aquele que se dedica a estas atividades de forma articulada (DOCENTE 6/HUMANAS/ GRADUAÇÃO – UFV).

A análise deste docente nos remete a tríade universitária: ensino, pesquisa e extensão, considerando a caracterização de “universidade” como a indissociabilidade entre essas três atividades. Para o docente, a avaliação do trabalho docente deveria ter como base o que cada professor desenvolve nesses três âmbitos.

Ainda sobre a avaliação, um professor destacou a importância de que esta considere o processo de trabalho e não somente os resultados, afastando-se da lógica do capital e se dedicando aos interesses dos processos educativos, ele afirma: “não compreendo avaliação apartada do processo de aprendizagem, da formação” (DOCENTE 1/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFJF).

As cobranças feitas aos docentes e as práticas avaliativas a que estão expostos, em termos de produtividade revelam o atual contexto da universidade pública (FERENC; MIZUKAMI, 2008), demonstrando a subordinação de sua autonomia financeira ao setor produtivo, e a avaliação do trabalho docente revela este contexto a partir da implantação de um modelo avaliativo que relaciona avaliação e fomento, em uma dinâmica onde os resultados determinam a concessão de recursos à instituição e ao próprio docente para o desenvolvimento de pesquisas.

Sobre a avaliação extra institucional do trabalho docente, um docente indicou a importância de se “criar um sistema de avaliação que conjugue esforços internos e externos” (Docente 8/ Humanas/Graduação – UFV), haja vista que atualmente se tem na universidade pública brasileira um sistema de avaliação único para realidades heterogêneas, como as que caracterizam as áreas de conhecimento e as regiões do Brasil (BIANCHETTI, 2007).

Os docentes foram questionados se entre as atividades de ensino, pesquisa, extensão e funções administrativas que compõem a rotina docente, eles consideravam alguma como mais relevante em relação às demais e por qual motivo. Analisando as respostas, identificamos diversos aspectos, a saber: 4 (quatro) professores afirmaram ser o ensino a atividade mais importante no meio acadêmico. Sobre isso, uma docente afirma que o ensino é a atividade mais importante, por ser esta prática a justificativa da existência da instituição universitária (Docente 1/HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFMG). Alguns destacaram outros motivos para considerar a atividade de ensino a de maior relevância, destacamos:

Entendo que, na minha área, a docência é mais relevante de todas, pois alimenta as pesquisas que desenvolvo e traz desdobramentos para todas as demais ações. O ensino, seja na graduação ou na pós, me coloca em contato com o cotidiano da ação docente, com as pessoas em formação e me situa como sujeito em formação tb.. Isso tudo me oferece pistas e possibilidades para pesquisas, me instiga, me mobiliza. Além disso, é por meio do ensino que também dou vida ao meu grupo de pesquisa, é principalmente por meio desta ação docente que chegam os bolsitas de IC, interessados em estudar comigo etc...(DOCENTE 1/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFJF)

A análise revela a importância da efetiva indissociabilidade entre os âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão, considerando a retroalimentação entre as atividades, onde o ensino possibilita a vivência do cotidiano docente, oferecendo demandas para pesquisas, que podem ser desenvolvidas por extensão, onde a universidade contribui com a comunidade, em um processo que novamente realimentará a ação docente.

Os outros 24 (vinte e quatro) docentes afirmam que não há, ou que não deve haver diferença de importância entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, verificou-se justificativas diversas entre os docentes que compartilham dessa opinião. Sobre essa questão, um professor afirma “todas são importantes para o professor universitário, entretanto, algumas infelizmente não são valorizadas no meio acadêmico como outras” (DOCENTE 15/ EXATAS/PÓS-GRADUAÇÃO – UFV).

Ainda neste sentido, outro docente, responde retomando o aspecto da tríade universitária. Ele afirma:

Nenhum tipo de atividade deveria se sobrepor às demais, se a universidade fosse de fato uma instituição caracterizada pela indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. No entanto, não é isso o que tem feito no Brasil. E isso tem muito a ver com as vocações regionais e com o perfil de cada IFES, o que incide diretamente nas expectativas da sociedade com relação ao nosso trabalho (serviço?). Os estudantes esperam que sejamos excelentes no ensino. As empresas e alguns setores governamentais exigem que avancemos na pesquisa. Algumas comunidades demandam diversas ações extensionistas. Como equilibrar demandas tão diferenciadas? Aí está um dos grandes desafios da educação superior contemporânea (DOCENTE 11/HUMANAS/ GRADUAÇÃO – UFV).

Esta crítica nos remete a discussão sobre os diferentes perfis das universidades públicas brasileiras, sendo que o perfil ou “natureza” da universidade interfere diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. De acordo Pereira (2000, p. 184) “o campo acadêmico, ou campo universitário, como outros campos simbólicos, é um campo de luta onde se opõem interesses de ordem simbólica”. Corroborando com esse raciocínio, Ferenc e Mizukami (2008, p. 120) afirmam haver “uma situação de menor status acadêmico dentro das universidades em termos de licenciaturas”.

Sobre a relação entre os âmbitos de ensino, pesquisa e extensão no trabalho, outro docente destaca a importância da atividade de extensão, e afirmou acreditar que:

(...) a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão são o melhor caminho para o alcance de resultados efetivos no processo de formação. Infelizmente, dado o quadro atual de desvalorização das atividades de extensão, acredito que o mais importante atualmente seria investir recursos financeiros e apoio institucional nas atividades de extensão (DOCENTE 6/ HUMANAS/ GRADUAÇÃO – UFV).

Visualizamos no depoimento do professor, uma crítica a desvalorização das atividades de extensão em relação às atividades de ensino e pesquisa. Para ele, é necessária uma demanda de investimentos neste âmbito da prática docente, cabe ressaltar que a extensão é a atividade acadêmica de retorno mais incisivo sobre a comunidade fora dos “muros” da universidade.

Contudo, mesmo reconhecendo a importância de todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão no contexto universitário, os docentes reconhecem, principalmente, via avaliação do trabalho docente, a existência de uma maior valorização das atividades vinculadas ao âmbito da pesquisa.

Ponderando a relação entre os âmbitos de ensino, pesquisa e extensão no cenário universitário público contemporâneo e as condições de trabalho, questionamos os professores se em suas instituições de trabalho eles têm disponibilidade e incentivo para investir na sua formação para o exercício da docência, especificamente, para o exercício de ensinar, considerando a existência de uma maior valorização da atividade de pesquisa no âmbito acadêmico. Entre os professores das cinco universidades pesquisadas,

tivemos respostas diferenciadas, em alguns casos em se tratando da mesma instituição, como no caso dos professores da UFV, o que pode ser visto em algumas respostas a seguir:

Sim. Minha IES é muito especial em promover esse processo. Os cursos de formação e conjunto de atividades no departamento tem ajudado muito nisso. (DOCENTE 1/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFV)

Não. O ensino é atividade menor. Mais valor as atividades de pesquisa. (DOCENTE 10/ HUMANAS/ GRADUAÇÃO – UFV).

Dos 15 professores respondentes desta instituição, dez acreditam que há incentivo por parte da UFV. Alegam que há oportunidade de fazer pós-doutorado e, valorizam ações promovidas pelos seus respectivos departamentos, estes docentes também indicam uma maior valorização da pesquisa por parte da UFV. Assim, o incentivo ao aprimoramento da formação passa a não significar exatamente uma melhoria na qualidade do trabalho de ensino, mas sim, uma possibilidade de ampliação dos espaços de pesquisa.

Neste contexto, o incentivo à pesquisa e não ao ensino, é apontado por um dos docentes de outra instituição pesquisada que afirma:

Para o incentivo à formação sim. Para o incentivo a ensinar não. A questão do ensino está interligada a experiência docente, nesse sentido a capacitação se tornou o principal eixo para se pensar os fundamentos da pesquisa, o ensino acontece pela práxis. (DOCENTE 2/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO –UFOP)

Ainda sobre o incentivo da instituição de trabalho para a formação para o exercício de ensinar, uma professora, que possui experiência de trabalho em duas universidades públicas, afirmou que na sua instituição: “não há incentivo e que as atividades de ensino são totalmente desqualificadas”. Isso vem reforçar a tese do maior valor atribuído às atividades de pesquisa em relação às de ensino. Pode-se perceber uma pressão sobre os professores para que sejam continuamente produtivos e eficientes em relação à pesquisa, condicionando o trabalho universitário a uma lógica competitiva e mercadológica (MAUÉS, 2008).

Ainda em relação à disponibilidade e incentivo para investir na sua formação para o exercício da docência, 3 (três) professores que afirmaram não obter apoio de suas instituições de trabalho, justificaram porque isso não ocorre, os motivos envolvem a disponibilidade de liberação da instituição desacompanhada de auxílio financeiro; transtornos no calendário e cronograma das disciplinas; escassez de professores para substituição no quadro docente, ocasionando a não liberação de professores para processos de formação; e o excessivo incentivo e cobranças para publicações de pesquisas, em detrimento do incentivo para a formação para o ensino.

Em relação à prática de trabalho em parceria, os docentes das universidades pesquisadas foram unânimes ao dizer que realizam trabalhos em parceria com seus colegas. As atividades desenvolvidas envolvem projetos de pesquisa, trabalhos interdisciplinares, grupos de pesquisa, grupos de estudo, disciplinas compartilhadas, projetos de extensão, organização de seminários e encontros acadêmicos e, produções científicas. As atividades são combinadas entre professores de um mesmo departamento, entre departamentos, e até entre instituições universitárias diferentes, do Brasil e de outros países.

Cabe destacar que os docentes elencaram também alguns entraves para a realização de trabalhos em parceria. Sobre isso, destacamos a resposta de um docente que afirma:

[...] Mais uma vez temos entraves: os projetos em parceria só são aceitos pelas agências de fomento no nome de um coordenador...como podemos fazer parcerias, trabalhar efetivamente colaborativamente com este tipo de política individualista? O MEC ainda não acordou – as agências de fomento tb não – para o sentido e significado real de parceria e colaboração! (DOCENTE 1/ HUMANAS/ PÓS-GRADUAÇÃO – UFJF).

É válido ressaltar, que a intensificação do trabalho pode levar à persistência da cultura do individualismo entre os docentes, já que envolvidos nesse ambiente de intensa produtividade, competitividade e empreendedorismo torna-se difícil à produção coletiva de conhecimento. O processo de intensificação contribui, devido à falta de tempo, para a diminuição, ou mesmo, a não participação do professor em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como sindicatos, associações, ou mesmo, grupos de estudos entre colegas de trabalho. Hargreaves (1998, p. 135) argumenta que,

Um dos fatores mais consistentemente mencionados como obstáculo à eliminação deste individualismo e ao desenvolvimento de relações de trabalho de maior colaboração tem sido a escassez de tempo para os docentes se reunirem, planejarem ajudarem-se uns aos outros e discutirem questões durante o dia escolar normal.

O quadro que configura o trabalho docente na universidade pública atual tem estabelecido uma forma de convivência entre os docentes, baseada na competitividade para produção em grande escala. O individualismo entre eles é cada vez maior, o que dificulta um convívio alicerçado na cooperação docente. Contudo, percebemos que mesmo frente a todos os entraves os docentes buscam alternativas de enfrentamento a essa realidade, desenvolvendo suas atividades, ainda em colaboração com seus pares.

Este recorte de estudo, no contexto de universidades públicas brasileiras, nos fornece pistas sobre condições do trabalho docente universitário, frente aos movimentos de expansão dessa instituição e seus efeitos no cotidiano acadêmico, marcado pelo adoecimento docente, pela precarização e intensificação das condições de trabalho, pela lógica do produtivismo, entre outros aspectos.

6 - Referências bibliográficas

Batista, A. C. P. B. Análise das condições de trabalho docente na Universidade pública frente ao Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI), 2013, 95f.

Dissertação (Mestrado em Educação) _ Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

Bianchetti, L., & Machado, A. M. N. (2007). Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd . Retirado em julho 29, 2011 de www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf .

Bosi, A. P. (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educação & Sociedade, vol.28, nº 101. Retirado em fevereiro 20, 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302007000400012&script=sci_abstract&lng=e.

Castanho, S. E. M. (2000) A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: Veiga, I. P. A, Castanho, M. E. L. M. (Orgs.). Pedagogia Universitária: a aula em foco (pp. 13-48). Campinas – SP: Papirus,.

- Catani, A. M. & Oliveira, J. F. de (2002). A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: Trindade (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Chauí, M. (2001). A universidade em ruínas. In: Trindade (Org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores* (pp. 211-222). Petrópolis- RJ: Vozes.
- Ferenc, A. V. F; Mizukami, M. G. M. (2008). Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários. *Universidade & Sociedade*, nº 41, 117-131.
- Ferraz, C. L. (2008). Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital. *Universidade & Sociedade*, nº 41, 9-19.
- Franco, M. L. P. B. (2005). *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro.
- Hargreaves, A. (1998). A intensificação: o trabalho dos professores- melhor ou pior. In: *Os professores em tempo de mudança*. São Paulo: Mc Graw – Hill.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) *Vida de professores* (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Júnior, J. dos R. S.; Sguissardi, V.; Silva, E. P. (2010) Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. *Universidade e Sociedade*, nº 45, 9-25.
- Leda, D. B. (2006) Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: *Anais da 29ª Reunião anual da ANPEd*, Rio de Janeiro: ANPEd.
- Lima, K. (2008). REUNI e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. *Universidade & Sociedade*. Brasília: ANDES-SN, ano XVII, nº 41, 69-77.
- Lima, K. (2011). REUNI: entre promessas e realidade. *Universidade & Sociedade*. Brasília. DF, ano XXI, nº 48.
- Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Ludke, M.; Boing, L. A. (2010). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, vol. 25, nº 89, Set/Dez. 2004, p.159-180. Retirado em setembro 20, 2010 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22616.pdf>.
- Maués, O. (2008) O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. *Universidade & Sociedade*, Brasília. DF, nº 41, 21-31.
- Oliveira, D. A. (2002) Transformações na organização do processo de trabalho docente e suas consequências para os professores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, nº 11, 38-54.
- _____. (2004) A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, nº 89, 1127-114.
- Pereira, J. E. D. (2010) Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cad. Pesquisa*. nº. 111, 182-201. Retirado em novembro, 18 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010015742000000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=enen.

- Ribeiro, M. das G. M. (2002) Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista: EDUSF.
- Santos, L. L. C. P. (2004) Formação de professores na cultura do desempenho. Universidade e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1115.
- Silva, M. das G, M. da. (2008). Trabalho docente na pós-graduação: a lógica da produtividade em questão. Porto Alegre.
- Sguissardi, V.; Silva Junior, J. R. (2001). Novas faces da educação Superior no Brasil. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP:USF-IAN.
- Zabalza, M. A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre-RS: Artmed.

Estágio de Docência na Graduação: possibilidades e limites na formação de professores universitários

Gabriela Machado Ribeiro, Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet¹¹⁹²

Resumo

O estabelecimento do estágio de docência na graduação, como uma prática de fomento à formação docente aos bolsistas do Programa de Demanda Social, sinaliza uma preocupação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil) com a qualificação para o exercício da docência nesse nível de ensino no sistema educacional brasileiro. O caráter de obrigatoriedade aos bolsistas, muitas vezes, atribui à experiência uma conotação essencialmente burocrática, no entanto, outras alternativas parecem ser possíveis. Ao configurar-se em uma possibilidade de aproximação com a atividade docente na Educação Superior, necessita ser problematizado para tornar-se um espaço efetivamente formativo. Nessa perspectiva, nos propusemos a investigar as percepções dos professores universitários egressos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas situada no estado do Rio Grande do Sul/Brasil sobre o Estágio de Docência na Graduação e sobre possibilidades e limites que identificaram nessa atividade, além de tentar compreender em que medida ela poderia ter repercussões em sua formação docente. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados junto a 15 professores do Ensino Superior, com diferentes formações na área da saúde que realizaram o estágio de docência na graduação enquanto alunos do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da UFPel. Os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (1979) à luz das contribuições de Cunha (2006, 2010), Anastasiou e Alves (2004), Pimenta e Anastasiou (2010), Pimenta e Lima (2004), Veiga (1982) entre outros. Os resultados revelaram que apesar de considerarem o estágio de docência insuficiente para promover uma formação para a docência, à medida que apresenta limitações em sua configuração, os entrevistados reconheceram a importância que ele teve em seu processo formativo, assinalando-o como um importante veículo de familiarização com a função docente e a realidade da graduação. Ao destacarem as principais contribuições decorrentes do estágio à sua prática pedagógica, atualmente mencionaram: a segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e principalmente aspectos relacionados aos alunos; a necessidade de atentar para seus interesses; a maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência, enfrentamento de situações cotidianas; percepção da necessidade do diálogo constante. Foi possível, através das respostas dos nossos interlocutores, concluirmos que se o estágio de docência for uma atividade que atenda os objetivos propostos pela CAPES, ele poderá se constituir em uma experiência docente no Ensino Superior que ajudará na formação de futuros docentes universitários.

Palavras-chave: Formação de professores universitários, Estágio de Docência na Graduação, Prática pedagógica.

¹¹⁹² Veiga (2010); Pimenta e Anastasiou (2010); Cunha (2008, 2006); Soares e Cunha (2010) entre outros.

Docência Universitária: O Estágio de Docência na Graduação como veículo de formação

Ao compreendermos que a docência é uma atividade complexa, um fenômeno sócio historicamente situado, que seu exercício envolve peculiaridades e demanda conhecimentos de diferentes naturezas, voltamos nosso olhar para a formação docente do professor universitário.

A preocupação com essa temática justifica-se em grande medida por um conjunto de fatores que permeiam/configuram a docência universitária no contexto atual. Dentre esses fatores, em consonância com apontamentos feitos por diferentes pesquisadores¹⁹³ da Pedagogia Universitária, destacamos:

- A forma como é tratada a formação do docente para atuar no ensino superior, no caráter reducionista do artigo 66 da lei 9.394/96 que diz que “ a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”
- O movimento de expansão do acesso à Educação Superior que traz em seu bojo um processo heterogenização do público que adentra o ensino superior, exigindo do docente universitário uma nova postura, novas formas de trabalhar com a diversidade;
- A renovação do quadro docente e modificação do perfil de docentes ingressantes, os quais, majoritariamente, são jovens doutores que receberam pouca ou nenhuma formação alguma para o exercício da docência em seus programas de pós-graduação;
- A ênfase no conhecimento científico e na titulação ainda se sobressai em relação aos conhecimentos pedagógicos no processo seletivo de docentes e na valoração dos saberes necessários para a docência.

Tais aspectos sinalizam a importância e a necessidade de serem ampliados os estudos no âmbito da Pedagogia Universitária vislumbrando aprofundar a produção do conhecimento acerca da formação profissional do docente universitário, da dimensão pedagógica que envolve seu trabalho.

Ao discorrer sobre a pedagogia universitária Cunha e Leite (1996, p. 85) explicam que, “não é possível falar genericamente de uma pedagogia universitária como se todos os cursos da universidade fossem regidos pela mesma lógica”.

Assim, os estudos acerca da temática vêm se voltando para uma compreensão de que a qualificação científica do professor é fundamental, entretanto, requer que “qualquer proposta curricular que pretenda articulação em torno de um projeto de curso exija condição do trabalho coletivo” (CUNHA E BROILO, 2008. p. 31). Demanda que um professor estabeleça diálogo com seus pares, que planeje em conjunto, que compartilhe as suas condições de ensino, que discuta os processos de aprendizagem dos alunos e a sua própria formação. A transgressão dos contornos de sua disciplina, a interpretação da cultura e o reconhecimento do contexto em que acontece o ensino e onde sua produção acontece são essenciais. Nessa concepção, os saberes constitutivos da profissão docente implicam consciência, compreensão e conhecimento. Só assim pode estabelecer-se a reflexividade e, com ela, uma perspectiva mais emancipatória da profissão.

¹⁹³ Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Ao defenderem a ideia de que não há modelos universais para protagonizar esse processo de formação para a docência universitária, Cunha e Broilo (2008, p. 31) sublinham que “a melhor forma de alicerçar novas construções é assumir uma condição de experimentação, reconhecendo a dimensão artesanal da docência e da aprendizagem sem, com isso, desconsiderar a necessária base teórica que sustenta a ação docente”.

Partilhando do entendimento das autoras, acreditamos que uma possibilidade de promover a aproximação e experimentação da atividade docente no âmbito acadêmico ao futuro docente universitário pode ser o Estágio de Docência na Graduação. Esse estágio, ao ser prescrito pela CAPES como uma atividade obrigatória aos bolsistas do Programa de Demanda Social, pode representar uma atividade efetivamente formativa, que promova um redimensionamento da compreensão do pós-graduando do que seja a docência.

Consideramos que o estágio de docência pode representar um veículo profícuo de inserção no contexto universitário, possibilitando a vivência de diferentes relações interpessoais, a oportunidade de planejamento coletivo, o estabelecimento de diálogo sobre aspectos relacionados à docência.

O estágio de docência ao ser instituído como uma ação de fomento à formação docente aos bolsistas do Programa de Demanda Social (PDS) sinaliza, mesmo que timidamente, a preocupação da CAPES com a qualificação para o exercício da docência.

Ao partir do entendimento de que o PDS objetiva promover a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao país, a CAPES estabelece, em 1999, através do Ofício Circular nº 028/99/PR/CAPES, o estágio de docência na graduação como parte das atividades obrigatórias aos bolsistas de Mestrado e de Doutorado.

Tal documento sinaliza a preocupação em “assegurar uma formação de excelência aos bolsistas permitindo o seu aproveitamento no sistema de ensino superior brasileiro” (CAPES, 1999).

Vislumbrando o desenvolvimento de uma formação de caráter pedagógico para, pelo menos, uma parcela dos acadêmicos dos cursos de pós-graduação que terão como possível atividade profissional o exercício da docência no ensino superior, o referido ofício apresenta as diretrizes para implantação, explicitando como a CAPES o entende o Estágio de Docência na Graduação:

1. É parte integrante da formação de mestres e doutores;
2. Deve ser realizado sem prejuízo do tempo de titulação do bolsista;
3. Pode ser de 1 (um) semestre para o bolsista de mestrado e de 2 (dois) semestres para o bolsista de doutorado; e
4. Deve ser supervisionado pelo orientador do bolsista. (CAPES, 1999)

Embora posteriormente tenham sido divulgados diversos documentos que discorrem sobre ou referendam o estágio de docência, poucas orientações foram acrescentadas às diretrizes supracitadas. São mencionados nos documentos subsequentes, especialmente, aspectos relacionados à carga horária, avaliação, critérios de dispensa. No que tange a orientações de como esse estágio deve ocorrer, que conhecimentos deve desenvolver, que tipo de relações deve primar, que concepção de formação para docência no ensino superior o sustenta, nenhum dos textos faz qualquer referência.

Tal configuração somada ao caráter de obrigatoriedade aos bolsistas, muitas vezes atribui à experiência uma conotação essencialmente burocrática. Apesar de estar instituído há uma década, o estágio de docência orientada tem sido pouco problematizado, enquanto um possível espaço/tempo de formação para a docência no ensino superior.

Partindo do entendimento de que o estágio de docência pode configurar-se uma possibilidade de aproximação e formação para a atividade docente na Educação Superior, que deve transcender o caráter burocrático/ legalista que ainda lhe é recorrente para que se configure em um importante espaço formativo para professores do ensino superior, cabe questionarmos: De que forma esses estágios estão estruturados? Como acontecem? Garantem de fato uma formação didático- pedagógica aos futuros mestres e doutores para atuarem como docentes do ensino superior?

O percurso investigativo: Aproximações com o campo empírico.

O cerne dessa pesquisa voltou-se para os docentes universitários que realizaram estágio de docência, no sentido de analisar como desenvolveram este estágio, quais suas percepções acerca desse, que relevância atribuem a essa experiência enquanto espaço formativo para a docência no Ensino Superior.

A escolha pelo Estágio de Docência Orientada do Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas como de *locus* de investigação se deu por um conjunto de fatores: *grade curricular* (o EDO apresenta-se como componente curricular, sendo obrigatório a todos os alunos); *carga horária* (é o programa que prevê a maior carga horária destinada ao EDO); *tempo de oferta* (foi incluído no currículo desde a institucionalização do Estágio de Docência na Graduação pela CAPES , em 1999); *localização e contato com os possíveis sujeitos*.

Para constituição da amostra, definimos que nossos colaboradores deveriam ser *professores do ensino superior, ser egresso do PPGEpi e ter realizado o EDO no decorrer da sua Pós-Graduação*. Assim, contamos com a colaboração de 15 professores, com os quais realizamos entrevistas semi - estruturadas. A análise dos dados considerou os princípios da análise de conteúdo, preconizados por (Bardin,1979).

O Estágio de Docência Orientada: Analisando as percepções dos interlocutores

Indagar sobre o que os professores percebem a respeito do EDO no programa em questão, representou um parâmetro importante para discutir se esse Estágio atende, em alguma medida, o que está proposto no seu objetivo: levar a um aperfeiçoamento da técnica didática dos alunos de pós-graduação, **familiarizá-los com a posição de docente** e fixar melhor seus conhecimentos na área (CAPES, 2009, p.8).

Os professores foram provocados a falar sobre suas percepções a respeito das possíveis repercussões dessa atividade na sua formação e na sua prática docente. A estruturação da entrevista privilegiou grupos de questões que procuraram explorar diversos aspectos relacionados a essa atividade, na tentativa de perceber se os professores explicitariam alguma condição de o estágio ter sido uma possibilidade que os ajudou na construção de docência que atualmente desenvolvem

Considerando que um dos aspectos fundamentais na discussão sobre a ação docente diz respeito à compreensão do que significa ensinar, procuramos conhecer a **concepção de ensino** de nossos

interlocutores. A partir das suas respostas foi possível agrupar essa dimensão em três categorias de análise: a) ensino como transmissão/passagem de informação; b) ensino como capacitação do outro à aprendizagem; c) ensino com troca/construção coletiva.

O ensino como transmissão/passagem de informação é a compreensão mais recorrente entre nossos colaboradores. Ao discorrerem sobre o que é ensinar afirmaram que o *foco central é passagem de informação (Prof.8); Se refere a tudo aquilo que tu sabe, que tu conhece e que tu transmite ou compartilha com outras pessoas (Prof.13); É transmitir conhecimento. (Prof.1).*

Essa perspectiva assemelha-se ao que Pérez Gomez (2007) chama de ensino como transmissão cultural ou ensino tradicional. Anastasiou (2004, p.12) destaca que esse é o modelo de ensino que a maioria de nós, e dos professores atuais, vivenciamos enquanto alunos.

Embora não tenhamos a pretensão de justificar o entendimento expressado pelos entrevistados, cabe ponderar que todos os professores que revelaram essa compreensão de ensino são docentes do ensino superior há menos de cinco anos. Como os professores não fizeram cursos que possibilitassem um discussão sobre ensino, em geral, carregam a ideia construída durante seu tempo de estudante. Nessa direção, conforme explica Murillo (2004) os professores, ao iniciarem a docência, majoritariamente, só contam com sua iniciativa pessoal e sua bagagem experiencial enquanto aluno para ir construindo e desenvolvendo suas teorias sobre o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Outra compreensão mencionada pelos nossos entrevistados foi a do ensino como troca/construção coletiva.

Ao explanarem que ensinar transcende a ideia de transmitir conhecimentos os docentes asseguraram que a interação com os alunos deve ser o cerne do processo de ensino.

Afirmações como: *o ensino é uma troca. Troca de conhecimento, de experiência, onde a gente também aprende, não só passa o conhecimento, a gente faz essa troca o tempo inteiro [...] (Prof. 5.),* acenam para uma concepção que se aproxima, em certa medida, ao entendimento de Freire (1996) quando esse explica que o papel do professor extrapola a mera transmissão de conhecimentos, que ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção .

A terceira concepção de ensino identificada na fala dos professores entrevistados foi a de que o ensino é a capacitação do outro à aprendizagem.

Ao manifestarem preocupação com a aprendizagem dos alunos, dois de nossos interlocutores expressam a ideia da indissociável relação entre ensino e aprendizagem. O entendimento de que *a ênfase do ensino está em capacitar o estudante a apreender conteúdos, fazer descobertas, ter uma formação e seguir adiante, no aprofundamento do tema, que se propõe a estudar (prof.7),* remete ao que Anastasiou (2004) denomina como “ processo de ensinagem”.

A discussão sobre os aspectos que envolvem a **prática pedagógica** remete-nos à ideia de prática como componente de uma prática social mais ampla. Nesse sentido, explica Veiga (1989) que a prática compõe-se de uma dimensão teórica “representada por um conjunto de ideias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e trabalho” e uma dimensão objetiva que se constitui pelo “conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são colocadas em ação pelo professor, pelos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto” (p.16).

Ao analisarmos as respostas dos colaboradores acerca do que entendem sobre prática pedagógica, identificamos que a compreensão converge, preponderantemente, para a dimensão objetiva. Disseram eles que *Prática pedagógica para mim seria um conjunto de técnicas que tu acabas utilizando justamente para facilitar esse processo de ensino e aprendizagem. (Prof.3); A prática pedagógica são as ferramentas que tu usa para passar a informação. Então aí depende de duas coisas, do tipo de informação que tu tens que passar e para quem tu tens que passar (Prof.9).*

Embora os aspectos mencionados sejam componentes da prática pedagógica, ao serem considerados isoladamente remetem à uma dicotomização entre teoria e prática. Veiga (1989, p.17) esclarece que teoria e prática tem que ser uma unidade indissolúvel a medida que uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo.

A dificuldade em definir prática pedagógica ou lhe conferir um significado mais abrangente é atribuída por alguns professores ao fato de não terem tido discussões a respeito da temática no decorrer de sua formação.

A ênfase da compreensão de prática pedagógica vinculada, predominantemente, a sua dimensão objetiva pode estar atrelada, também, a configuração do estágio de docência orientada vivenciado pelos professores entrevistados.

Ao descreverem como aconteceu seu estágio, os professores relataram que tinham a incumbência de acompanhar as disciplina de Epidemiologia Bioestatística ou Medicina de Comunidade, no curso de graduação em Medicina e conduzir a parte prática dessas. Esta etapa da disciplina consiste na realização de pequeno estudo epidemiológico em áreas próximas a Unidades Básicas de Saúde, que possuem convênio com a UFPel.

Através das respostas dos entrevistados foi possível agrupar a percepção de estágio como: a) atividade de orientação de pesquisa; e b) execução de tarefas pré- definidas.

Enquanto acadêmicos da pós-graduação, sua incumbência era orientar, predominantemente, o trabalho de campo dos alunos da graduação na elaboração dos projetos, construção dos instrumentos de coleta de dados, realização da coleta, análise dos dados e redação do trabalho final.

Como esse envolvimento era intenso durante o semestre, os pós-graduandos estabeleciam uma relação bastante próxima com os alunos, especialmente, com o grupo que acompanhavam. Embora tivessem uma participação expressiva e contínua no desenvolvimento do trabalho proposto na disciplina de EDO, os mestrandos ou doutorandos eram reconhecidos como monitores. Cabe lembrar que mesmo estando mais próximos dos alunos do que o próprio professor da disciplina, que conhecessem com mais profundidade as dificuldades dos alunos e as percepções desses acerca da disciplina, e que fossem a referência para tirar dúvidas e obter esclarecimentos, isso não os ajudava a alcançar um patamar que os reconhecessem como “professores”.

Nesse sentido, os entrevistados destacaram o respeito com que eram tratados, entretanto, afirmaram que não eram vistos como professores ou como alguém que estava exercendo a docência.

É interessante pontuar que durante o EDO um terço de nossos colaboradores respondeu que não ministrou nenhuma aula teórica e os demais disseram que ministraram uma ou duas aulas no máximo, conforme o tema previsto no cronograma. Como tinham muitos afazeres relacionados ao estágio alguns professores

relataram que a experiência acabava, muitas vezes, configurando-se em um trabalho, essencialmente, de executar tarefas deixadas pelos professores titulares das turmas. Além de configurar-se em uma experiência árdua e em certa medida frustrante para alguns, um estágio calcado essencialmente no fazer mostra-se bastante limitado, tendo em vista que não garante o que Pimenta e Lima (2004) definem como interlocução entre teoria e prática. Tal configuração, entretanto, se coaduna com o que é apresentado na ementa da disciplina de Estágio de Docência Orientada do PPGEpi por não haver qualquer previsão, objetivo e/ou bibliografia que trate de aspectos teóricos relacionados à prática docente.

Entre o que está definido como objetivo e a sua concretização no Estágio de Docência Orientada no PPGEpi parece existir uma aproximação à medida que o documento não expressa preocupações com a dimensão teórica. Assim, o EDO, sendo calcado exclusivamente na dimensão prática, pode mostrar que existe uma fragmentação entre teoria e prática. Outro ponto a ser salientado é que aulas eminentemente práticas podem impossibilitar o desenvolvimento do estágio como uma oportunidade de construção de uma atitude teórico-investigativa, que envolva reflexão e intervenção na vida da instituição, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA e LIMA, 2004).

O trato da dimensão teórica da prática pedagógica no estágio de docência é sinalizado pelos respondentes como uma das **expectativas** que alimentavam ao iniciarem a realização de tal atividade. Um dos respondentes afirmou que: *eu imaginava que teria algum conhecimento teórico para nós, um conhecimento mais pedagógico (Prof. 2)*. Percebe-se que o professor expressou a necessidade de haver um embasamento teórico para a prática docente. Essa afirmativa nos remete ao que Cunha (2006b) explica quando se refere à docência como ação complexa que exige saberes específicos para seu desenvolvimento.

Embora um grupo de cinco entrevistados relatasse que *não esperava nada específico da disciplina*, os demais apontaram que nutriam expectativas em relação ao *aprendizado sobre a docência, o domínio do conteúdo e apreensão perante o grupo de alunos da graduação*.

Talvez o próprio nome da disciplina: Estágio de Docência Orientada provocasse nos professores a expectativa de aprender a “dar aulas” ou então os provocasse no sentido de vislumbrarem a futura inserção na carreira docente na universidade já com alguma base de conhecimentos pedagógicos.

A preocupação com a docência se manifesta ainda em aspectos mais pontuais da prática pedagógica, como o domínio do conteúdo e a relação com os alunos. Além da ansiedade de saber se conseguiriam desenvolver com propriedade o conteúdo, alguns entrevistados revelaram que receavam a receptividade que teriam por parte dos alunos da graduação em virtude de que seu curso de formação inicial era diferente do curso em que estavam trabalhando.

Os elementos sinalizados pelos respondentes encontram guarida no que Masetto (2009) explica sobre os aspectos essenciais para a docência universitária: domínio do conhecimento específico, domínio dos conhecimentos pedagógicos e exercício político.

A falta de problematização dessas questões se relaciona, em grande medida, com o que os respondentes acenaram como principais **desafios e dificuldades** enfrentadas no decorrer do estágio de docência. Mesmo que tenham desempenhado o que chamaram de monitoria, tiveram participação restrita no desenvolvimento da parte teórica da disciplina que lhes coube ensinar. Como não participaram diretamente

do planejamento das aulas e na definição dos conteúdos a serem ensinados, os respondentes relataram que tiveram dificuldades que são intrínsecas à atividade docente.

A restrição dos momentos de diálogo, de trocas relacionadas ao fazer docente pode estar relacionado com a configuração do estágio de docência do PPGEpi e a forma de orientação estabelecida. De acordo com as expressões de nossos interlocutores sobre a orientação que receberam foi possível observar que estiveram presentes três aspectos importantes sobre a condição da orientação. São eles: a) inexistência de orientação; b) falta de autonomia para a condução dos trabalhos; c) orientação voltada especialmente para a pesquisa.

Conforme explicaram nossos colaboradores a respeito da orientação que receberam é possível distinguir três personagens com atribuições distintas no EDO, as quais em outros programas de pós-graduação, muitas vezes, são desempenhadas pela mesma pessoa. Explicaram que no PPGEpi tem a figura do orientador da pesquisa de mestrado ou doutorado, o professor da disciplina de Estágio de Docência Orientada (EDO) e o professor das disciplinas da graduação (Bioestatística e Medicina de Comunidade) que recebem os alunos do EDO.

Apesar de haver um indicativo nos Cadernos de Indicadores da CAPES referentes ao programa de que o EDO deve ser “uma experiência de docência sob supervisão de seus orientadores” (CAPES, 2009, p.8), os entrevistados esclareceram que o orientador da pesquisa tem pouco ou nenhum envolvimento com o desenvolvimento do EDO. As exceções reservam-se aos casos de pós-graduandos orientados pelos professores responsáveis pelas disciplinas de graduação em que era realizado o EDO e pós-graduandos orientados por professores vinculados a outros cursos de graduação, pois esses possibilitavam realizar o EDO fora do curso de Medicina, desde que sob sua orientação.

Considerando que o processo de orientação de um estágio requer, conforme explicam Pimenta e Lima (2004, p. 114) “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”, tais prerrogativas podem ficar impossibilitadas quando não se estabelecem espaços/tempo de orientação.

Dos quinze professores entrevistados sete afirmaram não ter tido uma orientação mais sistematizada, com horário específico para conversar sobre aspectos relativos ao estágio e/ou a docência.

Além da falta de orientação, alguns respondentes sinalizaram a predeterminação como uma característica da orientação que recebiam. Explicaram que não tinham oportunidade de dialogar, planejar coletivamente ou propor algo diferente. A falta de autonomia foi um aspecto bastante marcante nessa relação.

A falta de oportunidade de participar do planejamento da disciplina, de trocar ideias a respeito do conteúdo trabalhado, discutir coletivamente possibilidades de melhorar o trabalho desenvolvido com os alunos de graduação restringe as possibilidades do EDO de consolidar-se como um espaço significativo de formação para a docência, objetivo para o qual foi concebido. Para alguns docentes a orientação que tiveram, ao invés de abordar questões relativas à prática pedagógica, contemplava, essencialmente, atributos relacionados ao desenvolvimento de pesquisas.

Kenski (1991, p. 40) ao problematizar o papel do orientador de estágio em cursos de formação de professores destaca que esse deve:

[...] tentar definir claramente, para si mesmo, a sua concepção de professor, em suas relações político-sociais vinculadas à conjuntura da época e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta na atualidade. Por ser um momento decisivo do curso, no qual o professor-supervisor passa a ter um contato mais direto e mais marcante com os alunos estagiários, é importante que ele tenha bem claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar.

Embora a autora esteja se referindo à formação de professores para escola básica, suas considerações podem ser estendidas aos docentes do ensino superior. Salvaguardando as peculiaridades de cada nível de ensino, o papel do orientador no que tange à formação para a docência, em nosso entendimento, apresenta similaridades.

A falta de orientação em relação a aspectos relativos à docência pode estar relacionada a dificuldades do corpo docente do programa em abordar essas questões.

Os depoimentos dos entrevistados: *Eles não estão formando professores. Eles não são professores e não querem ser professores. Eles são bons, ótimos, maravilhosos pesquisadores. [...] lá eles não gostam de dar aula. Não tem um professor que dê aula na graduação e se tiver são poucos. Eles gostam de ser pesquisadores, fazer pesquisa. A formação docente lá é nula. (Prof. 14); Prática pedagógica para os professores de lá é uma coisa que eles carecem muito. Eles não têm isso, eles não prezam por isso, eles são médicos, muitos deles nem gostam de dar aula, então eu sinto que faltou essa aproximação(Prof. 15)* Revelaram que para que a orientação promova reflexões sobre a prática docente; partilha de experiências; contextualizações, discussões e busca de soluções coletivas para as dificuldades é pertinente que o docente orientador esteja preparado e principalmente disposto a problematizar essas questões.

Ao serem questionados sobre **como compreendem o estágio de docência orientada no contexto da pós-graduação**, todos afirmaram que em certa medida esse é importante. Apresentaram diferentes argumentos, tanto de ordem específica ao Programa quanto de maior abrangência, para justificar a importância do estágio de docência.

É possível perceber que reconheceram o potencial do EDO como uma atividade formativa capaz de possibilitar ao pós-graduando uma aproximação com a docência. Sinalizaram esse como uma oportunidade dos mestrandos e doutorandos conhecerem a realidade do ensino de graduação. Alguns professores defenderam que todos os alunos deveriam passar por essa experiência, sejam acadêmicos com formação em licenciaturas ou acadêmicos oriundos de outros cursos. Outros, partindo do entendimento que os cursos de licenciatura formam para a docência em qualquer nível de ensino, apontaram que apenas não licenciados que não tiveram experiência docente no ensino superior deveriam realizá-lo.

A aproximação com os alunos de graduação também é mencionada com bastante ênfase. Os professores explicam que através do estágio, além de se estabelecer uma relação de parceria, visto que a diferença de idade, geralmente, é bastante pequena entre graduandos e pós-graduandos, é possível compreender como os alunos “recebem” determinadas propostas, como reagem a diferentes situações, identificar as principais dúvidas que os alunos têm e que, em geral, não se sentem à vontade de perguntar ao professor regente.

Embora reconheçam essas potencialidades, os docentes acenaram uma série de limitações existentes na configuração do estágio de docência da forma como ele é proposto pela CAPES e, especialmente, como é efetivado no PPGEpi. Argumentaram que a proposição é válida, porém *não estabelece parâmetro algum, em cada lugar é de um jeito (Prof.8), [...] é bastante flexível, não tem uma grade, vamos dizer assim, de*

formação, de conteúdo, uma ementa que tenha alguns tópicos obrigatórios a serem vistos (Prof.15). Como destacou um dos entrevistados a docência orientada deve mostrar o lado que a gente não quer e tem que ter, porque eu vejo muitos professores que não queriam ser professores e estão lá. São pessoas que talvez não tenham formação para ser docente ou não querem fazer isso. Prof.4)

As limitações são atribuídas também e ao que consideram política contraditória da CAPES, visto que a agência sinaliza o estágio de docência como “parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando preparação para a docência” (CAPES,2002),v entretanto, *ao avaliar os programas de pós-graduação, a formação docente, a atividade docente em sala de aula, não contam nada na pontuação(Prof.3).*

Essa perspectiva remonta à pouca atenção com que os aspectos referentes à docência são tratados nos programas de pós-graduação, sobretudo, no caso em estudo. Avaliaram que a formação que receberam nos seus cursos de mestrado e doutorado não abordou, em momento algum, questões relativas ao ensino.

As respostas dos professores convergiram para a ideia de que o EDO não os preparou para a docência. Apontaram de forma semelhante como e o que percebem de limitações, salientando que o estágio ficou muito aquém do que esperavam.

De outro modo, nossos colaboradores destacaram **contribuições** advindas da experiência do estágio que foram incorporadas em sua prática docente.

Os relatos enunciam como o estágio possibilitou aos docentes suas primeiras aprendizagens no âmbito da docência. Demonstram a importância que esse momento teve no aprendizado de como planejar suas aulas, como se relacionar com os alunos, como lidar com as dúvidas tanto suas quanto desses, para que se sentissem mais confiantes e menos inseguros ao se tornarem efetivamente docentes.

As respostas aparentemente contraditórias em relação às possibilidades do EDO ajudar na constituição da docência encontram respaldo nas ideias de Enricone (2005) que diz que o ensino e as aprendizagens se adquirem com o uso, a prática ou vivências da pessoa por si mesma, propicia a atribuição de significados e diversas formas de perceber e explicar as realidades com que o sujeito se depara.

Nessa direção, a proximidade com os alunos de graduação também proporcionou aos docentes aprendizagens significativas. Explicaram que a partir da experiência do Estágio, hoje eles têm mais facilidade de identificar comportamentos, de ver quando sua aula está ou não despertando interesse dos alunos pelo assunto que estão ensinando. Complementaram dizendo que percebem quando os alunos estão fazendo algo por obrigação ou estão estimulados a aprender o que está sendo ensinado.

Destacaram que essas percepções os auxiliam na condução de situações cotidianas que à primeira vista parecem simples, mas que se tornam delicadas se não houver um cuidado, preocupação por parte do professor. Exemplificaram, citando a organização de trabalhos em grupos, as exigências que devem ser feitas ao coletivo e o que pode ser avaliado individualmente, a necessidade de manter uma postura de diálogo sem ceder aos vários apelos que surgem nessas situações.

Ao discorrerem sobre que possíveis **procedimentos/ estratégias/ espaços formativos** poderiam amenizar a lacuna existente no se refere à formação para a docência, contudo, mencionam proeminentemente a *oferta de disciplinas teóricas voltadas à formação de professores na pós-graduação.*

Depoimentos como:

Acho que na parte da pós-graduação, no mestrado e doutorado deveria haver disciplinas específicas para isso. Um conteúdo claro com essa abordagem, que tratasse técnicas, didática, avaliação, modelos de educação.(Prof. 7); Se existe essa preocupação para formar professores, assim como se cria a obrigatoriedade do estágio, deveria criar a obrigatoriedade de algumas disciplinas que te desse base (Prof.8).

Expressam a importância que atribuem à dimensão teórica para compreenderem e sustentarem sua prática pedagógica. Assim como citaram o embasamento teórico como uma das expectativas e a falta desse como uma das dificuldades do estágio que realizaram, novamente mencionaram essa dimensão como um aspecto a ser tratado com maior atenção pelos programas de pós-graduação.

Ao sinalizarem conteúdos referentes à didática, métodos e técnicas de ensino, avaliação, planejamento de aula e da disciplina, embasamento teórico como uma lacuna de sua formação e atestarem a necessidade de que esses aspectos sejam contemplados na pós-graduação reconheceram, mesmo que de forma implícita, a existência de conhecimentos específicos para a docência.

Considerações finais

Ao destacarmos alguns aspectos considerados importantes em nossas considerações finais, retomamos a problemática eleita, qual seja, perceber em que medida o EDO contribui ou se coloca como uma oportunidade para a construção de conhecimentos para a docência universitária.

A investigação empreendida nos revela que o EDO do PPGÉpi é uma experiência importante, entretanto, apresenta limitações no que tange a garantia de uma formação voltada para a docência. Embora nossa investigação revele a existência de limites no estágio de docência, muitos advindos das características do programa que investigamos e outras que encontram ressonância na configuração da pós-graduação brasileira, e compreendermos que apenas assegurar essa experiência é insuficiente para promover uma formação sólida para a docência no ensino superior, reafirmamos nossa compreensão de que o EDO pode constituir-se um espaço profícuo de formação para a docência universitária.

Ainda que haja ressalvas a configuração do EDO, nossos colaboradores destacaram diversas contribuições para a prática pedagógica que desenvolvem: segurança para discutir determinados assuntos e postura diante da turma; a importância do planejamento e principalmente aspectos relacionados aos alunos - necessidade de atentar para o interesse desses; maneira de se relacionar com eles; identificar o grau de exigência, enfrentamento de situações cotidianas, percepção da necessidade do diálogo constante.

Para se constituir em um processo formativo consistente é necessário que haja uma reformulação da configuração do EDO e uma ampliação do sentido que lhe é atribuído no programa em questão. O trato dos conhecimentos pedagógicos, nos quais se imbricam a unidade entre teoria e prática, está posto como uma necessidade a ser ampliada em articulação com as suas condições de funcionamento.

Assinalamos que há a necessidade de entender que dimensões, que especificidades, dizem respeito à formação para esse nível de ensino, para projetar/propor/planejar da melhor forma possível o EDO, à medida que suas potencialidades formativas estão intimamente relacionadas aos pressupostos teóricos, metodológicos e organizacionais que os norteiam.

Sinalizamos a necessidade de o Estágio de Docência Orientada ser entendido em um patamar mais amplo de reflexão sobre a docência na educação superior, tanto no interior dos programas de pós-graduação

quanto pela CAPES, para que possa otimizar seu potencial formativo possibilitando aos pós-graduandos conhecer aspectos relacionados à dimensão pedagógica do fazer docente e vislumbrar a complexidade que envolve a docência na Educação Superior.

Referências

BARDIN, Laurece. *Análise de Conteúdo*. São Paulo, Ed.Persona, 1977.

CAPES. Ofício Circular Nº 028/99/PR/CAPES. Disponível em: < www.capes.gov.br > Acesso em: 25 de março de 2011.

CAPES. *Cadernos de Indicadores – Proposta do Programa 2009*. Disponível em< www.capes.gov.br > Acesso em: 28 de novembro de 2011.

CUNHA, Maria Isabel. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006.

CUNHA, Maria Isabel, BROILO, Cecília. *Pedagogia Universitária e produção do conhecimento*. Porto Alegre, EdIPUCRS, 2008.

CUNHA, Maria Isabel, LEITE, Denise. *Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade*. Campina, SP: Papirus, 1996.

ENRICONE, Delcia. A sala de aula universitária como cenário da docência. IN: ENRICONE, Delcia. GRILLO, Marlene. (Orgs.) *Educação Superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 83-98.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários da prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S.C.B. (org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991. p. 39-53

MASETTO, Marcos. . *Docência na universidade*. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MURILLO, Paulino. Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. *Revista Fuentes*, v.6. Universidade de Sevilha, 2004.

PÉREZ GOMEZ, A. Ensino para a Compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4ªed. Porto Alegre: Artemed, 2007 p.67-91

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. *A prática pedagógica do professor de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1989.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. *Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

Tema 5
Trabalho Docente, Currículo e Avaliação

Formação de professores: a utilização das tecnologias na educação como instrumentos didáticos no ensino

Daniela De Maman¹¹⁹⁴, Isabel Cristina Corrêa Roesch¹¹⁹⁵

Resumo

Este estudo foi realizado a partir do trabalho realizado no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, curso de formação continuada para professores estaduais da educação básica, no estado do Paraná, no Brasil. O PDE faz parte de uma política pública estadual, prevista no "Plano de carreira do magistério estadual", por meio da Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004, que proporciona aos professores uma formação continuada. Para o desenvolvimento do Programa, o governo do Estado conta com a participação das Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES. Dessa forma, a pesquisa surge a partir das aulas ministradas aos professores que participam da qualificação no PDE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

A inserção de diferentes tecnologias nas escolas fez surgir mudanças no planejamento e execução da prática docente, conseqüentemente provocou um impacto significativo na qualidade dos cursos de formação do profissional da educação. Observamos que nos últimos anos da política pública educacional, houve mudanças significativas no trabalho do professor e, para isso o Governo Estadual do Paraná, se utilizando do potencial da Internet, viabilizou as escolas públicas, um projeto de inclusão digital, o Paraná Digital (PRD). Desta forma, por meio de programas educacionais disponibilizados pelo governo do estado são: a TV Paulo Freire, o Portal Dia-a-dia Educação, a TV Multimídia e os laboratórios de informática o governo do estado proporciona a inclusão do professor da rede pública a essas tecnologias, para uso e a devida adequação no plano docente, resultando em qualidade no ensino e aprendizagem.

A metodologia utilizada no estudo para compreender a utilização da tecnologia aplicada à educação e, em específico no cotidiano educacional do gestor escolar, foi proposta a realização de um caderno pedagógico, sendo um material didático destinado à qualificação de gestores escolares em exercício no Estado do Paraná. O Caderno Pedagógico foi organizado com o objetivo de compartilhar estudos e pesquisas, sobre a utilização e o auxílio de recursos tecnológicos na educação, com os professores da Rede Estadual de Ensino.

Para tanto a estruturação e a elaboração do caderno contou com as contribuições bibliográficas dos estudos de Leite (2003), Sancho (2006), Sandholtz (1997) por meio dos quais foi possível organizar textos teóricos que expressam o entendimento sobre a utilização de instrumentos tecnológicos para qualificar a prática docente.

¹¹⁹⁴ Professora Assistente da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Bolsista do CNPq. Membro do Grupo de Estudos Etno-Culturais (GEEC/ UNIOESTE) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/ UFSM).

¹¹⁹⁵ Universidade da Amazônia

Como resultados esperados, queremos explicitar alguns fundamentos do princípio educativo, e sugerir possíveis aplicações em situações escolares. Partimos do pressuposto de que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula colabora para que o conteúdo seja desenvolvido de forma dinâmica e agradável para os alunos através da interação. Parte-se do princípio de que o ambiente escolar torna-se mais interativo a partir da relação entre professor e aluno numa dinâmica inovadora em que se aprende e ensina de forma interativa e, portanto de abre espaço para a criticidade.

Palavras-chave: Formação de Professores, Novas Tecnologias, Estratégias de Ensino.

Introdução

O ensaio a seguir, faz parte de reflexões sobre o processo educacional como um todo e do trabalho do professor em específico, a partir do trabalho realizado no Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, curso de formação continuada para professores estaduais da educação básica, no estado do Paraná, no Brasil. O PDE, faz parte de uma política pública estadual, prevista no "Plano de carreira do magistério estadual", por meio da [Lei Complementar nº 103](#), de 15 de março de 2004, que proporciona aos professores uma formação continuada. Em 2010, o programa sofreu algumas alterações em seus art. 11, art.14 e art. 21 pela Lei Complementar nº 30, de 14 de julho de 2010.

Por meio, de atividades teórico-práticas orientadas os professores estaduais, são estimulados a produzirem conhecimentos e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense. Dessa forma, fica estabelecido que o desenvolvimento do Programa seja de competência das Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES. Dessa forma, a pesquisa surge a partir das nossas aulas ministradas aos professores que participam da qualificação no PDE na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

A inserção de diferentes tecnologias nas escolas fez surgir mudanças no planejamento e execução da prática docente, conseqüentemente provocou um impacto significativo na qualidade dos cursos de formação do profissional da educação. Observamos que nos últimos anos da política pública educacional, houve mudanças significativas no trabalho do professor e, para isso o Governo Estadual do Paraná, se utilizando do potencial da Internet, viabilizou as escolas públicas, um projeto de inclusão digital, o Paraná Digital (PRD). Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, foram disponibilizados computadores e internet, para 2.100 escolas públicas deste estado, incluindo as escolas rurais para que os professores, alunos e funcionários, se apropriassem da tecnologia da informação e da comunicação. Desta forma, por meio de programas educacionais disponibilizados pelo governo do estado são: a TV Paulo Freire, o Portal Dia-a-dia Educação, a TV Multimídia e os laboratórios de informática o governo do estado proporciona a inclusão do professor da rede pública a essas tecnologias, para uso e a devida adequação no plano docente, resultando em qualidade no ensino e aprendizagem.

As tecnologias na área da educação no Brasil foram inseridas nas escolas a partir da década de 50 com os chamados “pacotes de instruções metodológicas”, por meio do qual o profissional da educação, ou seja, não somente o professor que está em sala de aula, recebia instruções de como utilizar este ou aquele instrumento tecnológico (dependendo de qual instrumento a escola recebeu). A tecnologia, nesse período, apresentava-se como um meio gerador de aprendizagem, para resolver problemas educacionais dentro de

uma concepção tecnicista de educação. O professor caracteriza-se pela penúltima pessoa a não ser pelos alunos, que recebia as instruções e tinha a tarefa de executar as propostas elaboradas por especialistas. É possível visualizar claramente que nesta hierarquia eram separados os que pensam dos que fazem.

No início da década de 70, a partir de algumas experiências e debates na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e Universidade de Campinas - UNICAMP surge algumas discussões sobre a Informática na Educação.

Na década de 80, revigoram-se os debates sobre a conveniência, riscos e modalidades de aplicação das tecnologias e, por meio de diversas atividades, as tecnologias são disseminadas na maioria das escolas públicas, de forma muito sobressaltada, tendo em vista o fato de tais escolas, se utilizarem somente o quadro de giz e o livro didático como os recursos mais comuns da prática docente.

Desse modo, houve avanços e retrocessos ao longo dos anos, no que se refere ao compromisso com as questões pedagógicas tem sido ampliado, através da facilitação da aquisição dos sistemas escolares de instrumentos tecnológicos em grande quantidade, pelo menos, nos centros urbanos.

Nota-se, que as tecnologias aplicadas à educação têm funcionado para a inovação de novos saberes nas práticas pedagógicas, mas as reações e práticas de alguns professores sobre essas ferramentas são extremadas. De um lado, existem professores que utilizam com frequência as novas tecnologias e, outros, acreditam que não passam de modismos. Em alguns casos, alguns professores tem dificuldade de assumir que não sabem dominar um determinado equipamento e sentem vergonha de solicitar auxílio, ou dificuldade em adequar o seu plano de trabalho juntamente com a utilização da tecnologia. Outros, por não aceitarem a nova forma de trabalho continuam resistentes à aceitação das novas mudanças apresentam um pessimismo pedagógico, não procuram aprimorar-se em suas metodologias e continuam trabalhando o conhecimento como se este estivesse pronto e acabado. Assim, o preparo profissional para a utilização das tecnologias aplicadas à educação não ocorre no mesmo ritmo e velocidade de mudança, tornando preocupante a subutilização destas, e a vida útil das tecnologias é pequena e podem se tornar obsoletas e alvo de desperdício de recursos.

Percebe-se então, que a Tecnologia da Informação e Comunicação poderá revolucionar o ambiente escolar se as crenças dos professores quanto à aprendizagem, quanto à relação professor-aluno, quanto ao seu papel e quanto a sua prática instrucional forem revistas.

É essa a revolução primeira pela qual a escola precisa passar. Antes de equipar as escolas e salas de aula, precisa-se primeiramente analisar os pressupostos de correntes teóricas que alicerçam o ensino, entre as quais tem destaque a construtivista, em seguida analisar qual é a prática pedagógica presente nos ambientes escolares, e, depois rever quais são os objetivos que espera-se do processo ensino e aprendizagem.

Atualmente, não podemos mais imaginar que o aluno vem para a escola como um ser passivo e propenso a ouvir e aprender tudo que se disser nesse ambiente. Tanto a criança como o adolescente estão cercados de mídias que favorecem informações novas e atualizadas a cada momento de seu cotidiano. Eles interagem com a realidade à sua volta e também, na escola, não poderá ser diferente. Precisamos valorizar as competências e habilidades do nosso alunado para que o processo de aprendizagem se concretize.

O professor, não necessita sair em busca desenfreada de novos softwares ou sites educativos para que suas aulas sejam atrativas para os alunos. O importante é compreender que ao utilizar das Tecnologias como um apoio pedagógico para suas aulas o professor necessita valorizar os conhecimentos sobre as tecnologias que os alunos trazem de casa. Antes de levar os alunos ao laboratório de informática, o professor precisa ter clareza que o aluno faz uso dessas tecnologias nos locais que encontra disponível e que pode contribuir trazendo suas pesquisas realizadas nestes ambientes para a sala de aula. Aliando-se à Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs), o professor pode ser aquele que provoca dúvidas, estimula pesquisas e orienta na busca de resultados. Desta forma, nosso objetivo foi proporcionar estudos e pesquisas na área da tecnologia educacional no contexto das políticas públicas do Estado do Paraná, visando promover aos professores, fundamentação teórica e prática, a fim, de estabelecer um novo vínculo entre o professor e as novas ferramentas de trabalho, conseqüentemente novos encaminhamentos teórico-metodológicos, novas linguagens, novas relações. Segundo Kalinke (1999:15):

Os avanços tecnológicos estão sendo utilizados praticamente por todos os ramos do conhecimento. As descobertas são extremamente rápidas e estão a nossa disposição com uma velocidade nunca antes imaginada. A Internet, os canais de televisão a cabo e aberta, os recursos de multimídia estão presentes e disponíveis na sociedade. Estamos sempre a um passo de qualquer novidade. Em contrapartida, a realidade mundial faz com que nossos alunos estejam cada vez mais informados, atualizados, e participantes deste mundo globalizado. (KALINKE, 1999:15)

Na literatura encontramos várias definições de tecnologia educacional, mas é recomendável se levar em consideração o objeto em causa e os objetivos pretendidos para depois defini-las. A perspectiva técnica científica dá ênfase ao aperfeiçoamento do ensino, ou seja, essa tecnologia é utilizada na solução de problemas.

Durante o desenvolvimento deste estudo, para a utilização da tecnologia aplicada à educação e, em específico no cotidiano educacional do gestor escolar, foi utilizada a metodologia do grupo focal. Para de Gatti (2005: 9), ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal,

[...] a ênfase recai sobre a interação dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre moderador e membros do grupo. A interação que se estabelece e as trocas efetivadas serão estudadas pelo pesquisador em função de seus objetivos. Há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam o que pensam. (GATTI, 2005:9)

Nota-se então, a importância de utilizar essa técnica na pesquisa pois os grupos focais constituem uma modalidade de entrevista coletiva, e essa no entanto, não se restringe a uma única concepção dos grupos focais, podendo variar de definições muito formais e restritas, para outras extremamente abertas.

Em nossa pesquisa, o moderador dividiu o grupo de professores em 5 subgrupos (entre 7 e 12 professores) para incentivar a interação entre os membros. Os tópicos escolhidos para as discussões foram os seguintes: A evolução tecnológica afeta nossas vidas? O que você como profissional da educação pode fazer para acompanhar a velocidade na informática e das tecnologias? A utilização das TICs tem que estar focada no desenvolvimento do estudante e de suas habilidades? Qual a melhor estratégia para atingirmos nosso objetivo? Qual a melhor tecnologia para o processo? É preciso saber se a tecnologia ajuda ou não a cumprir o objetivo proposto? Dessa forma, as discussões dos tópicos foram gravadas e duraram em torno de duas horas respeitando o tempo e as opiniões de todo o grupo. As discussões mostraram-se de fato

produtivas quanto ao objetivo geral da pesquisa. A dinâmica de interação entre os participantes, foi muito rica e, ao mesmo tempo em que evidenciou a adequação do critério de seleção das/os professoras/es, pois todas/os demonstraram significativo conteúdo e sensibilidade em relação às questões propostas, permitiu também um nível de aprofundamento das discussões desenvolvidas visivelmente superior àquele que fora possível nas entrevistas individuais.

Percebemos então, que ao desenvolver essa ênfase na interação, Kitzinger (1994) indica que a ideia por trás do método de grupo focal é que os processos do grupo possam ajudar as pessoas a explorar e a esclarecer seus pontos de vista de uma maneira que não seria possível de captá-los por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou os questionários.

Inicialmente, nossa proposta era a realização de um caderno pedagógico, destinado a qualificação de gestores escolares em exercício no Estado do Paraná como um apoio didático. Segundo Gadotti (2002), “[...] pelo avanço das novas linguagens tecnológicas, precisam ser selecionadas, avaliadas, compiladas e processadas para que se transformem em conhecimento válido, relevante e necessário para o crescimento do homem como ser humano em um mundo alto sustentável”. (Gadotti, 2002:). Nesse sentido, a construção e o desenvolvimento do caderno pedagógico foram a partir das dúvidas, inquietações e perguntas realizadas pelos professores, durante as aulas que estão realizando no curso de formação continuada do PDE. Assim, o Caderno Pedagógico inicialmente foi organizado com o objetivo de compartilhar estudos e pesquisas, sobre a utilização e o auxílio de recursos tecnológicos na educação, com os professores da Rede Estadual de Ensino. Após o entendimento do processo, compreendemos que poderíamos realizar a troca de ideias e materiais de apoio didático para subsidiar o trabalho docente na sala de aula. O Material Didático elaborado, está composto por vídeos, textos específicos, objetivos, sugestões de atividades e referenciais ampliando a proposta inicial deste material para orientar todos os professores da escola, por meio das Unidades no seu trabalho em sala de aula.

Para tanto a estruturação e a elaboração do caderno baseou-se em estudos bibliográficos, de Leite (2003), Sancho (2006), Sandholtz (1997) por meio dos quais foi possível organizar textos teóricos que expressam o entendimento sobre a utilização de instrumentos tecnológicos para qualificar a prática docente. As sugestões apresentadas no caderno partem do pressuposto de que ao se pensar em atuação profissional, é necessário que tenhamos clareza com relação ao plano de ação que é um instrumento que forma e condiciona a realização da tarefa docente.

Entende-se que a relevância nesta proposta de estudo é que ao possibilitar o uso de tecnologias em sala de aula com propriedade, o professor não se torna apenas mediador, mas sim orientador do processo de ensino e, o aluno por sua vez atua como colaborador/organizador dos saberes através do estabelecimento de relações, o que lhe possibilita elaborar livremente, sob a sua própria responsabilidade e autoria, caminhos de seu interesse, construindo significados novos e acrescentando relações a partir dos saberes já assimilado às informações que lhe possam ser apresentado, pois “a aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuitivo, do sensorial em interação, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos.” (Kenski, 1996:146). Deste modo nossa pretensão neste texto, é analisar as condições desta nova configuração do processo de ensino e aprendizagem frente à possibilidade da presença das chamadas “novas tecnologias” ou, de forma mais específica, das tecnologias da informação e da comunicação (TICs). A presença e a permanência têm sido cada vez mais explícita e

constante no cotidiano pedagógico, como também, na atuação metodológica dos professores em situações concretas de ensino. Pode-se afirmar que as TIC têm sido apontadas como elemento caracterizador das falas e/ou discursos pedagógicos *sobre o ensino e também como elementos de aprendizagens definidoras no processo de formação educacional*. Atualmente é possível visualizar, nos mais variados espaços educacionais, diferentes textos sobre educação que têm, em comum, apontamentos sobre a presença das TICs no processo de ensino e aprendizagem.

Em termos de pesquisa teórica é possível verificar os apontamentos relativos a presença das tecnologias da educação nos documentos que abordam a formação de professores, como por exemplo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, nos cursos de licenciaturas e de graduação Plena, no caso específico do Estado do Paraná, quando há a menção sobre a importância de se viabilizar nos cursos de formação de professores a preparação dos sujeitos- futuros profissionais da educação na sociedade da informação. Dentre os apontamentos que fazem menção a preparação dos professores para interagir com as Tecnologias no contexto escolar estão presentes algumas justificativas tais como: ampliar os recursos didáticos em sala de aula; contato com as mídias, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos; proporcionar ao ambiente de ensino e da aprendizagem recursos inovadores; aproximar os sujeitos aprendizes com a tecnologia e sua utilização em sociedade; propiciar de forma mais rápida e interativa o contato com o conhecimento e suas aplicações no cotidiano e, colaborar para incentivar os sujeitos em formação a continuarem a interagir com a tecnologia para sua formação contínua e permanente.

Compreendemos que, mesmo o professor preparado para utilizar os diferentes meios para construção do conhecimento necessita questionar-se constantemente, e para isso requer compreender e investigar questões que surgem no contexto e que se transformam em desafios para sua prática. Nesse sentido, Nóvoa (2001:15) acentuou que *“a formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro).”* É um processo feito por muitas conquistas individuais e principalmente coletivas, e acontece permanentemente junto a ação. A escola é o eixo norteador de toda formação.

Como resultados, queremos explicitar alguns fundamentos do princípio educativo, e sugerir possíveis aplicações em situações escolares. Partimos do pressuposto de que o uso de recursos tecnológicos em sala de aula colabora para que o conteúdo seja desenvolvido de forma dinâmica e agradável para os alunos através da interação. Parte-se do princípio de que o ambiente escolar torna-se mais interativo a partir da relação entre professor e aluno numa dinâmica inovadora em que se aprende e ensina de forma interativa e, portanto abre espaço para a criticidade. Ao conversar com nossos alunos sobre o uso das tecnologias na escola debatemos questões éticas como: o cuidado para não utilizar a técnica de copiar e colar integralmente os textos que encontram na internet; não ficar restrito a uma única pesquisa (jornal, livro, revista, artigo); buscar informações em páginas da *Web* confiáveis, podendo assim, ampliar por meio da Internet a fonte de pesquisa, contribuindo nas mudanças do percurso de aprendizagem dos alunos ao utilizarem a Internet como meio de obtenção de informações e na necessidade de compreender essas mudanças para ensinar melhor e permitir que o aluno aprenda mais. Toda pesquisa é, em sua essência, uma coleta de informações a partir das quais se podem produzir resultados variados, que vão desde o uso

imediate da informação coletada até a produção de novas informações e novos conhecimentos a partir da análise, desconstrução e reconstrução dos conhecimentos obtidos com a pesquisa. A pesquisa escolar, quando voltada aos alunos do Ensino Básico e, em especial, aos alunos do Ensino Fundamental, visa objetivos bastante amplos, dos quais, para efeitos ilustrativos, relacionamos apenas dez objetivos gerais relativos ao uso das TICs: 1. desenvolver atitudes autônomas de busca de informações; 2. desenvolver a habilidade de usar diferentes meios de pesquisa (livros, revistas, entrevistas, experimentações, Internet, CDROMs e muitas outras fontes); 3. desenvolver a habilidade de leitura e interpretação de textos; 4. expandir o universo textual do aluno, colocando-o diante de diferentes formas de linguagem (textos com diversas formas de linguagem, figuras, gráficos, ilustrações, imagens, filmes, etc.); 5. desenvolver a capacidade de análise e síntese das informações (respeitado o nível de desenvolvimento cognitivo da série e faixa etária do aluno); 6. desenvolver habilidades artísticas relativas à apresentação gráfica dos trabalhos de pesquisa produzidos, fazendo-se uso de imagens e ilustrações diversas, bem como de programas e instrumentos de produção artística; 7. desenvolver a habilidade de escrita, reescrita e produção textual; 8. desenvolver habilidades de comunicação ao apresentar os resultados da pesquisa; 9. desenvolver habilidades de trabalho colaborativo (pesquisando-se em grupos e contando com apoio de adultos); 10. trabalhar questões de ética e cidadania relativas à propriedade intelectual; 11. desenvolver habilidades no uso das TICs (computadores, Internet, gravadores, filmadoras e outras tecnologias de pesquisa, armazenamento de informações, tratamento de textos e imagens).

Nesse sentido, precisamos cuidar os limites em relação ao incentivo do uso das tecnologias no contexto educacional, principalmente, no que se refere ao posicionamento da tecnologia acima dos sujeitos que deveriam fazer uso desta, ou seja, para não propiciarmos no meio educacional o desenrolar de características peculiares referentes ao período do tecnicismo pedagógico no Brasil, no qual a racionalidade instrumental se sobrepunha a ao trabalho pedagógico reflexivo do profissional da educação. Diante deste fato é necessário incentivar e, ou defender a formação de professores como primeira instância para a interação com a tecnologia como aporte metodológico em sala de aula.

Assim, tanto a formação inicial como a continuada necessita partir do princípio de que a reflexão é um processo que ocorre antes, durante e após a ação, daí a importância desse período histórico vivenciado pelos profissionais do Estado do Paraná, que através da SEED e suas Diretorias como a Diretoria de Tecnologia (DITEC) tem subsidiado os profissionais com Programas de Formação Continuada.

Considerações finais

Os professores ao investirem em suas profissões, necessitam atualizar seus conhecimentos constantemente para ter a competência de ensinar por meio da utilização das tecnologias em educação. Hoje, já não é mais aceitável que se faça resistência a umas e/ou a outra tecnologia, seja ela, de comunicação ou de informação, por insegurança ou falta de proficiência. Portanto, os professores, educadores e docentes de ensino superior, precisam estar profissionalmente qualificados e, hoje, não se pode falar em qualificação sem assimilação das novas tecnologias. Ao usar essas novas tecnologias, é fundamental que ele não se deixe usar por elas. É primordial que os professores se ajustem, deste modo, às diferentes tecnologias de informação e de comunicação.

Consideramos que, os processos de construção de conhecimento sobre a forma de aprendizagem de alunos e professores são fenômenos que necessitam ser mais estudados por ambos, mais, principalmente pelos professores que devem estar em uma constante busca de conhecimentos, de novas tecnologias. Pois, seus novos alunos já estão vindo, em muitos casos, com uma bagagem de conhecimento bem maior à que a dele.

Referências

GADOTTI, M. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

KALINKE, Marco Aurélio. *Para não ser um professor do século passado*. Curitiba: Gráfica Expoente, 1999.

KENSKI, Vani Moreira. O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). *Didática: o Ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

LEITE, L. S. (org.). *Tecnologia Educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2003.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*. São Paulo: Abril, n.142. Maio, 2001.

SANCHO, J. M. *Tecnologias para transformar a educação*. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

SANDHOLTZ, J. H. *Ensinando com Tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

Formação docente na Amazônia: desafios e perspectivas

Zenilda Botti Fernandes¹¹⁹⁶

Este trabalho trata da formação de professores de matemática a distância no âmbito da Universidade Federal do Pará. A pesquisa que deu origem a este artigo tem se desenvolvido a partir da minha inserção no curso, fruto das minhas reflexões sobre o trabalho do professor formador e do tutor, o que justifica o estudo por contribuir com a discussão de um tema que ainda conta com poucos resultados de pesquisas em Educação Matemática no Brasil. A necessidade de qualificar o ensino e suprir os déficits de professores de matemática para atuarem na educação básica no Pará, tem contribuído para a implementação de políticas públicas, com a participação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, um projeto do MEC em parceria com os Estados, Municípios e Universidades Públicas para oferta de Cursos de Graduação, Pós-graduação e de Extensão Universitária visando ampliar o número de vagas da educação superior, promover a formação inicial e continuada para os profissionais do magistério e da administração pública. Considerando as peculiaridades da região amazônica, a formação de professores a distância, tem se apresentado como alternativa nas localidades em que não há presença de instituições universitárias ou oferta de cursos presenciais. Nesta modalidade, o aluno, não precisa se ausentar das suas atividades, o que contribui para aumentar as possibilidades de aplicação dos conhecimentos aprendidos durante a formação. O foco central da pesquisa encontra seu suporte teórico em Vásquez (2011), identificando-se como questão central a tese de que há diferentes níveis de práxis em um curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Segundo o autor, as percepções sobre as ações, nem sempre são conscientes, mas motivam as práticas. Ela revela conhecimentos, pensamentos, desejos, intencionalidades e necessidades – ela é teleológica. Aplicadas no contexto de formação de professores, estas premissas possibilitam identificar elementos das práticas formativas na acepção transformadora ou reprodutora. Isto posto, pretende-se aprofundar teoricamente elementos conceituais que possibilitem a compreensão das atividades do professor formador e do tutor no desempenho de suas atividades. Os fundamentos metodológicos adotados se apoiam na abordagem da pesquisa qualitativa, na perspectiva crítico-dialética mediante a justificativa de que, estudar as práticas desenvolvidas num curso de formação de professores de matemática a distância, implica compreender os significados atribuídos aos acontecimentos e às interações resultantes das experiências proporcionadas aos seus participantes, assim como sua interpretação, sem desconsiderar a realidade social mais ampla. Para o alcance dos objetivos, considera-se a pesquisa como descritiva, uma vez que caracteriza e faz o delineamento das dinâmicas e das práticas formativas dos professores formadores e tutores do curso, por meio da análise de conteúdo dos documentos e das entrevistas. A relevância do estudo é seu enfoque teórico, voltado para contribuir com reflexões sobre consciência prática e consciência de prática; práxis e seus níveis. Tanto Fiorentini(2003) como Garnica(1999) ratificam que a práxis pedagógica em Matemática é complexa, multidimensional e demanda reflexão para produzir as mudanças e os novos significados, forjados nas relações sociais e culturais da sala de aula. Identificar esse movimento e sua constituição, no âmbito de um curso de formação, não é tarefa simples, mas necessária para enriquecer os debates sobre o conceito de práxis desses professores formadores e tutores que atuam em cursos que tomam a modalidade de Educação a Distância, de como

¹¹⁹⁶ Universidade Federal de Alagoas – Brasil, marilyed@hotmail.com

percebem suas práticas, como elas são constituídas e ressignificadas durante suas atuações. É na prática como espaço privilegiado de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos que a reflexão se insere para tornar a experiência algo significativa para ambos.

Palavras-chave: educação matemática; educação a distância; formação de professores de matemática

Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre as práticas dos professores formadores e dos tutores no curso de Licenciatura de Matemática a Distância, no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), e tem por objetivo compreender como se dá a práxis docente na ação do professor formador e do tutor que atuam nas disciplinas específicas de conteúdos matemáticos e de áreas afins, e conteúdos pedagógicos da Ciência em Educação, a partir do que estabelece o Projeto Pedagógico do Curso, para o perfil do licenciando:

Contribuir para formar educadores na área de Matemática dotados de uma consciência crítica e espírito científico, capazes de elaborar e reconstruir o conhecimento de forma a intervir na realidade tornando-se sujeito de propostas próprias e aptos a participarem e contribuírem para o avanço democrático da sociedade brasileira (p. 10).

O texto está estruturado em quatro seções, a saber: 1) a problemática 2) a pesquisa, o contexto e a metodologia, 2) a discussão teórica, 3) as práticas em construção, e 4) as considerações finais.

A pesquisa será norteada teoricamente pelos estudos de práxis em Vázquez (2011), Kosik (1979), em conexão com autores da área de educação, tais como: Freire (1999), Sacristán e Pérez Gómez (1998) e Nóvoa (1995); educação a distância e educação matemática que pesquisam sobre formação de professores de Matemática e professores formadores: Fiorentini (2003), Garnica(1999), Gonçalves ()

A Problemática

A problemática desta investigação surgiu da necessidade de compreender a prática de professores formadores e de tutores no curso de Licenciatura de Matemática a Distância, surgida quando da nossa inserção no curso, a partir do ano de 2007.

Primeiro veio a necessidade de compreender o modelo pedagógico adotado no curso, o material didático utilizado, seguida da identificação da logística necessária à sua implementação, e a rede de apoio instalada na sede (UFPA) e nos polos. Parte das atribuições do professor formador é fazer visitas aos polos para acompanhar o trabalho do tutor, fazer a verificação das condições de infraestrutura, dialogar com os alunos e o pessoal administrativo que dá apoio no desenvolvimento das atividades do polo. Há também a possibilidade de inserir-se na atividade de orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), outro momento bastante singular pelas condições de acesso aos municípios e pela configuração do processo, constituído de três encontros desde o momento em que se inicia o trabalho até a defesa.

Gradativamente nos apropriamos da dinâmica do curso e sua importância para a região amazônica permeada por tantas desigualdades e limitações. Ao mesmo tempo, fomos constatando a complexidade e a multidimensionalidade dos aspectos envolvidos na formação de professores na modalidade a distância. A esse respeito, tanto Fiorentini(2003) como Garnica(1999) ratificam que a práxis pedagógica em Matemática

é complexa, multidimensional e demanda reflexão para produzir as mudanças e os novos significados, forjados nas relações sociais e culturais da sala de aula.

O que esta nova realidade tem de especificidades, comparativamente, aos anteriores modos de “preparar professores” presencialmente, equivale a dizer que se iniciou ali um processo de ressignificação das práticas formativas para a pesquisadora. Esse aprendizado sobre formar professores a distância, na região amazônica, foi deixando marcas indeléveis em nossa experiência profissional, desde então.

As distâncias literais em que gestores e professores formadores se encontram dos tutores presenciais, dos alunos e vice-versa, e os papéis desempenhados por cada um, nos levou à reflexão sobre as singularidades das práticas levadas a efeito por cada um. Desde o início desta experiência, temos nos perguntado sobre o que é necessário para produzir as mudanças e os novos significados, forjados nas relações sociais e culturais da sala de aula no contexto da educação a distância? Identificar esse movimento e sua constituição, nesse âmbito formativo, não é tarefa simples, mas necessária para enriquecer os debates.

Consideramos que a práxis de professores formadores e tutores e os fundamentos das suas ações, desenvolvem-se no âmbito pessoal e profissional a partir de níveis de compreensão da realidade que os cercam, da consciência da sua prática, com implicações desse fazer sobre os alunos. Com base nestas reflexões, é pertinente investigar, em que termos se dá a práxis docente na ação de professores formadores e de tutores no curso de Licenciatura de Matemática a Distância da Universidade Federal do Pará?

A busca pelas respostas a esta questão, podem contribuir para aprofundar teoricamente com a discussão de um tema que ainda conta com poucos resultados de pesquisas, mesmo em face da crescente oferta de cursos a distância. Outro aspecto que justifica a realização do estudo é seu enfoque teórico, voltado para contribuir com reflexões sobre consciência prática e consciência da práxis e seus níveis numa perspectiva sócio-histórica, num curso de licenciatura em Matemática.

2. A pesquisa: contexto e metodologia

O contexto desta investigação é o curso de Licenciatura em Matemática a Distância, oferecido por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos polos de apoio presencial.

A pesquisa em foco está sendo desenvolvida no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), com os professores formadores e os respectivos tutores da turma de 2009. Esta escolha se deu em razão do curso estar presente em nove polos, o que representa uma presença significativa em várias microrregiões do Estado e ter concluído o oitavo bloco de disciplinas, de um total de dez, o que faz com que as práticas dos professores formadores e tutores possam ser analisadas na sua totalidade, até o final da investigação. Para integralizar o currículo, o aluno deve cursar as 25 disciplinas ofertadas e neste caso, restam apenas três delas e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), isto é, o percurso formativo já atingiu 84% do curso.

Para o delineamento da pesquisa serão adotados os fundamentos metodológicos da abordagem qualitativa, mediante a justificativa de que, estudar as práticas desenvolvidas no curso de formação inicial de professores de matemática a distância, implica compreender os significados atribuídos aos acontecimentos

e às interações resultantes das experiências proporcionadas aos seus estudantes, assim como sua interpretação, sem desconsiderar a realidade social mais ampla.

Compreende-se que a abordagem qualitativa se apresenta como a mais adequada por propiciar uma investigação no ambiente da pesquisa; por ser descritiva, considerar cada aspecto em sua riqueza, o que é relevante para a composição dos dados em sua processualidade e não apenas em seus resultados. “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem, estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN;BIKLEN, 1994).

A esse respeito, ALVES-MAZZOTTI E GEWANSZNAJDER (1998, p.131) confirmam que: “[...] a principal característica da pesquisa qualitativa é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa [...].”

A partir dessas premissas, esta abordagem de pesquisa concebe a realidade onde o curso funciona, em permanente movimento a partir do enfoque crítico-dialético. Consideram-se os conceitos no seu encadeamento, nas suas relações mútuas; explica o movimento pela luta dos contrários, descobre que um não pode existir sem o outro; que toda mudança, perpassa pelo modo de pensar e compreender a realidade como essencialmente contraditória e em constante transformação.

HOLLYDAY (1996, p.65) ratifica essa abordagem nos seguintes dizeres: “Por isso, tão importante como compreender o que fazemos, é situar o sentido com que orientamos esse fazer. Daí, que seja fundamental reconhecer e explicitar tanto nossas ações como nossas interpretações, sensibilidades e convicções.”

Essa perspectiva auxilia grandemente o olhar sobre a “práxis” dos professores formadores e os tutores e o modo como ele se apresenta para o pesquisador poder descrevê-lo e analisá-lo, utilizando instrumentos diversificados.

Nesse sentido, o processo de pesquisa segundo Triviños (1987, p.137), “não admite visões isoladas, parceladas, estanque. Ela se desenvolve em interação dinâmica (...)” A busca pela integralidade na investigação dos processos formativos, a partir do ambiente naturalístico onde “quase tudo acontece” possibilita ao pesquisador, segundo o autor, interagir com as pessoas e o “locus” de sua atuação, dando oportunidade de ver, ouvir e atentar para as situações, tornar a elas em outro dia e ir construindo ideias e pensamentos sobre o que está ocorrendo.

Os participantes da pesquisa formam dois grupos: os professores formadores e os tutores presenciais. Os primeiros são vinculados ao quadro de servidores efetivos da UFPA, tendo sido a seleção feita a partir da sua inserção no maior número de polos, resultando em 11, dos 15 que compõem o grupo das disciplinas das áreas afins, as específicas e as pedagógicas. No grupo dos tutores, todos os 18 foram incluídos na pesquisa, por representarem as disciplinas do curso como um todo e estarem desde o início atuando no curso. São professores da educação básica, licenciados em Pedagogia e Matemática, pertencentes ao quadro funcional das secretarias municipal e/ou estadual de educação, onde o polo está localizado.

À medida que as entrevistas foram sendo realizadas, foram surgindo temas nas falas dos professores e tutores que remetiam aos gestores do curso, tais como os 3 diretores e os 4 coordenadores da Faculdade de Matemática de modo que, sentiu-se necessidade de incluí-los na pesquisa, para compreensão de outros aspectos das práticas adotadas pelos professores.

Essa participação quase maciça do grupo de profissionais do curso é justificada á apoiada no princípio de que as falas e as práticas dos sujeitos que serão tomados como informantes, são frutos de representações – porque são construídas socialmente a partir de uma determinada posição em um determinado espaço – feitas sobre a realidade na qual estão inseridas.

Os procedimentos de pesquisa utilizados, são a entrevista semi-estruturada e a análise documental, importantes referências para a compreensão das falas e das práticas dos professores e tutores, assim como os documentos que compõem o arcabouço legal e pedagógico do curso. Estas são, segundo Flick (2009) as técnicas mais adequadas para este enfoque, na abordagem qualitativa.

Será utilizado como critério de análise, a classificação de Vásquez (1977), para quem a práxis se dá em diferentes níveis, a partir do qual se fará a triangulação das informações oriundas das diversas fontes, isto é, a combinação de procedimentos para abranger o máximo das potencialidades do objeto de estudo (Goldemberg, 1998).

O procedimento de interpretação dos dados coletados será a técnica de análise de conteúdo, a partir do que propôs BARDIN (1977, p. 42) sobre o terreno, o funcionamento e o seu objetivo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Seguindo as orientações do autor, as análises seguem três polos cronológicos: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Na primeira, tem-se por objetivos sistematizar as ideias iniciais a partir da eleição dos documentos a serem analisados, para fundamentarem a interpretação final. A segunda trata da administração das decisões tomadas na pré-análise, isto é, levar adiante o processo de análise das “unidades de registro”, por meio da codificação – o tratamento dos conteúdos expressos nos documentos. Em terceiro vem o tratamento dos resultados daqueles dados que eram “brutos”, indefinidos e que passarão a ter sentido a partir da sua interpretação. A opção por esse modelo de interpretação tem contribuído para a compreensão do objeto de estudo e tem-se mostrado confiável para dar a cientificidade à tese.

3. Discussão teórica

Para o alcance dos objetivos da pesquisa, adotou-se como aporte teórico, “a filosofia da práxis” do espanhol Adolfo Sánchez Vázquez (2011), por entendermos que os elementos dessa filosofia, apresentam congruências com as atividades de ensino desenvolvidas por professores formadores e tutores.

Para explicitar com mais clareza o direcionamento da discussão, será apresentada parte das reflexões sobre os conceitos de atividade e práxis e os níveis da práxis.

3.1. Conceitos de atividade e de práxis

O ponto de partida para analisar a prática docente dos formadores e dos tutores de Matemática e sua especificidade no contexto da EaD, tem-se como pressupostos que o trabalho do professor é uma práxis orientada pela relação teoria e prática e pela reflexão.

O trabalho desenvolvido pelo professor, expressa saberes, experiências, valores e atitudes, adquiridos ao longo da sua formação profissional e da sua trajetória de vida, e são manifestadas no desenvolvimento pedagógico das atividades da sala de aula e por isso pode ser considerado na sua totalidade, pois abrange múltiplos aspectos que contemplam a diversidade e a especificidade da prática. Diferentemente das outras atividades humanas, a docência é uma prática social que tem como fundamento e “resultado”, a formação integral do ser humano.

Como prática social, o trabalho do professor está inicialmente na esfera das ideias, a partir do qual, o grau de consciência e o modo como intervém na solução aos problemas postos pela prática, vai configurando-se a atividade que ele desenvolve continuará no ideal ou no real.

Como trabalho processual, a ação, segundo Konder (1988, p. 11), impõe desafios que para superá-los, pode haver necessidade de repetição mecânica de determinadas ações, ao mesmo tempo em que leva a enfrentar problemas novos e inventar soluções. “Com isso o trabalho abre caminho para o sujeito humano refletir, no plano teórico, sobre a dimensão criativa da sua atividade, quer dizer, sobre a práxis. No trabalho se encontra, por assim dizer, o ‘caroço’ da práxis; mas a práxis vai além do trabalho.”

É a partir do seu processo de construção que as práticas dos professores envolvidos na formação dos licenciandos, precisam ser olhadas, pois em face da heterogeneidade das atividades que desenvolve, deve encontrar soluções aos problemas complexos da sala de aula e nessa busca vai sendo delineada a sua práxis com implicações sobre a vida dos alunos. Cortesão (2002) destaca que o professor universitário exerce influência sobre os alunos ao mesmo tempo em que, também ensina, a partir dos modelos que teve.

Para as discussões teóricas em tela, o conceito de atividade é de fundamental importância, pelo fato de ser parte integrante da dinâmica da práxis pedagógica transformadora – o ideal que se deseja ver alcançado por todo aquele que é um educador. Uma vez que o homem para constituir-se como sujeito histórico, deve agir sobre a realidade, mediada por instrumentos e signos produzidos culturalmente, a atividade, segundo Vázquez (2011, p.221) representa “um conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada.”

A característica marcante da atividade é portanto a ação, pensada previamente como ideal, para que durante o processo de busca do fim planejado, possa transformar-se em um “produto” real. Acrescentaria que, no caso da ação educativa, essa transformação não é só do agente, o professor, que intervém no processo sobre o aluno, mas também ele é modificado pelas novas crenças, pelos saberes, que são fruto da experiência formativa do percurso.

Entretanto, segundo Imbernón (2006, p.46), a ação do professor está relacionada ao seu desenvolvimento profissional, devendo abarcar não apenas

o desenvolvimento pedagógico, o conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira.

Nesta perspectiva, a prática docente, como prática social é determinada por várias condições da profissão e por um conjunto de motivações, visões de mundo, interesses e intencionalidades, e sobretudo, pelo grau de consciência que orienta suas ações. Mostra também que esta prática social é rica de possibilidades e limitações, impostas pelas condições objetivas e subjetivas inerentes a ela.

Desta maneira, a práxis docente se apresenta como atividade teórico-prática, na medida em que o professor se vale de referenciais, da tomada de consciência para idealizar o resultado da sua ação que deve ser materializada pelo resultado real. Fora dessa composição não se produz conhecimento e não se produz a transformação. É nesse sentido que a prática fundamenta a teoria e ambas servem como “guias” da práxis, que por sua vez, as enriquecem.

Sobre isso Vázquez (2011, p. 263) afirma: “uma teoria que não aspira a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática.” O autor preconiza que a unidade entre teoria e prática, implica, ao mesmo tempo, uma oposição e autonomia relativas.

Em termos da prática docente, significa que a idealização do resultado é parte importante da consciência, mas está no plano teórico, enquanto que, para que a realidade seja transformada, é necessária a prática, no sentido da ação que modifique, que produza uma nova realidade. Por esta razão, a afirmativa do autor, de que, “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” faz sentido em presença da ação-reflexão-ação permeando a práxis.

3.2. Níveis da práxis

Segundo a teorização da práxis, o homem atua sobre a realidade para transformá-la e o modo como isso ocorre e o produto que resulta dessa intervenção, é proporcional ao nível de consciência de quem produziu a ação. Para o autor,

Se a práxis é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade, podemos falar de diferentes níveis da práxis de acordo com o grau de penetração da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação ou humanização da matéria transformada destacado no produto de sua atividade prática.

O processo prático nessa perspectiva está relacionado a dois critérios: o grau de consciência revelado na ação, e o grau de criação revelado pelo produto. Entram aqui os elementos da objetividade e da subjetividade tão presentes na ação educativa. Para o autor, as percepções sobre as ações, nem sempre são conscientes, mas são elas que motivam as práticas. Elas revelam conhecimentos, pensamentos, desejos, intencionalidades e necessidades – ela é teleológica, ao buscar os fins e o propósito das ações.

Partindo destes critérios, é que ele apresenta os níveis da práxis em dois pares: “a criadora e a reiterativa ou imitativa; a reflexiva e a espontânea”. Vázquez (2011) destaca que o conceito de nível é relativo, uma vez que o sujeito não se separa do objeto e nem é superior ou inferior num momento para deixá-lo de ser em outro.

Do nosso ponto de vista, trata-se da interinfluência que um critério nivelador exerce sobre o outro critério. E mais, a especificidade presente em cada nível, não exclui a vinculação com outros, como por exemplo, a prática reiterativa guarda “parentesco” com a espontânea, ocorrendo com as demais, entre si, sem que no entanto eles fiquem isolados uns dos outros.

Aplicadas no contexto de formação de professores de Matemática, estas premissas possibilitam identificar elementos das práticas, nas acepções formuladas pelo autor, que podem estar num nível e outro, durante a experiência docente, se revesando, se alternando e se modificando.

A **práxis criadora** baseia-se no pressuposto de que o homem é um ser em permanente processo de criação, para se afirmar como sujeito histórico, na busca por solução aos problemas postos no cotidiano, na medida em que também cria novas necessidades. Entretanto, o homem não vive em permanente processo criativo, por vezes ele repete e amplia o modelo de solução, até que ele se mostre válido.

VÁZQUEZ (2011, p. 269) reitera que, para o homem, (...) “criar é a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem – como Hegel e Marx destacaram a partir de diferentes enfoques filosóficos – faz um mundo humano e se faz a si próprio.” Notadamente, em quaisquer das áreas em que o homem atue, a práxis se revela em ritmos alternados de criação, imitação, inovação e reiteração, de acordo com a finalidade a que se propõe, para efetivar sua presença no mundo e assim, poder contribuir para a inovação, a beleza, por exemplo.

Para compreender melhor as interfaces dos processos criativos, é preciso levar em conta que, a finalidade, ou a “prefiguração ideal”, podem quase sempre, sofrer alterações durante o processo prático, provocadas pelas muitas variáveis que interferem nos resultados, obrigando a consciência rever de dentro para fora e vice-versa a distância entre o prefigurado e o real. Segundo o autor, esse estado de coisas, introduz incerteza e indeterminação ao processo, ao mesmo tempo em que confere “um caráter único, imprevisível e irrepetível, que é justamente a característica de toda verdadeira criação” (p.271).

A respeito da imprevisibilidade do ato de ensinar, FREIRE (1999, p. 39) afirma que, “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico[...].

Compreendemos que toda prática social, independente do contexto onde ela ocorra há que se ter disponibilidade para o imprevisto e o emergente. Considerando o ato de ensinar e o ato de formar como dois exemplos dessa premissa, temos que, no caso específico desta investigação, tanto os formadores como os licenciandos se retroalimentam num processo que denominaremos de ‘circulo virtuoso’, no qual a criação, dá lugar à imitação, à inovação e à reiteração, sucessivamente num movimento dialético.

Podemos inferir que no campo do ensino, não bastam a consciência do que se deseja fazer e nem o planejamento do que deve acontecer em sala de aula, pois a complexidade das variáveis que interferem nos processos de aprendizagem, “tanto em número como em grau de interrelações que se estabelecem entre elas, afirmam a dificuldade de controlar esta prática de uma forma consciente” (Zabala, 1998, p.14).

A **práxis reiterativa ou imitativa** é situada pelo autor em um nível inferior em relação à práxis criadora, por não contemplar os três traços característicos presentes nela, ou por serem débeis em sua manifestação, a saber: a unidade indissolúvel, no processo prático, do subjetivo e do objetivo; a imprevisibilidade do processo e do resultado e a unidade e irrepetibilidade do produto(VÁZQUEZ, 2011).

Além de inferior, o autor chega a adjetivá-la como sendo uma práxis de “segunda mão”, por ser limitada a um modelo acabado e inalterado, em face das intercorrências próprias de um processo prático. Além desta performance, a práxis reiterativa ou imitativa, como o próprio nome anuncia, é negatizada por não produzir uma nova realidade, não provocar mudança e não transformar ela se repete.

Em que pese este lado negativo, esta práxis tem de positivo o fato de contribuir para a ampliação e multiplicação da área do já criado, em termos quantitativos. Ademais, do nosso ponto de vista, esta práxis carrega uma ambiguidade, a de ter sido originada em uma práxis criadora e fechar-se a ela.

Visualizamos aqui a possibilidade de associar o condutismo, ou o condicionamento operante de Skinner, à práxis imitativa. Este enfoque técnico, não se distancia da conduta universalista de ser programado a partir de condutas preestabelecidas, onde a atividade prática reside no cumprimento das etapas de um processo, sem que tenha um ato reflexivo, intelectual para sua realização. A aprendizagem é comparada a um processo cego e mecânico de associação de estímulos, respostas e recompensas (Pérez Gómez, 1998).

Na mesma linha de pensamento, FREIRE (1999) ratifica que, em contraste com a educação bancária, um saber apontado como necessário à formação docente, numa perspectiva progressista, é o de que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (p. 52).

Na perspectiva pedagógica, a práxis imitativa ou reiterativa equivaleria ao ensino tradicional, na qual a centralidade do processo pedagógico está na transmissão do conteúdo, assim como o processo de formação docente e o desenvolvimento profissional podem, de igual modo, ser ancorados no enfoque enciclopédico - quanto mais conhecimento o professor formador possua, melhor poderá desempenhar sua função de transmissão.

As implicações desse referencial para o estudante situa-se na forma como o licenciando desempenha seu papel de estudante – de apenas memorizar os conteúdos e repetí-los nas avaliações, com pouca ênfase no exercício do pensamento crítico-reflexivo, e “um baixo nível de consciência”.

Para a compreensão da **práxis espontânea e práxis reflexiva**, será necessário recorrer às premissas sobre “consciência prática” e “consciência da práxis”. A primeira é conceituada por VÁZQUEZ(2011,p.294) como sendo “a consciência que atua, no início ou ao longo do processo prático, em íntima unidade com a plasmação ou a realização de seus fins, projetos ou esquemas dinâmicos”. Segundo o autor, é a consciência que se eleva na práxis criadora e é reduzida em presença de atividade mecânica, indeterminada ou mesmo quando os fins fogem ao esperado.

A “consciência da práxis” é a consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma” (op. cit., p. 295). Isto é, a consciência da práxis, se ocupa de qualificar, de enriquecer a atividade real, material para o alcance dos fins a que se propôs.

VÁZQUEZ (2011) afirma que há distinção entre consciência prática da consciência da práxis, sem entretanto, separá-las, uma vez que ambas mostram a consciência em sua relação com o processo prático. Enquanto a primeira impregna o processo à medida em que o fim se materializa, a segunda se assume pela autoconsciência prática.

Do nosso ponto de vista, qualquer grande empreendimento, como o da educação, exige um elevado nível de consciência, pelo compromisso ético-político da transformação que se deseja efetuar. Nesse caso, como é mencionado pelo autor, é necessária uma correta concepção das relações que se estabelecem entre o espontâneo e o reflexivo – superestimar um em detrimento de outro – podem levar a consequências desastrosas. O que equivaleria a rebaixar o papel da teoria na prática ou desconhecer os elementos espontâneos que surgem durante o processo prático.

3. Práticas em construção

O fato de atuar no curso aguça o desejo de antecipar as análises sobre os primeiros achados da pesquisa. Para que as análises não se limitem ao que é rotineiro e interfira na proposta da investigação, tem sido necessária uma permanente vigilância para perscrutar, olhar e ouvir por meio do exercício da prática reflexiva e da autoavaliação. Isto torna o “familiar estranho” para não aceitar como certo o que já é conhecido.

Além disso, as narrativas dos participantes cobrem tempos e espaços diferentes, o que impossibilita a prepotência das certezas da pesquisadora, cabendo-lhe tecer os fios das percepções individuais e coletivas, inserir-se, fazer abstrações e construir a tessitura que os conteúdos proporcionam.

No momento atual da pesquisa, os fios que representam as práticas desenvolvidas pelos professores formadores e pelos tutores, ainda são bastante preliminares, e precisam do tempo adequado para serem analisadas com a devida cautela epistemológica para evitar reducionismos ou até mesmo exacerbações valorativas.

Do ponto de vista da UAB, da instituição, do currículo e no nível da prática, os desafios que se colocam para o curso, são: a proposta curricular; os aspectos didático-relacionais envolvendo fatores cognitivos, afetivos e comunicacionais entre gestores, professores formadores, tutores e estudantes; a constituição da profissionalidade docente frente às características dos alunos que frequentam o curso; a avaliação da aprendizagem; a condição funcional dos tutores e as tutorias.

Também se levantam os problemas da orientação e da supervisão dos estágios e do Trabalho de Conclusão de Curso; a disponibilização e uso de laboratórios, bibliotecas adequadas e a oferta de atividades acadêmicas para a efetivação do ensino, da pesquisa e da extensão nos polos. Quando ocorre do licenciando residir ou trabalhar em áreas remotas da região amazônica, em que a única via de acesso é o rio e o único transporte disponível as dificuldades financeiras somam-se às de comunicação e de locomoção.

Algumas iniciativas como as avaliações regulares dos tutores; a infraestrutura e as disciplinas, tem auxiliado na elaboração de um diagnóstico mais realístico das necessidades dos alunos e dos tutores, com implicações na área da gestão, do planejamento, das estratégias de ensino e a avaliação da aprendizagem, até então, práticas idealizadas e unificadas para todos os polos.

Considerações finais

A grande expansão das licenciaturas no Brasil após a promulgação da LDB nº 9.394/96, em especial, os cursos a distância, que representaram 50% da oferta, tendo o curso de Matemática a participação de 61%, de um total de 1570 cursos, até 2010. Esta modalidade de ensino, tendo proeminência sobre as demais, contrasta com o número de alunos que concluem os cursos, da ordem de apenas 18%, de um total de 12.994, em Matemática. Em localidades como é o caso da maioria dos 143 municípios do Estado do Pará, os programas do MEC são os únicos ofertados aos professores das escolas de educação básica.

Se de um lado sua importância é ampliada, de outro, os mecanismos de avaliação e supervisão tem-se mostrado insuficientes para atestar a qualidade do que se faz. Sem contar que, na maioria das localidades, os programas sofrem interferências político-partidárias, visto que a co-responsabilidade dos parceiros, os

gestores municipais e estaduais, nem sempre é compartilhada pelas mesmas diretrizes. Podem ser incluídas neste rol de interferências, as interrupções decorrentes das sucessões nas administrações municipal e estadual e a falta de aderência das propostas em cada instância.

A história recente da política nacional de formação docente a distância, pelo programa da UAB, justificam uma vez mais a relevância da pesquisa nessa área, no esforço por compreender as práticas de professores e tutores. Esta investigação reveste-se de importância também, pelo compromisso ético-político assumido no âmbito institucional, ao gerar uma expectativa quanto ao que vai ser colocado em questão e a pertinência das análises sobre as práticas dos professores formadores e dos tutores do curso.

GATTI; BARRETO; ANDRÉ (2011, pp. 106-107), em recente pesquisa sobre as políticas docentes no Brasil, concordam que a formação de professores a distância, é uma questão polêmica e atual e dentre tantas razões para os questionamentos levantados pelas autoras, figuram os da “socialização cultural” e as “vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso em cursos presenciais”.

A esse respeito, a pesquisa antevê que o atendimento satisfatório à multidimensionalidade e às singularidades das práticas de professores formadores e de tutores de um curso a distância, requerem o protagonismo da área governamental no aporte de recursos para todos os aspectos envolvidos no processo, assim como a constituição de uma tessitura entrelaçada por todos os que atuam no curso, independentemente do lugar e da posição que ocupam.

Logo, as práticas dos professores formadores e dos tutores, estão interligadas por muitos fios, que fazem parte de uma rede que é tecida gradualmente por muitas mãos, num movimento dialético permanente. O reconhecimento e a tomada de consciência sobre as intencionalidades das práticas de cada um são influenciadas pelos contextos histórico, econômico, político, social, cultural e teórico, que impactam no tipo de formação que os licenciandos recebem.

O surgimento de discussões coletivas, sinalizando preocupações em várias áreas de atuação do curso, são indícios de novas perspectivas e novas crenças quanto ao futuro, rumo ao atendimento às demandas por condições adequadas na formação inicial, de melhoria da carreira e dos salários e de infraestrutura favoráveis a um ensino de qualidade social.

Referências bibliográficas

- Alves-Mazzotti, A.J.; Gewandszajder,(1998). O método nas ciências Naturais e Sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.
- Bardin, Laurence (1977). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.
- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). Resumo técnico do censo da educação superior de 2010. Brasília: MEC/INEP/DEED.
- Chizzotti, Antonio (1998). Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Cortesão, L.(2002). Ser professor: Um ofício em risco de extinção. São Paulo: Cortez.

- Flick, Uwe (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Freire, Paulo (1999). *Pedagogia da Autonomia :Saberes necessários à prática educativa*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Fiorentini, D.; Lorenzato, S.(2006). *Investigações em Educação Matemática: Percursos teóricos e metodológicos*. São Paulo: Autores Associados.
- Gatti, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D.(2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Holliday.Oscar Jara (1996). *Para sistematizar experiências*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB.
- Imbernon, F.(2006). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez.
- Jorge, G.; Antonini, E. (2011). *Articulações e tensões na tutoria em cursos de EaD: o curso de Pedagogia do CEAD/UFOP*. *Vertentes*. São João Del Rei, UFSJ, v.19, n.1, pp. 129 – 140, jan./jun.
- Kosik, K. (1976). *Dialética do Concreto*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Konder, Leandro(1998). *A derrota da dialética*. Rio de Janeiro: Campus.
- Perez, G.(1999). *Formação de Professores de Matemática sob a perspectiva do desenvolvimento profissional*. In: Bicudo, M. A. V. (org.). *Pesquisa em Educação Matemática: Concepções e Perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Ponte, J. P.(1995). *Perspectivas de desenvolvimento profissional de professores de Matemática*. In: Ponte, J. P., Monteiro, C., Maia, M., Serrazina, L., Loureiro, C. (orgs.) *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: que formação?* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sacristán, Gimeno; Pérez Gómez, A. I.(1998). *Compreender e transformar o ensino*.4.ed.Porto Alegre: ArtMed.
- Triviños, Augusto N. S.(1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Vázquez, Adolfo Sánchez (2011). *Filosofia da Práxis*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular.
- Zabala, Antoni (1998). *A prática educativa; Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed.

Webgincana como Estratégia de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior

Marily Oliveira Barbosa¹¹⁹⁷, Arlete Rodrigues dos Santos¹¹⁹⁸, Luís Paulo Leopoldo Mercado¹¹⁹⁹

Resumo

A webgincana consiste numa atividade de pesquisa realizada mediante recursos e de informações encontradas na internet, pelos alunos, em fontes previamente selecionadas pelo professor. Segundo Barato (2012) a webgincana se assemelha a caça ao tesouro, mas, diferencia-se desta, ao oferecer além das questões, missões e desafios que orientam os alunos na construção de conhecimentos, ou seja, não é apenas descoberta das informações na internet. Para o autor, a webgincana quando bem planejada, pode tornar-se uma atividade enriquecedora, pois além de capacitar os alunos a fazer leituras rápidas, mas criteriosas, de textos e imagens da internet, fomenta o interesse tanto do assunto que começa a ser abordado no programa de estudo, como também em atividades de consolidação e avaliação da aprendizagem, além de propiciar, dada a sua interatividade, o uso cooperativo da informação, problematização, e aplicação crítica dos elementos do currículo abordados na sala de aula. De acordo com o autor, esta estratégia ao propor questões curiosas, surpreendentes, instigantes e lúdicas, além de proporcionar prazer do jogo, geram conversas atraentes sobre o assunto, imaginação, gosto pela pesquisa e interesse por parte dos alunos. Porém, para que isso ocorra, é necessário que exista alinhamento entre os objetivos a ser alcançados e fontes consultadas, caso contrário, seu uso pode não alcançar os resultados esperados.

Palavras-chaves: Webgincana; Ensino superior; Estratégias de ensino.

Introdução

O professor universitário e a Universidade, vêm passando por inúmeras transformações. Com o surgimento de novos espaços educacionais, devido aos avanços tecnológicos, e produção de conhecimento, a tecnologia tem sido cada vez mais presentes, se constituindo em mais um dos desafios para a educação nessa modalidade de ensino, pois exige formação continuada dos profissionais, e a aquisição de novos saberes, e sua respectiva utilização de forma contextualizada, e inovadora no ambiente de ensino (Masetto, 1998).

Antes, para exercer esta atividade, era necessário ter apenas conhecimentos específicos sobre a área a qual iria lecionar, contudo, atualmente isso vem se modificando: necessita-se de professores que além dos conhecimentos específicos de sua área dominem técnicas e procedimentos de ensino. Dessa forma, para a Masetto (1998), não basta ao professor o domínio da sua área de conhecimento e da área pedagógica, mas uma constante atualização dos seus conhecimentos, flexibilização dos currículos e ferramentas e revitalização do uso do tempo na sala de aula, e produção de conhecimentos científicos novos dentro e para o processo de ensino aprendizagem.

¹¹⁹⁷ Universidade Federal de Alagoas – Brasil, arspsi@ig.com.br

¹¹⁹⁸ Universidade Federal de Alagoas – Brasil, luispaulomercado@gmail.com

¹¹⁹⁹ Universidade do Estado da Bahia, curvelloslima@gmail.com

A reconceitualização da docência universitária, passa também pelo reconhecimento da necessidade e uma formação específica para este exercício, pois essa atividade é complexa, e não se reduz a questões didáticas pedagógicas, mas uma indissolúvel relação entre ensino e pesquisa. Nesse sentido a profissionalidade no ensino superior, exige algo além do conhecimento, ou seja, competência e qualificação. Para Ramos (2010, p.48):

a profissionalidade congrega duas facetas interdependentes que não se reduzem a aquisição de um novo conhecimento, nem a realização de uma ação, mas implica considerar que o sentido de um novo conhecimento encontra sua expressão na ação. Ou seja, no caso da concepção de profissionalidade focada, qualificação e competência, apesar de serem distintas, respeitam um mesmo movimento relacional.

Outro aspecto fundamental é a dimensão política, e o enfrentamento dos problemas vividos pela sociedade, e do engajamento necessário na busca de respostas e proposições, que visem solucionar as questões que permeiam o cotidiano e as relações sociais, buscando formas de inserir a discussão sobre esses problemas nas aulas, assim como, o fomento do debate, e da ética. Segundo Pimenta (2009, p.40):

O método de ensinar e de fazer aprender depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor. Se o docente vê o currículo como uma somatória de disciplinas colocadas lado a lado, ou como grade, a lecionará como fim em si mesma, adotará um método de transmissão e reprodução do conhecimento. Nessa visão de ciência, o conhecimento é tomado como neutro, descontextualizado, distanciado de seu processo de produção, definitivo e verdadeiro.

Dessa forma, a transformação da prática docente no contexto universitário só se efetiva na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, dentro da universidade e fora dela, isto é, pressupõe conhecimento teórico críticos sobre a realidade. Para Pimenta (2009), a diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade, permite maior clareza no processo de construção dos professores como profissionais, isto é, não basta apenas executar uma determinada tarefa, dentro de um modelo, como se caracteriza a empregabilidade, mas ter capacidade de conceber novas alternativas diante dos problemas com competência e autonomia. Segundo a autora:

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivos e de propostas educacionais que valorizam a formação dos professores não mais baseados na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece a capacidade de decidir (Pimenta, 2009, p.49).

Mas, estes saberes não chegam até o professor de forma pronta, concreta, são em sua grande maioria, adquiridos de diversas formas a partir das vivências de cada professor. Alguns profissionais obtêm esses saberes durante sua formação inicial e continuada e outros durante sua história de vida, portanto os saberes dos professores são múltiplos e heterogêneos constituídos juntamente com sua identidade (Farias et al, 2009).

As múltiplas experiências do professor nas esferas pessoais sociais e profissionais compõem os significados, que funcionam como um referencial, para atribuir sentido, e organizar sua atividade. Esse repertório de saberes, e experiências, orienta-o na tomada de decisões e na interpretação do mundo e de como este vive sua profissionalidade.

Atualmente, se faz necessário, que o professor universitário, além de dominar sua própria área de ação, construa articulações com outras áreas, visando proporcionar um processo de ensino aprendizagem eficaz. O professor antes de ser alguém que leciona determinado conteúdo, deve ensinar para a vida, de forma que, os alunos se sintam motivados ampliar seus conhecimentos, que caminhem para além daquilo que lhes foi ensinado pela universidade. Com isso, a utilização de novas estratégias de ensino aprendizagem são necessárias, tanto no ensino na sala de aula, como a partir de novos contextos de aprendizagem como os ambientes virtuais de aprendizagem. Neste artigo discute a viabilidades de uso no ensino superior de uma dessas estratégias é a webgincana.

Para auxiliar os alunos a webgincana possui a sessão recursos, que contem os links da internet para direcionar a busca dos conteúdos a serem estudados. E por fim a avaliação da webgincana vem para auxiliar os alunos a compreenderem se alcançaram os objetivos, seguidos por conclusões, créditos e referências utilizadas para a criação da webgincana.

O professor no ensino superior

As instituições de ensino superior são instituições educativas, responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes, responsáveis, e comprometidos, e para tanto o desenvolvimento dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e nos aspectos afetivo emocionais, além das habilidades profissionais, e nesse sentido, a universidade, é marcada pela prática pedagógica intencional – tem planejamento e objetivos próprios. Nas palavras de Masetto (1998, p.23):

A universidade é um lugar de se fazer ciência, que se situa e atua em uma sociedade, contextualizado em determinado tempo e espaço, sofrendo as interferências da complexa realidade exterior, que se estende da situação politico-economico-social da população às políticas governamentais, passando pelas perspectivas políticas e ideológicas dos grupos que nela atuam.

Historicamente a Universidade, é reconhecida como *lócus* privilegiado do saber. Ser professor no ensino superior hoje envolve o desempenho de papéis, responsabilidades e cobranças que vão muito além do papel tradicional, outrora representado na sociedade, e bem distante do ensinado na academia em sua formação inicial. O professor na atualidade precisa se adequar às características de uma sociedade da informação, democrática, e incorporar novos conhecimentos às suas ações. Quanto a isso, Pimenta (2009) salienta que para atuar no ensino superior existe a necessidade de uma formação sobre o método de ensinar. Uma vez que o exercício da docência exige do professor o domínio do processo de ensino-aprendizagem, do currículo, da relação professor-aluno e do processo de aprendizagem, tendo como domínio a tecnologia educacional (Masetto, 1998).

Para Pimenta (2009, p.47), quando se amplia a discussão da atividade docente, se percebe que ensinar não se reduz a uma questão de técnicas, mas de compreensão e análise de como, quando, e em que contexto ocorre a situação de ensino, favorecendo-o ou dificultando-o:

Aprender é muito mais do que obter informações, é processá-las, analisá-las, compará-las, contextualizá-las, problematizá-las, interpretá-las, e que para isso é preciso um método de investigação. O que coloca como

um desafio para os professores é aprenderem a realizar um processo de ensinagem, no qual a pesquisa é componente estruturante.

Nesta perspectiva, para Ramos (2010), a atenção à docência universitária no limiar do século XXI exige, entre outros aspectos, a compreensão da reconceitualização da docência inserida num processo de redefinição identitária de universidade, para uma nova forma de produzir conhecimento, que aponta para uma necessária consideração da complexidade das questões pedagógicas e didáticas, dando uma nova configuração à relação professor aluno, impulsionada pela Declaração Mundial sobre a educação Superior no século XXI: visão e ação (Unesco, 1998), que pontua a necessidade de centrar a atenção no aluno:

Novas aproximações didáticas e pedagógicas devem ser acessíveis e promovidas a fim de facilitar a aquisição de conhecimentos práticos, competências e habilidades para a comunicação, análise criativa e crítica, a reflexão independente. Esses novos métodos pedagógicos também devem pressupor, novos métodos didáticos, que precisam ser associados a novos métodos de exame que coloquem a prova não somente a memória, mas também as faculdades de compreensão, habilidade par o trabalho prático e a criatividade.

Os desafios pelos quais a universidade passa atualmente, não são novos e se referem aos seus preceitos baseados na hegemonia, legitimidade e institucionalidade, que a deixavam, como instituição, a margem da sociedade, impedindo-a de integrar, novos princípios e transformações e progressos da sociedade. Porém, o que se observa hoje, é novo movimento: rompimento de barreiras institucionais, incorporação, e da racionalização da especialização científica, que, impulsionada pelo movimento de profissionalização do magistério, fomenta o processo de reconceitualização da atividade docente. Para Burdoncle citado por Ramos (2010, p.25):

A relação da Universidade com a sociedade mudou. Já não é uma instituição marginal, reservada para formação de um grupo elitário, mas uma instituição central, muito ligada ao resto do sistema educativo; e já não pode limitar-se a dar uma formação liberal e geral, nem uma formação científica, ignorando a maneira como os estudantes poderão depois ganhar a vida.

Por outro lado, com o desenvolvimento das ciências e sua conseqüente necessidade de especialização, ainda fragmenta os saberes, delimitando-os profissionalmente em sua formação específica, não oportunizando a este as condições favoráveis para a formação humana de seus alunos, característica essencial hoje, para se fazer ciência. A esse respeito, Zabalza citado por Ramos (2010, p.30), aponta:

É necessário insistir, exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas, e não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão, ou com determinada bagagem de conhecimento; o sentido de uma formação universitária, deve contemplar o desenvolvimento pessoal, articulado ao desenvolvimento de conhecimentos e competências específicas que possibilitem uma visão mais ampla do mercado de trabalho, a fim de agir nele com maior autonomia.

Segundo Ramos (2009, p.51), a profissionalidade requerida então para diante do movimento de reconceitualização da docência universitária necessita ser compreendida no quadro do movimento de superação da visão de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, mas uma profissionalidade docente equilibrada, um diálogo entre profissionalidade empírica e científica, ou seja, um novo estilo, uma nova identidade profissional.

É possível observar que além destes conhecimentos são necessários diversos outros saberes, além do conhecimento disciplinar. Farias et al (2009) afirmam que para o exercício da docência são necessários os saberes especializados sendo estes, os saberes da: formação profissional; disciplina; currículo; experiência; tradição e ação pedagógica, entre outros saberes que irão fornecer subsídios para exercício da docência.

Segundo Masetto (1998), a docência no ensino superior, passa por um processo de autocrítica, pois a atividade docente nesse contexto exige competências próprias, para o seu pleno exercício, entre elas o compromisso com a pesquisa. Desse modo, o processo de ensino aprendizagem, deve ser um conceptor e gestor do currículo, e abranger as condições para a configuração de uma aprendizagem significativa. Portanto, o desenvolvimento da atitude de parceria, entre alunos e professores e entre os próprios alunos, são estratégias necessárias.

Uma forma de proporcionar a autonomia são as ferramentas disponibilizadas pelo ambiente estruturado da internet, como as caça ao tesouro, webquests e as webgincanas, que podem proporcionar aprendizagem significativa e autonomia na busca do conhecimento, pois se inspiram dinamismo e interesse na descoberta da informação.

A webgincana como estratégia didática no ensino superior

A webgincana surgiu a partir da caça ao tesouro. Segundo Coma (2012, p. 187) “as caça ao tesouro são, basicamente, atividades didáticas nas quais propomos aos alunos que realizem uma pesquisa por meio da internet”. Atualmente toda a sociedade busca na internet adquirir as respostas necessárias para suas questões, e o mesmo acontece com a caça ao tesouro. O professor, através da internet, monta um caça ao tesouro, nos quais o objetivo é a obtenção de determinados conhecimentos relacionados aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Essa dinâmica que acontece no caça ao tesouro e na webgincana se caracteriza por levar em consideração a ideia de aventura em busca de algo muito precioso/valioso, esta preciosidade seria as informações, para obter assim o conhecimento, neste caso o tesouro a ser encontrado é a informação.

A webgincana é formada por diversos componentes, tais como introdução que consiste na parte introdutória do assunto a ser abordado pela webgincana; desafios que se assemelham as tarefas. Torres (2012) expõe que o conceito de tarefa se assemelha a atividade ou exercício proposto, tendo por objetivo a realização em um contexto educativo. Na webgincana os desafios são compostos por tarefas que se assemelham a um *quiz*, levando assim os alunos a buscarem respostas para as perguntas realizadas por intermédio da internet.

Os desafios da webgincana são formados por desafios que consistem em tarefas (atividades e missões). De acordo com Barato (2012, p. 168):

Além das solicitações de itens de informação que possam ser obtidos por meio de uso dos recursos da internet, as equipes deverão realizar atividades e missões quando essas forem solicitadas. Essas atividades e tarefas devem exigir a movimentação dos estudantes fora do espaço da aula de informática e da sala de aula. As missões e atividades devem ser planejadas a partir da descoberta do item de informação com o qual se relacionam. [...] as missões e atividades devem, portanto, um desdobramento da informação descoberta na

internet. Convém indicar, logo após a solicitação de um item de informação, os respectivos pontos que podem ser obtidos se o resultado esperado for alcançado.

Além dos aspectos dos desafios, temos na webgincana a sessão recursos no qual se localiza a lista de links de sites da internet, previamente elencados pelo professor, nos quais os alunos deverão pesquisar a respeito do conteúdo. Essa lista auxilia os alunos a entrarem em sites nos quais as informações são fidedignas, evitando o mau uso da internet. Para Barato (2012), na sessão recursos devem ter aproximadamente oito a dez indicações de recursos na internet, podendo ser estes sites, blog, vídeos e outras mídias disponíveis, pois quanto maior a exploração das diversas mídias melhor para o aprendizado do aluno.

Outro quesito importante na webgincana é a avaliação, ao qual Barato (2012, p. 168) expõe que “deve ser algo muito simples [...]. Na avaliação, o professor deve informar os critérios que utilizará ao conferir pontos às equipes que alcançarem o resultado esperado em cada item”. Finalizando as sessões da webgincana temos a conclusão, que servirá para firmar o que já foi dito na introdução e estimular o aluno a pesquisar mais sobre o conteúdo pesquisado e por fim termos os créditos e referências, na qual, o professor indica as ajudas que recebeu para elaborar seu trabalho e relacionar os recursos utilizados com as ferramentas empregadas.

A webgincana pode ser utilizada nas mais diversas áreas do conhecimento. O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), uma das maiores instituições de ensino profissional do Brasil, tem desenvolvido a webgincana dentro do estado de São Paulo como instrumento auxiliador no processo de aprendizagem de em diversos segmentos, tais como meio ambiente, educação, entre outras. A instituição possui um site institucional no qual centraliza diversas webgincanas e materiais que auxiliam os educadores a criarem a sua própria webgincana. O site pode ser visualizado a seguir:



Fonte: Senac-SP. Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/gde/index.asp?me=1>

O site possui diversas webgincanas, tais como: o uso racional da energia elétrica desenvolvido para o nível fundamental de ensino; saúde bucal desenvolvido para o ensino profissional; reflexão sobre o uso racional dos alimentos voltado para o ensino médio, entre outras. Todas as webgincanas possuem introdução, desafios, recursos, avaliação e conclusão. A partir de iniciativas como esta do Senac, observamos a

multiplicidade de uso da utilização da webgincana, sendo possível utiliza-la nos diversos níveis de ensino, desde o nível fundamental de ensino ao nível superior.

A utilização da webgincana no ensino superior

A dinâmica da webgincana proporciona autonomia; estímulo ao trabalho em equipe; à autoria; articulação com outras mídias; ludicidade; fomento a pesquisa em fontes de boa qualidade; capacidade de análise e síntese. Estes aspectos tornam a webgincana uma estratégia de ensino prática, criativa, que contribui para o processo de ensino aprendizagem no ensino superior. A proposição de atividades na webgincana, tendo por principal ferramenta o uso da internet como fonte de pesquisa, pode significar um caminho na utilização de computadores para fins de aprendizagem (Barato, 2012).

Segundo Barato (2012), a webgincana quando bem planejada, pode tornar o trabalho pedagógico uma atividade enriquecedora, tanto para os professores, como para os alunos, pois além de capacita-los os alunos a fazer leituras rápidas e criteriosas, de textos e imagens da internet, fomenta a curiosidade e o interesse tanto do assunto que será abordado no programa de estudo, como e também nas atividades de pesquisa, consolidação e avaliação da aprendizagem, além de propiciar, dada a sua interatividade, o uso cooperativo da informação, sua problematização, aplicação e discussão dos temas abordados na sala de aula.

De acordo com o autor, esta estratégia, ao propor questões curiosas, surpreendentes, instigantes e lúdicas, além do prazer do jogo, geram conversas atraentes sobre o assunto, imaginação, gosto pela pesquisa e interesse por parte dos alunos. Porém, para que isso ocorra, é necessário que exista alinhamento entre os objetivos a ser alcançados na webgincana, e as fontes consultadas, além da cuidadosa escolha de questões, que devem ser necessariamente, incentivadoras e desafiadoras, caso contrário, seu uso pode não alcançar os resultados esperados. Nas palavras de Barato (2012, p.166-167):

Em nossos estudos sobre a elaboração do desafio em webgincanas, fica cada vez mais evidente a necessidade de propor questões que exijam interpretação de informação. [...] O que se espera no caso é que os alunos leiam com certo entendimento e que desenvolvam estratégias interpretativas para converter informação em conhecimento. Mas isso dependerá da habilidade dos educadores ao propor itens de investigação numa webgincana.

A partir dos desafios, é possível auxiliar o processo de construção do conhecimento. Pensar a webgincana como ferramenta no processo de ensino aprendizagem fomenta a criatividade e a busca pelo conhecimento. Dentro do ensino superior foi solicitado, através da disciplina Metodologia do Ensino Superior com Tecnologias da Informação e Comunicação ofertada no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Alagoas foi solicitado pelo professor a realização de uma pesquisa sobre as estratégias didáticas de aprendizagem com a utilização das tecnologias, e um dos temas foi a webgincana, foco desta pesquisa.

Desta feita, realizamos uma vasta pesquisa sobre o conteúdo, e obtemos diversos conhecimentos e muitas utilizações para a webgincana. Essa estratégia de ensino vem sendo utilizada em larga escala pela Espanha e no Brasil ela está iniciando (Barato, 2012).

Após a pesquisa e apropriação do conhecimento, construímos a webgincana “autismo e seu espectro”, webgincana esta que foi disponibilizada para a comunidade acadêmica do curso licenciatura em Educação Física, tanto estudantes como professores puderam ter acesso a esta estratégia de ensino. É possível visualizar a webgincana a seguir:



Fonte: a autora

A webgincana “autismo e seu espectro” foi construída contendo todos os passos expostos por Barato (2012) e pode ser visualizada por completo no blog O Autismo na Educação, disponível em: <http://oautismonaeducacao.blogspot.com.br/2012/10/webgincana-autismo.html>. A partir desta experiência alguns professores do nível superior tiveram acesso a esta estratégia didática e atualmente a estão utilizando como instrumento de abordagem do conhecimento e avaliação.

De fato, a webgincana, como afirma Barato (2012), pode contribuir para a construção de competências e atitudes desejáveis a formação do aluno. Pois seu caráter dinâmico e lúdico pode alcançar dentro do processo educacional para os alunos do Ensino superior, acesso a informação, conhecimento e compreensão, além de análise e síntese e posterior aplicação dos conhecimentos, desde que sejam organizadas pelo professor para esse fim, tanto pela escolha do tema como do rol de questões e fontes a serem consultadas.

Considerações finais

É no trabalho e pelo trabalho que o professor se define como profissional. A multidimensionalidade do processo educacional requer dos professores decisões complexas e diversificadas, de natureza pedagógica e política, que, em grande parte, extrapolam o espaço escolar. Tais decisões tomam como referência, o conjunto de valores, crenças, hábitos, e normas que determinam o que este grupo social considera

importante, assim como os modos de pensar, sentir, atuar, e de se relacionar, assumindo os valores da cultura docente e escolar (Farias et al 2009).

Outro elemento chave é a formação, e que para Farias et al (2009, p.66), “um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhece-se como profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com exercício da docência”. Isso implica em reconhecer que o professor é um ser em permanente constituição, produzido pelas condições sociais concretas do lugar e do seu tempo em constante aprendizado, em contínua renovação de valores e saberes que orientam a atividade docente, inclusive no contexto de trabalho, com seus pares.

Portanto o avançar no processo de desenvolvimento profissional através da preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional. Segundo Barato (2012, p.168) as TIC já ocupam um espaço importante no mundo, mas têm uso ainda pequeno em educação e aponta a estrutura das webgincanas, como meio de pesquisa na internet tem uma base metodológica sólida, nas quais se torna impossível cortar e colar. O modelo da webgincana proposto apresenta-se como elemento providencial na busca pela aprendizagem em contextos significativos, dotados de sentido, motivação e ludicidade, ao mesmo tempo, em que alia a facilidade de aplicação e recursos de fácil acesso: computador e internet.

Referências

- Barato, J. N. (2012). Webgincanas: um uso estruturado da internet para a educação. In: Barba, C. & Capella, S. (orgs.). *Computadores em sala de aula: métodos e usos*. Porto Alegre: Penso.
- Coma, N. (2012). A caça ao tesouro. In: Barba, C. & Capella, S. (orgs.). *Computadores em sala de aula: métodos e usos*. Porto Alegre: Penso.
- Farias, I. M. (2009) et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber.
- Masetto, M. T. (1998). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente In: Masetto, M.T. (org). *Docência na universidade*. Campinas: Papirus.
- Pimenta, S. G. (2009). A profissão professor universitário: processo de construção da identidade. In: Cunha, M. I. *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: Eduefs.
- Ramos, K. M. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*. Porto: Universidade do Porto.
- Torres, I. P. (2012). Webtask: trabalhando por tarefas na internet. In: Barbra, C. & Capella, S. (orgs.). *Computadores em sala de aula: métodos e usos*. Porto Alegre: Penso.
- Unesco (1998). Declaração Mundial sobre a educação Superior no século XXI. Retirado em abril, 15, 2013, de <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-duca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>

Aprendizagem significativa através do museu virtual

Maria Antonia Lima Gomes¹²⁰⁰, Alfredo Matta¹²⁰¹

Resumo

O estudo trabalha o desenvolvimento de uma proposta de modelagem 3D para a cidade do Salvador Bahia - Brasil, na época de sua fundação. A ideia foi desenvolvida a partir do problema da inexistência de uma simulação na perspectiva dialógica, e, também que fosse construída através uma abordagem dialética para a produção e uso de museus virtuais. A modelagem computacional 3D da cidade do Salvador foi desenvolvida para o período de sua fundação entre 1549 a 1551. O estudo se inicia metodologicamente desenvolvendo a discussão que fundamenta o sócio-construtivismo como base para a modelagem da interatividade e do design pedagógico do modelo computacional. Assim, autores como Vigotsky e Bakhtin são os parâmetros desta pesquisa, principalmente. Em seguida, apresenta os elementos da pesquisa e a revisão em história sobre a cidade e as questões relativas à sua fundação no século XVI. Deste modo, é por meio da abordagem sócio-construtivista e do "Pensar Histórico" que se opta pelas estratégias de apresentação da simulação do ambiente da cidade e de seus habitantes em meados do século XVI, bem como se criam princípios de diálogo e de interatividade entre sujeitos do século XVI e do século XXI. Neste contexto, esta experiência fez solidificar bases desafiadoras e mais abrangentes no sentido de construir uma proposta de museu virtual que pudesse viabilizar um processo dialógico educacional que atenda à demanda por pluriculturalidade, hoje tão presente na Bahia. Neste ínterim, seguindo por um processo epistemológico onde o dialogismo e a práxis, bem como, as bases interdisciplinares como a pluralidade, a memória, a história, a educação como meio para se entender o processo ensino aprendizagem e a tecnologia como suporte viável para o resgate destas construções do conhecimento humano é que se desenvolveu esta pesquisa, ou seja, estudos, análises para geração de conhecimentos onde a informação e aprendizagem sejam focos centrais. Logo, a simulação/modelagem ora presente neste trabalho/pesquisa é também avaliada em sua utilidade como material didático para educação à distância - EAD, assim como para outras modalidades de estudo com suporte digital, pois possibilita novas fronteiras para a pesquisa e o conhecimento histórico. Neste propósito, é desenvolvida também para que a práxis do e no indivíduo seja uma aprendizagem em processo contínuo, não quebrando com a sua tradição local, ou seja, a sua experiência de vida, e sim que fosse um suporte de Tecnologia de Informação e Comunicação que engendrasses a prática viva, significativa na e para as experiências do/no homem.

Palavras Chave: História, Educação a Distância, Museu Virtual, Aprendizagem Significativa

1. Construindo Material didático 3D para a História

Este trabalho apresenta os primeiros resultados da aplicação de *design* pedagógico que tem, como base teórica, os princípios sócio-construtivistas que, dentre outras coisas, possibilitaram a construção de um

¹²⁰⁰ Universidade do Estado da Bahia, alfredo@matta.pro.br

¹²⁰¹ No momento é possível acessar o modelo/simulação da Cidade do Salvador durante século XVI (1549-1551), através do site: <http://www.matta.pro.br>.

modelo em que os habitantes do século XVI, ainda que supostos, dialoguem com os sujeitos do século atual, proporcionando um espaço no qual ocorrem interações e aprendizagens em um tipo de modelagem computacional que é apropriado para ambientes ou cursos baseados em educação a distância - EAD ou outro tipo de aprendizagem de História que se realize a partir do suporte de ambientes digitais. Assim se apresentam aqui os princípios desta modelagem computacional para mostrar a cidade do século XVI, que é analisada com base em estudos sobre a época e os testemunhos, para depois apresentarmos um pouco das soluções de modelagem física e humana desta mesma cidade.

Finalmente, dedica-se a apresentar o modelo construído em primeira versão, as primeiras análises sobre seus usos e utilidades para o ensino-aprendizagem de História e sobre a questão do estudo experimental que se está realizando.

1.2. Modelando através da interseção dos princípios sócio-construtivistas

O trabalho de Vigotsky (2009) discorre sobre a necessidade de um sujeito mediar sua experiência em um contexto, que seja condição concreta para sua existência. Significa dizer que é através do processo de colaboração que este indivíduo constrói sua autonomia, e esta autonomia é o ponto de partida, senão, o mais importante, para que se processe a aprendizagem, conseqüentemente, o desenvolvimento deste sujeito. Nos seus princípios teóricos sobre pensamento e linguagem, Vigotsky defende que o indivíduo para construir conhecimento passa por três fases que seriam a ZDR (Zona de Desenvolvimento Real), ZDI (Zona de Desenvolvimento Imediato) e ZDP (Zona de Desenvolvimento Potencial). Logo, o sujeito apreende através do seu processo e construção histórica. Assim sendo, o sujeito constrói conhecimento a partir da interação com seu contexto, da colaboração mediada e da interação com as condições ambientais e coletivas de sua existência.

Foi desta forma que modelamos a simulação da *Cidade do Salvador do século XVI (1549-1551)*. Na medida em que o sujeito-usuário tiver acesso e começar a interagir com a simulação, estará partindo para interagir a partir de sua práxis social concreta, de seu contexto e cotidiano. A práxis de cada sujeito está sempre permeada de ZDR, elemento advindo de suas experiências de vida. Está atuará mediada pelo modelo da cidade do Salvador, sistema de simulação preparado para colaborar com os usuários, munidos de seus contextos, ou seja, projetamos a interatividade de forma que a simulação procura o tempo todo, engajar o usuário e suas práticas sociais nas atividades e nas experiências proporcionadas pelo *software*. É o engajamento prático do sujeito no processo de mediação do ambiente digital da simulação, que vai possibilitar produção de sentido e conseqüente construção do conhecimento, gerando novas abordagens, aperfeiçoando as reflexões metacognitivas, principalmente à medida que se estabelece o diálogo com a História.

Bakhtin (2003), em um de seus princípios diz que todo ser humano emerge da interação com outro. Sendo assim, o ser humano só tem sentido se contar com o contato de outro semelhante. Em outras palavras só podemos ser através da coletividade. Neste propósito, Bakhtin (2010) afirma que **1)** É impossível conceber/pensar o homem fora do seu contexto; **2)** Que o outro me proporciona ver o que eu sozinho sou impossibilitado de ver; **3)** O outro é ponto chave na realidade dialógica; **4)** Que o signo refrata/reflete múltiplas vozes; **5)** A condição, para que o signo (reflexo das múltiplas vozes) constitua reação semiótica e ideológica no e para o indivíduo/outro, impõe que este tenha um valor social, ou seja, esteja dentro da

realidade do grupo. Sem o referido valor social, este signo (embora reflexo de múltiplas vozes, sujeito polifônico) pode-se tornar estanque e vazio de sentido visto não refletir a essência, o pensar hermenêutico que compõe a sociedade da qual deriva(m) este/s indivíduo/s, o que poderá, assim, acarretar uma quebra da consciência/prática social e possíveis quebras/fragmentação de e para uma consciência de classe. Assim conforme Bakhtin *Apud Brait* (2005), o homem é produto da história, ele não pode encerrar-se no passado, pois este é por essência dialógico.

Desta forma, de acordo com o pensar de Vigotsky e de Bakhtin, é que se construíram os princípios de interatividade e de concepção da História na modelagem. Bakhtin se faz presente no modelo, ou ambiência do *software* da *Cidade do Salvador do século XVI (1549-1551)* com sua ideia de dialogismo: concepção na qual se considera que através dos autores de um texto enunciado, seja ele literário, historiográfico, seja mesmo matemático, suas vivências, interações e contatos passam e podem compartilhar existências com aqueles que serão seus leitores e que vão interpretar, portanto vivenciar, o que foi escrito, segundo suas próprias experiências.

“Pensar Histórico”: Martineau (1997), traz, em seus estudos, o conceito da problematização na história, pois sem problemas não há história, ou seja, para que o indivíduo desenvolva o raciocínio histórico, é necessário levantar questões no presente para responder ao passado. Para Martineau (1997), qualquer pessoa pode desenvolver o raciocínio histórico desde que apresente estas quatro operações: formulação de hipóteses a partir de questões problemas; procurar e criticar fontes de informação; interpretar informações e tirar conclusões e síntese interpretativa. Logo, a inserção do pensar histórico nos deu base também para definições da construção do conhecimento, ou seja, todo processo que o engendra, possibilitando ao sujeito/indivíduo um meio para a liberdade e a transformação da realidade/contexto em que vive.

Deste modo, a partir destas bases dialógicas e sócio-construtivistas de interpretação da educação e da interatividade é que se constrói a proposta de modelagem computacional deste trabalho de pesquisa. De fato, o exercício de modelagem presente está qualificado como um projeto de construção da modelagem sócio-construtivista de Salvador do século XVI, interpretada a partir de princípios do materialismo histórico. Portanto, esta modelagem das complexas relações sociais envolve o homem e sua práxis cotidiana a partir da perspectiva dos sujeitos do presente e daqueles que viviam a *soterópolis* colonial e sua aventura no novo mundo.

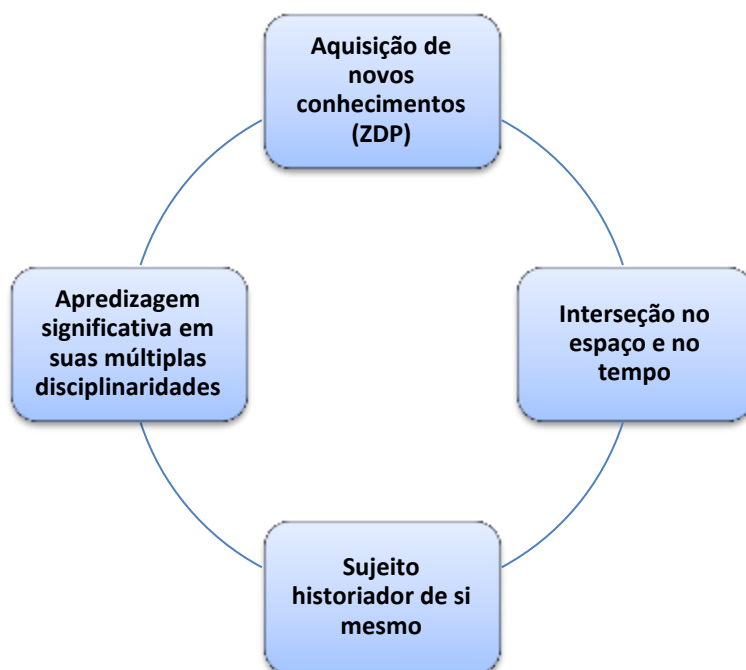


Figura 1: Princípios norteadores sócio-construtivistas presentes no modelo

Fonte: Dissertação de mestrado em 20/09/2011: Maria Antonia Lima Gomes: Modelagem da Cidade do Salvador Século XVI (1549-1551) através de uma Abordagem Sócio-construtivista

2. Espaço e tempo se encontram na modelagem

De acordo com Machado (2001), “modelo é uma abstração formal”, e simulação é “uma experimentação simbólica do modelo”. Valente (1993), também afirma que a simulação permite que o indivíduo explore situações que não mais existam. Simular nas Ciências Humanas no que tange a sua aplicação em áreas diversas, incluindo a educação, é uma fronteira recente do conhecimento, e se torna cada vez mais caminho para a produção de novas formas de produção do material didático, agora midiático e hipertextual.

Os resultados são modelos que representam inovações na forma de engajamento dos usuários-aprendizes com a virtualidade e com o ambiente digital. Pensamos que, a própria História, que passa pode ser, de certa forma, experimentada, ao menos no que se refere à característica dialógica de interação, a contextos nos textos construídos por autores. Esta abordagem parece apresentar, em nossa opinião, verdadeiras explorações de campos inovadores da cultura e dos estudos da História.

E, em se tratando de uma simulação sobre a História, a inovação da modelagem é maior, pois a técnica e metodologias próprias da modelagem e engenharia de sistemas devem estar a serviço da abordagem pedagógica e da perspectiva epistemológica, assim também como em função da interpretação histórica que se desejam presentes no modelo. Mesmo os estudantes de cursos presenciais são óbvios beneficiados pelas novas construções que vão surgindo. Mas, para os cursos (EAD), estes novos materiais representam campo próprio de estudo e podem ter uma utilização mais aprofundada e útil, já que, em se tratando de materiais digitais, é de fácil tratamento em rede, podem facilmente ser considerados e associados aos processos de educação à distância.

2.1. Modelando aspectos físicos e humanos de Salvador do século XVI.

Ao final de um processo de pesquisa histórica e da aplicação de uma abordagem dialética de interpretação do processo histórico, o resultado foi a construção de um modelo 3d com elementos também em 2d da cidade do Salvador logo após a sua fundação, no ano de 1551.

A modelagem foi toda construída segundo princípios sócio-construtivistas, e isso implicou ter atenção a um modelo no qual a interação dos sujeitos do século XVI com os do século XXI possa encontrar-se produzindo zonas de desenvolvimento imediatas (ZDIs) entre eles, fazendo com que os séculos se encontrem na construção do conhecimento do presente.



Figura 2: modelagem (panorama núcleo primitivo da Cidade 1549-1551)

Fonte: Dissertação de mestrado em 20/09/2011: Maria Antonia Lima Gomes: Modelagem da Cidade do Salvador Século XVI (1549-1551) através de uma Abordagem Sócio-construtivista

2.2. Processo de modelagem da Cidade do Salvador século XVI

Para dar corpo e forma a esta simulação do núcleo primitivo da Cidade do Salvador, foram utilizados recursos como o *Blender 3d*, o *Adobe Photoshop*, e o *Unity* a escolha destas ferramentas foi em função não só da sua ótima resolução gráfica quando se aplica à modelagem, à animação, à texturização, à composição, à renderização e a suas aplicações interativas em 3d e 2d, mas também porque se trata de *software livre (Blender 3d)*.

Além do que estas ferramentas contribuíram para que o modelo físico e histórico do núcleo primitivo da Cidade do Salvador em 1551 fosse desenvolvido a partir dos pressupostos de interpretação dialógica e de pesquisa histórica, permitindo que o sujeito/usuário, historiador de si mesmo, conforme preceitos dialógicos construísse o interagir com o sistema de simulação, para poder criar, investigar, levantar hipóteses, e, assim, estabelecer uma relação de interação com o ambiente digital: simulação física e histórica da Cidade do Salvador entre 1549 a 1551.

2.3. Primeiros resultados da versão beta do software da Salvador (1549-1551)

A primeira versão, que chamamos de *beta*, da modelagem de Salvador em 1551, ficou pronta em 14 de julho de 2011, e foi apresentada ao público na página *WEB* do Jornal **A Tarde** de Salvador, Bahia, entre os dias 15 e 23 de julho do referido ano. Foi nesta aplicação que colocamos, em processo de validação, os

pressupostos sócio-construtivistas e suas possibilidades de gerar engajamento nos usuários do sistema, para depois, prosseguir na direção de uma versão final coerente com as propostas de modelagem de história e educação propostas. Neste interim, foram observados acessos de 1.828 usuários, sendo que destes um total de 1.499 interagiu com o modelo de forma a confirmar os pressupostos de interatividade, participação criativa, engajamento, e reflexão sobre a história de si mesmo, a partir do diálogo com a interpretação da história presente no modelo.

Este número de interações, segundo os critérios que utilizamos, foi considerado intenso, pois a exposição ao público aconteceu em apenas 08 dias. Neste propósito, já foi um resultado que mostrou como o modelo dialogou bem com a comunidade e conseqüentemente com o usuário em questão, pois possibilitou, dentre outros nexos, a colaboração em rede, a interseção no espaço e tempo, o resgate histórico, a resolução de situação problema bem como a aprendizagem significativa. Assim, além da conexão local e da exposição em *blogs* como o *site* (Laboratório de Ensino de História do Recôncavo da Bahia) (www.ufrb.edu.br), obtivemos também através da propagação da notícia divulgação nacional através do *site* da *TV Cultura* de São Paulo (Fundação Padre Anchieta) www.tvcultura.com.br/educacaoemdia intitulado *Imagens em dia*.

Neste contexto em que o modelo dialogou com a comunidade, as críticas foram parâmetros para melhorar o modelo, pois este foi construído com base no sócio-construtivismo, logo flexível e dinâmico, o que reflete também para que se torne um ambiente EAD, nada estanque, mas dialógico e onde o ato de conhecimento seja um processo contínuo, pois conforme Kenski (2003) um ambiente EAD, antes de qualquer coisa, tem que ter interação, cooperação e colaboração *online*. Neste contexto, análises dos resultados deste modelo (ambiente EAD) estão sendo construídos de forma criteriosa a fim de podermos oferecer à comunidade, seja presencial, seja à distância, mais uma forma enriquecedora de construção de conhecimento independente do seu nível de cognição.

3. Considerações

Portanto, levando-se em conta os resultados do experimento que pusemos em prática, no qual internautas visitaram e utilizaram a simulação 3D da cidade do Salvador em 1551, podemos afirmar que a simulação/modelagem oferece interatividade e características dialógicas de relacionamento com os usuários e visitantes, dentro dos limites da pesquisa realizada. Modelos como este podem provocar a sensação do compartilhamento de época e momentos históricos diferentes, que passam a tangenciar-se dialogicamente. Desta forma, através da modelagem dos testemunhos e simulações do remanescente de épocas passadas, provocamos que os sujeitos históricos contemporâneos dialoguem com sua história e consciência, o que lhes possibilitará dialogar com a herança de sujeitos do passado, segundo princípios dialógicos pressupostos. Ao dialogar com seu passado histórico, usando suas próprias experiências e vivências neste diálogo, o sujeito tem boa chance de construir relações entre ele mesmo e sua história, e é este procedimento que entendemos ser o de investigar a si mesmo. São possibilidades diferentes de outros tipos de produtos e materiais didáticos tradicionais, especialmente úteis à educação à distância, em grande parte, *online*, pois tornam visível a concretude da relação histórica em cada interação, em cada interpretação, analisados como “contato” entre temporalidades.

A modelagem mostrou-se também capaz de realizar o ensino-aprendizagem de história, em conformidade com os princípios do “Pensar Histórico”. O sujeito-aprendiz exercita construir conhecimento e não apenas reproduzi-lo, conforme evidenciou a experiência. Foi assim que verificamos ser contato hipertextual, com a fonte histórica, com a ambiência da Cidade do Salvador durante o século XVI, com seus potenciais habitantes, capazes de levar o sujeito-aprendiz da atual cidade a reconstruir antigas relações sociais que foram estabelecidas aqui neste período, início do século (XVI), na primitiva Cidade do Salvador, o que acaba também levando-o a refletir sobre a cidade de hoje.

A ideia é que os sujeitos/usuários/historiadores de si mesmos, através desta modelagem/simulação, obtenham, em tempo real, um aporte para possíveis conexões cognitivas e, a partir do desenvolvimento destas conexões, explorar, interagir, sentir-se sujeito do processo e, o mais importante, não só estabelecer relações com o passado e o presente, mas resgatar a sua historicidade, compreender a complexidade em que estão envolvidas as imbricações sociais que a realidade apresenta; elaborar e reelaborar paralelos, criar laços identitários, tornar-se um ser individual, mas em uma coletividade, resgatar também, através desta modelagem, a dignidade da etnia, da pessoa, do ser dialético que é.

Em termos teóricos, no estágio atual, a pesquisa satisfaz outro aspecto relevante para os pesquisadores, pois os pressupostos didático-pedagógicos sócio-construtivistas e as abordagens próprias para a educação à distância – EAD puderam ser aplicados como proposta de design-pedagógico aplicado a um protótipo que pode ser apresentado na forma de modelagem 3D produzida em (*Blender 3d*). E como o processo de pesquisa que desenvolvemos são processos contínuos, ou seja, em que a aprendizagem está sempre em constante construção, e a partir desta experiência adquirida, na qual simulamos/ recriamos ambientes de aprendizagens, utilizando os pressupostos do Museu Virtual, que tem dentre outras possibilidades a democratização de espaços e também o resgate de objetos históricos, que não mais existem, e que resultou em diversos trabalhos apresentados, como exemplo no *International Conference on Modeling and Simulation in Engineering, Economics and Management for Sustainable Development -2012*, .

E, mais uma vez utilizando uma abordagem sócio-construtivista é, que iniciamos nova pesquisa, que fundamenta atualmente a minha tese de doutorado, desta vez voltada a produção da experiência de Museu Virtual através do sócio-construtivismo sobre o antigo Teatro São João da Bahia, marco da história, da memória e da dinâmica das relações sociais na cidade do Salvador, que iniciou suas operações em 1810, e teve seu fim em um incêndio, até hoje não muito bem explicado, ocorrido em 1922 e que foi demolido definitivamente na gestão do então Governador J. J. Seabra no ano de 1923.

Assim, esta primeira experiência fez amadurecer bases desafiadoras, dialéticas capazes de elaborar problemas mais abrangentes para delinear uma proposta mais complexa de museu virtual, que utilize o processo dialógico educacional que atenda à demanda por pluriculturalidade, hoje tão presente na Bahia.

Por tudo apresentado chegamos à conclusão de que a solução de simulação histórica é mesmo capaz de conduzir as situações de aprendizagem e de interatividade previstas no modelo. Além do mais ser um meio para que a construção do conhecimento nunca se finde, mais ao contrário, permaneça sempre nas e para as gerações.¹²⁰²

¹²⁰² Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora, joaomiguel.upt@sapo.pt

4. Referências

- BAKHTIN, M. M., in BRAIT, B., (org.), (2005), Dialogismo e construção do sentido. São Paulo, Campinas.
- _____. Estética da Criação Verbal, São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- _____. (2010), Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Haucitec.
- GOMES, Maria Antonia Lima. (2011), Dissertação de mestrado: Modelagem da Cidade do Salvador Século XVI (1549-1551) através de uma Abordagem Sócio-construtivista. SENAI-CIMATEC, Salvador, Brasil.
- MACHADO, A. (2001), Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas. São Paulo, EDUSP.
- MARTINEAU, R. (1997), L'Echec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'Histoire.. Dissertação (Doutorado em Educação) – Université Laval , Quebec.
- SMITH, Robert C. (1969), Arquitetura Civil do Período Colonial. vol. 17, Rio de Janeiro. SPAN.
- MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. (2006), Tecnologias de aprendizagem em rede e ensino de história – utilizando comunidades de aprendizagens e hipercomposição. Liber Livro Editora. Brasília.
- VALENTE, J. (1993), Computadores e conhecimento: repensando a educação, Unicampi : São Paulo.
- VIGOTSKY, L. S. (2009), A construção do pensamento e da linguagem. Martins Fontes: São Paulo.

Avaliar o impacto do portátil Magalhães no 1º ciclo do ensino básico (concelho de Matosinhos): Fatores de (des)motivação no contexto educativo.

João Paulo da Silva Miguel¹²⁰³, Eusébio André Machado, Natércia Felgueiras Seabra Durão, Maria Margarida R. Barbosa, Rosa de Sá¹²⁰⁴

Resumo

A presente comunicação dá conta dos resultados preliminares de um trabalho de investigação, sob a designação de Avaliar o impacto do portátil Magalhães no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), no concelho de Matosinhos: fatores de (des)motivação nos agentes educativos, que é o resultado da procura de enquadramentos, contributos teóricos e metodologias fundamentais no âmbito de vários projetos de inclusão das tecnologias da informação e da comunicação no processo educativo.

Em Portugal, desde a sua implementação, o Plano Tecnológico (PT) constituiu-se como um tema central nas múltiplas discussões educacionais. Trata-se de um plano que trouxe uma série de mudanças para a sociedade portuguesa, tendo como objetivo o de responder às “pressões” de modernização muito frequentes nas retóricas políticas. Este plano determinou um conjunto de estratégias com vista à mudança, ao conhecimento e à competitividade baseado na promoção do conhecimento, da tecnologia e da inovação, abrangendo empresas, famílias e as demais instituições, incluindo as de ensino, existentes no nosso país.

No âmbito do Plano Tecnológico, a Escola assumiu um particular protagonismo como instituição inclusiva que lidera as mudanças estruturais, sendo capaz de inovar e criar estratégias perante a nova realidade social, sobretudo em termos pedagógicos face ao novo mundo do saber tecnológico e à era digital em que vivemos. Com efeito, o Plano Tecnológico foi extremamente importante ao “dotar as escolas de meios informáticos e tecnológicos capazes” e que ajudaram “os professores a ensinar, os alunos a aprender e os pais a reconhecer os trabalhos desenvolvidos por aqueles dentro e fora do recinto escolar” (Rochosa, 2009, p.1).

Inserido nas medidas do PT, encontra-se o *programa e.escolinhas*, no âmbito do qual cerca de meio milhão de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico receberam o “portátil Magalhães”. Partindo do princípio que o uso do “portátil Magalhães”, em contexto educativo, é hoje uma mais-valia para todos os agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação), os desafios da mudança educativa, embora claros para alguns, parecem não ser fáceis de vencer para outros, sendo necessário avaliar e medir de forma quantitativa as opiniões dos diferentes agentes relativamente à motivação, uso e importância atribuída. Realizamos uma investigação *ex-post-facto*, predominantemente de natureza descritiva/ quantitativa, onde os dados resultantes dos inquéritos foram tratados e analisados com recurso ao *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), um dos *softwares* mais usados nas áreas das Ciências Sociais.

De um modo geral, os resultados obtidos neste estudo revelaram que não é suficiente, por si só, ter acesso a ambientes tecnológicos, é necessário também que a escola forme alunos autónomos, críticos e criativos

¹²⁰³ Universidade Portucalense

¹²⁰⁴ Este artigo foi desenvolvido após o encerramento do Curso de Especialização Mídias na Educação, oferecido pelo NUTES/UFRJ (Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde) durante o período de 2011 a 2013.

dotados de capacidades para usarem as tecnologias como forma conhecimento e de emancipação social. Por outro lado, este estudo permitiu avaliar e identificar as diferenças e semelhanças entre os diferentes agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação), proporcionando a cada um deles um olhar sobre o impacto do “portátil Magalhães” como fator de (des)motivação para o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Portátil Magalhães, motivação, desmotivação, conhecimento, professor, aluno, família, sistema educativo.

Introdução

Em Portugal, entre os anos letivos de 2008 a 2011, foram dados grandes passos em termos de investimento e apetrechamento das Escolas no que diz respeito a *hardware* e *software*. Contudo, a utilização efetiva desses equipamentos, nas atividades escolares, parece estar aquém do que seria desejável e necessário.

A ideia da distribuição massiva do “**portátil Magalhães**”, com a finalidade de democratização do acesso às tecnologias e sua implementação, no quotidiano das salas de aula para preparação do cidadão para o futuro, parece estar votada ao fracasso. Existe, assim, um longo caminho a percorrer para valorizar o esforço financeiro que foi aplicado e permitir que as tecnologias sejam incluídas de forma transversal nos *curricula*, surgindo nas escolas do 1º ciclo de uma forma sistemática e planeada em vez de pontual e espontânea.

Os dados tratados estatisticamente e agora divulgados resultam da análise de três tipos de questionários aplicados a um total de 682 agentes educativos (n=682) (alunos, professores e encarregados de educação), recolhidos em várias escolas dos onze agrupamentos do concelho de Matosinhos (consultar Tabela 2.1). Nesta comunicação, apresentamos uma descrição breve do estudo de campo, assim como uma súmula dos objetivos, análise, resultados e conclusões.

Para esta publicação, efetuámos uma seleção de tabelas e gráficos, cuja leitura e interpretação consideramos interessante para a comunidade educativa e científica em geral.

METODOLOGIA

2.1 - Descrição:

O presente estudo teve por base uma tecnologia específica “**o portátil Magalhães**” como instrumento de partida, pretendendo-se avaliar o impacto desta ferramenta tecnológica no 1º Ciclo do Ensino Básico, no concelho de Matosinhos, assim como os seus fatores de (des)motivação nos agentes educativos. Este estudo permitiu avaliar e identificar as diferenças e semelhanças entre os diferentes agentes educativos, proporcionando o olhar sobre a realidade de cada um dos agentes. Foram, assim, criados três tipos de questionários: um dirigido aos alunos, outro dirigido aos encarregados de educação e um terceiro dirigido aos professores do 1º CEB (Inquéritos submetido à monitorização de Inquéritos em Meio Escolar, tendo sido aprovados em 24/05/2012, com o nº de registo 0289600001- DGE).

2.2 - Objetivos:

Os objetivos gerais desta investigação passaram, por um lado, por determinar e compreender o que pensam os alunos, professores e os encarregados de educação, acerca do “**portátil Magalhães**” e, por outro lado, saber quais as representações, a importância atribuída e as atitudes que estes agentes detêm sobre esta ferramenta de trabalho.

Por sua vez, os objetivos específicos escolhidos foram os seguintes:

- compreender as dificuldades sentidas pelos professores, alunos e família na utilização do “**portátil Magalhães**”;
- compreender o que pensam os professores, os alunos e os pais sobre o “**portátil Magalhães**”;
- identificar as (des)motivações dos agentes educativos sobre esta ferramenta tecnológica;
- avaliar a forma como os professores, os alunos e a família utilizam o “**portátil Magalhães**”, quer a nível pessoal quer profissional;
- entender as razões, que levam os professores, os alunos e a família a utilizarem ou não o “**portátil Magalhães**”.

Pretendemos, ainda, compreender os efeitos previstos e imprevistos do *programa e.escolinhas*, ou seja, de que forma os agentes educativos beneficiam com a sua implementação e quais as principais virtudes ou constrangimentos que este programa enfrenta.

2.3 - Problema/questões de investigação:

- Que impacto causou o “**portátil Magalhães**” nos diferentes agentes educativos?
- Quais os fatores de (des)motivação na utilização do “**portátil Magalhães**” no sistema educativo?
- Será que o “**portátil Magalhães**” veio modernizar a Escola e colocar Portugal na vanguarda da inovação?
- Será que o “**portátil Magalhães**” veio beneficiar o contexto educativo português?
- Será que o “**portátil Magalhães**” veio motivar e estimular os alunos para a aprendizagem?
- Será que o “**portátil Magalhães**” veio aproximar os agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação) no processo educativo?
- Será que os encarregados de educação utilizam o “**portátil Magalhães**” para colaborar mais no processo educativo dos seus educandos?
- Será que os professores reconhecem que já não são os detentores da transmissão de saberes e aceitam que as novas gerações têm outros modos de aprendizagem, baseados em estruturas não lineares, diferentes da estrutura sequencial em que se assentam os saberes livrescos tradicionais?
- Será que os alunos estão preparados para entenderem que o “**portátil Magalhães**” é mais um meio privilegiado de alargar conhecimentos?

- Será que os encarregados de educação estão conscientes que esta ferramenta permite uma familiarização precoce com o mundo digital, com todos os perigos inerentes, quando usada de forma incorreta fora do contexto escolar?

2.4 - Hipóteses:

Feito o levantamento do estado da arte sobre a problemática em estudo, e conscientes que outros caminhos podem ser desbravados, levantam-se as seguintes hipóteses de investigação:

- 1º. A inclusão do “**portátil Magalhães**”, nas práticas correntes, está ainda longe de ser um dado adquirido por falta de conhecimentos por parte dos agentes educativos.
- 2º. Há uma grande pressão a favor da utilização do “**portátil Magalhães**” na Escola, fruto da evolução do meio socioeconómico.
- 3º. A formação que é dada aos agentes educativos para utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) não é a mais eficaz.
- 4º. Os agentes educativos mais novos têm menos apreensão que os mais velhos relativamente à utilização do “**portátil Magalhães**”.
- 5º. Existem mais desmotivações do que motivações na utilização do “**portátil Magalhães**” nos diferentes agentes educativos.

2.5 - Caracterização do universo e da amostra:

Para a presente investigação e de acordo com os pressupostos previamente conceptualizados, procuramos que a amostra fosse o mais representativa possível. Assim, tendo como área geográfica o concelho de Matosinhos, esta investigação contou com a colaboração dos onze agrupamentos de escolas do concelho, em que foram distribuídos um total de 1542 “**portáteis Magalhães**” (de acordo com dados da Direção Regional de Educação do Norte). De modo a assegurar a representatividade da nossa amostra, começámos por dividir toda a população educativa dos onze agrupamentos das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico nos seguintes três estratos ou subpopulações de interesse: um estrato constituído pelos alunos do 3º e 4º ano de escolaridade (por imposição da Direção Geral do Ensino apenas pudemos considerar estes dois anos de escolaridade), outro constituído pelos professores e, por último, um estrato constituído pelos encarregados de educação – **agentes educativos**.

A Tabela 2.1 permite-nos ter uma ideia da matéria humana disponível nos agrupamentos do concelho de Matosinhos. De seguida, distribuímos os três tipos de questionários (Secção 2.1) pelos onze agrupamentos escolares, tendo-se constatado que, dos 650 inquéritos entregues aos alunos, recebemos 400, o que corresponde a uma percentagem de resposta de 62%; no que respeita aos encarregados de educação, foram entregues 300 inquéritos, sendo preenchidos 181, o que corresponde a uma percentagem de 60%; e, por último, dos 150 inquéritos entregues aos professores foram recebidos 101, o que corresponde a uma percentagem de resposta de 67%.

Agrupamentos de Escolas de Matosinhos (Ano Letivo 2011/12)	Diretores de Agrupamento	Alunos			Encarregados de Educação			Professores		
		Nº de inquéritos entregues	Nº de inquéritos recebidos	%	Nº de inquéritos entregues	Nº de inquéritos recebidos	%	Nº de inquéritos entregues	Nº de inquéritos recebidos	%
Agrupamento de Escolas de Custóias	Aurélio Dias	50	25	50%	25	14	56%	10	7	70%
Agrupamento de Escolas Irmãos Passos, Guifões	Cristina Bessa	50	26	52%	25	13	52%	10	8	80%
Agrupamento de Escolas da Lavra	Isabel Santos	50	26	52%	25	13	52%	10	8	80%
Agrupamento de Escolas de Leça do Balio	Manuel Gonçalves	50	27	54%	25	13	52%	10	6	60%
Agrupamento de Escolas de Leça da Palmeira / Stº Cruz do Bispo	Jorge Sequeira	50	26	52%	25	14	56%	10	6	60%
Agrupamento de Escolas de Matosinhos	Eisabete Ferreira	50	25	50%	25	14	56%	15	10	67%
Agrupamento de Escolas de Matosinhos Sul	Aurora Anastácio	50	25	50%	25	13	52%	15	9	60%
Agrupamento de Escolas de S. Mamede de Infesta	António Lopes	50	25	50%	25	13	52%	15	8	53%
Agrupamento de Escolas Perafita	Óscar Pereira	50	27	54%	25	13	52%	15	12	80%
Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora	Maria Luisa Santos	150	130	87%	50	40	80%	30	21	70%
Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora nº2	José Guilherme Azevedo	50	38	76%	25	21	84%	10	6	60%
Totais		650	400	62%	300	181	60%	150	101	67%

Tabela 2.1 - Caracterização do universo e amostra

A amostra deste estudo ficou, então, constituída por 400 alunos dos 3º e 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, 181 encarregados de educação e 101 professores pertencentes ou agregados aos onze Agrupamentos de Escolas do Concelho de Matosinhos (conforme Figura 2.1).

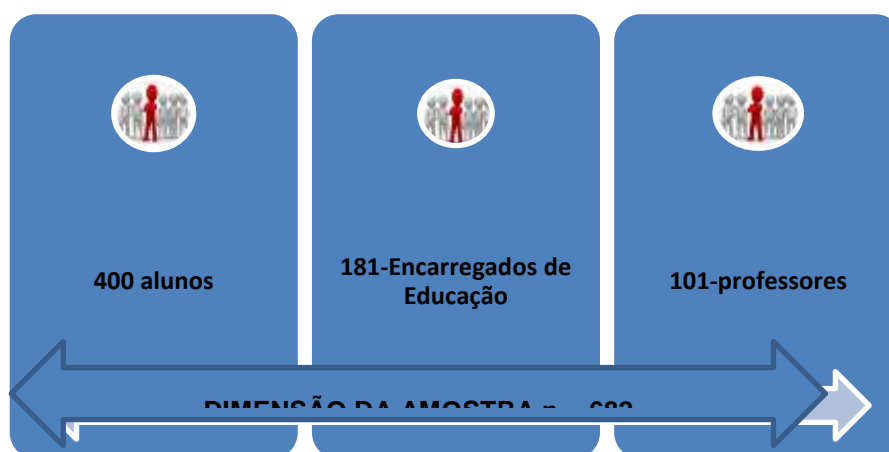


Figura 2.1 - Caracterização da amostra

RESULTADOS

3.1- Comportamentos dos alunos relativamente ao uso das TIC

Os resultados que aqui apresentamos são decorrentes da aplicação dos três questionários, durante os meses de maio, junho e julho de 2012, juntos dos agentes educativos (alunos, professores e encarregados de educação). Os dados recolhidos serviram para avaliar um conjunto de aspetos relevantes relacionados com o impacto do “**portátil Magalhães**” e alguns fatores de motivação ou desmotivação nos diferentes agentes educativos.

Podemos, assim, destacar que a maioria dos agentes educativos inquiridos afirma ter computador em casa (95,5% dos alunos, 95,6% dos professores e 96% dos encarregados de educação). Concluímos que uma fração apreciável dos inquiridos declara ter um ou mais computadores em casa.

Questionados quanto à existência/ frequência e uso da internet em casa, 91,8% dos alunos afirma ter acesso à internet e (62,8% utiliza-a muito). Por outro lado, 70,7% dos encarregados de educação e 66,3% dos professores referem que utilizam e fazem uso diário da mesma.

Relativamente à internet no espaço sala-de-aula, 92,2% dos alunos e 63,4% dos professores referem a sua inexistência.

Avaliando o tipo de atividades que os alunos ou educandos realizam na internet, constatamos que: 55,2% dos professores afirmam não ter conhecimento sobre as atividades dos seus alunos na internet e 95% dos encarregados de educação referem ter conhecimento sobre as atividades que os seus educandos fazem na internet. No entanto, 64% dos alunos garantiram que os seus progenitores não costumam consultar o histórico das atividades que eles realizam e 79,3% preferiram não estarem sujeitos a qualquer espécie de bloqueio ou filtros na utilização da internet. De referir ainda que, 62,3% dos alunos dizem estar *online* sem a presença de adultos e apenas 23,5% garantem ser controlados.

Os dados apontam, desta forma, para um contexto de autonomia dos alunos face aos pais no que respeita ao uso das TIC e, em particular, da Internet. (Gráfico3.1).

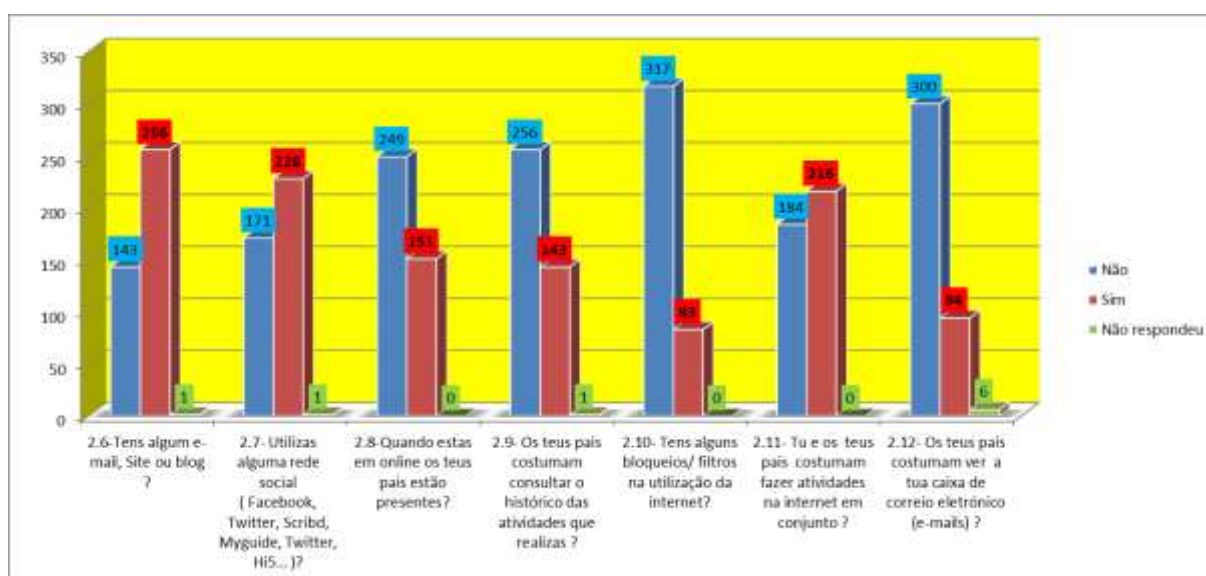


Gráfico 3.1- Uso / domínio e controlo dos alunos

Não obstante, os encarregados de educação que participaram na investigação acreditam que têm os filhos sob controlo. De destacar que quase 80% deles afirmaram impor regras quanto ao comportamento dos seus educandos na internet e metade deles disse possuir algum tipo de controlo de acesso instalado nos seus computadores domésticos.

Estes resultados evidenciam uma desconformidade entre os dados recolhidos junto dos encarregados de educação e os dados obtidos junto dos alunos relativamente ao envolvimento parental e no que diz respeito às atividades realizadas na internet.

De acordo com o Gráfico 3.2, quanto aos conteúdos que os alunos procuram na rede, surgem, como primeira opção, os jogos *online* (87,3%), seguidos de pesquisas para fazer trabalhos (85,3%), ver videoclips (73,8%), descarregar músicas, filmes, jogos (66,0%), criar avatares (53%), pôr fotos ou vídeos (53,8%), usar a webcam (49,8%) e enviar ou receber e-mails (47,8%). Os conteúdos culturais, os blogues, as notícias e os conteúdos relacionados com *software* e informática são menos populares.

É ainda interessante referir que os rapazes são os que mais procuram informação na rede, descarregando música, filmes e jogos e, criando avatares, enquanto as raparigas tendem a procurar mais conteúdos culturais e educativos. Relativamente aos conteúdos de jogos e de vídeos, as raparigas revelam um interesse menor do que os rapazes, embora, em termos absolutos, seja elevado.

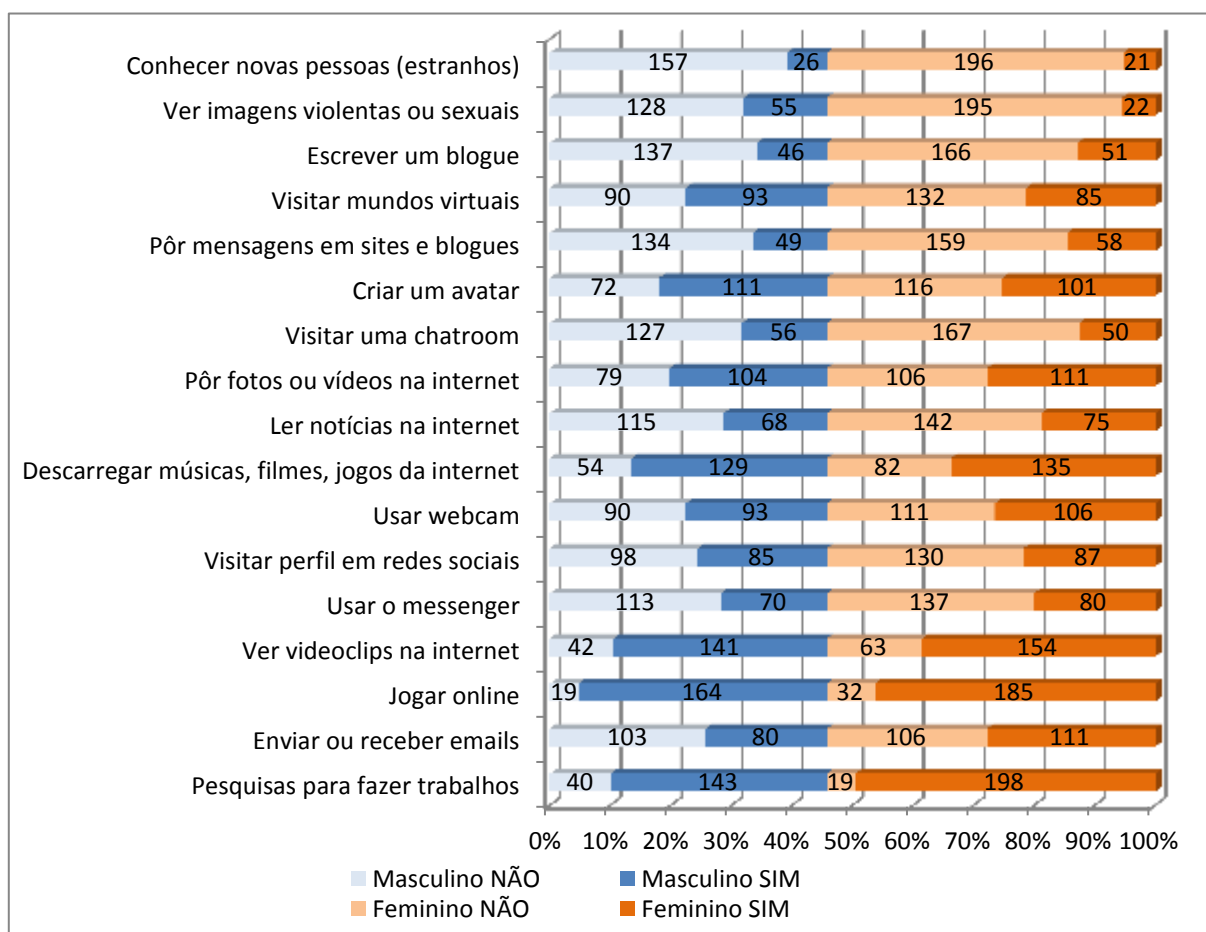


Gráfico 3.2- Atividades dos alunos na internet por sexo

Assim sendo, jogar, fazer pesquisas, ouvir música, ou navegar na internet são práticas que se justapõem em regime de multitarefa com outras atividades quotidianas.

Mais de metade dos alunos (57,0%) afirma que costuma utilizar *sites* de redes sociais como o *Facebook, Twitter, Hi5* (consultar Gráfico 3.1). No entanto, constatou-se que (Gráfico 3.2) existe uma maior percentagem de raparigas que visita apenas os perfis nas redes sociais sem as utilizar.

Descargas músicas, filmes e jogos é uma prática mais ou menos frequente dos inquiridos (66,0%), enquanto (34,0%) afirma que nunca o faz.

A grande maioria das crianças inquiridas (80,8%) afirma que nunca visitaram páginas na internet com conteúdos violentos ou sexuais, sendo, no entanto, a visita uma prática mais comum nos rapazes do que nas raparigas (Gráfico 3.2).

- Práticas de uso do Portátil do Magalhães

Questionados acerca do “**portátil Magalhães**”, 87,8% dos alunos afirmam que gostam de trabalhar com o computador em geral.

Apesar do “**portátil Magalhães**” estar concebido para ser resistente à utilização por crianças, verificamos que 32,8% dos portáteis já tinham avariado e que apenas 67% refere que o computador ainda está operacional.

Relativamente à localização do “**portátil Magalhães**” num espaço comum da casa, a maioria dos alunos refere o quarto (48,8%), contra 39,5% que utiliza a sala e, 7,8% o escritório (consultar Gráfico 3.3). Ainda que o isolamento ou independência proporcionado pelo espaço quarto possa ter algum efeito no aumento de situações com impacto negativo nos alunos, estamos apenas perante comportamentos residuais, uma vez que somente 19,3% dos alunos afirma ver imagens violentas ou sexuais (ver Gráfico 3.2). Embora esta percentagem seja baixa, é merecedora de alguma atenção, sem que isso signifique que o uso do espaço quarto seja de todo problemático.

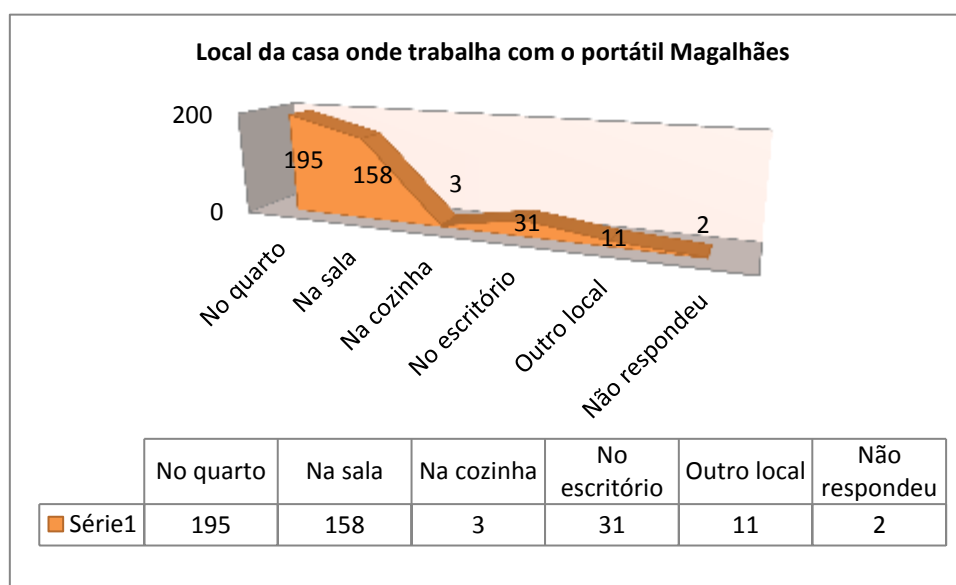


Gráfico 3.3 - Local da casa onde o aluno trabalha com o portátil Magalhães

Por parte de todos os agentes educativos, destaca-se a “diversão” como sendo o sentimento de eleição perante a chegada do “**portátil Magalhães**”: para os alunos foi de 39,6% (consultar (Gráfico 3.4), para os pais foi de 39,6% e para os professores foi de 22,1%.

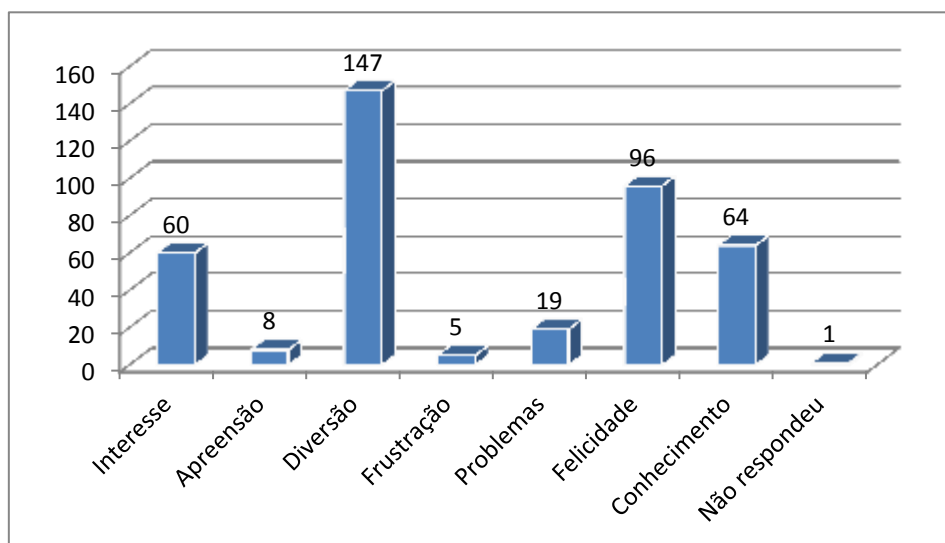


Gráfico 3.4 - Sentimento causado pelo portátil Magalhães pelos alunos

No que se refere à utilização do “**portátil Magalhães**” dentro da sala de aula, há um aspeto comum: os dados dão conta da fraca utilização desta tecnologia por parte de todos os agentes educativos. A título exemplificativo, apresentamos o gráfico obtido para os alunos (Gráfico 3.5).

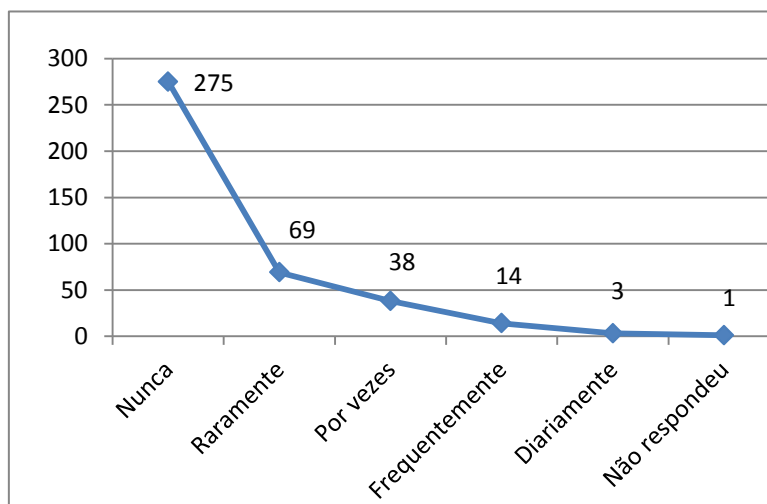


Gráfico 3.5 -Frequência de utilização na sala de aula do portátil Magalhães nos alunos

Com efeito, 84,5% dos professores, 89,1% dos encarregados de educação e 86% dos alunos consideram que nunca ou raramente o computador é usado na sala de aula. Verificamos ainda que 51,5% dos docentes não estão motivados para o uso desta ferramenta de trabalho.

O “**portátil Magalhães**” surge aqui, fundamentalmente, como um recurso esporádico. Por outras palavras, os docentes tendem a indicar valores mais baixos sobre a frequência e uso do “**portátil Magalhães**” no contexto sala de aula quando comparados com os encarregados de educação. Os alunos são os grandes

impulsionadores do uso desta ferramenta, destacando-se que 36,5% dos alunos aprenderam a trabalhar sozinhos com o computador e 42,5% tiveram ajuda de familiares. Verifica-se que, não obstante uma futura possibilidade de trabalho conjunto entre a escola/casa, o “**portátil Magalhães**” não veio facilitar, até ao momento, as limitações existentes, nem a superar as distâncias entre alunos, docentes e encarregados de educação. Além disso, não abriu as portas para uma maior flexibilização do processo de ensino/aprendizagem, já que 40,3% dos professores inquiridos não têm opinião formada sobre este assunto e 33,7% dos encarregados de educação concordam parcialmente sobre o mesmo assunto. Por conseguinte, a mobilidade supostamente permitida pelo equipamento é pouco rentabilizada enquanto elo de ligação entre as tarefas académicas realizadas nos espaços da escola e da casa.

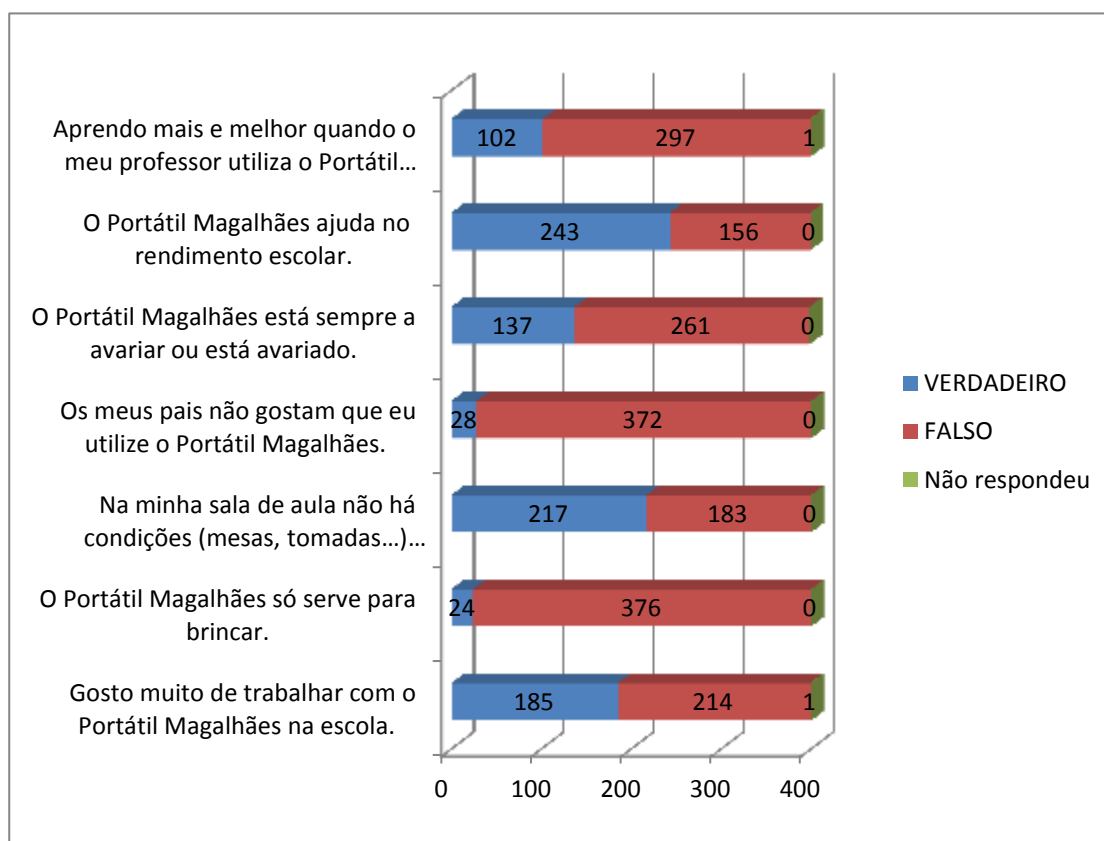


Gráfico 3.6 - Opinião dos alunos sobre utilização do “portátil Magalhães”

Analisando o Gráfico 3.6, é de salientar que, na perspetiva dos alunos, o “**portátil Magalhães**” não serve só para brincar (94%) e 60,8% considera-o como uma ferramenta de trabalho que ajuda no rendimento escolar. No entanto, só 25,5% dos alunos considera que aprende mais e melhor quando o professor utiliza o “**portátil Magalhães**” na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Em geral, não se verificam diferenças significativas entre a opinião dos professores e dos encarregados de educação no que diz respeito à importância atribuída ao impacto positivo no rendimento escolar e construção de conhecimentos. Ambos (43,1% dos professores e 48,5% dos encarregados de educação)

consideram esta tecnologia como uma ferramenta cognitiva que está ao serviço dos agentes educativos, fomentando e promovendo a qualidade de pensamento diversificado dos alunos.

Partindo dos depoimentos e verificando que 42,6% dos professores afirmaram necessitar de formação em várias temáticas, podemos interrogar-nos:

- Que tipo de formação está a ser oferecido pelos Centros de Formação?
- Será que os professores só tendem a reproduzir o que aprenderam?

Verificamos que a preparação dos professores para a utilização das novas tecnologias implica muito mais do que o fornecimento de conhecimento sobre computadores. Implica também um processo de ensino que crie condições em vários domínios tecnológicos para a aprendizagem ativa de conceitos, habilidades e atitudes, que ganha sentido à medida que os conteúdos abordados têm relação com os objetivos pedagógicos e com o contexto social, cultural e profissional dos alunos.

Relativamente ao estudo das hipóteses referidas na Secção 2.4, verificamos que apenas existe um comportamento idêntico entre os diferentes grupos de análise (agentes educativos) no que toca, às Hipóteses 4 e 5, ambas rejeitadas por todos os grupos (ver Tabela 4.1). Em todos os outros casos, há sempre um grupo que difere dos restantes.

São ainda de salientar as seguintes observações:

- Apenas a Hipótese 3 é verificada, ainda que parcialmente, por todos os grupos.
- As opiniões dos alunos e dos professores são bastante coincidentes entre si, não sucedendo o mesmo entre qualquer um destes grupos e os encarregados de educação.

1ª- A inclusão do “portátil Magalhães”, nas práticas correntes, está ainda longe de ser um dado adquirido por falta de conhecimentos por parte dos agentes educativos.		
Alunos	Professores	Encarregados
Verifica-se Parcialmente	Verifica-se Parcialmente	Rejeita-se
2ª- Há uma grande pressão a favor da utilização do “portátil Magalhães” na escola, fruto da evolução do meio socioeconómico.		
Alunos	Professores	Encarregados
Rejeita-se	Rejeita-se	Verifica-se
3ª- A formação que é dada aos agentes educativos para utilização das TIC não é a mais eficaz.		
Alunos	Professores	Encarregados
Verifica-se Parcialmente	Verifica-se	Verifica-se Parcialmente
4ª- Os agentes educativos mais novos têm menos apreensão que os mais velhos relativamente à utilização do “portátil Magalhães”		
Alunos	Professores	Encarregados
Rejeita-se	Rejeita-se	Rejeita-se

5ª Existem mais desmotivações (constrangimentos, dificuldades) do que motivações (expectativas) na utilização do “portátil Magalhães” nos diferentes agentes educativos.

Alunos	Professores	Encarregados
Rejeita-se	Rejeita-se	Rejeita-se

Tabela 4.1- Hipóteses (Secção 2.4)

A presente investigação permitiu-nos avaliar o impacto do “**portátil Magalhães**”, tirando algumas ilações que importa agora objetivar:

A **primeira ilação** é que o *programa e.escolinha* e o “**portátil Magalhães**” tiveram uma grande adesão, por parte das famílias, havendo um grande impacto no concelho de Matosinhos aquando da sua distribuição, mas, em contrapartida, houve uma fraca integração nas atividades letivas. Os dados mostram que esta ferramenta apenas tem sido usada de forma esporádica dentro do contexto sala de aula. O estudo revela que, apesar do governo português ter feito um grande investimento, não houve um retorno imediato por parte das instituições escolares. A Escola, enquanto agente modificador, não soube colaborar, anulando ou atenuando as barreiras/ constrangimentos sentidos.

A **segunda ilação** é a de que os alunos, de forma autónoma, intuitiva e produtiva, foram descobrindo novas competências, como se pode demonstrar pela facilidade na exploração das interligações entre várias realidades mediáticas: tais como jogar, fazer pesquisas, ouvir música ou navegar na internet.

A **terceira ilação** passará por uma reflexão atenta por parte de todos os profissionais que trabalham nos diferentes Agrupamentos de Escolas do Concelho de Matosinhos, em conjunto com o Centro de Formação e Associação das Escolas de Matosinhos, pois ficou patente, através desta recolha de dados, que os professores precisam de adquirir e desenvolver competências, para poderem utilizar o “**portátil Magalhães**” em especial e as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) na educação em geral.

A **quarta e última ilação** leva-nos a verificar a ausência do essencial, como por exemplo:

- a dificuldade que os alunos têm em preservar os “**portáteis Magalhães**” em termos funcionais;
- a falta de coordenação no projeto já que os professores se sentiram sozinhos e sobrecarregados com a burocracia e avarias dos computadores;
- a falta de liderança, envolvimento e incentivo por parte dos diretores dos Agrupamentos;
- a falta de salas apetrechadas com tomadas e com ligação à internet;
- a falta de assistência técnica aos “**portátil Magalhães**” que avariavam com alguma frequência e facilidade;
- a falta de modelos/tipo de planificação que integrem o “**portátil Magalhães**” nas atividades letivas e nos *curricula*, dirigidos aos alunos do 1º CEB .

Referências bibliográficas:

Pouts-Lajus, S .,& Riché-Magnier, M. (1998). *A Escola na Era da Internet*. Lisboa: Instituto Piaget.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Ed. Gradiva.

Rochosa, C. (2009). *O Plano Tecnológico*. Acedido julho 12, 2011 em
<http://costarochosa.blogspot.com/2009/07/o-plano-tecnologico.html>.

Moroco, J. (2003). *Análise estatística, com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

Saberes e Competências do Professor em Contextos de Ensino a Distância: entre discursos e práticas construídas¹²⁰⁵

Reginaldo Guedes¹²⁰⁶

Resumo:

Na área da educação percebemos um grande movimento de virtualização do ensino, na perspectiva de *e-learning* (BARRETO, 2004). Neste novo cenário, os papéis tradicionais do professor, aluno e escola precisam ser mais bem compreendidos e investigados para fazer frente às mudanças que se impõem. A educação a distância (EaD) via Internet redefine substancialmente o papel do professor. Como elemento central no processo ensino-aprendizagem, portanto, precisa ter sua função, sua prática, seu papel questionado, compreendido, estudado. Na EaD, o professor passou a ter várias denominações, tais como: professor online, tutor, mediador etc. Independente da denominação recebida pelo professor, ele necessita desenvolver habilidades diferenciadas para atuar neste novo modelo que transcende as dimensões tradicionais do ensino presencial. Para Tardif (2001), os docentes são os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares, porém, muitas vezes a formação inicial desse professor não dá conta de prepará-lo para essa nova realidade que se coloca e, principalmente, para a rapidez das mudanças na sociedade. Por outro lado, Perrenoud (1998) afirma que é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. A partir de relatos de professores/tutores e de cursistas de um curso de pós-graduação lato-sensu (especialização), realizado a distância e oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Brasil), este trabalho nos instiga a refletir sobre as competências dos docentes necessárias para o desenvolvimento e atuação no ensino a distância. Além de discutir os obstáculos enfrentados neste meio e as estratégias adequadas para superar a distância geográfica e temporal existente entre professor-aluno, busca analisar questões pontuais, tipo: o que o cursista aprendeu? Quais dificuldades foram encontradas, por parte dos cursistas e tutores? Quais foram superadas? Como superou as dificuldades? Por meio de análise documental e de observações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso, foi possível investigar as percepções de professores e cursistas a respeito de seu processo de mediação e construção do conhecimento.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologias. Saberes Docentes. Competências.

O crescimento e ampliação da oferta de cursos online fazem com que a modalidade de Educação a Distância (EaD) contemple hoje um dos maiores desafios proporcionado aos profissionais da educação. Tais desafios invadem os espaços educacionais, com a geração de um novo perfil de alunos, chamados de *nativos digitais* – nascidos em meio às novas tecnologias - que por muitas vezes, fazem com que os docentes criem resistências e/ou se sintam ameaçados pela ausência de informações sobre o tema.

¹²⁰⁵ Doutorando em Educação (PUC-Rio); Docente Colaborador do NUTES/UFRJ. Contato: regisguedes08@gmail.com

¹²⁰⁶ O curso Mídias na Educação é um programa de educação a distância, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. Há três níveis de certificação, que constituem ciclos de estudo: o básico, de extensão, com 120 horas de duração; o intermediário, de aperfeiçoamento, com 180 horas; e o avançado, de especialização, com 360 horas. Criado em 2006, o programa foi desenvolvido pela extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com secretarias de educação e universidades públicas (MEC, 2013).

Neste contexto, percebe-se a importância na gestão e no planejamento de ações colaborativas e de interações por parte das equipes pedagógicas diante do processo de aprendizagem mediado pela tecnologia. Vislumbrando, junto ao corpo docente, o desenvolvimento de novas ferramentas para a construção de um promissor estoque de competências, que sustentem um novo olhar para este formato de aprendizagem, tendo como prospecção novas estratégias na EaD.

De acordo com Barreto (2004), tais mudanças proporcionam a análise do surgimento de um “novo paradigma” (também chamado de paradigma emergente) na área da educação. Percebemos um grande movimento de virtualização do ensino, na perspectiva de *e-learning*: cujo uso mais comum tem sido “educação a distância via Internet” ou, em termos gerais, aprendizagem por meios eletrônicos.

No “novo paradigma” o professor passou a ter várias denominações, tais como: professor, professor online, mentor, tutor, mediador etc., entre outras já existentes e outras que ainda surgirão. Independente da denominação recebida pelo professor, ele necessita desenvolver habilidades diferenciadas para atuar neste novo modelo de sala de aula que transcende as dimensões tradicionais do ensino presencial. Ou seja, há demanda de procedimentos, estratégias e competências comuns.

Esta nova proposta dialética de aprendizagem significa também em se aventurar e conhecer novos formatos de avaliação e novos ambientes. E no caso da EaD, torna-se fundamental conhecer o seu ambiente de trabalho: os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Para atuar nestes novos ambientes há muitas condições necessárias para que o ensino online seja bem sucedido, que Berge (1997) categorizou em quatro áreas e propõe quatro funções/dimensões atribuídas ao professor online, a saber:

1.2. Dimensão Pedagógica (intelectual; tarefa):

Alguns dos papéis mais importantes da discussão online (professor/moderador/tutor) certamente giram ao redor das funções de um facilitador educacional. Os professores trazem seu conhecimento e percepções especiais, usam perguntas e tentam provocar respostas dos alunos que direcionem a discussão para conceitos, princípios e habilidades críticos.

- Social:

Criar um ambiente amigável e sociável que promova o aprendizado também é essencial para o ensino on-line bem-sucedido. Isso sugere que promover relacionamentos humanos, fornecer oportunidades para que os alunos desenvolvam um senso de coesão de grupo e outras maneiras de ajudar os membros a trabalhar juntos em uma causa comum são todas atividades essenciais ao sucesso das atividades de aprendizagem on-line.

- Gerencial (organizacional; procedural; administrativo):

Esse papel envolve definir a programação e o ritmo da experiência de aprendizagem: os objetivos da discussão, os horários, as regras de procedimentos e as normas de tomada de decisão. Os comentários do professor podem ser usados para resolver problemas de contexto, estabelecer normas, clarificar e ajudar os

participantes a lidar com o excesso de informações. Gerenciar o fluxo sem represá-lo, é uma condição *sine qua non* da facilitação bem-sucedida da aprendizagem online.

- *Técnica:*

Os professores devem primeiro se sentir confortáveis e hábeis com a tecnologia e então garantir que os participantes estejam confortáveis com o sistema e o software usado na experiência/ambiente de aprendizagem on-line. O objetivo técnico final para os professores é tornar a tecnologia transparente.

A partir de relatos de professores/tutores e de cursistas de um curso de pós-graduação *lato-sensu* (especialização), realizado a distância e oferecido pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), este breve cenário apresentado nos instigou a refletir sobre as competências dos docentes necessárias para o desenvolvimento e atuação no ensino a distância. Além de discutir os obstáculos enfrentados neste meio e as estratégias adequadas para superar a distância geográfica e temporal existente entre professor-aluno, busca problematizar questões pontuais, tipo: O que o cursista aprendeu? Quais dificuldades foram encontradas, por parte dos cursistas e tutores? Quais foram superadas? Como superou as dificuldades? Por meio de análise documental e de observações realizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso, foi possível analisar as percepções de professores e cursistas a respeito de seu processo de mediação e construção do conhecimento¹²⁰⁷.

Competências e seus desdobramentos o desenvolvimento profissional dos docentes

Na área da Educação encontramos uma grande literatura que aborda a temática das competências docentes, seja a docência online ou presencial.

Segundo Oliveira *et alli* (2004), como definição de competências profissionais temos o de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam um profissional a desempenhar as suas tarefas de forma satisfatória, tomando como critério avaliativo os padrões esperados em um determinado momento histórico, em uma determinada cultura.

Do latim, *competentia*, significa proporção, simetria. Refere-se à capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa (ALESSANDRINI, 2002). Ou seja, a competência relaciona-se ao *saber fazer algo*, que, por sua vez, envolve também uma série de habilidades.

Por outro lado, Machado (2002) ao comparar os parentescos semânticos entre *competência* e *competitividade*, relacionando-os à disputa e busca pelo conhecimento, demonstra que quando se disputa algo com alguém se chega a uma conquista: um perde e outro ganha. Mas o conhecimento não é um bem material que se gasta ou se vende, é um “bem” que se conquista e se “disputa” junto com o outro. Tal reflexão nos proporciona uma ampliação no significado do termo *competência* no sentido de *se buscar junto com*.

¹²⁰⁷ No caso deste curso oferecido pelo NUTES/UFRJ, a estrutura curricular procurou contemplar o estudo integrado mais aprofundado de duas mídias (Informática, TV/Vídeo), em oito módulos.

Para se buscar o conhecimento junto com o outro se faz necessária uma mudança que enfatize a importância de um desenvolvimento de competências profissionais que se organize em torno da exploração colaborativa.

A conduta exploratória começa com uma troca de experiências, a qual permitirá que todos se conheçam melhor e relatem suas respectivas práticas, explicitem suas visões do futuro e negociem, a partir delas, uma problemática comum, que orientará sua exploração durante um determinado tempo. [...] A experiência mostra que o engajamento nesse tipo de conduta de exploração colaborativa permite aos professores desenvolver uma compreensão melhor dos processos de aprendizagem dos alunos (THURLER, 2002: 103).

Thurler (2002) apresenta as etapas essenciais para a adoção dessa conduta de exploração colaborativa que contribui para o desenvolvimento profissional do docente (online e presencial): na primeira figura, logo abaixo, são apresentadas as diferentes etapas de uma exploração colaborativa.

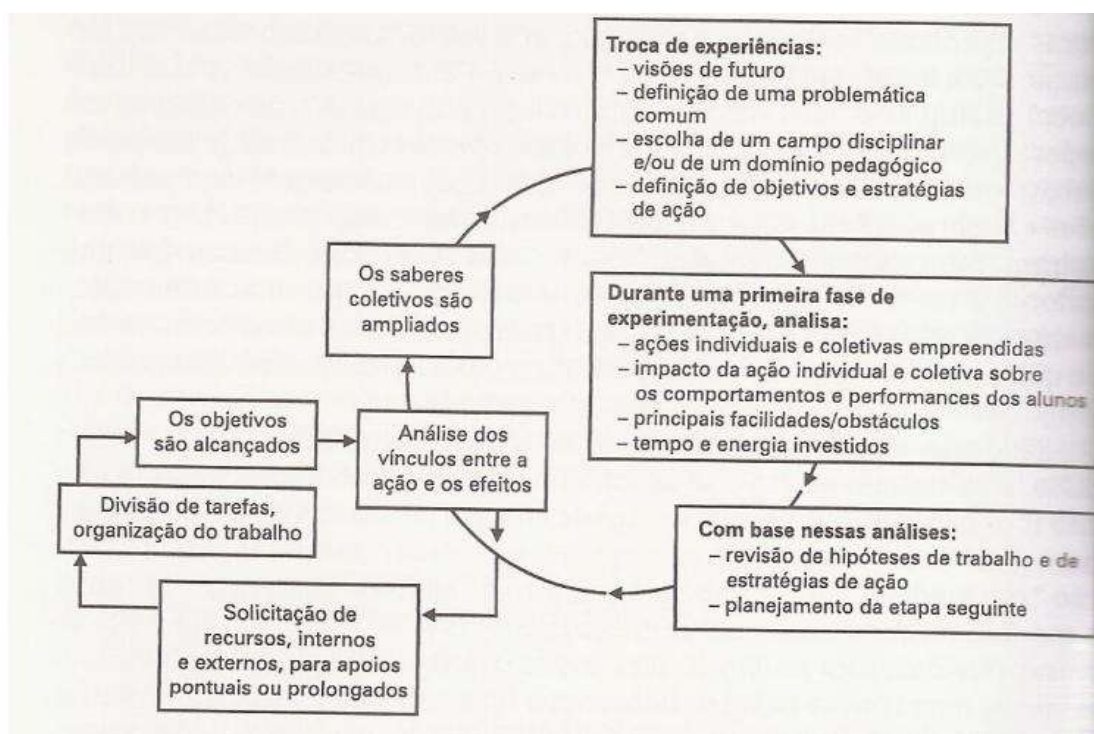


Figura 1: Diferentes etapas de uma exploração colaborativa.

Já na segunda figura são apresentados os atributos do desenvolvimento profissional do docente (online e presencial).

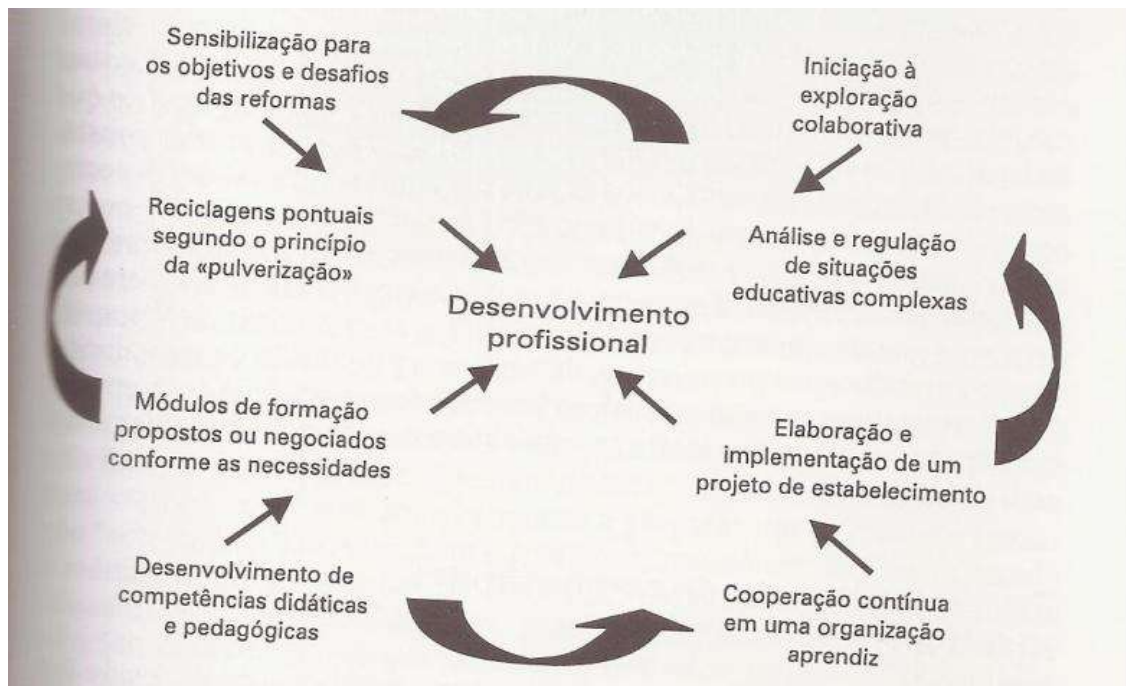


Figura 2: Desenvolvimento profissional dos professores.

Após a análise dos atributos característicos para o desenvolvimento dos docentes, partiremos para a exploração do tema *saberes docentes*, onde foi realizada uma comparação entre as atividades exercidas pelos docentes presenciais e à distância.

Saberes necessários à docência

Cabe ressaltar que a expressão *competência* não é unanimidade e autores como Maurice Tardif preferem o uso de outra expressão: *saberes docentes*. Consta que o saber do professor é plural (composto de saberes de variadas áreas do conhecimento) e estratégico (pelo impacto que tem junto às gerações jovens, à construção de novos conhecimentos e à definição de hegemonias no contexto social, entre outros fatores).

Assim, Tardif (*apud* OLIVEIRA *et alli*, 2004: 22) apresenta os saberes docentes, como os compreende:

- **Saberes da formação profissional** – transmitidos pelas instituições de formação de professores, pertencentes às Ciências da Educação e à ideologia pedagógica;
- **Saberes disciplinares** – pertencentes às variadas áreas do conhecimento;
- **Saberes curriculares** – correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos constantes dos programas escolares, e que o professor precisa saber aplicar;
- **Saberes experienciais** – desenvolvidos pelos professores na sua própria prática, no exercício das suas funções. Segundo Tardif, vão sendo incorporados à experiência individual e coletiva através do *habitus* e das habilidades (do “saber - fazer” e do “saber - ser”).

Percebemos que os quatro saberes apresentados acima são relevantes para o exercício do magistério, e em especial, os *saberes experienciais* surgem como o núcleo vital do saber docente. Podendo constituir-se

em propulsores para o alcance, pelos professores, do reconhecimento da sociedade e dos grupos geradores de saberes (op.cit.).

Os autores J. Michael Spector e Ileana de La Teja (2001) apresentam um quadro, que reproduzimos a seguir, comparando as atividades do ensino online e do ensino presencial.

Quadro I

COMPARAÇÃO ENTRE AS ATIVIDADES DOCENTES PRESENCIAIS E ON LINE				
Atividades docentes	Localização dos alunos	Possíveis interações	Temporalidade das atividades	Tipo de atividades
Presenciais	Todos no mesmo local	Aula expositiva, consulta, esclarecimento de dúvidas.	Síncrona	Similar para todos os alunos. Principalmente lideradas pelo professor. Discussões e trabalhos em pequenos grupos.
On line	Geograficamente dispersos	Aula expositiva, consulta, esclarecimento de dúvidas. Administração. Produção, difusão, edição cooperativa de textos. Extensa possibilidade de interações indivíduo - a - indivíduo, indivíduo - grupo, grupos entre si	Síncrona ou Assíncrona	Adequadas às necessidades individuais. Principalmente centradas nos alunos. Trabalhos individuais ou cooperativos (em pequenos, médios e grandes grupos).

Nessa mesma direção, Berge (1997) aborda as principais mudanças ocorridas nos papéis dos professores e alunos com o advento e experiência de ensino e aprendizagem online (Quadro II).

Quadro II

Mudando os papéis do professor	Mudando os papéis dos alunos
De mestre e conferencista para consultor, guia e provedor de recursos	De receptores passivos de conhecimento pronto para construtores de seu próprio conhecimento.
Os professores tornaram-se peritos em perguntar, em vez de fornecer respostas	Os estudantes tornam-se capazes de resolver problemas complexos em vez de apenas memorizar fatos
Os professores fornecem apenas a estrutura inicial para o trabalho do estudante, encorajando seu auto-direcionamento	Os estudantes aperfeiçoam seus questionamentos e buscam suas próprias respostas

O professor apresenta múltiplas perspectivas nos tópicos, ressaltando os pontos principais

Os alunos trabalham suas tarefas em grupo de maneira mais cooperativa e colaborativa; a interação em grupo aumenta significativamente

Fonte: Curso de Professores Online do Ibmec, 2011.

A partir das quatro categorias de saberes propostas por Tardif, percebemos que os docentes necessitam de todas, e em particular o docente online necessita dos *saberes da formação profissional*, na crença da possibilidade de aprendizagem em ambientes não presenciais e de outro saber, *disciplinar*, denominado de *letramento tecnológico*, capacitando-o a utilizar, de forma competente, as ferramentas necessárias (OLIVEIRA *et alli*, 2004).

Retomando a nossa discussão inicial, Perrenoud (1998) afirma que é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados. O autor relata que há dez novas competências para ensinar e para o desenvolvimento desse ensaio exploratório, vamos nos ater, em especial, à oitava competência por ele listada (*utilizar as novas tecnologias*) e ao exercício da docência online.

DISCURSOS, PERCEPÇÕES E PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NO AMBIENTE e-PROINFO

O Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação trouxe uma proposta inovadora por ocorrer totalmente online, utilizando o ambiente de aprendizagem e-Proinfo desenvolvido pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Seu objetivo geral é proporcionar aos profissionais de educação, formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e comunicação.

Através da experiência vivenciada no Rio de Janeiro (UFRJ), apresentamos a seguir a estrutura do ciclo avançado do curso Mídias na Educação¹²⁰⁸:

¹²⁰⁸ Importante destacar também que os cursistas matriculados são professores da educação básica, onde alguns já são gestores escolares, porém todos com atuação em escolas públicas.

Quadro III

Especialização Estrutura Curricular			
PERÍODO	MÊS	DISCIPLINA	CH
1º	JUN	Texto e Hipertexto na Educação	15H
		Gêneros Informativos da TV	15H
	JUL	Aspectos Políticos da Televisão	15H
	AGO	Gêneros Educativos	15H
	SET		

O 1º período do curso de especialização em Mídias na Educação (Quadro III) teve início em Junho/2011 e foi desenvolvido em 4 módulos/disciplinas, compostos de uma carga horária de 15 horas cada. Cada módulo teve a duração aproximada de 30 dias.

Quadro IV

Estrutura Curricular			
PERÍODO	MÊS	DISCIPLINA	CH
2º	OUT	O uso de blogs, flogs, webquest na educação	15H
	NOV	Multimídia educativa - ferramentas de autoria	15H
	DEZ	Planejamento, Gestão e Avaliação do uso das mídias na Educação	15H
	JAN	Recesso	

O 2º período do curso foi composto por mais 3 módulos/disciplinas, conforme ilustrado acima no Quadro IV.

Quadro V

Estrutura Curricular			
PERÍODO	MÊS	DISCIPLINA	CH
3º	FEV	Metodologia da Pesquisa Científica	15H
	MAR a JUL	Desenvolvimento de Pesquisa I	30H
		Desenvolvimento de Pesquisa II	30H

Já o último período do curso (Quadro V) foi dividido em dois momentos: a) foi composto por 1 módulo/disciplina: Metodologia da Pesquisa Científica. Onde os cursistas, com a ajuda dos tutores, tinham como objetivo principal a construção de um projeto de pesquisa; b) e no segundo momento, com auxílio de professores-orientadores, houve o desenvolvimento da monografia, redigida individualmente, acerca da integração das mídias na educação como requisito para a conclusão do curso.

Além da coordenação geral do curso, existiam os coordenadores de Tutoria – responsáveis pela seleção dos professores/tutores. O curso teve início com, aproximadamente, 380 alunos: moradores de regiões próximas e de diferentes municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro¹²⁰⁹. Ao todo, foram formadas 12 turmas, com algo em torno de 31 cursistas em cada uma. Para acompanhamento e mediação de todo o processo de ensino-aprendizagem foram selecionados 12 professores/tutores.

A seguir, na Figura 3, apresentamos o ambiente utilizado no Programa. Trata-se do ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo, mantido pelo MEC, disponível no endereço <http://www.eproinfo.mec.gov.br/>

¹²⁰⁹ Neste artigo, além das observações realizadas no Diário de Bordo do ambiente e-Proinfo, foram analisados os relatórios produzidos pelos professores/tutores. Ao final de cada módulo, os tutores deveriam elaborar e encaminhar um relatório à coordenação do curso, contendo informações sobre: quantitativo de cursistas em atividade; estratégias para recuperação dos evadidos; dificuldades para a condução do curso etc.



Figura 3: Página inicial do e-Proinfo

Para acesso ao curso, o aluno matriculado recebe um login – usuário e senha, que poderá ser modificado por ele a qualquer tempo. Ao entrar no ambiente e-Proinfo, o discente visualiza o curso, os módulos e a turma na qual poderá interagir .

Na figura 4 apresentamos as ferramentas disponíveis no e-Proinfo e que foram utilizadas no curso, são: **Apoio** (Agenda, Avisos, Tira-Dúvidas); **Interação** (Webmail - correio eletrônico, Fórum, Bate-papo (Chat), Diário de Bordo), **Biblioteca** (Material do aluno, Material do Professor), **Módulo** (Atividades do Módulo, Atividades da Turma, Conteúdo do Módulo).



Figura 4: ferramentas do ambiente e-Proinfo

Este Programa também chamou a atenção pelo papel que o professor/tutor desempenha junto aos cursistas, seja relacionado à permanência ou ao sucesso nas tarefas acadêmicas. Por conta disso, ao final de cada módulo, os alunos foram convidados a fazer uma reflexão sobre as dificuldades encontradas e sobre o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ambiente e-Proinfo. As reflexões foram registradas na ferramenta Diário de Bordo, ilustrada abaixo na figura 5. Essa ferramenta permite que sejam

realizadas pesquisas das anotações cadastradas e a inclusão de novas anotações e alteração das anotações. Proporcionando uma interação entre aluno e professor/tutor¹²¹⁰.



Figura 5: Diário de Bordo do ambiente e-Proinfo.

No início do curso, ainda no módulo 1, através das reflexões registradas no Diário de Bordo pelos cursistas, a questão que ganhou maior destaque foi **a dificuldade em gerenciar o tempo**. Devido às diversas tarefas realizadas pelos alunos: dar aulas nas escolas, fazer cursos, cuidar dos filhos, da família etc. De uma forma geral, elogiaram bastante o aprendizado que foi alcançado no módulo, através das atividades e tarefas realizadas. Conforme podemos verificar nos relatos abaixo destacados:

Reflexão sobre o aprendizado do Módulo. Aprendi muito neste módulo, principalmente sobre a importância e aplicação dos hipertextos na formação de um texto. As grandes dificuldades que tive na realização das tarefas deste módulo foram duas: Primeiro, a questão da falta de hábito em fazer tarefas online. A Segunda dificuldade foi a má administração do tempo, pois em função dos exercícios de funções múltiplas, que temos que fazer para pagar as contas, o tempo para realização das tarefas tornou-se exíguo, apesar de ter realizado todas as tarefas dentro do prazo. (Relato 1 - Aluno: Turma 09).

Neste módulo aprendi que o hipertexto é uma ferramenta muito rica para ser utilizada com os alunos. A viabilidade é pedagogicamente pertinente, pois os alunos amam estar conectados a internet. No início tive algumas dificuldades para montar o hipertexto. Mas não sei se está certo. Gostaria desse retorno do o quê está faltando. Por causa do fim do bimestre, fechamento de notas e conselhos de classe sei que atrasei minhas tarefas, espero que embora com pontuação menor, meus trabalhos sejam aceitos. (Relato 2 - Aluno: Turma 01).

Não somente os cursistas, como os professores/tutores também sinalizaram dificuldades com relação a esse mesmo problema em gerenciar o seu tempo entre os estudos e a mediação pedagógica na plataforma:

Embora esse módulo tenha sido muito tranquilo e interessante para os alunos, o que de certa forma foi favorável na administração do meu tempo de dedicação à tutoria no módulo atual e avaliação dos módulos atrasados, interagi muito pouco no fórum. Estou sem modem e o tempo disponível ficou reduzido pelo acúmulo de atividades na coordenação da Pedagogia (muitas demandas relativas ao final do ano). Com isso,

¹²¹⁰ Universidade Federal Fluminense

infelizmente entrei pouco na plataforma no módulo em curso e aproveitei para fechar completamente o módulo 2, inclusive com a elaboração das planilhas, iniciar a avaliação do módulo 3 e gerenciar a escolha das linhas de pesquisa e temas. Quando aceitei o convite para participar do curso como monitora, não tinha a dimensão da demanda, na prática e considerei que seria possível conciliar esse trabalho com as demais atividades que realizo. Hoje, tenho clareza que não atingi os objetivos quanto aos prazos, embora tenha também consciência da minha dedicação no sentido fazer o trabalho com o máximo de qualidade. (Relato 3 - Tutor: Turma 05).

Olá, eu também tenho uma impressão semelhante da minha atuação. Gostaria de contribuir mais, problematizar mais, mas não tenho conseguido fazer isso de uma forma plena... Acho que os prazos são muito apertados para os cursistas e para nós. Eu já havia lido os textos do módulo, mas mesmo assim tenho tido dificuldades de fazer questões relevantes, entrar nos blogs para uma análise crítica que me possibilite contribuir e intervir nos comentários. Penso que é um aprendizado, aos poucos vamos pegando o pique! Rsrssrs. (Relato 4 - Tutor: Turma 04).

Segundo Berge (1997), o gerenciamento das ações dos indivíduos (estudantes) tem como principal objetivo encorajar os alunos a postar mensagens e entregar trabalhos dentro das datas limites. A definição de regras e prazos (de entrega dos trabalhos e de retorno/feedback aos alunos) deve ser disponibilizado logo no início do curso, para que tais critérios sejam transparentes tanto para os alunos quanto aos professores/tutores.

Outro fator destacado pelos cursistas foi a dificuldade na construção de sua própria escrita, durante a elaboração das tarefas. Embora as atividades de elaboração de textos fossem solicitadas, em geral, ao final dos módulos, os alunos relataram possuir muitos problemas no momento em que tinham de construir, de forma individual, o seu próprio trabalho escrito. Muitos não conseguiam aproveitar as discussões prévias, realizadas no Fórum, para elaboração dos seus trabalhos finais em cada módulo.

Durante o desenvolvimento deste módulo, tive a oportunidade de refletir sobre o hipertexto. Visualizei uma cena em que meu aluno construía seu hipertexto quando resolvia um problema matemático. Gostei muito de elaborar um hipertexto. Não sei se está bom, mas é o primeiro de muitos. A minha maior dificuldade sempre é escrever, mas, a cada dia tento superar. No início, achei que seria difícil encontrar sites relacionados ao tema escolhido - Matemática, entretanto, tive sorte em encontrar os que necessitava. Além disso, em minha opinião, há grande necessidade de tempo diante do computador realizando pesquisa de sites na Internet tem sido um problema. c) Como superou as dificuldades? Como aderi à greve dos professores da rede estadual de ensino, tive tempo para realizar as atividades e procurar os sites que necessitava para compor o hipertexto. (Relato 5 - Aluna: Turma 09).

[...] Fico muito insegura em como organizar as ideias na redação, apesar de ter facilidade em mentalizá-las. (Relato 6 - Aluna: Turma 09).

É notório que a cada interação com os módulos a aprendizagem é despontada. Neste módulo iniciei a aprendizagem da dinâmica dialógica com os autores na produção do texto argumentativo. No início tive a insegurança de dialogar e não o fiz. Depois com incentivo do tutor, percebi que tinha que realizar este movimento e o fiz. Foi tão natural que não sei o que é trabalhar um texto sem convidar alguns autores para enriquecer o diálogo. Ao trabalhar o referencial teórico, vi despontar a insegurança e que o texto não estava bom, acredito que necessito de mais leitura para fundamentá-lo, decidi pedir a orientação do meu mestre-tutor. (Relato 7 - Aluna: Turma 09).

[...] Com o objetivo de ajudá-los, envio um roteirinho que poderá ser bastante útil. Definindo o tema e o problema da pesquisa:

Observe com atenção o dia a dia da sua escola de atuação. Reflita sobre o que está acontecendo nas salas de aula, na sala dos professores etc.

Com base em suas anotações estabeleça o(s) tema(s) que envolve(m) as situações descritas. Será que elas têm relação com o currículo? Com a (in)disciplina? Tendo o(s) tema(s) em consideração, escreva algumas questões (faça perguntas) para as quais você acha importante buscar as respostas.

Vamos supor que você tenha verificado que sua maior preocupação é relativa ao tema indisciplina na escola. Para continuar avançando, você poderá voltar às anotações e refletir um pouco mais sobre a situação na busca de pistas para a elaboração de questões que lhe ajudarão a problematizar o tema da indisciplina escolar, como por exemplo:

A indisciplina é um problema individual? O que pensam os professores sobre a indisciplina na escola? **(Relato 8 - Tutora: Turma 02).**

O relato acima exposto revela a preocupação com o acompanhamento da turma – durante o módulo de Metodologia da Pesquisa - pela professora/tutora da turma 02, permeado por um vínculo sobre o qual a professora discorre tendo em vista ser um elemento impulsionador da aprendizagem. A situação descrita possibilita uma noção de complexidade e dinamicidade da docência, considerando a noção do movimento mediador/facilitador que o professor/tutor constrói continuamente: análise do grupo, organização e reorganização das atividades, intervenções paralelas etc.

Diante do desafio dos cursistas em construir e elaborar os trabalhos escritos, de autoria própria, começou a surgir situações de trabalhos com plágio ao longo dos módulos do curso. Os professores/tutores tiveram que agir de forma rígida junto a esses casos, porém tentando sempre alertar e orientar os alunos de maneira a não provocar constrangimentos.

[...] Como resumo desta semana tenho: uma cursista que comunicou que não vai conseguir continuar no curso e um caso de plágio detectado. **(Relato 9 - Tutora: Turma 07).**

Olá, M. O. Sua análise sobre o desafio de como as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC's) apresentam-se hoje às escolas foi muito pertinente e contextualizada com nosso atual paradigma técnico-educacional. Porém, existem trechos do seu trabalho que foram transcritos (sem indicar a fonte) da coluna do autor Rodiney Marcelo (disponível em: <http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/midia-imprensa-midia-sonora-midia-audiovisual-reconstruindo-.htm>). Esse autor não foi encontrado nem nas suas Referências Bibliográficas. Em se tratando de um trabalho acadêmico, é importante dar destaque às suas próprias reflexões. Claro que isso não impede a consulta em livros, artigos e colunas da Internet, porém devem ser feitas colocando as devidas fontes de consulta. Ok?! Abs, R. **(Relato 10 - Tutor: Turma 09).**

Dentre os aspectos negativos do trabalho, tanto no ensino presencial como na EaD, a prática de plágio nas avaliações realizadas pelos alunos merece ser objeto de reflexão. Cada vez mais os alunos estão tendo acesso aos recursos das tecnologias da informação e comunicação, mas parece que alguns estudantes estão tendo dificuldades em filtrar as informações e transformá-las com suas próprias palavras e reflexões. Realmente esse é um ponto crucial: a autonomia intelectual. Neste caso, a autonomia intelectual do aluno é totalmente contrária à prática de plágio, visto que esse aluno deve saber se posicionar frente à multiplicidade de conceitos relevantes.

Como Struchiner e Giannella (2005) defendem a qualidade pedagógica em EaD, o desenvolvimento de competências e a ampliação das formas de participação, compartilhamento e colaboração, é possível

pensar nesses três itens como importantes para vários aspectos pedagógicos em EaD, mas também pode-se comentar que eles são importantes no combate ao plágio, pois a qualidade pedagógica perpassa o planejamento de atividades que incentivem a autonomia intelectual do aluno.

O desenvolvimento de competências que ajudem o aluno a aprender a pensar também pode ser proposto em estratégias de aprendizagem que favoreçam tais iniciativas. Já que a sociedade vivencia a web 2.0 e suas potencialidades, é preciso que os cursos a distância possam criar espaços de colaboração e compartilhamento, sendo os estudantes sujeitos ativos e participantes na construção do conhecimento. Neste caso, refletir sobre o plágio e propor estratégias que não valorizem a prática (como exercícios mais críticos, avaliações que estimulem o raciocínio e a reflexão e não simplesmente a decoreba) são desafios para propostas curriculares em EaD.

Retomando a nossa discussão acerca das quatro dimensões/funções do professor online propostas por Berge (1997), Vigneron (2003) enfatiza que é necessária ao sucesso de um curso a distância a criação de uma rotina de debates e discussões entre os cursistas. Essa rotina propicia a aproximação entre os alunos e incentiva a troca de conhecimento. Neste contexto, o papel do professor como mediador deste debate torna-se fundamental: “consideramos o fórum de debate como um elemento fundamental do curso a distância. Ele tira o aluno do seu isolamento. Ele dá acesso a um campus virtual. Mas ele precisa ser corretamente administrado. Vai ser um dos papéis importantes do tutor”.

Na Educação a Distância, o professor exerce um papel fundamental na administração dos trabalhos em grupo e junto à mediação das discussões, onde deverá:

- Elaborar perguntas que motivem a discussão nos Fóruns;
- Orientar o debate, reformulando as questões quando necessário, fazendo as sínteses, trazendo referências bibliográficas e evitando que outros assuntos poluam o Fórum;
- Verificar se um ou dois indivíduos estão dominando a conferência - lidar diplomaticamente com eles para criar um ambiente mais aberto e igual.

Nessa direção, foram feitos apontamentos no ambiente e-Proinfo a respeito da dificuldade em se formar um senso de coesão de grupo durante as discussões no Fórum. A superação desse obstáculo torna-se essencial ao sucesso das atividades de aprendizagem online.

A função *gerencial* e *social* do professor/tutor foi bastante requisitada no e-Proinfo, tendo em vista a criação de um ambiente amigável e sociável. Na busca de manter o grupo como uma unidade e de ajudar os membros do grupo a trabalhar juntos em uma causa comum. Conforme podemos analisar nos relatos abaixo descritos:

Olá! Obrigada pela atenção, e desculpa se não vi o comentário. É que são muitos e às vezes fica difícil encontrar. Gosto de interagir bastante e espero contribuir para o crescimento do grupo. Apesar de estar percebendo que alguns colegas se fecham num grupo e procuram interagir entre si, de repente por se conhecerem de outras turmas. Quase não há cursistas que fizeram parte das minhas turmas anteriores. Você poderia dar um alerta geral aos cursistas sobre esse fato, pois quanto mais aberto for o grupo, mais rica será a interação, você não acha? Abçs. R. (Relato 11 - Aluna: Turma 09).

[...] Nem todos da minha turma postaram suas contribuições ainda, mas já entrei em contato, mandei e-mail, procurei estimulá-los quanto a isso e acho que a coisa está indo. [...] tenho: uma cursista que comunicou que

não vai conseguir continuar no curso [...] Sem falar no meu cursista filósofo que continua questionando tudo (ninguém merece!). (Relato 12 - Tutora: Turma 07).

Para que um curso a distância possa oferecer aos seus participantes uma boa prática de trabalho em grupo, é preciso que os professores/tutores estimulem os membros a se sentirem parte de uma equipe, que deve trabalhar em prol de mais sinergia para o alcance dos objetivos comuns. Propostas de atividades colaborativas, com a ajuda do Wiki, por exemplo, seria uma boa estratégia para estimular o trabalho em equipe. Ainda que tais estratégias não possam conter eventuais conflitos entre as pessoas (o que é muito saudável quando existe intenção de realmente aprender com o outro), pelo menos é possível enfatizar um ambiente de colaboração, que pode ser de grande utilidade para os que desejam aprender a ter atitudes de maior interação.

Para concluir...

A educação online está em constante evolução. Segundo a pesquisa realizada por Litto e Formiga (2008), os professores online passam a maior parte de seu tempo em atividades gerenciais, no processo de receber as tarefas individuais dos estudantes. Essa mesma pesquisa indicou também que, das quatro funções, a pedagógica é a mais importante em relação ao processo de aprendizagem como tal. Mas também as funções gerencial, social e técnica oferecem apoio à função pedagógica, para que o professor possa exercitar mais sua tarefa como pedagogo e educador.

Além do papel de educador tradicional que o professor faz em sala de aula, no ambiente virtual os desafios também são complexos e exige desse profissional da educação um papel adicional de coaching; motivador e principalmente de um maestro que precisa o tempo inteiro provocar conflitos e questionamentos. Os desafios do professor no ambiente virtual são, em sua maioria, novos para esse profissional da educação e também para o aluno que, na maior parte das vezes, não teve nenhuma experiência educacional nesse segmento do ensino.

Hoje, a ideia da formação permanente vigora para todas as profissões, mas, em especial, para os profissionais da educação. De acordo com Grossi e Bordin (1992), o bom desempenho dos profissionais da educação repousa sobre a crença de que “só ensina quem aprende”. Neste sentido, para desenvolver o seu leque de saberes e de competências, o docente online necessita de formação especializada, ao se deparar diante de uma tarefa desafiadora e complexa ao atuar na EaD.

A educação a distância consiste em deslocar-se da pedagogia da transmissão/depósito para a pedagogia do diálogo, pois esses sistemas de aprendizagem possibilitam a construção e conhecimentos pautados nas ideias de autonomia e colaboração.

Vimos que Mauri Collins e Zane Berge (1996, *apud* Palloff e Pratt, 2002) classificaram as várias tarefas e papéis exigidos do professor online em quatro áreas: pedagógica, gerencial, técnica e social. Segundo os autores, para que o docente online ofereça seu máximo potencial, é preciso investir no seu aperfeiçoamento, capacitando-o sobre as técnicas em EaD.

Segundo Niskier (1999), o educador a distância reúne diversas qualidades e entre elas a de *técnico de informática*. De acordo com Tractenberg e Tractenberg (2007), “as competências tecnológicas se referem

ao domínio das ferramentas de TI necessárias para planejar, desenhar e implementar o curso, contatar alunos, cadastrar turmas”.

Embora este estudo tenha tido como objeto a análise das dificuldades e percepções de professores/tutores e de cursistas de um curso de pós-graduação *lato sensu*, não fazendo levantamentos mais abrangentes, as competências descritas já permitem identificar que o professor online possui diversos desafios e assume uma posição diferenciada do professor tradicional.

Para Tardif (2001), os docentes são os principais mediadores da cultura e dos saberes escolares, porém, muitas vezes a formação inicial desse professor não dá conta de prepará-lo para essa nova realidade que se coloca e, principalmente, para a rapidez das mudanças na sociedade.

Referências

- ALESSANDRINI, C. D. (2002). O desenvolvimento de competência e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: Perrenoud, P. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BARRETO, R.G. (2004, Set./Dez.) .Tecnologia e Educação: Trabalho e Formação Docente. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 89, pp. 1181-1201. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- BERGE, Z.L. (1997). Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. Educational Technology, 37, pp. 35–37.
- DEMO, P. (1998). Questões para a Teleducação. Petrópolis: Vozes.
- GROSSI, E. P. & BORDIN, J. (org.). (1992). Paixão de Aprender. Petrópolis: Vozes.
- IBMEC (2011). Curso de Professores Online. Disponível em: <http://www.ibmeccourses.com> - Acesso em: 20/11/2011.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). (2008). Educação a Distância – O Estado da Arte. São Paulo: Editora Pearson.
- MACHADO, N. J. (2002). Sobre a ideia de competência. In: Perrenoud, P. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- MEC (Ministério da Educação). Portal do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 20/01/2013.
- NISKIER, Arnaldo. (1999). Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança. São Paulo, Loyola.
- OLIVEIRA, E. S. G. (et al). (2004). A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor. Disponível em: <http://www.niee.ufrgs.br/ribie2004/Trabalhos/Comunicacoes/com20-28.pdf>. Acesso em: 12 de setembro de 2011.
- PALLOFF, Rena e PRATT, Keith. (2002). Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço. Porto Alegre, Artmed.
- PERRENOUD, P. (1998). Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.

- SPECTOR, M. & LA TEJA, I. (2001). Competencies for Online Teaching. In: Eric Digest, ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.
- STRUCHINER, M. & GIANNELLA, T.R. Educação a Distância: Conceitos e Potencialidades. (2005). In: _____. Aprendizagem e Prática Docente: Conceitos, Paradigmas e Inovações. Washington: Organização Panamericana da Saúde.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. (1991). Os professores face ao saber. In: Teoria e Educação, Porto Alegre, R.S.: Pannonica, n. 4, 1991. pp.215-231.
- _____. (2001). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
- THURLER, M. G. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. (2002). In: Perrenoud, P. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora.
- TRACTENBERG, Leonel e TRACTENBERG, Régis. (2007). As seis competências essenciais na docência online independente. Artigo apresentado no XIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância, Curitiba/PR. Disponível em: www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007113218TM.pdf. Acesso em 13.09.2011.
- VIGNERON, J. Formação do docente em EAD. (2003). In: BARIAN PERROTTI, E. M.; VIGNERON, J. Novas Tecnologias no contexto educacional: reflexões e relatos de experiências. São Bernardo do Campo, SP: Umesp.

Fóruns virtuais: Desafios interativos para melhorar a qualidade de vida docente

Andréia Santana de Carvalho, Lisete Salgado Marques Costa¹²¹¹

Resumo

Em pleno século XXI, a Educação a Distância (EAD) brasileira é delineada por uma rápida expansão, especialmente nos cursos de formação pedagógica. Pensamos que há uma necessidade de concebê-la em sua complexidade e especificidade para introduzir significativas mutações na aprendizagem de docentes. O presente trabalho é oriundo de várias inquietações tecidas na formação continuada de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico), no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do Projeto Educa/EAD, que por sua vez foi implantado em 2009 pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Guarujá-Brasil. O referido projeto utiliza a plataforma virtual do TelEduc para desenvolver cursos de extensão no âmbito da docência. Vale ressaltar que o TelEduc foi desenvolvido conjuntamente pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que projetou e estruturou ferramentas interativas assíncronas e síncronas. Em 2012, no Projeto Educa/EAD, duas (02) professoras e tutoras elaboraram e implantaram o curso “Qualidade de vida docente”, levando em consideração a petição que os participantes dos cursos anteriores fizeram para inserir o referido tema no cronograma de cursos. As professoras e tutoras convidaram três (03) renomadas profissionais da Baixada Santista-Brasil (uma educadora física, uma fonoaudióloga e uma psicóloga) para participarem de forma voluntária. Nos fóruns, os cursistas elaboraram e registraram diversas perguntas para as convidadas responderem. De forma paulatina, as profissionais teceram algumas considerações nos fóruns e as duas tutoras fizeram a mediação, realçando vários questionamentos para os cursistas e procurando fomentar reflexões coletivas para melhorar a qualidade de vida docente. No presente trabalho, analisamos as percepções das profissionais que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente” e socializamos algumas compreensões que construímos sobre as interações virtuais de forma assíncrona, no referido projeto e no curso de especialização em “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância” da Universidade Federal Fluminense, localizada no Rio de Janeiro-Brasil. Para a concretização deste labor, coletamos três depoimentos digitalizados de convidadas que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente”. Utilizamos o referencial teórico de Zeichner (1993), pois depreende que na formação de docentes, a reflexividade é desencadeada na interação com outras pessoas e tem uma função preponderante para transformar as práticas pessoais e profissionais. É importante ressaltarmos que no Brasil, mesmo com todo o processo de recrudescimento da EAD, há poucos cursos virtuais que abordam a qualidade de vida docente. Compreendemos que este trabalho é uma iniciativa para vislumbrar possíveis estratégias pedagógicas que possam dirimir os empecilhos que dificultam a interação e a reflexão dos cursistas no AVA de uma forma flexível, inclusiva, autônoma, diversificada.

Palavras-chave: Interação virtual; Formação continuada de professores; Qualidade de vida docente.

¹²¹¹ IFNMG Campus Januária

Introdução e objetivos

Em pleno século XXI, a Educação a Distância (EAD) é delineada por uma rápida expansão, especialmente nos cursos de formação pedagógica. Nesta modalidade de ensino, os “(...) alunos e professores estão espacialmente separados – pelo menos boa parte do tempo. O modo como vão se comunicar as duas partes depende da tecnologia existente (...)” (CASTRO, 2009).

O referido autor também ressalta que inicialmente, a EAD era realizada mediante a utilização da correspondência postal “(...) Depois apareceu o rádio – com enorme eficácia e baixíssimo custo. Mais tarde veio a TV, área em que Brasil e México são líderes mundiais (com o Telecurso e a Telesecundária (...))” (CASTRO, 2009).

Na perspectiva instrucional, por exemplo, podemos depreender que o estudo por correspondência postal era alicerçado em uma comunicação unidirecional, uma vez que contemplava apenas os exercícios individuais, não priorizando a interatividade, a cooperação e a reflexividade.

Segundo Sumner *apud* Lapa (s/d), na “(...) comunicação primária unidirecional (unidades de curso, fitas de vídeo, televisão e rádio) (...) mal se poderia considerá-la realmente uma forma de comunicação dialógica mas, sim, apenas uma transferência de informação (...)”.

Corroborando com este posicionamento, a Universidade Federal da Bahia (2013, grifos da instituição) preconiza que “(...) a Educação só se realiza quando um processo de utilização das tecnologias garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa (...)”.

Acreditamos que o grande desafio da EAD é superar o modelo instrucional. A tônica da referida concepção está circunscrita ao acesso das informações e dos conteúdos programáticos.

Para Castro (2009), “(...) com a internet, EAD vira *e-learning*, oferecendo, em tempo real, a possibilidade de ida e volta de comunicação (...)” e, podendo incentivar a interatividade, a solidariedade e a reflexividade.

Enquanto professoras, tutoras e pesquisadoras em EAD, temos plena consciência que somos imigrantes das novas tecnologias da comunicação e da informação, pois nascemos antes do advento da internet.

No discurso de Freire (2010, p. 34) é possível depreender como deveríamos começar a vislumbrar as novas tecnologias: “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro (...). Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço (...)”.

Freire (2010, p. 34) ratifica que, “(...) não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores (...)”.

Na sociedade pós-moderna, necessitamos conceber a EAD em sua complexidade e especificidade para introduzir significativas mutações na aprendizagem de cidadãos.

Na referida modalidade de ensino, as mídias digitais transcendem os óbices geográficos e temporais, para que os profissionais e os alunos possam acessar redes, formar equipes, acessar informações e produzir outros saberes.

Entretanto, Magalhães (2013) considera que o curso a distância é válido, mas faz algumas ressalvas: na EAD falta interação, teti a teti, afetividade. Ela afirma que é um modelo limitado.

Podemos inferir que há grandes desafios para implantar e implementar a EAD no contexto brasileiro. O artigo 80 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

A EAD não é um *fast-food* no qual os professores e os tutores servem algo pronto para o corpo discente. As instituições de ensino necessitam investir no planejamento, na metodologia, na avaliação virtual, possibilitando um equilíbrio entre as necessidades individuais e coletivas.

Os desafios dos profissionais que trabalham com o planejamento, a implementação e a gestão da EAD são inúmeros para construir novas formas de aprendizagem e concretizar uma formação reflexiva, flexível, cooperativa, inclusiva, ética, diversificada e autônoma.

Este trabalho é oriundo de várias inquietações tecidas na formação continuada de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico), no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do projeto Educa/EAD, que por sua vez foi implantado em 2009 pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Guarujá/São Paulo.

O referido projeto utiliza a plataforma virtual do TelEduc para desenvolver cursos de extensão no âmbito da docência. Vale ressaltar que o TelEduc foi desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que projetou e estruturou ferramentas interativas assíncronas e síncronas.

Na EAD, o vocábulo “assíncrono” significa uma “comunicação onde a mensagem emitida por uma pessoa é recebida e respondida mais tarde pelas outras, ou seja, não ocorre em tempo real” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007), por exemplo, o fórum.

Já, o *chat* é uma “atividade de bate-papo que permite a realização de uma discussão textual em tempo real (sincronia), sem a necessidade de esperar tanto tempo por uma resposta” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007).

Por meio do projeto Educa/EAD já planejamos e desenvolvemos quarenta e três cursos (43) com ênfase na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Técnico e na qualidade de vida docente.

Em 2012, elaboramos e implantamos o curso “Qualidade de vida docente”, levando em consideração a petição que os participantes dos cursos anteriores fizeram para inserir o referido tema no cronograma do projeto Educa/EAD.

Convidamos três (03) renomadas profissionais da Baixada Santista/São Paulo (uma educadora física, uma fonoaudióloga e uma psicóloga) para participarem de forma voluntária.

No presente trabalho, analisamos as percepções das profissionais que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente” e socializamos algumas compreensões que construímos sobre as interações virtuais assíncronas, no referido projeto e no curso de especialização em “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância” da Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada no Rio de Janeiro.

Metodologia

Para a concretização deste labor, coletamos três (03) depoimentos digitalizados de profissionais (uma educadora física, uma fonoaudióloga e uma psicóloga) que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente” em 2012. Elas tinham entre vinte sete (27) a cinquenta e oito (58) anos de idade e eram pós-graduadas. Na carreira do magistério, as convidadas tinham de três (03) a vinte (20) anos de experiência.

Utilizamos o referencial teórico de Zeichner (1993), pois ele depreende que na formação de docentes, a reflexividade é desencadeada na interação com outras pessoas e tem uma função preponderante para transformar as práticas pessoais e profissionais.

Para a tessitura desta pesquisa estruturamos a seguinte questão-problema: Como as convidadas (profissionais) avaliaram as interações assíncronas no curso “Qualidade de vida docente”?

A partir dos dados coletados, fomos articulando uma análise das compreensões que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo sobre as representações das referidas convidadas.

Discussão e considerações finais

Defendemos que o corpo discente de um curso a distância necessita ser um aprendente comprometido, disciplinado, organizado, motivado, autônomo, reflexivo, proativo, emancipador, resiliente, resolutivo. Ele precisa trabalhar em equipe e pesquisar os conteúdos disciplinares em outras fontes de informação, para utilizá-los de uma forma significativa, questionadora, cooperativa, ética e diversificada.

No curso “Qualidade de vida docente”, procuramos aguçar a curiosidade epistemológica dos participantes, mediando o processo de interação assíncrona. Uma participante registrou a seguinte mensagem para a equipe do referido projeto: *Parabenizo (...) pela forma de interação dos últimos fóruns postados onde fazemos perguntas para os especialistas. A ideia é ótima e muito produtiva (...)*.

Esta participante é incisiva quando ressalta que a interação com as profissionais esclareceu *“(...) assuntos que presenciamos (...) e que queremos saber e por falta de profissional qualificado ficamos sem resposta e sem auxílio, acabando nós mesmos enfrentando sozinhos os problemas (...) Muito produtiva essa ajuda para o nosso trabalho em sala de aula (...)*”.

De uma forma assíncrona, as profissionais teceram algumas considerações nos fóruns e as tutoras fizeram a mediação, realçando vários questionamentos para os participantes e procurando fomentar reflexões coletivas que vislumbrassem melhorar a qualidade de vida docente. Na perspectiva de Zeichner (1993), a reflexão coletiva deve ser feita para alcançar possíveis mudanças no sistema educacional.

Podemos inferir que a EAD precisa de profissionais especializados, de uma tecnologia adequada, de materiais didáticos especialmente criados para os cursos a distância.

No curso “Qualidade de vida docente”, a educadora física ratifica que vivenciou uma experiência maravilhosa. Ela sintetiza que pôde *“(...) desfrutar dessa relação virtual, onde foi possível nos sentir próximos, acolhidos, contribuir com o outro e trocar experiências (...)*”.

Ao interagir com as tutoras e os participantes, esta profissional sentiu o impacto do trabalho solidário. Segundo Zeichner (1993), a reflexão individual não é suficiente para a plena formação do professor, pois a introspecção é um exercício solitário, que pode incentivar o individualismo e a competição.

A educadora física ainda parabenizou os participantes do curso, deixando a seguinte mensagem: *“Agradeço (...) pelo carinho, dedicação e pela troca de conhecimentos e experiências que puderam proporcionar (...)”*.

A fonoaudióloga ratificou o pensamento da educadora física e considerou que o curso *“(...) oportunizou o desenvolvimento dos docentes, o que se refletirá sem dúvida nos alunos. Parabéns pela proposta e mais uma vez obrigada pela oportunidade de troca que pude vivenciar (...)”*.

A proposta deste curso era compartilhar dúvidas e experiências, pois de acordo com Zeichner (1993), o trabalho coletivo propicia arquitetar novos percursos pessoais e profissionais.

Corroborando com os pensamentos da educadora física e da fonoaudióloga, a psicóloga expressa que foi uma experiência *“(...) bastante gratificante (...) O fato de interagir com os participantes proporcionou um aprofundamento das experiências profissionais”*.

Enquanto professoras, tutoras e pesquisadoras em EAD, depreendemos que no referido curso estávamos preocupadas com a interação, com as relações de mediação e com a construção da autonomia do professorado.

Ao analisar a relevância da formação de professores, Zeichner (1993, p. 21-22), ressalta:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor (...). Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se perceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Acreditamos que este curso estimulou a formação continuada de professores alicerçada na coletividade, visando, assim, mobilizar novas maneiras de ser e estar na docência.

Para Zeichner (1995, p. 120), *“(...) um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações (...)”*.

A psicóloga esclarece que tentou *“(...) na medida do possível, responder a todos que enviaram suas perguntas da forma mais clara e abrangente (...) procurando conjugar a Psicologia com as vivências docentes (...)”*.

No entanto, algumas vezes, a psicóloga acredita que pôde *“(...) ter deixado de contemplar alguma questão proposta pelo fato de que não existem fórmulas prontas que possam ser aplicadas (...)”*.

Na concepção de Zeichner (1993), o trabalho coletivo não pode enfatizar a reprodução de saberes prontos e acabados.

Depreendemos que a interação virtual não pode pautar-se em um apêndice de orientações mecânicas para incentivar a reflexividade docente.

A psicóloga ainda considera que *“(...) é imprescindível levar em consideração tanto os contextos (tão diversos do ponto de vista escolar, social, financeiro, cultural e familiar) como os indivíduos (...)”*.

Vale lembrar que segundo Zeichner (1993), a dialogicidade é uma estratégia para fomentar a reflexão e o trabalho coletivo. Percebemos que as interações assíncronas do curso “Qualidade de vida docente” propiciaram um diálogo e uma reflexão sobre os desafios da vida docente.

Ainda é importante ressaltar que no Brasil, mesmo com todo o processo de recrudescimento da EAD, há poucos cursos virtuais que abordam a qualidade de vida docente.

Este trabalho é uma iniciativa para vislumbrar possíveis estratégias pedagógicas que possam dirimir os empecilhos que dificultam a interação assíncrona e a reflexão dos participantes no AVA de uma forma flexível, inclusiva, cooperativa, autônoma, diversificada.

Em suma, os dados coletados sinalizam o quanto é essencial o desenvolvimento de fóruns virtuais a partir das interações com profissionais de diferentes qualificações, concepções, saberes, propiciando novas interações, relações de mediação, formas de apreender no AVA.

Referências bibliográficas

Brasil, Ministério da Educação (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União.

Castro, Claudio de Moura (2009). Embromação a distância? Revista Veja. Retirado em Março 16, 2013 de http://veja.abril.com.br/150409/p_024.shtml.

Freire, Paulo (2010). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Lapa, Andrea Brandão (s/d). Mas o que é Educação a Distância? Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.

Magalhães, Maria da Glória (2013). Ministério da Educação oferece cursos de inglês de graça pela internet. Retirado em Março 16, 2013 de <http://g1.globo.com/jornal-hoje/videos/t/edicoes/v/ministerio-da-educacao-oferece-cursos-de-ingles-de-graca-pela-internet/2463487/>.

Universidade Federal da Bahia (2007). Glossário geral de termos em EAD. Retirado em Março 16, 2013 de <http://www.moodle.ufba.br/mod/glossary/view.php?id=11513&mode=&hook=ALL&sortkey=&sortorder=&fullsearch=0&page=0>.

_____ (2013). Educação a Distância é o aprendizado planejado. Retirado em Março 16, 2013 de <http://pt.scribd.com/doc/132007273/Texto-1-Educacao-a-distancia-e-o-aprendizado-planejado>.

Zeichner, Kenneth (1995). Novos Caminhos para o practicum: Uma perspectiva para os anos 90. In: Nóvoa, Antonio (coord.), Os professores e a sua formação (pp. 115-138). Lisboa: Dom Quixote.

_____ (1993). O professor como prático reflexivo. In: _____, A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas (pp. 13-28). Lisboa: Educa.

O uso de *softwares* livres no curso de licenciatura em matemática numa Universidade do Norte de Minas Gerais - Brasil: potencialidades, possibilidades e desafios.

Egídio Rodrigues Martins¹²¹², Márcia Jussara Hepp Rehfeldt, Silvana Neumann Martins¹²¹³

Resumo

Cada vez mais, as tecnologias se fazem presentes na educação, sendo os recursos da informática objetos de inúmeras discussões e reflexões. Nesse sentido, este resumo, resultado da dissertação a ser defendida em março de 2013, tem o propósito de mostrar as possíveis contribuições do uso desses recursos, mais especificamente dos *softwares* livres de matemática *winmat* e *winplot*, na formação do professor. A pesquisa foi desenvolvida com nove docentes do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais - IFNMG – Campus Januária. Seu objetivo geral é discutir as potencialidades, possibilidades e desafios da implantação de *softwares* livres matemáticos no referido curso, analisar a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática na Instituição de Ensino, além de visar à construção de propostas de atividades práticas, empregando os *softwares* em estudo. A investigação é de caráter qualitativo e se caracteriza como exploratória, descritiva e explicativa. O referencial teórico discute a formação do professor de Matemática e sua postura diante das tecnologias de informática. Aborda a informática na educação, *softwares* educacionais e sua utilização em sala de aula. No que se refere a *softwares* livres que podem ser inseridos na formação do professor de Matemática, discute o *Winplot* e *Winmat*. Com base nas análises, ficou evidenciado que as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Fundamentos da Matemática e Álgebra Linear, apresentam conteúdos com boa potencialidade para uso desses programas. Foi realizado um estudo sobre o contexto no qual se pretende implantar as tecnologias em atividade de ensino. Quanto aos professores, estes demonstraram ser um grupo disposto à discussão e que vê o estudo como uma boa alternativa para iniciar outras reflexões acerca da temática. Junto a eles, também foi possível gerar um ambiente de socialização de experiências com uso de recursos tecnológicos. Ademais, observou-se que vários desafios precisam ser superados, entre eles, a falta de capacitação do docente em usar tais recursos e a ausência de laboratórios de informática. Por fim, chegou-se à conclusão de que as possibilidades de inserção, em sala de aula, dos programas em questão são maiores que as possíveis dificuldades.

Palavras-chave: Informática na educação. *Softwares* livres. Formação do professor de matemática.

Introdução

Cercados de inúmeras justificativas, os recursos tecnológicos se fazem presentes nas instituições de ensino. Os *softwares* livres ou de domínio público têm se apresentado como uma boa alternativa de inserção nessas instituições, principalmente nas públicas. Pelo custo ser menor e, em alguns casos, não haver nenhum, esses *softwares* são uma boa alternativa para a inclusão de tais recursos na educação. Por

¹²¹² Univates

¹²¹³ Informação não descrita no formulário, contudo disponível no quadro de encargos do IFNMG.

isso, este trabalho tem o objetivo de estudar as possíveis contribuições do uso dos recursos de informática, mais especificamente os *softwares Winmat e Winplot* na formação do professor de Matemática no curso de licenciatura do IFNMG – Campus Januária.

O objetivo geral deste estudo é discutir as potencialidades, possibilidades e os desafios da implantação de *softwares* livres matemáticos no curso de Licenciatura em Matemática no Instituto Federal Norte de Minas Gerais – IFNMG – campus da cidade Januária estado de Minas Gerais - Brasil. Como objetivos específicos procuramos discutir junto aos colegas, a viabilidade da utilização dos programas na formação do professor de matemática na referida instituição. Para tanto, buscamos analisar a proposta do projeto político pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática na Instituição de Ensino, verificando as disciplinas e suas propostas que contemplam a possibilidade de uso de *softwares* livres; apresentar possibilidades junto às ementas e/ou conteúdos nas quais o uso de *software(s)* livres específicos de matemáticas possa apresentar um melhor aprendizado na disciplina e incentivar os docentes para a utilização desses recursos de forma reflexiva nos cursos de licenciatura em matemática; Gerar junto aos professores ambientes de socialização de experiências com uso desses recursos, possibilitando dessa forma uma melhoria no ensino e na aprendizagem de Matemática.

A Pesquisa foi desenvolvida com professores do Curso de Licenciatura em Matemática. Aplicou-se primeiramente um questionário para nove professores de matemática que atuam no curso de Matemática, sendo esse respondido via ambiente virtual. Posteriormente, foi realizada uma entrevista semiestruturada na qual foram escolhidos quatro professores que atuam nas disciplinas de Cálculo, Álgebra Linear e Fundamentos. Nas referidas disciplinas, analisou-se a ementa, verificando em quais conteúdos seria pertinente a inserção dos *softwares* e em qual se adéqua a proposta aqui apresentada.

A intenção com este estudo foi discutir temas como a formação do professor de matemática e sua postura diante das tecnologias, a informática na educação e a utilização de *softwares* educacionais em sala de aula. Metodologicamente a pesquisa possui caráter qualitativo com abordagem exploratória, descritiva e explicativa. Os procedimentos técnicos utilizados foram bibliográficos e experimentais.

A partir desta proposta, discutimos as potencialidades, possibilidades e os desafios da implantação de *softwares* livres matemáticos no curso de licenciatura em matemática no IFNMG - Campus Januária. Com a análise da proposta do plano do curso de Licenciatura em Matemática, verificamos quais as disciplinas e suas propostas que contemplam a possibilidade de uso de *Softwares Livres*. Assim, criamos e apresentamos possibilidades junto às ementas e/ou conteúdos nas quais o uso de programas livres específicos de matemáticas possam apresentar um melhor aprendizado na disciplina. Por fim, geramos junto aos professores, ambientes de socialização de experiências com uso desses, possibilitando, dessa forma, uma possível melhoria no ensino e aprendizagem de Matemática. Discutimos também, acerca da utilização, de forma reflexiva, da informática como recurso pedagógico na educação matemática, com ênfase no *Winplot, Winmat*. Entende-se que tais estudos possam contribuir para uma melhor aprendizagem no que se refere ao uso desses *softwares* por parte dos professores e conseqüentemente dos alunos, bem como para a quebra de paradigmas dos docentes, tornando-os profissionais ativos no exercício de suas práticas educacionais.

Referencial Teórico

O estudo tem como principais aportes teóricos autores como Borba (2010), Borba e Penteadó (2007), Valente (1999), Fiorentini (2008), Tajra (2004), Froes (1998), Papert (1994). Discute-se a formação do professor de matemática e sua postura diante das tecnologias de informática. Abordaremos a informática na educação, *softwares* educacionais e sua utilização em sala de aula. No que se refere a *softwares* livres que podem ser inseridos na formação do professor de matemática, discutiremos o *Winplot* e o *Winmat*. Faz-se uma descrição dos mesmos, bem como avaliação das suas potencialidades com base em trabalhos já concluídos.

Os avanços tecnológicos têm apresentando um avanço significativo em vários segmentos. Pode-se perceber que inúmeras tarefas eram feitas com recursos manuais, mas atualmente têm dando lugar a mecanismos, máquinas e *softwares*. Inúmeros procedimentos são operacionalizados com maior precisão, com redução de tempo e custo. Pode-se dizer que houve um progresso expressivo, em setores como economia, medicina, astronomia, informática, indústrias e outros. Contudo, a educação não segue no mesmo ritmo essa evolução.

Papert (1994), em seu livro “A máquina das crianças”, faz em forma de parábola, uma analogia ao propor uma viagem no tempo de um grupo de médicos e um grupo de professores, na qual ambos saíssem do fim do século XIX, tempo que supostamente fizessem parte, e fossem transportados para o fim do século XX. Ele explica que os médicos ficariam surpresos com tanto aparato tecnológico, e que dificilmente conseguiriam exercer a sua profissão devido à necessidade de saber a operacionalidade desses equipamentos. Quanto aos professores, poderiam até encontrar um ou outro equipamento moderno, porém, em nada impediria o desenvolvimento de suas funções, e esses lecionariam tranquilamente sem nenhum maior desafio. Isso demonstra que a escola não se beneficia na mesma dimensão, em relação aos outros segmentos. As tecnologias disponíveis e as mudanças significativas ocorridas e principalmente perceptivas em tantas áreas da atividade humana, não ocorrem na mesma proporção na educação.

Contrapondo essa ideia, Valente (1999) em seu livro “O Computador na Sociedade do Conhecimento”, descreve:

A utilização de computadores na educação é tão remota quanto o advento comercial dos mesmos. Esse tipo de aplicação sempre foi um desafio para os pesquisadores preocupados com a disseminação dos computadores na nossa sociedade. Já em meados da década de 50, quando começaram a ser comercializados os primeiros computadores com capacidade de programação e armazenamento de informação, apareceram as primeiras experiências do seu uso na educação. Por exemplo, em 1955, foi usado na resolução de problemas em cursos de pós-graduação e, em 1958, como máquina de ensinar (VALENTE, 1999, p. 1).

Afirma também que nesse período, era dada uma maior ênfase ao armazenamento de dados em certa sequência e a transmissão dos mesmos aos alunos. Na verdade, segundo Valente (1999), seria uma tentativa de inserir a máquina de ensinar arquitetada por Skinner.

A temática Informática e Educação, segundo Borba e Penteadó (2007), tem sido, nas últimas três décadas, assunto de muitas discussões no Brasil e há pouco mais tempo nos demais lugares no mundo. Os mesmos autores enfocam alguns discursos iniciais sobre essa temática, na qual se referiam à informática como algo

que oferecia perigo ao aprendizado do aluno, referindo que o computador realizaria inúmeras funções com apenas um toque do aluno, o que tornaria nesses moldes, o estudante mero repetidor de tarefas.

Cox (2003) menciona que a informática na educação provoca fortes discussões por se tratar de mudança, e como toda transformação há os que defendem severamente, e os que se opõem ferozmente a essa ideia. De um lado os que defendiam e atribuíam muitas vezes ao computador a solução de todos os problemas da educação, por outro, os que acreditavam que a sua inserção na sala de aula iria mecanizar o aluno ou promover a substituição do professor, provocando mudanças negativas no processo de aprendizagem.

Estudos mostram que essa substituição do professor pelo computador não ocorreu da forma como previam, como relata Borba e Pentedado (2003):

Com o passar do tempo diversos estudos e experiências acumuladas mostraram que o fenômeno da substituição do professor na área educacional não era algo com que se preocupar. Muito pelo contrário, a maioria desses estudos reservava um papel de destaque para o professor em ambientes informáticos. Assim desaparecia o “fantasma da substituição do professor pela máquina” (BORBA e PENTEADO, 2003, p. 55-56).

Formação do Professor de Matemática

A temática formação do professor tem sido evidenciada em muitas discussões, ocupando lugares de destaque, seja em encontros e congressos educacionais, ou em publicações de livros e artigos. Contudo, de acordo com Fiorentini (2008), fazendo uma análise mais detalhada nas publicações, constata-se que a maior parte do que se tem escrito tem pouca confirmação investigativa ou coerência teórica.

O autor continua sua reflexão relatando que há um modismo em muitos termos como: formação do professor crítico e investigador de sua prática, que esse profissional não pode ser detentor do saber e sim produtor de saberes, atribuindo a esses termos como peças-chaves para a inovação curricular e principal responsável para a melhoria na formação do professor. Porém, ainda há pouca perceptibilidade e aceitação sobre a definição desses termos.

O mesmo autor complementa:

Assim, apesar da mudança de discurso, o que percebemos nos processos de formação dos professores, é a continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática. A verdade é que ainda sabemos muito pouco sobre transformar o discurso em práticas efetivas, ou melhor, como produzir discursos autênticos, e sem ambiguidade semântica, a partir de investigações e de experiências concretas que complementam as novas concepções do professor como profissional autônomo e investigador de sua própria prática (FIORENTINI, 2008, p. 9).

Essa discussão do autor é pertinente quando relacionada com as tecnologias. Muitos defendem, até acham interessante, contudo, poucos se dispõem a estudar sobre a temática e colocá-la em prática. Sabe-se que estar desprovido dos conhecimentos proporcionados pelas tecnologias informáticas disponíveis no mercado atual é, sem dúvida, um retrocesso. Cabe ao professor a necessidade não só de ensinar, mas também de aprender, no que se refere às novas tecnologias, principalmente dos recursos computacionais.

Dentre os profissionais de educação, de acordo com Borba (2010), o professor de matemática talvez seja o que mais sofre críticas. Atribui-se ao formador do professor de matemática críticas por manter uma matriz

curricular sem inovações ou que contempla uma efetiva formação que rompa com as tradições pedagógicas. Contudo, o mesmo autor, ilustra estudos que apontam resquícios que isso não é verdade, ressaltando que os educadores matemáticos, talvez, compõem um dos grupos profissionais que mais buscam se ousar por novos caminhos e com outros olhares em relação à formação do professor, aos seus saberes e à sua prática docente.

Software Educacional

Os recursos tecnológicos presentes no mercado estão cada vez mais sendo inseridos nos segmentos educacionais para otimizar inúmeras tarefas, entre elas facilitar os processos de ensino e de aprendizagem. Vários são os autores e educadores em nível de Brasil e de mundo que têm dado atenção especial à inserção desses recursos tecnológicos, sendo com maior frequência abordado o computador e *softwares* educacionais em sala de aula.

Definir o que vem a ser *software* educacional, de acordo com Mattos (2006), não é uma tarefa muito simples, a começar pelo termo *software* que surgiu como gíria no campo da informática. Define-se que o computador é composto de duas partes, *hardware* (parte física) e *software* (programas). Dessa forma o *hard* seria a “dura”, e *soft* a “mole”. Essas duas conotações foram incorporadas para distinguir as ferramentas de comunicação e mensagem, complementa a autora.

Seguindo os parâmetros legais no Brasil, em conformidade com a Legislação de *Software*, é definido como:

Programa de computador é a expressão de um conjunto organizado de instruções em linguagem natural ou codificada, contida em suporte físico de qualquer natureza, de emprego necessário em máquinas automáticas de tratamento de informação, dispositivos, instrumentos ou equipamentos periféricos baseados em técnicas digitais ou análogas, para fazê-los funcionar de modo e para fins determinados. (BRASIL, 1998).

Ressalta-se que essa lei foi criada com o fito de abordar sobre a proteção da propriedade intelectual de *softwares* e sua comercialização no país. Já *software* educacional é definido por Lentz (2002), como o conjunto de recursos projetados para serem auxiliares do processo de ensino e de aprendizagem visando ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Softwares Livres que podem ser utilizados no Ensino Matemática

O uso de *softwares* livres no ensino tem sido uma política bastante difundida nas últimas décadas, principalmente no que se refere às repartições públicas, uma vez que para a compra de um *software* com licença por essas instituições, essa só poderá ser efetuada por meio de um laudo técnico que comprove a não existência de um *software* livre correspondente.

Como mencionado anteriormente, alguns *softwares* podem ser utilizados como ferramenta pedagógica. Dentre esses existem alguns com características específicas para o ensino de matemática. Descreveremos a seguir algumas características principais, do *Winmat* e o *Winplot*.

Winplot

Winplot é um plotador gráfico dinâmico capaz de representar diversos tipos de gráficos, como também qualquer equação, desde pontos, funções, paramétricas, geometria analítica, assim como o desenvolvimento de cálculo, integral, limites e derivadas, além é claro da representação de gráficos em 2D e 3D. Segundo Souza (2004), foi desenvolvido pelo professor Richard Parris da Philips Exeter Academy, por volta de 1985. Escrito em C, chamava-se PLOT e rodava no antigo DOS. Com o lançamento do *Windows* 3.1, o programa foi rebatizado de "*Winplot*". A versão para o *Windows* 98 e posteriores surgiu em 2001 e está escrita em linguagem C++.

De acordo com Vasconcelos (2004) e Souza (2004), as vantagens do uso do *Winplot* são:

- Inteiramente gratuito. Disponível para *download* no sítio. (<http://math.exeter.edu/rparris>.)
- É de simples utilização, pois os menus são bastante amigáveis, existe ajuda em todas as partes do programa e aceita as funções matemáticas de modo natural.
- Existe a versão em português.
- É muito pequeno e portátil e roda em sistemas *Windows* 95/98/ME/2K/XP/VISTA/7. Existe também versão no qual torna possível o uso no sistema operacional *linux*.

Winmat

Experiências empíricas mostram que os conteúdos matemáticos hoje em dia necessitam de pensamentos lógicos e urge de um raciocínio rápido e dedutivo. Na contramão desse propósito, existem alguns que são meros exercícios sacrificantes e que têm um caráter exaustivo. Nesse propósito cálculos com matrizes são na verdade baterias de algoritmos que se repetem inúmeras vezes, sem na verdade fazer uma reflexão das operações realizadas.

Atividades matemáticas dessa natureza, que necessitam de inúmeros cálculos repetitivos, quando realizadas com o auxílio de algum dispositivo tornam-se mais rápidas, não ocorrendo perda de qualidade no propósito do conteúdo. Com esse intuito, o *software* matemático *Winmat* pode ser utilizado para facilitar os cálculos de matrizes.

Winmat é um *software* livre que tem como finalidade fazer cálculos com matrizes, desde a sua criação com a lei de formação, soma, multiplicação, inversa, escalonamento, determinantes, ou até mesmo encontrar as soluções de um sistema.

Uma das vantagens do uso desse programa é sua praticidade, sua gratuidade e é um dos poucos que existe na versão em português. Criado por Richard Parris da Phillips Exeter Academy, a versão em português foi feita por Adelmo Ribeiro de Jesus, professor da Universidade Federal da Bahia e Faculdade Jorge Amado (NASCIMENTO, 2004).

Caminhos da pesquisa

O estudo foi desenvolvido com professores do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais IFNMG – Campus Januária, Brasil. Aplicou-se

primeiramente um questionário para nove professores de matemática que atuam no curso de Matemática sendo esses respondidos via ambiente virtual. Posteriormente foi realizada uma entrevista semiestruturada na qual foram escolhidos quatro professores que atuam nas disciplinas Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Cálculo Numérico, Geometria Analítica e Fundamentos. Nas referidas disciplinas, analisou-se a ementa, verificando em quais conteúdos seria pertinente a inserção dos *softwares* e em qual se adéqua a proposta aqui apresentada. Com base nessas informações levantadas criaram-se três propostas de uso com os *softwares Winplot* e *Winmat*, especificamente para as disciplinas Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear e Fundamentos contempladas com as propostas de atividade.

O questionário teve sua aplicação no mês de agosto de dois mil e doze. Sua elaboração se fez por meio eletrônico - Google Docs. O formulário foi composto de seis indagações principais que tinham como objetivo coletar dados juntos aos professores. Na primeira pergunta buscou-se informações relativas à sua formação profissional e dados pessoais, procurou-se nesse quesito saber a idade, formação acadêmica inicial, titulações, instituições que estudaram, procurou-se também obter informações do tempo transcorrido dessa formação. A segunda versou-se acerca da sua atuação profissional, momento em que foram analisados o seu tempo de atuação como professor especificando quanto ao nível, se fundamental, médio ou superior, disciplinas ministradas, tempo de atuação no curso de licenciatura em matemática no geral, bem como no IFNMG.

A próxima indagação tratou da instituição em estudo, buscaram-se informações referentes à infraestrutura tecnológica na instituição em estudo, se fornece condições para uso de *softwares*, como laboratórios, monitores, treinamentos para uso desses programas. Nesse espaço o professor entrevistado pode informar as facilidades e dificuldades quanto aos aspectos de estrutura.

Na seguinte pergunta instigou-se sobre o plano de curso e ensino do curso de matemática. Investigou-se a contemplação ou não do uso de tecnologias, em especial, quais os *softwares* presentes e como eles visualizavam isso.

A quinta questão mencionou a prática pedagógica. Nela buscaram-se informações do uso das tecnologias na prática pedagógica em sala de aula, bem como que tipo de atividade vem sendo desenvolvida pelo professor, e se em suas atividades contempla o uso de algum *software* livres e com qual finalidade. Procurou-se ainda certificar junto a esses profissionais se possuem conhecimento dos *softwares Winplot*, *Winmat*, em especial. Caso eles tivessem, buscou-se descrever o que eles conhecem acerca desses *softwares*, quais são as potencialidades. No contrário, questionou-se se eles acreditam que é possível inseri-los em sua prática pedagógica e de que forma isso ocorreria, citando as facilidades e as dificuldades que eles encontram no uso desses *softwares*.

Com base nas informações do questionário respondido pelos professores participantes, tomou-se como ponto de partida a verificação de quais professores se daria a continuidade da pesquisa. A meta de trabalho foi analisar as ementas do plano de curso e propor sugestões de *softwares* livres em matemática.

Essa etapa tratou de apreciação do projeto do curso de Licenciatura, ocorreu entre os meses de junho a outubro de 2012 e foram analisadas as disciplinas contidas no Plano do Curso de Licenciatura em Matemática com suas respectivas ementas. Buscou-se, nessa fase, relacionar os *softwares* livres: *Winmat* e *Winplot* e suas potencialidades com os conteúdos das disciplinas do curso de Matemática.

O exame no projeto de curso teve uma considerável relevância, uma vez que para lançar proposta de trabalho, se fazem necessárias algumas informações, tanto no que refere aos conteúdos presentes nas disciplinas do curso, quanto nas funcionalidades dos programas matemáticos que se planeje fazer uso.

A terceira etapa da pesquisa ocorreu através de um questionário semiestruturado, aplicado individualmente previamente agendado, nas dependências do IFNMG, com gravação em vídeo com duração aproximada de duas horas cada, para efetiva comprovação da prática exigida no Programa de Mestrado em Ensino de Ciências Exatas. Ocorreu entre os dias 12 a 25 de setembro de 2012 com a participação de quatro professores de matemática e que também se fizeram presente na primeira fase do estudo.

A escolha dos referidos professores é justificada predominantemente por lecionarem as disciplinas de cálculo diferencial e integral, álgebra linear, cálculo numérico, geometria analítica e fundamentos da matemática elementar. Foram analisadas suas ementas e em seguida, apontadas as possibilidades do uso dos *softwares Winmat e Winplot* conforme anteriormente descrito.

O questionário aplicado foi composto de seis perguntas semiestruturadas na qual e buscaram-se algumas informações não presentes no formulário anterior.

Resultados: Primeira Etapa

A população envolvida nessa pesquisa, como já citado, foi de nove professores que atuam no curso de licenciatura em matemática, com disciplinas de formação específicas. Para garantir o sigilo, as questões foram respondidas de forma anônima, e os professores envolvidos foram denominados P_1, P_2, \dots, P_9 .

Quanto à idade, observou-se que a maioria dos professores tem entre 30 e 45 anos. Sobre a formação, constatou-se que todos os nove professores entrevistados possuem licenciatura em matemática, tendo tempo transcorrido após sua graduação entre 6 e 16 anos. A sua maioria tem mestrado, todos concluídos há menos de 4 anos. Evidenciou-se também que nenhum professor possui doutorado, porém, dois deles se encontram em andamento em programas de doutoramento¹²¹⁴, e 3 deles possuem especialização.

Verificou-se que quase a totalidade dos professores não teve experiências significativas em tecnologias na sua graduação, sendo que boa parte deles não teve nem nas especializações, tampouco no mestrado.

Observou-se ainda que há professores com certo tempo de envolvimento em pesquisas nas quais fazem uso das tecnologias em educação, principalmente de *softwares* de matemática como relata o professor P_4 :

No curso de especialização em Matemática Superior, concluído em 1999, tive o primeiro contato com Educação Matemática e com recursos computacionais aplicados ao ensino, o que me interessei bastante a partir de então. Após vários anos de docência na educação básica e no ensino superior, onde ministrei várias disciplinas nas áreas de Matemática e Física, o interesse pela área das tecnologias de informação e comunicação (TICs) aplicadas ao ensino, aumentou consideravelmente. Sempre acreditei que as tecnologias computacionais contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nota-se que esse professor tem contato efetivo com as tecnologias na educação há um tempo considerável tanto no que se refere à formação quanto na sua atuação. Conforme Borba e Penteadó (2007), a reflexão, a nível de Brasil, para o uso dessas tecnologias na educação tem ocorrido de forma mais consistente nas

¹²¹⁴ Disciplinas que integram a formação específica do curso de Licenciatura em Matemática.

últimas décadas. Cogita-se dentre os professores analisados, este apresenta um maior tempo de atuação nessa temática.

Constatou-se também que os professores têm aproximadamente 13 anos de docência, sendo em torno de 8 anos a média de atuação no ensino fundamental, 10 no ensino médio e 6 no ensino superior. Nota-se que os docentes têm experiência de atuar na educação básica, constando que todos eles iniciaram sua atuação por esse nível de ensino. Constatou-se que eles têm, em média, 5 anos de atuação em curso de Licenciatura em Matemática, contudo, no IFNMG essa média é aproximadamente de 2 anos.

Nesse aspecto notou-se que os professores têm pouco tempo de docência no curso de Matemática do IFNMG, porém, percebeu-se que esse tempo aumenta consideravelmente quando se refere a outras instituições e quando se trata apenas de atuação em ensino superior.

No que tange às disciplinas ministradas, percebeu-se uma ampla gama de disciplinas ministradas, sendo a média de aproximadamente 8 disciplinas já ministradas no curso de Licenciatura em Matemática. Esse fato é uma característica peculiar dos Institutos Federais, uma vez que não existe a figura do professor de uma disciplina específica e sim professor de educação básica técnica e tecnológica.

Resultados: Segunda Etapa

Essa etapa constituiu-se da análise do projeto do curso de Licenciatura em Matemática nas disciplinas do núcleo específico¹²¹⁵ com suas respectivas ementas, instituído no mês de dezembro de 2010, com validade a partir do 1º semestre de 2011. Buscou-se nessa fase relacionar os *softwares* livres: *Winmat* e *Winplot* e suas potencialidades com os conteúdos das disciplinas do curso de Matemática. Dentre as ementas das disciplinas estudadas destacam-se três: Fundamentos da Matemática Elementar II, Cálculo Diferencial e Integral II e Álgebra Linear.

A disciplina Fundamentos de Matemática Elementar II, possui uma carga horária de 120/aulas, constituindo 6h/aulas semanais distribuídas em 4 teóricas e 2 práticas, sendo as 2 últimas uma sendo desenvolvida em laboratório e outra em formação ou ensino.

Em sua ementa constam os seguintes conteúdos: Trigonometria; **Funções trigonométricas**; Números Complexos; Polinômios e Equações Algébricas. Para essa disciplina, o conteúdo de função trigonométrica é que apresenta possibilidade de aplicar os *softwares Winplot* para construção de gráficos e análise nas referidas funções.

A disciplina Cálculo Diferencial e Integral II possui uma carga horária de 80h/a, sendo 4h/a semanais, distribuídas em 3 teóricas e uma prática. Sua ementa contempla os seguintes conteúdos: Sequências e Séries numéricas; Funções de várias variáveis: domínio, imagem e gráfico; Curvas e Superfícies de nível; Limite e continuidade; Derivada total e Parcial; derivadas parciais de ordem superior. Verificou-se que o conteúdo referente a funções tem potencialidade para usar os *softwares Winplot*.

A disciplina Álgebra Linear I possui a carga horária de 80h /a, sendo 4 semanais distribuídas em 3 teóricas e uma prática. Sua ementa contempla os seguintes conteúdos: Matrizes; Determinantes; Sistemas Lineares;

¹²¹⁵ Instituto Multidisciplinar de Formação Humana com Tecnologias, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Espaços Vetoriais; Base e dimensão. Constatou-se que os dois primeiros conteúdos apresentam possibilidades de uso do *software Winmat*.

Resultados: Terceira Etapa

Essa etapa contou com seis perguntas semiestruturadas. Buscaram-se algumas informações não presentes no formulário anterior. Ressalta-se que as discussões que se seguem são com base nas análises das respostas gravadas em vídeo.

Na primeira pergunta foi indagado aos professores a respeito da relevância das discussões com os professores acerca da implantação de *softwares* livres no curso citado. Nesse questionamento todos os professores afirmaram sobre a importância de se discutir tais propostas, como afirma a descrição do professor P₄:

Considero bastante relevante, tendo em vista que essa temática, o uso das tecnologias no ensino está bem em evidência no mundo. Infelizmente nos temos muito que mudar nesse sentido, porque muitos professores não estão preparados para utilizar essas tecnologias, ao contrário dos alunos que estão nas escolas, eles já estão nascendo nesse meio digital são os chamados “nativos digitais”, infelizmente os professores que saem das instituições de ensino e vão atuar com esses alunos se deparam com essa situação e não estão preparados para lidar com esse fato, eu tenho comigo que é obrigação nossa como formadores de professores preparar os nossos acadêmicos para lidar com essas tecnologias, melhorando assim o ensino dos nossos alunos que estão lá na educação básica.

Tais colocações do professor P₄ estão em consonância com o que Papert (1994) afirma em seu livro *A Máquina da Criança*. O autor já relatava essa tendência há quase duas décadas, se via como algo ainda em eminência, e o avanço em outras áreas se fazem presentes muito mais acentuadas que na sala de aula, e nós professores não podemos nos manter como conservadores.

Uma relevante notificação foi exposta pelo professor P₈, quando indagado pela pergunta supracitada:

Sim, é importante que sejam feitas essas discussões. O uso do computador pode contribuir para a aprendizagem, tornando-a significativa, o que poderá diminuir a evasão do curso, que atualmente é um número considerável (P₈).

Percebe-se na resposta do professor, a indicação que tais recursos poderão proporcionar alternativas de melhorias em outras vertentes do curso de licenciatura como é o caso da grande evasão presentes no curso de Matemática. Cabe ressaltar que tal indagação não se configura objeto dessa pesquisa, contudo, julga-se importante tal ilustração.

A segunda questão indagou os entrevistados se as discussões relatadas permitiriam uma possível viabilização o uso de recursos computacionais nas disciplinas do curso, e de que forma poderia proporcionar tal acontecimento. Todos concordaram com tal possibilidade sendo que alguns informaram que além das discussões, são importantes outras medidas como descreve o professor P₄:

Pode, não só pode realizar como deve, realizar esse uso dessas tecnologias de softwares de matemática principalmente dando condição para que o professor venha trabalhar, a maior dificuldade que vejo aqui na instituição é essas condições que infelizmente ainda não temos, principalmente falta de espaço, apesar de ter vários laboratório de informática dentro da instituição os laboratório estão na maioria das vezes ocupados com

outros cursos, e ainda nós não temos nosso espaço preparado para o nosso aluno de matemática, acho viável essa discussão não só com a coordenação do curso, como os colegas, mas também com os gestores para que nos deem condições e ocorra de fato esse trabalho como nossos alunos.

Na terceira pergunta, indagou-se sobre qual seria a percepção dos professores no que se refere ao fator de se fazer uma análise das ementas das disciplinas contidas no plano de curso de Matemática. Se permitiriam uma abertura de possibilidades para inserir o uso de *Softwares* livres no curso de formação de professores de matemática e a resposta foi positiva.

A questão de número quatro perguntou aos professores se o uso de *softwares* livres específicos de matemática, junto às ementas do curso, ofereceriam uma possibilidade de melhoria no aprendizado dos conteúdos nas disciplinas, e de que forma eles avaliariam isso. Nesse questionamento todos os professores concordaram com a proposta.

A pergunta número cinco indagou aos entrevistados sobre sua disponibilidade para discutir e analisar propostas de trabalho para o uso de *softwares* livres como o *Wimplot* e o *Winmat* e sua inserção no Plano de Ensino de Disciplinas do Curso de Licenciatura em Matemática. Todos os professores se dispuseram a participar e contribuir com a proposta.

Para conclusão solicitou-se aos participantes que descrevessem mais informações que eles julgassem relevantes sobre a temática em questão que ainda não tivesse sido indagada nessa etapa da pesquisa, bem como nas anteriores. Enfim, que o entrevistado descrevesse de forma geral os desafios e possibilidades:

Penso que um fator que pode ser dificultoso, primeiro fator é questão do próprio professor entender dessa importância, é um desafio todos os professores entender a importância de se trabalhar softwares livres, é um desafio muito grande mas que é possível de ser contornado. Outro desafio é a questão da falta de monitores na nossa instituição, é ... monitores que poderiam ser renumerados para auxiliar os professores no trabalho com softwares livres. Não dá para o professor atender, por exemplo, um grupo de 40 alunos num laboratório, o número de laboratórios também não é suficiente, tem perspectiva de aumentar o número de laboratório, mas ainda é insuficiente. Penso que esses desafios podem ser contornados se for feito um trabalho junto ao grupo de professores e coordenação, esses desafios podem ser contornados e a contribuição para o ensino é bem maior que os desafios que temos a enfrentar (P₈).

Após estes questionamentos foram elaboradas e apresentadas aos professores, propostas de uso desses programas no aprendizado da matemática nas licenciaturas. Por uma questão de espaço, etes não serão apresentados neste artigo.

Considerações

As considerações do trabalho apresentado retratam que as possibilidades de implantação dos *softwares* sugeridos sobrepõem os desafios. Procurou-se discutir as possibilidades e os desafios da implantação de *softwares* livres matemáticos no curso de licenciatura em matemática no IFNMG - Campus Januária, Minas Gérias, Brasil, bem como as possíveis potencialidades advindas da sua implementação. Com discussões junto aos colegas que atuam no Curso de Licenciatura em Matemática sobre a viabilidade de utilização dos recursos computacionais na formação do professor de matemática no Instituto Federal no Norte de Minas

Gerais *Campus* Januária foi possível realizar um estudo sobre a realidade do contexto no qual se pretende implantar o uso de novas tecnologias em atividade de ensino, como também identificar temas através dos quais é possível extrair importantes elementos para a compreensão da relação que envolve a informática e a educação matemática.

Com base nas análises das ementas do plano do curso de Licenciatura em Matemática, verificaram-se as disciplinas e suas propostas que contemplem a possibilidade de uso de *Softwares* Livres, assim, apresentou-se possibilidades junto às ementas e/ou conteúdos nas quais o uso de programas livres específicos de matemáticas possam apresentar um melhor aprendizado na disciplina.

Por fim, criou-se junto aos professores, ambientes de socialização de experiências com uso de recursos tecnológicos, possibilitando, dessa forma, uma melhoria no ensino e aprendizagem de Matemática. Com reflexão acerca da utilização de forma adequada da informática como recurso pedagógico na educação matemática, com ênfase no *Winplot* e *Winmat* entendemos ser possível contribuir para uma melhor compreensão do educando.

Referências

- BORBA, Marcelo de Carvalho (Org) (2010). *Tendências Internacionais em Formação de Professores de Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. (2003). *Informática e Educação Matemática*. 3. ed. Belo Horizonte – SP: Editora Autêntica.
- BORBA, Marcelo de Carvalho; PENTEADO, Miriam Godoy (2007). *Informática e educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- BRASIL (1998). Lei dos Softwares – Lei 9609/98: **Dispõe sobre a proteção da propriedade intelectual de programa de computador, sua comercialização no País, e dá outras providências. Disponível em:** <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2727639/lei-do-software-lei-9609-98>> acessado em: 12 jan. 2013.
- COX, Kenia Kodel (2003). *Informática na educação escolar*. Campinas: Autores associados. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- FIORENTINI, Dario (2008). A pesquisa e as Práticas de Formação de Professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil. In: *Bolema*. Ano 21, n. 29, p. 43-70. Rio Claro: UNESP.
- FROÉS, Jorge (1998). *A relação homem máquina e a questão da cognição*. Retirado em Março, 10, 2013 de http://edu3051.pbworks.com/f/foes+cognicao_aula2.PDF.
- LENTZ, Cleide Regina (2002); GONÇALVES, Mirian Buss, PEREIRA, Rosimary. *Matemática e informática: Curso de complementação para licenciatura*. Florianópolis: UFSC/LED.
- MATTOS, Mára Beatriz Pucci de (2006): *Falsos rótulos de produtos educativos: a importância da avaliação da qualidade educacional de um software*. 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Passo Fundo.

NASCIMENTO, Mauri C (2004). *Manual Winmat*. Dep. Matemática/UNESP/Bauru. Disponível em:
<<http://wwwp.fc.unesp.br/~mauri/Down/Winmatpr.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

PAPERT, Seymour (1994). *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre: Arte Médicas.

SOUZA, S. A (2004). *Usando o winplot*. Manual. Universidade Federal da Paraíba. Disponível em
<<http://www.mat.ufpb.br/sergio/winplot/winplot.html>. Acesso em: 13 set. 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa (2004). *Informática na educação*. São Paulo: Érica.

VALENTE, José Armando (1999). *O computador na sociedade do conhecimento*. Org. Campinas, SP:
UNICAMP/NIED.

VASCONCELOS, Eduardo Silva. (2004). Manual: Explorando o winplot, Série Softwares Matemáticos, vol
1. Disponível em <http://issuu.com/renato.kenji/docs/explorando-winplot-v.1> Acesso em: 12 set.
2012.

“Visitantes” e “Residentes” Digitais: Usos, Motivações e Contextos de Uso Por Parte de Jovens Universitários Cariocas

José Mauro Gonçalves Nunes, Eloiza da.Silva Gomes Oliveira¹²¹⁶

Resumo

Os impactos das tecnologias digitais no âmbito da educação superior é tema de extrema controvérsia entre os pesquisadores das áreas de educação e psicologia, servindo de campo fértil para os estudiosos na área de educação mediada pela tecnologia. Várias temáticas foram desenvolvidas com a eclosão da internet e das tecnologias digitais no âmbito da sociedade, visando discutir os seus impactos no campo da educação em seus diversos vértices: alunos, professores e instituições educacionais. O presente trabalho insere-se no âmbito da problemática da caracterização do perfil deste novo alunato, usuário intensivo das tecnologias digitais, em suas diversas plataformas (computadores pessoais, *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, games digitais, dentre outros). Várias teorias foram propostas com o intuito de conceitualizar, descrever e caracterizar o perfil deste “novo aluno”, bem como o conjunto de habilidades e competências cognitivas, motivacionais e emocionais daí oriundo. Dentre estas, destacam-se os conceitos de “nativos digitais” (Prensky, 2001a, 2001b) e “geração digital” (Tapscott, 2010). Tais termos se referem à uma suposta nova geração de indivíduos que é intensivamente socializada desde a primeira infância no uso das tecnologias digitais, desenvolvendo um conjunto de habilidades e competências que lhe são distintivas e que impõem um conjunto de desafios para psicólogos e educadores. No entanto, nos últimos anos, tais tipologias vem sofrendo uma série de críticas uma vez que o impacto das tecnologias digitais se deve muito mais pelo tipo, contexto de uso e motivação dos diferentes usuários, do que propriamente uma tipologia caracterizada pela faixa etária e gênero. O objetivo do presente trabalho é discutir as principais críticas dirigidas a tais tipologias, a partir da noção de “visitantes” e “residentes” digitais proposta por White & Le Corru (2011). Além da discussão teórica proposta nas duas sessões iniciais do trabalho, foi realizada uma pesquisa exploratória com jovens adultos com idades entre 19 a 25 anos, de ambos os sexos, matriculados no curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, uma instituição universitária pública e gratuita, visando mapear os tipos, contextos e motivações de uso das tecnologias digitais em seu cotidiano, dentro e fora do ambiente universitário. Foram utilizadas entrevistas individuais em profundidade como método de coleta de dados. Os resultados obtidos corroboraram as hipóteses levantadas pelo trabalho de White & Le Corru (2011), indicando a variedade e a multiplicidade de níveis de engajamento e uso das tecnologias digitais por parte dos alunos, sendo fatores cruciais para este uso variáveis como: disponibilidade, interesse e domínio de tais tecnologias e suas respectivas plataformas. Professores, gestores educacionais e pesquisadores da área de educação com mediação tecnológica devem atentar para o fato que os alunos usuários destas tecnologias possuem um perfil variado, não restrito apenas à faixa etária, levantando uma série de desafios para tais profissionais.

Keywords: Visitantes digitais; Residentes digitais; Tecnologias digitais; Educação Superior; Educação com mediação tecnológica.

¹²¹⁶ Universidade Federal de Alagoas

Nativos digitais: o conceito e suas limitações:

A eclosão da internet e das tecnologias digitais no quarto final do século XXI proporcionou uma alteração sem precedentes nos mais variados âmbitos da sociedade humana, bem como nas estratégias de construção e representação do conhecimento por parte do ser humano. As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais são discutidas por uma ampla literatura (cf. Bauman, 199; Castells, 2005; Giddens, 2000; Held & McGrew, 2000) que, recentemente, ganhou impulso com as recentes manifestações populares convocadas pelas redes sociais digitais ocorridas no Magreb (a chamada “Primavera Árabe”), na Europa (o movimento dos “Indignados” na Espanha), nos Estados Unidos (em Nova Iorque, no movimento intitulado “Occupy Wall Street”) e no Brasil, ocorrido em junho deste ano (Castells, 2012; Shirky, 2010, 2012).

No âmbito da Educação, o debate sobre a internet e as tecnologias digitais foi marcado, em linhas gerais, por duas grandes vertentes de discussão. A primeira enfoca as tecnologias digitais como ferramentas de aquisição, construção e mediação do conhecimento e que influenciou em grande parte as discussões atuais sobre Educação à Distância e demais vertentes da educação com mediação tecnológica. A segunda vertente, tão polêmica quanto a anterior, gira em torno do perfil do aluno usuário das tecnologias digitais, bem como os impactos das últimas nas formas de aquisição e construção do conhecimento.

O presente trabalho se insere na segunda vertente deste debate. Este foi dominado por uma vertente onde o impacto das tecnologias digitais é significativo nas formas de aquisição e construção de conhecimento por parte dos alunos. Duas constatações corroboram este ponto de vista: primeiro, o fascínio que estas tecnologias exercem sobre os jovens; segundo, a difusão em escala global da internet, bem como a mobilidade de acesso proporcionada pelas tecnologias móveis e sem-fio (*wireless*), que facilitam a navegação na internet por intermédio de telefones móveis inteligentes (*smartphones*) e tablets. A difusão destas tecnologias no cotidiano do aluno, desta maneira, seria indicativo de uma “caldo” de cultura material que cada vez mais tornaria difícil a demarcação dos usos das tecnologias digitais dentro e fora de sala de aula, mesmo que a velocidade de adoção neste último contexto não acompanhasse o mesmo padrão de difusão que no primeiro contexto.

A popularização da internet, o barateamento dos pacotes de acesso à rede mundial de computadores, difusão das tecnologias *wireless*, a transformação dos *smartphones* e *tablets* em objetos de desejo de consumo bem como a rápida adoção das mídias e redes sociais digitais (blogs, microblogs, YouTube, Facebook, Twitter, Tumblr, Google Plus, Pheed, Instagram, Mobli, dentre outras) por parte da população jovem deu ensejo à hipótese de uma nova geração de crianças e jovens que seriam socializados, desde a primeira infância, nas tecnologias digitais.

A literatura das ciências humanas e sociais procurou descrever essa geração utilizando vários qualificativos: “Geração Internet” (*N-Generation*), “Geração Digital” (*D-Generation*), “Geração do Milênio” (*Millenials*), “Geração Z” (Tapscott, 2010). Porém, no debate travado no seio do campo de estudos da Pedagogia, consolidou-se o conceito de *nativos digitais*. Criado pelo norte-americano Marc Prensky (2001a, 2001b, 2010, 2012), o termo evidencia o surgimento de uma nova geração nascida após os anos 1980 que, além da faixa etária, compartilharia certos comportamentos e atitudes de natureza positiva perante as tecnologias digitais, as mídias sociais e as redes sociais digitais. Outros autores como Thomas (2011) e Palfrey e Gasser (2011) reforçaram positivamente este ponto de vista.

Para Prensky (2012), os *nativos digitais* seriam os falantes desta nova linguagem digital que permeia o mundo dos *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, *games*, mídias e redes sociais digitais (p. 58). As metáforas de “alfabetização” e “letramento” digitais são muito importantes na argumentação de Prensky posto que, para o autor, trata-se da aquisição de uma nova linguagem que proporcionaria a aquisição e o uso desenvolvido de novas competências e habilidades proporcionadas por tais tecnologias.

Tapscott (2010) descreve de forma mais abrangente as características distintivas desses indivíduos. São elas: uma maior liberdade de escolha e expressão, proporcionada pelo uso intensivo das mídias e redes sociais digitais; uma necessidade premente de personalização de produtos, serviços e experiências; capacidades investigativas e de escrutínio pronunciadas, possibilitadas pelas ferramentas de busca e navegação das tecnologias digitais; a convergência acentuada entre a seriedade e o lúdico, isto é, a busca da consonância das experiências de entretenimento e diversão em ambientes educacionais e de trabalho, o que é possibilitado pela adoção intensiva de *games* e outras formas de entretenimento digital; é também conhecida por ser uma geração da colaboração, do relacionamento e do compartilhamento – a prevalência de redes sociais digitais como o Facebook é indicador deste fato; a rapidez na busca, produção e retorno de respostas diante de atividades diversas propostas tanto no mundo digital quanto no mundo físico; por fim, são inovadores e buscam soluções criativas para a solução de problemas concretos que afligem o seu cotidiano – o desenvolvimento de soluções colaborativas que busquem a produção (*crowdsourcing*) e o financiamento de produtos (*crowdfunding*), além de atividades de cunho educacional (redes sociais de aprendizagem) é um dos exemplos mais típicos deste impulso à inovação por parte da geração digital.

Tal “letramento” digital possibilitaria ao *nativos digitais* desenvolver um conjunto de habilidades e competências que lhe seriam específicos, tais como: raciocínio e processamento de informações mais rápido; processamento paralelo de informação; navegação em saltos e randômica, e não linear e sequencial; prevalência da informação de natureza visual em detrimento da codificada de maneira textual; conectividade e preferência por atividades sociais síncronas; busca ativa de informação; entretimento entre atividades lúdicas e atividades ditas “sérias”; impaciência diante de atividades que não tragam recompensas rápidas e baixa tolerância à frustração; amplo convívio com a dimensão da fantasia; e, sensação positiva diante das tecnologias digitais (cf. Mattar, 2010, p. 11).

Outras características destes indivíduos seriam a habilidade de pensar a partir de imagens visuais, uma maior capacidade de integrar as dimensões virtual e física, a elevada flutuação da atenção, a prevalência do raciocínio indutivo e rapidez na produção de respostas, bem como a necessidade de retornos que também sejam rápidos (cf. Oblinger & Oblinger, 2005).

Em contraposição a estes, os *imigrantes digitais* seriam os indivíduos que aprenderam a dominar as tecnologias digitais ao longo da vida adulta e, por isto mesmo, apresentariam um “sotaque digital” distintivo que os diferenciaram dos anteriores. Tal “sotaque” abrangeria:

- Imprimir seus emails;
- Usar a internet como segunda fonte de informação, e não como primeira;
- Ler o manual de um programa, em vez de supor que o próprio programa o ensinará a utilizar;
- Precisar imprimir um documento escrito no computador para editá-lo (em vez de editá-lo na própria tela);

- Achar que a “vida real” é apenas o que acontece off-line (Presnky, 2012, p. 59).

Tais tipos dicotômicos obtiveram uma grande repercussão no âmbito da Educação, por ser uma hipótese explicativa para uma série de problemas atuais vivenciados nas instituições educacionais. O desengajamento cada vez maior dos alunos perante os modelos pedagógicos tradicionais dar-se-ia por um verdadeiro choque geracional experimentado no cotidiano escolar: alunos digitais “versus” professores analógicos. Um verdadeiro desencontro de formas de pensar, metodologias pedagógicas desalinhadas, letramento digital e competências docentes antiquadas que seriam responsável por este verdadeiro “diálogo de surdos” travado entre professores e alunos nas escolas.

No entanto, esta dicotomia começou a sofrer críticas na literatura pedagógica a partir do final da primeira década do terceiro milênio, dado o submetimento desta hipótese ao escrutínio de estudos empíricos realizados nas mais variadas regiões do planeta. A história da relativização desta hipótese, bem como a construção de novas categorias explicativas é o alvo da próxima seção deste trabalho.

“Visitantes” e “residentes” digitais: uma nova maneira de classificar os usos e as competências digitais:

A principal crítica a hipótese de Prensky reside na forma inflexível com que este categoriza a exposição dos indivíduos às tecnologias digitais ao longo da vida. Ao atrelar tais categorias a um critério etário-geracional, a argumentação de Presnky acaba sendo refém de uma armadilha maniqueísta envolvendo nativos e aprendizes de uma segunda língua, e que encobririam os diversos níveis de exposição, domínio e engajamento que as pessoas indivíduos porventura possam ter diante das tecnologias digitais.

Para Buckingham (2009), a dicotomia entre *nativos* e *imigrantes digitais* “superestima as diferenças entre gerações, e sobrestima a diversidade entre elas, assim como as subseqüentes desigualdades sociais” (p. 7). Tal “naturalidade” com a qual as gerações mais jovens lidariam com as tecnologias digitais esconderia o fato de que indivíduos de mais idade poderiam apresentar atitudes positivas diante destas, além de níveis de domínio, engajamento e motivação assemelhados aos mais jovens.

A familiaridade e o fácil acesso às tecnologias digitais por parte dos mais jovens não necessariamente implica em uma homogeneidade de adoção e uso destas. Além das diferenças de estimulação, motivação e uso, as diferenças sociais e econômicas impactariam de maneiras diferentes os indivíduos, maiores ou menores graus exclusão digital. Em países emergentes, como no caso brasileiro, tais questões tornam-se o pano quando são analisados os diferentes graus de “alfabetização digital” por parte de estudantes de diferentes níveis de ensino.

Em estudo realizado com uma ampla amostra de jovens britânicos, Helsper e Eynon (2010) destacou que o fator geracional é uma das variáveis a ser levada em consideração no que tange ao uso da internet por parte destes sujeitos. Outras variáveis como espectro de uso, experiência prévia, gênero e nível educacional são também relevantes, sendo em alguns casos mais importantes do que as diferenças geracionais na definição de uma suposta pertença do indivíduo à categoria de *nativo digital*.

No que toca a estudantes universitários, a adoção das tecnologias digitais por parte destes pode variar de acordo com o contexto de uso e os níveis de exposição a estes. Kennedy et al. (2008) realizaram uma pesquisa com aproximadamente 2.000 estudantes australianos recém-ingressos no ensino superior.

Demonstrou-se que, a despeito do elevado domínio das tecnologias digitais por parte destes estudantes, há um significativo nível de variabilidade de adoção, domínio e uso entre diferentes plataformas como internet, computadores e telefones celulares.

Em outro estudo mais recente, realizado por Margaryan, Littlejohn & Vojt (2011), a partir de uma amostra de universitários britânicos de cursos diferentes (Engenharia e Serviço Social), indicou que a utilização das tecnologias digitais para o aprendizado e a socialização variou bastante, sendo maior entre os universitários do primeiro curso do que os matriculados no segundo curso. A justificativa para tais diferenças se deu não por uma evidência geracional, mas sim pelo contexto de utilização das mesmas – os estudantes de Engenharia seriam mais expostos à mediação tecnológica pelos seus professores do que os estudantes do curso de Serviço Social.

Portanto, as evidências empíricas mostram que, a despeito da atração exercida pela hipótese de Prensky, um suposto forte vínculo entre as gerações mais jovens e o uso das tecnologias digitais deve ser visto com cautela, sem exageros e evitando possíveis inconsistências entre as hipóteses e as pesquisas empíricas. Além disso, as evidências empíricas entre habilidades inatas e competências tecnológicas entre jovens carecem de comprovação. Isto significa, para os críticos desta tese, que os argumentos que justificam a hipótese da existência de uma geração nativa digital são muito mais de natureza genérica, moral e ideológica do que propriamente empírica (cf. Bennett & Maton, 2010; Livingstone, 2009; Helsper & Heynon, 2010; Selwyn, 2009; Smith, 2012).

Objetivando sair da armadilha criada pela hipótese geracional de Prensky, White & Le Cornu (2011) propõem um entendimento mais sofisticado das relações que os jovens estabelecem com as tecnologias digitais. Tal classificação ressaltaria as diferenças individuais, além de possibilitar uma melhor compreensão das diferenças de comportamento e potenciais aptidões perante ao uso destas tecnologias. Os autores conceituam tal classificação a partir de dois pólos extremos: os *visitantes* e os *residentes* digitais.

Para White & Le Cornu (2011), os *visitantes digitais* encaram a internet “como uma oficina de ferramentas de jardinagem completamente desorganizada” (p. 6). Ao selecionarem uma tarefa ou meta específica, eles se dirigem à caixa, escolhem a ferramenta a ser utilizada, e depois de utilizada a devolvem para a caixa. Essa metáfora instrumental é intencional, posto que evidencia o fato dos *visitantes digitais* em valorizar os benefícios concretos do uso destas ferramentas como indicador de sucesso. Logo, sua relação com as tecnologias digitais é instrumental e direcionada para a tarefa. No entanto, no que toca aos usos sociais da rede, esses são mais comedidos: evitam a presença em redes sociais, deixam poucos traços de sua identidade digital, estabelecendo uma presença discreta e frugal. Segundo os autores, os *visitantes digitais* usam com facilidade ferramentas como Skype ou e-mail, mas são receosos quanto ao estabelecimento de um perfil online nas redes sociais. Para estes, as tecnologias digitais podem ser entendidas como próteses mentais, como o telefone, a caneta e o computador, por possibilitarem a expansão da capacidade cognitiva humana.

Por outro lado, os *residentes digitais* percebem a internet como “um espaço, parque ou edifício no qual existem um conjunto de amigos e colegas que podem se aproximar e compartilhar informações sobre suas vidas e trabalho” (White & Le Cornu, p. 8). Diferentemente dos visitantes, os residentes digitais encaram as dimensões online e offline como contínuos, com fronteiras tênues, dedicando-se com afinco às atividades nas redes sociais que definam sua pertença a diferentes grupos e comunidades. Sentem-se extremamente

à vontade nas redes sociais, e expressam com generosidade suas opiniões, crenças e valores nesses espaços, procurando estabelecer relações sociais recompensadoras e estimulantes. Para eles, mais do que uma ferramenta, a internet é um meio de expressão de suas identidades digitais.

A despeito de suas características distintivas, White & Le Cornu (2011) chamam a atenção para que tal classificação não seja vista de forma binária, mas sim como pontos extremos onde os usos tecnologias digitais são organizados. Nada mais natural, por exemplo, que uma pessoa tenha um perfil *residente* na sua vida profissional, mas torne-se *visitante* em sua vida privada nas redes sociais. Além disso, um perfil não é menos ou mais desprovido de habilidades digitais do que o outro, mas sim delimitadores de tipos específicos de relacionamento e engajamento do indivíduo com estas tecnologias em diferentes situações, locais, tarefas e contextos de uso.

Metodologia de coleta de dados:

Foram entrevistados 16 jovens universitários cariocas, entre 18 e 25 anos, matriculados no curso de graduação em Pedagogia de uma universidade pública carioca, no mês de junho de 2013. Inicialmente, foi aplicado um questionário pela internet a fim de delimitar o perfil da amostra, bem como os padrões de uso das tecnologias digitais. Posteriormente, foram entabuladas entrevistas em profundidade com a mesma amostra, visando um aprofundamento dos temas levantados pela fase quantitativa. As entrevistas foram realizadas pela internet, a partir de uma ferramenta de *chat*. O critério de seleção amostral foi do tipo não-probabilístico intencional.

Apresentação dos resultados:

Na primeira parte deste levantamento, um questionário enviado pela internet foi aplicado com o intuito de mapear os hábitos de uso de internet por parte dos jovens. Em termos gerais, o número de entrevistados foi de 16 participantes, sendo que 75% do sexo feminino, contra 25% do sexo masculino, o que marca o predomínio das jovens mulheres como majoritário nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. No que diz respeito ao acesso à internet, a totalidade dos entrevistados (100%) afirmou ter acesso regular à internet em suas residências, 42,86% acessam a rede em seu trabalho, e 35,71% acessam regularmente à internet nos laboratórios de informática da universidade.

No que toca aos hábitos de acesso à internet, 87,5% dos respondentes afirmaram acessar regularmente a internet dos seus telefones móveis, 68,75% de seus notebooks, 50% de computadores de mesa e apenas 25% de *tablets*, conforme a FIGURA 1:

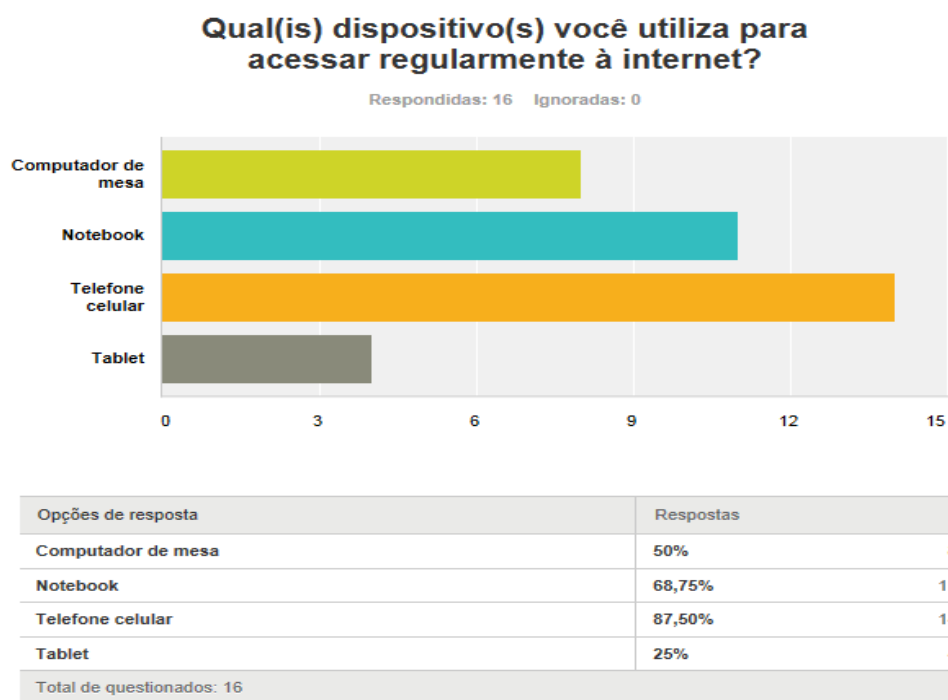
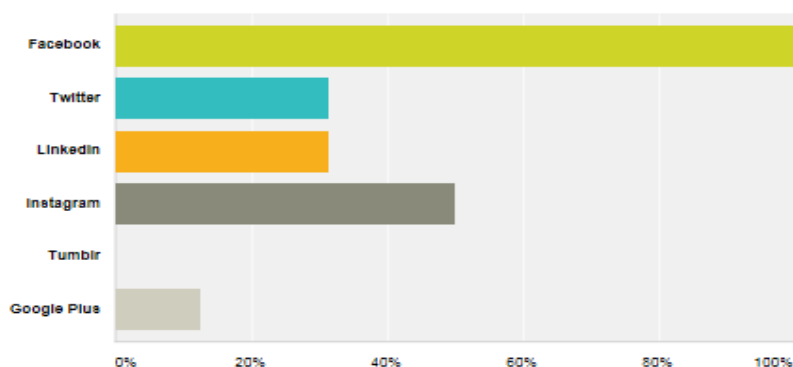


FIGURA 1 – Dispositivos de acesso à internet.

O uso das redes sociais por parte dos jovens universitários cariocas também foi dimensionado nesse estudo. O Facebook predomina na preferência deste pública, pois a totalidade dos entrevistados (100%) afirmou acessar regularmente esta rede social. Outras redes sociais citadas foram o Instagram (com 50% de preferência), o Twitter e o LinkedIn (ambos empatados, com 31,25% de citações) e o Google Plus, com 12,5% de preferência. Vale lembrar que outras redes sociais como o Tumblr, o Mobli e o Pheed não receberam nenhuma menção por parte da amostra entrevistada, conforme ilustrado pela FIGURA 2:

Qual(is) rede(s) social(is) você utiliza com frequência?

Respondidas: 16 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Facebook	100% 16
Twitter	31,25% 5
LinkedIn	31,25% 5
Instagram	50% 8
Tumblr	0% 0
Google Plus	12,50% 2
Total de questionados: 16	

FIGURA 2 – Redes sociais mais utilizadas.

Os hábitos de uso de dispositivos móveis (telefones celulares e *tablets*) foram investigados nesse levantamento. 86,67% (a maioria esmagadora) dos entrevistados afirmaram acessar à internet desses dispositivos, e apenas 13, 33% afirmaram não acessar à internet dessas plataformas. O sistema operacional predominante é o Android (sistema operacional do Google, com 60% dos respondentes), seguido pelo iOS (sistema operacional da Apple, com 20% de citações) e o Windows Phone (com apenas 6,67% de citações).

Quanto ao uso de aplicativos nesses dispositivos móveis, a distribuição das respostas ocorreu da seguinte maneira. As ferramentas de produtividade (como as oferecidas pelo Google, como o Google Maps, o Gmail, dentre outras) ficaram empatadas com os jogos para celulares e *tablets*, obtendo ambos 86,67% da preferência dos entrevistados. Os aplicativos utilitários de uso para o cotidiano urbano (sites de consulta da situação do trânsito, de busca de táxis, de consulta a outros modais de transporte) também obtiveram um resultado expressivo (60% de citações). Por fim, o acesso à portais de notícias e os aplicativos educacionais obtiveram a preferência de 40% dos entrevistados. Vale ressaltar também que uma parte significativa dos entrevistados afirmou utilizar aplicativos de envio de mensagens instantâneas gratuitas, como o WhatsApp e o Viber.

A partir deste panorama inicial, foram realizadas entrevistas individuais com os participantes da pesquisa pela internet, sendo utilizado um programa de comunicação instantânea para coleta e do registro. Um tema bastante presente na fala dos entrevistados diz respeito a questão levantada por White & Le Cornu (2011) sobre o incremento na solução de problemas cotidianos permitida pelo uso das tecnologias digitais. Um trecho da fala de um dos entrevistados permite esse entendimento:

- “Acredito que o uso de tecnologias digitais ajuda bastante no dia a dia, uma vez que permitem que eu tenha acesso à muitas informações no momento em que eu quero e também permitem que eu possa me divertir quando estou na fila de espera do dentista, por exemplo. Uma vez precisava de um táxi e não tinha nenhum por perto. Utilizei o aplicativo e consegui rapidamente.”
- “Eu acredito que a tecnologia é uma ferramenta facilitadora de muitas tarefas como localização, comunicação”
- “As tecnologias trouxeram uma facilidade para o nosso dia a dia que não tínhamos antes. Hoje, com o auxílio de algum aparato tecnológico, conseguimos acessar informações na internet em qualquer lugar, tornando nossas vidas mais práticas. As tecnologias também ajudam a aproximar as pessoas, através das redes sociais, ligações via Skype”
- “Já faz parte no meu cotidiano assim como tenho que escovar os dentes tenho que ler meus emails todos os dias”

No entanto, os receios de afastamento do mundo físico também aparecem na fala dos entrevistados, dada a ubiquidade e o poder de sedução (reconhecidos pelos próprios entrevistados) que os dispositivos móveis exercem no cotidiano. Muitas falas dos entrevistados corroboram esse ponto de vista:

- “Porém, ao mesmo tempo em que ajuda na aproximação das pessoas mais distantes, pode afastar as pessoas mais próximas quando o contato com amigos, familiares, passa ser apenas via internet e se perde o hábito de ver as pessoas pessoalmente”.
- “As relações entre as pessoas acredito que tenham se tornado mais dinâmicas e um tanto quanto superficiais. Pessoas que não vemos há muito tempo, hoje tem conhecimento de nossas últimas novidades, através das redes sociais”.
- “Uma crítica a ser feita sobre o uso das tecnologias no cotidiano é o afastamento das pessoas próximas, pois a maior preocupação da maioria das pessoas com quem eu convivo, é: manter-se online o tempo inteiro, sendo assim, acabam deixando de dedicar-se aos assuntos fora do 'cibermundo”.
- “Essas tecnologias tem deixado a vida mais prática, porém muitos tem abdicado da vida real para viver a vida virtual. Ou seja, muitos abrem mão de uma conversa em um bar com amigos para ficar postando na rede social”.

A despeito da baixa utilização das tecnologias digitais por parte dos seus professores, é uma opinião unânime entre os entrevistados as possibilidades de uso positivo das tecnologias digitais na sala de aula. Além disso, observam que as mesmas são excelentes ferramentas de mediação pedagógica, por possibilitarem um maior vínculo entre o conteúdo pedagógico e as experiências cotidianas destes. Além disso, o uso das mesmas não fica restrito ao âmbito do espaço educacional tradicional, ou dos conteúdos abordados, mas possibilitam um aumento da interação entre alunos, professores e a própria comunidade.

- “As tecnologias ajudam na aprendizagem do educando, na interação entre docentes-discentes e entre os próprios discentes”.

- “Acredito que facilita na busca de informações em diversos temas; na realização de trabalhos acadêmicos; e uma das maiores vantagens, possibilita a realização de trabalhos em grupo, sem precisar marcar encontros e sair da própria casa”.
- “São mediações que se bem exploradas, podem permitir outras formas de aprendizagem, mais interativas, criativas e contextualizadas com o cotidiano”.
- “As tecnologias digitais deveriam ser mais utilizadas para auxiliar o processo de ensino - aprendizagem, fomentando até o crescimento do Ensino à Distância”.

Chama a atenção também o fato do uso incipiente das tecnologias digitais por parte dos professores do curso de graduação, o que incorre em uma grande discrepância entre o novo perfil do discente, as necessidades crescente de reconfiguração do estoque de conhecimentos impostas pela Sociedade da Informação e a própria realidade do mercado de trabalho, em especial em segmentos de mercado como a Educação Corporativa, a Educação à Distância e o uso crescente de aplicativos e *games* com finalidades educacionais.

- “O uso de tecnologias digitais podem ajudar muito dentro do contexto do ensino superior, mas muitos professores ainda estão despreparados para o seu uso. Já vi muitos casos de alunos terem que ligar algum equipamento, pois os professores não sabem utilizá-los. Além disso, não é apenas a forma de utilizar que precisam aprender, mas precisam também saber como utilizar. A lousa digital quando ligada serve apenas para substituir o telão e se torna apenas um equipamento para exibição de slides, que não é sua finalidade e se torna assim porque os próprios professores preferem utilizar dessa forma. Acho que os jovens, cada vez mais conectados, sentem a importância de terem esse contexto tecnológico dentro de sala de aula e não fora dela ou em seus celulares e netbooks quando assistem a uma aula chata”.
- “É um processo lento ainda, os professores não estão preparados para utilizar a tecnologias de forma educacional e os alunos estão muito a frente e imediatistas, ou seja, se o professor não entende das tecnologias não serve”.
- “Falta integrar mais de modo que leve essa não-linearidade da internet para as salas de aula da graduação - que ainda mantém-se, em grande maioria, no modelo de aula meramente expositiva. O conteúdo é importantíssimo, mas o discurso de alguns docentes é de que nós devemos ser educadores didáticos e dinâmicos, onde o aluno se sinta instigado a participar. Contudo, este discurso, muitas vezes, se diverge da metodologia que ele mesmo está utilizando em sala de aula. No popular, vira um "faça o que eu digo, não faça o que eu faço". Acredito que esta ferramenta dos grupos on line para troca de experiências seja muito válida nas disciplinas da graduação. Além dos grupos, as redes sociais são instrumentos maravilhosos, fazem mais parte do cotidiano dos alunos, então, porque não inseri-las na sala de aula? Acredito que seja de grande valia essa inclusão das tecnologias digitais como instrumentos potencializadores no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior”.
- “Deveria ser mais utilizada no ensino superior, muitos professores ainda não o utilizam até mesmo porque a própria faculdade não permite isso por falta de estrutura. Com certeza as aulas seriam

mais dinâmicas e assim menos "cansativas" para já quem já chega cansado após um dia de trabalho".

Discussão e limitações do estudo:

Apesar dos resultados preliminares apresentados neste estudo, algumas observações podem ser traçadas em função da repetição de alguns itens presentes nos questionários aplicados e nas entrevistas individuais realizadas posteriormente.

O primeiro deles diz respeito à difusão das tecnologias digitais na amostra de alunos pesquisados. Por serem alunos de um curso de ciências humanas, onde a prevalência das aulas expositivas, da discussão de textos e do debate de sala de aula ser uma estratégia pedagógica assaz frequente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, os pesquisados demonstraram ter não apenas acesso e conhecimento a estas, mas também adotam tais ferramentas em seu cotidiano de maneira frequente, seja em âmbito profissional (nesse caso, em seu cotidiano de estudo e pesquisa) quanto no âmbito privado (dada a forte adoção das redes sociais por parte desses).

Os entrevistados demonstraram um domínio elevado no uso das tecnologias digitais, e os seus usos variam de acordo com o contexto, o local e a tarefa em questão. Mesmo que em sala de aula o uso das tecnologias digitais não seja tão prevalente conforme o relato dos próprios pesquisados nas entrevistas, os próprios criam maneiras de superar tais limitações empreendendo soluções que possibilitem o compartilhamento de informações, textos, comunicações, discussões e informes sobre as atividades de aula, mesmo quando não diretamente incentivados pelos docentes. A totalidade dos entrevistados afirmou, durante a coleta de dados, ter criado (ou então) usufruído de recursos tecnológicos criados pelos próprios alunos, tais como: criação de repositórios virtuais de objetos educacionais (textos, vídeos, imagens, links para outros conteúdos) para consulta e compartilhamento dos próprios alunos (utilizando ferramentas em nuvem como o Dropbox e o Evernote).

Outra iniciativa criada pelos próprios estudantes, e que independe da estimulação docente, diz respeito à criação de comunidades em redes sociais virtuais (como no Facebook, por exemplo), onde tais objetos educacionais também são compartilhados. Muitos dos alunos, inclusive, republicam estes conteúdos em suas próprias páginas pessoais no Facebook, compartilhando em círculos mais amplos estes conteúdos anteriormente restritos ao grupo de alunos inscritos nas disciplinas específicas em questão.

O uso das ferramentas de armazenamento de arquivo em nuvem, a disponibilização de informações nas redes sociais virtuais e a mobilidade proporcionada pelos *smartphones* e *tablets*, incrementam de sobremaneira o acesso, o compartilhamento e a discussão e o debate que ocorrem nas aulas presenciais, ampliando o espaço de aquisição e construção do para ambientes e situações não-formais. A potencialização destes espaços não-formais corrobora a hipótese de White & Le Cornu (2011) de que os pesquisados apresentam um perfil típico de *residentes digitais* quando o assunto é o uso das tecnologias digitais com objetivos educacionais. Os mesmos movem-se com facilidade e desenvoltura por estas plataformas, demonstrando interesse no uso destes recursos (quando incentivados pelos professores), o que os faz assumir uma postura pró-ativa diante da solução de problemas que objetivem aumentar os níveis de acesso e compartilhamento de conteúdo, dentro e fora da sala de aula.

Entretanto, o medo de isolamento social e distanciamento do mundo físico, além da mobilidade e ubiquidade proporcionada pelas tecnologias *wireless* e de telefonia móvel, acaba por impactar de modo significativo quando são utilizadas as redes sociais. Nesse sentido, preocupados com o elevado grau de exposição de sua vida pessoal e a consequente perda de privacidade, os pesquisados demonstram um nível maior de comedimento e precaução quanto ao compartilhamento de informações nas redes sociais. Durante a coleta de dados, os mesmos expressaram preocupações elevadas quanto a repercussão de postagens, comentários e demais links escritos ou compartilhados em seus perfis pessoais. Portanto, as entrevistas individuais puderam identificar um perfil de uso semelhante ao que White & Le Cornu (2011) identificam como *visitantes digitais*, dado seus receios quanto ao compartilhamento de informações e opiniões pessoais nas redes sociais.

À guisa de conclusão, pode-se observar que a hipótese de uma divisão geracional de usos das tecnologias digitais não é confirmada pela pesquisa aqui apresentada, posto que a faixa etária dos entrevistados (18 – 25 anos) indicaria uma suposta “naturalidade” nos usos das tecnologias digitais, conforme supõe a hipótese de Prensky. Ao contrário, a hipótese de trabalho de White & Le Cornu (2011) de que o nível de adoção e domínio das tecnologias digitais varia em função da situação, da tarefa em questão, do contexto de uso e das motivações por parte dos estudantes é confirmada pela coleta empírica de dados. Logo, os perfis de usuários se devem menos à características psicológicas, etárias ou geracionais, e mais em função das características situacionais e das situações-problema enfrentadas pelos entrevistados.

Como limitação ao presente estudo, ressalte-se o número reduzido de entrevistas, necessitando que os resultados preliminares aqui apresentados necessitem de uma confirmação a partir de outros levantamentos com amostras maiores, a fim de que os resultados possam ser generalizados. Além disso, o volume e a riqueza dos dados coletados nas entrevistas individuais necessita de uma análise mais aprofundada e detalhada, que os autores do presente estudo pretendem realizá-la posteriormente e publicá-las em relatos de pesquisa futuros.

Referências bibliográficas:

BAUMAN, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

BENNETT, S. & MATON, K (2010). Beyond the ‘digital natives’ debate: towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, pp. 321 – 331.

BUCKINGHAM, D. (2009). Talking about their generation: constructions of the digital learner in: Ranjana Das and Charlie Beckett (eds.). “Digital Natives”: a myth?. London, UK: London School of Economics, 2009.

CASTELLS, M. (2005). *A Sociedade em Rede: A Era da Informação – Economia, Sociedade e Cultura*, vol. 1. São Paulo: Editora Paz e Terra.

CASTELLS, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: social movements in the internet age*. Cambridge, UK: Polity Press.

- GIDDENS, A . (2000). Mundo em descontrolo: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record.
- HELD, D. & MCGREW, A . (2000). Prós e contras da globalização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- HELSPER, E.J. e EYNON, R. (2010). Digital natives: where is the evidence?. British Educational Research Journal, vol. 36, no. 3, pp. 503 – 520.
- KENNEDY, G. E. et al. (2008). First year students' experience with technology: are they really digital natives?. Australasian Journal of Educational Technology, 24 (1), pp. 108 – 122.
- LIVINGSTONE, S. (2009). Enabling media literacy for 'digital natives' - a contradiction in terms? in: Ranjana Das and Charlie Beckett (eds.). "Digital Natives": a myth?. London, UK: London School of Economics, 2009.
- MARAGARYAN, A., LITTEJOHN, A. & VOJT, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. Computers & Education, 56, pp. 429 – 440.
- MATTAR, J. (2010). Games em educação: Como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson.
- OBLINGER, D. & OBLINGER, J. (eds)(2005). Educating The Net Generation. North Carolina: Educause.
- PALFREY, J. and GASSER, U. (2011). Born digital: Understanding the first generation of digital natives. New York: Basic Books.
- PRENSKY, M. (2001a). Digital Natives, Digital Immigrants in: On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, no. 5, October 2001.
- PRENSKY, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? in: On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, no. 6, October 2001.
- PRENSKY, M. (2010). Não me atrapalhe, mãe - Eu estou aprendendo!. São Paulo: Editora Phorte.
- PRENSKY, M. (2012). From digital natives to digital wisdom. London: Sage.
- SHIRKY, C. (2010). Cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado. Rio de Janeiro: Zahar.
- SHIRKY, C. (2012). Lá Vem Todo Mundo: o poder de organizar sem organizações. Rio de Janeiro: Zahar Editor.
- SMITH, E.E. (2012). The Digital Native Debate in Higher Education: A Comparative Anaysis of Recent Literature. Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue canadienne de l'apprentissage et de la technology, volumen 38 (3), pp. 1 – 18.

O blog como instrumento pedagógico na disciplina língua portuguesa: motivação e inovação nas aulas de Ensino Médio

Elisangela Leal de Oliveira Mercado, Sandro de Lima Basílio¹²¹⁷

Resumo

O artigo descreveu de que forma a criação de um blog como instrumento pedagógico para o 1º ano do Ensino Médio numa escola estadual em Maceió contribuiu com um aprendizado motivador para os alunos. A escolha pela temática o uso do blog como instrumento pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa surgiu da inquietação sobre a falta de conectividade entre a sociedade do conhecimento e a realidade educacional das escolas públicas de Maceió. A relevância deste estudo consistiu em entender o blog como ferramenta dinâmica e motivadora, que ao se aliar a educação favorece e ampliar as múltiplas linguagens, pois a inserção no mundo digital é algo desafiador para as escolas públicas de ensino básico. É uma tarefa que requer planejamento e preparação de todo o corpo docente, principal agente transformador das ações desenvolvidas na escola. Com referencial teórico baseado nos estudos de Mercado (2008), Losso e Cristiano (2012), Bezerra e Aquino (2012) sobre as o uso do blog na prática pedagógica, a metodologia utilizada foi de natureza qualitativa com os dados coletados através de entrevistas e descrição do uso do blog nas aulas de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio. O resultado do estudo se deu pelas análises das concepções dos participantes, a partir da constatação de que os alunos envolvidos no uso do blog se mostraram receptivos na utilização desta ferramenta e o processo de adaptação e interação foram satisfatórios. Estes dados evidenciam as potencialidades do blog na aprendizagem e mostrou que o ensino nessa escola ganhou um novo olhar do corpo docente através dessas atividades interativas. A pertinência consiste na ressignificação da prática pedagógica de professores do Ensino Médio, ao conciliar o aprendizado midiático dos alunos, ampliar e aprofundar os saberes veiculados na escola e permitir o desenvolvimento de projetos colaborativos.

Palavras-chave: Blog. Ensino. Língua Portuguesa

Introdução

A inserção das novas tecnologias em ambiente educativo impulsiona um novo modelo de educação, preocupado com a formação cidadã. Entretanto, esta realidade ainda não é comum em muitas escolas de Alagoas que apesar de dispor de um ambiente com internet não utilizam as potencialidades do computador como ferramenta de aprendizado. O desafio de propor uma prática pedagógica inovadora que utilize a mídia blog na sala de aula do Ensino Médio visa discutir como o uso do blog nas aulas de Língua Portuguesa contribui no processo de aprendizagem de alunos do 1º ano em uma escola pública de Maceió.

A escolha pela temática o uso do blog como instrumento pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa surge de uma inquietação dupla: a falta de conectividade entre a sociedade do conhecimento e a realidade educacional das escolas públicas de Maceió e, os novos saberes aprendidos no Curso de Especialização

¹²¹⁷ Universidade Federal de Pelotas/UFPel/PPGE – Pelotas/RS - Brasil

em Formação de Professores em Mídias na Educação, aspectos que foram determinantes na realização deste estudo.

Investigar como o uso do blog fomenta a prática de discussões, interações entre professores e alunos e se torna uma ferramenta de aprendizado atrativa e prazerosa nas aulas de Língua Portuguesa é o ponto nodal deste estudo. Partindo da hipótese que a ferramenta blog é capaz de ressignificar a prática pedagógica ao estimular o aprendizado dos alunos, ampliar e aprofundar os saberes veiculados na escola, transformar as estratégias de ensino e discussões pedagógicas e oferecer um apoio aos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Este estudo encontra-se no desafio de propor a criação de blog para alunos e professores do 1º ano do ensino médio. A escolha por esta ferramenta parte da premissa de criar na sala de aula um ambiente virtual próprio de aprendizagem, capaz de proporcionar uma maior interação entre alunos e professores, no auxílio de atividades pedagógicas.

Para tal, ancora-se na pesquisa qualitativa-exploratória, ao utilizar como procedimento a pesquisa-ação. Como ponto de partida a pesquisa bibliográfica fundamentada nos estudos de Mercado (2008), Miranda (2007), Ferreira (2009), Staa (2009) entre outros, que discutem sobre a interface blog, suas potencialidades e uso na área educacional norteará a fundamentação teórica e a análise dos dados. Ao considerar que alunos e professores ao interagir com o objeto de conhecimento e com outras pessoas, por meio da ferramenta blog, confronta e amplia o conhecimento já adquirido sistematizando-o num novo.

As entrevistas com professores e alunos do 1º ano do ensino médio e descrição do trabalho realizado, a partir da criação de blogs nas aulas de Língua Portuguesa, ajuda-nos a conhecer os principais obstáculos encontrados na utilização das novas tecnologias em sala de aula e como superá-los, por meio da iniciativa de uso do blog nas aulas.

No sentido de contribuir com pedagogos, acadêmicos e profissionais da área a relevância deste estudo consiste em entender o blog como ferramenta dinâmica e motivadora, que ao se aliar a educação favorece e ampliar as múltiplas linguagens. Os alunos de posse de um instrumento valioso despertam novas habilidades, como postagem de textos próprios, comentários, vídeos, entre outros.

O blog no processo educativo

Há muito tempo se discute o papel da educação na formação do ser e como esta pode atender os novos conceitos que hoje a sociedade está formando. A transmissão de conhecimento é uma tarefa que requer consonância com o modelo de sociedade e reflexão.

Em meio às discussões pedagógicas está a presença dos computadores como complemento do processo de ensino e aprendizagem e o foco são ambientes virtuais que propaguem essa ideia.

Nesse contexto, encontramos escolas públicas obsoletas e um esforço para a inserção nesse meio. Por outro lado, é muito comum hoje nos lares, a presença de um computador pessoal, no qual a família tem acesso à internet e faz uso dela até mesmo nas tarefas domésticas.

É de extrema importância que professores aceitem como proposta o uso das TIC de apoio pedagógico, isso é notado em diversos estudos utilizando a internet como ferramenta de ensino.

Na educação, as constantes mudanças nos processos pedagógicos têm apontado a utilização das TIC e principalmente a Internet, como a mais desafiadora e a de maior impacto. Professores precisam estar em constantes atualizações tecnológicas e os alunos cada vez mais integrados a esse mundo do ciberespaço. O aprender a usar os recursos das novas TIC, reconhecendo sua importância no âmbito educacional, deve fazer parte dos objetivos daqueles que se propõem a utilizá-las, apostando numa nova era da educação. (LOSSO; CRISTIANO, 2012, p. 3)

Na internet, é muito comum o uso de blogs até mesmo por professores. É possível encontrar várias definições sobre blogs, dentre elas, destaca-se a conceituação de Inagaki (2005, p.1) “é um site regularmente atualizado, cujos posts (entradas compostas por textos, fotos, ilustrações, links) são armazenados em ordem cronologicamente inversa, com as atualizações mais recentes no topo da página”. Para esse estudioso, Blog significa um diário online no qual se registra vários conteúdos no formato de links, imagens ou textos pelos seus usuários.

As potencialidades de uso do blog são evidenciadas através da utilização deste ambiente virtual como atividade contínua e interativa no processo de ensino e aprendizagem. Hoje se tornou comum um professor possuir um blog e manter esse trabalho de interação com seus alunos.

A utilização de blogs para fins pedagógicos, têm demonstrado excelentes resultados de diferentes experiências que cita perceber hoje, em algumas escolas é possível a utilização de blogs ou diários virtuais como ferramenta pedagógica auxiliando o processo ensino-aprendizagem. (MERCADO, 2008, p.359)

A utilização da internet é uma aliada para a educação e o uso de blogs se tornou um elemento viável nesse processo, sem custos e com uma característica de diálogos entre professores e alunos.

Hoje, os blogs são responsáveis pela expansão de ambientes virtuais por serem gratuitos e fáceis de construir. A criação de um blog leva o usuário a perceber que sua criação é simples e pode até mesmo levá-lo a construir um próprio. Vários profissionais, inclusive professores, usam e é uma ferramenta indispensável para o profissional que queira estar inserido no mundo digital.

Os blogs são, junto com os games, os chats e os softwares sociais, um dos fenômenos mais populares da cibercultura. Eles constituem hoje uma realidade em muitas áreas, criando sinergias e reconfigurações na indústria cultural, na política, no entretenimento, nas redes de sociabilidade, nas artes. Os blogs são criados para os mais diversos fins, refletindo um desejo reprimido pela cultura de massa: o de ser ator na emissão, na produção de conteúdo e na partilha de experiências. (AMARAL; RECUERO; MONTARDO, 2009, p.8)

Há várias maneiras de uso e propostas para a utilização de um blog na educação e, seu uso pode estar vinculado à leitura, atividades coletivas, produção de textos, análises de situações ou dados descritos. Estas propostas de atividades são realizadas pelos alunos, entretanto, a motivação para realiza-las e a qualidade das aprendizagens realizadas depende da criatividade e dos desafios propostos pelo professor.

Em um uso mais arrojado de uma atividade no blog, o professor pode até mesmo ultrapassar as fronteiras de sua região, caso fosse necessário. O blog é uma ferramenta que permite interação e que não apresenta limites geográficos na troca de experiências entre alunos de comunidades diferentes e também de cidades distantes, até mesmo intercâmbio com outros países.

A proposta, por exemplo, de trabalhar uma atividade no qual alunos fazem um passeio virtual, pode ser culminada com a participação interativa de outros alunos da comunidade estudada, estes apresentam observações detalhadas de sua região.

O blogue constitui assim não só uma ferramenta de publicação, mas também uma ferramenta de comunicação permitindo o desenvolvimento de projectos de colaboração e partilha, mas também de debate e confronto de perspectivas. O facto de se tratar de um serviço online é uma das grandes mais valias dos sistemas de blogues, pois não só permite que possam ser consultados/lidos a partir de qualquer ponto do mundo com acesso à Internet, como permite receber contributos de autores ou leitores igualmente dispersos geograficamente. (GOMES; LOPES, 2007, p.127)

É importante que os profissionais de educação enxerguem o blog como uma ferramenta, muito apropriada e complementar a educação de crianças e adolescentes, que possibilita ao aluno sua inseção no mundo digital e participação no processo interativo com os professores.

Várias atividades desenvolvidas pelos professores incentivam a produção, fazem os alunos serem sujeitos. Na internet, tanto alunos, quanto professores podem ser autores e terão acesso a uma gama de conhecimentos que poderão ser discutidos em sala ou comentados num espaço próprio, incentivando a criarem o seu próprio ambiente de interação e aprendizagem estes sujeitos se aproximam, descobrem novos saberes e como estes são ensinados e aprendidos.

A criação de um blog como ferramenta pedagógica propicia uma interatividade entre professores e alunos e, também entre os próprios alunos. A coletividade também deve ser lembrada no quesito educação. Ela permite olhares diferentes e saberes diversificado, bem como a troca de experiências entre os indivíduos. A criação de uma página virtual fica mais interessante com a participação coletiva, construindo saberes necessários à vivência dos alunos.

Esta prática pedagógica encontra fundamento na teoria sócio interacionista ao apresentar a construção do conhecimento aliada à interação do sujeito com outros indivíduos e, assim elaborando a reconstrução de ideias. Segundo Vygotsky (1987, p.17), “a colaboração entre alunos ajuda a desenvolver estratégias e habilidades gerais de soluções de problemas pelo processo cognitivo implícito na interação e na comunicação”. A necessidade de criar um ambiente que proporciona esse processo desenvolve uma interação coletiva no desempenho das atividades, tornando mais produtivo o aprendizado, à medida que ajuda a propagar a ideia de aceitação de uma ferramenta na internet.

Dessa maneira, o blog apresenta-se como uma ferramenta interacional que permite aos sujeitos de aprendizagem inúmeras formas de aprender e garantir o sucesso, a depender das articulações pedagógicas que atendam as necessidades educacionais existentes. Ao ampliar a interação entre professores e alunos abre diálogos com o mundo e amplia o universo de conhecimento.

O uso de blogs nas aulas de Língua Portuguesa

Os sujeitos da pesquisa foram o professor de Língua Portuguesa e os alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Alagoas. Esta escolha foi definida levando-se em consideração primeiramente a série, que pode ter um trabalho de continuidade nos anos posteriores, e a faixa etária dos alunos, que provavelmente são usuários da internet. A pesquisa foi realizada no período de agosto a

novembro de 2012, com a realização de atividades voltadas a construção de blogs pelos alunos do Ensino Médio, gerando-nos uma expectativa de um trabalho inovador, já que o mesmo é pioneiro na escola.

A criação do blog na escola pública estadual aconteceu após reunião pedagógica com todos os professores de todas as áreas do ensino fundamental e do ensino médio dos três turnos. A princípio foi lançada a proposta de criação desta ferramenta como instrumento comum a todos os professores da escola, com o intuito de desenvolver no aluno o gosto pela leitura e o ampliar o contato com os diversos tipos de textos e atividades possíveis de serem postados nesse ambiente.

O critério de maior carga horária no curso foi determinante para a escolha da disciplina Língua Portuguesa como sala de aula experiencial desta pesquisa, ou seja, por ser uma disciplina com o maior número de aulas do currículo escolar e por ser corrente o processo de produção diversas tipologias textuais decidiu-se explorá-la nesta pesquisa.

Para conhecer como o uso do blog pode estimular e subsidiar o aprendizado dos alunos, o professor de Língua Portuguesa decidiu trabalhar com uma turma de 40 alunos, de um dos seus 1º anos do Ensino Médio. A priori, este trabalho teve uma natureza desafiadora, tendo em vista que a não utilização do laboratório de informática pelos alunos da escola é uma constante na maioria das escolas públicas de Alagoas. A alternativa encontrada pelo professor então, foi lançar a proposta de acesso pelos alunos em casa, na lanhouse ou em outros lugares para a criação e alimentação das postagens no blog.

A implementação do ambiente virtual contou com muitas postagens de boas vindas e um breve trabalho de divulgação da interface com os alunos. O professor na primeira aula apresentou a turma o blog da escola, explorando com eles os elementos constitutivos dessa ferramenta. Começou com a disponibilidade do endereço do blog (<http://aurelinapalmeirademelo.blogspot.com.br/>), a visualização da página e a realização do primeiro exercício de postagens pelos alunos: os comentários de boas-vindas, para explanar os sentimentos e expectativas desses diante desta nova ferramenta e recurso de ensino.

Figura 1 – Blog da escola



Fonte: <http://aurelinapalmeirademelo.blogspot.com.br/>

Nessa aula ocorreram os primeiros registros dos alunos no blog. O primeiro contato com o blog deu-se por meio de mensagens tímidas de boas vindas e elogios a ousada iniciativa da professora e da escola ao estabelecer um canal de interação com os alunos e pais fora dos muros escolares, como podemos observar na postagem de um dos alunos:

09/06/2012

“Parabéns pelo blog espero fazer minhas tarefas aqui!!! S.C.”

O professor realizou sua segunda atividade a partir de uma discussão sobre um texto lido anteriormente em sala de aula, em seguida postou um texto motivador no blog e como exercício propôs a elaboração de um texto dissertativo sobre o tema. A atividade propunha aos alunos, lerem o texto postado pelo professor e produzirem outro texto expondo seu ponto de vista sobre o assunto debatido.

Apenas nove acessos foram registrados e muitos alunos acabaram desenvolvendo o texto em sala de aula e não no ambiente virtual como proposto pelo professor. Como essa atividade no blog rendeu poucos acessos o professor a justificou talvez pela novidade da ferramenta para alguns alunos que não a realizaram no ambiente virtual e sim, durante a aula presencial. É interessante observarmos que muito dos alunos não se sentem seguros com a realização da atividade sem a presença do professor para tirar dúvidas, reler e corrigir o texto produzido.

Ao indagar a turma sobre a realização da atividade e o que era esperado o professor esclareceu em sala:

Professor

Além da interatividade que o exercício no blog proporciona, damos o aluno com a possibilidade de pesquisar na internet e assim adquirir novos conhecimentos a respeito do assunto em questão. Na sala de aula, às vezes só têm o livro e o professor para consultar e ainda sim muitos apresentam dificuldade, devido ao grande número de alunos na sala de aula e pouco tempo disponível para o professor cuidar de cada um em particular.

Assim na terceira atividade proposta foi solicitado pelo professor um exercício de classes gramaticais das palavras. Agora mais confiantes os alunos acessaram o blog e realizaram sem grandes dificuldades a revisão do assunto visto em sala de aula. O professor satisfeito com os resultados elogiou a turma, pois muitos alunos relataram em sala de aula as respostas produzidas e os comentários sobre a realização da tarefa.

Aluno A

Tenho a possibilidade de estudar em casa, quando não entendo bem o que o professor passou em sala de aula posso ir ao blog e rever tudo, fazer uma revisão

Nessa atividade não houve uma preocupação com o número de acessos e sim, uma preocupação apenas com a qualidade da tarefa produzida, como uma avaliação do conhecimento e das dificuldades de cada aluno pelos acertos e erros produzidos. Mesmo a atividade não sendo obrigatória, pois havia uma

preocupação por parte do professor em não deixar os alunos pressionados foi interessante observar como os alunos se saíam diante deste novo desafio. A intenção era experimentar o novo ambiente e muitos perceberam isto, por isso não apresentaram resistência em realizar a atividade proposta. Em entrevista, o professor afirmou que um educador deve propor novos desafios aos alunos e com boas propostas de atividades os acessos aumentarão com o passar do tempo. “As atividades elaboradas devem chamar a atenção dos alunos e fazê-los participarem simplesmente, por serem prazerosas.” Acrescentando que, as interações no ambiente virtual também contribuíram para o processo educativo dos alunos, mesmo tendo que superar obstáculos como uma escola pública sem acesso à internet de qualidade.

Decidido a animar os alunos, o professor propôs uma quarta atividade. Nela foi proposta a reflexão do cotidiano dos alunos. Fundamentado nos estudos de Mercado (2008, p. 362)

O blog pode ser utilizado no trabalho com projetos, pois permitem o registro da concepção, detalhamento e todas as fases até a sua finalização. Podem incentivar e facilitar os trabalhos interdisciplinares e transdisciplinares, dando visibilidade, alternativas interativas e suporte a projetos que envolvam a escola como um todo e, até mesmo, as famílias e a comunidade.

O professor pediu aos alunos que emitissem sua opinião sobre as dificuldades que vivenciam na sua comunidade. Como ponto norteador foi proposta uma discussão sobre o acúmulo de lixo no bairro em que fica situada a escola. Os alunos respondendo algumas questões apontadas no texto entregue pelo professor sobre este tema discutiram em sala de aula suas opiniões e em seguida foram direcionados para o blog. Nele foi postado, uma foto de um córrego da comunidade e uma pergunta sobre as consequências que o acúmulo de lixo pode gerar à escola e a comunidade circunvizinha.

Figura 2 – Atividade proposta no blog



Fonte: <http://aurelinapalmeirademelo.blogspot.com.br/>

O tema relacionado à realidade vivenciada por muitos alunos motivou os demais numa reflexão que envolveu a todos e rendeu vários comentários. Foi interessante perceber que a indignação de muitos agora era a inquietação de todos, forçando-os a pensarem como este problema pode ser resolvido. Nessa atividade observou-se um número maior de acessos, inclusive com uma necessidade maior de

interatividade entre alunos e o professor. Os alunos revelaram que acessaram a internet em casa, em lanhouse e em casas de parentes e, além disso, discutiram em casa o que estava acontecendo.

05/07/2012

“Acho uma vergonha o povo não tem educação, o problema está no povo que não trata o lixo”. M.H.

06/07/2012

“As pessoas deveriam saber que isso gera muitas doenças”. G.L.

06/07/2012

“é verdade temos que fazer algo pra mudar essa situação”. F.M.

Ao todo nessa atividade obtivemos de 26 acessos, mas o mais interessante não foi apenas a interação entre os alunos e sim, a qualidade do conhecimento produzido, que rendeu uma nova discussão em sala de aula e novas produções textuais. Para o professor essa atividade mostrou que os alunos se sentem desinibidos e gostam de expressar sua opinião, principalmente, quando estão diante de um assunto que dominam e vivenciam. Este tipo de aprendizado demonstra a importância do contato com diversas opiniões no desenvolvimento da criticidade dos alunos. Nela o aluno teve a possibilidade de mostrar outros pontos de acúmulo de lixo no bairro, onde a incidência é grande, e pensar num trabalho coletivo com a mobilização da sociedade e da comunidade escolar, por intermédio das postagens apresentadas no blog.

Segundo Silva (2009, p. 10), uma forma possível para a aplicação do blog como ferramenta de ensino e aprendizagem, deve ser inserir o aluno nesse processo de discussão, produção textual e planejamento da atividade, fazendo com que este tenha conhecimento e retorno do registro da interação.

Se, no contexto educacional, não for fomentada a atitude de “blogar”, não ultrapassaremos a lógica da “navegação”, e a interação entre autores e leitores provavelmente não ocorrerá. Desse modo, o blog terá as características comunicativas do website, servindo apenas à difusão/comutação de informações.

Além de uma boa interação esta atividade proporcionou o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, a respeito de um problema crônico enfrentado no bairro: o acúmulo de lixo. Às vésperas de uma gincana cultural que tratava do tema Biodiversidade, estes alunos se depararam com um problema real. Dentre as soluções de conscientização da comunidade sugerida pelos alunos foi realizada como atividades na gincana a panfletagem, a limpeza de algumas praças, o recolhimento de garrafas pet e palestras de conscientização sobre a preservação do meio ambiente.

Para o professor foi interessante observar o efeito da postagem de fotos no blog com o ambiente do dia-a-dia dos alunos, este fato gerou imensa curiosidade por parte deles na realização da atividade. Muitas vezes as atividades propostas em livros didáticos apresentam uma realidade distante da vivenciada pelos alunos, mesmo que retratem situações comuns a qualquer cidade. A escolha do professor em encaminhar a discussão para os questionamentos do bairro em que os alunos moram, falar de um problema que está no

seu próprio convívio foi uma estratégia importante para despertar nos alunos a necessidade de participação na atividade. Novamente, o blog surge como ferramenta de inovação e motivação no processo educativo.

O destaque nessa tarefa fica para: a organização coletiva dos alunos e os questionamentos e opiniões apresentados, o que demonstram um impulso novo nesse tipo de atividade. A possibilidade de repensar a proposta de aula sem a “pressão” de cumprir uma atividade do livro didático levou o professor a repensar uma proposta de atividade mais próxima do dia-a-dia dos alunos e da escola, este fator foi determinante para o bom rendimento e a qualidade dos novos aprendizados gerados em sala de aula. As opiniões emitidas pelos alunos nas postagens do blog demonstra que é verdadeiro potencial dos jovens, que não estão alheios aos problemas sociais do mundo e da sua comunidade. O blog resgata por meio da interação o trabalho coletivo e a luta por uma sociedade melhor, características muito presente no processo psicossocial do adolescente. Em concordância com as ideias de Ferreira (2007, p. 2) o uso do blog ao privilegiar a interação entre alunos-alunos e alunos-professores, desenvolve a autoria, a autonomia e o protagonismo juvenil.

Além de tantas possibilidades educativas, os blogs aproximaram as pessoas, as ideias, permitem reflexões, amplia a aula e a visão de mundo, e oferece a todos as produções realizadas a melhor vantagem: é um recurso extremamente prazeroso a quem o elabora e desenvolve.

A quinta atividade sugerida foi um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Biologia, a partir da leitura de legendas nas descrições de fotos tiradas em amostra de citoplasmas. O trabalho envolveu pesquisa, montagem dos citoplasmas, criação de legendas e produções de textos em sala de aula. Esta atividade trouxe aos professores novo ânimo, pela possibilidade de mostrarem suas pesquisas na internet. Os resultados alcançados foram: um aprendizado motivador, pelo fato de ter uma publicação mais ampla, e uma parceria que pode servir de exemplo para outras disciplinas. Assim, o blog pode ampliar o trabalho desenvolvido no dia-a-dia das aulas dessas disciplinas, conforme demonstra a foto abaixo publicada no blog.

Figura 4 – Atividade de Biologia e Língua Portuguesa



Fonte: <http://aurelinapalmeirademelo.blogspot.com.br/>

Além dessa atividade, os professores também disponibilizaram materiais de apoio como textos, tabelas gramaticais, links para outros sites e resumos que serviram para os alunos consultar, dando um suporte importante para o acervo de conhecimentos já construídos. Segundo um dos professores, entre um acesso e outro os alunos se mostram satisfeitos com o novo ambiente e esperavam novas atividades. Podemos dizer que, o paradigma norteador desta concepção didática encontra-se fundamentado nas ideias de Staa (2009, p. 2) ao afirmar que:

Ao utilizar o blog em sala de aula, o professor realiza suas aulas de forma interessante. O blog facilita o dia-a-dia do professor, além de aproximar os alunos, que podem discutir ideias e opiniões sem que estejam no mesmo espaço físico e ao mesmo tempo. É uma ferramenta incrível que auxilia os professores em suas atividades em sala. Além de permitir uma maior exposição de seus conhecimentos para o público.

A exploração do blog na área educativa contribui para uma melhor participação interativa entre professor e aluno. Após a realização das atividades apresentadas ao longo deste texto, foram lançadas algumas perguntas para alguns alunos e professor no intuito de avaliar os resultados desse processo que, apesar das dificuldades, consideramos satisfatórios. Indagados sobre a contribuição que o blog forneceu para ambos, obtiveram-se as seguintes respostas:

Professor

O blog traz uma novidade para os alunos, uma forma de eles participarem da construção do conhecimento fora da sala de aula. É importante inserir nossos alunos nesse tipo de atividade, tendo em vista que hoje tudo fazemos usando a internet.

Aluno A

Tenho a possibilidade de estudar em casa, quando não entendo bem o que o professor passou em sala de aula posso ir ao blog e rever tudo, fazer uma revisão.

Aluna B

O blog me dá uma outra alternativa de estudo, “me faz” ter um pouco de ânimo pra estudar na internet, sempre que estou no Facebook dou uma olhadinha lá no blog.

A partir dessa experiência os professores perceberam que o blog como ferramenta pedagógica é um instrumento que possibilita uma maior dialogicidade entre as disciplinas e uma maior valorização dos saberes construído pelos alunos. Agora enquanto estas atividades estavam sendo realizadas na escola, outras disciplinas também estavam trabalhando com o blog em outras turmas. Os exercícios desenvolvidos no blog foram ganhando novos adeptos e aos poucos toda escola foi se rendendo a necessidade de inclusão das novas tecnologias no ambiente escolar como forma de garantir um ensino de qualidade aos seus alunos.

Ao longo desta pesquisa, observamos opiniões favoráveis ao uso do blog como ferramenta de auxílio à educação e as atividades corriqueiras aos poucos incluirão os alunos nessa perspectiva de aprendizagem. A abertura deste novo canal de comunicação com os alunos foi renovador e motivador para um repensar da prática pedagógica desenvolvida nas aulas de Ensino Médio, que atualmente passa pela crise de paradigma entre ensinar para o ingresso no Ensino Superior e ensinar para o mundo do trabalho, a jovens que percebem claramente a falta de sincronia entre o arcadismo das aulas na escola e o movimento dinâmico e interativo da sociedade tecnológica. Surge então uma nova possibilidade de movimento interacional que extrapola os muros da escola e suas superlotadas salas de aula, considerando a riqueza e as potencialidades de cada aluno que a frequenta.

Considerações Finais

O uso do blog promoveu nos alunos e nos professores da escola uma grande fonte de renovação e amplitude de suas aulas, poderem contribuir com o dia-a-dia dos alunos, expandido e mobilizando novas fontes de conhecimentos, coloca esta ferramenta entre as mais cotadas para o resgate na movivação escolar e inovação das práticas pedagógicas.

O formato do blog como diário do processo educativo se assemelha às características da escola, que faz uso de atividades cotidianas na construção da sua história e do aprendizado de seus alunos. Os resultados obtidos através das entrevistas e da análise das atividades propostas demonstram que o começo sem grandes pretensões e crença no potencial dessa ferramenta revela-se pelo valor do blog no planejamento docente: professor usa o blog como um caminho alternativo, moderno e diferente para interagir com os alunos. Mas à medida que os alunos foram dando retorno nas atividades propostas o professor inova e renova suas práticas e esta ferramenta passa a atuar com mais frequência no cotidiano da sala de aula, seja com discussões suscitadas pelas postagens dos outros alunos ou pela próxima atividade a ser sugerida. Nessa nova postura, o professor não trata o blog como a solução para todos os problemas de ensino-aprendizagem. Entretanto, adquire a consciência de que a articulação com as novas tecnologias traz melhorias significativas no processo educativo.

Não podemos deixar de destacar que a ousadia do professor de Língua Portuguesa em sentir-se desafiado a repensar suas práticas e inserir seus alunos na internet de forma consciente e proveitosa foi um feito inédito na escola em questão, que mobilizou outros professores a repensarem suas aulas. A aproximação na relação professor e alunos ganhou um novo aliado e expandiu as formas de diálogo escolar. É importante ao incentivo dos profissionais da educação na realização de um trabalho focado na melhoria da relação professor-aluno-alunos e, principalmente, na inserção das novas tecnologias no currículo escolar. Esta pesquisa também indica que na busca de uma transformação pedagógica é de suma importância o desenvolvimento de estudos e reflexões como estas, nas quais os professores se debruçam sobre suas próprias práticas de forma a perceber como acontece o processo de formação de autonomia do conhecimento e interação significativa na escola.

Referências

- Amaral, Adriana, Recuero, Raquel & Montardo, Sandra (2009). Blogs. com: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial. Retirado em Julho 04, 2012 de <http://www.slideshare.net/alexgoncalves/blogscom-estudos-sobre-blogs-e-comunicao>.
- Bezerra, Lebiam T. S & Aquino, Mirian A. (2012). Blogs pedagógicos: possibilidades de interação por meio da escrita coletiva de hipertextos cooperativos. Revista Latino Americana de Tecnologia Educativa, RELATEC. Retirado em Dezembro 03, 2012 de <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=493>.
- Ferreira, Margarida E. E. (2007). A utilização do blog na educação. Retirado em Junho 24, 2013 de <http://www.webartigos.com/artigos/a-utiliza-ccedil-atilde-o-do-blog-na-educa-ccedil-atilde-o/2017/>
- Gomes, Maria J. & Lopes, António M. (2007). Blogues escolares: quando, como e porquê? Retirado em Setembro 21, 2012 de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6487/1/gomes2007.pdf>.
- Inagaki, Alexandre (2012). Blog, logo existo. Retirado em Janeiro 17, 2012 de <http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=1644>.
- Losso, Claudia R. C. & Cristiano, Marta A. S. (2012). Edublogs – construção e a disseminação do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. Criciúma. Retirado em Julho 25, 2012 de <http://www.revistareid.net/revista/n6/REID6art8.pdf>.
- Mercado, Luís P. L. (2008). Prática de formação de professores na educação a distancia. Maceió: EDUFAL.
- Staa, Betina V. (2009). Jovens ilhados no mundo tecnológico. Retirado em Junho 24, 2013 de http://www.educacional.com.br/articulas/betina_bd.asp?codtexto=703.
- Vygotsky, Lev (1987). Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.

Educação a distância e trabalho docente: ressignificando a condição de ser professor/a

Fabiane Lopes Teixeira ¹²¹⁸

Resumo

As transformações do mundo contemporâneo, muitas vezes, sinalizam a falência da instituição escolar indicando que a mesma não conseguiria acompanhar as demandas atuais, pois a rapidez na aquisição de informações exige posturas novas e/ou diferentes a cada momento, trazendo a emergência do acontecimento e das relações sociais. Presenciamos o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e as implicações culturais advindas dessa utilização; a virtualização dos saberes e as possibilidades de transformação dos mesmos; a formação de redes sociais e o reflexo da mutação global advinda desse processo. Com isso, uma nova postura faz-se necessária frente às questões relativas à educação – e seus processos de formação inicial e continuada - bem como à diversidade, à exclusão social, à cidadania e à desigualdade, já que esse contexto social chamado cibernético está contribuindo na (re)produção das identidades e das práticas culturais contemporâneas. O aumento vertiginoso e a rapidez com que se dá a produção de conhecimento no mundo contemporâneo nos impõem pensar a escola e a formação de professores/as como ambientes de ensino e aprendizagem voltados às novas demandas impostas para a vida em sociedade e acredito que a incorporação de inovações tecnológicas no trabalho docente pode contribuir para essa melhoria. Nesse cenário, a formação continuada de professores/as apresenta-se como imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino de forma que os/as mesmos/as possam estar preparados/as para lidar com as contemporaneidades; assim, a formação desses/as profissionais parece não ter mais um ponto de chegada, mas se apresenta como o meio de conferir ao/a profissional uma posição no mercado de trabalho, obrigando-o/a (re)formular a sua formação, a todo instante e, dessa forma, a condição de professor/a está sendo ressignificada. Assim, busco problematizar que as transformações no papel do/a professor/a estão mais articuladas com as disposições da sociedade contemporânea, que acaba não apenas atingindo a prática docente, mas antes, a subjetividade desse/a profissional. Essa problematização se dá a partir da análise de algumas práticas discursivas de profissionais da educação da região sul do Rio Grande do Sul, que participaram de um curso de aperfeiçoamento a distância intitulado Gênero e Diversidade na Escola, utilizando algumas ferramentas da análise do discurso de Michel Foucault. A partir da análise, constata-se que a educação contemporânea está, cada vez mais, sendo maximizada, capturando o tempo dos sujeitos que se sentem obrigados a estarem permanentemente conectados, ampliando, assim, o controle sobre a vida. A educação contemporânea destaca a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido e a exercer um governo sobre si e sobre seu tempo, fazendo com que os sujeitos estejam em constante busca para inovar e reciclar seus conhecimentos. Esse discurso parece funcionar como uma estratégia de

¹²¹⁸ Lévy (1999) caracteriza o ciberespaço como um “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” incluindo, aí, os sistemas de comunicação eletrônicos porque os mesmos transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (p.92).

Para Bicudo e Rosa (2010), o ciberespaço não apenas designa um espaço virtual propício para a comunicação disposto por meio da tecnologia, mas um espaço que, colocado à disposição da educação, permite um ambiente de acontecimentos que atualizam o ensino virtual, estabelecendo uma rede de conexões intersubjetivas, com caracterizações específicas. Em uma conexão no ciberespaço, “há uma dialética estabelecida por forças que convergem e que são direcionadas por vetores, potencializando o existente, de modo que a intersubjetividade no ciberespaço é tecida na escrita de um hipertexto” (p.114).

governo da população, pois a necessidade de atualização permanente, faz com que os sujeitos sintam-se responsáveis por construir uma formação continuada apta ao mercado de trabalho. Através da EaD, as formas de controle da educação contemporânea tornam-se mais sutis, mas muito mais profundas e permanentes.

Palavras-chave: educação a distância, trabalho docente, formação continuada, governo.

Tempos e espaços emergentes

Vivemos em tempos e espaços que, embora já não pareçam novos, configuram diálogos constantes, rapidez na aquisição de informações e exigem posturas novas e/ou diferentes a cada momento, trazendo a emergência do acontecimento e das relações sociais. Presenciamos o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e as implicações culturais advindas dessa utilização; a virtualização dos saberes e as possibilidades de transformação dos mesmos; a formação de redes sociais e o reflexo da mutação global advinda desse processo; e uma nova postura frente às questões relativas à educação – e seus processos de formação inicial e continuada - bem como à diversidade, à exclusão social, à cidadania e à desigualdade.

Para Lévy (1999), vivemos em um cenário de democratização do processo de produção de conhecimento e de sua conseqüente difusão pública, chamado de ciberespaço que “[...] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores” (p.17) e abarca não somente toda a infra-estrutura digital de comunicação, mas também todas as informações ali presentes e os/as usuários que dele participam. E, ainda, caracteriza como cibercultura “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Ibid, 1999, p.17).

Dessa forma, no atual cenário globalizado, caracterizado como um cenário da informação, as aprendizagens precisam deslocar-se do contexto escolar e avançar para um contexto muito mais amplo, abarcado pela mídia eletrônica de massa, um contexto chamado cibernético que, com certeza, está contribuindo na (re)produção das identidades e das práticas culturais contemporâneas. O aumento vertiginoso e a rapidez com que se dá a produção de conhecimento no mundo contemporâneo nos impõem pensar a escola e outros espaços de formação de professores/as como espaços de ensino e aprendizagem voltados às novas demandas impostas para a vida em sociedade.

A formação continuada de professores/as apresenta-se como imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino e acredito que a incorporação de inovações tecnológicas pode contribuir para essa melhoria. Entretanto, a simples presença de novas tecnologias não garante, por si só, um ensino de qualidade; o uso da tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educativo, propiciando um ensino dinâmico, criativo, construtivo e colaborativo entre alunos/as e professores/as.

Para Acorsi (2010), a configuração social atual parece estabelecer um desencaixe entre a escola e a sociedade, promovendo uma sensação de crise. No entanto, essa crise que parece estabelecer-se sobre as escolas contemporâneas não surgiu neste tempo, mas é fruto de um processo que veio com a invenção da escola moderna que pretendia formar um modelo de cidadão consciente e autônomo para a vida social. Assim, a sensação de crise não surge na contemporaneidade, mas intensifica-se nela, já que a velocidade e

a intensidade das mudanças sociais acabam nos deixando perplexos/as e impossibilitados/as de agir e tomar decisões diante do “novo”, daquilo que virá, daquilo que será, daquilo que desconhecemos. Admitir que a escola contemporânea está em crise seria admitir que, ainda que seu discurso seja o de formar cidadãos críticos e autônomos, nela ainda são mantidas as raízes modernas de disciplinamento dos corpos dos sujeitos para a construção de um padrão de *normalidade* – de homem branco, ocidental, heterossexual.

Veiga-Neto (2004) destaca que talvez boa parte daquilo que sentimos como crise, na verdade corresponde a um conjunto de mudanças culturais e que tem como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e de novas práticas sociais. O reflexo dessas mudanças na educação faz com que os/as professores/as coloquem-se, muitas vezes, em choque com tais mudanças que acabam por desestabilizar o projeto moderno da escola de fabricação e enquadramento do sujeito. Para ele

[...] é compreensível que nós, “profissionais da educação”, assumamos resignadamente parte dessa culpa...E quantas vezes nós mesmos – professores, especialistas, pesquisadores, técnicos educacionais – procuramos dividir a culpa com a sociedade, com os políticos, com os governos, argumentando que nossa culpa deriva dos baixos salários, das más condições de trabalho, do não reconhecimento adequado da nossa “missão”. Em suma, não apenas a educação escolarizada está envolvida com a “crise” da modernidade como, também e “pior”, ela é vista como ocupando uma posição central e desempenhando a função de causa da crise (VEIGA-NETO, 2004, p.45).

Assim, os/as professores/as sentem-se, muitas vezes, responsáveis pelo fracasso da escola pois não conseguem desempenhar o papel designado a eles/elas de “agentes de transformação social”, quando, na verdade, é o ideal moderno pregado pela escola que não está acompanhando a velocidade da era contemporânea. Dessa forma, além de enfrentar a intensificação do trabalho docente, os/as professores/as precisam adequar-se às novas demandas sociais investindo em formação continuada. Para acompanhar as transformações sociais, as instituições brasileiras vêm sofrendo mudanças significativas no processo educacional, com destaque para a implantação da Educação a Distância (EaD).

Educação a distância e formação de professores/as

Segundo Behar (2009) as novas configurações sociais exigem transformações para dar conta das novas necessidades que a sociedade contemporânea exige, deslocando a centralidade antes dada ao trabalho para a valorização do conhecimento. Nesse processo de deslocamento, a sociedade atual, denominada como Sociedade da Informação ou Sociedade em Rede, privilegia a cultura da aprendizagem continuada, ao invés da cultura do ensino tecnicista, própria da Sociedade Industrial. Com isso, as instituições brasileiras vêm sofrendo mudanças significativas no processo educacional, com destaque para a implantação da Educação a Distância (EaD).

A autora destaca que na Sociedade em Rede, o/a aluno/a deixa de aprender de forma mecânica para tornar-se apto/a a exercer determinada função e passa, a partir de uma situação concreta de aprendizagem, a apropriar-se de conhecimentos que se aglutinarão a outros já existentes e o/a ajudarão a construir novas aprendizagens significativas, mediadas pela presença de um/a professor/a e/ou tutor/a. O/a aluno/a passa a ser protagonista do processo de aprendizagem que se dá de forma cooperativa com os demais sujeitos envolvidos; nesse modelo pedagógico, o processo de aprendizagem e as ações realizadas são consideradas mais significativas do que o produto delas resultante (BEHAR, 2009).

A EaD emerge nesse contexto de mudanças nas configurações sociais - exigindo mudanças, também, nos modelos pedagógicos - proporcionando a construção de conhecimentos a partir de usos diferenciados do tempo e do espaço, ressignificando os processos de ensinar e aprender. Para Behar (2009), as formas de aprendizagem organizadas na EaD, supõem a separação física entre professores/as e estudantes, tendo em vista a existência de algum tipo de tecnologia que possa mediar e possibilitar a interação entre eles/as. Estudiosos/as do tema têm ressaltado a existência de distintas gerações ou estágios da EaD, considerando a transição da mídia clássica para a mídia *online* e a conseqüente mudança no processo comunicacional e de mediação pedagógica. No atual estágio da EaD, os suportes tecnológicos digitais e de rede possibilitam a transição da lógica da transmissão para a lógica da interatividade (SILVA, 2011).

Dias e Leite (2010) destacam que os suportes digitais e tecnológicos reconfiguraram a sociedade, hoje, como um todo, assim como tempo e espaço passaram a ter outra dimensão; não imaginamos viver mais sem computador e *internet*, da mesma forma como consideramos imprescindível a presença da energia elétrica. Nesse sentido, ao considerarmos as potencialidades da era tecnológica no processo educativo, com certeza entendemos que é preciso romper com os paradigmas tradicionais e atentar para os aspectos pedagógicos da EaD. O paradigma de modelo tradicional e homogêneo de sala de aula, com alunos/as enfileirados/as, realizando a mesma tarefa, num mesmo tempo e espaço, atendendo a fala do/a professor/a passa a ser rompido pois, a EaD, em especial por meio da *web*, possibilita a construção de um trabalho cooperativo e de listas de discussões, como também, a produção de *chats* e de comunidades virtuais que possibilitam novos espaços para a produção e troca de conhecimentos via interatividade.

Behar (2009) afirma que não é apenas a introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na modalidade de EaD que está provocando uma crise paradigmática na educação mas, a partir dela, fica mais evidente a necessidade de promover mudanças nas práticas educacionais e, também, nos modelos pedagógicos. Nesse novo modelo pedagógico emergente, destacam-se o desenvolvimento das competências e habilidades, o respeito ao ritmo individual, a formação de comunidades e redes de aprendizagens, entre outros; focalizam-se a aprendizagem, a educação aberta e a distância e a gestão do conhecimento que é pautado na autonomia, autoria e interação. Constrói-se um espaço que, embora hierárquico, é centrado no/a aprendiz e é pautado pela cooperação, respeito mútuo e solidariedade. É nesse cenário que a EaD parece estar suprindo as necessidades da educação brasileira.

No Brasil, a EaD tem sido adotada como uma modalidade importante para acompanhar o atual cenário contemporâneo de incessantes transformações culturais e sociais, tanto pela possibilidade da utilização das tecnologias da informação e comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem, como por representar uma estratégia potente de formação para os/as profissionais da educação ressignificando conceitos, tais como os de tempo e espaço e dos modos de ser e estar no mundo. Além disso, a importância da EaD na formação docente já se tornava evidente quando foi aprovada como uma modalidade no sistema de ensino, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tal, o Ministério da Educação criou uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), priorizando as escolas públicas brasileiras, pois

[...] o Ministério da Educação, por meio da SEED, atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso,

promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2011).

Segundo Lévy (2011), toda e qualquer reflexão sobre a emergência dos sistemas de educação e formação relacionados ao ciberespaço¹²¹⁹ deve apoiar-se numa prévia análise das mudanças sociais contemporâneas e das suas relações com o conhecimento. Para ele, a velocidade com que as TIC possibilitam o surgimento e a renovação dos saberes permite-nos pensar, hoje, que a maioria das competências adquiridas por um/a profissional no início de sua carreira, fatalmente tornar-se-ão obsoletas ao final dela. Sendo assim, é preciso adaptar-se à nova natureza do trabalho e, também, do trabalho docente, o que equivale a dizer que trabalhar implica em aprender, compartilhar e produzir saberes. E é justamente o ciberespaço que suporta tecnologias intelectuais que ampliam, exteriorizam e alteram muitas das funções cognitivas humanas, tais como a memória, a percepção, a imaginação e o raciocínio, favorecendo, assim, novas e modernas formas de acesso à informação.

Pensando no ciberespaço colocado à disposição da educação, entendida aqui como um processo de ensinar e aprender, percebemos que ocorre uma ampliação significativa dos espaços de ensino e de aprendizagem. Ao analisarmos a EaD, precisamos levar em conta as representações espaço-temporais presentes nos discursos da educação via *internet*, que se mostram diferentes daquelas representações presentes na organização do currículo escolar tradicional (BICUDO; ROSA, 2010; SARAIVA, 2010b).

Saraiva (2010b) salienta que as significações de tempo e espaço, bem como suas utilidades estão sendo reconfiguradas e ressignificadas. Espaço e tempo não podem mais ser considerados apenas como cenário das transformações sociais, pois antes são produzidos e modificados pelas/nas transformações. Nesse sentido, entender as configurações contemporâneas implica, também, buscar compreender como os significados espaço-temporais estão entrelaçados e vêm sendo produzidos e modificados e como a *internet* está diretamente implicada nessa produção. Pensar nesses significados contemporâneos implica refletirmos sobre as rupturas e os deslocamentos que os discursos educacionais estão sofrendo, trazendo, assim, a emergência da educação via *internet*.

Para Saraiva (2010b) os significados e usos do espaço e do tempo constituem elementos que se atravessam no currículo, possibilitando aprendizagens, nem sempre explicitadas nos planos de ensino mas que, muitas vezes, são mais significativas do que os conteúdos tradicionais. A EaD, mediada pela *internet*, mostra-se como uma modalidade de ensino capaz de conferir condições aos sujeitos de acompanhar o mundo contemporâneo através de algumas possibilidades, tais como a mobilidade, o apagamento de fronteiras presencial/a distância, a educação sem limites, dentre outras. Dessa forma, os cursos a distância parecem permitir levar educação especializada e continuada tanto a lugares centrais como a lugares remotos, pois

[...] a EaD está permitindo que, por meio de suas interações on-line, os participantes de atividades a distância criem novos lugares no ciberespaço e visitem tantos quando desejarem. Utilizando ferramentas de comunicação, podem contatar colegas distantes e obter informações que, de outro modo, seriam inacessíveis. Com base nessa compreensão, poder-se-ia pensar que os alunos de cursos a distância não estão mais amarrados a suas localidades, mas virtualmente podem agora movimentar-se por todo o mundo. Eles

¹²¹⁹ O Curso GDE foi ofertado novamente no ano de 2012 pelo GESE/FURG, abrangendo os polos localizados nos municípios de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul, Hulha Negra, Cachoeira do Sul e Sapiranga. Em ambos, atuei como tutora a distância. Em 2012, como tutora do Curso no Polo de São José do Norte e, na edição anterior, atuei como tutora no Polo de São Lourenço do Sul.

escapariam aos guetos a que possam estar ligados e resgatariam o direito de mover-se (SARAIVA, 2010b, p.67).

As possibilidades da EaD estão fazendo com que a mesma venha sendo objeto de interesse não apenas do sistema educacional, mas também de outros setores produtivos da sociedade, como uma estratégia para suprir as constantes necessidades do mercado. É preciso estar em permanente processo de formação e, para isso, os/as profissionais da educação necessitam investir em educação continuada, nas diversas áreas do conhecimento. A formação profissional parece não ter mais um ponto de chegada; a formação continuada é o meio de conferir ao/à profissional uma posição no mercado de trabalho e cabe ao/à próprio/a formular e reformular a sua formação (SARAIVA, 2010b). Com isso, a condição de professor/a também está sendo ressignificada.

Ressignificando a condição docente

Para acompanhar a demanda atual, o/a professor/a precisa adotar novas posturas, empreender esforços, não só para saber lidar com as novas ferramentas tecnológicas, mas também, para reconhecer as potencialidades das mesmas e quais as implicações que elas trarão ao seu trabalho de educador/a (SARAIVA, 2010a). “É exigido que ele desenvolva outros modos de atuar e que ressignifique seu modo de compreender a educação e qual o papel deve desempenhar” (Ibid., p. 161). Embora as relações espaço-temporais também estejam impondo mudanças no processo pedagógico da EaD, nota-se que as transformações no papel do/a professor/a estão mais articuladas com as disposições da sociedade contemporânea, devendo não apenas atingir a prática docente, mas antes, a subjetividade desse/a profissional.

As transformações do mundo contemporâneo, muitas vezes, sinalizam a falência da instituição escolar indicando que a mesma não conseguiria acompanhar as demandas atuais, no entanto, trazemos novamente a questão de que é o ideal da escola moderna – a de preparar um modelo de sujeito ideal para viver naquela sociedade – que parece desencaixar-se das necessidades da contemporaneidade pois, a escola, entendida como um lugar de sujeição e subjetivação dos sujeitos, ainda corrobora, para o funcionamento da sociedade contemporânea. Sendo assim, percebe-se que a escola não está sofrendo um processo de decadência, ao contrário, parece estar sendo maximizada, ampliando o máximo possível a permanência dos sujeitos no interior dos processos educacionais (SARAIVA, 2010b). Na modernidade, a escola fabricava os sujeitos em moldes que tinham prazo de validade, mas “[...] a educação contemporânea deve impor um controle mais extenso aos processos de produção da subjetividade [...]” (Ibid., p. 88), tentando manter o maior tempo possível os sujeitos contemporâneos, clientes e consumidores potenciais, conectados nas redes da educação. A EaD mostra-se como uma ferramenta eficaz nesse processo.

Através da EaD, as formas de controle da educação contemporânea tornam-se mais sutis, mas muito mais profundas e permanentes. Para Saraiva (2010b), os usos dos recursos de comunicação via *web* extrapolam os limites temporais da sala de aula presencial, capturando o tempo dos sujeitos, tanto docentes como estudantes, pois a flexibilidade de prazos e horários para a realização das tarefas faz com que os sujeitos sintam-se permanentemente comprometidos/as e conectados/as, tornando possível, assim, uma amplificação do controle sobre a vida. A educação contemporânea destaca a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido e a exercer um governo sobre si e sobre seu tempo, fazendo

com que os sujeitos estejam em constante busca para inovar e reciclar seus conhecimentos. Esse discurso da educação contemporânea parece funcionar como uma estratégia de governo da população, pois ao mostrar a necessidade de atualização permanente, faz com que os sujeitos sintam-se responsáveis por construir uma formação continuada apta ao mercado de trabalho.

Dessa forma, segundo Almeida (2003), a EaD em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite não apenas romper com as distâncias espaço-temporais, mas viabiliza a muitos/as professores/as dar continuidade a sua formação de forma mais rápida e econômica, já que a carga de trabalho dos/as educadores/as, muitas vezes, acaba perfazendo um total de 60h/a semanais e muitos/as não dispõem de tempo para realizá-la. Além disso, com o uso de ambientes virtuais de aprendizagem redefine-se o papel do/a professor/a que entra em conexão com novos recursos e novas formas de ensinar e aprender - diferentemente da sistemática disseminação de informações da educação tradicional - possibilitando uma aprendizagem de forma colaborativa e que atenda às demandas contemporâneas.

Nesse cenário, a formação continuada de professores/as apresenta-se como imprescindível para a melhoria da qualidade do ensino de forma que os/as mesmos/as possam estar preparados/as para lidar com as contemporaneidades; assim, a formação desses/as profissionais parece não ter mais um ponto de chegada, mas se apresenta como o meio de conferir ao/a profissional uma posição no mercado de trabalho, obrigando-o/a (re)formular a sua formação, a todo instante e, dessa forma, a condição de professor/a está sendo ressignificada. Assim, busco problematizar que as transformações no papel do/a professor/a estão mais articuladas com as disposições da sociedade contemporânea, que acaba não apenas atingindo a prática docente, mas antes, a sua subjetividade.

Dentre as demandas contemporâneas que invadem a escola, segundo Ribeiro (2008) é preciso discutir e problematizar juntamente com os/as profissionais da educação as temáticas de corpos, gêneros e sexualidades, pois essas temáticas são de extrema importância e relevância na sociedade, já que a escola enquanto instituição social tem mantido essas questões à margem do currículo por serem entendidas como de âmbito privado ou, quando faladas, são abordadas de forma determinista e essencialista. Os/as educadores/as, ao introduzirem essas temáticas em suas práticas pedagógicas, problematizando-as, estariam contribuindo para a superação do preconceito, da violência, da homofobia e contribuindo para o respeito e a valorização das diversidades sexuais, raciais, étnicas, de gêneros e da orientação afetivo-sexual.

Nesse sentido, busco direcionar o foco da pesquisa do meu projeto de doutorado para uma proposta de formação continuada para profissionais da educação, através de um curso de aperfeiçoamento intitulado Gênero e Diversidade na Escola (SECADI/MEC), cujo objetivo foi oferecer aos profissionais da educação básica da rede pública da região sul do Rio Grande do Sul conhecimentos acerca da promoção, respeito e valorização da diversidade étnico-racial, de orientação sexual e identidade de gênero, colaborando para o enfrentamento da violência sexista, étnico-racial e homofóbica no âmbito das escolas. O olhar da pesquisa foi direcionado para os discursos desses/as profissionais, a fim de perceber como essas temáticas têm sido trabalhadas (ou não) no espaço escolar.

Conhecendo o GDE

Embora saibamos das constantes lutas ao longo do século XX e início deste século pela igualdade de gênero e étnico-racial, bem como pelo respeito à diversidade, ainda presenciamos atitudes discriminatórias e de violência homofóbica em diversos espaços pelos quais circulamos e, dentre eles, a escola. Sendo assim, acredito que a escola tem um papel importante na discussão dessas temáticas e todos os projetos que promovam discussões entre os/as educadores/as possam contribuir para a inclusão social e para a superação de desigualdades sociais.

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva e contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. Ações educacionais no campo da formação de profissionais, como o curso Gênero e Diversidade na Escola, são fundamentais para ampliar a compreensão e fortalecer a ação de combate à discriminação e ao preconceito (GDE, 2009).

Desde 2008, o Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE) - que é resultado de uma articulação inicial entre os diversos ministérios do Governo Brasileiro (Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial e o Ministério da Educação), British Council (órgão do Reino Unido atuante na área de Direitos Humanos, Educação e Cultura) e Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) - representa uma experiência inédita de formação de profissionais de educação a distância nas temáticas de gênero e é oferecido por meio de edital da SECADI/MEC para todas as Instituições Públicas de Ensino Superior do país que queiram oferecer o curso pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB. Assim, o GDE passou a integrar a Rede de Educação para a Diversidade no âmbito do Ministério da Educação – MEC que visa a implementação de um programa de oferta de cursos de formação para professores/as e profissionais da educação para a diversidade. Sua versão piloto foi inicialmente oferecida no ano de 2006 em seis municípios (Porto Velho, Salvador, Maringá, Dourados, Niterói e Nova Iguaçu) com um total de 1.200 vagas.

No ano de 2009, o GDE foi oferecido novamente por meio de edital da SECADI/MEC e foi ofertado pela FURG (Universidade Federal de Rio Grande) através do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE, coordenado pela Prof^a Dra. Paula Regina Costa Ribeiro. A edição desse curso previu sua abrangência circunscrita ao litoral sul do Rio Grande do Sul, sendo que os polos atendidos estavam localizados nos municípios de Mostardas, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul. As tematizações propostas para o curso trouxeram para debate dimensões do humano e dos seus modos de viver que ganharam centralidade nas modernas sociedades ocidentais.

Como professora, presencio alguns discursos hegemônicos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre sexualidade, diversidade e relações de gênero e, portanto, considero ser necessário refletir sobre essas temáticas na formação continuada dos/as profissionais da educação, de forma que esses/as possam discutir e questionar as diversas práticas discursivas que circulam nesses espaços sobre algumas questões centrais no estudo da sexualidade. Como integrante do GESE e tutora no GDE¹²²⁰, surgiu a motivação de analisar os discursos produzidos por esses/as profissionais acerca dessas questões.

¹²²⁰ Prof. Adjunto do CEDF/UFES, pesquisador do Grupo Práxis

Pretensões teórico-metodológicas

Este estudo pretende estabelecer algumas conexões com os Estudos Culturais nas suas vertentes pós-estruturalistas, além de se aproximar de algumas proposições de Michel Foucault.

Ao situarmos os corpos, os gêneros e as sexualidades no âmbito das culturas e das linguagens, mostra-se necessário compreendê-los, também, implicados em relações de poder. Para Foucault (2007), o poder não pode ser tomado como uma matriz geral, como uma oposição binária entre dominantes e dominados; é preciso considerá-lo como produtivo e que ele se dá a partir de muitos pontos e em várias direções. Sendo assim, não podemos observar apenas campos nos quais o poder se reflete ou se produz, mas campos nos quais o poder se exercita, por onde ele passa e onde o poder se faz (LOURO, 2006).

Ao traçar a história da sexualidade, Foucault (1997) não pretendeu traçar um panorama dos comportamentos sexuais das civilizações, mas quis analisar os mecanismos de poder utilizados pela sociedade e mostrar que, através deles, o sexo sempre foi ligado à verdade e a sexualidade foi sendo construída a partir desses mecanismos. Portanto, Foucault (1997) mostra que o sexo nunca foi escondido, ao contrário, foi sempre posto em discurso – sendo nomeados lugares, situações, locutores e interlocutores – para que pudesse ser vigiado, confessado e normalizado.

Essas e outras proposições de Foucault e que serão discutidas ao longo da pesquisa, levaram-me a pensar que ainda hoje, no caso da educação escolarizada, especialmente a partir dos problemas e das questões que emergiram com o aparecimento da AIDS - e que acabaram por suscitar incentivo do Governo Federal em implantar projetos de educação sexual nas escolas, além de estabelecer os Parâmetros Curriculares Nacionais/Eixo Orientação Sexual – verifica-se o funcionamento de tecnologias direcionadas ao controle da sexualidade da população.

Dessa forma, tanto as tecnologias individuais que são direcionadas aos corpos, como as totalizantes, dirigidas aos grupos sociais, vão se articulando e inscrevendo a sexualidade dos/as alunos/as. Os efeitos desses investimentos nos corpos e na maneira de viver das pessoas, através da criação daquilo que se nomeia como a sexualidade normal/anormal e da maneira como se lida, na nossa sociedade, com as pessoas conforme o enquadramento da sua sexualidade - heterossexual/homossexual – e que acaba por estabelecer mecanismos de inclusão e de exclusão, nos faz pensar o quão necessário é refletir sobre o funcionamento de tais mecanismos nas práticas escolares.

É possível perceber que os discursos presentes nas escolas e em outras instituições sociais sobre sexualidade, diversidade e relações de gênero são, geralmente, hegemônicos, valorizando, assim, a constituição de um tipo de sujeito – o homem branco, cristão e heterossexual. Sendo assim, considero importante questionar e refletir sobre essas temáticas na formação continuada de profissionais da educação, de forma que os/as mesmos/as possam problematizar algumas práticas e discursos que circulam nas instituições.

Ao definir meu objeto de pesquisa, precisava estabelecer os percursos teóricos e metodológicos a seguir. No entanto, ao trabalhar com ferramentas foucaultianas, é muito difícil delimitar a teoria e a prática, até porque nos parece que Foucault não estava preocupado em estabelecer esta delimitação.

Nesse sentido, ao deparar-me com a temática da diversidade na escola e pretender apreender quais significados estavam sendo atribuídos a ela, naquele momento, por aqueles sujeitos participantes do GDE,

implicava compreender que eu não ia apenas tratar de um tema a partir de uma determinada teoria (ou verdade instituída), mas antes estaria produzindo, em meio às diversas práticas discursivas, o objeto do qual estava falando.

Dessa forma, é notável que a imensa disseminação e sofisticação tecnológica de artefatos culturais têm atuado como formas de moldar identidades e que os estudos sobre as diversidades sexuais, de gênero e étnico-raciais ganharam visibilidade atualmente. Analisar essas questões como um texto cultural, na tentativa de desconstruir os binarismos, representaria uma das nossas formas de participar das lutas políticas por uma sociedade menos excludente.

Finalizando, por ora...

Participar de um curso a distância também possibilita aos/às cursistas, interagir em um mundo virtual cuja comunicação se dá essencialmente pela utilização das TIC, pela leitura e interpretação de textos e hipertextos, pelo compartilhamento de ideias com o outro e pela expressão do próprio pensamento através da escrita. A partir daí, é possível experimentar conviver com a diversidade e a singularidade, trocar ideias e experiências, engajando-se na construção coletiva do conhecimento, no qual valores, anseios e práticas são compartilhados.

Pode-se perceber, também, que as novas tecnologias aliadas à educação podem facilitar a auto-aprendizagem e estimular a formação continuada de profissionais que buscam estar constantemente atualizando-se. Ao pensarmos na contemporaneidade e evidenciarmos as inovações e mudanças que nela surgem, não apenas tecnológicas mas organizacionais, epistemológicas, pedagógicas, dentre outras, é importante refletirmos sobre esse novo paradigma educacional que se consolida e de que forma a EaD está implicando na formação dos sujeitos envolvidos no processo e na construção de redes de conhecimentos e de práticas educativas.

Nesse sentido, a EaD consolida-se como uma prática que valoriza a construção colaborativa de saberes e a interação e devemos pensá-la agregada a um projeto educacional que, além de atender as peculiaridades que essa modalidade implica, venha a refletir acerca dos processos de formação, considerando como os/as docentes tecem seus conhecimentos e constroem suas práticas educativas.

No entanto, não podemos deixar de considerar que o trabalho docente na EaD parece estar sofrendo um processo de compartilhamento pois, muitas vezes, funções próprias do professor/a são divididas e compartilhadas com os/as tutores/as - que têm a responsabilidade de auxiliar os/as estudantes ao longo do curso com o acesso e a realização de atividades, bem como com a interação no ambiente virtual – mas muitas das funções docentes acabam recaindo sobre os/as mesmos/as que não são remunerados/as para tal fim. Outro aspecto importante de ser ressaltado é o fato dessa modalidade de ensino promover uma intensificação do trabalho docente.

Na EaD, a formação docente passa a ser ressignificada e, até mesmo, minimizada de sua significação primeira, talvez porque a formação inicial é descentrada cedendo lugar a diferentes estratégias de treinamento contínuo e capacitação permanente a que os/as professores/as estão submetidos/as, a fim de que estejam habilitados/as a utilizar materias de ensino que atendam às novas demandas. A partir da EaD, a concepção sobre a formação de professores/as foi expandida para além das fronteiras, possibilitando a

fabricação de um novo modelo de professor/a, que seja flexível, ativo/a, aberto/a às mudanças. Formação continuada passa a ser o novo formato atribuído, e necessário, da formação docente.

No Brasil, podemos notar que a formação de professores/as com a EaD foi associada à possibilidade de inclusão social e digital a sujeitos que não poderiam ter acesso a uma formação presencial, seja por localização de suas moradias, seja por condições financeiras, seja pela carga horária de trabalho. Percebemos, também, que junto a essa fala são mostrados os baixos índices de desempenho na educação básica brasileira. Nesse sentido, os sujeitos são capturados por um discurso de que a inserção da EaD na formação docente representa um fator importante para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas.

Além disso, verifica-se que as possibilidades da EaD estão articuladas aos interesses da sociedade de controle, pois as mesmas não atendem apenas às demandas educacionais, mas também, a outros setores da sociedade que exigem que os sujeitos estejam em permanente processo de formação e, para isso, os/as profissionais precisam investir em educação continuada, nas diversas áreas do conhecimento. Assim, os sujeitos são convocados a estarem em formação permanente, o maior tempo possível, sendo responsabilizados pelo seu processo de formação e continuidade no mercado de trabalho.

Sendo assim, acredita-se que a educação contemporânea, ao destacar a necessidade de ensinar a estar permanentemente comprometido e a exercer um governo sobre si e sobre seu tempo, parece funcionar como uma estratégia de governo da população, pois ao mostrar a necessidade de atualização permanente dos sujeitos, faz com que os sujeitos sintam-se responsáveis por sua formação e, conseqüentemente, passam a ser mais tempo vigiados e controlados.

Referências

- Acorsi, Roberta (2010). Educação: uma questão de tempo? As escolas de turno integral. In Saraiva, Karla et al. (orgs.). Educação Contemporânea & artes de governar. (pp. 86-104). Canoas: ULBRA.
- Almeida, Maria Elizabeth Bianconcini de (2003). Educação a distância na internet: abordagens e contribuição dos ambientes digitais de aprendizagem. In Educação e Pesquisa. 29 (29), São Paulo.
- Behar, Patrícia Alejandra (2009). Modelos pedagógicos em educação a distância. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bicudo, Maria Aparecida Viggiani, & Rosa, Mauricio (2010). Realidade e ciber mundo: Horizontes filosóficos e educacionais antevistos. Canoas: ULBRA.
- Brasil. Ministério da Educação. Portal do MEC. Retirado em Julho, 13, 2011 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=289&Itemid=356.
- Dias, Rosilânia Aparecida, & Leite, Lígia Silva (2010). Educação a Distância: Da legislação ao pedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, Michel (1997). História da sexualidade I: A vontade de saber. 12.ed. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. Microfísica do poder (2007).23.ed. Rio de Janeiro: Graal.
- Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações étnico-raciais (2009). Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: SPM.

Lévy, Pierrri (1999). *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.

Lévy, Pierrri (s/d). *Educação e cyberrcultura*. Retirado em Julho, 13, 2011 de

<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>.

Louro, Guacira Lopes (Out 2006). *Gênero, Sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas*. In *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu, MG.

Ribeiro, Paula Regina Costa et al (2008). *Educação e Sexualidade: identidades, famílias, diversidade sexual, prazeres, preconceito, homofobia ...* Rio Grande: FURG.

Saraiva, Karla (2010a). *Educação a distância como arte de governar*. In Saraiva, Karla. *Educação Contemporânea & artes de governar* (pp. 153-175). Canoas: ULBRA.

_____ (2010b). *Educação a distância: Outros tempos , outros espaços*. Ponta Grossa: Editora UEPG. Silva, Marco. *Exigências para formação do professor na cibercultura*. Disponível em: < http://www.educacaoadistancia.blog.br/revista/ucp_marcosilva.pdf.> Acesso em: 25 de julho de 2011.

Veiga-Neto, Alfredo (2004). *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. In Veiga-Neto et al. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...*(pp.37-69). 2.ed. Porto Alegre: UFRGS.

Formação de professores de educação física para o ensino básico no ambiente virtual (AVA): caminhos trilhados nessa jornada

Luiz Alexandre Oxley da Rocha¹²²¹, Paula Cristina da Costa Silva¹²²², Antônio Carlos Moraes¹²²³

Resumo

No Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) do Centro de Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), Brasil, os estágios supervisionados são ofertados em quatro semestres seguindo a organização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 – LDB) quando trata da Educação Básica: Estágio Supervisionado (ES) I, desenvolvido no Ensino Infantil; ES II desenvolvido na primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); ES III na segunda fase do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano); e, por fim, ES IV no Ensino Médio. O PPP deste curso oferta, ainda, como suporte para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas nos ES, quatro disciplinas, concomitantes, intituladas “Ensino da EF...”: no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. A experiência dos/as professores/as destas disciplinas, com exceção do docente que ministra a disciplina Ensino da Educação Física no Ensino Infantil, tem demonstrado que o suporte aos/as licenciandos/as tem-se desenvolvido no sentido da fundamentação das ações pedagógicas e da revisão das possibilidades didáticas no tratamento dos conteúdos, mais do que na reflexão sobre as práticas docentes vivenciadas. Estimulados a participar da elaboração de material didático e a ministrar estas mesmas disciplinas no curso de licenciatura em Educação Física na modalidade à distância (EAD), também ofertada pelo CEFD/UFES, decidimos inovar na oferta destas considerando a experiência do curso presencial. Para tanto foi necessário rememorar quais as principais temáticas tratadas nas disciplinas. Para nossa surpresa estas não se distanciavam e se repetiam em todas elas: função social da educação e da educação física na escola; o planejamento em todos os âmbitos; objetivos da educação física escolar; seleção dos conteúdos para cada ano; equipamentos; materiais; procedimentos e avaliação. Assim, este texto apresenta o percurso destas três disciplinas construídas como módulos de uma única denominada “Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio”, com 180 horas, em três semestres consecutivos, com um único roteiro, portanto, sem sobreposição de conteúdos e com os professores/as revezando-se para o seu desenvolvimento. As referências utilizadas para a elaboração do material didático estão disponíveis nos três fascículos impressos pelo curso e no AVA e apresentamos algumas delas para circunstanciar esse debate como a de Sacristán e Pérez Gomez (2000), de Libâneo (1993), de Silva (1999; 2006), de Sacristán (1998) e de Saviani (2003). A partir de uma análise documental (Lüdke; André, 1986), obtivemos, ao longo das intervenções realizadas no AVA, durante os anos de 2012/13, resultados de uma satisfatória participação discente refletindo uma boa interação entre os envolvidos nesse processo (estudantes, docentes e tutores presenciais e à distância).

Palavras chaves: Formação inicial de professores de educação física; trabalho docente EAD; formação de professores para a educação básica.

¹²²¹ Profa. Adjunta do CEDF/UFES, pesquisadora do Grupo Práxis

¹²²² Prof. Adjunto do CEDF/UFES, pesquisador do Grupo Práxis.

¹²²³ Todos os tutores (presenciais ou à distância) são selecionados por meio de um concurso público, no qual há uma série de requisitos para sua admissão: boa nota na avaliação escrita, análise curricular com pontuação de acordo com seu grau de formação, sendo a formação mínima exigida a graduação em Educação Física.

Introdução

A partir da análise e participação na docência de disciplinas dirigidas ao curso de Licenciatura em Educação Física, modo presencial, no Centro de Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), três docentes responsáveis pelas disciplinas Ensino da EF no Ensino Infantil, no Ensino Fundamental I, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio foram convidados a desenvolver essas mesmas disciplinas no curso semi-presencial em Licenciatura em Educação Física.

Assim, este trabalho apresenta o planejamento, as intervenções e reflexões desenvolvidas ao longo de 3 semestres letivos, nas disciplinas que versam sobre a Educação Física na Educação Básica brasileira nos ciclos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio ministradas ao curso de Licenciatura em Educação Física, Programa Pró-Licenciatura (Prolicen), modalidade semi-presencial, oferecido pelo CEFD/UFES, via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Para desenvolvê-lo buscamos nos valer da abordagem qualitativa (Lüdke; André, 1986) para realizarmos uma pesquisa com base na metodologia de análise documental para investigar qual o nível de participação dos alunos do curso estudado e se essa participação demonstrava a capacidade de síntese do que era debatido no decorrer das disciplinas.

Para isso foram analisadas as postagens ocorridas nos fóruns individuais e coletivos das disciplinas de março de 2012 a junho de 2013, totalizando em torno de 13.779 participações.

Diante disso, para apresentarmos o que foi possível aferir, em um primeiro momento apresentamos o que é o curso semi-presencial em Licenciatura em Educação Física descrevendo sua dinâmica de funcionamento e o papel desempenhado por cada participante dos processos de ensino-aprendizado.

Em seguida a explicamos o processo de produção de material didático para esse curso e, no momento seguinte, iniciamos a explicação da dinâmica das disciplinas e como elas se desenvolveram.

Continuamos o trabalho apresentando como foram organizados os temas abordados na disciplina por meio do material didático produzido que foi o balizador das discussões e atividades desenvolvidas pelos estudantes. Nessa ocasião também trazemos ao texto algumas participações dos estudantes para ilustrar as discussões desencadeadas. E, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

O curso semi-presencial de Licenciatura em Educação Física - PROLICEN

O curso de Licenciatura em Educação Física, Programa Pró-Licenciatura (Prolicen), foi criado em 2008, é oferecido pela UAB, coordenado pelo Centro de Educação Física e Desportos da UFES desde 2008 e atende atualmente cerca de 295 estudantes distribuídos em 19 turmas, alocadas em 10 pólos de cidades do Estado do Espírito Santo. configurando-se do seguinte modo: uma turma em Santa Teresa; uma turma em Vila Velha; uma em Vitória; uma em Linhares; duas turmas em Alegre; duas em Colatina; duas em São Mateus; três em Nova Venécia; três turmas em Cachoeiro do Itapemirim; e três em Venda Nova do Imigrante.

O ensino semi-presencial do Prolicen estrutura-se com um ou mais professores especialistas responsáveis pela disciplina curricular, havendo ainda em cada pólo uma série de educadores¹²²⁴, denominados tutores, que auxiliam no desenvolvimento do curso. Nesse caso, são dois tipos de tutores:

- **presenciais** que ficam sediados nos pólos de Educação à Distância da UFES/UAB e desenvolvem, entre outras atividades, o atendimento em determinados dias e horários, das dúvidas dos alunos no processo de ensino-aprendizado, organizam as atividades presenciais quando solicitadas pelo professor responsável pela disciplina, acompanham a realização das avaliações escritas obrigatórias, que ocorrem na sexta semana de todas as disciplinas do curso e fazem a correção dessas avaliações;
- **à distância** que, entre outras atividades, fazem a mediação das discussões dos fóruns na sala de aula virtual, conferem e corrigem as postagens das tarefas e das avaliações virtuais solicitadas.

Cada disciplina permanece na plataforma, no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, durante 9 semanas, nas quais os estudantes são orientados a lerem, paulatinamente, o fascículo de cada disciplina e participarem das tarefas propostas na plataforma (fóruns coletivos de debate e postagens individuais de tarefas). Na 6ª semana é realizada uma prova escrita, presencial, no pólo que o aluno frequenta. E na 8ª semana ocorre a avaliação de conteúdo que engloba a qualidade de participação dos estudantes nos debates ocorridos via fóruns coletivo e nas tarefas individuais.

A elaboração do material didático

Na análise dos planos de aulas, relativos a abordagem das disciplinas Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio (EEFEFM), no modo presencial, notamos que, em muitos casos, o conteúdo tratado se repetia alterando somente o ciclo de ensino no qual era estudado, por exemplo, o tema avaliação, constava no plano das 3 disciplinas, bem como, os temas: planejamento e metodologia de ensino.

Assim, decidiu-se pela não repetição desses conteúdos e foram sistematizados materiais didáticos, um conjunto para cada disciplina, que englobavam um fascículo e um mapa de atividades, este último, por sua vez, consistia em planejamentos das tarefas, assistência de filmes, de video-conferências, leitura de textos, realização de avaliações escritas e organização dos tempos didáticos para cada proposta.

A ideia geral dos fascículos era que fossem articulados entre si e dessem continuidade às abordagens, no decorrer de 3 semestres de oferta das disciplinas, com carga horária de 60 horas cada uma, partindo de uma visão macro-social para, paulatinamente, discutir as questões particulares presentes na educação física escolar. De acordo com a apresentação dos fascículos:

Nossa intenção, para fugir da possibilidade da sobreposição de conteúdos, é que construamos, a cada módulo, um conjunto de conhecimentos considerados essenciais para o ensino da Educação Física do ensino fundamental ao ensino médio. Do ponto de vista metodológico, esperamos que o conhecimento necessário seja elaborado a partir das experiências de cada um/a de nós (o nós aqui representa: professores, tutores e estudantes!). Isso significa que perguntaremos muito mais do que indicaremos respostas. A ideia é que,

¹²²⁴ Moodle é a abreviação em inglês de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment que consiste em um software livre, de apoio aos processos de ensino-aprendizado, executado em ambiente virtual.

estimulados a construir os conhecimentos aqui tematizados, vamos produzindo nossa própria autonomia para a produção do conhecimento necessário ao ensino/aprendizagem da Educação Física na Escola Básica. (Moraes et al, 2011, p. 04)

A metodologia proposta considerava a possibilidade da construção do conhecimento a partir das experiências da docência dos próprios estudantes visto tratarem-se de professores em exercício no magistério na Educação Básica e que só agora puderam acessar a primeira ou a segunda licenciatura.

A nova experiência das disciplinas/módulos Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio - EEFEFM

O primeiro dado importante para compreendermos as possibilidades e limites desta proposição relaciona-se a participação dos estudantes do Curso de Educação Física do Programa Pró-Licenciatura nos fóruns individuais, apenas na primeira disciplina/módulo, e nos fóruns coletivos na segunda e terceira disciplina/módulo.

Os estudantes foram divididos em 10 turmas com atendimentos individuais (fórum individual) que coincidiu com o número de municípios onde estão sediados os pólos de Educação à Distância da UFES/UAB em que são atendidos também estudantes de municípios vizinhos. Eles participam, ainda, de fóruns coletivos assim agrupados:

- Grupo 1: Alegre, Colatina e Linhares;
- Grupo 2: Santa Teresa, São Mateus, Vila Velha e Vitória;
- Grupo 3: Cachoeiro do Itapemirim 1, Nova Venécia 1 e Venda Nova do Imigrante 1;
- Grupo 4: Cachoeiro do Itapemirim 2, Nova Venécia 2 e Venda Nova do Imigrante 2.

Tomaremos como referência para a análise de conteúdo os textos postados nos fóruns coletivos. No entanto é preciso informar a relevante participação dos estudantes nos fóruns individuais realizados com acompanhamento dos professores especialistas apenas no primeiro módulo/disciplina.

Fórum individual/ Município	Número de estudantes	Número de postagens
Alegre	25	995
Cachoeiro	45	1986
Colatina	19	953
Linhares	5	328
Nova Venécia	50	2013
Santa Teresa	10	403
São Mateus	35	1369
Venda Nova	50	1020

Vila Velha	16	114
Vitória	8	95
TOTAL	263	9276

Fonte: Prolicen Educação Física CEFD/UFES. www.ef.neead.ufes.br

Por decisão da Coordenação do curso o conteúdo desta disciplina, após reorganização das atividades das disciplinas Ensino da Educação Física no Ensino Básico I e Educação e Inclusão, foram tratados, na Plataforma Moodle¹²²⁵, em uma dinâmica interdisciplinar. Os fóruns individuais responderam a necessidade de organização individual dos estudantes de realização das tarefas solicitadas e avaliadas em conjunto pelos professores das duas disciplinas. O Fórum Coletivo, por outro lado, foi o espaço do debate, do contraditório das discussões que antecipavam a realização das tarefas. Podemos perceber na tabela abaixo a participação dos estudantes nos fóruns coletivos.

Disciplina/ Módulo	Número de atividades	Número de postagens
EFEFEM I		
Grupo 1	1	535
Grupo 2	1	535
Grupo 3	1	425
Grupo 4	1	533
TOTAL	1	2018
EFEFEM II		
Grupo 1	5	190
Grupo 2	5	169
Grupo 3	5	151
Grupo 4	5	120
Grupo 5	5	199
Grupo 6	5	199
TOTAL	5	1028
EFEFEM III		
Grupo 1	6	191
Grupo 2	6	320

¹²²⁵ Apesar dos autores usarem o termo esporte pode-se considerar que os princípios apontados por eles podem valer para diferentes manifestações da cultura corporal.

Grupo 3	6	212
Grupo 4	6	287
Grupo 5	6	188
Grupo 6	6	259
TOTAL	12	1457

Fonte: Prolicen Educação Física CEFD/UFES. www.ef.neead.ufes.br

É importante perceber a mudança de dinâmica ocorrida entre o primeiro e o segundo e terceiro módulos. As disciplinas foram estruturadas no próprio fórum coletivo. Isto é, os fóruns individuais foram substituídos, na função de receber as postagens das tarefas individuais, pelos fóruns coletivos.

Esta mudança ocorreu muito mais em função da diminuição do número de tutores para o acompanhamento dos fóruns, fruto de reestruturação do Programa no Ministério da Educação, do que por questões pedagógicas, que, em nosso, entendimento foram prejudicadas considerando o número de postagens nos fóruns individuais e os debates ocorridos no fórum coletivo. Outra consequência desta mudança foi a redistribuição de municípios nos fóruns coletivos, agora em um total de seis, a saber:

- Grupo 1: Alegre e Vila Velha;
- Grupo 2: Cachoeiro do Itapemirim 1 e Nova Venécia 2;
- Grupo 3: Cachoeiro do Itapemirim 2 e Nova Venécia 1;
- Grupo 4: Colatina, Linhares, Santa Teresa e Vitória;
- Grupo 5: São Mateus 1 e Venda Nova do Imigrante 2;
- Grupo 6 São Mateus 2 e Venda Nova do Imigrante 1.

As questões relativas ao conteúdo, como já dissemos, foram tratadas a partir da produção de três fascículos que propunham aos estudantes: a) debates sobre as temáticas nas atividades presenciais semanais nos pólos; b) produção individual ou coletiva de textos; c) postagem individual ou coletiva de textos nos fóruns coletivos; e d) postagem de sínteses individuais nos fóruns individuais para avaliação dos textos produzidos. Outra estratégia foi a de propor a colagem dos textos, ora individuais e, ora coletivos em espaços próprios nos fascículos de forma a garantir a autoria, também, dos estudantes, pois tratava-se da produção de textos complementares aos fascículos. Foram postados na plataforma pelos professores alguns materiais extras como textos, Leis, Projetos de Leis, vídeos, etc. para complementação das atividades didáticas organizadas e realizadas semanalmente.

Passamos a descrever a composição do conteúdo dos fascículos e a resgatar, na plataforma, algumas postagens que consideramos pertinentes e elucidativas do processo ensino-aprendizado. Dessa forma, o primeiro fascículo tratou dos temas relativos:

1. *As relações entre a visão de mundo, sociedade e escola:* abordando temáticas sobre a sociedade que vivemos, a realidade na qual os professores e a escola estão inseridos e estimulando os alunos a fazerem reflexões, debates e produções escritas. Foi apresentado também um filme “A ilha das flores” que trata da realidade dos sujeitos que vivem à margem das condições mínimas de vida, sobrevivendo do que é jogado no lixão da cidade de Porto Alegre/RS. Com base na leitura do texto do fascículo, da assistência do filme e do diagnóstico da realidade foi solicitado aos estudantes a produção de um texto que comporia uma parte do fascículo, dando a cada um, a possibilidade de ter seu material didático único, com base em suas reflexões.

2. *O sujeito da/na escola:* a caracterização dos estudantes no decorrer da história e o projeto iluminista de Educação. Os conceitos de distinção de classe e a inserção do sujeito nesse contexto por meio de sua escolaridade, a intervenção estatal na escola, a análise das propostas de dois pensadores iluministas para educação: John Locke e Jean Jacques Rousseau, a contradição entre o direito à escola e a obrigação de ir à escola, reflexões sobre a divisão dos anos de ensino por meio das teorias de desenvolvimento motor e cognitivo (Piaget e Vygotsky), o discurso de convencimento da obrigatoriedade da educação escolar no Brasil. Foi também solicitado aos estudantes a leitura do fascículo, bem como, a pesquisa em sites e leitura de textos que sobre a vida de John Locke (Barrionuevo, 2005) e Rosseau (Silva, 2009).

A primeira disciplina/módulo, considerando apenas as postagens do fórum coletivo, permitiu aos estudantes um diálogo mais livre entre os pares. Os textos, neste fórum, tratavam da experiência de vida, das experiências docentes e, em alguns casos, dialogavam entre si misturando expectativas, crenças e as relações entre a sociedade que vivemos, a educação e a Educação Física conforme a solicitação das tarefas apresentadas no Mapa de Atividades:

Re: Em que sociedade vivemos?

por XXXX - quinta, 12 julho 2012, 08:22

Marcio li seu depoimento e fiquei pensando como a carga da escola é pesada, questões como a que vc colocou não se restringem ao cotidiano escolar são muito abrangentes, passam pela história do Brasil, pelo governo, pelo preconceito, pela desigualdade social, corrupção e chegam desembocando como o "Rio Amazonas" dentro da frágil escola, como podemos oferecer uma educação menos excludente se a sociedade real exclui o tempo todo e a escola tenta modificar as "regras" sociais. A sociedade é maior e muito mais cruel do que as forças da escola. Não vamos desistir, é claro, mas o processo de recuperação social é muito lento fazemos hoje para que no futuro nossos filhos possam talvez viver numa sociedade mais justa. Eu acredito na educação como o caminho para transformar a sociedade, mas não sou iludida com um milagre.

Havia certo temor de que a presença apenas destas discussões identificadas com o “senso comum” não os estimulasse aos estudos ou que faltasse profundidade aos conteúdos em debate. Foram necessárias várias intervenções de tutores para se compreender que o aprendizado dos conteúdos se dava pela incorporação de certas expressões, que combinadas com a linguagem coloquial própria das regiões, poderiam expressar a nova compreensão da realidade concreta. Aos poucos a linguagem acadêmica foi-se apresentando.

Re: Em que sociedade vivemos?

por XXXX- domingo, 8 abril 2012, 13:51

Caros tutores e colegas na sociedade em que vivemos a escola não pode continuar a ser apenas um local de instrução, mas tem de ser também um local onde se personaliza, socializa e educa. Este papel não pertence somente à família. A Escola tem de ser um local de diálogo onde os jovens possam participar de uma forma empenhada e alegre no seu projeto educativo. Deste modo deixaremos de formar jovens passivos, conformados e sem opinião, para formarmos jovens participativos, ativos, com iniciativa e criatividade, com autonomia, dinâmicos e críticos.

É de se chamar a atenção para o conteúdo das postagens, pois apresentam forte crítica a realidade social e percebem na educação um instrumento importante para se concretizarem mudanças na sociedade, no entanto, ainda com uma consciência ingênua. (Saviani, 2003)

Na segunda disciplina foram tratados os temas:

1. *O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola*: o que é o PPP, como é construído, qual sua finalidade, quais os “atores” que participam de sua estruturação. Nesse tópico solicitamos que os estudantes refletissem sobre os objetivos educacionais gerais da escola, as diretrizes sobre o desenvolvimento de um plano de ensino e as regras quanto à organização e à administração da escola. Após a reflexão, foi solicitado que eles escrevessem sobre esses temas, debatessem no fórum coletivo e, a partir das discussões, elaborassem uma síntese para complementar seu fascículo no qual havia espaços vazios a serem preenchidos com os resultados dessas reflexões.

2. *Desafios da especificidade, disciplinaridade e interdisciplinaridade*: A partir do entendimento da importância do PPP na escola e do planejamento das aulas de educação física, foi proposto aos estudantes o estudo das justificativas que mantêm essa disciplina na escola. Para se entender sua importância foi discutida as diferenças entre a especificidade da educação física com relação a outras disciplinas e também os temas disciplinariedade e interdisciplinariedade.

3. *Educação Física com que objetivos?*: Seguindo com a educação física na escola tratamos das dimensões em que os temas escolhidos pelo professor (conteúdos a serem ensinados) podem ser abordados nas aulas. Para isso nos valemos dos conceitos de Coll (*apud* Darido, 2009), a saber, dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, bem como, das proposições do Grupo de trabalho da UFPE-UFSM (1991) que tratam o esporte¹²²⁶ como algo socialmente regulamentado; como algo a ser aprendido; como algo a ser assistido; como algo a ser refletido; como algo a ser modificado e como algo a ser demonstrado (no caso da Ginástica Geral e da Capoeira, etc.).

4. *Então ensinamos...*: Neste tópico abordamos a relevância dos conteúdos escolhidos para as aulas de educação física e sugerimos uma atividade na qual os alunos deveriam completar uma tabela com as possíveis dimensões de abordagem de alguns conteúdos da educação física.

5. *Metodologia*: Após tratar de algumas metodologias de ensino da educação física escolhemos duas metodologias que foram estudadas e definidas como referência para as abordagens nas aulas que são a crítico-superadora (Coletivo de Autores, 1992) e a de aulas abertas à experiência (Grupo de Trabalho da UFPE-UFSM, 1991).

6. *Avaliação*: com base no texto de Souza Júnior (2006) traçamos o histórico dos métodos avaliativos nas aulas de educação física no decorrer do século XX e apresentamos, com base nas metodologias de ensino

¹²²⁶ Secretaria da Saúde do Estado da Bahia

estudadas anteriormente, algumas possibilidades de avaliação do que é tratado nas aulas. Solicitamos que os estudantes expusessem aos demais colegas nos fóruns de discussão as avaliações nas aulas de educação física por quais passaram ao longo de sua vida escolar e debatessem as aproximações apresentadas no texto do fascículo.

É interessante demonstrar como, nas disciplinas/módulos que analisamos, os Mapas de Atividades serviram de referência para o desenvolvimento do conteúdo e, de certa forma um estímulo aos estudantes para visitar os conteúdos das disciplinas anteriores e para ações que consideramos, nos limites da Educação à Distância, interdisciplinares. Como exemplo apresentamos abaixo a tarefa dos estudantes referente ao tópico 2, “Desafios da especificidade, disciplinaridade e interdisciplinaridade”:

- Ler o capítulo 2 (até página 18).

- Com base na leitura do capítulo 2, recupere a atividade solicitada na disciplina Ensino da Educação Física no Ensino Fundamental e Médio I, que tratava da pesquisa e postagem de uma experiência exitosa na aula de Educação Física na escola. Estude sua experiência, poste-a no tópico 2 do fórum coletivo para compartilhá-la com os colegas e responda as seguintes perguntas:

a) A experiência apresentada possui alguma interdisciplinaridade? Se possui qual? Descreva-a.

b) Essa experiência dá ênfase à especificidade dos conteúdos que podem ser abordados na Educação Física Escolar? Explique como essa especificidade pode ou não ser apreendida.

- Acessar e participar do fórum individual

- Votar na plataforma escolha dos grupos para realização da atividade Wiki/Júri simulado (3 a 5 pessoas). (MORAES et al, 2012)

Em um primeiro momento os estudantes deveriam analisar um relato de experiência exitosa, em seguida, perceber como foi, de acordo com o seu planejamento no estágio, ou seria possível, ao manter a especificidade dos conteúdos da Educação Física, desenvolver atividades que, de forma interdisciplinar, pudessem relacionar-se com outras áreas do conhecimento. A postagem do estudante abaixo ilustra bem o resultado das atividades a partir do segundo módulo:

Re: Topico 2

por XXXXXXx- quarta, 24 outubro 2012, 09:36

Através da pesquisa pude perceber que ao realizar nosso trabalho na escola devemos pensar em diversas possibilidades para inserir os conteúdos com o intuito de proporcionar o máximo de conhecimento aos nossos alunos. Nesta pesquisa, por exemplo, para trabalhar o Atletismo a professora adaptou o espaço, diversificou as atividades e assim conseguiu proporcionar aos alunos um grande aprendizado trabalhando o Atletismo não só como esportivização, mas trabalhando além de movimentações através do corpo, a possibilidade de adaptações de materiais, a questão da cooperação, as diferenças de ritmo e habilidades e também a questão ética dentro de atitudes realizadas dentro de um grupo.

No meu plano de estágio no segundo semestre estou também trabalhando com o Atletismo e para o desenvolvimento dos conteúdos precisei adaptar alguns materiais e também adaptar espaços, principalmente na parte do revezamento 4X100, pois o espaço não tinha 100 metros e para trabalhar o conteúdo precisei trabalhar utilizando a matemática, pois os espaços da passagem de bastão foram reduzidos e os alunos tinham

que estarem cientes disso, mas reforço ainda que isto não foi um empecilho para trabalhar o revezamento. Em relação aos conteúdos trabalhei ainda a interdisciplinariedade envolvendo a parte histórica desta modalidade.

Podemos perceber, em primeiro lugar, a limitação da intervenção à tarefa solicitada. A postagem, neste caso, aparece, inclusive em dois parágrafos, como que em resposta aos itens a) e b) da tarefa 2 do Mapa de Atividades. As intervenções a partir das experiências de vida e da docência não estão mais tão presentes, apareceram apenas nos casos em que são solicitações da própria tarefa. De outro lado, estão presentes os conteúdos específicos do capítulo estudado e as relações solicitadas. Podemos, desta forma, perceber que se trata de uma acomodação ao novo formato organizativo da plataforma e da distribuição de tutores, prejudicando o envolvimento subjetivo dos estudantes com o tema, no entanto é perfeitamente plausível reconhecer que há qualidade no desenvolvimento das atividades propostas:

Re: Tópicos 4

por XXXXX - domingo, 9 dezembro 2012, 17:31

Ao rememorar sobre as aulas de Educação Física nos meus tempos de infância e fazer a leitura do fascículo, pude comparar que na minha época a Educação Física era “estabelecida pelo Método Ginástico Francês”, somaram-se a esses a assiduidade e os indicadores que determinavam se os alunos tinham uma boa performance esportiva, dadas as influências do fenômeno esporte nas aulas de Educação Física Escolar. A partir dessas avaliações, as turmas eram divididas entre aqueles alunos que deveriam fazer as aulas “normais” de Educação Física e os que comporiam os grupos de treinamento esportivo. Isso contando que as aulas eram ministradas para turmas do mesmo sexo, não havendo mistura entre meninos e meninas”. Além de serem em contra turno com o horário da escola.

As notas eram dadas pelo técnico pela participação e o número de faltas. Outro ponto da avaliação era que para continuar no grupo “escolhido” para a prática do esporte, era necessário ter notas boas nas demais matérias.

Nessa época não tínhamos Educação Física nas séries iniciais, a partir da quinta série que vivenciamos as aulas. Hoje sei que não era uma forma justa de avaliação, mas graças ao olhar atento de minha professora que pude sair do casulo que me cercava e pude mostrar para as pessoas o potencial que tinha.

Esta postagem relacionada a item ao item 6 “Avaliação”, apresentado acima, permite perceber claramente que ao ser solicitada a experiência vivida na escola, neste caso como estudante, é rememorada e analisada fazendo a relação esperada/solicitada na tarefa do Mapa de Atividades. As postagens dos estudantes passam pelo crivo avaliativo dos “tutores presenciais” e “à distância” e em cada disciplina, são consideradas como Avaliação de Nível I, equivalente a 50% da nota da disciplina. A Avaliação de Nível II é realizada, geralmente, no sexto módulo da disciplina (sexta semana) através de um instrumento chamado Avaliação de Checagem de Conteúdos, de forma presencial e com questões “objetivas e/ou dissertativas sobre os temas estudados”. Havendo necessidade a Avaliação de Nível II pode ser recuperada ao final do módulo, geralmente na nona semana.

Por fim, o último fascículo tratou dos seguintes assuntos:

1. A Escola e a Educação Física Escolar: quais os papéis desempenhados e esperados?: No início dessa disciplina retomamos a discussão sobre a escola relacionando-a à educação física e estudando as ações

contra hegemônicas presentes no espaço escolar que sustentam uma educação física voltada para a autonomia dos estudantes.

2. Revisitando os Conceitos: o estudante além do olhar institucional: buscamos discutir os temas relacionados à juventude e o contexto dos jovens na sociedade atual. Solicitamos como tarefa que os estudantes trouxessem aos fóruns de discussão imagens (fotos, gravuras, etc.) que ilustrassem os jovens dos municípios onde vivem buscando estabelecer um diálogo entre a imagem apresentada e o texto lido por ele.

3. A Escola e as aulas: tratamos da ideia de aula tradicional e o contexto das aulas de educação física que diferem-se das demais devido suas particularidades como o espaço físico no qual ela se desenvolve, o contato com o próprio corpo e com o dos colegas e a ludicidade.

4. Pensar a escola para a Educação Física ou a Educação Física para a Escola: o sujeito no foco: tratamos da realidade na qual os estudantes estão inseridos e suas relações com o ambiente escolar. Como as experiências individuais podem ser levadas em conta nas aulas de educação física e como partir da realidade vivida pelos jovens para incentivar o aprendizado.

5. Repensando velhas proposições e traçando novas perspectivas: a partir do estudo das Orientações Curriculares para o Ensino Médio buscamos discutir as proposições de ensino da educação física e da educação básica no sentido de cumprir as diretrizes educacionais propostas por esse documento.

6. A Escola como Espaço da Apropriação da Cultura Corporal Contemporânea: aprendizagem, interação, responsabilidades e autonomia: para finalizar tratamos de uma proposta que deveria ser discutida e refletida para o ensino da educação física na escola na qual se prevê sua abordagem transversal em conjunto com outras disciplinas (sem perder sua especificidade). Além disso, propõe-se a realização das aulas de educação física em momentos destinados à sua fruição, por exemplo, em um ou dois dias da semana o estudante iria para a escola para fazer aulas de educação física e artes, isso para potencializar o aprendizado dos conteúdos dessas disciplinas que diferem-se das demais na escola. Como tarefa solicitamos aos estudantes que elaborassem um quadro no qual relacionassem os temas transversais apresentados nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com os conteúdos da cultura corporal que são estudados na educação física escolar e propusessem ações que se relacionassem às dimensões de abordagem da educação física estudadas anteriormente.

Podemos sintetizar a terceira disciplina/módulo como a “construção de uma proposição inovadora”. A proposta inicial foi de problematizar as questões abordadas nas disciplinas/módulos iniciais tendo como foco quatro elementos centrais à construção de uma nova hegemonia: a) a função social da escola é formar para os valores da democracia; b) o protagonismo juvenil é essencial para a formação democrática e transformadora; c) o ambiente escolar precisa ser transformado para que os valores democráticos possam estar presentes; e d) a Educação Física, enquanto componente curricular singular, com conteúdos de fácil tratamento interdisciplinar, pode ser o fio condutor de um processo de transformação da cultura escolar com forte ênfase na formação, porque baseada no protagonismo da juventude, para a democracia.

Estimulados a repensar suas práticas a partir destes elementos centrais para a constituição de uma nova Educação Física, os estudantes deveriam tomar temáticas relacionadas aos interesses da juventude e

relacioná-los: “Apresente [...] temáticas gerais da juventude e sua relação com o conteúdo escolhido por você e que é específico da Educação Física no fórum coletivo e discuta com seus colegas como produziu essa relação.” (Moraes *et al*, 2013) O resultado foi, como já era de se esperar o atendimento ao que estava solicitado na tarefa. No entanto, é preciso destacar o conteúdo desenvolvido como neste exemplo:

Re: Tópico 6

por [xxxxxx](#) - domingo, 9 junho 2013, 16:13

Escola e relações étnicas: Conteúdo a ser trabalhado – Dança

Existem diferentes estilos de dança que representam suas culturas e etnias, assim sendo podemos levar esse conteúdo para sala de aula a fim de trabalhar as relações étnicas nas escolas.

Podemos iniciar uma aula apresentando fotos de diferentes estilos de dança fazendo os seguintes questionamentos: a) Quais destas danças vocês conhecem? b) Em quais partes do mundo elas são mais praticadas? c) Qual deve ser a origem e os motivos delas existirem?

A partir de então dividir a turma de em grupos, leva-los a pesquisarem sobre os estilos apresentados.

Em seguida cada grupo irá ensaiar o seu estilo e convidá-los a fazer uma apresentação para as demais turmas da escola.

As ideias do protagonismo juvenil, da mudança da relação entre o conhecimento e a escola e o uso do conteúdo para fortalecer os valores democráticos estão presentes nas proposições do trato do conteúdo específico da Educação Física pelos estudantes do curso. No entanto, o protagonismo do professor, isto é, a liderança acadêmica para constituir atividades interdisciplinares a partir do conhecimento específico que trata a Educação Física, principalmente com a disciplina Artes, como proposto no terceiro fascículo, não pareceu ser incorporado às preocupações dos estudantes.

Mesmo considerando os limites postos pela reorganização administrativa dos fóruns, em função da diminuição dos tutores, como já dissemos, estimularam uma acomodação dos estudantes a responderem exclusivamente o que lhes era proposto e, assim, avaliamos o processo de organização das disciplinas por módulos como pertinente, na medida em que estabeleceu ordem aos conteúdos sem sobreposição e necessário, na medida em que produziu um continuum da produção do conhecimento entre os estudantes criando inclusive a possibilidade de paulatinamente confrontarem os conhecimentos produzidos com sua própria realidade.

Considerações finais

De um modo geral a participação dos estudantes nas discussões propostas, tanto nos fóruns individuais, como coletivos necessitaram, na maioria dos casos, de um esforço em fazê-los refletir sobre as opiniões forjadas no senso comum com o intuito de sistematizá-las, remetendo-os aos saberes mais elaborados ou, conforme Snyders (1988) coloca-nos superando a cultura primeira com vistas a ampliar os horizontes para coisas, lugares e saberes que o aluno sem a mediação do educador não atingiria. Este trabalho requereu um grande esforço dos tutores, principalmente, após a reformulação dos parâmetros do curso implementados pelo Ministério da Educação.

Como nos cursos presenciais notamos que a participação e formação dos estudantes se dá mediante ao esforço pessoal e dedicação de cada um, pois, nesse caso, a mediação dos tutores não se diferiu em demasia nos diferentes grupos de participação nos fóruns, uma vez que sua formação ocorre de forma orquestrada e em sintonia com os objetivos do curso. Desse modo, em termos qualitativos a participação dos alunos do Prolicen mostrou-se heterogênea havendo aqueles que demonstraram uma grande capacidade em apreender os temas debatidos e outros, que cumpriram somente o que lhes era proposto de forma, por vezes, insatisfatória.

O nível de participação, portanto, em termos quantitativos não representa uma qualidade nos debates realizados, mas sim a busca de caminhos na construção de discussões profícuas mediadas pelos tutores e orientadas pelos professores especialistas das disciplinas. Essa construção mostrou-se árdua, pois requereu o esforço da escrita por parte de todos os envolvidos no processo. Nesse caso, sabemos que a síntese desejada nos textos produzidos pelos alunos dependem da boa mediação dos educadores envolvidos tanto na ação de leitura atenta, como na sugestão de reescrita. Esse fator foi objetivado e atingido em várias ocasiões. Entretanto, ainda falta-nos consolidar a experiência de ensino à distância, pois ela envolve, na maioria das ocasiões, a orientação de muitos alunos em um curto espaço de tempo. Essa orientação envolve a indicação de novas leituras e sugestões de incorporação de novas idéias ao material apresentado pelo aluno em um primeiro momento para que ele possa desenvolver aos poucos a capacidade de escrita e de crítica diante do que lê.

Referências:

- Barrionuevo, M. E. (2005). John Locke (1632-1704). Su vida, su obra y pensamiento. Revista Iberoamericana de Educación, 35, (07), 01-10.
- Brasil. República Federativa do Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC/SEB.
- Coletivo de Autores. (1992). Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez.
- Darido, Suraya Cristina; Souza, Osmar Moreira Jr. (2009). Para ensinar educação física. Campinas: Papirus, Coleção Catálogo Geral.
- Freitas, Luiz Carlos de. (2003). Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna.
- González, Fernando Jaime; Fensterseifer, Paulo Evaldo. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar II. Cadernos de Formação RBCE, 1, (2), 10-21.
- Grupo de trabalho pedagógico UFPE-UFMS. (1991). Visão didática da Educação Física: Análises críticas e exemplos práticos de aula. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.
- Libâneo, José Carlos. (1999). *Didática*. 15ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ludke, M; André, M. (1986) Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.
- Moraes, Antônio Carlos et al. (2013). Ensino da educação física no ensino fundamental e médio III. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.

- Moraes, Antônio Carlos et al. (2012). Ensino da educação física no ensino fundamental e médio I. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- Moraes, Antônio Carlos et al. (2011). Ensino da educação física no ensino fundamental e médio II. Vitória: Ufes, Núcleo de Educação Aberta e a Distância.
- Sacristán, J. Gimeno; Perez Gómez, A. I. (2000). O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: Sacristán, J. Gimeno; Perez Gómez, A. Compreender e transformar o ensino. (pp. 119-148). Porto Alegre: Armed.
- Saviani, Nereide. (2003). Saber Escolar, Currículo e Didática: problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico. 4ª ed. Campinas: Autores Associados. (Coleção educação contemporânea).
- Silva, N. E. da. (2009). Princípios da pedagogia de Rousseau. REVELLI: Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG. 1, (2), 02-09.
- Snyders, G. (1988) A alegria na escola. São Paulo, Manole.
- Souza Júnior, Marcílio. (2006). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em educação física: trajetória, orientações legais e implicações pedagógicas. In: LORENZINI, Ana Rita; Tavares, Marcelo (Org.). Prática pedagógica e formação profissional na educação física: reencontros com caminhos interdisciplinares. (pp. 140-166). Recife: Edupe.

A incorporação do ensino a distância ao processo de trabalho do Sistema Único de Saúde na Bahia (Brasil)

Marcele Carneiro Paim¹²²⁷

Resumo

Na Bahia, a partir de 2007, foi desencadeado um processo de modernização voltado para gestão de pessoas, buscando promover a democratização do ensino-aprendizagem aos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), dispersos no seu extenso território. Através da EAD e das Tecnologias de Informação e Comunicação, almejou-se a capilarização da educação permanente em saúde (EPS) para trabalhadores e, para isso, no âmbito da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia (SESAB), o papel do Projeto EAD/SUS-BA foi considerado estratégico para a gestão da produção de conhecimentos, de formação de docentes EAD, de processos de qualificação de pessoas e de reorganização da atenção à saúde. Dessa forma, no universo da gestão do trabalho, que vem sendo apontada como um dos aspectos fundamentais para a consolidação do SUS, tem-se como objeto de investigação a experiência da implantação de um projeto de EAD em uma secretaria de Estado. O estudo tem como objetivo analisar o processo de formulação e implementação do projeto na SESAB, no período de 2007 a 2010, partindo do pressuposto de que a EAD pode atuar como inovação tecnológica capaz de influir na mudança organizacional. A opção teórico-metodológica considerou a EAD como uma estratégia da Política de EPS, sob a perspectiva do ciclo das políticas públicas em saúde, investigando a ação pública, seus determinantes, finalidades, processos e conseqüências. O desenho da investigação recorre a um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de entrevista individual e análise documental. Entre os resultados encontrados, destacam-se a confluência de fatores configurados no contexto político-institucional favoráveis ao processo de formulação do projeto. Vale destacar a tendência no âmbito federal para a inclusão da EAD como estratégia de educação; a relevância da formação de docentes EAD para atuação nos cursos para trabalhadores do Sistema Único de Saúde; as dificuldades no estabelecimento de parcerias que, embora condição vital para implementação do projeto, constitui-se em gerador potencial de conflitos; e problemas decorrentes da escassez de recursos humanos e financeiros. Sobre aspectos quantitativos, registrou-se a participação de 4150 pessoas nos processos educativos com EAD no período. Conclui-se com uma reflexão sobre o papel da EAD e tecnologias de informação e comunicação mediando projetos estratégicos de educação permanente, tendo a relação entre trabalho e educação como foco de reorganização da atenção à saúde.

Palavras-chave: Educação Permanente em Saúde. Educação a Distância. Docentes EAD. Tecnologias de Informação e Comunicação. Formação de Recursos Humanos em Saúde. Política de Saúde. Sistema Único de Saúde.

¹²²⁷ Este estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa realizada pela autora para sua dissertação de mestrado, intitulada "A Incorporação do Ensino a Distância aos processos de Educação Permanente para trabalhadores do SUS na Bahia", defendida em 15/04/2011 no Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva do Instituto de Saúde Coletiva (ISC), da Universidade Federal da Bahia, para obtenção do título de Mestre em Saúde Comunitária, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Carmen Fontes Teixeira. O presente artigo faz um recorte para análise dos "efeitos" produzidos pela incorporação da tecnologia na instituição SESAB, no período estudado.

Introdução

No Brasil, o processo de construção do Sistema Único de Saúde (SUS), baseado nos princípios da universalidade, integralidade e equidade, tem contemplado a preocupação com mudanças nas práticas de saúde, na formação e qualificação dos seus trabalhadores. Os artigos 196, 197, 198 e 200 da atual Constituição Brasileira definem a saúde como direito do cidadão e dever do Estado, apresentam uma nova organização dos serviços de saúde e colocam o ordenamento da formação de recursos humanos para a área da saúde como competência do SUS (BRASIL, 1988).

A Lei Orgânica da Saúde (LOS - lei 8.080 de 19/09/1990) define em seu artigo 27, que “a política e recursos humanos na área da saúde será formalizada e executada, articuladamente, pelas diferentes esferas de governo, em cumprimento dos seguintes objetivos: organizar um sistema de formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, inclusive pós-graduação, e elaborar programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal.”

Nessa perspectiva, as reflexões acerca de alternativas para os processos de qualificação e articulação de educação e trabalho ganham relevância na problemática dos recursos humanos em saúde. Para Paim (1994), “Pensar o tema recursos humanos em saúde (RHS) no estágio atual de desenvolvimento da organização social dos serviços de saúde no Brasil exige não apenas o refinamento das ferramentas conceituais, teóricas e metodológicas para a apreensão dessa dimensão da realidade mas, sobretudo, a capacidade de análise para identificar, além de problemas, oportunidades e a criatividade estratégica para construir saídas políticas numa arena constituída por constelação de obstáculos.”

Fontoura (1996) sinaliza a importância da busca por uma formação de uma mão-de-obra qualificada que apresente um perfil adequado para a reformulação das estruturas e das práticas de saúde e tome como base o perfil epidemiológico, as necessidades da população e a crítica ao processo de trabalho que já não atende as atuais necessidades dos trabalhadores e dos serviços.

Nesse sentido, a valorização do trabalho no Sistema Único de Saúde vem sendo identificada como um instrumento essencial para a atenção à saúde e a criação de vínculo dos trabalhadores com a população e os serviços de saúde pública. A gestão do trabalho tem sido destacada como um dos aspectos fundamentais para a consolidação do SUS e foi reverenciada pela aprovação da Política Nacional para a Gestão do Trabalho e a Educação no SUS (NOB/RH-SUS) por meio da resolução n. 330, de 04 de novembro de 2004. Essa resolução coloca a educação permanente (EP) para o processo de trabalho no SUS como uma das suas orientações (BRASIL, 2005).

No âmbito da Saúde Coletiva, a educação em saúde vem sendo discutida como um processo de formação ao longo da vida profissional, alimentando-se das inovações tecnológicas e da recriação das práticas, cujos conteúdos próprios seriam também gerados por esse processo contínuo. Ou seja, há a concepção de que o processo educacional se dá de forma gradual e permanente (PAIM, 1992).

A Educação Permanente (EP) é compreendida por alguns autores como um instrumento pedagógico da transformação do trabalho e do desenvolvimento permanente dos trabalhadores a nível individual e coletivo, com vistas à melhoria da qualidade do serviço de saúde oferecido à população. Dessa forma, a instituição de saúde, como espaço social, é também lugar de trabalho e de educação (HADDAD et al., 1994).

A expressão *Educação Permanente em Saúde* (EPS) tem como alicerce o conceito de aprendizagem significativa¹, podendo ser compreendida como aprendizagem-trabalho, que acontece no cotidiano das pessoas e das organizações. As realidades distintas, experiências dos sujeitos e problemas enfrentados constituem-se ponto de partida nesse modelo de aprendizagem. A EPS conquistou o estatuto de política pública na área da saúde e é admitida como vertente pedagógica (CECCIM, 2005).

Para Sampaio e Veloso (2009), a possibilidade de conformar a rede pública de saúde como uma legítima rede de ensino-aprendizagem na esfera do trabalho no SUS é uma potencialidade da EAD. Nesse sentido, pensar a EAD como possibilidade de integração de sujeitos através da formação de redes virtuais de educação em saúde significa situar a educação a distância na estratégia de Educação Permanente em Saúde. Essas redes ultrapassam distâncias físicas e temporais, estabelecendo novas formas de interação e criando um novo ambiente de aprendizagem, onde o conhecimento é construído coletivamente (PAIM; GUIMARÃES, 2009).

Na Bahia, a partir de 2007, foi desencadeado um processo de modernização voltado para gestão de pessoas, buscando promover a democratização do ensino-aprendizagem aos trabalhadores do SUS dispersos no extenso território desse estado, que possui 417 municípios. Através da EAD, almejou-se a capilarização da EPS para os trabalhadores da Saúde e, para isso, a Secretaria de Saúde do Estado da Bahia (SESAB), através da Superintendência de Recursos Humanos em Saúde (SUPERH), Escola Estadual de Saúde Pública Francisco Peixoto de Magalhães Netto (EESP), Escola de Formação Técnica em Saúde Professor Jorge Novis (EFTS) e outras unidades e instituições parceiras passaram a desenvolver o Projeto EAD/SUS-BA.

A dimensão geográfica do estado, a existência de uma grande quantidade de trabalhadores e gestores, a diversidade de processos de trabalho que demandam qualificação, exigem criatividade e investimentos em estratégias pedagógicas que possam ter um alcance maior do que as formas tradicionais dos cursos presenciais. Logo, no âmbito da SESAB, o papel do Projeto EAD/SUS-BA foi considerado estratégico para a gestão da produção de conhecimentos, de processos de qualificação de pessoas e de reorganização da atenção à saúde no Estado da Bahia.

Com o objetivo de analisar o processo de formulação e implementação do projeto na SESAB, no período de 2007 a 2010, partindo do pressuposto de que a EAD pode atuar como inovação tecnológica capaz de influir na mudança organizacional, investiga-se a EAD como alternativa integradora do processo de educação permanente em saúde para trabalhadores de saúde através de um recorte para o “impacto”, ou melhor, os “efeitos” produzidos nas práticas de educação em saúde das escolas e na instituição SESAB como um todo.

Aspectos Metodológicos

O desenho da investigação recorre a um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de entrevista individual e análise documental. Como se depreende da revisão de literatura sobre esse tipo de desenho, admite-se que o investigador tem pouco controle sobre os acontecimentos, principalmente quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (YIN, 2005, p.19).

Não obstante apresentar limitações quanto às possibilidades de generalização dos resultados obtidos, essa estratégia de pesquisa permite realizar uma análise em profundidade de uma instituição concreta em um contexto específico, esperando-se contribuir para o conhecimento não só da dinâmica institucional, senão dos desafios a serem enfrentados no processo de implementação da política de EPS no SUS-BA.

Os procedimentos de produção de dados consistiram no levantamento, leitura e análise de documentos e na realização de entrevistas com informantes-chave, gestores da SESAB, integrantes da equipe técnica da SESAB e instituições parceiras que participaram direta ou indiretamente do processo de concepção, formulação e/ou implementação do Projeto EAD/SUS-BA. Dessa forma, foram utilizadas como fontes de evidência, a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com informantes-chaves. Cabe destacar que foram também observados os materiais utilizados, produtos e ambiente virtual de aprendizagem dos cursos EAD desenvolvidos pela instituição, através de visitas ao *moodle*.

A escolha do período 2007 - 2010 para a análise do desenvolvimento do Projeto EAD/SUS-BA na Secretaria de Saúde do Estado da Bahia foi influenciada pela formulação e discussão do documento da Política Estadual de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde - SUS/BA (PGTES) realizadas na gestão do Secretário de Saúde Dr. Jorge José Santos Pereira Solla. Tal documento assume a modalidade do ensino a distância como alternativa de EPS para os trabalhadores do SUS e legitima as iniciativas do Projeto EAD/SUS-BA.

No que tange à implementação, realizou-se um balanço do processo a partir de uma ordem cronológica das atividades que foram propostas e realizadas, bem como buscou-se identificar as facilidades e dificuldades enfrentadas, as quais foram apontadas pelos documentos revisados e pelos atores entrevistados.

Dessa forma, a opção teórico-metodológica considerou a EAD como uma estratégia da Política de EPS, sob a perspectiva do ciclo das políticas públicas em saúde, investigando a ação pública, seus determinantes, finalidades, processos e conseqüências.

Neste estudo¹²²⁸ será apresentado o “impacto”, ou melhor, os “efeitos” produzidos pela incorporação da tecnologia de EAD nas práticas de educação em saúde das escolas e na instituição SESAB como um todo. Ainda que não se tenha realizado uma pesquisa avaliativa, é possível pensar em resgatar, da experiência dos atores, informações acerca da eventual repercussão que o uso dessa estratégia teria produzido na instituição e refletir sobre o papel da tecnologia mediando ações de educação permanente, tendo a relação entre trabalho e educação como foco de reorganização da atenção à saúde.

Resultados

Confluência de Fatores

A investigação revelou que houve uma confluência de fatores configurados no contexto político-institucional da Superintendência de Recursos Humanos na SESAB favoráveis ao processo de formulação do Projeto EAD SUS-BA, a começar por questões atinentes à problemática existente em termos de recursos humanos, tais como demandas por inclusão de um maior número de trabalhadores aos processos de educação, ampliação e descentralização da oferta de cursos.

¹²²⁸ Centro Universitário UNIVATES

No início do período estudado, que corresponde ao começo da gestão, foi realizado um diagnóstico acerca das questões de recursos humanos no estado da Bahia, que apontava para a existência de uma demanda historicamente reprimida por educação permanente, entendida como dimensão estratégica para a construção do modelo técnico-assistencial desejado e, ao mesmo tempo, a baixa capacidade do governo para promover essa educação (BAHIA, 2007).

Observa-se, portanto, que essa análise da situação existente no SUS/Bahia, fundamentava-se no debate contemporâneo sobre a importância das ações de EPS. Nessa direção, os problemas identificados no diagnóstico realizado foram selecionados e priorizados para ingressar na Agenda Estratégica da SESAB em 2007.

No período investigado, porém, a reflexão acerca das possibilidades de utilização da educação a distância em consonância com a concepção de educação permanente, como ferramenta para atender a demanda de capacitação de profissionais de saúde, encontrou condições para se desenvolver, gerando um processo de articulação de vários órgãos que se comprometeram com a construção coletiva do projeto.

Nessa perspectiva, os resultados obtidos com o presente estudo permitiram identificar alguns possíveis determinantes do processo de incorporação da EAD no âmbito da PEP da SESAB, a exemplo da existência de um projeto institucional voltado à incorporação das tecnologias de EAD nos processos de educação permanente para profissionais de saúde; bem como o início de uma nova gestão que tinha como proposta de governo priorizar a saúde e pretendia articular estratégias de educação permanente em torno de uma política estadual de educação em saúde.

Os resultados da pesquisa demonstraram, também, que a disseminação da cultura EAD no âmbito da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia foi gradativamente alcançando um lugar nas mais diversas pautas e agendas institucionais naquela gestão.

Vale também ressaltar a tendência no âmbito federal para a inclusão da EAD como estratégia de educação, pois além de fatores internos ao ambiente da SESAB, é importante registrar que as discussões nacionais no âmbito da Educação Permanente e, mais especificamente, da Educação a Distância na área da saúde apontam para um processo acelerado de difusão e incorporação de novas tecnologias educacionais. Tem-se, portanto, um reflexo do avanço tecnológico na área de Educação, que vem produzindo mudanças nas instituições historicamente responsáveis pela formação de recursos humanos em saúde, a exemplo das universidades e da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP).

Entre as mobilizações nacionais em torno de iniciativas de EAD para saúde, a experiência da ENSP com a realização do Curso Nacional de Qualificação dos Gestores do SUS (CNQGS), em nível de aperfeiçoamento, merece destaque. Esse curso contemplou as 27 (vinte e sete) unidades federativas brasileiras e foi promovido pela ENSP, em parceria com a Rede de Escolas de Saúde Pública e outras instâncias formadoras em cada estado. Esse curso estava inserido no Programa Nacional de Desenvolvimento Gerencial no SUS, contemplado na dimensão de qualificação de quadros de gestores da política nacional de saúde, do Programa Mais Saúde: direito de todos - 2008/2011 e articulado com o Plano Regional de Educação Permanente do Pacto de Gestão do Ministério da Saúde.

O estudo identificou diversas iniciativas acerca da utilização da EAD pelo Ministério da Saúde, a exemplo da Universidade Aberta do SUS (UNASUS-Brasil) e Projeto Telessaúde, reforçando, portanto, a existência de uma tendência da inclusão do ensino a distância como estratégia de educação no âmbito federal.

A EAD na SESAB

Sobre aspectos quantitativos, registrou-se a participação de 4150 (quatro mil e cento e cinquenta) pessoas nos processos educativos com EAD no período estudado. Vale ressaltar que, nesse período, aproximadamente 1500 (mil e quinhentos) alunos participaram de cursos de especialização promovidos pela EESP/SESAB que utilizaram recursos do ensino a distância.

No que diz respeito à formação de docentes EAD, a investigação identificou aspectos relevantes para o desenvolvimento de cursos através do Projeto EAD SUS/BA e a implementação do mesmo. Apostou-se na formação de profissionais de saúde para atividades de docência EAD, tutoria e mediação de aprendizagem de processos pedagógicos em EAD. Ressalta-se o objetivo de utilizar o ensino a distância como estratégia de envolver o ensino e o serviço, tendo o trabalho como princípio pedagógico, envolvimento dos profissionais de saúde na busca pelo comprometimento, qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Através das novas tecnologias de informação e comunicação, o acesso à informação e a quantidade de novos conhecimentos que invadem o cotidiano do profissional de Saúde aumenta a cada dia, de forma muito rápida. Este profissional tem uma formação técnica específica, atua em um campo em que o conhecimento se prolifera de forma veloz, precisa acompanhar as inovações da área e realizar troca de experiências. Trata-se do domínio de um conteúdo muito específico e da incorporação de conhecimentos de educação ao seu processo de trabalho.

Entre as iniciativas de qualificação de profissionais de saúde para desenvolvimento de atividades pedagógicas em EAD, realizados através do Projeto EAD SUS/BA, vale destacar o Curso de Formação de Professores- Mediadores e Autores para a EAD. Ministrado em julho de 2008, esse curso buscou organizar a oferta de formação dos trabalhadores da Saúde para atuação como docentes em EAD ou para a realização de atividades de tutoria ou mediação dos processos de aprendizagem nessa modalidade. O desenho desse curso compreendeu três etapas, cada uma iniciada por um momento presencial.

Desse modo, os participantes do curso puderam optar pela certificação como “Professor-Mediador”, cumprindo carga horária de 20 (vinte) horas ou pela certificação de “Professor-autor”, cumprindo a carga horária de 40 (quarenta) horas correspondente à segunda e terceira etapas de formação (PAIM; GUIMARÃES, 2009). Cabe destacar que esse curso foi ofertado para os técnicos das duas escolas (EESP e EFTS), com o objetivo de qualificar para EAD os profissionais que estavam diretamente envolvidos com processos de educação permanente.

O estudo demonstrou que os cursos desenvolvidos pela SESAB que utilizaram recursos EAD, favoreceram as iniciativas para criar uma rede de educação permanente no estado, na medida em que possibilitaram um maior número de atores envolvidos nos processos educativos nas redes virtuais, assim como o contato regular com apoiadores institucionais das áreas técnicas e exerceram papel de mediação no ambiente virtual de aprendizagem. Esse contato regular aconteceu através dos cursos de especialização porque os objetos da prática de gestão eram também os objetos de desenvolvimento de aprendizagem dentro dos cursos, através da utilização de metodologias ativas, tais como aprendizagem significativa e problematização. Esses cursos utilizavam o trabalho como princípio educativo e, por meio dos recursos EAD, era possível dar continuidade às discussões nos momentos de dispersão.

O estudo sugere que o crescimento registrado do número de usuários no ambiente virtual de aprendizagem, a formação de docentes EAD, tutores/mediadores de aprendizagem que eram profissionais da SESAB refletiram um processo vivo de aprendizagem que permitiu a vivência da EAD na instituição.

O estudo permitiu a sistematização de um panorama da utilização do ambiente virtual de aprendizagem na SESAB, a partir do quantitativo de cursos de especialização realizados pela EESP/SUPERH/SESAB no período de 2007 a 2010 conforme demonstrado no Quadro 01. Vale ressaltar que todos os cursos de especialização desenvolvidos pela EESP neste período utilizaram o componente EAD como parte da sua metodologia. (PAIM, 2011)

Quadro 01 – Cursos de Especialização 2007-2010

ANO	CURSO	AVA/ SERVIDOR	Nº. ALUNOS	TOTAL
2007	Curso de Especialização em Saúde da Família com Ênfase na Coordenação e Gerenciamento nos Processos de Trabalho (EEUFBA/EESP)	Moodle/IAT - SEC	154	154
2008	Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal na Área de Saúde (EFTS/EESP)	Moodle/SESAB - PRODEB	54	335
	Curso de Especialização em Saúde Coletiva com ênfase em Gestão Municipal de Saúde (ISC/EESP)	Moodle/Net-Escola de Saúde Coletiva - UFBA	156	
	Curso de Especialização em Gestão Hospitalar para o SUS-BA FAUFBA/EESP	Moodle/SESAB - PRODEB	125	
2009	II Curso de Especialização em Saúde da Família Ênfase Implantação das Linhas de Cuidado	Moodle/SESAB - PRODEB	450 (gestores + profissionais de saúde)	668
	Curso de Especialização em Gestão Regionalizada para o SUS	Moodle/SESAB - PRODEB	218	
2010	Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde – SESAB	Moodle/SESAB - PRODEB	240	343
	Curso de Especialização em Gestão de Sistemas de Saúde para Auditores do SUS-Ba	Moodle/SESAB - PRODEB	103	
TOTAL			1.500	

Fonte: Paim, 2011.

A expansão do número de usuários do sistema *moodle* na SESAB é outro ponto que merece destaque. Ao comparar os registros do EAD SUS-BA, dos anos de 2008 (inauguração da plataforma *moodle* SESAB) e 2010, tem-se o registro inicial de um número aproximado de 400 (quatrocentos) usuários em 2008 e atingiu-se um total de 4150 (quatro mil cento e cinquenta) em 2010 a partir da análise das atividades do AVA

realizada em setembro do mesmo ano. (Quadro 02) Foi registrada uma média de 18.000 (dezoito mil) acessos semanais (Quadro 03), de abril a setembro de 2010, o que representa um avanço em termos de utilização do ambiente virtual como espaço de interação e aprendizado. (PAIM, 2011)

Quadro 02 - Plataforma Moodle EAD/SUS-BA: número de usuários

PERÍODO	NÚMERO TOTAL DE USUÁRIOS REGISTRADOS	USUÁRIOS ATIVOS EM 2010
2007 a 2010	4.150	2.190

Fonte: Paim, 2011

Quadro 03 - Caracterização do acesso semanal na plataforma Moodle EAD/SUS-BA

TIPO DE ACESSO	MÉDIA DE ACESSOS SEMANAIS	MENOR REGISTRO DE ACESSOS SEMANAIS	MAIOR REGISTRO DE ACESSOS SEMANAIS
Geral *	18.000	9.493	22.486
Individual**	-	953	3.115

Fonte: Paim, 2011.

* O acesso geral corresponde à quantidade de vezes que os usuários registrados acessam a plataforma semanalmente, dessa forma, são contabilizados todas as vezes que um usuário acessa o *moodle*.

** O acesso individual, só contabiliza uma vez por semana o acesso de cada usuário. Ou seja, mesmo que ele use o *moodle* 3x por semana para realizar suas atividades, só é contabilizado um único acesso.

Quanto às dificuldades encontradas, pode-se citar como potencial gerador de conflitos o estabelecimento de parcerias para operacionalização do projeto EAD SUS-BA, uma vez que geraram relações de dependência entre a articulação intra e interinstitucional, a infra-estrutura tecnológica e a qualificação de técnicos para condução dos processos de educação permanente. Dessa maneira, embora condição vital para implementação do projeto, as parcerias exigiram o exercício da gestão compartilhada, caracterizada pela dependência mútua, visto que nenhum ator ou setor detém o controle dos recursos e do processo em sua totalidade. Tais processos implicam potenciais conflitos, pressões e confrontações constantes e, por essa razão, estavam sempre em situação de risco de não se concretizarem.

O estudo apontou também para dificuldades originadas de problemas decorrentes da escassez de recursos humanos e financeiros. Apesar das ações de educação, particularmente, ações de EAD terem sido consideradas prioridade no projeto de governo, a prévia definição de recursos financeiros não foi assegurada e não houve garantia de recursos humanos qualificados para incorporação desta tecnologia na SESAB, diante da quantidade de atividades que o crescimento da oferta de cursos exigia.

Conclusões

O estudo mostrou que a incorporação da EAD aos processos de educação promovidos pela SESAB trouxe mudanças que contribuíram para a formação de um trabalhador de saúde que compreenda a aprendizagem como um processo durante toda a sua vida, um profissional que, segundo as exigências da Educação para o Século XXI, saiba “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”, e que, assim, possa participar das constantes transformações da sociedade e se adaptar a elas (DELORS, 2000).

Nesse sentido, cabe destacar que a qualificação de profissionais de saúde, assim como a formação de docentes EAD realizadas, através do Projeto EAD SUS/BA, no período estudado, demandaram, ao lado da qualificação técnica, o fortalecimento do compromisso político com os princípios e diretrizes do SUS.

Dessa maneira, ao pensar a EAD como dispositivo de integração de sujeitos através da formação de redes virtuais de educação em Saúde, percebeu-se que o Projeto EAD SUS/BA contribuiu para inserir os profissionais de saúde na docência em EAD e estabelecimento de redes de educação, assim como estímulo à inserção das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano desses profissionais. Essas novas formas de interação, no âmbito da SESAB, criaram a possibilidade de construção de novos espaços de aprendizagem e construção coletiva de conhecimentos e, conseqüentemente, surgimento de mudanças na cultura organizacional.

Conclui-se com uma reflexão sobre o papel da EAD e tecnologias de informação e comunicação mediando projetos estratégicos de educação permanente, tendo a relação entre trabalho e educação como foco de reorganização da atenção à saúde, uma vez que o fortalecimento do Sistema Único de Saúde no Brasil, mediante melhorias e mudanças nas práticas de saúde, está relacionado com transformações na formação e qualificação de seus trabalhadores.

Logo, na Bahia, a incorporação do ensino a distância ao processo de trabalho do Sistema Único de Saúde, através do desenvolvimento do Projeto EAD/SUS–BA pode ser apontada como uma experiência potencialmente inovadora no contexto da SESAB, podendo contribuir com outras instituições em uma área de suma importância para o SUS: gestão do trabalho e formação de seus trabalhadores.

Referências

- BAHIA. Secretaria da Saúde. Superintendência de Recursos Humanos da Saúde -SUPERH. Escola Estadual de Saúde Pública - EESP. *Projeto EAD/SUS/BA: incorporação da modalidade de ensino a distância ao processo de educação permanente para profissionais do sistema único de saúde do Estado da Bahia*. Salvador: SESAB, 2007.
- BAHIA. Secretaria da Saúde. Superintendência de Recursos Humanos da Saúde -SUPERH. Escola Estadual de Saúde Pública – EESP. *Nota técnica sobre a abertura do Curso Nacional de Qualificação para Gestores do SuS I*. Salvador: SESAB/EESP, 2008.
- BRASIL. Republica Federativa. *Constituição Federal*. Brasília: Senado, 1988.

- BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 20 de set. 1990. Seção 1.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Princípios e diretrizes para a gestão de trabalho no SUS (NOB/RH-SUS)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 98p. (Série Cadernos Técnicos – CNS).
- CECCIM, R.B. Educação permanente em Saúde: desafio ambicioso e necessário. *Interface*, v.9 n.16, set.-fev. 2005.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª. ed. São Paulo: Cortez; 2000.
- FONTOURA, M. S. *Trabalho como princípio educativo e sua relação com a implementação do SUS*. Salvador, 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.
- HADDAD, Q. J.; ROSCHKE, M. A. C.; DAVINI, M. A. (Eds.). *Educación permanente de personal de salud*. Washington DC: OPS, 1994. (Serie Desarrollo de Recursos Humanos en Salud).
- PAIM, J S; NUNES, TCM. Contribuições para um Programa de Educação Continuada em Saúde Coletiva. *Cad. Saúde Pública* 1992; 8 (3): 262-9.
- PAIM, J. S. *Recursos humanos em saúde no Brasil: problemas crônicos e desafios agudos*. São Paulo: USP, 1994.
- PAIM, M. C.; GUIMARÃES, J. M. Importância da formação de docentes em EAD no processo de educação permanente para trabalhadores do SUS. *Rev. Baiana de Saúde Pública*, v.33, n.1, p.94-103, jan.-mar, 2009.
- PAIM, M. C. *A Incorporação do Ensino a Distância aos processos de Educação Permanente para trabalhadores do SUS na Bahia*. Salvador, 2011. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia.
- SAMPAIO, V.; VELOSO, R. Sistemas de educação a distância: subsídio para a construção do modelo de gestão desta modalidade de ensino no contexto da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia. *Rev. Baiana de Saúde Pública*, v.33, n.1, p.86-93, jan.-mar., 2009.
- YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Educação a Distância e as Tecnologias de Informação e Comunicação auxiliando na melhoria das práticas pedagógicas de professores de Ciências Exatas: Um estudo de caso

Silvana Neumann Martins¹²²⁹, Débora Valim Sinay Neves¹²³⁰, Márcia Jussara Hepp Rehfeldt¹²³¹

Resumo

A Educação a Distância (EaD) exige dos educadores uma reflexão ampla e integrada, que os leve a repensar conceitos de educação e tecnologia. Nessa perspectiva, este trabalho se constitui em um estudo de caso com abordagem quali-quantitativa, cuja questão norteadora é investigar como o curso Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação (EFCME), ofertado na modalidade EaD, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pode contribuir para a ressignificação das práticas pedagógicas de professores da rede pública de educação básica do estado da Bahia, na área de Ciências Exatas. O presente estudo tem como objetivo geral averiguar as potencialidades da EaD para a formação de professores na área de Ciências Exatas, a fim de perceber se esses profissionais têm ressignificado suas práticas pedagógicas ao utilizarem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta de ensino e de aprendizagem. Os sujeitos participantes são 20 professores da área de Ciências Exatas e que estão cursando a EFCME. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado e de um fórum de discussão *online*, ambos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). A análise dos dados foi realizada com o amparo teórico da Análise de Conteúdo e por meio da metodologia da Análise Textual, e as narrativas dos participantes foram categorizadas em tópicos centrais. Para contribuir significativamente com a pesquisa nesta área, também foi feita uma revisão bibliográfica para trazer à reflexão assuntos, como EaD e suas potencialidades; EaD no Brasil e na Bahia; formação continuada de professores; EaD na formação continuada de professores e a formação docente por meio de um AVA. No decorrer do estudo, foram realizadas três intervenções: a primeira ocorreu durante a realização do fórum de discussão *online*; a segunda se deu na promoção de um espaço *online* de socialização de práticas pedagógicas, com uso das TICs na área de Ciências Exatas. A terceira intervenção ocorreu com a produção de um vídeo sobre a utilização do *software* matemático Geogebra 4.0, disponibilizado no AVA do Curso de Especialização. Evidenciou-se, nas postagens do fórum de discussão *online*, que os professores cursistas, participantes da pesquisa, ressignificaram suas práticas pedagógicas com o uso das TICs como ferramenta de ensino e de aprendizagem na área de Ciências Exatas. Esta ressignificação pode ser percebida nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores em suas salas de aula, as quais foram socializadas no repositório criado no *site* da UESB, favorecendo um ensino e uma aprendizagem mais motivadores, criativos e significativos para os alunos. Ficou evidente, pelas colocações dos sujeitos da pesquisa, que a abertura de novos horizontes e de novos caminhos metodológicos para a educação básica poderá contribuir, de forma efetiva, para ações da UESB e de outras universidades interessadas em potencializar as práticas docentes na modalidade de EaD, com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

¹²²⁹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

¹²³⁰ Centro Universitário UNIVATES

¹²³¹ Universidade do Estado do Amazonas

Palavras-Chave: Educação a Distância. Tecnologias de Informação e Comunicação. Professores de Ciências Exatas. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem.

Introdução

A nova ordem econômica global e o desenvolvimento tecnológico redimensionam as formas de pensar e trazem para discussão novas práticas pedagógicas e suas relações com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). É importante salientar que o sucesso nas diversas esferas da sociedade, dependerá do domínio e da habilidade na área de informática. Assim, as escolas se deparam com o desafio de qualificar seus estudantes para o uso das tecnologias disponíveis, com habilidade e competência, promovendo uma educação de melhor qualidade.

No contexto das sociedades contemporâneas, a Educação a Distância (EaD) surge como uma modalidade de educação com possibilidade de auxiliar no desenvolvimento de conquistas educacionais atuais e nas novas formas de ver o mundo e de aprender. A EaD traz aspectos positivos no contexto educacional como aprendizagem em sentido abrangente, democratização de oportunidades educacionais, bem como, instrumento de emancipação do indivíduo no contexto social. Também, propicia a produção de conhecimento individual e coletivo, colaborativo, favorecido pelos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.

Para servir a este mercado em expansão, observa-se o crescente desenvolvimento de *softwares* e tecnologias de rede, criados ou adaptados. Segundo Lévy (1996), o suporte digital permite novos tipos de leituras (e de escritas) coletivas de um texto preciso e a navegação em vastas redes digitais, em que um grande número de pessoas trabalha colaborativamente. Ainda de acordo com Lévy (1998), a mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, o conhecimento e a imaginação inventiva.

Dessa forma, a EaD tem provocado inúmeras discussões no âmbito acadêmico e na mídia em geral, o que demonstra o interesse social nessa área. Vários cursos a distância são criados e difundidos, tanto de graduação como de pós-graduação nas diversas áreas do conhecimento. Políticas públicas educacionais definem posicionamentos mais detalhados sobre o assunto, buscando estabelecer legislações específicas de incentivo a programas de EaD.

Tal modalidade de ensino exige dos educadores, uma reflexão ampla, de forma integrada, levando os interessados ao repensar dos conceitos de educação e tecnologia. No sentido de criar propostas pedagógicas para desenvolver as potencialidades que essas novas tecnologias trazem para o processo coletivo de construção do conhecimento, torna-se necessário uma pesquisa para avaliação dessa modalidade de ensino, cuja aprendizagem não está atrelada a presença física dos alunos nas escolas.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) *campus* de Vitória da Conquista, ofertou em novembro de 2011 o curso de Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação (EFCME), na modalidade da EaD, atendendo a professores da Rede Pública de ensino do Estado da Bahia. O Curso é interdisciplinar e utiliza o *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cujas disciplinas são dedicadas ao uso integrado de quatro mídias básicas: TV e vídeo, informática, rádio e impressos; com o

objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade da educação brasileira, contribuindo, assim, para a formação continuada de professores.

Essa temática de pesquisa reflete a inquietação com relação à formação de professores na área de Ciências Exatas mediada pela EaD no curso em questão com a intenção de investigar como esse pode contribuir para a formação continuada de professores da Rede Pública da Educação Básica na Bahia na utilização de *softwares* livres matemáticos.

Decidiu-se iniciar contextualizando o objeto de estudo desta pesquisa e a construção do conhecimento num AVA descontraído, porém focado em seus objetivos. A pesquisa contou com diferentes olhares em razão dos cursistas serem provenientes de diversos lugares e culturas, tendo experiências diversificadas na área em estudo.

A escolha desse grupo de cursistas se deu pelo fato deles já terem cursado a carga horária de 160h das 360h previstas no curso, estando supostamente mais habilitados para contribuir com essa pesquisa, o que possibilitou uma visão mais aprofundada das discussões propostas. Embora o curso não tenha ainda sido concluído, é importante destacar que o mesmo encerrará as suas atividades no mês de março de 2013 e que os cursistas estão em pleno exercício docente, o que proporcionou a análise da possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas e utilização de *softwares* matemáticos, mesmo antes da conclusão do curso. Os cursistas participaram da pesquisa com interesse e entusiasmo, uma vez que estavam envolvidos com a prática dessa ferramenta educacional. Essas experiências promoveram a ideia de que o ensino de Ciências Exatas pode ser prazeroso, motivador e eficaz.

Educação a Distância na formação continuada de professores

No contexto brasileiro, a modalidade de Educação a Distância mediada por tecnologias da informação e comunicação vem se consolidando como uma das principais alternativas para a formação continuada de professores, pois, atende a demanda de formação continuada independentemente da proximidade dos grandes centros formadores e com reduzidos custos.

No contexto nacional brasileiro, a legitimação da EaD em termos legais, foi marcada pelo artigo 87, § 3º e 4º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu capítulo V, da Educação Especial, Título IX, que trata das disposições transitórias, afirma a importância de:

Art. 87. §3º Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância; § 4º Até o fim da Década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (BRASIL, 1996).

A EaD para a formação de professores, segundo Martins (2009b), consolidou-se em um momento em que era urgente garantir de forma definitiva a expansão e consolidação da formação continuada viabilizando uma melhoria relevante da prática docente para a formação do professor competente. Em síntese a autora esclarece:

Complementar, de forma emergente, a assistência regular do professor na aula presencial por uma nova proposta de Educação a Distância, pressupõe que determinadas condições sejam asseguradas, tais como: seleção rigorosa dos conteúdos fundamentais; tratamento didático-pedagógico dos materiais a serem utilizados nas diferentes linguagens; recursos diversificados de comunicação escrita e virtual e, sobretudo,

acompanhamento, orientação e reorientação continuada por parte dos tutores com formação qualificada (Martins, 2009a).

A EaD tem em seus aspectos mais vantajosos a possibilidade de manter grupos de pessoas em interação, o que facilita a troca de informação e comunicação, estimulando a criação de comunidades de prática e aprendizagem, favorecendo a interação síncrona e assíncrona, fundamentais na contemporaneidade. Essa modalidade de ensino favorece a constituição de redes de formação, permitindo uma comunicação mais interativa que pressupõe a formação com o outro e possibilita o trabalho coletivo de forma rizomática.

A formação de professores por EaD/TICs possibilita ainda, o desenvolvimento de competências para utilizar novas tecnologias (PERRENOUD, 1999), em sala de aula, no sentido de multiplicar tais competências com seus alunos.

O fórum de discussão *online*

Para que a EaD aconteça é necessário que se lance mão de alguns suportes para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A formação de professores por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), na modalidade EaD, proporciona um redimensionamento do ensinar e do aprender, permitindo que o conceito de ensinar assuma novas proporções. Dessa forma, o AVA abre espaço para novas relações com pessoas, materiais tecnológicos, saberes e contextos educacionais significativos. É um ambiente virtual de construção e reconstrução do conhecimento na aprendizagem conjunta, colaborativa e cooperativa.

A escolha de um AVA deve ter como pré-requisito a capacidade didático pedagógica do *software*. Segundo Schlemmer (2002, p. 148):

Qualquer desenvolvimento de um produto para a educação é permeado por uma crença de como se dá a aquisição do conhecimento, de como o sujeito aprende. Essa concepção é a base do desenvolvimento do processo educacional, que é expresso nas ações educativas.

Geralmente os usuários de um AVA são formados por estudantes, tutores e moderadores. Os tutores possuem algumas ferramentas adicionais e privilégios de acesso ao sistema em relação aos estudantes, que permite: adicionar materiais, criar conferências, realizar *chats*, promover fóruns de discussões *online*, entre outros; assim como, acompanhar o progresso dos estudantes. Os moderadores atuam no AVA geralmente como administradores; logo, existe uma relação hierárquica.

A interação constante em um curso *online* favorece a avaliação formativa, e, de acordo com Bersch (2009), a autoavaliação e a avaliação entre pares são desejáveis e relevantes. A dinâmica em um AVA pode prever autoavaliação, avaliação de todos-sobre-todos e avaliação por grupos.

Em um ambiente de aprendizagem virtual, o fórum de discussão se constitui em um espaço de ensino e aprendizagem riquíssimo por possibilitar comunicações virtuais assíncronas, que trazem a reflexão de um coletivo sobre um tema de interesse comum.

Como interface tecnológica de ensino e aprendizagem, o fórum de discussão *online* favorece a interação e a aprendizagem de forma cooperativa e colaborativa de forma rizomática. De acordo com Moore e Kearsley (2007), o núcleo de um curso *online* assíncrono reside no fórum de discussão, cuja configuração básica

deve instigar o envolvimento e participação do grupo no tema pretendido. Assim, o tutor apresenta uma temática inicial seguida de questionamentos e provocações para que os discentes possam se posicionar e interagir. Portanto, durante o processo de compartilhamento de opiniões vão sendo realizadas reflexões sempre com a mediação do tutor na busca do alcance dos objetivos propostos.

O fórum de discussão *online* é organizado por data de postagem. Então, o cursista pode optar por organizar as postagens através do sistema, começando pela mais antiga ou pela mais recente e listar resposta ou mostrar respostas aninhadas. Dessa forma, o cursista possui autonomia para definir o seu próprio percurso em um espaço de fórum de discussão *online*, o que pode diferenciar a forma de visão das discussões realizadas.

Tal espaço de troca de saberes e experiências permite a utilização de hipertextos e incorporação de mídias (vídeos, músicas e outras), possibilitando aos seus participantes uma visão mais dinâmica dos assuntos abordados. Dessa forma, consolidar a aprendizagem, trabalhando colaborativamente, tem por premissa o alcance de objetivos que, perseguidos individualmente tornam-se menos acessíveis.

O Percurso Metodológico da Pesquisa

O Curso de EFCME iniciou suas atividades com 300 professores cursistas cadastrados nos polos baianos de Eunápolis, Feira de Santana, Guanambi, Salvador, Vitória da Conquista e Valença; sendo que, 32 desse quantitativo atuavam na área de Ciências Exatas, correspondendo aos sujeitos dessa pesquisa. Esses cursistas foram convidados a participar do fórum de discussão *online* através de *e-mails* e mensagens enviadas pelo AVA do curso.

Para a realização do fórum de discussão *online* com os professores cursistas da EFCME, foi aberto dentro do curso, um fórum específico com uma atividade não obrigatória, intitulada “As TIC’s aliadas às Ciências Exatas”. Apesar de serem convidados para participar do fórum apenas professores cursistas que atuavam na área de Ciências Exatas, cursistas de outras áreas do conhecimento postaram suas contribuições, cujas falas não serão consideradas nesse estudo por conta da definição metodológica de considerar apenas a área específica de Ciências Exatas.

O fórum “As TIC’s aliadas às Ciências Exatas”, iniciou suas atividades no dia 08 de outubro de 2012 e encerrou no dia 19 de outubro de 2012, totalizando 12 dias de discussão. Obteve, assim, a participação de 16 cursistas da área de Ciências Exatas dos 32 sujeitos convidados a participar da pesquisa. O total de mensagens no período correspondeu a 111 postagens. Dessas mensagens, 22 foram enviadas pela pesquisadora e 89 pelos cursistas. Após a realização do fórum *online*, esse ficou disponível no AVA do curso para visitação. Neste artigo serão explicitados os resultados acerca do AVA e suas possibilidades e a importância dos softwares nas aulas de matemática.

Para garantir o anonimato dos sujeitos da pesquisa, os nomes foram substituídos pelas siglas PC1 (professor cursista 1), PC2 (professor cursista 2) e assim por diante, cujos algarismos corresponderão a cada um dos sujeitos da pesquisa. Em paralelo ao fórum, a pesquisadora realizou um estudo bibliográfico com o objetivo de situar e aprofundar o fórum de discussão no contexto educacional contemporâneo.

O AVA e suas possibilidades para o ensino e a aprendizagem

O fórum de discussão *online* teve início com um comentário sobre as TIC's e suas possibilidades de mediação e produção do conhecimento, seguido de um questionamento inicial feito pela pesquisadora, com o intuito dos cursistas construírem ideias sobre o assunto em pauta. O questionamento inicial foi realizado no sentido de demonstrar que havia uma relação entre busca de saberes e pesquisa. O questionamento foi prontamente respondido pelos cursistas, e gerou novas indagações e discussões; formando assim, uma rede de enunciados contextualizados. Ao finalizar uma postagem, um cursista deu a palavra ao outro, abrindo espaço para uma participação responsiva ativa. Observou-se que houve uma efetiva interação no AVA.

O acompanhamento das discussões do fórum *online* foi realizado pela pesquisadora, de forma intensa e frequente, com o objetivo de intervir junto aos cursistas, para promover diálogos produtivos nesse processo de construção do conhecimento. Dentre as narrativas que emergiram nas discussões realizadas no fórum de discussão *online*, percebeu-se fortemente a preocupação dos cursistas quanto a necessidade do aperfeiçoamento contínuo do professor, conforme postagem a seguir:

Nós precisamos nos aperfeiçoar continuamente em nossa prática docente e nos habilitar para o uso dos diversos instrumentos modernos. A formação do professor é fundamental e exige dos formadores, não só elementos para que ele construa conhecimento sobre computadores, mas que o ajudem a compreender como e porque integrar o computador a sua prática pedagógica, e que ele consiga superar barreiras e criar condições para se atingir os objetivos pedagógicos a que se propõe (PC 2).

As avaliações dos professores demonstram o aspecto mencionado por Foucault (2000, p. 304-305), para quem “[...] o direito ao saber não deve ser reservado a uma etapa da vida e a certas categorias de indivíduos; mas que se deve poder exercê-lo incessantemente e sobre múltiplas formas”. Dessa forma, as narrativas evidenciam que a inovação em sala de aula por meio da tecnologia educacional envolve suporte tecnológico colocado a serviço da Educação. A nova geração de professores e alunos precisa estar preparada para atuar na cultura do conhecimento e da informação. A reflexão sobre a necessidade da formação continuada de professores para uso das TIC's é demonstrada nas afirmativas a seguir:

As TIC's afetam a maneira de compreender o mundo, as formas de viver, de conviver e os modos de fazer e ser. No momento em que as TIC's revolucionaram o mundo e invadem as escolas, a educação pede uma nova proposta de trabalho. Esse mundo em rede globalizado, requer um processo permanente e contínuo (PC12).

As TIC's podem ser capazes de se tornarem aliadas na organização dos conceitos matemáticos [...] além do desenvolvimento das habilidades requeridas a produção do conhecimento matemático, servindo assim de auxílio para o aluno na ampliação dos seus saberes, norteados seu aprendizado em sala de aula e conseqüentemente, potencializando mudanças na prática pedagógica dos profissionais em educação matemática (PC13).

Os enunciados confirmam a compreensão de Perrenoud (1999), para quem a formação de professores pela Educação a Distância com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação possibilita o desenvolvimento de competências para utilizar novas tecnologias em sala de aula no sentido de multiplicar tais habilidades com os discentes proporcionando o desenvolvimento cognitivo e a autonomia do aluno. Segundo alguns cursistas:

As TIC's [...] facilitam o desenvolvimento de habilidades requeridas à produção do conhecimento matemático, servindo assim de auxílio para o aluno na ampliação dos seus saberes, norteando seu aprendizado, em sala de aula e conseqüentemente, potencializando mudanças na prática pedagógica dos profissionais em educação matemática (PC13).

O computador surge como um grande aliado do desenvolvimento cognitivo dos alunos, o qual manifesta várias finalidades nas aulas de matemática (PC4).

Além da ênfase na potencialização de mudanças na prática pedagógica docente, foi possível perceber por meio das falas postadas no fórum, uma relação entre tecnologia e interdisciplinaridade. Assim, os cursistas apresentam reflexões acerca das mudanças geradas pelo papel da informação na sociedade contemporânea e das relações que advêm com a educação e as tecnologias, conforme postagem: A inserção das TIC's no ambiente escolar tem sido vista como potencializador das ideias de se quebrar a hegemonia das disciplinas e impulsionar a interdisciplinaridade (PC4).

Dessa forma, tornou-se claro as conexões entre diferentes disciplinas do currículo escolar com a matemática mediada pela tecnologia, impulsionando assim, a interdisciplinaridade como dinâmica educacional frente aos processos de transformação de uma sociedade globalizada.

Durante a realização do fórum de discussão *online* foram socializadas atividades pedagógicas realizadas pelos cursistas com uso das TIC's na área de Ciências Exatas. Conforme Prado (1999), agir e pensar em colaboração significa, portanto, comprometer-se com o crescimento do grupo, ao mesmo tempo em que, cada um se fortalece e cresce na sua singularidade.

De acordo com as compreensões dos professores cursistas e com base nas análises realizadas, pode-se perceber que o curso de Especialização em Formação Continuada em Mídias na Educação proporcionou uma ressignificação das suas práticas pedagógicas inclusivas e democratizantes em uma sociedade de diferenças no contexto social. Segundo os cursistas

A apropriação das TIC's no âmbito escolar faz ressignificar o conceito de conhecimento. É através dos instrumentos tecnológicos, a partir de mediações atuantes que as potencialidades se afloram [...] levando a assumir um papel, não só de formação de cidadãos pertencentes aquele espaço, mas a um ambiente de formação inclusiva em uma sociedade de diferenças (PC6).

A formação continuada nos faz sentir "acordados" para o uso de instrumentos novos de ensino-aprendizagem. É um fôlego novo para quem precisa contribuir para a superação dos desafios educacionais brasileiros (PC1).

As narrativas evidenciam que, identificados com uma proposta pedagógica motivadora, os docentes sujeitos dessa pesquisa ressignificaram as suas práticas pedagógicas. Outrossim, a partir dos conhecimentos adquiridos no curso de EFCME, o comprometimento de cada envolvido nesse processo foi fundamental para a promoção da construção cooperativa e colaborativa de conhecimento. De acordo com o PC8:

A escola tradicional e disciplinar perpetuou-se por muito tempo, porém novos conceitos se formaram com o advento das tecnologias [...] que certamente vieram contribuir significativamente no processo de ensino e aprendizagem.

A narrativa apresentada possibilita a compreensão de que o desenvolvimento da *web* e dos mecanismos que permitem a convivência no espaço da *internet* é um grande indicador de tais questões. A EaD tem sido

foco de discussões sobre o ensino de qualidade nesse contexto de mudanças caracterizado pela relação espaço-temporal entre professor/aluno, tecnologia e conhecimento. O caminho escolhido pelo curso em questão foi o de pensar e problematizar tais relações no Ensino Superior, na formação de professores que atuarão na formação de outros profissionais.

Essa educação tem se desenvolvido em função de um contexto social no qual a influência científica e tecnológica reordenou valores e práticas pedagógicas necessárias para o ensino aprendizagem. Diante da urgência de se tornarem professores usuários das TIC's em sala de aula, aptos a se moverem nessa nova ordem tecnológica, a EaD possibilita a esses docentes, selecionar, compreender e transformar em informação esse novo conhecimento produzido.

O curso de EFCME ofertado pela UESB possibilitou conexões intensas entre pessoas e lugares com possibilidades tecnológicas e posicionamentos diferentes, despertando assim, a resignificação das práticas pedagógicas, tão importante na sociedade vigente. E ainda possibilitou um despertar para a importância da interdisciplinaridade na escola.

Software Livre Matemático Geogebra 4.0

No mercado, existem *softwares* livres matemáticos que são flexíveis e que apresentam um conjunto de possibilidades e funcionalidades que permitem a interação instantânea entre objetos matemáticos. Durante a realização do fórum de discussão *online*, foram postadas narrativas pelos cursistas, como a que segue:

Torna-se necessário uma nova forma de trabalhar com a matemática, devendo existir uma exploração das potencialidades das mídias em prol da aprendizagem do educando. Mudando dessa maneira, a forma como os alunos se relacionam com o aprender da matemática, tão excludente na maioria das escolas (PC12).

Diante do exposto, no fórum de discussão *online* realizado, tornou-se evidente, como entrave do curso, a necessidade de conhecer e discutir sobre *softwares* matemáticos. *Softwares* esses que favoreçam a construção e reconstrução de conhecimentos matemáticos, que proporcionem atividades pedagógicas mais dinâmicas e motivadoras. E que também, favoreçam uma melhor compreensão dos caminhos percorridos e soluções encontradas pelos alunos; onde dentre outras possibilidades, estimule uma matemática menos excludente nas escolas. Entende-se que vários conteúdos do ensino fundamental, médio e do ensino superior podem ser explorados no *software* Geogebra. Por isso ele foi escolhido nessa pesquisa.

A autora desta pesquisa, motivada pelos comentários realizados no fórum de discussão *online*, realizou a gravação de um vídeo com duração de 12 minutos, sobre a utilização do *software* educativo Geogebra 4.0, com a proposta de ser um material auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Nesse vídeo foram apresentadas algumas ferramentas do programa e demonstrado situações reais de uso. Apresentaram-se exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas no Geogebra 4.0. Tais atividades exploram construções, manipulações e visualizações de temas, propriedades algébricas e geométricas, no sentido de auxiliar no processo de construção do conhecimento matemático mediado pela tecnologia.

O programa Geogebra foi idealizado por Markus Hohenwarter da Universidade de Salzburg, Áustria, em 2001. Entretanto, ainda hoje, há a colaboração de programadores de todo o mundo, no intuito de promover melhorias no seu desempenho e na aplicabilidade do ensino da matemática em diferentes níveis.

Uma característica desse programa, que sobremaneira nos interessa, é que todas as suas ferramentas foram construídas segundo necessidades reais. As funcionalidades desse *software* são sugeridas a partir das demandas dos usuários e, o seu foco principal não está na tecnologia em si, mas nos benefícios que demonstra trazer ao processo educacional, que está baseado em ações pedagógicas e/ou metodológicas diferenciadas. Esse *software* possibilita ao aluno testar hipóteses e perceber que álgebra e geometria estão interligadas.

Com o auxílio do Geogebra 4.0, pode-se construir vários objetos: pontos, vetores, segmentos, retas, secções cônicas e gráficos representativos de funções. Outras possibilidades de uso são: identificação de pontos singulares, derivadas e integrais de funções, introdução de equações e coordenadas com o auxílio do teclado. Sem a necessidade de instalação, esse *software* ainda oferece a possibilidade de utilização *online*. Isso facilita a sua empregabilidade, já que o acesso ao Geogebra 4.0 pode ser efetuado em qualquer lugar do mundo que possua acesso a *internet*.

Papert (2008) afirma que um grande número de professores consegue criar oásis de aprendizagem nos limites das suas próprias salas de aula. Também diz que, quando os computadores possibilitaram a mudança na essência do seu modo de trabalhar, muito lhe impressionou o fato de que determinados problemas abstratos e difíceis, tornaram-se concretos e transparentes. Certos projetos potencialmente interessantes, mas complexos demais para se entender, tornaram-se então manejáveis. Conforme compartilha o professor cursista PC4: O computador [...] manifesta a finalidade nas aulas de matemática como meio para desenvolver autonomia pelo uso de *softwares* que possibilitem pensar, refletir e criar soluções.

Experiências com *softwares* matemáticos em sala de aula, a exemplo de Neves (2010), têm demonstrado a importância da inserção da informática no processo de ensino aprendizagem; uma vez que, essa é uma ferramenta didática que facilita a compreensão e interpretação de conceitos e conteúdos matemáticos. Ainda de acordo com Neves (2010), os alunos demonstraram estar motivados pelo uso da tecnologia na educação e sentiram liberdade em arriscar mais nas tentativas e oportunidades de descobrir e participar ativamente das suas descobertas.

Embora não seja uma solução universal, esse *software* livre pode contribuir significativamente para a disseminação e uso em larga escala de soluções eficientes e de baixo custo para a educação. Fatores tais como liberdade, custo, flexibilidade são estratégicos para a condução bem sucedida de projetos educacionais mediados por programas de computador.

A utilização desse *software* vem provar o avanço da tecnologia e do computador na área educacional. Podem ainda ser usados para sair do tradicional e migrar para novos avanços em prol de facilitar a compreensão de um determinado conteúdo matemático. Programas como o Geogebra facilitam a resolução de problemas, e todos eles colaboram para uma educação mais dinâmica, no desenvolvimento da disciplina. Observa-se, segundo Weiss e Cruz (2001), que o uso do computador só funciona efetivamente como instrumento no processo de ensino aprendizagem, se for inserido num contexto de atividades que desafiem.

Muitos professores consideram as TIC's vantajosas para o ensino da matemática, mas pouco as utilizam com os alunos. Poucos têm formação na utilização das TIC's na aula de matemática: É necessário por isso,

ações de formação que permitam aos professores manusear com destreza os diversos *softwares* disponíveis para o seu nível de ensino e planejamento de atividades (PC9).

Devido ao exposto, pode-se perceber que essa ferramenta, Geogebra 4.0, pode suprir várias limitações do quadro, giz ou pincel. O Geogebra 4.0 é um meio de ensinar matemática sem que o aluno precise se preocupar com a parte operacional do programa no processo de construção do conhecimento e possibilita que o aluno busque experimentar recursos de diferentes maneiras, refletindo e encontrando soluções. Contudo, não desprezando a orientação do professor, que é de fundamental importância nesse processo de ensino e aprendizagem.

Considerações

Os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do curso de EFCME confirmou que houve a ressignificação do ensino aprendizagem mediado pela tecnologia, por parte dos professores da área de Ciências Exatas. Tal curso, de fato, cumpriu o seu objetivo e promoveu uma transformação das práticas tradicionais possibilitando o consenso de que o ensino de Ciências Exatas pode ser mais prazeroso, motivador e eficaz.

As competências e habilidades relacionadas com essa situação constituíram a meta principal do curso. As reflexões dos cursistas no fórum de discussão *online* confirmaram a importância da prática pedagógica mediada pela tecnologia no processo de formação de formadores da área de Ciências Exatas. Vale afirmar que a existência das ferramentas tecnológicas por si mesmas não garante o desenvolvimento de tais ações. Mas, é importante destacar como fatores essenciais a criação de vínculos e o estabelecimento de conexões entre todos os envolvidos nesse processo, favorecendo a qualidade da interação e da mediação pedagógica.

Tais mudanças estão estreitamente ligadas aos avanços tecnológicos aqui discutidos, considerando que a EaD pode viabilizar o incremento de novas descobertas. Esse estudo não teve o objetivo de esgotar o tema discutido, mas instigar o debate e possivelmente despertar novos questionamentos que poderão suscitar novas pesquisas. Dessa forma, espera-se contribuir para a qualificação dos processos de ensino aprendizagem na modalidade à distância, tendo em vista os avanços e modernização das ferramentas educacionais contemporâneas.

Assim, em relação a EaD, quando os debates educacionais se referem a questões de natureza variada para a motivação de processos educacionais considerados tradicionais, o fator humano é fundamental por serem professores e alunos que conduzem conjuntamente o processo. No fórum de discussão *online* realizado, foi destacada a necessidade do domínio de *softwares* matemáticos que proporcionem atividades pedagógicas mais dinâmicas, motivadoras, que favoreçam uma matemática menos excludente nas escolas.

Essa educação tem se desenvolvido em função de um contexto social no qual a influência científica e tecnológica reordenou valores e práticas pedagógicas necessárias para o ensino aprendizagem. Diante da urgência de se tornarem professores usuários das TICs em sala de aula, aptos a se moverem nessa nova ordem tecnológica, a EaD possibilita a esses docentes, selecionar, compreender e transformar em informação esse novo conhecimento produzido. Para isso, e com o intuito de atender as ideias dos cursistas participantes do fórum de discussão *online* e preparar os professores formadores para as devidas

habilidades e competências no ensino e aprendizagem na área de Ciências Exatas para o uso de *softwares* educativos, a pesquisadora depois de avaliar os resultados dessa pesquisa, sugeriu e foi aceita uma mudança de ementa, para otimização do curso de EFCME na UESB.

Esse estudo não teve o objetivo de esgotar o tema discutido, tão complexo e extenso - Educação a Distância, mas instigar o debate, e possivelmente despertar novos questionamentos que poderão suscitar novas pesquisas. A sociedade contemporânea está a aprender a viver em mundos virtuais. A partir dos dados coletados e analisados do contexto vivenciado pelos cursistas no AVA, com resultado positivo de ressignificação, podem-se abrir novos horizontes e criar novos caminhos metodológicos. Esses, de forma efetiva, poderão contribuir para ações da UESB e de outras universidades interessadas em potencializar as metodologias e práticas docentes. Também, pode auxiliar no avanço do conhecimento científico dessa modalidade de Educação a Distância.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Retirado em Junho 05, 2012 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- BERSCH, M. E (2009). Avaliação da aprendizagem em educação a distância online. Dissertação de Mestrado. PUC, Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- LÉVY, P (1996). O que é o virtual? São Paulo: Editora 34.
- _____ (1998). A máquina universo: Criação cognição e cultura informática. Porto Alegre: Artmed.
- MARTINS, O. B (2009a). Experiências de educação a distância no Brasil. Retirado em Abril 8, 2012, de http://www.cipead.ufpr.br/conteudo/artigos/experiencia_ead.pdf.
- _____ (2009b). Os caminhos da EaD no Brasil. Retirado em Maio 15, 2012, de: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2012&dd99=pdf.
- MOORE, M.; KEARSLEY, G (2007). Educação a distância: Uma visão integrada. São Paulo: Thompson Learning.
- NEVES, D. V. S (2010). O Software Geogebra como ferramenta de ensino na Licenciatura em Matemática. Bahia.
- PAPERT, S (2008). A máquina das crianças: Repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed.
- PRADO, M. E. B. B (1999). Da ação à reconstrução: Possibilidades para a formação do professor. Coleção Série Informática na Educação – TVE Educativa. Retirado em Março 20, 2012 de <http://www.tvebrasil.com.br/salto>.
- PERRENOUD, P (1999). 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed.
- SCHLEMMER, E (2002). AVA: Um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem. Tese de doutorado. Porto Alegre, UFRGS. Retirado em Outubro 26, 2012, de: <http://gpedunisinos.wordpress.com/producao/teses/>.

WEISS, A. M. L. & Cruz, M. L. R. M (2001). A informática e os problemas escolares de aprendizagem. Rio de Janeiro: DP&A editora.

O ensino de ciências econômicas mediado por tecnologias de informação e comunicação: O perfil do egresso e o processo de avaliação

Jessé Rodrigues dos Santos¹²³², Deuzilene Marques Salazar¹²³³

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa sobre a eficácia dos processos de avaliação do curso de graduação em Ciências Econômicas mediado por Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) segue as diretrizes curriculares brasileiras de 2007 para o curso de graduação em Ciências Econômicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, que estabelecem um perfil profissional ideal. Estas orientações enfatizam que o graduado em Ciências Econômicas deve ter uma formação profissional que permita o desenvolvimento de competências e habilidades específicas: a) desenvolver raciocínios logicamente consistentes; b) compreender textos econômicos; c) elaborar textos na área econômica; d) utilizar adequadamente conceitos teóricos da ciência econômica; e) utilizar o instrumental econômico para analisar situações concretas; f) utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos socioeconômicos; e, g) diferenciar correntes teóricas implícitas nas políticas econômicas. O problema fundamental, neste processo, pode ser enunciado em duas perguntas: 1) *A mediação do ensino por TIC, no contexto do curso analisado, é eficaz no desenvolvimento médio deste perfil profissional?* 2) *Pressupondo que a avaliação do desempenho escolar seja o mecanismo de aferição do desenvolvimento deste perfil, o modelo de avaliações do aprendizado aplicado é eficaz no atingimento deste objetivo?* A construção das respostas adequadas exige uma metodologia centrada na compreensão dos conceitos de avaliação da aprendizagem, apresentados por Saul (2010), Vasconcellos (2000) e Perrenoud (1999), e sua aplicação sobre uma investigação empírica com os instrumentos de avaliação aplicados para aprovação nos componentes curriculares. Os dados empíricos são obtidos por meio da interlocução com os estudantes da turma de estudantes do município de Manacapuru por de: a) registro das suas percepções sobre o processo de avaliação a que são submetidos; e, b) pela análise dos instrumentos de avaliação e dos resultados gerados pela sua aplicação. Ainda, faz-se a síntese das percepções dos estudantes sobre os resultados destas avaliações e a análise do desempenho deste grupo em testes que simulam a exigência de competências para *utilizar conceitos teóricos fundamentais da ciência econômica e empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos*. Os resultados apresentarão um diagnóstico sobre a eficácia do processo de avaliação do desempenho escolar em relação à sua capacidade de monitorar e orientar o desenvolvimento do perfil profissional previsto nas normas vigentes. A expectativa central quanto aos efeitos desta pesquisa é a obtenção de um modelo de análise metodologicamente consistente e coerente com as especificidades do ensino mediado por TIC. Com isto, contribui-se para a produção científica no campo da educação mediada por novas tecnologias, em uma

¹²³² Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia

¹²³³ "A IPTV é a primeira operadora de redes e canais digitais de TV Interativa por IP. Sua plataforma consiste numa solução que engloba uma estrutura de telecomunicações, hardware e software, dedicada a gerenciar a transmissão de pacotes (pequenas unidades de informação) via quaisquer circuitos IP (acesso discado, linha privado, adsl, satélite, etc). Pode-se também realizar transmissão através de unidades remotas. Neste caso utiliza-se uma antena bidirecional especial capaz de ser facilmente montada e transportada, podendo funcionar atrelada a qualquer veículo de passeio de médio porte com simples adaptações. E ainda, para os casos em que o usuário não requer nenhum tipo de colaboração, existe a opção do IPTV-VIEWER." Retirado em abril 17, 2012 de http://www.ip.tv/iptv_site/

subárea específica que envolve a análise da eficácia dos processos de avaliação do ensino/aprendizado em termos de monitoramento e direcionamento da atividade educativa para a consecução do perfil de egresso pretendido pelo Curso.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem, Educação Superior, Perfil do egresso, Ciências Econômicas, Tecnologias de Informação e Comunicação.

Introdução

Na década entre 2000 a 2010, no Amazonas, universidades e faculdades passaram a empreender esforços no sentido de oportunizar o acesso ao ensino superior, principalmente em municípios do interior do estado sem a presença desse nível de ensino. Uma das alternativas criadas para essa expansão e interiorização posta em prática pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) foi o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), através do que se convencionou chamar de **Ensino Presencial Mediado por Tecnologias (EPMT)**. Neste modelo, a mediação tecnológica tem sido a principal característica da relação educativa, estando o professor titular em um estúdio do qual é transmitida a sua exposição dos assuntos – aulas expositivas – até às salas localizadas nos centros, núcleos e polos da UEA nos municípios.

Em 2010, prosseguindo com seu programa de cursos presenciais mediados por tecnologias, a UEA implementou o Projeto Especial de Graduação em Ciências Econômicas. Como os projetos em andamento, a primeira edição do Curso de Ciências Econômicas – doravante apenas Curso – atende a turmas formadas em 15 (quinze) municípios do interior do estado do Amazonas. Nos polos da UEA localizados nestes municípios, os(as) educandos(as) assistem às aulas transmitidas de Manaus, a capital do Amazonas, por um sistema de tecnologias de transmissão e recepção de dados detalhado na seção 2, abaixo. Este processo educativo baseia-se no trabalho de uma equipe docente e técnica operando equipamentos que criam uma rede de transmissão das aulas a partir de um estúdio localizado em Manaus. Deste modo, tem-se um caso de ensino presencial mediado por TIC cuja observação é realizada por estes autores no cotidiano das turmas sediadas nos municípios e através do registro estruturado das percepções dos estudantes. (Santos & Salazar, 2012).

O Projeto do Curso posto em prática pela UEA segue as diretrizes curriculares brasileiras para o curso de graduação em Ciências Econômicas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Esta normatização estabelece uma formação profissional que permita o desenvolvimento de competências e habilidades específicas: a) desenvolver raciocínios logicamente consistentes; b) compreender textos econômicos; c) elaborar textos na área econômica; d) utilizar adequadamente conceitos teóricos da ciência econômica; e) utilizar o instrumental econômico para analisar situações concretas; f) utilizar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos socioeconômicos; e, g) diferenciar correntes teóricas implícitas nas políticas econômicas. A partir destes parâmetros, tem-se um **perfil de egresso** esperado após a conclusão de um curso de graduação em Ciências Econômicas.

Neste trabalho, enfocam-se as competências e habilidades apontadas nos itens “d” e “f”, por estarem inter-relacionados num aspecto bem delimitado do perfil profissional: o uso dos métodos quantitativos para compreender e aplicar conceitos das Ciências Econômicas.

O problema fundamental, neste processo, pode ser enunciado em duas perguntas: 1) *A mediação do ensino por tecnologias da informação e comunicação (TIC), no contexto do curso analisado, é eficaz no desenvolvimento médio deste perfil profissional?* 2) *Pressupondo que a avaliação do desempenho escolar seja o mecanismo de aferição do desenvolvimento deste perfil, o modelo de avaliações do aprendizado aplicado é eficaz no atingimento deste objetivo?* A construção das respostas adequadas exige uma metodologia centrada na compreensão dos conceitos de avaliação da aprendizagem, apresentados por Saul (2010), Vasconcelos (2010, 2000) e Perrenoud (1999), e sua aplicação sobre uma investigação empírica com os instrumentos de avaliação aplicados para a verificação do aprendizado nos componentes curriculares do Curso.

Os dados empíricos foram obtidos por meio da interlocução com os estudantes da turma de estudantes do município de Manacapuru por meio de: a) observação e registro das suas percepções sobre o processo de avaliação a que são submetidos; e, b) pela análise dos instrumentos de avaliação e dos resultados gerados pela sua aplicação. Em seguida, faz-se a síntese das percepções dos estudantes sobre os resultados destas avaliações e a análise do desempenho deste grupo nos instrumentos de avaliação que compõem as estratégias avaliativas que verificam o desenvolvimento das competências e habilidades para *utilizar conceitos teóricos fundamentais da ciência econômica e empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos*. Os resultados apresentarão evidências e diagnósticos sobre a eficácia do processo de avaliação do desempenho escolar em relação à sua capacidade de monitorar e orientar o desenvolvimento do perfil profissional previsto nas normas vigentes.

A expectativa central quanto aos efeitos desta pesquisa é a obtenção de um modelo de análise metodologicamente consistente e coerente com as especificidades do ensino mediado por TIC e, especificamente, sobre o seu sistema de avaliação. Com isto, contribui-se para a produção científica no campo da educação mediada por novas tecnologias, em uma subárea específica que envolve a análise da eficácia dos processos de avaliação do ensino/aprendizado em termos de monitoramento e direcionamento da atividade educativa para a consecução do perfil de egresso pretendido pelo Curso.

1. Avaliação: uma abordagem teórica

A avaliação em suas estratégias e modelos é um tema polêmico, como nos mostra Perrenoud (1999), pois envolve a dualidade sobre a lógica dos seus propósitos: a criação seletiva de hierarquias *versus* a regulação do nível de aprendizagem. Neste ponto de vista, o consenso é algo distante e não pode prescindir da crítica e das consequentes reestruturações do sistema didático-pedagógico e do sistema escolar. Neste trabalho, enfatizamos o processo de regulação da aprendizagem como uma situação adequada aos objetivos do PPC, não obstante o modelo que se analisa, dadas as evidências, mantém-se ainda fundamentado na avaliação seletiva tradicional.

É marcante a perspectiva do modelo de avaliação criador de hierarquias de excelência:

[...] as notas fazem parte de uma negociação entre professor e seus alunos ou, pelo menos, de um arranjo. Elas lhe permitem faze-los trabalhar, conseguir sua aplicação, seu silêncio, sua concentração, sua docilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer, [...]. (Perrenoud, 1999: 12)

Na condição de pesquisador e professor assistente, esta passagem descreve com significativa exatidão o quadro observado no contexto da pesquisa, no acompanhamento de uma turma do Curso. A grande preocupação dos/das estudantes é verificar se as pontuações obtidas lhes permitirão ser aprovados; e não a verificação do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Por consequência, tem-se um sistema de avaliação que insiste em recriar hierarquias ao passo que se distancia de uma avaliação formativa e reguladora da aprendizagem.

Este modelo formativo orientado para a regulação da aprendizagem, na concepção de Perrenoud (1999), exige um foco nas diferenciações dos níveis de aprendizagem, bem como uma regulação individualizada. Neste sentido,

[...] as provas escolares tradicionais se revelam de pouca utilidade, porque são essencialmente concebidas em vista mais do desconto de que da análise dos erros, mais para a classificação dos alunos do que para a identificação do nível de domínio de cada um. [...]. Uma prova escolar clássica suscita erros deliberadamente, já que de nada serviria se todos os alunos resolvessem todos os problemas. [...]. Uma prova desse gênero não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los. (Perrenoud, 1999: 15).

De fato, o sistema de avaliações estabelecido no PPC segue à risca o modelo criador de hierarquias descrito por Perrenoud (1999). A sequência avaliativa de duas provas parciais e uma final, intercaladas por avaliações menores diárias, parece ter unicamente o objetivo de criar um ranking de aprovados e prováveis reprovados.

Desprezando-se o tradicional e praticamente inevitável uso de meios ilícitos para obter notas, os esforços tendem a concentrar-se na apresentação de respostas em conformidade com os gabaritos das avaliações, e menos na demonstração das habilidades e competências. E, dadas as notas, o curso segue, sem que o professor assistente tenha como retomar assuntos já avaliados, haja vista que uma nova prova espera pelos(as) estudantes e deles(as) receberá toda a atenção. O processo todo tem como objetivo a produção de escores de aprovação e reprovação e nem de longe parece ter como objetivo ou interesse avaliar a formação de habilidades competências e atitudes.

Vasconcelos (2000) nos insere numa perspectiva dialética da educação, partindo dos problemas aparentes para uma perspectiva da avaliação como fator de controle, ideologização e discriminação social. Nesta abordagem, os sistemas de avaliação têm relações com o sistema do social vigente e com a intencionalidade dos agentes específicos envolvidos no processo educacional. E isto evidencia uma nova faceta do problema: a avaliação deixa de ser um mecanismo de acompanhamento do desenvolvimento do conhecimento para ser um fim si mesmo: avalia-se não mais o aprendiz, mas a capacidade de “passar nas provas”.

Em Vasconcelos (2010, 2000) o docente que elabora a estratégia avaliativa percebe a condição do aluno avaliado, mas não compreende que ambos, professor e aluno, encontram-se imersos em um ambiente social que os submete a esta situação. Assim, o professor avaliador não percebe que o que se apresenta diante dele não é o desempenho escolar do aluno, mas o resultado de um processo social que reproduz estruturas de dominação:

O professor, de modo geral, não tem consciência de que é mais um agente desse jogo de discriminação e dominação social. Faz simplesmente aquilo que 'sempre foi feito' na escola, para o que, além do mais, recebeu os fundamentos na sua graduação. (Vasconcelos, 2000: 27).

Na visão de Vasconcelos (2010, 2000), confrontados com esta situação, os docentes põem-se a busca de técnicas de avaliação mais apropriadas para que a tensão social seja aliviada e o processo ganhe mais objetividade. A questão fundamental, então, deixa de ser o desenvolvimento de competências e habilidades e toda a discussão deste autor volta-se para a questão social manifestada no processo avaliativo.

Saul (2010) repõe a questão em dimensões institucionais o que permite a reconstrução do vínculo entre a avaliação da aprendizagem, isto é, da formação de um perfil do egresso, com os propósitos institucionais do programa de graduação. Este ponto é crucial, na medida em que a avaliação dos programas inclui, no Brasil, a nota obtida pelos estudantes no Exame Nacional de Desempenho Escolar (ENADE), contribuem para a avaliação do programa de graduação. Deste modo, tem-se uma conexão causal entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação dos programas de formação, como um todo.

Baseada em Tyler (1949), Saul (2010) ressalta que o modelo de avaliação por objetivos, concebido sob a influência daquele autor, encontra-se integrada ao modelo de currículo com enfoque no controle da execução de um planejamento prévio. Conforme Saul (2010), a metodologia de Tyler (1949) grassou nos sistema escolar brasileiro graças ao trânsito de docentes brasileiros que foram estudar nos Estados Unidos, assim como aos programas americanos de assistência ao ensino. Portanto, o que se tem hoje no formato avaliativo dos currículos de cursos de graduação no Brasil, resulta de um processo de difusão de conceitos e procedimentos, evidentemente, focados na avaliação tradicional e menos na avaliação do desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes.

Deste modo, temos um quadro tanto teórico quanto histórico do modo como se construíram e se reproduzem os conceitos e estratégias de avaliação do desempenho escolar do ensino, inclusive superior, no Brasil. A isto tudo não escapa o Curso de Ciências Econômicas Mediado por Tecnologia da UEA, pois o seu modelo, como se mostrará adiante, é fruto e forma de uma avaliação tradicional preocupada com a formalização e rankings e hierarquias entre os estudantes. E menos, bem menos, preocupada em avaliar, acompanhar e melhorar o desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes pelos cursistas.

2. O Curso de Ciências Econômicas e as prática avaliativas

O ensino de graduação mediado por tecnologia é realizado por uma equipe constituída por distintos profissionais que atuam nas áreas tecnológica, administrativa e didático-pedagógica. A equipe técnica e a infraestrutura constituem-se de uma Coordenação de Curso composta por três docentes do quadro efetivo da UEA, os serviços de duas empresas privadas: a **Jobast**, incumbida dos serviços de produção do material didático-midiático do curso, inclusive a adaptação – roteirização aulas – das aulas expositivas para o formato adequando à transmissão televisiva; e, a **Huges** que fornece o serviço de transmissão de dados sobre o qual opera a Plataforma IPTV¹²³⁴. Este é o formato da infraestrutura técnica e tecnológica sobre a qual se alicerça o modelo de ensino presencial mediado por TIC.

¹²³⁴ Universidade Federal de São Carlos

As aulas são produzidas e apresentadas por Professores Titulares contratados pela UEA especificamente para ministrar os componentes curriculares em módulos de 60 (sessenta) horas/aulas. A equipe se completa com um quadro de Professores Assistentes contratados, temporariamente, através de Processo Seletivo Simplificado para desenvolverem atividades acadêmicas e administrativas nos centros, núcleos e polos da UEA no interior do estado. Assim, tem-se o corpo docente que ensina e avalia o aprendizado dos estudantes do Curso nos 15 polos onde se estudam as turmas (Santos & Salazar, 2012).

Os componentes curriculares são trabalhados em sistema modular através de aulas expositivas apresentadas pelos Professores Titulares e retransmitidas em um sistema via satélite sobre a Plataforma IPTV para os quinze municípios. Em sala, o Professor Assistente acompanha os alunos diariamente no ato de assistir às aulas, participar das interações dos estudantes com os professores titulares através de vídeo conferências e *chats* permitidos pelo IPTV, e, principalmente, realizar as avaliações de aprendizado por meio da aplicação dos instrumentos previstos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

2.1) O conceito de avaliação determinado no PPC do Curso de Ciências Econômicas

O PPC atende às normas vigentes especialmente, a Resolução 04/2007, da Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece o perfil do egresso, no seu Art. 3º, e as habilidades e competências do Economista, no Art. 4º. Do mesmo modo, a proposta pedagógica do PPC apresenta todos os elementos previstos no texto dos Artigos 6º ao 10º da referida norma do CNE. Por fim, nas seções 3.7 e 3.8 o PPC insere os aspectos gerais da mediação do ensino por TIC, expondo os meios, os recursos humanos e os procedimentos que constituem a essência deste processo de ensino (Amazonas, 2010).

Como vimos acima, o PPC segue as diretrizes da Resolução 4, editada em 13 de julho de 2007, pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no que diz respeito às diretrizes curriculares dos Cursos de Ciências Econômicas. Vamos detalhar estes aspectos. Os Artigos 3º e 4º desta Resolução estabelecem os parâmetros em termos de habilidades e competências que devem compor o perfil profissional dos egressos dos cursos. À frente, o Artigo 5º sugere uma estrutura básica de currículo na encontra-se o bloco Conteúdos de Formação Teórico-Quantitativo, no qual as instituições de ensino devem alocar ao menos 20% da carga horária letiva. Por fim, mas não menos importante, o Artigo 9º determina as diretrizes do sistema de avaliação:

As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, internas e externas, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação e consolidação do perfil do formando. (Grifos nossos). (MEC, 2007: 4).

Note-se que fica estabelecida uma responsabilidade bem específica para o sistema de avaliação do curso em relação ao se a norma denomina “consolidação do perfil”. A mesma norma, ao atribuir maior carga-horária ao Bloco Teórico-Quantitativo, indica, ainda que indiretamente, a prioridade da formação de profissionais dotados de competências e habilidades teórico-quantitativas. Portanto, percebe-se como

crucial verificar se o que está prescrito é, de fato, posto em prática e, se quando praticado, é efetivo e eficaz em suas estratégias e instrumentos.

Por outro lado, cabe especular se, ao invés das estratégias tradicionais de avaliação, não seria mais adequado para estes fins o emprego do que Perrenoud (1999) denomina **avaliação formativa** na qual os docentes podem regular o processo de aprendizagem em nível individual. Contudo, isto, como ressalva o próprio autor, exigiria uma inflexão na pedagogia subjacente ao processo de ensino.

A ideia de avaliação formativa, segundo Perrenoud (1999), exige uma observação mais metódica dos educandos de modo que se torne possível uma intervenção didático-pedagógica mais sistemática e individualizada. Isto com a finalidade de otimizar a aprendizagem, ou seja, contribuir para a formação de um perfil profissional adequado aos parâmetros exigidos seja pelas diretrizes curriculares ou mesmo pelo mercado de trabalho.

2.2) As práticas avaliativas dos componentes curriculares: uma leitura crítica

O sistema de avaliação consta na seção 2.5.4 do PPC e desdobra-se em avaliação institucional e avaliação do rendimento escolar. Apenas esta última nos interessa neste trabalho. Neste sentido, o PPC estabelece como categorias o **aproveitamento escolar** e a **frequência**. O índice de frequência não pode ficar abaixo de 75% da carga horária de 60 horas letivas. Todavia, em se tratando de avaliação do desenvolvimento de competências e habilidades, interessa-nos mais a estratégia de avaliação do aproveitamento escolar.

As avaliações de aproveitamento escolar são elaboradas pelos Professores Titulares e remetidas para aplicações presenciais coordenadas pelos Professores Assistentes. Porém, há regras bem específicas.

O sistema consiste numa estratégia centrada basicamente em provas e testes individuais e sem consulta ao material didático e apontamentos. Então, tem-se duas Avaliações Parciais – AP 1 e AP 2 – e uma Prova Final (PF). As AP 1 e 2 são intercaladas por uma sequência de atividades em grupo e/ou testes. Estas atividades em grupo denominam-se Dinâmicas Locais (DL) que são exercícios e testes aplicados diariamente durante as aulas e valem notas de 0 a 0,5 pontos cada, até o total máximo de 2,0 pontos. Há ainda uma aula de revisão no dia anterior à aplicação das provas na qual se aplica um Exercício de Revisão que pode render 0,5 pontos para complementar uma nota obtida abaixo da média exigida que é de 6,0 pontos. As Notas das Avaliações Parciais (NAP1 e NAP2) resultam, portanto, da soma das notas das DL com as notas obtidas nas AP propriamente ditas.

Estes são a estratégia e os instrumentos que constituem o sistema de avaliação pelos quais se distribui uma pontuação de 0 a 8 pontos para as AP, nota complementada por uma pontuação de 0 a 2 pontos para as DL, resultando num escore mínimo de 0 pontos e máximo de 10 pontos em cada AP. Incluem-se nesta pontuação as notas de até 0,5 pontos atribuídas pelos Exercícios de Revisão realizados antes das AP. A nota da Prova Final (NPF) possui um escore que varia de 0 a 10 pontos e na sua composição não entram mais notas de outras atividades, exceto o 0,5 ponto atribuído pelo Exercício de Revisão anterior à respectiva prova.

Estas notas geram uma Média Final (MF) calculada a partir da seguinte equação:

$$MF = \frac{MAP}{2} + NPF \quad (1)$$

Onde,

$$MAP = NAP1 + NAP2$$

(2)

Assim, neste sistema, o estudante que obtém em todas as AP e na PF uma nota superior a 6,0 pontos é considerado aprovado, isto é, demonstra ter desenvolvido as competências e habilidades previstas nos objetivos do Plano de Ensino do componente curricular.

A questão é: *este sistema de fato consegue atender às exigências previstas na Resolução 04/2007 do CNE e no PPC do Curso?* As notas podem mostrar que sim, mas as observações das condutas na sala de aula evidenciam que não. Em geral, os estudantes trocam muitas informações durante as avaliações individuais e recorrem a consultas não permitidas, o que pode ser considerado uma normalidade em situações de avaliação desta natureza. Haja vista que, além de suscitar deliberadamente erros (Perrenoud, 1999), esta modalidade de avaliação instiga a burla (Barbosa, 2009). Por outro lado, quando colocados diante de temas e problemas que exigem o recurso às competências e habilidades teórico-quantitativas, é comum não se lembrarem do que já “demonstraram” ter aprendido.

A fim de analisar os resultados produzidos por este sistema de avaliação elaborou-se um painel de dados com base nos escores individuais obtidos pelos educandos da turma de Ciências Econômicas de Manacapuru em quatro componentes curriculares do bloco Teórico-Quantitativo: Microeconomia, Macroeconomia, Estatística Aplicada à Economia e Métodos de Análise Financeira. Os dois primeiros componentes são da base teórica fundamental das Ciências Econômicas e são essencialmente baseados em raciocínios conceituais expressos através da formulação matemática. Os dois últimos representam dois aspectos estruturais dos métodos quantitativos: a) a Estatística Aplicada à Economia apresenta ao educando os instrumentos de coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos para efeitos de pesquisas científicas ou empresariais; b) os Métodos de Análise Financeira exigem o conhecimento de conceitos de teoria econômica e de técnicas de matemática e estatística para analisar fluxos de caixa decorrentes de investimentos econômicos. Portanto, estes componentes curriculares representam muito bem aspectos das competências e habilidades que constituem o subconjunto Teórico-Quantitativo inerente ao perfil do egresso dos programas de graduação em Ciências Econômicas.

Tabela 1 - Notas atribuídas por meio dos instrumentos de avaliação da aprendizagem - média, desvio padrão, valores máximos e mínimos – Componentes Teórico-Quantitativos - Turma de Ciências Econômicas de Manacapuru

INSTRUMENTO AVALIATIVO	AP1	DL1	NAP 1	AP2	DL2	NAP 2	MAP	NPF	MF
MICROECONOMIA									
MEDIA	5,74	0,30	6,29	6,75	1,14	8,10	7,20	7,80	7,50
DESVIO PADRAO	2,42	0,56	2,67	2,05	0,93	2,75	2,58	2,36	2,30
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	0,42	1,86	0,42	0,30	0,82	0,34	0,36	0,30	0,31
MÁXIMO	8,00	2,00	10,00	8,00	2,00	10,00	10,00	10,00	9,99

MÍNIMO	0,10	0,00	0,25	1,10	0,00	1,10	0,68	0,28	1,39
MACROECONOMIA									
MEDIA	5,54	0,96	6,50	7,04	1,28	8,32	7,41	7,60	7,50
DESVIO PADRAO	1,44	0,75	1,68	0,95	0,72	1,16	1,10	1,41	1,12
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	0,26	0,79	0,26	0,13	0,56	0,14	0,15	0,19	0,15
MÁXIMO	7,50	2,00	9,50	8,00	2,00	10,00	9,25	10,00	9,60
MÍNIMO	2,00	0,00	2,00	5,00	0,00	6,00	4,95	4,60	4,78
ESTATÍSTICA APLICADA À ECONOMIA									
MEDIA	5,19	1,15	6,34	7,02	1,08	8,09	7,21	8,00	7,61
DESVIO PADRAO	0,65	0,73	0,93	1,68	0,73	2,13	1,30	1,60	1,18
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	0,12	0,63	0,15	0,24	0,68	0,26	0,18	0,20	0,16
MÁXIMO	7,50	2,00	8,50	8,00	2,00	10,00	8,75	10,00	9,25
MÍNIMO	4,50	0,00	5,00	2,80	0,00	2,80	4,15	2,00	4,00
MÉTODOS DE ANÁLISE FINANCEIRA									
MEDIA	7,93	1,74	9,67	8,11	n.d.	8,11	8,89	8,98	8,93
DESVIO PADRAO	0,23	0,55	0,66	2,21	n.d.	2,21	1,23	1,30	1,04
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	0,03	0,32	0,07	0,27	n.d.	0,27	0,14	0,14	0,12
MÁXIMO	8,00	2,00	10,00	10,00	n.d.	10,00	10,00	10,00	10,00
MÍNIMO	7,00	0,00	8,00	0,00	n.d.	0,00	5,00	6,00	6,31

Fonte: Registro de notas e frequência, 2012.

Legenda: AP 1 – nota parcial obtida na Avaliação Parcial 1; DL 1 – nota total obtida na sequência de Dinâmicas Locais anteriores à AP 1; NAP1 – nota completa da AP 1=nota parcial obtida na AP 1+nota parcial obtida na série de Dinâmicas Locais anteriores à AP1; AP 2 – nota parcial obtida na Avaliação Parcial 2; DL 2 – nota total obtida na sequência de Dinâmicas Locais anteriores à AP 2; NAP1 – nota completa da AP 2=nota parcial obtida na AP 2+nota parcial obtida na série de Dinâmicas Locais anteriores à AP2; MAP – média das AP ; NPF – nota da Prova Final; e MF – média final.

A Tabela 1, acima, apresenta uma síntese elaborada a partir dos escores individuais obtidos nas avaliações pelos estudantes do grupo estudado. A partir destes dados obtiveram-se valores para as médias das notas obtidas como resultado das aplicações de cada instrumento avaliativo, bem como os respectivos desvios-padrões, coeficientes de variação e os valores máximos e mínimos. Estes valores evidenciam que, não obstante os escores máximos tenham sido eventualmente alcançados, as médias ficam próximas ao escore

mínimo para a aprovação – 6,0 pontos. Por sua vez, os valores dos desvios-padrões e dos coeficientes de variação denotam uma significativa dispersão das notas em torno das médias, oscilando com mais intensidade nos três primeiros componentes e com menor intensidade no caso do quarto componente. Isto reproduz, nos casos analisados, a hierarquização típica resultante da aplicação deste modelo de avaliação (Perrenoud, 1999).

Note-se, contudo, que os três primeiros exigem níveis elevados de abstração associados ao domínio de conceitos de teoria econômica e aplicações matemáticas; enquanto o quarto componente possui um caráter mais aplicado. Depreende-se deste aspecto intrínseco dos componentes sob análise que os três primeiros exigem mais em termos de competências e habilidades de natureza teórica e quantitativa e, deste modo, impõem mais dificuldade ao aprendizado. Por outro lado, o quarto componente, ao centrar-se na mecânica de aplicação de rotinas de análise, exige menos a capacidade de abstração e mais a de assimilar e repetir procedimentos.

Os resultados da Tabela 1 corroboram esta conjectura na medida em que se observam: a) a elevação das médias das notas e das notas mínimas obtidas no componente Métodos de Análise Financeira quando comparadas aos valores obtidos nos três outros componentes curriculares; b) a elevação das médias das notas a partir da AP 1 para uma estabilização pouco acima do escore mínimo para aprovação – 6,0 pontos. Infere-se que as competências e habilidades exigidas nos três primeiros componentes são mais difíceis de desenvolver no caso dos componentes Microeconomia, Macroeconomia e Estatística Aplicada à Economia. Este nível de dificuldade se reduz no caso do componente Método de Análise Financeira. Uma vez mais, tem-se percepções interessantes proporcionadas pelo sistema de avaliação *tradicional*, na acepção de Perrenoud (1999)

Em suma, as notas, para além das aprovações e reprovações, indicam, como assevera Perrenoud (1999), uma hierarquização entre os educandos, mas não viabiliza uma abordagem formativa e reguladora. Isto porque a simples aprovação parece satisfazer os avaliados e os avaliadores, ainda que tal aprovação tenha ocorrido de modo precário e não se tenha clareza sobre o quando o educando evoluiu em termos de consolidação das habilidades e competências que o programa de graduação se propõe a proporcionar. Ao enfrentar estas dificuldades, os docentes, presos na “grade curricular” em termos de métodos de ensino e avaliação, bem como no tocante ao cronograma do curso, seguem a trajetória apontada por Vasconcelos (2000), limitando-se a buscar técnicas mais convenientes ao modelo de ensino mediado por TIC.

Contudo, as inquietações da maioria dos docentes não cogitam reformulações na lógica do sistema de avaliação, pois parecem não perceber que este sistema é um resultado social e histórico. Pelo contrário, priorizam-se os ajustes paliativos nos instrumentos e o reforço dos procedimentos de coerção sobre condutas dos educandos que indicam eventuais tentativas de subversão das regras impostas pelas estratégias de avaliação. Raramente, observam-se questionamentos sobre os aspectos didático-pedagógicos que embasam os formatos de ensino e de avaliação da aprendizagem.

3. A percepção dos educandos

E quanto aos sujeitos deste processo, os educandos? Como percebem a ação e os resultados do sistema de avaliação que tem a função de verificar o desenvolvimento das suas competências e habilidades? O intuito de registrar e apreender as percepções destes sujeitos nos levou a solicitar que, voluntariamente,

responderem a uma série de questões cujas respostas foram estruturadas no formato de escalas partindo de 0 – o pior escore – e chegando a 5 – o melhor escore.

A primeira série de questões teve como objetivo registrar a percepção que os educandos têm sobre a capacidade avaliativa dos instrumentos empregados para avaliar o seu aproveitamento escolar. Assim, os enunciados das questões constavam da indagação específica sobre os três instrumentos utilizados: **Dinâmicas Locais**, **Avaliações Parciais 1 e 2** e a **Prova Final**. Em resposta, os educandos atribuíram escores conforme a escala apresentada no parágrafo anterior.

Este procedimento resultou nos dados apresentados e analisados a seguir.

Questão 1) Atribua escores de 0 (pior escore) a 5 (melhor escore) para os aspectos abaixo em termos de **capacidade de avaliação do desenvolvimento de competências para a utilização dos conceitos teóricos fundamentais das ciências econômicas**.

Os registros da pontuação obtida nesta questão estão resumidos na Tabela 2, abaixo.

Tabela 2 – Percepção sobre a capacidade de avaliação – competências para utilização de conceitos teóricos fundamentais das Ciências Econômicas							
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	ESCALAS						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
Dinâmicas Locais	0	0	1	5	7	4	17
Frequência relativa	0%	0%	6%	29%	41%	24%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	6%	35%	76%	100%	
Avaliação Parciais – AP 1 e AP 2	0	0	1	3	8	5	17
Frequência relativa	0%	0%	6%	18%	47%	29%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	6%	24%	71%	100%	
Prova Final	0	0	0	4	8	5	17
Frequência relativa	0%	0%	0%	24%	47%	29%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	0%	24%	71%	100%	

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os dados evidenciam que os educandos consideram o sistema de avaliação significativamente capaz de cumprir seus objetivos, pois a maior **frequência relativa** média concentra-se na *escala 4*, com 45% das escolhas. Enquanto isto, a **frequência acumulada** média de 73% das respostas no nível da mesma *escala 4*. Em princípio, pode-se conjecturar que estes estudantes consideram os instrumentos de avaliação eficazes para verificar o seu desenvolvimento profissional.

Questão 2) *Atribua escores de 0 (pior escore) a 5 (melhor escore) para os aspectos abaixo em termos de capacidade de avaliação do desenvolvimento de competências para a empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos.*

A Tabela 3, abaixo, sistematiza as pontuações distribuídas entre as escalas resultantes das respostas obtidas.

Tabela 3 – Percepção sobre a capacidade de avaliação – habilidade para empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos							
INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	ESCALAS						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
Dinâmicas Locais	0	0	2	4	8	3	17
Frequência relativa	0%	0%	12%	24%	47%	18%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	12%	35%	82%	100%	
Avaliação Parciais – AP 1 e AP 2	0	0	0	4	9	4	17
Frequência relativa	0%	0%	0%	24%	53%	24%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	0%	24%	76%	100%	
Prova Final	0	1	0	3	9	4	17
Frequência relativa	0%	6%	0%	18%	53%	24%	100%
Frequência acumulada	0%	6%	6%	24%	76%	100%	

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Assim como na Questão 1, as escolhas seguem concentradas na *escala 4*. Este nível alcançou uma **frequência relativa** média de 51% das opções e atingiu uma **frequência acumulada** média de 78% das escolhas. Fica evidente que, como no item anterior, os educandos tem uma percepção significativamente positiva sobre os instrumentos de avaliação empregados no Curso.

Nas duas questões, um percentual significativo das respostas se concentra nas *escalas 3, 4 e 5* com predominância significativamente da *escala 4* – com 48%, em termos de **frequência relativa** média para os dados dos dois conjuntos de dados. As *escala 3 e 5*, alcançaram **frequências relativas** médias de 23% e 25%, respectivamente. Daí depreender-se que os educandos têm uma avaliação positiva significativa sobre os instrumentos de avaliação que monitoram o desenvolvimento das suas competências e habilidades no campo dos conhecimentos teórico-quantitativos.

O segundo grupo de questões teve como objetivo apreender a percepção dos educandos quanto ao sistema como um todo no sentido da sua capacidade de contribuir para a formação das competências e habilidades em questão neste trabalho.

Questão 3) O Sistema de avaliação do curso é **eficaz em desenvolver nos estudantes a competência para capacidade utilizar conceitos teóricos fundamentais da ciência econômica.**

Questão 4) O Sistema de avaliação do curso é **eficaz em desenvolver nos estudantes a habilidade para empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos.**

A Tabela 4 apresenta as a distribuição das escolhas constantes nas respostas dos educandos.

Tabela 4 – Percepção sobre a eficácia do Sistema de Avaliação – Curso de Ciências Econômicas							
ASPECTO DA EFICÁCIA DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	ESCALAS						TOTAL
	0	1	2	3	4	5	
Para avaliar o desenvolvimento da competência para utilizar conceitos teóricos fundamentais das Ciências Econômicas	0	0	1	2	10	4	17
Frequência relativa	0%	0%	6%	12%	59%	24%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	6%	18%	76%	100%	
Para avaliar o desenvolvimento da habilidade para empregar formulações matemáticas e estatísticas na análise dos fenômenos econômicos	0	0	0	5	9	3	17
Frequência relativa	0%	0%	0%	29%	53%	18%	100%
Frequência acumulada	0%	0%	0%	29%	82%	100%	

Fonte: Pesquisa de campo, 2013.

Os resultados obtido mantem-se na mesma trajetória das questões 1 e 2: concentram-se na *escalas 4*, que alcançou uma **frequência relativa** média de 56%, incluindo-se os dois padrões de respostas apresentados na Tabela 4. As *escalas 3 e 5* atingiram **frequências relativas** médias de 21%, ambas. Até a *escala 4*, tem-se uma **frequência acumulada** média de 79%, o que define um padrão de escolhas dos estudantes indicativo da sua avaliação positiva significativa sobre os instrumentos de avaliação do processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades.

É importante ressaltar dois pontos sobre o contexto no qual estes dados foram obtidos.

O primeiro diz respeito à trajetória dos estudantes envolvidos na pesquisa. É possível que as respostas destes estudantes tenham sido influenciadas pela sua trajetória no sistema educacional brasileiro, onde é pouco provável que tenham conhecido ou sido avaliados por outro modelo essencialmente distinto de sistema de avaliação. Portanto, o sistema em questão é bastante similar aos que se relacionaram ao longo das suas experiências educativas e, deste modo, não tem uma referência alternativa como parâmetro para uma avaliação crítica.

O segundo ponto está relacionado ao conhecimento que os estudantes respondentes têm sobre o PPC e o sistema de avaliação. Em geral, as palestras introdutórias, guias acadêmicos e as normas que disciplinam

os processos avaliativos, por direito, devem ter como finalidade disseminar as informações elementares entre os discentes. Mas não é certo que estas comunicações tenham eficácia para o que contribui a pouca atenção que os estudantes, em sua maioria, dedicam à compreensão das normas e procedimentos. Assim, é muito provável que estes sujeitos da pesquisa tenham pleno conhecimento dos processos avaliativos em questão.

É provável que a conjunção destes aspectos tenha contribuído para a conformação do padrão de respostas obtido, mas não é suficiente para invalidar a investigação. Isto porque, analisados à luz dos referenciais teóricos da pesquisa, indicam um caso concreto do posicionamento dos estudantes frente ao sistema avaliativo com o qual se defrontam. O Curso, seguindo a trajetória tradicional discutida por Saul (2010) e Perrenoud (1999), impõe um sistema de avaliação com fundamentos e práticas tradicionais. Os estudantes e professores imersos no contexto não conseguem perceber a complexidade das relações sociais e políticas que estão subjacentes e manifestas no funcionamento deste sistema (Vasconcelos, 2010,2000). Portanto, restam-lhes apenas as estratégias adaptativas, pois não podem por sua vontade alterar o modelo de avaliação, e muito menos produzir um juízo crítico sobre a sua natureza e as limitações didático-pedagógicas.

Conclusão

Ao repor os problemas que nortearam esta pesquisa, consideramos seus aspectos centrais:

- a) a capacidade do ensino mediado por TIC, na área do conhecimento das Ciências Econômicas, permitir o desenvolvimento de aspectos específicos do perfil do egresso ao longo da formação dos estudantes de graduação;
- b) a efetividade do sistema de avaliação para monitorar, corrigir desvios e consolidar competências e habilidades constitutivas deste perfil do egresso, e relacionadas com os aspectos teórico-quantitativos que integram o rol de aptidões do Bacharel em Ciências Econômicas.

Os resultados mostram que o modelo de ensino em questão, ainda que estruturado sobre as novas tecnologias – especificamente as TIC, mantém-se refém dos modelos tradicionais de ensino e avaliação do aprendizado. A didática encontra-se extremamente centrada em aulas expositivas e a avaliação se reduz à aplicação de testes e provas, rerepresentados pelas Dinâmicas Locais, Avaliações Parciais e Provas Finais. Portanto, é pouco provável que haja alguma evolução na direção de uma avaliação formativa. Ao contrário, percebe-se uma inclinação em prol de um sistema formal e hierarquizante cuja capacidade de avaliar e consolidar o desenvolvimento das competências e habilidades, especificamente, no tocante aos aspectos teórico-quantitativos.

Considerando as análises de Perrenoud (1999) e Vasconcelos (2010, 2000) é evidente que o emprego das TIC não foi acompanhado de uma mudança didático-pedagógica e isto fica evidente pelo modelo de avaliação nitidamente tradicional. Neste sentido, o Curso mantém-se nas trajetórias de organização de currículos de cunho tradicional apontadas por Saul (2010). Estes fatos são indicadores de que o uso de novas tecnologias por si só não é transformador em termos da essência dos processos didático-pedagógicos. Uma mudança desta dimensão e natureza envolveria a discussão ampla sobre o conceito e

elaboração do currículo do Curso, o que exigiria a concepção e a prática de uma avaliação formativa focada sobre habilidades e competências, especialmente no monitoramento e na sua consolidação individual.

A atitude proativa dos agentes do processo, tais como coordenadores, professores e estudantes seria e é crucial neste processo. Porém, como esperar iniciativas destes se os mesmos tem dificuldades para compreender as complexas relações sociais que os envolve e lhes impõe o modelo tradicional vigente? Muito mais conveniente parece ser utilizar sistema de avaliação para impor uma disciplina duvidosa e criar as hierarquias típicas, em detrimento de avanços em direção a modelos formativos e reguladores da aprendizagem.

O que se pode concluir da investigação deste problema é que o sistema avaliativo em prática apenas evidencia o quão distante se está deste marco transformador. Tal constatação é estimuladora de investigações mais experimentais que concebam e apliquem modelos de avaliação alternativos baseados no conceito de avaliação formativa e reguladora da aprendizagem.

Referências bibliográficas

Amazonas (2010). Universidade do Estado do Amazonas. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas. Manaus, AM: UEA.

Brasil (2007). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 2007. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 2007. Seção 1. 22-23.

Perrenoud, Philippe (1999). Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

Santos, Jessé Rodrigues dos, & Salazar, Deuzilene Marques (2012). O ensino presencial de graduação mediado por tecnologia: a experiência no município de Manacapuru (AM). Anais do IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação Região Norte e do IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Pará. Santarém. UFOPA; ANPAE.

Saul, Ana Maria (2010). Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação do currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Tyler, R. W, (1949). Basic principles of curriculum and instruction. Chicago: The University of Chicago.

Vasconcellos, Celso dos Santos (2000). Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad.

____ (2010). Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 11. ed. São Paulo: Libertad.

Barbosa, Evandro Brandão (2009). “Cola” em sala de aula: a taxionomia é o antídoto. Retirado em setembro 15, 2012 de <http://www.administradores.com.br>

Universidade Aberta do Brasil: Reforma do Estado e Expansão da Educação a Distância

João dos Reis Silva Júnior, Tânia Barbosa Martins¹²³⁵

Resumo

O artigo discute sobre o contexto histórico das últimas décadas no Brasil, considerando a Reforma do Estado e as repercussões na universidade pública que contribuiu com a expansão do ensino a distância e a institucionalização da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Para apreender essa articulação realizou-se análise dos dados do Censo da Educação Superior e utilizou-se de autores do campo da educação e da economia política. Nessa ótica, parte-se da compreensão de que a ênfase colocada na educação a distância nas instituições públicas estatais relaciona-se diretamente ao contexto de expansão do ensino superior por meio da reforma do aparelho do Estado. Sob tal perspectiva a educação a distância só pode ser compreendida de forma articulada à discussão sobre a Reforma do Estado regulada por um novo modelo de gestão. Ao refletir sobre esse processo é necessário tornar explícito o lugar do aparelho de Estado e das Universidades nesse projeto de sociedade. Conclui-se que, nesse cenário, uma das vias de expansão do ensino superior no Brasil ocorre de fato por meio do ensino a distância. Em geral, houve um crescimento contínuo e elevado em todo o conjunto dos elementos que caracterizam o ensino a distância. Além disso, observa-se que a educação a distância por meio da UAB promove uma diversificação do sistema, cria um novo tipo de Instituição de Ensino Superior (IES) com nova modalidade de ensino nas universidades públicas, legitimando a construção de um novo paradigma de universidade.

Palavras-chave: Reforma do Estado, Educação Superior, Expansão, Educação a Distância, Universidade Aberta do Brasil

Introdução

As mudanças nas formas de controle e regulação sociais na década de 1990 apresentam-se em categorias mais desenvolvidas e visíveis na atualidade, especialmente numa série de ações do governo federal com o objetivo de expansão do ensino superior. A educação a distância (EaD) configura-se como uma das privilegiadas frentes da expansão da educação superior. Com base na literatura sociológica e educacional a discussão e a ênfase colocada na EaD nas instituições públicas estatais, que tem na Universidade Aberta do Brasil (UAB) a sua expressão mais acabada, se relaciona diretamente ao contexto de expansão do ensino superior por meio da reforma do aparelho do Estado.

Sob tal perspectiva parte-se da premissa de que a compreensão da educação a distância só pode ser pensada de forma articulada à discussão sobre a Reforma do Estado regulada por um novo modelo de gestão. Ao refletir sobre esse processo é necessário tornar explícito o lugar do aparelho de Estado e das Universidades nesse projeto de sociedade. O propósito é compreender o contexto histórico das últimas décadas no Brasil tendo como frente representativa o lugar ocupado pela Universidade Aberta do Brasil nesse processo de transformações sociais via universidade.

¹²³⁵ Secretaria da Saúde do Estado da Bahia

Reformas institucionais e repercussões na universidade pública na década de 1990

O principal marco das transformações que permite compreender o contexto atual das políticas públicas no Brasil refere-se à década de 1980. Segundo Silva Júnior, Kato e Santos (2010) essa década pode ser caracterizada por uma contradição posta pelo processo de redemocratização e por uma grave crise para a economia brasileira. A crise que se instalou no Brasil na década de 1980 está diretamente relacionada à crise econômica que a sociedade herdou das equivocadas políticas econômicas postas em ação durante a Ditadura Civil-militar de 1964 a 1984. A passagem do poder dos militares para os civis foi uma inteligente engenharia política que resultou na crise econômica gerada pelos militares que é colocada nas mãos dos civis na década perdida segundo os economistas. Na década de redemocratização, os cientistas políticos confirmam essa visão. A ofensiva a essa contradição resultou num processo de reformas institucionais e mudanças sociais produzidas durante a década de 1990, que teve seu início e sua institucionalização no governo de Fernando Henrique Cardoso.

As estratégias de superação dessa crise caracterizar-se-iam por uma reestruturação produtiva guiada pelos princípios do monetarismo. Em conformidade Paulani (2008: 110) relata que o aparelho de Estado depois da reforma em 1995 corresponderia ao “estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade”. Para alcançar esse estágio seria necessário um aparelho de Estado, com um mínimo gasto público, indutor da privatização em geral das empresas estatais e abrindo-se à economia ao mercado. A esse conjunto de princípios juntaram-se regras de juros, câmbio e finanças públicas. O monetarismo se colocou como paradigma para gestão do fundo público. O capital financeiro passou a ser o instrumento macrogestor da economia global também com base no monetarismo. Diferentemente do Estado do bem-estar social, o atual modelo de Estado condiciona sua política econômica essencialmente em benefício dos interesses dos grupos capitalistas na esfera financeira e de produção de valor a fim de construir uma nova hegemonia do capital capaz de garantir um novo salto em relação à acumulação capitalista. Desse modo, as operações processadas pelo Estado no setor produtivo visam garantir diretamente os interesses da dominação financeira (Paulani, 2008: 120).

Na década de 1990 o referido ideário é reafirmado no conjunto de medidas formuladas pelo Consenso de Washington. Segundo Fiori (1995: 233) em 1993 o *Institute for International Economics* de Washington sob a direção de Fred Bergsten, reuniu especialistas e representantes de vários países da Ásia, África e América Latina, em torno do documento escrito por John Williamson. O objetivo da reunião residia na discussão das circunstâncias mais favoráveis que poderiam resultar no apoio político para implantar um programa de estabilização em nível mundial. As conclusões resultaram no documento denominado Consenso de Washington. O referido documento se articula de modo preciso com o contexto de mundialização do capital.

Segundo Chesnais (1996: 54) a nova fase de desenvolvimento do capitalismo mundial que surge a partir da década de 1980, refere-se a uma reconfiguração da forma de produção e reprodução do capital em escala mundial com características específicas comparadas aos processos anteriores de expansão e desenvolvimento do capitalismo. Essa fase caracteriza-se pela concentração e centralização do capital em nível mundial sob controle e predomínio do capital financeiro, atuando particularmente por meio do investimento externo direto (IED) e não definido exclusivamente pelo comércio externo.

Chesnais (1996: 33) relata que as operações no setor produtivo estão diretamente ligadas à dominação do capital financeiro. Os efeitos desse processo resultam na enorme concentração de capital da história capitalista. Para atingir a máxima rentabilidade, os grupos multinacionais se organizam em “empresas-rede” que são empresas que instauram uma nova forma de organizar a exploração do trabalho baseada na terceirização e descentralização das operações processadas entre empresas. Em geral, as pequenas empresas advindas de diferentes localidades são subcontratadas ou tornam-se fornecedores e estabelecem uma relação com a empresa central, cuja duração é determinada pelo ciclo do produto. Desse modo, os grupos industriais buscam garantir sua hegemonia atuando por meio de acordos terceirizados e explorando recursos econômicos, humanos, naturais onde for mais favorável.

De modo geral, as empresas multinacionais iniciam um novo tipo de relações com as instituições da sociedade civil e do Estado. Silva Júnior e Sguissardi (2009: 32) relatam que o capital financeiro mediado pelas empresas e corporações passou a ocupar espaços privilegiados nas políticas dos Estados Nacionais e suas instituições. As novas políticas, por sua vez, possibilitariam às empresas adquirir liberdade de ação e todos os campos da vida social parecem submeter-se à valorização do capital.

Para Silva Júnior e Sguissardi (2001: 27) a questão principal no início da década de 1990 que se apresenta nos documentos oficiais com destaque para o Plano Diretor da Reforma do Estado é a necessidade de reconstruir o aparelho de Estado em face das consequências da crise do Estado Previdenciário, crise que teria se iniciado nos anos 1970 na Inglaterra e nos Estados Unidos. Os autores relatam que Bresser Pereira, na condição de ministro do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) no governo de Fernando Henrique Cardoso adotou mudanças significativas para reformar o aparelho de Estado brasileiro segundo a racionalidade acima apontada (Silva Júnior e Sguissardi, 2001: 32). O propósito seria transformar as universidades estatais públicas, compreendidas no âmbito dos serviços não exclusivos do Estado, em organizações sociais (fundações públicas de direito privado ou propriedades públicas não-estatal) a serem controladas por contrato de gestão.

Esse novo paradigma induziu alterações relevantes nas instituições republicanas brasileiras fundamentadas no ideário da economia de mercado, que legitima a necessidade de minimizar a área de atuação do Estado e de racionalizar os gastos públicos com base em um sistema de parceria entre Estado e mercado. O papel do Estado se restringiria à função de regulador e avaliador. Em decorrência, diversos direitos e conquistas sociais seriam regidas por um intenso processo de mercantilização.

Segundo Silva Júnior, Kato e Santos (2010) o compromisso assumido pelo Brasil no plano econômico e político foi seguido de inúmeros outros compromissos na esfera educacional. Atualmente há claramente um processo de diferenciação, diversificação e expansão das instituições de educação superior pública que flexibilizaram a estruturação da educação superior no país, rompendo com a garantia do princípio da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão como parâmetros básicos da educação superior no país. Nesse processo, as políticas governamentais segmentaram o ensino superior por meio do estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, naturalizando esse nível à função de ensino. Tal processo provoca mudanças na identidade e na função social da universidade. Em geral, as novas mudanças inibem as atividades de pesquisa para acentuarem as atividades de ensino.

É nesse contexto que várias medidas são realizadas para enfrentar os novos desafios da mundialização do capital. As conexões entre educação e o conhecimento apresentam significativa centralidade, constituindo-

se nos elementos necessários para garantir o crescimento econômico. Segundo Silva Junior, Sguissardi e Silva (2010: 10) a ciência, a tecnologia e as inovações tecnológicas são consideradas imprescindíveis no momento atual modificando a sociabilidade na direção da “sociabilidade produtiva” (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010: 10). Além de serem considerados bens econômicos necessários à produção de valor e de poder de competição dos Estados. Sua negação torna-se um grave problema político e econômico. Desse modo, do ponto de vista do capital a desqualificação passou a ser sinônimo de prejuízo para o processo produtivo. O resultado desse processo é que:

As instituições escolares – que são o lugar privilegiado da educação básica – são chamadas para ocupar o lugar central no processo de construção dessa sociabilidade; de outro, as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, modificando profundamente a natureza da instituição universitária, das instituições escolares da educação básica e, também, a do trabalho do professor. (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010: 10).

Instala-se uma contradição, a universidade contribui para o desenvolvimento econômico, porém, a sua função de crítica social e da formação do humano-genérico se debilita em razão das condições mercantis instauradas nessas instituições (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010: 10).

Segundo Lima (2006: 47) os organismos internacionais criticam os países periféricos por seus baixos níveis de escolaridade e advertem sobre a necessidade de expandir o acesso à educação para que os países periféricos se integrem ao novo contexto mundial. A alternativa proposta pelos organismos internacionais caracteriza-se por uma educação pragmática, voltadas aos interesses do capital:

As reformulações na política educacional da periferia do capitalismo segundo esses organismos internacionais devem seguir três pressupostos básicos: (a) a ampliação do acesso à educação, concebida como uma política de “inclusão social”, focalizada nos segmentos populacionais mais pobres; (b) a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior; (c) diversificação das fontes de financiamento da educação superior (Lima, 2006: 147).

É nessa conjuntura econômica, política, social e educacional que a educação a distância (EaD) é pensada para a universidade pública estatal. Uma modalidade educativa que tem como objetivo contribuir para cumprir com as demandas do mundo do capital. Nessas condições a educação assume mais a função de mercadoria ou serviço e menos um direito universal voltado para a formação humana e crítica.

A expansão do ensino a distância e a Universidade Aberta do Brasil

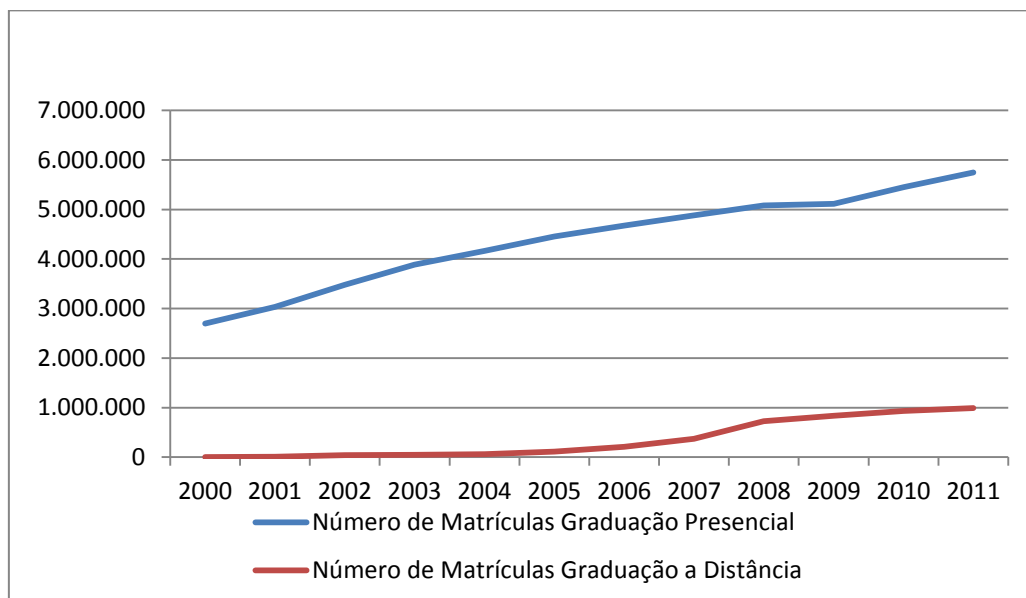
As transformações nas últimas décadas decorrentes do processo de reestruturação produtiva e Reforma do Estado apresentam como possíveis consequências à necessidade de expansão do sistema educacional superior. Em torno dessa questão surgem propostas de diversificação do sistema, criação de novos tipos de Instituições de Ensino Superior (IES) e novas modalidades de ensino e cursos. Nesse panorama, o tema do ensino a distância é uma realidade que se associa às políticas de acesso ao ensino superior. A compreensão dessa nova modalidade de ensino reveste-se de grande centralidade e torna-se mais delineada à luz dos dados estatísticos.

Os dados do Censo da Educação Superior sobre o ensino a distância demonstram os esforços por parte do governo para expandir o acesso ao ensino superior. Conforme Figura 1, a taxa média relativa de

crescimento do número de matrículas na graduação a distância em relação ao número de matrículas da graduação presencial foi consideravelmente maior. Em 2000, a participação da EaD que foi de 0,06% em relação a graduação presencial passou para 17,28% em 2011, estacionando nesses últimos três anos, num crescimento médio relativo de 17%.

Figura 1

Número de Matrículas na Graduação Presencial e a Distância (2000- 2011)

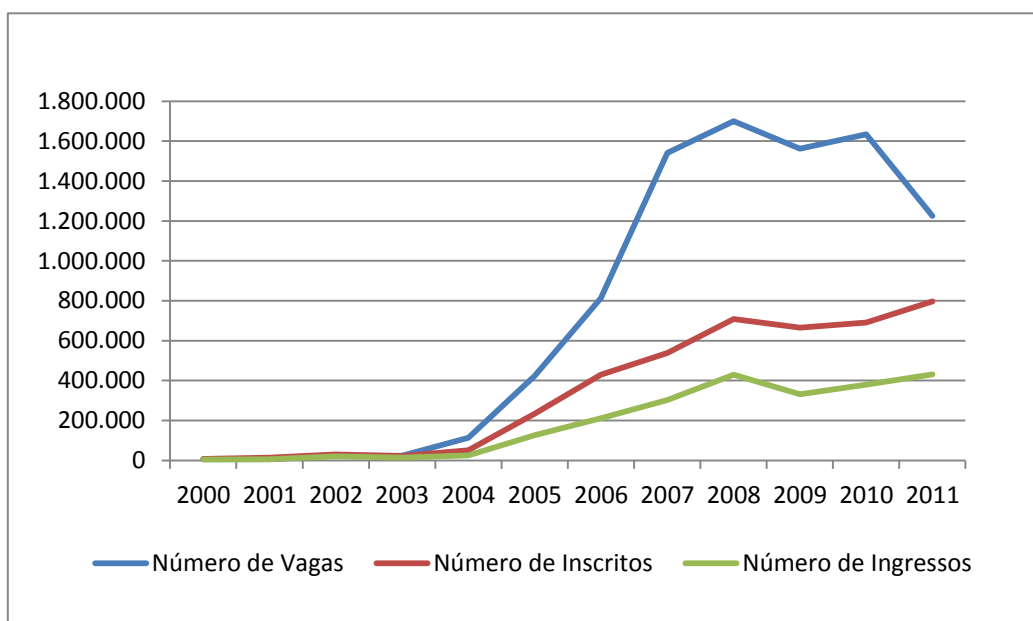


Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000 a 2011.

A EaD caminhou timidamente até 2004. Entre 2005, 2006 e 2007, com a política do governo federal de incentivar a proliferação de cursos de graduação a distância, que no âmbito federal resultou na criação da UAB em 2006, há uma quase duplicação da oferta de vagas a distância de um ano para o outro. Contudo, entre 2006 e 2010 as vagas ofertadas são sempre mais que o dobro que o de inscritos no vestibular, com exceção de 2011 onde houve uma queda na oferta de vagas. Há um leve e progressivo aumento no número de inscritos, sendo o ingresso sempre abaixo ao de inscritos, mas acompanhando as oscilações das inscrições. No progressivo aumento dos ingressantes, somente em 2009 houve uma queda com relação ao ano anterior, voltando no ano seguinte à tendência ao crescimento, igualando 2008 somente em 2011. Com o número de vagas três vezes maior que o de ingresso e com o aumento linear progressivo dos ingressos e a diminuição substancial de vagas nos últimos anos, é possível antever um momento de maior equilíbrio do sistema; revela-se, assim, atualmente, uma maior coerência entre os inscritos e ingressos e uma maior discrepância com relação à oferta de vagas.

Figura 2

Evolução do Número de Vagas, Inscritos e Ingressos (2000-2011)



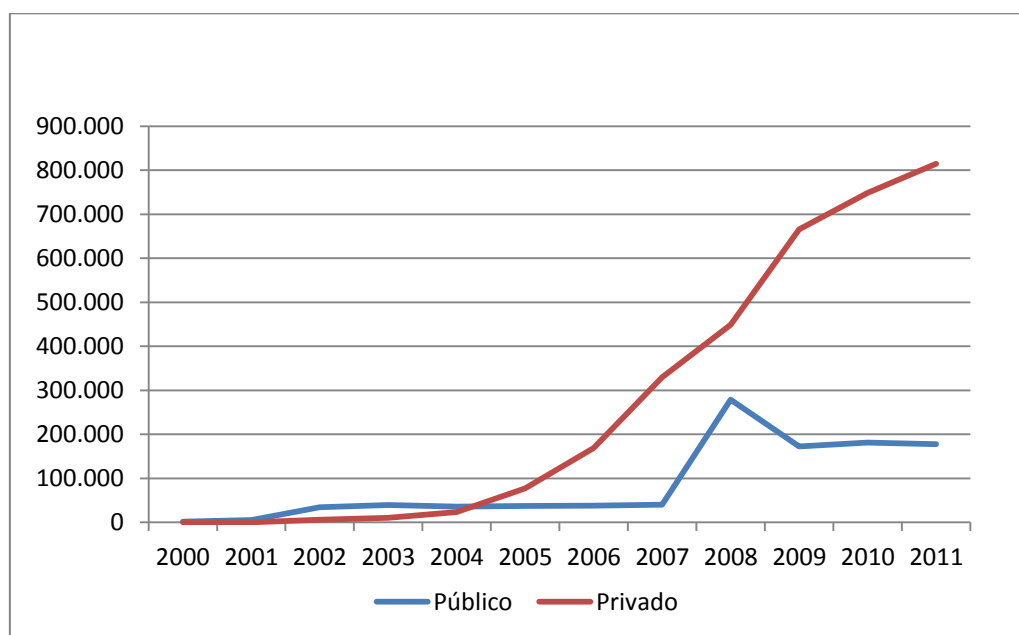
Fonte: *idem*

Ainda que contínuo e progressivo o crescimento da EaD, comparado com o ensino presencial (Figura 1) há uma tendência de crescimento do ensino a distância, o que revela que a EaD é uma das vias de expansão do ensino superior no Brasil. Em geral, houve um crescimento contínuo e elevado em todo o conjunto dos elementos que caracterizam o ensino a distância. A análise dos dados do Censo da Educação Superior confirma que o ensino a distância no âmbito das políticas educacionais brasileiras adquire uma relevância na expansão do ensino superior.

Os primeiros dados sobre o ensino a distância no Brasil só fazem parte das estatísticas oficiais do INEP em 2000, contando com 1.682 matrículas, todas na rede pública. Ao longo dos anos, houve uma inversão na participação das instituições públicas e privadas, de modo que em 2011, 82,02% das matrículas da graduação a distância encontra-se nas instituições privadas, conforme o Figura 3:

Figura 3

Evolução do Número de Matrículas Graduação a Distância Públicas e Privadas



Fonte: *Idem*

Não obstante o crescimento na rede privada ser superior ao da rede pública, essa modalidade também se amplia neste último setor, particularmente por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), criada em 2006. Conforme João Carlos Teatini, diretor de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a meta é que apenas o Sistema Universidade Aberta do Brasil alcance 600 mil alunos e 1.000 polos em 2014. O objetivo é que todas as instituições federais e estaduais participem da expansão da educação por meio da EaD (Harnik: 2013).

A UAB criada pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, apresenta-se como “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país” (Brasil, 2010). Foi idealizada no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação em 2005. É um programa da Diretoria de Educação a Distância (DED) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) em parceria com a antiga Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC). O Fórum foi coordenado pelo ministro chefe da casa civil, José Dirceu de Oliveira e Silva, com a participação de vários ministérios; de organizações científicas, acadêmicas etc.; da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e de empresas estatais brasileiras como companhias de energias térmicas e hidrelétricas, infraestruturas, bancos, processamento de dados etc. Conforme o Fórum a proposta foi fortalecer as universidades públicas e simultaneamente atender às necessidades das empresas estatais, enfatizando o papel da educação no desenvolvimento econômico brasileiro (Fórum das Estatais pela Educação, 2009).

A UAB é um programa de convênios e parcerias entre as esferas de governos (União, Estados e Municípios) com Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e Instituições Estaduais de Ensino Superior (IEES). Conforme o Fórum as empresas estatais têm uma participação efetiva e a justificativa para

tal empreendimento surge do papel que tais empresas possuem na indução do desenvolvimento articuladas com projetos de inclusão e justiça social.

O funcionamento da UAB ocorre da seguinte maneira: os municípios que desejam participar do projeto devem montar um polo presencial com laboratórios e biblioteca para os alunos e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam à disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das IFES, IEES e Instituições Municipais de Ensino Superior (IMES) de todo o país. O MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa e as universidades elaboram um projeto completo de oferta de curso superior com os polos pré-selecionados entre as cidades brasileiras. Os polos oferecem a infraestrutura física, tecnológica e pedagógica para que os alunos possam acompanhar os cursos; situam-se nas cidades selecionadas em parcerias; e, cada polo pode receber cursos de uma ou várias IES conforme as necessidades de cada região e da particularidade de cada instituição universitária. Na primeira fase de implementação da UAB (20 de dezembro de 2005 e 18 de outubro de 2006) os polos foram selecionados por editais da extinta Secretaria de Educação à Distância (SEED). Nas fases seguintes contou-se com a participação das Secretarias Estaduais de Educação, dos dirigentes das Instituições de Ensino Superior (UNDIME) e de outros representantes.

Cabe destacar que, conforme Tabela 1, a expansão do ensino superior a distância inicialmente tem como prioridade os cursos de educação. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2009, o número de vagas oferecidas, de candidatos inscritos e o número de ingressos da área de educação representam 58,16%, 62,38%, 63,45%, respectivamente, em relação ao conjunto das outras áreas, ou seja, aproximadamente 60%.

Tabela 1

Número de Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por área na educação a distância, Graduação, 2009.

Área	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Educação	1.561.715	665.839	308.340
Humanidades e Artes	70.930	8.049	4.168
Ciências Sociais, Negócios e Direito	787.307	285.216	124.647
Ciências Matemáticas e Computação	99.693	27.794	11.039
Engenharia/ Produção	28.061	11.406	3.892
Agricultura e veterinária	4.360	1.765	490
Saúde/bem estar	109.580	43.160	23.676

social			
Serviços	23.355	24.104	9.726

Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2009.

Conforme Tabela 2, em 2010 ocorre uma queda de aproximadamente 20% nos números que indicam o crescimento da área educacional em relação à soma das outras áreas. Conforme Figura 6, em 2010, o número de vagas oferecidas, o número de inscritos e o número de ingressos da área de educação representam 38,16%, 37%, 38,62%, respectivamente, em relação ao conjunto das outras áreas.

Tabela 2

Número de Vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos por área na educação a distância, Graduação, 2010.

Área	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Educação	591.008	261.106	128.235
Humanidades e Artes	26.179	3.912	1.636
Ciências Sociais, Negócios e Direito	737.265	300.473	145.715
Ciências Matemáticas e Computação	111.140	29.074	13.548
Engenharia/Produção	14.378	19.338	7.415
Agricultura e veterinária	3.790	1.574	535
Saúde/bem estar social	119.030	50.123	21.614
Serviços	31.328	25.321	13.330

Fontes: BRASIL. INEP. Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2010.

A análise desses dados demonstra a tendência de que a expansão da educação a distância que inicialmente focou nos cursos de formação de professores se estendem cada vez mais para as outras áreas. Conforme o discurso oficial o principal objetivo da UAB é de suprir a carência de professores, especialmente, nas áreas exatas e biológicas. Posteriormente, induzir a formação que contribua com o desenvolvimento regional.

No entanto, deve-se considerar que a própria legislação prevê que alguns cursos deverão ser ofertados após análises dos seus respectivos conselhos federais. Encontra-se nesses casos, os cursos de Direito, Medicina e Odontologia. De fato, até o presente, inexistem graduações nessas áreas nas instituições universitárias públicas. Todavia, existem cursos ofertados nas diversas áreas do conhecimento e a variedade de cursos é enorme.

Contudo, pode-se afirmar que nesse primeiro momento a formação de professores é uma política educacional enfatizada no Sistema Universidade Aberta do Brasil. Apesar dos relatos na mídia dos casos de sucesso, a formação a distância exigirá muito mais esforços dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para se garantir condições de formação com qualidade. Além disso, o próprio sentido de formação deve ser questionável já que as políticas educacionais públicas priorizam a formação utilitária voltada para o mercado de trabalho.

A partir de 2008, o ensino a distância nas instituições universitárias públicas aumentou consideravelmente. Os dados demonstram que até 2007 o número de matrícula não passava de pouco mais de 40.000, saltando para aproximadamente 280.000 matrículas, em 2008. Nos anos seguintes houve uma queda, chegando a 177.924 em 2011. Nos próximos anos a meta é que esse número triplique com a adesão de todas as universidades públicas (Harnik: 2013).

Após sete anos de criação da UAB e das intenções de ampliação do acesso ao ensino superior, não se pode ignorar o preconceito em relação ao ensino a distância. A preocupação é de que o ensino a distância se converta em mero instrumento de certificação da população. Recentemente, o Conselho Nacional de Biologia e Serviço Social aprovaram uma deliberação de que não seria aceito diploma de alunos do ensino a distância. Com o intuito de promover um consenso em torno do ensino a distância, o próprio MEC tem derrubado na justiça essas deliberações alegando que qualquer curso pode ser oferecido a distância desde que seja estabelecido os referências de qualidade, tais como rigor na elaboração dos projetos, material didático etc. (Mandelli, 2010).

Conforme matéria divulgada pela revista *Época*, a expansão do ensino superior está ocorrendo sem a preocupação com os elementos prioritários que garantem a qualidade: ausência de laboratórios com equipamentos, aulas oferecidas em lugares arranjados ou alugados e com professores voluntários. A falta de planejamento e improvisado pode resultar em sérias consequências:

Uma delas está relacionada aos futuros dos formandos dos novos cursos, alguns com deficiência de formação, outros com especialização em áreas para as quais não há demanda no mercado de trabalho. Outro problema poderá ser a continuidade do financiamento da expansão (Aranha, 2011: 56).

Segundo Aranha (2011: 56) a entrada de alunos na universidade pública cresceu 70% nos últimos oito anos, metade das vagas novas foram criadas em 2009, um ano antes das eleições presidenciais; e das 14 novas universidades anunciadas apenas 4 são realmente novas.

A implantação dos cursos exige altos investimentos em seu estágio inicial; nos estágios subsequentes, com o avanço do projeto é preciso considerar novos incrementos em manutenção e atualização tecnológica e a expansão das funções e qualificações docentes. Conforme Alonso (2010: 7), os municípios parceiros das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas são responsáveis pela disponibilidade física, bibliotecas, laboratórios, serviços de comunicação e pagamento de coordenadores locais. Mas que, em geral, não dispõem de condições para organizar os polos com a qualidade necessária. Além disso, o modo como é realizado o financiamento dos projetos de cursos a distância nas IES públicas exclui os alunos do orçamento geral com prejuízos para as instituições (Alonso, 2010).

Conforme a coordenação geral do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) a UAB representa uma das maiores ameaças a universidade brasileira além de levar ao

descrédito o próprio sentido do ensino superior a distância que funciona adequadamente em outros países, pois no Brasil a UAB não representaria nem mesmo uma universidade em sentido pleno, uma vez que inexistem pesquisa e extensão. As universidades europeias dispõem de corpo docente próprio e são consideradas como elemento complementar às universidades presenciais (Universidade Aberta do Brasil, 2009).

No caso do Brasil a UAB apresenta-se mais como um “programa” de educação que é agregado pelo Estado às IES; ademais não possui corpos docentes e administrativos próprios nem mesmo infraestrutura adequada e própria para garantir o pleno desenvolvimento e expansão. Conforme a Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006 seu corpo docente trabalha por intermédio de bolsas a professores e a tutores que em muitos casos nem qualificação necessária possuem em termos de formação científica, titulação e produção acadêmica.

Considerações finais

Com base no que se expôs conclui-se que o Brasil transforma-se economicamente e socialmente assumindo novas funções a fim de cumprir com as demandas do mundo produtivo. Esse processo objetiva-se com a Reforma do Estado e tem desdobramentos nas políticas de educação superior. Pode-se dizer que a expansão do acesso ao ensino superior é um fato que nas condições oferecidas constitui um dos mecanismos de concretização da reforma do Estado de manutenção e reprodução das relações sociais dominantes.

A UAB nas condições expostas é o exemplo mais concreto das mudanças desse contexto. Trata-se de um programa amalgamado à Universidade Pública Federal brasileira que cumpre a função de garantir a população o acesso ao ensino superior, no entanto, apresenta limites e contradições em relação à questão financeira e à noção de instituição educativa. Em geral, na UAB os recursos financeiros estão ligados à aprovação de projetos. Daí que o próprio futuro da UAB se esgota no modelo de financiamento atual, pois os recursos não são contínuos. Além disso, a oferta de cursos vincula-se a um número enorme de polos, que de modo geral não dispõem de condições de infraestrutura adequada e, sobretudo, desmantela a ideia de universidade, ou seja, as universidades como instituições educativas deixam de ser o centro de referência diante dos inúmeros polos espalhados pelo território. As ações nos polos, que não se constituem como universidades propriamente ditas, visam ao atendimento em massa com a criação e oferta de cursos desvinculados do ambiente escolar e acadêmico convencional.

Referências Bibliográficas

- Aranha, Ana (2011). Cadê a universidade anunciada aqui? Época. São Paulo: Editora Globo, n. 6621, 50-56.
- Alonso, Kátia (2010). A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. Educação e Sociedade. Vol. 31, n. 113, pp. 1319-1335. Retirado em Dezembro 11, 2010 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400014&script=sci_abstract&lng=pt.

- Brasil (2010). Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil. Retirado em Março 28, 2010 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2006/decreto/D5800.htm.
- Brasil. (2011). Sinopses estatísticas do Censo da Educação Superior: 2000-2011. Retirado em Março 09, 2011 de <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>.
- Chesnais, François (1995). A mundialização do capital. São Paulo: Xamã.
- Fórum das estatais pela educação (2009). Diálogo para a Cidadania e Inclusão. Retirado em Março 30, 2009 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/texto.pdf>.
- Fiori, José Luís (1995). Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. Rio de Janeiro: Insight Editorial.
- Harnik, Simone (2013). MEC promete triplicar matrículas em EAD e alcançar 600 mil alunos até 2014. Retirado em dezembro 8, 2012 de <http://noticias.bol.uol.com.br/educacao/2012/04/24/mec-promete-triplicar-matriculas-em-ead-ate-2014-e-alcancar-600-mil-alunos.jhtm>
- Kato, Fabíola, Santos, Sílvia e Martins, Tânia (2010). Da educação a distância à Universidade Aberta do Brasil: expansão anômala e repercussões no trabalho docente. In Souza, Dileno; Floresta, Maria das Graças & Silva Júnior, João dos Reis. (Orgs). Educação a Distância: Diferentes abordagens Críticas (pp.13-31). São Paulo: Xamã.
- Mandelli, Mariana (2012). Nova resolução de Biólogo barra formado a distância. Retirado em Julho 16, 2012 de <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,nova-resolucao-de-conselho-barra-biologo-formado-a-distancia,599051,0.htm>.
- Paulani, Leda (2008). Brasil delivery. São Paulo: Boitempo.
- _____ (1997). Teoria da inflação inercial: um episódio singular na história da ciência econômica no Brasil? In Lourenço, M. R. (Orgs.). 50 anos de ciência econômica no Brasil: pensamento, instituições, depoimentos. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva Júnior, João dos Reis; Sguissardi, Valdemar; Silva, Eduardo (2010). Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: Universidade e Sociedade (ANDES), Brasília, ano XIX, n. 45, 25-35.
- Silva Júnior, João dos Reis.; Sguissardi, Valdemar (2001). Novas Faces da Educação Superior no Brasil. São Paulo: Xamã.
- Sguissardi, Valdemar e Silva Júnior, João dos Reis (2009). Trabalho Intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã.
- Universidade Aberta do Brasil (2009): faz-se necessário denunciar o engodo. Retirado em Julho 2, 2013 de http://www.andes.org.br/univ_nova_engodo.htm.

A formação de docentes EAD como estratégia da política de educação permanente no Sistema Único de Saúde na Bahia

Marcele Carneiro Paim¹²³⁶, Jane Mary de Medeiros Guimarães¹²³⁷

Resumo

No estado da Bahia, o processo de implementação da Política de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde (PGTES) para os trabalhadores do Sistema Único de Saúde, envolveu uma série de ações para ampliação da oferta de qualificação e de reorganização da atenção à saúde. Nesse contexto, vale destacar a potencialidade da realização de cursos na modalidade EAD para o alcance de um maior número de profissionais qualificados no extenso território do estado, que possui 417 municípios. O estudo tem como objetivo analisar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do Curso de Mediadores de Aprendizagem, observando as características e opções metodológicas da formação de docentes EAD para atuação na área da saúde. Esse curso desenvolvido pela Escola Estadual de Saúde Pública da Bahia, que integra a Superintendência de Recursos Humanos da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, através do Programa Universidade Aberta do SUS-BA (UNASUS-BA). O curso foi formatado na plataforma Moodle, operacionalizado com duas turmas, totalizando 214 trabalhadores participantes. Os tópicos transversais entre os módulos componentes das áreas de saberes e práticas interdisciplinares do curso estruturaram a formação requerida no campo de saúde, a saber: cuidado, educação permanente em saúde, problematização, interação, formação por competências e medição da aprendizagem. O AVA era composto por dispositivos de apoio pedagógico como fóruns, chats para discussão do material didático e construção de “narrativas”, através de comunicação síncrona e assíncrona. A metodologia utilizada recorre a um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de entrevista individual e análise documental. Entre os resultados encontrados, destacam-se a formação por competências; aprendizagens significativas; contextualizadas e conectivas com os fundamentos e dispositivos pedagógicos da EAD; a experiência com a utilização de tecnologias de informação e comunicação; a formação do “mediador de aprendizagem” e especificidades do trabalhador da saúde para atuação como docente EAD. Nessa perspectiva, o trabalhador/docente da área da saúde, ao atuar como docente ead, tem uma dupla responsabilidade, que impacta diretamente na qualidade do curso e na motivação dos discentes através da utilização do trabalho como princípio educativo. Dessa forma, os saberes adquiridos no cotidiano da prática em saúde são problematizados ao longo dos processos de aprendizagem, construindo significados e propiciando uma aprendizagem coletiva, mediada por tecnologia. Logo, a utilização das tecnologias de informação e comunicação pode ser entendida como uma possibilidade de transformação do sujeito e, portanto, da sociedade em que vivemos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância. Docentes EAD. Tecnologias de Informação e Comunicação. Formação de Recursos Humanos em Saúde. Políticas de Saúde. Sistema Único de Saúde.

¹²³⁶ Instituto de Saúde Coletiva

¹²³⁷ É um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que foi desenvolvido com o objetivo de gerenciar cursos na web que se refere a parte multimídia da Internet que possibilita a exibição de páginas de hipertexto.

Introdução

O avanço nas tecnologias da informação e da comunicação (TIC) proporcionou aos homens a aquisição de novos hábitos, valores, conhecimentos e formas de pensar. Possibilitou também o acesso a informações espalhadas no mundo, alterando o conceito de espaço e tempo.

A sociedade da informação e do conhecimento implicou na ampliação da gestão de cursos oferecidos na modalidade à distância. Esta, por sua vez, exige um planejamento de educação em rede. Nesse cenário, a educação, como formadora de novas competências, e a comunicação, através dos novos artefatos tecnológicos, passam então, a se relacionar diretamente com a infra-estrutura básica para o desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, a educação a distância (EAD) é considerada uma ação educativa sistemática e intencional e possibilita através de tecnologias a interatividade e construção do conhecimento entre professores e estudantes independente do lugar e hora. Assim sendo, ao conceito de educação a distância articula-se o conceito competência, mediadas pelas habilidades computacionais, referentes ao domínio das novas tecnologias.

O papel da EAD é de fundamental importância, uma vez que o caráter interativo dos novos meios traz embutidas possibilidades de novas formas de subjetividade e de socialização. Nessa direção, é possível que a inserção das TIC às situações educativas produza novos sentidos, porquanto a interação com objetos culturais distintos impulsiona novas operações simbólicas, incidindo frontalmente na formação dos sujeitos. Por isso, é necessário pensar a EAD como uma possibilidade de prática social estruturante, transformadora, portanto, crítica, como um projeto político social local/regional/mundial.

Nesse contexto, no estado da Bahia, o processo de implementação da Política de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde (PGTES) da Secretaria da Saúde do Estado para os trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS), envolveu uma série de ações para ampliação da oferta de qualificação e de reorganização da atenção à saúde, destacando-se a potencialidade da realização de cursos na modalidade EAD para o alcance de um maior número de profissionais qualificados no extenso território do estado, que possui 417 municípios.

Mudar práticas, desenvolver atividades diversificadas e significativas, interagir, estimular a criatividade é necessário garantir aos trabalhadores um processo de educação permanente, para possibilitar a inserção de processos inovadores. Cientes de que o processo de apropriação de algo novo é longo, sendo necessário que a sua utilização passe a fazer parte da prática para, a partir daí, obter o domínio e passar a utilizá-lo no seu dia-a-dia.

Atualmente, o trabalhador da saúde se defronta com complexos desafios na sua prática face às rápidas e profundas mudanças no mundo do trabalho, que por sua vez demandam estratégias educacionais para seu enfrentamento, e essa reorientação, ajuste, inovação e/ou mesmo transformação se torna extremamente controversa e complexa.

A incorporação de várias inovações no âmbito político-gerencial, organizativo e operacional do sistema, com vistas à formulação e implementação da PGTES, que inclui, entre outras inovações a implantação do Programa Universidade Aberta do SUS Bahia (UNASUS-BA). Para atender a demanda da formação dos trabalhadores do SUS, foi desenvolvido na modalidade semi-presencial, pela Escola Estadual de Saúde Pública da Bahia Prof. Francisco Peixoto de Magalhães Neto (EESP), que integra a Superintendência de

Recursos Humanos (SUPERH) da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia (SESAB), o Curso de Aperfeiçoamento Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde.

O curso, diretamente articulado às diretrizes e objetivos da Política Estadual de Educação Permanente, teve o propósito de estimular a mudança de atitude frente ao processo de trabalho, fundamentado no aprendizado contínuo como condição necessária para o desenvolvimento do sujeito, bem como, no aprimoramento das habilidades, conhecimentos e competências que conformaram os três módulos de aprendizagem - EAD, Formação, e Políticas Públicas de Saúde.

Nesse contexto, as ações de educação continuada se caracterizam pela formação pontual com o objetivo de responder a lacunas na atuação técnica dos profissionais. Todavia, os esforços de vincular a formação e o processo ensino-aprendizagem às situações de trabalho seriam superados pelo conceito de educação permanente, que contemplaria assim, a integração de aspectos técnicos com aspectos políticos (relativos à responsabilização compartilhada entre profissionais e educadores com o processo educativo). Nessa direção, os programas e estratégias para formação em saúde ganham maior proeminência no sentido de ordenar a constituição de perfis adequados às perspectivas e necessidades de mudanças nas estruturas e nas práticas de saúde.

Se a transformação do trabalho é o objetivo central da educação permanente na saúde, o curso de aperfeiçoamento pode ser entendido como um projeto dinamizador capaz de contribuir com a construção da viabilidade de uma proposta de fortalecimento e renovação das instituições de saúde. Os mediadores de aprendizagem enquanto “sujeitos dinamizadores” capazes de estruturar redes.

Aspectos Metodológicos

Foi realizado um estudo de caso exploratório, qualitativo, utilizando técnicas de entrevista individual e análise documental, buscando analisar o ambiente virtual (*moodle*) do Curso de Formação de Mediadores de Aprendizagem em Educação Permanente em Saúde.

Os procedimentos de produção de dados consistiram no levantamento, leitura e análise do conteúdo do AVA, com prioridade para as narrativas produzidas pelos participantes do curso. Foram também fonte da investigação os relatórios gerenciais e as informações produzidas ao longo da implementação do curso. Além dessa análise documental, foram realizadas entrevistas com informantes-chave, mediadores do referido curso. Logo, foram utilizadas como fontes de evidência, a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com informantes-chaves.

Vale ressaltar que o desenho pedagógico do curso estudado apostou na mediação em trio. Foram desenvolvidos conteúdos em três áreas específicas (EAD, Formação e Política de Saúde), onde cada mediador era sujeito com expertise em uma delas e auxiliavam a mediação dos outros dois. O ambiente virtual foi utilizado como material empírico. As narrativas extraídas foram amparadas no referencial teórico da EPS, especialmente na questão do trabalho como princípio educativo. Ademais, focou-se na avaliação feita pela equipe pedagógica do curso, no que se refere a percepção dos formando do momento presencial. Os critérios de análise das narrativas dos participantes e mediadores se constituíram em um instrumento de aprendizagem, balizado no referencial teórico e nos conceitos interrelacionados nas construções intermodular, transversalizando conhecimentos e experiência.

Resultados

Ambiente virtual de aprendizagem – AVA(*moodle*¹²³⁸)

Para garantir um ambiente virtual de aprendizagem de fácil navegação, as Equipes da EAD e UNASUS, a partir das tabelas de competências construídas coletivamente no decorrer das oficinas pedagógicas foram selecionados alguns dispositivos pedagógicos de comunicação síncronas¹²³⁹ e assíncronas¹²⁴⁰, disponíveis no *moodle* para possibilitar a construção dessas competências ao longo do curso. Nesse sentido, a escolha do AVA (*moodle*), também considerado um sistema de gerenciamento de aprendizagem, justifica-se porque oferece na sua estrutura diversos recursos pedagógicos além de possibilidades de variações.

Partindo-se do princípio que cursos na modalidade EAD exigem um desenho didático aberto e um ambiente favorável ao modelo colaborativo, a escolha dos dispositivos pedagógicos foi um desafio para as equipes. Primeiro, porque era imprescindível garantir uma comunicação multilateral “todos-todos”, bem como a criação de vínculos afetivos. Segundo, para possibilitar ao participante refletir sobre os desafios propostos relacionados à sua prática. Por fim, possibilitar a construção coletiva de conhecimento, isto é, aprender de forma colaborativa.

Nesse contexto, o docente EAD, como mediador de educação permanente foi definido como aquele que orienta e media o processo de ensinar e aprender através de desafios propostos nos fóruns (dispositivo assíncrono que possibilita a interação-ação-reflexão-transformação dos participantes do curso) e chat (dispositivo síncrono que possibilita discussões interativas, o envio de mensagens para os participantes que estiverem conectados e o acesso posterior as discussões). Desse modo, acredita-se na possibilidade de construção colaborativa no ambiente virtual de aprendizagem vez que os participantes colaboram com a produção de conhecimento a partir da valorização dos conhecimentos e experiências provenientes do mundo do trabalho.

Para possibilitar aos participantes fazerem escolhas e construir o caminho mais adequado a sua formação o hipertexto¹²⁴¹ foi escolhido para perpassar os módulos. Para compor o ambiente virtual também foram selecionados outros dispositivos: mural¹²⁴², correio eletrônico¹²⁴³, glossário colaborativo¹²⁴⁴, midiateca¹²⁴⁵, além do diário reflexivo e portfólio (dispositivos de avaliação formativa).

Cursos oferecidos na modalidade EAD, em ambientes virtuais, apresentam características e dimensões de desenvolvimento que se diferenciam se comparados aos cursos presenciais. Diante dessas especificidades, as reuniões de planejamento que ocorreram antes e no decorrer do curso foram fundamentais para garantir

¹²³⁸ A comunicação síncrona, entendida como aquela que é realizada simultaneamente, em tempo real, é disponibilizada pelos Chats (<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=14531>)

¹²³⁹ Comunicação Assíncrona, disponibilizada pelos Fóruns, permite que se poste mensagens, as quais entrarão em contato com os outros cursistas na medida em que os mesmos acessarem este recurso. (<http://www.moodle.ufba.br/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=14531>)

¹²⁴⁰ É uma espécie de texto multi-dimensional em que numa página trechos de texto se intercalam com referências a outras páginas. Clicando com o “mouse” numa referência desta a página corrente é substituída pela página referenciada. [...] O hipertexto [...] permite subdividir um texto em trechos coerentes e relativamente curtos, facilitando a sua organização e compreensão; permite também fácil referência a outras partes do texto ou a outros textos, totalmente independentes, muitas vezes armazenados em locais distantes. Isto cria uma característica própria de leitura da informação que, após um curto processo de adaptação, passa a ser intuitivo para o usuário, que se refere a esta leitura como “navegação”. <http://www.ime.usp.br/~is/abc/abc/node9.html>

¹²⁴¹ Espaço utilizado pelos professores dos módulos e Equipe EAD para o envio de avisos, notícias e pequenas dicas de interesse dos formandos.

¹²⁴² Espaço utilizado para esclarecimento de dúvida individual.

¹²⁴³ Utilizado de forma colaborativa para o compartilhamento, entre os formandos, de textos, vídeos, links, entre outros.

¹²⁴⁴ Um espaço reservado para os formandos acessarem diversas fontes de informações. Destacam-se textos, links, vídeos, downloads e outros arquivos que complementam as leituras dos três módulos.

¹²⁴⁵ Grupo de Pesquisa ELOS – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

um ambiente virtual mais próximo possível de um desenho didático aberto que possibilitasse a ampliação das possibilidades de aprendizagem a distância.

Por essa razão, foram previstos alguns entraves, elencadas as necessidades e estratégias, que possibilitassem ações e procedimentos da Equipe EAD, antecipando inclusive algumas das ações para permitir o desenvolvimento e o acompanhamento da operacionalização do curso de forma a garantir o alcance dos objetivos propostos no curso.

Para proporcionar uma experiência desafiadora aos participantes, priorizou-se a seleção de dispositivos pedagógicos que lhes permitissem realizarem atividades estruturadas e articuladas entre e intra-módulos, individuais e coletivas através dos diários reflexivos e portfólio, colaborativas e cooperativas nos fóruns livre e temáticos.

Desenho didático do curso

A escolha do desenho didático do Curso Piloto com uma carga horária de 156h a distância, em ambiente virtual, envolveu um conjunto de conteúdos e atividades planejadas de forma a proporcionar aos participantes situações de aprendizagem. A partir das escolhas teóricas feitas pela equipe pedagógica UNASUS-BA, a equipe EAD partiu para o planejamento passando por algumas etapas que envolvem o processo de desenvolvimento desse desenho, iniciando pela análise, design, implementação e constantemente, nas reuniões pedagógicas, avaliando e corrigindo o percurso.

O objetivo da criação da Figura 1 foi tornar compreensível à luz da teoria, na operacionalização do Curso, a transversalidade da EAD, a centralidade na categoria trabalho e a opção por avaliação no decorrer do processo.

Figura 1



Os tópicos transversais entre os módulos componentes das áreas de saberes e práticas interdisciplinares do curso estruturaram a formação requerida no campo de saúde, a saber: cuidado, educação permanente em saúde, problematização, interação, formação por competências e medição da aprendizagem.

O AVA era composto por dispositivos de apoio pedagógico como fóruns, chats para discussão do material didático e construção de "narrativas", através de comunicação síncrona e assíncrona. A metodologia

utilizada recorre a um estudo de caso, uma pesquisa qualitativa com a utilização de técnicas de entrevista individual e análise documental.

Entre os resultados encontrados, destacam-se a formação por competências; aprendizagens significativas; contextualizadas e conectivas com os fundamentos e dispositivos pedagógicos da EAD; a experiência com a utilização de tecnologias de informação e comunicação; a formação do “mediador de aprendizagem” e especificidades do trabalhador da saúde para atuação como docente EAD.

Nessa perspectiva, o trabalhador/docente da área da saúde, ao atuar como docente ead, tem uma dupla responsabilidade, que impacta diretamente na qualidade do curso e na motivação dos discentes através da utilização do trabalho como princípio educativo.

Dessa forma, os saberes adquiridos no cotidiano da prática em saúde são problematizados ao longo dos processos de aprendizagem, construindo significados e propiciando uma aprendizagem coletiva, mediada por tecnologia. Logo, a utilização das tecnologias de informação e comunicação pode ser entendida como uma possibilidade de transformação do sujeito e, portanto, da sociedade em que vivemos. Curso de Aperfeiçoamento de Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde: desafios metodológicos

O Curso de Aperfeiçoamento de Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde, com carga horária de 180 horas aulas, formatado na plataforma *moodle*, foi operacionalizado com duas turmas, totalizando 214 participantes. Destinado aos trabalhadores do SUS com nível superior completo, conhecimentos básicos de informática e internet.

Foi estruturado em três módulos (EAD, Formação e Política de Saúde), decorrente da compreensão de que todos os trabalhadores e mediadores de processos educativos do SUS-Bahia deveriam ter uma formação básica nessas três áreas, vinculados ao mundo do trabalho e articulados em apoio à consolidação da Política Estadual de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde.

Cada módulo foi oferecido em nível de aperfeiçoamento, com carga horária de 60h com duração de dois meses, durante os quais o participante tinha obrigatoriedade de participar de um encontro presencial (16 h), sendo 8 horas realizadas juntamente com os Módulos I, II e III, dedicadas à formação ética e avaliação do processo pedagógico; realizar as atividades à distância (44 h) no *moodle*.

O objetivo do curso foi proporcionar a utilização dos dispositivos de apoio pedagógicos interativos, disponíveis no *moodle*, como potencializadores do processo de ensinar e aprender em ambientes virtuais. Dessa forma, buscou-se garantir o desenvolvimento de competências específicas e transversais que possibilitem a atuação criativa e colaborativa dos sujeitos envolvidos, além de: a) possibilitar através da formação por competências, aprendizagens significativas, contextualizadas e conectivas, sobre os fundamentos, os dispositivos e as competências pedagógico-formativas necessárias a atuação do “mediador de aprendizagem” no campo da formação em saúde coletiva; b) desenvolver competências transversais que possibilitem a avaliação dos procedimentos e processos pedagógicos implicados na formação; c) contextualizar o estudo e apresentar a Política de Saúde enquanto disciplina acadêmica e âmbito de intervenção social; d) discutir os princípios e diretrizes da Reforma Sanitária e do SUS; e) discutir os aspectos teórico-metodológicos do processo de formulação de políticas de saúde; f) analisar a situação atual e as possibilidades de desenvolvimento da Política de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde.

O planejamento envolveu desde a estrutura do curso, a escolha do material didático – realizada pelos professores responsáveis pelos três módulos -, entre outras ações como a criação de *blogs* e *twitter* com o objetivo acompanhar e adaptar o curso às demandas da EESP. Para operacionalizar este curso, oferecido na modalidade semi-presencial, em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e garantir o acompanhamento da gestão dos Módulos optou-se por oficinas pedagógicas e reuniões técnicas com a equipe pedagógica, equipe EAD, professores responsáveis e co-responsáveis e os mediadores de aprendizagem.

A avaliação do processo formativo ocorreu de modo processual e foi desenvolvido pelos formadores e participantes ao longo das oficinas pedagógicas do curso, visando: diagnosticar, acompanhar e orientar o desenvolvimento das competências. Não basta ‘saber’ ou ‘fazer’, é preciso ‘saber fazer’, interagindo saberes e intervindo para construir uma cultura que priorize a reflexão da prática e do processo de trabalho. Essa formação pressupõe o desenvolvimento da autonomia do formando, valorizando as suas práticas e construção de sentido na relação de aprendizagem constante, problematizando contextos e promovendo o diálogo entre a teoria/prática.

Na avaliação de competências aqui destacada, apresenta como compromisso maior, a formação e os seus efeitos nas atividades humanas, trabalho. A complexidade da avaliação demanda do medidor de aprendizagem o cuidado com os princípios e processos. Os mediadores se mobilizam para selecionar, implementar e avaliar seus procedimentos e processos avaliativos, é onde *o observador se observa* também, até porque, o tema e a prática da avaliação pertencem ao campo das atitudes pedagógicas. Dessa forma, reconhece-se que as escolhas avaliativas são um ato político. Por isso, avaliar competências lida com a formação pautada no ato pedagógico político, por sua vez, pautado nos princípios da educação permanente em saúde.

Avaliação do curso: percepção dos participantes

De acordo com a avaliação realizada pela equipe pedagógica do UNASUS-BA, os resultados mostram que seus objetivos do curso foram atingidos. O instrumento aplicado à avaliação *online* foi disponibilizado no moodle, e foi garantido o sigilo dos participantes.

Perfil dos participantes

A amostra dos participantes do momento presencial do curso foi composta de 89,61 do sexo feminino e 10,39% do sexo masculino, sendo que mais da metade (58,45%) dos participantes que responderam a pesquisa encontram-se na faixa etária acima dos 40 anos de idade. Os dados sugerem que mesmo sendo residentes e trabalhadores do município de Salvador, o curso despertou o interesse e atraiu profissionais de diversos municípios do Estado da Bahia (Tabela 1).

Tabela 1: Participantes do Curso de Formação de Formadores de Mediadores de Educação Permanente em Saúde – Turma A Momento presencial UNASUS – BA, segundo sua origem residencial e de trabalho. Salvador, Bahia, 2011 (N = 77).

MUNICÍPIOS	N
MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA	

Salvador	55
Lauro de Freitas	3
Vitória da Conquista	5
Feira de Santana	3
Jacobina	2
Camaçari	3
Itabuna	2
Outros	4

MUNICÍPIO QUE TRABALHA	
Salvador	50
Jequié	2
Vitória da Conquista	5
Feira de Santana	2
Jacobina	2
Camaçari	4
Itabuna	2
Dias d'Ávila	3
Outros	6

Quanto à formação dos participantes, em torno de um quarto informa ser graduado em enfermagem (25,97%), seguido de Serviço Social (10,39%). Majoritariamente a composição dos respondentes é de profissionais pós-graduados (96,10%), sendo destes 13,33% de mestrado profissional e 11,85% de mestrado acadêmico,

Mais da metade dos participantes trabalha na SESAB (55,84%) e em torno de 22% na Secretaria Municipal de Saúde (SMS) de Salvador. Ao se incluir outras instituições, o percentual de participantes aumenta para 63,64% que dizem trabalhar vinculados ao serviço público estadual.

Ao serem questionados sobre experiência anterior com o tema abordado no curso, 62,34% responderam que tinham pouca e 23,38% disseram que tinham muita (mais de cinco anos), sendo que 14,29% assinalaram não ter experienciado a formação para mediar ações de educação permanente.

Avaliação do momento presencial do curso

A avaliação como prática educacional envolve sempre uma decisão que precisa de cuidados técnicos, éticos e político-pedagógicos. Por isso, são necessários momentos reflexivos capazes de culminar a avaliação como diagnóstico, acompanhamento e (re)orientação.

Nesse contexto, faz parte das ações pedagógicas a avaliação pontual do processo pedagógico, seus efeitos formativos e nas práticas concretas de trabalho. Esses momentos, tem como objetivo possibilitar um momento formativo onde princípios, métodos e dispositivos de avaliação de competência sejam estudados e exercitados, levando em conta os três eixos que o contrato de gestão do Programa UNASUS-BA estabelece como orientadores das avaliações: o processo pedagógico, o desempenho dos formando e o efeito sobre as práticas.

Aproximadamente 60% dos participantes afirmaram que suas expectativas foram totalmente atendidas quanto aos três dias do momento presencial do curso. Quando ao objetivo “Possibilitar a construção de competências específicas no campo da formação de mediadores multiplicadores de aprendizagem no campo da saúde”, 41,56% dos respondentes disseram estar totalmente satisfeitos (valor 5 – numa escala de 0 a 5) e 38,96% bastante satisfeitos (valor 4).

Quanto ao objetivo “Mediar o desenvolvimento de competências para compreender e atualizar políticas de saúde”, os participantes respondentes deram os seguintes valores: 50,65% deram valor 5 equivalente ao conceito de totalmente satisfeito, e 38,96% deram valor 4 equivalente a bastante satisfeitos. No que se refere ao objetivo “Possibilitar a construção de competências para compreensão, atualização da EAD no campo da saúde, no trabalho de mediação da aprendizagem”, 53,25% dos respondentes assinalaram o valor 5 indicativo de totalmente satisfeito e 31,17% deram o valor 4, bastante satisfeito.

Quanto ao desenvolvimento do momento presencial do curso, destaca-se: Módulo EAD: 48,05% deram valor 5 (totalmente satisfeitos) e 33,77% deram valor 4 (bastante satisfeitos). No desenvolvimento do Módulo de Formação os valores dados pelos respondentes foram: 38,96% disseram estar totalmente satisfeitos (valor 5) e 37,66% disseram que estavam bastante satisfeitos (valor 4). Finalmente, o Módulo de Políticas de Saúde foi o que obteve o mais alto percentual de respondentes atribuindo valor 5, ou seja, 59,21% disseram que ficaram totalmente satisfeitos com o desenvolvimento deste módulo, enquanto 27,63% deram valor 4 indicativo de bastante satisfeito.

Ao serem questionados quanto à metodologia em geral utilizada no Curso, 31,17% dos respondentes deram valor 5 (totalmente satisfeitos), e 36,36% deram valor 4 (bastante satisfeitos), enquanto 27,27% deram valor 3 (razoavelmente satisfeitos).

No que diz respeito à pergunta sobre atividades nos pequenos grupos, um terço dos participantes não responderam a questão e 31,58% deu valor 4, o equivalente a bastante satisfeito. Em torno de 42% dos participantes deram valor 4, (bastante satisfeitos) quanto à sua participação nas plenárias.

Quanto a importância e utilidade dos temas trabalhados 48,68% deram valor 5 (totalmente satisfeitos) e 34,21% deram valor 4 (bastante satisfeitos). Por fim, ao serem perguntados que valor dariam ao que aprenderam na oficina para se tornar multiplicador (a) nos próximos cursos de formação de mediadores de

aprendizagem em Educação Permanente em Saúde (EPS), as respostas foram as seguintes: 44,74% deram valor 5 e 32,89% o valor 4, equivalentes a totalmente satisfeito e bastante satisfeito.

É necessário compreender a complexidade dos processos pedagógicos, de aprendizagem e de formação. Formar por competências exige o conhecimento de suas especificidades e relações com os sujeitos e seus contextos sócio-culturais, as instituições onde se realizam o processo formativo e o mundo do trabalho pressupostos básicos da Política Estadual de Educação Permanente em Saúde.

A formação em EAD como busca do “diferente” na aprendizagem significativa

O Curso de Mediadores em Educação Permanente em Saúde configurou-se numa materialização de práticas formativas a partir das experiências trazidas pelos participantes no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Aprender a compartilhar conhecimento e re-significar o legado cultural trazido na história de vida de cada profissional de saúde participantes do curso abriu um importante viés para a problematização da dicotomia construída entre a educação na modalidade presencial e a distância.

A “distância” nesse Curso, necessariamente não significou isolamento social, mas uma possibilidade superação da “distancialidade” pela “presencialidade”, como estratégia de interatividade e aprendizagem significativa e formativa. Algo somente se torna significativo quando toca o ser do sujeito, quando se estabelece um diálogo com a história de aprendizagem de cada envolvido no processo formativo. Por isso, a mediação de aprendizagem reorientou a prática de aprender e ensinar. Colocou como centralidade a aprendizagem como um ato que é próprio de cada participante. Aqui uma perspectiva teórica, que concebe o “aprender em espaços onde se elege um conhecimento relativamente sistematizado como formativo” (MACEDO, WEB, 2011).

A partir dessa perspectiva de Macedo (2011), podemos evidenciar o papel da mediação de aprendizagem. Mediar algo implica no abrir mão do controle do saber para apresentar alternativa de rotas de aprendizagem capazes de conduzir os sujeitos a sua autonomia na seleção e compreensão do conhecimento e para ampliar a sua formação significativa.

Então, mediar necessariamente exige identificar as diferentes aprendizagens que compõem o seu legado social, cultural, político, psicológico, existencial, entre outros. Aquilo que para Josso (2002, p. 184) representa uma descoberta de novos meios de pensar e de fazer diferente: “é partir à procura do que poderá ser este ‘diferente’”.

Então, mediar estaria relacionado à pesquisa, ou seja, mediar como ato de pesquisa e compreensão do sentido de viver no mundo, com e para ele, como ato de autotransformação e autoformação significativa. Essa assertiva, vai ser corroborada com a idéia de Josso (2002),

É por isso que me arriscaria a dizer que o acto de aprender transformado em “acto de investigação” poderia permitir aos aprendentes desenvolver a sua criatividade, as suas habilidades, a sua capacidade de avaliação (auto-avaliação e co-avaliação, valor extraído e atribuído a...), a sua capacidade de comunicação e de negociação [...] (JOSSO, 2002, p. 184).

O ato da investigação pode propiciar o desenvolvimento de aprendizagem criativa, das habilidades e a capacidade de avaliação. Essa é uma perspectiva de aprendizagem formativa, vez que leva a autonomia do sujeito naquilo que se aprende e ensina nas suas relações sociais e culturais.

Entretanto, mediar o Módulo de Formação no Curso de Formação de Tutores em Educação Permanente em Saúde teve como perspectiva identificar a forma que os sujeitos aprendentes construíam a sua narrativa a partir dos desafios postos e da referência teórica. observou-se a construção de um ambiente autonomização e responsabilização como um princípios éticos fundantes da qualificação formativa.

A autonomia desses participantes evidenciava que quando as suas “falas” e percepções eram evidenciadas e problematizadas, esses se viam na sua própria construção intelectual. Quando confrontada a leitura teórica, esses também avaliavam o seu contexto assim como se auto-avaliavam a sua transformação com essa aprendizagem. Desta forma, segundo Macedo (WEB, 2011), “aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma autoreflexiva, uma imagem de si”.

As narrativas postadas no Fórum do AVA do EADSUS, lugar em que os sujeitos manifestaram as suas experiências formativas. Numa fala de um participante do Curso surge um conceito de aprendizagem,

“[...] acerca da necessidade do desenvolvimento de uma relação entre mediador e estudante pautada na percepção do outro como sujeito que possui limites e possibilidades, possui saberes prévios construídos em outros espaços, que está inserido em um contexto social específico. Que esta relação, permita ao estudante expressar suas experiências na certeza de que será acolhido de forma respeitosa, o que poderá favorecer o desenvolvimento da autonomia do estudante no processo ensino aprendizagem [...] (UNASUS-BA, 2011).

Em todo o discurso há um viés intersubjetivo, e como mediador temos que compreender as intencionalidades dos sujeitos e as suas diferenças culturais, afetivas, etc. Em cada um destes aspectos o sujeito desenvolve uma forma de olhar e de aprender, ou seja, aprendizagem na qual as experiências são partes do processo formativo. É no partilhamento de saberes que construímos e formulamos os nossos mapas conceituais guiadores da reflexão aprendente, mesmo que a não seja de modo igual.

A sua reflexão problematizadora torna-se um viés para já aqui perceber que já somos "outros", pois pensamos a alteridade como viés de uma aprendizagem colaborativa.

Interessante como nessa fala a articulação com a perspectiva teórica de Macedo (2011) quando esse afirma: “[...] a aprendizagem é um dos fatores fundamentais da formação, mas a formação não se reduz ao processo de aprendizagem simplesmente”. É nesse sentido que o “participante” no AVA sinaliza que a aprendizagem está também relacionada com a formação que cada sujeito aprendente traz no seu legado histórico.

Isso pode ser corroborado por Bézille (2002, p. 111), ao afirmar que “[...] a autoformação funda a possibilidade de uma educação permanente, profundamente reflexiva, com ou sem a ajuda pedagógica de uma instituição”.

Diante do exposto, entendemos que mediar aprendizagem implica num processo relacional na qual a experiência pessoal, social, cultural e existencial que cada sujeito se manifesta, serve como o ingrediente fundamental da aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Curso de Formação de Mediadores de Aprendizagem em Educação Permanente em Saúde se traduziu nos sujeitos aprendentes como um espaço de formação e socialização da autoformação, utilizando as palavras de Josso (2002), foi à procura do “diferente”. Como um processo de aprendizagem coletiva e colaborativa. Nesse sentido que Humberto Maturana (1995) dissemina a ideia de que aprender

não é a aquisição de algo que está lá. É, por outro lado, uma transformação em coexistência com alguém. Ninguém aprende sozinho senão em relação. E como essa aprendizagem se realiza na modalidade a distância?

A presencialidade é uma forma de mudança cultural no contexto do aprender e ensinar. É na presencialidade que os aprendentes do Curso se sentiam acolhidos e estimulados a intervir e manifestar a sua percepção das questões trazidas no AVA. Dentre as competências a serem desenvolvidas, conceituar, interpretar implicava em vincular a aprendizagem com sentido às características e dinâmicas da formação. Um participante do Curso observa que

[...] um dos desafios para o mediador, pois esse deve estar preparado para aceitar as reações, o modo de ser daqueles com quem está dialogando, sem prejulgamento ou condenações criando uma interação afetiva, para que essa se torne uma fonte estimuladora da cognição e da aprendizagem (UNASUS-BA, 2011).

A partir do exposto, observa-se que o participante apresenta como desafio na mediação estar preparado para as “reações”, o “modo de ser” dos sujeitos sem “prejulgamentos ou condenações”, colocando o diálogo como processo de interatividade afetiva e como fonte estimuladora da cognição e da aprendizagem.

Por outro lado, a afetividade se apresenta como uma estratégia e relacionada com a interatividade na EAD, quando afirma:

[...] acredito que a afetividade deva ser o fio condutor nas abordagens de um curso em EAD, pois ela estimula as relações harmoniosas favorece uma convivência educativa e plenificadora, ou seja, gera confiança entre os aprendentes para que possam expor suas opiniões sem receios.

Nessa fala fica evidente que a afetividade é um fio condutor nas abordagens de cursos na modalidade EAD. Ressalta ainda que estimula as relações harmoniosas; gera uma confiança nos aprendentes capaz de manifestarem as suas opiniões sem receios. A afetividade é um dos aspectos primordiais no estabelecimento dos vínculos sociais, interpessoais, religiosos, etc.

Entretanto, a aprendizagem na modalidade EAD como processo de formação que transgride o mero aparente superficial amplia as possibilidades de construção colaborativa do conhecimento. Valoriza a experiência formativa do aprendente e as suas formas de interpretar o universo dos conceitos articulando-os ao construto teórico da formação significativa e cultural.

Conclusões

O estudo revelou a importância do papel exercido pelo trabalhador/docente da área da saúde que, ao atuar como docente EAD, possui uma dupla responsabilidade e seu desempenho pode atingir diretamente tanto o andamento e a qualidade do curso quanto a motivação dos discentes através da utilização do trabalho como princípio educativo. A problematização dos saberes adquiridos no cotidiano da prática em saúde estimulada ao longo dos processos de aprendizagem, propicia o surgimento de uma aprendizagem coletiva, mediada por tecnologia que constrói significados e pode colaborar com mudanças no fazer cotidiano dos sujeitos na área saúde, gerando mais comprometimento, qualidade e eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

Observando-se aos resultados obtidos com a avaliação do Curso de Aperfeiçoamento Formação de Mediadores de Educação Permanente em Saúde, é possível perceber que o desenvolvimento de competências transversais que possibilitem a avaliação dos procedimentos e processos pedagógicos implicados na formação trouxe estímulos para a mudança de atitude frente ao processo de trabalho em saúde. O despertar de interesse para a continuidade do aprendizado bem como o aprimoramento das habilidades e competências corroboram com o desenvolvimento dos sujeitos e a construção de uma rede de aprendizagem coletiva, em consonância direta com as diretrizes e com os objetivos da Política Estadual de Educação Permanente para os trabalhadores do SUS na Bahia.

Conclui-se que a formação de trabalhadores da Saúde afinados com aspectos pedagógicos da EAD para o exercício da docência EAD é de fundamental importância para o sucesso dos processos de educação permanente. Espera-se, portanto, que a incorporação da EAD aos processos de educação permanente em saúde possa contribuir para a formação de um trabalhador de saúde que compreenda a aprendizagem como um processo durante toda a sua vida, um profissional que, segundo as exigências da Educação para o Século XXI, saiba “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”, e que, assim, possa participar das constantes transformações da sociedade e se adaptar a elas (DELORS, 2000).

Assim, a utilização das tecnologias de informação e comunicação pode ser entendida como uma possibilidade de transformação do sujeito e, conseqüentemente, transformação na formação e qualificação dos trabalhadores da saúde com foco nas melhorias e mudança de práticas. As mudanças significativas na forma de cuidar, tratar e acompanhar a saúde dependem do envolvimento dos profissionais de saúde e relacionam-se diretamente com a qualificação dos mesmos. Nessa perspectiva, na Bahia, a experiência da formação de docentes EAD para atuação na área da saúde pode ser apontada como potencialmente inovadora no contexto do Sistema Único de Saúde.

Referências

- ASSMAN, H. SUNG, J. M. Competência e sensibilidade solidária. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BÉZILLE, H. “Critique e autoformation: quelques repères historiques”. Pratique de Formation-Analyses, n. 43, Março, 2002, p. 101-113.
- GUIMARÃES, JMM. BRENNAND, EGG. Educação Virtual: a “rede” eliminando fronteiras. João Pessoa: Editora UFPB, 2007.
- DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª. ed. São Paulo: Cortez; 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- JOSSO, M.-C. Experiências de vida e formação. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. Lisboa: EDUCA, 2002.
- MACEDO, R. S. Currículo: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MACEDO, R. S. *Compreender e mediar a formação: o fundante da educação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

LUCKESI, C. C., *Avaliação da aprendizagem escolar*, São Paulo: Cortez Editora, 1996.

_____, *Avaliação: Otimização do autoritarismo*. In: Equívocos teóricos na prática educacional. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, 1983, p. 44-52.

MOREIRA, A. F. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2009.

MATURANA, H. VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. São Paulo: PSY, 1995.

PINEAU, G. *Autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação*. In: Nóvoa, A. Finger, M. (Org.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-77.

Tecnologias de Informação e Comunicação: uma possibilidade de mudança paradigmática na Formação docente em EaD

Jucemara Antunes¹²⁴⁶, Rosane Carneiro Sarturi¹²⁴⁷, Sonia Marli Righi Aita¹²⁴⁸

Resumo

O artigo apresenta uma síntese de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo refletir acerca da formação docente no curso de Pedagogia, modalidade à distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), considerando as contribuições dessa modalidade de ensino como possibilidade de mudança paradigmática na formação do professor. A abordagem da pesquisa foi qualitativa, na qual, para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e a pesquisa documentada, a fim de obtermos as referenciais apresentadas nos documentos legais que orientam a Educação à Distância e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia para essa modalidade. O suporte teórico utilizado transitou pelas discussões de Ferry, (2004); Ardoino, (2005); PIMENTA, (2012); SACRAMENTO, (2008); FREIRE, (1997); documentos legais para buscar compreender o que já se produziu sobre a temática. Conclui-se que a proposta de formar pedagogos a distância pode ser uma possibilidade de mudança paradigmática estrutural de curso, pois este oportunizou aos educandos vivenciarem um novo desenho de formação; muito discutido e transcrito nas inúmeras mensagens virtuais trocadas entre professores e alunos. As ferramentas que os formadores e os alunos utilizaram quebraram barreiras da distância, do tempo e do espaço. Incluíram fóruns, Wikis individuais e coletivas, tarefas, vídeos, vídeo conferências, web aulas.

Palavras-chave: Educação à Distância; Formação Docente; Políticas Públicas Educacionais;

Introdução

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil e apresenta um recorte de uma pesquisa que tem como objetivo refletir acerca da formação docente no curso de Pedagogia, modalidade à distância, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹²⁴⁹ considerando as contribuições dessa modalidade de ensino como possibilidade de mudança paradigmática na formação do professor.

O Curso de Pedagogia UAB/UFSM, está organizado em oito semestres, prevê em seu Projeto Político Pedagógico a disciplina de Estágio Supervisionado no sétimo e oitavo semestres das turmas em andamento em nove polos¹²⁵⁰. Sendo que, no conjunto das disciplinas os acadêmicos realizam as atividades propostas,

¹²⁴⁶ Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

¹²⁴⁷ Grupo de Pesquisa ELOS – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

¹²⁴⁸ Foi criada pelo Ministério da Educação, em 2005, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

¹²⁴⁹ Polo de educação a distância, é o local devidamente credenciado pelo MEC, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos curso ofertado a distância. É no polo que o estudante terá as atividades de tutoria presencial, biblioteca, laboratórios, avaliação (provas, exames, etc.) e poderá utilizar toda a infraestrutura tecnológica para contatos com a instituição ofertante e ou participantes do respectivo processo de formação.

¹²⁵⁰ Ferramenta da plataforma moodle para a produção individual ou coletiva de texto.

participam e interagem no ambiente virtual de acordo com a sua organização de seus tempos e espaços. Para tanto precisam cumprir com os prazos estabelecidos.

A estrutura do texto está organizada em cinco partes, na primeira aborda-se o caminho metodológico para a realização da pesquisa em andamento. A segunda parte apresenta uma breve síntese das Políticas Públicas para a Educação à Distância (EAD), descrevendo as principais legislações e normativas para essa modalidade. No terceiro momento apresenta-se a EaD como possibilidade de avanço paradigmático na formação docente a partir do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), pontuando elementos que caracterizam a e distinguem a formação na EaD. Na quarta parte traz-se as reflexões acerca da formação docente em curso de EaD: Diálogo com os sujeitos e por último apresenta-se as considerações e reflexões tecidas ao longo do texto.

Caminho metodológico

Para atender os objetivos propostos neste estudo, optamos pela abordagem qualitativa. Orientados por tal enfoque, teremos uma ampla liberdade teórico-metodológica para realizar a pesquisa, assim como ela não segue uma sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa assumiu uma postura flexível, ou seja, na medida em que os dados forem coletados a partir dos instrumentos e interpretados no decorrer da investigação, provocando uma nova busca de dados.

Conforme Triviños (1987), o teor de qualquer enfoque qualitativo é dado pelo referencial teórico no qual se apoia o pesquisador. A perspectiva adotada guia o estudo e a interpretação do pesquisador qualitativo.

Para a coleta de dados utilizamos: a entrevista semiestruturada e a pesquisa documental, com o objetivo de obtermos o levantamento de referenciais expostos nos documentos legais que orientaram a Educação à Distância e o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia nessa modalidade.

Com a finalidade de buscar maior compreensão do objeto de estudo, privilegiamos como fontes de informações a entrevista semiestruturada que, segundo Triviños (1987, p. 145): "É um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados".

Dessa forma, pretendeu-se coletar dados, mediante a fala dos acadêmicos do curso de Pedagogia que realizaram o estágio e que estão em processo de conclusão do curso.

Triviños, também descreve entrevista semiestruturada como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as repostas do informante (1987, p. 146).

Para a escolha dos sujeitos, consideramos, inicialmente, os acadêmicos do curso de Pedagogia na modalidade à distância que estão no sétimo e oitavo semestre. Posteriormente buscamos esses sujeitos em diferentes polos que ofertam o curso de Pedagogia nessa modalidade de ensino.

Foram entrevistados um acadêmico de cada polo, sendo que destes selecionou-se quatro sujeitos para dialogar sobre a temática desenvolvida no texto. Para identificá-los ao longo da discussão foram usados nomes fictícios.

Contextualizando as Políticas Públicas para a Educação à Distância no Brasil

Para refletirmos acerca da formação docente na modalidade à distância, fez-se necessário destacarmos o percurso das Políticas Públicas educacionais para essa modalidade de ensino. Para tanto, buscamos fazer um recorte das principais normativas que orientam a Educação à Distância no Brasil.

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação à distância foram estabelecidas pela Lei n. 9.394 (1996), que posteriormente foi regulamentada pelo Decreto n. 5.622 (2005), com normatização definida na Portaria Ministerial n. 4.361 (2004).

O Decreto n. 5.622 (2005) que regulamenta o art. 80 da Lei n. 9394 (1996), o qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, definindo a Educação a Distância (EAD) como a:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Decreto n. 5.622, 2005).

No mesmo ano, o Ministério da Educação, em parceria com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior criou o Sistema UAB. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPE), com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Em 2006, é sancionada a Lei n. 11.273 (2006), que autoriza a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. No mesmo ano é aprovado o Decreto n. 5.773 (2006a), que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e ainda o Decreto n. 5.800 (2006b) que trata sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

No ano seguinte é aprovado o Decreto n. 6.303 (2007), que altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos (Decreto n. 6.303, 2007).

Na sequência foi aprovada em 2008 a Resolução CD/FNDE n. 24 (2008), na qual traz orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado a CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008 e 2009.

E por último, a aprovação da Resolução CD/FNDE n. 26 (2009) que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esta vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a serem pagas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) a partir do exercício de 2009.

Dessa forma organizou-se um quadro demonstrativo acerca da legislação e dos aspectos normativos para a EaD.

Legislação EaD	Aspectos normativos que orientam a EaD no Brasil
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).	Art 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004a).	Permite a oferta de 20% da carga horária total dos cursos na modalidade à distância.
Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004b).	Trata sobre os processos de credenciamento e reconhecimento de cursos.
Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro 2005 (BRASIL, 2005).	Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394 (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006).	Autoriza a concessão de bolsas de estudos e de pesquisa a participante de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto n. 5.773 (2006a)	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Decreto n. 5.800 (2006b)	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
Portaria Normativa n. 02, (2007).	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade à distância.
Decreto n. 6.303 (2007), que altera dispositivos dos Decretos n. 5.622 (2005) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e n. 5.773 (2006).	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Resolução CD/FNDE n. 24 (2008).	Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado à CAPES e à Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, nos exercícios de 2008 e 2009.
Resolução CD/FNDE n. 26 (2009).	Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a

Quadro 1 – Organizado pelas autoras.

Fonte: Legislações vigentes.

A partir do exposto, percebe-se que desde a Lei n. 9.394 (1996), já se tinha um interesse em ofertar o ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. Porém, foi somente a partir de 2004 que a modalidade a distância passou a ser regulamentada, por meio de portarias e decretos, passando a emitir normatizações sobre os processos de credenciamento e reconhecimento de cursos, etc.

No ano de 2006 foi aprovado o Decreto n. 5.800 (2006), que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), cujo objetivo é fomentar a modalidade de educação à distância nas instituições públicas de ensino superior, como também de apoiar pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Através do sistema, é incentivada a colaboração entre a União e os entes federativos, além de estimular a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Nessa direção, Luckesi (1989, p.11) diz que: “O ensino a distância manifesta-se como uma alternativa na construção de uma sociedade culta, crítica e civilizada”.

Aliando esses princípios, o Sistema UAB propicia a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que estimulam a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as universidades públicas e demais organizações interessadas, enquanto viabiliza mecanismos alternativos para o fomento, a implantação e a execução de cursos de graduação e pós-graduação de forma consorciada.

Desde 20 de dezembro de 2005, o Sistema UAB, por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios vem ofertando vagas para os cursos na modalidade EaD. Dando continuidade, em 18 de outubro de 2006, ampliou a participação de oferta de cursos para todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais.

Em 2007, repassou recursos às instituições de ensino superior para a ampliação do acervo bibliográfico dos polos de apoio presencial.

No ano 2008, merece destaque a atuação do Sistema UAB que fomentou a criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas.

De 2007 a 2009, de acordo com dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da Educação Básica, ampliando a rede para um total de 720 polos espalhados por todo o país.

Segue abaixo as principais ações da UAB e os respectivos anos:

ANO	AÇÕES
2005	Por meio da seleção para integração e articulação das propostas de cursos, apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior, e as propostas de polos de apoio presencial, apresentadas por estados e municípios.
2006	Ampliação da participação de todas as instituições públicas, inclusive as estaduais e municipais.
2007	Repasse de recursos às instituições de ensino superior para a ampliação do acervo bibliográfico dos polos de apoio presencial.
2008	Sistema UAB que fomentou a criação de cursos na área de Administração, de Gestão Pública e outras áreas técnicas.
2007 a 2009	Foram aprovados e instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas criadas. A UAB, ademais, em agosto de 2009, selecionou mais 163 novos polos, no âmbito do Plano de Ações Articuladas, para equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da educação básica, ampliando a rede para um total de 720 polos.

Quadro 2 – Organizado pelas autoras. **Fonte:** Dados disponíveis sobre UAB (<http://uab.capes.gov.br>, recuperado em 20 de maio de 2013).

Ações da UAB, destacadas no quadro acima, iniciaram-se em 2005, porém a oferta para o curso de Pedagogia na UFSM, em parceria com a UAB, deu-se em 2008, abrangendo inicialmente nove polos, que são: Livramento, Restinga Seca, Faxinal, Sobradinho, Cruz Alta, Tapejara, Três de Maio, Três Passos e São Lourenço do Sul. Considerando que, desses, dezesseis turmas já receberam a titulação, e cinco turmas estão em processo de conclusão de curso em 2013. Dando continuidade faz-se necessário descrever a organização curricular do curso de Pedagogia EaD na UFSM.

Tecnologias de Informação e Comunicação: possibilidades e avanços paradigmáticos na formação docente

Nosso ponto de partida para a discussão das tecnologias voltadas à informação e à comunicação (TICs) estão ligadas a diferentes aspectos de nossa vida, como por exemplo a telefonia, os computadores, os sistemas e redes de informática, etc. As TIC's são consideradas como todo e qualquer aparato tecnológico, que permite conectar- nos, no tempo e no espaço, duas ou mais pessoas ou informações que sejam importantes para os seres humanos e suas organizações sociais.

Nesse sentido, as TIC's aplicadas à Educação são uma discussão presente em nosso cotidiano, pois as mesmas podem funcionar como um recurso a ser usado na construção do conhecimento.

Dessa forma, apresenta-se a EaD como uma modalidade de ensino. É conceituada abaixo:

Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (MOORE e KEARSLEY, 2010, p.2).

Nessa visão, de acordo com os autores supracitados, a concepção da EAD é vista como um sistema, formado por todos os processos componentes, ferramentas que operam para ocorrer o ensino e a aprendizagem à distância. Isto pode ser compreendido como uma abordagem sistêmica, visão do todo.

A formação docente nesse processo ocorre em uma distância transacional, ou seja, definida em função do grau de inter-relação e natureza do diálogo e da estrutura do curso de Pedagogia. Esta interrelação entre diálogo, estrutura curricular e acadêmico constituem-se em um marco teórico variado, dentro do qual se pode situar perguntas acerca do estudante, dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas e do planejamento curricular do curso, ou seja, para se entender as relações entre os vários elementos que compõem a estrutura.

Nesse contexto, o processo de formação docente acontece por meio de alguns elementos fundamentais como a interatividade, interação e mediação. O primeiro elemento, a interatividade, muitas vezes vem sendo utilizado indistintamente com dois significados diferentes, em geral confundidos: de um lado, a potencialidade técnica oferecida por determinado meio (por exemplo, os CD-ROMs de consulta, hipertextos em geral ou jogos informatizados) e, de outro, a atividade humana, do usuário, de agir sobre a máquina e de receber, em troca, uma “retroação” da máquina sobre ele.

O segundo elemento é a interação, ou seja, é a ação recíproca entre dois ou mais sujeitos em que ocorre intersubjetividade, encontro de dois sujeitos - que pode ser direta ou indireta (mediatizada por algum veículo técnico de comunicação).

E o último a mediação que significa a ação ou efeito de mediar; intervenção. Parte do sujeito em relação ao objeto (que, nesse caso, pode ser o conhecimento, o outro ou ainda em relação a si mesmo).

Pode-se visualizar que esses elementos constituem-se no processo de ensino a distância na pirâmide abaixo:

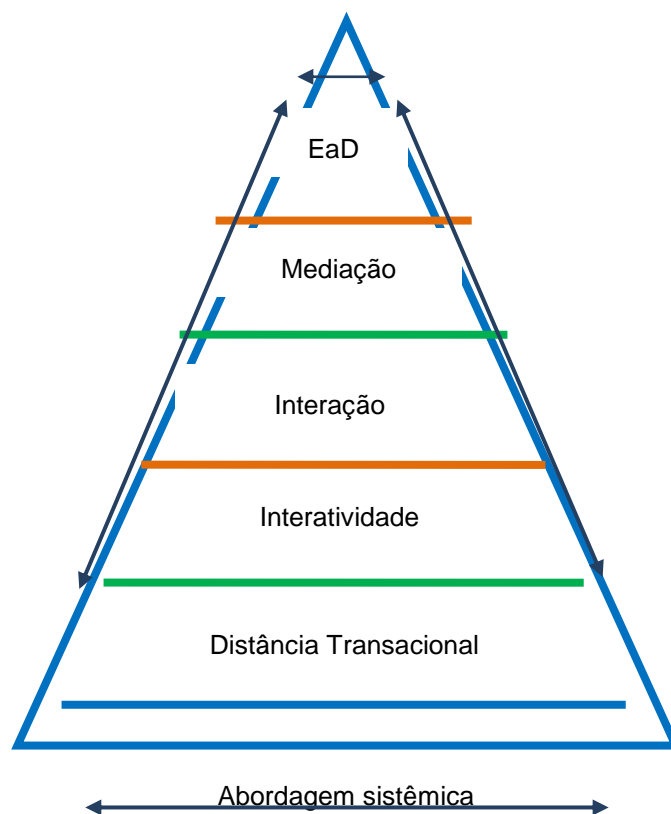


Imagem 1 - Pirâmide organizada pelas autoras.

Fonte: Conceitos Básicos, Moore e Kearsley (2010, pp. 9-23).

A partir dos elementos destacados acima, observa-se uma transição de mudança paradigmática na formação docente, por meio da educação à distância. Alguns autores como Behrens, (2000) denomina de Paradigma Emergente na prática pedagógica por meio da era digital.

Faz-se pertinente considerar que não existem paradigmas na formação docente, melhores ou piores que outros. Desta forma se tem que esclarecer e apresentar vários modelos aos alunos (futuros professores) e formadores para que eles possam escolher de acordo com sua situação atual o que mais se assemelha ao seu modo de ser e, para que estes possam adquirir capacidades para um “quefazer” melhor. Porém, como bem aborda FERRY, (2004) este saber fazer precisa estar integrado na personalidade do docente de tal forma que sua convicção corresponda ao que sente e o que faz numa dialógica intelectual que o configure maduro em seu fazer, em seu agir aos olhos dos alunos e dos colegas, concebendo, desta forma uma fidelidade com o “el modelo del proceso” (FERRY, 2004, p.68) como um caminho que se projeta ao caminhar.

Alguns indicadores demarcam esta nova visão em formação: A temporalidade, ligada às tradições, história da formação, no qual articula passado, presente com vistas ao futuro, que está presente no sujeito desde o nascimento até a morte; sujeito e subjetividade na articulação do psíquico, cognitivo, emocional, físico, social, racional, pulsional, ativo, ético, político (complexo). Inclui o que não havia sido previsto ou inesperado. O tempo programado nos faz pensar em programas a serem cumpridos. Pensar o sujeito é pensar subjetividade e a formação como construção desta que é própria de cada um e reflete a maneira

com que os indivíduos se vinculam com o mundo. Neste espaço aparece outro conceito que precisa ser amplamente discutido nos espaços de formação: Autorizar-se, termo que significa transitar o caminho da autonomia, um processo interno para sair da dependência. O caminho da formação tem de ser o caminho autorização mútua de sujeitos. Para alcançar ser formadores capazes de transformar aos outros se precisa transitar o caminho da autorização. A autoformação ou heteroformação, como sendo a dinâmica de desenvolvimento pessoal, em movimento, no qual, apresenta as formas em que a trajetória se fez na temporalidade para fazer o caminho.

Nesta perspectiva pontua-se que na modalidade de ensino à distância a aprendizagem ocorre de forma diferenciada do ensino presencial, conforme resumo apresentado no quadro abaixo:

Aprendizagem - Paradigma tradicional	Aprendizagem - Paradigma emergente na prática pedagógica: era digital
Transmissão do professor e memorização dos alunos.	Prática docente com ênfase na concepção individual e coletiva do conhecimento.
Aprendizagem competitiva e individualista.	Aprendizagem colaborativa.
Uso da linguagem oral e escrita.	Linguagem oral, escrita e digital.
Metodologias superadas – sala de aula, o uso de técnicas convencionais (quadro de giz, livro texto, aulas expositivas).	Uso de recursos e ferramentas para construir processos metodológicos mais significativos para aprender (Fóruns, Chats, vídeos, hipertextos, vídeo conferência, wikis, tarefas, questionários, etc.)
Repetição e reprodução do conhecimento.	Produção do conhecimento e autonomia.

Quadro 3 - Organizado pelas autoras.

Fonte: Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente (BEHRENS, 2000, pp. 67- 85).

Reflexões acerca da formação docente no curso de EaD: Diálogo com os sujeitos

O Curso de licenciatura em Pedagogia a Distância organizou a sua matriz curricular, visando promover a expansão do compromisso da UFSM além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A formação inicial do pedagogo na modalidade a distância foi amparada legalmente também pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a qual possibilita em seu artigo sessenta e dois que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Para complementar, de acordo com as normativas recentes, considera-se a Educação a distância para promover a formação dos profissionais para atuar na Educação Básica. Evidenciado pelo inciso terceiro “A

formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância”. (Incluído pela Lei nº 12.056, 2009, grifo nosso).

A partir dos dados do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (2011), que traz os índices relativos aos cursos de graduação, observa-se que dos trinta mil quatrocentos e vinte (30.420) declarados no censo, mil e quarenta e quatro (1.044) são ofertados na modalidade à distância, totalizando 3,4%.

É importante referenciar, ao observar os dados e índices do INEP que compara a distribuição das matrículas de graduação, por grau acadêmico do curso, segundo a modalidade de ensino, a modalidade à distância predomina a procura pelos cursos de licenciatura, conforme abaixo:

A modalidade presencial totaliza 4.196.423 matrículas de bacharelado, 926.780 matrículas de licenciatura e 606.564 matrículas de grau tecnológico. Deve-se registrar que não está definido o grau acadêmico para 16.996 matrículas presenciais, as quais correspondem à área básica de ingresso. A modalidade a distância, por sua vez, soma 429.549 matrículas de licenciatura, 299.408 matrículas de bacharelado e 263.970 matrículas de grau tecnológico (INEP, 2013, p.59).

Verifica-se, ao observar tais índices uma particularidade em relação ao grau acadêmico na modalidade presencial e a distância. Pois, prevalecesse o predomínio do bacharelado nos cursos presenciais e da licenciatura nos cursos à distância. Sendo assim, pode-se observar nesse contexto, a procura na modalidade de ensino a distância, para a formação docente.

Nesse contexto a possibilidade da realização de uma formação em um curso à distância dá condições ao ingressante de vivenciar o uso da tecnologia, como por exemplo: o uso frequente do correio eletrônico, a habituar-se a usar a Internet, a desenvolver habilidades para ler diretamente da tela, a digitar com maior destreza e comunicar-se cada vez mais com um número maior de pessoas.

Consequentemente, possibilita uma mudança no perfil do concluinte, ou seja, o profissional formado na modalidade a distância poderá pensar na formação desde a experiência vivenciada, oportunizando aos seus alunos desde momentos de formação que compartilhem de sua experiência acadêmica.

Pode-se evidenciar essa afirmação a partir das falas das alunas, quando questionadas sobre a percepção acerca da formação na modalidade EaD:

É uma experiência muito importante, principalmente pela prática, mesmo não sendo presencial somos avaliadas o tempo todo, mais até do que se fosse presencial. É bem mais puxado, eu acho, mas quando vamos para a sala de aula estamos preparadas, embora nem sempre tudo dê certo ou como esperávamos. O que é normal. (LUANA).

Fica claro na fala da aluna que a formação na modalidade a distância exigiu muito dela. Afirmando que se sente preparada para atuar em sala de aula. Para complementar a discussão, traz-se as palavras de Elenir que o conjunto das disciplinas, como uma exigência curricular, foi considerado um espaço no qual se pode articular os conhecimentos proporcionados pelas disciplinas ao longo do curso, além de fazer o uso das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.

As disciplinas são exigências do currículo do curso; sendo uma etapa necessária para que possamos e nos preparar para a profissão docente e posteriormente por em prática as aprendizagens construídas em cada disciplina e nas discussões e orientações propostas pelos fóruns e tarefas (ELENIR).

Nesse sentido, enfatiza-se a ideia de Pimenta na qual destaca que: “[...] Observar, participar, problematizar, questionar a prática vivenciada utilizando como parâmetros as aprendizagens das várias disciplinas do currículo.” (2012, p.165).

Ao questionarmos as alunas sobre as diferentes ferramentas virtuais de aprendizagem como o espaço de articulação entre as disciplinas. Percebe-se que as ferramentas constituem-se como espaços de realização das atividades e reflexão das mesmas.

Quando questionadas sobre a formação docente no curso a distância, as alunas descrevem que:

Durante o curso foi bastante desafiador uma vez que tivemos de caminhar em direção ao conhecimento; construir nossas práticas e reconstruir alguns de nossos conceitos. Já durante o estágio acredito que a diferença mais acentuada foi o fato de termos de relatar diariamente nosso cotidiano na escola, enquanto que em um curso presencial a presença de um professor avaliador já é por si só uma preocupação para o estagiário (ELENIR).

Sob essa ótica, de acordo com Sacramento observa-se que:

[...] a educação à distância e seus métodos de ensino aprendizagem vem sendo apontados por alguns autores como um paradigma em construção, um divisor de águas a partir do qual a educação em geral vem sofrendo, e, acreditamos, sofrerá mudanças profundas nos conteúdos, nas práticas docentes, na atuação discente nos referenciais teóricos e metodológicos (2008, p. 25).

Certamente, a educação vem proporcionando uma mudança no papel do educador e do educando, uma vez que o educador passa de detentor do conhecimento para facilitador da aprendizagem. O aluno, por sua vez, passa de mero agente passivo para sujeito ativo na construção do conhecimento.

No questionamento referente às contribuições que a formação a distância trouxe na formação docente, as alunas destacam que:

Pessoalmente estudei muito, em todos os momentos, buscava informações em outros meios, na internet, com as colegas, foi um desafio muito grande, cansativo, mas que me preparou para fazer qualquer outro curso, além de que hoje faço muitas atividades com meus alunos que fazia durante a graduação, por exemplo, envio de atividades pela internet e fóruns, eles gostam muito. (LUANA)

Pode-se observar que a formação em curso na modalidade EaD trouxe novas possibilidades para a prática docente da acadêmica, pois ao ter acesso as novas tecnologias e uso de um ambiente virtual de aprendizagem durante a formação, tende a incorporar diariamente com seus alunos.

A acadêmica a seguir acrescenta que:

No início foi muito difícil ter de me adaptar aos horários e práticas da plataforma moodle; superadas as barreiras acredito que a principal contribuição da formação EaD tenha sido a flexibilidade e a autonomia na condução das minhas tarefas como estudante. (ELENIR)

De forma geral, e reafirmada pelas falas das alunas, a EaD educação permite a autonomia do aluno no processo de ensino aprendizagem. Pois:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado,

ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não (FREIRE, 1997, p. 120).

Nesse sentido, pode-se considerar que na EaD o aluno torna-se autônomo da própria aprendizagem, pois toma iniciativa ao organizar seu tempo/espaço para realizar as atividades discentes.

Por fim, e não menos importante, quando se abordou sobre as possibilidades que o curso de formação a distância oferece ao acadêmico e quais as dificuldades encontradas, os entrevistados colocaram que:

O curso EaD oferece a oportunidade de quem não pode em horário regular realizar um curso de seu interesse. Dessa forma o aluno precisa ser organizado e disciplinado quanto ao seu tempo disponível. A dificuldade que pode haver, hoje em dia nem tanto, que é quanto ao acesso a internet (conexão), e ao manuseio para quem é iniciante, o que se resolve muito rápido (CARLA).

A partir desses depoimentos é possível afirmar que a EaD viabiliza o acesso a um curso de graduação a todos que têm interesse, oferecendo-lhes a oportunidade de formação na sua própria cidade, sem a necessidade de deslocamento para os centros nos quais as Universidades estão situadas, minimizando assim a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos, evitando o fluxo migratório para as grandes cidades.

Considerações provisórias

Concluindo transitoriamente, sem querer esgotar o assunto em questão, se propôs a refletir alguns aspectos que atravessam a formação docente na modalidade EaD do curso de Pedagogia da UFSM.

Nesse viés, pode ser uma opção e um contraponto para pensar algo diferenciado das metodologias tradicionais. Ao proporcionar o acesso às ferramentas do ambiente virtual como caminho diferenciado no processo pedagógico desenvolvido pelos professores e alunos, na qual o docente, de sujeito detentor de todo o conhecimento divide espaço e torna-se um facilitador da aprendizagem e o aluno, por sua vez, torna-se autônomo de seu processo de construção de conhecimento.

A EaD apresenta oportunidade diversificada na formação organizada, de modo flexível, nos tempos e espaços que o aluno possa realizar e participar presencial ou a distância das atividades propostas trabalhando cooperativamente com os colegas, professores e tutores.

Paralelo a esses elementos, destaca-se que a EaD propicia a autonomia do aluno, almejada nos diferentes contextos educativos, ou seja, que o aluno se torne sujeito autônomo de seu saber.

Outro elemento fundamental refere-se à formação realizada a distância pode influenciá-lo à utilização das ferramentas tecnológicas, propondo seu uso no cotidiano das suas práticas docente.

A proposta de formar pedagogos a distância pode ser uma possibilidade de mudança paradigmática estrutural de curso porque, mesmo com visão linear, fragmentada das disciplinas, o curso oportunizou aos educando vivenciarem um novo desenho de formação; pouco falado pessoalmente e muito discutido e transcrito nas inúmeras mensagens virtuais trocadas entre professores e alunos. As ferramentas que os

formadores e os alunos utilizaram quebraram barreiras da distância, do tempo e do espaço. Incluíram fóruns, Wikis¹²⁵¹ individuais e coletivas, tarefas, vídeos, vídeo conferências, web aulas.

Não se pode se deixar de referendar que o aluno EaD busca o conhecimento; ele realmente o constrói, desde os esquemas com a colaboração dos demais envolvidos na grande sala de aula virtual da plataforma Moodle.

Referenciais Bibliográficos

ARDOINO, Jacques (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*.1. Buenos Aires: Novedades Educativas.

BEHRENS, Marilda A (2000). *Projetos de aprendizagem colaborativa com tecnologia interativa*. In: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.

Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (2005). Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Decreto n. 5.773, de 9 maio de 2006 (2006a). Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006 (2006b). Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro 2007 (2007). Altera dispositivos dos Decretos n.s 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

FERRY, Gilles 2004. *Pedagogia de La formación, Colección formación de formadores*, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires: Novedades educativas.

FREIRE, Paulo (1997). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

INEP (2013). *Resumo Técnico censo Educação Superior 2011*. Brasília, Ministério da Educação.

Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF.

Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009 (2009). Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

¹²⁵¹ FEA-USP

Lei n. 11.273, de 6 de Fevereiro de 2006 (2006). Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

LUCKESI, C. C (1989). Democratização da Educação: ensino a distância. Tecnologia educacional. n°. 89/90/91, jul/dez. Rio de Janeiro, ABT. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004 (2004a). Recuperado em 20 de maio de 2013, de http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf.

MOORE, Michael; KEARSLE.Y, GREG (2010). Educação a Distância: Uma visão integrada. [Tradução Roberto Galman]. São Paulo: Cengage Learning.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro Lucena (2012). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez. Portaria n. 4.361, de 29 de dezembro de 2004 (2004b). Recuperado em 20 de maio de 2013, de http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/port_4361.pdf.

Portaria Normativa n. 02, de 10 de janeiro de 2007 (2007). Recuperado em 20 de maio de 2013, de portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf.

Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (2006). Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

Resolução CD/FNDE n. 24, de 4 de junho de 2008 (2008). Recuperado em 20 de maio de 2013, de http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=70:resolucao-cdfnde-no-24-040608-resolucao&catid=15:resolucoes&Itemid=47.

Resolução CD/FNDE n. 26, de 5 de junho de 2009 (2009). Diário Oficial da União. Brasília, DF.

SACRAMENTO, Weverton Pereira de (2008). Metodologia da Pesquisa Científica. Ouro Preto: UFOP.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva (1987). Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação continuada de docentes em Administração.

Adriana Backx Noronha¹²⁵², Vera Maria Nigro de Souza Placco¹²⁵³, Laurinda Ramalho de Almeida¹²⁵⁴, José Dutra de Oliveira Neto¹²⁵⁵, Camila Olivieri Igari¹²⁵⁶, Liliane Bonfim de Moura¹²⁵⁷

Resumo

O uso de tecnologias da informação e comunicação na *formação de professores* é recente no Brasil. Ao olhar as políticas públicas de formação, estas, em sua grande maioria, focam na formação inicial de professores para atender à educação básica. Pensar em formação de professores para o ensino superior, independente da área, não é preocupação corrente das instâncias governamentais. Daí a proposta de apresentar um projeto para a CAPES – MEC – Brasil (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior), de formação continuada de docentes em Administração (Aprovado e em desenvolvimento, no âmbito do Projeto Pró-Administração), no qual se visa ao desenvolvimento desses profissionais que, via de regra, não tiveram, na graduação, um olhar voltado para a docência. Esse projeto destaca-se ainda pelo fato de centrar a formação em uma metodologia que agrega tecnologias virtuais a atividades presenciais.

Toda a estrutura do projeto foi pensada na direção dessa articulação virtual/presencial, numa perspectiva integrativa; um sistema formativo, contemplando diferentes elementos que compõem a docência na área, bem como promovendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento. Nessa formação, os módulos estabelecem elos entre a formação específica do administrador, a pedagógica, a tecnológica, agregando a valorização da pessoa do professor, em termos de saúde e de gratificação pessoal e profissional. Por isso, a inclusão de módulos como: ser professor no ensino superior, tecnologia educacional, o trabalho do professor e os riscos ocupacionais, saúde no trabalho, expressividade docente, didática do ensino superior e desenvolvimento de pesquisa, fundamentais, a nosso ver, ao processo de preparo do futuro professor, para que enfrente com sucesso os múltiplos desafios da profissão.

Para a escolha das ferramentas instrucionais do curso, reportamo-nos ao trabalho de Horton (2010), que sugere, para o ambiente virtual, a utilização de tecnologias, com três tipos de atividades (Absorb, To Do e Connect).

Assim, o projeto oferece oportunidades para que o aluno experiencie uma formação sistêmica, com tarefas integradas e contínuas: os encontros presenciais (*To do*) são antecedidos por tarefas online de apresentação de conteúdos, ou seja, de absorção de conhecimentos (*Absorb*). Após os encontros presenciais, há uma semana de consolidação dos conhecimentos, integrando a fase de absorção e o encontro presencial. Assim, são compostas conectividades dos conhecimentos (*Connect type*), ou seja, um elo para o próximo conteúdo do módulo.

¹²⁵² PUC-SP

¹²⁵³ PUC-SP

¹²⁵⁴ FEARP – USP

¹²⁵⁵ Pós-Doutoranda, FEA-USP

¹²⁵⁶ Mestranda – PUC-SP

¹²⁵⁷ Universidade Federal do Acre

Embora cada módulo abrigue conhecimentos específicos para atender diferentes finalidades, todos têm como elo de ligação desenvolver competências docentes.

A proposta que estamos implementando, nas bases pedagógicas apresentadas, parece-nos extremamente frutífera, por implementar a relação professor-aluno-conhecimento, nos encontros presenciais e a propiciar a integração da contemporaneidade da tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores, Tecnologias da Informação e Comunicação, Formação de Professores do Ensino Superior.

Introdução

O uso de tecnologias da informação e comunicação na *formação de professores* é recente no Brasil, em todos os graus de ensino. Ao olhar as políticas públicas de formação, estas, em sua grande maioria, focam na formação inicial de professores para atender à educação básica.

Pensar em formação de professores para o ensino superior, independente da área, não é preocupação corrente das instâncias governamentais. Nesse sentido consistiu a proposta de apresentar um projeto para a CAPES – MEC – Brasil (Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior) de formação continuada de docentes em Administração (Aprovado e em desenvolvimento, no âmbito do Projeto Pró-Administração), no qual se visa ao desenvolvimento desses profissionais que, em geral, não tiveram, na graduação, um olhar voltado para a docência. Esse projeto destaca-se ainda pelo fato de centrar a formação em uma metodologia que agrega tecnologias virtuais a atividades presenciais.

Os estudos internacionais sobre formação de docentes em Administração, com destaque aos estudos americanos, abordam a utilização de determinados recursos de aprendizagem na área, como: jogos de empresa e discussão de casos, com ênfase no uso de novos ambientes de aprendizagem. O projeto ora apresentado vai, além disso, uma vez que toda sua estrutura foi pensada na direção dessa articulação virtual/presencial, numa perspectiva integrativa; um sistema formativo, contemplando diferentes elementos que compõem a docência na área, bem como promovendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento.

Nessa formação, os módulos estabelecem elos (conexões) entre a formação específica do administrador, a formação pedagógica, a formação tecnológica, agregando a valorização da pessoa do professor, em termos de saúde e de gratificação pessoal e profissional. Por isso, a inclusão de módulos como: ser professor no ensino superior, tecnologia educacional, o trabalho do professor e os riscos ocupacionais, expressividade docente, didática do ensino superior e desenvolvimento de pesquisa, fundamentais, do ponto de vista dos autores desse artigo, ao processo de preparo do futuro professor, com abertura para que enfrente com sucesso os múltiplos desafios da profissão.

O presente artigo tem como objetivo *apresentar a formação elaborada para docentes em Administração* (ou futuros docentes na área de Administração), *utilizando-se de ambiente virtual conjugado com encontros presenciais*. Ou seja, a *aplicação de tecnologia de informação e comunicação na formação de docentes para o ensino superior*, especificamente na área de Administração. Essa formação tem característica de curso de Especialização (lato sensu), perfazendo um total de 360 horas, divididas em atividades à distância (desenvolvidas em ambiente virtual) e encontros presenciais.

A importância da formação de professores através da utilização de ambientes virtuais pode ser justificada sob dois aspectos. Os professores ou futuros professores universitários, muitas vezes inseridos no mercado de trabalho com outras atividades, precisam freqüentemente se atualizar com novos conhecimentos. Porém o tempo e o deslocamento até os centros de ensino e pesquisa (universidades) podem ser proibitivos. Outro aspecto se refere à situação atual do mundo digital. Os futuros alunos do ensino superior desde cedo possuem acesso a todas as tecnologias disponíveis, incluindo a internet e vários aplicativos. Assim, permitir que os professores (ou futuro professor) se atualizem nesse contexto, pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem, aproximando alunos e professores da mesma linguagem extracurricular. Esse artigo está dividido em XXX partes. Inicialmente apresenta-se a ferramenta que foi utilizada para desenvolver o curso de formação de docentes para o ensino superior, o Moodle. Em seguida, traz-se a descrição do curso desenvolvido e atualmente em andamento. Na continuidade, apresenta-se as características de implementação do curso no ambiente escolhido, bem como figuras com o trabalho desenvolvido. Por fim, uma análise de sua aplicação é feita.

Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem

Os avanços ocorridos nos últimos anos em tecnologia de informação e comunicação trouxeram novas maneiras de acompanhamento e mediação pedagógica. A interatividade presente nos ambientes virtuais de aprendizagem e a possibilidade de desenvolver práticas mais colaborativas, promovendo espaços para o surgimento de escritas hipertextuais, marcam de forma significativa o ensino tanto on-line quanto o presencial.

Para que ocorra o desenvolvimento de atividades on-line, é preciso ter um ambiente específico para isso. Os AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) são softwares que auxiliam na montagem de cursos acessíveis pela Internet. Elaborado para ajudar os professores no gerenciamento de conteúdos para seus alunos e na administração do curso, permite acompanhar constantemente o progresso dos estudantes. Como ferramenta para EAD, são usados para complementar aulas presenciais. Ex: Moodle, Blackboard, TelEduc etc. (Mesquita, 2011).

O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) é um AVA que foi desenvolvido pelo australiano Martin Dougiamas em 1999. O Moodle é considerado um Software Livre, ou seja, é um software gratuito, que pode ser baixado, utilizado e/ou modificado por qualquer indivíduo em todo o mundo (DOUGIAMAS, 2010).

Este ambiente é utilizado por diversas instituições no mundo todo, possuindo uma grande comunidade cujos membros estão envolvidos em atividades que abrangem desde correções de erros e o desenvolvimento de novas ferramentas à discussão sobre estratégias pedagógicas de utilização do ambiente e suas interfaces. O Moodle dispõe de um conjunto de ferramentas que podem ser selecionadas pelo professor de acordo com seus objetivos pedagógicos, como qualquer outro AVA. Possui recursos tais como fóruns, diários, chats, questionários, textos wiki e pode-se utilizá-lo para disponibilizar material em qualquer formato de arquivo, dentre outras funcionalidades. Apresentam-se a seguir algumas dessas funcionalidades: Fórum; Chat; Questionário; Tarefa; Lição/Notas; Base de dados. Cada uma dessas ferramentas é mais bem descrita a seguir, segundo Moodle (2011):

Fórum: Ferramenta de comunicação assíncrona muito versátil. É um espaço onde todos podem ver o que todos fazem, ainda que não ao mesmo tempo. Pode servir para:

- Discussão de temas relativos ao conteúdo, com mediação;
- Mural, onde os alunos expõem seus trabalhos;
- Espaço de reflexão coletiva ou discussão de texto;
- Discussão sobre Estudos de caso;
- Construção de trabalhos ou projetos, etc.

Os Fóruns podem ser estruturados de diversas formas (discussão geral com diversos temas/tópicos, uma única discussão, cada aluno abre apenas um tópico, perguntas e respostas). No Fórum geral, deve-se ficar atento para evitar a repetição de temas/tópicos. As mensagens podem também incluir anexos. Os Fóruns permitem a avaliação quantitativa ou qualitativa de cada mensagem. Podem ser criados critérios diferenciados de avaliação (escalas).

Vantagens da comunicação assíncrona:

- Favorece maior reflexão e pesquisa antes da postagem;
- **Possibilita mais organização do conteúdo e da forma do texto a ser postado;**
- Exige expressão correta e clara de idéias;
- Permite aprofundamento de idéias e conceitos;
- Facilita a prática consciente de diferentes funções cognitivas, como: observar, identificar, relacionar, comparar, analisar, inferir, sintetizar, divergir, discordar, generalizar, etc;
- Possibilita o registro do processo de construção do conhecimento;
- Possibilita uma mediação mais direcionada por parte do professor.

O sucesso de um fórum depende muito do tipo de mediação.

Chat: Permite uma comunicação escrita síncrona, em tempo real, entre professores e alunos. Pode ser útil como espaço de esclarecimento de dúvidas, ou para um bate-papo com um convidado, por exemplo. A sessão de chat pode ser agendada, com horário de início e fim. Os registros do chat ficam disponíveis para consulta posterior. Quando bem sucedido, pode ter impacto na aprendizagem. Questões a serem consideradas antes de abrir um chat:

- Viabilidade de cumprir horário fixo entre todos;
- Número de participantes por moderador ou professor;
- Necessidade de um moderador, que selecione as questões mais importantes e facilite a organização da discussão;
- Obrigatoriedade de participação;
- Teor e profundidade do conteúdo abordado;

- Características do grupo: familiaridade com atividades on-line, disposição à comunicação e colaboração, bom entrosamento entre os participantes, entre outras.

Questionário: O Questionário permite elaborar questões com diferentes formatos de resposta (V ou F, escolha múltipla, valores, resposta curta, etc.) e possibilita, entre outras coisas, escolher aleatoriamente perguntas, corrigir automaticamente respostas e exportar os dados para Excel. O criador tem apenas que construir a base de dados de perguntas e respostas. É ainda possível importar questões de arquivos txt, seguindo algumas regras. É muito usado como exercício de fixação de conteúdos ou para avaliação breve. Permite autorizar o aluno a responder o mesmo questionário diversas vezes, aplicando ou não penalidades por tentativa. É possível permitir ou bloquear o acesso dos alunos às respostas certas.

Tarefa: As Tarefas permitem ao professor ler, avaliar e comentar as produções dos alunos. É realizada preferencialmente nos modos de "escrita on-line", exclusivo para envio de textos simples, ou "envio de arquivo único", mais adequado a envio de tabelas, gráficos, imagens, pdfs, ppts, entre outros. As notas ficam disponíveis para conhecimento do aluno e o professor pode exportar os resultados para uma planilha Excel. Um aluno não poderá ver a tarefa do outro.

Lição/Notas: Com a ferramenta Lição é possível apresentar o conteúdo em um modo atraente e flexível. Consiste em um número determinado de páginas. Cada página, normalmente, termina com uma questão e uma série de possíveis respostas. Dependendo da resposta, passa para a próxima página ou é levado de volta para uma página anterior. Trata-se de uma atividade interessante para estudo autônomo, no caso de estudos dirigidos ou estudos de casos, quando é necessário tomar decisões e acompanhar seus desdobramentos. Requer roteirização detalhada e pode ser considerada complexa para professores iniciantes em Moodle. As Lições podem compor os processos de avaliação.

Base de dados: As bases de dados têm algumas semelhanças com o Glossário, mas dão mais liberdade ao professor para criar campos específicos a serem preenchidos pelos alunos. Pode ser um repositório de vídeo, de recursos educativos, de papers ou fotos, pesquisável e ordenável por categorias.

Além de atividades/ferramentas, o Moodle oferece a possibilidade de acrescentar recursos (materiais para consulta e estudo). É a forma como os professores disponibilizam seus conteúdos. Os recursos utilizados no desenvolvimento do curso foram: Textos HTML, Links e Materiais/Arquivos.

Conforme LEITE (2006), na disponibilização de conteúdos, algumas questões devem ser consideradas:

1. Que conteúdos? Quanto conteúdo? Com que finalidade? De modo geral, a escolha dos materiais deve sempre estar pautada em um plano de ensino, e responder aos objetivos que o professor define sobre onde deseja chegar com seus alunos. Resistir à tentação de oferecer material em demasia, que não será lido adequadamente. Informar sempre quais serão as leituras obrigatórias e de apoio.

2. Como saber se os alunos leram? Se estudaram? Que instruções devem acompanhar os conteúdos? Que atividades devem ser associadas aos conteúdos? Mesmo no presencial, não há como saber com facilidade se os alunos estudaram. No ambiente virtual, nada garante que um aluno que acessou diversas vezes um material tenha lido e estudado. Sugere-se que os materiais venham sempre acompanhados de orientações claras sobre como devem ser trabalhados, e estejam vinculados a outras atividades didáticas, como fórum, tarefa, wiki etc. Essas atividades devem ser elaboradas de tal forma que exija do aluno um trabalho de análise pessoal, que reflita sua participação e envolvimento com o tema.
3. Todo o material deve ser disponibilizado ou os alunos devem ser estimulados também a fazer sugestões e anexar materiais? Como lidar com os materiais postados por alunos? Com certeza a tendência hoje é estimular ao máximo a participação dos alunos. No Moodle, os alunos podem fazer contribuições nos fóruns, blog, wiki ou glossário. Cabe ao professor ficar atento à qualidade do material enviado, sempre oferecendo seus comentários, de modo a encorajar a participação ativa e responsável dos alunos.
4. Que mídia privilegiar para conteúdos? Vale a pena investir em construção de hipermídia, vídeo, áudio? Qual o valor do aspecto estético? Que linguagem deve ser adotada? Informal? Científica? As mídias interativas como hipertexto, vídeo, áudio e animação exercem um papel importante na EAD, pois podem favorecer uma navegação mais amigável, tornando a atividade de estudar pelo computador uma tarefa menos monótona. Além disso, imagens e sons tendem a reforçar idéias e melhorar o nível de retenção da informação. No entanto, nem sempre é possível ao professor recorrer a esses recursos, já que requerem habilidades em programas computacionais específicos. O Moodle permite realizar um curso dinâmico e interessante, sem grande sofisticação tecnológica, valorizando estratégias de ensino criativas, participativas e funcionais.

Descrição do Curso Desenvolvido

O curso “*Método Integrado de Formação Continuada de Docentes na Área de Administração*” foi desenvolvido dentro do Projeto CAPES, Edital Pró-Administração e atualmente encontra-se em aplicação.

O desenvolvimento do curso foi realizado de forma mista: presencial e à distância, através de uma plataforma acadêmica online (AVA Moodle). O público alvo é constituído de docentes e futuros docentes da área de Administração. O curso tem como objetivo propiciar melhoria na formação e capacitação dos docentes participantes (alunos) para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e por tanto envolve a área da Educação e Administração. Atualmente o curso é oferecido na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil. Na equipe de docentes do curso tem-se professores da PUC (Psicologia da Educação) e da USP (Administração, Engenharia e Enfermagem).

Os alunos terão 110 horas de atividades à distância supervisionadas, 176 horas de atividades presenciais e 74 horas de orientação da monografia, totalizando 360 horas. O curso é composto pelos seguintes módulos:

- Módulo 1: Ser professor no ensino superior

- Módulo 2: Didática e conhecimento pedagógico
- Módulo 3: Tecnologia educacional
- Módulo 4: Técnicas de comunicação
- Módulo 5: Saúde ocupacional do professor
- Módulo 6: Metodologia de pesquisa 1
- Módulo 7: Metodologia de pesquisa 2

Antes da aplicação do Módulo 1, para que o aluno pudesse se ambientar ao AVA utilizado, ofereceu-se um curso denominado Pré-curso, com 8 horas presenciais e quatro horas de atividades à distância. O objetivo do pré-curso foi capacitar os alunos no uso nos recursos do ambiente virtual de aprendizagem. Foram abordados questões relativas ao ambiente: Login/senha, Upload, formatos online, wiki, avaliação online, enquete entre outros recursos. Nesse Pré-curso, que correspondeu ao primeiro encontro entre os alunos, uma dinâmica para facilitar o conhecimento entre os alunos foi aplicada.

Dentro dos módulos existem os ciclos e estes guiam o processo do curso, pois é a partir deles que as atividades são desenvolvidas. Todos os módulos possuem três ciclos, com exceção do primeiro módulo, que possui seis ciclos. Cada ciclo tem duração de 15 dias, divididos em atividades antes, durante e depois do encontro presencial.

Os alunos têm atividades todas as semanas. Preparando-se para a aula presencial lendo os textos, realizando tarefas individuais e coletivas, estas atividades valem nota e contam como frequência, uma vez que o curso é presencial e online.

Nas aulas presenciais as atividades realizadas durante a semana são discutidas a partir dos resultados que os professores possuem que são compostos das notas e dos gráficos, com este material o professor analisa as questões que geraram maiores dificuldades e prepara a aula de acordo com os dados obtidos. O próximo item descreve os contextos teóricos no desenvolvimento dos ciclos.

Desenvolvimento dos Ciclos: Base Teórica

Para a escolha das ferramentas instrucionais do curso, utilizou-se o trabalho de Horton (2010), que sugere, para o ambiente virtual, que o instrutor/tutor implemente as tecnologias, utilizando três tipos de atividades (*Absorb*, *To Do* e *Connect*). No caso do curso desenvolvido, foram utilizados os 3 tipos mencionados, conforme descrito a seguir.

O projeto oferece oportunidades para que o aluno vivencie uma formação sistêmica, com tarefas integradas e contínuas: os encontros presenciais (To do) são antecedidos por tarefas online de apresentação de conteúdos, ou seja, de absorção de conhecimentos (*Absorb*). Após os encontros presenciais, há uma semana de consolidação dos conhecimentos, integrando a fase de absorção e o encontro presencial. Assim, são compostas conectividades dos conhecimentos (*Connect type*), ou seja, um elo para o próximo conteúdo do módulo.

“As atividades tipo “Absorb” ou de assimilação consistem habitualmente de informações e atividades de ensino que permitem ao aluno recuperar a essência do assunto e adquirir o conhecimento.” (Araújo e Oliveira Neto, p. 94, s/d)

Nesse momento, o aluno absorve o conhecimento a partir do conteúdo, processando as informações, em função de sua bagagem prévia, aceitando-as, questionando-as ou relacionando-as com outras informações. Alguns tipos de atividades de absorção, elencadas por Horton (2010) são: apresentações (slides show, podcast e outros tipos de explicações organizadas); storytelling; leituras e visitas técnicas.

As atividades tipo “To Do” ou Fazer conduzem a ação e transformam a informação em conhecimento e habilidades. Através deste tipo de atividade, os alunos descobrem, analisam, discutem, verificam, organizam, avaliam, elaboram e aplicam os conhecimentos. Os tipos de atividades “to do” são atividades práticas (trabalho em grupo, exercício na prática, entre outros); atividades de descoberta (estudos de caso, laboratórios virtuais); jogos e simulações (quizz, puzzles). Araújo e Oliveira Neto (no prelo, p. 95, s/d)

As atividades tipo “Connect” ou conexão preparam os alunos para sua atividade profissional, possibilitando que a lacuna entre aprendizagem e realidade seja superada. Esse tipo de atividade prepara os alunos para aplicarem os conhecimentos em situações do cotidiano, do trabalho e da vida pessoal, integrando o que foi aprendido com o que realmente se sabe. Araújo e Oliveira Neto (no prelo, p. 95, s/d)

Segundo Horton (2010), as atividades tipo Connect são regularmente negligenciadas pelos planejadores dos cursos. Porém, essa é uma atividade para despertar o interesse para a próxima atividade. As atividades desse tipo são: reflexão, troca de experiência, relato de casos, atividades de pesquisa e trabalhos originais.

Curso desenvolvido no AVA Moodle

Conforme descrito anteriormente, o curso é semipresencial, contando com desenvolvimento de atividades *on line*, desenvolvidas pelos professores. O curso está dividido em sete módulos. O primeiro módulo foi *Ser professor no Ensino Superior*. A Figura 4 apresenta a tela inicial desenvolvida para o primeiro módulo. Do lado esquerdo da tela, tem-se uma visão geral dos ciclos que compõem esse módulo. O primeiro ciclo foi Ser Professor na Contemporaneidade. A Figura 5 apresenta uma visão geral de todas as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos participantes. Nessa figura, é possível observar a divisão do ciclo em Absorção, To Do e Conect Type, correspondendo às seguintes datas: 12/05, 18/05 e 24/05. Logicamente que existe uma mistura entre as atividades, mas a visão em separado colabora com a organização do conteúdo.

Inicialmente, o aluno é convidado a desenvolver leituras (conforme apresentado na Figura 6. Após a leitura, é disponibilizada uma atividade on-line, sendo nesse caso utilizado questionário com questão Verdadeiro/Falso e múltipla escolha. A Figura 7 e Figura 8 apresentam um exemplo de questionário a ser respondido pelos alunos, referente à leitura realizada.

A Figura 9 apresenta outra atividade que pode ser feita para inserção ao conteúdo, como, por exemplo, a utilização de filmes. Quando os alunos assistem a filmes, esses são convidados a trazerem comentário, reflexões, críticas etc. Nesse caso, a ferramenta adequada a ser utilizada é o fórum, conforme é apresentado um exemplo na Figura 10. É interessante observar que o aluno pode inclusive fazer desenhos e postar no fórum, como ocorrido nesse caso.

The image shows a web interface for a course. On the left, there is a sidebar with navigation options like 'Nome do Programa', 'Conteúdo', and 'Novo'. The main content area features a blue header with the ProAdm logo and the course title 'Disciplina: Ser Professor no Ensino Superior'. Below the header, there is a welcome message and a list of course objectives and activities.

Figura 4 – Tela de Apresentação do Módulo: Ser Professor no Ensino Superior

The image shows a detailed view of the course objectives and activities. It is organized into sections: 'Objetivo', 'Conteúdo Web', and 'Atividades'. The 'Atividades' section lists specific tasks for each day of the week, including reading assignments, video discussions, and group activities.

Objetivo

- Profissão professor: exigências atuais.
- Ser professor na contemporaneidade.
- Apresentar aos alunos o campo da docência no Ensino Superior.

Conteúdo Web

Atividades

- [12/05] Domingo: Disponibilização do material de leitura semanal e do estudo de caso (12/05 a 17/05).
 - M1A - Ser Professor no Ensino Superior - Laurinda e Vera
 - Versão formato 2
 - M1B - Questionário(F) - Questionário sobre o texto.
 - M1C - Vídeo sobre o tema - Professor em sala de aula: e o aluno, como fica?
 - M1D - Jadwiga Malczynska - A construção e a aplicação de questionários na pesquisa em Ciências Sociais
 - Versão formato 2
 - M1E - Questionário(F) - Jadwiga - Questionário sobre o texto de Jadwiga Malczynska.
- [18/05] Presencial. Materiais das atividades abaixo.
 - Manhã:
 - M1F - Vídeo - Discussão sobre o vídeo.
 - Apresentação de temas relacionados ao texto.
 - Apresentação da ppt referente a Ser Humano hoje: contribuições da Formação e da Pesquisa - Vera Placco.
 - Dúvidas sobre os textos estudados previamente.
 - Tarde:
 - M1G - Montar roteiro de caracterização de professor/professor de Administração - Atividade em grupo - Roteiro inicial de pesquisa.
- [24/05] Até Sexta: levantar questões para a pesquisa, se organizar para a coleta. Escrever questões relacionadas a características, atuação e relacionamento de um bom professor de Administração.
 - Roteiro de pesquisa: Arquivo que foi trabalhado durante a aula
 - Wiki- espaço para discussão do roteiro de pesquisa
 - M1H - Upload de arquivo (F) - Escrever no word e fazer upload.

Figura 5 – Visão geral para o primeiro ciclo do Módulo 1

Ciclo 1:
Ser Professor na Contemporaneidade

Ciclo 1

M1A - Ser Professor no Ensino Superior - Laurinda e Vera

O texto encontra-se abaixo. Se preferir, clique [AQUI](#) para fazer o download do arquivo PDF.

Ser professor no ensino superior hoje: desafios e superação.
Vera Maria Nogueira de Sousa Pinheiro* e Laurinda Bastos de Almeida*

Introdução

Ser professor no século XXI é tema e tarefa de enorme complexidade. Reconhecer esse fato nos conduz a cuidar da temática de forma a não cair em explicações simples, mas entender que tal complexidade decorre de múltiplas e interdependentes variáveis. E, questão docente complexa, é necessário avançar com cuidados. É o que pretendemos fazer, neste texto, a partir de alguns pontos que aceitamos, e que são recorrentes na literatura sobre a docência.

1. Nossa relação com a informação e o conhecimento tem sido grandemente influenciada pelos novos e sempre crescentes recursos que nos trazem, em muitos casos, em tempo real, os acontecimentos daqui, e do mundo todo. Os avanços da mídia, em suas várias modalidades, produzem informação e levam à diversidade de conhecimento, e isso afeta nosso desenvolvimento como pessoas – e aqui nos referimos ao desenvolvimento integral: cognitivo, afetivo, social. O impacto sobre a educação é profundo, e nem sempre paramos para refletir sobre isso.

Figura 6 – Atividade de leitura do Ciclo 1, para o Módulo 1

M1B - Questionário (conta frequência) - CH = 4 horas

M1B - Questionário (uma tentativa por pessoa)

1) A partir da leitura do livro alguns conceitos foram analisados. Julgue as afirmações abaixo, assinalando Verdadeiro ou Falso:

2) Escolha a alternativa correta.

Verdadeiro Falso

Tentativas permitidas: 2
Método de avaliação: Nota mais alta
Este questionário foi encerrado em sexta, 17 maio 2013, 20:00

[Continuar](#)

Figura 7 – Tela inicial para acessar Questionário de verificação de leitura (Atividade de Absorção)

1ª Notas: 1	1 - a) Profissionalização está relacionada ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, possibilitando-lhe assumir funções singulares, cotidianas e simples.
Resposta:	<input type="radio"/> Verdadeiro <input type="radio"/> Falso
2ª Notas: 1	1 - b) O conceito da profissionalidade docente envolve a afirmação (afirmar) do que é específico na ação docente; isto é, a totalidade dos valores que constituem o ser professor.
Resposta:	<input type="radio"/> Verdadeiro <input type="radio"/> Falso
3ª Notas: 1	1 - c) Com relação aos saberes profissionais dos professores, afirma-se que são atemporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.
Resposta:	<input type="radio"/> Verdadeiro <input type="radio"/> Falso
4ª Notas: 1	1 - d) Todo professor tem uma base de conhecimento que decorre da intersecção do conteúdo específico de sua matéria com o conteúdo pedagógico e decorre ainda de sua capacidade de transformar seu conhecimento específico da matéria em ensino.
Resposta:	<input type="radio"/> Verdadeiro <input type="radio"/> Falso
5ª Notas: 1	2 - A) Quais são as formas das quais provêm os saberes?
Escolher uma resposta.	<input type="radio"/> a. Experiência do trabalho e experiência como aluno; <input type="radio"/> b. Cultura pessoal, cultura individual, contato com alunos; <input type="radio"/> c. Conhecimentos acadêmicos, experiência do trabalho, contato com outros professores; cultura pessoal; <input type="radio"/> d. Cultura oral, concepção unitária da prática, conhecimentos cooperativos.

Figura 8 – Visão do Questionário referente à leitura de texto do ciclo 1, para o Módulo 1



Figura 9 – Página de acesso ao filme para discussão em inicialmente no fórum e depois em sala de aula.



Figura 10 – Exemplo de comentário desenvolvido por aluna do curso no fórum disponibilizado para discussão, com a respectiva resposta do tutor.

Além da possibilidade de disponibilização de conteúdos e desenvolvimento de atividades, é possível utilizar o Moodle para acompanhamento e correção das mesmas. As Figura 11 e Figura 12 apresenta um exemplo de como podem ser visualizados os resultados de questionários. É possível identificar quantas pessoas acertaram ou erraram. Tal procedimento auxilia o professor a entender as dúvidas dos alunos e a partir disto modificar a estrutura da aula baseado em dados concretos.

Se necessário para acompanhamento individual de cada aluno ou atividade, é possível produzir relatórios individuais ou por atividades com todos os acessos realizados. As Figura 13 e Figura 14 apresentam exemplos de relatórios que podem ser gerados para análise de acesso dos alunos, bem como a sua tendência. Observa-se nessas figuras que o acesso é maior no início.

A fim de verificar alguma tendência nesse processo, gerou-se o mesmo tipo de relatório, porém com as atividades do Pré-curso. Observou-se um comportamento muito semelhante, conforme apresentado nas Figura 15 e Figura 16. Outros relatórios de acompanhamento das atividades desenvolvidas são possíveis de construir, permitindo apresentar feedback aos alunos (docentes ou futuros docentes), bem como ensiná-los a desenvolver esse comportamento junto aos seus alunos ou futuros alunos.

Texto da questão	Texto da resposta	crédito parcial	R. Contagens	R.%
1 - a) Profissionalização está relacionada ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, possibilitando-lhe assumir funções singulares, cotidianas e simples. : 1 - a) Profissionalização está relacionada ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, possibilitando-lhe assumir funções singulares, cotidianas e simples.	Verdadeiro	(0,00)	6/38	(16%)
	Falso	(1,00)	29/38	(76%)
1 - b) O conceito de profissionalidade docente envolve a afirmação (afirmar) do que é específico na ação docente, isto é, a totalidade dos valores que constituem o ser professor. : 1 - b) O conceito de profissionalidade docente envolve a afirmação (afirmar) do que é específico na ação docente, isto é, a totalidade dos valores que constituem o ser professor.	Verdadeiro	(1,00)	33/38	(87%)
	Falso	(0,00)	2/38	(5%)
1 - c) Com relação aos saberes profissionais dos professores, afirma-se que são atemporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados. : 1 - c) Com relação aos saberes profissionais dos professores, afirma-se que são atemporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.	Verdadeiro	(0,00)	10/38	(26%)
	Falso	(1,00)	25/38	(66%)
1 - d) Todo professor tem uma base de conhecimento que decorre da intersecção do conteúdo específico de sua matéria com o conteúdo pedagógico e decorre ainda de sua capacidade de transformar seu conhecimento específico da matéria em ensino. : 1 - d) Todo professor tem uma base de conhecimento que decorre da intersecção do conteúdo específico de sua matéria com o conteúdo pedagógico e decorre ainda de sua capacidade de transformar seu conhecimento específico da matéria em ensino.	Verdadeiro	(1,00)	33/38	(87%)
	Falso	(0,00)	1/38	(3%)

Figura 11 – Visão dos resultados de questões Verdadeiro e Falso.

Texto da questão	Texto da resposta	crédito parcial	R. Contagens	R.%
2 - A) Quais são as formas das quais provêm os saberes? ; 2 - A) Quais são as formas das quais provêm os saberes?	Experiência do trabalho e experiência como aluno;	(0,00)	0/38	(0%)
	Cultura pessoal, cultura individual, contato com alunos.	(0,00)	1/38	(3%)
	Conhecimentos acadêmicos, experiência do trabalho, contato com outros professores; cultura pessoal;	(1,00)	31/38	(82%)
	Cultura geral, concepção unitária da prática, conhecimentos corporativos.	(0,00)	0/38	(0%)
2 - B) Ser professor é uma construção diária; ninguém nasce professor; o professor se constitui. : 2 - B) Ser professor é uma construção diária; ninguém nasce professor; o professor se constitui:	Predominantemente pelo desenvolvimento cognitivo;	(0,00)	1/38	(3%)
	Predominantemente pelo desenvolvimento afetivo;	(0,00)	1/38	(3%)
	Predominantemente nas relações sociais;	(0,00)	1/38	(3%)
	Considerando as dimensões: cognitiva, afetiva e social.	(1,00)	32/38	(84%)

Figura 12 – Visão de resultado de questões de múltipla escolha

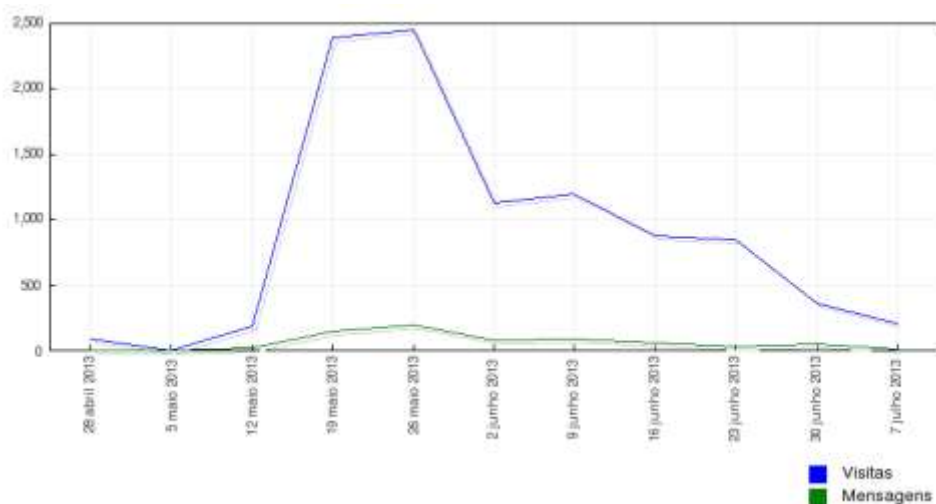


Figura 13 – Gráfico com a distribuição da quantidade de visitas e mensagens postadas no ambiente, considerando-se o Módulo 1.

Período termina em (Semana)	Visitas	Mensagens	Logs
8 julho 2013	201	10	Curso Logs
29 junho 2013	356	50	Curso Logs
22 junho 2013	845	32	Curso Logs
15 junho 2013	870	59	Curso Logs
8 junho 2013	1198	83	Curso Logs
1 junho 2013	1130	81	Curso Logs
25 maio 2013	2454	197	Curso Logs
18 maio 2013	2391	147	Curso Logs
11 maio 2013	186	24	Curso Logs
4 maio 2013	0	0	Curso Logs
27 abril 2013	84	0	Curso Logs

Figura 14 – Tabela gerada na opção de relatório do Moodle, apresentando por semana a quantidade de visitas realizadas, bem como de mensagem postadas. Referente a quatro ciclos do Módulo 1.

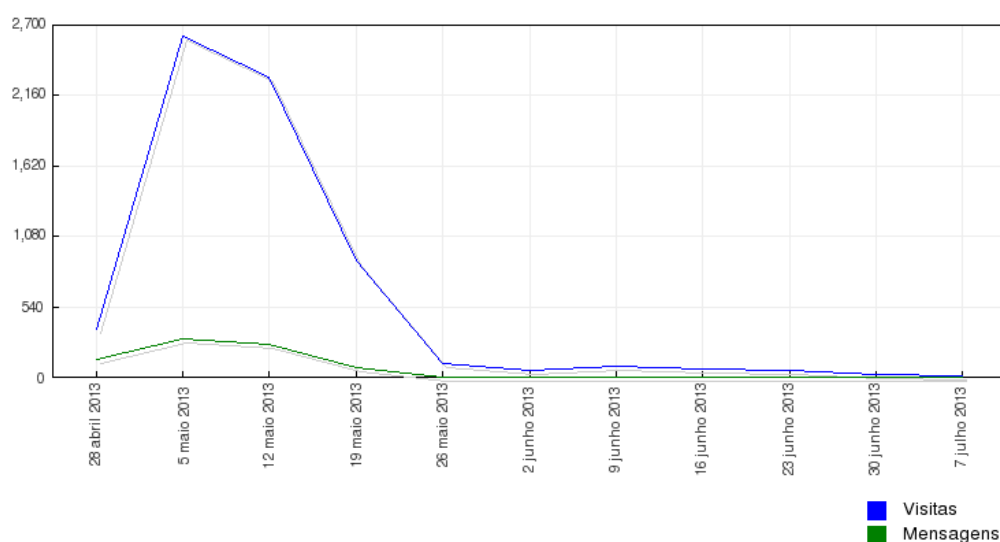


Figura 15 - Gráfico com a distribuição da quantidade de visitas e mensagens postadas no ambiente, considerando-se o Pré-curso

Período termina em (Semana)	Visitas	Mensagens	Logs
6 julho 2013	14	0	Curso Logs
29 junho 2013	16	0	Curso Logs
22 junho 2013	54	3	Curso Logs
15 junho 2013	68	0	Curso Logs
8 junho 2013	85	0	Curso Logs
1 junho 2013	52	0	Curso Logs
25 maio 2013	100	3	Curso Logs
18 maio 2013	888	77	Curso Logs
11 maio 2013	2303	252	Curso Logs
4 maio 2013	2618	295	Curso Logs
27 abril 2013	363	133	Curso Logs

Figura 16 - Tabela gerada na opção de relatório do Moodle, apresentando por semana a quantidade de visitas realizadas, bem como de mensagem postadas. Referente ao Pré-curso.

Considerações Finais

Este trabalho apresentou a aplicação de Tecnologia de Informação e Comunicação no desenvolvimento de curso semipresencial para a formação continuada de docentes no Ensino Superior. O curso descrito teve as suas atividades iniciadas em maio/2013.

O curso integra sete módulos. Os módulos são divididos em ciclos, que correspondem ao período de 15 dias. Embora cada módulo abrigue conhecimentos específicos para atender diferentes finalidades, todos têm como elo desenvolver competências docentes. Pensar em módulos integrados é abrigar a totalidade complexa que há na docência.

A proposta implementada, nas bases pedagógicas apresentadas, parece extremamente frutífera, por implementar a relação professor–aluno–conhecimento, nos encontros presenciais e a propiciar a integração da contemporaneidade da tecnologia ao processo de ensino-aprendizagem.

Os autores desse trabalho agradecem a CAPES, pela apoio financeiro do projeto desenvolvido, através do Edital Pró-Administração e ao NPT-NACE/USP (Núcleo para desenvolvimento de Tecnologia e Ambiente Educacional) pelo apoio administrativo e acadêmico do curso desenvolvido e atualmente em aplicação.

Referências

- ARAÚJO, Elenise Maria de & OLIVEIRA NETO, José Dutra (2013). Capítulo 5 – Tecnologia Educacional e Design Instrucional. In VIANA, Adriana Backx Noronha (Org.) *Formação continuada para docentes em Administração: das intenções à proposta* (pp. 63-110). No prelo.
- DOUGIAMAS, M. História do Moodle. Mar 2010. Disponível em: <"http://docs.moodle.org/pt/História do Moodle">.
- HORTON, J. E-learning by design. San Francisco: Pfeiffer, 2010.
- LEITE, M. O ambiente virtual de aprendizagem moodle na prática docente: conteúdos pedagógicos. UNIFESP, 2006.
- MESQUITA, Felipe Gonçalves. Protocolo para avaliação do uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Instituições de Ensino Superior, Dissertação de Mestrado, FEARP, 2011.

MOODLE. Guia de referência sobre as funcionalidades do ambiente de aprendizagem MOODLE. Fevereiro 2011. Disponível em: <<http://moodle.org>>.

Avaliação Formativa em Cursos Medidados por Tecnologias Digitais: Da prescrição à prática pedagógica

Luciete Basto de Andrade Albuquerque, Luiz Augusto Matos da Silva¹²⁵⁸

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar a prática pedagógica de avaliação formativa, desenvolvida no curso de especialização em Gestão Escolar, visando a verificar a congruência entre a prescrição e a ação avaliativa dos professores e dos cursistas. Trata-se de um curso proposto pelo MEC e realizado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, para administradores das escolas públicas. Para este estudo, o objeto da análise é o curso realizado pela Universidade Federal do Acre. Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo das práticas pedagógicas de avaliação formativa de professores e cursistas conjugaram a mineração de dados, a regressão de dados, associação de dados e a análise de conteúdo. São objeto da análise os relatórios e os logs de acesso de dois professores na plataforma de ensino, para orientar os cursistas, via mensagens eletrônicas, fóruns e chats, bem como o acesso de dez cursistas que tinham teor de solicitação de orientação ou de autocontrole da aprendizagem. Para fazer inferência comparativa entre as práticas pedagógicas de avaliação, a análise pautou-se sobre uma mesma temática de ensino-aprendizagem que foi a Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar. No ensino superior de graduação e pós-graduação *lato sensu*, os cursos planejados para serem desenvolvidos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), geralmente utilizam ferramentas de comunicação e informação do tipo fórum, chats e correio eletrônico, como meio de estabelecer, simultaneamente, uma ação comunicativa e uma relação pedagógica entre professor-aluno. Nestes cursos, do ponto de vista discursivo prescritivo, além da avaliação com fins de certificação, evidenciamos nas propostas pedagógicas a proposição de uma avaliação com finalidade formativa, contínua e compartilhada, visando a possibilitar maior eficiência, eficácia e efetividade do *feedback* para os sujeitos da avaliação, sobre o alcance dos objetivos dos processos de ensino e aprendizagem. Na observação das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem, no entanto, evidenciamos que a avaliação tem tomado a mesma direção das avaliações realizadas em cursos na modalidade presencial, exaustivamente denunciadas como formalistas, excludentes e incapazes de auxiliar os processos de ensino e aprendizagem ou de operar transformações qualitativas nesses processos (SANTOS, 2006; VASCONCELLOS ET AL., 2008). No processo de análise das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem objeto deste estudo, suscitamos a seguinte questão: Por que nos cursos realizados em AVAs, mesmo dispondo de ferramentas de alto grau de interatividade comunicacional, às quais podem ser convertidas em instrumentos de avaliação o processo de avaliação, têm reforçado as práticas pedagógicas conservadoras? Tentando, num primeiro momento, encontrar resposta a essa questão, fundamentamo-nos na teoria da prática, de Bourdieu (1987), e no conceito de cultura docente, de Pérez Gómez (2001) para nos auxiliar na análise das práticas pedagógicas de avaliação. Em conclusão, inferimos que os professores dos cursos a distância baseado em AVA, trazem para esses cursos, as suas práticas de avaliação vivenciadas nos cursos presenciais, as quais estruturam os seus modos de conceber e fazer a avaliação da aprendizagem.

¹²⁵⁸ Cf. Ministério da Educação, Projeto pedagógico do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, 2009.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, educação a distância, tecnologias digitais.

Introdução

Nas duas últimas décadas, a política educacional brasileira tem dado ênfase à modalidade de educação a distância (EAD), sendo o Ministério da Educação (MEC), não apenas o órgão gestor dessa política, mas, no exercício de suas competências, na qual se inclui a política de educação a distância, o maior incentivador da EAD como uma estratégia de universalização do ensino, em particular, o ensino superior, tendo em vista a crescente demanda populacional por formação inicial e por formação continuada, e a necessidade de permanente atualização dos conhecimentos científicos e tecnológicos para atendimento das demandas sócio-econômicas da sociedade.

É nesse contexto que a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, desde 2009, passou a disponibilizar o curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar¹²⁵⁹ para administradores das escolas públicas. Este curso é ministrado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, na modalidade a distância. No estado do Acre, a Universidade Federal do Acre, iniciou a oferta deste curso no ano de 2012, concluindo a primeira turma em abril de 2013.

No projeto do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, tal como na maioria dos cursos projetados para serem desenvolvidos na modalidade EAD, a avaliação da aprendizagem tem por propósito evidenciar seu caráter processual, formativo e dialógico na qual o processo de aprendizagem é acompanhado de forma contínua, pelos professores, visando a manter um controle sobre a qualidade da aprendizagem dos alunos.

No ensino superior de graduação e pós-graduação *lato sensu*, os cursos planejados para serem desenvolvidos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), geralmente utilizam ferramentas de comunicação e informação do tipo fórum, chats e correio eletrônico, como meio de estabelecer, simultaneamente, uma ação comunicativa e uma relação pedagógica entre professor-aluno. Nestes cursos, do ponto de vista discursivo prescritivo, além da avaliação com fins de certificação, evidenciamos nas propostas pedagógicas a proposição de uma avaliação com finalidade formativa, contínua e compartilhada, visando a possibilitar maior eficiência, eficácia e efetividade do *feedback* para os sujeitos da avaliação, sobre o alcance dos objetivos dos processos de ensino e aprendizagem. Na observação das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem, no entanto, evidenciamos que a avaliação tem tomado a mesma direção das avaliações realizadas em cursos na modalidade presencial, exaustivamente denunciadas como formalistas, excludentes e incapazes de auxiliar os processos de ensino e aprendizagem ou de operar transformações qualitativas nesses processos (SANTOS, 2006; VASCONCELLOS ET AL., 2008).

Nesse sentido, constata-se um hiato entre o desejo da teoria da avaliação da aprendizagem (expressa no projeto do curso) e as contingências das práticas pedagógicas avaliativas, hiato este que conduz o processo de avaliação em cursos mediados por tecnologias aos mesmos equívocos das avaliações realizadas em cursos na modalidade presencial. A consequência imediata e visível desse hiato é que esses cursos têm um

¹²⁵⁹ PUC-Rio/CNPq

alto índice de evasão. Esta é a situação do curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar, ministrado pela Universidade Federal do Acre para administradores das escolas públicas acrianas.

Analisar a prática pedagógica de avaliação formativa desenvolvida no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão Escolar justifica a realização desta pesquisa, visto que as informações extraídas dos dados possibilitarão conhecer e compreender as práticas de avaliação da aprendizagem dos sujeitos de avaliação na EAD, bem como inferir as bases teóricas sob as quais se sustentam.

O objetivo deste estudo é analisar a prática pedagógica de avaliação formativa, desenvolvida no curso de especialização em Gestão Escolar, visando a verificar a congruência entre a prescrição e a ação avaliativa dos professores e dos cursistas.

No processo de análise das práticas pedagógicas de avaliação da aprendizagem objeto deste estudo, suscitamos a seguinte questão: Por que nos cursos realizados em AVAs, mesmo dispendo de ferramentas de alto grau de interatividade comunicacional, às quais podem ser convertidas em instrumentos de avaliação, o processo de avaliação têm reforçado as práticas pedagógicas conservadoras? Tentando, num primeiro momento, encontrar resposta a essa questão, fundamentamo-nos na teoria da prática, de Bourdieu (1987), e no conceito de cultura docente, de Pérez Gómez (2001) para nos auxiliar na análise das práticas pedagógicas de avaliação.

2. Análise da Prática Pedagógica de Avaliação Formativa do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar da UFAC

2.1 Procedimentos metodológicos de pesquisa

Os procedimentos metodológicos utilizados no estudo das práticas pedagógicas de avaliação formativa de professores e cursistas conjugaram a mineração de dados, a regressão de dados, associação de dados e a análise de conteúdo.

Optamos pelo uso da mineração dos dados por possibilitar identificar padrões válidos, úteis e compreensíveis (Fayyad apud Camilo e Silva, 2009) e por permitir explorar e fazer inferências sobre o processo de avaliação formativa, contido nas mensagens e discussões realizadas nos chats e fóruns. No processo de mineração dos dados realizamos uma análise descritiva dos dados, utilizando a funcionalidade de “descobrimento” e a sub-funcionalidade de “análise em dados no formato texto”, para a qual utilizamos as técnicas de análise de dados textual e recuperação de informações e de mineração de textos – classificação de documentos e associação por palavras chaves. (CORTÊS, PORCARO e LIFSCHITZ, 2002).

São objeto da análise os relatórios e os *logs* de acesso de dois professores na plataforma de ensino, para orientar os cursistas, via mensagens eletrônicas, fóruns e chats, bem como o acesso de dez cursistas que tinham teor de solicitação de orientação ou de autocontrole da aprendizagem. Para fazer inferência comparativa entre as práticas pedagógicas de avaliação, a análise pauta-se sobre uma mesma temática de ensino-aprendizagem que é a Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar.

As inferências sobre as práticas de avaliação dos professores e alunos terão por suporte teórico os conceitos de *habitus*, de Bourdieu (1987) e de “cultura docente”, de Pérez Gómez (2001).

2.2 Sujeitos e amostra da pesquisa

Os sujeitos são professores e alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* Gestão Escolar e a amostra é constituída por dois “professores orientadores” e por dez alunos que iniciaram e concluíram estudo na “Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar”.

2.3 A organização da sala ambiente

A “Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar” é composta por 2 unidades de estudo (Unidade I “Planejamento: trabalho pedagógico e cotidiano escolar”, com 5 texto e 1 atividade; e Unidade II “Avaliação Institucional e da Aprendizagem”, com 4 texto, 3 vídeos e 1 atividade) e 1 atividades [avaliativa] final obrigatória. Assim como as demais salas que compõem a estrutura curricular do curso de Gestão Escolar, é organizada com as seguintes ferramentas digitais:

- a) Fórum: espaço de comunicação virtual entre cursistas com tutor e professor-formador;
- b) Glossário: espaço virtual para postagem de termos relacionados à temática da sala ambiente;
- c) Biblioteca: espaço virtual destinado à postagem de arquivos de textos e vídeos sobre a temática da sala ambiente. Na biblioteca constam 17 arquivos de textos e 3 arquivos de vídeos.

3. Os fundamentos da avaliação da aprendizagem no contexto da EAD

3.1. Modalidades, propósitos e funções da avaliação da aprendizagem

Pela natureza da educação a distância, cuja característica essencial é a separação, no tempo e/ou espaço, das práticas pedagógicas docentes das ações acadêmicas dos alunos, a avaliação da aprendizagem é considerada como um processo fundamental “já que ela define as condições possíveis que possibilitam obter resultados tangíveis desta modalidade educativa”. Sua importância consiste no fato de que “o sistema de avaliação da aprendizagem condiciona, em grande medida, os resultados da educação a distância, porque canaliza os esforços dos estudantes e dos professores” (Chacón, 1996, p. 1), visando a alcançar a finalidade do processo de ensino, que é a aprendizagem.

Assim como na educação presencial formal, na educação a distância, a avaliação da aprendizagem exerce diferentes funções e desempenha diferentes papéis e, dentre estes, por um lado, a auto-avaliação assume grande relevância, visto que possibilita ao aluno comprovar, de imediato e frequentemente, se sua aprendizagem está sendo consistente. Por outro, a avaliação formativa processual também tem grande importância por ser um momento em que os professores têm a oportunidade de reorientar a aprendizagem dos alunos, possibilitando que estes tenham um atendimento personalizado, de forma a atender suas necessidades e características individuais de aprendizagem. Deste modo, a avaliação da aprendizagem na educação a distância tem por principal função – tanto por meio da auto-avaliação quanto da avaliação formativa – realizar uma retroalimentação nos processos de ensino e de aprendizagem.

É nessa perspectiva que García Aretio (1994, p. 421) define a avaliação da aprendizagem como “a ação de obtenção de informação sobre o estudante e a natureza e qualidade de sua aprendizagem, integrada no processo formativo, sistemático e contínuo, que permite julgar alternativas prévias para tomada de decisões”. Neste contexto, a avaliação se constitui em uma parte integrante dos processos de ensino e

aprendizagem, possibilitando a comparação dos resultados alcançados com os resultados desejados (objetivos) no planejamento dos processos de ensino e aprendizagem.

Para o adequado desempenho das funções da avaliação da aprendizagem, necessário se faz que o processo educativo, na sua totalidade, seja prévio e criteriosamente planejado, uma vez que a mediação pedagógica entre o aluno e os conteúdos objetos de aprendizagem se estabelece com o suporte de tecnologias comunicacionais e informacionais. Esta peculiaridade da prática pedagógica da educação a distância requer que o aluno desenvolva, especialmente, as capacidades de auto-aprendizagem, autodisciplina e auto-avaliação, sendo gestor de seu processo de aprendizagem e co-responsável pelo processo de avaliação, tornado-se sujeito destes processos. Por sua vez, o professor deve exercer a função de orientador dessa aprendizagem, estabelecendo com os alunos uma relação intersubjetiva que possibilite à aprendizagem significativa construída por meio da colaboração e cooperação.

Considerando que as práticas avaliativas compõem as práticas pedagógicas docentes e as práticas acadêmicas dos alunos, as quais são contextualizadas e concretizadas em modelos teórico-práticos que as consubstanciam, a avaliação tem sempre um caráter funcional delimitado pelo seu propósito. Fundamentando neste pressuposto, a avaliação da aprendizagem tem os propósitos e as funções de diagnosticar, controlar, orientar, classificar e certificar as aprendizagens dos alunos. Estes propósitos e funções são próprios das modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e somativa (BLOOM et al., 1983 e SCRIVEN, 1967, apud HAYDT, 1991 e SILVA, 1992).

A avaliação diagnóstica, na EAD, é compreendida como uma modalidade de avaliação que deve ser realizada no início do curso, com o objetivo de verificar a existência de pré-requisitos básicos para as atividades pedagógicas específicas do curso e de detectar se os alunos possuem as competências mínimas requeridas para o uso adequado dos recursos de comunicação e dos materiais pedagógicos auto-instrucionais. Nesta dimensão, os dados coletados na avaliação diagnóstica fornecem a professores e gestores do curso uma “radiografia de cada estudante concreto e do grupo, caso todos tenham iniciado o curso na mesma época, permitindo-lhes conhecer as lacunas, possibilidades e limitações com o fim de personalizar a orientação ou a ajuda necessária para aprendizagem” (GARCÍA ARETIO, 1994, p. 424).

A avaliação formativa, segundo Castillo Arredondo (1996, p. 9), tem por objetivo contribuir para melhorar o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, mediante uma contínua coleta de informações. Essas informações, segundo o autor, visam a motivar e estimular a aprendizagem do aluno, facilitar a auto-avaliação do aluno e fomentar sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem, detectar e corrigir erros, confusões ou dificuldades, consolidar cada etapa da aprendizagem. Para o professor, a essas informações possibilitam avaliar suas práticas pedagógicas, reorientando-as e reorganizando-as caso seja necessário.

A avaliação somativa, na concepção de García Aretio (1994, p. 425), deve ser uma consequência lógica da avaliação formativa e, portanto, não deve ser descontextualizada das atividades avaliativas realizadas pelo aluno durante os processos de ensino e aprendizagem.

O propósito da avaliação somativa é verificar se os objetivos de ensino e aprendizagem foram alcançados. Sua função é classificar e/ou certificar os resultados de aprendizagem, com fins de promoção nos estudos.

3.2 A avaliação da aprendizagem no Curso de Gestão Escolar

No projeto do curso de Gestão Escolar a prática de avaliação da aprendizagem é prescrita nos seguintes termos:

“[...] as atividades desenvolvidas pelos cursistas serão acompanhadas e avaliadas de modo contínuo pelos professores orientadores, especialistas, assistentes e coordenação. [...] a avaliação dará ênfase ao processo de aprendizagem, assumindo a ótica da investigação. Neste sentido, a avaliação desenvolver-se-á de forma compartilhada - professor orientador/especialista/assistentes/auxiliar/coordenador e cursista – procurando compreender o processo de construção do conhecimento na prática docente. Devido à natureza interativa desse processo, o diálogo constituirá base principal da avaliação, cabendo aos orientadores/especialistas a iniciativa de proporcionar os estímulos e incentivos necessários ao desenvolvimento dessa prática pedagógica, respeitando e estimulando o cursista - parceiro ativo nessa interação.” (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, p. 20).

Constata-se nessa afirmação que o curso de especialização em Gestão Escolar propõe o desenvolvimento da avaliação contínua, avaliação como pesquisa, avaliação dialógica e plural quanto aos sujeitos avaliadores. Dessa proposição de avaliação, deduz-se que o processo avaliativo dá ênfase às modalidades formativa e dialógica.

Para o desenvolvimento da avaliação formativa implícita no projeto do curso, a equipe de “professores orientadores, especialistas, assistentes e coordenação” deve manter-se “em constante interação visando à troca de informações, à apreciação conjunta das dificuldades e à busca de soluções relacionadas às dificuldades de cada componente curricular” (p. 20).

No conjunto, na proposta de avaliação do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar é perceptivo o discurso retórico e evasivo da avaliação formativa, sem precisar os propósitos e funções dessa modalidade de avaliação para os alunos e professores do curso. Esta forma de tratar essa modalidade de avaliação nos projetos do curso contribui para a sedimentação e reificação de práticas de avaliação construídas pelo *habitus* e propagadas pela cultura escolar.

Quanto à avaliação somativa, o projeto do curso não é explícito quanto aos propósitos e às funções, embora se encontre no item “10.1” do Projeto do Curso, que versa sobre a “AVALIAÇÃO DO PROGRAMA”, a seguinte afirmação:

“O processo avaliativo comportará procedimentos de auto-avaliação, avaliação a distância e presencial, participação no projeto vivencial e elaboração de trabalho de conclusão do curso. A certificação obedecerá às normas da universidade sede do curso” (10.1 DA AVALIAÇÃO DO PROGRAMA).

Como se constata, há uma confusão conceitual dos autores do Projeto Pedagógico sobre a especificidade da avaliação da aprendizagem e da avaliação de programa.

4. Resultados preliminares

A análise das práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvida durante a realização do componente curricular “Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, no curso de especialização em Gestão escolar, foi

possível constatar, preliminarmente, que a avaliação da aprendizagem se resume ao aspecto burocrático da avaliação

A análise das propostas de atividades obrigatórias de avaliação da aprendizagem especificadas nos relatórios e logs de acesso à plataforma de ensino, durante a realização do componente curricular “Planejamento e Práticas em Gestão Escolar” dos professores e cursistas, de duas turmas, constata-se que há ênfase para a avaliação somativa com função classificatória para fins de promoção nos estudos.

Nesse componente curricular foram desenvolvidas três atividades obrigatórias de avaliação, assim caracterizadas:

Atividade 1 – em grupo – consiste em verificar a existência dos Planos Estadual e Municipal de Educação, ler os planos, elaborar um quadro comparativo dos Planos Nacional, Estadual e Municipal, e fazer uma análise das principais convergências e divergência entre os planos, comentando-as criticamente.

Atividade 2 – individual – consiste na elaboração de um texto dissertativo sobre avaliação institucional e da aprendizagem, no qual deve ser abordado aspectos tais como a escola vem realizando a avaliação da aprendizagem e da escola como um todo, como a instituição pode superar os problemas que envolvem a avaliação, como pode organizar e desenvolver a avaliação institucional numa perspectiva de gestão democrática e como pode tornar a avaliação instrumento de articulação e dinamização do trabalho pedagógico da escola.

Atividade 3 – individual – é composta de 2 etapas. A primeira consiste na elaboração de uma proposta de avaliação institucional na perspectiva de gestão democrática. A segunda consiste em o cursista ler, analisar e comentar a proposta de avaliação institucional de outro cursista e enviar o comentário para o “Fórum de Avaliação Final” da Sala Ambiente de Planejamento e Práticas da Gestão Escolar.

No “Fórum de Avaliação Final”, o professor formador e 18 cursistas postaram mensagem, sendo que dos cursistas apenas 1 postou 3 mensagens e 1 postou 2 mensagem, sendo apenas 1 mensagem correspondente ao comentário da proposta avaliada e, as demais, respectivamente, são solicitações sobre nota da atividade e agradecimento sobre o posicionamento do professor-formador feito sobre os “comentários” dos cursistas sobre as propostas de avaliação analisadas pelos cursistas e postadas no fórum.

Em geral, embora no projeto pedagógico do curso seja descrito que a avaliação tem natureza interativa, que o diálogo é “base principal” e que o aluno é “parceiro ativo nessa interação”, na prática, a avaliação se resume em os cursistas desenvolverem as atividades propostas na plataforma de ensino, com baixo índice de interação fomentado pelas ferramentas que possibilitam professores e cursistas a interagirem durante os processos de ensino e aprendizagem.

No caso específico da ferramenta Fórum, no conjunto das turmas analisadas, apenas 2 professores, 2 tutoras e 6 cursistas (sendo 5 de uma A e 1 da V) postaram mensagem no espaço de comunicação virtual entre cursistas com tutor e professor-formador, durante a realização da Sala Ambiente “Planejamento e Práticas em Gestão Escolar”, sendo a maioria dessas mensagens sobre como postar atividades de avaliação e sobre notas que não aparecem na plataforma, nenhuma de cunho orientadora de aprendizagem que se caracterize como avaliação formativa.

Ainda na dimensão da avaliação formativa, constata-se que as demais ferramenta que poderiam caracterizar, por parte dos cursistas uma participação efetiva que contribuísse com a aprendizagem e, portanto, de cunho formativo, é o baixo índice de acesso e postagem na ferramenta Glossário, visto que durante a realização da Sala Ambiente analisada, apenas um cursistas postou termo nesta ferramenta.

Quanto à ferramenta Biblioteca, os alunos apenas a acessaram para fazer *download* dos textos e vídeos disponibilizados pelo curso, mas não houve por parte de professores, tutores e cursista, upload de quais tipos de materiais pedagógicos para esta ferramenta, embora estes sujeitos tenham a opção de fazer essa ação.

Essas práticas dos professores e cursista nos conduz à inferência preliminar de que os professores e os alunos dos cursos a distância baseado em AVA, trazem para esses cursos, as suas práticas de avaliação vivenciadas nos cursos presenciais, as quais estruturam os seus modos de conceber e fazer a avaliação da aprendizagem que, no caso específico da avaliação da aprendizagem, estas têm por bases seus *habitus* que se estabeleceram historicamente por meio da cultura escolar da avaliação, cujo enfoque preponderante é na sua função classificatória.

5. Considerações finais provisórias

O objetivo deste estudo é analisar a prática pedagógica de avaliação formativa, desenvolvida no curso de especialização em Gestão Escolar, visando a verificar a congruência entre a prescrição e a ação avaliativa dos professores e dos cursistas.

A pesquisa encontra-se na fase de análise e interpretação dos dados dos conteúdos extraídos dos relatórios e dos *logs* de acesso dos professores e cursistas durante a realização da sala Ambiente de “Planejamento e Práticas em Gestão Escolar”. Na fase subsequente será feito uma análise comparativa entre os conteúdos que emergem das interações entre professores e alunos com o conteúdo formal estabelecido no projeto do curso sobre o processo de avaliação formativa, visando a verificar as congruências e/ou divergências entre a prescrição e a ação avaliativa dos professores e cursistas. Por se tratar de uma pesquisa em andamento, este texto apresenta resultados preliminares que indicam um baixo grau de interatividade orientadora entre professores e cursistas, com implicações diretas na forma como a avaliação da aprendizagem se realiza.

Referências

- Bourdieu, Pierre (1983). O esboço de uma teoria da prática. In Ortiz, Renato (Org.). Pierre Bourdieu. (pp. 46-81). São Paulo: Ática.
- Camilo, Cássio Oliveira; Silva; João Carlos da (2009). Mineração de dados: Conceitos, tarefas, métodos e ferramentas. Retirado em janeiro 21, 2013 de http://www.inf.ufg.br/sites/default/files/uploads/relatorios-tecnicos/RT-INF_001-09.pdf.
- Castilho Arredondo, Santiago. (1996). Técnicas e instrumentos de evaluación en la educación a distancia. In Simpósio Iberoamericano: La Evaluación en la Educación a Distancia. (pp.4). Santa Cruz de la Sierra, Bolívia.

- Cortês, Sérgio da Costa & Porcaro, Rosa Maria & Lifschitz, Sérgio. Mineração de Dados – funcionalidades, técnicas e abordagens. Rio de Janeiro, PUC, 2002. Retirado em janeiro 20, 2012 de ftp://ftp.inf.puc-rio.br/pub/docs/techreports/02_10_cortes.pdf.
- Chacón, Fabio. J. (1996). Modelo de evaluación del aprendizaje para educación a distancia. In Simpósio Iberoamericano: La Evaluación en la Educación a Distancia. (pp.4). Santa Cruz de la Sierra, Bolívia.
- García Aretio, Loureço (1994). Educación permanente: Educación a distancia hoy. Madrid: Los Herreros.
- Hadji, Charles (1994). A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos. Porto: Ed. Porto.
- Haydt, Regina (1991). Avaliação do processo ensino-aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Ática.
- Medeiros, Ethel. (1989). Provas objetivas, discursivas, orais e práticas: Técnicas de construção. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Milagres, R & Santos, L. F & Plastino, A. Midas-UFF: Uma ferramenta para mineração de dados. <http://www.ic.uff.br/~lsantos/publ/sims2004>.
- Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública (2009). Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar. Brasília. Retirado em janeiro 23, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13515&Itemid=944.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2001). A cultura escolar na sociedade neoliberal. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Rezende, Solange O. et al. (2005). Mineração de Dados. In Rezende, Solange O. (Org.) Sistemas Inteligentes: Fundamentos e Aplicações. (pp. 307-333). Barueri-SP: Editora Manole Ltda.
- Santos, Neide. (2006). Desafios da web: como avaliar os alunos online. In Silva, Marco. e Santos, Edméa (Orgs.). Avaliação da aprendizagem em educação online. (pp. 245-266). São Paulo: Edições Loyola.
- Silva, Ceres da (1992). Medidas e avaliação em educação. Petrópolis: Vozes.
- Vasconcelos, Francisco Herbert. L. et al. (2008). Avaliação sócio-interacionista aplicada ao contexto da EaD em cursos de graduação semi-presenciais mediado por um ambiente virtual de aprendizagem. In XXVIII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação no XVI. WIE Workshop Sobre Informática na Escola. Belém. Anais do SBC.
- VASCONCELOS, Livia Maria Rocha; CARVALHO, Cedric Luiz de (2004). Aplicação de regras de associação para mineração de dados na web. Technical report, Universidade Federal de Goiás.

As histórias em quadrinhos como recurso educacional aberto da web 2.0 e o seu uso no ensino de história

Luciana Borges Patroclo¹²⁶⁰

Resumo

Nas últimas décadas, os debates acerca dos rumos da Educação Brasileira resultaram na produção de documentos norteadores do seu conteúdo e de suas práticas de ensino. Neste panorama, as metodologias e as temáticas presentes no currículo de História, também passaram a ser analisadas e questionadas. Vários artigos e pesquisas acadêmicas foram publicados com o propósito de estabelecer novos cenários sobre a disciplina. Instituído-se debates sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o modo como os alunos lidam com o conhecimento histórico. Entre as questões a serem solucionadas esta a percepção de que para se conhecer a História é preciso apenas memorizar fatos e datas. No âmbito escolar, as reflexões sobre a instituição de novos métodos educacionais acarretou no desenvolvimento de atividades que promovessem o uso de fontes históricas como meio de conhecimento complementar ao livro didático. Destacando-se a pluralidade de recursos disponíveis como: a fotografia, a música, o filme, a história em quadrinhos e os sites da internet. A inserção efetiva destes elementos na prática metodológica estabeleceria a possibilidade da (re)significação do processo de construção do conhecimento histórico. Observando-se que este panorama encontra consonância com as mudanças ocorridas na historiografia, com a ampliação da noção de documento, principalmente após a década de 1970 e que também se refletiram no cotidiano escolar, porém de forma mais lenta. No tocante a necessidade da renovação das práticas do ensino de História se tem questionado de que forma as propostas de ensino inovadoras poderiam ser compartilhadas junto ao professorado e aos alunos. Neste contexto, os Recursos Educativos Abertos (REA) tem se constituído como uma das principais vertentes para se lidar com estas novas problemáticas na área educacional. Os REA podem ser entendidos como recursos nos quais o professor pode compartilhar práticas de ensino e objetos educacionais por meio de iniciativas de autoria livre e socializar materiais pedagógicos. Esta comunicação aborda o compartilhamento de práticas de ensino de História através de atividades que usam os quadrinhos como fonte de aprendizagem presentes no *Portal do Professor*, repositório online de objetos educativos criado pelo Governo Federal brasileiro em 2008. A escolha por pesquisar histórias em quadrinhos está relacionada ao fato dela se constituir um meio de comunicação presente no cotidiano dos alunos; em muitos casos desde a infância. A sua inserção como recurso didático permite que se possa trabalhar ao mesmo tempo com o texto e a imagem. A estrutura narrativa dos quadrinhos institui uma percepção diferenciada dos acontecimentos históricos descritos nos livros didáticos. Não tanto pelo conteúdo, mas sim, pela possibilidade da transmissão de sensações, diálogos e movimento. Este tipo de publicação tem estado cada vez mais presente nas listas de material didático e nas bibliotecas escolares; inclusive por meio de ações governamentais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que distribui este tipo de impresso em Salas de Leituras das escolas públicas no Brasil.

¹²⁶⁰ Gilberto Freyre foi deputado pela União Democrática Nacional (UDN) entre os anos de 1946 e 1951. O autor defendeu as histórias em quadrinhos quando a Comissão de Educação e Cultura quis incluir uma emenda a Constituição de 1946 que instituiu a censura prévia das mesmas. Ele também propôs a feitura de uma versão da Constituição brasileira em quadrinhos.

Palavras-chave: Ensino de História; REA; Histórias em Quadrinhos

Introdução

Nas últimas décadas, os debates acerca dos rumos da Educação Brasileira resultaram na produção de documentos norteadores do seu conteúdo e das práticas de ensino. Entre eles, encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados na década de 1990, que identifica como um dos principais desafios educacionais “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres”. (BRASIL, 1997, p.6). Neste panorama, as metodologias e as temáticas presentes no currículo de História também passaram a ser analisadas e questionadas. Artigos e trabalhos acadêmicos foram publicados com o propósito de estabelecer novos cenários sobre a disciplina, instituindo reflexões sobre os conteúdos trabalhados com os alunos em sala de aula e o modo como os mesmos lidam com o conhecimento histórico. Entre as questões a serem solucionadas está a necessidade de se alterara percepção de que para se conhecer a História é preciso apenas memorizar fatos e datas. Como observa Caimi (2006, p.20):

“Em se tratando do predomínio de um ensino mecânico, pautado na memorização, basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente [...] Pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas”.

No campo do ensino de História, as reflexões sobre a instituição de novos métodos educacionais acarretou no desenvolvimento de atividades que promovessem o uso de fontes históricas como meio de conhecimento complementar ao livro didático, por exemplo: a fotografia, a música, o filme e a história em quadrinhos. A inserção efetiva destes elementos na prática metodológica estabeleceria a possibilidade da (re)significação do processo de construção do conhecimento histórico. Esta perspectiva encontra consonância nas mudanças ocorridas na historiografia, com a ampliação da noção de documento (BURKE, 1997; LE GOFF, 2011), como também se refleti no cotidiano escolar, porém de forma mais lenta.

No tocante à necessidade de renovação do processo de construção do conhecimento no ambiente escolar, tem-se questionado de que forma produções de materiais didáticos poderiam ser compartilhadas junto ao professorado e aos alunos. Neste contexto, os Recursos Educativos Abertos (REA) têm se constituído como uma das vertentes para lidar com novos paradigmas da área educacional (PRETTO, 1999). Os REA podem ser entendidos como recursos com os quais o professor pode compartilhar práticas de ensino e objetos educacionais por meio de iniciativas de autoria livre. Segundo Okada (2011, p.3), este tipo de recurso tecnológico propicia ao educador “criar, ‘remixar’ e socializar materiais pedagógicos sejam individuais ou coletivos. Além disso, podem também ampliar suas redes de colaboração através de trocas e *feedback* sobre práticas educacionais, pesquisa e eventos de interesse”.

Este texto é uma reflexão inicial sobre o uso de histórias em quadrinhos como fonte de aprendizagem e uma análise dos planos de aula disponíveis em repositórios de objetos educativos como o *Portal do Professor* do Governo Federal. A escolha por pesquisar os quadrinhos está relacionada ao fato deste ser um meio de comunicação presente no cotidiano dos alunos; em muitos casos desde a infância. A sua inserção como recurso didático permite que se possa trabalhar ao mesmo tempo com o texto e a imagem, considerando a definição proposta por Iannone e Iannone (1994, p.87) de que a história em quadrinhos “[...] é um sistema narrativo composto por meios de expressão distintos, o desenho e o texto”. A estrutura narrativa dos quadrinhos institui uma percepção diferenciada dos acontecimentos históricos descritos nos livros didáticos. Não tanto pelo conteúdo, mas sim pela possibilidade da transmissão de sensações, diálogos e movimento. Este tipo de publicação tem estado cada vez mais presente nas listas de material didático e nas bibliotecas escolares; inclusive por meio de ações governamentais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) que as distribui em Salas de Leituras de escolas públicas.

1. Os Quadrinhos como recurso pedagógico

Cabana (2007) defende que as discussões atuais sobre o ensino de História estão centradas na utilização de fontes documentais como pilares metodológicos. De maneira semelhante, Bittencourt (2008) aponta que elas se constituem em facilitadores ou mediadores da relação entre alunos e o conhecimento histórico.

Ao se refletir sobre o uso de fontes históricas como recurso pedagógico é preciso salientar que as histórias em quadrinhos nem sempre foram classificadas como um meio de conhecimento. Embora na atualidade exista a percepção de que este meio de narrativa é valorizado, em períodos do século XX ele foi identificado como uma das causas do atraso escolar de crianças e jovens. De acordo com Gonçalo Junior (2004), desde a década de 1920, alguns intelectuais da Associação Brasileira de Educação (ABE) eram contrários à leitura das histórias em quadrinhos. Embora muito popular junto ao público infanto-juvenil, elas eram acusadas de afastar de atividades nobres como a leitura de livros. Os anos de 1940 foram marcados por pesquisas feitas pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e publicadas na *Revista de Estudos Pedagógicos* que apontavam a necessidade da proibição dos quadrinhos. Por outro lado, as histórias em quadrinhos também tiveram importantes defensores como Gilberto Freyre, que propôs o fim da censura aos quadrinhos e o seu emprego como recurso auxiliar ao processo educativo.¹²⁶¹ Para Freyre, “[...] as revistinhas serviam como ‘ponte para a leitura’ de livros [...] E aconselhou os pais a parar de defender a censura e a demonstrar interesse pelo que liam seus filhos.” (Ibid., p.157).

Segundo Vergueiro (2007) as pesquisas sobre os Estudos Culturais e os trabalhos no campo da Comunicação passaram a questionar a perspectiva de que os meios midiáticos se constituíam apenas como fonte de alienação dos indivíduos. No livro *Apocalípticos e Integrados*, Umberto Eco (2006) dedica um capítulo de sua obra ao estudo do conteúdo semiótico e dos recursos linguísticos da história em quadrinhos norte-americana *Steve Canyon*. Com a chancela de setores acadêmicos, os quadrinhos passaram a ser observados com um novo olhar e o seu uso no contexto educacional passou novamente a ser cogitado. Salienta-se que o uso dos quadrinhos já se faz recorrente nas práticas escolares há muito tempo. É comum provas e livros didáticos trazerem alguns de seus exemplares. No entanto, eles são comumente usados

¹²⁶¹ROSSATO, Edson; (2009). História do Brasil em Quadrinhos: Proclamação da República. (pp.50). São Paulo: Europa.

como meros elementos ilustrativos, não se estabelecendo nenhum tipo de questionamento sobre o conteúdo das imagens e suas possibilidades polissêmicas de produção de sentido.

“Nesse momento, as HQs apareciam nos livros didáticos em quantidade bastante restrita, pois ainda temia-se que sua inclusão pudesse ser objeto de resistência ao uso do material por parte das escolas. No entanto, constatando os resultados favoráveis de sua utilização, alguns autores de livros didáticos – muitas vezes, inclusive, por solicitação das próprias editoras - começaram a incluir os quadrinhos com mais freqüência em suas obras, ampliando sua penetração no ambiente escolar. (VERGUEIRO, Op.cit., p.20)”.

As publicações em quadrinhos têm ganhado mais espaço junto às práticas de ensino, principalmente, pelo seu uso como leitura paradidática. Percebe-se que as histórias em quadrinhos estão sendo compreendidas não apenas como meio de comunicação, mas também pelo seu viés pedagógico (SANTOS, 2001). Elas trazem para o ambiente escolar outra forma de discurso. Os contextos e os acontecimentos históricos descritos nos livros didáticos ou representados em pinturas ganham expressões, diálogos entre outros elementos linguísticos e imagéticos. Como demonstra o quadrinho publicado no livro *História do Brasil em quadrinhos: Proclamação da República*¹²⁶²:



Figura 1: D. Pedro II recebe a intimação para deixar o Brasil

O quadrinho selecionado faz referência ao momento em que a Família Real recebe do General Frederico Sólón a intimação para deixar o Brasil. Na revista, D. Pedro II, a Princesa Isabel e a Imperatriz Tereza Cristina são retratados com expressões de pesar frente à possibilidade do exílio, despertando uma relação de proximidade com o leitor. Como propõe Knauss (2006, p.100):

“Essa postura, que compreende o processo social como dinâmico e com múltiplas dimensões, abre espaço para que a História tome como objeto de estudo as formas de produção de sentido. O pressuposto de seu tratamento é compreender os processos de produção de sentido como processos sociais. Os significados não são tomados como dados, mas como construção cultural. Isso abre um campo para o estudo dos diversos textos e práticas culturais, admitindo que a sociedade se organize, também, a partir do confronto de discursos e leituras de textos de qualquer natureza — verbal escrito, oral ou visual”.

¹²⁶² Retirado em junho 15, 2012 de <http://portal.mec.gov.br>

O fato de certos exemplares tratarem episódios da História brasileira de forma mais aprofundada – a quantidade e seleção de conteúdos acarretam na supressão de alguns temas dos livros didáticos – permite que os alunos tenham acesso a personagens e ações que não se fazem presente nos documentos oficiais, mas que são importantes na trajetória brasileira.

Em pesquisa sobre o uso das histórias em quadrinhos na Rede Pública Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro (RPMECRJ), Gonçalves (2010) aponta como os professores fazem uso deste tipo de narrativa. Foram entrevistados, via questionário, 119 professores sendo 21 responsáveis pela disciplina de História. Eles atuavam em 10 escolas municipais que possuíam o segundo segmento do ensino fundamental e Salas de Leitura. Entre os resultados obtidos:

“Verificamos que o uso das histórias em quadrinhos em atividades didáticas é muito comum no cotidiano escolar daqueles professores, pois a maioria dos docentes de nossa pesquisa (78%) usa ou já usou as histórias em quadrinhos. [...] Eles leram muitas histórias em quadrinhos quando eram crianças, mas hoje em dia quase não lêem, apesar de fazerem uso desta mídia em suas atividades didáticas. [...] Os professores utilizam as histórias em quadrinhos buscando os interesses dos alunos. (p.17)”.

Seguindo essa tendência, o Ministério da Educação (MEC), através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)¹²⁶³, tem distribuído nas bibliotecas e salas de leitura das escolas públicas revistas e livros em quadrinhos sobre diversos temas; inclusive os históricos. Criado em 1997, o PNBE tem o objetivo de ampliar o acesso à leitura disponível no ambiente escolar. As publicações em quadrinhos passaram a participar da seleção em 2006. No ano de 2008, foram escolhidos 23 títulos de revistas ou livros em quadrinhos. Em 2010, chegou-se a 26 obras. Para 2012 foram indicadas sete edições voltadas ao Ensino Infantil e ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA).

Ao selecionar as histórias em quadrinhos como recurso didático é preciso que os professores compreendam as potencialidades desse tipo de narrativa. Um aspecto importante a ser trabalhado junto aos alunos é a distinção entre os elementos ficcionais e não ficcionais presentes neste tipo de publicação. Como também, observar as fontes documentais e a bibliografia usadas na feitura de um livro ou de uma revista em quadrinhos de conteúdo histórico. Principalmente, em caso de se propor aos alunos que produzam suas próprias edições.

“Mais do que objetos ilustrativos, as fontes são trabalhadas no sentido de desenvolver habilidades de observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças, enfim, capacidades que favorecem a construção do conhecimento histórico numa perspectiva autônoma”. (CAIMI, 2008, p.141).

É preciso que a mesma postura questionadora que se propõe aos conteúdos didáticos também seja aplicada às histórias em quadrinhos. Como observa Mauad (2009), as imagens não são lidas naturalmente, elas se constituem a partir de representações e sentidos concedidos pelo leitor/observador. Mesmo no caso das histórias em quadrinhos, em que os diálogos ajudam a nortear a narrativa, é possível fazer esta experiência.

¹²⁶³ A pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Capes é baseada nos títulos e resumos dos trabalhos defendidos nos cursos de Mestrado e Doutorado do Brasil. In: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Retirado em junho 18, 2012 de <http://capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>.

No campo acadêmico, a percepção de que as histórias em quadrinhos podem ser usadas como recursos de produção do conhecimento tem se consolidado. Em seu artigo sobre fontes periódicas, Luca (2008) aponta que as histórias em quadrinhos se constituem um meio de pesquisa que permite ao historiador analisar seu contexto de criação, o seu discurso e os grupos sociais para os quais se destina. Desta forma, “Observa-se uma relação estreita entre a diversificação das temáticas historiográficas e a escolha dos periódicos como fonte de pesquisa”(p.126), consequência do alargamento do conceito de documento histórico.

Com a mudança no campo da historiografia, as fontes periódicas ganharam espaço no campo acadêmico. Em pesquisa no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o assunto história em quadrinhos, foram encontrados 351 trabalhos de Pós-Graduação com alguma referência a esse tema. Observou-se que, majoritariamente, as teses e dissertações foram defendidas após o ano 2000, estabelecendo a perspectiva de que a temática da história em quadrinhos começa a se firmar como objeto de estudo.¹²⁶⁴

Segundo Vergueiro (2009), os trabalhos acadêmicos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* se encontram, principalmente, na área das Ciências da Comunicação, Letras, Psicologia, História, Pedagogia e Medicina. O autor considera que a I Exposição Internacional de Histórias em Quadrinhos, realizada em 1951 na cidade de São Paulo, e a publicação da *Revista de Cultura Vozes*, no Rio de Janeiro na década de 1960, foram as primeiras iniciativas de consolidação do quadrinho como objeto de pesquisa. Nas universidades se destacavam as pesquisas desenvolvidas, desde a década de 1960, na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade Federal Fluminense (UFF). No caso da USP cabe salientar a existência do Observatório de Histórias em Quadrinhos fundado nos anos de 1990. O trabalho deste grupo envolve o levantamento e a catalogação de revistas em quadrinhos e de bibliografia sobre o tema.¹²⁶⁵ A partir dessas iniciativas se tem caminhado no processo de consolidação de áreas acadêmicas de estudo sobre as histórias em quadrinhos.

2. Os REA e suas possibilidades de uso

A grande quantidade de conteúdos disponíveis em rede instituiu uma relação de tempo baseada no presente contínuo, no qual sempre há uma nova informação a ser explorada. Segundo Barreto (2009), este panorama acarreta na inovação das formas de mediação junto às tecnologias digitais e , por consequência, acabam por interferir na produção de conhecimento, inclusive o escolar. Seguindo esta perspectiva, Almeida e Grinberg (2009, p.202) afirmam que o desenvolvimento metodológico se encontra no cerne das problemáticas que abordam a relação entre o ensino de História e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Em suas palavras:

Essa renovação, no entanto, ainda não encontrou grande correspondência na metodologia de ensino da disciplina. Mesmo com a incorporação dos novos temas e abordagens atualmente estudados pela historiografia brasileira, o modo como esses conteúdos vem sendo apresentados aos alunos ainda segue sendo o mesmo de tempos atrás, isto é, através de aulas expositivas, ainda que ajudadas e ilustradas pelas chamadas novas tecnologias (vídeos, CD-ROMs,internet etc.).

¹²⁶⁴ Retirado em junho 19, 2012 de <http://www.eca.usp.br/gibiusp/home.asp>.

¹²⁶⁵ Os dados da pesquisa foram coletados entre outubro e dezembro de 2011 a partir de respostas estimuladas ou respostas múltiplas e estimuladas.

Para que tais mudanças possam ser realizadas, torna-se importante que o professor esteja preparado para compartilhar seu espaço do conhecimento com o dos seus alunos. Neste sentido, foi realizada pelo *Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)*, no ano de 2011, e divulgada em 2012, a *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras*. Neste estudo foram entrevistados 1822 professores pertencentes à rede pública (municipal e estadual) e particular; dos quais 3% eram professores de História¹²⁶⁶. Algumas informações presentes na pesquisa devem ser observadas:

- De acordo com os dados, 98% dos entrevistados acessaram a internet nos três meses anteriores ao período que responderam ao questionário;
- Em relação ao uso da internet, os dados trazem que 82% dos professores disseram ter utilizado a internet todos os dias ou quase todos os dias nos três meses anteriores a pesquisa;
- Os dados demonstram que 94% os professores entrevistados possuem internet em domicílio e 87% disseram não ter dificuldade para usar a rede de computadores;
- Foi identificado que 34% dos professores participantes buscam conteúdo na internet todos os dias ou quase todos os dias para trabalhar em sala de aula; enquanto 46% fazem este tipo de consulta pelo menos uma vez por semana;
- Os dados apontam que 34% buscam exemplos de planos de aula na internet pelo menos uma vez por semana, mas 28% não dizem não fazer este tipo de atividade;
- Diretamente sobre o uso de portais de professores, 27% dos entrevistados responderam que acessam pelo menos uma vez na semana, no entanto 28% revelaram que não costumam realizar este atividade.

A partir das informações sobre o modo como os professores fazem uso das tecnologias da informação se percebe a existência de iniciativas e a busca por levar à sala de aula outros conteúdos para além do livro didático. No entanto, também se pode observar a necessidade de ampliar o acesso dos educadores aos portais e repositórios de objetos de ensino. Uma das iniciativas de mudar esse panorama tem sido o uso dos Recursos Educacionais Abertos (REA), “materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou que estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros” (UNESCO/COL, 2011 apud ROSANA, ROSSINI, PRETTO, 2012, p.10). De acordo com Santos (2012), os REA estão vinculados à prática da educação aberta, existente desde a década de 1970, que propunha uma perspectiva de ensino no qual o currículo não seria fragmentado, os alunos teriam autonomia de estudo e o processo de aprendizagem estaria centrado neles. Além do livre acesso aos materiais educacionais.

Um aspecto que diferencia os Recursos Educativos Abertos de outros objetos educacionais é a questão do direito autoral, pois eles podem ser modificados sem ferir a propriedade intelectual dos seus criadores.¹²⁶⁷ Para Pretto (2012), os REA não se diferem dos materiais didáticos já utilizados em sala de aula, no entanto, eles permitem, principalmente por meio da internet, o compartilhamento entre os professores das práticas

¹²⁶⁶ Os autores que disponibilizam suas produções em livros, portais entre outros meios de circulação utilizam programas de licenciamento aberto como o Creative Commons para registrar suas obras. Retirado de novembro, 26 em <http://creativecommons.org.br/>

¹²⁶⁷ Retirado em novembro 25, 2012 de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>.

de ensino e de objetos educacionais. “[...] uma educação baseada na criação, na participação e, essencialmente, no compartilhamento”(p.95).

De acordo com Starobinas (2012), o emprego dos REA pode caracterizar um avanço no modo como os professores lidam com os recursos didáticos, como também permitir uma ação de caráter autoral na medida em que eles não precisam ficar presos aos materiais fornecidos pela escola. Estabelecendo um elo com perspectiva de que o professor da contemporaneidade não pode ser apenas transmissor do conhecimento, mas sim um mediador e autor de recursos educacionais. Com esse propósito, a publicação *Recursos Educacionais Abertos (REA): um caderno para professores* demonstra como os educadores podem fazer uso dos REA no seu cotidiano. (p.5):

1. Encontrar: o primeiro passo é procurar recursos capazes de atender adequadamente a sua necessidade. Você pode utilizar ferramentas de busca na Internet ou ainda recorrer ao seu próprio material, como por exemplo: anotações de aula do ano anterior, projetos e atividades antigas etc;
2. Criar: nessa etapa, você pode tanto criar seu recurso “do zero”, como pode combinar os recursos que você encontrou para montar um novo recurso;
3. Adaptar: ao compor novos recursos, quase sempre será necessário fazer algumas adaptações no material que você encontrou para que ele se adeque ao seu contexto. Esse processo pode incluir correções, melhoramentos, contextualização e algumas vezes pode ser necessário refazer completamente o material;
4. Usar: finalmente você pode usar os REA na sala de aula, na Internet, em reuniões pedagógicas etc;
5. Compartilhar: uma vez finalizado os REA, você pode disponibilizá-los à comunidade, de dentro e de fora da escola, que poderá reusá-los e assim recomeçar o ciclo novamente.

O uso dos Recursos Educacionais Abertos e dos seus espaços de circulação está centrado em fazer com que os professores acessem estes repositórios e que eles compreendam as potencialidades para o enriquecimento das suas práticas de ensino. Como salienta Okada (Op.cit.,p.3):

[...] vários teóricos afirmam que para que os docentes possam ampliar suas práticas pedagógicas não basta ter domínio tecnológico de recursos da web2.0. Para que estratégias didáticas possam ser eficientes, torna-se fundamental a integração de referenciais teóricos, metodológicos e práticos que considerem a web 2.0 como um espaço que vai além de um ambiente para autoaprendizagem, redes sociais e entretenimento. Torna-se fundamental considerar a web 2.0 como um grande espaço aberto de inteligência coletiva na qual usuários, sejam estes formadores, docentes ou discentes, são coautores criativos, coaprendizes críticos e coprodutores colaboradores em suas redes sociais de ensino-aprendizagem.

Na *Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras* (Op.cit.) também se identificou que os professores buscam novas fontes de conteúdo. Ao mesmo tempo, os dados demonstraram que os que não utilizam tais recursos apontam a falta de tempo, a quantidade de aulas ministradas ou a falta de conhecimento. Por tal razão, é preciso cada vez mais familiarizar o educador e o aluno com os REA e a prática do compartilhamento de conteúdos didáticos.

2.1 – Os REA, os quadrinhos e o ensino de História

Com o propósito de refletir sobre o uso dos REA, centrados em quadrinhos e nos conteúdos da disciplina de História, foram feitas buscas sobre os materiais disponíveis no site *Portal do Professor*¹²⁶⁸ desenvolvido desde 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). No portal é possível compartilhar materiais pedagógicos desenvolvidos por professores como planos de aulas, metodologias de ensino, atividades com os alunos, em meio a uma diversidade de mídias: escrita, imagética, sonora e outras ferramentas digitais.

Os conteúdos de História correspondiam, no período entre 2008 e 2011, a 5,6% dos recursos educativos presentes no portal, o equivalente a 1109 produções¹²⁶⁹. Especificamente sobre os quadrinhos foi feita uma análise no site, em que foram identificados 347 itens divididos nas seguintes categorias: *Sugestões de Aulas, Jornal do Professor, Conteúdos Multimídia, Cursos, Materiais de Estudo, Interação e Colaboração, Links, Equipes e Usuários*. Em termos de materiais desenvolvidos para o ensino de História, foram encontrados cinco trabalhos que propunham o uso dos quadrinhos como elemento didático. Como demonstra a tabela a seguir:

Recursos Educativos Abertos – Ensino de História					
Material	Título	Autor	Nível de Ensino	Instituição	Data
Sugestão de Aula	Histórias em Quadrinhos e Ditadura Civil-Militar (1964-1985)	Bruno Viveiros Martins Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	04/07/2011
Sugestão de Aula	Quadrinhos na Guerra Fria	Augusto Carvalho Borges Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	29/07/2012
Sugestão de Aula	História em Quadrinhos e Segunda Guerra Mundial	Bruno Viveiros Martins Gabriel Luiz Maia Nascimento (Coautor), Lígia Beatriz Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos - 2º ciclo	UFMG	29/08/2011
Sugestão de Aula	Capitão América e a História dos Estados Unidos no	Bruno Viveiros Martins Márcio dos Santos	Ensino Médio de Educação de Jovens e Adultos -	UFMG	26/09/2011

¹²⁶⁸ As estatísticas de uso do Portal do Professor. Retirado em novembro 27, 2012 de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/estatisticas.html>.

¹²⁶⁹ PUC- Rio / Capes

	século XX	Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	2º ciclo		
Sugestão de Aula	O Faroeste nos Quadrinhos	Rafael da Cruz Alves Márcio dos Santos Rodrigues (Coautor) Lígia Beatriz de Paula Germano (Coautor)	Ensino Médio	UFMG	21/06/2012

Inicialmente se observou que todos os trabalhos são provenientes de uma mesma instituição universitária, assim como seus autores e coautores foram ou são oriundos dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em História. Nesse contexto se pode observar a existência de linhas de pesquisa sobre o tema, como também a proximidade dos autores e coautores com os quadrinhos e sua linguagem.

A questão da existência de um grupo, de certa forma uniforme, pode significar a existência de um trabalho colaborativo no desenvolvimento destas atividades de ensino. Neste contexto, os planos de aula disponíveis no *Portal do Professor* se caracterizam como um tipo de produção centrada na colaboração e marcada pelo compartilhamento, ou seja, na criação de sentidos plurais a partir de um mesmo recurso educacional. Permitindo a formação de "uma comunidade de professores comprometidos com o compartilhamento e a construção de novos trabalhos derivados de trabalhos produzidos pelos demais" (MANTOVANI; DIAS; LIESENBERG, 2006, p.266). Procurando estabelecer com a feitura e disponibilização dos planos de aula, a perspectiva da formação de uma cultura do professor-autor de materiais e conteúdos didáticos e paradidáticos.

Os conteúdos desenvolvidos nos planos de aula abrangem temas ligados a História do Brasil e a História Geral nos séculos XIX e XX, sendo que o último se destaca com quatro produções. É preciso salientar que tal escolha pode estar relacionada ao fato das próprias histórias em quadrinhos terem se desenvolvido ao longo desta época. Assim como, as publicações também privilegiarem tal período.

Um aspecto a ser ressaltado é o fato da preocupação em fazer com que os alunos tenham informações sobre o contexto no qual o quadrinho foi produzido. Nos planos de aula são usadas bibliografias que estão disponíveis na internet e que são indicadas por meio de links que podem ser acessados por professores e alunos, partilhando da visão de que os Recursos Educacionais Abertos são ferramentas a serem compartilhadas. Os REA sobre quadrinhos são voltados para o desenvolvimento de atividades nas quais as narrativas em quadrinhos se constituem em uma fonte de conhecimento a ser questionada pelos alunos (STAROBINAS, Op.cit).

Os planos de aula são centrados na análise dos conteúdos presentes nas publicações. Desta forma se percebe a tentativa de ir além da indicação de uma fonte diferenciada de conteúdo, mas também de constituição de uma Prática Educacional Aberta (PEA), no sentido apontado por Santos (Op.cit), de ser constituída como uma forma de promoção de usos e reusos de uma ferramenta pedagógica por diferentes atores do campo educacional. No entanto, deve ser observado que não foram publicadas no site versões modificadas dos planos de aula disponíveis no *Portal do Professor*. Situação que pode evidenciar que

embora estabeleçam novas diretrizes de uso dos Recursos Educacionais Abertos não foi estabelecida uma cultura do diálogo entre os autores e os professores que vieram a utilizar e compartilhar os planos de aula.

3. Algumas considerações

O uso dos quadrinhos como ferramenta pedagógica não tem o propósito de substituir os livros didáticos como recurso norteador do conteúdo da disciplina de História, instituindo-se como fonte complementar no processo de construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, não se pode identificá-los como um meio divertido para o aprendizado ou uma forma de resumir o conteúdo curricular. Como observa Mauad (Op.cit), a validade do emprego das fontes documentais como ferramentas didáticas está intimamente vinculada à postura do professor. A utilização das histórias em quadrinhos, seja como material paradidático ou fonte principal, depende do conhecimento sobre as suas linguagens imagética e textual. Como Recursos Educacionais Abertos, os quadrinhos se constituem em uma ferramenta pedagógica que ainda precisa ser explorada. A pequena quantidade de trabalhos disponíveis levanta questões sobre o modo como este tipo de literatura ainda é trabalhada no âmbito das práticas pedagógicas. Além disso, é preciso que os professores possam explorar as potencialidades deste tipo de recurso no ambiente escolar.

Referências

- Almeida, Anita Correia Lima de Almeida & Grinberg, Keila.(2009). As Webquests e o ensino de história. In: Helena Rocha, et.al (Orgs.). A escrita da história escolar: Memória e historiografia.(pp.201-212). Rio de Janeiro: FGV.
- Andrade, Vera Lucia Cabana Q.(2007). Repensando o Documento Histórico e sua Utilização no Ensino. In: Ana Maria Monteiro. (Orgs.). Ensino de história: Sujeitos, saberes e práticas.(pp. 250-580). Rio de Janeiro: Mauad X.
- Barbosa, Alexandre F (2012). In: _____ (Coords.). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação no Brasil: TIC Educação 2011. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Retirado em novembro 25, 2012 de www.cetic.br.
- Barreto, Raquel Goulart.(2009). Discursos, Tecnologias, Educação. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes.(2008). Ensino de História: Fundamentos e métodos. 2.ed. Edição.São Paulo:Cortez.
- Ministério da Educação.(1997). Parâmetros Curriculares Nacionais. Retirado em abril 20, 2010 de portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf.
- Burke, Peter.(1997). A Escola dos Annales (1929-1989): A Revolução Francesa da Historiografia. São Paulo: Editora UNESP.
- Caimi, F. E. (2008). Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar. Anos 90. (15), 129-150.

- _____.(2006).Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF,(11), 27-42.
- Eco, Umberto. (2006). Apocalípticos e Integrados. São Paulo: Perspectiva.
- Educação Aberta.(2011). Recursos Educacionais Abertos (REA): Um caderno para professores. Campinas, SP: Educação Aberta. Retirado em novembro 27, 2012 de <http://www.educacaoaberta.org/>.
- Gonçalves, R.R. (2010). Histórias em quadrinhos: Formas de uso no trabalho docente dos professores da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro In: Atas do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE. (pp.1-11). Belo Horizonte: UFMG.
- Iannone, L.R. & Iannone, R.A.(1994). O mundo das histórias em quadrinhos. 11.ed.São Paulo:Moderna,1994.
- Júnior, Gonçalo. (2004). A guerra dos gibis: A formação do mercado editorial brasileiro e a censura aos quadrinhos, 1933-64. São Paulo: Companhia das Letras.
- Knauss, Paulo. (2006). O desafio de fazer história com imagens: arte e cultura visual. ArtCultura, (8), 97-119.
- Le Goff, Jacques. A História Nova.(2011). In: NOVAIS, Fernando A. Novais & Rogério da Silva (Orgs.).Nova História em Perspectiva. v.1. São Paulo: Cosacnaify.
- _____. Documento/ Monumento. (2003). In: _____História e Memória. 5.ed. (pp.525-539).Campinas-SP: Editora Unicamp.
- Luca, Tania Regina de. História dos,nos e por meio dos periódicos.(2008). In: Carla Bassanezi (Orgs.). Fontes Históricas. (pp.111-153). São Paulo: Contexto.
- Mantovan, Oscar & Dias, Maria Helena Pereira & Liesenberg, Hans. (2006). Conteúdos abertos e compartilhados: novas perspectivas para a educação.Educ. Soc., (27), 94, 257-276.Retirado em novembro 23, 2012 de <http://www.cedes.unicamp.br> .
- Mauad, Ana M.(2009). Ver e Conhecer: O uso de imagens na produção do saber histórico escolar. In: Helenice Rocha & Marcelo Magalhães & Rebeca Contijo (Orgs.). A escrita da história escolar: Memória e historiografia. 1.ed.(pp.247-262). Rio de Janeiro: FGV Editora.
- Okada, Alexandra. (2011). COLEARN 2.0 – Coaprendizagem via comunidades abertas de pesquisa, práticas e recursos educacionais. Revista e-curriculum, 7(1). p.1-15.
- Pretto, Nelson De Lucca.(2012). Professores-autores em rede. In: Bianca Santana & Carolina, Rossini & _____(Orgs.).Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas.(pp.91-108). 1.ed.Salvador: Edufba & São Paulo: Casa da Cultura Digital.Retirado em novembro 22, 2012 de <http://livrorea.net.br>
- _____. (1999). Educação e Inovação Tecnológica: um olhar sobre as políticas públicas brasileiras. Revista Brasileira de Educação, (11), 75-85.
- Rossato, Edson; (2009). História do Brasil em Quadrinhos:Proclamação da República. São Paulo: Europa.

- Santana Bianca & Rossini, Carolina & Pretto, Nelson De Lucca. (2012). In: _____ & _____ & _____ (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. (pp.121-129). 1.ed.Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Santos, Andreia Inamorato dos.(2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: Bianca Santana & Carolina Rossini & Nelson De Lucca Pretto (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. (pp.71-90). 1.ed.Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital. Retirado em novembro 23, 2012 de <http://livrorea.net.br>.
- Santos, R. E.dos.(2001). Aplicações da História em Quadrinhos. Comunicação & Educação, (22),46-51.
- Starobinas, Lilian.(2012). REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: Bianca Santana & Carolina Rossini & Nelson De Lucca Pretto (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. (pp.91-108). 1.ed.Salvador: Edufba & São Paulo: Casa da Cultura Digital. Retirado em novembro 22, 2012 de <http://livrorea.net.br>.
- Vergueiro, W. C. S. & [Santos, R. E. dos.](#)(2009). A história em quadrinhos no âmbito acadêmico: 35 anos de pesquisas realizadas na Universidade de São Paulo. Caderno.com, (4), 7-18.
- _____ & Rama, Angela.. (2006).In: _____ & _____ (Orgs.).Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto.

Sociedade em rede e Formação de professores: refletindo sobre os Recursos Educacionais Abertos

Cíntia Nascimento de Oliveira Conceição¹²⁷⁰

Resumo

Vivenciamos um momento de transformação social baseado em valores, interesses e necessidades que a sociedade atualmente confere aos usos das tecnologias digitais destacando as tecnologias da comunicação e da informação com a emergência das redes sociais na Internet. Entre as ferramentas disponíveis aos professores, sinalizamos os Recursos Educacionais Abertos (REA) que são, conforme definição estabelecida pela Unesco, materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão em domínio público ou licenciados de maneira aberta. São conteúdos que podem ser utilizados ou adaptados por terceiros e podem incluir cursos completos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes e outros materiais em diferentes formatos digitais.

O texto apresenta uma análise de conteúdo que busca compreender os aspectos pedagógicos de um site financiado pelo Ministério da Educação do Brasil: *Portal do Professor* que se configura como uma alternativa de REA direcionada aos professores brasileiros. Entre os objetivos do site *Portal do Professor* destacamos o apoio aos cursos de capacitação promovidos pelo governo federal, a criação de um ambiente virtual de integração entre professores de todo território nacional em uma rede de colaboração e troca de experiências, o incentivo a autoria e a disponibilização de recursos pedagógicos multimídia em diferentes formatos.

A partir de pressupostos teóricos de Manuel Castells, nos propomos a refletir sobre a centralidade do conhecimento e da informação na sociedade, percebendo que a novidade hoje é que eles estão disponibilizados em meios digitais que potencializam a organização em redes, que são flexíveis e complexas. A sociedade em rede se apresenta em várias formas considerando os aspectos da cultura, das instituições políticas e da sua trajetória histórica em um universo globalizado de maneira desigual, acarretando assim, diferentes apropriações e modos de uso dos recursos disponíveis entre os diversos países e em variadas áreas do conhecimento, sobretudo a educação.

No campo educacional, a discussão sobre tecnologias digitais, informação e conhecimento, aliada à formação dos professores, suscita reflexões sobre a natureza do trabalho pedagógico, o currículo e as novas formas de aprendizagem a partir de fontes de informação variadas. Emergem também temas como democratização da informação e do conhecimento, cidadania e desigualdades socioeconômicas, além da necessidade de um profissional docente alinhado a um novo perfil de professor que compreende a perspectiva de colaboração e interage com as tecnologias digitais de informação e de comunicação, adotando postura de pesquisador comprometido com práticas emancipadoras e compartilhadas de ensino.

¹²⁷⁰ O conceito de redes é tributário de um conflito permanente entre correntes das ciências sociais que criam pares dicotômicos para indivíduo / sociedade; ator / estrutura escolhendo para cada a qual a ênfase analítica em uma das partes. Por exemplo, a antropologia estrutural entende redes como descritivas servindo para identificar o caráter perene das organizações e dos comportamentos sociais. Já o individualismo metodológico desconstrói essa ideia privilegiando o ponto de vista do agente que produz sentido e as relações sociais no seu agir. (MARTELETO, 2001, p.72)

No Brasil, cenário de muitas desigualdades, os REA representam alternativa para garantir acesso de qualidade a conteúdos educacionais na internet. Contudo, há necessidade de se superar problemas de infraestrutura tecnológica e também de gestão dos conteúdos disponibilizados aos professores brasileiros. No *Portal do Professor* é importante aumentar a variedade de formatos e temas e investir na atualização do acervo.

Palavras-chave: formação de professores, recursos educacionais abertos, tecnologias da informação e comunicação.

Introdução

A informação e o conhecimento estão em todas as esferas da sociedade, são considerados essenciais tanto do ponto de vista humano quanto no acadêmico e profissional. Estamos vivenciando um momento de transformação social baseado nos valores, interesses e necessidades que a sociedade atualmente confere aos usos das tecnologias digitais, destacando as tecnologias da comunicação e da informação (TIC) com a emergência das redes sociais na Internet. Segundo Castells (2006), as terminologias Sociedade da Informação e Sociedade do Conhecimento não deveriam ser utilizadas porque conhecimento e informação sempre foram centrais em todas as sociedades historicamente conhecidas, portanto não é uma exclusividade dos tempos atuais. A novidade é que hoje a informação e o conhecimento estão disponibilizados em meios digitais que potencializam uma velha forma de organização social: as redes¹²⁷¹.

As redes são flexíveis e também complexas, Castells (2006) contextualiza as redes dimensionando a complexidade de sua organização. Historicamente as redes eram do domínio da vida privada enquanto o mundo da produção e poder estava sob o comando de organizações verticais como igrejas, estados, exércitos e grandes empresas com objetivo definido por uma autoridade central. Na atualidade, as organizações não são tão verticais e a autoridade está diluída entre diferentes grupos ou sujeitos da sociedade.

“As redes de tecnologias digitais permitem a existência de redes que ultrapassem os seus limites históricos. E podem, ao mesmo tempo, ser flexíveis e adaptáveis graças à sua capacidade de descentralizar a sua *performance* ao longo de uma rede de componentes autónomos, enquanto se mantêm capazes de coordenar toda esta actividade descentralizada com a possibilidade de partilhar a tomada de decisões. (CASTELLS, 2006, p.18)”

A sociedade em rede pode se manifestar de diferentes formas considerando os aspectos da cultura, das instituições políticas e da trajetória histórica. Trata-se de um processo com várias dimensões que está diretamente relacionado com os avanços tecnológicos e as possibilidades de uso. Considerando que essas tecnologias se difundem no mundo globalizado de maneira desigual, percebemos diferentes formas de apropriação entre os países em diversas áreas como política, educação, saúde e cultura.

“As redes são selectivas de acordo com os seus programas específicos, e porque conseguem, simultaneamente, comunicar e não comunicar, a sociedade em rede difunde-se por todo o mundo, mas não inclui todas as pessoas. De facto, neste início de século, ela exclui a maior parte da humanidade, embora

¹²⁷¹ A definição de Recursos Educacionais Abertos (REA) foi publicada em 2011 pela Unesco e a Commonwealth of Learning (COL).

toda a humanidade seja afectada pela sua lógica, e pelas relações de poder que interagem nas redes globais da organização social. (CASTELLS, 2006, p.18)”

A presença da tecnologia e o uso qualificado são fundamentais para compreendermos esse **comunicar que não comunica**. A tecnologia está presente no cotidiano das pessoas, das instituições, mas falta melhorar a qualidade dos modos de uso, da utilização eficiente das redes para a aprendizagem e pesquisa. Espera-se que o desenvolvimento da capacidade de analisar, avaliar, criar e comunicar mensagens em diferentes formatos digitais seja difundido em todos os lugares e para grupos de diferentes condições socioeconômicas.

No campo da educação a utilização de Recursos Educacionais Abertos¹²⁷² (REA) tem fomentado o debate sobre novas formas de produção de conhecimento no século XXI. Os REA são, conforme definição estabelecida pela Unesco, materiais de ensino, aprendizado e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, que estão em domínio público ou licenciados de maneira aberta. São conteúdos que podem ser utilizados ou adaptados por terceiros. Os REA podem incluir cursos completos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, ou seja, há uma diversidade grande de materiais em diferentes formatos digitais. O suporte digital facilita o trabalho de adaptação de conteúdos favorecendo o remix de ideias, prática que não é uma novidade, porém se tornou mais simples e acessível nos ambientes digitais.

Os Recursos Educacionais Abertos podem ser peças-chave para diminuir o caráter seletivo das redes produtoras de conhecimento e conteúdo previamente autorizadas por instituições de saber. Não significa desautorizar instituições tradicionais de conhecimento, mas de refletir sobre os processos de seleção dos saberes definidos como essenciais e reconhecer a importância de saberes que estão sendo construídos em ambientes digitais, em redes de comunicação e colaboração formadas por pessoas de interesses diversos.

Starobinas (2012) destaca como ganho importante, na utilização dos REA, a perda da áurea dos conteúdos em si. Hoje o principal são os usos possíveis dos conteúdos e suas associações a novos elementos, ou seja, é a interdisciplinaridade potencializando práticas de aprendizagem abertas. “Quando esse tipo de proposta aparece de forma genuína, ela emerge de discussões que surgem entre os educadores ou partem dos alunos e se mostram legítimas e compatíveis à inserção no currículo praticado” (p.125), assim a inserção da ideia de interdisciplinariedade ocorre naturalmente pela percepção de alunos e professores do quanto as atividades podem ser beneficiadas quando feitas de modo integrado.

De acordo com Castells (2006), criatividade e inovação são fatores importantes para mudança nas nossas sociedades e os acordos internacionais para a redefinição dos direitos de propriedade intelectual, prática do software livre, “são fundamentais para a preservação da inovação e para dinamização da criatividade das quais depende o progresso humano, antes e agora” (p.28). Os diferentes suportes digitais devem ser um convite a criação, a experimentação, a criatividade e também a riscos, entendidos não apenas por um viés negativo, mas como oportunidades. Todos estão em risco na medida em que se expõem, participam e trocam experiências e conhecimentos em contextos que não visam verdades absolutas e conhecimentos fechados ao diálogo com culturas e povos diferentes.

¹²⁷² Declaração de Governo Aberto (2011). Disponível em: <http://www.opengovpartnership.org/declaracao-degoverno-aberto>

Tecnologias digitais e novas aprendizagens: debate sobre formação de professores e recursos educacionais abertos

As linguagens para comunicar e informar se transformam ao longo dos anos, se antes se comunicava por sinais de fumaça ou som de tambores, na atualidade temos o desafio das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TIC) que nos apresentam diferentes formas de comunicação, em suportes variados que ficam obsoletos quase em um piscar de olhos. O desafio está posto para toda a sociedade. Crianças e jovens parecem se apropriar mais rapidamente dos modos de uso, entretanto precisam de adultos capazes de ajudá-los a transformar o excesso de informação em conhecimento. Os adultos se sentem despreparos para tal tarefa porque não dominam o manejo das TIC, não sabem os códigos de comportamento nas redes sociais e ainda valorizam e priorizam as formas tradicionais de se obter conhecimento.

Neste contexto de mudanças, somos convidados a pensar no tipo escola que precisamos para formar as gerações futuras e que rearranjos devem ser feitos na formação dos professores para que estes se sintam preparados para lidar com demandas de informação, comunicação e aquisição de conhecimentos, que são instáveis e requerem aprendizado constante. A temática das TIC, aliada à formação dos professores, suscita reflexões sobre a natureza do trabalho pedagógico, o currículo e as novas formas de aprendizagem a partir de fontes de informação variadas. As promessas que emergem no mundo digital têm origem em anseios que misturam temas como democratização da informação, velocidade da comunicação, qualidade de conteúdo, relações de poder, cidadania, diminuição das desigualdades socioeconômica, redes sociais, *enfim, assuntos, muitas vezes contraditórios, mas que estão circulando nas instituições escolares e são temas de pesquisa nos centros acadêmicos.*

O discurso contemporâneo sobre a "falência" da escola algumas vezes está associado aos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação com o uso da internet. Contudo, apesar de compreendermos que a tecnologia digital contribui para melhorar o ensino, a crise da escola é um assunto que circula há anos no universo acadêmico. Na primeira metade do século XX, estudiosos da educação como Dewey, Freinet e Montessori sinalizavam a necessidade de repensar a dinâmica da sala de aula com um professor para muitos alunos, a divisão arbitrária do espaço e do tempo, entre outras características do modelo de escola tradicional adotado em diferentes países. Nos anos setenta Illich fez uma crítica à escola, propondo uma "sociedade sem escolas" e os pressupostos para a mudança se assemelham com as prerrogativas atuais.

Amiel (2012) afirma que apesar do valor prático da proposta e das críticas à ideologia implícita no modelo, os conceitos abordados de maneira pioneira por Illich (1973) têm implicações diretas para configurações emergentes. Illich define o conceito de "teias de aprendizagem" (antes do nascimento da web) sugerindo que um bom sistema educacional precisa de três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido (ILLICH, apud Amiel, 2012).

A sociedade em rede amplia as possibilidades de comunicação e interfere nos processos de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o debate sobre as TIC, o conhecimento escolar e o currículo ganham novos contornos, visto que a emergência da inserção de ferramentas e recursos tecnológicos digitais nas salas de

aula, bem como uma reflexão crítica sobre eles, é um assunto que perpassa diferentes momentos e áreas da pesquisa em educação. Fagundes (2012) questiona o discurso atual que fala de “novos paradigmas da educação” para discutir o uso das tecnologias digitais na escola.

“Por que um novo paradigma para a educação? Porque as civilizações se transformam através dos séculos, evoluem e novas culturas se constituem. Os conhecimentos se desenvolvem originando novas explicações, novas práticas e proporcionando inovações das práticas anteriores. Assim é a educação. Entre os povos primitivos, desde o início da comunicação por linguagens a geração de adultos transmitia a seus descendentes os conhecimentos e as práticas indispensáveis à sobrevivência. Durante milênios, mesmo as produções da cultura estiveram incluídas nessa transmissão entre as gerações – um paradigma que se mantém até hoje. (p.47)”

A transmissão entre as gerações, geralmente, deposita no jovem a responsabilidade pela mudança e o compromisso com o “novo”. Atualmente, com os avanços tecnológicos, o novo se transforma em velho muito rápido, as pesquisas ficam obsoletas antes de serem totalmente discutidas, refletidas e bem fundamentadas teoricamente. Estamos diante de um novo paradigma de produção de saberes que não se caracteriza pela diferença entre as gerações e sim na postura em que cada indivíduo assume ao utilizar os recursos disponíveis para trilhar caminhos de construção de conhecimento.

Segundo Belloni & Gomes (2008), a escola precisa compreender melhor o aluno que atualmente chega às salas de aula subvertendo a relação tradicional entre o adulto- que- sabe e a criança- que- não- sabe. Há necessidade de se pensar no papel da escola em um contexto social e cultural cada vez mais mediado pelas TIC, e que exige habilidades específicas como ter autonomia, ser capaz de trabalhar em grupo, ter capacidade de avaliar as diferentes fontes de informação, ter capacidade de pesquisar e sintetizar informações, além de compreender a diversidade cultural humana e interagir em rede com postura crítica e ética (Jenkins, 2008).

Pérez Gómez (2011) fala sobre importância dos docentes compreenderem que as novas exigências e condições da sociedade atual mudam drasticamente os fundamentos da escola clássica e os seus modos de entender e interagir no campo pessoal, social e profissional. *Os processos de ensino-aprendizagem já não podem ser entendidos, onde os indivíduos são postos em contato com a informação e o conhecimento disponível, sem a presença poderosa e amigável das TIC, e em particular da rede de redes.* (idem, p.68). Nesse contexto, uma formação que vise autonomia é uma prerrogativa para lidar com os saberes disponíveis na rede. Esses saberes estão diluídos e fragmentados em bancos de dados em ambientes digitais, cuja capacidade de armazenamento de informações é infinita. Como lidar com tanta informação? É uma pergunta que ainda não tem resposta, mesmo quando estamos em ambientes tradicionais de conhecimento como universidades e escolas. Como segurança, recorreremos aos autores clássicos, mas ao mesmo tempo ficamos obsoletos diante de um universo imenso de conhecimento que está sendo produzido nos ambientes em redes digitais. Circular entre os diferentes tipos de saberes é uma habilidade exigida ao professor hoje, que não é apenas um transmissor de conhecimento, mas alguém que interage com ele e o transforma junto com os alunos.

Segundo Pretto (2012), existe a necessidade de se valorizar o professor e de pensarmos uma escola que não se limita a um espaço de consumo de informação. “É necessário resgatar o papel dos professores como protagonistas privilegiados desses processos educativos, demandando uma posição ativista dos

mesmos (p.96)”. O autor usa a metáfora do hacker para traçar o que define como um novo perfil de professor, ou seja, alguém que compreende a perspectiva de colaboração e o papel das tecnologias digitais de informação e de comunicação, adotando a postura de professor e pesquisador preparado para trabalhar com os diferentes tipos de material e recursos pedagógicos disponíveis. Assim, o professor é concebido como um profissional transformador e em transformação constante, além de estar comprometido com práticas emancipadoras e compartilhadas de ensino. Desta forma, produzir informação e conhecimento passa a ser uma condição para transformar a atual ordem social. Essa produção será descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando de diferentes formas todos os aspectos da ação humana.

Recursos Educacionais Abertos: formação e prática docente no Brasil

O Brasil assinou a Declaração de Governo Aberto¹²⁷³; a Lei Geral de Acesso à Informação Pública¹²⁷⁴ foi aprovada; em que legislações que dão preferência à adoção de software livre e podem ser utilizado em diversas regiões. A ampliação do uso de REA está relacionada a uma mudança cultural que entende que professores e alunos precisam abandonar hábitos e práticas pedagógicas tradicionais e se acostumarem com uma sociedade que nos últimos anos tem valorizado as práticas colaborativas de construir conhecimento. Rossini e Gonzalez (2012) associam ao REA a ideia de aprendizado social baseado na premissa de que a compreensão e conhecimento sobre algo “é um processo social que se dá por meio de conversas e interações contínuas entre indivíduos, fundado na desconstrução de problemas e proposição de ações. Aqui, o foco não é o aprendizado em si, mas o processo de como aprendemos” (p.37).

No Brasil podemos encontrar algumas propostas financiadas pelo Ministério da Educação (MEC) como o Portal do Professor e o Domínio Público que são ferramentas estruturadas pelo governo federal que podem servir como pontos de partida para compreendermos como políticas públicas para professores estão se constituindo no país a partir do uso de REA. Destacamos o Portal do Professor que é um site educacional para professores de âmbito nacional criado em 2007, mas disponível na rede desde 2008 no endereço <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>. Os objetivos principais do portal são:

- Apoiar os cursos de capacitação promovidos pelo governo federal
- Oferecer aos professores um ambiente de integração no espaço virtual, formando uma grande comunidade de educadores de todo Brasil em uma rede de colaboração.
- Melhorar a acessibilidade
- Divulgar experiências educacionais das e nas diferentes regiões do Brasil.
- Oferecer recursos multimídia pedagógicos em diferentes formatos.
- Incentivar a autoria.

¹²⁷³ A Lei nº 12.527 de 2011 regulamenta o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e é aplicável aos três Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://www.cgu.gov.br/acessoainformacoes/index.asp>

¹²⁷⁴ Disponível em: <http://www.cgi.br/publicacoes/pesquisas/index.htm#tic-domicilios-2011>

- Incentivar uma postura de reflexão crítica a partir da troca de experiências entre professores em todo território nacional.
- Oferecer um jornal eletrônico para atender a divulgação de eventos, ideias dos professores e também uma revista eletrônica com textos de professores de todo Brasil.

O portal foi estruturado em seis áreas: jornal do professor, recursos educacionais, espaço da aula, ferramentas de interação e comunicação, links, cursos e materiais. Pelo site também é possível acessar a Plataforma Freire que é um sistema eletrônico criado pelo MEC que visa fazer a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. Nesse sistema é possível encontrar a relação dos cursos oferecidos e as orientações para a inscrição nos mesmos.

Os recursos utilizados no Portal do Professor são oriundos do Banco Internacional de Objetos Educacionais (<http://objetoseducacionais.mec.gov.br/>), criado para essa finalidade pelo Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com a Universidade de Brasília – UNB, responsável pela sua construção técnica. Parte do acervo do Banco provém de um conjunto de ações patrocinadas nos últimos anos pelo MEC e parceiros. Para obter os conteúdos pesquisados na internet armazenados no portal, foram feitas parcerias com as universidades federais do Ceará, de São Carlos, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul, Federal Fluminense do Rio de Janeiro, UnB e a Unespe de Presidente Prudente para a localização de repositórios, sites e portais com materiais em qualquer parte do mundo, contemplando a avaliação do seu potencial pedagógico, identificando o tipo de mídia, catalogando esses objetos e, no caso de não ser de domínio público, solicitando as licenças de uso. No momento, são cerca de 300 alunos e professores dessas universidades envolvidos no projeto. Todos os objetos selecionados passam por um comitê, composto por professores especialistas que vêm investindo na produção e catalogação de recursos, por meio dos seguintes programas:

- Portal do Domínio Público
- TV Escola
- Programa Rived (MEC)
- Conteúdos digitais da chamada pública número 01/2007 (MEC e MCT) produzidos nas áreas de física, química, matemática, biologia e língua portuguesa do ensino médio por 13 diferentes Instituições.
- Conteúdos obtidos em acordos de colaboração entre instituições como as Universidades do Colorado, Califórnia e Utah (USA), Universidade de Alicante (Espanha), Instituto de Tecnologia da Califórnia (USA), Skool (Irlanda), Howard Hughes Medical Institute (USA), IOP - Institute of Physics (Inglaterra), NASA e Universidade de Hong Kong.
- Conteúdos obtidos por equipes das universidades, por meio de pesquisa na internet ou de conhecimento pessoal e institucional, seguido de solicitação de autorização para uso.

Como anteriormente observado, o Portal do Professor é dividido em seis partes, porém destacamos o Jornal do Professor, que é quinzenal e está na edição de nº 80, para analisarmos a proposta de interatividade deste produto entre as escolas de todo o país. Escolhemos o jornal para observarmos como o portal trata as notícias e como trabalha a atualidade na educação. Os temas observados foram dezesseis:

língua portuguesa, semana nacional de ciência de tecnologia, olimpíadas de matemática, saídas pedagógicas, esporte na escola, reforço escolar, educação em prisões, ações de reciclagem, literatura de cordel, ações de sustentabilidade, atividades na biblioteca, geografia criativa, rádio na escola, criatividade na sala de aula, arte na escola e educação indígena.

O jornal é dividido em:

- **Editorial** – apresenta o conteúdo do jornal que é temático, ou seja, todas as informações estarão relacionadas a um tema previamente escolhido. Os temas são escolhidos pelos usuários em uma enquete disponível no portal.
- **Notícia** – o jornal apresenta em média quatro ou cinco notícias sobre projetos desenvolvidos nas escolas, o material informativo é enviado pelas escolas para publicação. A maioria das notícias é finalizada com o endereço do blog ou do site da escola que colaborou.
- **Espaço do professor** – é uma área em que há uma produção de matéria jornalística sobre determinado assunto de interesse da educação como: um software educativo ou uma experiência com programas de capacitação para professores. A matéria é produzida por um professor.
- **Seus direitos** – espaço com links sobre legislação educacional.
- **Cultura** – espaço para lançamento de livros
- **Eventos** – informações sobre congressos, seminários, prêmios, cursos, simpósios. Os eventos apresentados são no Brasil e no exterior.
- **Entrevista** – é com um professor ou profissional que atue em áreas afins ao tema escolhido para nortear o conteúdo. Se o tema é história, será um historiador ou professor da área.
- **Fotos** – arquivo de imagens apresentadas no jornal.

O jornal do professor é interativo visto que incentiva professores de diferentes locais do país a participarem escrevendo sobre experiências pedagógicas de suas escolas e escolhendo o tema do próximo número da revista. A troca de vivências é visível e as possibilidades de formação de redes colaborativas também, na medida em que os endereços eletrônicos das escolas são disponibilizados na rede. O espaço dedicado ao professor incentiva a autoria e auto-reflexão sobre diversos temas do campo da Educação. Contudo, falta atualização. Por ser um jornal temático a atualização requer maior cuidado porque os temas se repetem, mas devem ser atuais, ou seja, precisam estar conectados a assuntos discutidos nos principais veículos de comunicação do país. Porém, isso não ocorre porque apesar do professor escolher os temas, ele está restrito a uma seleção dirigida pelo portal que define os três temas disponibilizados para votação na enquete.

A busca por edições anteriores é temática, visando facilitar a pesquisa. Existe também um espaço dedicado a divulgação das matérias mais acessadas do jornal, indicando quais os temas de maior interesse pelo público que acessa o portal. Na análise observamos que há pouca variedade de formatos para pesquisa, predominando arquivos de textos.

Outro aspecto interessante é a distribuição de notícias, percebemos um esforço para garantir a representatividade das cinco regiões do país promovendo um equilíbrio de opiniões e vivências diferentes. De acordo com Pretto (2012), a ampliação da diversidade digital associada à multiplicação das

possibilidades de informação está demandando políticas públicas atentas no sentido de garantir que os processos formativos dos cidadãos ocorram simultaneamente fortalecendo valores locais ao mesmo tempo em que interage com grupos de outros lugares.

Em se tratando de redes e comunidades virtuais, a produção do conhecimento está baseada no compartilhamento de saberes, opiniões e ideias. Mas para isso é necessário um engajamento comum, é preciso senso de colaboração e atitude interativa. Em pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br)¹²⁷⁵, no ano de 2011 e publicada em 2012, verificou-se que entre os 1822 professores entrevistado das redes particular e pública, 98% afirmaram ter acessado a internet nos últimos três meses anteriores a resposta ao questionário. Sobre o uso da internet, os dados apontam que 82% dos professores usaram regularmente, ou seja responderam todos os dias ou quase todos os dias. Percebemos que no Portal do Professor há um grande incentivo às atividades de produção de conhecimento na rede, ampliando o debate sobre a Web 2.0 que gerou novas perspectivas no processo de aprendizagem dos professores, rompendo com os paradigmas tradicionais e inovando quanto ao acesso e gestão da informação. Atualmente temos a disposição na rede softwares para criação de redes sociais (Blogs, Orkut, Hi5, Facebook); aplicativos para edição colaborativa (Blogs, Wikis, Podcasts, Google Docs); aplicativos de comunicação online (Skype, Volp, Google Talk); aplicativos para acesso a vídeos (YouTube, Google Vídeos); e todos estão disponíveis para serem utilizados pelos professores. Entre as matérias produzidas pelo jornal, percebemos o destaque dado à figura do professor que é produtor de conteúdos de mídia, geralmente encontramos reportagens que relatam a experiência de professores na gestão e produção de conteúdo para blogs, sites ou em redes sociais digitais.

Retomando a questão da atualidade, os espaços dedicados a cultura e aos eventos estão sendo mal utilizados porque não são atualizados regularmente. A informação atualizada sobre congressos, simpósios e seminários pode ser um caminho para ampliar o universo de pesquisa do professor que utiliza o portal. Geralmente, esses eventos dispõem de sites ou blogs sobre os temas discutidos e reúnem também os textos apresentados com resultados de pesquisas acadêmicas, relatos de experiências que podem contribuir para melhorar ou para refletir sobre práticas em sala de aula.

De modo geral, podemos dizer que o Portal do Professor é um site bem estruturado que oferece ao professor recursos variados e possibilidade de interação e compartilhamento de informação entre docentes de todo o Brasil. Contudo, ao analisarmos o Jornal do Professor percebemos que há problemas na atualização dos temas e, apesar da variedade dos mesmos, falta uma integração entre eles. Em uma perspectiva interdisciplinar, se limitar a recorrer a um especialista das áreas correspondentes ao tema da edição do jornal mostra a falta de flexibilidade em que os assuntos são geralmente tratados nos currículos escolares.

Algumas Considerações

O questionamento sobre a formação do professor para mediar o trânsito entre a informação e o conhecimento no contexto das tecnologias digitais se faz presente entre pesquisadores da área de Educação como Libâneo (2000) que explica que existe um consenso de que a qualidade da educação é indissociável da qualificação e competência dos professores, por outro lado, há um rebaixamento visível da

¹²⁷⁵ Instituto Federal de Alagoas/ Universidade Federal de Sergipe

qualificação docente em todo o território nacional, perceptível pela degradação social e econômica da profissão. Há necessidade de ampliar a cultura geral do professorado e o uso dos recursos abertos pode cumprir essa função. Kenski (2003) afirma que a apropriação das tecnologias para fins pedagógicos requer amplo conhecimento de suas especificidades e devem ser aliadas a um conhecimento profundo das metodologias de ensino e processos de aprendizagem, ou seja, o simples conhecimento do uso do suporte tecnológico não pode ser considerado como qualificação.

O contexto atual altamente mediado pelo uso das tecnologias surge como um desafio para escola tradicional, que ainda não está acompanhando o desenvolvimento e a velocidade das TIC. No Brasil, cenário de muitas desigualdades, os Recursos Educacionais Abertos podem representar um caminho para garantir o acesso de qualidade. Contudo, ainda temos muitos problemas de infraestrutura tecnológica que dificultam o acesso aos REA. Belloni & Gomes (2008) apotam REA observando o potencial democratizante dos ambientes digitais pautados na colaboração. Segundo Castells (2006), o setor público atualmente é o ator principal ator no desenvolvimento das sociedades em rede e também o que se mostra menos integrado a ela. No Brasil, *Portal do Professor* é dos incentivo legal para a produção de recurso abertos, se constituindo como uma política pública para os professores do país. Porém, estamos apenas começando e o potencial pedagógico dos REA ainda é pouco explorado.

A utilização de REA é fruto do desenvolvimento tecnológico e está relacionada a uma mudança cultural no universo educacional que envolve troca de informações e de práticas pedagógicas, como facilitar o acesso a recursos educacionais em regiões afastadas dos centros urbanos. O acesso aos recursos educacionais digitais é fundamental para o desenvolvimento de configurações e práticas flexíveis de ensino e aprendizagem, práticas colaborativas que direcionam a função de protagonista a todos os envolvidos: alunos e professores. Todos são consumidores e produtores de conteúdos, todos são autores. Nesse contexto a autoria assume função reflexiva que preserva e estimula a autonomia, a diversidade e a criatividade, suprimindo a noção de reprodução de um conhecimento pré-estabelecido e estático.

Referências

- Amiel, Tel (2012). Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas* (pp.17 -33). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Belloni, M. L., & Gomes, N. G. (2008). Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. *Educação e Sociedade [online]*, Campinas, vol. 29, nº 104. Retirado em julho 10, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300005&lang=pt
- Castells, Manuel (2006). Sociedade em Rede: do Conhecimento à Política. In: Castells, Manuel; Cardoso, Gustavo. *A Sociedade em Rede do Conhecimento à Ação Política*.(pp. 17 -30) Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Jenkins, Henry (2008). *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph.
- Kenski, V. M. (2003). Aprendizagem mediada pela tecnologia. *Revista diálogo educacional*, Curitiba, vol.4, nº 10. Retirado em julho, 10, 2013 de http://paginapessoal.utfpr.edu.br/kalinke/novas-tecnologias/pde/pdf/vani_kenski.pdf.

- Kenski, V. M. (2008). Educação e comunicação: interconexões e convergências. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol.29, nº 104. Retirado em julho, 10, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300002&lang=pt.
- Libâneo, José Carlos (2000). Produção e Saberes na Escola. In: Candau, Vera Maria (org.). *Didática, Currículo e Saberes Escolares*. (pp. 11- 45) Rio de Janeiro, DP&A.
- Marteleto, R. M. (2001). Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação. *Ciência da informação*, vol.30, nº 1. Retirado em julho 10, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652001000100009&lang=pt
- Pérez Gómez, Angel I (2011). Competências ou pensamento prático? In: Sacristán, José Gimeno. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre, Artmed.
- Pretto, Nelson De Luca (2012). Professores-autores em rede. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas* (pp 91-108). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Rossini, Carolina; Gonzalez, Cristiana (2012). REA: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. (pp. 35-69) Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Santos, Andreia Inamorato dos (2012). Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. (pp.71–90) Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Starobinas, Lilian (2102). REA na educação básica: a colaboração como estratégia de enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem. In: Santana Bianca; Rossini Carolina; Pretto Nelson De Lucca. *Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas*.(pp. 91-108) Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.

Reflexões sobre a precarização do trabalho docente na EaD: uma análise das percepções de tutores a distância

Elaine dos Reis Soeira¹²⁷⁶

Resumo

A expansão da EaD via Internet no Brasil e a criação do cargo de tutor a distância – profissional responsável por acompanhar o desenvolvimento das atividades desenvolvidas pelos estudantes nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – fizeram emergir questões preocupantes, com destaque para o esfacelamento da docência em diferentes papéis (SILVA, 2012; LAPA e PRETTO, 2010), caracterizando um processo de precarização do trabalho docente. As diferentes concepções de tutoria presentes nas instituições contribuem para que haja este esfacelamento na medida em que as práticas de tutoria são afastadas da atividade docente, difundindo-se a ideia de uma “educação-sem-docência”, considerando que, normalmente, os tutores são responsáveis pela “orientação” e “acompanhamento” dos estudantes, sem participação efetiva nas “decisões pedagógicas” do curso. Esta pesquisa de mestrado pretendeu conhecer a percepção dos tutores sobre as suas práticas de tutoria no que se refere à mediação da aprendizagem colaborativa, buscando indícios de como a docência é um elemento em construção nestas práticas. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo, apoiada na abordagem societal das Representações Sociais (DOISE, 2002). O corpus analisado foi composto de 67 (sessenta e sete) questionários e 02 (duas) entrevistas, de tutores a distância que atuam cursos de diferentes níveis de ensino, em instituições públicas e privadas do Brasil. Dentre as conclusões, destacam-se: a existência de indícios de que os tutores a distância estão empreendendo ações que fortalecem a sua prática como atividade docente; os tutores estão reivindicando ações institucionais que contribuam para sua formação pedagógica e, conseqüentemente, ajudem no processo de profissionalização, como superação à precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: docência; educação a distância; precarização do trabalho docente; tutoria.

Introdução

O cenário atual é fortemente marcado pelo uso das interfaces tecnológicas, propiciando cada vez mais interação, mobilidade e colaboração, à medida em que se consolida a Web 2.0. Entendendo que, no contexto educacional seria muito profícuo o uso destas interfaces, em especial no ensino a distância, é surpreendente como algumas instituições não demonstram preocupação em incorporar tais interfaces aos projetos dos seus cursos, restringem-se a reproduzir no ambiente digital o formato corriqueiro oferecido no ensino presencial, composto de conteúdos estáticos. Dessa forma, pode-se dizer que o processo formativo, frequentemente, continua centrado no paradigma comunicacional da distribuição da informação (um-todos) em vez de fundamentar-se no paradigma interativo (todos - todos), causando impactos na forma como as

¹²⁷⁶ A precarização do trabalho docente é um processo complexo, configurado a partir de aspectos como: “a desqualificação da formação profissional dos docentes pela pedagogia oficial das competências, a intensificação do trabalho dos professores em decorrência do alargamento das funções no trabalho escolar e das jornadas de trabalho, os baixos salários docentes que não recompuseram as perdas significativas que sofreram nos anos da ditadura militar. Também a padronização dos currículos do ensino básico e da formação docente e a instituição de exames nacionais favoreceram a emergência de novas estratégias de controle, baseadas na auditoria, no desempenho e no recrudescimento da culpa e da autorresponsabilização docentes”. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 67).

pessoas – especialmente os professores – percebem a educação a distância (EaD), considerando-a como uma “educação de segunda categoria” (SILVA, 2012, p. 96). Lapa e Pretto (2010) apresentam outros aspectos que também que precisam ser observados com cautela em relação à EaD:

A disseminação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem padronizado o entendimento do trabalho docente na educação a distância (EaD), a partir de uma concepção dessa modalidade de ensino que preconiza uma educação de massa e a redução do trabalho docente (p. 84).

Não se trata apenas de uma redução do trabalho docente, mas de um processo de precarização¹²⁷⁷, uma vez que há o esfacelamento da docência em diversos papéis, tais como professor e tutor, os quais são regulamentados, no Brasil, por uma legislação que os enquadraram como bolsistas, negando-lhes a própria condição da atividade que desenvolvem (a docência). Do mesmo modo, destacam-se ainda questões relativas à baixa remuneração, à exclusão de profissionais qualificados e à falta de reconhecimento profissional, culminando num entendimento de que os tutores não são docentes. (LAPA; PRETTO, 2010).

Corroborando Lapa e Pretto (2010) no que concerne à redução do trabalho docente, Marco Silva (2012) afirma que, ao substituir a docência pela tutoria, as iniciativas nas esferas pública e privada encontraram uma solução economicamente sustentável para atender a oferta exponencial e, paralelamente, naturalizam uma “educação-sem-docência”, considerando que a ação do tutor restringe-se ao esclarecimento de dúvidas e ao fornecimento de *feedbacks* para os cursistas. Marco Silva (2012) ainda acrescenta que existe uma concepção de que a tutoria é “desobrigada da mediação docente”, portanto, não “desenvolve *expertise* capaz de lançar mão das potencialidades comunicacionais e cognitivas do cenário cibercultural em sua fase web 2.0 em favor da construção da autonomia, da diversidade, da dialógica e da democracia” (p. 96).

A problemática apresentada por Silva provoca a retomada do conceito de docência. Veiga (2008) afirma que o termo docência, etimologicamente, deriva do latim *docere* e significa “ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (p. 13). E acrescenta que, formalmente, “[...] a docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas [...]”. (p. 13). Isto é, exercer a docência vai além do domínio dos conteúdos e de saber como explicá-los, “[...] requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar a sua qualidade” (p. 14).

Ao abreviar a função dos tutores no ato rudimentar de acompanhar e assessorar os estudantes, ou seja, “desobrigando-os da mediação docente”, as instituições de ensino que adotam este modelo de tutoria impõem a estes profissionais a condição da “não docência”, seja pelo fato de não estarem “autorizados” a ministrar conteúdos, seja pela precária (ou completa ausência) de formação profissional específica que possuem para trabalhar na EaD.

Talvez se possa dizer que é conveniente para as instituições de ensino negar a tutoria como docência, tendo em vista que, ao fazer isso, contribuem para a manutenção da precarização do trabalho docente na EaD e sustentam a crença de que o ensino é “[...] uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17).

¹²⁷⁷ Conjunto de artefatos computacionais (páginas web, formulários, portfólios, interfaces síncronas e assíncronas), todos os participantes (professoras, estudantes e convidados) e, principalmente os seus feixes de interações (troca de e-mails, discussões no fórum e na lista de grupos, construção coletiva e individual de textos); enfim, todas as interações ocorridas entre os componentes (OKADA; SANTOS, 2004, p.163).

Apesar de a realidade estar posta desta forma, a tutoria vem conquistando espaço na definição da sua função como uma atividade docente, reverberando na redefinição das suas atribuições, principalmente no caso daqueles que desempenham a tutoria a distância ou virtual. É pertinente destacar que não se trata, necessariamente, de uma boa vontade das instituições em reconhecerem a docência da tutoria, mas de um movimento de resistência e de superação ao modelo clássico de tutoria.

Este trabalho apresenta-se organizado em quatro seções. A primeira abordará a problemática em torno do objeto de estudo – a percepção dos docentes sobre a sua atividade docente. Na segunda parte são apresentados os aspectos metodológicos. A terceira parte trata sobre os resultados relacionados à percepção dos tutores, no âmbito específico da precarização do trabalho docente. A última parte apresenta algumas considerações atuais sobre o objeto estudado e perspectivas para novas investigações.

Aproximação ao objeto de estudo

O surgimento da quinta geração da EaD (MOORE; KEARSLEY, 2010), caracterizada pelas classes online e pela integração de conteúdos apresentados em diversas modalidades de ensino, numa mesma plataforma, fomentou a criação dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem¹²⁷⁸ (AVA), que servem de apoio ao ensino e através dos quais os materiais didáticos – elaborados em diversas modalidades de linguagem – são disponibilizados para os estudantes. Estes ambientes possuem ferramentas para comunicação e interação, síncrona e assíncrona, dos estudantes entre si e com os tutores e professores.

Os cursos a distância, na modalidade semipresencial ou *e-Learning*, também demandaram o surgimento dos tutores a distância, responsáveis pela orientação dos estudantes no desenvolvimento das atividades. Este tutor precisa ter domínio dos conteúdos do curso, bem como assumir uma postura de mediador, orientador e colaborador do processo de ensino-aprendizagem.

Pensar sobre a atuação dos tutores nos cursos a distância traz à tona uma discussão sobre os aspectos metodológicos. Neste ponto, conforme Seoane Pardo e Garcia Peñalvo (2007, p. 9), enfatizam que os cursos oferecidos nesta modalidade “se desarrollan sin un método definido ni una estrategia adecuada”. Além disso, chamam atenção para o fato de que o modelo construtivista de ensino-aprendizagem, compreendido como um marco explicativo, não pode ser confundido com um método, pois não o é. Esta confusão é muito comum e, com frequência, torna-se bastante explícita quando o processo de planejamento e implementação dos cursos prioriza mais um modelo comunicativo baseado na transmissão do que na construção.

A quinta geração da EaD traz à tona a questão da tutoria, que em muitos casos reproduz o cenário descrito acima, na medida em que sustenta a transmissão de conteúdos e informações sem uma reflexão crítica sobre como o fazem, seja por crença neste modelo pedagógico, seja pelo desenho didático dos cursos. Destarte, é imperioso trazer a atividade docente dos tutores para o centro das atenções, investigando sobre quem são estes profissionais, como eles desempenham seu papel nesta estrutura educacional e como se percebem no contexto da EaD face às especificidades desta modalidade educacional.

¹²⁷⁸ Conforme Nuñez e Ramalho (2006), “[...] a profissionalização da docência se constitui num processo de construção de identidade profissional [...]” (p. 89) cujas causas vinculam-se diretamente com as crises de identidade. As crises emergem quando a identidade atual não é suficiente para abarcar as novas demandas profissionais e não significam uma completa destruição da identidade anterior.

Em primeiro lugar, é preciso considerar a concepção de tutoria nas instituições de ensino, sem pretensões iniciais de que haja uma unanimidade, como será possível constatar no decorrer do presente estudo. Para Silva e Alves, a “[...] denominação de mero tutor pode significar o resgate de uma concepção de aprendizagem instrucionista, baseada nos princípios propostos pelos behavioristas” (2005, p. 1).

Na mesma linha de análise, Nova e Alves entendem que

A denominação professor e tutor não é apenas uma diferença semântica, mas implica em uma posição teórica. O termo tutor designa o indivíduo legalmente encarregado de tutelar alguém; protetor, defensor; aluno nomeado a ser professor de outros alunos em formas alternativas de ensino. [...] O simples fato de trocar o vocábulo por outro não significa um diferencial dos cursos on line (NOVA; ALVES, 2003, p. 15).

Assim como Silva e Alves (2005) e Nova e Alves (2003), diversos pesquisadores da área concordam que a atividade desempenhada pelos tutores não pode ser caracterizada como um simples tutelado, mas como uma atividade docente perpassada por todas as implicações inerentes ao trabalho pedagógico, isto é, a docência

[...] está ligada à inovação quando rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar, avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.; explora novas alternativas teórico-metodológicas em busca de outras possibilidades de escolha; procura a renovação da sensibilidade ao alicerçar-se na dimensão estética, no novo, no criativo, na inventividade; ganha significado quando é exercida com ética (VEIGA, 2008, p. 14).

Na maioria dos cursos ofertados na modalidade a distância, cabe aos tutores a distância a responsabilidade pelo contato direto com os estudantes, sendo a prática pedagógica deste profissional um campo profícuo para reconhecer o paradigma formativo adotado pela instituição de ensino. Com base nos estudos de Machado e Machado (2004) é possível notar diferentes tipos de funções atribuídas aos tutores a distância, que vão desde o monitoramento dos estudantes – verificando a realização das atividades dentro dos prazos previstos e dirimindo dúvidas, de ordem técnica, sobre as atividades ou sobre o ambiente de aprendizagem virtual – até a mediação voltada para a construção de conhecimentos e para a aprendizagem colaborativa.

Contudo, supondo que o paradigma formativo adotado pela instituição de ensino oriente a prática pedagógica dos tutores, possivelmente há divergências entre a proposta da instituição e a atuação dos profissionais, desencadeando uma série de implicações, inclusive relacionadas à qualidade da formação. Paralelamente, é imprescindível considerar também que há diferentes formas de definir a função dos tutores, sendo visto como “orientador” e “acompanhador” dos estudantes, afastando sua atuação da docência, enquanto outras instituições têm uma concepção de tutoria que contempla o exercício de docência. Essa diferença de abordagem de tutoria também é ponto de tensão entre o que a instituição projeta e como os tutores desenvolvem suas atividades. Ademais, somam-se as implicações, apontadas na introdução deste trabalho, relacionadas à precarização do trabalho docente.

A inquietação diante do cenário que se apresenta motivou a investigação sobre a percepção dos tutores a distância em relação à docência, especialmente no que se refere à mediação da aprendizagem colaborativa, considerando que os termos “mediação” e “aprendizagem colaborativa” figuram com certa frequência nas falas dos tutores, nos documentos institucionais específicos da EaD e em projetos pedagógicos das instituições.

A partir dos dados produzidos, se pretendeu identificar como os tutores percebiam a sua atividade docente, projetando relações entre esta atividade e o projeto pedagógico institucional, demonstrando como a mediação da aprendizagem colaborativa é desenvolvida. Além disso, esperava-se poder contribuir com o debate acerca da ruptura entre o “tarefismo”, que restringe a atuação dos tutores na educação a distância, em prol do exercício da docência, implicando profundas mudanças nos aspectos didáticos inerentes a esta modalidade de ensino, visando agregar qualidade ao ensino e fortalecer o processo de profissionalização docente¹²⁷⁹.

Abordagem metodológica

Como mencionado anteriormente, esta pesquisa interessa-se pela demonstração de como a docência tornou-se um elemento em construção nas práticas de tutoria, transpondo os limites do tarefismo, a partir da percepção dos tutores a distância sobre as práticas de tutoria na EaD, relacionadas à mediação da aprendizagem colaborativa.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de três pilares: epistemológico, ontológico e metodológico. Conforme Migueléz (1995), apesar de toda investigação ser assentada nos três pilares mencionados, na maioria delas, apenas um dos pilares é apresentado – o metodológico –, cabendo aos leitores a inferência dos demais, o que pode incorrer em alguma distorção entre o que foi pensado pelo pesquisador e o que foi inferido pelos leitores, especialmente no que se refere à compreensão do objeto de estudo, sob a ótica do pesquisador.

Epistemologicamente, a aproximação ao objeto de estudo desta pesquisa deu-se através de um olhar fenomenológico. É importante esclarecer que não se realizou uma pesquisa fenomenológica, mas a forma de aproximação de estudo e de compreensão do objeto requer um olhar fenomenológico, já que se trata de uma investigação acerca de conteúdos intrínsecos das subjetividades dos indivíduos.

Do ponto de vista ontológico, a pesquisa assenta-se no campo de estudos sobre saberes docentes, com um recorte específico para a epistemologia da prática profissional¹²⁸⁰ (TARDIF, 2010). A investigação propõe que os participantes dialoguem sobre o conjunto de saberes específicos das suas práticas de tutoria, com o intuito de reunir elementos que levem à compreensão de que desenvolvem uma atividade docente e às intervenções que, porventura, sejam necessárias.

A epistemologia da prática profissional está no âmago da profissionalização docente e no caso dos tutores é especialmente relevante pensar sobre tais questões, já que, na estrutura predominante de EaD no Brasil, eles não são reconhecidos como docentes. Logo, entende-se que pensar o objeto de estudo nesta perspectiva agrega mais indícios de como a docência é um elemento em construção nas práticas de tutoria.

Optou-se por uma abordagem metodológica qualitativa porque “[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...]” (MINAYO, 2010, p. 57).

¹²⁷⁹ A epistemologia da prática profissional é “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2010, p. 255, grifos do autor).

¹²⁸⁰ Esta relação merece maior aprofundamento, em pesquisas futuras, para que seja possível revelar outras nuances entre a formação inicial dos tutores e a suas práticas de tutoria, entendendo como estas práticas se estruturam e como o habitus profissional docente é construído, principalmente no caso daqueles tutores que não participaram por processos formativos voltados para a docência.

A pesquisa qualitativa assume o compromisso com aspectos da ordem da subjetividade, do que está no âmago do ser de cada um dos sujeitos participantes, que são sujeitos sociais e, nas relações sociais, transformam e são transformados. Devido a esta natureza, o método qualitativo possibilita a revelação dos processos sociais pouco conhecidos – em relação a determinados grupos – e fomenta a construção de abordagens, conceitos e categorias, no decorrer da pesquisa (MINAYO, 2010).

Para orientar o trajeto teórico-metodológico da pesquisa foi escolhida a Teoria das Representações Sociais, com ênfase para a abordagem das três fases propostas pela Escola de Genebra. E por que representações sociais? Assume-se a compreensão de que a percepção incorpora elementos construídos e interiorizados nas práticas sociais, isto é, elementos da cultura dos grupos interferem na construção de mapas mentais e representações, os quais se imbricam com as formas de percepções individuais e coletivas.

As RS estão presentes em todos os grupos e devido a sua circulação, enraízam-se e começam a fazer parte de um universo consensual, no qual elementos não familiares tornam-se naturalizados. O surgimento de novas representações está diretamente relacionado à existência de pontos de tensão dentro dos grupos, em torno dos quais ocorrem as rupturas dos sentidos consensuais. Deste ponto de clivagem originam-se novas representações como forma de interpretação e naturalização dos eventos não familiares, mantendo latente a dinâmica de construção e reconstrução das RS.

Doise confere um peso maior aos processos de ancoragem, os quais, segundo ele, são construídos sob determinantes sociais. A ancoragem é definida como « l'incorporation de nouveaux éléments de savoir dans un réseau de catégories plus familières. [...]» (DOISE et al., 1992, p. 14-15) e o seu estudo deve levar em conta as atitudes e as cognições que as fundamentam, se a pretensão é investigar a ancoragem como representações sociais.

A coleta de dados deu-se com a aplicação de duas técnicas: questionário e entrevista. O questionário foi construído e publicado com o apoio da ferramenta colaborativa “Form”, pertencente ao *Google Drive*. Optou-se por esta ferramenta devido à facilidade de customização das questões e de armazenamento dos dados à medida que os participantes respondem.

Para a realização das entrevistas *online* foi utilizada a ferramenta de comunicação síncrona *Windows Live Messenger*. A escolha por esta ferramenta justificou-se pela possibilidade de registrar, por escrito, o diálogo com os participantes, suprimindo a etapa de transcrição das falas.

Embora ciente da impossibilidade de atingir a total apreensão das manifestações do fenômeno, acredita-se na necessidade de adotar mais de uma forma de coleta e produção de dados, como proposto por Flick (2009), para ampliar a possibilidade de compreensão do objeto em tela.

A análise e a discussão dos dados contemplou a técnica da triangulação de dados porque ela favorece a integração de dados oriundos de diferentes fontes, para ampliar o entendimento acerca do objeto estudado, sem perder de vista os elementos do contexto sócio-histórico-cultural no qual está inserido, agregando-os aos aspectos subjetivos dos sujeitos.

Análise e discussão dos resultados

O *corpus* foi composto por 67 (sessenta e sete) questionários e 02 (duas) entrevistas, provenientes da participação tutores de instituições de ensino brasileiras. A partir da análise dos dados, pode-se afirmar que:

o grupo de informantes é majoritariamente feminino (70,1%), com idade entre 26 e 40 anos (61,2%), com formação inicial em cursos de licenciatura (58,2%), formação atual em curso de especialização (55,2%). Sobre o perfil do grupo, ainda foi possível constatar que, em 2012, grande parte trabalhou como tutor a distância (68,7%), em instituições públicas federais (58,2%), localizadas nas Regiões Nordeste (44,8%) e Sudeste (32,9%).

No que se refere à participação em curso para formação de tutores, a maioria (86,6%) já participou de algum curso para formação para tutores. Contudo, destes, mais da metade (58,6%) só fez o curso após o início das atividades docentes. Cerca de 40% dos tutores afirmam que na instituição em que trabalham não é oferecido curso de tutoria.

Chamou atenção o fato de que os tutores com formação inicial em cursos de licenciatura são maioria no grupo dos que fizeram o curso **depois** de iniciarem as atividades docentes na EaD (55,9%) e no grupo dos que **nunca** fizeram o curso para formação de tutores (55,6%). Em relação aos tutores com formação inicial em curso de bacharelado, a maioria (48%) participou de cursos de formação **após** o início das atividades na EaD, e quase 20% ainda **não fizeram** a formação. Grande parte dos informantes (61,1%) afirma que as instituições em que trabalham atualmente oferecem cursos para formação de tutores. Todos os tutores com formação em cursos de graduação tecnológica fizeram a formação após o início das atividades docentes.

Neste ponto já são perceptíveis a ocorrência de condições que interferem no processo de profissionalização dos tutores, uma vez que nem todos têm acesso a uma formação adequada para que desenvolver suas atividades docentes com propriedade, já que se trata de uma modalidade de ensino com características muito peculiares. Assim, evidenciam-se indícios que sugerem a precarização do trabalho destes profissionais.

Exatamente quando foram questionados sobre o curso de formação para atuar na EaD, surgiram as grandes questões relativas à precarização do trabalho, especialmente porque os tutores puderam expor a sua opinião em uma questão discursiva. As duas entrevistas também foram bastante elucidativas, inclusive porque tornou mais clara a identificação de como os tutores percebem a diferenciação, em relação ao seu espaço de atuação docente, já que têm menos *status* que os profissionais denominados professores, que são responsáveis pelo planejamento dos cursos e das disciplinas. Eles também, por ocasião da entrevista, exemplificaram como buscam os espaços de atuação docente, ultrapassando os limites do mero tarefismo.

A percepção dos tutores sobre o curso de formação é bastante diversificada. Apenas 37,3% afirma que o curso prepara adequadamente, enquanto 44,8% julga que o curso não prepara ou prepara parcialmente para as atividades de tutoria. É de suma importância pensar sobre a formação dos tutores devido às implicações no processo de profissionalização docente, uma vez que a ausência e/ou fragilidade de formação dificulta a apropriação das especificidades do ensino na modalidade a distância e reforça a ideia do tutor como um “não docente”, contribuindo para a precarização do trabalho docente.

Foi constatada uma divergência entre os que afirmam que o curso prepara adequadamente e os demais, no que se refere à ênfase no domínio da tecnologia em vez de uma preocupação com a articulação, teoricamente contextualizada, desse domínio.

Os tutores 15 e 57 concordam que o curso de formação prepara adequadamente para a atividade de tutoria e enfatizam exatamente as questões de natureza técnica, voltadas para o domínio das ferramentas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem. Na fala do tutor 15, ainda se pode destacar a questão do

“passo a passo da tutoria”, que sugere uma compreensão da atuação do tutor como um “tarefeiro” e não como um docente, com autonomia para intervir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, na fala do tutor 57, é mencionado o projeto pedagógico do curso, aspecto de suma importância para que o tutor conheça exatamente as expectativas acerca do seu trabalho e do processo formativo que será desenvolvido:

No curso de capacitação são realizadas todas as etapas do curso a ser ministrado, esclarece sobre as ferramentas disponíveis e demonstra como podemos aproveitá-las ao máximo. Orienta e ensina o passo a passo da tutoria (Tutor 15).

Os tutores são orientados sobre a plataforma que será utilizada durante o curso, a ambientação da modalidade EAD, as ferramentas disponíveis no Ambiente virtual de aprendizagem, projeto pedagógico do curso e planejamento das atividades (Tutor 57).

Diferentes dos tutores 15 e 57, os tutores 27 e 66 – que afirmam que o curso prepara parcialmente – e os tutores 04 e 08 – que concordam que o curso não prepara adequadamente –, criticam o curso de formação exatamente pelo fato de priorizarem conteúdos técnicos em detrimento das questões pedagógicas. Além disso, chamam atenção para o desnivelamento de conhecimento acerca da atividade do tutor, por parte dos que ministram a formação de tutores, além de não ser estabelecido um diálogo com os tutores que já estão em atividade e conhecem as demandas da prática, comprometendo o aprofundamento das discussões que contribuem efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem.

As pessoas que preparam e/ou ministram os cursos não têm ou têm pouco conhecimento da atividade prática do tutor. Portanto os cursos acabam sendo teóricos e distantes da realidade (Tutor 27).

Há instrução acerca da manipulação da plataforma, todavia não há uma discussão aprofundada acerca da dimensão do ensino a distancia (Tutor 66).

Curso sem o necessário feedback, apenas com informações impositivas, sem a opinião de quem está na linha de frente (tutores) do EAD (Tutor 04).

A preocupação central dos supostos cursos é apresentar as questões relativas à frequência dos tutores e não a metodologia do ensino EaD (Tutor 08).

Desconfia-se que a variação na tomada de posição dos tutores em relação ao curso esteja ancorada no entendimento das práticas de tutoria como uma atividade docente. Nas falas dos tutores 04, 08, 27 e 66 os indícios que sugerem esta hipótese estão mais evidentes do que nas falas dos tutores 15 e 57. Acrescenta-se um dado que pode fortalecer os indícios que embasam os diferentes posicionamentos: a formação inicial¹²⁸¹. Os tutores que se posicionaram de forma mais crítica em relação ao curso possuem formação inicial em cursos de licenciatura, pressupondo um *habitus* profissional naturalmente vinculado à docência, enquanto os demais têm formação inicial em cursos de bacharelado e tecnológico, logo, constroem um *habitus* profissional naturalmente desvinculado da docência. Neste caso, as crenças que fundamentam a tomada de posição compartilhada são oriundas de uma dada relação social (DOISE, 2002).

Quanto ao início da docência, a maior parte dos tutores (73,1%) iniciou sua atividade no ensino presencial e lecionam em cursos de graduação (40,9%). Dentre os que iniciaram a docência no ensino a distância, a

¹²⁸¹ Universidade Federal de Alagoas - Brasil

maioria (53,3%) nunca atuou no ensino presencial. A maioria tem acima de 02 (dois) anos de docência no ensino presencial.

Em relação ao ensino a distância, o tempo de experiência dos tutores está concentrado na faixa de 2 a 5 anos, sendo que 58,2% dos informantes têm experiência na tutoria a distância e 25,3% têm experiência na tutoria presencial. A concentração de tutores com 2 a 5 anos de experiência (tanto na tutoria a distância quanto presencial) possivelmente deve-se à implantação do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), instituído em 2006, que impulsionou a difusão da EaD no território nacional através de convênios firmados com instituições públicas de ensino superior. Essa hipótese é reforçada pelo fato de que a maioria dos informantes é oriunda de instituições públicas.

A maioria dos informantes (68,7%) informou que antes de iniciarem as suas atividades docentes na EaD já havia participado de algum curso *online* como estudante. Dentre os que não fizeram vivenciaram a experiência de ser estudante em cursos *online*, a maioria (61,9%) é licenciada, enquanto os demais (38,1%) são bacharéis.

Considerando as informações relativas à experiência docente e à formação inicial dos tutores, julga-se necessário contrapô-las àquelas relacionadas à experiência como estudante em cursos *online*. Isto porque, se o objeto de estudo desta pesquisa inscreve-se no campo da docência e, conseqüentemente, da didática, é premente trazer à baila reflexões acerca destas questões, que interferem na práxis dos profissionais da EaD, especialmente quando se trata de um grupo que tem sua formação inicial diversificada, proveniente de cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos. Não se trata de polarizar o grupo em licenciados e não licenciados, mas de cuidar da construção de uma visão crítica que vá de encontro à precarização do trabalho docente, pelo entendimento da docência como “[...] uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo [...]” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 17).

Tendo em vista as questões levantadas acima e lembrando que a maioria dos tutores atua em cursos de graduação, é adequado enfatizar que há certa omissão em relação à formação docente para o ensino superior, não havendo legislação específica sobre o assunto. Então, são reforçadas ideias de que o professor que leciona no ensino superior só precisa ter domínio do campo específico da sua área de conhecimento, sem grandes preocupações com a formação pedagógica. Assim, os conhecimentos pedagógicos seriam “aprendidos” na interação com os pares e de forma autodidata:

[...] há certo consenso que de que a docência no ensino superior não requer formação no campo do ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conteúdos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. [...]

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula [...]. Aí recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 36-37).

As autoras apontam questões concernentes à realidade do ensino presencial que são perfeitamente transferíveis para a EaD. A realidade vivenciada pelos tutores em muito se parece com a situação descrita acima, sendo mais grave nas instituições que não possibilitam o diálogo entre os tutores e os professores

conteudistas e formadores, criando duas categorias: os “não docentes” e os “docentes”. Apesar de professores e tutores desempenharem atividades docentes, aos últimos é negada tal condição a partir do momento em que lhe é confiada a tarefa de acompanhar os estudantes, sem interferir e participar do processo de planejamento, deixando-lhes – individual e solitariamente – encontrar formas para exercer a docência.

As falas dos tutores entrevistados também reflete a angústia de se perceberem limitados na realização de uma tarefa, precisando “encontrar espaços” para poder ser docente. Um dos tutores, que já teve oportunidade de trabalhar em cursos oferecidos através de programas diferentes de educação a distância, oferecido em instituições públicas brasileiras, e-Tec (cursos técnicos) e a UAB (cursos de graduação e pós-graduação), afirma que:

No caso do e-Tec Brasil, trabalhei como tutora e posteriormente como professora. Percebi que no e-Tec, a metodologia para a tutoria é apenas de uma pessoa que tem obrigação de te lembrar das datas de envio de trabalho e outras atividades... No entanto acredito que o tutor é mais que isso. Um orientador, e sim um docente, pois sua função na minha concepção é de facilitador do processo de aprendizagem (Tutor 01).

A fala acima corrobora o que tem sido discutido sobre a necessidade de reconhecimento das práticas de tutoria como uma atividade docente, fortalecendo a sua identidade e dando-lhe condições de trabalho, reduzindo em parte, o problema da precarização.

Por concluir

Diante dos resultados obtidos na pesquisa e as análises e reflexões sobre os mesmos, foi possível constatar a existência de situações em que os tutores conseguem exercer a docência de forma sistemática, enquanto outros “brigam” para conseguir oportunidades de participação nas decisões e nos encaminhamentos pedagógicos. Há também os que se conformam com as condições impostas e não demonstram ímpeto para confrontar a realidade em busca de mudanças.

Apesar das perspectivas diferenciadas, apresentadas pelos participantes da pesquisa, os indícios indicam que os tutores a distância estão empreendendo ações que fortalecem a sua prática como atividade docente; os tutores estão reivindicando ações institucionais que contribuam para sua formação pedagógica e para o reconhecimento das práticas de tutoria como uma atividade docente.

De modo geral, mesmo sabendo que as interpretações apresentadas aqui são provisórias e retratam a leitura realizada pela pesquisadora, num dado momento, enfatiza-se a necessidade de seguir com investigações acerca do objeto estudado.

Referências

DOISE, Willem. (2002). Da psicologia social à psicologia societal. In *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18 (1), 27-35. Retirado em Abril 18, 2013 de <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722002000100004>.

DOISE, Willem. & CLÉMENTCE, Alain.& LORENZI-CIOLDI, Fábio.& BOURDIEU, Pierre. (1992) *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

- FLICK, Uwe. (2009) Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed.
- GARCIA, Maria. M. A. & ANADON, Simone. B. (2009) Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. Educação e Sociedade. 30 (106), 63-85. Retirado em Maio 07, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a04.pdf>.
- LAPA, Andrea & PRETTO, Nelson. De L. (2010) Educação a distância e precarização do trabalho docente. Em Aberto. 23 (84), 79-97. Retirado em Maio 07, 2013 de <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1792/1355>.
- MACHADO, Liliana. D. & MACHADO, Elian. (2004) C. O papel do tutor em ambientes online. Anais do 1º Congresso Internacional de Educação a Distância e 1º Encontro de Educação a Distância dos Países de Língua Portuguesa. Retirado em Abril 18, 2013 de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-TC-A2.htm>.
- MIGUELÉZ, Miguel. M. (1995) Enfoques Metodológicos en las Ciencias Sociales. Anais do Seminario sobre Enfoques Metodológicos en las Ciencias Sociales. Retirado em Abril 8, 2013 de <http://prof.usb.ve/miguelm/enfoquesmet.html>.
- MINAYO, Maria Cecília S. (2010) O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Editora Hucitec.
- MOORE, M. & KEARSLEY, G. (2010) Educação a distância: Uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning.
- NOVA, Cristiane. & ALVES, Lynn. (2003) Educação à Distância: Limites e Possibilidades. In Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade (pp. 5-27). São Paulo: Futura. Retirado em Maio 25, 2013 de lynn.pro.br/pdf/livro_ead.pdf.
- NUÑEZ, Isauro B. & RAMALHO, Betânia. L. (2005) A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. ECCOS, 7(1), 87-111. Retirado em Junho 18, 2013 de http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v7n1/eccosv7n1_2d07.pdf.
- OKADA, Alexandra. L. P. & SANTOS, Edmea. O. (2004) Comunicação Educativa no Ciberespaço: utilizando ferramentas gratuitas. Revista Diálogo Educacional, 4 (13), 161-174. Retirado em Junho 15, 2013 de <http://www.edumat.com.br/wp-content/uploads/2009/01/comunicacao-educativa-no-ciberespaco.pdf>.
- PIMENTA, Selma. G. & ANASTASIOU, Léa. das G. C. (2005) Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.
- SEOANE PARDO, Antonio. M. & GARCIA PEÑALVO, Francisco J. (2007) Las orígenes del tutor: Fundamentos filosóficos y epistemológicos de la monitorización para su aplicación a contextos e-Learning. Revista Electrónica Teoría de la Educación y Cultura em la Sociedad de la Información. Extraordinario, 8-30. Retirado em Maio 15, 2013 de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/n8_02_seoane_garcia.pdf.
- SILVA, Jacqueline. M. L. & ALVES, L. (2005) Do quadro de giz as práticas de ensino online – Delineando novos papéis para professores e alunos. Programa de Formação Continuada de Gestores de

Educação Infantil e Fundamental – PROGED (UFBA). Retirado em Junho 15, 2013 de <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/biblioteca/lynnjacque.pdf>.

SILVA, Marco. (2012) Educação a distância (EAD) e educação on-line (EOL) nas reuniões do GT16 da ANPED (2000-2010). Revista Teias, 13(30), 93-116. Retirado em Junho 25, 2013 de <http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=view&path%5B%5D=1362&path%5B%5D=949>.

TARDIF, Maurice. (2010) Saberes docentes e formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (2009) O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes

VEIGA, Ilma Passos. A. (2008) Docência como atividade profissional. In VEIGA, I. P. A. & D'ÁVILA, C. M. (orgs.) Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas (pp. 13-22). Campinas, SP: Papirus.

Entre a crítica ao progresso e as contribuições da tecnologia na sociedade atual: uma discussão da relação entre TIC, Educação e o Trabalho Docente.

Rafael Alexandre Belo¹²⁸²

Resumo

Este artigo busca problematizar as contribuições das TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) para a educação, a partir do diálogo com duas posições que se polarizam: a crítica à ideia de progresso e o discurso que afirma as possibilidades educativas da tecnologia na sociedade contemporânea. A presente discussão considerou os perigos existentes nos posicionamentos extremistas, sejam eles na postura de recusa total da tecnologia para se pensar o processo de humanização das relações sociais, seja no posicionamento que supervaloriza tecnologia em detrimento do humano. O trabalho docente, tanto na educação a distância (EAD) como no ensino presencial, surge com a possibilidade de equilibrar tais posicionamentos, uma vez que o uso das TIC na educação demonstra ser um recurso potencializador do processo de ensino-aprendizagem, desde que seja utilizado de modo didático e pensado a partir de valores éticos. Para realizar o objetivo proposto pelo presente trabalho dialoga-se com: Walter Benjamin e sua crítica à cultura e à modernidade; Guy Debord e suas colocações acerca da sociedade do espetáculo; Paul Virilio e suas considerações sobre a ciência do espetáculo. Para fundamentar as contribuições tecnológicas para a educação e o trabalho docente, utilizou-se um documento produzido como material didático pelo Ministério da Educação do Brasil e Secretária da Educação à Distância, para o curso “Tecnologias da Informação: ensinando e aprendendo com as TIC”, além de uma breve análise das contribuições das TIC para formação de professores nos 15 anos de experiência da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) com a EAD. O diálogo crítico com as fontes demonstrou os perigos existentes nos posicionamentos extremistas, sejam eles na postura de recusa total da tecnologia no processo humanização da sociedade, seja no posicionamento de supervalorização da tecnologia nas relações sociais. A relação entre as TIC e a educação no trabalho docente, por sua vez, necessita ser pensada levando em considerações os objetivos do processo ensino-aprendizagem, que por sua vez devem estar eticamente embasados. Desse modo, tal qual demonstram as ações da UFAL na EAD, as TIC não devem se limitar a serem meios de transmissão de informação, e sim tornarem-se importantes instrumentos de intermediação na construção do conhecimento e na potencialização do trabalho docente.

Palavras-chave: Educação; TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação); Trabalho Docente; Sociedade da Informação; Progresso.

Considerações iniciais

Vive-se em um tempo onde a sociedade não pode mais ser descrita sem levar em conta as atuais tecnologias de informação e comunicação (TIC). As recentes tecnologias caracterizam uma verdadeira

¹²⁸² A SEED, criada em 1996, foi extinta em 2011 e seus programas e ações passaram a ser vinculados à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

revolução, não apenas no modo das pessoas terem acesso e compartilharem informação, mas na maneira de se relacionarem e agirem em um mundo que se virtualiza cada vez mais. Alguns termos, como Sociedade da Informação, surgiram para caracterizar este tempo de intenso envolvimento com as tecnologias informacionais.

A educação, por sua vez, é tão influenciada por esta revolução tecnológica que as estratégias educacionais, da atualidade, dificilmente se desvinculam do uso dos recursos tecnológicos, seja no seu planejamento ou na sua execução. A tecnologia, no entanto, precisa ser considerada não apenas como possibilidade de implementação didática, mas principalmente como elemento importante na constituição da subjetividade dos alunos. A educação se dá em uma sociedade marcada pela tecnologia, onde os sujeitos constituem-se em espaços também informatizados. A escola e os docentes logo precisam estar preparados para lidar e dialogar com estes sujeitos.

Ao mesmo tempo em que se observa grande receptividade por novidades tecnológicas e que se permite que elas penetrem na vida cotidiana, há discursos que se opõe às vantagens anunciadas pelo desenvolvimento tecnológico, por serem características de um progresso que não está necessariamente ligado a uma humanização das relações sociais e a valores éticos.

Partindo da compreensão de que é necessário conceber criticamente as novidades tecnológicas e de que a educação esta inevitavelmente implicada nesse processo, busca-se, neste trabalho, problematizar as contribuições das TIC para a educação, a partir do diálogo com duas posições que se polarizam: a crítica a ideia de progresso e o discurso que afirma as possibilidades educativas da tecnologia na sociedade da informação.

A crítica a ideia de progresso será embasa em Walter Benjamin (1994), Guy Debord (1997) e Paul Virilio (2010). Pertencente à escola de Frankfurt, Benjamin elabora, no início do século XX, uma crítica à cultura e à modernidade, ao lado de pensadores como Adorno, Horkheimer e Marcuse. Criador e líder da Internacional Situacionista, um movimento artístico, político e poético que influenciou o imaginário político da juventude europeia nos anos 1960, Debord cria o termo sociedade do espetáculo. Termo atual, que faz referência ao modo alienante do funcionamento da sociedade. Para este pensador, “o espetáculo é a principal produção da sociedade atual” (Debord, 1997, p. 17, §15). Com o espetáculo, também favorecido pelas tecnologias de informação e comunicação disponíveis, o ser humano se tornaria cada vez mais alienado de suas potencialidades humanas. Paul Virilio (2010) acusa que uma das consequências do progresso, pelo qual tem passado a sociedade, é uma crescente virtualização, que afasta as pessoas uma das outras e de si mesmas. Com base na concepção de Debord de sociedade do espetáculo, Virilio cria o termo ciência do espetáculo que, segundo ele, caracteriza a ilusão produzida pelo progresso técnico-científico.

Como base para se discutir as possibilidades criadas pela tecnologia para o desenvolvimento humano e social, principalmente no que se refere à educação, utilizou-se um documento produzido, em 2008, como material didático pelo Ministério da Educação do Brasil e Secretária da Educação à Distância, para o curso ‘Tecnologias da Informação: ensinando e aprendendo com as TIC’.

O texto foi estruturado de forma que no item primeiro caracteriza-se a sociedade da informação. No item segundo é apresentado os principais argumentos das críticas ao progresso e à sociedade marcada pelo crescente desenvolvimento tecnológico. As possibilidades abertas pela relação entre as TIC e a Educação são apresentadas no terceiro item. No quarto e último item do trabalho procura-se fazer uma discussão que

pondere os discursos que criticam a ideia de progresso e os que afirmam as possibilidades educativas da tecnologia na sociedade da informação.

1 A sociedade da informação

Numa sociedade marcada profundamente pelas novas tecnologias de informação e comunicação, o termo *Sociedade da Informação* ganhou grande relevância. A vida das pessoas passou a ser penetrada por estas tecnologias. A forma de ver, sentir e viver o mundo sofreu um profundo impacto desses recursos, de modo que podemos dizer que estamos em um novo tempo de nossa civilização.

A medida da escala espacial, por exemplo, a noção do que é longe e próximo deixam de existir em níveis virtuais. De acordo Silva (2008) a medida espacial faz-se pelo envolvimento das pessoas em articulações de motivações comuns.

Castells (1999) apresenta cinco aspectos que em conjunto determinam a base material da sociedade da informação. A primeira diferencia esta revolução informacional de outras revoluções tecnológicas anteriores. Nestes termos pode-se dizer que a matéria prima é a informação. “São tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foi o caso das revoluções tecnológicas anteriores” (Castells, 1999, p. 78). A penetrabilidade, em nível individual e coletivo, as novas tecnologias no cotidiano humano, a ponto de moldar a existência é o segundo aspecto. Qualquer sistema de relações intermediado por essas tecnologias caracteriza-se pela lógica de redes, e este é o terceiro aspecto. Há uma explosão da Internet a partir de 1995, um poder de articulação em rede entre pessoas que antes só se articulavam como receptores ante os meios de comunicação por difusão (broadcasting systems) como jornais, rádio e TV (Pretto; Pinto, 2006). A flexibilidade desses sistemas de rede, é o quarto aspecto. “Não apenas os processos são reversíveis, mas organizações e instituições podem ser modificadas, e até mesmo fundamentalmente alteradas, pela reorganização de seus componentes” (Castells, 1999, p. 78). A quinta característica que determina a base material da sociedade da informação é “a crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado, no qual trajetórias tecnológicas antigas ficam literalmente impossíveis de se distinguir em separado” (Castells, 1999, p. 79).

O que se percebe é que há uma mudança cultural. Uma mudança na forma como se constitui a vida cotidiana. O conceito de cultura apresentado pelo grupo liderado por Debord, no primeiro número da revista *Internationale Situationniste*:

Reflexo e prefiguração, em cada momento histórico, das possibilidades de organização da vida cotidiana; complexo da estética, dos sentimentos e dos costumes, pelo qual uma coletividade reage sobre a vida que lhe é objetivamente dada por sua economia (IS, n°1, p. 13, 1958 apud Belloni, 2003, p. 128).

De fato diante da transformação cultural que se presencia, as novas TIC transformam o ser humano antigos em criaturas “intimamente” novas. Criaturas que falam uma linguagem nova, intermediada pela tecnologia. Por outro lado, corremos também um risco. O risco da técnica, valorizada distorcidamente, empobrecer nossa dimensão mais humana. De modo geral este tipo de posição caracteriza-se como uma crítica a ideia de progresso.

2 Críticas a idéia de progresso

2.1 Walter Benjamin: crítica à cultura moderna

Há autores, como Walter Benjamin, que identificam o empobrecimento da dimensão humana pela ação da técnica com um acontecimento anterior à revolução tecnológica da sociedade da informação, já no final do século XIX e início do XX. De acordo com Benjamin (1994a), com o desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao ser humano, surgiu uma nova forma de miséria do humano.

Para Benjamin (1994a), o progresso que trouxe a modernidade caracteriza-se por sua barbárie. Para o autor, a barbárie típica da modernidade nos deixa pobres em experiências comunicáveis. Segundo Gagnebin (1994), ao longo de sua obra, Benjamin distingue duas concepções de experiência. Uma derivada da palavra alemã “Erfahrung”, que se refere a um sentido coletivo, de uma dimensão compartilhada, a experiência bruta. A segunda deriva da palavra alemã “Erlebnis”, que se opõe à primeira e significa vivência, experiência vivida, característica do sujeito solitário. De acordo com Gagnebin (1994), Benjamin identifica no mundo capitalista moderno um enfraquecimento da “Erfahrung” em detrimento da “Erlebnis”, experiência vivida. O individualismo, típico da modernidade, afastaria as pessoas das experiências coletivas e comunicáveis, tonando-as mais pobres.

Um sinal do enfraquecimento da “Erfahrung”, segundo Benjamin (1994b), é o progressivo desaparecimento da figura do narrador. Aquele que, entre os sábios e mestres, recorre ao acervo de uma vida que vai além da sua experiência individual. Para Benjamin (1994b) no mundo moderno quase nada do que acontece está a serviço da narrativa que se fundamenta na sabedoria que é tecida na substância viva da existência, e quase tudo está a serviço da informação. De acordo com o autor “se a arte de narrar é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (Benjamin, 1994b, p. 203).

Os fatos difundidos pela informação já vêm acompanhados de explicação, além de só terem valor no momento em que são novos. Uma concepção mais ampla de conhecimento, de uma sabedoria que acessa uma experiência coletiva, perde espaço para a velocidade com que se vincula a informação.

Em Benjamin, a crítica à ideia de progresso e à cultura que é produzida a partir dela com o empobrecimento da experiência humana é, também, uma recusa à fatalidade, pois a lógica do mito do progresso só pode ser uma: se tudo progride, nada temos a fazer. A recusa ao mito do progresso é uma recusa à crença na fatalidade, uma oposição a uma época de decadência. “A superação dos conceitos de “progresso” e de “época de decadência” são apenas dois lados de uma mesma coisa” (Benjamin, 2007, p. 503 – N 2,5).

2.2 Guy Debord: a sociedade do espetáculo

Para Debord (1997, p. 13, §1) “toda a vida das sociedades nas quais reinam as condições modernas de produção se anuncia como uma imensa acumulação de espetáculos. Tudo o que era diretamente vivido se afastou numa representação”.

Debord, aos 26 anos (1967) escreve A sociedade do espetáculo, na qual prenuncia o século XXI, povoado de máquinas “inteligentes” que nos perturbam (Belloni, 2003).

Sua teoria revolucionária começa por uma crítica das condições de existência inerentes ao capitalismo superdesenvolvido: a pseudo-abundância da mercadoria e a redução da vida ao espetáculo, o urbanismo

repressivo e a ideologia – entendida, como sempre, a serviço dos especialistas em dominação (Belloni, 2003, p. 124-125).

Questionava-se se os meios técnicos, frutos do progresso, serviriam para aprofundar a exploração e criar novas formas de alienação (Belloni, 2003). Para Debord (1997, p. 24, 32§) “espetáculo na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação”.

Sendo o espetáculo a principal produção da sociedade atual, as pessoas recebem um impacto em sua forma de se relacionar com o mundo. Inclusive a relação social entre as pessoas passa a ser mediada por imagens, refletindo na verdade a separatividade entre elas.

O homem separado de seu produto produz, cada vez mais e com mais força, todos os detalhes de seu mundo. Assim, vê-se cada vez mais separado de seu mundo. Quanto mais sua vida se torna seu produto, tanto mais ele se separa da vida (Debord, 1997, p. 25, §33).

A preocupação com os perigos e benesses trazidos por tecnologias novas e de poder desconhecido se revela ainda maior quando se relaciona com a cultura e a arte e, por conseqüência, com a política. Sobretudo, porque temos como ferramentas mais importantes do espetáculo as tecnologias de informação e comunicação (Belloni, 2003).

2.3 Paul Virilio: crítica ao progresso e a ciência do espetáculo

Para Virilio (2010), quando, no século XX, se falava de "sociedade do espetáculo", de "alienação das massas", no fundo, tratava-se, principalmente de "ciência-espetáculo". Em um artigo com publicação on-line no Le Monde ele usa o termo ciência-espetáculo para se referir à ilusão do progresso técnico-científico.

De acordo com Virilio (2010) a ciência-espetáculo criou "simuladores de proximidade", assim como existem simuladores de tiro, de vôo ou de direção. Como meio para evitar a crescente virtualização que se instalou com o progresso e a globalização Virilio recomenda o cultivo das artes do corpo.

Não há globalização sem virtualização. O teatro e a dança têm necessidade de apresentar o corpo. Então são as artes do corpo por excelência. É preciso preservá-las, se as deixarmos desaparecer na virtualização, se não preservarmos os corpos de atores e dançarinos, provaremos que as novas tecnologias são exterminadoras dos corpos não apenas através do desemprego, da miséria, mas também da referência à corporalidade, isto é, à própria teatralidade (Virilio, 2010).

Para o autor, a humanidade quer acreditar nas promessas da tecnologia, mas quando esta se manifesta, a impostura do imediato e a ilusão de proximidade privam o homem de se conhecer a si próprio e aos outros. “Uma elaboração técnica de falsa proximidade”. A era da informática, segundo Virilio (2010) é algo perigoso por levar as pessoas à noção de perda da realidade, por quebrar distâncias, territorialidades e proporcionar uma quantidade absurda de informações.

3 A relação entre as TIC e a Educação

Escola, sendo um dos espaços de formação social, precisa manter-se atualizada em relação às novas tecnologias de informação e comunicação que passam a fazer parte do cotidiano das pessoas, sobretudo

em um tempo caracterizado como sendo o da sociedade da informação. A relação entre escola e tecnologia precisa está sendo sempre repensada, principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Prado (2008) observa que o ensino organizado de forma fragmentada, que privilegia a memorização de definições e fatos, bem como as soluções padronizadas, não atende às exigências sociais na era da informação. A internet, por exemplo, pode tanto ser usada como mídia de transmissão de informação, como matéria-prima de construção. Para Zuffo e Blikstein (2008) alguns elementos dizem mais respeito à internet como mídia de transmissão de informações do que como matéria-prima de construção:

[...] a possibilidade de milhões de pessoas terem acesso a uma página web, o suposto baixo custo, a falta de privacidade, o rastreamento das atividades dos usuários, o enorme tempo que gastamos teclando em vez de falar, a padronização, muitos dos softwares de inteligência artificial (agentes) que ao tentar ser inteligentes, mais aborrecem e limitam do que ajudam (Zuffo; Blikstein, 2008, p. 57).

A internet encarada como matéria-prima de construção muda a perspectiva das atividades que são propostas:

Assim, em vez de entrar em um ambiente pré-construído, que os próprios alunos construam seus ambientes. Em vez de confiar a um grupo centralizado a produção de material didático, que os próprios alunos, de forma descentralizada, produzam documentação para ajudar outros alunos. Em vez de criar proibições, estimular as possibilidades e a responsabilidade cidadã de cada aprendiz. Em vez de testes de múltipla escolha, propor formas alternativas de avaliação qualitativa de projetos, e não de pedaços desconexos de informação. No lugar de massificar o que já existe, inaugurar um novo mundo de aprendizado onde a personalização não seja um mero narcisismo consumista, mas possibilidade de expressão e colaboração (Zuffo; Blikstein, 2008, p. 57).

Para Silva (2008, p.194) o grande desafio refere-se à mudança de estratégia do processo de ensino aprendizagem, onde se necessita

transformar o modelo escolar que privilegia a lógica da instrução e da transmissão da informação para um modelo cujo funcionamento se baseia na construção colaborativa de saberes e na abertura aos contextos sociais e culturais.

O posicionamento de Silva (2008) é que a presença da tecnologia na escola, sendo um elemento da cultura bastante expressivo, precisa ser compreendida em virtude das contribuições possíveis no processo de ensino e aprendizagem. Silva (2008) apresenta algumas condições que devem orientar as estratégias para a integração das TIC na escola:

Devem aparecer integradas no contexto do projeto curricular; o uso pedagógico exige uma convergência de pontos de vista entre o conhecimento pedagógico disponível e o pensamento do professor; devem inserir-se numa política de renovação pedagógica da escola (Silva, 2008, p.204).

Um símbolo dessa renovação é a expansão da educação a distância (EAD). Foram as novas TIC que permitiram a expansão da EAD, dando-lhe condição para uma maior democratização no acesso à informação e produção do conhecimento. A Universidade Federal de Alagoas (UFAL), por exemplo, completa, no ano de 2013, 15 anos de desenvolvimento de ações relacionadas à EAD. Tendo sido, no ano de 2002, a primeira instituição de ensino superior do nordeste do Brasil credenciada pelo MEC para ofertar cursos de graduação a distância.

Um marco importante no desenvolvimento da EAD na UFAL foi a atuação, a partir de 2006, do sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil) em Alagoas, viabilizando a expansão da oferta de cursos e programas de educação superior. A partir da UAB, tem sido ofertados 9 (nove) diferentes cursos de graduação na UFAL na modalidade a distância, sendo que 6 (seis) são Licenciatura. Atualmente, a UFAL conta com 10 (dez) Polos de Apoio Presencial distribuídos na capital e interior do Estado de Alagoas.

No entanto, uma das ações historicamente mais importantes da UFAL na EAD foi sua participação no Curso de Extensão a Distância TV na Escola e os Desafios de Hoje. O curso foi criado no ano de 2000 a partir de um modelo de gestão, baseado na integração e construção de parceria entre a SEED/MEC (Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação do Brasil)¹²⁸³, a UniRede (Associação Universidade em Rede) e as Coordenações Estaduais das Secretarias de Educação. O objetivo do curso foi capacitar professores do ensino público fundamental e médio para o uso da TV e do vídeo no cotidiano escolar. Partiu-se do princípio de que não se trata apenas do uso das TIC na Educação, e sim do seu uso crítico integrado em uma proposta pedagógica. Assim, o material tecnológico disponibilizado pela SEED para as escolas públicas no programa TV Escola, em todo o país, carecia de profissionais capacitados e instigados para o uso educativo da tecnologia. Neste sentido Gomes (2008) concebe como propósito do curso

[...] melhorar o desempenho dos professores em sua prática pedagógica por meio do acervo da TV Escola e levar o professor a refletir e discutir sobre a inserção das TIC no projeto político-pedagógico, principalmente as de linguagens audiovisuais [...] (Gomes, 2008, p. 150).

A UFAL ficou responsável pelo curso em Alagoas a partir de sua 2ª edição. Do ano de 2002 a 2005, da 2ª a 5ª edição, houve 2.144 (dois mil cento e quarenta e quatro) professores concluintes, tendo sua proposta sido semeado em grande parte das escolas públicas alagoanas.

4 Entre a crítica ao progresso e a evolução tecnológica

A evolução tecnológica avançou tanto que qualquer posição que não a considere para pensar a sociedade ou a educação corre o risco tornar-se um discurso descolado da realidade. Paulo Freire (1996, p.32), educador de características humanistas e até revolucionária procura equilibrar os extremos em relação ao modo ver a tecnologia: “nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela [...]”.

Freire defende que ela deve ser vista com curiosidade, uma curiosidade de raiz epistemológica, que ajuda a pensar a tecnologia de forma crítica.

Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismo” de correntes do ou produzidos por certos excessos de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência (Freire, 1996, p.32).

Os argumentos apresentados anteriormente como uma crítica a idéia de progresso também devem ser analisadas criticamente. Ao mesmo tempo que não se pode, pelo fascínio tecnológico, ignorar as contribuições desses posicionamentos para se pensar a sociedade e a educação.

¹²⁸³ Dados referentes à radiografia tirada em 2005.

A crítica de Benjamin (1994b) ao predomínio da informação sobre os conhecimentos que afirmam uma experiência coletiva é coerente e nada impede que a partir daí pensemos na escola atividades que podem ser articuladas com o uso das TIC. Realmente a sociedade moderna incentiva o individualismo, exerce uma ação bárbara em relação a qualquer memória que não privilegie diretamente os autores da história oficial. Diante desta constatação poderíamos, por exemplo, pensar atividades que incentivassem os alunos a colherem narrativas sobre a história do bairro entre os moradores mais antigos, e que parti daí incentivassem que os dados fossem organizados em um blog criado pelos alunos.

Debord (2007), alerta sobre os perigos da alienação na “sociedade do espetáculo”. Importante perceber que as TIC contribuem de modo decisivo com este processo de alienação. Mas, ao mesmo tempo, podem ser usadas com outros fins, que privilegiem valores éticos, emancipatórios e democráticos.

Assim como Debord (2007), Virilio (2010) alerta para as conseqüências que o progresso trouxe para as relações sociais. Relação alienadas, virtualizadas, que, intermediadas pela tecnologia, podem trazer uma desconexão do indivíduo com a realidade, por alimentar uma separatividade em relação ao outro e em relação si mesmo, na dimensão de sua corporeidade. Mas esta consequência é uma possibilidade, e não uma regra. Uma vez que, dependendo de como se usa a tecnologia de comunicação, esta poderá facilitar relações mais autênticas, além de ser um importante meio de articulação política, ou poderá afastar os parceiros dessa comunicação, mergulhando-os numa rescente virtualização da relação. Por outro lado deve-se considerar, inclusive, que as relações intermediadas pela tecnologia não são as únicas possíveis no mundo contemporâneo. Outras formas de relação, aquelas presenciais, que caracterizam um encontro integral, no sentido corpóreo e espiritual, são não somente possíveis como necessários para a saúde mental do ser humano. É evidente que ambas são formas possíveis e válidas de interação humana, e que uma forma não exclui necessariamente a outra.

Parece que o modo de encarar as TIC é que se torna decisivo. Existem pensadores que, contrapondo-se ao posicionamento de Virilio, argumentam que as tecnologias tornaram-se uma matriz comunicacional de proximidade. Michel Maffesoli (1990 apud Silva 2008, p.202)

(...) observa que as novas tecnologias geram uma matriz comunicacional de proximidade, o sentido de pertença, o desejo de estar - juntos na partilha de motivações e interesses comuns. Através das múltiplas mediações, retornamos ao tempo das tribos, não como as de outrora baseadas no território físico, mas tribos do conhecimento, do afetivo e do social, às quais os indivíduos se agregam voluntariamente para partilhar necessidades, desejos e interesses da mais variada ordem.

Em relação ao uso das TIC na Educação as ponderações feitas até agora apontam para a necessidade de conscientizar do potencial e dos limites desses recursos. Para o exercício desse posicionamento é necessário o investimento na capacitação dos professores, no que se refere às estratégias educativas possibilidades no uso das TICS na Educação.

5 Formação docente nos 15 anos de experiência da UFAL com a EAD

Tomando para como análise a história da EAD na UFAL, pode-se dizer que ênfase desses 15 anos de experiência está exatamente na formação de professores. A iniciativa pioneira foi a oferta do curso de Pedagogia a distância, no ano de 1998, em parceria com as secretarias municipais de educação, viabilizado

pelo PROMUAL (Programa de Assessoria Técnica aos Municípios Alagoanos). A proposta deste curso respondeu a um problema sócio-educacional. Como observa Mercado (2007), com base no Senso do Professor realizado em 1997, em Alagoas menos de 10% dos professores da rede pública possuíam graduação, tendo a maioria formação em nível médio.

Dando continuidade a uma breve síntese da contribuição da UFAL para a formação docente na modalidade EAD, destacamos a oferta do curso de Exensão TV na Escola e os Desafios Hoje (citado anteriormente no item 3), entre os anos de 2000 e 2005.

Em 2005 foram ofertado mais três cursos de licenciatura a distância: Física, Química e Matemática, através da UniRede. As primeiras experiências com EAD na área das ciências exatas não se deram sem dificuldades, foi preciso um contínuo aprimoramento, capaz de revelar as especificidades pedagógicas de cada curso. Um ponto fundamental para o sucesso de qualquer curso da EAD é o desenvolvimento de uma tutoria adequada aos objetivos pedagógicos que se pretende atingir. De acordo com Vidal (2010) o maior desafio nesta experiência de oferta de cursos na área das ciências exatas foi a preparação do material didático, fazendo com que este atendesse as características dos alunos do estado de Alagoas.

[...] embora a proposta inicial fosse a utilização de materiais oriundos da Inglaterra, da Openn de Londres. Mas a UFAL, junto com a UFPE, reivindicou ao MEC a produção de seu próprio material, uma vez que há, também, as discussões regionais e locais que não podem estar fora da formação de um professor (Vidal, 2010, p.39).

Acrescenta-se, nesta discussão, que não existe um modelo único de tutoria a ser adotado, uma vez que este depende do contexto e de cada Instituição (Vasconcelos & Mercado, 2007). No caso da tutoria do curso de Matemática, ela se concretizou de modo a priorizar também a tutoria presencial realizada no polo, através de um atendimento uma vez por semana para cada aluno durante as 15 aulas distribuídas ao longo do semestre, cabendo ao tutor a

[...] ação de acompanhar as atividades efetivadas pelos alunos, motivá-los, orientá-los e proporcioná-los as condições necessárias para uma aprendizagem autônoma envolvendo a interação pedagógica na qual o aluno e o tutor tem um papel relevante na construção dos saberes matemáticos na relação de interatividade” (VasconcelosS & Mercado, 2007, p. 15-16).

A partir do ano de 2006, o principal fator de expansão da EAD, não apenas em Alagoas, mas em todo território nacional, foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006. A UAB surge em um momento onde a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem da EAD já está formalmente vinculada à utilização de meios tecnológicos de informação e comunicação, através do decreto do Decreto nº 5.622, de dezembro de 2005.

Foi justamente em razão da sua larga experiência na EAD, que a UFAL, a convite da SEED/MEC, ficou responsável, juntamente com a UFC (Universidade Federal do Ceará) e a UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), pela organização, planejamento e oferta do Programa de Capacitação em EAD para o sistema Universidade Aberta do Brasil - região nordeste (SEED/MEC, 2006). A UFAL ficou responsável pela capacitação de 180 professores oriundo de oito diferentes instituições, que ministrariam cursos no Sistema UAB.

O Sistema UAB é um programa do Governo Federal que se concretizou como política social da EAD no Brasil. Sua criação visou à criação de um amplo sistema nacional de educação superior a distância,

expandindo, desse modo, o acesso à educação superior pública. Com este investimento o Governo espera que o Sistema UAB possa contribuir para o cumprimento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi aprovado em abril de 2007, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e que visa à melhoria dos indicadores educacionais do país, atuando em todas as etapas da educação em um prazo de quinze anos. Pretende-se, mais precisamente, que o Sistema UAB possa capacitar professores da Educação Básica pública que ainda não têm graduação, formar novos docentes, além de proporcionar formação continuada (Brasil, 2007).

Faz parte dos objetivos do Governo aumentar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) deixando-o no nível dos países desenvolvidos:

O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8¹²⁸⁴, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada (Brasil, 2007, p.22).

Para alcançar este nível de desenvolvimento, é preciso que se invista na formação dos professores em todo o território nacional, inclusive no interior dos estados da federação. Por isso a UAB prioriza a interiorização da oferta de cursos, principalmente os de licenciatura.

No ano de 2010, a UFAL aderiu UFAL à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, assumindo a meta de formar 45 mil professores. Dois anos depois, em 2012, foi criado um Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cuja finalidade é organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica. Participam do comitê, além de membros da UFAL e da UAB, representantes da Secretaria Estadual de Educação, do Conselho Estadual de Educação e do Sindicato dos Trabalhadores. Espera-se, com isso, garantir um melhor funcionamento das estratégias da UAB em Alagoas.

A expansão da oferta de cursos através do Sistema UAB/UFAL criou a necessidade da criação de um órgão de apoio acadêmico para coordenar as ações da EAD da universidade. Criou-se então em 2007 a CIED (Coordenadoria Institucional de Ensino a Distância). Segundo Mercado (2007, p.259) a CIED “tem a missão de coordenar os planos e ações de EAD na UFAL, apoiando as iniciativas das Unidades Acadêmicas mediante suporte acadêmico e operacional”. Uma das principais ações da CIED, de acordo com Mercado (2007), é acompanhar o processo de formação de professores para uso da TIC e oferecer suporte tecnológico e didático na produção de material didático para EAD.

Do ponto de vista do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) utilizado, consolidou-se nas diversas ações da EAD na UFAL o uso do Moodle. Além de possuir mecanismos de comunicação síncrona, que permite a interação em tempo real, e assíncrona, que possibilita que o aluno imprima seu ritmo de aprendizado, este AVA permite a autonomia didática do professor. O Moodle, cuja palavra teve origem no acrônimo Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, foi criado por Martin Dougiamas. Por ser gratuito, é um ambiente utilizado por várias instituições do mundo, tendo por isso grande quantidade de usuários que contribuem para correção de erros e desenvolvimento de novas ferramentas (Oliveira, 2009). Na UFAL tem

¹²⁸⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

sido amplamente utilizado, e tem contribuído de modo significativo para o sucesso das diversas ações da EAD.

Considerações Finais

A presente discussão buscou considerar os perigos existentes nos posicionamentos extremistas, sejam eles na postura de recusa total da tecnologia para se pensar o processo de humanização das relações sociais, seja no posicionamento que supervaloriza tecnologia em detrimento do humano.

A questão que dá equilíbrio a esta discussão, no contexto da sociedade da informação, não se refere ao uso ou não da tecnologia, e sim à qualidade do uso que se faz. Freire (2006) também se posiciona no sentido de que o progresso científico e tecnológico deve servir aos interesses humanos e compreende que existem questões que são não de ordem tecnológica e sim política.

O problema me parece muito claro. Assim como não posso usar minha liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não poderia ser livre para usar os avanços científicos e tecnológicos que levam milhares de pessoas à desesperança. Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos. A aplicação de avanços tecnológicos com o sacrifício de milhares de pessoas é um exemplo a mais de quanto podemos ser transgressores da ética universal do ser humano e o fazemos em favor de uma ética pequena, a do mercado, a do lucro (Freire, 1996, p.130-131).

Ao trazer esta perspectiva para reflexão sobre educação, reconhece-se o trabalho docente como um caminho importante para que as TIC tornem-se recursos potencializadores do processo de ensino-aprendizagem, ao passo que forem utilizadas de modo didático e pensadas a partir de valores éticos. Tal qual demonstra a experiência da UFAL na EAD, as TIC não devem se limitar a serem meios de transmissão de informação, e sim tornarem-se importantes instrumentos de intermediação na construção do conhecimento e na potencialização do trabalho docente.

Referências

- Belloni, Maria Luiza (2003). A formação na sociedade do espetáculo: gênese e atualidade do conceito. *Revista Brasileira de Educação*, (22), 121-136.
- Benjamin, Walter (1994a). Experiência e pobreza. In Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura* (pp. 114-119). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, Walter (1994b). O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In Benjamin, Walter. *Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura* (pp. 197-221). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, Walter (2007). N – Teoria do conhecimento, teoria do progresso. In Benjamin, Walter. *Passagens* (pp. 499 – 530). Belo Horizonte: EditoraUFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

- Brasil (2007). O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação. Retirado em Agosto 03, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.
- Castells, Manuel (1999). A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra.
- Debord, Guy (1997). A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto.
- Freire, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Gagnebin, Jeanne Marie (1994). Prefácio. Walter Benjamin ou a história aberta. In Benjamin, Walter. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura (pp. 7-19). São Paulo: Brasiliense.
- Gomes, Maria Amábia Viana (2008). Reflexos da formação continuada do curso TV na escola e os desafios de hoje nas práticas pedagógicas dos professores cursistas. In Mercado, Luis Paulo Leopoldo (Org.). Prática de formação de professores na educação a distância (pp.149-181). Maceió: EDUFAL.
- Mercado, Luis Paulo Leopoldo (2007). Institucionalização da educação a distância na universidade pública: o caso da UFAL. In Mercado, Luis Paulo Leopoldo. (Org.) Percursos na formação de professores com tecnologia da informação e comunicação na educação (pp.245-261). Maceió: EDUFAL.
- Oliveira, Carloney Alves de (2009). Utilização do Moodle no curso de licenciatura em física a distância da UAB/UFAL. 133 f. Dissertação de Mestrado em Educação, UFAL, Maceió, Brasil.
- Prado, Maria Elisabette Brisola (2008). Articulações entre áreas de conhecimento e tecnologia. Articulando saberes e transformando a prática. In Salgado, Maria Umbelina Caiafa; Amaral, Ana Lúcia (Orgs.). Tecnologias da educação: Ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista (pp.165-169). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.
- Pretto, Nelson; Pinto, Cláudio da Costa (2006). Tecnologias e novas educações. Revista Brasileira de Educação, 11(31), 19-30.
- SEED/MEC (2006). Programa de Capacitação em EAD para o sistema Universidade Aberta do Brasil. Região Nordeste. Brasília: SEED/MEC.
- Silva, Bento Duarte da (2008). A tecnologia é uma estratégia. In Salgado, Maria Umbelina Caiafa; Amaral, Ana Lúcia (Orgs.). Tecnologias da educação: Ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista (pp.193-210). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.
- Vasconcelos, Cheila Francett Bezerra Silva de; Mercado, Luis Paulo Leopoldo (2007). Tutoria a distância no ensino de Matemática. XIII Congresso Internacional de Educação a Distancia. Retirado em Novembro 30, 2012 de <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/542007111703PM.pdf>.
- Vidal, Odalea Feitosa (2010). O papel do tutor presencial: o caso do curso de licenciatura em Física, Química e Matemática da UFAL/N, 2010. Dissertação de Mestrado em Educação, UFAL, Maceió, Brasil.

Virilio, Paul (2010). O progresso da ciência-espetáculo. Le Monde. Diplomatique. Brasil. Paris, (33), Abril 29.
Retirado em Abril 29, 2010 de <http://diplomatique.uol.com.br>.

Zuffo, Marcelo Knörich; Blikstein, Paulo (2008). As sereias do ensino eletrônico. In Salgado, Maria Umbelina Caiafa; Amaral, Ana Lúcia. (Orgs.). Tecnologias da educação: Ensinando e aprendendo com as TIC: Guia do cursista (pp.44-59). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância.

Educação a Distância e seu impacto sobre a Educação Superior: A Tutoria do Consórcio CEDERJ do Rio de Janeiro

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, José Mauro G. Nunes, Lázaro Santos¹²⁸⁵

Resumo

A Educação a Distância (EAD) destaca-se no contexto educacional atual. A pesquisa que deu origem a este artigo debruçou-se sobre uma questão crucial para quem atua na Educação com mediação de tecnologias de informação e comunicação (TIC): a tutoria. Teve como foco essa modalidade de docência no Curso de Pedagogia oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no âmbito do consórcio formado com as demais universidades públicas do Estado. O Consórcio foi criado em 2000, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro. Procuramos conhecer as dificuldades encontradas e as competências necessárias para o exercício da tutoria através de entrevistas com vinte e cinco tutores que atuam no Curso. Entre as perguntas feitas, uma contemplava as dificuldades encontradas por eles e outra, as competências necessárias a um bom tutor. Entre as dificuldades apontadas pontificaram a utilização dos recursos didáticos / midiáticos na prática docente, o uso de ambientes virtuais de aprendizagem e as dúvidas quanto às opções metodológicas mais apropriadas. O fato de ter sido apontada a necessidade de uma Didática para cursos não presenciais nos levou ao estudo dos processos que ocorrem nas práticas pedagógicas virtuais, objetivando aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Verificamos que muitos professores tutores que estão à frente do cenário da Educação a Distância não tiveram na própria formação experiências em tal modalidade. O fato dos alunos terem vindo, assim como o professor, de uma cultura de ensino presencial, constitui-se em uma dificuldade a mais para o processo, seja na aceitação da intervenção do “tutor”, seja no gerenciamento de seus estudos, de seu tempo ou em outras particularidades para as quais não tiveram uma vivência anterior. Quando os professores se veem trabalhando nesse ambiente, configura-se um campo de novas descobertas e desafios, mas com o enfrentamento de algumas dificuldades. Os tutores entrevistados destacaram o desenvolvimento de competências como forma de superar estas dificuldades. Portanto, é na tensão entre as dificuldades e as competências dos tutores que acontece o surgimento do novo fazer pedagógico necessário à Educação a Distância. A EAD é uma modalidade de ensino que envolve fatores que transcendem a relação triangular docente-conhecimento-discente, mas por se tratar de Educação essa tríade continua sendo fundamental e requer o aprofundamento das pesquisas para além da caracterização da ação tutorial, mas chegando à releitura de teorias já consagradas e que focalizam os processos de ensino e de aprendizagem. No momento em que damos voz a esses sujeitos para que reflitam sobre a própria prática, através das entrevistas, examinando quais são as dificuldades que enfrentam e as competências que acreditam serem necessárias para superar esses problemas, possibilitamos que esses profissionais estabeleçam uma avaliação da própria atuação e ajudem a melhor encaminhar os processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras chave: Educação a Distância; Tecnologias de informação e comunicação; Docência; Educação Superior.

¹²⁸⁵ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Introdução: conceito e bases da Educação a Distância.

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de ensino que envolve fatores que transcendem a relação triangular *docente-conhecimento-discente*. Apresentamos, ao iniciar este artigo, dois conhecidos conceitos desta modalidade de Educação. O primeiro foi enunciado por Malcom Tight (1991) em obra que trata principalmente da aplicação da EAD ao Ensino Superior.

O autor apresenta a Educação a Distância como um conjunto organizado de formas de aprendizagem em que há separação física entre os que aprendem e os que organizam as situações de aprendizagem. Podem coexistir formas presenciais e a distância, mas as primeiras suplementam ou reforçam a interação estabelecida à distância. Neste conceito, além da ênfase à aprendizagem mediada, encontramos a referência ao termo interação, importante para a nossa abordagem.

É de Michael G. Moore, conhecido pelo seu conceito de “distância transacional”, o segundo conceito. Afirma ou autor: “Educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação. Educação a distância é um subconjunto de todos os programas educacionais caracterizados por: grande estrutura, baixo diálogo e grande distância transacional. Ela inclui também a aprendizagem”. (MOORE, 1983, p. 137).

A distância transacional não é apenas uma separação geográfica entre aluno e professor. Envolve uma série de importantes relações que se estabelecem neste espaço, constituindo-se em marcante vetor pedagógico. Há três componentes na EAD que definem tal distância: a estrutura dos programas educacionais, a interação entre os alunos e professores e a natureza e o grau da autonomia do aluno.

Fatores de ordem subjetiva como a motivação para o estudo, a autoestima, a adaptação a um estudo predominantemente individual, as formas de interação com o docente (tutor) que muitas vezes não se conhece pessoalmente, a construção da autonomia, a metacognição, por exemplo, podem tornar-se vantagens para aqueles aprendizes que facilmente se adaptam a esta realidade. Em caso contrário pode tornar-se um empecilho para a aprendizagem.

Os recursos materiais formam o segundo pilar de sustentação para o sucesso ou não de um Curso a Distância. O terceiro ponto de sustentação da EAD é a logística que dá a base para o seu bom andamento. Com isso, deve-se ter em mente que um ambiente virtual claro, objetivo, de fácil entendimento e regido pelos princípios ergonômicos, que atenda às necessidades de seu público alvo é tão importante quanto a comunicação entre tutor e aluno, ou o acesso a um microcomputador.

A comunicabilidade envolvida entre os atores que participam deste processo requer grande atenção, pois será a partir dos diversos meios de interação que a aprendizagem, a construção do conhecimento será compartilhada por tutores e alunos.

Com isso, estabelecemos a espinha dorsal da EAD: os recursos materiais, a logística empregada, os valores / fatores subjetivos e a comunicação entre todos esses elementos. Mas existem dificuldades, elas requerem as “práticas de superação” a que nos referimos no título deste artigo, com relação ao “fazer pedagógico” dos tutores, importante instrumento para minimizá-las.

Em pesquisa desenvolvida junto aos tutores do Curso de Pedagogia a Distância, na modalidade semipresencial, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pudemos perceber alguns entraves e peculiaridades relacionados ao desenvolvimento do processo tutorial.

Caracterização do curso avaliado.

A construção do Projeto Político – Pedagógico de um Curso de Graduação em Pedagogia para a formação continuada de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade à distância, constituiu-se em um belo desafio. Segundo Simon: “Definir novas estruturas e determinar novas formas de escolarização é um desafio para aqueles que estão comprometidos com uma maior democratização da educação, quanto dos interesses sociais aos quais ela é capaz de servir. (1995, p. 38)”.

Começou-se pela discussão das bases político – pedagógicas e do marco referencial teórico do mesmo. As características da formação pretendida, continuada e à distância, combinaram-se perfeitamente com o paradigma construtivista em aprendizagem.

O documento *Pedagogia nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (2001), que apresenta a proposta do curso, destaca princípios como a concepção da educação como *mola propulsora* de uma visão transformadora de mundo; o confronto entre teoria e prática, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada; e o estabelecimento da reflexão e da dúvida como constantes do trabalho docente.

O curso está apoiado em três grandes eixos. O primeiro se origina da *prática cotidiana*, orientando-se para possibilitar ao profissional da Educação a consolidação da mesma através de aprofundamentos teóricos, cuja função será aprimorar a prática e promover o sucesso da aprendizagem significativa dos alunos.

O segundo aponta para o foco central desta proposta de formação continuada de docentes, contemplando fundamentalmente a *prática docente, voltada para a reflexão e a pesquisa*, “(...) concebido enquanto processo de interação. A interação social, abordada para além da linguagem, pressupõe uma forma de atividade onde sujeitos atuam em função uns dos outros, orientados por finalidades de consenso”. (Therrien & Therrien, 2000, p. 43).

O terceiro eixo é o *marco teórico construtivista*, e o leque de abordagens que o compõem, com destaque para as abordagens de Piaget e de Vygotsky.

A estrutura curricular do curso estudado articula as disciplinas em quatro grandes áreas: *Fundamentos, Linguagens, Ciências Sociais e Ciências Exatas e da Natureza* e os conteúdos em três eixos integradores gerais – *homem, sociedade e transformação* - e diversos outros específicos, relativos a cada área do conhecimento.

O curso busca formar, em última instância, um educador comprometido com a educação inclusiva e com a diversidade cultural, para a construção de uma sociedade justa, igualitária e fundamentalmente ética, ou seja, que contribua ativamente para uma cidadania ativa.

Um professor para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme o preconizado pela Lei 9394/96, que fixa as diretrizes e bases da Educação no Brasil, precisa ser capaz de analisar criticamente as suas condições de trabalho e a sua formação inicial, desvelando a possibilidade de transformação dessa realidade.

O curso tem como ambição maior ultrapassar os limites da modernidade, baseando-se em práticas tecnológicas que ofereçam as condições de construção dos conteúdos essenciais para o domínio das ciências básicas que orientam o processo pedagógico. Este processo se origina da prática cotidiana, orientando-se para possibilitar ao profissional da Educação a consolidação da mesma, através de

aprofundamentos teóricos cuja função será aprimorar a prática e promover o sucesso da aprendizagem significativa dos alunos - docentes.

Esta configuração permite a inserção de estudos importantes como os de Gardner (1993) sobre as “inteligências múltiplas” e os de Lèvy (1993), sobre a chamada “ecologia cognitiva”. Permite, ainda, o desenvolvimento de um universo de pesquisas, já que é um “campo” a desvendar e uma área de conhecimento a construir.

Para Nevado (1996, p. 4), abrem-se novos espaços e possibilidades de aprendizagem: “(...) a partir da ampliação e transformação de contextos, eliminando distâncias físicas e promovendo a construção cooperativa dos conhecimentos, o desenvolvimento da consciência crítica e o favorecimento das soluções criativas para os novos problemas que se impõem”.

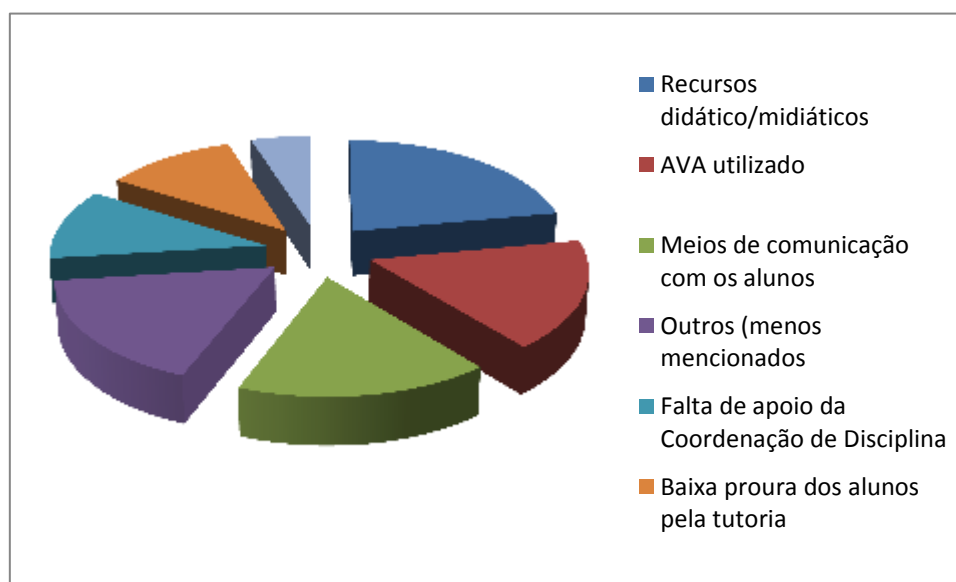
Alguns aspectos do estudo desenvolvido.

Entrevistamos vinte e cinco tutores que atuam no Curso e, entre as perguntas feitas, uma contemplava as dificuldades encontradas por eles e outra, as competências necessárias a um bom tutor. Escolhemos estas duas questões para ilustrar este artigo.

No gráfico abaixo sintetizamos as principais dificuldades que os tutores citaram, ao avaliar a própria prática.

Gráfico 1

Principais dificuldades encontradas na ação tutorial

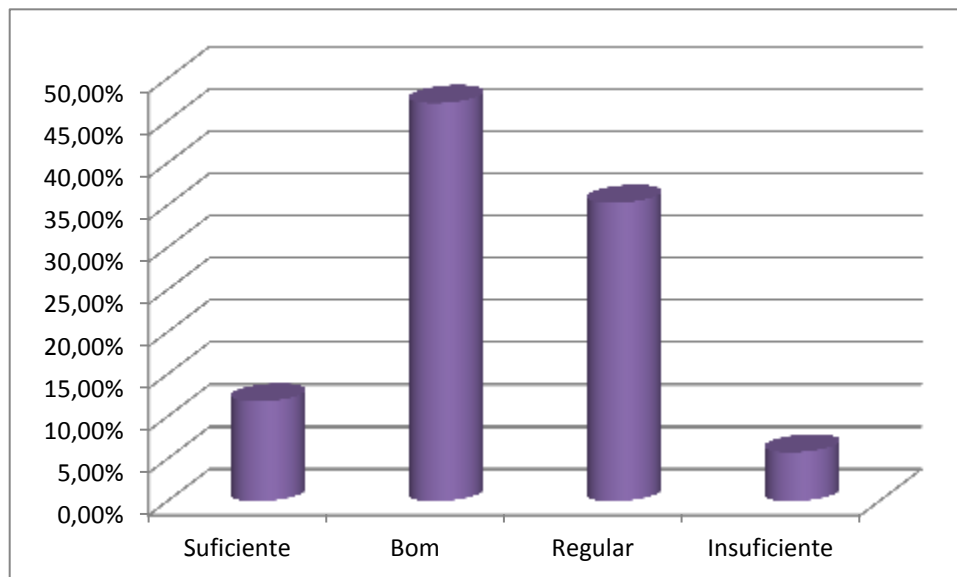


Analisaremos alguns elementos mais citados pelos tutores como dificuldades encontradas, relacionando tais aspectos à importância da didática para os cursos na modalidade à distância.

A principal dificuldade se dá, segundo os tutores entrevistados, em relação às mídias utilizadas (22%), seja por falta de recursos nos pólos onde o curso é desenvolvido, seja por falta de leitura do material solicitado aos alunos, ou ainda, por impossibilidade de acesso aos materiais indicados.

Perguntamos também sobre a leitura do material didático pelos alunos e, conforme podemos analisar no gráfico abaixo, há uma predominância dos que a consideram suficiente (11,8%) e bom (47,1%). A diferença é pequena, no entanto, comparando àqueles que consideram esse índice negativo: regular (35,3%) e insuficiente (5,8%).

Gráfico 2



Nas entrevistas, alguns tutores levantaram que os recursos de áudio e vídeo, assim como os livros existentes na biblioteca e disponibilizados para os alunos ainda não são suficientes para atender às necessidades.

É evidente que na EAD os recursos didáticos têm grande importância. Eles são a ponte, o meio pelo qual o tutor chega ao aluno e este desenvolve suas atividades. Sem uma leitura prévia de um livro, por exemplo, a discussão com o tutor pouco rende, impossibilitando a prática do debate. Ou ainda, não assistir a um filme ou a um programa de tevê que faziam parte do planejamento, pode prejudicar o andamento da tutoria. Além disso, existem livros, filmes ou CDs de música que são sugeridos como atividades complementares, mas que alguns alunos acabam deixando de acessar.

Segundo Kenski (2005), ao falar da gestão das mídias em projetos de Educação a Distância: “O desenvolvimento de projetos educacionais a distância com qualidade técnica e pedagógica requer cuidados em muitos sentidos. A gestão das mídias para uso em educação é um dos primeiros movimentos para a sua efetivação. Envolve não apenas a análise do investimento e a aquisição de equipamentos mas o tratamento do conteúdo que vai ser veiculado e a formação de equipes de profissionais – técnicos e docentes – para o melhor uso do equipamento pela área educacional, como um todo, e em cada projeto de ensino, em particular”.

Quanto ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), chamado por muitos de “plataforma”, 17% das respostas o apontaram como dificultador

Chamamos de plataforma o ambiente na Internet, que possui diversas ferramentas de navegação, onde são colocados cursos. Envolve aspectos pedagógicos e ergonômicos.

Quando avaliamos uma plataforma de EAD, fatores como tecnologia, acesso, conteúdo, padrões de desenvolvimento de software, têm relevância. O ponto principal, no entanto, deve ser a forma como estes fatores atuam, de forma sinérgica, para propiciar aprendizagens significativas e prazerosas.

Costumam-se considerar, para a avaliação de plataformas para a Educação a Distância, sete características:

- Interface – é o elemento que permite a comunicação usuário – sistema, durante a interação. Inclui o oferecimento de condições de aprendizagem rápida, a facilidade de utilização e a consecução dos objetivos de ensino e aprendizagem propostos.
- Navegação – é a facilidade de trânsito em um ambiente da Web, através de um esquema de quadros (frame), mantendo o contato com o ponto original.
- Avaliação – meios e ferramentas que objetivam verificar se o sujeito que aprende realmente assimilou o conteúdo pretendido.
- Recursos didáticos – são as chamadas ferramentas de interação (chat, fórum ou lista de discussão, e-mail) e outros recursos como animações e vídeo, por exemplo.
- Interação – é o fluxo comunicacional entre as pessoas que utilizam a plataforma, depende do *hardware* e do *software*. É unidirecional, quando não existe interação entre as partes, e bidirecional, quando há interação - síncrona ou assíncrona. (BROWN, 1997).
- Coordenação – é o conjunto de atividades de planejamento, criação, execução e controle dos cursos pelo professor, envolvendo aspectos operacionais e pedagógicos.
- Apoio administrativo – trata-se da gerência e da gestão do ambiente.

A Plataforma utilizada no curso pesquisado também se constitui, segundo os tutores, em uma dificuldade significativa, seja pelo seu acesso ou pela forma como está organizada.

O *ciberespaço* deve ter uma atenção muito especial no contexto de um curso na modalidade à distância, pois será como um ponto de encontro, onde informações imprecisas podem levar a uma série de equívocos e até mesmo à falta de estímulo do aluno para acessá-lo. Se a ergonomia da Plataforma estiver mal planejada, haverá dificuldade de sua “leitura” e utilização, além de falta de motivação para o seu acesso.

Vejamos um exemplo: se o ambiente virtual promovido pela plataforma utilizada para a comunicação aluno-tutor e aluno-aluno não for claro, objetivo e simples o suficiente para a utilização de todos, a comunicação entre esses sujeitos pode apresentar “ruídos”. Não havendo um contato claro, é possível que o aluno sintasse desmotivado ou até mesmo desamparado, podendo assim recorrer à saída do curso (evasão) ou a “fechar-se em si mesmo”, não mais contando com o acompanhamento dos tutores ou auxílio dos colegas.

Por outro lado, se a comunicação for clara, as ferramentas de interação disponíveis forem facilmente acessíveis e houver disponibilidade tanto dos alunos quanto dos tutores, o *ciberespaço* torna-se um local para a aprendizagem significativa e cooperativa.

O próprio acesso ao ambiente virtual, por parte dos participantes, tem que ser cuidadosamente pensado. No nosso país, nem todos os alunos gozam de oportunidades para acessar constantemente um computador,

ficando esta utilização muitas vezes restrita a ambientes públicos, tais como ciber cafés, o ambiente de trabalho ou a residência de alguém de seu círculo social.

A exclusão digital, nova modalidade de aceleração das diferenças sociais e econômicas, deve ser minimizada tanto em relação ao equipamento em si, quanto ao conhecimento para utilizá-lo. Portanto, deve haver uma democratização dos recursos e da acessibilidade, para que o maior contingente possível tenha igualdade de condições reais.

O curso à distância em si já é uma oportunidade de minimização dessas diferenças não somente para os estudantes, como também para os tutores ou professores. Estes freqüentemente não tiveram experiências anteriores como alunos de tal modalidade de ensino, e agora se vêem ligados entre si pelas mesmas dificuldades ou sucessos.

Nas entrevistas 17% dos tutores apontaram os meios de comunicação disponíveis para o contato com os alunos como obstáculos à ação tutorial.

A questão se dá de forma bem objetiva e lógica: como entrar em contato com os alunos e haver uma maior procura pelos tutores, se as condições materiais para tais contatos são precárias?

A problemática da exclusão / inclusão digital deve ser ressaltada: um curso à distância é um espaço em potencial para a democratização do conhecimento das novas tecnologias, uma vez que estas fazem parte dos alicerces do mesmo.

Ao ingressar em um curso nessa modalidade, o aluno adquire maior familiaridade e agilidade no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), bem como o tutor passa a ser também aquele que auxilia na “iniciação tecnológica” de diversos alunos.

A questão econômica é intrinsecamente ligada ao problema da exclusão digital, afinal nem todos têm condições ou poder aquisitivo para dispor de um computador com acesso à Internet em sua residência e, neste caso, o caminho mais viável é utilizar os próprios laboratórios dos pólos do curso.

Contudo, isto não deve impedir que sejam pensados, em nível governamental, projetos que abram a possibilidade à real democratização de acesso aos bens materiais, inclusive àqueles referentes à informática. É difícil imaginar a vida atual sem que haja, na casa de cada brasileiro, o computador; e também sem que este cidadão seja instrumentalizado no seu uso, em amplos programas educativos para o uso da tecnologia. Eles devem caminhar juntamente com a meta da erradicação do analfabetismo no país.

O telefone é um facilitador em função de sua gratuidade no curso e por ser um contato, mesmo que à distância, mais pessoal do que aquele que se dá à frente de um computador, através das ferramentas de interação disponibilizadas, além de ser um meio de resposta mais imediato.

Verificamos que algumas outras iniciativas não têm a receptividade planejada devido a fatores da vida cotidiana dos alunos do curso. Assim, como participar de um bate-papo com outros alunos e tutores se os horários são divergentes, ou se não há a possibilidade de utilização de um computador naquele momento? Uma alternativa viável é a participação nos fóruns de debate, que não depende da mesma sincronia que um bate-papo, porém pode ser também muito esclarecedor.

Os espaços - tempos diferenciados em que se dá o curso em EAD são imperativos na construção de novas dinâmicas. Realmente há uma maior autonomia do aluno, é este quem determina o seu ritmo de

aprendizagem, que tem que ser respeitado, bem como também se organiza para os estudos conforme as suas necessidades, tendo o tutor como parceiro nessa tarefa.

As diretrizes do curso de Pedagogia a Distância da Faculdade de Educação da UERJ ilustram como deve ser a comunicação e a utilização de recursos didáticos, para que a interação e o aproveitamento do curso sejam maiores.

É preciso, segundo indicam os tutores, criar novas abordagens pedagógicas, próprias para o curso em EAD, e nesse sentido, a Didática tem um papel fundamental, como veremos a seguir.

Por uma Didática para a Educação a Distância: um novo “fazer pedagógico”.

Deixamos para o final a necessidade de uma Didática, de um conjunto de metodologias específicas para a Educação a Distância.

Com as peculiaridades que possui, como modalidade educativa, a EAD requer adaptações dos currículos convencionais, novos modelos de cursos e a geração de estratégias metodológicas específicas, assim como a redefinição dos papéis e competências do professor e do próprio conceito de metodologia de ensino.

De acordo com Paloff e Pratt (2002, p. 56): “Uma comunidade de aprendizagem on-line é muito mais que apenas um instrutor interagindo mais com alunos e alunos interagindo mais entre si. É, na verdade, a criação de um espaço no qual alunos e docentes podem se conectar como iguais em um processo de aprendizagem, onde podem se conectar como seres humanos. Logo eles passam a se conhecer e a sentir que estão juntos em alguma coisa. Eles estão trabalhando com um fim comum, juntos”.

Concordando com as autoras, os tutores que entrevistamos apontaram a necessidade do desenvolvimento de modelos pedagógicos específicos para a EAD, já que aprender de forma colaborativa, em rede, é completamente diferente de aprender sozinho, ou de forma cooperativa em ambientes presenciais.

O professor da EAD não precisa apenas saber “mexer” no computador – competência tecnológica – mas manter uma sala de aula virtual motivada e atenta em relação à aprendizagem.

Quanto às características atribuídas pelos entrevistados à Didática na Educação a Distância, podemos destacar diversos aspectos interessantes, que lhe conferem um caráter peculiar, enquanto que outras respostas a aproximaram da Didática da Educação Presencial.

1. Tivemos, nas respostas dos tutores, diversos sentidos da Didática:
2. Permite a existência de múltiplas linguagens para comunicar-se com os alunos.
3. Coloca ênfase nos materiais didáticos, de preferência aqueles que levem os alunos a buscarem novas fontes de conhecimento.
4. Utiliza meios eletrônicos, fazendo com que as formas de interação pessoal sejam diferenciadas.
5. Possibilita a flexibilidade, adequando-se ao tempo de cada aluno, que aprende de forma individualizada e organiza seu tempo e disponibilidade.

6. Como em todo o processo efetivamente educativo, colabora para que o aluno construa a sua autonomia, chegue a uma postura autônoma, crítica, “curiosa”, investigadora, e, sobretudo, estimula a pesquisa.

Bolzan (1998) destaca que a maior diferença na EAD é que a relação professor-aluno é horizontal, recíproca e dialética - ambos são pesquisadores. O professor ouve, observa, reflete, problematiza os conteúdos e propõe atividades e situações-problema, responde as perguntas, analisa os “erros”, formula e sistematiza hipóteses. Ele faz a mediação entre o texto, aquele que o produz e o contexto, ao mesmo tempo em que estimula a interação e o diálogo que levam à produção do conhecimento.

A autora propõe um ciclo didático para a Educação a Distância, que compreende oito etapas: motivação; apresentação do problema; primeira solução; aprofundamento; solução ampliada, através da aprendizagem colaborativa; exercícios para fixação dos conteúdos; síntese; e abertura de novas perspectivas (transferência ou aplicação do conteúdo a novos contextos).

Pinto (2004) fala de uma ação docente *on-line*, em que três dimensões se integram: pedagógica, didática e tecnológica. A dimensão didática implica competências do professor em sua área de conhecimento; a pedagógica refere-se à mediação, comunicação, orientação e acompanhamento do aluno e respectivos processos de aprendizagem; o domínio das tecnologias permite ao professor sentir-se à vontade para operar e explorar seus recursos.

Segundo Peters (2003, p. 12) o surgimento da Educação a Distância foi marcada por princípios didáticos e modelos pedagógicos destinados a criarem um clima de proximidade humana e conforto psicológico.

Segundo o autor a busca de soluções ou explicações para as questões didático-pedagógicas inerentes à situação de não-presencialidade simultânea do professor e do aluno, provocou um abalo das convicções que fundamentam as políticas educacionais das nações e os modelos mentais dos criadores e executores dos programas de ensino superior formal e complementar.

Propõe a combinação de componentes das duas modalidades de Educação – presencial e a distância – provocando uma “virada copernicana para a didática da possibilitação” (PETERS, 2003, p. 163).

Verificamos, nas entrevistas realizadas, que os tutores destacaram a importância da Didática para a superação das dificuldades descritas anteriormente. Ao mesmo tempo, apresentaram um elenco de competências que acreditam ser necessárias para o sucesso nesse fazer pedagógico inovador, proposto pela Educação a Distância.

Desta forma, reconhecem os tutores do curso que, a partir de seus conhecimentos, fazem a mediação entre os alunos e o conhecimento a ser construído. Isto se faz por meio das competências docentes. Afinal, é o fazer diário que dita a forma de superação das dificuldades, sejam essas acima citadas ou outras, que se dêem no dia-a-dia.

Para esse fazer é necessário que sejam respeitadas as particularidades, principalmente em um curso em Educação a Distância, onde tanto alunos quanto professores têm sua subjetividade e história de vida e, como nos diz Nóvoa (1992), “cada um tem seu modo próprio de organizar as aulas... de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*” (pág. 16).

Assim, concordamos com Tardif que “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas” e ainda, “... que utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho” (Tardif, 2002, p. 228).

Nesse aspecto reside então a necessidade de, no próprio fazer docente, serem criadas as estratégias para uma aprendizagem significativa do aluno.

Entendemos que a formação, tanto do tutor quanto do aluno, deve propiciar uma vinculação entre teoria e prática, e que esses sujeitos devem ter suas competências desenvolvidas ao longo do curso em uma experiência que proporcione a articulação “conhecimentos-competências”, tal como enfatizam Perrenoud e Magne (1999).

Para concluir, queremos analisar essas competências destacadas pelos tutores que responderam à pesquisa e de que forma elas podem colaborar para a diminuição das dificuldades levantadas.

Conclusão

Procuramos, no decorrer deste texto, descrever algumas dificuldades normalmente encontradas pelo professor / tutor, nos processo de ensino e aprendizagem à distância.

Os tutores que entrevistamos, em pesquisa realizada, destacaram o desenvolvimento de competências tutoriais como forma de superar estas dificuldades.

Entendidas as competências, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam um profissional a desempenhar as suas tarefas de forma satisfatória, tomando como critério avaliativo os padrões esperados em um determinado momento histórico, em uma determinada cultura, concluímos apresentando dois estudos sobre o tema, que delineiam algumas competências necessárias ao tutor na Educação a Distância.

O primeiro estudo foi realizado Oliveira et al (2004) e chegou ao levantamento das seguintes competências tutoriais:

- Interesse pela Educação a Distância.
- Formação mínima, em nível de Graduação, compatível com a área de conhecimento em que a tutoria será desenvolvida.
- Conhecimento do projeto político - pedagógico do curso e do material didático da disciplina, de forma a dominar o conteúdo específico da área.
- Familiaridade com os recursos multimídia, para estimular o aluno a criar o hábito da pesquisa bibliográfica e da utilização dos recursos multimídia.
- Disponibilidade para a interação mediada com os alunos, atendendo às consultas dos mesmos seguindo o modelo de tutoria estabelecido.
- Disponibilidade para orientar os alunos a respeito da utilização dos recursos para a aprendizagem, tais como textos, material em web, cd Rom, fitas de vídeo, atividades práticas de pesquisa bibliográfica, entre outros.

- Observação de critérios éticos que permitam estabelecer uma perspectiva relacional positiva com os alunos e com os demais colegas de trabalho, a fim estimular a criação de um ambiente que favoreça o processo de aprendizagem de todos.

Para Santos e Rezende (2006), autores do segundo estudo citado, são cinco as competências necessárias ao desenvolvimento de uma tutoria efetiva:

- (1) desenvolvimento de uma base teórico-conceitual de sua prática, vivenciando-a de forma coerente com a abordagem construtivista;
- (2) concepção de aprendizagem como um processo mútuo onde ambos aprendem e são responsáveis pelo conhecimento produzido;
- (3) desenvolvimento de conceitos com maior profundidade, de forma que os alunos possam apropriar-se do conhecimento produzido e responsabilizar-se por ele;
- (4) análise de experiências significativas, desenvolvendo a reflexão crítica sobre as experiências da vida e da prática diária dos alunos; e
- (5) promoção da comunicação entre os grupos, compreendendo a educação como um processo de comunicação onde se privilegia o intercâmbio de experiências e a circulação de saber entre os agentes do processo (educando e educadores).

Diante deste quadro, verificamos que muitos tutores ou docentes que estão à frente do cenário da Educação a Distância não tiveram na sua formação experiências em tal modalidade. Quando se vêem trabalhando nesse ambiente, configura-se um campo de novas descobertas e desafios, mas com o enfrentamento de algumas dificuldades.

O fato dos alunos terem vindo, assim como o professor, de uma cultura de ensino presencial, constitui-se em uma dificuldade a mais para o processo, seja na aceitação da intervenção do “tutor”, seja no gerenciamento de seus estudos, de seu tempo ou em outras particularidades para as quais não tiveram uma vivência anterior.

No caso específico do curso que estamos avaliando, essas dificuldades são tanto operacionais, como interpessoais e, como temos percebido, o tutor tem um importante papel na resolução desses problemas, por abrirem a “porta de entrada” para o curso.

Ao darmos voz a esses sujeitos para que reflitam sobre a própria prática, através das entrevistas, examinando quais são as dificuldades que enfrentam e as competências que acreditam serem necessárias para superar esses problemas, possibilitamos que esses profissionais estabeleçam uma avaliação da própria atuação e ajudem a melhor encaminhar os processos de ensino e de aprendizagem.

Entendemos que é a prática tutorial que desencadeia os acontecimentos relevantes para o entendimento do contexto do curso, e assim, ninguém melhor do que eles para relatarem as suas dificuldades.

Contudo, na medida em que são coparticipantes na construção do conhecimento pelo aluno, é fundamental que entendam quais são as suas competências, e assim, mobilizem os recursos adequados para que, mesmo enfrentando dificuldades, possa alcançada a aprendizagem significativa.

É no centro da relação tutor-aluno que se dá boa parte desta aprendizagem. Acreditamos, tal como os tutores, que o fato de terem uma concepção clara e reflexiva de Educação já é um passo bastante

significativo para o sucesso na Educação a Distância. Portanto, é na tensão entre as dificuldades e as competências dos tutores que acontece o surgimento do novo fazer pedagógico necessário à educação a Distância.

Esperamos que uma visão cooperativa e colaborativa do processo de tutoria possa apresentar aos tutores e aos demais envolvidos com a apaixonante temática da EAD, a plena abrangência do seu papel como mediadores efetivos dos conteúdos a serem ensinados e dos chamados “conteúdos tecnológicos”, inerentes às tecnologias educacionais empregadas.

E que possa trazer à luz um outro importante papel do tutor: o do encorajamento aos que aprendem à distância, muitas vezes inseguros e frágeis diante das dificuldades encontradas e da pequena familiaridade com os ambientes virtuais de aprendizagem.

Uma ação tutorial “competente” e cooperativa poderá minimizar um dos maiores riscos dos cursos ministrados à distância: o da evasão dos alunos, fator preocupante e que leva ao esvaziamento de projetos extremamente ricos e interessantes em EAD.

Se, no entanto, tivéssemos que destacar uma competência, entre tantas que foram aqui apresentadas, optáramos pela OUSADIA. É ela que permite ao professor / tutor superar as inseguranças e dificuldades, construindo no cotidiano da EAD o “fazer pedagógico” de que falamos.

Concluimos, como Lévy: “(...) peço apenas que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade. Que tentemos compreendê-la, pois a verdadeira questão não é ser contra ou a favor, mas sim reconhecer as mudanças qualitativas na ecologia dos signos, o ambiente inédito que resulta da extensão das novas redes de comunicação para a vida social e cultural. Apenas dessa forma seremos capazes de desenvolver estas novas tecnologias dentro de uma perspectiva humanista”. (1999, p.12).

Referências Bibliográficas

- Bolzan, Regina de Fátima F. A. (1998). O conhecimento tecnológico e o paradigma educacional. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, da Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado em janeiro 14, 2013 de <http://www.eps.ufsc.br/disserta98/regina/index.htm>.
- Brown, Allison. (1997). Designing for learning: What are the essential features of an effective online course? Australian Journal of Education Technology, 13(2), 115-126. Retirado em junho 10, 2013 de <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet13/brown.html>.
- Gardner, Howard 1993). Inteligências Múltiplas - A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Governo do Estado do Rio de Janeiro. Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia. (2001). Pedagogia dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Curso do Convênio UERJ / CEDERJ; Fundação CECIERJ (mimeo).
- Kenski, Vani Moreira. (2005). Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação a Distância. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1. Retirado em março 20, 2013 de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3099/2042...>
- Lévy, Pierre. (1993). O que é o virtual? São Paulo: Editora 34.

- Lévy, Pierre. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Moore, M. G. (1983). On a theory of independent study. In D. Seward, D. Keegan, and B. Holmberg, (eds.). *Distance Education: International Perspectives*. (pp. 68-94). London: Croom Helm.
- Nevado, Rosane A. (2006). Processos Interativos e a Construção de Conhecimento por Estudantes de Licenciatura em Contexto Telemático. In *Melhoria do Ensino e Capacitação Docente: Programa de Atividade de Aperfeiçoamento Pedagógico* (pp. 148-164). Ed Universidade / UFRGS.
- Nóvoa, António. (Org.) (1992). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, Eloiza S. G.; Ferreira, Aline C. R. & Dias, Alessandra C. S. (2004). Tutoria em Educação a Distância. Avaliação e compromisso com a qualidade. Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância – ABED. Salvador, Bahia. Retirado em setembro 18, 2012 de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/pdf/155-TC-D2.pdf>.
- Paloff, Rena M. & Pratt, Keith. (2002). *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço – Estratégias eficientes para salas de aula on-line*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, Philippe. Magne, B. C. (1999). *Construir: as competências desde a escola*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Peters, Otto. (2003). *A Educação a Distância em Transição: Tendências e Desafios*. Novo Hamburgo: Editora UNISINOS.
- Pinto, Anamelea de Campos. (2004). *A formação de professores para a modalidade de Educação a Distância: por uma criação e autorias coletivas*. Tese de Doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Retirado em fevereiro 02, 2013 de <http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87168/204120.pdf?sequence=1>.
- Santos, Henriette & Rezende, Flávia. *Formação de Orientadores para a Educação Continuada de Professores a Distância: Contribuições dos Recursos de Comunicação Síncrona e Assíncrona*. Retirado em fevereiro 25, 2013 de http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/664/2005/11/formacao_de_orientadores_para_a_educacao_continuada_de_professores_a_distancia_contribuicoes_dos_recursos_de_comunicacao_sincrona_e_assincrona_.
- Simon, I. (1995). A Pedagogia como uma tecnologia cultural. In Tomaz Tadeu da Silva (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação* (pp. 61-84). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Therrien, Jacques & Therrien, Angela T. S. (2000). Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber - fazer. *Tecnologia Educacional*. nº 150/151, 42-51.
- Tight, Malcom. (1991). *Higher education: a part-time perspective*. Buckingham: Open University Press.
- Villardi, Raquel & Oliveira, Eloiza S. G. (2005). *Tecnologia na Educação. Uma perspectiva sócio-interacionista*. Rio de Janeiro: Dunya.

Trabalho docente e transtorno de déficit de atenção (TDA/H)... ou ansiedade de informação? Dilemas no diagnóstico de nativos digitais

Eloiza da Silva Gomes de Oliveira, Caio Abitbol Carvalho, Danielle Vasconcellos, Joyce Sequeira, Monna Vasconcellos, Rafael Lima¹²⁸⁶

Resumo

No território dos estudos multidisciplinares as dificuldades de aprendizagem constituem-se em tema controvertido e exaustivamente abordado na literatura pertinente. Quando tentamos conceituá-las, no entanto, e principalmente ao desenvolvermos estratégias de diagnóstico e intervenção, nos deparamos com várias situações bastante controvertidas. Não podemos esquecer, ainda, questões bastante sensíveis: Como se sentem os alunos que aprendem diferentemente, em forma e ritmo, dos demais? Qual o impacto sobre os professores que se deparam com esses alunos? Quais as atitudes mais comuns das famílias de onde vêm esses alunos? De que forma a instituição escolar lida com essa situação? Quais as possibilidades que nós, profissionais da Educação temos de interferir nessa situação? Uma das dificuldades de aprendizagem mais conhecidas é o transtorno de déficit de atenção (TDA/H), de aparentemente fácil detecção, mas cujo diagnóstico se confunde com muitas outras manifestações comportamentais dos alunos. A partir do diagnóstico cabe ao professor tomar o cuidado de não rotular o aluno e assim acabar duvidando de suas possibilidades de aprendizagem, mas sim observar este aluno e auxiliar seu processo de aprendizagem, buscando alternativas motivadoras e dinâmicas para suas aulas, dando-lhe oportunidade de descobrir suas potencialidades. Atualmente grande parte desses estudantes são os chamados nativos digitais, crianças e jovens que encaram com facilidade as mudanças do mundo tecnológico e se adaptam a essa realidade com a mesma rapidez com que ela se transforma. A tecnologia digital é parte integrante da vida dessas pessoas desde o momento que nascem. Tendo como hipótese que alguns alunos caracterizados como nativos digitais sofrem na realidade de inadequação pedagógica das escolas às características de aprendizagem que apresentam, entrevistamos quarenta e cinco professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de diversas áreas do conhecimento, de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro sobre as características mais marcantes dos alunos que têm hoje em suas turmas; a forma como essas características afetam o trabalho desenvolvido pela escola e a opinião que tem sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas aulas que ministram. As entrevistas foram gravadas e transcritas, aplicando-se ao discurso dos professores um procedimento simples de análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa confirmaram o que pensávamos: os alunos de hoje são substancialmente diferentes daqueles de há pouco tempo. À medida que os professores, nas entrevistas, falavam das características dos adolescentes e jovens nativos digitais que hoje são os seus alunos, mais nos lembrávamos do Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e das características a ele atribuída. Os entrevistados também falaram dos impactos dessas mudanças na escola e na formação docente, com um início de percepção de que as escolas e eles mesmos não estão preparados para lidar com esse alunado. Devemos questionar: o aluno não consegue se concentrar na aula ou ele simplesmente não quer se concentrar? Esse questionamento é crucial para que se possa perceber se um aluno realmente é acometido

¹²⁸⁶ Propuesta de ponencia presentado al grupo temático No. 6. "Trabalho Docente e Relação Educativa"

pelo transtorno de TDAH ou é apenas um Nativo Digital inserido numa escola que não sabe como tratá-lo. A geração atual de alunos nativos digitais possui algumas características em comum com portadores de TDAH, mas isso não significa que todos esses alunos apresentem algum tipo de desordem. A escola precisa se preparar pedagogicamente para receber essa nova geração de alunos e para que futuros diagnósticos de TDAH sejam feitos de forma mais precisa e criteriosa.

Palavras chave: Tecnologias de informação e comunicação; trabalho docente; Transtorno de déficit de atenção; Nativos digitais.

Introdução: Dificuldades de aprendizagem, seus conceitos e questões fundamentais

No território de convergência de estudos entre várias ciências (Pedagogia, Psicologia, Medicina, entre outras) as dificuldades de aprendizagem constituem-se em tema controvertido e exaustivamente abordado na literatura pertinente. Quando tentamos conceituá-las, no entanto, e principalmente ao desenvolvermos estratégias de diagnóstico e intervenção, nos deparamos com várias situações bastante controvertidas.

Não podemos esquecer, ainda, questões sensíveis: Como se sentem os alunos que aprendem diferentemente, em forma e ritmo, dos demais? Qual o impacto sobre os professores que se deparam com esses alunos? Quais as atitudes mais comuns das famílias de onde vêm esses alunos? De que forma a instituição escolar lida com essa situação? Quais as possibilidades que nós, profissionais da Educação temos de interferir nessa situação?

Diante da grande quantidade de definições precisávamos escolher algumas que dessem conta desta introdução e nos permitissem avançar na elaboração do texto.

Em relação à polêmica entre causas físicas e ambientais na produção de dificuldades de aprendizagem ficamos com a posição de Scoz (1994, p. 22): "(...) os problemas de aprendizagem não são restringíveis nem a causas físicas ou psicológicas, nem a análises das conjunturas sociais. É preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos, percebidos dentro das articulações sociais. Tanto quanto a análise, as ações sobre os problemas de aprendizagem devem inserir-se num movimento mais amplo de luta pela transformação da sociedade".

Apreciamos a distinção conceitual feita por Fonseca (1999) entre Dificuldades de Aprendizagem (DA) e Incapacidades de Aprendizagem (IA). Segundo o autor a DA não engloba perturbações ou deficiências da inteligência ou da personalidade estando garantido todo o potencial de aprendizagem do indivíduo. *As incapacidades de aprendizagem, ao contrário, expressam uma desorganização funcional de atividades psíquicas e neurológicas:*

Outra polêmica na conceituação das Dificuldades de Aprendizagem vem do uso dos termos dificuldades, distúrbios ou transtornos. Para França (1996) os defensores da abordagem comportamental preferem o termo *distúrbio*, enquanto os construtivistas são adeptos do termo *dificuldade*.

Segundo ele, aparentemente a distinção feita entre os termos dificuldades e distúrbios de aprendizagem esteja baseada na concepção de que o termo "dificuldade" está mais relacionado à problemas de ordem

pedagógica ou sócio - cultural, ou seja, o problema não está centrado apenas no aluno, sendo que essa visão é mais freqüentemente utilizado em uma perspectiva preventiva.

O termo “distúrbio”, ao contrário, está mais vinculado ao aluno, pois sugere a existência de comprometimento neurológico em funções corticais específicas, sendo mais utilizado pela perspectiva clínica, medicalizante ou remediativa.

Ciasca e Rossini (2000) também destacam as características orgânicas e biológicas dos distúrbios. Para as autoras o termo “dificuldades” tem caráter mais amplo, incluindo “qualquer tipo de dificuldades apresentada durante o processo de aprender, em decorrência de fatores variados, que vão desde causas endógenas e exógenas”. (p. 13). O distúrbio envolve uma perturbação na aquisição, utilização ou n habilidade para a solução de problemas, envolvendo uma disfunção específica, geralmente neurológica ou neuropsicológica.

Quanto às causas das dificuldades de aprendizagem nos deparamos com mais polêmicas. São muitas as abordagens conflitantes, que vão da culpabilização da criança à responsabilização da escola e à transferência da mesma para o meio social em que o indivíduo vive.

Fernández (1991) considera as dificuldades de aprendizagem como sintomas no processo de aprendizagem, onde estão em jogo quatro níveis: o organismo, o corpo, a inteligência e o desejo. A dificuldade para aprender seria o resultado da anulação das capacidades e do bloqueio das possibilidades de aprender de um indivíduo, utilizando o termo *inteligência aprisionada*.

Para a autora a origem dessas dificuldades não se relaciona apenas à estrutura individual de quem aprende, mas também ao meio que o envolve. Destaca como causas das dificuldades de aprendizagem:

- a) Causas externas à estrutura familiar e individual - originariam problema de aprendizagem reativo, que afeta o aprender, mas não aprisiona a inteligência e, geralmente, surge de conflitos entre o aluno e a instituição.
- b) Causas internas à estrutura familiar e individual - originariam o problema considerado como sintoma e inibição, afetando a dinâmica de articulações necessárias entre organismo, corpo, inteligência e desejo, causando o desejo inconsciente de não conhecer, de não aprender.
- c) Modalidades de pensamento derivadas de uma estrutura psicótica que ocorrem em menor número de casos.
- d) Fatores de deficiência orgânica.

Stefanini e Cruz (2006) falam de três grandes grupos de causas das dificuldades de aprendizagem:

1º) Causas provenientes de fatores familiares – situações relativas à pobreza, abandono, separação, maus tratos, por exemplo.

2º) Causas provenientes de fatores da própria criança – problemas neurológicos, emocionais, defasagem do desenvolvimento cognitivo em relação à idade cronológica.

3º) Causas provenientes de fatores escolares – ligadas à prática pedagógica, às adaptações curriculares necessárias, ao sistema de avaliação do rendimento acadêmico, entre outras.

Sara Pain (1981) considera a dificuldade para aprender como um sintoma, que pode ter função tão positiva como a aprendizagem. Segundo a autora “(...) em função do caráter complexo na função educativa a

aprendizagem se dá simultaneamente como instância alienante e como possibilidade libertadora” (PAIN, 1981, p. 12).

Romero (1995) afirma que, apesar da proliferação de teorias e modelos explicativos com a pretensão de esclarecer as dificuldades aprendizagem, em geral essas costumam ser atribuídas a: variáveis pessoais, como a heterogeneidade ou a lesões cerebrais; variáveis ambientais, como ambientes familiares e educacionais inadequados; e combinação interativa de ambos os tipos.

Segundo o autor, é possível situar as diferentes teorias ou modelos de concepção das dificuldades de aprendizagem em um “contínuo pessoa - ambiente”, variando a ênfase na responsabilidade da pessoa ou do ambiente na causa da dificuldade.

Em um extremo estariam todas as explicações que se centram no aluno e que compartilham a concepção da pessoa como um ser ativo, considerando o organismo como a fonte de todos os atos. No outro, estariam situadas as correntes de cunho ambiental, que estão ligadas, em maior ou menor grau, a uma concepção mecanicista do desenvolvimento, considerando que a pessoa é controlada pelos estímulos do ambiente externo.

Preferimos concluir esta introdução destacando aspectos como a multifatorialidade das causas das DA e a necessidade de um diagnóstico longitudinal detalhado e minucioso, preferencialmente realizado por uma equipe multidisciplinar. Caberá a esta equipe, que envolve necessariamente o professor, realizar as intervenções necessárias para minorar os efeitos dessas dificuldades.

TDAH ou Nativos Digitais? Uma questão que se apresenta com intensidade

Antes de entrarmos na discussão proposta é importante um entendimento sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conhecido como TDAH. Trata-se de um problema neurológico, de causas genéticas, que geralmente aparece na infância e pode acompanhar o indivíduo por toda sua vida.

Alguns estudos apontam que portadores de TDAH possuem alterações na região frontal do cérebro, que é a região responsável pela inibição do comportamento, memória, autocontrole e pela capacidade de prestar atenção. A atividade do córtex pré-frontal destes indivíduos seria menor, por possuírem uma quantidade reduzida de neurotransmissores nesta área do cérebro.

Segundo Vinocur (2010) este transtorno é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade, agressividade e impulsividade. Estes problemas, quando associados aos prejuízos das funções executivas características ao TDAH, podem vir a causar problemas na vida do portador, transformando-a em um verdadeiro caos. Indivíduos com esse transtorno querem fazer tudo ao mesmo tempo e, por consequência, acabam iniciando muitas tarefas simultaneamente sem nunca terminar nenhuma, o que pode gerar fortes sentimentos de frustração e impotência.

O TDAH vem sendo estudado de forma detalhada desde o século passado. Em 1902 o pediatra George Still descreveu com detalhes a situação clínica do transtorno em várias crianças. Desde então este quadro foi recebendo várias modificações em sua nomenclatura: em 1960 foi denominada de Lesão Cerebral Mínima, na década de 70 se utilizaram muito os termos Síndrome Hiperkinética e Hiperatividade, e nos anos 80 recebeu o nome de Transtorno de Déficit de Atenção. Atualmente é uma das desordens mais pesquisadas tanto na área da psiquiatria quanto na medicina em geral. (MESQUITA, 2009)

Por seu diagnóstico ser maior nos indivíduos em idade escolar, o TDAH passa a ser tido como uma importante causa de fracasso escolar e de dificuldades de aprendizagem. É possível que professores identifiquem esse problema, levando-se em consideração que passam boa parte do dia em contato com a criança inserida em um grupo com outras de mesma faixa etária, porém é importante lembrar que os profissionais da área da educação não possuem a formação apropriada para esse diagnóstico, que deve ser feito por um médico, psicólogo ou psicopedagogo.

A partir do diagnóstico cabe ao professor tomar o cuidado de não rotular o aluno e assim acabar duvidando de suas possibilidades de aprendizagem, mas sim observar este aluno e auxiliar seu processo de aprendizagem, buscando alternativas motivadoras e dinâmicas para suas aulas, dando-lhe oportunidade de descobrir suas potencialidades.

Atualmente é muito comum vermos crianças e adolescentes sendo rotulados por professores e outros profissionais como portadores de TDAH, por apresentarem alguma agitação, nervosismo e inquietação. Muitas vezes estes “diagnósticos” são feitos de forma irresponsável, sem considerar que estes fatores podem advir de causas emocionais ou simplesmente pelo fato de se estar lidando com alunos pertencentes à geração de Nativos Digitais, que geralmente não consideram as aulas convencionais muito estimulantes.

Os Nativos Digitais e a Sala de Aula

Para entendermos melhor esta “nova” geração que é realidade em nossas vidas e em nossas escolas se faz importante conceituarmos este termo. A expressão “Nativos Digitais” foi criada por Marc Prensky, em 2001, e utilizada pela primeira vez em seu artigo “*Digital natives, Digital Imigrants*”, em que o autor retrata o perfil tecnológico de crianças e jovens ao redor do mundo.

Prensky (2001) considera como nativos digitais aqueles que, nascidos nos últimos 20 anos, chegam a um mundo completamente imerso pelas tecnologias de informação e comunicação. Os nativos digitais começam a ter contato com a internet, computadores e games desde muito cedo, enxergando estas tecnologias como naturais a eles. Já os que nasceram em épocas mais antigas, e que tiveram que se adaptar ao rápido avanço tecnológico dos últimos anos, são chamados de “Imigrantes Digitais” por Prensky.

Os Nativos Digitais encaram com facilidade as mudanças do mundo tecnológico e se adaptam a essa realidade com a mesma rapidez com que ela se transforma. A tecnologia digital é parte integrante da vida dessas pessoas desde o momento que nascem. Trocar mensagens via SMS pelo celular, jogar videogames, acessar redes sociais online, utilizar serviços da Web 2.0 e outras atividades ligadas ao mundo digital são naturais para estes jovens, que não conheceram um mundo onde estas atividades não existiam.

Nativos digitais dão muito valor ao compartilhamento de informações, que costuma ser feito através de *blogs* e *microblogs*, que podem ser acessados através de computadores pessoais ou dispositivos móveis. Eles também criam sistemas de reputação online, onde produtos, pessoas e serviços podem ser avaliados e todas as avaliações podem ser acessadas instantaneamente.

Estas características fazem com que eles aprendam de forma diferente da que seus pais aprendiam no passado. O meio digital convida seus usuários a explorá-lo, e é assim que os Nativos Digitais aprendem a utilizar suas ferramentas. Eles não lêem manuais, mas aprendem explorando, experimentando e

compartilhando. Eles não esperam que seus pais ou professores lhes passem as informações que querem, preferem ir atrás das informações no mundo online, pesquisando em sites e perguntando em fóruns.

São muito seletivos no que absorvem: no meio de tanta informação disponível, é necessário se concentrar naquilo que realmente é importante. Se algo parece ser pouco importante, é rapidamente descartado, não dando atenção para tal coisa.

Carniello, Rodrigues e Moraes (2010) destacam que talvez pelo fato de adotarem o mundo digital como parte integrante e dominante de sua vida cotidiana, os nativos digitais conseguem realizar várias tarefas ao mesmo tempo. Eles se divertem com jogos, se relacionam via programas de mensagens instantâneas (como MSN e GTalk), contam sobre sua vida em blogs e redes sociais, baixam músicas, filmam, divulgam e debatem suas opiniões sobre os mais variados assuntos e ainda realizam pesquisas que foram pedidas pela escola. Por este motivo são caracterizados pela capacidade de receber muitas informações ao mesmo tempo e em um ritmo alucinado. Suas linhas de pensamento e raciocínio podem ser comparadas ao conceito de hipertexto, visto que estes não são lineares e são conduzidos, aparentemente, por “cliques” aleatórios. É nesse ritmo de hipertexto, nessa velocidade digital, que os alunos dessa geração chegam à sala de aula e encontram com os professores, ainda imigrantes digitais, e com a escola que parece estar desconectada do mundo deles.

As diferenças entre Nativos e Imigrantes Digitais são mais profundas do que podem parecer à primeira vista. Prensky (2010) afirma que a forma que Nativos e Imigrantes digitais pensam e processam informações é diferente. Imigrantes costumam fazer uma coisa de cada vez, já os nativos fazem várias coisas ao mesmo tempo. “Os nativos estão acostumados a receber informações com muito mais rapidez do que aquela com que os Imigrantes sabem passá-las.” (Prensky, 2010, p. 60). Imigrantes se sentem confortáveis utilizando textos como forma de comunicação, enquanto os Nativos preferem imagens e conteúdos multimídia. Os Imigrantes preferem as coisas de forma linear, numa ordem fácil de ser percebida; já os Nativos são acostumados agir de uma forma não linear, quase aleatória.

É desta forma que este aluno Nativo Digital, acostumado a ser “bombardeado” por informações variadas vindas de todas as direções e que pode circular por elas como bem entender, se vê preso em uma sala de aula, lidando com um professor Imigrante Digital, onde o ensino se dá de forma linear, as disciplinas são isoladas entre si e as aulas se resumem, basicamente, em escutar o que o professor fala, em boa parte das vezes sem poder participar. Os professores Imigrantes, que vêm de uma era pré-digital, estão “se esforçando para ensinar uma população que fala uma língua completamente nova” (Prensky, 2010, p. 60).

Levando-se em consideração o perfil de aluno nativo digital que temos nas escolas, é de se esperar que ele se mostre desinteressado, desatento, inquieto e até mesmo apresente alguma dificuldade em sua aprendizagem, com características que são às vezes, como já foi dito, similares às de indivíduos diagnosticados com TDAH.

Este fato nos leva a um questionamento: será que todos os alunos com essas características apresentam Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, ou seria a sala de aula, na sua configuração linear e hierárquica, que se mostra desinteressante para o modelo de aluno que temos hoje? A desatenção dos alunos seria consequência de um transtorno neurológico ou simplesmente uma desadaptação da escola aos alunos que recebe?

O aluno Nativo Digital aprende de outra forma e isto deve ser levado em consideração na hora de preparar as aulas destinadas a eles. Carniello, Rodrigues e Moraes (2010) destacam, baseados em Prensky, que o professor que temos hoje em sala de aula utiliza apenas o texto como fonte de informação, deixando as imagens para segundo plano, enquanto os alunos sabem e preferem “ler” imagens a trabalhar com textos.

Quando o professor trabalha uma informação por vez, utilizando uma única mídia para tal, os jovens desta geração, que estão acostumados a receber diversas informações simultaneamente e de forma multimídia, ficam rapidamente entediados e perdem o interesse.

Prensky (2010) ainda alerta para o fato de que os estudantes não são os mesmos para os quais o nosso sistema educacional foi pensado. A forma como as disciplinas são organizadas e divididas, os métodos de avaliação utilizados, o espaço físico da escola e as práticas pedagógicas adotadas atualmente foram pensados para estudantes que viviam numa época em que não havia tanto acesso à informação como há atualmente e em que as tecnologias de informação e comunicação não eram tão poderosas e nem tão acessíveis como são hoje em dia.

A escuta de professores sobre os nativos digitais: procedimentos e resultados da pesquisa realizada

Entrevistamos quarenta e cinco professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de diversas áreas do conhecimento, de escolas públicas do Município do Rio de Janeiro.

Elaboramos três perguntas:

- Quais são as características mais marcantes dos alunos que você tem hoje em suas turmas?
- De que forma essas características afetam o trabalho desenvolvido pela escola?
- Qual sua opinião sobre a utilização das tecnologias de informação e comunicação nas aulas que ministra?

As entrevistas foram gravadas e transcritas, aplicando-se ao discurso dos professores um procedimento simples de análise de conteúdo.

Segundo Laurence Bardin (1977) a Análise de Conteúdo é composta por três etapas: a pré-análise, fase organizativa que pode envolver a leitura flutuante, a elaboração de hipóteses, de objetivos e de indicadores que fundamentem a interpretação; a exploração do material, em que ele é codificado a partir das unidades de registro; e o tratamento dos resultados e interpretação, que envolve a categorização (classificação dos elementos segundo suas semelhanças e diferenças, com posterior reagrupamento, em função de características comuns).

Seguimos essas três etapas, realizando algumas vezes a leitura flutuante de todo o material obtido e dele retirando o que consideramos unidades de registro: afirmativas completas incluindo sujeito, verbo e complementos (adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, por exemplo).

Finalizando, a terceira etapa incluiu o tratamento dos dados através do agrupamento por semelhanças e a ordenação por frequência.

Traremos aqui alguns resultados relativos às duas primeiras questões da entrevista: as características dos alunos atuais e o efeito dessas características sobre o trabalho desenvolvido na escola.

A tabela que se segue exemplifica algumas das unidades de registro obtidas em cada questão:

Tabela 1

Exemplos de unidades de registro obtidas na pesquisa

1ª questão – Os alunos de hoje...	Não adquirem conhecimento de uma única fonte.
	São mais irrequietos.
	Preferem aulas em que podem participar.
	Só se interessam pelo que possivelmente será útil para eles.
2ª questão – O que acontece na escola hoje...	Ela desenvolve pouca motivação por conta da metodologia.
	As tecnologias, as redes sociais e as mídias desviam os jovens dos estudos.
	Ela não consegue unir conteúdo e realidade.
	Falta de estrutura das escolas com relação à interatividade.

Obtivemos na 1ª questão 165 unidades de registro e na 2ª questão 142. Ao tentarmos agrupar os resultados por semelhança observamos nas duas questões ênfase positivas e negativas. Na primeira questão a tendência majoritária foi de destacar a falta de apoio das famílias e a excessiva dedicação dos alunos às redes sociais e aos jogos, além de características como agitação, dispersão e rebeldia, embora algumas respostas ressaltassem a valorização das características cognitivas dos alunos (rapidez de aprendizagem, respostas rápidas, interesses variados).

Na segunda questão a maior ênfase recaiu na indicação da falta de condições das escolas para atender esses alunos, na necessidade de uma formação mais elaborada para os professores e da urgência do desenvolvimento de novas metodologias (uma “nova didática”, como chamaram alguns professores).

Tabela 2

Algumas unidades de registro obtidas na 1ª questão (“Os alunos de hoje...”)

Positivas	
Cognitivas e comportamentais	Aprendem com tudo que vêem e vivem.
	Absorvem o conhecimento com rapidez.
	Não adquirem conhecimento de uma única fonte.

	Confrontam teoria e fatos do dia-a-dia.
	Tem um grande advento tecnológico a seu favor.
	O tempo que a geração anterior levava pesquisando, o aluno de hoje descobre em segundos.
Acadêmicas	Exigem ensino dinâmico.
	Precisam de aulas dinâmicas e interativas.
	Visualizam a finalidade prática do ensino.
	Preferem aulas em que podem participar.
	Têm necessidade de dinamismo e incentivo.
	Se reconhecem no que fazem.
Negativas	
	Hoje eles tem voz, tecnologias, mas perdem em dedicação, conhecimento e aproveitamento
	Os jovens tem sua linguagem própria e isto interfere negativamente na aprendizagem.
	Dificuldade em desenvolver seus próprios pensamentos.
	São mais inquietos.
	Só se interessam pelo que possivelmente será útil para eles.
	Não conseguem se concentrar, participar das aulas.
	Comportamento inadequado e falta de concentração.
	O esforço do professor para ter atenção dos alunos é bem maior e é inversamente proporcional à dedicação dos alunos.

Gráfico 1

Distribuição das respostas à primeira questão em relação às categorias da 1ª questão

(n = 165)

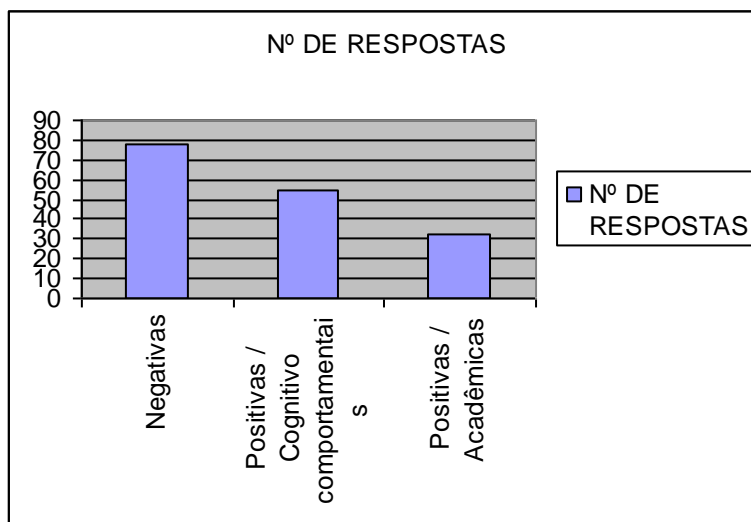


Tabela 3

Algumas unidades de registro obtidas na 2ª questão (“O que acontece na escola hoje...”)

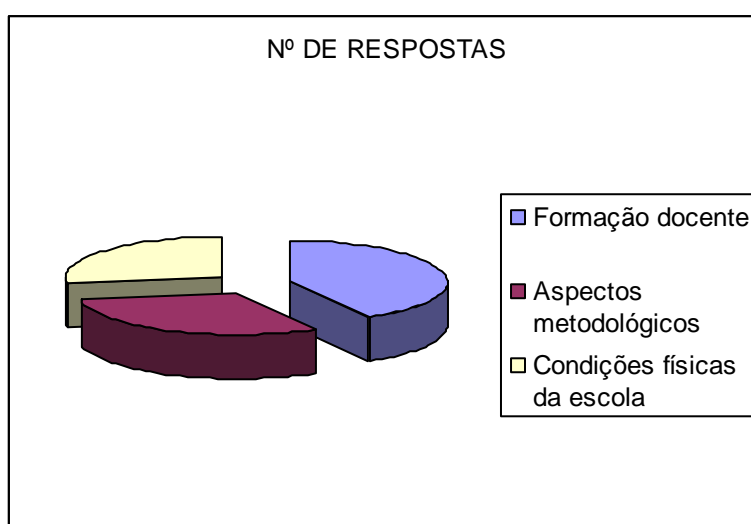
Positivas	
Condições físicas das escolas	Tem falta de estrutura com relação à interatividade.
	Faltam os meios de comunicação e os instrumentos utilizados para facilitar a aprendizagem hoje em dia.
	As escolas são pobres em tecnologia.
	Os governos precisam aparelhar melhor as escolas para atender aos interesses desses alunos.
Condições da formação docente	Precisa atender à mudança da relação professor/aluno.
	O professor não está preparado para lidar com a falta de apoio dos pais e familiares e com o contexto social desfavorecido.
	Aprender está ligado diretamente à forma de ensinar, os métodos, a técnica, a didática desta profissão foi mudando de acordo com o tempo e os cursos de formação não perceberam.
	O professor não está preparado para despertar a motivação, ela não acontece e esse aluno se desinteressa e aí encontra as maiores dificuldades.
Condições metodológicas	Oferece aulas monótonas

	Projeto pedagógico pouco estimulante, não inclui as novas tecnologias.
	Não consegue unir conteúdo e realidade.
	Mudou a forma de transmissão do conteúdo.
	Os modelos convencionais de ensino oferecidos pela escola não despertam interesse a essa geração.

Gráfico 2

Distribuição das respostas à primeira questão em relação às categorias da 2ª questão

(n = 142)



Considerações finais

Os resultados da pesquisa confirmam o que pensávamos: os alunos de hoje são substancialmente diferentes daqueles de há pouco tempo. À medida que os professores, nas entrevistas, falavam das características dos adolescentes e jovens nativos digitais que hoje são os seus alunos, mais nos lembrávamos do que estudamos sobre o Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e nas características a ele atribuídas, de que falamos no início desse artigo.

Então, como lidar com essa mudança? Toschi (2010) sugere que seja substituído o triângulo pedagógico onde o professor é o único a mediar a relação “aluno x saber”, por uma espiral pedagógica, complexa, múltipla e descentralizada. Ou seja, onde o aluno tenha a possibilidade de se relacionar diretamente com o saber, com o professor e com o saber e o professor ao mesmo tempo; onde esse aluno tenha a liberdade de construir o próprio conhecimento. Esta mudança se baseia no caminho citado por Prensky (2010), que diz que o conhecimento deveria ser conduzido por uma nova dimensão onde a produção e a disseminação são velozes e democráticas, de forma que seja facilitado o acesso às informações.

A atual incompatibilidade entre a escola e a geração de alunos Nativos Digitais poderia explicar um pouco os altos níveis de fracasso escolar que vemos atualmente. É necessário que a escola, os pais e os

educadores compreendam de forma mais profunda a realidade atual de nossos jovens, para que possam responder às demandas dessa nova realidade de forma mais eficaz, criando uma ênfase especial nos processos de comunicação estabelecidos entre professor e alunos. Conforme Tõnus (2008): “Ao pensarmos no processo de educação, inevitavelmente, entra em jogo a comunicação, não somente porque vivemos em uma sociedade midiática, mas porque a educação depende da comunicação para se concretizar. Da comunicação, ainda, é possível extrair recursos para a educação, bem como para a formação própria do docente. Com o avanço cada vez mais rápido das tecnologias da informação e comunicação (TIC), o docente precisa aprender a lidar com elas, tanto para seu aprimoramento, como no caso de cursos e conferências, entre outras atividades, quanto para empregá-las como ferramentas educativas, a partir da reflexão dos meios e de seus conteúdos”. (TÕNUS, 2008, p. 229).

Não se pode jogar toda a responsabilidade do fracasso escolar nas costas do aluno ou em possíveis transtornos que possam acometê-lo. Atualmente muitos jovens são rotulados como portadores de TDAH sem que tenham sido feitos os detalhados exames para se chegar a tal diagnóstico, e isso pode acontecer pelo fato da escola não saber lidar com os alunos Nativos Digitais. O educador pode acreditar que o aluno não consiga se concentrar na aula, mas pode ser que ele esteja “escolhendo” não prestar atenção, pelo fato dela estar sendo ministrada de uma forma desinteressante para ele.

O TDAH é um transtorno sério, ligado a mudanças na estrutura cerebral do jovem e que faz com que ele tenha dificuldades em se concentrar em qualquer coisa. Como podemos considerar que um jovem que passa várias horas seguidas concentrado em um videogame ou navegando em uma mesma rede social tem algum tipo de transtorno de atenção?

Será que própria rigidez de focar a atenção em um mesmo objeto por tanto tempo não será uma característica própria da idade? Devemos questionar: o aluno não consegue se concentrar na aula ou ele simplesmente não quer se concentrar? Esse questionamento é crucial para que se possa perceber se um aluno realmente é acometido pelo transtorno de TDAH ou é apenas um Nativo Digital inserido numa escola que não sabe como tratá-lo.

A geração atual de alunos nativos digitais possui algumas características em comum com portadores de TDAH, mas isso não significa que todos esses alunos apresentem algum tipo de desordem. A escola precisa se preparar pedagogicamente para receber essa nova geração de alunos e para que futuros diagnósticos de TDAH sejam feitos de forma mais precisa e criteriosa.

A preparação da escola para receber estes alunos deve começar pela preparação do professor para entendê-los melhor e também para compreender o mundo tecnológico em que estão inseridos, para que possa usar a tecnologia a seu favor em sala, de forma que consiga manter o aluno interessado no que está sendo ensinado. Se o professor tem em sala um aluno que se interessa por tecnologias, se apropriando das mesmas esse professor conseguirá a atenção do aluno.

Palfrey e Gasser (2011) falam da Geração Y, formada pelos nativos digitais, ou seja, sujeitos que nasceram no início dos anos 1990 quando as novas tecnologias entraram nas sociedades com muita intensidade. Essa geração vem crescendo com grande acesso a tecnologias, como plataforma de jogos eletrônicos, computadores e telefones celulares multifuncionais. Ela fotografa objetos e pessoas, calcula valores, agenda números, nomes e compromissos, capta música da Internet, grava voz, vídeos e arquivos de texto, cria identidades diferentes, modera comunidades virtuais, participa de diversas redes sociais

simultaneamente, entre outras ações tornadas possíveis com a chegada das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para justificar a importância do professor lecionar “na linguagem do aluno”, retornamos à analogia da linguagem e do idioma, usada por Prensky. O professor ministrando aulas de forma tradicional para alunos nativos é como se fossem pertencentes a sociedades diferentes com idiomas completamente diferentes, logo o interesse dos estudantes acaba, visto que não entendem o que o professor está tentando passar nem os objetivos que ele deseja alcançar.

Veen e Vrakking (2006) destacam que para entender como se dá o processo de aprendizagem dos alunos nativos digitais, chamados por eles de *Homo Zappiens*, é preciso compreender o emaranhado que é a comunicação entre esses grupos: os professores imigrantes, como já foi falado anteriormente, preferem a sistematização linear da sala de aula e tentam passar essa metodologia a seus alunos; estes preferem aprender a partir da aparente aleatoriedade dos hipertextos e da interatividade dos jogos, que em boa parte das vezes são vistos pelos imigrantes digitais como uma prática a ser condenada.

De fato, estamos tratando de grupos bem diferentes forçados a interagir na sala de aula, então o que fazer? Prensky (2010) nos aponta uma direção para a solução deste problema: a imersão do professor no mundo do aluno. “Não importa quanto os Imigrantes desejem, os Nativos Digitais não voltarão atrás. Em primeiro lugar, não funcionaria: seus cérebros provavelmente já possuem padrões diferentes dos nossos. Em segundo lugar seria um insulto a tudo que sabemos sobre migração cultural. (...) Adultos Imigrantes inteligentes aceitam a idéia de que não sabem tanto a respeito deste novo mundo e aproveitam a ajuda de seus filhos para aprender e integrar-ser. Imigrantes não tão inteligentes (...) passam a maior parte de seu tempo lamentando o quanto as coisas eram boas no ‘velho mundo’.” (PRENSKY, 2010. p. 60).

Fica evidente a importância do professor se adaptar a essas mudanças tecnológicas, de forma que possa trazer a tecnologia e, como consequência, a atenção do aluno para suas aulas, tornando-as dinâmicas, interativas e atraentes a essa nova geração em sala de aula.

No que tange à inserção da tecnologia em sala de aula, Villardi e Oliveira (2005) consideram os meios virtuais como múltiplas mediações para as aulas e destacam que a inserção desses modos de interação entre o professor e o aluno promove o aumento da autonomia deste, assim como torna mais prazeroso e dinâmico o processo de aprendizagem.

Segundo as autoras, recursos tecnológicos influenciam de quatro formas positivas a construção das estruturas cognitivas dos alunos: “Criando novos ‘objetos’ ou situações-problema desafiadoras e instigantes da motivação (...); provocando desequilíbrios e as correspondentes ações reestruturantes, por parte da criança, facilitando assimilações (ampliações dos esquemas mentais existentes), por meio da disponibilização, ao aprendiz, do rol de esquemas já existentes em seu aparato mental (...); criando resistências à assimilação (dificuldades e desafios), em grau suficiente para não provocar a existência pela perda da motivação, mas forçando a ocorrência de acomodações (criação de esquemas mentais novos); ampliando o espectro de possibilidades de novos esquemas mentais (...), provocando aprendizagens criativas e originais”. (VILLARDI e OLIVEIRA, 2005. p.14).

Estas possibilidades propiciam o desenvolvimento da metacognição dos alunos, eles adquirem conhecimentos a partir de suas práticas, ganham controle dos mesmos e a experiência adquirida os ajudará na resolução de outras questões e na aquisição de novos conhecimentos.

Fica evidente a necessidade e a importância do uso da tecnologia em sala, não somente para aulas dinâmicas e interativas, mas para que o aluno tenha a possibilidade de criar suas próprias experiências com as disciplinas escolares a partir de um conhecimento – a tecnologia - que já domina por ser nativo digital. Para tal, as aulas precisam deixar de ser apenas transmissão de conhecimento e o professor deve que entender que seu papel não é o de único provedor do conhecimento, mas sim um mediador entre o aluno e as experiências construtoras de aprendizagens significativas e dinâmicas.

Referências Bibliográficas

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Carniello, Luciana B. C.; Rodrigues, Bárbara M. A. G.; Moraes, Moema G. (2010). A relação entre nativos digitais, jogos eletrônicos e aprendizagem. Anais do 3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação, Pernambuco, Brasil. Retirado em abril 16, 2011 de <http://www.ufpe.br/nehte/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Luciana-Barbosa-Carniello&Barbara-Alcantara-Gratao&Moema-Gomes-Moraes.pdf>.

Ciasca, s. m.; Rossini, s. d. r. (2000). Distúrbio de Aprendizagem: mudanças ou não? Correlação de dados de uma década de atendimento. *Temas de Desenvolvimento*. 8 (48), 11-16.

Fernandéz. A. (1991). *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e da família*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar: Abordagem psicopedagógica às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

França, C. (1996). Um novato na Psicopedagogia. In: F. Sisto et al. *Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mesquita, Raquel Cabral de (2009). *A implicação do educador diante do TDAH: Repetição do discurso médico ou construção educacional?* Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Retirado em junho 7, 2011 de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/VCSA-826PZP/1/1000000758.pdf>.

Pain, S. (1981). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Palfrey, John & Gasser, Urs (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed.

Prensky, Marc (2001). *Digital Natives, Digital Immigrants*. MCB University Press. Retirado em abril 16, 2011 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

Prensky, Marc (2010). *Não me atrapalhe, mãe. Eu estou aprendendo!* São Paulo: Phorte.

Romero, J. F. (1995). Os atrasos maturativos e as dificuldades de aprendizagem. In: C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi. *Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar*, v. 3. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Stefanini, M. C. B. & Cruz, S. A. B. (2006). Dificuldades de Aprendizagem e suas causas: o olhar do Professor de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. Educação. Ano XXIX, n 1(58), 85-105. Retirado em abril 28, 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84805805>.
- Scoz, Beatriz (1994). Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Toschi, Mirza Seabra (org.) (2010). Leitura na tela, da mesmice a inovação. Goiânia: Editora da PUC-GO.
- Tônus M. (2008). Interação do Processo de Aprendizagem em Comunicação Social. In: A. Primo (Org.). Comunicação e Interações. Livro da COMPÓS. Porto Alegre: Sulina.
- Veen, Win 7 Vrakking, Ben @009). Homo Zappiens: Educando na era digital. Porto Alegre: Artmed.
- Villard, R. M. & Oliveira, E. S. G. (2005). Tecnologia na Educação: Uma perspectiva sócio-interacionista. Rio de Janeiro: Dunya.
- Vinocur, Evelyn (2010). Os conflitos que o TDAH gera em diferentes idades. TDAH em foco. Revista online, Rio de Janeiro. Retirado em abril 15, 2013 de http://www.tdahemfoco.com.br/artigos/tdah_idades.html.

Tema 6
Trabalho Docente, Currículo e Avaliação

Tomás Sánchez Amaya¹²⁸⁸

Resumen

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

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

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

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

¹²⁸⁷ Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE; Post-doctor en Narrativa y Ciencia por la Universidad Santo Tomás, en convenio con la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Docente de Planta Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de Ciencias y Educación (Coordinador Proyecto Académico de Investigación y Extensión de Pedagogía-PAIEP), Bogotá-Colombia. E-mail: tas@etb.net.co; tosam64@msn.com; tosamay@gmail.com, Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Bogotá (Colombia)

¹²⁸⁸ Del corpus legislativo nacional se toman las normas referidas a: la educación básica (Ley 115 de 1994); la ley educación superior (Ley 30 de 1992); los más recientes estatutos docentes para profesores de Educación Básica Superior (Decreto 1278 de 2002 y Decreto 1279 de 2002, respectivamente); y, los estatutos académicos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Bogotá, para la Educación Superior.

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

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

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

Este ejercicio se ocupa de la descripción y el análisis de diversas formas o modalidades de evaluación que son puestas en funcionamiento sobre el trabajo docente y que funcionan como dispositivos de control; para ello se acude, al análisis de una masa documental constituida por diversas normas nacionales (leyes y decretos sobre educación básica y superior) y reglamentaciones de una Institución de Educación superior en Colombia¹²⁸⁹.

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

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

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

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

¹²⁸⁹ Otros objetivos específicos de la evaluación docente son: “a. Estimular el compromiso del educador con su desarrollo profesional, su rendimiento y la capacitación continua, en búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación. b. Conocer los méritos de los docentes y directivos docentes y comprobar la calidad de su actuación frente al estudiantado y a la comunidad, en lo atinente al desempeño de sus funciones. c. Medir la actualización pedagógica y los conocimientos específicos, con el fin de detectar necesidades de capacitación y recomendar métodos que mejoren el rendimiento en su desempeño. d. Estimular el buen desempeño en el ejercicio de la función docente mediante el reconocimiento de estímulos o incentivos. e. Establecer sobre bases objetivas cuáles docentes y directivos docentes deben permanecer en el mismo grado y nivel salarial o ser ascendidos, reubicados en el nivel salarial siguiente, o separados del servicio, por no alcanzar los niveles mínimos de calidad exigidos para el desempeño de las funciones a su cargo” (Art. 28).

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

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

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

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

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

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

La evaluación del periodo de prueba funciona como mecanismo punitivo y de exclusión, por cuanto, “Quienes no superen el período de prueba serán separados del servicio”, con la posibilidad de presentarse de nuevo a concurso en otra convocatoria (Parágrafo 2). Otra evidencia de que la evaluación opera como

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

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

El Decreto en referencia especifica lo relativo a la evaluación docente señalando (Art. 26) que: “El ejercicio de la carrera docente estará ligado a la evaluación permanente”; en consecuencia, “Los profesionales de la educación son personalmente responsables de su desempeño en la labor correspondiente, y en tal virtud deberán someterse a los procesos de evaluación de su labor”. El objeto de la evaluación es determinar los niveles de “idoneidad, calidad y eficiencia que justifican la permanencia en el cargo, los ascensos en el Escalafón y las reubicaciones en los niveles salariales dentro del mismo grado”¹²⁹⁰.

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

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

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

¹²⁹⁰ La evaluación de los directivos docentes, además de las funciones inherentes a su cargo, debe contemplar: “su liderazgo; eficiencia; organización del trabajo; resultados de la institución educativa, medida de acuerdo con los índices de retención y promoción de los alumnos y con los resultados de la evaluación externa de competencias básicas de los estudiantes, que se realizará cada tres (3) años” (Parágrafo único, Art. 34).

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

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

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

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

dominio de estrategias y habilidades pedagógicas y de evaluación; manejo de la didáctica propia del área o nivel educativo de desempeño; habilidades en resolución de problemas; nivel de conocimiento y habilidades relacionadas con el plan de estudios de la institución; actitudes generales hacia los alumnos; manejo de las relaciones del grupo; trato y manejo de la disciplina de los alumnos; sentido de compromiso institucional; preocupación permanente por el mejoramiento de la calidad de la educación; logro de resultados¹²⁹¹.

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

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

La información emergente de la evaluación es utilizada para la toma de decisiones, es decir que la evaluación arroja resultados y tiene consecuencias. De la evaluación de desempeño se deriva que “El docente que obtenga una calificación inferior al sesenta por ciento (60%), la cual se considera no

¹²⁹¹ Los períodos de estabilidad pueden ser renovados si en la evaluación se logra el rango de aceptable; o no ser renovados, caso en el cual el docente es excluido: “Si al cabo del período de prueba la evaluación promedio acumulada del docente durante dicho período, no alcanza el rango de aceptable, el Rector produce la resolución motivada de retiro del servicio activo” (Art. 37).

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

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

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

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

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

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

La normativa contempla un concepto denominado estabilidad, esto es, el derecho del docente a permanecer en el cargo y en la categoría “siempre y cuando no haya llegado a la edad de retiro forzoso, observe buena conducta y obtenga una evaluación aceptable de su desempeño” (Art. 34). Los periodos de estabilidad son de tres (3), cuatro (4), cinco (5) y seis (6) años respectivamente según las categorías señaladas¹²⁹². Todo profesor que gana concurso en la institución ingresa en período de prueba, de un (1) año, a cuyo término “previa evaluación global en la que obtenga como mínimo el rango de aceptable, se inscribe al docente en el escalafón” (Art. 36).

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

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

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

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

Los objetivos de la evaluación de docentes se orientan hacia “el mejoramiento académico de la Universidad y el desarrollo profesional de los docentes”; en consecuencia, sus resultados “deben servir de base para la formulación de políticas, planes y programas de desarrollo académico y de capacitación del docente, así

¹²⁹² Cada Facultad integra un Comité de Evaluación que debe sesionar permanentemente, cuyas funciones se ordenan a “colaborar con la Decanatura y la Coordinación de los Proyectos Curriculares en la evaluación de los profesores adscritos a la Facultad” y a hacer extensivas la de la Universidad en la Unidad Académicas específica (Art. 59). “Durante los dos (2) meses siguientes a la evaluación, los Comités de Evaluación Docente de la Facultad, analizan las evaluaciones, interpretan los resultados y los presentan junto con las recomendaciones al Consejo de Facultad y éste, a su vez, al Consejo Académico” (Parágrafo Segundo, Art. 56).

como para la inscripción, ascenso y retiro del escalafón y para la renovación de los periodos de estabilidad” (Art. 55). Los procesos de evaluación (heteroevaluación por los estudiantes, coevaluación por los superiores y/o jefes inmediatos y, autoevaluación), concurren cada semestre “después de finalizada la octava semana de clases”; y son responsabilidad del Consejo de Facultad (Art. 55).

Además del Comité de Personal Docente y de Asignación de Puntaje, la Universidad cuenta con un Comité de Evaluación¹²⁹³ cuyas funciones, en materia de valoración, son las siguientes (Art. 58):

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

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

- Categorías: práctica docente, actitudes frente a la actividad docente, compromisos institucionales, conocimientos, investigación y extensión, capacitación y publicaciones;
- Protagonistas: alumnos, docentes y consejos curriculares;
- Unidades de análisis: preparación de actividades, dirección de la actividad de los alumnos en clase, evaluación de las asignaturas que orienta, motivación hacia el conocimiento, relaciones interpersonales, cumplimiento de las actividades docentes, conocimientos sobre las asignaturas que se enseñan, conocimientos pedagógicos o didácticos de las asignaturas, formulación y desarrollo de proyectos de investigación y/o extensión, creación de escuelas de pensamiento, conformación de grupos de investigación, relación docencia-investigación, impacto de proyectos de investigación y/o extensión, cumplimiento de funciones académico administrativas, relaciones interpersonales, desarrollo de actividades de publicación y capacitación;
- Indicadores: preguntas que se realicen a los protagonistas de la evaluación docente...;
- Escala de calificación: cualitativa y cuantitativa (...).Excelente (5), Bien (4) Aceptable (3), Regular (2), Deficiente (1), Siempre (5), Frecuentemente (4), Ocasionalmente (3), Rara Vez (2), Nunca (1), Lo realiza (5) Lo Realiza Parcialmente (3). No lo Realiza (1);

¹²⁹³ Como su nombre lo indica, el concurso (sus etapas, procedimientos y acciones) implica un conjunto mayúsculo de prácticas evaluativas: objeto, definición, verificación de la existencia de las vacantes, determinación de los perfiles, publicación de las convocatorias, registro de documentos, determinación de las modalidades de concursos, declaración de cumplimiento de los perfiles o de concursos desiertos, selección de jurados (idoneidad, funciones, inhabilidades), factores de evaluación de los concursos (competencias profesionales y comunicativas –valoración de las pruebas oral y escrita–, hoja de vida –experiencia, títulos, investigación o creación artística, publicaciones, segunda lengua–, desempeños académicos para jóvenes talentos), publicación de resultados de las pruebas, procedimientos para el desarrollo de los concursos, publicación de resultados finales, atención a vías gubernativas, nombramiento, evaluación –periodo de prueba–.

- Criterios de ponderación: Consejo del Proyecto (30%) de la evaluación final; La evaluación de los estudiantes (50%) de la evaluación final; La autoevaluación del profesor (20%) de la evaluación final;
- Criterios de evaluación enmarcados en un espíritu constructivo, orientado al desarrollo profesional y pedagógico del docente: a) Solvencia académica. b) Metodología de trabajo. c) Cumplimiento de su gestión universitaria;
- Participantes: Estudiantes, a través de encuestas institucionales normalizadas, realizadas una vez por semestre;
- Cuantificación: expresada en puntos, resultante de la ponderación según los resultados obtenidos, así: excelencia académica, satisfactoria, bien, aceptable, deficiente. (Art. 61-64).

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

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

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

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

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

Adicional al reconocimiento de la excelencia académica, los procedimientos evaluativos arrojan información conducente al establecimiento de diversas distinciones académicas: Docente investigador, Docente emérito, Docente honorario, Maestro universitario (Art. 75-79), según el tiempo de permanencia, de servicio en la institución y de aportes al conocimiento. El procedimiento a través del cual se conceden estos estímulos, constituye, a todas luces una práctica evaluativa, toda vez que “El Consejo Superior Universitario, a propuesta del rector y previo concepto favorable del Consejo Académico, otorga las distinciones”; que son

entregadas en sesiones especiales. Como la titulación, la ceremonia de reconocimiento y la entrega de los diplomas, constituyen las más elevadas formas de valoración. Evaluación como exaltación y reconocimiento de méritos y labor cumplida.

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

Otra normativa que devela un significativo conjunto de prácticas evaluativas (vigilancia, agenciamiento, gestión, control) que se operan sobre el ejercicio docente, o sobre las condiciones para su posibilidad, lo constituye los rigurosos procedimientos que se prescriben en el “Reglamento de Concurso Público de Méritos para la provisión de cargos en la Planta de Personal Docente” (Acuerdo 005 de 2007)¹²⁹⁴. Esta norma refiere lo relativo a la evaluación desde el ingreso a la Universidad hasta la determinación de los criterios para retiro: “renuncia de un docente de carrera. La declaración de insubsistencia, destitución, invalidez absoluta, nulidad del nombramiento, orden judicial o muerte de un docente de carrera” (Artículo 3).

A modo de conclusión

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

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

Al docente y/o al directivo docente se le evalúa todo y por todo (lo que hace y lo que deja de hacer); en todo lugar (dentro y fuera de la escuela); en todo tiempo (permanente, continuamente); de múltiples maneras (a través de diferentes formatos e instrumentos); es evaluado por todos (jefes, directivos, administrativos, colegas, estudiantes, padres de familia, autoridades educativas...). En todas esas instancias, en fin, la evaluación opera como mecanismo de control, incluso como dispositivo de producción no solo de sujetos, sino también de objetos, de instituciones, de programas de procesos. La evaluación se ha convertido en el moderno emperador de la sociedad de control.

¹²⁹⁴ Universidade Federal de São Carlos - São Paulo - Brasil

Referencias

- Congreso de Colombia. (2002, junio 19). Decreto 1279. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Recuperado el 21 de junio de 2013, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia. (2002, junio 19). Decreto 1278. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Recuperado el 21 de junio de 2013, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Congreso de Colombia.** (1992, diciembre 28). Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá: Diario Oficial No. 40.700. (29 de diciembre de 1992).
- Congreso de Colombia. (1994, febrero 8). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial Número 41.214. (8 de febrero de 1994, febrero 8). Recuperado el 12 de junio de 2013, de: http://www.secretariassenado.gov.co/leyes/L0115_94.HTM
- Ospina, Héctor.; Murcia, Napoleón.; Ramírez, Camilo.; Gallardo, Blanca.; Sánchez, Tomás.; Arias, Francisco. y Otros. (2012). Regiones investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia. Manizales: Universidad de Manizales-CINDE.
- Sánchez, Tomás. (2008). Aproximación a un estudio genealógico de la evaluación educativa en Colombia, segunda mitad del siglo XX. Tesis de Doctorado. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud: Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2002, noviembre 15). Acuerdo 011. Por el cual se expide el Estatuto del Docente de carrera de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 12 de junio de 2013, de: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2007, octubre 3). Acuerdo 05. Por el cual se expide el Reglamento de Concurso Público de Méritos para la Provisión de Cargos en la Planta de Personal Docente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperado el 12 de junio de 2013, de: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_2002-011.pdf

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

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira, Renata Prenstetter Gama, Cármen Lúcia Brancaglion Passos¹²⁹⁵

Resumo

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

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

¹²⁹⁵ carolnadaf@hotmail.com, UNESA/BRASIL

Introdução

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

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

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

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

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

Narrativas em grupo colaborativo: formação de professores e pesquisa

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

As narrativas de professores envolvem elementos como personagens, enredo, espaço, tempo e, principalmente, a configuração de um conflito relacionado a mudanças na situação. É a resposta a esse conflito que leva ao desfecho do enredo. Essa estrutura da narrativa advém em grande parte da tradição, mas como acrescenta Bruner (1997, p. 47-48) é razoável supor que há uma "aptidão" humana para a narrativa capaz de conservar e elaborar tal tradição: "... eu me refiro a uma aptidão ou predisposição para organizar a experiência em uma forma narrativa, em estruturas de enredo e assim por diante." Bruner nos

adverte sobre a importância das narrativas para a própria existência humana para lhe conferir ordem e significado.

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

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

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

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

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

Assim, as narrativas são construídas a partir “paradoxalmente, da dialética entre o vivido – passado e as prospecções de futuro” (SOUZA e ABRAHÃO, 2006, p142). Nos relatos de docentes, as descrições de situações inesperadas obrigam à reflexão e/ou ação e estas aparecem, por exemplo, sob a forma de comentários sobre a importância de determinado aspecto metodológico ou conceitual, considerações sobre dificuldades enfrentadas ou mudanças no planejamento pedagógico durante a ação, suas causas e justificativas ou, ainda, considerações posteriores à ação sobre as mudanças que deveriam ter sido

implementadas e que o serão em novas oportunidades. Dessa forma, “potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente, em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e auto-transformação do sujeito em formação” (SOUZA e ABRAHÃO, 2006)

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

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

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

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

O registro escrito focaliza-se na experiência vivida, visando criar um distanciamento face à acção e que, sujeito ao olhar e perspectiva de outro, promove a (re)construção do pensamento do professor ao provocar um “efeito de espelho”. Assim o professor pode ver-se e rever-se na sua prática educativa, compreender(-se) melhor e à sua profissão, analisar aspectos da cultura e identidade profissionais, tendo em vista a reconstrução das suas perspectivas e atitudes, mas também compreender as filosofias e valores subjacentes às escolhas que faz e seu impacto na vida de outros e nos contextos de acção.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metodologia

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

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

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

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

O grupo foi constituído por vinte e três participantes, sendo três participantes professoras do ensino público da rede estadual paulista, sete professoras e um professor da rede municipal da cidade de São Carlos. Além desses professores, participaram cinco alunas e um aluno do curso de Pedagogia, uma mestranda, uma doutoranda e quatro professoras pesquisadoras. Neste estudo, os participantes são identificados por nomes fictícios.

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

A dinâmica estabelecida no curso de extensão foi cenário para produção, socialização e discussão de narrativas sobre a trajetória escolar e profissional na qual se procurou problematizar a relação do professor e do estudante com a Matemática. A temática foi escolhida tendo em vista outros trabalhos que indicam que

a matemática é uma das áreas do conhecimento em que mais os alunos apresentam dificuldades no seu processo de escolarização (PASSOS, OLIVEIRA e GAMA, 2009).

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

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

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

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

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

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

Um dos objetivos do trabalho está relacionado a compreender o processo reflexivo coletivo deflagrado no grupo do curso de extensão pela leitura das narrativas, questões e comentários que se seguiram nos encontros. As discussões serviram como fonte de dados para a compreensão de raciocínios argumentativos, momentos de tomada de decisão, flexibilização, negociação, dentre outros. Consideramos que esses momentos puderam auxiliar os participantes no redimensionamento de seu conhecimento de si, das influências e referências e de seu desenvolvimento profissional.

Histórias partilhadas

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

Após a leitura de sua narrativa, Sandra diz:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O dilema colocado pela professora na sua narrativa: dificuldade em avaliar se está realizando um bom ensino, encontra ressonância em duas colegas que verbalizam o mesmo dilema. Isso parece encorajar Adriana a retomar o diálogo, explorando a sua dificuldade em trabalhar o conteúdo matemático, especialmente porque não gosta. Ela se dá conta de que o gostar/não gostar tem implicado em fugir de uma tarefa sempre que possível. Sempre que se mostra a oportunidade de realizar uma tarefa mais prazerosa, no caso dela a avaliação do nível de aquisição da língua escrita da criança com base na teoria construtivista, ela foge de uma atividade envolvendo a matemática.

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações Finais

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

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

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

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

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

Referências

- BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com a história de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, jan./jun. 2002.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, M. F. *Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de pesquisa narrativa e educação de professores ILEEL/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.
- COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. L. (1999). Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, p.249-305.
- CONNELLY, F.M., & CLANDININ, D.J. Narrative inquiry. In J. L. Green, G. Camilli, P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (3rd ed., pp. 477 - 487). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.
- CUNHA, M. I. Conta-Me Agora!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. IN: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo: FE/USP. vol. 23 n. 1-2, Jan./Dec., 1997. [online]. http://www.educacaoonline.pro.br/conteme_agora.asp. Arquivo capturado em 25/05/2005.
- GALVÃO, C. Narrativas em Educação. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- LUWISCH, F. E. (2002). O ensino e a identidade narrativa. *Revista de Educação*. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2, 1-12. http://revista.educ.fc.ul.pt/arquivo/vol_XI_2/XI_2_02.pdf.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002
- NÓVOA, A. (org.) *Vidas de professores*. 2.ed. Porto-Portugal: Porto, 2007.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs). *O método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus, 2010.
- PINEAU, G. (2003). *Temporalidades na Formação: rumo a novos sincronizadores*. São Paulo: Triom.

O que revela o portfólio nos anos iniciais do ensino fundamental

Carolina de Castro Nadaf Leal¹²⁹⁶, Helenice Maia¹²⁹⁷

Resumo

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

Palavras-chave: Avaliação; Portfólio; Ensino Fundamental.

Introdução

As práticas avaliativas podem tanto estimular, promover, gerar crescimentos e avanços, levando o aluno ao sucesso, como também podem desestimular, frustrar, impedir o progresso, conduzindo-o ao fracasso. Ou

¹²⁹⁶ helemaia@uol.com.br, UNESA/BRASIL

¹²⁹⁷ Mestranda em Educação nas Ciências – UNIJUÍ (Bolsista por taxa), graduada em Letras – Língua Inglesa e suas Respectivas Literaturas. Membro do Grupo de Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais/ CNPq. E-mail: daianefaoto@hotmail.com

seja, a avaliação poderá melhorar a aprendizagem ou simplesmente produzir resultados ou respostas sem sentido.

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

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

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

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

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

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

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

A avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos, segundo Luckesi (2002, p. 174): “auxiliar o educando no seu desenvolvimento pessoal, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”. Uma necessidade do contexto educacional é fazer com que a prática educativa seja desenvolvida de maneira coerente e que esteja comprometida com a promoção da transformação social e a formação de cidadãos conscientes.

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

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

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

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

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

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

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

Portfólio, de acordo com Shores e Grace (2001, p. 43) é “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança”. De acordo com elas, dois portfólios nunca podem ser iguais, porque os alunos são diferentes e suas atividades também devem ser diferentes. Acrescentam ainda que uma avaliação realizada por meio de portfólio encoraja a reflexão e a comunicação por todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, famílias e outros.

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

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

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

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

Referencial Teórico

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

Segundo Jodelet (2001, p.22), as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para construção de uma realidade comum a

um conjunto social”. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens na mídia, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais. Portanto, são saberes do senso comum construídos nas relações entre os indivíduos.

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

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

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

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

Metodologia

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

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

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

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

Por fim, foram feitas entrevistas conversacionais que é um processo vivo e dinâmico cujo objetivo é propiciar à pessoa estudada falar sobre campos significativos de sua experiência pessoal e,

consequentemente, possibilitar ao pesquisador a visibilidade de indicadores, elementos hipotéticos que surgem durante a processualidade da fala do sujeito.

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

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

Resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações Finais

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

Daiane Graciele Ribas Faoto¹²⁹⁸, Priscilla Lucena Vianna Dias¹²⁹⁹

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

Paulo Freire (1987, p. 68)

Resumo

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

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

¹²⁹⁸ Mestranda em Educação nas Ciências – UNIJUÍ (Bolsista taxa CAPES), graduada em Pedagogia, com habilitação em Orientação e Supervisão Educacional, especialista em Psicopedagogia. Membro do Grupo de Estudos de Educação Popular, Movimentos e Organizações Sociais/ CNPq. E-mail: plvianna@ig.com.br

¹²⁹⁹ Indústria Cultural na perspectiva de Silva (2011) é o cinema (filmes), a internet, a indústria eletrônica, alimentícia, vestuária e de brinquedos, que por sua vez, produzem os artefatos culturais apagando as fronteiras que eram tidas como demarcadas e separadas, produzindo as identidades dos sujeitos nos contextos de relações de poder.

Introdução

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

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

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

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

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

Do mesmo modo, que estes educandos (as) jovens e adultos agora tentam buscar uma oportunidade de resgate de suas condições de cidadãos e cidadãs através das aprendizagens escolares, encontrando neste ambiente de ensino a oportunidade de transformação e (re)significação de suas vidas, através das múltiplas linguagens e práticas pedagógicas, tendo por objetivo a inclusão social, cultural e educacional. Neste contexto educacional, os educandos (as) e educadores (as) apresentam uma dinâmica própria,

extremamente flexível e humana, em que se mostra alicerçada nos seus cotidianos e vivências, qual privilegia muito mais a emancipação do que a regulação.

Assim sendo, a Educação de Jovens e Adultos veio para ajudar a transformar a realidade da educação brasileira, compreendendo a importância da inclusão dos sujeitos na escolarização para que possam ter acesso ao mundo global, já que a globalização atravessa a todos através da indústria cultural¹³⁰⁰ que coloca os sujeitos em contato com as diferentes formas de tecnologias e linguagens, mídias, música, internet, cinema, arte, etc.

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

O Apanhador de Desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão

tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas.

Dou respeito às coisas desimportantes

e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

Quería que a minha voz tivesse um formato de canto.

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

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(Manoel de Barros, 2010)

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

¹³⁰⁰ Doutora em Ciências da Educação, pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA-PY e pela Universidad de Jaén-UJA-ES. Profa. Titular da Universidade Estadual de Alagoas-Uneal. Integrante do Grupo de Pesquisa da Proext-Sobre Avaliação e Formação de Professores, Email: inalda1150@hotmail.com

pedagógicas sustentadas por ações significativas, que possam resgatar de nossos vocabulários e vivências saberes essenciais para uma aprendizagem efetivamente humanizadora, cooperativa e cidadã.

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

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

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

(FREIRE, 2006, p.71)

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

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

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

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

movimento educativo, Paulo Freire, esta modalidade de ensino ganhou proporções significativas tanto no âmbito pedagógico quanto político, transformador.

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

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

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

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

(SOARES, 2002, p.12-13)

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

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

Culturalmente e historicamente a escola era compreendida como uma instituição onde se mostrava um espaço autoritário, inflexível, com currículos prescritivos e engessados, onde ocorria um “depósito bancário”

de conhecimentos, um acúmulo de informações, como na linguagem de Paulo Freire. Em resultado a esta rigidez e inflexibilidade, ano após ano, índices revelaram o aumento dos casos de evasão escolar, formando assim uma elevada massa de jovens que deixaram de estudar e acabaram juntando-se aos que não tiveram nem o privilégio de conhecer o espaço da escola como educando, construindo assim um grupo de populares sem acesso a escolarização, que por necessidade do mercado de trabalho retomam incessantemente a busca pelas aprendizagens escolares.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(SILVA, 2006, p.20-21)

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

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

(FREIRE, 1985, p.59).

A emancipação na Educação de Jovens e Adultos deve propiciar aos educandos resgatarem-se enquanto "gente". Por isso, a necessidade de se evidenciar as significações que o currículo da Educação de Jovens e Adultos produz nos processos de inclusão dos educandos, salientando a importância da flexibilidade, quebra de engessamentos e prescrições que esta proposta curricular traz e que de forma contundente se faz necessária neste processo de ensinar e aprender. Portanto, é interessante colocar em evidência alguns preceitos que nos trazem Goodson (2008), podendo ser estes os motivos, pelos quais, educandos evadiam do universo escolar:

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

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

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

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

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

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

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

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

(ARROYO, 2006, p. 20)

Logo, o educador que atua com esta modalidade de ensino precisa ser um mediador, atento e reflexivo. Para tanto, como autoras deste trabalho e também falando como educadoras, salientamos a necessidade

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

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

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

(MARQUES, 1993, p.108)

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

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

Reflexões finais: pensar para recomeçar

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

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

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

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

(FREIRE, 1994, p.91)

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

Quantos heróis e heroínas conhecemos cotidianamente, convivemos com homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras que batalham durante o dia, travam inúmeras lutas, ou na linguagem popular “*matam um leão por dia*” que são realmente sobreviventes e que ainda tiram forças, para enfrentar mais uma batalha no campo da educação, de buscarmos uma formação na Educação de Jovens e Adultos no período da noite. Estes heróis e heroínas por todos os seus esforços, por toda a perseverança e por toda a coragem e ousadia, merecem nossa eterna gratidão, reconhecimento e também nossa sincera admiração como educadoras, pois tivemos a oportunidade de conhecer e experimentar esta rica modalidade de ensino.

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

Referências Bibliográficas

- ALVES, Nilda (Orgs.) (2011). *Criar currículo no cotidiano*. 3ª ed. São Paulo: Cortes.
- ARROYO, Miguel (2006). *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. In: (Org.) Soares, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. (pp. 296 - 322) Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO.
- ARROYO, Miguel (1991). *Da escola carente à escola possível*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.
- BARROS, Manoel de (2010). *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.
- BOURA, Maria José C. (2004). Orientação Educacional integrada ao currículo: inevitabilidade histórica de uma escola em transformação. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina (orgs.). O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. (pp. 90-115). São Paulo: Loyola.
- BRASIL Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Federal*. Sítio eletrônico internet - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm Acessado em: 10/05/2013.
- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Legislação Federal*. Sítio eletrônico internet - http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92 Acessado em: 15/05/2013.
- COUTO, Mia (2007). *Terra sonâmbula*. São Paulo: Cia das Letras.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2000). Parecer CEB nº 11/2000. In: SOARES, Leôncio (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- FÁVERO, Osmar (2004). Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA, J.(orgs). *Educação de Jovens e Adultos*. (pp. 15 – 27). Rio de Janeiro: DP&A.
- FREIRE, Paulo (2006). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 48ª ed. São Paulo, Cortez.
- FREIRE, Paulo (1985). *Educação como prática da liberdade*. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1986). *Educação e Mudança*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1994). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

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

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

Inalda Maria Duarte de Freitas¹³⁰¹, Ana Maria de Freitas Santos¹³⁰²

Resumo

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

Palavras chave: Historiadores. Professores Leigos. Avaliação.

Introdução

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

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

¹³⁰¹ Graduanda em Serviço Social pelo Instituto de Ensino Superior Santa Cecília – IESC, Email: ana.maria.2015@hotmail.com

¹³⁰² UFPel

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Os professores leigos de Arapiraca: da experiência ao desafio avaliativo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O porquê da avaliação dos professores leigos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avaliação da aprendizagem nas escolas isoladas de arapiraca: uma reflexão

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

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

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

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

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

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

2 Considerações Finais

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

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

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

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

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

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

Referências Bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

Andressa Aita Ivo, Álvaro Moreira Hypolito¹³⁰³

Resumo

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

¹³⁰³ O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e médias de desempenho das escolas na Prova Brasil (exame nacional padronizado, aplicado aos 5 e 9 anos, das escolas da rede de ensino público). O Brasil tem como objetivo até 2021 alcançar, o patamar educacional que possuem os países da OCDE, isso significa evoluir da média nacional de 4.6 para as séries finais do Ensino Fundamental, e 4.0 para as séries finais do Ensino Fundamental registradas em 2009 para um IDEB igual a 6.0, média dos países da OCDE.

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

Introdução

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

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

Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos das políticas de gestão educacional na rede municipal de ensino de Santa Maria-RS, que se apresentam com ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e nas políticas de avaliação sobre o trabalho docente e o currículo. Trata-se de uma pesquisa que segue os pressupostos da abordagem qualitativa, e que tem como contexto de investigação a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Santa Maria – RS e duas escolas da rede municipal de ensino. Os critérios utilizados para a escolha das escolas ocorreu mediante o desempenho destas no Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB)¹³⁰⁴. A partir do desempenho no IDEB, foram selecionadas duas escolas, sendo que, uma apresenta um desempenho acima da média nacional e a outra escola apresenta um desempenho inferior à média nacional.

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

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

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

¹³⁰⁴ O projeto de pesquisa conta com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo–FAPESP (Processo nº 2011/00501-4).

mesma maneira que os gestores. Não houve distinção de gênero, assim todos os sujeitos foram nomeados como sendo do gênero feminino.

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

Políticas educacionais: efeitos sobre o trabalho docente e o currículo

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

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

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

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

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

O uso desses mecanismos de avaliação não são verdadeiramente uma novidade nos sistemas educativos, os países desenvolvidos já utilizam tais instrumentos a longa data, contudo as décadas de 1990 e 2000, foram marcadas por uma grande expansão na utilização de tais instrumentos, como aponta Mons (2009, p. 100) inicialmente implementado em alguns países, os sistemas de avaliação, hoje, estão integrados a

grande maioria dos sistemas educativos dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Assim, estes dispositivos estão agora associados às novas tendências que caracterizam as políticas educativas desenvolvidas nos países da OCDE desde os anos 1980 (MONS, 2009, p. 101).

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

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

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

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

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

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

composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

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

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

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

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

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

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

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

nós investimos pesadamente no setor pedagógico foi em relação aos parâmetros curriculares, por que antes cada escola tinha uma carga horária, os conteúdos eram completamente diferentes[...] não havia uma bibliografia recomendada, não havia uma participação efetiva do setor pedagógico e nem legislativa do conselho municipal de educação sobre o que era trabalhado nas escolas, era uma colcha de retalhos, bem daí o setor pedagógico assumiu isto, montou um documento (gestora Joana SMED).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática podem ser observadas nas próprias ações da SMED, uma vez que a secretaria preocupada em melhorar o desempenho das escolas municipais na Prova

Brasil, oportunizou aos professores dessas disciplinas um curso de capacitação, ao qual os professores foram convocados a participar. Conforme a gestora Magnólia (SMED):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações Finais

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 03-23, 2002.
- BALL, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, S.J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.
- BALL, S. *The education debate*. Bristol: The Policy, 2008.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal, 2002.
- BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.
- CERQUA, A.; GAUTHIER, C. *Esprit, es-tu là? Une analyse du discours de la reforme de l'éducation au Québec*. Les Presses de l'Université Laval, 2010.
- DARLING-HAMMOND, L. ASCHER, C. Construindo sistemas de controle em Escolas Urbanas. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 17, n. 35, set./dez. 2006.
- GARCIA, M; ANADON, S. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

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

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

Cristiane Regina Xavier Fonseca–Janes¹³⁰⁵, Sadao Omote¹³⁰⁶

Resumo:

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

¹³⁰⁵ Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma. Doutora em Educação, mestre em Filosofia e Pedagoga com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. (crisrefonseca@itelefonica.com.br)

¹³⁰⁶ Professor Titular e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília. Departamento de Educação Especial.

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

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

Introdução

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. Admite-se que, ao conviver com a diversidade, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, desde que estejam amparados por recursos materiais e humanos de qualidade. Com um sistema educacional munido de recursos qualificados, as pessoas com deficiência ou diferenças expressivas não são apenas inseridas nas escolas, mas fazem parte de uma comunidade escolar que pode contribuir para a inclusão social. Para a implementação da educação inclusiva, são necessários administradores preocupados com a reforma, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe ainda a esta unidade a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino que privilegiem uma abordagem de ensino progressista (Mittler, 2003) e que incluam estratégias para a mudança de atitudes sociais, bem como recursos materiais e outros profissionais de apoio. Com esses passos, podemos estar próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado pode ser um sistema educacional fortalecido e eficiente no qual todas as crianças teriam acesso e permanência garantida, com a oferta de oportunidades que lhes assegurem um aproveitamento máximo, conforme as condições de cada aluno. Salientamos que essa perspectiva não difere das metas traçadas por todos aqueles que visam a uma educação democrática de qualidade, gratuita e laica, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 ou mesmo o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados de 1959¹³⁰⁷.

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

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

¹³⁰⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 foi um documento que partiu de um grupo de 22 jovens intelectuais que procuram levantar idéias pedagógicas da história e da filosofia da educação brasileira. O redator do Manifesto foi Fernando Azevedo, cujos ideais educacionais pautavam-se nas idéias de John Dewey e de Émile Durkheim. Nesse documento existem discussões teórica, filosófica, histórica, política e formulações pedagógicas didáticas sobre a educação. Para seus signatários as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais. Os problemas educacionais eram advindos da falta de uma filosofia da educação e da falta de uma visão científica dos problemas educacionais. Para eles a Filosofia da educação deveria adequar a escola à modernidade. Eles se posicionavam contra uma educação dual e uma escola tradicionalista. Defendiam a escola socializada, a Educação como dever do Estado, uma escola comum, única para todos, laica, gratuita, obrigatória, co-educação dos sexos. Os signatários do Manifesto dos Pioneiros foram os seguintes personagens históricos: Fernando Azevedo, Roldão Lopes de Barros, Hermes Lima, Paschoal Lemme, Edgard Sussekind de Mendonça, Júlio de Mesquita Filho, Armanda Álvaro Alberto, Raul Briquet, Mário Casassata, Atílio Vivacqua, Francisco Venancio Filho, Afrânio Peixoto, Antônio Sampaio Dória, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Noemy Silveira, Garcia de Resende, Almeida Júnior, J. P. Fontanelle, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Nóbrega Da Cunha, Raul Rodrigues, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. (Arruda, 2000; Azevedo, 1932; 1959; Ghiraldelli Jr, 2003; Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Elliott (2008) ao estudar as atitudes sociais de professores de educação física em relação à inclusão de crianças com deficiência mental moderada e física em ambientes escolares verificou que existe uma relação direta entre as atitudes dos professores e a sua eficácia. Os professores com atitudes positivas para a inclusão fornecem estratégias de ensino de maneira que os alunos obtenham mais sucesso.

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

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

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

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

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

No Brasil, há carência de estudos de campo acerca das atitudes sociais em relação à inclusão. Quando, em algum estudo, o autor se refere às atitudes em relação à inclusão, frequentemente o faz de modo vago e superficial, a partir do que pode ser inferido grosseiramente nos relatos verbais de seus entrevistados, talvez por não haver tradição de se utilizarem instrumentos padronizados de mensuração de fenômenos dessa natureza.

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

Método

Participantes

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

Material

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

Procedimentos

Os dados foram armazenados em um banco de dados específico também criado pelo grupo de pesquisa Diferença, Desvio e Estigma. Cada uma das respostas dadas por nossos participantes recebeu uma nota específica. Para os itens positivos, foi atribuída a nota 5 à alternativa (a) de concordância plena, 4 à alternativa (b) e assim por diante até a nota 1 à alternativa (e). Para os itens negativos, o sentido de atribuição de notas foi invertido, já que, diante deles, a concordância plena com o conteúdo expressa as atitudes mais desfavoráveis. O escore total de cada participante é dado pela soma das notas obtidas nos 30

itens e pode variar de 30 a 150, sendo que quanto maior for o escore mais favoráveis são as atitudes sociais em relação à inclusão.

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

Resultados e discussão

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

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

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

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

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

O Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências do Campus de Bauru ofereceu na formação básica destes participantes duas disciplinas relacionadas com a inclusão de grupos minoritários: *Educação Inclusiva* de 68 horas-aula e *Introdução ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais* (DFB) de 68 horas-aula. Além destas duas disciplinas específicas sobre a inclusão de grupos minoritários, também, teve o assunto como tema transversal, conforme se constata com os recortes de depoimentos do coordenador de curso (Fonseca-Janes, 2010):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Uma pessoa em interação com o ambiente social forma impressões sobre as outras pessoas e essas impressões direcionam o seu comportamento. As atitudes são formadas como consequência da ação da pessoa com a tomada de conhecimento do meio ambiente. As atitudes são formadas durante nosso processo de socialização e isto ocorre em vários espaços sociais, sendo o curso de Pedagogia um destes espaços, pois foi o ambiente formativo destes participantes. O ambiente no qual os participantes passaram 20 horas semanais durante quatro anos.

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

Considerações Finais

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

Avramidis, E.& Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367–389.

Avramidis, E.& Norwich, B. (2002) Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.

- Azevedo, F. (1932). A reconstrução educacional no Brasil. Ao povo e ao governo. O manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Ed. Nacional.
- Azevedo, F. (1959). Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados. In Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, 205–220, ago 2006.
- Balboni, G. & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: The role of experience. *Education and Training em Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35 (20), 148-159.
- Baleotti, L. R. . (2006) Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais. Tese de Doutorado do em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Bender, W. N., Scott, K. & Vail, C. O. (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- Bennetti, T., Deluca, D. & Bruns, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64 (1), 115-131.
- Boselli, L. R. V. (2001). A Opinião de Pais sobre o Ensino Inclusivo de Alunos Deficientes. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.
- Brasil. (2006, 16 maio). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n °1. Aprovada em 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2006, Seção 1.
- Carvalho, L. R. P. S. (2008). Escolarização inclusiva de alunos com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso de um município paulista. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, Brasil.
- Elliott, S. (2008). The effect of teachers' attitude toward Inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in Physical Education. *International Journal of Special Education*, 23 (3), 48-55.
- Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier (2010). A formação dos estudantes de pedagogia para a educação inclusiva: Estudo das atitudes sociais e do currículo. Tese de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.
- Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier (2013). A formação dos estudantes de pedagogia da Universidade Estadual Paulista: currículo e atitudes sociais em relação à inclusão (Relatório Técnico de bolsa de pós-doutorado). São Paulo: FAPESP.
- Ghiraldelli Jr, P. (2003). Filosofia e história da educação brasileira. Barueri : Manole.
- Hastings, R.P. & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology*, 23(1), 87-94.

- Jobe, D., Rust, J. O. & Brissie, J. (1996). Teacher attitudes toward inclusion of students with disabilities into regular classrooms. *Education*, 117(1), 148-154.
- Marston, R., & Leslie, D. (1983). Teacher perceptions from mainstreamed vs. non-mainstreamed teaching environments. *The Physical Educator*, 40, 8-15.
- Martins, G.A.H. (1999) A Integração do Aluno Deficiente na Classe Comum: O ponto de vista de alunos do ciclo I do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, Brasil.
- Minner, S. H., & Knutson, R. (1982). Mainstreaming handicapped students into physical education: Initial considerations. *The Physical Educator*, 39, 13-15.
- Mittler, Peter (2003). Educação inclusiva: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed.
- Omote, Sadao (2003). O uso de χ^2 na análise de itens para construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão. In: V Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências. Anais eletrônicos da V Simpósio em Filosofia e Ciência, Trabalho e conhecimento: desafios e responsabilidades das ciências (p. 01-09). Marília: SAEPE.
- Omote, Sadao (2004a). Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*. 10(3), 287-308.
- Omote, Sadao (2004b). Inclusão: Intenção e realidade. Marília: Fundepe.
- Omote, Sadao (2005). A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11(1), 33-47.
- Pearman, E. L., Huang, A. M., Barnhart, M. W. & Melblom, C. (1992). Educating all students in school: attitudes and beliefs about inclusion. *Education and Training in Mental Retardation*, 27, 176-182.
- Rodrigues, A., Assmar, E. M. L. & Jablonsky, B. (2007). Psicologia social. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Pereira Jr., A. (2009). A. Atitudes sociais de professores da rede de ensino municipal de guarapuava/PRr em relação à educação inclusiva. Dissertação de Mestrado em Educação: área de concentração: Ensino na Educação Brasileira. Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.
- Rizzo, T. L. (1984). Attitudes of physical educators toward teaching handicapped pupils. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 1(3), 267-274.
- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60, 739-742.
- Rizzo, T. L. (1986). Physical educators' attitude toward teaching the handicapped II. Unpublished survey. Available from the author, Department of Kinesiology, California State University, San Bernardino, CA. 92407-2397.
- Rizzo, T. L. (1993). Physical educators' attitude toward teaching individuals with disabilities-III. Unpublished survey. Available from the author, Department of Kinesiology, California State University, San Bernardino, CA. 92407-2397.

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

Reformas curriculares e cotidiano escolar: fazeres docentes no Ensino Técnico

Margareth Fadanelli Simionato¹³⁰⁸ e Luciane Torezan Viegas¹³⁰⁹.

Resumo

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

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

Introdução

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

¹³⁰⁸ Doutora em Educação, Pesquisadora em educação na área de formação de professores, Educação Profissional, políticas públicas e gestão educacional. Assessora pedagógica e docente nos cursos de formação de professores do Centro Universitário Metodista IPA – Porto Alegre – RS, Brasil. marga.fada@hotmail.com

¹³⁰⁹ Doutoranda em Educação e Mestre em Educação, pesquisadora na área de Educação Especial e Processos Inclusivos, NEPIE/PPGEDU/UFRGS. Coordenadora de Avaliação Institucional e de Graduação do Centro Universitário metodista IPA - Porto Alegre - RS, Brasil. lucianeviegas202@gmail.com

Podem esses fios representar a expressão de fenômenos sociais complexos, singulares em suas manifestações, porém interligados na tessitura do contexto social. Esses fenômenos se manifestam a partir de alguns dispositivos tais como: a reconfiguração do papel do Estado; a globalização e a transnacionalização do capital; a reestruturação produtiva e as constantes mudanças no mundo do trabalho e a ascensão do neoliberalismo. São processos que se constituem no decorrer da história, como vários autores vêm discutindo. Conforme Coutinho (2000), no Brasil há o confronto de dois projetos societários, um deles com base na concepção liberal-corporativa, que propõe a constituição do Estado mínimo a partir de uma ótica neoliberal, defendendo a livre expansão do mercado. Já o outro projeto societário defende a construção de novas relações sociais, pautadas no acesso aos bens e direitos socialmente produzidos. A disputa ideológica entre esses dois projetos produz tensionamentos constantes, influenciando diretamente nas propostas políticas para educação e formação dos professores. Na produção acadêmica, o tema que versa sobre formação de professores para a Educação Básica tem ocupado pesquisadores na história recente da educação no Brasil e no mundo, resultando em considerável montante de produções acadêmicas. Constata-se isso a partir do crescimento do número de trabalhos apresentados em eventos científicos recentes na área da educação, como é possível observar analisando anais da ANPED¹³¹⁰ e do ENDIPE¹³¹¹, para centrar a análise apenas em dois eventos de grande porte na área. No que se refere à formação de professores para a Educação Profissional de nível técnico, a produção acadêmica ainda não ocupa o cenário das pesquisas com tanta intensidade, porém, é possível observar, a partir dos anais dos dois eventos supracitados, um tímido crescimento no número de produções na área. São fios que se entrecruzam e são fiados no nascedouro da história da escolarização de massas e dos reordenamentos a nível mundial imposto pelo capitalismo.

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

¹³¹⁰ Associação Nacional de pesquisadores em Educação.

¹³¹¹ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

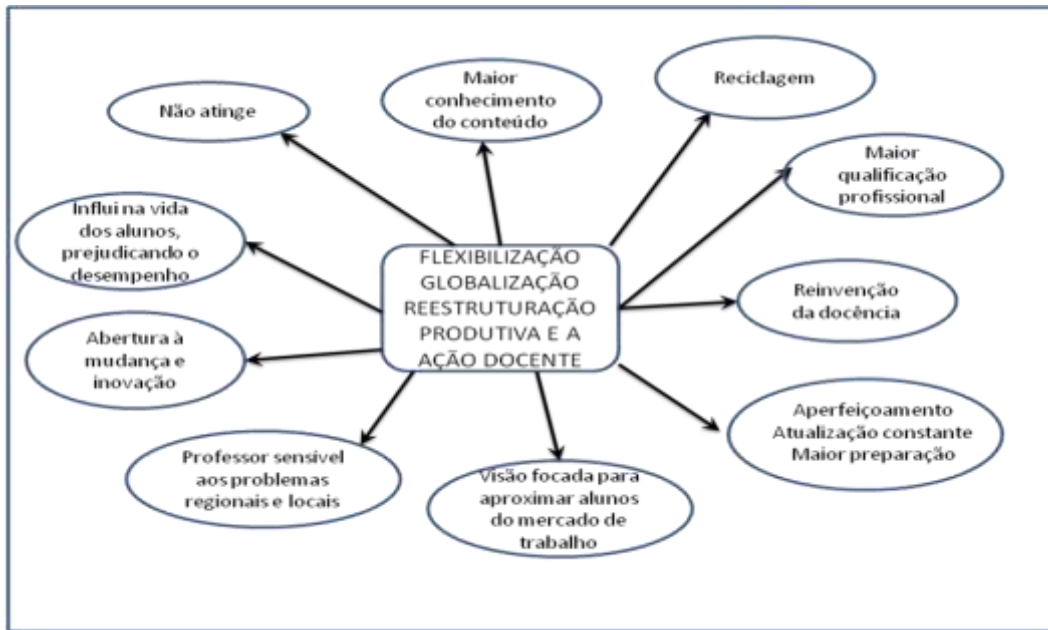
Fazeres Docente e a legislação: uma tentativa de análise

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

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

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

Figura 1 – Reestruturação Produtiva, Globalização e Flexibilização



Fonte: Simionato (2011)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusões

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

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

Referências

- Coutinho, Carlos N. (2000). *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez.
- Enguita, Mariano F. (2004). *Educar em tempos incertos*. Porto Alegre: Artmed.

Frigotto, Gaudêncio, & Ciavatta, Maria (Orgs.). (2006). A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino técnico. Brasília: Inep.

Garcia, Carlos M. (1998). Pesquisa Sobre Formação de Professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. Revista Brasileira de Educação, (9), 51-75.

Masetto, Marcos Tarciso (2003). Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus.

Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.

Mézaros, Istvan (2005). A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo.

Simionato, Margareth F. (2011). A formação do professor do ensino técnico e a cultura docente. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Porto Alegre.

Veiga, Ilda P. A. (2002). Prefácio. In Shigunov Neto, Alexandre, & Maciel, Lizete S. B. Reflexões Sobre a Formação de Professores (p. 7-10). São Paulo: Papirus.

Zabalza, Miguel A. (2004). O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

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

Maria Inês Bomfim¹³¹², Leda Oliveira¹³¹³, Valéria Goulart¹³¹⁴

Resumo

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

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

O presente trabalho problematiza resultados da avaliação de uma política pública de formação docente em nível de pós-graduação *lato sensu*, trazendo questões e tensões observadas.¹³¹⁵ Trata-se de pesquisa finalizada em 2012, no estado de São Paulo, referente a 744 trabalhadores docentes da área de educação profissional em saúde, também alunos de formação continuada desenvolvida pela Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca-ENSP, da Fundação Oswaldo Cruz-FIOCRUZ, órgão do Ministério da Saúde, em colaboração com outras seis instituições de ensino superior.¹³¹⁶

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

¹³¹² Universidade Federal Fluminense - UFF

¹³¹³ Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ

¹³¹⁴ Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ

¹³¹⁵ Participaram da coleta e análise de dados: Dolores Kappel (coordenação técnica), Karina Brenner, Alexandre Aguiar, Cleide Leitão, Regina Avelar, Miguel Farah, Angela Mello.

¹³¹⁶ Pesquisa realizada com o apoio da FUNDAP- Fundação do Desenvolvimento Administrativo. Instituições participantes da formação: Universidade do Estado de São Paulo – USP- Escola de Enfermagem – Departamento de Orientação Profissional; Universidade do Estado de São Paulo/Campus - Ribeirão Preto – Escola de Enfermagem; Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto-FAMERP – Coordenação de Enfermagem; Faculdade de Medicina de Marília – FAMEMA- Coordenação de Enfermagem; Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR- Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – Programa de Pós- Graduação em Enfermagem; Universidade Estadual Paulista- UNESP - Campus Botucatu - Departamento de Enfermagem.

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

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

Políticas de formação docente: a neutralidade impossível

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

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

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

Ideias- chave defendidas pelo Curso de Formação Docente.

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

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

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

Avaliação da Formação Docente: pressupostos, caminhos e sujeitos participantes

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

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

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

Quanto às estratégias, é oportuno sublinhar que a experiência de avaliação na área educacional vem destacando a conveniência da adoção de formas capazes de captar a riqueza das ações que acontecem nos programas, muitas vezes não considerada devido a visões redutoras da realidade. Nesse sentido, as opções mais adequadas à avaliação podem estar em estratégias que contemplem diferentes abordagens e momentos de avaliação. Evitando-se cair nas armadilhas do falso antagonismo quantitativo/qualitativo e procurando alcançar o maior número possível de alunos concluintes do Curso, optou-se pelo uso combinado de abordagens e técnicas, com base em indicadores construídos especialmente para a avaliação. Contudo, cabe assinalar que indicadores “*mesmo quando são muito potentes, (...) assinalam*

determinadas tendências, mas não trazem certeza absoluta quanto aos resultados de uma ação ou de um processo” (MINAYO et al, 2005, p. 106).

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

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

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

A pesquisa também indagou a renda familiar dos participantes. Mais de um terço situava-se na faixa compreendida entre R\$ 2.489,00 e R\$ 3.732,00. Quando somados às faixas anteriores de renda familiar verifica-se que 66,1% do total tinham como renda familiar até R\$ 3.732,00¹³¹⁷. Nos grupos focais, foi possível observar que os participantes sentiam-se sobrecarregados, às vezes acumulando outras funções de nível médio para as quais foram concursados antes de se graduarem nos cursos superiores da área da saúde.

A grande maioria dos alunos-docentes era religiosa, predominando os católicos, os evangélicos e os espíritas. A significativa presença da religiosidade entre os alunos-docentes é uma realidade que não pode ser desprezada uma vez que, para as religiões, em geral, a emancipação tem sua origem especialmente numa transformação interior, sendo a realidade externa muito difícil de ser alterada, concepção que se

¹³¹⁷ Equivalente a 5,5 salários mínimos nacionais, em 2013 ou, a menos de 2000 dólares mensais, em junho de 2013.

distancia da proposta do Curso não só sobre a forma de conceber a realidade objetiva como, também, sobre as possibilidades de transformá-la.

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

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

Avaliação da Formação Docente: questões e tensões

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

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

Porém, os resultados da avaliação, de forma geral, apontam para a dificuldade dos alunos-docentes superarem visões unilaterais sobre a realidade em que atuam. De fato, a maioria posiciona-se criticamente sobre a forma pela qual o SUS vem sendo organizado desde a sua criação nos municípios e na região, sobre avanços e limites dessa construção e sobre os desafios diários das equipes nos serviços e dos professores nas escolas de educação profissional. No entanto, não mencionam, por exemplo, a necessidade de os trabalhadores e dos serviços de saúde adotarem uma perspectiva ampla na análise da

questão da saúde e não somente da doença, incorporando o maior número possível de conhecimentos de outras áreas. Prevalece, assim, em boa parte das vezes, a visão de que os problemas de saúde de seus municípios/regiões decorrem, isoladamente, da gestão municipal, de questões político-partidárias, ou das equipes, especialmente dos médicos ou, ainda, dos próprios usuários que não assumem a prevenção.

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

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

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

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

Considerações finais

Sem a pretensão de esgotar a temática aqui discutida, indicam-se elementos para novos debates e investigações. Primeiramente, é oportuno destacar o potencial da formação docente na área de educação profissional, no âmbito do SUS. Não, certamente, como a formação que, em si mesma, resolve os graves

problemas de saúde do país ou, ainda, que se define como condição para que os trabalhadores mantenham-se afinados às necessidades do mercado. Pelo contrário, trata-se de uma formação consistente voltada para a leitura do mundo e a atuação crítica, diferente, portanto, dos processos formativos comprometidos com a ordem social, em que o professor não é colocado em uma situação de tensão, mas de acomodação. *“O cidadão está de um lado, o professor de outro. Entretanto, o principal elemento na condição humana do professor é o cidadão”* (FERNANDES, 1986, p. 21).

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

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

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

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

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

Por fim, é preciso reconhecer que, para além do Curso, a trajetória profissional, a experiência docente e outras formações anteriores e posteriores podem ter contribuído em níveis diversos para que tais atitudes e compromissos esperados fossem ou não assumidos pelos alunos-docentes. De toda forma, os resultados

aqui descritos são suficientemente ricos para subsidiar a reflexão sobre propostas críticas de formação docente.

Referências

- ARRETCHE, Marta (2003). Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 7-9, fev.
- DEJOURS, Christophe (2005). A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- DOURADO, Luiz e OLIVEIRA, João (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios: Cad. Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago.
- FERNANDES, Florestan (1986). A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B., MIRANDA, H. T. de, MENEZES, L. C., FISCHMANN, R. (Orgs.) Universidade, Escola e Formação de Professores. São Paulo: Editora Brasiliense.
- FIOCRUZ/ENSP (2009). Formação docente em educação profissional técnica na área da saúde: o SUS e os processos de trabalho em saúde. / Hêider Aurélio Pinto (Coord.)... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca.
- FONSECA, Marília (2003) O Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 302-318.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2011). A qualidade da educação básica no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In: BERTUSSI, Guadalupe (coord.). Anuário Educativo Brasileiro. São Paulo: Cortez.
- GASPARIN, João Luiz (2005). Uma didática para a pedagogia histórico crítica. Campinas, SP: Autores Associados.
- GATTI, Bernadete (2003). Formação de Professores, pesquisa e problemas metodológicos. Contrapontos - volume 3 - n. 3 - p. 381-392 - Itajaí, set./dez.
- KUENZER, Acácia (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set.
- _____ (2004) Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, se encontram no sofrimento do trabalho. Trabalho, Educação e Saúde, 2(1): 239-265.
- LIMA, Julio e MATTA, Gustavo (orgs) (2008). Estado, sociedade e formação profissional em saúde. Contradições e desafios em 20 anos de SUS. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ.
- LIMA, Licínio (2010). Investigação e investigadores em educação. Anotações críticas. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 12, pp. 63-72. Consultado em [maio/2012] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- SAVIANI, Dermeval (2000). Educação: do senso comum à consciência filosófica. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- _____ (1991). Problemas sociais e problemas de aprendizagem. In: Educação e questões da Atualidade. São Paulo: Cortez.

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

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

Antônio Carlos Moraes¹³¹⁸, Larissa Borges Daltio¹³¹⁹, Luiz Alexandre Oxley da Rocha¹³²⁰

Resumo

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

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

¹³¹⁸ Prof. Adjunto do CEDF/UFES, pesquisador do Grupo Práxis.

¹³¹⁹ Acadêmica do CEDF/UFES – Bolsista do Grupo Práxis

¹³²⁰ Prof. Adjunto do CEDF/UFES, pesquisador do Grupo Práxis

Introdução

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

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

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

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

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

Percurso metodológico

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

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

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

Da política curricular ao currículo prescrito

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

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

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

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

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

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

Ainda para Moreira (1999, p.8):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discussão dos dados

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

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

Trata-se, portanto, de uma decisão política do sujeito que acredita e defende seus vínculos intelectuais. Não cabe, nesta compreensão, a uma busca por um currículo idealizado que aproxime o que propõe o projeto pedagógico inicial do que são os interesses acadêmicos/intelectuais dos professores. Este acerto é feito de forma plena pelo próprio professor. Diferentemente das relações estabelecidas com o sistema de ensino e a produção de diretrizes para os diversos níveis e modalidades do ensino, não há divergências no momento

de decidir sobre experiências e conhecimentos que devem ou não ser escolhidos para a composição curricular quando a decisão recai sobre as escolhas do próprio professor.

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

Referências

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

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

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

Priscila Resinentti, Andre Regis, Adailda G. de Oliveira¹³²¹

Resumo:

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

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

¹³²¹ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Introdução

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A Secretaria de Estado de Educação de São Paulo também criou o seu próprio índice: o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo). No entanto, o mesmo conseguiu unir a ideia de desempenho e rendimento presentes no IDEB com a noção de equidade, porque o cálculo do desempenho foi modificado

de modo que as escolas precisam se dedicar mais aos alunos de menor proficiência (nível abaixo do básico) e fazer com que os alunos presentes nos outros níveis na avaliação anterior passem para um patamar mais elevado como forma de fazer crescer o seu índice. Com esse mecanismo, tornou-se possível encontrar as ações escolares pouco equitativas, levando as escolas a buscarem medidas que alinham a obrigatoriedade de aumentar o desempenho e a redução das discrepâncias entre as proficiências dos alunos, ou seja, aumentando a equidade.

Os achados da pesquisa

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

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

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

A 3ª geração é marcada, segundo as autoras, pelas ações governamentais que passam a apropriar-se dos resultados das avaliações para responsabilizar as equipes pedagógicas, estipulando metas que, se alcançadas, trazem bonificações salariais. Essa seria uma política de responsabilização do tipo forte. Logo, as avaliações, que tinham como proposta fornecer dados para nortear as políticas educacionais e o planejamento escolar, alcançam seus objetivos, mas trazem novos desafios. As pesquisas nesse campo registram estratégias de treino para as provas como, por exemplo, a disponibilização de materiais

estruturados para alunos e professores que estão alinhados às matrizes das avaliações. Desse modo, o currículo ensinado fica muito mais voltado para os conteúdos que estarão presentes nas avaliações.

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

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

Na pesquisa de Pereira e Seixas (2012), as autoras versam sobre o crescimento da insegurança e da instabilidade no interior das escolas como consequência das ações de intervenção pedagógica e administrativa propostas pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/Rio). Partiram da análise de materiais de jornais e conteúdo presente no site da SME/Rio, já que este é um forte canal de comunicação com as escolas e seus profissionais, além de observarem uma escola da rede. De acordo com as pesquisadoras, é possível identificar no discurso do prefeito e da administração educacional municipal uma tentativa de aproximar o modelo de gestão pública do modelo empresarial privado como, por exemplo, a adoção de critérios de performatividade e de premiação dos melhores desempenhos (responsabilização). Além disso, durante a fase de observação da Escola Amanhã (nome fictício), notam que as novas exigências podem sobrecarregar e reorientar o papel da direção na escola, mas também podem criar condições para uma gestão partilhada e democrática (ex: o professor de educação física colaborava com as questões financeiras). Finalizam a discussão questionando-se sobre a eficácia de políticas que, com a

premiação, contribuem para o estabelecimento de uma competitividade que pode trazer mais dificuldades àquelas instituições que precisam de investimentos financeiros, políticos e pedagógicos que precisam para superar as suas dificuldades.

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

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

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

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

Aandrews & Vries (2012) apresentam os resultados do impacto da pobreza sobre o Ideb num universo de 5.500 municípios, fazendo comparações, entre as esferas municipal e estadual, dos resultados de 2005, 2007 e 2009, concluindo que a pobreza provoca um forte impacto no desempenho escolar. Revelam que alguns programas oriundos das políticas de responsabilização (ex: Bonificação por resultados – São Paulo)

desconsideram o impacto da pobreza nos resultados, o que pode provocar uma responsabilização dos gestores e docentes menos fiel à realidade, promovendo mais a desigualdade na alocação dos recursos. Defendem que programas de desenvolvimento econômico local possivelmente teriam um impacto maior no desempenho escolar.

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

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

Brooke (2006) aborda o surgimento das políticas de responsabilização no cenário internacional, especificamente na Inglaterra e nos Estados Unidos, e analisa as primeiras experiências de implementação desta política no contexto nacional, buscando identificar se há a possibilidade dessa estratégia se tornar elemento central dos sistemas educacionais brasileiros. As três experiências examinadas são: o Prêmio Educacional Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, o Programa Nova Escola da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e o Boletim da Escola da Secretaria de Educação do Estado de Paraná. O autor conclui que a crescente preocupação com os dados fornecidos pelas avaliações em larga escala e com os efeitos da baixa qualidade da escola no futuro do país tem favorecido, ainda que em pequena escala, a disseminação das políticas de responsabilização no Brasil. Também sinaliza alguns fatores que têm representado um desafio nesse processo, quais sejam: questões operacionais dos programas, a resistência do magistério a este tipo de política e a pouca utilização dos resultados da aprendizagem cognitiva dos alunos como peça-chave da política educacional. Neste sentido, Brooke registra que falta uma cultura de avaliação que permita utilizar o desempenho dos alunos como indicador da qualidade do ensino ofertado.

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

Considerações finais

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

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

Neste embate, consideramos importante ter presente a ressalva feita pela pesquisadora Fátima Alves (2008). A autora sinaliza que os temas educacionais, quaisquer que sejam, precisam ser discutidos à luz dos resultados de experiências nacionais e internacionais, independente da filiação filosófica e partidária; e que, dada a diversidade e complexidade da realidade brasileira, devemos estar abertos a renovação da agenda política. Nesse sentido, a autora enfatiza ainda que é necessário que acadêmicos, gestores e políticos discutam, sem preconceitos e barreiras, temas usualmente considerados difíceis, como os da avaliação e da responsabilização.

Assim, através deste artigo, buscamos trazer à discussão tanto os aspectos positivos quanto negativos da política de responsabilização e suas implicações para o trabalho docente. Como explicitado, as políticas dessa natureza apresentam muitos desafios para a sua plena consolidação, bem como para a própria

prática docente. No entanto, o princípio originador desse tipo de política, publicizar as informações sobre o trabalho das escolas e considerar os atores escolares corresponsáveis pelos resultados alcançados, não deve ser descartado *a priori* ou abandonado plenamente, pelo risco de se ofuscar os possíveis ganhos dessa estratégia, assim como ocorreu durante muito tempo com a prática da avaliação em larga escala. Com o propósito de se alcançar melhoras mais efetivas na educação, faz-se necessário ampliar a discussão sobre as políticas de responsabilização e sua relação com o trabalho docente.

Referências Bibliográficas

- ADRIÃO, T. & GARCIA, T. (2008). Oferta educativa e responsabilização no PDE: o Plano de Ações Articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (135), pp.779-796.
- ALVES, F. (2008). Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, 38 (134), pp. 413-440.
- ALVES, M. T. G. & SOARES, J. F. (2013). Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. *Educação e Pesquisa*, 39 (1), pp. 177-194.
- ANDREWS, C. W. & VRIES, M. S. De. (2012). Pobreza e municipalização da educação: análise dos resultados do IDEB (2005-2009). *Cadernos de Pesquisa*, 42 (147), pp. 826-847.
- AUGUSTO, M. H. (2012). Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. *Educação e Pesquisa*, 38 (3), pp. 695-709.
- BONAMINO, A. & S., S. Z. (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), pp. 373-388.
- BROOKE, N. (2006). O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36 (128), pp. 377-401.
- DE FREITAS, D. N. T. (2004). Avaliação da educação básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), pp. 663-689.
- FREITAS, L. C. de. (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, 33 (119), pp.379-404.
- HANUSHECK, E.A., & RAYMOND, M.E. (2004). Does school accountability lead to improved student performance? NBER Working Paper 10591. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research Inc.
- JACOB, B. (2005). Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, 89 (5-6), pp. 761-796.
- MESQUITA, S.(2012). Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20 (76), pp. 587-606.
- OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, pp.5-23.

- PEREIRA, T. V., & SEIXAS, L. V. da S. (2012). Um salto para a performatividade: sentidos atribuídos à qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 20 (74), pp. 73-88.
- RIO DE JANEIRO (RJ), (2009). Secretaria Municipal de Educação. Projeto Salto de Qualidade na Educação Carioca. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme>>. Acesso em: 14 jul 2012.
- SOARES, J.F. (2009). Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo – IDESP: bases metodológicas. *São Paulo Perspectiva*, 23 (1), pp. 29-41.
- SORDI, M. R. L. de. (2012). Implicações ético-epistemológicas da negociação nos processos de avaliação institucional participativa. *Educação e Sociedade*, 33 (119), pp. 485-510.
- XIMENES, S. B.(2012). Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação e Sociedade*, 33(119), pp. 353-377.
<http://provabrazil.inep.gov.br/historico> - consulta em 20 de junho de 2013.

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

Mônica de Souza Trevisan, Rosane Carneiro Sarturi¹³²²

Resumo

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

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

Introdução

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

¹³²² Universidade Federal do Pampa/ Universidade Federal de Santa Maria

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

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

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

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

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

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

Avaliação e qualidade para o SINAES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Um dos mecanismos de avaliação previstos para os cursos são as visitas feitas por comissões de especialistas da mesma área do conhecimento, quem efetiva tal processo em âmbito nacional é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação¹³²³. Para realizar a avaliação dos cursos de graduação existe um Banco Nacional de Avaliadores (BASIS), em que os docentes das Instituições de Educação Superiores se cadastram e são treinados para realizar visitas de avaliação *in loco* nos cursos de graduação. Os avaliadores seguem um Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância (2012). Este Instrumento é um referencial importante para análise do que o SINAES considera como qualidade, pois define os parâmetros para as avaliações de um curso, sendo que:

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

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

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

¹³²³ Recuperado em Julho, 15, 2013. De: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Resposta: Entendo que é necessária a avaliação, tanto as instituições devem passar por um processo de avaliação, quanto os cursos. No entanto as políticas nacionais não deveriam seguir a pauta do Banco Mundial e o modelo de Universidade criado no Processo de Bolonha. Um modelo tecnicista, pragmático de formação e uma avaliação ranqueadora. Creio que ainda temos muito a avançar no nosso país no sentido de desenvolver práticas avaliativas qualitativas e não quantitativas. Avaliações que estivessem orientadas para o desenvolvimento de aspectos como processo e não fim.] (Resposta a questão 01 do Questionário Preliminar).¹³²⁴

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

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

O cálculo do CPC utiliza informações do Censo da Educação Superior¹³²⁵ e do ENADE. Segundo Nota Técnica MEC/INEP nº 29 (2012) seu cálculo é feito a partir dos seguintes elementos: informações de

¹³²⁴ Questões preliminares enviadas por e-mail aos Docentes e Coordenador do curso de Pedagogia Diurno (UFSM): 1- A Avaliação da Educação Superior se constituiu como uma política pública. Qual a importância e os desafios na implementação dessa política? 2- Você conhece os instrumentos do SINAES? O que o SINAES considera para apontar a qualidade de um curso? E para você o que é um curso de qualidade? 3- O curso participa do ENADE. Qual a importância do ENADE para o curso e para o acadêmico?

¹³²⁵ Censo Superior respondido por todas as Instituições de Educação Superior anualmente. Recuperado em Junho, 14, 2013. De: <http://inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior>.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Qualidade e Trabalho docente

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Porém, o trabalho docente na educação superior sofreu um desgaste na década de 1990 no Brasil, em que por um período as universidades públicas perderam em expansão de número de matrículas e sofreram uma estagnação e “arrocho orçamentário”, segundo Bosi (2007), tal estagnação resultou no avanço do número de matrículas em instituições privadas. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 1980¹³²⁶ do total de 882 instituições, 682 eram de natureza privada, já em 2011¹³²⁷ de 2.365 instituições, 2.081 eram de natureza privada e a taxa de matrícula em percentuais no mesmo Censo da Educação Superior de 2011 ficou entre 72,2% em instituições privadas e somente 27,8% em instituições públicas. Juntamente com

1326 Censo da Educação Superior: Evolução da Educação Superior – Graduação, p. 3. Recuperado em Janeiro, 08, 2013. De: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007>.

1327 Censo da Educação Superior de 2011. Recuperado em Julho, 06, 2013. De: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf.

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

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

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (Constituição Federal, 1988, art. 207).

Além disso, no Brasil:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Constituição Federal, 1988, art. 209).

Porém, as Universidades se constituem em sua maioria, públicas 1328, e os docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva nas Universidades desenvolvem em seu tempo de trabalho as funções de ensino, pesquisa e extensão, e são cobrados e avaliados pelo seu desempenho e produtividade.

Há uma pressão constante para aumento quantitativo da produção acadêmica, que representa para o docente “uma assimilação desse padrão de produção” (Bosi 2007, p.1513). Diante desta realidade acadêmica talvez se torne difícil pensar em um currículo voltado para a qualidade social, mais do que, para a qualidade mercadológica. Um currículo em que os tempos de convivência e relação entre professores e alunos sejam valorizados e vivenciados e que as experiências, práticas e reflexões sejam compartilhadas fugindo da lógica do individualismo competitivo.

Porém, embora a lógica competitiva e produtivista esteja forte e vigente, a qualidade social existente nos cursos de educação superior e nos cursos de Pedagogia não é desconsiderada. Os projetos e currículos são também pensados na lógica da qualidade social (Sobrinho, 2011), pensando a educação como valor humano, sinal de desenvolvimento e crescimento, que embora difícil de ser medida (avaliada), é ainda valorizada e considerada fundamental, por muitas pessoas em nossa sociedade que buscam na educação a melhoria da qualidade de vida em sociedade.

Referências

BARDIN, Laurence (2011). *Análise de Conteúdo*. Tradução por Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.

1328 Conforme Censo da Educação Superior de 2011, em percentuais, 8% das Instituições de Educação Superior são Universidades e 84,7% são Faculdades. Dos 8% de Universidades, 35,4% são públicas enquanto 4,2% são privadas. Já dos 84,7% de Faculdades, 47,5 são públicas, enquanto 89,8 são privadas. Recuperado em 12, julho, 2013 de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf

- BOSI, Antônio de Pádua (2007). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação e Sociedade*, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523. Recuperado em Junho, 15, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a1228101>.
- Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988 (1988). Recuperado em 12, julho, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presenciais e a Distância (2012). Recuperado em 13 janeiro, 2013 de <http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>.
- Lei n 10.861, de 14 de Abril de 2004(2004). Diário Oficial da República Federativa do Brasil de 15 de Abril de 2004. Seção I, pp. 3-4. **Brasília - DF**.
- Nota técnica MEC/INEP 29 de 15 de outubro de 2012 (2012). Assunto: Cálculo do Conceito Preliminar de Curso (CPC) referente ao ano de 2011. Recuperado em 15 junho, 2013 de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2011/nota_tecnica_indicadores_2011_2.pdf.
- NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação (2009). In TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude (Orgs). Tradução de Lucy Magalhães. 3ed. *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. (pp. 217-233). Petrópolis, RJ: Vozes.
- PEDRA, José Alberto. (1997) *Currículo, conhecimento e suas representações*. Campinas, SP: Papirus.
- POLIDORI, Marlis Morosini (2011). Qualidade e avaliação da educação superior. In LEITE, Denise & BRAGA, Ana Maria e Souza (Orgs). *Inovação e avaliação na universidade*. (pp. 79-104). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Portaria Normativa nº 04, de 5 de agosto 2008 (2008). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 06 de Agosto de 2008. Seção I, p. 19. **Brasília - DF**.
- Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro 2007, republicada em 2010 (2010). Recuperado em 26 agosto, 2012 de <http://meclegis.mec.gov.br/documento/view/id/17>.
- Resolução nº 01, de 17 de junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (2010). Recuperado em 15 junho, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1093&id=15712&option=com_content&view=article.
- SOBRINHO, José Dias (2011). Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da educação superior. In BARREYRO, Gladys B. & ROTHEN, José C. (Orgs.). *Avaliação da Educação: Diferentes abordagens críticas*. (pp.17-41) São Paulo: Xamã.

A avaliação da aprendizagem na teoria e prática docente de escolas públicas rurais no Município de Matina-Bahia

José Aparecido Alves Pereira¹³²⁹, Paula Leão Magalhães Teixeira¹³³⁰, Queles Teixeira de Souza Reis¹³³¹

(Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Campus XII, Guanambi, Bahia. Faculdade Hélio Rocha, Salvador-Bahia)

Resumo

A avaliação da aprendizagem numa linha formativa é elemento fundamental para compreensão dos estágios de aprendizagem dos alunos. No entanto, em meio a diversidade cultural das classes escolares, os conhecimentos teóricos dos docentes sobre a avaliação da aprendizagem nem sempre são transpostos para a prática educativa. Assim, a avaliação da aprendizagem do aluno nas escolas brasileiras, continua a ser um tema que gera angústia e insegurança no momento de sua realização, e não é diferente nesta região, segundo observações que fazemos em contato com os docentes. Essa inquietação, levou a definir como problema de pesquisa três questões: a) Como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem nas escolas públicas rurais do município de Matina-Bahia? b) Quais os instrumentos avaliativos presentes na prática docente e suas relações com a avaliação dos conteúdos factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais? c) Qual a relação construída nas escolas rurais entre a teoria e prática no processo da avaliação da aprendizagem?. O objetivo deste estudo foi conhecer a teoria e prática da avaliação da aprendizagem dos docentes para identificar os principais instrumentos avaliativos utilizados na sala de aula e suas relações com as tipologias dos conteúdos. Tratou-se de um estudo de caso dentro de uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). O universo da pesquisa foram docentes do primeiro segmento (3º e 4º ano) do Ensino Fundamental de três escolas públicas rurais do município de Matina, região sudoeste do estado da Bahia, Brasil. A amostra foi composta de três docentes de cada instituição, num total de nove docentes que lecionam nesses anos, e os três coordenadores pedagógicos das referidas instituições. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se entrevista e questionário. O tratamento dos dados foi feita por meio de análise de conteúdo (Bardin, 1977). A fundamentação teórica valeu-se das idéias de Esteban (2003), Hadji (2001), Hoffmann (1996; 2000; 2001), Luckesi (2006), Moretto (2005), Perrenoud (1999; 2005), Sant'Anna (1995), Vilas Boas (2008), Vasconcellos (2006), e outros. Este estudo foi relevante para docentes e coordenadores pedagógicos de Matina reverem, suas teorias e práticas, de avaliação da aprendizagem formativa realizadas nas escolas, uma vez que, nenhum estudo desse gênero foi realizado no município.

Palavras-chave: Escola. Avaliação da aprendizagem. Avaliação formativa. Instrumentos avaliativos.

¹³²⁹ Orientador. Licenciado em Pedagogia/UNEB, Campus XII. Mestre em Educação/FAE/UFMG. Professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII, Guanambi. Líder do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB).

¹³³⁰ Licenciada em Pedagogia/UNEB, Campus XII. Licenciada em Biologia/FTC. Especialista em Coordenação do Trabalho Pedagógico: Supervisão e Orientação Escolar/FACINTER. Especialista em Educação à Distância/UNEB. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Matina-Bahia. Email: paulinha_uneb@hotmail.com

¹³³¹ Licenciada em Administração Financeira/FG. Licenciada em Biologia/FTC. Especialista em Ciências Biológicas/FINOM, e, Educação à Distância/UNEB. Professora da Rede Municipal Ensino de Matina- Bahia. Email: quelis_vic@yahoo.com.br

Introdução

Ao analisar a atual prática da avaliação da aprendizagem verifica-se que esta ocorre através de vários instrumentos que norteiam sua prática nas escolas brasileiras. A avaliação formativa é a referência principal e fundamental no processo de avaliação, visto que esta proporciona ao educador informações essenciais para (re)pensar suas práticas. Por meio da avaliação formativa desenvolve-se a observação, a partir da qual o educador auxilia o educando no processo de ensino-aprendizagem.

Na prática educativa se vê que o professor tem consciência das dificuldades que enfrenta durante o ato de avaliar, no entanto a falta de tempo, a exigência por resultados quantitativos, a rebeldia dos alunos, o acúmulo de carga horária, os baixos salários, entre outros motivos, acabam atropelando a avaliação formativa.

A avaliação da aprendizagem ao longo dos anos vem sempre acompanhada, com sucesso ou fracasso. Portanto, faz-se necessário refletir sobre o real objetivo do ato de avaliar tendo em vista as amplas dimensões do ser humano. Daí, a pertinência desse estudo, pois, falar sobre avaliação está na moda, todos os professores lêem, discutem ou mesmo já ouviram falar sobre novas formas de avaliação, mas em sua prática ainda está presente modelos tradicionais. Diante disso, na condição de coordenadora e professora da rede pública do município de Matina, surgiu a inquietação de conhecer a realidade da avaliação da aprendizagem na zona rural do município. Assim, levantou-se, as seguintes questões de pesquisa: a) Como vem sendo realizada a avaliação da aprendizagem nas escolas públicas rurais do município de Matina? Quais as dificuldades e limitações dos professores na realização da avaliação da aprendizagem? E qual a relação construída nas escolas rurais entre a teoria e prática no processo da avaliação?

O objetivo deste estudo é investigar a teoria e prática da avaliação da aprendizagem no contexto das escolas públicas de Matina. E ainda, identificar os principais instrumentos avaliativos e dificuldades enfrentadas pelos professores e coordenadores na avaliação da prática educativa. Trata-se, de um estudo de caso numa abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa foram nove (9) professores e três (3) coordenadores pedagógicos de três (3) escolas públicas de Ensino Fundamental I do município de Matina-Bahia. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada, observação e questionário. A análise dos dados foi feita por meio de análise de conteúdo como base nos referenciais teóricos defendidos por: Esteban (2003), Hadji (2001), Hoffmann (1996; 2000; 2001), Luckesi (2006), Moretto (2005), Perrenoud (1999; 2005), Sant'Anna (1995), Vilas Boas (2008), Vasconcellos (2006), e outros.

Esse estudo será importante para que os professores e coordenadores pedagógicos posicionem-se, pois na teoria todos se dizem construtivistas, sócio-interacionistas quando na sua prática adotam posturas totalmente tradicionalistas. Os resultados dessa pesquisa dará suporte para que haja a mudança, não simplesmente por ter que mudar, mas por ter a consciência de que a transformação é de extrema necessidade para o desenvolvimento do indivíduo, numa sociedade que se tornará mais justa por consequência do seu trabalho.

A Avaliação da Aprendizagem na prática docente: a visão dos professores

A avaliação da aprendizagem¹³³² é um elemento didático e pedagógico que contribui para a mediação e diagnóstico dos avanços da classe em termos de aprendizagem, num processo de avaliação formativa. No entanto, para ser um elemento de natureza formativa, o professor se vale de vários instrumentos¹³³³ para avaliar as diversas competências e habilidades dos alunos, desde aquelas desenvolvidas no meio social, informal e não formal, até aquelas aprendidas na educação formal. Por meio desses instrumentos avaliativos, os professores procuram observar o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais. Mas, nem sempre esses conhecimentos são avaliados, restringe-se, basicamente, aos fatos e conceitos avaliados por meio de testes e provas.

Numa concepção pedagógica, contemporânea, a educação é concebida como experiência de vivências múltiplas, pois agrega o desenvolvimento total do educando. Nessa percepção o professor tem o papel de muita responsabilidade no ato de avaliar, pois é ele quem atua como mediador do ensino e do processo de ensino-aprendizagem, ao materializar políticas macro do sistema educacional. Para tanto, utiliza-se de instrumentos avaliativos voltados para as questões que almeja conhecer e intervir. Essa prática avaliativa do professor está ligada à forma como ele concebe a sociedade, a educação e a avaliação da aprendizagem.

Nesse sentido, procurou saber a concepção de avaliação da aprendizagem dos professores e coordenadores. A concepção de avaliação da aprendizagem dos professores está dentro dos preceitos da avaliação formativa, pois aparecem as funções diagnóstica, qualitativa, continuidade, tomada de decisões. As concepções dos professores Bruna e Gorete, ilustra essa constatação: “Avaliação é um processo ininterrupto que envolve alunos e professores, e significa identificar se o educando está em processo de crescimento e quais níveis de desenvolvimento cognitivo e de conhecimento ele está atingindo no trabalho que esta sendo realizado” (Prof. Bruna).

Na compreensão do professor Gorete a “Avaliação seja considerada como um meio e não como um fim. Pois a avaliação é um meio de verificar se o processo de ensino aprendizagem está ocorrendo de acordo com os objetivos definidos e desenvolvidos”. (Prof. Gorete).

A presença dessas características nas concepções de avaliação dos professores expressam que os mesmos detém bom domínio e boa formação¹³³⁴ teórica, passo importante para uma prática avaliativa que contribua com o desenvolvimento da aprendizagem numa perspectiva formativa.

Para Villas Boas “no Brasil, o que se denomina de avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada, cidadã pode ser entendido como avaliação formativa” (2008: 39).

¹³³² Toma-se, neste estudo a concepção de avaliação da aprendizagem defendida por Vasconcellos (2006: 53), onde diz que a “avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas existências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”.

¹³³³ Como defende Hoffmann (2007: 68), “instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores; anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classe e nos registros das secretarias das instituições, em atas ou outros documentos que servem também como elementos de análise de sua vida escolar”.

¹³³⁴ Essa formação dos professores tem fundamento nos cursos de graduação em Pedagogia e especialização lato sensu que cursaram nos últimos dez (10) anos, visto que os primeiros professores graduados chegaram neste município em 1988. Nesta ocasião, todos os professores do município, aproximadamente 120 profissionais, eram formados em nível de Magistério Normal Médio, e apenas três destes estudavam em curso superior de Pedagogia. Em 1988 realizou-se concurso público para professores, sendo contratados 18 profissionais com nível superior. Somente a partir de 2003 é que tem-se, uma maior inserção dos professores da localidade no Ensino Superior, em cursos presenciais e à distância.

Ao reportar às ideias de Black e Wiliam (1998), Villas Boas (2008: 39) argumenta que “a avaliação formativa é a que engloba todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos, com o intuito de fornecer informações a serem usadas como feedback para reorganizar o trabalho pedagógico’

Para Hadji (2001) a avaliação formativa tem três características básicas: Na primeira a avaliação é informativa, pois ajuda o aluno a aprender e ainda colabora com a regulação das aprendizagens. Na segunda a avaliação informa os envolvidos no processo. Neste caso o professor será informado do andamento do processo, enquanto o aluno saberá de seu percurso para tomar consciência das dificuldades encontradas para tentar saná-las. Na terceira característica, a avaliação tem a função de regulação, tanto para o professor como para o aluno. Nessa função corretiva de suas ações, modifica, se necessário seus dispositivos pedagógicos com o objetivo de obter melhores resultados (Hadji, 2001).

As concepções de Villas Boas (2008) e Hadji (2001), tem muito a ver com as compreensões dos professores entrevistados, pois os elementos de uma avaliação formativa aparecem claramente nos seus discursos. A formação teórica mostra-se forte dentro de um contexto de educação rural¹³³⁵.

O nível de formação teórica é importante e tem possibilidades de refletir de forma positiva na prática avaliativa no “chão da escola”. Assim, notou-se, que nesse processo de transposição da teoria para a prática, a prova, trabalho em grupo e individual aparecem como os instrumentos avaliativos que conhecem e utilizam na classe para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. O teste e trabalhos de pesquisa não foram citados por unanimidade, mas aparecem na prática de alguns profissionais.

Na visão da autora, são vários os instrumentos de avaliação que podem ser usados pelos professores nas escolas. Tarefas, testes, produção no caderno, trabalhos diversos, além de outros documentos escolares que são considerados instrumentos de avaliação e acompanhamento da vida estudantil do aluno. O

Diante disso, nota-se que outros instrumentos avaliativos como observação e registro, auto-avaliação e portfólios que contribuem para avaliar outros aspectos da aprendizagem não foram citados. Essa gama de instrumentos ajuda o professor a acompanhar o progresso do aluno durante o ano letivo, além de poder comparar o início das atividades e o final. Uma avaliação formativa tem que ser flexível. Para tanto, é preciso flexibilizar e diversificar os instrumentos avaliativos utilizados. “Se o professor não mudar suas práticas sua avaliação tem poucas chances de ser formativa” (Hadji, 2001: 21).

Segundo Morreto (2005), a avaliação da aprendizagem é feita de formas diversas e com instrumentos variados, no entanto o mais comum deles, em nossa cultura é a prova escrita. Mas o autor não condena os professores e as provas escritas objetivas. Para Morreto (2005: 96) “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. A aprendizagem é um processo interior ao aluno, ao qual temos acesso por meio de indicadores externos.”

Argumenta ainda Morreto (2005: 9), que “não é acabando com a prova escrita ou oral que melhoraremos o processo de avaliação da aprendizagem, mas ressignificando o instrumento e elaborando-o dentro de uma nova perspectiva pedagógica”. Esse caminho que indica o autor, perpassa pela formação e atitude do sistema, da escola e do professor para ir além dos instrumentos mais antigos presentes nas salas de

¹³³⁵ Embora as instituições pesquisadas localizem-se, em comunidades rurais, não foi propósito deste estudo aprofundar uma discussão sobre o contexto da educação oferecida na zona rural, nem mesmo discutir e diferenciar as categorias escolas rurais e escolas do/no campo, conforme Caldart (2012) e Fernandes (2004), uma vez que buscou-se conhecer a concepção teórica e prática do professor sobre a avaliação da aprendizagem.

aula, a prova e o teste. Nesse ressignificar outros instrumentos aparecem e dão outros sentidos ao processo avaliativo.

Assim, as concepções dos autores chamam atenção para a importância dos instrumentos avaliativos, em especial a prova, tão questionada. Isso demonstra que quando a avaliação escrita é usada de forma consciente em favor da aprendizagem e não como ameaça prévia, esse instrumento cumpre um papel formativo no processo de avaliação da aprendizagem. No entanto, o uso limitado de certos instrumentos avaliativos na escola, associa-se também as condições de trabalho dos professores. Como diz Sacristán (1998: 335) “a estereotipação e emprego de algumas formas de avaliar se explica, em parte ao menos, pelo fato de que os procedimentos mais usados são os mais factíveis para os professores/as dentro de suas condições de trabalho”. A concepção e prática de avaliar tem ligação com as condições de existência e trabalho do professor. Daí, a opção, em muitos casos de obter informações sobre o aluno de forma cômoda com provas simples de corrigir (Sacristán, 1998).

A atribuição de conceitos ou notas à leitura, participação em sala, conteúdos no caderno, comportamento em sala de aula, assiduidade, tarefas de casa e participação em projetos foi outra evidência, por parte de alguns professores. Nessa linha, percebe-se sinais de mudanças nos instrumentos de avaliação numa tentativa de minimizar os prejuízos em relação a esta prática pedagógica, visto que estes conhecem muitos instrumentos, mas usam poucos e o principal ainda é a prova.

A atribuição de notas a atividade de rotina na classe configura numa perspectiva de avaliação informal e permanente do processo de aprendizagem, sem destacar essas atividades simplesmente para atribuir notas. Ler, participar, comportar, ser assíduo, fazer as tarefas de casa e estar presente em classe é dever e papel do aluno, por isso é preciso discernir o que configura atividade passível de atribuição de notas e aquelas atribuições rotineiras da classe.

Para Sacristán (1998: 309) “nem toda avaliação que acontece nos ambientes escolares acaba sendo formal e expressamente pautada num julgamento, traduzido numa nota, numa porcentagem, numa palavra ou em algum informe”. Argumenta ainda, que a maioria das avaliações informais que o professor realiza não há atribuição de notas, nem se manifesta verbalmente ou por escrito. As avaliações realizam-se, por meio de observações e apreciações de forma natural no transcorrer da aula (Sacristán, 1998).

Vilas Boas (2008), reforça que a avaliação informal é crucial no processo avaliativo pois ocupa mais tempo do trabalho do professor na escola que a avaliação formal. Ainda segundo Vilas Boas (2008: 44) “quanto mais tempo o aluno passa na escola em contato com professores e outros educadores mais ele é alvo de observações, comentários, até mesmo por meio de gestos e olhares, que podem ser encorajados ou desencorajados”. No entanto, o desconhecimento dos preceitos da avaliação informal, contribui para maior valorização dos procedimentos formais, em especial a prova que se transforma na grande vilã na escola.

Compreende-se, assim que as avaliações informais é elemento significativo no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. Nessa linha, a avaliação da aprendizagem não resume-se, aos instrumentos formais realizados, muitas vezes em datas pré-estabelecidas, conhecidas como semana de prova em muitas instituições, pautadas na classificação. A avaliação contínua, formal e informal, contribui para detectar os percalços do caminho e propiciar informações para dialogar com os sujeitos sobre seu caminhar na escola e a postura assumida pelos professores diante da caminhada.

A postura dos professores em classe é outra variável que contribui para a eficiência da avaliação. Nesse sentido, alguns professores reconheceram que assumem uma postura tradicional no momento de aplicar atividades avaliativas, diferente dos momentos de explicação dos conteúdos e de condução da aula, conforme ilustra a voz de uma das professoras pesquisadas: “uso o tradicional, com um pouco de rigorosidade sou muito rígida, mas faço a leitura para o grupo e explico as questões, se permanecer alguma dúvida releio a questão”. (Prof. Elisia).

Outros professores assumiram serem compreensivos diante dos processos formais de avaliação, principalmente as provas escritas. Segundo o depoimento da professora Bruna: “permaneço em silêncio para que o aluno possa por si só usar sua criatividade para resolver o que lhe foi concedida”.

Ao analisar essas respostas pode-se observar que mesmo ao perguntar qual a postura em sala de aula no momento das atividades avaliativas, nota-se aqui que a resposta traz à tona a postura no momento da prova, e não das atividades avaliativas. Ou seja, os professores, em sua maioria, responderam como se estivessem tratando do comportamento docente exclusivamente no momento de aplicação da prova, fato esse que demonstra que a prova é o instrumento avaliativo que está impregnado na mente dos professores. Mesmo conhecendo as teorias e concepções de avaliação, têm para si que esta só se dá efetivamente numa atividade escrita e individual para aferição da nota.

Para Esteban (2003), *“avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a sua aprendizagem, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe, os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção do conhecimento [...]”. Assim, para a conhecer o que o aluno não sabe e indica os caminhos a percorrer para vir a saber.*

Sabe-se que os erros são apresentados como pistas que demonstram como o aluno está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que estão sendo adquiridos, admitindo uma melhor compreensão destes. Ao questionarmos sobre os critérios utilizados para avaliar os erros e dificuldades apresentadas pelos alunos em suas avaliações, notou-se que todos os professores tem uma visão construtiva do erro e das dificuldades, pois sempre procuram dar um feedback aos alunos quando percebido nas atividades.

Segundo a professora Diva “ao observar um erro procuro comentar com o aluno e ao perceber a dificuldade do mesmo, busco outra forma de trabalhar o conteúdo para que ele entenda”.

Para a professora Itana “costumo trabalhar no coletivo e individual induzindo o próprio aluno a descobrir o que errou e apontar um possível acerto”.

É possível verificar o que os erros dos alunos sobre um determinado conteúdo, norteia o educador a planejar suas atividades de acordo com as dificuldades enfrentadas pelos mesmos. Ficou visível que nem sempre há critérios definidos e fechados pelos professores na correção das atividades. Nota-se, uma preocupação destes com a correção dos erros, pois consideram as respostas dos alunos, valorizam as diversas formas de resolução para um problema, tenta mostrar os erros como naturais e utiliza-os como instrumento didático para explanar o conteúdo como forma de trabalhar e avançar no processo de ensino aprendizagem.

Para Luckesi (1998), o erro carece de uso como fonte de virtude na aprendizagem, pois em qualquer necessidade o não-sucesso é o primeiro indicador que não se chegou a solução necessária. Indica, assim, o trampolim para um novo salto onde o erro serve como ponto de partida. Para tanto, necessita-se, reconhecer a origem e a constituição do erro para superá-lo, com benefícios para o crescimento. O erro é visto assim, como suporte para o crescimento, algo dinâmico, caminho para o avanço (Luckesi, 1998).

Na visão de Macedo (1989) o erro e o acerto não são privilégios de quem sabe, mas são caminhos necessários ao conhecimento. O erro em algumas escolas não pode continuar sendo encarado como sinônimo de fracasso, merecendo castigo, mas como instrumento riquíssimo para a compreensão do processo da estruturação do pensamento do aluno, um ser em formação e sua condição de ser em desenvolvimento.

Evidencia-se, que na percepção dos sujeitos da pesquisa e na visão de Luckesi (1998) e Macedo (1989), que o erro é uma fonte que indica os caminhos a seguir para superar os obstáculos do processo. O erro como um instrumento de ação-reflexão-ação, sobre o processo avaliativo, onde o objetivo da avaliação já indica as ações posteriores a serem tomadas, com previsão de tempo e espaço para retomar os conteúdos, quando necessário.

Sobre o objetivo da prova, dificuldades e limitações na sua realização, a maioria dos professores apontou o uso da prova objetiva como meio de verificar a aprendizagem dos alunos. Porém, alguns salientaram que não pode ser uma forma de excluir o aluno, mas ficou claro sinais de supervalorização da prova objetiva como principal instrumento para avaliar a aprendizagem. Algo que não se condena, desde que seja um instrumento avaliativo indicador, ao lado do portfólio, observação e registro, trabalho em grupo, pesquisa, relatórios, debates, dramatizações, e outros, adequados ao nível de cada turma com o fim de contribuir com o acompanhamento

Entre as dificuldades apontadas na realização das avaliações os sujeitos destacaram: incentivar o aluno a estudar para enfrentar os obstáculos; não poder tirar as dúvidas do educando no momento da avaliação; o interesse e a dedicação do aluno; material limitado para pesquisa; falta de internet; acompanhamento da família; o cumprimento do calendário letivo e prova contextualizada. Esses obstáculos relacionam-se, às questões políticas, pedagógicas e de infraestrutura das escolas. Além disso, as questões sociais é outro fator que interfere no desenvolvimento da aprendizagem, pois nem sempre as famílias sentem-se, preparadas para acompanhar o desenvolvimento do filho na escola.

Percebe-se que as dificuldades são muitas e fica clara a necessidade de articulação dos professores, gestores, coordenadores, pais/mães e sistema educacional para superá-las a partir do debate, avaliação coletiva do processo educacional e garantia das condições de materiais e de pessoal para o bom funcionamento da escola. O desenvolvimento de uma avaliação formativa é importante na organização do processo de aprendizagem, mas a mesma por si só não resolverá os problemas da escola. A junção de outros elementos indica maior fortalecimento do currículo e das práticas políticas e pedagógicas, sob o olhar e acompanhamento da avaliação da aprendizagem

Considerações finais

A prática avaliativa na escola brasileira ainda reflete sentimentos de medo, formas de controle, punição e premiação, muitas vezes, sem significado em relação à aprendizagem, reflexos das práticas avaliativas desenvolvidas no contexto histórico da educação. Nessa linha, muitos dos professores que exercem a função docente estiveram imersos no processo formativo de outros tempos e, hoje, encontram obstáculos para superar a concepção tradicional de educação, em especial de avaliação da aprendizagem. No entanto, os docentes apresentam uma visão progressista de uma avaliação formativa sobre a forma de analisar, acompanhar e avaliar a aprendizagem. Mesmo que a prova objetiva e trabalhos sejam os instrumentos mais utilizados, nota-se avanços na sua organização, aplicação e análise dos resultados. Mas aparecem dificuldades na sua concretização principalmente pela ausência de fontes de pesquisa literária biblioteca, acompanhamento da família, avaliação contextualizada e desmotivação dos alunos. Outros instrumentos foram citados, mas aparecem em especial ações avaliativas informais, tais como comportamento, participação e realização de tarefas, nem sempre geradoras de notas.

As concepções de avaliação da aprendizagem dos professores aproximam-se das compreensões teóricas dos principais autores do campo, mas ainda existem dificuldades para transpor a teoria para a prática no “chão das escolas” rurais do município de Matina.

Referências

- Brasil (1996). Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Caldart, Roseli Salete (Org) (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.
- Esteban, Maria T.(Org.) (2003). *Escola, Currículo e avaliação*. Série Cultura Memória e currículo, vol. 5. São Paulo: Cortez.
- Fernandes, Bernardo Mançano (2004). Diretrizes de uma Caminhada. In ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hadji, Charles (2001). *Avaliação desmistificada*. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hoffman, Jussara Maria Lerth (2001). *Avaliação: Mito & desafio. Uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade.
- Hoffman, Jussara Maria Lerth (2000). *Avaliação Mediadora: uma prática da construção da pré-escola à universidade*. 18 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffman, Jussara Maria Lerth (1996). *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. 7ª ed. Porto Alegre-RS: Mediação.
- Hoffman, Jussara Maria Lerth (1993). *Avaliação mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade.
- Luckesi, Cipriano C (2000). *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Luckesi, Cipriano C (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1996.

Macedo, Lino (1989). *Ensaíes construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Moretto, Vasco (2005). *Prova: um momento privilegiado de estudos, não um acerto de contas*. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Perrenoud, Philippe (2000) . *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.

Sant'anna, Ilza M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.

O jogo de xadrez na escola: um estudo da teoria e prática de uma proposta curricular no município de caculé-bahia¹³³⁶

José Aparecido Alves Pereira¹³³⁷, Cléria Rozane Montalvão Santos¹³³⁸, Cristina Aparecida Lima de Azevedo Chiarelli¹³³⁹, Dilma Alves de Souza¹³⁴⁰, Paulo Franklin Gomes Teixeira¹³⁴¹

Resumo

Este estudo investigou o desenvolvimento da disciplina xadrez no currículo do segundo segmento do Ensino Fundamental de colégios públicos do município de Caculé, sudoeste do estado da Bahia, Brasil. Como problema de pesquisa formulou-se duas questões: a) Como a disciplina xadrez proposta na matriz curricular do Ensino Fundamental (2º segmento) vem sendo trabalhada nas escolas municipais de Caculé-Bahia? b) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola na implantação do componente curricular xadrez nas turmas de Ensino Fundamental segundo a visão de seus docentes? Tratou-se de um estudo de caso, numa abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). A coleta de dados foi feita por meio de questionário e entrevista semiestruturada, cercada de todos os cuidados éticos. A amostra foi composta por todos os docentes que ministram a disciplina xadrez, um total de sete profissionais, e os dois coordenadores pedagógicos dos cinco colégios municipais que tem o xadrez como disciplina do seu currículo. A análise interpretativa dos dados, como orienta Ricouer (1977), foi fundamentada em Fazenda (1993), Gardner (1994), Japiassu (1976), Moura (2000), Penin (2001), Sá (1996), Silva (2004), Vasconcellos (2002), Zabala (1998) entre outros. Constatou-se que, apesar das dificuldades encontradas na implantação do xadrez como disciplina, há evidências de pontos positivos como o diálogo com a disciplina matemática e história. Verificou-se, dificuldades de transposição da proposta do currículo para o trabalho pedagógico por conta do perfil dos profissionais, carga horária limitada e espaço não adequado para prática do jogo, comprometendo assim, o desenvolvimento satisfatório do jogo em três das cinco instituições pesquisadas. Confirma-se, que a inserção do xadrez na escola como disciplina do currículo foi uma decisão acertada do município, pois a mesma está amparada legalmente na Lei 9394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas o caminho para uma real mudança na prática educativa e na ação pedagógica dos docentes concentra não só na formação, mas também na melhoria da infraestrutura para a prática enxadrística. Este estudo é pertinente ao campo, uma vez que, a prática enxadrística nos currículos escolares está em ascendência no Brasil com incentivos dos Ministérios do Esporte e da Educação. A compreensão do universo da prática enxadrística na escola propiciou o repensar teórico e metodológico do xadrez da organização curricular do município de Caculé, e serve de fonte de consulta para municípios ou instituições escolares que almejam inserir o xadrez nos seus currículos.

Palavras-chave: Escola. Currículo. Formação docente. Disciplina xadrez.

¹³³⁶ Este artigo foi organizado para apresentação no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança, grupo temático Trabalho docente, currículo e avaliação, a realizar-se, nos dias 1, 2 e 3 de novembro de 2013 na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

¹³³⁷ Licenciado em Pedagogia/UNEB, Campus XII. Mestre em Educação/FAE/UFMG. Professor auxiliar da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII. Vinculado ao Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE). E-mail: pereiragbi@yahoo.com.br

¹³³⁸ Licenciadas em Pedagogia e Matemática/UNEB, Campus XII. Professoras da Rede Pública. .

¹³³⁹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XII, Guanambi, Bahia, Brasil

¹³⁴⁰ Licenciados em Matemática/UNEB, Campus XII. Professores da Rede Pública

¹³⁴¹ Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus XII, Guanambi, Bahia, Brasil

Introdução

Este estudo é o resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado para conclusão do curso de Licenciatura em Matemática do Programa Especial de Formação de Professores (PROESP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XII no município de Guanambi-Bahia/Brasil. O interesse em estudar esse tema nasceu da vivência de um dos autores com professores da rede pública municipal do município de Caculé¹³⁴²-Bahia, onde o xadrez compõe o currículo como uma das disciplinas do segundo segmento do Ensino Fundamental de cinco Colégios.

O texto apresenta uma avaliação do desenvolvimento da disciplina xadrez na prática escolar de cinco Colégios do município, sendo dois na zona rural e três na zona urbana do município de Caculé, região sudoeste do estado da Bahia/Brasil. Para orientar o estudo, levantou-se duas questões de pesquisa: a) Como a disciplina xadrez proposta na matriz curricular do Ensino Fundamental (2º segmento) vem sendo trabalhada nas escolas municipais de Caculé-Bahia? b) Quais as dificuldades enfrentadas pela escola na implantação do componente curricular xadrez nas turmas de Ensino Fundamental segundo a visão de seus regentes?.

Nessa linha, o objetivo do estudo foi analisar o desenvolvimento da disciplina xadrez na teoria e prática do currículo do segundo segmento do Ensino Fundamental das escolas municipais de Caculé-Bahia para conhecer as práticas docentes, conteúdos e dificuldades dos professores no trabalho e articulação do xadrez com as demais disciplinas do currículo.

Este trabalho tratou-se de um estudo de caso, uma vez que, a interpretação desse fenômeno dentro de um contexto particular revela-se muito mais significativo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, fez-se a opção pela abordagem qualitativa por entender que “a investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994: 48).

A partir dessa compreensão teórica, foi-se, em busca do termo de anuência da Secretária Municipal de Educação para efetuar o estudo nos colégios da rede que tem o xadrez como disciplina no currículo. Posteriormente, fez-se levantamento dos dados empíricos junto a todos os professores que trabalham com xadrez, um total de sete professores em cinco colégios municipais de Caculé-Bahia¹³⁴³. E ainda, utilizou-se dos depoimentos da coordenadora pedagógica responsável pela implantação do xadrez no currículo e o coordenador pedagógico do município atualmente. Como instrumentos de coleta de dados, utilizou-se de questionário para levantar um breve perfil dos sujeitos, e entrevista semiestruturada, como orienta Ludke e André (1986).

¹³⁴² Caculé é um município brasileiro do estado da Bahia, distante cerca de 782 km da capital Salvador. Tem uma área de 686 km² localizado na região Sudoeste da Bahia. O município apresenta 22.245 habitantes, população urbana de 56% e 44% rural de acordo com Censo Demográfico do IBGE (2010). A lei estadual nº 1.365, de 14 de agosto de 1919, criou o Município de Caculé, com território desmembrado do de Caetité. O município atualmente tem uma Câmara de Vereadores composta por nove membros. A economia do município tem no comércio e indústria sua principal fonte de renda.

¹³⁴³ O município de Caculé conta com dez escolas municipais e cinco colégios, sendo oito instituições na zona urbana e sete na zona rural. O número de alunos, segundo o censo escolar do IBGE (2012), é de 1.359 (mil, trezentos e cinquenta e nove) estudantes que frequentam as escolas nucleadas com do 5º a 9º ano do ensino fundamental, atendidos por 88 professores. O trabalho com a disciplina xadrez é oferecido em cinco Colégios, sendo três instituições na zona urbana e dois na zona rural, respectivamente com 1086 e 260 alunos

A análise dos dados foi feita por meio de interpretação hermenêutica (Ricouer, 1977). Segundo Ricouer “produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens, eis o primeiro e o mais elementar trabalho da interpretação” (Ricouer, 1977: 19).

O desenvolvimento deste estudo foi acompanhado de cuidadoso rigor metodológico e científico, ao seguirem os passos e orientações do Conselho de Ética conforme prever a Resolução 196/2003 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde. Assim, todos os sujeitos assinaram os devidos termos de consentimento livre e esclarecido.

Na organização deste artigo, além desta breve introdução apresenta-se, na seção seguinte uma breve discussão teórica, inicial, sobre currículo antes de introduzir a análise interpretativa da disciplina xadrez no currículo, segundo a compreensão de seus professores e coordenadores pedagógicos.

O xadrez no currículo das escolas municipais de Caculé-Bahia: concepções teóricas e análise da prática por seus professores

O currículo na escola expressa os anseios, desejos e vontades de sua comunidade escolar. Por meio do currículo delimita-se os caminhos a seguir no trato político e pedagógico, além de expressar os valores, fundamentos teóricos e metodológicos da prática docente, princípios da gestão escolar, organização dos conteúdos, propostas pedagógicas e outros elementos norteadores das ações da escola. O currículo nas escolas do país ganhou nova tendência a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) número 9394/96, quando garante às escolas a autonomia para construir seus currículos com base na sua realidade social e cultural.

Para Sacristan “o termo currículo provém da palavra *currere* que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua representação ou apresentação. A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é o seu recheio, seu conteúdo, o guia do seu progresso pela escolaridade” (2000: 125).

O currículo é assim um elemento que direciona os caminhos a seguir pela instituição escolar e orienta as ações educativas de seus profissionais e alunos. É pensado e organizado por sua comunidade escolar, teoricamente num processo democrática de diálogo. Expressa um modelo de cultura e sociedade.

Sacristàn (2000), argumenta ainda, que o currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. Para esse autor, o currículo expressa uma prática que reagrupa em torno dele um conjunto de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais as práticas de ensino.

Nesse sentido, o currículo não limita-se, as práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas em classe, mas vai além e considera as diversas relações e contradições mantidas por seus sujeitos na sociedade. O currículo é um conjunto de princípios pensados e organizados pela comunidade escolar em torno dos valores que a escola deseja construir. Não é algo isolado e resultante de um só pensamento, embora em muitas instituições esta seja a regra.

Segundo Santomé (2001) a função do currículo é preparar alunos para serem cidadãos ativos, críticos, solidários e democráticos. Para tanto, a seleção dos conteúdos do currículo, recursos e experiências de ensino e aprendizagem das escolas contribuem com a construção de conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores. As ações educativas propostas no currículo tem a função de reconstruir reflexiva e criticamente a realidade, tomando como ponto de partida as teorias e valores da comunidade. Para tanto, é importante ter atenção aos conteúdos culturais e as estratégias de ensino e aprendizagem para formar pessoas críticas e solidárias que contribuam na reconstrução da realidade (SANTOMÉ, 2001).

Para tanto, a formação docente, envolvimento e compromisso com a materialização da proposta curricular é básica para o alcance dos objetivos que almeja a escola. No entanto, boas propostas curriculares não mudam a realidade sem ações conscientes dos professores, em especial, acompanhados pela coordenação pedagógica da instituição, pois cada profissional traz suas especificidades, sua cultura, suas tramas pessoais e valores que acreditam serem capazes de transformar a realidade da escola. Diante de tantas mudanças culturais no cenário social, o xadrez no currículo aparece como um dos conteúdos que aliados a boas estratégias podem contribuir com a dinâmica da aula, seu desenvolvimento e formação dos alunos.

Na visão de Penin (2001) a cultura está mudando rapidamente e toda escola precisa ser repensada na sua estrutura, gestão, funcionamento, currículo e a aula. Assim, a decisão de inserir o xadrez como disciplina no currículo aproxima desse repensar proposto pela autora. Não que a simples inserção do xadrez traga resultados por si só, mas ao lado de outras disciplinas, incorporadas à identidade da escola.

O xadrez como componente curricular nas escolas públicas brasileiras perpassa por uma tendência crescente devido aos incentivos dos órgãos governamentais e a abertura dada pela legislação educacional seja LDB 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Entende-se, que no início de qualquer atividade didática ou proposta de inserção do xadrez no currículo escolar, as dificuldades aparecem com maior nitidez. No entanto, com o passar dos anos formas de superação e aperfeiçoamento da experiência por meio da teoria e prática vem consolidar o trabalho. A caminhada nem sempre é fácil, mesmo com anos de experiência, sua consolidação depende, em grande parte da vontade política dos órgãos governamentais, dos professores, dos gestores, dos alunos, da infraestrutura necessária e valorização das experiências de seus envolvidos.

Embora, sendo um importante instrumento de superação das dificuldades enfrentadas na escola, o xadrez não está sozinho, nem é o único recurso. Ele é apenas mais um aliado a muitas outras práticas docentes que quando desenvolvidas com compromisso, competência e regularidade torna o ambiente escolar mais dinâmico, prazeroso e melhora o ensino e aprendizagem.

O município de Caculé implantou o xadrez como disciplina curricular obrigatória no segundo segmento (5º ao 8º ano) da rede municipal desde o ano de 2005. Isso denota avanços na autonomia do município e no fazer curricular da escola, que busca acompanhar as orientações das propostas curriculares nacionais no sentido de pensar novos conteúdos e práticas em consonância com as demandas que surgem na sociedade a partir das orientações dos Artigos 26, 27 e 32 da Lei 9394/96. Nota-se, que esses artigos procuram trazer para as instituições escolares autonomia para pensar, fazer e desenvolver seus currículos da educação básica. Além da base nacional comum, a parte diversificada a ser proposta pela escola exige que considere as características regionais, locais, culturais, econômica e de seu público alvo. Propõe, assim, o desenvolvimento do desporto educacional e práticas desportivas não-formais como uma de suas

diretrizes. Nesse sentido, o xadrez como componente curricular na rede municipal de Caculé-Bahia, destaca-se, enquanto prática desportiva educacional que contribui com o desenvolvimento do raciocínio lógico, de acordo com o artigo 32 da Lei 9394/96.

Na análise interpretativa dos dados as questões iniciais versaram sobre o processo de implantação, escolha dos professores e a capacitação dos mesmos para ministrarem as aulas de xadrez. A maioria dos sujeitos respondeu que não houve dificuldades no processo de implantação do Xadrez, pois a Secretaria Municipal de Educação dispôs de materiais didáticos necessários e qualificou os professores para trabalharem com o jogo de xadrez. No entanto, a coordenadora pedagógica responsável pela implantação do mesmo nas escolas de Caculé, trouxe outros vieses quando relatou que houve dificuldades no início por conta do perfil dos professores para trabalhar o jogo, pois nem todos os docentes capacitados tinham afinidade para ensinar o xadrez. Na compreensão da coordenadora, a disciplina no início teve um caráter voltado para complementar à carga horária dos professores, não sendo assumida exclusivamente por profissionais da área de Matemática ou Educação física, o mais recomendável. Constatou-se que houve dificuldades na implantação desta Disciplina, pois no início do processo existiu um grau de dificuldades e entraves, mesmo em menor grau, conforme a fala da professora Rosa: “Sim, no início houve um pouco de resistência à disciplina, por não conhecer e saber do seu valor para o desenvolvimento intelectual do educando” (Rosa).

A professora Violeta, coordenadora pedagógica na época da implantação, reafirma a existência de dificuldades no início. Segundo Violeta: “inicialmente o xadrez era visto como jogo, alguns professores que foram capacitados para esta disciplina não se identificaram e os que tiveram maior afinidade acabaram por ficar com matemática e o xadrez acabou sendo como tapa buraco para completar carga horária”.

Nota-se, nas falas dos sujeitos que houve dificuldades iniciais na implantação do xadrez, uma vez que, tratava-se de um jogo recém chegado à escola. Embora a escola dispunha-se de materiais necessários, a visão dos professores para o real valor do jogo foi uma dificuldade visível no início, ou seja, o xadrez não fazia parte da identidade da escola.

O perfil dos professores para trabalhar com o xadrez aparece como importante elemento para o desenvolvimento do currículo e o sucesso do jogo na escola, pois, a identidade da escola é construída pelas diversas concepções e práticas de seus docentes, em especial, e da comunidade escolar.

Na compreensão de Silva (2004: 15-16), “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade”.

Neste sentido, o xadrez na escola é algo que gradativamente vai se incorporando à sua identidade e conseqüentemente de seus profissionais e alunos por meio de práticas educativas. No entanto, nem sempre propostas que constitui o currículo escolar são materializadas pelos professores na classe. Isso muitas vezes requer tempo e experiência para se materializar no “chão da escola” pública.

No campo metodológico a prática do xadrez desenvolve-se por meio de aulas expositivas, teóricas e práticas, com utilização de apostilas, jogos, trabalhos em grupos, vídeos e músicas. A prática do xadrez acontece de forma dinâmica, visto a necessidade de diversificar os elementos metodológicos, principalmente no início do aprendizado. Na compreensão da coordenadora Violeta neste ano o xadrez não

segue a matriz curricular, a qual propõe que seja ministrada uma aula por semana. Com a introdução da informática na escola, o xadrez vem sendo oferecido alternadamente.

Afirma a professora Violeta que “infelizmente trabalhamos o xadrez intercalado com informática. As turmas são divididas em dois grupos e fazemos revezamentos a cada quinze dias. Desse modo cada turma tem aula a cada quinze dias. Como o tempo é pouco incentivamos os alunos a praticarem fora da escola [...]”.

Esta passagem traz um desafio à comunidade escolar no sentido de garantir uma articulação curricular entre xadrez e informática, com respeito ao direito do aluno de ter a carga horária integral da aula proposta no currículo.

A metodologia principal utilizada nas aulas de xadrez é aula expositiva teórica, acompanhadas de aulas práticas onde os alunos exercitam os movimentos das peças no tabuleiro. Para a professora Crisântemo a metodologia utilizada é “aula expositiva com instruções sobre as regras do jogo. Aula prática com os alunos utilizando o jogo de xadrez e sendo orientados pela professora na realização dos lances. Uso de vídeos com demonstrações de lances. Jogos utilizando tabuleiro”

A relação teoria e prática presente no trato dos conteúdos nem sempre é fruto de planejamento didático coletivo ou específico. Isto deduz-se nas afirmações diversificadas dos sujeitos para o planejamento das aulas de xadrez. Alguns afirmaram planejar suas atividades quinzenalmente, mensalmente, nas atividades complementares (AC), no início do ano letivo ou em casa. No relato da professora Rosa diz: planejo “em casa com o material que tenho em mãos” (Rosa).

“Temos planejamento quinzenal, momento que discutimos atividades para serem realizadas nas aulas de xadrez e demais disciplinas”, diz a professora Crisântemo.

Na compreensão de outra professora, Orquidea, existe um roteiro que segue para orientar o trabalho. “Não há encontro. Primeiramente recebemos uma capacitação por meio de um curso que nos forneceu o material par trabalhar em sala de aula” (Prof.Orquidea)

Essas poucas aproximações nos relatos dos sujeitos sobre a questão do planejamento escolar, levam a compreender que cada instituição tem sua dinâmica de planejamento. Não existe uma coordenação pedagógica que acompanha o pensar, fazer e refletir pedagógico de todos os professores da disciplina.

Para Vasconcellos (2002: 4), “[...] antes de ser uma mera questão técnica, o planejamento é uma questão política, na medida em que envolve posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação, etc, [...]”. Na visão de Vasconcellos (2002) o planejamento, por conseguinte da prática do professor traz no seu entorno teórico e prático uma visão política de direcionar suas ações em classe em favor das camadas altas, médias ou menos favorecidas da sociedade.

Pensar na complexidade que é o xadrez é pensar na profundidade de sua teoria e prática, reflexo da visão política do professor. Ou seja, o alcance do sucesso com a prática do xadrez depende da forma como é planejada e trabalhada em classe. Sem planejar ou levar muitos dias para pensar o teor das aulas de xadrez dificulta o alcance dos objetivos almejados no currículo da escola ou na proposta curricular nacional.

Moura (2000) salienta que é necessário discutir um planejamento prévio para a aplicação do xadrez de forma pedagógica, a fim de que este venha a ser um instrumento auxiliar no processo de ensino aprendizagem do aluno, tendo claros seus objetivos curriculares.

Reconhece-se, na visão de Vasconcellos (2002) e Moura (2000), a importância do planejamento escolar para o êxito das ações docentes, no entanto não se culpa o professor por essa ação. O planejamento escolar, também perpassa pelas condições da escola e dos poderes constituídos no sentido de garantir a seus profissionais carga horária, acompanhamento pedagógico e valorização profissional.

Ao pensar no planejamento escolar lembra-se da íntima relação com os conteúdos didáticos. Estes conteúdos darão sentido ao planejamento e a prática educativa do professor. Para tanto, os conteúdos de xadrez a serem trabalhados na Disciplina em todas as séries, segundo seus professores são: A história e evolução do xadrez, as peças que o compõe, as regras e fase do jogo. Além disso, a importância do xadrez na escola e o aproveitamento escolar relacionados aos conteúdos como noções algébricas, diagonais, etc.. Nota-se que os conteúdos relatados são adequados à Disciplina, onde evidencia-se que embora o planejamento não seja totalmente realizado em conjunto, os conteúdos trabalhados pelos professores estão em sintonia.

Segundo a professora Tulipa, os conteúdos 5ª série são: “história do xadrez, xadrez, música e matemática, evolução do xadrez, o tabuleiro, a história das peças, as regras do jogo, o xeque, os roques, como dar o xeque-mate em um lance”. Na 6ª série faz uma revisão dos conteúdos ministrados na série anterior. Na 7ª série, segundo a professora Tulipa faz uma “[...] revisão rápida, as fases de uma partida, classificação das jogadas, os casos de empates, como conquistar uma casa. E na 8ª série o mesmo conteúdo” (Prof. Tulipa).

Esses conteúdos são básicos no trabalho com xadrez e estão de acordo aos conhecimentos necessários no desenvolvimento da disciplina conforme Lasker (1999).

Os conteúdos de ensino é o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida (Zabala, 1998). Nesse sentido, os conteúdos teóricos e práticos do jogo de xadrez trabalhados na escola terão uma função social no desenvolvimento dos valores morais e éticos do indivíduo na sociedade. No entanto, nem sempre boas propostas de conteúdos terão o sucesso esperando. O aspecto metodológico é importante fio condutor entre início, meio e fim do trabalho pedagógico, pois muitos professores sentem dificuldades nesse processo.

As dificuldades metodológicas percebidas no trabalho com xadrez perpassam pelas técnicas metodológicas e de infraestrutura para ministrar suas aulas. Os sujeitos afirmaram que algumas dificuldades é a resistência de alguns alunos a não participarem das aulas de xadrez, a falta de capacitação de alguns professores, os tabuleiros insuficientes para o quantitativo de alunos, a carga horária pequena, as aulas de xadrez intercaladas com aulas de informática e a falta de salas apropriadas.

Essa constatação é melhor compreendida naquilo que Zabala (1998: 16-17) denomina de intervenção pedagógica, ou seja, para entendê-la, “[...] exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc.”. E ainda segundo o autor, é no microsistema da aula que os processos educativos se explicam, estreitamente integrados neste sistema e só poderá ser examinado na interação dos elementos que nela intervêm. (Zabala, 1998).

Nessa compreensão, a aula é um conjunto de elementos integrados num microsistema que poderá sofrer influência se um destes elementos não estiverem em sintonia com os objetivos propostos. Nesse processo, a avaliação do professor e da comunidade escolar sofre o desenvolvimento do currículo aponta os aspectos

a serem melhorados no âmbito escolar. Sejam elas, dificuldades de caráter administrativo, pedagógico, financeiro e psicossocial no que se refere ao desenvolvimento do trabalho com xadrez. Estas dificuldades, segundo a maioria dos sujeitos estão presentes desde a fase de implantação do projeto. Assim, oferecem sugestões para melhoria do trabalho. Dentre as sugestões aparecem motivação por parte dos órgãos educacionais, necessidade de salas apropriadas para que haja êxito no trabalho e aumento da carga horária do componente xadrez.

Na compreensão da prof.Margarida, "para melhorar o trabalho com o xadrez, sugere-se que se tenha uma sala exclusiva para as aulas. A mesma deverá ser equipada com quadro, mesas, cadeiras, tabuleiros etc. Para que as aulas sejam realizadas num ambiente de silêncio e apropriado". Afirma ainda, que "atualmente, o professor tem que se deslocar de sala em sala, com os tabuleiros e demais materiais e além disso os alunos jogam no chão por que as cadeiras são de braço e não dá para utilizar os tabuleiros em cima delas. [...] Seria bom que o xadrez se desvinculasse de informática" (Prof.Margarida).

As sugestões apontadas delineiam o atual desenvolvimento da referida disciplina, a qual procede com certa escassez de materiais pedagógicos e salas inadequadas, carga horária insuficiente e falta de apoio dos órgãos competentes. Ou seja, apresentam os reais entraves ao bom desenvolvimento da disciplina xadrez, vista como positiva por seus professores e pelos pais e mães de alunos. No entanto, não há na maioria dos demais professores de outras disciplinas a valorização devida ao jogo como recurso pedagógico que contribui com a aprendizagem, pois demonstram que o jogo é apenas um passa tempo e preenchimento da carga horária.

A contribuição do xadrez no desenvolvimento do processo educativo, segundo a maioria dos sujeitos é percebida por meio de estratégias usadas no jogo e prazer em jogar, habilidades estas, importantes para o desenvolvimento cognitivo. Auxilia ainda, na integração social, ajuda na aprendizagem de outros conteúdos. Os alunos ficam mais concentrados, respeitosos, esforçados e demonstram uma melhoria em Matemática.

"Quando trabalhei em outra unidade de ensino pude perceber melhoras no comportamento de alguns alunos e até consegui que prestassem mais atenção nas aulas de matemática. Pena que o tempo para a dedicação da prática do xadrez não é suficiente para obter melhores resultados". (Prof. Crisatemo)

Segundo a professora Violeta "percebe-se uma melhoria significativa principalmente na matemática. Os alunos demonstram melhor comportamento disciplinar, mais respeito pelos colegas melhor concentração para resolver atividades, entre tantos outros benefícios."

Gardner (1994: 117) entende que "O xadrez também pode contribuir no desenvolvimento da Inteligência Lógico Matemática, que é a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los".

Mediante as colocações tanto dos sujeitos, quanto a de Gardner nota-se, que são consideráveis as contribuições do xadrez para o processo educativo, pois, o mesmo estimula significativamente o desenvolvimento de habilidades cognitivas e desperta o espírito reflexivo e crítico. E ainda, amplia a capacidade para a tomada de decisões, onde o aluno adquire valores morais, melhora a segurança pessoal e a autoestima. Além disso, desenvolve a atenção e a capacidade de concentração por meio da ludicidade que proporciona prazer ao educando.

Na avaliação dos professores acerca da escola antes e depois do xadrez como disciplina escolar, por unanimidade afirmaram como positiva e relataram as seguintes melhorias: ampliação dos conhecimentos dos professores, participação dos alunos nos jogos estudantis, maior aprendizagem com destaque para a Matemática e construção de valores humanos.

Na visão da professora Tulipa “o xadrez como modalidade esportiva, como atividade lúdica, melhorou o barulho dos corredores, as brigas entre os alunos. Os que gostam de jogar ficam jogando durante o intervalo”.

O xadrez como disciplina escolar, segundo a visão da professora Margarida, “[...] ampliaram-se os conhecimentos de todos os professores, principalmente os de matemática que foram capacitados, e os alunos. Acredito que o meu município está à frente em relação aos demais por investir no xadrez na escola. Acho que os resultados virão no futuro.”

Percebe-se na avaliação feita pelos envolvidos nesse quesito a evidência de melhorias. Além de maior aproveitamento escolar, o jogo de xadrez auxilia na construção de grande parte do conhecimento do aluno. Sá (1996), afirma que o xadrez “auxilia no desenvolvimento do sentimento de autoconfiança visto que apresenta uma situação na qual os alunos têm a oportunidade de descobrir uma atividade onde podem se destacar e paralelamente progredir em outras disciplinas acadêmicas”.

A última questão centrou-se na articulação interdisciplinar do trabalho do xadrez com outras disciplinas. Aproximadamente cinquenta por cento dos entrevistados responderam não haver articulação com outras disciplinas. “Ainda não. Mas estamos procurando nos aperfeiçoar e desenvolver mais parcerias com os outros professores da escola”, afirma a professora Margarida.

Para a professora Orquídea existe uma articulação entre o xadrez e as disciplinas História e Matemática. “O início das aulas de xadrez existe bastante história e a professora de História auxilia nesse momento com enfoque durante suas aulas no conteúdo de xadrez. Matemática com o estudo dos elementos matemáticos presentes no xadrez, como a geometria do tabuleiro, a probabilidade e chances de jogadas, etc.”.

Percebe-se, que não há uma interconexão aparente entre as disciplinas, embora haja intencionalidade e relações aparentes entre os conteúdos. A história do xadrez aparece dentro da história da antiguidade e idade média. Assim como as formas geométricas estão dentro do tabuleiro de xadrez, e dali extrai elementos que relacionam com alguns conteúdos matemáticos.

Segundo Japiassu (1976) o multi e o pluridisciplinar realizam apenas um agrupamento, intencional ou não, ou seja, módulos disciplinares sem relação ou com algumas relações entre as disciplinas. O pluridisciplinar “[...] visa à construção de um sistema de um só nível e com objetivos distintos, mas dando margem a certa cooperação, embora excluindo toda coordenação” (Japiassu, 1976, p.73).

A ausência de interconexões entre o xadrez e as demais disciplinas ou entre as disciplinas entre si, qualquer que seja, é um desafio para superar a compartimentação entre os saberes. Essa superação não depende somente do professor, mas da mudança de mentalidade da sociedade e de suas instituições, principalmente a escola e seus processos formativos.

Para Japiassu, “se os pesquisadores e os educadores ainda estão mal preparados para superar a pedagogia da dissociação do saber, é porque não se dão conta – formados que foram em instituições onde ainda reina a mentalidade da especialização, do fracionamento e da compartimentalização [...]”. (1976: 34).

Na compreensão deste autor, a formação dos professores em instituições conservadoras nas quais ainda prevalece a visão do conhecimento especializado, fracionário e compartimentalizado contribui com a reprodução na escola, dessa visão parcial do conhecimento, isolado sem exercitar as múltiplas interconexões que é capaz. Reconhece-se as dificuldades da escola e de seus professores em lidar com esse paradigma científico conservador que perdura por vários séculos nos diversos continentes. Porém, acredita que a formação dos professores seja um passo importantes nesse diálogo com outras disciplinas.

Embora se acredite que o xadrez pode ser um eixo temático para orientar práticas interdisciplinares, sabe-se que todas as demais disciplinas também são capazes de trazer temas geradores. Isso vai depender do poder de organização e articulação pedagógica da instituição e seus docentes. Mudar a mentalidade dos professores é um passo importante para um pensar interdisciplinar como afirma Fazenda (1993).

Na concepção de Fazenda (1993), o pensar interdisciplinar tem o princípio que não há forma de conhecimento, em si mesma racional, pois todos os tipos de conhecimentos buscam o diálogo com seus diferentes, e deixa-se interpenetrar por eles. Assim, nas instituições pesquisadas a ligação entre os campos específicos do conhecimento já existe, mas deixar-se, interpenetrar por eles é uma dificuldade a ser transposta por toda sociedade, não somente pela escola.

As possibilidades do xadrez nas escolas municipais de Caculé, enquanto ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem e de valores éticos e morais, justifica-se na visão otimista dos profissionais que trabalham com esse jogo pedagógico. Acreditam nos seus benefícios e nas falas dos sujeitos aparece a necessidade de repensar algumas concepções e práticas curriculares, metodológicas e de infraestrutura que cercam o xadrez nesses anos no município de Caculé no Estado da Bahia.

Considerações finais

A construção deste trabalho monográfico possibilitou um olhar investigativo e diferenciado em relação ao Jogo de xadrez no ambiente escolar. Apesar das dificuldades encontradas na implantação em termos de profissionais com o perfil para o ensino do xadrez, materiais, espaço adequado e carga horária das aulas, há evidências de pontos positivos ao longo deste período. O diálogo do xadrez com disciplinas afins em termos de abordagem dos conteúdos, em especial a matemática e história, reforça importância dessa interação e necessidade de ampliação desse diálogo com as demais disciplinas do currículo.

A divisão do horário da disciplina xadrez com informática é contrário ao que está proposto no currículo, visto que o mesmo propõe a carga horária de uma hora aula por semana. Portanto, nesse arrancho deixa-se de atender as exigências mínimas do currículo e dos conteúdos de xadrez. A ausência de espaço, cadeiras, mesas e jogos apropriados para a prática do xadrez reduz suas possibilidades, uma vez que o ambiente para a prática do jogo é importante fator para alcance dos objetivos propostos.

Nos anos iniciais de implantação do jogo, alguns professores não tinham graduação em matemática e trabalhavam o xadrez como disciplina para complementar sua carga horária, sem muitas identificação com a disciplina. Com isso, limitava-se o raio de ação da prática esportiva, levando algumas instituições a desenvolverem um trabalho melhor em relação a outras.

Atualmente o perfil dos professores, graduados em matemática, contribui para que a prática pedagógica se aproxime em todas as instituições, no entanto, a melhoria do trabalho requer encontros e planejamento

específico dos conteúdos pelos professores de xadrez. A metodologia utilizada na teoria e prática pedagógica desses professores mostra-se coerente com as orientações curriculares.

A introdução do xadrez no currículo escolar foi uma ação ousada e acertada do município e está amparado legalmente nos artigos 26, 27 e 32 da Lei 9394/96, e por meio dos PCN. Assim, põe-se, o desafio da Secretaria de Educação e das escolas ousarem utilizando de sua autonomia pedagógica e flexibilidade de seus currículos para ampliarem o campo de ação do xadrez, também para as séries iniciais do Ensino Fundamental em articulação com as demais disciplinas do currículo. As possibilidades do xadrez nas escolas municipais de Caculé, enquanto ferramenta de desenvolvimento da aprendizagem e de valores éticos e morais, justifica-se na visão otimista dos profissionais que trabalham com esse jogo pedagógico. Acreditam nos seus benefícios, mas há a necessidade de repensar algumas concepções e práticas curriculares e metodológicas que cercaram o xadrez nesses anos.

Este trabalho foi o primeiro a investigar a prática do xadrez no currículo das escolas municipais de Caculé, segundo a visão dos professores e coordenadores. Sugere-se, assim, outros estudos complementares para conhecer a visão dos alunos, pais e professores das demais disciplinas do currículo sobre a prática do xadrez no currículo, no intuito de contribuir com o aperfeiçoamento desta prática na escola. Se do seu desejo e interesse, o poder público pode motivar o desenvolvimento destas pesquisas por estudantes concluintes da graduação ou em nível de pós-graduação, por meio da concessão de bolsas ou outros incentivos.

Espera-se, ao final deste estudo ter respondido as questões de pesquisa que levantou-se, em torno do desenvolvimento do currículo, apresentado sugestões para outras pesquisas sobre o tema e de práticas pedagógicas para superar as dificuldades percebidas no fenômeno. No entanto, ressalta-se a importância da inserção do xadrez como disciplina curricular, ampliando o campo de ação da escola na formação para o exercício consciente da cidadania.

Referências

- Bogdan, Robert.; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto.
- Brasil (1996). *Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nº 9394/96*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- Brasil (1997). *Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: SEF.
- Fazenda, Ivani (Org.) (1993). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez.
- Gardner, Howard (1994). *Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre.
- Japiassu, Hilton (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro, Imago.
- Lasker, Edward (1999). *História do xadrez*. 2 ed. São Paulo: IBRASA.
- Ludke, Menga; André, Marli E.D.A (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU.

- MOURA, Manoel Oriosvaldo (2000) A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In KISHIMOTO, Tisuko Morcheda (Org.). Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 4 ed., São Paulo: Ed.Cortez Editora.
- Penin, Sônia Teresinha de Sousa (2001). Didática e Cultura: O Ensino Comprometido com o Social e a Contemporaneidade. In CASTRO, Amélia Domingues de; e, CARVALHO, Anna Maria Pessoa de.(Org.). Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira.
- Ricouer, Paul (1977). Interpretação e ideologias. Rio de Janeiro, Francisco Alves.
- Sá, Antônio Villar Marques de (1996). O Xadrez como disciplina escolar. Universidade de Brasília. Retirado em maio 21, 2012 de <http://www.fexpa.org.br/escolar/down/xadreznascolas.pdf>.
- Sá, Antônio Villar Marques de (2006). Contribuições do Xadrez para o Desenvolvimento Escolar. In Calleros, Carlos. Xadrez: Introdução à Organização e à Arbitragem. 3 ed. Ciência Moderna Ltda.
- Sacristán, J. Gimeno (2000). O Currículo uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed.
- Silva, Wilson da (2004). Processos cognitivos no jogo de xadrez. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Pr, Brasil.
- Veiga, Ilma Passos A. (1995). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In Veiga, Ilma Passos A. (Org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Pimenta, Selma Garrido (2005). O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Zabala, Antoni (1998). A prática educativa: Como ensinar. Porto Alegre: Artmed.

A filha do príncipe¹³⁴⁴: A disciplina, a fragmentação do conhecimento e a sua possível queda.

Renata Souza Freitas Danatas Barreto¹³⁴⁵

Resumo

Este texto, dialoga no primeiro momento, com um olhar para a disciplina e sua relação com o currículo, enquanto definidora com poder, por vezes massacrante, dos processos formativos, carregando a metáfora de ser a herdeira do *principatu* (território onde o príncipe é soberano) e sua caricatura de conhecimento. Esse artigo começa considerando a tradição disciplinar e o quanto ela pode fazer nascer "quimeras de saberes", retalhando as (re)construções, (re)elaborações do conhecimento dos atores no processo de aprendizagem e autoria. Encaminha-nos para uma possível "queda" da disciplina, nos direcionando para uma perspectiva epistemológica multirreferencial, como proposta de superação da análise fragmentária de objetos de estudo e conclui apresentando caminhos e descaminhos para com a socialização do conhecimento.

Palavras-chave: Disciplina, Currículo, Multirreferencialidade.

“Prólogo: o nascimento da filha do príncipe”.

*“Princesa, surpresa, você me arrasou,
Serpente, nem sente que me envenenou,
Senhora, e agora, me diga onde eu vou,
Senhora, serpente, princesa”.*
(Caetano Veloso)

A humanidade é marcada por acontecimentos e por forjar os mesmos, sempre regados por contentamentos descontentes, compondo assim a sinfonia da vida. Essas ações são responsáveis em alterar o percurso da nossa sociedade. Com o “nascimento da princesa” não poderia ser diferente; para compreender o presente e perceber o aroma do futuro é imprescindível olharmos por cima dos ombros e estudar o passado.

Se hoje estamos a vivenciar uma ebulição de problemáticas educacionais que dizem respeito às instituições de ensino superior, escola básica e sociedade e todos os seus ingredientes, destacando-se como os principais: o currículo, a questão disciplinar e a formação. Para nos envolvermos e compreendermos os desdobramentos, consequências do comportamento malcriado (direcionado) da nossa Filha do Príncipe na contemporaneidade é necessário entendermos as suas relações com o Príncipe (o currículo), “Discutir a perspectiva disciplinar como orientação curricular” (MACEDO, 2012, p.33), um ato que segundo:

¹³⁴⁴ Este texto toma por base a metáfora existente no Livro: Currículo campo, conceito e pesquisa do autor Roberto Sidnei de Macedo, quando o mesmo refere-se ao currículo como O Príncipe, Maquiavel. Assim, nos autorizamos a nomear a disciplina como “a Filha” do “Príncipe” (Currículo).

¹³⁴⁵ renatauneb@hotmail.com, Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

[...] *Sílvio Gallo (2004, apud MACEDO, 2012 p. 33) argumenta que já no período clássico grego podemos perceber indicativos dessa perspectiva. Já via neste período uma preocupação evidente em construir a formação através da organização dos conteúdos por áreas destinadas [...]*

Pois, a disciplina tece o currículo como uma verdadeira tapeçaria de conhecimentos eleitos e ditos como formativos. Continuando a bordar com esse mesmo fio de ideia podemos encontrar também na antiguidade Greco-Romana

[...] *A partir de Marciano Capella (410-239), uma dupla reorganização: com a denominação de trivium, organizam-se as áreas de gramática, da retórica e da filosofia; com a denominação de quadrivium, organizam-se as áreas da aritmética, da geometria, da astronomia e da música.” (MACEDO, 2012, p.34) [...]*

Nesse momento são propícias algumas reflexões: Se a chama do currículo é feita por disciplinas – saberes formativos – quais saberes são esses? Quem os escolhe? São formativos para quem? Com essas perguntas começamos a tensionar e “preparar o terreno” para o crescimento da princesa, da disciplina.

Para ilustrarmos ainda mais esse cenário é importante tramitarmos na história curricular. Nesse quesito ousamos abordar de maneira (in)finita esse ponto com um poema, construído a partir na leitura do livro “*Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo Tomaz Tadeu da Silva*”:

Currículo vai ao Divã

Sendo assim é importante recordar, pensar, citar.

Desde que nasci, sinto-me assim:

Um tanto racionalizado,

E começaram a dizer,

Esperando algum resultado,

Que estava me tornando crítico pra valer!

Que se possa ser mensurado

Comecei a inverter,

“Os fundamentos” que me fizeram crescer

Cuidadosamente pensando

Rigorosamente especificado

Agora estava preocupado para saber,

Como produto Fabril

Quem era esse “Dominante”,

“Xiii, fiquem quietos! Sem nenhum piu!”

Que antes me paralisava

E era/é bem alienante.

Nesse particular, pude me criar,

Um número considerado de escolas

Escolheram-me para adotar

Tinha vermelho na minha cor

Um pouco de progressistas não poderiam
faltar

E “política cultural” nos meus olhos

E tudo isso era graças

Aos grandes estudiosos.

Eficiência e Avaliação

Seguravam (amarravam) as minhas mãos

Pude assim me espalhar

Já até me apontaram e gritaram: “*Oculto!*”

Isso eu nem discuto,

E até no Brasil chegar

Não era teoria, mas o medo dito e “não dito”,

É real e de grande valia.

Década de 60, tempo de renovação e
revolução, Era em todo lugar: França, EUA,
Inglaterra, Brasil “Aqui, Ali, Acolá”, As
revoltadas diárias nasciam por lá.

Dizem que essa tal de Ideologia vive:

“invisíveis” para alguns,
Esquecidas por outros,
Impostas e massacrantes para todos e todas.

Nesse mundo contemporâneo
Lugar-comum é destacar:
As diversidades das formas culturais meu
camará
(mas na realidade isso é mais blá blá blá).

É um tanto paradoxal, às vezes passo até mal
Uma “diversidade cultural”
Muitas vezes fabricada
Se tornando um instrumento letal.

“Subjetividade, significação”
Dizem que é o novo progresso para salvação
E no discurso?
Encontrei o meu prumo.

É preciso reconhecer,
Que mais uma vez é necessário: Mexer,
tremar...
Para tentar entender isso tudo que sinto, mas
nem sempre explico,
Possa fazer finalmente algum sentido.

Ainda me sinto fragmentado
Por mais que me chamem de
multirreferenciado,
Realmente não me sinto interligado
Mas me conte Doutor, qual é o meu caso?

Doutor: É meu amigo, o seu caso é de
CURRÍCULO(S).

Autora: Renata Souza Barreto.

Com essas premissas podemos dizer que estamos a vivenciar “um verdadeiro ataque às lógicas disciplinares que secularmente organizam os *currícula*. Já está claro o quanto a perspectiva disciplinar fragmentou o currículo” (MACEDO, 2012, p. 48), e esse espinho envenenado do excesso do separar para conhecer, começa a disseminar sua toxidade nesse ponto, e contaminar o currículo é contaminar lentamente (ao longo dos anos educacionais) o indivíduo. Assim ficou selada e declarada a antiga e atual relação do *Príncipe* com a herdeira do *pricipatu*, sua *Filha*.

“Finalmente sou rainha, a ordem é minha”.

Quando uma Rainha ordena, seus súditos imediatamente obedecem, quase nem refletem, agem por instinto, independente do fim. Só se preocupam em responder ao estímulo, ora por estarem incapazes de enxergar dentro de si e por ficarem cegos perante a realidade plebeia que os rodeia, essa que tenta incessante e inutilmente se relacionar com eles. Ora pelo fato de terem se intelectualizado demais e terem construído assim um envoltório, um filtro, para só e somente só escutarem conselhos, afirmações, ordens e diálogos de seus pares. Acreditamos assim, que a *filha do príncipe* foi coroada rainha no provir da história conhecida como: Modernidade Científica.

Com isso é importante salientar “o ‘grande paradigma do Ocidente’, formulado por Descartes e imposto pelo desdobramento da história europeia a partir do século XVII. O paradigma cartesiano separa o sujeito e o objeto, cada qual na esfera própria” (MORIN, 2002, p 26). Esse paradigma que ainda encontra-se em vigor na atualidade, comanda as instituições de ensino.

O risco que estamos correndo e o efeito que estamos vivendo devido ao excesso negligente do saber em pedaços, é de nos distanciarmos cada vez mais da nossa própria humanidade, “Quanto mais se desenvolvem as disciplinas do conhecimento, diversificando-se, mais elas perdem o contato com a realidade humana.” (JAPIASSU, 1976, p.14). Ao mesmo tempo, em que essa separação nos proporciona uma expansão no campo do conhecimento, ela sem o devido cuidado sensível, nos aprisiona.

A educação ganhou como ordem impensada da atual Rainha, uma contínua fragmentação, ela encontra-se misturada nessas ações positivistas do conhecimento, se (de)formando, se vestindo de “quimeras de saberes¹³⁴⁶”. Atualmente, a Rainha na sua maturidade, não carrega mais a roupa da disciplina, e sim se veste com o manto da hiperdisciplinarização.

Nesse cenário, nascem (quimeras) hiperespecializadas, consequência natural desse processo, surgindo à necessidade de se adentrar com mais eficácia e assiduidade nos currículos escolares e universitários, “a hiperdisciplinarização e sua proliferação vão se constituir na opção da modernidade científica, no que concerne à organização das formações institucionalizadas” (MACEDO, 2012, p.34), afinal o grande celeiro científico, quintal de testes e experimentos, encontra-se na Educação Básica.

O conhecimento na era hiperdisciplinada torna-se vertical, ditatorial e de castas. A liberdade do pensar perpassa por um grande rigor exclusivamente científico – a sensibilidade (consciência) do todo se perde no caminho – e o conhecimento é servido em “pratos feitos”. Assim fortalezas cada vez mais rígidas são

1346 Quimera é uma figura mística, que possui como principal característica uma feição híbrida de dois ou mais animais, tem a capacidade de destruição em massa e lançar fogo pelas narinas. É considerada uma fera ou besta mitológica. Na alquimia é a um ser artificial. Quando adotamos o termo “Quimeras de saberes” estamos nos referindo a uma falsa construção de conhecimento, capaz até de provocar marcas eternas.

erguidas, e o verdadeiro significado quando um ser humano se propõe a se debruçar em um estudo é enevoado, perdido, ou seja, a socialização desse trabalho se transforma em pedra fria de isolamento.

Ainda como consequência do pensamento da modernidade científica,

[...] a hiperespecialização dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico (que só pode ser unificado em níveis de elevada e abstrata formalização), sobretudo nas ciências antropológicas, que têm todos os vícios da sobreespecialização sem ter suas vantagens [...]. (MORIN, 2005, p.119).

Atualmente, a hiperdisciplinarização e suas derivações constituem estruturas fundantes, no que pertence as (de)formações institucionalizadas. No entanto, a diferença entre um remédio e um veneno, encontra-se na sua dosagem, mesmo assim estamos:

[...] num mundo que experimenta tamanho processo de escolarização, nunca tivemos tão expostos às lógicas curriculares, predominantemente fragmentárias. Essa realidade nos diz da responsabilidade do currículo por aquilo que pensamos e fazemos nesta conjuntura histórica [...]. (MACEDO, 2012, p.48).

Mas como um cego envaidecido pelo seu ego poderá perceber a significado e importância nessa conjuntura histórica o seu sincero papel? Como se não bastasse esse anos todos vivenciados obedecendo às ordens da Rainha nos trouxeram, quiçá, a mais grave das consequências: o egocentrismo epistemológico e a desumanização da educação.

“Por que ainda não destronamos a rainha?”.

TODO RISCO

A possibilidade de arriscar é que nos faz homens.

Voo perfeito no espaço que criamos.

Ninguém decide sobre os passos que evitamos.

Certeza de que não somos pássaros e que voamos.

Tristeza de que não vamos por medo dos caminhos.

(Damário Dacruz)

Compreendemos a nossa dificuldade em destronar uma Rainha que possui além de bons servidores, bons progressos. Muito longa, por tanto, essa nossa jornada laboriosa, em questionar incisivamente a hiperdisciplinarização e seus frutos. Algo que tem nos originado tantas possibilidades, a exemplo dessas três vias tecnológicas: aviação espacial, internet ou nanotecnologia. O ousar encontra-se vivo e fumegante nesse enlace. O inabitual, todavia, causa surpresa, por vezes desdém, e em todos os tempos cabe a nós estarmos preparados para batalha... Batalha de ideias e não de pessoas.

A ciência modernista é disciplinar em sua essência, é analítica, linear, matemática, lógico-experimental. A grande contradição é que daí provém suas conquistas - seu maior triunfo são as tecnologias – lineares e eficientes. No entanto, “O excesso de tecnologia, que aparentemente resolveria os problemas humanos, engendrou novos dramas e conflitos comportamentais na rotina degradante, que necessitam ser reexaminados para posterior correção” (FRANCO, 2011, p.16); e esse mal-estar provocado pelo atual paradigma fragmentado é transcrito e vivido para a educação, socialização do conhecimento e suas práxis.

Atualmente, possuímos extraordinários caminhos para a queda, quebra ou no mínimo enfraquecimento do modelo hiperdisciplinarizado instituído. Os principais pensamentos em questão, que se propõem a essa superação, dentre outros, são: a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade, o pensamento complexo e a multirreferencialidade.

A multirreferencialidade, enquanto posição epistemológica, segundo Burnham, nos diz:

[...] esta é uma perspectiva de apreensão da realidade através da observação, da investigação, da escuta, do entendimento, da descrição, por óticas e sistemas de referências diferentes, aceitos “como definitivamente irredutíveis uns aos outros e traduzidos por linguagens distintas, supondo como exigência a capacidade do pesquisador ser poliglota”. E acrescentamos de ter uma postura aberta, conforme explicitamos acima [...] (BURNHAM, 1998, p. 45).

Essa visão ímpar de relacionar-se com o estudo, promove a possibilidade do objeto receber um tratamento múltiplo, um caleidoscópio de interação não por causa de suas características, mas sim pelas experiências, marcas de vidas, de quem interage com ele. O pensamento multirreferencial:

[...] vê a educação como uma função social global perpassando o conjunto dos campos das ciências do homem e da sociedade e interessando o tanto ao psicológico, ao psicólogo social, ao economista, ao sociólogo, ao filósofo, ao historiador etc., a apreendemos na sua complexidade [...] Ardoino (1990, apud BORBA, 1998 p. 15).

Com todas essas exposições a respeito da multirreferencialidade e todas as alternativas metodológicas e epistemológicas que possuímos, poderíamos chegar a um ponto comum de pensamento: a questão da socialização do conhecimento e educação já poderia estar resolvida ou próxima disso.

Se fosse assim, por que sentimos um nó na garganta, um cheiro estranho no ar e uma vontade visceral de alterar o paradigma educacional vigente? Pois, ao longo desse escrito “esquecemos” de nos atentar para um imprescindível fato: Quem cria, alimenta e perpetua o reinado, seja do *Príncipe* ou da *Rainha* somos nós. Suas ações jamais existiram se nós não déssemos autorização, vida e voz a elas. Nesse instante, olhando para o espelho amargo, iremos dissertar a respeito da nossa necessária queda, retomamos as expressões citadas acima: o egocentrismo epistemológico e desumanização na educação.

O espelho que não queremos enxergar, mas é preciso para não perecermos.

*...porque deles não existe uma percepção,
esses elementos, essas visões,
que são como que a parte objetiva do sonho...*
(João Cabral de Melo Neto)

O egocentrismo epistemológico não possui um conceito formado pelos teóricos da educação, mas podemos enxergá-lo perfeitamente nas ações e atitudes diárias de diversos atores sociais, independente do ambiente. O segundo, uma consequência gerada pela hiperdisciplinarização (Rainha), a desumanização na educação, cria um sentimento de dignidade abandonada no educando, mesmo que inconsciente, um estado

de sentir-se impossibilitado ou inferiorizado se instala, o esfacelamento das suas possibilidades torna-se notório e suas ações adoecem.

Dessa forma, são elaborados obstáculos visíveis e invisíveis para o real diálogo entre os saberes institucionalizados e saberes outros¹³⁴⁷, que transcendem as matrizes curriculares acadêmicas, dos quais os educandos chegam preenchidos e são, posteriormente, despojados a “bem da ciência”. Essas instituições ditam os conhecimentos a serem declarados como formativos, criando uma falsa e massacrante legitimação do conhecimento, decidindo pelo outro qual seria o melhor saber para sua formação:

“Goodson (1997, apud MACEDO, 2012, p.49) considera que a fragmentação, propiciada pela disciplinarização, isola os atores curriculares no espaço de cada disciplina, dificultando o debate mais ampliado sobre os objetivos sociais do ensino e contribuindo para a estabilidade da fragmentação por nós vivenciada como uma maneira predominante de formação”.

Portanto, a ausência da percepção do egocentrismo epistemológico como uma consequência existente na educação, fomenta e alimenta a contínua máquina da fragmentação do conhecimento como possibilidade última e benéfica para a contemporaneidade educacional.

Precisamos reconhecer a existência desse conceito, necessitamos fruir em direção ao nosso espelho, para podermos diluí-lo e, conseqüentemente (posteriormente), elimina-lo das nossas práxis pedagógicas e destronar a Rainha. Acreditamos que esse “desatar de nó” poderá proporcionar uma maior e mais sensível análise das nossas necessidades.

Enfatizamos ainda, que se egocentrismo epistemológico for perpetuado, o mesmo à mordaca e contribui para o enfraquecimento das epistemologias que almejam caminhos outros para a educação, formação do ser humano, a exemplo das citadas no decorrer do texto. Com isso essas alternativas epistemológicas não conseguem cumprir seus ideais de maneira mais acurada, significativa e natural para com as esferas educacionais e principalmente para com os diálogos verdadeiros entre a escola, a universidade e sociedade.

É neste ponto de vista que encontramos fundamentos para esse pensamento, inspiração e referência na seguinte reflexão de Edgar Morin:

“o enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos” (MORIN, 2002, pág. 41).

Com essas articulações, torna-se imprescindível uma análise, busca reflexiva sobre esse fenômeno egocêntrico; perguntas como: “Pode um especialista experimentar a vida como um todo?” (KRISHNAMURTI, 1994, p.17) precisam ganhar reais notoriedades e problematizar o que se encontra por detrás dessa cortina-especializada, pois a resposta para a essa pergunta reflete-se em: “Assim cativado pelo detalhe, o especialista perde o sentido do conjunto, não sabendo mais situar-se em relação a ele.” (JAPIASSU, 1976, p. 94), com isso o “O homem teima por ignorar-se” (FRANCO, 2011, pág.76) e ignora invariavelmente o outro, continuando assim um “período em que a disjunção entre os problemas éticos e os

1347 Entendemos por “saberes outros” os conhecimentos não institucionalizados, por vezes, descartados e menosprezados nessa era fragmentada do conhecimento.

problemas científicos pode se tornar mortal se perdermos nossas vidas humanistas de cidadãos e de homem.” (MORIN, 2005, p. 129).

As alternativas epistemológicas elaboradas até hoje para tentar solucionar os desajustes na educação (o não diálogo entre as instituições e sociedade) são imprescindíveis para tentar curar as indisposições geradas pelo egocentrismo epistemológico. No entanto, se não descobrirmos a *Real* doença estamos fadados a permanecer no ciclo de solucionar sintomas e sinais.

O Ser humano deseja liberdade, a humanidade aspira pela emancipação, mas quem deve caminhar nessa direção é o próprio Ser que a deseja. Quando acreditamos que somos o centro do conhecimento, matamos essas e outras aspirações de autonomia do indivíduo que almeja e necessita caminhar em busca da sua autonomia. Tornamo-nos incapazes de permitir que o outro se constitua e se reconheça nos seus próprios conceitos,

[...] Nesse sentido, podemos falar de uma alienação do humano, prisioneiro de um discurso tanto mais rigoroso quanto mais bem separado da realidade global, pronunciando-se num esplendido isolamento relativamente a ordem das realidades humanas[...] (JAPIASSU, 1976, p.14)

Esse trabalho expõe alguns tropeços-pensamentos de questionamentos que aos poucos ganham forma, cor e cheiro. “Num período de transição e mudança brusca da escala dos valores convencionais” (FRANCO, 2011, pág.75) esse texto encontra-se como uma estrela no firmamento em busca de outras estrelas, para juntas formarem uma constelação, “Afirmo que a mente humana ou a sociedade humana não estão divididas em compartimentos estanques chamados social, político e religioso. Tudo age e reage entre si.” (GANDHI, 1982, p. 75).

Chegar ao fim dessas linhas não significa em hipótese alguma que as ideias se estancaram, no entanto a reflexão precisa ser inspirada de um escrito para outro, arriscando na forma de expressar a educação, pois “o pensamento simplificante se torna a barbárie da ciência. É a barbárie específica de nossa civilização. É a barbárie que hoje se alia a todas as formas históricas e mitologias de barbárie” (MORIN, 2008, p. 468). Assim, assinamos o ponto final dessas falas escritas. Assim, assino o ponto final dessas falas escritas.

A dimensão formativa das práticas de avaliação e registros na educação infantil

Maria Cristina Fontes Amaral¹³⁴⁸

Resumo

Este trabalho evidencia reflexões com foco nas práticas de avaliação presentes nas instituições de educação infantil, fruto dos estudos que tenho empreendido em uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora. A investigação tem por objetivo compreender os significados que adultos (familiares e professores) e crianças atribuem às práticas de avaliação e registros e caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa sendo realizada em uma instituição pública municipal de educação infantil da cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais/Brasil. Nesse texto, apresento um recorte dessa pesquisa com o objetivo de ampliar o debate acerca do papel das práticas de avaliação e registro para a formação do professor reflexivo e investigador de seu fazer cotidiano. Isso porque muitas vezes a avaliação é concebida como uma tarefa burocrática e unilateral que desconsidera a participação das crianças e de suas famílias bem como, sua dimensão formativa. Os registros produzidos por professores e crianças são aqui concebidos como artefatos culturais que condensam significados e sentidos uma vez que favorecem a tomada de consciência dos sujeitos, ou seja, o pensar/refletir sobre suas ações. Acreditamos que é através dos modos de conceber e olhar as crianças que os adultos atribuem significados para as produções infantis. Nesse sentido, as análises apresentadas nesse texto fundamentam-se na teoria histórico-cultural de Vigotski concebendo as práticas de avaliação como práticas de linguagem nas quais estão em jogo a produção de significados. Como estratégia metodológica, contempla-se as falas das professoras sobre os registros que realizam das atividades que realizam na escola. Nos diálogos tecidos entre os sujeitos, os portfólios e os relatórios individuais das crianças foram utilizados como instrumentos desencadeadores dos discursos. Foram realizadas conversas com as professoras a fim de compreender de que modo os registros sobre os trabalhos que realizam na escola, afetam suas práticas pedagógicas descortinando possibilidades de reflexão e (re)planejamento. Ressalta-se nesse trabalho a importância do processo avaliativo na educação infantil para a efetivação de uma pedagogia reflexiva, comunicativa e, sobretudo, ética.

Palavras-chaves: educação infantil – avaliação – registros – formação docente

Introdução

Nos últimos anos a educação infantil, devido à sua crescente expansão, vem adquirindo uma identidade própria no cenário educacional brasileiro ocupando as pautas das políticas e das pesquisas que de um modo geral, evidenciam uma maior preocupação com a educação das crianças.

Ao retomarmos a trajetória histórica de constituição da educação infantil veremos que inicialmente, as primeiras instituições, destinavam-se prioritariamente ao cuidado e à higiene das crianças das camadas sociais mais pobres. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, fruto das lutas pela democratização

¹³⁴⁸ Professora efetiva da rede municipal e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG – Brasil. Bolsista CAPES e integrante do grupo de pesquisa Linguagem, Formação de Professores e Infância – LEFoPI.

do ensino é que o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas passou a ser considerado como um direito da criança e dever do Estado (art.7, inciso XXV). Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a educação infantil tornou-se parte do sistema de ensino brasileiro, sendo regulamentada como primeira etapa da educação básica.

Assim, as instituições de educação infantil incorporaram uma perspectiva educativa em detrimento do caráter exclusivamente assistencial que vigorava. Na busca de sua identidade, a educação infantil vem se constituindo como um espaço de ampliação das experiências infantis com intencionalidade educativa, fato que exige de seus profissionais, um olhar atento e sensível às necessidades e especificidades das crianças e suas infâncias.

Partindo desse pressuposto, torna-se oportuno refletir sobre a efetivação da ação docente nas instituições de educação infantil, em especial, sobre as práticas de avaliação e registros que os professores têm desenvolvido em sua atuação com as crianças. Isso porque, se existe uma intencionalidade educativa, deve haver também uma contínua avaliação dos avanços e retrocessos em relação a ela com vistas à propor melhorias na qualidade da educação oferecida.

Neste texto, procuro ampliar o debate acerca das práticas de avaliação e registro na educação infantil refletindo sobre a dimensão formativa dessas práticas, ou seja, como essas ações podem contribuir para a reflexão e investigação do professor sobre o seu fazer cotidiano. Para isso algumas questões apresentam-se relevantes: O registro pedagógico está presente nas práticas dos professores? Os registros se constituem como instrumentos de avaliação que permitem uma análise crítica e um redimensionamento do trabalho docente?

Essas questões constituem parte de um estudo que tenho empreendido em uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGÉ – da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. A investigação tem por objetivo compreender os significados que adultos (professores e familiares) e crianças produzem para as práticas de avaliação e registros na educação infantil e caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa.

Na organização do presente texto, inicialmente, procuro tratar da avaliação na educação infantil a fim de evidenciar sua função e justificar sua relevância nessa etapa da escolarização. A seguir, busco refletir sobre a importância dos registros para a reflexão e (re)significação do fazer cotidiano na ação docente considerando esses instrumentos fundamentais na efetivação de uma cultura da avaliação nas instituições de educação infantil. Na sequência, apresento as principais formas de registro presentes na escola na qual desenvolvo a pesquisa evidenciando a função desses registros bem como o papel que podem desempenhar na formação crítica e reflexiva dos professores.

Da avaliação ao acompanhamento: de lá pra cá, o que mudou?

Falar de avaliação na educação infantil não é tarefa fácil pois, em muitas instituições destinadas à educação e cuidado das crianças pequenas, o termo “avaliação” ainda encontra-se fortemente vinculado à ideia de exame, mensuração, comparação, sucessos e fracassos, êxitos e defasagens, e ainda, aos sentimentos de angústia que essa prática pode gerar nos adultos e crianças.

Isso porque ao longo da história de constituição da educação infantil, as práticas avaliativas estiveram fortemente atreladas à psicologia do desenvolvimento, configurando-se como práticas classificatórias que valorizavam as estigmatizações e discriminações entre os sujeitos. De acordo com Bock (2009, p.28) “a psicologia sistematizou o desenvolvimento observado nas crianças e tomou-o como natural.” Esse fato contribuiu para que as crianças fossem classificadas como aptas, saudáveis, competentes, ou não, a partir de um padrão de normalidade estabelecido socialmente. Soares (1989) destaca que a psicologia, partindo de um modelo ideal de comportamento que prevalecia na classe dominante, avaliou e analisou “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso na escola das crianças pobres, detectando suas carências e deficiências.

Naquele contexto, as instituições de educação infantil eram as responsáveis pela superação das diferenças sociais existentes tendo como modelo a criança pertencente à classe social dominante. No Brasil, é nesse cenário, por volta de 1970, que surge a concepção de educação compensatória como uma política para a pré-escola (KRAMER, 2003). O próprio termo “pré-escola” é elucidativo do objetivo almejado nessa primeira etapa da escolarização das crianças: prepará-las para a escola, ou seja, compensá-las de suas carências sociais e culturais, prevenindo futuros problemas de aprendizagem e adaptação submetendo-as, sobretudo, à atividades de socialização.

Sobre esse modelo de educação compensatória, Hoffmann (1996) nos esclarece que a avaliação se configurava pelo preenchimento de uma ficha moldada em uma visão moralista e disciplinadora, que continha uma listagem de comportamentos padronizados nos quais as crianças deveriam se “enquadrar”. Avaliar significava portanto, comparar e classificar a partir de um modelo ideal de criança.

Em seus estudos, Hoffmann (1996) considera ainda que a avaliação na educação infantil sofreu grande influência do modelo seletivo do ensino fundamental. A autora aponta que em suas pesquisas pode constatar inúmeros casos de crianças “reprovadas” na pré-escola, a partir dos resultados de testes que verificavam se elas estavam ou não preparadas para cursarem a primeira série. Este preparo consistia no reconhecimento de letras e números, escrita do nome, exercícios de habilidades motoras, entre outros.

Evidencia-se uma prática avaliativa que tem por base uma noção de prontidão decorrente de uma concepção de educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental. Muitas crianças eram reprovadas por não estarem prontas para serem inseridas nessa etapa posterior da educação.

Se tomarmos ainda hoje esses parâmetros como referência para proceder à avaliação das crianças pequenas, sem dúvidas, podemos ser contrários a essa prática. Entretanto, à medida em que a educação infantil, historicamente, assumiu uma perspectiva educativa, sendo incluída no cenário educacional brasileiro, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, também as práticas avaliativas passaram a ser repensadas.

Distanciando-se de um modelo baseado nos instrumentos classificatórios que se reduziam a informar se a criança estava ou não apta para ingressar no ensino fundamental, chega-se ao acompanhamento do processo vivido pela criança na própria educação infantil, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Seção II, artigo 31: “...a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.” Tal determinação é reafirmada por dois outros documentos: o Referencial Curricular Nacional

para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009).

No primeiro, são valorizados os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças concebendo a avaliação como prática formativa a ser efetivada através da observação e do registro. Colasanto (2011, p.47), ao realizar uma síntese das orientações sobre a avaliação presente no referido documento, destaca o caráter sistemático, contínuo e formativo dessa prática afirmando que sua função é “avaliar e redirecionar o planejamento das atividades, a escolha do conteúdo”, bem como, “acompanhar a aprendizagem dos alunos, suas conquistas, dificuldades e progressos.”

Considerando que os processos de ensino-aprendizagem não se efetivam linearmente e nem de forma homogênea entre as crianças, o Referencial aponta os critérios de avaliação como elementos que devem servir de subsídios à prática pedagógica possibilitando análises e avanços desses processos.

Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), em seu artigo 3º, reforçam o caráter de acompanhamento que a avaliação deve adquirir no contexto da educação infantil destacando que essa prática não visa à promoção para o ensino fundamental.

Reformuladas em 2009, as Diretrizes, se comparadas ao Referencial e à sua primeira publicação no ano de 1999, avançaram no que diz respeito aos processos de avaliação nas instituições de educação infantil, uma vez que apresentaram orientações de caráter mais prático. Destaca-se a valorização da observação não apenas das atividades como também das brincadeiras e interações entre as crianças; a importância da multiplicidade de registros realizados por adultos e crianças, sendo possível dessa forma, refletir e modificar a prática pedagógica, acompanhar e dar maior visibilidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como apresentar para as famílias o trabalho da instituição. Além disso, as “novas” Diretrizes incorporam ainda o papel da avaliação nos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças, dentre eles a transição entre educação infantil e ensino fundamental.

O documento demarca as especificidades da avaliação na educação infantil e revela a importância desse processo em relação ao ensino fundamental tendo em vista que a avaliação cumpre o importante papel de garantir as continuidades entre uma etapa e outra.

Entre o Referencial (1998) e as Diretrizes (1999, 2009) podemos perceber convergências que reforçam as especificidades das práticas avaliativas na educação infantil, ressaltando uma concepção contrária àquelas que apontam para a promoção das crianças às etapas posteriores da escolarização. Observa-se que o foco da avaliação recai sobre os processos de acompanhamento e reflexão acerca do trabalho pedagógico, afastando-se de concepções que se limitam a avaliar o desempenho da criança. Nesse sentido, é função das instituições de educação infantil selecionar procedimentos de avaliação adequados que permitam articular os modos de avaliar à qualidade da educação para a infância.

Considerando esses pressupostos legais podemos afirmar que a avaliação na educação infantil pode se constituir, desde que seja bem feita, como um importante mecanismo que os professores dispõem para desempenharem seu trabalho. Entretanto, embora os referidos documentos tenham evidenciado a função da avaliação na educação infantil, ainda nos deparamos com situações nas quais essa prática se configura como um meio de aferir se uma meta foi ou não atingida, ganhando proporções de julgamentos e sentenças finais, sem que haja alguma contribuição para o aprimoramento e desenvolvimento das crianças ou, ofereça subsídios para repensar as práticas pedagógicas.

Muitas vezes o professor atribui à avaliação uma função burocrática, exigida pelo sistema e pelas famílias ou impostas pela escola, com a qual ele atua como mero executor e, em alguns casos, sem saber ao menos o significado dessas determinações. Seu comprometimento com a avaliação da criança em sua integralidade se desvincula de seu compromisso com a educação das mesmas, uma vez que ele não percebe um sentido dessa avaliação para o seu planejamento e para sua formação.

Nesses casos, o que se observa são práticas avaliativas comportamentalistas e classificatórias que se desenvolvem apartadas de reflexões acerca de concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente, de desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, podemos concordar que torna-se “urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos.” (HOFFMANN, 1996, p.13). Trata-se de refletirmos sobre como a avaliação pode favorecer a “a busca pelo entendimento do processo de desenvolvimento infantil e de embasamento à ação educativa através de um fazer reflexivo”(p.15). Esse deveria ser o significado primeiro da avaliação.

Nas palavras de Zabalza (2006, p.6) “a avaliação é um componente particularmente sensível do edifício curricular e exige uma competência especial dos profissionais da educação. [...] É preciso avaliar, mas é preciso fazê-lo bem.” Para este autor, a cultura da avaliação implica em uma intensa revisão de ideias e práticas oportunizando aos professores uma maior conscientização acerca dos aspectos positivos e negativos de sua atuação docente. Tal revisão efetiva-se mediante uma análise periódica dos registros que devem servir de base para a proposição de melhorias nas ações futuras.

Até aqui falamos sobre a importância da avaliação na educação infantil buscando evidenciar sua função e justificar sua relevância nessa etapa da escolarização. No próximo item, procuro tratar dos registros como elementos fundamentais na efetivação de uma cultura da avaliação nas instituições de educação infantil.

Registros e documentação no processo de constituição profissional docente

No contexto brasileiro, os trabalhos de pesquisa relacionados à avaliação na educação infantil começam a surgir a partir do ano 2000, quatro anos após a publicação da LDB nº 9394/96. Assim, o termo “registros pedagógicos” foi ganhando destaque no contexto acadêmico e nas práticas pedagógicas no campo da educação infantil. Isso porque, como vimos anteriormente, desde a promulgação da referida lei, os registros passaram a se constituir como parte integrante do processo de avaliação do desenvolvimento infantil, fundamentais para o acompanhamento dos processos vividos por adultos e crianças nas instituições e não apenas pelo produto das aprendizagens infantis.

Além disso, para Madalena Freire (1996) os registros pedagógicos podem ser caracterizados como instrumento metodológico docente que possibilita a reflexão sobre a prática, bem como a apropriação da ação. Podemos acrescentar que os registros favorecem o fortalecimento da identidade dos professores, uma vez que ao narrarem e refletirem sobre os próprios saberes e fazeres, tem a possibilidade de confrontarem teoria e prática, assumindo os avanços e retrocessos de sua atuação com vistas a ressignificá-la.

Entendemos que os registros enquanto instrumentos da prática docente, sobretudo na educação infantil, ao assumirem um caráter de documento, configuram-se como elementos de acompanhamento dos processos

vividos pelos sujeitos, capazes de auxiliar os educadores na tomada de decisões, e no (re)planejamento das intervenções e atitudes a serem tomadas junto ao grupo. Através dos registros “construímos nossa memória pessoal e coletiva.” (FREIRE, 2008).

Entretanto, para além dessa dimensão de memória dos registros, consideramos destacar sua dimensão formativa visto que, sua importância como documento abrange também perspectivas de reflexão e avaliação acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, através dos registros, podemos recuperar o vivido, questionar e tomar consciência de nossas ações para que reavaliando-as possamos propor transformações. Sobre esse aspecto, Freire (2008, p. 56) afirma que “o aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento na construção da consciência pedagógica e política do educador”.

Nessa mesma direção, Ostetto (2008, p.13) destaca que

Por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão.

O exercício do registro favorece o afastamento do educador de suas ações imediatas no seu fazer cotidiano, permitindo-lhe olhar “de fora”, analisar e refletir sobre suas falas e suas ações. Esse exercício de extraposição do olhar, denominado por Bakhtin de olhar exotópico, possibilita ao educador uma maior compreensão das situações vivenciadas, tornando mais evidentes as tensões e contradições presentes nos contextos nos quais atuam.

Para Warschauer (1993) os registros podem se tornar valiosos instrumentos para os professores, embasando suas reflexões sobre o trabalho que desenvolve, visto que “o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (WARSCHAUER, 1993, p. 61)

Desse modo, o registro pode ser considerado uma forma de articular o agir permanente dos educadores e a sua sistematização possibilitando a interlocução entre aquilo que se registra e o que é de fato efetivado.

Os registros, produzidos a partir de teorizações sobre a prática pedagógica, se tornam fonte de auto-referência e instrumentos de autonomia intelectual dos educadores, pois neles estão presentes duas dimensões que se complementam num processo de formação: a singularidade do “eu”, do sujeito, do único, em confronto com a pluralidade do grupo, condição básica para a percepção do outro, do coletivo.

As idas e vindas aos registros possibilitam aos educadores tomarem certo distanciamento do que foi realizado para avaliar os interesses e as faltas do grupo no qual atua afim de propor projetos de trabalho que estejam de acordo com os desejos e as especificidades individuais e coletivas. Assim, as consultas periódicas aos registros favorecem a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem e propiciam o desenvolvimento de uma cultura de documentação, uma vez que possibilitam a reflexão e socialização das histórias individuais e dos grupos.

Marques e Almeida (2012), refletindo sobre o sentido e significado da documentação educativa no contexto italiano, a partir de uma incursão na produção bibliográfica de autores italianos, nos esclarece que o termo “documentação pedagógica”, pode ser conceituado em linhas gerais como “sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo” (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 445).

A documentação pode ser considerada práxis reflexiva sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação como elaboração da experiência que faz emergir o sentido do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação. Documentar não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de formação. (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 446)

No Brasil, em consonância com as concepções italianas, “a expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 94).

A documentação pedagógica, vai se constituindo a partir de uma coleção de registros da memória, da recuperação de episódios e de acontecimentos que emergem no contexto das instituições de educação infantil. Nesse processo de documentar pedagogicamente as práticas, a historicidade do grupo vai sendo tecida por adultos e crianças através das vivências individuais e coletivas.

Por meio da documentação podemos compreender o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como nos constituímos como professores, uma vez que, ao documentar tornamos visíveis nossas concepções acerca das crianças e de suas produções, além de criarmos ao mesmo tempo, um espaço de diálogo com as famílias e com as próprias crianças sobre suas aprendizagens e desenvolvimento.

A documentação torna-se elemento fundamental nos processos de avaliação não apenas individuais, mas sobretudo coletivos, uma vez que essa prática se constrói a partir da observação, dos registros e das interpretações acerca dos eventos que ocorrem diariamente. Podemos acrescentar que a prática de documentação conjunta entre professores e crianças favorece o desenvolvimento da consciência e a revisão das consequências de seus atos, além de auxiliar na construção de significados compartilhados acerca das situações de aprendizagem em questão.

Por outro lado, a prática de documentação implica em uma tomada de decisão acerca do que documentar, por que, para quem, como fazer, assumindo uma dimensão reflexiva e democrática que amplia a auto-reflexividade pois “trata-se de uma ação planejada e intencional que pode ocorrer de diferentes maneiras, com diferentes conteúdos, produtores e destinatários” (PARODI, 2001, p. 8 *apud* MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 447).

Por isso, para construirmos uma documentação pedagógica qualificada, torna-se fundamental selecionar instrumentos capazes de nos fornecer dados e subsídios não apenas para acompanharmos o processo de aprendizagem das crianças, como também para redimensionarmos nossas ações frente aos seus sucessos e dificuldades. Nesse sentido, podemos afirmar que esse momento de construção é também um momento de crescimento profissional.

Os registros, quando organizados e bem elaborados, se configuram como documentos que conferem visibilidade ao projeto educativo possibilitando a produção da memória, a elaboração da cultura da instituição, a definição de sua identidade e a avaliação.

Para além da multiplicidade de faces que a documentação pedagógica pode abarcar, tais como, memória, identidade, comunicação, pesquisa, entre outras, nesse trabalho nos interessa reafirmar sua contribuição nos processos de acompanhamento das aprendizagens das crianças e conseqüentemente, na reflexão

crítica do professor sobre sua própria prática. No próximo item buscamos evidenciar como essa ação se efetiva na escola pesquisada.

Registros da prática pedagógica

Inicialmente consideramos destacar que as práticas de avaliação, seus instrumentos e processos são concebidos nesse trabalho como fenômenos sociais para os quais os sujeitos atribuem sentidos e significados. Nessa perspectiva, os processos de avaliação se materializam como práticas de linguagem, por meio de diferentes instrumentos/registros (portfólios, fotografias, relatórios, etc.) que medeiam a interação entre sujeito-objeto em determinados contextos históricos e culturais. Nessas práticas de linguagem estão em jogo a produção de significados e, conseqüentemente, a constituição das subjetividades, pois não se trata apenas de formas pelas quais dizemos dos sujeitos, mas, configuram-se também como instrumentos pelos quais os próprios sujeitos dizem sobre si e sobre o mundo.

Dessa forma, os registros pedagógicos elaborados pelas professoras pesquisadas serviram de base para a análise realizada, permitindo a compreensão dos significados que adultos e crianças atribuem a eles, assim como sua função e relevância na formação crítica e reflexiva das docentes.

Em conversa com as professoras durante a realização da primeira fase da pesquisa ficou evidente que os registros pedagógicos, de modo particular aqueles utilizados no processo de avaliação das crianças, estão presentes em suas práticas, materializados principalmente em forma de portfólios coletivos da turma na qual atuam e em relatórios descritivos individuais.

No que se refere aos portfólios, estes são organizados a partir de uma seleção de materiais feita pelas professoras ao final de cada período letivo. De um modo geral, esses portfólios são compostos por uma lista de objetivos referentes ao trabalho desenvolvido, mensagens aos responsáveis, vídeos, e principalmente, coletâneas de fotografias das crianças em momentos de brincadeiras, passeios, realização de atividades e ainda, de suas produções já finalizadas.

Segundo as professoras esses portfólios tem por objetivo apresentar aos familiares o trabalho realizado com as crianças, ou seja, aquilo que foi produzido ao longo de um determinado período. Percebe-se nesses registros uma valorização dos produtos em detrimento dos processos de aprendizagem. Em alguns casos, as atividades parecem fragmentadas e desconexas.

Quanto a esse aspecto, Marques e Almeida (2012, p.448), nos alerta que a documentação pedagógica, não se trata de simples organização dos materiais arquivados, mas sobretudo da realização de um percurso de auto-avaliação “percebendo os aspectos significativos da atividade desenvolvida, a tomada de consciência de elementos não compreendidos, o confronto, o aprofundamento de dimensões da profissionalidade docente antes ignorados.”

Ao apresentarem esse material aos familiares, as professoras vão relatando oralmente o processo de desenvolvimento de cada uma das atividades. Esses relatos quanto ao interesse e à participação demonstrados pelas crianças no desenrolar das atividades, resultam de uma observação atenta das propostas que foram feitas à turma e apontam aspectos priorizados na organização do trabalho pedagógico, entretanto, em sua maioria, não são registrados.

Dessa forma, o processo de construção das práticas se perde com o passar do tempo e a dimensão formativa desse documento é minimizada, uma vez que não há registros de falas das crianças ou reflexões das professoras sobre as atividades desenvolvidas.

Também os relatórios descritivos evidenciam apenas uma apreciação final do desempenho das crianças e nem sempre refletem um acompanhamento de suas conquistas individuais e/ou coletivas. Alguns relatórios privilegiam aspectos relacionados aos comportamentos infantis e às dificuldades das crianças diante dos objetivos definidos para cada período letivo. Em muitos desses registros é possível perceber que as professoras muitas vezes avaliam as crianças tratando-as de modo homogeneizado. Nesses registros é quase inexistente uma análise crítica das professoras acerca do trabalho desenvolvido, com apontamentos dos aspectos que necessitam de redimensionamento.

Destacamos que a observação cuidadosa e a análise crítica se constituem como importantes aprendizagens realizadas no decorrer da carreira docente, alterando-se diante das necessidades e dúvidas sinalizadas, que se diferenciam conforme as situações vivenciadas.

Percebemos que há por parte das professoras grande preocupação em avaliar e registrar os trabalhos desenvolvidos pelas crianças. Contudo, esses registros nem sempre são considerados para alimentar o trabalho com novas proposições, pois raramente são consultados. Assim os registros não são utilizados como indicativos para a continuidade do trabalho e dos aspectos que precisam ser redimensionados para que a aprendizagem ocorra com as intervenções necessárias do professor.

Nesse caso, perde-se a dinâmica avaliativa, reflexiva e formativa do trabalho realizado, qual seja a de apresentar indícios para as ações posteriores, tendo em vista os objetivos elencados. Como vimos, tal dinâmica é inerente ao processo de documentação.

Para que os registros se constituam como instrumentos eficazes no processo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens, é fundamental que eles revelem para além de uma descrição das ações realizadas, as relações tecidas entre essas ações e o contexto no qual se desenvolvem. É preciso levar em consideração sobretudo, quem são as crianças com as quais trabalhamos. Portanto, não basta descrever as ações dos sujeitos de modo isolado dos contextos nos quais essas ações se dão, pois, toda ação, só faz sentido num contexto mais amplo, em determinada situação. De acordo com Bakhtin, para compreender o outro, é preciso cotejarmos texto e contexto.

Assim a compreensão coloca em jogo aquilo que somos como sujeitos, exige posicionamento, relaciona-se às nossas experiências de mundo, aos nossos valores. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que ao avaliar o outro, estamos também nos avaliando, ainda que essa auto-avaliação não se objetive nos registros de nossas ações.

Algumas Considerações

Ao longo desse texto buscamos evidenciar os desafios e possibilidades que as práticas de avaliação na educação infantil remetem à formação do professor reflexivo. Vimos que esses desafios passaram a ocupar as pautas das preocupações de pesquisadores e dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica a partir da promulgação da LDB (1996) que do ponto de vista legal, abriu espaços para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na educação das crianças pequenas.

A partir desse marco legal, os registros tornaram-se instrumentos fundamentais para o acompanhamento dos processos vividos por adultos e crianças nas instituições, devendo valorizar para além dos resultados, todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem. Isso porque os registros possibilitam a vivência contínua da contradição entre a reflexão, a opção, a tomada de decisão, o planejamento da ação e a avaliação que fazem parte do processo de ensino aprendizagem.

Diante do desafio de elaborar uma avaliação apropriada, significativa e dinâmica, com ênfase não apenas na criança mas sobretudo, nas situações de aprendizagem propostas, na intencionalidade da ação educativa, redimensiona-se a ética e a responsabilidade dos educadores não apenas com a formação das crianças, como também com sua própria constituição como profissional.

Ao refletir sobre suas ações os educadores têm a possibilidade de aprimorar sua prática diariamente. Nesse exercício cotidiano, sistematizando nos registros seu pensar, ele vai se conscientizando da importância do que faz e desse modo, vai desenvolvendo seu pensar crítico. Segundo Freire (2008), o registro reflexivo desse pensar, concretiza o rever, avaliar, replanejar as ações. O registro articulado à própria prática, como parte do agir permanente, possibilita sistematizar as ações constituindo a interação entre o que se registra e o que se faz.

Desse modo, consideramos que o registro é um instrumento imprescindível para a organização do trabalho docente bem como para a formação crítica dos educadores, embora, em alguns casos eles adquiram apenas uma conotação burocrática, minimizando sua dimensão formativa e reflexiva.

Podemos afirmar que os registros favorecem a constituição de uma sequência infindável de reflexões, decisões, ações e avaliações fundamentais à atuação competente do professor e à memória do grupo, podendo caracterizar-se essencialmente como um espaço de documentação pedagógica e (auto)formação de educadores no exercício de sua profissão.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOCK, Ana Mercês B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio- histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-36.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vols. I,II,III, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília. Distrito Federal, 1999.

- COLASANTO, Cristina Aparecida. *O relatório de avaliação na educação infantil*. 2.ed. São Paulo: All Print, 2011.
- FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.
- _____. *Educador: educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003a.
- MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica*. Revista Diálogo Educacional, v.12, n. 36, 2012, p. 441-458.
- OSTETTO, Luciana. *Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências*. In: _____(Org.). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-32.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.
- WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- ZABALZA, Miguel Ángel. *Os diferentes âmbitos da avaliação*. Pátio Educação Infantil, Ano IV, n. 10, 2006. p. 6-8.

A Reestruturação Curricular do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: entre intenções e práticas surgem os seminários integrados

Andrelisa Goulart de Mello; Edenise do Amaral Favarin; Sonia Marli Righi Aita; Rosane Carneiro Sarturi¹³⁴⁹

Resumo

Este artigo está articulado com o eixo temático: Trabalho Docente, Currículo e Avaliação. O estudo é resultado da integração dos conhecimentos acadêmicos discutidos no Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria, com a prática de pesquisa participante realizada juntamente a uma Instituição de Ensino Estadual de Educação Básica localizada na mesma cidade, que desde 2011 está voltada para o estudo da proposta do governo do Estado para a reestruturação do ensino médio com suas coordenadoras pedagógicas, docentes e discentes. O objetivo é: identificar como o currículo prescrito pela Secretaria da Educação/RS originou as práticas de ensino dos Seminários Integrados, tomando como referência as práticas desenvolvidas com as turmas dos primeiros anos do ensino médio em 2012 em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria. A metodologia de estudo utilizada é quali-quantitativo, do tipo pesquisa participante, observando as intenções curriculares que tem chegado às escolas e seus desdobramentos para a efetivação das práticas escolares e principalmente na realização do trabalho docente na construção das aprendizagens e avaliações preliminares desse tipo de metodologia didática a partir da análise de documentos e bibliografias que permeiam essa problemática. Como sujeitos da pesquisa destacam-se: professores atuantes no ensino médio em 2012 que trabalharam em turmas de primeiros anos com o Seminário Integrado da escola em questão e a equipe diretiva da escola que é a responsável pela gestão e execução destas normativas e suas relações de compartilhamento com a equipe docente e discente. O suporte teórico fundamenta-se nos documentos legais, nos estudos da área da gestão educacional, políticas públicas e do currículo do ensino médio. Conclui-se que os Seminários Integrados incorporaram a pesquisa na prática pedagógica, garantindo a construção de novos conhecimentos, articulando as necessidades locais com as demandas globais e organizaram na prática as orientações prescritas pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Os Seminários Integrados, embora, tenham se constituído em espaços planejados e unificados por professores e alunos, os mesmos não tiveram condições de promover uma maior interdisciplinaridade de forma efetiva, pois foram coordenados por apenas um professor de uma disciplina, geralmente a que tinha sobra na carga horária. A situação demonstra a falta de coerência na organização curricular e a ausência de políticas públicas que fomentem a qualificação e formação continuada dos educadores, decorrente das concepções e posicionamentos preestabelecidos na proposta de reestruturação do ensino médio, a qual não prevê a melhoria da infraestrutura das escolas e dos recursos humanos, com condições de trabalho e remuneração digna para o atendimento da realidade a qual a proposta exige.

Palavras-Chave: Currículo. Ensino Médio. Seminário Integrado. Trabalho Docente.

¹³⁴⁹ Universidade Federal de Santa Maria

Perspectivas sobre a temática

O trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil, vinculado ao projeto intitulado “Interlocações entre políticas públicas e ações pedagógicas: limites e possibilidades” desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria.

Articula-se com o eixo temático: Trabalho Docente, Currículo e Avaliação, o qual está explícito no desenvolvimento deste estudo através das ações, atividades e vivências pedagógicas, relevantes para a problematização da realidade educacional brasileira, especificamente do Estado do Rio Grande do Sul (RS) e de sua reestruturação curricular para o ensino médio.

As questões referentes a educação básica brasileira no que se refere a etapa final¹³⁵⁰ denominada ensino médio tem sido o foco das tratativas das políticas públicas educacionais. Nos últimos anos evidenciou-se uma estabilidade nas matrículas, com destaques para os altos índices de evasão e reprovação, constata-se que nesse nível de ensino existem alunos com defasagem idade-série.

Em 2011 foram matriculados 8.400,689 jovens adolescentes entre 15 e 17 anos de idade nas instituições de ensino médio¹³⁵¹ do Brasil, destas 354.509 matrículas correspondem ao universo educacional da Rede Estadual do RS responsável pela maior oferta em relação às Redes Federais, Municipais e Privadas (retirado em maio 08, 2013 de http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/educacenso_recuperado).

Estes alunos foram distribuídos entre 1.053 escolas, destas 104 para o curso Normal, 156 aos cursos profissionalizantes e 793 para o curso do ensino médio o qual contou com 22.747 professores de um total de 24.763. No Estado este nível de ensino apresentou uma defasagem de idade-série de 30,5%, somada a um índice de 13% de evasão nas turmas de primeiro ano e de uma taxa de 21,7% de reprovação (Rio Grande do Sul, 2011, p. 5).

Esse diagnóstico, fundamentou o surgimento da proposta de reestruturação curricular para este nível de ensino, na tentativa de atender as novas demandas nacionais referentes ao mundo contemporâneo. Dessa forma, as escolas receberam a incumbência de praticar pedagogicamente as alterações e propostas já previamente estabelecidas em nível nacional pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e também por documentos regionais organizados pela Secretaria de Educação de cada Estado.

Por está razão este artigo tem por objetivo identificar como o currículo prescrito pela Secretaria da Educação/RS originou as práticas de ensino dos Seminários Integrados, tomando como referência as práticas desenvolvidas com as turmas do primeiro ano do ensino médio em 2012 em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria, que desde 2011 está voltada para o estudo da proposta do governo do Estado para a reestruturação do ensino médio com suas coordenadoras pedagógicas, docentes e discentes. Esta escola que iremos tratar neste artigo será identificada como escola **A**.

A metodologia de estudo utilizada é quali-quantitativo, do tipo pesquisa participante, observando as intenções curriculares que tem chegado às escolas e seus desdobramentos para a efetivação das práticas escolares e principalmente na realização do trabalho docente na construção das aprendizagens e

¹³⁵⁰ No Brasil a organização dos níveis escolares compõe-se de: Educação Básica - Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio - e Educação Superior.

¹³⁵¹ Neste nível de ensino estão incluídas as matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério das Unidades da Federação (Federal, Estadual, Municipal e Privada).

avaliações preliminares desse tipo de metodologia didática a partir da análise de documentos e bibliografias que permeiam essa problemática.

As abordagens teóricas apontadas assumem uma concepção dialética materialista histórica, possibilitando uma maior reflexão da realidade e dos desafios educacionais, integrando as dimensões da pesquisa com os sujeitos e seus contextos. Essa concepção teórica expressa as relações contraditórias e conflitantes, considerando o humano como produtor e detentor de historicidade e subjetividade (Frigotto 2006; Gamboa 2001; Kosik 1976).

Em relação a concepção dialética materialista histórica e a prática de pesquisa considera-se que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social (Frigotto, 2006, p. 81).

O fundamental nesse processo de transformação pelo autor supracitado é reconhecer que o pesquisador ao realizar suas observações e analisar os fenômenos conseqüentemente estará compartilhando experiências com os seus sujeitos, esta é uma postura que emerge da pesquisa quali-quantitativa do tipo pesquisa participante e que contribui para a modificação da realidade (Severino, 2007).

Trabalhar as relações de investigação entre pesquisador e os sujeitos, nos proporciona uma leitura diferenciada entre a teoria e a prática do trabalho docente. Assim, destacamos como sujeitos da pesquisa professores atuantes no ensino médio em 2012 que trabalharam em turmas de primeiro ano com os Seminários Integrados da escola em questão e a equipe diretiva da escola que é a responsável pela gestão e execução destas normativas e suas relações de compartilhamento com a equipe docente e discente.

O quadro de professores atuantes somou-se a um total de 30 para atender 538 alunos divididos nos turnos tarde e noite distribuídos nos três anos da etapa final, sendo que 265 alunos foram aprovados, 171 reprovados, 11 cancelados, 5 evadidos, e 54 transferidos. Consideramos para esse trabalho apenas as matrículas das turmas de primeiro ano que somou-se a um total de 286, destas 110 alunos foram aprovados, 98 reprovados, 5 cancelados, 40 evadidos, e 34 transferidos.

A pesquisa desenvolveu-se através de anotações nos diários de campo, observações, vivências compartilhadas no cotidiano escolar, durante as reuniões semanais de formação dos docentes e no acompanhamento dos Seminários Integrados do primeiro ano do ensino médio no período de maio a novembro de 2012 (Triviños, 2008).

O presente trabalho descreve inicialmente as questões que envolve a concepção de currículo considerando a reestruturação para o ensino médio. Repensar o currículo, refletir sobre a sua importância e sua utilização dentro da escola possibilita uma maior visibilidade das relações metodológicas e pedagógicas na prática escolar, o currículo “constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização” (Goodson, 2010, p. 21).

Em seguida abordamos os Seminários Integrados a partir do documento- base da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio- 2011-2014¹³⁵²

¹³⁵² A proposta de reestruturação para o Ensino Médio no Estado do RS foi intitulada tal qual consta neste parágrafo, organizada a partir de três opções curriculares: Ensino Médio Politécnico, Ensino Médio Curso Normal e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Neste artigo trabalhamos com uma escola pública estadual que está organizada com a opção curricular Ensino Médio Politécnico.

elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do RS e entregue as escolas para implementação no ano letivo de 2012 com turmas de primeiro ano e progressivamente com as demais. Utilizamos duas perspectivas: primeiro o documento- base como teoria preescrita no que tange os Seminários Integrados e segundo a sistematização destes na prática escolar a partir do trabalho docente.

A problemática central do estudo consiste na questão: como o currículo prescrito pela Secretaria da Educação/RS originou as práticas de ensino dos Seminários Integrados, tomando como referência as práticas desenvolvidas com as turmas dos primeiro ano do ensino médio em 2012 em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria?

As concepções multifacetadas de currículo

A educação constantemente passa por processos de reflexão e reformulação. Essas questões são evidenciadas em documentos legais que orientam modificações estruturais no *lócus* escolar, a mais evidente delas é verificada nos currículos que ao longo do tempo se fortaleceram nos ambientes escolares, se tornando essencial para integrar a teoria com a prática, orientando a sistematização e o planejamento das aulas.

As relações que envolvem o processo histórico de desenvolvimento humano, pautado por características econômicas, políticas, sociais, culturais não são alheias ao sistema educacional, elas fundamentam e orientam, influenciando na criação de novos paradigmas que possam alimentar e adequar o perfil dos educandos para o mercado de trabalho. As mudanças que influenciam e atingem o sistema educacional, exigem adequação institucionalizada aos interesses do mercado na formação de profissionais que estejam cada vez mais preparados e qualificados para as modificações do mundo do trabalho (Libâneo, 2004).

Essa perspectiva do mercado e conseqüentemente do contexto histórico esboça e contribui para a definição e seleção de conteúdos, simplificando o sentido de currículo a listas e programas conteudistas. É pertinente destacar que existe uma falsa definição sobre o que realmente significa o currículo, e este produz uma ampla concepção multifacetada em relação a sua conceitualização (Gimeno Sacristán, 1998).

Segundo o dicionário da língua portuguesa currículo significa “as matérias constante de um curso” é uma palavra de origem latina- *Scurrere*, com significado de correr, refere-se a curso ou carro de corrida (Goodson, 2010, p. 31). Para Gimeno Sacristán (1998, p. 125) o currículo será a carreira e o percurso do educando durante sua escolaridade, “e seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade”.

A partir destas reflexões sobre a diversidade dos conceitos muitas instituições escolares desconhecem a amplitude, complexidade e a importância que o currículo ocupa no patamar educacional e principalmente no direcionamento da formação dos seus educandos.

São várias as teorias sobre a epistemologia da palavra currículo, considerando que alguns concebem o currículo como uma mera lista de conteúdos de cada disciplina selecionadas previamente, desconsiderando a relação de aprendizado, outros defendem que é uma forma de organização e de poder, pois são elementos selecionados e transferidos pelo educador. Também existe a ideia tecnicista defendida pelas teorias tradicionais de Bobbitt e Taylor que consideram que o currículo e a escola deveriam seguir modelos

de organização tais como os de uma empresa. Para Silva (2011, p. 30). “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação”.

Silva em sua obra distingue as teorias do currículo separando-as em: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas, assim, o autor busca identificar a existência de uma identidade conceitual que permite compreender “o que o currículo faz” (Silva, 2011, p. 30).

Para este autor o currículo assume um significado amplo que vai além das teorias tradicionais, se posicionam entre as teorias críticas e pós-críticas:

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2011, p. 150).

Essa definição exposta pelo autor, expressa o sentido e a importância do currículo, evidencia a necessidade de conhecer a realidade e os contextos individuais de cada escola, suas concepções pedagógicas e sua autonomia, refletindo sua forma de organização e construção com trabalhos mais participativos, uma tarefa que envolve as ações e o planejamento individual e coletivo do professor e da escola.

É preciso ver o ensino não na perspectiva de ser atividade instrumento para fins e conteúdos pré-especificados antes de compreender a ação, mas como prática, na qual esses componentes do currículo são transformados e o seu significado real torna-se concreto para o aluno/a. Por outro lado, essa perspectiva é uma característica marcante do pensamento curricular mais atual (Gimeno Sacristán, 1998, p. 123).

Neste sentido, a escola e os seus sujeitos são fundamentais para a alteração e reflexão sobre o que o currículo significa, passando a serem de fato os agentes modificadores do processo educacional na teoria e na prática. O envolvimento e comprometimento contribuem significativamente para a legitimação de ações concretas que possibilitam compreender com clareza as articulações didáticas com o contexto social, econômico, cultural, político integrando com o discurso pedagógico (Gimeno Sacristán, 1998).

Está síntese sobre as concepções multifacetadas de currículo destacam apenas algumas fragilidades que podem ser detectadas no cotidiano e na prática escolar e apontam os conflitos epistemológicos que são imprescindíveis na interpretação e na configuração das ações docentes. É deste ponto em diante que podemos identificar como o currículo prescrito pela Secretaria da Educação/RS originou as práticas de ensino dos Seminários Integrados, tomando como referência as práticas desenvolvidas com as turmas do primeiro ano do ensino médio em 2012 em uma escola pública estadual na cidade de Santa Maria.

O princípio curricular organizador da proposta do Ensino Médio: uma proposta prescrita

O Governo do Estado do RS, através da Secretaria de Educação (SEC/RS), entre outubro e novembro do ano de 2011, enviou para as coordenadorias de educação um documento- base considerado parte do Plano de Governo para o período 2011 - 2014, organizado a partir dos documentos legais tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB nº 5/2011), aprovado em 5 de maio de 2011 que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

Além do documento- base elaborado a partir das definições nacionais mencionadas, surge para corroborar as documentações legais regionais o Parecer do Conselho Estadual de Educação/ RS nº 310/2012 que aprova o Regimento Escolar para o ensino médio Politécnico, elaborado e enviado pela SEC/RS, para ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual. Tanto o documento- base que apresenta a proposta de reestruturação curricular, quanto o referido Parecer caracterizam suas ações e planejamentos na formulação dos projetos e reformas curriculares, como ações democráticas de gestão.

A partir desta definição refletimos esse conceito, pois como pode ser uma ação democrática de gestão se as escolas da Rede Pública Estadual não foram consultadas sobre a proposta de reestruturação curricular para o ensino médio? Esse documento e Parecer chegaram até as instituições em forma de “pacotes”, termo esse utilizado por Freire, para ele:

[...] não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de “pacote” para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático (Freire, 1995, p. 24).

Essa ressalva feita por Freire detecta a problemática verificada no interior das instituições educacionais, pois as escolas recebem constantemente documentos e propostas que alteram o seu fazer pedagógico, constituindo um campo de permanente debate e de ausente identidade conceituais referentes às suas concepções de formação e organização escolar.

Observa-se na prática educacional uma complexidade em definir e conceituar os termos utilizados verbalmente pelos educadores e teoricamente identificados em textos e documentos que organizam o planejamento diário de suas aulas. O que muitas vezes resulta em senso comum, devido a essa falta de identidade e de referência teórica sistematizada e concisa dos documentos.

Essa ausência de identidade é uma das características que fomentam o fracasso das reformas curriculares no Brasil, para João Ferreira de Oliveira as reformas curriculares têm fracassado no Brasil porque:

Nessas alterações ou reformas curriculares empreendidas na educação brasileira, os professores são tomados quase sempre como recursos e não como agentes ativos do processo, daí o não-compromisso ou a falta de engajamento com a mudança proposta. Os professores não são, pois, concebidos como intelectuais qualificados e capazes de pensar sua própria prática e o currículo que executam, o que explica em parte a opção dos governos por pensar os currículos pela ótica de especialistas nacionais e/ ou estrangeiros (Oliveira, 2009, p. 58).

Partindo deste pressuposto em relação à concepção e qualificação do profissional da educação, questionamos a forma de mediação destas propostas em nossas escolas. Percebe-se o quanto essas práticas refletem a concepção de gestão, forjando conceitos e desqualificando o papel do professor como agente construtor e ativo de suas próprias propostas curriculares e principalmente no silenciamento de sua participação na formação de projetos específicos e da autonomia na tomada de decisões.

Dessa forma, enfraquece-se a autonomia pedagógica e condiciona o professor a adaptar-se ao sistema vigente, seguindo orientações previamente estabelecidas, forjando a criação de conceitos a partir de documentos prontos, tipo “pacote” (Freire, 1995, p. 24).

Documentos prescritos como a Proposta Pedagógica do Ensino Médio do RS, manifestam profundas contradições entre intenções e práticas, desqualificam a importância de perceber e (re)conhecer a realidade escolar, apresentam características e perspectivas curriculares embasadas em teorias que são dissociadas do fazer pedagógico.

Para Freire (1995) não se pode negar a prática em nome da teoria, e nem negar a teoria em nome da prática, é preciso que exista uma relação entre ambas e que se faça corretamente o uso das linguagens e dos conceitos e que estes estejam configurados na discussão sobre o currículo e seus elementos estruturantes juntamente com o trabalho docente no interior da escola.

A fragilidade das reformas curriculares consiste na ausência do diálogo e do debate na produção e construção destes documentos entre os sujeitos envolvidos. Além disso, a maioria das intenções de reestruturação curricular parte da lógica capitalista para atender o mercado, qualificando a mão de obra e se isentando de conhecer e acompanhar a implementação destas na prática das instituições.

Assim, muitas propostas se estabelecem no plano das ideias utópicas, e para que se altere esse quadro crítico nas escolas públicas os seus atores sociais precisariam considerar o plano da realidade para que:

[...] se pensassem nas consequências de cada conceito pedagógico que se maneja na legislação educativa, por exemplo, para ver que condições são necessárias para a sua implementação real, que formação de professores/ as se requer, que condições de trabalho, materiais, organização de classes e escolas, etc. são precisos, certamente se seria mais cauteloso no uso da linguagem (Gimeno Sacristán, 1998, p. 136).

Esta cautela mencionada pelo autor citado ajudaria a evitar o descrédito e a desconfiança dos sujeitos em relação às propostas, também fundamentariam um planejamento efetivo administrativamente como uma política pública de Estado e não de governo.

A maioria dos educadores e educandos temem que essa reestruturação, seja apenas uma proposta de governo com tempo determinado, como bem endossa o documento- base quando em suas páginas iniciais se apresenta como uma proposta de governo para o período de 2011-2014.

Observa-se que estes documentos têm chegado até as nossas escolas como propostas de gestão democrática e não como imposição da SEC/RS. No entanto, essa percepção fica no plano abstrato da teoria, feita através da leitura e interpretação destes documentos. Na prática e no cotidiano acompanhando os professores e a escola em questão, nota-se que a realidade é oposta e que não existem escolhas, a não ser aceitar a proposta enviada. Assim, professores e equipe diretiva se reúnem para discutirem e encontrarem a melhor maneira de mediar à proposta na prática sem comprometer as suas metodologias que já vinham dando certo.

Na documentação prescritiva as orientações são vagas, os conceitos ainda são desconhecidos pelos professores e estes encontram dificuldades em conceituar questões chave como, por exemplo: politécnica, interdisciplinaridade, avaliação emancipatória, projeto vivencial, entre outros termos que aparecem tanto na proposta de reestruturação curricular quanto no Parecer nº 310/2012 sobre o Regimento Escolar.

No desenvolvimento da proposta evidencia-se a possibilidade de construção coletiva com a comunidade escolar proporcionando uma reflexão crítica sobre a educação do século XXI, a fim de promover um ensino de qualidade e adequado as novas gerações de jovens, articulado com o mundo do trabalho, responsabilidades e integrações com o cotidiano da pesquisa.

No entanto, observando a construção desta proposta na prática escolar, verificamos que as etapas que eram previstas para o envolvimento da sociedade como um todo não ocorreram como foi proposto, o documento- base que chegou nas escolas entre o meses de outubro e novembro não sofreu alterações, ou seja, o documento final apresentado no início do ano letivo de 2012 era o mesmo que foi apresentado para ser debatido e questionado no final de 2011.

Mesmo assim, os professores dialogaram e construíram alternativas para estabelecer as demandas administrativas e burocráticas, modificando e reestruturando o currículo de forma gradativa, implementando as novas sugestões e ideias em turmas do primeiro ano em 2012, e neste ano com as do segundo ano, para em 2014 finalizar o ciclo com os terceiros anos.

Em relação à reestruturação curricular e suas práticas efetivas verificou-se inúmeras tentativas de conciliação do que realmente é necessário para a construção de uma educação de qualidade, superando os desafios do cotidiano no trabalho docente. É importante perceber essas tentativas, interpretá-las para que as mesmas sejam colocadas em amplos debates, proporcionando reflexões dialógicas para que não se tornem apenas políticas simplistas e sem retorno a sociedade, ou seja, que haja uma apropriação e legitimação em relação aos currículos e definições como políticas públicas.

Entre intenções e práticas surgem os Seminários Integrados: uma construção do trabalho docente

No início do ano letivo de 2012 as escolas estaduais/ RS, iniciaram seus trabalhos pedagógicos com os alunos do primeiro ano do ensino médio com o intuito de atender as intenções da Proposta Pedagógica da SEC. A escola pública estadual **A** e seus sujeitos iniciaram suas atividades no mês de fevereiro, os alunos buscavam iniciar a etapa final da educação básica conforme a legislação educacional brasileira.

Cabe destacar que, no ano letivo de 2012, o currículo do primeiro ano sofreu algumas modificações. Dentre elas, a inclusão, na sua matriz curricular, da disciplina do Seminário Integrado, com até três aulas semanais, articulando todas as disciplinas e suas respectivas áreas de conhecimento, estabelecendo dimensões e relações entre: Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho.

Neste espaço os alunos tiveram a constituição de atividades escolares mediante a prática no campo da pesquisa de acordo com a demanda local, cabendo à comunidade escolar definir o modo de trabalho que se aproximava do seu contexto. Observou-se que não existem muitos professores dispostos a ministrar o Seminário Integrado, pois, além de possuírem uma formação acadêmica exclusivamente em suas áreas específicas do conhecimento, muitos discursam que não se sentem capacitados para tal trabalho docente.

A formação tradicional, positivista, compartimentalizada, fragmentada em diversas disciplinas e desarticulada com o contexto educacional ainda permeia o cotidiano profissional de muitos educadores. A formação continuada, para os professores da Rede Pública Estadual, tem sido dificultada pela falta de recursos financeiros, seja em forma de subsídio do governo estadual, seja pelos baixos salários dos docentes. A falta de tempo, devido carga horária e o desdobramento do profissional em mais de uma escola, para poder melhorar a condição econômica, faz com que a formação continuada seja secundarizada e postergada pela maioria dos docentes.

Alguns professores destacam que para construir metodologias didáticas que envolvam a pesquisa seria necessário um espaço de formação no qual seus pressupostos teóricos fossem abordados e relacionados

com a prática. As políticas públicas para a formação de professores têm caminhado para isso, porém, na escola muitos professores que atuam a mais tempo na profissão, não tiveram na sua formação inicial subsídios para orientar um trabalho docente que envolva este tipo de metodologia.

Assim, a formação inicial, da maioria desses profissionais, fica distante das discussões teóricas que orientam os princípios básicos da Proposta Pedagógica da SEC/RS, entre eles: a interdisciplinaridade e a politécnica. Conceitos estes, que não pertencem ao universo vocabular e conceitual das propostas dos cursos de formação de professores de um dado momento histórico, do qual participaram estes docentes. Para Heloísa Lück (2010, p. 43) “a interdisciplinaridade, no campo da Ciência, corresponde à necessidade de superar a visão fragmentadora de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade”.

Em relação ao conceito de politécnica, Moacir Gadotti a partir das reflexões da obra de Marx considera o trabalho como um processo formativo que elimina o intelectualismo e fomenta a “investigação do mundo circundante e preparando condições para superar a dicotomia entre trabalho manual e o trabalho intelectual, superando a dicotomia burguesa existente entre **educação escolar e extra-escolar**” (1992, p. 53. **Grifo do autor**). Neste sentido, o ensino politécnico sintetiza e estimula o educando a compreender o seu contexto e os instrumentos de produção vinculados aos ideários capitalista.

No entanto, essa questão conceitual sobre a profundidade e complexidade da politécnica é uma lacuna para a maioria dos docentes e discentes que vivenciam na prática essa intenção pedagógica de reestruturação e concepção curricular.

A proposta vagamente exemplifica como se pode trabalhar no cotidiano escolar essa teoria. Fomenta a ideia de diálogo entre as áreas do conhecimento através do uso da interdisciplinariedade, do protagonismo do aluno e do professor, primando não mais pela quantidade e sim pela qualidade da integração dos conteúdos de formação geral e de formação profissional.

Dessa forma, professores, direção e coordenação da escola **A** buscaram compreender melhor a proposta para, a partir daí, pensar a prática pedagógica. A politécnica foi à alternativa encontrada para a adequação das exigências da Proposta da SEC/RS, que parte do princípio educativo do trabalho, com o intuito de compreender intelectualmente as habilidades e exigências do mercado capitalista a fim de unir a reflexão crítica com a prática técnica.

Faz-se também importante considerar que a distância entre o que se vive (prática social) e o que se vê na escola (conhecimento teórico) pode se tornar mais um abismo a ser vencido pelo jovem, dificultando a compreensão e a possível relação entre os conceitos básicos a serem interiorizados na etapa formativa. Pois:

No plano curricular, se concebemos que o ensino médio articula ciência, cultura e trabalho e se seu caráter é de formação básica, e que, portanto, cabe a ele desenvolver os conceitos básicos das diferentes ciências mediante um modo ou método crítico de pensar a realidade, não há como negar, um processo de especificidade dos campos científicos e do sentido acumulativo (não linear, mas dialético) destes. (Frigotto, 2004, p. 61-62).

Nesse sentido, uma das grandes preocupações da coordenação pedagógica da escola está voltada para a questão da legitimação, visto que, quem pensa uma Lei, uma teoria, geralmente, não a assume no cotidiano

da prática. Logo, quem coloca em prática uma proposta é o responsável pelo sucesso ou fracasso da mesma.

Procurando superar os abismos e legitimar a proposta de trabalho dos Seminários Integrados, surgiu como prática pedagógica o princípio da pesquisa, foi a partir desta metodologia que se elencou as temáticas desenvolvidas nas áreas do conhecimento nos trimestres letivos do corrente ano, pontuando, especificamente, o complexo temático da escola, intitulado: “Educação para uma Cultura de Paz: Repensando a Escola numa Proposta Interdisciplinar”.

A partir desta temática, procurou-se alternativas para desenvolver o trabalho idealizado pela proposta da SEC buscando, no coletivo, produzir as aulas dos Seminários Integrados, vislumbrando a possibilidade de que os alunos pudessem aproveitar dessa proposta para desenvolverem-se integralmente. A partir daí o grupo de professores se reunia a cada nova semana e preparava as aulas dos Seminários Integrados.

Os alunos do primeiro ano participaram de atividades desenvolvidas a partir dos Seminários Integrados e da utilização metodológica da pesquisa científica contextualizada com a realidade coletiva escolar. Elaboraram oficinas e criaram funções de monitoria no recreio do turno da manhã (Ensino Fundamental, anos iniciais) e após a experiência diária, cada grupo definia no seu diário de bordo o que iria se tratar nas aulas durante a semana de trabalho nos Seminários Integrados.

Nessa oportunidade dialogavam sobre os desafios de se conviver em Paz no recreio da escola e criavam alternativas para a convivência pacífica nesse espaço, e a possibilidade de se resolver problemas na cultura da Paz, temática fundamental da escola.

No final do ano letivo professores, alunos e equipe diretiva avaliaram e refletiram sobre o desenvolvimento dos Seminários Integrados. Mesmo considerando a Proposta Pedagógica da SEC/RS um documento prescrito, os envolvidos no processo de (re)construção curricular conseguiram elencar os pontos positivos e negativos vinculados a sistematização da reestruturação.

Um dos pontos positivos foi a questão sobre a superação dos desafios e do desconhecido em relação as práticas dos Seminários Integrados que possibilitou uma maior dimensão do contexto escolar e da integração social dos seus sujeitos, “resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado” (Lück, 2010, p. 44).

A respeito do ponto negativo comum considerou-se que é preciso ampliar a construção dos conceitos de interdisciplinaridade e politécnia, envolvendo coletivamente todas as disciplinas e docentes para a sistematização dos conhecimentos por áreas, apresentando de fato uma visão global do conjunto e do diálogo entre as várias disciplinas, superando a fragmentação do ensino (Lück, 2010; Gimeno Sacristán, 1998).

Conclusão: Um campo em movimento

O currículo representa a historicidade e o contexto de uma determinada instituição, evidencia múltiplas características, e por isso, precisa ser constantemente elástico, processual e coletivo. Considerando estes elementos como princípios básicos estaremos construindo um perfil, um documento que de fato irá refletir a identidade da escola (Gimeno Sacristán, 1998; Silva, 2011; Goodson, 2010).

Assim, a (re)construção dos Seminários Integrados, a relação curricular e suas propostas para a formação cidadã para o mundo do trabalho, baseadas no diálogo e nas discussões que permeiam a legitimidade das políticas públicas no cotidiano escolar precisam se dar cotidianamente no lócus escolar, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos na reestruturação curricular. Não podemos continuar silenciosamente recebendo e praticando propostas prescritas pelos intelectuais “iluminados” (Freire, 1995).

Conclui-se que os Seminários Integrados incorporaram a pesquisa na prática pedagógica, garantindo a construção de novos conhecimentos, articulando as necessidades locais com as demandas globais e organizaram na prática as orientações prescritas pela Secretaria da Educação do RS.

Os Seminários Integrados, embora, tenham se constituído em espaços planejados e unificados por professores e alunos, os mesmos não tiveram condições de promover uma maior interdisciplinaridade de forma efetiva, pois foram coordenados por apenas um professor de uma disciplina, geralmente a que tinha sobra na carga horária.

A situação demonstra a falta de coerência na organização curricular e a ausência de políticas públicas que fomentem a qualificação e formação continuada dos educadores, decorrente das concepções e posicionamentos preestabelecidos na proposta de reestruturação do ensino médio, a qual não prevê a melhoria da infraestrutura das escolas e dos recursos humanos, com condições de trabalho e remuneração digna para o atendimento da realidade a qual a proposta exige.

Faz-se necessário considerar que essa discussão precisa se dar em um campo amplo em movimento contínuo, visto que é urgente e fundamental para que se dê a formação de formadores necessária para os novos tempos, bem como, a possibilidade de formação continuada para a qualificação e atualização do trabalho docente.

Referências

- Freire, Paulo (1995). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Frigotto, Gaudêncio (2011). *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. In: Frigotto, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século* (pp. 25-54). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Frigotto, Gaudêncio (2006). *O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional*. In: Fazenda, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional* (pp. 69-90). São Paulo: Cortez.
- Frigotto, Gaudêncio (2004). *Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidades, desafios e perspectivas*. In: Novaes, R. e Vannuchi, P. (Orgs.) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Gadotti, Moacir (1992). *Concepção dialética da educação: Um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez.
- Gamboa, S. S.; Santos Filho, J. C (2001). *Pesquisa educacional: Quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática*. In: Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Artmed. Porto Alegre.
- Goodson, Ivor F. (2010). *Currículo: Teoria e história*. 4.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Kosik, K. (1986). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (2013). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Retirado em março 10, 2013, de <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>.
- Libâneo, José Carlos (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Alternativa.
- Lück, Heloísa (2010). *Pedagogia interdisciplinar: Fundamentos teórico- metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, João Ferreira de (2009). Educação escolar e currículo: por que as reformas curriculares têm fracassado no Brasil? In: Dourado, Luiz Fernandes (Org.). *Políticas e gestão da Educação no Brasil: Novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã.
- Parecer do Conselho Estadual de Educação Rio Grande do Sul- nº 310 (2013). Aprova o Regimento Escolar Padrão para o Ensino Médio Politécnico. Porto Alegre: Diário Oficial. Retirado em março 05, 2013, de <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>.
- Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 5 de 04 de maio de 2011 (2013). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial. Retirado em março 10, 2013, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados.
- Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014 (2013). Porto Alegre: outubro/novembro de 2011. Retirado em março 20, 2013 de <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/educa.jsp>.
- Resolução nº 2 (2013). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Diário Oficial. Retirado em março 10, 2013 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados.
- Severino, Antônio Joaquim (2007). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.
- Silva, Tomaz Tadeu da (2011). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

A Repercussão da Lei n. 11.769 (2008): Concepções acerca da Inserção da Linguagem Musical no Currículo Escolar

Edenise do Amaral Favarin; Andrelisa Goulart de Mello; Rosane Carneiro Sarturi¹³⁵³

Resumo

Este artigo estabelece relação com o eixo temático: Trabalho docente, Currículo e Avaliação e apresenta a análise de antecedentes legais, trazendo para a discussão as percepções acerca da linguagem musical no currículo escolar brasileiro, com relevância e pertinência para a área da Educação e dos contextos práticos pedagógicos que envolvem o cotidiano docente. A problematização consiste compreender de que forma se estabeleceram as práticas pedagógicas referente a inserção da linguagem musical no currículo, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo a partir das concepções das professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2012 em duas escolas públicas estaduais na cidade de Santa Maria - Rio Grande do Sul (RS). O estudo é resultado do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. A abordagem metodológica utilizada é de cunho qualitativo e optou-se pela realização de um estudo comparativo de caso entre duas instituições públicas da rede estadual do município de Santa Maria. Utilizou-se o método de triangulação de dados para compreender as concepções das professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental acerca da inserção da linguagem musical, a partir de múltiplas fontes que corroboraram para o mesmo caso que são: as entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos da pesquisa, a observação livre e as anotações de campo referentes aos dois cursos de formação continuada, promovidos através da parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria e 8ª Coordenadoria Regional de Educação, intitulados: Formação do Grupo Técnico de Apoio a Música na Escola, destinados aos professores. Como sujeitos da pesquisa participaram: oito professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental em 2012. O referencial teórico fundamenta-se nos documentos legais, nos estudos da área de políticas públicas, educação musical, currículo escolar e formação profissional. Verificou-se que a linguagem musical não integrou efetivamente o currículo escolar, mas perpassou pelas práticas educativas das professoras. Em algumas práticas pedagógicas, a linguagem musical encontrou-se como área de conhecimento a partir da sensibilização, percepção e criação musical, e em outras práticas recebeu tratamento funcionalista e utilitário, sendo utilizada de maneira secundária entre as disciplinas escolares como mecanismo de controle, para acalmar as crianças. A inserção da linguagem musical no currículo destas escolas foi vista como periférica no processo de educação escolar, fazendo parte apenas do currículo real e oculto, apesar das professoras enfatizarem em seus discursos a importância da educação musical na formação dos alunos. Constatou-se que existem limitações referentes à legitimação da Lei n. 11769 (2008) nas instituições de educação básica, particularmente no município de Santa Maria, devido a existência de uma lacuna no que refere-se a formação profissional de professores da educação básica.

Palavras-chave: Currículo Escolar. Linguagem Musical. Formação Profissional. Trabalho Docente.

¹³⁵³ Universidade Federal de Santa Maria

Estabelecendo relações com a temática

Este trabalho é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, vinculado ao Grupo de Pesquisa Elos da Universidade Federal de Santa Maria.

Estabelece relações com o eixo temático: Trabalho Docente, Currículo e Avaliação, o qual encontra-se no desenvolvimento deste estudo através da análise de antecedentes legais, trazendo para a discussão as percepções das professoras acerca da inserção da linguagem musical no currículo escolar brasileiro, tendo em vista a repercussão da Lei n. 11769 (2008) nos contextos práticos pedagógicos, especificamente do Estado do Rio Grande do Sul.

A Lei n. 11769, aprovada no dia 18 de agosto de 2008, alterou o artigo 26 da Lei n. 9394 (1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou a ser acrescido do inciso 6º, no qual afirma que a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o inciso 2º deste artigo.

Em relação ao inciso 2º, este foi vetado e passou a ser acrescido do artigo 62 em um parágrafo único o qual explicita que o ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área. Uma das justificativas do veto, referem-se a clareza sobre o significado do termo formação específica na área, pois na educação musical existem profissionais desprovidos de formação acadêmica ou oficial que são reconhecidos nacionalmente no Brasil.

Então, foi criada a Lei n. 11769 (2008), a qual inclui a linguagem musical no currículo escolar e entrou em vigor desde a data de sua publicação e os sistemas de ensino tinham três anos letivos para se adequarem às exigências estabelecidas.

Embora sabendo da relevância social que a linguagem musical possui na formação dos cidadãos, ainda são encontradas limitações referentes à legitimação da Lei n. 11769 (2008) nas instituições de educação básica, particularmente no município de Santa Maria.

Em busca de soluções imediatas, governos, secretarias e coordenadorias promovem investimentos em programas de formação de professores e contratações emergenciais de profissionais especialistas na área de Música.

No entanto, ao propor soluções imediatas para a legitimação da Lei n. 11769 (2008), acaba-se deixando uma lacuna no que se refere à formação pedagógico-musical de profissionais que atuam na educação básica, e a escola precisa dar conta da legislação imposta.

Por esta razão, o estudo tem por objetivo compreender de que forma se estabeleceram as práticas pedagógicas referente a inserção da linguagem musical no currículo, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, a partir das concepções das professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2012 em duas escolas públicas estaduais na cidade de Santa Maria. Estas duas escolas serão identificadas neste artigo como escolas A e B.

Para o desenvolvimento deste estudo utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, mediante Minayo et al. (2012, p. 21).

Neste artigo, enfocam-se princípios teórico/metodológicos a fim de construir o objeto de estudo proposto, a partir da relação entre os saberes teóricos selecionados à temática em evidência, promovendo dessa forma, um processo reflexivo durante o desenvolvimento do mesmo.

Optou-se pela realização de um estudo comparativo de caso nas duas escolas estaduais. Na abordagem de Yin (2010, p. 24) este pode ser usado em diversas situações: “[...] para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos [...]” e bem como estabelecer relações com eventos da vida real.

A partir do estudo de caso, escolheu-se triangular dados a partir de três fontes que corroboraram para o mesmo caso: entrevistas semiestruturadas, observação livre e anotações de campo relativas aos dois cursos de formação continuada, promovidos através da parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e 8ª Coordenadora Regional de Educação (8ª CRE), intitulados: Formação do Grupo Técnico de Apoio a Música na Escola que ocorreram nos dias 10, 23 e 24 de agosto de 2012.

A observação como técnica de coleta de dados constitui-se como um elemento fundamental na pesquisa, pois para Gil (1999, p. 110) perpassa: “[...] a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados [...]”.

Foram elaboradas anotações de campo, nas quais constam relatos do que ocorreu nos dois cursos de formação continuada. Estas anotações são de natureza descritiva, entendidas por Triviños (1987) como uma etapa árdua, pois cada comportamento, atitude e ideia precisam ser considerados.

Em conjunto às observações livres, as anotações de campo integram-se às entrevistas semiestruturadas. A entrevista, definida por Gil (1999, p. 117), consiste em “[...] uma forma de interação social”.

As entrevistas também recebem a nomenclatura de conversas com finalidade e diferem das conversas informais pela sua forma de organização. Realizar entrevistas permite obter informações a partir do diálogo com o entrevistado e possibilita compreender as reflexões do sujeito sobre a realidade que vivencia.

Trabalhar as relações de investigação entre pesquisador e os sujeitos, possibilita uma leitura diferenciada entre a teoria e a prática do trabalho docente. Assim, a delimitação do estudo contou com a participação de quatro docentes da instituição A e quatro docentes da instituição B.

O suporte teórico dialoga entre os pressupostos de Freire, os documentos legais e estudos na área de currículo, formação profissional e pedagógico-musical.

Nessa direção, a relevância deste estudo propõe investigar e responder ao seguinte questionamento: De que forma se estabeleceram as práticas pedagógicas referente a inserção da linguagem musical no currículo, como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, a partir das concepções das professoras que atuaram nos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2012 em duas escolas públicas estaduais na cidade de Santa Maria/RS?

Breve histórico da legislação

Ao fazer um breve recorte histórico acerca da presença da linguagem musical na LDB, um dos fatores que acarretou o desaparecimento da linguagem musical nas práticas educativas foi o advento da Lei n. 5692 (1971), ao ser instituído em seu artigo 7º, a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Moral e Cívica,

Educação Física, Educação Artística (EA) e Programas de saúde em currículos de 1º e 2º Graus. Desta forma, a Educação Artística tornou-se obrigatória nos currículos escolares.

Na legislação não estava especificado de que modo aconteceria o ensino desta disciplina. Nesse sentido, Penna (2004), explica que por meio de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), assim como da prática escolar o campo da Educação Artística vai sendo demarcado. Então, através do Parecer do Conselho Federal de Educação n. 1284 (1973) e a Resolução do CFE n. 23 e 24 de outubro de 1973, foi estabelecido termos normativos que orientavam para o ensino da disciplina de Educação Artística a integração das seguintes linguagens: Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho. Pois:

Estas linguagens artísticas passam a ser vistas como integrantes do Campo da Educação Artística [...]. Entre outras linguagens artísticas, esse parecer menciona especificadamente a música, comentando que lhe eram dados anteriormente – limitando-a à teoria musical ou ao canto coral – não atenderiam isoladamente, “ao que se espera num contexto mais amplo e novo da Educação Artística”. Dessa forma, fica claro que, do ponto de vista dos preceitos normativos, o campo da Educação Artística engloba a música. (Penna, 2004, p. 09).

Penna (2004), ainda destaca que a polivalência marca a implementação da Educação Artística. A “habilitação geral em Educação Artística” que consiste em licenciatura curta e que engloba a licenciatura plena, constituindo o currículo mínimo da parte comum do curso indicado pela Resolução CFE n. 23 (1973) – dirige-se a uma visão integrada das várias linguagens artísticas.

Conforme Brasil (1998a), a tendência polivalente implicou na diminuição qualitativa dos saberes específicos e no lugar destes, desenvolveu-se a crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que houvesse a combinação de Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, com a ausência de aprofundamento de saberes referentes a cada área.

Sobre a inserção da educação musical na escola, Penna (2008), diz que com a Lei n. 5692 (1971), a linguagem musical não consegue espaço no âmbito escolar e a prática da Educação Artística que era diversificada em cada instituição, passa a ser chamada de Artes Plásticas. Na maioria dos contextos Arte nas escolas passa a ser sinônimo de Artes Plásticas ou Visuais, perdurando esta nomenclatura até os dias atuais.

Com a decadência das práticas escolares envolvendo a disciplina de Educação Artística, por meio do ensino polivalente, houve a necessidade de recuperar as características de cada linguagem artística. A partir disso, através de movimentos e discussões, foi instituída pela Lei n. 9394 (1996), a qual estabelece as diretrizes e bases da educação, que no seu capítulo II, da Educação Básica, apresenta a substituição do termo Educação Artística por Ensino da Arte (EArte):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

2º O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Brasil, 2012b).

Em relação a inserção de Artes no currículo, Penna (2004) comenta que esta já ocupava espaço na Lei n. 5692 (1971), a partir da inclusão da Educação Artística no currículo. O que ocorre é que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações. Desta forma:

Também devido ao fato de que além da redação imprecisa da Lei e a ausência de regulamentação indicativa da formação requerida para os professores, sem definição quanto às especificidades das linguagens artísticas (teatro, dança, música ou artes visuais), vem implicando até os dias de hoje, em uma injustificável desarticulação entre os cursos de formação de docentes [...]. (Pereira, 2010, p. 41).

Nesse sentido, Fernandes (2004) diz que ao fazer uma análise da Lei n. 9394 (1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação, embora não esteja especificada a obrigatoriedade do ensino de música na escola, ele está implícito na LDB. O que acontece é a ausência de leis complementares, comenta o autor.

Os desacertos entre legislação e as políticas públicas, assim como também o sentido ambíguo atribuído à inclusão da Educação Artística através da Lei da reforma de 1º e 2º graus de 1971, é um fator que contribui para o restrito ensino de Música desde a década de 70 – período do regime militar – até os dias de hoje.

Ao fazer uma análise entre a antiga legislação e atual constata-se que a terminologia utilizada era Educação Artística, referindo-se implicitamente a presença de linguagens artísticas na escola. Enquanto, na atual, utiliza-se o termo Ensino de Arte, especificando de modo implícito as quatro linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro). Neste sentido, questiona-se:

O que significa essa mudança de nomes? Acreditamos que a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias, e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado arte. (Fernandes, 2004, p. 76).

a realidade da maioria das escolas de educação básica, as aulas de arte somente abordam exclusivamente os conteúdos das artes visuais, fazendo com que os alunos não tenham acesso às outras linguagens artísticas como a música, a dança e o teatro.

Sobre a inserção da educação musical na escola, Penna (2008), diz que com a Lei n. 5692 (1971), a linguagem musical não consegue espaço no âmbito escolar e nas aulas de Educação Artística.

Com a decadência das práticas escolares envolvendo a disciplina de Educação Artística, por meio do ensino polivalente, houve a necessidade de recuperar as características de cada linguagem artística. A partir disso, através de movimentos e discussões, foi instituído pela Lei n. 9394 (1996), que no seu capítulo II, da Educação Básica, apresenta a substituição do termo Educação Artística por Ensino da Arte.

Em relação a inserção de Artes no currículo, Penna (2004) comenta que a arte já ocupava espaço na Lei n. 5692 (1971), a partir da inclusão da Educação Artística no currículo. Segundo Penna (2008), o que ocorre são as diferentes interpretações que a expressão “ensino de arte” pode ter.

Ao fazer uma análise da Lei n. 9394 (1996), embora não esteja especificada a obrigatoriedade do ensino de música na escola, ele está implícito na LDB. Autores como Fernandes (2004) comenta que, para haver a inserção da linguagem musical no currículo é necessário a criação de leis específicas.

A campanha “Quero Educação Musical na Escola” é considerada um fato social que culminou para a sanção da Lei n. 11769 (2008).

De acordo com os estudos de Pereira (2010), o Ministério da Cultura, no ano de 2004, instalou as Câmaras Setoriais para a área de artes e reconheceu a interlocução com as associações informais de músicos

reunidos em fóruns de âmbito estadual e um Fórum Nacional de Músicos (FNM), com a finalidade de acolher dessas instâncias as propostas de políticas públicas para a educação musical.

Um grupo de músicos pertencentes ao Fórum de Músicos do Rio de Janeiro, optou não aguardar as ações da Câmara Social e, em 2006, surge o Núcleo Independente de Músicos (NIM), que realizou a interlocução política com o legislativo, para abordar questões referentes a linguagem musical. A primeira reunião feita na casa do compositor Francis Hime resultou na fundação de uma associação dirigida pelo NIM, denominado: O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), composto por outros fóruns, associações, sindicatos e rede social relacionados a música.

Um dos primeiros assuntos da pauta política do GAP situada em parceria com a Comissão de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, Comunicação e Esportes do Senado e Sub-Comissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social “foi o debate sobre a volta da educação musical às escolas brasileiras” mediante Pereira (2010, p. 15).

A coordenação do GAP conduziu o processo de uma audiência pública no Senado para instrução dos Senadores a fim da elaboração de um Projeto de Lei (PL), nesse sentido. Então, instituiu-se um grupo de trabalho que convidou representantes especialistas do âmbito da educação musical para analisar e desenvolver os conteúdos e estratégias para a audiência, sendo que, o primeiro convite de participação foi à Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

As reuniões com os educadores musicais procederam em uma estratégia para a resolução do problema e foi originado um manifesto durante a fase inicial da campanha.

Em 22 de novembro de 2006, a partir da audiência pública, foram originados dentro da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, dois projetos de Leis idênticos: o PL n. 330 (2006) e o PL n. 343 (2006) que tramitaram em conjunto. Por demandas regimentais, o Projeto de Lei do Senado (PLS) n. 330 (2006) foi escolhido e aprovado em 5 de dezembro de 2007.

Segundo o autor supracitado, após sua aprovação, o PL n. 330 (2006) foi denominado PL n. 2732 (2008) na Câmara dos Deputados. Para realizar uma tramitação mais difícil, optou-se por ampliar a campanha, quando outras entidades de âmbito nacional e internacional resolveram aderir, alcançando a campanha “Quero Educação Musical na Escola”, com 94 entidades que prestaram apoio e 11.221 assinaturas individuais ao fim do processo.

Em 15 de abril de 2008 houve um encontro envolvendo artistas e educadores representantes de entidades do setor no Ministério de Educação. O encontro foi promovido contando com a parceria da Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado, com a pretensão de obter apoio político do Ministro da Educação.

Dessa forma, Pereira (2010, p. 16) diz que: “a presença de artistas de expressão e da mídia constituiu em ambiente favorável para a obtenção do apoio público do Ministro de Estado de Educação Fernando Haddad, conforme amplamente divulgado pela imprensa”.

Mediante este movimento político, o PL n. 2732 (2008) com unanimidade foi aprovado em 28 de maio de 2008, pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Após trinta dias a Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania aprovou o PL. Este mesmo projeto foi enviado em 31 de julho de 2008 para aprovação Presidencial, e em 15 de agosto do mesmo ano, o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva

sancionou a agora denominada de Lei n. 11769 (2008), que teve sua publicação em 18 de agosto de 2008 no Diário Oficial da União.

A Lei n. 11769 (2008) entrou em vigor desde a data de sua publicação e os sistemas de ensino tinham três anos letivos para se adequarem às exigências estabelecidas.

Mediante as percepções das professoras da escola A, não havia necessidade da criação da Lei n. 11769 (2008), pois a linguagem musical já se encontrava presente na LDB. Em contrapartida, uma professora da mesma instituição comentou que a elaboração de uma lei específica para a educação musical contribuiu para a regulamentação de uma prática já existente.

Entende-se que a linguagem musical, encontra-se presente na escola A e na escola B sob a forma de programas de governo, oficinas e prática pedagógico-musicais desenvolvidas apenas por algumas professoras dos anos iniciais. Por enquanto, não compõe o currículo das instituições onde foi desenvolvido este estudo.

No caso da escola A, a linguagem musical compõe os momentos da rádio escola e destaca-se que está em processo de implementação, pois no mês de novembro de 2012 a instituição recebeu uma professora especialista na área de Música. Em ambas as escolas a linguagem musical se faz presente nas práticas pedagógicas na maioria das vezes como o pano de fundo das disciplinas, ao invés de ser contemplada como área de conhecimento.

A partir das percepções das professoras atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental acerca da linguagem musical no currículo escolar brasileiro, percebe-se que as políticas públicas e as diretrizes políticas exercem influência sob decisões educacionais. Em contrapartida, apresentando um caráter tenso, conflituoso e contraditório, estas favorecem um espaço para que as escolas e os educadores operem com relativa autonomia em face do sistema político dominante.

Acredita-se que não se podem ignorar as questões legais e organizativas que perpassam o cotidiano escolar, no entanto, considera-se que ambas podem ser questionadas no interesse de um projeto de educação que se comprometa com o processo formativo dos alunos.

As multifaces do currículo escolar e suas implicações na prática docente

Nesta seção apresentam-se algumas reflexões referentes aos aspectos curriculares, a caracterização da abordagem curricular adotada pelas duas instituições estaduais nas quais foi desenvolvida esta pesquisa.

A partir das concepções de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), o currículo consiste na concretização, viabilização das intencionalidades expressas no projeto pedagógico. Dada complexidade que o caracteriza, o currículo não possui uma definição ou delimitação única. Ocorre de educadores atribuírem a ele significados e funções diferentes, a partir do contexto sociocultural em que estão inseridos, tendo dificuldade para o defini-lo.

Palavras e expressões como currículo, grade curricular, atividades curriculares, matérias de estudo ou matérias de ensino, disciplinas escolares, componentes curriculares, programas fazem parte da rotina de quem atua em contextos educativos. Seu emprego em textos, documentos diversos e no discurso de

educadores, nas mais diferentes situações, ficou algo tão naturalizado que raramente as pessoas não se dão conta da carga histórica e conceitual que cada termo comporta.

No geral, entende-se o currículo como: “um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola”, mediante as concepções de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 489).

Nos cenários educativos atuais ocorrem embates entre o currículo oficial e o currículo real, quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades que ocorrem no contexto real social, vivenciado por nós ou pelos alunos.

Existem três manifestações curriculares definidas pelos autores supracitados que são: currículo formal ou oficial, currículo real e currículo oculto.

O currículo formal ou oficial é aquele instituído pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares, em objetivos e conteúdos das disciplinas.

O currículo real é aquele que de fato acontece na sala de aula, em decorrência do projeto pedagógico e dos planos de ensino. Considera-se o que emerge das ideias e das práticas dos professores: “da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos” (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2012, p. 491).

Alguns autores caracterizam este tipo de currículo como algo experienciado, o que de fato é internalizado pelos alunos.

O currículo oculto refere-se a influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores. Emerge da experiência cultural, dos valores e significados trazidos do contexto social de origem ou de práticas e experiências compartilhadas na escola ou em sala de aula.

Atribui-se a denominação oculto, pois o currículo nesta perspectiva não é prescrito e nem se manifesta de modo claro. Não consta no planejamento, embora seja um fator relevante na aprendizagem. A diferenciação entre as manifestações curriculares serve para mostrar que aquilo que os alunos aprendem na escola ou deixam de aprender depende de vários fatores e não somente das disciplinas que fazem parte da grade curricular.

Embora as escolas abordem o que está prescrito no currículo oficial: “na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o currículo real” (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2012, p. 490).

Em relação aos tipos de currículo das instituições estaduais, no Projeto Pedagógico da escola A não consta uma definição explícita sobre a perspectiva curricular predominante. Na escola B, de acordo com o Projeto Pedagógico a perspectiva curricular que esta adere é baseado em um viés: “crítico, democrático e transformador, que valorize as experiências e conhecimentos dos alunos na busca do desenvolvimento de competências e habilidades” (Rio Grande do Sul, 2002, p. 07).

No Projeto Pedagógico da escola A, embora não haja uma definição explícita de currículo, há uma concepção de sujeito que a escola pretende formar: “cidadão consciente, capaz de agir, pensar, com autonomia, articulando-se na sociedade com responsabilidade e acreditando nas suas potencialidades” (Rio Grande do Sul, 2012, p.22).

Segundo o Projeto Pedagógico (Rio Grande do Sul, 2012) desta instituição, a concepção de educação parte do conhecimento do aluno e estabelece relação com a comunidade escolar, permitindo que este seja um sujeito reflexivo, analítico e que seja capaz de exercer sua cidadania com humanização.

Percebe-se que por trás das concepções de ser humano e de educação da escola A, está implícito a teoria crítica de currículo, que também se enquadra na perspectiva curricular da escola B.

O currículo pertencente a escola B é caracterizado por um viés democrático, que indica: “garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania (relativa a critérios de solidariedade e justiça, à alteridade, à descoberta e respeito do outro ao aprender a viver junto etc.)” (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2012, p. 492).

Na concepção crítica ocorrem variações teóricas significativas observadas na educação brasileira, destacando-se a contribuição de Paulo Freire. As teorias críticas do currículo “efetua uma completa inversão nos funcionamentos das teorias tradicionais” (Silva, 2011, p. 29-30).

Nas teorias tradicionais de currículo, os conhecimentos são transferíveis aos alunos, de modo que, estes tornam-se sujeitos passivos em relação aos saberes ensinados, no qual o professor considera-se o detentor do saber. Nesse sentido, segundo Freire (1983), a perspectiva pedagógica tradicional é semelhante ao ensino bancário, no qual, o conhecimento é depositado na mente humana, semelhante a um depósito bancário.

Ainda mais, em conformidade com os pensamentos do autor:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz o interesse dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação (Freire, 1983, p. 68).

Os saberes transferidos são compartimentados e depositados em “gavetinhas” na mente humana, sendo que, cada um possui suas peculiaridades, mas que permanecem isolados sem estabelecer vínculos com a realidade cotidiana das crianças.

Nesta concepção de ensino bancário, a relação entre educador e educando ocorre no sentido vertical, no qual, o professor encontra-se em um nível de conhecimento superior em relação aos seus alunos. Segundo Freire (1983), o educador atua no espaço da sala de aula como um agente, cuja tarefa é “encher” os educandos de conteúdos.

elo contrário, o ensino na teoria crítica implica na promoção do diálogo e está sempre vinculado com o contexto sociocultural do aluno. As experiências discentes são valorizadas e o professor não assume papel autoritário ou diretivo.

Aprender neste enfoque: “é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade” (Eyng, 2007, p. 134). O método privilegia o relacionamento professor-aluno, enfocando não indivíduos separados, mas prioriza a perspectiva grupal. A avaliação ocorre do modo horizontal e todos os participantes são sujeitos e co-responsáveis nos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem de modo participativo.

Desta forma, é relevante destacar como se desenvolve a prática docente referente a inserção da linguagem musical no currículo. Na escola A, a linguagem musical não compõe o currículo escolar e não faz parte do

plano de estudos da instituição. Além de estar inserida nos eventos, nas datas comemorativas e nas práticas educativas de alguns professores, a linguagem musical encontra-se presente sob forma de oficinas de canto coral e de violão nas respectivas instituições.

Ainda na mesma instituição, a música compõe a hora do recreio, através da rádio escola, na qual tocam-se músicas do interesse dos alunos nos ritmos de funk e sertanejo universitário. Neste caso, evidencia-se o currículo oculto que “representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea com as várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos e percepções em vigor no meio social e escolar” (Libâneo, Oliveira & Toshi, 2012, p. 491).

Para tanto, na escola B a linguagem musical não encontra-se inserida no currículo. Entende-se que embora a linguagem musical não tenha um espaço disponível na proposta curricular oficial, atividades que envolvam a música fazem parte do currículo real através de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, segundo Gimeno Sacristán (1998), para que haja a compreensão do currículo real torna-se necessário compreender as situações práticas que emergem do contexto educativo. Sem o conhecimento da elaboração e do desenvolvimento destas práticas, considera-se que o currículo real esteja à margem da realidade. Por essa razão se diz que o currículo real é determinado na interação de todas essas práticas. Destaca-se nas falas das entrevistadas que a linguagem musical está presente nas escolas sob várias formas, inclusive nas práticas pedagógicas.

Embora, a linguagem musical exerça esta função, na prática docente das professoras não constam a abordagem de conteúdos relativos a linguagem. Para Souza et al. (1995), ao relacionar a educação musical às datas comemorativas e apresentações, o professor assume a função de animador cultural ou preparador de eventos, o que dispensa o planejamento para uma aula específica de música.

Observa-se nos relatos das professoras que o curso de formação pedagógico-musical contribuiu para o desenvolvimento de uma concepção de linguagem musical como um meio de transmissão de valores estéticos. Nesse caso, Souza et al. (1995), baseadas nos estudos de Gifford, afirmam que a educação musical é concebida como uma forma de educação estética, cuja finalidade é promover experiências estéticas e, a partir delas, desenvolver pessoas sensíveis e capazes de utilizar a música por seu significado e valor intrínsecos.

Mediante Souza et al. (1995) embasadas nos estudos de Gifford e Bresler, a música ganha importância à medida que traz benefícios a outras áreas do currículo ou quando serve como um “tempero” para outras disciplinas curriculares.

Revela-se nas palavras das entrevistadas uma concepção disciplinadora que a linguagem musical pode assumir na escola. Cantar hinos ou usar a música para acalmar os alunos, sob a ótica de Souza et al. (1995) caracterizam esta concepção como mecanismo de controle. O termo controle, para as autoras supracitadas, que buscam fundamentação nos estudos de Tourinho é definido como mecanismos que se apresentam para fazer acontecer, prevenir e/ou regular ações que perpassam o cotidiano escolar.

Em contrapartida, “a música pode contribuir para a formação global dos alunos, desenvolvendo a capacidade de se expressar através da linguagem não-verbal e os sentimentos e emoções, a sensibilidade, o intelecto, o corpo e a personalidade” (Del Ben & Hentschke, 2002, p. 52).

Diante disso, percebe-se que há grande dificuldade em se definir e avaliar o que se pode ser aprendido através do fazer e da vivência musical. Observa-se nas falas das seis entrevistadas que a linguagem musical não está posta como área de conhecimento durante as suas práticas educativas, mas é utilizada para se trabalhar algum conteúdo, cujo enfoque é atribuído a outros campos do saber como educação física, matemática, língua portuguesa, etc.

Entende-se que o currículo está inserido nestes cenários e muitas vezes adquire uma configuração de imposição sobre o contexto escolar. Os conteúdos, as avaliações, a sequência dos conhecimentos em disciplinas, níveis e a organização curricular caem sobre o corpo docente e gestão escolar como algo denso, indiscutível e imposto, gerando uma configuração curricular tensa entre educadores e o currículo oficial.

Considerações finais

As justificativas fornecidas pelas professoras referentes ao desenvolvimento da prática docente da inclusão da linguagem musical no contexto escolar podem ser elencadas em categorias baseadas nos estudos de Souza et al. (1995), baseadas nas concepções de Gifford, Tourinho e Bresler: música como terapia, auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, mecanismo de controle, como algo prazeroso, meio de transmissão de valores estéticos, como meio de trabalhar práticas sociais, valores e tradições culturais e como disciplina autônoma.

Este tratamento funcionalista que a linguagem musical recebe na escola, conforme Souza et al. (1995), acaba sendo entendido como fim único, revelando uma visão utilitária da educação musical. Nessas circunstâncias, torna-se difícil a criança aprender a música como área de conhecimento.

Verificou-se que nas duas escolas estaduais que a linguagem musical não integra o currículo escolar, mas perpassa as práticas educativas das oito entrevistadas. Em algumas práticas a linguagem musical encontra-se como área de conhecimento e em outras recebe tratamento funcionalista e utilitário. A inserção da linguagem musical no currículo é tido como periférico no processo de educação escolar, fazendo parte apenas do currículo real e oculto, apesar das professoras enfatizarem em seus discursos a importância da educação musical na formação dos alunos.

Para minimizar esse caráter funcionalista e utilitarista, torna-se necessário o conhecimento do professor sobre os elementos inerentes a linguagem musical, assim como, técnicas, metodologias e recursos materiais para a incorporação da educação musical no currículo escolar.

Se compreendermos que o currículo é o que fica internalizado, independentemente do prescrito pela esfera oficial, entende-se, com efeito, o que influi na vida dos alunos é o currículo real e o currículo oculto. Pode-se dizer que em ambas as escolas em questão, a linguagem musical se faz presente nas manifestações real e oculto do currículo escolar.

Referências

Lei n. 5.672, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e da outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional da União. Brasília, DF.
- Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental (1998a). Parâmetros Curriculares Nacionais. (5ª a 8ª série). Brasília.
- DEL BEN, L., & HENTSCHKE, L. (2002, setembro). Educação musical escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música. *Revista da ABEM*, 7, pp.49-57.
- EYNG, A. M (2007). Currículo Escolar. Curitiba: Ibpex.
- FERNANDES, J. N. (2004, março). Normatizações, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*, 10, pp.75-87.
- FREIRE, P (1983). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIL, A. C (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- GIMENO SACRISTÁN, J., & PÉREZ GÓMEZ, A. I (1998). *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Artmed, 1998.
- LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F., & TOSHI, M. S (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- MINAYO, C. de S., DESLANDES, S. F., & GOMES, R (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes.
- PENNA, M (2004, setembro). A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da ABEM*, 11, pp. 7-16.
- PENNA, M (2008, março). Caminhos para a conquista de espaços para música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, 19, pp. 57–64.
- PEREIRA, L. F. R (2010). Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. Dissertação de Mestrado em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- RIO GRANDE DO SUL (2002). Projeto Pedagógico. Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Rondon. Santa Maria, 2002.
- RIO GRANDE DO SUL (2012). Projeto Pedagógico. Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi. Santa Maria.
- SILVA, T. T (2011). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SOUZA, J. et al (1995). *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: Série Estudos.
- TRIVIÑOS, A. N. S (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

YIN, R. K (2010). Estudo de Caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman.

A organização do tempo curricular no trabalho docente do professor da educação de jovens e adultos – EJA

Maria Cândida Sérgio¹³⁵⁴

A organização do tempo curricular na prática docente do professor da Educação de Jovens e Adultos – EJA – se configura no cenário atual como um dos desafios para a materialização do currículo, que funcione, na especificidade da referida modalidade de ensino, como um instrumento estruturante das práticas docentes qualitativas e significativas para os estudantes.

Busca-se neste artigo dar visibilidade ao currículo como dispositivo estruturante e norteador das práticas docentes organizadas e vivenciadas na sala de aula. O tempo curricular como uma temática silenciada no cerne das discussões e debates no campo da EJA e a avaliação enquanto dispositivo na perspectiva tradicional. Essas questões indiciam elementos significativos de uma abordagem ainda nos paradigmas da reprodução do conhecimento que não contribui de forma significativa para o processo de ressocialização dos estudantes na sociedade e no contexto em que estão inseridos.

Palavras – Chave: Tempo curricular, Prática docente, Educação de Jovens e Adultos, Avaliação.

Introdução

No cenário atual não é difícil traçar um panorama do trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos – EJA no Brasil. Nossa análise foca-se na prática do professor no contexto da sala de aula enquanto tempo e espaço para o processo de ressocialização¹³⁵⁵ dos estudantes através da elevação do nível de escolaridade, gargalo que se constitui um desafio para as políticas públicas e, no interior da escola, um desafio para a prática docente do professor da EJA.

Nessa perspectiva, a prática do professor da EJA assume um papel relevante para a aprendizagem desses sujeitos no que diz respeito à conhecimentos e saberes necessários à sua formação pessoal, social e profissional.

Especificamente sobre a prática do professor, Sandra Azzi (p. 40), afirma que “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social; como prática, visa a transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social”. Nesse sentido, compreendemos a prática docente como uma ação específica voltada para as necessidades e especificidades dos estudantes que possibilite mudanças significativas em suas vidas.

Contudo, é importante destacar a escola enquanto instituição formal e intencional que ocupa um lugar central na sociedade, local e espaço onde se materializa as práticas pedagógicas¹³⁵⁶ dentre elas, a prática docente. Como instituição de formação para crianças, jovens e adultos desenvolve relações político-

1354 Professora Substituta da Universidade Federal de Pernambuco, Professora Técnica Pedagógica da SE/PE – Coordenadora Estadual da Educação de Jovens e Adultos – EJA, Doutoranda Em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - Portugal

1355 A categoria ressocialização aqui utilizada refere-se à concepção de Souza (2007: 304), concernente a reconhecimento e reinvenção de “processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas ou grupos culturais”

1356 Enquanto ação coletiva, realizada institucionalmente, conforma-se pela prática docente, pela prática discente, pela prática gestora e pela prática epistemológica ou gnosiológica com intencionalidades explícitas, assumidas em conjunto [...] (Souza: 2007. 180).

ideológicas que podem contribuir para uma prática docente transformadora ou mantenedora através da sua organização do currículo, do tempo curricular e da aprendizagem que se estabelece entre professor e estudante.

Diante dessas considerações é importante ressaltar que é papel da escola “propiciar a cada indivíduo os instrumentos de que necessita para aceder ao conhecimento e poder compreender, integrar/participar e modificar o mundo é o grande desafio da escola actual” Morgado (p. 393). É neste sentido que a prática docente, ação específica do professor é uma práxis criadora, transformadora e humanizadora.

A prática docente é espaço por excelência da organização do currículo e do tempo curricular selecionando os conteúdos, conhecimentos e saberes que serão ofertados aos estudantes, por isso, como nos faz pensar de Santiago (1990), é através dele que se concretiza ou não a aprendizagem, é também pela sua contribuição que se dará a ressocialização. Para que possamos compreender o que é ressocialização, Eis uma fala que conceitua a temática.

A ressocialização são múltiplos processos que se dão mediante o confronto entre conheceres, fazeres e sentires de uma pessoa ou de um grupo cultural com os de outras pessoas grupos culturais cujos resultados são nos conhecimentos, emoções e ações tornando cada um dos envolvidos mais socializados, culturalmente enriquecidos simbólica e materialmente (Souza: p. 304).

Diante do exposto, consideramos que a ressocialização para os estudantes da EJA é um processo que deve fazer parte da organização do currículo e foco da organização do tempo curricular na prática docente do professor, pois no processo de aprendizagem dos estudantes implica mudanças nas formas e compreensão de ver o mundo, as pessoas, a sociedade, a cultura e a si mesmo, com novas formas de inserção ou reinserção na sociedade.

Corroborando com esse pensamento, as análises de (Carvalho: 2004; Souza: 2007), nos faz refletir que a educação de jovens e adultos, tanto formal quanto informal, é vista como uma ação possível de contribuir para o processo de humanização e transformação dos sujeitos numa sociedade e num mundo permeado por contradições e lutas de poder pelo dizer como se deve ser e estar no mundo.

Para a EJA exercer essa autonomia a prática docente deve ser vista como uma ação, ou seja, como um trabalho que integra diversos conhecimentos sociais e culturais que se dá tanto na relação com o conhecimento escolar como na relação social com os estudantes.

Portanto, a organização e apresentação desse estudo levará em consideração os seguintes aspectos: i) Tempo curricular e trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos; ii) Currículo e prática docente na perspectiva da teorização crítica; iii) Metodologia; IV) Algumas considerações.

Tempo curricular e trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos

A escola como instituição formal e intencional ocupa um lugar central na sociedade. Como instituição de formação de crianças, jovens e adultos desenvolve relações político-ideológicas que podem contribuir para uma práxis pedagógica que mantenha ou transforme a vida dos estudantes que são minorias sociopolíticas e culturais que nela estão inseridos. Assim:

A educação, entendida como projecto colectivo de formação intelectual, cultural e humana, que procura responder a necessidades pessoais e sociais, encontra na escola o espaço privilegiado para a sua concretização. A escola, concebida como instituição formal de educação, não pode deixar de ter um currículo, consubstanciado num determinado conteúdo, objeto de transmissão ou objeto de formação (Morgado: 395).

Nessa linha de pensamento, esperam-se da escola e do currículo a formação de homem a partir de um projeto social que os aproprie de conhecimentos, saberes e valores necessários ao seu empoderamento social e pessoal.

O currículo nessa perspectiva é visto como um dispositivo do tempo curricular, da organização das aprendizagens e da escolarização que engloba um conjunto de saberes que é ofertado aos estudantes da EJA para elevação da sua escolaridade. Portanto, discutir o tempo curricular e a prática docente na EJA é objeto desse artigo.

Problematizar o tempo é uma atividade fundamental na reflexão sobre as relações entre o homem, a natureza e a cultura. Autores como Santo Agostinho, no século IV, já problematizam “O que é, por conseguinte, o tempo” se alguém me perguntar, eu sei [o que é o tempo]. “Mas se quiser explicar a quem me fez a pergunta, já não sei” (Matthews: p. 128). Ainda refletindo sobre o tempo, Santo Agostinho escreve:

[...] não pode haver dúvida de que o mundo não foi criado em tempo, mas com o tempo. Um vento em tempo acontece depois de um tempo e antes de um outro, depois do passado e antes do futuro. Mas no momento da criação não podia ter havido passado, porque nada havia sido criado para fornecer a mudança e o movimento que são a condição de tempo (Santo Agostinho Apud Matthews: p. 123).

Nessa linha de reflexão sobre o tempo, filósofos pré-socráticos como Heráclito afirmava que “não se pode banhar-se duas vezes no mesmo rio”, pois o rio já é outro, reflete um antes e um depois (Heráclito *Apud* Burns: p.106). Diante da afirmativa, o tempo é visto como processo, como um vir-a-ser. Essa divisão, referindo-se à categoria apresentada, reforça sua dinamicidade. Portanto, tempo é movimento e processo (Idem).

Platão também se refere ao tempo não como uma sucessão de instantes, mas como um continuum. A existência desse continuum, porém depende da existência de uma alma consciente, onde reinem o antes, o depois e o agora (Jeanniére: p. 89). Diante do exposto, podemos dizer que, para Platão, o tempo é continuidade e também processo, ambos da existência da alma inserida no mundo.

Na atualidade, o tempo tem sido problematizado em diferentes campos do conhecimento. Dentre os autores, destacamos os estudos de Elias (1998) e Prygogine (1996) que com suas análises tem repercutido na educação.

Em seu clássico sobre o tempo, o autor afirma que “ainda hoje, o estatuto do ontológico do tempo permanece obscuro, de modo geral. Meditamos sobre ele, sem saber muito bem com que tipo de objeto estamos lidando” (Elias: p. 14). Ainda em suas análises, problematiza o autor: “O tempo é um objeto natural, um aspecto dos processos naturais, um objeto cultural ou será em virtude de o designarmos por um substantivo que nos aludimos com seu caráter de objeto? O que é, afinal, que realmente indicam os relógios, ao dizermos que dão as horas?”¹³⁵⁷. Tais problematizações do tempo permitiram ao autor delinear seus estudos sobre o tempo e a construção de sua perspectiva teórica e conceitual sobre o tempo no

¹³⁵⁷ Id. Ibid

sentido de afirmar que a ideia particular do tempo evoluiu no decurso de um longo processo de aprendizagem que se propagou por gerações¹³⁵⁸.

Na pós-modernidade, parece inacreditável que em alguma época da história alguém conduzisse sua vida indo ao trabalho, marcando um encontro, sem a consciência do tempo, sem a ajuda de relógio ou calendários.

Ao longo do processo de aprendizagem do homem e da sua interferência na natureza, resultou o tempo como um símbolo social e cultural. Na verdade, existe uma dualidade a respeito da noção do tempo, que se configura em tempo físico e tempo social. A esse respeito Elias diz:

[...] esse dualismo arraigou-se a ponto de as pessoas partirem dele, como se fosse uma premissa evidente em si, para poderem classificar os acontecimentos como naturais ou sociais, objetivos ou subjetivos, físicos ou humanos [...] tomado no primeiro sentido, o “tempo” se apresenta como um aspecto da “natureza física”, com variáveis que os físicos medem e que desempenham seu papel nas equações matemáticas, consideradas como representações simbólicas das “Leis” da natureza. No segundo sentido, o “tempo” tem o caráter de uma instituição social, de uma modalidade da experiência humana – e os relógios são partes integrantes de uma obra social que não poderia funcionar sem eles (Elias: p. 93).

Como produto da ação dos homens, esse tempo ora posto é fruto da consciência e do aprendizado dos homens na sua relação com a natureza. Nesse sentido, o tempo é resultado de um longo processo de aprendizagem que o homem foi aperfeiçoando de acordo com as suas necessidades.

Do ponto de vista sociológico para Elias (*idem*) “o tempo tem uma função de coordenação e integração”. (p.45). (grifo nosso) e como constituições sociais, os calendários possuem uma função reguladora. No seu estudo, o referido autor chama a atenção ainda para:

O “fetichismo do tempo” ainda reforçado na percepção humana pelo fato de que sua padronização social, sua institucionalização, inscreve-se na consciência individual tão mais sólida e profundamente quanto mais a sociedade se torna complexa e diferenciada, levando todos a se perguntarem cada vez mais, incessantemente, “Que horas são? Ou “que dia é hoje?””, (p. 84).

Considerando o exposto, o tempo se configura como um dos problemas nas discussões no que diz respeito ao uso rotineiro de sua noção, que na verdade oculta grandes questões ainda não resolvidas que inquietam e causam provocações no homem sobre sua origem e finitude, por isso, são muitas as tentativas de definição e de indagação. Mas, tempo se configura também como uma noção fundamental para diferentes campos do saber, inclusive para o campo educacional da EJA.

As categorias, **coordenação, integração e regulação** utilizadas por Elias (*idem*) são significativas para compreendermos e analisarmos o tempo curricular na prática docente do professor da EJA, afinal, consideramos que o tempo curricular se constitui numa perspectiva de organização, coordenação e regulação do processo pedagógico.

Prygogine (p.13), também fez reflexões sobre o tempo. O físico afirma que, “mesmo com as descobertas sobre o tempo o tempo continua sem um início e provavelmente não tem fim”. Ressalta o autor que tanto na dinâmica clássica quanto na física quântica, as leis fundamentais exprimem possibilidades e não mais

¹³⁵⁸ Op. Cit:33

certezas. Afirma ainda que com todas as descobertas sobre o ponto de partida e a idade do universo, não há provas sobre o tempo.

Apesar de delimitado e medido, as dúvidas sobre o tempo continuam nas diversas áreas de estudo, no entanto, a sua noção e o seu uso uniformizou-se e padronizou-se de tal forma no tempo social que os homens foram inseridos neste mundo temporal.

Para o campo das ciências exatas, o tempo está instituído, e é também considerado como flexível, incerto, sem início, meio e fim, no campo das ciências sociais, conforme analisa (Correia: p. 6):

As Ciências Humanas e Sociais estão voltadas não só para o conhecimento do real, mas também para a dinâmica em que o real se movimenta. As ciências estão voltadas para “captar” o tempo em que os fenômenos se constituem enquanto uma teia de relações, procurando evidenciar os seus vários ritmos, duração e formas de representação (o tempo vivido e o tempo pensado).

Dessa forma, compreendemos que o tempo se configura como um elemento de fundamental importância na historicidade, ou seja, nas relações humanas. Por isso, é um elemento indispensável na formação do ser humano, na construção do conhecimento real, dos valores e da cultura.

A escola se destaca como um tempo e um lugar forte, pois inserida nesse contexto, não é atemporal nem alheia aos fatos sociais, pelo contrário, ela reproduz as relações de poder, contribuindo para o fortalecimento da hegemonia social instalada na nossa sociedade, que privilegia uns em detrimento de outros. Para (Santiago: p. 50) [...] “o tempo curricular é o lastro onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço ou desserviço às camadas populares [...]”.

Nessa perspectiva, **o tempo curricular** é por nós entendido “como uma situação real, concreta, legitimada nas práticas pedagógicas onde se estabelecem as relações político-pedagógicas, onde se dá o trabalho entre sujeito ensinante e sujeito aprendente na compreensão e apropriação de conhecimentos e saberes” (Sérgio: P. 28-29). Daí reconhecer que é um tempo que precisa ser concebido e organizado, para atender as necessidades dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos pelas suas peculiaridades, especificidades e necessidades.

A organização, a dinâmica da escola e a prática docente do professor da EJA são aspectos relevantes para compreendermos a organização do tempo curricular na prática docente da EJA e a aprendizagem que este vai favorecer, qual o “efeito prático – político na vida de jovens e adultos, que buscam conhecimentos e saberes com intenções muito específicas – como por exemplo, se inserir no mercado de trabalho, progredir na profissão, continuar os estudos” (Brasil: 2002).

Considerando que tais conhecimentos são importantes na vida dessas pessoas, é pertinente a seguinte afirmação: “Discutir a escola através da categoria tempo é também discutir a possibilidade de assegurar a apropriação, ampliação e uso do saber pelas camadas populares” (Santiago: p. 53).

Analisando a afirmação da autora, podemos dizer que o tempo curricular é o dispositivo onde se desenvolve todo o trabalho que reúne e traz consigo a possibilidade de a escola prestar um serviço qualitativo ou não aos povos das camadas menos favorecidas. Por isso, estudar, investigar, observar e questionar a aprendizagem à luz do currículo, do tempo curricular e da avaliação é compreender e comprovar sua funcionalidade nas escolas públicas para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Currículo e Prática Docente na Perspectiva da Teorização Crítica

No Brasil, os estudos desenvolvidos por Moreira (2006, 2009), Moreira e Silva (1999), Silva (2000), Lopes e Macedo (2005) no campo do currículo têm uma contribuição significativa para estudo e compreensão das teorias curriculares. Em suas análises discutem o campo curricular com ênfase na teoria Crítica que emerge em contestação às teorias tradicionais do currículo. Nesses estudos, os referidos autores trazem à tona como nas últimas quatro décadas tem se intensificado o debate sobre currículo e sobre teorização curricular.

Desse debate, destacam o movimento de reconceptualização, a partir dos anos 1970, com a emergência da teorização crítica do currículo em contraponto com as teorias tradicionais de Bobitt e Tyler (Silva: 2000). Esse movimento teve como lastro principal a fenomenologia com críticas contundentes ao currículo tecnicista e em defesa de um currículo com ênfase nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares (Silva: 2000).

Destaco o estudo de Silva (2000) Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Nesse estudo, o autor dá visibilidade as repercussões desse movimento e a consolidação da versão crítica do currículo em seus enfoques: o neomarxismo, a política cultural, a Pedagogia do Oprimido, a Nova Sociologia da Educação (NSL), Códigos e Reprodução Cultural, o currículo oculto. O autor também mostra que essa teorização surgiu em contraposição aos fundamentos tecnocráticos das teorias tradicionais que predominavam fortemente no campo político, social educacional.

Tais fundamentos no campo educacional significaram uma escola reprodutora das desigualdades sociais, lugar de disseminação da ideologia da classe dominante e do currículo como campo fértil para disseminá-lo.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo, as teorias tradicionais, as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz (Silva: p. 30).

De fato, pode-se afirmar a importância dessa teorização pelo que contribuiu para dar visibilidade a práticas curriculares sob o enquadramento com as ideias capitalistas; como a escola contribui para a reprodução das desigualdades e injustiças sociais através, inclusive, da seleção, valores, cultura, linguagem, enfim, conhecimentos identificados como bons desejáveis e legítimos. É Silva que ainda diz:

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...] não estavam absolutamente preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante (p. 29).

Nesse sentido, entendemos que as teorias críticas atuam como mecanismo ético, político e cultural de produção de um discurso de possibilidades para a escola, o currículo e a prática docente materializado a partir dela, como “esfera pública democrática”. Nesse aspecto, a escola, o currículo e a prática docente são vistos como locais para crianças, jovens e adultos participarem na discussão e compreensão das questões

sociais e, a partir dessas habilidades desenvolvidas e do domínio de conhecimentos críticos assumirem novas posturas e novo status dentro da sociedade.

Para que os estudantes da EJA tenham essa propriedade, é necessário um trabalho docente pensado e planejado para esses sujeitos, com perfil específico e necessidades peculiares as suas vivências do mundo social , pessoal e profissional.

Para (Apple: p. 59):

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. E produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Em nosso trabalho, a prática docente é compreendida na perspectiva de Souza (2007), como uma das ações da prática pedagógica. A prática docente tem como finalidade a construção de conhecimentos de acordo com os valores determinados por grupos culturais de acordo com os seus interesses e objetivos.

É na prática docente que se materializa o currículo em ação, ou o “currículo como atividade de sala de aula” (Goodson: 2001) Apud (Pacheco: p. 51). É através da prática docente que o tempo curricular é organizado e vivenciado na perspectiva de atender às necessidades e os desejos dos estudantes, nela estão os elementos de um fazer que compõe o currículo em ação, o planejamento e a avaliação do professor.

Nesse contexto, entendemos a prática docente como um trabalho que envolve estudantes e professores numa relação e numa interação em torno das questões educacionais no contexto da escola e especificamente da sala de aula, sendo a última, espaço e tempo de materialização do currículo que segundo (Giroux: p.55), [...] “ativamente, se produzem e se criam significados sociais”. Tais significados na perspectiva crítica estão relacionados às questões que envolvem relações de poder e interesses antagônicos.

Neste artigo, nos propomos a refletir sobre currículo e prática docente na EJA, partindo do princípio de que são ações que contribuem na organização e sistematização dos conhecimentos e saberes necessários à formação dos estudantes.

Tratando-se da teorização crítica, não poderia deixar de citar Paulo Freire. Na sua rigorosidade, Freire (1987), aponta o diálogo como a essência da educação como prática libertadora, conseqüentemente, na prática docente que se estabelece na relação entre alunos e professores, não é qualquer prática que está a favor dos estudantes da EJA, se faz necessário que tanto a escola quanto a prática docente e o currículo sejam espaços e tempos de participação, discussão, produção e criação de significados sociais. Funcionem como diz Giroux (Idem), esfera pública democrática.

Por essa ótica, a prática docente desenvolvida para a realização desse currículo é aquela cuja intencionalidade dos objetivos e fins estão voltados para libertação da consciência dos sujeitos pela reflexão e ação. “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora [...]”(Freire: p. 60).

Em síntese, uma prática docente e um currículo que priorize os aspectos da ética, das subjetividades, da cultura, da conscientização e do diálogo em relação aos aspectos meramente instrumentais.

Metodologia

Para a investigação neste trabalho, foram selecionadas duas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos que correspondem a I e II fase de escolaridade do primeiro segmento e duas professoras sendo denominadas: Professora A e Professora B. Ambas fazem parte do corpo docente da mesma escola. A professora A trabalha com a I fase que corresponde a 1ª e 2ª série do ensino fundamental. Tem experiência com a EJA há cinco anos e tem o curso Normal Médio. A professora B trabalha com a II fase de escolaridade que corresponde a 3ª e 4ª série do ensino fundamental, sendo sua primeira experiência com a EJA, também tem o curso Normal Médio.

Além dos professores, trinta e seis estudantes participaram da pesquisa, sendo vinte estudantes da I fase e dezesseis estudantes da II fase. Apenas cinco estudantes aceitaram participar da entrevista.

Optamos por uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino, pelo fato da obrigatoriedade da oferta da referida modalidade do primeiro e segundo segmento de ensino. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da Zona da Mata Urbana Pernambucana no município de Escada. A escola atende crianças, jovens e adultos com baixo poder aquisitivo, oriundos de bairros próximos a escola.

A postura metodológica utilizada nessa pesquisa foi a abordagem qualitativa de investigação. Para fundamentar os elementos de uma pesquisa qualitativa nos apoiamos nos estudos de Bogdan; Biklen (1994), teóricos que abordam conceitos e práticas desse tipo de pesquisa destacando pontos relevantes para modelo de investigação. Tais autores, afirmam que:

A investigação qualitativa é descritiva e os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números, mas na busca de conhecimentos, os investigadores procuram analisar os dados em toda sua riqueza (Bogdan; Biklen: p. 49).

De fato, buscamos abordar o objeto desvelando-o a partir das atitudes manifestadas nos sujeitos no contexto da escola e especificamente da sala de aula. Nesse sentido, Gamboa (p. 95), nos declara que:

Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contexto. Para tanto, o sujeito tem intervir interpretando, procurando seu sentido e, utilizando técnicas abertas que permitam a manifestação profunda dos fenômenos.

Dentre as formas de pesquisa qualitativa, destacamos a abordagem do tipo fenomenológica pela crescente aceitação na pesquisa em educação e pelas importantes contribuições na compreensão e interpretação de acontecimentos no cenário do ambiente escolar. Assim, o investigador fenomenologista tende compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares em situações particulares.

Nosso objetivo foi compreender e interpretar o objeto investigado, ou seja, a organização do tempo curricular na prática docente do professor da EJA. Nesse sentido, tal abordagem é uma abordagem que contribui para um trabalho de pesquisa rico nos estudos dos processos das interações sociais e das práticas cotidianas.

No contexto do nosso estudo, utilizamos três instrumentos para a coleta de dados. A observação participante da prática docente, a entrevista semiestruturada e o diário de campo, que segundo Souza (p. 44) é um instrumento metodologicamente relevante para documentar e apreender de experiências.

Apoiamo-nos também na análise de documentos para melhor apreensão da organização do tempo curricular na prática docente do professor da EJA. Os dispositivos educacionais analisados foram as cadernetas, calendários, horários e texto do Projeto Político Pedagógico.

A análise de conteúdo nos possibilitou uma compreensão descritiva das situações observadas e das entrevistas. Buscamos fazer uma interpretação do que foi observado e do que foi dito e lido a partir das aproximações e nuances, semelhanças e diferenças.

Resultados: a organização do tempo curricular na prática pedagógica do professor da EJA.

A observação do cotidiano, da rotina da sala de aula permitiu observar os seguintes aspectos: “desperdício de tempo”; privilégio do tempo para o uso da cópia pelos estudantes e da leitura da professora como estratégia didática; o tempo reservado para improvisação do planejamento na sala de aula no período das aulas.

Santiago, ao tratar sobre o tempo na prática docente. Destaca o desperdício do tempo:

Olhando de forma isolada, essas práticas pouco dirão e menos ainda será possível aquilatar a sua repercussão. No entanto, se olhadas em profundidade em sua rotina, há de se concluir que são práticas que precisam ser discutidas, revistas e redirecionadas a partir do interior da escola, de modo a garantir o tempo curricular para o trabalho pedagógico com as camadas populares, visto que é ele e com ele que as relações pedagógicas objetivam a função do ensino (Santiago: p. 53).

Com as reflexões da autora a respeito do “desperdício do tempo” e nossas observações no campo de pesquisa, percebíamos em alguns momentos na prática do professor, a organização de um tempo que tem como efeito o desperdício e a improdutividade: era o horário da chegada e saída, efetivamente a aula iniciava às 19h, mas estava prevista para às 18h40. No horário do intervalo às 20h25, que denominamos como tempo do descanso, os alunos, por vezes eram liberados para casa quando iam lanchar e já eram autorizados a levar o material.

Vamos descrever episódios de sala de aula registrados em diário de campo, nos quais damos visibilidade aos aspectos observados, no que se refere à organização do tempo curricular.

Episódio 1

A professora A inicia a aula às 19h, escrevendo uma atividade de matemática no quadro, pede para que todos copiem (tempo da cópia) enquanto se dirige ao birô e vai planejar outras atividades, (tempo do improvisado) após quinze minutos se levanta e pede a participação de todos:

“Vamos gente, quero a participação de vocês, vamos resolver as questões juntos!”

“Gente, vocês estão leiloando os números para acertar, pensem, raciocinem, contem, botem a cabeça para funcionar, contem as bolas, os dedos, mas pensem antes de responder. Vou ao banheiro, tratem de responder no caderno para depois vir ao quadro”.

“Quando vocês forem lanchar às 20h, já podem levar o material porque estão liberados para casa”.

A forma como a professora conduziu as atividades não garantiu a permanência, nem a qualidade desse do tempo curricular, haja vista que a aula iniciou às 19h, as atividades vivenciadas foram improvisadas no tempo da aula, não houve aprofundamento nem discussão a respeito do assunto trabalhado. A expectativa da saída às 20h deixou os alunos eufóricos e ansiosos interferindo na atenção e interesse da aula.

Apresentaremos outro episódio de sala de aula que dá visibilidade a não contribuição do tempo curricular para o processo de aprendizagem e ressocialização dos estudantes.

Episódio 2

A professora B chegou ÀS 18h40, alguns estudantes já estavam presentes. Ela os cumprimentou e foi em direção ao birô. Passou alguns minutos olhando o livro didático (tempo do improviso). Às 19h iniciou a primeira atividade, escreveu um texto no quadro com atividades de gramática. Todos ficaram em silêncio durante 25 min (tempo do silêncio e da cópia). A professora aguardou que todos terminassem a atividade, voltou ao quadro e disse:

“Vamos fazer uma leitura coletiva do texto”.

Em seguida, solicita aos estudantes que:

“Copiem e respondam”.

Os estudantes em silêncio levaram 30 minutos nessa atividade (tempo da cópia e do silêncio). Como a professora estava sentada no birô, levantou-se foi ao quadro, mas não discute a atividade. Às 20h15, ela anuncia a outra atividade.

“Pessoal, preste atenção, vocês vão fazer a reescrita das palavras com dígrafos e retirar do texto as palavras monossílabas”.

Às 20h20, tocou para o intervalo (tempo do descanso). Alguns estudantes foram ao pátio lanchar outros ficaram na sala de aula conversando sobre casa, filhos, trabalho. Às 20h35 termina o intervalo e todos de volta à sala de aula continuaram a atividade até às 20h50, quando a professora anunciou o final da aula.

“Gente, a aula está encerrada, amanhã continuaremos o assunto com as respostas”.

O que nos chama atenção é que a professora não discute os assuntos, não aprofunda, nem provoca a participação dos alunos. É possível que essa postura esteja atrelada à sua formação continuada como um dos elementos que contribui para uma prática docente que qualifica ou desqualifica o tempo curricular. Portanto, na ausência dessa formação e nessa organização do tempo curricular não há espaço para o diálogo e reflexão do estudante para o confronto de saberes, o que nos faz recordar a pedagogia freireana:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire: p. 93).

Nessas situações apresentadas, observamos nas práticas das professoras uma organização do tempo curricular regulado pela improvisação do planejamento, pela cópia e pela redução do horário. Essas práticas

docentes próximas a um currículo formulado na perspectiva tradicional são muito fortes e presentes na prática das professoras e frequentes na formação dos sujeitos da EJA. Os episódios abaixo ilustram essa prática.

Episódio 3

A professora A chegou às 18h40 na sala de aula, às 19h40 iniciou a aula colocando um texto no quadro, olhou para os estudantes e disse:

“ Copiem o texto que depois vou fazer uma leitura”

Voltou para sentar no birô, às 19h30 levantou e foi ao quadro, chamou a atenção dos estudantes para a leitura.

“Pessoal, vou fazer a leitura do texto, depois vou escrever um questionário para ser respondido a partir do texto”.

Episódio 4

A professora B inicia a aula às 19h05 dizendo:

“Vamos trabalhar! Hoje a aula é sobre o corpo humano. Vou colocar no quadro um texto que fala sobre as partes do corpo humano e quero que vocês copiem, depois, vou fazer a leitura do texto”.

Essas experiências apontam como o tempo curricular, dispositivo que deve ser um tempo para o ensino e aprendizagem de estudantes e professores, é organizado na prática docente com atividades que parecem não contribuir, como nos diz Souza (2007), para o empoderamento dos estudantes da EJA, pois se torna um tempo improdutivo porque é vivenciado com práticas que contribuem para manter o fracasso escolar dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, percebemos que os estudantes parecem não ter consciência da importância da permanência e da qualidade desse tempo, pois manifestam alegria ao serem avisados que vão sair mais cedo. É possível que a forma de ver dos estudantes esteja relacionada a maneira como o conhecimento é apresentado sem considerar que o tempo de conhecimento do estudante é particular, singular, com modos e ritmos heterogêneos.

A vivência dessas atividades de forma repetitiva e unilateral por parte das professoras exclui o estudante do único tempo que ele dispõe para a aprendizagem sistematizada, organizada e forma.

Algumas considerações...

A observação nos permitiu descrever como na escola pública, campo de pesquisa, a organização do tempo da prática docente na EJA está implicada com processos de ressocialização de pessoas jovens e adultas. Essa implicação é traduzida na sala de aula, espaço de relação e contato direto professor e estudante, pela seleção das formas e conteúdos vivenciados.

Constatamos nas práticas docentes a organização de um currículo ainda nos paradigmas tradicionais, ou seja, um currículo disciplinar, com práticas centrada em atividades de memorização, saberes instrumentais, saberes advindos da chamada cultura erudita. Não há tempo para os saberes culturais dos estudantes. O silêncio imposto na relação pedagógica revela essa exclusão dos saberes populares. É um processo de regulação do tempo curricular para assegurar os saberes “instrumentais”, como a cópia ou a promoção de comportamentos não participativos e, principalmente aqueles sob o domínio do conhecimento das professoras — regulando o tempo e o conhecimento.

Acreditamos que essas práticas podem ser explicadas no âmbito das dimensões político-pedagógica do sistema educacional marcada fortemente por interesses antagônicos, currículo central, relação de poder, domínio de saber, formação inadequada de professores e exclusões culturais, aspectos que compõe silenciosamente e de forma perversa o currículo e o tempo curricular nas práticas pedagógicas e de especificamente, nas práticas docentes da EJA.

As práticas docentes vivenciadas dão visibilidade que a organização do tempo é regulado pela improvisação do planejamento, pela cópia repetitiva, pela leitura individual realizada pela professora, pela narração de conteúdos e pela redução do horário, tais práticas docentes frequentes e fortes se distanciam de uma perspectiva de educação emancipatória, humanizadora e ressocializadora. Portanto, esse tempo curricular improdutivo, porque é desperdiçado de várias maneiras, pode ser forte impacto nos processos desejáveis de empoderamento dos estudantes da EJA.

Referência

- Apple, W. Michel (1999). A política do conhecimento oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In Moreira, Antonio Flávio; Silva, Tomaz Tadeu da (Orgs). Currículo, cultura e sociedade (p. 59). São Paulo: Cortez.
- Azzi, Sandra (2008). Trabalho docente: Autonomia didática e construção do saber pedagógico. In Pimenta, Selma Garrido (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente (p. 40). São Paulo: Cortez.
- Bogdan, Roberto C; Biklen, Sari knopp (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos (Orgs). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Burns, Edward Mcnall (1986). História da civilização ocidental: Do homem das cavernas às naves espaciais. Rio de Janeiro: Editora Globo.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2002). Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: Segundo segmento do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série – Introdução. Brasília.
- Carvalho, Rosângela Tenório de (2004). Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos de 1990. Recife: Bagaço.
- Correia, Teódosia Sofia lobato. (1996). Tempo de escola...e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu...que pena!). Manaus: Editora da Universidade do Amazonas.
- Elias, Norbert (1998). Sobre o tempo: Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Freire, Paulo (1983). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Giroux, Henry (1987). Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez.
- Jeanniére, Abel (1992). Platão. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Matthews, Gareth. B (2007). Santo Agostinho: A vida e as ideias de um filósofo adiante de seu tempo. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar.
- Morgado, José Carlos Bernardino (2011). Projecto curricular e autonomia da escola: Das intenções às práticas. RBPAAE, 27 (33), 361-588.
- Pacheco, José Augusto (2005). Escritos curriculares. São Paulo: Cortez.
- Prygogine, Ilya (1996). O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da Universidade Paulista.
- Santiago, Maria Eliete (1990). Escola pública de 1º grau: Da intervenção à intervenção. São Paulo: Cortez
- Sérgio, Maria Cândida (2010). A organização do tempo curricular na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado – Recife/Brasil.
- Souza, João Francisco de (2007). E a educação popular:?? Quê ?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro. Recife: Bagaço.
- Silva, Tomaz Tadeu da (2000). Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.

Avaliação Externa de Escolas: impacto e efeitos no desenvolvimento do trabalho docente

Carlinda Leite, Preciosa Fernandes, Ana Mouraz, Marta Sampaio¹³⁵⁹

Resumo

A Inspeção-Geral da Educação e da Ciência (IGEC) é, em Portugal, a entidade responsável pela avaliação externa de escolas (AEE) dos ensinos básico e secundário. Esta sua função tem sido apresentada com os objetivos de promover a melhoria da qualidade do serviço educativo e do funcionamento das escolas, tendo decorrido entre 2006 a 2011 o 1º ciclo de AEE, a que se seguiu um 2º ciclo, atualmente em vigor. No 1º ciclo de avaliação o referencial estruturou-se em torno de 5 domínios que, no 2º ciclo, sofreu pequenos reajustes, passando a focar apenas três domínios: (1) *resultados*; (2) *prestação do serviço educativo*; e (3) *liderança e gestão*. Do domínio 2, *prestação do serviço educativo*, constam aspetos relativos ao planeamento e articulação curriculares, às práticas de ensino e à monitorização e avaliação do ensino e das aprendizagens, ou seja, atividades que constituem dimensões importantes do trabalho docente, e que, no estudo a que se refere este texto, constituem o foco de análise.

Na linha de pensamento de Bolívar (2007, 2012), consideramos que a eficácia e a melhoria escolar estão intimamente relacionadas com o desenvolvimento profissional e organizativo, isto é, com este autor, sustentamos a ideia de que uma escola tem condições para funcionar melhor «quando há um desenvolvimento profissional dos professores e um crescimento da escola enquanto organização» (Bolívar, 2007: 41). Transpondo esta ideia para o processo de AEE, tomamos como importante que a análise do trabalho desenvolvido pelos professores constitui um elemento fundamental para conhecer quer o papel que estes assumem nas diferentes esferas do quotidiano escolar, quer o impacto que a acção educativa que desenvolvem gera na melhoria educacional. Daí o foco do estudo que aqui se apresenta orientado pela crença de que a AEE pode gerar efeitos de melhoria.

Recorrendo à análise de conteúdo (com apoio do NVivo10) de 40% dos relatórios de AEE da zona Norte e Centro do país avaliadas nos dois ciclos de avaliação, percebe-se que do 1º para o 2º momento ocorreram algumas mudanças a nível curricular, pedagógico e organizacional que, no entanto, não permitem concluir terem sido grandes as repercussões nas práticas de *acompanhamento e de supervisão da prática letiva e do trabalho cooperativo entre professores*.

Introdução

A avaliação das escolas, em Portugal, no discurso político-legal, foi enunciada na década de oitenta na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86). Apesar disso, a sua concretização foi iniciada apenas no final dos anos 90 (século XX) com o programa Avaliação Integrada das Escolas (1999 a 2002) da responsabilidade da Inspeção Geral da Educação e Ciência. Este modelo de Avaliação Integrada, nos princípios que o orientaram afastou a avaliação das escolas, realizada pela IGEC, de uma visão meramente inspectiva para se fixar num modelo precursor da melhoria das escolas, do trabalho dos professores e dos

¹³⁵⁹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

resultados dos alunos (Clímaco, 2010). É neste quadro que se situa a avaliação externa das escolas, regulamentada no início dos anos dois mil, com a **Lei n.º 31/2002** de 20 de dezembro, que prevê uma estreita relação entre processos de autoavaliação e avaliação externa. Todavia, apesar de regulamentada, só em 2006 se iniciou a avaliação externa das escolas (AEE) e o que foi designado de 1º ciclo de avaliação. Neste ciclo, que decorreu entre 2006-2011, foram abrangidas todas as 1107 escolas e agrupamentos de escolas existentes a nível nacional. Em 2011, depois de uma avaliação do processo seguido neste 1º ciclo de AEE iniciou-se, com algumas alterações, um 2º ciclo, atualmente em vigor.

O processo de AEE tem por base um referencial onde constam os *objetivos* a atingir, os *domínios*, os *campos de análise* e os *referentes* da AEE¹³⁶⁰. Dos domínios avaliados, este estudo foca o relativo à prestação do serviço educativo. Deste domínio fazem parte os seguintes campos: *trabalho cooperativo entre os docentes* e o *acompanhamento e supervisão da prática letiva* que constituem o foco de análise do estudo que aqui se apresenta. Com ele pretende-se: i) identificar efeitos gerados pela avaliação externa (AE) na melhoria das práticas de *acompanhamento e supervisão da prática letiva* e no *trabalho cooperativo entre docentes*; ii) especificar os tipos de *práticas de acompanhamento e de supervisão da prática letiva* realizadas nas escolas/agrupamentos; equacionar possibilidades e condições para a materialização dessas práticas de acompanhamento e supervisão e de trabalho cooperativo.

Orientado por estes objetivos, o texto está estruturado de modo a apresentar, num primeiro ponto, uma fundamentação teórica quer sobre a AEE quer sobre a mudança educacional, o trabalho docente e o desenvolvimento profissional. A este, seguem-se a apresentação da metodologia do estudo, a apresentação e análise de dados e os resultados alcançados. O texto encerra com algumas considerações finais.

1. Avaliação externa das escolas: fundamentos teóricos

O processo de avaliação, no que diz respeito às escolas públicas, insere-se no quadro de uma medida política que não pode ser ignorada e que consigo arrasta diferentes conceções de educação e avaliação. Esta mesma ideia é veiculada por Figari (2007: 228) quando sustenta que o sentido da avaliação «deve ser investigado no contexto da evolução das ciências da educação e, de uma forma mais geral, das ciências humanas e sociais» para assim termos uma visão holística de todos os aspectos e tensões que este conceito representa. Ou seja, implica refletirmos acerca do estatuto epistemológico da avaliação, sem nunca deixarmos de ter em conta que esta é um «objecto de forte procura, simultaneamente institucional (...) e profissional» (*ibidem*: 244).

Quanto aos aspetos a avaliar, e na linha de pensamento de Stufflebeam (2003: 776), «todos os aspectos importantes da escola deveriam ser avaliados» de modo a promover uma melhoria individual e coletiva. É tendo por referência esta ideia que associamos a avaliação das escolas à promoção de condições que favoreçam o desenvolvimento profissional docente. Isto é, corroboramos Clímaco (2005: 194) quando afirma que a avaliação pode «contribuir para o *aperfeiçoamento* ou *progresso*» do que se avalia.

No caso dos campos de análise em foco neste estudo – *trabalho cooperativo docente* e *acompanhamento e supervisão da prática letiva* – pressupõe-se que a AEE realizada no 1º ciclo gerou efeitos no desenvolvimento profissional docente tornados evidentes no 2º ciclo de AEE. Partimos, pois, da ideia, tal

¹³⁶⁰ [http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_\(1\)_Quadro_referencia.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE2_2011/AEE_11_12_(1)_Quadro_referencia.pdf).

como é evidenciado nos objetivos da AEE, que a procura de *melhoria* está subjacente ao processo avaliativo a que as escolas estão sujeitas. Apesar disso, consideramos que as oportunidades de melhoria serão favorecidas se partirem de uma vontade *vinda de dentro*, dos atores que constituem o universo escolar, das suas motivações, da articulação e comunicação existente com as lideranças de gestão e de administração. Tal como Góis e Gonçalves (2005) referem,

«quando a melhoria se apresenta como uma expressão da vontade da escola, envolvendo não só grupos de professores inovadores mas também, de forma indubitável, os membros da gestão de topo, quando o foco da melhoria incide nos resultados dos alunos e nos resultados intermédios, quando as prioridades e os objetivos estão claros e as estratégias bem definidas, estamos na presença de um programa para a melhoria eficaz da escola, com maior probabilidade de sucesso, pois a melhoria é um processo – não um acontecimento – que tem lugar a nível da escola como um todo, não redutível ao somatório de melhorias individuais» (Góis & Gonçalves, 2005: 49).

Por outro lado, reconhecemos que uma melhoria eficaz e de qualidade requer que se encare este processo não como não como «um acontecimento pontual, mas sim um longo caminho a percorrer» (Bolivar, 2007: 49) onde o conflito e os problemas são uma presença inevitável (*idem*). Clarificando esta posição e recorrendo a este mesmo autor, a melhoria na educação edifica-se com base num processo de mediação/negociação, em que é necessário assumir-se um compromisso partilhado entre os vários atores sociais de forma a alterar qualitativamente a situação existente. Por outras palavras, «as estratégias de pôr em prática qualquer inovação externa funcionam melhor quando conseguem integrar as propostas das escolas do que quando são impostas a partir de uma instância central. As mudanças podem, sem dúvida, ser prescritas e legisladas, mas apenas afetarão o ponto-chave quando *comprometam as escolas e os professores: o que os alunos aprendem e como os professores ensinam*» (*ibidem*: 28).

2. Mudança educacional, trabalho docente e desenvolvimento profissional

As constantes alterações da sociedade do conhecimento e as consecutivas reformas que se colocam às escolas e aos professores criam tensões e desafios que exigem respostas rápidas, eficazes e complexas. Na linha de pensamento de Bolívar (2012), melhorar os processos e os resultados educativos está intimamente relacionado com a reestruturação das estruturas organizacionais em que as práticas docentes assentam. Isto é, as mudanças na prática da docência não podem estar desprendidas das mudanças a nível organizacional, e vice-versa. Aqui, em nosso entender, pode residir uma mais-valia do processo de AEE, na medida em que fornece informações valiosas para a organização de propostas de melhoria.

Como sustenta ainda Bolívar, em ideia que corroboramos, «o núcleo da mudança educativa se situa, não a nível micro da sala de aula, nem a nível macro da estrutura do sistema, mas no nível intermédio que são as condições organizacionais do estabelecimento de ensino» (*ibidem*: 18). No entanto, gerir e executar processos de melhoria pode exigir lidar com tensões, conflitos e desafios, equilíbrios entre as resistências individuais e institucionais que implicam negociações e as pressões decorrentes das políticas públicas. Neste processo, é necessário que a escola revele capacidade de colocar em prática o que está planeado, atendendo às características do local, dos seus membros e numa lógica de negociação e não de imposição, ou seja, do trabalho cooperativo (Hargreaves, 1998).

Bolívar (2012) designa este poder coletivo dos professores de *capacidade organizacional da escola*, tendo como subjacente que «a melhoria da educação provenha, mais que do controlo, do compromisso ativo dos professores» (*ibidem*: 19), isto é, reconhece como importante estratégias de mudanças descentralizadas. Talvez tendo esta ideia por referência, na AEE, o trabalho que os professores desenvolvem constitui um dos focos de atenção.

*Como é sabido, nestes últimos anos, o trabalho que os professores realizam tem sido condicionado por orientações políticas contraditórias «que ora empurram os professores para modos de trabalho pedagógico e curricular assentes numa visão de inovação e de criatividade, ora os faz recuar para processos de trabalho fortemente enraizados numa lógica técnico-burocrática e de grande conformidade com as diretrizes centrais do ministério que tutela a educação» (Leite & Fernandes, 2010: 199). Por isso, os professores confrontam-se diariamente com dilemas que os empurram para situações desconfortáveis e com as quais nem sempre conseguem lidar. Se, por um lado, as diretrizes das políticas públicas os orientam para a reinvenção das suas práticas pedagógicas, por outro lado, as pressões externas para alcançar os resultados nem sempre se coadunam com as condições de trabalho e com as motivações individuais e institucionais sentidas. Esta tensão, nas palavras de Bolívar (2007) está presente na ideia de que se pretende «favorecer – em lugar de estratégias burocráticas, verticais ou racionais da mudança – a emergência de dinâmicas autónomas de mudança, que possam devolver o protagonismo aos agentes e – por isso mesmo – que tenham um maior grau de permanência (...) não confiando em excesso na dita melhoria interna, a prestação de contas pretende pressionar de fora para conseguir melhores resultados» (*ibidem*: 18).*

Por outro lado, esta pressão empurra alguns professores para processos de trabalho com os seus alunos focados apenas para os resultados (Day, 2001). É por isso que o exercício da docência, assente na autonomia curricular e que tem em conta a diversidade das situações dos alunos, continua a constituir um desafio mas que poderá ser ultrapassado através da partilha de conhecimentos, de saberes e das experiências vivenciadas pelos professores, isto é, através de situações em que estes aprendam com o trabalho que realizam. Dito por outras palavras, é importante que o coletivo de professores se oriente através de uma plataforma de ação entre todos (Leite & Fernandes, 2010), em que as tarefas de colaboração e trabalho conjunto da escola tenham «como foco de prioridade as atividades e tarefas desenvolvidas na sala de aula e a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos, bem como os processos de ensino dos professores» (Bolívar, 2007: 33).

Com o que aqui referimos, estamos a sustentar que a melhoria da instituição escolar e da educação que nela ocorre está intrinsecamente associada à forma como os professores implementam as suas práticas de partilha e de construção coletiva, favorecida pela relação com as famílias e com outros elementos da comunidade educativa (Leite & Fernandes, 2010). Ou seja, e secundando Nóvoa (2009), *ser bom professor* implica «um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola» (*ibidem*: 3). Por isso, o «exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais» (*idem*). Neste sentido, o *trabalho em equipa* dos professores, cooperativo e articulado, constitui-se como «o fundamento da melhoria da prática docente, para que de modo continuado influencie os alunos ao longo dos percursos escolares» (Bolívar, 2007: 45), integrando-se num trabalho coletivo de toda a escola.

No entanto se, como atrás referimos, os professores vivenciam dilemas na sua atividade profissional que condicionam a sua prática pedagógica, não podem ser ignorados os efeitos que geram nas suas

identidades profissionais. Esta é a tese defendida por Day (2001: 26) quando afirma que «a imposição externa do currículo e as inovações administrativas têm sido frequentemente implementadas de forma deficiente e sem consultar os seus atores, conduzindo a períodos de desestabilização, ao aumento do volume de trabalho e a crises de identidade profissional por parte de muitos professores». Como tem sido reconhecido, o desenvolvimento profissional dos professores requer a busca por diferentes formas de agir, a procura de novos métodos de ensino, a adaptação às novas exigências sociais e o alcance do sucesso dos seus alunos. Por outras palavras, e tal como Bolívar (2007: 42), consideramos que «a identidade profissional dos professores é o resultado de um processo dinâmico entre as demandas sociais ou administrativas do ensino e a afirmação de si». Neste sentido, é importante que se entenda o desenvolvimento profissional dos professores sem o desprender da identidade profissional de cada um e na forma como se definem a si mesmos e aos que os rodeiam (Marcelo, 2009). Por isso, é fulcral que o trabalho docente assente em práticas sistemáticas de partilha, que conduzam a uma maior e melhor articulação e acompanhamento das situações com que se deparam diariamente.

Para além disto, ao transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional, é possível associar o desenvolvimento profissional dos professores à construção dos projetos educativos nas escolas (Nóvoa, 2009), o que lhes permitirá agir de forma mais profunda e em articulação com os setores de gestão e administração escolares. Recorrendo uma vez mais a Bolívar (2007: 38), «restam, pois, duas práticas diretas de melhoria: incidir nos modos como os professores ensinam e os alunos aprendem, bem como criar comunidades profissionais de aprendizagem. A primeira é, em definitivo, o núcleo de trabalho docente». Pode então entender-se o desenvolvimento profissional dos professores «como um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais» (Marcelo, 2009: 7). Também Nóvoa (2009: 1) corrobora esta ideia ao afirmar que uma das dimensões a ter em conta na formação de professores com vista ao seu desenvolvimento profissional é exatamente o facto de ser fundamental «valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola». É no quadro destas ideias que se considera que a avaliação das condições que promovem o desenvolvimento profissional docente é fundamental para melhorar a qualidade na educação e dos processos de ensino e aprendizagem.

Há que reconhecer que a complexidade das situações que atravessam a educação escolar requer que os professores colaborem entre si e que a escola fomente esta atuação, criando condições para incentivar uma *cultura docente* assente no trabalho cooperativo, na troca de experiências e na partilha de materiais saberes. E é, também, por isso, e uma vez mais o reforçamos, que a AEE pode constituir um meio que favoreça a criação destas condições institucionais.

3. Metodologia

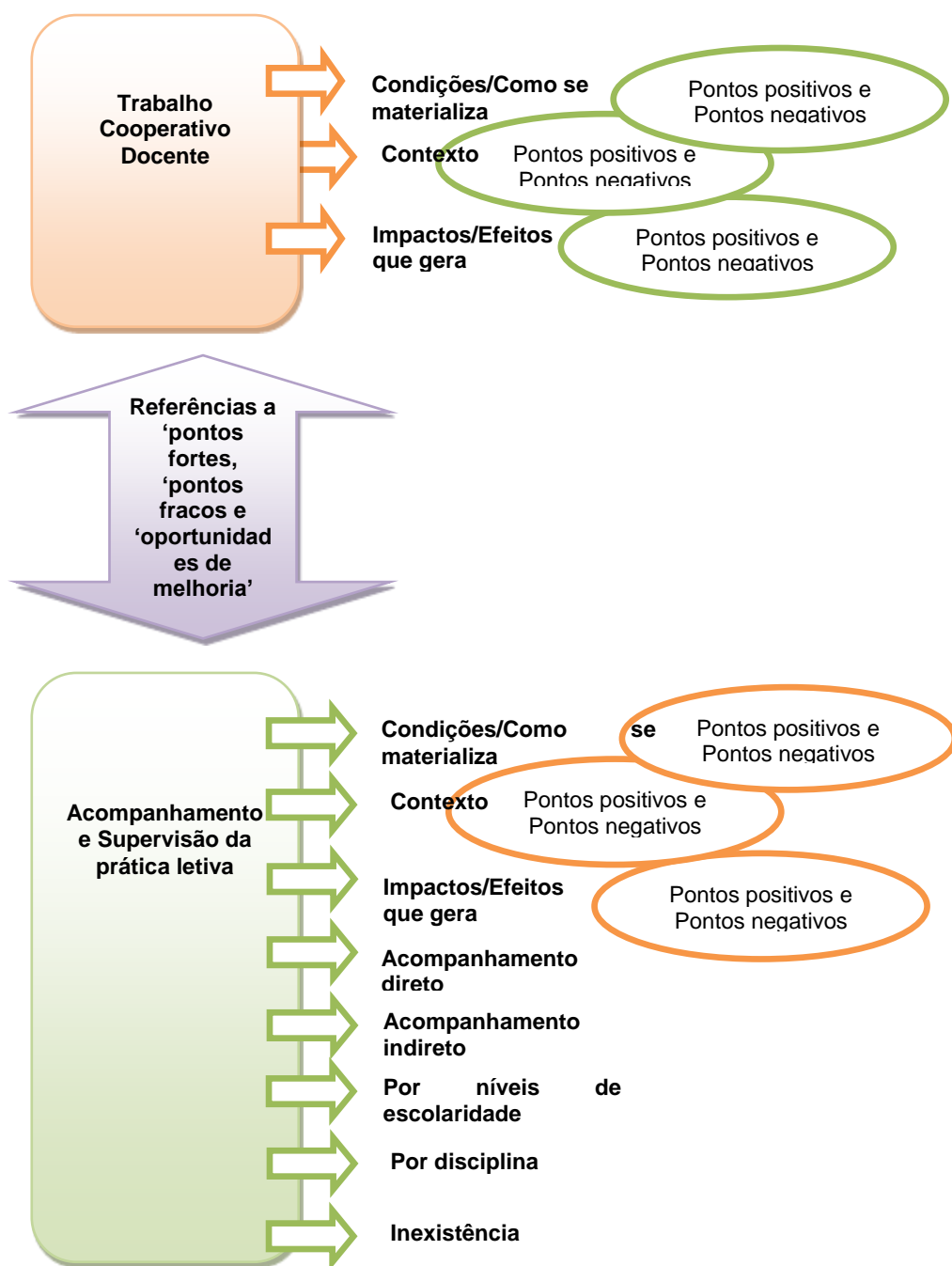
Tendo por referência esta temática, o estudo centra-se no trabalho docente, mais especificamente no que diz respeito ao *trabalho cooperativo entre professores* e ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*, tal como é apreciado pelo olhar externo da Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC).

Para tal, foram analisados 40% dos relatórios da AE de escolas/agrupamentos da zona Norte e Centro do país, simultaneamente avaliadas no 1º e no 2º ciclo de AEE, num total de 104, recorrendo à análise

documental, pela técnica da análise de conteúdo (Écuyer L', 1990; Krippendorf, 2003), com apoio do programa NVivo10. Os dados recolhidos têm igualmente em conta o referencial da IGEC que sustenta o processo de AEE e no qual é possível identificar questões relacionadas com o desenvolvimento profissional docente. A escolha dos relatórios como base para o estudo realizado prende-se, igualmente, com o facto de estes nos permitirem avaliar/inferir sobre as políticas públicas implementadas neste âmbito.

De acordo com as leituras dos relatórios de AE, as referências respeitantes tanto ao *trabalho cooperativo docente* como ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* foram divididas por subcategorias: (i) condições em que ocorrem (como se materializa), (ii) contexto em questão (reuniões, iniciativas individuais ou de departamento, etc) e (iii) impactos/efeitos que gera. Por sua vez, as referências de cada uma destas subcategorias foram ainda codificadas como 'ponto positivo' ou como 'ponto negativo'. Adicionalmente, e no que diz respeito ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*, as referências foram ainda divididas por mais cinco subcategorias: (i) acompanhamento direto, (ii) acompanhamento indireto, (iii) níveis de escolaridade, (vi) disciplinas, (v) inexistência de supervisão.

Para a análise foi importante a existência, no final dos relatórios de AEE, de uma síntese que especifica o que são os *pontos fortes*, os *pontos fracos* e as *oportunidades/esforços de melhoria* de cada uma das escolas avaliadas. Deste modo, e de forma a compararmos o 1º com o 2º ciclo de AEE, do total de referências das duas categorias em análise, seleccionámos, também, aquelas que dentro destas são referenciadas como pontos fortes, fracos e como oportunidades/esforços de melhoria. O esquema seguinte exemplifica o raciocínio seguido.



As frases dos relatórios, mais ou menos longas, foram consideradas como unidades de sentido, que foram associadas às categorias e subcategorias de modo não exclusivo (Écuyer L', 1990). Contabilizaram-se as referências codificadas e respectivas fontes/ou casos que podiam ajudar a delinear a caracterização dos sentidos do trabalho colaborativo entre docentes e suas normas. Esses dados foram também cruzados com os ciclos de AE, as zonas do país e as classificações atribuídas.

4. Apresentação e análise dos dados

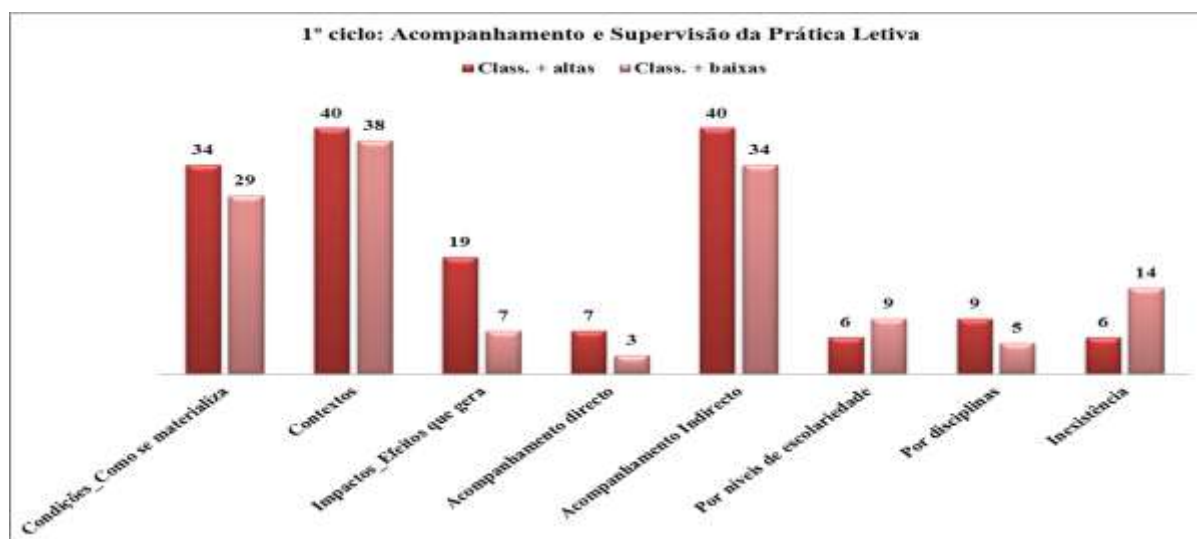
A apresentação que se segue contabiliza as referências que foram associadas às subcategorias que organizam as duas dimensões em estudo: o *acompanhamento e supervisão da prática letiva* e o *trabalho*

cooperativo docente. A sequência da apresentação dos dados organiza-se de acordo com estas duas dimensões e fá-lo de modo comparativo entre os dados recolhidos, relativos aos agrupamentos e escolas que obtiveram classificações mais elevadas e mais baixas na Avaliação Externa, e entre os dados relativos ao 1º e ao 2º ciclo de avaliação.

4.1. Análise por ciclos

No que diz respeito ao acompanhamento e supervisão da prática letiva no 1º ciclo de AEE, e tal como é possível verificar pelo **gráfico I**, a maioria das referências focam aspectos relacionados com o *contexto*, tanto nos relatórios com classificações mais altas como naqueles com classificações mais baixas. De seguida, as referências ao *acompanhamento indirecto* e às *condições/como se materializa* são também significativas. Relativamente às outras subcategorias em análise, o número de referências é bastante inferior. De notar que, das 8 subcategorias, apenas duas (*níveis de escolaridade* e *inexistência*) apresentam mais referências nos relatórios com classificações mais baixas.

Gráfico I: 1º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva



Na **tabela I** é possível perceber quais são as referências classificadas como 'pontos positivos' ou como 'pontos negativos' relativamente às *condições*, *contextos* e *impactos/efeitos que gera*. Nos dois primeiros, os pontos positivos predominam mas, relativamente ao terceiro, *impactos/efeitos que gera*, tantos nos relatórios com classificações mais altas como nas mais baixas, os pontos negativos são superiores aos positivos.

Tabela I: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 1º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva

	1º ciclo: Acomp. e Sup. da prática letiva	
	Class. + altas	Class. + baixas
Condições_Como se materializa	34	29
pontos positivos	17	15
pontos negativos	17	14
Contextos	40	38
pontos positivos	28	22
pontos negativos	12	16
Impactos_Efeitos que gera	19	7
pontos positivos	4	1
pontos negativos	15	6

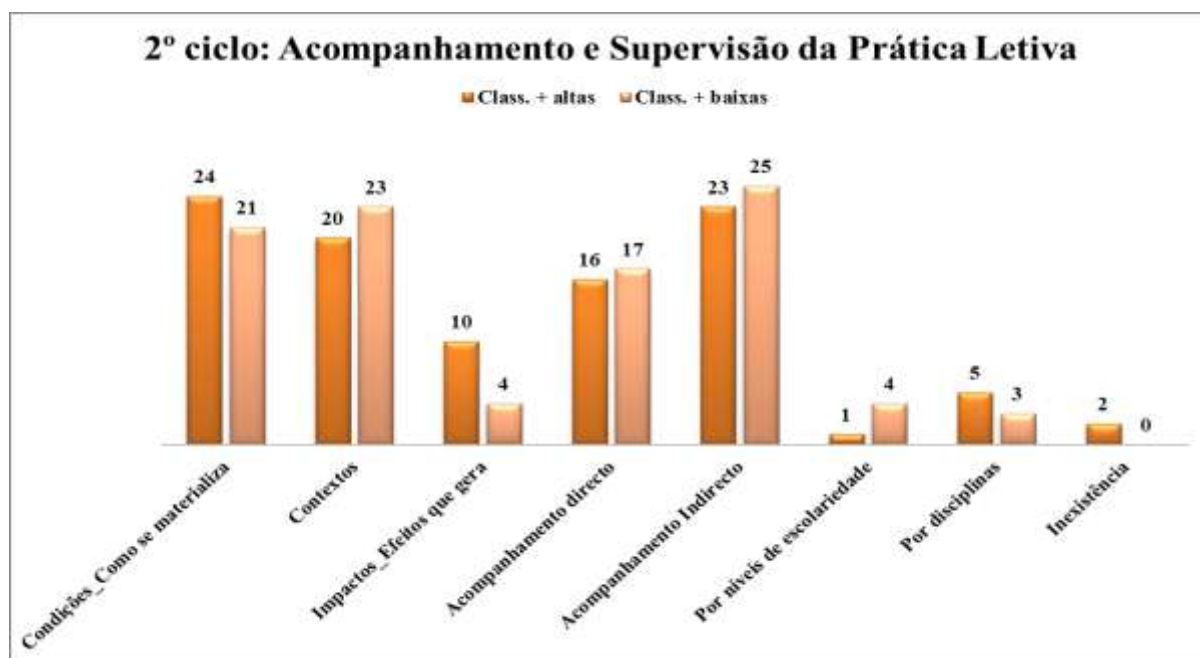
Nas referências a este impacto negativo, constata-se que, na sua maioria, estas se relacionam com dificuldades na execução das medidas instituídas para colocar em prática mecanismos de *acompanhamento e supervisão da prática letiva* adotados pelas escolas. Esta incapacidade ou a sua inexistência, segundo os relatórios de AE, acabam tendo um efeito nefasto no sucesso escolar dos alunos e, de uma forma mais abrangente, condicionam o desenvolvimento organizacional da escola/agrupamento. É enunciado, por exemplo:

«A inexistência de prática de observação e supervisão directa de aulas não permite o despiste das fragilidades presentes na prática científico-pedagógica e didáctica dos docentes, essencial para a melhoria da qualidade do ensino» (Classificações mais altas)

«Apesar da Escola revelar uma atitude positiva na procura de novos caminhos e soluções, não há indícios claros de estratégias generalizadas de inovação centradas nas práticas lectivas em sala de aula» (Classificações mais baixas)

Passando para o 2º ciclo de AE, constata-se que o maior número de referências diz respeito ao *acompanhamento indirecto*. Tal como no 1º ciclo de AE, existem mais referências nos relatórios com classificações mais altas. A subcategoria *inexistência de acompanhamento e supervisão da prática letiva* é residual nos relatórios com classificações mais altas e não existem referências nos relatórios com classificações mais baixas.

Gráfico II: 2º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva



Centrando-nos nos ‘pontos fortes’ e nos ‘pontos fracos’, percebe-se que, principalmente nos *impactos/efeitos que gera*, é bastante significativo o que é reconhecido neste 2º ciclo em comparação com o 1º ciclo de AE, uma vez que existem mais pontos positivos do que negativos relativamente a este aspecto.

Tabela II: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 2º ciclo – Acompanhamento e Supervisão da Prática Letiva

	2º ciclo: Acomp. e Sup. da prática letiva	
	Class. + altas	Class. + baixas
Condições_Como se materializa	24	21
pontos positivos	12	9
pontos negativos	12	12
Contextos	20	23
pontos positivos	12	16
pontos negativos	8	7
Impactos_Efeitos que gera	10	4
pontos positivos	9	3
pontos negativos	1	1

Nos relatórios com classificações mais altas e naqueles que as têm mais baixas, as referências ao impacto do *acompanhamento e supervisão da prática letiva* são significativamente positivas em relação às negativas, na medida em que neste ciclo de AE parece existir uma maior atenção a este campo de análise e às vantagens que este acarreta, tal como é expresso nos seguintes exemplos:

«A monitorização das práticas individuais de cada docente e dos processos de desenvolvimento do currículo revela espaço de melhoria, no sentido de possibilitar a construção de processos reflexivos, individuais e coletivos de modos de ação» (Classificações mais altas)

«O trabalho desenvolvido pelas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e o envolvimento dos docentes têm tido um impacto positivo na qualidade do serviço educativo prestado pelo Agrupamento» (Classificações mais baixas)

No outro campo em análise, o *trabalho cooperativo docente*, verifica-se, através do **gráfico III**, que o maior número de referências continuam a registar-se nos relatórios com classificações mais altas e na subcategoria *contextos*.

Gráfico III: 1º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente



Por sua vez, em todas as subcategorias, os pontos positivos predominam, tanto nos relatórios com classificações mais altas como naqueles com classificações mais baixas.

Tabela III: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 1º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente

	1º ciclo: Trabalho Cooperativo Docente	
	Class. + altas	Class. + baixas
Condições_Como se materializa	16	13
pontos positivos	10	8
pontos negativos	6	5
Contextos	22	12
pontos positivos	14	7
pontos negativos	8	5
Impactos_Efeitos que gera	5	5
pontos positivos	3	3
pontos negativos	2	2

A promoção do trabalho cooperativo é bastante valorizada na generalidade das escolas, pelo que é perceptível o esforço realizado pelos diferentes departamentos e pelos professores na sua execução, como se constata nos seguintes enunciados:

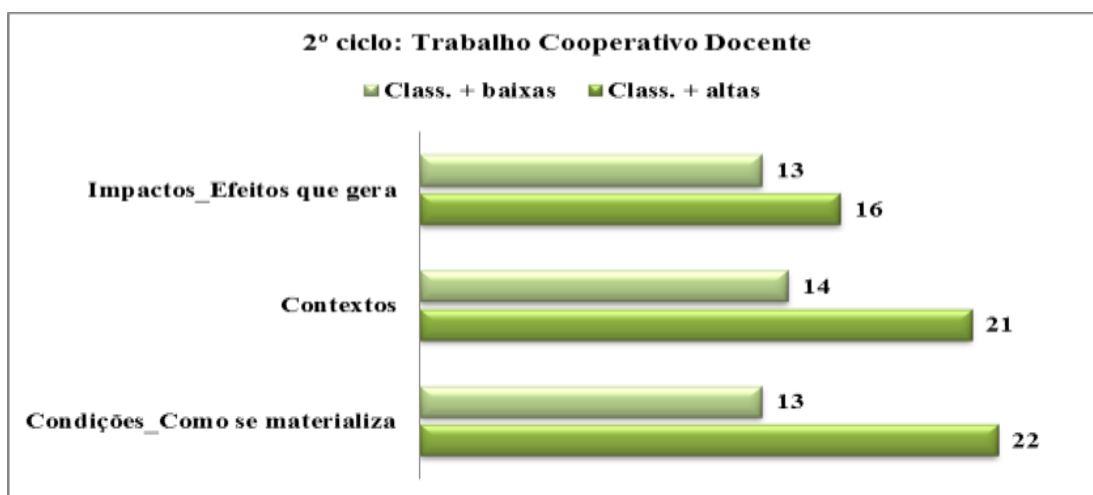
«Para promover o trabalho em equipa, foi criada, quando possível, uma hora comum nos horários dos docentes para a realização de reuniões» (Classificações mais altas)

«A reestruturação dos departamentos curriculares foi uma decisão tomada com vista a uma maior potenciação dos mecanismos de interacção entre os docentes, existindo práticas de troca de materiais de ensino e de realização de testes com matrizes comuns» (Classificações mais baixas)

«Há articulação entre os professores titulares de turma, directores de turma e os professores de apoio. As planificações são discutidas e reformuladas, existindo uma prática de docência coadjuvada» (Classificações mais altas)

No 2º ciclo de AE, o maior número de referências continua a predominar nos relatórios com classificações mais altas mas, desta vez, e com uma diferença pouco significativa, na subcategoria *condições/como se materializa*.

Gráfico IV: 2º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente



As referências positivas continuam a ser superiores às negativas e, nos casos das subcategorias *contextos* (nos relatórios com classificações mais baixas) e *impactos/efeitos que gera* (nos relatórios com classificações mais altas), os pontos negativos não existem, tal como se pode constatar pela **tabela IV**.

Tabela IV: Pontos Positivos e Pontos Negativos: 2º ciclo – Trabalho Cooperativo Docente

	2º ciclo: Trabalho Cooperativo Docente	
	Class. + altas	Class. + baixas
Condições_Como se materializa	22	13
pontos positivos	21	11
pontos negativos	1	2
Contextos	21	14
pontos positivos	18	14
pontos negativos	3	0
Impactos_Efeitos que gera	16	13
pontos positivos	16	9
pontos negativos	0	4

Constata-se uma evolução positiva deste campo de análise comparativamente ao 1º ciclo de AE. As práticas de trabalho cooperativo parecem ser mais profundas e enraizadas na cultura escolar. Exemplo:

«Existem práticas enraizadas de trabalho cooperativo entre os docentes, expressas nas reuniões mensais (de departamento e grupo de recrutamento) e semanais (ao nível de disciplina/ano), estando previstos, nos horários, tempos comuns para trabalho colaborativo» (Classificações mais altas)

«Ao nível dos anos de escolaridade, desenvolve-se um trabalho cooperativo dos professores com incidência na planificação dos conteúdos programáticos, articulando-se as disciplinas com as áreas curriculares não disciplinares e com as iniciativas integrantes do plano anual de atividades. Paralelamente, produzem-se e partilham-se instrumentos de trabalho, bem como se reflete sobre os resultados, propondo-se adequações de estratégias de melhoria, que nem sempre se revelam eficazes» (Classificações mais baixas)

«Como reforço e valorização da vertente formativa da avaliação, os departamentos curriculares organizam, em trabalho cooperativo, a produção de instrumentos, nomeadamente os testes diagnósticos e os testes intermédios iguais para as turmas do mesmo ano. A partilha destes materiais tem contribuído para a aferição de procedimentos e práticas avaliativas, com reflexos significativos na mobilização de respostas educativas apropriadas» (Classificações mais baixas)

4.2. Análise por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria

Tal como já foi referido, no final de cada um dos relatórios de AE é realizada uma síntese dos *pontos fortes*, dos *pontos fracos* e das *oportunidades de melhoria* sinalizadas pela avaliação realizada. Assim, seleccionámos aquelas que constam num destes pontos nos relatórios e que dizem respeito aos campos de análise em questão, isto é, ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* e ao *trabalho cooperativo docente*.

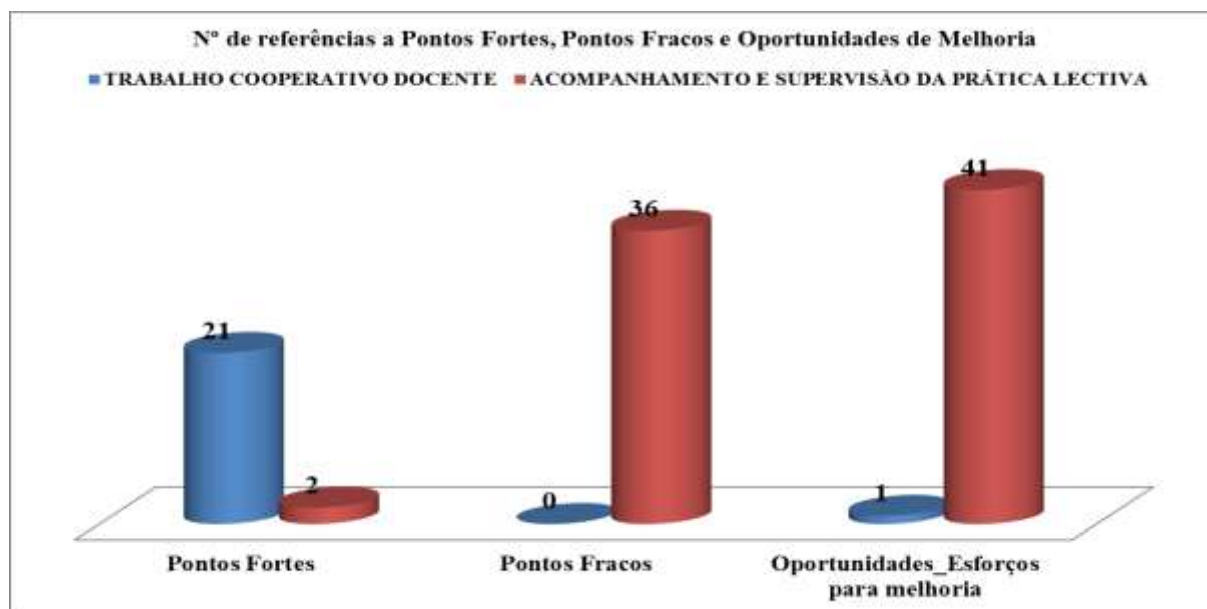
Desta forma, percebemos que, do total de referências ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva* (310), **25%** (79) estão também associadas a pontos fortes, pontos fracos e/ou oportunidades de melhoria. Por sua vez, e no *trabalho cooperativo docente*, do total de referências a este campo (161), **14%** (22) dizem respeito a pontos fortes, pontos fracos e/ou oportunidades de melhoria, tal como é evidenciado no **gráfico V**.

Gráfico V: Divisão por ciclos - distribuição de nº referências por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria



Pelo **gráfico VI**, é possível perceber que a maioria dos pontos fortes se centram no *trabalho cooperativo docente*, enquanto que nos pontos fracos e nas oportunidades de melhoria predominam as referências ao *acompanhamento e supervisão da prática letiva*.

Gráfico VI: Distribuição de nº referências por pontos fortes, pontos fracos e oportunidades de melhoria nos dois ciclos de AE



Os pontos fortes enfatizam as boas práticas e a necessidade da escola continuar a adoptá-las, tal como se pode confirmar pelos seguintes excertos:

«Trabalho cooperativo e de monitorização sistemática da acção pedagógica por parte dos departamentos de Ciências Físico-Químicas e de Biologia e Geologia, com reflexo na valorização das actividades experimentais» (1º ciclo)

«Trabalho cooperativo dos docentes, com impacto muito positivo no planeamento e articulação das atividades e na promoção do sucesso escolar» (2º ciclo)

Os pontos fracos só se referem ao 1º ciclo e ao campo de análise do *acompanhamento e supervisão da prática letiva*.

«Insuficiente acompanhamento e supervisão da prática lectiva, em contexto de sala de aula, não fomentando, nomeadamente, a reflexão sobre a coerência entre as práticas desenvolvidas e a avaliação das aprendizagens realizada» (1º ciclo)

«Falta de mecanismos de monitorização das práticas lectivas, em contexto de sala de aula, que condiciona a regulação dos processos de ensino e aprendizagem e a operacionalização de práticas conducentes à recuperação de alunos com insucesso» (1º ciclo)

As oportunidades de melhoria centram-se nos relatórios do 2º ciclo de AEE, existindo apenas uma referência ao trabalho cooperativo docente e as restantes ao outro campo em análise. São disto exemplo:

«A organização dos semanários horários dos docentes relativamente à gestão equilibrada e adequada dos tempos disponíveis para apoio aos alunos e para tarefas de articulação e trabalho colaborativo dos docentes» (2º ciclo)

«Melhoria dos mecanismos de acompanhamento e supervisão da prática letiva, de modo a aumentar a partilha efetiva de práticas científico-pedagógicas» (2º ciclo)

«O acompanhamento da prática letiva em contexto de sala de aula, como dispositivo de promoção do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes e de reforço da qualificação técnica e científica» (2º ciclo)

5. Considerações Finais

Tendo por base os dados apresentados é possível construir algumas ideias síntese para as duas dimensões em análise. Numa leitura global, uma primeira ideia que pode ser inferida é a de que a avaliação externa, quer no 1º, quer no 2º ciclo parece não ter gerado efeitos significativos ao nível do *acompanhamento e supervisão da prática letiva*. Esta inferência deduz-se não só pelo baixo número de referências registadas, quer no 1º, quer no 2º ciclo, na categoria *Impactos/Efeitos que gera*, como também nas restantes categorias analisadas. Ainda assim, as referências ao *acompanhamento direto* das práticas letivas aumentam do 1º para o 2º ciclo, numa relação inversa com o número de referências ao *acompanhamento indireto*, facto que pode indicar ser este um efeito da avaliação externa.

Uma outra ideia a salientar tem a ver com o facto de, no 1º ciclo, serem as escolas com classificações mais altas as que mais referenciam quer o *acompanhamento direto*, quer o *indireto*, ao contrário do 2º ciclo de AEE onde as referências aparecem em maior número em relatórios de escolas com classificações mais baixas. Esta evidência pode estar relacionada com as alterações nas orientações curriculares (lembre-se a reestruturação curricular iniciada em 2011) e na avaliação de desempenho docente, ocorridas em tempo coincidente com o período em que decorreu o 2º ciclo de avaliação, e que provocaram reacções de resistência, de desmotivação e de desinvestimento profissional dos professores (Day, 2001).

Interessante também é o facto de se ter identificado um número de referências significativo na categoria *condições*, numa relação proporcional nas escolas com classificações mais altas (com maior número de

referências), e escolas com classificações mais baixas (com menor número de referências), no 1º e 2º ciclos de AEE. Estas considerações são corroboradas pelo número de referências identificado para esta dimensão nos *pontos fracos* e nas *oportunidades de melhoria*.

Quanto ao *trabalho cooperativo docente*, segunda dimensão em análise, foi identificado, como evidenciam os dados, um maior número de referências nos relatórios de avaliação do 2º ciclo do que nos do 1º ciclo, reconhecendo-se aqui um possível efeito da avaliação externa. Estes elementos parecem colidir com os dados relativos ao *acompanhamento e supervisão da prática* onde, como referimos, se constatou o contrário: no 1º ciclo de AEE, são as escolas com classificações mais altas as que mais referenciam o *acompanhamento e supervisão da prática*

A categoria *contextos* é a que apresenta maior número de referências, quer no 1º, quer no 2º ciclo de AEE, sendo este número maior em escolas com classificações mais altas. Esta constatação pode ser justificada pelo facto de esta categoria estar relacionada com espaços de reuniões, iniciativas individuais ou de departamento e, portanto, com espaços/tempos de organização curricular, foco em destaque no domínio *Prestação de Serviço Educativo*. Relacionando estes dados com a referência desta dimensão nos *pontos fortes* e/ou nas *oportunidades de melhoria*, constata-se que a alusão ao *trabalho cooperativo docente* aparece maioritariamente nos *pontos fracos*. Novamente se pode estabelecer uma relação com as referências ao *acompanhamento e supervisão da prática* e, de modo específico, ao *acompanhamento indireto* como sendo o prevalectante, o que pode justificar a representatividade de *pontos fracos* nesta dimensão.

De um modo geral, os dados revelam uma grande sintonia entre as dimensões *acompanhamento e supervisão da prática* e *trabalho cooperativo docente*. Ainda assim, os dados não permitem objetivamente concluir dos efeitos gerados pela avaliação externa nestas duas dimensões.

Em síntese, os resultados corroboram os estudos que enfatizam a dificuldade de se instituírem práticas de trabalho colaborativo (Hargreaves, 1998; Leite & Fernandes, 2010) no qual a *supervisão* deve ser uma prática naturalmente requerida e experienciada pelos professores. Fica patente também a ideia de que as práticas continuam aquém do que tem sido enunciado nos discursos teóricos, podendo a avaliação externa, neste ciclo evolutivo, contribuir, através de uma postura formativa, para um maior reconhecimento do trabalho já desenvolvido pelas escolas e das “boas práticas”. Acreditamos que esse caminho conduzirá a um maior envolvimento de toda a comunidade escolar em processos coletivos de trabalho (Leite & Fernandes, 2010) que possam ser indutores de melhoria educacional, e que contribuam para recentrar as prioridades na sala de aula (Bolívar, 2007). Olhar a avaliação externa nesta perspetiva significa repensar os modelos e os processos em curso, no sentido de estes devolverem, de facto, às escolas, e aos professores, um verdadeiro retrato dos seus *pontos fortes* e das *oportunidades de melhoria*, contribuindo, assim, para a melhoria efetiva dos processos educacionais.

6. Referências

Bolívar, Antonio (2007). Como melhorar as escolas : estratégias e dinâmicas de melhorias das práticas educativas. Porto : Edições ASA.

- Bolívar, Antonio (2012). Melhorar os processos educativos. O que nos ensina a investigação. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Clímaco, Maria do Carmo (2005). Avaliação de Sistemas em Educação. Lisboa: Universidade Aberta.
- Day, Christopher (2001). Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Écuyer, René L' (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu, Canadá: Presses de l'Université.
- Figari, Gérard (2007). A Avaliação. Histórias e Perspectivas de uma Dispersão Epistemológica. In Albano Estrela (Org.), Investigação em Educação. Teorias e Práticas (pp. 227-260). Lisboa: EDUCA.
- Góis, Eunice & Gonçalves, Conceição (2005). Melhorar as Escolas: práticas eficazes. Porto: Edições ASA.
- Krippendorff, Klaus (2003) Content analysis: An introduction to its methodology. Beverly Hills.
- Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? Educação, 33(3), 198-204.
- Leite, Carlinda (2009). Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. Educação, 34(2), 251-264.
- Hargreaves, Andy (1998). Os professores em tempo de Mudança. Porto: Edições ASA.
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 8, 7-22.
- Nóvoa, António (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Retirado em Junho 29, 2013 de http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf.
- Stufflebeam, Daniel (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In Thomas Kellaghan, Daniel Stufflebeam, & Lori Wingate, (Eds.), International handbook of educational evaluation (pp. 775-805). Chicago: Kluwer Academic Publishers, Vol. I.

A participação de professores na construção de um currículo para a educação infantil: interfaces entre formação continuada e docência

Edinéia Castilho Ribeiro ¹³⁶¹, Hilda Micarello ¹³⁶²

Resumo

Este texto é um recorte dos estudos empreendidos em dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Minas Gerais, Brasil. Com objetivo de ampliar o debate em torno das questões concernentes à formação docente continuada ou em serviço, concepções de infância e currículo para os pequenos, esse artigo busca investigar como a participação docente na construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil, se configura em dispositivo de formação do professor reflexivo, investigador de sua própria prática, fugindo do papel de mero transmissor. O olhar sobre a construção da Proposta Curricular da rede pública municipal de Juiz de Fora não visa apenas descrever a gênese, a trajetória e a organização do documento. Busca-se, sobretudo, explicitar tal proposta como artefato cultural que se constrói dentro de um movimento histórico mais amplo, do qual são elementos constituintes concepções de infância, de educação e do papel do professor neste processo. Nesse sentido, a partir das estratégias metodológicas adotadas na pesquisa busca-se identificar, no processo de discussão da referida Proposta Curricular e no produto dessas discussões – o próprio currículo – como esses elementos se entrelaçam e são ressignificados pelos envolvidos, dando origem a novos saberes e inspirando novas práticas. Com base em Silva (1999), buscamos problematizar questões que atravessam as diferentes teorias sobre currículo - qual conhecimento deve ser ensinado? O que alunos (as) devem ser, ou melhor, que identidades construir? Com base em quais relações de poder serão essas perguntas respondidas? – buscando compreender como, ao participarem do processo de elaboração de uma proposta curricular, os professores oferecem possibilidades de resposta a essas questões. A hipótese desenvolvida nesse artigo é a de que a participação docente na elaboração do currículo para a educação infantil é um dispositivo que propicia momentos de reflexão sobre a docência na educação infantil constituindo-se, portanto, numa estratégia de formação continuada, dando origem à construção de um conhecimento pelo profissional docente sobre a sua atividade profissional. O aporte teórico da psicologia histórico-cultural de Lev Vigotski é o pano de fundo das análises apresentadas neste texto, no qual o currículo e seu processo de construção é abordado em sua historicidade. A metodologia adotada no estudo, de abordagem qualitativa, conjuga a pesquisa bibliográfica e documental com as entrevistas abertas, realizadas com os atores envolvidos na construção da proposta curricular.

Palavras-chave: infância, currículo, formação de professores

1361 Mestranda do Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora regente da rede pública municipal de Juiz de Fora.

1362 Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFJF e do Programa de Pós-Graduação Profissional do CAEd/UFJF.

Introdução

Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira (Larrosa, 2006).

A epígrafe supracitada possibilita reflexões acerca da formação docente que não se pretende acabada. Nesse sentido, a formação continuada e em serviço surge como uma possibilidade de formação permanente para professores que atuam na educação infantil (EI), em um processo contínuo.

Esse artigo é um recorte de estudos empreendidos em dissertação de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em Minas Gerais, Brasil e discorre sobre o tema da formação continuada de professores da educação infantil integrada à construção e elaboração de uma proposta curricular municipal, para os pequenos, em que os professores também participaram. Procuramos compreender como a participação docente na construção de uma proposta curricular para a Educação Infantil da rede pública municipal de Juiz de Fora, se configura em dispositivo de formação do professor reflexivo, investigador de sua própria prática. Fugindo, assim do papel de mero transmissor de um currículo do qual não participa da elaboração, do qual lhe resta o papel de consumidor de propostas curriculares que já veem elaboradas e fechadas, num processo de verticalização.

Neste trabalho a análise documental incidirá sobre o documento Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana publicado no ano de 2010. Pretendemos utilizar a análise documental como meio de identificar informações no referido documento a partir da questão proposta para essa pesquisa. O documento em questão é uma fonte estável, produzido em determinado tempo e contexto, constituindo-se assim em um artefato cultural no qual são condensados os significados de um grupo social em determinado momento histórico.

Por ser datada e contextualizada a Proposta Curricular da rede municipal de Juiz de Fora oferece evidências que podem fundamentar nossas análises. São fontes igualmente de informações sobre o contexto histórico em que foram produzidas.

Algumas dificuldades ou lacunas que porventura possam permanecer, a partir da análise documental acreditamos que os dados obtidos, a partir das entrevistas semi-estruturadas, possam complementá-las, tendo em vista que um documento é um texto final onde algumas vozes são ouvidas em detrimento de outras. Por sua vez as entrevistas se darão em um movimento no qual poderão emergir os sentidos dos atores envolvidos nessa construção, além, também das vozes que foram silenciadas no documento final.

Como bem destacam Lüdke e Andre (1986) a entrevista também representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados numa abordagem qualitativa de pesquisa em ciências sociais. Pretendemos usar a entrevista semi-estruturada como instrumento, não no sentido de antecipar ou forçar a resposta dos sujeitos através da própria pergunta que sugere ou força a resposta. Interessa-nos propiciar um clima de interação, para compreender como os elementos de da prática docente, da teoria e do discurso político se entrelaçam e são ressignificados pelos envolvidos, dando origem a novos saberes e inspirando novas práticas.

Este instrumento de investigação permite o aprofundamento de pontos levantados por outros instrumentos, (no caso deste trabalho pela análise de documento) que porventura não ficaram esclarecidos. É importante que a entrevista ocorra no diálogo com o outro, no sentido bakhtiniano, caracterizando-se pela provocação de tensões, confrontos, concordâncias e discordâncias que levem os sujeitos a um repensar. Nesse sentido,

segundo Freitas (2007) a entrevista pode ser chamada de dialógica, pois se constitui como uma relação entre sujeitos, cada um com suas experiências históricas e culturais, e nessa relação constroem sentidos.

De acordo com Lüdke & Andre (1986) é preciso analisar não só o discurso verbal dos sujeitos, mas também interpretá-lo à luz de linguagens não verbais tais como expressão, entonações, hesitações, ritmo para captar o que foi efetivamente dito.

A metodologia de análise de dados que pretendemos utilizar nesta pesquisa baseia-se na Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin, citada por Triviños (1990), a Análise de Conteúdo dedica-se ao estudo "das motivações, atitudes, valores, crenças, tendências" (TRIVIÑOS, 1990. p. 159) e nos permite desvendar as ideologias que podem existir nos documentos, dispositivos legais, seus princípios e diretrizes, que, em um primeiro momento, podem não emergir diante do olhar do pesquisador.

A metodologia de análise de conteúdo é um "procedimento de pesquisa que se situa em delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem" (FRANCO, 2003, p. 20). Um dos desafios deste procedimento de pesquisa é definir as "Unidades de Análise".

A seguir esclarecemos de uma maneira mais ampla, o que compreendemos por currículo.

Algumas concepções acerca do currículo

As concepções sobre currículo como as conhecemos hoje não foram estabelecidas de uma só vez, em algum momento iluminado. Elas estão em constante fluxo e transformação. Neste sentido é importante também compreender o currículo não como resultado de um processo evolutivo e contínuo, que está sempre a se aperfeiçoar, mas sim como um processo de rupturas e afastamentos, fruto de negociações e de escolhas.

Silva (1999) destaca que a construção do currículo se dá em meio às relações de poder. Nessa disputa entre os vários atores que participam da constituição do currículo, quais são realmente escutados? Quais atuam como protagonistas? O peso de decisão tem a mesma medida para todos que participam desse processo? Entre esses atores quais terão suas vozes ouvidas ou silenciadas? E qual peso a reflexão teórica, epistemológica, terá na definição daquilo que entra efetivamente no texto final desse documento e naquilo que é efetivamente praticado, constituindo-se em currículo real?

Para compreender o currículo e processo de institucionalização da educação infantil para essa faixa etária no Brasil, retomo brevemente à urbanização e industrialização ocorrido no século XVIII que proporcionou uma transição de uma sociedade de base rural para urbana. Em função desse processo de urbanização e industrialização vivido no Brasil e da inserção feminina no mercado de trabalho, configurou-se a necessidade de criação e manutenção de instituições onde as crianças, filhas dessas mães trabalhadoras, pudessem ficar durante o período em que trabalhavam.

O processo de organização dessas instituições que atendiam à criança pequena, especialmente no que se refere ao trabalho com as crianças de zero a três anos, em nosso país tinha inicialmente um caráter assistencialista. No que se refere ao trabalho com as crianças de quatro a seis anos, a ideia de um currículo para os pequenos esteve muito voltada à perspectiva de preparação para o ensino fundamental.

O atendimento em creches e pré-escolas, como direito social das crianças, se afirma pela Constituição Federal de 1988. Com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, ocorre também o reconhecimento das crianças como atores sociais e sujeitos de direitos.

Em 1996, com a LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), novas possibilidades acerca do currículo para a educação infantil começam a emergir. As crianças paulatinamente vão conquistando um lugar no discurso sobre a educação no país, já que a educação infantil, enquanto primeira etapa da Educação Básica passa a integrar os sistemas de ensino.

Após a aprovação da LDB de 1996, o debate sobre as concepções pedagógicas e o currículo para a Educação Infantil, incluindo a creche e as crianças até 4 anos, ganhou destaque na área educacional, sobretudo após a publicação do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, sendo a primeira iniciativa oficial de sistematizar orientações curriculares para os pequenos.

A elaboração do RCNEI, contudo, não ocorreu no diálogo com professores e profissionais da área. Na realidade houve uma cisão entre pensamento – quem elabora – e ação – quem deveria colocá-lo em prática. Num extremo estavam os especialistas e no outro professores, educadores e técnicos com a função de colocar tal documento em prática.

Um ano após a publicação do RCNEI, a resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de caráter mandatório, que deveriam subsidiar a organização das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que integram os sistemas de ensino.

A partir das Novas Diretrizes, o currículo para educação infantil ganha concretude, possuindo uma estrutura pré-organizada e estabelecida de atividades e eixos de interesse das crianças. Nesse sentido, esse documento normatizador destaca a criança como sujeito que possui história e direitos e, como tal, deve ter assegurada sua integridade, independente de sua origem.

É nesse contexto que o município de Juiz de Fora, também se mobiliza na elaboração de propostas curriculares para educação infantil. A seguir descrevo a trajetória de construção da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, identificando sua gênese, bem como seu percurso até se constituir em um documento público. Nosso olhar sobre a construção dessa proposta curricular não se consistiu apenas em descrever como documentos anteriores a ela foram organizados para demonstrar como eram diferentes da atual. Buscamos explicitar tal documento como artefato cultural que se constitui num movimento histórico mais amplo, e também como se configura em instrumento de formação do professor reflexivo, investigador de sua própria prática.

Gênese, trajetória e organização da proposta curricular da rede pública municipal de Juiz de Fora

O reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, como já mencionado, ocorre no ano de 1996, com a LDB e logo após, com RCNEI, em 1998, são apresentadas as primeiras orientações curriculares para esta etapa da educação básica. Contudo, o município de Juiz de Fora antes

mesmo da promulgação da LDB, já havia incorporado esse segmento de ensino à sua Lei Orgânica¹³⁶³, no ano de 1990, prevendo que o município "promoverá a educação pré-escolar prioritariamente na zona rural e periferia da cidade" (JUIZ DE FORA, 1990. p. 43).

Como se pode ver, em Juiz de Fora o poder público municipal se antecipou à LDB de 1996 com relação ao processo de municipalização da educação pré-escolar, movimento que se iniciou, na década de 1980, quando inaugurou as primeiras Escolas de Educação Infantil (EMEI).

A década de 1990, em que o primeiro documento referente a um currículo para EI começa a ser estruturado no município de Juiz de Fora, coincide com o momento em que o país vivia um processo de abertura política, iniciado a partir dos anos 80. Nesse processo de redemocratização, instalaram-se as eleições diretas para o Congresso Constituinte, as lutas dos movimentos populares por escolas públicas ganham intensidade em todo o país. Tais movimentos passam a desempenhar um papel decisivo na elaboração de emendas populares apresentadas para a área da educação à Assembléia Nacional Constituinte Kramer (2001).

A luta por creches e pré-escolas como direito de todos refletiu no parlamento em um momento de amplo debate em torno dos direitos da infância e da adolescência. É sob a bandeira de movimentos de mulheres, de educadores e trabalhadores que o direito à educação para todas as crianças entre 0 a 6 anos, ganha relevo Kramer (2001).

Entre 1994 e 1996 iniciou-se a produção de um documento que seria a primeira proposta curricular da rede municipal de ensino com o objetivo de contemplar a EI. Tal documento foi publicado no ano de 1996 sob o título: "PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL".

Os profissionais que trabalhavam na pré-escola foram convocados a participar da organização do Programa de Educação Infantil. Os professores que atuavam com as crianças (4 a 6 anos) ficaram incumbidos de listar os conteúdos para essa etapa da educação e os professores das áreas específicas como Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística e Educação Física se encarregaram da fundamentação teórica.

Para entender o contexto em que tal proposta foi montada, retomaremos brevemente o momento histórico no qual a identidade das creches e pré-escolas constituía-se no Brasil. Era uma conjuntura de políticas de atendimento à infância marcada por diferenciações do atendimento em relação à classe social dos atendidos. Ou seja, para as crianças pobres esse atendimento estava vinculado aos órgãos de assistência social nas creches. Já para as crianças oriundas de famílias abastadas desenvolveu-se um modelo no diálogo com as práticas escolares, nas pré-escolas. A concepção sobre educação das crianças em idade pré-escolar fragmentava-se entre o cuidar e o educar, entendendo o educar como preparação a etapas posteriores de escolarização.

A primeira organização curricular da rede municipal de Juiz de Fora foi concebida em um momento histórico posterior a promulgação da Constituição de 1988. Essa lei passou a garantir o atendimento em pré-escolas e creches como direito social não só das mães trabalhadoras, mas também das crianças. A partir desse

¹³⁶³ Lei Orgânica é uma espécie de Constituição Municipal. A Lei Orgânica não pode contrariar as constituições Federal e Estadual e nem as leis federais e municipais. Cada município, de acordo com suas necessidade e peculiaridades, tem autonomia para criar a sua própria Lei Orgânica. O prefeito é quem se encarrega de fazer cumprir a Lei Orgânica, sempre observada e fiscalizada pela Câmara de Vereadores.

ordenamento legal, as creches e pré-escolas passaram a construir uma nova identidade na busca da superação das posições antagônicas e fragmentadas entre o assistencialismo e a preparação a etapas posteriores.

A partir do entendimento acerca do que acontecia em um âmbito mais amplo no país, é possível perceber que essa primeira organização curricular de Juiz de Fora se pautava numa concepção de preparação das crianças para o Ensino Fundamental (EF) e uma aplicação da lógica conteudista. Isso se evidencia pela ênfase dada às áreas de conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo, nesses destaques, de acordo com documento (JUIZ DE FORA, 1996), "a criança terá condições de tornar-se, ao longo da sua vida escolar um legítimo e verdadeiro usuário de seu principal instrumento de comunicação" (p.09). A criança é percebida pelo que lhe falta, alguém que ao longo do percurso escolar virá a ser.

É possível identificar alguns aspectos que se aproximam entre o Programa de Educação Infantil de 1996 da rede pública de Juiz de Fora e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI. O modo de apresentação desses documentos, por exemplo, revela a marca de uma educação formal. Tanto num documento quanto no outro, os conteúdos e a divisão do conhecimento por área são enfatizados. No Programa de Educação Infantil de 1996 as áreas do conhecimento contempladas são: Estudos Sociais, Ciências, Educação Artística, Música, Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física; já o RCNEI traz eixos de trabalhos orientadores, são eles: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Nota-se que cada eixo norteador do RCNEI equivale aos conhecimentos por área do Programa e Educação Infantil de 1996, com uma diferenciação: os conteúdos Estudos Sociais, Ciências são agrupados no eixo Natureza e Sociedade.

Outro aspecto, que é corroborado por Aquino e Vasconcelos (2005), é o de que esse modelo educacional formal traz a face da creche e pré-escola da classe média urbana, onde são valorizados a escrita e os conteúdos escolares, "fazendo um arremedo do ensino fundamental" (AQUINO; VASCONCELOS, 2005. p. 104).

Diferentemente das DCNEIs que trazem normas a serem seguidas, o Programa e Educação Infantil de 1996 estabelece parâmetros mínimos de conteúdos a serem trabalhados.

A partir de 1998, mais uma vez foram formados grupos de estudos com profissionais da educação infantil do município de Juiz de Fora, com o intuito de promover um debate aberto e reflexões sobre qual proposta deveria embasar as ações nos espaços de educação infantil da rede municipal de ensino a partir daquele ano. Esses encontros culminaram, dez anos depois, no ano de 2008, com publicação das Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora, intitulado "Linhas Orientadoras para educação infantil nas escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora". Tal documento é composto por três partes: - Fundamentação teórica, Dimensões Pedagógicas para educação infantil e Prática Pedagógica na educação infantil - e esboça os fundamentos em que se deve pautar a organização curricular para a EI.

As Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora apresentam alguns postulados que seria a fundamentação teórica para a EI. Destacam também concepções de infância que podem ser entendidas por meio de alguns recortes, que traço a seguir:

A Educação Infantil não pode ser considerada período preparatório para o Ensino Fundamental, uma vez que as crianças fazem parte da sua sociedade, sendo produtoras de cultura e nela também produzidas

Nossa concepção de infância nega a criança como ser inábil, ineficiente, que não alcançou a segurança do adulto

[...] não podemos considerar que exista a infância, mas infâncias [...]

Pensar a criança como sujeito ativo, que participa da construção do seu conhecimento, que tem direitos e que pode se manifestar a partir da criação de oportunidades diversas.

As crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação.

“As crianças constroem formas de interpretação e de ação sobre o mundo, formas específicas de compreender e de agir sobre o mundo. (JUIZ DE FORA, 2008 p. 21),

O documento apresenta coerência, pois a concepção de infância apresentada acima, nos recortes supracitados, está em consonância com a proposta de trabalho onde o brincar ocupa lugar central.

Quanto à prática pedagógica na EI, as referidas Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora destacam “a necessidade preeminente de escuta das crianças e de respeito a suas ludicidades e culturas, em constante diálogo com o patrimônio histórico-geográfico-social do país e suas diversidades” (JUIZ DE FORA, 2008 p.27). Objetiva a liberdade de expressão, bem como a construção da autonomia da criança.

Esse documento destaca a importância de garantir o acesso aos saberes historicamente construídos sem, contudo, indicar uma reflexão sobre eles. Quais saberes são eleitos como mais importantes nessa construção histórica? Nessa relação de força e poder quais grupos culturais são silenciados? Entendo em consonância com Silva (1999) que “O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. (SILVA, 1999. p. 15)

É possível perceber diferenciações, que estão colocadas no quadro 1 ao final desse texto, entre o primeiro Programa de EI construído de 1996 e as Diretrizes Educacionais para a Rede municipal de Juiz de Fora de 2008. A primeira organização era embasada em lista de conteúdos - isso se refletia tanto pela organização do documento, que em seu índice já anunciava os conteúdos a serem trabalhados em cada área do conhecimento - quanto por quem foi chamado para participar da sua elaboração: os professores especialistas de cada área do conhecimento, ou seja, aqueles que teriam o domínio dos conteúdos disciplinares que lhes autorizava a elaborar uma lista de conteúdos a serem aplicados.

A segunda proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora avança em relação à anterior, porque traz concepções e fundamentos, revelando a ideia de que toda dimensão e prática pedagógica é sustentada por uma teoria.

A publicação de 2008, que precedeu a atual proposta da rede municipal de Juiz de Fora, já apontava a centralidade da brincadeira no trabalho com os pequenos, compreendendo a criança como:

Sujeito ativo.

Participativo.

Ser sócio-histórico-geográfico (está presente num tempo e num espaço).

Sujeito de sua aprendizagem.

Produtora e influenciadora de cultura e da sociedade.

Sujeito real e cidadão de direitos.

Possuidora de processos de significação próprios.

Ser brincante.

Sujeito coletivo, que se singulariza na vivência com seus pares e com outros sujeitos. (JUIZ DE FORA, 2008, p. 28)

O referido documento orienta a prática pedagógica elegendo o brincar como atividade cultural:

Brincar é atividade cultural que é recriada a partir do que a criança traz de novo, como seu poder de criar e produzir cultura. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimento. (JUIZ DE FORA, 2008, p. 29)

De acordo com o documento “Educação Infantil: a construção da Prática Cotidiana as crianças”, “as crianças devem ser vistas como seres ativos e participativos respeitando suas necessidades e especificidades.” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 15). É nesse sentido que o brincar ganha centralidade na proposta, pois é através da brincadeira que a criança aprende a atuar no campo cognitivo, ultrapassando a esfera visual externa.

A dimensão pedagógica assumida nesse documento define que o “currículo, propostas, projetos e ações implicam na garantia de acesso aos bens e saberes historicamente construídos pela humanidade.” (JUIZ DE FORA, 2008 p.27). Tais dimensões estão ancoradas no entendimento da criança como sujeito ativo, produtor de cultura, historicamente situado, rompendo com a visão tradicional e hegemônica de infância, da criança que não fala, passiva, aquela que ainda não é. A dimensão pedagógica do documento assume também como central o trabalho coletivo e o brincar como essência do processo pedagógico.

O documento que sucedeu às publicações municipais citadas nesse artigo foi a Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora, constituída a partir das reflexões realizadas durante os “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora”, ocorridos no ano letivo de 2010, do qual também participei enquanto professora dessa rede de ensino. Os encontros foram fecundos nos grupos de trabalho constituídos por professores (as), coordenadores (as) pedagógicos (as), diretores (as) da rede municipal, profissionais da Secretaria de Educação, além de especialistas das universidades.

A atual Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora começa a ser constituída em um momento histórico bem distinto das primeiras orientações curriculares que ocorreram, respectivamente em 1994 e 1996. Para uma melhor compreensão desse momento faço uma sucinta contextualização histórica do que ocorria em um âmbito mais geral em relação à educação no país.

A constituição da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora relaciona-se ao momento histórico no qual a LDB 9.394/96 estabelece a integração das creches aos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica.

Tais mudanças impulsionaram um processo de revisão de concepções sobre a infância e a educação de crianças em espaços institucionalizados. Tem-se priorizado as discussões em torno da orientação de “práticas que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental.” (BRASIL, 2009)

As DCNEI foram também relevantes na explicitação de princípios e orientações para os sistemas de ensino, tanto na organização e articulação quanto no desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas, como as de Juiz de Fora por exemplo.

Fatores tais como a ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, o aumento de docentes habilitados na EI, bem como o aumento da pressão pelo atendimento, impõem novas demandas, sobretudo aquelas pautadas em questões de orientação curricular.

Os frutos dos debates, que ocorreram durante os “I e II Seminários Sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora”, foram compilados e encaminhados para apreciação nas escolas dessa rede de ensino. Nessa ocasião, professores e coordenadores pedagógicos, juntamente com todo o coletivo escolar, puderam emitir suas considerações - em documento produzido coletivamente, contendo as considerações a respeito do texto referente à organização Curricular tanto da educação infantil elaboradas nos eventos supracitados.

Bakhtin (2006) lembra que nós não indagamos a natureza e ela não nos apresenta uma resposta. Perguntamos a nós mesmos e de certa maneira, organizamos estratégias para obter respostas. É nesse sentido que entendemos que os professores, protagonistas da organização curricular do município de Juiz de Fora, são sujeitos ativos preñhes de perspectivas na produção de sentidos. Seu encontro é com o "outro" - aqui representado pela teoria e pelo discurso político, suas vozes repercutem sentidos diversos e visões diferentes de mundo. É na interseção desse tripé prática/teoria/discurso político que o professor produz um conhecimento outro, a partir do diálogo com o "outro". Nesse encontro, emerge a alteridade bakhtiniana. O professor se constitui e se transforma com o "outro" nas interações.

É nessa arena de encontros e confrontos que o professor se constitui na interseção de um tripé constituído pela prática docente, pela teoria e também pelo discurso político. Essa construção dialógica contempla formas distintas de se pensar o currículo. Mesmo que os professores não tenham plena autonomia nessa arena na qual se dá construção da proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora é nesse processo de negociações de sentidos no qual são cotejados os discursos de suas práticas com a teoria e o discurso político, que saberes outros vão se constituindo em diálogo.

Para Bakhtin (2006) o termo diálogo tem um significado distinto daquele encontrado nos dicionários, ou seja, na concepção desse autor diálogo não é apenas consenso, mas também tensão. O dialogismo que é uma categoria central no pensamento bakhtiniano movimenta a interação social, despertando nos enunciados a atitude responsiva, ou seja, a necessidade de respostas ao enunciado anterior. Nas palavras Bakhtin (2006): "Tomo consciência de mim através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo" (p.278)

É a partir dessa tomada de consciência que o professor reflexivo se indaga sobre a especificidade do conhecimento que é produzido de forma compartilhada, na tensão entre o *eu* e o *outro*. Após ponderações em torno da proposta curricular, as escolas encaminharam a SE (Secretaria de Educação) um texto com as discussões realizadas pelos educadores e comunidades escolares.

Depois do retorno das discussões que as escolas realizaram em torno do que foi produzido nos seminários supracitados, a SE deu continuidade ao processo de conclusão¹³⁶⁴ da Proposta Curricular da Rede Pública Municipal de Juiz de Fora. Os intensos debates deram origem ao documento: Educação Infantil: a construção da Prática Cotidiana. Os documentos em questão estão amplamente divulgados, e seus exemplares encontram-se disponíveis nas escolas municipais de Juiz de Fora, na Sala do Professor¹³⁶⁵, além de estarem disponíveis em meios eletrônicos (Internet) – e site oficial da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora. Os trabalhos de elaboração da proposta curricular para a EI foram, portanto concluídos.

Quadro 1: Propostas Curriculares para a EI na rede pública municipal de Juiz de Fora.

Ano	Atores envolvidos nas formulações	Concepções de criança e infância	Estrutura dos documentos
1996	Professores licenciados em História, Ciências Físicas e Biológicas, Educação Artística, Letras, Matemática e Educação Física Professores atuantes na EI	Criança vista como aluno, alguém que virá a ser.	Lista de conteúdos organizados por áreas do conhecimento: Estudos Sociais; Ciências; Educação Artística; Música; Língua Portuguesa; Matemática; Educação Física.
2008	Técnicos da SE, especialista em EI, Profissionais das Escolas Municipais participantes do grupo de estudos da Educação Infantil,	Sujeito ativo, Participativo, sócio-histórico-geográfico, produtor e influenciador de cultura e da sociedade; sujeito real e cidadão de direitos; ser brincante; Sujeito coletivo, que se singulariza na vivência com seus pares e com outros sujeitos	Apresentação as escolas municipais; os caminhos percorridos para produção do documento; fundamentação teórica; dimensão pedagógica; prática pedagógica; o brincar como fundante; apresentação dos documentos legais que precisam ser conhecidos; indicação de leitura complementar
2012	Equipe de EI da SE, profissionais da EI e Creches, consultor especialista em EI.	Trás além das concepções de criança já citadas no documento anterior, concepções de infância compreendidas como: uma forma de conhecer as crianças; uma construção social; constituída na interface com os diversos grupos sociais em que as crianças estão ingeridas	O documento tem uma estrutura que dialoga com o leitor, não apresenta índice, mas sim "legendas explicativas" que são encontradas no decorrer do texto, penso que para facilitar a leitura e identificação das citações.

No quadro 1 é possível perceber algumas rupturas e permanência no processo de construção das propostas curriculares da rede municipal de Juiz de Fora, tanto no que se refere aos atores envolvidos na elaboração dos documentos quanto nas concepções de criança, infância e estruturas dos documentos. Uma

¹³⁶⁴ Utilizo o termo conclusão não no sentido de algo que já esteja pronto e fechado. Como bem consta na Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora esse é um Documento Preliminar.

¹³⁶⁵ Esse espaço tem a finalidade de atender ao educador através de empréstimos de livros literários e de formação na área educacional

ruptura percebida está nos atores envolvidos nessas construções, na proposta de 1996 os atores convidados a participar da elaboração eram especialistas das áreas do conhecimento, já as versões de 2008 e 2012 contaram com a participação da equipe de EI da SE, especialistas em EI e profissionais que atuavam em instituições de EI e creches.

Considerações Finais

As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, motivada muitas vezes por movimentos sociais tem evidenciado um maior envolvimento, por parte de governantes, com a qualidade da educação. Essa tem sido uma meta tanto em âmbito federal, estadual ou municipal. Na busca dessa finalidade, muitas vezes, a formação profissional vem sendo considerada um dos caminhos que levam à obtenção da qualificação desejada.

Tal envolvimento foi percebido no município de Juiz de Fora – Minas Gerais, Brasil, em que a proposta curricular para educação infantil foi construída. Ao longo do texto descrevemos a trajetória e o movimento de construção dessa proposta curricular para educação infantil buscando explicitar tal proposta como artefato cultural em consonância com um movimento histórico mais amplo. Procuramos também desenvolver algumas reflexões acerca das possibilidades de formação do professor reflexivo, no contexto de produção da referida proposta curricular, tendo em vista sua efetiva participação no movimento de construção desse documento.

A forma de organização da atual proposta curricular da rede municipal de Juiz de Fora e seu caráter aberto possibilitou o diálogo que envolveu a prática docente, a teoria e o discurso político. Os professores puderam se manifestar contribuindo na construção desse documento, refletindo e trazendo novos encaminhamentos para o documento a partir da interseção prática/ teoria/discurso político. A participação docente nas negociações que envolveram a elaboração do currículo formal, dessa rede de ensino, favoreceu o diálogo, a reflexão e ação docente.

O movimento de estruturação da proposta curricular em questão se configurou em espaço de confrontação dialógica para os professores que participaram de sua elaboração. Nesse movimento dialógico, novos sentidos foram construídos para suas práticas. O diálogo que aconteceu na interação entre sujeitos possibilitou a construção de uma compreensão ativa sobre o fenômeno estudado, qual seja a proposta curricular em questão.

A participação docente na elaboração do currículo para a educação infantil foi um dispositivo que propiciou momentos de reflexão sobre a docência na educação infantil constituindo-se, portanto, numa estratégia de formação continuada, dando origem à construção de um conhecimento pelo próprio profissional docente sobre a sua atividade profissional.

Referências

- AQUINO, Lúcia L.A.e VASCONCELOS, Vera R (2005). Orientação curricular para Educação Infantil: Referenciais Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: Educação da Infância: história e política Rio de Janeiro DP&A
- BAKHTIN, Mikhail (2006). Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRASIL. Ministério da Educação(2009). Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI.
- FRANCO, Maria L.P.B(2003). Análise de conteúdo. Brasília: Plano Editora.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção(2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana de construção do conhecimento. In: _____; KRAMER, Sonia; JOBIM e SOUZA, Solange (orgs.). Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.. (pp.26-38): 2 ed. São Paulo: Cortez
- JUIZ DE FORA(1990). Câmara Municipal de Juiz de Fora. Lei Orgânica de Juiz de fora, promulgada em 05 de abril de 1990. Juiz de Fora.
- _____, Secretaria Municipal de Educação(1996). Programa de Educação Infantil. Juiz de Fora.
- _____. Secretaria de Educação(2008). Linhas Orientadoras para Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.
- _____.Secretaria de Educação(2010). Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana. Juiz de Fora.
- KRAMER, Sônia(2001). Relatório de pesquisa: formação de profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro/ Sonia Kramer (coordenação) Rio de Janeiro: Ravil.
- LARROSA, Jorge(2006). Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga - Neto, 4. Ed., Belo Horizonte, Autentica.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A(1986). Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU.
- SILVA, Tomaz Tadeu da(1999). Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva(1990). Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

Investigando a Especificidade da Ação Docente com Bebês em Parceria com as Crianças e Suas Professoras

Tacyana Karla Gomes Ramos¹³⁶⁶

Resumo

O estudo busca identificar os modos como as professoras organizam suas práticas educativas pelo viés da observação, da escuta e do reconhecimento das potencialidades sociocomunicativas dos bebês. Por esta trilha de investigação, olhar para a criança no ambiente pedagógico do berçário da creche e ouvi-la em seus interesses viabilizam a captura e a compreensão de seu ponto de vista como elementos que balizam a construção de um trabalho pedagógico a partir das competências que seu comportamento interativo desvela. O foco reside em abordagens que confluem para a perspectiva da criança reconhecida como sujeito social ativo, constituído prioritariamente pela interação social. O acesso às múltiplas formas de expressão dos bebês, suas explorações, oportunidades de interações e uso ativo de recursos que eles empregam para se comunicar, agir e significar desvela aspectos sobre suas potencialidades sociocomunicativas e trazem informações necessárias para a configuração de práticas educativas construídas com as crianças. A opção metodológica adotada no presente estudo é de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (PIMENTA, 2005; IBIAPINA, 2008). Escolhemos a pesquisa colaborativa pelas suas oportunidades de trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; TRIPP, 2005). Dessa forma, nossa investigação partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras de bebês, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida. Participaram do presente estudo 43 professoras que atuavam com bebês matriculados na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE/Brasil, com idades entre 20 e 57 anos. O percurso de produção de dados foi organizado em reuniões mensais com as docentes no período de dez meses, intermediado pela partilha de experiências sobre a atuação profissional, por textos lidos, usos de vídeos e fotografias, pelo diálogo entre as participantes e pelo registro de suas reflexões em diferentes relatos escritos. A escolha da narrativa escrita foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabilizou reflexões acerca dos modos de configuração das práticas educativas das professoras construídos na sua formação profissional. Na opinião das professoras, o trabalho docente precisa compreender às múltiplas formas de expressão dos bebês, suas explorações, oportunidades de interações e uso ativo de recursos que eles empregam para se comunicar, agir e significar, desvelando aspectos sobre suas potencialidades sociocomunicativas e trazendo informações necessárias para a configuração de práticas educativas construídas com as crianças. Uma segunda categoria de aprendizagens referidas é aquela geradora da estruturação física e social do ambiente pedagógico da creche capaz de oferecer suporte para interações e explorações das crianças desde bebês.

Palavras-chave: Práticas educativas com bebês. Formação de professores. Educação Infantil.

¹³⁶⁶ Universidade Federal de Sergipe/Brasil

Introdução

Inúmeras experiências concluem pela necessidade de pensar as especificidades da formação dos profissionais que vão atuar na docência com a criança de pouca idade. Em particular, ao situar a atuação profissional docente com bebês, no âmbito da Educação Infantil no Brasil, esta demanda ganha contornos específicos, dado que a criança dessa faixa etária possui motivações, necessidades, condições físicas, sociais e psicológicas diferentes das crianças mais velhas.

A finalidade da Educação Infantil no Brasil, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006; 2009), qual seja, o desenvolvimento integral da criança desde o primeiro ano de ingresso nesta modalidade da Educação Básica, reveste o ambiente das instituições escolares com a necessidade do trabalho pedagógico que respeite as especificidades do desenvolvimento da criança, numa perspectiva integrada, com vistas ao seu desenvolvimento pleno e com qualidade.

Nesta perspectiva, o cotidiano da Educação Infantil precisa acolher as várias dimensões do binômio cuidar/educar a criança, tendo os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2009), como bases para a construção de sujeitos históricos que exploram o mundo, reinventam o cotidiano, produzem conhecimentos por meio das interações e vínculos que estabelecem, do brincar, sentir, expressar-se, relacionar-se, organizar-se, cuidar-se, entrelaçando afetos e partilhando significados da cultura vivida.

Para tal empreendimento, é preciso considerar que a marca particular da faixa etária da criança que frequenta a Educação Infantil (entre zero e cinco anos) é o modo peculiar de apreensão da realidade, da apropriação e partilha de significados que é próprio da criança nesse período de desenvolvimento. Estamos falando no trato das especificidades de ensino-aprendizagem com crianças decorrentes dos novos paradigmas e bases epistemológicas alçados da Psicologia, da Sociologia, da Didática, da Filosofia, da Linguística e de outras Ciências afins que dão sustentação ao trabalho educacional, com qualidade, que atenda à especificidade da formação humana nesse período da vida (BRASIL, 2006).

Ao lado das possibilidades educacionais que a Educação Infantil possui, a criança passa a ser entendida como sujeito não compartimentalizado e como interlocutora dinâmica no seu relacionamento com o mundo, empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos e com a cultura; reconhecida como sujeito de direitos, ela está aberta a ser vista em suas potencialidades (BRASIL, 2009).

Diante da finalidade da Educação Infantil promulgada constitucionalmente e da versatilidade da criança em sua busca ativa de informações e construções conjuntas, apontada por estudos (CARVALHO & PEDROSA, 2004; BUSSAB, PEDROSA & CARVALHO, 2007, por exemplo), a organização das práticas educativas favoráveis às aquisições infantis orienta-se para o respeito aos diferentes tempos, ritmos, necessidades e motivações da criança. Esse desafio exige das instituições de Educação Infantil o repensar diário da organização do espaço educativo aliado ao domínio de um conjunto de informações sobre o desenvolvimento da criança.

Apesar de sua dependência do adulto para sobreviver, os bebês e as crianças bem pequenas são, paradoxalmente, extremamente capazes de tomar iniciativas e de agir, dispondo de amplos recursos, desde que nascem, para interagir “com” e “no” mundo. O longo tempo que necessitam do outro para seu desenvolvimento possibilita que, a partir de experiências de aprendizagem favoráveis e exitosas, possam

conquistar sua independência, ao mesmo tempo em que vão, gradualmente, exercendo sua autonomia (CARVALHO & MÜLLER, 2009).

Nessa trilha de proposições, a formação de professores para atuar com bebês se apresenta como uma atividade de natureza complexa que carece de adaptações e ressignificações nos currículos e nas práticas de ensino. Nesse passo, cabe considerar a construção de significados com as crianças e sua infância em instituições marcadas por uma organização pedagógica cotidianamente planejada e sistematicamente avaliada (TRISTÃO, 2004), recusando-se a improvisação, mas abrindo perspectivas para o imprevisto (FARIA, 2007); impõe viabilizar atividades diversificadas, centradas nos interesses dos diferentes agrupamentos etários e nas singularidades dos bebês (RAMOS, 2008); implica priorizar a parceria com as famílias e com a comunidade (FORTUNATI, 2009); requer organização de ambientes promotores de aprendizagens por meio de diferentes experiências (HORN, 2004; RAMOS, 2010); significa ouvir, ver, deixar-se inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (KRAMER, 2003; MOSS, 2005); corresponde a provocar oportunidades para que a criança se expresse por meio de diferentes linguagens (EDWARDS; GANDINI & FORMAN, 1999); alerta para o desenvolvimento da autonomia, da identidade cultural, racial e religiosa, da imaginação, da sensibilidade estética (BRASIL, 2009).

Estamos nos referindo a uma organização própria do trabalho pedagógico cujo centro esteja nas experiências de aprendizagens e no desenvolvimento infantil e que não estejam cingidas a conteúdos de ensino ou a resultados classificatórios da aprendizagem.

Decorrente dessas proposições emerge a necessidade de formação para os profissionais que gerenciam as propostas de educação dos bebês e que precisam ter conhecimentos peculiares ao desenvolvimento da criança nessa faixa etária. Além disso, a formação continuada é uma demanda profissional e um direito de todos os educadores, já que a função docente supõe um constante olhar crítico sobre o trabalho pedagógico e a consequente renovação dos saberes docentes (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2002).

Nessa trilha de proposições, busca-se a organização de situações educativas socialmente relevantes e pessoalmente significativas, que ampliem possibilidades de expressão da criança, oportunizem brincadeiras entre pares, o exercício da autonomia, a construção de conhecimentos e a partilha de significados num contexto socioafetivo favorável à formação de vínculos e construções conjuntas.

Pretende-se, também, desenvolver um “olhar” que permita ao professor entender a participação da criança como coautora das práticas pedagógicas, pautadas numa postura de acolhimento e incentivo às diversas manifestações infantis (DAHLBERG, MOSS & PENCE, 2003).

É a partir dos pressupostos elencados que situamos os objetivos do presente trabalho, qual seja: identificar os modos como as professoras configuram suas práticas educativas com bebês a partir da investigação coletiva de seus saberes construídos no processo de formação continuada. A questão que norteou nosso estudo pode ser enunciada da seguinte forma: Quais os modos como as professoras configuram suas práticas educativas com bebês a partir de seus saberes construídos no processo de formação continuada?

A investigação e os procedimentos teórico-metodológicos

A opção metodológica adotada no presente estudo é de cunho qualitativo, configurada numa abordagem colaborativa (PIMENTA, 2005; IBIAPINA, 2008). Escolhemos a pesquisa colaborativa pelas suas oportunidades de trazer para o campo de discussão do trabalho educativo, pelo próprio professor, a realidade de suas práticas, anseios e problemas (PIMENTA, 2005; THIOLENT, 2005). Dessa forma, nossa investigação partiu da definição de estratégias de intervenção pedagógica geradoras de impactos no desenvolvimento profissional de professoras de berçário, com perspectivas de desdobramentos na (re)configuração das práticas educacionais de atendimento à criança no primeiro ano de vida.

Nesse contexto, a ação docente é tomada como produtora de significados e a pesquisa colaborativa como um espaço que possibilita redes comunitárias de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF, MATUSOV & WHITE, 1996; FENWICK, 2000). Situada num contexto comunitário de experiências, as relações e significados tecidos durante os encontros de formação potencializam a compreensão da prática na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000).

Participaram do presente estudo 43 professoras que atuavam com bebês matriculados na Rede Municipal de Ensino de Recife/PE/Brasil, com idades entre 20 e 57 anos. O percurso de produção de dados foi organizado em reuniões mensais com as docentes no período de dez meses, intermediado pela partilha de experiências sobre a atuação profissional, por textos lidos, usos de vídeos e fotografias, pelo diálogo entre as participantes e pelo registro de suas reflexões em diferentes relatos escritos, observação e descrição de ações da criança em interação social nas unidades educacionais, análise de suas competências sociocomunicativas e modos de construção de significados com parceiros em situações planejadas pela professora e em momentos de atividades de livre escolha pelas crianças.

Esses procedimentos visaram criar um contexto de aprendizagens que pudesse revelar pistas de aspectos teóricos a serem seguidos, de novas aprendizagens a serem investidas, delimitando as aquisições do grupo que foram sendo acompanhadas através de relatos verbais, escrita de fichas e registros individuais em diários de aprendizagens, os quais puderam ser posteriormente analisados.

A escolha da escrita em diários individuais foi eleita como forma de potencializar a análise da prática vivida, a constituição de saberes e o acesso a um corpo elaborado de referências e conhecimentos que o registro oportuniza (BAKHTIN, 2002; KRAMER, 2001). Sendo assim, viabilizou reflexões acerca dos modos de configuração das práticas educativas das professoras construídos na sua formação profissional.

Nessa trilha de proposições, os relatos foram tomados como recurso metodológico para se compreender os modos como as professoras configuram suas práticas educativas com bebês a partir de seus saberes construídos no processo de formação continuada.

Os relatos coletados foram agrupados em duas categorias de aprendizagens referentes à organização de ações pedagógicas construídas pelas professoras no processo formativo: a) observação e favorecimento das competências sociocomunicativas da criança e suas interfaces com planejamento educacional e b) estruturação de ambientes espacialmente estimulantes e socialmente desafiadores para a criança no berçário. Cada uma dessas categorias de análise foi desdobrada, por sua vez, em aspectos enfatizados coletivamente pelas professoras, conforme exposto a seguir. Alguns excertos aparecem transcritos literalmente, com identificação da professora, conforme nos foi autorizado pelas docentes integrantes do presente estudo.

Observando as crianças para conhecê-las em suas competências sociocomunicativas, para instigá-las em suas aquisições sociocomunicativas e planejar a prática educacional

Nesse primeiro bloco de experiências de aprendizagens referidas, o trabalho de escuta e atenção às possibilidades expressivas da criança é indicado como possibilidade para que as professoras conheçam os modos próprios de pensar e a versatilidade de ações sociocomunicativas que a criança empreende para partilhar seus desejos, necessidades e intenções como elementos contextualizadores da organização didática favorável às aquisições infantis.

A consideração dessas práticas propõe uma atitude de investigação do que a criança já sabe, suas preferências, como se expressam sem a presença da fala, quais as suas intenções, o possível propósito de cada gesto, o que está por trás do choro e de proposições de desafios que sejam relevantes e que façam sentido para ela (BRUNER, 1997; TREVARTHEN, 2006). Tudo isso remexido com muita reflexão, conforme indicam os relatos de duas professoras:

Eu procuro prestar atenção e explorar todo o repertório gestual da criança, seus sinais expressivos que viram comunicação na interação com os parceiros (Profa. Tatiana Barros).

Se estou brincando de “serra-serra-serrador” com uma criança e as demais ou algumas delas se aproximam e esticam os braços, eu entendo que eles querem brincar e eu falo: “você quer também? Já, já é a sua vez de brincar”. Se eu estou cantando uma determinada música e uma criança pega nas orelhas, penso e falo: “ela quer brincar de gata pintada” e quando acabo de cantar a música, começo a cantar gata pintada. Quando vejo outra criança com o dedo indicador tocando na palma da mão, penso que ela quer cantar “meu pintinho amarelinho cabe aqui na minha mão” e canto essa música. Assim vou atendendo aos diversos pedidos dos bebês. Alguns bebês quando estão com a fralda molhada ou suja, choram, apontam, puxam ou querem tirá-la. Outros quando querem água apontam para o local onde estão as mamadeiras ou dizem ‘aba’. Assim vou tentando compreendê-los, atendendo às suas necessidades e insatisfações, tendo como retorno um sorriso, um gritinho, uma cara feliz ou um olhar mais demorado para mim (Profa. Maria Virgínia Batista).

Quando comentam sobre suas atitudes interativas e de acolhimento às manifestações infantis, as professoras demonstram como é possível favorecer as aquisições sociocomunicativas da criança, reconhecendo-a enquanto sujeito socialmente competente e capaz de organizar suas percepções e expressá-las criativamente com recursos não verbais. Estes dados estão em consonância com a literatura especulativa de que oferecer a ajuda necessária para o desenvolvimento das ideias da criança, apoiá-las na interpretação de suas ações, na ressignificação de seus atos, são pontos importantes num ambiente pedagógico que considera e impulsiona o modo próprio de agir, de pensar e de sentir da criança (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA & CARVALHO, 2004; WALLON, 1986).

No âmbito do desenvolvimento da expressividade verbal, a imersão da criança num ambiente falante é referida como algo que pode ser intencionalmente planejado, coordenado pela professora quando ela “puxa” uma conversa com os bebês, investindo em ações que provoquem o engajamento da criança, conforme relato da professora Suzana Vilela da Costa:

Procuro dar significado a tudo que acontece na sala e promover atividades que estimulem a oralidade, perguntando muitas coisas para os bebês: o que é isso que você está fazendo, heim? Como é o nome desse bichinho? Como é que ele faz? Quem é esse colega que você chamou pra brincar? Vocês vão brincar de quê?

A professora Kelly Cristina da Silva impulsiona as reflexões coletivas a respeito das aquisições sociocomunicativas infantis quando explicita que é preciso aproximar a criança da complexidade que é própria da língua materna em ocasiões comunicativas com bebês quando o adulto pode “conversar com a criança sempre utilizando um vocabulário correto e com entonação convencional, sem infantilizar as palavras com diminutivos.”

Simultaneamente a um refinamento no olhar sobre o comportamento interativo da criança, estabelecem-se possibilidades de organização didática diante da especificidade do sujeito infantil que emerge deste exercício de aprender a conhecê-lo. Na perspectiva da professora Jacqueline Oliveira, a organização de atividades situadas na rotina educativa possui um conjunto de situações planejadas e orientadas por um objetivo específico que o educador queira desenvolver, mas que, além desta intencionalidade própria do professor, as iniciativas das crianças podem ser acolhidas e inseridas na organização das práticas:

O que eu procuro fazer é planejar olhando para a criança, buscando o que a gente pode conhecer da criança, entender o jeito dela pedir as coisas, de mostrar o que gosta, o que incomoda, por exemplo. Eu procuro aquilo que posso aprender com as crianças prestando atenção nas interações que ela vai estabelecendo com os seus pares, com os objetos e com a gente que é adulto.

Congruentes com a organização das práticas educativas advindas da experiência de observação e reflexão sobre a criança, descrita pelas professoras, uma segunda categoria de aprendizagem construída na formação é aquela geradora da estruturação física e social do ambiente pedagógico do berçário.

Estruturando ambientes espacialmente estimulantes e socialmente desafiadores para as crianças

As professoras apontam, em diferentes relatos, possibilidades de organização espacial capazes de oferecer suporte para interações sociais no sentido de gerar possibilidades interativas estimulantes para as crianças. Sendo assim, a importância de aspectos físicos do ambiente para as interações infantis tem sido computada pelas professoras em sintonia com um conjunto de estudos que demonstram tais argumentos (MENEZHINI & CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003; CAMPOS-DE-CARVALHO, MENEZHINI & MINGORANCE, 1996; CAMPOS-DE-CARVALHO & MINGORANCE, 1999; CAMPOS-DE-CARVALHO & PADOVANI, 2000).

As ideias da professora Edite Xavier guarda semelhanças com os estudos que mostram um jeito significativo de organizar espacialmente a sala, criando espaços delimitados pelo mobiliário, territórios que favorecem a proximidade das crianças, o engajamento numa brincadeira conjunta pela atenção ao que o outro está fazendo e um clima de segurança emocional e privacidade:

Observo a importância de organizar os múltiplos espaços na sala do berçário de modo que eles estimulem a exploração e o interesse da criança, lhes ofereça situações desafiadoras, possibilitando o desenvolvimento de suas capacidades em situações interativas. Para isso, coloco os berços em forma de zigue-zague, permitindo a criação de ambientes/espaços semi-abertos, que garantem a possibilidade da criança me ver, deixando-a dessa forma tranqüila quando ela vai em busca de um objeto que tenha despertado sua curiosidade ali por trás, percebendo que a professora continua na sala e, ao mesmo tempo, brincando só ou interagindo com um ou mais parceiros que ela escolhe para brincar.

Nessa linha de proposições, outra professora nos conta como pôde aproveitar a configuração espacial da sala, planejada de modo que ela pudesse observar a criança que estava atrás dos berços, sugerindo uma

proposta atraente para ela brincar, apoiando as iniciativas infantis. Na configuração espacial da sala, a posição do berço permitiu que um garoto pudesse brincar ali atrás e também ofereceu condições da professora visualizá-lo e aproveitar suas motivações para interagir com ele, capturadas numa ocasião de monitoramento das ações da criança, empreendida pelo adulto. A criança experimentou uma proximidade visual com a professora e entre eles um jogo compartilhado se iniciou por meio do contato verbal dirigido à criança, deflagrado pelo seu olhar direcionado ao adulto, que foi interpretado como um convite à brincadeira. O acordo entre os parceiros foi se constituindo num enredo de se esconder atrás do berço e em seguida se mostrar para o adulto que lhe falava, inclusive, ganhando a adesão de outras crianças que puderam observar a cena:

Estava na mesinha dando o almoço a uma criança e notei que Rafael (11 meses) estava em pé atrás de um berço, olhando para mim. Então, comecei a chamá-lo e começou uma brincadeira de se esconder e depois mostrar o rosto por detrás do berço, assim: ele se escondia, eu falava: "cadê Rafael? Quem sabe?" Depois de alguns segundos, ele aparecia por detrás da grade do berço, olhava pra mim, ria e eu então falava: "ah...! Achei! Ele está ali!" Daqui a pouco já estavam umas três crianças, engajadas na mesma brincadeira que se repetiu várias vezes (Profa. Maria de Fátima Cerquinho).

As três professoras, a seguir mencionadas, demonstram em seus relatos uma compreensão acerca de propostas educativas contextualizadas nas singularidades da criança pequena, com uma intencionalidade pedagógica advinda da adoção de uma postura de observação, de reconhecimento das competências da criança na configuração de um contexto socialmente acolhedor, cheio de brincadeiras e possibilidades de construções conjuntas semelhantes àquelas indicadas em estudos (cf, por ex., COELHO & PEDROSA, 1995; CARVALHO; PONTES & PEDROSA, 2002) que consideram a motivação específica da criança para brincar, apontada como propulsora de uma curiosidade investigativa que tem funções peculiares no desenvolvimento infantil.

A partir dos seus registros, a professora Kelma de Souza Leão demonstra como pôde investigar os objetos e as atividades que provocam maiores interesses do grupo, a ocorrência de episódios interativos, o jeito de disputar objetos, estratégias empreendidas na negociação pela posse deles, aprendendo a conhecer e atribuir significados aos sinais comunicativos que as crianças utilizam para expressar seus desgostos e preferências, inquietações e tramas. Tudo isso circunscrito por um conjunto de oportunidades que permitiram a realização de brincadeiras diferentes, organizadas em função dos interesses de distintos agrupamentos de crianças que foram se formando, à medida que elas circulavam pelos espaços da sala, escolhendo os parceiros e os tipos de brincadeiras que queriam participar:

Organizamos o espaço pedagógico de forma que o mesmo se torne um ambiente acolhedor e de construção de significados: as crianças têm livre acesso aos espaços e brinquedos da sala. As atividades com as crianças são realizadas com os diferentes grupos que vão se formando porque as crianças escolhem com quem vão brincar e de que elas querem brincar. Eu vou observando e apoiando as crianças em suas atividades. É através desta observação que busco organizar atividades que atendam aos interesses, necessidades e singularidades do desenvolvimento infantil.

Como se evidenciam em seus registros, outras duas professoras ressaltam como planejaram um ambiente investigativo para a criança brincar e que aumentou muito as possibilidades de interações no grupo quando elas disponibilizaram objetos situados em locais distintos na sala e em consonância com os interesses do grupo infantil:

Propus a exploração de objetos diversos na sala que foram espalhados em pontos diferentes para que as crianças pudessem formar grupos diferenciados de brincadeiras, seguindo intencionalidades diferentes (Profa. Roberta Santos).

Eu procuro virar o berço até o chão e colocar um colchonete em cima, como se fosse o telhado e, embaixo, como se fosse o piso. Arrumo dentro, a casa, com fogão, panelinhas, coloco as bonecas. As crianças mais velhas entram e ficam brincando de faz de conta. Tem outras crianças que preferem ficar engatinhando ao redor do berço. Percebo que este é um momento muito gostoso, pois estão sempre sorrindo, como se estivessem se divertindo com as brincadeiras (Profa. Ana Rosa Varela Buarque).

Apontamentos conclusivos

Como se evidenciam nos relatos apresentados, as professoras demonstram em suas aprendizagens que a formação docente pode fornecer referências para a (re)configuração da prática educativa com bebês, inclusive pelo suporte experimentado no registro de sua atuação profissional. Situada num contexto comunitário de investigação e de apropriação de saberes (ROGOFF, MATUSOV e WHITE, 1996; FENWICK, 2000), as relações e significados tecidos durante os encontros de formação potencializam a compreensão da prática na perspectiva de sua transformação e de desenvolvimento profissional (JOLIBERT, 2000).

Constata-se, nesses relatos, que a formação continuada se configura num contexto social de experiências e num meio gerador de saberes que permitiu que cada professora ampliasse seu olhar investigativo e conhecimentos sobre as competências interativas da criança, seus interesses e motivações, reveladas através da observação atenta das brincadeiras infantis e recursos expressivos não verbais da criança, como elementos contextualizadores da organização didática favorável às aquisições infantis.

Nessa linha de proposições, compreender as especificidades do desenvolvimento de bebês mostrou-se fundamental para a professora organizar um ambiente de vivências, convivências e aquisições que impulsionassem aquelas conquistas necessárias à ampliação do conhecimento do mundo físico e social que as crianças buscaram consolidar através de suas investigações na unidade educacional. Nesse percurso, a professora pôde incorporar uma postura crítica e protagonista de sua atuação pedagógica em parceria com os bebês (DAHLBERG, MOSS, PENCE, 2003).

A formação, nesta perspectiva, causa impactos na constituição de saberes docentes, desencadeia práticas educativas favoráveis às aquisições infantis e direcionamento ético frente ao desafio de uma educação com qualidade à criança do primeiro ano de vida que ingressa na Educação Infantil.

Estes dados estão em consonância com o que apontam estudos sobre o ciclo de vida profissional de professores, quando indicam que é necessário consolidar uma prática e experiência docente para que os professores experimentem, com maior segurança, a implementação de inovações no ensino (HUBERMAN, 1992).

Referências

Bakhtin, Michael (2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

- Brasil (2006). *Parâmetros de qualidade para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura.
- Brasil (2009). Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. *Parecer CNE/CEB 20/2009*. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Bussab, Vera Sílvia Raad; Pedrosa, Maria Isabel & Carvalho, Ana Maria Almeida (2007). Encontros com o outro: Empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida. *Psicologia USP*, 18 (12), 99-132.
- Bruner, Jerome (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos-de-Carvalho, Mara Ignez; Meneghini, Renata; Mingorance, R. C. (1996). Arranjo espacial e formação de pares entre crianças de 2-3 anos em creches. *Psico*, 27 (2), 117-137.
- Campos-de-carvalho, Mara Ignez; Mingorance, R. C. (1999). Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. *Revista Interamericana de Psicologia*, 33, (2), 67-89.
- Campos-de-Carvalho, Mara Ignez; Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 443-470.
- Carvalho, Ana Maria de Almeida; Muller, Fernanda; Sampaio, Sônia Maria Rocha (2009). Sociologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Diálogos necessários. In: Muller, Fernanda & Carvalho, Ana Maria de Almeida (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças* (pp. 189-206). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, Ana Maria Almeida & Pedrosa, Maria Isabel (2004). Communication in early infancy: Some reflections from an evolutionary perspective. In: Branco, A. e Valsiner, Jaan. (Eds.), *Communication and metacommunication in human development* (pp. 83-105). Greenwich: Information Age Publishing.
- Carvalho, Ana Maria Almeida; Pontes, Fernando & Pedrosa, Maria Isabel (2002). Cultura no grupo do brinqueado. *Estudos de Psicologia*, 7 (1), 123-137.
- Coelho, Maria Tereza Falcão & Pedrosa, Maria Isabel (1995). Faz-de-conta: Construção e compartilhamento de significados. In: Oliveira, Zilma Ramos de Moraes (Org.), *A criança e seu desenvolvimento: Perspectivas para se discutir a Educação Infantil* (pp. 51-65). São Paulo: Cortez.
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter & Pence, Alan (2003). *Qualidade na Educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Edwards, Caroline; Gandini, Lella & Forman, George (1999). *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Faria, Ana Lúcia Goulart de (2007). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia Goulart de & Palhares, M. Silveira. (Orgs.), *Educação Infantil-pós LDB: Rumos e desafios* (pp. 23-39). São Paulo: Autores Associados.
- Fenwick, Tara (2000). Expanding conceptions of experiential learning: a review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult education quarterly*, 50 (4), 243-272.
- Fortunati, Aldo (2009). *A Educação Infantil como projeto da comunidade*. Porto Alegre: Artmed.
- HORN, Maria das Graças S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: A organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Huberman, Michael (1992). O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, António. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Ibiapina, Ivana Maria Lopes de Melo (2008). *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Jablon, Judy R.; Dombro, Amy Laura & Dichtelmier, Margo (2009). *O poder da observação*. Porto Alegre: Artmed.
- Jolibert, Josette (2000). Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y vida*, 21(3), 1-11.
- Kleiman, Ângela B. (1995). Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras.
- Kramer, Sônia (2001). Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: Candau, Vera M. (Org.), *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender* (pp. 189-295). Rio de Janeiro: DP&A.
- Kramer, Sônia (2003). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Bazílio, Luiz Cavalieri & Kramer, Sônia. *Infância, Educação e Direitos Humanos* (pp. 157-167). São Paulo: Cortez.
- Meneghini, Renata; Campos-de-Carvalho, Mara Ignez (2003). Arranjo espacial na creche: Espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (2), pp. 367-378.
- Nóvoa, António (1991). “Os Professores – Quem são? Onde vêm? Para onde vão?” In: Stoer, Stephen (Org.), *Educação Ciências Sociais e realidade portuguesa: Uma abordagem Pluridisciplinar* (pp. 234-256). Porto, Afrotamento.
- Nóvoa, António (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pimenta, Selma Garrido (1999). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, Selma Garrido (2005). Pesquisa-ação crítico-colaborativa: Construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*, 31 (3), 521-539.
- Ramos, Tacyana Karla Gomes (2008). *Investigando o desenvolvimento da linguagem no ambiente pedagógico da creche: O que dizem as crianças do berçário?* Dissertação de Mestrado, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Ramos, Tacyana Karla Gomes (2010). *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*. Tese de Doutorado, Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde; Anjos, Adriana Mara dos; Amorim, Kátia de Souza; Vasconcelos, Cleito (2003). A incompletude como virtude: A interação de bebês na creche. *Revista de Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (2), 41-66.
- Rogoff, Barbara; **Matusov**, Eugene & **White**, Cynthia (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. In: Olson, David R. & Torrance, Nancy (Eds.), *The handbook of education*

and human development: New models of learning, teaching and schooling (pp. 125-132).

Cambridge: Blackwell Publishers.

Tardif, Maurice (2002). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.

Thiollent, Michel (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Tristão, Fernanda Carolina (2004). *Ser professora de bebê: Um estudo de caso numa creche conveniada*.

Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

EJA: limites e possibilidades de uma proposta curricular

Alessandra Reis Evangelista¹³⁶⁷

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar, de forma panorâmica, as atuais normatizações para a Educação de Jovens e Adultos dentro do cenário educacional brasileiro, além de fazer uma breve discussão da proposta curricular para a EJA que vem sendo desenvolvida pela rede municipal de Juiz de Fora desde o ano de 2010. Adotou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, além das reflexões originadas da pesquisa do mestrado acadêmico que versa sobre a Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas de Fundos contábeis. Destaca-se, inicialmente, o contexto pós-constituição de 1988, o qual foi benéfico para que a Educação de Jovens e Adultos entrasse na agenda governamental. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional além de institucionalizar a Educação de Jovens e Adultos, garantiu à modalidade o direito à especificidade de atendimento. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA reafirmam e discutem as diferenças desse alunado, as vivências e os conhecimentos que esses sujeitos trazem para a escola. As orientações decorrentes desses ordenamentos legais se fazem associar às novas exigências do mundo contemporâneo em que as ações efetivas para esses sujeitos requerem a execução de propostas curriculares que dialogam e se articulam com a realidade circundante. As Diretrizes Operacionais para a EJA, instituídas pelo governo federal em 2010, além de reafirmarem a idade mínima para se matricular na modalidade de ensino, afirmam que compete ao poder público criar políticas capazes de atender aos jovens alunos que se matriculam na modalidade, afinal esses alunos possuem interesses e anseios que, muitas vezes, diferem das expectativas dos alunos adultos. Diante dos arcabouços legais e teóricos analisados, acredita-se que a análise e discussão dos limites e das possibilidades da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do município de Juiz de Fora, possa contribuir para a reflexão tanto de educadores que trabalham com a modalidade de ensino, como os gestores que lideram as discussões e formulações de políticas públicas para a educação, principalmente, aquelas que visam um currículo escolar que seja capaz de dialogar com os saberes e experiências dos educandos.

Palavras-chave: Educação Jovens e Adultos; Currículo; Legislação Educacional

EJA e Currículo: Ordenamento normativo

O processo de globalização da economia e o avanço tecnológico incidente, especialmente, a partir do final do século XX, já indicavam que a baixa escolarização dos jovens e dos adultos se fazia associar a novas dimensões de exclusão. Nesse sentido, a alfabetização por si só deixou de se apresentar suficiente para dar lugar à compreensão da necessidade da aprendizagem contínua, capaz de propiciar ao aluno conhecer efetivamente o mundo em que vive, bem como ser capaz de agir criticamente sobre ele.

Fatores diversos fizeram com que boa parte dos brasileiros fosse afastada dos bancos escolares, impedindo-os de concluir o processo de escolarização. A necessidade do trabalho precoce e, em muitos casos, a incapacidade do sistema escolar de acolher e atender os diferentes perfis dos alunos se constituiu

¹³⁶⁷ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PPGEdu/UNIRIO

fatores que, entre outros, motivaram esse abandono. Em outras palavras, a educação escolar não chegou para todos.

Essa realidade levou a Constituição Federal de 1988 a garantir a todos o direito à educação. Hoje, por meio da redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996, lemos: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (art. 208, inciso I). Por sua vez, a Emenda nº 59/2009 amplia, constitucionalmente, a faixa etária obrigatória e gratuita para o intervalo compreendido dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, sendo que, ao assegurar a oferta gratuita aos que “não tiveram acesso na idade própria”, garante a oferta da Educação de Jovens e Adultos, não apenas em nível de ensino fundamental, mas também, em nível de ensino médio.

Em conformidade com essa determinação, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, sancionada em 1996, incorporou a denominação “Educação de Jovens e Adultos”. Quando comparamos com o antigo Ensino Supletivo, entendemos que não houve uma simples troca de nomenclatura. Como esclarece Soares (2002, p.12) “o termo ensino se restringe à mera instrução, já o termo educação é mais amplo, compreende diversos processos de formação”.

No entanto, o que era para ser uma conquista se tornou um problema, pois o processo de institucionalização da EJA a levou a uma “forte aproximação da cultura escolar regular, em sua forma de organização pedagógica” (HADDAD, 2007, p. 208). A análise de Di Pierro é oportuna para a compreensão dessa temática:

Ao focalizar a escolaridade não realizada ou interrompida no passado, o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho (DI PIERRO, 2005, p. 1118).

Apesar da normatização – Educação de Jovens e Adultos – instituída pela LDB, para Haddad (1997), a Lei desqualifica esses sujeitos, tratando-os de maneira parcial e sob a ótica do Estado, priorizando a educação para crianças em detrimento dos outros. O rebaixamento da idade para se matricular na modalidade contribui para que muitos alunos, refluxos do ensino “regular”, sejam encaminhados para a EJA como medida de se aligeirar o fluxo escolar.

Ainda na década de 1990, foi formulado o Parecer CNE/CEB nº11 de 2000, o qual deu origem às “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”. O extenso documento abordou aspectos pontuais e de fundamentação teórica, bem como enfatizou as potencialidades e as peculiaridades que essa modalidade requer frente aos desafios atuais. Conforme disposto no documento:

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na micro-eletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados (p. 08-09).

Diante das orientações do Parecer, observamos que a atual legislação educacional, permite autonomia pedagógica para que os entes federados estabeleçam ações e propostas curriculares diferenciadas para o atendimento da EJA. Conforme está previsto “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (LDB, art. 37, § 1º).

No entanto, cumpre lembrar que o contexto de aprovação da atual LDB, foi envolto por intensas reformas de cunho economicistas, inspiradas pelas propostas neoliberais, mudanças que afetaram negativamente a EJA, pois se, de um lado, definiram espaços de autonomia pedagógica para seu atendimento; por outro lado, muitas ações continuavam com caráter compensatório, com recursos escassos e equipes técnicas desatualizadas e mal formadas (PAIVA, 2009).

Hoje, a maioria alunos, encaminhados para a EJA, são obtiveram fracasso no ensino “regular”, em função de evasão, repetência ou, em muitos casos, problemas disciplinares. A EJA, para esse alunado, representa uma oportunidade de aceleração de estudos. Entretanto, essa realidade se distancia do que lemos no Parecer 01/2000. O documento diferencia classes de aceleração e a educação de jovens e adultos. Enquanto as primeiras visam ajustar a distorção idade-série para os alunos com faixa etária de sete a quatorze anos, a EJA possui uma organização com finalidades e funções específicas.

Entretanto, na prática o que se vê são ações contrárias a essa normatização, pois, atualmente, o maior número de alunos da EJA é reflexo da distorção idade-série. Dessa forma, pensar um modelo pedagógico que possa atender as necessidades e os interesses de aprendizagem desse público tão heterogêneo é tarefa complexa.

As Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos instituída em 2010 determinam que a idade mínima para se matricular na modalidade de ensino fundamental é de 15 anos e para o ensino médio é de 18 anos. Conforme consta no o texto da Resolução, para os adolescentes e os jovens com faixa de 15 a 17 anos, é necessário:

“incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário” (art. 5º, II).

Essa normatização é bastante coerente, pois os professores encontram dificuldade ao trabalhar com turmas de EJA, devido à presença de grande heterogeneidade de idades e de interesses dos alunos. Entende-se que compete ao poder público criar políticas que atendam as peculiaridades desses alunos. Conforme CARRANO (2007, p.2) “para enfrentar o desafio disso que temos chamado de juvenilização da EJA, deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens”.

Enquanto os alunos adultos procuram a escola com o objetivo de integração social e, em muitos casos, buscam a garantia de um direito que não tiveram no passado; os mais jovens, muitas vezes, são encaminhados para a EJA devido à distorção idade-série, com a intenção de acelerar o fluxo escolar. Para Haddad e Di Pierro:

O primeiro grupo vê na escola uma perspectiva de integração sociocultural; o segundo mantém com ela uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior. Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação (2000, p. 127).

Essa realidade desafia a atuação docente, afinal os alunos apresentam idades e expectativas distintas em relação à escola. Conforme Carrano (2007, p.9),

Os educadores da EJA têm o desafio de trabalhar numa modalidade da educação na qual a homogeneidade dos sujeitos não é a tônica dominante. A [ideia] de homogeneidade – de faixas etárias, de tempos de aprendizagem, de conhecimentos etc – que pode até fazer algum sentido em algumas circunstâncias educacionais, é, por definição, inviável nos tempos e espaços da EJA. Nos espaços da EJA os sujeitos são múltiplos e ainda que existam sujeitos com perfis similares é preciso estar atento para as trajetórias de vida que sempre são singulares e portadoras de potencialidades que podem não se revelarem de imediato.

Entendemos que essa tarefa não cabe unicamente ao professor, compete também ao poder público identificar as diferentes demandas, buscando atender às necessidades dos mais jovens e dos adultos, por meio da abertura de novas turmas, contratação de mais professores, entre tantas outras, possibilidades exequíveis. Afinal, apesar dos diferentes anseios e expectativas, a educação é direito para os dois grupos.

Além disso, Andrade (2006) acredita que a permanência desses alunos mais jovens na EJA é fruto de esforço e mobilização individual e não necessariamente investimento familiar ou do próprio sistema educacional, que, muitas vezes, impõe barreiras para esse retorno devido à inadequação de currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos. Em relação à reorganização curricular, Carrano (2007) sugere que se favoreça não apenas as estratégias funcionais de ensino-aprendizagem, mas políticas educativas e culturais que permitam reorganizar espaços e tempos de compartilhamento de saberes, favorecendo a ampliação da experiência social pública dos alunos, indo além dos muros da escola.

Apesar dos respaldos legais apresentados, notamos que as práticas metodológicas destinadas à EJA ainda se encontram imbuídas de um caráter compensatório, com a tendência de reposição de conteúdos, como acontecia com o antigo Ensino Supletivo. Percebe-se que a organização pedagógica dentro das escolas tem contribuído para negligenciar novas iniciativas de aprendizagem pertinentes à EJA, pois muitas políticas implementadas pelos sistemas educacionais, pouco potencializam processos pedagógicos que valorizam as experiências não escolar desse alunado.

Acreditamos, entretanto, que não se trata de abandonar os conteúdos formais clássicos, mas sim, adaptá-los a novas alternativas que possam favorecer a escolarização desses alunos. Como sugere Oliveira (2007, p. 98), a principal preocupação do trabalho pedagógico, bem como dos processos de avaliação, deve ser os saberes que contribuam para o desenvolvimento da consciência crítica e não o “saber enciclopédico”, ancorado em uma visão “bancária da educação”, principal crítica que fundamenta a pedagogia freiriana. Tendo como uma das suas principais características a memorização dos conteúdos, a concepção de educação bancária não pretende que o educando avalie criticamente os conteúdos propostos, postura que inviabilizaria sua libertação da condição de “oprimido” (FREIRE, 2005).

Contrário à lógica bancária, o paradigma da educação popular ganha respaldo, pois questiona a maior valorização do conhecimento científico frente aos saberes socialmente construídos. Essa referência curricular é fortemente influenciada pela proposta freiriana de eleição de temas geradores pertinentes à

experiência sociocultural dos alunos, bem como uma abordagem interdisciplinar do currículo (DI PIERRO, JOIA e RIBEIRO, 2001).

Embora a legislação admita a possibilidade de horários, metodologias e currículos diferenciados para o trabalho com esses sujeitos, concretamente há poucas propostas pedagógicas com sentido crítico e problematizador destinadas à EJA. A predominância da abordagem formalista dos currículos e a superioridade do saber teórico sobre o prático têm servido aos desígnios da “legitimação dos mecanismos de dominação social e política das populações subalternizadas” (OLIVEIRA, 2007, p. 92).

Ademais, a autora acredita que não há critérios que cientifique a seleção e organização dos saberes escolares, portanto, é preciso repensar os espaços de discussão curricular propiciados nas escolas, assim como os critérios de organização de conteúdos e das metodologias de ensino.

Cabe destacar que não existe uma “receita metodológica” pronta, principalmente em se tratando da heterogeneidade dos sujeitos da EJA. A socialização de experiências inovadoras, já consolidadas ou em construção, é de grande relevância tanto para a área acadêmica, como para os profissionais que atuam diretamente com a modalidade de ensino. Nesse sentido, destacamos, na sequência, a proposta curricular que vem sendo construída e desenvolvida pela rede municipal de Juiz de Fora por meio da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEJA).

A EJA no município de Juiz de Fora: uma proposta curricular em construção

Tendo em vista as discussões travadas frente à Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional, é pertinente realizar uma breve descrição da nova proposta organização curricular que vem sendo implementada, desde 2010, pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, por meio da coordenação da Supervisão de Educação de Jovens e Adultos (SEJA). Segundo seus formuladores, a proposta em tela tem como objetivo, entre outros, combater a evasão e a repetência na EJA, além de oportunizar aos educandos a contextualização dos conteúdos trabalhados.

De acordo com o documento “Orientações pedagógicas e administrativas para a EJA”, o educador deve despertar no educando a consciência crítica do seu próprio meio de vida, de seus costumes, crenças, práticas e relações sociais, pois só assim ele se tornará capaz de interferir criticamente na sua própria realidade (JUIZ DE FORA, 2010). Pode-se dizer que a referida proposta sugere relações dialéticas, entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática.

Como explicita Freire (2005), uma das grandes inquietações frente às práticas educativas atuais se trata da relação professor-aluno, fundamentadas em práticas narrativas ou dissertativas, em que se consideram o narrador, como o sujeito (o professor) e os educandos como objetos pacientes, simples ouvintes.

Partindo desse pressuposto, acredita-se que a referida proposta de organização curricular propõe uma vivência metodológica diferenciada daquela pertinente à concepção enciclopédico-burguesa, que privilegia o saber como “algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado” (FREIRE, 2005, p. 65). Conforme consta no documento da SEJA, a dinâmica da proposta visa um currículo em processo, partindo das realidades circundantes do processo educativo. Para a estruturação da proposta, fez-se a opção pelo trabalho com Eixos Temáticos Integradores.

Estes Eixos foram sistematizados e elencados em quatro temáticas: 1- Cidadania e Meio Ambiente; 2 – Cidadania e Cidade/Sociedade; 3 – Cidadania e Cultura; 4 – Cidadania e Trabalho, sendo que, além de estarem articulados entre si, os Eixos estão em harmonia com o Eixo norteador, que é Cidadania Comunicação e Tecnologia.

A maior abrangência do Eixo “Cidadania, Comunicação e Tecnologia”, deve-se, segundo argumentos presentes na proposta, à popularização da internet, tendo em vista que cada dia mais as pessoas partilham conhecimentos, mesmo estando em espaços distintos. Atualmente, os ambientes virtuais de relacionamentos e pesquisas, as redes sociais, as plataformas de estudos à distância, e tantos outros recursos da *web* criam novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que a discussão e a definição das temáticas abordadas em cada Eixo foram construídas coletivamente em 2010 e só a partir de 2011 começaram a ser trabalhados efetivamente dentro das escolas. Para cada Eixo trabalhado, foi reservado um semestre letivo, fato que contribui para a troca de experiências e socialização entre os coordenadores pedagógicos e professores, durante as reuniões coletivas que aconteceram/acontecem mensalmente na Secretaria de Educação do município.

Conforme documento oficial do município - *Proposta Curricular: Educação de Jovens e Adultos* -, os temas e os conteúdos deverão ser constituídos com base nas características dos sujeitos da EJA, considerando a realidade de cada comunidade escolar. O trabalho com eixos é coerente com a proposta de Freire (2005), que propõe o trabalho a partir de Temas Geradores, os quais propiciarão a reflexão e a ação transformadora da realidade.

Os Eixos interagem com temas (a seres definidos *a posteriori* de acordo com interesse de cada comunidade escolar) e, estes, por sua vez, com os conteúdos programáticos, sendo que conforme seus proponentes:

(...) essa transversalidade garante que mesmo mantendo-se o ponto de vista específico de cada campo de conhecimento, os eixos temáticos, os temas e os conteúdos abordam aspectos do campo comum, numa tessitura coletiva dos saberes (JUIZ DE FORA, 2011, p. 19).

Entendemos que a organização curricular compartimentada por disciplinas rígidas, que exercitem o arquivamento dos educandos não favorecem a socialização das experiências vividas por meio do diálogo, não contribuindo para o desenvolvimento crítico do educando, tampouco permitindo sua inserção e atuação transformadora da realidade opressora (FREIRE, 2005).

Partindo destas reflexões, é importante destacar que a proposta de trabalho com Eixos Temáticos Integradores está em fina coerência com a alternativa proposta por Oliveira:

(...) o princípio da transversalidade no currículo, argumentando que o conhecimento não se cria nos campos de saber previamente delimitados, mas segundo a lógica das redes, ou seja, saberes diversos, sob a forma de informações explícitas ou de observações e vivências práticas se articulam com outros, dos quais já se dispunha anteriormente, modificando os sujeitos e as formas de compreensão do mundo que cada um possui (2007, p.96).

Assim um mesmo saber faz parte de diferentes campos significativos, além disso, a flexibilidade curricular propicia o imbricamento das experiências diversas que os alunos trazem consigo. Segundo o Parecer CEB/CNE nº 11/2000:

A flexibilidade pode, ainda, atender a esta tipificação do tempo mediante módulos, combinações entre ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (p. 61).

Em conformidade com este Parecer, a Proposta Curricular de Juiz de Fora estabelece a reorganização da carga horária dos alunos e dos professores da EJA, em que há um período presencial e outro destinado à realização das atividades de “Alternância de Estudos”. Segundo o documento, essas atividades se destinam ao cumprimento do tempo extraclasse do aluno e pode ser realizada de forma individual ou coletiva. Soma-se a essas atividades a participação no evento de Culminância de Estudos. Neste dia, acontece a consolidação dos trabalhos desenvolvidos por meio dos Eixos Temáticos.

As Atividades de Alternância devem ser elaboradas pelos professores, coletivamente, tendo por princípio um processo dialógico, democrático, contextual, procurando promover a interdisciplinaridade e a tecitura das relações com a realidade dos alunos, tendo como fio condutor os Eixos Temáticos Integradores.

O horário dos professores também passou a prever, além do tempo associado às aulas presenciais, um período de Alternâncias de Estudos destinado, entre outros, a reuniões com a equipe pedagógica e à realização do planejamento das Atividades de Alternância.

Segundo o documento, a concepção de educação que norteia a proposta em tela está baseada em uma prática que não seja meramente conteudista. Mais especificamente:

Os conteúdos mínimos exigidos para a formação serão abordados com a finalidade de desenvolver habilidades básicas, não perdendo de vista o vínculo entre o conhecimento produzido em sala de aula e a vida de cada um dos educando (JUIZ DE FORA, 2010, p. 6).

No que tange aos alunos atendidos, as escolas municipais, com certeza não são diferentes da realidade de outros municípios, pois vivenciam conflitos de interesses e de relacionamentos, devido à diferença de faixa etária. Essa realidade dificulta o trabalho dos professores, pois os alunos mais jovens, muitos deles adolescentes de 15 a 17 anos, não se entrosam e chegam a desestimular os alunos adultos, os quais, muitas vezes, retornam às escolas depois de longo período de afastamento.

A questão da heterogeneidade dos alunos é evidenciada no documento oficial da proposta de Juiz de Fora, conforme se lê deve-se considerar “as diferentes idades, realidades, experiências e anseios. Reúnem-se pessoas das mais diversas origens, todas com uma beleza peculiar, com uma cultura própria e com diferentes gostos”(JUIZ DE FORA, 2012, p. 12).

Diante dessa diversidade de alunos, consta nas diretrizes operacionais a indicação de que se podem organizar agrupamentos de alunos, por meio de propostas de enturmação, opção que favorece o desenvolvimento de diferentes habilidades. Apesar de ser uma sugestão plausível, acreditamos que, nem sempre, as escolas possuem autonomia e/ou condições físicas e recursos humanos para articularem essas mudanças. O remanejamento ou a enturmação requerem maior número de professores e espaço físico mais atrativo, ou seja, ações que não depende unicamente de circunstâncias intraescolares. Entendemos que essas e outras ações propostas pela SEJA não podem ficar a cargo das escolas, é preciso maior responsabilização do poder público municipal.

Algumas considerações

Após uma breve contextualização da EJA no cenário educacional pós-constituição de 1988, acreditamos que apesar dos preceitos legais ora apresentados, como a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares para a EJA de 2000 e as Diretrizes Operacionais para a EJA de 2010, muitas práticas curriculares e metodológicas concernentes à EJA ainda se encontram caracterizadas pela fragmentação dos conteúdos, prática bastante comum no ensino dito regular.

Diante dos arcabouços legais analisados e das discussões travadas no cenário educacional para o trabalho com a EJA, acreditamos que a SEJA/JF além de propor uma nova organização curricular de atendimento dessa modalidade, oportuniza a problematização de como esse atendimento vem sendo feito na prática. Num contexto que poucas ações apontam, efetivamente, para a especificidade formativa desses alunos, logo, os sujeitos envolvidos nesta proposta se depararão com constantes desafios e resistências.

A atual Proposta Curricular desenvolvida em Juiz de Fora para a EJA se constitui possibilidade para que os profissionais e os educandos envolvidos com essa modalidade de ensino possam desconstruir práticas educativas fundamentada na fragmentação dos conteúdos. Entendemos que a proposta de organização curricular, tendo por base os Eixos Temáticos Integradores possibilitará maior aproximação entre as disciplinas e um currículo que se articule com as vivências e as experiências dos alunos.

A falta de ações efetivas por parte do poder público municipal constitui um limitador para que essa reorganização curricular, de fato, contribua para o sucesso educacional dos sujeitos envolvidos. Entre essas ações, destacamos, por exemplo, a melhoria da infraestrutura das escolas, aumento do quadro do magistério municipal, formação continuada, valorização salarial e, principalmente, ações no sentido que essa se torne uma política municipal, garantindo sua permanência em caso de mudança do governo.

Além disso, afirmamos que a análise dos reais impactos dessa proposta no atendimento dos alunos da EJA, deverá ir além da discussão apresentada neste texto, deve-se envolver todos os sujeitos que atuam dentro das escolas municipais, como toda a equipe pedagógica e, principalmente, os alunos.

Referências Bibliográficas:

ANDRADE Eliane Ribeiro Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. Cadernos da EJA. Contagem - MG, Secretaria Municipal de Educação, 2006.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance” REVEJA n. 0, 2007.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em 20 de junho de 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 de julho de 2010

_____. Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em 20 de maio de 2011.

- _____. Resolução CNE/CEB, n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2011.
- _____. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5642&Itemid. Acesso em: 20 de maio de 2011.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas de educação de Jovens e Adultos no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139. Out.2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 30 de agosto de 2011.
- DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2011, p. 59-77. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.
- HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, nº 35, maio/agosto de 2007, p. 197-211. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2012.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.
- PAIVA, Jane. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. Em Aberto, Brasília, v. 22, nº 82, nov. 2009, p. 59-71. Disponível em:
<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1578/1270>. Acesso em 11 de fevereiro de 2012.
- PREFEITURA DE JUIZ DE FORA. Supervisão da Educação de Jovens e Adultos (SEJA)/ Departamento de Ações Pedagógicas (DEAP). Orientações pedagógicas e administrativas para a EJA (2010). Juiz de Fora, 2010.
- _____. SEJA/DEAP Diretrizes curriculares – Educação de Jovens e Adultos (2011). Juiz de Fora, 2011.
- _____. Proposta Curricular: Educação de Jovens e Educação (2012). Disponível em:
<http://www.pjf.mg.gov.br/se/documentos/EJA.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2013.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. Educar em Revista, núm. 29, 2007, p. 83-100. Disponível em:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155013355007>. Acesso em 12 de agosto de 2011.
- SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

Antrifo Ribeiro Sanches Neto¹³⁶⁸

Resumo

Este artigo emerge da pesquisa de doutorado em educação intitulada “Diálogos com Terpsícore: movimentos de uma reforma curricular em dança” e aborda a experiência do trabalho em times docentes no Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia. A diversidade de abordagens pedagógicas na formação superior em dança nos apresenta a possibilidade – e a necessidade – de desenvolvermos experiências curriculares que assumam a complexidade e a multirreferencialidade em meio às diferenças e até mesmo aos antagonismos da formação do sujeito e, no nosso caso, da formação do sujeito que dança. Proposto pelo atual currículo – aprovado pela Câmara de Graduação da UFBA em janeiro de 2005 – o trabalho em times docentes institui uma ação compartilhada de professores nos processos de ensino-aprendizagem engendrados em uma contemporaneidade que se configura complexa, relacional e multirreferencializada. Desenvolvido nos componentes curriculares iniciais do Curso de Licenciatura em Dança – organizados como módulos teórico-práticos de estudo e investigação – o trabalho em times docentes toma forma ao reunir, em uma mesma turma e em um mesmo espaço-tempo, três ou mais professores com conhecimentos, competências e experiências múltiplas, com a proposta de desenvolver um trabalho pedagógico em conjunto, estabelecendo um grande desafio aos sujeitos envolvidos exatamente por confrontar esses múltiplos conhecimentos, competências e experiências no cotidiano curricular. Avaliada na pesquisa de doutorado que teve a reforma curricular do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA como objeto de estudo, esta ação compartilhada de trabalho em times docentes, alicerçada nos conceitos de complexidade, multirreferencialidade e alteridade, apresentou aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do processo educacional. Questões problematizadoras como a dificuldade no diálogo entre docentes com conhecimentos e experiências pedagógicas muito distintas, ou a não habilidade na lida com as diferenças, fazendo emergir problema no âmbito das relações interpessoais, ou até mesmo a dificuldade em experienciar um modelo pedagógico que propõe a descentralização do professor (ou a divisão da centralidade com outros), contrastaram com a possibilidade de um aprendizado rico e multirreferencializado, onde planos de curso são construídos conjuntamente, proporcionando o trânsito de conhecimentos e experiências e onde a centralidade é diluída na coletividade, construindo um processo pedagógico que cede espaço à alteridade e ao respeito ao outro. O levantamento das informações necessárias à avaliação desta proposta de trabalho docente em times se deu na interação com o Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança com a realização do *1 Workshop de Avaliação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Dança*, ocorrido em setembro de 2010, com participação dos corpos docente e discente e nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e alunos da Graduação da Escola de Dança da UFBA. A avaliação dessa experiência pedagógica em times de professores suscita reflexões, discussões e diálogos sobre outras formas de trabalho docente não só na educação superior, como também na educação básica, contribuindo na formação de cidadãos críticos donos de conhecimentos e experiências outras.

¹³⁶⁸ Universidade Federal da Bahia

Palavras-chave: Educação, formação, currículo, trabalho docente.

Um pouco de história

O Curso de Dança da Universidade Federal da Bahia, criado em 1956, foi parte de um projeto ousado do Reitor Professor Edgard Santos, que criou os cursos de arte na UFBA, provocando profundas transformações na arte e na cultura baiana e brasileira. Em pouco tempo a Escola de Dança tornou-se um centro de formação, produção e difusão do conhecimento.

Sempre buscando refletir a dança a partir de pressupostos contemporâneos na arte e na educação, nós, professores da Escola de Dança, na década de noventa, percebíamos que a proposta pedagógica dos nossos cursos estava defasada e não atendia a demanda de um mundo que adentrava o século XXI e onde a profissionalização nas artes apresentava caminhos múltiplos e tortuosos. Em junho de 1999, junto com outros professores da Escola, participei do primeiro de uma série de encontros coordenados pelo Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança com a finalidade de refletir e avaliar o currículo do curso de Licenciatura, com a intenção de discutir e propor uma reforma pautada em bases epistemológicas e pedagógicas mais adequadas à formação do profissional da dança para o novo século. Esta ação resultou na construção de uma proposta curricular diferente – e inovadora em determinados aspectos – propondo outras maneiras de pensar os processos de ensino-aprendizagem na dança no âmbito universitário.

Sustentado pela Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e compreendendo novos paradigmas educacionais, este Projeto Político Pedagógico propõe um currículo com possibilidade de atender às demandas de uma sociedade carente de estudantes universitários dotados de uma postura crítica e transformadora, como também de professores atentos aos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. O currículo anterior – técnico e hiperespecializado – e suas bases epistemológicas não eram mais adequados à formação em dança em nível universitário no início do século XXI, que exigia um profissional com conhecimentos múltiplos, com habilidades para relacionar informações e que fosse detentor de um perfil crítico, criativo e propositivo e capaz de atuar em contextos artísticos e educativos diversos.

Fazia-se urgente um currículo que abraçasse características multiculturais: diverso, inclusivo e democrático, construído sobre pressupostos de um mundo complexo, multirreferencializado e rico de diferentes e diferenças. Um currículo que propiciasse uma formação reflexiva embasada na multiculturalidade e que, segundo os educadores Antonio Flávio Moreira e Ana Canen, contribuísse para “ilustrar conceitos e princípios com dados provenientes de culturas diversificadas, focalizar as diferenças como processos de construção, decodificar teorias e conceitos na perspectiva do outro, bem como desconstruir mensagens etnocêntricas, racistas e discriminatórias” (CANEN/MOREIRA, 2001, p. 32).

O Projeto Político Pedagógico descreve uma contemporaneidade com tendência a diálogos, intercâmbios e permutas entre os diferentes sujeitos-curriculo e diferentes áreas do saber, assim como diferentes culturas e visões de mundo, reconhecendo a relevância da alteridade, assumindo as diferenças e a diversidade sociocultural. Diante da contemporaneidade que se apresenta, as perspectivas educacionais não mais comportam concepções curriculares focadas no aprendizado técnico e hiperespecializado, com característica linear. Vimos que a formação, e nela, o aprendizado, se dá no diálogo, na troca de experiências e informações entre indivíduos, grupos, natureza, culturas, instituições e áreas de

conhecimento. Valores contemporâneos defendem a inclusão, a coletividade e o envolvimento do outro na construção de um mundo mais democrático e menos individualista.

A justificativa apresentada no corpo do Projeto ressalta a necessidade de se repensar a educação na atualidade e cita os quatro pilares da educação contemporânea – aprender a ser, a fazer, a viver junto e a conhecer – estabelecidos pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors em uma iniciativa da UNESCO e editado em 1998. Para Morin “uma educação só pode ser viável se for uma educação integral do ser humano. Uma educação que se dirige à totalidade aberta do ser humano e não apenas a um de seus componentes” (MORIN, 2006, p. 11). O desenvolvimento de novas competências é requerido na capacitação dos estudantes auxiliando-os a compreender, interagir e agir em seu contexto sociocultural como indivíduos e cidadãos capazes de transformar sua realidade. O texto valoriza a alteridade e reforça a necessidade do trabalho integrado, da colaboração, da complementaridade e das parcerias.

Os objetivos, que se encontram distribuídos pelo texto do Projeto, apontam uma reforma curricular que indica “proposições pedagógicas pertinentes e mais adequadas às necessidades acadêmicas, e que estejam, sobretudo, afinadas a um só tempo com as demandas do campo profissional da dança, com valores e concepções da contemporaneidade e com os propósitos mais caros à função universitária” (BRASIL, 2004, p. 08).

A proposta objetiva também a formação do aluno como artista, educador e sujeito crítico, interligando “a função e o compromisso da academia no desempenho de sua vocação, de estimular um dinamismo reflexivo e evolutivo como base norteadora da produção e difusão do conhecimento” (BRASIL, 2004, p-10).

O atual currículo, engendrado nesta perspectiva de mundo, é constituído pelo *Eixo Básico*, *Eixo Pedagógico*, pelo *Estágio*, pelos componentes obrigatórios de caráter laboratorial *Prático*, pelos componentes de caráter *Optativo* e pelas *Atividades Complementares* perfazendo uma carga horária total de 3.107 horas. Este currículo propôs mudanças significativas na pedagogia da dança em nível universitário e fundamentou-se nos seguintes pressupostos:

- Aproximar a teoria da prática e vice-versa, criando módulos de estudos e laboratórios com característica teórico-prática, assumindo a complementaridade entre prática e teoria;
- Abolir a ideia de disciplina, com seus conteúdos fixos e pré-determinados, e propor componentes curriculares em formato de módulos de estudos e laboratórios transdisciplinares, integrando conhecimentos e propondo conteúdos flexíveis;
- Abolir a obrigatoriedade do pré-requisito entre os componentes curriculares, entendendo que a experiência do aprendizado incidida na troca de informações e na relação com o outro, com o mundo, torna obsoleta a ideia de acúmulo linear de conhecimento;
- Favorecer o trabalho transdisciplinar entre os módulos e laboratórios cruzando informações e propondo ações pedagógicas em conjunto na intenção de proporcionar a ligação entre os diferentes saberes, buscando o entendimento de um mundo complexo relacional;
- Proporcionar a atuação docente em times transdisciplinares para cada uma das turmas (1º, 2º ou 3º ano) nos módulos e laboratórios, desenvolvendo um trabalho coletivo no qual o professor não mais permanece como único docente em sala de aula, favorecendo aos alunos – como também aos

- professores – um contato multirreferencializado com diferentes experiências e fontes de conhecimento;
- Considerar o professor como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem e não de único detentor do conhecimento e muito menos de modelo a ser seguido e copiado, tornando-o também um ser *aprendente*;
 - Buscar no aluno uma postura crítica e investigativa tendo como base os quatro pilares do conhecimento contemporâneo – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – transformando-o em co-autor de sua própria formação;
 - Adotar a ideia de que cada turma possui perfil específico e diferenciado e que cada aluno é um corpo idiossincrático com histórias e características próprias, e que o trabalho a ser desenvolvido deve considerar a diversidade de identidades de grupos e indivíduos.

Assim, trinta e três anos após a reforma curricular de 1971, quando o Ministério da Educação determinou o currículo mínimo para os cursos de graduação em dança, a Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia apresentou à Câmara de Ensino de Graduação o Projeto Político Pedagógico intitulado *Uma Nova Proposta Político-Pedagógica para o Curso de Graduação em Dança*, pautado em paradigmas educacionais consonantes com o mundo contemporâneo. Projeto este que modificou a prática pedagógica nos processos de ensino-aprendizagem da dança naquele ambiente universitário.

Entendendo a proposta de trabalho em times

Desenvolvido nos componentes curriculares iniciais do Curso de Licenciatura em Dança – organizados como módulos teórico-práticos de estudo e investigação – o trabalho em times docentes toma forma ao reunir, em uma mesma turma e em um mesmo espaço-tempo, três ou mais professores com conhecimentos, competências e experiências múltiplas com a proposta de desenvolver ações pedagógicas em conjunto, estabelecendo um grande desafio aos sujeitos envolvidos exatamente por confrontar múltiplos conhecimentos, competências e experiências no cotidiano curricular.

A proposta foi inovadora para todos os docentes e discentes da Escola de Dança já que não havia no currículo anterior uma proposta transdisciplinar em relação aos conteúdos e às ações pedagógicas. O que havia até então era a colaboração livre entre professores de disciplinas distintas e essa foi a experiência referencial anterior mais próxima à ideia do trabalho em times docentes.

As experiências iniciais em times, realizadas com muita expectativa, foram difíceis para a maioria do corpo docente. Não havia, e ainda não há, receita sobre como fazer. O trabalho em times indica a necessidade de sair das zonas de conforto, dos territórios seguros e partir em direção ao outro, ao *quase* desconhecido colega de trabalho, requerendo tolerância, respeito, paciência, persistência e capacidade de escuta, de não querer que o outro pense igual a você, muito menos de persistir na tentativa de convencê-lo de suas ideias. É preciso ter um desapego daquele espaço que antes era só seu e proporcionar abrir as fronteiras para que seu espaço possa ser invadido e complementado por outros. Isso não é tarefa fácil, mas é tarefa possível e quando bem sucedida gratifica pela troca de informações, conhecimentos e experiências que favorecem resultados impressionantemente positivos ao final do semestre. O sucesso do trabalho em times depende das atitudes e do desejo de fazer de todos os envolvidos no processo.

No nosso currículo, esta proposta está longe de ser algo fácil. Para acontecer são necessários encontros regulares do time de três professores em cada módulo do *Eixo Básico*. É fundamental que esses encontros aconteçam com uma periodicidade entre duas e três semanas. Esta é uma condição *sine qua non* para o bom andamento dos processos de ensino-aprendizagem nesta proposta de trabalho. Os encontros regulares propiciam o planejamento das atividades semestrais dos módulos promovido no trânsito de informações e experiências múltiplas – e até mesmo conflitantes – propondo ações pedagógicas transmodulares em que prática e teoria dialogam de fato. Nesses encontros é essencial definir objetivos e conteúdos, alinhar – não unificar – as diferenças, assim como fazer conhecidas nos times as ações que cada professor realiza em sala de aula, além de tornar possível a avaliação dos alunos e do processo, como também propor ações com trânsito de professores entre os módulos.

Heterogeneidade e multirreferencialidade são conceitos adequados e inerentes a este modo de trabalho. Jacques Ardoino nos alerta que não se deve homogeneizar o que é heterogêneo (ARDOINO, 1998). É necessário que todos os envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem se reconheçam partes de um complexo multirreferencializado que não deve ser homogeneizado. O trabalho em times requer o entendimento de ser parte heterogênea no desenvolvimento de um processo coletivo, onde professores e alunos trocam informações e experiências diversas. Segundo o educador espanhol Fernando Hernández é importante “introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 33) e esta ideia compõe o conceito de multirreferencialidade. As professoras Norma Carapiá Fagundes e Teresinha Fróes Burnham dizem que a multirreferencialidade não é uma integração, no sentido de soma de conhecimentos, mas ao contrário, “postula o luto do saber total, posto que quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber. A especificidade da multirreferencialidade não é a complementaridade, a aditividade, a pretensão da transparência e de um controle possível, mas sim a afirmação da impossibilidade de um ponto de vista, considerando todos os pontos de vista” (FAGUNDES/FRÓES BURNHAM, 2001, p. 48).

A multirreferencialidade propõe a possibilidade do não diálogo. A possibilidade de coexistência de informações e experiências antagônicas em um mesmo corpo, grupo, ambiente ou sistema. É exatamente a partir do confronto proporcionado pela ação dialógica que áreas de não diálogo vão também se configurando. O diálogo atua então como elemento importante no andamento dos processos de ensino-aprendizagem engendrados na experiência com times docentes, até mesmo por fazer emergir possibilidades de não diálogo. Uma ação pedagógica que, como qualquer outra, requer respeito à opinião, à experiência e à história do outro que é diferente de mim e que discorda de mim. Saber lidar com os processos dialógicos do ensino-aprendizagem, como também com a possibilidade do não diálogo, é requisito essencial do trabalho em times docentes.

O que falar? Quando falar? Como falar? Quando calar? Haverá respostas parciais. Nem sempre se saberá o que falar, nem quando ou como falar, muito menos quando calar. Na relação com o meio-ambiente não haverá controle – muitas vezes nem sobre nós mesmos. O controle será também parcial e diante disso é aconselhável exercitar, como disse anteriormente, o respeito, a paciência e a capacidade de escutar o outro e saber lidar com as diferenças.

O trabalho em times docentes, quando bem sucedido, promove um resultado pedagógico pautado na experiência com a multirreferencialidade de ações e informações, ampliando a capacidade reflexiva, crítica,

propositiva e criativa dos alunos, como também dos professores, que trabalham conjunta e presencialmente na coordenação das atividades, sejam em sala de aula ou fora dela.

Alguns resultados da pesquisa

A ação compartilhada de trabalho em times avaliada na pesquisa de doutorado apresentou aspectos positivos e negativos no desenvolvimento do processo educacional. Questões problematizadoras como a dificuldade diante dos não diálogos entre docentes com conhecimentos e experiências pedagógicas muito distintas e a não habilidade na lida com as diferenças, fazendo emergir problemas no âmbito das relações interpessoais, ou até mesmo a dificuldade em experienciar um modelo pedagógico que propõe a descentralização do professor – ou a divisão da centralidade com outros – contrastaram com a possibilidade do aprendizado multirreferencializado, onde planos de curso podem ser construídos conjuntamente, proporcionando o trânsito de conhecimentos e experiências múltiplas e onde a centralidade é diluída na coletividade, construindo um processo pedagógico que cede espaço à alteridade.

O levantamento das informações necessárias à avaliação desta proposta de trabalho docente em times se deu na interação com o Colegiado dos Cursos de Graduação em Dança com a realização do *I Workshop de Avaliação do Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Dança*, ocorrido em setembro de 2010, com participação dos corpos docente e discente, como também nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e alunos do Curso de Licenciatura em Dança da UFBA. A avaliação dessa experiência pedagógica em times de professores suscita reflexões, discussões e diálogos sobre outras formas de trabalho docente não só na educação superior, como também na educação básica, contribuindo na formação de cidadãos críticos e criativos donos de conhecimentos e experiências outras.

Na avaliação curricular pude observar que o trabalho em times docentes ainda carece de uma reflexão aprofundada e atualizada a partir das experiências positivas e negativas desde o período de implantação do atual currículo. O que parecia ser um aspecto inovador e interessante mostrou-se crítico quando não bem elaborado.

Existe uma tendência dos times nos módulos de estudos do *Eixo Básico* não funcionarem como um núcleo de coordenação coeso quando professores com experiências e especializações muito distintas são colocados juntos. Nesses casos cada docente passa a dar sua aula individualmente, contando apenas com a presença dos outros na observação das aulas, reduzindo a possibilidade de troca de conhecimento. Do mesmo modo, as relações pessoais entre os docentes quando não bem sucedidas afetam o desenvolvimento das ações pedagógicas, erigindo barreiras e dificuldades para criar novos modos de *fazer junto*.

Pessoalmente já participei de times que funcionaram muito bem e de outros em que, apesar dos esforços dos professores, houve pouca interação. Isso aconteceu quando as experiências pedagógicas, técnicas e estéticas dos professores eram muito diferentes. Para uma das professoras da Escola de Dança da UFBA, o sucesso ou fracasso dos times tem a ver com a experiência de formação de cada um, já que alguns professores preferem trabalhar sozinhos. Para alguns é difícil dividir o espaço com outro professor, com outras ideias e com outro modo de fazer. Foi também apontada a dificuldade com a questão atitudinal de alguns professores em não saber lidar com as diferenças individuais nos times nem como resolver os problemas de ordem pessoal das barreiras do comportamento. Por outro lado, segundo os alunos, o

trabalho em times docentes vale pela diversidade de pensamento, experiência e conhecimento e funciona bem quando as divergências entre os docentes não interferem no processo deles. Eles também afirmaram que quando o time realiza junto o planejamento pedagógico semestral acaba existindo maior coerência na interação entre prática e teoria.

Certa vez, um time de professores propôs para o módulo de Estudos Crítico-Analíticos um resultado cênico para a apresentação dos textos lidos durante o semestre. Uma interessante ideia de seminários cênicos realizado no trânsito de informações com o módulo de Estudos dos Processos Criativos e o de Estudos do Corpo. A turma de alunos foi dividida em três grupos que deveriam apresentar em cenas multirreferencializadas os conceitos teóricos discutidos a partir dos textos, transformando-os em movimento, em cena. Isso só aconteceu porque os times de todos os três módulos, totalizando nove professores, reunia-se regularmente. Não que este processo tenha sido fácil e sem entraves. Pelo contrário, houve muitos conflitos, mas apesar disso existia uma grande vontade de todos de fazer bem e fazer junto.

O sucesso do trabalho em times depende muito da atitude de cada docente. É preciso querer fazer junto, caso contrário é melhor dividir as turmas e cada professor coordenar seu módulo individualmente. Isso não significa a falência do currículo, mas a constatação de que um dos pressupostos, por requerer o entendimento do trabalho coletivo, não funciona sempre. Ainda assim pode funcionar em muitos outros ambientes onde se desenvolvem processos de ensino-aprendizagem. Devemos mirar nas experiências positivas e tomá-las como parâmetros para avaliar e discutir as que não funcionaram bem. O trabalho em times docentes favorece o entendimento da formação dada na relação entre diferentes, um importante aprendizado para alunos, professores ou qualquer outro ser humano.

Referências

- ARDOINO, Jacques (1998). Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In BARBOSA, J. (Coord.), *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos, SP: Editora da UFSCar.
- BRASIL. Presidência da República (1996). *Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Casa Civil.
- BRASIL, Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança (2004). *Curso de Licenciatura em Dança: uma nova proposta político-pedagógica para o Curso de Graduação em Dança*. Salvador: UFBA/Escola de Dança.
- CANEN, Ana, & MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (2001). Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. In CANEN, Ana, & MOREIRA, Antonio F. B. (Orgs.), *Ênfases e omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus.
- FAGUNDES, Norma Carapiá, & FRÓES BURNHAM, Teresinha (2001). Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. *Revista da FAGED*, nº 05.
- FRÓES BURNHAM, Teresinha (1993). Complexidade, Multirreferencialidade, Subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. *Em Aberto*, ano 12, nº 58, abril/junho.

HERNÁNDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: ArtMed.

MORIN, Edgar (2006). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

Reforma curricular nas escolas de ensino médio no ceará: a experiência do núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (ntpps).

Ronaldo de Sousa Almeida¹³⁶⁹, Juliana Parente Matias¹³⁷⁰, Karla Kilvia Alves de Oliveira¹³⁷¹

Resumo

Este trabalho traz um relato da experiência de inclusão de um modelo diferenciado de metodologia participativa nas Escolas de Ensino Médio, no estado cearense, a partir da implantação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). Tal estratégia tem-se apresentado com uma reforma concreta no currículo desse nível de ensino na medida em que advoga como seus pressupostos a reformulação do Currículo e a revisão do Projeto Político Pedagógico dessas instituições. O trabalho analisa os desafios dessa implantação e discute em que medida o NTPPS tem se efetivado como um espaço de discussão de temas importantes para a formação integral e integrada dos sujeitos. O artigo se estrutura em três partes: primeiro a fundamentação teórico-metodológica da proposta de reformulação curricular para o ensino médio tendo por base o documento síntese da UNESCO e a metodologia desenvolvida pelo Instituto Aliança com o Adolescente; em seguida faz-se uma reflexão a cerca da efetivação e dos primeiros impactos, na perspectiva dos seguimentos escolares das instituições que aderiram inicialmente à proposta; e em seguida, trazem-se apontamentos sobre a necessidade de uma formação plural e diversificada pautada nos seguintes princípios: o Trabalho como intervenção transformadora; a Pesquisa como elemento imprescindível de diagnóstico da realidade; e, o Protagonismo e as Competências necessárias para a construção da autonomia dos jovens e adolescentes. O artigo identifica que as escolas têm se sensibilizado para com a proposta de reorganização curricular ao passo em que reconhecem tal necessidade, apesar de apontarem desafios que precisam ser enfrentados nessa nova configuração. Conclui-se, portanto, que a experiência do NTPPS tem revitalizado a interdisciplinaridade na escola através da pesquisa como princípio norteador, e por fazer opção pelas metodologias participativas no desenvolvimento das competências e habilidades requeridas aos alunos desse seguimento de ensino.

Palavras chave: Reorganização curricular; Ensino Médio; Metodologias participativas; Práticas sociais.

A necessidade de reorganizar o currículo da Educação Básica para o seguimento do Ensino Médio brasileiro tem mobilizado debates por todo o país. As mudanças globais na contemporaneidade, as transformações no mundo do trabalho e as oscilações no campo da economia, demandam das escolas de Ensino Médio do mundo inteiro a necessidade de repensarem seus currículos e de buscarem novas abordagens educativas. Para além da garantia de um conjunto de condições de acesso, permanência e qualidade no ensino, tais discussões também têm pautado as *expectativas de aprendizagem* dos saberes e conhecimentos escolares que os alunos devem adquirir nessa etapa da educação básica.

A formação ofertada pelas escolas que privilegia a preparação para os vestibulares – que dão acesso à educação superior – nem sempre se configura como objetivo adequado para a maioria dos jovens, que não

¹³⁶⁹ Universidade Federal do Ceará – UFC, Instituto Aliança com o Adolescente - IA

¹³⁷⁰ Instituto Aliança com o Adolescente - IA

¹³⁷¹ Instituto Aliança com o Adolescente - IA

chega a este nível de ensino. A maior parte deles, por questões existenciais e de sobrevivência, passa diretamente do Ensino Médio ao trabalho, aos cursos técnicos, ao treinamento aligeirado ou ao desemprego. No Brasil, um número muito significativo de jovens abandona este seguimento de ensino antes de sua conclusão, e o percentual de distorções idade e ano escolar apropriado é ainda muito elevado. A partir desses indicativos, tem-se construído um consenso de que o Ensino Médio, além de proporcionar a desejável continuidade dos estudos, deve preparar o jovem para enfrentar os problemas da vida cotidiana, para conviver em sociedade e para o mundo do trabalho.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), no parágrafo 2º do art. 1º assegura que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. Sobre as finalidades do Ensino Médio o artigo 35º da Lei argumenta:

I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Os grandes eixos a serem contemplados na formação escolar, destacados na Lei, são: a compreensão do mundo físico e social; a preparação para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e a realização do estudante como pessoa humana. Dessa forma, a proposta curricular das escolas de Ensino Médio precisa garantir o cumprimento dos pressupostos do artigo 35º na medida em que deve também atentar para as características e à heterogeneidade dos novos grupos e setores sociais que atende.

Em decorrência das mudanças atuais nas esferas da vida social, econômica, política e cultural a UNESCO realizou diversos estudos sobre o Ensino Médio na América Latina¹³⁷². Partindo dessas análises, a Representação da UNESCO no Brasil desenvolveu um projeto intitulado ‘Currículos de Ensino Médio’, com o objetivo de elaborar modelos (protótipos) curriculares viáveis e flexíveis para a integração entre a educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no Ensino Médio. Com apoio do Ministério da Educação, a elaboração dos protótipos de currículos, primou por estratégias operacionais que pudessem ser incorporado e progressivamente aprimorado pela escola pública.

Com base nas orientações da UNESCO, o apoio do Ministério da Educação (MEC), a adesão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e a parceria firmada com o Instituto Aliança com o Adolescente¹³⁷³, elaborou-se uma proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio cearense

¹³⁷² Um dos mais recentes, desenvolvido pela Representação da UNESCO no Brasil, tem suas principais conclusões documentadas no livro “Ensino médio e educação profissional: desafios da integração”. Este estudo analisou algumas iniciativas de implantação do ensino médio integrado à educação profissional no Brasil. Uma das principais conclusões diz respeito ao fato de que há boa safra de reflexões teóricas, argumentações ideológicas e normas sobre o tema; no entanto, são frágeis as propostas mais operacionais e raras as experiências de implantação efetiva de cursos integrados. (UNESCO, p.06, 2011).

¹³⁷³ O Instituto Aliança com o Adolescente é uma associação sem fins lucrativos qualificada como organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Foi fundado em 2002, com o intuito de assumir a coordenação do “Projeto Aliança com o Adolescente pelo Desenvolvimento Sustentável do Nordeste”, resultado de uma união estratégica com o Instituto Ayrton Senna, a fundação Kellogg, a Fundação Odebrecht e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

intitulado: Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS). O artigo segue estruturado da seguinte forma: a adequação da proposta da UNESCO para a reorganização curricular no Ceará; o percurso metodológico aplicado à proposta; a institucionalização de um novo modelo de escola impulsionado pelo NTPPS, e, por fim, as conclusões parciais de nossa análise em relação à proposta.

O ntpps nas escolas de ensino médio no ceará – brasil

Partindo das análises curriculares contemporâneas, defendemos que o Ensino Médio deve ser organizado de modo a garantir os direitos à aprendizagem dos jovens, pautado no desenvolvimento dos potenciais cognitivos, sociais, produtivos e pessoais. Nesta perspectiva, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) tem promovido uma reorganização curricular para esta etapa da educação básica. Dois documentos foram muito importantes para estruturar a proposta em curso no Ceará: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012) e os Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, lançados em maio de 2011 pela Representação da UNESCO no Brasil.

Tendo em vista o desafio, a SEDUC fez levantamento das tecnologias educacionais já em desenvolvimento em algumas escolas estaduais como forma de identificar metodologias eficazes e inspiradoras para a proposta em construção, como os Projetos e-Jovem; Com.Domínio Digital; Jovem de Futuro; Professor Diretor de Turma dentre outros. Partindo dessas análises, a gestão educacional do estado cearense elegeu como cerne da Reorganização Curricular a criação do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

Pensado como um espaço de articulação das áreas pedagógicas da escola, o núcleo visa possibilitar a integração curricular, principal desafio para proporcionar uma educação contextualizada e repleta de significado para juventude. Nesta perspectiva, disponibilizou-se um tempo curricular na parte diversificada, conforme legislação vigente no Brasil, de 05 (cinco) h/a por semana para realinhar os demais componentes curriculares. A organização dos tempos de execução das “disciplinas” atendeu a preferência da comunidade escolar, que pôde ser organizado da forma tradicional, com todas as disciplinas dispostas na semana; na semestralidade, onde os componentes são organizados em dois blocos de duração semestral; ou de um modo que denominamos de semanalidade, quando os componentes são organizados em quatro blocos, que se revesam a cada semana de estudo.

O NTPPS foi organizado para atender a dois processos centrais: o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes e o protagonismo estudantil nos processos de investigação e elaboração do conhecimento. A proposta inicial buscou traduzir para o cotidiano das escolas de ensino médio os pressupostos metodológicos do Projeto Com.Domínio Digital, desenvolvido pelo Instituto Aliança, com sede na Bahia, com o apoio da SEDUC. Em particular: a pedagogia de projetos, a interdimensionalidade, a inter e transdisciplinaridade, o texto–sentido, a participação e problematização e o protagonismo juvenil, acrescentando ainda, a pesquisa e o trabalho como princípios educativos. A palavra protagonista vem do grego *Protagonistés*, significando o principal lutador. Salientando a importância da construção desse movimento autônomo do jovem, Antonio Carlos Gomes da Costa define

Proagonismo juvenil é a participação do adolescente em atividades que extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola, os diversos âmbitos da vida

comunitária; igrejas, clubes, associações e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo, através de campanhas, movimentos e outras formas de mobilização que transcendem os limites de seu entorno sociocomunitário. (1996, p. 90).

Com inspiração nos Protótipos Curriculares propostos pela UNESCO, o tema central das atividades do Núcleo no 1º ano é **escola e família**; no 2º ano, **comunidade**; e, no 3º ano, **trabalho e sociedade**. Estes temas norteiam todas as atividades e discussões em cada ano do Ensino Médio e guia o trabalho pedagógico na perspectiva de desenvolver as competências pessoais e sociais, assim como as pesquisas escolares. No processo de discussão da proposta de reorganização curricular do Ensino Médio, as categorias analíticas listadas a seguir embasaram as tomadas de decisões do Grupo de Trabalho (GT), composto por gestores escolares, técnicos da SEDUC e coordenadores do Instituto Aliança durante a sistematização dos eixos da proposta: autonomia estudantil; protagonismo juvenil; aprendizagem cooperativa; comunicação pessoal e social; aprendizagem significativa; ruptura com a linearidade das informações; qualificação para o mundo do trabalho; trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio pedagógico.

Na intenção de contemplar todas as expectativas e possibilidades de aprendizagem, a pesquisa científica foi adotada como a principal estratégia didático-metodológica para associar a construção da autonomia e protagonismo dos alunos com o desenvolvimento de competências. Tal estratégia foi ponderada a partir dos seguintes pressupostos: articular as áreas do conhecimento; dialogar com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral dos sujeitos; trabalhar o indivíduo dando possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia para traçar seu projeto de vida; trabalhar o cidadão que entende, integra e convive em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade; refinar a observação, o questionamento, a descoberta, a redescoberta e a construção integradora do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar. Destacando a necessidade do pensamento interdisciplinar, Sívio Gallo corrobora

[...] a interdisciplinaridade é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas. Em outras palavras, a interdisciplinaridade é a tentativa de superação de um processo histórico de abstração do conhecimento que culmina com a total desarticulação do saber que nossos estudantes (e também nós, professores) têm o desprazer de experimentar. (2009, p. 17).

O itinerário formativo nesta proposta foi bastante discutido e serviram de referência para orientar todo o material estruturado que norteiam as atividades trabalhadas pelos educadores do NTPPS, em especial os cadernos do aluno com textos, exercícios e desafios, o encarte para construção do Projeto de Vida e os planos de aula. A equipe de elaboração deste material tem tido a preocupação de adequá-lo aos jovens e tem buscado propor os temas associados à pesquisa, através de matérias e exercícios interativos, de linguagem fácil, clara e objetiva, de forma a despertar o interesse e a curiosidade.

Em 2012 foi iniciada a experiência do NTPPS com base no protótipo da UNESCO. O núcleo passou a integrar a rotina de 12 escolas – 08 (oito) escolas situadas em Fortaleza; 02 (duas) em Maracanau; 01 (uma) em Palmacia; e 01 (uma) em Caninde – em todas as turmas de 1º ano do Ensino Médio no turno diurno. Em 2013, trinta (30) novas escolas aderiram à proposta, perfazendo quarenta e duas (42) escolas, distribuídas em dezoito Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) e Superintendência Estadual das Escolas de Fortaleza (SEFOR).

Implicações no percurso metodológico

A equipe que está elaborando a proposta para o contexto das escolas cearenses é formada por técnicos do Instituto Aliança (IA) e da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). Os coordenadores do IA tem a atribuição de desenvolver o material didático-pedagógico utilizado em sala de aula, tendo como referencia o itinerário formativo proposto pelo modelo curricular indicado pela UNESCO. Dentro desse espectro alguns objetivos foram eleitos para subsidiar o trabalho, dentre os quais: desenvolver, disseminar e institucionalizar na Rede pública de educação do Estado do Ceará, uma prática docente fundamentada na metodologia participativa, no processo da ação, reflexão e ação e no monitoramento e avaliação das atividades; realizar a fundamentação teórico-metodológica dos programas, com enfoque na abordagem por competências e pressupostos pedagógicos participativos; instrumentalizar os educadores para o desenvolvimento dos Programas de Inserção Socioproductiva; reconstruir e resignificar o papel do educador na relação com os jovens.

Nesse percurso, dois aspectos importantes da estratégia metodológica merecem destaque: a elaboração do material didático-pedagógico e a formação dos professores do NTPPS. Estes se apresentam como elementos cruciais para o aprimoramento e no acompanhamento das atividades propostas.

Material didático: articulação entre teoria e prática

Como indicado anteriormente, foi apresentado aos professores um conjunto de orientações e sugestões de planos de aulas a serem desenvolvidas em sala de aula. A primeira proposta dos planos foi elaborada pela equipe do IA, com base no itinerário formativo definido em comum acordo com os técnicos da SEDUC e com os gestores envolvidos. Em seguida, os planos foram apresentados, discutidos e vivenciados com os professores nos encontros de capacitação. Os professores, ao se apropriarem dos planos, discutem e apresentam suas contribuições. Dessa forma, os planos são executados nas escolas e, em momento posterior, são discutidos, avaliados e aprimorados à luz da experiência prática das 12 escolas que aderiram à proposta inicialmente. Após esse processo, os planos de aulas são validados para reprodução e utilização pelas escolas que compõem a expansão (escolas que aderiram ao NTPPS a partir de 2013) da reorganização curricular. O mesmo ocorreu com o caderno do aluno (com atividades e leituras complementares), configurando-se como um produto derivado dos planos de aula.

Formação continuada dos professores

Aspecto basilar da proposta, a formação de professores é uma dos pressupostos de reorganização do currículo das escolas, ancorado numa prática reflexiva que privilegia o desenvolvimento de competências requeridas à prática docente e a produção de saberes. Essa premissa é alicerçada numa vertente importante do conjunto de pesquisas sobre os saberes docentes (TARDIF & LESARD 1991; TARDIF, 2002; THERRIEN & DAMASCENO, 2000; BORGES, 2004) e atesta o papel do saber da experiência na redefinição, resignificação e atualização dos saberes que servem quotidianamente à ação pedagógica e que sustentam a base profissional da ação educativa.

A reflexão da prática é característica central do processo formativo dos professores do NTPPS. Durante o ano letivo são realizadas capacitações em serviço, e monitoramento pelos coordenadores do Instituto Aliança que acompanham os professores nas escolas. Tal suporte pedagógico é imprescindível para o aprofundamento do referencial teórico-metodológico. Nas capacitações por imersão são desenvolvidas atividades que permitem a ação-reflexão-ação concordando com as ideias de Schön (2001) que propõe uma formação baseada na epistemologia da prática, valorizando as vivências concretas e a reflexão. Corroboramos com as ideias do autor quanto à importância da prática, sobretudo refletida, que possibilite a estes profissionais compreender e encaminhar situações incertas, inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem. Para ele, a prática competente cristaliza-se na ação, por isso, *conhecer-na-ação* e *refletir-na-ação* são categorias centrais de sua proposta formativa, trazida como pressuposto fundamental na formação aos professores do NTPPS.

NTPPS como indução para um novo modelo de escola

É oportuno compreender o NTPPS como importante indutor de reflexão e mudança das práticas pedagógicas das escolas que o aderiram. A educação e a escola, dentro do contexto brasileiro, estão sendo provocadas a repensar seus papéis, em especial no que diz respeito aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral e integrado de crianças, adolescentes, jovens e adultos. Para os debatedores da Política Curricular da Educação Básica (MEC, 2012) “O desafio que está posto é o de reinvenção criativa da escola e de seus tempos e espaços pedagógicos, reafirmando o direito ao acesso, a permanências e aos processos formativos” (p.19).

As mudanças na contemporaneidade são intensas, rápidas e desafiadoras. As relações culturais, as novas configurações familiares, as questões relacionadas ao meio ambiente, às políticas de ação afirmativa de inclusão, a luta pela superação das desigualdades das populações ditas minoritárias, estão a exigir da escola um olhar mais atento e propositivo no trato dessas questões. Nessa mesma direção, Paulo Freire (1997) defende a necessidade de que as unidades de ensino promovam nos sujeitos hábitos de vida, de comportamento, de trabalho e de julgamento moral e intelectual com criticidade e reflexão contínuas, partindo de experiências concretas da vida convertendo-as em significativa aprendizagem.

Outra demanda marcante que reforça a necessidade de reinvenção criativa da escola, tem sido impulsionada pelas tecnologias da informação e da comunicação uma vez que estas alteram significativamente a vida cotidiana nas suas múltiplas dimensões, rompendo com o paradigma do ensino tradicional centrado no professor, detentor do saber, ou no livro didático. Uma vez que a internet proporciona um rompimento com o gueto do conhecimento, o saber por sua vez será do sujeito curioso, do investigador, daquele que está sempre disposto a novas questões.

O ensino pautado na memorização e no acúmulo acrítico de informações já vem dando sinais de esgotamento, e não garante uma aprendizagem significativa. Não é mais possível que a formação escolar continue pautada na fragmentação do saber, originando pessoas cada vez mais segmentadas, inábeis de refletir às grandes questões, e que vivem hoje em um mundo que as obriga a dar conta de temas cada vez mais complexos, como as relações humanas solidárias, a sustentabilidade do planeta, a internet, o pensar global e o agir local, etc. *Edgard Morin assevera*

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro, realidades ou problemas cada vez mais transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários. (2003, p. 09).

Os debates sobre a reformulação curricular no país têm conduzido os educadores brasileiros a pensar o todo mesmo diante de uma escola fragmentada; a trabalhar um modelo de homem mais amplo; a não ficar engessados pelas regras impostas pelo sistema educacional tradicional, mas interrogar-se sobre elas criticamente; a promover uma releitura da realidade, com suas múltiplas possibilidades, com o abandono e a assimilação de novas práticas; e, a identificar e coibir manifestações de preconceitos uma vez que a escola sempre foi espaço de encontro dos diferentes com suas multiplicidades e pluralidades. Nessa perspectiva, o NTPPS tem servido como um laboratório teórico-prático.

As discussões da última década no país a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que referenciam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) tem convergido para a necessidade de que as diferentes etapas da Educação Básica, em especial o Ensino Médio, tenham suas propostas pedagógicas orientadas por:

[...] princípios éticos – no sentido de combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação; princípios políticos – defendendo o reconhecimento de direitos e deveres de cidadania; e princípios estéticos – valorizando as diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira, e a construção de identidades plurais e solidárias. (MEC, 2012, p. 09).

Seguindo essa orientação, o NTPPS tem promovido discussões no Ensino Médio pautadas nas seguintes categorias: identidade, ética, formação cidadã, integração, projeto de vida, sustentabilidade, saúdes, dentre outras, por entender que o currículo da escola não é feito apenas de conteúdos técnicos, mas sua intenção magistral deve ser a formação para vida. Dessa forma, os conteúdos trabalhados nas instituições formais de ensino precisam ser relevantes socialmente, conectando-se aos interesses das crianças, jovens e adultos. Necessitam ter ligações com as questões existenciais que emergem do cotidiano para que os sujeitos possam elaborar conhecimentos e habilidades que se coadunem com a complexidade da vida contemporânea. E, sobretudo, possibilitar o refino na capacidade de argumentação, questionamento, crítica e proposições assertivas na condução das problemáticas concretas.

É cabível destacar que as alterações curriculares submergem todos os aspectos do ambiente escolar, aqueles que compõem a parte explícita dos conteúdos programáticos, organizado por áreas temáticas, bem como os conhecimentos que também promovem nos sujeitos a construção progressiva de autonomia, protagonismo e empoderamento¹³⁷⁴. Sílvia Gallo, ressaltando a importância de todos os aspectos curriculares e dos fundamentos da interdisciplinaridade, comenta

(...) determinadas disciplinas são ferramentas instrumentais que auxiliam na compreensão dos conhecimentos, enquanto outras compõem a cosmologia contemporânea e outras ainda procuram explicitar a vivência e a apreensão histórica do espaço humano. (2009, p. 20).

¹³⁷⁴ Empoderamento “implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis, deve somar-se uma mudança de atitude que impulse a pessoa, grupo ou instituição para a ação prática, metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa e receptiva”. (SCHIAVO & MOREIRA, 2005).

Nesse sentido, a proposta do NTPPS além de promover aproximações com as demais áreas temáticas da escola se configura como estratégia que visa somar e alimentar as iniciativas (propostas, programas e projetos afins como: Projeto e-Jovem; Com.Domínio Digital; Jovem de Futuro; Professor Diretor de Turma) que trabalham numa perspectiva agregadora e integradora de todas as áreas do saber nas escolas públicas de Ensino Médio.

Conclusões parciais

Não é nossa pretensão proceder numa avaliação institucional nesse artigo, todavia, com os anos iniciais de elaboração e funcionamento da proposta do NTPPS, é possível elencar claros avanços, assim como desafios, no processo inovador de reorganização curricular nas escolas cearenses participantes. Percebemos tanto nas visitas de monitoramento (a cargo dos técnicos do Instituto Aliança), como nas reuniões com a SEDUC a convergência de uma postura pedagógica que se pauta na crença da necessidade de pensarmos um Ensino Médio diferente, ofertando não só um currículo mais dinâmico e integrado, mas ações que propiciem uma mudança de percepção das unidades de ensino e das juventudes, na promoção de novos aprendizados.

Tais alterações têm sido expressas no discurso das equipes de acompanhamento e no planejamento de ações dos professores do NTPPS, no intuito de refinar estratégias para o desenvolvimento dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, profissional, afetiva, cidadã, possibilitando espaço curricular para que os jovens se expressem e tomem uma atitude protagonística na sua formação aos moldes da metodologia participativa. O tônus que tem dinamizado esses encontros é o de análise do processo encaminhado até o momento, à discussão e reflexão dos ganhos e desafios que se têm obtido e o planejamento de novas ações para o êxito da proposta.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos alunos nesses anos iniciais de efetivação do NTPPS, as oficinas propostas em sala de aula oportunizam vivências que os amadurecem para a inserção sócio-produtiva. É o caso das atividades em grupos, trabalhos em cooperação, atividades que exigem reflexão e espírito criativos, competências essenciais para o perfil profissional das novas demandas produtivas. O trabalho com o projeto de vida permite aos alunos se auto reconhecerem dentro da sociedade, traçarem metas para o futuro e estratégias pontuais para alcança-las. O projeto de vida se configura como estratégia preventiva contra os vícios e a marginalidade, incentivando ao jovem pensar na profissão que deseja seguir. Outras atividades que se destacam são o uso constante da oralidade e da escrita, permitindo aos jovens se expressarem mais e de maneira mais correta, também atribuições essenciais à vida pessoal e profissional. Por fim, reconhecemos nos temas da atualidade tratados nas oficinas, como saúde do meio ambiente, prevenção contra drogas e DST's, importantes momentos para o desenvolvimento de uma cidadania conectada com os desafios locais e globais, que fazem desses jovens sujeitos mais críticos e aptos a contribuir não só produtivamente, mas para uma sociedade mais justa.

Tanto a gestão das escolas, como os professores relatam que muitos alunos que se mostravam antes calados, desinteressados e apáticos, estão mais comunicativos, interessados e interagindo melhor com os colegas. Há também ganhos no que diz respeito a alunos indisciplinados, que nas atividades do núcleo demonstram verdadeira liderança. A criatividade nos trabalhos propostos também tem surpreendido aos professores. Para além do que nos informam gestores e professores, muitos alunos já expressaram aos

coordenadores do Instituto Aliança (nas visitas de monitoramento) suas motivações e interesse para com a proposta pedagógica. Acreditamos serem estes os primeiros resultados positivos de mudança de atitude dos alunos, rumo a uma nova relação com o conhecimento e com a escola e, certamente, incidirá na sua formação integral e integrada.

Como toda mudança demanda um processo de ação-reflexão-ação, e por tratar-se de uma proposta recente, alguns desafios precisam ser trabalhados na implantação do NTPPS nas escolas, dentre os quais podemos citar: isolamento de alguns professores das demais áreas temáticas em relação à proposta; incompreensão e resistência de seguimentos escolares as mudanças que o NTPPS demanda; dificuldade de pensar e vivenciar práticas interdisciplinares; apreensão em relação à rotatividade de educadores e grupo gestor nas escolas; e, problemas de infraestrutura como: salas superlotadas, pequenas, quentes ou com pouca ventilação, poucos computadores funcionando, problemas com fornecimento elétrico.

Mesmo diante dos desafios, a proposta de reorganização curricular para o Ensino Médio com a experiência do NTPPS segue ganhando força, na medida em que vem provocando todos os seguimentos escolares a repensar novos processos de ensino e de aprendizagem mais significativos.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Leis etc. Lei n. 9.394 de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em carta/informe de distribuição restrita do Senador Darcy Ribeiro. Brasília: Senado Federal, 1997.
- COSTA, A. C. G. Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1996.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.
- GHEDIN, E. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA e GHEDIN (orgs.) Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARKERT, W. L. Trabalho, comunicação e competência. Campinas - SP: Autores Associados, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. A política curricular da educação básica: as novas diretrizes curriculares e os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Brasília: MEC, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Currículo: conhecimento e cultura. In: GALLO, Silvio. A organização do currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades e outras ideias. Brasília: Salto para o futuro, Ano XIX, nº 1, 2009.
- MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. – 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre (RS): Artmed; 2000.
- SCHIAVO, M. R. & MOREIRA, E. N. Glossário Social. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.
- TARDIF, M. & LESSARD, C. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Nº4, Porto Alegre, Pannonica Editora. 1991.

THERRIEN, J. & DAMASCENO, M. B. Artesões de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar. São Paulo: ANNABLUM, 2000.

THERRIEN, J. Socialização e Emancipação Docente. In. SILVA, A. .M. M. [et all] (Orgs.). XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Simpósio, Recife, ENDIPE, 2006.

UNESCO, Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio integrado: resumo executivo. SÉRIE Debates ED N ° 1 – Maio de 2011.

O lugar e os paradigmas assumidos pela pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura: implicações para o trabalho docente

Tânia Mara Rezende Machado, Lenilda Rego Albuquerque de Faria, Alderlandia da Silva Maciel¹³⁷⁵

Resumo

As questões discutidas neste artigo constituem-se de estudos realizados junto ao Grupo de Pesquisa em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação, vinculado à linha de pesquisa Políticas e Práticas Curriculares sediado na Universidade Federal do Acre/Ufac. A proposta aqui delineada retoma as discussões a respeito das múltiplas faces da natureza epistemológica da educação, uma vez que esta se caracteriza como uma prática social. Essa característica da educação, em conjunto com elementos da organização curricular dos cursos de licenciatura e com questões relacionadas à cultura institucional desenvolvida nas universidades e nas escolas de Educação Básica, interferem no lugar e nos paradigmas que a pesquisa em educação assume nos currículos dos cursos de licenciatura e no trabalho docente. É perceptível aos pesquisadores que acompanham os estudos educacionais, que aproximadamente, dos anos noventa do século XX aos dias atuais, novos estudos voltados à escola e os elementos que a circundam passaram a ser objeto de maior interesse da comunidade científica. Contudo, estas investigações, no geral, emergem de grupos de pesquisa ou programas em educação isolados. Não se traduzem em políticas curriculares de graduação, trazendo implicações para a qualidade da formação e do trabalho docente que é desempenhado pelos professores egressos desses cursos. Os currículos dos cursos de licenciatura, embora devesse ter a docência como foco, em sua maioria, não a tem. E sim, aos objetos relacionados aos saberes de referência dos campos historiográfico, matemático dentre outros. Neste sentido, o presente estudo tenta responder a seguinte questão: *De que modo o lugar e os paradigmas assumidos pelas pesquisas desenvolvidas nos currículos de licenciatura repercutem na formação de professores para Educação Básica e no trabalho docente?* Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico-prático respaldada em autores como: Anastasiou (2010), Janela (2010), Pimenta (2008), Demo (2005), Nóvoa (1991) e em experiências de organização curricular de cursos de licenciatura, como também de entrevistas com professores da Educação Básica relativas às repercussões de suas experiências formativas no trabalho docente. Indicamos como aproximações de resultados deste estudo: a) os currículos de cursos de licenciatura no Brasil têm negligenciado a pesquisa sobre o ensino, b) professores que não passaram por um currículo de formação que tomassem o ensino como objeto de pesquisa apresentam fragilidades de autonomia em seus trabalhos docentes e c) é necessário que as universidades concebam e executem currículos de licenciatura que primem pela pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente.

Palavras chave: currículos de licenciatura; formação de professores; pesquisa; trabalho docente.

1. Introdução

Tomar como foco de estudo o lugar e os paradigmas assumidos pela pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura e as implicações que esses lugares e paradigmas investigativos trazem para o trabalho docente

¹³⁷⁵ Universidade Federal do Acre/Brasil

aponta a necessidade de retomada das reflexões a respeito das múltiplas faces da natureza epistemológica da educação, haja vista que esta se caracteriza como uma prática social que se configura a cada instante em função de contextos diversos de ordem institucional, cultural, espacial, social. (Pimenta et. al. 2013).

Tratar da Educação como prática social significa também a interpretação dessa área como fenômeno complexo que requer uma abordagem dialética e multirreferencial, que toma formas, transformando sujeitos, culturas, espaços e instituições de ensino. Razão pela qual eleger objetos de estudo atinentes à educação representa enfrentar o desafio de compreendê-los em suas múltiplas formas e configurações, sem, contudo, negligenciar a existência de perfis epistemológicos à área. Ou seja, considerar que há objetos e métodos científicos capazes de apreendê-la.

Ser uma prática social é uma das características da educação que, quando mediada pela cultura institucional desenvolvida nas universidades e nas escolas de Educação Básica e pela formação dos professores formadores, interferem no lugar e nos paradigmas que a pesquisa em educação assume nos currículos dos cursos de licenciatura e no trabalho docente, foco desse estudo e que trataremos nos próximos tópicos.

2- Ordenamentos legais que regulamentam os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil

Os ordenamentos legais que regulamentam os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil norteiam-se por duas diretrizes: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores-DCNFP/2002 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de profissionais do tipo bacharéis, doravante citadas nesse texto como DCNFB/2001.

As DCNFP/2002 constituem-se nos principais ordenamentos legais para a formação de professores da Educação Básica no Brasil e, como tal, apresentam aspectos que divergem das DCNFB/2001, cujo propósito é orientar a formação de profissionais do tipo bacharéis.

Em razão de tais fatos, nos processos de revisões curriculares dos cursos de licenciatura, são observados aspectos de convergências e divergências entre o que prevêm as disposições legais para a formação de professores, as disposições legais para a formação de bacharéis e o que os sujeitos que participam desses processos pretendem no tocante aos perfis formativos dos alunos egressos desses cursos.

Conta-se, de um lado, com disposições legais tratando da formação profissional do professor e de outro, de bacharéis. Essas disposições legais são recebidas em cenários acadêmicos compostos por sujeitos que comungam e trilham diferentes paradigmas formativos causando resistências.

As resistências ou rebeliões a superimposição normativa são acompanhadas também da negação da docência como profissão. Professar que se concebem currículos para cursos de formação de professores denota uma atitude não mui pouco confortável, pois “às licenciaturas se tem reservado o último lugar na universidade [...] versões empobrecidas dos bacharelados e com algum recheio didático-operativo apenas, como se educar não exigisse um saber próprio, rigoroso e consistente.” (MARQUES, 2000, pp 172)

A dualidade das diretrizes para a orientação dos currículos dos cursos de Licenciatura por vezes propicia aos membros dos Colegiados dos Cursos de Licenciatura a compreensão equivocada de que basta cumprir na organização dos currículos tão somente o estabelecido nas DCNFB/2001, o que os faz negligenciar a observância do que prevê as DCNFP/2002.

No tocante a distribuição da carga horária destinada a componentes curriculares de natureza teórica e aqueles de natureza prática, as DCNFP/2002 estabelecem uma significativa ampliação dos componentes curriculares responsáveis pela dimensão prática da formação de professores e os articula a paradigmas do ensino com pesquisa.

A Resolução nº 02/2002 do Conselho Nacional de Educação estabelece em seu artigo 1º que: “A carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas”. Dessa carga horária, 400 (quatrocentas) horas são destinadas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso e 400 (quatrocentas) horas ao estágio curricular supervisionado a ocorrer a partir do início da segunda metade do curso.

A disposição desses componentes na organização curricular prevê que a prática deve ser vivenciada ao longo do curso e ser norteada por

[...] uma concepção de prática como componente curricular, o que implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001)

Diferente da prática de ensino de um conteúdo específico, que antes desse Parecer e das Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, ambas de 2002, figurava nos projetos pedagógicos dos cursos, como Estágio Supervisionado normalmente codificado, como um único componente curricular, uma ementa extensa, carga horária reduzida e oferecimento apenas ao término dos cursos. Com a aprovação das Resoluções apontadas, o Estágio recebe novo tratamento. Ele passou a dispor de 400 horas, distribuídas a partir da metade do curso, em rigor no 5º período, e estendidas até seu final sob a gestão das unidades responsáveis pela formação específica em parceria com as escolas de Educação Básica.

Para viabilizar essa formação pelo menos três situações ou momentos se fazem fundamentais: os estágios, a participação em projetos de iniciação à docência/PIBID e os Trabalhos de Conclusão de Curso/TCC.

Os Estágios, presentes ao longo da segunda metade do curso e não apenas a seu final como outrora, propiciam aos licenciandos articulação entre as dimensões teórica e práticas da formação; práticas investigativas como foco no processo de ensino e de aprendizagem; observação e reflexão sobre situações contextualizadas. Assim a pesquisa no estágio “se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”. (PIMENTA & LIMA, 2004, pp 46).

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) se constitui em outra situação formativa para a pesquisa de significado inestimável, uma vez que tal como o Estágio, propicia aos alunos de cursos de licenciaturas a vivência e a reflexão da docência e ainda com a vantagem desse processo se dar mediante o recebimento de bolsas fornecidas pela CAPES.

A realização do Trabalho de Conclusão de Curso: o TCC é a terceira situação formativa de professores voltada à pesquisa. Seus propósitos articulam-se em torno de projetos destinados a propiciar um movimento de análise e síntese do que foi trabalhado ao longo do curso. Destinam-se a assegurar a coerência do

processo formativo do aluno por meio da articulação entre a dimensão teórica do curso, os estágios realizados, os estudos independentes e a Iniciação a Docência via participação em Projetos PIBID. (ALMEIDA, 2008). Essas três situações: estágios, participação em projetos de PIBID e a realização de TCCs constituem-se desse modo, momentos privilegiados de formação para a docência, garantidos em lei, contudo, passíveis a resistência.

A despeito da resistência e até mesmo dualidade e controvérsias que a legislação apresenta, a existência de normatizações legais revela uma preocupação do Estado brasileiro em se fazer presente na construção das políticas educacionais. Em termos de ordenamentos legais que regulamentem os currículos dos cursos de licenciatura no Brasil há significativos avanços no sentido de se assegurar aos colegiados de curso à possibilidade de conceberem currículos que articulem o ensino com a pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente.

3. Paradigmas sobre ensinar e pesquisar

Ensinar e pesquisar tem se constituído em objetos de análise de autores como Libâneo (2010), Pimenta e Anastasiou (2008), Almeida (2008), Cerri (2006), Saviani (2003) e Nóvoa (1991).

Pimenta & Lima (2004) embora reconheçam características singulares na ação de pesquisar e de ensinar que se distinguem quanto aos sujeitos envolvidos, ao tempo gasto, aos resultados, aos métodos e aos conhecimentos, entendem também, haver paradigmas de pesquisa múltiplos que não vamos aqui discutir, mas destacar aqueles que contemplam a realização de estágios supervisionados como pesquisa. Nestes, o ensino se traduz na possibilidade dos estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisadores a partir da elaborando de projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações do cotidiano escolar que observam. (PIMENTA & LIMA, 2004).

O estágio assim concebido pauta-se em um paradigma curricular que o entende como espaço de pesquisa que tem o potencial de desenvolver no futuro professor a atitude investigativa, mobilizadora da tomada de decisões, preparando-o para formular e não para reproduzir conhecimentos e compreender que o processo de conhecer vale mais que o produto.

Em direção semelhante, mas ampliada, Cerri (2006) considera que: “se a pesquisa é essencial para o ensino, o ensino é essencial para a pesquisa” e que todo conhecimento é produzido para fins de socialização, escolar ou não; assim, a todo profissional caberia uma formação pedagógica. Contudo, esse paradigma não é unânime, pois o modo de lidar pedagogicamente com um conhecimento depende de seu tratamento epistemológico. O inverso, no entanto, pode não ser necessário. Ensinar História, por exemplo, requer o domínio das formas de produção historiográfica, ou seja, a capacidade para distinguir seus objetos de estudo, metodologias, fontes e concepções que servirão como aportes teóricos de interpretação, mas, a produção da História como ciência não exige o domínio de conhecimentos do campo pedagógico, como: delimitação do conteúdo a ser ensinado; definição dos objetivos e escolha de metodologia de ensino coerente com os objetivos de ensino; e definição de critérios de avaliação.

O ensino de um objeto da História, por exemplo, requer o refazer de sua estrutura de construção, que se processa com base nos paradigmas teórico-metodológicos que se diferem da construção dos objetos de

ensino de História. É necessário refletir e refazer as perspectivas epistemológicas que norteiam as formas de compreender a articulação entre ensino e pesquisa.

Para Libâneo (2010),

O domínio dos saberes disciplinares e o conhecimento pedagógico do conteúdo correspondem a duas das exigências fundamentais da formação profissional de professores, o que requer deles a compreensão da estrutura da matéria ensinada, dos princípios de sua organização conceitual, do caminho investigativo pelo qual vão se constituindo os objetos de conhecimento, e, ao mesmo tempo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como temas e problemas podem ser organizados e trabalhados de modo a serem aprendidos pelos alunos. (pp575)

As análises de Libâneo (2010) nos remetem a considerar que, para além dos saberes disciplinares ou de referência, como denomina Saviani (2003) e dos conhecimentos pedagógicos relativos aos conteúdos constitutivos de cada saber disciplinar, outra exigência da formação profissional de professores é a preparação do pesquisador. Mas de que tipo de pesquisador? Pautado em que paradigma de pesquisa?

Na formação de bacharéis em História, por exemplo, não se faz necessária a mediação do campo pedagógico, exceto no caso de se esperar desses profissionais ações de ensino, o que difere da disseminação do conhecimento em diferentes espaços, como por exemplo os museus e centros de memória. O ato de disseminar conhecimentos dispensa critérios pedagógicos específicos, mas o ensino, não, por ter intencionalidades próprias e resultados singulares em razão de se destinar a alunos que recorrem a uma instituição escolar para obter uma formação voltada para o ato de ensinar, que a nosso ver envolve elementos de maior complexidade que o ato de disseminar conhecimentos. (SAVIANI, 2003).

Para Demo (2005) o ensino e a pesquisa são:

[...] ao mesmo tempo, no mesmo diapasão, princípio científico e educativo. Sem pesquisa, não há vida acadêmica, a menos que a reduzamos a uma tática incolor de repasse copiado. Se assim for, não combina com a formação da competência de sujeitos históricos. (pp78-79)

Vimos que há diferentes subsídios teóricos que tratam do lugar e dos paradigmas assumidos pela pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura com implicações para o trabalho docente, fato esse, que se apresenta como um dos grandes desafios aos Colegiados de Cursos, tanto pelas questões epistemológicas prementes, como pelas relações ideológicas de poder e resistência que permeiam as discussões em prol da elaboração de currículos.

4. Paradigmas de pesquisa presentes nos currículos de formação de professores e implicações para o trabalho docente

Embora saibamos da existência de diferentes paradigmas de pesquisa passíveis de aplicação ao campo educacional, nesse estudo defendemos a pesquisa-ação como modalidade de pesquisa apropriada ao cumprimento dos ordenamentos legais que orientam a organização de currículos de formação de professores no Brasil.

De acordo com Carr e Kemmis (1988, p 174) citado por Almeida (2008) são condições básicas para o desenvolvimento da pesquisa-ação: a) a integração formativa de pesquisadores comprometidos com

processos de emancipação; b) a indução, motivação e potencialização dos mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos partícipes, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação; d) o trabalho com a complexidade dialética do processo formativo: que implique uma flexibilidade criativa; que evolua de acordo com a imprevisibilidade do contexto; que ofereça espaço ao não-previsto, ao novo e emergente, ao mesmo tempo em que oferece possibilidade de inteligibilidade aos conhecimentos que vão emergindo no processo; e) permitir aos professores, em processo de formação: aprender a dialogar com a prática docente. Quer a exercida por eles próprios, quer a exercida por colegas, e que nesse diálogo possam ir construindo um olhar crítico e reflexivo sobre elas; aprender, também, a dialogar com os contextos de sua prática, os condicionantes de sua profissão.

Com essas características, observa-se que os intentos da pesquisa-ação crítica não se limitam a produzir dados e teorias sobre a atividade educativa. O propósito é, basicamente, permitir aos futuros professores conhecimentos teórico-práticos sustentados pela reflexão e baseada num contexto sócio-histórico. (KINCHELOE, 1997). Essa compreensão, entretanto, não significa uma secundarização do processo de produção do conhecimento. Ao contrário, por tratar-se de um conhecimento intimamente vinculado à transformação da realidade, necessita ser produzido de forma rigorosa, sistemática e ética. (CONTRERAS, 1994). Condição que os professores formados até 2002 não gozavam em função dos paradigmas de pesquisas que orientavam os currículos até essa data não contemplarem a pesquisa-ação como modalidade de pesquisa.

Pesquisa realizada na Coordenação do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre-Ufac, em 2001, portanto anterior as reformas curriculares instituídas pela nova legislação que regulamenta os cursos de licenciatura no Brasil, mostra que, até aquele ano, 164 alunos viveram a experiência de realizar trabalho monográfico – 57 trabalhos no total –, cujas temáticas mais frequentes voltavam-se, quase exclusivamente, para o campo da História, relegando o campo pedagógico ao segundo plano.

Dentre os temas investigados, havia uma supremacia dos povos da floresta – seringueiros, índios e trabalhadores rurais –, seguindo-se trabalhos relativos ao Estado do Acre, no que tange aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

O grande número de pesquisas voltadas aos povos da floresta e ao Estado do Acre revelou indícios sobre concepções historiográficas direcionadas a abordagens regionalistas. Essas concepções permeiam as práticas pedagógicas dos professores formadores do Curso de História e, por consequência, a formação dos alunos. Nossa assertiva se confirma no depoimento de um dos professores do curso:

Quase todos os trabalhos de pesquisa e os ex-professores que saíram da casa e os atuais são trabalhos sobre a região. Nós temos um acervo riquíssimo em História Regional, tanto da Amazônia como do Acre. Tudo é voltado para pesquisa sobre a região e isso ajuda bastante. (Entrevista, 2008, Professor 2)

O Professor não deixa claro em que aspectos a escolha de temas regionais para pesquisa possa ter contribuído. Provavelmente, para a formação de professores de História não teria ajudado, pois a formação de professores de História requer além de estudos direcionados para a História Regional, outros estudos dirigidos às formas de ensinar e aprender História não só regional, mas também universal.

O levantamento das temáticas nos possibilita notar que os povos da floresta se tornaram objeto privilegiado de várias investigações feitas por um grande número de alunos. Isso pode ter ocorrido, tanto pelo

significado das tradições para o povo acreano como pela formação dos professores formadores do Curso que, em regra, tiveram suas investigações direcionadas à História Social com trabalhos voltados para a História do Acre.

A análise evidencia a possibilidade de que os professores, ao manterem suas fidelidades teóricas ao campo da História, tenham influenciado seus alunos a subestimarem temáticas de pesquisa dirigidas ao Ensino de História, embora estivessem vinculados a um Curso de Licenciatura.

A pesquisa sobre as temáticas de investigação no Curso revelaram descaso com temáticas do Ensino de História e preferência por pesquisas direcionadas para a História, em especial a História regional, que podem estar relacionadas a pelo menos três fatores: formação dos professores do Curso; tentativa de fortalecimento das linhas de pesquisa e valorização das identidades dos sujeitos daquele espaço.

Diferente desses paradigmas de organização curricular que além de assumirem perspectivas regionalistas, alijam o ensino e o trabalho docente como elementos de pesquisa, os currículos organizados e postos em ação sob os novos ordenamentos legais para a formação de professores, orientam-se por outros paradigmas em que a pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente passa a ser focados desde os primeiros períodos e se estendem até o último.

Nos primeiros períodos para fazer cumprir a Resolução 02/2002 do CNE, Art. 1º ao estabelecer que “os cursos de formação de professores da Educação Básica devem garantir em seus projetos pedagógicos 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso”, os alunos começam a realizar pesquisas voltadas ao ensino e ao trabalho docente por meio de componentes de natureza teórico-prático. A partir da segunda metade dos cursos constroem seus projetos de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso/TCC, focando temáticas vivenciadas em componentes curriculares de natureza teórico-prática cursados até aquele momento.

Paralelamente a construção do TCC os alunos realizam ao longo dos quatro últimos períodos dos cursos os Estágios Supervisionados e a inserção em Projetos de Iniciação a Docência/PIBID que também se constituem em significativos momentos de iniciação à docência com pesquisa.

Exemplo do êxito dessa perspectiva de organização curricular em termos de contemplar o ensino articulado à pesquisa sobre ensino e o trabalho docente podem ser evidenciado nos depoimentos a seguir:

No início do curso quando tivemos a disciplina Investigação e Prática Pedagógica eu percebi que meu TCC seria sobre alguma questão do ensino, e de fato foi. Escrevi sobre os paradigmas presentes nos materiais curriculares da Educação Básica do Estado do Acre. (Aluna I, Curso de Pedagogia da UFAC/2013)

Eu sou da primeira turma que vivenciou a nova organização curricular e se eu consegui fazer um TCC, um Mestrado e hoje eu estou fazendo um doutorado é porque o currículo de formação vivenciado na graduação me propiciou uma boa iniciação à pesquisa. Hoje, meu olhar é mais atento. Tudo que vivencio na escola, na sala de aula ou vira imediatamente objeto pesquisa, ou registro como objeto de provável análise e produção científica. Quando tenho tempo, passo a escrever e publicar em congressos, simpósios e outros eventos da área educacional. O último trabalho que apresentei em um congresso foi sobre Recreio Dirigido. Uma temática surgida de minha experiência docente. (Aluna E, Curso de Pedagogia da UFAC/2006)

As alunas citadas relatam que vivenciar currículos de formação que foquem a pesquisa desde o início, especialmente a pesquisa voltada para o ensino, lhes propiciou/propicia reflexões sistemáticas sobre a

prática docente no momento de formação e a que exercem hoje como professoras da educação Básica. Essas alunas são egressas do curso de Pedagogia/UFAC, curso este, que tem se diferenciado em relação ao perfil e foco formativo dos demais cursos de licenciatura dessa instituição. Nele não há dúvida quanto ao locus para onde se destina à formação de professores - a escola! Nos demais cursos de licenciatura da mesma instituição vive-se um momento de incorporação e resistência ao cumprimento da legislação que ordena a organização curricular desses cursos, o que é legítimo, uma vez que, “entre os extremos da superimposição normativa e da aquiescência, por um lado, e da resistência ou mesmo da rebelião por outro, há que estudar em que medida as orientações consagradas e decretadas são efetivamente reproduzidas e realizadas.” (LIMA, 2008, pp 58-59)

Além das resistências e rebeliões à superexposição normativa, muitos desafios são postos a exequibilidade dos PPCs no tocante à Prática de Ensino e Estágio – ausências de políticas institucionais e de parcerias entre escola e universidade, grande número de alunos a serem acompanhados por um único professor, incongruência entre o tempo escolar e o tempo das universidades, dentre outros.

Componentes que, por princípio, devem ser ministrados por professores experientes, com titulação de mestres e doutores, são designados a professores com pouca ou nenhuma experiência na condução desses componentes. Ora, não deveria ser o contrário? Investigaria o ensino quem aprendeu a fazer investigação direcionada ao ensino? Supervisor a docência quem a conhece e a estudou demorada e reflexivamente e não aqueles professores recém contratados ou com contratos provisórios, pressionados institucionalmente, sem experiência, qualificação e titulação, aceitam o desafio de ministrar componentes de caráter prático?

Continuamos indagando: Pode se avaliar que chegara-se a uma contra conquista em relação à possibilidade de um fortalecimento da dimensão prática da formação de professores? Os argumentos a respeito da necessidade de os alunos das licenciaturas vivenciarem a escola não só durante o oferecimento da disciplina de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino era falho? Errara-se ao argumentar que a dimensão prática da formação de professores deve ocorrer desde o início do curso?

Os questionamentos são muitos e as respostas vêm por aproximação e por vezes continuam em forma de perguntas tais como: - Os projetos pedagógicos curriculares que precederam os atuais falharam por menosprezar a dimensão prática da formação de professores em detrimento da formação teórica; desta feita, a falha ocorre por se ter feito o inverso? Como não cair em praticismos precoces, nem em teorizações esvaziadas de materialidades, comprometendo-se, desse modo, a qualidade da formação de professores?

Frente a tantas indagações é necessário que os professores desviem-se da sensação de haver “dado um tiro nos próprios pés”. De recusa à idéia de que a luta para que se instituíssem novas diretrizes atinentes à formação prática de professores pareça inócua.

Os questionamentos e percepções deles resultantes forjam nas instâncias colegiadas e nos agentes do currículo, novos empreendimentos em termos de estudos, reflexões e revisões de teorias e práticas atinentes a alguns elementos dos componentes curriculares de Prática e Estágio Supervisionado – espaço de pesquisa sobre o ensino e que se constituem em componentes curriculares que podem ser melhor avaliados uma vez que as primeiras turmas de licenciaturas que tiveram currículos organizados sob as orientações legais já citadas começaram a concluir seus cursos e ingressarem no magistério.

Avaliamos que a questão não é se a Prática de Ensino deve configurar nos PPC desde o primeiro período dos cursos ou apenas no último, ou, ainda, se o Estágio deve ser realizado a partir da segunda metade do curso ou só ao final, como outrora. Isto seria uma discussão estéril. Seria como priorizar a música em detrimento da letra ou vice-versa. O que seria da letra sem a música? O que seria da música fora da letra? A letra seria poema e a música, um instrumental. Ambas, em separado, têm vida; contudo, ao juntar-se, tornam-se um objeto de natureza diversa e mais abrangente na medida em que ao receber uma letra a canção instrumental passa a ter maior alcance social. Exemplo disso é a canção “Carinhoso”, de autoria de Pixinguinha, que por mais de uma década foi tão somente uma música instrumental e depois ganhou letra feita por Braguinha.

Esses dilemas ocorrem em face da adoção de uma perspectiva derivada do racionalismo, cujo entendimento é o de que no primeiro período os alunos ainda não têm embasamento teórico para “ler a prática”, “ler a realidade escolar”. Vale lembrar que os PPCs elaborados com base em legislações anteriores à aprovação das Resoluções CNE/CP nºs 01 e 02, ambas de 2002, eram norteados por uma perspectiva que primava pela teorização em detrimento da prática. A Prática e o Estágio só ocorriam ao fim do curso. Experiência considerada ineficaz na medida em que a realidade educacional era apenas “sobrevoadada” no decorrer da maior parte da duração dos cursos de licenciatura e só no(s) último(s) períodos os alunos eram chamados a “aterrissar”, e quase sempre ocorriam desastres.

Existem questões epistemológicas sérias a serem pensadas: Para que serve a teoria? Para que serve a prática? Que relação deve ocupar teoria e prática na formação de professores? Em que as teorias e práticas pedagógicas se diferenciam das teorias e práticas não pedagógicas? E em que se aproximam?

Trata-se de questões que implicam o entendimento de que é na contradição que se gera a unidade, pois “unidade sem contradição não é unidade, é uniformidade. Se há tese e não há antítese, não acontece a síntese. O pensamento em si mesmo, em sendo ausência da unidade dos contrários, torna-se tão somente uma bela moldura, mas sem estampa.” (PEREIRA, 2003, pp 24).

5-Conclusão

Esse estudo nos permitiu analisar que embora os cursos de licenciatura no Brasil tragam novos ordenamentos legais à organização de seus projetos curriculares, projetos esses, que garantem a possibilidade de articulação do ensino com a pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente, alguns cursos não só incorporam esses ordenamentos legais aos seus Projetos Curriculares, quanto incorporaram ao currículo em ação. Outros cursos parecem ter acolhido as orientações legais como letras mortas e pouco fazem para realizar currículos de formação de professores que foquem a pesquisa sobre o ensino.

Muitos professores de cursos de licenciatura continuam a negar que formam professores para as áreas que compõem o currículo da Educação Básica e com isso negligenciam, na organização e operacionalização dos Projetos Curriculares desses cursos os princípios do ensinar com pesquisa e do pesquisar o ensino. A escola, o trabalho docente e o ensino continuam a não configurar devidamente como objetos de pesquisas. Essa realidade revela-se na culminância desses cursos quando os alunos são chamados a apresentarem seus TCCs e evidencia-se que o índice das temáticas voltadas a esses objetos são ínfimos.

Os currículos oficiais pautam-se em princípios da pesquisa-ação crítica, enquanto que os currículos postos em ação, na maioria dos casos, orientam-se por paradigmas de pesquisas técnicas voltadas para objetos outros que não aqueles relacionados ao ensino e ao trabalho docente.

A formação dos professores formadores é imbuída de perspectivas bacharelescas que negam a possibilidade de tomar a escola, o ensino e os elementos que a circundam como objeto de pesquisa e produz uma cultura institucional que tende a dicotomizar ensino e pesquisa, constituindo-se em elementos impeditivos da organização de currículos de formação de professores pautados em paradigmas do ensino com pesquisa, notadamente de pesquisa sobre o ensino.

Ao negligenciar a pesquisa sobre o ensino os membros de colegiados de cursos eximem-se da preocupação com a qualificação para a docência. Essa negligência se expressa quando, por exemplo, sujeitos que exercem a docência nos cursos de licenciatura, que em rigor deveriam ter por função formar professores, negam-se a declarar que trabalham na formação de sujeitos que atuarão em escolas.

No lócus “escola” e na forma de ensinar, observamos uma parte da resistência em declarar interesse pela formação de professores. A escola apresenta-se como um lugar renegado, os saberes nela produzidos e reproduzidos ganham um tratamento didático-pedagógico que, em alguns casos, não interessa a pseudos formadores de professores, que recusam estar a serviço da formação de sujeitos que voltarão suas atenções à educação escolar.

Evidenciamos também, que professores que vivenciaram um currículo em que a o ensino com pesquisas voltadas às questões da docência e do ensino, revelam perfil investigativo expresso de múltiplas formas, tais como: identificação e registro de situações didático-pedagógicas, reflexão sobre as mesmas, busca de bases teóricas para analisá-las e produção de sínteses. Enquanto que aqueles que não passaram por um currículo de formação de professores que tome o ensino como objeto de pesquisa apresentam fragilidades de autonomia em seus trabalhos docentes.

Com isto, destacamos ser necessário intensificar os investimentos formativos entre os formadores de professores que os instrumentalizem à incorporação de paradigmas de pesquisas para além daqueles de perspectiva técnica, mas que reconheçam, por exemplo, a pesquisa-ação como modalidade investigativa por meio da qual os futuros professores desenvolvam atitudes de questionamento crítico sobre suas práticas, visando transformá-la em sentido emancipatório.

Em que pese os novos ordenamentos legais para a organização curricular dos cursos de licenciatura no Brasil e o aumento da produção teórica em favor da presença do ensino com pesquisa e pesquisas sobre o ensino na formação dos professores, sua materialização ainda não está plenamente alcançada em função do descompasso entre os paradigmas de pesquisa previstos nos ordenamentos legais e aqueles currículos postos em ação. Necessário se faz, que as universidades concebam e executem currículos de licenciatura que primem pela pesquisa sobre o ensino e o trabalho docente, perspectiva essa que exige articulações institucionais capazes de formular currículos de formação sustentados em paradigmas investigativos que assegurem o planejamento coletivo da trajetória formativa do futuro professor, baseados no trabalho colaborativo, com espaço para trocas e construções conjuntas de saberes; envolvimento efetivo dos participantes em todos os passos da investigação desde a definição do problema à sistematização das conclusões e sua divulgação. Postura essa, que implica em mudanças no modo de organizar as aulas e as atitudes adotadas pelos formadores de professores que fomentarão nos alunos habilidades essenciais para

o desenvolvimento da investigação, desde a coleta dos dados até a sua análise e interpretação, bem como, a comunicação dos resultados.

6. Referências

- Almeida, Maria Izabel (2008). Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente. In: Clarice Traversini, Edla Eggert, Eliane Peres e Iara Bonim (Orgs) Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas (pp 473-487). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Brasil. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em março, 2008 http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf
- Brasil. Resolução no 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, março, 4. 2002 (pp 9). Brasília: Diário Oficial da União. Seção 01.
- Carr, Kemmis, S. T. (1988). Teoria crítica de la enseñanza. Barcelona: Martinez Roca.
- Cerri, Luis Fernando (2008). Os historiadores precisam de formação pedagógica. In: Luiz Fernando Cerri. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Práticas e didáticas (pp 342-358). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Contreras, José (1994). La investigación em la acción. Cuadernos de Pedagogía, (abr.) (pp 7-19). Barcelona.
- Demo, Pedro (2005). Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados.
- Franco, Maria Amélia S. & Lisita, Verbena M. de S. S. (2008). Pesquisa-ação: Limites e possibilidades na formação docente. In: Selma Garrido Pimenta & Maria Amélia S. Franco. Pesquisa em educação: possibilidades investigativas formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. London, The Falmer Press.
- Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2008). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.
- Kincheloe, Joe L. (1997). A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: ArtMed.
- Libaneo, José Carlos (2010). O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (pp 562-583), set./dez, v. 91, n. 229, Brasília.
- Lima, Licínio C. (2008). Produção e reprodução de regras: normativismo e infidelidade normativa. In: Licínio Lima C. A escola como organização educativa: Uma abordagem sociológica (pp 57-69). São Paulo: Cortez.
- Marques, O. M.(200) A formação do profissional da educação. Ijuí: Unijuí.
- Nóvoa, Antonio (1991). Formação de professores e profissão docente. Disponível em repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Pimenta, Selma, G. Fusari, José C, Almeida, Maria Isabel de & Franco, Maria Amélia do R. S. Franco (2013). A construção da didática no gt Didática – análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

Pimenta, Selma Garrido; Anastasiou, Léa das Graças Camargos (2008). Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena (2004). Estágio e docência. São Paulo: Cortez.

Saviani, Nereide, Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo *pedagógico*. Campinas: Autores Associados.

A pesquisa como princípio educativo no currículo do ensino médio – um relato de experiência nas escolas estaduais do Ceará - Brasil.

Ludmila de Almeida Freire, Lara Soldon Braga Holanda

Resumo

Este estudo tem por objetivo principal analisar alguns elementos subjacentes a reformulação curricular do Ensino Médio em escolas estaduais do estado do Ceará – Brasil. Dentro desse processo, nossa investigação escolheu se debruçar sobre um relato de experiência dentro uma proposta curricular para o Ensino Médio desenvolvida pela Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e o Instituto Aliança, intitulada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social. De modo específico, iremos dedicar a nossa reflexão a perspectiva teórico-metodológica que se faz basilar dessa proposta, a saber, a *pesquisa enquanto princípio educativo*, eleita como componente curricular integrador. Temos como ancoragem metodológica a revisão bibliográfica e a análise de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos envolvidos na proposta. A *pesquisa enquanto princípio educativo* constitui-se como uma premissa tanto para o processo de ensino/aprendizagem, como para as finalidades mais pungentes da Educação, que é a formação do sujeito crítico e emancipado para cidadania. São inúmeras as publicações e contribuições a respeito da pesquisa como elemento fundamental à formação do professor, tendo sua categorização mais expressiva no chamado professor reflexivo ou professor pesquisador (SHON, 2000; NÓVOA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992), mas para efeito desse trabalho, deteremos nosso foco na perspectiva do aluno, utilizando principalmente a teorização de Pedro Demo (1993; 1994; 1995; 1998; 1999), um dos maiores defensores desse princípio. Na visão de Demo, a postura intelectual proporcionada pela prática de pesquisa está intrinsecamente ligada ao processo de emancipação do aluno, pois o elege como sujeito da sua história de aprendizagem e de apreensão do mundo. Nesse processo, tanto os pais como os professores devem agir como mediadores e motivadores, instigando-os ao questionamento e possibilitando situações que favoreçam a investigação do aluno. A fala dos professores e alunos envolvidos nessa proposta convergem na compreensão de que a aquisição do conhecimento se mostra bem mais significativa à partir da prática da pesquisa, por fazerem os mesmos se aproximarem das práticas sociais relacionadas ao tema pesquisado; destarte, a pesquisa conduz os atores a outra relação com os fatos sociais. Nesse sentido, a formulação do autor corrobora na defesa da pesquisa como uma prática de *questionamento reconstrutivo*, onde não se trata apenas da compreensão de um postulado científico e sua relação com o mundo, mas trata-se de uma competência de saber se posicionar criticamente, não apenas reproduzir mas, inclusive, ser capaz de fazer proposições alternativas a um projeto, deixando de ser objeto para ser construtor da história.

Palavras-chaves: Ensino Médio; Currículo; Pesquisa como Princípio Educativo.

Introdução

Este estudo tem por objetivo principal analisar alguns elementos subjacentes a reformulação curricular do Ensino Médio em escolas estaduais do estado do Ceará – Brasil. Dentro desse processo, nossa investigação escolheu se debruçar sobre um relato de experiência dentro uma proposta curricular para o

Ensino Médio desenvolvida pela Secretária de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e o Instituto Aliança, intitulada Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social (NTPPS) . De modo específico, iremos dedicar a nossa reflexão a perspectiva teórico-metodológica que se faz basilar dessa proposta, a saber, a *pesquisa enquanto princípio educativo*, eleita como componente curricular integrador. Temos como ancoragem metodológica a revisão bibliográfica e a análise de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos envolvidos na proposta.

O texto está estruturado em quatro partes: iniciamos evidenciando o esgotamento do modelo tradicional de ensino diante do contexto epistemológico delineado na atualidade, enfatizando a necessidade de um novo paradigma do conhecimento; na segunda parte do trabalho, relatamos o processo de mudança que o sistema de ensino brasileiro tem sofrido, oferecendo destaque a uma experiência de reorganização curricular desenvolvida no estado do Ceará, nordeste brasileiro.

No tópico seguinte procedemos o desenvolvimento da nossa perspectiva teórica, nos debruçando sobre a reflexão da *pesquisa como princípio educativo*, bem como sua importância para o desenvolvimento de uma perspectiva *inter/transdisciplinar* do conhecimento. Na última parte nos dedicamos aos resultados obtidos a partir do relato de alguns participantes da proposta de reorganização curricular no Ceará, bem como tecemos algumas considerações provenientes de nossa análise.

Crise do Ensino Tradicional e mudança paradigmática na relação com o conhecimento: novos olhares para a Educação formal.

O Sistema de Ensino historicamente ocupa-se em termos institucionais da formação do homem vivendo em sociedade. O currículo escolar configura-se como a expressão mais contundente das escolhas e perfil de cidadão que a escola deseja formar. Até bem pouco tempo, observava-se tanto nos conteúdos e práticas curriculares da escola, como nas próprias concepções e posturas dos professores em sala de aula, a predominância do modelo tradicional de ensino.

Essa educação tradicional caracteriza-se pela unilateralidade horizontal na relação professor/aluno, aos moldes da *educação bancária* de Paulo Freire. As disciplinas são organizadas no currículo em forma de grade, ou seja, justapostas, desarticuladas entre si e estanques. Os conteúdos não estabelecem relação significativa com a vida do educando, dificultando a aprendizagem e gerando alienação. O aluno é avaliado de uma maneira predominantemente passiva através do sistema de notas (SILVA, 1999).

Este modelo de ensino é expressão das concepções e valores da Modernidade enquanto tempo histórico. A relação objetiva com o conhecimento e a maneira de construí-lo na Era Moderna é pautada numa racionalidade técnica instrumental advinda do ideário iluminista, da promessa de progresso civilizatório em favor da humanidade através do pleno desenvolvimento da ciência.

No entanto, essa racionalidade mostrou-se até certo ponto frustrada e limitada em suas possibilidades, pois, tanto não consolidou através de seu grande avanço tecnológico a implantação de uma sociedade mais justa - ao contrário, aumentou o fosso das desigualdades sociais; a aplicabilidade de seu método pragmático de fazer ciência parece não dar conta da complexa configuração de relações que se tem hoje na sociedade, em todas as instâncias da vida humana.

Em tempos de pós-modernidade ou de plena maturação das proposições modernas, configurando agora uma ultra modernidade (SEVERINO, 1998) é comum a assertiva de que estamos vivenciando uma crise do conhecimento. A nova ordem do dia é a que o sujeito precisa ser capaz de religar o saber ora fragmentado, integrando-o de forma criativa. Essa postura demandada frente ao conhecimento visa, sobretudo, tornar o sujeito crítico e competente em sua atuação nas práticas sociais, exigindo deste cada vez mais uma atitude reflexiva e investigativa sobre os novos desafios sociais.

Essas necessidades são acentuadas por um momento histórico que tem como característica a produção e transmissão de informações em nível global; que conecta povos com aspectos étnicos, econômicos, culturais, sociais diversos e que gera demandas imediatas, as quais podem rapidamente transformar-se em outras.

Essa nova conjuntura no campo do saber aponta para a necessidade de outra racionalidade, mais ampla, que vise à superação da fragmentação do conhecimento rumo a uma perspectiva interdisciplinar sem, no entanto, denotar uma abordagem superficial do conhecimento especializado.

Nesse sentido, estudos voltados a uma perspectiva interdisciplinar na apreensão e gestão do conhecimento ganham espaço (JAPIASSU 1976; FAZENDA 2008; LENOIR 1998; MORAES 2005) e evidenciam a necessidade de uma reviravolta teórico-metodológica que possa religar, contextualizar, reconstituir e tornar coerente o conhecimento há tempos fragmentado, num todo condizente com as práticas sociais da vida no mundo e que promova, pautado na ética, o desenvolvimento integrado do homem.

A partir desse contexto, tomamos como defesa o desenvolvimento de uma aprendizagem construtivista, ativa, que privilegie a totalidade, significativa por parte do aluno, pois é através da educação que o ser humano torna-se sujeito capaz de relacionar-se no mundo com liberdade e autonomia. Nesse sentido, entendemos que uma educação cujas práticas vivenciadas pelo aluno insiram-se numa dinâmica de apreensão da vida, da sociedade e de seus fenômenos de maneira integrada são geradoras de teoria, pois reconstruem o conhecimento, dando-lhe sentido.

Sendo essa nova proposta de prática educativa produtora de teoria, entendemos como indispensável a presença da *pesquisa enquanto princípio educativo*, pois esta fomenta uma postura crítica, promove a reconstrução simbiótica da teoria com a prática, desenvolve a perspectiva inter/transdisciplinar e, sobretudo, fecunda a postura do aprendiz como sujeito do seu próprio conhecimento e da sua história.

O processo de reorganização curricular do Ensino Médio – a experiência do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais no estado do Ceará.

Tomando como pano de fundo esse contexto, e assumindo como pressupostos a formação para a cidadania no XXI, a interdisciplinaridade como racionalidade subjacente a esse modelo e a pesquisa enquanto ferramenta-chave para desencadear esse processo, nos debruçemos sobre a realidade brasileira.

A partir da década de 1990 foi perceptível no Brasil a reivindicação social por uma reforma educacional, tomando como base os currículos das instituições de ensino formal. No bojo das discussões reformistas propomos destaque ao currículo do Ensino Médio brasileiro, no que tange a necessidade de sua consonância com as transformações políticas e sociais em curso.

Dentre as diversas proposições para o Ensino Médio, se consolida como a de maior aceitação e destaque a *educação para o desenvolvimento de competências*. Entende-se, assim, que o Ensino Médio deve estruturar-se de modo a garantir o direito à aprendizagem dos jovens, tendo como foco o desenvolvimento dos potenciais cognitivos e produtivos, bem como a solidariedade e a ética.

Desse modo, o Ceará – nordeste brasileiro, através da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), encabeça discussões acerca de uma proposta de Reorganização Curricular para esta etapa da educação básica, norteada, fundamentalmente pelos princípios propostos nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012), bem como pelos Protótipos Curriculares para o Ensino Médio, lançados em maio de 2011 pela Representação da UNESCO no Brasil.

A fim de revelar tecnologias educacionais como estratégias metodológicas eficazes e inovadoras que fundamentassem a proposta de Reformulação Curricular do Estado, a Secretaria de Educação (SEDUC) buscou parcerias com instituições que já desenvolviam projetos e ações com a juventude nas escolas da rede. Dentre as diversas articulações e ações eleitas como norteadoras dessa reorganização curricular, a SEDUC encontrou ainda no Instituto Aliança um modelo metodológico bastante condizente como ensino por competências, e é essa proposta o objeto de nossa análise nesse artigo.

Intitulado como Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) o Instituto Aliança e a SEDUC implementaram em 2012 uma proposta que ganha relevo na carga horária escolar e deve ser desenvolvida, a partir de então, gradativamente em todo o Ensino Médio no Ceará. Ensejamos, nesse momento, fazer um recorte e nos dedicar somente a análise do que é trabalhado no primeiro ano do Ensino Médio, dada ser esta a experiência piloto que já demonstra seus primeiros resultados.

O NTPPS estrutura-se em oficinas de seis horas/aula semanais, sendo quatro voltadas para o tratamento de temas da atualidade e duas voltadas para o domínio de ferramentas das tecnologias da informação e comunicação (TIC's), com ênfase na pesquisa e tratamento de dados de pesquisa.

No entanto, a maior concentração das oficinas do NTPPS se dá no trabalho com temas pertinentes a juventude e formação da cidadania. No primeiro ano são tratados temas como sustentabilidade ambiental, sexualidade, gênero, prevenção contra drogas e DST's, ética, dentre outros. Todos esses temas são desenvolvidos tendo os princípios da pesquisa como seu principal elemento condutor.

Ao final do ano letivo, tendo amadurecido o debate sobre essas questões, problematizado práticas sociais subjacentes a esses temas, bem como se aprofundado no espírito investigativo da pesquisa, os alunos realizam uma pesquisa científica dentro de um tema trabalhado considerado por eles relevante.

O NTPPS tem assim objetivo de proporcionar a formação integral dos sujeitos para o exercício pleno de sua cidadania, através de uma proposta de educação contextualizada e significativa para juventude. De acordo com os referenciais estabelecidos durante as discussões acerca do processo de Reformulação curricular, o NTPPS deve ser implantado nas escolas de modo a:

- Articular as áreas dos conhecimentos, dialogando com todos os ambientes e docentes da escola para uma formação integrada e integral do aluno;
- Trabalhar o indivíduo, oferecendo possibilidades de autoconhecimento de suas competências e habilidades, fortalecendo a autonomia para traçar seu projeto de vida;

- Trabalhar o cidadão que entende, integra e convive em coletivo, sabendo qual o seu papel na sociedade;
- Utilizar a pesquisa como ferramenta pedagógica de observação, questionamento, descoberta, redescoberta e construção integradora do conhecimento interdisciplinar

A pesquisa como princípio educativo e a perspectiva inter/transdisciplinar do conhecimento : pilares para uma atitude crítica e emancipadora na formação para a cidadania

A Pesquisa como Princípio Educativo

São inúmeras as publicações e contribuições a respeito da pesquisa como elemento fundamental à formação do professor, tendo sua categorização mais expressiva no chamado professor reflexivo ou professor pesquisador (SHON, 2000; NÓVOA, 1992; PÉREZ-GÓMEZ, 1992), mas para efeito desse trabalho, deteremos nosso foco na perspectiva do aluno, utilizando principalmente a teorização de Pedro Demo (1993; 1994; 1995; 1998; 1999), um dos maiores defensores desse princípio.

Pedro Demo irá defender a pesquisa como princípio científico e educativo apregoando que a mesma não deve mais ser considerada algo distante, própria das práticas acadêmicas, mas incorporada ao processo de ensino e de aprendizagem, de modo “até o ponto de tornar a pesquisa a maneira escolar e acadêmica própria de educar” (1998, p. 1).

Na proposta do autor a pesquisa deve estender-se desde o início da educação básica até quanto dure a escolarização, postulando que assim a prática da pesquisa se constituirá como uma postura intelectual do sujeito durante toda a sua vida:

É possível desenhar o alcance alternativo da pesquisa, que a tome como base não somente das lides científicas, mas também do processo de formação educativa, o que permitiria introduzir a pesquisa já na escola básica, a partir do pré-escolar e considerar atividade humana processual pela vida afora (1999, p. 9).

Na visão de Demo, essa postura intelectual proporcionada pela prática de pesquisa está intrinsecamente ligada também ao processo de emancipação do aluno, pois o elege como sujeito da sua história de aprendizagem e de apreensão do mundo. Nesse processo, tanto os pais como os professores devem agir como mediadores e motivadores, instigando-os ao questionamento e possibilitando situações que favoreçam a investigação do aluno, sem jamais tencionarem assumir o comando desse processo, pois a emancipação “precisa ser motivada, mas não pode ser conduzida. O filho não se emancipa sem os pais, mas estes precisam assumir uma postura instrumental de motivação” (DEMO, 1999, p. 78).

De maneira mais pontual, a formulação do autor ancora sua visão da pesquisa como princípio educativo defendendo esta, sobretudo, como uma prática de **questionamento reconstrutivo**, onde não se trata apenas da compreensão de um postulado científico e sua relação com o mundo, mas trata-se de uma competência de saber se posicionar criticamente, não apenas reproduzir e, inclusive, ser capaz de fazer proposições alternativas a um projeto, deixando de ser objeto para ser construtor da história.

A pesquisa como princípio educativo se constitui dessa forma como importante elemento para de fato preparar para cidadania em uma proposta emancipatória de sociedade e na “reconstrução, compreende-se a instrumentação mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. [...] o

que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender” (idem, p. 11).

Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como olhar integrador sobre o conhecimento

Assim como a pesquisa mostra-se um princípio condutor na aquisição significativa do conhecimento pelo cidadão global, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade compõem os pilares de uma nova compreensão sobre o próprio conhecimento. Essas categorias irão versar sobre a superação do saber compartimentado, rumo a uma visão integradora do conhecimento. A Interdisciplinaridade impõe sua pertinência no enfrentamento da desgastada ciência moderna. A partir da crise estabelecida desse tipo de racionalidade é cada vez mais comum encontrarmos a defesa da perspectiva interdisciplinar, seja pela elaboração de vários teóricos (FAZENDA, 2010; JAPIASSU, 1976; POMBO, 2004; LENOIR, 1998; MORAES, 2005; FREIRE, 2011), seja pela legislação para os cursos de formação profissional (BRASIL, 2002), em projetos institucionais ou outros de caráter menos formal.

Para Piaget (1972) a interdisciplinaridade dirá respeito às interações e colaboração entre duas ou mais disciplinas, ou entre setores heterogêneos de um mesmo campo científico, estabelecendo reciprocidade e enriquecimento mútuo. Respeitando a natureza e objeto disciplinar de cada campo, o autor defende que se trata da busca de ‘estruturas mais profundas’ entre as áreas, que podem ser múltiplas e complexas, mas inteligíveis desde que conheçamos as estruturas que estão dispostas.

Seguindo essa direção Freire (2011) em estudo recente defende que essa interação deve ser de tal natureza que gere uma correspondência entre os saberes envolvidos e que tenha como desdobramento a modificação e enriquecimento das disciplinas em questão como consequência dessa interação. Moraes (2005) possui compreensão semelhante, destacando a importância de respeitar primeiramente a especialização para depois propor essa relação:

Definimos interdisciplinaridade como uma abordagem epistemológica que nos permite ultrapassar as fronteiras disciplinares e nos possibilita tratar, de maneira integrada, os tópicos comuns às diversas áreas. O intuito da interdisciplinaridade é superar a excessiva fragmentação e linearidade no currículo. Mediante o estudo de temas comuns, estabelece-se um diálogo entre disciplinas, embora sempre considerando a especificidade de cada área, com seu saber acumulado que deriva do olhar especializado (p. 39).

Da mesma forma, é de fundamental importância para aqueles que desejam aventurar-se pelas teias da interdisciplinaridade, o entendimento de que essa integração de disciplinas não é feita por domínios teóricos abstratos, mas por sujeitos que precisam se dispor a construir na prática e colaborativamente uma perspectiva integradora. Ainda que o estudioso mais erudito se dispusesse a estudar as várias ciências, articulando-as em vistas de construir um pensamento interdisciplinar, se o fizesse sozinho, não estaria livre de cair em um reducionismo cego.

A transdisciplinaridade, na explicação de Piaget, consta de uma etapa mais elevada, que deve ser posterior a interdisciplinaridade:

Enfim, na etapa das relações interdisciplinares, pode-se esperar ver suceder uma etapa superior que seria ‘transdisciplinar’, a qual não se contentaria em atingir as relações ou reciprocidades entre pesquisas

especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas (1972, p.144).

Em termos objetivos, a transdisciplinaridade se estabelece como conceito comprometido com a mesma missão da interdisciplinaridade, fazendo frente a todo reducionismo epistêmico que, em última instância, corroborará para o reducionismo do ser humano. No entanto, seu poder de aprofundamento é muito mais amplo: indo além das disciplinas, atravessando-as com domínios outros essenciais a compreensão mais ampla da realidade, como a conclamação da ética, da estética e do político (GUATTARI, 1992).

Para Edgar Morin (1996) ser transdisciplinar nessa sociedade é fazer ciência como ser humano, entendendo os fenômenos a serem estudados tanto dentro da sua relação com a nossa humanidade, como entender que só podemos assim compreendê-lo com as ferramentas que temos na atualidade, dentro do sistema cultural que nos rege e das possibilidades que essa sociedade nesse dado momento histórico nos dispõe.

Corroboramos com o autor no sentido de que a transdisciplinaridade tem a missão de impedir que homem e natureza reduzam-se simploriamente a estruturas formais, mas envolve-lo no fazer científico fazendo de sua ciência uma ciência encarnada. Essa é a grande diferenciação entre interdisciplinaridade e transdisciplinaridade em nosso entendimento, não se trata da simples colaboração entre áreas, mas de um pensamento e uma postura que organiza esse conhecimento do homem para a humanidade.

A importância dessas duas categorias à prática da pesquisa na escola se dá como um desdobramento natural da própria dinâmica epistemológica que o ato de pesquisar impõe. Quando o aluno se aproxima de uma questão de pesquisa, a necessidade da articulação entre os diversos campos do saber saltam de maneira imediata porque, na concretude da vida, os fenômenos são complexos e não aparecem compartimentados, ao contrário, demandam diversos olhares e abordagens sobre a mesma questão.

Para além do conhecimento interdisciplinar, essas questões de pesquisa envolvem também saberes outros, não necessariamente científicos, e implicam de maneira transversal abordagens no campo da ética, da arte, da filosofia, indo além das fronteiras disciplinares, conclamando igualmente um olhar transdisciplinar. Portanto, fazer pesquisa, seja em qual nível de ensino for, requer, necessariamente, um olhar mais sensível e atento a totalidade.

Resultados e Considerações

Como foi relatado, em 2012 iniciou-se uma experiência piloto do NTPPS no estado Ceará com doze escolas da rede Estadual, a fim de testar e validar o material produzido, bem como avaliar o impacto da metodologia na comunidade escolar. No ano seguinte, em um processo de expansão, trinta novas escolas aderiram a proposta, perfazendo quarenta e duas escolas, distribuídas em todo o Estado.

Dentre as experiências iniciadas, consideramos pertinente entrevistar alunos e professores que participaram da experiência piloto em 2012, de modo a extrair os primeiros resultados obtidos a partir dessa nova organização curricular. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro alunos e com quatro professores do NTPPS. As entrevistas realizadas abordaram três tópicos, a saber: pontos positivos da proposta do NTPPS; Desafios da Proposta do NTPPS; e Aplicabilidade dos temas trabalhados com a vida dos alunos.

Quanto aos pontos destacados pelos alunos, temos:

- As oficinas do NTPPS oportunizam vivências que os amadurecem para a inserção sócio produtiva, é o caso das atividades em grupos, trabalhos em cooperação, atividades que exigem reflexão e espírito criativos, competências essenciais para o perfil profissional das novas demandas produtivas;
- Outro ponto destacado como positivo é o uso constante da oralidade e da escrita, permitindo aos jovens se expressarem mais e de maneira mais correta, isso tem lhes oferecido mais desenvoltura em sala de aula e nas suas vidas fora da escola;
- A discussão de temas da atualidade tratados nas oficinas, como saúde do meio ambiente, prevenção contra drogas e DST's, configuram-se como importantes momentos para o esclarecimento de dúvidas e desejo de mudanças de posturas erradas no meio onde vivem, bem como desejo de melhor esclarecer os que estão no seu entorno;
- A prática da pesquisa tem tornado o aprendizado mais instigante e mais significativo com relação a vida deles.

Quanto aos pontos destacados pelos professores, temos:

- Mudança de percepções sobre as suas práticas, percebendo-se como mediadores dos processos e reconhecendo a necessidade de mudar posturas tradicionais no trato com os alunos;
- Planejamento voltado para ações que ofereçam espaço para o desenvolvimento dos alunos em suas várias dimensões: cognitiva, profissional, afetiva, cidadã, possibilitando espaço curricular para que os jovens se expressem e tomem uma atitude protagonista na sua formação aos moldes da metodologia participativa;
- Dificuldade de dialogar com professores de outras áreas que não participam da proposta, de modo a melhor promover a interdisciplinaridade;
- Maior aprofundamento em técnicas de pesquisa, devido a necessidade dos alunos, originando por consequência uma mudança em sua própria prática, tornando-se um professor-pesquisador.

Algumas considerações

A proposta de reorganização curricular analisada mostrou bastante potencial em envolver os jovens em atividades que valorizam o trabalho em equipe, o respeito por si mesmo e pelos outros. Oferece ainda subsídios para a construção dos Projetos de Vida de cada sujeito, de modo a criar uma imbricada relação do aluno com o seu processo de aprendizagem, superando a passividade instituída, pela instrução reflexiva.

Os temas trabalhados guiam o trabalho pedagógico na perspectiva de desenvolver as competências pessoais e sociais, assim como as pesquisas escolares. As temáticas para as quais são direcionadas às pesquisas científicas estão relacionadas a fatos e experiências que fazem parte do cotidiano da juventude atual, buscando propor uma reflexão crítica acerca do contexto cultural e social do qual os jovens pesquisadores fazem parte.

A partir dessa análise consideramos a utilização da pesquisa como princípio educativo numa perspectiva inter/transdisciplinar um importante caminho **para a reflexão crítica acerca da cidadania durante o processo de ensino e de aprendizagem**. Defendemos uma prática que pense na educação de forma realista, preparando o estudante, não apenas para o exercício de uma profissão, mas também para pensar de maneira crítica e articulada com a realidade questões do mundo atual, exercendo sua cidadania e tornando-se um cidadão global.

Para isso é importante que saíamos dos “achismos”, das críticas vazias e do comodismo, refletindo e propondo práticas que realmente atuem dentro da realidade e cooperem não apenas para a memorização e reprodução de informações vazias, mas sim, para o desenvolvimento holístico do discente, superando a fragmentação do conhecimento. Somente desta maneira, crítica e contextualizada com as questões contemporâneas, poderemos colaborar para a construção do conhecimento e da cidadania dos estudantes, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o lúdico, o ético e o político.

Bibliografia

ADORNO. T. Educação após Auschwitz. In: _____ Educação e emancipação. São Paulo / Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARGUIL, P. M. As raízes e os frutos da disciplinaridade – As sementes de um currículo holístico in Currículo e Formação docente: um diálogo interdisciplinar / Silvia Elizabeth Moraes (org.) – Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996, P.27833.

DEMO, P. ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DEMO, P. Desafios modernos da educação. Vozes, Petrópolis. 1993.

_____. Educação e qualidade. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. Educar pela pesquisa. 3ª edição. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

_____. Pesquisa: princípio científico e educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 1999.

FAZENDA, I.C.A e ANDRÉ, M. O redimensionamento da didática a partir de uma prática de ensino interdisciplinar, Relatório CNPq, 1991.

_____. A prática da interdisciplinaridade na formação de professores da escola de 1º grau, Relatório CNPq, 1991.

_____., O sentido da ambiguidade numa didática interdisciplinar, in Didática e formação de professores: perspectivas no Brasil e em Portugal/ PIMENTA, S.G. (org.)- 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2006.

- _____, Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. – 17 ed -Campinas: Papirus, 2010.
- FREIRE, L. A. O desenvolvimento da compreensão interdisciplinar discente em cursos de formação de professores: construção de significados e sentidos. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, 2011
- GUSDORF, G. Des sciences de l’homme sont dês sciences humaines. Estraburgo, Editora da Universidade de Estraburgo, 1967.
- JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan./mar. 1992.
- _____ A interdisciplinaridade e a patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-76
- MORAES, S.E. Interdisciplinaridade e Transversalidade mediante projetos temáticos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Vol 86 Maio-Dez 2005, 213-214.
- MORAES, S.E. Interdisciplinaridade e Transversalidade em escolas públicas de Fortaleza in Currículo e formação docente: um diálogo interdisciplinar /MORAES, S.E. (org.) – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Lisboa: Piaget, 2003.
- MORIN, E. Introdução ao pensamento Complexo / Edgar Morin; tradução de Eliane Lisboa – Porto Alegre: Sulina. – 3ª edição, 2007.
- _____ Educar na Era Planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. / Elaborado para a UNESCO por Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana, Raul Domingo Mota; tradução sandraTrabuccoValenzuela. 2 ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2007b
- _____ Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- NÓVOA A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; 29.
- PÉREZ-GÓMEZ A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Os professores e sua formação. Nóvia A. (org.). Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992; 93-114.
- POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade, in Carlos Pimenta (coord.), *Interdisciplinaridade, Humanismo Universidade*, Porto: Campo das Letras, pp. 93-124.
- SCHÖN D.. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SEVERINO, A.J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática in FAZENDA, I. C. A.(org) Didática e interdisciplinaridade. São Paulo: Papirus, 1998.

SILVA, T.T. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

RUBRICS: uma estratégia de avaliação formadora no 1º Ciclo do Ensino Básico

João Gouveia, Marlene Barral¹³⁷⁶

Resumo

Esta comunicação aborda a questão da avaliação no contexto do 1º ciclo do ensino básico, numa ótica de avaliação formadora.

São vários os estudos (Fernandes, 2005; Santiago, 2012) que confirmam a distância entre o que os professores valorizam em termos de estratégias avaliativas e as suas reais práticas. A investigação que apresentaremos, realizada no âmbito de um Mestrado em Supervisão, preocupou-se em identificar as principais tendências de avaliação de aprendizagens e analisar os métodos de avaliação e os instrumentos disponíveis. Neste contexto, analisaram-se diferentes instrumentos de avaliação, ponderaram-se as suas vantagens e limitações e fundamentou-se a utilização de estratégias avaliativas mais inovadoras: baseadas em situações de desempenho, autênticas e realistas, preocupadas com o processo e com o produto das aprendizagens, incorporadas no próprio processo de aprendizagem, pensadas numa lógica de assessment ("sentar-se com"), propiciadoras de auto-avaliação por parte das crianças, centradas em lógicas criteriosais, estruturadas em função de standards e níveis de desempenho. E é nesse contexto que se propõe, por fim, a utilização de grelhas de avaliação de escala descritiva (rubrics), mais propiciadoras de avaliações formativas e formadoras do que as grelhas habitualmente utilizadas (de escala uniforme).

Como forma de incentivar e facilitar, a professores/as do 1o Ciclo, a utilização de rubrics, elaborou-se um instrumento de uso intuitivo de construção deste tipo de grelhas de avaliação, instrumento que está disponível online (www.grelhasonline.com), com acesso livre a qualquer profissional de educação e que se pretende assumir como um veículo de promoção do trabalho cooperativo. Para a elaboração deste dispositivo online procedeu-se ao levantamento do estado atual da arte no que concerne a avaliação das aprendizagens, designadamente as preocupações com avaliações de tipo formadoras e realizou-se uma entrevista exploratória a um reconhecido especialista nacional em avaliação, que foi submetida a análise de conteúdo. E, de modo a poder avaliar a qualidade da ferramenta e dos conteúdos disponibilizados, colocou-se um inquérito online aos/às utilizadores/as (cerca de 200, à data da elaboração deste documento), com base em critérios de utilidade e usabilidade, de que também apresentaremos os resultados.

Com esta comunicação, não só divulgaremos uma ferramenta de apoio à construção de instrumentos de avaliação consentâneos com as tendências mais recentes da avaliação das aprendizagens, como contribuiremos para que os professores possam analisar e, se possível, renovar as estratégias avaliativas, de modo a que de facto constituam apoio e reforço das aprendizagens das crianças..

Palavras-chave: Avaliação Formadora, Avaliação Formativa, Grelhas de avaliação; Rubrics

¹³⁷⁶ Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Colégio Novo da Maia

Introdução

As novas tendências apontam para uma avaliação com base em competências (Gouveia, 2007a; Roldão, 2002; Santos, 2003; Scallon, 2004), ainda que haja renitências na sua aplicação por parte da comunidade educativa (Roldão, 2003). Sabendo que a avaliação é indissociável do processo de ensino, e que pode contribuir de sobremaneira para a sua melhoria, o que nos propomos é encontrar novos caminhos de mudança nas práticas avaliativas.

Este artigo sugere algumas ideias para tal propósito, ideias com grande aplicabilidade prática e que podem operar verdadeiramente uma mudança nas práticas pedagógicas.

A avaliação como promotora de competências

Domingos Fernandes (2005, p.16) considera que “avaliação das aprendizagens é todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação [...] acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações.” O processo inclui a avaliação dos conhecimentos, de desempenhos, de capacidades, de atitudes, de procedimentos ou de processos mais ou menos complexos do pensamento. Trata-se de uma avaliação dos saberes em utilização, num processo que desencadeia ações nos intervenientes para que regulem o ensino e a aprendizagem.

As recomendações atuais relativamente à avaliação das aprendizagens (Fernandes, 2007, 2008b; Roldão, 2003; Boggino, 2009; Santos, 2010) defendem que: deve estar em consonância com o currículo; deve integrar os processos de ensino e de aprendizagem; deve ser predominantemente formativa, ainda que articulada com a sumativa; deve praticar-se a autoavaliação e a autorregulação; as estratégias e instrumentos de avaliação devem ser diversificados, pois não há uma abordagem que se adegue a todos os processos; deve ser transparente para todos os intervenientes, professores, alunos, pais, técnicos de educação, que deverão ter claros os conteúdos e os critérios da avaliação, participando na definição dos mesmos sempre que adequado. Uma avaliação formativa alternativa, contextualizada, participada pelos alunos, transparente e integrada nos processos de ensino-aprendizagem, predominantemente formativa e vocacionada para a regulação das aprendizagens.

Não é esta a avaliação formativa que se vai praticando nas escolas, geralmente pontual, pouco participada, que avalia retroativamente as aprendizagens, não detetando as dificuldades durante mas após o processo de ensino (Fernandes, 2005). Por esta razão, o autor a designa como alternativa à que se encontra nos sistemas educativos. O feedback prestado é de elevada qualidade e determinante para ativar os processos cognitivos dos alunos. Nesta avaliação, os professores devem comunicar eficientemente o que é importante aprender e tentar compreender a complexidade do processo de aprendizagem dos alunos. Estes são responsabilizados pela sua aprendizagem e envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. As tarefas propostas são cuidadosamente preparadas para serem simultaneamente de ensino, de avaliação e de aprendizagem. O ambiente de avaliação na sala de aula deve induzir uma cultura positiva de sucesso.

São vários os estudos que demonstram que a ideia de avaliação ainda está, em Portugal, muito associada à noção de classificação (Fernandes, 2005, 2007, Roldão, 2003). Ainda é a componente mal-amada do ensino, um elemento estranho no ato de ensinar, e muitas vezes invocada como um obstáculo para não se produzirem mudanças nas práticas implementadas durante anos. A investigação (Barreira & Pinto, 2005;

Fernandes, 2006; Santos, 2003, citados por Santos, 2010) evidencia que o que é prescrito não se traduz nas práticas letivas.

Vejamos o que a literatura identifica mais algumas práticas desajustadas:

- Há uma utilização sistemática dos testes;
- A correção e classificação das avaliações não fornecem orientações para melhorar o desempenho;
- Alguns professores consideram que a avaliação que praticam dentro da sala de aula é formativa, quando na realidade não o é; outros consideram esta forma de avaliação impraticável no contexto atual;
- A função de atribuição de notas está sobrevalorizada;
- Há uma tendência de comparar alunos entre si;
- O *feedback* dado não conduz a uma evolução das aprendizagens.

Eis porque é importante que os professores evitem o conflito entre estas duas realidades avaliativas – regulação e certificação – procurando articulá-las. Não devem, sobretudo, sucumbir à tentação de ser apenas examinadores.

A importância dos critérios

É com base em critérios que avaliamos. Por exemplo, quando compramos um carro, consideramos a segurança, a fiabilidade, o preço, o design, a desvalorização, etc. O mesmo se aplica na educação. Na prática diária, a nossa observação e julgamentos são algo subjetivos e os critérios visam torná-los mais rigorosos e consistentes. São as perspetivas através das quais emitimos julgamentos.

Os critérios de desempenho ajudam a tornar a avaliação mais objetiva, focando-nos nos aspetos mais significativos do desempenho. São “*diretrizes, regras ou princípios pelos quais as respostas dos alunos, os seus resultados ou performances são julgados. Eles descrevem o que procurar no desempenho dos alunos para aferir a qualidade do mesmo.*” (Arter & Tighe, 2001, p. 4, tradução própria).

“*O conhecimento dos critérios permite que os alunos se concentrem na aprendizagem e que tenham a noção de controlo.*” (idem, p. 12, tradução própria). Quando têm esta informação prévia, podem concentrar-se no que é mais importante, têm a oportunidade de se autoavaliarem e corrigirem ao longo do percurso de aprendizagem. Estamos deste modo a melhorar a qualidade do ensino e não apenas a avaliá-la.

Arter e McTighe (2001) destacam alguns princípios no uso efetivo de critérios de desempenho na avaliação e na melhoria da aprendizagem. O uso de critérios proporciona um entendimento mútuo, entre professor e alunos, dos aspetos mais importantes nos trabalhos realizados e no desempenho dos alunos; reduzem a subjetividade dos julgamentos e permitem uma avaliação mais consistente, uma vez que os critérios não variam de professor para professor, aumentando a confiança dos alunos.

Se os alunos não conhecerem os critérios de desempenho, são deixados a adivinhar aquilo que o professor procura, e se errarem talvez até nem saibam porquê, podendo mesmo gerar um sentimento de desânimo, levando-os até a desistir. Pelo contrário, quando têm esta informação prévia, podem concentrar-se no que é mais importante, dando-lhes a oportunidade de se autoavaliarem.

A importância do feedback

O *feedback* permite aos alunos verificar as suas competências e leva-os a adotar medidas corretivas da sua aprendizagem, quando necessário. Esta função formativa da avaliação implica uma responsabilização de quem aprende (Scallon, 2004).

Perrenoud (1998, citado por Fernandes, 2005, p. 85) entende-o como “*um processo deliberado e planificado de ajuda aos alunos para que estes interiorizem o que é um desempenho de qualidade e quais as estratégias cognitivas, os conhecimentos, as atitudes e competências que devem desenvolver para evoluir na sua aprendizagem.*” Ou seja, os alunos devem perceber facilmente as aprendizagens que têm de desenvolver. Eles necessitam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho ou desempenho, seja para reconhecerem os seus pontos fracos ou progressos, para os motivar, ou para em conjunto com o professor reajustarem as suas estratégias. O *feedback* por si só não resolve nenhum problema, mas deve conduzir a uma ação que melhore a aprendizagem.

O *feedback* é essencial numa avaliação formativa reguladora; é essencial para que a avaliação integre os processos de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2004). O professor pode fazer uma primeira análise ao trabalho desenvolvido pelo aluno, comentá-lo e devolvê-lo para que o aluno possa repensar a situação. Nesta primeira abordagem, o professor deverá, de uma forma clara (para que a interpretação seja autónoma), orientar o aluno, indicando o que está bem feito, transmitindo-lhe assim confiança, e apontar caminhos para o futuro (Santos, 2003). O *feedback* regular e sistemático desenvolve competências de autoavaliação e de autorregulação, fornecendo orientação para melhorar ou corrigir a estratégia seguida. Os alunos consciencializam-se dos níveis de aprendizagem ou standards que já alcançaram e de como progrediram em relação a critérios previamente definidos.

“Os alunos precisam de orientações sistemáticas e de avaliações do seu trabalho e dos seus desempenhos que os ajudem a melhorar as suas aprendizagens, que os estimulem e que os motivem a ir tão longe quanto possível ou que reconheçam os seus progressos e sucessos. Ou seja, os alunos precisam de feedback acerca dos processos e produtos do seu trabalho e acerca dos seus comportamentos sociais.” (Fernandes, 2004, p. 20).

Classificar os trabalhos com uma nota não explica aos alunos como melhorar o seu desempenho. Além disso, em trabalhos que são assim classificados, os alunos tendem a ignorar os comentários escritos pelo professor (Black *et al.*, 2002, citados por Arter & Chappuis, 2007). Com o passar do tempo, por falta de tempo ou negligência da importância do *feedback*, os professores deixam de proporcionar esse *feedback* detalhado e passam a incorporar apenas uma classificação lacónica, por exemplo “*Bom mais, revela falta de concentração*”. Brinko (1993, citado por Stevens & Levi, 2005) refere que o *feedback* é tanto mais efetivo quanto mais informação detalhada contiver, ao invés de apenas uma pontuação. Por outro lado, uma correção intensiva do trabalho produzido pelo aluno, onde o professor assinala com minúcia e exaustivamente todos os erros cometidos, produz tanto efeito na melhoria da aprendizagem do aluno como a não correção do mesmo! (Hillocks, 1986, citados por Arter & Chappuis, 2007). Os comentários feitos ao desempenho do aluno, transmitindo-lhe o que foi feito bem e o que deve ser melhorado aumentam o interesse do aluno e a capacidade de atingir os objetivos (Butler, 1988, citados por Arter & Chappuis, 2007).

Rucker e Thomson's (2003, citados por Stevens & Levi, 2005), através das pesquisas que efetuaram, concluíram que para o *feedback* dado aos alunos ter significado e ser útil, a rapidez com que era dado era determinante. Este é tanto mais efetivo e suscetível de produzir mudanças positivas nos trabalhos subsequentes dos alunos quanto mais rápido e oportuno. Estes investigadores concluem também o inverso: quanto mais tempo demorar a obtenção do *feedback*, menos este terá efeito no desempenho dos alunos.

As rubrics como instrumento de avaliação

Nas perspetivas emergentes de avaliação, o aluno é avaliado com base em *standards* de desempenho (avaliação criterial), não havendo comparação com os seus pares nem dependendo da posição que ocupa no grupo (avaliação normativa). Há uma explicitação das expectativas de aprendizagem a atingir em cada nível, tal como sugerido no âmbito de uma avaliação criterial (Scallon, 2004).

O julgamento final será combinado com este acompanhamento da progressão, *“de modo a conseguir este juízo de conjunto, surgem cada vez mais mencionadas as escalas descritivas globais, baseadas em rubrics”* (Scallon, 2004, p. 20, tradução própria).

Sendo inúmeros os instrumentos de avaliação, desde os tradicionais testes escritos até aos mais inovadores, é recomendável que, antes da sua aplicação, se ponderem vantagens e limitações. O papel do professor será o de conhecer as características dos vários instrumentos, as suas limitações e o tipo de informação que recolhem, aferir a sua aplicabilidade na sala de aula e escolher o que melhor se adequa à avaliação que pretende realizar.

Nenhum instrumento será suficiente, por si só, para proporcionar uma imagem completa, nítida e definitiva dos alunos. Feita esta ressalva, analisemos em detalhe as *rubrics* e suas potencialidades.

Rubric: o conceito

O termo *Rubrics*¹³⁷⁷ (Rubrica), de acordo com Taggart, *et al* (1998), tem origem na palavra inglesa “*Rules*” (regras)¹³⁷⁸. São, de facto, estas regras ou critérios que orientam os alunos no seu desenvolvimento.

Na sua essência, as *rubrics* são *“ferramentas de classificação que dividem o trabalho dos alunos nas suas partes componentes e objetivos, e proporcionam uma descrição detalhada do que constituem níveis aceitáveis de performance de cada componente”* (Stevens & Levi, 2005, p. 3, tradução própria). É uma ferramenta que salienta as expectativas do avaliador perante um trabalho.

“As rubrics definem as características do trabalho do aluno que traduzem a qualidade. São um mecanismo para avaliar o desempenho do aluno” (Arter & Chappuis, 2007, p. 3, tradução própria). Não são um fim em si mesmo, mas uma ferramenta para ajudar os professores a ensinar e os alunos a aprender. Uma *rubric* acontece quando os critérios de desempenho são explicitados e, para cada critério, são definidos níveis.

A escala é descritiva, frequentemente acompanhada de exemplos que ilustram os vários níveis da escala de desempenho. Neste ponto reside a essência do que distingue as *rubrics* das grelhas de avaliação tradicionais. As últimas utilizam uma escala de apreciação uniforme ou universal, que pode ser verbal,

¹³⁷⁷ Utilizamos o termo original “*rubric*” e não a tradução para Português “*rubrica*”, pois pensamos que se enquadra e reflete melhor o significado da palavra no âmbito da avaliação das aprendizagens.

¹³⁷⁸ Embora a palavra Portuguesa “*rubrica*” derive do latim, idem.

numérica, literal, figurativa, gráfica. As escalas uniformes podem gerar alguma ambiguidade no avaliado, fornecem pouco *feedback* em relação ao que se fez de errado e o que se deve melhorar, não permitem uma autoavaliação refletida, pois não transmitem indicações para além da classificação, e conduzem tendencialmente a uma avaliação normativa, comparando o desempenho do aluno com os seus pares (Scallon, 2004). A tendência é depois proceder a uma ordenação da classificação dos alunos, onde são identificados e apoiados os mais fracos (Fernandes *et al*, 1994b). Contudo, nesta abordagem, o referencial é sempre a média e não a superação individual. Já o estabelecimento de critérios, em conjunto com uma escala descritiva, como acontece com as *rubrics*, tal como se apresenta no Quadro I, possibilitará uma avaliação criterial.

Rubric de Expressão Escrita			
Nível de desempenho / Critérios	Exemplar	Competente	Necessita de progredir
Extensão	Cumprir a extensão requerida, produzindo um texto entre 15 e 20 linhas.	Fica aquém da extensão requerida, produzindo um texto com 10 linhas.	Redige um texto de extensão inferior a 5 linhas.
Tema e tipologia	Redige uma narrativa, respeitando as instruções no que se refere ao tipo, à modalidade e ao tema do texto.	Redige uma narrativa, respeitando o essencial e a proposta, embora com algumas insuflências.	Redige um texto que não corresponde ao tipo, à modalidade e ao tema propostos, ou redige um texto híbrido.
Sintaxe	Manifesta um domínio das regras de funcionamento da língua no plano intrafrástico, construindo frases de tipos e estruturas variadas, respeitando concordâncias, flexão verbal e regências.	Manifesta um domínio aceitável das regras de funcionamento da língua no plano intrafrástico, apresentando erros/faltas não sistemáticas, sem contudo a mal-entendidos.	Manifesta um domínio muito limitado das estruturas sintáticas intrafrásticas, com distorções e erros sistemáticos, que prejudicam a inteligibilidade.
Vocabulário	Utiliza com correção vocabulário adequado e diversificado, com recurso a estratégias substitutas.	Utiliza um vocabulário ajustado ao conteúdo, mas pouco variado, eventualmente com contatos pontuais que, no entanto, não perturbam a comunicação.	Utiliza um vocabulário muito elementar e restrito, com elevado grau de redundância, por vezes com grave inadequação.
Pontuação	Utiliza a pontuação de forma adequada, sem desrespeitar as normas padrão, tanto no interior da frase como na delimitação de unidades maiores.	Utiliza os sinais de pontuação principalmente para marcar os limites da frase, sem seguir sistematicamente as regras.	Não utiliza os sinais de pontuação ou utiliza-os de modo aleatório, com infrações às regras elementares.

Quadro I – *Rubric* de avaliação da Expressão Escrita com escala descritiva

As razões subjacentes às rubrics

“O uso de rubrics é uma parte indispensável ao processo de ensino, o elo vital entre avaliação e instrução.”
(Arter & McTighe, 2001, p. 11, tradução própria).

Quando é necessária a avaliação das aprendizagens com respostas construídas, ou com os instrumentos de avaliação menos convencionais como os portefólios, que não avaliem competências de uma forma isolada ou descontextualizada, obtém-se um leque muito variado de respostas, que revelam estratégias de resolução e níveis de complexidade diferente, onde é necessária a intervenção do fator humano para fazer um julgamento, introduzimos subjetividade (Lemos, 1992, citado por Fernandes *et al*, 1994a). Toda a avaliação que exija a construção de uma resposta por parte do aluno, e não a escolha de uma resposta previamente elaborada necessita de algum tipo de grelha de avaliação. *“A conclusão [após a análise de vários estudos sobre o impacto do uso das rubrics na aprendizagem] é que se usadas adequadamente as*

rubrics melhoram o desempenho” (Arter & Chappuis, 2007, p. 5, tradução própria). Há ganhos de desempenho na ordem dos 30% a 40% com o uso de *rubrics* comparativamente a testes convencionais, nas estratégias de avaliação na sala de aula (*idem*).

Vejamos algumas das vantagens pedagógicas presentes na literatura que justifiquem o uso de *rubrics* como instrumento útil na avaliação das aprendizagens.

- Fornecer um *feedback* atempado aos alunos – Rucker e Thomson (2003, citados por Stevens & Levi, 2005) referem que a rapidez com que se proporciona um comentário ao trabalho dos alunos influi na forma como estes o consideram significativo e como os influencia para fazerem alterações positivas subsequentes. Esse *feedback* é igualmente importante na criação de hábitos de autoavaliação nos alunos (Taras, 2003, citado por Stevens & Levi, 2005, tradução própria). Esta poupança de tempo que o uso das *rubrics* proporciona é conseguida sem prejuízo de um *feedback* detalhado e específico para cada aluno;
- Preparar os alunos para usarem o *feedback* dado – Brinko (1993, citado por Stevens & Levi, 2005) considera que o *feedback* é mais valioso quando inclui informação relevante para o aluno e quando inclui uma referência ao máximo nível de desempenho que seria expectável. As *rubrics* conciliam estas duas funções.
- Definir critérios de avaliação - O uso de grelhas de avaliação permite informar o aluno da sua posição relativamente ao objetivo a atingir e ao professor sobre a forma como está a decorrer o seu processo de ensino e se é necessário corrigi-lo (Veiga Simão, 1993 e 2002);
- Poupar tempo aos professores. “As *rubrics* não só permitem poupar tempo, como também são um valioso recurso pedagógico, ao consciencializarem o professor dos seus métodos e estilos, permitindo-lhes transmitir mais claramente as suas expectativas e proporcionar *feedback* atempado aos alunos.” (Stevens & Levi, 2005, pág. 15, tradução própria)
- Clarificar os objetivos do ensino - especialmente aqueles que são mais complexos e difíceis de definir como resolução de problemas, escrita, competências de trabalho em grupo, entre outros. As *rubrics* ajudam a definir objetivos de aprendizagens complexos, assegurando avaliações consistentes do trabalho dos alunos, ao longo do tempo e através dos vários alunos (Arter & Chappuis, 2007; Pickett & Dodge, 2007);
- Proporcionar um *assessment* válido das aprendizagens e progresso dos alunos - especialmente dos resultados difíceis de alcançar, tornando a avaliação coerente e consistente (Arter & McTighe, 2001);
- Melhorar a motivação e a confiança dos alunos, pelo facto de os ajudar a compreender a essência e a forma de alcançar um bom desempenho. Como consequência deste entendimento, serão também mais capazes de se autoavaliar.
- Integrar avaliação e ensino, e ao mesmo tempo captar a essência do ensino baseado em *standards* (Arter & McTighe, 2001). “Conseguimos ver a ligação entre o que é esperado e o que é alcançado, entre o processo de ensino e de avaliação.” (Taggart *et al*, 1998, p. XV, tradução própria)

- Encorajar o pensamento crítico –Stevens & Levi (2005) referem que as *rubrics*, em conjunto com uma boa orientação académica, podem levar ao desenvolvimento de um pensamento crítico mais erudito, a capacidade de um pensamento mais independente e mais aberto a novas matérias.
- Ajudar o professor a melhorar as suas técnicas de ensino – as *rubrics* permitem ao professor comunicar claramente com os seus pares (professores de apoio, grupo de ano, professores de centro de estudo) quais as competências a desenvolver pelos seus alunos (Santos, 2010, p.10). Além disso, permitem ao professor, após uma reflexão baseada nessas grelhas, melhorar as suas técnicas de ensino.
- Permitir uma avaliação coerente – ao explicitar os elementos realmente importantes no trabalho do aluno, reduzem-se os julgamentos subjetivos na avaliação (Arter & McTighe, 2001). Fernandes et al (1994a) considera que “*A mesma resposta lida por avaliadores diferentes pode ter interpretações diversas que resultam, por vezes, em avaliações divergentes. O mesmo avaliador, em momentos diferentes, está sujeito a ler diferentemente as mesmas respostas dos alunos. O mesmo problema, apresentado de forma diferente, tende a conduzir a níveis de realização diferentes*” (p.3).
- Envolver os alunos na aprendizagem - As *rubrics* orientam os alunos para o que é expectável do seu desempenho, guiando-os eficazmente desde um nível inicial até a um nível avançado, permitindo-lhes perceber porque é que o seu trabalho é bom ou mau e envolvendo-os na sua aprendizagem (Arter & Chappuis, 2007, Arter & McTighe, 2001).

Rubrics: uma ferramenta de apoio

A educação articula-se com a sociedade de informação, uma vez que se baseia na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos (McCormac, 2010). Esta sociedade da informação traz novas oportunidades e desafios à comunidade educativa da qual somos parte integrante. Os novos métodos de ensino, adequados a uma nova geração ativa de alunos, estão a integrar as potencialidades da *Web*, surgindo mais possibilidades de interação através da colaboração (IBM Global Education, 2009).

Há pois que elaborar conteúdos programáticos que façam com que estas tecnologias se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, o que pressupõe, da parte dos professores, vontade de questionar as suas práticas pedagógicas. É tendo por base estes pressupostos que considerámos pertinente a disponibilização *online* de uma ferramenta de criação de grelhas de avaliação das aprendizagens. Uma ferramenta que possibilitasse a criação de ambientes de colaboração distribuídos geograficamente, aumentando-se a possibilidade de participação de equipas de maior dimensão, acrescida de capacidade crítica e criativa. As tendências vão no sentido de que alunos e professores, conectados globalmente, beneficiem de maior colaboração em tempo real, e que os recursos de aprendizagem interativa e sites de comunidades sociais proporcionem um ambiente de aprendizagem abrangente (IBM Global Education, 2009).

Um dos aspetos mais inovadores da Internet, como meio de comunicação e informação, é permitir que os seus utilizadores assumam um duplo papel de consumidores e produtores de informação, interagindo ativamente, “*produzindo os produtos e serviços que consumimos*” (Gouveia, 2010b, p. 322). A utilização de ferramentas *online*, com características que juntem grupos com interesses comuns, contribui para que esses elementos desenvolvam estratégias de aprendizagem colaborativa, que revestem numa forma de

contrato social entre pares, dado que os indivíduos aprendem colaborativamente quando atuam em conjunto para atingirem metas partilhadas (Morais, Miranda & Dias, 2007).

A nossa ferramenta de criação de grelhas de avaliação, no seguimento destas diretrizes, pretendia assumir-se como um veículo de promoção do trabalho cooperativo e da promoção das redes de aprendizagem.

A ferramenta e o *website* que a suporta foram promovidos em vários motores de busca e divulgados em fóruns da especialidade relacionados com a educação. Foi também criada no *website* uma *newsletter* que os utilizadores podem subscrever para se manterem atualizados com as notícias e evoluções do mesmo. Não ignorando a explosão das redes sociais, foi ainda criado um canal na ferramenta de *microblogging* “twitter”, que os utilizadores interessados podem seguir para obter as últimas novidades.

O *website* foi colocado *online* a 8 de dezembro de 2012. Segundo dados da ferramenta de análise estatística de *websites* “Google Analytics”, desde a data de início até 24 de março de 2013, data a que se reportam estes dados, obteve 2468 visitas. Destas visitas, 85,25% foram novos utilizadores e os restantes utilizadores que regressaram.

Avaliação do website

Consideramos que a melhor forma de avaliar a ferramenta produzida era dar voz aos utilizadores. Nesse sentido, produzimos um inquérito, que englobava várias dimensões a serem avaliadas. O inquérito foi depois disponibilizado no *website* para ser respondido por qualquer utilizador e foi também divulgado por e-mail. Esta divulgação permitiu-nos obter um número considerável de respostas. Desde a data da colocação *online*, 8 de dezembro de 2012, até 31 de dezembro de 2012, obtivemos 59 respostas ao nosso questionário. O questionário era composto de três grandes dimensões de análise: Usabilidade; Conteúdos; Aplicabilidade.

Apresentamos de seguida os resultados deste inquérito referentes às áreas que consideramos mais relevantes.

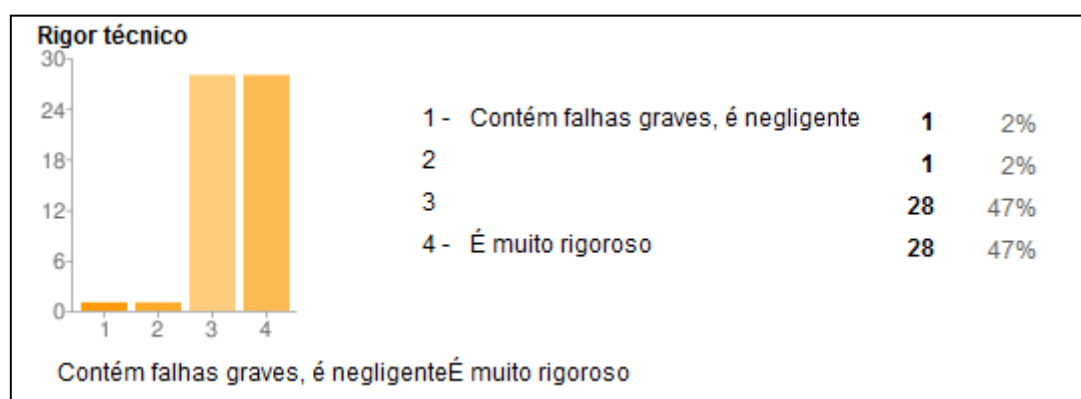


Gráfico I - resultados do item Rigor técnico.

Ao questionarmos os utilizadores relativamente ao rigor técnico, pretendíamos saber se:

- Os conteúdos expressos no *site* eram atuais;

- Existiam erros ortográficos, gramaticais ou de construção frásica;
- As referências eram corretas e estavam de acordo com as normas;
- A informação era adequada ao público-alvo;
- As legendas, descrições, imagens e gráficos eram corretos.

Da análise dos resultados, pudemos concluir que a maioria dos inquiridos considera que o *site* é rigoroso a nível técnico.

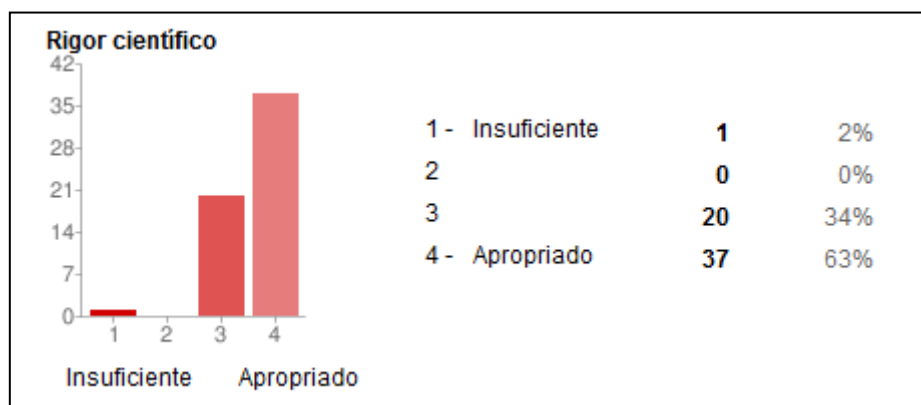


Gráfico II - resultados do item Rigor científico.

Procurámos, ainda, que os inquiridos avaliassem se os conteúdos do *site* poderiam ser comprovados cientificamente, as afirmações patenteadas sustentadas por pesquisas científicas e se contribuía para uma base de conhecimento científico-pedagógico disponível para a comunidade educativa. As respostas ao inquérito indicam que o rigor científico empregue é apropriado ao tipo de ferramenta de trabalho que se pretende construir.

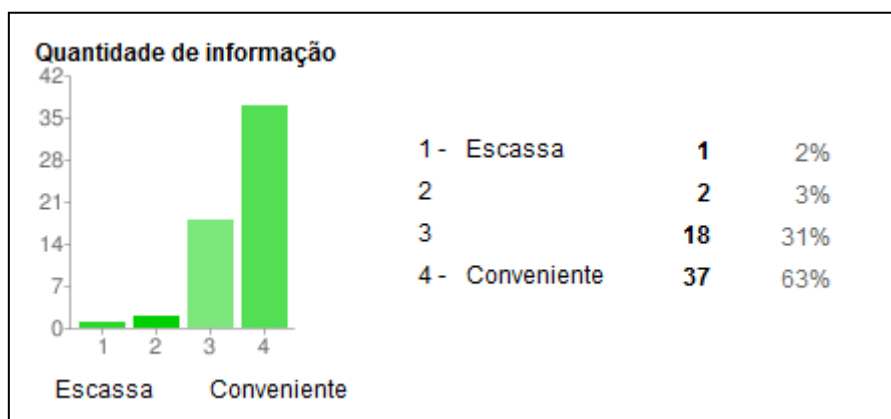


Gráfico III - resultados do item Quantidade de informação.

Procurámos resistir à tentação de colocar demasiada informação teórica de suporte à componente prática. Colocámos a informação necessária, organizada em pequenos fragmentos, relacionados uns com os outros, uma vez que o utilizador necessita apenas de um fragmento de cada vez (Ben Shneiderman, 1989, citado por Pinheiro, 2005, p. 61).

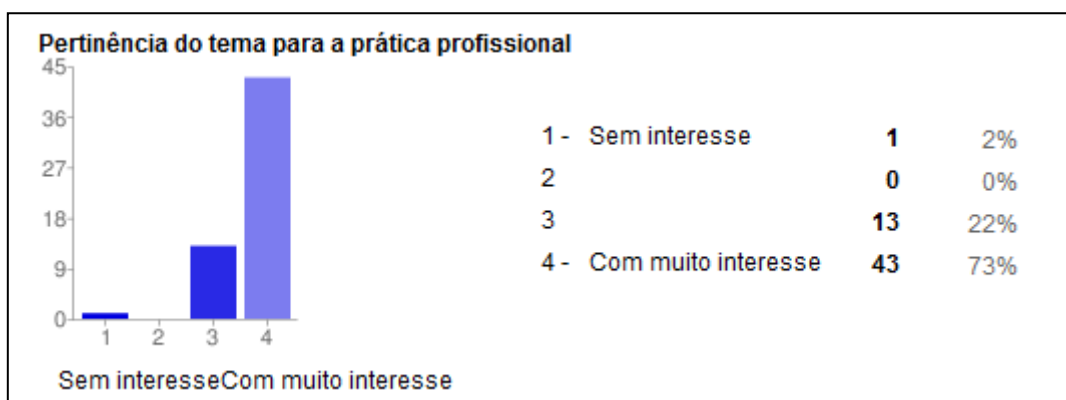


Gráfico IV - resultados do item: Pertinência do tema para a prática profissional.

De acordo com o estabelecido no Perfil Geral de Desempenho profissional dos professores (Decreto-Lei nº. 240/2001, de 30 de agosto), na dimensão do ensino e da aprendizagem, é referido que os professores devem utilizar os seus conhecimentos da área científica que lecionam e das metodologias para o ensino do que é determinado pelo currículo nacional, criando ambientes de ensino-aprendizagem de qualidade, recorrendo a métodos, técnicas e estratégias que considerem adequadas. Procurou-se aferir neste item até que ponto a utilização desta ferramenta se enquadra nessas estratégias e quão relevante os inquiridos a consideram. Os resultados demonstram que é de muito interesse para as práticas profissionais docentes.

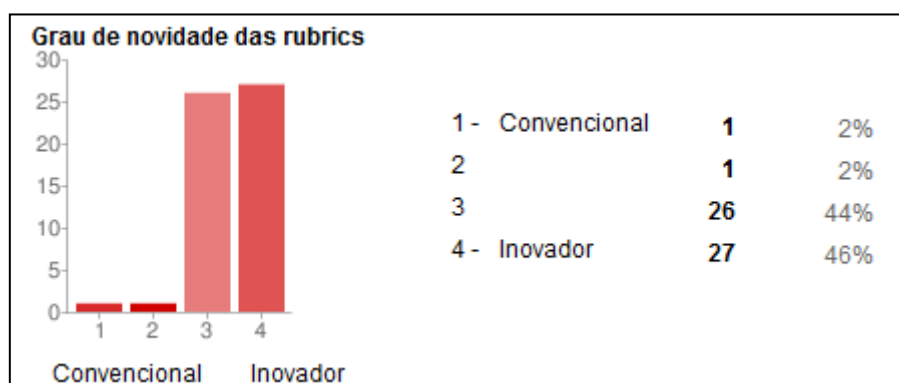


Gráfico VI - resultados do item: Grau de novidade das rubrics.

Apesar de muitos dos inquiridos as considerarem inovadoras, nem todos atribuem o máximo da escala na inovação, o que pode ser considerado positivo, no sentido de que pode haver professores que já as utilizam ou que, pelo menos, já estão familiarizados com estes instrumentos.

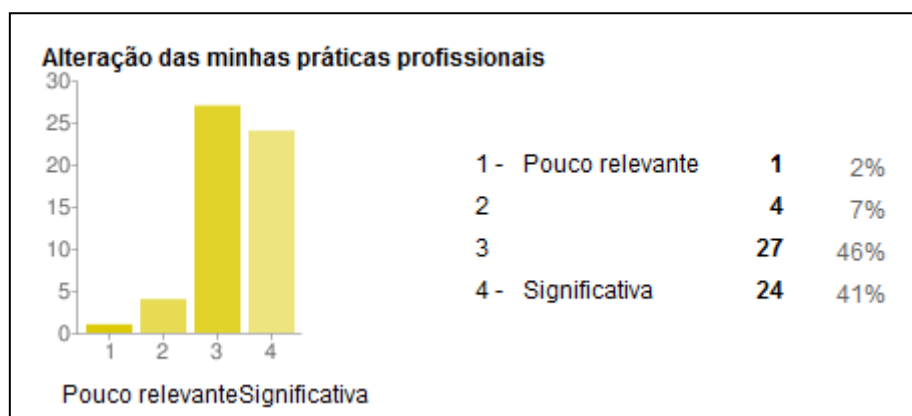


Gráfico VII - resultados do item Alteração das práticas profissionais.

Foi nosso propósito, também, saber se este era o caminho futuro da avaliação das aprendizagens e até que ponto esta mudança seria por eles incorporada: “*se os educadores querem efetivamente comunicar com os alunos, necessitam de mudar* (Prensky, 2001). Ainda que seja apenas uma manifestação de intenções, as respostas indicam uma significativa vontade de mudança nas práticas avaliativas, sinal que os inquiridos compreenderam as vantagens das *rubrics* e que o seu valor justifica o esforço da mudança.

Considerações finais

A avaliação é parte integrante e indissociável do processo de ensino/aprendizagem, quer seja conduzida pelo professor ou pelo aluno. É o elemento que orienta, regula e ajusta esse procedimento. Deve ser transparente para todos os intervenientes, que deverão ter consciência de todos os seus conteúdos e critérios, participando, se possível, na definição dos mesmos. Os resultados da avaliação, partilhados, devem depois ser alvo de reflexão, de modo a que os envolvidos compreendam a finalidade das ações que desenvolvem, e de modo a encontrarem orientações para desenvolver a aprendizagem.

Emergem destas conceções sobre a avaliação de competências dois conceitos fundamentais: critérios e *feedback*. As *rubrics* são um instrumento de avaliação que potenciam por excelência estes conceitos que reputamos como essenciais numa avaliação reguladora, centrada em competências. A sua estrutura impõe a definição de critérios de avaliação e de descritivos de cada nível de classificação, que permitirão, a montante, a comunicação efetiva entre professor e aluno, do que é expectável num desempenho de qualidade, e, a jusante, o *feedback* detalhado que permitirá o ajuste do processo de ensino aprendizagem. As *rubrics* captam a essência daquilo que os professores procuram quando avaliam, e para além das vantagens citadas permitem-lhes poupar tempo e ajudam-nos a refletir sobre as suas práticas e métodos, sobre a finalidade das atividades e objetivos do ensino, especialmente os mais complexos, uniformizando critérios entre a comunidade escolar tornando a avaliação mais coerente. São ainda uma mais-valia, pois quando os alunos conseguirem visualizar as áreas em que precisam de melhorar, torna-se para eles mais fácil focarem-se nesses aspetos, envolvendo-se, aumentando a sua motivação e confiança, eliminando a sensação de deriva e mesmo incompreensão pela ausência de bons desempenhos.

O nosso projeto visa proporcionar, de um modo simples, um ponto de partida para o uso de *rubrics*. Não pretendemos um mero repositório de *rubrics* já feitas, mas um espaço interativo e dinâmico de construção e

partilha, onde os utilizadores, de acordo com as suas necessidades do momento, possam criar *rubrics* personalizadas e ajustadas às suas necessidades específicas.

É nosso entendimento que, no futuro, a investigação no domínio da avaliação das aprendizagens através da utilização de *rubrics* no sistema de ensino nacional pode ser aprofundada, estudando a sua utilização em contexto de sala de aula, de modo a que seja possível descrever, analisar e interpretar detalhadamente o seu impacto nos ambientes de ensino, aprendizagem e avaliação.

O uso das *rubrics* nos processos de ensino e aprendizagem está ainda numa fase de crescimento no nosso país, mas esperamos que venha a fazer parte das nossas práticas pedagógicas futuras, pelas inúmeras vantagens que encerram e pela multiplicidade de usos que possibilitam. A nossa ferramenta, embora deva também evoluir, com o auxílio dos utilizadores, é um pequeno contributo para a melhoria do ensino tal como o preconizamos: refletido.

Referências bibliográficas

- Alves, P. & Machado, E. (org) (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Arter, J., Chappuis, J. (2007). *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*, 2nd Edition, Boston: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boggino, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*. Sísifo / Revista de Ciências da Educação • n.º 9 • MAI/AGO, Universidade Nacional de Rosário, Argentina. pp. 79-86.
- Boston, C. (Ed.) (2002). *Understanding Scoring Rubrics: A Guide for Teachers*. Maryland: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- Carvalho, A.; Simões, A. Silva, J. P. (2005). Indicadores de Qualidade e de Confiança de um Site. Trabalho apresentado em Jornadas ADMEE, In *Avaliar as aprendizagens*. Atas das Jornadas ADMEE, Braga.
- Carvalho, A. (2006). *Indicadores de Qualidade de Sites Educativos*. Cadernos SACAUSEF – Sistema de Avaliação, Certificação e Apoio à Utilização de Software para a Educação e a Formação, Número 2, Ministério da Educação, 55-78.
- Chagas, I. (2002). Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem. In M. Miguéns (Dir.). *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional da Educação.
- Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Porto: Edições ASA.
- Correia, A. P. & Dias, P (2003). Criteria for evaluating learning web sites: how does this impact the design of e-learning? In P. Dias & C. V Freitas (orgs.), *Challenges 2003, III Conferência Internacional de*

Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação, 5º Simpósio Internacional em Informática Educativa. Braga: Centro de Competência Nónio Séc. XXI, 521-528.

- De Ketele J. M. (2008). Caminhos para a avaliação de competências. In Alves, P. & Machado, E. (Org) (2008) *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. pp 109-124. Santo Tirso: De facto Editores.
- Fernandes, Domingos (2004). *Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2006b). *Para uma teoria da avaliação formativa*. Revista Portuguesa de Educação, 19(2), Universidade do Minho, pp. 21-50.
- Fernandes, Domingos (2007). *A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v.33,n.º 3, pp. 581-600, set./dez.
- Fernandes, Domingos (2008a). *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2008b). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. Estudos em avaliação educacional*. v. 19, n. 41, Set/Dez. pp. 347-372.
- Gipps, C. e Stobart, G. (2003) *Alternative Assessment*. In Fernandes, D. (2008) *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Gouveia, J. (2007a). *Competências: moda ou inevitabilidade?* In Saber Educar, nº 12, Ese de Paula Frassinetti.
- Gouveia, J. (2010). *Supervisão e avaliação da formação. Metodologias para a avaliação de competências no processo formativo*. Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, Regras do Jogo. Das intenções aos instrumentos*. Lisboa: Porto Editora.
- Hillocks, G. (1986). *Research on written composition: new directions for teaching*. Fairfax, VA: National Council of teachers of English. In Arter, J., Chappuis, J. (2007) *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Morais, C., Miranda, L., & Dias, P. (2007). *Formas de interação em discussões online*. Revista Faced, Salvador, n.º 12, pp. 151-167, jul/dez
- Nóvoa, A. (2008) Prefácio. In Fernandes, D. *Avaliação das aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- OCDE/CERI (2008) *Assessment for Learning: Formative Assessment*. OCDE/CERI International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy
- Pacheco, J. A. (2002). Critérios de avaliação na escola. In Abrantes, P. (Coord.) *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.
- Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Professores*. Lisboa: Ministério de Educação - Departamento de Avaliação, Prospetiva e Planeamento.

- Peralta M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In Abrantes, P. (Coord.) *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Antunes & Amílcar, Lda.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). Novas Competências para ensinar. São Paulo: Artmed. In Roldão, M.C. (2008), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências* (pp. 49-53). Lisboa: Editorial Presença.
- Pickett, N. & Dodge, B. (atualizado a 2007). *Rubrics for web lessons*. Retirado em 18 de maio de 2011 de <http://webquest.sdsu.edu/rubrics/weblessons.htm>
- Roldão, M. C. (2002), De que falamos quando falamos de competências? In Roldão, M.C. (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos Professores*. (pp. 59-62). Lisboa: Editorial Presença, 5ª Edição.
- Santos Guerra, M. (2002), *Uma seta no alvo – a avaliação como aprendizagem*. Lisboa, ASA..
- Santos, L. (2003). *Avaliar competências: uma tarefa impossível?* Educação e Matemática, 74, 16-21. Universidade de Lisboa
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Québec: Éditions du Renouveau pédagogique, Inc. - 2ª Edição.
- Stevens, D. & Levi, A. (2005). *Introduction to Rubrics: an assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Stiggins, R. (2001). Student-involved classroom assessment. New York: Merrill. In Arter, J. & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom: Using performance criteria for assessing and improving student performance*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004) *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute. In Arter, J., Chappuis, J. (2007) *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Taggart, G. L., Phifer, S. J., Nixon, J. A., Wood, M. (1998). *Rubrics: A Handbook for Construction and Use*. Lancaster, Pennsylvania: Technomic Publishing Company, Inc.
- Tiernay, R. J., Carter, M. & Desai, L. (1991) Portfolio Assessment in the Reading-Writing Classroom, Norwood: Christopher-Gordon, p. 4. In Arter, J., Chappuis, J. (2007) *Creating and Recognizing Quality Rubrics*. Pearson Education, Inc., Upper Saddle River, New Jersey.
- Tierney, R. J. Clark, C. Fenner, L. Herter, R. S. Simpsons, C. S. & Wisner, B. (1998). Portfolios: Assumptions, tension, and possibilities. Reading Research Quarterly, vol.33 nº4 474-486. In Alves, P. & Machado, E. (org) (2008). *Avaliação com sentido(s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De facto Editores.
- Wiggins, G. (1990) *The Case for Authentic Assessment*. ERIC Digest. ERIC Publications. ERIC Identifier: ED328611. Retirado a 03 de maio de 2011 de <http://www.eric.ed.gov/>.

Notas para pensar a docência e a produção de currículos a partir dos processos engendrados por propostas de formação

Alexandra Garcia ¹³⁷⁹

Resumo

O artigo provém de pesquisa que parte da compreensão de que assumimos e modificamos sentidos que nos chegam de diversas formas e por meio de diferentes interlocuções na produção de nossos modos de compreender as noções de docência subjacentes aos currículos de formação de professores.

Aborda as políticas de formação docente e os processos formativos que produzem currículos em proposta de formação continuada, implementada por ocasião do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC/MEC-Brasil, 2012). A ação constitui parte da estratégia de uma política de impacto do governo federal brasileiro em parceria com universidades públicas junto a professores das redes municipais e estaduais de educação do país que atuarão com professores alfabetizadores, visando à redução dos índices de crianças não alfabetizadas até a idade limite estabelecida no pacto.

Tem por objetivo discutir os processos de produção de conhecimentos, valores e práticas na interação com as representações de docência e escola (COSTA, 2003; GARCIA, 2010), bem como a permanente desconstrução e ressignificação dessas representações nos currículos produzidos em propostas para a formação docente. Busca, ainda, refletir sobre os processos de produção dos currículos (MACEDO, 2006) para a formação de professores e os limites encontrados nesses processos com relação às noções de currículo e docência, que trazem implicações para compreendermos e interagirmos com as produções de sentidos de docência, portanto, também, nos modos como os professores pensam sua atuação e os currículos. Entende os processos de formação como coletivos e contínuos, apoiando-se, sobretudo, nas noções de singularidades (NEGRI, 2003) e de invenção de si (SOUZA, 2006; KASTRUP, 2005)

Dentre os métodos priorizados para o desenvolvimento da pesquisa, em consonância com seus propósitos e as opções teórico-metodológicas nas quais se apoia, são utilizadas estratégias de abordagem e intervenção, que incluem grupos focais e conversas (CARVALHO, 2011), filmagens e registros fotográficos, além de estudar relatos e breves ensaios produzidos por professores e alunos do curso.

A relevância desse debate está na sua possível contribuição para a compreensão de que o modo como os processos de formação de professores podem ser hegemonicamente compreendidos interfere na concepção e produção dos currículos para a formação docente e cria limites para pensarmos e estudarmos a produção efetiva dos currículos (VEIGA-NETO, 2009), bem como para, em nossas pesquisas, interpretá-las. O problema aqui levantado é discutido a partir da pesquisa e do estudo da implementação de uma ação formativa no contexto do trabalho realizado por equipes integrantes dos Polos PNAIC no Estado do Rio de Janeiro. É importante destacar que, guardadas as especificidades, refere-se tanto a processos vividos com os currículos da nomeada *formação inicial*, quanto aos vividos com propostas de *formação continuada* (CARVALHO, 2007). Portanto, a proposta desse trabalho procura contribuir com os debates na área das pesquisas que buscam abordar a temática do trabalho docente em sua interlocução com o campo de

¹³⁷⁹ Universidade Federal Fluminense

estudos do currículo, sobretudo na formação de professores quando pensamos seus processos como um *continuum de permanências e mutações híbridas* (SOUZA, 2006).

Pensar a docência e as políticas de formação

O trabalho docente na contemporaneidade é impactado por demandas que extrapolam o cenário da sala de aula. Diferentes são as finalidades e as possíveis conjunturas que podemos considerar para pensar em que estão implicadas e no que implicam essas demandas e as mudanças que produzem para pensarmos a educação e a docência no contexto das políticas de formação de professores. Qualquer que seja a escolha, contudo, não se pode deixar de considerar o visível aumento das políticas curriculares ditas oficiais que tem a formação docente, mais particularmente as ações de formação continuada como foco.

Não discordamos da premissa de que o espaço de formação docente precisa ser pensado como permanente, no sentido das interlocuções necessárias à produção de conhecimentos que se fazem tanto com as pesquisas no campo da educação quanto na interlocução entre os professores, que traz a possibilidade de compartilhar e produzir saberes e práticas de forma mais coletiva e solidária como lógica constitutiva do trabalho docente. Os processos formativos, como já nos mostraram diversos autores, acontecem com as trajetórias que se confundem com a própria vida do professor (Nóvoa, 1992) e ocorrem em múltiplos contextos (Alves, 1998; 2002). Ao mesmo tempo, esse movimento permanente e contínuo precisa ter espaço para sua discussão, para potencializar o processo e refletir sobre suas possíveis direções. Os diferentes espaços-tempos nos quais as reflexões e os saberes sobre a escola e a docência se produzem são campos férteis para diálogos que podem convergir com os processos formativos, gerando conhecimentos, práticas e sentidos de escola e docência que respondam às questões que nos colocamos sobre a educação e a formação de professores na contemporaneidade.

Contudo, se os *diálogos universidade-escolas* (GARCIA e SUSSEKIND, 2010) e a formação continuada são bandeiras que emergem com as trajetórias de lutas e pesquisas pela formação dos professores e pela escola pública de qualidade, o campo da formação continuada também é permeado por sentidos que se atrelam à representações demeritórias de escola e professor. Boa parte do movimento na criação de políticas e programas de formação que se intensifica a partir da década de 90 no Brasil, seja nas esferas Federais, municipais ou Estaduais, recorre à construções discursivas apoiadas nas representações de uma escola à mingua (COSTA, 2003) e de um professor que precisa ser capacitado (FREITAS, 2007; ALARCÃO, 1998).

Quando nos propomos a discutir a produção do currículo no contexto do que pode ser visto como mais um programa envolvido em uma política oficial para a escola, nenhum desses aspectos, bem como os aspectos que emergem da análise da própria política e do papel da universidade em suas ações pode ser deixado à margem. No desenvolvimento do estudo são utilizadas estratégias de abordagem e intervenção, que incluem grupos focais e conversas (CARVALHO, 2011), filmagens e registros fotográficos, além de estudar relatos e breves ensaios produzidos por professores e alunos do curso. Nas dimensões de um artigo não teríamos como abarcar de forma consistente a complexidade implícita à produção e às implicações dessa política, considerando os contextos macro e micro estruturais. Optamos, assim, por uma reflexão que, sem abandonar a preocupação com esses aspectos ao ser produzida, dedica-se com maior empenho a pensar o compromisso político e epistemológico da universidade na interação com as políticas oficiais e, mais

especificamente, a pensar a produção intuitiva de saberes, valores e práticas no currículo de uma experiência de formação, discutindo as noções de currículo e afirmando que o modo como os processos de formação de professores podem ser compreendidos interfere na concepção e produção dos currículos para a formação docente criando limites para pensarmos e estudarmos a produção efetiva dos currículos.

O artigo que tem por objetivo discutir os processos de produção de conhecimentos, valores e práticas na interação com as representações de docência e escola, bem como a permanente desconstrução e ressignificação dessas representações nos currículos produzidos em propostas para a formação docente. Busca, ainda, refletir sobre os processos de produção dos currículos e de políticas para a formação de professores no tensionamento entre instituído e instituinte

Desse modo, o texto convida à

- Pensar a docência e a produção de currículos a partir dos processos engendrados por propostas de formação;
- Discutir os pressupostos teóricos-metodológicos da proposta de formação desenvolvida com a equipe da região serrana no contexto de uma política de formação oficial;
- Pensar nas ações e espaços formativos que produzimos e o que produzimos com essas ações e espaços.
- O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa¹³⁸⁰ (PNAIC) é uma ação política do governo federal brasileiro levada à cabo pelo Ministério da educação e Cultura (MEC) em parceria com estados, municípios e universidade. Tem por objetivo promover forte impacto sobre os índices de alfabetização do país, investindo em ações articuladas em quatro eixos¹³⁸¹ de atuação que incluem: a *formação continuada* de professores alfabetizadores, a disponibilização para as redes municipais de *materiais didáticos*, literários e pedagógicos de apoio ao trabalho do alfabetizador, *avaliações* de todo o processo de implementação e desenvolvimento das diferentes etapas e ações do pacto – desde as formações aos desempenhos dos alunos até o terceiro ano do ciclo de alfabetização e por último, o eixo de *gestão mobilização e controle social*.

O PNAIC tem como uma das ações a formação de professores alfabetizadores. Essa formação não atinge diretamente esses professores, estando organizada no que passamos a conhecer como *formação em cascata* (Gatti, Sá e André, 2011), desenvolvida por ações de multiplicação da formação que se inicia em cursos presenciais desenvolvidos por universidades públicas, chamadas no pacto de universidades parceiras. A estrutura é composta por um *professor formador* – vinculado à universidade, supervisionado por um professor da universidade pública que está sob a coordenação de outro professor da universidade – o formador é responsável pela formação dos *professores orientadores de estudo* que desenvolverão a formação dos *professores alfabetizadores* nas redes públicas de Estados e Municípios.

De acordo com o documento que regula a concessão de bolsas para os atores envolvidos nas ações do pacto, as medidas adotadas para sua implantação, incluídas a política de distribuição e acompanhamento das bolsas justificam-se diante do desafio de atingir nível de desenvolvimento da educação básica que

1380 A portaria nº 867, de 4 de julho de 2012: institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

1381 Os eixos podem ser conhecidos em detalhe no site do PNAIC:

<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/2-uncategorised/53-entendimento-o-pacto>

corresponda à média dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) até o ano de 2022. Para tanto considera outros compromissos firmados em decretos anteriores entre entes governamentais para a alfabetização das crianças até a idade limite de oito anos¹³⁸² e para a formação de professores¹³⁸³

Pensando na dimensão da tarefa colocada com essa política, considerando o prazo de duração do pacto – três anos – e sua estrutura de organização das temáticas prioritárias no trabalho de formação dos professores orientadores e alfabetizadores que pretende produzir reflexões sobre alfabetização, letramento e *direitos de aprendizagem* nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, e Arte, podemos nos interrogar sobre como o currículo foi pensado para abarcar as intenções de tal política. Ainda seria possível considerar para nossas questões: o tempo previsto para a carga horária de formação dos orientadores e dos alfabetizadores; a proposta inicial de deixar o primeiro ano à alfabetização na língua portuguesa e os seguintes à matemática e outras áreas; o contingente de professores atingidos pelo pacto e a heterogeneidade de perfis quanto à formação inicial e continuada desses professores as diferentes regiões do país e mesmo apenas no Estado do Rio de Janeiro; entre outros aspectos fundamentais para discutirmos o currículo em uma política oficial.

Na leitura dos documentos de apresentação e regulamentação do pacto, em especial, no conjunto de documentos denominados “Cadernos de formação”, podemos notar que as noções de currículo com as quais a proposta opera circulam entre a visão técnica e a dimensão política do currículo. Em ambas, guardadas suas diferenças políticas sobretudo, o currículo é considerado em sua materialidade, ou seja, o objeto currículo que pode ser descrito e operado segundo sua descrição, servindo à diferentes fins na construção de um projeto de sociedade e de sujeito.

No primeiro volume da coleção intitulado: “Currículo na Alfabetização: concepções e princípios” (MEC, 2012) o texto segue uma linha explicativa que busca apresentar os princípios para o desenvolvimento do currículo na alfabetização, sem contudo, deter-se à maiores reflexões sobre a concepção de currículo que subjaz ao desenvolvimento proposto. No decorrer dos textos que a unidade apresenta, como também acontece nos volumes seguintes, as reflexões acerca do currículo centram-se em discussões sobre “O que ensinar”, expressão não raramente presente nos volumes e destacada no título de um dos capítulos do primeiro volume: “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização” (MEC, 2012, pág. 17). A ideia de currículo associada a uma questão de planejamento e organização de conteúdos também está fortemente marcada pelo modo como é apresentada a síntese da discussão sobre “Direitos de aprendizagem”, conceito central no material que serve de base à organização dos cursos de formação dos professores orientadores e alfabetizadores. A expressão associa-se ao acesso à conhecimentos propriamente ditos ou aos que estariam envolvidos em promover a construção de habilidades e competências entendidas como de direito para uma educação de qualidade. Por fim, os *direitos* são elencados em quadros ao final dos volumes da unidade 1, principalmente.

Na experiência da equipe do Rio de Janeiro, essa concepção de currículo foi problematizada, bem como também foram problematizados o modo como o material lida com a concepção de letramento e a ausência de algumas discussões, sobretudo com relação às concepções de linguagem, consideradas pela equipe

¹³⁸² Decreto 6.094/2007.

¹³⁸³ Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)

como fundamentais para um trabalho com a alfabetização que permita superar sua redução às práticas de decodificação e empobrecimento dos processos de leitura e escrita.

Entendendo que o papel da universidade pública em sua relação com as políticas públicas é orientado pelo compromisso com as questões sociais e com a produção de conhecimentos que possibilitem compreender e agir criticamente no sentido de uma sociedade mais justa, democrática e solidária, consideramos que a atuação da universidade com uma política oficial não fica restrito a uma atividade técnica de implantação, ainda que venha a ser esse o espaço oficialmente destinado.

A produção de uma política, quando consideramos o processo e os contextos exposto por Ball e Bowe (1992), é dinâmica e referenciada em diferentes contextos que se relacionam em sua produção e implementação – etapas que não se dissociam no ciclo de políticas. Se esse movimento é constitutivo da produção das políticas, ele é intensificado pelo compromisso que a universidade assume e, ao mesmo tempo, incontornável pelos processos de significação que as práticas sociais e culturais acionam.

Desse modo, discutiu-se a concepção de currículo como produção, argumentando sobre seu caráter essencial para pensar sobre o que se produz com os processos formativos do que se trata uma proposta-política de formação e os princípios de formação que, em nossa compreensão, podem contribuir com os processos formativos no sentido de afirmar os sujeitos desse processo como ativos na produção de sentidos dos currículos e, portanto, co-responsáveis na produção das políticas, sentidos e valores que as práticas educativas mobilizam. Os desdobramentos dessas reflexões implicam em assumir a singularidade das equipes de cada polo que constituem a equipe do Rio de Janeiro¹³⁸⁴. Os princípios e fundamentos teórico-metodológicos a que nos referimos na sequência desse artigo, refletem o trabalho produzido com os professores do Polo “Região Serrana”, sob minha supervisão, formado por dezoito municípios da serra fluminense.

Entendemos que um currículo é um espaço onde se produzem políticas, sentidos e se disputam, entre os tantos sentidos produzidos, as imagens e representações de “identidades sociais”. O termo identidade, aqui, é utilizado sob rasura, pois como amplamente difundido nos debates sobre o tema, a fragmentação, o esfacelamento e pulverização dos processos sociais e culturais nos quais os sujeitos estão, simultaneamente envolvidos e produzindo, não nos permite trabalhar com uma categoria fixa e imutável de identidade (Hall, 2005). Apenas utilizamos o termo para facilitar a construção da argumentação, que de outro modo exigiria um desdobramento da discussão de modo a afirmar a produção das subjetividades que se aproxima da noção de singularidade (NEGRI, 2003) e que será melhor abordada adiante.

Essa compreensão dos currículos e do processo de produção das subjetividades e representações, que socialmente operam na produção das práticas e sentidos, corrobora pensarmos que ao mesmo tempo em que os currículos são por nossas ações produzidos e com nosso sentidos e valores informados, produzimos-nos a nós mesmos na interação com esses elementos e, novamente, produzimos valores, saberes e sentidos com os currículos. O movimento cíclico dessas produções nos leva a considerar que os currículos produzidos em processos formativos precisa considerar as ações desenvolvidas nesses processos, bem como os sentidos que com seus sujeitos estão sendo produzidos quando buscamos entender a produção efetiva de um currículo. Tais compreensões fundamentam os princípios de formação tomados pela equipe do Polo, que, em sua mobilização e nas camadas dos referenciais teórico-metodológicos em

¹³⁸⁴ A equipe Rio de Janeiro tem seu trabalho coordenado pela Faculdade de Educação da universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e é constituída por seis Polos entre os quais estão divididos, por região 91 municípios do Estado.

que se informam, produzem, efetivamente os currículos com a política envovia no PNAIC na experiência de que tratamos.

Quando pensamos fora da dicotomia **Produção x implementação**, uma política chamada de *oficial* tem seu limite dado pelo que chamaríamos de sua implementação, posto que é também produção. Nos princípios produzidos pela equipe do Polo "Região Serrana", em diálogo com o documento do MEC e com os princípios discutidos com as demais equipes dos polos que forma a equipe do Rio de Janeiro, é possível avançarmos no sentido de perceber esses processos, bem como, que sentidos políticos, metodológicos e epistemológicos mobilizam o currículo que vem sendo produzido com o Polo. São esses princípios:

- Diálogos universidade-escolas, a valorização dos saberes produzidos pelos professores em suas práticas;
- As narrativas e a sistematização dos conhecimentos produzidos pelos e com os professores;
- A experiência e a produção do currículo;
- O compromisso político com a escola pública e a alfabetização dos alunos das classes populares;
- As práticas como espaço de produção político-emancipatório;
- Os textos culturais como recurso didático e estético;
- Ouvir as vozes da escola;
- Vivenciar os princípios de formação nos processos formativos propostos.

Na superfície dos discursos aos quais se remetem os termos presentes nos princípios mergem as disputas pelos sentidos de docência, formação, conhecimento e currículo. A produção incorpora elementos produzidos em nossas práticas e em outros repertórios de contextos que se comunicam e influenciam mutuamente. Se a produção política não se dá em esferas exteriores à nossa atuação, sendo alimentada, também, por nossas práticas e sentidos que carregam/produzem, a resistência às ditas "políticas oficiais" e ao que elas portam - em termos de intencionalidades, valores e ideologias - se dá no campo da afirmação em nossas práticas das produções *micro-políticas* cotidianas de nossas intencionalidades, valores e saberes. Em última instância, no campo da afirmação da política que queremos instituir nessas produções.

Afirmamos que ao operar os sentidos políticos, metodológicos e epistemológicos, declarados ou implícito no documento oficial que serve de base à formação dos professores orientadores, os atores envolvidos na produção das políticas efetivas de formação são também autores da produção curricular que emerge com o trabalho dos membros do polo. Pensar os campos de conhecimento à serviço das questões políticas e sociais exige da universidade pública reiterar seu compromisso com a escola pública. Também traz para nós, professores, implicações no modo como entendemos a produção dos currículos e os diálogos necessários com os sujeitos que fazem as escolas a cada dia, com os alunos dessas escolas e as questões que nos trazem. Investir em uma formação que busque esse diálogo entre escolas e universidades, entre educação e os sentidos produzidos social e culturalmente, é lutar pela justiça cognitiva e para que a universidade cumpra seu papel nessa luta. Santos (2004) afirma que para existir justiça social é necessário existir justiça cognitiva e que a universidade precisa estar preparada para se abrir às práticas sociais. O conhecimento científico precisa, assim, saber dialogar com outros conhecimentos que estão presentes nas práticas sociais.

O lugar da Experiência para pensar a docência e a produção dos currículos

Os processos formativos, em seus diferentes momentos, são acionados em encontros. Um dos encontros fundamentais na formação de um professor enquanto profissional e naquilo que corrobora sua *invenção* (KASTRUPP, 2007) como professor é o encontro com o “chão da escola” (Ferraço, 2003). É esse encontro que a cada dia o colocará diante das contingências e desafios materiais e políticos do seu fazer, do seu trabalho docente e do fazer a educação. Também é esse encontro que o coloca diante do outro, diante da diferença, das relações de poder, diante de si, de seus limites, suas utopias e suas possibilidades de viver a prática docente e fazer a escola em seu dia-a-dia. Os processos formativos, portanto, necessitam e em grande parte acontecem no e com os encontros.

Nos diferentes processos e momentos da formação inicial e, também, na formação continuada acontecem muitos tipos e formas de encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores, emoções, encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações. Nos percursos vividos pelos professores e futuros professores os encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola.

As discussões sobre formação de professores não raramente voltam-se para os currículos considerando, sobre eles, o conjunto das informações entendidas como necessárias à formação. Em geral, a ideia de experiência, nesse entendimento, é reduzida à aplicação da teoria sobre a prática, acumulando-se disciplinas, autores, horas de estágio e atividades complementares num “moto contínuo” que pouco *espaçotempo* (ALVES, 2008) deixa para sentir, trocar, se deixar afetar ou perceber a experiência. Essa aceleração e acúmulo refletem um processo intensificado na contemporaneidade, onde passamos de soldados e produtores a consumidores vorazes de tudo aquilo que nos é ofertado sem pausas, até mesmo novas ideias.

Ao pensarmos e questionarmos esse imperativo da informação e seu consumo para vislumbrarmos processos de formação docente que dele se afaste, nos aproximamos da ideia de *experiência* e de *sujeito da experiência* apresentados por Larrosa (2002; 2004). Podemos expressá-las, de forma resumida, como sendo a experiência aquilo que nos acontece/afeta e o sujeito da experiência como *um espaço onde têm lugar os acontecimentos* (LARROSA, 2002, p. 5). Pensar com a experiência a formação docente implica, para nós, pensar os processos formativos a partir dos fluxos, percursos e encontros, como movimentos de partilha e construção coletiva de saberes docentes e invenções de si (SOUZA, 2006).

Isto porque, consideramos que os processos formativos presentes na invenção dos modos e sentidos de docência que se tecem, também, com os currículos nos cursos de formação de professores e em toda a trajetória vivida com escola e docência pelos alunos-professores, indicam uma produção contínua. Ela incorpora não somente os sentidos que produzimos com o que nos acontece (LARROSA, 2004), mas também aquilo que representam imagens e discursos totalizantes, circulantes tanto em políticas e currículos oficialmente propostos para a formação, quanto em outros meios e discursos sociais nos quais estamos imersos. Esses discursos totalizantes/universais funcionam como planos de redenção para a educação e as identidades docentes, criando expectativas superdimensionadas (e frustrantes) que povoam o campo das idealizações e das representações de escola e professor. Isso não é diferente quando pensamos os

processos e ações no contexto de política de formação continuada, empreendidas em diferentes instâncias e com diferentes objetivos. Essas primeiras considerações já nos apontam a impossibilidade de compreendermos os processos de formação pela escolha de um de seus aspectos.

Entre os diferentes aspectos que contribuem para os processos através do quais a formação docente produz sentidos e corrobora práticas, consideramos importante discutir as ações formativas implicadas nos encontros, enquanto parte constituinte da formação docente e espaço da experiência, como também entendemos ser fundamental discutir as questões metodológicas do trabalho com narrativas nas ações formativas. Consideramos que esses espaços e recursos são imprescindíveis quando buscamos perceber e estudar as articulações de saberes que acionam/produzem os currículos em processos formativos. Também são elementos importantes para acionar as suspeitas e interrogações sobre representações de escola e práticas docentes circulantes em textos culturais (COSTA, 2003) com os quais entramos em contato, posto que estes contribuem para forjar os sentidos que atribuímos à docência e os modos como esses sentidos interferem em nossas práticas.

Entendemos, assim, que o modo como os professores vivem os tantos fluxos e encontros, pelos quais confluem os processos formativos, corroboram os sentidos atribuídos à escola e à docência, projetando-se nas histórias que contam de si, de suas práticas e experiências. Para entendermos esse movimento que cria sentidos associados ao modo como encaramos e praticamos a docência e também, para percebermos o potencial dos encontros em provocar as histórias e para partilhar as redes de sentidos na formação de professores, precisamos considerar: a impossibilidade de prevermos os fluxos e sentidos que serão produzidos nos encontros; os limites das compreensões e ações que nos serão possíveis pensar num dado momento.

Os currículos produzidos com os professores do Polo, procuram, nesse sentido, garantir espaços de encontros múltiplos, especialmente aqueles que mostram-se potentes em produzir deslocamentos de representações demeritórias e fatalistas quanto às escolas e suas possibilidades. Ao mesmo tempo, recorrem aos espaços para compartilhar os sentidos de docência e escola vividos pelos professores e que emergem ao partilharem suas experiências, angústias, conflitos, histórias.

Pensar os processos formativos a partir das produções e experiências concretas das pessoas que dão vida e sentido ao que chamamos de escola e educação consiste num exercício processual de fazer e pensar a formação docente e os currículos. Um processo onde a experiência e a teorização das práticas curriculares e formativas podem ser pensadas com a ajuda de Calvino (1996) a partir do desafio que nos é colocado de ler um mundo *móvel e multiforme*. Esse mundo, assim como o modo singular como cada um de nós o vive, não está sob o controle das nossas compreensões, recortes e interpretações e nem pode ser completamente abarcado. Embora possamos investir e pensar os processos e ações formativas em fluxos e encontros, *não posso prever as relações futuras* (CALVINO, p. 141) que irão se estabelecer com eles.

Um instrumento que vem contribuindo para os desafios metodológicos do trabalho diante dos princípios políticos e epistemológicos adotados para a produção da formação é o trabalho com narrativas. O uso do recurso implica em lembrar que contar e interpretar o mundo, em nossa visão sempre particular desse mundo, não nos fornece garantias/possibilidades de deduzir as “páginas seguintes” dos processos formativos. Ao mesmo tempo, esses limites nos servem como sinais de alerta, mas que não nos impedem de pensar os processos e ações formativas a partir de coletivos organizados (PRADO e CUNHA, 2008) que

nos possibilitem pensar *novas modalidades de socialização/formação pessoal e profissional [em] (...) coletivos entendidos como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências* (PRADO e CUNHA, p. 133/134).

Entendemos que a ideia dos encontros, fluxos e experiências como processos formativos cria caminhos possíveis à redução das distâncias entre os conhecimentos tecidos pelos estudantes em sua formação no âmbito da universidade (comumente classificada como “formação inicial”) e aqueles tecidos nas situações vivenciadas, experienciadas pelos professores, no exercício cotidiano do magistério, ampliando os diálogos entre escola e universidade.

Os conhecimentos tecidos nesses diálogos, expressos em narrativas e relatos formam ricos repertórios que podem possibilitar incontáveis trocas e produções de outros saberes e sentidos de escola e docência. São, ainda, potentes “recursos” para provocar deslocamentos de representações hegemônicas que expressam visões desestimulantes e mesmo demeritórias da escola, em especial da escola pública, e do professor.

Essa discussão, embora necessite de maior espaço para seu desdobramentos e para trazer mais dados empíricos, ajuda a compreender a questão das subjetividades nos processos formativos a partir da noção de singularidade (NEGRI, 2003), encarando-os como engendrados no e pelo movimento coletivo das tessituras de sentidos e saberes enquanto pressuposto fundamental pra compreender o cotidiano da formação de professores, e, ainda, para pensá-lo junto às políticas de currículo e formação.

Negri (2003), ao argumentar sobre a noção de *singularidade*, propõe superação da ideia de subjetividade como algo próprio de um indivíduo, independentemente daquilo que o cerca. Essa noção mais coletiva e dinâmica contribui para um diálogo ampliado em relação as ações formativas e os sentidos de docência que apontem possibilidades de pensar na produção de práticas na/com a formação inicial e continuada mobilizadas pelos diálogos entre escolas e universidades e a partir dos coletivos.

Nas “conversas” entre os professores do curso, também é possível perceber os deslocamentos que ocorrem em relação às noções e representações produzidas, os questionamentos de alguns valores, e como as diferentes histórias e conversas tocam a cada um, provocando esses questionamentos, emoções, de algum modo se referindo ao que Larrosa (2004) esclarece sobre a experiência, como aquilo que nos passa, o que nos acontece, nesses encontros com o outro e com as palavras. As ações formativas mobilizadas pelos encontros e narrativas, quando pensamos os currículos da formação docente como produções permanentes, se colocam como espaço da experiência.

Podemos, nesse sentido, argumentarmos sobre suas contribuições enquanto espaços onde se instituem políticas e sentidos com a formação de professores *mais [orientados] para novas-outras experiências (...) podendo perceber em alta intensidade, tudo que passa, tudo que o toca, tudo que o provoca, tudo que o convida à docência* (CARVALHO, 2011, p. 75). Um processo que ao orientar as lógicas na produção dos currículos em processos formativos pode ser continua e sistematicamente provocado nessas ações, corroborando a produção de outros-novos valores e saberes que se incorporam aos sentidos singulares de docência e escola. Pois, como aponta Negri:

A subjetividade não é algo interno, posto diante de algo externo que definimos como linguagem: pelo contrário, como a linguagem, é um outro modo, e só um modo, do ser comum. A produção de subjetividade, isto é, de necessidades, de afetos, de desejo, de atividade, de “techné”, ocorre através da linguagem, ou melhor, é linguagem – tanto quanto a linguagem é subjetividade. (NEGRI, 2003, p. 111)

Considerando os espaços da prática como fio condutor para se investigar e investir nos processos de formação no âmbito de políticas oficiais é importante compreender os saberes latentes nas reflexões, relatos e produções das práticas pedagógicas e curriculares engendradas, procurando-se mapear o que com elas é produzido.

É possível considerar que as ações formativas afinadas às ideias dos encontros formadores e à noção da experiência destacam a produção coletiva, inventiva, contínua e solidária dos saberes. Mostram, em relação a essa produção, uma cumplicidade expressa pelo dialogismo nas relações que pode ser permanentemente mobilizada nos processos formativos. Na articulação entre as ações formativas, as práticas curriculares e a invenção de si desenha-se um campo político-epistemológico-metodológico na formação de professores instituinte de políticas e sentidos, produtor de currículos e de possibilidades para pensar o trabalho docente em sua interlocução com o campo de estudos do currículo, sobretudo na formação de professores quando pensamos seus processos como um *continuum de permanências e mutações híbridas* (SOUZA, 2006). A produção com os currículos nos processos formativos tem seu espaço instituinte dado, sobretudo por suas possibilidades de investir na desconstrução de discursos Canônicos sobre a educação, o sujeito e a sociedade, sobre a escola e o professor. Caminha no sentido e na possibilidade de provocar *interrogações poderosas e tomadas de posições apaixonadas capazes de sentidos inesgotáveis* (SANTOS, 2006, p. 117). No caso da experiência e da política/proposta analisadas nos limites desse artigo, consideramos que as práticas instituintes e criativas empreendidas pelos sujeitos nas produções dos currículos contribuem para tecer sentidos que reinventem as noções de docência, de escola e de alfabetização na interação entre os professores e que podem, enquanto produções se estender em nossas redes formativas aos alunos e com as escolas.

Referências

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P.A. (Org.). Caminhos da Profissionalização do Magistério. São Paulo: Papirus Editora, 1998.
- ALVES, N. *Trajatórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- _____. *Experiência da diversidade no cotidiano e suas conseqüências na formação de professoras*. In: VICTORIO FILHO, A.; MONTEIRO, S.C. *Cultura e conhecimento de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : currículo na alfabetização : concepções e princípios : ano 1 : unidade 1/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.
- CALVINO, I. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, M. M e AMADO, J. (Orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1996. Calvino (1996)

- CARVALHO, J. M. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. Universidade-Escola: diálogos e formação de professores. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.
- COSTA, M. V. A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREITAS, H. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educação & Sociedade, *Campinas*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, set. 2007.
- GATTI, B. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte . GATTI, B. A. SÁ, E. B e ANDRÉ, M. D. – Brasília: UNESCO, 2011.
- HALL, S. A *identidade cultural* na pós-modernidade. 10a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LARROSA, J. Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- _____. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação. [online]. 2002, n.19, pp. 20-28.
- MACEDO, E. *Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural*. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006.
- NEGRI, A. Cinco lições sobre Império. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NÓVOA, A (org). *Vidas de professores*, 2ª Ed. Portugal, Porto Editora, 2007
- PRADO, G. V. T. e CUNHA, R. Práticas de co-ordenação e Co-formação nas escolas: encontros entre coordenadores e professores. In: VICENTINI, A. A. F. et alii (Orgs). Professor-formador: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2008.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo, SP: Cortez, 2004.
- SOUZA, E. O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- SUSSEKIND, M. L e GARCIA, A. Universidade-Escola: diálogos e formação de professores. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

Políticas curriculares ibero-americanas em busca de um “perfil” profissional docente¹³⁸⁵

Rosanne Evangelista Dias¹³⁸⁶

Resumo

O foco na profissionalização nas políticas de formação de professores produzidas nos últimos vinte anos no espaço ibero-americano, é uma característica presente nos textos produzidos por agências multilaterais e redes políticas que circularam nesse período. A intensa produção e circulação de textos e discursos, influenciou a proposição de definições curriculares sobre a formação de professores tendo a profissionalização como centro da proposta de reforma curricular, vindo a aderir, em muitas proposições, ao modelo do currículo por competências e à defesa de um perfil profissional docente. A ideia de um perfil profissional atende a uma política de avaliação que tem se colocado nos discursos como responsável pela qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente. Neste trabalho, analiso os diferentes sentidos presentes nos discursos que focalizam a ideia de um perfil profissional docente presentes nos textos políticos ibero-americanos. Os documentos analisados: OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos; Orealc/UNESCO e a Rede Kipus, no período de 2001 a 2012, fazem parte do contexto de influência (BALL). A UNESCO e a OEI constituem-se em agências multilaterais destacadas no seu papel de catalisadoras de políticas públicas. A abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL; BALL & BOWE) e a teoria do discurso para análise do processo de articulação política de demandas (LACLAU) orientam teórico-metodologicamente este trabalho. Entendemos que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo e de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS). Tencionamos entender na produção de discursos sobre o perfil profissional as tensões sobre os diferentes sentidos forjados em torno da ideia da profissão e a construção de consensos entre diferentes grupos (MOUFFE) tendo em vista a legitimação de propostas sobre o currículo da formação docente. Por fim, a análise apresentada neste trabalho propõe-se a defender uma perspectiva teórica-metodológica que busque o entendimento da política curricular como um fluxo de influências de sujeitos e grupos sociais que produzem discursos que pretendem ver legitimados no processo de definição e consolidação das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Política curricular; Formação de professores; Perfil profissional; Ibero-americano.

As políticas curriculares para a formação de professores no âmbito ibero-americano, têm centralmente, entre seus eixos, o foco na profissionalização. Podemos verificar nos textos produzidos e disseminados pelas agências multilaterais e redes políticas da região discursos em defesa de uma valorização do papel

¹³⁸⁵ Este trabalho é derivado da pesquisa “Discursos nas políticas curriculares da formação de professores no espaço ibero-americano”, apoiada pelo CNPq e FAPERJ coordenada pela profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias. Essa pesquisa faz parte das atividades do grupo de pesquisa “Políticas curriculares e Formação de professores”, da UFRJ. Também participam dessa pesquisa, além da autora deste texto: Cátia Cirlene de Oliveira, Edineia de Souza, Gabriela Maria dos Santos, Joyce Diniz Abreu Teixeira, Livia Moura (mestranda/UFRJ), Alessandra de Lima (IC/CNPq), Cristiane Gonçalves, Camila de Oliveira e Rozana Gomes de Abreu.

¹³⁸⁶ Professora do Colégio de Aplicação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Integra o Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura do Programa de Pós-Graduação da UERJ, coordenado pela profa. Dra. Alice Casimiro Lopes. – UFRJ, rosanne@ufrj.br

do professor que o coloca no papel de protagonista das reformas curriculares. Nesse cenário, as proposições curriculares tentam ocupar a posição de alternativas aos modelos de formação curricular existente em oposição a um currículo disciplinar que, frequentemente, é criticado por não ser integrado. O currículo integrado como proposta de um novo modelo de formação se apresenta com o potencial de uma formação voltada para a profissionalização docente. Como desenvolvido em trabalhos anteriores (Dias, 2009), a intensa produção e circulação de textos e discursos influenciou definições curriculares pela profissionalização docente. Tal produção destacou o modelo do currículo por competências e à defesa de um perfil profissional docente a ser projetado para o “novo” modelo de professor.

Os discursos pela profissionalização docente trazem a ideia de um perfil profissional em defesa de uma qualidade do ensino, via regulação do trabalho docente. Tal qualidade tem sido associada ao estabelecimento de metas de desempenho escolar dos alunos e das escolas. O perfil docente também tem sido vinculado às políticas de avaliação que pretendem controlar o conteúdo da formação do magistério, bem como as finalidades de sua formação, como consta no documento Miradas (OEI, 2011). Embora também estejam presentes nos discursos dos textos ibero-americanos a ideia de identidade docente, o significativo perfil tem centralidade nas políticas curriculares para a formação de professores. Entre as finalidades em defesa de perfis profissionais está o de orientar a formação de professores no “novo” papel frente às políticas curriculares e ao sucesso nas reformas educativas. Destaco, entre a produção de textos da UNESCO, o Relatório Delors¹³⁸⁷ (2001) como texto político com o propósito de difundir discursos sobre a ideia de um perfil profissional que tenciona projetar uma identidade para o docente. Propostas de avaliação docente também apontam para a necessidade de delimitação de perfil profissional argumentando a defesa da qualidade dos cursos de formação docente.

Neste trabalho, analiso diferentes sentidos presentes nos discursos que focalizam a ideia de um perfil profissional docente dos textos políticos ibero-americanos. Os documentos selecionados para a análise foram produzidos e disseminados pela Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura - OEI; Orealc/UNESCO e a Rede Kipus, no período de 2001 a 2012 e fazem parte do contexto de influência (BALL, 1998). Neste período, uma série de proposições foi forjada e confrontada, em processos de articulação política, por diversos sujeitos e grupos em disputa por projetos que representassem suas posições. Reconheço a atuação da UNESCO e da OEI, agências multilaterais, destacadas no seu papel de catalisadoras de políticas públicas em diferentes escalas. A abordagem do ciclo contínuo de políticas (BALL, 1994, 1998; BALL & BOWE, 1998) e a teoria do discurso para análise do processo de articulação política de demandas (LACLAU, 1996, 2005) orientam teórico-metodologicamente este trabalho. Entendemos que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo e de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS, 2009). Tencionamos entender na produção de discursos sobre o perfil profissional as tensões sobre os diferentes sentidos forjados em torno da ideia da profissão e a construção de consensos entre diferentes grupos (MOUFFE, 1996) tendo em vista a legitimação de propostas sobre o currículo da formação docente. Por fim, a análise apresentada neste trabalho propõe-se a defender uma perspectiva teórica-metodológica que busque o entendimento da política curricular como um fluxo de

¹³⁸⁷ O Relatório Delors foi elaborado pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI da UNESCO, publicado no Brasil sob a forma de livro “Educação: um tesouro a descobrir”, em 2001.

influências de sujeitos e grupos sociais que produzem discursos que pretendem ver legitimados no processo de definição e consolidação das políticas públicas educacionais.

Desenvolvo na primeira seção deste trabalho o contexto no qual os discursos são produzidos e difundidos em complexas redes com o propósito não apenas de propagar ideias como de disputar sentidos em relação às políticas curriculares. Na segunda seção, apresento alguns sentidos do significante “perfil” que circula nos discursos dos textos políticos analisados e os possíveis vínculos que estabelecem com processos de controle da profissão docente. Por fim, aponto para algumas conclusões ainda que iniciais tendo em vista a produção de sentidos que os discursos provocam em diferentes sujeitos e grupos sociais envolvidos no campo da educação.

Discursos sobre políticas curriculares

Discursos em defesa das demandas políticas para a formação docente, ao longo das últimas décadas, vêm sendo produzidos por diversas lideranças e grupos, em diferentes escalas. A produção por parte de organismos internacionais tem destacado processos de articulação que atravessam fronteiras de Estados-nação, tencionando finalidades de virem a constituir políticas locais e para a região. Esses processos de produção e disseminação de discursos devem ser analisados como expressão de ideias, valores e concepções sobre o currículo e a formação de professores a partir das demandas disputadas em diferentes arenas de significação (LOPES, 2004) dessas políticas. As demandas expressam expectativas em torno de propostas que são articuladas tendo em vista a produção de políticas que alcancem a hegemonia. Com base em Stephen Ball, procuramos explorar os processos de produção dos textos das políticas em ciclos contínuos compreendendo seus diferentes contextos e seus protagonistas. Nas análises dos textos políticos tencionamos compreender as articulações que tornaram possíveis os consensos em busca da legitimidade de determinados discursos (MOUFFE, 1996, 2005). Os textos políticos selecionados para análise têm como marco temporal a publicação do Relatório Jacques Delors da UNESCO no Brasil, além de textos produzidos por redes que se dedicam às políticas de formação de professores em diferentes escalas. Defendo que esses textos, produzidos e disseminados no âmbito ibero-americano, são entendidos como produções discursivas e, portanto, sociais que concorrem na produção das políticas curriculares para a formação docente, para além da esfera do Estado, mas sujeitos a inter-relações com esse Estado.

Em nossas pesquisas¹³⁸⁸, temos investigado o currículo como uma política cultural pública, procurando entender como ele se constitui a partir dos discursos que são forjados sobre a educação, a formação, a profissão, a avaliação, entre outros e as imbricações entre esses diferentes aspectos. A disseminação e circulação desses discursos são difundidos por diversos sujeitos, grupos, organismos internacionais, governos, entidades e redes políticas defendem uma pluralidade de sentidos e leituras que precisam ser compreendidas para melhor entender como as políticas curriculares vêm sendo produzidas e como vêm influenciando e sendo influenciadas pelos contextos em que são geradas, dirigidas e também disseminadas. Para a análise de discursos temos nos orientado pela teoria do discurso de Ernesto Laclau (1996, 2005, 2006) e o ciclo político de Stephen Ball (1998). Outra contribuição para nossos estudos tem sido encontrada

¹³⁸⁸ As pesquisas a que me refiro aqui são as produzidas no grupo Políticas de currículo e formação de professores: <https://sites.google.com/site/grupodepesquisaufri/> e Política de Currículo e Cultura: <http://www.curriculo-uerj.pro.br/> e integram a publicação Discursos nas políticas de currículo, organizado por Alice Casimiro Lopes, Rosanne Evangelista Dias e Rozana Gomes de Abreu, 2011.

na vertente analítica das comunidades epistêmicas (ANTONIADES, 2003) que nos amplia o olhar para as questões que envolvem os sujeitos e grupos com o conhecimento autorizado sobre as políticas públicas.

Ao pensar as políticas curriculares partindo de uma interpretação discursiva tendemos a focalizar os sentidos fixados, provisória e contingencialmente, com o propósito de constituir determinados projetos que influem nas identidades e agendas educacionais. No caso deste trabalho, as influências se dirigem ao perfil e está ligada à identidade do professor, ao conteúdo da formação, ao conceito de profissão, à avaliação, entre outras. Essas identidades são marcadas por diferentes sentidos e múltiplos contextos de produção que se interpenetram nos processos articulatórios. Na perspectiva discursiva os textos das políticas estão abertos a diferentes leituras e interpretações que estão sempre sujeitos a ressignificação por meio de processos de recontextualização (BERNSTEIN,1998). Os estudos de Ball (1994) no que diz respeito à compreensão da política como texto e da política como discurso também nos orientam nas análises dos textos políticos. Assim os textos curriculares são sempre passíveis de serem lidos e reinterpretados em novos processos de leituras. São, portanto, múltiplos os textos, múltiplos os sujeitos e múltiplas as leituras e interpretações dos diferentes textos nos contextos de produção das políticas como defendido por Ball (1994, 1998) e Ball e Bowe (1998). Não cabe, portanto, pensar em fixações das políticas curriculares sem considerar tal perspectiva que aponta para uma permanente significação dos textos curriculares no processo dinâmico de produção de políticas, marcado por tensões e conflitos. São textos passíveis de negociação e acordo, resultado de disputas entre sujeitos e grupos para a definição de um determinado sentido. Destaco ainda que esse processo caracteriza-se pela impossibilidade de “controlar os significados que os textos produzem, bem como afirmar como “correta” uma determinada leitura sobre eles” (CRAVEIRO & DIAS, 2011).

Laclau tem sido importante para pensarmos melhor como o processo de produção de políticas é negociado em busca da hegemonia. A hegemonia para Laclau implica na existência de uma particularidade que se expande e torna-se universal por meio da fixação de um discurso. Quando um conteúdo particular passa a ser universal significa que para se tornar hegemônico precisou negociar com outros discursos particulares, em processos de articulação, sem que para isso tenha que abrir mão de seu conteúdo particular. Sua teoria nos faz refletir sobre os sentidos presentes nos discursos que encarnam demandas dirigidas às propostas e projetos curriculares. Na luta política pela fixação de sentidos em torno das políticas, as demandas vão conferir espaços e processos de articulação tendo por finalidade a constituição de um discurso hegemônico (LACLAU, 2005). Entender esse processo para a análise das políticas curriculares nos permite uma nova perspectiva sobre o movimento de definição dos textos políticos que influenciam em diversos contextos o que significa o currículo, mesmo de modo precário e contingente, concordando com Laclau. A expressão dessas demandas nos textos políticos traduz, muitas vezes, a ambivalência que resulta da tensão entre diferentes posições incorporadas nesses documentos.

Perfis de formação docente no espaço ibero-americano

Tem sido recorrente nos discursos a presença da proposição de um modelo de educação que coadune com o discurso da sociedade do conhecimento e as transformações do mundo do trabalho e da sociedade contemporânea. Nesse discurso, está presente a ideia de uma formação voltada ao processo de adaptação dos estudantes às rápidas mudanças demandadas pelo mundo globalizado e, por consequência, a defesa

de um novo perfil profissional de professor que coloque esse profissional diante das expectativas para os contextos contemporâneos. O diagnóstico é de que o professor encontra-se defasado diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade do conhecimento e que, portanto, precisa adaptar-se às alterações curriculares que tencionam imprimir um “novo” modo de aprender e de ensinar. Defende-se a partir desse diagnóstico a necessidade de um perfil para a formação docente suposto como aquele capaz de adequar a formação de seus alunos às novas necessidades da vida globalizada. Esse discurso está presente no Relatório Delors (2001), que mobilizou sujeitos em defesa de um “novo” papel para os professores e outra formação ao destacar a inexorabilidade do processo de globalização e das relações econômicas e culturais no mundo contemporâneo. O Relatório Delors constitui-se um texto político que argumenta pelo perfil profissional docente que atenda às tensões postas no mundo atual (FRANGELLA & DIAS, 2008), no qual o professor deva estar constantemente em processos de formação e atualização.

O foco no eixo da profissionalização e no currículo da formação de professores tem proposto modelos curriculares calcados na integração curricular e assumido a prática como um significante de importância central nesse currículo (DIAS, 2009, 2012). Algumas proposições em torno do perfil têm sido avaliadas como “relação entre definição de normas para elaboração curricular e avaliação” (MOREIRA, LOPES, MACEDO, 1998, p.2) e muito dessa relação tem se estabelecido entre a educação e o mundo do trabalho. Essa relação marca presença na história do currículo desde a emergência dos estudos curriculares, no início do século XX. Nos anos de 1960, com o surgimento de currículos por competências, acentua-se ainda mais a ideia de um perfil profissional, especialmente voltado para o mundo produtivo e associado a processos de avaliação de desempenho. Nas décadas atuais, o debate em torno de conselhos ou ordens profissionais vem também corroborar com a defesa do perfil profissional e a produção de currículos que tenham em vista a projeção para professores das diferentes áreas do conhecimento. Concordo com Moreira, Lopes e Macedo (1998) que “modelos de profissionalização baseados nos modelos de competência técnica” (MOREIRA, LOPES, MACEDO p.10), mostram-se inadequados à profissão docente, dada a heterogeneidade na formação e atuação do magistério, o que caracteriza a multiplicidade de saberes de formação, tornando mais complexa a possibilidade de constituição de um perfil. Tal complexidade inclui o entendimento de que diferentes setores da sociedade contribuem na definição do que vem a ser o papel de determinado profissional, como é o caso do professor. Para Ball (2003), as proposições de como deve ser o professor presentes nos discursos dos textos políticos iberoamericanos como nas políticas curriculares em diferentes Estados-nação tem como potencial mudar a “identidade social” (p.5) dos professores, o que fazem e o que são.

(...) o papel do professor se vê em xeque no bojo do próprio questionamento sobre a função da escola nos dias atuais (p.17). (...) repensar seu papel e dos docentes, em uma perspectiva de reconstrução de sua prática, de sua formação e da forma como lidam com a produção e a transmissão de conhecimentos (UNESCO, 2004, p.17-18).

Em trabalhos anteriores (DIAS & LÓPEZ, 2006, CRAVEIRO & DIAS, 2011), apontamos o Relatório Delors (2001) atribuindo ao trabalho docente a responsabilidade em prover a qualidade do ensino, via sucesso da aprendizagem escolar a partir das qualidades de “ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles” (p.162). Delineando um pouco mais do que deve vir a ser o professor eficaz como aquele que “terá que recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade,

empatia, paciência e humildade” (p.159), destaca ainda o discurso de um perfil profissional docente pela necessidade de

(...) um sistema de avaliação e de controle que permita diagnosticar e remediar as dificuldades, e em que a inspeção sirva de instrumento para distinguir e encorajar o ensino de qualidade (DELORS, 2001, p.165).

A relação entre desempenho do professor e do aluno encontra-se bastante fortalecida nos discursos que defendem a associação entre esses dois fatores como podemos ver nos textos que orientam reformas na formação dos professores:

*A **Recomendação Relativa ao Status dos Professores**, adotada por uma conferência intergovernamental especial organizada em conjunto pela OIT e pela UNESCO, em Paris, em 1966, reconheceu e enfatizou a interdependência entre o status dos professores e o status da educação. Desde então, vem ocorrendo uma mudança progressiva na atenção que as políticas dedicam aos professores enquanto protagonistas da melhoria educacional, juntamente com um aumento da demanda por dados quantitativos sólidos e comparáveis (SINISCALCO, 2003, p.1).*

O discurso sobre a profissionalização do professor como um processo de constante formação, visa atender aos princípios da flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino. Assim como desenvolvido pelos teóricos da eficiência social, no início do século XX, esses modelos defendem o currículo dirigido “a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos” (MACEDO, 2000, p.15). Destacamos no texto da UNESCO (2004) a defesa de “maiores níveis de responsabilidade (accountability)” (p.11) nos resultados demonstrados sobre o desempenho da aprendizagem dos alunos, como podemos verificar em documento da OIT/UNESCO, produzido por Siniscalco (2003)

Nos últimos anos, o grande investimento em uma avaliação da aprendizagem efetiva do aluno entre os países não encontrou o investimento correspondentes na avaliação da aprendizagem efetiva do professor. Nos diferentes países, uma das maiores lacunas no conhecimento internacional sobre os professores é identificar efetivamente os conhecimentos dos professores, seja de maneira geral, seja sobre a disciplina que devem ensinar (SINISCALCO p.46).

Embora reconheçam a heterogeneidade dos docentes, o texto político indica como meta o desenvolvimento de “ações destinadas a melhorar o perfil dos aspirantes ao exercício da profissão docente” (UNESCO, 2004, p.11-12) que possam “contribuir para o reconhecimento e a sistematização do perfil dos professores estudados” (p.20). Causa perplexidade notar que o trabalho apresentado nesse estudo da UNESCO separa a construção de um perfil a partir dos dados da identidade profissional dos professores a partir da coleta de informações de cunho individual e social (relacionado às funções docentes), das percepções e opiniões dos professores sobre o seu trabalho. Como pensar a identidade docente sem considerar o que pensam os docentes sobre o próprio trabalho? Ainda sobre o mesmo texto, um aspecto interessante sinaliza questões importantes a serem consideradas, tendo em vista o perfil docente, como os valores sociais gerais envolvendo consumo de drogas, orientação sexual, sexualidade, entre outras questões (UNESCO, 2004, p.177) como também à melhoria de condições salariais.

O documento Metas Educativas (2008) reconhecendo a contradição que enfrentam os docentes diante do novo papel a eles atribuído sem, contudo alterar o seu status profissional, defende que os países

iberoamericanos não se esqueçam da agenda pendente do século XX, considerando novas estratégias, para dar conta dos seguintes desafios:

(...) retribuições, tempo de ensino e dedicação; e abordar ao mesmo tempo: novas competências e formas de ensinar, mudanças na formação e no acesso à profissão, desenvolvimento profissional, incentivo e avaliação (p.92).

Para o desenvolvimento profissional docente, segundo o documento, é necessário uma ênfase em processos de avaliação, com a certificação dos professores e a acreditação dos cursos de formação (OEI, 2008, 2011), em colaboração com os países da região de modo a poderem “contar com um professorado com as competências necessárias para influir positivamente no rendimento dos estudantes” (OEI, 2011, p.222). No desenvolvimento da chamada cultura da avaliação, podemos perceber o condicionamento de um perfil profissional do professor e o delineamento de como se espera ver sendo formado o professor. A cultura da avaliação pretende acompanhar a formação continuada servindo como mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento da carreira, aproximando-se muito do que Ball (2004) analisa como cultura da performatividade.

Não deve perder-se de vista que é desejável transcender essa fase para alcançar uma avaliação sistêmica das necessidades de formação dos docentes, que estabeleça metas de desempenho em acordo com etapas formativas específicas ao longo de sua carreira profissional. A definição dessas metas pode realizar-se em termos de critérios de desempenhos alinhados com os objetivos educativos, ou podem formular-se como padrões que descrevam sobre a base de desempenhos reais, a variedade de formas em que um bom docente pode cumprir bem suas tarefas. Um sistema de avaliação de acordo com essa perspectiva deve contar com mecanismos que permitam avaliar tanto a quem se inicia na docência como quem já trabalha nela. A avaliação sistêmica deve estender-se também às instituições responsáveis pela organização dos programas de formação e de inovação educativa, (OEI, 2011, p.233).

Na análise desenvolvida sobre os textos políticos iberoamericanos, é preciso destacar que os discursos produzidos e disseminados pelos documentos apontam para questões que nos indicam o potencial de perfis profissionais nas demandas do que deve fazer ou como deve ser o professor. Não se constituindo, portanto, uma delimitação de perfil docente que seja apontado como regra, embora possam nas demandas enunciadas disputarem a sua concretização em políticas curriculares para a formação de professores em diferentes países no âmbito ibero-americano.

Concluindo

Na perspectiva de Laclau (2005), o discurso engloba todas as ações e relações que possuem significado social, sendo resultado de uma prática social articulatória que constitui e organiza as relações sociais. No discurso, estão presentes significados, sentidos e acordos produzidos em torno de uma questão específica que geram efeitos mais amplos no contexto social, tais como reconhecimento e legitimação. Para o entendimento da produção de políticas como um processo hegemônico, devemos entendê-las como formação discursiva na definição dos termos de um debate político, das agendas e ações priorizadas, assim como as instituições, diretrizes, regras e normas criadas. Analisar a política como discurso implica perceber as articulações em suas aproximações, diferenças, lutas, consensos e conflitos e as relações de poder instauradas na construção dos sujeitos. No caso das políticas de currículo, podemos afirmar que as

múltiplas articulações representam os consensos conflituosos capazes de estabelecer quem tem o direito de falar e de produzir sentidos para as políticas. Por isso, para Mouffe (2005), o consenso é sempre conflituoso, provisório e parcial, uma vez que sua existência não está separada das tensões presentes nas articulações estabelecidas em dado momento.

Partindo dessas considerações sobre as políticas curriculares como políticas discursivas, entendo que a defesa de demandas em torno de um perfil profissional pretende hegemonizar a ideia de um currículo que projete a profissão docente diante de um quadro performativo, de acordo com os diagnósticos que acentuam a responsabilização crescente do trabalho docente no desempenho escolar (DIAS, 2009). A defesa do perfil profissional docente é atribuída em torno da necessidade de um projeto que possa pretender produzir a qualidade da educação fortalecendo a relação entre desempenho docente e dos alunos ou da educação, ideia essa central nas recentes políticas de responsabilização docente que envolvem as avaliações de larga escala.

Os discursos sobre perfil presentes nos textos analisados, destacam como eixos o currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, a individualização do processo de formação e sua constante atualização, a centralidade do processo pedagógico no saber-fazer, na prática relacionada ao trabalho, os conceitos de produtividade e de eficácia, favorecem a constituição de um modelo de formação que direciona o exercício do magistério para uma ação profissional marcada pela performatividade (MACEDO, 2002, LYOTARD, 2002, DIAS, 2004).

O foco da avaliação baseada em desempenho refere-se à atuação, remetendo mais ao conhecimento da experiência, da prática ou o “saber-fazer”. Lembro ainda que a profissionalização do professor parte da suposição de que existe um modelo de experiências e objetivos gerais que deve ser avaliado. Desse modo, a avaliação atende à padronização das competências e dos testes que pretendem avaliar a prática do trabalho docente. Como os exames são individuais e servem também como patamar de orientação da carreira e dos salários, utiliza-se o resultado para o estabelecimento de vantagens (gratificações, bônus, etc.) que diferencie os professores em relação ao desempenho obtido na avaliação nacional. Predomina dessa forma a diferenciação dos sujeitos no desempenho de seu trabalho com a conseqüente valorização na sua remuneração, criando um ambiente de competição entre os professores. Contudo, os mesmos textos de forma ambivalente ressaltam a diferença identitária do magistério e a contingência que marca a profissão docente cotidianamente. Tal acentuação da avaliação como processo de profissionalização que pretende forjar novos perfis docentes, acaba por acarretar maior tensão ao magistério gerando comportamentos embasados pela competição, eficiência e subjetividade a partir das repercussões na busca por atingir metas propostas por essas avaliações. A intensificação da responsabilização do professor pelo resultado do desempenho dos alunos, aspecto destacado no que vem a ser o perfil do professor, pode comprometer o ambiente de trabalho, levando o professor a experimentar uma falta de significado pessoal em suas atividades e, de acordo com os estudos de Ball (2004), gerando indiferença e inatividade.

Destacamos a preocupação com a possibilidade de projeção de um suposto perfil/identidade docente nos discursos veiculados nos textos políticos analisados, que pode vir a fortalecer uma ideia de um padrão único curricular, comprometendo uma proposta que defende a pluralidade de projetos de formação. A padronização delimita um estilo para “ser professor”, uniformiza, empobrece o âmbito plural no sentido ontológico do ser pessoa. Propostas de perfil profissional baseadas em desenvolvimento comportamental, muitas vezes a partir dos modelos de avaliação de competência, partem de um padrão de bom professor,

segundo os comportamentos traçados como bons, corretos ou eficientes. A formação profissional dessa maneira desloca-se da perspectiva cultural, política, humana e social para atender aos interesses do mercado de trabalho, fato que minimizará a riqueza da formação docente para os futuros professores e para os que serão formados por eles.

Contudo, a perspectiva defendida neste trabalho de uma produção política que implica a atuação de sujeitos e grupos em torno de demandas curriculares para a formação de professores como um processo complexo que exige negociação nos aponta para disputa de projetos que possam repensar os processos de identificação profissional para além das perspectivas de perfil docente que vem sendo apresentado nos textos políticos analisados. Como os discursos das políticas não são homogêneos, podemos acreditar que a mudança é possível, concordando com Lopes (2004) que a política não é uma estrutura absoluta. As diferentes posições dos sujeitos podem permitir a pluralidade de ideias e a justificativa da necessidade de identidades que preserve a diferença em detrimento da homogeneização e não apenas um perfil docente. Acreditamos não ser possível determinar o que é importante o professor saber ou qual o “modelo” de identidade ele deve possuir, esses parâmetros são questionáveis e não se sustentam por si mesmos. Há espaços para que os professores lutem pela formação que pretendem estabelecendo os parâmetros para a constituição de suas identidades docentes, constantemente e coletivamente ressignificadas sobre o que vem a ser um “bom” professor.

Referências

- ANTONIADES, Andreas. (2003). Epistemic communities, epistemes and the construction of (world) politics. *Global society*, vol. 17, n. 1, pp. 21-38.
- BALL, Stephen J. (1994). *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University.
- BALL, Stephen J.. (1998). Cidadania global, consumo e política educacional. In: Silva, L.H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, p. 121-137.
- BALL, Stephen. J. (2003). The teacher’s soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*. Taylor & Francis. vol. 18, nº 2, pp.215-228.
- BALL, Stephen. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*. v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, set/dez.. Disponível no site: www.scielo.br
- BALL, Stephen. & BOWE, Richard. (1998). El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*. vol. 1, nº 2, abril pp.105-131.
- BERNSTEIN, Basil. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- DELORS, Jacques (org.). (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, UNESCO.
- DIAS, Rosanne Evangelista. (2009). *Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UERJ, 248p.

- CRAVEIRO, Clarissa Bastos & DIAS, Rosanne Evangelista. (2011). Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In: LOPES, Alice C., Dias, Rosanne E. e Abreu, Rozana G. de. (org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Apoio edital editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet. pp.185-204.
- DIAS, Rosanne Evangelista. (2006). *Profissionalização docente e a cultura da performatividade*. (CDRom) Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife, abril, 14 p.
- DIAS, Rosanne E. & LÓPEZ, Silvia B. (2006). Conhecimento, poder e interesse na produção de políticas curriculares. *Currículo sem fronteiras*. v.6, nº 2, pp. 53-66, Jul./Dez..Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 23 de outubro 2006, às 10h.
- FRANGELLA, Rita de Cássia P. & DIAS, Rosanne Evangelista. (2008). Reformas curriculares na formação de professores no Brasil e em Portugal. *Políticas de currículo no Brasil e em Portugal*. Porto: Profedições, pp. 93-116.
- LACLAU, Ernesto. (1996). *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Difel, 1996.
- LACLAU, Ernesto. (2005). *La Razón Populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Econômica.
- LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? (2004). *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro/Campinas: Anped/Autores Associados. vol. 9 , nº 26, Maio/Agosto. pp. 109-118.
- LYOTARD, Jean-François. (2002). **A condição pós-moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- MACEDO, Elizabeth. (2000). *Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação?* Anais da 23ª Reunião Anual da Anped. Caxambu, 24 a 28 de setembro, 21 p.
- MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. (2002). In: Lopes, A. & Macedo, E. *Disciplinas e integração curricular – história e políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, p.115-143.
- MOREIRA, Antonio Flávio, LOPES, Alice C. e MACEDO, Elizabeth. F. de. (1998). *Currículo e Profissionalização docente: reflexões*. Rio de Janeiro: UFRJ/UERJ. FE., mimeo. 19 p.
- MOUFFE, Chantal. (1996). *O regresso do político*. Trajectos, 32. Tradução: Ana Cecília Simões. Lisboa: Gradiva.
- MOUFFE, Chantal. (2005). Por um modelo agonístico de democracia. *Revista Sociologia Política*. Curitiba, 25, p. 11-23, nov. Disponível em www.scielo.br
- OEI. *MIRADAS*. (2008). Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) com Fundación Santillana.
- OEI. *METAS EDUCATIVAS 2021*. (2011). Espanha: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. com Fundación Santillana.
- SINISCALCO, M. T. (2003). *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.
- UNESCO. (2004). *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional Unesco. São Paulo: Moderna.

A construção social da educação física e a emergência dos referenciais curriculares no Brasil: implicações para o trabalho docente

Franciele Roos da Silva Ilha, Álvaro Moreira Hypolito

A Educação Física desde sua inserção na escola, no início do século XX, tem sofrido inúmeras alterações quanto a sua função e seus encaminhamentos didáticos e curriculares. Tais alterações resultam dos condicionantes históricos, políticos e sociais de cada época. Darido e Neto (2011) indicam quatro concepções de Educação Física desenvolvidas antes da criação das novas abordagens pedagógicas para a disciplina: higienismo, militarismo, esportivismo e recreacionismo. As duas primeiras concepções viam na Educação Física apenas um meio para atingir seus objetivos na sociedade, a terceira ligada ao transferência mecânica do esporte de rendimento para a escola, enquanto que a última concebiam-na como atividade livre. Entretanto, a partir da década de setenta começaram a surgir movimentos de críticas às estas perspectivas e às práticas docentes desenvolvidas na Educação Física escolar nelas fundamentadas. Esses movimentos resultaram em diversas produções bibliográficas e publicações científicas, as quais propuseram diferentes abordagens/teorias/perspectivas de ensino para reorientar a prática pedagógica da disciplina no âmbito escolar. Com objetivos semelhantes, no final da década de 1990 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais, e com o intuito de complementar e contextualizar o currículo e as práticas docentes nas realidades regionais, alguns estados brasileiros - como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul - após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999), tem lançado referenciais teórico-metodológicos para fundamentar o desenvolvimento das disciplinas no currículo escolar. No Rio Grande do Sul estes referenciais foram lançados em 2009 com o nome Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O conjunto destes referenciais tem suscitado debates no campo educacional e conseqüentemente na Educação Física, com favoráveis e contrários a tais propostas. Dentre as discussões, tem tido destaque as repercussões das orientações nacionais e regionais para o trabalho docente, as quais tem sido timidamente feitas na Educação Física, principalmente com um olhar mais crítico e pós-crítico. Sendo assim, este estudo aborda o tema da construção social da Educação Física e a emergência dos referenciais curriculares no Brasil e suas implicações no trabalho docente. A abordagem caracteriza-se como qualitativa, em que se realiza um diálogo teórico com autores que discutem o tema na educação de modo geral (DEL PINO, VIEIRA, HYPOLITO, 2009; VIEIRA, 2004) e com pesquisadores da área de Educação Física, os quais trazem contribuições e justificativas específicas da área (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011; DARIDO et al.; 2001; SOUZA, VAGO, 1999).

Palavras-chave: Educação Física; Orientações Curriculares; Trabalho Docente.

Considerações iniciais

A Educação Física desde sua inserção na escola, no início do século XX, tem sofrido inúmeras alterações quanto a sua função e seus encaminhamentos didáticos e curriculares. Tais alterações resultam dos condicionantes históricos, políticos e sociais de cada época.

Assim como existem as teorias educacionais, em que se definem diferentes concepções de educação, homem, sociedade, o campo da Educação Física também construiu diferentes modos de compreender a Educação Física e suas relações com a sociedade, a educação, a escola, o professor, o aluno.

Neste sentido, Darido e Neto (2011) indicam quatro concepções de Educação Física desenvolvidas antes da criação das novas abordagens pedagógicas para a disciplina: higienismo, militarismo, esportivismo e recreacionismo. As duas primeiras concepções viam na Educação Física apenas um meio para atingir seus objetivos na sociedade, a terceira ligada ao transferência mecânica do esporte de rendimento para a escola, enquanto que a última concebiam-na como atividade livre.

Entretanto, a partir da década de setenta começaram a surgir movimentos de críticas às estas perspectivas e às práticas docentes desenvolvidas na Educação Física escolar nelas fundamentadas. Esses movimentos resultaram em diversas produções bibliográficas e publicações científicas, as quais propuseram diferentes abordagens/teorias/perspectivas de ensino para reorientar a prática pedagógica da disciplina no âmbito escolar.

Com objetivos semelhantes, no final da década de 1990 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e com o intuito de complementar e contextualizar o currículo e as práticas docentes nas realidades regionais, alguns estados brasileiros - como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul - após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998, 1999), tem lançado referenciais teórico-metodológicos para fundamentar o desenvolvimento das disciplinas no currículo escolar.

No Rio Grande do Sul estes referenciais foram lançados em 2009 com o nome Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O conjunto destes referenciais tem suscitado debates no campo educacional e conseqüentemente na Educação Física, com favoráveis e contrários a tais propostas. Dentre as discussões, tem tido destaque as repercussões das orientações nacionais e regionais para o trabalho docente, as quais timidamente tem sido feitas na Educação Física, principalmente com um olhar mais crítico e pós-crítico.

Sendo assim, este estudo aborda o tema da construção social da Educação Física e a emergência dos referenciais curriculares no Brasil e suas implicações no trabalho docente. A abordagem caracteriza-se como qualitativa, em que se realiza um diálogo teórico com autores que discutem o tema na educação de modo geral (DEL PINO, VIEIRA, HYPOLITO, 2009; VIEIRA, 2004) e com pesquisadores da área de Educação Física, os quais trazem contribuições e justificativas específicas da área (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011; DARIDO et al.; 2001; SOUZA, VAGO, 1999).

Teorias, abordagens e concepções de Educação Física

Nas primeiras práticas escolares de Educação Física, o higienismo foi à concepção dominante, voltada à promoção de hábitos de higiene e saúde e valorização do aprimoramento físico e moral por meio dos exercícios.

O militarismo, uma outra concepção de Educação Física, surgiu com a influência da Instituição Militar e teve a preocupação de trabalhar para a formação de uma população apta para a guerra. Havia a seleção dos aptos e a exclusão dos inaptos fisicamente.

A perspectiva esportivista de Educação Física teve o seu início com o sucesso da seleção brasileira em três copas do mundo de futebol próximas, influenciando a definição dos conteúdos da disciplina na escola. Os

esportes coletivos se hegemonizaram nas práticas curriculares e o futebol tornou-se a prática corporal mais presentes nas aulas de Educação Física. Este período teve em destaque na área, a seleção dos mais habilidosos, a preocupação com o rendimento e os fins justificando os meios.

O recreacionismo também ganhou espaço nas aulas de Educação Física, como uma concepção que caracteriza-se por aulas livres, onde os alunos escolhem as atividades e o professor assume o papel de espectador, atuando no alcance dos materiais e na marcação do tempo.

Os movimentos de crítica às concepções até então desenvolvidas na Educação Física surgem a partir da década de 1980 e emergem novas perspectivas para o seu ensino, influenciando os campos do currículo e da didática.

Desde então, a Educação Física abrange um conjunto de perspectivas, concepções, abordagens, metodologias, teorias, pedagogias para o seu ensino¹³⁸⁹, fornecendo aos professores e acadêmicos uma variedade de referenciais para subsidiarem sua prática docente, bem como para a elaboração dos planos curriculares e de ensino. No entanto, nem todas as perspectivas elaboradas especialmente para o ensino de Educação Física podem ser consideradas críticas, a maioria delas cumpre a função essencialmente de apresentar uma abordagem que ultrapasse o mero saber fazer.

As teorias pedagógicas da Educação Física podem ser classificadas em propositivas e não-propositivas. As teorias pedagógicas propositivas indicam métodos didáticos para o ensino, enquanto as não-propositivas não fazem menções nesta direção. As teorias propositivas ainda se dividem em sistematizadas e não sistematizadas, sendo que a sistematização se refere à consideração dos diferentes níveis escolares e a consequente diferenciação metodológica. As abordagens fenomenológica, sociológica e cultural compõem o quadro das teorias não-propositivas. As pedagogias propositivas não-sistematizadas compõem-se pelas abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista, concepção de aulas abertas a experiências, abordagem a partir da referência do lazer, crítico-emancipatória e abordagem plural. Já as teorias propositivas sistematizadas caracterizam-se pelas abordagens aptidão física/saúde e crítico-superadora, que fazem referências curriculares diferenciadas para os Ensinos Fundamental e Médio (CORRÊA, MORO, 2004).

A abordagem desenvolvimentista tem como principais expoentes no Brasil os trabalhos de Tani *et al.* e a obra mais representativa deste modelo é a *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (TANI ET AL., 1988). Esta concepção tem o intuito de estabelecer uma fundamentação teórica para a Educação Física Escolar dirigida as crianças dos quatro aos quatorze anos de idade. O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano esta fundamentação. É uma tentativa de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora, e em função dessas características, sugerir aspectos relevantes para as aulas de Educação Física.

A proposta construtivista-interacionista tem como principal referência o professor João Batista Freire, com a obra *Educação de corpo inteiro*, publicado em 1989. Esta abordagem é uma opção metodológica que segue orientações teóricas de Piaget e Vygotsky, os quais segundo Freire (1989) consideram a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação, de relacionamento com o mundo.

¹³⁸⁹ Essas entendidas aqui com o mesmo sentido.

A concepção aberta de ensino da Educação Física tem nos trabalhos de Hildebrandt e Langing (1986) seu principal aporte teórico, essa proposta entende que o ensino está orientado para ideais de objetivos prioritários, que também são caracterizados como objetivos de educação e de formação.

A abordagem a partir da referência do lazer indica a prática pedagógica da Educação Física voltada ao lazer, na valorização das potencialidades educativas do mesmo, contribuindo com transformações na ordem social (CORRÊA, MORO, 2004).

A abordagem crítico-emancipatória tem como principal autor Kunz (1998) e a obra *Transformação didática do esporte*. Esta obra sugere que o trabalho pedagógico siga o desenvolvimento de três competências: objetiva, social e comunicativa. O que significa: o aluno assimila conhecimentos e informações sobre a cultura corporal de movimento; entende as relações socioculturais onde vivem; e, sabe entender a comunicação do outro e se comunicar, tanto pelo se movimentar, como pela linguagem verbal. O que vem enfatizar a importância social da Educação Física escolar, principalmente na formação de competências para a adaptação ou resistência às relações que fazem parte do senso comum da sociedade em que vivemos.

A abordagem plural é reconhecida nos trabalhos de Daólio (1996). O autor propõem uma Educação Física Plural, cuja condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação, ou seja, A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal - jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas - e, ao mesmo tempo, deve abranger todos os alunos.

A abordagem aptidão física/saúde incorpora e renova para as aulas de Educação Física o enfoque no aspecto físico, no entanto, utilizado de uma forma mais consciente, em que o professor ensina ao aluno o porquê deste ou daquele exercício, qual sua importância para o seu desenvolvimento físico e para sua saúde (DARIDO, 2003).

A abordagem crítico-superadora ficou conhecida principalmente através da obra *Metodologia do ensino da Educação Física* do Coletivo de Autores (1992). A proposta tem como ponto de partida a vivência histórica dos alunos expressa nos conteúdos da sua cultura. Nessa perspectiva, o Esporte como tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico.

Orientações curriculares para a Educação Física

No Campo de Orientações Oficiais da Educação Física, *locus* nacional, pode-se dizer que se encontram os Parâmetros Curriculares Nacionais. Estes parâmetros constituem-se em documentos com orientações curriculares para todas as disciplinas do currículo escolar e seus respectivos níveis de ensino, organizados em ciclos de aprendizagem.

Os PCN foram elaborados e publicados anualmente a partir de 1997. Neste ano difundiu-se o documento referente aos 1º e 2º ciclos (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental), atualmente relativos ao 1º até 5º ano (BRASIL, 1997). No ano seguinte, foram publicados os PCN para o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental), atualmente 6º ao 9º ano (BRASIL, 1998). E, em 1999 foram divulgados os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 1999).

Estes documentos propõem a organização do currículo, estipulando objetivos, conteúdos, metodologias e critérios de avaliação. Apresentam ainda, os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, sejam eles: ética, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo.

A sistematização dos PCN influencia ou pode influenciar no currículo escrito das instituições escolares, de forma que o currículo em ação é que indicará o que realmente está sendo ensinado. A partir deste pressuposto, poder-se-ia constatar, que os professores de todas as disciplinas possuem autonomia pedagógica no desenvolvimento curricular, já que eles são os maiores articuladores do currículo em ação. Contudo, diferentes pesquisadores (DEL PINO, VIEIRA, HYPOLITO, 2009) dedicados ao estudo das repercussões das políticas e reformas educativas no currículo, na gestão e no trabalho docente acreditam que este documento representa uma forma de regulação e controle, restringindo a autonomia destes elementos-chave da educação (currículo, gestão e trabalho docente).

Nesta perspectiva, os PCN são considerados uma forma de padronizar os currículos das escolas de todo o país. Considerando que tal documento apresenta o rol de conteúdos “sugeridos” para o ensino, ao mesmo tempo ele serve como parâmetro para as avaliações externas, de modo que, ao desconsiderar o que é proposto nos PCN, os docentes podem afastar-se dos conhecimentos pelos quais seus alunos serão avaliados. Isto pode ocasionar o fracasso dos alunos nos exames e tal fato será de responsabilidade do professor, impedindo que os índices bem sucedidos de aprovação sirvam de atração de investimentos financeiros dos organismos internacionais.

Com esta lógica estabelecida, desencadeia-se um processo de sedução docente, diante das precárias condições que geralmente permeiam o seu trabalho. Com a falta de tempo para estudo, planejamento e reflexão os PCN apresentam-se para os professores como a solução dos principais dilemas e dificuldades relacionados à docência, apontando ideias inovadoras, fundamentação teórico-prática, sugestão de atividades, a sistematização que estava faltando..., pois eles foram pensados pelos “melhores de cada área de conhecimento” e constituem “o melhor e mais avançado subsídio pedagógico já elaborado” (DEL PINO; VIEIRA; HYPOLITO, 2009, p.119). Por conta disto, muitos docentes tem buscado fundamentação nos PCN para a organização curricular e sistematização didática, estabelecendo, segundo os autores, uma parceria entre governo e docentes em prol das exigências do mercado.

Tal parceria, provavelmente tem se intensificado mais entre docentes de algumas áreas específicas, ou seja, a repercussão mais incisiva na escola deste controle do trabalho docente, fruto da padronização curricular previsto nos PCN se dá no campo curricular do português e da matemática no ensino fundamental - devido às avaliações nacionais (Prova e Provinha Brasil) que utilizam os conteúdos propostos nos PCN como parâmetro para avaliar os alunos, e no currículo do ensino médio - com exceção das disciplinas de Educação Física e Educação Artística, que não são requeridas em exames pré-vestibulares – o documento de modo geral vem causando polêmica.

Por outro lado, esta não inserção de determinados componentes curriculares nos exames tem colaborado para se deixar ainda mais de lado disciplinas desvalorizadas historicamente e culturalmente na hierarquia dos saberes escolares.

Especialmente no processo de trabalho destes professores, “o controle [...] sobre seu processo de trabalho fica seriamente afetado, restando-lhe uma dimensão pouco reflexiva do ato educativo” e, “ao restringir o

trabalho docente a uma dimensão prática, 'quase-manual', o ensino torna-se dependente daquilo que é definido pelo lado de fora da escola" (VIEIRA, 2004, p.81-82).

Com relação à Educação Física, pode-se dizer que a regulação e o controle – quando existente - do que é ensinado nesta disciplina na escola não vem sendo desencadeado pelos PCN. Ou seja, os PCN podem ser eficientes para padronizar o currículo, mas nas disciplinas inclusas nos sistemas de avaliação externa. Na Educação Física, os sistemas de ensino, as escolas ou os próprios professores é quem geralmente decidem sobre sua utilização ou não, pois tem uma certa autonomia neste sentido.

Ainda que a Educação Artística e a Educação Física não sejam alvo de tais avaliações existe uma acirrada discussão sobre o assunto no campo desta última, com argumentações relativas à especificidade da área, nem por isso, desmerecedoras de análise.

Em torno dos PCN para a Educação Física, há professores e pesquisadores favoráveis e contrários as suas orientações. Darido et al. (2001) poderia representar o quadro dos favoráveis, pois mesmo que abordem as críticas formuladas aos documentos aos PCN, no estudo que trata da proposta de Educação Física para os terceiro e quarto ciclos nos Parâmetros Curriculares, enfatizam principalmente as contribuições deste documento para a Educação Física. Os autores entendem que as críticas feitas aos PCN em sua maioria (e não são muitas) foram feitas a partir do primeiro documento, que não tinha a área de Educação Física em um volume específico. Afirmam, portanto, que o documento contribui principalmente ao apontar o princípio da inclusão, as dimensões dos conteúdos (atitudinais, conceituais e procedimentais) e os temas transversais. Sinalizam ainda, a importância da reflexão e discussão dos PCN pelos professores, no contexto de suas escolas, de modo que tal proposta não sirva de modelo a ser seguido, o que nem seria possível, segundo os autores. Por fim, constatam que as políticas educativas não favorecem o trabalho pedagógico a partir dos PCN, e os mesmos constituem-se como uma política isolada, sem respaldo nas escolas e esferas de poder.

No quadro dos opositores aos PCN, pode-se considerar Souza e Vago (1999), ao sustentarem a ideia de que este documento apresenta orientações didáticas insuficientes para o ensino da educação física, o que pode suscitar práticas corporais não condizentes com os propósitos educativos e pedagógicos da escola. Mesmo sendo considerada uma área de conhecimento do currículo escolar, inserida e articulada ao projeto pedagógico da instituição, a educação física pode ser desenvolvida como forma de clube esportivo, por exemplo, já que não se tem aspectos claramente definidos. Argumenta-se também, que o documento não traz novidades para área, uma vez que muitas abordagens de ensino da educação física já teriam pontuado até melhor os pontos nele apresentados. E que inclusive, o documento se mostra incoerente ao aglutinar diferentes abordagens e suas concepções conflitantes. Tais posicionamentos possuem argumentações relevantes, mas são necessárias investigações mais consistentes sobre o tema.

No intuito de complementar e contextualizar o currículo nas realidades regionais, alguns estados brasileiros - como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul - após a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem lançado referenciais teórico-metodológicos para fundamentar o desenvolvimento das disciplinas no currículo escolar.

No Rio Grande do Sul estes referenciais foram lançados em 2009 com o nome Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009). O objetivo é o mesmo dos PCN, isto é, servir como subsídio na intervenção profissional docente, ou melhor, de fundamentação aos professores das diferentes disciplinas na

elaboração dos seus planejamentos e de suas práticas de ensino. Um aspecto bastante visível que difere os dois documentos refere-se ao detalhamento, pois nas Lições do Rio Grande há uma preocupação em explicitar conteúdos e atividades, por exemplo.

Mesmo sendo considerado um bom subsídio para o planejamento das aulas de Educação Física (MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA, 2011), muitas escolas e professores não utilizam mais o material, porque o documento constituiu-se como uma proposta de governo e com as eleições de 2010, houve troca de governador e mudança de partido político partidário, deixando a proposta sem rumo definido.

Diante dos aspectos tratados, pode-se dizer que as orientações oficiais para o currículo brasileiro não tem a mesma repercussão no trabalho de docentes de Educação Física, como tem para professores de disciplinas solicitadas em exames nacionais. Isso não quer dizer que os PCN não influenciem de alguma forma as práticas curriculares e docentes nesta área de conhecimento escolar. O estudo realizado por Gramorelli e Neira (2009) que se propuseram a identificar as possíveis apropriações dos pressupostos teórico-metodológicos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física pelos professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, é um exemplo disso. Os autores constatam que as concepções dos professores se aproximam das proposições contidas no documento oficial, mesmo que nenhuma alusão lhe tenha sido feita.

As “novas” abordagens para o ensino da Educação Física e os próprios PCN, salvo suas peculiaridades, visam, em última instância, transformar a aula de deste componente curricular em um espaço de aprendizagem em que o professor não assuma a função de “robô” a ser imitado, de técnico ou de um sujeito apático e sem atuação pedagógica, mas que o docente possa construir uma didática que desenvolva conhecimentos importantes para a vida social, educacional e pessoal dos alunos na especificidade da disciplina.

É inegável não reconhecer a relevância da produção bibliográfica da Educação Física Escolar para o avanço para a área, ao imprimir um novo significado para este componente curricular da/na escola básica, desvinculando o trabalho do professor a didáticas restritas à prática do fazer por fazer. Para tanto, é preciso examinar como estas abordagens/PCN estão influenciando as concepções dos professores de Educação Física na produção curricular da disciplina, e colaborando para qualificar o ensino em direção a aprendizagens de conhecimentos da cultura corporal de movimento. Conhecimentos culturais, cognitivos, afetivos, motores, físicos, psicossociais e políticos.

Contudo, Caparroz e Bracht (2007) pontuam uma questão importante a este respeito: os professores não devem pautar o trabalho única e exclusivamente pelas abordagens de ensino da Educação Física, por modelos ideais ou por receitas universais, mas, ao contrário, podem fazer das referências teóricas peças chave que ajudem na reflexão da ação pedagógica, do trabalho docente. O trabalho docente exige criatividade, flexibilidade nas ações. É da tensão permanente entre a dimensão da realidade e a dimensão do que se idealiza que se materializa a vida possível. Este possível depende das ferramentas que temos, tanto para construir a dimensão idealizada como para enfrentar e confrontar a realidade e aquilo que ela nos apresenta e nos impõe.

Em vez de concluir, questionar

O objetivo deste trabalho não foi discutir o tema da emergência dos referenciais curriculares para a Educação Física como algo dado, definido, mas apontar alguns elementos que marcaram a história do campo e problematizar propostas de currículo para as escolas brasileiras.

No processo de construção social da educação física, concepções como o higienismo e o militarismo nortearam as práticas docentes; houve a criação de diferentes abordagens para o ensino da mesma; elaboraram-se parâmetros curriculares nacionais e até regionais para subsidiar o currículo e a didática do ensino e de certa forma homogeneizar as suas práticas. Mas diante desta trajetória da educação física escolar, cabe perguntar: Como vem sendo desenvolvidas as práticas da educação física nas escolas brasileiras nos diferentes níveis de ensino? Qual a fundamentação que os docentes utilizam em seus planejamentos de ensino/curriculares? Quais conteúdos são desenvolvidos nas aulas? Faz sentido um currículo mínimo para as disciplinas escolares?

Algumas destas perguntas vem sendo respondidas por pesquisadores que investigam a educação física na escola e muitas pesquisas indicam que as suas práticas na escola tem se mostrado pouco fundamentadas teoricamente, pouco sistematizadas didaticamente e muito próximas a perspectivas esportivistas e recreacionistas.

Com frequência, os estudos constataam a invariabilidade de conteúdos e metodologias de ensino nas aulas de Educação Física na escola, geralmente voltadas ao ensino dos esportes numa abordagem indiferenciada das práticas esportivas de alto nível, na grande maioria futebol para os meninos e voleibol para as meninas. Os conteúdos escolhidos são muito limitados diante da multiplicidade que envolve as manifestações da cultura corporal de movimento, os enfoques são dados ao saber fazer e as formas de ensinar incoerentes com os objetivos da instituição educacional. Corrêa e Moro (2004) verificam que os planos de ensino descritos pelos participantes da sua pesquisa não apresentam muita diferenciação para o trabalho com as diferentes séries/anos.

Considerando esta flexibilidade que paira sobre o campo e o fato de que muitos professores de Educação Física não partilham dos mesmos ideais e objetivos para o trabalho com esta disciplina na escola, as práticas curriculares apresentam uma disparidade significativa, mesmo quando realizada na mesma escola por diferentes professores. Por outro lado, a exemplo de outras disciplinas, com forte regulação curricular através de provas nacionais com os alunos, o currículo pode se apresentar mais sistematizado, mas outros problemas também habitam estas práticas.

Nesta direção, um currículo básico – diferente dos PCN, que são alvo de muitas críticas de curriculistas e pesquisadores da Educação Física – poderia auxiliar o trabalho docente e nortear as práticas curriculares da área. Um currículo que não estivesse fundamentando conhecimentos para avaliações externas. Um currículo regional, em que cada escola, cada professor elaborasse as práticas curriculares de suas disciplinas tendo nele o eixo base, não um limite fixo. Um currículo que prevê avaliações construídas pelos próprios professores que o colocam em ação.

Referências

- BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E. O tempo e o lugar de uma Didática da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas, Autores Associados, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Secretaria de Educação Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física/Secretaria de Educação Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo, Cortez, 1992.
- CORRÊA; MORO. Educação física: reflexão e ação curricular. 2004.
- DAÓLIO, J. Educação física escolar: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.
- DARIDO, S.C.; NETO, L.S. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.). Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. p.1-24.
- DARIDO, S.C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Koogan Editora, 2003.
- DARIDO, S. C.; RANGEL-BETTI, I. C.; RAMOS, G. N. S.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; MOTA E SILVA, E. V.; RODRIGUES, L. H.; SANCHES NETO, L.; PONTES, G.; CUNHA, F. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, v.15, n.1, p.17-32, 2001.
- DEL PINO, M. A. B.; VIEIRA, J. S.; HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, controle e intensificação: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: A intensificação do trabalho docente: Tecnologias e produtividade/ FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A M; FIDALGO, N L. R (orgs)- Campinas, SP: Papyrus, 2009.
- FREIRE, J.B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. 4. ed., Campinas, SP: Scipione, 1997.
- GARMORELLI, L.C; NEIRA, M.G. Dez anos de parâmetros curriculares nacionais: a prática da Educação Física na visão dos seus autores. Movimento, Porto Alegre, v. 15, n. 04, p. 107-126, outubro/dezembro de 2009.
- HILDEBRANDT, R. & LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1986.
- KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- MARTINY; FLORÊNCIO; GOMES-DA-SILVA. O referencial curricular da educação física do estado do rio grande do sul: uma análise qualitativa de conteúdo. Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. (Org.). Referencias Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologia. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SOUSA, E. S., VAGO, T. M. A Educação Física e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental. *Presença Pedagógica*, v.5, n.26, 1999.
- TANI, G. ET AL. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.
- VIEIRA, Jarbas Santos. Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

Pedagogia/parfor: oportunidade para avançar no estudo da relação formação-profissionalização

Maria Angélica Rodrigues Martins, Maria de Fátima Barbosa Abdalla¹³⁹⁰

Resumo

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996), a exigência de que todos os professores da educação básica disponham de formação para a docência em nível superior deu origem a políticas diversas, entre elas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa a assegurar a formação exigida na LDBEN para professores que atuam na rede pública (Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009). O PARFOR, na modalidade presencial, é um Programa emergencial que permitiu a instituições de educação superior, públicas e privadas credenciadas, o oferecimento de cursos de licenciatura gratuitos para professores em exercício em redes públicas. Em uma universidade, confessional e comunitária, um curso de Pedagogia, instalado nesses moldes, no segundo semestre de 2010, com a duração de oito semestres, vem sendo acompanhado por projeto de pesquisa chancelado pelo Observatório de Educação/CAPES. O objetivo central da pesquisa consiste em investigar as implicações do curso de Pedagogia/PARFOR na formação e constituição identitária dos professores-estudantes e em suas práticas pedagógicas, analisando os desafios e perspectivas deste Programa para a Universidade, para as Escolas e seus professores. Este texto apresenta uma síntese dos resultados gerados nas duas primeiras fases do trabalho de campo desenvolvido que contextualizou o curso, traçou um perfil dos sujeitos ingressantes, os professores-estudantes, e integrou as representações sociais identificadas em três dimensões complementares: identitária, pedagógica e política. Especificamente, a comunicação relatará os procedimentos e resultados de estudo exploratório em andamento, orientado pela ideia de avaliação formativa introduzida por Scriven (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004), para acompanhamento do curso. Tal avaliação focaliza o percurso formativo vencido até o momento, ou seja, no currículo realizado (GIMENO SACRISTÁN, 2000). A avaliação dá-se referenciada pela relação que os professores-estudantes estabelecem entre o percurso vencido e sua prática pedagógica nas escolas em que atuam. Procura-se identificar as necessidades de formação e da prática, na ótica destes professores-estudantes, tomando-se como ponto de partida o currículo realizado. Com o estudo, foram reunidos elementos para: conhecer a percepção dos professores-estudantes a respeito do trabalho que desenvolvem e do que poderiam estar desenvolvendo a partir da formação no curso; destacar as diferenças que identificam entre o que é previsto na formação e o que precisariam para enfrentar os desafios do cotidiano. Trata-se de um exercício de avaliação formativa do currículo do curso, de cunho qualitativo, constante de observação da rotina de trabalho na escola e de estudo na universidade de três professores-estudantes, com perfil assemelhado ao do grupo, e entrevistas semiestruturadas pautadas pelos temas formação e práticas cotidianas na escola. Com elementos indicadores das implicações da formação nas práticas será possível completar uma avaliação de acompanhamento do curso, com procedimentos e instrumentos que envolvam os demais estudantes e os docentes do curso.

¹³⁹⁰ Universidade Católica de Santos (UNISANTOS)

Palavras-chave: Política de formação de professores – avaliação formativa – currículo

Introdução

A exigência de que todos os professores da educação básica disponham de formação para a docência em nível superior, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (BRASIL, 1996), deu origem a políticas diversas. Foram desenvolvidos, entre outros, os programas: Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Formação de Professores em Exercício – Proformação; Proinfantil; Pró-Licenciatura; Universidade para Todos; Pró-Letramento: Mobilização pela qualidade da educação; Consolidação das Licenciaturas – ProDocência; Apoio à Educação Especial (Brasil, 2005, p. 38).

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma dessas iniciativas. Gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) visa a assegurar a formação exigida na LDBEN para professores que atuam na rede pública (Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009) (Brasil, 2009).

O Parfor, na modalidade presencial, é um Programa emergencial que permitiu a instituições de educação superior, públicas e privadas credenciadas, o oferecimento de cursos de licenciatura gratuitos para professores em exercício em redes públicas. Em uma universidade, confessional e comunitária, um curso de Pedagogia, instalado nesses moldes, no segundo semestre de 2010, com a duração de oito semestres, vem sendo acompanhado por projeto de pesquisa chancelado pelo Observatório de Educação/Capes.

O objetivo central do projeto consiste em investigar as implicações do curso de Pedagogia/Parfor na formação e constituição identitária dos professores-estudantes e em suas práticas pedagógicas, analisando os desafios e perspectivas deste Programa para a Universidade, para as Escolas e seus professores.

A pesquisa ocorre paralelamente ao desenvolvimento do curso e prioriza seus estudantes. Até o momento, seu trabalho de campo passou por três etapas: 1ª. aplicação de um questionário composto por questões de evocação, questões fechadas e abertas, incluindo uma caracterização dos sujeitos; 2ª. um grupo focal centrado na (re)constituição da identidade profissional desses sujeitos, dada sua situação de professores estudantes; 3ª. entrevistas de aprofundamento a respeito do mesmo tema. A quarta etapa prevê acompanhamento de estudantes professores nas escolas em que atuam

Este texto traz os passos iniciais da quarta fase da pesquisa, um estudo exploratório que procura definir procedimentos e instrumentos com vistas a uma avaliação do curso em perspectiva formativa (Rodrigues, 1993; Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004; Afonso, 2005).

A intenção de realizar o estudo preparatório à avaliação do curso, especificamente do currículo realizado (Gimeno Sacristán, 2000; Pacheco, 2005) na percepção dos estudantes, deve-se à condição *sui generis* desse grupo: a simultaneidade de papéis desempenhados, de estudantes e de professores com experiência docente anterior ao ingresso no curso de Pedagogia. Tal fato oferece oportunidade de analisar a contribuição do curso ao desenvolvimento da profissionalidade docente (Gimeno Sacristán, 1995; Abdalla, 2006) dada a possibilidade desses alunos compararem seu ontem como docentes, com o seu hoje e projetarem seu amanhã, apoiando-se em sua experiência pessoal e na adquirida em suas redes de ensino.

Questões de profissionalização e profissionalidade, por relacionarem conhecimento e ação, formação e prática, ou formação e trabalho docente estão implícitas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica (Brasil, 2001) e no Projeto Pedagógico do Curso (Unisantos, 2012) onde constam, entre outros, como objetivos do curso

formar profissionais autônomos, em condições de construir, refletir e avaliar sua prática pedagógica, assim como teorizar a experiência adquirida; estabelecer integração entre a teoria e a prática docente, por meio de disciplinas que dialogam entre si, a partir de uma visão interdisciplinar e transversal dos conteúdos, e com as situações reais do processo ensino-aprendizagem.

Nesta exploração, adotamos uma perspectiva prática e emancipatória (Gimeno Sacristán, 1995, 2000; Pacheco 2005), dado o apoio que oferece à análise da dinâmica e interrelação das práticas e culturas embutidas no movimento de (re)constituição identitária com ampliação e aprofundamento da profissionalidade a ela subjacente, sem desconsiderar as políticas envolvidas e por seu destaque no garimpo de espaços de atuação dos sujeitos.

Acreditamos, dessa forma, contribuir para a investigação a respeito das implicações do Parfor na formação desse grupo e em sua constituição identitária enquanto educadores profissionais, cientes de seus valores, conhecimentos, saberes, de seu saber-fazer e de suas possibilidades de atuação em ambientes eivados de práticas pré-existentes, às vezes, refratários à mudança e à inovação.

A exposição divide-se em cinco partes: 1. breve relato dos resultados das fases anteriores da pesquisa maior; 2. esclarecimentos a respeito de avaliação formativa e de currículo; 3. instrumentos e procedimentos adotados na exploração realizada, os dados colhidos em campo e sua análise; 4. reflexão a respeito de profissionalidade e profissionalização e 5. propostas para a avaliação formativa do currículo do curso que envolverá os responsáveis pela pesquisa, os professores, os estudantes e seu gestor/coordenador.

Resultados das fases anteriores da pesquisa

A primeira fase da pesquisa ocorreu no início de 2012 e contou com 43 (quarenta e três) professores-alunos do curso de Pedagogia-Parfor, que atuam como professores em região metropolitana. A maior parte dos professores-alunos (69,8%), sujeitos da pesquisa, atua na educação infantil, em creches e pré-escolas, e vive momentos de intensa transição em função das políticas educacionais decorrentes da atual LDBEN, que incluiu a educação infantil na educação escolar básica, com pré-escolas e creches. Até então, muitas das instituições públicas que atendiam crianças dessa faixa etária, especialmente creches, encontravam-se sob a responsabilidade da assistência social.

A faixa etária do grupo varia entre 24 e 41 anos ou mais, com 35 (81,4%) alunos apresentando idades entre 31 a 41 anos ou mais. Somente dois pertencem ao gênero masculino. Dos consultados, 11 (25,6%) residem no município sede da região metropolitana, onde se encontra a Universidade, mas apenas três (7%) declaram trabalhar nesse município. O ônibus é o meio de transporte utilizado por 34 (79,1%) estudantes. Quanto ao número de horas trabalhadas por semana, seis (14%) declararam 40 horas e 25 (58,1%), 30 horas.

O questionário, aplicado na primeira fase, continha além de questões de caracterização, termos de evocação e texto projetivo. A segunda e terceira fases do trabalho de campo contou com um grupo focal do qual participaram oito sujeitos e quatro entrevistas. O material colhido nas três etapas foi construído em torno de quatro eixos: necessidades e expectativas dos professores estudantes em relação à Pedagogia

Parfor; razões e motivações que os levaram a ingressar no Programa; aspectos do curso que os sujeitos consideram significativos (ou não) para sua formação; problemas e desafios profissionais.

Os resultados obtidos até o momento, reunidos em uma síntese provisória, foram agrupados em três dimensões: relações político-normativas; relações institucionais e relações identitárias. Quanto às relações político-normativas, os dados apontam para falta de compreensão de sistemas e redes de ensino a respeito do regime de colaboração com outras instâncias e níveis, especialmente no que respeita à implementação do Parfor.

As relações institucionais agrupam 'práticas institucionais' (Gimeno Sacristán, 1995, p. 69) relacionadas ao funcionamento do sistema escolar, práticas de cunho organizativo próprias das escolas e práticas didáticas, no contexto de formação e de trabalho.

No contexto de formação os alunos revelam satisfação com as práticas institucionais, organizacionais e didáticas e destacam como momentos relevantes à aprendizagem profissional as trocas de experiência em sala de aula, as visitas a museus e exposições, os estudos de caso, os portfólios, os fóruns de discussão em ambiente virtual de aprendizagem, a redação de diários de bordo e crônicas pedagógicas postadas em blog.

No contexto de trabalho, confirmam-se os mal estares e conflitos anunciados desde a primeira etapa do trabalho: o modo como são geridas algumas escolas ou redes de ensino, as condições de trabalho em termos de espaços, materiais, número de crianças por professor; dificuldades com plano de carreira. Quanto às práticas didáticas, mudanças positivas são apontadas na condução das aulas, na rotina das estratégias de ensino e na capacidade de proposição. Em resumo, os resultados parciais apontam um movimento de confronto-acomodação entre as atuais posições e disposições, quanto ao esforço de construir o "posto" e a necessidade de se moldar a ele.

As relações identitárias dizem respeito ao processo de (re)constituição identitária dos professores estudantes enquanto processo transacional (Dubar, 1997). As trajetórias de vida descritas nas entrevistas e grupo focal indicam a pertença do grupo à profissão docente em dois sentidos: a valorização e realização profissional que lhes são proporcionadas pelo curso de Pedagogia Parfor e a percepção de um melhor desempenho e responsabilização quanto a seu trabalho.

Os próximos passos ou etapas da pesquisa indicados por esses resultados passam pelas considerações de que "a transformação dos professores só tem sentido no âmbito da mudança das escolas e das práticas pedagógicas: o 'crescimento' profissional está dependente do desenvolvimento da instituição e de todos os actores educativos" (Gimeno Sacristán, 1995, p. 76). Dessa forma, foi proposta a quarta etapa da pesquisa voltada ao acompanhamento de professores estudantes do curso nas escolas em que atuam e de voltar a estender a pesquisa ao grupo todo com uma avaliação formativa do curso precedida por um estudo exploratório que envolvesse observação de estudantes na escola e entrevistas.

Avaliação formativa e currículo

A avaliação formativa do currículo realizado pelos estudantes no curso Pedagogia Parfor foi pensada como instrumento de autoconhecimento, como ferramenta para a ampliação e aprofundamento do espectro de ação dos envolvidos no e com o curso.

Em seu sentido mais comum, a avaliação conduz a uma opinião fundamentada do que algo é de certo modo. Pode ou não levar a uma decisão. A avaliação traz um juízo de valor a respeito de algo, sendo comparativa por natureza. No entanto, muitos enfoques tendem mais à compreensão que ao juízo (House, 1997). E este é nosso propósito.

À avaliação formativa em educação cumpre oferecer informações avaliativas úteis à equipe ou aos responsáveis pela avaliação, durante a implementação do ensino, da aprendizagem, do currículo, de plano institucional e / ou de política educacional. Na avaliação formativa, o público é formado pelo responsável ou responsáveis pela avaliação: gestores, professores, técnicos/especialistas. Sua finalidade consiste em subsidiar decisões que levem ao aperfeiçoamento ou desenvolvimento do objeto ou processo avaliado (Worthen, Sanders, Fitzpatrick, 2004). Sendo presidida por um lógica de ação, a avaliação formativa não se detém ante desigualdades e dificuldades (Perrenoud, 1999) tais como as apontadas pelos sujeitos nos passos anteriores da pesquisa.

A avaliação formativa assenta-se no princípio da comunidade como instância reguladora e campo privilegiado do conhecimento emancipação, entendido como trajetória que leva o indivíduo de um estado de ignorância a um estado de saber designado por solidariedade, processo sempre inacabado de capacitação para a reciprocidade por meio da construção de sujeitos que a exercitem (Afonso, 2005). Neste estudo, a comunidade equivale ao público a que se destina a avaliação: gestor e professores do curso, pesquisadores e os estudantes.

Aqui, a função atribuída à avaliação formativa consiste em salientar os espaços de autonomia, de criação e/ou intervenção existentes nas escolas tal como se apresentam e aprofundar, examinar, debater as possibilidades de ação oferecidas pelo curso de Pedagogia Parfor. Saul (1988) realizou e propôs a avaliação emancipatória de cursos concebendo-a "como processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação"(p. 64).

No estudo exploratório preparamos a avaliação de parcela do curso: o currículo vencido até o momento, conforme percebido pelos estudantes. Em tradição filiada à "perspectiva prática e emancipatória de inter-relação dos diversos contextos de decisão, define-se o currículo como um projecto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano de sua realização no seio de uma estrutura organizacional" (Pacheco, 2005, p. 35).

O curso de Pedagogia Parfor é presencial, com duração de oito semestres letivos, tem seu currículo organizado principalmente em disciplinas e contempla atividades de cunho integrado em projetos no estágio, em um componente intitulado atividades complementares e de trabalho de conclusão de curso (Unisantos, 2012).

Rodrigues (1993), assumindo a natureza polissêmica do conceito de currículo, ratifica a ideia de que o currículo em suas diversas fases, desde a concepção (planejamento, projeto e desenvolvimento) até sua realização nas salas de aula e à sua avaliação, envolve um conjunto de fenômenos educativos situados desde o nível nacional e provincial (para nós, estadual) até o nível de realização, ou seja, o nível de ação direta ou de ensino-aprendizagem, passando pelo nível do estabelecimento/instituição escolar.

Gimeno Sacristán (2000) propõe um modelo de interpretação do currículo como construção resultante do cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e interrelacionados. Intitula esse modelo de níveis ou fases de objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento. Trata-se do: currículo

prescrito; do currículo apresentado aos professores; do currículo moldado pelos professores; do currículo em ação; do currículo realizado e do currículo avaliado.

A avaliação pretendida focaliza o currículo realizado entendido

Como consequência da prática se produzem efeitos complexos dos mais diversos tipos: cognitivo, afetivo, social, moral, etc. São efeitos aos quais se presta atenção porque são considerados "rendimentos" valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, a seu lado, se dão muitos outros efeitos que, por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem na aprendizagem dos alunos, mas também afetam os professores na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc (Gimeno Sacristán, 2000, p. 106).

O currículo realizado ou experiencial (Goodlad, 1979, apud Pacheco, 2005, p. 56) diz respeito aos efeitos complexos (cognitivos, afetivos, sociais, morais, entre outros) produzidos em alunos e professores. Ele expressa os resultados da interação didática e traduz o currículo vivenciado por alunos, professores e demais envolvidos com ele (Gimeno Sacristán, 2000; Pacheco, 2005).

Devido à situação de professores e estudantes, os efeitos sobre o ambiente social, em especial, o profissional, chama a atenção pois se trata de provocar a avaliação formativa do curso de Pedagogia, considerando o fato de os estudantes terem ingressado no curso como professores em suas respectivas redes e níveis de ensino e sinalizarem para ganhos e desafios percebidos em sua nova condição traduzida como de ampliação e aprofundamento de sua profissionalidade.

Os instrumentos e procedimentos adotados na exploração realizada, os dados colhidos e sua análise

Uma pesquisa exploratória consiste em um estudo preliminar cujo maior propósito é tornar familiar um determinado objeto a fim de que o estudo ou pesquisa maior possa ser concebida com maior compreensão e precisão (Severino, 2007). No caso, a pesquisa ou empreendimento de nível imediatamente superior trata da avaliação formativa do currículo do curso tal como internalizado por seus alunos.

À vista dos resultados parciais da pesquisa e de seu objetivo maior - investigar as implicações do curso de Pedagogia/Parfor na formação e constituição identitária dos professores-estudantes e em suas práticas pedagógicas - partiu-se para a etapa de acompanhamento *in loco* de estudantes com vistas à extensão da pesquisa a todo ou quase todo o grupo de estudantes, neste momento, por meio da avaliação do currículo do curso.

Foram visitadas duas escolas de educação infantil situadas em municípios diferentes com observação das três professoras com as respectivas turmas de alunos e breve entrevista com gestoras das escolas (uma diretora e uma coordenadora pedagógica).

Os registros trazem a organização física da sala de aula, dos materiais disponíveis e a atuação das professoras e estudantes. A Escola 1 atende alunos desde os quatro meses até os seis anos e conta com 758 alunos matriculados, distribuídos em período parcial e integral. A Escola 2, com 80 alunos, atende crianças de quatro a seis anos, da mesma forma. As duas escolas mantêm rotinas semelhantes, com

horários bem definidos para atividades, descanso e refeições. A Escola 1 recebe cronograma mensal com sugestões de atividades didáticas diárias, distribuídas em dois períodos. As duas classes observadas dispõem de televisão, aparelhos de som e vídeo, vitrôs largos e cortinas, mobiliário conservado e adequado aos alunos.

Na Escola 1, as duas professoras observadas dividiam com outras três uma turma de de berçário com 39 crianças com um a dois anos presentes, das 50 matriculadas, e duas outras atendentes/professoras para banho. Por iniciativa delas, as crianças foram reunidas em cinco grupos, sob a responsabilidade de cada uma, embora todas olhem todas as crianças e, formalmente, não exista tal divisão. As tarefas de alimentação todas servem todos e se dividem para recolher pratos e servi-los. Nessa sala, durante as observações, não vimos brinquedos ou jogos infantis.

A Escola 2, com 80 alunos divididos em quatro turmas, a professora ocupa o cargo de professora adjunta e auxilia escolas que funcionam em período integral. Quando observada, substituiu falta de outra professora e desenvolveu atividade em torno do tema a casa, com música, dobradura, desenho e pintura, além de conversa com cada aluno a respeito de sua produção. Na sala, há cantinho de leitura e de brinquedos utilizados livremente pelos alunos a partir de sugestão da professora observada.

Das observações, foi possível depreender que há iniciativas das professoras em termos de organização da sala, de materiais e preparo de atividades. Nota-se que, entre as atividades didáticas de rotina, de alimentação, repouso e higiene, há tempos ou momentos não preenchidos por atividades estimuladoras ou orientadas de qualquer natureza. As lacunas na ocupação do tempo para atividades diversas, coletivas ou individualizadas, parecem elevar as rotinas ao patamar de eixo em torno do qual gira a educação escolar oferecida.

As entrevistas com as gestoras giraram em torno das características das escolas e da situação funcional das professoras observadas. Perguntadas se sentiam diferença na atuação das estudantes limitaram-se a ligar a dificuldade de responder adequadamente à questão devido à situação funcional e turmas atendidas por elas. Gestora da Escola 1 afirmou não perceber mudanças na atuação das professoras, uma vez que existe uma rotina que é cumprida por elas e que, outras professoras, embora sem educação superior "são tão boas quanto elas" e que quem atende berçário "não está em sala de aula".

As entrevistas com as professoras foram concebidas a partir das observações realizadas e com os objetivos de: a) identificar as necessidades de formação e da prática, na ótica de professores-estudantes, tomando-se como ponto de partida o currículo realizado; b) conhecer a percepção dos professores-estudantes a respeito do trabalho que desenvolvem e do que poderiam estar desenvolvendo a partir da formação no curso; c) destacar as diferenças que identificam entre o que é previsto na formação e o que precisariam para enfrentar os desafios do cotidiano.

As entrevistas semi-estruturadas giraram em torno de três dimensões: 1. identificação dos sujeitos; 2. o que realizam e o que poderiam realizar a partir da formação no curso de Pedagogia; 3. destaque das diferenças identificadas entre o que é previsto na formação e o que precisariam para enfrentar os desafios do cotidiano.

Nas entrevistas, confirmou-se o apontado anteriormente a respeito da recepção por colegas e gestores escolares do professor nascente/emergente do curso de Pedagogia Parfor, com afirmações de colegas como: "Não venha com Piaget, aqui temos Pinochet". As relações interpessoais destacadas na fase inicial

da pesquisa aparecem nas entrevistas em situações como a seguinte. Questionadas a respeito do aproveitamento do tempo para atividades de cunho educativo mais explícito nos intervalos de atividades rotineiras, as duas entrevistadas foram unânimes em responder que não fazem mais para não entrar em atrito ou provocar desconforto na relação com colegas e superiores: uma por ter assumido recentemente o cargo e outra por dividir com mais colegas a responsabilidade por uma turma de berçário. Parece existir um (re)conhecimento de espaço de ação e percepção de constrangimento para tanto.

Profissionalidade e profissionalização na docência

O trânsito entre o contexto de formação e o de trabalho permitiu evidenciar ganhos e desafios enfrentados pelo grupo investigado. Esses ganhos e desafios declarados assemelham-se aos de professores iniciantes que chegam às escolas carregados de entusiasmo e ideais logo reprimidos ou anulados pela dura realidade que encontram tanto na recepção de colegas como da instituição e do sistema escolar. Tal fato tem chamado a atenção de pesquisadores ao apoio a ingressantes no magistério e a iniciativas de redes públicas no sentido de criarem programas de apoio a eles (Gatti, Barretto, André, 2011).

A simultaneidade de vivências e os resultados parciais representam oportunidade para investigar as relações formação - profissionalização com a vantagem de acompanhamento da formação e de seus reflexos na prática docente, entendida em sentido amplo.

Devido ao posicionamento quanto à defesa da possibilidade de intervenção do professor em contextos práticos diversos e preexistentes, adotamos como principal referência para a avaliação formativa do currículo realizado pelos professores estudantes ponderações relativas à profissionalidade e profissionalização docente baseadas em Gimeno Sacristán (1995) no texto *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*, que sintetiza os avanços investigativos da época e sinaliza desenvolvimentos futuros a respeito de formação e trabalho docente, conhecimento profissional dos professores, saberes e sua relação com a prática em sentido amplo.

A ideia expressa por ele de que "o professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes" (p. 74) sinaliza a esperança de entendimento e quiçá colocação em perspectiva mais favorável os ganhos e os desafios que têm sido arrolados pelos sujeitos da pesquisa.

Ao definir o professor como um gestor de dilemas (p. 87), o autor chama a atenção para o caráter intelectual e moral do ensino e das opções valorativas que acompanham as decisões de quem ensina. "O professor não é um técnico que se limita a aplicar correctamente um conjunto de directivas, mas um profissional que se interroga sobre o sentido e a pertinência de todas as decisões em matéria educativa" (p. 76).

Ao explicitar as relações entre conhecimento e ação, define esquemas práticos e estratégicos. Os práticos referem-se a rotinas orientadas para a prática, como organizar tempos e espaços em sala de aula, solucionar conflitos entre alunos. Encontram-se enraizados na cultura e tornam os professores parecidos, apesar de manterem matizes pessoais.

Os esquemas estratégicos transcendem as situações concretas, implicam um 'saber como' completado por um 'saber porquê'. Para entender a articulação teoria-prática a partir da prática afirma que alguns esquemas estratégicos são mais gerais e contêm outros menos gerais. Eles não estão necessariamente

ligados a campos do conhecimento formal ou estruturas de valores explícitos. Esquemas práticos e estratégicos podem ter autonomia funcional, mas tornam-se rígidos e perdem a consciência dos efeitos que produzem sem as contribuições da filosofia, da ética e da ciência.

*Dos esquemas estratégicos é possível inferir a **qualidade profissional** como produto da capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais, de selecionar, combinar e inventar esquemas práticos mais concretos para desenvolver o esquema estratégico. A capacidade de manter todo esse edifício vivo, em processo de diferenciação, enriquecimento, revisão e comprovação constante identifica-se com o desenvolvimento e crescimento da profissionalidade. O seu conteúdo é formado pelas ideias e pelos recursos práticos, mas consiste essencialmente na capacidade formal de relacionar os diferentes níveis do edifício (p. 83) (grifo nosso).*

A proposta de Gimeno Sacristán apóia-se na ideia de que a prática educativa dá-se como atividade geradora de cultura intelectual em paralelo com sua existência, como ocorre com outras práticas sociais e profissões, e a "a prática não se reduz às ações dos professores" (1995, p. 68), não se limita ao domínio metodológico e ao espaço escolar, pois "a actividade dos professores não se circunscreve a esta prática pedagógica visível, sendo necessário sondar outras dimensões menos evidentes"(p. 68). Tais práticas situam-se em contextos variados, incluídos uns nos outros, como se fossem bonecas russas. Trata-se de uma profissionalidade dividida em um sistema de práticas educativas aninhadas (p. 69).

A *prática educativa em sentido antropológico* encontra-se nas culturas dos grupos de origem e convivência dos professores, apresenta um componente autobiográfico que afeta professores e demais envolvidos com e na educação escolar. O grupo de professores estudantes em estudo têm tido suas trajetórias de vida pessoal e profissional valorizadas na pesquisa, corroborando o componente autobiográfico.

Por suas características, as *práticas institucionais* classificam, a partir de pressupostos da sociologia das profissões, a profissão docente como uma semiprofissão, devido à sua dependência de coordenadas políticas e administrativas próprias dos sistemas educacionais e devido às condições do posto de trabalho. Tais características foram detalhadas na seção anterior e indicaram os ganhos e desafios percebidos pelos sujeitos.

As *práticas concorrentes*, embora não estritamente pedagógicas, influenciam diretamente a atividade técnica dos professores quanto, por exemplo, ao desenvolvimento curricular, formulado e elaborado fora das escolas e salas de aula, e regulado pela administração o que gera materiais, diretrizes, às vezes, mais influentes que os professores. A supervisão escolar e práticas de controle dos professores exercidas nas escolas e o grau de intervenção das políticas educacionais nos processos pedagógicos encontram-se nesse mesmo rol de influências concorrentes. Elas foram pouco exploradas nas etapas anteriores da pesquisa, mas o acompanhamento do trabalho dos sujeitos nas escolas poderá fornecer informações a respeito da força dessas práticas.

A profissionalidade docente refere-se ao "conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor", apesar de, do ponto de vista sociológico, a docência ser considerada uma semiprofissão quando comparada às profissões liberais clássicas (p. 65). A profissionalidade manifesta-se por meio de funções como ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular as relações, preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades, etc. A ideia de profissionalidade docente encontra-se em permanente construção (p. 65).

A compreensão do profissionalismo docente implica sua relação com todos os contextos da prática educativa. O professor modela a prática, considerando que ela é uma intersecção de diferentes contextos. A conduta profissional do docente pode realizar-se como simples adaptação aos contextos preestabelecidos ou, e este é nosso foco, pode assumir uma perspectiva crítica, com coragem, empenho de seu pensamento e de sua capacidade para pôr em prática decisões estratégicas inteligentes de intervenção nos contextos (p. 74).

O exposto acerca do universo de práticas envolvidas na profissionalidade docente e dos esquemas passíveis de trazer qualidade profissional a elas servirá como referência orientadora dos procedimentos e instrumentos da avaliação formativa pretendida.

Propostas para a avaliação formativa do currículo vivenciado no curso

A finalidade do proposto a seguir consiste na oferta de informações e reflexões úteis aos propósitos do Parfor e do curso de Pedagogia, tanto como aos professores, gestor, pesquisadores e estudantes. Os resultados das fases anteriores da pesquisa, as práticas relatadas pelos sujeitos entrevistados e as observadas indicam áreas a reforçar e a discutir no âmbito do curso. A avaliação formativa, trabalhada coletiva e construtivamente, proporciona conhecimento que revertem em benefício dos públicos envolvidos, empoderando-os.

A perspectiva prática emancipatória a respeito da profissionalidade docente e do currículo admite as restrições ou limites à ação, mas aponta e possibilita a exploração de espaços ao exercício da qualidade profissional, desde que se conceba o professor como um profissional que pode e utiliza seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes, ciente do caráter intelectual e ético de suas decisões.

O caminho para proceder a uma avaliação formativa do currículo realizado ou vivenciado pelos professores estudantes pode ser construído com passos iniciados pelo convite ao gestor, aos docentes e estudantes para compartilharem dessa iniciativa. Negociadas as condições de participação, o sentido de uma avaliação formativa e seu objetivo de empoderamento ou fortalecimento dos envolvidos, apresenta-se e discute-se os resultados parciais da pesquisa, assim como os pressupostos que a orientaram, com destaque à qualidade profissional e profissionalidade.

Como se trata de estender o processo avaliativo a todo o grupo de estudantes ou à sua maior parte, propomos a elaboração de instrumento(s) semelhante(s) a questionário(s) e/ou entrevistas, com questões fechadas e abertas, de cunho dilemático, projetivo, de evocação e/ou outro que ensejem a captação de valores e conhecimentos orientadores ou fundantes de esquemas estratégicos e práticos convergentes aos objetivos do curso e do Parfor. Gestor do curso e professores devem participar desse momento com os pesquisadores.

O enfoque prático permite considerar indicadores de qualidade para o ensino fundamental (Brasil, 2004) e para a educação infantil (Brasil, 2009), no que tange à atuação docente, para a composição de instrumento(s) de avaliação. Pode ajudar a exemplificar como equilibrar e manter vivos e comunicantes os diferentes níveis das práticas, a capacidade de deduzir esquemas estratégicos de ideias gerais e mostrar a possibilidade de integração de esquemas estratégicos e práticos, uma vez que documentos dessa natureza

apresentam-se, às vezes, propositadamente ambíguos, permitindo interpretações variadas dentro de certos limites.

Dos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009), na Dimensão Multiplicidade de experiências e linguagens, por exemplo, constam itens passíveis de inspirar questões como as acima citadas a respeito da construção da autonomia das crianças, cuidado de si, expressão por meio de diferentes linguagens, relacionamento com o ambiente natural e social, entre outros. Na avaliação pretendida, o recurso a documentos oficiais aproxima ou concretiza o trânsito do professor estudante e de seus formadores por diferentes práticas, de modo convergente a um conhecimento mais próximo do que é cobrado dos estudantes como professores em redes públicas e do que é considerado salutar como esquemas práticos.

A construção do(s) instrumento(s) de avaliação é considerada parte da avaliação pretendida por possibilitar um retorno ou feedback aos formadores, à gestão do curso e mesmo os pesquisadores responsáveis por ela, dadas as idas e vindas com leituras, discussões e decisões. O estudo piloto ou pré-teste com o material construído e as providências para sua(s) aplicação(ões) configuram-se também como momentos de aprendizagem aos envolvidos.

Aplicado(s) o(s) instrumento(s), os pesquisadores deverão proceder à compilação e organização do material de forma que os resultados possam ser objeto de análise por todos: estudantes, professores, gestor e pesquisadores. O uso dos resultados e das análises poderão ser distintos dados os interesses dos grupos ou de seus usuários. O importante ou imprescindível para todos reside na sua contribuição para ampliar e aprofundar a profissionalidade docente e a qualidade profissional dos professores estudantes, fazendo valer o investimento feito.

Considerações

No texto pretendemos evidenciar como a situação *sui generis* dos estudantes professores do curso de Pedagogia Parfor cria oportunidade de investigar as relações formação-profissionalização. Apoiamo-nos em projeto de pesquisa que acompanha o curso, apresentamos seus resultados parciais e, iniciando a quarta etapa do projeto, relatamos estudo exploratório realizado com vistas a uma avaliação formativa do currículo vivenciado por seus alunos.

As noções de currículo e avaliação formativa, em perspectiva prática e emancipatória, os resultados das etapas anteriores, sua ratificação e complementação por meio das observações e entrevistas conduziram à definição ou seleção do referencial orientador da avaliação. As reflexões de Gimeno Sacristán (1995) a respeito da profissionalidade docente como uma profissionalidade dividida em práticas aninhadas, a respeito das relações entre conhecimento e ação e a descrição do professor como gestor de dilemas apresentaram-se como respostas à necessidade de ratificação e aprofundamento dos ganhos apontados pelos estudantes Parfor e como um sinalizador para a ação em contextos e situações por eles consideradas desafiadoras.

A avaliação formativa orientada por esse referencial e assentada no currículo vivenciado pelos estudantes prevê envolvimento dos segmentos componentes do curso e dos pesquisadores, com construção coletiva de instrumento(s) e decisões sobre encaminhamentos. Com ela, espera-se fortalecer os estudantes, seus

formadores, o gestor do curso e espera-se fazer os pesquisadores avançarem no esclarecimento das implicações da Pedagogia Parfor na formação e constituição identitária dos professores-estudantes e em suas práticas pedagógicas, analisando os desafios e perspectivas deste Programa para o curso de graduação e seus professores, para os estudantes e as escolas em que atuam.

Referências bibliográficas

- Abdalla, Maria de Fátima (2006). O senso prático de ser e estar na profissão. São Paulo: Cortez.
- Abdalla, Maria de Fátima B.; Martins, Maria Angélica R. & SILVA, Ariane F. L. (2012). Representações sociais em movimento: professores-estudantes em Curso de Pedagogia o Parfor. Educação & Linguagem, 15 (25), 83-103.
- Afonso, Almerindo Janela (2005). Avaliação educacional: regulação e emancipação. Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2004). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Unicef. Ação Educativa. Indicadores de qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa. Retirado em Abril 25, 2013 de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf
- Brasil (2005). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Fracasso escolar no Brasil. Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar. Brasília/DF: MEC.
- Brasil (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília/DF.
- Brasil (2009). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB.
- Brasil (2010). Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – Conaes. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. Instrumento de Avaliação para Renovação de Reconhecimento - 2010. Retirado em Dezembro 8, 2012 de http://download.inep.gov.br/download/superior/condicoesdeensino/2010/instrumento_renovacao_reconhecimento_cursos2.pdf .
- Dubar, Claude (1997). A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais. Porto (Pt): Porto
- Franco, Maria Laura P. Barbosa (1997). Avaliação de cursos. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de (Org.) Avaliação de currículos e programas. Brasília: Universidade de Brasília.

- Gatti, Bernadete A.; Barreto, Elba S. S. & André, Marli E. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: Um estado de arte. Brasília: Unesco.
- Gimeno Sacristán, José (2000). O currícul. Uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno Sacristán, José (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), Profissão professor. Porto: Porto Editora.
- Houaiss, Antonio, VILLAR, Mauro de Salles (2009) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Objetiva: Rio de Janeiro
- House, Ernest R. (1997). Evaluación, ética e poder. 2.ed. Morata (ES): Madrid
- Pacheco, José Augusto (2005). Estudos curriculare. Ppara a compreensão crítica da educação. Porto (Pt): Porto,
- Perrenoud, Philippe (1999). Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rodrigues, Pedro (1993). Avaliação curricular. In: Estrela, Albano & Nóvoa, António. Avaliações em Educação: novas perspectivas. Porto (Pt): Porto.
- Saul, Ana Maria(1988). Avaliação emancipatória. Desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- Severino, Antônio Joaquim (2007) Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez.
- Unisantos (2012). Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Universidade Católica de Santos, Santos, Brasil.
- Whorten, Blaine R, & Sanders, James R, & Fitzpatrick, Jody L. (2004). Avaliação de programas. Concepções e práticas. São Paulo: Gente.

A atitude interventiva do educador de infância e o seu impacto na participação da criança

Joana Freitas Luísa¹³⁹¹, Sofia Andrade¹³⁹², Paula Santos¹³⁹³

Este trabalho foi financiado por Fundos FEDER através do Programa Operacional Fatores de Competitividade – COMPETE e por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto PEst-C/CED/UI0194/2011.

Resumo

Tendo por base dois estudos de caso realizados em jardins-de-infância portugueses, pretende-se refletir como se pode avaliar a qualidade dos contextos educativos e da intervenção educativa do educador de infância, de modo a garantir uma participação democrática e processos de ensino e aprendizagem qualitativamente adequados, isto é, próximos dos interesses e necessidades das crianças.

No que diz respeito às opções metodológicas adotadas nesta investigação, salientam-se particularmente a observação participante e o registo contínuo de notas de campo.

Em ambas as salas, focalizadas nesta investigação, observaram-se, escutaram-se e registaram-se as vozes das crianças relativamente às suas experiências do quotidiano, assim como também, as interações que se iam estabelecendo nos diversos tempos da rotina educativa. Procurou-se compreender se a participação das crianças era valorizada e de que modo é que as crianças participavam (ou não) no seu quotidiano educativo.

A análise dos dados realizou-se através da técnica de análise de conteúdo. Selecionaram-se interações de diversos tempos da rotina de cada um dos contextos estudados e procurou-se, a partir da análise dessas mesmas interações, identificar atitudes do educador promotoras (ou não) de participação e o seu impacto nas vivências da criança.

Os resultados desta investigação evidenciaram que quando a criança se sentia parte integrante do quotidiano educativo e participava do mesmo, mais facilmente se envolvia consigo própria, com os outros, com os objetos, com o mundo; evidenciava bem-estar e motivação para aprender, colaborar e partilhar individual e coletivamente na vida do grupo. A escuta ativa, o questionamento, a sensibilidade, o encorajamento de um diálogo continuado e a crença nas competências e habilidades da criança para desenvolver *agência* evidenciaram-se, ainda, alicerces fundamentais para as vivências em participação e para a consolidação dos processos de ensino e aprendizagem.

¹³⁹¹ Educadora de Infância, Doutoranda do Curso de Doutoramento “Didática e Formação – Ramo da Avaliação”, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/45914/2008), Departamento de Educação, Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro, Portugal, joanafreitas@ua.pt

¹³⁹² Educadora de Infância, Doutoranda do Curso de Doutoramento “Didática e Formação – ramo do Desenvolvimento Curricular”, Bolseira de Investigação pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/71246/2010), Departamento de Educação, Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro, Portugal, siandrade@ua.pt

¹³⁹³ Professora Auxiliar, Departamento de Educação, Centro de Investigação “Didática e Tecnologia na Formação de Formadores”, Universidade de Aveiro, Portugal, psantos@ua.pt

Palavras-Chave: Qualidade Educativa; Educação Pré-Escolar; Intervenção Educativa; Participação da Criança.

Introdução

Procura-se com esta investigação compreender como se pode avaliar a qualidade dos contextos educativos e a intervenção do educador de infância de modo a promover a participação da criança. Para tal entendimento, procedeu-se à realização de dois estudos de caso em dois jardins-de-infância da zona centro do país (Portugal). Analisaram-se as interações dos educadores de infância e das crianças nos seus respetivos ambientes educativos, de modo a averiguar que lugar ocupava cada interveniente no contexto e que participação protagonizava no mesmo. Através do estudo procurou-se entender em que medida as oportunidades de ação proporcionadas pelos educadores eram encorajadoras da participação da criança e desencadeavam processos de bem-estar emocional e implicação.

A atitude experiencial do educador de infância (Portugal; Laevers, 2010) evidenciou-se fundamental para a promoção do bem-estar emocional (BEE) e da implicação (I) – variáveis processuais reveladoras da experiência interna da criança.

Ferramentas diversas são referenciadas enquanto essenciais para que o educador de infância ausculte a voz da criança e tome consciência das oportunidades de participação que lhe oferece. A observação, a escuta, a compreensão, o questionamento, a documentação e a atribuição de significados são lembrados enquanto utensílios fundamentais a exercitar no quotidiano educativo.

Atitude Experiencial

Uma atitude experiencial exige disponibilidade interna do educador e significa estar-se atento ao vivido da criança, isto é, à sua experiência interna, às suas necessidades e interesses, e ao seu nível atual de desenvolvimento, num contínuo exercício de observação empática e escuta ativa, individual e coletiva. Esta atitude experiencial pode ser esclarecida através do *esquema do templo*, que de seguida se apresenta:

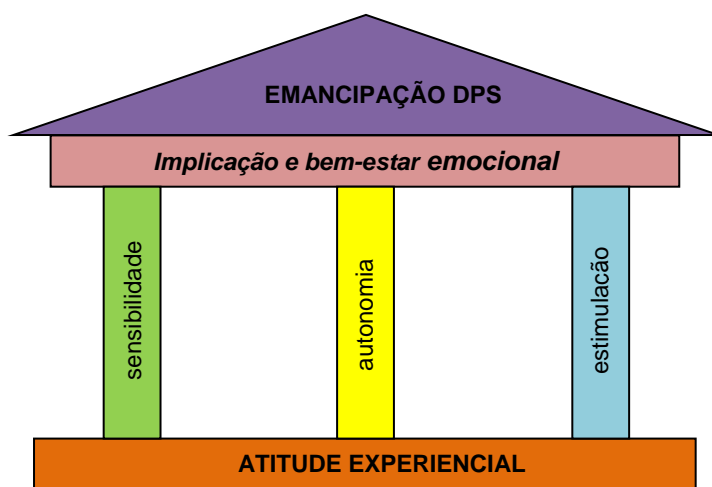


Figura 1- Esquema do Templo (Portugal e Laevers; 2010, p. 15)

A atitude experiencial expressa três dimensões: a *sensibilidade* (modo como o educador responde às necessidades emocionais das crianças, numa relação autêntica e profunda), a *autonomia* (forma como o educador respeita o trabalho, ideias e julgamentos da criança; como lhe confere liberdade para a escolha da atividade, e dos processos e modo de condução da mesma; inclui o espaço e tempo que lhe oferece para participar na criação de regras, negociações e acordos) e a *estimulação* (modo como o educador estimula/encoraja/impulsiona a criança em torno da exploração de novos e diversificados materiais e atividades; as oportunidades que oferece à criança para sentir-se fascinada com a descoberta que faz de si e da realidade que a circunda).

Portugal e Laevers (2010) salientam a importância do educador focalizar a sua intervenção no vivido da criança. O educador deve ter a capacidade de ver a *realidade* da prática educativa do ponto de vista da criança, colocar-se na perspetiva da criança (todo o potencial, sentimentos, perceções, emoções...) e atuar com sensibilidade, analisando os indicadores de bem-estar emocional (BEE) e de implicação (I).

Como indicadores de BEE, podem destacar-se a abertura e receptividade da criança para uma determinada atividade, a flexibilidade, a autoconfiança e a autoestima quando confrontada com novos desafios, a assertividade, a vitalidade e a energia, a tranquilidade, a alegria e a ligação consigo própria e com o meio envolvente, físico e social (*idem*). Como indicadores de implicação, podem referir-se a forte motivação da criança na atividade, a sua intensa atividade mental, o interesse, a persistência, a precisão, a elevada concentração, a abertura aos estímulos, o intenso fluxo de energia e satisfação plena, a complexidade e a criatividade, o fascínio e o envolvimento natural nas atividades (*idem*).

Uma atitude experiencial baseada na sensibilidade, na autonomia e na estimulação é, assim, princípio-chave para se avaliar a participação da criança. A emancipação e a participação da criança são afinal, duas faces da mesma moeda, componentes indissociáveis quando se pensa a qualidade em educação de infância.

É importante que o educador exerça uma atitude experiencial que se materialize, isto é, que incorpore uma *postura interventiva* sensível, estimulante e que promova a autonomia da criança, tal como referem Portugal e Laevers (2010). Esta postura interventiva deve, igualmente, ter uma dimensão de suporte e acompanhamento da criança, de modo a garantir o seu bem-estar emocional – estar em paz consigo própria, ligada aos outros e ao mundo por processos comunicacionais plenos, saudáveis, bem-sucedidos – e implicação, que garante a ocorrência de aprendizagem de nível profundo (Portugal; Laevers, 2010).

Participação da Criança

É importante que o educador se consciencialize das oportunidades de participação que pode dar à criança no quotidiano educativo. Neste enquadramento, existem instrumentos de apoio que o educador pode utilizar para garantir a participação da criança: a observação, a escuta, o questionamento, a documentação e a atribuição de significados.

a) Observação

É cada vez mais fundamental, num mundo plural e culturalmente diverso, conhecer cada criança, partir daquilo que ela já sabe, considerar os seus contextos e pessoas de referência e ser suporte para o

desenvolvimento das suas potencialidades. A observação ajuda a traçar este percurso de conhecimento da criança e de planeamento da intervenção educativa. Como referem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (1997, p.25), a observação “é a própria base do planeamento e da avaliação” e, através dela, é possível conhecer as suas necessidades, interesses e dificuldades.

b) Escuta

A observação envolve escuta ativa (Azevedo, 2009), isto é, uma escuta que “requer uma mente aberta às diferentes possibilidades e ao emergente” (p. 10). Uma escuta que procura “compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (p. 11). Mediante uma escuta prolongada, o educador pode compreender os significados que a criança atribui ao mundo, e interpretar o processo de construção de conhecimento que ela própria vai experienciando. A escuta pode ser entendida como um modo de participação da criança no contexto, na medida em que, quando a criança é escutada, é-lhe conferida voz. Quando o educador escuta as vozes das crianças, sem dúvida as conhece melhor, adequando a sua intervenção a esse conhecimento.

c) Questionamento

Questionar é uma forma de compreender como a criança pensa e atribui significados àquilo que faz. É uma aprendizagem que o educador precisa exercitar diariamente. Ao desenvolver uma atitude baseada no questionamento, o educador tem a oportunidade de acompanhar os processos de concretização do fazer de cada criança. Importa, no entanto, refletir se o educador se sente preparado para interpretar aquilo que a criança quer verdadeiramente dizer, fazer, comunicar.

d) Documentação

Documentar é a ação complexa de “descrever, compreender, interpretar e atribuir sentidos ao quotidiano pedagógico e à aprendizagem” (Azevedo, 2009, p. 4). É um modo de registar o saber, de garantir a participação de todos no processo educativo e de exercer democracia. É uma maneira de valorizar o saber construído em grupo e/ou individualmente, assim como um meio de incentivar desafios que conduzam a novas construções de conhecimento.

Não há documentação se não existir observação e escuta. Azevedo (2009) refere que documentar implica que o educador se focalize na observação e seja capaz de “compreender o modo como as crianças interpretam, narram e descrevem o mundo” (p. 11). Por outras palavras, importa “dar às crianças a possibilidade de explorar e interpretar o mundo que as cerca e deixá-las assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e por sua construção de conhecimento” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p. 180).

O processo de documentação é, assim, entendido enquanto uma forma de garantir a participação de todos os intervenientes no quotidiano educativo. Ao documentar-se, evidencia-se “o modo como estamos a escutar as crianças e a garantir os seus direitos” (p. 7) e toma-se maior consciência do papel e do lugar que cada indivíduo ocupa no processo educativo.

Quando se documenta, colocam-se em diálogo duas culturas que coexistem no contexto educativo: a cultura da criança e a cultura do adulto (Azevedo, 2009). Todos os intervenientes do processo educativo *agenciam* (Gidens, 1961) no contexto educativo enquanto membros participativos de uma comunidade. Quando o educador documenta, torna-se co-construtor da vida das crianças. Questiona a imagem que possui de criança, reflete os discursos que produz, pondera a voz que a criança detém no ambiente educativo. Nas palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003) interpreta a prática com autorreflexividade.

e)Atribuição de significados

O educador precisa de saber atribuir significados àquilo com que se depara. Este processo de atribuição de sentidos não é simples. Compromete-se com a reflexividade que o educador exerce antes, durante e depois da intervenção educativa. Refere Bruner (1996) a este respeito, que aquele que educa deve ser “um guia para a compreensão, alguém que ajuda outrem a fazer descobertas sobre o que lhe é próprio” (p. 12), isto é, que ajuda na construção de significados. O mesmo autor entende a procura de significados enquanto algo que deve ser interpretado para se tornar verdadeiramente significativo.

Opções metodológicas

Procedeu-se à realização de dois estudos de caso, em contexto de Jardim de Infância, valorizando-se no respetivo desenvolvimento, a abordagem qualitativa (Gomez; Flores; Jimenéz, 1999; Lessard-Hérbert; Goyette; Boutin, 1994; Oliveira, 2005).

Na recolha dos dados, as técnicas privilegiadas foram a observação participante (Gomez et al., 1999; Pardal; Lopes, 2011) e o registo contínuo de notas de campo (Bardin, 2004; Gomez et al., 1999).

A recolha de dados decorreu durante um período de 4 meses em duas salas de atividades (contexto A e contexto B).

Os participantes envolvidos nos estudos foram as crianças (com idades compreendidas entre 3 e 6 anos) e os respetivos educadores de cada um dos contextos estudados.

Para a análise de dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2004; Vala, 1990). Procedeu-se à análise das interações estabelecidas pelas crianças e pelos educadores durante os tempos da rotina educativa, nos respetivos contextos.

O conteúdo das interações foi analisado mediante a construção de dois quadros de análise (um para o contexto A e outro para o contexto B). Procedeu-se à identificação das atitudes que o educador evidenciou (promotoras de participação) durante o período de observação. Partindo das atitudes do educador identificadas, realizou-se um mapeamento do impacto que essas atitudes tiveram na participação da criança.

Resultados do estudo

No **contexto A**, as atitudes do educador promotoras de participação mais proeminentes, foram a escuta, o questionamento, a sensibilidade e a receptividade face à escolha da criança. Estas atitudes contribuíram para as tomadas de decisão da criança (embora, por vezes, só depois da aprovação do adulto), para a justificação da escolha e sua iniciativa.

O educador revelou-se disponível para escutar as crianças, apoiá-las na sua expressão individual (tomadas de decisão) e assunção de responsabilidades. Escutou o que as crianças queriam dizer e fazer, as suas necessidades e sentimentos, as suas opiniões/sugestões, os seus gostos e escolhas sobre determinado tema.

Em certos momentos, a escuta desenvolvida pelo educador teve o objetivo (oculto) de impor o ponto de vista do adulto, apesar de também ter sido notória a preocupação de levar a criança a agir de acordo com as suas próprias ideias. Em diversos momentos, foi também evidente as crianças manifestarem uma forte necessidade da aprovação do educador para tomarem decisões.

Ainda de salientar que o questionamento desenvolvido pelo educador teve impacto significativo na participação e na autonomia da criança. O educador recorreu ao questionamento para confirmar, em diversos momentos, algo que a criança pedia (mostrando-se assim sensível aos seus pedidos), para compreender o que as crianças desejavam fazer no contexto educativo, assim como, os processos de realização que desenvolviam.

O educador evidenciou ainda receptividade à participação das crianças na planificação de tarefas. Procurou operacionalizar as ideias das crianças e dar resposta às suas escolhas e sugestões.

No **contexto B**, as atitudes mais observadas foram as de questionamento e de escuta, apesar de também ter sido significativa a presença do encorajamento (mediante apresentação de sugestões às crianças), a promoção do diálogo continuado, a observação, a mediação e a negociação.

No questionamento desenvolvido, o educador apropriou-se de perguntas do tipo “*o quê?*”, “*como?*” e “*onde?*”, essencialmente com o propósito de ajudar as crianças na antecipação do fazer e na reflexão em torno da ação.

O questionamento desenvolvido pelo educador incorporou propósitos específicos: ajudar as crianças, apoiá-las no sentido de definirem a sua planificação (verbalizarem o que queriam fazer, os processos de realização que desejavam adotar e o espaço de aprendizagem da sala que queriam eleger para concretizar os seus planos.

A escuta assumiu-se parte integrante do quotidiano educativo e aconteceu de modo contínuo. Assumiu-se próxima de uma escuta com disponibilidade, preocupada com o conhecimento da criança, com a compreensão das suas escolhas, decisões e pensamentos. Uma escuta ainda auxiliadora da concretização dos propósitos da criança.

Por vezes, a escuta do educador aliou-se à observação, aos reforços positivos/incentivos e ao questionamento desenvolvidos pelo educador. Revelou-se ainda crucial nos momentos de concretização de escolhas e no desenvolvimento de projetos e atividades (momentos do brincar espontâneo da criança). Assumiu-se igualmente evidente nos momentos de reflexão conjunta (em torno daquilo que se fez, aprendeu, descobriu).

Relativamente ao impacto que as atitudes do educador tiveram na participação da criança, salienta-se que o respetivo questionamento contínuo, alicerçado numa escuta ativa, contribuiu em grande escala para que a criança pensasse sobre si, sobre os outros e sobre as ações que desenvolvia ou queria desenvolver, individual e/ou coletivamente.

Considerações Finais

Este artigo assumiu-se uma oportunidade de sensibilização dos leitores para a importância do desenvolvimento de uma intervenção educativa que inclua a criança como ser participante no quotidiano, alicerçada numa abordagem experiencial, buscando a emancipação do sujeito; uma intervenção que se aproprie de forma consciente e esclarecida de *ferramentas da profissão* enquanto meio de promoção da qualidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

De facto, são amplas as vantagens que uma intervenção educativa baseada na participação da criança traz para os intervenientes do processo educativo – crianças e profissionais. Ambos aprendem, sentem bem-estar e satisfação pelo que fazem, ambos se sentem realizados.

Salienta-se, no entanto, que não se pode falar em participação da criança e em qualidade da intervenção sem se atentar nos aspetos da autovigilância que o educador deve integrar na sua identidade profissional, nem falar de autenticidade se a preocupação do educador se centrar mais nos seus propósitos (e menos nos da criança) relativamente ao planeamento da ação e ao próprio desenvolvimento da ação educativa.

Uma intervenção adequada e de qualidade, à luz de uma atitude experiencial, implicam explorar no quotidiano educativo três conceitos essenciais – atenção, respeito e confiança no valor intrínseco da criança. Desenvolvendo uma intervenção educativa que considere estes princípios, fundamentos da prática, o educador pode garantir a participação da criança, uma vez que a respetiva aplicabilidade resulta em assumir uma abordagem inclusiva em educação, isto é, considerar a criança um agente responsável pelo seu próprio conhecimento e gestor dos seus processos de aprendizagem; e o contexto, o responsável pela oferta de oportunidades de ação capazes de otimizar o desenvolvimento de todas e de cada criança do grupo.

Uma intervenção educativa de qualidade exige refletir sobre qual o espaço que se proporciona à criança para agir e participar no quotidiano educativo de forma plena. Implica, pois, que o educador seja detentor de *knowledge base* (García, 1999); por outras palavras, que possua um conhecimento profissional que inclua o saber pedagógico, o saber-fazer e o porquê fazer.

A qualidade educativa requer portanto que, por um lado, o educador desenvolva uma confiança genuína nas capacidades da criança, com entusiasmo, empenho e disponibilidade; por outro, que desenvolva competências de descoberta dos interesses e necessidades das crianças, visando sempre a sua autonomia e participação.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, Ana (2009). *Revelando as aprendizagens das crianças: A documentação pedagógica*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bardin, Laurence (2004). *Análise de Conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70.
- Bertram, Tony, & Pascal, Christine (2009). *Manual DQP. Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bruner, Jerome (1996). *Cultura da Educação* (A. Queirós, Trans.). Lisboa: Edições 70.
- Dalberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan (2003). *Qualidade na educação da primeira infância: Perspetivas pós-modernas*. São Paulo: Artmed.
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gomez, Gregorio Rodriguez, Flores, Javier Gil, & Jimenéz, Eduardo García (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Lessard-Hérbert, Michelle, Goyette, Gabriel, & Boutin, Gérald (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laevers, Ferré. et al (2005). *Sics (Zico). Well-Being and involvement in care a process-oriented self-evaluation instrument for care settings*. Research Centre for Experiential Education Leuven University: K&G.
- Oliveira, Maria Marly de (2005). *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Portugal, Gabriela, & Laevers, Ferré (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, Luís, & Lopes, Eugénio (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.
- Vala, Jorge (1990). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Edições Afrontamento.

Tema 7
Trabalho Docente e Diversidade

Formação docente em EJA: diversidade, silêncio e invisibilidades

Terezinha Oliveira Santos¹³⁹⁴

Resumo

Sabe-se que a escola é um espaço de resistência e opressão. Sendo assim, se a escola pública é o lugar destinado à educação das camadas populares, é também o local de empoderamento dos sujeitos do ensino e da aprendizagem, e da leitura crítica do seu poder institucional em uma sociedade desigual como a nossa. O estudo de cunho etnográfico apresentado nesta tese é o resultado de uma tentativa da sua autora – sob suas identidades de mulher, negra, professora/pesquisadora, a partir de uma experiência pessoal como estudante de doutorado - de interferir no sistema educativo, buscando compreender de que forma uma educação escolar hierarquicamente racializada afeta os processos de alteridade entre professores e alunos, em especial, da Educação de Jovens e Adultos de uma escola situada em Cajazeiras, periferia de Salvador e cidade mais negra, fora de África. Com esse objetivo, em 2007, formou-se um grupo de estudo contando com a participação de três professoras de Português língua materna, na unidade escolar onde a pesquisadora também leciona, para apresentar e instalar uma proposta de formação docente “em serviço” atenta às necessidades de um olhar mais sensível ao reconhecimento das diferenças sejam elas de “raça”, gênero e linguagem, o que levaria os sujeitos do ensino e da aprendizagem a não só discutirem formas de desigualdade, preconceitos e discriminação como também a apontarem saídas no sentido do enfrentamento das suas condições de existência nesse contexto, direcionadas pela utopia de uma sociedade menos desigual. As interdições estruturais e conjunturais que se interpuseram nessa agência docente são aqui descritas e analisadas com a ajuda de contribuições teóricas em diversas áreas do conhecimento, entre elas, a Linguística Aplicada, a Teoria Racial Crítica, os Estudos Culturais, a Sociologia, a Sociolinguística, o Feminismo Negro, entre outras que se fizeram pertinentes.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos - Agência docente- Multiculturalismo- Alteridades- Empoderamento.

Introdução

Repetir, repetir – até ficar diferente.

Repetir é um dom do estilo.

(Manoel de Barros, Livro das Ignorâncias, 1993, p. 13).

Inspiro-me em Manoel de Barros, poeta brasileiro, natural de Mato Grosso, para retomar reflexões acerca da escolarização tardia buscando compreender, em especial, de que maneira a escola percebe os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e as consequências dessa percepção nas práticas de ensino - aprendizagem circulantes na sala de aula, em especial, na disciplina Língua Portuguesa, língua materna. No mestrado, com a dissertação "Configurações identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das

¹³⁹⁴ Universidade Federal da Bahia (UFBA)

", trouxe para o campo da visibilidade as identidades pessoal e profissional da professora-pesquisadora, tornando-me sujeito e objeto da pesquisa, assim como a visibilidade dos educandos(as) através dos seus textos. As reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos tiveram continuidade na tese intitulada "Só agora eu falo alto": reflexões acerca de "raça", linguagem e gênero na formação docente em EJA", por mim defendida em 2011, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, sob a orientação da Profª Drª América Lúcia Silva César. Este artigo é um recorte desse último trabalho.

As reflexões que trago neste texto podem ser lidas como uma ruptura com as formas canônicas da "egopolítica do conhecimento", quando o enunciado é produzido por um Ego neutro, não situado, que fala não se sabe de onde, porque se supõe universal. O lugar de onde falo não está desvinculado das questões etnoracial e sexual, de gênero e todas essas identidades encontram-se articuladas. A essa perspectiva epistêmica, Mignolo (2000 apud GROSFOGUEL, 2008) denomina de "pensamento crítico de fronteira", explicitado nas palavras do segundo autor, como uma forma que o subalterno encontrou para subsumir/redefinir o projeto eurocêntrico da modernidade, ao trazer para a visibilidade as suas cosmologias e epistemologias em prol de um mundo menos desigual.

1. Educação, verbalismos e interações.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que atende aos princípios constitucionais (Art. 205) que concebem a Educação como

[...] direito de todos e dever do estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. (BRASIL, 1988).

Além da Constituição Federal, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, que traz no artigo 4, inciso VI, a seguinte prescrição a "oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando"; e no inciso VII, lemos

Oferta de educação escolar para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Além desse aparato jurídico, temos as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, reuniões que a UNESCO organiza a cada dez anos, aproximadamente, desde 1949. A I CONFITEA aconteceu na Dinamarca (1949), depois em Montreal (1960), Tóquio (1972), Paris (1985), sendo que a última, a VI CONFITEA¹³⁹⁵, ocorreu no Brasil, na cidade de Belém(Pará), em 2009. Vale ressaltar que, a partir daquela reunião em Hamburgo, há uma articulação de fóruns estaduais em todo o território brasileiro, que, sob o nome de ENEJA – Encontro Nacional de Jovens e Adultos, vem dando destaques à EJA na agenda das políticas públicas (PIRES, 2008).

Em Hamburgo, representantes dos Estados-membros da UNESCO, de organizações do sistema da ONU, de ONGs, fundações e instituições, entre outros, se reuniram em torno do objetivo geral, que era o de enfatizar a importância da aprendizagem das pessoas adultas, além de assumir um compromisso

¹³⁹⁵ A CONFITEA VI estava agendada para o mês de abril, em Belém-PA, entretanto o surto da gripe H1n1 obrigou as autoridades a adiarem o evento para o mês de dezembro/2009, no mesmo local

internacional neste campo da perspectiva da educação permanente, com o propósito de, segundo Ireland (1999), facilitar a participação de todos no processo de desenvolvimento sustentável; promover uma cultura de paz; favorecer os processos de autodeterminação de homens e mulheres e desenvolver uma relação sinérgica entre educação formal e não formal.

As proposições apresentadas foram sintetizadas em um documento chamado *Declaração de Hamburgo*, que representa, de certo modo, a voz de diferentes regiões do mundo. Daí se firmou um pensamento comum no sentido de que um desenvolvimento justo e sustentável depende da existência de uma sociedade participativa que respeite integralmente os direitos humanos, o que leva a considerar o ser humano como o principal elemento naquela ideia de justiça e sustentabilidade.

Realizada pela primeira vez em um país do hemisfério sul, A CONFINTEA VI teve como tema: "Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos". De acordo com Azevedo(2010), o evento trouxe reforços para uma política pública em construção no Brasil, na área da educação de Jovens e Adultos, uma vez que o país contabiliza 14 milhões de analfabetos e mais de 30 milhões de analfabetos funcionais. Entre os reforços destaca-se a aprovação do "Marco de Ação de Belém", documento que estabelece recomendações e fortalece metas já destacadas por outras agências internacionais, a exemplo da UNESCO. Ressaltou-se, nesse encontro, a Educação como um direito universal e inalienável de todos – crianças, jovens, adultos, idosos – em qualquer período da vida. Entretanto, a CONFINTEA VI também apontou, como um dos desafios no campo da Educação de Jovens e Adultos, a necessidade de avanços da retórica para a ação, uma vez que, segundo Azevedo(2010), para Irina Bokova, Diretora Geral da Unesco, em sua fala na mensagem de abertura do evento, ainda falta apoio político à aprendizagem de jovens e adultos "... É uma das seis metas mais negligenciadas da Educação para Todos, adotadas pela comunidade internacional em 2000."

O termo Educação para Todos nos faz lembrar de que os desafios do futuro e, por conseguinte, a sobrevivência da humanidade dependem da participação efetiva de homens e mulheres em cada esfera da vida. Na opinião de Ireland (1999, p.172), "[...] uma concepção filosófica e otimista da natureza humana". Entretanto, se essa utopia é o que nos norteia no campo da EJA, os discursos utópicos e as mentiras podem caminhar de mãos dadas, quando as estatísticas socioeconômicas anunciam que, mesmo perfazendo sua trajetória escolar dos 11 anos de ensino, os pobres não serão pessoas com mais oportunidades no mercado de trabalho porque pobres, como nós sabemos, em sua maioria são pardos e negros. Essa interdição é uma brecha para uma leitura do racismo em suas articulações culturais de cor, gênero, desempenho linguístico, estética, questão social, etc.

1.2 uma faixa na fachada...



Figura 1 – Escola Municipal/Paripe – Salvador, Bahia.

Fonte: Arquivo pessoal.

No início do ano ou no começo do segundo semestre letivo, algumas escolas da rede municipal ostentam uma faixa convidando alunos (as) para serem “alguém com mais oportunidades”, através da Educação, no caso a EJA, oferecida por essa rede, sob o nome de SEJA (Segmento da Educação de Jovens e Adultos). Há uma escola perto da minha casa e, certo dia, ao visualizar a referida faixa, entrei no estabelecimento para conhecer seus professores, ou melhor, eu estava querendo conversar com alguém porque, às vezes, sinto a necessidade de falar sobre Educação, trocar ideias, saber de outras inquietações. Apresentei-me, falei do meu momento de pesquisa, das dores e dos prazeres que me envolviam naquele contexto.

Conversa vai, conversa vem, as professoras queixavam-se da ausência de uma formação universitária em suas graduações, no sentido de que precisavam de mais informações para lidar com os alunos adultos. Uma delas dizia que nunca trabalhara com alfabetizandos, ensinando-lhes as primeiras letras, sempre gostou de dar aulas aos “mais sabidinhos”, em suas palavras. Contou do seu desespero, quando recebeu em sua sala um jovem de 18 anos que não sabia ler nem escrever e vinha à escola confiante que conseguiria aprender essas habilidades, pois estava com um emprego em vista e só dependia da carteira de motorista. A professora entrou em pânico, pois não sabia o que fazer diante de tamanha responsabilidade. Passou noites com o sono “atrapalhado”, só em imaginar como seria o dia seguinte se o tal aluno aparecesse. Não fora preparada para dar aulas nesse contexto, mas, com o passar dos dias, o aluno “sumiu”, e ela deu graças a Deus por isso.

Segundo Tfouni (2004, p.14) a alfabetização pode ser compreendida como “[...] um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita”, ou pode ser “[...] um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Cabe à escolarização assegurar ao sujeito os objetivos visados pela educação formal no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, entretanto, o contínuo processo de mudança pelo qual passa a sociedade caracteriza a alfabetização como um processo sem fim.

Os níveis ou os graus de alfabetização variam de uma pessoa para outra de acordo com o desempenho dos indivíduos diante dos diversificados tipos de textos, dos mais simples aos mais complexos. De acordo com Soares (2000, p.36):

Há, assim uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem literate em inglês). Ou seja, a pessoa que aprende a ler e a escrever — que se torna alfabetizada — e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita — que se torna letrada — é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever — é analfabeta — ou sabendo ler e escrever não faz uso da leitura e da escrita — é alfabetizada mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita.

Ainda segundo a autora, alguns estudos têm demonstrado que os adultos, ao se tornarem letrados, apresentam mudanças em seu comportamento linguístico, concluindo que o convívio com a língua escrita interfere na oralidade, nas estruturas linguísticas do falante. Isso prova que, ao aprender a ler e a escrever, o indivíduo muda a sua condição social, cultural, cognitiva, linguística, etc. O que se pode concluir diante dessa afirmação é que a ausência da escrita condena o sujeito a uma exclusão daquelas condições que ele adquire no pós-letramento. É uma conclusão perigosa, etnocêntrica e racista, quando se sabe quem são, em nossa sociedade, aqueles que estão à margem da educação formal.

Segundo a perspectiva etnocêntrica, somente com a aquisição da escrita as pessoas conseguem desenvolver raciocínio lógico-dedutivo, a capacidade para fazer inferências, para a solução de problemas etc. Afirma ainda que o pensamento dos alfabetizados é “racional”, e por um deslizamento preconceituoso coloca também que os indivíduos não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, de fazer inferências, de efetuar descentrações cognitivas etc., bem como que seu pensamento é “emocional”, “sem contradições”, pré-operatório, etc. (TFOUNI, 2004, p. 24).

A autora apresenta contra-argumentos em direção à afirmação de que não se pode pensar em pessoas iletradas como uma oposição a não-alfabetizados. Do ponto de vista sócio-histórico, não existe iletramento nas sociedades industriais modernas. Há um letramento em trânsito, lado a lado, com um conhecimento que independe de alfabetização e escolaridade (TFOUNI, 2004; 2006) Esse conhecimento ratifica a necessidade de se considerar alfabetização e letramento como processos entrecruzados, no entanto estanques em relação à natureza e abrangência.

De acordo com Tfouni (2004, p.38), o letramento pode ser visto como um processo mais amplo do que a alfabetização, porém estritamente ligado à atividade voltada para a existência e influência do texto escrito. Portanto, só podemos considerar culturas ou indivíduos ágrafos ou iletrados, somente “[...] os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre, a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita”.

Em relação ao jovem que precisava aprender a ler para ter acesso à sua licença de motorista, percebemos que há muitas pessoas nessa condição, ou seja, estão prontas para exercerem uma profissão, mas a nossa imaginação escolarizada nos condiciona a pensar que só se pode comprovar uma competência através da submissão aos rituais da escola. Entretanto, torna-se discutível a concepção de EJA como uma educação, pensada no sentido de mediar um conhecimento que capacite o aluno “para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho”. Qual mercado de trabalho?

Ao se anexar desemprego e baixa escolaridade à questão racial, é pertinente a leitura das páginas do Jornal *A Tarde* de 19 de setembro de 2009. Gomes (2009) nos traz uma pesquisa sobre a situação da Educação na Bahia. A análise dos dados nos aponta como uma das piores do País. Os textos exploram os gráficos do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), apoiados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) para estampar em nossas retinas os lugares que ocupamos na escala da

vergonha e do descaso, quando se trata de comparar a Educação pública na Bahia com outros Estados e Regiões.

Tomando o Distrito Federal como referência de população com maior escolaridade (8,6), o nosso tempo médio de estudo é de 5,6 %, o que nos destina o 23º lugar, naquele quesito. Soma-se, a esses dados, a diferença entre a renda média da população baiana e os demais brasileiros. Enquanto, na Bahia, ocupamos o 24º lugar com a renda de R\$ 700,00, a renda média no Distrito Federal é de R\$ 2.117,00; Em relação ao nível de desigualdade social, o índice de Gini (mede o grau da renda entre os indivíduos em uma economia) situa a Bahia entre os Estados mais desiguais.

Quando se trata de gênero, uma das reportagens nos diz que 57,8 % do total de 1,1 milhão de mulheres baianas, da Região Metropolitana de Salvador, ganham até um salário mínimo, seja vendendo acarajé e lavando roupa, como assegura uma entrevistada, que percebe um total de R\$ 300,00 naquelas atividades e, junto com o marido, sustenta a família composta de quatro pessoas, ao incluir os dois filhos adolescentes. Os homens, em igual situação de faixa salarial, compõem um total 727 mil, ou seja, 41,1 %.

Diante desse contexto, qual a finalidade da Educação de Jovens e Adultos? Se a realidade da escola desmente todas as suas promessas de uma “escola para todos” e se o modo como a escola ensina não ajuda o aluno a aprender a aprender? Várias questões têm-me incomodado e uma delas, em especial, é o papel que ocupo nesse sistema de ensino, outra é a maneira como a própria escola lida com a EJA. Falta uma maior atenção no sentido de saber mais quem são esses jovens e adultos e quem são seus(suas) professores(as), uma questão que me leva a repetir a necessidade de mais pesquisas (SANTOS, 2007; ARROYO, 2007), e menos distanciamentos.

O perfil do público que se encontra nas salas da EJA, no contexto situacional de Salvador, é de mulheres, homens, brancos, negros, formando um gradiente de tom de pele do mais ao menos escuro, do mais ao menos jovem, embora seja fácil constatar uma juventude cada vez maior em salas de aula. Os cursos de aceleração, implantados na rede estadual de ensino, desde 1993, além de assegurar o direito à permanência e à continuidade dos estudos do educando, desde que ele(a) tenha 14 anos completos, busca também lhe oferecer uma educação pautada na formação cidadã, em prol de um sujeito consciente e crítico, inserido nos processos de transformações sociais.

Alguns alunos do ensino médio, do Colégio D. Mora Guimarães¹³⁹⁶, possuem uma característica específica: são oriundos dos cursos de aceleração¹³⁹⁷ e agora estão submetidos ao ensino regular, cuja grade curricular requer uma base de conhecimentos específica para aquele contexto.

Professora, é correto um professor chegar aqui com questões de vestibulares¹³⁹⁸, uma lista enorme, para a gente resolver, se não temos base em Matemática, se na sala alguns... nem todos sabem as quatro operações? (M., s.f., 20 a, 1º ano B).

A cada ano letivo, os professores se deparam com a previsível situação de assimetria entre os alunos no nível médio e o descompasso dos seus conhecimentos básicos, ou seja, espera-se que os educandos já tenham adquirido uma habilidade de leitura e de escrita, no sentido de ler e entender o que foi lido e, ao escrever, perceber as diferentes formas de adequar a escrita ao contexto situacional. É sabido que o

¹³⁹⁶ Estabelecimento no qual trabalhei até o ano de 2012.

¹³⁹⁷ É assim chamado o programa dentro da EJA, no qual o (a) aluno(a) faz duas séries em uma: 5ª/6ª e 7ª/8ª.

¹³⁹⁸ Concurso que seleciona os alunos para o Ensino Superior.

leitor/escritor ideal é um processo que nos torna a todos alfabetizando, entretanto nas salas do Ensino Médio, no turno noturno, alguns (algumas) são mais alfabetizando que outros.

Decorre que, ao acelerar etapas da aprendizagem, a inserção dos educandos no Ensino Médio torna-se para eles (as) uma etapa de desafios sobrepostos a tantos outros, diante dos conteúdos didáticos, não obstante seus lamentos, em especial, nas disciplinas críticas¹³⁹⁹: Português e Matemática. A pergunta acima foi dirigida a mim, na voz de uma aluna cuja perplexidade representava o pensamento da maioria, naquele momento.

Geralmente, alguns professores do noturno trabalham durante o dia em estabelecimentos privados e, de lá, trazem suas listas de exercícios, que são aplicadas nas salas da EJA. Essa metodologia possui significados que vão da “boa intenção” do docente em “puxar” os alunos (as) para cima e/ou um elemento de poder na legitimação do seu lugar de conhecimento, portanto de diferença: “Eu dou aulas na escola particular, o meu público é outro, estou aqui só fazendo um “bico”. Percebo que há uma necessidade, em alguns docentes, de dar ênfase à sua ocupação em outros contextos de ensino que não seja a escola pública, a exemplo das escolas privadas, como se esses espaços representassem uma *grife* na distinção da sua pessoa em relação aos colegas e aos educandos.

Compreendo os educandos diante das suas queixas em relação aos conteúdos e à metodologia dos colegas, assim como compreendo a nossa situação docente. Precisamos dar conta da turma, isto é, manter a disciplina, promover o material de ensino, porque o livro didático do ensino médio, em quantidade insuficiente e compiladas as três séries num volume único, não permite que cada aluno o tenha à sua disposição. Soma-se a esses fatos a adequação dos conteúdos. O livro, em foco, possui uma abordagem direcionada a um aluno oriundo da educação regular. Geralmente, deixamos uma tarefa ou um exercício numa copiadora, mas nem todos os alunos o providenciam em tempo hábil, por diversas razões, entre elas a falta de tempo e a questão financeira, o que, por vezes, requer um gasto extra do professor, ao viabilizar aquele recurso pedagógico às suas próprias custas para, ao final do processo, “fechar cadernetas”, isto é, fazer o somatório de notas que o aluno alcançou no bimestre.

Nas conversas de professores (as), encontros pedagógicos formais ou casuais, na fila dos bancos, dos transportes coletivos, nos consultórios médicos, nos supermercados, vamos narrando as cenas do cotidiano. Os preenchimentos de planos de curso/aulas, geralmente copiados das sugestões de trabalho dos “manuais do professor” e, muitas vezes, literalmente seguidos sob a “lei do menor esforço”, a falta de tempo do docente e a ausência supervisora de uma coordenação pedagógica, profissional em extinção, são a tônica na rede pública de ensino. A maioria dos gestores fica feliz ao receber aqueles roteiros de trabalho, pois se os técnicos da Educação aparecerem na escola, “cobrando” tais papéis, também ficarão satisfeitos com o cumprimento daquele ritual.

E, assim, vamos “atropelando” conteúdo, correndo contra um tempo que é escasso e exposto às conjunturas que afetam a maioria dos alunos, trabalhadores ou não. E a violência? Além da violência epistemicida, há outras. Para aqueles que moram em lugares de maiores riscos, avançar no tempo em sala de aula é desafiar um (in)audível “toque de recolher”, que está presente em nossa rotina, seja aqui ou acolá.

¹³⁹⁹ São assim chamadas porque representam as disciplinas nas quais os alunos apresentam maiores problemas de aprendizagem.

“Professora, o bicho tá pegando, lá no Loteamento¹⁴⁰⁰”. É preciso fazer a chamada nominal com antecedência, pois essa atitude acalma a sala e permite que o(a) aluno(a) se retire, quando achar que é o “seu horário” de ir para casa.

1.2 retomando trilhas e caminhadas

A motivação para compreender melhor a minha prática levou-me à inserção no campo da pesquisa etnográfica como sujeito/objeto de uma investigação, ocupando uma posição singular no sentido de falar de dentro de um contexto específico, ou seja, a sala de aula, agora percebida como um local privilegiado de observação e descrição, à medida que ali se pode captar a pulsação cotidiana das inter-relações. Cabe, então, aos sujeitos validar seus papéis na ação/reflexão coletiva entre o que se ensina e o que se aprende, sem perder de vista, seus lugares individuais naquele território.

É um espaço ambíguo, pois, não se pode negar o nosso papel docente, ou seja, assegurar ao educando o saber institucionalizado dentro da ideologia dominante dos processos de escolarização, ao mesmo tempo em que esse lugar que ocupamos pode ser burlado, se a nossa escolha política for pelo caminho da transformação, oferecendo uma contraideologia para os exemplos de produção cultural vigentes, “[...] que separam concepção de execução e ignoram especificidades das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento de estudantes e professores” (GIROUX, 1997, p.136).

Na dissertação de Mestrado, ao lançar um olhar mais aproximado aos estudantes, na escuta sensível de seus projetos de vida¹⁴⁰¹, das suas maneiras de perceber a si mesmos, o lugar que ocupam na escola e o lugar que a escola ocupa em suas vidas, busquei inter-relacionar a leitura de suas falas com o contexto político vigente. Minha intenção era extrair, dos seus discursos, possíveis encaminhamentos para uma prática docente mais significativa, visto que, até então, apenas repetia o que era para ser feito. A análise dos dados, naquela pesquisa, também me dizia que eu devia seguir o meu percurso acadêmico, pois, muito ainda havia por trilhar e, uma vez com o “pé na estrada”, não era a hora de parar.

Evidenciava-se, nos textos, o desejo dos/as alunos/as de um futuro no qual a família e os amigos constituíssem as suas bases afetivas. Em suas imaginações, teriam direito a uma mobilidade social que os elevaria à condição de detentores de um poder, seja como um empreendedor no ramo comercial ou apenas mudando de profissão para alguma que lhes possibilitasse um *status* diferenciado, por exemplo, ser uma técnica de enfermagem ao invés de ser uma empregada doméstica, conforme a fala de uma aluna, em Santos (2007, p.72):

No nosso currículo tem que ter uma profissão... eu vou colocar lá no meu, "empregada doméstica?...Fala sério!!! (C.B, s.f;41 a).

Em suas narrativas, estava impresso o desejo de um lugar seguro, do ir e vir sem interdições dos policiais ou dos “poderes paralelos”; permanecerem ou deixarem seu país em busca das promessas do *American dream*, ou outras geografias emergentes. A ausência de barreiras, característica do mundo dos sonhos,

¹⁴⁰⁰ Assim comumente chamado o bairro, surgido em Cajazeiras, nas regiões circunvizinhas ao projeto urbano da CONDER, com suas casas e blocos de apartamentos financiados pelo governo. A expressão "O bicho tá pegando" é uma das formas de se referir à situação de violência em determinados lugares.

¹⁴⁰¹ Tratou-se da produção de um texto (uma carta), na qual os alunos projetaram-se dez anos no tempo e de lá escreveram para mim, mandando notícias acerca de si, dos estudos, da família, do trabalho, dos sonhos, etc.

materializava-se no mundo real nas dificuldades que alcançam a maioria desses(as) alunos(as), sejam adultos ou jovens, lidos pelo sistema socioeconômico como sujeitos de um saber em descompasso com as demandas tecnológicas e afins, instalando entre esses indivíduos e o mercado de trabalho uma assimetria em termos de oportunidades.

Nessas exigências de um saber predeterminado, está a interpelação da proficiência linguística, não só em sua língua materna. Essa desordem dialoga com as identidades culturais em questão, pelo viés do escasso e frágil letramento escolar; da linguagem inadequada em relação às normas linguísticas vigentes na sociedade, em sua multiplicidade de textos e suportes textuais, o que nos leva a questionar o papel da escola e os saberes docentes diante dessa realidade.

Em Santos (2007), para alguns educandos, aquele espaço de ensino e aprendizagem é uma travessia de onde sairão com um documento atestando a conclusão de uma etapa escolar, mas, para sobreviverem “lá fora”, sabem que precisarão entrar em outra escola, que lhes garanta aprendizagem para o mundo do trabalho. Ficou evidente, também, em alguns textos, a falta de aproximação do ensino com o universo cultural dos alunos, visto que a “escola não sabe ler” suas particularidades.

As escolas não só daqui, mas de todo o Brasil deveria ter aula, aula de computação... uma sala preparada...exclusivamente...para...para com certeza, quando a gente quer arranjar trabalho eles pergunta se a gente tem experiência...você tem que ter uma profissão...chega lá.. pergunta a você...”VOCÊ TRABALHA EM QUE PEÃO¹⁴⁰²? (muda a voz) [“Ah...em QUALQUER COISA”] Qualquer coisa não existe..você tem que ter uma PROFISSÃO. (D.S.F.;s.m; 27 a). (SANTOS, 2007, p.72).

Paradoxalmente, a escola é o lugar onde se sentem bem, em especial, no pátio daquele estabelecimento, em sua panoptia sensorial, pois ali degustam a merenda, esperam o sinal sonoro que os convoca às suas salas, (re) encontram seus companheiros, falam a “mesma língua”. Isso significa não só a língua verbal, mas a possibilidade de fazer suas escolhas em termos de gestos, ritmos, léxicos, fora da censura institucional, e todos possuem uma identidade comum: são alunos, pertencem a uma turma, seus nomes estão registrados em uma caderneta, legitimando as suas referências.

1.3 motivações para falar de “raça”, gênero e linguagem

Assim, os dados analisados na dissertação de Mestrado evidenciaram um traço que homogeneiza essas identidades sob o rótulo de “alunos do noturno”, simplesmente, e as nossas metodologias de ensino, repetitivas e conservadoras, parecem impermeabilizadas como se o mundo “de fora” não estivesse também no mundo “de dentro”, como se as marcas sócio-históricas dos sujeitos do ensino e aprendizagem pudessem ali ser ignoradas. Na justificativa do projeto de pesquisa, dando sequência à minha caminhada acadêmica, um olhar sensível para alguns fatos na escola inspirava-me na pesquisa e escrita do texto.

Ainda em 2006, em reunião com a coordenadora pedagógica, durante o período da tarde, uma aluna na faixa etária de 12 anos entra na sala para lhe dizer que o colega *fulano de tal* a está “xingando” de “negra” e ela vem pedir providências para que ele pare com essa atitude. A docente conhece o aluno referido e pergunta à garota em tom de ironia: “Qual é a cor dele?” [risos]. “Volte para a sua sala e diga a ele que nós todos somos filhos de Deus e que devemos parar com essas bobagens”.

¹⁴⁰² Aquele que executa trabalhos pesados, seja no campo ou na cidade.

Olhei para a aluna, enquanto esta se retirava da sala com o semblante de quem esperava outra ação daquela senhora. Fiquei pensando na atitude de todas as personagens desse episódio; a professora-regente da sala de aula, naquele momento; os alunos envolvidos; a coordenadora e o meu papel naquele contexto. A aluna não se via como negra e, fenotipicamente, ela não poderia escapar dessa condição. Éramos três mulheres negras, em suas diferenciadas gerações naquela pequena sala, acompanhadas de um silêncio constrangedor.

O que trago como reflexão é a maneira como o fato foi reduzido naquele contexto de queixa, no caso, a um discurso religioso, um recurso ideológico acalentador, utilizado para pôr um fim ao “problema”. A aluna usou a voz, mesmo que numa postura “discutível” pela maneira como se via, mas foi silenciada pela opressão sexista e racista em relação ao aluno, e pela negligência da escola, representada pela coordenadora e pela sua professora, visto que esta não soube ou não quis lidar com a situação naquele espaço, permitindo que a aluna fosse a outra instância pedir “ajuda”.

Aquela cena me interrogava em relação ao que eu podia fazer no sentido de trazer os silêncios para o campo da análise, a partir do seguinte questionamento: de que forma as questões raciais (não) se apresentam e como (não) são percebidas pelos colegas, naquele espaço escolar? Pensar assim, nos levaria a falar um pouco de nós e, com isso, trazer à tona outros processos de alteridade presentes na sala de aula, em especial, sem perder a constante inter-relação desses com as práticas avaliativas, ponto complexo e convergente do juízo de valor que dirigimos ao Outro na leitura de suas “diferenças”.

Tais “diferenças” perpassam também pelas questões linguísticas. A fala de um aluno da EJA, na sua afirmação de que veio à escola aprender o “português legítimo”, solicitava um olhar mais sensível à maneira como, nós, professores da língua portuguesa percebemos o Outro, que ainda não incorporou, ao seu desempenho verbal, as normas das políticas linguísticas de outra língua portuguesa, que lhe é “estranha”, mas que ele precisa aprender para validar a sua cidadania.

Foi o meu olhar depreciativo lançado sobre a produção escrita dos alunos da EJA, tema tratado na dissertação de mestrado, que me despertou para a forma como o racismo cultural estava enraizado em mim e para as suas consequências nas narrativas de inferiorização que utilizamos para demarcar o território do Outro. Esboçava-se, desse modo, um projeto de pesquisa para o doutorado, justificando-se, mais uma vez, a necessidade de ampliar discussões que emergiam do trabalho anterior e também pela “solidão” pertinente a um momento em que as “descobertas” em mim agitavam-se buscando interlocuções. A minha zona de conforto seria a escola, espaço que se revelava o lugar propício para compartilharmos questionamentos, opiniões, enfim.

A proposta do projeto resumia-se em constituir ali um grupo de estudos, com encontros quinzenais, durante as Atividades Complementares (AC), o que daria àquela reunião o caráter de formação docente “em serviço”. Uma vez que a dissertação apontava para a necessidade de trazer à pauta conhecimentos acerca da categoria de “raça”, com isso seríamos levados(as) a romper o silenciamento presente na escola em relação a essa temática e não mais tratar o assunto como se fosse algo proibido ou inconveniente.

Uma das questões seria interrogar o porquê de tal comportamento dentro de um estabelecimento de ensino situado na periferia de Salvador, precisamente numa região onde funcionou um quilombo, denominado “Quilombo do Orubu”, fato que deveria ser mais estudado e valorizado dentro daquela comunidade escolar, mas isso é outro assunto. Algumas perguntas me rondavam, entre elas:

- Quais as representações que as docentes têm acerca de si e do espaço político que ocupam dentro da escola/sala de aula?

O enfoque no ato de compreender quem somos nos coloca no campo das identificações culturais e das questões relativas à diferença, o que pressupõe discussões acerca dos processos históricos, ideologias e relações de poder. Tais processos estão presentes, também, no discutível atrelamento da EJA ao mercado de trabalho, visto que esse tem solicitado à escola, cada vez mais, sujeitos com competências e habilidades variadas no campo da leitura e da escrita.

Percebe-se que parte dos jovens e adultos que compõem a variada demografia da EJA, pelas suas incessantes entradas e saídas da escola, ou pela fragilidade de suas permanências nesse espaço, ainda não adquiriram algumas habilidades necessárias à dinâmica das séries em que estão matriculados, ou seja, é possível encontrar, no Ensino Médio, alunos com dificuldade em decodificar palavras durante a leitura de um texto, afetando com isso o seu desempenho diante de uma prova escrita e nas demais situações inerentes ao ensino/aprendizagem.

Esse fato é um dos responsáveis pelos entrechoques nas interações entre professores e alunos, principalmente quando o docente percebe tal situação como um problema que não lhe pertence, pois não tem culpa se o aluno chegou até a série “sem saber nada”, demonstrando sua falta de interesse em aprender no tempo devido. Geralmente, o “educador” completa a sua fala, afirmando que é preciso esforço, “correr atrás”, pois na vida nada é “de graça”.

Na maioria das escolas públicas, há uma semana específica para as avaliações, então cada professor é responsável por uma sala, o que nos faz ficar a par do conteúdo das provas de outras disciplinas. Percebo que as questões que mais “atrapalham” os alunos – em especial, os que estavam há algum tempo afastados da escola e a ela retornaram –, são aquelas em que eles são solicitados a assinalar a resposta que não condiz com a afirmação proposta, mas a presença da palavra “exceto”, na redação do enunciado, leva o aluno a nos pedir explicações. São dois termos “problemas”, em uma questão: as palavras “exceto” e “respectivamente”. Não quero dizer com isso que não devam ser utilizadas pelo(a) professor(a), mas o aluno precisa de uma “familiaridade contextual” para que tais vocábulos não resultem em armadilhas na hora da avaliação.

1.4 a escola como o espaço de formação de professores em eja: uma utopia possível?

Formação continuada pode ser compreendida como aquela formação que não se estanca ao findar a graduação e que está interligada às transformações sociais, conseqüentemente, às transformações de modos de pensar; do surgimento de áreas curriculares específicas, enfim, das “novas experiências para uma escola diferente” (IMBERNÓN, 2007, p.15). Decorre, desses fatos, a necessidade de uma proposta que tenha a “cara”, corpo e voz dos professores, concordando com Sancho Hernandez (2007, p.11) em suas afirmações calcadas na formação a partir da “indagação da experiência” no sentido de “[...] projetar um sujeito em formação que tem consciência de sua experiência de ser, que participa da produção de seu próprio saber e que se reconhece com capacidade de ação em companhia de outros”, o que nos leva ao pensamento freireano:

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente [...] aí radica a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. (FREIRE, 1996, p.76).

A Secretaria Estadual da Educação vem, ao longo do tempo, (re) pensando formas de promover capacitações, encontros ou quaisquer outros nomes que venham ter essas mobilizações. São intervenções significativas, embora seja possível encontrar, na rede de ensino, professores (as) que nunca foram contemplados (as) com algum evento de formação continuada, em especial na Educação de Jovens e Adultos.

Outrossim, já não surtem mais efeitos projetos com suas promessas inovadoras, sejam eles gestados nas “novas “tecnologias, “novas” linguagens, se ainda são velhos os discursos e as bases institucionais aos quais estão agregados. E assim, muitas vezes, os encontros pedagógicos se resumem em um lugar onde se reencontram colegas e de lá se sai com certa sensação de *déjà vu*, ou com a impressão de que em outros lugares tudo dá certo, menos em nossa escola, menos em nossa sala de aula.

Como em todos os contextos socioculturais, a sala da EJA é um espaço peculiar de reunião e interação das fragmentações identitárias no que se refere à idade, gênero, etnia, credo, sexualidade, linguagem, etc. Ampliando o *zoom* nesse panorama social, a escola D. Mora Guimarães¹⁴⁰³, situada em Cajazeiras - um bairro com mais de 600 mil habitantes, situado na periferia de Salvador - atende uma pequena parcela da população de alunos surdos que demandam uma maior atenção dos educadores aos seus direitos constitucionais de inclusão e integração. Isso torna a relação pedagógica mais complexa, visto que os professores, em sua maioria, não detêm os conhecimentos específicos para uma mediação comunicativa na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Com base nessa pluralidade cultural, creio que ainda se fazem necessárias à formação do educador, discussões e reflexões acerca de temas como: a variação linguística, inerente ao contexto educacional; a abordagem gramatical por eles selecionada; as atividades de leitura e produção de texto, como também, a meu ver, com destacada relevância, as modalidades avaliativas dessas práticas, tendo como referenciais as provas e o seu significado simbólico de poder na(da) escola, principalmente nas suas etapas de elaboração, aplicação e correção para o professor e na postura do aluno diante de um contexto de leitura e compreensão das questões ali apresentadas.

Para Cançado (1994), a identidade professor/pesquisador gera uma consciência de pesquisa, pois o educador não percebe o próprio potencial e a riqueza de informações disponíveis em sua sala de aula. Ocorre, desse modo, uma desconstrução do olhar para esse espaço, visto apenas como o cenário de atividades rotineiras. Uma sala da EJA, mais que qualquer outra, é um espaço multicultural onde se entrecruzam e às vezes se chocam identidades diversas.

São migrantes da zona rural ou urbana com narrativas ancestrais de analfabetismo; são trabalhadores e trabalhadoras que ocupam as profissões menos qualificadas no mercado de trabalho, quando não estão compondo os gráficos do desemprego no País ou inseridos na mão de obra informal, como vendedores

¹⁴⁰³ A Escola Estadual Dona Mora Guimarães, situada em Conjunto Fazenda Grande 01 quadra C Setor II Cajazeira, tem início, no ano de 1986, como Escola Comunitária. No ano de 1980, tomou-se conveniada com o Governo Estadual com o nome de Escola Yolanda Pires. Em 1993, tem seu nome modificado para Escola Estadual Dona Mora Guimarães. Atualmente, conta também com o Ensino Médio nos 3 turnos, passando à denominação de Colégio Estadual Dona Mora Guimarães (Disponível em: < <http://moraguima.blogspot.com> >. Acesso em: dez. 2010).

ambulantes, quituteiras, diaristas (sem vínculo empregatício). Ali também se encontram pequenos empresários (donos e donas de lanchonete, bares, oficinas) que voltam à escola em busca do conhecimento oficializado.

Ademais, a inserção da pesquisa também poderia acionar um maior envolvimento dos professores no sentido de concatenar o conteúdo pedagógico de suas referidas disciplinas com o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, não como uma inserção aligeirada dessa ou daquela referência a essas culturas, lembradas nos dias 19 de Abril e/ou 20 de Novembro e só nessas datas. Possibilitaria, a meu ver, um ensino ressignificado e em constante diálogo com os fatos atuais, numa leitura crítica e contínua para que outras mudanças possam ocorrer em benefício de todos os povos marginalizados

Portanto, com os tópicos, “raça”, gênero e linguagem na EJA e com a minha crença de que seria possível uma formação docente “em serviço” que nos possibilitasse uma reflexão em conjunto e, talvez, a descoberta em cada um(a) do que seria possível fazer em colaboração a uma prática docente pautada no agir mais que no fazer, uma vez que fazemos planos, projetos pedagógicos, mas, geralmente, não os executamos e, mais ainda, que toda essa dinâmica extrapolasse os muros da escola com a nossa produção textual, como resultado de uma construção do saber, advinda da experiência, com suas dúvidas e incertezas, acertos e erros.

Poderia ser uma produção mínima, uma tentativa diante da complexidade temática, mas ali estaria a nossa voz, nossa autoria e isso não é pouca coisa diante de um contexto sociopolítico no qual o(a) professor(a) da escola pública é cada vez mais um consumidor que um produtor literário. Essa proposta de formação docente é também justificada pela insatisfação com um modelo de pesquisa vigente no qual o professor tem ocupado o lugar de objeto. Sendo assim, a ideia de distribuir, *in loco* e em tempo real, o saber que pudesse ser a elaboração de uma pesquisa acadêmica, pode ser vista aqui como um movimento legítimo de representação e questionamento à “hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.120).

O projeto de formação docente “em serviço” configurou-se em uma pesquisa colaborativa. De acordo com Ivanic (1994), mais do que pessoas envolvidas na pesquisa, o termo também atina para quem está envolvido, em qual estágio na pesquisa, quanto e de que maneira elas estão envolvidas. Há várias formas de colaboração em uma variedade de tipos de projetos de pesquisa. Refiro-me aqui a uma das formas de trabalho em que as pessoas que fazem parte da pesquisa estão envolvidas como sujeitos/objetos da sua investigação¹⁴⁰⁴.

Com o projeto de pesquisa qualificado, em 2007, convidei alguns colegas que atuam na EJA e após várias abordagens, nas quais eu tentava contagiar as colegas com as leituras que fiz no mestrado e as experiências pessoais e pedagógicas vivenciadas a partir desses novos saberes. Consegui o apoio de três professoras de Português, todas atuando no ensino noturno dentro da unidade escolar.

Devo ressaltar que, apesar de sermos mulheres negras, não havia um vínculo declarado entre esse convite e a implementação da Lei 10.693/03, que trata da obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da escola básica. Entretanto, uma formação que tenha como um dos seus objetivos discutir questões raciais e suas inter-relações com o ensino da língua portuguesa em EJA, pode nos ajudar a (des)velar em nossos discursos as subjetivações e as alteridades com as quais nos constituímos e representamos o Outro, o que nos levaria a (re)ver leituras acerca do processo de

¹⁴⁰⁴ Tradução sob minha responsabilidade para fins deste trabalho.

colonização, o epistemicídio dos povos indígenas e africanos e as consequências simbólicas dessa violência física e mental ainda em dias coetâneos, um ponto relevante no campo

Portanto, com os tópicos, “raça”, gênero e linguagem na EJA e com a minha crença de que seria possível uma formação docente “em serviço” que nos possibilitasse uma reflexão em conjunto e, talvez, a descoberta em cada um(a) do que seria possível fazer em colaboração a uma prática docente pautada no agir mais que no fazer, uma vez que fazemos planos, projetos pedagógicos, mas, geralmente, não os executamos e, mais ainda, que toda essa dinâmica extrapolasse os muros da escola com a nossa produção textual, como resultado de uma construção do saber, advinda da experiência, com suas dúvidas e incertezas, acertos e erros.

Poderia ser uma produção mínima, uma tentativa diante da complexidade temática, mas ali estaria a nossa voz, nossa autoria e isso não é pouca coisa diante de um contexto sociopolítico no qual o(a) professor(a) da escola pública é cada vez mais um consumidor que um produtor literário. Essa proposta de formação docente é também justificada pela insatisfação com um modelo de pesquisa vigente no qual o professor tem ocupado o lugar de objeto. Sendo assim, a ideia de distribuir, *in loco* e em tempo real, o saber que pudesse ser a elaboração de uma pesquisa acadêmica, pode ser vista aqui como um movimento legítimo de representação e questionamento à “hegemonia da normalidade” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2001, p.120)

2.interdições estruturais e conjunturais no caminho

Em julho de 2007, para dar sequência ao projeto de pesquisa, foi colocado em ação o grupo de estudos composto, inicialmente, por três professoras que atuam na Educação de Jovens e Adultos. As colegas, às quais chamarei ficticiamente de Margarida, Rosa e Hortênsia, gostaram da ideia de uma formação docente em que nós mesmas pudéssemos discutir os problemas internos relativos à nossa prática docente e buscarmos juntas soluções, principalmente na troca de conhecimentos e material de trabalho. Como sabemos da escassez de tempo e das tarefas que nós “donas de casa” temos em comum, combinamos os encontros para o horário de AC (Atividade Complementar), desse modo não perderíamos a dinâmica da relação pesquisa/sala de aula.

A formação do grupo aconteceu em um momento oportuno para serem discutidas formas de avaliação do aluno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois naquele dia (4 de julho de 2007) especificamente, estávamos voltando às aulas após uma greve que durou 56 dias. A greve¹⁴⁰⁵ dos professores da rede estadual de ensino foi deflagrada após sucessivas assembleias iniciadas em março daquele ano, no ginásio de esportes do Sindicato dos Bancários, localizado na Ladeira dos Aflitos. A categoria estava insatisfeita com a proposta do governo de reajustar os salários em 3,3%, sendo que, durante sua campanha eleitoral, o governador eleito Jaques Wagner havia prometido que questões salariais dos professores seriam uma de suas primeiras providências, entre elas, igualar o piso salarial desses trabalhadores ao salário mínimo.

Houve uma modificação no quadro funcional da escola e passei a lecionar no Ensino Médio (regular). Isso não alterou a minha agenda com o grupo de estudos. Marquei um encontro na minha casa, o que foi aceito, visto que moramos no entorno da escola. Disponho de alguns livros que são do interesse das colegas, nesse momento, assim, poderemos unir o útil ao agradável. A minha intenção era com elas compartilhar os

¹⁴⁰⁵ Conforme informações disponíveis em: < <http://www.aplbsindicato.org.br/lista.php?QID=5> >. Acesso em: maio 2009.

objetivos do projeto e, a partir dali, pensarmos em esboçar os interesses particulares de cada componente, tendo como referencial a sua sala de aula e a coparticipação dos seus alunos.

Infelizmente, duas professoras não puderam comparecer, justificaram suas ausências alegando problemas pessoais. Ficamos eu e Hortênsia, que trouxe consigo alguns escritos dos alunos, para que tivéssemos uma ideia a respeito do estágio de aprendizagem deles. Percebo que o foco de observação, nesse sentido, recai na maneira como a maioria dos alunos escreve, o destaque é acentuado nos seus “arranjos linguísticos”, na tentativa de responder o que a professora quer saber naquele texto especificamente.

Quem são esses(as) alunos(as) que escrevem “desse jeito”? E nós, professoras? Quando e como foi que aprendemos escrever do “outro jeito”? E nossos pais, como eles escrevem? Por que (não) escrevem? Não estou querendo minimizar a importância e o direito dos alunos a uma aprendizagem da língua portuguesa no sentido de ampliação das possibilidades comunicativas, mas estou falando do respeito, primeiramente do olhar sensível e respeitoso aos sujeitos históricos em relação à sua própria história.

Na opinião de Hortênsia, devemos pensar em algo mais imediato, pois os dias avançam e os alunos querem “passar de ano” a qualquer custo, pois, como eles dizem, “não fizemos greve”. Nesse encontro, definimos alguns pontos que, a nosso ver, mereciam uma atenção maior naquele momento:

1. Levar o aluno a ter contato com uma diversidade de gêneros textuais.
2. Valorizar a oralidade do aluno.
3. Estimular a escrita através de atividades reflexivas acerca da importância das língua(gens) como ferramentas comunicativas nas suas inter-relações.

Essas anotações não eram objetivos consumados, até porque as outras participantes do grupo estavam ausentes. Entretanto, acredito que devíamos ouvir o principal interessado nesse processo, ou seja, o educando. Hortênsia tem 44 anos e possui experiência com as séries do ensino fundamental do 1º ciclo e há 12 anos trabalha como alfabetizadora. Ela acredita que a sua prática pedagógica com séries iniciais a tem ajudado na interação atual com os alunos jovens e adultos da 5ª/6ª séries. A sua animação em relação ao grupo é afetada pela preocupação com o seu recente investimento em um curso superior. É um curso a distância, e esta modalidade educativa requer muito do seu tempo, dificultando a conciliação das atividades profissionais, estudantis e domésticas. Todas do grupo estão irmanadas nessas mesmas ocupações.

Em relação aos propósitos bosquejados, penso que o jornal pode ser um ótimo suporte, já que em suas páginas circula uma variedade de gêneros textuais em suas modalidades verbais e não verbais, além de aproximar o educando da sua cultura local e global com as páginas que exploram diversos setores sociopolíticos e econômicos em nível (inter)nacional. Hortênsia concorda, mas diz necessitar de ajuda, pois nunca trabalhou com o jornal de uma maneira mais ampla, e precisaria, então, de apoio teórico. Isso não é problema, porque podemos encontrar *sites* pedagógicos que nos auxiliam nesse sentido, como também temos no mercado alguns livros abordando o uso do jornal na sala de aula.

Entretanto, a greve tornou-se a segunda interdição dos meus propósitos, uma vez que não tive direito ao afastamento da sala de aula para fazer o curso de doutorado. Para fazer o mestrado, obtive o direito legal à licença, afastando-me, parcialmente, das atividades docentes, pois ensinava nos turnos vespertino e noturno. Com a licença, trabalhava apenas à noite. De acordo com Art.62º da Lei 8.261 que rege o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio (p.29), a licença com ônus não poderá

exceder a 2 (dois) anos, prorrogável por mais 1(um). Ao terminar o curso, uma nova ausência é permitida somente depois de decorrido o prazo mínimo de 5(cinco) anos.

- Considerando a nossa formação histórica, o que significa para uma estudante negra a espera de cinco anos para ter acesso, novamente, ao espaço acadêmico?

Ainda em relação à greve, o calendário pontual de uma semana para aplicação das provas foi interrompido por conta da greve, a única avaliação efetivada foi a de Língua Portuguesa, cuja prova foi aplicada no dia 7 de maio. Voltar à sala de aula, naquele momento, para os professores, significava estar diante de uma situação de ânimos alterados. Alguns alunos mostravam-se agressivos e reclamavam da “perda” do tempo somada às outras penalidades sócio-históricas a que já estavam submetidos, principalmente em relação à qualidade do ensino recebido. Os educadores vivenciavam a angústia de esperar pela reposição dos salários em suas contas e o empenho em ajustar os dias letivos a uma nova configuração de tempo. Particularmente, voltei à escola buscando superar a dor de perder um ente querido. O meu irmão, *João Oliveira Santos*, morreu no dia 16 de maio, vítima de um acidente de trânsito. Um jovem de 36 anos, agente da Polícia Federal, que aos poucos ia realizando os sonhos de menino negro, na mobilidade social, na família constituída e na dignidade preservada.

Ciente de que não seria possível, naquele momento, prosseguir com o grupo de estudo, retomei a leitura dos dados da pesquisa anterior, buscando dialogar com alguns pontos da dissertação de mestrado que ainda se encontraram carentes de um aprofundamento. Sentia que necessitava de mais saberes para entender a linguagem dos teóricos e suas respectivas áreas dentro das Ciências, até porque o meu ingresso nesse universo da pesquisa era algo recente. O que me guiava em alguns episódios eram as impressões do senso comum, não que elas não tivessem sua importância visto que, conforme Mignolo (2003), faço parte de um perfil político dos pesquisadores que falam a partir de uma geopolítica do conhecimento, ao buscar redefinir esse lugar que ocupo dentro de um sistema opressor e, ao mesmo tempo, numa relativa exterioridade.

Desse modo a escrita da tese pode ser vista como a ação política de uma professora/pesquisadora negra que fala de dentro da sua cultura local, duplamente legitimada pela sua experiência docente naquele espaço e como acadêmica, pelo seu direito conquistado. O meu texto pode ser compreendido como uma form(ação) docente guiada por minhas leituras, indagações, retomadas de reflexões presentes no trabalho anterior, buscando compreender, a partir desses discursos, a produção da “diferença” na dinâmica identitária que nos move no espaço escolar e fora dele.

Considerações finais

Apesar de não ter conseguido colocar em prática as constituições de identidades de projeto, “[...] aquelas nas quais os atores sociais buscam interferir na sociedade provocando mudanças nas normas, nas estruturas estabelecidas (CASTELLS, 2001, apud OLIVEIRA, 2006, p.33), a partir de uma formação docente “em serviço”, em conjunto com as colegas de trabalho, insisto na tese de que só é possível uma mudança nas condições materiais do ensino-aprendizagem, em especial na escola pública, quando os

agentes dessa comunidade reconhecerem e buscarem a libertação dos estereótipos com os quais propagamos as diversas formas de racismo.

Dirijo minha atenção aos professores de português na provocação para um fortalecimento cultural a partir da sua inserção em outras áreas do conhecimento, tais como a Filosofia, Antropologia, História, Sociologia e Linguística, citadas apenas como exemplo; com as leituras daí advindas, eles podem estabelecer conexões com a realidade circundante na busca de uma maior compreensão de si e do que se lhe é apresentado na diversidade cultural da sala de aula.

Ao compreender esse espaço como um território de conflitos de vozes, creio que uma das atitudes possíveis é o “desarmamento” emocional. Um comportamento advindo dos preconceitos que levamos para a sala de aula, no que se refere à percepção do Outro, no caso, os(as) educandos(as) como indivíduos carentes de valores, objetivos e normas. Se abirmos espaço para a “escuta sensível”, talvez seja possível “derrubar” os muros invisíveis que estamos sempre a construir em defesa da parte que nos cabe naquela geometria política.

Entretanto, estou ciente de que necessária se faz uma ação mais contundente no que diz respeito à nossa tarefa de ajudar os alunos em sua competência comunicativa. Não consegui ainda demover os preconceitos linguísticos que ainda trago comigo. Entendo que as políticas de inclusão que são acionadas em nosso país, podem soar como discursos falsos enquanto não se der a devida atenção aos atores do ensino-aprendizagem, em especial, aqueles(as) que atuam nas séries iniciais, no que se refere às políticas linguísticas do País.

Quando falamos em educação em língua materna, dentro de um país com uma diversidade linguística e cultural como o nosso, tal diversidade sugere que nos interroguemos acerca do que entendemos como língua, como cultura, se, para alguns indivíduos, a língua vernacular oficial que a escola/sociedade divulgam, embora seja parecida, não é a mesma com a qual nos comunicamos no dia a dia. Ao considerarmos o contexto histórico da aquisição, proficiência linguística e aprendizagem dos sujeitos oriundos das classes sociais estratificadas, encontramos nesse cenário alunos(as) e professores(as) dentro de um processo educacional no qual a língua em questão não é do domínio da maioria dos sujeitos do ensino e da aprendizagem.

Os(as) professores(as) filhos(as) de pais analfabetos, entre os quais me incluo, podem dizer de suas lutas na busca de uma aprendizagem que os distanciasse da fala de seus genitores. A língua de instrução é uma das formas simbólicas com as quais nos posicionamos na vida social, portanto é uma atividade de caráter ideológico, a serviço da informação, autoexpressão e operações cognitivas. Ideologia é aqui compreendida como “sentido a serviço do poder” (THOMPSON, 1995, p.16) e, no contexto social no qual estamos inseridos, a escola, “[...] um dos instrumentos mais poderosos para levar a cabo tais políticas”, está aberta ao proveito de uma pequena elite (HYLTENSTAN; STROUD, 1997, p, 12).

Nesse ponto, encontro-me numa situação híbrida, mas sei que a contradição é uma das categorias do pensamento dialético (LÖWY, 2002). O fato de tentar levar os(as) alunos(as) a adquirirem a competência comunicativa na língua de prestígio é um movimento político em direção a um fortalecimento do seu papel como agente transformador de sua realidade social. Entretanto, essa ação não pode silenciar a sua fala/escrita, visto que é na sua língua materna que se encontram sua memória, seu “habitat” emocional, seu lugar de ator/receptor de um universo cultural de inalcançável mensuração. Ao pensar assim, podemos

enfraquecer a relação de dominação contida nas ações políticas que preferem o mutismo na alteridade com os “desiguais”, uma postura, literalmente, antidialógica.

Referências

- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? Revej@., Belo Horizonte, n.1, ago.2007. Retirado em Outubro 11, 2009 de http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf
- AZEVEDO, Neroaldo. Os encaminhamentos e resoluções da VI Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos-CONFITEA VI. Retirado em Julho 10, 2013 de http://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf.
- BAHIA (2002). Secretaria da Educação. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Salvador.
- BARROS, Manoel de(2004). O livro das ignoranças. São Paulo: Record.
- BRASIL(1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal.
- CANÇADO, Márcia(1994). Um estudo sobre pesquisa etnográfica em sala de aula. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n.23, jan./jul, p.55-69
- DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.)(2001). Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-130.
- FREIRE, Paulo(1987). Pedagogia do Oprimido, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIROUX, Henry A(1997). Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. 2008. Retirado em julho 10, 2009 de <<http://www.eurozine.com/articles/2008-07-04-grosfoquel-pt.html> >.
- HERNÁNDEZ, Fernando; SANCHO, Juana María Sancho(2007). A formação a partir da experiência vivida. Pátio, Porto Alegre, Artmed, n.40, p. 8-11.
- HYLTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher(1997), Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o 1º grau do ensino primário em Moçambique: II questões linguísticas. Trad. Eurico Romão. Moçambique: INDE, (Cadernos de pesquisa, n.12).
- IMBERNÓN, Francesc(2007) Uma nova formação docente. Pátio, Porto Alegre, Artmed, n.40, p.12-15.
- IRELAND, Timothy D(1999). O atual estado da arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma leitura a partir da V CONFITEA e do processo de globalização. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso; MELO NETO, José Francisco de (Org.). Educação popular: outros caminhos. João Pessoa: Universitária: UFPB, p. 169-184.

- GOMES, Donaldson(2009). Só 24% dos baianos têm 2º grau completo. A Tarde, Salvador. Caderno Especial, p. A4.
- LÖWY, Michael(2002). Ideologias e Ciência Social: Elementos para uma análise marxista. 15.ed. São Paulo: Cortez.
- MIGNOLO, Walter D(2003). Histórias locais/Projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de(2006). Alteridade e construção de identidades pedagógicas: (Re)visitando teorias dialógicas. In: MAGALHÃES, Isabel; CORACINI, Maria José; GRIGOLETTO, Marisa (Org.). Práticas Identitárias: língua e discurso. São Carlos: Claraluz, p. 27-44.
- PIRES, Rosana de Almeida.(2006) Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais: Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD),. p.99-117.
- SOARES, Magda(2000). Letramento: Um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- SANTOS, Terezinha Oliveira(2007). Configurações Identitárias numa turma da EJA: uma leitura para além das margens. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal da Bahia, Salvador,Brasil.
- _____"Só agora eu falo alto":Reflexões acerca de "raça", linguagem e gênero na formação docente em EJA"(2011). Tese de doutoramento.Universidade Federal da Bahia.Salvador, Brasil.
- TFOUNI, Leda Verdiani(2006). Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada. Ed. rev. São Paulo: Cortez.
- THOMPSON, John B(1995). Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. Prof. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.

Alfabetização de classes populares: um estudo de caso sobre a construção do conhecimento dos alunos da turma 101 frente ao conhecimento sistemático ofertado pela escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ, no ano de 2012.

Michely Cristina Breves Magalhães, Carla da Mota Souza

Resumo:

O presente artigo teve como objetivo analisar o processo de transmissão do saber sistemático ofertado pelos docentes da escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ, frente ao processo de construção do conhecimento dos alunos de CPs da turma 101- alfabetização, no ano de 2012. Para isso, foi investigado a relação dos conhecimentos prévios dos alunos, mediante ao contexto em que vivem, e como os mesmos têm sido explorados pelas professoras da escola referida. A turma 101 era composta por 25 alunos com idade entre 6 e 7 anos. A pesquisa foi um estudo de caso, com viés qualitativo.. Foi teoricamente fundamentada no corpo conceitual de Bourdieu, no que tange: campos, habitus, agente, capital cultural, social e simbólico, bem como na concepção de alfabetização e letramento de Soares. Outros autores também foram consultados: Ausubel, Sampaio e Freire. A pesquisa se justifica por trazer à tona uma realidade presente em muitas salas de aula e, negligenciada como instrumento propulsor do conhecimento significativo dos alunos pertencentes às Classes populares (CPs). A mesma ainda traz discussão premente sobre a importância do conhecimento sócio-político-pedagógico do docente frente às iniquidades educacionais atuais. Portanto, encaixa-se no eixo: Trabalho Docente e diversidade. O resultado dessa pesquisa mostrou que o conhecimento transmitido pela escola em questão, é dissonante da bagagem cultural provenientes dos alunos de CPs, sendo pouco explorado pelas professoras como base da construção de novos saberes. Utilizar a bagagem adquirida nas vivências dos alunos, como ponto de partida para alfabetizar, possibilita ampliar os conhecimentos com significação. Desta forma, é fundamental que o professor investigue a bagagem cultural dos alunos por meio de diálogos, observações, avaliações diagnósticas e periódicas como ferramentas para planejar a sua aula e promover conhecimentos consubstanciados na pluralidade das identidades comunitárias. Foi possível confirmar por meio da pesquisa, que quando as professoras relacionaram os saberes dos alunos provenientes de classe populares aos conhecimentos ofertados pela escola, o processo ensino/aprendizado se concretizou, ou seja, os alunos aprenderam com maior facilidade, pois houve compreensão de um mundo conhecido pelos discentes.

Palavras Chave: Docente; Educação; CPs.

1. Introdução

O presente artigo foi originário de pesquisa monográfica, vinculado a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO. O objetivo geral foi analisar o processo de transmissão sistemática dos professores e a construção do conhecimento dos alunos de CPs da turma 101 frente ao saber oficial advindo da escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ (2012). Como objetivo auxiliar, específico, pautamos por:

- Correlacionar o conhecimento formal e sistemático ofertado pela escola e os conhecimentos prévios dos alunos de CPs para a aquisição da leitura e escrita.

1.1 Campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Dr. Elvino Alves Ferreira, que é instituição pública localizada na região periférica da cidade de Barra Mansa, no interior do Estado do Rio de Janeiro. A mesma foi realizada no ano de 2012, na turma inicial do Ciclo de Alfabetização e contou com duas professoras com mais de 20 anos de magistério e 7 crianças selecionadas da turma, pela professora (1). A turma teve média de 25 alunos presentes durante o período, que possuíam diferentes níveis de conhecimento.

As crianças são provenientes de “CPs”, com familiares que trabalham em diversos tipos de serviços, além de pais desempregados. A estrutura familiar também é diversa, com pais casados, mães solteiras, famílias com muitos filhos ou somente um. Crianças que passaram por processo de adoção entre outros. Em geral, são crianças criativas, interessadas e curiosas.

Durante o presente ano (2012) não houve evasão na turma, somente casos de transferências. Dos 25 alunos, somente uma (0,25%) não havia estudado antes de ingressar na alfabetização. São 39,75% provenientes de escolas de educação infantil (escolas particulares não-legalizadas do bairro) e os 60% restante fizeram o pré 1 e 2 na mesma escola.

1.2. Contextualização Teórico- metodológica da pesquisa

Toda pesquisa científica precede de referencial teórico e de embasamento metodológico. Ambos interagem e são indissolúveis. A partir dessa junção é possível discutir de forma substancial os objetos de pesquisa. O método é fundamental para qualquer pesquisa, mas sem a teoria perde a legitimidade e em contrapartida, uma pesquisa sem método, perde sua replicabilidade.

A metodologia que optamos foi a de Estudo de Caso, entendendo que este: “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimentos amplos e detalhados do mesmo...” (GIL, 199, p.73 apud RAUPP, 2003, p.84). Um estudo de caso por ter objeto de estudo propicia o entendimento de fenômenos sociais complexos, além disso,

é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001, p.32)

A abordagem da pesquisa é qualitativa onde há “... relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.” (Silva e Menezes, 2000,p.20). O estudo de caso descrito proporcionou conhecer os saberes empíricos que os alunos apresentam durante as atividades e o entendimento da importância em se utilizar materiais e situações que os alunos convivem e vivenciam em seu cotidiano para apropriação do conhecimento sistemático.

Como o estudo analisa a transmissão e construção do conhecimento das crianças da alfabetização de CPs, torna-se imprescindível e necessário para a compreensão dos fenômenos, a conceituação de CPs:

CPs, pois serão entendidas no plural, compreendendo o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários públicos, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia. (WANDERLEY, 1980 apud NETO, 2003, p.8)

As crianças de CPs compreendem a maioria dos alunos de escolas públicas. O autor, ao citar tal nomenclatura no plural, mostra ser impossível descrever grande parte da população no singular. São trabalhadores em várias áreas possíveis e também desempregados que atualmente estão à margem de seus direitos como cidadãos tais como saúde, moradia, emprego digno e educação de qualidade. Para essas pessoas a alfabetização tem sentido de libertação de seu estado de oprimido, de busca pela autonomia, de busca pela transformação.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”,[...] pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural, e o dom social como dom natural. (BOURDIEU, 1989, p.5)

Conforme afirma Bourdieu (1989), a escola reproduz o modelo social hegemônico legitimando as desigualdades sociais. Ratifica o discurso da cultura dominante, corroborando com a crença de que alguns alunos têm aptidão para o estudo enquanto outros não. Os agentes acabam vendo a escola sob a ótica do “dom natural”, quando, ao contrário, a escola é um constructo social. E este entendimento do senso comum se naturaliza propositalmente por entre as várias classes sociais. Ao analisarmos as relações da escola à luz das teorias de Bourdieu podemos compreender melhor como essas relações reproduzem o entendimento da nossa sociedade.

Fazem parte do sistema escolar agentes de diferentes vivências, culturas e costumes que foram e são construídos ao longo de sua vida. São professores que tem em sua prática pedagógica não somente traços de seus anos de estudos, mas de sua educação quando crianças, das relações e sentimentos que foram construídos em seu ambiente familiar e no entorno (comunidade, amigos). Todas essas normas, ensinamentos, regras que apreendemos, e que são construídos socialmente, fazem parte de nosso habitus que Bourdieu (1983) define como:

sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem[...]do domínio das operações para atingí-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p.15)

Os alunos também trazem consigo esse habitus para o campo escolar. E neste, além de buscar se adaptar as exigências que traz, são capazes de agir e transformar. Mesmo que não tenham consciência, cada agente age dentro desse habitus de forma atuante e também passiva.

Cada agente, quer saiba ou não, quer queira ou não, é produtor e reproduz de sentido objetivo porque suas ações e suas obras são produto de um modus operandi do qual ele não é produtor e do qual ele não possui domínio consciente; as ações encerram, pois, uma ‘intenção objetiva’, como diria a escolástica, que ultrapassa sempre as intenções conscientes (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p.15)

No que diz respeito ao campo, as posições de cada agente movimentam as relações entre eles. A posição dos que tem poder social e dominam que podemos colocar na figura do professor que tem autoridade em

sala de aula e é considerado o que detém o conhecimento que será passado para aqueles que possuem menos poder e por isso são dominados. Os mesmos são levados de várias formas a introjetarem conceitos repassado pela cultura da escola, ou seja, pelo campo que estão inseridos. O campo se particulariza. “..como um espaço onde se manifestam relações de poder” (BOURDIEU apud ORTIZ, 1983, p.21). Essas relações de poder correspondem às estruturas simbólicas no qual os agentes possuem e através do qual estabelecem as estratégias e ações no campo. Essas estruturas simbólicas denominadas por Bourdieu (1984) como capital, define e reproduz as posições dos agentes em determinado espaço.

Nesse jogo pela apropriação do poder estão imersos o capital econômico, o capital cultural que são os saberes adquiridos e habilidades provenientes de várias áreas do conhecimento, o capital social que diz respeito a posição do agente dentro do campo e o capital simbólico que é o somatório de todos os outros capitais (social, cultural e econômico), mais o prestígio e reconhecimento.

O capital cultural é herança familiar e social. É transmitido e reproduzido no meio familiar, na comunidade no qual a pessoa está inserida e na escola. Bourdieu identifica esse capital em três estados: incorporado, objetivado e institucionalizado e explica que

(...) en el estado incorporado, es decir, bajo La forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son La huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (BOURDIEU, 1979, p.11).

A escola transmite o capital cultural da sociedade. Ela reproduz o capital da classe dominante que é diferente da bagagem cultural trazida pelos alunos oriundos de CPs. Sendo assim esses alunos não reconhecem sua linguagem na escola e veem esta instituição como espaço avesso à sua realidade. Desta forma, o que é oferecido nos interiores das instituições escolares distanciam os alunos do saber e muitos acabam por abandoná-las.

Essa relação que se estabelece dentro do campo, entre os agentes, as posições, a autoridade, os jogos de poder são vistas diariamente nas ações que cada um tem no cotidiano de sala de aula. As estratégias que professores e alunos (agentes) têm, mesmo que não de forma consciente, produz e reproduz as normas que se estabelecem nesse campo.

A reprodução do conhecimento transmitida pela cultura dominante às escolas propicia códigos linguísticos que reafirmam valores individualistas e ideias consumistas. Segundo Soares (2003, p.15), o conceito de letramento se refere ao “desenvolvimento de habilidade textuais de leitura e de escrita, o convívio com tipos e gêneros variados de textos e de portadores de textos, a compreensão das funções da escrita”. Este faz parte do processo de alfabetização já que são indissociáveis conforme afirma Soares:

...embora designem processos interdependentes, indissociáveis e simultâneos, são processos de natureza fundamentalmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino. (SOARES, 2003, p.15)

O letramento é indispensável para uma educação realmente significativa, mas para que ela aconteça, é necessário, dentro de sala de aula, relacionar os conhecimentos advindos dos alunos, da sociedade e o saber sistemático. Sem essa interação é impossível que o aluno saia da escola plenamente alfabetizado, capaz de utilizar tudo o que aprendeu em benefício de si e da sociedade.

A alfabetização para Soares (1985), em seu sentido pleno, significa:

...levar à aprendizagem não de uma mera tradução oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão. (SOARES, 1985, p.21)

A alfabetização é um processo contínuo, uma construção que se inicia antes mesmo da criança ingressar na escola, já que esta vive em constante contato com a cultura letrada e, ainda que não seja incentivada, a criança é capaz de visualizar o que está a sua volta.

Soares (1985) ressalta a importância da alfabetização em sua relação com o social, ou seja, qual a visão que cada sociedade tem do que seja alfabetização, mostrando sua complexidade e suas múltiplas facetas. As crianças, por possuírem recursos distintos acabam sendo alfabetizadas de diferentes maneiras. Por isso, torna-se imprescindível utilizar a bagagem cultural que os alunos de CPs possuem. Como o escopo do trabalho é compreender como as crianças de CPs têm sido alfabetizadas e analisar o processo de construção do conhecimento

3. A correlação entre o conhecimento formal e sistemático ofertado pela escola e os conhecimentos prévios dos alunos de cps para aquisição de leitura e escrita

A escola é detentora de autoridade para oferecer o ensino sistemático, reconhecida pelas leis que regem a educação no Estado. Esta instituição é responsável por transmitir os conhecimentos produzidos pela sociedade e de preparar os agentes que nela ingressam ao mundo do trabalho e à vida. Essa autoridade gera implicações na estrutura do campo, nas relações entre os agentes (professor, aluno e todo corpo escolar), nas estratégias imbricadas das ações de cada um.

3.1- O mundo: um ambiente alfabetizador

Durante as entrevistas, uma das primeiras perguntas que fora feito as crianças, dizia a respeito das palavras que haviam aprendido: a primeira, a mais fácil e a mais difícil.

Pesquisadora: Qual foi a primeira palavra que aprendeu a ler?

Aluno 2: Bola

Pesquisadora: O que você achou mais fácil aprender?

Aluno 2: Navio

Pesquisadora: E o que achou mais difícil?

Aluno 2: Caju, não, foi álcool.

Pesquisadora: Você sabe o que é álcool?

Aluno 2: Sei, é aquilo dali (apontou o dedo para uma garrafa de álcool em cima da mesa).

De todos os alunos entrevistados este foi o único que escolheu uma palavra que não fora ensinado dentre os grafemas que a professora havia dado. Essa curiosidade se transformou em uma pergunta para a 1ª professora.

Pesquisadora: Quando eu fiz a entrevista com os alunos, um deles (citei seu nome) disse que a palavra mais difícil para ele aprender foi álcool. Você sabe onde surgiu o interesse dele por essa palavra?

1ª professora: É porque o álcool, a gente roda muito mimeógrafo e usa muito álcool. Então eles têm muito contato com o vidro do álcool. Aí é isso. Tudo o que diz respeito à alfabetização, tudo que tem na sala, transforma e (pausa) eles têm facilidade de gravar. (...)

Ao citar a presença do álcool em sala de aula lembrei-me das diversas vezes em que o mimeógrafo esteve presente, especificamente na mesa da professora com um vidro de álcool ao lado. As palavras da professora quando diz que "... tudo o que diz respeito à alfabetização, tudo o que tem na sala, transforma e eles têm facilidade de gravar" e a resposta dada pelo aluno a respeito das palavras que aprendeu confirma que tudo que faz parte da sala de aula, os objetos que ali estão, a forma como é organizada, os materiais escritos, o calendário, o mural, os cartazes pregados na parede pode a qualquer momento ser utilizado pelo aluno no processo de construção da escrita.

As crianças são curiosas, indagam a respeito de tudo que está a sua volta. Por isso, é importante que o professor prepare um ambiente propício ao aprendizado, um ambiente alfabetizador. Esse espaço deve favorecer a participação efetiva dos educandos nas práticas sociais de leitura e escrita, pois na construção do conhecimento o aluno é um agente ativo, conforme nos confirma Perez (2006, p.67) que

num ambiente alfabetizador da sala de aula, a criança, através de um clima de confiança e respeito, tem a oportunidade de exercitar com segurança seu potencial criativo e sua capacidade expressiva. Através de várias linguagens – oral, gestual, plástica, musical, gráfica, cinestésica – a criança expande sua atividade ao mesmo tempo em que constrói conhecimentos sobre a leitura e a escrita, num universo particular repleto de sentido e significado.

Todo material utilizado pelo professor em sala com a intenção de alfabetizar a criança deve estar ao alcance de sua visão e de seu toque. O álcool estava sobre a mesa da professora próxima do aluno que a viu. A 1ª professora já no início do ano teve o cuidado de colocar o calendário, a chamadinha, desenho das primeiras palavras, o alfabeto na altura que a criança pudesse visualizar e tocar. Exceto o mural e o alfabeto feito em forma de centopeia. Como a sala de aula é utilizada pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental na parte da manhã, a professora teve receio de que fosse rabiscado, como aconteceu com a chamadinha. Importante ressaltar que, embora sua preocupação fosse real, todo material inserido num ambiente alfabetizador deve estar numa altura que a criança possa ver e manipular.

Alguns materiais são essenciais para oferecer um ambiente alfabetizador: textos de todos os tipos que são utilizados por nossa sociedade, como jornais, revistas, panfletos, receitas, cartas, além de livros e

dicionários infantis. Estes devem estar à disposição para que os alunos possam manusear. Durante todo período da pesquisa não vi nenhuma circulação desses elementos em sala de aula. Embora a escola possua uma sala de leitura, a utilização desses livros e textos em sala é primordial para oferecer aos alunos um ambiente alfabetizador adequado ao aprendizado da língua escrita. Um ambiente alfabetizador

é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel , um mundo de escritos que circulam socialmente. A comunidade que usa a todo momento esses escritos, que faz circular as ideias que eles contêm, é chamada alfabetizadora.(TEBEROSKY, 2005, s/p.)

Partindo desse entendimento, tudo que circula em nossa comunidade no que diz respeito à cultura letrada pode se tornar ferramenta de uma prática alfabetizadora. O processo de alfabetização e letramento não ocorre somente em sala, ele se expande no mundo em que a criança vive. O que podemos confirmar nos extratos das entrevistas feita com os alunos.

Pesquisadora (P): Você vai ao mercado, barzinho ou padaria comprar?

Aluno 1 (A1): Eu vou na padaria dali e lá de baixo.

P: Você vai sozinho ou com algum responsável?

A1: Vou com minha prima e com meu pai e com minha mãe

P: Você sabe conferir o troco e dá o dinheiro certo?

A1: Eu sei a nota de 2 e de 5.Tem 2 e mais 2 aí eu conto 1,2,3,4.

P: Por exemplo, se o moço da padaria te falar que o pão é R\$1, você sabe qual moeda dar?

A1: Sei.

P: E o troco?

A1: A minha mãe tá me ensinando, que ela trabalha no mercado da minha vó, a minha mãe agora tá de licença, que ela vai ganhar bebê, aí tem hora que eu fico lá no mercado, a Jo (prima) me ensina.

P: Você vai ao mercado, barzinho ou padaria comprar?

A2: Só vou na padaria.

P: Você vai sozinho ou com algum responsável?

A2: Eu ia sozinho agora eu vou com minha irmã, não na verdade eu já tô indo sozinho.

P: Você sabe conferir o troco e dá o dinheiro certo?

A2: Sim

P: Você consegue ler algo na rua (placas de ônibus, nome de lojas, propagandas)?

A2: Não.

P: Você vai ao mercado, barzinho ou padaria comprar?

A3: Vou.

Pesquisadora: Você vai sozinho ou com algum responsável?

Aluno 3: Vou com a minha vó e com a minha mãe. (...)

Pesquisadora: Você sabe conferir o troco e dá o dinheiro certo?

A3: Sim

P: Exemplifiquei: Você vai à padaria comprar um pão. Ele custa R\$1, você sabe dar o dinheiro?

Aluno 3: Sei.

P: E o troco, você sabe se está certo?

A3: Não

P: Você consegue ler algo na rua, por exemplo, placas de ônibus, nome de lojas, propagandas?

A3: Do Santa Maria 2 já (placa de ônibus do bairro onde reside).

Através dos recortes da entrevista é possível evidenciar os múltiplos saberes que as crianças constroem em seu cotidiano. A ida ao mercado, à padaria e ao barzinho propicia a construção de conhecimentos matemáticos, a leitura de placas de ônibus, de propagandas de mercado contribui para que a criança comece a perceber a importância e a utilidade do sistema de escrita para nossa sociedade. Compreende-se aqui que o “ambiente alfabetizador ultrapassou as portas da sala de aula, os muros da escola e superou os limites – foi para a rua (...)” (Sampaio, 2006, p.40). Das 7 (sete) crianças entrevistadas somente 1(uma) afirmou não saber dar o dinheiro certo quando vai comprar algo, porém disse identificar as moedas. Atividades que envolvam o dinheiro podem contribuir para que as crianças dessa turma compreendam conceitos matemáticos que a escola ensina.

O trabalho com produtos encontrados nas padarias, mercados e barzinhos também podem contribuir para o sistema de leitura e escrita, já que lidam com esses diariamente. Durante a entrevista mostrei imagens de produtos que geralmente são vistos nesses estabelecimentos: Nescau, chocolate Batom, leite Barra Mansa, sabão em pó Tixan e OMO, Fandagos e Coca Cola.

P: Você sabe o que é?

A1: Nescau , biscoito

P: Você sabe que biscoito é esse?

A1: Fa Fandagos, chocolate

P: Que chocolate é esse?

A1: Ba batom, leite

P: Você sabe qual leite? (Barra Mansa, ele tem o slogan de uma vaca)

A1: Da vaca, Coca cola, Na o (sabão em pó OMO)

P: Você sabe o que é?

A1: É um negócio de lavar

Neste recorte da entrevista encontramos pistas que comprovam que as crianças, mesmo antes de ingressarem numa classe de alfabetização, já leem o que está à sua volta. Nesse tipo de leitura, conhecida como incidental, embora a criança não saiba decodificar o código escrito é capaz de associar o nome do objeto ao rótulo.

Indo à escola e durante o trajeto cantavam músicas e comentavam sobre elas. Gostam muito de funk, conhecem os MC's que "estão em alta". Perguntei a algumas crianças qual música mais gostavam e sempre optavam músicas de sucesso no mercado atual como: Ai se eu te pego (Michel Teló), Assim você mata o papai (Sorriso Maroto). Os desenhos estão expressos em seus materiais escolares: Ben 10, Barbie, Hot Wells, Polly, Princesas. Algumas vão às igrejas, participam de atividades como escola dominical, catecismo, encontro de crianças espíritas. Frequentam aulas de reforço oferecidas por uma comunidade espírita e de atividades recreativas e sociais oferecidas pelas igrejas evangélicas do bairro. Na comunidade no qual a escola está inserida possui muitos barzinhos, mercadinhos e padarias. Por ser próximo do bairro muitas crianças frequentam esses lugares, algumas até sozinhas, conforme pode ser lido nas entrevistas.

As crianças de CPs ao ingressarem na escola não estão vazias de saber. Elas possuem certo capital cultural que foi sendo adquirido e assimilado desde seu nascimento. A relação com a família, com a comunidade e com os meios de comunicação propiciam que essa criança se aproprie de saberes. Essa bagagem cultural, portanto, é adquirida por diversas experiências e conhecimentos que advém de seu meio familiar, social e são construídas e transformadas continuamente.

Laplane e Dobranszky (2002) afirmam que o capital cultural diz respeito "... às formas de conhecimento cultural, competências ou disposições, um código internalizado, desigualmente distribuído e fiador dos ganhos de distinção" (Bourdieu, 1996 apud Laplane; Dobranszky 2002, p.61). Na escola, os alunos oriundos de CPs acabam sendo privadas de dialogar a respeito dos seus saberes já que a bagagem cultural que possuem não é valorizada. Essa herança social e familiar que traz os saberes, experiências, códigos linguísticos, valores e atitudes são diferentes do capital cultural reproduzido pela escola, proveniente da cultura dominante. Porém, se a escola, através do professor, relaciona esses saberes ao conhecimento sistematizado, pode alavancar e consolidar o conhecimento dos alunos. A partir dessa correlação, o saber é expandido contribuindo para seu desenvolvimento e autonomia.

(...)os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar.(NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.18)

Imersa na comunidade e no espaço escolar, com um olhar mais atento, conversando informalmente e através de entrevistas foi possível perceber o quanto essas crianças podem se beneficiar no processo ensino/aprendizagem com a bagagem cultural que possuem, desde que estas sejam valorizadas, exploradas, naturalizadas e expandidas com práticas pedagógicas calcadas nas suas realidades. Há necessidade que a escola rompa com essa distância de saberes, sendo muito importante relacioná-los com

os saberes sistemáticos e cultos. Desta forma abre espaço para aprendizagens significativas e conhecimentos solidificados.

3.2- Correlação de saberes no cotidiano escolar: alunos de CPs e professores

Durante a entrevista que fiz com a 2ª professora ela relatou a respeito de um projeto feito com os alunos.

2ª professora: Quando eu lancei esse projeto eles fizeram pesquisa em casa, o que os pais brincavam, o que avós brincavam. Ficou muito dez. Eles gostaram muito. Pesquisei na Internet, quais brinquedos e brincadeiras vocês brincavam (vocês é referente a mim, seu filho e filha que temos praticamente as mesmas idades). Tipos de boneca, que deve ser da sua época também, bonecas antigas aí mostrei pra eles, brinquedos de meninas e de meninos. Tudo que eu pude trabalhar dentro desse tema eu trabalhei. Trabalhei todos esses grafemas (n, f, s, d, m, p, r, g).

Posteriormente voltando esse assunto ela me contou a respeito da satisfação dos alunos em poder pesquisar as brincadeiras de seus familiares, eles tiveram a oportunidade de comparar as brincadeiras antigas com as que eles brincam hoje (mencionou vídeo game e brincadeiras de rua). A professora expôs o material pesquisado na Internet e posteriormente expuseram o trabalho em cartazes. Ela enfatizou a importância desse projeto para a apropriação dos grafemas e considerou que o aprendizado foi mais solidificado nessa experiência.

Os alunos tiveram a oportunidade de introjetar elementos de sua cultura em sala de aula, aprenderam os conceitos de forma contextualizada. Seu capital cultural foi expandido e empregado no processo ensino aprendizagem.

O que chamou a atenção nessa aula foram os momentos de diálogo no qual foi possível constatar que a professora reconheceu os conhecimentos que os alunos tinham e os relacionou com os saberes da escola. A partir dessa aula a professora decidiu dar novos conteúdos onde pudesse trabalhar aqueles saberes mostrados pelas crianças relacionados ao conhecimento formal. Escutar o aluno, dialogar com ele, incentivar a conclusão da atividade, promoveram momentos significativos e me fez chegar à conclusão, tal como Freire (1997) de que:

todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, [...], à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive. (FREIRE, 1997, p.132)

Propiciar momentos de diálogo com aluno, valorizar seus saberes empíricos não é negar o saber sistematizado, antes, é utilizar os saberes oriundos desses alunos como ponto de partida para o conhecimento sistematizado.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das CPs, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também,(...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (Freire, 1997, p.33)

Os saberes construídos em sala de aula não podem passar despercebidos, mesmo quando ainda não estão sistematizados. O professor deve intervir no processo mediando o conhecimento, incentivando à curiosidade, desafiando-o para novos conhecimentos. O docente deve ser alguém que “...interfere, intencionalmente no processo vivido pela criança na apropriação da linguagem escrita, criando novas possibilidades...” (Sampaio, 2006. P.37). Ao dar voz ao aluno, o professor também aprende, porque enquanto está imerso no processo de construção dos conhecimentos, está ensinando e aprendendo. Nesse diálogo ambos são agentes ativos na ação que envolve ensino e aprendizagem.

No início do ano, quando as crianças aprendiam os primeiros grafemas a professora sentiu necessidade de dar uma aula que pudesse trabalhar o nome das crianças, já que algumas ainda sentiam dificuldades de escrever o próprio nome e reconhecer do amigo. Planejamos uma aula, no qual as crianças teriam que fazer uma carta para o amigo que sorteasse. A aula iniciou com algumas observações a respeito dos nomes das crianças. Escrito num cartaz, junto comigo e com a professora, identificavam seus nomes, dos amigos, semelhança dos nomes (quantidade de letras, nomes que iniciam com a mesma letra, nomes iguais com letras diferentes). Conforme as crianças falavam grifávamos ou circulávamos. Posteriormente foi explicado o funcionamento de uma carta, a importância da identificação de quem envia e do destinatário.

As crianças puderam manusear alguns exemplos de carta. Ao final da conversa os alunos sortearam os nomes e foram para sua mesa fazer as cartas. Damos liberdade para que as crianças escolhessem o modo como iam montar a carta: desenho ou texto. O principal objetivo naquele momento era que escrevessem seus nomes e dos amigos. A maioria fez desenhos, mas alguns escreveram algumas palavras segundo suas hipóteses, o que permitiu que a professora pudesse investigar sobre seus conhecimentos. Os alunos que estavam com dificuldades em escrever o nome tiveram a ajuda dos colegas, do professor e da pesquisadora, o que contribuiu para momentos de intervenção e para que algumas dúvidas fossem sanadas. A necessidade de identificação da carta motivou os alunos escreverem corretamente e por isso perguntavam a todo o momento, tentavam copiar do papel sorteado, solicitavam nossa ajuda. Essa situação contribuiu para que os alunos percebessem a importância da escrita correta para que o outro pudesse ler. Procuravam superar obstáculos na busca pela comunicação. Não era uma atividade mecânica, de treinamento e repetição; ao escrever seus nomes e de seus colegas na carta “... as crianças estavam mobilizadas como totalidades, logo, o desejo se fazia presente na realização de uma atividade plena de sentido – usar a linguagem escrita para se comunicar...” (Sampaio, 2006, p.35), nesse caso, com o amigo. Ao final, a professora colocou as cartas numa caixa e as crianças foram retirando conforme iam identificando seus nomes. Uma foto foi tirada, já com a carta em mãos, para finalizar aquele momento.

Os dois exemplos mostram o quanto é importante que os processos de leitura e escrita tenham sentido para a criança. Atividades fragmentadas e de treinamento não são significativas, não tem propósito alfabetizador. É preciso, ao organizar e formular conteúdos pedagógicos que estes estejam relacionados ao mundo que vivemos, com as situações que encontramos no nosso cotidiano.

Considerações finais

A Opção por realizar uma pesquisa de Estudo de Caso, veio de um diálogo entre as autoras, pois o interesse era analisar o processo de transmissão e construção do conhecimento dos professores e alunos de CPs da turma 101 frente ao saber sistemático ofertado pela escola Dr. Elvino Alves Ferreira- RJ (2012).

Embora a pesquisa tenha a limitação de uma realidade específica, contribui para um olhar minucioso dos agentes envolvidos neste contexto social, podendo ser aproveitado para alargar o conhecimento de outras salas de aulas em outras comunidades de CPs.

Através dessa pesquisa foi possível compreender que se o professor for consciente da importância de usar toda e qualquer situação para alfabetizar, empregando e legitimando o meio social dos alunos, os mesmos terão mais chances de aprender e expandir seus conhecimentos de forma significativa. As crianças de CPs vivem experiências ricas e genuínas em seu cotidiano. Muitas vezes cruel, porém envolvem diversos conhecimentos. Quando as mesmas chegam à escola e não conseguem relacionar seus saberes aos da escola, sentem-se esvaziadas e marginalizadas, acarretando por parte de muitos, desinteresse. Encarar as vicissitudes desta realidade é não negar o saber e o lugar dos alunos e alunas provenientes de CPs.

A pesquisa mostrou que as pessoas de CPs não têm o mesmo capital cultural das que estão no poder, os quais são mais valorizados e reproduzidos pela escola de forma geral. Desta maneira, conforme nos afirma Bourdieu (1989), esta diferença de saberes, impede na maioria das vezes, o acesso à literatura erudita e ao saber sistematizado, valorizado pela sociedade culta, visto que os alunos não vêm significado na aprendizagem. Portanto, a reprodução das diferenças social, política e econômica se propagam, já que é o conhecimento a chave para o poder.

Relacionar a cultura popular desses alunos aos conhecimentos sistemáticos da escola é fundamental para a humanização do homem no exercício pleno de sua cidadania. Desta forma a linguagem desses agentes deve ser observada, explorada e ampliada para que os mesmos possam se beneficiar deste capital cultural popular.

A escola municipal Dr. Elvino Alves Ferreira, por meio de seus professores, reproduz os saberes da cultura dominante, embora se perceba um esforço por parte das professoras para alfabetizar os alunos. Em alguns momentos foi possível perceber a valorização dos saberes das crianças oriundas de CPs, porém de forma pontual e sem consciência da necessidade desta valorização ser central.

Alguns exemplos de práticas pedagógicas “positivas” foram mostradas perantes as entrevistas, com intuito de que se torne visível a importância das atividades em que se relaciona os múltiplos saberes e culturas. Todas as experiências abordadas nessa pesquisa no qual o saber da criança foi valorizado teve como resultado um processo de ensino /aprendizado concreto e significativo.

Sabe-se que a alfabetização é o alicerce da educação. Não é possível construir uma sociedade justa e igualitária se os cidadãos não forem agentes críticos, ativos, reflexivos e capazes de transformar o meio em que vivem, para tanto a escola necessita valorizar os saberes dos alunos em qualquer situação.

Sabemos que muito ainda precisa ser feito para que possamos ver sair da lista de analfabetos funcionais os milhares de brasileiros que dela fazem parte. Essa pesquisa pretendeu mostrar alguns caminhos, através da valorização da bagagem cultural trazida pelas crianças pertencentes a CPs, porém, a partir destes, muitos trajetos ainda podem ser percorridos. Por isso sugiro, para ampliação do tema, um novo estudo abordando a avaliação diagnóstica, que embora não tenha sido objeto principal dessa pesquisa revelou-se ser um importante instrumento na aquilatação dos saberes dos alunos.

Referências bibliográficas

- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. e Hanesian, H. (1980). Psicologia educacional. Rio de Janeiro.
- Bourdieu, Pierre (1996). Razões Práticas : Sobre a Teoria da Ação. Campinas-SP: Papyrus.
- Bourdieu, Pierre (1989). A Escola Conservadora: as desigualdades frente à Escola e a Cultura. Educ. Ver., Belo Horizonte (10): p. 3-15.
- Bourdieu, Pierre (1990). Coisas Ditas. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Bourdieu, Pierre (1979). Los Tres Estados del Capital Cultural, en Sociológica, UAM- Azcapotzalco, México, n 5, p. 11-17.
- Bourdieu, Pierre (1984). Questions de sociologie. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1999). La miséria del mundo. Espanha: Editora Akal, p. 529.
- Freire, Paulo (1997). Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Paz e Terra.
- IBGE, PNAD 2011: crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas. Publicação: 21 set. 2012. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2222&id_pagina=1. Acesso em jan./2013
- Laplane, Adriana F, Dobranszky, Enid A. (2002) Capital Cultural: Ensaio de Análise inspirados nas Ideias de P. Bourdieu. Horizontes, Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68.
- Neto, J. F. de M. (2013) O que é Popular? Paraíba, 2003. Disponível em:
http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_2002_o_que_e_popular.pdf. Acesso em: jan./2013
- Ortiz, Renato (1983). Pierre Bourdieu: sociologia. São Paulo: Ática.
- Raupp, F. M., Beuren, I. M.(2003) Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. São Paulo,. Disponível em: http://www.geocities.ws/cienciascontabeisfecea/estagio/Cap_3_Como_Elaborar.pdf
Acesso em: Jan. 2013
- Sampaio, Carmen S. (2009) A Complexidade do Processo Ensino Aprendizagem e o Desafio de uma Prática Alfabetizadora Comprometida com a Inclusão Social. São Paulo.
- Silva, Edna. L. da; Menezes, Estera. M.(2001) Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC.
- Soares, Magda B. (1985) As muitas facetas da alfabetização. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.52, p. 19-24.
- Soares, Magda B. (2003) Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, p.15.
- Soares, Magda B. (2009). Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entrevista concedida ao programa Salto para o Futuro. Minas Gerais, Set./2009. Disponível em:
http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57. Acesso em: dez./2012
- Teberosky, Ana.(2013) Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>. Acesso em: jan./2013

Yin, R. K.(2001) Estudo de caso: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. p.32.

Contributos de ações de formação continuada docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Dulce Pereira dos Santos¹⁴⁰⁶, Kátia Maria da Cruz Ramos¹⁴⁰⁷

Resumo

A obrigatoriedade de receber em sala de aula alunos com deficiência vem causando angústias no docente por falta do desenvolvimento de competências necessárias para atuar junto a estes alunos. E, conforme bem situa o debate sobre esta ordem de acontecimento, embora já exista o movimento de oferta de um componente curricular que trate da temática da Educação Inclusiva nos cursos de Magistério e Licenciaturas Diversas, ainda são as ações de formação continuada que vêm possibilitando ao docente uma aproximação com questões da inclusão em geral e da inclusão escolar em particular. Nesse contexto, nomeadamente a partir de uma inquietação sentida diante de limites de lidar com alunos com deficiência, este trabalho trata de uma pesquisa que teve como propósito identificar ações de formação continuada que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais no Ensino Fundamental, tendo como objeto de atenção a formação continuada ofertada pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife (Pernambuco – Brasil). Para tanto, tendo como suporte a abordagem de pesquisa qualitativa e um questionário como instrumento de recolha de dados, elegeu como sujeitos de pesquisa quinze professoras, atuantes em três escolas distintas, que vêm recebendo alunos com deficiência em sala de aula, e para o procedimento de tratamento dos dados recorreu à análise temática. Os dados obtidos, para além de apontarem para uma ausência da oferta de formação por parte da SEEL e um despreparo a que se referem as professoras indicando que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiência, revelam que as professoras consideradas, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes, viabilizam a sua atuação através de alternativas para dar conta do exigido. E fazem isso buscando conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização. Nesse âmbito, o que vem caracterizando essas alternativas é tornar a sala de aula como *locus* privilegiado da formação que, embora limitada por colocar o professor como único responsável pela formação, corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano. Nesse sentido, o estudo ratificou tanto a pertinência da formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação inclusiva. Ensino Fundamental.

¹⁴⁰⁶ Secretaria de Educação da Prefeitura de Recife

¹⁴⁰⁷ Universidade Federal de Pernambuco

Introdução

A defesa por uma escola inclusiva encontra, entre outros, amparo na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001) que vem possibilitando tornar realidade a inserção de pessoas com deficiência nas salas de aula do ensino regular. Se por um lado esta ordem de acontecimento indica um avanço, por outro lado tem sido motivo de inquietação por parte de professores que sentem limites em lidar com alunos portadores de deficiência – principalmente pela falta de preparo diante de especificidades das deficiências.

Essa inquietação foi confirmada num Curso de Especialização em Educação Inclusiva, promovido pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife, quando os cursistas reconheceram-se com a mesma preocupação e explicitaram que estavam no curso para aprender como lidar com alunos portadores de deficiência que foram colocados em suas salas sem que tivessem uma preparação.

Diante dessa situação, considerando a ausência na formação inicial de uma preparação anterior à atuação dos que estão recebendo alunos com deficiência, aflorou o interesse em pesquisar sobre encaminhamentos da SEEL para reverter tal quadro no âmbito da formação continuada, principalmente em termos de preparar o docente para atuar no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1). Isso porque, embora já exista o movimento da obrigatoriedade de um componente curricular que trate da temática da Educação Inclusiva nos cursos de Magistério e Licenciatura, ainda são as ações de formação continuada que vêm possibilitando uma aproximação com questões da inclusão em geral e da inclusão escolar em particular – principalmente para aqueles docentes cuja formação não contempla essa problemática.

Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa com o objetivo de identificar ações de formação continuada ofertadas pela SEEL que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de pessoas com deficiência no EFI, cujos dados estão contemplados no estudo ora apresentado.

E para dar conta do desenvolvimento e achados da pesquisa o texto congrega três pontos. O primeiro trata de questões da obrigatoriedade na sua relação com a formação para atender crianças com deficiência no EF1. O percurso seguido na pesquisa é objeto de atenção do segundo ponto, contemplando a caracterização do campo e dos sujeitos bem como procedimentos de coleta e de análise dos dados. O terceiro ponto trata dos resultados, em termos de evidenciar contributos de ações de formação continuada na sua relação com a questão da inclusão de alunos com deficiência.

Nas considerações finais tanto é ratificada a importância e pertinência de ações de formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Uma reflexão sobre a obrigatoriedade de atender alunos com deficiência

A educação considerada como um agente de transformação é um elemento de fundamental importância no processo de superação de preconceitos e de exercício da cidadania, principalmente na luta de segmentos sociais pela inclusão na sociedade – pois através da educação as pessoas têm possibilidade de ter conhecimento dos seus direitos e poder reivindicá-los.

Por tal razão a educação pode nos conduzir a mudanças significativas porque através dela ocorrem transformações na sociedade. Nesse sentido, um dos pontos que vem marcando a nossa história é o convívio social com pessoas com deficiência que, até então, viviam em ambientes segregados – conforme bem afirmam Silva e Santos (2011, p. 1) em termos de que

estamos numa fase em que o discurso da inclusão já foi sistematizado e parece ter sido assimilado pelos sistemas de ensino. Até mesmo as instituições que preservavam o sistema segregado, resistindo à proposta, estão atualmente favoráveis à escola inclusiva. Parece claro que esse movimento evidencia uma perspectiva de melhoria do atendimento educacional para todos os alunos.

No âmbito desse movimento surge em vários países o debate acerca da educação inclusiva, pois a sociedade começou a perceber que não era mais possível que as pessoas com deficiência vivessem em ambientes segregados, por notaram que suas habilidades mesmo que restritas poderiam ser mais desenvolvidas no convívio com crianças do ensino regular (Brasil, 2001; Mantoan, 2006) – onde poderiam encontrar uma diversidade de atividades propostas, em alternativa ao ambiente segregador que condiciona a agir segundo os limites das deficiências. Nomeadamente tendo por base a compreensão de que “tratar as pessoas diferentemente podem enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes podem esconder as suas especificidades e excluí-los do mesmo; portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente” (Mantoan, 2006, p. 17).

E tal compreensão, dentre outros, retrata o que embasou o movimento social que implicou na Declaração de Salamanca (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994), onde ficou delegado que a questão da inclusão parte do princípio que a educação é um direito de todos. Neste sentido, tal Declaração veio reafirmar o compromisso com a educação inclusiva, ao corroborar o direito de educação para todos, no sentido de que a legislação garanta que toda criança tem direito fundamental a educação e deve ser dado o direito de usar suas habilidades a fim de proporcionar um novo saber.

A partir dessa Declaração a educação inclusiva configura-se em um novo segmento, pelo indicativo da obrigatoriedade dos órgãos educacionais de assumirem o compromisso de garantir que as crianças com deficiência tenham direito e acesso ao Ensino Fundamental. E tendo essa referência foi implementado no Brasil, em meados dos anos 90, políticas que possibilitaram o atendimento a crianças com deficiência neste nível de ensino.

Nesse sentido, surge na década de 90 a obrigatoriedade da inclusão dos alunos que viviam em ambientes segregados na direção de fazerem parte do ensino regular. Essa obrigatoriedade, que levava às pessoas que tinham deficiências a viverem em ambientes regulares, tem como base a idéia, conforme anteriormente mencionado, de que o ambiente segregador deixa limitada a pessoa com deficiência. E esse movimento revela um avanço em relação à legislação, em termos do que dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.152/71 (Brasil, 1971) e a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996), ao voltar-se para assegurar direitos sociais e a inclusão de pessoas com deficiência. Embora, segundo Rodrigues (2006) e Magalhães (2011), a inclusão como uma nova realidade venha galgando e ocupando seu espaço de uma maneira muito lenta, pois a sociedade não está moldada a essa nova realidade.

A esse respeito Mantoan (2006, p. 23) afirma que

a inclusão escolar tem sido mal compreendida, principalmente no seu apelo a mudanças nas escolas comuns e especiais. Sabemos, contudo, que sem essas mudanças não garantiremos a condição de nossas escolas

receberem indistintamente, a todos os alunos, oferecendo-lhes condições de prosseguir em seus estudos, segundo a capacidade de cada um, sem discriminações nem espaços segregados de educação.

E essa questão tem sido vista através da falta de acessibilidade e do cumprimento da legislação. Pois “o desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluído as que apresentam graves incapacidades” (UNESCO, 1994, p. 6). Apesar de na LDB nº 9.394 (Brasil, 1996) constar em seu Art. 59º que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...];

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; [...];

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Por isso, considerando Souza e Oliveira (2009), ressaltamos que entre os vários desafios que envolvem a educação inclusiva estão os que dizem respeito a lidar com a criança com deficiência no âmbito das especificidades, bem como o preparo do educador nesse novo processo. Logo, pensar em inclusão nos remete a formação do professor e as suas práticas pedagógicas.

Essa visão nos faz refletir a atual formação de professores e nos aponta para a necessidade de se investir em ações de formação continuada, com o objetivo de desenvolver competências profissionais para atuar junto a alunos com deficiência, incluindo também participação em projetos do coletivo escolar.

Em função disso é de fundamental importância tratar da formação do professor. Inclusive a própria LDB nº 9.394/96, em seu Art. 59º, remete a uma reflexão sobre a formação do professor no desafio de entender o seu papel como agente da proposta da educação inclusiva. Pois o grande desafio é formar professores habilitados para atuar em uma escola inclusiva, acessível a todos independente de suas especificidades, viabilizando possibilidades.

Essa compreensão aponta para a necessidade do professor mudar sua postura em relação ao conhecimento e aos alunos, principalmente diante da demanda oriunda da Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (Brasil, 2001), que congrega Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que assegura a matrícula de pessoas com deficiência independente de suas deficiências. E é a partir desta Resolução que as escolas e a sociedade foram obrigadas a criar espaços com acessibilidade. Porém ainda existem muitas lacunas a serem preenchidas, pois as políticas públicas não têm cumprido seu papel na íntegra.

De acordo com essas Diretrizes, nomeadamente em seu Art. 2º, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001). Neste caso é de fundamental importância que os professores do ensino regular

estejam capacitados para a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de ensino regular. E isso requer que, além de ser assegurado na formação inicial, os professores tenham formação continuada.

Mas apesar da obrigatoriedade da matrícula do aluno com deficiência e do reconhecimento da pertinência da formação, os professores ainda estão distantes de um desenvolvimento profissional que contemple a educação inclusiva. Ou seja, conforme afirmam Albuquerque e Machado (2009, p.7)

o despreparo a que se referem as professoras é um indicador de que a formação acadêmica oferecida é insuficiente para atender as demandas educacionais dos alunos com deficiência. A falta de preparo de que falam confirma que as instituições formadoras não atendem às suas expectativas profissionais, implicando na dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade.

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade vem causando angústias no docente por falta do desenvolvimento de competências necessárias para atuar junto ao aluno com deficiência. Ou seja, conforme ainda Albuquerque e Machado (2009, p. 6), “de modo geral as professoras apontam que, embora a inclusão seja o princípio da educação na atualidade, na prática só concorre para deixá-las angustiadas, despreparadas, amedrontadas e solitárias na escola para realizar a inclusão desses alunos”.

Essa constatação, referenciada na revisão bibliográfica e na atuação em uma sala que atende crianças com deficiência, ratifica a inquietação que se encontra na base deste estudo. E para dar a conhecer o caminho trilhado para dar conta do objetivo da pesquisa realizada, no próximo ponto trataremos do percurso metodológico.

Situando o percurso da pesquisa

O debate sobre a Educação Inclusiva, notadamente no que diz respeito a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência em salas de ensino regular, vem apontando para a necessidade e pertinência de se refletir sobre a formação continuada como um elemento de fundamental importância no processo de inclusão.

Nesse quadro, conforme já explicitado, a pesquisa teve como propósito identificar ações de formação continuada que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. E apoiando-se na abordagem de pesquisa qualitativa que, de acordo com Minayo (1996), privilegia o universo das significações, a investigação teve como campo a Rede de Ensino da Prefeitura do Recife e como objeto privilegiado ações de formação continuada ofertadas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife.

Escolhemos a Rede de Ensino do Recife por ser nosso *lócus* de trabalho. E, em razão do limite temporal para realização do estudo, optamos por ter como sujeitos de pesquisa professores lotados em três escolas próximas que nos permitiu contemplar 2 das 6 Regiões Político-Administrativas da Cidade do Recife¹⁴⁰⁸, 1 escola localizada na RPA4¹⁴⁰⁹ e 2 escolas na RPA5¹⁴¹⁰.

¹⁴⁰⁸ Para viabilizar a implementação e avaliação de políticas o Município do Recife está dividido em 6(seis) Regiões Político-Administrativas - RPA's (RECIFE, 1997).

¹⁴⁰⁹ A Região Político-Administrativa 4 congrega os seguintes bairros: Caxangá, Cordeiro, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi.

¹⁴¹⁰ A Região Político-Administrativa 5 congrega os seguintes bairros: Afogados, Areias, Barro, Bongü, Caçote, Coqueiral, Curado, Estância, Jiquiá, Jardim São Paulo, Mustardinha, Tejió, Totó e Sancho.

Segundo dados da Gerência de Estatística, Avaliação e Pesquisa (GEAP) da SEEL, relativos ao censo de 2012, um total de 2.156 alunos com deficiência estava sendo atendido no âmbito da Rede de Ensino da Prefeitura do Recife, distribuídos em 25 creches e 186 escolas – contando com professores itinerantes, que atendem na sala de recursos ou como volantes, e 19 salas especiais. Na RPA4 estavam matriculados 317 alunos com deficiência e na RPA5 estavam matriculados 332.

Na escola localizada na RPA4 encontravam-se matriculados 31 alunos com deficiência, dos quais 20 com Deficiência Intelectual (DI), 6 com Deficiência Física (DF), 3 com baixa visão e 2 cegos. Nas escolas localizadas na RPA5, ambas de médio porte, numa estavam matriculados 13 alunos com deficiência, dos quais 11 DI, 1 com Deficiência Auditiva (DA) e 1 DF. E na outra escola encontravam-se matriculados 27 alunos com deficiência, dos quais 25 DI, 1 DA e 1 com baixa visão.

A pesquisa contou com a participação voluntária de 15 professoras, das quais 5 da escola localizada na RPA4, 4 professoras de uma das escolas localizadas na RPA5 e com 6 professoras da outra escola. Todas essas professoras têm curso superior, a maioria em Pedagogia, e apenas 4 não tem curso de especialização. No geral têm experiência mínima de um ano atuando com alunos com deficiência e em sua maioria atendem a crianças com deficiência intelectual.

Os dados foram recolhidos através de um questionário que foi aplicado no período de junho a agosto de 2012. E para a análise do material recolhido foi utilizado o procedimento da análise de temática, proposta no âmbito da análise de conteúdo referenciada em Bardin (1997) e Morais (1999).

Para dar conta do procedimento de análise temática elegemos 3 eixos orientadores da análise. O primeiro eixo relacionado a um mapeamento das ações de formação continuada ofertadas pela SEEL, o segundo referente as ações de formação continuada docente que vêm auxiliando no processo de inclusão de alunos com deficiência, e, por fim, o terceiro eixo congregando características de ações de formação continuada que vêm possibilitando um auxílio ao docente no processo de inclusão de alunos com deficiência.

Contributos de ações de formação continuada no processo da inclusão de alunos com deficiência

Antes de dar a conhecer os resultados segundo a temática de cada um desses eixos, aproveitamos a oportunidade para situar que as dificuldades sentidas pelas professoras no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1. Em sua maioria, as dificuldades explicitadas estão relacionadas com lacunas na formação, falta de condições no ambiente, falta de conhecimento científico e específico para lidar com o aluno com deficiência, ausência de apoio pedagógico.

Ainda foram acrescentadas a essas dificuldades a questão de salas inadequadas, falta de materiais para o trabalho e falta de apoio pedagógico através da formação continuada. Mas, no geral, os depoimentos das professoras estão em consonância com as inquietações que estão na base deste estudo, reafirmando que as escolas não se encontram preparadas e indiciando a importância de ações de formação continuada específica para a atuação junto a alunos com deficiência.

Essa situação é ratificada por Souza e Oliveira (2009) quando apontam para a falta de formação específica como um grande dilema das professoras, por não se sentirem preparadas para atuarem nesse novo contexto que é a inclusão, além disto, também apontam para falta de apoio pedagógico. Inclusive essas autoras afirmam que “o magistério, na educação inclusiva, deve partir do pressuposto de que ensinar a

todos, não significa ensinar tudo, da mesma forma, a todos, com os mesmos objetivos e formas de avaliação. É preciso considerar as diferenças” (*ibidem*, p. 5).

No que diz respeito ao primeiro eixo ficamos impossibilitadas de mapear as ações de formação continuada para auxiliar o docente no processo de inclusão de alunos com deficiência, diante da resposta unânime da ausência de formação continuada desta ordem. E, corroborando com o depoimento dos professores, num levantamento junto a SEEL constatamos que nada tem sido feito em relação a ações de formação continuada no âmbito da educação inclusiva para apoiar professores do EF1.

Embora, conforme documento disponibilizado pela GEAD, tenha sido ofertado curso de Libras para professores e a comunidade em geral, Curso do Sistema Braile e uso do Sorobã para professores do Atendimento Educacional Especial (AEE) e do ensino regular e Formação Continuada (presencial e a distância) e em serviço para, respectivamente, professores do AEE. Mas tratou-se de ações voltadas para especialistas e ausência de formação para aqueles que sentem dificuldades, como no caso das professoras sujeitos da pesquisa.

Tal situação torna-se preocupante quando se considera que a SEEL, cumprindo com a obrigatoriedade, vem atendendo a alunos com diversos tipos de deficiência. Mas, apesar de ainda limitado diante da demanda da Rede e necessidades formativas dos professores, vale ressaltar o investimento da SEEL na formação docente para uma intervenção no processo de inclusão no EF1 através da oferta do Curso de Especialização em Educação Inclusiva, cujo este estudo é fruto dessa ação interventiva – tanto no sentido de promover estudos aprofundados no campo da Educação Inclusiva como por possibilitar formar professores com experiência no ensino regular para atuar na itinerância.

De acordo com acima explicitado, do ponto de vista da oferta de ações promovidas pela SEEL, exceto o Curso mencionado, não houve formações voltadas especificamente para a questão da inclusão no EF1, deparamo-nos também com a impossibilidade de tratar do segundo eixo referente a ações de formação continuada docente que vêm auxiliando no processo de inclusão de alunos com deficiência. Mas um aspecto que consideramos pertinente ressaltar refere-se a alternativas encontradas pelas professoras para darem conta do exigido, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes.

Nesse caso, por compreendermos a importância dessa atitude por parte das professoras, consideramos pertinente colocar nesse eixo o que nos foi revelado sobre o fato de que vêm possibilitando uma intervenção no processo de inclusão de alunos com deficiência. Principalmente no que se refere ao interesse em buscar conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização.

Mas, embora essas alternativas venham possibilitando a conhecimentos que dão suporte a atuação no processo de inclusão, importa resguardar a defesa de Souza e Oliveira (2009, p. 4) de que

para se concretizar, em termos reais, essa escola idealizada, é preciso assegurar condições físicas e infra-estruturais, recursos especializados e capacitação dos professores que é uma tarefa mais difícil, pois requer mudança de mentalidade da grande maioria dos gestores, além de um grande investimento financeiro. Além disso, é preciso garantir o processo de profissionalização dos docentes, para lhes dar melhores condições salariais e de trabalho, sobretudo, numa época de intensificação e diversificação da prática laboral, que requer, ainda, a necessidade de instauração de uma nova prática inclusiva.

E isso tanto aponta para o lembrete que a inclusão é de responsabilidade de todos como de que tem um estreito e necessário vínculo com o desenvolvimento profissional docente em geral e em particular com a profissionalização daqueles que atuam diretamente com alunos deficientes.

No que se refere ao terceiro eixo, características de ações de formação continuada que vêm possibilitando um auxílio ao docente no processo de inclusão de aluno com deficiência, pela impossibilidade de tratar de ações da alçada da SEEL, fizemos a análise considerando as alternativas encontradas e ações desencadeadas pelas professoras para dar conta da atuação em sala.

Nesse quadro identificamos que a formação continuada vem sendo efetivada no seu *lócus* privilegiado, que é a sala de aula, tendo o professor como principal sujeito – e único responsável. E neste ponto tais alternativas e ações corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano. Porém, tendo em conta o alerta de Pimenta (2002, p. 26) sobre o papel da teoria, essas atitudes isoladas deixam a desejar pois é imprescindível compreender que “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados”.

Nesse caso, sem desconsiderar a pertinência e importância do professor tornar a sua prática objeto de reflexão e intervenção, faz-se necessário ressaltar a responsabilidade institucional com a formação docente em geral e com a formação para atuar junto a alunos com deficiência em particular – diante das exigências postas pela obrigatoriedade legal e limites advindos da reconfiguração deste atendimento. Ou seja, conforme afirma Oliveira (2011, p. 7)

o que se percebe no debate sobre a formação de professores para a educação inclusiva, é que todos os estudiosos de igual modo concordam que [...] deve receber preparação adequada para trabalhar com alunos com deficiência, uma vez que a inclusão, bem como a resposta à diversidade, implica inevitavelmente mudanças na prática pedagógica, na organização e gestão da sala de aula.

Esses aspectos confirmam a necessidade e pertinência da formação continuada para auxiliar os professores no processo de inclusão de alunos no EF1. E isso requer pensar a formação continuada de forma contextualizado envolvendo desde diretrizes de política educacional a questões da política do cotidiano.

Considerações finais

Diante do exposto, podemos afirmar que os dados revelam que a Secretaria de Educação, Esporte e Lazer da Prefeitura do Recife ainda está distante de cumprir com as exigências da obrigatoriedade de garantir a inclusão de alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do ponto de vista da preparação docente para tal – embora comece a alterar essa ordem de acontecimento através da promoção de um curso de especialização em educação inclusiva.

No que se refere a ações que vêm auxiliando o professor no processo de inclusão de alunos, apesar da ausência de um investimento sistemático da SEEL, as professoras consideradas viabilizam a sua atuação

através de alternativas e ações para darem conta do exigido, diante dos limites encontrados para atuar com alunos deficientes. E fazem isso buscando conhecimentos, seja através do professor itinerante, que no caso cumpre o que é suposto ser um dos seus papéis, seja através do desenvolvimento de atividades em cursos de graduação e/ou especialização.

Nesse âmbito, o que vem caracterizando essas alternativas e ações é tornar a sala de aula como *locus* privilegiado da formação que, embora limitada por colocar o professor como único responsável pela formação, corroboram com a compreensão de formação continuada como elemento da dinâmica do cotidiano.

Nesse sentido, o estudo ratificou tanto a pertinência da formação continuada formação continuada como a urgência de se pensar a obrigatoriedade articulada ao desenvolvimento de ações para apoiar o docente no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Referências

- Albuquerque, E, & Machado, L. (2009). Resistências e impossibilidades nas representações sociais de inclusão de professoras. Anais da 32ª Anped.
- Bardin, L. (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.
- Brasil (1971). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692, 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em Outubro 24, 2005 de <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>.
- Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.
- Magalhães, R. (Org.) (2011). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente, Brasília: Editora Liber.
- Mantoan, M. T. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In V. Arantes, (Org). Inclusão escolar (pp. 15 - 30). São Paulo: Summus.
- Minayo, M. C. (1996). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (4a ed.). São Paulo – Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.
- Morais, R. (1999). Análise de Conteúdo. Revista Educação, 22 (73), 7-32.
- Oliveira, A. F. (2011). A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador. Anais da 34ª Anped.
- Pimenta, S. (2002). Professor reflexivo: construindo um conceito. In S.PIMENTA, & E. GHEDIN, (Orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (pp. 17–52). São Paulo: Cortez.

- Recife (1997). Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente. Lei Nº 16.293 – Dispõe sobre as Regiões Político-Administrativas do Município do Recife e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Recife, 03 de fevereiro de 1997.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva, São Paulo: Summus.
- Silva, L., & Santos, J. (2011). Preconceito e educação inclusiva: (re)tratando a inclusão de alunos com deficiência no ensino fundamental. Anais da 34ª Anped.
- Souza, S., & Oliveira, M. A. (2009). Políticas para a inclusão: ênfase na formação de docentes. Anais da 32ª Anped.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Nacional sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Mércia Ramos de Barros¹⁴¹¹, Kátia Maria da Cruz Ramos¹⁴¹²

Resumo

A denominada educação especial, por força do movimento social em busca da garantia da igualdade, atravessou mudanças no decorrer de sua história, passando pela escola segregada, pela escola integradora e chegando a escola inclusiva, na busca de superar a segregação de alunos. Referenciando-se em tal compreensão, este estudo se insere no debate sobre a atuação do professor itinerante na sua relação com o professor do ensino regular, no âmbito de uma pesquisa que teve como objetivo identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, tendo como suporte a abordagem de pesquisa qualitativa, elegeu o questionário como instrumento de coleta de dados, como campo de pesquisa a Rede de Ensino da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife (Pernambuco – Brasil), tendo como sujeitos onze professores do ensino regular e oito professores itinerantes, atuantes em escolas distintas, e para o procedimento de tratamento dos dados recorreu à análise temática. Os dados obtidos revelam que o professor itinerante é concebido como profissional que atende as peculiaridades da criança com deficiência, podendo até atuar em todos os segmentos da escola como agente da inclusão. Nesse sentido, ele é considerado com função docente quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou na sala de recurso multifuncional (SRM), e como agente inclusivo quando atua fora destas – sendo a sua atuação considerada em dois âmbitos e com propostas diferentes, em uma prevalece o didático-pedagógico como prioridade para inclusão e na outra a inclusão como prioridade para assegurar o didático-pedagógico. No computo geral, os dados apontam que os limites da atuação do professor itinerante encontram-se na ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência, a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido da continuidade do processo inclusivo, e o preconceito para com o aluno com deficiência. Nesse quadro, o estudo ratifica a compreensão de que a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular, no processo de inclusão da criança com deficiência, necessita superar o paradigma da integração. Bem como congrega elementos que permitem indiciar a superação deste paradigma quando tanto professor itinerante como professor de ensino regular reconhecem que o diálogo e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar é que torna possível uma atuação compartilhada, ratificando assim a compreensão de completude entre as partes envolvidas no processo de inclusão de crianças com deficiência no âmbito escolar em geral e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em particular.

Palavras-chave: Professor itinerante. Educação inclusiva. Ensino Fundamental.

Introdução

¹⁴¹¹ Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife

¹⁴¹² Universidade Federal de Pernambuco

O final do século XX foi palco de um acelerado processo de mudanças que deram visibilidade, entre outras, a pertinência da inserção de pessoas com deficiência no ensino regular em oposição ao caráter segregador do ensino especializado. Embora essa ordem de acontecimento venha representando um avanço na direção da garantia do direito à educação escolar, o preparo docente para lidar com a obrigatoriedade de tal inserção vem apontando para a necessidade, entre outros aspectos, da reflexão sobre o processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1) em geral e, neste âmbito, sobre a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular em particular.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem como ponto de partida uma inquietação sentida antes e durante a participação num curso de Especialização em Educação Inclusiva, no que diz respeito ao despreparo sentido tanto para atuar junto a crianças com deficiência no processo de inclusão no EF1 como por desconhecer a atuação do professor itinerante em termos da função institucional de apoiar o professor da sala regular. Neste quadro, tendo em conta o debate sobre educação inclusiva e a compreensão do sentido da escola inclusiva, este estudo congrega dados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1.

E para dar a conhecer o desenvolvimento e achados da referida pesquisa o texto congrega três pontos. O primeiro trata da educação inclusiva na sua relação com a figura do professor itinerante no EF1. O caminho percorrido na investigação é objeto de atenção do segundo ponto, contemplando a caracterização do campo e dos sujeitos bem como os procedimentos de coleta e de análise dos dados. E o terceiro ponto trata dos resultados da pesquisa, em termos do lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência. Nas considerações finais é ratificada a importância e pertinência do diálogo entre o professor itinerante e o professor do ensino regular, no sentido de contribuir no processo de inclusão da criança com deficiência inserida no espaço escolar.

Educação Inclusiva na sua relação com o professor itinerante

A denominada educação especial, por força do movimento social em busca da garantia da igualdade, atravessou mudanças no decorrer de sua história, passando pela escola segregadora, pela integradora e chegando a inclusiva que busca consolidar a igualdade de direitos na defesa do princípio de educação para todos (Arantes, 2006; Rodrigues, 2006; Magalhães, 2011a).

Nesse quadro, o denominado ensino inclusivo passa a fazer parte do sistema tendo como suporte o Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1948) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Principalmente, no caso deste segundo documento, no que se refere a proclamar que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (UNESCO, 1994).

Tal consideração retrata a defesa pela escola inclusiva na busca de superar a segregação de alunos, comum no percurso da educação especial – evidenciada no atendimento fora do âmbito escolar guiado por diagnósticos e instruções médicas (Marchesi, 2004; Brasil, 2010), conforme indicado no quadro, abaixo apresentado, relativo a uma breve caracterização do percurso do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil.

Breve caracterização do percurso do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil

Regime de governo	Ano	Instituição	A quem se destinava
IMPÉRIO	1854	Instituto dos Meninos Cegos	Pessoas cegas
	1857	Instituto dos Surdos Mudos	Pessoas surdas
REPÚBLICA	1926	Instituto Pestalozzi	Pessoas com deficiência intelectual
	1945	Sociedade Pestalozzi	Pessoas com superdotação (primeiro atendimento)
	1954	APAE	Apoiar os pais e familiares de excepcionais

Fonte: Brasil (2010)

Nesse quadro podemos observar que o formato de atendimento especializado fica condicionado ao trato da deficiência, sendo visível as instituições se apresentarem por especialidades e, conforme Magalhães (2011b), este tipo de institucionalização educacional especializada tendeu a segregar.

Alterando essa ordem de acontecimento, principalmente no que diz respeito ao atendimento educacional da pessoa com deficiência no âmbito escolar, segundo consta no documento Marcos Políticos-Legais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2010, p. 11), a Lei 5.692/71 que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de entender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Nesse sentido, o atendimento a crianças com deficiência, apesar de denominado de ordem educacional, ainda continua atrelado às características do atendimento voltado à deficiência em seu sentido segregador. Somente mais tarde, em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) observa-se os primeiros passos da educação especial rumo ao ensino escolar que representa, conforme Marchesi (2004, p. 22), que “a integração é o processo que permite aos alunos que habitualmente foram escolarizados fora das escolas regulares serem educados nelas” – surgindo as escolas integradoras apresentando como proposta a inserção das pessoas com deficiência nas escolas regulares.

No percurso dessa mudança a Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu Art. 58º, aponta que “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” – no sentido da educação escolar absorver a educação especial como modalidade que contemplará o atendimento pedagógico à pessoa com deficiência na escola. E para dar conta dessa modalidade de ensino, no § 1º é explicitado que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

E no Art. 59º, inc. III, é feita referência a questão da formação docente para atuar no atendimento a criança com deficiência na escola, no que se refere a “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). E isso revela que o aluno com deficiência inserido em sala regular necessita tanto de um atendimento especializado como de um professor da sala regular capacitado para dar conta do seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse âmbito, o professor especializado é quem atende as peculiaridades desse aluno, no sentido apontado por Cavalcanti (2007, p. 33) de que “esse profissional viria a ser o elemento de ligação – elo – entre a sala de aula e o aluno com deficiência, entre o aluno e o professor da sala comum”. Ou seja, tal profissional configurando-se como suporte de que o aluno precisava para dar conta dos conteúdos estudados, conforme as suas necessidades (exemplo: cego – braile; surdo – libras).

Após esse movimento integralista, a compreensão de educação inclusiva abre caminhos para inserção da pessoa com deficiência no ensino regular, dentro de salas regulares. Nesse direção Mantoan (2006, p. 16) afirma que “a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino especial e regular” – concebendo que a igualdade de direitos educacionais à pessoa com deficiência pode gerar o desenvolvimento intelectual e social desse indivíduo.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação através da Resolução nº 2/2001 (Brasil, 2001) dispõe sobre a organização do ensino regular frente aos serviços de apoio pedagógico especializado, nas classes comuns, no sentido da atuação de profissionais especializados em educação especial, conforme consta no Art. 8º, item IVc, sobre “atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente” (Brasil, 2001).

Esse profissional a que se refere essa Resolução, denominado professor itinerante, vai atuar em conformidade com o disposto no Art. 7º em termos de que “o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (idem). Nesse sentido, em termos de ideário, tal profissional caracteriza-se como parte do sistema de ensino comungando com os demais segmentos da escola numa proposta de educação inclusiva.

O profissional da itinerância é concebido como um profissional cuja ações permeiam os diversos setores da escola, na direção de viabilização da inclusão. Ratificando tal compreensão Pletsch (2005, p. 103) revela que “verificou-se que o trabalho itinerante desempenha diversas funções no ambiente escolar, não se restringindo apenas às tarefas que lhe cabem formalmente como o atendimento a alunos especiais em classe regular e suporte aos seus professores”. Isto porque, em conformidade com esta mesma autora, “transformar a proposta de educação inclusiva numa tarefa de todos os personagens que dão vida às relações escolares acaba sendo um dos principais papéis que o ensino itinerante realiza” (ibidem, p. 9).

Mas, apesar desse sentido atribuído à itinerância, a atuação desse docente ainda não conseguiu se desvencilhar por completo do perfil integracionista, mesmo tendo como ideário a inclusão. A esse respeito o estudo de Pelosi e Nunes (2009, p.11) apontam que “o professor itinerante tem funcionado mais como agente de mediação, sensibilização e mobilização em favor da inclusão do que como mediador do aprendizado do aluno”. Neste caso, sem desmerecer a pertinência da inclusão, observa-se um esquecimento da dimensão didático-pedagógica que faz parte do papel do professor itinerante.

Tal evidência na sua relação com a compreensão de professor itinerante enquanto profissional que sugere ações suplementares e complementares para o aluno com deficiência, junto ao professor da sala regular, bem como agente inclusivo da comunidade escolar, ratificou a pertinência da questão “qual o lugar que vem assumindo o professor itinerante no processo de inclusão de pessoas com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental?”, que norteou o caminho trilhado que se encontra explicitado no item a seguir.

Sobre o percurso da pesquisa

Para dar conta do propósito de identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência, na sua relação com o professor do ensino regular no EF1, foi traçado um percurso metodológico apoiado na abordagem qualitativa de pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994). E a Rede de Ensino da Prefeitura do Recife foi escolhida como campo de pesquisa em função da nossa atuação como docente.

Nessa rede, em 2012, segundo informado pela Gerência de Estatística, Avaliação e Pesquisa (GEAP) da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (SEEL) da Prefeitura do Recife (PR), encontravam-se matriculados 97.781 alunos, dos quais 2.156 com deficiência – sendo 2.064 inseridos em sala de aula regular e 92 em classes especiais. No que diz respeito ao professor itinerante, denominado professor AEE (Atendimento Educacional Especializado), a rede contava em 2012 com 197 professores, sendo 147 atuando em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), 32 atuando escolas sem SRM e 18 em Classes Especiais (CE). E ainda contava com 70 SRM, 48 destas salas se encontram equipadas e 22 não estão equipadas. Vale ressaltar que apesar da denominação professor AEE foi mantida aqui a designação itinerante para este profissional por sua característica volante dentro da escola, ora atuando em SRM, ora em outros setores da escola.

Para dar conta do propósito do estudo, considerando o limite temporal e condições de deslocamento, bem como contemplar sujeitos de escolas localizadas pelo menos em 2 das 06 Regiões Político-Administrativas¹⁴¹³ (RPA's) do Recife, foi aplicado um questionário a professores lotados em 4 escolas – 2 localizadas na RPA4¹⁴¹⁴ e 2 na RPA5¹⁴¹⁵. No que se refere as escolas, na que foi denominada Escola A (EA) encontravam-se matriculados um total de 812 alunos, deste montante 215 alunos no EF1, contando com 31 alunos com deficiência e 3 professores itinerantes. A EA possui SRM que atende alunos com deficiência, tanto da própria escola, como de outras escolas da comunidade, onde não tem esse espaço. Na Escola B (EB) encontravam-se matriculados um total de 633 alunos, dos quais 521 no EF1, contando com 35 alunos com deficiência e 1 professora itinerante.

Na Escola C (EC) encontravam-se matriculados um total de 512 alunos, dos quais 392 alunos matriculados no EF1, 27 alunos com deficiência e 5 professores itinerantes. Nesta escola encontra-se uma SRM para atendimento de alunos que pertença a escola ou venha de escolas vizinhas para atendimento com as professoras itinerantes. Na Escola D (ED) encontravam-se matriculados 518 alunos, dos quais 272

¹⁴¹³ Em conformidade com o Art. 1º da Lei Nº 16.293/97, “o Município do Recife é dividido em seis Regiões Político-Administrativas - RPA's, para efeito de formulação, execução e avaliação permanente das políticas e do planejamento governamentais” (Recife, 1997).

¹⁴¹⁴ A Região Político-Administrativa 4 congrega 10 bairros (Caxangá, Cordeiro, Engenho do Meio, Ilha do Retiro, Iputinga, Prado, Torre, Torrões, Várzea e Zumbi).

¹⁴¹⁵ A Região Político-Administrativa 5 congrega 14 bairros (Afogados, Areias, Barro, Caçote, Coqueiral, Curado, Estância, Jardim São Paulo, Jiquiá, Mustardinha, Sancho, San Martin, Tejió e Totó).

matriculados no EF1, 10 alunos com deficiência e 1 professor itinerante atuando no turno da manhã e noite, além de contar com estagiárias para acompanhar os alunos com deficiência em sala.

Todos os 10 professores itinerantes lotados nessas escolas participaram da pesquisa. E no que diz respeito aos professores do ensino regular que atuam com alunos com deficiência em sua sala de aula, 11 disponibilizaram-se a responder o questionário – sendo 5 da EA, 1 da EB, 1 da EC e 4 da ED.

No que se refere a formação acadêmica todos os professores itinerantes possuem curso de especialização, e têm em média de 4 a 9 anos de experiência na área– destacando-se 1 professora com 35 anos de experiência. Todas as professoras do ensino regular possuem curso de graduação, apenas 3 não possuem especialização e em média têm de 3 a 6 anos de experiência com alunos com deficiência em sala de aula – exceto 1 professora que contava apenas com 1 ano de experiência desta ordem.

O processo de levantamento dos dados deu-se após o consentimento e informação da Secretaria de Educação, procedendo-se a entrega dos questionários aos professores e posterior recolha. O questionário congregou 8 perguntas, contemplando aspectos relacionados a atuação do professor itinerante e do professor de sala regular relacionados a: formação, tempo de exercício junto a alunos com criança com deficiência, papel do professor itinerante, limites, possibilidades e sugestões relativas a atuação do professor itinerante. E os dados foram analisados a partir de eixos temáticos (Bardin, 1997) oriundos dos objetivos, cujos resultados estão a seguir explicitados.

Lugar do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência

Para dar conta do propósito de identificar o lugar que vem ocupando o professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência, na sua relação com o professor do ensino regular, os dados foram sistematizados tendo por referência os seguintes eixos: Concepções de professor itinerante presente no processo de inclusão de alunos com deficiência nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF1); Características da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, na sua relação com o professor do ensino regular; Limites e possibilidades da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, na sua relação com o professor do ensino regular. E por fim sugestões para viabilizar a atuação do professor itinerante.

No tocante a concepção de professor itinerante identificamos a compreensão deste profissional como guiando os fazeres inclusivos na comunidade escolar, visto como um apoio a sala de aula; como suporte da área de Educação Especial atuando nas escolas; como mediador da inclusão guiando os fazeres inclusivos junto à comunidade escolar; como suporte para todos os segmentos da escola. Essas concepções apontam para a compreensão do professor itinerante como um profissional que atua nos vários segmentos do âmbito escolar, principalmente no sentido de integrador da criança com deficiência na sala de aula.

Para Cavalcanti (2007, p. 33), em seus estudos sobre concepção do professor itinerante na escola integradora, o “professor itinerante é visto como a peça chave da integração escolar. Esse profissional viria ser o elemento de ligação – elo – entre a sala de aula e o aluno com deficiência, entre o aluno e o professor do ensino comum”. O professor itinerante que no passado tinha esse viés integrador ainda é concebido dessa forma pela maioria dos sujeitos.

Pelo exposto podemos afirmar que os dados revelam que o professor itinerante é visto aqui como o profissional do aluno com deficiência pela forte presença de seu papel está ligado ao atendimento das peculiaridades deste, complementando o trabalho do professor de sala. Mas não podemos deixar de incluir nessas impressões a presença do profissional itinerante nos diversos setores da escola como mediador do processo de inclusão junto aos seus pares.

No que diz respeito as características da atuação do professor itinerante no processo de inclusão de alunos com deficiência no EF1, segundo os sujeitos, o marco característico da atuação do professor itinerante resume-se ao atendimento a criança com deficiência no processo de ensino aprendizagem e sua socialização (integração). Foi explicitado que a falta da formação continuada para o professor regular no que diz respeito ao processo inclusivo de criança com deficiência e a superlotação tem tornado a atuação desse profissional deficitária.

Observamos que para a maioria dos sujeitos a atuação do professor itinerante tem se revelado satisfatória, pois a relação estabelecida entre os pares envolvidos tem contribuído para o desenvolvimento da criança com deficiência, visto que, o atendimento especializado vem contribuindo no sentido de garantir o direcionamento do processo inclusivo.

Conforme visto a atuação do professor itinerante é fortemente configurada como facilitadora, intermediadora e parceira do processo inclusivo do ensino aprendizagem da criança com deficiência no ensino regular. Apresentando também uma característica mais ampla como interlocutor entre os outros segmentos da escola. Embora encontramos quem a caracterize deficitária quanto ao reflexo da falta de conhecimento do professor do ensino regular sobre a atuação do professor itinerante com a criança com deficiência.

Nesse quadro, fica indiciado que a atuação do professor itinerante perpassa por ações voltadas ao processo pedagógico, pois sua atuação ratifica a concepção vista aqui sobre o professor itinerante, quando, a atuação desse profissional é caracterizada fortemente como provedora de elementos pedagógicos para o trabalho do professor do ensino regular – sem perder sua configuração inclusiva. Nesse contexto, vale ressaltar que o citado aspecto *deficitário* da atuação do professor itinerante encontra-se na falta de conhecimento do professor do ensino regular para dar continuidade ao trabalho com a criança com deficiência.

Observamos a existência de uma atuação voltada ao didático-pedagógico e ao processo de inclusão em meio a comunidade escolar. Ainda foram encontradas duas caracterizações para atuação do professor itinerante: a primeira considerada atendimento especializado voltado para a criança com deficiência, quando oferecida em SRM e a segunda considera o professor que atua em escolas que não tem SRM o facilitador da inclusão de alunos com deficiência. Nessa perspectiva, a caracterização da atuação do professor itinerante depende do lugar em ele se encontra atuando.

Identificamos também que atuação do professor itinerante vem contemplando a família e a escola. Mas, encontra-se em meio a essa atuação a carência de profissionais itinerantes para a demanda existente. Encontramos características que apontam para uma atuação importante mas que encontram barreiras na inclusão que vem sendo superada pelas mudanças atitudinais dos atores envolvidos na inclusão, por meio de sensibilização junto a estes, como também pelo seu papel de orientador do professor do ensino regular.

Esses dados ratificam a afirmativa de Pelosi e Nunes (2009, p. 143) no que diz respeito ao professor itinerante continuar a trabalhar “como um elemento facilitador da inclusão. [auxiliando] o professor regente a

incluir a criança com necessidades educacionais especiais na atividade que havia elaborado ou fazia orientações sobre equipamentos ou estratégias facilitadoras para o trabalho”.

Também observamos que o papel do professor itinerante está resguardado com ou sem SRM, mas este recurso é uma aspiração daqueles professores que não atuam através dele e uma ferramenta de grande importância para quem vem desenvolvendo trabalhos com o seu apoio. Mas a função deste recurso, na sua relação com a figura do professor itinerante, ainda está alicerçada numa visão integradora. Principalmente pelo fato do distanciamento de ações inclusivas coletivas, onde o professor itinerante seja um recurso também para auxiliar os demais alunos a participarem do processo de inclusão.

No que diz respeito aos limites apontados relativos a atuação do professor itinerante, foi enfatizada a ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência e também a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido, da continuidade do processo inclusivo pedagógico desse aluno. Em linhas gerais, as respostas apresentadas apontaram como limite o preconceito, o número excessivo de alunos em sala, a falta de tempo para planejar junto ao professor de ensino regular e as limitações didático-pedagógicas inclusivas de professores itinerantes bem como dos professores do ensino regular em relação as especificidades dos alunos com deficiência.

No que se refere as possibilidades uma questão que chamou a atenção foi a ênfase na disponibilidade do professor do ensino regular, em termos de que a atuação do itinerante é mais efetiva quando existe colaboração dos seus pares – na direção de ter o diálogo como suporte da parceria que vem facilitando e conciliando o trabalho em busca da inclusão.

Nesse quadro foi sugerido para uma melhor atuação do professor itinerante a instalação de SRM no sentido de proporcionar um melhor atendimento a criança com deficiência e a parceria entre os que constituem a comunidade escolar, juntamente com a oferta de formação continuada que contemple a pedagogia inclusiva.

As sugestões viabilizadoras de uma atuação itinerante têm em comum oferta de formação continuada aos professores do ensino regular, de implantação de SRM e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar. Ainda é de ressaltar a sugestão do aumento do número de professores itinerantes, mais apoio da secretaria de Educação e acesso a programas de assistência à criança com deficiência, para complementar o trabalho inclusivo.

No computo geral, os dados ratificam a importância atribuída à SRM, a oferta de formação continuada aos professores do ensino regular, o diálogo entre os pares da comunidade escolar, e o apoio dos órgãos públicos responsáveis pela acessibilidade da inclusão como sugestões pertinentes no processo inclusivo escolar e conseqüente atuação do professor itinerante.

Considerações Finais

Podemos afirmar a partir dos dados apresentados que o professor itinerante é concebido como profissional que atende as peculiaridades da criança com deficiência, podendo atuar em todos os segmentos da escola como agente da inclusão. Nesse sentido, ele é o professor quando atua em conjunto com o professor de ensino regular na sala de aula ou SRM, é agente inclusivo quando atua fora destas – sendo a sua atuação

em dois lugares e com propostas diferentes, em uma prevalece o didático-pedagógico como prioridade para inclusão e na outra a inclusão como prioridade para assegurar o didático-pedagógico. Mas ainda persiste a visão do papel do professor itinerante como integrador, em decorrência do distanciamento de ações inclusivas coletivas, principalmente quando a SRM é utilizada para atender a diferença de forma isolada.

Acentuando o peso imposto por tal visão, os limites da atuação do professor itinerante encontram-se na ausência de recursos físicos, materiais e humanos para o atendimento dos alunos com deficiência, a falta de formação para os professores do ensino regular, no sentido, da continuidade do processo inclusivo pedagógico desse aluno e o preconceito para com o aluno com deficiência.

Por outro lado foi enfatizado que a atuação desse profissional é possível pelo diálogo com o professor de ensino regular. A sua boa vontade, o compromisso, a cultura do coletivo que constrói uma rede de conhecimentos acerca da inclusão no âmbito escolar e a crescente demanda de alunos com deficiência sendo introduzidas nas escolas.

Como sugestões encontramos a presença da SRM, a oferta de formação continuada como um dos norteadores/orientadores do professor regular para juntamente com o professor itinerante poder desenvolver atividades com a criança com deficiência, o diálogo entre os pares da comunidade escolar e o apoio dos órgãos públicos.

Diante do exposto identificamos que a relação do professor itinerante com o professor do ensino regular, no processo de inclusão da criança com deficiência necessita superar o paradigma da integração. E o início desta superação é anunciado quando, no caso dos sujeitos considerados, tanto professor itinerante como professor de ensino regular reconhecem que o diálogo e a parceria entre os segmentos da comunidade escolar é que torna possível uma atuação compartilhada, ratificando assim a compreensão de completude entre as partes envolvidas no processo de inclusão de crianças com deficiência no âmbito escolar.

Referências

Arantes, V. (Org) (2006). Inclusão escolar. São Paulo: Summus.

Bardin, L. (1997). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001.

Brasil (1996). Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996.

Brasil (2010). Ministério da Educação/Secretaria de Educação especial. Marcos Políticos-Legais de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Secretaria de Educação Especial.

- Cavalcanti, N.(2007). O papel do professor itinerante face à inserção da pessoa com deficiência no ensino regular: significando e ressignificando a itinerância. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- Magalhães, R. (Org.) (2011a). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Editora Liber.
- Magalhães, R. (2011b). Educação Especial e Educação Inclusiva: conceitos e políticas educacionais. In R. MAGALHÃES (Org.). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente (pp. 13 – 33). Brasília: Editora Liber.
- Mantoan, M. T. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In V. Arantes (Org). Inclusão escolar (pp. 15 - 30). São Paulo: Summus.
- Marchesi, A. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios (Orgs.). Desenvolvimento psicológico e educação. (transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais) (2ª ed. pp. 15 – 30). vol.3. Porto Alegre: Artmed.
- Pelosi, M., & Nunes, L. (2009). Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, 15 (1), 141-154.
- Pletsch, M. (2005). Professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado, Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Recife (1997). Secretaria de Planejamento, Urbanismo e Meio Ambiente. Lei Nº 16.293 – Dispõe sobre as Regiões Político-Administrativas do Município do Recife e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Recife, 03 de fevereiro de 1997.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1948). Declaração universal dos direitos humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. Conferência Nacional sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 7-10 de junho de 1994.

Superdotação: Dilemas e Desafios

Jéssika Jackeline da Silva Marques¹⁴¹⁶, Inalda Maria Duarte de Freitas¹⁴¹⁷

Resumo

O presente artigo versa sobre a Educação Especial acerca da Superdotação e sua problemática. Tem como objetivo promover o debate para a reflexão acerca da realidade dessas crianças com inteligência em nível elevado, frente a diversidade educacional e social, que apesar da existência de seus direitos citados nas leis, ainda se tem muitas dificuldades para a identificação desses sujeitos, sobretudo, especiais, bem como ver na compreensão política e pedagógica na educação em geral. Essa pesquisa é do tipo bibliográfica e teve como instrumento as leituras com seus mapeamentos para dá sustentação a literatura. Conclui-se que a resposta do questionamento realizado só será possível, após uma conscientização da sociedade, especialmente, da política, quando for efetivado um olhar relevante para os superdotados.

Introdução

O tema Superdotação requer discussões e debates contínuos e aprofundados, pois diferentemente de outros países, no Brasil esse tema é 'ignorado'. Na história dos superdotados atualmente, tem um grande desafio, garantir uma educação humanística, oferecendo a qualidade necessária para o atendimento ao aluno de elevado nível de inteligência e garantir seus direitos assegurados por Lei.

Nesse contexto o professor precisa ter o compromisso, a responsabilidade, a empatia, as competências e habilidades ligadas aos fundos de razões para obtenção do êxito, e, portanto, evitar o fracasso do aluno na diversidade.

No Brasil as oportunidades e programas oferecidos aos superdotados são limitados. Existem algumas cidades brasileiras em que são oferecidos programas especiais a crianças superdotadas, mas que não é suficiente para essas crianças, pois há uma demanda enorme em nosso país.

Dessa maneira, quando se trata da prática pedagógica e na práxis, a uma certa "preocupação", acerca do aluno com potencial elevado de inteligência, tanto nos órgãos de saúde, quanto de educação, bem como na assistência social.

Entretanto, o superdotado é incluído na educação especial os demais alunos com distúrbios, e/ou deficiência física e mental. Sabe-se, portanto, que nos casos de superdotação se faz necessário que esse sujeito precisa ser avaliado e reavaliado por especialistas diversos. Por exemplo: Psicólogos, psicopedagogos, linguísticos entre outros, para, então, identificar seu nível de inteligência.

Segundo pesquisas estima-se que 1% da população escolar, cerca de 380 mil crianças, é superdotada. Para identificar evidências com inteligência superior ao normal, é suficiente observar os talentos precoces. Em geral, são dons específicos para a matemática, a música ou os idiomas estrangeiros. A criança aprende rápido a ler, exibe habilidade para determinado instrumento musical, ou expressão verbal mais elaborada do

¹⁴¹⁶ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: jessikajack@hotmail.com

¹⁴¹⁷ Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA. Professora Titular da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Email: inalda1150@hotmail.com

que a normal para sua faixa etária. Pois, é aquele sujeito que chama a atenção pela sua capacidade de argumentação, pelo nível de memória excepcional, a atenção e a curiosidade incomum, o raciocínio rápido e a extrema e constante curiosidade.

Lidar com esse tipo de situação é um desafio para muitos professores, visto que, a universidade, ainda, não está preparando seus profissionais docentes para a realidade na qual ele vai atuar. Já que a maioria dos educadores não foram qualificados para saber identificar nesses alunos seu percentual de inteligência. “Esse processo destaca a importância do pensamento prático dos professores” (ROMANOWSKI, 2010 p.140).

Existem várias definições entorno desse assunto para crianças com necessidades especiais, nesse caso a superdotação. Segundo a definição que o Brasil adotou que está contida nas diretrizes da Educação Especial do Ministério da Educação para a área das altas habilidades diz que:

A Política Nacional de Educação Especial (1994) define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1995, p. 17).

Conforme esse olhar, os portadores de habilidades especiais apresentam notável desempenho, tanto em aspectos isolados quanto combinados, tendo, portanto capacidades positivas variadas.

Assim sendo, nem todos os superdotados apresentam todas essas características citadas, todavia, quando as possuem não as apresenta simultaneamente, nem com o mesmo nível. Entretanto, a escola precisa estar preparada para trabalhar com esses alunos superdotados.

Superdotação: Dilemas e desafios.

As pessoas que são consideradas superdotadas necessitam de uma educação especial, pois, é através da escola que a criança vai ter um desempenho excepcional ou não. Isso dependerá da forma com que esse aluno será tratado.

Atualmente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) regula as atividades de educação especial, que trazem em seu texto sugestões e adaptações curriculares e estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais.

Em resolução do Conselho Nacional de Educação observa-se que:

as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: (...) IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 59 (LDB, Lei 9.394/96).

Dessa forma, percebe-se que é de fundamental importância aplicar um tratamento diferenciado ao superdotado, pois, são talentosos ou indivíduos com indícios de genialidade, valendo-se do respeito à

dignidade do ser humano e do seu pleno desenvolvimento. Essa diferenciação está inclusa também na Declaração Universal dos Direitos Humanos que se consagra na garantia constitucional no Brasil.

Outras legislações estabelecem as mesmas garantias, como a Declaração de Salamanca de 1994, a Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança de 1989 e LDB de 1996 e etc. No entanto, a escola, ainda, enfrenta vários problemas com o assunto em pauta.

Superdotação e problemas escolares.

Falar sobre superdotação é bastante polêmica já que as pessoas tem uma visão de que esses sujeitos são privilegiados por natureza e por isso não merecem um tratamento diferenciado. Entretanto, “vários educadores engajaram-se na redação de subsídios à educação” (SABATELLA, 2008, p.89).

As desigualdades nas questões humanas, não devem ser colocadas como melhores ou piores, mas situando-as em diferentes, portanto, merecendo todo respeito.

A diferença gera preconceito e conseqüentemente discriminações, principalmente quando envolve o setor pessoal. Na verdade, não é a super inteligência desses indivíduos que atrai dificuldades adaptativas, mas sim, a resistência da sociedade em relação a esses indivíduos.

Dessa maneira, faz com que os superdotados sintam-se excluídos dessa sociedade e, por conseguinte, tenham um baixo rendimento escolar ou se tornem pessoas depressivas. Destarte, “condições econômicas e sociais favoráveis podem contribuir para uma ótima utilização das aptidões inatas. Enquanto a herança cria a possibilidade da genialidade, somente o meio social torna realidade essa possibilidade e cria o gênio” (VYGOTSKY, 1998, p.10).

Sob conseqüência da falta de aproveitamento intelectual do superdotado pelo meio social. A padronização do ensino resulta em algumas injustiças. É nesse contexto que o aluno de nível de inteligência altamente diferenciada na sociedade e na família, o mundo no qual ele está inserido, pois, eles necessitam de programas definidos e específicos de assistência e educação. Segundo Antipoff:

Na filosofia educacional dos superdotados, regras, regulamentos e programas pré-fabricados não têm vez. É necessário dar-lhes oportunidade para descobertas, experiências e confrontações, e haverá então o inverso daquilo que se faz até hoje: serão eles que mostrarão, através de suas manifestações, aquilo que devemos oferecer-lhes.(1992, p. 45 apud CORREA, 2004)

O portador de altas habilidades é, portanto, um canal aberto para todas as direções. Sendo o papel do professor orientá-lo para o seu melhor desenvolvimento, bem como a família preparar-se para lidar com tamanha complexidade. Nessa perspectiva,

A complexidade é a união dos processos de simplificação que são a seleção, a hierarquização, a separação, da redução, com os outros contraprocessos que são a comunicação, a articulação do que está dissociado e distinto. É o escapar à alternativa entre o pensamento redutor que só vê os elementos e o pensamento globalista que só vê o todo (MORIN, 1984,p.102-103).

De tal modo que, à proposta de complexidade diante de uma abordagem transdisciplinar da realidade, implica em reagir perante as ações emergenciais para pautar essa investigação científica. Atenta-se para

uma conjuntura na qual o conhecimento especialmente direcionado conduz o professor aos desafios visto que,

[...] Os estudantes são expostos as mais diversas vozes nos vários textos e discussões, um processo que os engaja em outras formas de ver e conhecer. Então, seu círculo epistemológico é alargado com a diferença se expandindo na sua imaginação social mostrando a sua visão do que poderia ser. Os estudantes se emancipam de um pseudodualismo da cultura dominante e das alternativas liberaisconservadoras (KINCHELOE, 1997, p.77)

Nesse pensamento as alternativas geradas de cunho significativo para atender as diferenças que se alargam no social, demandam da sociedade em geral uma excessiva reflexão.

Portanto, os alunos superdotados são diferentes dos outros em vários aspectos. Eles aprendem com uma facilidade incrível e são sedentos por conhecimento. Logo, eles tem características únicas que, por conseguinte, surgem problemas incomuns.

Conclusão

Conclui-se que há uma polêmica muito grande em relação a criança superdotada, principalmente no país como o Brasil, onde a sociedade é carente em educação e outros aspectos.

Viver numa sociedade onde os governantes não dão apoio suficiente para esses indivíduos é o mesmo que dizer que esse país está retrocesso. Já que, o apoio aos superdotados é sinônimo de avanço, pois, investindo em programas especiais onde, a criança desenvolva seus talentos e habilidades, a consequência é que essas crianças dêem um retorno pra esse país, fazendo com que o mesmo tenha um retorno expressivo entre os demais.

Por isso, é de fundamental importância que a criança superdotada tenha uma realidade diferente da que encontramos hoje nesse país. É tão grande as mazelas na educação que, embora exista leis que dão assistência aos superdotados, não existem escolas suficientemente preparadas para lidar com essas pessoas, pois as leis não são cumpridas.

Vale salientar que, há uma escassez de material bibliográfico nessa área. As que existem são de estudos feitos fora do Brasil, prejudicando assim esses indivíduos, as famílias, os órgãos escolares e a sociedade como um todo.

Entretanto, recomenda-se que os representantes que detém o poder devem e podem investir em recursos através de políticas públicas e/ou programas para o superdotado.

Essa é uma decisão que compete ser respondida quando o governo tomar consciência da grande importância dessas pessoas e valorizar a educação como fator primordial para a sociedade.

Referências Bibliográficas

- ARRANHA, Maria Salete Fábio (2004). Caderno 2 programa educação inclusiva. Direito à diversidade. Brasília: Unicef.
- BRASIL. Secretaria De Educação. Ministério da Educação (1995). Lei de Diretrizes e Bases da Educação para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos. Brasília: MEC/SEESP.
- CORREA, Leonildo (2004). Superdotação e Talento. Disponível em <<http://leonildocorrea.adv.br/super.htm>>. Acessado em 10/03/2013.
- DELPRETTO, B., FREITAS, S. (2009). Reflexões contemporâneas para as altas habilidades/superdotação. Contemporary reflections for the high skills. **ETD - Educação Temática Digital - ISSN 1676-2592**, América do Norte, 10, fev. 2009. Disponível em <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1900/1740>. Acesso em: 02/05/2013.
- KINCHELOE, Joe L.(1997) A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul.
- LDBen, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Lei nº 9394/96.
- MORIN, E.(1984) O problema epistemológico da complexidade. Portugal: Publicações Europa – América.
- NOVAES, M. H (1979). Desenvolvimento Psicológico do Superdotado. São Paulo: Atlas.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin. (2010).Formação e profissionalização docente. 4ed. rev. Curitiba: Ibpex.
- SABATELLA, Maria Lúcia Prado (2008). Talento e superdotação: problema ou solução? 2 ed. Curitiba: Ibpes, 2008.
- SOUZA, B. C.(2002). Informação e Conhecimento sobre a Superdotação Intelectual: Portal Sapiens. Disponível em <<http://www.vademecum.com.br/sapiens>> Acessado em 10/03/2011.
- VYGOTSKY, L. S.(1998) Pensamento e Linguagem. Rio de Janeiro: Martins Fontes.

Os professores de educação especial na educação do campo. Análise do trabalho docente em escolas municipais

Katia Regina Moreno Caiado, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, Adriana Cunha Padilha

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar o trabalho docente de professores de Educação Especial que atuam em escolas do campo em serviços de atendimento educacional especializado, numa rede municipal no estado de São Paulo, Brasil. Indicadores oficiais mostram que há matrículas de alunos com deficiência que moram no campo e estudam em escolas localizadas em áreas rurais, inclusive em áreas de assentamento, terras indígenas e em quilombos. Neste estudo são analisadas políticas públicas na área de interface entre educação especial e educação do campo e os indicadores que mostram as condições do trabalho docente em escolas do campo. A pesquisa empírica foi realizada em um município do estado de São Paulo, distante 150 quilômetros da capital do estado. Durante um semestre letivo foram realizados quatro encontros com 30 professores e gestores que atuam em escolas do campo. Nesses encontros os professores socializaram o trabalho pedagógico desenvolvido. Todo o material foi gravado e transcrito, e depois analisado em eixos temáticos. Ao longo do processo, foram realizadas visitas em escolas do campo para observação do cotidiano escolar e várias conversas com gestores municipais. Os dados analisados revelam o movimento das famílias que vivem no campo em busca da escolaridade para seus filhos com deficiência; as condições de trabalho na área rural; o adoecimento do professor, a relação entre professores da sala regular e professores da educação especial. Os resultados do estudo revelam a dupla exclusão que constitui a vida de pessoas com deficiência no campo, assim como revelam a precariedade do trabalho docente nas escolas do campo que atendem alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação do campo; Educação Especial; Trabalho docente; Condições de trabalho.

Introdução

A educação especial no Brasil se caracteriza pelo atendimento às pessoas com deficiência em áreas urbanas. Merece destaque, ainda que iniciativa pontual e historicamente datada, a criação da Fazenda do Rosário (em Minas Gerais) na década de 50: um projeto educacional de Helena Antipoff com apoio do governo estadual, que agregava, dentre outros, o trabalho com crianças excepcionais na comunidade rural (CAMPOS, 2003).

Atualmente, dados dos censos demográficos e escolares revelam que há significativa parcela de pessoas com deficiência que vivem no campo, inclusive pessoas com deficiência em idade escolar. Pouco se sabe como vivem essas pessoas em áreas rurais (IBGE, 2010; INEP, 2012).

Há um significativo silêncio sobre a interface entre educação especial e educação do campo, recentemente consideradas um direito social (JANNUZZI, 2012; LEITE, 2002). Silêncio revelado, também, pela ausência de produção científica na área. Levantamento realizado nos textos apresentados nas trinta e três reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), revela que houve um único trabalho nessa interface apresentado em 2010 (CAIADO, MELETTI, 2011).

A pesquisa

A Universidade Federal de São Carlos oferece o Curso de Pedagogia da Terra, cuja matriz curricular contempla a disciplina Fundamentos de Educação Especial. No trabalho com essa disciplina verificou-se que a maioria das pessoas com deficiência que vivem no campo estão em casa, não frequentam a escola. Dessa vivência surgiu o projeto de pesquisa “Educação Especial nas escolas do campo: análise de um silêncio histórico”¹⁴¹⁸, que possibilitou a imersão em uma rede municipal de educação no estado de São Paulo.

Assim, durante o período letivo de 2011 e 2012 as pesquisadoras realizaram visitas a esse município após terem identificado, pelo Censo Escolar de 2010 (BRASIL, 2010a), várias matrículas de alunos com deficiência em escolas localizadas em áreas rurais, denominadas pela legislação atual como “escolas do campo” (BRASIL, 2010b). Em 2011, as pesquisadoras visitaram escolas, entrevistaram professores e gestores para conhecer como essa interface entre educação especial e educação do campo se apresentava no cotidiano escolar. Em 2012, coordenaram encontros, com professores e gestores, cujo tema de estudo e debate foi o trabalho pedagógico na área da educação especial em escolas do campo.

Da riqueza de dados construídos nessa investigação, há vários registros sobre o trabalho docente de professores de educação especial que atuam nas escolas do campo, em serviços de atendimento educacional especializado.

Este texto apresenta uma análise de indicadores sociais (IBGE, 2010; BRASIL, 2007, 2008a, 2009, 2010, 2011a, 2012) e da legislação atual sobre a educação especial e a educação do campo. Na sequência, apresenta-se uma análise referente aos dados empíricos registrados durante as visitas ao município quando se enfrentou a seguinte questão: quais são as condições de trabalho dos professores de educação especial que atuam nessas escolas no campo?

A Educação Especial e a Educação do Campo: análise de Indicadores Educacionais

Neste estudo, compreende-se a análise dos indicadores sociais¹⁴¹⁹ na perspectiva crítica, em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade. Ferraro (2012) afirma que nessa abordagem “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade, a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012, p. 144).

Partindo desse enfoque, os dados que iremos apresentar foram selecionados das informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, por meio dos Censos Escolares de 2007 a 2012 e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio do Censo Demográfico de 2010.

¹⁴¹⁸ Financiamento Fapesp.

¹⁴¹⁹ A utilização de indicadores tem se mostrado cada vez mais presente na formulação e avaliação de políticas públicas no Brasil, a exemplo do que é verificado na área de Educação. As agências públicas direcionadas a esse campo de atuação apresentam-se atuantes na produção de dados oficiais que permitem conhecer a realidade por meio de informações referentes a escolas, alunos e professores (OLIVEIRA, 2010).

O ano inicial de 2007 foi delimitado como período de análise do censo escolar por ter sido o anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (MEC, 2008), implantada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em 2008. O último ano analisado foi 2012, por apresentar os dados mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2012).

Este trabalho focou em três bancos de dados do censo escolar: matrículas, escolas e docentes. Os **dados de matrículas** foram agregados segundo as variáveis¹⁴²⁰: zona residencial do aluno (rural; urbana); localização da escola (rural; urbana) e necessidade especial enquanto transtorno global do desenvolvimento¹⁴²¹ e tipo de deficiência (visual, auditiva, física e mental). Com os **dados de escolas** analisa-se a existência de sala de recursos multifuncionais, cozinha, biblioteca, alimentação escolar, água filtrada, rede de esgoto, sanitário e a localização da escola (se em área rural ou urbana). Com os **dados de docentes** foi possível saber sobre a formação inicial: se o professor havia cursado o ensino fundamental incompleto ou completo, o ensino médio normal ou magistério, o ensino médio ou superior, completo ou não; sobre a formação continuada: se teve curso específico na educação especial e na educação do campo; e sobre o regime de contratação no município estudado.

As análises dos microdados referentes aos três bancos de dados citados permitiram apresentar resultados sobre a situação do acesso escolar de pessoas com deficiência que vivem no campo.

Também foi analisado o último censo demográfico, em que as variáveis¹⁴²² selecionadas no Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA) correspondem à totalidade da população a partir da situação do domicílio (rural; urbano) e tipo de deficiência permanente¹⁴²³ (visual, auditiva, motora, mental ou intelectual), que apresentam uma das duas características: 'não consegue de modo algum' ou 'grande dificuldade'.

A Tabela 1 apresenta os dados gerais da população no Brasil segundo a situação de domicílio e deficiência permanente no ano de 2010.

Tabela 1: População brasileira segundo a situação de domicílio e deficiência

Total da população				Total da população com deficiência			
Cidade	%	Campo	%	Cidade	%	Campo	%
160.934.649	84,37	29.821.150	15,63	13.186.355	83,72	2.564.614	16,28

Fonte: Elaboração própria com base no censo demográfico do IBGE/SIDRA (2010).

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE) mostra que somos 190.755.799 brasileiros; deste total, 15,63% vivem no campo. Ao tratar das pessoas com deficiência permanente (visual, auditiva, motora, mental/intelectual), o IBGE (2010) aponta que no Brasil há um total de 15.750.969 indivíduos. Na interface

¹⁴²⁰ As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o caderno de instruções do INEP. Retirado em 25 março, 2013 de <http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>.

¹⁴²¹ Transtorno global de desenvolvimento são alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, com repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (MEC, 2008).

¹⁴²² As nomenclaturas das variáveis estão de acordo com o SIDRA. Retirado em 18 março, 2013 de <http://www.sidra.ibge.gov.br>.

¹⁴²³ Conforme o IBGE, com a auto-declaração as pessoas afirmavam ter as seguintes características: 'não conseguem de modo algum' ou 'têm grande dificuldade na capacidade visual, auditiva, motora, mental/intelectual'.

entre educação especial e educação do campo, os dados revelam que 16,28% das pessoas deficientes vivem no campo, o que corresponde a 8,59% da população total do campo.

Os dados do IBGE (2010) mostram um total de 447.615 pessoas com deficiência que vivem no campo, na região sudeste, sendo que no estado de São Paulo se encontra um total de 25,74% da população com deficiência que vive no campo nesta região.

Ainda de acordo com o IBGE (2010), no Brasil, 7,97% das pessoas com deficiência permanente que vivem no campo encontram-se na faixa etária de 0 a 14 anos. Entende-se que podem estar matriculadas em creches, pré-escolas e no ensino fundamental. Deste modo, verifica-se no censo escolar a evolução das matrículas das pessoas com deficiência (visual, auditiva, física e mental) no Brasil, na região sudeste, estado de São Paulo, conforme apresenta a Tabela 2.

Tabela 2: Matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física e mental) na Educação Básica que vivem e estudam no campo.

Ano	Brasil	Sudeste	São Paulo
2007	15.787	2.191	444
2008	19.658	3.059	677
2009	27.245	4.185	1.067
2010	42.639	6.388	1.333
2011	57.310	7.900	1.600

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2007, 2008, 2009, 2010 e 2011).

O primeiro dado a se comentar é o aumento de 56,50% nas matrículas de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo no Brasil em 2010. Deste modo, pode-se constatar que houve ampliação do número de matrículas de alunos que vivem e estudam no campo em todas as áreas da deficiência: visual (23,54%), auditiva (23,41%), física (59,83%) e mental (60,53%).

Verifica-se que a região sudeste representa uma média de 14,58% das matrículas brasileiras de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo. O estado de São Paulo representa uma média de 21,58% das matrículas de alunos da região sudeste com deficiência que vivem e estudam no campo.

Os dados mostram que, no Brasil, na região sudeste e no estado de São Paulo, a tendência é de aumento no número de matrículas de alunos com deficiência que vivem e estudam no campo. Com esse panorama em mãos, apresenta-se a interface entre a educação especial e a educação do campo na legislação atual.

A legislação atual referente à Educação Especial e à Educação do Campo

Conhecer o que afirma a legislação atual é, para nós, entender como se encontra o campo de lutas e de forças na sociedade civil. Por diferentes caminhos, os movimentos sociais organizados na luta por melhores condições de vida, as pessoas com deficiência e os trabalhadores do campo têm conquistado espaço na legislação; têm, portanto, conquistado instrumentos jurídicos de luta. Para Gramsci,

É opinião muito difundida e, inclusive, é opinião considerada realista e inteligente, que as leis devem ser precedidas do costume. Esta opinião está contra a história real do desenvolvimento do direito, que sempre exigirá uma luta para afirmar-se luta que, na realidade, é criação de um novo costume. (1980, p. 152)

Nesse sentido, preocupadas com a interface entre educação especial e educação no campo, as pesquisadoras se interrogam sobre a legislação atual do país em relação a essa questão. Assim, tem-se que a **educação do campo** é destinada aos agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. A política de educação do campo compromete-se a ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2010). A **educação especial**, por outro lado, é destinada aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades (BRASIL, 2008b). Desde a Lei de Diretrizes e Bases, nº 9.394/96, esta é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (art. 58), que deve garantir os serviços de apoio especializado para que se eliminem barreiras que possam obstruir o processo de escolarização (BRASIL, 2011b, art. 2º).

A interface entre a educação especial e a educação do campo aparece em legislação específica da educação do campo, conforme a Resolução nº 2/2008 (BRASIL, 2008c), em que se afirma:

§ 5º - Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular.

Também está presente em documento da educação especial, conforme texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em que se afirma:

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008c, p. 17)

Finalmente, aparece no texto do Plano Nacional de Educação (2011-2020), em tramitação no Congresso Nacional, ao anunciar a meta de se “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino” (BRASIL, 2011c, p. 7); apresenta-se a seguinte estratégia: “Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2011c, p. 7). Nesse sentido, a seguir são apresentados alguns dados obtidos no município estudado.

O município estudado: análise dos dados do Censo Escolar

Assim que foi definido em qual município do estado de São Paulo a pesquisa de campo seria realizada, iniciou-se a análise dos dados do Censo Escolar. Esses dados mostram a organização escolar no município, a formação docente, o regime de contratação docente e as matrículas de alunos com deficiência que vivem no campo.

Sobre as matrículas na educação básica:

Tabela 3: Matrículas na educação básica de alunos que vivem no campo do Município

Local em que estuda	Total: Educação Básica	Total: NEE	Deficiência visual	Deficiência auditiva	Deficiência física	Deficiência mental	Transtorno Global do Desenvolvimento
Cidade	2.790	36	2	3	5	25	1
Campo	1.648	6	1	1	1	2	1

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2011).

Os dados nos mostram que a maioria dos alunos que vive no campo precisa se deslocar até a cidade para estudar. O estudo de Di Pierro e Andrade (2009) também nos mostra que no estado de São Paulo a maioria dos alunos que vive em área rural estuda em escolas urbanas. Tal fato

[...] não só contraria a legislação e normas vigentes (que asseguram a crianças e adolescentes o estudo próximo à residência, em escolas com organização adequada, currículo relevante e práticas pedagógicas significativas), como entra em contradição com os projetos de formação humana das novas gerações e as aspirações de mudança nas relações político-econômicas, socioculturais e ambientais dos movimentos sociais do campo. Também inviabiliza a participação das famílias assentadas na gestão escolar, seja porque as escolas rurais têm pouca autonomia ou porque, em virtude da distância, as famílias não conseguem participar da gestão das escolas urbanas. (DI PIERRO; ANDRADE, 2009, p. 255)

A mesma tendência ocorre nas matrículas de alunos com deficiência deste município. Ao se tratar de acesso à escola, cabe aqui um questionamento sobre como se dá o deslocamento escolar destes alunos com deficiências. O transporte escolar em áreas rurais é um sério problema para o acesso escolar, situação que se agrava muito para o aluno que necessita de um transporte escolar adaptado (GONÇALVES, 2013).

A precariedade de transporte escolar em áreas rurais e de transporte escolar adaptado é revelada pela fala do então ministro da Educação Fernando Haddad, que, em setembro de 2011, presente em uma reunião do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), diz que somente a partir de 2007 é que foi especificado um veículo adaptado para transportar os alunos com deficiência em segurança para a escola. Durante essa entrevista, o ministro afirmou, inclusive, que até aquela data não tinha consciência da quantidade de estudantes que utilizavam transportes fluviais para chegar às escolas na região norte do país (HADDAD, 2011).

Outro dado é a predominância de matrículas de alunos com deficiência mental – realidade encontrada nas escolas da cidade e do campo em todo o país. Não se podem desconsiderar os processos de patologização do fracasso escolar dos alunos cadastrados com deficiência intelectual ou mental, além da medicalização

do ensino, as justificativas do não aprender centradas apenas no aluno, a precariedade dos processos de avaliação, de diagnóstico e de encaminhamentos pedagógicos (ANACHE, 1997; MOYSES; COLLARES, 1997; PATTO, 2001). Essa é mais uma tensa questão tanto na escola quanto na área da educação especial. O próprio Ministério da Educação e Cultura, no caderno de Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência intelectual, reconhece e declara que o diagnóstico da referida deficiência constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, pela complexidade do seu conceito e pela grande quantidade e variedades de abordagens do mesmo (BRASIL, 2007, p. 14). No entanto, não se podem aceitar esses índices sem um questionamento crítico sobre a naturalização do não aprender e sobre os processos de estigmatização presentes no espaço escolar.

Sobre a organização escolar do município:

Tabela 4: Organização escolar do Município

Localização	Escolas							
	Total de escolas	Sala de recursos Multifuncionais	Cozinha	Biblioteca	Alimentação escolar	Rede de esgoto	Água filtrada	Sanitário
Cidade	105	17	92	25	74	97	92	105
Campo	29	0	24	1	24	25	10	25

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do MEC/INEP (2011).

Verifica-se que, das 105 escolas da cidade, 50 são municipais, 32 são particulares, 22 são estaduais e uma é federal. No campo, tem-se um total de 29 escolas; destas, 27 são municipais, uma é estadual e uma é particular. Com relação às condições básicas para o funcionamento da escola, na cidade 4,76% das escolas não possuem água filtrada. No campo a situação ainda é mais complicada: 51,72% das escolas não têm água filtrada. Outro dado é que 23 escolas da cidade não oferecem alimentação escolar para os alunos, e no campo isto acontece em uma escola.

Deste modo, entendemos que a organização escolar do município precisa avançar em vários quesitos para oferecer aos alunos melhores condições básicas.

Sobre a formação docente do Município (inicial e continuada):

Tabela 5: Formação inicial no Município

Local de trabalho	Docentes					
	Total de docentes	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio Normal/ Magistério	Ensino médio	Superior completo
Cidade	7.612	2	6	396	184	7.024
Campo	326	0	1	37	8	280

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2011.

Os dados revelam que 5,20% dos professores que trabalham na cidade são formados no ensino médio (normal/magistério) e, no campo, 11,34% dos professores possuem o ensino médio (normal/magistério). Há no município professores que atuam na escola somente com a formação de ensino fundamental completo. Outro dado é que há dois professores que lecionam na cidade com a formação de ensino fundamental incompleto. Apesar de a maioria dos professores do município ter uma formação no ensino superior, é importante destacar a preocupação de Basso (2012, p. 117) ao analisar a formação docente dos professores do estado de São Paulo e alertar que os indicadores revelam apenas a certificação docente. Esses índices não podem ser confundidos com qualificação docente, pois com a privatização do ensino superior houve uma enorme expansão dos cursos de Pedagogia em universidades e faculdades particulares, inclusive com formação inicial na modalidade à distância.

Tabela 6: Formação continuada no Município.

Local de trabalho	2011			2012		
	Total de docentes	Educação Especial	Educação do Campo ¹⁴²⁴	Total de docentes	Educação Especial	Educação do Campo
Cidade	7.612	183	-	7.718	207	69
Campo	326	10	-	313	7	1

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do censo Escolar da Educação Básica - MEC/INEP (2011, 2012).

Em 2011, os dados mostram que no município 2,4% dos professores que trabalham na cidade possuíam formação continuada em Educação Especial, com um aumento de 13,1% na formação em Educação Especial em 2012. 3,1% dos professores que trabalham em áreas rurais possuem formação continuada em Educação Especial no ano de 2011, com uma redução na formação docente em Educação Especial em 2012 – tal fato deve estar associado à definição de formação continuada presente em 2012, que considerou apenas os cursos com duração mínima de 80h (exigência que não havia em censos anteriores). Na formação docente em Educação do Campo, observa-se que 0,9% dos professores que trabalham na cidade

¹⁴²⁴ Em 2011 não havia esta variável no caderno de instruções do censo da Educação Básica MEC/INEP.

possui esta formação, e apenas 1 professor que trabalha em áreas rurais apresenta a formação continuada em Educação do Campo.

Sobre o regime de contratação docente no município:

Tabela 7: Regime de contratação docente no Município.

Local de trabalho	2011				2012			
	Total de docentes	Concurso Efetivo	Contrato Temporário	Contrato terceirizado	Total de docentes	Concurso Efetivo	Contrato Temporário	Contrato terceirizado
Cidade	7.612	3.997	337	5	7.718	4.420	762	-
Campo	326	131	11	0	313	128	18	-

Fonte: Elaboração própria com base nos microdados do censo Escolar da Educação Básica - MEC/INEP (2011, 2012).

No ano de 2011 observa-se que 3.273 professores que trabalham na cidade e 184 professores que trabalham no campo não declararam o regime de contratação. Em 2012, os dados indicam que 2.536 professores que trabalham na cidade e 167 professores que trabalham no campo não declararam o regime de contratação.

Nota-se que a maioria dos professores do município são concursados e, ao cotejar o ano de 2012 ao de 2011, observa-se um aumento de 10,6% na contratação de professores com concurso efetivo na cidade. Entretanto, no campo houve uma redução de 3 professores concursados.

Outro dado é a ampliação da contratação temporária de docentes na cidade e no campo: nota-se que o aumento foi de 126% na contratação de professores temporários na cidade e de 64% na contratação de professores temporários no campo.

O município estudado: análise do cotidiano escolar

Em paralelo ao estudo dos dados, as pesquisadoras deram início às visitas ao município. Em 2011, visitaram escolas, conversaram com professores e gestores. Em 2012, coordenaram quatro encontros, de que participaram em média 30 professores e gestores, cujo tema de estudo e debate foi o trabalho pedagógico na educação especial em escolas do campo.

Nesses encontros os participantes socializaram o trabalho pedagógico desenvolvido. Todas as falas foram gravadas, transcritas e, ao final, analisadas em eixos temáticos. Os excertos de falas¹⁴²⁵ aqui apresentados revelam: o movimento das famílias que vivem no campo em busca da escolaridade para seus filhos com

¹⁴²⁵ Para preservar a identidade dos participantes, os excertos de falas de professores estão sinalizados com P e dos gestores com G. O número que segue a cada letra refere-se à identificação utilizada nas transcrições das entrevistas.

deficiência; as condições de trabalho na área rural; o adoecimento do professor; a relação entre professores da sala regular e os professores da educação especial.

Sobre o movimento das famílias que vivem no campo em busca da escolaridade para seus filhos com deficiência

As duas alunas surdas são irmãs. A primeira vez que chamamos a mãe para conversar não entendemos o que ela falava, porque falava rápido, errado e muito alto. Agora a mãe também faz acompanhamento com a fonoaudióloga. A família é pobre, tudo muito difícil... mas as meninas estão na escola, uma entrou com 3 aninhos e a outra veio para o fundamental. (P. 5)

A família corre atrás de todos os recursos para o aluno andar melhor na escola, a AACD¹⁴²⁶ oferece suporte, e a família leva mesmo! Ele consegue muito sozinho, mas a família não cansa. Até os 4 anos ele andava e agora ele quer muito voltar a andar e eles todos têm um sentimento de não aceitar as dificuldades dele; a família ainda fala: – Ele vai andar... (P. 7)

Sobre as condições de trabalho na área rural

Os professores reclamam... eu sei... a minha maior frustração é o campo; eu não consegui colocar as salas de AEE, falta profissional, falta transporte, falta local! Eu me sinto frustrada em relação à inclusão no campo! (G. 2)

Com relação aos alunos de inclusão no campo, faltam salas de recursos multifuncionais; só temos duas funcionando no campo. As outras já foram solicitadas, as diretoras já montaram as salas e mandaram para a secretaria, mas não tem o espaço físico, que é o principal, e falta o transporte para as crianças e para o professor. O professor dessa sala teria que se locomover, e como não trabalharia todos os dias no contraturno, precisaria ganhar hora extra. Sempre ficamos com uma interrogação – onde e como vamos fazer com essas salas. (G. 4)

Temos salas funcionando sem transporte e em cubículos, os gestores estão brigando por espaço e transporte. E falta material no campo; eu faço acordo com as escolas da cidade, empresto alguns jogos, faço cópias de atividades de livros da cidade e levo para a escola do campo. (P. 25)

Eu fico duas horas em uma escola com o aluno. Depois dessas duas horas nós vamos para essa outra escola, porque essa primeira fecha. Então, eu pego ele e vamos para o outro espaço. Entendeu? Esse é um acordo... e a gente vai se rebolando. (P. 1)

Eu sou professora de Atendimento Educacional Especializado em três salas multifuncionais: duas na cidade e uma no campo. As da cidade funcionam em sala de aula e na escola do campo fico no refeitório. (P. 4)

Muita gente chega para mim e diz: - Ai credo, na escola rural? Você vai ter coragem? E aí eu falo: - Ah, estou encarando como positivo, que é para eu crescer, é assim... (P. 6)

¹⁴²⁶ AACD: Associação de Assistência à Criança Deficiente; www.aacd.org.br.

Sobre o adoecimento do professor

Eu até passei pelo psiquiatra uma vez achando que o problema do aluno era eu, e disse que seja feita a vontade de Deus [...] Eu achava que era eu, eu tinha isso, eu chorava, não conseguia controlar, eu nunca tinha trabalhado com aluno da inclusão, eu fiquei em choque com o que estava vivenciando.

Fui para o hospital, pois tudo isso foi mexendo com meu psicológico, o psiquiatra afastou o aluno, daí ficou aquela questão porque tem que ser ele? (P. 3)

Às vezes eu fico muito angustiada e acho que isso também nos compromete. (P. 23)

Sobre a relação entre professores da sala regular e os professores da educação especial

Esse ano eu tenho dois alunos com deficiência e teve dias que fui embora da escola chorando, porque pensava “o que eu estou fazendo com o João?”. Na hora em que ele começava a chorar dentro da sala eu me sentia a pior professora do mundo... a pior, sabe?! Ele chorava e eu quase chorava junto. Acho muito importante ter o professor da educação especial junto, ao menos para dar essa formação sobre como interagir com o aluno, porque o começo é difícil, você se pergunta: o que eu vou fazer agora? (P. 22)

Sou a professora da educação especial e fico na sala junto com a professora regular. Temos uma convivência boa e uma ajuda a outra. Do ano passado ele avançou muito, hoje em dia ele é outra criança: ele consegue interagir, trabalhar em grupo, ele melhorou 80%, assim, em relação ao ano passado. Esse trabalho foi um fator positivo na vida dele. (P. 17)

Eu faço o meu trabalho, mas tem escola que não incorpora que o Professor de Educação Especial faz parte de seu quadro de professores. (P. 10)

Os professores das salas multifuncionais não fazem reunião de HTPC nas escolas, eles fazem no Departamento da Educação Especial, e a gente percebe o distanciamento [...] O ideal seria que eles estivessem no HPTC lá na escola, junto com o professor da sala regular. (P. 1)

Importante destacar-se que o município em que a pesquisa de campo foi realizada tem um trabalho organizado na área da educação especial junto às escolas da educação básica, nas áreas urbanas e rurais. Há uma equipe pedagógica com responsabilidade de coordenação presente, cujo foco de trabalho está nas questões relacionadas aos processos de “inclusão”, que abrangem os alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento, assim como uma atenta coordenadoria para a educação do campo. As pesquisadoras presenciaram a interação entre essas equipes de trabalho e o esforço coletivo para a superação das barreiras (arquitetônicas, de transporte, de comunicação, de atitudes), pois há alunos com deficiência nas escolas do campo. Professores e coordenadores relataram histórias familiares de muita luta e sacrifício para que seus filhos estudassem se possível perto de casa, no campo. Houve relatos sobre pais que enfrentam duras distâncias para os atendimentos clínicos ou pedagógicos oferecidos na cidade. O senso comum afirma que os pais de crianças e jovens com deficiência preferem que seus filhos sejam atendidos em instituições especializadas, mas as pesquisas revelaram que essa opção pode não se apresentar como regra. Há pais que valorizam o espaço escolar e lutam pela garantia desse direito aos filhos (CAIADO, 2006, 2013).

Professores e coordenadores relatam problemas que repetem a lógica do abandono no campo. Comparam as escolas da cidade e as escolas do campo entre as condições de trabalho docente, os serviços da educação especial, os espaços físicos e materiais disponibilizados, e sempre destacam a constante falta desses elementos no campo.

As práticas pedagógicas expressam o esforço para o desenvolvimento de atividades com significados para os alunos do campo. Nessa direção, foram propostos dois projetos ao longo dos anos letivos: o Projeto Portinari e o Projeto Horta, desenvolvidos em 2011 e 2012, e avaliados pelo grupo como propostas pedagógicas adequadas para garantia do conteúdo escolar em atividades com significados à realidade do campo.

Durante as atividades da pesquisa, ouvimos professores e gestores com olhos brilhando de alegria e satisfação ao relatarem os avanços dos alunos, o cotidiano pulsante da escola. Assim como ouvimos denúncias indignadas e perplexas causando sofrimento frente ao descaso do poder público, tanto com relação à precarização do trabalho docente quanto à falta de condições adequadas para o atendimento a seus alunos.

A análise dos dados revela a dupla exclusão que constitui a vida de pessoas com deficiência no campo, assim como revela a precariedade do trabalho docente nas escolas do campo.

Algumas considerações finais

Não podemos no entanto afirmar que na cidade o direito à educação é pleno e as condições de trabalho docente são favoráveis. Campo e cidade, urbano e rural, fazem parte de um mesmo projeto político de sociedade e de educação que produziu e mantém a desigualdade social e escolar no país. Pessoas sem deficiência ou com deficiência, trabalhadores e filhos de trabalhadores que vivem no campo e na cidade sofrem permanentemente o descaso público em todas as áreas sociais em que faltam transporte, serviços de saúde, emprego, segurança, lazer e educação. Aos professores das escolas públicas faltam formação inicial e continuada pública e de qualidade, salário digno e carreira docente. Às pessoas com deficiência que dependem dos serviços públicos, a situação se intensifica, a precariedade das condições de vida se agrava, seja na cidade ou no campo.

Nossa pesquisa revela que aumentam as matrículas de alunos com deficiência que vivem em áreas rurais em escolas do campo. A invisibilidade começa a ceder, embora seja tênue. A precariedade nas condições de trabalho docente se confirma e se intensifica no campo. A urgência de um novo projeto político e de educação está posta.

Referências

Anache, Alexandra A. (1997). *Diagnóstico ou Inquisição: Estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola*. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Basso, Jaqueline D. (2012). *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Brasil (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Retirado em março 13, 2013 de <http://www.mec.gov.br>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2007). *Censo Escolar da Educação Básica – 2007*. Retirado em abril 16, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2008a). *Censo Escolar da Educação Básica – 2008*. Retirado em abril 18, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2009). *Censo Escolar da Educação Básica – 2009*. Retirado em abril 18, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2010a). *Censo Escolar da Educação Básica – 2010*. Retirado em abril 21, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2011a). *Censo Escolar da Educação Básica – 2011*. Retirado em junho 2, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2012a). *Censo Escolar da Educação Básica – 2012*. Retirado em junho 2, 2013 de <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>.
- _____. Ministério da Educação. (2008b) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. Retirado em março 13, 2013 de <http://www.mec.gov.br>.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2008c). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*. Retirado em janeiro 11, 2013 de <http://www.mec.gov.br>.
- _____. (2010b). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA*. Retirado em abril 7, 2013 de <http://www.planalto.gov.br>.
- _____. (2010c). *Projeto de Lei nº 8035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e outras providências*. Retirado em abril 7, 2013 de <http://www.planalto.gov.br>.
- _____. (2011b). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Retirado em abril 7, 2013 de <http://www.planalto.gov.br>.

- Caiado, Katia R. M. (2006). *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Caiado, Katia R. M. (org.) (2013). *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos, SP: EDUFSCar/FAPESP (no prelo).
- Caiado, Katia R. M.; Meletti, Silvia M. F. (2011). Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 93-104.
- Campos, Regina H. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, 15(49), 209-231.
- Di Pierro, Maria C.; Andrade, Marcia R. (2009). Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, 14(41), 246-257.
- Ferraro, Alceu R. (2012). Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. *Pro-Posições*, Campinas, 23(1, 67), jan./abr., 129-146.
- Gonçalves, Taísa G. G. L. (2013). O transporte escolar público na interface da educação especial e educação do campo. In *ANAIS do III Encontro Interinstitucional de Pesquisa: Políticas públicas e escolarização de alunos com deficiência* (pp. 1-15), Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Gramsci, Antonio (1980). *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Haddad, Fernando (2011, Setembro). *Transcrição do debate ocorrido com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, na reunião extraordinária do CONADE, realizada no dia 05/09/2011. Reunião presidida pelo Vice-presidente do CONADE, Secretário Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, Antônio José Ferreira*. Retirado em abril 4, 2013 de <http://www.vilavelha.apaebrasil.org.br/noticia.phtml/40275>.
- IBGE. SIDRA (2012). Sistema IBGE de Recuperação Automática. Retirado em março 18, 2013 de <http://www.sidra.ibge.gov.br>.
- Jannuzzi, Gilberta M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados.
- Leite, Sérgio C. (2002). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2007). *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental*. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP.
- Moyses, Maria A. A., Collares, Cecília A. L. (1997). Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. *Psicologia USP (Impresso)*, 8, 63.
- Oliveira, Dalila A., Fraga, Livia M. (orgs.) (2010). *Trabalho Docente na Educação – Sinopse do trabalho docente na educação Básica*. GESTRADO/FaE/UFMG.

Patto, Maria H. S. (2001). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

O Trabalho Docente e os alunos com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense

Ana Paula Fernandes¹⁴²⁷

Resumo

Este trabalho está vinculado ao projeto de doutoramento em educação especial à qual se questiona o processo de escolarização da pessoa com deficiência em quatro comunidades ribeirinhas de Belém, no Estado do Pará, e, ainda, busca-se compreender as implicações diversas para esse contexto. O objetivo deste é analisar como se constitui o trabalho docente com os alunos público da Educação Especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa. Sobre a metodologia, constitui-se num estudo de abordagem qualitativa que envolve como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada com coordenadores e professores de escolas ribeirinhas, além de representantes da Secretaria de Educação do município de Belém, na região amazônica; e o diário de campo. Os dados coletados e tabulados se deram também por meio de um sistema de acesso via Internet que viabiliza os indicadores educacionais a partir da base de dados dos Censos Escolares auxiliado pelo software SPSS (Statistics Syntax Editor). Quanto aos resultados destacamos que há um esvaziamento de alunos nas escolas do campo, com expressivo quantitativo de alunos que moravam no campo e estudavam na cidade; verifica-se relativa redução de matrícula dos alunos com deficiência, assim como de pessoas que moram e estudam no campo, dentre estes ressalta-se a falta de formação específica para os professores atuarem com os alunos público da Educação Especial em classes multisseriadas nas comunidades ribeirinhas.

Palavras-chave: Educação Especial. Trabalho Docente. Educação do Campo. População Ribeirinha.

Introdução

A pesquisa que Hage *et al* (2005) vem desenvolvendo no âmbito da educação do campo tem servido de referências para se refletir sobre o contexto socioeducacional e cultural da educação que acontece no campo da Amazônia Paraense. Estes autores apresentam por meio das narrativas dos sujeitos do campo e, confirmam por meio de dados, as dificuldades de construir práticas educativas na Amazônia Paraense. Entre as dificuldades apresentadas estão: a precariedade da formação dos professores, a falta de infraestrutura para desenvolver o trabalho pedagógico, o excesso de funções que os professores exercem, as longas distâncias para alunos e professores chegarem à escola, a oferta irregular da merenda, os currículos deslocados das realidades das populações do campo e a falta de políticas públicas para mudar o quadro desolador que se abate sobre a educação do campo.

Ao participar da pesquisa “o Professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade”, realizada pela UEPA em parceria com a PUC-Rio e viabilizada pelo PROCAD, percebemos as não tão notáveis mudanças contemporâneas. Em meio às

1427 Doutoranda em Educação Especial no Programa de Pós Graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadora na Rede de Educação Inclusiva na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

dificuldades encontradas no campo chamou-nos a atenção a condição das *peças com deficiência*¹⁴²⁸ que vivem no campo, instigando-nos a investigar sobre o tema. Vemos que a luta por políticas efetivas é necessária para o fortalecimento do trabalho docente, assim como para que seja reflexo nas práticas e formação de sala de aula para alunos *com* ou *sem* deficiência.

A educação do campo é um movimento em que os sujeitos que fazem parte dos movimentos sociais articulam uma luta política pela criação de políticas públicas para garantir uma educação *do* campo e *no* campo, sinalizando para a criação de um projeto de desenvolvimento que tenha como foco as marcas culturais do povo do campo. É também um movimento permanente de reflexão das experiências pedagógicas vivenciadas pelos sujeitos do campo para afirmar a necessidade de uma educação própria às suas necessidades e especificidades (OLIVEIRA *et al*, 2012).

A Educação do Campo é uma concepção de educação dos trabalhadores do campo e se tornou uma referência à prática educativa, formulada como resultado das lutas à prática educativa, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares. (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010)

Arroyo (1999, p.8) ao descrever sobre a I Conferência Nacional: por uma Educação Básica do Campo, mostrou que somente será possível reverter a falta de políticas educacionais se avançarmos na construção de um debate sobre um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Assim é impossível pensar na educação do campo sem referi-la aos sujeitos concretos, históricos, à infância, à adolescência, a juventude, aos adultos que vivem e se constituem humanos.

Um primeiro desafio que se tem, segundo o autor, é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nessa oferta. Deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. Assim, a escolarização é um direito social fundamental a ser garantido para todo o nosso povo do campo, e este tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira. Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo. Consolidar escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo. (ARROYO, 1999)

A educação do campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar; construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações que é a capitalista. (SANTOS, PALUDO e OLIVEIRA, 2010)

Segundo, ainda, os autores, a escola do Campo deve atender às demandas dos trabalhadores do campo, o que implica uma necessidade de aumento do número de escolas para garantir acesso a todos. É necessário também ampliar os cursos em todos os níveis, e garantir a erradicação do analfabetismo. Uma das características fundamentais do movimento social é o vínculo entre as lutas pelo direito dos trabalhadores à terra, ao trabalho, à saúde, à cultura, à educação. Não conseguiremos manter uma escola de qualidade

¹⁴²⁸ Neste trabalho a terminologia utilizada por nós será a de pessoa com deficiência, que de acordo com o apresentado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

social sem garantir as condições objetivas de vida social com dignidade, o que implica políticas mais abrangentes e socializantes de desenvolvimento. Escola de qualidade essa, que assegure as condições de vida com dignidade inclusive das pessoas com deficiência que constituem o campo.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. Michels (2002) analisando a política brasileira de educação e a educação especial nos anos noventa enfatizou que os avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais que seriam adequadas foram inegáveis, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a educação especial brasileira do âmbito das políticas assistencialistas.

Dhanda (2008) aponta que a Convenção da ONU pela primeira vez na história das pessoas com deficiência, suas organizações representativas e outras instituições da sociedade civil dispõem de um recurso jurídico para cobrar de seus governos a aplicação dos direitos das pessoas com deficiência. Para a autora, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, primeira convenção aprovada neste milênio, inova por vários aspectos: (a) ela assinala a mudança da assistência para os direitos; (b) introduz o marco da igualdade, visando a conceder tratamento igualitário e equitativo às pessoas com deficiência; (c) reconhece, com base no princípio feminista, que as pessoas com deficiência podem ter autonomia com apoio; (d) foi criada com a participação de organizações de pessoas com deficiência e traz em seu texto a exigência de que os países signatários consultem as pessoas com deficiências sobre todas as políticas e leis que as afetem, estimulando a participação e a importância dessas; (e) incorpora o corpo com deficiência como parte da diversidade humana, e não como uma tragédia; (f) dá visibilidade à dupla discriminação, à medida que destaca a interface da deficiência com as questões de etnia, idade e gênero. Nesse sentido, a autora sugere que os defensores dos direitos humanos estendam analogicamente as lições da convenção para outros setores dos direitos humanos para além da deficiência.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) encontramos o uso do termo “interface da educação especial” na:

... educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008, p.17).

Oliveira (2012, p.3) descreve que o movimento de educação inclusiva constitui uma luta pelo direito à igualdade de oportunidades educacionais e sociais das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais, tendo-se consciência de sua exclusão histórica do acesso à educação e de outros direitos sociais. A autora enfatiza que a Declaração de Salamanca (1994) estabelece que a escola deve acolher a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, respeitando as suas características e necessidades individuais. Neste sentido, a educação inclusiva objetiva a democratização do espaço escolar superando a dicotomia existente entre o ensino regular comum e o ensino da educação especial, cabendo à escola conviver com a diversidade cultural e as diferenças individuais. Essa convivência com a diferença no âmbito da escola pressupõe mudanças estruturais e pedagógicas visando atender às necessidades específicas dos alunos especiais.

Assim, os educandos com necessidades educacionais especiais que vivem e frequentam as escolas do campo precisam ser atendidos em suas especificidades de sujeitos especiais e do campo, devendo ser articuladas as políticas de educação do campo e da educação inclusiva.

No trabalho apresentado em painel no ENDIPE, por Oliveira, Jesus e Caiado (2012, p.1) foi constatado pelas autoras que há pessoas com deficiência em idade escolar, que vivem e estudam em escolas do campo; há descaso histórico de políticas públicas nas duas áreas; as práticas pedagógicas em escolas do campo que tem matriculados os alunos da educação especial revelam o acolhimento desses alunos pelo compromisso profissional de um professor que clama por condições dignas de trabalho.

Jesus (2012, p.2) descreve ainda ser fundamental ampliarmos essa rede inicial para outras regiões e outros Estados brasileiros, fazendo abrir espaços de discussão, criando zonas de inteligibilidade e de diálogo entre a educação especial e a educação do campo.

Caiado e Meletti (2012, p.1) enfatizam que “se trabalhar na interface de duas áreas já traz grandes desafios, o foco na interface se revela ainda mais desafiador uma vez que a educação especial e a educação do campo recentemente são consideradas um direito social”. A impossibilidade de participação social que as pessoas com deficiência enfrentam não se justifica pela deficiência em si. Essa impossibilidade, traduzida muitas vezes por incapacidade, é resultado das barreiras sociais a que diuturnamente estão expostas. Esse quadro se torna ainda mais complexo ao pensarmos nas precárias condições de vida que enfrentam os que vivem no campo. Na ausência de políticas públicas para a população do campo, seja em educação, saúde, transporte, moradia e trabalho, revela-se o impedimento de pessoas com deficiência viverem com dignidade e participarem da vida social.

A partir dessa interface questionamos: como tem sido a Educação Especial no campo? E como deveria ser a interface da Educação Especial no campo que almejamos?

De acordo com Ribeiro e Kaztman (2008), torna-se um desafio a superação das desigualdades das chances educativas de crianças e jovens, promovendo a democratização de acesso à educação de qualidade. A redução dessa dimensão das desigualdades sociais deve ser o motor das políticas públicas, pelas vias de ações que desatrem o desempenho escolar das desigualdades de contexto socioeconômicos de origem, construídas nos âmbitos da família, da escola e do bairro nos quais essas crianças e adolescentes são socializados, adicionamos aqui a condição dos alunos que vivem no campo. É preciso lutar contra as desigualdades de origem, que já definem a posição e a trajetória dos indivíduos na sociedade.

O Pará ou Amazônia Paraense como também é conhecida, está localizado no extremo norte do Brasil, é o segundo maior estado do país, com extensão de 1.247.689,515 km². É o mais rico e populoso estado da região norte, contando com uma população de 7.321.493 habitantes. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), Belém possui 1 393 399 habitantes, lembrando que a população das 39 ilhas do entorno da capital não entram na contagem do contingente populacional do município, logo, os moradores são excluídos de serviços como educação e saúde.

As ilhas também compõem os estudos sobre o campo, do campo e para o campo. A condição das ilhas em Belém chama a atenção por muitos aspectos: é uma condição característica da região norte, o acesso se dá pelos rios, e as pessoas que ali moram tem sua vida toda viabilizada prioritariamente pelas águas dos rios, com conduções próprias que utilizam para pequenos percursos – as chamadas rabetas e, também os

casquinhos (pequenas embarcações feitas de tronco de árvores, que são polidas e trabalhadas para transporte familiar à qual se utiliza apenas o remo para deslocamento).

Há escolas e existe o processo de escolarização nas ilhas, assim como também pessoas com deficiência e necessidades especiais as quais precisam de atendimento, acesso e permanência com qualidade, assim como algumas precisam de transporte adaptado, precisam de condições que respeitem seu lugar, sua cultura, suas necessidades, suas raízes, sua memória e sua história. Desta forma, o objetivo deste trabalho é analisar como se constitui o trabalho docente com os alunos público da Educação Especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa.

Contextualizando o lugar

Belém possui 39 ilhas, das quais treze ilhas são vinculadas ao Distrito Administrativo de Mosqueiro, e vinte e seis ilhas sob a responsabilidade do Distrito Administrativo de Outeiro. Essas ilhas estão situadas, principalmente, na Baía do Guajará e no Rio Guamá. Já a área insular de Ananindeua, de acordo com o IBGE, é composto por 08 (oito) ilhas, limitada pela região sul da Ilha de Mosqueiro e sudeste da ilha de Outeiro, cujo acesso principal a partir da Baía do Guajará é através do Furo do Maguari.

E sobre a população residente no campo, evidenciamos na Tabela 1 as que apresentam algum tipo de deficiência segundo o IBGE (2010). A maior incidência é de alunas (os) cegas(os), seguida da deficiência motora, de grande dificuldade.

Tabela 1 – População do campo com algum tipo de deficiência, em Belém.

População do Campo		
	Masculino	Feminino
Cego	9	-
Def. Visual	190	228
Def. Auditiva (grande dificuldade)	37	32
Def. Motora (não consegue)	26	7
Def. Motora (grande dificuldade)	120	83
Def. Mental/intelectual	88	84

FONTE: IBGE (2010)

Adentrando no contexto escolar apresentamos as tabelas a seguir sobre a Educação Básica em Belém.

Tabela 2- Matrícula na Educação Básica de Pessoas com deficiência em Belém

Educação Básica (EB) - Belém

Nº de matrículas na Educação Básica em Belém

Ano	Total EB	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	371 612	4 130	600	763	234	1 260
2009	371 760	3 477	416	725	228	1 588
2010	378 029	3 123	438	867	300	1 128
2011	347 796	4 465	564	901	515	2 037

Fonte:MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

Dos dados apresentados na Tabela 2 verificamos que houve redução apenas na Deficiência Visual (DV), nos anos de 2008 a 2009, de 184 matrículas, mas entre os anos de 2009 a 2011 houve elevação de 148 matrículas. Também nos surpreende a redução nos dados de NEE por três anos consecutivos com 1 007 matrículas. A Deficiência Física apresenta redução de matrícula entre os anos de 2008 a 2009 com 6 matrículas, e aumento de 287 matrículas nos anos de 2009 a 2011. A Deficiência Mental (termo utilizado pelo INEP) tem aumento expressivo de 909 matrículas apenas entre os anos de 2010 e 2011.

Tabela 3 – Matrícula de alunos com deficiência que moram e estudam no campo – Belém

Educação Básica (EB) - Belém

Nº de matrículas de alunos com NEE que moram e estudam no campo

Ano	Total	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	973	4	0	0	0	0
2009	61	0	0	0	0	0
2010	510	9	1	0	0	4
2011	434	6	1	1	0	4

Fonte:MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

Há um número reduzido de alunos que estudam e moram no campo, incluindo a população das Ilhas, e esta redução é alarmante nos dados de 2009 com 61 alunos matriculados que moram e estudam no campo. Se analisarmos os dados entre 2009 e 2011 ressalta-se a elevação do número de matrículas, mas ao compararmos desde 2008 a redução é muito mais alarmante, de aproximadamente 539 matrículas. Por que os alunos estão se esvaindo das escolas do campo? As comunidades estão se tornando extintas? De certo que não. Com a redução no número de matrículas reduz-se consideravelmente os investimentos nestas escolas, alunos e professores.

Tabela 4 - Matrícula de alunos com deficiência que moram no campo e estudam na cidade – Belém

Educação Básica (EB) - Belém

Nº de matrículas de alunos com NEE que moram no campo e estudam na cidade

Ano	Total	NEE	DV	DA	DF	DM
2008	2 675	42	0	21	0	15
2009	1 691	28	1	14	0	12
2010	1 749	32	2	16	0	12
2011	1 186	24	0	14	0	7

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: microdados, 2008-2011.

Conforme a Tabela 4, entre os anos de 2008 e 2011 há uma brusca redução no total de alunos com e sem deficiência. Imaginávamos que ao reduzir o número de matrículas dos que moram no campo e estudam na cidade, estes estariam novamente morando e estudando no campo, mas ao compararmos com os dados da Tabela 3 - moram e estudam no campo - verificamos que não há registros de dados que confirmem, haja vista a redução nos dados de matrícula de ambas as tabelas. E se continuam morando no campo e não estão estudando na cidade nem tão pouco no campo, onde estão? Na tabela 4 há redução também no total de NEE, DV, DA, e DM.

O censo de 2009 apresenta em escolas públicas municipais o total de 48 180 matrículas de alunos no ensino fundamental; 246 no Ensino médio e 13 886 no ensino pré-escolar. Mota (2010) descreve que a SEMEC possui em sua Rede Municipal de Ensino - RME um total de 61 escolas (incluindo a Fundação Escola Bosque Prof. Eidorfe Moreira) e 35 Unidades Pedagógicas de Educação Infantil, atualmente denominada como Unidades Pedagógicas de Educação Infantil, antes chamadas de Unidades de Educação Infantil – UEIs. As escolas assim contabilizadas funcionam, de fato, multiplicadas em um número bem maior de endereços e prédios entendidos como anexos – os quais são vinculados a uma escola-sede principal, que centraliza e administra a documentação escolar regida pela legislação vigente.

Assim, além das 61 escolas, há mais 69 anexos (20 anexos municipais em prédios próprios, 12 anexos em instalações alugadas, 22 em comodato e outros 15 em regime de subvenção). Quanto às unidades de uso exclusivo para a Educação Infantil, na soma das 35 UEIs, registram-se 23 em prédios próprios, 5 em espaços físicos alugados e 7 em regime de comodato. Todos os endereços somados alcançam 165 localizações em Belém, nas quais se distribuem os 73 481 alunos da rede pública municipal.

As escolas também se organizam por distritos com o objetivo de melhor acompanhamento e assessoramento pedagógico. As escolas pesquisadas estão situadas em dois distritos: de Outeiro (DAOUT) e Mosqueiro (DAMOS). Os critérios para a escolha das escolas desta pesquisa foram: ter alunos com deficiência em sala de aula comum; estar numa ilha; ser sede ou unidade pedagógica da rede municipal de ensino.

Caratateua, conhecida popularmente como Outeiro, é uma das 39 ilhas de Belém, capital do Estado do Pará, e é a principal de seus 8 distritos, denominado: Distrito Administrativo de Outeiro (DAOUT). É distante 25 km do centro da cidade, possui cerca de 50 mil habitantes, é a mais próxima de Belém.



Fotos 1 e 2: Fachada da Escola em Caratateua

A ilha de Cotijuba está situada na confluência da Baía de Marajó com a Baía do Guajará, no Estado do Pará, tendo ao Nordeste a Ilha de Mosqueiro, ao Norte a própria Baía de Marajó, ao Sul a Ilha do Arapiranga e o Rio Pará, ao Sudeste as Ilhas de Jutuba e Paquetá e o Canal de Cotijuba. Em 1990, através de Lei Municipal esta ilha foi transformada em Área de Proteção Ambiental, fato que obriga a manutenção de sua vasta cobertura vegetal e a proibição da circulação de veículos motorizados, exceto os de segurança e saúde.



Foto 3: Fachada da escola



Foto 4: Parte interna da escola

A ilha do Mosqueiro é um distrito administrativo do município de Belém. Mosqueiro é uma ilha fluvial localizada na costa oriental do rio Pará, no braço sul do rio Amazonas, em frente à baía do Guajará. Possui uma área de aproximadamente 212 km² e está localizada a 70 km de distância do centro da capital Belém. Possui 17 km de praias de água doce com movimento de maré. O nome "Mosqueiro" é originário da antiga prática do "moqueio" do peixe pelos indígenas tupinambás que habitavam a ilha.



Fotos 5, 6 e 7: Escolas em Mosqueiro

A ilha do Combu faz parte do Distrito Administrativo do Outeiro (DAOUT) e está a uma distância de 1,5 km ao sul da cidade de Belém. Suas características estão inseridas dentro do panorama paisagístico-ambiental e humano amazônico, onde tempo e espaço se diferenciam dos lugares providos de equipamentos urbanos de alto impacto, como automóvel, construções de alvenaria, rede de comércio, indústria e serviços, e sendo homem do lugar depositário das relações dos saberes da fauna, flora e da cultura para a manutenção e reprodução das condições da comunidade.

Os sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são 05 coordenadores pedagógicos, 05 professoras de sala de recursos e 09 professores de classe comum, perfazendo um total de 19.

Os critérios estipulados para escolha dos professores foram: ser professor de classe comum ou sala de recursos multifuncional do ensino fundamental da rede municipal de ensino; ter aluno com deficiência e estar disponível para participar da pesquisa.

Discussão e Resultados

Sobre o trabalho docente ressaltamos que o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004)

A autora descreve ainda que o professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes. Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente.

Tudo isso em um contexto em que, por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes veem-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções. Assim, lembramos que a escola tem se envolvido com novas práticas e ideais devido à presença dos alunos com deficiência presentes também na escola do campo. A dificuldade é revelada pelas entrevistadas:

A dificuldade de ensinar uma aluna surda ... tem coisas que não tem figura. Eu tenho que fazer todos os detalhes mesmo assim ela não compreende. Numa aula assim, eu me sinto com uma dificuldade imensa, às vezes eu não consigo. No final da aula eu não aguento porque é muito difícil e os outros que escutam eles ficam mais à frente que ela. O menino que é déficit, eu tenho que repetir várias vezes, a dificuldade é muito grande... ano passado a quarta série era excelente, a aluna surda estava, mas os outros "tavam" num patamar bacana. Esse ano não, com mais os especiais tá sendo dificultoso. Eu "tava" acostumada assim, chegava explicava bacana pra todo mundo, tinha só a questão da surda na minha frente, só a aluna surda. Mas agora tem mais esses 3, são 4 aí é mais difícil, mais cansativa, até mesmo pra eles. É difícil porque os meninos que já compreenderam... eu vou ficar repetindo, repetindo... (PSC1 – Mosqueiro)

Não nos posicionamos de maneira contrária à política de Educação Inclusiva, e nem tampouco fazemos apologia a isso, mas precisamos compreender a situação, a dificuldade do professor quer de sala de aula comum, quer ds sala de recursos multifuncional. Quanto às dificuldades, atinge também as atividades da sala de recursos multifuncional (SRM), evidenciado pela profª PSRM1 - Outeiro:

A dificuldade é com o professor [sala de aula comum], fazer esse professor abraçar a causa de querer realmente dar esse direito. ... Não posso nem generalizar. Tem alguns que sentem mais dificuldades, uns não, já tiveram essa experiência e sabem que não é esse bicho de sete cabeças que eles acham que é no começo.

Pra desempenhar o trabalho eu preciso que o aluno apareça. A dificuldade maior é de frequência... Atualmente é o apoio familiar, no sentido de levá-los ao atendimento. Tem um aluno agora que até saiu da escola. Eu passei um ano... ele mora praticamente na porta da escola... eu passei um ano perturbando a avó pra levar para o atendimento (porque ele era criado pela avó). No caso assim, eles não frequentam porque a família não leva, por achar que não é necessário. Ela não compreende que ele pode aprender, tem condições.

Chega também nas discussões sobre a efetivação da inclusão:

[Inclusão] Atualmente ele tá capenga em muitos casos... não digo nem tanto de estrutura mas da disponibilidade do professor em trabalhar com esse aluno. Por que por mais que a gente trabalhe, a gente mostre não dá pra tu ensinar a trabalhar com todas as deficiências se o professor não é especialista na área. Mas o básico, o ponta pé inicial para ele trabalhar com o aluno com deficiência dá. Só que quando chega em sala de aula é sempre a mesma conversa que a gente escuta "ah não fui preparado pra isso", "eu não sei como é que trabalha com esse menino", "ah nunca vi" "ah é muito difícil" aí dá dois, três meses tu começa a trabalhar, ele começa a conhecer o aluno "ah não ela é ótima!" É só aquela coisa de dizer que não sabe pra evitar ter o aluno em sala de aula. Já tá acontecendo tá. Mas por força da lei, por realmente a categoria querer, pra proporcionar um direito desse aluno. (PSRM1 – Outeiro)

Em relação à formação dos professores, a Secretaria de Educação através do setor específico, ela ofertava a formação dos professores sobre as deficiências, em Belém. Com muita briga, com muita reclamação nós conseguimos trazer, nós estamos ofertando aqui em Mosqueiro pro professor não ir para Belém. Mesmo assim a gente percebe infelizmente ainda não é suficiente pra nossos colegas, por que não conseguiram se aperceber, talvez por valores, não sei o que tá faltando, antes porque era em Belém, mesmo aqui em Mosqueiro tem alguns que não participam das formações, isso dificulta o processo de inclusão. (Coordenadora – Mosqueiro)

E sobre a totalidade ressaltamos a entrevista da coordenadora:

Falando no geral, as escolas apesar de ter material, ter equipe, os professores hoje são novos, muitos tem formação, muitos tem mestrado, mas não tem a vivência de ciclo, não tem a vivência da inclusão, muitos não

tem a vivência de escola mesmo. Passaram, nunca tinham trabalhado e estão aqui hoje. Pra nós o canudo [formação inicial/continuada] é importante, mas pra mim o mais importante é a competência, e a competência você só constrói na sua prática, você se interessando, você estudando e fazendo da sua prática isso daí. Então em relação à isso, nós precisamos avançar em competência. E competência, no sentido assim... o professor ter a possibilidade de aprender e de colocar isso na prática e uma coordenação pedagógica que lhe dê suporte. Por que não adianta o professor ter boa intenção se não tem uma coordenação pedagógica que lhe dê suporte. (Coordenadora – Mosqueiro)

A sala de recursos multifuncional tem sido a “menina dos olhos” da Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, e os profissionais que nela atuam enfrentam muitos desafios como acompanhar o aluno com deficiência, orientar o professor, a comunidade, a família:

Elas tem muito atendimento, tem formação, aí a gente não tem aquilo direto com a gente, seria bem melhor. (PSC1 – Mosqueiro)

Apoiar o professor de sala de aula e tentar minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência. No caso, tentar fazer com que ele supere algumas limitações, que ele consiga superar pra poder tá incluído realmente em sala de aula.

Chegando o aluno ou no caso que a gente já tenha, a gente senta, eu tento sentar um dia pra fazer junto com a outra professora pra gente estruturar e dividir os alunos entre a gente também, depois a gente senta pra planejar por aluno o que vai acontecer pelo menos durante o semestre. Uma ideia já pro semestre inteiro. Embora cada uma trabalhe num turno diferente, vocês elaboram junto o planejamento...? A gente organiza todo o planejamento de comum acordo no início do ano. Tira um dia pra sentar e discutir o que precisa. A gente usa o padrão de planejamento que vem da Secretaria de Educação. Há um setor responsável que trabalha nessa parte do atendimento educacional especializado, é o centro de referência da prefeitura. O planejamento prevê o desenvolvimento dele de linguagem, de participação, de relação pessoal, que alguns deles não tem contato. Geralmente, dependendo do caso a gente já foca a questão da alfabetização, mas nem todo caso. Tem uns casos que fica só na parte de trabalhar a memória, a concentração, raciocínio lógico e com o tempo a gente já vai avançando. Esses 3 pontos são os principais: Memória, Raciocínio Lógico e comunicação deles. (PSRM1– Outeiro)

Faço o que posso. Aqui não tenho nada, nem sala para trabalhar. (PSRM – ilha)

A adequação dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder. E segundo Oliveira (2004) estão sendo apresentadas como novidade ou inovação, essas exigências são tomadas muitas vezes como algo natural e indispensável pelos trabalhadores. O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo.

Considerações Finais

Este trabalho objetivou analisar como se constitui o trabalho docente com os alunos público da Educação Especial em escolas do campo no Pará e nas comunidades ribeirinhas de Belém-Pa. Evidenciamos a

realidade singular da região amazônica e as distintas construções de trabalho docente de profissionais que atuam em escolas de comunidade ribeirinha.

Quanto aos resultados, ressaltamos o apresentado nas tabelas que há um esvaziamento de alunos nas escolas do campo, com expressivo quantitativo de alunos que moravam no campo e estudavam na cidade; verifica-se relativa redução de matrícula dos alunos com deficiência, assim como de pessoas que moram e estudam no campo, e nos questionamos o porquê destes alunos abandonarem a escola do campo. Seria devido à dificuldade do professor de sala comum não conseguir estabelecer um mínimo de condições propícias ao aprendizado destes alunos por não compreender ou por não se predispor a ensinar o aluno com deficiência com igualdade de condições para seu processo de escolarização?

Ressaltamos a falta de formação específica para os professores de sala comum para atuar com os alunos público da Educação Especial, multisseriada ou não. Além disso, é preciso evidenciar a falta de condições de trabalho e apoio devido, como: a presença de um profissional intérprete de Libras em sala de aula para atuar com os alunos surdos que necessitam deste; o profissional da SRM necessita além da estrutura da escola (equipe multidisciplinar, sala específica para seu trabalho, material e recursos didáticos) que a família também se disponha e cumpra seu papel frente a formação do aluno com deficiência auxiliando em suas atividades extraescolar, levando o aluno para suas atividades em SRM no contraturno.

Assim, apreendemos por meio da realidade vivenciada e por intermédio dos estudos encontrados sobre este tema, que as reformas educacionais que o governo vem implantando implicam diretamente no trabalho pedagógico do professor e, conseqüentemente no cotidiano escolar. Quanto mais se exige em relação ao trabalho pedagógico, bem como a exigência constante de aperfeiçoamento dos professores, menos tempo é disponibilizado para que isso seja possível. Podemos dizer que esta “falta de tempo” é na verdade a intensificação de carga horária, do trabalho docente. Esta realidade é ainda mais complicadora quando associamos a este a distância e a dificuldade de acesso dos professores das escolas ribeirinhas até o centro de formação que se concentra na capital.

O que precisamos mobilizar também são as entidades acadêmicas, os movimentos de professores, para que os sindicatos da categoria possam, de forma responsável, intervir na situação, buscando a valorização do profissional da educação e a melhoria das condições de trabalho, permitindo que se resgate o valor social do magistério. Certamente não podemos nos esquecer por ser relevante a questão salarial. Sabemos que o professor é um profissional assalariado que vive da renda da sua força de trabalho e precisa ter condições adequadas para sua subsistência, e principalmente para seu aprendizado e produção do conhecimento. A condição de trabalho do professor é cada vez mais precária, e ao se falar de condição de trabalho lembramos que em meio à Política de Inclusão no Brasil, as escolas deveriam possuir uma sala de recursos multifuncional além das salas que compõe a escola regular, mas observamos que algumas escolas não possuem esta condição mínima, a prof^a fica pelos corredores aguardando uma sala desocupar, seja sala de aula, seja sala de leitura ou laboratório, e ainda assim afirmam que independente da estrutura existe o atendimento educacional especializado –AEE; em outras escolas da ilha há sala de recursos multifuncional porém não atende à demanda.

Referências

- Arroyo, Miguel G (1999). Prefácio. In Edgar J. Kolling, & Irmão Néry, & Mônica Molina (Orgs.). Por uma educação básica do campo, nº1 (pp. 7-9). Brasília: Fundação Universidade de Brasília.
- Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Retirado em abril 12, 2010 de www.mec.gov.br.
- Brasil (2008). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado em junho 20, 2012 de <http://www.inep.gov.br>.
- Brasil (2009). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado em junho 20, 2012 de <http://www.inep.gov.br>.
- Brasil (2010). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado em junho 20, 2012 de <http://www.inep.gov.br>.
- Brasil (2011). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Retirado em junho 20, 2012 de <http://www.inep.gov.br>.
- Caiado, Katia Regina Moreno, & Meletti, Silvia (2012). Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: Uma interface a ser construída. In XVI ENDIPE: Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula. (pp. 1-13). Campinas: UNICAMP.
- Dhanda, Amita (2008). Construindo um novo léxico dos direitos humanos: Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos, ano 5, nº 8, pp. 42-59. Retirado em abril 01, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-64452008000100003&script=sci_arttext.
- Gasparini, Sandra Maria, & Barreto, Sandhi Maria, & Assunção, Ada Ávila (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. Educação e Pesquisa, v. 31, nº. 2, pp. 189-199. Retirado em julho 02, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2.pdf>.
- Hage, S. A. M. (2005). GEPERUAZ: aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In: Salomão Mufarrej Hage. (Org.). Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (pp. 22-30). Belém: M.M.Lima Ltda.
- IBGE (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retirado em junho 16, 2012 de <http://www.ibge.gov.br>.
- Michels, Maria Helena (2002). Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990. Ponto de Vista - Revista de Educação e Processos Inclusivos, nº. 3/4, pp. 73-86,.
- Mota, Joselene Ferreira (2010). A formação inicial dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Belém: a organização do trabalho pedagógico para o ensino da Educação Física na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, Brasil.
- Oliveira, Dalila Andrade (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, vol. 25, nº. 89, pp. 1127-1144. Retirado em julho 01, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>.

- Oliveira, Ivanilde (2012). Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. In XVI ENDIPE Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp.1-13). Campinas: UNICAMP.
- Oliveira, Ivanilde & França, Maria do Perpétuo Socorro, & Santos, Tânia Lobato (Orgs.) (2012). Educação em Classes Multisseriadas na Amazônia: Singularidade, diversidade e heterogeneidade. Vol. 1. Belém: Eduepa.
- Oliveira, Ivanilde, & Jesus, Denise Meirelles, & Caiado, Katia Regina Moreno (2012). Educação especial na educação do campo: A dupla exclusão da escola. In XVI ENDIPE Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp. 1-36). Campinas: UNICAMP.
- Ribeiro, Luiz César De Queiroz, & Kaztman, Ruben (2008). A Cidade contra a Escola: segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital.
- Santos, Cláudio Eduardo Félix dos, & Paludo, Conceição, & Oliveira, Rafael Bastos Costa de (2010). Concepção de educação do campo. In: Celi Nelza Zülke Taffarel, & Cláudio de Lira Santos Júnior, & Michele Ortega Escobar (Orgs), Cadernos didáticos sobre educação no campo (pp. 13-65). Salvador: Editora, 2010.

A atividade docente com alunos da Educação Especial em classe multisseriada

Ana Paula Fernandes¹⁴²⁹

Resumo

O presente objetivou analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar. Buscou-se responder: como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar? O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede regular de ensino fundamental e médio, localizada em um bairro periférico de Belém, Pará. Para coleta dos dados foram utilizados: a revisão bibliográfica, a pesquisa documental, observação e a entrevista semiestruturada. Técnicas da análise de conteúdo foram usadas para a análise e compreensão dos dados. A realidade encontrada foi a de alunos com necessidades educacionais especiais na modalidade de EJA em turmas multisseriadas de alfabetização e 1ª etapa, constituídas como classe especial, segregada mesmo diante de um contexto de debates sobre a inclusão por meio de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994), e do compromisso assumido pelo governo brasileiro com a educação inclusiva. Assim, já tendo passado décadas de existência desta política, ainda havia classe especial em escola situada na capital do Estado do Pará, também conhecida como Amazônia Paraense. Ressalta-se a relevância e pertinência para subsidiar discussões e estudos sobre a atividade docente com turma de educação especial em classe multisseriada em tempos de educação inclusiva, ou ainda o trabalho docente frente a diversidades. Dentre os resultados destacamos que mesmo em tempos de inclusão encontramos turma de educação especial segregada no ensino regular, sem sala de recursos multifuncionais, dentre outros. Há problemas de acessibilidade e a prática docente não atende às necessidades especiais dos educandos nem às especificidades etárias. Contudo, constatou-se que ainda é encontrada práticas oriundas do período da política de integração no interior escolar e nas práticas vivenciadas nesta.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Classe Especial. Classes Multisseriadas. Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Introdução

A atividade docente com alunos da Educação Especial já nos gera experiências singulares e, quando associados a esta a condição de ser em classe multisseriada torna-se surpreendente. Curiosamente classe multisseriada, segundo Fernandes (2011), é uma prática comum nas escolas do interior do Estado do Pará pela ausência de recursos financeiros e de pessoal; em que a organização da classe é um dos diferenciais, e observamos que a sala de aula possui na mesma turma e espaço, várias séries; a professora é a mesma para todas as séries; o quadro é dividido de acordo com o número de séries atendidas. Geralmente a organização da sala de aula é feita da seguinte maneira: 1ª fileira, alunos da X série; 2ª fileira alunos da B série; e assim por diante. Os professores ministram Português, Matemática, Ciências, Ensino Religioso, Educação Artística, Educação Ambiental; há multifunção do professor como zelador, coordenador,

¹⁴²⁹ Doutoranda em Educação Especial no Programa de Pós Graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadora na Rede de Educação Inclusiva na Universidade do Estado do Pará (UEPA).

merendeiro, e ainda, professor. Esta realidade nos inquietou e assim buscamos responder: como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar?

Ressaltamos a pesquisa “O Professor da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade”, viabilizada pelo PROCAD (PUC-Rio e UEPA) 2008-2011, à qual objetivou analisar o capital econômico, cultural e social do professor (a) da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental na região Amazônica. Os resultados destacados por Oliveira (2012) são: nas escolas multisseriadas pesquisadas não existe acessibilidade nem condições de trabalho pedagógico para atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais; nelas as políticas para a educação infantil, a Educação de Jovens e Adultos e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e de educação do campo ainda não chegaram, na medida em que somente uma das escolas pesquisadas possui acompanhamento pedagógico especializado e os professores não possuem condições necessárias para atender um aluno com necessidades educacionais especiais, por não terem salas de recursos multifuncionais com materiais específicos e formação continuada; os professores recebem os “encostados¹⁴³⁰” da educação infantil e da educação de jovens e adultos para que os mesmos tenham acesso à escola, assumindo uma responsabilidade que seria da rede de ensino. Mas, por não terem formação específica nem acompanhamento pedagógico especializado ou terem tido uma formação precária, que não atendeu as suas demandas e necessidades, criam estratégias pedagógicas que nem sempre estão adequadas.

Hage *et al* (2005) apresenta dados do Censo Escolar de 2003 que indicam o Estado do Pará como segundo maior em número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas; o mesmo se repetindo em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.231 turmas e perde para a Bahia, que tem 21.451 (INEP, 2003). Frente a essa realidade, a única política pública direcionada às escolas multisseriadas é o “Projeto Escola Ativa”, que atende um percentual de 9,4% das escolas multisseriadas do Pará. Estas pesquisas revelam a prática em classe multisseriada nos interiores do Estado, o que historicamente vinha acontecendo. Mas a condição de classe multisseriada na capital do Estado do Pará, e ainda com alunos da Educação Especial é desconhecido e/ou pouco divulgado.

Quanto à metodologia da pesquisa, esta é qualitativa, e para coleta dos dados foram utilizados: a revisão bibliográfica, a pesquisa documental, observação e a entrevista semiestruturada. Técnicas da análise de conteúdo foram usadas para a análise e compreensão dos dados. O *locus* da pesquisa foi uma escola da rede regular de ensino fundamental e médio, localizada em um bairro periférico de Belém, Pará. As entrevistadas foram: a professora Olga que possui graduação em pedagogia e especialização em psicopedagogia que ressalta ter aprendido e aproveitado na sua prática de sala de aula os seus saberes apreendidos. Sobre a professora de apoio, Suely, pouco tivemos contato haja vista que logo houve o distrato – rompimento de contrato - e esta professora não mais esteve na escola. Assim como a professora Olga¹⁴³¹, a professora Suely¹⁴³² também é graduada em Pedagogia. A professora Olga é formada há 17 anos e de carreira possui 15 anos. Ambas não possuem a titulação específica na educação especial.

¹⁴³⁰ Extraoficialmente, em função da ausência da oferta de turmas de educação infantil, são recebidas pelos professores crianças menores de 06 anos, a quem chamam de “encostados/as”. (OLIVEIRA, 2012)

¹⁴³¹ Nome fictício.

¹⁴³² Nome fictício.

As professoras atuavam em classe especial, composta por 35 alunos com idade entre 12 e 48 anos, sendo 15 do turno da manhã e 20 do turno da tarde. A turma da manhã possui 15 alunos, sendo 8 mulheres e 7 homens. E na turma da tarde são 20 alunos, sendo 13 mulheres e 7 homens.

O grupo de alunos da citada classe é classificado como alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA pela idade em questão. Mas para ingressar em turma de EJA é necessário ter no mínimo 15 anos de idade conforme está na legislação vigente, e não 12 como pudemos ver nesta classe de educação especial.

§ 3º - Os modelos estruturais de cursos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, excetuando o uso da metodologia de Ensino Personalizado, deverão obedecer aos mínimos estabelecidos:

I – Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º) – duração mínima: 02 (dois) anos – idade mínima: 15 anos;

II – Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º) – duração mínima: de 02 (dois) anos – idade mínima para início do curso: 15 anos;

III – Ensino Médio – duração mínima: 02 (dois) anos – idade mínima: 18 anos. (Resolução nº 147, de 04/04/2008 – Conselho Estadual de Educação/PA)

Neste sentido, o fato de ter aluno com menos de 15 anos na classe especial fere o estabelecido na legislação estadual.

A construção da prática docente

Organização do espaço e atividades

Um dos aspectos que ressaltamos na sala de aula é sua enturmação. Estes alunos chegavam à escola com a informação da categoria de necessidade educacional especial, e não presenciamos nenhum acompanhamento ou averiguação da escola junto aos pais e/ou responsáveis sobre a veracidade dos fatos. E nos vem à mente a seguinte indagação: e se não tiverem efetivamente alguma necessidade educacional especial? Estariam ali por qual razão?

Com relação à enturmação de EJA a prof.^a Suely informou que acabou ficando “exclusiva” por serem de 1ª etapa e não ter alunos “normais” para formar turma heterogênea ou inclusiva. Assim, a turma que deveria ser inclusiva se constitui em turma de educação especial “exclusiva”, sendo justificado não se ter alunos “normais” para sua composição. A questão da enturmação é uma problemática evidente, observamos que a turma está dividida em Alfabetização e as etapas da EJA, caracterizando-se uma turma multisseriada. É preciso problematizar, considerando-se a necessidade de atendimento educacional especializado, dentre outros.

Os alunos da alfabetização ficavam em volta da mesa e suas atividades eram feitas diretamente no caderno ou em folhas previamente elaboradas. Esta situação nos faz lembrar a infância porque antes de eu ser matriculada na escola regular fui aluna de uma professora que na sala de sua casa atendia várias crianças em séries distintas em volta da mesma mesa. Para cada aluno encaminhava as atividades no caderno, e no meu caso, como ainda não era alfabetizada, as atividades eram alternadas entre aprender a escrever as vogais e consoantes e, reconhecer e ler as letras na cartilha da Mimi. Esta cartilha me chamava à atenção

por possuir uma figura marcante, a Mimi, que era uma macaca. Apesar de minha alfabetização ter acontecido em 1980 em contexto urbano, este procedimento é visto em sala de aula nos dias atuais.

Os alunos considerados de EJA (1ª e 2ª séries) ficavam em carteiras de frente para o quadro. Copiavam as atividades diretamente deste quadro. Geralmente a professora procurava envolver recorte e colagem nas atividades de todos os alunos, EJA e alfabetização. Os alunos se direcionam ao fundo da sala onde possui uma mesa cheia de livros (matemática, ciência, língua portuguesa, e assuntos gerais) e revistas utilizados para recorte. A dinâmica da aula envolve as atividades figuras/desenhos, recortes, mas principalmente a escrita, que é a principal rotina dos alunos da modalidade de EJA. Não presenciei em nenhum dos dias a rotina de leitura, a salvo para reconhecimento de vogais e sílabas.

Para os alunos de alfabetização as atividades eram realizadas diretamente no caderno ou em folhas de papel A4, para cobrir, ligar, continuar, colorir. Às vezes havia atividades matemáticas com soma e subtração, mas sempre referenciadas com frutas, ou desenhos simples como lápis, carro, bola, árvores. Os alunos sempre aguardavam a professora explicar à atividade. Neste momento a professora já dava indícios de resposta se era para cortar ou acrescentar, no caso da matemática.

A professora Olga ressalta a necessidade das escolas buscarem em suas práticas, meios pedagógicos para atender a diversidade e conseguir que aprendam. A prof.^a informa que o uso do lúdico torna-se instrumento importante, uma vez que aprendemos na interação, com o outro, e com os companheiros mais capazes. Embora a prof.^a Olga destaque as atividades lúdicas e seus benefícios, não visualizamos a proposta de ludicidade evidenciada pela professora, e ainda, em que momento vivencia a chamada socialização, comunicação e linguagem. Observamos a socialização quando a prof.^a os organiza em volta da mesa e quando conversam entre si.

As turmas de educação especial também possuem horário para aulas de atividades físicas, muito embora quase não aconteçam. Segundo a prof.^a Olga é destinada a quinta-feira para atividades físicas e a sexta-feira para artes, mas durante o período deste estudo não presenciei tal fato.

2. As relações Interpessoais

Podemos dizer que as relações em sala de aula que se dão entre alunos e as professoras e alunos e alunos, corroboram na formação social das pessoas. Registramos que ao concluírem suas atividades de sala de aula os alunos ajudavam os que ainda as faziam. Sempre que necessário os alunos também ajudavam a professora, fosse para obter informações ou encaminhamentos. Há, portanto, relações amigáveis e solidárias entre os alunos e a professora.

Pudemos perceber que a ausência da professora de apoio (auxiliar) deixava a professora regente da turma sobrecarregada, ou vice-versa. Por vezes, os pais se tornavam assistentes de sala de aula. No dia em que foi preciso levar os alunos para solicitar carteira de meia passagem na secretaria da escola a professora Olga estava sem a professora auxiliar. E enquanto a professora encaminhava os alunos até a secretaria, nós (a mãe de um aluno e eu) ajudamos os demais alunos com suas atividades de sala de aula.

Pudemos visualizar nos rituais pedagógicos a forma de tratamento das relações professor/aluno, com o incentivo das professoras (da turma e de apoio pedagógico), para agirem com autonomia. Observei que a mediação do professor vai além dos conteúdos de português, matemática, entre outros. No geral, podemos

dizer que os alunos ajudam a professora e se sentem bem na escola, gostam de estar lá, possuem certa intimidade e proximidade com a professora, nos parecendo uma relação envolvendo respeito e confiança entre todos, incluindo os pais. Entretanto, a rejeição e a discriminação no processo de inclusão escolar eram preocupações da prof.^a Suely. Ela não queria que os alunos se sentissem rejeitados ou acudados, e se preocupava em como seria a transição dos alunos da classe especial para a turma comum e ainda como se dariam suas relações.

Em conversa a professora Suely discorreu sobre a forma como a inclusão dos alunos se daria à 5ª série: especulou possíveis reações como rejeição, recuo dos alunos da classe especial, aumento da agressividade, etc., e ainda, a possível evasão. Há, portanto, por parte da prof.^a Suely, consciência do processo de discussões históricas destes alunos, preocupando-se com a situação dos mesmos no processo de inclusão escolar. Mas, não presenciamos a participação da coordenação junto à professora e estes alunos para dialogar sobre este processo com a intenção de minimizar os impactos possivelmente gerados. A nossa impressão é a de que a turma de educação especial era um setor desintegrado e não partícipe do contexto escolar.

3. O Currículo

O currículo para este público da EJA é inclusivo? De imediato nos fazemos esta pergunta haja vista que a professora Olga relata que usa o método da transformação para adaptar um conteúdo da EJA para que o aluno “incluído” compreenda melhor o conteúdo ensinado. Na verdade o que a professora afirma tem a ver com a adaptação de conteúdos, ou seja, adaptar os conteúdos da EJA

tu não pode pegar um conteúdo do EJA e colocar ali pra uma criança que não tem ainda noção. Então, tem que transformar...? (PROF^a. OLGA).

A prof.^a informava que embora os alunos fossem de EJA para ela eram como crianças¹⁴³³ e segundo ela, eles seguiam o currículo padrão da EJA, porém, adaptado a realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. No portal do MEC pude visualizar cadernos que sugerem meios e até mesmo objetivos que devam ser alcançados na turma em questão. Mas é possível avançar a aprendizagem destes alunos com conteúdo “padrão”?

Segundo a prof.^a Olga além do conteúdo curricular “transformado” ensina atos e hábitos comuns, cotidianos e rotineiros, como tomar banho, fazer uso de produtos para higiene pessoal, organização do material escolar, entre outras coisas, firmando a tendência de infantilização na formação dos alunos.

4. Avaliação

O avaliar do aluno em sala de aula está relacionado ao dia-a-dia da comunidade escolar, da dinâmica da escola e ao histórico familiar. Em alguns casos, pudemos perceber que estes dados serviram para estigmatizar o aluno e reproduzir na sala de aula a situação de exclusão inviabilizando o desenvolvimento deste. O fato em questão refere-se ao aluno pré-adolescente com autismo. Segundo a prof.^a Olga este

¹⁴³³ A prof.^a além de considerar os alunos da EJA como crianças suas atividades demonstravam tendencialmente à infantilização, tais como: alfabeto musical da Xuxa; atividades impressas com figuras (borboleta, coelho, casal infantil em festa junina), dentre outros.

aluno foi retirado pelos pais por excesso de proteção familiar, mas até esta decisão percebemos na maneira de falar da professora certo descaso pela condição do aluno.

Durante o período em que acompanhei esta turma não consegui perceber a maneira escolhida para a avaliação dos alunos. Sei que faziam atividades de classe e provas, eu inclusive pude presenciar um fato intrigante logo no primeiro ano de acompanhamento desta turma: a aluna ainda estava realizando prova quando o pai chegou, e mesmo sem ter concluído a atividade, a aluna se foi. A professora me disse que ela continuaria a prova em agosto, no retorno das férias. Em outro momento registramos que sobre a avaliação a prof.^a informa que houve e há atividades avaliativas e período de avaliação, mas segundo a mesma é apenas pra constar.

Essas situações evidenciam que a avaliação não é vista como algo importante, podendo ser transferida para outro momento e vista como um faz-de-conta. Pude presenciar a avaliação de artes e que a mesma não condiz com o contexto sociocultural de pessoas jovens e adultas, identificando-se mais uma vez a infantilização expressa pelos desenhos, bem como a ausência de exploração na atividade da linguagem artística. As atividades eram impressas com figuras com temática de festa junina, pequenos animais com a finalidade da pintura.

No início das aulas, já no segundo ano de acompanhamento da turma, ao chegar à sala de aula vi que estavam praticamente todos os alunos do ano anterior nas mesmas colocações, quer dizer, alunos da alfabetização continuam da alfabetização, e alunos da modalidade de EJA, continuavam EJA. Não conseguimos perceber como era estruturada esta avaliação em sua definição, mas o resultado observado da avaliação foi a não progressão nos estudos por parte dos educandos.

5. Formação docente

Em relação aos cursos de formação continuada, embora a professora Olga tenha dito que existia, no período em que estive na escola não presenciei tal fato. Ela nos informou que já fez curso para educação especial promovido pelo COEES¹⁴³⁴. Disse-me ainda, que estes cursos são voltados para os atuantes em sala de aula das escolas públicas (efetivos e temporários).

A professora Olga destaca a importância de sua formação:

Olha eu, por exemplo, eu uso tudo que aprendi. A questão de você trabalhar muito com a questão do lúdico, isso é a parte mais favorável que o professor tem pra trabalhar com o aluno, a questão do lúdico, porque nossos alunos, assim não só os especiais, mas os ditos normais eles precisam desse material do lúdico que é pra que ele facilite mais o aprendizado deles entendeu? Eu acho que essa formação que eu tive de psicopedagogia foi válida mais para questão do trabalho do lúdico...

Tu aprendes na faculdade, mas com a prática tu vai aprender muito mais. Aquele conhecimento que tu tiveste na faculdade com a teoria, vai investir tudo na prática. Então acho que contribui muito sim porque um acompanha, um é complemento do outro.

Essas falas nos emitem pistas de que esta professora buscou qualificação para atuar junto à classe de educação especial embora sua formação não seja específica de educação especial. Percebemos que

¹⁴³⁴ Coordenação de Educação Especial do Estado do Pará.

ênfatiza mais a especialização do que a própria graduação, e nos perguntamos o porquê deste esvaziamento em sua fala com relação à graduação. Diante da realidade desta professora nos questionamos se o currículo ofertado hoje nas instituições de ensino no nosso país, e em especial no Estado do Pará, atende às necessidades de formação do professor para a escola inclusiva ou democrática. E neste caso particular, a Educação Especial.

A LDB, Lei nº 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título VI, que trata dos profissionais da Educação, estabelece que:

Artigo 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na Modalidade Normal.

Então nos termos da legislação vigente está fixado que a formação de professores em todos os níveis e modalidades, inclusive educação especial, da educação básica, será feita no ensino superior, em licenciatura plena, o que nos mostra conformidade com a formação da professora pesquisada.

Ressaltamos ainda que a Resolução CNE/CEB nº 2 institui as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica (2001), referenciando a necessidade de professores capacitados, entre outras atribuições:

Parágrafo 1º. Artigo 18. [...] São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

A partir do exposto nos confrontamos com a realidade da professora pesquisada. Atribuímo-nos neste momento uma postura questionadora e de confluência com a realidade: como atuar em equipe se a escola ainda não propicia tal situação? Como avaliar a eficácia deste processo se ainda não está disponível aos integrantes deste? Como flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento se a própria escola não intervém? Os sistemas de ensino não deveriam garantir o constante aprimoramento do professor, proporcionando salário e jornada que lhe possibilite estudar e contribuir, para que uma efetiva educação democrática?

A prática coloca o professor em contato com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas, isto é, nas circunstâncias e no momento em que elas são eficazes, permitindo vivenciar seus resultados. O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com as suas

experiências de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2007, p.11).

Este saber se reflete no “ensinar a turma toda sem exceções ou exclusões, ou incluí-los, ou vivenciar a inclusão, significa atender às diferenças dos alunos, mas sem diferenciar o ensino para cada um o que depende entre outras condições, de se abandonar um ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, integradora, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência e hierárquica do saber” (MANTOAN, 2006, p. 49). Mantoan (2008, p. 62) diz que, “o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno.” As dificuldades e as limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

O saber discutido aqui não se restringe à escola regular ou ao ensino da educação especial e nem tão pouco o dicotomiza. Um princípio fundamental da escola ou do ensino inclusivo destacado por Freitas (2006) é que todos os alunos, sempre que possível, devem aprender juntos – independentemente de suas dificuldades ou talentos, deficiências, origem socioeconômica ou cultural em escolas e salas de aula provedoras, nas quais todas as necessidades são satisfeitas. E ainda, para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consciente.

Para Mantoan (2006) “ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”. Uma de suas sugestões para a formação do professor inclusivo é a seguinte:

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do cidadão. Por isso a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Por conseguinte, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional. (p. 54)

A formação inicial do professor aponta para as universidades como agências formadoras e, assim essa instituição e seus professores serão os coautores das relações vividas sobre a “realidade inclusiva” que traçarão a trajetória da formação do professor nesta área do conhecimento. Não podemos mais pensar que os assuntos referentes à pessoa com necessidades especiais, e até mesmo do termo amplo de inclusão, estão restritos ao curso de educação especial. Precisamos compreender que os professores que atuam em educação b, e também superior, podem se deparar com a presença do aluno com necessidades especiais em sua turma, e este contato não deve propiciar conflitos, nem inatividade.

Ao contrário, se houver informação na formação inicial e/ou continuada, os professores se sentirão mais disponíveis ou predispostos a agir, digo assim por ter presenciado ocorrências onde professores de determinadas disciplinas se negavam a interagir com o aluno com necessidade especial em sala de aula por não se considerar professor da educação especial e de fato não o é; porém a nosso ver, também não se considerava professor predisposto a contribuir com a formação do aluno. Nesse sentido, instaura-se o desafio de pensar a formação de uma educação inclusiva envolvendo o ensino de práticas efetivas que envolvam profissionais de diferentes formações e âmbito de atuação.

Tanto o “modelo” da escola especial que temos com seus especialistas quanto o “modelo” de escola regular, ambos, com seus respectivos modos de formação, necessitam de um redimensionamento a fim de que convirjam para o encontro de uma escola inclusiva, onde sugere menos preconceito e mais o respeito ao cidadão.

Tais considerações evidenciam a urgência de políticas públicas que, mais do que propor ações, metas e orientações que deixam margem para inúmeras e ambíguas interpretações, viabilizem e concretizem ações que, de verdade, propicie o que está posto na lei: “educação para todos”.

Nesta perspectiva, compreende-se que, o professor produz conhecimento conforme reflete sobre sua prática, daí a necessidade de se envolver a política pública, instituições, disciplinas e metodologias ao ensino reflexivo, porém, como cuidado de não considerar como uma reflexão em si mesma.

Não podemos nos esquecer que para que haja bom desempenho profissional na escola é necessário ter ambiente de trabalho estruturado capaz de atender as necessidades do professor, assim como do aluno, permitindo ao professor salário proporcional à sua atividade, espaço e tempo para atuação e formação dentre outros. Sabemos que o processo de inclusão requer equipe de trabalho engajada e disponível nas escolas.

Nóvoa (1997, p. 28) destaca que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas”. Para este autor, é necessário conceber a escola como ambiente educativo onde não haja distinção entre trabalhar e formar.

5. Classe Especial em tempos de inclusão

As peculiaridades deste estudo nos motivam a novos questionamentos: existe a possibilidade de se promover ou viabilizar a inclusão dos alunos da modalidade EJA da classe especial, mesmo a turma sendo específica? A prof^a Olga nos disse que “incluir é colocar todos os alunos no ensino regular”. Estes alunos estão em classe especial específica e mesmo assim consideram como ensino regular?

*A inclusão, ela não envolve só o aluno especial, ela envolve todos os alunos [...] os alunos tem que tá no ensino regular e recebendo o apoio pedagógico que é pra ajudar na questão da aprendizagem do aluno.
(PROF^a OLGA)*

Quanto às considerações da professora Olga de que os alunos devem ficar “recebendo o apoio pedagógico que é pra ajudar na questão da aprendizagem do aluno”, vemos que os serviços de apoio especializados não substituiriam (e não substituem) as funções do professor responsável pela sala de aula da escola, mas quando acontecem interações entre os professores, e se realizam ações partilhadas, criam-se indícios para um ensino efetivo. Nesse sentido o ensino especializado ganha qualidade e é indispensável na escola inclusiva. Muito embora Mantoan (2006, p. 42) nos diga que “não é inclusão quando o professor itinerante/assistente vive colado a sua criança o tempo todo na sala de aula da escola comum; e ainda, não é inclusão quando os companheiros de atividades das crianças são as outras crianças e o de seu filho é sempre o professor itinerante/assistente”.

A educação inclusiva parece ser uma solução para que a escola atenda as necessidades dos alunos, sem distinção. Mas essa crença não se baseia na ideia de que é só misturar as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educacionais especiais com os demais alunos nas escolas comuns, para que a inclusão escolar aconteça. Nesse sentido a prof^a Olga ressalta a importância do conhecimento tanto do ensino regular quanto da educação especial.

... a gente usa os dois métodos tanto a inclusão como a educação especial porque um precisa do outro, um complementa o outro, entende? (PROF^a OLGA)

Embora a professora Olga destaque a inclusão e a educação especial como método, compreendemos que as duas modalidades não o são. A professora Olga compreende que mesmo sendo classe de educação especial é considerada inclusiva por estar em escola de ensino regular e observamos em seus dizeres a necessidade de que a inclusão escolar no ensino regular precisa estar alicerçada em bases teóricas, os professores precisam compreender o que é a inclusão em seus pressupostos teórico-metodológicos. Podemos dizer que as práticas vivenciadas em sala de aula que tiveram lugar nesses contextos escolares, na modalidade de ensino EJA, nos permitiram refletir e coloca-nos o seguinte desafio: pode-se na verdade fazer inclusão em ambientes de classe especial?

Resultados e Discussão

O presente objetivou analisar, a partir de estudos e observações, a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar. Buscou-se responder: como se caracteriza a prática pedagógica do professor da EJA no processo de inclusão escolar? Então este trabalho pedagógico influencia diretamente o alunado e neste caso, o trabalho pedagógico não envolvia temas geradores como previsto para turmas da EJA, cujo referencial era Paulo Freire. Os alunos usavam jornais e revistas como elementos desencadeadores de seu processo de aprendizagem. As limitações de leitura e escrita constitutivas dos modos de participação desses sujeitos demonstram a preocupação tardia com o aprendizado destes alunos.

É importante para os alunos com necessidades especiais terem autonomia, estudando, profissionalizando e até mesmo constituindo sua própria família, mas a construção dessa autonomia não pode ser feita desconsiderando a idade e as características individuais e culturais dos educandos. Ao adquirir conhecimentos estes alunos com necessidades educacionais especiais se constroem nas diversas relações sociais, propiciando autonomia, conhecimento de si, de sua realidade biológica, social, cultural e política num dado espaço-tempo. Para Freire (1996, 1999, 2005) a autonomia é resultado de um desenvolvimento humano permitindo, assim, que este se torne capaz de assumir responsabilidades, tomar decisões de maneira consciente, resolvendo questões por si mesmo. Não podemos desejar a autonomia sem desejá-la para todos, e sua realização só pode perceber-se como empreitada coletiva.

Então qual a finalidade da turma de educação especial? O que prioriza? Vemos que a pergunta é de muitos confrontos, levando-se em conta a situação aqui apresentada. Os alunos estão tão próximos, em meio a outros e ao mesmo tempo tão sozinhos e distantes, alheios aos outros e de si mesmos. Pessoas que são obrigadas pelo meio em que vivem a se entregar ao “assim mesmo”, ao conformismo, não se veem como pessoas que podem buscar para si algo novo, um mundo novo e cheio de possibilidades profissionais,

pessoais, sociais, culturais e políticas. Cabe à escola encaminhá-los, orientá-los, ouvi-los, saber o que pensam e o que gostariam de ser, fazer e conhecer? Mas como fazer essa orientação em classe segregada?

As pessoas com necessidades educacionais especiais enfrentam o mundo ilhados em si mesmos e percorrem uma trajetória longa de descaso e descompromisso político e ético, embora seja parte de uma família, de uma célula da sociedade são vistos como estranhos e com estranheza. Isso nos faz enfatizar que o isolamento por si só é uma prática excludente e reflete dentro da escola a exclusão que a pessoa com necessidades especiais vive na sua rotina para além da porta da classe de educação especial. Não lhe é permitido “ser” e exercer seu direito a vida e valores.

A “educação especial” e a “educação regular” não podem concorrer entre si, nem andar em vias paralelas, precisam interagir entre si, precisam gerar segurança para os profissionais da educação que juntas podem se empenhar na efetivação do trabalho pedagógico, da atividade docente. Ter seu espaço e atividades organizados, que dialoguem entre si em busca de solução e condições de aprendizado a seus alunos, que viabilizem condições de adequadas e dignas de trabalho, que permita ambientes saudáveis nas relações interpessoais com a valorização dos envolvidos. A prática de combate à discriminação, da diferença pode ser perpassado independente de disciplina para que temores como o apresentado pela professora entrevistada não aconteçam. A professora teme a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais da EJA em classe comum gere rejeição, recuo destes alunos, gere violência das partes por repúdio ou defesa, etc, e ainda, a possível evasão.

O currículo tem sido desafiador para os professores que atuam com os alunos da Educação Especial. Como viabilizar o currículo encharcado de conteúdos que possui tempo e prazo para concluí-los, e que também será utilizado para as avaliações institucionais e que a partir deles verbas e encaminhamentos serão disponibilizados as instâncias municipal, estadual ou federal? Esquecem que muitos alunos independente de alguma especificidade possuem tempos distintos de aprendizagem. Como proceder para que os resultados não sejam apenas mote de propagandas políticas pela conquista de índices “elevados”, que não levam em consideração que muitos destes alunos sequer tem suas provas contabilizadas por serem público da Educação Especial para que não “comprometam” os índices?

Nesta pesquisa foi evidenciado que as avaliações não são reais, são faz-de-conta.

Novamente enfatizo Nóvoa (1997, p. 28) destaca que “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas”. Para este autor, é necessário conceber a escola como ambiente educativo onde não haja distinção entre trabalhar e formar. Como prover isso sabendo que o professor muitas está sozinho, sem condição de trabalho e sem disponibilidade de tempo para realizar suas formações em paralelo as atividades laborais?

Referências

- Brasil (1996) . Lei Federal nº 9394. Retirado em Fevereiro 04, 2009 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Conselho Nacional de Educação (2001). Resolução CNE/CEB 2/2001. Retirado em Fevereiro 10, 2009 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Fernandes, Ana Paula C.S. (2011). Estudos e observações sobre vivências docentes da Educação de Jovens e Adultos no processo de inclusão escolar. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, Brasil.
- Freitas, Soraia Napoleão (2006). A formação de professores na educação inclusiva. In: David Rodrigues (Org.) Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 161-182). São Paulo: Summus.
- Freire, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999). Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hage, S. A. M. (2005). GEPERUAZ: aspectos significativos de sua criação, identidade e abrangência. In: Salomão Mufarrej Hage. (Org.). Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (pp. 22-30). Belém: M.M.Lima Ltda.
- Mantoan, Maria Teresa Egler (2006). Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna.
- Mantoan, Maria Teresa Egler (2008). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis: Vozes.
- Oliveira, Ivanilde (2004). Saberes, imaginários e representações na educação especial: A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Rio de Janeiro: Vozes.
- Oliveira, Ivanilde (2012). Educação inclusiva em escolas multisseriadas do campo na Amazônia: um olhar para as práticas dos professores. In XVI ENDIPE Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade (pp.1-13). Campinas: UNICAMP.
- Nóvoa, António (1997). Formação de professores e Profissão Docente. In António Nóvoa (org.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Pará (2008). Resolução nº 147. Retirado em Agosto 03, 2008 de <http://www.seduc.pa.gov.br/arquivos/pdf/ConselhoEstadualEduc.pdf>
- Tardif, Maurice (2007). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes.

Gênero e Educação no espaço escolar campesino: Contributos para a formação a partir do olhar dos (as) professores (as)¹⁴³⁵

Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte¹⁴³⁶

Resumo:

Este estudo é um recorte da pesquisa que vem sendo desenvolvida no trabalho de Iniciação Científica, com o intuito de possibilitar a ampliação de discussões que envolvam o espaço escolar campesino e a formação docente reflexiva dos professores. Propomos discutir as relações de gênero nas escolas do território campesino, tendo em vista que as escolas, espaços de pesquisa, se encontram numa sociedade ainda considerada machista, que detém o poder no sexo masculino, onde a mulher que era considerada submissa e frágil vem ganhando espaço depois de muitas reivindicações para conquista de seus direitos. Nesta perspectiva, o nosso trabalho tem como foco discutir a compreensão dos professores sobre as relações de gênero na sala de aula, com o intuito de contribuir para a formação reflexiva dos docentes atuantes nas escolas do espaço rural, com a seguinte problemática: como os professores do 1º ano do Ensino Fundamental do espaço campesino tratam as questões de gênero dentro da sala de aula? Com o objetivo de compreender como os professores lidam dentro da sala de aula com as relações de gênero entre os alunos; conhecer como estes profissionais discutem dentro do seu espaço profissional sobre estas relações. Para tanto nos embasamos na abordagem qualitativa, (Minayo 2000), na análise de conteúdo de acordo com (Bardin 2004) que implica na elaboração sistemática do trabalho na retomada das dimensões que envolvem o processo de exploração e análise dos dados. Como técnica de coleta de dados utilizamos a entrevista semi- estruturada (Minayo 2008). Para o levantamento bibliográfico nos embasamos na legislação do campo, nas discussões teóricas que envolvem a educação do campo em seu contexto de luta pelo reconhecimento social e por políticas públicas para educação do e no campo e pelo espaço educativo com qualidade (ARROYO 2004, 2010), (CALDART 2002), (FERNANDES, 2009), (RIBEIRO 2010). E as relações de gênero no espaço social, educativo, político, cultural e as implicações dentro do ambiente escolar, a formação e a prática docente no que vem sendo abordada dentro desta problemática, (LOURO, 1997), (VIANNA e UNBEHAUM, 2007), (MEYER e SOARES, 2004), (FELIPE e GUIZZO, 2004), com o intuito de fazer um confronto das discussões dos autores estudados com os dados obtidos no espaço da pesquisa. Concluímos até o presente momento, que as discussões acerca da ideia de gênero, por parte dos professores que atuam nas escolas do campo, se encontram silenciada, sendo invisibilizada muitas vezes, por falta de formação que contribua para ampliar a visão dos profissionais que atuam na sala de aula sobre as relações de gênero, a ausência de formação que valorize e reconheça a educação do campo como espaço que se diversifica entre povos, culturas, religiões, raças, opção sexual e classe social que faz parte do cotidiano das crianças não apenas no espaço escolar, mais também na família e na comunidade.

Palavras Chaves: Educação do Campo, Gênero e formação docente.

¹⁴³⁵ Este estudo é parte da pesquisa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pernambuco- Campus do Agreste e o CNPq intitulada: As relações de gênero no espaço da sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental na escola do Campo.

¹⁴³⁶ Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste.

Introdução:

A educação para os povos do campo, por muito tempo permaneceu voltada para uma educação urbanocêntrica, centrada nas ideias de mercado, que subalternizava os sujeitos do campo, infelizmente essa realidade ainda é parte de muitas escolas campestinas, que se encontram submissas a ausências de políticas que ofereçam a qualidade devida. Entretanto, os povos do campo através dos movimentos sociais vêm em busca da qualidade da educação e do reconhecimento da identidade e da cultura pelas instâncias públicas e sociais, (ARROYO 2010), (CALDART 2002), através de mobilizações que movimentem a sociedade para a conquista de políticas públicas para educação e para melhoria da qualidade de vida.

Diante desta realidade, repensamos nas relações de gênero, levando em consideração que estamos inseridos em uma sociedade nordestina considerada machista, que detém o poder no sexo masculino, onde a mulher que era considerada submissa e frágil vem ganhando espaço para conquista de seus direitos no âmbito social e educacional, direcionando um olhar para as instituições educativas do campo e as concepções docentes que estão inseridas neste contexto, tendo em vista que a escola campestina ainda é vista como lugar de atraso e muitas vezes esquecida pela sociedade.

Neste sentido estudar as relações de gênero no espaço escolar do campo tem como intuito propor que nestes territórios de construção social e disseminação dos pensamentos que a sociedade expõe, a abertura de reflexões críticas sobre as relações de gênero que abrange docentes e discentes no interior do espaço escolar. Para tanto, levantamos a seguinte questão: como os professores do 1º ano do Ensino Fundamental do espaço campestino tratam as questões de gênero dentro da sala de aula? Para direcionar o nosso estudo temos como objetivos: Compreender como os professores lidam dentro da sala de aula com as relações de gênero entre os alunos; Entender como os profissionais docentes discutem dentro do seu espaço profissional as relações de gênero.

Para discutir o foco do nosso trabalho nos embasamos na abordagem qualitativa, (MINAYO 2008), que auxilia as pesquisadoras a reconhecer e a refletir sobre os acontecimentos que permeiam o território pesquisado com qualidade e profundidade, levando em consideração as minúcias que dão significado as relações sociais entre os sujeitos. Nos ancoramos na análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2004), pois trata de nos aproximar com o espaço de investigação, na medida em que nos possibilita aprofundar sua leitura sobre o contexto e as informações coletadas, dando sentido as situações expressadas pelos sujeitos participantes da pesquisa diante da realidade que vivenciam. Assim Bardin (2004, p.33) nos afirma, “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Neste sentido, com o intuito de compreender a situação investigada utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi- estruturada, com três professoras e um professor atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental em três escolas do campo localizadas no Município de Caruaru, Pernambuco. Estas entrevistas nos proporcionaram ajustar as questões levantadas de acordo com as necessidades que surgiram no decorrer da conversa, na tentativa de compreender a concepção que estes profissionais possuem acerca da ideia de gênero e sexualidade.

Para o levantamento bibliográfico nos reportamos às discussões teóricas sobre a educação do campo a partir de uma leitura aprofundada do contexto histórico e social que vem sendo construído ao longo do tempo, (CALDART, 2002), (ARROYO 2010), (MOLINA 2002), (RIBEIRO 2010). Discutimos também o

conceito que foi sendo construído sobre a ideia de gênero através dos movimentos sociais e as lutas das mulheres em detrimento da valorização e visibilidade no espaço social e que influenciava nas práticas educativas oferecidas às crianças e jovens dentro das instituições escolares, (LOURO 2010, 2002), (MEYER 2004), (MORAES 2005), (PINTO 2003).

Com o intuito de articular os dados encontrados no espaço de pesquisa com as abordagens que os teóricos vêm realizando sobre a temática de gênero, partimos para a discussão de nosso trabalho que foi desenvolvido, inicialmente, pela discussão teórica que fundamenta todo o processo de construção teórica e empírica, da educação do campo, e em seguida a construção histórica e o conceito que vem sendo trabalhado sobre gênero, por seguinte a apresentação dos dados empíricos e por fim nossas considerações.

A Educação do Campo enquanto espaço de luta

O território camponês enquanto espaço de inserção social, constroem identidades e culturas através dos povos do campo que se diversificam de acordo com cada realidade, lutam por uma educação que excede o território geográfico, mas que corresponde às suas necessidades, na qualidade de vida e por uma educação que os reconheça como sujeitos de direito que possuem suas especificidades, na tentativa de romper com os paradigmas e ideologias que os subalternizam.

Atualmente esse processo de reivindicação, que se iniciou pelos movimentos sociais e se adentra na academia, abre seus espaços para debater essa construção histórica dos movimentos sociais por políticas públicas, principalmente os movimentos pertencentes ao campo, promovendo o reconhecimento do discurso que antes era considerado subalternizado, na tentativa de romper dentro da sociedade com ideias colonizadoras que classificam e limitam a participação dos povos do campo.

Em meados dos anos de 1980 os povos camponeses juntamente com os movimentos sociais iniciaram os movimentos para reivindicar nas instâncias públicas o reconhecimento pela sociedade dos povos do campo, enquanto sujeitos participantes da sociedade e pela melhoria da educação que estava sendo oferecida às suas escolas. Tendo em vista que os povos do campo eram vistos como sujeitos atrasados, ignorantes e passivos às situações, olhados a partir de uma visão que estereotipava e negava estes sujeitos como parte da sociedade.

Diante disto, começou a se pensar em movimentos que buscassem romper com estes estereótipos e pudessem favorecer o reconhecimento dos povos do campo e das condições da educação que eram oferecidas. Após muitos desafios, em 1996 foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que em seu artigo 28 garante a educação para os povos do espaço rural. Logo no ano seguinte, é promovido um Encontro Nacional de Educação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), com o intuito de “promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária”, Ribeiro (2010, p.189).

Em 1998 houve a Conferência Por uma Educação do Campo que deu continuidade aos movimentos com o propósito de conquistar políticas públicas para a garantia da educação do campo. Assim em 2001 foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, com o intuito de promover o direcionamento

das escolas do campo levando em consideração a diversidade dos povos que estão inseridos neste território,

Art. 1º § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010)

Nesta perspectiva, diante de todo respaldo histórico que os povos do campo vêm conquistando ao longo do tempo, percebe-se que a educação do campo nasce das críticas à educação rural que era oferecida a população baseada na ideia de atraso, subalternidade e na hegemonia dominante que negava a identidade dos povos do campo. Assim, (RIBEIRO 2010) a educação do campo chega para romper com estas ideias hegemônicas e estereotipadas, possibilitando a lógica da agricultura familiar, da valorização da identidade, da formação social, cultural, política e educativa dos sujeitos, respeitando as especificidades de cada território campestre.

A escola no espaço do campo compõe um lugar que interfere diretamente na vida dos sujeitos através das ações educativas construídas ao longo do processo educativo que acontece na vida das pessoas dentro e fora do âmbito escolar. E a educação do campo como proposta dos movimentos sociais para a melhoria da qualidade da educação oferecida aos campestres, defende uma escola que seja pensada pelos e para os povos do campo, na medida em que leve em consideração a bagagem cultural, a valorização da identidade de cada povo em seu trabalho, modo de vida, articulado com os saberes que homens, mulheres e crianças trazem de suas experiências.

Assim Arroyo (1999, p.14) discute a escola e o seu papel para a construção de uma educação significativa, ao mencionar que “a escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os, os valores, a cultura e a formação que acontece fora da escola”. Portanto os saberes significativos são construídos no espaço escolar e fora dele quando é tratado numa relação com os saberes escolares e com o conhecimento que o sujeito carrega.

Nesta perspectiva repensamos a educação do campo como um espaço amplo que se diversifica de acordo com cada povo em sua etnia, raça, religião, opção sexual, cultura e saberes, para refletir sobre a ideia de gênero que está bem presente nas práticas educativas vivenciadas por crianças, jovens e pelos profissionais da educação no interior das escolas campestres na realidade social nordestina.

A ideia de Gênero: um breve discurso sobre o conceito e o desdobramento histórico

Os discursos acerca das questões de gênero surgem em detrimento das movimentações feministas em busca de igualdade de direitos e reconhecimento social entre homens e mulheres durante vários séculos, luta que ocasionou a reflexão acerca do papel da mulher na sociedade enquanto participante ativa e revolucionária no cenário mundial.

Atualmente a discussão acerca de gênero vem se ampliando na sociedade e nas academias, devido à luta das mulheres pela conquista de visibilidade e participação social. Durante o século XIX e XX nos Estados Unidos e na Europa a movimentação da mulher se detinha na igualdade entre os sexos no meio político,

econômico e social, ainda não se tinha construído um conceito acerca do gênero, se atinham na busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres.

No Brasil no século XIX esta movimentação reivindicatória pelo direito a participação na política, com o direito ao voto, inclusão no meio social como cidadã assim como os homens, estava associado ao feminismo que era direcionado por mulheres das classes econômicas altas, que tinha um grau de escolarização elevado na época, (PINTO, 2007). Entretanto, essa luta não só se delimitou ao voto, na primeira década do século XX, (PINTO 2007), se estendeu para as mulheres trabalhadoras, de classe socioeconômica baixa, que reivindicava por qualidade da educação para seus filhos e melhores condições de trabalho.

Neste espaço de movimentação passou a se discutir entre as feministas as questões de gênero como aspectos de diferenciações entre homens e mulheres que trazia a carga de inferiorização das mulheres dentro do contexto social, o que antes era visto como uma ideia de igualdade entre homens e mulheres passou a se discutir as diferenças entre eles e a luta por equidade de condições mediante a estas diferenças.

Nas décadas de 1960 a 1970, em meio á ditadura militar, época de difícil expressão de ideias que a sociedade vivenciava, o conceito de gênero começou a repercutir entre as feministas e no discurso nas academias, que repercute a diferenciação do sexo como uma categoria biológica e a ideia de gênero como uma categoria socialmente construída. Segundo Moraes (2005) o conceito de gênero é utilizado,

Como instrumento político de análise das relações construídas socialmente entre homens e mulheres. O debate sobre gênero está no campo social, pois é nesse espaço que as relações acontecem na prática e que as desigualdades e as discriminações se efetivam. (MORAES, 2005, p. 12)

O conceito de gênero é discutido nos campos sociais, que se efetivam nos discursos em detrimento das relações sociais entre homens e mulheres, na prática de discriminação e desigualdade construída nessa relação, assim a ideia de gênero foi socialmente construída e não biológica ou naturalmente inata.

Segundo Meyer (2010:14) o termo começa a ser utilizado por estudiosas anglo- saxãs por gender, em português gênero, carregando uma discussão que está baseada nos fatores culturais, de classe, étnicos e religiosos. O conceito é discutido nos campos sociais, diante as relações entre homens e mulheres, na prática de discriminação e de desigualdade em todos os âmbitos da sociedade. Assim o sentido de gênero vai além das relações de papéis, como afirma Louro (1997),

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. (LOURO, 1997, p. 21)

Neste sentido a ideia de gênero surge de acordo com a necessidade de discutir as relações de poder entre homens e mulheres, pela necessidade de firmar a identidade da mulher como sujeito de importância na construção social e para tentar explicar as disparidades que são atreladas ao feminino e o masculino.

No início da década de 1970 a discussão sobre gênero foi sendo ampliada pela teoria pós- estruturalista, (MEYER 2010), que leva em consideração as relações de poder social, cultural entre homens e mulheres, mas também entre as próprias mulheres, tendo em vista as relações sociais se baseiam em estereótipos, divisão de classes, etnias, opção sexual e religiosa construída no processo histórico da sociedade.

No que se refere às academias, de acordo com Brabo (2007) a ideia de gênero e educação começa a tomar espaço nas pesquisas em meados da década de 1960, onde as mulheres estudiosas começam a questionar a posição da mulher em detrimento das determinações sociais, culturais, religiosas e das diferentes opções sexuais.

Assim pensamos no sentido dado à concepção de gênero, que se fundamenta a partir dos movimentos de mulheres, que iniciam as discussões baseadas nas relações de poder expresso em contextos políticos, sociais e culturais, que envolvem homens e mulheres, com o intuito de criar possibilidades de estudos acerca dessas relações que estão constantemente sendo vivenciadas na sociedade, (MORAES, 2005). A partir dessas reflexões teóricas partimos para os discursos dos professores em relação à ideia de gênero expressas no espaço escolar através da interação entre as crianças que dentro de sua fase de formação também vivenciam a ideia de gênero produzida pela sociedade.

O Que dizem os professores sobre gênero no contexto escolar

O conceito de gênero é tratado pelos professores a partir de diversos aspectos que envolvem a ideia de indisciplina remetida ao machismo e as relações de poder entre os meninos, a sexualidade, a valorização da mulher no âmbito social e as ações apresentadas pelas crianças em suas interações na sala de aula, no brincar que repercute também nas práticas educativas trabalhadas na sala de aula.

A ideia de gênero embasada no machismo masculino predominante entre as crianças desde cedo, leva ao sentido de uma prática social que sempre ocorreu e ainda ocorre na sociedade e é reproduzida pelas crianças, essa ideia é exposta pela professora (P2) quando retrata *“os meninos já começam desde cedo com o machismo, eles já começam a prevalecer, o sexo masculino como sempre predomina”*.

A perspectiva de gênero expressa pela professora P2 está voltada para as relações de poder, que é vista predominantemente entre os meninos a partir das práticas consideradas indisciplinadas e machistas que estão anunciadas nas reproduções de ações pelos meninos em sala de aula, na medida em que eles apresentam comportamento agressivo, de imposição na forma como se relacionam com o outro.

Observa-se no discurso da professora a visão naturalizada que a sociedade impõe, onde o masculino se sobressai, prevalece e predomina o que acaba sendo reproduzido nas práticas educativas e sociais dentro do espaço escolar de forma invisível, na medida em que enxergam o menino como o indisciplinado, que ocasionam brigas, que são “brabos”. Assim quando questionamos quem geralmente exerce as relações de poder na sala de aula, ouvimos da maior parte dos educadores, (P2) *“Geralmente os meninos”*, (P4), *“Os meninos querem ser mais fortes, não querem abrir mão né”*.

Nesse sentido Louro (1997, p.21) nos diz que “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”. Neste sentido entendemos que as relações entre meninos e meninas, de acordo com as conversas informais com os professores, se baseiam na ideia de poder e de posse, na medida em que eles querem tomar posição nas situações, através da imposição, utilizando-se muitas vezes das brigas, que geram xingamentos, para mostrar o que pretendem alcançar.

Os professores também vinculam às brincadeiras de lutas que os meninos vivenciam a partir do que eles veem nos meios de comunicação e no contexto social. Entretanto, nota-se que as meninas também

procuram conquistar o seu espaço entre os meninos lidando com eles da mesma forma que eles lidam entre si, embora a maior parte delas se afastam para que não sejam machucadas nas brincadeiras. Nesta perspectiva corroboramos com Louro (1997, p.41) que afirma “os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder”.

As relações de poder estão definidas entre as crianças pela forma como elas reproduzem o que veem na sociedade, muitas vezes tentando tomar posição através da imposição, sem que haja um dialogo entre eles, gerando assim conflitos, o que os professores tende a chamar de machismo, pela liderança dos meninos entre as crianças.

Entretanto, através do trabalho dos professores essas relações de conflito, de imposição entre meninos e meninas podem ser modificadas, na medida em que o professor se utiliza das brincadeiras em conjunto e até dos próprios conflitos para discutir a relação de respeito entre os alunos na sala de aula, como explicita o professor P3,

No princípio quando eles saíram do pré dois foi bem complicado por que eles não respeitavam mesmo, até na hora de brincar eles sempre brigavam era aquela agonia, ai eu fui trabalhando com eles as questões de gênero, tem que respeitar e de fato hoje eles aprenderam a respeitar o limite das meninas, de brincar de bola com as meninas. (professor P3)

Deste modo, percebemos o papel do professor como mediador nas ações de conflitos e de relações de poder entre as crianças, quando ele utiliza-se do dialogo e das práticas educativas para trabalhar com os alunos a interação, ensinando- os a respeitar as diferenças entre os sujeitos e a lidar com os conflitos que decorrem da convivência social no espaço escolar.

Em outra perspectiva, a ideia de gênero para o professor P3 toma outro sentido, ele aborda o sentido de gênero voltado para a visibilidade da mulher no espaço social, no avanço da mulher pela conquista de direito, pela quebra do paradigma acerca do papel social da mulher na sociedade.

Olhe! Com todas essas mudanças eu acho que um fato importante é que na escola que afetou a escola, por que principalmente na zona rural as mulheres eram vista como apenas dona de casa, hoje a gente ver que a gestora é uma mulher, a gestora é um modelo na comunidade, e a questão da mulher está bem ligado às questões de gênero que é bem complicado com as pessoas mais antigas, as mais atuais é mais maleável. (professor P3)

O discurso sobre o gênero para o professor P3 está relacionado à conquista da mulher no espaço social, inclusive escolar, tendo em vista o acesso, tardio, da mulher a educação. O professor P3 remete a conquista da mulher a papéis sociais de liderança como da gestão escolar, conquistada por uma mulher que tem uma participação ativa na comunidade campesina e assim rompendo com estereótipos que subalternizam as mulheres, valorizando-as enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

Outra forma de perceber o gênero está vinculada a sexualidade abordada pela professora P4 em seu discurso ao expor as expressões sobre a sexualidade vivenciada entre as crianças. Para a professora a sexualidade é uma situação que não pode ser vivida pela criança, como se a criança não pudesse pensar, nem expor suas ideias acerca da sexualidade que ela conhece ou observa no contexto social, assim ela se refere,

Eu acho que eles são bem avançados para a idade, eu tenho uma menina que ela é bem fortizinha, (expressão de mostrar ser gorda) ela é bem assim, ela se comporta como uma pessoa adulta, as ideias dela como em relação ao sexo masculino, ela diz eu tenho namorado. As vezes ela diz coisas que você diz assim como é que uma criança tem aquela percepção de já observar, de entender tudo, em relação ao sexo masculino e feminino. (Sujeito P4)

A partir deste depoimento repensamos no discurso de Felipe e Guizzo (2008) quando fazem menção sobre a ideia que o professor e os adultos possuem sobre a criança, tratando-a como um ser puro, inocente que não consegue e ainda não podem entender, em sua fase de formação, a sexualidade e as relações de gênero no modo como elas vivenciam, subestimando-as e limitando-as, construindo na criança o pensamento de ser algo pecaminoso e errado o que ocasiona o conhecimento equivocado.

Neste sentido refletimos com Vianna e Unbehau (2007, p. 124) que diz, “a educação escolar embora devesse educar para a cidadania e para a igualdade tende a reproduzir valores e costumes dominantes da sociedade, na qual se expressam as discriminações, dentre elas as de gênero e de raça”. Entendemos que há um despreparo por parte dos professores em trabalhar as questões de gênero e a sexualidade, mas há, ainda, uma resistência e intolerância por parte da família que dificulta a discussão sobre a temática da sexualidade no interior da escola.

As situações que envolvem a temática de gênero que se remete a sexualidade, raça, etnias, religião e a relação de convívio social entre as crianças criam problematizações que se tornam entre os professores algo de difícil controle e resolução, o que conseqüentemente acabam por reprimir, invisibilizar e muitas vezes naturalizar as situações dentro da sala de aula, tendo em vista que estes profissionais em sua maioria, não possuem formações pedagógicas voltadas para estas temáticas, que os impossibilitam mediar e dialogar dentro do espaço escolar, não havendo entre os educadores, pais e a escola um diálogo que propicie a abordagem sobre essas discussões.

Diante disto a professora P4 afirma não haver formação quando perguntamos se há formação continuada para os profissionais, “há não. Que seria bom que já tivesse, assim em conjunto que os professores se reunisse na escola, tudinho, por que as crianças hoje querem descobrir muito cedo”. A professora demonstra a necessidade de haver formação para que a escola abra seus espaços e os professores possam discutir as situações voltadas para ideia de gênero, raça e sexualidade, que os possibilitariam aprender a lidar de forma equilibrada, saudável com as problematizações, sem reprimir as crianças, mas ensinando-as a lidar com as informações e ideias que elas trazem.

Deste modo, a maior parte dos profissionais que participaram do estudo, afirmam não haver formações voltadas para as problematizações acerca de gênero dentro do espaço escolar e quando há é uma conversa informal, apenas em conversas nos intervalos entre eles, (P1) “aconteceu já mais foi assim uma coisa bem banal”. Nesta perspectiva Moreira e Candau (2003) ao falar das dificuldades da escola em lidar com as diferenças e a diversidade de ideias no espaço escolar, afirmam;

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA E CANDAU 2003 APUD CANDAU 2008, p. 16).

Portanto, ao se pensar as ideias de gênero expressas nos depoimentos dos profissionais da educação, percebe-se que há reprodução das práticas definidas pela sociedade para homens e mulheres, o que denotam ideias que são naturalizadas pelos professores e vivenciadas no espaço escolar, o que ocasiona a legitimidade das ações estereotipadas estabelecidas para os sexos masculino e feminino. Havendo apenas a preocupação em cuidar/vigiar as ações que fogem do normal e principalmente da sexualidade da criança.

É válido evidenciar que neste mesmo espaço escolar que legitima as práticas que caracteriza os sujeitos em seu comportamento, especificando ações direcionadas a meninos e meninas, também está sendo aberta para visibilizar as concepções de gênero baseado na valorização da mulher e em seu reconhecimento no espaço social. Percebe-se então, que a escola, apesar de ainda está passiva a discriminações e classificações dos sujeitos, vem abrindo espaço para rever as ideias de gênero voltado para a atuação da mulher no espaço social, para o seu papel enquanto participante da sociedade, destacado sua valorização, no entanto, ainda precisa rever o discurso sobre a sexualidade e as práticas naturalizadas e reproduzidas pelos professores e alunos.

Considerações Gerais.

Diante da análise realizada percebe-se que a ideia de gênero se desdobra nas relações socialmente construídas ao longo do tempo que diferencia homens e mulheres, meninos e meninas, que discriminam as diversidades étnicas e culturais, que subalterniza os sujeitos numa relação de poder no espaço social que consequentemente reflete no espaço escolar.

Nota-se que a escola do campo ainda está silenciada diante do discurso de gênero, apenas sendo um espaço de reprodução dos estereótipos atribuídos aos sujeitos que discrimina, tratando as situações que se volta para esta temática naturalizada e reprimida pelos próprios profissionais que atuam nas escolas, devido aos problemas que envolvem, exclusivamente, quando se trata em discutir a sexualidade. Assim ocorre uma ausência por parte dos pais, alunos e professores de diálogos que favoreça a troca de informações e de esclarecimento sobre gênero e sexualidade, embora sejam temáticas bem presentes no espaço escolar.

A falta de formação que possibilite ao professor lidar com essas fragilidades, também torna o diálogo sobre gênero e sexualidade um assunto sem visibilidade. Nota-se que a ideia sobre sexualidade é reprimida dentro da escola, não havendo atividades educativas que possibilitem dialogar com os alunos e pais, na tentativa de amenizar as dificuldades nas relações de diálogo entre pais e filhos e na própria maneira de tratar essa abordagem com os alunos, sujeitos que também vivenciam a sexualidade.

Portanto, percebe-se a dificuldade dos professores em lidar com o trato do conceito de gênero e sexualidade que as crianças e jovens, em suas diferentes idades tendem a vivenciar, os quais trazem para a escola seus anseios, dúvidas e questionamentos. Dessa maneira, faz-se necessário formação inicial e continuada a fim de ressignificar essa realidade.

As escolas do campo ainda precisam ampliar seus espaços de discussão, levando em consideração temáticas e problematizações que fazem parte da realidade dos sujeitos, como a temática das relações de gênero, sexualidade e de poder que se encontram silenciadas nas formações dos profissionais que atuam na sala de aula e no espaço escolar.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel. Caldart, Roseli Selete. Molina, Mônica Castagna (orgs). *Por uma educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. Escolas do campo e pesquisa do campo: Metas In Molina, Mônica Castagna. (org). *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, (pp.103- 116).
- ARROYO, Miguel G. FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação Básica e o movimento social do campo*. Coleção: Por uma educação básica do campo. Brasília, Dezembro de 1999.
- BARDIN, Lourence. *Análise do Conteúdo*. Edições 70, 2004. Tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro.
- BRASIL. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB Nº: 7/2010. *Discuti as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica*. Brasília. CNE: 2010.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *Gênero na sala de aula: a questão do desempenho escolar*. In, Moreira, Antônio Flávio. Candau, Vera (orgs). *Multiculturalismo diferenças culturais e Práticas pedagógicas*. 2º edição Petrópolis, RJ, 2008, Vozes. (pp.90-124)
- CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. In Moreira, Antônio Flávio. Candau, Vera Maria, (orgs). *Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis- RJ Vozes, 2008, (pp.13-37).
- CALDART, Roseli Salete. *Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção*. In Kolling, Edgar Jorge, Cerioli, Osfs e Caldart, Roseli Salete. (Orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4, 2002.
- FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. *Entre batons, esmaltes e fantasias*. In. Meyer, Dagmar. Soares, Rosângela. (Orgs) *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004, p.31- 40.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais* In Molina, Mônica Castagna. (org). *Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão*. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, (pp 27-39).
- FERNANDES, Bernardo Marçano. Leonilde, Servolo de Medeiros, Maria Igenes Paulilo. *Lutas camponesas contemporâneas: condições, dilemas e conquistas: A diversidade das formas das lutas no campo*, v.2: São Paulo, editora; UNESP, Brasília, DF: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento, 2009.
- FINCO, Daniela. OLIVEIRA, Fabiana de. *A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil*. In. Faria, Ana Lúcia Goulart de. Finco, Daniela. (orgs) *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP, 2011- (coleção polêmicas do nosso tempo; 102).
- KOLLING, Edgar Jorge, Cerioli, Osfs e Caldart, Roseli Salete. (Orgs). *Educação do Campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4º

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In Louro, Guacira Lopes. Felipe, Jane. Goellner, Silvana Vilodre. (orgs) *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (pp. 41- 55).
- MARTINS, Ligia Márcia. *A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade*. In, Alessandra Arce. Newton Duarte (orgs). *Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil. As contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006, (pp.27-50)
- MEYER, Dagmar. SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In. Meyer, Dagmar. Soares, Rosângela. (Orgs) *Corpo, Gênero e sexualidade*. Porto Alegre, Mediação, 2004, (pp.05-16).
- MINAYO, Maria Cecília de S. DESLANDES, Suely Ferreira. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ, 27, ed, 2008.
- MOLINA, Mônica Castagna. *Desafios para os educadores e as educadoras do campo*. In *Por uma educação do campo*. 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº4.
- MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006, (pp.09-14)
- MORAES, Eunice Leá de. *Relações de Gênero e Raça na política pública de qualificação social e profissional*. Brasília, MTE, SPPE. DEQ, 2005. Coleção qualificação social e profissional.
- PINTO, Celia Regina Jardim, **Uma história do feminismo no Brasil**. SP. Editora Fundação Perseu Abramo, 2003. (coleção história do povo brasileiro)
- RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípio/ fins da formação humana*. 1ª edição, São Paulo: Expressões Popular, 2010.

A diversidade de escritas e o trabalho docente

Maria Letícia Cautela de Almeida Machado¹⁴³⁷, Paula da Silva Vidal Cid Lopes¹⁴³⁸, Luiz Antonio Gomes Senna¹⁴³⁹

Resumo

Nas últimas décadas, no Brasil, um número crescente de alunos vem sendo encaminhados para atendimento especializado, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e domínio da língua escrita e por não seguirem a linearidade curricular, em séries ou anos de estudos, proposta pelo sistema educacional. Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. Tal entendimento é decorrente de paradigmas desenvolvimentistas e naturalistas que vêm influenciando os conceitos subjacentes à aprendizagem da escrita alfabética. Esse trabalho tem como objetivo problematizar a sustentação teórico-conceitual do caráter universal atribuído ao desenvolvimento da escrita alfabética, bem como a caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa científica de base teórico-conceitual. Os resultados dessa pesquisa apontam que as bases teóricas que sustentam a concepção de padrões universais de desenvolvimento da escrita podem ser refutadas, uma vez que se originam de estudos de natureza conceptualista e mentalista. Esses estudos, de natureza hipotética, não podem ser generalizados e, nem tampouco, pode-se afirmar que caracterizem o ser humano na sua normalidade. Além disso, o sujeito objeto dessas pesquisas de base universalista, via de regra, é um sujeito idealizado, atemporal e universal, que em nada pode ser identificado com os alunos reais, de características plurais. A partir de um paradigma contemporâneo, conclui-se, nessa pesquisa, que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural. O que implica que diferentes sujeitos socioculturais, com modos de organização e operação mentais igualmente distintos, apresentam formas diversas de interação, conceitualização e uso da escrita. Os diferentes modos de escrita são legitimados e referendados a partir de parâmetros gramaticais baseados em um modelo de sistema metafórico, que define sistemas mentais plurais. Dessa forma, a diversidade de escritas não pode ser considerada produto de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito, mas como fenômeno legitimamente produzido, a partir de atitudes individuais de reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita. Tal diversidade indica, nessa perspectiva teórica, modos de pensar, aprender e se expressar de sujeitos cognoscentes diversos.

Palavras-chave: Linguagem; Escrita; Distúrbio de aprendizagem.

¹⁴³⁷ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Br. Fonoaudióloga da Secretaria Municipal do Rio de Janeiro/Br.

¹⁴³⁸ Doutora em Educação. Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Br.

¹⁴³⁹ Doutor em Linguística. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ/Br.

Introdução

Nas últimas décadas temos acompanhado, no Brasil, um número crescente de alunos que, por não corresponderem às expectativas da escola com relação à aprendizagem e domínio da língua escrita, têm sido encaminhados às unidades de saúde pública ou clínicas e consultórios privados, para atendimento especializado. Segundo Garcia (2004), o número de encaminhamentos tem tomado tal proporção que o problema começa a ser entendido como uma questão de saúde pública.

Esses encaminhamentos são realizados por professores e ratificados por grupos de profissionais que atuam nos campos da Educação e da Saúde, os quais, de um modo geral, tomam as manifestações na escrita desses alunos como sintomáticas e atribuem suas causas a deficiências inerentes ao sujeito. Dessa forma, alunos que não correspondem às expectativas da escola com relação à aprendizagem da escrita são previamente rotulados por grupos de educadores e agentes da saúde como portadores de alguma dificuldade ou disfunção. A criança desviante, ou imatura, surge, desse modo, como efeito do discurso pedagógico e médico e de seus dispositivos de normalização.

Tais dispositivos são decorrentes de uma concepção de desenvolvimento e de aprendizagem que vem se difundindo na formação tanto dos profissionais da área biomédica, como dos profissionais de educação, pautando-se, por influência da área médica, no paradigma de normalidade x anormalidade, a partir do qual se espera um padrão de comportamento e de atitudes que conduzam ao sucesso escolar.

Nessa direção, fatos da escrita que não coincidem com escalas normativas são interpretados como deficits que podem indicar problemas inerentes ao indivíduo, autorizando que o processo de aprendizagem e domínio da escrita seja analisado por meio de critérios perpassados pelo pensamento naturalista. Tais critérios obscurecem a singularidade humana e sua profunda relação com o coletivo, como se explica a seguir.

A tentativa de associar defasagens – lesões, disfunções ou imaturidades – orgânicas, localizacionistas, às questões referentes à construção da escrita denuncia um modelo de ciência que, ao estudar o ser humano, conforma-se aos preceitos das ciências naturais, uma vez que atividades humanas passam a ser analisadas como coisas e reificadas como propriedades localizadas no organismo de indivíduos. Dessa forma, o que se observa é a transferência do campo das investigações da linguagem, enquanto fenômeno simbólico, individual, para o campo das ciências naturais, biomédicas, tratando-a como fenômeno da natureza da biologia humana - biológico e universal.

Diante disto, o objetivo deste trabalho é problematizar a sustentação teórico-conceitual do caráter universal atribuído ao desenvolvimento da escrita alfabética, bem como a caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa científica de base teórico-conceitual.

Uma crítica aos estudos que sustentam um padrão universal biológico de desenvolvimento da escrita alfabética ou mesmo da fala

De acordo com Machado (2013), o desenvolvimento da escrita e da fala não se constitui a partir de padrões biológicos universais como pressupõem os estudos de tradição racionalista¹⁴⁴⁰, bem como também advogam os estudos de abordagem naturalística¹⁴⁴¹ que vem sendo realizados na contemporaneidade.

Tais estudos, ao pressuporem a linguagem como um sistema biológico e uma universalidade em sua aquisição e desenvolvimento, induziram à ideia equivocada de que padrões que se apresentam diferentes do esperado e pré-determinado para o desenvolvimento da linguagem seriam decorrentes de um problema intrínseco ao sujeito - uma vez que tal desenvolvimento seria determinado biologicamente.

Esses estudos, ao definirem a linguagem como um objeto biológico, encaminham as pesquisas do campo das investigações linguísticas para o domínio das ciências biomédicas, o que viria a constituir a sustentação teórica da concepção de um determinismo biológico para as dificuldades na aprendizagem ou domínio da escrita – e até mesmo, do próprio conceito de distúrbio de aprendizagem da escrita.

No entanto, segundo Machado (2013), tais estudos podem ser refutados a partir dos seguintes argumentos:

1. Trata-se de estudos conceptualistas e mentalistas¹⁴⁴² e, portanto, hipotéticos. Não podem ser generalizados e, nem tampouco, pode-se afirmar que tais ciências descrevam a Filogenia Humana e, muito menos, caracterize o ser humano na sua normalidade. As hipóteses são apenas leituras feitas de certo comportamento humano, a partir de certos paradigmas conceituais.
2. Os estudos sobre a mente humana e a produção mental - enfim, a linguagem - jamais poderiam ser arrolados como fenômenos da área biomédica, do modo como tem sido conduzido pelos estudos de abordagem naturalística. Isso porque a mente humana e a linguagem - fenômenos simbólicos – apresentam uma natureza diversa e não podem se confundir com o aspecto neurofisiológico da mente, ou seja, com o próprio funcionamento do cérebro – um fenômeno físico natural. A mente e a linguagem, como fenômenos simbólicos, apesar de se constituírem a partir de uma predisposição humana, não se materializam da mesma forma em todos os seres humanos. As mentes se especializam e se organizam culturalmente. O que implica a concepção de que sujeitos de culturas diversas apresentam mentes com propriedades distintas, de tal modo que estruturam e fazem uso da escrita e da fala de forma igualmente diversa.
3. Correlacionar, tal como vêm sendo feito nos estudos em Neurolinguística, modelos particulares de funcionamento neurofisiológico do cérebro com o que tem sido considerado “desvios” da escrita ou

¹⁴⁴⁰ O Racionalismo diz respeito a um modelo epistêmico oriundo da Filosofia Racionalista da Idade Moderna, iniciado em Descartes. Representa, historicamente, uma abordagem do campo da construção do conhecimento que defende o argumento de que existem numerosas ideias do espírito que surge de uma atividade inata da própria mente e é somente por essas ideias interiores, produzidas pelo poder cognoscitivo inato do homem que o pensamento é capaz de ser expresso a partir da linguagem. Tais concepções foram vistas com muito desagrado pela investigação linguística dominante, desde o final do século XIX até meados do século XX (CHOMSKY, 1972a; CHOMSKY, 1972b). Entretanto, essas suposições relativas à estrutura mental inata, feitas por Descartes no século XVII, reemergiram na contemporaneidade (inicialmente sem qualquer consciência dos seus antecedentes históricos) em meados do século XX com o desenvolvimento daquilo que viria a se chamar Gramática Gerativa ou Generativa, ressuscitando uma tradição extinta há muito tempo e largamente esquecida.

¹⁴⁴¹ O termo “naturalista” ou “pesquisa naturalística” é empregado por Chomsky (2005). Segundo o autor, trata-se de “uma tentativa de estudar os seres humanos, como fazemos com qualquer outra coisa no mundo natural” (CHOMSKY, 2005, p. 235). A partir de tal abordagem, Chomsky define a linguagem como um objeto biológico e defende que tanto a mente/cérebro e a própria linguagem devem ser analisadas segundo a metodologia das ciências naturais.

¹⁴⁴² Uma teoria conceptualista é aquela cujo objeto é um fenômeno simbólico e, portanto, não físico, mas conceitual. Já os estudos mentalistas têm como objetivo descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efetivo. Como descrevem uma realidade mental não podem ser verificados empiricamente e, portanto, são apenas hipotéticos (MACHADO, 2013).

da fala - entendidos como manifestações que não se enquadram nos princípios da gramática normativa – não é argumento suficiente para que se possam explicar fatos linguísticos em termos neurofisiológicos. Isso porque, na definição do que seja “desviante” e do que não seja, prevalece, sempre, o julgamento do pesquisador, influenciado por paradigmas conceituais.

4. Em quem se baseia e a quem se destina o corpo teórico desenvolvido por essas teorias, ou seja, quem é o sujeito sociocultural dessas pesquisas é o sujeito cartesiano¹⁴⁴³ – um sujeito idealizado, atemporal e universal - que ajuíza o mundo, estrutura e faz uso da linguagem a partir de parâmetros lógico-formais. Tal sujeito em nada pode ser identificado com os sujeitos sociais reais, alunos das escolas públicas brasileiras - especialmente aqueles que têm sido referidos como sujeitos do Fracasso Escolar. Tais estudos não foram verificar qual era a demanda de pensamento dos sujeitos em sua pluralidade, nem tampouco levaram em consideração que culturas diferentes estruturam e fazem uso da fala e da escrita de modos diferenciados.

A ideia equivocada de que a linguagem fosse um fenômeno biológico estável universal, não se restringiu apenas à língua oral, sendo estendida à escrita. A seguir, problematiza-se a sustentação teórico-conceitual do caráter desenvolvimentista atribuído à escrita alfabética na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999). A opção por relativizar tal estudo se justifica no fato de que a teoria sobre a psicogênese da língua escrita dessas autoras representa um marco nos estudos sobre a escrita e é referência, até hoje, não apenas na área de educação, mas em todas as ciências que tomam a escrita como objeto de investigação e atuação. Tal teoria foi a primeira que buscou descrever o processo de construção mental da escrita, determinando uma mudança na concepção da escrita que passou a ser vista como um fenômeno produzido na e pela mente, contrapondo-se a teoria que prevalecia até a década de 1970 - a teoria comportamentalista.

Não se podem negar os avanços que a teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky proporcionou aos estudos sobre a escrita, entretanto, essa teoria, ao conceber um caráter desenvolvimentista à construção da escrita, acarretou um entendimento equivocado de que os sujeitos que não alcançassem os níveis propostos de desenvolvimento teriam algum problema interno individual impeditivo. Nas próprias palavras de Ferreiro e Teberosky: “se as estagnações num domínio e no outro não se podem imputar à ação do meio, teríamos que apelar, no caso da escrita (como no domínio das operações lógico-matemáticas), para fatores internos do próprio sujeito” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p.250).

Conforme Machado (2013), tal entendimento equivocado foi decorrente do fato da teoria da psicogênese ter sido fortemente influenciada pelas teorias experimentais européias sobre o desenvolvimento da inteligência. Segundo os princípios gerais dessas teorias, a inteligência é uma faculdade biológica universal de nossa espécie, cujo desenvolvimento é homogêneo entre todos os seres humanos e se pode observar empiricamente.

De acordo com Piaget (1971) – a influência mais notória da teoria da psicogênese – a faculdade de inteligência explica-se pela existência de certas propriedades cognitivas, que, em seu conjunto, resultam na mente humana. Para Piaget (1971), a mente humana é um organismo que reage ao meio em movimentos de assimilação e reequilíbrio. Além disso, para Piaget (1971), a mente dispõe de propriedades potenciais

¹⁴⁴³ Entende-se por sujeito cartesiano o cidadão da cultura moderna, concebido segundo os padrões de comportamento social e intelectual determinados por Descartes em termos ideais, no século XVII.

cujo desenvolvimento depende, ao mesmo tempo, de evolução maturacional do sistema nervoso e de experiência de aprendizagem.

Dessa forma, para Piaget (1971), a assimilação das propriedades dos objetos experienciados pela criança dá-se em coerência com o nível de seu desenvolvimento maturacional. Isso significa que crianças em diferentes estágios de desenvolvimento maturacional assimilam um mesmo objeto de formas diferentes, sem, no entanto, tratá-los como objetos diferentes. Isso também significa que um mesmo conceito mental sofre um processo de desenvolvimento, à medida que sua representação evolui conforme evoluem as operações de assimilação formuladas pela criança ao longo de sua maturação.

De acordo com Senna (2011), tais referenciais piagetianos tornaram-se um problema para uma teoria desenvolvimentista de construção da escrita, especialmente pelo fato de que esta é, por natureza, um objeto cultural, presente tão somente em parte dos grupos sociais ao redor do planeta e passível de existir sob diferentes formas - alfabéticas e não alfabéticas. Por esse motivo, a psicogênese precisou lançar mão de outros referenciais teóricos, com os quais buscou dar um caráter desenvolvimentista à construção da escrita. Foram duas as referências utilizadas: a teoria gerativa de Chomsky e a teoria social da mente de Vygotsky.

Quanto à teoria gerativa de Chomsky, a psicogênese apenas incorporou um de seus princípios operacionais básicos: os universais linguísticos (MACHADO, 2013). Para Chomsky (1972b), os universais linguísticos são o material inato do módulo mental responsável pela aquisição da língua oral – o dispositivo de aquisição da linguagem.

A psicogênese se vale desse princípio para tratar da escrita como um sistema simbólico tão associado às faculdades inatas do ser humano, como a fala. Pois se houvesse universais inatos relacionados à escrita, estes funcionariam como elementos essenciais - como uma propriedade primária da espécie humana -, com a mesma fisionomia dos objetos arrolados no modelo de desenvolvimento e de experiência descrito na teoria de Piaget (SENNA, 2011).

Entretanto, de acordo com Senna (2011), não se pode atribuir valor essencial à escrita, nem, tampouco, associar os universais linguísticos da teoria de Chomsky a outros possíveis universais que a psicogênese empregue na caracterização do sistema de escrita. O valor empírico dos universais linguísticos está associado à evidência incontestável de que todos os seres humanos desenvolvem a língua oral (excetuando-se os casos patológicos), bastando para isso que estejam em interação com a fala de sua comunidade. Esse processo ocorre entre crianças situadas nas mais diversas partes do planeta e sob as mais variadas circunstâncias socioculturais. Diferentemente, a escrita, é um sistema de comunicação e expressão que alcança a humanidade de forma desigual, estando fortemente associado a vocações de natureza cultural, havendo um número significativo de pessoas ao redor do mundo que não utilizam nenhum tipo de escrita.

Desse modo, não se pode argumentar em favor de uma estrutura comum capaz de caracterizar um sistema humano de escrita - ou mesmo de grafismos -, nem tampouco a existência de um processo universal de evolução dos grafismos de formas básicas a formas gradativamente mais complexas. Assim, segundo Senna (2011), é pouco provável que se possa sustentar algum tipo de analogia entre o desenvolvimento estrutural e funcional da fala e o da escrita. Entretanto, é exatamente essa analogia que dá sustentação ao conceito de desenvolvimento aplicado à escrita na teoria da psicogênese.

A noção de desenvolvimento da escrita, na psicogênese, é traçada na forma de quatro níveis¹⁴⁴⁴, nos quais são descritas formas específicas de grafismos associadas às hipóteses que os sujeitos apresentam com relação à construção da escrita. A questão que Machado (2013) problematiza é: como se dá a passagem de uma etapa para outra, tendo em vista que as propriedades materiais e representacionais dos grafismos típicos de cada uma das etapas não são evoluções naturais, biologicamente determinadas numa cadeia de desenvolvimento. Por esse motivo, a psicogênese, mais uma vez, necessitou lançar mão de um recurso oriundo de outro campo teórico, desta vez a clássica teoria social da mente, de Vygotsky.

Vygotsky (2007) desenvolveu uma teoria consistente sobre as implicações do meio cultural no funcionamento da mente, deslocando o foco de atenção nos estudos da mente para o processo de trocas sociais que resulta na formulação de conceitos. Para Vygotsky, o objeto do conhecimento não é fixo nem constante uma vez que a mente se concentra não no objeto em si, mas nos valores conceituais dos objetos. Os conceitos não têm um valor fixo porque não se trata de categorias lógico-formais de caráter essencial como em Piaget, ao contrário, são os mais diversos porque são conceitos socioculturais atribuídos pelos diferentes sujeitos sociais.

Entretanto, Senna (2011) salienta que o emprego de Vygotsky na psicogênese adquiriu muito mais o papel de justificativa da perspectiva desenvolvimentista adotada na teoria do que um caminho para discutir a complexidade da construção da mente em face de situações de ensino-aprendizagem tipicamente relacionadas a padrões culturais.

Ferreiro e Teberosky (1999) lançam mão de Vygotsky para explicar o processo evolutivo ao longo da construção da escrita. Elegem a figura do professor como o elemento mediador entre a cultura escrita e a mente em processo de alfabetização, dentro de um contexto experimental intitulado “ambiente alfabetizador”. No entanto, lançaram mão de uma pressuposição que não é coerente com Vygotsky: a ideia de que todo sujeito alfabetizando traz para a escola uma hipótese sobre o valor social da escrita, a qual será a base inicial para todo o processo de desenvolvimento proximal à escrita alfabética. Tal pressuposição deriva, portanto, um julgamento equivocado que toda pessoa, ao entrar na escola, já compartilhe o conceito cultural de escrita alfabética, algo que a torna, por conseguinte, sujeito potencial da cultura escrita (SENNA, 2011).

De tal forma, Machado (2013) salienta que a psicogênese não leva em conta a propriedade mais significativa da teoria social da mente formulada por Vygotsky: a diversidade cultural. O sujeito cognoscente considerado na psicogênese (o mesmo que figura na maioria dos estudos científicos: o sujeito cartesiano) não é o mesmo com o qual nos deparamos em nossas salas de aula, até porque nestas prevalecem a diversidade.

Assim sendo, aquilo que é proposto pela psicogênese não pode ser tomado como padrão de desenvolvimento universal da escrita. Até porque, a escrita alfabética não é um traço filogenético em nossa espécie. Tal fato pode ser comprovado pelo número significativo de pessoas espalhadas nas mais diversas regiões do mundo cujas culturas não empregam códigos alfabéticos ou ainda pelo fato de que mesmo entre povos que empregam tal escrita, uma experiência de alfabetização não acarreta resultados iguais entre todos os sujeitos. E essa diversidade de escritas tem tal proporção que não pode ser tomada como erros ou reflexos de patologias neurofisiológicas.

¹⁴⁴⁴ As etapas da construção da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) são as seguintes: etapa pré-silábica; etapa silábica; etapa silábico-alfabética e etapa alfabética. Para maiores detalhes verificar a referência.

Segundo Machado (2013), a questão que deixou de ser levantada por Ferreiro e Teberosky na psicogênese e ainda precisa ser respondida é: até que ponto a hipótese de escrita formulada pelo aluno, não seria um juízo induzido pelo tipo de orientação dada pelo professor ou pelo tipo de experiência social que formou o aluno, variando, portanto, de pessoa para pessoa?

Entende-se que a escrita não pode ser tomada simplesmente como um sistema de comunicação e expressão isolado do contexto sócio-histórico cultural, pois sua natureza é, irrecorrivelmente, política e sua construção, um movimento que depende do desejo de cada um de se traduzir em escrita. Senna (2011) alerta que essa não é uma tarefa nada fácil para um grupo de sujeitos de cultura preponderantemente oral que representam mentalmente a escrita como um instrumento da sociedade que os oprime e os torna invisíveis.

Além desse grupo de sujeitos não se identificarem na/com a escrita, também não atribuem a ela o mesmo valor. Diferentes sujeitos sociais tornados alunos apresentam diferentes conceitos sobre a escrita. Há aqueles que ao chegarem à escola pela primeira vez já são capazes de reconhecer o sentido da escrita, devido a sua experiência sociocultural de mundo. Há outros, entretanto, cuja experiência de mundo não inclui a escrita como um fator ordinário e necessário ao convívio social. É justamente entre esses últimos que se encontra a maioria dos sujeitos com dificuldades de construção da escrita. Construção da escrita tomada aqui não apenas como a capacidade de conceitualização e uso da escrita nos mais variados contextos de produção, mas, nos termos de Machado (2013), como um processo de descoberta de um modelo social, de uma cultura, em que a escrita faça sentido. Um processo de constituição da própria identidade como um sujeito letrado.

Dessa forma, havendo tal pluralidade tanto quanto ao fator identitário no emprego da escrita quanto aos sentidos que são atribuídos a ela, não é possível a concepção de universalidade na construção da escrita. O processo de construção da escrita é singular, bem como a própria experiência de aprendizagem da escrita, uma vez que essa se dá, necessariamente, em um dado contexto cultural cujas propriedades não podem ser desprezadas. É disto que trata a próxima seção.

Caracterização da diversidade no processo de apropriação e elaboração da escrita alfabética

Diante do entendimento de que a estruturação e o uso da escrita não se constituem a partir de padrões universais, faz-se necessário a caracterização da diversidade nesse processo. Para tanto é preciso reconhecer: primeiro, a natureza eminentemente cultural da escrita; segundo, que os sujeitos escolares trazem de suas culturas experiências de mundo as mais diversas, as quais podem tornar a escrita um conceito ora mais, ora menos assimilável, contradizendo a crença de que todos os sujeitos apresentam um padrão universal de desenvolvimento da escrita.

Como visto, é justamente no fato de os seres humanos não reagirem homoganeamente à escrita que repousa a evidência de que não é possível sustentar uma teoria mental de construção de conhecimentos e conceitos de caráter universal. Estudos como de Bruner (1986) e Vygotsky (1991; 2007), contribuem para o entendimento de que as estruturas conceituais são individuais. Portanto, cada sujeito apresenta estruturas conceituais com características próprias, definidas a partir do modo como operam sua mente. Por conseguinte, a partir destes estudos, Machado (2013) propõe outra forma de tratar da diversidade de falas e

escritas, de tal modo que essas deixem de ser vistas como erros ou sinais de distúrbios simplesmente porque não coincidem com modelos teóricos gramaticais regidos por um juízo lógico-abstrato cartesiano.

A partir da perspectiva teórica de Vygotsky (1991; 2007) é possível compreender que os conceitos são produzidos a partir de materiais fornecidos pela cultura, num processo de internalização da interação social. Vygotsky (1991) entende a interação verbal como constitutiva dos processos cognitivos a partir da inserção do homem em um determinado grupo social.

No entanto, a mera relação entre pessoas não é fator decisivo na formação de conceitos, pois esses se formam a partir de processos mentais superiores. Segundo Vygotsky (2007), conceitos naturais ou científicos são produtos de processos mentais superiores a partir de relações intrapessoais. As ações internalizadas não são reproduções de ações externas, mas dependem de transformações de processos externos em processos internos, mediadas por operações simbólicas. Assim, Vygotsky entende o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração da cultura, no sentido de que as funções psicológicas superiores são transformações internalizadas de modos sociais de interação.

Dessa forma, apesar de todo o aparato que é peculiar à mente humana, existe um sujeito que opera segundo suas intenções e modos de pensar. Mente e modos de pensamento são fenômenos distintos:

Por mente compreende-se o conjunto de faculdades simbólicas (representacionais e operacionais) que permitem ao homem construir conhecimentos; por modo de pensamento compreende-se a maneira pela qual o sujeito opera a sua mente. São as maneiras de operar a mente que sofrem influência da experiência cultural, pois refletem as diferentes formas como as sociedades interpretam o mundo (SENNÁ, 2011, p. 250).

Segundo Bruner (1986), os modos de pensamento podem ser definidos como a forma através da qual a inteligência humana se organiza para interagir com o mundo, seja na prática de ações, seja na sua interpretação. Desse modo, diferentes sujeitos sociais, a partir de modos diversos de operação mental, interagem com o mundo de forma distinta, acarretando diferentes maneiras de representação dos objetos de conhecimento – nesse caso a escrita.

Senna (2011) identifica dois modos de pensamento com impacto relevante sobre a construção e o emprego tanto da fala quanto da escrita. O modo de pensamento narrativo, que opera com dados ordenados incidentalmente a partir de sua ocorrência, planejados ao mínimo e sempre contextualizados. Diversamente, o modo de pensamento científico que, influenciado pela cultura cartesiana, opera sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto.

A seleção por um ou outro modo de pensamento é decorrente de inúmeros fatores, desde a familiaridade com aquilo a ser representado até o estilo pessoal de cada um. Entretanto, de acordo com Senna (2011), existe um fator de ordem cultural que interfere sobremaneira nos modos de pensamento. Em culturas orais, ou em culturas em que a oralidade prevalece sobre a cultura escrita, o modo narrativo do pensamento tende a ser mais privilegiado do que o científico. Diferentemente, em sociedades fortemente influenciadas pela cultura escrita – ou seja, pela cultura civilizada pela ciência - e pelo modelo de conduta social determinado por parâmetros cartesianos, o modo científico do pensamento tende a prevalecer.

Esses modos de pensamento interferem não apenas no modo como os sujeitos interagem com o mundo, mas também na maneira como o representam. Assim sendo, os modos de pensamento intervêm

diretamente no comportamento, no aprendizado, na forma de comunicação, na maneira como os sujeitos estruturam e fazem uso da fala e da escrita.

Machado (2013) discute uma teoria sobre a mente que destaca os diferentes modos como os sujeitos de culturas diversas estruturam e fazem uso da fala e da escrita. Segundo a autora, sujeitos com modo de pensamento científico podem facilmente formular escritas que se aproximem da escrita padrão¹⁴⁴⁵. Isso porque para produzir um texto escrito formal o sujeito precisa dispor de um modo de organização mental que lhe permita operar sobre dados logicamente ordenados causal e temporalmente, planejados previamente e não contextualizados em concreto. Ou seja, a escrita padrão está associada a um modo de pensar científico.

Por outro lado, segundo Machado (2013), sujeitos com modo de pensamento narrativo podem produzir modos de escrita diferenciados, com símbolos gráficos que se apresentam de forma incidental e casual, com uma organização morfossintática com marcas de sua oralidade, revelando baixo nível de planejamento e de controle de variáveis. Quanto mais periférica a condição do sujeito social em relação ao mundo cartesiano, mais distante estará sua escrita da norma padrão.

No entanto, os diferentes modos de escrita não podem ser considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito. É preciso considerar que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural. Trata-se de um processo de apropriação e elaboração da cultura. É por meio da relação com o(s) outro(s) que o sujeito estabelece relações com a escrita e nessa interação com o outro, com a cultura e com o objeto de conhecimento formula seu próprio conceito de escrita.

Os diferentes modos de escrita, formulados pelos diversos sujeitos culturais, a partir de seus diferentes modos de pensamento, de acordo com Machado (2013), são legitimados e referendados a partir de parâmetros gramaticais baseados em um modelo de sistema metafórico. Segundo Senna (2007), o sistema metafórico é um modelo de sistema aberto, em que o valor de verdade de cada texto não mais poderia ser validado por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, sendo necessário estabelecer novos princípios explicativos à luz de novos parâmetros gramaticais baseados em sistemas mentais plurais.

Senna (2007) explica que na metaforização não há uma lógica a priori determinante, mas a intencionalidade do sujeito expressa sob a forma de uma lógica gramatical singular, não necessariamente alinhada à norma padrão. Diante disso, a avaliação de qualquer produção textual não deve estar associada a sua forma estruturante, mas, a sua adequação comunicativa, regida, ao mesmo tempo, pelas intenções comunicativas do sujeito e pelos contextos de uso.

Como salienta Machado (2013),

É justamente a partir das interações sociais que o sujeito aprende a escrever, não como pensavam os cartesianos, com base em sistemas cognitivos universais e inatos que se desenvolveriam em estágios sucessivos pré-determinados, mas com base em sistemas cognitivos plurais. Assim, diferentes sujeitos, com modos de pensamento igualmente diversos, a partir de um processo de aproximação e de transformação contínua com o outro e com sua escrita, institui sistemas mentais metafóricos essencialmente novos,

¹⁴⁴⁵ Segundo Bagno (2009), a norma padrão é o modelo idealizado de língua “certa”, descrito e prescrito pela tradição gramatical normativa. De acordo com Machado (2013), a escrita padrão corresponde a um sistema fechado – uma entidade fixa -, uma vez que sua estrutura é controlada pelo poder público institucional.

construídos pela confluência de características do sistema da fala e da escrita padrão (MACHADO, 2013, p.122).

Enfim, a escrita em seu uso real se estrutura não como a linguística tradicional a define – como um sistema fechado – mas como sistemas metafóricos diversos, tornando-se inumeráveis as possibilidades de modos de escrita. O que significa que diferentes sujeitos sociais fazem uso de diferentes modos de escrita que se estruturam não a partir de critérios intrínsecos ao sistema da escrita, mas a partir das suas próprias intenções e das características dos diferentes contextos comunicativos.

Considerações Finais

Neste trabalho são tecidos argumentos que sustentam a concepção de que a escrita não constitui um fenômeno biológico de caráter universal. Contrariamente, caracteriza-se a escrita, nos termos de Machado (2013), como um fenômeno conceitual singular.

Tal concepção implica o entendimento de que diferentes sujeitos socioculturais – instituídos a partir de um contexto intercultural e socialmente construídos com base na complexidade de fatores que os tornam sujeitos plurais - interagem e conceituam a escrita de modos diversos. Tal diversidade ocorre porque esses sujeitos sociais plurais apresentam formas de organização mental igualmente distintas, numa configuração diferenciada de estados de desenvolvimento real, proximal e potencial. Ao mesmo tempo, esses diferentes estados mentais levam os sujeitos a interagirem de forma distinta com o mundo, com o outro e com a escrita, resultando em diferenças individuais na estruturação e no uso da fala e da escrita.

O entendimento de que a natureza da escrita não é biológica, mas eminentemente cultural permite a compreensão de que os diferentes modos de escrita não podem ser validados por regras universais baseadas em um sistema mental apriorístico ou inato, nem, tampouco, considerados produtos de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito.

Em inúmeras situações, o aluno produz certo tipo de escrita cuja natureza o educador não compreende e acaba por considerar como erro produtivo. Muitas patologias estão sendo artificialmente criadas a partir de uma visão de erro enquanto sintoma de um distúrbio. O educador, ao entrar em contato com um texto de um aluno, não pode simplesmente localizar aquilo que está em desacordo com a norma, cabe a ele também efetivamente compreender com que mecanismos o aluno construiu aquela escrita.

A consolidação do processo de formação de sujeitos capazes de utilizar a escrita sob condições formais¹⁴⁴⁶ depende, em parte, da capacidade do educador identificar os fatores que concorrem para o surgimento das estruturas ortográficas, lexicais e gramaticais presentes nos textos produzidos por seus alunos. O educador precisa compreender que o desenvolvimento dessas estruturas não tem caráter universal e, portanto, comporta a diversidade.

O fato de um número expressivo de alunos permanecerem à margem da condição de sujeitos da escrita nos leva a crer que o fundamento teórico e a abordagem metodológica empregados pelos educadores, nos processos de alfabetização, não lhes vêm oportunizando condições de mediar, de forma satisfatória, o desenvolvimento proximal do seu aluno a um estado de letramento que supere a condição de analfabetismo funcional. Portanto, o ponto central de toda discussão é a necessidade de uma reformulação das

¹⁴⁴⁶ O termo escrita formal é usado nesse trabalho para referir uma condição de produção que exija uma forma de escrita padrão.

metodologias empregadas nos processos de alfabetização formal, bem como da própria concepção do processo de apropriação e elaboração da escrita.

Referências Bibliográficas

- Bagno, Marcos (2009). *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. 51ª Edição. São Paulo: Edições Loyola.
- Bruner, Jerome (1986). *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Chomsky, Noam (2005). A linguagem de uma perspectiva internalista. In Noam Chomsky, *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente* (pp. 235-281). Tradução de Marco Antônio Sant'Anna. São Paulo: Editora UNESP.
- Chomsky, Noam (1972a). O aspecto Criador do Uso da Linguagem. In Noam Chomsky, *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista* (pp. 13- 41). Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Chomsky, Noam (1972b). Aquisição e Uso da Linguagem. In: Noam Chomsky, *Linguística Cartesiana: Um capítulo da história do pensamento racionalista* (pp. 75- 88). Tradução de Francisco M. Guimarães. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Ferreiro, Emilia, & Teberosky, Ana (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Garcia, Ana Luiza Marcondes (2004). Fonoaudiologia e Letramento. In Ana Teresa Brant de Carvalho Dauden, & Cristiane Cagnoto Mori-de Angelis, *Linguagem escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico* (pp. 15-35). São Paulo: Editora Pancast.
- Machado, Maria Letícia Cautela de Almeida (2013). *A escrita alfabética, sua natureza e representação: contribuições à Fonoaudiologia aplicada à Educação*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Piaget, Jean (1971). *A Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes.
- Senna, Luiz Antonio Gomes (2011). Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In Elena Godoy, & Luiz Antonio Gomes Senna. *Psicolinguística e Letramento* (pp. 195-261). Curitiba: Editora IBPEX.
- Vygotsky, Lev Semenovich (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7ª Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1991). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Desvelando e dando vozes às professoras das salas de recursos multifuncionais: a formação continuada no debate

Elisângela Leal de Oliveira Mercado, Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes¹⁴⁴⁷

Resumo

O governo brasileiro para responder as demandas atuais tem criado diversos programas para promover a democratização da educação. Dentre estes, está o programa de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, como espaço de efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) garantido por lei (BRASIL, 2008). O AEE configura-se como uma ferramenta para auxiliar na inclusão dos alunos público alvo da educação especial: alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Esse atendimento deve ser desenvolvido por um professor especializado que, além da formação inicial para lecionar, deverá ter a qualificação específica para desenvolver ações relacionadas à Educação Especial. Considerando este cenário, procuramos discutir a formação dos professores das Salas de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado em escolas públicas alagoanas. Para isto, utilizamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, por permitir compreender e interpretar o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes e como técnica de coleta de dados empregamos a do grupo focal, visto permitir que os diversos participantes expusessem seus pontos de vista e, juntos pudessem compreender suas práticas e gerar novas proposições sobre o tema (GATTI, 2005). Além do grupo focal, utilizamos um questionário semiaberto A coleta de dados foi realizada em uma sessão de grupo focal que tratou especificamente da temática da formação continuada, ainda que as participantes tivessem participado de outras sessões. Foram 12 professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas da rede pública estadual e municipal de Alagoas, além de uma professora de sala regular e uma gestora de escola pública municipal, os participantes da pesquisa. Com relação aos pesquisados percebemos que a formação inicial era diversificada e os cursos de pós-graduação (lato sensu) consistiam na maioria em Psicopedagogia. Os resultados indicaram que os professores reivindicavam que a formação continuada na área da educação especial tivesse um caráter processual e contemplasse mais aspectos práticos e, portanto, fosse diferente daquela que estava sendo oferecida pelas secretarias de educação. Os pesquisados salientaram ainda que a formação continuada precisaria valorizar os saberes dos professores, como também manifestaram preocupação com a falta de formação continuada dos professores da sala de aula, no âmbito da Educação Inclusiva. Desta forma, pudemos concluir que a formação continuada oferecida aos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas públicas alagoanas, do ponto de vista dos participantes, necessitava ser reformulada para atender de fato aos anseios e as necessidades dos professores que lidam cotidianamente com a diversidade.

Palavras-chaves: Formação continuada. Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

¹⁴⁴⁷ Universidade Federal de Alagoas

Introdução

No Brasil, diversos documentos legais foram aprovados para favorecer a educação de qualidade para as pessoas com deficiência (BRASIL, 1996; 2009). Ao assegurar o direito às pessoas com deficiência ao ensino em geral, sem qualquer tipo de preconceito e em igualdade de condição com os demais alunos. As necessidades educacionais, inclusive com medidas de apoio individualizado, favorecem a um completo desenvolvimento acadêmico e social ao aluno e apoio teórico-metodológico aos professores das escolas comuns.

Na busca desta perspectiva, impulsionado pelas políticas públicas, o governo implanta nas escolas regulares as Salas de Recursos Multifuncionais, com o intuito de apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

O AEE tem papel fundamental, na atual proposta de inclusão, de auxílio ao processo de entrada e permanência dos alunos atendidos pela educação especial, visando não apenas o acesso destes, como também a permanência com qualidade dentro do sistema regular de ensino (BRASIL, 2011).

A preocupação com o atendimento aos alunos da educação especial nas escolas regulares impulsiona a elaboração da proposta do professor do AEE ter formação específica, ressaltada no documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008). Verifica-se neste documento a confirmação de uma forte tendência das políticas educacionais contemporâneas: a formação docente é vista como uma das prioridades da educação.

Além da formação para lecionar, o professor deverá ter a qualificação específica para desenvolver ações e práticas educativas que auxiliem os alunos a obterem sucesso durante sua vida escolar.

Cintra, Jesuino e Proença (2010) mencionam que para atuar neste campo o professor tem a responsabilidade de elaborar estratégias pedagógicas e disponibilizar recursos que favoreçam o acesso ao currículo comum, bem como auxiliar na interação destes alunos junto à comunidade escolar, visando o desenvolvimento da autonomia destes alunos.

Segundo Salgado (2006) o professor necessita encontrar estratégias para cada tipo de situação, auxiliando assim os alunos que apresentam diferentes peculiaridades, tendo em vista que a ação pedagógica exige novos sentidos para sua prática e influência no alcance dos objetivos e dos ideais de educação.

A partir das exigências relacionadas à prática destes professores o objetivo dos programas de formação continuada passa a ser voltado para a reflexão da ação pedagógica. Desenvolvida de forma que os estudos e análises realizados auxiliem este profissional a desenvolver uma ação eficaz frente a seus alunos, uma vez que constantemente ocorrem mudanças na sociedade que refletem no ambiente escolar e, conseqüentemente, na ação docente.

Este novo cenário impulsiona um novo modelo de relação ensino e aprendizagem e de formação de professores. Nóvoa (2007) destaca que a formação continuada é vista como processo relacionado à ideia de aprendizagem permanente, que considera os saberes e as competências docentes como resultados não

só da formação profissional e do exercício da docência, mas também por meio de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre as práticas pedagógicas e reconstrução da identidade docente.

Considerando este cenário, este artigo discute o processo de formação continuada ofertado aos professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), desvelando a concepção destes professores sobre esse processo de melhoria e atualização de conhecimentos.

Metodologia

Neste estudo, optamos pela pesquisa qualitativa, por compreender a dinâmica do ser humano, partindo dos significados dos fenômenos vivenciados pelas pessoas. Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa incorpora o significado e a intencionalidade como aspectos inerentes aos atos, relações e estruturas sociais da construção humana.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura entender e interpretar o fenômeno a partir da perspectiva dos participantes. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas, com objetivo de traduzir e expressar o sentido dos fenômenos no contexto social (NEVES, 2013).

Uma das técnicas que vem sendo cada vez mais utilizadas na pesquisa qualitativa é o grupo focal. Por intermédio dela é possível observar a multiplicidade de pontos de vista dos participantes e a captação de significados, que por outros meios poderiam ser mais difíceis de manifestar (GATTI, 2005). O grupo focal permite que os diversos participantes exponham seus pontos de vista e, juntos possam compreender suas práticas e gerar novas proposições sobre o tema.

Para Barbou (2009), o grupo focal propicia um rico momento de discussão de problemas e encaminhamento de soluções, a partir da adesão voluntária dos participantes. Para auxiliar na técnica do grupo focal, nos utilizamos da filmagem, como instrumento auxiliar na coleta de dados, tal instrumento é descrito por Melo e Araujo (2012), como sendo eficaz na realização do grupo focal. Flick (2009), afirma a filmagem permite a captura de uma maior quantidade de aspectos e de detalhes que contribuirão no fornecimento de subsídios para a análise de dados.

Desta forma, como procedimento de análise de dados nos utilizamos das transcrições das videograções, complementadas pela captura do áudio, possibilitam descrever as interações realizadas com maior riqueza de detalhes, quanto a expressão corporal, tonalidade da voz, expressão de sentimentos, valores e opiniões.

Na análise dos dados dos grupos focais, optamos pela análise de conteúdo. Minayo (2007, p. 209), menciona que este tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”. A análise desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Deste processo resultaram as seguintes categorias: A formação continuada e o atendimento educacional especializado e formação continuada ofertada pelo lócus da pesquisa.

Resultados e análise dos dados

A escolha dos integrantes participante desse estudo aconteceu a partir de um convite feito aos professores do AEE e demais profissionais da educação interessados em participar do evento “Compartilhando Saberes e Práticas em Educação Inclusiva II”. A inscrição do evento foi aberta a todos os interessados. Dentro da programação do evento foi planejada a realização de três grupos focais compreendendo a legislação, formação e avaliação. Para este estudo nos utilizamos do grupo focal sobre formação. Nele participaram 12 professoras do AEE, uma gestora e uma professora da sala regular.

Com relação aos professores do AEE percebemos que o percurso de formação inicial é diversificado. Os cursos de pós-graduação realizados pelos professores consistem na grande maioria em Psicopedagogia, para alguns com complementação em Educação Especial.

Estes profissionais participavam de encontros de formação continuada, muitas vezes, oferecidos pela própria rede de ensino, via Secretarias de Educação, e apresentavam características diversas: no âmbito das redes municipais, os encontros ocorriam quinzenalmente tinha duração anual. Vejamos aqui alguns resultados, na categoria a seguir.

As angústias da relação teoria e prática na formação continuada

Durante o grupo focal muitos professores concordaram com o posicionamento da professora Amanda ao destacar que a diacronia entre Teoria e Prática é uma constante nos formatos de palestras e cursos oferecidos pelas Secretarias de Educação.

Não porque todas têm mais embasamento teórico do que prático. Só que eu não vou relatar aqui para você, assim... Mas se você quiser saber sobre autista, mas eu passei o ano todinho, o ano passado, todas as formações que eu ia era autismo, autismo, autismo... Minha gente e os outros, tão a onde? Mas só teoria, eu fui fazer, mas eu fui fazer em Recife que foi uma questão prática. Uma questão minha, por conta própria, mas eu sinto está falta (Professora Amanda).

A falta de articulação entre os anseios, desejos, necessidades e inquietações vivenciadas pelos professores e a discussão da temática apresentada desvela uma concepção clássica de formação docente, já descrita por Candau (1996) em meados dos anos 90. Com o caráter de fornecer informações que apenas modifiquem o discurso dos professores, por meio de cursos pouco efetivos na transformação da prática docente.

Neste modelo, o papel das agências formadoras corresponde à propagação de conhecimento ou multiplicação de saberes, cabendo aos professores da Educação Básica a aplicação, socialização e transposição didática dos conteúdos propagados. A formação apoia-se na ideia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação do domínio da prática. Desse modo, a formação continuada é vista como um processo de apreensão de conhecimentos que posteriormente será aplicado à prática profissional.

Segundo Nóvoa (2007, p.14) “esse modelo falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos” ao consolidar um paradigma de formação continuada calcado na concepção dicotômica entre teoria e prática.

A ideia de formação como momentos pontuais que buscam construir conhecimento profissional de forma sincrética e estática distante das necessidades cotidianas, revela um modelo de formação fragmentado em diferentes momentos com temáticas independentes.

Eu queria até é... Rever a questão da minha fala. Eu sou do município... Você fez a pergunta assim como é que você está vendo das formações? A questão da relação teoria e prática? Eu disse a você o seguinte: realmente está tendo muita formação, mas muita teoria. Talvez para o pessoal que entrou agora, porque eu sou do pessoal mais antigo. A gente não está mais sentindo tanta necessidade de tanta teoria, a gente está querendo mais a prática e as meninas que entraram agora, tão chegando agora, realmente estão precisando dessa teoria, né? (Professora Amanda).

A fala da professora revela que no modelo de formação, não há preocupação com as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, tratando de forma semelhante professores em fase inicial de exercício profissional e o professor que tem uma ampla experiência pedagógica. Para Candau (1996, p. 63) essa perspectiva ignora a realidade “promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas de desenvolvimento profissional”. O modelo de formação preconizado não considera a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e o processo de (re) construção da identidade docente.

Considerando que o foco da Política de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, a preocupação reside na formação de professores que vão atuar com base nos saberes relacionado às deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Segundo Borowski *apud* Garcia (2013) esta formação enfatiza a aplicação de recursos práticos diferentes para cada especificidade. Mizukami (2002) acrescenta ainda que, tal modelo de formação privilegia aspectos médico-pedagógico e psicopedagógicos, desconsiderando as dimensões socioculturais e político-ideológicos da profissão docente.

Ao relacionarmos este modelo ao modelo de formação do AEE presente na maioria dos cursos de formação de professores ofertados pelas agências formadoras, Garcia (2013) alerta que o professor é visto como um ser multifuncional ao atender todos os tipos de alunos, ocasionando assim a perda da essência da ação docente. Concepção que predomina o modelo de formação voltado ao conhecimento hegemônico, associado à carência de debate pedagógico e reflexão da ação docente, conforme expresso na fala da professora Mariana.

A gente queria um olhar direcionado para as questões das deficiências, é como ela disse não tem receita pronta, mas de repente você traz vamos dizer uma coisa nova que você possa... Qualquer coisa que você esteja fazendo, que de repente eu não tenha um olhar pra aquilo e de repente eu vou pegando a ideia, eu vou levar e vai servir pra entender ou aplicar com alunos daquele (Professora Mariana).

A fala da professora demonstra o clamor por um modelo de formação continuada que ressignifique a relação teoria e prática aproximando-se das inquietações e necessidades cotidianas dos professores do AEE, apontando para um modelo de formação fundado na pesquisa ação, como desenvolvido nos estudos de González (2002), González (2007).

Glat e Pletsch (2012) divulgam um modelo de formação fundado nos parâmetros de pesquisa-ação que busca atender de imediato a demanda apontada pelo professor, através de um diálogo permanente com os

formadores ao agregar diferentes contribuições e ao elaborar de forma coletiva soluções para as dificuldades enfrentadas.

Nesse sentido, o formador não é detentor do conhecimento, não há teorias prontas com respostas a priori, mas sim há a construção de uma teoria aplicada à realidade descrita, calcada no princípio de conhecimento da dinâmica cotidiana da escola.

Tal paradigma encontra-se fundamentado na concepção de reflexão-sobre-a-ação, conceito defendido por Schön (1995). É por intermédio desta tríade que o professor analisa o conhecimento técnico ou de solução de problemas que se manifesta no saber fazer e reflete sobre sua ação. O professor nessa perspectiva se aproxima do aluno e o envolve no processo de construção do conhecimento, a análise reflexiva deste processo permite a este profissional num processo de formação continuada transformar sua prática.

A angústia da professora com relação ao modelo de formação adotado ganha força também nas ideias de Borges e Almeida (2008) ao defender que formar o professor é muito mais do que passar informações e repassar conceitos; é prepará-lo para outro modo de educação que altere sua relação com os conteúdos a serem trabalhados e as experiências e necessidades dos alunos. Nesse contexto, o professor é agente fundamental do processo inclusivo e transformador de suas práticas.

Na esteira desse pensamento, repensar um formato de formação cujo elemento seja a discussão a cerca do processo de inclusão escolar na articulação de uma prática reflexiva é ponto nodal destacado na fala da professora:

Eu concordo quando a gente coloca que não pode teoria e prática ser (...) mas no nosso caso assim, a gente já teve caso assim que as escolas parece que tem uma demanda maior, a gente realmente está precisando, entendeu? De coisas mais claras, são poucos os profissionais. Então geralmente a dinâmica é o seguinte: eu vou mostrar um trabalho que eu estou realizando, mas mostre na prática, vá, confeccione o material com a gente, diga com é que a gente vai trabalhar a partir daquele indicador, daquela sua pesquisa, porque de repente a gente fica ali saturado, então é importante, o autismo... É... Não que estou discordando que é. Mas eu também acredito que deficiente intelectual tem outras problemáticas que a gente está precisando, o deficiente visual, o auditivo... Ai o que acontece às formações são marcadas no horário e o trabalho no local como eu posso ir, porque as formações não são contempladas no horário que a gente está na sala de recursos, o grupo da tarde, o grupo da manhã. Não, mas não pode, porque tinha também esse... Porque tem pessoas que trabalham em escola particular, tem pessoas que trabalham em outro município e a gente não tem essa flexibilidade. Porque nos outros municípios não estamos como coordenadores e como gestores... Estamos como professores e não podemos faltar... Então isso também atrapalha a formação da gente... Isso atrapalha demais... [...] (Professora Amanda).

A relação teoria e prática desvelada na fala da professora aponta para a ânsia da superação dicotômica teoria e prática na formação continuada é uma coqueluche crescente em torno das ideias propagadas em relação ao caráter reflexivo da formação docente.

O modelo de formação adotado pela SEMED enfatiza a Formação de Professores, buscando capacitá-los no AEE, possibilitando o conhecimento das características, potencialidades e limitações dos alunos atendidos; como também a utilização de recursos e apoios pedagógicos adequados ao modo particular de acesso à aprendizagem destes. Este modelo de formação muito semelhante ao utilizado na SEEDUC/RJ, conforme relatos apresentados por Costa (2011).

Entretanto, mesmo a SEMED oferecendo cursos teoricamente consistentes, ainda sim, encontram-se muito distantes da realidade escolar e não responde as inquietações e necessidades cotidianas dos professores do AEE, conforme descreve vários autores em análises semelhantes ao longo do país (GLAT; NOGUEIRA, 2003).

Além disso, Barros (2010) em pesquisa realizada na SEMED explica que a ausência dos professores na formação continuada decorre do acúmulo de atividades profissionais e uma proposta de planejamento mal elaborada e desarticulada. Apesar da pesquisa realizada pela autora ser relevante e bem focada, percebe-se pela fala dos professores retratados que muito pouco foi feito na transformação do modelo de formação adotado, que ainda continua pontual e centrado na aquisição e repasse técnico de conhecimentos.

Para Terra e Gomes (2013) o processo de inclusão escolar implica num aprimoramento constante dos professores, com a apresentação de referenciais teóricos que evoluam e desenvolvam reflexões e transformações nas práticas pedagógicas aplicadas. Ao contrário da concepção de teoria ainda norteadas nos modelos de formação oferecidos pelas agências formadoras.

Tatiane, vou falar uma coisa minha, tá? Pessoal. Não sei se as meninas aí... Cada um que se coloca... Questão de teoria... Seria a questão de definições, tá... O que é isso? O que é aquilo? tá(Professora Amanda).

Conceituar (Professora Sirlene).

Conceituar, tá... (Professora Amanda).

A questão prática eu não vejo como uma questão de receita... Mas é uma questão... Uma coisa de construção... Se você chega aqui você coloca alguma coisa, mostra alguma prática que você faz com seu aluno que é deficiente auditivo. Eu vou achar ótimo, porque dali é um ponto de partida para eu também ter novas ideias para construir o meu, certo? Então não seria uma questão de práticas... Nem de receitas... Mas seria a questão de uma prática que seria construída a partir de um referencial... (Professora Amanda).

A perspectiva de formação descrita pela professora assemelha-se a visão de função formadora defendida por Costa (2011, p. 51):

é necessário que os professores se percebam como autores de sua práxis no enfrentamento e combate ao preconceito e estereótipos, enraizados nas práticas e no pensar, prescindindo assim de reduzir sua práxis docente às técnicas que banalizam a educação em seus aspectos formativos e humanizadores [...].

A fala da professora desvela que a formação docente não pode ser reduzida a uma formação técnica, pontual e desarticulada com o contexto vivenciado por cada instituição. A mera discussão de especialista sobre temáticas relacionadas à educação especial não tem propiciado o desenvolvimento de intervenções pedagógicas, centradas na diversidade dos alunos atendidos.

É importante frisar que não estamos alegando que os professores não se disponibilizam a enfrentar os desafios ou trabalhar com os alunos deficientes, ao contrário suas críticas pontuam a dedicação e o esforço que realizam suas práticas. Contudo, o modelo de formação frequentemente oferecido não subsidia a realização de um trabalho eficaz e as falas a seguir retratam esta frustração.

Então é isso que eu acho que está faltando nessa questão, entendeu? É essa questão dê alguma coisa a gente, para gente, bom. É uma coisa nova pra gente, talvez trabalhar com o intelectual não seja tão nova...

Mas com o autista sim... Mas dê uma coisa a gente assim... Algum subsidio... Alguma coisa assim... (Professora Amanda).

Alguma coisa mais concreta. (Professora Edna).

Mais concreta, tá... Relate um fato concreto... Que aconteceu e deu certo... (Professora Amanda).

Uma troca de experiências (Professora Edna).

É uma troca de experiências... É como aqui hoje... Que as meninas colocaram, né? As meninas colocaram a questão do deficiente visual que fez eu pensar em algum coisa... Do auditivo desculpa, as duas colocaram, eu fiquei aqui anotando... Realmente, mas é uma troca... Agora você chegar a um evento desse, trabalhar uma formação, você chegar na frente se colocar e pra lá lá lá lá lá... E aí que formação é essa, gente? (Professora Amanda).

A relação teoria e prática reivindicada pelos professores é pautada no caráter de indissociabilidade entre teoria e prática, num contexto de estudo ativo, dinâmica, reflexivo e cooperativo. Este modelo de formação fundamenta-se num proposta de imersão dos professores do AEE para o acompanhamento e discussão reflexiva da ação pedagógica, valorizando a formação crítica e reflexiva do professor.

. Assim, como defende Jesus e Vieira (2011) ao enfatizar que é por intermédio da formação que os professores sentem-se estimulados a promover diálogos entre a teoria a prática que permitam a reflexão sobre o vivido e aquilo que considerem desafiador, pois a reflexão sobre tais questões permitem pensar sobre a sua identidade profissional.

Segundo Glat e Pletsch (2012, p. 121) a formação “deve ser direcionada a duas vertentes interligadas: o ‘saber’, e o ‘saber fazer’.” Tal perspectiva, consiste no embasamento teórico consistente dos professores durante o processo de formação, adequando à diversidade do alunado e as necessidades do professor. A reflexão sobre as vivências das práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptadas utilizadas no processo de aprendizagem específica de cada aluno é o foco da perspectiva de formação fortemente suscitada na fala dos professores participantes da pesquisa.

Considerações Finais

Este artigo, ao discutir a visão de professores do AEE sobre o modelo de formação oferecido pelas agências formadoras desvela que ainda existe uma ênfase em conteúdos e estratégias mais utilizadas na Educação Inclusiva muitas vezes, centradas em práticas clássicas de racionalização técnica. Em outros termos, são cursos preparados por especialistas para aquisição ou aprimoramento de saberes essenciais ao AEE, distantes das realidades enfrentadas no cotidiano das escolas públicas alagoanas.

Corroboramos com paradigmas que defendem um modelo de formação no qual educação e diversidade dialogam, concebendo o processo formativo como espaço de valorização da relação teoria e prática, por meio da reflexão crítica da ação educativa. Situação que ocasiona transformação de pensamento dos professores e das práticas desenvolvidas.

Sabemos que formar o professor é muito mais que repassar informações e conceitos, é prepará-los para outra forma de educar, que modifique a relação com os conteúdos culturalmente construídos pela humanidade e com o aprendizado das necessidades cotidianas do aluno. Planejar modelos formadores

fundados apenas na visão médica-terapêutica desconfigura o papel político-pedagógico do professor; restringe, limita e exclui quem deveria ser incluído e não integrado.

a formação continuada oferecida aos professores das salas de recursos multifuncionais de escolas públicas alagoanas, do ponto de vista dos participantes, necessita ser reformulada para atender de fato aos anseios e as necessidades dos professores que lidam cotidianamente com a diversidade.

Referências

- Barbour, R. (2009). Grupos focais. Porto Alegre: Artmed.
- Barros, J. L. V. (2010). A formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva no município de Maceió. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Maceió.
- Borges, D. C. & Almeida, M. L. (2008). O grupo de formação continuada: múltiplos olhares sobre a questão da inclusão escolar. In: Almeida, M. A., Mendes, E. G. & Hayashi, M. C. P. Temas em Educação Inclusiva: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Brasil.(1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação.
- _____. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva. Brasília, MEC/SEESP.
- _____. (2009). Decreto nº 6.949, 25 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 30 nov. 2009.
- _____. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, Brasil.
- Candau, V. M. (1996). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Candau, V. M. (org) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: vozes.
- Cintra, R. C. G. G., Jesuino, M. S. & Proença, M. A. M. (2010). A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao aluno com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), São Carlos.
- Costa, V. A. et al. (2011). (org) Políticas públicas e produção do conhecimento em educação inclusiva. Niterói: Intertexto.
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Garcia, R. M. C. (2013). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Educação Brasileira, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan-mar .
- Gatti, B. A.(2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Líber livro Editora.

- Glat, R. & Nogueira, M. L. (2003). A formação de professores para educação inclusiva. Revista Comunicações. Piracicaba (UNIMEP), p. 134-14.
- Glat, R. & Pletsch, M. (2012). Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais. 2 ed. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- González, E. (2007). Necessidades educacionais específicas: intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed.
- González, J. A. T.(2002). Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed.
- Jesus, D. M. & Vieira, A. B. (2011). Formação de profissionais da educação e inclusão escolar: conexões possíveis. In: Magalhães, R. C. B. (org). Educação Inclusiva: escolarização, política e formação docente. Brasília: Liber Livro.
- Melo, P. & Araujo, W. (2010). Grupo Focal na Pesquisa em Educação. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2013.
- Minayo, M. C. S. (2007). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007.
- Mizukami, M. G. N. (et al). (2002). Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Paulo: EdUFSCar.
- Neves, J. L. (2013). Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.
- Nóvoa, A. (2007). Os professores e a sua formação. 4 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Salgado, S. S. (2006). Inclusão e processos de formação. In: Santos, M. P. & Paulino, M. M. (Org.). Inclusão e educação: culturas políticas e práticas. 2 ed. São Paulo: Cortez.
- Schön, D. (1995). Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.
- Terra, R. & Gomes, C. (2013). Inclusão Escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 45, p. 109-124, jan-abr.

Formação docente e as políticas para inclusão: Como a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais são conduzidas pelas políticas públicas

Raianny Kelly Nascimento Araújo, Elaine Suane Florêncio dos Santos, Ana Maria Tavares Duarte¹⁴⁴⁸

Resumo

Este estudo é parte do recorte bibliográfico da pesquisa em desenvolvimento na UFPE/CAA, com o intuito de compreender a prática pedagógica dos professores com educandos com necessidades educativas especiais e analisar como as políticas públicas estão conduzindo a inclusão desses alunos dentro do espaço educativo no Estado de Pernambuco- Brasil. Visto que, da deficiência nos dias atuais apresentam características preocupantes tomando como base os dados quantitativos, pelo grande numero de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Considerando que, dados do Censo Demográfico do IBGE 2000, Pernambuco tem uma população de 1.379.704 pessoas com deficiência, das quais temos 184.080 na faixa etária entre 0 e 17 anos, em idade escolar e que desses temos apenas matriculados, na rede estadual de ensino, uma média entre 8.000 e 9.000 alunos, que se dividem entre o ensino especial e os que estão abarcados no ensino regular, restando uma enorme demanda sem atendimento por parte do Estado. Dessa maneira, faz-se necessário conhecer, a partir do cotidiano, o lugar ocupado por esses atores na tarefa inclusiva, os paradigmas enfrentados, tanto de ordem pedagógica como de condições estruturais das escolas no contexto da rede de ensino. Pensar em inclusão significa pensar na ressignificação e reestruturação do sistema educacional. Para discutir a temática utilizamos alguns autores como Silva (2006), Mantoan (2006), Carvalho (1999) e alguns marcos teóricos legais como: Constituição Federal (1988), Convenção da Guatemala (1999), Declaração de Salamanca (1994), entre outros. Neste sentido levantamos a seguinte problemática: Como as políticas públicas dão subsídios às práticas educativas de inclusão no espaço escolar dos professores que trabalham com as crianças com necessidades educativas especiais? Para tanto temos como objetivo: identificar como as políticas públicas para inclusão abordam as práticas inclusivas, compreendendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de alunos com deficiência. Para compreensão do trabalho e discussão dos dados coletados nos utilizamos da abordagem qualitativa (Minayo 2000), pois nos possibilita entender de forma precisa o fenômeno estudado. Embasado na Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2004). A educação inclusiva permite que as escolas comuns do ensino regular tornem-se ambientes onde todos possam exercer seu direito à educação, atendendo as diferenças (e respeitando-as) de forma plena, onde todos os alunos, independente de terem ou não deficiências, possam ser respeitado o seu desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem. Assim, pensar em inclusão significa repensar paradigmas, considerar a política de inclusão instaurada no país, conhecendo todo o processo a fim de garantir o cumprimento dos preceitos legais e dessa forma garantir os serviços básicos a essa parcela da população.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Políticas Públicas; Prática Pedagógica.

¹⁴⁴⁸ Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste

Introdução

Com o intuito de compreender a prática pedagógica dos professores que trabalham com educandos com necessidades educativas especiais e analisar como as políticas públicas estão conduzindo/dirigindo a inclusão desses alunos dentro do espaço educativo no Estado de Pernambuco- Brasil. Temos por objetivo identificar como as políticas públicas para inclusão abordam as práticas inclusivas, compreendendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de alunos com deficiência.

Visto que, as deficiências nos dias atuais apresentam características preocupantes tomando como base os dados quantitativos, pelo grande numero de pessoas que possuem algum tipo de deficiência. Considerando que, dados do Censo Demográfico do IBGE 2000, em Pernambuco tem uma população de 1.379.704 pessoas com deficiência, das quais temos 184.080 na faixa etária entre 0 e 17 anos, em idade escolar e que desse temos apenas matriculados, na rede estadual de ensino, uma média entre 8.000 e 9.000 alunos, que se dividem entre o ensino especial e os que estão abarcados no ensino regular, restando uma enorme demanda sem atendimento por parte do Estado.

Dessa maneira, faz-se necessário conhecer, a partir do cotidiano, o lugar ocupado por esses atores na tarefa inclusiva, os paradigmas enfrentados, tanto de ordem educacional como de condições estruturais das escolas no contexto da rede de ensino. Neste sentido levantamos a seguinte problemática: Como as políticas públicas dão subsídios às práticas educativas de inclusão no espaço escolar dos professores que trabalham com as crianças com necessidades educativas especiais? Para compreensão do trabalho e discussão dos dados coletados nos utilizamos da abordagem qualitativa (Minayo 2008), pois nos possibilita entender de forma precisa o fenômeno estudado.

Segundo Minayo (2008, p. 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Neste sentido utilizamos a abordagem qualitativa para compreender as políticas públicas que dão subsídios para que aconteçam as práticas de inclusão no contexto escolar. Embasado na Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2004) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Tratando de aprofundar a leitura sobre a situação estudada baseada na situação observada e nas informações encontradas durante o processo de estudo.

Dessa maneira, este estudo se baseia em análise bibliográfica, na tentativa de compreender os discursos sobre a prática pedagógica que vem sendo realizada pelos estudos científicos, como também buscando entender como a educação inclusiva para os alunos com necessidades educativas especiais estão sendo conduzidas pelas políticas públicas.

A educação especial tem sido constantemente um desafio pensado pela escola caracterizada de ensino regular, devido às condições de inserção das crianças com necessidades educativas especiais, pois a realidade das escolas brasileiras não condiz com o que manda a Lei para inclusão dessas crianças, o que dificulta o trabalho e a verdadeira inserção dentro do espaço escolar. A prática educativa dos professores é vinculada as preocupações e as expectativas em atender as crianças, tendo em vista a falta de formações que os possibilite superar os medos e realizar um trabalho educativo inclusivo com estas crianças na sala de aula.

Neste sentido Santiago (2007, p.267) vem retratar o sentido da palavra inclusão na prática escolar, “a inclusão é muito mais do que inserir, é, pois, assegurar a alguém o pleno direito de estar junto, de fazer

parte, e ao mesmo tempo, ser diferente”. Desse modo a educação inclusiva permite que as escolas comuns do ensino regular tornem-se ambientes onde todos possam exercer seu direito à educação, atendendo as diferenças e respeitando-as de forma plena, onde todos os alunos, independente de terem ou não deficiências, possam ser respeitado o seu desenvolvimento e o seu ritmo de aprendizagem.

No entanto, é necessário que a realidade da escola seja coerente com o que vem propondo a lei para educação especial, de acordo com o Art. 59. “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: Cap. I *currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para tender às suas necessidades*”. Nesta perspectiva, pensar em inclusão significa repensar paradigmas, considerar a política de inclusão instaurada no país, conhecendo todo o processo a fim de garantir o cumprimento dos preceitos legais e dessa forma garantir os serviços básicos a essa parcela da população.

Políticas públicas e educação inclusiva: Refletindo a partir dos estudos bibliográficos

Considerando que as pessoas com necessidades especiais, tem sido alvo de processos de exclusão sendo por muitas vezes segregados em salas de aula exclusivas para alunos que possuem necessidades especiais semelhantes, percebe-se que a inclusão é recente como prática educativa em nossa sociedade. Contudo, nos últimos anos com o movimento de transição, da abordagem integrativa para a abordagem inclusiva, faz-se necessário então diferenciar interação de inclusão, já que de acordo com Mantoan (2006):

O processo de integração ocorre em uma estrutura educacional que oferece ao aluno a possibilidade de transitar no sistema escolar – da classe especial ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2006, p. 18).

Assim, o aluno inserido, é apenas “depositado” na escola, mas a sua condição de segregação e exclusão não se modificam. Essa condição de exclusão que segrega os sujeitos permeia o sistema de ensino, já que são oferecidos a esses alunos espaços educacionais restritos.

Nesse sistema de integração a sociedade não faz esforços para melhor atender esse educando, não investe em políticas públicas, em tecnologia, em recursos materiais, entre outros, pois o seu papel é “apenas” aceitar os alunos com deficiência, os quais devem se adaptar aos modelos estabelecidos por esta.

Já a inclusão surge a partir da crítica deste sistema que somente responsabiliza o aluno com necessidades educacionais especiais, pelo desenvolvimento de processo de ensino-aprendizagem, diferentemente a inclusão visa um esforço coletivo, pois

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico -, ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2006, p. 40).

Dessa maneira, faz-se necessário um trabalho conjunto da comunidade escolar, a fim de fazer com que esses alunos possam, de fato, construir o seu aprendizado e fazer parte de modo efetivo do social, já que a inclusão propõe mudanças de paradigmas e perpassa os muros da escola.

Nessa perspectiva Carvalho (1999), afirma que ao falar de integração e inclusão, faz-se necessário referir as metáforas, quando tais processos são pensados no âmbito educacional. “As propostas de organização do sistema educativo inspiradas no processo de integração têm sido comparadas a uma cascata, enquanto as que se baseiam na escola inclusiva, uma escola para todos, têm como metáfora um caleidoscópio.” Sendo assim,

[...] no sistema de cascata, a educação especial organiza-se como estrutura paralela ao ensino regular, distanciando alunos, professores, famílias e dificultando as inter-relações necessárias no planejamento e na execução da prática pedagógica inclusiva/integradora nas escolas. Quanto a metáfora do caleidoscópio, tem sido apontada como a que melhor traduz a idéia da inclusão escolar, isto é, um sistema educativo no qual todas as crianças devem estar, necessariamente, matriculadas em escolas regulares e, nelas, freqüentar as classes comuns. O caleidoscópio foi escolhido porque nele todos os pedacinhos são importantes e significativos na composição da imagem. (CARVALHO, 1999, p. 39)

A educação inclusiva é representada pelo “sistema Caleidoscópio”, pois busca atender a diversidade, os professores e as escolas chegam a ser passíveis de mudança e criativos ao enfrentar situações pedagógicas que visem a heterogeneidade. Dessa maneira, este trabalho se propõe a analisar práticas pedagógicas a fim de identificar se os alunos com necessidades especiais estão sendo incluídos de forma satisfatória, ou estão sendo apenas alvo de um processo de inserção.

Neste sentido, buscamos analisar a política de formação de professores por meio dos documentos que versam sobre o assunto, A Constituição federal de 1988 define, no artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. No artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208). O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”.

Nessa mesma década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96, capítulo V, art. 59, a Resolução 02/2001 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, art. 18, parágrafo 1º, e as Propostas de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Educação Especial – “A Formação do Professor para Educação Especial” – MEC/SEESP 2002.

Assim percebe-se que no sistema educacional as leis propõem o direito à educação para criança e o adolescente, garantindo a obrigatoriedade do Estado em oferecer espaços educacionais para que as crianças tenham acesso à educação, responsabilizando pais neste processo de inserção no contexto escolar. No entanto, nota-se a falta da prática dessas leis, na medida em que ela oferece o acesso, mas não legitima condições de permanência da criança com necessidades especiais no ambiente escolar, devido à falta de recursos que proporcione a qualidade no ensino.

Portanto, considerando-se que a formação do professor se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade do ensino, que esta é fundamental na definição dos rumos da educação inclusiva,

dessa maneira faz-se necessário relacionar o contexto político, econômico, social que têm influenciado a formação de professores para a educação especial e as suas perspectivas inclusivas.

Pensar numa política de formação de professores para a educação especial que se efetive na prática torna-se cada vez mais preocupante considerando-se que o Brasil através do censo 2000 – OMS, teve o percentual de pessoas com deficiência aumentado de 10% para 14,5%. Para tanto, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e direciona-se para o desenvolvimento de uma investigação na qual a formação do professor para a educação especial é tomada como objeto de estudo.

A inclusão deve ser entendida como uma expressão de cidadania, pois leva-nos a compreender que todos os seres humanos têm os mesmos direitos, sem distinção. Por isso é imprescindível que haja mudanças significativas na educação como um todo, pois todos têm direito à educação, sendo indispensável que as escolas dêem execução a planos que atendam às diferenças. Concordamos com Goffredo (1999), quando afirma que:

(...) A escola deve ser definida como um a instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais. (GOFFREDO, 1999, p. 31)

Dessa maneira, para que a inclusão aconteça, é preciso à estruturação de mecanismos que permitam que o aluno com necessidades educativas especiais seja incluído social, educacional e emocionalmente com os professores, colegas e com o próprio objeto de conhecimento. Por isso, faz-se necessário ter a convicção que pensar em educação inclusiva é pensar na mudança do sistema de ensino. E que para incluir se faz necessário “primordialmente melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003, p. 53).

Os professores têm papel fundamental na efetivação da educação inclusiva em nosso país, pois são eles que recebem e acolhem estes alunos, necessitando de respaldo direto para a sua prática. Desta maneira é preciso, que o professor possua uma boa formação para lidar no dia a dia com as diferenças individuais garantindo com isso o desenvolvimento integral do seu aluno com necessidades especiais.

A educação inclusiva envolve um processo de preparação do professor que considera as diferenças e as dificuldades dos alunos na aprendizagem escolar como fontes de conhecimento sobre como ensinar e como aperfeiçoar as condições de trabalho na sala de aula (BRASIL, 1995, p. 17).

Deste modo, é preciso uma mudança na postura dos professores para que estes atuem numa perspectiva inclusiva, a fim de formarem cidadãos mais autônomos e emancipados. No entanto, para que isto seja possível os educadores devem estar dispostos à mudança numa revisão constante de suas ideologias, valores, conceitos e da própria prática, para que atuem como facilitadores no processo da conscientização e na construção da cidadania.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de aulas inclusivas assumem um papel de suma importância, pois, “Pedagogia está ligada ao ato de condução ao saber a preocupação com os meios, com as formas e maneiras de levar o indivíduo ao conhecimento” (GHIRALDELLI, 1996, p.8) e se configura com “[...] mais uma das possibilidades em meio aos diversos movimentos de reivindicação social – que acabam por se consolidar em movimentos de emancipação popular” (PEIXOTO, 2004, p.142).

A educação inclusiva implica mudanças de paradigmas, na preocupação com os meios de ensinar e de introduzir a criança no processo de ensino e participação social. É necessário pensarmos que todos os alunos são diferentes e não somente aqueles que apresentam algum tipo de deficiência. Sendo assim, é preciso que se pense a educação de uma forma que contemple cada criança, de acordo com suas capacidades (BEYER, 2005 apud MENEGOTTO et al, 2010).

No que se refere às ações e políticas educacionais que estabelecem à prática docente direcionada a educação inclusiva têm-se, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 em seu Art. 59 parágrafo III. “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

Assim a lei estabelece que os professores devem estar qualificados para o atendimento especializado a pessoas com necessidades educacionais especiais, com professores capacitados para atender no ensino regular as crianças. Entretanto, essa realidade está longe das escolas que recebem estas crianças e jovens, tendo em vista que a maior parte dos professores do ensino regular não recebe capacitação para atender as especificidades das crianças, como a quantidade insuficiente de professores especializados para atender nas salas de recursos, que são salas preparadas para apoiar o atendimento das crianças nas escolas regulares. Portanto, fica claro que a lei assegura a importância da qualificação dos docentes, mas na prática essa questão ainda está incipiente.

As práticas pedagógicas no trabalho de inclusão

Quando trabalhamos a ideia de inclusão com nossos alunos sejam eles com alguma necessidade educacional especial, ou, seja ele tido como normal, é necessário que o professor esteja em constante reflexão da sua prática, para repensar as práticas educacionais que são direcionadas para estes alunos, estando atentos para perceber as dificuldades e avanços na aprendizagem que está sendo construída por cada criança, assim como as suas diferentes necessidades, a fim de reelaborar o seu planejamento para esses alunos, visando o atendimento com qualidade. Neste sentido CARVALHO reflete,

Examinar a prática pedagógica objetivando identificar as barreiras para a aprendizagem é um desafio a todos nós educadores que, até então, as temos examinado sob a ótica das características do aprendiz. Suas condições orgânicas e psicossociais têm sido consideradas como os únicos obstáculos responsáveis pelo seu insucesso na escola. (CARVALHO, 2009, p. 62)

Assim, é necessário repensar as práticas de inclusão de alunos com necessidades educacionais e o trabalho do professor enquanto mediador e orientador do conhecimento que estes alunos constroem ao longo do percurso dentro e fora da escola. Desse modo pensamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, podem ser utilizadas como um instrumento importante para romper com as barreiras que limitam a aprendizagem que são muitas vezes incutidas nos alunos a ideia de impossibilidade diante os seus limites, dessa maneira o professor torna-se um sujeito que pode contribuir significativamente para quebrar com essas barreiras impostas, que os subalternizam e limitam seu processo de aprendizagem.

Para tanto, faz-se necessário uma flexibilização do professor, a fim de identificar as possibilidades de mudanças na prática pedagógica, assegurando a permanência desses alunos, sem discriminar aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Ainda concordamos com CARVALHO (2009) que explicita,

Somada à sua convicção de que a aprendizagem é possível para todos os alunos e que ninguém é capaz de estabelecer os limites do outro (...). A arrumação das carteiras, a decoração da sala com os trabalhos dos próprios alunos; a organização de passeios e visitas, o uso de revistas, jornais e outros meios de comunicação impressa servem como fontes de interesse e de participação dos alunos nas atividades propostas. (CARVALHO, 2009, p. 66-67)

Mediante isto, percebemos que a cada sujeito possui dificuldades, avanços e especificidades. Trabalhar em cima dessas especificidades é possibilitar a construção da aprendizagem desses alunos, enxergando-os como um ser que pode ir além dos seus limites, possibilitando-o construir sua autonomia, incentivando a curiosidade, o interesse e a participação dentro e fora do espaço escolar.

E para que essa prática pedagógica, que propõe instigar a participação, a autonomia e avanços diante as dificuldades que cada criança apresenta, faz-se necessária que cada professor esteja preparado para lidar com o novo, que inúmeras vezes apresenta-se como medo ou dificuldade, e para isso a formação inicial é de extrema relevância, pois possibilitará ao professor construir sua visão diante das especificidades que ele irá encontrar em sua sala de aula. Assim percebe-se que atualmente essa formação inicial precisa ser repensada, pois a maior parte dos professores sai das universidades sem conhecer o trabalho com crianças com necessidades educativas especiais, sem estar preparado para realizar um trabalho de acordo com cada especificidade dos alunos. Portanto, refletimos que,

A formação inicial dos nossos professores precisa ser repensada, seja em nível de segundo grau seja em nível superior, para que possamos encontrar soluções compatíveis com a urgente necessidade de melhorarmos as respostas educativas de nossas escolas, para todos. (CARVALHO, 2009, p. 165)

Ao possibilitar o professor construir o seu conhecimento e melhorar sua prática pedagógica em seu espaço da sala de aula, contribui para que melhores respostas sejam dadas ao processo educativo das crianças, para tanto, é válido salientar que além da formação inicial, a formação contínua deve estar presente durante o ano letivo, pois é através dessas formações contínuas que o professor poderá colocar suas dúvidas, inseguranças, avanços em sua prática pedagógica, e buscar respostas e contribuições para que sua prática seja desenvolvida com qualidade. Martins (2008) quando retrata o papel do professor ele afirma que:

O papel principal do professor na sala de aula regular, portanto, é o de criar condições para que os alunos se sintam encorajados a – de acordo com o seu nível e ritmo próprios – buscar soluções para determinadas situações-problema, enfim, para que evoluam também intelectualmente. Cada professor deve procurar conhecer os alunos individualmente – suas potencialidades, seus interesses, suas dificuldades, suas experiências de vida, mas também ser instrumentalizado para melhorar a sua prática pedagógica, ou seja, para ser capaz de organizar o ensino e o currículo de forma a dar respostas adequadas às necessidades de cada aluno, assim como para avaliar como vem se processando a aprendizagem na sala de aula regular, de acordo com a realidade dos sistemas educacionais ou das próprias escolas. (MARTINS, 2008, p. 199)

Portanto, podemos refletir que o professor deve estar numa busca constante pela formação permanente, com o propósito de superar as barreiras colocadas pela falta de conhecimentos teórico-metodológicos, para que se possa examinar a prática pedagógica objetivando identificar os entraves para a aprendizagem, pois,

até então, temos examinado estas, sob a perspectiva dos aprendizes, culpabilizando estes como os únicos responsáveis do fracasso escolar, sem atentar para a transmissão dos conhecimentos universais que estes sujeitos são colocados a aprender por que a classe hegemônica lhe impõe, sem respeitar o contexto socioeconômico e cultural desses educandos. Nessa perspectiva, os professores devem colocar-se como aprendizes que reelabora sua prática de acordo com a diferença presente no espaço escolar. A fim de construir uma escola na perspectiva da cidadania, do direito, da igualdade, visando uma sociedade mais justa e igualitária para todos.

Algumas Considerações

Diante o estudo realizado através de leituras bibliográficas, das leis que regem o sistema educacional e garante a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, nos voltamos para o objetivo deste trabalho que visa identificar como as políticas públicas para inclusão abordam as práticas inclusivas, compreendendo as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de alunos com deficiência.

Neste sentido percebemos que as leis como as Diretrizes e Bases da educação, a Constituição Federal, abordam o direito a educação, ao acesso e a permanência nas escolas, entretanto, no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, estas leis divergem com a realidade das escolas regulares, tendo em vista as barreiras que as escolas e os alunos especiais vivenciam devido à falta de formação para os docentes, a falta de materiais suficientes que possibilite o ensino, e o limite físico das escolas que não se adéquam as necessidades desses alunos.

Torna-se notório a divergência da lei com a realidade escolar, a lei garante a inclusão do aluno no ensino, no entanto a garantia da inclusão na escola não significa que ela está sendo realmente vivenciada de forma qualitativa. O que ocasiona num grande desafio para os professores e as escolas, pois é o professor que vivencia as dificuldades e avanços com os alunos e a escola e em todo o seu contexto físico e humano contribui significativamente para esse processo de aprendizagem.

Dessa forma, a capacitação dos docentes ainda é um problema enfrentando pelos professores, pois a maior parte deles não possui formação ou não teve capacitações que os possibilitem trabalhar com os educandos com necessidades educativas especiais e as especificidades que cada criança apresenta o que dificulta o trabalho realizado pelos professores para proporcionar a qualidade de ensino oferecida a estas crianças, como o avanço no processo de aprendizagem desenvolvida por cada criança dentro de suas limitações/possibilidades.

Portanto, concluímos através de nossos estudos que a inclusão da criança com necessidades educativas especiais no ensino regular ainda é um entrave vivenciado pelos professores, alunos, famílias e escola, pois não basta apenas integrar a criança na sala de aula regular se não é oferecido a ela todo um suporte que permita o seu desenvolvimento qualitativo.

A ideia de inclusão vai além da permanência da criança no espaço da sala de aula regular; defender a inclusão destes alunos de maneira adequada para que eles possam construir sua autonomia, seu aprendizado tendo respeitadas as suas singularidades, significa repensar o sistema de ensino de forma global, e oferecer ao professor ferramentas que contribuam para essa construção inclusiva, a fim de buscar

eliminar essas barreiras postas para inclusão de TODOS, valorizando cada sujeitos com suas especificidades e possibilidades.

Referencias Bibliográficas

Brasil. MAS/CORDE (1994). *Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394 (nº 248 de 20/12/1996)*. Brasília: Diário Oficial da União.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (2002). *A Formação do Professor para Educação Especial*. Brasília.

Bardin, Laurence (2004). *Análise do Conteúdo*. Edições 70, tradução: Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo, Brasil.

Carneiro, Moacir Alves (1998). *LDB fácil: leitura crítico- compreensiva artigo a artigo*. 5ª edição, Editora vozes, Rio de Janeiro, Brasil.

Carvalho, Rosita Edler (1999). *Adaptações Curriculares: uma necessidade*. Secretária de Educação a Distância Salto Para o Futuro: Educação especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Brasília.

Goffredo, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de (1999). Educação: direito de todos os brasileiros. Secretária de Educação a Distância Salto Para o Futuro; Educação especial: tendências atuais. Ministério da Educação, Brasília.

Ghiraldelli, P. (1996). *O que é Pedagogia*. Brasiliense, São Paulo.

Mantoan, Maria Teresa Eglér (2003). *O desafio das diferenças nas escolas*. Ed. Vozes, Petrópolis- RJ, 2º Edição.

Martins, Lúcia de Araújo Ramos (2007). *Educação e Inclusão social de pessoas com necessidades especiais: Desafios e perspectivas*. João Pessoa, Brasil.

Minayo, Maria Cecília de Souza. DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu (2008). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 27. Ed. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro.

Oliveira, Menegotto; Lisiane Machado de Martini; Fernanda de Oliveira; Lipp, Laura Kolberg. *Inclusão de alunos com síndrome de Down: discursos dos professores*. Fractal, Rev. Psicol., Rio de Janeiro, v. 22, n. 1. Retirado em 11 jun. 2012.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198402922010000100012&lng=pt&nrm=iso

Peixoto, A. J. (org) (2004). *Filosofia, Educação e Cidadania*. 2º ed. Campinas, São Paulo.

Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado no Estado de Alagoas/Brasil

Francy Kelle Rodrigues Silva, Soraya Dayanna Guimarães Santos, Neiza de Lourdes Frederico Fumes¹⁴⁴⁹

Resumo

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar e o atendimento com qualidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileira. Nesta direção, o Decreto 7611/2011 assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas diferentes etapas de ensino, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), nos sistemas públicos de ensino e por instituições filantrópicas sem fins lucrativos. O AEE deve ser realizado por um profissional da Educação Especial, que deverá comprovar: formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Resolução 4/2009). Vale informar que o Governo Federal tem oferecido apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, cabendo a cada instância a responsabilidade de implantação da formação continuada aos professores da rede. Nesse sentido, para Nóvoa (1995) a formação continuada tem por objetivos propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças da ação pedagógica. Dessa forma, este estudo teve como objetivo discutir a formação continuada de professores de AEE que atuavam ou iriam iniciar as suas funções nas SRMs do estado de Alagoas/Brasil. Participaram dessa pesquisa 12 professoras de escolas públicas do estado de Alagoas/Brasil e utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário e o grupo focal (os dados foram anotados em diário de campo, com auxílio de filmagens). Na análise dos dados dos grupos focais foi fundada em categorias geradas pelos participantes no decorrer de sua participação e para os dados dos questionários utilizaremos a análise temática (BARDIN, 2011). Os resultados revelaram a importância da existência da formação continuada para o trabalho no AEE, visto a diversidade dos atendimentos na SRM. Sendo assim, as professoras participantes consideravam que as ações de formação continuada, oferecidas pelas Secretarias de Educação do Estado de Alagoas e do Município de Maceió, deveriam ter um caráter mais prático, com discussões pautadas em estudos de casos, pesquisa de campo e com a valorização da atividade profissional como momento de (re)construção. A reflexão e a problematização dos saberes e das práticas construídas no ato pedagógico para resolver desafios pedagógicos também deveriam ser privilegiadas. Propuseram ainda que a formação continuada deveria contemplar discussões sequenciais, além de oferecer um espaço de troca de experiências entre professores. De uma forma geral, podemos concluir que as professoras consideravam a formação continuada como um fator importante para atualização de conhecimentos, como também para suprir algumas lacunas na formação inicial referente à atuação na Educação Especial. Consideramos relevante planejar ações de formação continuada baseada na dialética teoria e prática, para que este agir formativo seja bem sucedido na compreensão da proposta da Educação Inclusiva.

¹⁴⁴⁹ Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Alagoas (PPGE/UFAL)

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Atendimento Educacional Especializado. Professores da sala de recurso multifuncional.

Introdução

O campo da Educação Especial têm sofrido sucessivas mudanças paradigmáticas, normativas e conceituais. Pode-se dizer que essas mudanças ganharam maior visibilidade a partir da década de 1990, por intermédio das políticas de Educação Inclusiva, difundidas a nível mundial por meio de documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção de Guatemala (1999). Tais políticas possibilitaram a ampliação dos espaços de discussão sobre a Educação Especial envolvendo os diferentes níveis e modalidades de ensino. No Brasil destacam-se as orientações presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar e o atendimento com qualidade de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas brasileira. Nesta direção, o Decreto 7611/2011 assegura a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas diferentes etapas de ensino, prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), nos sistemas públicos de ensino e por instituições filantrópicas sem fins lucrativos.

O AEE é um programa do governo federal que se caracteriza como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL, 2011). Este deve ser realizado por um profissional da Educação Especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (Resolução 4/2009). Direcionamentos à formação de professores para atuarem na educação especial são encontrados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

Essa formação deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de AEE, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17, 18)

A política de formação continuada de professores no campo da Educação Especial vem acontecendo em conformidade com panorama nacional, vale informar que o Governo Federal tem oferecido apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, cabendo a cada instância a responsabilidade de implantação da formação continuada aos professores da rede. Para tanto, é de fundamental importância o papel das Secretarias de Educação, dos formadores e das equipes técnicas responsáveis para conduzir e coordenar as atividades de ensino.

Em Alagoas entre os anos de 2005 a 2011, foram implantadas 37.801, sendo 38.385 SRMs do tipo I¹⁴⁵⁰ e 1416 SRMs do tipo II¹⁴⁵¹, em aproximadamente 5.019 municípios brasileiros, espalhadas todos os estados (BRASIL, 2012). O Estado de Alagoas foi contemplado com 760 SRMs, distribuídas em 97 municípios alagoanos, sendo que a sua capital Maceió, contemplou a presença de 104 SRMs (46 SRMs a esfera municipal e 57 SRMs na esfera estadual). Especificamente na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Maceió-AL, existe uma equipe formada por técnicos administrativos e pedagógicos que coordenam as ações de formação continuada. Os mesmos são responsáveis por articular os momentos de formação de todos os profissionais de ensino da rede com os diversos setores, projetos e programas que atendem o formato da formação em serviço, no entanto não existe a institucionalização de um setor responsável exclusivamente pelos os processos de formação continuada (BARROS, 2010).

Considerando a relevância da formação continuada para exercício da docência, que para Nóvoa (1995) esta tem por objetivos propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças da ação pedagógica. Levando em consideração a crescente demanda na área do AEE e verificando os aspectos acima referendados, nossa proposta de pesquisa foi discutir a formação continuada de professores de AEE que atuavam ou iriam iniciar as suas funções nas SRMs do estado de Alagoas/Brasil.

Metodologia

Esta pesquisa possui uma natureza qualitativa, posto que responde a questões muito particulares, como ainda trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007).

Antecedendo a coleta de dados, levantamos na SEMED os professores que atuavam no AEE em escolas da rede pública de ensino do município Maceió-AL. Em um segundo momento, visitamos as reuniões de formação continuada para apresentar a proposta de pesquisa, seguida do convite aos (as) professores (as) para participarem do “Evento Compartilhando Saberes e Prática em Educação Inclusiva”¹⁴⁵². Entramos em contato com todos os interessados pelo endereço eletrônico e/ou pelo telefone disponibilizado no cadastro para confirmar participação.

Do total de 70 inscritos no “Evento Compartilhando Saberes e Prática em Educação Inclusiva”, 36 professores continuaram na pesquisa, após os esclarecimentos dos objetivos da pesquisa¹⁴⁵³ e para que suas participações fossem confirmadas e agindo em conformidade com as exigências éticas com seres humanos, pedimos que os docentes assinassem um Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, caso consentissem em participar da pesquisa¹⁴⁵⁴.

¹⁴⁵⁰ Materiais pedagógicos e de acessibilidades para realização do AEE voltado para alunos com múltiplas deficiências.

¹⁴⁵¹ Materiais pedagógicos e de acessibilidades para realização do AEE voltado para alunos com Deficiência visual.

¹⁴⁵² O Compartilhando Saberes e Práticas em Educação Inclusiva é um curso de extensão que se encontrava em sua 2ª edição, organizado pelo NEEDI/UFAL visou (nessa edição) através de ações colaborativas, discutir diferentes temáticas que afetam o trabalho do professor que atua nas salas de recursos multifuncionais, como por exemplo, a escolarização do aluno surdo, o uso de Tecnologias Assistivas e de Tecnologias da Informação e outros recursos pedagógicos.

¹⁴⁵³ Esses esclarecimentos foram feitos no 1º dia de discussão com grupo focal.

¹⁴⁵⁴ Dois participantes não permitiram que suas imagens fossem filmadas e utilizadas nas sessões de grupos focais, sendo assim fizemos anotações das suas participações.

Realizamos 3 momentos com grupo focal¹⁴⁵⁵ para diagnosticar a situação de funcionamento das SRM das escolas da rede municipal e estadual de ensino do Estado de Alagoas. No primeiro momento discutimos acerca da legislação para efetivação do direito à educação da pessoa com deficiência; no segundo momento debatemos sobre a formação dos professores do AEE. E no terceiro e último momento discutimos sobre avaliação (diagnóstica e pedagógica) para trabalhar com esse público. Dividimos 3 grupos para realizarmos os grupos focais, para essa pesquisa escolhemos o grupo focal que foi discutida a formação dos professores do AEE, com o total de 12 professoras da SRM que atuavam ou iriam atuar no AEE da rede estadual e municipal de ensino do Estado de Alagoas. Foi utilizado um guia de tópicos (roteiro) que funcionou como um guia flexível, começando com perguntas “inofensivas” e foi progredindo para as mais delicadas. As sessões de grupos focais foram videogravadas.

Dias (2000) afirma que esta técnica do grupo focal tem como objetivo central identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, produto ou atividade. Nesse sentido, Barbour (2009) estabelece a definição de grupo focal como sendo, resumidamente, “entrevista de grupo”.

Os desafios analíticos na pesquisa com grupos focais consistem na apreciação das questões associadas a uma análise mais profunda, na compreensão das características do grupo que ultrapassam a análise, na interpretação do silêncio e complexidades da análise e na compreensão de identificação de padrões nas discussões. Para isso, Barbour (2009) cita o uso de interações e dinâmicas de grupo para vantagem analítica, chamando a atenção de que “grandes dividendos podem ser obtidos ao se prestar a devida atenção ao que está acontecendo durante um momento de interação, uma vez que o todo pode ser infinitamente maior que a soma das partes” (p. 166).

Aplicamos também um questionário para obter informações das professoras, que de acordo com Gerhardt e Silveira (2009), questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. No final de todas as discussões dos grupos focais entregamos aos professores-participantes um questionário. Apenas 7 dessas professoras preencheram o questionário. Vejamos a caracterização das professoras¹⁴⁵⁶. Duas das professoras eram da rede estadual de ensino e cinco da rede municipal. Quatro com graduação em pedagogia, duas com graduação em psicologia e uma com graduação em letras. Duas das professoras cursaram a graduação em Universidade Federal, uma em Universidade Estadual e as demais em faculdade particular. Cinco das professoras com especialização em psicopedagogia, uma com especialização em Educação Especial e outra com especialização em Educação Escolar. Apenas uma ainda não atuava na SRM, as demais com variação de oito meses a cinco anos de atuação.

Para as análises dos dados dos grupos focais tornamos esse momento mais do que simplesmente extração de temas a partir dos dados, passamos, então, a envolver um processo de interrogar os dados, contextualizar comentários, desenvolver tentativas de explicação e submetê-las a mais interrogações e refinamentos. Na análise dos dados dos grupos focais seguimos a teoria fundamentada, a qual é baseada no uso de categorias geradas pelos participantes.

¹⁴⁵⁵ Durante todos os grupos focais foi utilizado o diário de campo, em que eram feitas anotações (em um caderno) e considerações acerca de alguns comentários e comportamentos realizados pelos professores do AEE, visto que a câmera não podia capturar todos esses elementos.

¹⁴⁵⁶ Todos os nomes das professoras são fictícios para a garantia do anonimato

Os dados das entrevistas com os grupos focais foram e dos questionários foram transcritos e analisados com o procedimento de análise de conteúdo dos relatos, a partir de operações de desmembramento em unidades de conteúdo e categorização das unidades.

Análise dos dados

O processo de formação docente acontece em dois momentos, na formação inicial e na formação continuada, mediante aos objetivos do trabalho analisamos a concepção de formação continuada na perspectiva das professoras do AEE.

3 Concepção de formação continuada: perspectiva das professoras do AEE

De acordo com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998) concebe a formação continuada como um processo permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, proporcionando, na formação reflexões e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Desta forma a formação continuada surge da necessidade inerente dos profissionais da educação estar sempre se atualizando.

Na realidade educacional do Município de Maceió-AL, para professores atuantes nas SRMs são ofertadas especializações em AEE e em Tecnologias Assistivas através do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, realizadas com o incentivo do Ministério da Educação. De acordo com a proposta deste programa, a intenção é a de atender as demandas do processo de implantação das SRMs, que exige a reestruturação das práticas pedagógicas, contemplando professores que atuam no AEE e na sala de aula comum (BRASIL, 2011). Além disto, quinzenalmente é realizado encontros de formação continuada, coordenados por técnicos em Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Desta forma, as professoras quando perguntadas sobre os seus entendimentos referentes a formação continuada, disseram que a formação é algo sistemático, dinâmico e com objetivo. As falas abaixo ilustram essas opiniões:

Eu acredito que seja uma formação que ela tenha uma sequência que a gente não tem o costume de ver nas escolas [...] com acompanhamento mais sistemático (PROFESSORA PAULA).

Então na formação continuada [os temas] são debatidos e como a gente deve saber, deve ser dinâmico [...]. É uma questão dinâmica, construída (PROFESSORA ROBERTA).

Então eu acho que uma formação continuada, primeiro tem que ter um objetivo e focar no objetivo (PROFESSORA RENATA).

Acreditamos que essa concepção sobre formação continuada apresentada pelas professoras se deu pela vivência/experiência que as mesmas tiveram em participações nas formações ofertadas pela SEMED. Para tanto a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. Porém em muitos casos, a proposta de formação continuada é assistemática, pontual, limitada no tempo, na

transmissão de teorias não correlacionadas com a prática e quase sempre não integra um sistema de formação permanente (NÓVOA, 1995; BARROS, 2010). Para a professora-participante Valci o entendimento sobre formação continuada se dá pelo aprendizado constante que a cada dia se renova. A professora argumenta que formação deve ser contínua:

Porque você aprende uma coisa e já vem à necessidade de outra, então a formação continuada eu entendo que é para isso. Já pensou se a gente parar e pronto. Por exemplo, eu já tenho a formação e agora eu não preciso mais. Mas as coisas mudam, nada é sempre a mesma coisa, o tempo muda a todo tempo, as coisas vão evoluindo. E como seria a gente ficar assim sem formação, sem continuar para esse aprendizado?

Esta concepção aqui mencionada de formação continuada é vista como meio para que o professor possa repensar sua prática pedagógica, é vista como um meio de proporcionar aos professores a proposta da reflexão na ação para assim discutir e repensar soluções a respeito da problemática em questão. Pacheco apud Barros (2010) destaca a importância de uma formação coletiva, esta que através do diálogo impulsiona internamente no professor a mudança de pensamento. Neste sentido durante o grupo focal essa temática da importância da formação continuada para as ações do profissional do AEE foi vista pelas professoras como um espaço de inter-relações e trocas de conhecimento:

[...] você pode encontrar, conhecimento com o próprio grupo. É a questão da inter-relação com o grupo (PROFESSORA BETÂNIA).

[...] contribuiu muito nas inter-relações (PROFESSORA ROBERTA).

Assim eu estou iniciando na sala do AEE, e assim para algumas colegas a questão das experiências delas e elas estão passando as experiências delas para a gente que está chegando, assim essa formação é muito importante (PROFESSORA CLARA).

Para Barros (2010) a formação continuada possui características positivas para exercer os princípios de democratização, na qual a troca de saberes partilhado enriquece o conhecimento mútuo dos professores, contribuindo de forma significativa com as melhorias em prol de uma escola de qualidade.

Pudemos constatar que os espaços de formações continuadas, que as professoras participaram, possibilitaram novos conhecimentos que acabaram modificando, influenciando e aperfeiçoando concepções prévias do professor. Segundo Barros (2010) esse é um dos papéis da formação: dialogar, discutir, debater e gerar novos conhecimentos, aperfeiçoando e somando aos saberes já consolidado. Assim, o professor deve ter o interesse e a conduta de querer ampliar seus conhecimentos. Quanto a essas discussões, as professoras foram perguntadas sobre as suas participações nas formações continuadas. Vejamos os recortes abaixo:

Depois que eu comecei a fazer um curso na SEMED é [...] de braille, então assim, mudou muito esse atendimento, então enriqueceu demais. E a gente ganha [...] e a gente contribui mais, com os nossos alunos. Os encontros [formação] são bastante produtivos para minha prática no AEE. A formação é muito boa, leva a gente a uma reflexão em nossa prática profissional (PROFESSORA SIMONE).

Os encontros [formação] são muito bons, nos ajuda a direcionar o nosso trabalho com os alunos. Tem sido muito útil para minha prática (PROFESSORA LUANA).

Em contrapartida algumas professoras, argumentaram que a formação a qual participaram deveria ter momentos de discussões com mais práticas (estudo de caso, pesquisa de campo) e com menos teoria:

Porque assim, a formação continuada, a contribuição dela, eu acho que deixa muito a desejar, quando a gente sai não sabe de nada, então mesmo com essa formação se a gente tivesse tempo de estudar, a gente também buscaria, porque na realidade a gente aprende mais na prática, leva para lá, mas eu acho que deveria ser mais do que dito como teórico, a gente deveria ter a prática a discussão na prática (PROFESSORA LILY).

Formação continuada ela fica sempre, ela começa é bom no começo depois vai [...] e acaba e a gente aqui com nossas perguntas, nossas angústias (PROFESSORA ALICE).

A busca por novos saberes faz parte do processo de construção da formação profissional, contudo, estes devem estar atrelados teoria e prática para que venham possibilitar ao professor relacioná-las com seu conhecimento construído no seu dia a dia, desta forma a formação deve ser entendida como processo contínuo. Entretanto apesar de saber da importância da formação continuada, constata-se a partir dos relatos das professoras que em muitos momentos não aproveitados e nem planejados para atender as demandas reais do cotidiano escolar.

Considerações finais

Uma Instituição escolar com atitudes inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação dos jovens, independente de suas características. Importa não perder de vista que assegurar o direito à educação é ir além do acesso: é prever e redefinir ações efetivamente destinadas a estes alunos, em função das suas necessidades e/ou especificidades, tendo em vista sua formação educativa.

Este estudo mostrou que não é tarefa simples para um professor do AEE caminhar no sentido de desenvolver uma prática educativa inclusiva, se as formações docentes são precárias, principalmente na perspectiva da educação inclusiva.

O interesse em discutir a temática inclusão, apresentadas pelas professoras durante essa pesquisa merecem destaque. Ressaltamos que as professoras entregaram-se ao processo da pesquisa, o que pode ter levado a um avanço gradativo e significativo nas suas concepções de formação docente na perspectiva AEE.

Entretanto, precisamos explicar que essas iniciativas apresentadas pelas professoras, foram louváveis e necessárias. No entanto, torna-se fundamental que o poder público e as Instituições Escolares, também, assumam a sua parte e reconheçam a complexidade da docência, sendo referentes para uma necessária ruptura cultural e cidadã.

De uma forma geral, podemos concluir que as professoras do AEE consideravam a formação continuada como um fator importante para atualização de conhecimentos, como também para suprir algumas lacunas na formação inicial referente à atuação na Educação Especial. Consideramos relevante planejar ações de formação continuada baseada na dialética teoria e prática, para que este agir formativo seja bem sucedido na compreensão da proposta da Educação Inclusiva.

Sabemos que a inclusão é um processo que não está finalizado, mas que, coletivamente, pode ser enfrentado. Uma instituição escolar com atitudes inclusiva é um grande desafio: sugere a desestabilização do instituído e o reconhecimento de que nossa sociedade é matizada pela diversidade, pela diferença, que o ser humano é pluralidade e não uniformidade.

Referências

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. (ANFOPE) (1998). Disponível em: <<http://anfope.spaceblog.com.br/>>. Acesso em: 5 fev. 2009.
- BARBOUR, R. Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed (2009). Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de da SEAD/UFRGS.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70 (2011).
- BARROS, J. L. V. (2010) A Formação Continuada De Professores Na Perspectiva Da Educação Inclusiva No Município De Maceió. Dissertação de Mestrado, Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGE/UFAL, Maceió – AL.
- BRASIL. Ministério da Educação (2011). Painel de controle do MEC. Brasília: MEC. Retirado em: 04 de agosto de 2012 de <http://painel.mec.gov.br/painel.php?modulo=principal/detalhamentoIndicador&acao=A&detalhes=pais&indid=268>.
- BRASIL. Ministério da Educação (1994). Portaria nº 1.793. Brasília, DF. Dispõe sobre a normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais. Retirado em: 10 jul. 2010 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação (2009). Resolução Nº. 4, de 2 de outubro. Retirado em 10 de julho de 2012 de portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/decreto_7.611_2011..pdf>. Acesso em: 10 de julho de 2012.
- BRASIL. MEC/SEESP (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. Retirado em 10 de julho de 2012 de portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.
- DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1990). In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (1990). Declaração de Jomtien. Jomtien. Retirado em: 10 jul, 2012 de http://app.crea-rj.org.br/portalcreav2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf.
- DIAS, C. A. (2000). Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, Denise Tolfo (2009). Métodos de pesquisa. Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural.

- GUATEMALA. Assembléia Geral. (1999). Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Retirado em 10 de julho de 2012 de portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.
- MINAYO, M. C.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (2007). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 25ª ed. revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes.
- NÓVOA, António. (1995). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- ONU. (1994). Declaração de Salamanca princípios, políticas e práticas na área das necessidades Educativas Especiais. Espanha. Retirado em: 10 jul, 2012 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> .

Diversidade, narrativas e trabalho docente na roça

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios¹⁴⁵⁷

Resumo

Este trabalho apresenta os diferentes processos de formação dos professores e professoras das escolas da roça no Território de Identidade do Piemonte da Chapada Diamantina, interior da Bahia/Brasil, analisando as práticas discursivas que constituem o trabalho docente em áreas rurais. O estudo faz parte da Pesquisa “Ruralidades diversas - diversas ruralidades: sujeitos, instituições e práticas pedagógicas nas escolas rurais Bahia-Brasil”, desenvolvida em regime de colaboração entre a Universidade do Estado da Bahia/UNEB, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB e a Universidade de Paris 13/Nord - Paris8/Vincennes-Saint Denis (França). A pesquisa vincula-se também ao Projeto “Pesquisa (auto)biográfica: docência, formação e profissionalização”, do PROCAD NF 2008/CAPES e constitui-se como uma das entradas da Pesquisa Ruralidades, histórias de vida e formação docente desenvolvida pelo grupo de pesquisa DIVERSO – Docência, narrativas e Diversidade. Trazer à baila, nesta pesquisa, as histórias de vida de professores e professoras da roça nasceu da necessidade de conhecer o processo de vida e formação daqueles e daquelas que constituem o cotidiano escolar das escolas do campo, situadas no interior da Bahia, identificando essa ruralidade específica como roça. Assim, a itinerância do professor e da professora da roça, os significados produzidos em suas falas, o seu fazer pedagógico e, principalmente, sua constituição identitária desvelada nas histórias de vida me mobilizam em discutir como os professores e professoras da roça, a partir de suas narrativas de formação, constituem seus processos identitários? De que maneira as histórias de vida e as práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes vêm constituindo o trabalho docente na roça? Neste contexto, a metodologia utilizada baseou-se na abordagem (auto)biográfica que busca nas narrativas as produções discursivas que expressam o sentido de “ser” e de pertencimento dos professores e professoras da roça. Para isto, foram realizadas cinco entrevistas narrativas, as quais desvelaram os diversos processos constitutivos da docência na roça. Atualmente, com as discussões e proposições apresentadas pelas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (2006) é urgente o encontro com as ruralidades, os sujeitos e as práticas que constituem as escolas da roça. Em consequência disso, é de extrema relevância investigar o processo de formação dos professores e professoras das escolas da roça visando compreendendo quem são esses sujeitos discursivos, como são constituídos e de que maneira estes podem contribuir efetivamente no projeto de construção de uma educação do/no campo. Pretende-se que esta pesquisa desenvolvida no Território do Piemonte da Chapada Diamantina possa contribuir na implantação das políticas públicas estaduais da Educação do Campo, sobretudo no momento em que o Estado passa a discutir e elaborar as Diretrizes Estaduais da Educação do Campo, tendo em um dos seus eixos norteadores a discussão acerca da docência, da construção e valorização da profissão docente nos espaços rurais. Para isto, esta pesquisa dialoga com os estudos produzidos na área da Educação, especificamente nos trabalhos realizados sobre formação e profissionalização docente, narrativas de formação e educação do campo, visando também contribuir com as discussões nestas perspectivas.

¹⁴⁵⁷ Doutora em Educação, professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB; professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB; líder do Grupo de Pesquisa DIVERSO – Docência, Narrativas e Diversidade; pesquisadora do Grupo de Pesquisa (auto) biografia, formação e história oral – GRAPHO.

Palavras-chave: Docência, ruralidades, narrativas, diversidade

Introdução

(...) Um educador em construção expressa uma reflexão sobre tempos e espaços de formação. Tempos marcados na memória e nas histórias sobre o sentido da vida e da profissão. Espaços que são entrecruzados sobre o sentido da vida e da profissão.

(SOUZA, 2006, p.19)

Na contemporaneidade, ser professor (a) representa um grande desafio, uma vez que estamos diante de uma profissão que se configura num espaço múltiplo de produção do sujeito, na produção da pessoa/professor. Neste contexto, surge nas Ciências da Educação uma nova epistemologia sobre a formação docente que considera os sentidos produzidos pelos (as) professores(as) nas experiências do cotidiano, a partir dos diversos espaços e tempos da/na formação. Conforme Godson(1990, p.75) “os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação à história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduos”.

O trabalho docente é tomado, nesse texto, como uma prática social complexa, híbrida, marcada por um processo de constituição identitária do sujeito-professor, o qual é tecido ao longo de sua formação. As concepções que os docentes produzem sobre suas práticas nascem nos contextos de suas próprias histórias de vida que , transversalizam todo seu percurso de vida escolar e profissional, ou seja, suas concepções não são apenas resultantes da teoria pedagógica contida na formação, mas a marca do seu sentido vivido na vida. Ao entrarem em um processo de reconstrução de suas histórias de vida por meio de suas narrativas, os sujeitos reconstroem os caminhos por eles percorridos até o momento e repensam sua história passada. Neste processo, (re)elaboram também seu discurso, se repositionam e reconstroem sua identidade docente. (CATANI, 2003).

Diante deste contexto, este texto apresenta os diferentes processos de formação dos professores e professoras das escolas da roça no Território de Identidade do Piemonte da Chapada Diamantina,¹⁴⁵⁸ interior da Bahia/Brasil, analisando as práticas discursivas que constituem o trabalho docente na diversidade que constitui o espaço rural, a partir das narrativas de vida-formação-profissão.

Investigar a escola da roça, na perspectiva desse estudo, é pensar sobre seus sujeitos, seu contexto, suas formações, suas identidades, seus espaços de constituição. Implica em refletir os modos de vida traduzidos na maneira como as professores(as) (re) constroem suas identidades. Assim, ao falarmos em trabalho docente na roça, consideramos a amplitude do saber e do saber-fazer destes sujeitos, considerando a experiência como elemento fundante na produção desta profissão. Ou seja, do lugar de onde o(a) professor(a) da roça fala representa uma construção de vozes as quais autorizam a dizer quem ele é, a partir da relação de pertencimento produzida nas comunidades rurais em que ele(a) atua. É necessário que

¹⁴⁵⁸ O território do Piemonte da Chapada Diamantina é composto pelos municípios de Serrolândia, Jacobina, Capim Grosso, Umburanas, Caem, Várzea Nova, Ourolândia, Mirangaba e Saúde. Destes, apenas as cinco primeiras cidades citadas participaram da pesquisa.

os docentes narrem suas lembranças, suas experiências vivenciadas ou silenciadas na formação, (de)marcando novos sentidos contidos na intertextualidade com os saberes adquiridos no espaço da escola da roça. Nessa perspectiva de formação, a escuta da narrativa abre-se para um novo cenário da educação do/no campo a partir das experiências vivenciadas na formação docente.

Este texto parte da concepção de formação como produção de sentidos e significados desenvolvidos nos diferentes tempos e espaços de aprendizagem, focalizando as diversas identidades que o constitui. Assim, a identidade produzida na construção da profissão docente “não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção e maneiras de ser e estar na profissão.” (NÓVOA, 1995, p. 33)

Diante disso, apresentamos aqui as narrativas de cinco professores(as) que desenvolvem o trabalho docente em escolas rurais, assim distribuídos:

NOME	IDADE	COMUNIDADE DE ATUAÇÃO	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO DOCENTE
José Adilson	38	Com. Quilombola	Magistério	16
Luíza	38	Com. de Pequenos agricultores	Licenciatura em Pedagogia	21
Márcia	49	Com. Quilombola	Magistério	24
Maricélia	59	Com. de Pequenos agricultores	Magistério	20
Valdicléa	33	Assentamento	Licenciatura em Pedagogia	08

Fonte: Pesquisa de Campo, 2012.

Todos(as) os(as) docentes desta pesquisa trazem como singularidade em suas narrativas o lugar da roça como um “espaço praticado” (CERTEAU, 1996). Desse modo, consideramos nesse estudo tanto a singularidade de cada narrativa quanto as especificidades das experiências vivenciadas pelos professores da/na região estudada. Trata-se, portanto, de investigar o protagonismo desses sujeitos que foram convocados(as) a exercer o trabalho na roça, a partir do estudo sobre as experiências de vida-formação-profissão.

Trazer as histórias de vida-formação-profissão dos professores(as) para este trabalho é, justamente, pelo fato que as narrativas operam então como instrumentos de construção e reconstrução de identidades sociais, processo esse que é desenvolvido no desenrolar do próprio ato de narrar, isso ratifica as palavras de Canclini (2005, p. 117) ao dizer que “A identidade surge, na atual concepção das ciências sociais, não como uma essência intemporal que se manifesta, mas como uma construção imaginária que se narra”. Neste sentido, as identidades ocupam um lugar significativo no trabalho docente na roça, uma vez que elas são definidas pela diferença. Considerando que as identidades docentes são construídas através de práticas

discursivas, sociais e culturais definidas pela diversidade que compõe os diversos espaços e tempos de formação dos docentes.

Identities, diversidade e docência na roça

Pensar a docência na roça na perspectiva da diversidade de sujeitos e práticas reflete muito os vários processos formativos que envolve o sujeito-professor. Como nos apresenta as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, para pensar e fazer acontecer a Educação é necessário o “reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola (...)” (BRASIL, 2002, p.17). As formas de viver a docência na Educação Básica, sobretudo nas escolas situadas na roça, relacionam-se com os processos de constituição identitária dos(a) professores(as). Essas questões integram as temáticas centrais das pesquisas desenvolvidas pelo DIVERSO – Grupo de Pesquisa Docência, Narrativa e Diversidade (UNEB/PPGEduC).

Viver a docência na roça significa conviver com a diversidade presente no espaço escolar e, sobretudo, nas práticas culturais das comunidades rurais. A roça é um espaço de diversidade: diversidade de pessoas, espaços, tempos, saberes, linguagens, gênero, etnia, geração. Os sujeitos da roça “plantam” e “colhem” formas diversas de lidar com o mundo, com a linguagem, com os saberes. Há toda uma construção da diferença marcada por práticas discursivas e identitárias. Neste sentido, diferença e identidade se constituem. Ou seja, a identidade é definida pela diferença, sendo resultado de um processo da produção simbólica, cultural e social. De acordo com Silva(2000, p. 76):

(...) identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de criação significa dizer que não são ‘elementos’ da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

No caso específico da identidade docente, compreendemo-las com um posicionamento que possibilita estabelecer uma relação dialógica entre o essencialismo - necessário a sobrevivência das comunidades imaginadas - e a fluidez presente nas identidades culturais, sociais (de) marcadas pelas diferenças que delineiam novas configurações para os processos de formação dos docentes. Essa compreensão das identidades aponta que elas não são nunca unificadas, mas construídas de forma múltipla nos diferentes discursos, práticas e posições, freqüentemente entrecruzados e antagônicos. Em certo sentido, somos posicionados – e também posicionamos a nós mesmos – de acordo com os espaços sociais e discursivos nos quais estamos atuando. Existe em suma, no cotidiano, uma diversidade de posições que nos estão disponíveis – posições que podemos ocupar ou não. Conforme Hall (1996, p. 70), “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e história. Não uma essência, mas um *posicionamento*.”.

Ser professor(a) na/da roça exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido. Constituir os processos identitários da profissão significa pensar o exercício da docência como o

modo de vida de um grupo profissional, observando os espaços e temporalidades distintas que constituem a docência. Ao considerar que a identidade docente é constituída por redes distintas de pertencimentos constantemente negociáveis e revogáveis, o(a) docente da roça - em um movimento de devir - produz vínculos distintos com os grupos sociais com os quais convive. Assim, a constituição da identidade docente passa por uma historização envolvendo mudanças constantes, uma vez que antes de ser profissional o(a) professor(a) é pessoa que nasceu numa época, num local, numa circunstância e estes aspectos interferem nas suas concepções acerca do mundo, na produção de saberes, nas suas ações, como podemos observar nas narrativas abaixo:

(...) quando eu cheguei aqui na roça, eu comecei a fazer parte de um grupo da Comunidade do Mucambo, eu me tornei dirigente desta comunidade. Além disso, cuidava da casa, dos filhos que eram tudo pequenos e tomava conta também da comunidade que estava se formando. Foi assim que me tornei professora através da relação com a comunidade (...) surgiu uma escola à noite, como eu fazia parte dos trabalhos comunitários, eles acharam por bem que eu ensinasse nessa escola. Na época era o Mobral, alfabetização de adultos.(MARICÉLIA)

A entrada na profissão docente chega para Maricélia a partir do seu enraizamento na comunidade. A identidade da docente foi tecida na narrativa a partir da compreensão de mundo, do outro e das relações estabelecidas no espaço comunitário, envolvida nos processo de constituição de experiência e vivências dos sujeitos sociais. O sentimento de pertencimento ao grupo e as relações estabelecidas na comunidade, legitimaram o lugar da profissão na vida de Maricélia. A identidade docente vai sendo constituída à proporção que a professora vai contextualizando sua prática pessoal e profissional junto à Comunidade do Mucambo.

O trabalho na roça ocupa simbolicamente um espaço de formação ao lado de tantos outros por onde circulam os docentes na roça. Cada um desses espaços formativos configura vivências sociais, coletivas e interdependentes, e conduzem à constituição da pessoa e do profissional. As comunidade rurais em que os(as) professores (as) estão inseridos são espaços privilegiados de representação dos múltiplos discursos sobre as práticas pedagógicas, uma vez que é um espaço em que cruzam diversas referências que vão dar origem a saberes, fazeres e dizeres distintos daqueles que circulam nas instituições onde, tradicionalmente, as práticas docentes ocorrem. Vivenciar as práticas educativas desenvolvidas na/pela comunidade estabelece o diálogo com outros saberes, assim como possibilita uma escuta sobre o fazer cotidiano de pessoas que vivenciam esse saber na prática do dia-a-dia. Considerando a diversidade, as particularidades das comunidades rurais, a formação do(a) educador(a) nessa discussão, Arroyo (2008, p. 13) apresenta a discussão acerca do trabalho docente voltado para a diversidade:

(...) o caminho mais fecundo para equacionar cursos de formação e diversidade é partir da diversidade, dos coletivos diversos para equacionar, interrogar qual a docência, qual educação básica, qual formação, quais currículos e qual organização, quais tempos e espaços, etc. Tal caminho supõe assumir que a história da produção dos diversos em desiguais questiona paradigmas, perfis, concepções de docência, de educação e de formação.

Na maioria das narrativas dos(as) professores (as) pesquisados, a legitimidade do trabalho docente na roça foi concebida através do reconhecimento social dos grupos comunitários, uma vez que a profissão ganhou o espaço nas comunidades rurais através de uma mobilização local em busca de educação para crianças e jovens. Como a carência de profissionais para exercer a atividade docente na roça sempre foi muito grande,

as pessoas inseridas na comunidade que desempenhavam ações que envolviam leitura, escrita e noções básicas da matemática eram tomadas como “instruídas” e, conseqüentemente, capazes de exercer a docência, mesmo sem a escolarização exigida para atuar na profissão.

A docência é apresentada nas narrativas a partir dos sentidos produzidos sobre o exercício docente que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando as professoras relacionam-se com as estruturas sociais nas quais se inserem, nas múltiplas redes existenciais que constituem o espaço social e discursivo do qual fazem parte. Desse modo, os(as) docentes expressaram em suas narrativas suas escolhas, deslocamentos, pertencimentos, interesses, crenças e valores. Nesse sentido, percebemos na os investimentos que Valdicléa fez no processo de inserção no Assentamento Caiçara:

Eu fui convocada a trabalhar na escola do Assentamento Caiçara (...). O fato de não ser da comunidade, não ser do Assentamento fez muita diferença. Os primeiros anos me inquietaram tanto que meu projeto de pesquisa na graduação foi descobrir o porquê da comunidade do Assentamento rejeitar a escola? (...) Eu percebi que não era a escola que incomodava, mas os funcionários porque eles queriam que os funcionários fossem os moradores dali no Assentamento. (...) Alguns moradores da comunidade não suportavam a situação de ter professores e funcionários vindos de fora.

A relação estabelecida entre a docente e a comunidade foi construída, inicialmente, a partir de um sentimento de não-pertencimento, estranhamento e deslocamento. Embora tenha respeito pelo lugar, considere-o importante para sua relação com o trabalho docente a ser desenvolvido na roça, Valdicléa não se sentiu à vontade ao chegar lá. Ela fala desse encontro a partir da constituição de uma identidade fronteiriça que estava sendo constituída na relação com o outro, com o lugar da estranheza. Ser “um de fora” na escola do assentamento passou pela construção do desconhecido, do imprevisível, do incontrolável, da ausência da “mesmidade”, os quais compõem as relações com o outro, colocando a fronteira que a identifica à prova (RIOS, 2011).

Outra experiência de trabalho docente apresentada nesta pesquisa foi a de Luíza - professora da Comunidade de Várzea Danta e coordenadora das escolas do campo da rede municipal de Capim Grosso/Bahia/Brasil – que traz as representações da comunidade acerca da docência em suas narrativas.

(...) desde que nasci que eu moro nesta comunidade, na Fazenda Várzea Danta. (...) No trabalho da docência no campo, o apoio da comunidade é muito relativo, varia de comunidade para comunidade. Tem comunidade que as pessoas têm o professor como um líder, mas tem comunidades que não acontece isso, há uma mudança constante de professores e aí não cria o vínculo com a comunidade. (...) Ser professor no espaço do campo é ser líder, você tem que ter amor, você tem que gosta de está no campo. Você tem que respeitar o conhecimento popular, você tem que respeitar as pessoas mais idosas. Você tem que ser amigo porque as pessoas do campo têm uma característica diferenciada: elas têm o respeito com o vizinho porque ele é meu tio, ele é idoso, porque ele é meu amigo, porque ele é meu padrinho, porque ele fez um favor pra mim. Então, você tem que juntar todos esses valores que nós, camponeses, ainda preservamos como a questão de respeitar o outro, de ouvir, de está conversando com o outro.

Nessa narrativa, a docente mostra o seu imbricamento com a comunidade rural na qual trabalha. Há uma relação de pertencimento constituída em sua história de vida. A identidade da professora está articulada com a inserção dela nas práticas comunitária, com os valores, com o lugar de liderança construído nas práticas sociais. É nesse sentido que Luíza produz a docência em sua comunidade. Os saberes adquiridos na comunidade orientam a ação profissional e educativa da docente, uma vez que a compreensão da

profissão docente na roça foi influenciada pela experiência do vivido. Conforme Delory-Momberger (2008, p. 56): “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si [...] a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida”.

Diante disso, procuramos estabelecer a relação entre as diferentes experiências que os docentes produziram ao longo de suas práticas e formações para constituírem o fazer docente. Desse modo, buscamos entrelaçar as experiências formadoras, inscritas na memória dos(as) docentes que retornam pela narrativa de maneira ressignificada. A experiência formadora estabeleceu relações contínuas de significação, a partir da mobilidade do saber na construção dos processos identitários dos(as) professores(as) no trabalho na roça.

Experiências de vida-formação-profissão

A docência movimenta-se a partir de experiências que não estão somente no espaço da escola, mas em uma trajetória de vida-formação que constitui o ser-professor (a). O lugar da experiência é elemento fundante na formação e atuação dos professores nas escolas na roça. Elas elaboram o seu fazer através de modelos vividos anteriormente. Neste sentido, Josso (2004, p.48) toma o conceito de experiência formadora a partir da articulação entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. “Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativas”.

A formação do(a) professor(a) passa pelo lugar da produção da pessoa, pelos diferentes movimentos constitutivos das identidades. Dizer quem é, quais foram seus processos de formação, suas experiências de formação são ações presentes nas diversas histórias de vida de docentes. No movimento de formação, o professor – um ser-sendo- constitui-se no processo, em uma formação contínua e incessante que se produz a partir da realidade em transformação, isto é, do presente que se mescla com o passado para tecer os fios complexos da subjetividade. Quando pensamos o(a) professor(a) como um(a) profissional em contínua construção, a formação assume um papel relevante nesse percurso. Para Nóvoa (1995, p.25), este processo passa pela constituição da profissão, uma vez que: “O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação (...)”.

No caso específico dos(as) professores(as) da roça desta pesquisa, a formação passa pelo lugar da constituição da pessoa, filhos(as) de lavradores que foram se constituindo na/pela semiótica da terra. Considerando as experiências pessoais na formação, os(as) professores(as) experimentaram a escola da roça pela primeira vez como estudantes. Dos sujeitos pesquisados, a maioria nasceu e iniciou seus estudos na roça e, desse lugar, vivenciaram vários elementos que marcaram esta chegada à escola, entre eles destacam-se: a falta de professor; falta de estrutura física; dificuldades de acesso às escolas; o lugar do “estrangeiro” na escola da cidade para complementação dos estudos; o papel da família no processo de inserção na escola; a relação escola/trabalho; dificuldades financeiras.

A docência construída pela repetição do modelo vivido na experiência como estudante fez com que vários docentes iniciassem sua carreira utilizando-se de práticas, concepções e métodos dos seus antigos professores. Ao narrar, cada sujeito revela as experiências vividas, suas trajetórias formativas num

movimento singular-plural na produção da profissão docente. A experiência formadora vivida inicialmente na escola como estudantes constituiu o fazer docente de José Adilson:

O começo da carreira com classe multisseriada foi uma experiência boa. Como eu fui alfabetizado na maneira tradicional, então foi o que eu levei como modelo para sala de aula. Era a experiência passada pelos meus professores, mas já era um pouco modificada porque a gente botava a régua em cima da mesa, já não usava como antigamente usava a palmatória. Na minha época de aluno mesmo, eu lembro que a professora fazia uma sabatina de matemática, mas eu era sempre esperto. (...) Com este modelo, eu acabei levando a régua para sala de aula, fazia um medo, aquela zoada, como todo professor tradicional.

Na narrativa de José Adilson percebemos que a formação do professor ocorreu, inicialmente, no cotidiano das experiências da/na roça, no qual o saber da prática foi durante muito tempo o único elemento que fundamentava o agir pedagógico dos docentes. Ter vivenciado a escola da roça como estudante possibilitou viver o processo de constituição da docência pelo modelo instituído pelo antigo professor, resignificando-o. Essa situação narrada por José Adilson é tomada por Josso (2004) como recordações-referências por serem qualificadas como experiências formadoras pelo fato do que foi aprendido servir de referência a situações diversas orientadoras de uma vida, neste caso específico, base para a atuação em sala de aula.

Maricélia também narra seu processo de iniciação à docência a partir das experiências de estudante de classe multisseriada vividas na roça:

(...) Eu comecei ensinando classes multisseriadas, na verdade eu sempre trabalhei com séries multisseriadas desde o início e era do pré a quarta série. Foi muito complicado começar a ensinar, sem ser formada e com multisseriado. Era muito difícil! Eu já tinha uma certa vivência porque eu sempre estudei em classe multisseriada, então eu agrupava as crianças por nível de desenvolvimento porque eu já estudava neste processo. Minha professora já fazia assim e eu já tinha de certa forma a experiência de aluna com esta metodologia. A gente sempre trabalhou dessa forma. Era difícil!

É nesse sentido de construção de um modelo de docência que muitas dos(as) professores(as) desta pesquisa passaram a vivenciar as classes multisseriadas, fazendo exatamente o que os seus professores faziam. Nesse caso, Maricélia imprimiu ao seu fazer as identidades coletivas de um grupo a partir das experiências de vida-formação-profissão que constituíram sua prática pedagógica em classes multisseriadas. Ela e sua antiga professora produziram uma pedagogia própria para as classes multisseriadas, muito comum ainda nas escolas dos territórios rurais da Bahia. Neste sentido, “a história da profissão docente é indissociável do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que eles jogam na manutenção da ordem social. Os docentes não vão somente responder uma necessidade social, mas também vão criá-la” (NÓVOA, 1991, p.123).

Desse modo, as práticas formativas pressupõem aprendizagens diferenciadas, enfatizando novas formas de relação com o saber em que o simbólico, a oralidade, a memória e tradição têm papel fundamental. Os saberes da experiência são enfatizados como fundantes nesta produção, considerando o que Larrosa (2002,p.8) nos diz:

[...] o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido, trata-se de um saber finito, ligado à experiência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou

coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal.

Após a iniciação na docência na roça pelo lugar da experiência do outro e com o outro, os (as) professores(as) desta pesquisa buscaram a formação escolar para continuarem e/ou legitimarem de forma institucional a entrada na profissão. No movimento híbrido e fragmentado construído na relação identitária com a escola, os docentes em sua formação inicial precisaram deslocar-se para continuar os seus estudos nas escolas da cidade, causando para alguns desenraizamento de suas identidades culturais, como nos mostra Luíza:

Em 1991 comecei a atuar como professora leiga. E só em 1995 voltei a estudar (...) Voltei a estudar com meus ex- alunos que já tinham concluído a 4ª série e que agora tinham que estudar no distrito de Pereira. Eu me juntei com eles para estudar. Fui fazer o ensino médio e eles começaram a 5ª. A gente ia de bicicleta, estudávamos e dormia na casa de Dinha Guiomar. Já era um desafio porque deixava marido e filho em casa, estudei 95 e quando foi no final do ano eu fiquei grávida do segundo filho. Então tive que parar porque ia de bicicleta. Em 97 aumentou o número de alunos que saiu daqui e foi como se fosse um movimento. Eu sempre incentivava os alunos que a gente tinha que estudar, mostrava pra eles que aquilo era uma coisa boa, apesar das dificuldades. Que a gente precisava fazer aquele sacrifício e com isto formou um grupo de treze alunos pra estudar. Daí nos fomos até o prefeito municipal e conseguimos um transporte que nos causava grandes problemas. (...) Apesar das dificuldades em 1998 conclui o magistério e este grupo de aluno continuou.

Falar do lugar de estudante traz à tona o reconhecimento do espaço formativo da roça na relação trabalho/escola, há um posicionamento identitário produzido desta historicidade formativa. A relação trabalho-escola esteve sempre presente nas narrativas dos(as) professores(as). Todo o processo inicial de formação foi marcado por esta relação, os(as) estudantes-professores dividiam seu tempo de estudo com o trabalho. Trabalhar e estudar estão sempre presentes em suas vidas, ocupando a escola um lugar secundário diante da necessidade de continuar trabalhando, uma vez que o labor continua sendo nuclear na vida dos estudantes-professores da roça. A concomitância entre escolarização e trabalho docente assume, por outro lado, um caráter geral, naturalizado na experiência de vida dos professores(as) que tiveram acesso tardio à escolarização, sendo tal relação (escola/trabalho) tomada como característica inerente àqueles e àquelas que nascem e crescem na “lida” da roça, estabelecendo-se como uma demarcação social dentro do espaço rural.

É comum entre os(as)docentes, em suas narrativas, evidenciarem as carências oriundas da formação precária e as dificuldades que estão presentes no cotidiano da escola na roça. Eles afirmam que esses fatos fragilizam a profissão, deixando-os vulneráveis aos arranjos políticos locais, principalmente no que se refere à entrada na profissão. Em relação a isso, Márcia relata as dificuldades enfrentadas com a precarização da profissão, com a falta de estrutura das escolas através da tripla jornada que teve que assumir quando iniciou suas atividades na escola da Comunidade de Caém de Baixo:

No início da minha carreira, como eu substituir uma professora que já ensinava aqui, eu tive que fazer o que ela fazia. Ela fazia tudo na escola, merenda, limpeza. Não tinha essa questão de ter merendeira, uma pessoa para limpar, ela fazia tudo. Quando eu entrei não foi diferente, eu fazia a merenda e limpava tudo. Teve um tempo que a escola não tinha muro, então eu cheguei a fazer a cerca na escola para não vê os animais entrarem. A dificuldade maior da profissão no início era essa!

A experiência do vivido, presente na narrativa, trouxe o lugar da profissão a partir das subjetividades que se produzem nos espaços e tempos de constituição da pessoa-professor. A experiência produz as características do contexto cultural e sócio-histórico em que o docente estava envolvido, além de retomar as questões identitárias tornando evidente os eixos que estruturam e orientam a sua existência na construção da profissão.

O que podemos perceber ao longo das narrativas é que os(as) professores(as) produziram a profissão em meio à escola da roça construíram por eles a partir dos itinerários de formação, da constituição identitárias, das experiências de vida-formação-profissão. Esse processo foi marcando as diferentes faces e fases da profissionalização tão almejada na docência da/na roça, encontrando-se ainda num movimento contínuo de busca pela legitimação dessa profissão, algo que não restringe apenas à docência nos espaços rurais, mas em todos os demais espaços de atuação dos profissionais da educação.

Referências

- ARROYO, Miguel. Os coletivos diversos repolitizam a formação (2008). In: DINIZ, Júlio Emilio e PEREIRA, Geraldo Leão (Org.). Quando a diversidade interroga a formação docente.(pp.11-36). Belo Horizonte: Autêntica.
- BRASIL. Ministério da Educação (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, CNE/CEB.
- CANCLINI, Nestor Garcia (2005). Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ.
- CATANI, Denice Bárbara (Org.) (2003). Docência Memória Gênero. Estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora.
- CERTEAU, Michel de (1996). A invenção do cotidiano – artes de fazer. 2ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- CHENÉ, Adèle (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs.). O método (auto)biográfico e a formação (pp.87- 97). Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento de Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional.
- DELORY-MOMBERGER, Christine (2008). Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto. RN: EDUFRN; SP: Paulus.
- GOODSON, I. F. (1990). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores (pp.63-78).. Porto: Porto Editora.
- HALL, Stuart (1996). Identidade cultural e diáspora. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro, n.24, pp. 68-75.
- JOSSO, Marie-Christine (2004). Experiências de vida e formação. Trad. de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez.

- LARROSA, Jorge Bondía (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, pp.20-28.
- NÓVOA, António (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.4, pp.109-139.
- NÓVOA, António (Org.) (1995). Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (2011). Ser e não ser da roça, eis a questão! Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) (2000). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes.
- SOUZA, Elizeu Clementino de (2006). O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB.

Adequação curricular no dia-a-dia escolar de alunos considerados em situação de inclusão

Mario Augusto Costa Valle, Elton de Andrade Viana¹⁴⁵⁹

Resumo

O cotidiano do trabalho docente envolvendo o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, Brasil, permitiu reflexões que nos conduziram a uma problemática que é revelada nas lacunas encontradas na bibliografia brasileira no que tange ao delineamento de como a adequação curricular pode ser efetivada no contexto escolar. Estas lacunas geram como consequência, alguns equívocos entre os docentes sobre a sua concepção e forma de viabilização no âmbito educacional, tornando-se um tema complexo ao ser colocado na pauta dos encontros pedagógicos. Logo, partindo deste problema, este trabalho se desenvolveu por meio de uma metodologia fundamentada em uma abordagem qualitativa, preocupando-se com aspectos da realidade e com a dinâmica das relações sociais, além de conduzir-se pela descrição, compreensão e explicação da interação entre os objetivos, as orientações teóricas e os dados empíricos. Neste percurso metodológico, inicialmente foi elaborado um quadro teórico sobre a temática da adequação curricular, referenciando-se em um tripé que se resume na história, na legislação brasileira e documentos internacionais e também nos postulados já publicados no universo acadêmico. Em seguida, realizamos uma pesquisa de campo envolvendo dez professores de escolas públicas da cidade de São Paulo, onde utilizando um questionário contendo questões abertas e fechadas como instrumento para a coleta de dados, foi possível verificar como está sendo efetivada a adequação curricular no dia-a-dia escolar, uma vez que a pesquisa busca um enfoque na questão dos alunos considerados em situação de inclusão, também denominados pela atual terminologia brasileira como pessoas com deficiência. Assim, este trabalho é pertinente na medida em que procura contemplar não a busca de um novo currículo para o dia-a-dia escolar de pessoas com deficiência, mas traz como proposta a possibilidade de um currículo dinâmico, alterável e passível de ampliação, atendendo assim a atual abordagem de uma educação para todos, conforme orienta documentos internacionais ao tratar do trabalho docente e a diversidade. Consideramos a adequação curricular como um processo que pode ser caracterizado por quatro aspectos que juntos permitem o dinamismo do mesmo: aspecto social, aspecto de flexibilidade, aspecto de adaptação e aspecto de contínua revisão. A relação que este trabalho apresenta com a atual produção acadêmica na área, pode ser observada desde o problema levantado até a realização da pesquisa com a sua respectiva análise, já que não se trata de um trabalho exaustivo sobre adequação curricular, mas busca apresentar a temática segundo os conceitos que são divulgados na atualidade, compreendendo a adequação curricular como um processo a ser efetivado em uma constante construção, contemplando a diversidade existente no contexto escolar.

Palavras-chave: *Adequação curricular, pessoa com deficiência, aprendizagem.*

¹⁴⁵⁹ Universidade de São Paulo – USP – Brasil

Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa acadêmica realizada pelos autores em 2012 durante o Curso de Pós-Graduação no nível de especialização 'Ética, Valores e Cidadania na Escola', oferecido na Universidade de São Paulo - Brasil desde 2010.

Apesar de encontrarmos em documentos nacionais e internacionais um tratamento significativo deste tema, é possível encontrar lacunas na bibliografia brasileira no que tange ao delineamento sistemático sobre como a adequação curricular é efetivada no contexto escolar. Esta lacuna traz como consequência, alguns equívocos entre os docentes sobre a sua concepção e forma de viabilização no âmbito educacional, tornando-se um tema complexo ao ser colocado na pauta dos encontros pedagógicos.

Diante da identificação desta dificuldade, este trabalho tem como objetivo geral fazer um delineamento sistematizado sobre adequação curricular, analisando a sua efetivação no dia-a-dia de pessoas com deficiência. Assim, ao traçarmos o quadro teórico deste trabalho, foram intensos os esforços para que a 'adequação curricular' seja compreendida como um processo que se efetiva por meio de quatro aspectos: o aspecto social, o aspecto de flexibilidade, o aspecto de adaptação e o aspecto de contínua revisão.

Em seguida, trataremos de uma pesquisa de campo realizada com professores da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo/Brasil, onde será discutido por meio de uma exposição do percurso metodológico e análise e discussão dos dados coletados, como a temática 'adequação curricular' está sendo tratada entre os professores.

O trabalho aqui apresentado, não se constitui como um tratado exaustivo sobre adequação curricular, mas busca apresentar a temática segundo os conceitos que são divulgados na atualidade. Compreendemos que a adequação curricular é um processo a ser efetivado como uma constante construção, contemplando a diversidade existente no contexto escolar. No entanto, procuraremos dar um enfoque neste trabalho à questão das pessoas com deficiência que estão no ensino regular e que trataremos – conforme será explicado no decorrer do texto – como alunos considerados em situação de inclusão. Logo, apesar do enfoque dado neste trabalho, esclarecemos desde já, que a adequação curricular tem um grande potencial no âmbito educacional tendo em vista uma educação para todos.

Quadro Teórico

Concebemos a adequação curricular como um processo que considera as diferentes características dos alunos, sendo gerada segundo Guerrero (2012) por três aspectos distintos: a flexibilização, a adaptação e a contínua revisão. Tendo em vista estes três aspectos, acrescentamos mais um neste trabalho, o aspecto social, o qual acreditamos enriquecer ainda mais a compreensão da adequação curricular como uma dinâmica necessária no que tange a uma educação para todos. Segue uma discussão sobre cada um desses quatro aspectos.

Aspecto social

Como primeiro aspecto da adequação curricular, citamos o direito gratuito deste processo que é dado ao aluno com deficiência. Quanto a este direito, é conveniente nos referirmos a Constituição da República

Federativa do Brasil de 1988, que em seu artigo 205, reverbera uma educação que visa o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” além de determinar como dever do Estado, a garantia de “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 205 e 208). No entanto, é importante que este ‘direito’ seja um tópico importante para nossa discussão neste trabalho.

Os preceitos fundamentais da Carta Magna do nosso país possibilitam o reconhecimento que é dever do Estado o oferecimento gratuito da educação, no entanto, a gratuidade disposta na Constituição não foi uma novidade no campo da jurisprudência nacional, já que na Constituição Política do Império do Brasil de 1824 – a primeira constituição política do país – já era garantida de forma inviolável no seu artigo 179, inciso XXXII, que escrevia: “a instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). O fator inovador na Constituição de 1988 é daí os “[...] instrumentos viabilizadores do direito à educação [...]: o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública” (PRIETO, 2006, p. 50).

O Parecer nº 17/2001 do CNE, defende o eixo social da adequação curricular, quando afirma que complementar o currículo com atividades direcionadas aos alunos com ‘necessidades educacionais especiais’ (terminologia utilizada neste parecer), possibilita que os mesmos tenham “[...] acesso ao ensino, à cultura, ao exercício da cidadania e à inserção social produtiva” (BRASIL, 2001, p. 27).

Para finalizar nossa discussão sobre o aspecto social da adequação curricular, trazemos para nossa reflexão dois fatores importantes: primeiro, o desenvolvimento de instrumentos e recursos importantes em todas as áreas do dia-a-dia em sociedade, sendo esta crescente disposição de novas tecnologias muito significativa quando atravessamos o campo das deficiências, concebendo o que hoje denominamos ‘tecnologia assistiva’ (ABRISQUETA-GOMES, 2012, p. 223). Como segundo fator, colocamos a sociedade, que em função do primeiro fator que citei, está atravessando um momento de transformação, o que por sua vez, exige no âmbito educacional um novo perfil docente, que seja pronto a inteirar-se tecnologicamente, pois a escola corre o risco de tornar-se um ‘apêndice crônico da sociedade’ (JOLY, 2002, p. 41). Desta forma, encontramos dois fatores que somados, podem estar trazendo como sugestão para a efetivação de uma adequação curricular real e contextualizada no seu aspecto social, um novo item a ser considerado: a tecnologia.

Aspecto de flexibilização curricular

A ‘flexibilização curricular’ refere-se a uma adequação que é realizada no currículo em prol não apenas de alunos considerados em situação de inclusão, mas de toda a diversidade que é encontrada no contexto escolar na perspectiva de uma educação para todos. Urquizar e Martínez (2012) corroboram com esta definição, quando afirmam ser necessário que o currículo se afaste dos enfoques monolíticos tradicionais e se aproxime mais de “[...] aspectos flexíveis que coadjuvem no tratamento da diversidade.” (p. 58). Um documento intitulado “Temario abierto sobre educación inclusiva”, divulgado pela UNESCO em 2004, também cita uma necessidade de ‘flexibilização curricular’ na medida em que a escola atende “[...] estudantes con características muy diversas” (Unesco, 2004, p. 114). Nesta mesma defesa a Unesco (2004), propõe a flexibilização curricular como um processo em prol não apenas do aluno que apresenta uma determinada deficiência, mas para todos os alunos, pois a mesma é a base da adaptação do processo de aprendizagem às necessidades dos alunos.

Aspecto de adaptação curricular

O caderno de AC dos PCNs, elaborado com fundamentos em outro documento criado e oficializado pelo governo espanhol em 1992, o “Adaptaciones curriculares” corrobora na compreensão do conceito de ‘adaptação curricular’. Este novo caderno que passa a constituir os PCNs um ano após a publicação dos principais cadernos que o compõe, oferece para as adaptações curriculares a seguinte definição:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares, implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentais em critérios que definem o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1998, p. 33)

O oferecimento de um currículo funcional ao aluno equivale a um tipo de adequação, que no Parecer nº 17/2001 do CNE é denominado como ‘adaptação curricular significativa’ (BRASIL, 2001), uma forma, segundo a UNESCO, mais avançada de se processar a adequação do currículo, e até mesmo, não convém mais de ser chamada de ‘adaptação’, mas sim de ‘modificação’. Esta é uma forma de se proceder muito arriscada, já que pode separar os programas oferecidos na mesma sala de aula, no entanto, este risco pode ser combatido se esta adequação for feita de forma comedida e a atender às metas nacionais de educação que dizem respeito a todos os alunos (UNESCO, 2004).

Aspecto de contínua revisão

Existem redes de ensino no Brasil que demonstram esforços significativos em relação a efetivação de uma devida adequação curricular que alcance o âmbito do registro. Um dos documentos publicado pela rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, por exemplo, intitulado “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”, ao ressaltar a importância dos registros como um hábito que o professor precisa ter para uma intervenção e planejamento de atividades significativas e eficientes, sendo estes registros “[...] através de diários ou relatórios, as descobertas dos alunos: suas hipóteses, seus interesses, suas dificuldades, suas dúvidas, como se relacionam com os objetos de conhecimento, etc.” (SÃO PAULO, 2007, p. 38).

Neste documento, é fato que o processo de aprendizagem se dá de forma dinâmica, com uma coleta de informações que possibilitem pensar nas intervenções que se fazem necessária para cada aluno.

A prática de registro fornece ao professor visibilidade do processo ensino-aprendizagem, transformando-se num instrumento de avaliação processual e serve como dispositivo para a discussão e readequação das práticas pedagógicas. (SÃO PAULO, 2007, p. 38)

Prieto (2006) ajuda-nos a esclarecer a importância do registro como forma de revisarmos o processo de adequação curricular, quando afirma que tanto o planejamento do professor como a implantação de propostas de ensino e de avaliação, são ações pedagógicas que estão condicionadas a um reconhecimento

das diferenças individuais existente entre os alunos, pois são ações que o professor precisa manejar, em relação aos alunos, de forma “[...] condizentes e responsivas às suas características” (p. 60).

Metodologia de trabalho

Assim, nos propusemos a realizar um trabalho que busque investigar junto aos professores do ensino regular, como o processo de adequação curricular tem acontecido no cotidiano dos alunos que apresentam alguma deficiência e que estão devidamente matriculados na rede de ensino da cidade de São Paulo.

Quanto a abordagem, a pesquisa se desenvolveu de forma qualitativa, pois todo o trabalho se preocupou com aspectos da realidade e com a dinâmica das relações sociais, além de conduzir-se pela descrição, compreensão e explicação da interação entre os objetivos, as orientações teóricas e os dados empíricos, características que segundo Gerhardt e Silveira (2009) nos conduzem a uma abordagem qualitativa de pesquisa.

No que tange aos objetivos, este trabalho pode ser classificado como uma pesquisa exploratória (GIL, 2007; GERHARDT E SILVEIRA, 2009), já que busca explicitar e familiarizar mais a temática da ‘adequação curricular’ no contexto escolar.

Para esta investigação, adotamos como procedimentos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. A sustentação teórica para o assunto é o já delineado no primeiro capítulo deste trabalho, que é fruto da pesquisa bibliográfica sobre adequação curricular.

Já para a pesquisa de campo, foi definido como universo de pesquisa o distrito do Itaim Paulista, o qual é jurisdicionado pela Diretoria Regional de Educação (DRE) São Miguel (Figura 1), uma das 13 DREs da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. A DRE São Miguel é composta por 176 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e 47 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). A escolha desta DRE como universo de pesquisa foi pelo fato de um dos pesquisadores, atuar como professor nesta DRE, apesar de sua função não estar vinculada ao ensino regular, e sim ao apoio e acompanhamento de crianças que apresentam alguma deficiência e que estão regularmente matriculadas em uma das EMEIs ou EMEFs que compõem esta DRE.



- 1 – Pirituba
- 2 – Freguesia/Brasilândia
- 3 – Jaçanã/Tremembé
- 4 – Butantã
- 5 – Campo Limpo
- 6 – Capela do Socorro
- 7 – Santo Amaro

Figura 1: Localização do universo de pesquisa na cidade de São Paulo.

Os participantes da pesquisa de campo foram 10 professores que atuam junto a DRE São Miguel, os quais são descritos na Tabela 1. Em relação aos dados apresentados nesta tabela, é possível identificar que 60% dos participantes têm entre 0 e 3 anos de tempo de magistério na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, demonstrando que a pesquisa está alcançando um público recém ingressado nesta rede. Quanto ao cargo ocupado no quadro de profissionais de educação, é possível notar que 50% atuam no Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e 50% no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio.

PARTICIPANTE	GÊNERO	ESCOLARIDADE	TEMPO DE MAGISTÉRIO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO	CARGO OCUPADO NO QUADRO DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO
P1	Feminino	Ensino Superior	0 a 3 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I
P2	Masculino	Especialização	0 a 3 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I
P3	Feminino	Ensino Superior	0 a 3 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I
P4	Masculino	Ensino Superior	0 a 3 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P5	Feminino	Ensino Superior	20 a 23 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I
P6	Feminino	Ensino Superior	12 a 15 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P7	Masculino	Ensino Superior	0 a 3 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P8	Masculino	Especialização	8 a 11 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P9	Feminino	Especialização	0 a 3 anos	Professor de Ens. Fund. II e Ens. Médio
P10	Feminino	Especialização	12 a 15 anos	Professor de Ed. Inf. e Ens. Fundamental I

Tabela 1: Caracterização dos participantes da pesquisa de campo.

Como instrumento para a coleta de dados na pesquisa de campo, foi utilizado um questionário contendo questões abertas e fechadas. As primeiras questões tiveram como proposta identificar os dados acadêmicos e funcionais dos participantes, com vistas a mapear o perfil dos mesmos, sendo seguida por questões que visavam verificar qual era a noção conceitual que cada participante apresentava sobre

'adequação curricular', além de possibilitar uma observação de como esta se efetiva ou não no contexto escolar.

Análise dos dados

Quando os participantes são indagados sobre quais são as atribuições que acreditam ser do professor no que tange as adequações de acesso ao currículo, percebemos que duas das atribuições oferecidas para escolha no questionário se destacam, a de 'adaptar materiais de uso comum em sala de aula' e a atribuição de 'adotar sistemas de comunicação alternativos para os alunos impedidos de comunicação oral' (Gráfico 1).

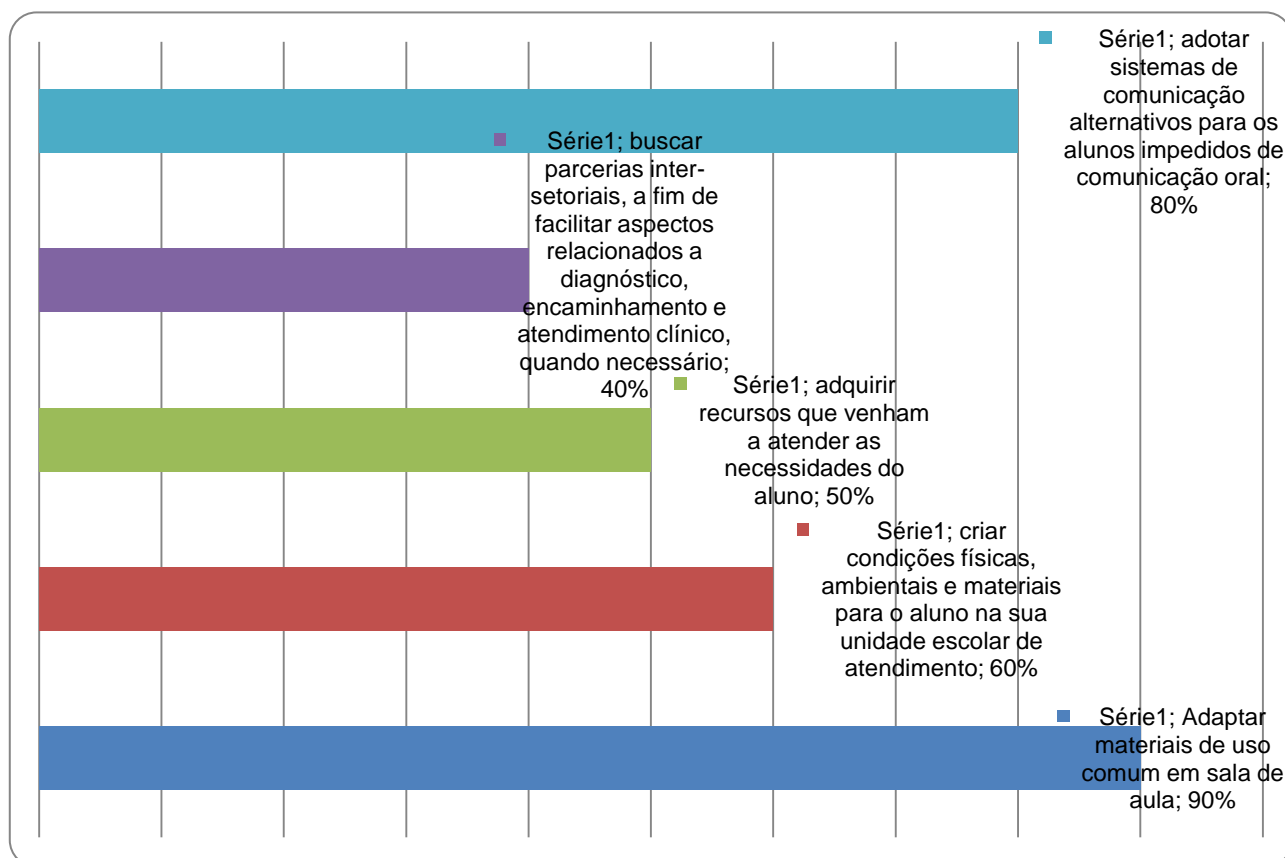


Gráfico 1: Atribuições do professor nas adequações de acesso ao currículo segundo os participantes da pesquisa de campo.

Das cinco atribuições oferecidas nesta questão, o professor pode escolher quantas ele acreditava ser o suficiente e segundo a sua opinião. Destas cinco atribuições, três faziam referência a adequações no âmbito 'extraclasse', ou seja, adequações que não estão diretamente vinculadas ao cotidiano escolar da classe e seu relacionamento direto com o professor, pois acontecem no nível administrativo e arquitetônico da escola.

A primeira das três atribuições que são do âmbito 'extraclasse', é a de 'buscar parcerias inter-setoriais, a fim de facilitar aspectos relacionados a diagnóstico, encaminhamento e atendimento clínico, quando necessário'. Esta é uma atribuição em que, apesar de ser importante a participação do professor com

apontamentos e considerações sobre os encaminhamentos e parcerias, tem um caráter administrativo muito evidente, já que se refere a uma ação que não se finda na unidade educacional ou muito menos na sala de aula, pois alcança outras instâncias que exigem um percurso burocrático e executivo muito intenso.

A segunda atribuição que classificamos como sendo do âmbito 'extraclasse' é a de 'adquirir recursos que venham a atender as necessidades do aluno'. O verbo 'adquirir' existente nesta atribuição nos remete a um processo que geralmente se compreende na 'compra' ou 'abertura de licitação' quando estamos nos referindo ao contexto escolar. Apesar de o professor ter a possibilidade de indicar recursos que sejam interessantes ou até mesmo indispensáveis no dia-a-dia com o aluno considerado em situação de inclusão, o 'adquirir' este recurso também é uma ação do campo administrativo da escola.

Já a terceira e última atribuição de âmbito 'extraclasse' identificada dentre as cinco atribuições oferecidas aos participantes da pesquisa, foi a de 'criar condições físicas, ambientais e materiais para o aluno na sua unidade escolar de atendimento'. Esta atribuição envolve não apenas a disposição de recursos no ambiente, como também alterações no prédio da escola que no seu conjunto, promova a acessibilidade aos alunos. O professor, como membro da comunidade escolar, também é uma pessoa importante para indicações e apontamentos no que tange a esta atribuição, sendo assim, também é responsável em termos de 'comunidade escolar' pelas adequações no que tange ao ambiente educacional. Porém, esta é uma atribuição que é efetivada pelo âmbito executivo da escola, compreendendo aqui a administração nos seus diferentes níveis dependendo da rede de ensino onde acontece.

Quanto a este dado, a pesquisa revela que a média de participantes que afirmam ter atribuições do âmbito 'extraclasse' é de 50%, sendo que nesta parcela de participantes, todos entendem unanimemente que o processo de 'adequação curricular' se dá quando o professor utiliza com o aluno considerado em situação de inclusão um currículo diferente do que é proposto para a classe (Gráfico 2). Isto nos mostra que existe um problema não apenas quanto à definição de quais são os papéis para a concretização deste processo, mas também quanto a impossibilidade que este grupo de participantes demonstra existir de uma possível flexibilização do currículo já posto, para a proposição de uma adequação curricular em prol de alunos com deficiência.

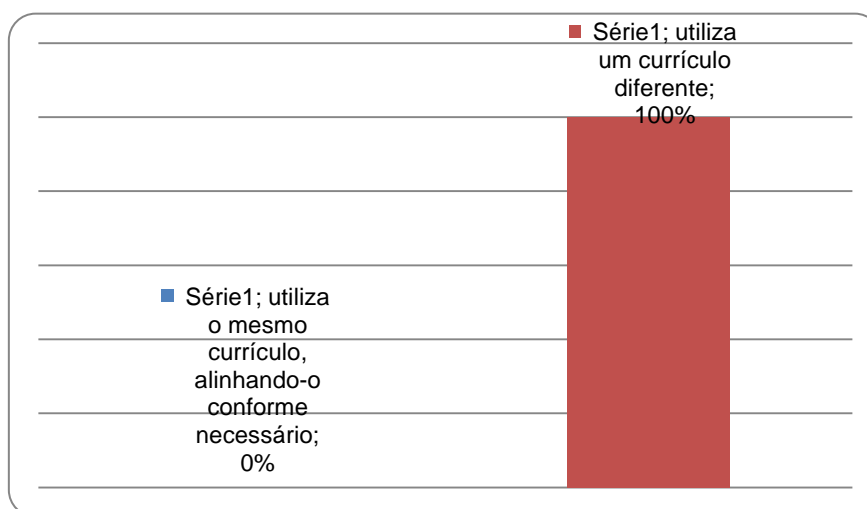


Gráfico 2: Conceção de 'adequação curricular' para os participantes da pesquisa de campo que afirmam ser suas atribuições no processo de adequações no acesso ao currículo as indicadas neste trabalho como do âmbito 'extraclasse'.

Ainda é de grande relevância, citarmos juntamente com análise deste dado a resposta dada por um dos participantes quando solicitado para que descrevesse sua vivência no que se refere a 'adequação curricular'.

P 7: "Na minha experiência como professor da prefeitura, a adequação curricular da qual participei se limitou a leitura de provas para alunos cegos. Há em geral um desconhecimento por parte de nós, professores, de como adaptar o currículo e se há apenas um ou outro aluno deficiente, a tendência é que a 'adaptação' seja feita sem conhecimento técnicos e de qualquer jeito."

Esta é uma informação relevante, pois demonstra que ainda não está ocorrendo um delineamento suficiente no contexto escolar no que tange as atribuições dos professores no processo de adequação curricular, apontando a necessidade de um esclarecimento de quais são os papéis que cada membro da comunidade escolar precisa ter para que a adequação curricular aconteça no dia-a-dia escolar.

Também foi solicitado no questionário que os participantes indicassem quais são os elementos que, nas adequações curriculares em prol de aluno com deficiência (sendo independente da deficiência que ele apresenta) com certeza são adequados, os que provavelmente são adequados e os que nunca são adequados. Como conjunto de elementos curriculares, foi definido: objetivo, conteúdo, método de ensino, organização didática, avaliação e temporalidade. Nesta questão, foi possível coletarmos dados significativos para a nossa análise (Tabela 2).

Possibilidade de adequação	Elementos Curriculares					
	Objetivo	Conteúdo	Método de ensino	Organização didática	Avaliação	Temporalidade
Com certeza será adequado	-	3	7	10	4	4
Provavelmente será adequado	3	2	1	-	4	2
Não será adequado	7	5	2	-	2	4

Tabela 2: Possibilidade de adequação dos elementos curriculares no processo de adequação curricular em prol do aluno que apresenta uma deficiência (independente do tipo de deficiência: física, mental, intelectual ou sensorial) apontadas pelos participantes da pesquisa de campo.

De forma unânime, os 10 professores que participaram da pesquisa, consideram que a 'organização didática' é um elemento que sempre será adequado em prol do aluno considerado em situação de inclusão, enquanto que 7 destes 10 professores, indicam ser o 'objetivo' um elemento que não passará por adequações.

Este dado fica mais digno de estudo, quando separamos os elementos curriculares dispostos na questão, nos dois grupos de elementos curriculares citados no caderno de AC dos PCNs (Brasil, 1998). Fazendo esta divisão dos elementos em dois grupos, este trabalho classifica os elementos 'objetivo' e 'conteúdo' no grupo das 'adaptações dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo' assim como sugere o caderno de AC dos PCNs.

Já os elementos 'método de ensino' e 'organização didática' acreditamos serem relacionados de forma muito clara com os elementos 'metodologia', 'estratégias' e 'atividades' sugeridos no caderno de AC dos PCNs como sendo do grupo 'adaptações metodológicas e didáticas', daí a nossa classificação dos elementos citados na questão neste grupo.

Quanto aos elementos 'avaliação' e 'temporalidade', estaremos classificando neste trabalho como pertencendo aos dois grupos simultaneamente, já que no caderno de AC dos PCNs, a avaliação é subdividida quanto aos seus 'procedimentos', que é alocada no grupo das 'adaptações metodológicas e didáticas' e quanto aos seus 'critérios' que por sua vez, é classificada no grupo das 'adaptações dos conteúdos curriculares e do processo avaliativo'. No que se refere ao elemento 'temporalidade', o caderno de AC dos PCNs sugere ser este um elemento que está inerente em todo o processo de adaptação curricular, estando a permear por toda a sua concepção.

Fazendo uma classificação dos elementos, segundo as orientações do caderno de AC dos PCNs, definimos o diagrama exposto na Figura 2.

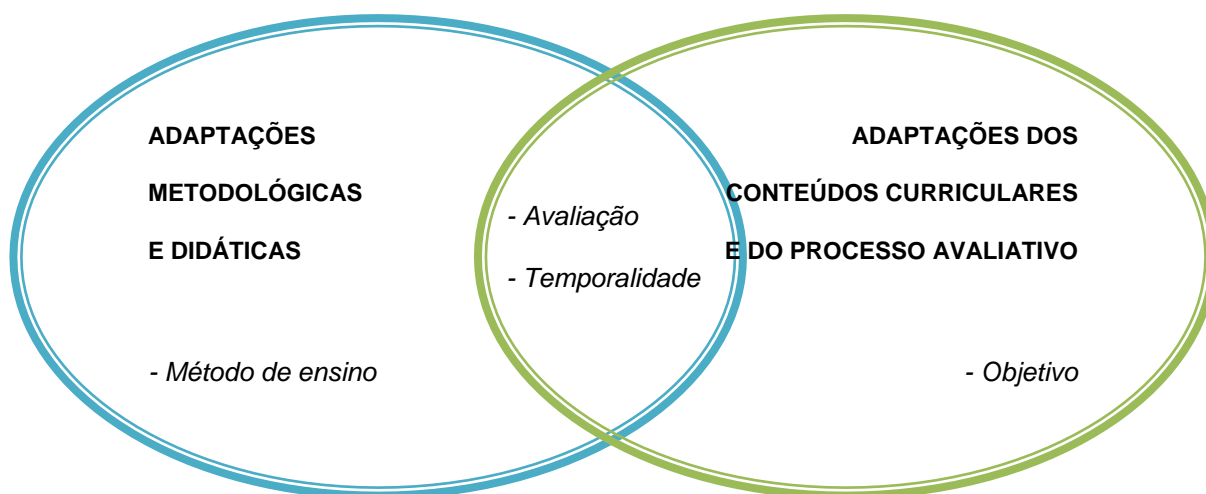


Figura 2: Classificação dos elementos curriculares utilizados na pesquisa de campo segundo as orientações dos PCNs. (Brasil, 1998).

Transpondo os dados coletados no questionário em termos de porcentagem e considerando os elementos já agrupados segundo orienta os PCNs podemos obter uma tabulação merecedora de nossa análise (Tabela 3).

Adaptações metodológicas e didáticas	e	Adaptações na Avaliação e Temporalidade	e	Adaptações dos conteúdos curriculares e do
---	----------	--	----------	---

			processo avaliativo
Com certeza será adequado	85%	40%	15%
Provavelmente será adequado	5%	30%	25%
Não será adequado	10%	30%	60%

Tabela 3: Possibilidade de adequação dos elementos curriculares no processo de adequação curricular em prol do aluno com deficiência (independente do tipo de deficiência: física, mental, intelectual ou sensorial) apontadas pelos participantes da pesquisa de campo, agrupando-os conforme sugere os PCNs (Brasil, 1998).

Da mesma forma que na Tabela 2, a Tabela 3 valida a hipótese de que no que tange as adaptações curriculares, os professores que participaram da pesquisa, observam como indispensáveis adequações no âmbito metodológico e didático, sendo os conteúdos curriculares e o processo avaliativo um campo do planejamento que não tem em vista alguma adequação, pelo menos em um primeiro momento.

Quando indagados sobre qual é o elemento curricular em que acreditam ser mais difícil fazer uma adequação tendo em vista a educação do aluno considerado em situação de inclusão (Gráfico 3), os dados levantados apontam os elementos da temporalidade e da avaliação como o mais difícil de concretizar, perfazendo 50% de indicação na pesquisa (Gráfico 4).

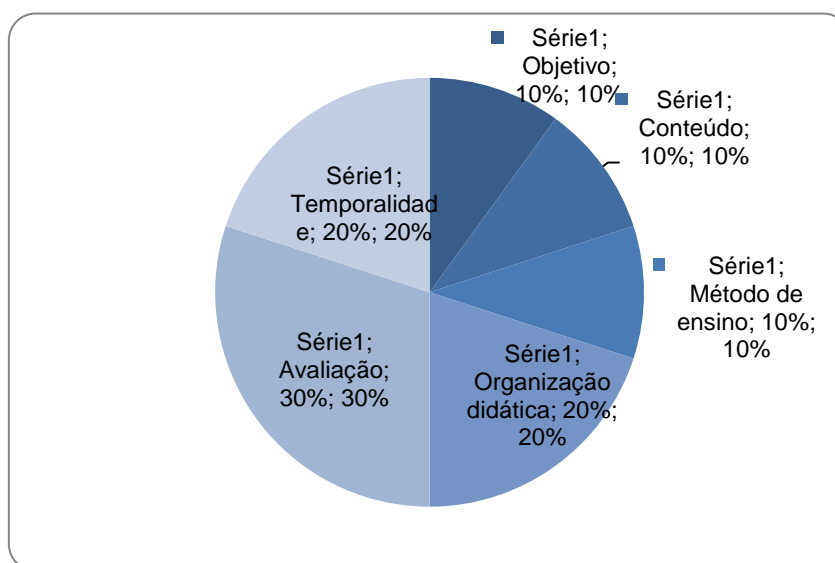


Gráfico 3: Elemento curricular onde existe na atualidade a maior dificuldade para o professor fazer uma adequação segundo indicado pelos participantes da pesquisa de campo.

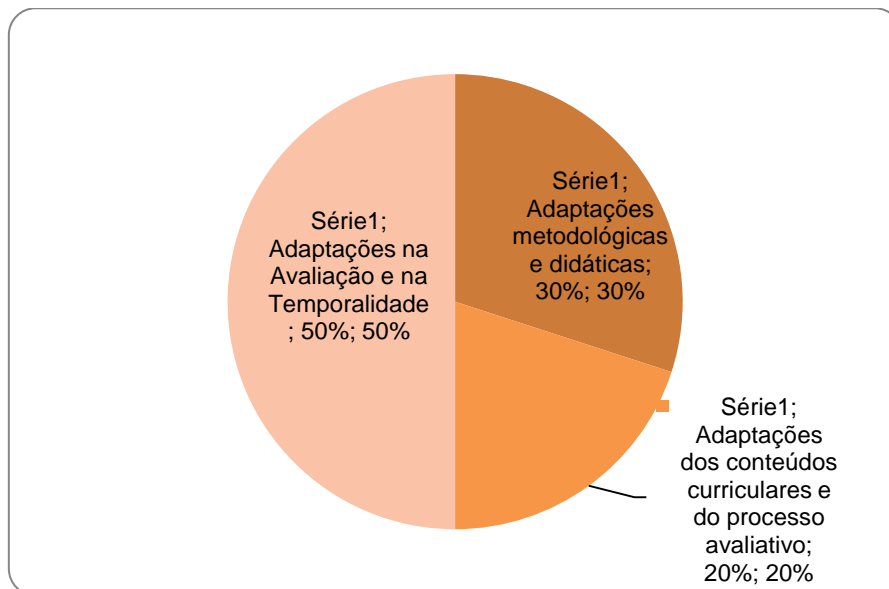


Gráfico 4: Onde está concentrada a dificuldade em efetivar uma adequação considerando os grupos de elementos sugeridos nos PCNs (Brasil, 1998), segundo indica os participantes da pesquisa de campo.

Esta informação ajuda-nos a compreender que esta dificuldade no que tange a adequação da 'avaliação' e da 'temporalidade' como elementos curriculares, representa talvez não tanto uma dificuldade no sentido de como se procede a adequação curricular, mas sim no que ela acarreta na sua pretensa 'finalização', produzindo 'resultados' que possam ser condizentes com o que o professor espera de todos os alunos.

Um dos participantes, ao indicar a avaliação como o elemento mais difícil de ser adequado, responde o seguinte quando perguntado neste questionário sobre se já tinha vivenciado de forma prática a 'adequação curricular':

P 5: "Sim, foram pouquíssimas vezes. Foi possível perceber que se acontecesse continuamente os resultados seriam mais eficientes."

A afirmação "[...] resultados mais eficientes" corrobora com o fato de que esta avaliação que está sendo indicada como um difícil elemento para se adequar, está sendo indicada não quanto a dificuldade de proceder com a avaliação, mas sim uma dificuldade que está centrada em alcançar resultados que são esperados do aluno no determinado contexto escolar.

Discussão dos resultados

A problemática de quais são as reais atribuições do professor também foi observável na pesquisa (Gráfico 1), não apenas no que se refere a adequação curricular, como também em outros temas da educação, é algo que emerge nas pesquisas da área de forma relevante, como bem aponta Apolinário (2007) ao perguntar: "[...] Qual professor tem discernimento da atribuição a ele dispensada na Educação?" (p. 37)

Apesar de metade dos participantes apontarem como suas atribuições, as relacionadas ao âmbito extracurricular, é curioso quando observamos que uma média de 85% dos professores indica serem suas atribuições as que neste trabalho classificamos como sendo do 'âmbito da classe'. Estas duas atribuições

que se destacam como resposta entre os professores que participaram da pesquisa, denota que o grupo de participantes observa como de grande importância ações que sejam relacionadas ao dia-a-dia escolar no que tange ao relacionamento didático existente entre professor-aluno.

A análise do dado referente às atribuições do professor no que tange as adequações necessárias para que o aluno considerado em situação de inclusão tenha acesso ao currículo, revela um ponto preocupante. Pois para que a flexibilização ocorra tendo em vista os alunos com deficiência, é necessária uma efetivação apropriada e detalhada de adequações no acesso ao currículo previsto para o ano/ciclo em que o aluno está matriculado, conforme esclarece Oliveira (2008), Dias (2011) e Urquizar e Martínez (2012).

Para que a flexibilização aconteça, é necessário esforços não apenas do professor, mas de todos os que integram a comunidade escolar, sendo que cada um precisa desempenhar o seu papel para a construção de uma escola inclusiva, percorrendo um trajeto de adequações que vão desde as orientações curriculares definidas para a rede de ensino, passando pelo projeto pedagógico da escola, o seu regimento e até chegar aos planejamentos didáticos do professor da classe. A partir do momento que um dos integrantes da comunidade escolar efetiva de forma solitária um papel que não é seu propriamente dito, ocorre equívocos neste processo, prejudicando a existência de uma real flexibilização curricular.

As Tabelas 2 e 3 possibilita-nos verificar que pensando na trajetória curricular proposta tradicionalmente para as escolas (objetivo – procedimentos metodológicos – avaliação) a preocupação do professor está centrada justamente nos procedimentos metodológicos, na medida, em que reflexões começam a surgir buscando estratégias de como aplicar um conteúdo que já se sabe da sua necessidade de aplicação e um objetivo que já está estabelecido através das expectativas de aprendizagem propostas para a rede de ensino.

Este dado indica que a adaptação curricular está, quando efetivada, sendo proposta com preferência por adequações metodológicas em detrimento de outros elementos curriculares que não deixam de ser importantes e relevantes na concepção de uma adaptação curricular, como aponta Oliveira (2008).

Considerações finais

A adequação curricular é um tema de extrema relevância no contexto escolar, sendo discutido neste trabalho em vias de uma reflexão sobre como se dá a sua efetivação no dia-a-dia do professor, buscando dar um enfoque na questão dos alunos considerados em situação de inclusão, que por vezes também são denominados pela atual terminologia como pessoas com deficiência.

Partindo deste delineamento, foi possível compreender que a adequação curricular não se dá de forma estática no contexto escolar, mas sim de maneira dinâmica, estabelecendo-se no ambiente educacional por meio de seus quatro aspectos que a caracterizam como um processo: o aspecto social, o aspecto de flexibilidade, o aspecto de adaptação e o aspecto de contínua revisão.

No aspecto social, foi possível verificar que diferentemente de outros processos e constituintes do contexto escolar, a adequação curricular é amplamente divulgada, defendida e proposta em documentos nacionais e internacionais desde a década de 90, demonstrando a sua urgência e necessidade no ambiente escolar para a promoção da cidadania e de uma educação para todos.

O segundo aspecto da adequação curricular que este trabalho se esforçou em expor, é o aspecto de flexibilidade. Com base nas referências bibliográficas deste trabalho, foi possível definir este aspecto como sendo a primeira ação pedagógica no campo do acesso e planejamento de todo o processo de adequação curricular.

Partindo para outro aspecto, o da adaptação, conforme observado na investigação realizada neste trabalho por meio da pesquisa de campo, podemos perceber que é o aspecto mais delicado do processo de adequação curricular. Este é um aspecto que 'apesar de ser a última carta, na manga do professor', tem importância e relevância como os outros três aspectos da adequação curricular.

No que se refere a este aspecto, o professor precisa considerar que a sua efetivação no contexto escolar, só é aconselhável tendo esgotadas as alternativas de flexibilização curricular. Não queremos com isto afirmar que a 'adaptação curricular' é o 'demônio pedagógico', e que devemos cada vez mais distanciar da possibilidade de adaptarmos o currículo. É exatamente o contrário! Queremos estimular a sua efetivação nas escolas, no entanto, não como a primeira alternativa de adequação curricular, pois ao fazermos isto, estaremos determinando que o aluno não tem condições ou não está apto para compreender ou construir o saber proposto no ensino, e muitas das vezes, se baseando apenas no fato de ele ser um aluno identificado como 'autista', 'deficiente', 'surdo' e outras nomenclaturas que se apresentam como um 'crachá' que qualifica e decreta quais não são as possibilidades deste aluno no contexto escolar.

Ainda convém que façamos nas últimas considerações deste trabalho, um destaque do aspecto de contínua revisão. Este aspecto constitui no processo de adequação curricular uma importante ferramenta no que se refere ao registro do desenvolvimento do processo. Partindo de um constante visitar a relação de fatores positivos e negativos elencados durante a efetivação da adequação curricular em determinado contexto escolar, é que será possível garantir cada vez mais o sucesso neste processo pedagógico.

O aspecto da contínua revisão é o eixo que caracteriza o dinamismo da adequação curricular como um processo. É partindo deste aspecto que a comunidade escolar poderá fundamentar o movimento de educação inclusiva e redimensionar os planejamentos relacionados ao processo de adequação curricular.

Tendo em vista uma educação que contemple e respeite as diferenças, a começar pelo seu currículo, é que finalizamos a nossa reflexão, esperando ter registrado no universo acadêmico uma pequena colaboração para que a educação brasileira alcance a tão desejada igualdade entre os educandos.

Referências

- Abrisqueta-Gomez, Jacqueline (2012). Reabilitação neuropsicológica: abordagem interdisciplinar e modelos conceituais na prática clínica. Porto Alegre: Artmed.
- Apolinário, Maurício (2007). A arte da guerra para professores. Brasília: Thesaurus.
- Brasil (1824). Constituição política do imperio do Brazil. Rio de Janeiro: 22 de abril.
- Brasil (1988). Constituição da república federativa do Brasil de 1988. Brasília: 5 de outubro.
- Brasil (1998). Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. Brasília: MEC/SEF/SEESP.
- Brasil (2001). Parecer nº 17/2001, de 15 de agosto de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP.

- Bueno, Jose Geraldo Silveira (2011). Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC.
- Gerhardt, Tatiana Engel, & Silveira, Denise Tolfo (2009). Metodologia de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Gil, Antônio Carlos (2007). Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas.
- Guerrero, María José León (2012). Da integração escolar à escola inclusiva ou escola para todos. In María Ángeles Lou Royo & Natividad López Urquizar (Orgs.), Bases psicopedagógicas da educação especial (pp 31-56). Petrópolis: Vozes.
- Joly, Maria Cristina (2002). A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Oliveira, Anna Augusta Sampaio (2008). Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In Anna Augusta Sampaio Oliveira & Sadao Omote & Claudia Regina Mosca Giroto (Orgs.), Inclusão escolar: as contribuições da educação especial (pp 129-154). São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Prieto, Rosângela Gavioli (2006). Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In Valéria Amorim Arantes (Org.), Inclusão escolar: pontos e contrapontos (pp 31-73). São Paulo: Summus.
- São Paulo (2007). Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais. São Paulo: SME/DOT.
- Unesco (2004). Temario Abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago: UNESCO.
- Urquizar, Natividad Lopez (2012). O currículo e as necessidades educativas especiais: as adaptações curriculares individuais. In María Ángeles Lou Royo & Natividad López Urquizar (Orgs.), Bases psicopedagógicas da educação especial (pp 57-78). Petrópolis: Vozes.
- Valle, Tânia Gracy Martins & Maia, Ana Cláudia Bortolozzi. (2010) Aprendizagem e comportamento humano. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Autismo e inclusão: desafios da prática docente

Elizete Santos Balbino, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Amanda Magalhães Barbosa, Jaqueline da Cruz Zacaria, Raulene Gomes da Silva, Lisiane da Silva Oliveira¹⁴⁶⁰

Resumo

A multiplicidade de pesquisas e investigações realizadas em diferentes áreas do conhecimento sobre o autismo e a inclusão escolar demonstra a relevância dessa temática, o quanto precisamos conhecer e justifica a escolha por esse assunto. Através dos estudos realizados, percebemos que a educação para todos, não sinaliza apenas a inserção de todos os alunos com deficiência em sala de aula, mas sim a oferta de um ensino de qualidade voltado para todos os alunos, considerando suas dificuldades como parte da diversidade existente na sala de aula. Ao tratarmos da inclusão da criança com autismo, o planejamento escolar deve ser feito cuidadosamente, pois o autismo é classificado como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento que apresenta como aspectos de manifestações: as deficiências qualitativas na interação social, as dificuldades na comunicação, os protótipos de comportamento estereotipados e um repertório limitado de interesses e atividades. Estas características apresentadas dificultam a inserção da criança com autismo na escola regular e requerem do professor observação, reflexão e ação sobre sua prática docente frente ao processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, esta pesquisa apresenta a seguinte problemática: Quais os desafios da prática docente frente à inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares? Com base nesta problemática, que ora apresentamos, este estudo tem como objetivo investigar os desafios da prática docente ao incluir alunos com autismo nas salas de aula do ensino regular. Para um melhor entendimento da pesquisa foi desenvolvido um estudo de caso de caráter qualitativo e descritivo, utilizando para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com cinco professoras, duas professoras de escolas da rede privada e três da rede pública do município de Arapiraca – Alagoas que têm incluídos em suas salas de aulas alunos com autismo. Como resultado a pesquisa sinaliza que os desafios enfrentados pelos professores na sua prática docente perpassam pela falta de uma formação para compreender o processo de inclusão e, principalmente, a inclusão de alunos com autismo na escola, tendo em vista as peculiaridades que apresentam. Verificamos também a necessidade de um trabalho de parceria entre os docentes e os gestores das escolas e, ainda, podemos destacar que existem outros obstáculos para que a inclusão não aconteça de forma a atender as especificidades das crianças com autismo, são elas: carência de recursos humanos, ausência de materiais pedagógicos, de adaptação curricular e métodos diferenciados de avaliação que possam fazer com que os alunos com autismo aprendam e enfrentem os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão. Escola. Prática Docente.

Introdução

¹⁴⁶⁰ UNeal

A inclusão é hoje, sem dúvida, uma questão central em todos os ambientes sejam eles educacionais ou não. É um movimento que contempla a participação de todos na escola, em especial daqueles que no decorrer da história sempre foram colocados à margem da sociedade.

Atualmente, falar de inclusão não significa pensar somente na inserção de todos os alunos com deficiência em sala de aula, mas sim na oferta de um ensino de qualidade voltado para todos os alunos, considerando suas dificuldades como parte da diversidade existente na sala de aula. Nesse contexto, está a criança com autismo e todos os desafios que se apresentam quando tratamos do processo de escolarização de um transtorno que ainda, apesar dos diversos estudos realizados, não conhecemos de fato suas causas.

Esse estudo coloca em pauta a inclusão de crianças com autismo no ambiente escolar a partir dos desafios impostos à prática dos professores. Para isso, apresenta como questão norteadora: Quais os desafios da prática docente frente à inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares? Para dar conta dessa questão, a pesquisa tem como objetivo investigar os desafios da prática docente ao incluir alunos com autismo nas salas de aula do ensino regular.

A pesquisa foi desenvolvida através de um estudo de caso de caráter qualitativo e descritivo, utilizando para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com cinco professoras, duas professoras de escolas da rede privada e três da rede pública do município de Arapiraca – Alagoas que têm incluídos em suas salas de aulas alunos com autismo.

Para fundamentar a pesquisa usamos como referencial teórico, dentre outros, os estudos de Bridi; Fortes; Filho (2006); Carvalho (2007); Lago (2007); Péres (2007); Smith (2008); Filho; Cunha (2010) e Praça (2011).

Iniciamos a pesquisa abordando algumas questões teóricas sobre o autismo, como por exemplo, conceito, características, causas e critérios diagnósticos. Em seguida, falamos sobre a inclusão da criança com autismo na contemporaneidade no sentido de oferecer uma visão ampla sobre o que é a inclusão de um modo geral e o processo de inclusão de crianças com autismo no contexto escolar. Nas discussões e resultados apresentamos a pesquisa de campo realizada com professoras de duas escolas, onde enfatizamos alguns aspectos que envolvem a prática docente frente aos alunos com autismo.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais, objetivando enfatizar quais os desafios que o processo de escolarização das crianças com autismo impõe, mas sem deixar de destacar que já ocorreram muitos avanços e que há outros desafios que precisamos enfrentar.

Autismo: algumas questões teóricas

As primeiras definições do termo autismo surgiram das pesquisas de Leo Kanner e Hans Asperger que apresentaram na década de 1940 as primeiras descrições sobre o termo, entretanto, a literatura nos mostra que ambos partiram dos estudos realizados pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911. Tanto as pesquisas de Kanner quanto as de Asperger consistiram na observação de crianças e os resultados dessas observações foram publicados e serviram como fonte para as pesquisas que posteriormente foram realizadas.

Nas décadas seguintes, o autismo passou a ser estudado por pesquisadores das mais variadas áreas do conhecimento e geraram uma polissemia de definições, características e causas que por vezes torna-se

difícil entender o seu significado. Desse modo, adotaremos para este estudo a terminologia *autismo* para nos referirmos as pessoas que apresentam dificuldades na interação social, dificuldades na comunicação, protótipos de comportamento estereotipados e um repertório limitado de interesses e atividades, por considerar que estas características são comumente apontadas nos estudos realizados.

Assim, para melhor compreendermos o que é o autismo, inicialmente nos deteremos à origem da palavra que segundo Pérez (2007, p.315), deriva da palavra grega AUTÓS que significa “si mesmo” e reflete a característica que para nós é mais evidente das crianças com autismo: seu comportamento centrado em si mesmo. É um transtorno que aparece em geral nos três primeiros anos de vida, é incluído dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e se caracteriza por uma perturbação grave e generalizada de várias áreas do desenvolvimento.

A partir da descrição acerca da origem da palavra e da definição posta, podemos acrescentar outras informações importantes que venham a contribuir para entendermos melhor este tema. Para isso, faremos uso do que nos dizem Filho; Cunha (2010, p.14):

O autismo é explicado e descrito como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano. Esse modelo explicativo permitiu que o autismo não fosse mais classificado como psicose infantil, termo que acarretava um estigma para as famílias e para as próprias crianças com autismo. Além disso, o modelo permite uma compreensão adequada de outras manifestações de transtornos dessas funções do desenvolvimento que, embora apresentem semelhanças, constituem quadros diagnósticos diferentes.

Esse conceito dos transtornos qualitativos de funções que envolvem o desenvolvimento humano acima descrito pelos autores foi, portanto, segundo Brasil (2013) introduzido para caracterizar os transtornos mentais da infância que apresentam tanto um início muito precoce quanto uma tendência evolutiva crônica. Os Transtornos do Espectro do Autismo se enquadram bem nessa categoria, uma vez que são condições clínicas de início na primeira infância e com curso crônico. Dessa forma, a síndrome do autismo manifestada pela criança pequena costuma persistir no decorrer da vida, em que pesem as possibilidades de melhora clínica e funcional ao longo do tempo.

Quanto às características do autismo, Pérez (2007, p.316) esclarece que:

[...] As características mais específicas são: falta de reciprocidade social, incapacidade para entender estados emocionais próprios e alheios, inabilidade para compartilhar emoções e experiências com seus iguais, comportamentos desafiantes e pouco autocontrole. Dificuldades relacionadas com a alteração, percepção, memória, incapacidade de elaborar e de dar sentido à informação e às habilidades vinculadas com a solução de problemas.

A ideia de que a causa do autismo estava relacionadas às relações estabelecidas entre os pais, especificamente entre a mãe e a criança foi descartada, tornando-se hoje um mito. Entretanto, Apesar dos inúmeros estudos e pesquisas realizadas sobre o assunto, as causas do autismo ainda são imprecisas. Neste sentido, várias hipóteses surgiram e, provavelmente, outras ainda surgirão quando nos referirmos a origem desse transtorno.

Apesar da ausência de um consenso em torno do que causa o autismo, Pérez (2007) diz que as pesquisas atuais apontam para diferentes causas: genéticas dentre as quais destacam-se a fenilcetonúria¹⁴⁶¹, a neurofibromatose¹⁴⁶² e a síndrome do X frágil¹⁴⁶³; infecciosas que são as causadas pelo vírus da rubéola, pelo citomegalovírus¹⁴⁶⁴ e pelo herpes encefálico¹⁴⁶⁵ e dificuldades no período pré-natal e pós-natal nas quais destacam-se perdas de sangue nos primeiros meses de gravidez, incompatibilidade de RH, hiperglicemia, hipoglicemia, lesões perinatais e infecções nos três primeiros anos de vida.

Já Smith (2008, p.367), em seus estudos sugere que as causas incluem “toxinas ambientais, anomalias gastrointestinais e sintomas do sarampo, caxumba e vacinas de rubéola. Por exemplo, alguns pais acreditam que as vacinas contra o sarampo/caxumba/rubéola causam autismo”.

Quanto ao diagnóstico do autismo, este deve ser feito por psicólogos, psiquiatras ou neurologistas usando-se os critérios adotados por dois documentos distintos: CID-10¹⁴⁶⁶ e DSM-IV¹⁴⁶⁷.

Conforme Praça (2011, p. 27-29), de acordo com o CID-10, os critérios de diagnóstico do autismo considera que alguns itens específicos devem ser satisfeitos, são eles: Lesão marcante na interação social recíproca; Marcante lesão na comunicação; Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades e anormalidades de desenvolvimento. Segundo a autora, estes itens são notados nos primeiros três anos para que o diagnóstico seja feito.

Quanto aos critérios utilizados pelo Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV para o transtorno autístico, são considerados os seguintes itens: Prejuízos na interação social, modelos de comportamentos restritivos, repetitivos e estereotipados, preocupação persistentes com partes dos objetos; Atrasos ou funcionamento anormal em pelo menos uma das seguintes áreas, com acontecimentos antes dos três anos de idade: interação social, linguagem usada na comunicação social, ou brincadeiras simbólicas ou imaginativas (DSM-IV, 1994, p 70-71 apud SMITH, 2008, p. 359).

Observamos que os dois manuais, o CID 10 e o DSM-IV, descrevem nos seus critérios diagnósticos que a pessoa com autismo apresenta alterações na tríade: interação social, comunicação e comportamento repetitivo e que de acordo com os estudos realizados, essas alterações se manifestam nas crianças nos três primeiros anos de vida.

A inclusão escolar da criança com autismo na contemporaneidade

Atualmente a educação tem assumido um papel de destaque no panorama das políticas governamentais brasileiras, principalmente a partir da década de 1990 em que se pode verificar o fortalecimento do discurso e de propostas que revelem a intenção de garantir uma educação para todos. Assim, uma das questões que salta aos olhos, nesse processo é a educação inclusiva que não surgiu ao acaso. Ela é produto histórico de

¹⁴⁶¹ Doença rara e hereditária na qual a criança tem uma incapacidade orgânica para decompor a fenilalanina; como consequência se produz um aumento de toxinas que podem chegar a danificar o cérebro e produzir, ocasionalmente, o autismo.

¹⁴⁶² É um transtorno que afeta a pele e os nervos, pode conduzir lesão cerebral à criança e, embora seja pouco frequente, pode provocar autismo.

¹⁴⁶³ É um transtorno onde a pessoa pode apresentar um espaço irregular no cromossomo X, é a causa mais frequente do autismo.

¹⁴⁶⁴ É um tipo de vírus que pode causar uma infecção do sistema nervoso central, digestivo e da retina.

¹⁴⁶⁵ Infecção cerebral provocada pelo vírus do herpes.

¹⁴⁶⁶ CID 10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com Saúde (conhecida também como Classificação Internacional de Doenças). Foi aprovada em uma Conferência Internacional convocada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), realizada em Genebra no ano de 1989 e que entrou em vigor em janeiro de 1993 e permanece até hoje.

¹⁴⁶⁷ DSM IV-TR: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais que foi atualizado no ano de 2002 e elaborado pelos psiquiatras da Associação de Psiquiatria Norte-americana. condições clínicas de início na primeira infância e com curso crônico.

uma época e realidade educacional contemporânea. Uma época que exige que cada um de nós abandone muitos estereótipos e preconceitos tão presentes no nosso dia-a-dia (BALBINO, 2010).

Uma época, como acrescenta Santos; Paulino (2008, p.17), “de transformações cada dia mais fortes, que geram na sociedade sentimentos, sensações e desejos bastante contraditórios e dialéticos [...] devido a perspectiva do sonho de uma sociedade democrática e igualitária.”

Sasaki (2006) expõe que no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos de sua vida. Sasaki (1995), diz, ainda, que isto não ocorre por acaso, é necessário: solidariedade humanística, consciência de cidadania, necessidade de melhoria da qualidade de vida e de desenvolvimento da sociedade, investimento econômico, pressão internacional, cumprimento da legislação, dentre outros.

A inclusão segundo Carvalho (2007, p. 61-62) diz respeito à luta:

- pela universalização da educação, isto é, para que todas as escolas acolham todos os alunos oferecendo-lhes educação de qualidade;
- pela matrícula de alunos com deficiências nas turmas ditas regulares [...];
- por uma rede de ajuda e apoio a alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, seus pais e professores;
- para que possamos oferecer aos alunos de altas habilidades/superdotados, as respostas educativas que atendam a seus interesses e necessidades;
- para que as classes especiais não mais sejam criadas ou mantidas [...];
- pela resignificação do papel das classes e das escolas especiais, até então exclusivas e excludentes, levando-as a oferecer as respostas educativas adequadas aos alunos que necessitam de apoio contínuo e permanente [...].

Frente ao exposto, percebemos que a inclusão é fundamental para a construção de uma sociedade democrática e que o respeito às diferenças e a igualdade de oportunidades requerem o movimento de incluir, que faz uma ruptura com o movimento da exclusão. Na verdade, falar de inclusão implica falar também dos princípios democráticos que fundamentam e norteiam os sistemas educacionais inclusivos. Estes princípios estão pautados na igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos educadores, maior participação da família e da sociedade em geral, remoção de barreiras para a aprendizagem e para a participação (CARVALHO, 2007).

E quando partimos para a análise do sentido da inclusão, na perspectiva do processo de escolarização, Mantoan (2006, p.20) assevera que:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula.

Assim considerado, o ensino na perspectiva da inclusão é, segundo Stainback e Stainback (1999) uma prática da inclusão de todos, independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem social, em escolas e salas de aulas, onde toda as necessidades dos alunos são satisfeitas.

O ideário dos sistemas educacionais inclusivos está pautado e alicerçado quando levamos em consideração princípios que garantam: o direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais, escolas responsivas e de boa qualidade, o direito de aprendizagem e o direito à participação (CARVALHO, 2007, p.81).

A garantia à educação para as crianças com autismo é antes de tudo um dever de todos que se preocupam em construir uma sociedade onde todos, independente de suas características, possam desenvolver suas competências, pois o acesso das crianças com autismo desde a primeira infância em ambientes menos restritivos contribui para que estas possam superar uma das suas maiores dificuldades que é a interação social.

Por consequência, Filho; Cunha (2010, p.28) afirmam:

Na inclusão escolar a criança com autismo tem a oportunidade de vivenciar a alternância entre aquilo que acontece todos os dias da mesma forma e aquilo que acontece de forma diferente. Essa alternância permite o acúmulo de experiência que irá tornar o ambiente social menos imprevisível. [...] Assim, ela vai se tornando mais hábil em antecipar situações que são comuns à infância de qualquer criança, superando a condição inicial em que o contexto social e o que lhe é inerente consistem em algo que não pode ser antecipado e que não possui significado para ela.

Com esse pensamento, para que a educação da criança com autismo na perspectiva da inclusão aconteça, Smith (2008, p.371) esclarece que: “É imperativo que os alunos com autismo vivam interações normativas, programadas e apoiadas com as crianças de desenvolvimento normal. A inclusão, desse modo, oferecelhes modelos de papéis apropriados, nos quais podem observar como os outros se comportam e interagem”.

Em síntese, ao falarmos sobre inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, precisamos ter em mente que este não é apenas um ideal a ser alcançado, mas, também, uma jornada onde todos que estão engajados na educação precisam repensar os seus conceitos e refletir melhor sobre o processo de ensino-aprendizagem. De igual modo, a política educacional necessita ser, cada vez mais, aperfeiçoada e implementada no sentido de buscar meios efetivos para atender à diversidade do alunado. É preciso ainda que as escolas na perspectiva da inclusão tenham como prioridade a ênfase nas necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, o que implica mudanças de atitudes frente à diferença, aprimoramento da qualificação profissional, renovação total do ensino desenvolvido, novas interações docentes/estudantes e mudança na organização escolar, aí se incluindo currículo e avaliação.

Entretanto, precisamos não perder de vista que o acúmulo e a sistematização de estratégias escolares para a inclusão de pessoas com autismo não podem desconsiderar o que é próprio de cada criança e adolescente. É preciso compreender os fundamentos de cada estratégia para que ela possa ser flexibilizada mediante o conhecimento sobre nosso aluno - quem ele é para além do transtorno que apresenta (FILHO; CUNHA, 2010, p.28).

Métodos

Como essa pesquisa objetiva investigar os desafios da prática docente dos professores ao incluir alunos com autismo nas salas de aula do ensino regular, examinando alguns aspectos desse processo, fizemos a opção por um estudo de caso de caráter qualitativo e descritivo.

A escolha pela pesquisa qualitativa e descritiva na abordagem da problemática investigada aconteceu porque a pesquisa qualitativa implica na obtenção de dados descritivos, decorrentes do contato do pesquisador com a situação alvo do estudo, havendo uma ênfase maior no processo do que no produto, destacando a perspectiva dos participantes (BAUER; GASKELL, 2002).

Vieira (2009, p. 05-06) destaca que:

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca, basicamente, levantar as opiniões, as crenças, o significado das coisas nas palavras dos participantes da pesquisa. Para isso, procura interagir com as pessoas, mantendo a neutralidade. A pesquisa qualitativa não é generalizável, mas exploratória, no sentido de buscar conhecimento para uma questão sobre a qual as informações disponíveis são, ainda, insuficientes. A pesquisa qualitativa mostra as opiniões, as atitudes e os hábitos de pequenos grupos, selecionados de acordo com perfis determinados.

Para essa pesquisa que é do tipo qualitativa, selecionamos como estratégia o estudo de caso por ser capaz de retratar, o que André (2005, p.34) chama de situações da vida real e principalmente:

[...] sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências ou confirmar o que já sabia. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. Espera-se também que revele pistas para aprofundamento ou para futuros estudos.

Os participantes da pesquisa foram cinco professoras, duas da rede privada de ensino e três da rede pública da cidade de Arapiraca do estado de Alagoas. Nas tabelas a seguir destacamos algumas características dos professores das duas escolas. Os nomes utilizados são fictícios, com isso preservamos a identidade das participantes.

TABELA 1 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PRIVADA

Professores	Formação Acadêmica	Tempo em exercício na profissão docente
Juliana	Pedagogia	8 anos
Gabriela	Pedagogia	6 meses

Fonte: Entrevista realizada pela autora com as professoras (2013).

TABELA 2 – CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA

Professores	Formação Acadêmica	Tempo em exercício na profissão
--------------------	---------------------------	--

		docente
Antônia	Pedagogia	20 anos
Gilvania	Pedagogia	25 anos
Bianca	Pedagogia	05 anos

Fonte: Entrevista realizada pela autora com as professoras (2013).

Os dados foram coletados através de entrevistas semiestruturadas. Conforme Vieira (2009), a entrevista é um meio de levantamento de dados, que é feita por um entrevistador, que pode ser o pesquisador principal, ou por grupos de entrevistadores, treinados pelo pesquisador principal ou por toda a equipe. As entrevistas buscam revelar opiniões, atitudes, ideias, juízos.

Na análise dos dados coletados, organizamos as informações utilizando como técnica a audição das entrevistas que foram realizadas com as cinco professoras que têm em suas salas de aulas alunos com autismo. Após sucessivas audições, ficou evidenciado um conjunto de eixos temáticos os quais foram posteriormente destacados na transcrição da entrevista em texto e analisados.

Resultados e Discussões

Os desafios da prática docente diante da inclusão de alunos com autismo na escola regular é o eixo desta pesquisa e a opção de iluminar a reflexão sobre esta temática na perspectiva das professoras que tem alunos com autismo em suas salas de aula revela a necessidade de entendermos a realidade de modo que possamos compreender, por dentro, os desafios que envolvem a prática dos docentes na inclusão escolar de alunos com autismo.

Os dados coletados na pesquisa realizada nas duas escolas do município de Arapiraca – Alagoas, oriundos das entrevistas realizadas com as cinco professoras, serão analisados e discutidos, partindo do objetivo que foi elaborado para esta pesquisa e de acordo com os eixos temáticos, a saber: concepção dos professores sobre inclusão escolar e autismo; dificuldades e desafios dos professores frente à inclusão escolar de alunos com autismo; e, finalizando, a formação docente *versus* escola.

O primeiro eixo trata da concepção dos professores sobre inclusão escolar e autismo e percebemos nas falas de duas professoras, uma da escola privada e a outra da pública, a ideia de que o aluno com autismo deve estudar em escolas especiais e na outra o desconhecimento sobre o tema:

Olha o que eu entendo: acho que crianças como ela não deveria estar em uma escola normal, pelo fato da capacitação dos professores, nós não estamos aptos a trabalhar com crianças especiais [...] São crianças portadoras de algumas deficiências que as impedem de fazer alguns trabalhos, por outro lado são crianças super espertas (JULIANA, 2013).

Na verdade a inclusão tem que ser feita, mas é algo que deve melhorar e é preciso realmente que seja inclusas crianças pra que haja um melhor desenvolvimento pra elas também [...] o autismo é apenas uma deficiência (GABRIELA, 2013).

A inclusão pra mim é uma escola onde todos possam participar e onde o aluno esteja incluso de todas as formas. O autismo é um transtorno onde o aluno apresenta dificuldade na comunicação, na linguagem, na interação com o meio social. [...] (ANTONIA, 2013).

[...] eu ainda não fiz nenhum curso e nenhuma formação pra me informar sobre isso. Estou aprendendo agora, mas pelo que eu estou vendo aqui na escola é um desafio muito grande e a gente vê no dia a dia que o convívio deles com os outros ajuda muito. [...] São crianças [...] que tem dificuldade em se relacionar com o outro, faz coisas muito repetitivas, sempre do mesmo jeito, sentam no mesmo lugar [...] (BIANCA, 2013).

Sobre isso, Martins (2007), coloca que as discussões e dispositivos legais que defendem e garantem a inclusão de pessoas com deficiência em salas de aulas regulares têm o intuito de diminuir o impacto de suas limitações, promover a independência e a autonomia e garantir o acesso igualitário à educação.

Apesar do que o autor relata, constatamos nas falas das entrevistadas ideias que ainda permeiam pelo segregacionismo e a falta de uma formação adequada, quando o assunto é trabalhar com crianças que apresentem comprometimentos em seu desenvolvimento. Contudo, dentro do universo pesquisado, a ideia da inclusão está presente na maioria das professoras entrevistadas. Quanto ao significado do autismo, constatamos também que a maioria demonstra que o entendimento sobre o assunto perpassa pelos conceitos e características discutidas pelos autores no decorrer desta pesquisa. Em seus relatos as professoras destacam dificuldades de interação, de comunicação, de linguagem e a presença de movimentos estereotipados.

O segundo eixo desta pesquisa versa sobre as dificuldades e desafios dos professores frente à inclusão escolar de alunos com autismo e neste item ficou evidente que as dificuldades e/ou desafios é fazer com que os alunos aprendam a ler e escrever; foi destacada também a adaptação das crianças com autismo no ambiente escolar e, mais uma vez, a falta de uma formação adequada para a prática docente. Vejamos os depoimentos coletados:

[...] ensinar a criança a ler, principalmente porque ela se mostra uma criança esperta e desenrolada. [...] O meu maior desafio é fazer com que a minha aluna com autismo aprenda igual aos outros e eu vejo que ela não consegue, mas não desisto e estou sempre insistindo [...]. (JULIANA, 2013).

A princípio sim, porque quando estudamos não aprendemos totalmente como trabalhar com essas crianças, mas no decorrer do tempo você vai percebendo que não é tão diferente [...] A única diferença é que eles não acompanham como os outros [...] Até hoje o maior desafio foi conseguir deixá-lo aqui na escola, deixar ele na sala de aula [...] porque no início do ano letivo ele chorava, esperneava para ir embora, não queria ficar de jeito nenhum na sala [...] (GABRIELA, 2013).

[...] é um dos transtornos mais difícil de ser trabalhado, mas a gente vai procurando uma maneira de adaptá-lo, de envolvê-lo e aí vai ficando mais fácil o trabalho, no início é mais difícil. Outra dificuldade é a adaptação do próprio aluno, que também depende do grau da deficiência apresentado. [...] Tivemos um aluno aqui que não teve dificuldade de adaptação, mas com outro autista que foi mais difícil [...] o maior desafio é descobrir uma maneira de inserir o aluno e descobrir quais as habilidades que ele têm e o que mais gosta de fazer. O aluno com autismo não fica muito tempo numa atividade, e você tem que aproveitar aquele tempo para conseguir fazer algum trabalho com eles (ANTONIA, 2013).

Tenho muitas dificuldades, pois eu não tenho formação. Estou tentando e fazendo como eu acho que deve ser, buscando informações com outras professoras que também têm alunos autistas e procuro saber delas o que

trabalham com eles e faço pesquisa na internet sobre isso. O maior desafio é fazê-lo progredir no aprendizado (BIANCA, 2013).

As situações descritas pelas professoras revelam que inclusão de uma criança com autismo requer do professor um aparato teórico que ofereça a estes condições de exercer uma prática docente que aponte possibilidades de superação dos desafios inerentes a sua atuação com alunos com autismo. Para isso, é preciso garantir espaços de discussões e estudos coletivos que tenham como objetivo o atendimento das necessidades de cada aluno incluído na escola.

Com base nesse pensamento e no que as entrevistadas relataram sobre suas dificuldades e desafios diários, trazemos as contribuições de Bridi; Fortes; Filho (2006, p. 68):

Reconhecer a diversidade existente nos espaços escolares é fazer desta um meio de transformação, de busca da valorização da diferença e da singularidade de cada sujeito, nesse sentido a complexidade de incluir, com sucesso, um jovem com autismo no ensino regular exige o ato cauteloso de identificar as “sutilezas de suas aprendizagens” ao longo do caminho escolar. A presença do aluno é um desafio, compreendê-lo exige observação constante, aprendizagens contínuas e, a cada dia, incertezas que nos instigam a buscar novos meios de ensinar e aprender com ele. As aprendizagens são lentas, mas extremamente significantes. Conhecer suas limitações nas áreas específicas do conhecimento está sendo importante, no sentido de dar prioridade às suas potencialidades, estabelecendo objetivos e metodologias mais flexíveis, partindo dos interesses que demonstra e dos recursos disponíveis articulando-os aos conteúdos curriculares.

Nessa mesma linha de pensamento e corroborando com os autores citados anteriormente, Lago (2007) afirma que o professor, de forma geral, tem enfrentado desafios decorrentes das mudanças cada vez mais rápidas operadas pela sociedade atual, para as quais não se acredita preparado. Com essas mudanças vêm a necessidade dos professores acolherem em suas salas de aula as crianças com deficiência. Para a autora e vários outros pesquisadores do assunto, a discussão gira em torno da necessidade de reflexão a partir da prática, sem a qual nenhuma teoria estará apta a auxiliar o professor em sua ação pedagógica.

O último eixo fala da formação docente *versus* escola, neste ponto abordamos qual a formação de cada professora que participou desta pesquisa e indagamos o que a escola onde elas trabalham faz para ajudá-las na busca de uma melhor qualificação para lidar com os alunos com autismo. Com essa perspectiva, os relatos foram os seguintes:

Nunca participei de cursos sobre autismo. A escola pode nos ajudar oferecendo capacitação e nos dando oportunidade de participar de cursos (JULIANA, 2013).

Nunca participei de um curso de formação sobre autismo, vou começar a participar agora. A escola disponibiliza materiais necessários para o nosso trabalho (GABRIELA, 2013).

Já participei de poucos cursos, acho que uns dois ou três. [...] O município oferece formação, a secretaria de educação sempre que oferece formação não só do autismo, mas sobre todas as deficiências, sobre inclusão eu sempre participo, nunca perdi (GILVANIA).

[...] a escola ela procura envolver os alunos de todas as formas, procura incluir, pois incluir não é integrar. A inclusão só acontece quando todos da escola se envolvem, do porteiro ao gestor e estamos tentando fazer com que todos participem para que a escola seja inclusiva. A escola tem que mudar a sua prática e é isso que estamos tentando (ANTONIA, 2013).

Nunca participei, mas no mês que vem vou participar de uma formação sobre o autismo. Quanto a escola, precisa investir na formação mesmo (BIANCA, 2013).

A necessidade de uma formação específica para trabalhar com as crianças com autismo é uma queixa recorrente na fala das professoras que participaram desta pesquisa; isso acontece pela complexidade da prática educativa, como também pela preocupação da maioria das entrevistadas em incluir e respeitar as diferenças.

Nesse sentido, Becker (1993, *apud* LAGO, 2007, p.59) sugere um caminho didático para a formação de professores, opondo-se ao currículo tradicional. Propõe que se reflita, primeiramente, sobre a prática pedagógica da qual o docente é sujeito, para somente, então, apropriar-se de teoria capaz de desmontar a prática conservadora e apontar para as construções futuras. Dados revelados a partir dos resultados de suas pesquisas demonstram que no plano conceitual há um predomínio de respostas empiristas, entretanto no plano da ação observam-se ensaios construtivistas. Tais respostas indicam as diferenças entre o plano da ação e o plano conceitual.

Conclusão

Ao finalizarmos esta pesquisa, podemos concluir que cada vez mais as escolas e, conseqüentemente, seus professores estão incluindo alunos com autismo e isso significa repensar o fazer pedagógico e as posturas de todos os envolvidos na educação escolar para que estes alunos aprendam e enfrentem os desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Os depoimentos colhidos na etapa qualitativa deste estudo, ajudaram-nos a compreender que o maior desafio enfrentado pelas professoras na sua prática docente perpassa pela falta de uma formação para compreender o processo de inclusão e, principalmente, a inclusão de alunos com autismo na escola, tendo em vista as peculiaridades que estes alunos apresentam.

Face ao que foi exposto até aqui, podemos afirmar que a formação dos professores para o ensino inclusivo é um elemento fundamental na concretização da inclusão escolar e que outros elementos como: ausência de materiais pedagógicos, adaptação curricular e métodos diferenciados de avaliação vem a reboque de uma política maior, ou melhor, da implementação das políticas já existentes que deem respostas satisfatórias para essa demanda tão presente em nossas escolas. Apesar disso, não devemos deixar de considerar os esforços, a preocupação e a iniciativa das mesmas em buscar meios que facilitem o processo de ensino-aprendizagem e enfatizar que a inclusão não é um modismo, é antes de tudo um processo necessário tanto para o aluno que tem deficiência, como também para todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e se preocupam em entender e acolher as diferenças presentes no contexto atual das escolas e da sociedade.

Referências bibliográficas

André, Maria Elisa (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber livro.

Balbino, Elizete Santos (2010). *A inclusão de uma aluna com deficiência visual na universidade estadual de alagoas: Um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade

Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Maceió, Brasil

Bauer, Martin & Gaskell, George (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil (2013). *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo*. Brasília: Ministério da Saúde.

Bridi, Fabiane Romano de Souza & Fortes, Caroline Corrêa & Filho, César Augusto Bridii (2006); Fortes; Filho (2006). Educação e autismo: As sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In Roth, Berenice Weissheimer (Org.), *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* (pp.63-74). Brasília: Ministério da Educação.

Carvalho, Rosita Edler (2007). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

FILHO, José Ferreira Belisário & CUNHA, Patrícia (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: Transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação.

LAGO, Mara (2007). *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil. em Abril 20, 2013 de <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mara%20Lago%202007.pdf>.

Mantoan, Maria Teresa (2006). *Inclusão escolar: o que é? Por que? Como Fazer?* São Paulo: Moderna.

Martins, Lúcia de Araújo Ramos (2007). Identidade, diversidade e inclusão. In Pizzi, Laura Cristina; Fumes, Neiza De Lourdes Frederico (Orgs.), *Formação do pesquisador em educação: identidade, diversidade, inclusão e juventude* (pp. 199-211). Maceió: Edufal.

Pérez, Maria Isabel (2007). Conceito e breve resenha histórica do autismo. In Puyuelo, Miguel & Rondal, Jean-Adolphe (Orgs.), *Manual de desenvolvimento e alterações da linguagem na criança e no adulto*. Tradução Antonio Feltrin (pp. 315-330). Porto Alegre: Artmed.

Praça, Élide Tamara Prata de Oliveira (2011). *Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) Universidade Federal de Juiz de Fora . Instituto de ciências exatas. Pós-Graduação em Educação Matemática, Juiz de Fora, Brasil. Retirado em Abril 20, 2013 de www.ufjf.br/mestradoedumat/files/2011/05/Dissertação-E-lida.pdf.

Santos, Monica Pereira dos & Paulino, Marcos Moreira (2008). *Inclusão em Educação. Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.

Sassaki, Romeu Kazumi (1995). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.
_____. (2006). *Por que a sociedade deve interessar-se pela inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas sociais?* Rio de Janeiro: WVA.

Smith, Deborah Deutsch (2008). *Introdução à educação especial: Ensinar em tempos de inclusão*. Tradução Sandra Moreira de Carvalho. Porto Alegre: Artmed.

Stainback, Susan & Stainback, Willian (1999). Inclusão – Um guia para educadores. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vieira, Sonia (2009). Como elaborar questionários. São Paulo: Atlas.

Direito à diferença no ofício de professor e de aluno

Ana Maria Costa e Silva¹⁴⁶⁸

Resumo:

Esta comunicação incide, talvez, num dos aspetos mais emblemáticos e complexos na sociedade atual e como tal também com repercussões na escola. Não porque seja um fenómeno novo, mas porque emerge com características diferentes e também porque se lhe atribui uma maior importância pelas consequências com que se tem vindo a manifestar: assunção manifesta da diferença, quer na apresentação física e visual dos diversos sujeitos, quer nos seus comportamentos (indiferença, desrespeito por regras estabelecidas, apreensão, medo, agressividade, violência...).

A diferença, sendo em si mesma uma característica da natureza em geral, entre ela a natureza humana, característica sublime e importante para a subsistência e a construção de um pensamento e uma ação substantivos, assume por vezes, níveis com os quais é evidente a dificuldade e/ou impossibilidade de interação positiva e construtiva.

A Escola tem sido um dos contextos, por excelência, onde estes efeitos se têm vindo a produzir sem que, com frequência, se consigam os meios adequados à sua equilibrada resolução: por falta de recursos vários que podem ir dos mais estritamente materiais (como condições físicas, de equipamento adequado, de meios materiais...) a outros recursos, como os humanos (formação adequada; motivação; receptividade e interesse pela diferença; perceção dos conflitos como uma circunstância positiva e potencialmente formadora; envolvimento de diferentes intervenientes e profissionais na construção positiva da diferença na escola, etc...) e, também, o currículo no qual se incluem os conteúdos, metodologias, intervenientes, recursos, avaliação, entre outros elementos.

Neste texto abordaremos a temática da diferença, incidindo justamente nas potencialidades da diversidade e do(s) conflito(s) na formação e na aprendizagem, nomeadamente em contexto escolar formal, tomando como referência trabalhos por nós desenvolvidos tanto no âmbito da formação ao nível do Ensino Superior Universitário, como no da investigação, nos quais damos particular evidência ao domínio da Mediação Escolar, como uma potencialidade a ser considerada nos contextos antes referidos.

Assim, propomos uma apresentação que para além de identificar aspetos teórico-epistemológicos sobre a diversidade e o conflito, suas manifestações e eventuais consequências, procura desenvolver um enquadramento e um debate mais amplo, de natureza predominantemente praxeológica, em que a comunicação e a interação dos diversos intervenientes em situações concretas dos contextos escolares, podem constituir uma metodologia adequada para poderem comunicar de forma construtiva e formadora.

Palavras-chave: Diversidade, Formação, Aprendizagem, Comunicação, Escola

Introdução

¹⁴⁶⁸ Instituto de Educação, CICS - Universidade do Minho, anasilva@ie.uminho.pt

O “diferente” é o resultado da coexistência de identidades que se chamam à atenção reciprocamente.

(Pugliese, 1999: 126)

As transformações sociais, económicas, políticas e culturais ocorridas no final do século passado e, sobretudo, na última década, são evidentes. São transformações que se manifestam na sociedade em geral e na escola, nomeadamente na escola pública. A crise económica mundial tem tido consequências sociais manifestas, acentuando as diferenças a nível social, cultural e educacional, o que as políticas neoliberais assumem e justificam com a necessidade de garantir a competitividade necessária à continuidade dos estados e à afirmação dos indivíduos. Podemos, simultaneamente, constatar que “as organizações sociais e comunitárias de orientação progressista têm sido objeto, nas últimas décadas, de tantos ataques que acabaram completamente debilitadas, ao passo que as pessoas que costumam preocupar-se com as dimensões do público se converteram em suspeitas” (Santomé, 2013: 71).

O processo de democratização progressiva do século passado, com especial visibilidade na escola e na educação, encontra-se suspenso, sendo a atualidade atravessada por um misto de conservadorismo, neoliberalismo e anomia social “em que a transformação – para alguns, perda – dos valores que tradicionalmente orientaram a vida social, se agrava pela ausência, no horizonte das comunidades e das organizações sociais, de valores alternativos” (Zabatel, 1999: 142-143). A coexistência, tanto a nível coletivo, como individual, entre o novo, ainda difuso, e o velho conhecido (*idem*), tem produzido uma crescente instabilidade e desorientação com especial impacto nos indivíduos, nas organizações e na sociedade.

A par desta instabilidade, ideias como democracia e cidadania também sofrem alterações e metamorfoses não sendo clara a sua forma final. Face a uma realidade contraditória e complexa os atores sociais, nomeadamente aqueles próximos à escola (gestores, professores, alunos e famílias), manifestam a perplexidade que atravessa o quotidiano da vida escolar.

Esta realidade apresenta vários dilemas e alguns desafios. A escola, as escolas e o fim último que visam cumprir – o da educação das novas gerações – constituem uma instância de socialização fundamental, que ganha uma importância crescente ao mesmo tempo que a família – outra instância de socialização essencial – hoje em crise, transfere e deposita na escola funções acrescidas e cada vez mais complexas. Integrar novas e múltiplas funções, responder às complexidades crescentes que decorrem das transformações em curso e enfrentar o mandato da qualidade do ensino e do sucesso educativo são, inequivocamente, circunstâncias que colocam os diversos intervenientes dos contextos escolares face a desafios incomensuráveis e difíceis de conciliar.

A tensão entre os mandatos explícitos e prescritos ou implícitos, as necessidades dos diversos intervenientes e as capacidades de resposta é enorme e, por isso, a dificuldade em integrar e, sobretudo, atender às diferenças que se cruzam no dia a dia do contexto escolar. Esta tensão, compreensível no puzzle atual, evidencia-se numa certa resistência – ao novo, ao imprevisível, à diversidade – acentuando a falta de confiança, de diálogo e de reconhecimento entre os diversos intervenientes e debilitando a identidade dos indivíduos, dos grupos e das instituições escolares.

Diferenças e diversidade na Escola

Conforme antecipamos na introdução deste texto, o panorama atual é de instabilidade e de ruturas – epistemológicas, de representações e de valores – às quais se unem dois aspetos de sinal negativo: a instituição da desconfiança, que põe em causa o vínculo com o outro, e a conflitualidade (Zabatel, 2005).

Este cenário é propício, não apenas à manifestação das diferenças, mas sobretudo à dificuldade em lidar com elas, acabando por acentuar-se o pensamento binário que tem caracterizado a sociedade e a cultura. Este pensamento binário acentua-se, precisamente, com a resistência e a desconfiança que dificultam a abertura ao outro e ao seu reconhecimento, expressando-se na oposição entre o eu e o tu, o nós e o eles.

Nas escolas, este sentimento de oposição é marcado, por um lado, pelas representações dos papéis entre eu – professor – e tu – aluno; ou entre nós – alunos – e eles – professores; ou ainda, nós – professores – e eles – famílias – ou, nós – professores – e eles – direção da escola. Por outro lado, as questões culturais e de valores presentes no interior de cada grupo social, são também motivo de oposição: ‘eles’ não são como ‘nós’ (Apple, 1999). Este sentimento de oposição face à diferença, é ainda intensificado nas escolas, tanto pelo currículo nacional, pelos manuais escolares e pelo regulamento da escola, como pela incerteza e insegurança com que os diferentes intervenientes se defrontam. A instabilidade gera desconfiança e contribui para a dificuldade em reconhecer o outro e ser reconhecido.

Como sabemos, as diferenças são inerentes ao ser humano: diferenças de género, de cultura, de valores, de interesses. Estas diferenças evidenciam-se e rivalizam, muitas vezes, pelas oposições binárias que caracterizam os nossos pensamentos e comportamentos e que se devem “mais a um modo de pensamento que obriga a optar, do que ao resultado de uma opinião informada” (Pugliese, 1999: 131). Também o medo pelo desconhecido, ou “o ‘pânico’ gerado pela queda dos padrões, pelos abandonos escolares e pela iliteracia; o medo da violência nas escolas; a preocupação com a destruição dos valores familiares e da religiosidade” (Apple, 1999: 32), contribuem para a desconfiança e retraimento, acabando por exarceber as distâncias entre uns e outros, fazendo eclodir as divergências, os conflitos, a indisciplina e a violência nas escolas.

Neste panorama, “o desafio que temos é ensinar modos de pensar ou modos de resolução que favoreçam o reconhecimento das diferenças” (Pugliese, 1999: 131) pois, como salienta a mesma autora, “muitos dos conflitos ou disputas, constroem-se pela ausência de reconhecimentos mútuos e pela incapacidade de estabelecer uma dependência saudável” (*idem*: 133).

Podemos perceber algumas das razões que contribuem ou, por vezes, acentuam as diferenças e as divergências nos contextos escolares, entre elas as questões culturais e educativas que ao longo dos tempos contribuíram para um pensamento binário, que acentua a oposição. A par desta componente cultural, podemos hoje perceber um aumento das diferenças, algumas delas decorrentes de fenómenos que transcendem, e muito, os contextos escolares, sejam eles de natureza social, económica, cultural ou étnica. Mas também sabemos que o desenvolvimento do espírito crítico é uma meta e um compromisso da educação para o século XXI, sublinhado em múltiplos documentos e normativos educacionais e com frequência integrado nos objetivos dos projetos educativos dos agrupamentos de escolas. Ora, este compromisso exige o envolvimento de toda a comunidade escolar, uma filosofia incompatível com metodologias autoritárias e com um modelo de estudante passivo e obediente. Naussbaum (2009) ressalta três valores essenciais que deverão estar presentes nas sociedades democráticas, globalizadas e multiculturais que promovam a cidadania: i) o desenvolvimento da capacidade de auto-crítica e do

pensamento crítico sobre as próprias tradições e costumes; ii) a capacidade para se ver a si mesmo como membro de um Estado e de um mundo heterogéneo; iii) a capacidade de pensar colocando-se no lugar das outras pessoas.

Práticas sociais e educativas como a negociação e a mediação favorecem a transformação de um pensamento orientado para a oposição, potenciam o pensamento crítico e permitem inaugurar outros modos de interação cuja lógica se articula numa base do reconhecimento das diferenças e das identidades. Estas práticas contribuem para a substituição das lógicas de oposição pelas de integração, valorizando a diferença, trabalhando a autonomia e a dependência, descobrindo a diversidade e potenciando o reconhecimento mútuo.

Os conflitos como oportunidade de formação, de aprendizagem e de desenvolvimento

As diferenças de opiniões, interesses, necessidades, objetivos que nos caracterizam e a natureza das interações sociais tornam inevitável a emergência de perspetivas distintas, desacordos, incompatibilidades e conflitos que podem manifestar-se em comportamentos desajustados socialmente e em experiências difíceis e complexas a nível pessoal. Por outro lado, podemos perceber quanto estamos inseridos num mundo de progressiva complexidade e de mudanças que tem acentuado a ambiguidade e o caos (Schnitman & Schintman, 2005).

A situação vivida nos últimos anos a nível dos diferentes países, comunidades, organizações, famílias e indivíduos, tem contribuído para a fragilização da comunicação e das interações pessoais e sociais, e para a predominância e frequência das divergências e conflitos.

Embora os indivíduos, os grupos e as instituições tendam a manter uma relação negativa com o(s) conflito(s), pautada pela ocultação, pelo medo e pela fuga, procurando evitar, negar ou esconder os problemas (Silva, 2010), devemos salientar que o conflito desempenha um papel relevante, constituindo um elemento das situações de crise, de rotura, de desequilíbrio, que são inerentes ao desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos e das instituições (Carita, 2005). A relação negativa com o(s) conflito(s), tanto a nível individual como no interior dos grupos e mesmo das organizações decorre, em grande medida, de características culturais, muitas vezes intensificadas com a educação, ao procurar ocultar a existência do conflito, reprimi-lo, ou mesmo, sancioná-lo.

Vários especialistas defendem a intervenção educativa no campo da gestão e transformação dos conflitos, reconhecendo o seu potencial positivo nas relações interpessoais, dos grupos e das instituições. Assim, em lugar da evasão ou negação, os conflitos deverão ser encarados como uma oportunidade de transformação e de desenvolvimento individual e social.

Como salientam Schnitman e Schnitman (2005: 46), “o nosso futuro e a qualidade da nossa vida dependem da possibilidade de promover um diálogo responsável e de desenvolver metodologias que trabalhem na diferença, sem suprimir o conflito, enriquecendo-se com a diversidade de perspetivas”. Os contextos educativos são contextos de excelência para trabalhar as diferenças e os conflitos numa perspetiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social, com um forte pendor educacional e formador. Para tal, devemos ter em conta diversas perspetivas e abordagens dos conflitos às quais se encontram associadas modos diversos de os perceber e de lidar com eles.

Salientamos três abordagens dos conflitos: tecnocrática-positivista; hermenêutica-interpretativa; e crítica.

A perspectiva tecnocrática encara os conflitos e a sua manifestação como necessariamente negativa e disfuncional. Esta perspectiva leva os indivíduos e, fundamentalmente, as organizações a adotarem estratégias de evitamento e/ou de ocultação. É, com frequência, a perspectiva adotada nas instituições escolares ao programarem e gerirem as atividades de forma a evitarem a sua ocorrência o que é conseguido com uma forte mobilização de estratégias de controlo e margens mínimas de liberdade deixadas aos diferentes intervenientes. Quando os conflitos ocorrem, tendem a ocultá-los ou reprimi-los (Silva, 2010). Privilegia-se a eficácia da organização, medida pelo nível de consenso e pela capacidade de evitar conflitos. No caso da organização escolar, procura-se que esta e as políticas educativas que lhe estão afetas sejam interiorizadas de forma consensual de modo a afastar qualquer divergência ou conflito. A imagem de consenso surge “como um instituinte regulador das diferenças (...) e tende a reproduzir-se em conformismo que assegure a vigência das normas para ocultar discrepâncias e conflitos” (Silva, 2007: 222). Procura-se, deste modo, silenciar as diferenças e as autorias dos diversos atores, que podem originar divergências e incompatibilidades, através de um quadro de regras e prescrições fundamentando-as na eficácia e no bom funcionamento da organização (Silva, 2010). São, neste caso, reduzidos os níveis de participação e democracia, sendo praticamente inviável a abordagem, resolução ou transformação dos conflitos pois, como refere Bobbio (1991: 14), “sem democracia não existem condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos”.

A perspectiva hermenêutica busca a compreensão, a interpretação e o significado das situações a partir das suas singularidades, que são irrepetíveis e condicionadas pela interpretação particular de cada membro da organização. Incide, fundamentalmente, nas motivações e necessidades individuais e o conflito é considerado como indispensável e necessário para estimular a criatividade (Robins, 1987) individual e de grupo. É a perceção individual do conflito que determina a sua presença, pelo que para que exista é necessário que alguém se aperceba dele (*idem*). Esta perspectiva privilegia o restabelecimento das interações e das relações humanas, melhorando-as através da comunicação, do diálogo e da narratividade. Contudo, ao não considerar as condições sociais reduz o campo de abordagem dos conflitos e as possibilidades da sua resolução e transformação. Esta perspectiva, embora trabalhe os conflitos de forma positiva, não o aborda numa dimensão contextual abrangente, o que traz limitações à sua interpretação e transformação.

A abordagem crítica assume o conflito como algo natural e necessário à mudança, ao progresso e à transformação social. É uma abordagem que as teorias críticas da educação defendem (Apple, 1987, 1999; Escudero, 1994; Sacristán, 1995; Santomé, 2013), encarando os conflitos de forma positiva e os processos colaborativos e democráticos como as estratégias fundamentais para os abordar. De acordo com Jares (2002: 71), esta abordagem “favorece o encarar de determinados conflitos numa perspectiva democrática e não violenta, o que se pode chamar a utilização didática do conflito, que implica o questionar do próprio funcionamento da instituição escolar e, por esse meio, a correlação de forças que nela existem”. São, por isso, valorizadas as estratégias de negociação e cooperação que visam dar conta e integrar as singularidades e as diferenças dos atores, capacitando-os para a cooperação solidária, para a participação ativa e para o exercício da cidadania (Silva, 2010). É uma perspectiva que se inscreve “na escuta, subjetivação e valorização das diferenças, componentes imprescindíveis para a compreensão das práticas e a (re)construção das identidades” (Silva, 2007: 222-223).

Para além das diferentes abordagens do conflito é importante considerarmos, pelo menos, mais duas dimensões: uma que se prende com a *natureza* e outra com a *estrutura* do conflito. No que respeita à natureza do conflito ele tem um caráter dinâmico e dialético, cujo itinerário assume variações de intensidade. O conflito não é uma manifestação estática; tendo subjacente estruturas e condutas vai assumindo variações que decorrem destas dimensões, também elas por natureza variáveis. Em relação à estrutura, importa reconhecer quatro elementos essenciais para a sua compreensão a abordagem: as *causas* que o provocaram; os *protagonistas* que intervêm; o *processo* e a forma como os protagonistas encaram o conflito; o *contexto* em que se produz (Jares, 2002).

O conhecimento destas diferentes dimensões da teoria do conflito é essencial para uma abordagem, compreensão e possível transformação dos conflitos, nomeadamente para trabalhar a comunicação e as práticas discursivas e simbólicas de modo a promover diálogos transformadores. O empreendimento de práticas comunicativas, nomeadamente nos contextos escolares, será fundamental para promover o reconhecimento dos recursos existentes, a identificação de novos modos de integração das diferenças e formas alternativas de ver a realidade o que contribuirá para a transformação dos modos de perceber e lidar com os conflitos.

Uma abordagem crítica e criativa das diferenças e dos diferendos, contribuirá para mudar o foco da análise e da busca de alternativas, no sentido: “1. da resolução de problemas, para o reconhecimento do que funciona bem; 2. do conflito, para os recursos e expectativas como fonte de novas oportunidades para a mudança; 3. da situação problemática no presente, para a capacidade de construir o presente a partir do futuro projetado e/ou desejado” (Schnitman & Schnitman, 2005: 49).

Os programas de facilitação e promoção de habilidades sociais e comunicacionais e de mediação em contexto escolar têm evidenciado contributos importantes ao nível da educação para a cidadania, para o diálogo e para a coesão e responsabilidade social. Estes programas, implementados em diferentes países (Johnson & Johnson, 1994, 1999; Alzate, 1999; Bonafé-Shmitt, 2004; Torrego, 2000; Jares, 2002; Amado & Freire, 2002; Carita, 2005) desde os anos 80 do século passado, começaram em Portugal a ter uma implementação progressiva a partir de meados dos anos 90, e ainda bastante reduzida na atualidade. Embora com uma implementação muito moderada, nomeadamente em Portugal, podemos perceber como os programas de mediação e de educação para a cidadania são importantes nas escolas, para a assunção de comunidades educativas críticas, responsáveis e solidárias, onde os diferentes intervenientes – alunos, professores, encarregados de educação, gestores – se sintam verdadeiramente reconhecidos, valorizados e participantes num projeto comum.

Contributos para lidar com as diferenças e abordar os conflitos nos contextos escolares

Várias experiências no âmbito da resolução de conflitos e da educação para a paz nas escolas, têm evidenciado potencialidades e resultados educacionais importantes: ao nível preventivo da indisciplina e da violência através da promoção de interações inexistentes ou fragilizadas entre os atores e os micro-espacos da comunidade educativa e a nível resolutivo em situações de conflito.

Os programas de mediação e/ou da facilitação da comunicação promovem a compreensão do conflito e visam capacitar os intervenientes na comunidade escolar de habilidades para usar a comunicação e as destrezas de gestão e solução de problemas de forma construtiva e cooperativa. Valorizam o

desenvolvimento de habilidades e competências que potenciem a cooperação, a comunicação, o apreço pela diversidade, a expressão positiva das emoções e a resolução de conflitos.

Os programas de mediação e de habilitação de competências pessoais e sociais na escola inscrevem-se numa estratégia formadora e preventiva; têm como objetivo o desenvolvimento positivo das crianças e jovens tendo em vista potenciar as relações interpessoais e a prevenção da violência (Alzate, 1999).

De salientar, a este respeito, o que a Comissão de Violência e Juventude da American Psychological Association (APA) (1993) recomenda para trabalhar o tema da violência juvenil:

1. Intervenções na primeira infância dirigidas aos pais;
2. Intervenções centradas na escola para que esta possa oferecer um contexto saudável, através de programas efetivos de prevenção da violência;
3. Incrementar a consciência da diversidade cultural e o compromisso dos membros da comunidade na planificação, implementação e avaliação das intervenções;
4. Programas educativos para reduzir os preconceitos e a hostilidade, que são fatores que levam a comportamentos de ódio e à violência.

Estas recomendações fundamentam-se nas conclusões retiradas do estudo efetuado por esta Comissão, a partir da investigação psicológica sobre a violência, e sustentam que esta não é um acontecimento aleatório, incontrolável ou inevitável. Esta conclusão, permite-lhes também antecipar que se pode intervir na vida dos jovens para reduzir e prevenir a sua implicação na violência, nomeadamente através da educação no âmbito da resolução de conflitos.

Os primeiros programas de mediação nas escolas, concretamente nos Estados Unidos, procuraram replicar programas desenvolvidos no contexto comunitário, nomeadamente o caso da *Community Boards of San Francisco*, os quais capacitavam os membros da comunidade na resolução de conflitos através da formação. Esta transferência do âmbito comunitário para a escola foi efetuada com base em vários pressupostos, nomeadamente: i) o conflito faz parte da vida e pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal por parte dos estudantes; ii) uma vez que o conflito é inevitável, a aprendizagem de habilidades para os resolver é tão educativa como essencial para o seu êxito a longo prazo e tão importante como a aprendizagem da geometria, da matemática ou da história; iii) frequentemente os estudantes podem resolver os seus conflitos com a ajuda de outros estudantes, de forma tão adequada como com a ajuda de adultos; iv) proporcionar aos estudantes em disputa um trabalho sobre as causas do conflito que em algum momento enfrentam, de forma colaborativa, é um método mais efetivo para prevenir futuros conflitos e desenvolver a sua responsabilidade, do que a administração de castigos (Alzate, 1999).

A partir destes pressupostos e dos diferentes programas de resolução de conflitos nas escolas que foram sendo implementados em diferentes países poderemos identificar quatro enfoques principais: enfoque curricular, programas de mediação, aula pacífica e escola pacífica, coexistindo por vezes vários enfoques. O enfoque curricular pressupõe que os programas curriculares integrem metas, objetivos e atividades com vista a produzir mudanças no conhecimento, nas atitudes e comportamentos dos estudantes com vista à compreensão do conflito, à aquisição de habilidades para usar a comunicação e as destrezas de solução de problemas de uma forma construtiva. Neste sentido, os programas deverão incluir conteúdos e atividades

que permitam o conhecimento, análise e compreensão dos conflitos e a aquisição de habilidades de relacionamento interpessoal. Os programas de mediação oferecem serviços de mediação para resolver disputas existentes entre estudantes, ou entre outros intervenientes da comunidade escolar, serviços oferecidos por estudantes ou adultos capacitados e formados para tal. A aula pacífica privilegia uma metodologia de aula global que integra a resolução de conflitos no currículo, ao nível dos conteúdos e das estratégias, nomeadamente das estratégias cooperativas. Finalmente, o enfoque na escola pacífica, integra a resolução de conflitos no funcionamento geral da escola incluindo ambientes de aprendizagem cooperativos, ensino e prática de habilidades e processos para resolver conflitos, sistemas de gestão das aulas e da escola não coercivos, integração dos conceitos e habilidades de resolução de conflitos no currículo académico (Alzate, 1999).

Também nós, com base em trabalhos desenvolvidos junto de algumas escolas e em experiências diversas levadas a cabo em Portugal e noutros países, temos vindo a defender a sustentar a importância de Programas de Mediação nas Escolas que tomem em consideração três condições: 1) uma perspetiva abrangente e integrada de prevenção; uma perspetiva participada e uma perspetiva temporal alargada (Silva, 2010, 2011).

Ao considerarmos estas condições, temos como pressupostos que a mediação se constitui como uma ação múltipla, com potencialidades (trans)formadoras, cujo objetivo é formar para a responsabilidade e cooperação, a partir da elevação da auto-estima, da autonomia e da responsabilidade. Esta formação não se pode reduzir a uma estrita intervenção curativa, de reposição da ordem ou restabelecimento da comunicação, mas deve assentar na finalidade de uma educação para os valores ou, como define Charney (1993), num currículo para a literacia ética, através do qual se ensine e se aprenda a dar e a receber atenção e a cuidar e cooperar com os outros. A escola, na sua função educativa, deve assumir, para além da transmissão cultural do conhecimento, o desenvolvimento de capacidades e competências essenciais para a participação responsável e crítica dos novos cidadãos. Esta condição assume a relevância da intervenção educativa na formação para os valores e para as atitudes, com ênfase na aprendizagem cooperativa, em que se valoriza o aprender a ser e a viver em comum de forma responsável. Assume, igualmente, uma perspetiva integrada de prevenção: prevenção primária; prevenção secundária; prevenção terciária (Amado & Freire, 2002: 5). Estes três níveis de prevenção contribuem para a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos alunos e da qualidade de vida e do bem-estar social das escolas em geral. Assim, o programa de mediação deve constituir-se como parte integrante dos Projetos, Educativo e Curricular, da Escola.

A nível da prevenção primária, identificamos três âmbitos importantes a considerar:

- i) o dos conteúdos curriculares, que deverão integrar a formação em valores numa perspetiva abrangente e crítica, clarificadora para decisões mais fundamentadas e autónomas;
- ii) o das estratégias de aprendizagem, com ênfase na perspetiva educativa centrada no desenvolvimento de competências de comunicação e interação, como saber ouvir o outro, saber cooperar com o outro, saber aceitar as opiniões diferentes da sua, e nas oportunidades de participação tanto na sala de aula, como na vida escolar em geral;
- iii) o da participação coletiva e cooperante na vida da escola dos diferentes agentes educativos, com ênfase para o envolvimento dos encarregados de educação e dos professores, de modo a serem

também eles referências de cooperação e participação efetiva para os seus educandos. Neste âmbito, sublinhamos a importância da participação ativa na elaboração dos regulamentos, nas assembleias de turma e de escola e nas associações de pais.

A nível da prevenção secundária, propomos programas de formação específicos e mais centrados na aprendizagem de competências de mediação, dirigidos a diferentes públicos que voluntariamente o queiram frequentar, integrado em atividades curriculares e/ou extracurriculares e que podem ser dirigidos a alunos, professores, encarregados de educação e outros profissionais. Trata-se de uma formação que visa a aprendizagem de competências específicas, como: saber reconhecer a existência de conflito; a escuta ativa; a imparcialidade; a identificação e distinção de interesses e necessidades; a empatia; saber acolher as emoções e os sentimentos dos outros; explorar interesses pessoais e dos outros; aprender a lidar com os conflitos difíceis (Deutsch, 1990; Carita, 2005). Esta formação visa o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos adequados a uma postura cooperativa que, para além da aprendizagem adquirida pelos próprios, visa favorecer e potenciar a intervenção destes como mediadores informais no contexto escolar.

A prevenção terciária contempla a intervenção específica em casos persistentes (Amado & Freire, 2002). Ainda que os dois níveis anteriores de prevenção visem antecipar estratégias que evitem o aparecimento destas situações, elas acabam por emergir como consequência de fatores diversos, internos e externos à escola, perturbando o clima social da escola e a aprendizagem dos alunos.

Face a situações de indisciplina persistente têm sido privilegiadas estratégias disciplinadoras e punitivas nas escolas, assentes numa relação competitiva de ganhar-perder. Sabemos, também, que os resultados desta estratégia são muito frequentemente temporários e, por vezes, são fortes atratores para o absentismo e abandono escolar.

A mediação de conflitos em contexto escolar, enquanto estratégia de gestão e resolução de conflitos é uma metodologia que incide na relação cooperativa e em que se privilegiam a construção de soluções conjuntas, mutuamente satisfatórias para as partes em conflito, procurando que ambas saiam vencedoras. Por outro lado, tem como objetivo abordar o conflito numa perspetiva positiva e formadora fomentando a auto-estima, o empowerment e a responsabilidade social, favorecendo o que Brendtro e Long (1995) denominam dos quatro A's, ou seja: *Attachement*, desenvolvimento de relações sociais positivas; *Achivement*, criar expectativas positivas; *Authonomy*, exigência de responsabilidade; *Altruism*, potenciar a interajuda e a autoconfiança.

Esta intervenção, habitualmente integrada no gabinete de mediação criado em algumas escolas, deve contar com a presença de um mediador com formação específica e especializada em mediação. Como referimos anteriormente, sendo uma estratégia fundamental no âmbito dos programas de mediação em contextos educativos, pensamos não dever ser exclusiva, pelo que deve ser considerada em articulação com os diferentes níveis de prevenção, numa perspetiva integrada e abrangente.

Na Figura 1 apresentamos, de forma esquemática, os diferentes níveis de prevenção, antes descritos, de um Programa de Educação para a Cidadania e para a Paz nas Escolas que tem como meta maximizar a aprendizagem, evitar a violência, lidar com os conflitos de forma positiva e potenciar comunidades escolares harmoniosas. Para que esta meta possa ser alcançada é essencial contarmos com mais duas condições na concretização deste programa; são elas: 1) a participação alargada dos diferentes intervenientes da

comunidade educativa e 2) a temporalidade longa, ou intervenção a médio e longo prazo (Silva, 2010). Sendo um programa que visa intervir nas condições estruturais e na cultura dos contextos educativos (Torremorell, 2008; Silva, 2011) e que supõe uma adesão voluntária, é por isso mesmo um processo moroso e conseguido paulatinamente, à medida que se conquista a adesão progressiva e interessada dos diversos intervenientes.



Figura 1 – Componentes de um Programa de Mediação na Escola/Agrupamento de Escolas

As condições que antes enunciamos e inerentes à implementação, com sucesso, destes Programas, são essenciais para que se possam alcançar as metas desejadas, nomeadamente a construção de uma escola mais crítica e mais democrática, onde a diversidade é, não apenas possível, como essencial, fomentando a consolidação de uma sociedade mais solidária, mais recetiva às diferenças e mais apostada na salvaguarda dos valores democráticos.

Referências

Alzate, Ramón (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. F. Brandoni (compil.). Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias (pp. 31-55). Buenos Aires: Paidós Educador.

- Amado, João & Freire, Isabel (2002). *Indisciplina e Violência na Escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- American Psychological Association (1993). *Summary Report of the Commission on Violence and Youth. Violence and Youth, Vol.1.*
- Apple, Michael W.(1987). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós-Mec.
- Apple, Michael W.(1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bobbio, Norberto (1991). *El tiempo de los derechos*.Madrid: Sistema.
- Bonafé-Schmitt, Jean-Pierre (2004). *La mediación escolar: prevención de la violencia o proceso educativo*. *La Trama: Revista Interdisciplinaria de Mediación y Resolución de Conflictos*, nº 11.
- Brendtro, Larry & Long, Nicholas (1995). *Breaking the cycle of conflict*. *Educational Leadership*, 52(5), 52-56
- Carita, Ana (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Lisboa: Campo das Letras.
- Charney, Ruth (1993). *Teaching children nonviolence*. *Journal of Emotional and Behavior Problems*, 2(1), 46-48.
- Deutsch, Morton (1990). *Sixty Years of Conflict*. *The International Journal of Conflict Management*, Vol. 1, 3, 237-263.
- Escudero, José M. (1994). *La escuela como comunidad crítica al servicio de los valores de una sociedad democrática*. *Kikiriki*, 31-32, 47-58.
- Jares, Xesús (2002). *Educação e Conflito. Guia da Educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.
- Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1994). *Constructive conflict in schools*. *Journal of Social Issues*, Vol. 50, 1, 117-137.
- Nussbaum, Martha C. (2009). *Education for profit, education for freedom*. *Liberal Education* (v.95), 6-13.
- Pugliese, Amelia (1999).*Cómo resuelven los jóvenes sus conflictos? Del dominio al reconocimiento*. F. Brandoni (compil.). *Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp.125-140). Buenos Aires: Paidós Educador.
- Robins, S. P. (1987).*Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Sacristán, José G. (Coord.) (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.
- Santomé, Jurjo T. (2013). *Currículo, justiça e inclusão*. In J.G. Sacristán (org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo* (pp. 71-86). Porto Alegre: Penso Editora Ltda.
- Silva, Ana Maria C. (2011). *Mediação e(m) educação: discursos e práticas*. *Revista Intersaberes*, nº 12, 249-265.
- Silva, Ana Maria C. (2010). *Conflito(s) e Mediação em Contextos Educativos*. *Revista Galego Portuguesa de Psicologia*, Vol 18, Nº 1, 7-18.
- Silva, Ana Maria C. (2007). *Formação. Espaço-tempo de mediação na construção de identidades*. Coimbra: Ariadne.

Schnitman, Dora F. & Schnitman, Jorge (2005). Nuevos Paradigmas, Comunicación y Resolución de Conflictos. P. Aréchaga, F. Branboni & M. Risolía (Eds) Sobre el proceso de mediación, los conflictos y la mediación penal (pp. 43-57). Buenos Aires: Galerma.

Torremorell, Maria Carme B. (2008). Cultura de Mediação e Mudança Social. Porto: Porto Editora.

Zabatel, Eduardo C. (1999). Mediación: Cambio social o más de lo mismo? In F. Brandoni (compil.). Mediación Escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias (pp.140-151). Buenos Aires: Paidós Educador.

Zabatel, Eduardo C. (2005) Sobre Prácticas y Escenários. P. Aréchaga, F. Branboni & M. Risolía (Eds.) Sobre el proceso de mediación, los conflictos y la mediación penal (pp. 59-69). Buenos Aires: Galerma.

Representações de professores sobre o trabalho com alunos do programa Oportunidade I

Ana Beatriz Botelho¹⁴⁶⁹, Susana Mira Leal¹⁴⁷⁰

Resumo

As elevadas taxas de abandono e insucesso escolar constituem um desafio para as escolas e demais responsáveis educativos. Em resposta, os governos têm reforçado políticas de diferenciação curricular e pedagógica. A implementação de programas educativos orientados para a recuperação de escolaridade é uma das medidas que tem vindo a ser adotada na Região Autónoma dos Açores.

De entre esses programas, destacamos o Oportunidade, atualmente em vigor na Região. Criado em 2001, este programa foi substituído temporariamente (entre 2006/2007 e 2008/2009) pelo Percorso PERE (Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade), tendo sido retomado em 2009 e, entretanto, reformulado em 2010 e 2011, contando com quatro subprogramas: Oportunidade I, Oportunidade II, Oportunidade III e Oportunidade Profissionalizante.

Em 2009/2010, desenvolvemos um estudo descritivo e interpretativo, que teve como propósitos, entre outros aspetos, apreender as representações de professores do 1.º e do 2.º ciclo relativamente ao subprograma Oportunidade I e aos alunos que o frequentam e compreender as especificidades do trabalho pedagógico desenvolvido por aqueles no âmbito do referido subprograma.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a 15 professores do 1.º e do 2.º ciclo das 8 escolas básicas integradas da ilha de S. Miguel que trabalhavam à data com alunos do subprograma Oportunidade I.

Ao desvelar o pensamento dos professores acerca da relevância e adequação desses programas, dos alunos que os frequentam e do trabalho pedagógico realizado no contexto, este estudo apoia a avaliação dos programas de recuperação da escolaridade implementados na Região Autónoma dos Açores, em particular, ao mesmo tempo que levanta questões relativamente às políticas e práticas educativas que buscam o combate ao abandono e ao insucesso escolar, em geral.

Palavras-chave: política curricular; recuperação da escolaridade; representações de professores.

Introdução

O objetivo de promover a literacia, a igualdade e o sucesso escolar trouxe para a escola uma heterogeneidade de alunos com percursos, experiências, contextos socioeconómicos e culturais, interesses, motivações e capacidades diversos, aos quais o sistema educativo português tem tido dificuldade em dar uma resposta eficaz. Os níveis de abandono e insucesso escolar em Portugal permanecem demasiado elevados, com particular incidência na Região Autónoma dos Açores (RAA), região que apresenta as mais elevadas taxas a nível nacional¹⁴⁷¹.

¹⁴⁶⁹ Escola Básica de Ponta Garça, Açores

¹⁴⁷⁰ Universidade dos Açores/Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho

¹⁴⁷¹ Segundo indicadores do Instituto Nacional de Estatística de Portugal, embora a taxa de abandono escolar precoce em Portugal tenha regredido nas últimas duas décadas (de 40,6%, em 1997, para 28,7%, em 2001, e 23,2%, em 2011), permanece ainda uma das

O facto tem levado a tutela na RAA a adotar diversas medidas de combate ao insucesso e abandono escolar, sucessivamente adaptadas para fazer face a necessidades e especificidades regionais, algumas das quais apresentamos sucintamente no ponto seguinte. Sendo a diversificação dos percursos formativos um dos mecanismos assumidos como fundamentais para a democratização do ensino e para o incremento da eficácia e qualidade educativas, a RAA tem vindo a implementar programas específicos de recuperação de escolaridade dirigidos a alunos com historial de reprovação que registem visíveis dificuldades em adquirir os conhecimentos e em desenvolver as competências definidas para cada ciclo de ensino da educação básica.

Programas de recuperação da escolaridade na Região Autónoma dos Açores

A implementação de currículos alternativos (Despacho Normativo n.º 156/98, de 18 de junho) foi uma das primeiras medidas adotadas na RAA em resposta às altas taxas de insucesso e abandono escolar. Ao abrigo do n.º 2 do artigo 1.º do Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de agosto, e da alínea o do artigo 56.º do Estatuto Político-Administrativo da RAA, determinou-se então a criação de turmas com currículos alternativos para os alunos do ensino básico regular que se encontrassem numa das seguintes situações: insucesso escolar repetido, problemas de integração na comunidade escolar, risco de abandono do ensino básico e dificuldades condicionantes da aprendizagem.

Porém, na maior parte das escolas do 1.º ciclo¹⁴⁷² não existiam infraestruturas e equipamentos adequados à permanência de alunos com idade superior a 12 anos, verificando-se que a sua presença numa escola do 1.º ciclo constituía uma fonte de perturbação do processo pedagógico, resultando, em muitos casos, num prejuízo para o próprio aluno e para a turma onde se inseria. Para além disso, a repetição de um determinado ano de escolaridade por três ou mais vezes não resultava em benefício do aluno, antes era causa de desinteresse pela escola e motivo de abandono escolar precoce.

Neste sentido, foi realizado, a título experimental, o encaminhamento de alunos que já tinham completado os 12 anos de idade mas não tinham concluído o 1.º ciclo para escolas do 2.º ciclo, para nestas concluírem o 1.º ciclo com desenho curricular ajustado, em conformidade com o disposto na Circular DRE n.º 9/99, de 29 de abril. Esta experiência foi positiva e veio confirmar a conveniência de encaminhar estes alunos para as escolas do 2.º ciclo para aí tentarem atingir os objetivos estabelecidos para o 1.º ciclo, usufruindo de um ambiente e de metodologias pedagógicas mais adequadas às suas necessidades e especificidades.

Para tal, tornou-se necessário criar mecanismos de diversificação curricular que permitissem criar uma oportunidade de regresso destes alunos no currículo educativo regular ou, quando tal se mostrasse de todo inviável, criar condições para o seu encaminhamento para programas de pré-profissionalização e profissionalização que pudessem constituir uma mais-valia para o seu ingresso no mundo do trabalho a curto ou médio prazo.

mais elevadas da União Europeia. Essa taxa assume a sua pior expressão na RAA, onde, em 2011, atingia uns expressivos e preocupantes 44,3% (52,5% no sexo masculino e 35,6% no feminino), registando uma evolução muito lenta (menos de um ponto percentual relativamente a 2001, onde se situava nos 45,2%). O panorama é menos expressivo no que toca às taxas de retenção e desistência no ensino básico, que vêm registando uma evolução favorável a nível nacional de 13,8% em 2001 para 7,9% em 2010, mas permanecem mais elevadas na RAA (11,5% em 2010).

¹⁴⁷² Em Portugal, o ensino básico compreende 3 ciclos de escolaridade: o 1.º ciclo corresponde aos 4 primeiros anos, sendo frequentado, em média, por alunos entre os 6 e os 10 anos de idade; o 2.º ciclo compreende os dois anos seguintes, sendo frequentado em média por alunos entre os 10 e os 12 anos; e o 3.º ciclo corresponde aos últimos três anos do ensino básico, sendo frequentado por alunos entre os 12 e os 15 anos de idade. Estes três ciclos constituíam, até 2009, a escolaridade obrigatória, entretanto alargada ao 12.º ano de escolaridade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

De modo a satisfazer essa necessidade, foi criado em 2001 o Programa Oportunidade, constituindo uma modalidade específica de encaminhamento e escolarização destinada a alunos entre os 11 e os 18 anos de idade com elevado insucesso escolar que frequentavam o ensino básico. Organizando-se como um programa específico de recuperação da escolaridade, o Programa Oportunidade era constituído pelo subprograma Integrar, destinado a alunos do 1.º ciclo do ensino básico, e o subprograma Profissionalizante, destinado a alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico (Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de dezembro).

Em simultâneo, entre os anos letivos 2006/2007 e 2008/2009, a Direcção Regional da Educação implementou na RAA o Percurso PERE (Programas Específicos de Recuperação da Escolaridade), que integrava as modalidades PERE - Tipo I, PERE - Tipo II A, PERE - Tipo II B e PERE - Tipo III. A dinamização deste percurso e respetivos subprogramas terminou em 2009, estando enquadrados nesse programa um total de 1.528 alunos, dos quais 81,3% estavam matriculados em escolas da ilha de São Miguel.

A documentação disponível não explica a cessação desses subprogramas, presumindo-se que, na mudança do ciclo político, o novo elenco governativo terá entendido dar continuidade ao Programa Oportunidade, que já existia na Região desde 2001, em detrimento da proliferação de programas de recuperação de escolaridade.

Neste sentido, e considerando a experiência adquirida na implementação do Programa Oportunidade, Subprogramas Integrar e Profissionalizante, o Governo Regional, através da então Secretaria Regional da Educação e Formação, reformulou o Programa Oportunidade nos termos da Portaria n.º 53/2010, de 4 de junho (revogou o Despacho Normativo n.º 61/2001, de 27 de Dezembro), que passou a ser constituído por quatro subprogramas, designados por Oportunidade I, Oportunidade II, Oportunidade III e Oportunidade Profissionalizante.

O programa Oportunidade

O subprograma Oportunidade I desenvolve-se em escolas do 2.º ciclo e é dinamizado por professores do 1.º e 2.º ciclo do ensino básico, ou apenas do 2.º ciclo, em regime de par pedagógico, existindo sempre um docente a tempo inteiro que acompanha a turma e desempenha funções de diretor de turma.

Destina-se a alunos que não desenvolveram as competências essenciais para aprovação no 1.º ciclo e perfazem 10 anos até ao início do ano escolar em que ingressam no subprograma. A aprovação dos alunos é feita em qualquer ano, desde que o Conselho de Turma considere que desenvolveram as competências do 2.º ciclo e estão em condições de ingressar no 7.º ano ou num Programa de Formação Profissional de nível II. Se o aluno não desenvolveu as competências e no início do ano escolar seguinte já tiver 14 anos, será reencaminhado para um Programa de Formação Profissional nível I ou para o subprograma Oportunidade II.

O subprograma Oportunidade II dirige-se aos alunos do ensino básico que tenham frequentado o subprograma Oportunidade I ou que não tenham desenvolvido o conjunto de competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para aprovação no 2.º ciclo do ensino básico regular e tenham 14 anos de idade. A frequência deste subprograma cessa, obrigatoriamente, quando o aluno adquire o

conjunto de competências definido para o 2.º ciclo do ensino básico ou ao fim de dois anos letivos de frequência do subprograma.

O subprograma Oportunidade III destina-se aos alunos que, tendo frequentado o 2.º ciclo do ensino básico regular, não tenham desenvolvido o conjunto de competências para aprovação no 2.º ciclo do ensino básico regular e tenham 14 anos de idade. A frequência do subprograma Oportunidade III cessa também ao fim de dois anos letivos de frequência ou quando o aluno adquirir o conjunto de competências legalmente consideradas essenciais e estruturantes para aprovação no 3.º ciclo do ensino básico.

Finalmente, o subprograma Oportunidade Profissionalizante acolhe os alunos do ensino básico que tenham frequentado, sem aproveitamento, o 3.º ciclo do ensino básico regular, com múltiplas retenções neste ciclo e menos de 18 anos de idade. Podem ainda frequentar este subprograma os alunos que obtiverem aprovação no subprograma Oportunidade II e não tenham ingressado num programa de formação profissional. A frequência do subprograma Oportunidade Profissionalizante cessa também decorridos dois anos letivos de frequência.

O estudo

No estudo em presença procurámos, por um lado, apreender algumas características dos professores que na RAA, mais especificamente na ilha de S. Miguel, a maior da Região, que vinham trabalhando no âmbito do subprograma Oportunidade I, bem como analisar as representações daqueles acerca i) do programa Oportunidade I, ii) do perfil dos professores dinamizadores desse programa, iii) do perfil dos alunos que o frequentam, iii) das preocupações e estratégias pedagógicas que privilegiam, iv) das dificuldades e constrangimentos que experimentam, v) e ainda do impacto da dinamização destes programas no seu desenvolvimento e satisfação profissionais.

Atendendo aos objetivos da investigação, a metodologia seguida foi de cariz qualitativo, assumindo-se o estudo essencialmente descritivo e interpretativo, com recurso a um inquérito por entrevista e à análise de conteúdo do tipo categorial (Bardin, 1977).

A amostra foi constituída por 15 professores do 1.º Ciclo e 2.º Ciclo que lecionavam no Programa Oportunidade I no ano letivo de 2009/2010 numa das oito escolas básicas integradas¹⁴⁷³ da ilha de São Miguel (EBI de Arrifes, EBI Canto da Maia, EBI de Lagoa, EBI da Maia, EBI da Ribeira Grande, EBI/S de Nordeste, EBI/S de Povoação, EBI/S de Vila Franca do Campo), sendo 13 (87%) do sexo feminino e 2 (13%) do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 28 e 48 anos de idade. Todos os professores possuíam licenciatura (9 professores eram licenciados no 1.º ciclo, 5 no 2.º ciclo e 1 no 1.º ciclo com variante no 2.º ciclo).

O tempo de serviço dos entrevistados no ensino variava entre os 3 e os 24 anos, verificando-se que a maioria possuía uma experiência profissional entre os 7 e os 25 anos (ver Quadro 1). A maior parte dos entrevistados já se encontravam numa situação profissional estável: 12 pertenciam ao Quadro de Escola (QE) e apenas 3 eram contratados.

¹⁴⁷³ As Escolas Básicas Integradas (EBI), constituídas ao abrigo do Despacho Conjunto 19/SERE/SEAM/90, de 15 de maio, e regulamentação subsequente, integram os jardins-de-infância e estabelecimentos de ensino da rede pública do 1.º ciclo e 2.º ciclo do ensino básico.

Os dados recolhidos foram sujeitos a análise de conteúdo mediante o sistema categorial apresentado no Quadro 2.

Quadro 1 – Caracterização da amostra

Entrevistados	Sexo	Idade	Habilitações	Situação Profissional	Tempo de serviço (anos)	Experiência de trabalho em programas de recuperação da escolaridade (anos)
EA1 ¹⁴⁷⁴	F	28	Lic./2.º ciclo	QE	8	2
EA2	F	39	Lic./2.º ciclo	QE	17	- de 1
EB3	F	44	Lic./1.º ciclo	QE	22	6
EB4	M	37	Lic./1.º e 2.º ciclo	QE	17	12 a 13
EC5	F	30	Lic./1.º ciclo	Contratado	3	- de 1
ED6	F	32	Lic./1.º ciclo	QE	12	- de 1
ED7	F	41	Lic./1.º ciclo	QE	10	6
EE8	F	30	Lic./2.º ciclo	Contratado	6	2
EE9	F	41	Lic./2.º ciclo	QE	11	6
EF10	F	35	Lic./1.º ciclo	QE	4	3
EF11	F	41	Lic./1.º ciclo	QE	17	- de 1
EG12	F	34	Lic./1.º ciclo	Contratado	8	3
EG13	F	31	Lic./2.º ciclo	QE	8	2
EH14	M	45	Lic./1.º ciclo	QE	23	- de 1
EH15	F	48	Lic./1.º ciclo	QE	24	- de 1

Quadro 2 – Dimensão, categorias e subcategorias de análise

Dimensões	Categorias	Subcategorias
A Características dos professores dinamizadores do subprograma Oportunidade I	1.experiência profissional	1.1. geral 1.2. na dinamização de programas de recuperação da escolaridade
	2.razões para a dinamização de programas de recuperação da escolaridade	2.1. internas 2.2. externas
	3.formação para a dinamização de programas de recuperação da escolaridade	3.1. formação frequentada 3.2. necessidades de formação
B Representações de professores dinamizadores do	1. acerca do perfil dos professores dinamizadores de programas de recuperação da escolaridade	1.1. ao nível afetivo 1.2. ao nível atitudinal 1.3. ao nível das competências profissionais
	2. acerca dos programas de recuperação	2.1. relevância

¹⁴⁷⁴ Para efeitos de tratamento e referência dos dados e de modo a salvaguardar o anonimato dos entrevistados e das respetivas escolas de origem, foi atribuída a letra E maiúscula a cada entrevistado, seguida da letra identificativa da respetiva escola e do número àquele atribuído.

subprograma Oportunidade I	da escolaridade	2.2. adequação
		2.3. condições de funcionamento
		2.4. impacto nas aprendizagens dos alunos
	3. acerca dos alunos do subprograma Oportunidade I	3.1. ao nível socioeconómico
		3.2. ao nível cognitivo
		3.3. ao nível afetivo
		3.4. ao nível atitudinal
	4. acerca do trabalho pedagógico com os alunos do subprograma Oportunidade I	4.1. domínios de intervenção
		4.2. estratégias
		4.3. dificuldades/constrangimentos
	5. acerca do impacto da dinamização do subprograma Oportunidade I no desenvolvimento e na satisfação profissionais dos professores	5.1. ao nível cognitivo
		5.2. ao nível atitudinal
		5.3. ao nível das competências profissionais

Os resultados a que nos reportamos neste trabalho dizem apenas respeito às categorias 2, 3 e 4 da dimensão B¹⁴⁷⁵.

Resultados

i) Representações acerca dos programas de recuperação da escolaridade

Um dos objetivos da presente investigação era conhecer as representações dos entrevistados relativamente aos programas de recuperação da escolaridade. Neste sentido foram-lhes colocadas questões acerca da relevância e adequação desses programas, condições de funcionamento e impacto na aprendizagem dos alunos.

Relativamente à existência de programas de recuperação da escolaridade, mais especificamente do subprograma Oportunidade I, 11 dos 15 professores entrevistados (73,3%) emitiram uma opinião favorável. Segundo aqueles, estes programas são “necessários”, “benéficos” e “devem existir” por falência do modelo tradicional de um ensino igual para todos e em face da alongada duração da escolaridade obrigatória¹⁴⁷⁶, representando oportunidades de recuperação/progressão para alunos que não o consigam da forma convencional, sem que isso afete o funcionamento das escolas e das turmas regulares:

EH15 – Eles existem porque são necessários. Os moldes funcionam. Tem partes que discordo, mas também não sei dar solução. Sei que é necessário e da maneira que as políticas e as ideias vão progredindo... O modelo antigo em que fui criada já não é funcional. O que está implementado é uma via, mas com muita falha.

ED7 – Acho que realmente faz todo o sentido existirem porque se estes miúdos têm de estar na escola, porque assim a lei o obriga (e vai ser cada vez até mais tarde), não podem ficar no 1.º ciclo porque começam a ficar

¹⁴⁷⁵ Para o aprofundamento dos dados aqui apresentados bem como para aceder aos resultados relativos à dimensão A, leia-se (Botelho, 2010).

¹⁴⁷⁶ À data da recolha de dados, a escolaridade obrigatória em Portugal compreendia 9 anos de escolaridade (do 1.º ao 9.º ano do ensino básico), estendendo-se no limite, aos 16 anos de idade. Atualmente foi estendida recentemente ao 12.º ano ou 18 anos de idade (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto).

com idades e tamanhos completamente diferentes dos miúdos até ao 4.º ano. Mas também não podem continuar a trabalhar aquilo que estavam a trabalhar porque se não deu tem de haver uma alternativa.

EA1 – (...) eu penso que são benéficos e é sempre bom e acho que deve ser dada a oportunidade de se recuperar o ensino. Agora, nos moldes que estão feitos, tanto com o programa, com as competências, é que não acho que seja o mais adequado.

Não obstante, os testemunhos introduzem algumas dúvidas e discordâncias relativamente ao modo como aqueles programas estão a ser implementados. Entre as “falhas” diagnosticadas, destacam aspetos i) de ordem pedagógica, como a natureza excessivamente teórica do programa curricular em vigor, desajustado, no seu entendimento, às características e necessidades do público-alvo; ii) de natureza financeira, que se traduzem na falta de verbas para desenvolver um trabalho diferente do habitual e ajustado às especificidades dos alunos; iii) de ordem legal, no que concerne à falta de legislação que oriente o trabalho pedagógico dos professores na implementação deste tipo de programas.

Os entrevistados discordantes (26,7% – ED6, EG12, EB4, EC5), por seu lado, dizem que os programas de recuperação da escolaridade, mais especificamente o programa Oportunidade, não fazem sentido nem se traduzem numa solução para o insucesso escolar. Antes constituem uma “fuga” da escola às suas próprias responsabilidades, funcionando como uma espécie de “limpeza de turmas”, com consequências ao nível da marginalização dos alunos que frequentam estes programas dentro das próprias escolas:

EG12 – Para mim os alunos deviam continuar o primeiro ciclo. (...) Eu acho que isto é uma fuga, para ser sincera.

EB4 – (...) este tipo de programa funciona mais para a limpeza das outras turmas do que realmente como uma oportunidade para esse tipo de alunos.

EC5 – Muito sinceramente, acho que não, porque ... eu noto um certo desprezo, aqui na escola perante os meus meninos, porque é “a turma do Oportunidade”, são uns ignorantes, não sabem nada. E não é bem assim...

Com vista à introdução de melhorias na implementação do programa Oportunidade, os entrevistados sugerem fundamentalmente a redução da extensão das turmas, a definição de programas curriculares específicos para cada subprograma Oportunidade, com um reforço visível da dimensão prática, dando-lhes um cunho profissionalizante, bem como a existência de mais directrizes e apoio por parte da tutela educativa na RAA.

ii) Representações acerca dos alunos do programa Oportunidade I

No que respeita às características dos alunos que frequentam esses programas, os entrevistados destacam sobretudo aspetos de natureza cognitiva e sócio-afectiva. Pontualmente, referenciam também alguns traços de personalidade.

No que respeita às especificidades de natureza cognitiva, os entrevistados afirmam ora que aqueles alunos “não são miúdos iguais aos outros, pelo menos a nível de aquisição de conhecimentos” (EB4), evidenciando “problemas no seu desenvolvimento cognitivo” (EF11), “apresentam muitas dificuldades de

aprendizagem” (EE9), “são muito limitados, quer a ler, quer a escrever; mesmo a nível de cálculo mental... tem de se começar mesmo do zero com esses meninos...” (EC5), e têm “a memória curta” (EA1).

A nível afetivo, referem que são crianças “muito carentes”, que precisam muito de “atenção” e “carinho”, pois “São crianças que não têm muito afecto em casa e cativam-se muito quando vêm um sorriso na boca ou uma brincadeira” (EE8). Na opinião dos entrevistados, são também crianças com uma autoestima muito baixa, derivada em certa medida de um historial de insucesso e reprovação, da insegurança e falta de confiança nas próprias capacidades para a aprendizagem, fatores que estudos como o de Targa, Paim e Paredes (2011) ilustram, e que conduzem também muitas vezes a comportamentos de marginalização por parte de colegas de escola, de que os entrevistados dão nota:

EE8 – (...) não mostravam qualquer motivação, e aliás, eles próprios rotulavam-se de “burros”.

EC5 – (...) eu noto um certo desprezo, aqui na escola perante os meus meninos, porque é «a turma da oportunidade», são uns ignorantes, não sabem nada.

A nível atitudinal, os alunos que frequentam o programa Oportunidade são caracterizados pelos entrevistados como tendo pouco ou nenhum interesse pela aprendizagem, bem como baixas expectativas relativamente ao futuro e ao papel que a escolarização pode desempenhar nesse futuro. Este dado não será alheio à própria representação negativa das famílias relativamente à escola, às baixas expectativas socioprofissionais daquelas crianças e bem ainda à falta de utilidade e adequação que aquelas vêm nas aprendizagens que fazem na escola, fatores que alguns estudos têm evidenciando como tendo influência no interesse pela aprendizagem e no sucesso escolar (Mira Leal & Massa, 2013; Parcel & Durfur, 2001; Zagury, 2006):

EE8 – Não têm qualquer perspetiva de vida, qualquer motivação para estar aqui na escola. Muitos deles só estão na escola porque os pais recebem o Rendimento Social de Inserção (RSI)¹⁴⁷⁷.

EC5 – Mas o que eu noto é que, por mais que nos esforcemos, eles não apreciam e não dão o devido valor à escola e é preciso falar muito com eles sobre isso. Não querem saber, faltam muito porque querem é trabalhar. Adoram ir para as vacas ou ajudar o pai a cavar a terra.

Ainda a este nível, é de realçar que os alunos de programa Oportunidade são também assinalados como tendo alguns problemas de indisciplina. Na opinião dos entrevistados, embora sejam crianças amorosas e afetivas, necessitam de muito da atenção do professor, evidenciando uma necessidade de falar com ele e partilhar as suas vivências, porém, por vezes, registam alguns problemas de indisciplina, porque vêm a escola como um “refúgio” e não como um lugar de aprendizagem e respeito por regras:

EC5 – Se calhar a escola funciona como um refúgio. Ao mesmo tempo, também noto que eles não dão o devido valor à escola. Para eles, a escola é um espaço onde podem brincar, onde se sentem livres.

Estudos como o de Bini e Pabis (2008) também estabelecem uma relação entre o desinteresse pela escola e a propensão para o registo de problemas disciplinares entre os alunos, traduzidos na “falta de participação

¹⁴⁷⁷ O Rendimento Social de Inserção é uma prestação pecuniária de natureza transitória, variável em função do rendimento e da composição do agregado familiar. Trata-se de um mecanismo de combate à pobreza, possibilitando a indivíduos a obtenção de apoios adaptados à sua situação, facilitando a satisfação das suas necessidades básicas e visando a inserção laboral, social e comunitária.

e interesse dos alunos durante as aulas, ausência no cumprimento das tarefas, conversas entre colegas” (p. 3).

A compreensão de algumas das características e atitudes anteriormente referidas passa, no entendimento dos entrevistados, pelo contexto socioeconómico em que estes alunos se inserem, um contexto caracterizado, na maioria dos casos, por famílias pouco estruturadas com fracos rendimentos, que prestam pouco ou nenhum acompanhamento académico e por vezes nem satisfazem as necessidades básicas, situações que se anunciam pouco favoráveis a uma aprendizagem bem-sucedida por contraste com atitudes opostas defendidas autores por autores como Coleman (1988), Hara e Burke (2001), Muller (1993) ou Villas-Boas (2010):

EG13 – A nível social e familiar é uma precariedade muito grande ... quer dizer, não estão nada motivados seja lá para o que for. Não têm uma base familiar que nos ajude a encaminhar e a aproveitar realmente esse programa Oportunidade.

EB4 – (...) a nível de casa, não têm qualquer tipo de acompanhamento, muitas vezes são miúdos que vêm, muitas vezes, de um estrato social baixo, cujos problemas começam logo de manhã no pequeno-almoço e coisas de género. Portanto, são vários os problemas desde o sítio onde possam estudar, desde os pais não ligarem àquilo que eles fazem. Portanto, muitos desses alunos não têm acompanhamento por parte de casa e claro que a vida familiar afecta muito a escola e nota-se isso.

EH14 – São alunos, que socialmente, têm estruturas familiares muito más, pais que estão na cadeia, alunos que nem sequer conhecem o pai ou não sabem quem é o pai ou não sabem quem é a mãe. São alunos que vêm de estratos sociais economicamente desfavoráveis... desfavorecidos e portanto são crianças que lhes faltam praticamente tudo. (...) Os pais estão também pouco interessados... (...) é muito difícil trazê-los à escola, porque eles não veem nada na escola.

iii) Representações acerca do trabalho com alunos do programa Oportunidade I

No que respeita ao trabalho pedagógico com alunos do subprograma Oportunidade I, os entrevistados dizem intervir de imediato a nível das atitudes e socialização, apostando muito no cumprimento de regras na sala de aula e no desenvolvimento de competências sociais, condições que consideram prioritárias porque fundamentais ao funcionamento da aula e à criação de um ambiente favorável ao processo de ensino e aprendizagem:

ED7 – No início do ano, apostamos muito nas regras na sala de aulas, na socialização e no inculcá-lhes o respeito pelo outro. Portanto, durante uns tempos, nem nos preocupamos muito com as planificações, nem com a matéria propriamente dita para que eles se habituem a estar na sala.

EG13 – Primeiro temos de ter um trabalho base muito grande (...) inculcá regras também, saber estar, saber entrar, saber que tem de cumprir isso, tem de falar deste modo, tem de sentar deste modo.

EB4 – É um trabalho onde eu dou uma ênfase ainda muito maior à parte social, à parte da integração, à parte da convivência (...).

Uma vez criadas essas condições, os entrevistados dizem então direccionar a sua intervenção para o domínio cognitivo, considerando os problemas de aprendizagem dos alunos, atribuídos por vezes à falta de

memória, atenção e concentração. Em alguns casos, a resposta pedagógica passa pela “repetição” e “memorização” (EA2). Para outros, por seu lado, o processo de ensino passa por procurar estratégias que motivem mais os alunos, destacando o recurso ao trabalho de projeto, o incremento da interdisciplinaridade, o recurso às tecnologias de informação através da realização de trabalhos de pesquisa, bem como a adoção de um trabalho diferenciado, capaz de atender às diferenças de desempenho dos alunos:

EG13 – É aproveitar aquilo que os motiva e a partir daí avançamos. Claro que temos uma linha, um programa, uma planificação das aulas, mas sempre com base naquilo que os interessa.

EG12 – Agora andamos mais nos trabalhos de investigação, que é para eles poderem usar as novas tecnologias...

EF11 – A minha preocupação é sempre diferenciar porque tenho crianças que já dominam a área da Língua, não como seria ideal, mas dentro das capacidades deles, há alunos que não leem mesmo nada...

Este processo não é isento de constrangimentos e dificuldades. Ao serem questionados a propósito, 13 entrevistados (86,7% – EF11, EF10, EC5, EG12, EH15, EB3, EB4, ED6, EE9, ED, EA1, EA2 e EH14) admitem vivenciar dificuldades e constrangimentos, que associam essencialmente à falta de ou inadequação de recursos materiais às necessidades e características dos alunos, a questões didáticas ou às relações interpessoais.

No que concerne aos recursos materiais, os principais constrangimentos que os professores referem são as condições físicas das escolas e a falta de recursos e materiais pedagógicos que motivem os alunos para a aprendizagem, estimulando a sua atenção e participação, fatores que autores como Soares (2004) ou Santana e Santos (2010) associam à falta de interesse escolar dos alunos:

EA2 – No início tive mesmo que dedicar muito tempo na preparação das fichas e a diversificar materiais. É arranjar material, para os cativar, para eles aprenderem alguma coisinha.

EH14 – Para trabalhar com esses alunos, era preciso equipamento de ponta, era preciso quadros interactivos era preciso ter tudo nas salas, era preciso ter salas equipadas para lhes mostrar o que de melhor há, porque eles precisam ver coisas diferentes, coisas novas. Aquilo que há lá fora e que eles não têm.

EB4 – Eu acho que esses miúdos precisam de algo diferente e precisam de condições diferentes. Nós aqui, nesta escola, é evidente que não temos estas condições (...) Nós, nesta escola, há vários meses que estamos à espera de verbas para a implementação de um programa para este tipo de miúdos com uma piscina, com essas coisas todas.

Quanto às questões didáticas, os professores ED7 e EE8 referem como principal dificuldade a abordagem dos conteúdos. Não podemos esquecer que muitas vezes para se desenvolver um trabalho com esses alunos é necessário recuar a conteúdos do 1.º ciclo e alguns dos professores do 2.º ciclo não se sentem à vontade para o fazer ou porque não interagiram com o professor do 1.º ciclo que trabalhou anteriormente com os alunos, desconhecendo por isso o ponto de situação relativamente ao andamento programático e às dificuldades evidenciadas e estratégias já usadas, ou porque não têm formação em 1.º ciclo e não têm qualquer acompanhamento de professores daquele nível de ensino:

ED7 – O maior problema com que nos deparamos até é ... as dificuldades deles são tão... básicas, tão... e nós, às vezes temos tanta dificuldade em recuar, recuar, recuar para lhes explicar e explicar da maneira mais fácil, com linguagem mais própria para a idade deles e, às vezes, o maior problema é justamente esse.

EE8 – Como não era do 1.º ciclo, não sabia como trabalhar com eles, não sabia identificar determinadas lacunas que só um professor do 1.º ciclo consegue.

Quanto às relações interpessoais, referidas por EF11 e ED6, as principais dificuldades apontadas são a relação pedagógica com os alunos, derivada em parte do desrespeito por regras de funcionamento das aulas e de convivência interpessoal, e a interação com os seus encarregados de educação:

EF11 – Conseguir que eles tenham calma quando chegam à sala porque são miúdos que... não têm respeito. Para eles a escola é um local para vir tentar desrespeitar as regras...

ED6 – Sinto muitas dificuldades na relação com alguns alunos porque têm interesses divergentes dos escolares, dificuldades em estabelecer ligações com a família porque muitas vezes nem sequer têm telefone ou há pais que não os conheço e andar sempre a insistir e não aparecem, é desmotivante.

Embora diversos autores, entre os quais Gonçalves (2010), Hara e Burke (2001), Honore (1980) ou Nascimento (2011), defendam a importância da relação entre a escola e a família para a promoção do sucesso escolar dos alunos, essa relação é muitas vezes de difícil construção devido à parca participação de alguns pais na vida escolar dos seus filhos. Essa situação parece particularmente notória no caso dos alunos de programas de recuperação da escolaridade, cujas modestas origens socioeconómicas e um meio familiar por vezes desestruturado, a juntar à ausência de grandes perspetivas de um futuro académico ou profissional, se traduzem numa ausência dos pais e encarregados de educação da vida escolar dos filhos.

Ainda assim, como alerta Diogo (2010), não parece haver uma relação direta entre o envolvimento parental no processo de escolarização e os resultados escolares das crianças e jovens. Podemos, pois, nesta matéria incorrer no que Silva (2003) designa de profecias autorrealizadoras, que resultam de expetativas negativas dos professores em relação aos pais que participam menos na escolaridade dos filhos, eventualmente refletidas nas expetativas relativamente ao desempenho destes, fator que só por si pode introduzir disrupção no processo pedagógico.

Conclusões

Em resposta aos objetivos de investigação enunciados, os dados analisados permitem concluir que a maioria dos professores inquiridos considera necessária e até benéfica a existência de programas de recuperação de escolaridade, mas não avalia de forma muito positiva as condições de desenvolvimento desses programas. São apontadas falhas desde a falta de verbas e a falta de legislação que oriente o trabalho dos professores, passando pela necessidade de reforçar a componente prática dos programas curriculares e pela falta de instalações físicas e recursos pedagógicos adequados para corresponder às necessidades e características dos alunos que frequentam este tipo de programas, fatores que acabam por dificultar o trabalho pedagógico dos professores no âmbito desses programas e que constituem obstáculos às possibilidades de recuperação da escolaridade que estes programas efetivamente oferecem aos alunos.

Neste sentido, no discurso dos professores os programas de recuperação de escolaridade são vistos como uma necessidade, mas não como uma solução, nos termos em que se desenvolvem.

Quanto à representação dos inquiridos acerca dos alunos que frequentam o programa Oportunidade I, aqueles são caracterizados fundamentalmente como sendo crianças com muitas dificuldades a nível cognitivo, com uma auto-estima muito baixa, muito carentes a nível afetivo e provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos e famílias disfuncionais, que não valorizam a escola nem proporcionam um acompanhamento adequado aos alunos tanto a nível do processo de aprendizagem, como na aquisição de atitudes e valores facilitadores dos processos de socialização na escola.

Estas representações levam a que a principal preocupação dos professores que trabalham com aqueles alunos seja a nível atitudinal e de socialização, apostando muito no cumprimento de regras na sala de aula e no desenvolvimento de competências sociais. Quanto às estratégias adotadas no trabalho pedagógico com alunos do subprograma Oportunidade I parecem derivar sobretudo dos interesses daqueles, como fator de motivação para a aprendizagem, traduzindo-se ora em trabalhos de pesquisa e de projeto ora na aposta na interdisciplinaridade.

As especificidades dos contextos e processos educativos que ocorrem no âmbito de programas de recuperação de escolaridade como o Oportunidade I resultam na vivência de dificuldades e constrangimentos por parte dos professores, decorrentes ora da falta de condições físicas e recursos materiais que motivem os alunos para a aprendizagem, a que já aludimos, ora de alguma impreparação pedagógico-didática dos professores para lidarem com as dificuldades concretas destes alunos e trabalharem conteúdos específicos de outros níveis de escolaridade, agravada pela falta de interação e cooperação entre docentes, ora ainda pela dificuldade em construir relações interpessoais positivas e profícuas quer com os próprios alunos quer com os respetivos encarregados de educação.

Estas conclusões sugerem que os esforços de diversificação de percursos educativos que apoiem os alunos na recuperação escolar só por si não garantem essa recuperação, sendo necessário criar as condições adequadas ao desenvolvimento desses programas e à consecução dos respetivos objetivos educativos, desde logo ao nível material, mas fundamentalmente na (in)formação e acompanhamento dos professores nesses processos.

Mais importante ainda será, quanto a nós, intervir ao nível da prevenção do insucesso, fomentando nas escolas um despiste precoce de dificuldades de aprendizagem, a diversificação de práticas educativas capazes de responder a essas dificuldades e a criação de condições para um trabalho pedagógico mais situado e individualizado, redimensionando as turmas e encontrando mecanismos de apoio escolar mais eficazes e dentro da sala de aula, em parceria com os professores titulares das turmas.

Referências

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Botelho, A. B. (2010). *Trabalho, desenvolvimento e satisfação profissional de professores dinamizadores de Programas Específicos de Recuperação de Escolaridade*. Dissertação de mestrado, Departamento de Ciências da Educação da Universidade dos Açores, Ponta Delgada.

- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *American Journal of Sociology*, Vol. 94, 95-120.
- Diogo, A. M. (2010). Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas, e evidências. *Revista Luso-Brasileira "Sociologia da Educação"*, 1, 71-96. Retirado em 12 de outubro, 2012 de <http://www.fae.ufmg.br/osfe/Diogo,%20Ana%20Matias.pdf>
- Gonçalves, E. P. D. (2010). Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas. A influência sobre os resultados escolares dos alunos. Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa. Retirado em 18 de junho, 2013 de http://run.unl.pt/bitstream/10362/5695/1/disserta%C3%A7%C3%A3o_final_EvaGon%C3%A7alves.pdf
- Hara, S., & Burke, D. (2001). Parenting involvement: The key to improved student achievement. Retirado em 10 de julho, 2013 de <http://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter16-Hara&Burke.pdf>
- Honore, S. (1980). Os pais e a escola – uma colaboração necessária e difícil. São Paulo: Moares Editores.
- Mira Leal, S., & Massa, S. (no prelo). Promovendo a relevância do currículo no ensino do Português. In F.Sousa, L. Alonso e M.^a do C. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 115-129). Coimbra: Edições Almedina.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: an analyses of family resources available to the child. In B. Schneider e J. Coleman (Orgs.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77-113). Boulder: Westview Press.
- Nascimento, A. P. C. (2011). A relação família-escola e a otimização do processo de aprendizagem. Monografia. Rio de Janeiro: Universidade Veiga de Almeida. Retirado em 15 de junho, 2013 em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam07.pdf>.
- Parcel, T. L., & Durfur, M. J. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment, *Journal of Marriage and the Family*, vol. 63, 1, 32-47. Retirado em 15 de junho, 2013 em <http://www.questia.com/library/1P3-68767480/capital-at-home-and-at-school-effects-on-child-social>.
- Santana, L. C., & Santos, L. C. M. (2010). Análise da falta de interesse e a motivação dos alunos do primeiro ano do ensino médio. Retirado em 12 de abril, 2011 de http://www.educonufs.com.br/ivcoloquio/cdcoloquio/eixo_03/E3-26.pdf
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada*. Porto: Edições Afrontamento.
- Soares, J. F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v. 2, 2, 83-104.
- Targa, A. S.; Paim, A., & Paredes, G. O. (2011). Interesse e motivação em sala de aula: um relato de estudantes da prática de ensino em biologia. Retirado em 12 de junho, 2013 de http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5944_3393.pdf
- Zagury, T. (2006). *O professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record.

Bini, L. R., & Pabis, N. (março, 2008). Motivação ou interesse do aluno em sala de aula e a relação com atitudes consideradas indisciplinadas. Revista Eletrônica Lato Sensu, Ano 3, 1, 1-19. Retirado em 28 de julho, 2011 de <http://www.unicentro.br>.

Villas-Boas, M. A. (janeiro/abril, 2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 11, 117-126. Retirado em 12 de junho, 2013 de <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Legislação

Decreto-Lei n.º 338/79, de 25 de Agosto (define as atribuições que em matéria educativa pertencem à esfera da autonomia regional e aquelas que se reservam ao Governo da República)

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto (estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade).

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar).

Portaria n.º 53/2010, de 4 de Junho (reformula o Programa Oportunidade).

“Você tem medo de que?”: investigando o medo e o preconceito no cotidiano escolar

Nicoleta Mendes de Mattos¹⁴⁷⁸

Resumo

Esta pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, busca identificar as expressões do medo e do preconceito e como estas vêm sendo articuladas nas práticas pedagógicas ancoradas no paradigma da inclusão educacional, considerando-os, o medo e o preconceito, como elementos constitutivos do projeto de Educação Inclusiva. Tem como referência teórica os estudos de autores que discutem sobre o preconceito, medo, diferença e inclusão (CROCHIK, FRANCISCATTI, SILVA) sob a perspectiva da Teoria Crítica (HORKHEIMER; ADORNO) e outros estudiosos da Educação Inclusiva. Estudos relativos à deficiência e à Educação Inclusiva vêm apontando há muito o peso do preconceito nas relações que se estabelecem entre os indivíduos, e de como sua presença interfere negativamente na aceitação e no acolhimento das pessoas que apresentam algum tipo de deficiência. Além disso, pesquisas que investigam o acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola, identificam, ao lado de avanços no trabalho docente, a manutenção, e, em algumas situações, o acirramento de atitudes preconceituosas e segregacionistas por parte das pessoas envolvidas na prática educacional, expressando a ambiguidade do projeto de inclusão educacional. Adorno e Horkheimer (1985) indicaram que, na sociedade contemporânea, a base afetiva do preconceito é o medo. O medo experimentado pelo indivíduo, porém, é dissociado do preconceito, uma vez que este é sempre identificado como uma manifestação do outro, fato que impede sua elaboração. A pesquisa está sendo desenvolvida em quatro escolas regulares da rede pública municipal na cidade de Valença – BA e encontra-se em fase de análise dos textos produzidos a partir dos depoimentos (entrevistas temáticas) de 08 professoras do ensino fundamental de 1ª a 4ª série. Uma análise inicial do material coletado indica que o medo, quando identificado, é experienciado como um sentimento associado principalmente a irrupção da agressividade nas relações existente na sala de aula, justificando atitudes preconceituosas. Além disso, foi identificada a ausência de uma política municipal que contemple o projeto de inclusão educacional. Tal fato, aliada ao modelo de formação docente ancorado na racionalidade técnica que se encontra presente nas políticas públicas e é defendido pelas professoras entrevistadas, contribui para a permanência do preconceito no trabalho docente. Entendendo que o medo, enquanto objeto, tem sido muito pouco estudado na educação, defende-se que, aprofundando os estudos sobre os mecanismos do medo, poderemos lidar com o preconceito. Acreditamos que ao investigar o medo na escola e sua relação com o preconceito poderemos ter uma maior compreensão dos elementos que compõem as resistências e desejos de mudança do professor diante do atual paradigma de inclusão educacional, bem como contribuir para a construção de propostas e de práticas efetivamente inclusivas.

Palavras-chaves: Medo. Preconceito. Prática docente. Inclusão educacional.

¹⁴⁷⁸ nicoletamattos@hotmail.com. Universidade do Estado da Bahia Av. Bahia, 316, Cidade nova. Ilhéus – Bahia- Brasil. CEP: 45652-050.

Introdução

A partir da década de 90 do século passado, referenciado principalmente a Conferência de Joltien, em 1990 e a Declaração de Salamanca, em 1994, a educação brasileira passa a contar com uma nova legislação, a Lei n. 3334, que irá orientar as políticas públicas tendo como princípio orientador a inclusão educacional. Para os profissionais que atuam na educação, e, particularmente, para os professores, as novas demandas implicaram na necessidade de revisão e reorganização da sua formação, com vistas a um redimensionamento da prática pedagógica, requerida para atender a esta nova realidade, qual seja, ao princípio da educação para todos.

Todas essas mudanças implicaram, nesses últimos vinte anos, no aumento estatístico de alunos com deficiência nas escolas regulares, na ampliação do quadro de professores com maior qualificação profissional e formação específica, no incremento de pesquisas e publicações que estudam e problematizam a inclusão educacional e discutem a necessidade de legitimação dos direitos adquiridos, deflagrando um estado de visibilidade das condições das pessoas com deficiência e reorientação das práticas educacionais. Por outro lado, tornou visível as contradições inerentes a execução deste mesmo projeto, expressas na inoperância das políticas públicas em qualificar os professores para essa nova realidade, na falta de condições de acesso e permanência das pessoas com deficiência na escola. Finalmente, a defesa de uma escola inclusiva não foi acompanhada pela diminuição de atitudes preconceituosas e discriminatórias por parte das pessoas envolvidas na prática educacional, pois, em muitos casos, verificamos o acirramento de posições contrárias a presença de alunos com deficiência na sala de aula regular e que expressam a ambiguidade do projeto de inclusão educacional, fato que vem sendo confirmado pelo aumento significativo de pesquisas e publicações sobre a presença e manutenção do preconceito na sala de aula, especificamente numa perspectiva da educação inclusiva.

Em pesquisa realizada no mestrado com professores e coordenadores de escolas regulares na cidade de Valença (MATTOS, 2002), identificamos que, na base das concepções de deficiência que permeiam as práticas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa, estava o medo, o medo do Outro. O medo estava presente nas lembranças associadas a experiências pessoais, em nenhum momento foi associado à prática pedagógica desenvolvida pelos sujeitos. Diferentemente, o preconceito, quando apareceu, sempre foi atribuído a uma reação, a uma atitude do outro, seja ele os professores, a família, a sociedade ou mesmo a pessoa com deficiência. Concluimos que tal situação interferia diretamente no enfrentamento do preconceito, pois, por este não ser percebido como parte da experiência do sujeito, dificulta sua implicação no processo de inclusão educacional. Verificamos também que tal fato era reforçado pelo modo como as políticas públicas se reportavam ao tema, o que se mantém até hoje (VEIGA-NETO, 2005; BUENO, 2008; PATTO, 2008; BARROS, 2010). Esta situação indica que há impasses mais amplos a serem resolvidos e que dizem respeito à problematização do modelo de inclusão educacional defendido, já que ainda é partir dessa compreensão que boa parte dos documentos e textos sobre a inclusão educacional é produzida. Nestes, a diferença e a diversidade são tomadas como características naturais, e a luta contra o preconceito é vista como uma questão de mudança de atitude orientada pela racionalidade. Assim, embora produzam discursos de defesa da inclusão numa perspectiva da aceitação da diversidade, acabam por manter a relação de estranhamento e de exclusão do diferente. Diante desse quadro, como realmente construir propostas que ultrapassem as barreiras atitudinais do preconceito e favoreçam efetivamente uma política educacional que atenda a todos?

Tudo isso provocou em nós uma necessidade de aprofundar as pesquisas no sentido de investigar as relações existentes entre o preconceito e o medo, uma vez que acreditamos que essas relações são responsáveis por desencadear a manutenção do preconceito (em relação aos indivíduos que são sujeitos dessas propostas) e uma reação de resistência (a novas propostas educacionais) que se manifestam de acordo com os diversos sentidos que podem assumir essas concepções na relação dos professores com os seus alunos. Assim, iniciamos a pesquisa do doutorado, que se encontra em curso, com o objetivo maior de identificar as expressões do medo e do preconceito e como estas vêm sendo articuladas nas práticas pedagógicas ancoradas no paradigma da inclusão educacional, considerando-os, o medo e o preconceito, como elementos constitutivos do projeto de Educação Inclusiva. Buscamos como referência teórica e de análise a ancoragem dos estudos de autores que discutem sobre o preconceito, medo, diferença e inclusão (AMARAL, CROCHIK, FRANCISCATTI, SILVA) sob a perspectiva da Teoria Crítica (HORKHEIMER; ADORNO) e outros estudiosos da Educação Inclusiva.

As bases teóricas da pesquisa: sobre o medo, o preconceito e a inclusão educacional.

1. O medo enquanto a emoção que nos move

Ao estudar a expressão do medo durante o período moderno, o historiador Jean Delumeau (1993, p. 13) pergunta: “Por que esse silêncio prolongado sobre o papel do medo na história?” Poderíamos fazer a mesma indagação, num contexto mais próximo à nossa realidade: - por que esse silêncio prolongado nos estudos e pesquisas realizados até então sobre o papel do medo no processo enfrentamento das diferenças e de inserção social e educacional de pessoas com deficiência?

Talvez a mais antiga e visceral emoção (do latim *emovere*: movimentar, deslocar), o medo é considerado, no sentido estrito do termo, uma emoção básica, primária, uma reação manifesta frente a condições afetivas, que mobilizam algum tipo de ação e são desencadeadoras das paixões humanas. Presente nos animais e no homem, o medo possibilita ao organismo escapar, mesmo que provisoriamente, do perigo que ameaça a preservação da espécie. Tem uma relação direta com a necessidade de conservação, pois, em última análise, todo perigo remete à morte. Se nas espécies animais, o medo da morte é imutável, associado ao medo de o organismo ser devorado, no homem, a capacidade de compreensão de si e do mundo gera a consciência da morte como destino inexorável, tornando o medo eternamente cambiante. O animal não antecipa a morte. No homem, essa noção de finitude orienta toda a experiência humana, bem como os esforços empreendidos para superá-la. Nesse sentido, Delumeau (1993, p. 19) afirma: “a necessidade de segurança é, portanto fundamental; está na base da afetividade e da moral humanas. A insegurança é símbolo da morte e a segurança símbolo da vida”.

Ao discutir sobre a relação entre a sociologia e a psicologia, tendo como referência os estudos de Freud sobre a personalidade, Adorno (1986) identificou, na relação do indivíduo com a sociedade, dois tipos de medo. Um medo mais antigo, atávico, ligado a sua sobrevivência imediata e a sua integridade diante dos perigos de uma natureza desconhecida e ameaçadora. É ele que orienta para a vida na tarefa da autoconservação. Este medo está diretamente relacionado com o temor da perda da individuação e ao mesmo tempo o fascínio de ser dissolvido na ordem da natureza.

O outro medo seria mais recente, próprio da sociedade administrada característica da contemporaneidade, que é deflagrado diante da ameaça de deixar de pertencer à unidade social que deveria proteger seus

membros da ameaça inicial da natureza, e está diretamente relacionado ao medo da perda do controle, ao medo da loucura, da desrazão, ao medo daquilo que escapa a uma identidade previamente definida pela racionalidade vigente. É bem verdade que esta racionalidade objetiva do comportamento médio de modo algum é óbvia para o indivíduo. Mas, como seu motivo subjetivo, essencialmente resulta na angústia. Uma angústia mediada (ADORNO, 1986). O segundo tipo de medo, o de ser expulso da sociedade, é associado ao medo mais antigo e este (o primeiro), que é o de ser aniquilado.

Mas a angústia de ser expulso, a sanção social do comportamento económico, tem sido interiorizado, há muito tempo, junto com outros tabus e tem se solidificado no indivíduo. Tornou-se historicamente sua segunda natureza; não é gratuito que existência (a palavra) 'Existenz', no uso linguístico não corrompido filosoficamente, signifique igualmente tanto a existência natural como a possibilidade de auto-conservação no processo económico. O superego, a instância da consciência moral «Gewissen», não só coloca o indivíduo ante aos olhos da proibição como mal em si mesmo, como também amálgama de forma irracional a angústia antiga - diante de aniquilação física - com a angústia, mais tardia, de deixar de fazer parte da associação social que envolve seres humanos, em lugar da natureza (ADORNO, 1986, p. 39).¹⁴⁷⁹

Para o autor (1986), em uma sociedade justa, o medo mais antigo deveria ser elaborado, não devendo ser reprimido, pois, o esclarecimento, se não quiser selar a sua própria autodestruição, cabe enfrentar o medo acolhendo “dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo” (p.4). Porém, na sociedade tal como ela se apresenta contemporaneamente, nas suas práticas e instituições, inclusive as educacionais, ele (o medo) é mantido e renovado com a incorporação da ameaça tal como sentida anteriormente. Ao tratar o medo desta maneira, a sociedade esclarecida impede a autonomia do indivíduo, empobrecendo as relações e predispondo o indivíduo para o preconceito.

2. Preconceito e diferença

Boa parte dos preconceitos que existiram e existem sobre as deficiências e as pessoas que as portam baseiam-se no desconhecimento e na reação social diante dos fatores intrínsecos da deficiência (não andar, seqüelas físicas, não ver etc.), muitas vezes compreendidos como ameaça diante de uma pretensa integridade do ser humano. Além disso, ou talvez por isso mesmo, os diversos sentidos que foram sendo atribuídos à deficiência acabaram por se tornar mais importantes que a própria deficiência em si nas relações estabelecidas socialmente (MATTOS, 2002, SILVA, 2008)

Em princípio, o preconceito é um conceito formado aprioristicamente, sendo anterior, portanto, a experiência. É uma atitude hostil ou não dirigida a um indivíduo, dadas as características que abrangem o grupo ao qual pertence, que não diferencia indivíduos pertencentes a determinados grupos e que são percebidas (as características) como ameaça, podendo ou não ser concretizada, dependendo de uma série de fatores. (PEDROSSIAN, CROCHIK et al, 2008). Para Crochik (2008) o preconceito se constitui num desvio da razão (também chamado de “*má consciência*” ou “*irracionalidade*”). O autor alerta, porém, que, antes de ser um fenômeno cognitivo (embora tenha seu componente) ele é “o contrário de conhecer: obsta o conhecimento, a nova forma de pensar se associa com uma distinta configuração” (p.78)

Sendo uma manifestação individual, não deve ser entendido, contudo, como produto apenas da razão individual, já que toda manifestação do indivíduo se dá num contexto social, e, por isso, “deve-se localizar

¹⁴⁷⁹ Tradução da autora.

na sociedade o que leva o indivíduo a ser ou não preconceituoso” (CROCHIK, 2008, p. 70). Sua origem encontra-se sempre associada a vivências que são transmitidas culturalmente como verdades.

Enquanto os objetos e conteúdos dos preconceitos podem ser universais, culturalmente construídos, as necessidades e motivações as quais eles atendem serão sempre individuais. Além disso, ou por isso mesmo, a atitude preconceituosa permite ao indivíduo responder às exigências sociais que lhes são conflitivas e/ou ameaçadoras, pois que o colocam diante de suas limitações – reais ou imaginárias. Neste caso, a experiência do preconceito, vivida individualmente, pressupõe um saber prévio, independente de qualquer escuta interpessoal, inviabilizando assim qualquer possibilidade de diálogo com o outro, o que contribui para a negação da diferença que é representada pela alteridade da pessoa que é submetida ao ato de preconceito (CROCHIK, 2008, 2011).

3. O projeto de inclusão educacional e as expressões do medo e do preconceito na contemporaneidade

Delumeau (1993, p. 26), ao falar da história do medo no Ocidente, diz que: "em uma sequência longa de traumatismo coletivo, o Ocidente venceu a angústia 'nomeando', isto é, identificando ou até 'fabricando' medos particulares". Nesse sentido, o preconceito, enquanto comportamento humano pode ser compreendido como uma "tentativa" de enfrentamento, do indivíduo ou grupo social, de emoções intensamente dolorosas, como o medo e a ansiedade. Tornando-se um atributo do outro, o preconceito como reação individual ou social também passa a ser identificado nos outros, e não em si mesmo. Desse modo, o preconceito é produto e produtor das intermediações entre subjetividade e sociedade.

Nos estudos sobre o preconceito, Adorno (1986) chamou a atenção para o fato de que este se desenvolve no interior de culturas constituídas historicamente, ou seja, momentos históricos diferentes engendrarão modos de expressão do preconceito específicos. Ao aprofundar a compreensão da relação entre o medo e o preconceito, o autor discorre sobre como a sociedade moderna não enfrentou seus medos, impedindo sua elaboração. Para ele, é o medo que está na base do comportamento economicamente racional - a escolha do mal menor - e do comportamento propriamente psíquico com que os homens respondem às demandas da racionalidade objetiva moderna.

O projeto da modernidade, de acordo com Horkheimer e Adorno (1985), buscou apagar da humanidade os resquícios do pensamento mítico ocidental, que se organizou na tentativa de vencer e explicar os mistérios da natureza, que causavam angústia, medo e terror. O esclarecimento moderno, de acordo com os autores, concebia tal pensamento como uma projeção do subjetivo na natureza. Ao objetivar a natureza, o esclarecimento pode então manipulá-la, estabelecendo uma relação de subordinação da natureza ao fazer humano e com isso, o domínio de seus próprios sentimentos pela razão: "No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores" (HORKHEIMER E ADORNO 1985, P. 5).

Como um projeto de respostas aos impasses individuais e sociais a partir da emergência da racionalidade técnica e científica, a modernidade, ao afirmar a supremacia do sujeito como senhor da razão, inicialmente, caracterizou-se pela construção de modelos de subjetividade que ressaltavam a racionalidade como caminho do conhecimento do mundo. No extremo, porém, a necessidade de dominação da natureza e de si por uma razão tornada instrumentalizada, produziu formas de subjetivação apoiadas em experiências de

desamparo e inadequação, promovendo muito mais a fragmentação do que a unidade do sujeito, uma vez que não foi capaz de atender às demandas existentes. Restou ao indivíduo submeter-se a essa situação, abdicando da sua autonomia, que foi proclamada como o resultado do triunfo da racionalidade. Esta, alçada a condição de instrumento, tendo como critério operacional seu papel no domínio dos homens e da natureza (HORKHEIMER, 1992). Temos aí presente o impasse característico da contemporaneidade: de um lado, a promessa de transcendência pelo exercício da razão, por outro, a redução do projeto de humanidade ao mecanismo de auto-conservação. Se a razão é declarada incapaz de determinar os objetivos supremos da vida e deve contentar-se em reduzir tudo que encontra a um mero instrumento, seu único objetivo remanescente é apenas a perpetuação de sua atividade de coordenação.

A sociedade contemporânea seria então decorrente da falência dos projetos sociais criados para a superação do mal estar produzido por esse modelo moderno. Como consequência, esta irá se caracterizar como uma sociedade narcísica: exibicionista, auto-centrada, esvaziada de trocas intersubjetivas, produzindo indivíduos dissociados de si mesmos e que não se identificam com diferentes seres humanos, onde conflitos individuais são considerados como problemas unicamente individuais e as percepções das contradições sociais como falhas do pensamento (BIRMAN, 2001; ADORNO, 1986, HORKHEIMER, 1976). Nesta sociedade, é frequente a incorporação do homem como objeto de suas relações sociais e não como sujeito dessas relações. Ocorre um enfraquecimento da autoridade pessoal e um questionamento da autoridade de instituições como a família e a escola, assentado numa ética da violência, que, segundo Birman (2001), caracteriza o mal-estar na atualidade e que deve ser entendida no campo da anulação da alteridade do outro e de sua utilização (deste outro) como objeto de predação e de gozo, facilitando ainda mais a disseminação, adaptação e banalização do preconceito.

Numa sociedade que esvazia e empobrece as relações humanas, o medo torna-se uma emoção recorrente, já que o isolamento torna-se uma constante. Se não há identificação do sujeito com os demais seres humanos, estes tornam-se alvos fáceis do preconceito pela projeção de fatores negativos sobre eles (ADORNO, 1995, CROCHIK, 2006, 2008). De acordo com Crochik (1996, p. 59): “À medida que a contradição entre sociedade e indivíduo se amplia, a contradição interna do indivíduo também aumenta”, e com isso, sua insegurança, sua angústia, seu medo. Isso propicia que o preconceito torne-se dominante nas mediações das relações sociais e subjetividade. Uma vez instalada essa situação, o objeto para o qual se dirige o preconceito adquire características consideradas negativas ao indivíduo ou ao grupo social, sendo, portanto, alvo de condutas e reações que vão de uma simples resistência, passando pelo temor, hostilidade e agressão, até atitudes explícitas de exclusão. Atribuem-lhe muitas vezes responsabilidades por inadequações individuais ou coletivas, que poderão justificar comportamentos segregacionistas e preconceituosos.

Ainda para Crochik (1998, p. 87): “na educação contemporânea, a opinião substitui a busca da verdade que, como defendem os frankfurtianos, tem um núcleo temporal, isto é, histórico. A opinião como uma consciência incompleta não permite o conhecimento dos objetos, põe o que o sujeito pensa no lugar do objeto”. Uma proposta da educação que propõe como meta, de alguma forma, a constituição do indivíduo por meio da introjeção de valores ou ideais externos a ele, sem que eles possam ser refletidos, é favorável à criação de um mecanismo psíquico que mantém o indivíduo num estágio de menoridade social, e, portanto, sem condições de enfrentar criticamente as contradições inerentes às práticas sociais.

A dificuldade em lidar com a diferença está presente hoje na educação e facilita o desenvolvimento do preconceito. As diferenças de classe, culturais, étnicas e religiosas, corporais e sensoriais, por exemplo, embora sejam defendidas nos discursos educacionais, são experimentadas nos espaços educacionais como elementos anônimos, desconhecidos e violentos, e, muitas vezes, são elementos negados em si próprios e projetados no “outro”, traduzindo-se numa certa ambiguidade de posições. A competitividade da sociedade é estabelecida como modelo para a organização educacional, favorecendo a emergência na sala de aula de relações hostis e de anulação do outro ser humano, principalmente quando a supremacia de um sobre o outro significa a própria sobrevivência. Ao mesmo tempo, se defende, na escola e na sociedade, a construção de uma cultura da paz, voltada para a tolerância. Este modelo implicaria numa imposição hegemônica de uma escola plural a todos os historicamente excluídos, na qual a igualdade é sinônima de respeito e tolerância à diferença, aliada a criação de novas propostas e técnicas nas quais o descompasso entre o modelo inclusivo defendido e a prática é entendido como um momento inicial, associado ao desconhecimento próprio do senso comum. Horkheimer (1976), em 1946, já alertava para o quanto a ideia de tolerância que está associada ao modelo burguês positivista de neutralidade é ambivalente, pois ao conjugar a ideia de liberdade com a neutralidade, relativiza as ações humanas, nivelando suas diversas significações e banalizando atos contrários à humanidade: “Por um lado, tolerância significa liberdade frente às normas de autoridade dogmática; por outro, conduz a uma atitude de neutralidade em relação a todo o conteúdo espiritual, que se submete assim ao relativismo” (IDEM, p. 27)

No que diz respeito à inclusão educacional contemporânea, dois fatores parecem estar associados às dificuldades do seu desenvolvimento: o preconceito e a ideologia da racionalidade tecnológica (CROCHIK, 2006). Esses dois fatores são característicos do projeto da modernidade, que é marcado pela homogeneidade e pela afirmação de uma única identidade (eurocêntrica) como referência de organização social, que seria imposta progressivamente, através da técnica, que seria alterado (superado) quando necessário, a partir da substituição das antigas concepções de deficiência (não técnicas, não científicas) pela adoção dos novos pressupostos de inclusão (científicos), levando as instituições e os seus integrantes a mudarem a natureza do seu atendimento: é a supremacia da racionalidade técnica.

Em que pese os avanços ocorridos em decorrência dos movimentos em prol do reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência de terem acesso a uma escola inclusiva de qualidade, o preconceito ainda aparece nas práticas educacionais inclusivas, mesmo que de forma sutil, mascarado muitas vezes por atitudes de boa vontade. Nesse sentido Amaral (1992, p. 16) chama atenção para o fato de que: ‘embora presente no discurso oficial há algum tempo, essa visão “generosa” do trato com a deficiência encontra ainda muitos entraves (conscientes ou inconscientes, admitidos ou inconfessos), por parte de muitos dos protagonistas individuais ou institucionais envolvidos nesse “drama”’.

Crochik (2006) afirma que esse mecanismo de mascaramento, muitas vezes assume a forma de exagero de aceitação da diferença, na qual fazemos de tudo para disfarçar a nossa estranheza. Por trás dessa atitude compensatória, diz o autor, partimos de um pressuposto que a situação do outro que personifica a diferença, como a pessoa com deficiência, é ruim e, portanto, difícil de ser vivida. Nesta situação, há uma impossibilidade de assumir o preconceito como algo pessoal, uma vez que ele aparece mascarado de “boas intenções”, sendo então projetado e identificado nas ações do outro.

Tal fato pode ser constatado nas políticas públicas que tratam do projeto de inclusão educacional, e nas práticas docentes, onde a diferença e a diversidade são tomadas como características naturais, e a luta

contra o preconceito é vista como uma questão de mudança de atitude orientada pela racionalidade típica da contemporaneidade. Assim, embora produzam discursos de defesa da inclusão numa perspectiva da aceitação da diversidade, acabam por manter a relação de estranhamento e de exclusão do diferente.

Sobre os procedimentos metodológicos e o momento atual da pesquisa

A pesquisa encontra-se em curso, em fase de análise dos dados levantados. Como procedimentos metodológicos, utilizamos instrumentos tais como entrevistas temáticas, semi estruturadas (LUDKE e ANDRÉ, 1986), complementadas pelo levantamento da documentação de cada escola pesquisa. A entrevista da pesquisa foi organizada em forma de roteiro, com perguntas relacionadas ao tema / objetivos da pesquisa, previsto na história de vida temática. Buscamos com esta estratégia oferecer alguns caminhos narrativos para as respostas dos entrevistados, sem, contudo engessá-las, possibilitando uma maior interação entre a pesquisadora e o entrevistado e um maior aprofundamento da compreensão deste sobre o tema. O uso de documentos internos (Projeto Político Pedagógico) e externos (documentos oficiais, cartas e princípios internacionais) das escolas teve como objetivo identificar o contexto no qual as professoras se organizam e atuam, e a ideologia institucional quanto ao atendimento de alunos com necessidades especiais.

A pesquisa foi desenvolvida em 04 (quatro) escolas da rede pública municipal da cidade de Valença - Bahia, tendo como critério de escolha escolas que recebessem alunos com deficiência na sede do município, apresentando ou não o laudo diagnóstico. A escolha das professoras como sujeitos / colaboradoras deveu-se ao fato de que são elas as responsáveis pela prática pedagógica em sala de aula e pela execução do projeto de educação inclusiva estabelecido pelas atuais políticas educacionais. A amostra constituiu-se em 07 professoras, porque uma professora indicada recusou-se a participar da pesquisa.

O contato nas escolas foi realizado primeiramente com a Secretaria Municipal de Educação, ao tempo em que submetemos o projeto ao Comitê de Ética da Universidade¹⁴⁸⁰. Posteriormente, fizemos contato com as diretoras e através delas chegamos às professoras. As escolas pesquisadas pertencem à rede municipal da cidade de Valença, localizadas na sede do município, no centro e em bairros próximos. São escolas que oferecem ensino fundamental de 1º ao 5º ano, com a exceção de uma delas, que também oferece curso noturno da Educação de Jovens e Alunos. Três escolas são consideradas como de porte médio e uma de pequeno porte, tendo em vista o número de alunos matriculados.

Realizou-se a caracterização das escolas através de um inventário, respondido pelas diretoras e/ou coordenadoras das escolas, com o objetivo de identificar as condições físicas e pedagógicas das escolas, ou seja, o contexto no qual se dá a prática cotidiana das professoras.

As entrevistas foram realizadas, gravadas e transcritas pela pesquisadora, nos locais de trabalho das professoras, em horário previamente marcado, ocorrendo em duas etapas: a primeira, caracterizado pelo estabelecimento de um contrato¹⁴⁸¹, e pela ênfase na identificação da professora, sua formação, a história de vida e atuação profissional, concepção de escola inclusiva, o trabalho desenvolvido com alunos com

¹⁴⁸⁰ O projeto foi aprovado em 31 de outubro de 2011, de acordo com o processo nº 0603110221963.

¹⁴⁸¹ No momento da entrevista, participantes da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contendo informações sobre a pesquisa, os termos de responsabilidade da pesquisadora e a assinatura do sujeito e o Termo de Compromisso e Confidencialidade assinado pela pesquisadora, no qual são explicitadas as condições de trabalho e as garantias de sigilo e confidencialidade .

necessidades especiais, a relação entre medo e preconceito. A segunda etapa foi realizada após a escuta da gravação e identificação de possíveis lacunas e de questões que não tenham sido abordadas no primeiro contato, com o objetivo de melhor apreender a posição das professoras quanto ao tema da pesquisa, ancorado no procedimento sugerido por Glat e Pletsch (2009). Após cada entrevista, foram registradas as impressões sobre o contexto das entrevistas e aspectos do comportamento da professora colaboradora.

No que diz respeito ao espaço físico das escolas, encontramos realidades semelhantes sobre a divisão de salas e dos espaços. Todas contam com salas de aula, pátio aberto, sanitários, depósito de material e cozinha. Duas escolas contam com biblioteca e duas com sala de reforço. Duas escolas indicaram a existência de sala de computação / informática para os alunos, mas sem uso por falta de instalação. O estado de conservação física é variável, podendo de modo geral ser considerado regular, sendo que uma das escolas estava em reforma geral, tendo o corpo docente e discente se deslocado para instalações inadequadas. Outra escola apresentou goteiras nas salas, corredor e biblioteca, que molham bastante quando chove, exigindo a reorganização do mobiliário.

Embora recebam alunos com necessidades especiais há pelo menos cinco anos, nenhuma escola indicou alguma modificação do espaço físico ou do material de apoio (sinalização, documentos e material informativo), nem mesmo solicitação de mudanças e/ou material para a Secretaria. Ao serem questionadas, as diretoras consideraram que esta é uma responsabilidade da Secretaria da Educação. Sobre a atuação da Secretaria, informam que a orientação que recebem é mínima e que só este ano foi instalada uma Coordenação de Educação Especial, e duas salas multifuncionais.

Todas as professoras entrevistadas tem nível superior, sendo que duas fizeram licenciatura e as demais cursaram pedagogia. Pelo menos seis professoras já cursaram ou estão cursando uma pós-graduação *lato sensu*, uma professora só tem a graduação e nenhuma fez algum curso na área de educação especial ou inclusão. O tempo médio de atuação profissional é de 08 anos.

Quanto às entrevistas, ainda estamos em processo inicial de análise, mas podemos verificar que o medo, quando identificado, é experienciado como um sentimento associado principalmente a irrupção da agressividade nas relações existente na sala de aula, justificando atitudes preconceituosas. Foi identificada também a ausência de uma política municipal que contemple o projeto de inclusão educacional, fato que compromete o trabalho das professoras na medida em que não oferece as referências necessárias para o desenvolvimento das atividades. Por outro lado, os professores relataram que a busca por maiores informações e conhecimento sobre o tema, mesmo com a presença de um ou mais alunos com deficiência, fica comprometida pela falta de iniciativa própria. Ocorre um sentimento generalizado de despreparo, sendo a apropriação teórica e técnica entendida como responsabilidade do especialista (sic). Sua prática docente não é percebida como fonte de experiência, portanto, há uma dificuldade no processo de responsabilização das atividades. Tal fato, aliado ao modelo de formação docente ancorado na racionalidade técnica e presente nas políticas públicas, é defendido pelas professoras entrevistadas, contribuindo para a permanência do preconceito no trabalho docente.

Conclusão

Partindo do princípio de que o preconceito não é inato, mas aprendido, a possibilidade de experimentar a autoria do preconceito, a partir do re-conhecimento do medo que lhe é inerente, pode se constituir em uma maneira de enfrentamento mais efetivo das condições de exclusão. Ao discorrer sobre a importância da experiência, Crochik afirma (2006, p. 19):

Mais do que as diferenças individuais, o que leva o indivíduo a desenvolver preconceitos, ou não, é a possibilidade de ter experiências e refletir sobre si mesmo e sobre os outros nas relações sociais, facilitadas ou dificultadas pelas diversas instâncias sociais, presentes no processo de socialização. A qualidade da ação dessas instâncias – família, escola, meios de comunicação de massa – se refere a como elas tratam com os tateios infantis e as fantasias a eles associadas no conhecimento do mundo.

Se o afastamento dentro do espaço escolar se dá pelo medo da experiência, impedindo as relações espontâneas que permitem a elaboração do medo, a experiência, como locus de aprendizagem, para que seja legítima, deve ser capaz de gerar novos significados e ações transformadoras, num processo de reflexão e novos entendimentos. E esse parece ser o caminho sugerido por Adorno (1996, p. 405): "Quem dispensa a continuidade do juízo e da experiência se vê provido por tais sistemas, apenas com esquemas para subjugar a realidade. De fato, não alcançam a realidade, mas contentam-se em compensar o medo diante do incompreendido".

As emoções, no geral, e o medo, em particular, têm sido muito pouco estudados na educação, como objeto de investigação. Defendemos que, aprofundando os estudos sobre os mecanismos do medo, a pesquisa ora realizada possa indicar algumas pistas que nos ajudem a lidar com o preconceito. Acreditamos que ao investigar o medo na escola e sua relação com o preconceito poderemos ter uma maior compreensão dos elementos que compõem as resistências e desejos de mudança do professor diante do atual paradigma de inclusão educacional, bem como esperamos contribuir para a construção de propostas e de práticas efetivamente inclusivas.

Referências

- ADORNO, Theodor W. (1986) Acerca de la relación entre Sociología y Psicología In JENSEN, H. (org.) Teoría crítica del sujeto. (pp. 36-83). Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- _____. Teoria da semicultura. Educação e Sociedade. Campinas: CEDES, (56). 389-411.
- ADORNO, T. W. (1995). Educação e emancipação. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- AMARAL, Ligia Assumpção (1992). Espelho convexo: Corpo desviante no imaginário coletivo pela voz da literatura infantil. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- BARROS, Carlo César (2010). Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente. – 1º Ed. – Curitiba: Honoris Causa.
- BIRMAN, Joel (2001). O mal estar da atualidade: A psicanálise e as novas formas de subjetivação. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- BUENO, José Geraldo Silveira (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In BUENO, José Geraldo Silveira, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi, SANTOS,

Roseli Albino dos (orgs.). *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise* (pp. 43-63). Araraquara, SP: Junqueira&Marin : Brasília, DF: CAPES.

CROCHIK, José Leon (1996). Preconceito, indivíduo e sociedade. *Temas psicol.*, v. 4, n. 3 Retirado em Setembro 21, 2010 de http://pepsic.bvsalud.org/scrip?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004&lng=pt&nrm=iso.

_____ (2006). *Preconceito, indivíduo e cultura*. 3ª Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

_____ (2011). Preconceito e inclusão. *WebMosaica. Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagal* v.3 n.1. Retirado em março, 12, 2012 de <http://seer.ufrgs.br/webmosaica/article/view/22359/13016>.

CROCHIK, José Leon (2008). O Conceito de Preconceito e a Perspectiva da Teoria Crítica. In (org.) *Perspectivas teóricas acerca do preconceito* (pp. 68-100). São Paulo: Casa do Psicólogo.

DELUMEAU, Jean (1993). *História do medo no ocidente: 1300 – 1800*. São Paulo: Companhia das Letras.

GLAT, R.; SANTOS, R. da S.; PLETSCH, M. D. et al (2004). O método de história de vida na pesquisa em Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 10(2), 235-250.

HORKHEIMER, Max (1976). *Eclipse da razão*. Petrópolis: Vozes.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. Preconceito In HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (orgs.). *Temas básicos de sociologia*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor W. (1985) *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São. Paulo: EPU.

MATTOS, Nicoleta Mendes de (2002). *Concepções de deficiência e prática pedagógica: Um estudo sobre a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares da cidade de Valença – BA*. Dissertação de Mestrado. Universidade federal da Bahia – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, Bahia. CD-ROM.

PATTO, Maria Helena Souza (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual In: BUENO, José Geraldo Silveira, MENDES, Geovana Mendonça Lunardi, SANTOS, Roseli Albino dos (orgs.). *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise*. (pp. 25-42). Araraquara, SP: Junqueira&Marin : Brasília, DF: CAPES.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos; CROCHÍK, José Leon et al (2008). *Um estudo do preconceito e de atitudes em relação à educação inclusiva*. *InterMeio: revista do Programa de Pós-graduação em Educação*. Campo Grande, MS, vol.14 nº 28. Retirado em agosto 18, 2005 de www.intermeio.ufms.br/revistas/28/28%20Artigo_10.pdf.

SILVA, Luciene Maria da (2008). *Diferenças negadas: O preconceito aos estudantes com deficiência visual*. Salvador: EDUNEB.

VEIGA-NETO, Alfredo (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão In MACHADO, Adriana Marcondes [et al.]. *Psicologia e direitos humanos: Educação inclusiva, direitos humanos na escola*. – São Paulo: Casa do psicólogo : Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.

Alfabetizadoras, formação docente e prática pedagógica: cenas de sala de aula com alunas idosas

Áurea da Silva Pereira¹⁴⁸², Kátia M. S. Mota¹⁴⁸³

Pretendemos neste texto discutir as aprendizagens e impactos da educação de adultos, em especial mulheres e homens idosos, inscritos no Programa de Alfabetização “Todos pela Alfabetização” (TOPA), vigente no Estado da Bahia. A pesquisa aconteceu na comunidade rural de Saquinho, no município de Inhambupe, Bahia, e se concentra nos sujeitos primordiais da pesquisa, no caso cinco mulheres idosas, com idades entre 67 e 77 anos, residentes na localidade e participantes do programa de alfabetização. As colaboradoras da pesquisa são: D. Lili (74 anos), D. Felicidade (69 anos), D. Mariinha (60 anos), D. Vitória (71 anos) e D. Celestina (75 anos).

Assim, no presente ensaio apresentamos cenas de sala de aula dos Espaços do TOPA I e II, e os excertos textuais das narrativas (auto)biográficas que se entrelaçam com as práticas educativas, que por vezes, negam, contradizem e confirmam algumas aprendizagens construídas nas interlocuções e nas relações face a face. Em seguida, apresentamos o Programa de Alfabetização, contextualizando-o e traçamos de forma sucinta o percurso metodológico da pesquisa, e em seguida, enfocamos as cenas de sala de aula e os excertos textuais das narrativas (auto)biográficas das alfabetizadoras.

O Programa ‘Todos Pela Alfabetização’ – TOPA - se constitui como uma política pública de educação destinada à alfabetização de jovens, adultos e idosos. O TOPA foi lançado no dia 9 de maio de 2007, nasceu como meta do governo da Bahia na intenção de alfabetizar um milhão de jovens, adultos e idosos das camadas mais carentes, até o final de 2010. O programa encara a alfabetização sob a perspectiva de que se trata de um direito do cidadão e, por conseguinte, não prescreve a idade do estudante.

As aulas do Programa TOPA são ministradas por professores da educação básica da rede pública de ensino e também por professores que estão em serviço nessa rede, mas que são “não-habilitados” para o magistério e, também, por educadores populares com nível médio de escolaridade. De acordo com a proposta do Programa Todos pela Alfabetização, podemos visualizar algumas ações durante a efetivação do Programa, tais como:

Estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade. Com o desafio de erradicar o analfabetismo na Bahia, através de políticas de educação de jovens e adultos (seguindo os mesmos princípios do Projeto Político-Educacional do Estado), o Topa persegue a meta de ter alfabetizado, até 2010, um milhão de pessoas de 15 anos ou mais. (Disponível em < <http://programatopabahia.blogspot.com.br/p/programa-topa-todos-pela-alfabetizacao.html>> Acesso em 08.12.2012.

De acordo com o Programa TOPA, o principal objetivo é promover uma educação de qualidade para a população de jovens, adultos e idosos, assegurando seu ingresso e permanência na escola, garantindo-lhes

¹⁴⁸² Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus II – Departamento de Educação. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). E-mail: aureauneb@gmail.com

¹⁴⁸³ Professora Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) atuando no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) . E-mail: motakatia@hotmail.com

as oportunidades necessárias à apropriação da leitura e da escrita e criando as condições objetivas para a inclusão social, política, econômica e cultural desses sujeitos. Tem como objetivos específicos: (a) reduzir o índice de analfabetismo na Bahia; (b) assegurar à população de 15 anos ou mais as condições objetivas necessárias para a continuidade dos estudos; (c) realizar ações que contribuam com o desenvolvimento social e econômico da população baiana; (d) apoiar os municípios baianos na melhoria dos seus indicadores educacionais; (e) firmar parcerias com os municípios baianos para a execução do programa de alfabetização; (f) articular Governo e sociedade numa ação política de melhoria das condições de vida da população de baixa renda.

Com a intenção de saber o que as idosas de Saquinho desejam aprender, e estão aprendendo, nos Espaços do TOPA e como se dá a prática pedagógica, utilizamos a pesquisa qualitativa, pois esta exige do pesquisador a busca pela observação participante de campo, o registro de suas experiências. A pesquisa de natureza qualitativa permite, ainda, observar, investigar e analisar os fenômenos da subjetividade humana, tais quais: a percepção, a intuição, os gestos, a fala, a linguagem e a relação humana vivenciados nos espaços do TOPA, como também nos grupos de trabalho da comunidade, na igreja e em suas residências.

Então, a fim de alcançar os objetivos de pesquisa, optamos pelo uso dos seguintes instrumentos de pesquisa e técnicas: a) realização de observações com os devidos registros; b) condução de entrevistas narrativas; c) realização de filmagem dos espaços do TOPA I e II em momentos de aulas; d) construção de ateliês (auto)biográficos¹⁴⁸⁴.

O enfoque teórico-metodológico possibilitou outras leituras e questionamentos acerca dos comportamentos observados em sala de aula vinculados às trajetórias de vida das cinco mulheres idosas que estudam nos espaços do TOPA. Para construir as narrativas (auto)biográficas optamos pela metodologia da história oral de vida; além disso, fez-se necessário acompanhar as idosas na sala de aula, para garantir os registros das aprendizagens e seus processos de interlocução, utilizamos as filmagens com a intenção de observar a interação das idosas através da linguagem oral e escrita; observar também as estratégias que essas idosas recorrem para a apropriação da leitura e da escrita; além das interlocuções que acontecem entre as próprias idosas com os demais colegas e, finalmente, entre elas e as professoras alfabetizadoras.

O recorte da pesquisa em desenvolvimento, que ora apresentamos neste texto, se fundamenta na prática pedagógica desenvolvida em espaços de alfabetização para adultos e idosos, em Espaços do TOPA, tomando como principal estratégia a aproximação das alfabetizadoras do TOPA com o universo de vida dos(as) educandos(as); neste sentido, as observações reflexivas e as interlocuções entre as alfabetizadoras, as estudantes e as pesquisadoras acontecem a partir da análise das filmagens de uma série de cenas na sala de aula e da produção de narrativas autobiográficas das alfabetizadoras.

Para este ensaio, pretendemos fazer (re)leituras das cenas de sala de aula que foram filmadas, estabelecendo relação com as reflexões que as alfabetizadoras fazem de suas práticas pedagógicas desenvolvidas nos espaços improvisados destinados ao Programa de Alfabetização TOPA. Ao narrarem suas aprendizagens no processo formativo de docência, na condição de alfabetizadoras do TOPA, elas apresentam seus posicionamentos sobre os saberes experienciais que acontecem nas práticas

¹⁴⁸⁴ Christine Delory-Momberger (2008) intitulou de “ateliê biográfico” o espaço de trabalho das produções das narrativas autobiográficas, na sua obra *Biografia e Educação*.

pedagógicas e seus pronunciamentos sobre as lacunas da sua formação. Muitos questionamentos vão surgindo nesse processo de interlocução e as alfabetizadoras contam como se sentem em referência ao (in)sucesso percebido durante o processo de alfabetização do TOPA como também narram as aprendizagens da formação entre apreender, interagir, ensinar e refletir.

Adentramos aos espaços de aula que nomeamos como Espaço do TOPA I e Espaço do TOPA II. O Espaço do TOPA I fica numa sala pequena, construída pelo pai da alfabetizadora Carla¹⁴⁸⁵ – sala anexa a sua residência; e o Espaço do TOPA II fica numa sala da Associação de Agricultores de Saquinho. Seleccionamos para análise as cenas de aula onde a temática era o índio; nos dois espaços as turmas trabalhavam com a mesma temática. Em silêncio para não interromper as aulas, entramos nas salas e encontramos no Espaço I, a alfabetizadora, D. Vitória, D. Celestina, Sr. Gilberto, Sra. Leda, Sra. Damiana e Sr. Edmilson. No Espaço Topa II, encontram-se presentes a alfabetizadora Jane¹⁴⁸⁶, D. Mariinha, D. Lili e D. Celestina.

As cenas das aulas são tecidas por diálogos que denominamos de narrativas conversacionais, nas quais os interlocutores são as personagens dos Espaços TOPA; as alfabetizadoras, as protagonistas da pesquisa – as idosas – e os outros estudantes. O termo ‘narrativas conversacionais’ é explicado por Melo e Moreira de Sá (2008), como uma narrativa organizada por um narrador que inicia um tópico conversacional discorrendo um tema, ou um questionamento, com uma pergunta que coloca o discurso em constante diálogo com outros pertencentes a autores diferentes ou a ele mesmo, como processo relacional onde os interlocutores interagem opinando, respondendo, discorrendo, explicando, enfim, os autores participam da construção da narrativa, do seu turno conversacional. As aulas ministradas pelas alfabetizadoras se constituem em processos dialógicos, construídos entre os/as estudantes do TOPA, os quais são denominados de narrativas conversacionais.

Era 19 de abril, dia concebido no calendário escolar para homenagear nosso povo indígena. Assim, o tema da aula nos dois espaços do TOPA é uma discussão acerca das armas que os índios utilizavam para pescar e caçar. A aula do Espaço TOPA I ocorreu da seguinte forma:

A alfabetizadora desenha a oca e coloca o nome, desenha uma flecha e escreve o nome ‘flecha’ e desenha um arco e escreve também o nome ‘arco’; desenha uma lança e escreve nome ‘lança’. D. Felicidade e D. Vitória, Seu Gilberto e demais estudantes continuam na tentativa de reproduzir os desenhos, colocando os respectivos nomes. D. Vitória desenha e faz um breve sinal para a colega ao lado prestar atenção no seu desenho e aponta com o dedo. A colega olha e aponta com o lápis o que estava errado. Em seguida, D. Vitória apaga o que havia feito e reinicia a escrita da atividade novamente. Novamente, D. Vitória pede ajuda à colega Damiana, perguntando assim: - E agora Damiana? Olha para a lousa e copia, olha e copia. D. Felicidade também olha pelo livro e copia. Olha para a atividade da colega ao lado e continua escrevendo, ora olha e copia e ora escreve naturalmente. Eles falam em silêncio, murmuram tão baixinho.

D. Vitória: - a coisa é séria para quem não está conseguindo enxergar direito!!! Sr. Gilberto reclama baixinho e a alfabetizadora diz: Mas o senhor conseguiu fazer a flecha e a lança.!!! Ele diz: - Tem que ter paciência!!!

D. Vitória murmura baixinho e diz:- Não consegui fazer do lado Vou esperar a professora... RS.. e diz novamente, agora tenho que fazer a casa.

¹⁴⁸⁵ Carla é o nome fictício da alfabetizadora do Espaço TOPA I. Ela possui o ensino médio completo.

¹⁴⁸⁶ Jane é o nome fictício da alfabetizadora do Espaço TOPA II. Ela possui o ensino médio completo.

A sala fica em total silêncio. Os idosos e as idosas e os estudantes adultos se concentram na atividade que a professora colocou na lousa. A professora vai conversar com Edmilson e pergunta: - O que foi? Ele tira a dúvida sobre a questão com o enunciado (a) arma usada pelo índio para caçar.

Edmilson: - E flecha?

A alfabetizadora explica que flecha é uma arma que o índio usa para pescar.

D. Vitória reclama: - Não estou enxergando para fazer mais nada.

D. Felicidade em silêncio copia um texto e desenha olhando o livro.

A alfabetizadora: - olha o desenho de D. Vitória. A senhora fez como a senhora falou. A casa do índio é construída de que? Cadê, que a senhora não fez.

D. Vitória: - de palha e de bambu, mas eu não estou conseguindo fazer porque não estou enxergando direito.

A alfabetizadora: - Mas a senhora fez as palhas.

D. Vitória explica: - de palha e de bambu. É porque tem que fazer as palhas bonitinhas para ficar parecendo um babadinho, acho que consegui, venha ver novamente. Dá um jeitinho né?

A alfabetizadora: - Vamos ver as outras coisas que você fez além da oca. Esse primeiro aqui?

D. Vitória diz insegura: - flecha, .não.. E olha para a colega ao lado, esperando ajuda.

A alfabetizadora: - Vamos, pessoal, ajuda D. Vitória.

A alfabetizadora: - está certo. E ela continua...como é que chama essa aqui que eu esqueci. A colega Damiana diz: - arca...

Enquanto D. Felicidade olha para um lado, olha para o outro, em busca de alguém que lhe socorra.

Edmilson diz para Felicidade as letras que estão faltando nas palavras flecha e arco. D. Felicidade apaga e refaz tudo novamente.

Cada idosa tenta ler as palavras do seu modo. D. Vitória continua na sua tentativa de copiar da lousa a atividade escrita pela professora. A alfabetizadora retoma a lousa e pergunta:

- Todo mundo fez? Como é que se chama? E aponta para os desenhos expostos na lousa: oca, flecha, lança e arco.

A alfabetizadora explica: - a oca é onde o índio mora e a flecha, o arco e a lança são as armas que os índios usam para caçar.

Em seguida a alfabetizadora pergunta: - o que o índio caça e que tipo de caça?

D. Vitória: - Eu penso assim que na hora dele matar querendo comer, ele mata qualquer caça, pássaro, coelho, veado, preá, pássaro de pena, nanbu, zebelê... na hora que eles tãõ com fome, eles matam qualquer caça.... lagartinha do miolo do pau... ora eles come o que encontrar..

Edmilson discorda: - essas coisas pequenas, eles não come não..

D. Vitória explica: - eles comem porco-espinho e quatitu.jacu, aracuan, juriti. A gente assiste na Televisão as ocas e ao redor das ocas, só se vê fogo aceso. Aquelas mulher com cada peitão com os filhos mamando,lascando aquelas carnes e comendo.

Edmilson: - carne muquiada, sem sal e sem nada.

D. Vitória: - peixe cru e sapecado.

Edmilson: - a carne com uma murrinha horrível.

D. Vitória: - Não é comigo não. Tá se falando outra história.

Edmilson, retruca: - Não ... eles mesmo tem uma murrinha...e continua explicando que tem índio branco, caboclo e o preto.

A alfabetizadora tenta retomar ao quadro e D. Vitória: - Hoje mesmo eu estava assistindo a TV que fala de uma história de uma moça que começou a gostar de um rapaz de cor. Quando a gente gosta o que manda é o coração. Esse negócio de cor não tem força.

D. Vitória: - Quem me dera encontrar um índio do mato para passar uns remédios para mim.

A alfabetizadora: - Então para concluirmos a nossa aula, vocês falaram que os índios vivem da caça, além da caça eles vivem das frutas e das raízes das plantas e da pesca. (faz as anotações no quadro. Pede que os estudantes anotem).

A alfabetizadora: - Como é que os índios fazem para pescar?

D. Felicidade: - eles pescam de jerereu.

A alfabetizadora: - Quais são tipos de raiz?

Leda: - Banana.

D. Vitória: - banana não é raiz é fruta.

Leda: - batata.

Edmilson: - é raiz de pau que eles comem....os índios come araticum.

Enquanto conversam anotam as palavras que a alfabetizadora coloca na lousa.

D. Vitória murmura baixinho: - hoje eu estou ruim demais... não estou acertando as coisas. Pede para a colega Damiana olhar e observar se falta letra.

A alfabetizadora continua olhando os cadernos e reorientando as escritas dos estudantes.

Sr. Gilberto lê as palavras raiz, caça e pesca para a alfabetizadora e ela finaliza a aula chamando atenção sobre o dia do índio.

No excerto textual, percebe-se que há temáticas para serem analisadas teoricamente, como: a aula foi direcionada para a feitura dos desenhos de armas, objetos e habitação indígena; não houve contextualização acerca dos saberes que os idosos e adultos carregam consigo sobre a cultura indígena. Os conteúdos e desenhos registrados na lousa foram retirados do livro didático. Percebe-se que os

estudantes interagem com a alfabetizadora e entre eles, construindo outros sentidos, inclusive contextualizando situações reais vividas no cotidiano, ao mencionarem nomes de frutas, raízes e instrumentos de pescaria, porém a alfabetizadora não utilizou os saberes desses sujeitos, bem como as experiências e conhecimentos para tornar a aula mais criativa, lúdica e interessante.

A nosso ver, entende-se que a alfabetizadora não deu a devida atenção aos diálogos tecidos entre idosas, idosos e adultos. As táticas criadas entre eles tinham o objetivo de construir uma aprendizagem significativa acerca da temática. As questões que surgiram no decorrer da aula foram instigantes, a citar: as questões de preconceitos com índios, conceitos equivocados sobre o que os índios comem, bem como os tipos de armas que utilizam. Outra questão que se faz necessário discutir está relacionada ao menosprezo com o índio, isto está implícito nos diálogos tecidos nas conversas.

Ao adentrar a sala do Espaço TOPA II, percebemos que havia apenas três estudantes presentes na aula: D. Lili, D. Celestina e D. Mariinha. Naquele momento, a alfabetizadora questionava as estudantes idosas sobre os tipos de armas que os índios usavam. A alfabetizadora perguntava:

- Que tipos de armas os índios utilizavam para caçar?

- Quais eram as armas que os índios utilizavam? D. Lili diz: - tipo de arma? Dilma diz: - Sim. D. Lili não entende bem e pergunta: - o que é que tem nas matas?

A alfabetizadora tenta refazer a pergunta: - Que tipo de arma os índios utilizavam para caçar? Os índios usavam umas ferramentas para caçar. Quais eram os nomes?

D. Lili gesticula bastante e depois diz: - É flecha, lança e arco.

A alfabetizadora anota os nomes das armas indígenas na lousa e pede que as senhoras anotem. E anota: flecha, lança e tacape. Enquanto isso, a sala fica em silêncio. E todas escrevem no caderno as anotações feitas na lousa pela professora.

D. Lili: o que é tacape? A alfabetizadora: - Eu não achei o significado, não.

A alfabetizadora orienta D. Celestina e D. Lili sobre a escrita dos nomes das armas indígenas no caderno.

A alfabetizadora: - A última pergunta é:

- Como é chamada a casa dos índios? D. Celestina: - Oca.

A alfabetizadora anota o nome na lousa e as idosas escrevem o nome no caderno.

A tessitura das aulas acontece também no processo de narrativa conversacional, pois a alfabetizadora colocou a temática da aula na lousa e a partir daí, iniciam-se os questionamentos com as idosas. Elas interagem com a alfabetizadora respondendo às questões colocadas, mas sem uma participação efetiva. Percebe-se que há uma compreensão da alfabetizadora acerca do que está sendo trabalhado como tema da semana. Por outro lado, a aula se restringe apenas às explicações dos textos didáticos. A contextualização da vida cotidiana que permita uma aprendizagem significativa não acontece, porque parece haver um distanciamento entre a temática abordada pela alfabetizadora e a recepção do tema no cotidiano das idosas.

Percebe-se nas narrativas conversacionais que as alfabetizadoras se esforçam para explicar para as estudantes aquilo que foi planejado para a aula – o dia do índio - uma prática pedagógica muito antiga presente nas escolas. O livro didático aborda essa temática de forma isolada e a escola infelizmente vive uma prática descontextualizada do cotidiano.

É lamentável assistirmos as cenas da aula, sem podermos propor alternativas e torna-se constrangedor quando percebemos que por trás das práticas ainda há crenças equivocadas que ignoram a capacidade de pensar de sujeitos como os que estão no TOPA I e II. Os desenhos colocados na lousa e as perguntas direcionadas são de natureza infantil e os colocam numa situação de inferioridade. Eles tem vasta experiência de vida, pensam e não podem se conformar em passar duas aulas desenhando e respondendo questões que não tocam no seu cotidiano, por isso olham as atividades do colega, desconversam o assunto, se autocompadecem como é o caso de D. Vitória e D. Lili. Ali naqueles espaços, apesar de não ser perceptível, eles/elas criam suas táticas na resolução das atividades da aula. Está explícito em suas falas o modo como pensam a vida, o mundo, a cor, as etnias e o cotidiano.

No Espaço TOPA II, aconteceu um fato intrigante após a alfabetizadora anunciar para a turma que havia encerrado a aula. Vejamos a cena:

As idosas escrevem na lousa as respostas das questões que estavam sendo interrogadas, a alfabetizadora finaliza a aula. Todas guardam o caderno a alfabetizadora conta para os estudantes que sua família é de linhagem indígena e ali em Saquinho há ainda uma comunidade de família indígena e confessa para os estudantes assim:

- Lá na casa de vovó tinha panela e aribé. Minha avó fazia essas coisas e tinha uma bacia grande que servia para lavar prato. Tinha muitos potes para colocar água, muita moringa. Meu avô dizia que era ela de família de índio.

D. Celestina acrescenta fazendo a seguinte afirmação:- Acho que D. Cicinha é de família de índio, porque ela sabe essas coisas de barro.

D. Mariinha: - D. Cicinha parece que é índia.

D. Celestina comenta: - o cabelo dela é preto e liso.

A alfabetizadora: - Mãe veia era assim negra com o cabelo liso, bem preto e liso. Alguns netos puxaram a minha avó.

D. Celestina: - é cabo verde.

Alfabetizadora: - só eu que não tive a sorte de nascer com o cabelo liso. Misturou. (rsrs)

D. Lili pergunta: - amanhã tem aula?

Ficamos surpresas com a atitude da alfabetizadora, porque para nós, a história de vida da alfabetizadora e das idosas deveriam se constituir como eixo central da aula, as memórias indígenas de Saquinho e a narrativa da alfabetizadora deveriam ser os temas da aula. Imaginem quantas temáticas surgiriam a partir dali!

Saquinho pertence ao município de Inhambupe-Ba, um dos municípios baianos mais antigos, a sua sede foi fundada pelos portugueses, mas antes da chegada dos portugueses já era habitada pelos índios cariris. Vale ressaltar ainda que, conforme Pereira (2008, p.76-77),

No cenário geográfico, político e social de Inhambupe encontram-se as comunidades negras rurais e outras cujos dados históricos apontam terem sido formadas por famílias indígenas, fato que a história oficial omite. Os moradores dessas comunidades determinam a base étnico-racial de formação populacional do município; os traços físicos dos moradores atuais evidenciam essa ancestralidade da qual herdaram um rico legado cultural. Inhambupe não deve seu crescimento apenas aos portugueses, como é enfatizado pelos moradores inhambupenses, mas, sobretudo aos índios que já moravam na região antes da chegada dos portugueses e aos negros que aparecem na história exclusivamente como escravos. Os índios cariris, moradores das margens do Rio Inhambupe, foram expulsos das terras e os colonizadores trouxeram os negros para serem escravizados.

Conforme D. Catarina¹⁴⁸⁷, Saquinho é uma comunidade formada por negros e índios, como narra no excerto a seguir:

Meu pai contava que meu avô contava uma história que dizia que tinha um homem aqui, ele era caçador, o nome do homem era João de Gudu. Tinha muitos cachorros que caçava nos mato brabo. A espingarda dele quando estava carregada pesava uma arroba. Meu pai chamava de mandingueiro. Meu pai dizia que ele deu comida pra uma cabocla. Os cachorros entendiam o que o caçador queria e quando dizia: - Pega! Os cachorros corriam, pegava e não estragava. Quando foi um dia deu com a cabocla sozinha na comidinha, aí botou os cachorros, mas não pegou. Ela era uma mulher baixinha. Dizem que se o caboclo da semente desse falta dela sem chegar, eles corriam depressa e deitava no chão do arco e flecha. Se eles vissem que a flecha alcançava, eles atiravam e iam buscar pra soltar e trazer. E se chegasse numa roça e saltasse pra dentro da roça, eles não fazia mais nada. A cabocla que ele trouxe batizou por nome de Antônia. Ele trancou num quarto e foi comprar pano pra fazer roupa e comprar comida pra ela, ela só comia fruta e caça. A família do Gravatá, perto da daqui, é dessa família. Os velhos já morreram tudo. Meu avô dizia que ele era mandigueiro. Minha tia vendia banana no Gravatá[.]. E uma cabocla já velha comprava na banana na mão de minha tia. Eu alcancei essa senhora já uma velha, cor de canela, os olhos azuis, bonitinha. A família do gravatá é dos caboclos. Lá no Gravatá era só uma família e começou a render gente.

As narrativas de D. Catarina mostram a formação histórica, cultural e social de Saquinho, fato narrado depois que já havia finalizado a aula. Outra questão que é falta de reconhecimento das mulheres idosas, estudantes do TOPA, devido às questões raciais culturais de si. Elas não se sentem como pessoas que fazem parte da linhagem indígena presente na comunidade. D. Celestina tem conceitos bastante equivocados quando menciona que “D. Cicinha é da família de índio porque ela sabe essas coisas de barro”. Afinal, ali na comunidade, os moradores fazem parte das duas linhagens: indígena e afro-brasileira. Estas são base da formação sociocultural e étnica da comunidade.

Se a aula tivesse sido planejada tendo como viés curricular a memória coletiva e social da comunidade, certamente, teria sentido estudar o índio que se faz presente na história vida da alfabetizadora e nas histórias de vidas das estudantes. Mas o índio apresentado no livro didático não tem nenhuma representatividade na vida das mulheres idosas, por isso a aula não teve participação efetiva das idosas. Elas não se sentem coparticipantes. Vejamos as cenas:

¹⁴⁸⁷ Colaboradora da pesquisa de mestrado em Educação e contemporaneidade (PPGEDUC). A pesquisa foi realizada de 2006 a 2007. D. Catarina faleceu em 2010 com 117 anos.

Alfabetizadora: - amanhã não precisa trazer caderno porque tem a comemoração da páscoa, e pergunta:

- Lili, na família da senhora tinha índio?

D. Lili: - Não sei, não nunca me disseram. Eu vim conhecer os índios porque vejo passar na televisão. Agora tem um tempo que apareceu um índio da Salobra, estava sozinho. Ficou um tempo, depois foi embora para a terra dele.

D. Lili pergunta: - Ainda tem aula hoje?

A alfabetizadora diz: - Acabou a aula, Lili.

A alfabetizadora questiona D. Lili e ela desconversa dizendo que não sabe se na sua família tinha índio. O conhecimento que tem sobre o índio foi adquirido através da televisão, mas logo em seguida, confessa que conheceu um índio e depois ele foi embora para sua terra. Observa-se nas cenas que há um desconhecimento ou conceitos equivocados acerca do índio, considerando que a comunidade de Saquinho é formada por índios e negros, como menciona D. Catarina no excerto acima ao mencionar a comunidade de Gravatá. Tal comunidade faz parte da comunidade de Saquinho; nos limites da geografia local, Gravatá é uma pequena comunidade que faz parte de Saquinho na sua amplitude, mas lá em Saquinho há vários lugarejos pequenos conhecidos como sendo “Saquinho”.

As preocupações da alfabetizadora estavam direcionadas para os conteúdos curriculares do processo de decodificação mecânica da palavra escrita e um conteúdo didático que “pinta” o índio como se fosse estranho à nossa ancestralidade, colocando-o com certo distanciamento local. Por outro lado, os sujeitos do TOPA se colocam numa posição de estranhamento em relação ao índio. Parece-nos que a temática indígena seria o momento ideal para as alfabetizadoras organizarem projetos temáticos de investigação sobre as etnias indígenas, destacando as famílias de linhagem indígenas e suas histórias, vocábulos, objetos de arte, alimentação, rezas e plantas medicinais presentes na comunidade de Saquinho.

As culturas de Saquinho são silenciadas e negadas nos espaços do TOPA, anulando as vozes das idosas, idosos e adultos. Conforme Santomé (1995, p.165), “os currículos planejados e desenvolvidos na sala vêm pecando por uma grande parcialidade no momento de definir cultura legítima, os conteúdos culturais que valem a pena”. Isso inculca nos jovens, adultos e idosos que os saberes locais e suas práticas culturais e crenças não podem ser considerados como conteúdos legitimados.

As revelações que surgem nas cenas levam-nos a pensar na formação que as alfabetizadoras recebem. Infelizmente, a formação de quarenta horas compromete a proposta que o Programa TOPA visa desenvolver durante oito meses, que é oferecer uma educação de qualidade para jovens, adultos e idosos que não tiverem oportunidade de estudar em suas trajetórias de vida. Percebe-se que esses sujeitos tiveram seus direitos negados e, apesar de todo esforço empreendido pelas alfabetizadoras, compreendemos que a formação que elas recebem é incipiente e não surte o efeito esperado que é alfabetizar e letrar os sujeitos para a vida e para o mundo, como podemos observar nos excertos textuais das narrativas (auto)biográficas das alfabetizadoras:

Para dar as aulas do TOPA, a gente tem o planejamento é quinzenal e fazemos com a coordenadora em Inhambupe, agora mesmo estamos trabalhando com a temática Trabalho. A partir desse tema, eu faço o plano diário [...]. O ano passado, eles não avançaram, por isso eu não queria ensinar esse ano, porque eu ficava

pensando assim: - Eu vou pra lá dou aula todos os dias e não vejo eles aprendendo nada. Aí, eu comecei a pensar que eu não estava sabendo ensinar, não sabia me expressar e por isso eles não estavam aprendendo. Então, comecei a mudar, porque o ano passado, eu passava muito texto, copiava muito texto pra eles, porque na formação, os professores falaram que era pra passar muito texto para eles melhorarem a escrita e a leitura, só que eu não estava vendo mudança. (Alfabetizadora Jane).

Para dar aula no TOPA, além da formação de uma semana, fazemos planejamentos quinzenais e isso ajuda porque a equipe do TOPA trabalha com temas e títulos. Eles dão os títulos e temas e orientam a gente de como dar aula, para a gente não ficar inventando coisas que não tem sentido. Penso que os planejamentos ajudaram muito. O material para trabalhar com os alunos das outras etapas é o mesmo e eu acho que não é bom, porque eles já viram e voltam revisando tudo de novo. Eu mesma tento criar algumas coisas de outros livros, como tenho muitos livros. Então, eu vejo o que dá pra desenvolver na sala de aula, aí vejo e procuro trabalhar dentro do tema. (Alfabetizadora Carla).

Entendemos que uma formação de quarenta horas/aula acompanhado de um planejamento quinzenal não dá conta da complexidade da prática pedagógica da alfabetização. Faz-se necessário um vasto conhecimento acerca dos enfoques teórico-metodológicos e práticos do ato de alfabetizar. Sabe-se, portanto, que as alfabetizadoras não possuem uma formação acadêmica que as habilite para o exercício da docência, porém essa afirmativa não exclui os saberes que as alfabetizadoras tem da docência. Basta lembrarmos que as ações aplicadas com o método de alfabetização de Paulo Freire foram elaboradas e testadas por educadores populares, entre eles, haviam professores, instrutores e monitores, porém a prioridade era alfabetizar e politizar para que os homens e mulheres, jovens, idosos tomassem posse dos seus direitos e se reconhecessem como cidadãos atuantes, como afirma Brandão (2008, p. 21),

Métodos de alfabetização tem um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

Vê-se que a tarefa de alfabetizar vai para além de uma formação acadêmica. Exige ousadia, desafio constante de sua capacidade de intervenção no mundo. Desse modo, ensinar exige do educador e da escola atitude, como diz Paulo Freire (2011, p.31), que é o que “coloca ao professor e à escola, no dever de não só respeitar os saberes dos educandos, sobretudo das classes populares” e das comunidades rurais – os “saberes que socialmente construídos na prática comunitária”.

Não se concebe que um Programa de Alfabetização que tem como meta promover educação de qualidade para todos, adote um livro para os educandos e, mais ainda, um plano quinzenal organizado por especialistas que desconhecem o cotidiano de jovens, adultos, idosos e idosas de uma determinada comunidade, no nosso caso, uma comunidade rural. O livro didático utilizado nos espaços do TOPA equivale a um “saber abstrato, pré-fabricado e imposto. É uma espécie de roupa de tamanho único que serve pra todo mundo e pra ninguém” (BRANDÃO, 2008, p.22).

Para Macedo (2004, p. 41),

Infelizmente boa parte de nossas propostas curriculares essas experiências, pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola. Inverter o eixo desse processo significa entender a tessitura curricular como um processo de fazer aparecer as alternativas construídas cotidianamente e já em curso. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo portanto, sempre tecida, em todos os momentos e escolas.

Alfabetizar a partir das histórias de vida de estudantes do TOPA pode tornar-se um instrumento didático valioso na sala de aula, pois contar e ouvir histórias são atividades extremamente comuns na vida do homem que independem do fato de serem narradores e ouvintes, letrados ou não. Contam-se histórias com as mais variadas funções e nos diversos contextos comunicativos. Os saberes curriculares presentes nas histórias de vida dos sujeitos do TOPA de Saquinho podem ser usados como instrumentos pedagógicos no processo de alfabetização e letramento.

O método de alfabetização de Paulo Freire nasceu do trabalho de pesquisa empírica com as pessoas e espaços de alfabetização, considerando todo o arcabouço linguístico, saberes e experiências do cotidiano dos sujeitos: homens e mulheres envolvidos no ato político de aprender a ler e escrever. Alfabetizar não é apenas aprender a assinar o nome, é muito mais que passar horas copiando textos, como podemos observar nos equívocos do ato de alfabetizar, diante da narrativa da alfabetizadora Jane:

O TOPA alfabetiza, a gente alfabetiza. Nós só estamos alfabetizando o aluno. Os professores dizem que a prioridade é aprender a fazer o nome. É o nome que o aluno tem de aprender. Assinar sua assinatura e ler, mesmo aprendendo apenas a assinar o nome. Então, na terceira etapa eles têm que ir para EJA. Isso para eles já está praticamente alfabetizado, igual às crianças do Pré. Saem do Pré sabendo escrever o nome, sabendo contar pelo menos até 50 e sabendo o alfabeto, é o caso dos alunos do TOPA. Se eles conhecem o alfabeto todo, sabe escrever seu nome, eles dizem que os alunos já estão alfabetizados.

O propósito de oferecer educação de qualidade se concretiza em outras questões que perpassam necessariamente por uma boa formação para os educadores do TOPA; é garantir a esses alfabetizadores leituras, preparação, acompanhamento, planejamentos, espaços adequados para as aulas, valorização cultural e social dos educandos, material didático adequando e principalmente garantia de uma aprendizagem significativa. Assim, a equipe pedagógica do TOPA pode buscar aperfeiçoar suas práticas pedagógicas no método de Paulo Freire.

Conforme Brandão (2008), a primeira etapa pedagógica de construção do método de alfabetização Paulo Freire é conhecer o universo da fala, da cultura da gente daquele lugar: aquela comunidade vai ser investigada, pesquisada. “As pessoas do programa de educação misturam-se com os da comunidade. Se for viável habitam – sem molestá-lo – seu cotidiano” (p.25).

O contacto inicial e direto que estabelecemos com a comunidade é durante a pesquisa do universo vocabular – etapa realizada no campo e que é a primeira do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos. Não é uma pesquisa de alto rigor científico, não vamos testar nenhuma hipótese. Trata-se de uma pesquisa simples que tem como objetivo imediato à obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. (BRANDÃO, 2008, p. 25).

O material didático para cada comunidade vai ser organizado de forma diferenciada porque só atende a realidade cultural, social e linguística daquelas pessoas e do seu cotidiano, pois o que se descobre com a pesquisa não são homens e mulheres objetos e nem tão pouco é uma realidade neutra. Descobre-se que

em cada comunidade há cotidianos tecidos por identidades sociais e culturais. “São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa” (BRANDÃO, 2008, p. 27).

Como pesquisadoras, percebemos algumas incoerências curriculares que acontecem na sala de aula, como por exemplo: atividades destinadas para “qualquer estudante” sem considerar a idade e experiências de vida; desrespeito aos tempos e ritmos de aprendizagem decorrentes da faixa etária e das identidades sociais dos(as) educandos(as); desconsideração às diferenças de experiências pessoais entre as mulheres idosas; as interações conversacionais que acontecem na sala de aula, que poderiam ser consideradas como textos de oralidade produtivos como materiais de leitura e escrita, não são integrados às práticas curriculares. Enfim, os materiais didáticos de leitura e de escrita e as condições de produção estabelecidas na sala de aula parecem não considerar qualquer articulação com a realidade sociocultural das mulheres idosas da pesquisa.

Nosso propósito neste texto não foi avaliar as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, mas promover um diálogo sobre a (in)eficácia de um programa de alfabetização que acontece em um período de oito meses e o nível de (in)sucesso na percepção tanto das alfabetizadoras como nas mulheres idosas sujeitos da aprendizagem e dos adultos. As mulheres e homens estudantes do Programa TOPA apresentam expectativas de aprender, no mínimo, “a assinar o nome”, mas também expressam desejos de ler os produtos que comprem no mercado, a fatura da conta de luz; o mais interessante para elas é sair da condição de “sujar o dedo”, como dizem, para imprimir a marca digital. Infelizmente, ao final de oito meses, algumas não conseguem aprender nem a assinar o nome.

Acreditamos que os dados registrados na pesquisa podem revelar possibilidades de criar ambientes educacionais mais apropriados para estudantes adultos e idosos; para tal nos detemos em oferecer ao professor a oportunidade de interagir com seus estudantes de forma mais autêntica e mais colaborativa no sentido de implementar uma cultura escolar efetivamente inclusiva para atender a ampla diversidade sociocultural do universo estudantil da contemporaneidade.

Referências

- Brandão, Carlos Rodrigues (2008). O que é o método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, Paulo (2011). Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Macedo, Elizabeth (2004). Dia 28 de abril, terceira discussão: a hora e a vez dos currículo (de alguma coisa mais). In: Alves, Nilda (Org.), Criar currículo no cotidiano (pp.34-59). 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Melo, Lílian Noemia Torres de; Sá, Maria da Piedade Moreira de (2008, novembro). Função metalingüística na narrativa conversacional: um diálogo intertextual. Comunicação apresentada no XVI CONIC – Congresso de Iniciação Científica. Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, Brasil.
- Pereira, Áurea da Silva (2008). Percursos da Oralidade e Letramento na comunidade rural de Saquinho, município de Inhambupe, BA. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.

Santomé, J. Torres (1995). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu (Org.), **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação (pp.159-177). Petrópolis: Vozes.

Educação das Relações Étnico-Raciais: elementos teóricos e metodológicos de uma prática de formação

Alexandre do Nascimento¹⁴⁸⁸

Resumo

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 26-A, instituído em 2003 pela Lei Federal 10.639, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras. Porém, o cumprimento dessa obrigatoriedade pelos sistemas e instituições de ensino e, conseqüentemente, pelos educadores, não é tarefa trivial, pois trata-se de uma proposição que exige uma postura crítica frente às relações raciais, uma postura de reconhecimento e valorização da diversidade étnica, discussões sobre as questões colocadas pelas lutas históricas dos negros, acesso à conteúdos e proposições pedagógicas adequadas, bem como participar de processos de estudos e produção de conhecimentos. Em outras palavras, podemos dizer que os desafios que concretamente encontramos para concretizar a Educação das Relações Étnico-raciais proposta pela legislação são basicamente: a reestruturação dos currículos, a produção e difusão de estudos e materiais pedagógicos, a formação básica e continuada dos profissionais de educação. Diante disso, desde o ano de 2007, ministramos o *Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais*, na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC, que consiste num projeto de estudos que visa mobilizar professores na produção de um *pensamento anti-racista e anti-discriminatório em Educação*, e assim constituir mais uma referência para a *práxis* pedagógica democrática. O curso busca atender uma das principais demandas criadas pela Lei 10.639/2003, ou seja, a formação docente. O objetivo é fornecer instrumentalização política, teórica e informações sobre a história e as culturas dos africanos e afrodescendentes no Brasil, de forma a contribuir para que os docentes, em seu contexto de ensino, discutam de forma crítica e autônoma as questões relacionadas aos afrodescendentes e seu papel na sociedade brasileira, desenvolvendo práticas pedagógicas isentas de racismo e preconceitos em relação aos legados africanos no Brasil.

Na concepção do projeto, partimos do fato de que as desigualdades raciais no Brasil é uma componente estrutural das relações sociais, que isso tem razões históricas e que se fundamenta no etnocentrismo e no racismo a serem superados. Uma educação que pretenda contribuir para transformar esta realidade, deve assumir a necessidade de uma educação anti-racista e do reconhecimento e valorização das diferenças étnico-raciais brasileiras. Do nosso ponto de vista, portanto, entendemos a Educação das Relações Étnico-raciais como processo político e pedagógico que visa criar abertura para compreensão de distintas maneiras de pessoas expressarem sua humanidade e também como questionamento da pretensão de que vivemos numa sociedade monocultural, unificada por uma língua única, por uma só cultura a que todos os brasileiros deveriam convergir. Assim, o projeto concebe a Educação das Relações Étnico-raciais como Projeto político-pedagógico para a Promoção da Igualdade Racial que propõe o

¹⁴⁸⁸ FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

reconhecimento da multiplicidade de singularidades que constituem a sociedade brasileira e a desconstrução do imaginário sobre determinados grupos, principalmente negros.

A partir dessa prática de formação de professores na FAETEC e de estudos teóricos, pretendemos apresentar uma discussão sobre o que é hoje, no Brasil, a “Reeducação das Relações Étnico-raciais”.

Apresentação

Institucionalmente, a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), passou a implementar políticas de ação afirmativa de promoção da igualdade racial a partir do momento que a Lei Estadual 4151/2005¹⁴⁸⁹ ampliou para todas as instituições de ensino superior não militares a reserva de vagas para pessoas de baixa renda, estudantes de escolas públicas, negros, deficientes físicos e indígenas.

Porém, foi com a criação do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NEERA)¹⁴⁹⁰, em 2007, que iniciou-se na FAETEC um projeto institucional próprio de ação afirmativa para promoção da igualdade e valorização da diversidade étnico-racial na FAETEC. Com isso, além de proporcionar acesso aos grupos historicamente discriminados por força de lei, a Fundação passou a reconhecer e valorizar produções teórico-metodológicas e projetos pedagógicos, bem como a dar espaços para desenvolvimento de cursos e atividades de formação docente com vistas a colocar em prática o que determina o Artigo 26-A¹⁴⁹¹ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Parecer 003/2004 e Resolução 01/2004, do Conselho Nacional de Educação - CNE). Estudos, formação de professores, diálogos sobre histórias e culturas africanas e afrobrasileiros, relações étnico-raciais e educação das relações étnico-raciais nos marcos dessa legislação passaram a fazer parte da política de ação afirmativa da Fundação.

Este trabalho apresenta uma reflexão

Educação das Relações Étnico-Raciais a partir da criação do Artigo 26 no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹⁴⁸⁹ FALAR DAS LEIS DE COTAS NAS INSTITUIÇÕES ESTADUAIS DE ENSINO SUPERIOR. A Lei Estadual 4151/2003 modificou as Leis ... que, respectivamente, estabeleciam cotas de 50% para estudantes oriundos de escolas públicas e 40% para estudantes negros. Com a Lei 4151/2003 as instituições de ensino superior não militares do Estado do Rio de Janeiro passaram a ter reserva de vagas de 45% das vagas para estudantes de baixa renda, sendo 20% para negros, 20% para oriundos de escolas públicas e 5% para indígenas e deficientes físicos.

¹⁴⁹⁰ Instituído pela Resolução Conjunta da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECT) e FAETEC No. 03 de 08 de agosto de 2007, que define o NEERA como "órgão de pesquisa e extensão, consultivo, acerca da pesquisa, do ensino e da extensão sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, da História e cultura africana e afro-brasileiras e das ações afirmativas voltadas para as populações afro-descendentes no âmbito da Rede FAETEC".

¹⁴⁹¹ Artigo incluído na LDB pela Lei Federal 10639/2003, de 09 de janeiro de 2003, que instituiu no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira (Art. 26-A) e no calendário escolar o dia 20 de novembro como dia da Consciência Negra (Art. 79-B). Em 10/03/2008, O artigo 26-A da LDB sofreu alteração pela lei 11.645/2008. Esta nova Lei alterou o texto do artigo em questão incorporando, além do ensino de história e cultura afro-brasileira, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. O novo artigo passou a ter a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena".

Os Artigos 26-A e 79-B¹⁴⁹² da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Nacionais Curriculares para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e para a Educação das Relações Étnico-Raciais formalizam e tornam obrigatória uma das demandas mais importantes da luta histórica do Movimento Social Negro¹⁴⁹³ para a área de educação e, pois, de exigências e propostas da luta contra o racismo para o currículo e a pedagogia, de práticas que visem produzir de uma nova consciência social-histórica e uma nova forma das pessoas se relacionarem com a pluralidade étnica e racial, especialmente com pessoas negras e culturas de matrizes africanas. As lutas do movimento social negro que se inserem no processo histórico brasileiro como lutas emancipatórias, como parte fundamental de um processo, ainda em curso, de democratização das relações sociais e contra pensamentos, políticas e práticas que negam a riqueza da multiplicidade de singularidades que compõe o Brasil, cujas instituições sociais foram construídas tendo como um dos pilares o racismo.

Esta demanda passou a exigir reestruturações nos componentes dos currículos escolares e da formação de professores, revisões de práticas tradicionais e produção de novos materiais didáticos. Estamos, dessa forma e ainda hoje (mais de 10 anos após o início da entrar em vigência do Artigos 26A e 79B), diante de um desafio colocado para as instituições escolares e para educadores pela exigência social de democratização das relações sociais, que no Brasil passa indispensavelmente pela superação definitiva do racismo, dos preconceitos e discriminações contra os descendentes de africanos, suas histórias, valores e produções culturais.

Como essa exigência social não diz respeito somente à superação das desigualdades raciais, mas também de preconceitos ainda presentes na sociedade brasileira em relação ao africanos e afrodescendentes, a educação, o currículo e a pedagogia se tornaram parte dessa perspectiva. Ou seja, os sistemas e instituições de ensino devem incluir o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana e a educação para relações raciais democráticas em seu trabalho. E os educadores e educadoras, como agentes principais desse processo, devem rever suas práticas pedagógicas e incluir o debate sobre relações raciais e o legado histórico-cultural de origem africana no Brasil.

Os desafios colocados pela Lei 10639/2003 para o currículo escolar, para a pedagogia, para a formação de professores, para os formuladores de políticas públicas e institucionais e, pois, para a pesquisa acadêmica e a reflexão teórica, são imensos, demandam novos temas de estudos e a revisão das práticas e conteúdos tradicionais.

Nesse marco político-pedagógico, o conceito de educação das relações étnico-raciais ganhou uma nova definição. Uma das principais referências dessa nova definição do conceito é o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2004). De acordo com o referido documento,

¹⁴⁹² O artigo 26-A da LDB sofreu alteração em 10/03/2008, pela lei 11.645/2008. Esta nova Lei alterou o texto do artigo em questão incorporando, além do ensino de história e cultura afro-brasileira, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. O novo artigo, instituído pela Lei 11.645, passou a ter a seguinte redação: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena".

¹⁴⁹³ Para os organizadores do I Encontro Nacional de Entidades Negras, realizado em 1991 na cidade de São Paulo, "o Movimento Negro se define como o conjunto de entidades e grupos, de maioria negra, que têm o objetivo específico de combater o racismo e/ou expressar valores culturais de matrizes africanas e que não são vinculados a estruturas governamentais e partidárias" (d'Adesky, 2001).

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. (p. 14)

A educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (p. 14)

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. Diálogo com estudiosos que analisam, criticam estas realidades e fazem propostas, bem como com grupos do Movimento Negro (...) são imprescindíveis (p. 15). Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. (p.16)

Nessa perspectiva, nos parece possível definir Educação das Relações Étnico-Raciais como um processo político e pedagógico que visa fazer da educação uma atividade que, entre outras coisas, produza a compreensão de que há distintas maneiras das pessoas expressarem sua humanidade, questionando criticamente a pretensão implícita no imaginário social brasileiro de que vivemos numa sociedade monocultural, unificada por uma língua única e por uma cultura para a qual todos e todas deveriam convergir.

Desse ponto de vista, o que hoje chamamos de Educação das Relações Étnico-Raciais configura-se como um projeto de educação plural, pluriétnica e plurirracial, que propõe que instituições de ensino e aos educadores, em seus processos pedagógicos, entre outros possíveis elementos, considerem:

- O respeito e reconhecimento da multiplicidade de corpos que constituem a sociedade brasileira.
- A desconstrução de imaginários preconceituosos sobre determinados grupos, em nosso caso sobre africanos e afrobrasileiros.
- A necessidade de um projeto político-pedagógico de promoção da igualdade racial.

É notório, assim, que a educação está diante da necessidade de mudanças essenciais no currículo, nas práticas pedagógicas e nas políticas e procedimentos institucionais, que muito mais do que o conhecimento do marco legal que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, uma nova forma de fazer educação das relações étnico-raciais, agora em bases democráticas, com explícitas preocupações em educar para a igualdade racial e o respeito à pluralidade.

Dados de pesquisas e estudos realizados por diversas instituições têm demonstrado a persistência das desigualdades raciais entre negros e brancos no país. A observação de vários indicadores, como renda, escolaridade... o que confirma, sem sombra de dúvidas, que vivemos, ainda hoje, sob a égide de uma persistente discriminação racial. No mundo do trabalho, essas pesquisas mostram que são destinados às populações negras, em sua grande maioria, funções subalternas e atividades precárias, independente do nível de escolaridade, o que contribui para o crescimento do fosso sócio-econômico entre os grupos raciais no Brasil. Além disso, as desigualdades de gênero, que ainda são grandes, tornam-se maiores quando o

sexismo se alia ao racismo. Esses fatores acabam se somando a outros que levam homens e mulheres negros e negras a serem as pessoas mais pobres na sociedade brasileira, sendo uma parcela significativa entre as pessoas com baixa escolaridade e à margem de condições básicas de tratamento de saúde nos órgãos públicos.

O Estudo da UNESCO realizado em 2007 em escolas brasileiras que mostra que, em mesmas condições sócio-econômicas, os estudantes negros têm desempenho inferior aos estudantes brancos, conclui que isso acontece fundamentalmente por causa das relações raciais na escola, que são desfavoráveis aos negros. Da mesma forma, pesquisa do INEP, realizada em 2009 com 501 escolas nos 27 estados, 18.599 pessoas entre estudantes, professores, diretores, profissionais de educação, pais, mães e responsáveis, também demonstrou a existência de atitudes preconceituosas e de desejos de distância social em relação a determinados grupos étnico-raciais (negros, indígenas e ciganos). Das pessoas que participaram da pesquisa, 94,2% demonstraram ter algum tipo de preconceito étnico-racial. Além disso, demonstraram algum nível de distância em relação a ciganos (97,3%), a indígenas (95,3%) e a negros (90,9%). A pesquisa conclui que o preconceito, a distância social e práticas discriminatórias estão presentes no ambiente escolar em todos os atores, especialmente nos alunos, e que as pessoas não assumem que são preconceituosas, mas se demonstram predispostas a manter distância social de outros grupos. A escola não pode mais negar ou omitir que, na sociedade em geral e no cotidiano escolar em especial, as relações sociais, o acesso às oportunidades e o desempenho de estudantes sofrem influência de preconceitos, que geram constrangimentos, discriminações e barreiras extremamente danosas à auto-estima daquelas pessoas que são identificadas como negras e indígenas.

Essa não é uma discussão recente, pelo contrário. Negros e negras, no Brasil, desde que para essa terra foram trazidas à força as primeiras pessoas africanas para serem escravizadas, lutam pela vida, pela sua humanidade, por liberdade e, a partir da abolição do escravismo, pelos seus direitos de cidadania, através da defesa de políticas de inclusão racial. A exclusão de negros e negras no processo educacional é histórica. Foi muito longo o período de denúncias do movimento negro e de pesquisadores envolvidos com a temática em busca de uma educação não racista, que ainda não está consolidada.

É, portanto, extremamente oportuno e importante elaborar e colocar em ação projetos e atividades que instituam processos de mudanças no ambiente escolar para promover a pluralidade, o que envolve ações pedagógicas e culturais que visem mudanças de comportamentos e de valores dos agentes escolares em relação aos preconceitos e discriminações. É preciso, portanto, que a escola proporcione informações e debates sobre o papel do preconceito e da discriminação racial na produção de desigualdades sociais e sobre os saberes e as produções sócio-culturais de africanos, afrobrasileiros e indígenas no Brasil, nos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e tecnológicos, o que certamente contribuirá para uma nova cultura democrática que considere a diversidade racial como um dos seus fundamentos materiais.

Não é mais possível que as instituições de ensino neguem ou omitam que, tanto no âmbito da educação quanto no mundo do trabalho, as relações e o acesso às oportunidades sofrem influência do preconceito e da discriminação racial, impondo constrangimentos e barreiras, danosos à pessoa, à instituição e à sociedade. É preciso, portanto, que educadoras e educadores assumam eticamente a promoção da igualdade racial e a pluralidade.

Assim, do nosso ponto de vista, os principais desafios para concretizar a Educação das Relações Étnico-raciais proposta pela legislação são basicamente: a reestruturação dos currículos, a produção e difusão de estudos e materiais pedagógicos, a formação básica e continuada dos profissionais de educação. E diante disso, desde o ano de 2007, ministramos o Curso de Aperfeiçoamento em Educação das Relações Étnico-Raciais, na Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC, que consiste num projeto de estudos que visa mobilizar professores na produção de um pensamento e de práticas anti-racista, anti-discriminatório e plural em Educação, e assim constituir mais uma referência para a *práxis* pedagógica democrática.

O objetivo curso é fornecer instrumentalização política, teórica e informações sobre a história e as culturas dos africanos e afrodescendentes no Brasil, de forma a contribuir para que os docentes, em seu contexto de ensino, discutam de forma crítica e autônoma as questões relacionadas aos afrodescendentes e seu papel na sociedade brasileira, desenvolvendo práticas pedagógicas isentas de racismo e preconceitos em relação aos legados africanos no Brasil.

Na concepção do projeto, partimos do fato de que as desigualdades raciais no Brasil é uma componente estrutural das relações sociais, que isso tem razões históricas e que se fundamenta no etnocentrismo e no racismo a serem superados. Uma educação que pretenda contribuir para transformar esta realidade, deve assumir a necessidade de conteúdos e práticas pedagógicas anti-racistas e que reconheçam positivamente as diferenças étnico-raciais. Do nosso ponto de vista, portanto, a educação para relações étnico-raciais democráticas é um processo pedagógico que visa criar aberturas às singularidades e aceitação positiva das distintas maneiras de pessoas expressarem sua humanidade, questionando constrangimentos, atitudes discriminatórias, hierarquias e desigualdades oriundas dos preconceitos do imaginário racista sobre determinados grupos na sociedade brasileira, principalmente sobre os negros.

Bibliografia

BRASIL. Lei N^o 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei n^o 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

BRASIL. Lei N^o 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U. 11/03/ 2008. Altera a Lei n^o 9.394/96, modificada pela Lei n^o 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.) Racismo e anti-racismo na educação – repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001, pp.141-160.

D'ADESKY, Jacques. Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro, Pallas, 2001.

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese dos Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição. Brasília, DF: IPEA, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 março de 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- NASCIMENTO, Alexandre do. Para uma pedagogia da (re) educação das relações étnico-raciais. In: NASCIMENTO, Alexandre do; PEREIRA, Amauri Mendes; OLIVEIRA, Luiz F.; SILVA, Selma Maria da. (orgs). Histórias, Culturas e Territórios Negros: reflexões docentes para uma reeducação das relações étnico-raciais. Rio de Janeiro: Ed. Epapers, 2008, pp.47-57.
- UNESCO. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Coordenação de Miriam Abramovay e Mary Garcia Castro. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas Escolas, 2007.

Profissão Docente: políticas públicas que envolvem a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar no Brasil

Cleiza Cornélio Nutels, Líllian Franciele Silva Ferreira ¹⁴⁹⁴

Resumo

A pedagogia vem ampliando seu campo de atuação, pois a educação ocorre em vários espaços além do ambiente escolar. Este artigo tem como tema de investigação a profissão docente: políticas públicas que envolvem a atuação do pedagogo em ambiente hospitalar no Brasil, com ênfase nas *políticas* de amparo legal e na reflexão dos desafios encontrados no cotidiano do pedagogo hospitalar para a promoção da diversidade na educação com a perspectiva da inclusão do direito ao acompanhamento do currículo escolar para crianças e adolescentes hospitalizados no período em que se encontram afastados para tratamento específico de saúde. Regularizando assim, a criação da classe hospitalar como um espaço educativo não-escolar de auxílio pedagógico-educacional, contribuindo com o enfermo a partir de estratégias pedagógicas para que as crianças e adolescentes internados possam, na medida do possível, ter a continuidade de sua rotina fora do hospital, garantindo o direito assegurado no artigo 205 da Constituição Federal da República do Brasil de 1988, onde, é dever do estado e da família e direito de todos os cidadãos terem acesso a educação. Desse modo, revela-se um desafio duplo a formação docente deste profissional em ambiente hospitalar, pois de um lado está a equipe do hospital, onde esse profissional é pouco reconhecido e do outro está o desafio aos Cursos de Pedagogia, já que exige mudanças sociais para a abertura de seus parâmetros curriculares. Tendo como metodologia, uma pesquisa bibliográfica para o estudo de políticas públicas em documentos legais de âmbito federal. Contribuindo assim para a diversidade do trabalho docente, visando o desenvolvimento de estratégias para o atendimento educacional diferenciado que leve em consideração o processo educativo em diversos contextos, defendendo a existência da classe hospitalar e dando sentido a prática e aceitação do professor como parte da equipe multidisciplinar deste ambiente, democratizando assim, o acesso e a inclusão dos discentes afastados do ambiente escolar e repensando o trabalho docente desse profissional em meio à diversidade, no auxílio as crianças e adolescentes que necessitam de atendimento pedagógico hospitalar especializado.

Palavras- chave: Pedagogia Hospitalar, Inclusão, Educação.

Introdução

O pedagogo é um profissional formado para atuar com a educação das crianças em todas as suas necessidades, porém, os cursos de Pedagogia, na sua maioria, têm uma caracterização que influencia a formação voltada para a atuação em ambiente escolar, como professores de educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, tornando o curso que abrange várias áreas para atuação desse profissional, podendo ser em ambientes escolares e não escolares, uma área restrita em relação à função do pedagogo, uma vez que, as mudanças sociais estão exigindo uma abertura de seus parâmetros, para o alcance de atendimentos especializados.

¹⁴⁹⁴ Universidade Federal de Alagoas

A criança que apresenta um longo período de internação se sente excluída da escola e dos ambientes que fazem parte do seu meio social fora do hospital, sendo função do pedagogo no espaço de atuação dentro da classe hospitalar além de desenvolver o ensino pedagógico dentro do hospital, também auxiliar a criança a melhorar no tratamento da doença procurando amenizar dificuldade como a angústia, baixa alta estima e distância da família e dos amigos, que acontece no decorrer do tratamento e acaba interferindo na recuperação dessas crianças.

As propostas do pedagogo hospitalar com enfoque à atenção educacional durante o tratamento tornam as crianças mais dispostas, pois as atividades pedagógicas desenvolvidas no hospital estimulam nas crianças a volta, mesmo que seja por um pequeno período, a uma das atividades de sua rotina diária, fora do ambiente hospitalar o que auxilia a uma melhor resposta ao tratamento desenvolvido pela equipe multidisciplinar do hospital, amenizando o efeito psicológico negativo que a enfermidade causa nos pais das crianças, uma vez que, observando que seus filhos estão ocupados envolvidos no processo de aprendizado pedagógico que auxiliam o tratamento e melhoram sua alta estima, diminui a tensão de estarem em um hospital com seu filho doente.

Refletindo que o pedagogo no ambiente hospitalar é de grande importância para minimizar a atenção unilateral ao enfermo, dando ênfase apenas ao aspecto físico e material da enfermidade, quando esta doença pode ser também de caráter psicossocial, este profissional tem uma proposta integrada, fazendo com que a hospitalização do escolar tenha um atendimento personalizado, respeitando o momento de cada doença e considerando a situação de escolaridade e sua procedência, ultrapassando o contexto formal da escola, tratando-se de uma nova realidade multidisciplinar com características educativas, utilizando-se de momentos de integração dos internos de forma lúdica e recreativa, como também inserindo o processo pedagógico, sendo destacada no texto a necessidade de um espaço de ensino na área pediátrica dos hospitais.

Através das Políticas Públicas de Educação e Saúde desenvolvidas pela Constituição Federal Brasileira e o Ministério da Educação (MEC) reconheceu-se a importância da classe hospitalar, onde por meio de ações políticas de inclusão de discentes que tenham alguma necessidade especial e estejam internados por um período prolongado devem ser acompanhadas pedagogicamente evitando prejuízo no seu ano letivo, contribuindo para a diminuição da evasão escolar.

Metodologia

Esse artigo foi realizado através de uma pesquisa bibliográfica introdutória para a elaboração do trabalho de conclusão de curso, onde foram pesquisados em sites do governo de âmbito federal, os seguintes documentos para uma breve análise: a Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, relativa aos Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, através dos artigos 58 a 60 que tratam da Educação Especial, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o documento da Secretaria de Educação Especial (2002), que oferece estratégias e orientações para Classe Hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar, a Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho

nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007 e o Decreto nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011, realizando assim um debate dessas legislações com alguns autores que tratam sobre o contexto do pedagogo hospitalar para maior aprofundamento dos elementos legais através de políticas públicas que defendem a existência da classe hospitalar e a prática e aceitação do pedagogo como parte da equipe multidisciplinar do hospital.

Resultados alcançados

A partir da Lei maior do Estado Federativo Brasileiro, que no seu artigo 205 afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Com o conjunto de novos elementos educacionais que surgem na perspectiva da educação inclusiva começam a nascer movimentos mundiais que ficam mais intensos a partir de 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos e em seguida surgem outros documentos que ressaltam a importância da elaboração de políticas públicas para as crianças que tem algum tipo de deficiência e/ou por determinado motivo, como por circunstância de doença estejam afastadas do ambiente escolar, como em 1994, a Declaração de Salamanca¹⁴⁹⁵ e em 1999 a Convenção da Guatemala¹⁴⁹⁶.

A resolução nº 41, 13 de outubro de 1995, descreve no seu artigo 9: “Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.”, o que possibilita a criança e/ou adolescente hospitalizados ter assegurado o direito a um acompanhamento pedagógico especializado, para através deste, realizar atividades que auxiliem e acompanhem o currículo escolar respeitando o estado clínico em que o interno se encontra, tendo assim, ininterruptão do seu processo de aprendizagem.

Por sua vez, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) no seu artigo 58, inciso 2º afirma: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.”. A partir desse pressuposto é preciso pensar em um profissional pedagógico que tenha uma formação na área da Educação Especial, sendo este, eixo regulador da atuação do pedagogo em Classe Hospitalar o que implica em uma ação pedagógica de qualidade e uma formação docente específica para entender o contexto em que o educando se encontra.

A resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, onde no seu artigo 13, ressalta a importância do atendimento educacional especializado para aqueles alunos que estão “(...) impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.”

¹⁴⁹⁵ A Declaração de Salamanca foi realizada em 1994, na Espanha, e teve como questão central a inclusão dentro do sistema regular de ensino de crianças, jovens e adultos com alguma necessidade educativa especial, tratando sobre princípios, políticas e práticas nesta área.

¹⁴⁹⁶ Realizada em 1999 foi uma Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, favorecendo sua integração com a sociedade.

Em 2002, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial resolve lançar um documento com estratégias e orientações para a classe hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar, visando à necessidade de assegurar o acesso à educação básica as crianças e adolescentes em ambientes não escolares e a atenção às necessidades educacionais especiais desses educandos. Esse documento traz como fundamentos as leis que ressaltam o direito à educação e tem como objetivo (BRASIL) 2002, p. 13:

(...) possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de freqüentar escola, temporária ou permanentemente e, garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral.

Através desse objetivo são levantadas questões como aspectos físicos do espaço, instalações e equipamentos que são precisos para uma melhor adaptação e atendimento nos ambientes necessários. Esclarece como é o processo de integração com a escola e o sistema de saúde e traz os recursos humanos que necessários para a equipe profissional.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um dos documentos que legitima as leis referentes à Educação Especial e Inclusiva. Elaborado em junho de 2007, pela portaria ministerial nº 555 e prorrogada pela portaria nº 948 de outubro de 2007, faz o acompanhamento dos avanços e das lutas sociais que a Educação Inclusiva vem alcançando com o objetivo de conceber políticas públicas que efetivem a qualidade da educação para todos os sujeitos.

O documento parte da perspectiva da educação inclusiva, que tem como base norteadora que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Entendendo que a acessibilidade à educação deve permear a todos os sujeitos, A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva descreve os seguintes objetivos:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008)

É relevante salientar que o propósito deste documento está em incluir o sujeito com necessidades especiais em classes escolares regulares, tratando sua deficiência em contexto com o ambiente escolar, minimizando a situação de exclusão e construindo a cultura de aceitação na escola concebendo-a como um ambiente heterogêneo; além de pontuar a importância de ter um profissional da educação preparado para o atendimento especializado e possibilitar a articulação do ensino com a necessidade do sujeito, possibilitando a promoção da educação dentro dos limites físicos e mentais.

Paralelamente à educação inclusiva, o decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, em seu artigo 1º, inciso 1 assegura a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, podendo ser incluído neste artigo a classe hospitalar, que necessita ter o ensino escolarizado adaptado à condição de saúde do aluno.

Algumas Considerações

A Pedagogia Hospitalar vem se alastrando nacional e internacionalmente, concedendo às crianças e adolescentes o direito de ter acesso à educação não formal no ambiente hospitalar, garantindo benefícios em sua recuperação e uma permanência menos dolorosa dentro do hospital. O acesso à educação no hospital garantido por lei significa um avanço para a educação e valoriza a criança e o adolescente como ser humano e não apenas como discente, pois a Pedagogia Hospitalar oferece um atendimento global ao educando e trabalha em conjunto com o hospital, a escola e a família. No entanto, apesar do acesso a escolarização em ambiente hospitalar ser um direito garantido em Lei, percebemos que a prática ainda não foi adotada em todos os estados e municípios do Brasil. O que nos leva a refletir sobre o prejuízo que o não cumprimento dessa Lei ocasiona aos educandos hospitalizados sem condições de freqüentar o sistema escolar regular, contribuindo para a recuperação das crianças internas, dando-lhes a possibilidade de continuar seus estudos através de um acompanhamento pedagógico dentro do hospital, pois além de ocupar o tempo ocioso da criança com atividades diferenciadas, trabalha seu psicológico em dinâmicas e recreações auxiliando-as a lidar com a realidade, contribui para a socialização com outras crianças e proporciona momentos de aprendizagem na qual a criança se envolve e aprende.

Referências

- BRASIL. (1998). Constituição da Republica Federativa do Brasil. Retirado em Janeiro 21, 2013 de http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/index.shtm.
- Resolução nº 41. (1995). Direitos da Criança e do adolescente hospitalizados. Retirado em Janeiro 21, 2013 de <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id2178.htm>.
- Secretaria de Educação Especial MEC/SEESO. (2002). Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações. Retirado em Janeiro 22, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>.
- Resolução CNE/CEB Nº 2. (2001). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Retirado em Maio 25, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- Lei de Diretrizes e Bases. (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Retirado em Junho 10, 2013 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- MEC/SEESP. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Retirado em Junho 15, 2013 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

O impacto da formação académica nos “novos públicos do ensino superior” – o caso do ensino politécnico

José António Oliveira, Sérgio Daniel Gomes¹⁴⁹⁷

Resumo

Actualmente, é recorrente o conceito de Lifelong Learning – formação ao longo da vida – como parte integrante do sistema de ensino, quer para responder às necessidades individuais dos cidadãos quer para responder às necessidades formativas das entidades empregadoras, disponibilizando formação para a aquisição e/ou actualização de competências, colmatando o baixo nível de escolarização de parte substancial dos activos portugueses.

É neste contexto que se insere o Contrato de Confiança no Ensino Superior Para o Futuro de Portugal, Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014, datado de Setembro de 2010. Retomando o definido na Estratégia Europeia EU 2020, procura-se que pelo menos 40% da população, no grupo etário 30-34 anos, seja diplomada pelo ensino superior em 2020. Entre 2005 e 2010 o número de vagas aberto anualmente para o ingresso no ensino superior universitário e politécnico, através de concurso nacional e dos concursos locais, cresceu de 47433 para 53986 (mais 6553 vagas). A oferta de formação em horários pós-laborais cresceu significativamente entre 2009 e 2010 para cerca de 5.870 vagas (mais cerca de 1.600 vagas que em 2009). O ingresso de alunos adultos, de 662 estudantes aprovados no exame para Maiores de 25 anos em 2004, passa para 4.960 inscrições de estudantes aprovados no exame para Maiores de 23 Anos em 2009 (10.003 incluindo o ensino privado). No ensino politécnico o número de adultos maiores de 23 anos inscritos pela primeira vez no ensino superior cresceu mais que 11 vezes, tendo atingido 10.003 novas inscrições em 2009, quando eram apenas 900 em 2005.

Até agora, as publicações conhecidas que abordam a realidade M23 anos centram-se, quase exclusivamente, a montante do nosso projecto: caracterizam o público-alvo, as suas motivações, os percursos pré ensino superior, as dificuldades de acolhimento e de integração... No nosso caso, pretendemos ir adiante, medir o impacto na sua vida profissional – algo que ainda está por fazer.

No contexto global da sociedade do conhecimento, as Instituições de Ensino Superior, necessitam de refletir e de (re)definir o seu papel, a sua missão, a sua visão, as estratégias e as práticas educativas, enquanto entidades responsáveis pela oferta de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de novos públicos. Assim, podemos sintetizar esta comunicação nos seguintes objectivos:

Objectivo geral: analisar o impacto da formação superior na carreira profissional dos novos públicos do ensino superior (M23 anos) nos estudantes diplomados pelas instituições de ensino superior politécnico.

Objectivos específicos: identificar o impacto da formação superior na carreira profissional dos estudantes diplomados via M23 anos numa unidade orgânica do Instituto Politécnico do Porto (ESTGF); identificar o impacto por área de formação; identificar o impacto por actividade profissional; identificar o impacto por género, idade, anos de experiências profissional.

¹⁴⁹⁷ Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras, CIICESI

Metodologias e técnicas a utilizar: Metodologicamente utilizou-se um método misto composto, essencialmente, de dois instrumentos de recolha de dados: os dados foram recolhidos nas bases de dados fornecidas pela Divisão de Sistemas e Infra-estruturas de Informação e Comunicação do IPP; A restante informação baseou-se num inquérito por questionário enviado a todos os estudantes diplomados da ESTGF/IPP, que ingressaram no ensino superior pelo processo M23 anos.

Enquadramento Jurídico

O Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março estipula as condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para os estudantes maiores de 23 anos. Politicamente inseriu-se no Programa do XVII Governo Constitucional que estabeleceu, como objectivos centrais da política para o ensino superior, concretizáveis no quinquénio 2005-2009:

- a qualificação dos portugueses, incentivando a frequência no ensino superior, melhorando a qualidade e relevância das formações oferecidas e fomentando a mobilidade e a internacionalização, através da construção do espaço europeu de ensino superior e o conjunto de reformas possibilitadas pelo processo de Bolonha;
- a necessidade de definir e regular a rede de ensino superior nacional, num quadro dual e
- estabeleceu-se como meta importante a promoção de igualdade de oportunidades no acesso a este grau de ensino, atraindo novos públicos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida.

O referido Decreto-Lei nº 64/2006, de 21 de Março aprovou as regras que facilitam e flexibilizam o acesso e ingresso ao ensino superior, concretamente a estudantes que reúnam condições habilitacionais específicas e que façam prova adequada de capacidade para a frequência no ensino superior.

A alteração do regime de acesso e ingresso no ensino superior de candidatos que não possuam as habilitações normais de acesso, com a criação do “regime especial de acesso e ingresso no ensino superior de maiores de 23 anos”, veio abrir o ensino superior a um novo tipo de público-alvo, com características próprias e com necessidades específicas o que, necessariamente, veio obrigar as instituições de ensino a uma reflexão sobre as metodologias a adoptar. Este novo contingente, profundamente heterogéneo, a nosso ver, implica uma mudança na relação entre os diversos intervenientes e na cultura de cada instituição de ensino superior.

É reconhecido que a percentagem da população activa portuguesa com formação superior se situa a cerca de 50% da média europeia, com consequências negativas significativas na competitividade do tecido empresarial. Neste contexto, insere-se o Contrato de Confiança no Ensino Superior Para o Futuro de Portugal - Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014, datado de Setembro de 2010. Retomando o definido na Estratégia Europeia EU 2020, objectivando que pelo menos 40% da população no grupo etário 30-34 anos seja diplomada pelo ensino superior em 2020 (eram 22% em 2008), este Contrato visa estimular a ligação das Instituições de Ensino Superior ao tecido económico e às empresas, em particular. As universidades e os institutos politécnicos comprometeram-se a atrair novos públicos para o ensino superior por forma a concretizar este desiderato.

Em Portugal (pese embora o atraso comparativo com outros países, motivado pelas elevadas taxas de abandono e de insucesso verificadas tradicionalmente no ensino secundário e pela actual recessão demográfica), o incremento do programa “Novas Oportunidades”, permitindo a aquisição de habilitações correspondentes ao 12º ano, acarretou um aumento do número de candidatos Maiores de 23 anos. Consequentemente, verificou-se um aumento efectivo de candidatos, com este perfil, nos lectivos seguintes. Consequentemente, a fixação de vagas para este público específico, foi, indubitavelmente, uma das variáveis mais importantes na promoção deste contingente.

Deixando a cada estabelecimento de ensino superior a responsabilidade de eleger as formas que considerem mais adequadas para cada curso e para cada perfil de candidato, o Decreto-Lei em questão, no entanto, estabelece as várias componentes obrigatórias de avaliação, a saber:

- apreciação do currículo escolar e profissional do candidato;
- a avaliação das motivações do candidato, podendo esta ser feita através de uma entrevista;
- a realização de provas teóricas e / ou práticas, de avaliação dos conhecimentos e competências considerados indispensáveis ao ingresso e progressão no curso.

Todas as provas deverão incidir, exclusivamente, nas áreas de conhecimento consideradas relevantes para o ingresso e progressão no curso. Poderão inscrever-se para a realização das provas os candidatos que completem 23 anos até ao dia 31 de Dezembro do ano que antecede a realização das provas.

Todo o processo de organização e realização das provas está a cargo do órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior a quem se destinam – Conselhos Científicos e Conselhos Técnico-Científicos.

Procedimentos Institucionais

No caso específico da Instituição de Ensino Superior onde estamos inseridos, pertencente ao subsistema de ensino politécnico, foi decidido, ao nível das componentes obrigatórias da avaliação, exigir a todos os candidatos Maiores de 23 Anos, os seguintes momentos de avaliação:

- uma “Prova de Maturidade” (anos lectivos 2005-2006 e 2006-2007); a partir do ano lectivo de 2007-2008, esta prova foi substituída por uma Prova de Compreensão e Expressão Escrita;
- uma Prova Específica, de acordo com o curso pretendido pelo candidato e os Pré-Requisitos, caso existam.
- análise curricular do percurso académico e profissional do candidato e
- uma Entrevista.

Desde o concurso de 2009-2010, as componentes obrigatórias de avaliação são: prova específica, de acordo com o curso pretendido pelo candidato, análise curricular do percurso académico e profissional do candidato e uma entrevista, ficando sem efeito a prova de compreensão e expressão escrita.

No último concurso, presentemente a decorrer, cada uma destas etapas de avaliação está valorizada na seguinte escala: 40% para a Prova Específica e Pré-Requisitos, 30% para a avaliação curricular e 30 %

para a Entrevista. A falta a qualquer um dos momentos de avaliação implica a exclusão do candidato. Excluído fica também qualquer candidato com uma classificação inferior a 7,0 valores na prova específica.

Para um acompanhamento mais próximo de todo este processo foi designada uma Comissão de Supervisão e Acompanhamento, encarregue de supervisionar e acompanhar todo o processo, no sentido de agilizar um conjunto de procedimentos inerentes ao bom andamento do mesmo. Cumpre, neste momento, salientar a disponibilização antecipada dos conteúdos programáticos para cada prova escrita, bem como um teste modelo destinado a familiarizar os candidatos com as provas a que serão submetidos. Em alguns casos e para alguns cursos, foram ministrados cursos de preparação para as provas específicas, de curta e longa duração, respectivamente de 40 e 80 horas.

Procura – uma amostra

Centraremos a nossa análise numa unidade orgânica do Instituto Politécnico do Porto, mais precisamente a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras. Criada em 1999, actualmente com cerca de 1500 estudantes, a ESTGF ministra, em sede de 1º ciclo, os seguintes cursos: Ciências Empresariais, Engenharia Informática, Solicitadoria, Engenharia de Segurança do Trabalho e Engenharia de Segurança Informática e Redes de Computadores. Relativamente aos candidatos que procuraram a Escola, através das condições especiais de acesso e ingresso no ensino superior para maiores de 23 anos, o seu quantitativo é aquele que seguidamente se demonstra.

Curso	Edição 2006- 2007	Edição 2007- 2008	Edição 2008- 2009	Edição 2009- 2010	Edição 2010- 2011	Edição 2011- 2012	Edição 2012- 2013	Edição 2013- 2014
LCE	4	15	27	59	41	53	35	22
LEI	3	7	13	13	20	19	1	4
LSOL	33	39	82	76	84	77	28	28
SQT	4	15	41	31	34	29	9	7
LEST								
SIRC						13	10	4
LSIRC								
Total	44	76	163	179	179	191	83	65

Tabela 1- nº de candidatos M23 à ESTGF por ano lectivo/curso

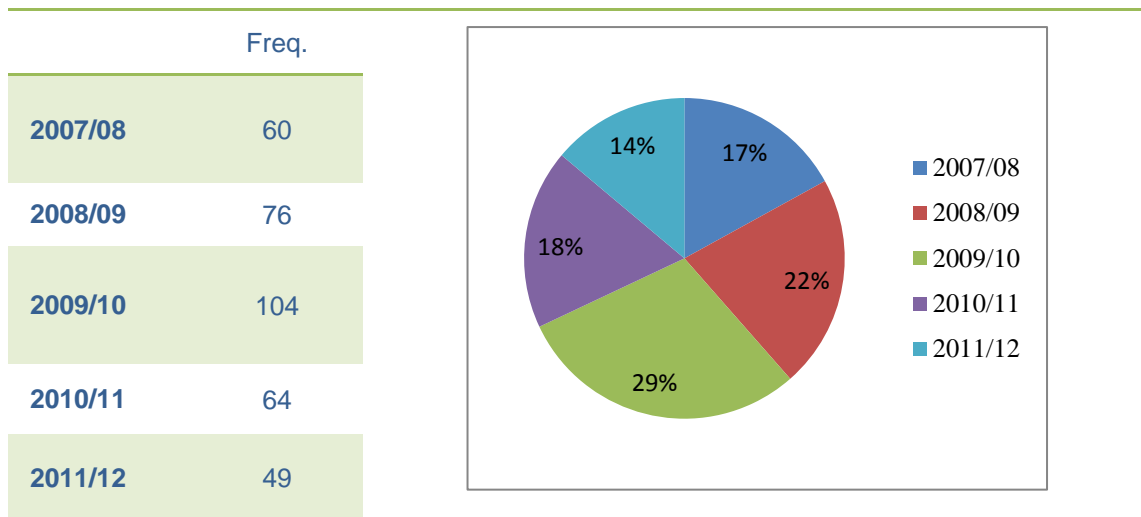
Como é fácil verificar, houve uma procura crescente dos Maiores de 23 Anos em todos os cursos leccionados pela ESTGF desde 2006-2007 até à edição de 2011-2012, com particular incidência nos cursos de Solicitadoria, Ciências Empresariais e Segurança e Qualidade no Trabalho. Após a edição de 2011-2012

verifica-se um decréscimo no número de candidatos, em todos os cursos, situação que é perceptível em todos as licenciaturas e em todas as unidades orgânicas do Instituto Politécnico do Porto.

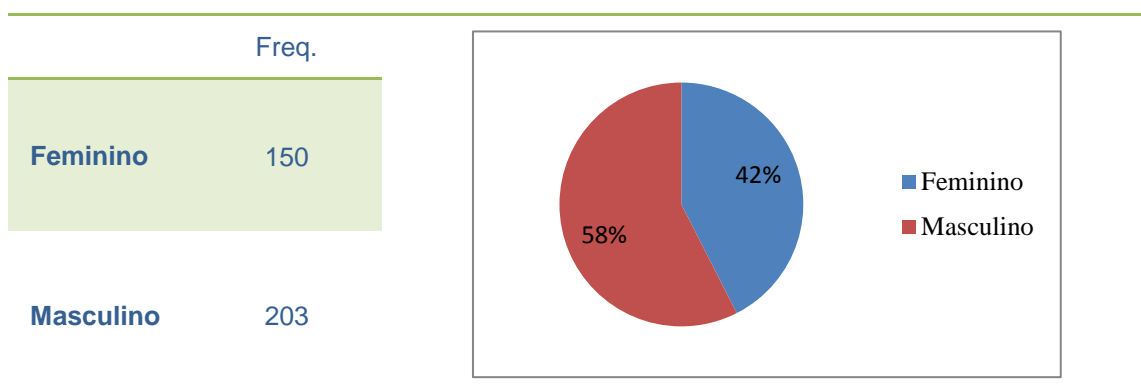
Breve caracterização dos inscritos - (anos lectivos 2007-2008 a 2011-2012)

Total de inscritos: 353 estudantes

Ano de Inscrição

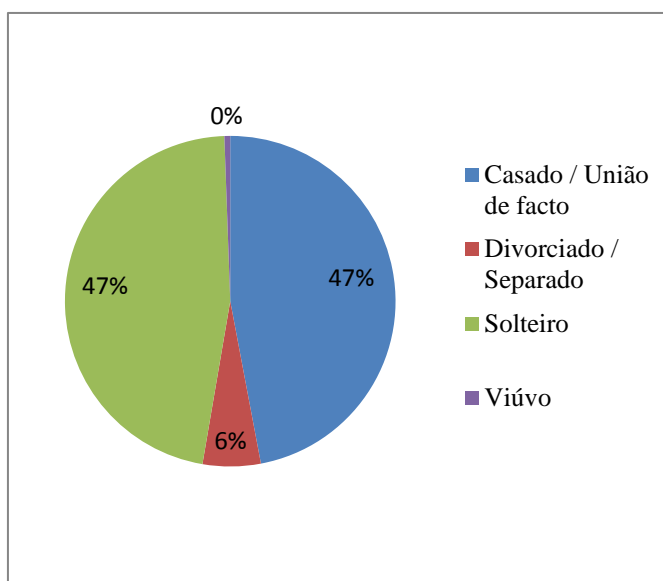


Sexo



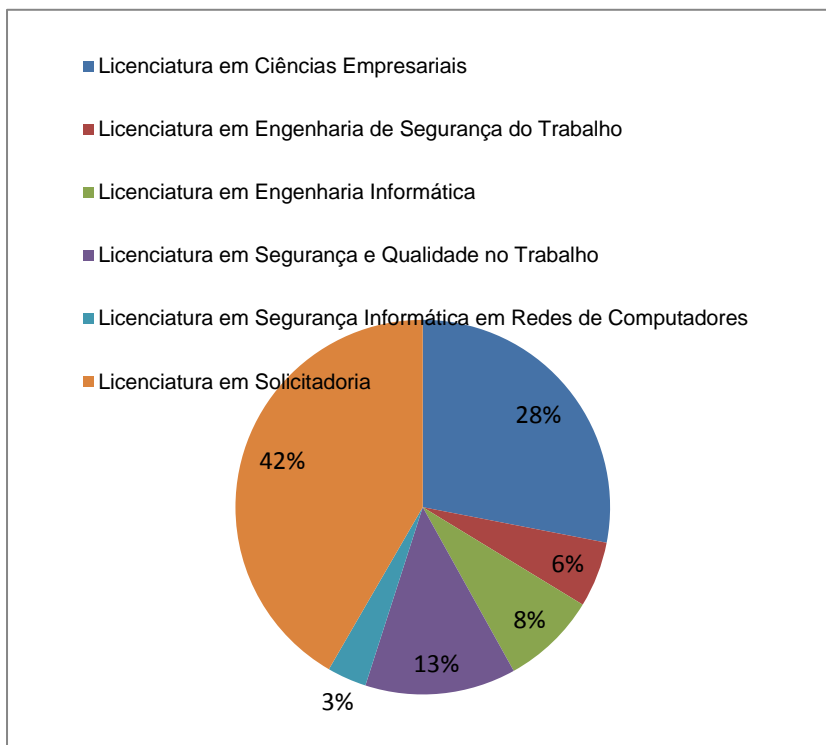
Estado Civil

	Freq.
Casado / União de facto	166
Divorciado / Separado	20
Solteiro	165
Viúvo	2

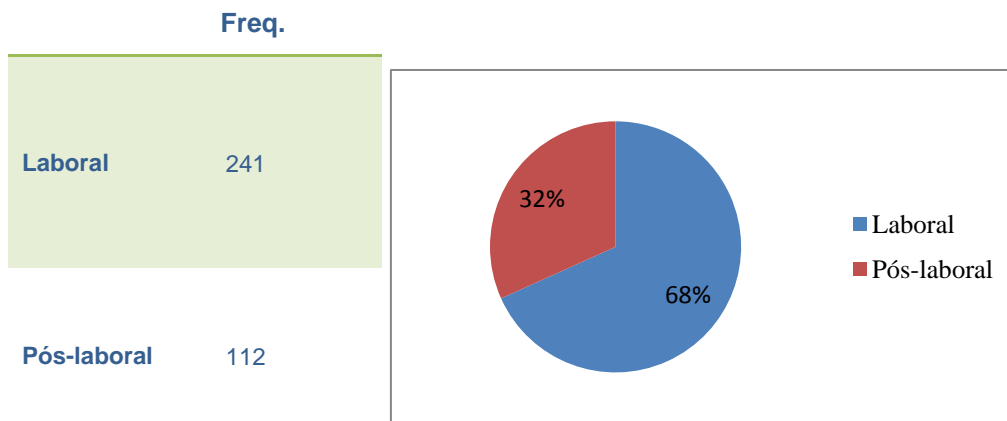


Curso frequentado

	Freq.
Licenciatura em Ciências Empresariais	99
Licenciatura em Engenharia de Segurança do Trabalho	20
Licenciatura em Engenharia Informática	29
Licenciatura em Segurança e Qualidade no Trabalho	46
Licenciatura em Segurança Informática em Redes de Computadores	12
Licenciatura em Solicitadoria	147



Regime frequentado



Os impactos da formação académica – dados gerais

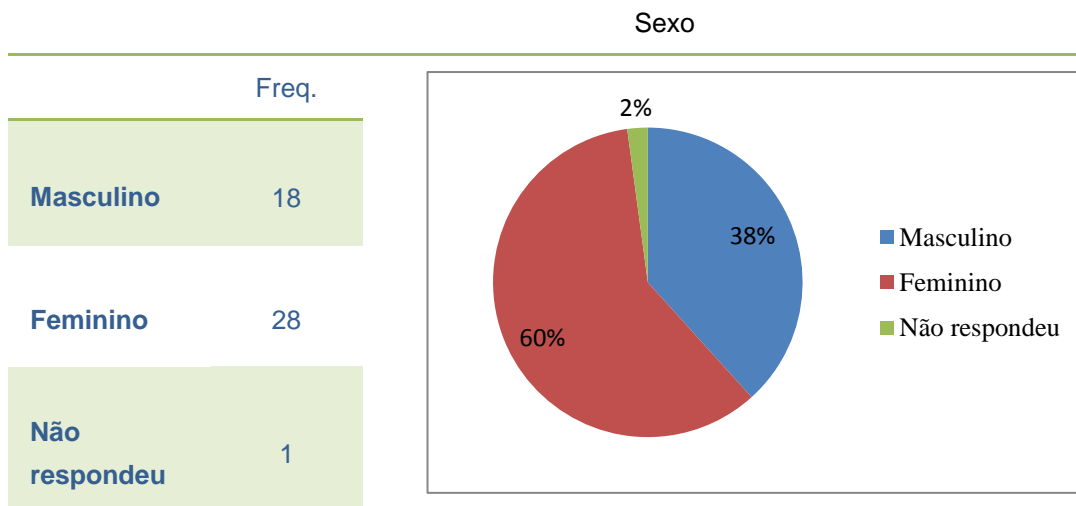
Técnica de recolha de dados: questionário (online);

Universo: todos os diplomados pela ESTGF via M23 anos – 54 diplomados

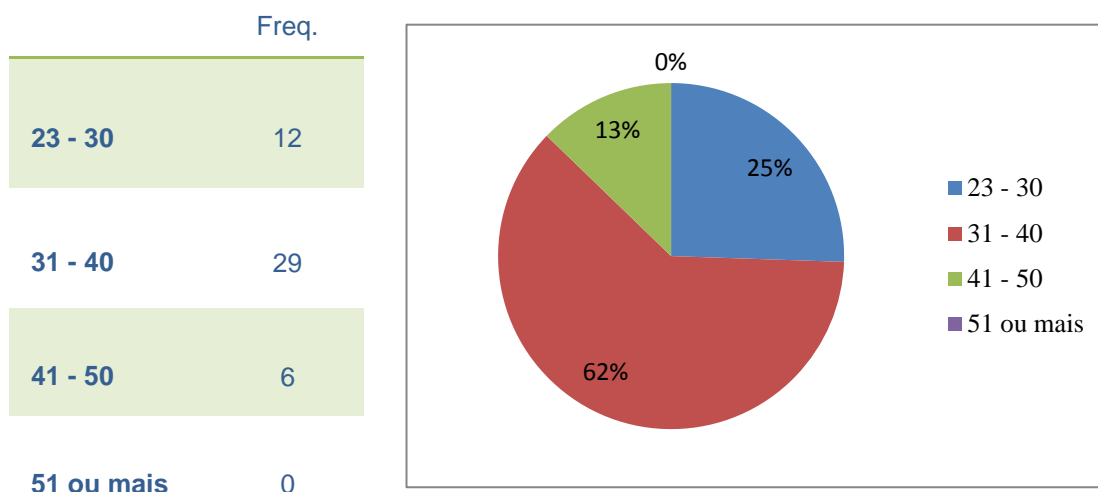
Período: Abril de 2013

Total de respostas: 47 respostas

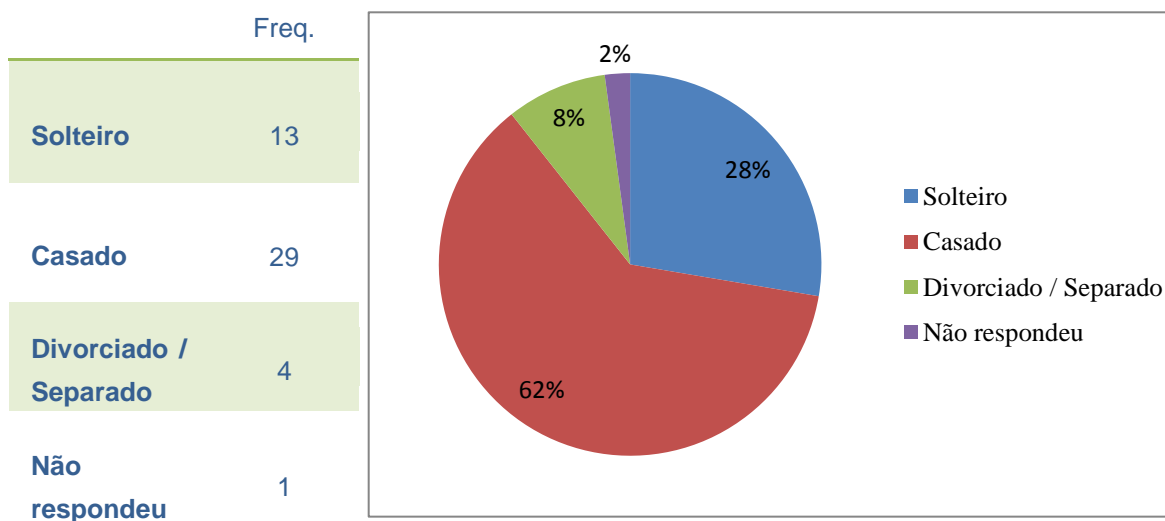
Taxa de respostas: 87%



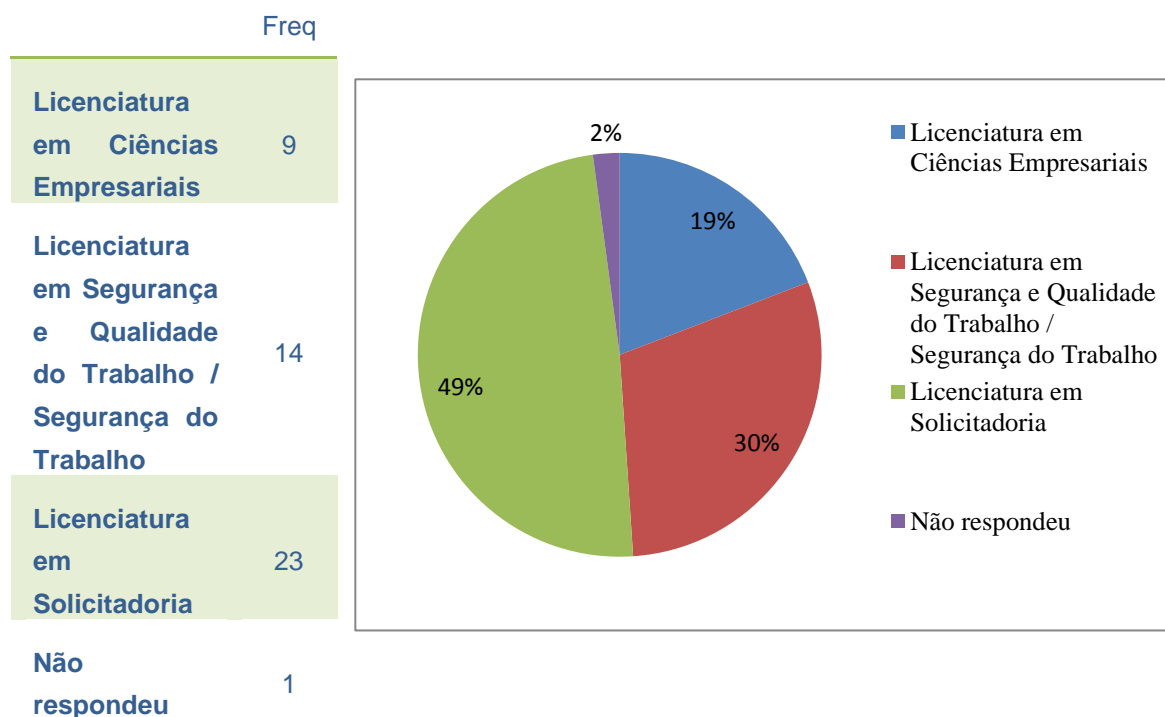
Idade (aquando entrada na ESTGF via M23 anos)



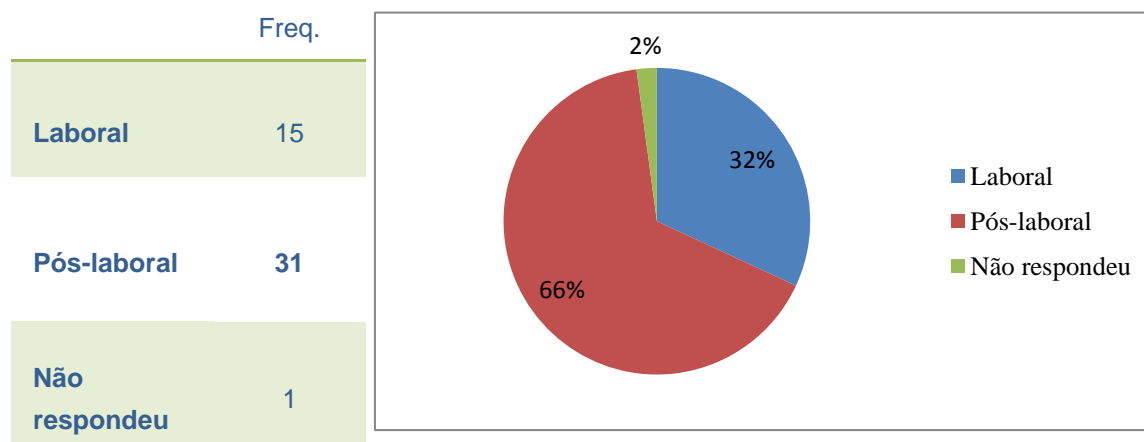
Estado Civil (aquando da entrada na ESTGF via M23 anos)



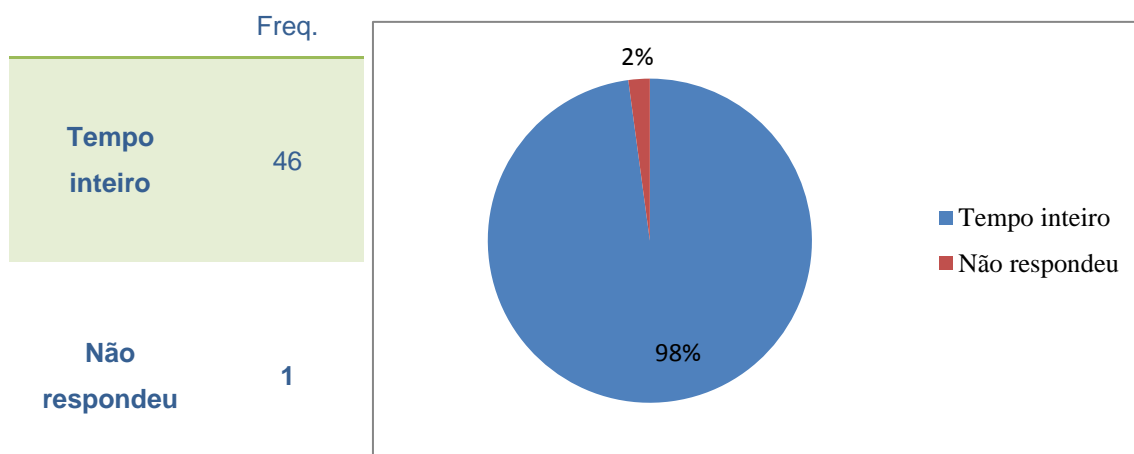
Curso frequentado



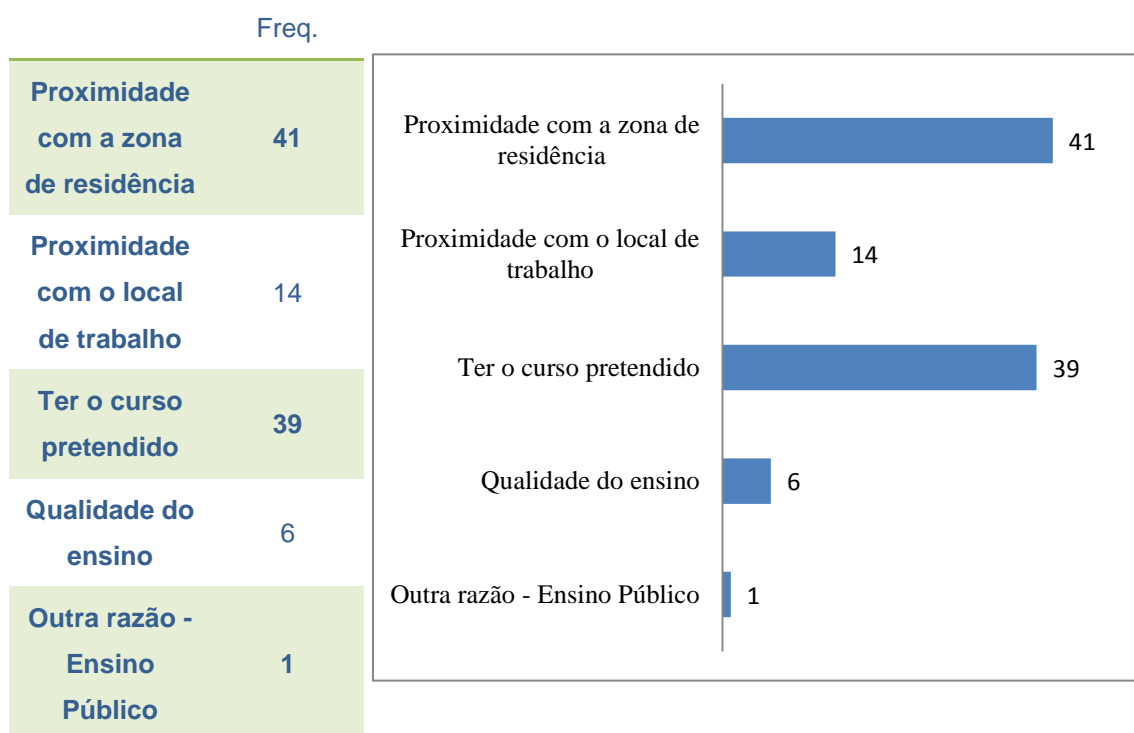
Regime



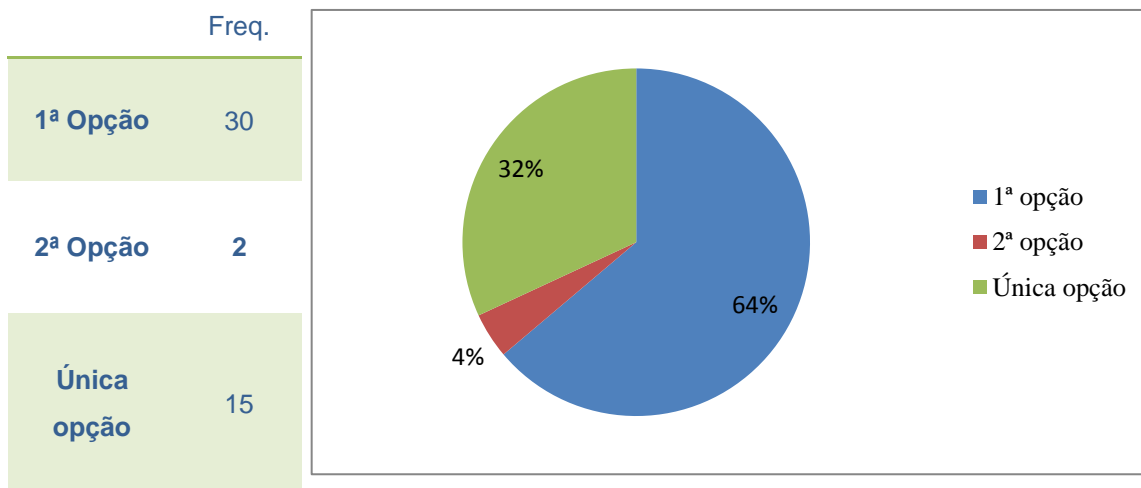
Frequência



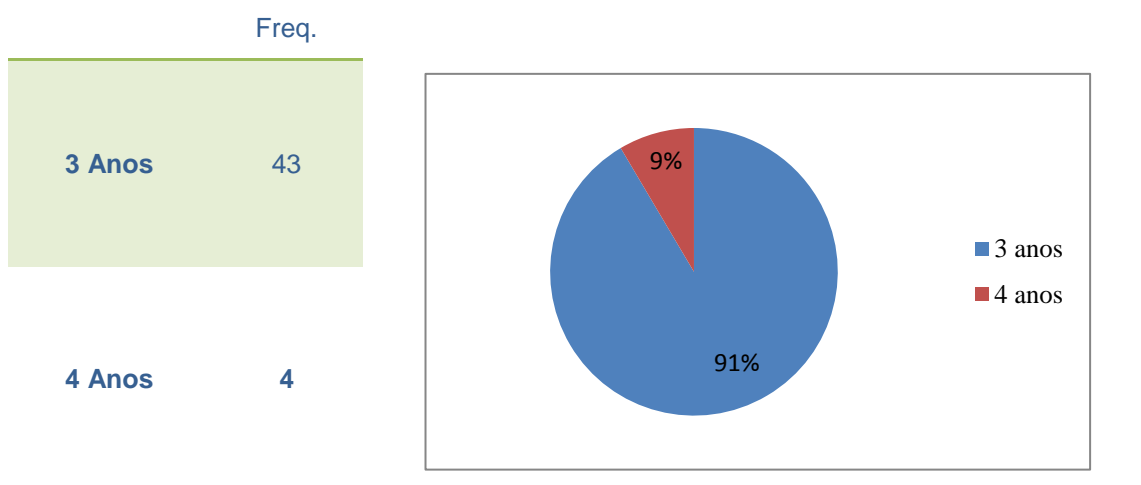
Razão pela escolha da ESTGF (podiam assinalar até 3 opções)



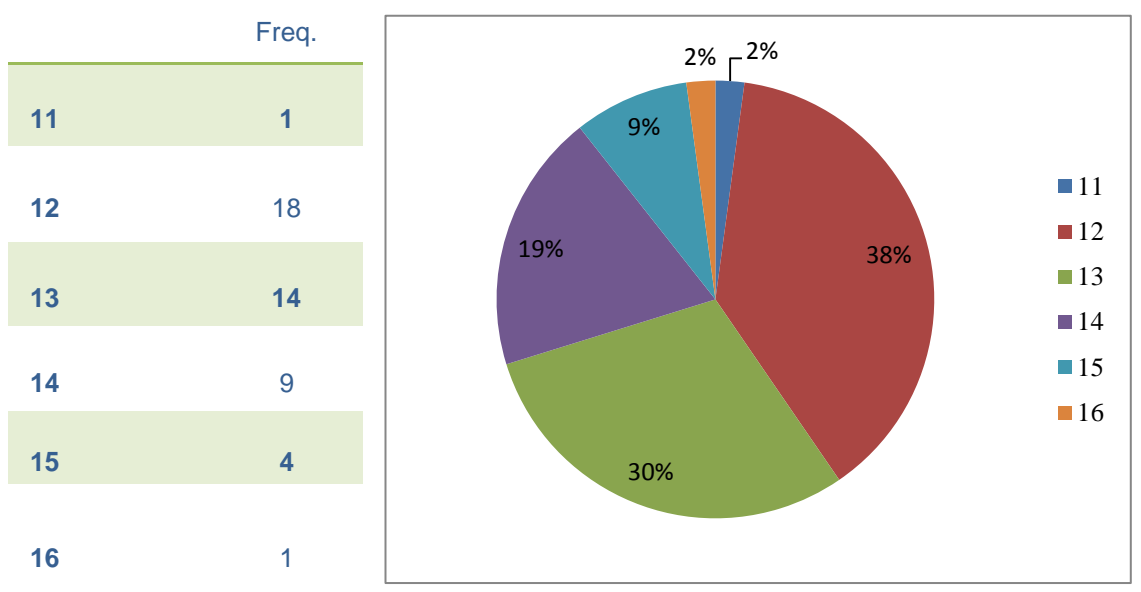
No acesso ao ensino superior via M23 anos escolheu a ESTGF em que opção?



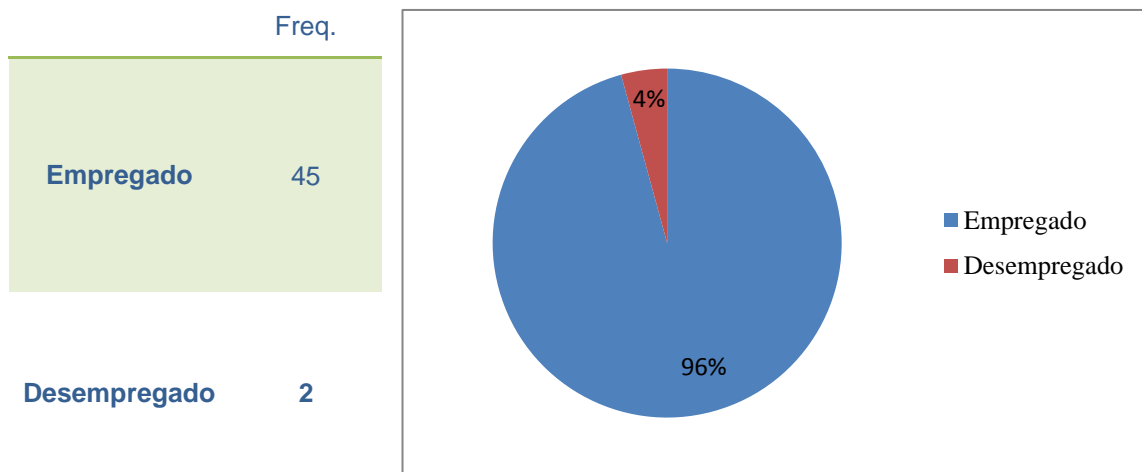
N.º de anos que demorou a concluir o curso



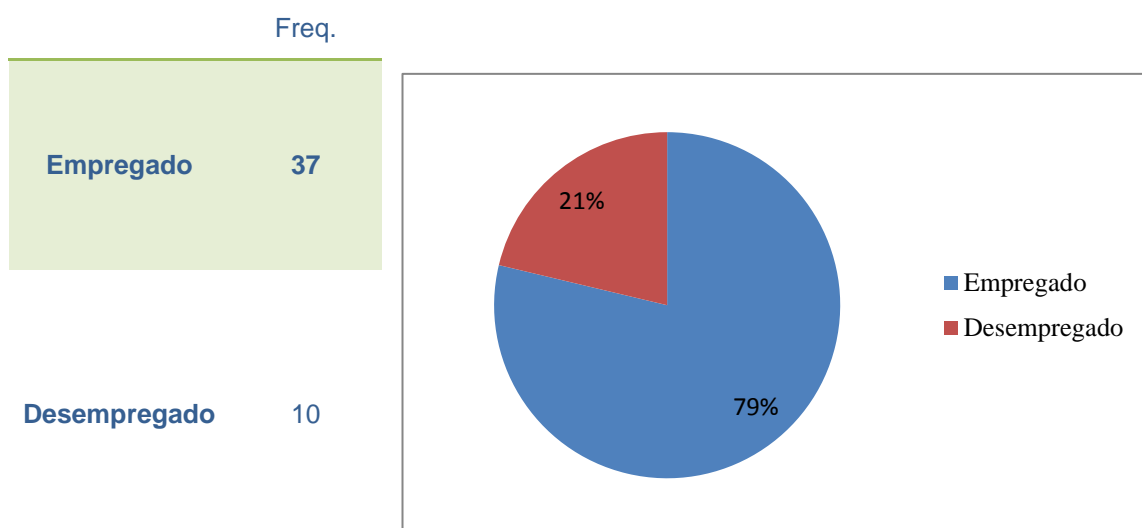
Média de conclusão do curso



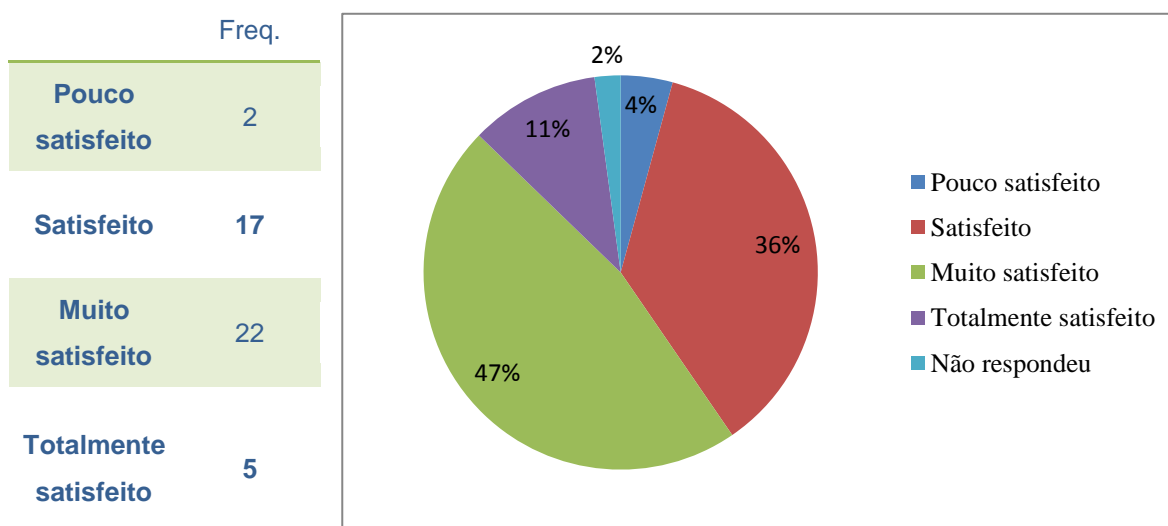
Aquando da entrada na ESTGF via M23 estava?



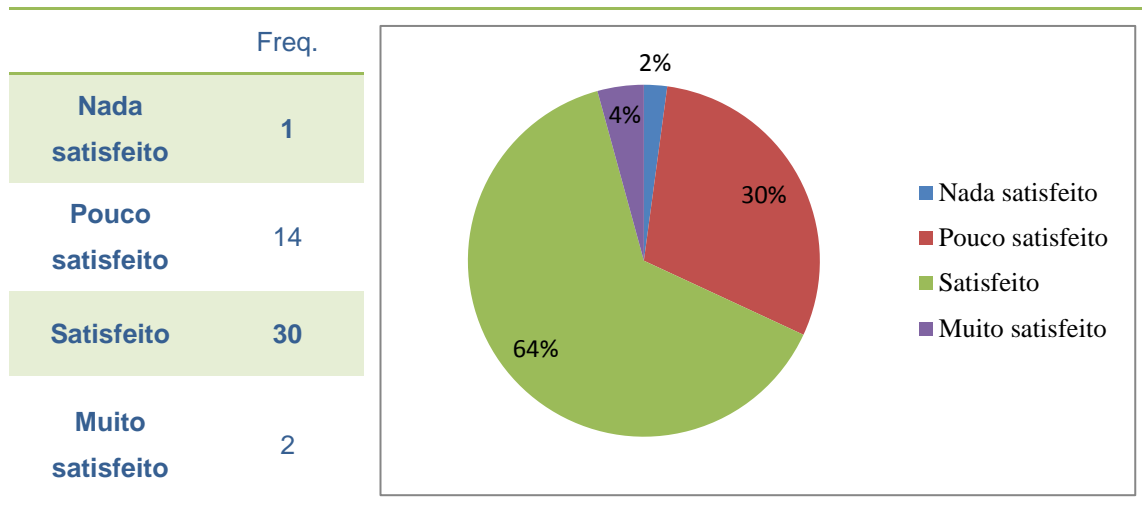
Aquando do término do curso estava?



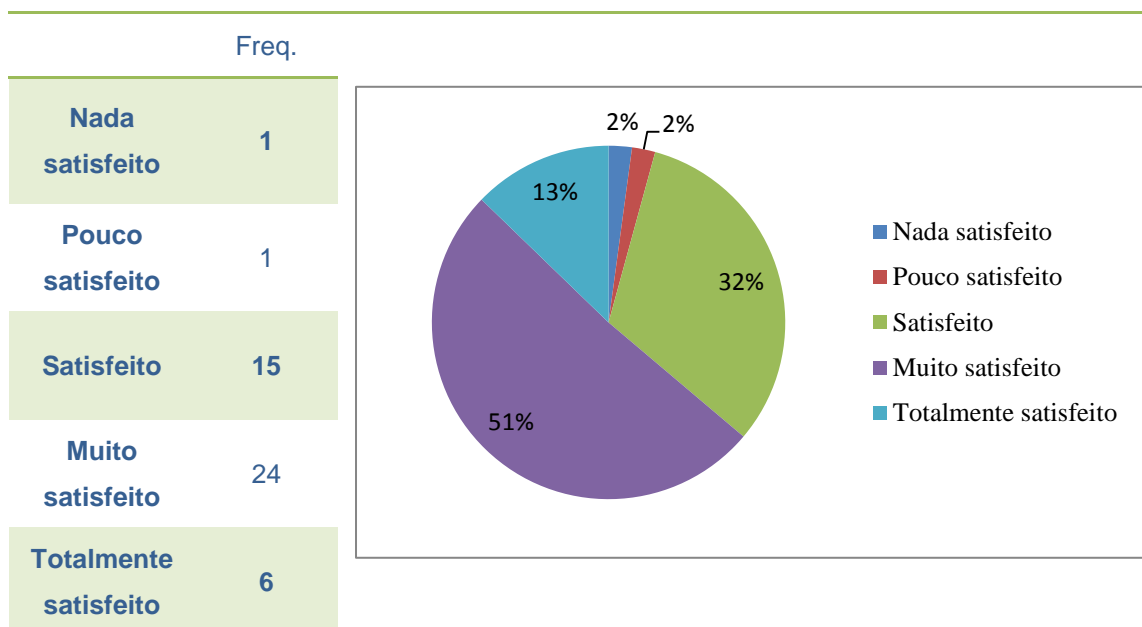
Grau de satisfação com o curso que frequentou



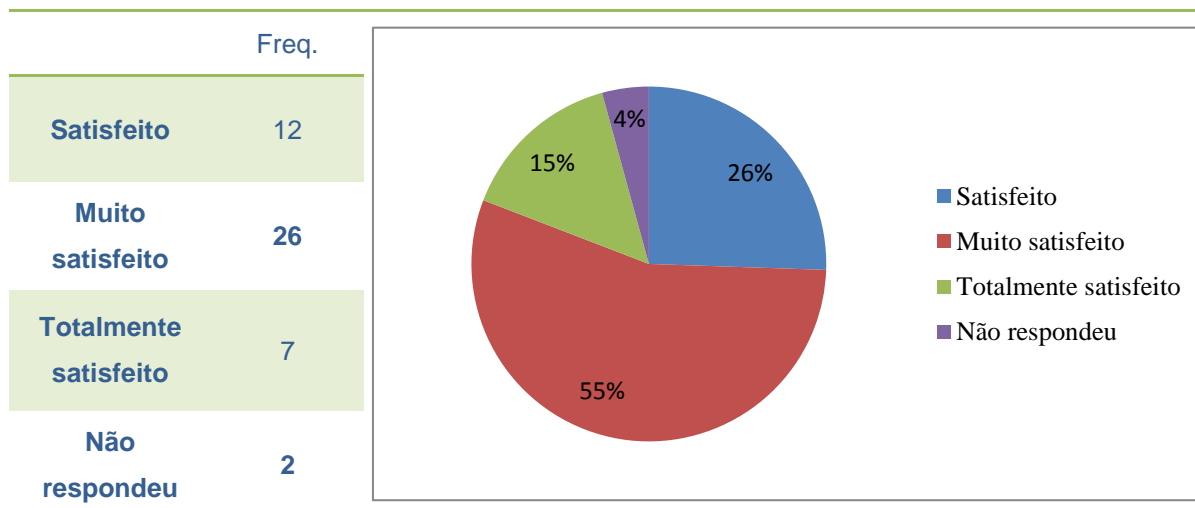
Grau de satisfação com as instalações



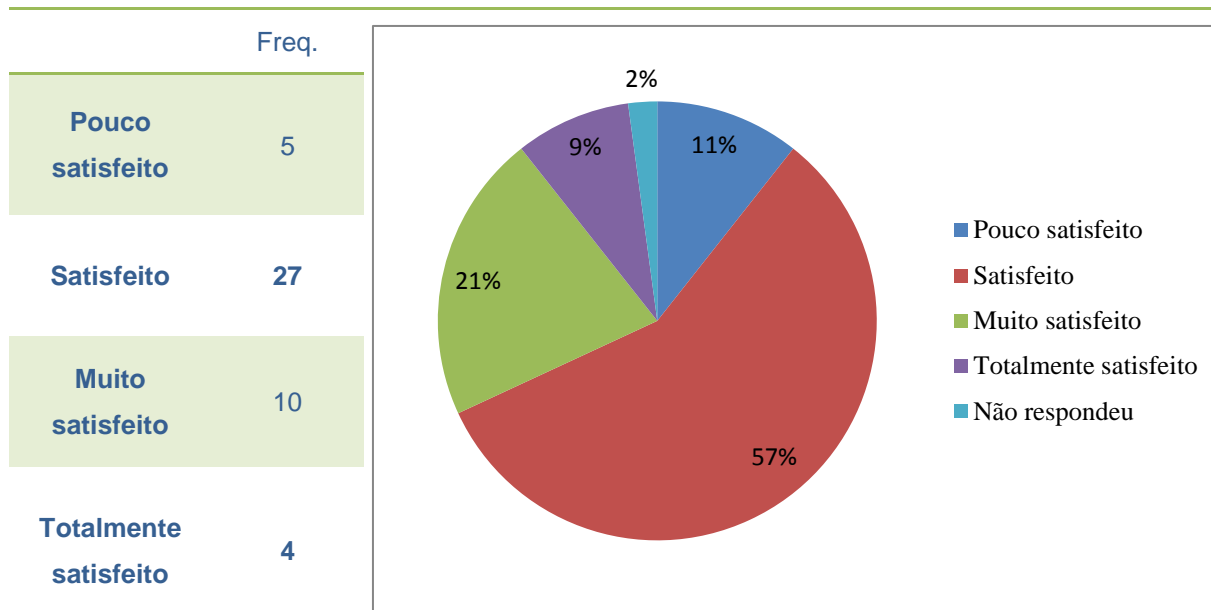
Ambiente entre estudantes



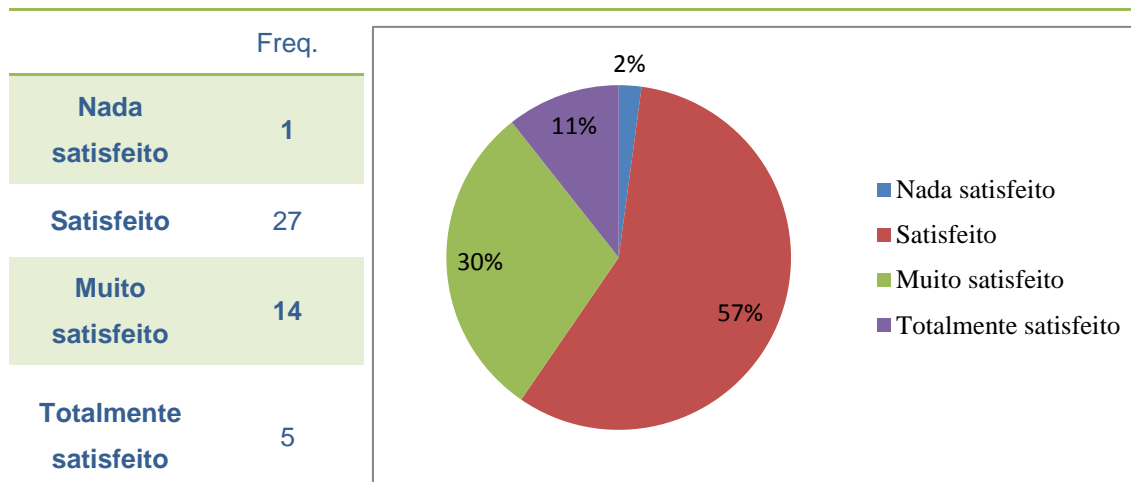
Ambiente entre professores - estudantes



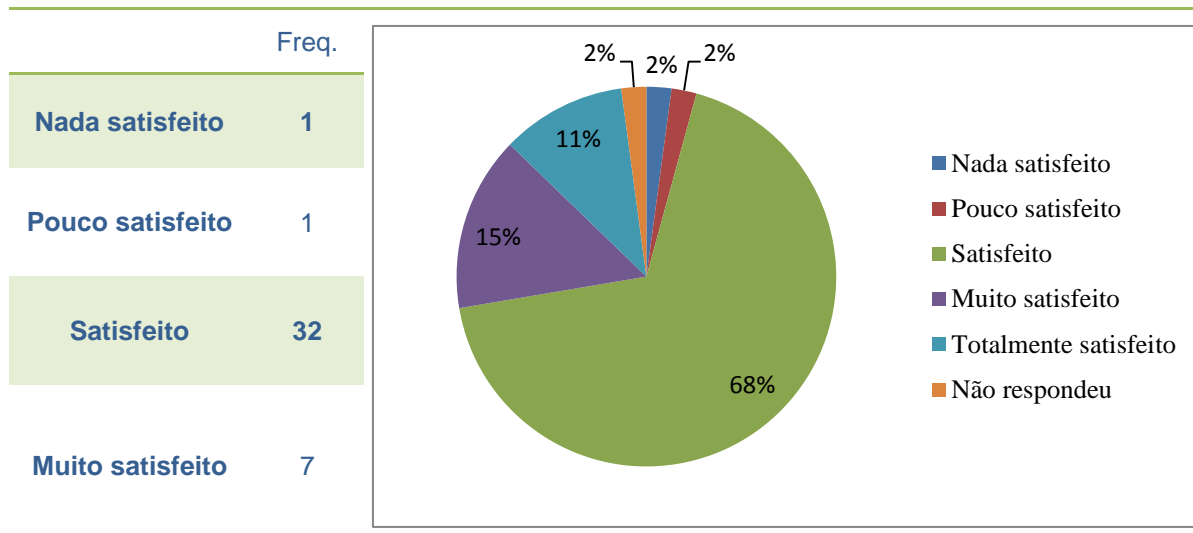
Recursos técnicos disponíveis (computadores, laboratórios, hardware, software)



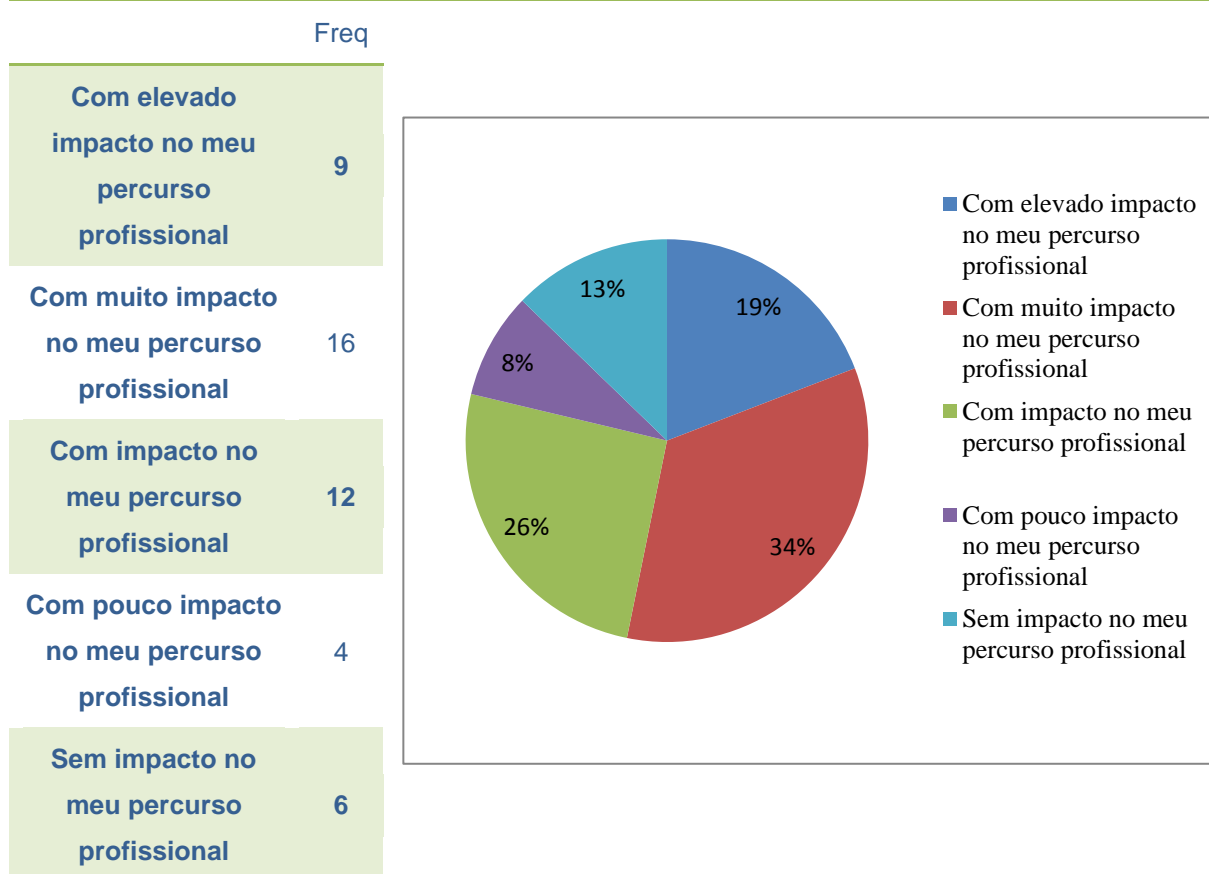
Horários letivos



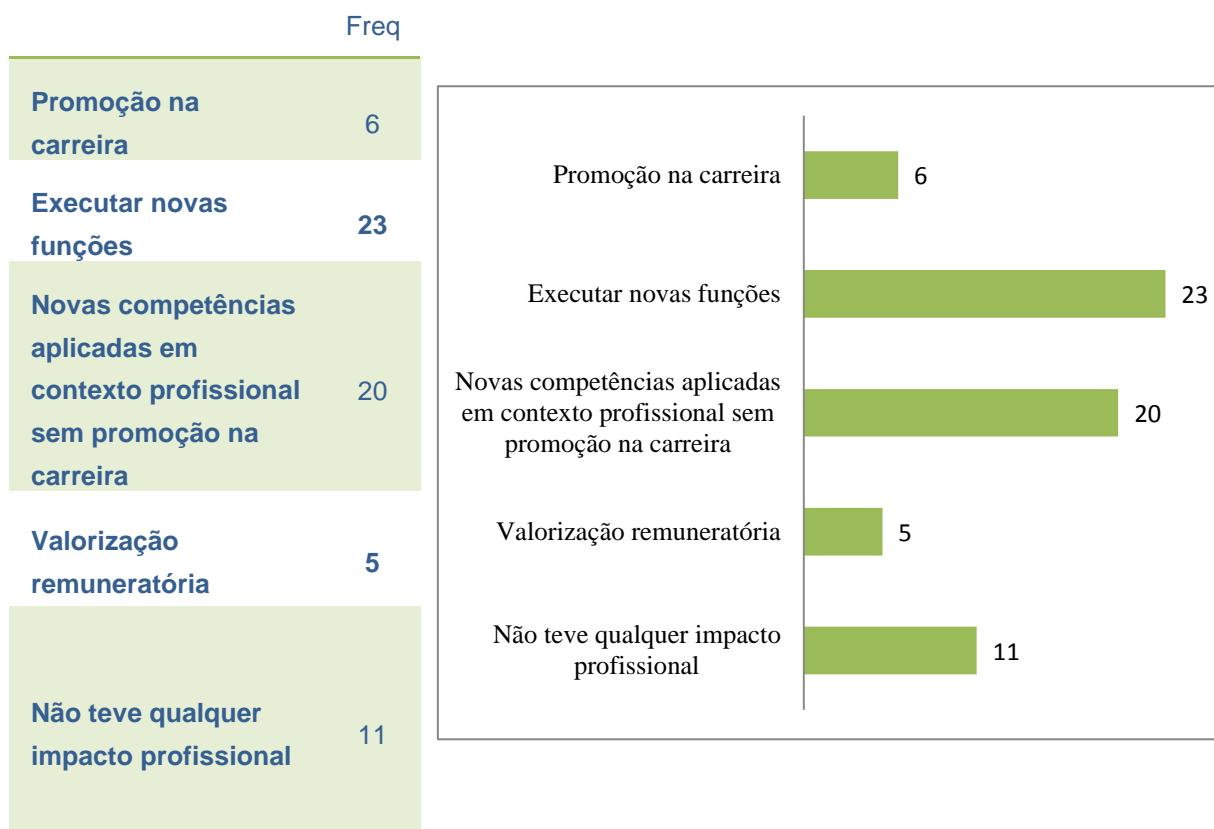
Apoio administrativo ao estudante (serviços académicos)



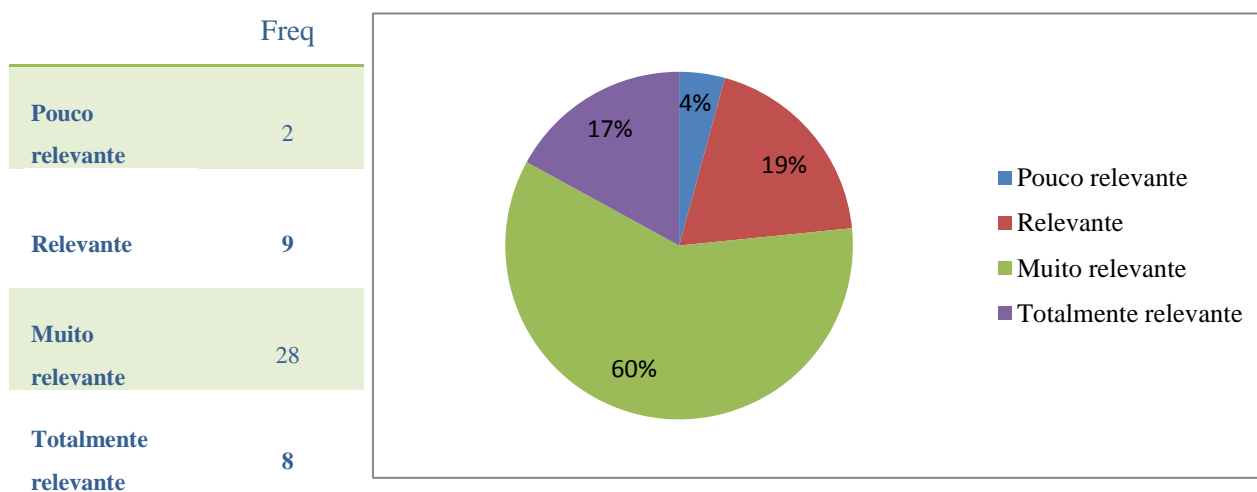
Avaliação do impacto da formação académica no percurso profissional



Profissionalmente a formação obtida permitiu (podiam assinalar mais do que uma opção)

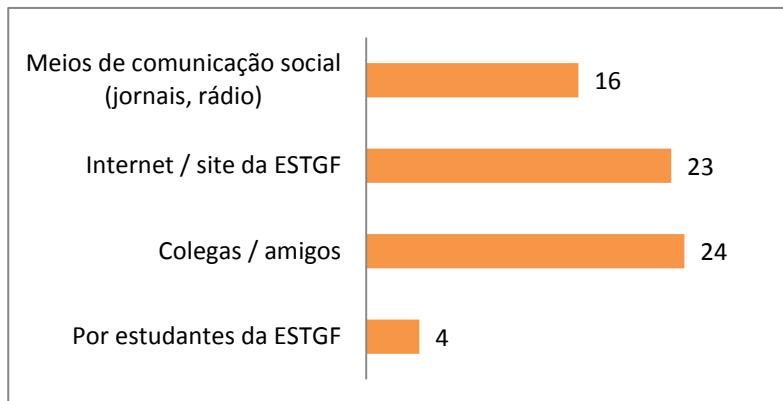


Como forma de acesso ao ensino superior, classifique o processo M23 anos



Forma como teve conhecimento do processo M23 anos (podiam assinalar mais do que uma opção)

	Freq
Meios de comunicação social (jornais, rádio)	16
Internet / site da ESTGF	23
Colegas / amigos	24
Por estudantes da ESTGF	4

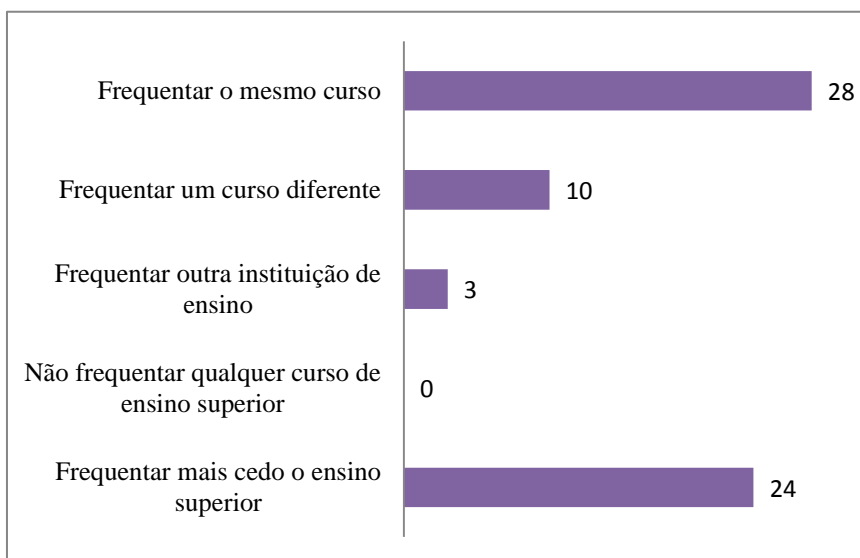


Principais dificuldades sentidas durante a frequência do curso

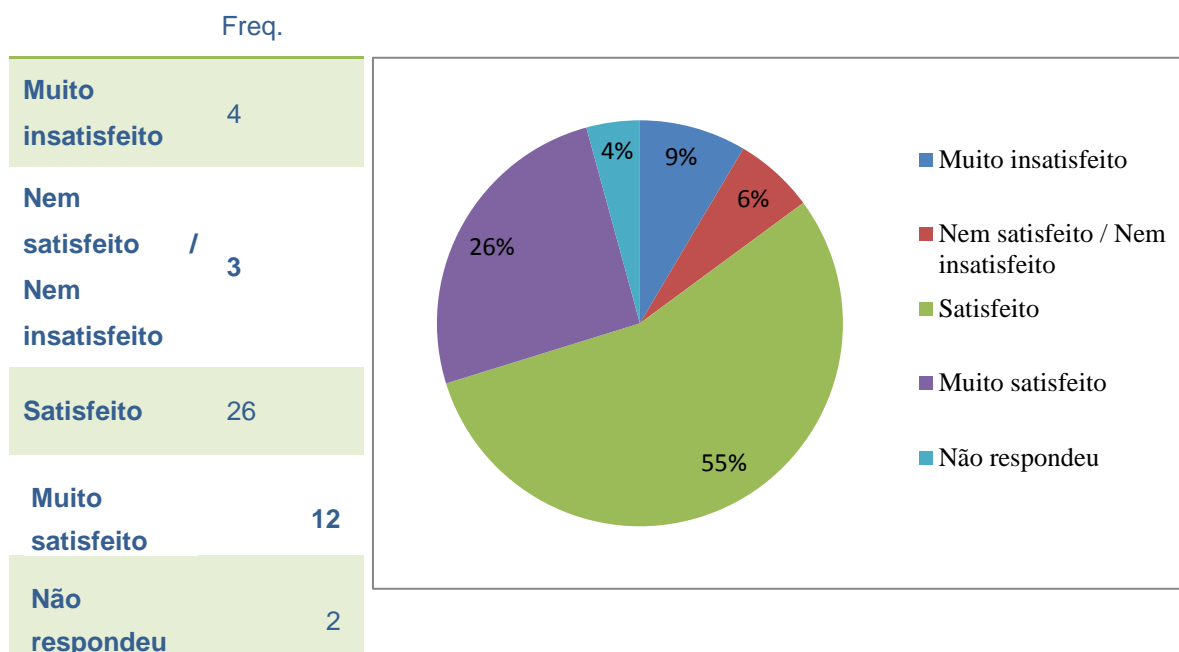
- Principal dificuldade: Dificuldade em articular vida profissional com vida académica → Freq.: 16;
- Dificuldade intermédia: Dificuldade em articular vida pessoal com vida académica → Freq.: 13;
- Dificuldade menor: Horário letivo → Freq.: 13.

Caso tivesse oportunidade de refazer o seu percurso académico, optaria por (podiam escolher até duas opções)

	Freq.
Frequenter o mesmo curso	28
Frequenter um curso diferente	10
Frequenter outra instituição de ensino	3
Não frequenter qualquer curso de ensino superior	0
Frequenter mais cedo o ensino superior	24



Apoio prestado pelos professores durante a frequência do curso



Algumas Reflexões / Conclusões

Numa época de forte crise económica e de retração demográfica, limitações que também são sentidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente as localizadas fora dos grandes centros urbanos e no interior do país, o contingente de alunos proporcionado pelo acesso e ingresso no ensino superior M23 anos representa uma janela de oportunidade que as instituições universitárias e politécnicas não podem desprezar. Ao permitir a qualificação de mão-de-obra já inserida no mercado de trabalho, as IES responderam e respondem positivamente a um dos objectivos delineados na Estratégia Europeia 2020.

O caso que aqui retratamos, de forma global, permite-nos, com os cuidados indispensáveis, apontar algumas ideias-força:

- A tendência para um decréscimo de procura neste contingente; resta aferir se estará associado ao esgotamento deste público-alvo ou a uma situação conjuntural agravada pelas condições económicas presentemente vividas;
- Na procura predomina o sexo masculino mas é o sexo feminino quem mais rapidamente termina o ciclo de estudos. Não há grandes diferenças no estado civil dos estudantes – casados e solteiros representam mais de 90% deste contingente;
- Ciências Empresariais e Solicitadoria atraem a maioria dos candidatos e estes assumem clara preferência pelo horário pós-laboral, embora o reduzido número de vagas naquele regime obrigue muitos alunos a inscreverem-se no regime laboral;
- Dos diplomados que responderam ao inquérito (e foram 87% dos licenciados), 60% são do sexo feminino o que pode indiciar uma taxa de aproveitamento maior do género feminino;

- A faixa etária mais representativa situa-se entre os 31 e os 40 anos, representando mais de 60% do total de diplomados. São estudantes que aliam à qualificação académica uma sólida experiência profissional. Todavia, um longo período sem estudar, inicialmente, revela-se uma condicionante de peso para estes estudantes.
- O curso de Solicitadoria foi aquele que lançou no mercado de trabalho mais licenciados, logo seguido de Segurança e Qualidade no Trabalho / Engenharia de Segurança no Trabalho. Ainda não existem diplomados oriundos das engenharias informáticas;
- Curiosamente 98% dos respondentes optou por realizar o curso a tempo inteiro não utilizando a possibilidade de estudar a tempo parcial. Em muitos casos a urgência da qualificação académica, a pressão familiar e económica justificam o redobrar de esforços para atingir os objectivos no mais curto espaço de tempo;
- A proximidade da Escola com a residência e a existência do curso pretendido são os dois factores predominantes na escolha da IES. Dos 47 respondentes, 43 concluíram o curso em 3 anos e apenas 4 demoraram mais um ano para a conclusão da licenciatura. Estudante M23 não significa, necessariamente, pior desempenho escolar. As médias de conclusão variam entre os 11 e os 16 valores, predominando as médias de 12 e 13 valores mas não podemos ignorar que um aluno obteve de média final de 16 valores;
- Profissionalmente, não se verifica uma relação directa entre qualificação e emprego. Pelo contrário, o número de desempregados é maior aquando do término do curso. Todavia, novas competências, novas funções, promoções e valorização remuneratória são mais-valias indicadas pelos inquiridos;
- Positivo é o grau de satisfação com o curso frequentado, com a Escola, com o clima organizacional e com os recursos postos à disposição dos estudantes. Os horários são classificados como adequados às limitações temporais dos estudantes.
- Aceder, frequentar e concluir o ensino superior pelos M23 Anos foi uma experiência enriquecedora, pessoal, académica e profissionalmente embora a articulação da vida profissional com a vida académica tenha sido identificada como a principal dificuldade neste percurso. Percurso que, segundo as respostas obtidas, seria idêntico para a maioria dos diplomados, revelando uma certeza na opção tomada;
- Uma nota positiva para o apoio prestado pelos docentes no percurso dos diplomados.

Independentemente dos resultados alcançados, para responder à heterogeneidade do público-alvo, justifica-se diversificar e melhorar as práticas pedagógicas, científicas e técnicas, não exclusivamente através de uma referência impositiva ou normativa, mas através de uma adequação permanente das múltiplas variáveis às expectativas dos seus mais directos interessados. O desígnio de elevar o nível geral de instrução/formação dos portugueses ficaria assim reforçado. A inclusão destes estudantes no “contingente geral”, sem apoio específico à sua situação, poderá resultar em elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, pervertendo os objectivos originais de todo este processo.

Referências

- ALVES, Mariana Gaio (2005). Como se entrelaçam a educação e o emprego? Contributos da investigação sobre licenciados, mestres e doutores. Lisboa: ANAIS: Educação e Desenvolvimento, 6, p. 219-237.
- AMBRÓSIO, Teresa (2005). Educação e Desenvolvimento: Inteligibilidade das relações complexas. Lisboa: ANAIS: Educação e Desenvolvimento, 6, p. 15-28.
- BALSA, Casimiro et al (2001). Perfil dos estudantes do ensino superior: desigualdades e diferenciação. Lisboa: Edições Colibri / CEOS – Investigações Sociológicas.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). Tornar o Espaço Europeu de Aprendizagem Ao Longo da Vida Uma Realidade. Bruxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). O Papel das Universidades na Europa do Conhecimento. Bruxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (2006). Realizar a Agenda da Modernização das Universidades: Ensino, Investigação e Inovação. Bruxelas: COM.
- COMISSÃO EUROPEIA (1995). Livro Branco Sobre a Educação e a Formação – Ensinar e Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva. Bruxelas, CE.
- Contrato de Confiança no Ensino Superior Para o Futuro de Portugal. Evolução do Programa de Desenvolvimento do Ensino Superior, 2010-2014 (2010). Lisboa: Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.
- CORREIA, Ana Maria Ramalho; SARMENTO, Anabela Mesquita (2010). Aprendizagem ao longo da vida e ensino superior – contributos para o aumento da participação dos estudantes adultos não tradicionais. ([http:// www.isegi.unl.pt](http://www.isegi.unl.pt) *acedido em 15/04/2012*).
- CORREIA, Ana Maria; MESQUITA, Anabela (2006). Novos públicos no ensino superior: desafios da sociedade do conhecimento. Lisboa: Edições Sílabo.
- CURADO, A. P.; SOARES, J. (2008). Acesso, acompanhamento e creditação dos maiores de 23 anos na Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- DELORS, Jacques et al (1996). Educação – Um Tesouro a Descobrir: Relatório Para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação Para o Século XXI. Porto: Edições Asa.
- FERNANDES, António Teixeira (coord.) (2002). Estudantes do Ensino Superior no Porto. Porto: Edições Afrontamento.
- GONÇALVES, Paula; ALMEIDA, Leandro S.; ALVES, Ana Filipa; OLIVEIRA, Ema P. (s.d.). Os novos públicos no ensino superior: vivências académicas dos maiores de 23 anos na Universidade do Minho. Corunha: Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galelo-Português de Psicopedagogia.
- KIRBY, P. G.; BIEVIER, J. L.; MARTINEZ, I. G.; GOMEZ, J. P. (2004). Adults returning to school: the impact on family and work. *Journal of Psychology*, 138, p. 65-76.
- LOPES, Sara Mónico (2011). O Ensino Superior em Mudança: Novos Públicos, Mais Qualificações, Novas Oportunidades. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Baía, 12 p.

- MARTINS, Susana da Cruz; MAURITTI, Rosário; COSTA, António Firmino da (2005). Condições socioeconómicas dos estudantes do ensino superior em Portugal. Lisboa: Direcção-Geral do Ensino Superior/MCTES.
- MELO, Alberto (coord.) (1999). S@ber + Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos em Portugal (1999-2006). Lisboa: ANEFA.
- MIRANDA, Eva Maria (2007). Ensino Superior: Novos Conceitos em Novos Contextos. Revista de Estudos Politécnicos, vol. V, nº 8, p. 161-182.
- Oliveira, José António (2007). Acesso e Ingresso no Ensino Superior Maiores 23 Anos (2007-2008, 2008-2009, 2009-2010, 2010-2011, 2011-2012). Relatório de Funcionamento ESTGF. Felgueiras: ESTGF.
- OLIVEIRA, José António (2008). Percursos Escolares dos Estudantes Maiores de 23 Anos – breves reflexões. Lisboa: Congresso Educando o Cidadão Global, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (no prelo).
- OLIVEIRA, José António; CHAVES, Sónia Emília (2005). Educar Para o Trabalho. Promover o Desenvolvimento do Capital Humano e Aprendizagem ao Longo da Vida. Actas do VI Congresso Internacional de Formação para o Trabalho Norte de Portugal/Galiza. Porto: Instituto do Emprego e Formação Profissional Delegação Regional do Norte, p. 293-300.
- OLIVEIRA, José António; CHAVES, Sónia Emília (2009). Novas Formas de Intervenção Social – Educar Para o Trabalho. O Caso dos Beneficiários do RSI in VIEIRA, Ricardo; MARGARIDO, Cristovão; MENDES, Maura (dir. de) (2009). Diferenças, Desigualdades, Exclusões e Inclusões. Leiria: Edições Afrontamento, p. 109-118.
- PASCUEIRO, Liliana (2008). O fenómeno de democratização do acesso ao ensino superior: os novos públicos universitários. O caso da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, dissertação de mestrado.
- PASCUEIRO, Liliana (2009). Breve contextualização ao tema da democracia do acesso ao ensino superior. A presença de novos públicos em contexto universitário. Lisboa: Educação, Sociedade & Culturas, nº 28, 2009, p. 31-52.
- PINHEIRO, M. R. (2003). Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior. Coimbra: Universidade de Coimbra, dissertação de doutoramento.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Machado dos; COSTA, A. de Almeida (2002). Ensino Superior: uma visão para a próxima década. Lisboa: Edições Gradiva.
- SIMÃO, José Veiga; SANTOS, Machado dos; COSTA, A. de Almeida (2005). Ambição para a excelência – a oportunidade de Bolonha. Lisboa: Edições Gradiva.
- Soares, Luís Jesus Santos (2007). Recomendação 8/2007. Maiores 23. Porto: Instituto Politécnico do Porto
- UNESCO (1998). World Declaration on Higher Education for the Twenty-first century: vision and action. World Conference and Higher Education. Paris.

VIEIRA, R. (2011). Educação e Diversidade Cultural: Notas de Antropologia da Educação. Porto: Afrontamento.

Legislação

Portugal. Decreto – Lei nº 64/2006 de 21 de Março. DR – I Série – A, nº 57 de 21 de Março – condições especiais de acesso no ensino superior.

Portugal. Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. DR – I Série A, nº 166 de 30 de agosto – segunda alteração à lei de bases do sistema educativo e primeira alteração à lei de bases do financiamento do ensino superior

Os efeitos do “significado deslocado” da educação bilíngue para surdos no trabalho docente: uma arena de lutas

Angela Nediane dos Santos, Madalena Klein, Violeta Porto Moraes¹⁴⁹⁸

Este trabalho toma como ferramenta conceitual o termo “significado deslocado” cunhado por McCracken (2003) para tencionar a relação entre trabalho docente e a política de educação bilíngue para surdos proposta no Brasil. Para tanto, analisaremos duas estratégias de implementação de tal política, ambas lançadas pelo Ministério da Educação (MEC): a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de licenciatura (Decreto Federal nº 5.626/2005) e a resposta do Ministério da Educação (NOTA TÉCNICA Nº 34/2012 – MEC / SECADI /DPEE) à proposta da comunidade surda para uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos. A partir da análise destas estratégias, abordaremos os efeitos do “significado deslocado” do conceito de educação bilíngue para surdos no trabalho docente.

O campo conceitual e suas possibilidades analíticas

Entendemos que as políticas educacionais e as práticas docentes são produzidas em campos de luta por significados e, desse modo, estão envolvidas em processos de produção, circulação e consumo culturais.

Conforme argumenta Veiga-Neto (2003, p.7), “[...] a Cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal. [...] designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor”. Inspirados na chamada *virada linguística*, o conceito de cultura passa a ser problematizado e entendido a partir das relações de saber/poder nas quais são produzidos os significados. Passa-se então a falar em culturas, no plural indicando a multiplicidade e a letra maiúscula, que designava uma condição de superioridade e prevalência, é substituída pelo uso da letra minúscula¹⁴⁹⁹.

Podemos exemplificar isso nos referindo a Paddy Ladd (2011) que em seu livro faz uma explanação dos principais conceitos de cultura explorados teoricamente pela sociologia, pela antropologia, pelos estudos culturais, pelas teorias pós-modernas, entre outros, o que nos possibilita perceber o quão múltiplo é este conceito e os diferentes modos pelos quais vem sendo utilizado.

No presente artigo, tomamos as palavras de Canclini (2009, p. 41) para definir como entendemos cultura em nossos estudos. Segundo o autor, “pode-se afirmar que a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação da vida social” (grifos do autor).

Em um entendimento próximo a este encontramos Barbosa e Campbell (2006, p. 31) que argumentam que cultura

[...] deixa de ser uma totalidade substantiva, um patrimônio com fronteiras claramente definidas que pode se perder ou ganhar, e adquire uma dimensão de processo ou luta através ‘do qual as pessoas tentam dar sentido

¹⁴⁹⁸ Universidade Federal de Pelotas – UFPel

¹⁴⁹⁹ O que foi escrito aqui é apenas um breve resumo das mudanças que o conceito de cultura vem sofrendo em nossa sociedade. Para uma melhor compreensão do assunto, sugerimos a leitura do artigo Cultura, Culturas e Educação, de Alfredo Veiga-Neto (2003).

ao mundo e reivindicar formas materiais, sociais e institucionais pelas quais nos constituímos como seres humanos...

O termo consumo, da mesma forma que o termo cultura, é múltiplo e ambíguo. Simplificadamente poderíamos dizer que consumo refere-se apenas a bens materiais. No entanto, esta seria uma aceção ingênua considerando as inúmeras possibilidades que o termo agrega. A partir de Barbosa e Campbell (2006, p.26) consumo pode ser definido como:

[...] um processo social que diz respeito a múltiplas formas de provisão de bens e serviços e a diferentes formas de acesso a esses mesmos bens e serviços; um mecanismo social percebido pelas ciências sociais como produtor de sentido e de identidades, independentemente da aquisição de um bem; uma estratégia utilizada no cotidiano pelos mais diferentes grupos sociais para definir diversas situações em termos de direitos, estilo de vida e identidades; e uma categoria central na definição da sociedade contemporânea.

Em pesquisa¹⁵⁰⁰ realizada pelo grupo do qual participamos, analisamos os significados produzidos e que circulam nas comunidades surdas brasileiras e como esses são consumidos pelos diferentes sujeitos e grupos em nossa sociedade.

No que se refere ao consumo da Libras podemos, a partir das definições de consumo propostas por Barbosa e Campbell (2006), entendê-lo a partir de três possibilidades: - pela comunidade surda que atribui certos sentidos e identidades a partir desta língua, produzindo-a como a língua dos surdos, como aquela que lhes possibilita estar e interagir neste mundo, como a língua que (re)afirma a existência da cultura surda; - pelo MEC, que a utiliza como estratégia para a promoção da política de inclusão e de educação bilíngue para surdos; e ainda, - pelos estudantes dos cursos de licenciatura como fator necessário para a prática docente no contexto das políticas de inclusão. após ter sido inserida nos cursos de Licenciatura por meio do Decreto Federal nº 5.626 no ano de 2005, a Libras passa a ser consumida

A partir dos entendimentos até aqui referidos sobre cultura e consumo podemos pensar o termo “significado deslocado” cunhado por McCracken (2003, p.135). Segundo o autor, o significado deslocado “[...] consiste em um significado cultural que foi deliberadamente removido da vida cotidiana de uma comunidade e realocado em um domínio cultural distante”. Ele pode ser entendido como uma estratégia que os grupos culturais utilizam para lidar com a lacuna entre o “real” e o “ideal”.

Estamos entendendo que tanto o Ministério da Educação quanto a comunidade surda utilizam a estratégia do “significado deslocado” para construir um “ideal” do que seja uma Educação Bilíngue para Surdos. De um lado, com a inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, entre outras ações, o MEC está garantindo a “ponte” de acesso a esse ideal. Por outro lado, a comunidade surda utiliza dessa estratégia como uma forma de resistência, produzindo um “ideal” diferenciado daquele proposto pelo MEC.

De acordo com McCracken (2003) os ideais precisam ser alocados em algum lugar no tempo e/ou no espaço, ou seja, é preciso deslocar o significado ideal em um lugar no tempo que não seja o presente. No que se refere ao *continuum* do tempo, há basicamente duas estratégias: a alocação dos ideais em um passado remoto ou em um futuro distante. Em relação ao passado remoto, o autor trata da “idade de ouro”

¹⁵⁰⁰Pesquisa “Produção, circulação e consumo da cultura brasileira”, desenvolvida por pesquisadores de três instituições de ensino superior do sul do Brasil, quais sejam: UFRGS, UFSM e UFPel.

como sendo uma das estratégias utilizadas pelos grupos culturais quando se referem a algum momento passado em que seus ideais teriam sido concretizados. No entanto, o autor faz um alerta afirmando que “[...] tal período não é senão um momento imensamente fictício, no qual a vida social é imaginada como tendo se conformado de modo perfeito aos ideais culturais.” (McCRACKEN, 2003, p. 137).

A estratégia de deslocamento do significado em um passado distante é visivelmente utilizada pela comunidade surda quando se refere ao mito do Abade L'Épée (1712-1789) que teria encontrado duas meninas surdas e as teria educado por meio da língua de sinais francesa. Ao referirem-se a tal situação, fica inferido que este momento representou um ideal de educação de surdos que jamais se repetiu posteriormente. De acordo com Lopes (2007, p. 44) “A educação de surdos feita por L'Épée funcionou como condição de possibilidade para que muitos surdos se articulassem numa comunidade surda e para que a modalidade linguística desse grupo pudesse ser reconhecida como uma forma de comunicação e um método de aprendizagem.” O Abade, no ano de 1760, organiza o que vem sendo nomeado como a primeira escola pública para surdos - Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. Assim, o ideal de educação de surdos é deslocado para o final do século XVIII, e permanentemente evocado como exemplo de proposta educacional que respeita a diferença surda.

Já no que se refere a um futuro distante, ou nas palavras de McCracken (2003, p.138), um ‘áureo futuro’, este serve como outra estratégia ao significado deslocado, visto que “o futuro não tem limites senão os da imaginação que o contempla”.

Como argumentamos neste artigo, uma das estratégias de implementação da Política de Educação Bilíngue para Surdos proposta pelo Ministério da Educação é a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Com tal inserção o MEC desloca o significado de educação bilíngue e a possibilidade de efetivação de educação inclusiva para os surdos para um áureo futuro quando todos os professores estejam aptos a dar suas aulas também em língua de sinais. Assim, não haveria barreiras de comunicação, e surdos e ouvintes poderiam estudar em uma escola em que todos os professores saberiam Libras e a utilizariam como estratégia para o ensino da língua portuguesa, como bem demonstram os documentos referentes a formação de professores de surdos para trabalhar em uma proposta bilíngue¹⁵⁰¹. Desse modo, o “significado deslocado” garante a esperança da constituição de professores qualificados para a educação de alunos surdos através do permanente adiamento da realização do ideal.

Já as estratégias lançadas pela comunidade surda tomam a forma de resistência, produzindo um “ideal” de educação bilíngue diferente daquele proposto pelo MEC, em que a língua de sinais toma centralidade como marca da diferença surda que deveria permear todas as ações de um projeto educacional. Nesse sentido, a educação bilíngue está sendo constituída em uma arena de luta por significação dos “ideais” construídos ora pelo Ministério da Educação, ora pelo movimento surdo, ambos deslocando seus significados para outros tempos e espaços.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011 ocorreu em Brasília, capital nacional e palco das lutas e decisões políticas brasileiras, uma manifestação promovida pelo “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda”. Nesta mobilização reivindicou-se o não fechamento das escolas especiais para surdos, mais especificamente do Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES, bem como a inserção de

¹⁵⁰¹ Observa-se isso nos materiais produzidos pelo MEC em seus programas de formação como: Kit Educação de Surdos (MEC/INES, ano) e AEE.

emendas ao texto final do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁵⁰². As emendas buscavam garantir investimentos na criação e ampliação das escolas de surdos, a maior participação dos movimentos sociais surdos no debate e, principalmente, o reconhecimento da cultura e da língua de sinais como patrimônio dos surdos brasileiros.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008) prescreve um modelo de escolas inclusivas, contudo, os surdos em sua grande maioria, são apenas inseridos nas salas de aulas em situação de desigualdade com colegas e professores ouvintes que não conhecem a Libras, como vem sendo demonstrado em diversas pesquisas entre as quais a realizada entre os anos de 2009/2011 no estado do Rio Grande do Sul (LOPES, ET ALLI, 2011).

Ana Cláudia Balieiro Lodi (2013) realizou uma análise sobre os diferentes sentidos de educação bilíngue e de inclusão contidos na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e no Decreto nº 5.626/2005. Ela verificou que

[...] o Decreto compreende educação bilíngue para surdos como uma questão social que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa, em uma relação intrínseca com os aspectos culturais determinantes e determinados por cada língua; a Política, por sua vez, reduz educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam, mantendo a hegemonia do português nos processos educacionais. Tal concepção limita a transformação proposta para a educação de surdos apenas ao plano discursivo e restringe a inclusão à escola, impossibilitando uma ampliação desse conceito a todas as esferas sociais, conforme defendido pelo Decreto. (LODI, 2013, p. 49)

Percebe-se que a autora encontrou divergências na política de educação bilíngue para surdos proposta pelo Ministério da Educação, que ora coloca estes significados em um plano social mais amplo, quando evoca o Decreto, e ora limita tal concepção à simples presença da Libras e da língua portuguesa na escola regular. A autora afirma que “essa diferença entre os sentidos dos conceitos de educação bilíngue e de inclusão nos dois documentos tem alimentado velhas tensões e inviabilizado o diálogo entre as proposições da Política de Educação Especial e do Decreto nº 5.626/2005.” (LODI, 2013, p. 49). Tais propostas do MEC reduzem o significado de educação bilíngue a uma mera questão linguística e o desloca para um futuro distante, quando todos souberem se comunicar em língua de sinais.

Concomitante a isso, a bandeira de luta que move as lutas surdas na contemporaneidade é a busca por uma educação bilíngue, porém com significados que se diferenciam e algumas vezes se contrapõem daquela proposta pelo MEC. Os surdos reiteram o seu entendimento de educação bilíngue efetivado na língua natural dos surdos – a Libras- e o português na modalidade escrita como segunda língua.

¹⁵⁰² Documento que vai reger a educação brasileira nos próximos dez anos.

Durante a manifestação do movimento surdo no ano de 2011 foi produzido um documento¹⁵⁰³ legitimado pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) intitulado: as “Reivindicações da Comunidade Surda Brasileira” contendo, entre outras coisas, as propostas para a educação de surdos, anteriormente rejeitadas na Conferência Nacional de Educação¹⁵⁰⁴ (CONAE). É possível perceber, neste documento, o entendimento de educação bilíngue compartilhado pela comunidade surda quando “[...]a primeira língua deve ser a Língua de Sinais e a segunda, a Língua Portuguesa escrita, valorizando a cultura surda e proporcionando uma educação que favoreça o crescimento, desenvolvimento, interação e inclusão social, em que a criança surda não se sinta excluída ou discriminada” (FENEIS, 2011, p.6). Também destacamos que a comunidade surda, através deste documento, enfatiza que o seu entendimento de educação bilíngue é diferente do proposto pelo Ministério da Educação: “algumas medidas que vêm sendo adotadas atualmente pelo ministério estão em desacordo com a demanda da comunidade surda que anseia por novas conquistas que levem a uma educação bilíngue e a uma inclusão cujos significados, para essa comunidade, diferenciam-se daqueles concebidos por esse Ministério” (FENEIS, 2011, p.2). Em resposta a tal documento a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) divulgou, através da Nota Técnica nº 05 / 2011, as diferentes formas pelas quais o MEC possibilita a implementação da Política de Educação Bilíngue para Surdos.

Analisando tais documentos, tanto o que foi produzido pela comunidade surda quanto o que foi elaborado em sua resposta pelo MEC, é possível perceber que ambos tratam da educação bilíngue: um reivindicando um determinado sentido para esta educação bilíngue, pautado pela priorização da Libras no ensino das crianças surdas; outro, respondendo que já vem desenvolvendo ações para a implementação desta educação bilíngue, entendida como a presença das duas línguas, Libras e língua portuguesa, na escola. Dessa forma, o movimento surdo e o MEC disputam esse entendimento de educação bilíngue e esse significado, tomando de empréstimo as provocações de McCracken, é “realocado em um domínio cultural distante” (2003, p.135).

É possível perceber nestes documentos uma busca pela identificação sobre o que é educação bilíngue, o que acaba acarretando na fixação e essencialização desse conceito, não existindo outras possibilidades para o entendimento das diferentes formas de como a educação bilíngue vem se constituindo. Como indica Silva (2000, p. 86) “todos os essencialismos são, assim, culturais. Todos os essencialismos nascem do movimento de fixação que caracteriza o processo de produção da identidade e da diferença”.

Percebemos esse essencialismo na relação entre comunidade e segurança no momento em que um grupo, no caso específico os surdos, “abdicam” da liberdade de se constituir de outras formas em nome de uma segurança que acarreta na essencialização cultural e no impedimento de qualquer possibilidade de hibridização. No movimento surdo desencadeado em 2011 só poderia existir um único entendimento de educação bilíngue. Ou seja, neste movimento não era possível ser surdo de outras formas; não era possível existir cultura surda sem língua de sinais; não era possível uma educação bilíngue que não priorizasse a língua de sinais como a língua de instrução dos alunos surdos. Nesse sentido, nas palavras de Bauman (2003),

¹⁵⁰³Encaminhado ao Dr. Fernando Haddad, M.D. Ministro da Educação da República Federativa do Brasil pela Diretora-Presidente da FENEIS Karin Lilian Strobel e pela Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS Patrícia Luiza Ferreira Rezende.

¹⁵⁰⁴Realizada entre os dias 28 de Março a 1º de Abril de 2010 sendo a base para a formulação do Plano Nacional de Educação (PNE).

[...] a promoção da segurança sempre requer o sacrifício da liberdade, enquanto esta só pode ser ampliada à custa da segurança. Mas segurança sem liberdade equivale a escravidão (e, além disso, sem uma injeção de liberdade, acaba por ser afinal um tipo muito inseguro de segurança); e a liberdade sem segurança equivale a estar perdido e abandonado (e, no limite, sem uma injeção de segurança, acaba por ser uma liberdade muito pouco livre). Essa circunstância provoca nos filósofos uma dor de cabeça sem cura conhecida. Ela também torna a vida em comum um conflito sem fim, pois a segurança sacrificada em nome da liberdade tende a ser a segurança dos outros; e a liberdade sacrificada em nome da segurança tende a ser a liberdade dos outros.”(p. 24)

O movimento surdo se utiliza da estratégia do significado deslocado e remove esse ideal de educação para um plano seguro de ideais. Sendo que esta é uma realidade possível atravessada por um futuro glorioso. “Assim é possível a uma cultura proteger-se da desagradável possibilidade de falhar localmente em realizar ideais que constituem uma condição necessária e universal” (McCRACKEN, 2003, p.139) e a educação bilíngue é um ideal a ser alcançado pela comunidade surda. Um ideal que se concretizará quando as escolas assumirem uma proposta de educação bilíngue em que a Libras seja a primeira língua, a língua de instrução e a língua portuguesa seja proporcionada aos surdos como segunda língua e na modalidade escrita.

A partir das análises das estratégias lançadas tanto pelo Ministério da Educação quanto pela comunidade surda na luta pelo significado do que seja educação bilíngue para surdos, percebemos que ambas deslocam este significado para um ideal distante, localizado no passado ou no futuro. Os significados produzidos são divergentes e encontram-se em plena arena de luta.

O que percebemos é que em ambos os significados há um imperativo monolinguista do que seja uma educação bilíngue para surdos. Paradoxo: monolinguíssimo bilíngue na educação de surdos? Entendemos que o entendimento de educação bilíngue para a comunidade surda está na língua de sinais, ou seja, está naquela escola em que a Libras é a primeira língua, é a língua de instrução – escola de surdos. Já o Ministério da Educação, mesmo reconhecendo a Libras como uma língua, permanece supervalorizando a língua portuguesa, já que esta é a língua da maioria e que deve ser aprendida, sim, pelos surdos, inclusive na modalidade falada, entendimento este que acaba reduzindo a língua de sinais a uma estratégia pedagógica entre outras.

Implicações na formação e no trabalho docente

Exemplos de tal supervalorização da língua portuguesa produzida pelo MEC são o Kit Educação de Surdos e o Kit FM, lançado recentemente. A Coleção “Educação de surdos” é composta por 10 obras produzidas pelo Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos. Esse material foi produzido a partir de 2003 em VHS, e a partir de 2005 houve alteração de mídia para DVD, com uma tiragem bastante significativa, variando de três mil e quinhentos à dez mil exemplares. A Série Educação de Surdos busca demonstrar como deve ser a educação dos surdos, desde a educação infantil até o final do ensino fundamental, tanto no próprio INES, como em escolas regulares. Para isso, baseia-se no modo como o INES realiza esta educação. Traz filmagens do cotidiano institucional - escolar e clínico - pelo qual alunos surdos passam na sua vida escolar. Segundo Santos e Moraes (2011, p. 8) “a idéia da estimulação à aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral perpassa grande parte da série, com ênfase maior nos momentos em que trata do atendimento fonoaudiológico e da educação precoce-maternal-jardim ”.

Além disso, as autoras afirmam que “[...] a língua de sinais é utilizada, no entanto, o objetivo final desta língua parece ser de se constituir como “ponte” para a aprendizagem da língua portuguesa, necessariamente, na modalidade oral.” (idem). A partir de tais análises percebemos que “todo um movimento político está sendo reduzido a aceitação e a divulgação da Libras, não como uma língua oficial do país, assim como o português, mas como uma estratégia de inclusão e de controle social.” (GUEDES, 2009, p. 39).

Tal estratégia se (re)atualiza quando em 2013 o Ministério da Educação lança o Projeto “Uso do Sistema FM: formação de professores”, por meio da Nota Técnica nº 10 de 25 de janeiro de 2013. Nesta Nota faz-se referência ao Projeto “Uso do Sistema FM na escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva” que está sendo desenvolvido em parceria com a UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos – desde 2012. Este projeto vem sendo apoiado também pelo Ministério da Saúde e pretende expandir-se para todo o país. É por este motivo que o MEC se manifesta em favor da promoção de formação de professores para utilizarem tal sistema, especialmente no âmbito do AEE – Atendimento Educacional Especializado.

Vê-se com tais exemplos que o Ministério da Educação, ao propor uma Política de Educação Bilíngue para Surdos potencializa as ações de promoção e desenvolvimento da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade oral. Ao contrário, a comunidade surda potencializa suas lutas pelo significado de educação bilíngue pautado na língua de sinais. São concepções muito divergentes acerca da educação bilíngue. Trata-se de uma arena de lutas pela hegemonia linguística.

E esta arena sempre desloca o significado de educação bilíngue. O MEC coloca o significado no ‘áureo futuro’, estendendo a ponte por meio da inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores ou pela implementação de projetos como o “Uso do Sistema FM na escolarização de alunos com deficiência auditiva”. Já o segundo, apoia-se num passado distante e ao mesmo tempo num futuro longínquo para pensar esta educação pautada pelo uso da língua de sinais. Ambos lutando pela significação cultural.

A educação bilíngue parece que só acontecerá quando todos os professores souberem Libras, ou quando todos os professores souberem utilizar o Sistema FM, ou mesmo quando houver escolas em que a Libras seja a primeira língua. Tais concepções acabam restringindo as possibilidades de pensar projetos viáveis de educação bilíngue e de entendimento do que seja o espaço pedagógico da educação de surdos.

Os significados dos dois campos não convergem. E quando os professores falam sobre a educação de surdos, sempre se referem a algo a ser construído. Sempre se reporta para adiante. Só vai ser possível realizar a educação bilíngue caso estas ou aquelas condições forem atendidas. No entanto, permanece o questionamento: o que é afinal educação bilíngue? O que fazer para promover uma educação bilíngue? Estas incongruências deixam o professor, que está envolvido no trabalho docente, sem saber o que fazer.

Em ambos os espaços, o “significado deslocado” garante a esperança da constituição de professores qualificados para a educação de alunos surdos através do permanente adiamento da realização do ideal.

E agora, daqui para adiante.....

Objetivamos, com este trabalho, problematizar os modos como a Educação Bilíngue vem sendo constituída nesta arena de luta por significação dos “ideais” construídos ora pelo Ministério da Educação, ora pelo movimento surdo organizado, cujos efeitos são evidentes tanto no trabalho docente quanto na formação de professores. Não tivemos a pretensão de esgotar a discussão, mas sim, de trazer novas possibilidades para pensar as implicações das discussões sobre educação bilíngüe no trabalho docente frente as tensões entre os significados produzidos e consumidos nos espaços educacionais.

Referências:

- BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: _____ (Org.). Cultura, consumo e identidade. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. Comunidade: a busca por segurança no mundo atual. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BRASIL. Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: Acesso em: ...
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP: 2008. Disponível em: ...
- CANCLINI, Néstor Garcia. Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.
- FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Reivindicações da Comunidade Surda Brasileira. Documento elaborado pela diretoria da FENEIS e enviado ao Ministro da Educação em 19 de maio de 2011. (Texto digitado).
- GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 33 – 49.
- LADD, Paddy. Compreendendo la cultura sorda: en busca de la sordedad. Concepción – Chile, 2011.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. In: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.
- LOPES, Maura Corcini. Surdez & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- McCRACKEN, Grant. Cultura e consumo: novas abordagens ao caráter simbólico dos bens e das atividades de consumo. Tradução: Fernanda Eugenio. Rio de Janeiro: MAUAD, 2003.
- SANTOS, Angela Nediane dos; MORAES, Violeta Porto. A língua de sinais como estratégia para a promoção da inclusão: uma análise acerca do kit "Educação de Surdos"/MEC. In: Anais do 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2011. p.1 – 11.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, Culturas e Educação. Revista Brasileira de Educação. Mai/jun/jul/ago, nº 23, 2003 (p. 5 – 15). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 18/06/2013.

Estereótipos x Media x Educação: Estabelecendo Relações nos Discursos de Jovens Brasileiros e Portugueses

Gisele Cristina Cohen Fonseca¹⁵⁰⁵ & Rosa Cabecinhas¹⁵⁰⁶

Resumo

Os conteúdos mediáticos possuem lugar permanente em nosso olhar e ao atuarmos em um contexto escolar com jovens adolescentes portugueses e brasileiros, propomo-nos a avaliar a aplicabilidade e relevância de algumas atividades do site canadiano Media Smarts, sobretudo os que possuem como foco conceitos relativos aos estereótipos veiculados pelos *media*. Esta discussão mostra-se a cada dia mais relevante diante de uma sociedade produtora de ideais a serem seguidos e reproduzidos em série. Além disso, crianças e jovens representam 1/3 da população mundial (Khan *et al.*, 2008:20) e consomem a cada dia mais produtos e novas tecnologias. Alguns sites de literacia mediática como, por exemplo, o que será foco desta investigação (mediasmarts.ca), propõem a divulgação e aplicação de atividades para pais e professores a fim de desenvolver nas crianças e adolescentes uma leitura crítica dos conteúdos aos quais são expostos diariamente e, que, na maioria das vezes, ficam sem possibilidade de aprofundamento seja no âmbito familiar ou escolar. Em outras palavras, pretendemos perceber através destas atividades, além de outras elaboradas pela própria pesquisadora, de que forma os estereótipos estão presentes nos discursos dos jovens, quais são os estereótipos mais evidenciados e, ainda, avaliar se as atividades serviram como ferramentas de mediação para uma educação para os media tal como proposto numa discussão que tem por objetivo a leitura crítica destes estereótipos. Temos como base metodológica a investigação-ação que, por seu caráter intervencionista, parece coadunar com uma prática investigativa que objetiva a mudança no contexto pesquisado. Nossa pesquisa em um contexto escolar espera estabelecer um diálogo entre a sala de aula e o mundo social, que acreditamos contribuiria para ampliar a visão de pluralidade social e para a visão da heterogeneidade identitária uma vez que tentamos relacionar temas da contemporaneidade com uma perspectiva multimodal que contemple o repertório de crenças que os alunos possuem. Serão apresentados nesta comunicação resultados parciais que compõem uma pesquisa de doutoramento, em Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho em Braga.

Palavras-chave: educação para os media, estereótipos sociais, literacia mediática.

Sujeito, conhecimento, discurso e prática social

Primeiramente, convém posicionar-nos quanto à nossa visão de sujeito que descarta o papel determinista de atuação do indivíduo na constituição de sua história, porque se não o fizéssemos jogaríamos por terra o fio condutor deste trabalho e de toda nossa prática pedagógica: a *colaboração* na construção de um sujeito que age no mundo social, modificando este mundo e sendo modificado por ele (Fairclough, 1992). Igualmente acreditamos no caráter mutável e transformador da sociedade e das relações advindas desta

¹⁵⁰⁵ Doutoranda em Ciências da Comunicação na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Professora de Inglês do Ensino Médio do CEFET/RJ - Brasil.

¹⁵⁰⁶ Professora Associada do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

transformação, principalmente no âmbito educacional, arena explorada em nosso estudo. Esta visão de sujeito sociohistórico coaduna com a visão sociointeracionista de conhecimento na qual o conhecimento seria co-construído através das interações *intra* e intersubjetivas definidas **nos** e **pelos** discursos. Esta concepção discursiva retira o aspecto imutável do conhecimento (que pode se manter fixo por algum tempo devido ao grau de naturalidade que certos conceitos adquirem com o uso) e contemplam o viés dinâmico, múltiplo e contraditório do sujeito pós-moderno construtor deste saber (Moita Lopes, 2003; Fabrício, 2002). Como exemplo, podemos citar a mudança na concepção de ser humano branco, anglo-saxão e protestante, WASP, como norma nos *media* que cada vez mais veiculam modelos de miscigenação e diversidade. Esta pode ser considerada a principal razão para a discussão de estereótipos sociais, pois compartilhamos do pressuposto de que o conhecimento seja co-construído, mutável e transformador, assim como os conceitos mediáticos ou de qualquer outra natureza.

Fabrício (2002), com base em Fairclough (1992), acrescenta que o discurso seria, além de construtor do mundo social, também construído por ele e contribuiria tanto para a continuidade social quanto para a mudança social, fazendo ecoar Bakhtin e sua ideia de discurso como tendo um caráter vivencial, ideológico. A intersecção entre linguagem e gênero social como colocada por Figueiredo (2009) é interessante, por explorar “o papel da linguagem e do discurso na construção de representações, relações, papéis e identidades de gênero em distintos contextos socioculturais onde a linguagem é utilizada e produzida” (Figueiredo, 2009:732). O suporte teórico mais adotado para o estudo do discurso como prática social e ao qual nos subscrevemos é a Análise Crítica do Discurso. Para a ACD a linguagem constitui-se de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Chegamos, assim, à visão socioconstrucionista de discurso que concebe a linguagem como totalmente imbricada com a questão da alteridade (Bakhtin, 2003) e com a questão contextual, ou seja, com o espaço de interação no qual este discurso está agindo (Moita Lopes, 2003). A aplicação desta visão deve ser entendida como pertencente a um momento histórico específico agindo em práticas discursivas específicas e permeadas por relações de poder que produzem discursos que, se socialmente legitimados, passam a ser entendidos como **regimes de verdade** (Foucault, 1979). Desta forma, parece justificado convocar esta perspectiva para nossa investigação, uma vez que os estereótipos sociais podem ser entendidos em nosso momento histórico como investidos de uma força estabilizadora que estão sendo, com base nas ideias de Foucault (1979), socialmente legitimadas. Vale ressaltar que esta legitimação não é de forma alguma estática e, por isso, apresenta nichos de atuação, seja através de contra discursos (Foucault, 1979), seja através de discursos alternativos (Lindstrom, 1992).

Representações sociais, identidade e estereótipos.

Pensaremos representações sociais “como uma modalidade de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, contribuindo para a percepção de uma realidade comum a um determinado grupo” (Cabecinhas, 2009:2). Estas representações também fundamentam o que os indivíduos apreendem do mundo e como agem nele. Apesar da possível leitura que se possa fazer de perceber este processo como rígido, não é isso o que ocorre. Este processo é apenas estável na medida em que passa a convencionalizar a realidade do sujeito. Uma vez que esta realidade seja modificada, as representações também se modificam, configurando um processo contínuo e dinâmico. Por outro lado, este processo não é

neutro, pois a partir do momento que classificamos algo dentro do sistema de ancoragem¹⁵⁰⁷, “cada objeto e ser devem possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica” (Moscovici, 2010:62). Esta via das representações sociais nos leva às construções identitárias que se estabelecem pelo discurso. Aprofundando mais os aspectos expostos, veremos identidade como formulada por Tajfel na sua teoria da identidade social que trata de grupos psicossociais, ou seja, “a percepção de pertença a um grupo e de não pertença a outro” (Paiva, 2007:79). Ao nos identificarmos como negros, homens ou brasileiros estamos nos identificando dizendo que não somos brancos, mulheres ou franceses, por exemplo, o que Tadeu da Silva (2000) classifica como ‘uma extensa cadeia de “negações”’. Esta afirmação desconsidera, todavia, a hibridização e a multiplicidade identitária como, por exemplo, marcadores de gênero, classe social e raça, tais como as identidades religiosas, profissionais e culturais apenas para citar algumas. Através destas marcas identitárias, entendidas como representações sociais, nos dizemos e, além disso, nos diferenciamos e nos distinguimos muitas vezes nos afastando do *outro* que dependendo de nossa marca identitária torna-se nosso oposto imediato. Uma dessas oposições é a distinção negro/branco. Segundo Cabecinhas (2007) “esta distinção entre *nós* e *outros* implica o reconhecimento de uma diferença e essa diferença nunca é neutra.” (Cabecinhas, 2007:21).

Ao utilizarmos binários como negro/branco, heterossexual/homossexual, ricos/pobres estamos segundo Azevedo (2010) naturalizando identidades que apenas supostamente nos descreveriam essencialmente. É-nos possível ampliar a distinção negro/branco para a ideia de *raça* que “continua a estruturar a percepção que se tem dos outros e a operar o discurso de exclusão (...)” (Cabecinhas, 2007:37). Se essas marcas se dão através do discurso é também através dele que existiria a possibilidade de desnaturalização. É possível segundo Cabecinhas (2009) utilizar-se dos *media* para dar visibilidade às ditas minorias a fim de difundir representações polêmicas e contribuir para a mudança social, ou como diz Moita Lopes (2008) possibilitar “performances de identidades sociais alternativas para enfrentar o mundo como se apresenta” (Moita Lopes, 2008:323). A assimetria advinda desta eleição de identidades e marcação de diferenças é ainda muito presente na contemporaneidade e traz, como consequência, marcas de visibilidade e de invisibilidade para diversos grupos. Os estereótipos sociais instrumentalizam essa organização (Cabecinhas, 2007; Amâncio, 2000), pois são definidas como “*representações subjectivas e socialmente partilhadas, sobre as características e os comportamentos de grupos humanos, estratificados segundo critérios socialmente valorizados, e traduzindo uma determinada ordem nas relações intergrupais*” (Tajfel, 1981/1983). É notória a influencia dos *media* na criação e estabilização de estereótipos que acabam por serem reforçados pelos próprios indivíduos na tentativa de pertencimento a um grupo social. Uma vez reconhecido neste grupo, o sujeito tentará manter-se nele lutando por um autoconceito positivo e caso isso não ocorra tentará filiar-se a um grupo que possua uma avaliação mais positiva ou ainda tentará melhorar a avaliação de seu próprio grupo. Estas estratégias de valorização e desvalorização traduzidas numa identidade social podem ser entendidas como o capital simbólico do grupo que instauram as relações de poder, pois aqueles chancelados como dominadores quererão preservar esta condição (Cabecinhas, 2007). Interessante ressaltar que os estereótipos não estão relacionados a experiências vividas concretamente pelos indivíduos. Por serem generalizações podem e são aprendidas através de outras pessoas ou dos *media* (Mota-Ribeiro, 2005:22).

¹⁵⁰⁷ Ancoragem – “classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2010:61), este processo segundo Arruda (2002) daria sentido ao objeto que se apresenta à nossa compreensão. A partir daí, criamos uma categoria, representação, que estará ancorada numa leitura de mundo própria em relação ao objeto classificado. Este objeto passa de não-familiar a familiar.

Leitura e literacia ideológica

Por advogarmos uma visão de sujeito e de linguagem em dialogia, também contemplamos uma visão mais dialógica quanto ao ato de ler. A dimensão dialógica de leitura percebe o processo de leitura como um ato comunicativo que engloba o texto e o sujeito que comunica algo; o propósito deste ato comunicativo e; o sujeito para o qual este ato é direcionado e o contexto em que ambos se situam (Santos, 2003). Podemos, então, deduzir que o significado não está apenas **no** texto ou apenas **na** mente do leitor, e, sim, na interação leitor-texto (Moita Lopes, 1996:149). O fluxo de informação ocorreria de forma bidirecional, isto é, tanto ascendente quanto descendente (Nunes, 1997:7). Subjaz a este conceito de leitura a visão bakhtiniana e wittgensteiniana de linguagem como prática social, na qual os significados serão sempre diferentes, visto que os sujeitos fazem parte de uma determinada sociedade e cultura que os identificam como tal, seja como brasileiros, negros, brancos, pobres, homens, mulheres, etc. Estes sujeitos (inter)agem a partir dessas identidades e (re)constróem sua compreensão do mundo também desta forma (Santos, 2003). Como atuante em um contexto de literacia ideológica, percebemos que ensinar a ler um texto é ensinar a ler o mundo em sintonia com esta concepção que nos levaria (alunos e professores) ao questionamento deste mundo, nos autorizando a reconstruí-lo na medida em que nos posicionamos histórica e ideologicamente no processo de entendimento deste mundo, seguindo assim os preceitos bakhtinianos e freirianos. A literacia ideológica mostra-se então como a possibilidade mais abrangente de atuação no contexto pedagógico no qual estamos inseridos. Por entendermos os eventos de literacia como apresentando marcas contextuais, culturais e sociais, concebemos este ato como social.

Discurso dos media e literacia mediática

Através de seus diversos meios, os *media* propagam um discurso que se apresenta composto de vozes sociais que são reforçadas pelos consumidores de seus produtos que se tornam veiculadores das ideologias subjacentes ou explícitas deste discurso. O discurso publicitário, exemplificando, ‘fornece padrões de comportamento socialmente desejáveis para cada um dos sexos’ e influencia sobremaneira as construções identitárias de nossos jovens, meninos e meninas (Mota-Ribeiro, 2005:20). Como consequência, os discursos dos alunos ecoam essas ideologias naturalizadoras que chegam até o ambiente escolar despido de criticismo, pois entendemos que “a construção de identidades é uma operação totalmente ideológica” (Rajagopalan, 1998:42). Em Portugal, no livro de actas do 1º Congresso Nacional sobre Literacia, Media e Cidadania (Pereira, 2011) consta a Declaração de Braga, um documento que manifesta as preocupações, objetivos e propostas daqueles engajados na promoção de uma literacia dos media. O ponto em comum é “suscitar uma cidadania mais esclarecida e participativa que possa prevenir e combater os riscos de exclusão”. Muitos trabalhos vêm sendo realizados em diferentes esferas sociais, tais como: bibliotecas, salas de cinema, jornais escolares e cyber espaço. A UNESCO, por sua vez, prioriza abordar dois principais aspectos na educação para os *media*: o uso dos media como ferramenta pedagógica incorporada a metodologias e áreas específicas e; assegurar que os consumidores estejam bem informados sobre a ética dos media para que possam desconstruir os produtos e julgar seu valor com objetividade (Khan, 2008:17). Em outros termos, integrar as ações educativas já existentes com as ações de literacia como atuação diária para a cidadania ativa e dissolução de barreiras de exclusão¹⁵⁰⁸. Segundo Khan

¹⁵⁰⁸ Posicionamento reforçado pelo representante da Unesco Alton Grizzle no 2º Congresso de Literacia, Media e Cidadania ocorrido em Maio de 2013 em Lisboa.

(2008), o pluralismo *nos media*, principalmente no cyberspaço, é pré-requisito para a participação dos jovens na vida social, pois assim lhes será permitido expressar e trocar opiniões com membros de outras culturas e comunidades linguísticas. Percebemos esta abordagem como uma oportunidade para que as crianças e os jovens desenvolvam capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença (Tadeu da Silva, 2000:92). Em nosso trabalho de investigação fizemos uso do material disponibilizado no site MediaSmarts. O material fundamenta-se numa visão de literacia mais ideológica, pois fornece aos pais e professores uma visão multidimensional do processo pedagógico, disponibilizando ferramentas que englobam estas diferentes possibilidades de literacia em relação aos conteúdos mediáticos, seja em relação a estereótipos, imagem corporal, ou quaisquer outros assuntos que circulem pelos *media*.

Metodologia e Contexto

Nossa base metodológica foi a investigação-ação, *action-research*, pois a mesma objetiva intervir no contexto pesquisado que acreditamos ser essencial em um projeto que visa a literacia mediática de um público adolescente. Em termos de definição, Elliot (1991:69) diz que a investigação-ação é o estudo de uma situação social para melhorar a ação. Mc Niff (1988), por sua vez, a entende como uma intervenção de pequena escala no mundo real e o exame dos efeitos dessa intervenção. Carr & Kemis (1986), compreendem-na como uma autorreflexão crítica para aprimorar a prática. No *Handbook of Action Research*, a investigação-ação é descrita como “a participatory, democratic process concerned with developing practical knowing (...)” (2001). Os editores deste *Handbook* propõem a passagem de uma *action* para uma *reflexive research* ao estabelecer novas relações entre ideias e práticas investigativas nas áreas de linguagem e pensamento crítico (p.xxi,2001). Burns (2010) acrescenta que a investigação-ação pode ser uma valiosa ferramenta para os professores/pesquisadores desenvolverem suas habilidades e se entenderem melhor como professores, entenderem melhor seus alunos e também a sala de aula. Como dito por van Lier, a investigação-ação seria uma “small scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention” (VanLier, 1996:32). O planeamento teve como referência o processo chamado de *ciclo de pesquisa reflexiva* comumente usada na investigação-ação e que é composto das seguintes etapas: *planejamento*, *ação*, *observação* e *reflexão*. Este plano (e suas etapas) também é chamado de *processo de investigação em espiral* (Riding, Fowley & Levy, 1995). Burns (2010) expõe algumas críticas ao *processo de investigação em espiral* tais como a não consideração das dimensões quando se entrelaçam como também o rigor da sequência dos passos. Ressaltamos que o uso deste modelo como referência justifica-se pela abrangência dos aspectos principais necessários para a realização de nosso trabalho e não representa nenhuma estrutura rígida quanto à sequência das etapas. O estudo aqui exposto teve lugar em um contexto escolar português com jovens entre 15 e 19 anos cujas atividades foram feitas nas aulas de Filosofia por alunos do 10º ano dos cursos de Artes, Ciências & Tecnologia e Humanidades. No Brasil, alunos do 3º ano do Ensino Médio¹⁵⁰⁹ dos cursos de Informática, Telecomunicações, Enfermagem e Eletromecânica responderam a um questionário de sondagem sobre o tema estereótipos. Como categoria de análise optou-se pela *análise de conteúdo* (Bardin, 1977). Norton (2009) explica que em uma investigação-ação a análise de conteúdo mostra-se muito eficaz ‘to carry out some rigorous analysis on the content of students’ written assignments’ (2009:123).

¹⁵⁰⁹ Equivalente ao 12º ano em Portugal

Análise dos dados

Para este espaço, selecionamos as definições de estereótipos expostas pelos alunos brasileiros e parte de um plano de aula disponibilizado pelo site MediaSmarts elaborado pelo grupo *Men for Change* que trata dos estereótipos de gênero. As atividades do plano de aula foram feitas pelas 3 turmas da escola secundária de Barcelos assim divididas:

- Turma A: 28 alunos dos quais 9 rapazes e 19 raparigas
- Turma B: 24 alunos dos quais 13 rapazes e 11 raparigas
- Turma C: 16 alunos dos quais 12 raparigas e 4 rapazes

No contexto brasileiro, das 55 amostras¹⁵¹⁰, 42 conferem um efeito negativo aos estereótipos, 9 consideram que o efeito não é nem negativo nem positivo, 3 dizem que o efeito pode ser tanto positivo quanto negativo e 1 amostra atribui um efeito positivo aos estereótipos. As definições, em sua maioria, manifestam um caráter de rótulo e pré-julgamento como percebidos nos fragmentos abaixo e nas palavras em destaque:

Quadro 1: definições de estereótipos (BR)

“Conjunto ou características que classificam ” as pessoas, como beleza e etnia.”
“Como uma forma de padronizar a aparência na sociedade.”
“Como uma imagem pré-definida dada a uma pessoa.”
“É uma visão inicial da aparência de alguém.”
“Certos padrões de beleza, raça etc., que rotulam as pessoas de forma positiva ou não”.
“Atribuição de características concebidas antes do real conhecimento da pessoa.”
“Um rótulo imposto subliminarmente o qual modula as pessoas.”
“ Rotular alguém pela aparência.”
“É um tipo de rótulo que a sociedade ou membro de uma sociedade empregam para pessoas com certas características”
“É a imagem preconcebida de uma pessoa ou de um grupo de pessoa relacionado à aparência”
“ Prejulgamentos feitos a uma pessoa ou um grupo que procuram atribuir uma característica igual a eles.”
“Um rótulo que segrega e separa”
“É algo que caracteriza e rotula uma pessoa”
“Uma forma de rotular de acordo com as características”
“ Preconceito destinado a pessoas que são de um mesmo grupo”
“ Uma generalização, prejulgamento de algo/alguém antes de realmente conhecer.”
“Tipo de algo que é pensado primeiramente sem ser visto em seu todo completo”
“ Ideia preconcebida acerca de alguém em virtude de parâmetros (religião, raça, aparência, etc.) que geralmente não condiz com a realidade (...)”

¹⁵¹⁰ 27 meninos e 28 meninas.

“Seria um pré-julgamento de algo ou alguém devido a aparência e opinião de outros.”
“São conjuntos de ações e escolhas que determinariam em qual grupo a pessoa seria incluída como um juízo visual .”
“São modelos criados a partir de um grupo de indivíduos e que são utilizados para pré julgar pessoas parecidas com determinado grupo.”
“É um padrão, pré-julgamento estabelecido a partir da aparência e modo de agir de alguém”
“ Rótulos que separam pessoas em grupos de acordo com suas características”
“São as primeiras opiniões que você tem sobre algo. Ou até o que esse algo expõe sem muito se aprofundar .”
“ Conceitos predefinidos acerca de um grupo: roupa, cabelo, porte físico, idade, escolaridade.”
“ Padrões preestabelecidos por um ou mais grupos da sociedade que são utilizados para classificar demais indivíduos”
“É uma imagem pré-definida de um ser, isto é, a forma como vemos uma pessoa levando em consideração a aparência física.”

Em Portugal, alguns associaram estereótipos à cultura, reforçando o caráter naturalizador dos estereótipos que acabam por serem entendidos como parte inerente a essa ou aquela determinada cultura. Outros ainda veem o estereótipo como um *modelo* a ser seguido, um *ideal cultural* quando na verdade dados sobre violência doméstica, agressões a homossexuais e minorias étnicas mostram que os aspectos limitadores e negativos dos estereótipos são mais recorrentes do que os positivos. Palavras como *rótulo*, *molde*, *exemplo*, *regra*, *ideal* foram recorrentes para algumas definições usadas. Nas 68 amostras, os exemplos citados incluem estereótipos de gênero, raça, imagem corporal e nacionalidade:

Quadro 2 : raça e nacionalidade

“Os brasileiros são conhecidos pela sua alegria”
“Os brasileiros em relação aos outros povos são mais festivos e divertidos”
“Os ingleses são altos e magros”
“Os ciganos são gente com intenções más e preguiçosa.”
“O povo português é simpático com os estrangeiros.”
“O povo alemão é um povo muito sério e por vezes um pouco fechado”
“Na Europa o povo é trabalhador”
“Os alentejanos são preguiçosos”
“Os pretos são traficantes ou assassinos”
“O africano tem um pênis maior do que o asiático”
“As pessoas de raça cigana são perigosas”
“Todos os muçulmanos são terroristas”
“Todos acham que os indivíduos de raça negra são todos criminosos existem até anedotas sobre isso”

“As pessoas de raças diferentes são discriminadas”
“Todos os negros jogam bem basquetebol”
“As pessoas de outros países pensam que nós portuguesas não fazemos a depilação”

Quadro 3: gênero

“Os homens são todos iguais”
“Se um rapaz anda de calças justas e coloridas, dizemos que é gay”.
“Ela anda de decote = é uma oferecida / Ele gosta de se arranjar = é gay”
“Rapaz que gosta de ouvir Justin Bieber é gay”
“Os homens que colocam creme são gays”
“Um rapaz que usa calças justas ou uma camisola cor de rosa é homossexual”
“Usa saia é oferecida”

Quadro 4: imagem corporal

“Os atletas costumam ser musculados”
“Aquele gordo não consegue correr”
“As loiras são burras”
“Uma pessoa ter tatuagens e piercings pode fazer os outros pensar que essa pessoa é drogada.”
“Anda de preto e tem tatuagem é vagabundo ou gótico”
“Normalmente o estereótipo da beleza é a mulher magra, alta, de olhos claros.”

Interessante notar a hibridização das categorias de estereótipos que conjugam-se muitas vezes. Por exemplo, a frase: “*As pessoas de outros países pensam que nós portuguesas não fazemos a depilação*” engloba tanto um estereótipo de gênero, quanto de imagem corporal e nacionalidade. É visível ainda uma clara associação entre o comportamento esperado de um jovem do sexo masculino e sua sexualidade. Quando este não corresponde, o mesmo é logo chamado de *gay*. Em seguida, foi pedido que os alunos escrevessem atitudes que associassem aos títulos *agir como homem* e *agir como mulher*. Os questionamentos propostos pelo plano de aula a partir desta associação foram: 1) *Onde aprendemos estes papéis masculinos e femininos?* 2) *Que pessoas nos ensinam estes estereótipos?* 3) *Que outras pessoas influenciam a aprendizagem dos papéis sexuais?* 4) *Que nomes são chamados aos homens que não se encaixam no modelo AGIR COMO HOMEM?* 5) *Que nomes são chamados às mulheres que não se encaixam no modelo AGIR COMO MULHER?* 6) *Como é que esses nomes reforçam os estereótipos?* 7) *Como se sente a pessoa que é chamada por esses nomes?* 8) *Como achas que se sente a pessoa que usa esses nomes para se referir a alguém?* As amostras comprovam que não só os *media* são responsáveis por ensinar os papéis masculinos e femininos, mas também a sociedade, os familiares, os amigos e a escola os quais foram majoritariamente citados. Uma aluna expõe: “*é aprendido, com a sociedade, sobretudo, mas para mim como agir como uma mulher, aprendi com o exemplo de vida da minha mãe* (Rosa¹⁵¹¹, 16 anos)”. O fato de muitos citarem os *professores* como também responsáveis por esse aprendizado, fortalece a crença de que nossa presença em sala de aula transcende a questão da transmissão de conteúdos e chegamos aos valores, atitudes e representações sociais. Cabe a nós a tentativa de fazer este percurso de forma multicultural, agregadora e crítica. Quanto aos nomes utilizados para os que não se encaixam nos

¹⁵¹¹ Nome fictício

modelos de gênero, ressaltamos as expressões de baixo calão que se referem à sexualidade no caso do Agir como homem: *maricas, bicha, paneleiros, larilas, panisga*. Além de palavras como *vagabundo, vadio, criminoso, cigano, parolo*. Outros exemplos revelam um comportamento promíscuo no caso do distanciamento do Agir como mulher: *cabra, puta, vaca, pega*, etc. Os alunos salientaram o *empoderamento* dos que usam os nomes para reforçarem os estereótipos em combinação com expressões como: *sente-se bem, sente-se normal, sente-se superior, sente gozo*, etc. Por outro lado, alguns citaram a vitimização anterior pelo Bullying como causa para o fato das pessoas que agora utilizam esses nomes. Em relação aos que são chamados por esses nomes as expressões mais usadas foram: *sente-se humilhado, triste, desconfortável, com vergonha, rejeitada, sem autoestima*, etc.

Início do Caminho

Já nesta primeira atividade nos foi possível perceber os estereótipos mais evidenciados e como estão presentes nos discursos dos jovens. Ainda foi possível ver que os alunos tem noção das estruturas midiáticas tais como percebido na pergunta 1 do questionário, porém citam a sociedade, a família e a escola como fontes mais influenciáveis de aprendizado dos papéis masculinos e femininos. Existe uma associação evidente entre a sexualidade e o comportamento norma da sociedade. Além disso, os jovens tiveram dificuldade em definir estereótipos, mas sentiram-se à vontade na exemplificação do conceito sugerindo uma falta de clareza do processo de construção de um estereótipo uma vez que apenas o resultado parece tangível. Na pesquisa realizada constatamos a possibilidade concreta de um passo para a literacia midiática que é entendida por nós tal como dita na Declaração de Braga, ou seja, como “uma educação para um uso esclarecido e crítico dos media”. Compreendemos que o processo é contínuo e transcende a dinâmica escolar visto que envolve também a participação da família e políticas públicas. Portanto, acreditamos, com veemência, nas possibilidades que podem surgir ao nos engajarmos em uma educação transformadora.

Referências

- Amâncio, Lígia (2000). Identidade Social e Relações Intergrupais. In Jorge Vala & Maria Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (pp.387-409). Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian.
- Arruda, Angela (2002). Teoria das Representações Sociais e Teorias de Gênero. *Cadernos de Pesquisa*, (117),127-147.
- Azevedo, Aline (2010). Reconstruindo Identidades Discursivas de Raça na Sala de Aula de Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Bakhtin, Mikhail (2003). *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bardin, Laurance (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Burns, Anne (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. New York: Routledge.

- Cabecinhas, Rosa (2009). Investigar Representações Sociais: metodologias e níveis de análise. In Maria Manuel Baptista, *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp.51-66). Lisboa: Ver o Verso Edições.
- Cabecinhas, Rosa (2007). *Preto e Branco*. Porto: Campo das Letras.
- Carr, Wilfred & Kemmis, Stephen (1986). *Becoming Critical*. London: Falmer.
- Elliot, John (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Fabricio, Branca (2002). Implementações de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, Brasil.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Figueiredo, Débora (2009). Linguagem e gênero social: contribuições da análise crítica do discurso e da linguística sistêmico-funcional. *D.E.L.T.A.*, 25(Especial), 732-753.
- Foucault, Michel (1979). *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Khan, Abdul (2008). Media Education, a Crucial Issue in the Building of an Inclusive Knowledge Society. In Ulla Carlsson & José Perez Tornero (Eds), *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue* (pp.15-18). Goteborg: Nordicom.
- Lindstrom, Lamont (1992). Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu). In Alessandro Duranti & Charles Goodwin (Eds.), *Rethinking context* (pp.101-124). Cambridge: CUP.
- McNiff, Jean (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: Routledge.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (2008). Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: Ideologia Linguística para Tempos Híbridos. *D.E.L.T.A.*, 24 (2), 309-340.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (2003). Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado das Letras.
- Moita Lopes, Luiz Paulo (1996). *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.
- Moscovici, Sergei (2010). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes.
- Mota-Ribeiro, Silvana (2005). *Retratos de Mulher*. Porto: Campo das Letras.
- Norton, Lin (2009). *Action Research in Teaching & Learning*. New York: Routledge.
- Nunes, Myriam (1997). Redescobrimo o Papel de Leitura em Língua Estrangeira. In Maria Antonieta Celani (Org.), *Ensino de Segunda Língua: Redescobrimo as Origens* (pp.107-132). São Paulo: PUC.
- Paiva, Geraldo (2007). Identidade Psicossocial e Pessoal como Questão Contemporânea. *Psico*, 38 (1), 77-84.
- Pereira, Sara (2011). Livro de Actas do 1º Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania. Braga: UM.
- Rajagopalan, Kanavillil (1998). O Conceito de Identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In Inês Signorini (Org.), *Lingua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado* (pp.21-45). Campinas: Mercado de Letras.
- Reason, Peter & Bradbury, Hilary (2001). *Handbook of Action Research*. London: Sage.

Riding, Phil, Fowell, Sue & Levy, Phil (1995). An Action Research Approach to Curriculum Development. Information Research, vol.1, nº 1. Retirado em Maio 7, 2012 de <http://InformationR.net/ir/1-1/paper2.html>.

Santos, Maria de Lourdes Pinheiro (2003). Mulheres e a Construção da Leitura em um Evento de Letramento: intertextualidade e identidade social. In Luiz Paulo Moita Lopes, Discursos de Identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família (pp.157-180). Campinas: Mercado das Letras.

Tadeu da Silva, Tomaz (2000). A Produção Social da Identidade e da Diferença. In Tomaz Tadeu da Silva (Org.), Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais (pp.73-102). Petrópolis: Vozes.

Tajfel, Henri (1981/1983). Grupos Humanos e Categorias Sociais (vol.II). Lisboa: Livros Horizonte.

van Lier, Leo (1996). Interaction in the language curriculum. London: Longman.

Os cursos de formação de professores da educação básica e o acolhimento de pessoas com deficiência

Elizete Santos Balbino, Ana Paula Monteiro Rego, Cristina Maria Bezerra de Oliveira, Franciele Pontes Soares, Ruth Késia Silva Nogueira, Weslane Alves dos Santos¹⁵¹²

Resumo

Há uma correlação direta entre a qualidade do curso de formação de professor e a capacidade deste de desempenhar efetivamente o seu papel de educador. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor da educação básica preveem uma formação que garante que este professor seja capaz de atender uma diversidade de alunos, entre estes, destacamos neste estudo, aqueles alunos com deficiência. Para tratar de tão relevante temática, este trabalho aborda a urgência com que se requer pensar sobre como ocorre à formação dos professores da educação básica para que estes possam de fato incluir as pessoas com deficiência nas suas salas de aula. Assim, este artigo trata de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo fazer uma investigação que nos permita identificar se as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores capacita o educador a acolher e intervir no processo de escolarização das pessoas com deficiências (sensoriais, intelectuais e desordens mentais) incluídas na rede regular de ensino. Esta pesquisa caracteriza-se por um estudo de feição eminentemente qualitativa, pois se pretende realizar uma análise documental, ou seja, serão observadas as matrizes curriculares e, conseqüentemente, as cargas horárias e os conteúdos das disciplinas que podem de alguma forma, estar relacionados ao acolhimento e à intervenção pedagógica do educador frente ao aluno com deficiência. A análise deste material será descritiva e possibilitará identificar se na formação do professor o mesmo recebe ou não informações que o capacita para o trabalho com alunos com deficiência. Com este estudo, espera-se favorecer discussões que contribuam para o desenvolvimento de matrizes curriculares, possibilitando ao professor fazer uma análise acerca da necessidade de se pensar uma mudança no currículo dos cursos de formação de professores com o objetivo de se formar efetivamente o profissional docente da educação básica para o acolhimento e o atendimento dos alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação de Professor. Diversidade. Pessoas com Deficiências

Introdução

O nosso modelo contemporâneo de educação propõe atendimento a diversidade, logo acolhimento à diferença. Quando consideramos acolhimento ponderamos cuidado, atenção e recepção. Na escola inclusiva o professor cuida e atenta a todos com suas singularidades. O que nos leva a considerar que há uma correlação direta entre a qualidade do curso de formação de professor e a capacidade deste de desempenhar efetivamente o seu papel de educador. Neste trabalho, problematiza-se a formação do professor e o acolhimento a alunos com deficiência (sensoriais, intelectuais e desordens mentais) em salas inclusivas.

¹⁵¹² Unileal

As salas inclusivas são realidade em algumas escolas. A inclusão escolar faz parte de discussões mundiais. Podemos afirmar que compartilhando reflexões ocorridas em diversos seguimentos sociais (jurídicos, culturais, educacionais, assistenciais e de saúde), o Brasil avançou em perseguir a escola como um direito e uma necessidade de todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2007).

Neste estudo objetivamos refletir como cursos de formação de professores de educação básica favorece ao educador no acolhimento a pessoas com deficiência. Questionamos como o professor está sendo preparado para o acolhimento a esta diversidade de alunos. E, investigamos se na formação do professor de educação básica disciplinas ou conteúdos favorecem reflexões teóricas e práticas sobre a diversidade de alunos que o educador e a escola devem acolher.

No entanto, consideramos como um ponto de discussão a existência de disciplinas e conteúdos que abordem o tema da inclusão escolar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professor e a condição deste educador de receber uma diversidade de alunos. Por certo, trazendo as palavras de Garcia (2013, p. 13) “a simples inserção de disciplinas e ou conteúdos específicos não atribui à formação docente uma perspectiva orgânica acerca da educação de sujeitos da educação especial [...]”. Mas, partindo da perspectiva de que todos os saberes são construídos, consideramos que a formação do professor tem muito a contribuir na sua capacidade de acolhimento a diversidade.

Os caminhos da educação inclusiva e a formação do professor para uma escola inclusiva

O Brasil avançou para uma sociedade igualitária, com deveres e direitos igualitários. Em todos os textos legais nos deparamos com, o direito de acesso, permanência e sucesso de todos à educação. Afinal, a educação escolar é uma dimensão que garante a cidadania e é indispensável para a garantia da inserção de todos aos mais diversos espaços sociais e políticos. E ainda, a educação escolar, no mundo contemporâneo, viabiliza a inclusão qualificada no mundo do trabalho.

Desde a Constituição Federal do Brasil de 1988, no seu art. 205, a educação, foi considerada como um direito de todos e dever do Estado e da família. E explicita que a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade e que primordialmente precisa visar ao pleno desenvolvimento da pessoa e prepará-la para o exercício da cidadania e para o trabalho. Apesar do que está preestabelecido desde 1988, muitos anos foram necessários para que as políticas educacionais brasileiras considerassem que a escola precisa acolher a todos. Os avanços nas políticas educacionais podem ser considerados como resultados de políticas mundiais para o atendimento educacional a pessoa com deficiência.

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) demarcou um processo de mudanças em todos os níveis da educação no Brasil. A partir desta, a educação foi dividida em níveis (educação básica - que abarca a educação infantil, o ensino fundamental, e o ensino médio. A LDB dedica um capítulo à formação de professores, indicando os fundamentos metodológicos, os tipos e as modalidades de ensino, as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores e ainda estabelece, no artigo 13, as obrigações dos professores, independente da etapa escolar em que atuam. Entre estas obrigações destacamos: zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias para alunos de menor desenvolvimento. O que já perspectiva, implicitamente, a inclusão de todos na escola.

No artigo 62, a LDB reafirma o ensino superior como nível desejável, apesar de admitir a formação mínima em curso normal para a atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Esta deliberação foi confirmada por meio do parecer nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2003, segundo o qual todo professor concursado que atue em turmas de educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental tem assegurado o seu cargo. A LDB instituiu a “Década da Educação”, durante a qual todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior ou formados por treinamento. A “década da educação” contempla movimentos da política educacional ao longo do período 2001-2010 que contribuíram para o desenvolvimento da educação no Brasil, com excelência movimentos que garantiram o desenvolvimento de uma perspectiva educacional inclusiva.

A LDB explicita e recomenda a necessidade de qualificação profissional como um caminho do atendimento a diversidade. Para Pletsch (2009) se a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares, nada é mais imprescindível que a formação do educador em nível superior. No entanto, o investimento na formação docente em nível superior por si só não resolveu e não resolverá a complexidade dos problemas da educação no Brasil.

Pletsch (2009) atenta que a formação do professor deve dar garantias de que o conhecimento possa ser articulado com as competências do educador favorecendo ação e reflexão teórico-prática. Estas competências são descritas na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000), e estão relacionadas à compreensão do papel social da escola, ao domínio de conteúdos, à interdisciplinaridade, ao conhecimento dos processos de investigação, ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Para Perrenoud (1999), não existe uma noção clara e partilhada das competências. Pode-se entender competência como a capacidade de mobilizar conhecimentos a fim de se enfrentar uma determinada situação. A situação a ser enfrentada neste momento é uma escola aberta à diversidade, uma escola inclusiva. Considerando que a formação do professor para o modelo inclusivo de educação deve capacitar o

educador a ter habilidade de lançar mão dos mais variados recursos, de forma criativa e inovadora, no momento e do modo necessário a fim de acolher e favorecer a permanência da diversidade da escola.

O papel do professor, frente a essas novas concepções de educação, está explícito na Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior que determina que seja atribuição do professor:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; atualizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL 2000, p.5).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1/2002, também estabelecem que as instituições de ensino superior devam prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com deficiência

Considerando também um avanço na regulamentação da educação inclusiva, a Lei nº 10.436 de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras- como meio legal de comunicação e expressão, determina que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. E ainda, a Portaria nº 2.678/02 do MEC aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o MEC determinou no Programa Educação Inclusiva: o direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Consideramos que em 2007, ocorreu uma grande difusão da perspectiva inclusiva centrada em um modelo de atendimento especializado, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). E em 2008-2009, assistimos a consolidação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva por meio da gestão.

No Brasil todas estas mudanças nas definições da política nacional indicam os principais avanços da inclusão escolar. Esses avanços determinam que o professor atenda a uma diversidade de alunos, delega ao professor a capacidade de oferecer atendimento aos com deficiência nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior. No entanto, os avanços na política educacional que fundamentam a educação inclusiva, não garantem uma formação do educador para uma escola inclusiva. A escola inclusiva exige que todos os envolvidos com o processo educativo possam ter vivenciado, na condição de educandos, reflexões e aprofundamentos acerca das capacidades e individualidades humanas e exercitado práticas pedagógicas que valorizem as potencialidades. Sendo assim, perguntamos novamente: que avanços ocorreram na formação deste profissional para que ele possa acolher alunos, essencialmente, singulares?

Assim, a necessidade da melhoria da formação de professores como possibilidade de um ensino que atenda a diversidade em qualquer nível escolar no Brasil é apontada por Pletsch (2009, p. 50) no sentido de que:

[...] a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprimir as reivindicações em favor da educação inclusiva [...] as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão... O que seria uma inclusão precarizada.

Para Rodrigues; Lima-Rodrigues (2011) o que antes fazia parte das competências do domínio exclusivo dos professores de “educação especial” ou das “escolas especiais” hoje é competência de todos os que fazem a escola. A atuação do educador diante do modelo inclusivo demanda uma formação que não tenha sido meramente informativa sobre “alunos diferentes” que a política educacional vigente obriga a acolher. A formação do professor da escola inclusiva deve favorecer reflexões que vão além do domínio teórico que circunda a singularidade dos alunos que a escola inclusiva recebe, mas formar professores para reduzir as barreiras à aprendizagem de cada um desses alunos. Não adianta apenas incluir no processo educativo pessoas com modalidades diversas de aprendizagem. E sim, atentar para a assistência que está sendo prestada a esta no modelo inclusivo de educação.

Estamos vivendo a transição de uma “educação especial” para uma “educação inclusiva”. Dados do censo da educação básica, mostram que no ano 2000 havia apenas 21,4% das pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular público. Em 2011, o número saltou para 74,2%. Por outro lado, o censo demográfico 2010, divulgado em novembro de 2011 e realizado após a “década da educação”, apresentou uma diferença significativa no nível de escolaridade entre as pessoas com deficiência e a população geral - 61% da população com 15 anos ou mais com deficiência não tem instrução ou tem apenas o fundamental incompleto. Enquanto esse percentual cai 38,2% para as pessoas sem deficiência. Melhor dizendo, a escola inclusiva ainda não está atendendo a diversidade.

Nas palavras de Senna (2008, p. 2002) consideramos:

O outro lado da educação inclusiva, materialmente comprometido com a formação escolar dos sujeitos em demanda por inclusão social, permaneceu até os dias de hoje intocado, à medida que a margem de tolerabilidade para com as diferenças, intelectuais e sociais, continua a ser exatamente a mesma que sempre se aplicou à avaliação dos alunos. Aos deficientes e aos demais marginalizados sociais, estes que já se denominam “deficientes culturais” nos anos mais rigorosos do estruturalismo, nada se ofereceu exceto o direito à vaga e à permanência no sistema de ensino. A superação da exclusão escolar demanda, no entanto, muito mais do que mero direito a vaga e permanência; demanda a superação dos valores que segregam e banem o indivíduo no cotidiano de uma experiência em que jamais consegue superar os limites do intolerável, do fracasso eminente.

Um estudo feito por Glat; Ferreira; Oliveira; Senna (2003) identificou que, de uma maneira geral, os professores não estão preparados para receber alunos com qualquer diferença na modalidade de aprendizagem. Uma efetiva inclusão não se dar apenas pela garantia do acesso a diversidade de alunos na escola, mas pela garantia de que todos os educadores de uma escola inclusiva tenham saberes que possam favorecer acolhimento, permanência e o desempenho de todos na escola.

Considerando Pletsch (2009), o despreparo e a falta de conhecimentos estão diretamente relacionados com a formação ou capacitação recebida. Muitas formações não garantem nenhum contato com teorias ou práticas que prepare o professor para acolher a diversidade de alunos. Quando o professor se depara com um aluno que demanda uma atenção peculiar as suas necessidades globais, são comuns sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso deste aluno com algum tipo de deficiência ou distúrbio de comportamento em sala de aula. É urgente adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir habilidades e competências aos professores numa perspectiva inclusiva.

Desse modo, Pletsch (2009, p. 148) nos faz refletir que:

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade [...].

Método

Para atender aos objetivos deste estudo, realizamos uma de dados. Estes dados foram obtidos eletronicamente nos sites oficiais das instituições que serviram de objeto de nossa investigação. Para Shaughnessy; Zechmeister, e Zechmeister (2012) o acesso à internet já se tornou uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento de pesquisas, pois o acesso eletrônico libera os pesquisadores de custos e favorece a boa utilização do tempo para coletar dados, já que as informações estão disponíveis em bancos de dados oficiais. Os resultados desse levantamento de dados foram interpretados descritivamente e correlacionados a estudos anteriores.

Neste estudo foram investigadas as duas universidades públicas do estado de Alagoas, Universidade Federal de Alagoas- UFAL e a Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Ambas oferecem regularmente cursos de formação de professores da educação básica e são as duas maiores instituições de ensino superior do estado de Alagoas.

Inicialmente foi feito um levantamento dos cursos da educação básica das duas instituições selecionadas. Para este estudo foram utilizados os dados eletrônicos encontrados nas páginas oficiais das duas universidades selecionadas. Em seguida foram identificados os dados descritos como matrizes curriculares destes cursos e investigada a existência ou não da disciplina de educação inclusiva ou disciplina com ementa correlacionada e carga horária correspondente. Consideramos ementa correlacionada, as ementas que abordavam sobre a diversidade de alunos em sala de aula, sobre educação especial ou que indicavam atendimento a pessoas com deficiência.

Resultados e discussões

A primeira instituição investigada, a Universidade Federal de Alagoas, oferta 12 cursos de formação de professores (educação física, pedagogia, ciências sociais, filosofia, letras, matemática, história, geografia, física, química, biologia e teatro). Esta instituição funciona com um campus na capital do estado e mais dois *campi* em dois municípios do estado. Todos esses doze cursos são oferecidos na modalidade presencial, e apenas o curso de geografia também oferta a modalidade à distância. Dos doze cursos de formação de

professor, onze apresentam em suas matrizes curriculares a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, com carga horária variável entre 40 e 60 horas. Apenas a agrada curricular do curso de filosofia não conta com a disciplina de Libras.

Na Universidade Federal de Alagoas os cursos que habilitam a função de educador têm uma carga horária média de 3300 horas, e a disciplina de Libras representa menos de 2% desta carga horária total. Podemos considerar que, a presença desta disciplina está relacionada a exigências da, já referida, Lei nº 10.436 de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão e determina a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Apenas no curso de educação física e no curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas disciplinas relacionadas à inclusão foram encontradas na matriz curricular. No curso de educação física, além da disciplina de Libras, encontramos mais três disciplinas que estão relacionadas ao atendimento a pessoas com modalidades específicas de aprendizagem. No total das 3200 horas de aula do curso de educação física, 200 horas estão relacionadas ao atendimento inclusivo na escola. E no curso de pedagogia do total de 3600 horas de aula, 100 horas estão relacionadas à inclusão de alunos na escola regular. Ou seja, na Universidade Federal de Alagoas entre os cursos de formação de formação de educação básica é o curso de educação física que mais oferta disciplinas que abordam a pessoa com deficiência.

Na segunda instituição investigada, Universidade Estadual de Alagoas– UNEAL, identificamos a oferta de oito cursos de formação de professor de educação básica (pedagogia, letras¹⁵¹³, história, geografia, química, matemática e biologia) todos oferecidos na modalidade presencial. No período em que estávamos coletando os dados para este estudo, o projeto pedagógico do curso de biologia estava passando por reformulações, e o acesso eletrônico aquele se encontrava indisponível o que nos fez não incluí-lo em nosso levantamento de dados. Logo, para este estudo contabilizamos os projetos pedagógicos dos sete cursos acessíveis eletronicamente. A UNEAL funciona com um *campus* na capital do estado (que não oferta curso de formação de professor de educação básica) e mais cinco *campi* nos municípios do estado. Estando seu *campus* sede localizado no segundo maior município do estado de Alagoas.

Nas matrizes curriculares que estão disponíveis na página oficial da instituição, identificamos que apenas os cursos de pedagogia, letras e matemática apresentam em suas matrizes curriculares a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, com carga horária de 60 horas. Bem como na primeira instituição investigada, a carga horária total destes cursos de licenciatura é de 3300 horas, e a disciplina de Libras representa também menos de 2% desta carga horária total. Como pautamos em relação à Universidade Federal de Alagoas, a presença desta disciplina está relacionada a exigências da Lei nº 10.436 de 2002 que determina a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores.

Nos cursos de licenciatura em história, química e geografia da UNEAL não verificamos nenhuma disciplina relacionada à educação inclusiva. E, no curso de letras, além da disciplina de Libras, havia uma disciplina relacionada à formação do professor para acolhimento a diversidade de alunos na escola. No projeto pedagógico do curso de pedagogia identificamos a disciplina de Libras e mais duas disciplinas relacionadas à inclusão escolar, perfazendo um total de 180 horas. Estas três disciplinas relacionadas à inclusão

¹⁵¹³ O curso de Letras da Uneal oferece as seguintes habilitações: Português, Inglês, Espanhol e Francês.

presentes no projeto pedagógico do curso de pedagogia, caracteriza este curso de formação de professor desta universidade, como o curso que mais oferta disciplinas envolvendo a educação inclusiva.

Em nenhuma das duas universidades que foram objeto deste estudo, detectamos observações quanto ao estágio curricular ou prática ocorrer em salas de aulas inclusivas. E ainda, identificamos que os projetos pedagógicos dos cursos de formação de professor das duas universidades, considera que o curso capacita o educador a lecionar na disciplina de sua formação e também o habilita para cargos de gestão escolar. Com isto, podemos concluir que além do professor de sala de aula, demais educadores ocupando cargos de gestão na escola, também podem não ter vivenciado em suas formações experiências que favoreçam ao acolhimento de pessoas com deficiência.

Diante dos dados encontrados nas duas instituições pesquisadas, podemos afirmar que a formação do professor da educação básica no estado de Alagoas dedica poucas horas ao ensino inclusivo. Os cursos que mais disponibilizam disciplinas relacionadas à inclusão, o curso de educação física da UFAL e o de pedagogia da UNEAL, dispõem menos de 10% de sua carga horária total à temática da inclusão. E em alguns cursos, também, em ambas as instituições, os futuros educadores não são colocados frente à exigência de atendimento a diversidade na escola em nenhum momento de sua formação. Em quatro matrizes curriculares, das dezenove que avaliamos, não existe nenhuma disciplina que aborde a educação inclusiva durante todo o curso. O que nos faz acreditar que estes professores quando se deparem com uma sala de aula inclusiva terão que buscar saberes que não foram possíveis durante a sua formação.

A constatação de que nos cursos de formação de professores das duas universidades do estado de Alagoas é restrito ou inexistente conteúdos que versem sobre a educação inclusiva é coincidente com diversos estudos que investigaram a formação docente no Brasil. Podemos referir as reflexões de Pletsch (2009), sobre os estudos de Correia (1999); Naujorks (2002 e 2003) e Beyer (2003). Estes pesquisadores ouviram professores que receberam alunos com alguma deficiência em salas de aula consideradas inclusivas; a maior parte dos educadores que participaram destas pesquisas referiram sentimentos de incapacidade e até mesmo de medo frente ao ingresso do aluno que apresenta modalidades de aprendizagem e conduta geral diversa da maioria dos alunos.

Não estamos falando que a escola deva se preparar para o aluno com deficiência, para rotulá-lo a partir de suas diferenças. Estamos considerando que a formação deve garantir competências e habilidades para atender a todos os alunos. Entretanto, um currículo que só apresenta um modelo de escola está formando professores com conceitos segregacionistas que podem influenciar a receptividade por parte do docente e o sucesso do aluno na escola (REGIANI; MÓL, 2013).

Conclusão

A possibilidade da diversidade de alunos na escola leva-nos à reflexão de que há uma necessidade de reconstrução dos sistemas de ensino. O maior impedimento à consolidação da educação inclusiva se dá na formação do educador que não oportuniza que o educador conceba seus futuros alunos em uma multiplicidade de diferenças. A formação do professor da educação básica quando não traz a possibilidade da pessoa com deficiência em sala regular, institui barreiras pedagógicas para o acolhimento dessa pessoa e impede que este futuro educador vislumbre a diversidade em sala de aula.

Consideramos que a disciplina de educação inclusiva no currículo de formação do professor possibilita reflexões teóricas e práticas sobre a diversidade de alunos e favorece a construção de uma conduta de acolhimento a multiplicidade de alunos que a escola inclusiva estabelece. Considerar uma escola inclusiva desde a formação do educador garante o contato com informações fundamentais sobre diversos modelos de aprendizagem e favorece a reflexão acerca de uma variedade de métodos de ensino, materiais didáticos e recursos pedagógicos que poderemos lançar mão para favorecer o acesso e a permanência de todos os alunos na escola.

No entanto, não consideramos que todos os problemas da educação inclusiva no Brasil e em Alagoas, serão sanados com a mera inserção de uma disciplina na formação de seus professores. Mas, consideramos que a possibilidade de reflexões teóricas e práticas, durante a formação do professor, sobre as singularidades dos alunos que a escola possa receber, é um dos caminhos a se percorrer para fazer com que a transição de uma escola exclusiva para uma escola inclusiva não se dê apenas pelas leis que fundamentam e regem a educação no país, mas pela transformação de quem é fundamental no acolhimento e garantia de mediação de saberes na escola, o professor.

Por fim, consideramos que a formação do professor deve ser pensada de modo a contribuir para que estes desenvolvam uma prática mais reflexiva e comprometida com a ética e politicamente com as exigências do contexto atual, em especial da educação inclusiva.

Referências bibliográficas

- Beyer, H. O. (2003) A educação inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. Cadernos de Educação Especial, Santa Maria, n. 22. In: Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, PR, n.33, p.143-156. Editora UFPR.
- Constituição da República Federativa do Brasil. (1988, 5 de outubro).
- Correia, L. de M. (1999) Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares. Portugal: Editora Porto. In: Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, PR. n.33, p.143-156. Editora UFPR.
- Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. Brasília, maio 2000.
- Decreto n. 3.956/ 01, de 08 de outubro de 2001. (2001, 09 de outubro). Ministério da Educação. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001.
- Garcia, R. M. C. (2013, jan./mar.). Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. Revista Brasileira de Educação. v. 18, n.52
- Glat,R.; Ferreira, J. R.; Oliveira, E. da S. G.; Senna, L. A. G. (2003). Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, Recuperado em maio/2013, de <http://WWW.cnotinfor.pt/projetos/wordbank/inclusiva>.

- Kantowitz, B. Roediger III, H. L. e Elmes, D.(2006). Psicologia experimental: psicologia para compreender a pesquisa em psicologia. 8ª ed. São Paulo: Thomson Learning Edições.
- Lei n. 10.172/ 01, de 9 de janeiro de 2001. (2001,10 de janeiro). Ministério da Educação. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.
- Lei n. 9.394/96, 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação infantil – saberes e práticas para a educação inclusiva. Brasília: MEC/ SEESP, 2003.
- Naujourks, M. I. ; Nunes Sobrinho, F. de P. (orgs.) (2001). Pesquisa em educação especial – O desafio da qualificação. Bauru: Edusc, In: Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba,PR. n.33, p.143-156. Editora UFPR.
- Perrenoud, P. (1999) Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pletsch, M. D. (2009) A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Educar, Curitiba, PR. n.33, p.143-156. Editora UFPR.
- Portaria n. 1.793/ 94, de dezembro de 1994. (1994, 28 de dezembro) Ministério da Educação. Recomenda a inclusão da disciplina ou inclusão de conteúdos sobre aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais em cursos de graduação. Brasília, 1994.
- Regiani, A.M. e MÓL, G.S. (2013). Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em química. Ciência & Educação, v.19, n.1, p.123-134.
- Rodrigues, D.; Lima-Rodrigues, L. (2011, jul. /set.). Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? Educar em Revista, Curitiba,PR n.41, p.41-60, Editora UFPR.
- Senna, L.A.G. (2008, jan/abr.) Formação docente e educação inclusiva. Cadernos de Pesquisa, v.38, n.133, p.195-219,
- Shaughnessy, J. J.; Zechmeister, E. B e Zechmeister, J. S. (2012). Metodologia de Pesquisa em Psicologia. 9.ed. –Porto Alegre: AMGH
- Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Projetos políticos pedagógicos. Recuperado entre fevereiro e junho, 2013, de <http://WWW.uneal.edu.br/academicos>.
- Universidade Federal de Alagoas – UFAL . Projetos políticos pedagógicos. Recuperado entre fevereiro e junho, 2013, de <http://WWW.ufal.edu.br/unidades academicas>.

A formação do professor da sala de recursos multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com Transtorno do Espectro Autista

Marily Oliveira Barbosa, Neiza de Lourdes Frederico Fumes¹⁵¹⁴

Resumo

O atendimento educacional especializado (AEE) pretende eliminar as barreiras de aprendizagem para o público alvo da educação especial (alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação), auxiliando, desta maneira, na permanência e na aprendizagem destes alunos no espaço escolar. Em se tratando do aluno com transtorno global do desenvolvimento, mais especificamente o com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a sua entrada nas escolas brasileiras é relativamente recente e talvez por isso ainda a sua escolarização é percebida pela comunidade escolar como sendo constituída por situações desafiadoras. Dito isto, o objetivo deste estudo foi desvelar a formação do professor da sala de recursos multifuncionais que realizavam o Atendimento Educacional Especializado com o aluno com TEA. A opção foi por uma metodologia de cunho qualitativo, com a utilização da entrevista semiestruturada para a recolha de dados e participação de quatro professoras do AEE de escolas públicas municipais da cidade de Maceió/Alagoas e que atendiam onze alunos com TEA matriculados em escolas regulares. Para a análise de dados foi utilizada a análise de conteúdo. Minayo (2004) explica que esta se desdobra em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Os resultados demonstraram que todas as professoras possuíam formação em nível superior e especialização na área da educação especial, conforme exigência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Todas tinham formação em nível de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Educação Especial e nestas formações tinham cursado disciplinas que tratavam sobre a Educação Especial, as quais fizeram alguma menção sobre o autismo. Além disto, todas as professoras já haviam participado de cursos de curta duração relacionados à temática do TEA, demonstrando possuir conhecimentos conceituais sobre o assunto e mostrando-se favoráveis à inclusão desses alunos no ensino regular. Em se tratando do AEE e o aluno com TEA, as professoras insistiram na ideia de ser um desafio atuar com esses alunos, por conta dos diversos entraves no contexto educativo, muito embora considerassem que algumas barreiras estavam sendo rompidas e os alunos com TEA cotidianamente estavam conseguindo realizar progressos, instigando assim a realização de um trabalho cada vez melhor. Desta feita, a inclusão dos alunos com TEA vem ocorrendo paulatinamente. Em se tratando das professoras participantes do estudo, todas buscavam auxiliar na inclusão destes alunos, pois através das formações continuadas procuram adquirir novos conhecimentos e formas de auxiliar o processo de ensino aprendizagem deste aluno, inclusive tais professoras buscam ferramentas para a permanência destes alunos nas escolas regulares, através do atendimento educacional especializado com qualidade voltado a estes alunos, bem como formações para a comunidade escolar e formação específica para as auxiliares de sala dos alunos com TEA.

Palavras-chaves: Formação dos professores. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Alunos com TEA.

¹⁵¹⁴ Universidade Federal de Alagoas- UFAL

Introdução

Historicamente, os alunos com deficiência, inclusive os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹⁵¹⁵, foram segregados da sociedade em geral durante muito tempo. Marques (2010) afirma que estes alunos eram vistos como diferentes e eram vítimas de rejeição e por muito tempo estiveram às margens do convívio com os cidadãos, sendo em muitos casos isolados em ambientes (instituições) restritivos, como são os casos dos asilos e escolas especiais. Por conta disso, muitos deles tiveram negado o direito à participação na sociedade como um todo, inclusive no que se refere à educação.

Com o passar do tempo, parte da sociedade passou a reivindicar que os alunos com deficiência tivessem acesso às escolas regulares, bem como acesso a uma educação de qualidade voltada para o atendimento de todos.

Para isso foram criados diversos mecanismos, como decretos, leis e resoluções (BRASIL, 1988; 1990; 1996). A Resolução 2/2001, do Conselho Nacional de Educação em seu artigo 2º diz:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Tal resolução veio assegurar o direito dos alunos com deficiência a adentrar nas escolas regulares. Em relação aos alunos com TEA, a Lei 12.764 de 2012 instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, igualando estes alunos aos alunos com deficiência, dando assim os mesmos direitos (BRASIL, 2012). As escolas devem matricular a todos os alunos, bem como auxiliar para que as condições necessárias a cada aluno sejam cumpridas, contribuindo assim para o acesso à escola, bem como à permanência e à aprendizagem destes alunos.

O público alvo a ser atendido pela Educação Especial é extenso, principalmente ao pensarmos que o AEE deve auxiliar a todos os alunos, com suas diferentes peculiaridades. A clientela da educação especial é compreendida por alunos com deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades (BRASIL, 2011). Dentro dos transtornos globais do desenvolvimento, encontra-se o TEA. Belisário Filho e Cunha (2010, p. 15) o caracterizam pela “presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”.

A entrada dos alunos com TEA no ambiente escolar é relativamente recente e desperta na escola situações desafiadoras, revelando angústias e dúvidas nos profissionais, contudo é o contato com estes alunos que auxilia na mudança de paradigma destes professores gerando assim mudanças atitudinais e redimensionando o fazer pedagógico (CUNHA; MATA, 2006).

Silva (2010) salienta que a proposta de inclusão, quando se trata da inclusão de alunos com TEA, demanda grandes desafios à escola como um todo e principalmente ao professor que irá lidar diretamente com o aluno.

Veltrone e Mendes (2011) mencionam que atualmente a política de educação especial está vinculada ao atendimento educacional especializado. O atendimento educacional especializado tem a função de

¹⁵¹⁵ O indivíduo com transtorno do espectro autista ao longo dos anos recebeu diversas nomenclaturas, utilizadas geralmente como sinônimos, tais como: autista, indivíduos com autismo, transtorno global do desenvolvimento, entre outros. No projeto de pesquisa optamos por uniformizar o termo para transtorno do espectro autista (TEA), uma vez que a Lei 12764/2012 que instituiu a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista utilizou essa nomenclatura (BRASIL, 2012).

“identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008).

Diante do exposto, consideramos que o AEE veio estabelecer novas formas de agir frente aos alunos com deficiência, auxiliando assim na permanência com qualidade destes alunos dentro da escola. O AEE deve ser realizado na sala de recursos multifuncionais (SRM), que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do AEE”, para a realização, além dos equipamentos, a escola deve possuir um professor especializado que atue no atendimento aos alunos com deficiência, inclusive aos alunos com TEA (BRASIL, 2011).

Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006), demonstram que o aluno com TEA é capaz de realizar diversos progressos dentro do ambiente escolar, desde a ampliação de suas interações sociais junto aos alunos de sala, como também apresenta uma melhora nas condições cognitivas, inclusive em relação à interpretação de conteúdos mediados pela linguagem e pelo contexto social, representando assim um avanço no processo de inclusão destes alunos.

Considerando estes aspectos, o objetivo deste estudo foi desvelar a formação do professor da sala de recursos multifuncionais que realizavam o Atendimento Educacional Especializado com o aluno com TEA.

Metodologia

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. Costa (2001) menciona que este tipo de pesquisa se origina com uma realidade que não pode ser quantificada, trabalhando com a subjetividade dos participantes, em particular com as suas atitudes, valores, crenças, e buscando compreender suas respostas de forma a tornar o problema mais explícito.

Flick (2009) relata que os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento e se caracteriza pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Para obtermos os dados da pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada. O objetivo deste tipo de entrevista “é revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim, acessível à interpretação” (FLICK, 2009, p.153). A entrevista semiestruturada é definida como um processo de entrevista que consiste em perguntas escolhidas de antemão com o objetivo de extrair informações dos entrevistados, podendo quando necessário acrescentar novas perguntas, visando resultados importantes para a pesquisa em questão (ANGROSINO, 2009).

Antes da realização da entrevista foi realizado um levantamento a respeito dos alunos com TEA na cidade de Maceió, através do Censo Escolar municipal (2011), em que foram identificadas 20 alunos com TEA matriculados na rede. De posse desta informação, encaminhamo-nos às escolas para negociar o acesso à instituição, porém em alguns casos, as informações não se confirmaram – em algumas escolas não havia alunos com TEA matriculados (SEMED, 2011).

Foram confirmados nove alunos com TEA regularmente matriculados em cinco escolas municipais. A partir da identificação deste universo, convidamos as professoras das salas de recurso multifuncional que atuavam diretamente com estes alunos para participar da pesquisa. Após estes professores terem aceitado

tomar parte do estudo, realizamos as entrevistas em seu ambiente de trabalho. Estas foram gravadas em mp4 e a seguir transcritas.

Posteriormente às entrevistas e transcrições, foi realizada uma leitura e a análise minuciosa e exaustiva de todos os dados, e, a partir destes, foram levantadas as categorias. Neste processo fez-se uso da análise de conteúdo. Minayo (2004, p. 209) menciona que este tipo de análise “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”, a análise desdobra-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Através da direção da análise de conteúdo, foram criadas as categorias, denominadas como: Entendimento dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista e o Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno com Transtorno do Espectro Autista.

Resultados e discussão dos dados

Começamos a apresentação dos resultados com a descrição de algumas características dos participantes da pesquisa, que pode ser vista no quadro 1. Vale salientar que os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nela.

Quadro1. Características dos participantes da pesquisa

Professor da SRM	Formação inicial	Pós-graduação	Tempo de atuação	Alunos com TEA	Série	Escola
Eliana	Letras	Psicopedagogia; Educação Especial.	3 anos	Márcio	Ens. infantil II	A
				Fernando	Ens. fundamental I	A
Sônia	Psicologia	Psicologia Jurídica; Educação Especial.	9 anos	Márcia	Ens. fundamental I	B
				Anildo	Ens. fundamental I	C
				Elton	Ens. fundamental I	D
Samanta	Pedagogia	Psicopedagogia	4 meses	Ernesto	Ens. infantil II	E
				Carlos	Ens. infantil I	E
				Kaldy	Ens. infantil I	E
				Dircel	Ens. infantil I	E
Girlene	Pedagogia	Psicopedagogia	9 anos	Antônio	Ens. fundamental I	F
				Nivaldo	Ens. fundamental I	F

Em relação às escolas pesquisadas, pudemos ressaltar que todas elas eram de âmbito público e de nível municipal. Todas possuíam diversos alunos com deficiência regularmente matriculados, entre eles os alunos com TEA. As escolas A e B possuíam uma sala de recursos multifuncionais, do tipo 1, e possuíam professores especializados que atuavam nessas salas no período matutino e vespertino. Por outro lado, as escolas C e D não possuíam SRM e, por isso o atendimento dos alunos com deficiência era realizado na escola B, pela professora Sônia.

Todas as professoras possuíam formação em nível superior e especialização na área, conforme a exigência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Todas tinham formação em nível de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia e Educação Especial. Dito isso, todas tiveram disciplinas em sua formação que tratavam sobre a Educação Especial e nestas disciplinas houve alguma menção sobre o TEA. Além disto, todas as professoras já haviam participado de cursos de pequena duração relacionados à temática do TEA.

O tempo de atuação das professoras participantes nas SRMs era entre quatro meses e nove anos. Cabe ressaltar que a professora que estava há 4 meses na SRMs atuava na rede pública de ensino havia cinco anos e possuía em sua sala um aluno com TEA.

Conforme a fala das professoras, todos os alunos com TEA atendidos por elas possuíam diagnóstico, participavam dos atendimentos da SRMs duas vezes por semana e complementavam esse atendimento com sessões com fonoaudiologia e terapia ocupacional. O aluno Ernesto, além destas intervenções, participava de sessões de equoterapia e Educação Física. Todos os alunos possuíam plano de atendimento individual e participavam de avaliações contínuas realizadas pelas professoras da SRM. Cabe aqui ressaltar que os alunos Márcio, Antônio e Nivaldo possuíam auxiliar de sala exclusiva, disponibilizado pela secretaria municipal de ensino. Vejamos mais detalhadamente os pontos de vista dos professores através das categorias a seguir.

Entendimento dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista

Ao buscar junto às professoras entrevistadas o entendimento que cada uma delas possuía sobre o TEA as respostas foram diversas, embora apresentassem concepções similares entre si. Vejamos a seguir a opinião das professoras:

O autismo ainda é uma incógnita, porque cada criança autista tem muito mais individualidade do que uma criança que não tem autismo. Cada uma tem uma condição diferenciada, cada uma é uma caixinha de surpresa (Professora Eliana).

Assim... O autismo é como se fosse uma caixinha de surpresa. Cada criança age de um jeito. O autista é uma pessoa normal, igual a todo mundo e ele tem os mesmos direitos, ele tem que ir para a sala de aula e só assim ele vai desenvolver a sua vida social, junto com outras crianças. E tem de ser tratada igual às outras crianças (Professora Samanta).

No recorte da professora Samanta fica evidenciado que, independente da criança possuir o TEA, ela tem os mesmos direitos que todos os cidadãos, inclusive de frequentarem a mesma escola, fato citado por diversos documentos legais (BRASIL, 1988; 1996; 2008).

Corroborando com os dispositivos legais, Cintra, Jesuino e Proença (2010) mencionam que a oportunidade de interação do aluno com TEA no ambiente escolar é a base para o seu desenvolvimento, como para o de qualquer outra criança.

Ao buscar junto às professoras entrevistas a definição do TEA, elas recorreram as suas concepções pessoais, inclusive relataram sobre a não existência de uma “cura” para o TEA. Vejamos o que elas nos dizem:

Eu definiria como uma doença da alma, um transtorno da alma porque existe algum motivo daquela criança estar vivendo em outro mundo, né? Pode não ser o motivo aparente, pode ser uma família totalmente estruturada, mas existe algum motivo. Tanto é que a medicina tenta encontrar alguma coisa genética, de disfunção biológica, química e não consegue encontrar (Professora Eliana).

O autismo é a criança estar no mundinho dela e aos poucos com a ajuda de todos, ele vai acordando e enxergando o mundo da gente, vai deixando o mundinho dele de lado e vindo para o da gente. O autismo pra mim é isso, porque é uma síndrome que até hoje não tem cura, mas que com um bom tratamento com pessoas especializadas o autista consegue desenvolver assim uma vida social, tendo o apoio tanto da família como de profissionais multifuncionais (Professora Samanta).

De fato, o atendimento junto às crianças com TEA deve ter um caráter multidisciplinar, isto é, ser realizado por vários profissionais especializados, com cada caso sendo avaliado de forma particularizada, tentando identificar suas necessidades e potencialidades, estimulando as habilidades presentes em cada criança, objetivando combater os comportamentos indesejáveis e mal adaptados que interferem no desenvolvimento da criança com TEA (BANDIM, 2010).

Em relação à questão da caracterização da criança com TEA, as professoras apontaram para um ou mais dos aspectos que compõe a tríade que caracteriza o indivíduo com TEA, conforme Kanner e Asperger, citados por Belisário Filho e Cunha (2010), citaram em seus estudos. Tais menções podem ser observadas abaixo:

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento. É uma criança com muita dificuldade de interação, de comunicação e eu acho que isso é o que mais dificulta. Geralmente ele vem associado há outras coisas, hiperatividade (Professora Gírlene).

O autismo segundo a parte teórica é aquela criança que tem dificuldade na comunicação, no contato com a realidade, mas ou menos isso. É um aluno igual a qualquer outro (Professora Sônia).

Tem as características dos autistas, que é o olhar que eles não conseguem olhar. Não tem aquela interação com a família, principalmente com a mãe e aos poucos é o isolamento, querer ficar sempre sozinho, se apegar a um brinquedo só. Não usar aquele brinquedo como deveria ser usado, também gestos sempre repetitivos, é isso (Professora Samanta).

Os indivíduos com TEA apresentam limitações significativas na tríade: área social, de comunicação, presença de comportamento incomum e repetitivo (LAMPREIA, 2008). Geralmente, eles apresentam dificuldade com o contato visual, uso de gestos e expressões faciais na comunicação, brincar com outros e fazer amizades, dificuldades de linguagem e comunicação e o desenvolvimento precário da imaginação também são características essenciais. Apresenta ainda atraso no desenvolvimento da linguagem, sendo que as crianças que desenvolveram a linguagem apresentam problemas para iniciar e manter o diálogo e a tendência de entender tudo literalmente, bem como se utilizam da linguagem incomum, estranha ou a usa repetitivamente (WILLIAMS, 2008).

Ainda sobre as características do TEA, Bandim (2010) relata que o comprometimento na interação social na criança com TEA é amplo e persistente, sendo um dos aspectos chave na caracterização do TEA, em relação aos movimentos incomum e repetitivo, seriam as repetições automáticas e uniformes de determinado ato motor complexo, pode atingir, áreas como a mímica, gestos e linguagem.

O Atendimento Educacional Especializado voltado ao aluno com Transtorno do Espectro Autista

O atendimento educacional especializado para os alunos com TEA deve funcionar de forma complementar, garantindo apoio a estes alunos, principalmente com atividades desenvolvidas dentro da SRM (BRASIL, 2008). A intervenção das professoras parecia se orientar nesta mesma perspectiva, conforme podemos ver:

O AEE para mim é o complemento e suplemento para que aquele menino [que tem autismo] não fique em desvantagem. Porque [aluno] tem o déficit, mas aí eu vou trabalhar com ele, para que ele assim não fique em defasagem com o outro aluno (Professora Sônia).

Além disso, o AEE é percebido como um grande desafio pelas professoras que enfatizam a particularidade do aluno com TEA:

Eu acho que o autismo no AEE é o maior desafio, porque não tem receita nenhuma para a criança com autismo. Então para mim está em construção, porque não tem receita, diferente do de baixa visão, porque aí você tem receita, eu vou trabalhar com lente, com isso... No autismo não tem. Então, com o que eu vou trabalhar? Que instrumento eu tenho? Eu acho que a gente tá formando o laboratório, criando um instrumento para trabalhar com eles (Professora Eliana).

Estes questionamentos da professora Eliana podem ser compreendidos pelo recente ingresso do aluno com TEA no ambiente da escola regular e mesmo pelas muitas interrogações ainda existentes em relação ao próprio TEA. Silva (2010) salienta que muitos professores ainda enfrentam diversas dificuldades em lidar com os alunos com TEA, devido à necessidade de modificar determinados atos educativos, uma vez que este aluno requer da escola e dos professores a adoção de novas práticas pedagógicas.

O AEE, segundo Cintra, Jesuino e Proença (2010), se constitui em um conjunto de procedimentos específicos, que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do aluno, principalmente o aluno com TEA que necessita de diversos procedimentos para que assim ele alcance a aprendizagem eficaz.

Durante a entrevista buscamos desvelar como acontece o AEE nas escolas em que trabalhavam as professoras entrevistadas. Todas as professoras indicaram que o atendimento destes alunos era realizado duas vezes por semana. A professora Sônia e Eliana realizavam estes atendimentos em duplas, no contraturno, junto com alunos com deficiência intelectual, enquanto que as professoras Samanta e Girlene atendiam a seus alunos sempre de forma individual e no contraturno. Vejamos como ocorrem estes atendimentos no fragmento abaixo:

A gente [professoras do AEE] faz assim: a anamnese primeiro, que é a história de vida com a mãe ou algum responsável, depois faz uma avaliação, depois dessa avaliação a gente procura saber com a mãe se ele já faz alguma atividade em alguma instituição e faz o plano de atendimento. Eu, no caso, faço um relatório escrito e entrego aos professores [...] e peço um relatório para eles me contarem como é essa criança na sala dele. Daí eu recolho e olho para descobrir alguma habilidade para que eu possa explorar aqui na minha sala. Também procuro a família para conhecer. Eu sempre fico buscando algo que a criança tem de potencial (Professora Sônia).

Além da professora Sônia, as outras professoras realizavam também a anamnese, avaliação e a busca por parceria com os familiares do aluno com TEA, buscando, desta forma, melhorar a interação e auxiliar no processo de aprendizagem deste aluno. Silva (2010) considera que é através da parceria, entre a família e

a escola que o processo de aprendizagem se consolida, auxiliando assim a eliminação de barreiras para efetivo desenvolvimento deste aluno.

As professoras Eliana e Samanta explicitaram sobre o AEE em seus ambientes profissionais:

O atendimento para o Fernando é todo de estímulo de aprendizagem. O Fernando está completamente inserido na escola, então ele participa das aulas, das apresentações da escola [...] apesar dele não ter oralidade. Ele faz tudo muito direitinho e você nota a felicidade dele (Professora Eliana).

Cada aluno tem um plano diferente, pois cada um tem necessidades diferentes, aí eu vou ver as necessidades de cada um e as potencialidades. O André mal sabia escrever, conhecia todas as letras, mas não escrevia, então eu fui trabalhando com isso, estimulando com jogos e ele está escrevendo e lendo. Já o outro não escreve aí eu fiz trabalho com coordenação, principalmente a questão do limite e agora ele já está tirando [copiando] do quadro (Professora Girlene).

O atendimento eu estou trabalhando mais a parte psicomotora deles, com jogos, com vídeos e computador, trabalhando também no pátio, porque o autista tem de ter interação com outros alunos, aí vou para o pátio e faço atividades físicas com eles (Professora Samanta).

Conforme observamos, o AEE ocorre de formas diferenciadas, sempre de acordo com as necessidades de cada aluno, com atividades complementares, auxiliando assim no processo de ensino aprendizagem. Stainback e Stainback (1999) expõem que a aprendizagem necessita ser individualizada de acordo com as necessidades, interesses, habilidades e competências singulares de cada aluno, inclusive para aqueles que possuem alguma deficiência, proporcionando assim meios para a sua permanência com qualidade no sistema educacional. Cintra, Jesuino e Proença (2010) mencionam que para atuar neste campo o professor tem a responsabilidade de elaborar estratégias pedagógicas e disponibilizar recursos que favoreçam o acesso ao currículo comum, bem como auxiliar na interação destes alunos junto à comunidade escolar, visando o desenvolvimento da autonomia destes alunos.

Quanto às ações realizadas pelas professoras no AEE, procuramos conhecer como elas percebiam a ação pedagógica com alunos com TEA. A totalidade delas relatou os desafios de se trabalhar com esses alunos, quer seja em relação à dificuldade em lidar com eles por conta de suas particularidades, como também em relação às professoras da sala de aula. Outro ponto levantado por todas as professoras foi a questão do absentismo do aluno, tanto na escola, como também no AEE. Vejamos nos recortes a seguir:

Eu acho assim belo, mas eu acho que poderia ser melhor se tivesse assim uma assiduidade dos alunos, das atividades, se eles frequentassem mais a escola, eu não sei como ele se comporta na outra escola, como ele interage (Professora Sônia).

A presença dos alunos com TEA no ambiente escolar tornou necessárias diversas modificações, como, por exemplo, a relação dos professores da sala de aula comum e a do AEE, entre outras. Veltrone e Mendes (2011) afirmam que a permanência destes alunos na escola regular exige a união entre escola, família e o AEE, pois é através dessas parcerias que se faz possível um atendimento de qualidade voltado para esses alunos. O TEA é um desafio, compreendê-lo exige observação constante, aprendizagens contínuas e, parcerias comprometidas com o desenvolvimento educacional eficaz desses alunos.

Considerações finais

No decorrer dessa pesquisa foi possível observar que as professoras entrevistadas possuíam conhecimentos atuais sobre o TEA. Todas as professoras demonstraram que a escola regular é a base para o desenvolvimento dessas crianças.

Em se tratando do AEE e do aluno com TEA, as professoras mencionaram ser um desafio atuar junto a esses alunos. Havia barreiras no contexto educativo, contudo estes estavam sendo rompidos e os alunos com TEA cotidianamente estavam conseguindo realizar progressos e estes instigavam a realização de um trabalho cada vez melhor. O AEE junto a esses alunos ocorria de forma diferenciada para cada aluno, visando ampliar as potencialidades individuais, auxiliando no processo de ensino aprendizagem.

Para melhorar o AEE, as professoras mencionaram a necessidade de uma equipe multidisciplinar, bem como a existência de uma parceria entre o AEE, escola e família, pois é através dessa união que os alunos com TEA poderão construir aprendizados reais voltados para a sua independência na vida. O atendimento educacional especializado se constitui como mais uma ferramenta para auxiliar no desenvolvimento acadêmico dos alunos com TEA, uma vez que esses têm direito a receber uma educação de qualidade em ambientes acolhedores que promovam não apenas o aprendizado para a vida estudantil, mas para toda a vida.

Referências

Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

Bandim, J. M. (2010). *Autismo: uma abordagem prática*. Recife: Bragaço, 2010.

Belisário Filho, J. F. & Cunha, P. (2010). *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. (1996). *Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

_____. (2001). *Resolução 2/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)*

_____. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva*. Brasília, MEC/SEESP.

_____. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*.

_____. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*.

Bridi, F. R. S., Fortes, C. C. & Bridi Filho, C. A. (2006). *Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo*. In. Roth, B. W. *Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

- Cintra, R. C. G. G., Jesuino, M. S. & Proença, M. A. M. (2010). A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao aluno com autismo: o estado do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), São Carlos.
- Cunha, P. & Mata, O. M. Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar (2006). In. Roth, B. W. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3.ed.Porto Alegre: Artmed.
- Lampraia, C. (2008). Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo In: Mendes, E. G.; Almeida, M. A. & Hayashi, M. C. P. I. Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Araraquara, SP: Junqueira &Marin.
- Marques, L. P. (2010). Os discursos gerados nas relações com as diferenças: desafio atual para a formação em educação In: Dalben, A. I. L. F. [et al] Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica.
- Minayo, M. (2004). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco.
- SEMED. (2011). Secretaria municipal de Maceió-AL - Censo Escolar 2011 – Educacenso. Número de Alunos com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Estatísticas Educacionais – Deed.
- Silva, E. C. S. (2010). A prática pedagógica dos professores de alunos com autismo. In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), São Carlos.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1999). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed.
- Veltrone, A. A. & Mendes, E. G. (2011). Caracterização dos profissionais responsáveis pela identificação da deficiência intelectual em escolares. Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 61-76, jan./abr.
- Williams, C. (2008). Convivendo com autismo e síndrome de Asperger: estratégias Práticas para Pais e Profissionais. São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

Por que incluir a discussão sobre gênero e sexualidade nos currículos dos cursos de formação de professores?

Amélia T. B. da Cunha¹⁵¹⁶

Resumo

Cada vez mais os currículos dos cursos de formação de professores parecem reconhecer a importância de incluir os temas gênero e sexualidade como componente curricular. Entretanto, esse reconhecimento não significa uma implementação imediata na maioria dos cursos de licenciaturas no Brasil. Compreender, refletir e debater esses temas é fundamental pelo desafio que oferecem para o trabalho docente em sala de aula. A origem deste trabalho está no desenvolvimento de uma tese de doutorado com professores homens na cidade de Pelotas/RS/Brasil, na qual evidencio como esses docentes lidam com as questões de gênero e sexualidade com as crianças na sala de aula e na escola. A problemática inscreve-se em perceber como a presença ou ausência de disciplinas que abordem tais temas são relevantes nos currículos dos cursos de formação de professores e como isso se reflete na ação docente. A contribuição teórica vem principalmente de Scott, Louro, Foucault e Nóvoa, bem como outras/os autoras/es que se dedicam a estudar e discutir esses temas. Não é possível definir ou estabelecer, a priori, quais respostas ou achados deverei encontrar durante o desenvolvimento da pesquisa, já que a mesma se inscreve num campo onde há a possibilidade concreta do inusitado das ações humanas. Diante disso as estratégias metodológicas também não podem ser pensadas de modo fechado, absoluto. Ainda assim, a metodologia consistirá na realização de observações nas escolas, anotações, gravações de imagens e sons, conversas informais e entrevistas semiestruturadas com os professores participantes do estudo. Ocasionalmente nos agruparemos para discutir e estudar sobre os dados que estão sendo colhidos. A intenção em organizar esses encontros é aproximar esses professores que têm em comum a docência com crianças para que possam conhecer-se, analisar suas condições de trabalho, conversar sobre assuntos de seus interesses, estudar e debater teóricos dedicados ao assunto gênero e sexualidade, enfim, para que esses docentes possam saber da existência uns dos outros e estabelecer outras relações. A pesquisa conta com a participação de dezesseis docentes da educação infantil e séries iniciais. Faz parte da metodologia analisar a grade curricular dos cursos dos quais são egressos os professores participantes do estudo a fim de reconhecer nesses cursos concepções e abordagens referentes à temática que possam estar presentes nas interlocuções dos professores em sala de aula, na escola e na vida. A relevância do estudo está em problematizar os temas docência, sexualidade e gênero para que possam ganhar espaço nos currículos dos cursos de formação docente e, assim, contribuir com a superação de conceitos dualistas presentes nas escolas acerca de gênero e sexualidade, já que, segundo Louro (1997), a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”.

Palavras-chave: Formação docente; currículo; gênero; sexualidade.

¹⁵¹⁶ Faculdade Educação – Universidade Federal de Pelotas

Introdução

O presente artigo pretende analisar acerca da urgência de incluir nos currículos dos cursos de formação de professores a temática gênero e sexualidade. Articulando os estudos feministas, na perspectiva pós-estruturalista, e os estudos de gênero utilizo os conceitos de gênero e sexualidade para discutir quais são os reflexos que a presença ou ausência desses temas nos currículos dos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras têm sobre os docentes que executam atividades com crianças nas escolas.

Os anos de 1990¹⁵¹⁷ e os de 2000 foram marcados pelas modificações introduzidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de profissionais da Educação. Definidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o conjunto de orientações oficiais fixou as políticas públicas no campo da educação no Brasil.

Contudo, diante do contexto da época, pode-se afirmar que as mudanças visaram ajustar “o ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva (...), objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações” (FREITAS, 2002, p. 137). Assim, temas como gênero, sexualidade, raça/etnia¹⁵¹⁸ pouco destaque lograram nas discussões sobre as mudanças necessárias à educação.

A escola, o gênero e a sexualidade

Ferreira (2010), ao discutir acerca do impacto dos estudos de gênero sobre a construção do pensamento social, mostra-nos que a definição dada por Scott (1995) alarga a compreensão das questões relativas ao termo, - o qual por alguns momentos históricos e de forma inadequada foi usado como sinônimo de feminino -, além de possibilitar outras formas de tratar as relações entre gênero e ciência. Ferreira (2010) destaca que a partir do período conhecido como segunda onda do movimento feminista “o conceito de gênero vai adentrar os espaços de discussão” (p.193), provocando um novo olhar, incluindo raça e classe como elementos de análise e incorporando o masculino como categoria.

Esse alargamento na interpretação decorreu da percepção de que era necessário não limitar a discussão sobre as mulheres somente às mulheres. Gênero torna-se assim um termo que dá possibilidade de compreender a relação estabelecida socialmente entre os sexos e analisar, sem afastar nenhum dos elementos que constituem a relação, a situação mais específica e menos visível de um desses elementos - àquele que é historicamente submetido às relações de poder e hierarquicamente submetido às relações sociais -, o qual recebe prescrições de conduta e normas de feminilidade que deve(ria)m ser cumpridas por todas as mulheres.

¹⁵¹⁷ Ajustes curriculares em cursos de formação profissional vinham ocorrendo desde o final de 1997, quando o CNE (Resolução CP nº 04/97) aprovou as orientações gerais para a construção de novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação (FREITAS, 2002, p. 138).

¹⁵¹⁸ Como exemplo é possível citar um dos resultados das “mobilizações de organizações da sociedade civil que denunciavam as desvantagens e os múltiplos problemas enfrentados pela população negra brasileira”, pois em 1998 “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram divulgados e, com eles, vieram as alterações nos currículos adotados no ensino fundamental e a inclusão de conteúdos sobre a diversidade cultural e racial brasileira através de um dos temas transversais” (Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras - CEAQ/UFBA, s.d, p. 52). http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/livro4_EducacaoERER-04.08.10.pdf

Scott (1995), porém, chamou a atenção para a dificuldade de utilizar gênero associado à classe e raça. Para a autora, o conceito de classe sofreu historicamente um processo que não foi possível para o conceito de gênero, pois, segundo a autora, Marx ao utilizar o conceito de reprodução para analisar o capitalismo transformou-o em categoria analítica para depois utilizá-lo como conceito de análise econômica, política e social.

Nessas reflexões, Scott afirma, ainda, que há um tipo de abordagem bastante descritiva e que não se aprofunda a questionar com mais complexidade as condições de gênero, apesar de apontar alguns esforços entre estudiosa(o)s para formulações teóricas mais profundas, o que, conforme ela, será possível quando gênero for utilizado como categoria analítica.

Por sua vez, Saffioti (2009) analisa a polissemia do conceito de gênero. Para tanto, a autora anuncia que o conceito de patriarcado – diferente do de gênero, mas com ele relacionado – também apresenta interpretações diferentes. Interessa compreender que o conceito de patriarcado obteve sua importância devido ao estabelecimento de uma relação de dominação assentada numa bem elaborada explicação que se utiliza da diferença biológica entre homens e mulheres para definir aquele que colherá os frutos da dominação advindos da credibilidade de uma superioridade estabelecida na força física e na capacidade intelectual, entre outras possibilidades de dominação.

Segundo Bruschini e Amado (1988), as correntes de pensamento pautadas pelo determinismo biológico influenciavam a organização da educação no Brasil desde a metade do século XIX, período em que a educação esteve fortemente dominada pela Igreja Católica, e em boa parte do século XX. Conforme colocam as autoras, esse pensamento foi determinante para que as mulheres ficassem encarregadas do ensino às crianças, dado que

(...) a mulher, e somente ela, dotada biologicamente pela natureza com a capacidade de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas, e considerando que o ensino de crianças, na escola elementar, era visto como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. Os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação, a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante, para o homem, o exercício dessa profissão (BRUSCHINI e AMADO, 1988, p. 5).

Nóvoa (1991), contribui na reflexão ao revelar que o processo de passagem da educação das crianças das famílias e/ou comunidade à instituição escolar pode ser relacionado a outros processos de mudanças ocorridos nos primeiros momentos do século XV. O caráter assumido pela educação derivou das mudanças econômicas e sociais desenvolvidas a partir do desenrolar do comércio (século X em diante), e das suas exigências.

Com o desenvolvimento do comércio e algumas realizações em outros campos, como as Artes e as Ciências, a educação precisava sair da tutela da Igreja e ser assumida pelo Estado laico.

As necessidades da nova sociedade exigiam um saber mais profundo e este deveria ser oferecido pela escola institucionalizada, afastando amplamente a transmissão dos saberes pela comunidade e a família e transferindo-os a quem de fato poderia fazê-lo, o Estado. Desse modo, foi garantida a institucionalização e estatização dos sistemas escolares para afirmar o sucesso dos novos empreendimentos econômicos.

Nóvoa (1999), segue dizendo que embora tenha havido uma mudança na instituição responsável pelo ensino - da Igreja para o Estado, de professores religiosos para professores leigos -, ou seja, “mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem” (NÓVOA, 1999, p. 16). Para Lengert (2011), essas afirmações de Nóvoa nos revelam que:

(...) não houve mudanças significativas nas normas e nos valores originais da profissão docente. Gerados dentro das congregações religiosas, o modelo e o perfil de professor construíram-se e mantiveram-se muito próximos aos de um sacerdócio (LENGERT, 2011, p. 12).

Contudo, importa colocar, partindo da afirmação de Nóvoa (1991), que a escola regulada pelo Estado existia concomitante com a escola regulada pela igreja, embora esta instituição com visível diminuição de abrangência/controlado no que se refere à educação. Este fator é importante para que seja possível compreender como ocorreu o processo de constituição dos docentes.

Assim, quando a escola era supervisionada pela igreja (a qual se fez presente nesse campo até a segunda parte do século XVIII) havia formas distintas de organização e condução desta para a cidade e para o meio rural. Eram as pequenas escolas. Paralelas a essas pequenas escolas tem-se o desenvolvimento dos colégios. Essencialmente nas mãos da burguesia, essa instituição instaura a ideia de ascensão social por meio dela.

No campo, a presença da igreja era muito mais visível. O mestre era dependente do pároco e precisava da autorização dos membros eclesiais para desempenhar tal função. As funções atribuídas a um mestre ultrapassavam as meramente pedagógicas, incluíam as religiosas e comunitárias. Não havia uniformidade nas ações desempenhadas e nem mesmo no pagamento do serviço do mestre. Muitos intervinham no processo de escolarização, desde as famílias notáveis, passando pelos homens da igreja e as assembleias ou conselhos do lugar.

Na cidade havia a presença de várias instituições que desempenhavam a função educativa das crianças. Porém, embora a presença de escolas, de sociedades de caridade, de mestres avulsos e de congregações religiosas, apenas uma minoria de crianças era beneficiária das instituições escolares.

A maioria da população não usufruía do processo de escolarização porque “no Brasil, por exemplo, a educação primária, durante mais de meio século após sua independência em 1822, será proibida aos negros escravos, aos índios, e as mulheres enfrentarão muitos obstáculos por causa de uma visão tradicionalmente discriminatória quanto ao gênero” (CURY, 2002, p.258), tendo em vista que “na perspectiva das classes dirigentes, era suficiente para as classes populares serem destinatárias da cultura oral. Bastava-lhes um tipo de catequese em que o “outro” deveria ser aculturado na linha da obediência e da lealdade servil” (CURY, 2002, p. 258).

Essa situação começa a se modificar quando, segundo Nóvoa (1991), o processo de ensino e de aprendizagem passa definitivamente e majoritariamente para as mãos do Estado e a educação ganha complexidade.

Embora a profissão docente seja anterior ao advento da estatização da educação, pois desde o século XVI vários grupos sociais dedicaram tempo e energia à atividade docente, o abandono de atividades paralelas à docência é que serve de ponto referencial para o reconhecimento destes como profissionais. O campo educativo passa então a ser dominado por um grupo social específico e autônomo.

Nessa linha de pensamento, examinando o desenvolvimento da profissão docente no transcorrer dos tempos, podemos argumentar que o professorado, ao mesmo tempo em que é agente de intervenção, está sujeito às mais diversas forças de transformação, as quais acabam por desestruturar suas práticas em sala de aula, causando dúvidas quanto ao seu papel docente. Nóvoa (1992), mais uma vez, ajuda-nos a compreender essa situação um tanto peculiar, demonstrando que as mudanças sociais, frutos do nosso tempo, transformam profundamente o trabalho docente, originando uma sensação de desajustamento e dificuldades nas atuais dimensões constitutivas da identidade docente. Por outra parte, é perceptível que a constituição das identidades da docência não pode ser isolada da condição de gênero de quem a exerce, como atestam várias investigações (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2001; VILLELA, 2000).

Apesar das inúmeras mudanças sociais e econômicas ocorridas durante todo o desenvolvimento da profissão docente, o desprestígio da carreira ainda se faz presente. É possível dizer que esse desprestígio se estabelece na medida em que os conhecimentos pedagógicos são relegados “a um segundo plano (...) desvalorizando esse campo na formação docente de todos os níveis, mas, principalmente, o universitário” (CUNHA, 2004, p. 527).

Segundo a autora, essa condição deve-se, em parte, ao caráter que assumiu a ciência moderna ao longo da história, desprezando o conhecimento pedagógico e das humanidades e concedendo vantagem às ciências exatas e da natureza. Cunha (2004) destaca que,

a docência universitária recebeu forte influência da concepção epistemológica dominante, própria da ciência moderna, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, que possuía a condição definidora do conhecimento socialmente legitimado. Nesse pressuposto o conteúdo específico assumia um valor significativamente maior do que o conhecimento pedagógico e das humanidades na formação de professores (CUNHA, 2004, p. 527. Grifo da autora).

Diante dessas observações e ciente de que cada vez mais se busca educar para as diferenças, faz-se necessário que sejam (re)pensados os currículos dos cursos de formação de professores, tendo em vista que corre em paralelo a essas reivindicações a intolerância e a violência para com as minorias¹⁵¹⁹.

Pensar e trazer ao debate o tema da sexualidade e seus desdobramentos no ambiente escolar é bastante complexo, pois há inúmeras argumentações que diferem umas das outras dentro de uma mesma escola. Abordar esse tema compõe grande desafio aos educadores.

¹⁵¹⁹ Embora a violência no Brasil seja denunciada na mídia, o que favorece a outros países terem acesso aos índices, trago algumas informações acerca da violência praticada contra mulheres, jovens, negros e homossexuais, minorias que não aparecem com frequência nos noticiários brasileiros.

Dados da Central de Atendimento à Mulher (Ligue 180) revelam aumento da formalização das denúncias. Os atendimentos da central subiram de 43.423 em 2006 para 734.000 em 2010, quase dezesseis vezes mais. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/sobre/saude/saude-da-mulher/violencia-contra-a-mulher>.

A intolerância contra a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros) cresceu em 2012. De janeiro a junho foram documentados o assassinato de 165 gays, travestis e lésbicas no Brasil. Um aumento de 28% em relação ao primeiro semestre do ano anterior. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/noticias/retrospectiva-2012/2012/12/retrospectiva-2012-cresce-violencia-contra-jovens-criancas-gays>

O Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil, divulgado em novembro, também destacou que as mortes por assassinato entre os jovens negros no país são, proporcionalmente, duas vezes e meia maior do que entre os jovens brancos. Em 2010, o índice de mortes violentas de jovens negros foi de 72 para cada 100 mil habitantes; enquanto entre os jovens brancos foi de 28,3 por 100 mil habitantes. A evolução do índice em oito anos também foi desfavorável para o jovem negro. Na comparação com os números de 2002, a taxa de homicídio de jovens brancos caiu (era 40,6 por 100 mil habitantes). Já entre os jovens negros o índice subiu (era 69,6 por 100 mil habitantes). A maioria dos homicídios que ocorrem no Brasil atinge pessoas jovens: do total de vítimas em 2010, cerca de 50% tinham entre 15 e 29 anos. Desses, 75% são negros. As respostas governamentais e não-governamentais ao processo de agravamento deste fenômeno em muito se beneficiaram de estudos e diagnósticos elaborados a partir dos dados do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/publicacoes/pesquisa-datasenado-violencia-contra-a-juventude-negra-no-brasil>

Se levarmos em conta as representações da figura do professor e interpretarmos o que Foucault nos ensinou, é possível pensar que, no caso da docência, importa também quem fala porque “falar é fazer alguma coisa (...)” (FOUCAULT, 2002, p. 237).

Sendo assim, as falas dos professores expressam conceitos culturalmente apropriados para a construção de um determinado tipo de feminilidade e masculinidade. Considerando isso, quero buscar com os professores no decorrer da construção da minha tese os modos pelos quais eles se produzem na docência, o que ratificam e o que proíbem, enfim, o que privilegiam para colocar na ordem do discurso, tal como propõe Foucault (2009). Convém lembrar, contudo, que esse autor deixou claro que “(...) não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa” (FOUCAULT, 2009, p. 09).

É preciso ter em conta, portanto, que as falas dos professores são resultados de inúmeras relações e experiências que também são permeadas por outras falas, outras vozes, consequências de outras relações. Esse somatório de traços se funde e constitui o docente.

E para que possamos nos desprender de alguns conceitos que nos aprisionam em verdades fabricadas, precisamos reconhecer, assim como Foucault redefiniu os conceitos de cuidado de si, conhecimento de si e renúncia de si, que somos responsáveis também pelas nossas vidas, pelas nossas verdades, pela nossa felicidade e pelo nosso próprio prazer, a despeito do que possa ser considerado certo ou errado na nossa sociedade.

Renunciar à vida por conta de um discurso que nos empurra para o lado oposto da busca do prazer, da satisfação e do reconhecimento na profissão é tão prejudicial a nós e aos outros quanto à defesa desses conceitos nos moldes em que foram disseminados entre nós. Ou seja, a mudança operada pelo Ocidente no conceito grego de cuidado de si, conhecimento de si e renúncia de si só traz reiterados prejuízos à busca de uma utilização ética e estética para os termos, pois cuidar de si, por exemplo, tem uma dimensão muito mais ampla e saudável do que aquela dada pela interpretação ocidental e que é seguida à risca, quase sem contestações nas escolas.

Nesse contexto, diante da rapidez com que mudam os conceitos nas sociedades hodiernamente e diante “da instabilidade e da fluidez das identidades sexuais” (LOURO, 2007, p. 31), precisamos reconhecer que os debates sobre sexualidade, gênero e diversidade não são assuntos surgidos agora, ao contrário, há muito se inscrevem no cenário acadêmico, como mostra Dinis:

A inclusão do debate sobre a diversidade sexual e de gênero no espaço acadêmico ocorre desde meados dos anos de 1970 e deve-se, historicamente, à pressão dos grupos feministas e dos grupos gays e lésbicos que denunciaram a exclusão de suas representações de mundo nos programas curriculares das instituições escolares. No plano acadêmico internacional, esse movimento surgiu com os departamentos de Estudos da Mulher e, posteriormente, com os Estudos de Gênero e os Estudos Gays e Lésbicos, em algumas das universidades americanas, sempre no esforço de criar alternativas e formas de resistências aos sintomas de sexismo, machismo e homofobia e, ao mesmo tempo, fazendo com que tais temas pudessem ser abordados também nas pesquisas acadêmicas (DINIS, 2008, p. 479).

Formação docente e a contribuição na discussão sobre gênero e sexualidade

As deficiências verificadas no processo de formação docente não configuram exclusivamente as causas para os problemas da educação no Brasil, mas por certo constituem um campo bastante conflituoso.

Entre as deficiências que perseguem os cursos de formação docente no país temos a quase total inexistência da discussão sobre gênero e sexualidade nos cursos que, com raras exceções, ignoram as mudanças velozes ocorridas nas sociedades e nas questões de gênero e sexualidades.

Entretanto, embora apareça no currículo oficial, representado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, desde 1997, o tema da sexualidade busca espaço dentro das escolas como um assunto transversal, ou seja, que procura por brechas para poder mostrar-se, significando, por isso, ainda uma desarmonia com outros temas.

A sexualidade no espaço escolar não se inscreve apenas em portas de banheiros, muros e paredes. Ela “invade” a escola por meio das atitudes dos alunos em sala de aula e da convivência social entre eles. Por vezes a escola realiza o pedido, impossível de ser atendido, de que os alunos deixem sua sexualidade fora dela (PCN's - Temas Transversais, 1998, pág. 292).

É necessária, importante e urgente a inclusão nos currículos dos cursos de formação de professores de discussões sobre gênero, sexualidade, violência, inclusão, etnia, entre outros temas que reconhecemos a ausência, como atestam várias investigações (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1998; SILVA, 2007; BALESTRIN, 2007; TORTATO, 2008; SILVA, 2012).

Em seu estudo sobre o objetivo da formação docente, Silva (2012) alerta para a necessidade de repensar e reformular a construção curricular. O autor contribui nessa defesa ao afirmar que:

Diante da responsabilidade que cabe a(ao) profissional pedagoga(o), devemos pensar como tem se dado a formação dos/das mesmas/mesmas para lidar com as problemáticas que se colocam cotidianamente também no contexto educacional e conseqüentemente nas escolas. Nesse sentido cabe uma reflexão quanto à construção dos currículos dos cursos de formação, de forma a compreender se em alguma medida os mesmos tem possibilitado, ou não, a formação de professoras e professores socialmente comprometidos com o reconhecimento e valorização das diferenças, ou seja, com uma formação pautada na diversidade em seus diferentes aspectos (SILVA, 2012, p. 2).

Essa parece ser uma discussão que há muito está sendo feita entre os estudiosos do assunto, porém sem conseguir lograr êxito no cotidiano da maioria dos cursos de formação, conforme apontado anteriormente.

Balestrini (2007), analisando o assunto sob o campo psicológico e educacional, apontou para a necessidade da reflexão desses temas junto às escolas e juntos aos cursos de formação docente, tendo em vista que “É visível que questões de gênero circulam com muito mais facilidade do que questões ligadas às sexualidades nos espaços escolares (Balestrini, 2007, p. 4). Para ela, a queixa da(o)s professora(o)s em relação ao despreparo para lidar com as questões de sexualidade nas escolas “não é uma queixa sem fundamento” (p. 2). Segundo a autora,

(...) questões relacionadas à sexualidade precisam ser cada vez mais debatidas, aprofundadas, trazidas à tona, tanto dentro como fora da escola, em todos os níveis de ensino, porque entendo que a sexualidade é um dispositivo que está permeando todas as nossas relações, especialmente as relações que se dão nos espaços disciplinares como a escola. A disciplina está diretamente ligada à contenção do corpo, assim como a

sexualidade se exerce a partir do corpo, dentro, fora e sobre o corpo. Por tudo isso, tenho esperança de que pesquisas como esta possam suscitar ou ajudar à construção de políticas educacionais que privilegiem uma formação de qualidade para professoras, dando uma ênfase maior à temática sexualidade e relações de gênero (BALESTRINI, 2007, p. 2).

O que fica evidente nos estudos que refletem sobre a formação docente relacionado à sexualidade e gênero é que a escola representa um espaço destinado quase exclusivamente ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos e disciplinas dos conhecimentos válidos e legitimados socialmente, além de reproduzir as normas estabelecidas historicamente e aceitas como universais, evitando problematizar questões como a heteronormatividade do sujeito masculino, branco e de classe média.

Os cursos de formação docente carecem de uma compreensão mais real e próxima do que acontece dentro das escolas. Silva (2007), alerta para os problemas que podem ocorrer nas escolas e com a(o)s professora(o)s a partir do silenciamento e ou negação por parte dos cursos de formação no que se refere à discussão sobre sexualidades, erotismo, desejos, hormônios e etc.. Para a autora:

Essa falta de oportunidade para discutir a questão da sexualidade nos cursos de Licenciatura pode transformar-se em um forte empecilho para o futuro professor. Durante o estágio, os alunos dos cursos de Licenciatura têm a oportunidade de presenciar uma multiplicidade de sexualidades povoando as escolas. A mulher professora/mãe grávida; o adolescente passando por transformações corporais e de comportamento; a criança curiosa em relação ao seu contexto familiar; as mães grávidas esperando os filhos no portão da escola; o(a)s aluno(a)s, na escola, dando o primeiro beijo no(a) primeiro(a) namorado(a); os homossexuais convivendo com a maioria de heterossexuais na escola; o corpo, que o uniforme tenta esconder, despertando o desejo no(a) outro(a); os bilhetes-cartinhas de amor em movimento na escola; a paixão platônica pelo(a) professor(a); as piadas, risadas e a troca de informações e confidências entre colegas (SILVA, 2007, p. 4).

Entretanto, é preciso estar muito atento para o tipo de inclusão curricular desses temas nos cursos. Em síntese: qual visão prevalecerá?, que tipo de discursos iremos defender?, quais discussões iremos fazer?, quais armadilhas seremos capazes de evitar para construir um currículo que realmente possa abranger as várias e fluidas sexualidades e as identidades de gênero?, conseguiremos levar em conta “o caráter político das diferenças” (Buttler, 2007)?

Sobre a questão do modelo, da referência, da normalidade, é proveitoso pensar a partir da reflexão de Silva (2007) quando ela diz que:

Quando olhamos para o currículo de formação de professores, na modernidade, pela perspectiva da sexualidade vemos no centro o/a professor/a heterossexual, o normal, o exemplo a seguir. Aquele que não causa dúvidas e nem curiosidade, pois sendo igual é normal. Na margem temos o homossexual, o bissexual, o esquisito, o diferente, o anormal. Aquele que chama a atenção por onde passa sendo alvo de piadas, de comentários e motivo de curiosidade. Ser professor-pessoa “normal”, “igual” pode. Ser professor-pessoa em sua integralidade, para alguns, não pode (SILVA, 2007, p. 16).

Finalizando as reflexões feitas neste texto, creio mais fortemente que é inevitável trazer para os cursos de formação de professores, via currículo, os temas que foram apresentados acima, principalmente àqueles que se relacionam com a diversidade sexual e de gênero que tão intensamente têm se mostrado presentes em nossas escolas. Desse modo, poderemos munir os futuros docentes de conhecimentos capazes de interpretar, sem preconceito, as novas formas de expressão dos corpos presentes nas escolas. Professoras

e professores que possam dialogar com suas e seus estudantes com um pensamento livre das normas de representação de gênero e de sexualidades e que sejam preparados para refletir e reconhecer as contradições entre a proposta curricular das escolas e a dinâmica social dos dias de hoje.

Referências

- BALESTRIN, Patrícia Abel (2007). A sexualidade num curso normal – seus tempos e “contratempos”. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais*. São Paulo: ANPEd, 2007. p. 1-16. Retirado em 11 março 2013. www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3152--Int.pdf
- BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Tina (1988). Estudos sobre a mulher e educação: Algumas questões sobre o magistério. *Cadernos de Pesquisa*. v. 64. p. 4-13.
- CUNHA, Maria Isabel da (2004). Diferentes Olhares Sobre as Práticas Pedagógicas no Ensino Superior: A docência e sua formação. *Educação*, vol. 27, nº. 3. Retirado em 26 abril 2013. <http://www.revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>
- CURY, Carlos Roberto Jamil (2002). Direito à educação: Direito a igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116. 245-262. Retirado em 25 setembro 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>
- DINIS, Nilson Fernandes (2008). Educação, relações de gênero e diversidade sexual. *Educação & Sociedade*. v.29, nº.103. Retirado em: 13 setembro 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000200009>
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2010). O impacto dos estudos de gênero sobre a construção do pensamento social. *Educação & Linguagem*. v. 13, nº. 21, p. 189-207.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*. vol.23, nº.80 Campinas. Retirado em 21 maio 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>
- FOUCAULT, Michel (2002). *A arqueologia do saber*. 6ª ed. RJ. Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (2009). *A Ordem do Discurso*. 19ª ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo. Edições Loyola.
- LOURO, Guacira Lopes (2007). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade (Org.)*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lenger, Rainer (2011). Profissionalização docente: entre vocação e formação. *Revista Educação, Ciência e Cultura*. v.16, n.2. UNILASALLE. Canoas/RS.
- NÓVOA, Antonio (1991). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139.
- SAFFIOTI, Heleieth (2009). Ontogênese e filogênese do gênero: Ordem patriarcal de gênero e a violência masculina contra as mulheres. *Série Estudos e Ensaios/Ciências Sociais/FLACSO-Brasil*, p. 1-44. Disponível em http://www.flacso.org.br/portal/pdf/serie_estudos_ensaios/Heleieth_Saffioti.pdf

- SILVA, Mirian Pacheco (2007). Quando o estranho é o professor: Narrativas sobre sexualidade e o currículo de formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais*. São Paulo: ANPEd, 2007. p. 1-16. Retirado em 13 setembro 2012. www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/gt23-3718--int.pdf
- SILVA, Severino Rafael da (2012). “Formar pra quê?”: Uma análise curricular de um curso de formação de professores. VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero. Universidade Federal da Bahia. Salvador. Retirado em 15 maio 2012. www.abeh.org.br
- SCOTT, Joan (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99.

Percepções sobre deficiência por professores que atuam no atendimento educacional especializado em escolas públicas brasileiras

Lilianne Moreira Dantas¹⁵²⁰, Ana Karina Morais de Lira¹⁵²¹

Resumo

No Brasil, políticas públicas recentes em educação especial tem gerado mudanças substanciais na organização escolar, as quais desafiam docentes e gestores. Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que institui o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas de ensino regular, a educação especial deixou de ser substitutiva ao ensino regular e tornou-se complementar e suplementar à formação de educandos com deficiência. Neste contexto, professores com ou sem formação específica tem sido chamados a atuar nas recém-criadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), assumindo, entre outras, a função de organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as condições de deficiência que estes apresentam. Nesta circunstância repleta de desafios, o sucesso da atuação deste profissional vai depender de muitos fatores, entre os quais se coloca a percepção que ele tem sobre a deficiência (OMOTE *et al*, 2005; LIMA; MORAES, 2009). No presente estudo, examinamos a percepção de deficiência por professores da rede municipal de ensino de Fortaleza, recém-lotados em SRM/AEE, discutindo possíveis implicações na prática pedagógica. O estudo envolveu 17 professores os quais participaram de curso sobre tecnologia assistiva promovido em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal do Ceará, em 2012. No primeiro dia de aula, foi solicitado ao grupo que expusesse suas percepções sobre pessoas com deficiência. A partir dos relatos escritos, análises foram empreendidas tomando-se como referência as conceituações de deficiência nas tendências dos modelos médico e social (DINIZ, 2007, 2009; OMOTE, 1996; BAMPI; GUILLEM; ALVES; 2010), além de considerar os documentos legais que regem a educação especial neste país, como a Política Nacional na perspectiva Inclusiva (Decreto 6.571/2008); o Decreto 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; e o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites (Decreto 7.612/2011). Esta análise demonstrou que as percepções que os professores tem sobre deficiência se aproximam de pressupostos estabelecidos pelo modelo médico, com foco nos impedimentos corporais como causa da desigualdade e das desvantagens sociais pelas quais passam as pessoas com deficiência, pontuando sempre as limitações do indivíduo. Há mínima apreciação sobre as barreiras provocadas pela organização social, como propõe o modelo social. Desta forma, faz-se necessário um trabalho de sensibilização junto a estes professores para evitar que eles lidem com seus alunos com deficiência de modo similar ao proposto pelo modelo médico, realizando estimulação dos corpos para superação individual das limitações na busca de uma normalização social e da construção de um perfil ideal de aluno.

PALAVRAS-CHAVES: Deficiência. Trabalho Docente. Atendimento Educacional Especializado

¹⁵²⁰ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará.

¹⁵²¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Ceará.

Introdução

A inclusão escolar de pessoas com deficiência, no Brasil, vem sendo fonte de pesquisas e discussões, principalmente na academia, tendo em vista a necessidade de verificar como esta está sendo implantada nas escolas e de aproximação com a realidade a partir de observações e de escuta daqueles que estão diretamente envolvidos nesta prática, como professores, alunos e gestores.

A escola durante muitos anos excluiu as pessoas com deficiência por apresentarem corpos lesionados que não contribuíam, de acordo com a lógica capitalista, produtivamente para a sociedade. Deste modo, as pessoas permaneceram trancafiadas por muitas décadas em seus lares, privadas do convívio social e do uso dos recursos comuns aos demais.

Esta prática excludente está diretamente relacionada ao modelo médico que se perpetuou na organização social, focando as limitações apenas nos corpos, que eram diagnosticados como impossibilitados de realizar atividades consideradas naturais às pessoas “normais”.

Com a luta da sociedade civil e o surgimento das instituições especializadas, que tornaram o privado público, mudanças referentes ao modo de ver e tratar as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como indivíduos de direitos e cidadãos, vêm acontecendo. Prova disso são as políticas e leis que garantem direitos aos quais estes sujeitos estavam à margem, como o de acesso à educação. Estas mudanças também são fruto de um novo conceito sobre deficiência, que reconhece o corpo com impedimentos, mas que foca o olhar no modo como a sociedade se organizou, impondo barreiras às pessoas que não se adequavam aos conceitos de normalidade.

A partir desta discussão, verificou-se a necessidade de conhecer o que o professor pensa sobre deficiência, partindo do princípio que esta percepção está diretamente relacionada ao modo como desenvolverá sua prática junto a alunos com deficiência. Assim, esta pesquisa se deu com professores selecionados para atuarem em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM¹⁵²² de escolas públicas de Fortaleza/CE.

É certo afirmar que a inclusão escolar perpassa por questões além daquelas diretamente relacionadas com o professor, como também por demandas estruturais, de gestão, de formação, de infraestrutura e de materiais pedagógicos. No entanto, compreender como pensa o professor pode contribuir tanto para a elaboração de programas de formação que visem aspectos de sensibilização e formação humana, assim como entender com qual fundamentação a prática pedagógica vem sendo constituída.

Pesquisas como a de Sant’Ana (2005) e Oliveira (2004) contribuem neste aspecto por trazerem discussões a respeito das concepções de professores em relação à inclusão escolar. No entanto, o foco destas investigações está no professor de sala de aula regular assim como nos gestores. A pesquisa aqui apresentada deu ênfase às falas de professores que antes compunham o quadro de professores de sala de aula regular e que agora passaram a atuar em Salas de Recursos Multifuncionais.

Portanto, o presente artigo procura investigar o que pensam estes professores relacionando suas falas com as diretrizes impostas pelos documentos legais que regem a educação na perspectiva da inclusão e com os modelos de deficiência existentes, buscando compreender as possíveis implicações destas percepções na prática destes profissionais. Para tanto é preciso destacar que os professores são indivíduos constituídos socialmente e, como tal, são influenciados durante sua formação pelo grupo social que pertencem

¹⁵²² Esta sigla será utilizada ao longo do texto para identificar Salas de Recursos Multifuncionais.

apresentando em sua identidade padrões apreendidos dos meios sociais (OLIVEIRA, 2004, p.61). Oliveira (2004, p.61) complementa afirmando que “nem sempre o ajuste aos padrões sociais é possível, pelas mais variadas circunstâncias, sejam pelas características inerentes ao indivíduo, seja pelo complexo processo de interação social ou, ainda, pela rigidez e ambivalência das normas sociais”.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa por dedicar-se a uma descrição e análise de dados que foram recolhidos através da escrita (Bogdan e Biklen, 1994, p.48). Utilizou-se como técnica a entrevista estruturada a fim de caracterizar os sujeitos envolvidos e coletar dados que respondessem a questão central da investigação (percepção dos professores de SRM sobre pessoas com deficiência).

Os sujeitos participantes, professores da rede municipal de Fortaleza/CE selecionados recentemente para atuarem em SRM, reponderam a questão solicitada no início do curso de formação promovido pela prefeitura do município, a fim de apreender o que pesam sobre o tema, antes mesmo das possíveis intervenções durante as discussões no decorrer do curso.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma organização da escrita destacando as partes significativas relacionadas à questão central da pesquisa. Ainda para análise, utilizou-se de categorias desenvolvidas por Oliveira (2004) que são: concepção individual; concepção psicossocial e concepção interacionista, todas relacionadas aos modelos de deficiência que serão apresentados em seguida. Esta análise visou enquadrar as falas dos professores a uma ou mais de uma destas concepções, buscando relacionar esta percepção a sua prática profissional.

O conceito de deficiência

As diferentes formas de se estar em um corpo faz parte da condição humana. Socialmente, ao longo dos anos e de acordo com cada contexto histórico, foram sendo impostos modelos que correspondiam a um padrão a ser seguido. Aqueles que desviam destes padrões acabam por ser discriminados desta sociedade. É o que tem acontecido com pessoas com deficiência.

Omote (1994, p. 66) reflete sobre o modo como as pessoas comportam-se frente a uma pessoa com deficiência: “Uma tendência comum entre as pessoas, face a indivíduos portadores dessas diferenças que atraem alguma atenção especial é o de classificá-los em categorias distintas” esta categorização é advinda dos modelos médicos e psicológicos que, através de exames e testes, diagnosticam as deficiências dos corpos dos indivíduos a partir de um referencial normal.

Este modelo médico compreende que o que limita a interação social dos indivíduos é o impedimento corporal causado pela deficiência e que se faz necessário um trabalho de reabilitação do corpo, contando com a medicalização e com o assistencialismo (Diniz, 2012, p.9).

Na década de 70 surgem, a partir dos movimentos sociais, as discussões e contraposições ao modelo médico imposto. O modelo social da deficiência opõe-se ao primeiro entendendo que a deficiência é uma manifestação da diversidade humana e que na verdade as limitações se apresentam nas barreiras impostas

pelo modo como a sociedade se organiza. São então as barreiras sociais que provocam a experiência de desigualdade (DINIZ, 2009, p.70).

Ainda de acordo com Diniz (2012, p.10) para o modelo social “A deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. Este novo conceito reconhece todos os indivíduos como pessoas de direitos, o que gera mudanças no modo como as políticas vêm se organizando, saindo das questões familiares e individuais e alcançando o âmbito de justiça social.

Omote traz duas definições sobre deficiência que se complementam e que clarificam melhor o que o modelo social traz como base para construção de novas políticas públicas (1994, p.69):

[...] a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças. Assim, as deficiências devem, a nosso ver, ser encaradas como decorrentes dos modos de funcionamento do próprio grupo social e não apenas como atributos inerentes às pessoas identificadas como deficiente.

Esclarece ainda que (1994, p.68):

A deficiência não pode ser vista como uma qualidade presente no organismo da pessoa ou no seu comportamento. Invés de circunscrever a deficiência nos limites corporais das pessoas com deficiência, é necessário incluir as reações de outras pessoas como parte integrante e crucial do fenômeno, pois são essas reações que, em última instância, definem alguém como deficiente ou não-deficiente.

Recentemente, novos estudos apontam para a construção de um novo modelo de deficiência. O sistema de identificação e de medida das deficiências Créteil-Porto apresenta quatro níveis (POULIN, 2010, p.24):

(...) o ‘corpo’, quer dizer os aspectos biológicos; as ‘capacidades’ que remetem às dimensões físicas e mentais; ‘as situações de vida’, quer dizer os confrontos, concretos ou não, entre o indivíduo e seu meio ambiente; e, enfim, a ‘subjetividade’, que se refere ao ponto de vista da pessoa.

Os três modelos aqui apresentados buscam expor os diferentes modos que a deficiência foi sendo compreendida e definida. No entanto, os estudos sociológicos não garantem que estes modelos façam parte da constituição social. Muitos sujeitos ainda reproduzem o modelo médico de deficiência, pondo apenas no indivíduo o foco das limitações. Esta exposição busca fundamentar a análise dos dados obtidos na investigação.

A legislação educacional brasileira na perspectiva da inclusão

A presença de pessoas com deficiência nos diferentes espaços sociais, inclusive nos escolares, é considerada recente e se constitui em um processo de reorganização social e cultural. Esta inclusão de alunos com deficiência na escola regular, no Brasil, é garantida pela legislação que define a Educação Especial.

A partir da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ocorrida em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, obtendo equivalência de emenda constitucional) as

influências sobre as políticas públicas brasileiras, inclusive as educacionais, adotam uma abordagem social ao tratarem a deficiência.

No documento ratificado, o Brasil apresenta-se ciente de que “hoje não é o limite individual que determina a deficiência, mas sim as barreiras existentes nos espaços, no meio físico, no transporte, na informação, na comunicação e nos serviços” (BRASIL, 2012, p.11). Define, em seu artigo 1º, pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2012, p.28).

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão surge indicando diretrizes que devem reger a educação especial, pondo fim à segregação existente entre escolas especiais e regulares. É garantida pelo Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e sobre o Atendimento Educacional Especializado - AEE, entendido como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

O que vemos então é a ressignificação dos deveres das instituições, cabendo à escola comum o ensino regular e às instituições especiais e AEEs o oferecimento de atendimentos que complementem ou suplementem a formação dos alunos, garantindo, no âmbito do FUNDEB¹⁵²³, a dupla matrícula, estabelecendo uma parceria entre as instituições e superando a segregação de alunos.

Logo em sua apresentação, a Política traz o seguinte esclarecimento (BRASIL, 2008, p.1):

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nos trecho citado verifica-se que há uma preocupação com mudanças externas aos indivíduos, como a superação de práticas discriminatórias e as mudanças estruturais e culturais da escola. Isso se assemelha ao modelo social, que vê nos arranjos sociais as experiências de deficiência. Ainda seguindo esta abordagem, faz críticas às antigas instituições especializadas que “fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência” (BRASIL, 2008, p.2).

A Política redefine ainda a Educação Especial como modalidade que “direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p.9), mostrando mais uma vez seu alinhamento com as definições do modelo social, que reconhece o corpo com impedimentos e suas necessidades focando, contudo, na reestruturação organizacional do sistema educacional.

¹⁵²³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Mais recentemente, em 2011, o Brasil lançou através do Governo Federal o Plano Nacional dos Direitos de Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612/11, reafirmando o compromisso do País com a convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Este documento empenha-se em equiparar as oportunidades “para que a deficiência não seja utilizada como motivo de impedimentos à realização dos sonhos, dos desejos, dos projetos, valorizando e estimulando o protagonismo e as escolhas dos brasileiros e brasileiras com ou sem deficiência” (BRASIL, 2011, p.2).

Estas modificações legais acabam por legitimar o modelo social de deficiência, por direcionar o foco não na recuperação e adequação dos corpos à interação social, mas à necessidade de reorganização social para que se forneçam as mesmas oportunidades a todos. Por direcionarem os rumos da educação brasileira, é de se pressupor que professores que trabalhem especificamente com o público alvo da Educação Especial tenham e sigam as orientações colocadas por estas normas, para aplicação práticas destas diretrizes.

Resultados e discussão

Os sujeitos investigados foram 17 professores da rede pública de ensino do município de Fortaleza/CE, recentemente selecionados para atuarem como professores de SRM. Apenas um participante era do sexo masculino e cada um estava vinculado a uma instituição diferente. Todos são graduados em Pedagogia e possuem pelo menos um curso de especialização. O curso mais apresentado foi o de Psicopedagogia (58%), seguidos de Educação Inclusiva (29%), Educação Especial (17%) e Atendimento Educacional Especializado (6%). Vale ressaltar que dois sujeitos possuem duas especializações.

Todos possuem entre 5 e 10 anos de experiência em sala de aula regular. Apenas duas já trabalharam com Atendimento Educacional Especializado - AEE, e todos tiveram em sala de aula alunos com algum tipo de deficiência. Foram selecionados, a partir de avaliação de currículo, para desempenharem função de professor de AEE/SRM em escolas públicas do município. Os sujeitos participaram do Curso de Tecnologias Assistivas oferecido pelo Centro de Referência do Professor - CRP em parceria com a Universidade Federal do Ceará, para formação na atuação nos espaços referidos, momento no qual a pesquisa foi aplicada.

O seguinte curso, ocorrido no segundo semestre de 2012, tinha por objetivo apresentar e discutir o uso de Tecnologias Assistivas (TA) por pessoas com deficiência em atividades diárias e educacionais. Partindo da necessidade de compreender como estes professores que estarão atuando diretamente com o público alvo da Educação Especial compreendem a questão da deficiência, foi solicitado que os sujeitos escrevessem livremente, sem qualquer tipo de consulta, suas percepções sobre pessoas com deficiência.

As categorias analíticas utilizadas foram elaboradas por Oliveira (2004, p.64) e são as seguintes:

- Concepção individual da deficiência: a deficiência é interpretada como um atributo inerente ao indivíduo. Pode tomar como referência o desvio de um padrão, de uma média de normalidade ou a presença de alguma falha ou limite que levam a um mau funcionamento geral ou em alguns aspectos específicos. A deficiência está centrada no indivíduo.

- Concepção psicossocial da deficiência: a deficiência é interpretada com decorrente de fatores sociais, emocionais ou educacionais, os quais podem estar prejudicando ou ocasionando dificuldades ao indivíduo. Os fatores causadores da deficiência não são simplesmente orgânicos, mas o foco de interpretação ainda recai

sobre o próprio indivíduo. É ele que tem dificuldades, embora os fatores ou as explicações para suas dificuldades sejam externos.

- *Concepção interacionista da deficiência: a deficiência é interpretada com base na complexa interação entre o indivíduo e a audiência. A deficiência, deste ponto de vista, não está instalada na pessoa, não se relaciona diretamente ao atributo, mas depende da interpretação de uma audiência. Assim, não é universal nem definitiva e, para compreendê-la faz-se necessário incluir o papel da audiência.*

De acordo com a análise realizada na escrita dos professores, observou-se que todos apresentam a deficiência como um atributo inerente ao indivíduo. As definições centralizam-se na falta de condição da pessoa com deficiência em participar da sociedade, pondo na deficiência a responsabilidade por estas barreiras.

Apontam ainda a caracterização semelhante aquela estabelecida pelo modelo médico da deficiência, que compreendem a deficiência como uma desvantagem natural e, assim sendo, faz-se necessário que haja intervenções no corpo para que este se aproxime do padrão da normalidade. O que se percebe é a presença do senso comum que põe a limitação de participação social da pessoa com deficiência na questão orgânica.

Apenas um professor cita a importância de se modificar as estruturas para que as pessoas com deficiência tenham acesso à participação social. Os sujeitos expõem a necessidade de reconhecimento destas pessoas como indivíduos de direito, que precisam ter garantido o acesso à educação, por exemplo, e que o educador precisa reconhecê-los como capazes de realizar tarefas, mas sempre destacando a importância de identificar suas limitações individuais.

Outro aspecto identificado é visão de condição de superação individual do sujeito. Encontram-se presentes na fala dos sujeitos o heroísmo e a superação, apresentando uma visão de piedade sobre as pessoas com deficiência, que precisam diariamente lutar por seus direitos. Prova disso são termos utilizados para caracterizá-los, como “seres humanos com vontade de viver”, “verdadeiros heróis”, “evoluírem para aprenderem a conviver com os ‘normais’”, “pessoas que conseguem desenvolver atividades dentro de seus limites”. Algumas escritas podem também demonstrar esta predominância de sentimento de piedade e superação por parte dos professores: (...) *peessoas que venceram os obstáculos e superaram suas próprias limitações, tornam-se exemplos e apresentam grande lição de vida* (Sujeito 3); *Consideram-se pessoas com deficiência verdadeiros heróis, pois em um país em que o deficiente é esquecido, excluído e sem seus direitos preservados, é muito triste* (Sujeito 12).

De acordo com a análise realizada, pode-se concluir que os sujeitos investigados apresentam, em sua totalidade, o pensamento baseado na concepção individual da deficiência. Esta afirmação pode ser comprovada a partir dos seguintes exemplos das falas dos professores:

São pessoas inteligentes com capacidades de aprender dentro de suas limitações, é claro, seguindo seu ritmo de desenvolvimento que nós, educadores, devemos respeitar e proporcionar caminhos para essa aprendizagem (Sujeito 2);

São indivíduos limitados em seus movimentos físicos, em seus sentidos, seu raciocínio, em seu intelecto, de forma que essas limitações impeçam de realizar algumas atividades, mas não todas (Sujeito 13);

São pessoas que apesar de possuírem deficiências também possuem habilidades (Sujeito 9);

São aquelas que possuem alguma necessidade educativa especial e encontram, portanto, obstáculos, seja motor, físico ou neurológico (...) é necessário acompanhamento multidisciplinar no intuito de evoluírem, e até, aprenderem a conviver com os 'normais'(...) (Sujeito 7);

São aquelas que apresentam impedimento de longo prazo de natureza física, psicossocial, intelectual e sensorial (Sujeito 16).

Com base na fala dos sujeitos pode-se perceber que os mesmos compreendem a deficiência como algo próprio apenas do indivíduo que a possui e, como tal, cabe a ele ultrapassar suas limitações para que obtenha sucesso ou que compartilhe dos mesmos direitos das pessoas sem deficiência. Vê-se também a presença marcante da dicotomia normal e anormal, enraizado nas definições dadas pelo modelo biomédico.

Mesmo todos os profissionais tendo algum tipo de experiência com alunos com deficiência e todos eles já terem tido alguma formação de pós-graduação específica na área, isto não garantiu uma mudança ou reconstrução de conceitos mais adequados para a condução de uma educação inclusiva. Também não são demonstradas nas falas relação com as normas e diretrizes impostas pela legislação educacional brasileira.

De acordo com Oliveira (2004) a concepção de deficiência apresentada pelos professores implica automaticamente no modo que estes lidarão com pessoas com deficiência. Voltando a análise para a prática escolar, é provável que professores veem a deficiência como algo inerente ao sujeito e que é ela quem impõe as barreiras de convívio social, focará seu trabalho na reabilitação e adaptação dos corpos ao ambiente, e será pouco provável seu olhar sobre a organização social que incluiria estrutura e interação com os demais indivíduos.

Omote (1994) acrescenta a esta análise como seria a prática e o olhar do professor e da escola que se alinham à concepção interacionista, com base no modelo social de deficiência (1994, p.131):

Não significa reduzir os níveis de exigência, mas adequar a atividade, em parte, às condições de realização das pessoas. Portanto, em vez de apenas exigir que as pessoas identificadas como deficientes se ajustem ao ambiente, procura-se ajustar o ambiente também à natureza delas. Nesta perspectiva, a tarefa da Educação Especial (...) pode ser concebida como sendo a construção de um mundo capaz de incorporar todas as pessoas e atender as necessidades de todas elas, independentemente da natureza e do grau de diferenças que possam apresentar.

Entende-se então que a existência de leis, políticas e decretos que orientam o modo como a escola deve se organizar não são suficientes para uma mudança de postura por parte do professor de SRM, nem mesmo daqueles que já possuem qualificação para atuação com pessoas com deficiência. Devem-se considerar as questões de formação humana, na qual estão embutidos valores sociais que são reproduzidos por estes sujeitos. Além disso, faz-se necessário um olhar sobre a formação profissional destes indivíduos, orientando para um processo mais humanizado, discutindo sobre quem é o outro e aprimorando o conhecimento neste campo de atuação, não apenas com a formação técnica.

Considerações finais

O estudo apresentou dados que demonstram o modo como professores que atuarão em Salas de Recursos Multifuncionais relacionando-se diretamente com pessoas com deficiência percebem a deficiência. Dos sujeitos pesquisados, todos se utilizaram do modelo médico de deficiência e da concepção individual para explicar a deficiência.

Os dados nos encaminham para uma reflexão acerca do papel do professor e da escola que, nestes moldes, acabam por assumir uma função apenas de instrumentalização do sujeito para que possam se adequar às imposições sociais e não de formação humana. Este alinhamento ao modelo médico pode estar relacionado aos valores sociais reproduzidos pelos sujeitos investigados e ao modo como a qualificação e a formação profissional não vem conseguindo preparar o professor para o trabalho com pessoas com deficiência.

Por fim, os dados apontam para a necessidade de uma reformulação quanto ao modelo de formação que vem sendo oportunizado aos professores de SRD e de oferecer, através de políticas públicas, suporte para que este profissional consiga ter meios de construir uma prática para a formação humana das crianças e jovens com deficiência.

Referências

- BAMPI, LNS. GUILHEM, D. ALVES, ED. Modelo Social: uma nova abordagem para o tema deficiência. Revista Latino-Americana de Enfermagem, vol.18, nº4 (pp. tela 1- tela 9). Retirado em Março, 21 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281421934022>.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.
- BRASIL. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Retirado em Novembro 29, 2012 de <http://www.senado.gov.br/legislacao/>
- BRASIL. Ministério da Educação (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, 18 de nov.
- BRASIL. Ministério da Educação (2008). Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão: Revista da educação especial, v.4, nº1, janeiro/junho 2008. Brasília: MEC/SEESP.
- BRASIL. Plano nacional dos Direitos da Pessoa com deficiência – Viver sem Limites: Decreto nº 7,612 de 17 de Novembro de 2011. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Retirado em Abril 15, de <http://www.brasil.gov.br/viversem limite/plano-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>.
- DINIZ, Débora. BARBOSA, L. SANTOS, W.R (2009). Deficiência, direitos humanos e justiça. Revista Internacional de Direitos Humanos, vol.6, n.11, (pp.65-72). Retirado em Abril 13, 2013 de http://www.surjournal.org/conteudos/getArtigo11.php?artigo=11,artigo_03.htm
- DINIZ, Débora (2012). O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense.

- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de (2004). O conceito de deficiência em discussão: Representações sociais de professores especializados. Revista Brasileira de Educação Especial. v.10, nº 1, (PP. 43-58). Retirado em Junho 22, 2013 de <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v10n01/v10n01a06.pdf>
- OMOTE, Sadao (2010). Caminhando com Dibs: uma trajetória de construção de conceitos em educação especial. Revista Brasileira de Educação Especial, v.16, nº3, (PP. 331-342). Retirado em Março 24, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000300002&script=sci_arttext
- OMOTE, Sadao (1994). Deficiência e não-deficiência: recortes do mesmo tecido. Revista Brasileira de Educação Especial. v.1, nº 2, (PP. 65-77). Retirado em Abril, 13 de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_art06.pdf
- OMOTE, Sadao (1996). Perspectivas para conceituação de deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial. V.4, Retirado em Abril, 13 de http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista4numero1pdf/r4_art11.pdf.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (2012). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- POULIN, Jean-Robert (2010). Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In Rita Vieira de Figueiredo, Lindomar Wessler Boneti & Jean-Robert Poulin (Orgs.), Novas Luzes sobre a Inclusão Escolar (pp.17-50). Fortaleza: Edições UFC.
- SANT'ANA, Izabella Mendes (2005). Educação inclusiva: Concepções de professores e diretores. Psicologia em estudo, v.10, nº 2, (pp. 227-234). Retirado em Junho 02, 2013 de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>

BIO-GEO-GRAFIAS: Trajetórias de vida-formação e docência em escolas rurais

Mariana Martins de Meireles¹⁵²⁴, Jussara Fraga Portugal¹⁵²⁵

O presente trabalho entrelaça duas pesquisas que versam sobre histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia que exercem a docência em escolas rurais, situadas no semiárido da Bahia/Brasil. Trata-se de pesquisas desenvolvidas no âmbito das ações do Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC/UNEB). As investigações encontram-se fundamentadas nos princípios epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, ancoradas na perspectiva autobiográfica, com ênfase nas histórias de vida e na vertente da pesquisa narrativa. Este texto toma como centralidade as trajetórias de vida-formação de professores de Geografia de escolas rurais que através de suas bio-geo-grafias narram/escrevem as circunstâncias espaciais de suas experiências. As narrativas docentes, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas e a escrita de memoriais, ao destacar a complexidade das experiências espaço-temporais, sinalizam desafios e enfrentamentos (os dilemas e as tensões), bem como as especificidades e os modos singulares de exercer a profissão no contexto rural, no contexto social e escolar da Bahia/Brasil. Em uma perspectiva hermenêutica de compreensão das narrativas, a pesquisa aponta ainda, que as trajetórias de vida-formação inscritas em experiências espaciais (simbólicas e concretas) são integrantes dos sujeitos e implicam na constituição da identidade docente dos professores de Geografia de escolas rurais, bem como na orientação e (re)elaboração de suas práticas docentes. Desse modo, os espaços da vida, da formação e da profissão são compreendidos nessas pesquisas como espaços simbólicos, concretos e experienciais constitutivos de suas identidades docentes.

Palavras-chave: Bio-geo-grafias; Professores de Geografia; Escolas rurais; Trabalho docente; Pesquisa narrativa.

Autobiografia: A primeira travessia

O texto toma como centralidade duas pesquisas (MEIRELES, 2013; PORTUGAL, 2010)¹⁵²⁶ que se entrelaçam e que versam sobre histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia que desenvolvem a docência em escolas rurais situadas no Território de Identidade do Sisal¹⁵²⁷, no semiárido da Bahia/Brasil. A pesquisa *“Macabéas às avessas: Trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais”* (MEIRELES, 2013) contempla uma discussão sobre os deslocamentos geográficos de professoras de Geografia do sertão baiano, que vivem

¹⁵²⁴ Faculdade Educação – Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil, PPGEduC/GRAFHO, marianabahiana@hotmail.com

¹⁵²⁵ Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Brasil, PPGEduC/GRAFHO/FAPESB, jfragaportugal@yahoo.com.br

¹⁵²⁶ As referidas pesquisas integram as ações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral – GRAFHO, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, sob a orientação do Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza.

¹⁵²⁷ O Território de Identidade do Sisal é composto pelos municípios: Araci, Biritinga, Barrocas, Candéal, Conceição do Coité, Cansanção, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Quinjingue, Queimadas, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha (a cidade polo), Teofilândia, Tucano e Valente e compreende uma área de 20.454 Km², o equivalente a 3,6% do território baiano. Segundo últimos dados do IBGE (2010), a sua população (582.331 hab.) corresponde a 4,15% do total da população baiana, sendo que 57,20% dessa população residem na zona rural.

na cidade e exercem a docência em escolas rurais. Através de recortes de suas bio-geo-grafias, essas professoras, significam as circunstâncias espaciais de suas experiências. Já a pesquisa “*Quem é da roça é formiga!*” – *Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais* (PORTUGAL, 2010), intenciona compreender as interfaces entre as experiências das histórias de vida advindas das vivências cotidianas no meio rural e as itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia que nasceram, cresceram, vivem e exercem a docência em escolas de educação básica situadas em territórios rurais.

Essas investigações inscrevem-se nos princípios epistemológicos da abordagem qualitativa de pesquisa, ancoradas na perspectiva autobiográfica, com ênfase nas histórias de vida, na vertente da pesquisa narrativa. As narrativas docentes, recolhidas mediante a realização de entrevistas narrativas individuais, contam histórias de vida e de trajetórias de escolarização e formação, retratam desafios e enfrentamentos (os dilemas e as tensões), bem como as especificidades e os modos singulares de exercer a profissão no contexto rural, social e escolar no âmbito Bahia/Brasil.

A entrevista narrativa, principal instrumento de recolha de dados das citadas investigações, é reconhecida como um gênero de pesquisa sociolinguística e se constitui como um *corpus* fundante desses estudos. Nesse tipo de entrevista, o sujeito possui tempo necessário para responder as provocações, sem sofrer a interrupção do entrevistador, o qual deixa livre para expor sua história, a partir de um recorte significativo de sua experiência de vida e profissão (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002) como um despontar de suas vozes.

A opção pela entrevista narrativa se justifica por se caracterizar como uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas e por coadunar com o método autobiográfico. Neste contexto, “as narrativas não estão abertas à comprovação e não podem ser simplesmente julgadas como verdadeiras ou falsas; elas expressam a verdade [...] de uma situação específica no tempo e no espaço” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 110). A nossa intenção foi apreender marcas das histórias de vida dos professores, enfatizando vivências em territórios rurais, suas trajetórias de escolarização, no âmbito da educação básica na escola rural, itinerâncias formativas no espaço acadêmico e também situações experienciadas no exercício da docência, consideradas nessas pesquisas como *experiências bio-geo-gráficas*.

Os dados recolhidos foram analisados a partir das proposições teórico-metodológicas que fundamentaram os trabalhos investigativos, em diálogo com alguns princípios da hermenêutica (RICOEUR, 1976) na perspectiva interpretativa-compreensiva das narrativas e das contribuições de Schütze (1987), no que concerne à análise das narrativas, a qual intencionou atribuir sentidos e significados às experiências narradas, que segundo a “lógica da razão narrativa”, nada mais é do que uma projeção de si, do sujeito que narra, e nesse sentido a palavra é sempre uma representação do passado para o presente, sendo possível construir interpretações dos fatos biográficos narrados pelo sujeito. Assim, a partir de uma *hermenêutica de si*, destacamos os modos como cada professor narra, compreende e atribui sentidos às situações experienciadas, revelando implicações no território da profissão.

Desse modo, em cada uma das pesquisas buscou-se apreender, mediante a análise das narrativas dos professores, o conhecimento prático pessoal narrado e elaborado a partir de uma “performatividade biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2012) contemplada por eles em um movimento de “reflexão do eu”,

possibilitando que, ao narrem suas experiências pessoais, formativas e profissionais, cada um deles, interpretasse os fatos biográficos, (re)significando assim, os acontecimentos vividos. Nesse sentido, o ato de narrar constituiu-se, nas referidas pesquisas, como um “lugar onde existência humana toma forma, onde ela se elabora e se experimenta sob a forma de uma história” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 40), desvelando assim, experiências socioespaciais que apontam para uma *geobiografização* da vida e da profissão.

A vida e a profissão em espaços rurais: travessias docentes e *bio-geo-grafias*.

O homem escreve no espaço a figura temporal de sua experiência.

(Delory-Momberger, 2012, p. 37)

Esta seção do texto é composta por narrativas que demarcam a compreensão de professores sobre o rural como lugar da vida e território da profissão docente. Vale ressaltar, contudo, que se trata de experiências narradas por professoras de Geografia que vivem na cidade e trabalham em escolas rurais e por professores que vivem e exercem a docência em contextos rurais. Ao entrecruzar as narrativas, as pesquisas buscaram publicizar as *experiências biogeográficas* desses professores, delimitadas pelo modo de apreensão e interpretação do vivido, considerando a complexidade da dimensão espacial de suas experiências. Nesse sentido, ao destacarmos relações entre os professores e os seus espaços na análise e compreensão das narrativas, consideramos o espaço como um importante componente da experiência e como um elemento constitutivo-identitário do ser-professor de escolas rurais.

É importante ressaltar, também, que nas duas pesquisas entrecruzadas neste texto, há um eixo central de ligação que entrelaça as experiências docentes de professores de Geografia da roça e seus contextos de vida-formação que são experienciados a partir da articulação da tríade *pessoa-lugar-identidade*. A aproximação dos elementos constitutivos das identidades desses professores configurou-se como condição necessária para que os professores pudessem reconhecer-se e apropriar-se dos saberes de que são portadores, produzindo de certo modo, **bio** (*experiências de vida*) **geo** (*experiências espaciais*) **grafias** (*registro/escrita e publicização das experiências*), através do esforço de interpretação das suas trajetórias, inscritas no espaço, no tempo e nas experiências.

Para o primeiro grupo de professoras, ao saírem da cidade para trabalhar em escolas rurais, tais professoras vivenciam movimentos de deslocamentos geográficos e experienciais, uma travessia que ultrapassa a ideia de mudança de um lugar para o outro e revela o quanto esse evento significa em suas trajetórias profissionais. Nesse sentido, à medida que atravessam os espaços, mobilizam memórias, saberes e crenças e realizam uma “biograficidade” (DELORY-MOMBERGER, 2012), isto é, a capacidade de marcar e significar os espaços e perceber as marcas que também eles produzem. Já para o segundo grupo de professores, o entrelaçamento – ser, viver e produzir a vida e a profissão no espaço rural – possibilita a compreensão/apropriação das situações experienciadas nos seus percursos pessoais e profissionais, bem como nas experiências espaciais marcadas, sobretudo, pela circulação de sair da roça para cidade em busca de formação, cujas implicações demarcam a sua identidade de professor de Geografia da roça.

As *experiências biogeográficas* vivenciadas pelo primeiro grupo de professoras são narradas a partir do trajeto realizado por professoras que se deslocam das cidades a caminho das escolas situadas em

contextos rurais se materializam nas interações humanas, constituindo os deslocamentos geográficos (cidade-roça-cidade) como um espaço-tempo produtor da profissão. Este movimento diário tem exercido influência na constituição da identidade individual (pessoal), coletiva (profissional) uma vez que novas experiências acabam sendo assimiladas pelas trocas culturais, marcadas pela partilha de diferentes costumes, valores, saberes e práticas que vão sendo tensionados com outras identidades, construídas ao longo das vivências/interações sociais, movidas pela tríade espacial cidade-deslocamento-roça.

Sobre esta questão, as professoras Marta e Maria de Lourdes fizeram algumas inferências, a saber, conforme os excertos das narrativas:

Esse momento no carro é um momento que a gente não tem na escola, que é de estar junto [...]. Há assuntos de toda natureza, os dilemas dos casamentos, os dilemas dos filhos, no carro surgem inúmeras conversas. A volta não é tão animada quanto à ida, [...]. Na volta, a conversa gira em torno da aula e dos alunos, do tipo: hoje a quinta série estava impossível, outro pergunta: porque a quinta série estava impossível? Outro professor diz: 'gente, hoje eu dei aula apulso, meu Deus do céu, o que foi isso? Se eu pudesse eu não entrava na sala'. Outro: 'Ave Maria quando eu tenho aula na sexta série eu fico para enlouquecer' [...]. Essas questões todas elas surgem no carro, pós-aula, e nesse partilhar o cotidiano da escola e da sala de aula, muitas coisas são solucionadas dentro do carro. Desse modo, não deixa de ser um momento de planejamento, porque a partir do momento que nos questionamos o porquê que a quinta série estava inquieta, por exemplo, precisamos pensar em alguma coisa para que na aula de amanhã eles possam mudar o comportamento. Então a gente já vai fazendo essa reflexão pensando, de alguma forma, em ações para o dia seguinte (Profa. Marta).

[...] No trajeto nós falamos dos problemas dos alunos, aquele aluno que quer alguma coisa, aquele aluno que não quer nada, que só quer atrapalhar. Com todos os professores juntos pensamos em trabalhar algo para melhorar a situação dos alunos, o aprendizado, aquele aluno que está tendo alguma dificuldade, então a gente fala muito disso no carro [...] Também falamos de outras coisas: de casamento, de namoro, de família, coisas de relacionamentos, a gente conversa no carro. [...] O momento do trajeto se torna prazeroso, esse momento no carro é relaxante, a gente conta piada, dá risada, fala da vida, se faz pessoa, se faz professora, é muito agradável, com isso a gente chega à escola com mais disposição para trabalhar (Profa. Maria de Lourdes).

Ao valorizarem os espaços-tempos experienciados durante os deslocamentos (cidade-roça-cidade), as professoras Marta e Maria de Lourdes vinculam estas experiências ao contexto da vida e da profissão, revelando que durante a travessia é possível refletir sobre questões pertinentes à docência e também sobre questões pessoais. As duas narrativas apontam os espaços-tempos dos deslocamentos como sendo férteis para partilhar/refletir sobre os alunos, as dificuldades e conquistas do trabalho, os dilemas, desafios e tensões da sala de aula, e “*nesse partilhar o cotidiano da escola e da sala de aula, muitas coisas são solucionadas dentro do carro*”, como narra a professora Marta e reitera a professora Maria de Lourdes: “*com todos os professores juntos pensamos em trabalhar algo para melhorar a situação dos alunos*”. Há, portanto, uma fluidez marcada pelo encontro com o outro, consigo mesmo e com a aprendizagem profissional, condição que reafirma a premissa de Nóvoa (1992) sobre a impossibilidade de separar o eu profissional do eu pessoal.

Sendo assim, os deslocamentos cidade-roça-cidade não se constituem apenas como uma travessia, uma via de chegada até a escola e retorno para casa, mas também como um espaço-tempo produtor da profissão, ou seja, uma “*ritualização*” diária que fornece elementos para construção da identidade docente, com implicações diretas no território da profissão. As narrativas das duas professoras – Marta e Maria de

Lourdes – conferem sentidos positivos aos trajetos realizados, configurando-se como um campo de possibilidades para socializar dilemas do cotidiano docente, refletir sobre suas práticas, suscitando assim, de maneira individual e coletiva, modos de enfrentamentos e busca de soluções para questões inerentes à docência, desvelando *bio-geo-grafias* docentes.

Nessa perspectiva, tais deslocamentos se constituem como espaços onde se pensa, questiona e produz a profissão, por isso são concebidos epistemologicamente nessa investigação (MEIRELES, 2013) como “entre-lugares” (BHABHA, 2010), ou seja, um terceiro espaço físico, simbólico e subjetivo, produtor e anunciador da profissão docente. É, portanto, no entre-lugar, onde o horizonte e as fronteiras estão mais além dos espaços físicos e simbólicos, que as professoras buscam imprimir sentidos possíveis para significar a vida e a profissão, “*porque na verdade, você não é só professora, você é uma pessoa, não é uma máquina, então no trajeto, no carro está tudo junto, por isso esse momento é um momento bom para falar da vida e também da profissão*” (Profa. Mirian). Nesse entremeio vida e profissão se entrelaçam, fazendo desse entre-lugar, mediatizado pelos deslocamentos geográficos, um lugar onde, também, se pensa e produz a profissão, onde se olha, fala e reflete sobre a vida. Portanto, devemos considerar que o professor é um sujeito multidimensional, tem uma história de vida, carrega consigo as marcas das suas histórias, memórias, experiências e trajetórias, como afirma Nias (1991, *apud* NÓVOA, 1995, p. 15) “O professor é a pessoa: e uma parte importante da pessoa é o professor” (p.15), e complementa Nóvoa (1995, p. 17), “A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”.

A professora Kaína, neste excerto da sua narrativa, ratifica essas questões no que concerne aos deslocamentos, destacando que:

No trajeto é comum a gente conversar e elaborar projetos para a escola. [...] Então assim, o carro, o trajeto é um espaço onde fluem coisas fora do comum [...]. Além disso, a gente consegue ouvir muitas lamentações, parece que todo mundo ali dentro do carro sabe da vida de cada um. Como a gente não tem muito tempo para se reunir nos intervalos, a gente fala muito dentro do ônibus, que o aluno é isso, que a gente precisa fazer isso na sala de aula, se pudessem contar as reuniões pedagógicas dentro do ônibus seria perfeito, porque é onde a gente conversa mais. Eu acho muito produtivo, sem dúvidas é bem produtivo, porque a gente conversa, o professor fala. No carro, procuramos buscar soluções para diversas situações dentro e fora da profissão. No carro, nós não deixamos de pensar na vida, na escola, nas coisas. [...] É assim, dentro do carro, a gente está produzindo também, [...] muitos projetos que nós fizemos e que deu certo saíram dali do carro, de dentro do carro, então assim, nesse trajeto flue coisas fora do comum. A gente comenta também, que esse dia de aula foi maravilhoso, ou que hoje eu não estou bem porque tem um problema na minha casa. [...] o básico do dia a dia, nós sabemos de cada um, a vida acaba circulando ali, a base de tudo sai de dentro do carro, têm dias que a gente está tão bem que a gente nem vê o tempo passar [...] (Profa. Kaína).

O ato de narrar experiências e situações vivenciadas no trajeto permite a professora Kaína não apenas elencar fatos ocorridos durante o percurso, mas, sobretudo, validar a ‘importância pedagógica’ que esse deslocamento confere à profissão. Ao possibilitar a organização de projetos para a escola, a socialização de ideias dos professores, a escuta de suas propostas nesse espaço-tempo de travessia, as professoras pensam a profissão de modo particular e coletivo, (re)criando maneiras próprias de conceber a profissão. Os diálogos são tão profícuos que a professora Kaína considera que durante esses percursos ocorrem reuniões pedagógicas bem mais proveitosas dos que as que ocorrem no espaço da escola. Desse modo, o movimento de aproximação dentro do carro e o tempo que poderia ser desperdiçado, constituem-se como

espaços que fomentam a discussão e o encontro dos professores, que ao partilharem questões de sua existência, buscam soluções para situações vinculadas à profissão e à vida pessoal.

Outras implicações do trajeto no território da profissão são narradas pela professora Marta.

[...] como na escola a gente tinha poucos momentos coletivamente, então, aproveitamos o trajeto para discutir algumas questões como, por exemplo: o processo pedagógico da escola, porque todos nós somos professoras da cidade que vão à escola da roça. Então é isso, na escola temos poucos momentos juntos, só no carro é possível reunir todos. Nessa trajetória, a gente ouve histórias, sobretudo, as questões que envolvem mesmo os alunos, a gente discute muito no carro, sem falar do próprio trajeto, que faz também com que eu me identifique com a comunidade. Eu consigo vê como eles se reúnem, a alegria no rosto na hora que estão raspando a mandioca, fazendo farinha ou outras atividades rurais. [...] a gente vai conhecendo um pouco também da comunidade durante esse trajeto, vendo a paisagem, dar para vê até se o aluno não foi à escola, se ele está na roça. Então, no trajeto eu tento também compreender a comunidade, apreender também que trajeto meu aluno faz para chegar até a escola, às dificuldades que ele passa, para tentar entender, de alguma forma, esse aluno. Assim, eu consigo apreender a comunidade onde vivem os alunos e aproximo o meu fazer pedagógico à realidade deles. É tão produtivo em sala [...] eu posso tratar mais na aula sobre aquele espaço, e os alunos também trazem o rural, a roça, o plantio, a colheita para sala de aula, [...] eu tento de certa forma fazer com que esse trajeto seja favorável para minha prática, para me aproximar do rural, dos alunos (Profa. Marta).

Em sua narrativa, a professora Marta evidencia o quanto o espaço-tempo do trajeto tem implicado na sua constituição de professora rural, bem como tem possibilitado a discussão de questões de natureza pessoal e pedagógicas com o grupo de professores, colegas de trabalho. Nesse sentido, o trajeto se configura como parte integrante da rotina coletiva dos professores, mas também como uma apreensão individual e de valoração pessoal, que passa subjetivamente pelo modo como cada professora experiência o trajeto, a travessia. Tomando “posições avaliativas” (SCHÜTZE, 1987) significativas, Marta testemunha sua vivência no trajeto de modo bastante singular, faz desse percurso um espaço-tempo de aprendizagens sobre a docência. Assim, essa professora aproveita o trajeto para apreender os elementos do contexto rural impressos no cotidiano da vida, através dos deslocamentos diários. Nessa perspectiva, as “geografias” apreendidas pela professora Marta nessas travessias mobilizam, por meio da interação com os alunos e com o espaço, formas para aproximar o ensino de Geografia ao contexto rural onde se inserem suas práticas.

No que se referem às *bio-geo-grafias* vivenciadas pelos professores que nasceram, cresceram, vivem e trabalham em contextos rurais, a permanência no espaço rural tem possibilitado reforçar a concepção do rural como um “[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (FERNANDES, 2004, p. 137), ou seja, lugar do acontecer da vida. Essa implicação entre o ser e viver está evidente na história narrada pela professora Maristela, que destaca o pertencimento com o lugar como algo mobilizador de sua docência em escolas rurais. Vejamos:

[...] ser da roça, ser do campo para mim, hoje, é uma questão de respeito e de orgulho, orgulho de pertencer ao campo, de morar e trabalhar no campo, trabalhar com crianças e jovens do campo, da roça, principalmente levando em consideração o contexto de vida deles em sala de aula, porque se eu trabalho com jovens que vivem no campo, o contexto da sala de aula deve ser voltado para essa realidade (Profa. Maristela).

Ao conceber o rural como o espaço da vida e da profissão, a professora Maristela reafirma a sua identidade cultural, social e profissional, com ressonâncias no fazer pedagógico, ao ensinar os conteúdos curriculares

da Geografia, considerando as especificidades, particularidades e singularidades dos estudantes e suas histórias de vida. Nesse sentido, a dimensão espacial da experiência, narrada pela professora Maristela, tem apontando que a identidade do sujeito, em primeira instância, é construída a partir da indicação e localização simbólica do seu lugar de origem, no qual o sujeito constrói uma rede de significados; lugar das vivências, da afetividade, de pertencimento. Assim, ao se identificar e viver com/o lugar, o sujeito constrói um sentimento de pertencimento que é construído com a familiaridade e a afetividade que tem com o lugar, que, segundo Cavalcanti (2008), é “[...] o habitual da vida cotidiana”.

Nesse sentido, validamos a concepção de que a primeira experiência do sujeito é com o espaço, de certo modo, é da experiência com o espaço (lugar) que deriva todas as outras. Assim, o lugar é idealizado como um espaço da experiência, de aprendizagens, de relações e, também, de construção de conhecimentos e saberes geográficos, pois, “[...] agrega a dimensão material e simbólica do vivido, do percebido e da memória. É onde o indivíduo, mesmo em contato com outras escalas constrói sua trajetória cotidianamente” (BOMTEMPO; SPOSITO, 2010, p. 60).

Esta percepção de lugar enquanto “mundo-vivido”, carrega em si algumas marcas de significações, subjetividades e cotidianidade. Essas marcas estão presentes nas narrativas dos professores Wagner e Maristela, as quais evidenciam o sentimento de pertencimento atribuindo sentido e significados a seus lugares.

Eu sou o professor Wagner Souza de Oliveira, tenho 28 anos, moro no distrito de Tanque Grande, situado a 12 km de distância da cidade de Serrinha. Meus pais eram agricultores e eu não queria ter este destino horrível. Detestava a ideia de trabalhar na roça, capinando, plantando e colhendo. Eu só pensava em viver numa cidade. Eu odiava, odiava, odiava mesmo viver no campo, na zona rural. [...] Na Universidade, com o passar dos tempos, essa percepção/concepção de rural foi mudando. Aprendi sobre ‘topofilia’, então fui percebendo que eu sentia esse sentimento pelo espaço rural, embora negasse (Prof. Wagner).

Embora pertencesse ao espaço rural, desde o seu nascimento, o professor Wagner não o concebia como um lugar até o seu ingresso na universidade, no curso de formação profissional docente. Esse professor sinaliza, neste excerto da sua narrativa, as contribuições das situações formativas experienciadas no curso de formação inicial docente, no âmbito da Licenciatura em Geografia, na Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus XI. As discussões e as aprendizagens no espaço acadêmico foram determinantes para que o professor Wagner reavaliasse as suas concepções sobre o rural e construísse outros modos de perceber o rural para além da dimensão econômica, com características eminentemente agrícolas. Assim, ao conceber o lugar com outro olhar, o professor Wagner estabelece relações de pertença: onde, neste caso, pertencer significa se reconhecer como sujeito integrante de um lugar, de uma comunidade rural.

Essa relação identidade-lugar-afetividade/familiaridade toma forma de um processo em movimento, que se constitui ao longo do tempo tendo como principal elemento, o sentido de pertencimento do indivíduo com o seu espaço de vivência. Esse sentimento de pertencer ao espaço em que se vive, de conceber o espaço como lugar das práticas, das ações individuais e coletivas, onde se tem o enraizamento de uma complexa trama de sociabilidade é que dá a esse espaço o caráter de território e que ressoará no entrelaçamento da identidade pessoal e profissional, pois segundo Nóvoa (1992, p. 16), “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

A compreensão do lugar enquanto *locus* permeado de significação e sentidos, lugar como “experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, como conexão com a vida diária” (ESCOBAR, 2005, p. 134), é evidenciada pela professora Maristela, neste excerto da sua narrativa:

Ter minhas origens no campo e neste espaço atuar como educadora é o que dá significado aos meus sentimentos de identificação que tenho para com esta fração do espaço geográfico. Cada pessoa se identifica com um lugar se este tiver relação com sua história de vida. O meio rural é o meu lugar [...]. Foi no espaço rural que vivi parte de minhas experiências educacionais e onde vivo experiências profissionais, pois, sou educadora há doze anos e sempre lecionei em escolas do meio rural (Profa. Maristela).

Estas inferências da professora Maristela coadunam com a proposição de Castrogiovanni (2000, p. 15), ao asseverar que “a ideia de lugar está associada à imagem da significação, do sentimento, da representação” que cada um concebe ao lugar de vivência. Assim, ao narrar sobre o seu lugar de vida pessoal e profissional, a professora Maristela corrobora, também, com a posição de Carlos (1996) quando afirma que “ao demarcar o lugar, [...] para a vida, o homem se identifica com o espaço porque seus traços, suas marcas o transformam. Na convivência com o lugar, e nele se produz a identidade” (p. 81), reafirmando que “cada lugar vai ter as marcas que lhe permitem construir a sua identidade” (CALLAI, 2000, p. 107).

Ao conceber a zona rural (a roça) como o seu lugar de vida pessoal e profissional, afirmando que as pessoas se identificam com os seus lugares se estes mantiverem uma relação com a sua história de vida, formação e profissão, a professora Maristela atribui sentidos, significados e representações, ao seu espaço, assegurando, desse modo, que o lugar é produzido no cotidiano, “na relação de trabalho, de afetividade, de rejeição, de circulação, de produção de ideias etc. [...] da experiência que os homens possuem com os lugares” (NOGUEIRA, 2004, p. 218). Nesse sentido, a categoria lugar significa mais que uma referência geográfica de localização, o “lugar é o centro de significados construídos pelas experiências” (TUAN, 1983, p. 43) de quem vive o lugar, compreende e respeita suas singularidades, culminando no fortalecimento dos laços de pertencimento e a afirmação de suas identidades culturais, conforme as reflexões da professora Maristela, no excerto da sua narrativa a seguir.

O significado de ser do espaço rural está intrinsecamente relacionado ao modo de vida, aos valores e a cultura de cada sujeito. O ser do espaço rural está ligado ao sentimento de pertencimento que se concretiza a partir das vivências construídas ao longo do período em que se vive ou se viveu neste meio. Um lugar só tem sentido para uma pessoa se este de alguma forma tem relevância em sua vida, tenha sentido para as experiências vividas. E, são a partir destas vivências que o sujeito personaliza sua identidade de sujeito do campo. As vivências por mim experienciadas no meio rural é o que dão sentido a minha identidade de pertencimento a este lugar (Profa. Maristela).

É possível identificar, na narrativa da professora Maristela, três questões relevantes: (1) a identidade rural é construída no cotidiano, ou seja, pertencer a um determinado lugar significa vivenciá-lo, fazer parte do seu contexto, produzir um repertório de modos e saberes interagindo com os outros membros da comunidade; (2) a marca do sentimento de pertencimento, que, nesse caso, pertencer significa ser de um determinado lugar, ser do espaço rural, a partir das relações cotidianas que são construídas tendo como base a intensa relação entre ser e sentir-se da roça e (3) reforça a crença sobre a construção da relação de afetividade que o sujeito estabelece com/no lugar, o que Tuan (1983) chama de “laços topofílicos”. O lugar dotado de significação, de sentimento e representação, traz em si uma forte carga identitária e ligação com o lugar. Nessa perspectiva, os lugares demarcados nas narrativas não compreendem apenas pontos de localização,

de referência, indicação, impressão ou configuração geográfica, mas, retratam os lugares como espaços biográficos, onde as memórias são evocadas e, sobretudo, onde as *bio-geo-grafias* acontecem, uma vez que “toda *biografia* se inscreve numa *escritura* do espaço, numa geografia” (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 69) e assim, “A narrativa transforma os acontecimentos, as ações e as pessoas do vivido em episódios, em enredos e em personagens” (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 39).

Desse modo, os professores, através de suas *bio-geo-grafias*, narraram as circunstâncias espaciais de suas experiências, a partir da apreensão do lugar e das experiências vivenciadas pelas professoras urbanas em escolas rurais em seus deslocamentos/travessias geográficos (cidade-roça-cidade) e pelos professores que vivem e trabalham nesses territórios. Em ambos os contextos, a relação com o espaço (lugar) se materializa a partir de uma espécie de dialética espaço-corporal, enfatizando que, onde “homens habitam os espaço e os espaços os habita; eles constroem o espaço e o espaço os constrói; eles fazem significar o espaço, e o espaço confere sentido a suas ações” (DELORY-MOMBEGER, 2012, p. 70), num movimento de apreensão e interpretação das experiências vividas a partir do lugar onde os professores biografam as suas histórias.

Travessias Finais

As narrativas dos professores de Geografia de escolas rurais do semiárido baiano nos contam histórias, trajetórias, vivências; descreve lugares; narram repertórios de aprendizagens, saberes e práticas; evocam reminiscências, reafirmando que “as narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 110). Enfim, “as narrativas expressam os tempos e espaços da busca e de nós como forma de localização e assunção de pertença a determinados grupos, lugares e pessoas” (SOUZA, 2006, p. 117).

As narrativas das professoras que realizam travessias cidade-roça-cidade revelam os sentidos que cada professora atribui aos deslocamentos geográficos entre a casa e a escola e da roça para cidade. As professoras demonstram como o trajeto se constitui como um espaço-tempo favorável para pensar a profissão e projetar a vida. Assim, nesse movimento migratório de travessia, reconstruem a si mesmas como pessoas e professoras, reelaboram suas práticas e projetos profissionais mediante táticas singulares, suscitadas, sobretudo, em seus trajetos cotidianos. As narrativas revelam o significado que cada professora atribui às experiências com o seu lugar de vivência e como este está diretamente articulado ao modo como as mesmas experienciam esta fração do espaço geográfico, demarcando o seu modo de ser e situar-se no mundo.

Em uma perspectiva hermenêutica de compreensão das narrativas, as pesquisas apontam ainda, que as trajetórias de vida-formação inscritas em experiências espaciais (simbólicas e concretas) são integrantes dos sujeitos e implicam na constituição da identidade docente dos professores de Geografia de escolas rurais, bem como na orientação e (re)elaboração de suas práticas docentes. Desse modo, os espaços da vida, da formação e da profissão são compreendidos, nessas pesquisas, como espaços simbólicos, concretos e experienciais e são constitutivos da identidade docente, de *bio-geo-grafias*.

Foi possível perceber, ainda, que tais interações acontecem num espaço-tempo/mundo de vivências, onde os professores e os alunos partilham suas certezas e incertezas nos processos de ensinar e aprender em contextos rurais. Nesse sentido, o trabalho dos professores é ancorado nesse mundo vivencial donde extraem seus sentidos e significados, seus modos e maneiras de conceber e ensinar Geografia em escolas

rurais. Os trabalhos evidenciaram, também, que as práticas e as experiências se constituíram como um espaço-tempo de formação, metamorfoseando as identidades das professoras-macabéas e suas próprias relações com o trabalho docente, ao longo de suas trajetórias de vida-formação-profissão.

Para os professores implicados nessas pesquisas, o sentido de rural, da roça, transcende a concepção de espaço agrícola, agrário, e agrega a percepção de lugar da vida, concebido e vivido a partir das situações experienciadas cotidianamente e que fortalecem o sentimento de pertencimento, aguçam o sentimento de afetividade, demarcam singularidades e pluralidades e reafirmam identidades e diferenças. Desse modo, com as suas histórias singulares e experiências plurais do/com/no cotidiano, a partir das relações estabelecidas, os professores integrantes das pesquisas dão sentido aos lugares, imprimem identidades e narram *bio-geo-grafias*.

Referências

- Bhabha, H. K (2010). O local da cultura. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG.
- Bomtempo, Denise Cristina & Sposito, Eliseu Savério (2010). Lugar, sonhos e migração: uma leitura dos movimentos migratórios entre Japão e Brasil. In Eliseu Savério Sposito; Denise Cristina Bomtempo & Adriano Amaro Sousa (Eds.). Geografia e migração: movimentos, territórios e territorialidades (pp. 59-84). São Paulo: Expressão Popular.
- Callai, Helena. C. (2000). Estudar o lugar para compreender o mundo. In Antonio Carlos Castrogiovanni (Ed.). Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano (pp. 85-136). Porto Alegre: Mediação.
- Carlos, Ana. Fani A (1996). O lugar no/do mundo. São Paulo. Hucitec.
- Castrogiovanni, A. C. (2000) Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In Antonio Carlos Castrogiovanni (Ed.). Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano (pp. 13-83). Porto Alegre: Mediação.
- Cavalcanti, Lana de Souza (2008). A geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas: Papyrus.
- Delory-Momberger, Christine (2012). A condição biográfica: Ensaio sobre a narrativa de si na modernidade avançada. Tradução Carlos Galvão Braga, Maria da Conceição Passeggi, Nelson Patriota. Natal: EDUFRRN.
- Escobar, Arturo (2005). O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In Edgardo Lander. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. (pp. 133-168). Buenos Aires: CLACSO.
- Fernandes, Bernardo Mançano (2004). Diretrizes de uma caminhada. In Miguel G. Arroyo; Roseli Salet Caldart & Mônica Castagna Molina (Eds.). Por uma educação do campo (pp.133-145). Petrópolis: Vozes.
- Jovchelovitch, Sandra & Bauer, Martin W. (2002). Entrevista narrativa. In Martin W. Bauer & George Gaskell. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático (pp. 90-113). Tradução Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes.

- Meireles, Mariana Martins de (2013). *Macabéas às avessas: Trajetórias de professoras de Geografia da cidade na roça – narrativas sobre docência e escolas rurais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.
- Nogueira, Amélia Regina Batista (2004). *Uma Interpretação Fenomenológica na Geografia*. In Aldo Aloísio Dantas da Silva & Alex Galeno (Eds.). *Geografia: Ciência do Complexus: Ensaio Transdisciplinares* (pp. 209-236). Porto Alegre: Sulina.
- Nóvoa, António (1995). *Os professores e as histórias da sua vida*. In António Nóvoa (Ed.). *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992). *Formação de professor e profissão docente*. In António Nóvoa (Ed.). *Os professores e sua formação* (pp. 15-34). Lisboa: Dom Quixote.
- Portugal, Jussara Fraga (2010). *“Quem é da roça é formiga!” – Histórias de vida, itinerâncias formativas e profissionais de professores de Geografia de escolas rurais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, Brasil.
- Ricoeur, Paul (1976). *Teoria da interpretação: O discurso e o excesso de significação*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Edições 70.
- Souza, Elizeu Clementino de (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB.
- Schütze, Fritz (1987). *Para a identificabilidade intuitiva das atividades de representações valorativa e teórica*. In Schütze, Fritz. *Die technik des narrativen Interviews in interaktionsfeldstudien*. Unpublished manuscript (pp. 145-186). Tradução Denilson Luis Werle. University of Bielefeld.
- Tuan, Yi-Fu (1983). *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*. Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Difel.

Políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, relativas às diferenças, nas perspectivas de gênero e de sexualidade

Maria do Carmo Gonçalo Santos ¹⁵²⁸, Maria Eliete Santiago ¹⁵²⁹

Introdução:

A política curricular nacional voltada para as diferenças ultrapassa a preocupação com a garantia do acesso e da permanência no processo de escolarização, focando o olhar para a qualidade do trabalho da escola, inclusive para a inclusão dos/as estudantes. Como um processo integral, em busca da superação das diversas formas de exclusão (GENTILI, 2009).

Frente à importância do trabalho com a diferença no processo de formação e de atuação dos/as professores/as, sobretudo, da educação básica, inquietamo-nos em saber acerca do lugar que ocupa e como é abordada a temática da diferença no currículo da educação básica e da formação de professores/as. Para tanto, trataremos neste artigo das políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, relativas às diferenças, nas perspectivas de gênero e de sexualidade.

Diferença é abordada como relação de poder construída entre os sujeitos (CANDAU, 2011; MOREIRA, 2009) que sinaliza para as dimensões de gênero e de sexualidade, enquanto gênero, como uma categoria teórica e política, originária dos movimentos feministas da década de 1960, enquanto construção social e cultural (SCOTT, 1990), que pode ser compreendida na interface com sexo, situado a partir de construções de gênero, de sexo e de sexualidade (LOURO, 2008).

Pressupomos que gênero e sexualidade são categorias menos evidenciadas no interior das políticas curriculares relativas à diferença. Elas fazem parte do “currículo fracassado”, ou seja, daqueles conhecimentos e saberes que perderam espaço para outros, considerados mais importantes, mais visíveis (SILVA, 2008). O “currículo fracassado” é o currículo não evidenciado pelas instituições, apesar da sua existência no cotidiano escolar.

Por outro lado, as evidências do real nos desafiam a repensar acerca dos modelos binários, de homem/mulher, masculino/feminino que constituem outras formas e expressões de construção da subjetividade. Os novos arranjos familiares, que ultrapassam o modelo da família nucleada; o movimento LGBT's, com manifestações de luta pelo fim do preconceito e pela garantia dos seus direitos; a construção do movimento e teoria *queer* enquanto política pós-identitária que, inclusive, busca subverter as polarizações binárias entre homossexualidade e heterossexualidade (LOURO, 2008; REIS, 2012; SILVA, 2007); as conquistas de muitas mulheres nos espaços públicos, pelo reconhecimento e valorização do seu trabalho, são algumas evidências do real que indicam que a escola não consegue se manter isolada desta realidade e que desafia o currículo monocultural (RESENDE, 1998).

A pesquisa possibilita uma aproximação do real, que lança luzes para novos caminhos de análise e compreensão, não representando a verdade sobre este real. Conforme Melucci (2005) a pesquisa social

¹⁵²⁸ Doutoranda em educação pela UFPE- Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica/ Bolsista CAPES. carmo1974@yahoo.com.br.

¹⁵²⁹ Professora titular do Centro de Educação da UFPE- Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Coordenadora da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco. Mesantiago@uol.com.br

tem sofrido mudanças epistemológicas, metodológicas e técnicas, nas últimas três décadas, são mudanças que redefinem o campo de pesquisa social, uma vez que os parâmetros quantitativos não conseguem sozinhos dar conta da complexidade da realidade social e nos indicam a dimensão qualitativa, eleita neste trabalho.

O nosso interesse pelas políticas curriculares relativas à diferença busca o conteúdo subjacente no texto das leis, sua contextualização e sentidos sociais, por isso, elegemos a pesquisa documental, por ser uma técnica importante para lidar com os dados qualitativos, uma vez que possibilita identificar e desvelar evidências acerca do objeto de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A partir da análise documental, do texto “bruto” classificamos os documentos agrupando-os nas categorias “diversidade/diferença” e “dimensão”, com o intuito de identificar as concepções de diferença/diversidade; bem como, suas dimensões. Desse modo, construímos um mapeamento temático que nos possibilitou realizar a análise de conteúdo das mensagens dos documentos, não evidenciadas explicitamente (BARDIN, 1977).

A partir do Marco Constitucional de 1988 selecionamos os documentos legais da esfera federal relativos ao currículo da educação básica e da formação de professores/as: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Res. CNE/CP nº 1/2010), Parâmetros Curriculares Nacionais, Vol.10.1 e 10.2 (BRASIL, 1997); e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Res. CNE/CP nº 1/2006). A presença/ausência, ênfase/omissão e sentidos atribuídos à categoria da diferença, com foco para as questões de gênero e de sexualidade nestes documentos, tem relação com as intencionalidades, limites e possibilidades relativas ao trato com estas questões no currículo. Uma vez que “O currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (SILVA, 2008, p.8), ele produz sentidos de vidas, negando, afirmando, ressignificando subjetividades.

Na primeira parte deste artigo tecemos discussão acerca do conceito da diferença, situando-a como fundamento para tratarmos das questões de gêneros e de sexualidades. Em seguida, trazemos a base legal para as políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, analisando a presença de gênero e de sexualidade nos textos curriculares.

Identificamos a presença de uma política curricular voltada para as diferenças, assim como, relativa às dimensões de gênero e de sexualidade.

Diferença: fios que tecem as questões de gênero e de sexualidade

A diferença na perspectiva política, enquanto assunção cultural é evidenciada na contemporaneidade, a partir do século XX, com a constituição e reivindicações dos grupos sociais discriminados em busca da conquista dos seus direitos. É marca da contemporaneidade, na qual a sociedade apresenta insatisfação frente às promessas da modernidade, os discursos de igualdade, liberdade e progresso, apoiados em uma concepção de razão, de ciência e de homem que, promoveram muito mais a violência, a desigualdade do que a sua libertação. Para Rouanet (1993) o projeto iluminista de civilização gerou um “mal-estar na modernidade”, ou seja, uma rejeição aos ideais de racionalismo (exacerbação da razão), de individualismo (ruptura com o coletivo), de universalismo (quebra do particularismo). A negação da dimensão subjetiva dos sujeitos, das suas origens e realidades culturais realizada pela modernidade demanda hoje a valorização

destas dimensões; desse modo, a diferença é uma categoria que insurge contra o universalismo, a padronização, a homogeneização das pessoas e das culturas.

Para Candau (2011) os discursos pedagógicos sobre a diferença no Brasil são situados a partir do início do século XX, com a *psicologia*, que enfatizava as características do indivíduo; também a partir da sociologia da educação, na década de 1960, que enfatizava as dificuldades socioeconômicas. Para esta autora (IBID.) estes discursos buscam homogeneizar os indivíduos em busca de resultados iguais. A partir das contribuições de Paulo Freire a diferença assume uma perspectiva hoje chamada de intercultural, devido à inserção da cultura e do diálogo no trato às diferenças.

A diferença tem fios distintos que tecem as relações e as compreensões acerca destas relações, situamos a diferença a partir das abordagens crítica e pós-crítica que focalizam sua dimensão política (MOREIRA, 1999), seu movimento de construção-desconstrução-construção, de hibridização (CANDAU, 2011) e enquanto relação social (SILVA, 2000). Desse modo, a diferença problematiza a desigualdade, põem em questão os padrões hegemônicos construídos socialmente e naturalizados pelos sujeitos; além disso, reage contra a tolerância, mais próxima do conceito de diversidade (IBID.).

A diferença assim situada contrapõe-se à lógica monocultural, que tem raízes nos processos de colonização engendrados pela Europa, tomada ainda hoje como referência, medida para todas as coisas consideradas boas. Esta lógica opõe sujeitos (homens e mulheres), conhecimentos (científico e senso comum), dimensões da realidade (objetiva e subjetiva) em condições assimétricas de poder (LOPES, 2008). Na contramão desta lógica, situamos neste trabalho a diferença, filiando-nos aqueles/as que a consideram como a presença de diversas culturas, religiões, expressões de gêneros e de sexualidades, etnias circulando em um mesmo lugar e os perpassando. Entretanto, esta perspectiva ultrapassa a identificação da diversidade, problematizando-a e destacando o conceito da diferença, que remete à relação de poder, à desigualdade sociocultural, à polarização das relações de gênero e de sexualidade, à hierarquização das culturas e etnias.

A diversidade opera sutilmente através do discurso da aceitação, da tolerância, do respeito à diversidade, colocando-a numa posição “marginal”, afastada do centro de referência, do considerado correto. O conceito da diferença implica relação, declara a vantagem/desvantagem, provoca a reflexão e a tomada de decisão. Desse modo, o multiculturalismo põe em questão as relações de adaptação, segregação e trocas culturais, a partir das abordagens.

Para Candau (2011) o multiculturalismo tem desdobramentos que implicam em concepções e propostas distintas, situadas em três abordagens: A abordagem *assimilacionista*, considera a sociedade multicultural, orientada por padrões hegemônicos; a abordagem *diferencialista*, propõe o fortalecimento das identidades através da demarcação de espaços e formação de grupos culturais isolados; a abordagem *intercultural*, defende a interrelação entre culturas, saberes e conhecimentos.

A abordagem intercultural, a nosso ver, é a que mais avança no sentido de fortalecimento das identidades na luta por uma política da igualdade, ela possibilita o trânsito entre as culturas, numa perspectiva de troca, de partilha, de crítica, sem que isto represente assimilação ou supervalorização de uma cultura em detrimento da outra; além disso, rompe com o caráter essencialista da abordagem diferencialista, revelando que as culturas são fraturadas, híbridas e dinâmicas.

As fronteiras culturais, enquanto demarcação de territórios, culturas e de identidades são ultrapassadas, fraturadas e permeadas; por isso, não basta apenas identificar a pluralidade, o multiculturalismo. Discutir as diferenças requer atravessar os limiares das categorias, dos territórios, propondo a relação. Isto é, exercitar a interculturalidade. Em Garcia Canclini podemos apoiar a discussão das relações multiculturais e interculturais, este autor define que “[...] multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (2009, p.7).

Este trabalho inscreve-se na segunda perspectiva por ela identificar a produção social das diferenças, problematizar a presença das desigualdades nas relações, e sugerir a troca, o conflito cultural. A interculturalidade demanda esforço, o interesse político e o trato pedagógico que promove a troca, o conflito, as aprendizagens.

No contexto escolar situamos a possibilidade do currículo desencadear práticas interculturais, uma vez que ele expressa a intencionalidade da instituição e dos sujeitos, produz relações e promove culturas. As políticas curriculares nem sempre atuam nesta perspectiva, limitando a autonomia dos/as professores/as e das escolas no que se refere ao currículo, conforme apresentam Gatti; Barreto; André (2011); além da contribuição de Leite (2006) que anuncia a importância das escolas assumirem uma condição “curricularmente inteligente”, diante de tantas obrigações e cobranças atribuídas, sobretudo, aos/às professoras.

O currículo e as políticas curriculares enquanto espaços de tensões e de relações de poder expressam conflitos culturais, por isso, políticas curriculares que enfatizam o currículo nacional sem garantir o espaço das culturas, saberes e conhecimentos locais, contribuem para a desigualdade social. Em nome de uma política de universalização da educação são garantidos os direitos ao acesso à escola, e ao mesmo tempo, fragilizada a permanência das crianças e jovens, quando sua cultura é negada pela proposta monocultural da instituição escolar (CANDAU, 2011).

A partir de um diálogo possível entre as teorias críticas e pós-críticas do currículo, com suas respectivas ênfases na determinação econômica e no poder da linguagem, buscamos suas contribuições. Nas teorias críticas, vemos que as diferenças guardam relação com as estruturas sociais, com a hierarquia presente nas instituições, com a força da ideologia. Nas teorias pós-críticas as diferenças também são construídas a partir de relações discursivas, nas sutilezas e miudezas do poder, nas significações atribuídas à realidade. Desse modo,

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2007, p.147).

Na relação entre teoria crítica e pós-crítica do currículo vemos que há um deslocamento das maneiras de conceber e tratar as diferenças, que não representa incoerência, contradição. Ao tratarmos das questões de gênero e de sexualidades, problematizamos as posições binárias que opõem o masculino ao feminino, o heterossexual ao homossexual, o homem à mulher, geralmente, hierarquizando suas posições (PARAÍSO, 2012; MEYER, 2012).

A produção das diferenças ocorre através das linguagens, representações e estruturas sociais que atribuem aos sujeitos identidades, espaços e papéis sociais. Louro (2008) define a produção das diferenças como:

Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais. Afirma-se e reitera-se uma seqüência de muitos modos já consagrada, a seqüência sexo-gênero-sexualidade. O ato de nomear o corpo acontece no interior da lógica que supõe o sexo como um 'dado' anterior à cultura e lhe atribui um caráter imutável, a-histórico e binário. Tal lógica implica que esse 'dado' sexo vai determinar o gênero e induzir a uma única forma de desejo. Supostamente, não há outra possibilidade senão seguir a ordem prevista (p.15)

A definição *apriorística* das diferenças de gêneros e de sexualidades produzem identidades fixas, imutáveis e geram formas de desigualdades e de violências, sendo esta definição já uma forma de desigualdade e de violência.

Neste sentido, as políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica, relativas às diferenças, nas perspectivas de gênero e de sexualidade podem contribuir para desestabilizar os essencialismos de gêneros e de sexualidades presentes nas práticas pedagógicas e docentes, reverberando em outras dimensões das diferenças.

As políticas curriculares para a formação e prática de professores/as da educação básica: a presença de gênero e de sexualidade no currículo

As políticas curriculares, enquanto norteadoras da formação e prática de professores/as podem ser desencadeadoras de debates e discussões acerca da diferença, apesar da diferença nem sempre ser tratada com importância pelos/as educadores/as na elaboração e vivência do currículo.

Elegemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Vol. 10.1 e 10.2), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Os documentos foram eleitos a partir do marco legal da Constituição Federal de 1988, devido a sua abrangência e por tratar das dimensões do preconceito, no inciso IV, do artigo 3º: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Na Lei 9.394/96, que define Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, no artigo 3º, IV traz o “respeito à liberdade e apreço à tolerância” como um princípio para o ensino. Ao considerarmos o percurso de discussões e embates presentes no processo de elaboração até a promulgação desta Lei, este inciso afina-se com a perspectiva de liberdade enquanto direito privado, de base liberal, uma vez que não situa os limites das diferenças que dificultam o alcance de tal liberdade. Além disso, o princípio da liberdade neste inciso está relacionado ao da tolerância.

Considerando que a tolerância tem sido bastante questionada nas discussões acerca do currículo e do multiculturalismo, uma vez que remete à diversidade, à pluralidade cultural, à convivência supostamente harmônica das culturas, este se torna um conceito “inofensivo” no que se refere às desigualdades. Desse modo, “A posição pluralista de tolerância à diversidade- mais liberal- em geral significa acomodação

daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos dos modelos dominantes, ignorando ou negligenciando outras espécies de diferença (BURBULES, 2006, p.162).

Conforme define o artigo 26 da Lei 9.394/96: “ Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Uma base diversificada que atribui às instituições o interesse de incluir temáticas de acordo com suas características, enquanto complemento, deixa muito distante a possibilidade de alguma escola tratar das questões de gênero e de sexualidade no currículo.

Para Vianna e Unbehaum (2006) a educação não é campo privilegiado das lutas das mulheres e da igualdade de gênero, mas é possível perceber que há políticas públicas que integram gênero e educação. Este avanço está presente na Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Estas Diretrizes têm os objetivos de sistematizar os princípios e as diretrizes gerais para a educação, estimular a visão crítica e propositiva para o projeto político-pedagógico e orientar a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação, conforme define o seu artigo 2º.

O capítulo II das DCN que trata da base comum nacional e da parte diversificada, em consonância com a Lei 9.394/96 inclui o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena no currículo escolar, integrando a base comum nacional. Na parte diversificada, o artigo 16 determina a Leis específicas, complementares à LDB, a inclusão de componentes não disciplinares, através de temáticas relativas ao trânsito, meio ambiente, aos idosos. Portanto, há contribuições ao trabalho com as diferenças.

O artigo 43, que trata do projeto político pedagógico e do regimento escolar faz menção a gênero. O parágrafo 3º deste artigo define:

A missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Ressaltamos a importância deste documento no âmbito geral das políticas curriculares e no seu reatamento no currículo da educação básica. As questões de gênero, dentre outras, são tratadas como componentes das ações educativas, da organização e gestão curricular, que por sua vez integram o projeto político-pedagógico. Este texto indica que as questões de gênero devem ser tratadas em toda a dinâmica da escola, no processo de elaboração e vivência do currículo. Entretanto, as “prioridades institucionais” aparecem no texto, flexibilizando o trabalho com estas temáticas.

Outro documento que elegemos pela sua importância no currículo são os Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente, o volume 10, que trata da Pluralidade Cultural (vol. 10.1) e da Orientação Sexual (vol.10.2), referente ao Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano).

Os PCN são documentos norteadores do currículo dos Ensinos Fundamental e Médio e também contribuem para nortear a formação docente. Enquanto referência para o currículo os PCN não são obrigatórios e estão

divididos em dois blocos para o Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série (1º ao 5º ano) e de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano); além dos PCN para o Ensino Médio.

Na introdução do volume referente à pluralidade cultural, identificamos a perspectiva da diversidade, enquanto processos coletivos, definidores de grupos sociais e de nações:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, PCN, 1997, p.19).

Esta definição distancia-se da pluralidade enquanto convivência de grupos sociais diversos, em âmbito local e nacional; necessitando ser ampliada. Garcia Canclini (2009) ajuda a compreender que a multiculturalidade ultrapassa os limites territoriais, uma vez que no interior dos próprios grupos há diferenças de culturas.

A intenção de investigar o lugar que ocupa e como são abordadas, nas políticas curriculares, as diferenças de gênero e de sexualidade, muito mais do que evidenciar sua presença ou interdição, apóia-se na compreensão de que ao destacarmos a ausência destas temáticas nos PCN podemos reforçar os discursos que as interditam (FOUCAULT, 2012). Localizamos na justificativa sobre a pluralidade cultural a menção a gênero, relativa às práticas de discriminação, quando diz:

Da mesma forma, questões de gênero trazem em seu bojo histórias de injustiça para com as mulheres, nas mais diversas dimensões da vida, do cotidiano na vida privada a situações profissionais. Injustiças freqüentemente agravadas, quando se manifestam em conjunto com problemas vinculados a discriminação por motivo de raça/etnia, cultura, exclusão socioeconômica (BRASIL, PCN, 1997, p.22).

O texto situa as questões de gênero, a partir das desigualdades em relação às mulheres e as articula a outras dimensões das diferenças. Ainda nos PCN encontramos a menção a sexo nos objetivos gerais do ensino fundamental e nos objetivos gerais de pluralidade cultural para o ensino fundamental, quando tratam das formas de discriminação, situando este conceito na interface com outras diferenças. Apesar destas articulações esporádicas entre as diferenças, este volume que trata de pluralidade cultural enfatiza a diversidade cultural e étnica ao longo do texto.

Na segunda parte do volume de pluralidade cultural, encontramos no eixo da pluralidade cultural e cidadania a menção a gênero quando diz que “O entrelaçamento com os demais temas transversais será crucial no tratamento dos direitos individuais básicos, nas relações de gênero, no campo da saúde, na questão ambiental, assim como a transversalidade com História, Geografia e Língua Portuguesa (BRASIL, PCN, 1997, p.58).

Apesar de situar o entrelaçamento entre os temas transversais para a conquista de direitos este documento pouco apresenta ao longo do texto a articulação entre os temas transversais. Mesmo sendo um volume específico, não conseguimos desvincular a temática da pluralidade cultural das demais temáticas e esta relação, para nós, deveria ter uma maior evidência, conforme enfatiza Macedo (1999).

Em relação a gênero e sexualidade, destacamos que no bloco referente à orientação sexual (vol.10.2) a sexualidade é definida como construção histórica e cultural, tratada para além da dimensão biológica. Para

nós esta compreensão avança porque se desvincula da determinação natural, e mostra que a sexualidade não está dada, por isso necessita de estudos, reflexões e questionamentos.

Entretanto, identificamos uma separação entre sexo e sexualidade na definição dos temas, quando o texto diz que “Se, por um lado, sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais), a sexualidade é, de forma bem mais ampla, expressão cultural” (BRASIL, PCN, 1997, p.81). Estas definições para nós limitam a compreensão das relações de gênero e de sexualidade na perspectiva da equidade, uma vez que estão presas à compreensão linear que tratamos anteriormente, sexo-gênero-sexualidade.

Em relação à presença da sexualidade nas escolas, conforme afirmam os PCN no vol. 10.2 não há como desvincular os sujeitos da sua sexualidade, uma vez que ela constitui a subjetividade dos sujeitos, nas várias expressões, nas linguagens, nos modos de se vestir; apesar dos fardamentos, do controle, da organização dos espaços e dos comportamentos, da arquitetura escolar, ou seja, dos dispositivos de controle, e ao mesmo tempo, de incitação (FOUCAULT, 2012).

A temática orientação sexual não faz menção à discussão acerca da homoafetividade e da bissexualidade; apesar dos objetivos gerais de orientação sexual para o ensino fundamental definirem como meta que até o final desta etapa os/as estudantes sejam capazes de: “respeitar a diversidade de valores, crenças e comportamentos existentes e relativos à sexualidade, desde que seja garantida a dignidade do ser humano”(BRASIL, PCN, p.91).

A partir deste objetivo pensamos que tornar *queer* o currículo, estranhando-o, desconfiando do instituído, propondo novas discussões, no sentido que propõe Louro (2008) pode ser um caminho para tratar de gênero e de sexualidade. Em relação à homoafetividade a proposta do currículo *queer* pode “atormentar” os padrões binários estabelecidos por muitas escolas, que insistem em “omitir” a presença dos sujeitos homoafetivos, professores/as e estudantes, no interior da escola; ou ainda, incitar as “sexualidades periféricas” (FOUCAULT, 2012). Para este autor não há uma repressão ao sexo, pelo contrário, há uma exortação a ele, através de mecanismos diversos de poder sobre o prazer.

Nos conteúdos de orientação sexual para o primeiro e segundo ciclo, os PCN (vol.10.2) tratam da curiosidade acerca da sexualidade apenas em relação ao relacionamento sexual, às transformações no corpo e aos mecanismos de concepção, gravidez e parto e “silenciam” frente à bissexualidade e homoafetividade.

Em relação a gênero insistimos que esta temática articula-se a outras diferenças e seu lugar nos PCN (vol. 10.2) é muito restrito, pois aparece como um dos blocos de conteúdos do volume de orientação sexual, compondo apenas uma página e meia de texto. As relações de gênero são tratadas como representações sociais e culturais com base na diferença entre os sexos. Mais uma vez o texto dicotomiza gênero (construção social) e sexo (determinação biológica).

Vianna; Unbehaum (2006) também levantam o questionamento acerca do lugar onde é tratado gênero, restrito no tópico sobre Orientação Sexual, enquanto deveria perpassar todos os temas transversais, já que a sua perspectiva é a formação para a cidadania. Para elas “Os PCN para o ensino fundamental, porém, não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual, a nosso ver, deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à orientação sexual” (IBID., 2006).

Por fim, chamamos atenção para a linguagem androcêntrica dos PCN, principalmente utilizando o masculino genérico para representar a categoria de professores e professoras. Este “descuido” da linguagem tem implicações importantes porque naturaliza uma representação de sujeito vinculado aos “papeis sociais” e faz com que estes sujeitos não se reconheçam nos discursos (MORENO, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definem princípios, condições de ensino e de aprendizagem, bem como, possibilidades de planejamento e avaliação à formação para a docência. O artigo 5º das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, define aptidões para o egresso do Curso, dentre elas o inciso I diz “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária”. Para nós este texto abre espaço para a inclusão do estudo de gênero e de sexualidade no currículo da formação, apesar de não definir as dimensões da justiça social.

Ainda no artigo 5º encontramos as dimensões da diversidade abordadas pelo documento, quando traz no inciso X “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;”. Mesmo tratando das aptidões para os/as egressos/as do Curso de Pedagogia, no artigo 5º destas Diretrizes, identificamos que o artigo seguinte, referente à estrutura do Curso, não traz os estudos de gênero e de sexualidade para o currículo da formação.

Considerações finais

O processo de expansão e universalização da educação básica não se limita ao acesso à escola, mas também a um processo de ressignificação relativa à diversidade. Nesta perspectiva, a diversidade é compreendida como o direito à diferença em condições de igualdade, cujas formas de desigualdade (social, étnica, de gêneros, de sexualidades) necessitam ser postas em questão e combatidas.

A análise das políticas curriculares para a formação e prática de professores/as, nas perspectivas de gênero e de sexualidade, a partir de documentos que orientam o currículo do ensino fundamental, evidencia que há uma política curricular para gênero e sexualidade. Geralmente, as questões de gênero e de sexualidade vêm articuladas a outras dimensões da diferença, revelando uma compreensão integradora das diferenças. Nestes documentos a ênfase nas questões culturais e étnicas, têm a ver com a reivindicação dos movimentos sociais e com a aprovação da Lei 11.645/2008, que inclui a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

As políticas curriculares relativas a gênero e sexualidade, ainda em estado embrionário, tem limites em relação à concepção de diferença, muitas vezes tratada como sinônimo de diversidade, ou ainda, limitando-se a ela. Outros limites referem-se às concepções de gênero e de sexualidade que orientam os documentos, presas, geralmente, a determinações binárias (heterossexual e homossexual, homem e mulher) e também a uma concepção linear definidora da ordem sexo-gênero-sexualidade (LOURO, 2008), que produz papeis sexuais e de gêneros.

Desse modo, a existência de uma política curricular voltada para as diferenças, a partir dos documentos orientadores do currículo, indica o interesse em modificar as desigualdades existentes na sociedade e no interior das escolas. Entretanto, esta presença também aponta para a necessidade de repensar o conteúdo

destes documentos e na efetivação do currículo, considerando a possibilidade de tornar *queer* este currículo (2008), estranhando os seus limites em relação às diferenças; não por adição de temáticas e de culturas consideradas diferentes, mas estranhando a padronização e binarismos.

O estudo sinaliza para a investigação acerca da materialização das orientações curriculares na prática pedagógica, uma vez que as políticas curriculares não se limitam à dimensão legal, necessitam da articulação com a prática.

Referências:

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>.

BRASIL. MEC/CNE. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 11, 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. Tradução Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: _____; CANDAU; Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n.2, PP. 240-255, jul/Dez 2011.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. 1: A vontade de saber. 22. Impressão. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2012.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. tradução Luiz Sérgio Henriques. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. p.1-48.

- GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez., 2009. p. 1059-1079.
- HOLFLING, ELOISA DE MATTOS. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.
- LEITE, Carlinda. Políticas de Currículo em Portugal e (im)possibilidades da escola se assumir como uma instituição curricularmente inteligente. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.67-81, Jul/Dez 2006.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, Género e sexualidade*. Portugal: Porto Editora. 2000.
- _____. *Currículo, género e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. In.: _____; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, género e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- _____. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica. 2008.
- LÜDKE, Menga. ; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo:EPU, 1986.
- MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Parâmetros curriculares nacionais: a falácia de seus temas transversais. In.: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- MELUCCI, Alberto. *Por um asociologia reflexiva; pesquisa qualitativa e cultura*. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ:Vozes, 2005.
- MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e género: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann; _____, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. Trad. Ana Venite Fuzatto. Campinas/SP:UNICAMP, 1999.
- PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; _____, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- REIS, Cristina D'ávila. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In.: VEIGA, Ilma Passoa Alencastro; _____. (Orgs.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- ROUANET, Sergio Paulo. **Mal-estar na modernidade: ensaio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Vol.16 (2), p. 5-22, jul/dez, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu (organizador). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Ciências sociais da educação).

VIANA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Centro de Estudos Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 95, p.407-428, maio/ago. 2006

Da docência na zona urbana à docência no campo: a diversidade (des)respeitada – que políticas, que práticas?

Suely Maria Pires¹⁵³⁰, Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Resumo

Nas últimas décadas vem crescendo as discussões sobre educação, em especial, a educação do campo e os sujeitos nele inseridos. Essas discussões têm respeito às reivindicações de melhores condições de vida, de educação, de sobrevivência, e de acesso aos bens culturais da população brasileira campesina. Tais apelos do homem do campo são objetos de incansáveis pressões, principalmente dos movimentos sociais e sindicais. Em se tratando da educação no campo e da formação dos educadores que nele atuam muito ainda há de ser feito, em alguns casos, por exemplo, há uma total ausência de políticas públicas voltadas à formação desses profissionais e esta ausência tem-se constituído em um dos principais entraves à efetivação de uma educação de qualidade para com os sujeitos que ali vivem, assim como geradora de constante insegurança de tais profissionais, principalmente em épocas de concursos, período este em que as escolas do campo sofrem uma invasão de professores urbanos em transição. Minha convivência com educadores do campo possibilita-me ouvir suas narrativas e por meio delas detectar suas inseguranças e fragilidades frente às ingerências e apadrinhamentos políticos eleitorais, atos estes ainda muito comuns nas escolas do campo. Diante da perversidade da ausência de políticas públicas a qual esse educador está submetido, fica muito difícil oferecer aos sujeitos do campo uma educação de qualidade, pois estas escolas convivem diariamente com uma intensa rotatividade de professores urbanos, que nada conhecem dessa realidade, oferecendo aos alunos do campo uma educação descontextualizada, urbanizada, sem sentido. Diante desse contexto o objetivo desse artigo é investigar, com o auxílio das narrativas (auto) biográficas como os professores e a comunidade do campo manifestam a fragilidade, a insegurança e a vulnerabilidade a que são submetidos frente à ausência de políticas de estabilidade em seu ambiente de trabalho. Para tanto, algumas questões mobilizam a pesquisa, qual seja: É possível através da história de vida dos professores e da comunidade do campo identificar como percebem e como sentem em seu cotidiano e profissão, a ausência das políticas públicas para a educação do campo? Esta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como foco de análise as histórias de vida, em narrativas (auto) biográficas de formação. Os sujeitos da pesquisa foram dois participantes do Movimento e assentados no campo e dois educadores que atuam na escola desde a década de 80. A pesquisa procurou através das narrativas (auto) biográficas apresentar as percepções dos sujeitos e seu comprometimento com a sua formação e atuação, além de mostrar que apesar de toda adversidade que esses professores enfrentaram ao longo de suas vidas e carreira profissional, o campo é um lugar extremamente formativo e em constante movimento.

Palavras chaves: Educação do campo. Formação de professores. Políticas públicas. História de vida. Narrativas (auto) biográficas.

¹⁵³⁰ Mestranda PPGEdu/UFMT

Ao se discutir sobre a educação do campo e os sujeitos nela inseridos torna-se imprescindível fazer uma breve análise, para ter a compreensão sobre quais perspectivas, em que cenário e quais foram os pressupostos que nortearam os movimentos sociais a encamparem a luta pela implantação da mesma, no sentido de direcionar a educação que deve ser oferecida aos sujeitos que vivem, trabalham, estudam no campo e que tem na terra seu principal meio de sobrevivência.

A educação do campo é entendida neste estudo, como a educação e formação dos sujeitos que vivem no campo, homens, mulheres, crianças, idosos, muitos desses que somente agora, após anos de luta, conseguiram um pedacinho de terra para viver e criar seus filhos e acreditam na educação como uma maneira de livrá-los das privações das quais foram e continuam sendo vítimas.

Os investimentos públicos para um bem estar social no campo são mínimos. As políticas destinadas a este setor da sociedade são precárias, são perversamente generalistas, desconsiderando a cultura do povo camponês, possuem características compensatórias, mais se caracterizando em esmolas, e readaptações de políticas urbanas que não são adaptáveis ao campo e servem muito mais para aumentar o sistema de exclusão ao qual este povo vem sendo exposto ao longo da história do país, do que de fato para oferecer uma melhor qualidade de vida para os que no campo vivem.

Nas últimas décadas vem crescendo as discussões sobre educação, em especial, a educação do campo e os sujeitos nele inseridos. Essas discussões têm respeito às reivindicações de melhores condições de vida, de educação, de sobrevivência, e de acesso aos bens culturais da população brasileira camponesa. Tais apelos do homem do campo são objeto de incansáveis pressões, principalmente dos movimentos sociais e sindicais. Em se tratando da educação do campo e da formação dos educadores que nele atuam muito ainda há de ser feito. Em alguns casos, por exemplo, há uma total ausência de políticas públicas voltadas à formação desses profissionais e esta ausência tem-se constituído em um dos principais entraves à efetivação de uma educação de qualidade para com os sujeitos que ali vivem, assim como geradora de constante insegurança de tais profissionais, principalmente em épocas de concursos, período este em que as escolas do campo sofrem uma invasão de professores urbanos aprovados e contratados em transição, pois aguardam apenas o cumprimento do período probatório para solicitarem remoção para a cidade, de onde vieram.

Diante de tudo isso, chega-se a conclusão que o país tem uma dívida com o povo trabalhador do campo o qual ao longo da história vem sendo excluído, explorado, ludibriado, lesado em seus direitos primordiais, mas que mesmo assim continuou trabalhando para que o país enriquecesse, mesmo às suas custas. É preciso que haja um tratamento de respeito com os sujeitos que vivem no campo, é preciso políticas públicas efetivas, dignas. É contra esta espoliação, essa visão negativa de campo, enquanto lugar de atraso, de gente ignorante, sem cultura, que os movimentos sociais principalmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) vem lutando ao longo de décadas. É preciso reconhecer o sujeito do campo como um cidadão de direitos, principalmente o direito a terra, a uma vida digna para sua família. Para tanto, esses movimentos veem na educação uma forma de poder mudar esta realidade. É por isso que os movimentos sociais vêm encampando nas últimas décadas, uma luta férrea na construção de uma educação voltada aos povos que vivem no campo. Não se trata de construir uma educação desigual, mas sim diferente, com escolas no campo, professores que vivam e sejam do campo, com formação específica para atuarem nessas instituições, que trabalhem o conhecimento universal que é direito de todo estudante, mas de uma forma interdisciplinar, atrelada à realidade da comunidade a qual a escola está inserida.

Salientamos, ainda que este exercício de escrita tem sua origem em projeto de pesquisa de mestrado em andamento. Nesse sentido o desenvolvimento da pesquisa nos permite uma convivência com educadores do campo possibilitando-nos ouvir suas narrativas e por meio delas detectar suas inseguranças e fragilidades frente às ingerências e apadrinhamentos políticos eleitorais, atos estes ainda muito comuns nas escolas do campo.

Ante o exposto e estando uma das pesquisadora inserida nesse contexto há mais de trinta anos, no passado como estudante e atualmente como professora, interessou-nos investir na presente pesquisa que tem por objetivo investigar, com o auxílio das narrativas (auto) biográficas como os professores e a comunidade do campo manifestam a fragilidade, a insegurança e a vulnerabilidade a que são submetidos frente à ausência de políticas de estabilidade em seu ambiente de trabalho.

Para tanto, algumas questões mobilizam a pesquisa, qual seja: É possível através da história de vida dos professores e da comunidade do campo identificar como percebem e como sentem em seu cotidiano e sua profissão, a ausência das políticas públicas para a educação do campo?

O desenvolvimento da presente pesquisa se dá na abordagem qualitativa, tendo como foco de análise as histórias de vida, em narrativas (auto) biográficas de formação. A pesquisa traz como sujeitos dois participantes do Movimento e assentados no campo e dois educadores que atuam na escola desde a década de 80

A formação do professor do campo

A análise das principais políticas educacionais do Brasil demonstra ausência de uma legalidade efetiva para os profissionais do campo em todas as áreas. Apesar das várias conquistas do MST em relação à Educação do Campo muito ainda há de ser feito, principalmente no que se refere às políticas públicas voltadas à formação e a permanência dos educadores que vivem e trabalham nas escolas do campo. Dados do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO, 2012, p.7) revelam que são 342.845 mil professores trabalhando no campo, desses 182.526 mil possui ensino superior. Já os professores do campo somente com o ensino médio somam 156.190 mil e 4.127 mil possuem apenas o ensino fundamental. O documento, entretanto não revela quanto desses 342.845 mil moram no campo., tampouco a origem da formação dos que possuem o ensino superior se é pública ou privada, nem quantos destes são efetivos ou contratados. O documento generaliza os números é tudo muito técnico, vago, frio.

O primeiro movimento social de luta por reforma agrária no Brasil antecede o período da ditadura militar, portanto surgiu há mais de sessenta anos. O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) de grande repercussão e várias conquistas dentro de reforma agrária, surgiu em meados da década de 80, mas é só em meados da década seguinte que começa a surgir, dentro do movimento, a preocupação com a educação dada aos sujeitos do campo, visto a imensa propaganda governamental intitulada “educação para todos”. Partindo dessa concepção de que a educação é um direito de todos e um dever do estado, o movimento ganha sua primeira conquista quando da implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96em seu artigo 28 estabelece as bases para a educação no meio rural no país.

Destacada a importância da educação enquanto instrumento de libertação dentro do movimento, somada a esta a vitória na legislação, vários encontros informais foram organizados. Desses encontros nasce em 1997, o primeiro Encontro Nacional de educadoras e educadores da reforma Agrária (ENERA) promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Ao término do ENERA, uma comissão foi organizada para discutir juntamente com a sociedade civil e demais movimentos sociais a realização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. Após várias reuniões foi definida a data para o evento, que foi realizada no período de 27 a 31 de julho de 1998 em Luziânia estado de Goiás. Daí por diante as discussões sobre educação do campo correram o Brasil em várias conferências estaduais, inclusive abordando a questão da formação do professor para a educação do campo.

Já se passaram quase 15 anos da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e em termos de política pública quase nada ainda foi feito, principalmente em relação à formação de professores. As políticas públicas voltadas à formação e a permanência dos educadores que vivem e trabalham nas escolas no/do campo são ainda inexistentes. Ao referir-se sobre escola no/do campo Kolling, Nery, Molina identificam como escola do campo:

[...] aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação. (1999, p. 38).

Os avanços da Educação do Campo no país têm acontecido por meio de programas, de projetos, de práticas isoladas de muitos professores que atuam no campo na maioria das vezes sem nenhum apoio dos gestores públicos. Apesar de essas iniciativas terem mudado muito a cara da educação do campo no país, se tornando assim uma marca da resistência isto não basta, não é política pública, são somente ações paliativas. Isso se deve segundo Arroyo (2007) ao fato de:

[...] não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção. Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. (2007, p. 160).

Por tudo isso é que os movimentos sociais defendem políticas de formação específicas, para os professores do campo assim como sua permanência nele. Lutam por políticas que garantam direitos a esses povos, que busquem afirmar as especificidades do campo, bem como, um projeto sintonizado com a dinâmica social do campo, para que possam atuar em um contexto específico, para que possam trabalhar com segurança, desenvolvendo uma educação que venham ao encontro seu e de seus pares.

Os caminhos percorridos

O estudo ao qual nos propomos a desenvolver é de abordagem qualitativa, e tem como método a (auto) biografia ao trazer a história de vida dos sujeitos da pesquisa para o estudo. Ao decidir por este método, estamos creditando aos sujeitos do campo, pessoas singulares que possuem experiências peculiares, uma valiosa contribuição para uma maior reflexão e compreensão sobre a realidade em que vivem. De outro lado, tal contribuição também se evidencia para o pesquisador que pode inteirar-se mais sobre o cenário investigado, considerando que as experiências e os relatos, são próprios dos próprios sujeitos e do local onde vivem.

A escolha pela abordagem qualitativa se deu pelo fato de que uma de suas características é que os pesquisadores que adotam esse tipo de pesquisa estão mais preocupados com o processo que envolve os fatos estudados do que simplesmente com os resultados ou produto de sua pesquisa.

Essa peculiaridade da pesquisa qualitativa é a que melhor contempla os estudos desenvolvidos na área educacional conforme esclarece Lüdke e André (1986, p. 13) esse tipo de pesquisa “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

Quanto à adoção pelo método da (auto) biografia apoiar-nos-emos em Nóvoa (2010, p.166) que esclarece que o método (auto) biográfico “são caminhos que permitem o repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ninguém forma ninguém e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos”. No intuito de empregar o método da (auto) biografia através das histórias de vidas dos sujeitos desta pesquisa, valer-nos-emos das entrevistas narrativas dos professores e da comunidade em estudo. Ante o exposto, observaremos também as contribuições de Pineau (2012, p. 37) que descreve a história de vida “como abordagem de pesquisa, mas também como prática de formação. Ela não visa apenas a teorização de práticas empíricas, mas igualmente a articulação dialética de dois polos: prático e teórico” Como recurso metodológico de coleta de dados, pela sua pertinência à intenção desta pesquisa, estamos utilizando as entrevistas narrativas.

Como instrumento de coleta de dados, adotaremos a entrevista narrativa que tem como ideia básica a de “reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” conforme apontam Jovchelovitch e Bauer (2003, p. 93). Os autores salientam que, “as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar”. Ainda ressaltam que “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (2003 p. 91) ”.

A pesquisa se desenvolve em uma escola pública estadual localizada em um distrito no município de Rondonópolis Estado de Mato Grosso, que atende alunos oriundos de pequenas propriedades e também alunos advindos de assentamentos. Adotaremos como sujeitos da pesquisa dois participantes do Movimento e assentados no campo e dois educadores que atuam na escola desde a década de 80. Tal situação, então investigada, apoia-se na questão de pesquisa, qual seja: É possível, a partir da história de vida dos professores e da comunidade do campo, identificar como tais docentes percebem e como sentem no cotidiano da profissão, a ausência das políticas públicas para a educação do campo?.

Os professores do campo...quebrando o silêncio

No percurso das atividades da pesquisa de campo realizadas junto aos sujeitos desse artigo, ouvimos frequentemente, principalmente, a queixa sobre a ausência de políticas públicas que garantam a estabilidade para os professores que vivem junto às comunidades do campo.

Salientamos ainda que os nomes dos entrevistados são fictícios visando à preservação de sua identidade.

Os sujeitos...histórias de vida e de formação...

Fátima, natural do estado de São Paulo se mudou para o distrito com três anos de idade e aqui permanece até os dias atuais. Fez seus primeiros anos de ensino na Escola Rural Mista. Seu ensino fundamental já foi cursado na atual escola do campo. O primeiro ano de ensino médio (magistério) foi em regime de internato de freiras e o restante também em uma escola católica do município de Rondonópolis (Escola Sagrado Coração de Jesus). Ao terminar o magistério em 1985 voltou para a casa dos pais onde foi convidada a lecionar na escola onde tinha sido aluna.

Bil natural do estado de Mato Grosso nasceu, foi criado e sempre estudou no campo, na mesma escola onde hoje atua como professor. Ele é o caçula de seis irmãos. Sempre morou e trabalhou no campo, nas terras de seu avô materno. Seu pai era professor de matemática na escolinha rural mista no distrito onde mora. O pai homem simples e trabalhador era alcoólatra, vício este que o levou a morte precoce. Depois da morte do pai de quem ele gostava muito a família teve que se mudar para Cuiabá para que os filhos pudessem trabalhar, pois a mãe sozinha não dava conta do sustento dos seis filhos já adultos. Bil, entretanto, não se adaptou a vida urbana voltando para a casa do avô um mês depois. Na época tinha 17 anos e trabalhava na lavoura como diarista e a noite estudava. Começou a trabalhar na escola em 1988 um ano após concluir o ensino médio Técnico em Contabilidade. Há 25 anos trabalha na escola do campo como contratado.

Galego, outro sujeito da pesquisa é natural de Mato Grosso, assentado, integrante do MST sempre trabalhou no campo junto com os pais e seus irmãos, mas em terras alheias. Aos dezessete anos mudou-se para a fazenda hoje transformada em assentamento. Na época trabalhava para o fazendeiro como peão. Quando a fazenda foi pleiteada pelo MST entrou no movimento no objetivo de conseguir um lote. Ficou acampando dois anos embaixo da lona, onde nesse espaço de luta, conheceu sua esposa. Galego retomou os estudos recentemente, pois quando jovem não teve a oportunidade de estudar, pois precisava trabalhar para ajudar a família. Quando foi assentado encampou junto com os demais as reivindicações pela criação de uma escola no assentamento, visto que como os demais tinham seus filhos transportados por veículos sucateados até a escola mais perto (dez quilômetros). Atualmente terminou o ensino médio na mesma escola que ajudou a fundar, possui uma propriedade no assentamento, tem duas filhas que estudam na escola do/no campo e se diz muito feliz com a vida que leva.

Negão, natural do estado de São Paulo assentado integrante do MST veio para Mato Grosso ainda criança com seus pais para trabalhar no campo. Sua infância como a de seus irmãos não foi fácil, pois sua família de origem muito humilde precisava da ajuda de todos os filhos para trabalhar na roça para o sustento da família não sobrando assim espaço para a escola. O mesmo não chegou ser acampado, mas está no assentamento desde sua origem. Negão pai de três filhos vê com angústia o fato de seus estarem saído do campo para fazer a vida na cidade. Atualmente está fazendo o ensino fundamental (EJA) na escola do/no campo pois só agora pode pensar em estudar.

Começaremos as análises das narrativas pelas falas dos professores Fátima . Os relatos a seguir nos mostram como foram suas inserções e percurso profissional na docência do Campo.

Eu fui convidada pra trabalhar em 1985 por que naquela época eu tinha o magistério aí a diretora me convidou pra trabalhar com a pré escola, eu aceitei. (Fátima – Entrevista em 22/06/2013)

Como já estava na docência fez no final da década de 80 um curso de licenciatura curta em Pedagogia na cidade de Presidente Prudente estado de São Paulo.

Minha primeira experiência como educadora foi com a pré-escola, então eu resolvi fazer pedagogia para dar mais conhecimentos para trabalhar com as crianças. Como eu não podia abrir mão do serviço, pois tinha que trabalhar para pagar a universidade eu optei por essa faculdade visto que não era presencial então dava para mim trabalhar e estudar ao mesmo tempo. (Fátima – Entrevista em 22/06/2013)

A partir do ano de 2000 com a exigência das secretarias de educação em contratar professores só com ensino superior e com o surgimento de vários concursos e estando as escolas do campo com as portas abertas para empregar qualquer professor que passasse nesses seletivos, Fátima começa a lecionar no ensino fundamental, visto que os anos iniciais sempre eram os preferenciais dos professores efetivos ou com mais pontos no currículo.

Quando eu fui convidada em 1985 para dar aula eu só tinha o magistério naquela época a Seduc não exigia o ensino superior, mas com o passar do tempo eles exigiam que para você trabalhar você tinha que ter o curso superior então isso me levou a fazer um curso superior. E também como eu sou contratada até hoje, quando chegava no início do ano era aquela insegurança, a gente ficava pensando: será que vai sobrar aula pra mim? Que disciplina será que vai sobrar pra mim? Então no dia da atribuição a gente não tinha muita opção. Como os efetivos pegavam aulas primeiro e a maioria dos professores aquela época era efetivo ou tinha mais ponto eles sempre pegavam as séries iniciais. De 5ª a 8ª série sobrava aulas pois a maioria dos professores não tinha formação então eu e outros colegas acabava sempre pegando o que sobrava e sempre sobrava as aulas do cinco a oito. Então como eu era formada em pedagogia sempre optava quando sobrava pra mim as aulas de português. Trabalhei vinte anos só nessa disciplina. Então para possibilitar um ensino de mais qualidade para meus alunos fiz uma segunda licenciatura na Univag em 2001 em língua portuguesa. (Fátima – Entrevista em 22/06/2013)

Fátima está na escola até hoje já são mais de 28 anos de docência nessa escola, fez nesse período todos os concursos mais não conseguiu passar em nenhum. No ano de 2011 fez um concurso para o município de Pedra Preta e passou. Atualmente atua tanto na escola do campo como na escola urbana. Ainda mora no campo, e vai trabalhar todos os dias na cidade no período da tarde, de manhã é professora na escola do campo de onde apesar de todas as adversidades nunca abandonou. A professora nos relata um dos vários constrangimentos pelos quais passou ao longo desses anos:

Um dos maiores constrangimento na minha docência no campo foi em um episódio em que eu estava trabalhando com o terceiro ano. Estava mais ou menos no meio do ano ai eu estava dentro da sala de aula, tinha planejado minha aula com datashow com os alunos, pois estava trabalhando um projeto de leitura e de repente sem eu saber chega uma professora efetiva que por meio de arranjos políticos chegou na escola dizendo que ia pegar minha turma. Eu tive que ir embora, deixar os alunos, pois ela já tinha vindo para assumir a sala. Deixei a sala insatisfeita por que eu estava muito empolgada pois eu tinha um projeto com os alunos até o final do ano e esse projeto foi interrompido. (Fátima – Entrevista em 22/06/2013)

Observa-se nessa narrativa um fato bem corriqueiro ainda nas escolas do campo, os arranjos políticos, os apadrinhamentos de vereadores, deputados e outros o que Arroyo (2007, p.14) chama de “jogo de barganha política” burlando as leis para colocar seus protegidos em cargos. Nas escolas urbanas é mais difícil esse tipo de barganha, então sobra para as escolas do campo.

Bil, outro sujeito investigado também relata em suas narrativas seu percurso na educação do campo:

Eu fui convidado pelo diretor a dar aula em 1988 para substituir uma professora que tinha conseguido aula na cidade e foi embora. (Bil Entrevista 21/06/2013).

Devido ao grande falta de pessoas com escolaridade para a docência no campo, Bil mal tinha terminado o ensino médio quando recebeu o convite do diretor para substituir uma professora da cidade que veio para o campo, mas assim que surgiu uma vaga na cidade para lá retornou deixando os alunos sem aula. A respeito disso Bil assim relembra:

Esse foi um período até engraçado, pois eu fui dar aulas para quem até o ano anterior eram meus amigos (Entrevista, Bil, 2013).

Nessa época era muito comum professores ingressarem na docência só com o ensino médio e em muitos casos só com as séries iniciais como nos aponta Rocha (2010, p.29) “Em muitos casos, pela falta de profissionais, os leigos ensinavam até a série que haviam cursado, ou seja, havia caso em que o conhecimento entre aluno e professor era compatível”.

No mesmo ano assim como os demais professores da escola que não tinham o magistério participou do Programa Logos II que equivalia ao mesmo magistério. Segundo Rocha (2010, p.31) esse programa de formação implantado pelo Ministério de Educação e Cultura “foi planejado para habilitar professores em atuação sem retirá-los da sala de aula”. Foi assim que não só “Bil” mais todos os professores da escola neste ano receberam sua primeira formação no magistério, embora o sujeito aqui investigado atuasse no ensino fundamental e médio. Ainda segundo a autora “O programa LOGOS II pretendia atingir professores dispersos pelo país muitos deles isolados nas zonas rurais” como é o caso desse sujeito de investigação. Para Bil essa foi sua primeira formação para a docência. Durante toda essa trajetória se mantinha como professor da escola. Era dali que tirava o sustento da família. Participou nesse período de todos os concursos mais não conseguiu passar em nenhum. Esse fato causa insegurança a Bil e demais professores que se encontra na mesma situação como evidencia o relato abaixo:

Para nós contratados os constrangimentos aos quais estamos expostos não se dão só em certos momentos, mais o ano todo, principalmente se ainda existe um concurso em andamento como é o caso de agora. A ansiedade começa no início do ano, com a famosa atribuição de aula. Ali os interinos como somos chamados, vão como se estivesse indo para a guilhotina. Não sabemos se vamos sair de lá empregado ou desempregado. Mais mesmo se saímos empregados isso não significa que chegaremos ao final do ano com o emprego, pois a qualquer momento podemos perder nossa vaga para algum professor concursado. Se conseguirmos pegar aulas temos que submeter anualmente a uma bateria de exames que só serve para tomar nosso dinheiro, pois as consultas é uma palhaçada. Quando a gente entra no consultório o médico já tá com o diagnóstico pronto, pega nosso dinheiro e nos estrega o papel. (Bil Entrevista 21/06/2013).

Observa-se tanto nas narrativas de Bil quanto de Fátima o quanto a insegurança e a vulnerabilidade a que são submetidos os tornam frágeis frente à ausência de políticas de estabilidade em seu ambiente de trabalho principalmente em épocas de concursos:

A SEDUC deveria criar mais oportunidade para professor do campo, dar mais formação, pois eu desconheço qualquer política que nos favoreça enquanto professor e morador do campo. O governo tem que fazer concurso para que nós professores do campo pudéssemos permanecer no campo, ou criar uma lei de estabilidade para nós professores que já temos muito tempo de docência no campo, pois tem professor aqui que assim como eu que já esta beirando os 30 anos de docência nessa escola e devido a ausência de uma política que nos desse estabilidade já passamos ao longo desses anos por muitas situações constrangedoras por conta desse descaso conosco. (Fátima - Entrevista 20/06/13)

Para Bil o estado de Mato Grosso deveria criar concursos públicos para os professores do campo. A criação de um concurso específico para as escolas do campo é hoje uma das pautas principais defendidas pelo MST como deixou muito claro o coordenador estadual do Comitê Estadual de Educação do Campo em um encontro com professores do campo em uma escola do/no campo no interior de Mato Grosso. Isto também faz parte de uma das propostas da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Na narrativa acima é notável a decepção do professor com a falta de políticas públicas que assegure ao professor do campo uma estabilidade. As narrativas dos dois professores evidenciam, segundo Silva (et al, 2006, p.139):

“[...] as carências resultantes da sua formação precária e as dificuldades ainda presentes no seu cotidiano na escola”. Afirmam os autores que “essa fragilidade os deixa vulneráveis às ingerências e arranjos políticos eleitoreiros locais, principalmente nos momentos de contratação, efetuados pelas instituições municipais e estaduais”

Seguimos as entrevistas com os outros sujeitos. Negão, um assentado e pai de aluno, em seu relato faz a análise das práticas dos professores da cidade que vem atuar nas escolas do campo. Assim, vejamos:

Os professores da cidade que vinha trabalhar na escola não tinham conhecimento nenhum sobre escola do campo, o estilo de ensinar deles era bem diferente, assim igual da cidade né, não foi oferecido a esses professores nenhuma formação sobre educação do campo, eles foram assim aprendendo com os outros. Pelo fato dos professores serem da cidade e trabalhar o modo deles ensinar da cidade com os alunos só serviu para afasta-los ainda mais do assentamento. O estudo que eles receberam era para trabalhar na cidade e não aqui na roça. Esse modo de ensinar dos professores da cidade atrapalhou muito a permanência deles aqui. Talvez se os professores tivessem ensinado de outro modo né eles ainda estariam aqui. Dos meus três filhos dois moram na cidade só um mora comigo, mas assim como os outros ele pensa em sair daqui e ir para a cidade, né lá tem mais oportunidade. Os professores deveriam puxar mais uma educação voltada bem pro campo, né. (Negão – Entrevista – 20/06/13)

Em outra narrativa, Galego pai de aluno e assentado relata que :

O professor que vem lá da cidade ele vem da cidade já com o pensamento de dar ali as quatro ou seis aulas dele e já voltar pra cidade não tem interesse em permanecer na comunidade além se seu turno de trabalho. Se tiver no colégio ou em outros espaços da comunidade do assentamento alguma festinha, alguma comemoração às vezes ele nem pode participar por que ele tá na cidade tem outros compromisso, ele não tem aquele compromisso com a escola do campo por que ele tem outro compromisso na cidade. Já o professor

daqui não, ele vive aqui faz parte da comunidade então está sempre presente junto de nós. (Entrevista - Galego 20/06/2013).

Analisando os relatos acima observa-se que o fato de não morar na comunidade, não conhecer a realidade onde trabalha traz obstáculos à qualidade do ensino oferecido aos sujeitos do campo. Esse fato, segundo Arroyo (2007, p.169) prejudica a aprendizagem dos alunos do campo visto que “A maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes”.

Suas práticas como nos relatam os sujeitos são urbanas, descontextualizadas, fora da realidade dos educandos. Essa não formação para atuar na educação do campo é visto por alguns sujeitos como falta de compromisso do professor da cidade com a realidade do campo. Para Caldart (2006, p.141) o educador do campo deve possuir um “vínculo direto com a cultura camponesa” Só assim segundo a autora “buscam um compromisso de trabalho com os sujeitos do campo, tanto nas escolas como na formação em diferentes espaços, criados e dinamizados pela organização” (Caldart, 2006, p. 141). É por isso que o MST defende uma política de fixação do professor morador do campo nessas escolas. Diz o coordenador estadual do Comitê Estadual de Educação do Campo: “Não é que somos contra a inserção do professor da cidade no campo, é que a história já nos mostrou que esses professores por não conhecer a nossa realidade nossa causa não adquirem responsabilidades com a causa do movimento”. (Dados extraídos da comunicação oral do coordenador estadual do Comitê de Educação do Campo - no curso A conjuntura atual da Educação do Campo no Estado de Mato Grosso. Rondonópolis 22 de junho 2013)

Este estudo mostrou que os sujeitos do campo se sentem mais sujeitos de direitos quando seus filhos são educados por seus semelhantes, pois ambos possuem a mesma causa, como nos revelam as narrativas de outro morador do campo, Sr. Galego que assim narra:

O professor que é do campo ele mais voltado pras coisas do campo, agora aquele que é da cidade que não teve acesso ao campo aí já é diferente geralmente ele quer ensinar as coisas mais da cidade . Como ele está acostumado lá com as coisas da cidade então ele quer interagir mais com as coisas da cidade. Se ele não tem o conhecimento com o campo não tem como se interagir com a educação do campo. O professor que esta no campo ele é do campo não tem a dificuldade que o professor da cidade tem pra chegar no campo. O professor que é do campo se interage mais com a comunidade, pois o professor que mora aqui, não tá junto de nós só na escola, às vezes tem uma reunião ele tá. Ele esta presente em outros momentos da comunidade. (Galego – Entrevista 20/06/13).

Novamente o relato de Galego enfatiza a necessidade de ter professores que sejam do/no campo em atuações nessas escolas. A educação do campo precisa de professores que estejam inseridos na realidade do campo como afirma Silva:

Ser educador dos movimentos sociais do campo exige estar inserido em alguma atividade no movimento, se faz necessário participar da vida da organização, no tempo real. Contribuir com ações importantes, entre elas o ato de educar para um projeto futuro para todas as pessoas que vivem em situação de injustiça e desigualdade, como a que vivemos. (et.al.2006)

As políticas públicas voltadas à formação e à permanência dos educadores que vivem e trabalham nas escolas no/do campo são ainda escassas. É por isso que o MST defende políticas de formação específicas, para os professores do campo assim como sua permanência nele. Tais políticas devem ser efetivas

assumidas pelo Estado, de modo que afirmem uma visão positiva e não negativa do campo, isto é, políticas de formação de professores do campo articuladas às políticas públicas que garantam direitos a esses povos, que busquem afirmar as especificidades do campo.

Algumas considerações

Buscou-se com este estudo compreender com o auxílio das narrativas (auto) biográficas como os professores e a comunidade do campo manifesta a fragilidade, a insegurança e a vulnerabilidade a que são submetidos frente à ausência de políticas para a educação do campo.

Cabe ainda neste estudo uma observação: não se trata nesse estudo de denegrir a imagem do professor urbano, muito menos de considerá-lo incompetente para atuar na docência nas escolas do campo. Referimo-nos à sua formação para atuarem no campo, tendo em vista que as secretarias de educação não se preocupam em propiciar aos professores urbanos que são enviados ao campo, formação específica para atuarem nessa área, sequer lhes questionam se tem noção do que é trabalhar em uma escola do campo impossibilitando assim uma maior identificação com sua nova realidade.

Foi possível observar através dos relatos que a ausência de uma política de formação e de estabilidade para os professores do/no campo tem se tornado um gargalo na efetivação de uma política de qualidade para a população do campo. As histórias dos sujeitos investigados nos mostraram como a ausência das políticas públicas para a educação do campo tem fragilizado as práticas dos professores que atuam nas escolas do campo, a comunidade e os alunos que vivem neste ambiente.

Diante de tal perversidade sustentada pela ausência de políticas públicas que assegurem o professor do campo no campo, fica muito difícil oferecer aos sujeitos do campo uma educação de qualidade, pois estas escolas convivem diariamente com uma intensa rotatividade de professores urbanos, que nada conhecem dessa realidade, oferecendo aos alunos do campo uma educação descontextualizada, urbanizada, sem sentido.

A pesquisa buscou através das narrativas (auto) biográficas apresentar as percepções dos sujeitos e seu comprometimento com a sua formação e atuação, além de mostrar que apesar de toda adversidade que esses professores enfrentaram ao longo de suas vidas e carreira profissional, o campo é um lugar extremamente formativo e em constante movimento.

Referências

- ARROYO, M. Os Desafios de Construção de Políticas para a Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) Por uma Educação Básica nas Escolas do Campo do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. Brasília: SECAD, 2002.
- CALDART, Roseli Salete, PALUDO, Conceição, DOLL, Johannes. (organizadores). - Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA : NEAD, 2006.

- BAUER, Martin, W; JOVCHELOVITCH, Sandra. Entrevista Narrativa. In: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático/ Martin W. Bauer; George Gaskell (editores); Tradução de Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis RJ: Vozes, 2. ed. 2003.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília-DF:
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997
- _____.Lei nº. 9.394/96 Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasília. MEC, 1996
- _____.Resolução CNE/CEB nº. 1/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação
- Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CALDART. Roseli Salete.Por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.) Por uma Educação do Campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 10-30.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- GASTON, Pineau.; GRAND, Jean-Louis Le. As histórias de vida. Tradução de Carlos Eduardo Galvão de Braga e Maria da Conceição Passeggi – Natal, EDUFRRN, 2102.
- KOLLIING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação básica do campo.UnB. 3ª ed. 1999
- MEC. Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) Brasília 2012.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº5.
- NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal EDUFRRN, 2010.
- ROCHA, Simone Albuquerque da. Formação de professores em Mato Grosso: trajetória de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020) : projeto em tramitação no Congresso Nacional / PL no8.035 / 2010 / organização: Márcia Abreu e Marcos Cordioli. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.
- Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Cadernos temáticos: educação do campo. Paraná. Departamento de Ensino Fundamental.Curitiba: SEED-PR, 2005.
- SEDUC. Orientações Curriculares: Diversidade Educacionais/ Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2012

SILVA, Alexandra Borba da. Formação de educadores e educadoras do e no campo. In: Caldart, Roseli Salete, Paludo, Conceição, Doll, Johannes. Como se formam os sujeitos do campo? Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. / Roseli Salete Caldart, Conceição Paludo, Johannes Doll (organizadores). - Brasília: PRONERA : NEAD, 2006

SOUZA, Elizeu Clementino de. História de vida e práticas de formação: escrita de si e cotidiano escolar. In: Histórias de vida e formação de professores. Salto para o futuro, 2007, p. 3-13.

Santuza Amorim da Silva¹⁵³²

Resumo

Esta comunicação pretende tecer considerações a respeito de aspectos que envolvem os desafios postos para o trabalho docente na universidade mediante a inserção paulatina de novos perfis de estudantes que estão adentrando esse universo; sobretudo, daqueles que se encontram nos cursos de licenciatura.

A relevância dessa temática depreende-se do fato de que nos últimos anos, vimos novas formas de acesso à universidade sendo consolidadas no país, seja por meio de cotas, ou por via de propostas como o REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) ou o PROUNI – Programa Universidade para Todos. Destaca-se que o principal objetivo que permeia tais propostas são a ampliação do acesso e a permanência na educação superior. E, para esse trabalho, alguns dados relacionados à Licenciatura do Campo, servirão como elementos norteadores para as análises da problemática proposta.

Faz-se necessário destacar que para essa análise é importante acercar-se da heterogeneidade social e cultural que caracteriza esse indivíduo, visto que a inserção desse grupo social na universidade interroga as propostas pedagógicas e curriculares que compõem os projetos de formação oferecidos nesses cursos. Para fins desse estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, na perspectiva micro, no sentido de construir perfis sociológicos dos estudantes elaborados a partir da aplicação de questionário e de realização de entrevistas de cunho narrativo. Também foram realizadas entrevistas com coordenadores e/ou professores que atuam diretamente com esse novo alunado. Os dados indicam que alguns traços, como a origem de classe social e o baixo capital cultural, que configuram em sua maioria o perfil desses novos discentes trazem novas demandas para o trabalho no ensino superior e as propostas de formação de professores hoje no Brasil.

Palavras-chave: perfil alunos, trabalho docente, ensino superior, licenciaturas

Notas introdutórias

Nos últimos anos, as políticas para a educação superior no Brasil vêm impulsionando o processo de democratização no país, ocasionando novas oportunidades de acesso e escolarização para novos estratos da população que, historicamente, estiveram excluídos desse segmento educacional.

Embora tenhamos avançado e ampliado o acesso no nível da escolarização básica e do ensino médio, apenas 19%¹⁵³³ dos jovens que concluem o ensino médio, na faixa de 18 a 24 anos, chegam às universidades. Estudos revelam que “o ingresso sequencial para o ensino superior tem ocorrido para a maioria dos jovens que pertencem à parcela mais rica da sociedade”, e, que 60% dos jovens ingressantes pertencem às camadas sociais com alta renda per capita, mostrando que há considerável diferença entre a

¹⁵³¹ Este trabalho teve o apoio da FAPEMIG (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas Gerais)

¹⁵³² Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Minas Gerais

¹⁵³³ Conforme dados da PNAD(2009)

presença de ricos e pobres no ensino superior, reforçando a ideia de educação superior como privilégio de poucos.

Esse mesmo estudo aponta diferenças acentuadas quanto se trata de jovens brancos e não brancos (pardos, negros e índios), sendo que, esses últimos, além de não obterem acesso ao ensino superior possuem níveis inferiores de escolaridade. De acordo com a pesquisadora *o contingente de jovens não brancos com acesso ao ensino superior, em números absolutos, atinge apenas 1,3 milhão de jovens enquanto que, entre os brancos, o contingente é de praticamente 3 milhões.*

Afinal, um olhar atento sobre os indicadores socioeconômicos indicam a segregação de grande parte da população, não só de acesso a outros bens, como moradia e saúde, mas, sobretudo, no que diz respeito ao acesso à universidade pública e ao ensino superior, nomeadamente considerado um ensino antidemocrático e meritocrático. Quanto à ausência do princípio democrático da igualdade e da justiça e da tendência de esse sistema reforçar os privilégios, Chauí (2001) em seus ensaios sobre a universidade, revela-nos que o destino da maioria dos alunos concluintes do Ensino Médio em escolas públicas seria o ingresso no mercado de trabalho, sendo coagidos a abdicar da formação universitária ou, então, ingressar na rede privada.

Chauí entende a universidade como uma instituição social, e que, para o cumprimento dessa função, defende a ideia de que o Estado a assuma sob outro prisma que não seja a do gasto público, mas sim, *como uma instituição social e política que só é possível se a educação for considerada um direito, e não um privilégio, nem um serviço*” (CHAUI, 2003, p.11).

Perante esse contexto de desigualdades no qual são gestadas as políticas educacionais, é importante sinalizar que, no Brasil, especialmente na última década, assiste-se a um movimento crescente de reivindicações dos movimentos sociais (movimento negro, dos sem terra, indígenas, etc) no sentido de estabelecer políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas reparadoras, de proteção social e de inclusão. A sociedade começa a se mobilizar e a exigir políticas de inclusão visando a uma mudança neste cenário. Há uma denúncia por parte de movimentos sociais, sobre a ausência de políticas públicas universais, sobretudo no campo educacional, para as populações mais pobres do país, aí inclusos os negros, os sem terra e os indígenas. (SILVA, 2012)

Nesse sentido, vimos inúmeras lutas serem acionadas por ações que de fato considerasse as reivindicações de inclusão dos setores desfavorecidos, por meio de políticas inclusivas e compensatórias que garantissem a ampliação do acesso ao ensino superior visando a corrigir as perdas suscitadas pelas políticas universalistas, visto que para os movimentos sociais “a verdadeira igualdade só se constrói com políticas concretas e não com a declaração formal de que somos iguais perante a lei”. (Silva, 2012)

Assim, foram tomadas medidas de possibilitar e facilitar esse acesso, por meio de programas como o Prouni (Programa Universidade para Todos) no ano de 2005, durante o governo Lula. Este programa visa a expandir o aumento no número de alunos matriculados no ensino superior e a expansão das IES através da concessão de bolsas integrais e/ou parciais a alunos carentes e oriundos de escolas públicas. Outra medida criada foi a ampliação das universidades através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a criação de cotas nas IFES para as etnias negra e indígena. Conforme os dados divulgados pelo MEC em 2012 houve um aumento considerável no número

de vagas anuais de ingresso na graduação – em 2003, tínhamos cerca de 110 mil, e em 2011 passamos para mais de 230 mil vagas. Além disso, com o Reuni, 2.046 novos cursos de graduação foram criados.

É nesse contexto conjuntural que as Instituições de Ensino Superior (IES), juntamente com o Governo Federal, se viram diante de dificuldades a serem enfrentadas tais como a democratização do ensino, permanência e sucesso do universitário, ampliação da rede pública, formação de qualidade, incentivo à licenciatura, dentre outros. Dessa forma, vivemos um momento histórico no ensino superior, caracterizado pelo grande investimento, expansão e democratização nessa modalidade de ensino, processo acompanhado pela ampliação de vagas e, conseqüentemente, mudanças no perfil da população atendida.

A expansão e a nova configuração discente no ambiente acadêmico

Frente ao processo de democratização do ensino superior e por meio de políticas afirmativas, alunos de classes sociais menos favorecidas que outrora não teriam acesso às universidades passaram a frequentar este ambiente. Em vista disso, algumas interpelações e críticas começaram a despontar no meio acadêmico, bem como nas mídias sociais. A título de exemplo, diante da perspectiva de que as universidades federais iriam destinar 50% de suas vagas a alunos negros e/ou de baixa renda, questões relacionadas ao desempenho desses alunos e a conseqüente qualidade do curso foram levantadas. Em abril de 2013, em uma reportagem intitulada *“Porque as cotas raciais deram certo”* na revista *Isto É*¹⁵³⁴, foi observado que apesar das críticas que *“afirmaram que o modelo rebaixaria o nível educacional e degradaria as universidades (...) que os cotistas jamais acompanhariam o ritmo de seus colegas mais iluminados e isso resultaria na desistência dos negros e pobres beneficiados pelos programas de inclusão”* tais argumentos não vêm se concretizando.

No entanto, na reportagem os dados mostrados revelam outro cenário. Ainda de acordo com a reportagem, *segundo dados do Sistema de Seleção Unificada, a nota de corte para os candidatos convencionais a vagas de medicina nas federais foi de 787,56 pontos. Para os cotistas, foi de 761,67 pontos. A diferença entre eles, portanto, ficou próxima de 3%, distância considerada pelos educadores como razoável. Já em relação ao desempenho ao longo do curso, os alunos cotistas também mostraram desempenho satisfatório: conforme dados apresentados na reportagem, na UERJ após análise das avaliações durante cinco anos, concluíram que os negros tiraram, em média, 6,41. Já os não cotistas marcaram 6,37 pontos, situação que não se distancia do que foi revelado também na Unicamp: uma pesquisa demonstrou que, em 33 dos 64 cursos analisados, os alunos que ingressaram na universidade por meio de um sistema parecido com as cotas tiveram performance melhor do que os não beneficiados, considerando inclusive as disciplinas de prestígio.*

Ao contrário, outros dados de estudos apresentados pelos pesquisadores Fábio Waltenberg e Márcia de Carvalho, da Universidade Federal Fluminense (UFF), que foram produzidos tendo como referência o Enade de 2008, revelaram um quadro diferente do exposto acima. Estes dados também foram apresentados pela mídia, neste caso, em reportagem veiculada na Folha de São Paulo, do dia 28 de abril de 2013. As observações indicaram que *os universitários que ingressaram em instituições públicas federais por meio de ação afirmativa tiraram, em média, nota 9,3% menor que a dos demais na prova de conhecimentos específicos do Enade (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes), que avalia cursos*

¹⁵³⁴Ver: http://www.istoe.com.br/reportagens/288556_POR+QUE+AS+COTAS+RACIAIS+DERAM+CERTO+NO+BRASIL

superiores no país. No caso das universidades estaduais, cotistas e beneficiários de bônus tiveram nota, em média, 10% menor.

Enfim, os dois cenários descritos demonstram as controvérsias que ainda pairam sobre os mecanismos de ampliação do acesso ao ensino superior e ao mesmo tempo evidencia a persistência de um discurso pautado no mérito.

Ainda vale mencionar que, no contexto da educação brasileira, há que se considerar que também nos cursos de formação de professores, mais especificamente nos cursos de Licenciatura, há indícios de alteração de perfil dos estudantes que adentram as fileiras desses cursos. As pesquisas de Bernadete Gatti traçam algumas características dos alunos das licenciaturas, em geral, e eles indicam que o ingresso no ensino superior é tardio, ou seja, a maioria dos alunos não entrou nas universidades logo após a conclusão do ensino médio, apenas 37,6% foram admitidos logo após o encerramento da educação básica.

No quesito socioeconômico, observou-se que os licenciandos, em sua maioria, estão na faixa de renda média, de 01 a 03 salários mínimos; além disso, apontou-se para a questão de que apenas 26,2% destes alunos não trabalham e são sustentados pela família. Outra característica é a bagagem cultural das famílias destes alunos, dos quais 10% dos pais são analfabetos. Quanto à escolarização, 68,4% cursaram todo o Ensino Médio em escolas públicas, e mais, constatou-se que 60% dos alunos de Pedagogia não possuem domínio em outro idioma sendo provenientes de famílias com baixo capital cultural. Ou seja, há indícios que nos leva a concluir que grande parte desses alunos provém de classes menos favorecidas. (GATTI,2009)

A Licenciatura em Educação do Campo – exemplo de um caso

A ideia outrora predominante de que no campo não era necessária muita instrução, fez com que por longos anos não tivéssemos formulações de políticas públicas voltadas para esse espaço e seus sujeitos e, quando algo aparecia no cenário nacional, a preocupação estava centrada na educação de adultos, com o foco na alfabetização e na capacitação profissional. (Segtowich,2007)

Além disso, a educação oferecida no campo, frequentemente orientada por uma proposta de formação impregnada por visões urbanas, não contemplando a realidade dos sujeitos e seus espaços, passa a ser questionada. A luta, por uma legislação específica para atender as demandas dos povos do campo, foram transformadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo aprovada em 2002.

Mais tarde, no ano de 2004, realiza-se a segunda Conferência Nacional intitulada “ Por uma educação do Campo” no estado de Goiás e nela aparecem as demandas relacionadas ao ensino superior, como: ampliação do acesso e garantia de permanência da população do Campo à Educação superior, por meio de uma política pública permanente que inclua ações como interiorização das IES públicas, formas de acesso não excludentes ao ensino superior, dentre outras. Além disso, conforme o texto base dessa conferência, há o entendimento de que é necessária uma formação diferenciada para aqueles que vão atuar nesse espaço “pois deve partir de um ponto de entendimento, que tenha ‘o campo como realidade heterogênea e multicultural com formas de produção de existência humana diferenciada”¹⁵³⁵

¹⁵³⁵ II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO – TEXTO BASE, 2004

A formação precária e os baixos salários dos professores que atuam junto às escolas do campo é uma importante reivindicação dos movimentos sociais, no sentido de conquistar um verdadeiro projeto para a educação do campo. Realidade revelada nos dados sobre o panorama da educação do campo pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em que o diagnóstico dessa modalidade aponta para algumas questões, a saber: a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, dentre outros.

Diante dessa realidade, os movimentos sociais do campo tomam para si a tarefa de “organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nessa perspectiva” (Caldart, 2004, p. 225). Aos poucos, o que se observa, é que a universidade foi se abrindo para essas discussões, dedicando espaços para dialogar e pensar conjuntamente com esses movimentos propostas que contemplem seus anseios e, sobretudo, a formação de professores para atuar nas escolas do campo. Experiências relevantes foram empreendidas e deve ser considerada a oferta dos cursos de Pedagogia da Terra oferecidos por muitas IES nos país.

Uma das ações do programa REUNI contempla a criação de novos cursos como uma possibilidade de ampliação das medidas de inclusão. E, nesse contexto, foram aprovados alguns cursos com perspectivas inovadoras. Exemplo disso foi o curso de Licenciatura em Educação do Campo, aprovado em 2009, na Faculdade de Educação da UFMG, proposto a partir de uma experiência que procura atender as demandas de movimentos sociais numa perspectiva inclusiva. Anterior à proposição do Reuni, a Faculdade de Educação da UFMG, já havia iniciado em 2005, um trabalho de formação de professores com duas turmas no curso de Pedagogia da Terra.

O processo de aprovação do curso provocou inúmeros debates no interior da faculdade e inúmeros questionamentos ocuparam essa pauta, desde a adequação da estrutura física, de recursos humanos suficientes e , muitas outras, destacando, especialmente uma das inquietações que perpassa fortemente a academia quando se trata de proposições de expansão de vagas para um público cujo perfil é de classes populares: a qualidade do curso. Este debate segundo Aranha (2009, p. 153) *foi revelador de nossas inseguranças, tradições e até mesmo preconceitos.*

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da UFMG apresenta *a intenção de organizar um trabalho pedagógico que permita expandir a educação no campo com rapidez e qualidade, diminuindo as desigualdades entre as oportunidades de escolarização nas zonas urbana e rural*¹⁵³⁶. Conforme Antunes-Rocha et al (2012, p.204) *o curso destina-se à formação de professores para as escolas do campo, situadas em contextos socioculturais diversificados e habilita para a docência por área de conhecimento, em tempos e espaços diferenciados. Propõe-se uma formação básica comum e outra em uma das áreas de conhecimento:*

¹⁵³⁶ Cf: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/LICENCIATURA%20DO%20CAMPO.pdf>

O curso é composto por uma formação básica comum e uma formação específica, em uma das áreas do conhecimento disponíveis: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura) e Ciências da Vida e da Natureza, Matemática ou Ciências Sociais e Humanidades, e encontra-se organizado de acordo com o regime de alternância: tempo escola e tempo comunidade.

A preocupação com o perfil dos alunos atendidos por este curso sempre foi a tônica da equipe que esteve à frente deste o início das experiências de formação voltadas para esse público, no sentido de que esse curso não poderia ser pensado nos mesmos padrões das licenciaturas tradicionais (Aranha, 2009). Atualmente, ao tornar-se um curso regular, seu público vem sofrendo alterações na medida em que o mesmo se abre para receber outros estudantes interessados na licenciatura e que não estão necessariamente vinculados ao campo, mas, conforme informação da coordenação do curso, ainda há um número expressivo de alunos que participam de movimentos sociais e sindicais do campo e há aqueles que residem em assentamentos.

Acrescente-se, que, nos cursos voltados para educadores e formadores do campo, os estudos¹⁵³⁷ têm revelado que os estudantes majoritariamente fizeram o ensino médio em escolas públicas, sendo que alguns cursaram supletivos. Como a maioria habita em regiões do interior do estado, não possui condições materiais objetivas para o acesso a práticas culturais, como o teatro, frequência à biblioteca, cinema ou museus. São filhos/as de pais com escolarização de até quatro (4) anos e de avós analfabetos, representam a primeira geração de acesso ao ensino superior. A televisão constitui o equipamento de maior acesso aos bens culturais e o acesso à internet, a depender da região, nem sempre é facilitado. Traços de um perfil que não se distancia da maioria dos discentes de outros cursos de licenciatura do país conforme os estudos de Gatti já mencionados anteriormente.

Os desafios postos para o trabalho docente mediante esse novo perfil

As reflexões apresentadas dialogam com o caso em particular aqui em destaque (O curso de Licenciatura em Educação do Campo tratado acima) e com outros que apresentem características e aspectos similares no que tange ao novo perfil de discentes abordado neste trabalho.

Nas experiências em curso, a adequação curricular e as mudanças metodológicas para adaptar-se a esse novo perfil de alunos têm sido apontadas como necessárias. O docente do ensino superior, acostumado a trabalhar em um ritmo mais individualizado, terá que se esforçar para integrar-se em uma proposta que demanda encontros e decisões coletivas. O caráter interdisciplinar das disciplinas exige de cada docente uma postura pedagógica diferenciada para que possa fazer uma articulação com outras áreas de conhecimento, além de ter uma ideia da concepção que envolve aquela proposta de formação, cuja gestão é construída paulatinamente em discussão com vários sujeitos coletivos que ali estão presentes, como os sindicatos e os movimentos sociais.

Sobre esse aspecto, há de se ressaltar a participação intensa dos estudantes nas discussões afetas às decisões que são tomadas no curso, cujo protagonismo é destacado por Antunes-Rocha et al (2012). Esses pesquisadores ainda apontam um elemento significativo que diz respeito à singularidade do perfil

¹⁵³⁷ SILVA, S, Costa, Vânia. Práticas e condições de acesso aos bens culturais dos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação do campo da UFMG. In: CARVALHO, C. CASTRO, M..Qual conhecimento? Qual educação?: Educação rural e do campo, 2012 (no prelo)

desse aluno: *que o estudante que ingressa no curso como um sujeito coletivo, isto é, ele se vincula e mantém compromisso com um grupo social em sua comunidade (p.205).*

Obviamente, esse sujeito coletivo interroga o trabalho docente e as propostas de formação:

O ingresso e a permanência como sujeitos coletivos, representando suas organizações e mantendo, a partir delas, uma identidade coletiva, provoca inquietações de diferentes ordens na universidade, obriga o repensar de práticas isolacionistas e competitivas em desenvolvimento nas graduações e faz com que se cogitem diferentes possibilidades de atuação e práticas até então não usuais, tanto para os docentes quanto para os discentes

Outra demanda desafiante que chega a esses cursos trata da capacidade de considerar, valorizar e dialogar com outros tipos de saberes que são produzidos fora do espaço da academia, saberes heterogêneos e plurais, dos quais os estudantes são portadores. Perspectiva teórica discutida por Santos (2006)¹⁵³⁸ quando nos convida a refletir sobre a produção do conhecimento e o reconhecimento desses saberes, numa perspectiva da ecologia de saberes que procura romper com a lógica da monocultura do saber e do rigor científico. Há de se criar novas formas de diálogo e confronto entre os saberes científicos e os outros saberes não legitimados pelos cânones da ciência.

Com certeza esse é um grande desafio para o trabalho a ser empreendido com esses estudantes, visto que os pressupostos colocados para a educação do campo de certa forma são orientados nessa direção e o “conhecimento emancipação”, que reconhece as diversidades dos saberes que são produzidos é o desejável. Os estudantes desses cursos, ao ingressar nas universidades, em diferentes partes do país, reivindicam a tomada do latifúndio do saber. Desafio já detectado em pesquisas que foram feitas em cursos similares ao analisado, indicando, conforme Santos (2009),¹⁵³⁹ que o principal desafio para a o trabalho e a formação docente é que esses sujeitos sejam reconhecidos pelas suas práticas e por acúmulo de conhecimentos construído.

Outros aspectos, que fazem parte das adaptações curriculares, como a formação no modelo de alternância, exigem dos docentes um esforço para administrar as novas dinâmicas e uma aproximação com a realidade para a qual os alunos retornam - como é o caso das avaliações e trabalhos orientados para o tempo comunidade.

Por último, outro aspecto significativo e apontado por muitos docentes que atuam com esse novo público discente, não só com alunos dessa licenciatura, mas também em outros cursos oferecidos pela universidade, são as fragilidades educacionais das quais esses alunos são portadores. Oriundos de famílias desprovidas de capital cultural não tiveram a chance em sua socialização secundária de vivenciar experiências que pudessem alterar e ampliar de modo significativo sua bagagem e o seu capital cultural. A percepção dos docentes, que atuam com este atual perfil de alunos que chegam às universidades, expressa-se em avaliações em que o despreparo e a fragilidade da formação anterior dos alunos são colocados como principal impedimento para o exercício da mediação pedagógica produtiva.

No ponto de vista dos docentes, vencer essas barreiras demandaria muito mais esforços de quem ensina, pois lhes caberia reformular sua prática de ensino, as formas de transmissão dos conteúdos para além das

¹⁵³⁸ Santos, Boaventura. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, 2006

¹⁵³⁹ Santos, Silvanete Pereira de. A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília. 2012. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.

aulas expositivas, o que requer tempo e conhecimento. Em tempos de intensificação e de precarização do trabalho dos docentes que atuam no ensino superior, tal demanda, para muitos deles, é avaliada como mais uma tarefa a ser assumida, dentre tantas outras que lhes são cobradas atualmente: a produção intelectual, os relatórios, a participação em eventos, a pesquisa, a extensão e as tarefas administrativas.

Com isso, há uma tendência por parte de alguns, de reificar o discurso do mérito justificando a garantia de uma educação superior de qualidade, além do que as propostas de *educação universitária de massas são na melhor das hipóteses, ingênuas, embora sempre dotadas de forte apelo populista, visto que acreditam que a função da universidade é criar a cultura, ciência e tecnologia*¹⁵⁴⁰.

Entretanto, nem todos coadunam com esse pensamento e há visões mais otimistas acerca desse aluno e de sua inserção no espaço acadêmico que reconhecem que *apesar da carência em alguns conteúdos cobrados no vestibular, esse aluno é rico em conhecimentos acerca do país “real”, além de trazer uma diversidade de conhecimento e cultura para a instituição.* (Pinto, 2004, p.753-754)

Nessa direção uma das professoras que já atuou também como coordenadora do curso de Licenciatura em Educação do Campo compartilha da mesma opinião otimista de Pinto. Para ela os alunos da Licenciatura do Campo são de origem da camada popular, mas possuem consciência política, advinda da participação nos movimentos. Diante disso, considera que eles já possuem uma postura política adquirida na vida e na militância e que os professores não precisam ensiná-los a pensar criticamente:

“[...] ele tem uma densidade de formação, uma densidade de princípios que é muito diferente, pela minha experiência com a licenciatura convencional. Porque é um aluno de camada popular, mas é um aluno diferenciado. [...] Ele tem consciência política, ele tem conhecimento e aí é que vem o grande embate do professor.”

Considerando o diferencial desse aluno e a bagagem que ele traz para o curso, a professora fala sobre esse capital cultural e que este deve ser levado em conta ao se delinear o perfil deste sujeito do campo:

“Eu acho que ainda é confuso para nós. Eu acho que todos nós sentimos dificuldade com a presença dele, não que ele saiba tudo, está vendo? Mas ele chega com um capital. Ele não viajou para a Europa, ele não sabe as línguas, não sabe espanhol, inglês, francês, mas como dizia uma professora da minha pesquisa, ele entende tudo de globalização, ele que me ensinou o que é isso. [...] Aí eu pergunto assim; o que nós estamos chamando de capital cultural? [...] E no caso da licenciatura do campo acho que tem muito isso[...] Ele sabe fazer teatro, ele sabe o que é música, ele discute, ele faz escolhas... se a gente está chamando isso de capital cultural. Ele tem posições políticas, ele tem posições definidas e isso marca o lugar. Eu acho que aí tem, por isso que o professor tem uma dificuldade, porque ele vê aquele aluno inserido em um grupo social carente e tal, com essas características todas. Mas só que o aluno chega e desafia ele, porque o aluno não tem isso. Aí é que mora nosso maior desafio.”

Ainda na perspectiva desse sujeito diferente e novo, segundo a entrevistada, esses licenciandos chegam à universidade com identidade própria, sabendo o que querem com o curso, mobilizados. Além disso, eles não falam de forma individual, falam enquanto grupo. Antes de serem alunos da UFMG, eles são sujeitos do campo. Para ela

¹⁵⁴⁰ Ver: O discurso liberal e a expansão no Ensino Superior no Brasil (www.georgezarur.com.br/.../o-discurso-liberal-e-a-expansao-do-ensino-superior)

“ele já vai determinado, ele já tem identidade. Ele não vai para lá sem identidade, ele já sabe o que ele quer lá e isso não tem sido fácil. Um professor falou isso comigo. Ele falou: Eles não falam do ponto de vista pessoal, eles só falam enquanto grupo [...] eu tenho pensado muito sobre isso, que eu acho que o nosso grande mote é esse, sabe, é um sujeito que chega de um grupo social, igual aos indígenas, entendeu, antes de tudo, antes de ser aluno da UFMG eu sou Pataxó.[...] Aqui, eles são alunos da UFMG, mas, antes, antes de alunos da UFMG, eles são do campo e aí o professor tem dificuldade. [...] Alguém falou comigo: Mas eles hoje são alunos da UFMG, eles têm que compreender, esse negócio de ficar fazendo essa mística, isso é coisa deles lá. [...] Olha, tem cinco anos que eu estou aqui com eles e eu acho que eles antes de ser alunos da UFMG, são do campo, pois a UFMG é só uma passagem na vida deles, eles vêm aqui e nós temos a obrigação de ajudá-los a se instrumentalizar

As declarações desta professora evidenciam uma postura do licenciando que já foi detectada em outros estudos¹⁵⁴¹ que tangenciam com essa mesma proposta. As professoras, que atuaram em um curso de Pedagogia da Terra, reconhecem que, apesar das fragilidades que carregam na formação, a maioria traz com eles um “senso de propósito” comprometidos com seu processo de aprendizagem e ao mesmo tempo com a construção do curso e, por isso, os questionamentos que fazem em torno das práticas de ensino e dos conteúdos propostos no curso. Além disso, a professora reconhece que esses alunos têm uma bagagem e que a universidade deve saber valorizar e lidar com as suas experiências, muitas delas forjadas no âmbito dos movimentos sociais.

Entretanto, reconhece as fragilidades herdadas em suas trajetórias de formação da educação básica, que se faz perceber na grande dificuldade que muitos possuem em relação à escrita de acordo com as normas ortográficas

“[...] a escrita era muito fraca. Era uma escrita oralizada, muito longe das regras. Tanto que eles pediam isso. Eles queriam oficina de leitura, de produção de texto. Eles queriam escrever e pediam para os professores e queriam que os professores corrigissem os trabalhos, eles queriam aprender [...] Talvez nem tanto ler, mais escrever. Essa é uma demanda muito concreta deles. Mas aí tem uma trajetória aí para trás, de escolaridade, que aí a gente sabe que tem uma trajetória complicada. Porque eles são alunos oriundos de uma escola frágil, muitos, a grande maioria de escolas rurais.”

A professora ressalta também que os alunos da Licenciatura em Educação do Campo estão engajados no curso, sendo desnecessário dar “lição de moral e chamar atenção”. Estes também possuem o desejo de transformar o mundo. Devido a estes “comportamentos”, considera que estes alunos têm muito a ensinar aos outros estudantes da UFMG. Para ela é:

“Por isso é que nós temos dificuldades com eles. Porque a gente está acostumada com meninos que chegam assim, não quer ser professor, fez o curso porque não passou no outro. [...] Você não tem que dar lição de moral, você não tem que fazer nada, nem chamar a atenção. [...] Se duvidar nem pedir silêncio uma vez. Porque eles já estão engajados.[...] Os estudantes da licenciatura do campo chegam com vínculo, eles querem mudar o mundo.”

Algumas considerações

¹⁵⁴¹ Fernandes, Flávia Azevedo. Um estudo de caso do curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Brasília: UNB, 2009.

A partir dos aspectos analisados, conclui-se que esse novo público estudantil, que está adentrando as universidades do país, interroga o trabalho docente e, sobretudo, as práticas de ensino aí consolidadas. Lidar com as fragilidades herdadas de uma trajetória precária de formação, de uma escolarização deficitária oferecida pelo sistema público de ensino é desafiante e muito novo para inúmeros docentes que comumente lidavam até há pouco tempo, com redutos das elites e das camadas médias da população brasileira, e hoje se vêem diante das classes operárias, dos trabalhadores rurais e de muitos outros que estavam alijados desse espaço.

Para aqueles que acreditam na função social da universidade, no sentido preconizado e defendido por Chauí, talvez esta tarefa torna-se um pouco mais fácil, no sentido de que se sentem impelidos a se comprometerem com as demandas sociais que estão sendo colocadas para o universo acadêmico, resgatando, assim, a vocação política da universidade, aberta a todas as classes sociais.

Nos depoimentos, já coletados para a pesquisa na qual este trabalho se insere, observou-se que aqueles professores, que apresentam trajetórias em movimentos sociais, sentem-se sensibilizados e mobilizados para responder essas demandas. Acreditam que é possível estabelecer mecanismos que reduzam as desigualdades para os novos discentes que transitam no espaço dos “herdeiros”. E, mais, que eles também possuem uma herança, um saber, diversidade e singularidades que devem ser respeitada e ao mesmo tempo resgatada, posta em diálogo com os saberes científicos hegemônicos aí apresentados.

Novas posturas pedagógicas e adaptações curriculares são necessárias para que de fato ocorra a inclusão desses estudantes para que possam transpor as barreiras de um sistema fortemente meritocrático, visto que desigualdades antigas podem produzir efeitos perversos nesse ambiente. E, para isso, espera-se que as políticas de expansão de ampliação do acesso ao ensino superior sejam acompanhadas de medidas que proporcionem aos docentes condições adequadas para desenvolver seu trabalho e possam responder as tais solicitações.

Finalizando, há de ressaltar que, para além das críticas em relação à inserção de um novo público estudantil nas universidades do país, deve se levar em conta que existem críticas contundentes relacionadas ao processo de expansão. O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes) vem denunciando a carência de professores e a falta de estrutura básica como bibliotecas, laboratórios e equipamentos nas novas unidades, algumas, funcionando em prédios não adequados, por vezes em situação precária.

Referências

- ANTUNES-ROCHA et al. (2012). Tempos e espaços formativos no curso de Licenciatura em educação do Campo da UFMG. In: ALMEIDA M. Fátima, MARTINS, Aracy, ANTUNES-ROCHA (org). Territórios educativos na educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica.
- ARANHA, Antônia Vitória Soares (2009). Educação do Campo na UFMG: do sonho aos desafios. Educação e diversidade, Belo Horizonte, p.143-159.
- CALDART, R. Apresentação. In: MACHADO, C. L., CAMPOS, C. S. S. & PALUDO, C. Pedagogia do Movimento Sem Terra. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CHAUÍ, Marilena(2001). Escritos sobre a universidade. São Paulo: Unesp.

- GATTI, Bernadete Angelina (Coord.), BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.
- PINTO, João M. de Rezende (2004). O acesso à educação superior no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, vol.25, n.88, p.727-755.
- SANTOS, Boaventura(2006). A gramática do tempo. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, Silvanete Pereira de (2012). A concepção de alternância na Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília.163 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília.
- SILVA, S, Costa, Vânia (2013). Práticas e condições de acesso aos bens culturais dos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Educação do campo da UFMG. In: CARVALHO, C. CASTRO, M..Qual conhecimento? Qual educação?: Educação rural e do campo. (no prelo)
- SILVA, S.A. (2012) Políticas de acceso a la enseñanza superior y los nuevos sujetos de la formación docente. Revue Ensemble, v. 5, p. 1-16.

Olùkó ati akékó yen ótun pa ìtàn¹⁵⁴²: caminhos possíveis para uma educação antirracista

Mille Caroline Rodrigues Fernandes¹⁵⁴³

Resumo

Este artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC–UNEB, realizada com jovens estudantes do quilombo de Boitaraca, localizado na cidade de Nilo Peçanha, região do Baixo-sul - Estado da Bahia/Brasil. O objetivo desse trabalho é trazer para o bojo da discussão, as dificuldades educacionais enfrentadas por estes jovens, ao saírem da escola do “quilombo”, no período da Educação Fundamental II, para estudar na escola da “cidade”. Na escola do “quilombo” durante o período da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a professora da comunidade, desenvolve em sua sala de aula multisseriada, espaços pedagógicos que propiciam a valorização da memória, da oralidade e da *arkhé* africana (LUZ, 2000), capaz de formar consciência individual e coletiva do grupo, mostrando caminhos didático-pedagógicos baseados na dinâmica do *vivido/concebido* (LUZ, 2003). Nessa perspectiva, ao saírem do seu meio sócio-cultural-histórico, durante o Ensino Fundamental II, e adentrarem numa escola, a qual a proposta curricular é baseada nos valores euronorte-americanos, estes jovens experimentam o sabor amargo e nocivo do preconceito e da discriminação por serem negros e por serem quilombolas. Assim, o texto discute o processo educacional na “cidade”, um meio de exclusão e silenciamento vivido pelos jovens ao saírem da escola do “quilombo”, sugerindo a construção de uma proposta pedagógica antirracista que valorize a *arkhé* africana dos jovens que saem do quilombo de Boitaraca, para estudar na escola da “cidade”, a partir de suas próprias histórias de vida. Esta proposta pedagógica, exercício da *práxis* (GADOTTI, 2003), um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores na relação entre si e com o espaço, onde se efetiva a prática pedagógica, construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos, tendo como eixo norteador a questão da autoestima e da identidade do povo de Boitaraca. Desta maneira, esta pesquisa se concebeu mediante uma metodologia de cunho etnográfico, baseado no enquadre descritivo-analítico (GEERTZ, 1989) e no enquadre analítico das interações face a face (ERICKSON, 1971). Níveis analíticos que estão ancorados nos pressupostos da história oral, tendo como instrumento metodológico a entrevista narrativa (THOMPSON, 1998). Em suma, esta proposição didático-pedagógica pode ser considerada inovadora para o trabalho docente e brota como estratégia de insurgência contra um currículo positivista e de desdobramentos neocoloniais (CAVALLEIRO, 2001); (CUNHA Jr, 2008); (GOMES, 2011), que não contempla a diversidade (MACEDO, 2007), muito menos a ancestralidade e a *Arkhé* africana dos jovens boitaraquenses.

Palavras-chave: Comunidade de Boitaraca. Currículo. Educação Antirracista

¹⁵⁴² Frase em yorubá que significa: “Professores e alunos contando uma nova história”.

¹⁵⁴³ Pedagoga/Psicopedagoga. Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus I. Pesquisadora do Grupo PRODESE/UNEB – Programa Descolonização e Educação; Pesquisadora de Comunidades Quilombolas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia/ Coordenação de Educação para as Relações Étnicorraciais e Diversidade.
E-mail: millicaroline@hotmail.com

As primeiras percepções...

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Paulo Freire, 1970).

A África é do outro lado da rua e nos falta coragem para atravessá-la. A presença africana no cotidiano histórico e na cultura brasileira é imensa e nós temos limitações de compreendê-la devido as ausências de História Africana nas escolas, universidades e movimentos políticos. (Henrique Cunha Júnior, 2008).

A educação concebida para os povos que tiveram seus destinos sobredeterminados pelo impacto dos valores do mundo neocolonial-imperialista, sempre esteve amarrada à dinâmica do crescimento e produção do capital econômico, que informe sobre as expectativas das demandas do mercado, de onde se desdobra a prescrição homogênea e linear das políticas educacionais voltadas para a formação do sujeito produtor e consumidor, selecionando o que deveria ser colocado ou silenciado no currículo escolar, o que conseqüentemente, deixou de lado os saberes e falares das populações de *arkhé*¹⁵⁴⁴ africana, gerando esteriótipos em relação à cultura negra, o que, de certa forma, favoreceu o surgimento de racismo, preconceito e discriminação raciais nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, buscamos no presente texto apresentar um breve recorte de uma pesquisa que foi desenvolvida no mestrado em Educação e Contemporaneidade/PPGEduC–UNEB, realizada com jovens estudantes do quilombo de Boitaraca, localizado na cidade de Nilo Peçanha, região do Baixo-sul – Estado da Bahia/Brasil. O objetivo desse trabalho é trazer para o bojo da discussão, as dificuldades educacionais enfrentadas por estes jovens, ao saírem da escola Rui Barbosa, localizada no “quilombo” de Boitaraca, no período da Educação Fundamental II, para estudar na escola Nair Lopes Jenkins, localizada na “cidade” de Nilo Peçanha, sugerindo a construção de uma proposta pedagógica antirracista que valorize a *arkhé* africana dos jovens que saem do quilombo de Boitaraca, para estudar na escola da “cidade”, a partir de suas próprias histórias de vida. Esta proposta pedagógica, exercício da *práxis* (GADOTTI, 2003), um fazer cuja essência e aparência não se desvinculam do ato de criar as condições necessárias para que educadores na relação entre si e com o espaço, onde se efetiva a prática pedagógica, construam um conhecimento agregador de saberes sociais e saberes científicos, tendo como eixo norteador a questão da autoestima e da identidade do povo de Boitaraca.

Na escola do “quilombo” durante o período da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, a professora, filha da comunidade, desenvolve em sua sala de aula multisseriada, espaços pedagógicos que propiciam a valorização da memória, da oralidade e da *arkhé* africana (LUZ, 2000), capaz de formar consciência individual e coletiva do grupo, mostrando caminhos didático-pedagógicos baseados na dinâmica do *vivido/concebido* (LUZ, 2003). A metodologia do *vivido/concebido* ou também do “*desde dentro para desde fora*” refere-se aos saberes constituídos dentro do quilombo de Boitaraca como as festas religiosas e de devoção aos santos padroeiros do quilombo, a Dança dos Velhinhos, as rezas e outras manifestações

¹⁵⁴⁴ Segundo Narcimária Luz (1999.p.49-68), palavra de origem grega, utilizada para interpretar o discurso da comunalidade africano-brasileira, significa (...) princípios inaugurais que imprimem sentido e força, direção e presença a linguagem. Princípio-começo-origem, e princípio-poder-comando. Não se trata, apenas, de referir-se a antiguidade e/ou anterioridade, mas o princípio inaugural, constitutivo, recriador de toda experiência africana.

culturais, as quais são levadas para o interior da escola, desconstruindo e (re)criando as estruturas do currículo oficial (FERNANDES, 2013).

O trabalho didático-pedagógico desenvolvido na escola do “quilombo”, posiciona-se numa teia que envolve a percepção da pertinência etnicorracial num espaço marcado pela falácia da democracia racial e escamoteamento de suas implicações na subjetividade e economia das relações sociais. Colocar-se na posição do *vivido/concebido* é conseguir inserir de forma física, emocional, mental e espiritual a *arkhé* africano-brasileira, que funda a comunidade de Boitaraca, aos ditames de uma escola que ao longo do tempo foi planejada para não servir a uma população negra e muito menos quilombola.

Na escola do “quilombo”, os jovens vivem com intensidade, toda a potência de ancestralidade e sociabilidade africana. Nesta escola, os jovens não precisam entrar nas fronteiras movediças de raça, classe, cor de pele, religião, pois eles aprendem no quilombo, desde criança, o que é contextualizar as práticas desenvolvidas em seu cotidiano e o que é “fazer parte” de uma história de luta e resistência. Mas, ao saírem do seu meio sócio-cultural-histórico durante o Ensino Fundamental II e adentrarem numa escola, a qual a proposta curricular é baseada nos valores euronorte-americanos, os jovens de Boitaraca experimentam o sabor amargo e nocivo do preconceito e da discriminação por serem negros e por serem quilombolas.

Na educação da escola Nair Lopes Jenkins, a memória e os saberes dos jovens quilombolas passam incólumes no interior da escola. Isto acontece, porque “a linguagem pedagógica que lastreia a escola está assentada em valores que constituem a cosmovisão etnocêntrica que procura arrefecer a afirmação do patrimônio simbólico africano-brasileiro” (LUZ, 2003. p. 66). De tal modo, os jovens começam a viver em conflitos com relação à estética de seus cabelos, à sua religião de matrizes africanas, são apedrejados no percurso do quilombo para a escola da “cidade”, são discriminados por serem quilombolas, levando muitos destes jovens a desistirem de estudar.

A discriminação enfrentada pelos jovens do quilombo de Boitaraca é uma realidade enfrentada por quase todos os jovens negros, seja quilombola ou não-quilombola. Um processo discriminatório que solapa as identidades destes jovens. Um racismo que se expressa no silenciamento das tradições, na negação dos valores e religiosidade africano-brasileiras, e a não inserção dessa história e cultura africano-brasileira no currículo escolar tem gerado discriminação e preconceito dentro da sala de aula. É importante, ressaltar que falar sobre a discriminação no ambiente escolar não é realizar um discurso de lamentação, é, sobretudo, dar visibilidade à discriminação e ter como extingui-la do contexto escolar. Isto porque, sabemos que a exclusão do negro no processo educacional escolarizado é histórica e que a escola oficial de ensino não foi preparada para trabalhar com as diferenças sociais, raciais, econômicas, culturais, políticas, e seu espaço, durante séculos, absorveu teses racistas, produto da manipulação do pensamento científico para servir a um processo de subalternização de povos não brancos (SISS, 2003).

Nessa perspectiva, ao analisar as discriminações recorrentes no ambiente escolar do Nair Lopes Jenkins com os jovens quilombolas, pude refletir sobre a responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial e da importância da intervenção dos profissionais da educação para a organização de uma escola que favoreça o desenvolvimento de todos os presentes, não somente na escola Nair Lopes Jenkins, mas nas escolas em geral. Assim, trago neste artigo reflexões sobre formas de examinarmos o espaço escolar a

fim de sabermos quando estamos educando para o reconhecimento da igualdade humana ou colaborando para a permanência e a difusão da discriminação no espaço escolar e na sociedade.

O horizonte, que abriremos pretende aproximar os educadores de uma outra *episteme* que, compreendida na sua complexidade, pode ajudar a desencadear novas elaborações que estabelecem formas de solidariedade e respeito para as distintas experiências, as quais caracterizam as diversidades culturais de *arkhé* africana. É dessa forma, que as palavras iniciais de Freire (1970) e Cunha Júnior (2008) nos orienta sobre a possibilidade de (re)pensar o fazer pedagógico da escola, construindo outras óticas de compreensão de mundo para além do que está posto e do que por muito tempo foi tido como verdade no currículo escolar.

O desejo permanente de refletir com os educadores a temática racial não significa que eu entenda que os prejuízos da população negra se dão exclusivamente no espaço escolar, tampouco que eu pense que os profissionais da educação são os únicos responsáveis pela disseminação do racismo na sociedade. Todavia, refletir com os educadores se deve ao fato de perceber o professor como um forte aliado para formar cidadãos libertos de sentimentos de racismo. Portanto, para traçar caminhos que possam subsidiar o pensamento e a elaboração de medidas concretas a fim de afirmar positivamente a identidade do estudante negro é necessário trazer a cultura negra (en)trelaçada ao Currículo como elemento construtivo no processo de ensino-aprendizagem, respeitando as peculiaridades humanas, partindo do pressuposto de que é necessário uma mudança na transmissão de conhecimentos no âmbito escolar, uma reformulação do ato educativo, buscando localizar o conceito e o processo da educação no contexto das coletividades dos sujeitos próprios da cultura negra e da relação destes com os espaços sociais, bem como incorporar, de maneira crítica, a questão das diferenças culturais, na pluralidade de suas manifestações e dimensões, oferecendo elementos para que o currículo escolar contemple as práticas didático-pedagógicas dos professores.

Em linhas gerais, construir novas práticas pedagógicas através da cultura negra além de um direito, a educação pode ser entendida como um processo de desenvolvimento humano, bem apresentado nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), onde a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura.

É importante salientar, que na elaboração de bases para uma educação antirracista precisamos ter o cuidado com possíveis deturpações sobre a cultura negra, transmitidas pela educação neocolonial, que por muito tempo solapou as identidades das populações africano-brasileira, pois, às vezes, "as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias" (GOMES, 2001.p. 86). Muito embora esta afirmação nos pareça contraditória, porém, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incidir no problema da homogeneização em detrimento ao reconhecimento das diferenças.

Assim, ao compreendermos o conceito e o processo da educação no âmbito das coletividades das pessoas negras e de sua relação com os espaços sociais, torna-se indispensável a discussão da educação a serviço da diversidade, tendo como desafio a afirmação da igualdade e a revitalização da auto-imagem do povo negro.

Para propor os caminhos possíveis para uma educação antirracista foi feito um levantamento bibliográfico de pesquisadores que se dedicam a valorizar a *arkhé* africana (LUZ, 1999; 2003); (LUZ, 1983; 2000);

(CAVALLEIRO, 2011); (GOMES, 2001); (CUNHA, 2008) e sua influência na sociedade. Foram estudos e descobertas que aprofundaram a valorização de “saberes” oriundos das culturas e tradições que a diáspora negra trouxe para o Brasil, suas ações essenciais à vida humana e como estas ações estão inseridas em nosso cotidiano. A nossa principal preocupação era não incorrer no erro salientado por Gomes (2001): o problema da homogeneização.

Dessa maneira, buscamos subsídios teóricos na pesquisa de cunho etnográfico baseada no nível macro na perspectiva de um enquadre descritivo-analítico (GEERTZ, 1990) e no enquadre analítico das interações face a face (ERICKSON,1971). Níveis analíticos que estão ancorados nos pressupostos da história oral, tendo como instrumento metodológico a entrevista narrativa (THOMPSON,1998).

Enfim, coube a este artigo apresentar uma análise parcial de análises e reflexões sobre como reconhecer e enfrentar o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar, analisando possíveis caminhos e elementos capazes de efetivar uma educação antirracista.

Caminhos possíveis para uma educação antirracista

Estamos dispersos pelos quatro cantos do mundo, segundo os ditames da hegemonia ocidental (...). O efeito de uma presença africana no mundo será o de aumentar a riqueza da consciência humana e (...) alimentar a sensibilidade do homem com valores, ritmos e temas mais ricos e mais humanos. (Cheik Anta Diop)

O fragmento de Diop, que inaugura esta escrita, nos convida a pensar sobre a inserção de uma presença africana no mundo com o intuito de alimentar a sensibilidade humana através dos valores, linguagens ritmos e temas próprios das populações de *arkhé* africana. Uma maneira de (re)turnar aos valores mais humanos, porque com o exercício de apreender a sua inserção no mundo, as populações africano-brasileiras, tem tentado transformar as dinâmicas sociais, deslocando ideias por muito tempo estabelecidas, fazendo com que aspectos subjacentes emergem para modificar as antigas concepções dominantes.

Pensando sobre as reflexões de Diop, podemos compreender o sentimento de exclusão vivido por jovens negros face às posturas institucionais, aos valores impostos, a distância existente entre o saber proposto pela escola frente às suas vivências e toda a carga de recalque ideológico presente nas estâncias da sociedade oficial (LUZ,1983). A escola reflete em suas estruturas quer organizacionais, pedagógicas ou administrativas as demandas sociopolíticas e sócio-históricas advindas da sociedade como um todo. Expressam no seu cotidiano as tensões e contradições de um país historicamente marcado pelo racismo e pelas várias formas de discriminação e exclusão social.

Por ser uma instituição do mundo ocidental, a escola busca formar um ideal de homem branco, cristão, monogâmico, heterossexual, um padrão homogeneizante que faz com que a educação escolar se distancie dos sujeitos que não correspondem a esse referencial identitário. Uma diversidade de sujeitos com diferentes crenças, modos de vida e visões de mundo, entretanto, não podem ser tratados de modo “igual”. Sobremaneira, a escola oficial de ensino não foi organizada para atuar com diferenças raciais, culturais e que seu espaço, além de ser competitivo, dualizado e seletivo incorporou por muito tempo, discursos racistas, produto da manipulação do pensamento científico. Nesse contexto, é importante afirmar que o currículo escolar também tem um papel relevante nesse processo de manipulação dos discursos racistas,

afinal, o currículo, embora seja uma questão de conhecimento, também é uma questão de poder e identidade (SILVA, 1995).

Assim pensar caminhos para uma educação antirracista é uma maneira de demarcar no território de educação de base neocolonial, a influência da cultura negra (en)trelaçando-a ao currículo escolar (MACEDO, 2007). Isto porque é prática comum nas escolas os alunos receberem uma proposta curricular baseada nos valores eurocêntricos criados como um mecanismo de exclusão para silenciar as diferenças sociais, culturais e linguísticas, que deformam, menosprezam e solapam as alteridades nos seus valores mais intrínsecos numa sala de aula.

De tal modo, ao adentrar num universo pouco explorado e suscitar novas indagações sobre o preconceito racial existente no interior da escola Nair Lopes Jenkins, pude fazer uma intersecção com o currículo escolar, repensando a educação que ocorre no interior desta escola de forma que esta pudesse contribuir para a diminuição das discriminações em sala de aula tanto para os jovens quilombolas quanto para outros jovens negros em diferentes escolas.

Para que a educação no ambiente escolar reconheça a existência do problema racial na sociedade brasileira, necessitamos de um diálogo com as diversas áreas do conhecimento, priorizando as histórias, a cultura e as experiências daqueles que foram por muito tempo excluídos do currículo escolar: os negros. No ambiente escolar, uma educação antirracista tem como objetivo o desarraigamento do preconceito, das discriminações e nesta educação antirracista não cabe, segundo Cavalleiro (2001):

Estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001.p. 150).

Neste caminhar, na pesquisa de mestrado, a educação antirracista surge como uma proposta pedagógica que possibilita não somente aos jovens de Boitaraca a valorização de suas histórias no ambiente escolar do Nair Lopes Jenkins, mas também, e principalmente, a outros tantos e diversos jovens negros, atingidos pelos preconceitos, a reconquista de uma identidade positiva, a inserção dos valores referentes a cultura africano-brasileiro, tão fortemente arraigada em nossa sociedade.

(Re)estruturar a educação no espaço escolar tem um sentido político relevante, já que propicia aos docentes e discentes a oportunidade, por um lado, de pensar a realidade social do lugar em que estão inseridos, a partir de sua diversidade cultural e, por outro lado, realizar uma revisão crítica dos conteúdos até então considerados oficiais. Isto ao levarmos em conta que o ensino e a aprendizagem se articulam como um processo, e que é importante que os atores envolvidos nesse processo estejam atentos às mudanças dos valores culturais e à maneira como eles são transformados em modelos dominantes ou modelos rejeitados em determinada instância social.

Por isso, o diálogo entre os diferentes processos de ensino-aprendizagem contribuem para que tenhamos uma visão abrangente do meio social em que vivemos, bem como estimula nosso interesse pelo contato com as referências culturais articuladas em diferentes linguagens. Nesse sentido, a inserção de conteúdos relacionados à cultura negra nos currículos escolares abre espaço para o conhecimento e a aplicação de métodos que ampliam o horizonte de convivência entre os indivíduos. Sobremaneira, com o objetivo de

levar aos alunos uma nova maneira de se relacionar com a vida, consigo mesmo e de respeitar as diferenças culturais.

E neste processo o educador que se assume como sujeito da história, deve participar da “luta” pelo desenvolvimento do povo, envolvendo-se juntamente com os demais, engajado nos movimentos sociais, tendo uma postura de mudança no seu fazer pedagógico, construindo aparatos de ensino como fonte inovadora na busca pelo conhecimento. “[...] O educador como um sujeito, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo, que se traduz e se executa em um projeto pedagógico” (VEIGA, 1996. p. 27), pois se sente desafiado a repensar a sua prática pedagógica, se comprometendo em não reproduzir a estrutura excludente construída ao longo dos anos sob o domínio da cultura europeia e, acima de tudo, reflete sobre que tipo de homem a escola pretende formar, em uma sociedade marcada historicamente pela submissão/exclusão da cultura negra em detrimento a cultura “branca” dominante.

Cabe-nos analisar também que a inclusão de temas referentes às culturas africano-brasileiras no currículo escolar representa, em primeira instância, o estabelecimento de políticas afirmativas que permitem à sociedade brasileira reconhecer sua dívida para com os africanos e seus descendentes (CUNHA JÚNIOR, 2008). Todavia, as disposições da Lei 10.639/03 vão além desse aspecto, ou seja, na medida em que ela se destina a promover a justiça social, demonstra que a sociedade e o Estado brasileiro iniciaram, ainda que com retardo, uma revisão profunda dos valores que elegeram como legitimadores de suas estruturas.

Por isso, a inserção do histórico e da *arkhé* africana no currículo escolar, cria uma demanda para o sistema educacional que transforma a convivência com a diversidade cultural em uma das chaves de sua própria articulação e funcionamento. Diante disso, a diversidade, que só era revelada em datas comemorativas a exemplo do Dia da cidade, Dia da Consciência Negra, entre outras comemorações, tende a deixar de ser exceção para ser um fato reconhecido pela sua inserção na dinâmica da história e da realidade social dos jovens negros. Acredito que, a partir do entendimento de que o currículo pode ser um caminho para se trabalhar questões sobre preconceito, discriminações, racismo, violência, diversidade cultural e os valores de um *continuum* civilizatório africano-brasileiro (LUZ, 1999) existente em nossa sociedade, a educação se tornará um elemento indispensável para o combate às desigualdades sociais e educacionais (FAZZI, 2006).

Refletir sobre uma nova estrutura para o currículo perpassa por questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação do negro no Brasil. Dependendo do lugar de onde estamos, das posições ideológicas que assumimos, podemos influenciar e materializar um currículo que ora contemple os ditames e normas das legislações educacionais, ora assuma e transpareça a vida dos educandos, suas habilidades e competências (MOREIRA & SILVA, 1995).

Instigada por autores (LUZ, 1999); (CUNHA JÚNIOR, 2008); (SILVA, P. 1993); (GOMES, 2005; 2011); (CAVALLEIRO, 2001); (SILVA & MOREIRA, 1995) e vivências, no que diz respeito à questão étnicorracial no currículo escolar, e, na tentativa de desvelar histórias não contadas, o que resalto nestes caminhos possíveis, são ações para uma educação antirracista, que primem pelo respeito à diferença, à diversidade, aos valores de *arkhé* africana: ancestralidade, memória e oralidade.

Esta educação não pode isentar-se de pensar sobre a cultura negra, principalmente, do compromisso com a história dos negros que durante muito tempo foi silenciado e aliado por um sistema desumano, preconceituoso e cruel de educação. Educar, respeitando as diferenças de jovens negros quilombolas ou

não-quilombolas, requer mais do que o cumprimento das obrigações curriculares, exige uma postura ética e valorativa diante da cultura e da história africano-brasileira, que continua sofrendo discriminações nos espaços escolares.

Nesse contexto, a pesquisa nos leva a propor a construção de uma educação antirracista que respeite a diversidade cultural, ancorada na Lei 10.639/2003 e baseada nos seguintes desafios: formar professores capazes de atuar criticamente com a diversidade africano-brasileira; socialização dos saberes produzidos pela comunidade acadêmica e pelo Movimento Negro na Formação inicial e Continuada destes professores; incluir no currículo escolar do Nair Lopes Jenkins, a história e a cultura de Nilo Peçanha, especialmente a formação das comunidades quilombolas existentes no município; elaboração de materiais didático-pedagógicos voltados a atender a realidade cultural dos jovens negros.

Assim, os professores serão convidados a construir novas atitudes e práticas pedagógicas e sociais, tendo um olhar crítico sobre as organizações epistemológicas e políticas da sociedade, reivindicando mediante as desigualdades existentes no ambientes escolar e apostando nos processos de emancipação social e política. Em suma, seguindo o pensamento de Paulo Freire, a escola precisa refletir o momento histórico que estamos atravessando, considerando a diversidade como característica do sujeito em processo de constante transformação. Precisamos aprofundar o entendimento da educação como humanização, como problema social e também pedagógico (GOMES, 2010).

Para não findar...

*"Não se abandonam sonhos
no trajeto escolar,
nem nas esquinas
onde a sombra paternal
segura fugas.
Não se afugentam sonhos
no atalho dos caminhos, nem nas corredeiras
onde o limite das margens
evita desvios.
Não se limitam sonhos
a urgentes desafios"¹⁵⁴⁵.*

Ao refletir sobre o poema de Damário lembrei-me das ideias de Paulo Freire quando ele nos instiga a ter esperança por uma educação de qualidade e ao alcance de todos, sendo que para que esta educação se concretize é necessário acreditar na transformação do mundo, na capacidade de todos os seres humanos alimentarem juntos o ideal utópico da mudança: uma realidade onde opressores e oprimidos se façam, de fato, livres dos elos aprisionantes do preconceito, da discriminação e da injustiça. Acreditar no sonho não como algo irrealizável, mas como algo "inédito viável", algo que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será conseguido pela práxis libertadora.

Parafraseando Weber, tivemos que suportar o tempo todo com "efeitos de composição", tentando transcender o projeto laico, etnocêntrico-evolucionista que sobredetermina de modo nefasto a existência do

¹⁵⁴⁵ DACRUZ, Damário. "URGÊNCIA". In: Todo Risco: o ofício da paixão: Fundação Pedro Calmon. 2 ed. Lauro de Freitas/BA. 2012. p. 19.

planeta. Assim, ao visualizar o “inédito viável” (FREIRE, 1998) como um sonho, como algo que se concretiza no cotidiano, o ser humano começa a desvelar a sua libertação como realidade possível de ser alcançada. O ser e o estar no mundo significa empenhar-se na tessitura de ações, reflexões e lutas. Não podemos ver o sonho como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo, muito menos como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. O sonho, aqui, deve ser pensado como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza histórica e social.

A pesquisa de mestrado, um elemento do meu sonho, revelou que a composição curricular do Grupo Escolar Nair Lopes Jenkins não contempla a dinâmica e a pulsão da história e da *arkhé* africana de Nilo Peçanha. Mesmo com as imposições da Lei 10.639/03, o currículo escolar se caracteriza por uma temporalidade e espacialidade que recusam e recalcam as presenças civilizatórias africanas (LUZ, 1999). E este recalque tem sido a base das práticas escolares, que no seu cotidiano operam com obstáculos teórico-epistemológicos, que ao se depararem com a cultura africano-brasileira procura silenciar o seu papel no município de Nilo Peçanha.

Dessa maneira, os jovens quilombolas, na transição entre a escola do “quilombo” para a escola da “cidade” para darem continuidade aos seus estudos, enfrentam preconceitos e discriminação por serem negros e quilombolas. Porém, quem os discrimina são jovens negros de Nilo Peçanha, que também são discriminados, silenciados e aliados do sistema oficial de ensino, a partir do momento em que não se enxergam no contexto escolar e nem nos materiais didáticos. Portanto, discriminar os jovens de Boitaraca é uma maneira estratégica de defender-se dos preconceitos que possam surgir dos outros colegas.

Nesse sentido, as reflexões teóricas apresentadas no transcórre deste trabalho, revelam a complexidade das relações raciais e suscitam em mim várias questões relacionadas com o rumo de uma política antirracista nos currículos de educação. Apesar do caráter incipiente e não-conclusivo dessas ideias, o problema étnico que afeta os espaços da escola Nair Lopes Jenkins, tornando visível o silenciamento das diferenças, os xingamentos, agressões, rejeição e constrangimentos sofridos pelos alunos negros também ocorre em outras escolas brasileiras. Silenciar essa realidade não apaga magicamente as diferenças. Muito pelo contrário, permite, porém, que cada um construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente. Se sabemos que são prejudiciais para o desenvolvimento de todo jovem xingamentos, agressões, rejeição e constrangimentos, precisamos então nos esforçar permanentemente para promover uma educação antirracista.

Não é imaginável uma sociedade democrática se não nos empenharmos a abolir do cotidiano escolar todas as atitudes e os comportamentos que os protegem, o disseminam e mantêm relações hierárquicas entre os seres humanos. Sei que não é uma tarefa fácil, visto que, em muitas situações, teremos de lutar contra a história oficial, os veículos de comunicação, a educação de base eurocêntrica e cristã (LUZ, 2003). Precisamos estar bem atentos para não difundirmos visões estereotipadas e preconceituosas não só em relação ao grupo quilombola, mas também aos demais grupos sociais discriminados (GOMES, 2010). É imprescindível a realização de um trabalho preventivo e educativo. Um posicionamento claro diante dos desafios e vontade fazem toda a diferença.

Para reverter a situação de sofrimento dos jovens negros quilombolas e não-quilombolas é necessário e urgente a elaboração de alternativas pedagógicas que concorram para incluí-los e mantê-los no sistema formal de ensino, garantindo o direito constitucional à educação plena, pública e de qualidade. O racismo

cultivado durante séculos requer programas de incentivo nas escolas, que visem combatê-lo, com o objetivo de eliminar preconceitos, corrigir as desigualdades e formar cidadãos livres. Não se trata de uma guerra entre quilombolas e não-quilombolas ou entre negros e brancos. Neste trabalho, o que desejo é um diálogo que contribua para iniciativas que assumam com responsabilidade uma educação antirracista.

Referências

- BOAVENTURA, Edivaldo M. e SILVA, Ana Célia da. *“O terreiro, a quadra e a roda”: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador*. Salvador: Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA. 1999.
- CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____, Vera Maria. *Sociedade, educação e cultura(s): Questões e propostas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 6 ed. São Paulo: Contexto. 2011.
- _____, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro. 2001.
- CARVALHO, Alba Pinho de. *Experiências emancipatórias em tempos de crise e transição: Potencialidades da utopia democrática*. In: Congresso Português de Sociologia. 6. 2008. Lisboa.
- CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola*. In: GOMES, Ana Beatriz Souza e CUNHA JÚNIOR, Henrique (Org.) *Educação e Afrodescendência no Brasil*. Fortaleza. Edições UFC, 2008.
- ERICKSON, Frederick. *The cycle of situational frames: a model for microethnography in urban anthropology*. Paper read at Midwest Anthropology Meeting. Detroit, Michigan. 1971.
- FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.
- FAZZI, Rita de Cássia. *O drama de crianças brasileiras: Socialização entre pares e preconceito*. Belo Horizonte: autêntica. 2006.
- FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. *PA ÌTÀN, FIKÓ ATI MÒNÀ: Tessituras de saberes boitaraquenes que vão além da educação formal*. In: LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio (Org.). *Descolonização e Educação Diálogos e proposições metodológicas*. Curitiba/PR: CRV. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- _____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do conflito*. 13 ed. São Paulo: Cortez. 2003.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1990.

- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro. 2001.
- _____, Nilma Lino e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.
- _____, Nilma Lino. Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.
- LUZ, Marco Aurélio de Oliveira. Agadá: Dinâmica africano-brasileira. 2 ed. Salvador: EDUFA, 2000.
- _____, Marco Aurélio. Cultura Negra e Ideologia do Recalque. Rio de Janeiro: Achimé, 1983.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Abebe: A criação de novos valores na educação. SECNEB, Editora, Salvador, 2003.
- _____, Narcimária Correia do Patrocínio. Awasoju: Dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. Salvador: Revista da FAEEBA. N. 12 – jul./dez., 1999a.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Compreender/mediar a formação: O fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora. 2010.
- _____, Roberto Sidnei. Currículo, diversidade e equidade: Luzes para uma educação intercristica. Salvador: EDUFBA, 2007
- MAFFESOLLI, Michel. A contemplação do mundo. Porto Alegre: Artes e Ofício. 1995.
- MOREIRA, Antônio Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1995.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SANTOMÉ, J. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. Da (org.) Alienígenas em sala de aula: Uma introdução aos estudos em educação. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1995.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Diversidade étnico-cultural e currículos escolares. Cadernos Cedes. São Paulo. Papirus. nº. 32, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Orgs). Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.
- SISS, Ahyas. Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas. Niterói/RJ: Quartet – PENESB. 2003.
- SODRÉ, Muniz. O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago. Salvador. Fundação Cultural do Estado da Bahia. 2002.
- _____, Muniz. Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

THOMPSON, Paul. A voz do passado: História oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). Didática: O ensino e suas relações. Campinas – São Paulo: Papyrus, 1996.

Trajetórias escolares em coqueiros: memórias de aprendizagens quilombolas

Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho¹⁵⁴⁶

Resumo

Este trabalho é resultado da análise de histórias leitoras quilombolas narradas por moradores e moradoras de Coqueiros, quilombo contemporâneo situado na região de Mirangaba, Bahia, e tem por objetivo problematizar as intrincadas relações existentes entre leitura, memória, formação de identidades e aprendizagens. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico, desenvolvido na interface da Fenomenologia, da Etnopesquisa crítica e da História oral, tendo nas entrevistas denominadas trajetórias de vida, instrumento privilegiado para a construção dos dados empíricos analisados. As jornadas diaspóricas empreendidas em busca de escola, em cidades próximas, aconteceram no limiar de territórios simbólicos e geográficos em que discriminações e preconceitos precisaram ser enfrentados, o que aconteceu por meio de ações de resistências que acabaram por forjar modos de ser e pertencer mais autônomos em relação à posse do conhecimento letrado. Enquanto comunidade caracterizada pela hibridez das itinerâncias diaspóricas desenvolvidas historicamente, inclusive no que tange aos processos de letramento, Coqueiros aponta para a necessidade de uma formação educativa capaz de ultrapassar determinantes etnocêntricos preconceituosos e excludentes ainda presentes na educação brasileira. O estudo encontra-se ancorado teoricamente em autores como BHABHA, 2007; FONSECA, 2006; MUNANGA, 2005; NASCIMENTO, 2003; PINTO, 1993; SILVA, 1995; ZILBERMAN, 2001, entre outros.

Palavras-chave: Leitura. Histórias de leitura. Memória. Identidades.

Introdução

Ah, quando eu estudava, eu sofri muito preconceito, até quando a gente ia apresentar um trabalho, que o professor mandava, eles ficavam com gracinha. Os outros alunos da turma ficavam chamando de negro, diziam que não sabia de nada; e muitas vezes nossas notas eram melhores do que as deles lá. (LUCIMAR)

A história da cultura escrita está povoada de episódios tensos, em nada lineares, no que se refere à socialização dos espaços referenciais de inserção e participação efetivas, principalmente, para sujeitos-leitores provenientes de grupos historicamente marginalizados pelo poder socioeconômico, cujas possibilidades de aquisição da tecnologia ler/escrever foram, e são ainda hoje, dependentes de ações governamentais muitas vezes ineficazes e excludentes.

Considerado o Brasil um país de escolarização e imprensa tardias, é forçoso reconhecer que as políticas de acesso à leitura/escrita não chegaram a oferecer condições equitativas para toda a população, o que nos levou a manter, até meados do século XX, taxas de analfabetismo muito altas por todas as partes do país (LAJOLO; ZILBERMAN, 1996). Dentro desse cenário, muitas vezes desolador em relação aos bens culturais simbólicos disponibilizados, alguns segmentos da população encontra(va)m-se em maior desvantagem, a exemplo dos filhos da diáspora negra, mantidos legalmente fora da escola, ainda no século

¹⁵⁴⁶ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), DCHT XXIV. Membro do Núcleo de Pesquisa e Estudos Multidisciplinares Africanos e Afro-Americanos (DCHT XXIV). Doutoranda em Letras - Teoria da Literatura - DINTER UNEB/PUCRS

XIX, o que dificultou enormemente a posse de bens culturais indispensáveis a uma inserção social e econômica mais efetiva na sociedade letrada.

A leitura do texto escrito, para muitos brasileiros, foi-se constituindo um luxo quase inalcançável, na medida em que estudar dependia de muito esforço, sacrifício e força de vontade. Mesmo quando a escola abriu as portas para a tão necessária democratização da leitura/escrita, por meio da democratização do ensino, o fez de maneira opressora e estereotipada, suprimindo dos currículos escolares a História Cultural Africana e Afro-brasileira e patrocinado uma educação fundamentada pelo silenciamento das contribuições de matriz africana para a cultura nacional, interditando, portanto, espaços de identificação e pertencimento para muitos. Também é notório que para as pessoas da zona rural, ambientadas em locais distantes dos grandes centros urbanos, tal acesso faz parte de uma história de violência que necessitou ser questionada e, paulatinamente, colocada sob rasura e transformação.

essa perspectiva, o presente texto objetiva discutir questões referentes ao pertencimento étnico vivenciado em escolas brasileiras, tendo como horizonte referencial empírico histórias leitoras provenientes de entrevistas semiestruturadas (realizadas em 2009), em cujas teias encontram-se narrativas escolares rememoradas por Lucimar, Socorro e Aparecida, moradoras do quilombo contemporâneo Coqueiros¹⁵⁴⁷, situado no Município de Mirangaba, Ba.

Itinerâncias leitoras de (des)colonização

O pensamento iluminista funda-se na exaltação da razão, na necessidade de operar um corte entre o que é mensurável, tangível, material e o que é fugaz, místico, espiritual. Nessa mesma trilha, as grandes narrativas do século XIX insistiram em buscar uma verdade inquestionável capaz de representar uniformemente realidades díspares e múltiplas. Em nome da cruzada estabelecida em torno do que foi considerado bom, belo e verdadeiro, muitos conhecimentos foram descaracterizados, desvalorizados e apagados, muitos discursos interditados e muitas ações discriminatórias fizeram-se necessárias para que a insana utopia da homogeneidade fosse experimentada, mesmo a custo de consequências catastróficas, não somente para aqueles cujas narrativas foram silenciadas, mas para toda a humanidade.

A existência de uma “verdade” maior a ser seguida tem essa propensão por criar a impossibilidade de aceitação de outros caminhos, narrativas ou vontades, tornando possível a intolerância, a violência e a banalização da injustiça social. Como nos ensina Maffesoli (2007, p. 29), em qualquer tempo-espaco, “a ideia de verdade continua sendo o lugar por excelência do dogmatismo, pedra angular de todas as ortodoxias, sejam religiosas, filosóficas ou científicas”. Por essa trilha, seguem os mecanismos segregacionistas geradores da discriminação e do preconceito, inclusive nos vários ambientes escolares onde a socialização dos estudantes, e demais integrantes desse universo formativo, acaba espelhando as relações desenvolvidas no contexto da sociedade mais ampla.

Se considerarmos a exclusão social, cultural, econômica e política das populações afrodescendentes, e aqui destaca-se mais especificamente àquelas situadas na zona rural, facilmente encontraremos raízes históricas que remontam ao período da escravidão, quando a negação da cidadania era uma constante em

¹⁵⁴⁷ Coqueiros - Comunidade quilombola reconhecida e registrada no Livro de cadastro Geral nº. 06 - Registro 611- Fi. 121, em 3 1/05/2006 - Publicado no Diário Oficial da União em 07/06/2006, Seção 1, no. 108 — Folha 5. Situada no município de Mirangaba, a 270km da capital da Bahia, Salvador.

todos os aspectos da vida do africano e afro-brasileiro. A legislação da província da Bahia, por exemplo, entre 1835 e 1888, no que tange à formação intelectual dos escravizados, é muito clara. Sua composição consta de resoluções e regulamentos publicados para normatizar a instrução pública, de forma que a proibição do acesso à escolarização oficial é taxativa, a exemplo do art. 86, da Resolução n 1.561, ao determinar que os escravos não seriam admitidos à matrícula, pois não poderiam frequentar a escola primária” (FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA, 1996, p. 109).

Faz-se importante ressaltar que a Constituição de 1824 autorizava tais resoluções excludentes, visto ter restringido o acesso à escola formal somente aos cidadãos brasileiros, o que interditava o ingresso da população negra de nacionalidade africana. As práticas formais de letramento (aquelas oferecidas nas instituições educacionais) notoriamente foram usadas na tentativa de efetivação do *apartheid* sociocultural pretendido pelas elites. Nem mesmo o processo de catequização realizado pela igreja católica ofereceu contribuições representativas para o desenvolvimento da escolarização. As irmandades dos negros católicos, criadas pelo Estado português e subordinadas ao controle de religiosos brancos, portanto legitimadoras do sistema colonial, embora tenham oferecido contribuições para a formação cidadã e para a preservação da cultura africana, no que tange à educação formal, nada ofereceram até as primeiras décadas do século XX. O processo de aquisição da leitura e da escrita¹⁵⁴⁸ dos cativos não estava presente nos planos da Igreja católica (GONÇALVES, 2000), coadunando com as ações excludentes do Estado.

A educadora alemã, Ina von Binzer, que viveu na zona rural da província de São Paulo, em 1881 e 1883, portanto em época próxima à abolição da escravatura, ao tratar da alfabetização dos afro-brasileiros já “libertos” pela “Lei do Ventre Livre”, Lei nº 2040/28/09/1871, diz: “Os pretinhos nascidos agora não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque mais tarde nada renderão.” (BINZER, 1994, p. 40-41)

O estigma de mercadoria, carregado por afro-brasileiros que precisavam dar lucro, não coaduna com participação social, com cidadania. Em sua grande maioria as crianças negras não encontravam o espaço formativo disponibilizado aos brancos, pelo menos àqueles mais favorecidos economicamente. Mesmo quando há interferência da lei, esta não é cumprida, ficando tudo a mercê da determinação do mercado, do lucro, da discriminação, principalmente, porque as autoridades governamentais não garantem a aplicabilidade da mesma:

[...] A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não há os mestres-escola rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar 20 a 50 animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada? ... (BINZER, 1994, p. 128)

O texto da educadora ilustra a inexistência de escolas na vida da maioria dos brasileiros, no final do século XIX, estando indiscutivelmente excluídos, principalmente os afro-brasileiros, do seu universo físico e

¹⁵⁴⁸ Conforme Gonçalves (2000), as irmandades dos negros católicos não contribuíram para a escolarização dos africanos no Brasil, embora tenham preservado tradições africanas. Ao contrário dos Estados Unidos, onde o protestantismo foi marcante para a expansão da leitura e da escrita, em nosso país não há registros de ações educativas para os cativos. Não era preocupação da Igreja Católica a inserção dos negros na leitura dos evangelhos, embora, no século XIX, existissem irmandades em todo o país, todas em áreas urbanas.

conceitual. Para Gonçalves (2000), mesmo com a criação dos cursos noturnos¹⁵⁴⁹, pelo Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1879, e ainda que a Reforma do Ensino Primário e Secundário, proposta por Leôncio Carvalho, em 1880, instituísse a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminasse a proibição de escravos frequentarem as escolas públicas, a inserção dos africanos e afro-brasileiros livres não foi universalizada. A disponibilização da educação formal jamais teve o mesmo peso para toda a população brasileira, pelo contrário, em todo o século XX, a sua oferta é desigual e descontínua, de forma que segue excluindo, oprimindo e discriminando indivíduos e grupos considerados fora do padrão médio para o qual a escolarização foi, de fato, idealizada (LUZ, 2007).

Levando-se em consideração o acesso e a permanência dos afro-brasileiros no sistema oficial de ensino no Brasil, pode-se perceber a presença de múltiplas interdições. Portanto, não é de se estranhar que as ações compensatórias ainda sejam tão necessárias à eliminação das barreiras impostas à escolarização. Juntamente com os obstáculos legais, a dificultar a implementação de uma escolarização abrangente no país, e das condições sociais e econômicas desfavoráveis enfrentadas no cotidiano desses grupos fortemente racializados, inclusive no que tange à localização periférica em relação aos centros urbanos ou aos bairros nobres, faz-se necessário destacar o preconceito e a discriminação presentes no dia-a-dia da vida escolar, o que contribuiu para o afastamento de grande parcela da população negra das instituições educacionais.

Nesse sentido, caminharam muitas reivindicações do(s) Movimento(s) Negro(s), quando ficaram evidentes as contradições impostas pela educação formal e conhecimento letrado foi reconhecido como poderosa barreira de opressão para aqueles que não podiam desfrutar dos privilégios provenientes de sua posse, para os “não-herdeiros” do capital cultural ocidental (BOURDIEU, 2007). Por isso mesmo, as lutas do(s) Movimento(s) Negro(s) passaram a se concentrar em torno da cultura e da educação. Conforme Gonçalves (2000), a primeira grande proposta “visando ao desenvolvimento moral e intelectual do negro brasileiro” foi redigida em 1936, pelo então presidente da Frente Negra Brasileira, Raul Joviano de Amaral. A proposta contemplou “um programa de ação que se estrutura em três eixos: agrupar, educar e orientar” (GONÇALVES, 2000, p. 342), evocando a mobilização e denunciando os efeitos perversos do ensino oferecido nas escolas de maioria branca. A educação, por meio do ensino formal, passa a ser uma maneira de forçar a entrada nos espaços de ascensão social reservados à elite branca, como destaca Gonçalves (2000):

[...] no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337)

As reivindicações também se referem à preservação e manutenção dos conhecimentos ancestrais que não poderiam ser engolidos pelas políticas de homogeneização cultural. Desse modo, a escola encontra a sua tarefa mais urgente: fazer dialogar saberes construídos pelo paradigma da diferença, sem provocar uma

¹⁵⁴⁹ Gonçalves (2000) aponta a presença de africanos em cursos noturnos oferecidos por abolicionistas e republicanos, entre outros, em províncias como a de Rio Grande do Sul. Entretanto, chama a atenção para o fato de que essa não é uma experiência universal. Pelo contrário, na mesma província a instrução dos negros, cativos ou libertos, era vetada em outras instituições escolares.

hierarquia valorativa excludente para o afro-brasileiro. Não bastaria garantir o acesso às instituições escolares, outro conjunto de reivindicações tornou-se necessário para que a educação formal começasse a funcionar a favor da valorização da cultura africana e afro-brasileira, podendo colocar-se como fator de inclusão sociocultural.

Atualmente, entende-se que a necessidade de se reeducar as relações étnico-raciais no país é urgente, perpassando por todas as relações intersubjetivas estabelecidas na sociedade, principalmente na escola, onde uma ação ampla e competente no combate ao racismo mostra-se essencial. Nesse sentido, faz-se pertinente destacar, no âmbito das políticas afirmativas, a Lei nº 10.639/03, em sua missão de garantir que o tema das relações étnico-raciais esteja presente na pauta das discussões (e ações) da educação brasileira, mesmo que a sua efetivação siga impondo desafios nada fáceis de superar, quando exigem disponibilidade política, nem sempre presente em todas as frentes de luta. Nessa perspectiva, pode-se refletir que uma práxis pedagógica eficaz de leitura somente pode apresentar-se, dentro do campo educacional, como possibilidade de superação das práticas homogeneizadoras e excludentes quando comprometida com a equidade sociocultural.

Coqueiros: maneiras de ler, formas de pertencer

“Historicizar nossa relação com a leitura é uma forma de nos desembaraçarmos daquilo que a história pode nos impor como pressuposto inconsciente... Se é verdade que o que eu digo é produto das circunstâncias nas quais me constitui leitor, o fato de tomar consciência disso é talvez a única chance de escapar dessas circunstâncias”. (BOURDIEU, 2001, p. 233-234)

Coqueiros situa-se na zona rural da região Nordeste, tem uma população com um nível de renda considerado baixo e compõe-se, em sua maioria, de afro-brasileiros, o que, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), submete seus moradores e moradoras a dificuldades maiores em relação ao acesso e à progressão na educação formal. Essas três categorias de exclusão também são destacadas por Galvão e Di Pierro (2007), quando, ao tratar do analfabetismo no Brasil, afirmam ser a sua prevalência um fenômeno mais fortemente presente em determinadas regiões geográficas, principalmente em alguns subgrupos étnicos e socioeconômicos da população. Sendo assim, “as chances de permanecer analfabetos são muito maiores para quem provém de famílias de baixa renda, é negro ou vive nas zonas rurais do Nordeste do país.” (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 62)

É nessa linha que Dona Elza destaca, em sua história de leitura, a necessidade de um investimento extra-escolar para a aprendizagem da escrita do próprio nome: *Nem tudo eu sei ler, mas umas coisas assim aprendi por mim mesma. Eu fui esforçando, fazendo meu interesse em casa, fazendo força, até assinar meu nome, uma coisa assim que não seja muito difícil eu faço.*

É preciso considerar que dentre as formas de interdição social impostas ao afro-brasileiro no tocante à escolarização, talvez, a mais eficiente tenha sido a discriminação sofrida por conta do racismo. O ambiente escolar, pouco acolhedor, têm sido apontado em pesquisas divulgadas constantemente (MUNANGA, 2005; NASCIMENTO, 2003; PINTO, 1993; SILVA, 1995) como um dos locais onde as relações interracializadas têm se apresentado mais conflituosas para as crianças e jovens, no Brasil. Seja por meio do currículo, do material didático ou das relações entre alunos, professores e funcionários, a escola abriga uma série de contradições e silenciamentos incapazes de problematizar a condição afro da maioria de seus alunos,

principalmente se considerarmos a escola pública, e ainda mais aquelas situadas na zona rural, a exemplo de muitas comunidades remanescentes de quilombos.

As narrativas colhidas em Coqueiros confirmam os estudos desenvolvidos nessa perspectiva. Quando fala das dificuldades enfrentadas durante os estudos, a professora Lucimar não tem dúvidas de que a maior refere-se ao enfrentamento do preconceito: *A maior dificuldade que eu enfrentei era porque às vezes a gente era muito discriminado. Muitas vezes até pelos próprios professores que ficavam chamando de negro da grota, e essas coisas.*

Pinto (1993) evidencia essa faceta negativa da escola, tanto em relação às práticas cotidianas de convivência, quanto ao material escolar totalmente voltado para a valorização do branco europeu. A autora destaca ainda uma tendência presente na sociedade brasileira de compreender a população afrodescendente como população pobre, o que acaba redundando em uma formação escolar de pouca qualidade, pois destina à criança negra para escolas carentes, sem estrutura física, pedagógica ou humana adequadas, inclusive por conta da formação lacunada dos professores. As experiências estudantis de Socorro ratificam essa situação:

O pessoal de Mirangaba chamava nós os negro da grota. Diziam: 'os negros da grota chegou'. Chamava a gente direto. Quando o F4000 saía com a gente da frente da escola, eles gritavam: 'os negro da grota já vai, oh, os negros da grota já vai'. Incomodava, irritava, irritava de tá sendo discriminado todo o tempo. Era um preconceito que até hoje eles ainda tem. Não tá muito mais como era, mas ainda discriminam. E muitos de nós não querem ser negros, diz que os maiores preconceituosos são os negros, mas nem tanto (grifos da pesquisadora).

“Os negros da grota” é uma expressão claramente depreciativa e preconceituosa utilizada em referência aos estudantes de Coqueiros. O duplo preconceito vivenciado em tal ocasião fundamenta-se em representações negativas construídas acerca dos afro-brasileiros da região: (a) são chamados de negros, em tom pejorativo, para ressaltar a condição de suposta inferioridade racial; (b) são estudantes provenientes das localidades rurais, portanto, moradores da grota, local fechado e considerado, no senso comum, morada de animais “selvagens”. Trata-se de uma construção linguístico-ideológica carregada de força semântica discriminatória e que reforça a presença do estereótipo tribal, comumente utilizado quando se pretende mostrar os africanos ou afro-brasileiros, como um povo primitivo, sem cultura, alienado em relação aos conhecimentos científicos (FERREIRA, 2004). A negação da diferença presentifica-se por meio da ação de depreciar determinadas características étnicas, o que favorece a legitimação da supremacia branca, internalizada através dos já-ditos constitutivos do discurso, nesse caso o discurso do preconceito.

Dalmir Francisco (2006, p. 145), ao discutir a invisibilização do negro na sociedade brasileira “na mídia, nos discursos políticos, e até mesmo em certo nível de produção científica”, destaca algumas formas contemporâneas de discriminação que se tornam pertinentes também para as discussões acerca do ambiente escolar. A primeira forma descrita, “o esforço de naturalização da discriminação racista do negro”, pode ser compreendida como a condenação da discriminação frontal, ao tempo em que nega o esforço de resistência à opressão pelo negro; “condena-se o racismo, mas se tenta reprimir a existência do movimento social negro”, por exemplo. Na escola, essa negação acontece por meio de uma tentativa de se colocar “panos quentes” quando o conflito racial acontece. As condenações em relação às posturas racistas são amenas e, não raro, vêm acompanhadas de um ‘deixa prá lá’, ‘não vale a pena’, o que contribui para a

naturalização da discriminação, entendida como acontecimento sem muita importância, logo, não merecedor de uma posição mais enfática.

Uma outra forma de discriminação, discutida por Dalmir Francisco (2006, p. 145), o “esforço de narrativa do negro como um ser sem história”, dispensa maiores explicações, principalmente se considerarmos o apagamento da história e da cultura africana e afro-brasileira dos currículos e materiais didáticos escolares ou a “folclorização” de suas narrativas, valores e comportamentos quando se fazem presentes. Já o “esforço de narrar o negro como um ser socialmente isolado”, busca negar a dignidade e o engajamento social. Em Coqueiros, isso ficou bastante claro no termo negros da grota, além de estar também presente no cotidiano das aulas quando jovens e adolescentes retraem-se diante do universo predominantemente branco a que são submetidos, o que nos leva à última forma de discriminação, ainda segundo o autor supracitado, “o esforço de afirmar o negro como um ser sem vontade e sem voz”, como se precisasse de quem o representasse, de quem falasse por ele. Esses mecanismos subliminares presentes no dia-a-dia da escola ratificam crenças racistas que, embora já estejam sendo questionadas, ainda figuram com força nas relações intersubjetivas entre negros e não-negros.

Os discursos aqui elencados destacam-se por fazerem circular traços diferenciadores de um lugar social demarcado com intensidade e, muitas vezes, internalizado, gerando conflitos identitários alimentados por imagens negativas e estereotipadas atribuídas ao afrodescendente. O comportamento de autorrejeição comentado acima por Socorro, muitos não querem ser negros, ratifica a existência de conflitos étnico-raciais na construção identitária de jovens e adolescentes em período escolar, inclusive quando a moradora evidencia a tendência social de responsabilizar os próprios negros pelo preconceito.

O estereótipo, que segundo Bhabha (2007, p. 105), “[...] é uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido”, funciona como esse horizonte conceitual a ser naturalizado pela repetição: são negros e da grota. Essa internalização inconsciente faz com que o estereótipo ganhe corpo e ratifique a ideia de que ser negro não é bom ou não é bonito. Temos então a negação do “jogo da diferença”, como afirma Bhabha (2007, p. 117):

[...] O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (grifo do autor).

As relações psíquicas e sociais enormemente dificultadas por uma ideologia que impõe o branqueamento fazem com que os sujeitos expostos aos efeitos de tal negação sintam-se estigmatizados e tentados a rejeitarem-se a si próprios. Dessa forma, a escola, que poderia contribuir para a superação da discriminação, acaba ratificando a sua permanência, sendo locus de proliferação do preconceito. Entretanto, a resistência é uma constante, fazendo-se perceber de múltiplas maneiras. Quando questionada acerca da reação às agressões verbais sofridas, Lucimar diz: Não, não reagia não. Ficava lá, quietinha, no canto. Não reagia não. Entretanto, essa postura inibida e conformada, na realidade, configura uma situação aparente, posto que, ao tratar das notas, Lucimar afirma ser o estudo, o bom desempenho escolar, uma forma de responder às agressões e de mostrar que os negros da grota têm um valor efetivo na comunidade que os estigmatiza.

Ah, quando eu estudava eu sofri muito preconceito, até quando a gente ia... assim... apresentar um trabalho que o professor mandava, sempre eles ficavam com gracinha, os outros alunos da turma, ficavam chamando de negro, diziam que não sabia de nada, e muitas vezes nossas notas eram melhores do que as deles lá.
(LUCIMAR)

Notadamente, Lucimar faz da sua condição de leitora, espaço referencial problematizador do pertencer. As notas melhores que as deles lá representam a resistência de quem não se deixa abater pelo preconceito e, portanto, consegue jogar impondo regras próprias. Entretanto, é preciso reconhecer que a estigmatização continua necessitando de ações efetivas de combate. Nessa perspectiva, Lucimar deixa clara a necessidade de se tratar da questão na atualidade, inclusive apontando a carência das condições materiais disponíveis, quando diz: Eu mesma, os trabalhos que eu faço, assim, são mais conversando com eles. Eu acho que é muito importante... porque eu mesmo ainda tenho aluno, lá na sala, que ainda não gosta... assim... que fale que ele é negro.

A referência feita por Lucimar acerca da autorrejeição protagonizada nas salas de aula onde leciona, é mais frequente do que se possa imaginar, principalmente, quando não se atentou para as questões referentes ao racismo persistente no cenário educacional brasileiro. Em parte proveniente da ausência de um projeto de educação efetivamente inclusivo, a situação vai-se repetindo, visto que as crianças, leitoras natas, percebem, nas relações escolares fortemente racializadas, que as diferenças fenotípicas entre negros e brancos denotam a inferioridade atribuída socialmente aos primeiros. Essas desigualdades naturalizadas são o grande motor da autorrejeição vivenciada por muitos jovens estudantes devendo ser questionadas, problematizadas e desconstruídas duramente. Nesse sentido, fica patente o necessário enfrentamento das armadilhas discursivas que situam os descendentes africanos em espaços culturais insignificantes e que aprisionam “[...] o negro em lugares em que sua identidade só pode ser delineada através de utopias e anacronias que desarticulam a sua efetiva integração na sociedade como cidadão” (FONSECA, 2006, p.145). Levando-se em consideração a ambiência de uma sociedade classista; que elege iluminados para a assunção e o apoderamento de cargos e funções, que investe maciçamente na formação, atualização e aquisição de tecnologias; que exerce um poder simbólico por meio de palavras, discursos, mensagens sub-reptícias, tão potentes em aprisionar e manipular, é forçoso lançar um olhar crítico para a ação subversiva do ler, enquanto reflexão e ação sobre o mundo, como nos afirma Zilberman:

Capacitando o ser humano a pensar e agir com liberdade, ainda que mediada pela fantasia e pelo imaginário, a leitura sinaliza o perigo para sociedades ou indivíduos autoritários. Por isso, nunca deixou de ser criminalizada, encarnando o demônio, a magia ou o desconhecido temido pelos poderosos. Ao ser-lhe atribuída a propensão a fazer o mal, ela parece comprovar sua eficiência. (ZILBERMAN, 2001, p. 38)

Assim, ao desvendar as relações mais estreitas estabelecidas entre as mais variadas formas de ler e a importância que as mesmas exercem na concretização da vida das pessoas, os responsáveis pelo trabalho pedagógico podem contribuir no sentido de superar uma visão ingênua de que as práticas leitoras não se inserem na problemática das demandas sociais, apra compreendê-las enquanto parte preponderante da disputa político-social pelo poder. O delinear de uma nova identidade leitora, configurada para além dos estereótipos, precisa encontrar nas escolas o espaço da contradição, para que “os conhecimentos subjugados daqueles que foram marginalizados e abandonados, cujas histórias de sofrimento e esperança raramente são tornadas públicas” encontrem eco, amplitude e validação. (MCLAREN, 1997, p. 266) Dessa forma, faz-se relevante destacar, ainda segundo McLaren (1997, p. 248), que “qualquer currículo

emancipatório deve enfatizar as experiências dos alunos”, experiências, entendemos, que estão intimamente relacionadas à formação das identidades.

Considerações finais

A despeito das inovações tecnológicas e dos avanços científicos, continuamos trabalhando sob a égide de uma concepção etnocêntrica de educação, leitura e leitor. Somos tão elitistas e preconceituosos quanto nossos antepassados, tão criticados. Falamos em hipermídia, hipertextos, sistemas informatizados, redes de computadores, multiculturalismos, múltiplas histórias, vozes plurais, concepções diferenciadas das manifestações culturais, mas ainda estamos à cata de soluções para questões elementares da sobrevivência humana. Propalamos o respeito às diferenças, entretanto não conseguimos, sequer, efetivar uma postura pedagógica que ultrapasse a simples tolerância ou aceitação do que nos é diferente. Basta observar os índices de analfabetismo do país, inclusive funcional e digital, para perceber que um investimento rigoroso precisa ser feito no sentido de propiciar uma formação mais eficaz, para além da domesticação mantenedora da “ignorância”.

A relevância atribuída à leitura, à educação formal, enquanto bem cultural, e a certeza de sua funcionalidade para a vida prática das pessoas são convicções historicamente presentes nos horizontes simbólicos dos brasileiros, ratificando a necessidade sentida no tocante à apropriação social da leitura/escrita. Nesse sentido, o papel da educação torna-se fundamental para fazer dialogar as construções socioculturais e identitárias individuais e coletivas, de forma que as representações construídas em práticas aprendentes cotidianas não se distanciem daquelas pretendidas por instituições educativas. As memórias leitoras vivenciadas em Coqueiros, como representação microsocial de uma realidade mais abrangente, atestam a necessidade de implementação de um currículo multicultural crítico voltado, para além da compensação escolar, à problematização das identidades culturais, sob pena de continuar enxertando o currículo eurocêntrico de atividades e conteúdos “extraordinários”.

Potencializar o debate crítico multicultural presente na contemporaneidade pressupõe reconhecer, na atribuição de sentidos ao mundo sociocultural, o terreno de luta das identidades. A formação de uma identidade leitora, em sua interconexão com a formação das identidades socioculturais, precisa de uma pedagogia inovadora, que se faça terreno profícuo de atuação do diferente, do polissêmico, do multicultural. As instituições formativas, ao ensinar a ler/escrever, precisam otimizar espaços propícios à invenção do pertencer, como nos ensinam as trajetórias leitoras vivenciadas em Coqueiros.

Referências

- BHABHA, Homi K. O local da cultura. 4. Reimp. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.
- BINZER, Ina von. Os meus romanos: alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Trad. de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Tradução Fernando Tomaz, 10 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

- FERREIRA, Ricardo Franklin. Afro-descendente: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.
- FRANCISCO, Dalmir. Comunicação, identidade cultural e racismo. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 117-151.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença: imagens de negro na cultura brasileira. In: FONSECA, Maria Nazereth Soares (Org.). Brasil afro-brasileiro. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-116.
- FUNDAÇÃO CULTURAL DO ESTADO DA BAHIA. Diretoria de bibliotecas públicas PÚBLICAS. Legislação da Província da Bahia sobre o Negro: 1835-1888. Salvador, 1996.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. Preconceito contra o analfabeto. São Paulo: Cortez, 2007.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- IBGE. Síntese dos indicadores sociais 2008: Educação melhora, mas ainda apresenta desafios. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticiavisualizada.php?idnoticia=1233&idpagina=1>. Acesso em 10 de outubro de 2008.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. A formação da leitura do Brasil. São Paulo: Ática, 1996.
- LUZ, Itacir Marques da. Negros com-passos letrados: a ação educativa da sociedade dos artistas mecânicos e liberais de Pernambuco (1840-1860). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). História da cultura escrita: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. O ritmo da vida: variações sobre o imaginário pós-moderno. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MCLAREN, Peter. A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Trad. de Lúcia Pellanda Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MCLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São Paulo: Cortez, 1986.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Sammus, 2003.
- PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e educação do Negro: ênfase na identidade. Cadernos de Pesquisa. n.º 86. São Paulo, p.25-38, ago. 1993.
- RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). Cadernos Negros, três décadas: ensaios, poemas, contos. São Paulo: Quilombhoje: Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2008.
- SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. Salvador-Ba: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

ZILBERMAN, Regina. Fim do livro, fim dos leitores? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

A identidade Puyanawa e a escola indígena: implicações para o trabalho docente

Maristela Rosso Walker¹⁵⁵⁰

Resumo

A Comunidade Puyanawa (gente do sapo) tem origem, segundo as tradições, da junção do sapo com a folha. Fala a língua portuguesa e tenta re(vitalizar) a língua puyanawa, chamada pelos mais idosos de “*ūdikuĩ*” (língua verdadeira), que pertence à família linguística pano. Vive no estado do Acre, no Território Indígena (TI) Puyanawa, dividido entre duas aldeias: Barão e Ipiranga, situado no município de Mâncio Lima, às margens dos rios Moa e Azul, afluentes do rio Juruá. Em 2011 havia 555 pessoas (301 na aldeia Barão e 254 na aldeia Ipiranga). Esta etnia advém de um longo processo de apagamento de sua cultura e de sua língua, culminando com apenas dois falantes da sua língua materna indígena, ambos em idade já avançada. Este trabalho é fruto de parte dos resultados da tese de doutoramento defendida na Universidade Estadual de Maringá, em 2012. Objetiva analisar como se constitui a identidade indígena por meio das práticas escolares. Buscou-se responder a seguinte questão: quais são os mecanismos que a Escola Ixúbây Rabuĩ Puyanawa envolve ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo? A metodologia recorre ao estudo de caso etnográfico e qualitativo de pesquisa porque se trata de um estudo da cultura. Na pesquisa empírica vale-se de instrumentos como entrevistas, depoimentos orais e escritos, observação participante, análise documental, registros de diários de campo, realizando triangulações de dados conforme proposição de Sarmiento (2003). No referencial teórico destacam-se os autores: HALL, BHABHA, WILLIAMS, CEVASCO, FOUCAULT, SILVA, CANCLINI, ORTIZ, JAMESON, LYOTARD, BAUMAN, ZIZEK, ANDERSON, COSTA entre outros, sem, no entanto, desprezar outros conhecimentos advindos da Antropologia e da Educação. Os resultados apontam que para a comunidade Puyanawa a revitalização da língua é fundamental para visualização da sua identidade cultural. Há uma força que a cultura exerce ao forjar uma identidade. Mecanismos como o currículo diferenciado enseja re(vitalizar) a cultura e a língua de outrora. Contudo, as identidades puras estão em processo de extinção, porque elas são cada vez mais híbridas. O contato com outras etnias, os casamentos com não índios, a proximidade com a vida urbana, com a tecnologia, a necessidade de inserção no mundo do trabalho, da apropriação dos recursos oriundos das sociedades letradas, marcam de forma definitiva a identidade dos povos indígenas, bem como de todas as sociedades humanas e de sobremaneira essa etnia. A identidade da etnia Puyanawa caracteriza-se por traços caleidoscópicos e fronteirços. Ela é instável, movediça e incompleta, fruto da pós-modernidade, cujos reflexos se traduzem em práticas pedagógicas “diferenciadas” que se aproximam do contexto social, econômico e cultural da comunidade indígena.

Palavras-chave: Identidade e Cultura. Educação Escolar Indígena. Formação de Professores. Povo Puyanawa.

¹⁵⁵⁰ Universidade Federal do Acre, Campus Floresta, Cruzeiro do Sul, Acre- Brasil. e-mail:maristelawalker@gmail.com

1 O objeto de estudo e o contexto da pesquisa: os Puyanawa

O povo Puyanawa, que tem sua criação segundo o mito que lhes dá origem, da junção da folha com o sapo, cuja autodenominação é: *Ūdi Kuĩ* (com til no primeiro 'u' e no último 'i')¹⁵⁵¹ poderia ser traduzido como povo ou gente verdadeira, que vive na região amazônica¹⁵⁵², Estado do Acre, no município de Mâncio Lima, comunidades Barão e Ipiranga, num território demarcado e homologado em 30 de abril de 2001, numa área de 24.499,8 ha.

A comunidade Barão originou-se do município de Mâncio Lima, conforme histórico exposto na sequência. Uma parte dos dados foi obtida na Prefeitura Municipal de Mâncio Lima, na Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul e na SEPLAN (Secretaria de Planejamento do Estado do Acre). Outras fontes de informações resultaram de Revistas: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – RIHGB; de Boletins: Boletim do Museu Nacional de Antropologia – BMNA; e do *sítio* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mâncio Lima situa-se às margens do rio Moa e originou-se do povoado Japiim, referência ao nome de uma ave que se aninha nos buritizais da região. Este povoado se localizava dentro do Seringal Barão, de propriedade do Coronel Mâncio Lima. Em 1913, foi transformado em vila e, em 1º de março de 1963, foi elevado à categoria de município, passando a exercer autonomia política a partir de 14 de maio de 1976. O atual nome da localidade refere-se ao seu fundador, o coronel Mâncio Lima, uma das principais lideranças políticas do Juruá e um dos líderes da Revolta Autonomista que ocorreu em Cruzeiro do Sul, em 1910 (ACRE, 2008, p.124). Atualmente, o município de Mâncio Lima é o décimo mais populoso do Acre, a décima maior extensão territorial, segundo dados da SEPLAN (2009).

Considerado o município mais extremo do Acre, Mâncio Lima limita-se ao Norte, com o Estado do Amazonas; ao Sul e a Oeste, com a República do Peru; a Leste, com o município de Rodrigues Alves; e a Nordeste, com o município de Cruzeiro do Sul. Para se chegar a Mâncio Lima, pode-se usar a BR 364 durante o verão; aviação aérea; e, nos períodos chuvosos, usar a navegação, vindo do baixo Juruá, Amazonas, pelo Rio Juruá.

Essa localidade possui uma população de 15.027 habitantes, segundo Dados do Censo 2010, publicados no Diário Oficial da União, do dia 04/11/2010; distribuídos numa área de 5.502 km², com uma densidade demográfica de 2,50 h/km. Os mapas a seguir mostram o Estado do Acre, o município de Mâncio Lima e as Terras Indígenas que servem como referência para compreender sua localização em relação ao Estado do Acre e, conseqüentemente, em relação ao Brasil:

¹⁵⁵¹ Informação repassada e confirmada pelo Prof. Aldir S. Paula, em e-mail datado de 23.08.2011.

¹⁵⁵² São assim denominados no Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas em América Latina, (2009, p. 245), por serem aqueles que vivem nas áreas banhadas pelo sistema fluvial do Rio Amazonas e se encontram distribuídos em nove estados brasileiros, a saber: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão.



Mapa 1 - Brasil com destaque para o Estado do Acre

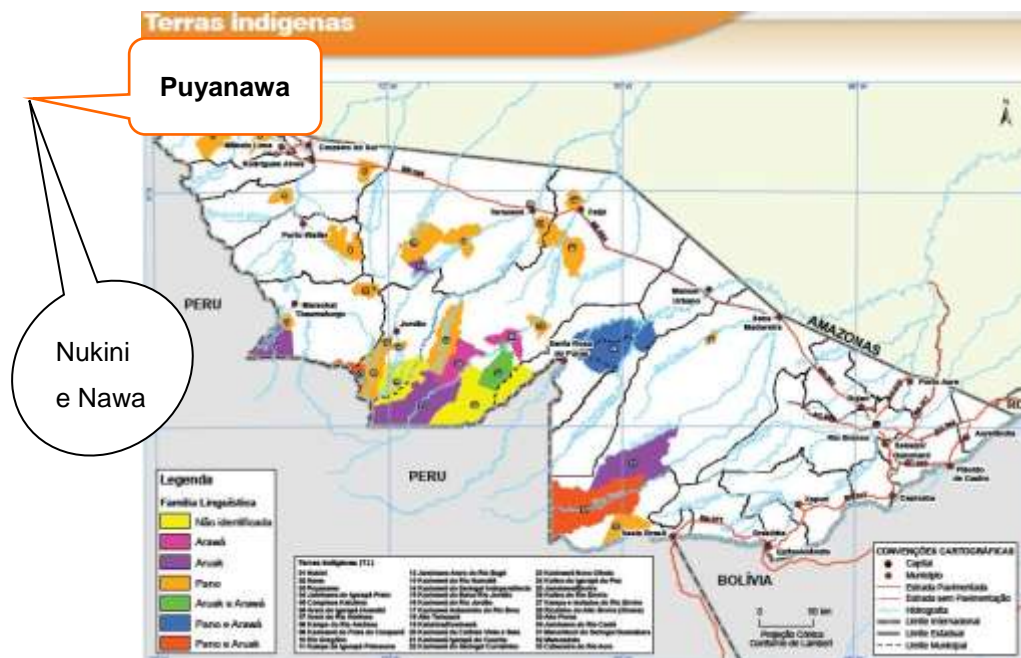
Fonte: Atlas do Acre http://www.acre.ac.gov.br/images/stories/atlas_30_06_2009.pdf, p. 29. Acesso em 22.ago.2011



Mapa 2 - Estado do Acre Regional Atual, com destaque para Mâncio Lima

Fonte: <http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/estado-acre/municipios>. Acesso em 22.ago.2011.

Mâncio Lima possui três Terras Indígenas, ocupando 21% da área do município. Os povos que habitam essas terras são da família linguística Pano. Também vivem no município os Nawa e os Nukini na região da Serra do Moa, com acesso pelo rio do mesmo nome. Já os Puyanawa vivem no antigo seringal Barão, próximos à sede do município, com acesso terrestre. A seguir, o Mapa 3 demonstra a localização das terras indígenas em relação ao Estado do Acre:



Mapa 3 - Localização das Terras Indígenas do Estado do Acre, 2004

Fonte: Atlas do Acre

http://www.acre.ac.gov.br/images/stories/atlas_30_06_2009.pdf, p. 57. Acesso em 08.jul.2010

O povo Nawa¹⁵⁵³ foi considerado extinto até poucos anos atrás, entretanto recentemente foram identificados descendentes que não falam a língua nawa, mas, sim, o português. A identificação desse povo gerou um trabalho de investigação proposto por Correia (2007) na UnB¹⁵⁵⁴. Em 2003, o Estado brasileiro reconheceu a existência deste povo, gerando um processo de identificação e delimitação para posterior homologação das respectivas terras¹⁵⁵⁵.

Os indicativos populacionais considerados atuais referem-se ao ano de 2011, visto que, em 2010, ocorreu novo censo e, então, foi possível atualizá-los. Os dados referentes à idade, sexo e localização da população indígena foram coletados junto ao Sr. Francisco Nazareno da Silva Santos, conhecido como Cabral, no Posto da FUNASA, em Mâncio Lima, órgão responsável pelos indígenas deste município, em 23 de julho de 2009, e atualizados em março de 2011. Outros dados referentes à escola foram obtidos junto à direção e aos coordenadores pedagógicos e administrativos; consultas de livros-ponto, quadros demonstrativos; acesso aos relatórios; e por meio de depoimentos e entrevistas gravadas. É importante frisar que a

¹⁵⁵³ Nawa, escrito com letra maiúscula, refere-se à etnia; nawa, escrito com letra minúscula, é a denominação usada pelos Puyanawa para designar o branco, o não índio e também a língua nawa.

¹⁵⁵⁴ A tese de Cloude de Souza Correia, Etnozoneamento, etnomapeamento e diagnóstico etnoambiental: representações cartográficas e gestão territorial em terras indígenas no estado do Acre, 2007, descreve a localização e a identificação da etnia Nawa.

¹⁵⁵⁵ PROCESSO: AÇÃO CIVIL PÚBLICA N. 1998.30.00.002586-0/1ª Vara.

população sofre mudanças constantes, oriundas de mortes, nascimentos ou deslocamentos, portanto os números podem variar.

1.1 Os Puyanawa entre o Barão e o Ipiranga nos tempos atuais: breve etnografia

A população Puyanawa é composta atualmente por 555 pessoas, assim distribuídas:

Tabela 1 - Dados quantitativos por sexo da etnia Puyanawa, Aldeia Barão

ETNIA PUYANAWA ALDEIA BARÃO		
SEXO	QUANTIDADE	TOTAL
FEMININO	136	301
MASCULINO	165	

Fonte: FUNASA – Polo de Mâncio Lima- AC (março/2011)

Tabela 2 - Dados quantitativos por sexo da etnia Puyanawa, Aldeia Ipiranga

ETNIA PUYANAWA ALDEIA IPIRANGA		
SEXO	QUANTIDADE	TOTAL
FEMININO	115	254
MASCULINO	139	

Fonte: FUNASA – Polo de Mâncio Lima- AC (março/2011)

Na comunidade Barão, vivem 82 famílias; a idade dos membros varia de 0 (zero) a 75 ou mais anos; e eles moram em casas construídas de alvenaria e madeira. Quase todas as residências possuem energia elétrica, entretanto não possuem água tratada, nem encanamentos para abastecer banheiros ou pias. A grande maioria ainda usa a água dos igarapés próximos para lavar roupas, tomar banho e preparar a alimentação. No Barão, localizam-se a escola, o posto de saúde, uma igreja pentecostal, um pequeno comércio, a casa de farinha comunitária e o campo para prática das atividades físicas dos alunos/as da escola. Somente uma estrada divide os moradores que ficam entre o lado direito e esquerdo da comunidade. A Foto 1, a seguir, ilustra escola na comunidade Barão:



Foto 1 - Escola Estadual Indígena Ixübäy Rabuĩ Puyanawa, 2006

Fonte: Walker, Maristela Rosso. Comunidade Barão, Mâncio Lima/ AC. 16.nov.2006. Cor, digital.

A comunidade Ipiranga, que fica na continuidade da comunidade Barão e separada pelo Igarapé Bom Jardim, é habitada por 74 famílias, cuja idade dos membros varia de 0 (zero) a 80 anos. Nela, encontra-se uma igreja, a sede da Associação Agroextrativista Puyanawa do Barão e Ipiranga (AAPBI) e também o território denominado de Arena, destinado às atividades culturais, religiosas e esportivas, onde são realizados os rituais atuais como o uso da Ayuaska¹⁵⁵⁶. É também nesta comunidade que residem o pajé, o vereador Joel Lima e o cacique Mario. É uma área separada pela mesma estrada que vem desde Mâncio Lima e termina na Arena. De lá, só é possível adentrar a pé no meio da mata e percorrer os igarapés que são guardados e preservados como sagrados pelos Puyanawa. Desta reserva natural se extraem os alimentos, por meio da caça e da pesca de subsistência. Deste entorno retiram-se os cipós e as folhas para a confecção do artesanato. A Foto 2, a seguir demonstra a Arena:

¹⁵⁵⁶ Ayahuasca é uma bebida produzida a partir de duas plantas amazônicas: *Banisteriopsis caapi* e *Psychotria viridis*. O nome ayahuasca designa tanto o cipó como a bebida dele preparada. Dentre as traduções para esse nome, estão "cipó do homem morto" (aya significando espírito, morto ou ancestral, e huasca significa vinha ou corda) liana das almas', cipó dos espíritos, cipó da pequena morte', vinho da alma'. Os nomes além do significado literal referem-se a elementos de sua significação cultural a exemplo de 'professor dos professores', planta professora, entre outros. Nas religiões hoasqueiras, o cipó é conhecido como mariri ou jagube, e a folhas do arbusto da família das *Psychotria* como chacrona ou rainha e a bebida como hoasca, daime ou vegetal. Em Cruzeiro do Sul, AC, encontram-se presentes pelo menos três entidades religiosas que utilizam a Ayahuasca, com todo um ritual, sede própria e muitas famílias que o frequentam. Os Puyanawa retomaram seu uso comunitário a partir de 2008, justificando que por meio do chá seria possível recuperar expressões linguísticas, rituais, receber mensagens de espíritos antepassados. D. Railda (80 anos, umas das índias mais antigas da aldeia e fonte de informações nesta pesquisa) diz que somente o pajé usava a bebida para curar doenças e invocar espíritos, mas apenas em cerimônias sagradas, nos rituais iniciais de seu povo, no início do século XX, portanto ela é contra o uso indiscriminado por toda a população.



Foto - 2 Arena, com destaque para a maloca central

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 27. jul. 2009. Cor, digital

Os Puyanawa levam uma vida rotineira como a de qualquer outra cultura, com um pouco mais de tempo para apreciar alguns rituais que no mundo urbano, pós-moderno, já não se permitem às pessoas, tais como: pensar muito antes falar; caminhar com tranquilidade, sem preocupação com assaltos, roubos, violência ou hora de voltar correndo para o trabalho; degustar devagar as refeições; comer coisas naturais, extraídas da própria natureza que os cerca como: jacaré, inhame, peixe pescado na hora, com o prato passando de mão em mão, dividindo entre todos os membros da comunidade o fruto da coleta, da pesca ou da caça; lavar roupas no igarapé, não importando se é pajé, professor/a, ou simplesmente dona de casa: todos/as sabem que as tarefas são de igual importância e precisam ser realizadas; não é necessário pedir permissão para ir ao banheiro quando se está em sala de aula: cada um sabe de suas obrigações; não há professores/as preocupados por falta de disciplina; as decisões são discutidas coletivamente, antes de serem colocadas em prática; o tempo e o ritmo de cada pessoa são respeitados. Essa pequena descrição demonstra um pouco do cotidiano dos Puyanawa em relação ao convívio social. Tendo-se como norteamento de que este trabalho envolve a etnografia, registro cena do cotidiano desta etnia na Foto 3:



Foto 3- Refeição à base de jacaré e peixe

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 25. jun.2009. Cor, digital

Mas não é só de natureza que vivem os Puyanawa. Nem sempre foi assim a vida desse povo. Hoje se encontram numa condição em que o hibridismo e a diferença pautam suas ações.

2 Um pouco do caminho metodológico percorrido

Compreender os conceitos sobre hibridismo, identidade, diferença requer olhar vigilante e clareza metodológica. Por isso, adoto a investigação qualitativa como método de pesquisa, por meio de um estudo de caso etnográfico junto à comunidade Puyanawa e com foco principalmente na Escola Puyanawa. Sistematizo parte da pesquisa empírica desenvolvida durante a tese de doutoramento¹⁵⁵⁷ neste recorte mostrando os resultados da questão que busco responder ao longo desse artigo: Quais são os mecanismos que a Escola Ixũbãý Rabuñ Puyanawa envolve ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo?

Neste propósito utilizo como chave de leitura autores que tecem considerações sobre os Estudos Culturais, examinando como a identidade se constitui na sociedade pós-moderna. Além deles, dialogo com autores da Educação Escolar Indígena como Nobre (2009), da Antropologia; da Sociologia; entre outros.

Para sistematizar a parte empírica, analiso os mecanismos utilizados pelo povo Puyanawa, por meio da escola, na educação formal, nos processos de letramentos, para constituir a sua identidade. Desenvolvo este artigo, a partir do ensino formal e informal, principalmente nas ações que se desenvolvem na sala de aula da escola indígena, na atuação de seus professores e alunos, por meio da análise de textos diversos,

¹⁵⁵⁷ Tese de Doutorado defendida em 29 de março de 2012, na Universidade Estadual de Maringá/PR, cujo título é “A Identidade Puyanawa e a escola Indígena”, sob orientação da Profa. Dra. Tereza K. Teruya.

utilizados pelos docentes da referida escola; entrevistas com pessoas da comunidade, membros da escola; observações que são registradas no diário de campo; análise documental e depoimentos.

A história escrita desse povo começa lentamente a aparecer e fazer parte da sua rotina, mas muita coisa se encontra ainda na oralidade.

3 Alguns resultados encontrados

Segundo a Coordenação da Educação Escolar Indígena, em 2013, a comunidade dispõe de uma escola com turmas de Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos) I e II, com turmas no diurno e noturno. Conta com 18 professores, sendo a maioria formada em Magistério Indígena, com graduação pela Universidade Federal do Acre – UFAC. Há apenas um professor de Língua Indígena, que atua no Ensino Fundamental II.

De acordo com dados do Quadro de Funcionários de 2013, cedido pelo Núcleo da Secretaria de Estado de Educação (NSEE) em Mâncio Lima, a Equipe Gestora é composta por um Professor Responsável (Diretor), um Coordenador Administrativo e um Coordenador de Ensino. A Equipe Pedagógica conta com um Coordenador Pedagógico, um Coordenador do Programa Mais Educação e um Professor de Apoio Pedagógico.

O ensino regular conta com 172 alunos distribuídos em 5 turmas do Ensino Fundamental I de 1º ao 5º ano, 4 turmas do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio 3 turmas.

Fica evidente nessa descrição, que a determinação de calendários, turnos de aulas, horários rígidos, carga horária implica numa mudança da organização espaço-tempo, aproximando o modo de vida indígena ao do não índio. O prédio da escola evidencia-se como uma construção imponente no espaço físico e local de reunião da comunidade.

Outro fator a ser destacado quanto à influência da escola diz respeito à necessidade de qualificação de indígenas da própria comunidade para o exercício do magistério e também sua progressão até a graduação. Isto ao mesmo tempo em que aproxima a escola indígena da não indígena, é um elemento de preservação da cultura Puyanawa, pois garante a elaboração de um currículo e de procedimentos de ensino adequados às características da comunidade, especialmente a preservação da língua indígena.

Embora a escola seja definida como escola indígena, os Puyanawa utilizam o português como principal língua de comunicação e as características da escola indígena da comunidade são muito semelhantes às das escolas não indígenas, com horários definidos e calendário semelhante aos não índios.

O quadro de professores conta com um professor de nível médio incompleto, concluindo o curso de Magistério Indígena; cinco professores de nível médio, sendo três formados em Magistério Indígena e os demais formados pela própria escola; dois professores cursando ensino superior; e nove professores graduados pela Universidade Federal do Acre.

Quanto ao planejamento, os encontros ocorrem quinzenalmente e bimestralmente, para planejamento, avaliação e replanejamento num processo de ação, reflexão, ação, de modo a garantir uma educação de qualidade, que prepare para a vida fora e dentro da comunidade. É o que explicita o Projeto Político Pedagógico para o Ensino Médio da escola Puyanawa:

O processo baseia-se no tripé AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, com vistas à construção de uma proposta curricular flexível com total acompanhamento da coordenação, docentes e comunidade, buscando instrumentalizar a todos os envolvidos na caminhada, pensando no diálogo constante como ferramenta para compreender e avaliar o processo de balizamento dos objetivos buscados (ACRE, 2011, p. 7).

Consideramos que a escola é um importante instrumento para a recuperação simbólica da língua e da cultura Puyanawa. Para isso, alguns aspectos vêm sendo incorporados ao cotidiano escolar no sentido dessa escola ser reconhecida no universo específico da Educação Escolar Indígena Intercultural, Diferenciada e Bilíngue: a escola segue dois calendários - um elaborado pela SEE/AC, comum às escolas estaduais, e outro específico, feito em respeito às atividades comunitárias; e a estrutura curricular oferece o ensino da língua Puyanawa. Além disso, as atividades escolares são desenvolvidas de modo a garantir, sempre que possível, a adequação de conteúdos e atividades à cultura Puyanawa.

O regime de funcionamento da escola reproduz o sistema educacional oficial, ou seja, anual e seriado; havendo a adoção do sistema de ciclos no Ensino Fundamental. A matriz curricular autorizada é a mesma das escolas estaduais do Acre, havendo a inclusão, na parte diversificada, da língua Puyanawa.

As leis e as normas que regulamentam o ensino na escola são as mesmas que regem o ensino da Rede Pública Estadual como: LDB, Normativa 004/2004 (encontro de professores, carga horária, dias letivos, calendário) e, em especial, o RCNEI (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas) e Lei escolar indígena. Ao Calendário Escolar Estadual é adaptado um Calendário Cultural que leva em consideração as necessidades socioeconômica e cultural, como os períodos de plantio, colheita, caça, pesca, eventos, festividades, de acordo com as necessidades da comunidade Puyanawa (WALKER, 2012, p. 245).

Ações como estas indicam o caminhar da comunidade rumo à escola diferenciada, mas se mostram ainda insuficientes. O corpo docente e administrativo adota a Língua Portuguesa como língua materna e apenas um professor é bilíngue. Este atua apenas nas turmas do Ensino Fundamental II, o que atinge 49 alunos (Quadro, 2013). Os demais, Ensino Fundamental I (85 alunos), o Ensino Médio (38 alunos) e as turmas de EJA não tem professor de Língua Indígena.

Como vemos, são muitos os desafios apresentados à escola Puyanawa. Em relação ao ensino da língua Puyanawa, seu corpo docente e os demais profissionais que trabalham ali estão em processo de aprendizagem desta língua. Pinto (2011, p. 81) indica que há grande necessidade de material impresso que possa servir de apoio no ensino, uma vez que os professores contam com uma cartilha que está em processo de revisão, pois apresenta equívocos; e um caderno que serve como recurso didático para o professor da língua indígena. É o que corrobora Walker (2012):

Os livros didáticos que a escola utiliza são os mesmos livros distribuídos pelo MEC às demais escolas estaduais e municipais do município de Mâncio Lima. Esses livros são usados como um dos recursos de apoio para o professor, adaptados à realidade da comunidade, em determinados momentos pelos professores [...] (WALKER, 2012, p.245).

Há referências em Walker (2012) e Pinto (2011) de que os Puyanawa não demonstravam preocupação com o desaparecimento de sua língua, inicialmente; apenas com o advento da escola é que se procurou retomar a sua forma escrita, trabalho realizado pelos professores indígenas que resultou numa cartilha da língua Puyanawa. Este material didático foi abandonado devido aos erros e está em processo de revisão.

O currículo da escola Puyanawa, embora tenha grande influência do modelo não indígena, vem buscando reaproximar-se dos costumes de seus antepassados, discutindo na escola, temas relacionados ao uso de suas plantas medicinais, o estudo do espaço geográfico da Terra Indígena e os recursos existentes, bem como o ensino instrumental da língua Puyanawa em todas as séries, a prática em sala de aula das danças, com músicas cantadas em língua indígena.

Três elementos são considerados na formação dos alunos: a Terra – representa a vida, a sobrevivência (manutenção da vida) e a manutenção dos costumes que são a base para a organização da comunidade; a Cultura – As culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em construção, reelaboração, criação, desenvolvimento; a Biodiversidade – as Terras Indígenas são, por excelência, reservas patrimoniais de biodiversidade, razão pela qual a escola indígena não poderá furtar-se de ter em seu currículo um estudo sistemático acerca dessa importante temática, que reflete em outros espaços.

A Escola Estadual Ixübây Rabuĩ Puyanawa tem uma história de lutas, numa trajetória que busca alcançar a proposta de uma escola intercultural, diferenciada, bilíngue e autônoma, que preserve a cultura do povo Puyanawa, sua língua, e reflita a construção de uma cidadania consciente e atuante na comunidade e fora dela.

Em relação aos conteúdos ministrados, o currículo segue as diretrizes emanadas da LDB/9394/96, na Lei 9131/95, da Resolução 3/1999 do Conselho Nacional de Educação, do Parecer CEB 14/99, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e aquelas oriundas da SEE sob orientação da Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEI, que possibilita às escolas indígenas normas e ordenamentos jurídicos próprios, criando diretrizes curriculares para um ensino intercultural e bilíngüe, bem como conteúdos selecionados pela comunidade escolar, que fazem parte da realidade da escola, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas, e ainda a afirmação e manutenção da diversidade étnica.

A língua oficial usada para ministrar as aulas em todas as séries é a Língua Portuguesa. Há marcas profundas de trabalho nas produções textuais, leituras, poemas, músicas, quadrinhas, textos usados para interpretação, trazidos dos livros didáticos, das formas de planejar e ministrar aulas como as escolas ocidentais.

Em contrapartida, há um movimento intenso de (re) vitalização da língua e da cultura por parte da grande maioria dos professores. Há professores (as) que trabalham de forma bastante diferenciada desde a elaboração do plano de aula à prática em sala de aula. Estes(as) professores(as) incorporam na escrita e na ação uma prática interdisciplinar, utilizando a língua puyanawa concomitantemente à língua portuguesa em todas as atividades desenvolvidas.

Para estes(as) professores(as), cujo domínio da língua puyanawa já é um pouco mais acentuado (frases, domínio de um vocabulário mais extenso de substantivos, adjetivos, verbos, participação nas atividades culturais de forma mais intensa), além de maior domínio dos conteúdos da língua portuguesa, tendo em vista sua conclusão nos cursos superiores, permite maior facilidade de transitar pelo bilingüismo de resistência. (NOBRE, 2009). Não há completo uso do bilingüismo porque a quase totalidade dos Puyanawa não sabe conversar, escrever ou falar cotidianamente na sua língua, com exceção de Railda e Mario, no entanto, o esforço para que ela seja novamente incorporada pela comunidade Puyanawa é intenso.

Há um esforço imenso na (re)vitalização da cultura e da língua em toda a aldeia Puyanawa. No entanto, os professores e toda a comunidade entendem que é por meio das crianças que a aquisição da língua indígena será mais bem absorvida e funcional. Além da facilidade de memorização, os mais jovens, pela imersão cultural e lingüística a que se submetem, não tratarão a língua puyanawa como língua estrangeira visto que terão oportunidade de constituir famílias, onde a língua puyanawa fará parte do cotidiano. Segundo relato de Joel Ferreira de Lima, em entrevista no dia 25 de junho de 2009, ele diz que:

“As pessoas de 30 anos prá cima, que nem eu, é muito difícil, nós não temos o domínio da língua, então é difícil para o pai ensinar o filho o que ele não sabe. O que nós estamos pensando enquanto liderança e professor é: aquilo que nós sabemos enquanto professor, transmitir para a adolescência, a criançada e quando eles começarem a construir família, eles já sabem o que ensinar para o filho. É diferente dessa minha geração. Então a gente é preocupado com essa parte cultural, porque estamos aproveitando a sabedoria do mais velho, trazendo o mais velho prá ensinar a juventude, prá juventude que são o futuro do amanhã eles segurarem pelo menos essa parte aí. É pequena, é. Mas é uma coisa que marca, que identifica a cultura de um povo. Então essa é a nossa preocupação que nós temos: liderança. Estamos aí no meio de uma sociedade muito envolvente, branca, mas estamos aí com nossas práticas, nosso jeito de viver, que dá prá fazer a diferença” (CACIQUE JOEL, entrevista, 2009)

Joel Ferreira de Lima, liderança Puyanawa, presidente atual da AAPBI, vereador em Mâncio Lima, descreve a importância da revitalização da língua e dos costumes para a identificação enquanto indígenas. Existe atualmente nesta comunidade um processo inverso daquele ocorrido nas comunidades indígenas em outras comunidades do Brasil, em que há a necessidade de ampliarem o domínio da língua portuguesa. Não que isso não seja importante, visto que a utilizam cotidianamente, em todos os contextos, mas para a comunidade Puyanawa, a sua língua e seus costumes são elementos necessários para a sua perpetuação e identidade indígenas. Silva (2008, p. 30) descreve que nas situações de intenso contato com os contextos nacionais sobrevém a intensificação de identidades indígenas contrastantes e que:

Este encontro de sociedades diferentes resulta no processo de formação de culturas de contraste e não de desintegração cultural das sociedades indígenas. Assim, durante o contato entre sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico, permite resistir à dominação e às imposições da sociedade envolvente. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados (SILVA, 2008, p. 30).

Assim, percebe-se claramente nas preocupações expostas pelo Cacique Joel que, ao colocar o foco de entendimento sobre a esfera da cultura, compreende-se que as diferenças entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente não são abolidas, mas continuamente reformuladas. Novaes (1993, p. 115) mostra por meio da metáfora dos espelhos que: “[...] não se pode restringir as relações interétnicas a uma relação de identidades contrastivas em que um grupo étnico se afirme pela simples negação do outro [...] A avaliação que qualquer grupo faz de outro não implica uma visão unívoca e sim num conjunto de visões e interpretações, que se refletem e se interpõem”.

Essa metáfora ilustra como a visão que os outros têm sobre eles influencia na valorização dos padrões culturais que os Puyanawa têm de si. Em virtude do que vêem dos outros, quando avaliam a atuação dos outros, e percebem que não são os únicos a enfrentar situações semelhantes “imagens e auto-imagens se cruzam como num jogo de espelhos, levando a constantes auto-avaliações que levam, por sua vez, a uma conseqüente reflexão sobre as atitudes a serem tomadas” (NOVAES, 1993, p. 115). Como são múltiplos os sistemas de valores que entram em jogo, o jogo de espelhos possibilita a percepção de valores que são

necessários a sua sobrevivência enquanto comunidade indígena. Para isso, eles se valem de vários espaços culturais, tais como a arena, a escola, a associação, a antiga escola José Agostinho que está sendo transformada em espaço cultural, mas é na escola, sobretudo que a língua ocupa espaço de destaque e por meio dela tentam inserir-se na sociedade envolvente, contudo querendo manter sua identidade.

Uma das atividades que acompanhei durante a pesquisa, foi a elaboração de textos sobre o cipó, que fora utilizado na confecção de vassouras, balaios e caçoa, no espaço da arena. Essa atividade teve a participação dos artesãos mais antigos que auxiliaram na confecção dos objetos, bem como mostraram como retirar da floresta o cipó, os tipos de cipó que existem, quais podem ser usados e para que, bem como a pronúncia e a escrita em puyanawa dos diferentes tipos de cipó, e dos objetos produzidos. Um dos textos coletivos produzidos é este:

O Cipó (hew)

Existem vários tipos de cipó tais como: titica roliço, titica chato, cipó Açú, timbó e esticão. Ele é uma planta trepadeira encontrada em nossa floresta.

O Titica roliço e o timbó são para fazer vassouras, já o titicas chato não é bom porque é mole.

Titica chato serve para fazer cadeira, cacau, jamaxim e outros.

Cipó Açú serve para fazer a tela de cama e peneira para peneirar massa.

Esses cipós são encontrados na mata de canarai, nas várzeas, pé da terra, e na mata de seringal.

Os cipós têm suas ciências: O titica roliço nasce das pernas da tucundeira, para tirá-los é preciso que esteja maduro tipo esbranquicento. Leva-se em conta que na época da lua nova e crescente, ao puxá-lo se estalar está verde. Ao perceber que está maduro dar duas volta no braço e puxando dar três soquinhos.

Por isso devemos ter consciência que o cipó é muito importante para nossa subsistência, onde devemos preservá-los deixando dois ou três no pé na sua tiragem para não se acabar.

Texto: Produzido pelos professores do turno da manhã, com as informações colhidas pelos artesões: Luiz de Lima, José Batista (prego), Antônio (sarapó) - Julho de 2009.

Esse texto é socializado com todos os professores da escola e adaptada a sua utilização conforme a série que o professor se encontra: ora em forma de desenhos, ora em forma de cartazes para leitura, como texto mimeografado, copiado do quadro, enfim, são inúmeras as atividades que realizam sobre uma técnica

desenvolvida que parte de um elemento da natureza, que para eles é necessário a preservação da cultura e da própria espécie nativa.

Esses são alguns dos aspectos observados durante a pesquisa no que se refere a prática pedagógica da Escola Estadual Ixüby Rabuí Puyanawa que pelo que evidencio até o momento a caracterizam como diferenciada e cujas práticas possibilitam firmar sua identidade indígena, que apesar do contexto pós-moderno, teima em retornar às suas origens, mas navega pelo hibridismo.

A dificuldade encontrada pelos povos indígenas em revitalizar sua cultura, e reavivar sua identidade está na impossibilidade real de manter as culturas e as identidades “puras”. De alguma forma, todos os grupos sociais estão ou estiveram em contato uns com os outros e passaram por processos de hibridação. Este processo “não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, sim, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas pela interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização da América Latina” (CANCLINI, 2008, p. XVIII).

A identificação com a sociedade em que vive, pelo ser humano, neste início de século, reveste-se de vários problemas, devido às transformações que a sua identidade cultural sofreu ao longo dos anos. Canclini (2008) utiliza a terminologia hibridação para designar a mestiçagem, o sincretismo, a fusão e os outros vocábulos que são empregados para designar misturas particulares, que irão compor a identidade denominada híbrida do homem pós-moderno.

Na sociedade pós-moderna, o sujeito segundo Silva (2009, s/p) “não faz mais parte de um organismo uno, ele é projetado de forma fragmentada, transformado em um híbrido cultural, e obrigado a assumir várias identidades, dentro de um ambiente que é totalmente provisório e variável.” A identidade está refém das formações e transformações contínuas em relação às formas que condicionam os sistemas culturais.

Neste sentido, assumo o conceito de hibridação proposto por Canclini (2008, p. XIX), como sendo os “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. É nesse contexto conturbado da pós-modernidade que os conceitos de hibridação servem para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza a guerra entre culturas, como temos de exemplo as negociações ocorridas no território Raposa Serra do Sol, em Roraima, como o processo pelo qual passaram os Puyanawa, em que as relações de poder fluidas, geram negociações conflitantes.

Para Hall (2006), as identidades modernas entraram em colapso por causa da mudança estrutural que transformaram as sociedades modernas no final do século XX. Essa mudança fragmentou as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Isso acarreta mudanças nas nossas identidades pessoais.

Isso ocorre, especialmente, porque o sujeito não pode mais se considerar absoluto, todo-poderoso, perene, conforme o pensamento iluminista, cuja identidade o acompanhava do nascimento até a morte. Do mesmo modo, não pode ser o sujeito da concepção sociológica, cuja identidade “é formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p.11), que lhe possibilitaria modificar a identidade em contato com o mundo exterior. Na atualidade ele é denominado de pós-moderno e vive um novo estágio de identificação, sem fixar sua identidade. Ele é fruto da diversidade de culturas do mundo globalizado e sua identidade passa a ser construída e reconstruída continuamente, no decorrer da sua vida.

4 Algumas conclusões

Nos relatos dos indígenas Puyanawa, muitos cresceram com vergonha de ser índio. Esses depoimentos foram coletados quando fazíamos as primeiras incursões à aldeia. Os jovens preferiam usar os artefatos oriundos da cidade, do contato com os não-índios. Ouviam e cantavam músicas do repertório nacional e internacional e sabiam muito pouco sobre sua própria origem. Quem mais valorizava a cultura local eram os mais velhos e as crianças que aprendiam na escola o que era ser Puyanawa. A sociedade global que homogeneiza as ações, os gostos, as cores, as músicas, a arquitetura, o vestuário, as expressões artísticas e culturais, enfim, que padroniza nossa existência fez com que ele não crescesse mais ouvindo histórias sobre o seu povo. Cresceu ouvindo as grandes aventuras da televisão, que não tem como objetivo centrá-lo na sua região, e sim o de abrir novas portas para que ele queira e possa se integrar à aldeia global. O sujeito pós-moderno, fragmentado e efêmero busca suas referências também na mídia para projetar uma identidade. Essa heteronomia e essa opressão da sociedade global mantêm as formas de poder que obrigam a ressocialização ao novo mundo.

Percebe-se que os sistemas de comunicação, globalmente interligados, as imagens e influências da mídia, a busca pela inserção no mercado mundial de estilos e a velocidade das informações contribuem para desvincular, descaracterizar e até desalojar as identidades culturais no tempo e nos lugares. Esta compressão de distâncias e das escalas temporais possibilita a exposição das culturas locais a influências externas, tornando difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir seu enfraquecimento em virtude do bombardeamento e infiltração de outras culturas.

Nesse processo de globalização, torna-se difícil conceber a existência de sociedades auto-suficientes, ou fechadas ao mundo exterior. No entanto, percebe-se que algumas comunidades tendem a se retrair até o instante em que se torne impossível o afastamento das outras sociedades. O capitalismo globalizado contribui para a mitigação das fronteiras culturais e para a homogenização das relações sociais. As crenças e hábitos, repletos de simbolismos é descaracterizado no tempo e no espaço em algumas comunidades, enquanto que em outras, podem retomar as características de seus símbolos e de sua identidade.

Isso aparece claramente nos objetivos que os Puyanawa apresentam, ao tentar revitalizar a língua dos ancestrais. Eles utilizam a língua como instrumento ou símbolo de ligação com o passado e com a sua cultura. É importante salientar que o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica, neste caso, fica claro que a identidade indígena é a defendida. Desde o princípio do processo de contato dos primeiros indígenas Puyanawa com o não-branco, a escola teve papel de destaque na formação identitária desse povo. Ela serviu e serve como *locus* para construir e desconstruir identidades. Para o povo Puyanawa, atualmente, a escola é a instituição responsável pelo processo de (re)vitalização da língua e da cultura Puyanawa, visto que é lá que se concentram as práticas de letramento de forma sistematizada. É lá também que a cultura é vivenciada com maior intensidade porque é pelas danças, desenhos, pinturas corporais, artesanatos, estudo das plantas usadas para fabricação de remédios, uso de palmeiras, galhos para trançar cestos, vassouras e outros artefatos de pesca e uso doméstico em contato com os mais experientes e mais antigos da aldeia que apreendem a cultura do seu povo, constituidora de suas identidades.

Referências

- ACRE, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEE) (2011). Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa. Rio Branco: Acre, Brasil.
- ACRE. Governo do Estado. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre (2009). Atlas do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. Rio Branco: FUNTAC.
- ACRE. GOVERNO DO ESTADO. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre (2008). Atlas do Estado do Acre / Governo do Estado do Acre. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. Rio Branco: FUNTAC.
- ACRE. Secretaria De Estado De Planejamento (SEPLAN) (2009). ANUÁRIO DE BOLSO: ACRE EM NÚMEROS 2009. Rio Branco-Acre: Departamento de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Gestão – DEPAG. (Acesso em 12.07.2010).
- CANCLINI, Néstor García(2008). Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4.ed. São Paulo: Edusp.
- HALL, S (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. 11.ed. Rio de janeiro: DP&A.
- NOBRE, Domingos Barros (2009).Uma pedagogia indígena Guarani na escola, prá quê? Campinas: Curt Nimuendajú. (Série Educação Indígena nº 1)
- NOVAES, Sylvia Caiuby(1993). Jogo de Espelhos. São Paulo: Edusp.
- PINTO, Maria Dolores de Oliveira Soares (2011). Os processos de construção de uma escola diferenciada: o caso da escola indígena Ixubã Rabui Puyanawa. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- SILVA, Sérgio Baptista da(2008). Contato interétnicoe dinâmica sociocultural: os casos guarani e kaingang no Rio Grande do Sul. In: Povos Indígenas & Educação. BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). Porto Alegre: Mediação.
- SILVA, Sérgio Salustiano da (2009). Identidades culturais na pós-modernidade. Um estudo da cultura de massa através do grupo Casaca. Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/silva-sergio-salustiano-identidades-culturais.html> Acesso em 28.08.2010
- WALKER, Maristela Rosso (2012). A identidade Puyanawa e a Escola Indígena. 2012. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil.

Políticas de formação de professores da educação básica, a questão étnico-racial e as representações sociais.

Mary Francisca do Careno¹⁵⁵⁸

Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza(...) Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação (MOSCOVICI, 2007, p. 40-41).

Introdução

Dentre as políticas voltadas para a educação básica, adotadas pelo governo brasileiro, este trabalho destaca duas leis que envolvem a formação de professores e modificam a forma de se conseguir enfrentar os desafios atuais da realidade escolar frente ao conhecimento adquirido durante a formação, ao contexto escolar encontrado e ao padrão de aluno que a escola recebe: a) o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada; b) a Lei 10.639/03 que trata da inserção, no currículo da Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior, do estudo da História da África e dos afro-brasileiros, da formação da sociedade nacional, procurando resgatar fatos da História brasileira da contribuição do povo negro, nas áreas social, econômica e política.

Realizada em uma instituição de educação superior comunitária localizada no município de Guarujá/SP, a pesquisa teve origem com a implementação da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR (BRASIL, 2009).

Os cursos de graduação PARFOR são oferecidos gratuitamente e voltam-se especialmente para a educação infantil e o ensino fundamental, após a vigência da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), que prevê a formação de docentes, em nível superior, para atuarem na educação básica. Trata-se de um plano emergencial, em nível federal, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que visa a assegurar a formação exigida na LDBEN.

O Plano é executado em regime de cooperação entre o Ministério da Educação e Cultura- MEC/ CAPES, as Secretarias de educação dos Estados e Municípios e as Instituições públicas e comunitárias de ensino superior. A CAPES atua, por meio deste decreto, na promoção de programas de formação inicial e continuada. O trabalho analisa registros coletados para compor um banco de dados do projeto de pesquisa “A Constituição da identidade profissional dos estudantes da PARFOR: desafios e tensões”¹⁵⁵⁹, centrado na implantação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

¹⁵⁵⁸ UNAERP - UNISANTOS

¹⁵⁵⁹ Este projeto é parte de uma pesquisa mais abrangente, intitulada “ Das políticas de formação de professores às práticas pedagógicas: implicações, desafios e perspectivas para a universidade, escolas e professores”, coordenada pela Profa.Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla, docente da Universidade Católica de Santos- UNISANTOS.

Na interface imagem e autoimagem de professoras, por meio de uma pesquisa qualitativa e etnográfica, a pesquisa dá a conhecer as concepções que elas têm desse fenômeno social denominado escola e do contexto sócio-histórico onde trabalham e o que revelam, nos dados escritos e gravados, sobre o problema. O trabalho completo recobre três eixos temáticos: Identidade dos professores- respondentes, contextos de trabalho e relações étnico-raciais e traz resultados das representações desses docentes que lecionam em classes de Escolas Municipais da Educação Infantil, localizadas no município de Guarujá/SP- Brasil. Apresenta, finalmente, subsídios teóricos que podem incentivar, nas creches locais, uma educação cujas práticas pedagógicas considerem positivamente as relações étnico-raciais, visando ao pleno desenvolvimento do trabalho docente, seu preparo para o exercício da cidadania com base na Lei 10.639/03 e sua qualificação para a atividade escolar voltada para a diversidade e entendida como produto de esforço coletivo em todas as disciplinas do currículo.

Os desafios do cotidiano escolar

Com base na política de formação implementada pelo PARFOR e levando em conta a constituição demográfica da população escolar existente, a investigação procura refletir sobre questões que vêm norteando o percurso de formação e desenvolvimento profissional dos professores, ou seja, i) como o profissional de creche enfrenta as contradições do cotidiano diante do conhecimento adquirido, ao longo de sua formação no Curso de Pedagogia/ PARFOR e o contexto escolar encontrado com alunos na sua maioria negros?; ii) quais as representações sociais desse docente sobre a constituição de suas identidades profissionais e sua relação com o aluno negro?; iii) quais são as necessidades e expectativas de formação dos professores-estudantes quanto ao trabalho docente com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003)

O estudo tem como objetivos gerais discutir a questão da interação étnico-racial na escola, à luz da Teoria da Representação Social (MOSCOVICI, 2001), ressaltando a existência de uma tensão não só entre identidade cultural e subjetividade dos professores, como no discurso escolar a respeito do preconceito e discriminação racial, vinculados à população negra brasileira; compreender a constituição das identidades profissionais, analisando as implicações do PARFOR para a formação de professores em exercício. Como objetivos específicos: 1º apreender, no início do curso PARFOR, em uma universidade comunitária, os elementos constituintes das representações sociais de estudantes-professores de Pedagogia sobre as próprias práticas pedagógicas; 2º identificar elementos que organizam as estratégias das trajetórias de formação e de profissionalização desses respondentes; 3º compreender os processos de negociação de significados/sentidos, identificando as forças que contribuem para a manutenção e/ou possibilidades de mudança na relação que mantém com a questão da diversidade social e racial.

2- Representações sociais e a pesquisa em Educação¹⁵⁶⁰

O conceito de representação social tem interessado, há cerca de cinquenta anos, desde 1960, a um vasto número de psicólogos sociais, sociólogos e antropólogos. Fenômeno marcante da Psicologia Social na França, foi relançado por Serge Moscovici (1978), retirado que foi do conceito de 'representações coletivas'

¹⁵⁶⁰ Parte dos resultados da análise é fruto de comunicação, em co-autoria, proferida no VI Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros- COPENE no Rio de Janeiro,

de Durkheim. Estas podem ajudar a compreender a constituição das identidades dos profissionais em formação no PARFOR. Podem ser também um dos caminhos para se definir com maior precisão como os alunos-professores *posicionam-se a respeito de sua constituição identitária, de seu processo de formação e de suas práticas. Ou seja, como veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem.* (ABDALLA, 2008, p.11)

Os conceitos teóricos básicos da Teoria das Representações Sociais (TRS), entendidos como orientadores levam à compreensão das interações entre professores e alunos e com ela, pode-se enfatizar a questão da *atitude* de um sujeito frente a um objeto. Atuando na forma de campos de representações, delineiam aspectos identitários e perspectivas de ação do professor frente à diversidade étnico- racial no ambiente escolar. Para além da escola, mas de uma maneira mais ampla, para a sociedade do conhecimento, a abordagem e a realização de pesquisas sobre esse tema em educação podem ser consideradas ingredientes indispensáveis para a melhor compreensão das relações estabelecidas no contexto escolar brasileiro, quando se precisar lidar com situações conflitantes entre os (pré)conceitos aprendidos pela vida toda e a realidade atual, pois

as representações sociais, enquanto sistema de interpretação, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais; intervêm em processos variados; influenciam na difusão e assimilação de conhecimento, no desenvolvimento individual e coletivo, nas identidades pessoais e sociais, na expressão de grupos e nas transformações sociais. (JODELET (2001, p.18-19)

Enquanto fenômeno cognitivo, por sua vez, envolve tanto a pertença social dos indivíduos, como as práticas socialmente inculcadas e, também, as práticas sociais transmitidas pela comunicação social. Enfim, a *representação social* configura-se em *uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social.* (JODELET, apud VALA, 2006, p. 459)

Essas representações sociais são uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto. Mantêm com seus objetos uma relação de simbolização (substituindo-os) e de interpretação (conferindo-lhes significados). São consideradas formas de saber prático por se referirem à experiência, a partir da qual esse saber é produzido, e aos contextos e condições de sua produção, e, sobretudo, por servirem para agir sobre o mundo e sobre o outro, o que implica funções sociais (JODELET, 2001, p. 17-18). Para confirmar essa assertiva, é ainda mister considerar que:

um fenômeno social a ser estudado pela Teoria das Representações Sociais (é) aquele que emerge das práticas do dia a dia, em vigor na sociedade e na cultura e que as alimenta, perpetuando-as ou contribuindo para a sua própria transformação, como é o caso das representações que os professores têm de seus alunos negros e estes a respeito da escola e dos próprios professores. (CARENO, 2010, p.40)

Ao afirmarmos, com Moscovici (2001, p. 62), que na pesquisa “as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas”, buscou-se compreender os processos de construção (e desconstrução) das práticas pedagógicas desenvolvidas no exercício da profissão frente às profundas mudanças e às recentes reformas trazidas pelas políticas educacionais.

Nesta perspectiva, conforme Abdalla (2008, p. 69), para compreender as representações sociais das professoras-estudantes a respeito da imagem que fazem dos seus alunos, necessita-se saber como ela foi sendo “construídas” e “adquiridas”. Ou seja, necessita-se desvelar “o senso comum, que, em sua aparente

banalidade, abriga um mundo de conhecimento, um tanto de cultura e mistério”. Moscovici apud Abdalla, (2008, p.67) sedimenta essa concepção ao mostrar que “para dar a algo uma feição familiar, é necessário pôr em funcionamento dois mecanismos baseados na memória e em conclusões passadas: a ancoragem e a objetivação que são, em outras palavras, modos de se trabalhar com a memória.

Ancorar significa fixar, fundamentar, apoiar ideias aparentemente estranhas, reduzindo-as a categorias e imagens comuns, colocando-as em um contexto familiar. Como afirma Moscovici (2001, p. 61), ancorar “é classificar, dar nome a alguma coisa”. Objetivar, por outro lado, consiste em “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (p. 61). A objetivação, ao unir a ideia de não familiaridade com a de realidade, “torna-se a verdadeira essência da realidade” (p. 71). A ancoragem movimenta a memória para dentro, para o mundo interior e a objetivação é mais ou menos direcionada para fora, para o mundo exterior, e retira dali conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los.

Apesar de seu caráter dinâmico, esses processos tendem à conservação e ao impedimento das mudanças que, no entanto, “acontecem durante a transmissão de referenciais familiares, que respondem gradualmente ao que foi recentemente aceito, do mesmo modo que o leito do rio é gradualmente modificado pelas águas que correm entre as margens” (MOSCOVICI, 2001, p. 73).

Assim, as representações sociais referem-se à produção de sentido, fenômeno comum a todas as sociedades. Alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais, das ideologias formalizadas das experiências e das comunicações cotidianas.

Podem, portanto, ser definidas também como:

(...) um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividual. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais: ‘podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (MOSCOVICI, apud VALA, 2006 p. 459)

Gilly (2001) considera que a educação aparece como um campo privilegiado ao estudo do modo como representações sociais são construídas, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais. A pesquisa em representações sociais, nesta direção, oferece um novo caminho para a elucidação de mecanismos pelos quais fatores sociais agem sobre o processo educativo e influenciam seus resultados.

O eixo temático escolhido – relações étnico-raciais - para este estudo encontra-se implicado, de forma consistente, na prática do grupo social *escola*, considerada como o lugar onde se realizam as mais diferentes formas de discriminação racial. Como exemplo, 45,4% das alunas-professoras do questionário aplicado, percebem que seus alunos são discriminados na escola; que não se sentem à vontade quando são chamados por apelidos pejorativos (o *bullying* atual). Instados a tomarem uma atitude, muitas vezes reproduzem as mesmas atitudes diante de uma situação de conflito: omissão, silêncio Como justificativa, expressam que: “a denúncia não procede ou inexistente”, baseados em suas representações e imagens aprendidas ao longo do tempo.

Não é fácil definir, conceitualmente, as múltiplas definições polissêmicas das representações sociais da realidade brasileira no que se refere às questões étnico-raciais que recortam dimensões e aspectos específicos. Por um lado, há razões oficiais históricas a que se debruçam os historiadores, de uma história

semelhante à de outros países colonizados, como o Brasil, contada pelos próprios colonizadores); por outro lado, há razões a-históricas, políticas, religiosas, econômicas não relatadas a que se voltam os estudiosos, influenciados pelos mais recentes conceitos sociológicos e psicológicos, que procuram as respostas tais como a de quem é ou não negro no Brasil; ou a veracidade do mito da democracia racial brasileira; ou a verdade da política do branqueamento, cujos resultados nefastos configuram hoje a composição das classes socioeconômicas brasileira. Em outras palavras, ao se ter como referência os propósitos também específicos de cada investigação, no final, procura-se encontrar pontes articuladoras do velho binômio indivíduo–sociedade e a escola quase nunca se presta a este trabalho revisionário da história do país, nem mesmo quando da instituição da Lei 10.639/03 e das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Moscovici (2001) recorre a Simmel quando reconhece a relação existente entre a separação do indivíduo – situando-o à distância dos outros - e a necessidade de representar esses outros para si próprio. Observe o que ele afirma:

() Simmel vê nas idéias ou representações sociais uma espécie de operador que permite cristalizar as ações recíprocas entre um conjunto de indivíduos e de formar a unidade superior, que é a instituição (partido, igreja etc) (p. 46)

No nosso caso, a escola como a reprodutora oficial de interesses político- pedagógicos nas várias instâncias do governo é a unidade superior. As representações sociais, como elementos operadores, estão sempre se modificando, sendo influenciadas e influenciando os comportamentos dos professores por meio da mídia ou pela organização social do que comunicam (MOSCOVICI, 1978, p.28). Elas têm uma relação, com o seu objeto, de simbolização (substituindo-o) e de interpretação (ao conferir-lhe significações). Elas circulam nos discursos do livro didático, por exemplo; são trazidas aos alunos pelas palavras (as histórias preconceituosas sobre o negro, os apelidos entre os estudantes); são veiculadas em mensagens e imagens da mídia (a subalternidade do continente africano perante o mundo dominante, “*com uma incomparável pobreza e debilidade estrutural e militar*” mostrado insistentemente na TV, jornais, revistas, cartazes; sem a sua contrapartida de dados positivos e prospectivos: “ *um incomparável monopólio sobre 38 dos 48 minerais do mundo considerados estratégicos e cobijados pelas grandes potências*” mundiais (MOORE, 2008, pp.83-87). As representações sociais são também cristalizadas em condutas no ambiente escolar resultantes da assimilação das notícias negativas sobre o povo negro (as atitudes dos professores ao enxergarem os alunos negros como coitadinhos, associados ao escravismo e ao silenciarem diante de situações de discriminação, por exemplo); em organizações materiais e espaciais. Jodelet (2001) assegura que elas são:

(...) uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. (p. 22)

3 O universo dos professores: os sujeitos da pesquisa

Foi construído, na fase inicial da pesquisa, um instrumento trifacetado, aberto por questões de associação livre de palavras, seguido de um relato a ser completado e concluído por questões de perfil, fundamentado na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), aplicado a 25 estudantes- professores do curso de Pedagogia/PARFOR, composto por três partes: 1ª associação livre de palavras; 2ª um breve texto de natureza projetiva; e 3ª questões de perfil: 38 fechadas e 12 abertas, que exploram a inserção social, profissional e acadêmica dos estudantes e procuram conhecer o que e como os respondentes tratam a questão racial nos locais de trabalho.

Este instrumento de pesquisa objetiva levantar dados e informações gerais que subsidiem o grupo de pesquisa, os gestores e os docentes do Curso de Pedagogia da UNAERP e os pertencentes ao Programa de Pós- graduação da UNISANTOS na condução de seus trabalhos. Dedicado à identificação profissional, social e acadêmica dos alunos- professores, o presente instrumento traz a análise dos dados da primeira parte do instrumento, precedida por uma alusão aos conceitos centrais da TRS e no instrumento aplicado na UNAERP, solicitaram-se considerações acerca da necessidade de se introduzir, eficazmente, no currículo da educação infantil, ensinos fundamental e médio e nas classes de cursos superiores de formação as propostas expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Resolução no. 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004). Encerra-se por considerações parciais acerca de elementos que compõem representações sociais de professores-alunos sobre a constituição de suas identidades profissionais na educação superior.

Pretende-se, assim, reunir elementos para identificar as representações sociais das professoras-alunas quanto às expectativas/ necessidades de formação, desafios da realidade profissional, identidade do professor e aspectos ligados ao ensino e à aprendizagem em creches. Suas representações surgem nas múltiplas ocasiões de convivência e quase sempre tensas, vêm cristalizadas na ação pedagógica, materializando saberes enterrados na memória social e surgem quando saem do plano do simbólico, do discurso e dos valores e passam para o plano do real (GILLY, 2001; JODELET, 2001). A forma de tratá-las baseou-se em uma forma de comportamento cultural (SACRISTÁN, 2002), por entendermos o mundo social habitado *por seres humanos que são animais que pensam, são conscientes, possuem sentimentos e usam a linguagem e os símbolos*. (MOREIRA & CALEFFE, 2006, p. 60)

4 Considerações de análise

Foram levantadas e avaliadas as respostas dadas pelas vinte e cinco alunas do Curso de Pedagogia – PARFOR, todas do sexo feminino que responderam ao questionário informativo que lhes apresentamos, cujo objetivo foi caracterizar o grupo quanto às variáveis: faixa de idade, estado civil, locais de residência e moradia, situação econômica familiar, origem sócio-cultural, formação e experiência profissional. O interesse maior é conhecer como se apresentam essas profissionais de educação em termos dessas variáveis, principalmente de formação e experiência profissional na conciliação de horário, atividades profissional e discente. Neste trabalho, apresentamos respostas referentes ao perfil sócio educacional dessas alunas-professoras.

Das informações oferecidas, compusemos o *corpus* total, o que Moscovici (1978; 2001; 2007) chama de “universo de opinião”, formado por três dimensões: a informação, o campo de representação ou imagem e a

atitude. Também, consideramos, nesta parte de análise, dois eixos temáticos – a *identidade do professor* e os *contextos de trabalho*. Ambos os eixos serão permeados por um terceiro: a formação docente.

Como seria de se esperar, tratando-se da educação para crianças, as participantes da pertencem a uma faixa de idade mais madura do que normalmente ocorre. Dentre as respondentes, 18 delas, ou seja, mais de 70% têm mais de 41 anos e 28% estão na faixa etária dos 31 e 40 anos. Trata-se, portanto, de um grupo de professoras que estão se diplomando bastante tarde. 52% delas são casadas e 20% são separadas/ desquitadas ou divorciadas e 16% são solteiras. Entre as casadas, 40% dos maridos estão trabalhando atualmente, 8% estão aposentados. Embora estejam numa faixa etária das mulheres mais maduras, elas têm uma média de dois filhos (48%).

Procurou-se identificar as representações sociais que elas apresentam a respeito da escola e do percurso de vida que trilham e trilharam até se inserirem no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, sendo alunas do Curso de Pedagogia, oferecido na UNAERP- Universidade de Ribeirão Preto- campus Guarujá/SP. Essas questões são vistas à luz da Teoria da Representação Social (TRS), ressaltando a existência de uma tensão entre identidade cultural, subjetividade e o cumprimento às normas que o sistema escolar impõe, mas que nem sempre considera os inúmeros fatores sociais e familiares que interferem nessa decisão. Nóvoa (1999) aborda, com muita clareza, esta questão ao considerar que:

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua acção está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projectos e às finalidades sociais de que são portadores. (NÓVOA, 1999, p. 17)

O autor reforça o comentário e apresenta ainda os “contornos profissionais dos anos vinte” que ainda podem ser considerados muito atuais, sendo nitidamente expressos nas respostas aos questionários respondidos. Trata-se de indivíduos que:

Aderem a valores éticos e a normas deontológicas, que regem não apenas o quotidiano educativo, mas também as relações no interior e no exterior do corpo docente; a identidade profissional não pode ser dissociada da adesão dos professores ao projecto histórico da escolarização, o que funda uma profissão que não se define nos limites internos da sua actividade. (NÓVOA, 1999, p. 20)

Assim, levantadas e discutidas, as representações sociais dessas professoras poderão estabelecer uma nova prática, que tenderá para um novo hábito, pois a reflexão se encaixa mal em contextos de burocratização e controle. E todas as vezes que as experiências cristalizam-se em hábitos, uma (re)visão se fará necessária, pois sempre existe no horizonte as peculiaridades de novas circunstâncias, configurando-se numa dimensão reflexiva da prática, compreendida como um modo de conexão entre conhecimento e ação nos contextos práticos. (CARENO, 2010)

Segundo Jodelet (2001), as representações nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. Para a autora, conforme já escrevemos, “as representações sociais são fenômenos complexos sempre ativados e em ação na vida social” (p.17). Em sua riqueza como fenômeno, podemos descobrir diversos elementos (alguns, às vezes, estudados de modo isolado): informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens etc.

Contudo, “estes elementos são organizados sempre sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade. É esta totalidade significativa que, em relação com a ação, encontra-se no centro da investigação científica” (p.21).

A análise das respostas indica que os estudantes-respondentes focam as *expectativas e necessidades*, quanto ao percurso de formação, em *crenças* já pré-estabelecidas no espaço escolar, tais como: professor mais interessado, escolas bem estruturadas, aulas mais dinâmicas, número reduzido de alunos por sala, biblioteca bem equipadas e interdisciplinaridade. Indo além, trazem para o reduto da formação a questão da participação dos pais e a capacitação em serviço como elementos importantes para um melhor desempenho docente. Nessa perspectiva, com base em Jovchelovitch (2006), os sujeitos parecem construir a visão da docência no

...estabelecimento de sistemas de conhecimento cotidiano que não apenas buscam propor um referencial para guiar a comunicação, a coordenação da ação e a interpretação daquilo que está em questão, mas também expressam de forma efetiva os projetos e identidades dos atores e as inter-relações que eles constroem. (p. 35-36)

Questões sobre como pensam os professores a respeito da escola e do contexto sócio-econômico onde vivem e trabalham, sobre quais são as representações sociais e profissionais dessas agentes e quais suas necessidades e expectativas frente ao trabalho com as imposições legais escolares, ficam, muitas vezes, sem respostas devido à incoerência, no cotidiano escolar, entre um discurso universalista, oficial, institucional, particularmente no cumprimento de um aspecto legal: a Lei 10.639/03 e as ocorrências diárias.

Desta forma, suas crenças podem ser resultantes das representações constituídas ao longo da profissão docente e que se encontram arraigadas no imaginário de cada profissional dessa área. Vale ressaltar que a reprodução dessa visão pode, também, estar envolta a rótulos e estigmas que se perpetuam sem uma maior reflexão sobre o assunto. Nesse sentido, esses pensamentos revigoram o entendimento de que pessoas de diferentes origens, modos de ser e viver ao se constituírem como um grupo redesenham, criam e recriam falas e atitudes que direcionam sua forma de ver o mundo e suas interações, repercutindo em suas práticas.

Desse ponto de vista,

... uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. No final das contas, ela produz e determina os comportamentos, pois define simultaneamente a natureza dos estímulos que nos cercam e nos provocam, e o significado das respostas a dar-lhes. Em poucas palavras, a representação social é uma modalidade de conhecimentos particulares que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. (MOSCOVICI, 1978, p. 26)

Percebe-se que as falas das respondente voltam-se para aspectos exteriores à atuação do professor, ou seja, elas passam a ser apenas observadoras das necessidades e expectativas da melhoria da própria formação docente, deslocando-se do desenvolvimento do processo. Ou seja, as necessidades apontadas para melhorar a formação vêm de fora, não estão imbricadas com o ser docente. Nesse cenário, temos as seguintes falas:

1. (Seria muito bom) ampliar a biblioteca da escola, melhorar a quadra e os equipamentos de esportes, disponibilizar o espaço escolar para eventos em benefício dos alunos (S.3.1)¹⁵⁶¹
2. (precisamos de) uma escola mais voltada para o dia a dia do aluno, que o conteúdo fosse mais divertido e que a aprendizagem fosse mais fácil de entender .(S.5.9)
3. (Eu gostaria) que as atividades fossem adequadas para a quantidade e a faixa etária dos alunos.(S.5.12)
4. (Deveríamos ter) condições melhores para cotidiano escolar. Respeito mútuo professor aluno (...) matérias pedagógicas adequadas para uso cotidiano. (S.6.4)

As professoras- alunas falam do profissional de educação, como se não pertencessem a essa categoria.

1. (A escola precisa) ter professores mais interessados, ter mais tempo para fazer as tarefas. (S.3.2)
2. (Seria interessante) que os professores fossem mais comprometidos com a realidade de cada aluno (S.3.4)
3. (Bom seriam) aulas mais dinâmicas, principalmente que envolvesse internet, para que aprender sim o correto manuseio do computador e tivesse pelas aulas.(S.5.13)

Nesse sentido, as respondentes parecem compreender o atendimento aos desafios da realidade institucional e profissional, também, como um fator que depende de elementos externos para lhes proporcionar uma formação adequada. Sobressai dessa reflexão que essa inteligibilidade organiza-se num determinado grupo social, baseando-se no senso comum que, historicamente, permeia a constituição da profissão docente. Essa questão nos leva a concordar com Moscovici (2007, p.31) quando diz que

... essas representações, que são partilhadas por tantos, penetram e influenciam a mente de cada um, elas não são pensadas por eles; melhor, para sermos mais precisos, elas são re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas.

Entendemos, assim, que a contribuição da Teoria das Representações Sociais para este estudo com esses resultados preliminares, encaixa-se perfeitamente, uma vez que ela pode identificar o que querem, pensam e entendem as docentes em relação a si próprias como profissionais do magistério. Ou seja, de acordo com Moscovici (2007, p.8)

...as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros.

Dados iniciais decorrentes de opiniões verbais com as professoras-alunas, mostram que elas embora atestem ter um número bastante expressivo de alunos afro-descendentes, elas desconhecem a Lei 10.639/03. Ao serem informadas a respeito da importância da aplicação desta, para diminuir as tensões das relações étnico-raciais na escola e indagadas se ela vem sendo implementada, as docentes afirmam que quando questionadas, selecionam alguma atividade nos meses de maio (dia 13- Abolição da escravidão no Brasil) e novembro (dia 20, Dia da Consciência Negra) para lembrar os pais e as crianças de faixa etária maior da época da escravidão. Assim, reproduzem as informações sobre o segmento negro

¹⁵⁶¹ As siglas no final dos enunciados seguem a seguinte sequência: S (sujeito), etapa na qual estuda a informante, número da informante.

brasileiro e sobre o continente africano que aprenderam por meio do livro didático ou através da mídia, ou seja, reproduzem as “certezas” cristalizadas que se organizam e produzem formas de posicionamentos familiares e profissionais.

Diante desse quadro, resta-nos refletir que a superação dessas crenças implica em desconstruir o *posto*, superando o *dito* padronizado e permitindo que aflore o entendimento de uma identidade na formação profissional que realmente reflita a diversidade étnica existente. Nesse sentido, há que se pensar na constituição de uma identidade docente marcada por vivências dos envolvidos no processo da formação profissional, imbricadas aos demais elementos que envolvem a área educacional.

A partir dessas considerações, pode-se pensar que esses sujeitos precisam de subsídios, durante a sua formação, que envolvam seus conhecimentos profissionais atrelados aos conhecimentos acadêmicos, permitindo a conscientização dos mesmos sobre o papel que exercem no desenvolvimento educacional pleno de seus alunos.

Parece, então, que a fala dos sujeitos desnuda uma identidade engessada, expondo uma realidade dominada por crenças pré-estabelecidas, mas que forma uma teia de significado negociado e compartilhado.

5 Considerações Finais

Pretendeu-se, com este trabalho, conhecer as atitudes, posturas e valores dos participantes da pesquisa, frente à diversidade e em relação às contradições do cotidiano escolar. Se vão ou não ao encontro do favorecimento do processo de socialização dos alunos, da edificação de valores éticos, solidários e do respeito ao outro.

Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação, que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores. Retomando os dados iniciais levantados dos questionários, consideramos que a identidade social e cultural dos professores demonstra que suas representações se apresentam em todo o decurso de comunicação, cooperação e interação entre eles e seus alunos. No decorrer da vida profissional e social, eles reproduzem, em seus discursos e atitudes, as estruturas representativas de sua histórias de vida e de sua cultura num movimento de várias objetivações e de múltiplas ancoragens, entendendo a escola como um espaço onde reproduzem suas práticas que por sua vez, se alimentam, se perpetuam e interferem no ensino-aprendizagem.

Os resultados poderão ajudar a diminuir o sentimento de perplexidade e mesmo de aversão com que os professores receberam a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e até agora resistem, mas não encontram argumentos consistentes para enfrentar, sem ela, uma educação voltada para os diferentes e excluídos, desprovida de suas representações sociais cristalizadas. Sabendo-se que a população brasileira possui características peculiares, pois é composta de grande maioria de pessoas negras, com o conhecimento da Lei e suas extensões - leituras sobre filosofia e cultura africanas, com a compreensão sobre a ideologia do branqueamento e das reais relações sociais e culturais – as práticas pedagógicas não devem continuar as mesmas e ao ter as informações baseadas em pesquisas científicas atuais, as escolas deixarão de apresentar porcentagens cada vez maiores de absenteísmo, de repetência e de deserção escolar. Os

resultados escolares revelarão, certamente, que os cursos de formação de professores existentes tendem a deixar de ensinar o círculo vicioso atual de representações, postura, de retomada de conteúdos e concepções antigas, preocupados em revelar e ensinar uma educação cujas práticas pedagógicas considerem positivamente as relações étnico-raciais, desde a educação infantil, visando ao pleno desenvolvimento do trabalho docente, seu preparo para o exercício da cidadania (Lei 10.639/03) e sua qualificação para a atividade escolar voltada para a diversidade, e entendida como produto de esforço coletivo, pois

o sentido de uma representação não poderá ser captado se a isolarmos da dinâmica na qual se vai configurando, cristalizando-a. Este sentido não se esgota na linearidade do dado, no manifesto, mas vai se delineando nas imbricações, contradições e conflitos entre verdades, certezas, exigências e as questões, mesmo incipientes e desarticuladas, que a vivência do concreto impõe. Esta dialética faz da representação social, ao mesmo tempo, enunciadora do sentido existente e prenunciadora do espaço possível de sua transformação. (MADEIRA, 2000, p. 3)

Referências

- Abdalla, Maria F. B. (2008). *O Sentido do Trabalho Docente e a Profissionalização: Representações sociais dos Professores Formadores*. Relatório Final apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC/SP - Psicologia da Educação. São Paulo.
- Brasil (1996). Ministério da Educação/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 23/12/1996.
- Brasil (2003). MEC / SECAD. LEI No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- BRASIL. (2004). MEC/ CNE/ Conselho Pleno/DF. Resolução no. 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/CES. Retirado em Novembro 06, 2009 de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>
- Brasil (2009). Ministério da Educação/MEC. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC.
- Careno, M. F. do (2010). *Representações sociais de professores sobre as relações étnico-raciais na escola*. Dissertação de Mestrado, Mestre em Educação. Universidade Católica de Santos/SPO, Brasil.
- Gilly, Michel (2001). As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, pp.321-342.
- Jodelet, Denise (Org.) (2001). Representações sociais : um domínio em expansão. In JODELET, Denise (Org.). *As Representações Sociais* (pp. 17-44). Rio de Janeiro:RJ: EdUERJ,

- Jovchelovitch, Sandra (Orgs.) (2006). *Textos em Representações Sociais*. 10ed. Petrópolis: Vozes, , pp.117-145.
- Madeira, Margot C. (2000). *Representações sociais de professores sobre a própria profissão: À busca de sentidos*. Caxambu: Anped. Retirado em Julho 10, 2010 de <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2027t.PDF>.
- Moore, Carlos (2008). *A África que Incomoda: Sobre a problematização do legado africano no cotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala.
- Moreira, Herivelto; Caleffe, Luiz G. (2006). *Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moscovici, Serge (1978). *A Representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Moscovici, Serge (2001). Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In JODELET, Denise (Org.) *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, pp. 45-66.
- Moscovici, Serge (2007). *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª. ed., Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, António (Org) (1999). *Profissão Professor*. 2ª ed. Porto- Portugal: Porto Editora.
- Sacristán, Gimeno J. (2002). Tendências Investigativas na Formação de Professores. Inter-Ação. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*. Vol27(2): 21-28 jul./dez. 2002.
- Vala, Jorge (2006) Representações sociais e a Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In Vala, Jorge & Monteiro, Maria B. (Coords) *Psicologia Social*. 7ª.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 457-502.

Trabalho Docente e Construção de Identidades: condições, possibilidades e limites do trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar

Claudilene Maria da Silva¹⁵⁶²

Resumo

Os processos de construção da identidade da população negra brasileira são prejudicados pelo racismo e pelo silenciamento que estruturou as relações sociais, institucionais e étnico/raciais aqui estabelecidas. A sociedade em geral e a educação em particular assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra, como uma população inferior. Notadamente, a forma como as professoras desenvolvem o trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar está intimamente ligada ao seu próprio processo de construção identitária. O presente artigo apresenta resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado e objetiva evidenciar as abordagens e discutir as condições, possibilidades e limites do trabalho docente sobre relações étnico/raciais no espaço escolar, num contexto onde a negação e a invisibilidade da população negra ainda é prática corrente. Com esse intuito, apoiamos-nos em Dubar (2005) para compreender a categoria identidade e discutimos a categoria em articulação com as noções de identidade docente e identidade negra. A metodologia utilizada nos permitiu reconhecer as professoras como profissionais e como pessoas. O trabalho foi realizado com professoras negras que lecionam nas séries iniciais da educação básica na Rede Municipal de Ensino do Recife e para compor a classificação étnico/racial utilizamos a autodeclaração das professoras. Adotamos a história de vida como aporte metodológico e como instrumentos e procedimentos utilizamos a análise de documentos e a realização de entrevista semiestruturada. O tratamento, produção e análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo (na perspectiva de Laurence Bardin), por meio da técnica de análise temática. Os achados nos revelam que embora as formas de abordagem do tema pareçam não se pautar por nenhum planejamento pedagógico oficial, o trabalho apresenta uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento. E apontam que o investimento em processos formativos, que considerem de forma consciente e planejada a dimensão identitária das professoras e professores, constitui um aspecto fundamental para a implementação da educação das relações étnico/raciais e do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no Brasil. Tais achados são relevantes para o campo de pesquisa sobre trabalho e formação docente, uma vez que dialogam com a produção da área e põem em evidência que é a partir da articulação entre suas experiências pessoais e profissionais que a atividade docente é construída. No campo das relações raciais, as experiências vividas pelas professoras negras no processo de construção da identidade étnico/racial e os sentidos que elas lhes atribuí são de grande valia para que possamos analisar o trabalho sobre relações étnico/raciais que elas desenvolvem em suas salas de aula, no contexto brasileiro.

Palavras chaves: trabalho docente, identidades, relações étnico/raciais, espaço escolar

Introdução

¹⁵⁶² Bolsista FACEPE, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – Recife, PE - Brasil

O Brasil é um país que se caracteriza por sua pluralidade étnico/racial, produto de um processo histórico que inseriu num mesmo cenário grupos distintos: os povos indígenas que aqui habitavam antes da colonização portuguesa; o branco europeu de várias nacionalidades (majoritariamente portugueses); os negros de origem africana sequestrados e aqui desembarcados na condição de escravos e os asiáticos que imigraram para o país em busca de melhores condições de vida. O contato entre os diferentes grupos favoreceu o intercuro dessas culturas, levando à construção de um país miscigenado, mas desencadeou vários desencontros. As diferenças foram transformadas em desigualdades, conformando uma hierarquia social baseada em critérios étnico/raciais. Indígenas e negros permanecem em situação de marginalidade e exclusão social: os indígenas por serem considerados povos primitivos e os negros por que são vistos como descendentes de escravos.

Os processos de construção da identidade da população negra brasileira são prejudicados pelo racismo e pelo silenciamento que estruturou as relações sociais, institucionais e étnico/raciais aqui estabelecidas. A sociedade em geral e a educação em particular assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra, como uma população inferior e ao longo da historiografia do Brasil, o racismo tem-se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação. Desse modo, a despeito da população negra constituir a maioria da população brasileira¹⁵⁶³, o desejo de branqueamento do Brasil invisibiliza essa população em diversos campos da sociedade, inclusive na área da educação.

Na atualidade, o preconceito e a discriminação baseada em critérios étnico/raciais estão entre os principais motivadores da evasão escolar das pessoas negras. A escola como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade também reproduz o racismo, como ideologia e como prática de relações sociais que invisibiliza e imobiliza as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função da sua raça ou cor. Entretanto, o debate sobre a questão étnico/racial no Brasil ainda é sinônimo de constrangimento e silenciamento.

O advento da Lei nº 10.639/2003 – altera a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seus artigos 26 e 79, para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana e nos currículos escolares, as professoras têm se valido do que aprenderam em suas experiências da vida pessoal para dar conta, de alguma forma e ainda que com insegurança, do tratamento pedagógico da questão. As falas das profissionais em sua quase totalidade são impregnadas da vontade de contribuir com o desvelamento do racismo no espaço escolar, ao tempo em que esbarram nos limites pessoais e institucionais que se lhes apresentam. Todavia, a forma como as professoras desenvolvem o trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar está intrinsecamente associada ao seu próprio processo de construção identitária.

O presente artigo apresenta resultados obtidos em nossa dissertação de mestrado, que versa sobre o processo de construção da identidade de professoras negras e seu efeito na emergência de práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Nele propomo-nos, a partir do discurso das professoras negras, evidenciar as abordagens e discutir as condições, possibilidades e limites do trabalho docente sobre relações étnico/raciais no espaço escolar, num contexto onde a negação e a invisibilidade da população negra ainda é prática corrente.

¹⁵⁶³ O Brasil é o segundo país do mundo em população negra, ficando atrás apenas da Nigéria, na África.

Com esse intuito, apoiamo-nos em Dubar (2005) para compreender a categoria identidade e discutimos a categoria em articulação com as noções de identidade docente e identidade negra. Utilizamos o método biográfico ou histórias de vida por ser uma metodologia que nos permitiu reconhecer as professoras como profissionais e como pessoas. Nas palavras de Ana Sofia António (2004, p. 99), desejávamos conhecer “os mundos vividos” pelas professoras negras e perceber a articulação entre as ações por elas exercidas no espaço escolar e suas vidas.

O trabalho de campo foi efetivado em duas etapas e realizado com professoras negras, servidoras efetivas da Rede Municipal de Ensino do Recife, egressas da primeira edição do Curso História e Cultura Afro-Brasileira, que aconteceu de outubro a dezembro de 2005. Na primeira etapa, aplicamos um questionário de identificação a 23 professoras, com o objetivo de promover uma primeira aproximação com o mundo e o pensamento dessas mulheres. Na segunda etapa, realizamos uma entrevista semiestruturada com 10 professoras, para aprofundar nosso conhecimento sobre a trajetória de vida das profissionais.

Adotamos a história de vida como aporte metodológico e o tratamento, produção e análise dos dados foram realizados a partir da análise de conteúdo, na perspectiva de Laurence Bardin (1977). Redigimos um perfil de cada história, buscando destacar os principais acontecimentos, vivências e significados atribuídos pelas professoras à trajetória de suas vidas. Codificamos cada uma das profissionais entrevistadas com o número que recebeu o questionário de identificação. Posteriormente, substituímos os números por nomes de mulheres negras que são referências no Movimento Social Negro da Cidade do Recife. Procuramos identificar o conteúdo manifesto nas narrativas sem, contudo, desconsiderar seu conteúdo latente.

A classificação étnico/racial foi realizada de acordo com a autodeclaração das professoras, partindo da categorização utilizada pelo IBGE: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Consideramos como negras as professoras que se autodeclararam preta e parda na ficha de inscrição do curso referido anteriormente e a escolha por desenvolver a pesquisa exclusivamente com professoras negras trata-se de uma opção política e metodológica. Em nosso entendimento as professoras negras precisam ser consideradas prioritariamente no processo de desconstrução do racismo no espaço escolar, porque ocupam um lugar desprivilegiado na trajetória do branqueamento do Brasil. Pensar sobre seu processo de construção identitária é também uma possibilidade de fortalecer esse processo de construção.

Neste artigo, inicialmente abordamos as relações que podem ser estabelecidas entre a percepção do pertencimento étnico/racial das professoras e as mudanças que esta percepção opera em sua atuação docente; Em seguida, analisamos as formas de abordagem das relações étnico/raciais que as professoras vem desenvolvendo no cotidiano de suas salas de aula; Num terceiro momento, discorreremos sobre as características e conteúdos da ação pedagógica em desenvolvimento; Por fim, tecemos nossas considerações finais, destacando os limites e possibilidades do trabalho que está sendo realizado, bem como a importância dos processos formativos pessoais e institucionais para a efetiva incorporação da educação das relações étnico/raciais nos estabelecimentos de ensino.

Pertencimento Étnico/Racial e Trabalho Docente

A abordagem sociológica da identidade elaborada por Dubar (2005) possui como centro a ideia de que é na interação social que forjamos nossas identidades. Para Dubar, a identidade é construída por meio de dois processos articulados entre si, que buscam apresentar a identidade para si e a identidade para o outro.

Essas apresentações se concretizam a partir de atos de atribuição (quando caracterizam a pessoa que você é) e de atos de pertencimento (quando você caracteriza a pessoa que você quer ser). Conforme a teoria, embora sejamos identificados pelo outro, podemos recusar essa identificação e nos definirmos de outra forma.

Para Ferreira (2000), que também entende a identidade como um processo em construção, no caso das pessoas negras essa construção vai acontecer por meio de quatro estágios, que não são fixos nem lineares: estágio de submissão, estágio de impacto, estágio de militância e estágio de articulação¹⁵⁶⁴. Segundo esse autor, os estágios constituem-se como “momentos em que o indivíduo expressa atitudes e concepções particulares desenvolvidas sobre si mesmo, sobre as pessoas e sobre seu mundo, dentro do *continuum* de desenvolvimento da identidade” (FERREIRA, 2000, p. 69 - grifo do autor).

Seguindo Dubar e Ferreira, nesta pesquisa adotados como referencial teórico-metodológico, apresentamos a *percepção do pertencimento étnico-racial* como o processo de construção da identidade de professoras negras. Resultado da interação social, não existe um momento específico da vida no qual essa percepção acontece. Dependendo da história de vida de cada professora, a percepção vai acontecer ainda na infância ou adolescência, ou poderá ocorrer somente na vida adulta. Tratando-se de um processo de interação, ela também não acontece em um momento estanque. O reconhecimento do pertencimento étnico/racial vai sendo gerado e se estabelecendo de forma lenta, processual e gradativa.

No caso das professoras que participaram do presente estudo, a percepção do pertencimento étnico/racial foi possibilitada por vivências, que aconteceram em momentos e situações diversas, expressando efeitos com limites e possibilidades na constituição identitária: a convivência com pessoas brancas e as visitas a espaços supostamente “de brancos”; a vivência de situações de discriminação no ambiente escolar durante a infância; o discurso familiar sobre o pertencimento; o discurso público sobre relações e desigualdades étnico/raciais; e o estudo da história e da cultura afro-brasileira, são situações que foram elencadas.

O conjunto das aprendizagens realizadas a partir do momento que as professoras reconheceram que não eram brancas contribui para a afirmação do pertencimento e gera *mudanças na prática docente* das professoras que são reveladoras do papel que o pertencimento étnico/racial desenvolve em relação à atuação pedagógica dessas profissionais.

Ter atenção às situações conflituosas e combater o preconceito, inclusive no que diz respeito à linguagem por elas próprias utilizadas, é um comportamento apontado pelas docentes, como nos conta a professora Ester Monteiro:

eu precisava que os outros se aceitassem também, assim como eu aprendi a me aceitar. Fico irada quando eles estão se digladiando em relação à cor. Essas coisas eu não aceito mais. Então eu tenho que fazer alguma coisa para pelo menos no meu ambiente de trabalho isso não acontecer. Por exemplo: antes eu usava todos aqueles ditados horróricos: “é nego por derradeiro”. “nego quando não faz na entrada, faz na saída”. Eu aprendi a perceber que tudo isso foi criado realmente para destruir. Eu não percebia. Eu achava normal, como todo mundo acha normal.

O depoimento da professora enfatiza seus aprendizados sobre as manifestações do racismo e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. Expõe a linguagem como uma das formas de naturalização do

¹⁵⁶⁴ Embora utilizemos os estágios apresentados por Ferreira para fins didáticos e de operacionalização da pesquisa, compreendemos que tais estágios podem não dar conta da trajetória de construção identitária de todas as pessoas negras.

preconceito e revela seu processo de reflexão, seguido pela construção de um posicionamento de enfrentamento e combate às situações preconceituosas. Para Nogueira (2007), no Brasil o preconceito étnico-racial se revela intelectual e estético, atuando sob o poder de sugestão da hilaridade, razão pela qual os agressores geralmente defendem-se, alegando ser a agressão uma brincadeira.

A naturalização das brincadeiras e dos ditados populares preconceituosos dá margem à interpretação de que não existe racismo no Brasil. Como já mencionado anteriormente, até muito recentemente a sociedade brasileira, multirracial e pluriétnica, comportava-se como se o racismo não existisse. A despeito do discurso oficial de reconhecimento do racismo, para algumas pessoas ele ainda não existe. Todavia, o racismo, o preconceito e a discriminação étnico-racial estão presentes na vida diária e afloram a todo o momento, por vezes de modo velado e noutras escancaradamente. Ao perceber que essa linguagem preconceituosa é uma agressão contra ela mesma, a professora Ester Monteiro passa a não aceitar mais esse tipo de comportamento.

A *sensibilidade para perceber os alunos* é apontada como outra característica da mudança que reorienta a prática das professoras. Observemos o que diz a professora Cristina Vital:

Antigamente eu me fechava tanto nos meus problemas que eu não tinha essa sensibilidade de ver o que é que o meu aluno quer, o que é que ele está sentindo. O curso pra mim, na minha prática, ele me fez ser mais sensível. Sensível às coisas, sensível ao meu aluno, sensível às possíveis situações que ele está sofrendo.

Estar sensível ao aluno e à realidade da qual ele faz parte significa não ignorar suas vivências pessoais e sua história. É olhá-los como pessoas, aprendizes de sua própria humanidade. Para Véra Lopes (2005, p. 188): “as pessoas não herdam, geneticamente, idéias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolve com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola”, de onde podemos entender que estar sensível ao seu aluno é também estar disponível para ensinar a desestruturar as idéias, comportamentos e atitudes que nos tornam objetos da humanidade, a exemplo do racismo. O que a professora Cristina depõe é que antes estava tão sufocada pela sua própria realidade que não conseguia perceber a situação de seus alunos. Não conseguia perceber que estavam todos, ela e seus alunos, na mesma situação: em busca da construção de uma humanidade que lhes é negada.

O *desenvolvimento de trabalho que ressalta a imagem positiva dos alunos e a afirmação da população negra* é outro elemento incorporado à prática docente das professoras ao perceberem a negritude de seus alunos. Alerta a professora Alzenide Simões sobre a importância de trabalhar a auto-estima dos alunos:

sempre trago para a sala de aula materiais que reforçam a imagem positiva dos meus alunos. (...) Olhe para os nossos alunos... Você vê até crianças claras, mas são mestiças. Eu procuro levar pra sala de aula materiais que façam com que essas crianças se percebam valorizadas também.

Ressaltar a estética negra de forma afirmativa contribui com a elevação da auto-estima das crianças negras. Eliane Cavalleiro (2000) afirma que as crianças negras são sistematicamente desvalorizadas desde a educação infantil, seja pela atitude dos docentes, seja pelo comportamento das outras crianças negras e brancas. As crianças negras internalizam por esse caminho “um desejo de mutação do próprio corpo, um sentimento de recusa ao seu grupo de pertença e o desejo de pertencer ao grupo branco, indicando um sentimento de vergonha de ser do jeito que é – negro” (ELIANE CAVALLEIRO, 2000, p. 65). Despertar o

orgulho do pertencimento étnico-racial em crianças negras, via valorização da estética negra, é também contribuir para a criação de um ambiente de igualdade entre crianças brancas e negras, por que questiona a superioridade da estética branca.

O destaque para a afirmação da identidade da população negra, como uma mudança incorporada à prática docente, está presente no depoimento da professora Inaldete Pinheiro:

Minha prática, ela se deu com toda a propriedade a partir dos estudos. (...) Do curso que foi lá na Bahia, deste curso, e eu ainda fiz um outro curso também. A mudança foi principalmente a questão da afirmação. A idéia é não baixar mais a cabeça, em qualquer situação. Não me pertence mais. Isso não me cabe mais. E além disso, reverter essa situação. Eu acho que esse é o grande mote. É a interação, a apropriação, a auto-afirmação e o desejo de mudar (grifo nosso).

A professora Inaldete expressa em seu relato como a formação continuada específica a qual teve acesso na sua trajetória profissional atuou na mediação da construção de seu posicionamento de afirmação étnico-racial. Ao afirmar que não pode mais se intimidar diante de qualquer situação que a inferiorize, revela a forma pela qual essa postura de auto-afirmação identitária reverbera e integra a sua prática docente. Nessa perspectiva, a professora resume de forma precisa o percurso realizado em seu processo de construção da identidade étnico-racial: “a interação, a apropriação, a auto-afirmação e o desejo de mudar”.

Aproveitar os conteúdos disciplinares para discutir a questão é uma atitude e uma prática afirmada pelas professoras, embora ainda “nas brechas” e sem um planejamento específico, como relata a professora Cristina Vital: “um assunto que eu pudesse trabalhar e tinha brecha, eu trabalhava a questão da negritude”. A professora Delma Silva indica a introdução dos livros para-didáticos com a temática africana como o ponto forte da mudança ocorrida em sua prática. É a partir dessas leituras que a professora trabalha o conteúdo de história, por exemplo: “Eu ainda não tenho um planejamento sistematizado, de produzir mesmo conteúdos, isso eu não tenho. Mas tenho uma prática de leitura todos os dias. (...) Vou trabalhar a História do Brasil, então vou falar do descobrimento, conseqüentemente eu vou falar do índio, vou falar do negro”.

É possível notar que embora as professoras tenham avançado no processo de reconhecimento identitário ainda não se apropriaram da temática das relações étnico-raciais e da história e da cultura afro-brasileira como conteúdo de ensino, razão pela qual, aproveitar “as brechas” é ocupar o espaço, introduzir a discussão ainda que de forma marginal no ambiente escolar. Provavelmente essas dificuldades que são enfrentadas pelas professoras para trabalhar a questão, como já havíamos identificado em trabalho anterior (CLAUDILENE SILVA, 2007, p. 165), tenham origem na dimensão didático-pedagógica da formação profissional e pessoal e também em aspectos histórico-estruturais.

A prática da professora Delma de atuar sem possuir um planejamento sistematizado não se constitui como uma prática isolada. Podemos observá-la na fala de todas as professoras. Entretanto, as mudanças existem e dialogam com a percepção do pertencimento dessas profissionais. Quanto mais avançado o estágio de desenvolvimento identitário da professora negra maior será o nível de apropriação da sua prática docente no que se refere às relações étnico/raciais. Esta relação pode ser analisada com maior profundidade ao discutirmos as condições nas quais o trabalho vem sendo desenvolvido no espaço escolar.

A Abordagem das Relações Étnico-Raciais no Espaço Escolar

A ação que as professoras narradoras vêm desenvolvendo sobre relações étnico/raciais no espaço escolar acontece por meio de três formas de abordagem da temática: de maneira informal; na evidência de todo tipo de discriminação e preconceito; no surgimento de questões ou situações de discriminação.

O trabalho *de maneira informal* é realizado sem muita sistematização e vai tomando concretude a partir da orientação e do diálogo. A professora Mônica Oliveira nos dá um exemplo: “Trabalho assim... dando essa orientação, tendo esse diálogo com o grupo, sobre a questão do homem, a questão de ser negro mesmo”. Por meio do relato da professora, podemos observar que a abordagem é realizada de forma genérica e sem muita consistência, demonstrando sua superficialidade.

O cuidado com o tratamento das tensões existentes nas relações étnico-raciais leva algumas das professoras a não nomear o conteúdo do trabalho desenvolvido, como é o caso da professora Lúcia dos Prazeres: “trabalho de uma maneira mais informal, de conversa, de se perceber. Eu não trabalho o nome preconceito, eu não trabalho o nome discriminação, eu trabalho o teor”. A atitude de não nomear o conteúdo trabalhado pode ser compreendida como resultado do desconforto que ainda é vivenciado em discutir relações étnico-raciais no Brasil. O silenciamento sobre a questão assenta-se no constrangimento das pessoas negras estarem cotidianamente expostas a situações de preconceito e discriminação étnico-racial, por ainda serem consideradas inferiores.

A *abordagem a partir de todo tipo de discriminação e preconceito* é outra forma de desenvolvimento do trabalho sobre relações étnico-raciais no espaço escolar que é apontada. A partir das falas das professoras podemos inferir que essa abordagem procura tratar as questões étnico-raciais sem lhes atribuir destaque específico, como afirma a professora Inaldete Pinheiro: “trabalho discriminação e racial também”. É em torno das diversas formas de discriminação existentes nas relações sociais brasileiras que esta maneira de trabalhar está ancorada. Considerando que no Brasil as desigualdades étnico-raciais são vistas como sociais, podemos inferir que o conteúdo específico sobre relações étnico-raciais não é explorado ou aprofundado. Esse pensamento é reforçado também na fala da professora Delma Silva:

Trabalho e trabalho assim, não especificamente do negro mas qualquer preconceito. Por exemplo, no começo desse ano agora eu levei aquele filme do pinguinzinho. Até porque mostra um pinguinzinho que era diferente¹⁵⁶⁵. E as pessoas têm que respeitar aquelas que são diferentes. Aí começo a trabalhar com eles isso. Procuo muito trabalhar, independente do negro, mas qualquer tipo de preconceito.

A despeito da importância do enfoque que deve ser dado ao respeito às diferenças, na realidade em que vivemos elas são tantas e de tantas ordens que todas elas precisam ser trabalhadas de forma mais específica, sob pena de nenhuma ser abordada e internalizada como deveria ser. Evidentemente todos devemos respeitar as pessoas que são diferentes. Mas diferentes de que e de quem? Qual é o referencial pelo qual nos pautamos para pensar a diferença? Entendemos que ao trabalharmos diferenças precisamos responder a essas questões. A diferença precisa ser contextualizada para não continuar sendo vista como desigualdade ou inferioridade¹⁵⁶⁶.

¹⁵⁶⁵ Referência ao filme Happy Feet. A história de um jovem pinguim que faz parte da espécie de pinguins imperador que cantam para se preparem para o acasalamento e para a qual o mais importante é saber cantar, e cantar bem. O protagonista do filme é considerado diferente por que não sabe cantar, apenas sapatear.

¹⁵⁶⁶ Para aprofundar ver SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Quando surgem questões ou situações de discriminação é uma abordagem que aparece na fala da maioria das professoras. O fato de acontecer apenas quando surge uma questão ou situação de discriminação dá margem a entendê-la como uma abordagem feita de forma espontânea, na qual não há intencionalidade, não podendo, portanto, configurar o conteúdo em objeto de ensino e aprendizagem. Porém, ao considerarmos a incidência do surgimento dessas questões e situações no cotidiano escolar, podemos inferir que esta é a abordagem que carrega o maior grau de continuidade ou permanência. Vejamos os exemplos das professoras:

Uma das perguntas que fiz quando ela estava chateada porque eles chamaram ela de macaca, foi: você gostaria que te chamassem de macaco? "Não, tia". Então, ela também não gosta, porque ela é igual a você. [um deles] ficou arrasado porque eu disse que ele era igual. Aí eu botei os dois juntos e perguntei: você tem olho? O que é isso? É olho... E ela? É olho... o que é isso? Nariz, o que é isso? Nariz... Ela tem as mesmas coisas que você, então por que você está desse jeito? (Profª Inaldete Pinheiro).

a primeira [aula] do início do ano teve já a oportunidade deles falarem da cor (...) aí eu já pequei o mote e já levei pra cabelo... disse é como nossos cabelos. Nossos cabelos são diferentes. Eles não são ruins, não são bons, porque isso são características das pessoas e não dos cabelos. Então isso foi que eu fui aprendendo. Eu falo logo cedo isso, que é pra não escutar depois que o cabelo é ruim ou que o cabelo é bom (Profª Ester Monteiro).

quando surgem essas questões eu paro tudo. Se eu estiver trabalhando, dando um conteúdo, explicando... Eu congelo o tempo e radicalizo mesmo. Radicalizo... é quando eu digo, pára tudo, fecha o caderno, eu não quero nada na mesa... E começo a discutir e discutir... É o que eu chamo de cozinhar o juízo. Aí alguém levanta a mão e trás uma colocação... Falo tudo mesmo. Eu acho que essas questões são mais importantes do que qualquer conteúdo. É um trabalho de sensibilização (Profª Alzenide Simões).

Os relatos das professoras revelam o espontaneísmo do trabalho desenvolvido e o tratamento da temática como algo à parte dos conteúdos curriculares, como se preconceito, discriminação e relações étnico-raciais não compusessem o repertório dos conhecimentos que são transformados em conteúdos de ensino. Para Souza (2009), os conteúdos pedagógicos subdividem-se em conteúdos educacionais, instrumentais e operativos. Os conteúdos educacionais são constituídos pela compreensão, interpretação e explicação do contexto histórico cultural em que vivemos. Os conteúdos instrumentais são aqueles que dizem respeito à aprendizagem das linguagens verbais (escritas e orais), das matemáticas e das linguagens artísticas. E os conteúdos operativos são compostos pelo desenvolvimento da capacidade de projetar intervenções sociais em diferentes âmbitos. A temática em questão compõe os conteúdos educativos e, ao ser abordada de forma espontânea, à margem dos conteúdos de ensino, é desconsiderada como componente curricular.

A professora Ester Monteiro mostra que a forma como trabalha diz do seu processo de aprendizagem e envolvimento com a temática. Ao criar oportunidade para discutir a questão do cabelo logo no início do ano, ela procura preservar-se de ouvir as possíveis falas discriminatórias sobre a inferioridade do cabelo das pessoas negras. Sua ação pedagógica dá indícios de que embora o trabalho desenvolvido não seja planejado possui intencionalidade e previsibilidade. Não acontece apenas em função do surgimento momentâneo da questão de discriminação.

A fala da professora Inaldete expressa a existência de um esforço pedagógico, dentro de suas condições e conhecimentos, para construir um clima de igualdade entre os alunos. A ação da professora procura conduzir as crianças (tanto a discriminada, quanto a que discriminou) a uma reflexão conjunta de que a

diferença de cor não pode ser sinônimo de desigualdade entre as pessoas. Por sua vez, mesmo tratando as questões ou situações de discriminação com muito rigor em sua atuação pedagógica, a professora Alzenide afirma que o trabalho desenvolvido é visto como um trabalho de sensibilização e não como o tratamento de um conteúdo pedagógico ou curricular.

Na perspectiva de Inês Oliveira (2003), práticas curriculares são as práticas reais que ocorrem no cotidiano escolar, de acordo com as condições, as possibilidades e os limites que dispõem as professoras e professores. Relacionadas aos fazeres e saberes desses profissionais, essas práticas “nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais” (INÊS OLIVEIRA, 2003, p. 01). Ao que nos parece, o trabalho desenvolvido pelas professoras entrevistadas aproxima-se dessa noção de prática curricular.

Em seu conjunto, as formas de abordagem do tema parecem não se pautar por nenhum planejamento pedagógico formal. Não existe programa, projeto ou proposta de trabalho para essa área, o que indica que os conteúdos apropriados na formação temática específica, embora tenham contribuído para o processo de constituição identitária das professoras, ainda não se constituíram em saberes escolares. Entretanto, o trabalho apresenta uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento, que podemos identificar ao analisarmos a ação pedagógica desenvolvida e o conteúdo dessa ação.

Características e Conteúdos da Ação Pedagógica sobre Relações Étnico/Raciais no Espaço Escolar

A ação pedagógica realizada pelas professoras no tratamento da temática relações étnico/raciais é marcada pelo princípio da transversalidade. A diversificação de atividades que aparecem indica que esta é uma questão que não é trabalhada uniformemente. Para envolver os alunos necessita ser apresentada de diferentes formas e estar sempre presente no cotidiano da prática docente. O conteúdo dessa ação enfoca prioritariamente a necessidade do respeito às diferenças, a elevação da autoestima das pessoas negras e a visibilização da história do povo negro na história do Brasil.

Entre as várias atividades que são realizadas aparecem com destaque às atividades lúdicas (danças, histórias, filmes, músicas, lendas africanas); o diálogo ou exposição dialogada; e a leitura e produção de textos. Embora com menor incidência, o trabalho com o livro didático; as atividades de reconhecimento pessoal; e as atividades de visualização de imagens e mapa da África, também são citadas.

No que se refere aos conteúdos, de acordo com o depoimento de algumas das professoras, a ação pedagógica é realizada a partir de conteúdos disciplinares. Dentre eles ganham destaque: história, português, matemática, geografia, arte e literatura. Entre essas professoras, algumas não conseguem nomear os conteúdos específicos sobre relações étnico/raciais com os quais trabalha. Como podemos perceber no depoimento a seguir, é o caso da professora Inaldete Pinheiro:

Eu levo alguns poemas... A questão da literatura, trato a questão da história também... Onde dá a gente vai fazendo... Onde dá pra encaixar a gente vai encaixando diariamente. Não necessariamente o tema tal. A gente vai trabalhando... Não tem um conteúdo específico. Algo vira mote para se tratar.

Há indícios de que o trabalho desenvolvido, embora cotidiano, também é espontâneo. Todavia, ela não demonstra apropriação dos conteúdos com os quais trabalha. Segundo o depoimento, os conteúdos são tratados a partir das necessidades diárias, sem reflexão e sistematização que oriente esse trabalho.

As professoras consideram que as atividades por elas desenvolvidas no trabalho sobre relações étnico/raciais na sala de aula contribuem para a superação do racismo no espaço escolar, embora sejam mínimas considerando a grandiosidade do problema, e necessitem de aprofundamento.

A criação de bases para o respeito ao outro e a provocação de mudanças no comportamento dos alunos são evidenciadas pelas professoras como resultado dessas atividades. Afirma a professora Inaldete Pinheiro: “os alunos têm mudado... eu não vejo mais esses apelidinhos, coisas assim”. Para a professora Lúcia dos Prazeres, “eles respeitam mais as pessoas. Eles respeitam mais o amiguinho, eles começam a olhar com naturalidade. (...) não vê o outro com diferença”. A professora Delma Silva aponta os limites da ação docente-discente destacando a importância da iniciativa:

Eu não sei se elas são suficientes. Mas eu acredito que a partir do momento em que eu estou batendo numa tecla: respeite seu colega... ele é diferente de você, mas ele tem as qualidades dele. Acredito que é um passo. Pode não ser o suficiente nem o único, mas eu acho que já é um passo.

Em seu depoimento, a professora Delma deixa perceber que a intervenção pedagógica docente não é a única estratégia metodológica utilizada para a desconstrução do racismo no espaço escolar. E embora reconheça a insuficiência do trabalho também não inviabiliza o mérito da ação docente. Lembra a professora Piedade Marques que a ação é mínima e por isso deve ser realizada continuamente: “acho que tem que ser uma coisa muito mais além. Tem que ser um trabalho para sempre. Ele é contínuo”. Na verdade, as professoras indicam esforços e limites do seu próprio trabalho, em andamento e constituição.

O diálogo e o enfrentamento das situações de conflito são apresentados pelas professoras, a um só tempo, como posturas essenciais na condução do desenvolvimento da ação e como resultado das atividades. Afirma a professora Cristina Vital referindo-se ao diálogo: “ele é forte, ele é importante, ele é necessário”. Avalia a professora Martha Rosa as situações de conflito: “hoje em dia quando o conflito surge a gente pára, a gente senta, a gente olha no olho do outro, a gente conversa”. Sobre a busca do respeito como resultado do trabalho conclui a professora Auxiliadora Martins: “a busca de um respeito é a busca de uma identidade contextualizada”.

As reflexões das professoras sobre o trabalho que desenvolvem em relação à temática étnico/racial instrumentalizam-nos a definir as *práticas curriculares de enfrentamento do racismo no espaço escolar* como as ações cotidianas, contínuas e intencionais que se propõem, a partir do diálogo e da busca do respeito mútuo entre as pessoas, enfrentar as situações de preconceito e discriminação étnico/racial e provocar nos atores da comunidade escolar um comportamento antirracista, que colabore para construção afirmativa de suas identidades étnico/raciais.

Ao que nos parece, o trabalho desenvolvido pelas professoras é um passo importante e necessário para o enfrentamento do racismo no espaço escolar. Entretanto, muito ainda precisa ser feito no que se refere à incorporação de uma educação para as relações étnico/raciais no cotidiano das escolas. A atuação das professoras ainda é muito solitária. Mesmo com a alteração da LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 10.639/03 e suas formas de regulamentação que propõem transformar a inclusão da educação das relações étnico/raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares em política pública de educação, a maioria das escolas ainda encontram-se a margem desse processo.

Considerações Finais

O trabalho docente sobre relações étnico/raciais aqui analisado dialoga com os princípios orientadores que constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a saber: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e à discriminação. Entretanto, ainda contempla pouco os conteúdos apresentados pelo documento sobre essas temáticas para serem trabalhados em sala de aula. Entre outros: a ocupação colonial na perspectiva dos africanos, iniciativas e organizações negras (incluindo a história dos quilombos), a história da ancestralidade e religiosidade africanas.

Ficou evidente que as professoras construíram um discurso sobre a identidade negra e sobre a importância de discutir a temática das relações étnico/raciais no espaço escolar. Algumas delas imprimiram esforços para retomar as aprendizagens construídas na formação específica em sua prática docente. Entretanto, percebeu-se que em seus processos de aprendizagem ainda não chegaram a transformar os conteúdos da formação recebida em saberes escolares. Não existe um plano de atuação para concretizar tais conteúdos pedagógicos. Como a incorporação da temática na atuação docente está intrinsecamente associada ao processo de construção identitária das professoras, o trabalho desenvolvido por elas (no que se refere a este tema) possui uma intencionalidade e uma sistemática de desenvolvimento, mas ainda não possui um planejamento formal.

Pode-se afirmar que essa realidade dialoga com a dimensão institucional na qual as professoras estão inseridas (tanto no que se refere às escolas nas quais atuam, como a rede de ensino à qual estão vinculadas), considerando que o trabalho também mostrou a inexistência de uma proposta curricular e de um plano de formação sobre a temática específica na Rede Municipal de Ensino do Recife, de maneira que a formação oferecida pela instituição acontece de forma pontual e descontínua, o que não contribui para a constituição de uma prática pedagógica consistente no que se refere à temática específica.

Os resultados apontam, portanto, para a importância dos processos formativos na constituição da prática docente, discente e gestora da instituição escolar, tanto na sua dimensão inicial, quanto na dimensão continuada. Dessa maneira, a formação poderá apresentar-se como uma relevante estratégia na construção de práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar, em sua dimensão pessoal, mas principalmente em sua dimensão institucional.

Os profissionais da educação poderão ler sobre o assunto e buscar informações. Por sua vez, as Redes e Instituições de Ensino necessitam encontrar formas de contribuir mais efetivamente nesse processo, universalizando a formação temática específica para todos os seus profissionais. Disponibilizar subsídios e material didático, oferecer cursos de formação específica e acompanhamento sistemático, incluir esse debate em todos os momentos de planejamento e de estudo das professoras e professores, enfim, transformar o debate sobre relações étnico/raciais em rotina nos seus espaços de discussão parece-nos ser um caminho.

Às professoras e aos professores cabe, dentro de suas possibilidades, imprimir esforços que contribuam para que a escola tenha condições de acolher todos os seus alunos e alunas sem, contudo, padronizá-los, respeitando suas diferenças. O exercício de envolvê-los em brincadeiras, atividades lúdicas e práticas artísticas que possuam o enfoque das relações étnico/raciais é um mecanismo interessante, que pela

prática das professoras narradoras já se mostra eficaz como contribuição para a desconstrução do racismo no espaço escolar. Todavia, parece-nos importante a construção de outras estratégias, a exemplo do envolvimento das/dos colegas, para que o trabalho deixe de ser uma ação solitária de cada docente, constituindo-se em prática pedagógica da escola.

A conquista de aliados que possuam maior grau de influência na escola, como o diretor ou a coordenação pedagógica, bem como a possibilidade de realizar atividades que extrapolem os limites da sala de aula, parece-nos boas alternativas para o aprofundamento da ação pedagógica. Outra estratégia é possibilitar que as atividades desenvolvidas tenham de alguma forma, visibilidade na escola toda. É importante que a comunidade escolar se aperceba da presença dessa discussão em seus domínios para que aos poucos se envolva e se habitue a ela. Para que isso aconteça, o planejamento do trabalho sobre relações étnico/raciais e sobre história e cultura afro-brasileira pode ser um instrumento fundamental.

Referências

- ANTÓNIO, Ana Sofia. Histórias de Vida: auto-representação e construção das identidades docentes. In: TEODORO, António (Org.). Histórias (re) construídas: leituras e interpretações de processos educacionais. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v. 114).
- BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.
- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais; tradução Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERREIRA, Ricardo Franklin. Afrodescendente: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Palas, 2000.
- LOPES, Véra Neuza. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. Trabalho apresentado no GT 12 da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2003.
- SILVA, Claudilene. Professoras Negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- _____. A Questão Étnico-Racial na Sala de Aula: a percepção das professoras negras. In: OLIVEIRA, Iolanda de; AGUIAR, Márcia Ângela; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; OLIVEIRA, Raquel

de (Orgs.). NEGRO E EDUCAÇÃO 4: linguagens, resistências e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

SOUZA, João Francisco. Prática Pedagógica e Formação de Professores. BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete (Org.). Formação de Professores e Prática Pedagógica. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

Tema 8
Trabalho Docente e Relação Educativa

Ser professor: uma análise das crenças de alunos do ensino médio a respeito da profissão docente.

Wilma Maria Pereira¹⁵⁶⁷

Resumo:

A profissão de professor tem sido foco de muitos estudos ao longo dos últimos anos. Dentre eles, tem ganhado corpo a discussão que aponta para a discrepância entre a necessidade crescente de formação de professores e a baixa procura pelos cursos de licenciatura em todo o Brasil. Essa discrepância foi apresentada em um relatório produzido pelo Conselho Nacional de Educação (2007) sob o título *Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais* que apresentava um conjunto de dados oriundos de diferentes fontes que retratava a falta de professores para o ensino médio em diferentes áreas e destacava que a atual situação da carreira docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura. Com base nessas informações, este artigo tem como objetivo analisar e discutir as crenças dos alunos do ensino médio em relação à profissão docente. Buscando estabelecer um diálogo entre os estudos sobre crenças e carreira docente, sob os princípios da Linguística Aplicada e com base em BARCELOS (2004), LEFFA (2001) buscou-se traçar relações entre essas crenças e o que os alunos relatam ser a escolha deles para a futura profissão. Para o presente trabalho, foram analisados questionários e gravações de falas (conversa informal) feitas em sala de aula em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Os estudos sobre crenças no Brasil ganharam força a partir da década de 90, principalmente com LEFFA (1991) e BARCELOS (1995) e têm demonstrado a necessidade de entender como as crenças podem interferir nas experiências de aprendizagem dentro e fora da escola.

Palavras-chave: crenças, formação profissional, profissionalização, linguística aplicada.

Introdução

A profissão docente tem sido foco de muitas discussões e abordada de diversas maneiras: sob a perspectiva da identidade profissional como em Beijaard (2011), Van Veen (2011), ou enfatizando a questão de uma formação reflexiva ou crítico-reflexiva conforme propuseram Pimenta (2002) e Siqueira (2008), ou com o objetivo de analisar os contextos sociais de formação de professores segundo Furtos (2009) e Gimenez (2007), ou ainda com base na perspectiva dos estudos sobre crenças conforme BARCELOS (2004), e emoções Aragão (2000). Dentre elas, também tem ganhado corpo a discussão que aponta para a discrepância entre a necessidade crescente de formação de professores e a baixa procura pelos cursos de licenciatura em todo o Brasil. Essa discrepância foi apresentada em um relatório produzido pelo Conselho Nacional de Educação (2007) sob o título: “Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais” que apresentava um conjunto de dados oriundos de diferentes fontes que retratava a falta de professores para o ensino médio em diferentes áreas e destacava que a atual situação da carreira

¹⁵⁶⁷ Mestranda em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Viçosa/UFV e Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas/ IFNMG E-mail: wilma.pereira@ifnmg.edu.br

docente contribui para que um número cada vez menor de jovens procure ingressar nos cursos de licenciatura.

Com base nessas informações, este artigo tem como objetivo analisar e discutir as crenças dos alunos do ensino médio em relação à profissão docente. Com base em Barcelos (2004), (2007) e Leffa (2001) buscou-se investigar de que forma as crenças em relação à profissão pode influenciar na tomada de decisão dos alunos quando o assunto é escolher uma profissão uma vez que se percebe não só a queda na demanda pelas licenciaturas e, conseqüentemente, no número de formandos, mas também uma mudança de perfil do público que busca a docência. (GATTI, 2009)

Para esse artigo, foram analisados questionários e gravações de falas (conversa informal) feitas em sala de aula, de duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, que juntas somam um total de 53 alunos. A coleta de dados esteve pautada na orientação de que as crenças devem ser inferidas dentro do contexto de atuação dos participantes investigados, ou seja, devem ser vistas como dinâmicas, culturais, sociais e emergentes (BARCELOS, 2001). O emprego de dois instrumentos de pesquisa objetivou uma abrangência maior para a investigação, dado a pouca eficiência de apenas um instrumento isolado para a investigação de crenças, posto que as respostas a questionários semiestruturados pode não corresponder com exatidão às crenças dos indivíduos investigados (VICENTE, 2009), por isso, a combinação de dois instrumentos (gravação e questionário) na tentativa de se preencher as lacunas deixadas por um ou outro instrumento utilizado na coleta de dados.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro, apresentaremos um breve recorte da carreira docente no Brasil, em seguida, discutiremos o conceito de crença que serviu de respaldo para a nossa pesquisa. Os procedimentos metodológicos e as análises serão apresentados na sequência, e finalmente, os resultados que apontam uma discrepância entre o que os alunos dizem acreditar em relação à profissão docente e as crenças inferidas quando o assunto é a escolha da futura profissão.

A profissão docente no Brasil: breve consideração

Os debates que se formam em torno da profissão docente no Brasil não são recentes e têm servido constantemente para apontar para a complexidade da questão, sobretudo, aqueles que enfatizam o processo de profissionalização ao longo dos anos. Esses debates são relevantes, pois podem propiciar a análise do processo que estabeleceu a profissão no Brasil como uma possibilidade de se entender a sua relação com o passado e a sua projeção para o futuro. A esse respeito, Nóvoa (1995, p.14) postula que “o processo histórico de profissionalização do professorado (passado) pode servir de base à compreensão dos problemas atuais da profissão docente (presente)”.

Dessa forma torna-se relevante analisar a formação docente no Brasil em suas várias perspectivas, dentre elas, a sua relação com a tradição européia que lhe serviu de modelo, e que, às vezes, ocasionou um distanciamento entre a realidade da escola e do contexto brasileiro. Além disso, é também uma maneira de saber como era tratada a formação de professores em cada período da educação brasileira.

A profissão docente no Brasil dá os seus primeiros passos sob influência européia. Em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, chegaram também os princípios cristãos cultivados em Portugal que influenciaram fortemente a educação brasileira. Nesse período, os sacerdotes formados nos seminários

ofereciam aos seus discípulos as habilidades consideradas necessárias ao cumprimento das tarefas relacionadas à igreja, dentre elas, a oratória com base nos estudos clássicos da retórica e da oratória. Assim, acreditavam que esses sacerdotes estariam preparados para educar os homens para que se tornassem mais homens, desenvolvendo-lhes a memória, o raciocínio e a inteligência (VIEIRA, 2008).

Posteriormente, esses sacerdotes passam também a exercer o ensino não eclesiástico e influenciam os primeiros professores ao oferecer uma formação baseada nos clássicos antigos voltada para os padrões da sociedade européia. Dessa forma, com a educação jesuítica, tem-se início a história da educação no país configurando a primeira e mais marcante influência externa recebida pela educação no Brasil. Segundo Castro (2006, p.3) “através da obra de educação popular, nos pátios de colégios ou em aldeias, eles formaram e organizaram os fundamentos do nosso sistema de ensino”.

Um fato que merece destaque nesse período, é que a educação feminina era ainda muito restrita e enfatizava os trabalhos manuais, as boas maneiras e o preparo para as atividades domésticas cabendo ao público masculino o exercício da profissão docente. Estes eram considerados aptos para a atividade docente somente aos trinta anos e disseminavam um modelo de ensino medido, dosado, dogmático, memorístico, repetitivo, livresco e verbalista (CASTRO, 2006, p. 3) com base, conforme já dito, nos modelos e conteúdos clássicos.

Após esse período, há uma reformulação de perspectiva em relação à educação quando em 1759 a estrutura da educação jesuítica entra em decadência. O objetivo passa a ser a educação leiga voltada para o progresso científico e à difusão do saber com base no ensino da leitura, da escrita e do cálculo dando início a um processo de laicização do ensino no Brasil que se fortalece com a chegada dos professores régios. Segundo Nóvoa (1995, p.15) “o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre”. Estes também continuam a exercer a profissão docente atendendo, principalmente, os filhos das famílias mais abastadas da colônia.

Nesse período, e, sobretudo, sob a influência ocasionada pela chegada da família real ao Brasil, há um fortalecimento do sistema educacional, principalmente, em relação à formação de nível superior. No entanto, não se tratava de uma estruturação institucional em todos os níveis o que serviu para sustentar formas dispersas de ensino em todas as esferas. Nesse cenário de ampliação da oferta de ensino, ocorre o primeiro concurso para professores que serve também para demonstrar uma fragilidade no processo educacional, uma vez que não era exigido dos candidatos nenhum tipo de formação para o exercício da profissão.

Assim, em 1827 são estabelecidos, então, os exames de seleção para mestres. Esses exames públicos aconteciam perante um conselho que era responsável pelo julgamento e pela escolha dos indivíduos considerados aptos para a docência. A ênfase do concurso era dada à prática, sem base de orientação teórica. Então, o conselho responsável procedia à seleção da prática considerada mais digna, posteriormente, dando parte ao governo para a nomeação do candidato escolhido.

A ausência de institucionalização das escolas e de uma normatização para o exercício da profissão docente começa a ser superada com a Lei Geral do Ensino de 1827, quando ocorre a efetiva intervenção estatal no

âmbito educacional. Segundo Tanuri (2000), o estabelecimento das Escolas Normais destinadas ao preparo específico dos professores está ligado à institucionalização da instrução pública.

No Brasil, a partir de 1820, inicia-se a formação dos professores nas primeiras escolas de ensino mútuo com preocupação não somente com a profissionalização, mas também com a preparação de docentes instruídos no domínio do método Lancaster. Este método buscava entre outras coisas, desenvolver principalmente os hábitos disciplinares de hierarquia e de ordem. No entanto, é nesse cenário, que ocorre o enriquecimento dos currículos, a sistematização nos requisitos para ingresso na escola normal que incluía, entre outras coisas, a admissão do público feminino.

Segundo Castro (2006), a admissão nas escolas normais estabelecia que os indivíduos deveriam ter boas condições morais, além de saber e escrever. Essas orientações estão presentes no documento legal de criação da Escola Normal de Niterói que estabelece no artigo 4º que “Para ser admitido à matrícula na Escola Normal requer-se: ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever”¹⁵⁶⁸. No entanto, percebe-se que são exigências que pouco influenciaram na formação efetiva do professorado e na profissionalização da profissão tendendo somente aos requisitos dos padrões morais da época. Assim, até o final do século sucederam-se pequenas reformas na Escola Normal.

Na década de 30, o cenário nacional começa a passar por transformações, sobretudo, no campo econômico que influencia massivamente a educação. Isso ocorre porque com a ampliação do processo de urbanização, ocorre também o desenvolvimento da industrialização e esta passa então a delinear um novo papel social para a escola e para o professorado. O foco volta-se para atender às exigências desse novo cenário industrial e em fase de desenvolvimento. O que se evidenciou, no entanto, foi uma grande defasagem entre a educação, até então oferecida, e o desenvolvimento brasileiro que agora exigia a formação de indivíduos operacionalmente instrumentalizados para o trabalho e para a indústria, e para isso, surge a necessidade de professores capacitados para atender a essa demanda.

Como no Brasil a oferta de professores era insuficiente, a opção foi importar profissionais e tecnologias de países estrangeiros, posto que a formação de profissionais nesses seguimentos era, assim como as várias modalidades educacionais, ainda insuficiente.

Segundo Castro (2006), apesar de as Escolas Normais experimentarem um desenvolvimento mais acelerado durante o período republicano, elas não possuíam ainda, até 1946, uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Nesse período, o ensino normal ficava sob a tutela dos Estados restringindo as reformas, a organização e a oferta de demanda educacional a cada estado. Somente após a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal foram estabelecidas as normas para a implantação dessa modalidade de ensino com regras únicas para todo o território nacional. O objetivo era o de regulamentar a oferta de uma formação de pessoal docente a fim de atender a demanda do ensino primário, além de garantir a habilitação de administradores destinados às mesmas escolas. Percebe-se, com a instituição dessa regulamentação o desenvolvimento de técnicas para o ensino infantil.

Com isso, segundo Castro (2006, p. 8), “o ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis: como curso de primeiro ciclo, passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de quatro anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais; e, como

¹⁵⁶⁸ Coleção de Leis, Decretos e Regulamentações. Lei nº 10, de 04/04/1835. Art. 4º. (Apud Villela, 2000, p.106).

curso de segundo ciclo, continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de três anos, que funcionavam em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Essa estrutura na formação de professores foi alterada com a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5692/91, que transformou o Curso de Magistério, em nível de segundo grau, em Habilitação Específica para o Magistério. Posteriormente, com a promulgação da LDB nº 9.394 de dezembro de 1996, ocorreu a extinção da Escola Normal em nível secundário, sendo substituídas pelas chamadas Escolas Normais Superiores. No entanto, esses tradicionais cursos normais de nível médio foram transitoriamente admitidos apenas como formação mínima exigida até o final de 2007. Após esse período, a orientação da LDB/96 é para que a formação de professores para a educação básica seja no âmbito das universidades ou dos institutos superiores de educação.

Esta rápida revisão do processo histórico da educação e da formação de professores no Brasil não tem a pretensão de ser exaustiva. No entanto, ela nos aponta para o fato de que a formação docente sempre esteve à mercê de interesses de sistemas políticos e econômicos que delinearam os caminhos da profissionalização docente no Brasil. Nesse sentido, é possível afirmar que ao atender as demandas oriundas dos vários segmentos da sociedade brasileira, essa profissão deixou de ser pensada e compreendida com base nas suas limitações, necessidades e possibilidades. Talvez, por isso, a profissão seja fortemente entendida até os dias de hoje como uma profissão de caráter assistencialista o que de certa forma impede que seja compreendida como uma profissão que delimita os espaços bem distintos entre o profissional e o pessoal.

Outro resquício que ainda perdura, é o fato de ser o professorado ainda considerado o único responsável pelo insucesso da educação no Brasil.

Breve histórico sobre o conceito de crenças

O conceito de crença vem sendo divulgado e investigado no Brasil com mais ênfase a partir de década de 90, principalmente com os trabalhos de Leffa (1991) que investigou as crenças de alunos da educação básica, Almeida Filho (1993) que definiu o conceito de “cultura de aprender”, e Barcelos (1995) que utilizou o conceito de “cultura de aprender” para investigar as crenças de alunos de um curso de Letras.

No entanto, o conceito de crença não é de fácil definição. Silva (2007) ao conceituar o termo crença, indica que a palavra “crença”, é originária do latim medieval (*“credentia”*, que vem do verbo *“credere”*), e apresenta a definição de Ferreira (1986 apud SILVA, 2007) segundo o qual as crenças são “opiniões adotadas com fé e convicção” e também uma espécie de “convicção íntima”. Ainda segundo Doron e Parot (1998 apud SILVA 2007), a crença pode apresentar-se como uma opinião (no sentido de fazer corresponder crenças aos conhecimentos prováveis), como uma crença propriamente dita (no sentido de corresponder a uma adesão que, apesar de excluir a dúvida, não se firma nos conhecimentos científicos) ou como um saber (a crença seria decididamente assertiva, fundamentada em conhecimentos socialmente reconhecidos, ainda que nem sempre demonstráveis) (cf. BANDEIRA, 2003, p.64).

Ainda em consideração sobre o referido termo, Barcelos (2004) pontua que o conceito de crenças não é específico. Trata-se de um conceito antigo e abordado em outras disciplinas como a Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação, e principalmente da Filosofia, que se preocupa em compreender o

significado do que é falso ou verdadeiro (BARCELOS, 2004). Segundo a referida autora, dois famosos filósofos americanos, Charles S. Peirce e John Dewey, já trabalhavam na tentativa de se definir o termo crença.

Charles S. Peirce (1877 apud BARCELOS, 2004) definiu crenças como “idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar”, enquanto John Dewey (1933 apud BARCELOS, 2004) buscou demonstrar a natureza dinâmica do termo e a sua inter-relação com o conhecimento. Para Dewey (1933), “as crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro” (DEWEY apud BARCELOS, 2004, p. 4).

Seguindo essa perspectiva conceitual, cabe ressaltar com base em Barcelos (2004) que não existe, em LA, uma definição única para esse conceito, mas sim vários termos e definições, razão pela qual se torna difícil a investigação conceitual. No entanto, as várias definições encontram ponto de convergência servem de orientação a quem se propõe a investigar as crenças relacionadas tanto a questões de ensino aprendizagem de língua quanto ao processo de formação de professores. Dentre elas, estão as noções de que as crenças (a) têm de ser inferidas, (b) os comportamentos individuais são fortemente afetados pelas crenças, (c) as crenças são determinantes na escolha e na definição de tarefas, (d) o fator cronológico interfere na incorporação e na reformulação das crenças.

De acordo com Silva (2007) essa profusão de termos presentes na Linguística Aplicada, se por um lado reforça a dificuldade apontada por Pajares (1992) pra a definição do conceito, por outro sinaliza o potencial desse conceito, motivando-nos a investigar as questões inter-relacionadas com o complexo processo de ensinar e aprender. Ainda segundo Barcelos (2000), é preciso que as pesquisas que estão sendo realizadas no âmbito da linguagem desvendem a natureza multidimensional e paradoxal das crenças a fim de investigar de que forma elas podem interferir no âmbito educacional.

Na esteira dessas considerações, apresenta-se o recorte do estudo de crenças com o intuito de contribuir para uma melhor compreensão dos vários aspectos relacionados ao contexto educacional. O estudo das crenças abre, nessa perspectiva interdisciplinar, “as orientações para se interpretar a realidade uma vez que é necessário entender como as crenças interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora de sala de aula”. (BARCELOS, 2001, p.87).

Apresentaremos a seguir um recorte dos conceitos de crenças (cf. BARCELOS, 2001; 2004; 2006), que servirão de orientação para o presente trabalho, embora outras definições não sejam descartadas.

Tabela 1 - Definição do conceito de crenças em Barcelos.

TERMO / AUTOR	DEFINIÇÃO
Crenças (BARCELOS, 2001)	“Idéias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências”.

Crenças (BARCELOS, 2004a)	As crenças têm suas origens nas experiências e são pessoais, intuitivas e na maioria das vezes implícitas. Dessa forma, as crenças não são apenas conceitos cognitivos, mas são “socialmente construídas” sobre “experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.132).
Crenças (BARCELOS, 2004b)	Assim, as crenças não seriam somente um conceito cognitivo, antes “construtos sociais nascidos de nossas experiências e de nossos problemas (...) de nossa interação com o contexto e de nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca” (p.20).
Crenças (BARCELOS, 2006)	“Crenças, de maneira semelhante a Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxicais”

Percebe-se nos conceitos apresentados que há um ponto de convergência entre eles. Trata-se da consideração do elemento contextual para a noção de crença. Nesse sentido, vale destacar que as crenças não podem ser consideradas elementos estanques, mas sim processos complexos que são construídos na interação do indivíduo com os demais e destes com a realidade que os cercam. Sendo assim, Barcelos considera a relevância da abordagem contextual para o estudo das crenças e considera que na abordagem contextual “as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado” (BARCELOS, 2004).

Com base nessas orientações sobre crenças e sua relação com contexto, o presente artigo buscou investigar as crenças dos alunos do 3º ano e sua relação com o que afirmam ser a sua escolha a fim de verificar como estas influenciavam na escolha de uma carreira profissional.

Metodologia

Para identificar as crenças de estudantes de 3º ano do ensino médio matriculados nos cursos Técnicos em Agropecuária e Informática integrados ao Ensino Médio de uma escola Federal do Norte de Minas Gerais, utilizamos questionário aberto e gravação de uma conversa informal feita em sala de aula a respeito da temática abordada.

No primeiro momento, foi solicitado aos alunos que participassem de uma conversa informal. Essa conversa foi mediada por perguntas, no nosso caso, feita com todos os integrantes da sala divididos em pequenos grupos. Os grupos tiveram oportunidade de refletir e debater entre si o tema “ser professor”. Após a conversa, os alunos responderam aos questionários propostos e, conforme solicitado fizeram o registro das falas que eles consideraram relevantes ao final da conversa. Posteriormente, eles responderam ao questionário que não solicitava a identificação dos alunos.

Foram aplicados 53 questionários e para esse artigo foram selecionados de forma aleatória 30 questionários dos quais buscamos inferir qual a crença estava relacionada à profissão docente e de que forma essa crença poderia ser decisiva para o que os alunos consideraram para a escolha de uma profissão. Para a análise, foram consideradas as respostas dos questionários e as falas gravadas durante as conversas, principalmente, àquelas que explicitam a crença referente à representação do papel de professor. Primeiramente, procedemos à análise dos questionários buscando identificar a representação recorrente em torno do “ser professor” comparando-as com as falas da gravação. Posteriormente, procedemos à análise das demais questões que foram apresentadas aos alunos. A seguir apresentaremos os resultados da análise dos dados com base nas respostas dadas pelos alunos. Os trechos apresentados não foram previamente corrigidos podendo apresentar algum tipo de inadequação gramatical ou ortográfica.

Discussão e resultados

Através da análise dos dados, podemos considerar a existência de crenças positivas e negativas em relação à profissão docente. As crenças negativas estão relacionadas principalmente à questão salarial e a uma jornada de trabalho intensa, enquanto as crenças consideradas positivas englobam questões relacionadas à possibilidade de “transmissão de conhecimento”, trabalhar em uma universidade, poder ajudar o próximo e ter uma boa remuneração. A seguir alguns exemplos¹⁵⁶⁹ da crença de professores como “transmissores de conhecimento”.

- a) **Transmitir o conhecimento** alcançado e repassá-lo, transmitindo aquilo que sabemos, difundindo assim nossas idéias e conceitos tão dificilmente adquiridos.
- b) Essa carreira se baseia também em saber **transmitir conhecimento** ao aluno.
- c) Ser professor é **transmitir conhecimento** e ensinar.
- d) É **transmitir seus conhecimentos** ao próximo ajudando assim, a preparar novos profissionais.

As respostas dessa natureza nos indicam que ainda circula na sociedade a crença de um professor detentor exclusivo de conhecimento e que esse deve ser repassado e dividido com os demais. Essa crença reafirma a existência de um indivíduo que detém todo o conhecimento e que este precisa apenas ser transmitido a um segundo indivíduo que seria apenas receptor desse conhecimento. Dessa forma, reaparece uma antiga crença que considera um indivíduo inscrito em uma noção de passividade que anula todo o seu caráter interacional, social e transformador dos contextos de construção de seu próprio conhecimento. Essa crença corresponde a uma crença incorporada desde cedo na comunidade escolar e, por isso, menos passível de mudança ao contrário de crenças recém-adquiridas.

Outro problema que se depreende dessa crença é a noção de uma profissão que não oferece grandes realizações uma vez que todo o trabalho consiste apenas na repetição de conhecimentos e teorias pré-estabelecidas. Essa crença vincula a profissão docente a uma característica depreciativa e desestimulante para os jovens que buscam uma profissão dinâmica e com oportunidades de grandes realizações. Também merece destaque o fato de que nenhum aluno relacionou o fazer docente à possibilidade de ser este um fator de transformação social.

¹⁵⁶⁹ Os grifos de todos os excertos são nossos.

Essa crença corrobora a resposta dada pelos alunos quando foram questionados sobre a possibilidade de se tornarem professores. A maioria respondeu que não gostaria de ser professor ou que nunca tinham pensado no assunto e apenas uma pequena parte respondeu positivamente a resposta. Um detalhe relevante em relação a essa informação é o fato de que entre os alunos que responderam positivamente sobre a questão de ser professor figuram alunos que iniciaram os seus estudos em escolas particulares transferindo, posteriormente, os seus estudos para a escola pública, no caso dos alunos pesquisados, para uma escola federal. Isso provavelmente ocorre, porque no caso da escola referida os alunos estão inseridos em atividades extraclasse que propiciam uma visão mais prática e abrangente em determinadas áreas de conhecimento.

No entanto, as razões pelas quais os alunos escolheriam ou não a profissão de professor apresentam as mais variadas alternativas. Entre as respostas dos alunos que responderam negativamente estão as informações relacionadas à crença da não competência para falar em público, a desvalorização social da profissão, não facilidade de compartilhar ou “passar” conhecimento. Destacamos algumas dessas respostas abaixo:

- a) Devido ao **descaso e o baixo investimento** por parte do governo em professores, me faz não querer seguir essa área. Além disso, eu há uma identificação por minha parte.
- b) Não tenho **vocação** para ser professor.
- c) Se trata de uma **profissão pouco valorizada**, e também pelo fato de eu não ter tanta **facilidade de transmitir** o que sei.
- d) **Não ter habilidade** necessária de **passar conhecimento** para os alunos.

É possível inferir com essas respostas a crença dos alunos no que diz respeito à habilidade de ensinar. Essa informação sugere que a maioria dos alunos considera que para ser professor é necessário ter habilidade ou dom para exercer a profissão. Dessa forma, se os alunos acreditam que para ser professor é necessário saber “passar conhecimento”, logo, está desabilitado para a profissão o indivíduo que não apresenta ou acredita não ter essa habilidade, não exercer essa profissão. Essa talvez seja a crença que também corrobora a noção de que existe uma competência para o ensino e que está diretamente relacionada ao fato de os alunos elencarem os “bons professores” em suas experiências e reflexões sobre eventos escolares, ou seja, são considerados bons professores aqueles que sabem “passar conhecimento”.

Outro ponto observado, é que os alunos que responderam positivamente a questão sobre querer “ser professor” enfatizaram a possibilidade de realização profissional representada pelo fato de poder “passar conhecimento” a outra pessoa, possibilidade de trabalhar na universidade, facilidade de lidar com pessoa. Dessa forma, é possível afirmar que trata de uma crença constantemente inferida nas observações dos alunos em relação à profissão docente.

- a) A primeira delas seria a importância da carreira para a sociedade (no sentido do que ela faz por todos e não como os outros a enxergam). Segundo porque creio que **me dou bem ajudando, ensinando algo**.
- b) As razões são transmitir conhecimento adquirido e o **investimento das universidades em qualificar os professores**.

Um segundo ponto que merece destaque é o fato de que os alunos que afirmaram ter considerado alguma vez a ideia de ser professor enfatizaram a questão de que gostariam de exercer às suas funções no ensino superior. Essas informações nos remetem à ideia do trabalho relacionado ao *status* social. Nesse sentido, é possível perceber duas questões arraigadas no imaginário social e que repercute no mundo do trabalho, a primeira, orientando a falsa noção de que há profissões menos importantes que outras, e a segunda, relacionada à questão do retorno financeiro e a realização profissional, como se observa em:

- a) As razões são transmitir o conhecimento adquirido e o investimento das universidades em qualificar seus professores.
- b) Eu gostaria de dar aula de uma disciplina técnica, na universidade porque paga melhor, tem melhor salário.

Apesar de a carreira universitária parecer atrativa por causa dos salários e das condições de trabalho, a maioria dos alunos menciona outras profissões que escolheriam antes de ser professores, se fosse o caso. Dentre elas, figuram ainda como os mais cotados pelos jovens, os cursos de Medicina, Direito e Engenharia.

Segundo Gatti (2009), essas profissões explicitam uma importante reflexão que deveria ser feita sobre o significado do trabalho na atual sociedade capitalista, destacando que a escolha profissional, à vezes, representa uma pressão social para os jovens. Trata-se de um fenômeno multideterminado socialmente e que envolve fatores que refletem um modelo padronizado do ser na sociedade: estudar, trabalhar, ganhar dinheiro, consumir. Para ela, a sociedade tem vivenciado, especialmente nas últimas décadas, o surgimento de novas necessidades e novas exigências que trazem inúmeras implicações para o futuro dos jovens, suas perspectivas e identidades. Em contrapartida, apesar de a universidade ser o foco da maioria dos alunos que pensaram em ser professor a questão do *status* e o retorno financeiro vinculados a essas profissões as coloca à frente de qualquer aspiração em relação aos cursos de licenciatura.

É importante ressaltar que parte dessas formulações sobre crenças que os alunos apresentam em relação à profissão docente, está sustentada em dois pilares representativos em suas experiências na escola. O primeiro, diz respeito à forma como os alunos veem o trabalho docente no que se refere às suas atribuições e responsabilidades, e o segundo, com base no trabalho do professor em sala de aula que pode representar para eles experiências positivas ou negativas.

Wenden (1986 apud BARCELOS, 2004) apresenta o seu conceito de crença como “Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem.” (BARCELOS, 2004, p. 5). Nesse sentido apontado por Wenden (1986), é possível inferir que o “papel” do professor em sala pode ser um elemento capaz de gerar crenças positivas ou negativas em relação à docência. Por isso, ao serem questionados sobre suas crenças relacionadas à forma como eles viam o trabalho do professor, os alunos destacaram características como força de vontade, persistência, dedicação e capacidade de compreender o outro como as mais importantes, e estas sempre relacionadas à imagem de algum professor que lhes serviam de exemplo e que, por isso, foi lembrado como um bom profissional.

- a) **Persistente**, pois mesmo diante de um grande desinteresse por parte de todos, aquele professor continuou a acreditar que seus alunos eram capazes e lutou para lecionar até conseguir transmitir parte de seus conhecimentos, alcançando assim, suas metas.
- b) **Paciência**.
- c) Um bom professor que já tive/tenho se destaca por ter **humildade**.
- d) A **forma de lidar com os alunos**. De conversar, ser amigo (a) e companheiro (a).
- e) A **didática de trabalhar** com seus alunos.
- f) Acho que um professor que **interage com os alunos** dificilmente será um professor ruim.
- g) O **modo de se identificar com os alunos, seu carisma** e modo de conduzir as aulas.

Os excertos acima indicam a crença dos alunos em relação à forma de como o professor trabalha com seus alunos. Percebe-se, no entanto, uma pequena contradição em relação ao trabalho docente no sentido de que apesar de representar o professor como aquele indivíduo que “passa o conhecimento”, ao serem questionados sobre a forma como viam o trabalho do professor estes destacaram outras habilidades que não necessariamente estão relacionadas à questão de formação/titulação acadêmica ou de “saber” passar um determinado conteúdo. Por isso, pode-se inferir que as habilidades apontadas pelos alunos são determinantes nas crenças que eles apresentam sobre a profissão docente. Essa crença é determinante no sentido de que serve como parâmetro para que o aluno considere se tem ou não determinada habilidade que julga indispensável à prática docente com base na atuação de um docente considerado modelo. Essa noção corrobora aquela apontada por Vicente (2009) de que as crenças podem influenciar na definição ou na escolha de tarefas.

Outra contradição em relação às crenças foi apresentada nas respostas dadas pelos alunos sobre o que pensavam da profissão. Apesar da consideração de que não escolheriam essa profissão, as respostas indicaram algumas crenças positivas sobre a profissão destacando a sua importância e relevância na sociedade.

- a) Admiro muito a força de vontade que os professores têm, visando sempre o melhor aprendizado dos alunos. Pois hoje **a base de tudo é o professor**, que por sua vez deve ser muito bem valorizado.
- b) É ajudar alguém a crescer, através da educação. É mostrar às pessoas o mundo e todas as suas vertentes, é de fato, **educar para que tenhamos pessoas melhores**.
- c) Eu enxergo o trabalho do professor como uma das **carreiras mais importantes da sociedade atual**, pois eles nos indicam um caminho para seguirmos, nos educando como cidadão. Portanto, diante de toda essa importância, eu os trato com o respeito que merecem, ao contrário do governo.
- d) O trabalho **de um professor é fundamental** na carreira de uma pessoa, já que é com ele que o aluno aprenderá, sendo então peça chave no futuro de muitas pessoas.
- e) O **trabalho do professor é o mais digno dos trabalhos**, não desmerecendo as demais profissões.

As considerações apresentadas pelos alunos demonstraram que apesar de todas as questões relacionadas à desvalorização profissional, dificuldades e limitações que prejudicam o exercício da profissão, a crença que permanece atrelada a ela indica a relevância da profissão para a formação da sociedade. Mesmo assim, essas crenças ainda não são suficientes para tornar a carreira atrativa para os jovens que continuam buscando profissões que teoricamente poderão garantir maior retorno financeiro e *status* social.

Considerações

O presente artigo buscou apresentar as crenças de alunos de ensino médio que estão relacionadas à atratividade da carreira docente no sentido de tentar explicar o porquê de os jovens não procuram por essa modalidade profissional. Foi possível observar que os alunos valorizam aos professores, pois veem nesses profissionais exemplos de dedicação, perseverança e humildade o que de certa forma demonstra uma crença ligada à noção de uma profissão com características maternas, ou seja, relacionada à dedicação ao próximo. No entanto, o que se observa é que essas características não são suficientes para tornar atrativa a carreira docente, posto que, a docência não está entre as profissões preferidas pelos jovens. Além dessas características inferidas nas respostas dos alunos, a crença de ser “bom professor” está ligada também a outras habilidades que englobam a capacidade de interação com os alunos e a habilidade de lidar com as pessoas em todas as suas instâncias. Isso demonstra uma característica também relacionada à afetividade.

O cenário atual da profissão docente no Brasil ainda continua em situação de desvalorização em relação às outras carreiras como a Medicina, o Direito e a Engenharia, por isso, o grande desfalque no número de ingressantes nos cursos de licenciaturas em todo o Brasil, uma vez que na concepção de muitos jovens, a profissão não representa socialmente oportunidades de crescimento profissional, de valorização, de retorno financeiro e de *status*. Assim, a profissão transforma-se em uma carreira desestimulante para os alunos mesmo com a presença de bons exemplos em sala de aula.

Nesse sentido é preciso considerar que não são necessários apenas bons professores em sala para que sirvam de modelo para seus alunos no momento de se pensar em uma profissão, pois as crenças que estão arraigadas à profissão ainda são negativas, embora alguns pontos positivos sejam enfatizados com frequência. É necessário no contexto atual se pensar em uma política educacional realmente efetiva com planos de carreira e de formação que reconsiderem ou reformulem o papel docente como um fator primordial de emancipação social na formação de uma sociedade menos injusta em todos os seus contextos.

Bibliografia

- Barcelos, Ana Maria Ferreira (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*. 7(1), p. 123-156.
- Barcelos, Ana Maria Ferreira (2001). Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. 1(1), p.71-92.

- CASTRO, Michele Guedes (2006). Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. *V I S e m i n á r i o da Redes trado – Regulação Educacional e Trabalho Docente* (pp. 1-15). Rio de Janeiro.
- Celani, M. A. A.(1992). Afinal, o que é linguística aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. & Celani, M. A. A. (Orgs.). *Linguística Aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplina* (pp. 15-23). São Paulo: EDUC.
- Gatti, Bernadete A. (2008). *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos: relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita.
- Gatti, Bernadete. A., BARRETTO, E.S.S. (2009) *Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social*. Brasília/DF: UNESCO.
- Leffa, Vilson J. (2001). A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (pp.7-11). Belo Horizonte: UFMG.
- Moita Lopes, L.P. *Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa*. IN: MOITA LOPES, L.P. (Org.) *Por uma lingüística aplicada interdisciplinar* (pp. 85-105). São Paulo: Parábola.
- Nóvoa, Antônio (1992). Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e educação*. 4 (1), pp. 109-119.
- Nóvoa, Antônio (1992). *Formação de professores*. In: _____. *Vidas de professores* (pp.27-38). Portugal: Porto.
- Nóvoa, Antônio (1995). O processo histórico de profissionalização do professorado. In:_____. (Org.) *Profissão professor* (pp.13-33). Porto: Porto.
- Pacheco, J.A (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Pajares, M.F. (1992). *Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct*. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- Perine, Cristine Manzan (2012). *Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de Línguas*. *Domínios de lingu@: Revista Eletrônica de Linguística*, 6 (1), pp. 364-390.
- Pennycook, A (2006). Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA, LOPES, L.P. (org). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.
- Silva, Kleber Aparecido (2007). *Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. *Revista Linguagem & Ensino*, 10 (1), pp.235-271.
- Tanuri, L. M (2000). *História da formação de professores*. *Revista Brasileira de Educação*, 14 (1), pp. 61-88.
- Vieira, Alboni Dudeque Pianovski (2008). *História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas*. VII Congresso Nacional de Educação (pp. 3835-3848). Curitiba: PUCPR.

Tornar-se educador: reflexões em torno das trajetórias profissionais e pessoais de jovens educadores

Lígia Maria Portela da Silva¹⁵⁷⁰

Resumo

Este trabalho investigou como dois jovens educadores, um homem e uma mulher, exercendo suas funções em programa de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco, compreendem o seu processo formativo. Foi desenvolvido em Vitória da Conquista, cidade de porte médio no estado da Bahia, nordeste do Brasil. Caracteriza-se como um estudo qualitativo, tendo como campo empírico duas oficinas desenvolvidas no Programa Conquista Criança. Os objetivos da pesquisa foram: a) identificar e analisar as concepções dos educadores sobre educação, educador, criança e adolescente; b) analisar a práxis do educador e seu processo formativo, identificando os diferentes espaços, experiências e momentos nos quais se dá esse processo. Neste trabalho, parte-se da compreensão de educação como processo dialógico, na perspectiva freireana, no qual os sujeitos envolvidos se educam na relação entre si e no/com o mundo, através da reflexão e da ação, conhecendo a realidade como processo em transformação contínua. Neste sentido, as pessoas educam e se educam nas diversas práticas sociais nas quais estão inseridas, entendendo-se que a educação, portanto, se dá também para além do espaço escolar. Tal compreensão articula-se à visão do processo formativo de educadores como processo político, processo de formação de sujeitos, caracterizado por complexidade e dinamismo, referentes a diversos tipos de aprendizagens, formais e não-formais, que ocorrem em momentos diversificados, ao longo da vida. Processo influenciado pelas condições históricas, socioculturais e institucionais específicas do contexto em que ocorre a ação educativa, assim como marcado pela subjetividade e individualidade. Para o desenvolvimento da pesquisa utilizou-se os seguintes procedimentos: observações sistemáticas; entrevistas semi-estruturadas; discussão com os participantes acerca das entrevistas após sua transcrição e acerca das análises elaboradas pela pesquisadora. Concluiu-se como dimensões constitutivas dos processos vividos pelos educadores a busca de coerência, mantendo contato com sua própria história e verdade íntima; a possibilidade de questionar e ser questionado; a confiança no ser humano, baseada no respeito mútuo, no exercício da autonomia e da responsabilidade. Surgem como aspectos fundamentais a construção da identidade profissional num processo de reflexão permanente, no qual a experiência pessoal comparece como elemento de grande significado; a compreensão dos educandos como sujeitos; a troca e aprendizado constante entre educadores e educandos como elemento constituinte da formação profissional. Ao chamar atenção para a importância da relação educativa e sua influência tanto na concepção e desenrolar do trabalho docente, quanto na construção identitária dos educadores, este trabalho busca contribuir para a reflexão e elaboração de propostas formativas, oferecendo elementos para pensar o trabalho educativo, em especial o desenvolvido em instituições de atendimento a crianças e jovens em situação de risco.

Palavras-chave: Educação Dialógica; Formação do Educador; Identidade Profissional; Relação educador/educando.

¹⁵⁷⁰ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

A partir de elementos surgidos em pesquisa desenvolvida durante os anos de 2006 e 2007 como parte das atividades do curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de São Carlos, em São Paulo, Brasil, o presente artigo focaliza aspectos referentes ao processo formativo dos educadores participantes da pesquisa, buscando desvelar como estes educadores compreendem tal processo.

Um contexto peculiar

O Programa Conquista Criança, ação de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco¹⁵⁷¹, na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, iniciou suas atividades no ano de 1997. No período abordado neste artigo, a cidade possuía em torno de 286 mil habitantes e contava com Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de 0,708 – considerada de médio desenvolvimento humano. O Programa Conquista Criança, atendia em 2006 cerca de 400 educandos e educandas, distribuídos na Unidade Central do Programa e na Unidade de Acolhimento Noturno. Na Unidade Central eram oferecidas atividades artísticas, esportivas, profissionalizantes e de orientação escolar, em horário oposto ao da escola. Na Unidade de Acolhimento Noturno eram recebidos meninos e meninas que não pretendiam permanecer nas ruas mas ainda estavam construindo as condições para um retorno familiar e escolar. Estes educandos dormiam na Unidade e lá também desenvolviam atividades educativas pela manhã e tarde.

Entre os objetivos desta ação governamental estava o combate ao trabalho infantil e a garantia aos educandos de acesso a bens materiais e simbólicos propiciado pelo oferecimento de atividades diversificadas, como as citadas acima, além de alimentação e uma bolsa-incentivo, reconhecendo crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (PMVC, 1977).

Educação e processos educativos

Educação diz respeito à própria condição do ser humano no seu caminho de humanização, “é um processo de vida, história de cada um. A educação está sempre sendo” (Silva et al., 2005, p.8). Por isto, não se limita a um espaço e/ou a um tempo, caracterizando-se pela dinamicidade, diversidade, continuidade. Refere-se a diversos objetos, diversas intenções, situações, acontecendo no liame das relações e práticas desenvolvidas socialmente, abrangendo, portanto, um campo mais amplo do que o atingido pela instituição escolar.

Se, como pensa Freire, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pelos objetos cognoscíveis, os processos educativos encontram-se imbricados de tal forma no cotidiano da vida que se tornaria impossível mesmo separá-los das práticas nas quais acontecem. Da mesma forma, não é possível pensar em consciência fora do mundo e das relações nele presentes, não existindo uma consciência sozinha, já que “a consciência se constitui como consciência do mundo” (Fiori, 2004, p.15), a partir de um encontro intersubjetivo no qual o diálogo possibilita a comunicação.

¹⁵⁷¹ Encontra-se em situação de risco pessoal e social a criança/adolescente que sofre exposição “a fatores que ameaçam ou, efetivamente, transgridam a sua integridade física, psicológica ou moral, por ação ou omissão da família, de outros agentes sociais ou do próprio Estado. Incluem-se, nessa categoria, as crianças e os jovens vítimas do abandono e tráfico, vítimas de abuso, de negligência e maus tratos na família e nas instituições; aqueles que fazem das ruas seu espaço de luta pela vida e, até mesmo, moradia; as vítimas de abuso e exploração no trabalho; os envolvidos no uso do tráfico de drogas, os prostituídos; aqueles em conflito com a lei, em razão do cometimento de ato infracional e aqueles envolvidos em outras situações que impliquem em ameaça ou violação da integridade física, psicológica ou moral” (Costa, 1993 apud Vangrelino, 2004, p. 11).

O diálogo é a base da relação educativa, que nunca está acabada e que só existe na interação daqueles que dela participam. Estabelecer uma relação dialógica traduz o respeito pelo outro, o respeito pelas diferenças, o reconhecimento de que, como seres humanos, somos inacabados e só pelas possibilidades abertas pelo diálogo será possível formular respostas aos desafios colocados pela vida (Freire, 1999a). “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele, ninguém tem iniciativa absoluta.” (Fiori, 2004, p. 16).

Concebendo a educação como processo dialógico e antiautoritário que acontece num movimento incessante de reflexão e de ação, torna-se possível conhecer a realidade enquanto processo, transformação contínua, passando assim da consciência ingênua à consciência crítica. O “educador problematizador” (Freire, 2004) tem o papel, portanto, de criar as condições para a superação do conhecimento imediato, baseado nas aparências, propiciando um processo de tomada de consciência a partir de uma postura questionadora, que reflete, por sua vez, o processo de tomada de consciência vivido pelo próprio educador. Ganha relevo, assim, o aspecto da formação do educador, entendida no seu sentido mais amplo, ou seja, processo que inclui valores, experiências diversas, reflexão sobre a própria atividade, formação escolar prévia e cursos específicos realizados.

Educadores e exclusão social

Apesar das situações de abandono de crianças serem referidas no Brasil desde os tempos da Colônia (Marcílio, 2003), a figura do educador que atua junto às crianças e adolescentes excluídos é relativamente recente.

No Brasil colonial a atenção aos abandonados era prestada, de modo precário, pelas Câmaras Municipais e pelas Rodas dos Expostos (que, até o século XIX, só existiam nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro e Recife). Como essas iniciativas não conseguiam dar conta da questão dos abandonados, foram surgindo outras instituições, que mantiveram o caráter filantrópico. Tais instituições conheceram um maior crescimento no século XIX, mais especificamente por volta de 1860, quando começaram a viver uma nova fase, recorrendo a um modelo de atendimento que buscava se pautar na ciência, em oposição à ênfase na caridade (Marcílio, 2003). Neste período, a atenção da sociedade sobre a questão do abandono de crianças começava a ganhar corpo, passando este a ser compreendido como um problema social. A relação entre pobreza e criminalidade é fortalecida, com as crianças pobres sendo concebidas sob uma dupla visão: como seres carentes ou como futuros criminosos, ameaça para a sociedade (Passetti, 2004; Vangrelino, 2004).

Nesta circunstância a família empobrecida foi também duplamente penalizada. Por um lado, responsabilizada pela situação de abandono dos filhos e, justamente por isso, vista como irresponsável, justificando pela sua pretensa incapacidade a ação das instâncias educativas ou reeducativas. É neste contexto que Vangrelino (2004) situa o surgimento dos *educadores* e a assunção pelo Estado da responsabilidade no cuidado a estas crianças, com a proposta de enfatizar o aspecto técnico-científico, em contraponto à filantropia.

Segundo a autora, no processo de constituição do educador como profissional autorizado a atuar neste campo observam-se três momentos distintos, porém inter-relacionados. O primeiro diz respeito ao educador

que surge no século XIX, vinculado aos aparelhos judiciário, assistencial e educativo e que atuará na dupla vertente da prevenção e da punição. O segundo surge a partir dos questionamentos a esta prática, da realização de pesquisas e novas propostas de ação elaboradas no final da década de 1970 por militantes de movimentos sociais, pesquisadores e profissionais engajados na defesa da infância e juventude, na esteira de ações que visavam à redemocratização do país. Talvez o aspecto que mais caracterize a mudança de ótica que ocorreu possa se traduzir na concepção de educador e educando como sujeitos históricos. Finalmente, o terceiro momento refere-se às ações do Estado no sentido de incorporar o educador social ao seu quadro de pessoal, definindo funções e processos seletivos e de formação (Vangrelino, 2004, p.24-26).

Assim, a formação do educador se configura como um processo educativo, com um caráter político, apontando o compromisso daquele com o educando e com as construções possíveis de serem realizadas a partir da sua realidade cultural, política e socioeconômica. O educador traz consigo aspectos de uma formação anterior, formação de vida que, no confronto com as condições e os sujeitos do processo educativo, se transformam e transformam-no como pessoa.

Tal compreensão se harmoniza com as elaborações provenientes das pesquisas acerca da formação docente, que podem contribuir para refletir acerca do trabalho do educador social e sua formação. De modo geral, como sintetizam Pacheco e Flores (1999, p. 45), o processo formativo do professor é visto com características de complexidade e dinamismo, referentes a diversos tipos de aprendizagens, formais e não-formais, que ocorrem em momentos diversificados, ao longo da vida. Processo marcado pela individualidade e subjetividade, bem como influenciado pelas condições sócio-culturais e institucionais específicas do contexto em que ocorre a ação educativa.

Ao analisar a questão da identidade docente, Develay (2004) ressalta o fato de que os professores falam pouco de si e, quando o fazem, é principalmente em forma de queixa. Reflete sobre a solidão, muitas vezes presente nesta atividade, assim como sobre uma “contradição que parece inultrapassável: constranger para libertar, esperar que a autonomia surja impondo obrigações a respeitar [...]” (2004, p. 56). Reflete que a expressão dos desejos individuais é condição para o surgimento da lei, que nasce da necessidade de convivência social e do conflito entre desejos contraditórios. Por isso, seria primordial para a escola constituir-se num “espaço de expressão dos desejos, portanto, de emergência da lei, e não só um lugar de aplicação da regra” (2004, p. 59). Dessa forma, a contradição apontada encontraria uma via de solução pelo diálogo, pelo acordo construído e sustentado coletivamente.

Paulo Freire fala do educador como aquele que possibilita o surgimento do outro, a “emersão das consciências” resultando numa “inserção crítica” na realidade (Freire, 2004, p. 70). E para que isto ocorra é fundamental que a palavra, a postura do educador se constituam num ponto de partida para questionamentos, outros pensamentos, novas possibilidades, enfim, que a atitude do educador abra espaços para o educando.

Metodologia

Estudar processos educativos e formativos desenvolvidos em práticas sociais, colocando em primeiro plano os próprios educadores, implica em lidar com as características de movimento e complexidade da

convivência humana, requerendo uma aproximação que possibilite, ao mesmo tempo a inserção do pesquisador neste campo, a expressão das suas percepções e dos participantes da pesquisa (Minayo, 2000). Para tanto, o caminho metodológico escolhido foi o da abordagem qualitativa, a qual tornou possível desenvolver uma compreensão das diversas relações presentes no contexto estudado, de forma que as categorias de interesse pudessem surgir ao longo do processo de coleta e análise de dados (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999).

É significativa a importância e a frequência com que se tem recorrido à utilização da abordagem biográfica no estudo de processos formativos. Estes processos, como processos intersubjetivos, podem ser compreendidos na expressão peculiar de cada sujeito ao relatar seu próprio percurso, articulando as experiências e tempos vividos, assim como a dialética entre a condição individual e a condição coletiva (Josso, 2004).

A relevância de estudar a formação profissional considerando também aspectos da vida pessoal dos educadores justifica-se pela consistência observada na relação que os próprios educadores estabelecem entre ambas. As experiências de vida e o ambiente sociocultural influenciam tanto na formação pessoal quanto no exercício de uma prática profissional, assim como o estilo de vida do professor e seus aspectos identitários; o momento do ciclo de vida que o profissional vivencia, bem como os incidentes críticos que ocorram, tanto na vida pessoal quanto na profissional, com seu potencial de provocar mudanças na percepção e prática profissionais (Goodson, 1992).

A escolha dos dois educadores participantes da pesquisa, Antônio, responsável pela Oficina de Tecelagem e Salete¹⁵⁷², responsável pela Oficina Temática, se deveu aos seguintes aspectos: o fato de serem jovens iniciando o trabalho educativo (ambos contavam 23 anos em 2006, tendo em torno de 2 anos de atividade); Antônio já ter sido educando do Programa; apresentarem formações escolares diversas (Antônio não havia concluído o segundo ano do Ensino Médio e Salete cursava o curso de Licenciatura em Matemática); Salete ter sido indicada por colegas; serem de sexos diferentes. Ao longo do texto se dará preferência à exposição das ideias dos educadores utilizando suas próprias palavras.

Foram realizadas observações das atividades coordenadas pelos educadores, com registro em diário de campo, cuja análise contribuiu para a elaboração do roteiro das entrevistas semi-estruturadas, realizadas posteriormente. Foram realizadas três entrevistas com cada educador. A evolução do trabalho foi acompanhada pelos educadores, possibilitando reflexão e aprendizado para pesquisadora e participantes (Freire, 1999b), além de garantir o respeito à voz desses participantes e a credibilidade do estudo (Alves-Mazzotti & Gewandsznajder, 1999).

Surgem os educadores

Ao falar de seu trabalho, Salete diz que antes de concluir o Ensino Médio “já me identificava com a profissão de professora”, por isso decidiu fazer vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática. Teve algumas experiências de ensino antes de se tornar educadora do Programa Conquista Criança, onde desenvolve “um trabalho diferenciado da sala de aula”.

¹⁵⁷² Nomes fictícios

“No início, eu senti um pouco de receio, não vou mentir, porque era diferente, né, de tudo o que eu já tinha trabalhado. Aqui é um Programa que trabalha com crianças em situação de risco, né? Quando eu vim só visitar, vi alguns atos de violência, então eu fiquei um pouco assustada, fiquei com medo de não conseguir... aguentar, né? De não conseguir dar conta de uma turma. Mas logo no início essa resistência foi quebrada, logo de início mesmo, assim que eu entrei numa sala, poucos dias, eu fui vendo como eram os meninos aqui. Então a primeira impressão não tem nada a ver, não é bem o que... o que é a realidade mesmo” (Salete).

A fala de Salete revela um aspecto fundamental para o desenrolar do seu percurso como educadora: uma atitude receptiva ao educando. Comentando as mudanças que percebe naqueles que, no início do trabalho, se mostravam arredios e depois a procuram e conversam sobre suas vidas, reflete.

“Eu acho que o mais importante pra mim, que eu percebi que causa essa mudança é que... apesar deles terem resistência, eu procuro me abrir o máximo ao educando, a não ter resistência a eles. Eu aprendi durante o meu trabalho que o que dificulta mais a aproximação, o relacionamento entre educando e educador, é a resistência por parte do educador também” (Salete).

Nessa abertura ao educando Salete revela o respeito ao outro e o seu reconhecimento como sujeito, concordando com a afirmação de Freire (1999a, p. 66) de que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Por outro lado, ao se abrir aos educandos, Salete testemunha a consciência do seu inacabamento, sua incompletude, por isto mesmo, sua necessidade de interlocução, sua busca por respostas na relação com os educandos, inaugurando “com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 1999a, p. 154).

E, partindo de uma expectativa receosa, a educadora termina por perceber pontos de identidade entre ela e os educandos.

“Minha vida também não foi muito fácil, não chegou a ser igual a dos meninos aqui, assim, de passar fome, essas coisas, mas eu tive uma infância difícil. [...] a partir do momento que minha mãe separou dele [do pai], meus irmãos já estavam adolescentes, mas eu era a mais nova, eu sou a caçula, então eu tive dificuldade, muita dificuldade, porque a minha mãe separou dele e não quis nada dele, nem a casa quis, foi morar na casa da minha avó. [...] então a gente passou por dificuldades, muitas dificuldades”. (Salete)

Interessante percurso que passa do medo de um outro desconhecido, visto como violento, artífice de destruição, agente da barbárie, depositário de fantasias negativas, à percepção de semelhanças, à descoberta de qualidades, ao reconhecimento de que, como educadora, pode aprender nesta relação. Aprendizagens relativas às relações pessoais, a como lidar com a diversidade, e aprendizagens relativas ao seu exercício profissional também.

“[...] Então a gente vai aprendendo com eles, aos poucos, aprendendo a lidar com o educando, aprendendo a profissão [...] eu percebi que eu chegava na sala e não podia ser igual com todo mundo porque cada um... tinha o seu jeito diferente. [...] Cada um tinha... tinha sua capacidade pra uma coisa, cada um tem seu tempo... uns conseguem assimilar as coisas mais rápido, outros demoram mais. Então eu tive que dar atenção especial a cada um. Então tem que ser, o trabalho, apesar de ser geral, tem que ser um pouco individualizado, a gente tem que olhar pra cada educando” (Salete).

Conclui que “pra ser educador é necessário ter paciência... e uma certa paixão pelo que faz”

Paciência e paixão para, em partilha, trabalhar com os educandos os aspectos fundamentais da intervenção educativa pois ,segundo o seu entendimento, “ uma das coisas mais importantes do meu trabalho é conscientizar os meninos da importância deles e, também, o lado da educação, colocar pra eles a importância da educação” (Salete).

Ou seja, o fortalecimento da auto-estima, da auto-imagem e a tentativa de superar as deficiências de formação escolar que a maioria dos educandos apresenta. Estes aspectos se referem à possibilidade de efetivamente trabalhar no sentido de buscar a superação de deficiências/dificuldades e criar condições para que os educandos se percebam como pessoas capazes.

Na construção de sua visão sobre educação e escolha profissional Salete aponta várias influências, entre elas a da família.

“Eu tive muita força da minha mãe, dos meus irmãos, da minha família no geral, o que deu sentido à educação. Apesar da minha vida não ter sido fácil também [...] mas a minha mãe é o tipo de pessoa que sempre lutou pra que eu estudasse [...]” (Salete).

As experiências vividas como estudante tiveram grande repercussão na decisão de Salete em ser professora, como também no tipo de profissional que ela busca ser.

“Eu acho que minha relação na escola desde o princípio contribuiu muito com o meu trabalho aqui, tanto o que eu passei de positivo como de negativo. [...] as educadoras, os educadores que eu tive durante minha vida [...] deram uma ajuda positiva pra mim entendeu, que souberam como lidar, pra mim é uma ajuda positiva porque eu tento me espelhar, tento ser parecida, e os que não foram bons (porque foram muitos) [...] então isso também serve de exemplo pra mim, pra não ser igual, pra tentar ser diferente, não passar pros meus educandos o que eles passaram pra mim” (Salete).

Os educadores entrevistados revelam diferentes trajetórias. Enquanto Salete inicia a aproximação ao Programa com receios pela situação desconhecida, Antônio, ao se tornar educador, re-significa uma trajetória iniciada como educando.

“Na verdade eu me engajei nessa profissão por necessidade, porque ainda não era um sonho ser tecelão [...] Na realidade eu chorei pra alcançar o que eu sou hoje. Eu tinha medo de sair desse Programa e não ter uma profissão. [...] Eu pensava que só ia ser só um momento, uma passagem: ‘Ah, eu fui um menino do Conquista Criança e pronto, agora eu vou voltar ao que eu era... vou voltar ao que eu era antes’. Eu tinha muito esse medo. [...] De me perder na história que já foi iniciada” (Antônio).

O educador relata a aflição que viveu por algum tempo, de não ter os meios para efetivar as novas possibilidades que passava a vislumbrar em sua vida; seu medo de chegar um momento em que ter participado do Programa Conquista Criança seria apenas uma lembrança sem repercussão e sem consequências; o medo maior de se perder como sujeito, de não conseguir tomar a própria história nas mãos e concretizar os projetos elaborados. É a partir dessa sua experiência que ele se volta hoje para os seus educandos com o intuito de contribuir para que percebam tanto as oportunidades que eles têm quanto o que precisam fazer para concretizá-las.

A partir do aprofundamento dos conhecimentos na Tecelagem, Antônio foi se aproximando da função de educador, primeiramente atuando como monitor na Oficina de Tecelagem.

“[...] até certo tempo eu monitorava, mas a responsabilidade de dar aula sozinho numa sala de aula [pela primeira vez] foi com idosos, na verdade. Eu acho que pelo fato de ter despertado isso, uma responsabilidade maior com pessoas idosas, foi que me trouxe aqui com um potencial melhor de lidar com a situação. Eu acho que eu alcancei muita paciência com eles [os idosos] para saber lidar com os educandos aqui” (Antônio).

De modo semelhante à compreensão de Salete, Antônio chama a atenção para a importância da paciência no trabalho educativo, atribuindo esta aprendizagem ao contato com as pessoas idosas a quem ensinou Tecelagem.

“Eu acho assim que ser educador é uma responsabilidade muito grande e, quando eu fui chamado, até então eu achei que não ia dar conta mas, pelo fato de me lançar como monitor no decorrer da minha capacitação na Tecelagem, fui me despertando mais e fui compreendendo a posição de educador e a posição de educando” (Antônio).

Por outro lado, o educador manifesta preocupação com a escolha profissional dos educandos e com sua postura frente à profissão e à sociedade, provavelmente por atuar numa área profissionalizante e pelo que significou para ele se tornar tecelão, o que colabora para que defina seus objetivos como educador. Estes objetivos, no entanto, se referem não apenas ao ensino das técnicas de Tecelagem, mas comportam questões referentes ao desenvolvimento dos educandos como pessoas, no momento que estão vivendo.

“O objetivo do meu trabalho é fazer também com que os próprios alunos venham se despertar na sua fase de adolescente assim... se alicerçar na verdade, se estruturar pra alcançar os seus objetivos e os sonhos que almejam na vida. E fazer com que eles reconheçam que essa atividade não é uma atividade de passatempo, de lazer e divertimento, mas de capacitação realmente pra uma profissão e isso tem surtido efeito” (Antônio).

O trabalho é um espaço de construção da história também porque possibilita a Antônio ampliar suas possibilidades – de educando a monitor, de monitor a educador – e se “manter na sociedade” exercendo uma profissão reconhecida. Viver a preocupação com o trabalho, o sustento, aponta para um conflito próprio da juventude, revelador da condição de “um tempo de instabilidade e de incertezas, de tensão entre o presente e o futuro, de laços persistentes de dependência e de anseios insistentes de independência” (Pais, 2001, p.7). Este conflito por sua vez é indicador da busca de saídas para a dependência econômica, visando construir uma autonomia e completar uma visão de vida na qual é necessário “algum tipo de trabalho para ser plenamente vivida”, sem que isto signifique, no entanto, uma submissão a este, mas o trabalho entendido “tanto como fonte de rendimento como de realização pessoal” (Pais, 2001, p.7).

Ao abordar as relações vividas com os educadores do Programa quando ele era um educando, Antônio reconhece nestas o papel de lhe possibilitar a abertura de caminhos, de opções, mostrando que seu entendimento da relação educador-educando não é de submissão, mas de respeito e autonomia já que, a par do que o educador possa oferecer, se faz necessária uma ação – e uma escolha – do educando.

“Diante das coisas mais difíceis eles [os educadores] fazem enxergar o possível. [...] Eles me fizeram ser o que sou hoje. [...] de cada um educador eu peguei um pouco, peguei um pouco de... de conselho, de maturidade, na verdade. Fui pegando esses conselhos e fui juntando mas, na verdade, o que mais me identifiquei foi o próprio educador da Tecelagem mesmo” (Antônio).

Antônio pensa que o educando se espelha no educador, que “quer conhecer o profundo da vida do educador” por isso, entende que seu papel como educador é também “[...] ser um espelho pro educando

que aqui se encontra nesse projeto. Ele vai olhar, analisar a minha história, que é sempre relatada constantemente, isso eu não posso esconder, já tá na minha face, onde quer que eu vou o pessoal já me vê como uma transformação, e eu acho que isso serve também pra pessoa se despertar, o próprio educando se despertar. Pra mim na verdade não atrapalha, ajuda, faz que as pessoas se examinem” (Antônio).

A metáfora do espelho, já apontada por Salete, surge para dar mais força ao que Antônio expõe: o educador se oferece como modelo, um modelo positivo, viável, que permite ao educando mirar novas possibilidades, tanto pela postura profissional quanto pelo que é possível vislumbrar do “profundo da vida do educador”. Nas palavras de Freire (1999a, p. 72-73)

A satisfação com que se põe em face dos alunos, a segurança com que lhes fala, a abertura com que os ouve, a justiça com que lida com seus problemas fazem do educador democrata um modelo. Sua autoridade se afirma sem desrespeitar as liberdades. Se afirma precisamente por isso. Porque respeita as liberdades, estes a respeitam. [...] A força do educador democrata está na sua coerência exemplar: é ela que sustenta sua autoridade. [...]

Vivências e reflexões na atividade educativa

“Eu vejo os meninos aprendendo comigo e aprendo com eles também muita coisa, na vida, não é só a profissão, é pra vida. Pra mim isso aqui é um ensinamento pra vida mesmo” (Salete).

“Eu olho pra eles, pras crianças que se encontram aqui e, às vezes, fico observando meu passado como era, que às vezes elas têm um movimento que eu não tinha, né? Elas souberam aproveitar a sua infância, estão sabendo aproveitar, na verdade, e eu, na verdade, não soube aproveitar, né, fui logo me endereçando a coisas tortuosas e tenebrosas que me trouxeram uma certa escravidão no meu passado” (Antônio).

O trânsito constante de Antônio entre as recordações das experiências que viveu quando educando e o modo como entende as vivências dos educandos com quem trabalha hoje são a evidência de que uma condiciona a outra. O educador Antônio não existiria sem o educando que ele foi.

Nas reflexões dos dois educadores estão contidos aspectos relevantes de suas vidas, com as peculiaridades de cada um. Interessante observar que a experiência – experiência aqui tomada no sentido atribuído por Larossa-Bondía (2002) – desenvolvida no Programa Conquista Criança possibilita a ambos educadores um reconhecimento de sua história, da pessoa que cada um é, porém de perspectivas distintas. Enquanto para Antônio esta história está permanentemente presente, re-vivida nas situações com que lida agora como educador, para Salete trata-se de uma descoberta pessoal a partir da convivência com os educandos, que lhe permite tanto redimensionar a própria história quanto, a partir de então, construir novas relações e projetos. Segundo Freire (2005, p. 28), “Os momentos que vivemos ou são instantes de um processo anteriormente iniciado ou inauguram um novo processo de qualquer forma referido a algo passado”.

Antônio se refere-se à adolescência como momento em que começam as preocupações com o futuro, em oposição à sua visão da infância, tempo de brincadeiras e descompromisso. Essa compreensão, no entanto, comporta espaço para as ambiguidades presentes no comportamento adolescente.

“[...] quando você vive uma infância você vive momentos de lazer, de divertimento, você quer fazer aquilo que você se sente bem. Já quando você passa à adolescência você começa a pesar na sua consciência de como lidar com o seu futuro, enquanto na infância você não pensa muito isso, você só pensa em correr, se divertir, brincar, na verdade. E quando você é adolescente não, você começa a buscar maturidade. Às vezes você busca maturidade, às vezes você também deixa se levar ainda pela infância, quando essa transformação acontece” (Antônio)

Compreende que sua atuação como educador deve ser “capacitar e não produzir pessoas que querem ser superior às outras, mas que todos possam alcançar a mesma meta de ser um profissional” possibilitando “cada um se valorizar como pessoa” (Antônio).

Um aspecto importante nas falas dos educadores é a busca de coerência, mantendo uma relação constante com a própria história e a do outro. Refere-se à capacidade de perceber a si – ideias, desejos, vivências, dúvidas, necessidades, mudanças experimentadas – na relação com o mundo. Perceber sua verdade e viver segundo ela, concretizando-a nas ações do dia-a-dia, dando-lhe substância na ação, como é possível perceber nas palavras de Salete.

“[...] E eu respeito eles também. Também não chego pra educando xingando, gritando com eles porque não tem ser humano que goste de ser tratado assim. Então, como eu sei que nenhum gosta, não é porque eles são educandos, porque tão aqui, eu vou tratar eles desse jeito, né? Então eu tento passar, respeitá-los também e através disso eu consegui com que eles me respeitassem” (Salete).

“[...] Às vezes a gente se depara também com situações que a gente pode perder um pouco o controle ou então não saber como agir” (Salete).

Justamente porque a busca da coerência se relaciona à própria vida, referindo-se a experiências, impasses, desafios, escolhas, mudanças, reavaliações, não é um aspecto estático, comportando, às vezes, momentos contraditórios. No entender de Freire (2005, p. 66), é preciso

[...] intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também no trato com os outros.

A incoerência do comportamento é algo facilmente perceptível e causador de descrédito, já que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (Freire, 1999a, p. 38).

A coerência em relação à compreensão de que cada educando é uma pessoa com vivências únicas e que o trabalho com eles só terá êxito na medida em que os educandos se envolverem efetivamente, tomando o trabalho como seu, implica em esforços dos educadores no sentido de adequar as propostas de suas atividades de modo a aproximá-las dos educandos, de suas características e necessidades, como afirmam Antônio e Salete.

“[...] A gente tem que sempre procurar o perfil do educando e orientar através disso, segundo o perfil dele, pra que ele venha entender realmente a nossa vontade para com ele, pra que ele se desperte na sala de aula” (Antônio).

“[...] conhecendo cada educando, cada um tem uma característica própria, né, tem aqueles mais calmos, tem aqueles mais agitados, e aí eu tenho que lidar com cada um de maneira diferente” (Salete).

Desta compreensão decorre uma flexibilidade no lidar com as situações, flexibilidade que se reflete na forma de planejar e conduzir as atividades.

“[...] nem sempre dá pra seguir à risca o que é planejado em grupo, com todos os educadores. [...] Tem dia que eu chego na sala, que os meninos não tão a fim de ler texto, não tão a fim e eu vejo que eles não tão. Eu não vou tentar obrigar eles, não vou empurrar aquilo à força. [...] Porque às vezes a gente planeja só os educadores e não escuta a opinião dos meninos. Não sabe se é isso que os meninos precisavam estar ouvindo [...] então tem que ouvir deles também” (Salete).

Como o objetivo maior dos educadores é possibilitar aos educandos oportunidades para que se desenvolvam como pessoas, os educadores estão atentos aos sinais que aqueles lhes lançam e disponíveis para redirecionar a atividade.

Esta coerência só pode ser exercitada na medida em que o diálogo exista plenamente, com os questionamentos que possibilitam expressar o que cada um é, o que busca, as divergências e dúvidas.

Reconhecer as diferenças entre educador e educando implica num processo mais amplo de reconhecimento das diferenças humanas e do respeito que cada pessoa merece receber na expressão dessas diferenças. Implica na compreensão de que há que se buscar saber o que o outro pensa, e construir juntos um consenso possível. Salete demonstra este movimento apontando as formas como trata a discordância dos educandos frente a alguma atividade proposta por ela.

“Tem dia que eu chego na sala que os meninos não tão a fim de ler texto, não tão a fim e eu vejo que eles não tão. Eu não vou tentar obrigar eles, não vou empurrar aquilo à força. Eles falam: ‘Ah, deixa eu jogar, deixa...’ Eu tento fazer acordo com eles, sento com eles e falo: ‘Tá bom, o que está acontecendo? Porque ninguém quer fazer nada?’ Eu tento colocar o que é a minha opinião e o que é que é o propósito da atividade e também respeitando a opinião deles, né?” (Salete).

A educadora aponta diversas possibilidades de ação frente à oposição dos educandos em relação à proposta apresentada procurando, a partir da garantia da expressão das posições e motivos de cada um, buscar conjuntamente encaminhar a situação, percebendo que cada momento deve ser analisado na sua particularidade, que não existe uma diretriz única de ação. Neste processo se considera o momento dos educandos, incluindo o significado da atividade para eles; se considera o propósito da atividade no contexto daquele grupo; e se considera a leitura que a educadora realiza da atividade que planejou e da situação apresentada pelos educandos.

O questionamento como provocador da reflexão do educando é exemplificado por Antônio ao relatar uma situação vivida durante a atividade.

“Na verdade foi uma discussão que houve em sala de aula entre dois educandos. Um lançou uma tesoura no outro. Aí eu me lembrei da época que eu era educando, e me comportei como se fosse um educando na frente

dele. Eu não disse palavras de autoridade pra ele cessar o que ele tava fazendo, mas falei: 'Olha, olha o que você tá fazendo, examina aí, vê se você tá certo'. Aí ele chegou e murmurou que o outro tinha começado. Falei: 'Então os dois param, se o outro começou os dois param'. Aí os dois pararam, voltaram a fazer o trabalho como se nada tivesse acontecido e voltaram a conversar de novo" (Antônio).

A lembrança das situações vividas no seu tempo de educando surge como referência para o educador agir no momento de explosão de agressividade na sala. Não dizer “palavras de autoridade”, não julgar e condenar o educando, mas lançar uma questão que possibilite que este se avalie, que pense sobre o que está fazendo, sobre o sentido do seu ato. Ao promover este distanciamento da realidade – a agressão ao colega – se torna possível uma compreensão diferente da situação e de si mesmo.

A confiança dos educadores nas potencialidades e capacidades de seus educandos muitas vezes precisa exercitar uma compreensão que transcenda as aparências, compreendendo os educandos numa realidade em movimento e transformação (Freire, 2004).

“Praticamente todos os educandos daqui já passaram por várias situações e aí, quando eu procuro saber a história de vida deles, eu percebo que cada ato que eles têm assim, de rebeldia ou de desrespeito, qualquer coisa, eu sei que tudo tem uma explicação” (Salette).

Na medida em que a educadora se coloca a possibilidade de perguntar, de questionar ao educando sobre o que aconteceu, o que ele pensa ou sente, conhecendo sua história, de se questionar também sobre seus próprios sentimentos, motivos e escolhas, abrem-se caminhos para uma verdadeira comunicação. Procurar compreender as pessoas e situações além da aparência é atitude estreitamente relacionada ao diálogo, só possível através dele.

A possibilidade de ver além da aparência é exercício constante, porém. Muitas vezes, os próprios educandos parecem querer testar a confiança dos educadores ou a visão que têm sobre eles, apresentando comportamentos de contestação, confronto ou desinteresse. Estes podem ser compreendidos como experimentação dos limites – para descobrirem até onde podem ir – e da capacidade de serem aceitos pelos educadores; em última instância, formas de se certificar da sua real importância, do seu valor. É possível perceber este processo quando os educadores falam de surpresas que aconteceram, de como se surpreenderam com o comportamento de algum(s) educando(s).

Contando sobre as oportunidades em que educadores(as) e educandas(os) do Programa Conquista Criança foram a escolas municipais apresentar as atividades que desenvolvem, Antônio informa que com três meses de funcionamento da Oficina de Tecelagem veio um convite ao qual atendeu levando apenas dois educandos, os que julgava terem melhor aproveitamento. No segundo convite recebido, o educador levou todos os educandos e

“Aqueles que eu achava que da primeira vez não estava maduros, dessa vez eles superaram o meu ponto de vista sobre eles e eles começaram a buscar cada um o seu ponto. Cada um pegou seu aluno, se separou e começou a orientar. Eu achei assim muito interessante porque eu nem cheguei a falar pra eles assim: “Ó, se vira.” Eu nem cheguei a dizer isso. Eles pegaram, armaram o tear, pegaram o menino lá, fizeram com que ele viesse se sentir bem com eles e começaram a orientar, do jeito deles. Eu também nem cheguei a quebrar o ritmo que eles estava com os meninos, mas eu fiquei surpreso, porque no jeito deles, eles conseguiram conquistar o menino e o menino conseguiu também aprender” (Antônio).

A decisão de levar a todos já aponta a existência de uma hipótese do educador de que todos tinham condições de responder ao desafio, mesmo que em níveis diferentes. No entanto, a qualidade da resposta o surpreende, como ele mesmo admite, comemorando o sucesso da empreitada.

Estas considerações ressaltam dois aspectos. O primeiro nos fala que nem sempre, no dia-a-dia do trabalho, o educador consegue perceber, em toda a sua extensão, os efeitos do trabalho realizado com os educandos. O segundo enfatiza a importância da confiança nas capacidades dos educandos, e de lhes proporcionar condições para que se expressem, com autonomia e responsabilidade.

Considerações finais

Na conversa em que apresentei a Salete e Antônio as análises que desenvolvi como resultado da pesquisa foi possível observar a satisfação por terem participado do processo.

“[...] e parece que vai se encaixando, né? Não fez entrevista junto, ninguém conversou nem teve contato e parece que tudo vai se encaixando. [...] Ficou muito bom! Está excelente, excelente mesmo. Tomou uma dimensão imensa, né? Aquelas entrevistas, aquelas coisas na sala, né, que nem eu imaginei que chegasse a tanto. Não imaginava que um simples dia na sala pudesse tomar uma dimensão tão grande. [...] Gostei muito de fazer parte dessa pesquisa sua, foi um prazer, não só pela pesquisa, mas um prazer ter convivido estes dias com você” (Salete).

“[...] a princípio fiquei muito nervoso de como surgiria as palavras para esclarecer, até mesmo porque a cultura de vida, né, grau de escolaridade, sentar com a pessoa ali e tentar esclarecer... Foi bom porque eu percebi mesmo que a interpretação foi correta naquilo que eu pensava. [...] As palavras fluíram como deveria ser naquele momento... a interpretação foi significativa, foi correta mesmo, não tenho o que questionar. [...] Eu não esperava, né? Porque eu até entendia que as minhas palavras não seriam capazes de surtir um efeito para teu pensamento. Mas surtiu, né? [...] É uma prova real que é necessário se abster ou... na verdade, possuir vários pensamentos, não só o seu, quando você traz os autores aí, facilita as interpretações dos pensamentos de outra pessoa” (Antônio).

A construção de uma identidade profissional pelos educadores caracteriza-se como um processo para o qual contribuem características e transformações tanto do seu fazer profissional quanto de aspectos pessoais. A história pessoal dos educadores surge com grande importância quer em relação à compreensão dos objetivos em seu trabalho, quer na forma como se relacionam e compreendem as situações vividas com os educandos.

Ao pensar nas fontes de seu aprendizado como educador, Antônio destacou a importância da relação com o educador da Oficina de Tecelagem assim como com outros educadores do Programa, além de se referir às lembranças do seu tempo de educando como inspiração para algumas situações.

Para Salete, no entanto, é na relação com os educandos que considera ter aprendido mais, ressaltando a importância da escuta, do respeito à história e ao tempo do educando, desenvolvendo uma compreensão do seu papel profissional na promoção da autonomia.

A análise dos percursos descritos pelos educadores evidencia, na sua formação, a importância da reflexão sobre si mesmos e sobre as práticas desenvolvidas, a disposição de rever condutas, valores e atitudes, bem como o compromisso ético-político com a população atendida.

Concordando com Pacheco & Flores (1999), percebe-se ao longo dos depoimentos que os conhecimentos dos educadores “provém significativamente da prática, que se aprende e treina, mas que não se ensina” (1999, p. 38), constituindo-se a prática então num aspecto decisivo “na aquisição do conhecimento profissional do professor” (1999, p. 38) e do educador social, no caso em questão. Estes autores também apontam que o processo de aprendizagem do professor e, no caso em pauta, dos educadores sociais, é “individualizado e diferenciado [...] [dependendo] de cada professor, das suas crenças, atitudes, experiências prévias, motivações e expectativas” (1999, p. 48).

Como profissionais em início de carreira, os educadores mostram-se capazes de encarar as situações cotidianas com os referenciais que estão construindo, elaborando propostas que visam a aperfeiçoar o trabalho desenvolvido, continuando a se indagar como educadores, num movimento de aprendizagem constante.

Referências bibliográficas

- Alves-Mazzotti, Alda Judith e Gewandsznajder, Fernando (1999). O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira.
- Develay, Michel (2004). Por uma nova identidade docente, reconstruída a partir da actividade real da profissão. In: Adão, Áurea e Martins, Édio. Os professores: identidades (re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Fiori, Ernani Maria (2004). Aprender a dizer a sua palavra. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999a). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1999b). Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. 8. ed. 1ª reimpr. São Paulo: Brasiliense.
- Freire, Paulo (2004). Pedagogia do oprimido. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2005). Pedagogia da esperança. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goodson, Ivor F. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: Nóvoa, Antonio (org.). Vidas de professores. Porto: Porto.
- Josso, Marie-Christine (2004). Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez.
- Larossa-Bondía, Jorge (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Jan/Fev/Mar/Abr. p. 20-28.
- Marcílio, Maria Luiza (2003). A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: Freitas, Marcos Cezar (org.). História social da infância no Brasil. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (2000). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO.

- Pacheco, José Augusto e Flores, Maria Assunção (1999). Formação e avaliação de professores. Porto: Porto.
- Pais, José Machado (2001). Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro. Porto: Âmbar.
- Passetti, Edson (2004). Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (org.). História das crianças no Brasil. 4. ed. São Paulo: Contexto.
- PMVC (1997). Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Programa Conquista Criança. Vitória da Conquista.
- Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e; Garcia-Montrone, Aida Victoria; Joly, Ilza Zenker; Gonçalves Junior, Luiz; Oliveira, Maria Waldenez de; Mello, Roseli Rodrigues de (2005). Práticas sociais e processos educativos: costurando retalhos para a colcha. Versão preliminar de artigo. São Carlos.
- Vangrelino, Ana Cristina dos Santos (2004). Processos de formação de educadores sociais na área da infância e juventude. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

O(s) conceito(s) de professor pesquisador/reflexivo: perspectivas do trabalho docente¹⁵⁷³

Tatiana Bezerra Fagundes¹⁵⁷⁴

Resumo

Este trabalho tem como objetivo problematizar a natureza dos conceitos de professor pesquisador e/ou professor reflexivo e os movimentos que lhes deram origem. A partir de um estudo teórico-conceitual, busca compreender em que medida esses conceitos se aplicam ao trabalho docente no âmbito das escolas públicas brasileiras de primeiro segmento do ensino fundamental, especialmente aquelas localizadas na cidade do Rio de Janeiro. Entende-se que um quadro conceitual é criado quando o pesquisador estabelece ligações entre conceitos da literatura para evidenciar e apoiar uma questão de pesquisa. Enquanto um quadro teórico pode ser usado para comparar e orientar questões de pesquisa que ainda encontram-se em processo de construção ou que necessitam de aprimoramento. Para isso, um conjunto de princípios é formulado para explicar fatos ou fenômenos, notadamente aqueles que têm sido testados e são amplamente aceitos, mas que não se aplicam a uma dada realidade social. Este conjunto de princípios podem ser usados para fazer prever, criar ou inovar um fenômeno em estudo, tal como os conceitos de professor pesquisador/reflexivo. Desta forma, a estrutura conceitual pode ser entendida como uma teoria em formação, uma ideia que busca se apropriar dos fatos, mas que ainda está para ser testada ou confirmada como uma teoria científica (CHECKLAND, HOLWELL, 1998). Embora diferentes conceitos em torno da ideia de professor pesquisador tenham sido largamente estudados, difundidos e utilizados no Brasil (ANDRÉ, 2005; LÜDKE, 2001), sua problematização tornou-se necessária a partir da evidencia de que essas ideias não ressoaram em determinadas realidades escolares do país (PIMENTA, 2010; SENNA, 2003). A apropriação de tais ideias por diferentes segmentos do campo educacional produziu, por um lado, a crença de que seria possível enfrentar as mais variadas situações-problemas que envolvem a prática dos professores em sala de aula mediante formação de um professor pesquisador/reflexivo e, por outro, o sufocamento de movimentos locais oriundos dos próprios professores, que impeliram os estratos acadêmicos mais atentos às demandas educacionais na educação básica, a repensar a formação do professorado para trabalhar com um sujeito social proveniente das camadas menos favorecidas da sociedade, isto é, o alunado que ocupa os bancos das escolas públicas atualmente. Levando-se em consideração esse contexto, torna-se relevante retomar esses movimentos locais e apresentar indicativos da construção de um conceito de professor pesquisador que encontre eco na realidade educacional brasileira e possa servir de base para se repensar a formação e o trabalho docente.

Palavras-Chave: Professor Pesquisador; Estudo Teórico-Conceitual; Trabalho Docente

¹⁵⁷³ Este trabalho contou com o financiamento da FAPERJ.

¹⁵⁷⁴ Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Introdução

Pensar a temática do professor pesquisador e seus desafios e possibilidades para o campo específico da educação brasileira, remete à busca de sua construção conceitual, a qual pode ser elucidada a partir dos primeiros movimentos que lhes deram sustentação.

De acordo com André (2005), “o movimento que valoriza a pesquisa na formação do professor é bastante recente” e ganha força no Brasil a partir do final da década de 1980 apresentando um crescimento substancial na década de 1990 (p.56).

A informação sobre a existência desses movimentos chegou sistematicamente até nós e tomaram fôlego mediante publicação da coletânea organizada por Antonio Nóvoa sob o título de “O professor e a sua formação” (1992). Nela se encontram traduzidos em língua portuguesa artigos de vários autores, de diferentes países, que discutem a formação de professores, tendo como princípio a necessidade de revisão da pesquisa educacional para dar conta das demandas do ensino.

Através dessa publicação, outras mais foram se revelando e possibilitaram contextualizar e problematizar o que vem a ser um professor pesquisador e o papel da pesquisa em educação, sob diferentes perspectivas. Além disso, nos inseriu num conjunto de discussões que levaram aos seguintes questionamentos: quem é o professor pesquisador ou reflexivo?; quais são suas características?; quais as propriedades e a natureza da sua pesquisa?; a pesquisa do professor é uma pesquisa científica?; “de que professor e de que pesquisa está se tratando, quando se fala em professor pesquisador?; que condições têm o professor que atua nas escolas para fazer pesquisas?; que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas?” (ANDRÉ, 2005, p.55); “o que conta como pesquisa?” (LÜDKE, 2009, p.27).

Esse artigo tem como objetivo buscar esclarecer e pontuar algumas das perspectivas que situam a ideia de professor pesquisador e reflexivo no intuito de problematizá-las a partir da abordagem de estudo teórico-conceitual (CHECKLAND, HOLWELL, 1998). Nele, discute-se os movimentos no âmbito dos quais foi gerada a ideia de professor pesquisador, bem como a de professor reflexivo, tentando mostrar os diferentes troncos desses movimentos. Isso é feito tendo-se como referência de base os trabalhos de Schön (1983, 1992), Stenhouse (1975), Elliott (1991, 1993, 1998) e Senna (2003), aos quais se juntam referências complementares que auxiliam no entendimento dos autores de base e na problematização de seus conceitos, dentre as quais, Pereira (1998), Lüdke (2001), Pimenta (2010), Campos e Pessoa (1998) e André (2005).

A partir da discussão realizada, concatenam-se as reflexões que julgamos necessárias para que seja possível contribuir com a construção de um conceito de professor-pesquisador que se adéque a realidade educacional do Brasil e, principalmente, aos sujeitos que fazem parte dessa realidade considerando sua construção sociocultural, sua interculturalidade, e, sobretudo, sua demanda por inclusão (RIBEIRO, 2008; FLEURI, 2003).

O professor pesquisador: em busca da educação para o seu aluno na Inglaterra e no Brasil

A ideia do professor como pesquisador tem um de seus troncos na Inglaterra e emerge, na década de 1960, de um movimento de professores das chamadas *secondary modern schools* mediante um processo de reforma curricular.

Esta reforma teve como objetivo fomentar um currículo e uma mudança pedagógica “direcionados para reconstruir as condições sobre as quais *todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas*, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica” (ELLIOTT, 1998, p. 137, grifo nosso).

Os alunos que frequentavam a *secondary modern schools* eram aqueles que saíam da escola primária e não eram bem sucedidos nos exames seletivos para o ingresso naquelas que eram consideradas as melhores escolas secundárias inglesas, o que lhes asseguraria, via de regra, um bom desempenho no posterior exame para obtenção do *General Certification of Education*. A eles era oferecido “um currículo menos denso e em geral seus alunos não eram preparados para os níveis mais avançados” (PEREIRA, 1998, p.155).

Para que a reforma alcançasse os seus objetivos nas escolas, que passaram então a ser conhecidas como inovadoras, levou-se em consideração as experiências cotidianas dos alunos organizando os conteúdos escolares de modo a relacioná-los com os temas da vida diária, tais como: família, relações entre sexos, guerra e sociedade, mundo do trabalho, pobreza, a lei e a ordem (ELLIOTT, 1991). Esses conteúdos começaram a ser desenvolvidos por grupos interdisciplinares de professores de modo a garantir o interesse dos alunos e a sua pertinência à vida dos mesmos.

De acordo com Elliott (1993), à época professor de biologia e educação religiosa de uma das escolas inovadoras, o contexto da reforma curricular o levou a entender mais tarde que, naquele momento, instaurava-se uma nova forma de se derivar teorias. Estas partiam das tentativas de se mudar a prática curricular na escola. Nesse sentido, a teoria era derivada das práticas que passaram a ser consideradas como “categorias de hipóteses” a serem comprovadas a fim de gerar teoria (PEREIRA, 1998, p.157).

É nesse contexto que Lawrence Stenhouse, a frente do *Humanities Curriculum Project* – que teve como objetivo “explorar os princípios que informam a relação entre ensino e pesquisa” e respaldar as reformas dos exames e dos currículos prioritariamente para os alunos de capacidade “média” ou “inferior” nas matérias relacionadas às humanidades – sistematiza e organiza “o plano curricular surgido de forma embrionária nos movimentos das *secondary modern schools*” (PEREIRA, 1998, p.158).

Nessa sistematização, Stenhouse faz alguns acréscimos e lança mão do conceito aristotélico de *práxis*¹⁵⁷⁵ para defender o currículo – aquilo que, para ele, é o que acontece em aula (STENHOUSE, 1981) – como processo e meio através do qual as ideias educativas são desenvolvidas e comprovadas. O currículo, portanto, seria “um conjunto de procedimentos hipotéticos a serem experimentados com base na reflexão de ideias postas em ação” (PEREIRA, 1998, p. 159) e o professor teria um papel preponderante para a construção da “teoria curricular” (ELLIOTT, 1998). Dessa concepção de currículo e da teoria curricular é que se constitui a ideia de *professor como pesquisador* defendida por Stenhouse.

¹⁵⁷⁵ Práxis, para Aristóteles, refere-se a um ideal de vida e atualização de valores éticos. Aliada à educação, a práxis se constitui como uma forma de ação que pressupõe o inacabamento que necessita de reflexão e análise contínuas (DICKEL, 1998, p. 50).

De acordo com Elliott (1998), além do *Humanity Project*, outros mais também ocorreram e envolveram os professores na pesquisa e na avaliação de suas próprias atividades curriculares. Os professores das escolas inovadoras foram encorajados a “colaborar com especialistas em currículo das instituições educacionais superiores para analisar os problemas e os efeitos da implementação das mudanças propostas” (p.138).

Elliott (1998, p.138) sustenta que as negociações e colaborações entre os professores e especialistas no contexto de desenvolvimento desses projetos, caracterizou a forma inicial do que mais tarde se deu a conhecer como *pesquisa-ação*. Expressão cunhada no campo das Ciências Sociais, cuja autoria é dada a Kurt Lewin (1946) que definiu os seus princípios básicos, quais sejam: seu caráter participativo, seu impulso democrático e sua contribuição à mudança social (PEREIRA, p.168).

A partir disso é possível perceber uma movimentação teórico-conceitual em torno da pesquisa-ação no contexto da educação e do professor como pesquisador que foram concatenadas e ampliadas por Stenhouse (1975), pelo próprio Elliott (1990) e por tantos outros que lhes deram a legitimidade necessária para circular nos meios acadêmicos no âmbito dos quais vem sendo discutida e avaliada.

Há que se enfatizar, no entanto, que o que se convencionou chamar de pesquisa-ação no campo educacional tem sua origem na prática curricular dos professores das escolas secundárias da Inglaterra durante a década de 1960. A partir de então foram surgindo no contexto acadêmico outras ideias que partiram daquela prática, tais como “não pode haver desenvolvimento do currículo sem desenvolvimento do professor”, “pesquisa-ação educativa”, “o ensino como forma de pesquisa educativa”, inclusive “os professores como pesquisadores”, conforme destaca Elliott (1991, p.27).

É importante ressaltar, no entanto, que a demanda dos alunos percebida pelos professores ingleses, são diferentes das demandas dos alunos brasileiros. Todavia, o que se destaca na ideia de professor pesquisador a partir do movimento de pesquisa-ação inglesa é sua vinculação às necessidades do aluno percebida pelos professores. Estes, a partir de tal necessidade, começaram a tecer um novo currículo em função de seus alunos.

Nos alunos e na tentativa dos professores de alcançá-los no processo de escolarização formal, encontra-se o ponto de tangência que permite aproximar o movimento brasileiro do movimento inglês. O movimento brasileiro, no entanto, possui outra configuração.

Diante dos crescentes índices de fracasso escolar que se tornaram notórios ao longo das duas últimas décadas do século passado no Brasil e das constantes responsabilidades que recaíam sobre os professores por conta dessa situação, os mesmos começaram a se ressentir “da falta de reciprocidade entre os extratos teóricos e o cotidiano de sala de aula” (SENNÁ, 2003, p.103). As verdades construídas pela pesquisa acadêmica e tomadas como princípios a serem utilizados pelos professores nas escolas não lhes pouparam críticas, o que gerou um profundo descontentamento por parte deles (SENNÁ, 2003). Esse descontentamento ficou manifesto, por exemplo, no Curso de Graduação de Professores do Município (CPM)¹⁵⁷⁶. Os professores do CPM, experimentados no cotidiano de sala de aula, começaram a questionar as teorias veiculadas pelos especialistas que atuavam no curso.

¹⁵⁷⁶ O CPM foi um curso oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro em convênio com a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro que visava à formação superior dos professores da rede municipal cuja habilitação para o magistério era a Escola Normal de Ensino Médio. O curso teve início no ano de 1992 e durou até o ano de 2002.

Frente às evidências que revelavam haver certo equívoco entre as necessidades dos professores em ensinar seus alunos em sala de aula e o suporte teórico que vinha recebendo em sua formação, alguns segmentos das Faculdades de Educação e Secretarias de Educação iniciaram um movimento “ao qual se veio dar o sugestivo nome de ‘ação-pesquisa-ação’” (SENNA, 2003, p. 103).

Conforme Senna (2003), a partir desse movimento, foi possível atribuir valor acadêmico à fala de um professor-aluno sem que ela fosse vista como ousadia ou imediatismo de quem não quer pensar. Ao contrário, esta fala fez com que a academia voltasse o olhar sobre si e tomasse consciência de sua fragilidade “perante alguém que sabia discernir verdades de meras convicções” (p.104).

Para o autor, o caráter revolucionário da “ação-pesquisa-ação” para a cultura científica não teve como resultado uma nova concepção de pesquisa, mas antes resultou na perda de confiança em sua capacidade de construir verdades e, principalmente, de subsistir na educação sem vestir-se para ela.

Diferentemente do que ocorrera na Inglaterra, o movimento de pesquisa-ação no campo educacional brasileiro enquadrou-se de imediato nas categorias conceituais que chegaram até nós no início dos anos de 1990 e tornaram-se rapidamente parte do vocabulário corrente nas discussões que envolviam a formação de professores.

Nesse vocabulário, além de professor pesquisador e pesquisa-ação estava presente também a expressão “professor reflexivo” que remete as ideias de Donald Schön (1983) desenvolvidas nos Estados Unidos, cuja natureza difere dos outros dois.

O professor reflexivo: natureza e problemática

Na obra publicada no ano de 1983, sob o título *The reflective practitioner* (“O profissional reflexivo”, em tradução livre), Donald Schön desenvolve a ideia de um profissional reflexivo, tendo como base fundamental os trabalhos de John Dewey e sua observação da prática de profissionais (PIMENTA, 2010, p.19) ligados a área de Arquitetura, Desenho e Engenharia (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.194).

Neste trabalho, o autor propõe que a formação profissional deva levar em conta os saberes que são construídos na ação mesma desse profissional. Segundo ele, existe um conhecimento tácito, espontâneo, intuitivo que está presente na ação. Este conhecimento faz parte do dia a dia dos profissionais e torna-se um hábito (PIMENTA, 2010, p.20). A este conhecimento, Schön (1992) dá o nome de “conhecimento na ação”. No entanto, na prática da profissão existem situações incertas, conflituosas, singulares que exigem do profissional a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las. Este processo de busca e criação, Schön chama de “reflexão na ação” (SCHÖN, 1992). Conforme salienta Campos e Pessoa:

“Para Schön, a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir – em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente” (1998, p.197, grifo das autoras).

A partir da “reflexão na ação”, o profissional começa a construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares. A atitude de refletir sobre a reflexão que o levou a agir de determinada

forma na ação caracteriza a “reflexão sobre a reflexão na ação” (SCHÖN, 1992). Esta, por sua vez, permite que o profissional possa planejar ações futuras.

Os princípios definidos por Schön – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação – para elucidar a prática dos profissionais ligados as áreas de Engenharia, Desenho e Arquitetura foram generalizados e passaram a servir como uma nova base para formar profissionais também de outras áreas, inclusive da educação.

Sua contribuição ao campo educacional é dada a partir do artigo “Formar professores como profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992) onde o autor desloca os mesmos conceitos trabalhados no *The reflexive practitioner* para pensar a formação de professores. Daí então surge à ideia bastante difundida no campo da educação de “professor reflexivo” (LÜDKE, 2001. p.80).

Reparemos, a respeito da ideia da pesquisa-ação e do professor reflexivo, que a natureza e a origem delas diferem em seus princípios fundamentais e foram concebidas na tentativa de elucidar diferentes circunstâncias profissionais com objetivos também diferentes.

A pesquisa-ação foi a terminologia empregada para nomear um movimento de professores ingleses, na década de 1960, que estavam alterando o currículo no contexto escolar. Tal alteração partia da preocupação quanto à pertinência dos conteúdos escolares à vida dos alunos, de maneira que seus estudos não fossem tomados como algo desinteressante. Foi um processo em que os professores assumiram sua prática como local de construção de hipóteses sobre a maneira mais adequada de levar seus alunos a se interessarem pelos saberes veiculados pela escola e que, uma vez comprovadas, poderia levar à construção de uma teoria curricular. Conforme acrescenta Elliott (1993): “do ponto de vista da minha história profissional, descobri a atividade de elaboração da teoria curricular entre os professores da escola” (p.156). Havia, portanto, uma preocupação direta e objetiva com a educação dos alunos.

No Brasil, a expressão pesquisa-ação denominou um movimento que teve origem na vivência de professores atentos ao fato de que as teorias que tinham servido de base à sua formação inicial não deram conta de fomentar uma prática educativa em que fosse possível a inserção de alunos oriundos de diferentes contextos socioculturais. Ao retornarem aos cursos de formação em nível de graduação, tais como o CPM, esses professores passaram a exigir que as explicações teóricas que estavam sendo dadas servissem às demandas que o ensino público apresentava, o que desencadeou por parte de alguns segmentos das Faculdades de Educação o olhar sobre sua produção com vistas a subsidiar tais demandas. É emblemática a fala reconstruída por Senna (2003) que exemplifica e sintetiza, de forma bastante fiel, as urgências de um professor-aluno: “olha, se você não me disser para que serve esse negócio aí na hora que eu for dar aula, me desculpe, mas eu vou embora, porque eu tenho mais o que fazer” (p.104).

É possível perceber que o movimento, a que se veio chamar de pesquisa-ação, tanto no Brasil quanto na Inglaterra, nascem da necessidade de os professores atenderem aos seus alunos. O nome pesquisa-ação poderia ser substituído por qualquer outra expressão, que não mudaria o fato de ele ser um movimento de professores. Ambos foram produzidos partindo do contexto escolar e expandidos à academia, notadamente para o campo educacional, forçando a revisão de seus princípios. Conforme salienta Senna (2003) “A ‘ação-pesquisa-ação’ é, antes de tudo, um movimento de e para professores, com vivências profissionais e interesses comuns, sempre ligados ao cotidiano da escola básica e seus alunos” (p.103).

O conceito de professor reflexivo, por outro lado, parte dos estudos em que Donald Schön (1983) torna evidente que a prática dos profissionais ligados a Engenharia, Arquitetura e Desenho, além de ter um conhecimento tácito que os leva a lidar com as situações rotineiras do dia a dia, possui também um necessário componente reflexivo que os permite solucionar problemas com os quais não se depararam anteriormente, ampliando assim seu repertório de soluções que, uma vez repensados e descritos verbalmente, podem caracterizar uma teoria. A partir disso, e levando em consideração o legado de John Dewey, Schön propõe uma formação tutorada e uma aprendizagem na ação para formar profissionais reflexivos naquelas áreas, considerando que o ensino derivado delas “possui um tipo particular de aprender-fazendo que deve ser mediado pelo diálogo entre tutor e estudante” (CAMPOS, PESSOA, 1998, p.194).

Essas propostas, conforme dito anteriormente, foram deslocadas para servir de embasamento à formação dos “professores como profissionais reflexivos” (SCHÖN, 1992). Não há, portanto, um movimento de elaboração na escola e por parte dos professores, como foi o caso da pesquisa-ação. Porém, como destaca Lüdke (2001), embora o objeto de análise de Schön nunca tenha sido propriamente os professores “suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras ideias no campo da educação” (p.80).

Essa aceitação se deu, sobretudo, porque a perspectiva de formação que era veiculada no trabalho de Schön (1983) valorizava os saberes profissionais e se apresentava como alternativa à racionalidade técnica. Isto é, contrapunha-se aos pressupostos de que os conhecimentos científicos produzidos no contexto acadêmico e apresentados na formação inicial dos profissionais teriam aplicabilidade em sua prática tendo o estágio como momento da aplicação desses conhecimentos (PIMENTA, 2010, p.19). Além disso, porque além de corresponder às expectativas dos “formadores de futuros professores”, pode-se acrescentar, também gerava a esperança de que a partir dessa formação seria possível obter resultados mais satisfatórios no que se refere à educação em contextos escolares com demanda crescente de recebimento de alunos oriundos dos seguimentos menos favorecidos da sociedade (MATTOS, 2007).

Enquanto as ideias de Schön ganhavam espaço no contexto educacional, abrindo as portas, inclusive, para que trabalhos como os de Stenhouse (1975), Elliott (1991), entre outros viessem a público (LÜDKE, 2001, p.81), o movimento que recebeu o nome de pesquisa-ação foi sendo incorporado aos conceitos desenvolvidos para explicar a prática de um profissional reflexivo. É deste modo que, atualmente, falar em professor como pesquisador, nos remete ao professor reflexivo, à pesquisa-ação, à pesquisa sobre a própria prática, etc. Tal fato, leva a considerar, como destacou Nóvoa (2001), que as diferentes denominações que caracterizam o professor pesquisador se assentam num mesmo paradigma, qual seja, o do professor reflexivo, que tem como escopo formar um professor que pensa, que reflete sobre sua própria prática e elabora estratégias em cima dessa prática, que assume a sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise (p.2).

Essa pluralização em torno do conceito, embora tenha auxiliado na difusão do princípio de que o professor é um produtor de conhecimento (LISITA, et. al., 2005, p.108), por outro lado, contribuiu muito pouco para o estado inicial das primeiras iniciativas de “ação-pesquisa-ação” no Brasil. Nas palavras de Senna (2003):

“Desde as primeiras iniciativas de ‘ação-pesquisa-ação’ até os dias atuais, surgiram inúmeras outras denominações, tais como ‘práticas de pesquisa-ação’, ‘pesquisa-reflexiva’, etc., cuja contribuição para o estado inicial que motivou o movimento foi muito pequena” (p.103).

Nesse contexto, sob o paradigma do professor reflexivo, vieram a se juntar novas vozes para fazer eco frente ao que, na literatura educacional, de acordo com André (2005), já era tido como consenso, isto é, “que a pesquisa é um elemento essencial na formação do professor” (p.55). Diante desse quadro, implícita ou explicitamente, veiculou-se a ideia de que a prática docente poderia ser modificada pela inserção do professor na pesquisa. A aprendizagem da pesquisa, ou a reflexão, passou a ser um componente fundamental na formação dos professores.

No entanto, um conceito tão aberto como o de professor pesquisador/reflexivo pode servir a qualquer agenda educacional (ANDRÉ, 2005, p.57) e é o que se tem percebido nos últimos anos com a formação de professores no Brasil.

O paradigma do professor reflexivo, as diretrizes dos cursos de formação de professores e a prática dos professores no Brasil: críticas e perspectivas

De acordo com Kuhn (1962), um paradigma é um modelo de produção de conhecimento composto por um conjunto de teorias que propõem a leitura de determinado fenômeno e, ao mesmo tempo, caracteriza-se por sustentar os princípios fundamentais que comandam o pensamento e as teorias dele derivadas. No campo da ciência, objeto do interesse e das reflexões de Kuhn (1962): "um paradigma é aquilo que membros de uma comunidade científica partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma" (p.219). Segundo suas análises, a evolução da ciência se dá a partir do seu desenvolvimento instável, cíclico, sujeito a valores e a crenças de determinada época, no interior de uma comunidade científica e passível de transformações bruscas em suas regras.

As argumentações de Kuhn (1962) podem servir como chave de entendimento para compreensão da evolução do conhecimento e também para posicioná-lo no interior de determinada comunidade que produz esse conhecimento e, simultaneamente, vai sendo produzida por ele. Partindo de tais argumentações, é possível tratar a noção de professor pesquisador/reflexivo como paradigma, por duas razões: primeiro porque ela se propõe a ser um modelo de formação de professores que procura romper com um modelo de formação em que se acreditava que os conhecimentos necessários à prática do professor encerrar-se-iam em seu curso de habilitação para o magistério; em segundo lugar, porque um conjunto de conhecimentos a respeito da noção professor pesquisador/reflexivo tem se desenvolvido de maneira a possibilitar a leitura desse fenômeno alterando o modo de se enxergar a formação de professores a partir de então.

Os desdobramentos do paradigma do professor reflexivo em diferentes instâncias que influem diretamente sobre as diretrizes da educação, resultou numa série de implicações à formação de futuros professores e de possíveis cobranças para aqueles que já estavam exercendo a função do magistério.

A começar pela formação dos professores, é possível verificar nos documentos que a orientam, a atenção que é dada à formação de um profissional que seja capaz de dar conta da sua prática enfatizando a ação-reflexão-ação como elemento fundamental para isso. No Parágrafo único do artigo 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, lê-se que:

“A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio, é possível observar a relevância dada à formação do professor reflexivo, sendo esta expressão, inclusive, utilizada nas bases que compõe as Diretrizes:

*“Ao eleger o **fazer** como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com uma concepção de professor reflexivo, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apoiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade profissional que é reconhecidamente ‘prática e contextualizada’” (BRASIL, 1999, p.30, grifo nosso).*

O destaque que se dá à formação de um professor reflexivo nas Diretrizes dos cursos acima apresentados, evidenciam a relação do paradigma do professor reflexivo com a formação de professores. Mas, além disso, dão o indicativo da maneira pela qual tem sido apropriada a ideia de professor reflexivo para a formação do professorado. Nesta formação está sendo imputada a responsabilidade aos professores para solucionar “situações-problemas” que se apresentam no cotidiano escolar, desconsiderando-se as diferentes dimensões que envolvem o fenômeno educativo, a falta de clareza quanto as finalidades da educação e as condições de trabalho do professor.

Duarte (2001, 2003), Arce (2001) e Pimenta (2010) têm apontado a afinação da proposta do professor reflexivo com uma política de educação neoliberal que, via de regra, se traduz no aligeiramento da formação dos professores tomando a prática como lugar de produção de conhecimento. Este conhecimento teria um viés utilitarista que, além de relegar ao professor a maior parcela de responsabilidade pela educação, o tornaria um mero gerenciador de informações e da aprendizagem dos alunos (DUARTE, 2003). Nesse sentido, a racionalidade técnica que a ideia de professor reflexivo vem a condenar, acaba por ser aprimorada ganhando uma nova roupagem. Segundo Castro (2005) tal racionalidade “limita-se à consideração das capacidades e estratégias de ensino; o desprezo das condições sociais do ensino; e a insistência no processo de reflexão individual e não coletivo” (p.478).

De acordo com Duarte (2003) não é obra do acaso a “pedagogia do professor reflexivo” ter sido difundida no Brasil quase ao mesmo tempo em que o construtivismo. Para o autor, ambos fazem parte do ideário das “pedagogias do aprender a aprender”, no âmbito das quais a única diferença reside no fato de que o construtivismo concentra seu foco de análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento realizada pelo aluno e os estudos na linha do professor reflexivo concentram seu foco de análise na aprendizagem ou na construção de conhecimento realizada pelo professor (p.610).

Pensar a “pedagogia do professor reflexivo” saindo do campo de formação e nos aproximando do campo de atuação dos professores, nos revela que existe um hiato entre as propostas formativas e as condições que tem o professor para desenvolver uma prática reflexiva nos termos previstos dentro do paradigma.

Sacristán (2010), criticando a ideia de professor reflexivo argumenta que a “metáfora reflexiva”, que é “a metáfora com mais cotação no mercado intelectual da investigação pedagógica atualmente” (p.82), não leva em consideração que o professor que trabalha não é o que reflete, pois “o professor que trabalha não pode refletir sobre a sua prática, porque não tem tempo, não tem recursos, até porque, para sua saúde mental, é melhor que ele não reflita muito...” (p.82).

Essa perspectiva é endossada por Charlot (2010) que afirma que o professor defronta-se incessantemente, no dia a dia de sala de aula, com a necessidade de decidir imediatamente sem ter tempo suficiente para refletir e, após decidir na urgência ainda tem que assumir as consequências dos seus atos (p.91).

Um olhar atento sobre as escolas públicas dos sistemas municipais e estaduais vai demonstrar, em geral, que as análises depreendidas pelos autores supracitados são procedentes.

Para Miranda (2005), uma apropriação acrítica da “abordagem do professor reflexivo/pesquisador” tem como consequências, entre outras, a sua conversão em mais uma retórica legitimadora das reformas educacionais, pondo sobre os ombros dos professores as responsabilidades pelos seus insucessos; a insistência em um processo de reflexão voltado para a ação visando a resolução de problemas imediatos da prática docente correndo-se o risco de confirmar uma prática adaptativa com relação aos problemas existentes (p.141) fazendo da reflexão sinônimo de resolução de problemas na escola.

A reflexão, adjetivada no contexto do paradigma do professor reflexivo, acaba por se tornar um elemento a ser acrescentado na formação e na prática do professor como se este não refletisse em sua condição humana. Nesse sentido é oportuna a colocação de Pimenta (2010) quando diz: “Todo ser humano reflete. Aliás, é isso que o diferencia dos demais animais. A reflexão é atributo dos seres humanos. Ora, professores, como seres humanos, refletem” (p.18).

O professor reflete. Não reflete do modo como se pressupõe que deva refletir dentro do paradigma do professor reflexivo, mas é porque reflete, que foi possível acompanhar muitas das mudanças no âmbito da educação. Provavelmente não seria possível o movimento de pesquisa-ação se não estivéssemos tratando de um sujeito que reflete do ponto de vista individual, político, social e educacional. A natureza dessa reflexão, no entanto, é tema para outro debate.

Considerações Finais

A construção de um conceito, ou de uma teoria, deve levar em conta sua adequação externa e interna:

(a) adequação externa, segundo a qual os elementos que compõem a teoria devam propor explicações tangíveis para os fatos de mundo por ela descritos;

(b) adequação interna, segundo a qual a estrutura da teoria (seus argumentos, variáveis e outros aspectos que lhe dão corpo) deva manter coerência entre suas partes, bem como entre si própria e outras teorias que a antecederam na mesma linha doutrinária (SENNÁ, 2007, p.47).

A teoria que permitiu a construção do conceito de professor reflexivo, no que se refere a sua adequação interna e externa, apresenta coerência e sustentação no e para o campo na qual se desenvolveu e foi pioneiramente apresentada por Schön (1983).

Ao se tentar traduzir essa teoria para a área educacional, especificamente para o campo de formação de professores, a teoria começa a apresentar limitações, sobretudo em seus aspectos externos, pois desconsidera os limites de sua aplicabilidade em situações que diferem essencialmente da prática dos profissionais no âmbito da qual emergiu.

A prática de professores envolve a formação de diferentes sujeitos sociais que se desenvolvem para ter sua singularidade considerada e respeitada. Dito de outra maneira, ninguém, sobretudo no Brasil, tem o desejo de se desenvolver para ser como o outro, “mas para construir um terceiro, formado com um pouco de cada um e por um tanto de ineditismo” (SENNÁ, 2007b, p.224). Além disso, o contexto no qual essa prática se desenvolve é intercultural, diversa e plural, bem como os sujeitos para os quais se destinam essa prática.

Sem levar em conta tais aspectos, as dificuldades em se manter quaisquer teorias que se desenvolvam no e para o campo educacional se avultam. Este é o caso da “teoria” do professor reflexivo que, dada sua natureza, demonstrada nesse trabalho, não se adequa enquanto teoria explicativa, além de se mostrar implicada numa lógica de produção de conhecimento que tende a se aliar a projetos de formação aligeirados e responsabilizar quase que exclusivamente os professores pela educação em contextos escolares.

Por outro lado, os movimentos aos quais se deu o nome de pesquisa-ação, estes sim, são o esboço de uma construção teórica que pode se mostrar adequada à educação e é a partir deles que pode ser possível pensar um conceito de professor pesquisador no âmbito do qual sua coerência interna e externa estejam evidentes.

Partindo desses movimentos, ainda como um esboço a ser reforçado e/ou reescrito em determinados aspectos, pode-se delinear um conceito de professor pesquisador como parte de um processo de pesquisa no qual:

- a) Estão implicados professores e pesquisadores que, produtores do conhecimento que são, buscam compreender a natureza dos fenômenos educativos em função da necessidade de aprendizado dos alunos;
- b) Sejam consideradas a interculturalidade e a pluralidade como parte inerente à sociedade e aos sujeitos que se desenvolvem nela;
- c) A reflexão seja concebida como processo humano que se dá individual e coletivamente em busca de entendimento a respeito dos diferentes aspectos sociais, psicológicos, afetivos, políticos, etc.

É no resgate dos movimentos aqui descritos e dos princípios a ele relacionados que se encontra o arcabouço necessário para se caracterizar a pesquisa do professor e a partir dela pensar não só nas teorias, mas também em práticas que favoreçam o trabalho docente.

Referências

André, Marli (2005). Pesquisa, formação e prática docente. In Marli André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 55-67). São Paulo: Papirus.

Arce, Alessandra (2001). Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, 1(74), 251-283.

Brasil. Conselho Nacional de Educação (2002). Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: O Conselho.

- Brasil. Ministério da Educação (1999). *Resolução CEB Nº2, de 19 de abril de 1999*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Brasília, DF: MEC.
- Campos, Silmara & Pessoa, Valda (1998). Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In Corinta Geraldi & Elisabete Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 183-206). São Paulo: Mercado das Letras, 1998.
- Castro, Alda (2005). Mudanças tecnológicas e suas implicações na política de formação do professor. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, 13 (49), 469-486.
- Charlot, Bernard (2010). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In Selma Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 89-101). São Paulo: Cortez.
- Checkland, Peter; & Holwell, Sue (1998). Action Research: Its Nature and Validity. *Systemic Practice and Action Research*. Springer Netherlands, 11(1), 9-21.
- Dickel, Adriana (1998). Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In Corinta Geraldi & Elisabete Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 33-71). São Paulo: Mercado das Letras.
- Duarte, Newton (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 1(18), 35-40.
- Duarte, Newton (2003). Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, 24 (83), 601-625.
- Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, John (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- Elliott, John (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, John (1998). Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In Corinta Geraldi; & Elisabete Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 137-152). São Paulo: Mercado das Letras.
- Fleuri, Reinaldo (2003). Intercultura e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, 1(23), 16-35.
- Kuhn, Tomas (1962). *The struture of scientific revolution*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lisita, Verbena; Rosa, Dalva & Lipovetsky, Noêmia (2005). Formação de professores e pesquisa: uma relação possível. In Marli André (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 107-127). São Paulo: Papyrus.
- Lüdke, Menga (2001). O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação & Sociedade* 1 (74), 77-96.
- Lüdke, Menga (2009). *O que conta como pesquisa?* São Paulo: Cortez.
- Mattos, Carmen Lúcia (2007, Abril). A pesquisa etnográfica sobre o fracasso escolar no Brasil nas duas últimas décadas Comunicação apresentada no *British Educational Research Association (BERA) - Annual Conference, 2007*, Londres, Inglaterra.

- Miranda, Marília. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In André, Marli Eliza. (Org.), *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores* (pp. 129-143). São Paulo: Papirus.
- Nóvoa, Antonio (2001). *Matrizes Curriculares*. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Retirado em Abril 19, 2009 de http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59
- Pereira, Elisabete (1998). Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In Corinta Geraldi & Elisabete Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 153-182). São Paulo: Mercado das Letras.
- Pimenta, Selma (2010). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Selma Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 17-52). São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, Darcy (2008). *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sacristán, José (2010) Tendências investigativas na formação de professores. In Selma Pimenta & Evandro Ghedin (Orgs.), *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito* (pp. 81-87). São Paulo: Cortez.
- Senna, Luiz (2003). *Orientações para elaboração de projetos de pesquisa-ação em Educação*. Rio de Janeiro: Papel&Virtual.
- Senna, Luiz (2007) O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. *D.E.L.T.A.*, 1(23), 45-70.
- Senna, Luiz (2007) O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In Luiz Senna (Org.), *Letramento: Princípios e Processos* (pp. 149-169). Curitiba: IBPEX.
- Schön, Donald (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In Antonio Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 81-92). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, Donald (1983) *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books.
- Stenhouse., Lawrence (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Londres: Heinemann.

Corpo e afetos – pontes para um existir e pensar relações em educação

Luiz Alberto Silvestre do Nascimento¹⁵⁷⁷

Resumo

Este artigo tem como escopo pensar, através da Cartografia de um acontecimento durante uma investigação em um sítio escolar, nomeadamente uma questão de resistência na lida com o outro. Assim, pensar o trabalho do educador e as relações educativas tomadas, não como prontas e dadas de antemão, mas interrogadas na imanência do acontecimento. Assim, as relações educativas não de ser consideradas nas interações causais imanentes, pelas conexões entre as “coisas” pelas forças. Trata-se sobretudo de detectar nas relações movimentos éticos e estéticos que implicam em transformações políticas no trabalho do educador e que passam pelo apreender a situação em sua processualidade. O modo como o educador afeta e deixa-se afetar pelas forças que estão em jogo numa certa relação, permite operar um movimento do estático das formas dadas para um estético da invenção imanente à relação. Habitar *entre* o estático e o estético dos e nos sítios escolares passa por um agir singular a partir de uma ética da pergunta, de uma estética da invenção do problema e de uma política que faz deslocar o mesmo, a repetição, a universalidade e a estandarização das políticas cognitivas esperadas. Conhecer e agir são um e mesmo processo e, essa ação cognitiva, produz também uma dimensão ontológica na identificação do agir e do ser. Assim, corpo e afetos do educador perseveram na sensibilidade do olhar, da escuta e no interrogar o que se passa nas relações educativas em sítios escolares. Olhares, escutas, sensibilização às forças que perpassam tais sítios e que pedem passagem. O que pode e de que afetos é capaz um corpo? O poder de um corpo só podemos sabê-lo nas suas relações, nos seus movimentos, repousos, velocidades e lentidões *com* as relações. Os afetos dizem da potência de agir de um corpo – aumento ou diminuição, estímulo ou refreamento da ação etc. – , como também a interpretação que ele tem das relações que estabelece. A relevância de tratar-se do tema da questão do trabalho docente e relação educativa está na importância em considerar o corpo e os afetos como *afirmação* ética e estética e da *resistência* política em meio as tensões do todo-vivo do mundo que atravessa os sítios escolares e, assim, em produzir modos outros de existir e pensar as relações em educação. Produzir pontes corpo a corpo singulares em sítios escolares, já que as relações com o outro ainda são pensadas como relações de identidade, olhadas e tomadas como banais, tratadas com indiferença, estranhamento, intolerância, por imposição da força e de subjugação do outro diferente. Então, faz-se necessário e urgente produzir pontes entre o educativo e o escolar como modo de olhar, escutar, enfrentar diferentemente essas tensões das/nas relações, mas essa mesma necessidade e urgência instigam e desafiam uma produção política, ética e estética de existir e de pensar diferente.

PALAVRAS-CHAVE: corpo; afetos, relações educativas; aprendizagem afetiva; diferença.

Quase uma opinião generalizada, um senso comum, é acreditar e ver na educação escolar uma prontidão para soluções de problemas da vida em geral, por exemplo, problemas nomeadamente sociais. Assim, problemas e soluções giram em torno de se ascender e retirar de verdades prontas e acabadas as

¹⁵⁷⁷ Doutorando em Educação. Universidade Federal de Juiz de fora – Brasil

soluções, no fundo, o que se espera da escola. Contudo, essa crença na escola e na educação passa a secundarizar outra experiência, mais potente delas – constituírem(-se) como inventividade na sua processualidade, *ad hoc*, produzirem outras conexões fora da mera resolução e reconhecimento de problemas. Nomeadamente, tal potência se dá a partir das relações que se produzam no trabalho do educador enquanto interrogações, enquanto consideradas na imanência da processualidade do que se passa, das forças que se colocam em jogo numa certa relação. O modo como o educador afeta e deixa-se afetar pelas forças que se colocam em jogo, possibilita do que se espera da escola no âmbito de uma moral, deslocar-se para uma ética, do estático dos fatos deslocar-se para uma estética do acontecimento e, assim, também para uma política cognitiva em educação, um existir e pensar coletivo e singular, o que faz deslocar o mesmo, a repetição, a universalidade e a standardização das políticas cognitivas que vigem ordinariamente nos sítios escolares.

É fato que prescrições coletivas de modos de existir, por exemplo, do que se deve e como se deve ensinar e pensar na escola, passa a produzir notórias inquietações, problemas e efeitos, não só na escola, mas sobretudo na sociedade – falta de motivação dos alunos, professores e funcionários, aumento do abandono escolar não só restrito aos alunos, desinteresse em ensinar, aprender e trabalhar, adocimentos generalizados (físicos, psicológicos) em alunos e professores, diminuição dos laços afetivos entre as pessoas, violência, aumento indiscriminado de substâncias inclusive ilícitas (álcool, cigarros, drogas) etc. Como pensar esses “danos colaterais” (BAUMAN, 2013), esses efeitos deletérios existentes e perpetrados nos dias de hoje, também, reforçados por esse tipo de educação e escola?

À medida que vão sendo detectados na escola esses e outros tantos danos colaterais que se reproduzem em maior número e intensidade, passa-se comumente a reconsiderar os cálculos da estrutura que rui, no caso a escola, a pedagogia. O recálculo não passa por pensá-las – escola, pedagogia – e às suas relações de modo distinto, mas fundamentalmente, recalcular a (mesma) estrutura para suportar o que ela carrega ou supostamente tem de suportar. Os rompimentos, desmobilizações, segregações, abandonos etc., são reconsiderados e monitorados para um recálculo estrutural por operadores da manutenção do funcionamento da estrutura. Pensam fundamentalmente em construir *pontes* que (re)liguem o que se separa – *pontes* mais fortes e resistentes para suportar a estrutura e o peso exigidos. Contudo,

uma ponte não quebra e cai quando a carga sobre ela ultrapassa a resistência média de seus vãos; cai muito antes, no momento em que o peso da carga supera a capacidade de uma das pilastras – a mais fraca. A “capacidade média da carga” das pilastras é uma ficção estatística de pouco impacto, se é que tem algum, sobre a viabilidade de utilização da ponte, assim como a “resistência média” dos elos é inútil quando se trata de calcular a força de tração que uma corrente pode suportar. Calcular, avaliar e fiar-se nas médias, de fato, é a receita mais segura para perder tanto a carga quanto a corrente a que ela estava presa. Não importa a resistência que possam ter os outros vãos e os pilares de sustentação – é o mais fraco deles que decide o destino de toda a ponte (BAUMAN, 2013, p. 7-8).

O que se deseja neste trabalho é fazer pensar outras pontes, nomeadamente, pontes que possibilitem operar encontros, fazer pensar mais potentemente por agenciamentos. Assim, fazer pensar corpo e afetos como pontes para um existir, agir e pensar relações em educação. Produzir tais pontes passa, então, por um aprendizado afetivo, um aprendizado como arte do encontro, encontro enquanto processo e obra. Aprender que nos constituímos caso a caso, que as relações podem nos compor e nos decompor nas complexas dinâmicas de forças e efeitos simultâneos que nos atravessam. Aprender que somos causa e

efeito, e que o que somos, devemos aprender – nossas potências, limites, afetos. O corpo/mente tem um papel primordial no processo cognitivo, é o primeiro contato com o mundo, ele é a primeira evidência. A mente é a ideia da relação que o corpo produz nos encontros. As ações da mente são ações do corpo e, assim, a potência de um corpo varia conforme é afetado, a potência e sua variação é o efeito de nossas relações. Os afetos são a maneira como interpretamos os efeitos dos encontros – aumento ou diminuição de nossa potência de existir, de agir e de pensar. Um existir ético depende da natureza do conhecimento que se produz com o que nos acontece – se somos passivos, se agimos, se somos tristes, alegres, se amamos, se odiamos, se temos esperança, medo etc. Constituímo-nos à medida que nos relacionamos e, fundamentalmente, somos mais éticos à medida que compreendemos nossas relações, quando transitamos da passividade para a atividade nelas. Afeto, ética e conhecimento se interdependem.

Um importante aspecto nessa visada ética dos afetos a ser ressaltada é uma suposta tensão que possa existir entre afetos e razão. Razão não é raciocinar *sobre* os afetos, julgá-los, condená-los, olhá-los de fora etc., mas compreendê-los na sua condição de manifestação. Assim, não é a razão que se opõe aos afetos, mas a ação é que se opõe à passividade. Portanto, não é o caso de negarmos ou diminuirmos a importância dos afetos em detrimento da razão, mas fundamentalmente, pensarmos como, por exemplo, os afetos de um educador ou de uma escola são ativos ou passivos ou, em outras palavras, exprimem ou afirmam ações e/ou paixões. Para que entendamos os afetos e as relações afetivas em educação é preciso, pois, que façamos referência a duas definições – a de causa adequada e a de causa inadequada, definições essas tomas de Spinoza na sua obra *Ética*.

Assim, “chamo de causa adequada aquela cujo efeito pode ser percebido clara e distintamente por ela mesma. Chamo de causa inadequada ou parcial, por outro lado, aquela cujo efeito não pode ser compreendido só por ela” (ÉTICA III, def. 1).

Quanto à ação e à passividade,

digo que agimos quando em nós ou fora de nós, sucede algo de que somos a causa adequada, [...] quando de nossa natureza se segue, em nós ou fora de nós, algo que pode ser compreendido clara e distintamente por ela só. Digo, ao contrário, que padecemos quando, em nós, sucede algo, ou quando de nossa natureza se segue algo que não somos causa senão parcial (ÉTICA III, def. 2).

E o que nos interessa diretamente pensar na dinâmica escolar – os afetos, por eles

compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções. Explicação: Assim, quando podemos ser a causa adequada de alguma dessas afecções, por afeto compreendo, então, uma ação; em caso contrário, uma paixão (ÉTICA III, def. 3).

Podemos resumidamente extrair dessas definições que os afetos podem ser ativos ou passivos, podem exprimir ações ou paixões. Ações e paixões são estados afetivos que afetam os corpos. Viver é relacionar-se, viver é estar em relação. O que supostamente um corpo é corresponde pelo que lhe acontece como relações. Assim, tornar-se racional implica experimentar e compreender determinadas afecções que nos escapam dada a infinidade de atravessamentos que nos passam. Pois a vida, o mundo, não pára de nos afetar e, concomitantemente, não paramos de afetar o mundo. Já que um corpo não pára de nos afetar de infinitas maneiras, oscilamos nossa potência – ora vemo-la aumentar, ora diminuir. Dada a infinidade de

forças que nos atravessam, não só não nos damos conta de muitos afetos do mundo, da vida, como também dos seus efeitos sobre nós. Numa dada relação, num inesperado encontro em meio a uma infinidade de relações e efeitos simultâneos e contraditórios, oscilamos nossa potência – padecemos, agimos, apequenamo-nos, engrandecemos-nos. Uma produção ética adequada, ativa, alegre de um educador ou de uma escola se passa, então, “à medida que a mente compreende as coisas como necessárias, [quando] ela tem um maior poder sobre os seus afetos, ou seja, deles padece menos” (ÉTICA V, prop. 6). Como podemos entender melhor e dar conta do que nos passa, nos toca, nos acontece em sítios educativos? Que é ser corpo/mente ativo, causa adequada, agir nas relações e não ser passivo, triste em educação? Pensaremos os afetos a partir de três deles e que englobam os demais – o desejo, a alegria e a tristeza.

Pensemos essas questões e os afetos partindo de cartografias realizadas num sítio escolar. Essas cartografias desejam captar a processualidade das relações e encontros, habitar a imanência e não somente descrever estado de coisas, meros fatos. Assim, o movimento cartográfico visa distanciar, fazer deslocar trajetos standardizados e estabelecidos em educação. Ainda, essa cartografia escolar deseja acompanhar o aprendizado dos afetos, a afirmação ou não da potência dos educadores e da escola envolvidos nos encontros, os esforços de se produzir e afirmar singularmente uma atividade de existir e de pensar uma aprendizagem ético-afetiva em educação impulsionada por um desejo na imanência.

Cartografia 1

A vida de uma Escola corresponde a um sistema de forças que variam segundo seus afetos. Ou seja, as forças ora são mais fortes, ora mais fracas. Vez ou outra tu podes ouvir, de parte de uma Escola, um excesso de afecções que faz padecer um corpo e, assim, fazê-lo sucumbir em tristeza. Ouve: *a mente não conhece a si mesma senão enquanto percebe as ideias das afecções do corpo*¹⁵⁷⁸. Isso que ouves, diz um corpo. Pode-se mesmo ouvi-lo de um dizer de uma Escola. Sim, todos *somos agitados pelas causas exteriores de muitas maneiras e que, como ondas no mar agitadas por ventos contrários, somos jogados de um lado para outro, ignorantes de nossa sorte e de nosso destino*¹⁵⁷⁹. Tu podes dizer ou mesmo ouvir palavras duras em um sítio qualquer. Numa Escola, ou em outro sítio qualquer, palavras duras, ainda sim, dizem dos afetos do corpo continuamente afetado por corpos exteriores. *E é daí que nasce a maioria das controvérsias, mais especificamente, ou porque os homens não explicam corretamente sua mente ou porque interpretam mal a mente alheia. Com efeito, quando mais se contradizem, eles estão, na verdade, pensando na mesma coisa ou em coisas diversas e, assim, o que julgam ser, no outro, erros e absurdos, realmente não o são*¹⁵⁸⁰. Então, por acaso podes ouvir um corpo que não aguenta mais. Tu, com todo respeito, ouves. Apenas ouves e acompanha o desabafo. Então, ouves um corpo assim, triste, padecendo... Mas, não julgues. Pode ser ou ter sido tua dor e tristeza por um dia ou em outros dias, teus tristes afetos *com relações*... Ouves, por exemplo: Um educador não permite a um aluno que entre em sua aula... Só entra se estiver acompanhado pelo responsável – aqui quer dizer os pais ou, ao menos, um deles. Mas, quem é o responsável por um aluno num sítio escolar, numa sala de aula? Podes ouvir desse educador que tal aluno não volta mais a frequentar tuas aulas. Tu justificas pelo que tal aluno te disse há pouco –

¹⁵⁷⁸ ÉTICA II, prop. 23.

¹⁵⁷⁹ ÉTICA, prop. 59, escol.

¹⁵⁸⁰ ÉTICA II, prop. 47, escol.

“Problema seu!” – “Está bem” – podes replicar. Tu viras-lhe as costas, não lhe dás conversa e nem rendes mais assunto. Tu justificas: se deixares tal aluno ali contigo em tua aula ele vai estragar tudo aquilo o que propusestes. Por quê? Dizes que a partir do momento em que tu não defendes tua extensão, tomas uma postura em teu sítio – que compreendo seres o responsável –, os demais alunos veem essa suposta impotência tua em teu e por teu espaço e, assim, acreditam que começam a dizer ou mesmo pensar: – “tu não estás com nada, fazemos o que quisermos e não dará em nada!” Tu acreditas que tens que mostrar que aqui neste sítio há limites. Tu afirmas que todos nós temos limites, e que fazes isso não por tu seres sacana. Tu és o professor deste que sentes te desrespeitar, assim como os demais... Mas, ouve lá: *à medida que os homens são afligidos por afetos que são paixões podem ser reciprocamente contrários*¹⁵⁸¹. Tu queres o bem de todos, inclusive deste que te afronta, mas se o deixares solto no mundo vai ser o rei, e que lá fora, fora deste sítio, os outros não têm pena de ninguém. Fora deste sítio, acreditas, não tem esse negócio de chamar a atenção, o “pau quebra” mesmo... Preocupa-te com teus alunos rebeldes e com este que te traz dificuldades maiores, tens preocupações maiores ainda do modo como ele se comporta aqui neste sítio. Dizes que tal aluno pode fazer de tudo – lutar uma arte marcial, por exemplo – que ele vai, ainda assim, apanhar muito na vida, vai sofrer muito. Mas, vê e entende que esse aluno quis ainda mais uma vez assistir a tua aula, mas tu impediste. Não, não, ele vai ficar rodando por aqui e alhures... Insistes que ele só volta a assistir tua aula quando vier com seus responsáveis, quando puderes conversar com eles. Ele é “de menor”, ele é criança ainda... Porque até 12 anos ele é criança ainda, não responde por nada ainda. E se tu lhe perguntares alguma coisa de um modo singular, será que responde? Dizes que até 12 anos ele não responde. “De menor” ele ainda responde alguma coisinha, ele vai internado para a antiga FEBEM, para o “Cerespinho”, alguma coisa assim. Agora, criança não, não pode. Criança é criança. Aí, de 12 a 18 anos é menor, menor infrator se cometer algum ato infracional. Mas, este aqui, por enquanto não, ele é aluno. Tua preocupação é que ele não chegue aos limites extremos que a lei reserva para os que não se comportam socialmente. Tu aqui pões uma questão séria em causa: o Estatuto da Criança e do Adolescente e, agora mais, a Lei da Palmada. Um conjunto de leis que resguardam as crianças e adolescentes, mas que talvez não pense nas consequências que essas leis gerem e tenham ao longo do tempo. Proteção dos delinqüentes e delação compulsória dos pais pelas crianças, por exemplo. Não sei, mas fazes pensar tais desdobramentos na escola... Mas, pedes a Deus que estejas errado em teu juízo. Mas, ainda sim, imaginas que um aluno como esse possa voar para cima de um professor como tu... Que não digam depois que tu não avisaste. Miras este aluno ao longe e o vês com uma pilha de livros sendo transferidos de um sítio ao outro. Para ti isso é uma festa para ele, uma ocupação, faz com que se ache a pessoa mais importante do mundo. Para ti isso não diz nada. Para ti ele tem de estar excluído e depois voltar ao grupo de outra forma. Tu me fazes pensar qual forma seria essa?!... Mas ainda não tens a forma e, convenhamos, não sei se haja tal forma *a priori*. Então, tu continuas a dar tua aula. Não brincas em serviço. Tu não vens aqui para brincar... Tu, estás a tossir, posso observar... Tu comentas: “eu não posso deixar a janela aberta, senão eu gripo à toa”. Entendo, professor: tu dás aulas... E isso é tão sério para ti que sei que podes estar num sítio escolar em que dás aulas numa hora que nem é a tua. Como dizes aqui, nesta aula, nem aula tua não é. Estás aqui de janela. Quiçá então aproveite tua janela e aproveite também seriamente tua vista dela, tão perto, tão longe...

¹⁵⁸¹ ÉTICA IV, prop. 34.

A análise de uma experiência afetiva não passa ao largo de se pensar como ou qual é o esforço de um corpo em perseverar no seu ser ou na existência. Pois, “cada coisa esforça-se, tanto quanto está em si, por perseverar em seu ser” (ÉTICA III, prop. 6). Cada singularidade tem um princípio ativo que se afirma sua potência na existência, um grau de intensidade em ato que busca perseverar no seu ser. O desejo é esse esforço permanente que se torna afeto, ou melhor dizendo, o perseverar na existência sob o ponto de visto do afeto. Na cartografia acima, percebe-se nas relações do educador, que ele encontra-se bloqueado em sua potência de agir. Ou seja, ele é afetado por afecções que lhe instalam uma paixão triste, ele é servo, passivo, padecente, diminuído na sua potência de agir dadas as relações que estabeleceu. Pode-se dizer que se encontra numa flutuação de alma, ou seja, numa ambivalência de paixões, sujeito a afetos confusos e contrários. Ele vive o fortuito, o acaso de encontros mas sem compreendê-los. Os encontros que teve não lhe foram favoráveis, foram-lhe ruins, ou seja, frustraram-lhe o desejo. Dizemos que em tal educador trata-se de paixões tristes, ou seja, de paixões que não se explicam por quem as sofreu, mas pelo que causou as paixões. São infinitos os atravessamentos no corpo do educador, todos eles sem compreensão das causas e efeitos das afecções por parte dele.

Se há aprendizado e aprendizagem escola(r), essas se dizem essencialmente da/pela interpretação da pluralidade dos signos que são emitidos pelos n corpos – pessoas, objetos, múltiplas matérias etc. “Um signo, segundo Spinoza, pode ter vários sentidos. Mas é sempre um *efeito*. Um efeito é, primeiramente, o vestígio de um corpo sobre um outro, o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de um outro corpo é uma *affectio*” (DELEUZE, 2006a, p.156). O educador, a escola como corpos, são misturas confusas, e nesse *modo* “tem-se sempre os órgãos e as funções que correspondem aos afectos de que se é capaz” (DELEUZE, 2004, p.79). Um educador ou escola que fundamentalmente seja sensível aos signos, ou seja, quando esses tomam a forma de um afeto, signos de um estado de coisas, esse educador ou escola passa a ter uma idéia das afecções, idéia dos efeitos-vestígios do corpo-a-corpo. Contudo, um conhecimento casual, fortuito, ocasional, local, temporal, parcial etc. Nisso, pode-se dizer que nesse conhecimento corpo-a-corpo, havendo conveniência ou desconveniência, ou seja, bom ou mau encontro é, ainda assim, um conhecimento sem que saibam nesses encontros da causa deles. As conveniências e desconveniências serão efeitos sem causa, meras sombras sempre da e na borda dos corpos com que se relacionam. Efeitos remeterão sempre a efeitos e signos remeterão sempre aos signos.

O que se pode pensar ou que faz pensar de um educador, de uma escola que vive somente no âmbito de relações e de encontros fortuitos, ocasionais? Que conhecimento acontece quando esse é o (a)caso? Possivelmente será um educador ou escola que vive(rá) do acaso dos encontros, choques corpo-a-corpo de suas infinitas extensões – espaços, tempos, currículos, horários, leis e regimentos, das avaliações impetradas, da pedagogia da pergunta, da essência, do ser, do educar “para” e “sobre”, do “é”, enfim, que conhece pelos efeitos e dos efeitos. Ou seja, um conhecimento não pelas causas, mas um conhecimento passivo, inadequado. Sofrer efeitos tão-somente acarreta(rá) o risco de fazer desse possível conhecimento pela sensibilidade aos signos uma crença, passar a confundir os objetos com os signos e, assim, passar a estabelecer um conhecimento pautado no objetivismo e, ao fim, passar a estabelecer os encontros e o conhecimento ao modo re-cognitivista.

Cada signo tem duas metades: designa um objeto e significa alguma coisa diferente. O lado objetivo é o lado do prazer, do gozo imediato e da prática: enveredando por este caminho, já sacrificamos o lado da “verdade”. Reconhecemos as coisas sem jamais as conhecermos. Confundimos o significado do signo com o ser ou o

objeto que ele designa. Passamos ao largo dos mais belos encontros, nos esquivando dos imperativos que deles emanam: ao aprofundamento dos encontros, preferimos a facilidade das recognições, e assim que experimentamos o prazer de uma impressão, como o esplendor de um signo, só sabemos dizer “ora, ora, ora”, o que vem a dar no mesmo que “bravo! bravo! bravo!”, impressões que manifestam nossa homenagem ao objeto (DELEUZE, 2006, p.26).

Assim, tal sensibilidade aos signos pode passar a uma percepção que apreende, capta o objeto sensível segundo uma conveniência ou desconveniência, do bom ou mau encontro, como imaginações das significações objetivas, segundo um tipo de memória, hábito, para lembrar e lidar com as coisas também objetivas e objetivadas. A memória nesse caso operaria uma função “impotentizadora”, ou seja, “quando a mente imagina aquelas coisas que diminuem ou refreiam a potência de agir do corpo, ela se esforça, tanto quanto pode, por recordar de coisas que excluam a existência das primeiras” (ÉTICA III, prop. 13) das coisas que ameaçam o seu corpo. O que poderia corresponder aos afetos, aos sentimentos de uma vida (de um educador ou escola), quando se tem um encontro com um corpo que não compreende as suas relações e, assim, esse não pudesse aumentar a sua potência de agir e existir? No lugar da alegria ou maior potência e entendimento, agora, imperariam o fracasso e a decepção por não se achar o sentido nos objetos e a verdade nas e pelas interpretações dos dados extraídos dos objetos e das formas. Contudo, no âmbito ético-afetivo,

a decepção é um momento fundamental da busca ou do aprendizado: em cada campo de signos ficamos decepcionados quando o objeto não nos revela o segredo que esperávamos. E a decepção é pluralista, variável segundo cada linha. Poucas são as coisas não decepcionantes à primeira vez que as vemos, porque a primeira vez é a vez da inexperiência, ainda não somos capazes de distinguir o signo e o objeto: o objeto se interpõe e confunde os signos (DELEUZE, 2006, p.32).

Contudo, um educador, uma escola que passe a tomar os objetos pelos signos, passa a submeter-se ao plano das formas e das representações, passa a submeter o conhecimento ao que é objetivo, subjetivo e representativo e, ainda, à lei da falta. É aí que pode passar a viver da(s) tristeza(s) objetiva(s), viver de sombras, do que lhes falta para que se torne um educador ou escola alegre a partir de um preenchimento objetivo que aplaque a privação ou a falta. Corpos assim

são os que podem assentar seu Poder na tristeza e na aflição, na diminuição da potência dos outros, no assombreamento do mundo: fingem que a tristeza é uma promessa de alegria e já uma alegria por si mesma. Instauram o culto da tristeza, da servidão ou da impotência, da morte. Não para de emitir e impor signos de tristeza, que apresentam como ideais e alegria às almas que eles mesmos tornam enfermos (DELEUZE, 2006a, p.163).

O educador, a escola pode, assim, produzir uma pedagogia da decepção, ou seja, ficar circulando e variando seus valores pedagógicos segundo *efeitos* dos (a)casos, ter um *sentimento* ou variação de potência de agir segundo as decepções objetivas, quando os objetos se intervêm como medianeiros e passam a confundir os signos, impossibilitando experimentá-los livremente. A questão é a de como tornar-se sensível aos signos sem que caia na decepção em relação ao objeto e sem que compense e/ou remedie essa decepção subjetivamente pois,

o sentido do signo é sem dúvida mais profundo que o sujeito que o interpreta, mas se liga a esse sujeito, se encarna pela metade em uma série de associações subjetivas. Passamos de um ao outro, saltamos de um para o outro, preenchemos a decepção do objeto com uma compensação do sujeito (DELEUZE, 2006, p.34).

Como o educador, a escola pode abandonar o sentimento de tristeza, como deixar de ser um corpo doído e triste pela imaginação do signo, como não ser reduzido em sua potência por se explicar tão-somente por coisas ou causas exteriores? Enfim, como pode passar da mera e pura mistura nos encontros?

Cartografia 2

Sentes que há as agruras da vida. Imagina-as sem ainda saber, por exemplo, da relação de um suposto acontecimento de uma vida com o Tudo da Vida. Podes ouvir sempre algo mais. A princípio, quem ouve imagina coisas. É paixão sem causa. A princípio. Mas, se um corpo, por exemplo, um Corpo-Escola deixa-se afetar com um corpo de mãe – ainda um exemplo – por esse ouvido, pode-se compreender que há bens para males supostamente imaginados... Esse ouvido aqui foi ouvido de quem viu. Ouve: O *Homem Forte De Deus* vai para fora da sala para assistir, ou melhor, ouvir a *Palavra Boa* com o professor que fez uma canção. Fazem a *Hora da Palavra Boa*. A palavra escolhida pelos pequenininhos é **Amor**. Ouviste? *Amor!* Foi lindo. Aí acontece: os alunos sobem para as salas. Quinze minutos depois, a mãe da *Mensageira*... A história da mãe da *Mensageira* é uma história muito complicada, porque a *Mensageira* tem seis anos, mas é uma menina assim..., de corpo que dói, de agressão doída na carne de uma série de coisas, relações muito complicadas... Só que a *Mensageira* estava empolgadíssima, empolgadíssima com a música e tal, mas hoje ela não veio à aula. E aí as professoras falaram assim: *“Quem quiser que a mãe venha assistir, fala à mãe para demorar um pouquinho para verem vocês catarem na Hora da Palavra Boa”*. Algumas mães vieram, outras não. Essa, não veio. Quinze minutos depois ela chega, em prantos, a mãe que todo mundo fala que é isso, é aquilo, que é deixada, largada – aqui prefiro não mencionar coisas mais graves, mas que tu ouviste e guarda-as com respeito e sem julgamento. Sabe, tem muita gente que todo mundo fala, mas elas não sabem que elas também falam. Tem gente que olha o corpo do outro é para começar bater mesmo com os olhos, depois de dentro, e muitas vezes falam desse dentro pra fora sem dó, sem notarem que quando batem, quem sente dor e apanha é a vida que se vive junto. Peço desculpas, não são palavras boas. Não ajudo aqui ninguém com essas palavras, nem os que batem ao longe ou em qualquer outra distância. Ninguém ajuda o outro desmerecendo, ninguém, nem mesmo por palavras... Mas essa mãe veio, veio chorando muito. Mas, o que duas professoras fizeram, podes adivinhar? As duas maravilhosas, a *Varição De Nobre* e a professora de música? Resolveram fazer um sarau especial para aquela mãe. A mãe sai da sala de aula, dá um braço em *Valorosa Griote* e diz assim: *“Muito obrigada, e muito obrigada a essa escola”*, e começa a contar toda a história: *“Eu fiquei trabalhando até de madrugada [...] e de manhã eu não consegui acordar. [...] Ela veio para a escola, quando eu vi, passou a hora da Palavra Boa e essas professoras fizeram uma hora só para mim”*. A mãe estava, sabe?... Parecia que estava nas nuvens de ter tido a honra. E aí ela fala: *“Você viu como ela cantou lindo? Era a mais linda de todas”*. Eu fico impressionado como é que sem querer uma coisa dessas repercute. São mistérios da vida, compreendes? Eu também não. Mas, tudo concorre para a grande melodia da vida. Talvez o que se ouça seja essa concorrência de tudo – coisas, cheiros, até os de cachaça, cerveja, cheiros dos vários homens numa noite só que uma mulher precisou ter por necessidade de sobreviver, sentimentos confusos, risos, choros... –

uma grande melodia acontece com tudo isso, misteriosamente, cuja composição exata, seus acordes, escalas... Não conhecemos a melodia do dia, quiçá a nota do momento, mas vozes de vidas como a dessa mãe completam e fazem essa grande melodia da Vida. Essa mãe, por exemplo, pode ser estranha e dissonante aos olhos e ouvidos de muitos, mas esse corpo estranho, no seu atraso, na sua dor, completa e dá andamento a essa grande e misteriosa melodia. O pranto dessa mãe por não ter podido estar presente, por exemplo, talvez diga a tristeza de seu corpo inscrito pelos encontros de uma noite, encontros nada serenos, e com isso quase perder uma manhã diferente encontrada em palavras que falam de verdadeiro *Amor*. Um corpo ver-se a cair novamente na Vida, em prantos, por ouvir cantado o *Amor* para si, especialmente... Ouves por teus olhos a melodia que canta a palavra *Amor*? *Esta é a vida vista pela vida*¹⁵⁸².

Nessa segunda cartografia pode-se perceber uma positividade maior da potência de agir de educadores, da escola. Pode-se perceber a ação diante do que se estabeleceu como encontro, uma abertura de outra possibilidade de experiência afetiva. Num encontro, educadores sensíveis ao que se passa, compreendem o que há de comum entre seus corpos e outro corpo envolvido em relação. Nesse caso, os corpos produziram, puderam experimentar por meio de ideias adequadas, um determinado encontro e, dali, extrair um afeto ativo, um afeto de alegria ativa. Uma alegria dessa ordem, ativa, produz-se em um encontro baseado no que se constituiu como uma potência maior, mais afirmativa de existir e de pensar. Pode-se dizer que a razão selecionou e organizou aquilo que no encontro estava em jogo em nível de forças e pôde constituir maior efeito, afirmação, por meio dos afetos, maior potência de agir, existir e pensar.

O educador, a escola se determina existencialmente como corpo com outros corpos. Desejar, agir afirmando a vida em sua potência talvez seja o esforço que tenha que fazer para perseverar na sua existência, perseverar no seu ser como escola. Para tal, deve despertar para o que lhe ocorre quando nos encontros, não permanecer passiva frente ao que lhe ocorre, mas penetrar profundamente com um *esforço* para conhecer as suas relações.

Apreender e conhecer nas relações, nas composições, conhecer adequadamente as conveniências e as desconveniências ao próprio corpo. Sair das idéias inadequadas causa(dor)ras de afetos passivos, tristezas, conhecer por conceitos, constituir o entendimento do conceito. A escola é, então, levada a entender as conveniências e as desconveniências nos e em seus modos existentes, passa a uma compreensão pelos conceitos de objetos e, se a tem, passa a compreender e a deduzir propriedades de si e dos objetos. Esse conhecimento pelos conceitos possibilita compreender suas relações pela causa, permite compreender-se relacionando as propriedades convenientes ou inconvenientes para si, para seu corpo, a partir do interior de si mesma, das coisas ou dos objetos, passa a fazê-lo ativamente, e não mais pelos efeitos sem causa exteriores e passivos.

Ao conhecer as propriedades comuns ao seu corpo e ao compreender as relações por suas causas, assume a posse da potência de agir, sai da paixão para a ação, dos *efeitos* sombrios das inadequações para as causas claras, distintas, luminosas, à luz das coisas, à adequação. Esse gênero de conhecimento possibilita apreender suas relações corpo-a-corpo não mais entregues ao fortuito, ao acaso, à sombra do compreensível, mas a partir daquilo que compreende das/nas conveniências e/ou desconveniências entre

¹⁵⁸² LISPECTOR, 1998, p. 14.

as coisas, ou seja, deduzir propriedades, o que é próprio (apropriado) a seu corpo e aos corpos exteriores. Assim,

no encontro ao acaso entre corpos podemos selecionar a idéia de certos corpos que convêm com o nosso e que nos dão alegria, isto é, aumentam nossa potência. E só quando nossa potência aumentou suficientemente, a um ponto sem dúvida variável para cada um, entramos na posse dessa potência e nos tornamos capazes de formar um conceito, começando pelo menos universal (conveniência de nosso corpo com algum outro), mesmo se na sequência devemos atingir conceitos cada vez mais amplos segundo a ordem de composição das relações (DELEUZE, 2006a, p.162).

Assim, separar(-se) pouco a pouco (d) o que não se incorpora à sua paixão. A paixão é a passividade, o sofrimento dos efeitos sem saber-se das causas. Meras paixões produzem idéias inadequadas tristezas, padecimentos, passividade etc., mas é a paixão o trampolim para conhecer as causas, para ter ideias adequadas, assumir a potência de agir. Por mais paradoxal que seja, para que uma escola devesse ser racional e ativa, a questão não está na sua vitória sobre as paixões, mas efetivamente na vitória de suas paixões. E nessa relação *apaixonada* talvez se possa pensar num momento privilegiado de e para a invenção. Uma escola num grau de relação como esse apresenta sempre uma positividade absoluta, ou seja, não há falta, e se se é tão perfeito quanto se pode ser pela potência e força que se tem, então, na medida em que visa a determinadas ações numa relação, essas podem ser compostas por estratégias inventivas pautadas pelo desejo, força e potência da positividade do que está em relação.

Assim, uma aprendizagem que parte de alegrias passivas do corpo-a-corpo, aprendizagem iniciada nas sombras corpóreas, experiências na pura mistura. Sim, perseverar, selecionar e organizar bons encontros, enfim, encontros que convenham com uma razão mais afetiva num impulso que faça deslocar da tão-somente variação passiva contínua, dos efeitos sem causa sabida. Daí, de alegrias passivas adquirir pouco a pouco a potência de agir, ou seja, uma razão-conceito de corpos que se assemelhem compositivamente numa relação conveniente próxima e direta àquilo que também lhe convenha além de um modo de vida mais geral, além de seus pontos de vista. Para a escola, tais noções passam a estabelecer alegrias ativas substitutas às paixões dos efeitos, da imaginação nas sombras. A escola, de posse desses sentimentos ativos, então, pode formar seus conceitos e converter os seus sentimentos (afetos) em ações.

Tratou-se aqui, nas linhas desse pequeno texto, de pensar uma expressão-produção afirmativa ontológica de vida, de educação e de escola, uma prática inventiva de conhecimento que se dê nas relações, uma produção-expressão de si e do mundo imanente ao que é expresso – Vida – e do que é produção *de vida*. Expressão-produção tomada como múltipla, imanente, eterna e absolutamente infinita. Mais do que de se dizer (da) *expressão da vida*, é poder-se falar que a *vida é expressiva*, tudo é vida. É a vida que faz com que tudo subsista (exista), sempre, em todos os lugares, nas/como relações. Assim, uma escola que compreenda essa expressão-produção é uma escola *Ética*. E de um educador, de uma escola,

interrogamo-nos se a Ética deveria ser lida em termos de pensamento ou em termos de potência (por exemplo, os atributos são potências ou conceitos?) [a educação de uma escola é uma potência de vida, uma vida qualificada ou um mero conceito?]. Na verdade, há apenas um termo, a Vida, que compreende o pensamento, se bem que, inversamente, ela só é compreendida pelo pensamento. Não quer isso dizer que a vida esteja no pensamento. Mas só o pensador tem uma vida poderosa e sem culpabilidade nem ódio, somente a vida explica o pensador [ou uma Escola] (DELEUZE, 2002, p.19-20).

Uma escola que compreenda seu trabalho educativo na sensibilidade de afetar e deixar-se afetar pelas/nas relações, produz(-se) segundo uma ontologia do agir e do ser. Ao passar a interrogar(-se) nos encontros, produz uma ética pela pergunta, pelo modo de olhar, enfrenta as tensões das/nas relações numa estética pela invenção singular do problema e produz uma política, ao fazer deslocar as políticas (re)cognitivas esperadas. Trata-se, sobretudo, de modos de ser e de agir que se afirmam coletivamente, que se estabelecem caso a caso nos encontros. Assim, uma ética expressiva-produtiva de vida em educação compreendida num conhecer-viver que distingue uma vida ela mesma qualificada. Sim, uma escola poderosa, afirmativa de vida, expressão e ponte de *uma* educação que produz potentes afetos de agir e existir, um conhecimento alegre de si e do mundo, afirmando *uma* expressão-produção ética pelos/com/nos encontros, enfim, que Vida é expressiva, imanentemente substantiva e afetiva.

Bibliografia

Bauman, Zygmunt (2013). Danos colaterais: Desigualdades sociais numa era global. Rio de Janeiro: Zahar.

Deleuze, Gilles (2006). Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Deleuze, Gilles (2006a). Crítica e clínica. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, Gilles (2002). Espinosa: Filosofia prática. São Paulo: Escuta.

Deleuze, Gilles (1996). Conversações. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, Gilles; Parnet, Claire (2004). Diálogos. Relógio D'Água.

Deleuze, Gilles; Guattari, Felix (1993). O que é a filosofia?. São Paulo: Ed. 34.

Lispector, Clarisse (1998). Água viva. Rio de Janeiro: Rocco.

Spinoza, Benedictus de (2008). Ética. Belo Horizonte: Autêntica.

Luciana de Lacerda Dias Braga¹⁵⁸⁴

Resumo

O espaço escolar é o ambiente onde se ensina, se aprende e, também, um instrumento que pode ser modificado de acordo com a concepção de educação, representação sobre docência e intenção de formação do sujeito que se tem. O espaço não está baseado em valores e conceitos absolutos, mas sim em valores e conceitos que podem se modificar de acordo com o tempo, sociedade e cultura. Dessa forma, faz parte do processo formativo e nunca é neutro, pois o duplo caráter do espaço – físico e simbólico ajuda a traçar a forma de vivência e percepção do que é escola/educação e esboça a construção de um sentido para a docência, a forma de lidar com o ser professor.

Geralmente, pesquisas sobre o trabalho docente levam em conta a cultura, a identidade, as práticas cotidianas, as relações de poder, o multiculturalismo, mal-estar docente e outros enfoques, mas não refletem sobre o espaço e como ele interfere nas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, este trabalho procura compreender a influência do espaço no trabalho docente e a relação educativa em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Abordar o tema da relação educativa é pressupor uma concepção de educação que privilegia o diálogo, o que implica uma postura do professor de ocupação e construção do espaço que permita maior interação e troca de experiências. Estudar sobre a EJA é conhecer um mundo habitado por pessoas que, por diferentes razões, foram excluídas da escola e privadas do seu direito à educação, um mundo que é sempre relegado a segundo plano, pois os cursos de formação de professores não formam educadores aptos para trabalhar com alunos adultos; as leis e políticas públicas no Brasil privilegiam o ensino regular e a EJA é trabalhada como uma adaptação do ensino regular em cursos de menor duração. Nesse sentido, podemos perceber que a escola/sistema escolar não foi planejada para esses alunos, por isso o espaço destinado para EJA são adaptações dos construídos para as crianças, quase sempre inadequados para alunos adultos.

Os alunos da EJA possuem perfis bastante diferenciados (idades diversas, culturas, origens e etnias diferentes, possuem saberes já constituídos em várias instâncias da vida), mas com a vivência da situação de exclusão em comum. Dessa forma, o trabalho do educador é pautado pela relação professor-aluno, pela construção conjunta do conhecimento, que pode ser facilitada ou dificultada pelos espaços construídos no cotidiano escolar. Nesse sentido, esta investigação parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa, visando compreender como o aluno e o professor da EJA produzem e compreendem os diferentes espaços que vivenciam na escola e como esses espaços influenciam o trabalho docente e a relação educativa.

O campo desta investigação foi uma escola particular católica de um município de Minas Gerais, Brasil. As entrevistas e observações forneceram dados como: a disciplina expressa pelo espaço escolar é vista como algo essencial para o trabalho docente; para o aluno da EJA, o espaço escolar é um lugar onde ele pode

¹⁵⁸³ Este artigo foi construído a partir da releitura de dados colhidos para minha dissertação de mestrado "Percepções e Vivências do Espaço na EJA: "Em zigue-zague, chegar ao final do corredor" defendida em 2010 na UCP.

¹⁵⁸⁴ Doutoranda em Educação pela PUC-Rio, Membro do GEPPE, Arquiteta e Urbanista pela UFJF. Email: lulacerda.dias@gmail.com

recuperar sentidos de sua trajetória educacional e que a organização do espaço das salas de aula não favorece o exercício do diálogo.

Como referencial teórico foram utilizados autores como Agustín Escolano; Antonio Frago, Antonio Nóvoa, Marília Carvalho, Michel Foucault, Miguel Arroyo, Paulo Freire e Thelmo Caria.

Palavras chave: Espaço, EJA, Diálogo.

Texto

Tanto salas de aula quanto corredores, cantinas, estacionamentos, escadas, áreas de convivência e salas de professor expressam algo sobre a qualidade do projeto institucional. Basta que superemos nosso analfabetismo na leitura desses espaços, preenchendo seus vazios com indagações que permitam entrever o que sua arquitetura expõe e o que encobre (SORDI; MERLIN, 2007).

O espaço escolar é o ambiente onde se ensina, se aprende e, também, um instrumento que pode ser modificado de acordo com a concepção de educação, representação sobre docência e intenção de formação do sujeito que se tem. O espaço não está baseado em valores e conceitos absolutos, mas sim em valores e conceitos que podem se modificar de acordo com o tempo, sociedade e cultura. Dessa forma, faz parte do processo formativo e nunca é neutro, pois o duplo caráter do espaço – físico e simbólico ajuda a traçar a forma de vivência e percepção do que é escola/educação e esboça a construção de um sentido para a docência, a forma de lidar com o ser professor.

Geralmente, pesquisas sobre o trabalho docente levam em conta a cultura, a identidade, as práticas cotidianas, as relações de poder, o multiculturalismo, o mal-estar docente e outros enfoques, mas não refletem sobre o espaço e como ele interfere nas práticas pedagógicas (BRAGA, 2011). Nessa perspectiva, este trabalho procura compreender a influência do espaço no trabalho docente e a relação educativa em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Abordar o tema da relação educativa é pressupor uma concepção de educação que privilegia o diálogo, o que implica uma postura do professor de ocupação e construção do espaço que permita maior interação e troca de experiências. Estudar sobre a EJA é conhecer um mundo habitado por pessoas que, por diferentes razões, foram excluídas da escola e privadas do seu direito à educação, um mundo que é sempre relegado a segundo plano, pois os cursos de formação de professores não formam educadores aptos para trabalhar com alunos adultos, além disso, as leis e políticas públicas no Brasil privilegiam o ensino regular. Desta forma, a EJA é trabalhada como uma adaptação deste ensino regular em cursos de menor duração. Nesse sentido, podemos perceber que a escola/sistema escolar não foi planejada para esses alunos, por isso o espaço destinado para EJA são adaptações dos construídos para as crianças, quase sempre inadequados para alunos adultos.

Esta investigação parte de uma abordagem qualitativa de pesquisa, visando compreender como o aluno e o professor da EJA produzem e compreendem os diferentes espaços que vivenciam na escola e como esses espaços influenciam o trabalho docente e a relação educativa. Como instrumentos de coleta de dados

foram utilizados mapas narrativos¹⁵⁸⁵ dos alunos, observação participante e entrevistas semi-estruturadas com professores, alunos, diretor e funcionários.

O campo desta investigação foi uma escola particular católica de um município de Minas Gerais, Brasil; uma escola particular, católica com grande prestígio¹⁵⁸⁶ na cidade onde está estabelecida. Esse prestígio é estendido ao curso de EJA, sendo o principal motivo que todos os alunos entrevistados apontaram para justificar a escolha por esse curso de EJA.

O curso da EJA é considerado bem sucedido pelos professores e diretores porque a taxa de aprovação é de aproximadamente 75%. O curso é gratuito e funciona no período noturno.

A escola possui um forte caráter disciplinador. Os alunos são obrigados a usar a camisa de uniforme; não podem entrar em sala depois que a aula começa e nem ficar nos corredores; só podem sair do colégio com autorização emitida pelo coordenador ou pelo secretário da coordenação. No começo do semestre letivo recebem uma cartilha com as instruções disciplinares. Os alunos valorizam essa disciplina e apontam-na como ponto positivo para uma melhor aprendizagem e rendimento escolar. *Onde tem progresso tem que ter disciplina. Acho que tem que ser assim mesmo senão vira bagunça. A gente tá estudando tem que ter disciplina*” (Fernanda – aluna, 59 anos)¹⁵⁸⁷.

O espaço físico da Escola investigada auxilia a rígida disciplina. As portas das salas de aula têm uma parte em vidro para que os coordenadores vejam o que acontece em aula. As salas do coordenador e do padre coordenador ficam no meio do corredor, o que permite controle parcial dos alunos e da movimentação no local. Além disso, existem dois seguranças (vigias): um na porta de saída dos corredores e um na guarita de entrada da escola.

Quanto à utilização do espaço, o colégio não restringe que os alunos frequentem nenhum ambiente, mas a maioria dos alunos só utiliza as salas de aula, o pátio e os banheiros em consequência da falta de tempo desses alunos que chegam à escola perto do horário de início das aulas.

Educação de Jovens e Adultos: algumas observações

A importância da EJA vai além dos aspectos educacionais, pois os alunos dessa modalidade de educação carregam o estigma do insucesso e possuem uma perspectiva de recomeço. Os alunos da EJA possuem perfis bastante diferenciados (idades diversas, culturas, origens e etnias diferentes, possuem saberes já constituídos em várias instâncias da vida)¹⁵⁸⁸, mas com a vivência da situação de exclusão em comum (DE VARGAS, 1984). Dessa forma, o trabalho do educador é pautado pela relação professor-aluno, pela construção conjunta do conhecimento, que pode ser facilitada ou dificultada pelos espaços construídos no cotidiano escolar.

¹⁵⁸⁵ Esse método consiste em uma combinação entre um desenho e uma entrevista biográfica. A produção do mapa narrativo ocorre em duas etapas: a primeira, o desenho narrativo espontâneo com explicações orais e a segunda, o esclarecimento narrativo através de uma entrevista sobre o desenho.

¹⁵⁸⁶ O colégio é considerado de prestígio, pois o índice de aprovação no vestibular é alto e, também, está sempre nas primeiras colocações do ENEM: foi a 1ª escola do município, 9ª em Minas Gerais e a 36ª no Brasil no ENEM que é uma avaliação governamental do ensino médio no Brasil (não divulgo o ano do ENEM para proteger o anonimato da escola).

¹⁵⁸⁷ Nome fictício. Todos os nomes foram modificados para preservar o anonimato dos entrevistados. Todas as falas dos sujeitos da pesquisa aparecerão em itálico.

¹⁵⁸⁸ A heterogeneidade da sala de aula das turmas de EJA deve ser vista de forma muito positiva, pois o aluno de EJA traz uma bagagem de vida muito grande e ao expor suas experiências profissionais ou de vida esse aluno pode dar subsídios para que outros alunos entendam o que está sendo estudado, pode ajudar a contextualizar a teoria.

A falta de acesso a uma educação de qualidade e o sentimento de não pertencer à cultura escolar são marcas permanentes na vida desse aluno que “traz consigo significados simbólicos de perda de identidade, de não-pertinência ou desfiliação, de negação de acesso” (CAMPOS, 2003). Isso acarreta em uma produção negativa do significado de escola, que é traduzida pelo sentido que esse aluno confere ao espaço escolar.

A EJA apresenta muitas variações ao longo do tempo, demonstrando estar estreitamente ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos do país. Pode-se dizer que a história da EJA foi construída nas e pelas contradições sociais existentes no Brasil, pois a principal característica da iniciativa pública para essa modalidade de ensino é o assistencialismo compensatório, em outras palavras, somente uma forma de auxílio para suavizar a falta de uma educação de qualidade que responderia às necessidades educacionais de jovens e adultos. “Ainda predomina a visão compensatória, se improvisam espaços e educadores em um modelo escolar pouco flexível e relevante” (RIVERO, 2009, pp.38).

Além disso, a história da EJA “se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares” (ARROYO, 2008, pp.221), pois é marcada pela política do campanhismo e projetos esporádicos e localizados que, na sua grande maioria, utilizam espaços inapropriados para adultos, além de trabalhar com voluntários ou contratar profissionais despreparados.

Espaço Escolar, Trabalho Docente e Relação Educativa

Para Foucault, estudar o espaço e sua apropriação é ao mesmo tempo um estudo dos poderes (FOUCAULT, 2008). E “... o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2009b, pp.161). Nesse contexto, o poder, ao mesmo tempo em que coexiste no espaço escolar, o produz, portanto vemos os espaços presentes através dos saberes construídos pelas relações de poder. Dessa forma, podemos entender que o espaço é uma construção e, por ser uma representação, é percebido por meio de representações.

O espaço não está baseado em valores e conceitos absolutos, mas sim em valores e conceitos que podem se modificar de acordo com o tempo, sociedade e cultura. Dessa forma, “o movimento do espaço, isto é, sua evolução [transformação], é ao mesmo tempo um efeito e uma condição do movimento de uma sociedade global” (SANTOS, 2008, pp.31). Há diversos espaços de acordo com a diversidade cultural e social. Nesse sentido, o espaço é produzido pelo homem, mas, “de fato, o espaço não é uma simples tela de fundo inerte e neutro” (SANTOS, 2008, pp.31). Ele articula a ordem social e tem função educativa, pois exerce um impacto direto sobre os sentidos e os sentimentos (TUAN, 1983). O espaço é interação. “É algo físico, material, mas também uma construção cultural” (FRAGO, 2001, pp.77). Está relacionado com a forma de utilização, ao tipo de atividade, à sua função, às circunstâncias, às pessoas e às relações estabelecidas. Nessa perspectiva, o espaço é uma construção referenciada em elementos culturais, sociais e históricos. Não é só constituído de e pelos seres humanos; as obras, relações, memórias, identidades e ações são, também, componentes importantes. Nesse sentido, “o espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmo, recursos educativos e constam como tais do projeto de formação do professor(a)” (ZABALZA, 1998, pp.237) e, também, são instrumentos para melhorar a interação professor-

aluno, para produzir a quebra da rotina das aulas e facilitar o diálogo professor-aluno, aluno-aluno, professor-grupo.

A percepção do espaço depende de certa forma da memória e da imaginação, pois a percepção está carregada de lembranças da memória, e as lembranças são fruto da percepção e da imaginação. Por exemplo, “um modelo específico de janela pode ter conotações diferentes de pessoa para pessoa, de acordo com o contexto cultural e, também, conforme as associações que elas estabelecem com suas próprias experiências passadas” (RIBEIRO, 2003, pp.69).

Desta forma, cada pessoa percebe, atua e constrói diferentemente o mesmo espaço. Porém, temos órgãos dos sentidos comuns, portanto podemos esperar que essas percepções sejam parecidas principalmente se fizermos parte do mesmo grupo cultural, que cria uma memória coletiva sobre determinados espaços. Os estímulos captados pelos sentidos humanos são organizados e interpretados pelas percepções que atribuem significados, símbolos e valores ao espaço vivenciado. “A percepção é uma atividade, um estender-se para o mundo” (TUAN, 1980, pp.14). Nesse sentido, as nossas crenças e vivências influenciam a forma como entendemos e vemos um espaço. Além disso, “[...] aquilo que se vê depende do lugar em que foi visto e das outras coisas que foram vistas ao mesmo tempo, pois as coisas existem em relação a outras e aos contextos em que estão inseridas” (RIBEIRO, 2003, pp.98).

Possuímos imagens dos espaços vividos e essas imagens influenciam o modo como percebemos os espaços presentes. Nossa imaginação, memória individual e coletiva manipulam a imagem do espaço, processando valores (BACHELARD, 2008). Nesse sentido, existe uma relação entre os valores humanos dos espaços, os valores da intimidade do espaço e as representações desses espaços, pois o modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, é também condicionado historicamente. “Vivemos (...) em um espaço inteiramente carregado de qualidades, um espaço que talvez seja também povoado de fantasma; o espaço de nossa percepção primeira, o de nossos devaneios, o de nossas paixões possuem neles mesmos qualidades que são como intrínsecas” (FOUCAULT, 2009a, pp.413). Nessa perspectiva, se esses espaços são indelévels, acompanha-nos durante toda a vida, constroem a nossa subjetividade e, por isso, influenciam na forma de vivenciar, construir e compreender os espaços. Dessa forma, o aluno da EJA possui uma história com escolas de sua infância e juventude e essa imagem de escola que esses alunos trazem dentro deles foi construída nas experiências e vivências passadas, no cotidiano vivenciado no espaço escolar dos antigos colégios que são revividas cada vez que eles se deparam com um novo espaço escolar. Nesse sentido, essa vivência anterior influencia na percepção da escola atual e na relação educativa.

O espaço educa, em boa parte, pelas mãos dos professores, que podem aceitar o espaço dado ou modificá-lo de acordo com suas necessidades e as necessidades dos alunos. O professor pode ressignificar o espaço escolar e criar novas representações sociais do que é ser docente. Dessa forma, a compreensão do professor a respeito do espaço e de como ele influencia seu trabalho cotidiano é importante, pois conforme cada representação de educação e qualificação dos saberes que o professor possui seu processo de trabalho poderá ser mais ou menos subordinado ao campo escolar (CARIA, 2000).

As disposições temporais e espaciais regulam a conformação acadêmica e pautam coordenadas básicas de aprendizagem como pontualidade, organização, valores morais e culturais. Como o espaço escolar é um devir e sua percepção e construção depende das experiências passadas, dos valores e conceitos internos,

o ambiente da escola se modifica a partir das memórias, crenças de seus atores e a partir da circulação das representações. O espaço da sala de aula, como um componente curricular que é, permite ao observador externo perceber o ambiente de aprendizagem existente. “Praticamente poderíamos dizer: ‘diga-me como organiza os espaços de sua aula e lhe direi que tipo de professor(a) você é e que tipo de trabalho realiza” (ZABALZA, 1998, p.238).

Para Nóvoa (2002), o trabalho docente depende das relações que são estabelecidas em sala de aula e na escola como todo; da colaboração do aluno e sua participação ativa na aprendizagem e formação e, também, do cumprimento de objetivos que a educação formal deve seguir. No mesmo caminho que Nóvoa, Carvalho (1999) chama atenção para o caráter relacional da educação, para importância das relações interpessoais e as emoções durante o processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, a relação educativa deve proporcionar um diálogo aberto entre professor e aluno e propiciar trocas de conhecimentos entre os alunos. Para isso, a escola deve possibilitar espaços de convívio, mudanças de layout nas salas de aula e diferentes espaços de aprendizagem, pois segundo Freire (2003), o professor precisa de condições espaciais, estéticas e higiênicas para exercer a docência. Sem essas condições o docente “se move menos eficazmente no espaço pedagógico (...). O desrespeito a esse espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica” (FREIRE, 2003, pp.66).

Relação educativa e espaço escolar na Escola investigada

Na Escola investigada, os professores privilegiam os trabalhos feitos em sala de aula, como uma tentativa de diminuir o cansaço e lidar com a falta de tempo do aluno. “(...) *A maioria trabalha o dia todo, então não tem aquele tempo que um jovem tem de sentar estudar, e o jovem nem dá valor. (...) A gente procura fazer os alunos aproveitarem mais o espaço da sala de aula, porque o tempo que eles têm de aprendizado é esse. Então a gente procura fazer isso, porque aplicação mesmo, de você mandar um trabalho pra casa e eles virem com aquele trabalho super bem elaborado, isto aí é um... um problema*” (Lucia – professora de Português).

Embora a falta de tempo seja reconhecida, muitos professores passam trabalhos e exercícios para serem feitos em casa. A solução encontrada pelos alunos é fazer os trabalhos durante o intervalo (recreio)¹⁵⁸⁹. Dessa forma, os alunos acabam perdendo um momento de socialização, troca de experiências e diálogo. “É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (FREIRE, 2003, p.43).

A disciplina

“A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório” (FOUCAULT, 2008b, pp.106).

A maior dificuldade que a escola enfrenta é a frequência. Para lidar com isso utiliza dispositivos disciplinadores: para poder sair mais cedo é necessário pegar uma autorização com o coordenador ou seu secretário, mas essa autorização não abona a falta, somente autoriza o segurança da guarita a abrir o

¹⁵⁸⁹ O Recreio acontece em um pátio coberto com mesas e cadeiras e onde é servido um lanche dado pela Escola.

portão. Como esse dispositivo já estava banalizado, a alta direção da Escola resolveu punir a baixa frequência com uma sanção mais pesada: a expulsão da escola. Essa prática funciona da seguinte forma: o aluno que tiver mais de 151 faltas terá a matrícula cortada e não poderá fazê-la novamente no próximo período. Pude presenciar vários comunicados de expulsão e o desespero do aluno que foi cortado. A sanção funcionou, o número de alunos que pediam para sair mais cedo diminuiu. A sanção descrita acima é executada pelos professores e coordenador que não as questionam e quando as questionam tratam-nas quase como uma fatalidade e não como algo construído. Além de não serem questionadas, as práticas disciplinadoras são percebidas, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, como algo indispensável para o funcionamento da escola e para as relações existentes.

Alunos e professores da Escola investigada identificam a disciplina como sinônimo de boa educação e melhor qualidade de ensino, em que a ausência da mesma levaria a um processo anárquico. Do ponto de vista desses alunos e professores observa-se que a disciplina é redentora porque se vincula ao ensino-aprendizagem e melhora a segurança. Para eles a disciplina é condição essencial para que seja possível estudar com qualidade. Em suma, a escola que tem critérios rigorosos de conduta é uma escola com um bom ensino e aprendizagem.

Porque lá no bairro onde eu moro tem um colégio, mas assim, é muita confusão, muita falta de professor, muita briga, muita confusão, então você... Aqui tem as regras tudo direitinho, sabe? Horário, tudo direitinho, então, né, bem melhor. (Denise – aluna 39 anos).

Ah! A minha escola antiga, eu achava que era muito boa também. Tinha umas professoras também que elas eram ótimas, mas é aquele negócio: Não, não tinha tanta assim... severidade. Lá é muito relaxado aí a gente ficava assim à mercê. Então a gente não tinha incentivo. (Arnaldo – aluno, 41 anos).

Você estudar num lugar que não tem disciplina, com disciplina já é difícil, sem disciplina mais difícil fica, né. (Josiane, 34 anos)

A regra, a norma, disciplina... faz toda a diferença. Nós temos alunos oriundos do serviço público, eles notam a diferença. Eles chegam de uma forma e saem de outra (José – professor de Química).

Ah, eu acho, se você tem normas, e todo mundo fica sabendo delas, se quiser seguir as normas, fica na escola. Então, eu acho que isso, a disciplina, é muito importante. Você tem um norte, né? Um Norte! Acho que norteia a gente e norteia os alunos, também. Quando fica tudo muito aberto, você não tem essa..., né? Você fica, todo mundo fica muito perdido, todo mundo pode tudo. Assim, não. Com regras é mais fácil de a gente trabalhar (Lucia – professora de Português).

O uso obrigatório do uniforme, outra característica da ação disciplinar, é percebido como essencial para a formação do sentimento de grupo e pertencimento da escola. Nessa perspectiva, a disciplina, além de ser necessária, protege o grupo, proporciona segurança, torna a convivência mais civilizada e moraliza as condutas. A vigilância é justificada para garantir o bem estar e segurança dos habitantes da escola.

Os professores são maravilhosos, a disciplina. Eu acho, só da disciplina a gente já fica encantada porque é uma coisa assim, que você pode estudar com calma, aprender com facilidade. Então, assim, eu acho que é um excelente colégio. Eu espero, assim, como eu tô fazendo, que outros possam vir também. E usufruir desse colégio que é uma maravilha de colégio (Renata, 54 anos).

Também acredito que o uniforme ajuda muito. É... quando a gente entra na sala e vê todo mundo uniformizado, é... dá aquela sensação de que... é uma turma mesmo.

Na prefeitura quando eu entrava tinha gente... Que o tempo às vezes tava frio e tinha gente indo com minissaia... Então quer dizer... É uma coisa que você acaba pensando: Pô, que que essa pessoa... Tá fazendo aqui? (Flávio – professor Física).

Pela ótica dos professores, a disciplina é um fator facilitador do trabalho docente “[...] *Você tem um norte* [...]” (Lucia – professora Português) e da vida do aluno, pois além de ser norteadora, é sinal de status “[...] *Eu acho válido o uso do uniforme... sim. Eu imagino que... seja motivo de orgulho pra eles* [...]” (Wander – professor Geografia) e de garantia de se apresentar adequadamente vestido em sala de aula, sem a preocupação do que vestir “[...] *segurança pra eles, não tem que tá cada dia com uma roupa diferente, né*” (Carolina – professora História).

A sala de aula

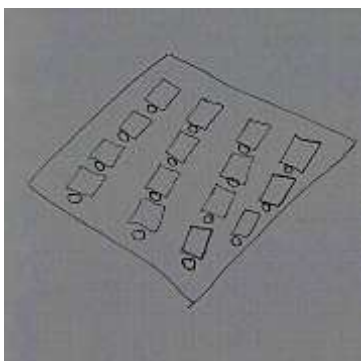


Figura 1: Mapa Narrativo Sofia – Sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal

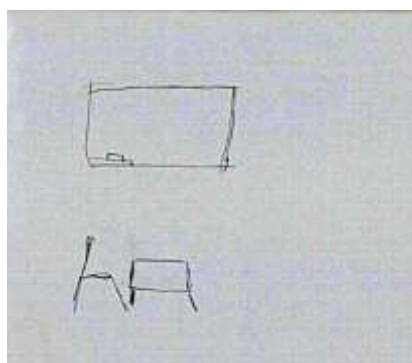


Figura 2: Mapa Narrativo Luana – Sala de aula

Fonte: Arquivo pessoal

Os mapas narrativos que representaram a sala de aula (figuras 1 e 2) mostram uma sala de aula tradicional e com caráter disciplinar, onde não há lugar para o diálogo entre os alunos. “No modelo tradicional de escola, encontramos um quadriculamento distribuindo os indivíduos, conferindo a cada um seu lugar demarcado. Uma vez confinados em suas células, os alunos estão livres de qualquer tentativa de fugir do

padrão” (FRANÇA, 1994, pp.81). Embora o lugar do professor não esteja representado é fácil imaginar onde estaria. A presença do professor nesses desenhos é implícita, o que demonstra a característica do poder disciplinar de ser invisível ao mesmo tempo em que impõe a visibilidade aos que são submetidos por esse poder. (FOUCAULT, 2009b).

As salas de aula da Escola investigada têm o formato convencional que é o retangular. Isso induz a organização das carteiras em filas o que auxilia a forma tradicional de ensino: professor falando e alunos escutando. Poucos são os projetos que preveem salas de aula supondo um ambiente com carteiras dispostas em círculo, meia lua ou disposições diferenciadas. Acredito que isso aconteça como consequência da concepção de educação que valoriza a aprendizagem na sala de aula, que resulta na construção de locais precisos para as aulas e um prédio com pouca comunicação com o exterior.

Fruto de uma construção social, o arranjo espacial escolar é a manifestação concreta de encontros e desencontros dos grupos de interesses ao longo da história e é atravessado pelas concepções políticas presentes em dado momento, que através do discurso e das edificações erguem uma dimensão simbólica para uma nova representação [...] (LOPES, 2007, pp.92).

As salas possuem aproximadamente 80m² e abrigam por volta de 50 alunos. As salas parecem estar orientadas pela posição do quadro negro: as janelas ficam à esquerda do mesmo, a porta fica na parede oposta. De frente para o quadro negro ficam as carteiras, ordenadas em fila que individualiza e ajuda a vigiar os alunos.

Em geral, é evitada a distribuição por grupos, talvez isso ocorra por imposição do espaço físico da sala de aula, pequeno para a quantidade de carteiras¹⁵⁹⁰. Quando os professores querem maior discussão no trabalho proposto, na maioria das vezes, dividem os alunos em dupla. Em diversas ocasiões, durante o recreio, os alunos que utilizam esse tempo (do recreio) para terminar algum trabalho – ‘dever de casa’– mudam algumas carteiras de lugar para poderem trabalhar em grupo, mas assim que o professor entra em sala eles as colocam nos lugares de origem, em fila. Dessa forma, prevalece a disposição espacial organizada pelos professores e imposta pelo espaço.

A organização do espaço das salas de aula não favorece o exercício do diálogo, tornando essas salas espaços de impedimento, silenciamento, não diálogo e, conseqüentemente, de espaços de não construção coletiva do pensamento.

Considerações Finais

O estudo da percepção e da vivência do espaço escolar na EJA permitiu observarmos que para o aluno dessa modalidade de educação a escola é um espaço que possibilita a recuperação de sentidos, memórias, possibilidades de trajetória educacional e ações que esse aluno foi impedido de vivenciar na infância e juventude. Ao mesmo tempo, esse retorno à escola traz lembranças e memórias que produzem formas de habitar, perceber e de se apropriar do espaço escolar.

¹⁵⁹⁰As filas de carteiras encostam na parede oposta ao quadro. O número excessivo de mobiliário impede a movimentação dos mesmos e uma mudança efetiva de do layout da sala de aula. Essas salas são utilizadas por alunos do ensino médio e séries finais do fundamental pela manhã.

O espaço, como um dos elementos da cultura organizacional da escola, que engloba todas as manifestações visuais e simbólicas: “arquitetura e equipamentos; artefactos e logotipos; lemas e divisas; uniformes; imagem exterior; etc.” (NÓVOA, 1995, pp.30), faz parte da ação educativa, do projeto da escola e, portanto influência e é influenciado pela relação educativa.

Tendo como pressuposto a educação enquanto ato de comunicação, a base de uma educação de qualidade, que atenda cumprir com a formação humana e a socialização dos saberes, acontece no diálogo aluno-aluno, professor-aluno e professor-grupo, na relação educativa, o que permite serem trocadas diferentes formas de pensar e articular as vivências oriundas de origens, faixa etária e experiências profissionais distintas. Em outras palavras, o diálogo permite a interação e o intercambio entre diversos saberes e culturas. Isso auxilia na recuperação da autoestima e na transformação sócio-educacional dos alunos de EJA, bem como na construção coletiva de conhecimentos (DE VARGAS, 2006).

Referências

- ARROYO, Miguel (2008). A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. In.: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org). Construção Coletiva: contribuições à Educação de Jovens e Adultos (pp. 221- 230). 2 ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB.
- BACHELARD, Gaston (2008). A Poética do Espaço. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BRAGA, Luciana de Lacerda Dias (2011). Em Discussão a Influência do Espaço Escolar no Trabalho Docente. In.: Anais I Encontro Luso-Brasileiro de Trabalho Docente, VI Encontro Brasileiro da Rede Estrado: políticas educacionais e mudanças no contexto escolar. 2,3,4,e,5 nov 2011 Maceió.
- CAMPOS, Maria Malta (2003). Educação e políticas de combate à pobreza. Revista Brasileira de Educação. n. 24, (pp. 183-191), set./out/nov./dez. 2003. Retirado em: março 18, 2009 de [<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a13.pdf>].
- CARIA, Thelmo H. (2000). A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da reforma educativa dos anos 90. Porto, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para Ciência e a Tecnologia.
- CARVALHO, Marília Pinto de (1999). Ensino, uma atividade relacional. Revista Brasileira de Educação. N. 11, p. 17-32, mai/jun/jul/ago. 1999. Retirado em junho 09, 2013 de [http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_04_MARILIA_PINTO_DE_CARVALHO.pdf].
- DE VARGAS, Sonia (2006). Educação de Jovens e Adultos: discutindo princípios pedagógicos. In.: MOREIRA, Antonio Flavio B.; ALVES, Maria Palmira C.; GARCIA, Regina Leite. (orgs). Currículo, Cotidiano e Tecnologias. (pp.181-196). Araraquara, SP: Junqueira&Marin.
- DE VARGAS, Sonia (1984). A atuação do Departamento de Ensino Supletivo do MEC no período 1973-79. Mestrado. PUC, Rio de Janeiro, Brasil.

- FRAGO, Antônio V.; ESCOLANO, Agustín (2001). Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. ed Rio de Janeiro: DP&A editora.
- FRANÇA, Lilian Cristina Monteiro (1994). Caos – Espaço – Educação. São Paulo: AnnaBlume.
- FREIRE, Paulo (2003). Pedagogia da Autonomia. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FOUCAULT, Michel (2008). Microfísica do poder. 26ª Ed. São Paulo: Graal.
- FOUCAULT, Michel (2009a). De Outros Espaços. In.: Motta, Manoel Barros da (org). Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. (pp. 411-422). 2ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (2009b). Vigiar e Punir: nascimento da prisão. 35 ed. Petrópolis: Vozes.
- LOPES, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria (orgs) (2007). Espaço e Educação: Travessias e Atravessamentos. Araraquara, SP; Junqueira & Marin.
- NÓVOA, Antônio (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- NÓVOA, Antônio (1995). Para uma análise das Instituições Escolares. In.: NÓVOA, Antônio (org). As Organizações Escolares em Análise (pp.13-43). 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- RIBEIRO, Cláudia R. Vial (2003). A dimensão simbólica da arquitetura: parâmetros intangíveis do espaço concreto. Belo Horizonte: Editora com Arte, 2003.
- RIVERO, José; FÁVERO, Osmar (2009). Educação de Jovens e Adultos na América Latina: Direito e desafio de Todos. São Paulo: Moderna.
- SANTOS, Milton (2008). Da Totalidade ao Lugar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- SORDI, Maria Regina Lemes; MERLIN, José Roberto (2007). Os Espaços como categoria reveladora dos projetos pedagógicos das instituições de educação superior. In.: DUARTE, Cristiane Rose et al (orgs). O Lugar do Projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo (pp. 113-120). Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.
- TUAN, Yi-Fu (1980). Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL.
- TUAN, Yi-Fu (1983). Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL.
- ZABALZA, Miguel A. (1998). A organização dos Espaços na Educação Infantil. In.:_____. Qualidade em Educação Infantil. Trad. Beatriz Affonso Neves (pp.229-281). Porto Alegre: Artmed.

Formação de professores em educação física e a autorregulação da aprendizagem

Luciana Toaldo Gentilini Avila¹⁵⁹¹, Lourdes Maria Bragagnolo Frison¹⁵⁹², Ana Margarida da Veiga Simão¹⁵⁹³

Resumo

Vivenciamos no atual século o aparecimento de exigências educacionais que criam a necessidade do professor ensinar aos alunos estratégias pedagógicas que lhes permitam compreender os conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, refletindo e se posicionando sobre eles. Os alunos hoje precisam ter a oportunidade de desenvolver competências que lhes permitam aprender de forma autônoma os conhecimentos para o resto de sua vida. Notamos assim, que essas exigências ao nível de conhecimentos e aprendizagem estabelecem um desafio ao processo educativo, tanto para quem ensina como para quem aprende (DIAS; VEIGA SIMÃO, 2007). Um dos processos que pode auxiliar no cumprimento dessas exigências é o investimento que pode ser feito na escola utilizando estratégias autorregulatórias, o que contribui para potencializar a aprendizagem do aluno. Um aprendiz que consegue autorregular sua aprendizagem exerce um papel ativo durante seu processo de aprender e tem como característica básica a utilização de estratégias para alcançar os objetivos e metas estabelecidos (VEIGA SIMÃO, 2004a). Podemos definir as estratégias de aprendizagem autorregulada como ações efetuadas pelo aluno, notadamente conscientes e intencionais para a obtenção de objetivos e metas. No currículo escolar, uma das disciplinas que pode contribuir para o ensino de estratégias é a de Educação Física, uma vez que os professores se comprometam a ensinar essas estratégias. Para termos professores com esse perfil é preciso investir na formação, ou seja, é “necessário desenvolver nos cursos de formação de professores estratégias orientadas para favorecer a aprendizagem auto-regulada dos alunos nos contextos das disciplinas” (VEIGA SIMÃO, 2006, p.193), valorizando a reflexão das ações pedagógicas realizadas (SCHÖN, 2000). Ao afirmarmos a importância de termos professores de Educação Física que saibam autorregular a sua aprendizagem, investigamos por meio desta pesquisa de cunho exploratório, se os alunos do último ano de um curso de formação de professores em Educação Física/Brasil, utilizam estratégias autorregulatórias para aprender os conteúdos que o curso oferece e se ao fazê-lo desenvolvem competências para autorregular o seu conhecimento. Com a finalidade de encontrarmos os dados desejados, aplicamos a 33 estudantes (17 mulheres e 16 homens) o Questionário de Conhecimentos das Estratégias de Autorregulação (CEA) (ROSÁRIO; MOURÃO; NUÑEZ; GONZÁLEZ-PIENDA; SOLANO; VALLE, 2007). Após a análise dos dados, verificamos que 54% dos estudantes pesquisados responderam que utilizam um pouco mais da metade das estratégias de autorregulação da aprendizagem presentes no questionário e 46% dos estudantes marcaram que utilizam pouco ou menos da metade das estratégias de autorregulação elencadas no instrumento. Apesar dos dados quantitativos mostrarem que mais de 50% dos estudantes pesquisados usam a maioria das estratégias de aprendizagem do questionário, percebemos que estes alunos, futuros educadores não costumam utilizá-las com regularidade para aprender. Inferimos que há necessidade de investir mais na formação dos futuros professores para que, na medida em que os

¹⁵⁹¹ Doutoranda do curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas/UFPel

¹⁵⁹² Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas/PPGE/FaE/UFPel

¹⁵⁹³ Professora da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa/Portugal

estudantes aprendam a utilizá-las se tornem aptos a aplicá-las, qualificando a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Palavras-Chave: Educação Física. Aprendizagem Autorregulada. Formação de Professores.

Introdução

As exigências educacionais do século XXI, no âmbito dos conhecimentos e da aprendizagem, vêm estabelecendo desafios ao processo educativo tanto para quem ensina como para quem aprende. De acordo com Dias e Veiga Simão (2007), a escola hoje precisa atender as necessidades dos alunos, isto é, precisamos hoje de uma escola que transcenda a mera transmissão de conhecimentos historicamente acumulados na sociedade e oportunize aos alunos o desenvolvimento de competências para que possam aprender os conteúdos escolares e adquirir conhecimentos de forma autônoma para a vida inteira.

Um dos processos que pode auxiliar no cumprimento dessas exigências, no campo da educação, é o investimento na autorregulação da aprendizagem. A autorregulação da aprendizagem pode ser definida, conforme Schunk (2001), como um processo em que o estudante autogerencia seus pensamentos e comportamentos para conseguir atingir um determinado objetivo de aprendizagem. Podemos identificar que aqueles aprendizes autorregulados para aprender apresentam características singulares em relação aqueles que não são autorregulados no seu aprender, como apresentarem um comportamento mais ativo durante o processo de aprendizagem e utilizar estratégias na obtenção de seus objetivos escolares (VEIGA SIMÃO, 2004a).

No entanto, para se tornar um aluno autorregulado, muitas vezes os estudantes precisam ter tido oportunidades para desenvolver certas competências. Um dos locais propícios para tal é na escola, com a presença de professores capazes de aprender e ensinar de forma autorregulada nas diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar (ROSÁRIO; VEIGA SIMÃO; CHALETA; GRÁCIO, 2008). Sendo assim, para termos professores com esse perfil é necessário o investimento na sua formação para que futuramente, ao chegarem na escola, conseguirem encorajar os alunos a identificar e a utilizar estratégias apropriadas às diferentes tarefas e contextos de aprendizagem (ROSÁRIO; NUÑES; GONZÁLEZ-PIENDA, 2006).

Uma das disciplinas que compõem o currículo escolar e que pode contribuir e oportunizar os seus alunos a desenvolverem competências autorregulatórias para aprender é a disciplina de Educação Física (EF). Assim como as demais disciplinas, a EF tem seu papel na escola e seus conteúdos para serem ensinados. No entanto, quando nos remetemos ao estudo da autorregulação da aprendizagem com a disciplina de EF na literatura científica, os estudos são quase inexistentes, o que provoca uma preocupação e dúvidas quanto ao ensino e aprendizagem desta disciplina (AVILA; FRISON, 2012).

Desta forma, considerando a relevância do ensino de estratégias na escola e a escassa literatura encontrada sobre a autorregulação da aprendizagem e a disciplina de EF, optamos por realizar uma pesquisa do tipo exploratória com o objetivo de analisar se alunos no último ano de um curso de formação de professores de EF, de uma universidade do sul do Brasil, relatam utilizar estratégias de aprendizagem para aprender os conteúdos que o curso oferece.

2. Revisão de literatura

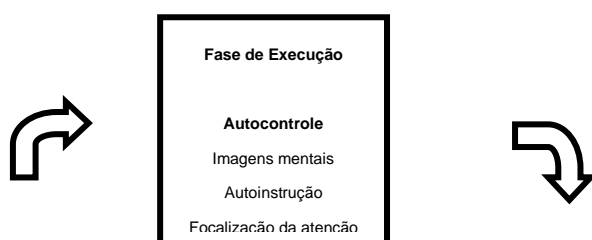
2.1 Autorregulação da Aprendizagem

O termo autorregulação da aprendizagem origina-se de uma construção abrangente que pode envolver diferentes graus de autorregulação de todos os domínios de nossa vida. Podemos regular não só a nossa aprendizagem escolar ou acadêmica, mas nosso estado de saúde, com a adoção de hábitos alimentares mais saudáveis, regular nosso estresse durante o dia, entre outros domínios (PUUSTINEN; PULKKINEN, 2001).

Podemos identificar na literatura que o interesse científico na investigação da autorregulação da aprendizagem no ambiente escolar/acadêmico surgiu na década de 1980, com a finalidade de identificar como os estudantes se tornavam responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem. Um dos cientistas pioneiros nesse assunto foi o psicólogo sociocognitivista Barry Zimmerman (1986), o qual definiu a autorregulação da aprendizagem como o grau em que os estudantes atuam a nível metacognitivo, motivacional e comportamental sobre os próprios processos que envolvem a aprendizagem das matérias escolares. Ou seja, a nível comportamental esses estudantes procuram selecionar, estruturar e criar ambientes para beneficiar a sua aprendizagem; são também metacognitivos porque “planejam, organizam, autoinstruem-se, automonitoram-se e autoavaliam seus vários estágios durante o processo de aprendizagem”; e são motivados, já que “percebem-se competentes, autoeficazes e autônomos” quando querem aprender (ZIMMERMAN, 1986, p. 308).

No entanto, não podemos nos confundir e entender a autorregulação da aprendizagem como uma capacidade mental ou uma habilidade de desempenho acadêmico, pois ela se caracteriza por ser um processo autodirigido em que o aprendiz tem a chance de transformar suas capacidades mentais em habilidades acadêmicas (ZIMMERMAN 2001; 2002). Esse processo autodirigido pode ser representado por um modelo cíclico (FIGURA 1) que contempla três fases: a primeira é a fase de antecipação e preparação; a segunda é a fase de execução e controle; e a terceira é a fase de autorreflexão e autorreação (ZIMMERMAN, 2000 *apud* ZIMMERMAN, 2002).

A primeira fase desse modelo serve para o aprendiz analisar a tarefa, estabelecer as metas de aprendizagem e organizar um plano estratégico para alcançá-las. Nessa fase atuam a automotivação que inclui as crenças do aprendiz sobre o processo de aprendizagem, sobre sua autoeficácia, suas expectativas de resultado e seu interesse intrínseco para a execução da tarefa e alcançar suas metas. Na segunda fase o sujeito exerce um autocontrole das ações enquanto põe em prática as estratégias previamente planejadas na fase anterior. E, na última fase, ocorre os autojulgamentos, os quais podem ser realizados através de autoavaliações, nas quais são comparados os resultados obtidos com os resultados esperados na tarefa e ocorre uma reflexão sobre as possíveis causas de sucesso ou falhas durante o processo (ZIMMERMAN, 2000 *apud* ZIMMERMAN, 2002; LOPES DA SILVA, 2004).



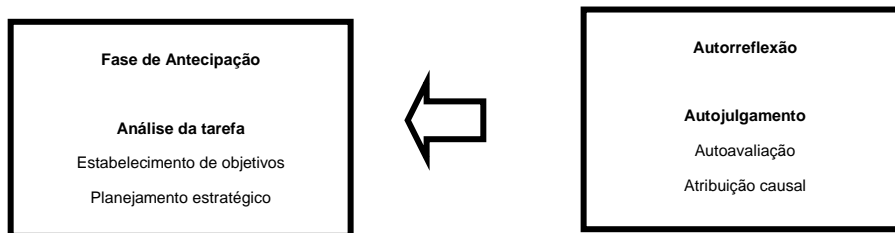


Figura 1: Fases do cíclico de Aprendizagem Autorregulada proposta por Zimmerman (2002)

Posteriormente e baseados em Zimmerman (2000 apud, ZIMMERMAM, 2002), Rosário e colaboradores proporam um modelo cíclico de autorregulação da aprendizagem e o denominaram de modelo PLEA (FIGURA 2). O modelo PLEA foi dividido em três fases: planejamento, execução e avaliação. Na fase de planejamento, os alunos analisam a tarefa, verificam os recursos físicos e ambientais disponíveis, estabelecem objetivos e elaboram um plano para alcançar a meta estabelecida. Na fase de execução, as estratégias de aprendizagem são executadas com a finalidade de se chegar ao objetivo proposto. E, por último, na fase de avaliação é o momento em que o aluno analisa se o objetivo foi alcançado e formula novas estratégias, caso a meta não tenha sido alcançada (ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARÃES, 2003).

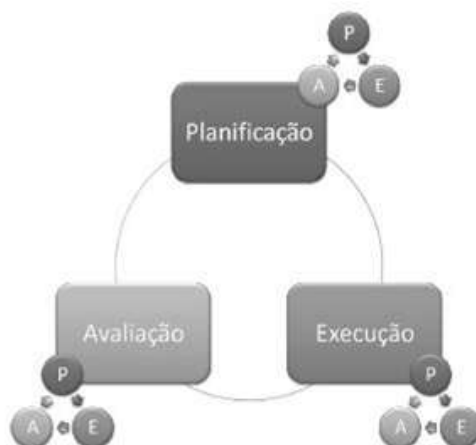


Figura 2: Modelo PLEA de aprendizagem autorregulada (ROSÁRIO, 2004)

Podemos observar, através das imagens dos modelos propostos por Zimmerman (2002) e Rosário (2004) que ambos apresentam características comuns, como a distribuição de forma cíclica das fases do processo. No entanto, no desenho apresentado do modelo PLEA (FIGURA 2), Rosário (2004) representa a fase de planejamento (P), execução (E) e avaliação (A) dentro de cada uma das fases que compõem o ciclo de aprendizagem, reforçando a lógica processual autorregulatória do modelo, ou seja, o processo PLEA se apresenta internamente em cada uma das fases de autorregulação.

Através dos modelos podemos perceber que a autorregulação da aprendizagem se caracteriza por papel ativo e autônomo do sujeito no seu processo de aprendizagem (ZIMMERMAN, 1986, ROSÁRIO, 2002, ROSÁRIO; TRIGO; GUIMARÃES, 2003). Destacamos que entendemos autonomia “como a possibilidade que tem o estudante de autorregular o seu processo de estudo e aprendizagem em função dos objetivos que persegue e das condições do contexto que determinam a consecução desses objetivos” (VEIGA SIMÃO, 2004a, p. 82). Isto é, para que os objetivos traçados pelo sujeito sobre a sua aprendizagem possam ser atingidos, esse faz uso de alguns dispositivos como a utilização de estratégias de aprendizagem.

2.2 Estratégias de aprendizagem

Conforme Zimmerman (2002) as principais características de um estudante autorregulado são: papel ativo durante o processo de aprendizagem e utilização de estratégias aliadas a metacognição. A metacognição, enquanto um dos componentes da aprendizagem autorregulada, pode ser definida como a consciência que o sujeito possui de suas possibilidades e limitações de conhecimentos, destacando o controle que possui da sua atividade cognitiva, buscando melhorá-la (LOPES DA SILVA, 2004; PORTILHO, 2011).

Um dos locais suscetíveis para os alunos desenvolverem a sua metacognição é na escola com o ensino de estratégias de aprendizagem implementadas pelos professores. Podemos dizer que o conhecimento metacognitivo provocado pelo professor sobre as estratégias de aprendizagem, é que auxiliarão o aluno a desempenhar um papel mais ativo e reflexivo durante o seu processo de aprendizagem (DIAS; VEIGA SIMÃO, 2007).

As estratégias utilizadas por estudantes autorregulados para aprender podem ser definidas, segundo Veiga Simão (2005, p.264) como as

(...) operações ou atividades mentais que facilitam e desenvolvem diversos processos de aprendizagem escolar e através delas, podemos processar, organizar, reter e recuperar o material informativo que temos de aprender, cada vez que planejamos, regulamos e avaliamos esses mesmos processos em função do objetivo previamente traçados ou exigidos pelas especificidades da tarefa.

É importante salientar que uma estratégia de aprendizagem não pode ser comparada a uma técnica ou competência de estudo, uma vez que a utilização de “estratégias de aprendizagem serão sempre conscientes e intencionais, dirigidas para um objetivo relacionado com a aprendizagem”, enquanto que técnicas de estudo “podem ser utilizadas de forma mais ou menos mecânica” e sem o propósito de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2006, p.197).

De acordo com a literatura da aprendizagem autorregulada, aprender a utilizar estratégias durante o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares pode ser oportunizado aos alunos desde os primeiros anos escolares (VEIGA SIMÃO, 2002). A maneira como os professores irão oportunizar seus alunos a aprender a utilizar as estratégias de aprendizagem pode ser através dos conteúdos específicos de cada disciplina, de atividades ou intervenções intencionais. Caso o professor opte por aliar o ensino de estratégias aos conteúdos escolares o professor deve oportunizar aos alunos momentos de reflexões sobre as ações que desejam realizar, assim como incentivar aos alunos a modificarem essas ações caso avaliem que essas não contribuirão para a obtenção dos objetivos previamente escolhidos (VEIGA SIMÃO, 2002).

Dessa forma, acreditamos que cabe ao professor ajudar o aluno a ser mais autônomo na sua aprendizagem, a exercer controle em como vai aprender, a identificar quais as melhores estratégias a empregar durante o processo de aprendizagem e como vai enfrentar os desafios que podem aparecer durante o percurso até atingir ao seu objetivo. Por isso é fundamental que o professor ensine como, porque e quando usar determinadas estratégias, demonstrando seus benefícios, comprovando suas vantagens, discutindo e observando com os alunos a prática e resultados da utilização de determinadas estratégias (VEIGA SIMÃO, 2002).

As estratégias que o professor pode mostrar a seus alunos podem ser do tipo comportamental, metacognitivo/cognitivo e motivacional. As estratégias do tipo comportamental auxiliam ao aluno com o controle do tempo, com a organização do material de estudo, com o local de estudo e a saber quando solicitar ajuda aos mais experientes quando necessário (professor, colega ou pais). As estratégias metacognitivas/cognitivas se referem ao conhecimento que se tem em relação a como, quando e onde utilizar os diferentes tipos de estratégias (memorização, organização, elaboração), assim como tomar consciência das demandas das tarefas propostas, a planejar estratégias para resolver as situações apresentadas, a avaliar sempre os procedimentos escolhidos e os resultados alcançados. E, por último, as estratégias motivacionais auxiliam os estudantes na compreensão das razões que movem os seus esforços para aprender (o que querem e onde querem chegar), assim como auxiliar os estudantes a lidar com o sucesso e o fracasso, com a ansiedade e com possíveis desmotivações (LOPES DA SILVA, 2004).

Porém, é necessário ao professor que deseja ensinar estratégias de aprendizagem a seus alunos, uma formação competente para isso, o que se refere a ter conhecimento de como as utilizar, de seus benefícios durante o processo de aprendizagem e como vai ensinar a seus alunos (ROSÁRIO *et al.* 2008). Uma das alternativas para termos professores com essas competências é inserir o “ensino de estratégias de aprendizagem ao longo do curso de formação de professores para que estes possam operar mudanças nas suas intervenções educativas futuras, nomeadamente, no quotidiano de cada disciplina curricular” (VEIGA SIMÃO, 2006, p.192). Os benefícios disso é a formação de um professor mais preparado para proporcionar conhecimentos mais significativos aos seus alunos.

3. Autorregulação da aprendizagem e a formação de professores de Educação Física

A atualização dos currículos dos cursos de formação de professores precisa estar constantemente em transformação de forma a acompanhar as mudanças sociais. Uma maneira de pensarmos os currículos das Escolas Superiores de Educação Física (ESEF) seria em uma formação em que os futuros professores sejam provocados a autorregular a forma como aprendem os conteúdos que o curso oferece, para que futuramente tenham também competências para ensinar seus alunos a autorregular pensamentos e processos de aprendizagem.

Segundo Tani (2011) a expressão Educação Física (EF) pode ser utilizada para designar no mínimo quatro termos: disciplina curricular, curso de preparação profissional, profissão e área de conhecimento. Enquanto disciplina curricular, conforme coloca Betti (1991), a Educação Física está presente no currículo das escolas desde o século XIX. Porém, somente no século XX, nos anos entre 1930 e 1945 foi que pela primeira vez na história do país, a EF se tornou uma prática obrigatória na escola. Atualmente, a disciplina de EF é prevista na Lei de diretrizes e bases para a educação brasileira (LDB), no seu artigo vinte e seis, que consta

“a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996).

De acordo com o artigo terceiro da resolução de número sete do Conselho Nacional de Educação, o qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais para as ESEFs, estabelece que a

Art. 3º. A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Da mesma forma que observamos na resolução acima, Tani (2011, p. 360) coloca que “é impossível falar do papel da Educação Física sem definir o movimento humano como seu objeto de estudo e aplicação”. Sendo assim, podemos identificar que esta disciplina também possuiu conteúdos próprios, aqueles vinculados ao movimento humano, mas que precisam ser ensinados para além de simples conhecimentos, mas os adequando aos interesses dos aprendizes.

Frente aos dados expostos, acreditamos na autorregulação da aprendizagem como um caminho para auxiliar os professores de EF a não só dirigir e proporcionar conhecimentos relativos aos seus conteúdos curriculares, mas também ensinar os processos pelos quais os alunos podem alcançar o conhecimento, ou seja, proporcionar o ensino de estratégias de aprendizagem para que com elas os alunos possam agir de forma mais ativa e consciente durante o processo de aprendizagem (VEIGA SIMÃO, 2005). Adicionalmente a este desafio educacional, o professor precisa estar ciente de que os conteúdos da EF não envolvem apenas o desenvolvimento de competências físicas, mas que competências cognitivas, emocionais e sociais, também estão presentes nas aulas de EF.

Apesar da literatura não ser muito representativa quando o assunto é a disciplina de EF e a autorregulação da aprendizagem, já temos indícios de que a oportunidade de ensinar estratégias de aprendizagem nas aulas de EF para uma turma de educação infantil se mostrou bastante significativa e auxiliou os alunos a aprenderem os conteúdos que essa disciplina tem a ensinar (AVILA; FRISON, 2012).

4. Metodologia

Tendo em vista a escassa literatura sobre o tema autorregulação nas aulas de EF e os benefícios de ser um aluno autorregulado durante a tarefa de aprender na escola, o objetivo que esta pesquisa se propõe a alcançar é investigar se futuros professores de EF, do último ano de um curso de formação de professores da ESEF, pertencente a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), relatam utilizar estratégias de aprendizagem para aprender os conteúdos que o curso oferece. Ao optarmos por esse objetivo, escolhemos utilizar procedimentos de uma pesquisa do tipo exploratória, baseados na ideia de que as indicações para esse tipo de pesquisa são para assuntos mal conhecidos ou pouco conhecidos, como é o caso do assunto investigado nessa pesquisa (PIOVEDAN; TEMPORINI, 1995).

A pesquisa do tipo exploratória nesse estudo também permitirá a obtenção de informações de um possível campo de estudo, por exemplo, após o levantamento de dados dos futuros professores de EF, poderemos pensar em propor intervenções tanto em nível de curso de graduação, como também intervenções dentro da escola, melhorando assim o conhecimento sobre o tema.

4.1 Sujeitos e local pesquisado

Os sujeitos que fizeram parte desse estudo foram 33 estudantes, sendo 17 homens e 16 mulheres, do 7º semestre do curso de licenciatura em EF pela ESEF-UFPel. Esses sujeitos participaram de forma voluntária da pesquisa, permitiram a divulgação dos dados coletados através de um termo de consentimento livre e esclarecido entregue ao pesquisador e só conheceram o real objetivo da investigação após a coleta de dados, com a finalidade de evitar possíveis distorções das verdadeiras declarações dos sujeitos, o que comprometeria a validade da pesquisa.

A ESEF-UFPel oferece a mais de 40 anos o curso de graduação de licenciatura em EF e tem como objetivos

a formação de competentes professores da Educação Básica, que conheçam o desenvolvimento de seus alunos e da sociedade. Professores de Educação Física capazes de desenvolver, crítica e pedagogicamente, atividades de ensino para indivíduos normais e com necessidades especiais, através, principalmente, do esporte, da dança, da ginástica e da recreação a nível escolar (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 2010, p.17).

Desta forma, nota-se que o foco deste curso é formar professores para atuar nas nossas escolas e destacamos como características básicas que esses profissionais precisam adquirir durante os anos da graduação a capacidade de intervenção através do conhecimento de diferentes estratégias para intervir, fato que a autorregulação da aprendizagem pode auxiliar.

4.2 Instrumentos para a coleta de dados

Conforme objetivo da pesquisa, optamos pela aplicação de um questionário denominado Questionário de conhecimentos das estratégias de autorregulação (CEA) (ROSÁRIO *et al.* 2007). Este questionário é composto por dez perguntas de múltipla escolha, com três opções de resposta, sendo uma correta e as demais falsas. A pontuação final do questionário resulta da soma total das respostas corretas, sendo o mínimo nenhuma correta e o máximo dez respostas corretas. As perguntas do questionário avaliam o uso de estratégias cognitivas, metacognitivas, motivacionais, e gestão de recursos (ROSÁRIO *et al.* 2010).

5. Resultados e Discussão

Através da análise das questões do questionário aplicado aos alunos que fizeram parte da amostra, podemos observar na Tabela 1 que 54% dos sujeitos acertaram mais da metade das respostas corretas do

questionário e 46% acertaram metade ou menos da metade das respostas corretas do questionário. No entanto, vale ressaltar que por meio de uma análise quantitativa desses dados nenhum aluno foi capaz de gabaritar ou acertar nove das questões do questionário, assim como uma minoria (16%) dos sujeitos acertou entre 7 e 8 questões e outros 16% acertou entre 1 a 4 questões.

Nº de questões corretas	% de alunos
1	3%
2	3%
4	10%
5	30%
6	38%
7	10%
8	6%

Tabela 1. Porcentagens de alunos e as respostas corretas às questões do questionário

Os resultados da porcentagem de acertos, somando as respostas de todos os estudantes, de cada uma das perguntas referentes aos tipos de estratégias mais utilizadas (estratégias do tipo cognitivo, metacognitivo e motivacional) encontram-se na Tabela 2. Nessa análise optamos por classificar a estratégia de gestão de tempo presente no questionário como uma estratégia metacognitiva, uma vez que gerir o tempo está relacionado com um trabalho metacognitivo de analisar as demandas da tarefa e pensar em um planejamento para resolver as situações apresentadas a partir de um determinado período de tempo (LOPES DA SILVA, 2004).

Estratégia	Questão	Resposta Correta	% acertos
Cognitiva	1. Antes de começar a fazer qualquer tarefa (prova, trabalho) é importante:	Pensar nos objetivos e metas e considerando os recursos pessoais fazer um plano para alcança-los.	47%(15)
	2. Para tirar apontamentos que sejam eficazes para estudar e preparar os exames, é importante:	Apontar os aspectos mais importantes e completá-los em casa com outras informações.	78% (25)
	3. Sublinhar é uma técnica de estudo cuja função principal é:	Selecionar a informação mais importante depois de ler e compreender o texto.	56% (18)
	4. Os resumos e os esquemas têm como objetivo:	Organizar e elaborar de forma pessoal a informação, hierarquizando-a segundo o nível de importância.	12% (4)
	5. Um aspecto fundamental no estudo é a organização e a gestão do tempo, o que implica em:	Elaborar horários pessoais que incluem o tempo de estudo diário, de preparação para os exames, de trabalhos, de lazer...	66% (21)
Metacognitiva	6. Para aprender e estudar um texto, é importante memorizar	Relacionar a nova informação com os conhecimentos anteriores, procurando	69% (22)

	de forma compreensiva, o que implica:	estabelecer ligações.	
	7. Na preparação dos exames, deve-se:	Ter em conta o tipo de exame, já que as estratégias de estudo devem adequar-se ao mesmo.	25% (8)
	8. No estudo pessoal, a procura de ajuda perante uma dificuldade, considera-se:	Uma maneira construtiva e muito importante de resolver os problemas quando não o conseguimos sozinhos.	75% (24)
	9. Depois de realizar um trabalho; um exame ... deve-se:	Analisar o que se fez e os resultados, para tirar conclusões e melhorar.	53% (17)
Motivacion al	10. Para evitar a procrastinação (adiar as tarefas de estudo para mais tarde) o melhor é:	Dividir a tarefa em pequenas metas e repartir o tempo para cada uma.	69% (22)

Tabela 2. Porcentagem de acertos em relação a cada uma das perguntas referentes aos tipos de estratégias

Observamos que as questões referentes às estratégias do tipo cognitivo/metacognitivo de números 1,4 e 7 na tabela, referentes às estratégias de preparação para os exames e sobre o conhecimento do objetivo da utilização de resumos e esquemas foram as que obtiveram menor índice de acertos (47%, 12% e 25, respectivamente), enquanto as questões 2 e 8, referentes a utilização de estratégias de estudo foram as que tiveram um índice bem significativo de acertos (78% e 75%). Logo em seguida, as questões de número 5, 6 e 10 na tabela, referente a estratégias de gestão do tempo, estratégias de compreensão de textos e estratégia motivacional, mais de 60% dos estudantes acertou (66%, 69% e 69%, respectivamente). E, por fim, as questões de número 3 e 9 na tabela, referentes a utilização da técnica de sublinhar e da estratégia de analisar os resultados de um exame, foram que um pouco mais da metade dos estudantes mostrou conhecimento (56% e 53%, respectivamente).

Conforme os resultados possíveis de se encontrar com a aplicação do questionário, ou seja, resultados apenas a nível de conhecimentos e não de utilização prática dessas estratégias, podemos observar que metade dos estudantes pesquisados parecem ter um conhecimento maior sobre a utilização das estratégias de aprendizagem, no entanto a outra metade de alunos parece não ter nem o conhecimento dessas estratégias.

Podemos então observar, que esses dados parecem preocupantes se objetivarmos que os professores de EF ensinem de forma autorregulada nas escolas. Já que os dados revelam que metade desses futuros professores não tem nem mesmo conhecimento sobre as estratégias que podem empregar no momento da aprendizagem. Falamos nessa preocupação, tendo em vista que as exigências educacionais do nosso século, ou seja necessitamos de uma escola com “professores que saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autônomos, estratégicos e motivados na sua aprendizagem em contexto escolar para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos” (VEIGA SIMÃO, 2006, p.192).

Pensamos então, que uma das formas de tentar modificar esse cenário é investir nos cursos de formação de professores de EF. Os currículos e os docentes dos cursos de licenciatura, de uma forma geral,

deveriam estar preocupados em ensinar ao futuro professor a aprender a ensinar a partir de suas reflexões sobre as atividades que são desenvolvidas no curso. Esse exercício de autorreflexão poderá ajudar ao futuro professor a aplicar esses conhecimentos adquiridos a situações mais precisas de sua prática docente (VEIGA SIMÃO, 2002).

Nessa perspectiva, um dos dispositivos sugeridos para ser utilizado na formação dos professores de EF, tendo em vista a possibilidade superar as limitações encontradas nos dados dessa pesquisa é oportunizar “a prática reflexiva” (BETTI; BETTI, 1996, SCHÖN, 2000). Essa ação, também denominada de “ensino reflexivo”, surgiu em diversos países como um instrumento de reforma educacional. O ensino reflexivo propõe que os cursos de formação profissional possam repensar seus currículos e “adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático e reflexivo como um elemento chave da educação profissional” (SCHÖN, 2000, p. 25). Ou seja, proporcionar ao futuro professor que desenvolva sua reflexão, para que possa ter consciência, intencionalidade e regulação de suas atividades para aplicar os conteúdos de forma mais significativa (VEIGA SIMÃO, 2004b).

6. Conclusão

O presente estudo teve como objetivo investigar se futuros professores de EF relatam conhecer e utilizar estratégias de aprendizagem que facilitem o aprendizado dos conteúdos específicos dessa disciplina. Conforme os resultados, 54% desses estudantes responderam utilizar mais do que a metade das estratégias de autorregulação da aprendizagem presentes no questionário, mostrando conhecer as algumas das formas de se obter um bom aprendizado. Por outro lado, 46% desses mesmos estudantes marcaram conhecer e utilizar metade ou menos da metade de estratégias de autorregulação.

Apesar dos dados quantitativos mostrarem que mais de 50% dos estudantes pesquisados conhecem e usam a maioria das estratégias de aprendizagem presentes no questionário, percebemos que alguns estudantes ainda não tiveram a oportunidade de, pelo menos, conhecer esses mecanismos de ajuda para aprender. O fato de não conhecerem ou não usarem estratégias autorregulatórias pode representar uma barreira as futuras intervenções na escola, pois se desejamos alunos que saibam conduzir as suas aprendizagens ao longo da vida escolar e depois dela, precisamos de professores que conheçam e utilizem esses facilitadores (estratégias autorreguladas) para contribuir com uma aprendizagem eficaz.

Sendo assim, para que possamos alcançar às metas educacionais vigentes e formarmos indivíduos que saibam utilizar estratégias de aprendizagem e autorregulem a forma como vão aprender ao longo da vida, precisamos pensar no investimento da formação dos profissionais responsáveis pelo desenvolvimento desses educandos. Ou seja, os professores precisam ser formados para ao mesmo tempo em que refletem sobre o seu processo de aprendizagem, aprendam a transpor esses conhecimentos para o processo de ensino dos conteúdos específicos de forma a proporcionarem uma aprendizagem mais significativa aos seus alunos.

Por fim, conforme destacamos anteriormente, esta pesquisa serviu para que conhecêssemos a realidade da formação docente dos formandos da área de EF, ainda pouco explorada pelo campo da autorregulação da aprendizagem. Acreditamos na necessidade de mais investigações no plano da formação de professores em EF, bem como, publicação de artigos como este, para que se tenha consciência da necessidade da

utilização de estratégias de aprendizagem para aprender a ensinar. Os resultados indicam que não temos conclusões sólidas sobre a real utilização de estratégias para aprender por futuros professores de EF, o que reafirma a necessidade de mais investigações que utilize observações e intervenções, para que os formandos de EF possam aprender para ensinar.

Referências

- AVILA, L., & FRISON, L (2012). Educação Física na Educação Infantil: estratégias para promover a aprendizagem autorregulada. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17 (2), 181-189.
- BETTI, M (1991). *Educação Física e Sociedade*. São Paulo: Editora Movimento.
- BETTI, I., & BETTI, M (1996). Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. *Motriz*, 2(1), 10-15.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Retirado em: jun. 1º, 2012 de fonte de [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.]
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Retirado em: jun. 1º, 2012 de fonte de [<http://www.cref6.org.br/arquivos/leg16.pdf>.]
- DIAS, D., & VEIGA SIMÃO, A. (2007). O conhecimento estratégico e a auto-regulação do aprendente. In: VEIGA SIMÃO, A.; LOPES DA SILVA, A., & SÁ, I. *Auto-regulação da Aprendizagem* (pp.93-130). Portugal: EDUCA, Universidade de Lisboa.
- LOPES DA SILVA, A. (2004). Auto-regulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In. LOPES DA SILVA, A; DUARTE, A.; SÁ, I. & VEIGA SIMÃO, A. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.17-39). Porto: Porto Editora.
- PIOVESAN, A.& TEMPORINI, E (1995). Pesquisa exploratória: procedimentos metodológicos para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*, 29 (4), 318-325.
- PORTILHO, E (2011). *Como se aprende? Estratégias, Estilos e Metacognição*. 2ªed. Rio de Janeiro: Wak Ed.
- PUUSTINEN, M.& PULKKINEN, L. (2001). Models of self-regulated learning: a review. *Scandinavian Journal of Education Research*, 45 (3), 269-287.
- ROSÁRIO, P (2004). *Estudar o estudar: as (Des) venturas do testas*. Porto: Porto Editora.
- ROSÁRIO, P.; MOURÃO, R.; NUÑEZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.; SOLANO, P., & VALLE, A (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje em la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 353-358.
- ROSÁRIO, P.; NUÑEZ, J., & GONZÁLEZ-PIENDA, J. (2006). *Cartas do Gervásio o seu umbigo: Comprometer-se com o estudar na educação Superior*. Campinas: Almerinda S.A.

- ROSÁRIO, P.; NUNES, T.; MAGALHÃES, C.; RODRIGUES, A.; PINTO, R., & FERREIRA, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-358.
- ROSÁRIO, P.; TRIGO, J., & GUIMARÃES, C. (2003). Estórias para estudar, histórias sobre o estudar: narrativas auto-regulatórias na sala de aula. *Revista Portuguesa de educação*, 16 (2), 117-133.
- ROSÁRIO, P.; VEIGA SIMÃO, A.; CHALETA, E., & GRÁCIO, L. (2008). Auto-regular o aprender que espreita nas salas de aula. In ABRAHÃO, M. (org.), *Professores e alunos: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa* (pp. 115-132). Porto Alegre: PUCRS.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SCHUNK, D. Social Cognitive Theory and self-regulated learning. In ZIMMERMAN, B. & SCHUNK, D, *Self-regulated learning and academic achievement* (pp.125-151). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autorregulação*. Lisboa: Ministério da educação.
- VEIGA SIMÃO, A. (2004a). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In DA SILVA, A; DUARTE, A.; SÁ, I., & VEIGA SIMÃO, A. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp. 77-94). Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, A. (2004b). O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem: implicações em contexto escolar. In DA SILVA, A; DUARTE, A.; SÁ, I., & VEIGA SIMÃO, A. *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais* (pp.95-106). Porto: Porto Editora.
- VEIGA SIMÃO, A. M. (2005). Estratégias de aprendizagem e aconselhamento educacional. In MIRANDA, G., & BAHIA, S., *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp.263-287). Lisboa: Relógio d'água Editores.
- VEIGA SIMÃO, A. M. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In BIZARRO, R., & BRAGA, F. (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências* (pp.192-206). Porto: Porto Editora.
- TANI, G. (2011). Perspectivas para a Educação Física Escolar. In TANI, G., *Leituras em educação física: retratos de uma jornada* (pp.251-266). São Paulo: Phorte.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física. Retirado em: jun. 1º, 2012 de fonte de [<http://esef.ufpel.edu.br/site/arquivos/ppc/Lic-PPC-ESEF-UFPel-mai-2010.pdf>]
- ZIMMERMAN, B. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocess? *Contemporary educational psychology*, 11,307-313.

ZIMMERMAN, B. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In ZIMMERMAN, B., &SCHUNK, D., Self-regulated learning and academic achievement (pp.1-37). New Jersey: Lawrence Erlbaum associates.

ZIMMERMAN, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. Theory into practice, 41 (2), 64-70.

Os tipos de trabalho pedagógico associados a bons resultados escolares: uma análise focada no discurso de professores e alunos

Estudos vários (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012; Fullan, 2009; Hargreaves e Shirley, 2009; Hopkins et al, 2011) têm afirmado que a qualidade das aprendizagens dos alunos e o sucesso escolar são influenciados pelo modo como os professores desenvolvem o seu trabalho dentro da sala de aula. Todavia, os professores não são “ilhas isoladas” e a sua ação sempre contribui para a cultura de escola a que pertencem (Lima, 2008). Por outro lado, como sustentou Hopkins (2008), a escola, para a qual uma criança ou um jovem vai, interessa e faz a diferença no seu sucesso escolar. É no quadro desta temática que se situa o estudo que aqui se apresenta.

Reconhecendo que os professores são elementos determinantes na melhoria das aprendizagens, o estudo teve como objectivo analisar os tipos de trabalho curricular que são propostos aos alunos e tal como verbalizado pelos professores, que estão associadas a bons resultados escolares. Pretende ainda verificar se tais formas de trabalho são reconhecidas igualmente pelos estudantes como estando associados aos seus bons resultados.

Os dados desta pesquisa são parte do produto final de um projecto de investigação sobre contextualização curricular e foram recolhidos através de entrevistas individuais a professores coordenadores de departamento, e a focus group de professores de cinco disciplinas (Português, História, Matemática, Biologia e Geologia e Físico e Química), sem cargo de coordenação, de três escolas secundárias dos distritos do Porto, Aveiro e Braga, onde se constataram bons resultados nos exames nacionais, e a focus-group aos seus alunos. Esses dados foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo para o que se usou o programa NVivo10.

A análise realizada permite reconhecer que os tipos de trabalho pedagógico mais usados se centram nos conteúdos disciplinares e são considerados positivos, por professores e estudantes.

Palavras-chave: Sucesso Escolar; Trabalho docente; Melhoria das aprendizagens

Introdução

Estudos vários (Hopkins, 2008; Bolívar, 2012; Fullan, 2009; Hargreaves & Shirley, 2009; Hopkins *et al*, 2011) têm afirmado que a qualidade das aprendizagens dos alunos e o sucesso escolar são influenciados pelo modo como os professores desenvolvem o seu trabalho dentro da sala de aula. Todavia, os professores não são “ilhas isoladas” e a sua ação sempre contribui para a cultura de escola a que pertencem (Lima, 2008). Por outro lado, como sustentou Hopkins (2008), a escola, para a qual uma criança ou um jovem vai, interessa e faz a diferença no seu sucesso escolar. É no quadro desta temática que se situa o estudo que aqui se apresenta.

O conceito de sucesso escolar tem vindo a ser construído historicamente na medida em que tem conquistado um espaço de análise e de reflexão que lhe confere estatuto de objecto científico (Bolívar, 2012; Vieira, Pappámikeil & Nunes, 2012), ao mesmo tempo que vai correspondendo a novos mandatos

educativos e novos paradigmas curriculares (Formosinho, 2001). Uma parte significativa desta evolução tem resultado do esforço de ligar a investigação à intervenção e de responder à questão de como ajudar as escolas a “transformarem-se em ambientes de aprendizagem cada vez mais eficazes para os seus alunos” (Hopkins, Harris, Stoll & Mackay 2010, p. 1).

Entende-se sucesso escolar como uma exigência e resultado natural das aprendizagens, que os alunos fazem, mas que se traduz também nos outros intervenientes do processo; os professores e as escolas. É cada vez mais consensual a noção de que

“os discursos sobre o sucesso se foram alargando e mudando com o tempo: o sucesso escolar como rendimento ou aproveitamento dos alunos (avaliado através de estatísticas por vezes convenientemente manipuladas), como eficácia (das aprendizagens, dos professores, das escolas), como eficácia e eficiência do sistema, como qualidade e, numa fuga em frente, como excelência; como por exemplo, os consignados na Lei de Bases” (Estrela, 2007, p.16).

Sucesso não é apenas do alunos e do seu esforço, mas também do trabalho das escolas e dos professores, como é reflectido pela revisão de literatura e o trabalho de investigação desenvolvidos por Barlie, Donohue, Anthony, Baker, Weaver & Henrich (2012). As escolas são apresentadas como agentes influenciadores do sucesso escolar dos alunos e há relações positivas entre o desempenho dos professores e as taxas de sucesso dos seus alunos (Lima, 2008).

A tarefa de identificar as tendências na literatura que associam o sucesso escolar e ao trabalho curricular permitiu constatar quatro grandes eixos enquadradores da relação, a saber:

1. O trabalho e a atenção explícitos das escolas dedicadas aos estudantes e às suas necessidades;
2. A qualidade e formação dos docentes;
3. O desenvolvimento de um trabalho reflexivo sobre as práticas pedagógicas e consequente ajustamento;
4. A existência de práticas de monitorização nas escolas, que associadas a lideranças assertivas potenciem a transformação da informação recolhida em acções ajustadas.

No conjunto de estudos revisados, estes eixos, na sua totalidade ou em parte, foram sendo identificados como estando associados directamente ao sucesso escolar.

Hargreaves e Shirley (2008) realizaram um projecto centrado nos processos de melhoria dos resultados escolares, em Inglaterra, durante mais de dois anos e que envolveu mais 300 escolas secundárias do país. A estas escolas, que estiveram ligadas em rede, foi providenciada assistência técnica na interpretação do sucesso escolar e dado acesso ao apoio prestado por parte de escolas mentoras. Foi-lhes atribuído um modesto orçamento que podia ser aplicado da maneira que as escolas entendessem, desde que tal aplicação previsse o cumprir dos objectivos de melhoria dos resultados escolares dos alunos das escolas em questão. Os resultados iniciais do projecto foram notáveis,

“mais de dois terços destas escolas ligadas em rede melhoram para o dobro a taxa média nacional ao longo de um a dois anos, tendo evitado as características do mandato top-down, bem como as prescrições que tipificavam as reformas educacionais inglesas antes deste momento” (Hargreaves & Shirley, 2008, p. 139).

As iniciativas desenvolvidas no decorrer deste projecto, permitiram constatar ligações claras entre o exercício do trabalho docente e o sucesso escolar dos alunos. Os autores, referem-se positivamente a estratégias como

“o providenciar de estratégias para a realização de testes, pagar a antigos alunos para orientar os alunos actuais, o alimentar os alunos com bananas e água antes dos exames, (...), recolha dos números de telemóvel dos alunos para possibilidade de contacto quando estes faltassem” (id, ibidem, pp. 139-140).

Concomitantemente com os resultados e reflexões deste projecto, e com as tendências acima enunciadas, também o relatório McKinsey (2010), identificou um grupo de políticas e de estratégias que influenciam o sucesso escolar. Deste modo, os quatro grandes factores capazes de exercer essa influência decisiva são: 1. a atração de pessoas de alta qualidade para a profissão docente (académicos e sustentabilidade para o trabalho docente); 2. um foco em estratégias para o desenvolvimento de práticas de ensino de qualidade face a uma base contínua no trabalho; 3. o cultivo, a selecção e o desenvolvimento de líderes institucionalmente orientados; 4. atenção contínua a uma base de dados referente a que nível se encontra a prestação dos alunos, escolas e agrupamentos escolares face à intervenção precoce para a resolução de quaisquer problemas. (Relatório Mckinsey, 2010).

Foca-se a importância da reflexão nos novos discursos de liderança, por forma constatar quanto essa mudança de discurso e de prática potencia uma outra visão da relação entre o trabalho docente e sucesso escolar dos alunos. Este novo paradigma, como enuncia Michael Fullan,

“envolve o possuir de uma visão ampla e direccional, mas possuindo também humildade - ouvir os outros, incluindo aqueles com os quais não se concorda, respeitar e conciliar as diferenças, unificar a oposição em um terreno mais elevado, identificar cenários de win-win, ser esperançoso e humildemente confiante independente da situação” (Fullan, 2009, p. 109).

Centrando-se na relação entre a melhoria dos processos de ação dos professores com os resultados educativos, Antonio Bolívar (2012) constata que, se

“os numerosos esforços realizados nos últimos anos nos países ocidentais não obtiveram o impacto esperado nos níveis de aprendizagem dos alunos, actualmente pensamos que as mudanças na educação devem ter como foco a melhoria dos processos de ensino dos professores e, conseqüentemente, da aprendizagem dos estudantes.” (id, ibidem, p. 191).

O autor evidencia dois pontos fundamentais na definição da ação dos professores por forma a assegurar um sucesso escolar mais sustentado: a responsabilidade na aprendizagem dos alunos; e a definição e gestão de actividades seleccionadas de acordo com o objectivo da melhoria das aprendizagens. Citando Bolívar, “a qualidade dos processos de aprendizagem é o principal determinante dos resultados escolares. Isto significa que é necessário conhecer as diferentes formas de gerir a aula e de instituir atividades que tenham a incidência real na aprendizagem dos alunos.” (Bolívar, 2012, p. 191).

A qualidade das expectativas dos professores, face ao seu desempenho e ao dos seus estudantes está também relacionada, directamente com o sucesso escolar (Hargreaves, 2000). Se essa relação se associa aos contextos sociais e educativos actuais, marcados pela incerteza e mutação constantes, ela tem no trabalho colaborativo dos professores um poderoso sustentáculo. São os “contextos de mudança rápida e

inconstância desenhados, que por vezes forçam muitos professores a trabalhar mais colaborativamente por forma a responder a tais contextos de mudança de forma efectiva” (Hargreaves, 2000, p. 151).

Se os professores não são “ilhas isoladas” e a sua ação sempre contribui para a cultura de escola a que pertencem (Lima, 2008), fica explicitada uma parte da ligação entre o sucesso escolar e o trabalho e a atenção explícita que as escolas dedicam aos estudantes e às suas necessidades. Esta é uma ideia mestra no livro de J. Lima, “Em busca da boa escola – Instituições eficazes e sucesso educativo”. A obra apresenta diversos estudos internacionais, que desde a década de 70, têm trabalhado o conceito de escola eficaz (bem como da relação estreita que se estabelece com o sucesso escolar dos alunos). O traço comum do que vem a ser considerado uma boa escola, e é por isso capaz de proporcionar um ambiente suficientemente estimulante à aprendizagem, reside na consciência do seu “ethos” que é definido “em parte, pela visão, pelas finalidades acordadas entre o pessoal docente e pelo modo como este trabalha em conjunto, mas, igualmente, pelo clima de aprendizagem em que os alunos desenvolvem a sua actividade” (Lima, 2008, p. 199).

Esta caracterização do que deve ser uma boa escola é coincidente com outros estudos mais recentes que, centrando-se em investigação empírica, puderam demonstrar a sua validade (Barile *et al*, 2012; Jacob *et al* 2012), mesmo em casos de aprendizagens específicos (Lopes, 2010) ou de casos de alunos em circunstâncias peculiares (Ly *et al*, 2012). Em resumo, como sustentou Hopkins (2008), a escola, para a qual uma criança ou um jovem vai, interessa e faz a diferença no seu sucesso escolar.

Outro conceito que se associa a esta preocupação de identificação das práticas pedagógicas que promovem o sucesso dos alunos, é o da significância das actividades propostas que, de algum modo, pode ler-se como contextualização curricular. A contextualização curricular tem sido apresentada na literatura como “um conceito chave capaz de promover uma aprendizagem significativa. Por isso, existe uma necessidade de pensa o currículo tendo em conta os indivíduos, os lugares e as culturas” (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2012, p. 3).

Atendendo que o currículo não mais pode ser encarado unicamente como uma compilação de aspectos instrumentais desenvolvidos para transmitir conhecimento, o conceito de contextualização curricular, pretende colocar em reflexão a percepção da existência de um processo que também envolve as experiências de desenvolvimento pessoal e educacional do dia-a-dia dos estudantes. (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2012, p. 1). Desta forma, e segundo os autores, a contextualização curricular surge conceptualmente como um processo pedagógico que envolve procedimentos com o objectivo de estabelecer conexões entre conteúdos disciplinares, situações da vida real experienciadas pelos alunos, bem como as suas características como indivíduos e sua cultura. As mesmas autoras, afirmam ainda a revisão de literatura, por estas desenvolvida, permitiu constatar “que a contextualização curricular é geralmente entendida como uma abordagem pedagógica que promove e melhora a relação entre os alunos, o conhecimento escolar e as experiências de aprendizagem, aumentando a motivação dos alunos face a aprendizagem e ao seu sucesso.” (Fernandes, Leite, Mouraz & Figueiredo, 2012, p. 6). É no quadro desta temática que se situa o estudo que aqui se apresenta.

Se os professores são elementos determinantes na melhoria das aprendizagens, pretende-se analisar os tipos de trabalho curricular que propõem aos alunos e tal como é por eles verbalizado, que estão associados a bons resultados escolares. Pretende ainda verificar se tais formas de trabalho são

reconhecidos igualmente pelos estudantes como estando associados aos seus bons resultados. São seus objectivos:

1. Identificar as tipos de trabalho curricular que segundo os professores e os alunos interferem no sucesso escolar.
2. Cruzar perspectivas de professores com as de alunos sobre essas práticas curriculares.

Metodologias

O texto inclui-se no âmbito do projecto “Contextualizar o saber para a melhoria dos resultados dos alunos” e recorre a uma metodologia qualitativa porquanto se centra nas percepções dos professores e dos alunos sobre a relação entre o sucesso escolar e o trabalho pedagógico. Esta opção é mais lógica tendo em consideração os objectivos acima enunciados.

Os eixos fundamentais do trabalho centraram-se por isso em torno dos conceitos de sucesso escolar e de práticas curriculares. Operacionalizou-se o conceito de sucesso escolar, do ponto de vista da investigação, como estando associado a: bons resultados escolares obtidos pelos alunos das escolas; ao reconhecimento do bom trabalho desenvolvido pelos estudantes; a auto-atribuição do epíteto “sou um bom aluno”. As práticas curriculares foram identificadas a partir dos trabalhos propostos e desenvolvidos em sala de aula, de acordo com o referencial de práticas de contextualização curricular que associa a decisão da escolha das práticas curriculares a partir de um exercício de significância das aprendizagens que tem no aluno o seu critério último.

Amostra:

O estudo teve como sujeitos os professores e alunos de anos terminais do ensino secundário de três escolas, de três distritos portugueses (Braga, Porto e Aveiro), escolhidas em virtude dos bons resultados escolares obtidos na avaliação externa.

O critério para seleção das escolas onde foram predeu-se com a posição ocupada no ranking nacional, no conjunto das disciplinas consideradas no estudo, que por sua vez depende da média que a escola teve nos resultados dos exames nacionais. Para tal efeito, desenvolveu-se uma pesquisa, nas listagens do ranking nacional, ao nível de cada distrito, das escolas posicionadas em lugares mais elevados, nas disciplinas objecto de avaliação externa: Português, História; Matemática, Físico-química e Biologia e Geologia. Assim, considerou-se que os professores a incluir no estudo deveriam ser aqueles que, no ano letivo relativo ao ranking (2010/2011), lecionaram as disciplinas acima referidas, no ano de exame: 12º para as disciplinas de Português, História; Matemática, e 11º para as disciplinas de Físico-química e Biologia e Geologia. Sendo professores dos alunos que alcançaram os bons resultados nos exames nacionais que colocaram a escola num lugar de destaque no ranking, o trabalho por eles desenvolvido – sendo de contextualização, ou não – tem relevo neste estudo. Igualmente e dada a estrutura organizacional das escolas atuais, foram incluídos os coordenadores de departamento das disciplinas em estudo, de forma a explorar aspectos relacionados com a cultura de trabalho da escolas e dentro de cada departamento.

Considerando a intenção de estudar e compreender as práticas de contextualização do saber utilizadas pelos professores e a sua repercussão em termos de sucesso educativo, importou também seleccionar alunos cuja opinião pudesse ser relevante para o assunto em questão. Os alunos foram escolhidos por serem aqueles que tiveram como professor, no ano de exame, os professores em cada disciplina. Foi, assim, pedido a cada professor (não coordenador) entrevistado que indicasse pelo menos 2 alunos seus, sendo que um deles teria bons resultados e o outro teria resultados mais baixos. Esta dualidade permite, de certo modo, auscultar e estudar o impacto que as práticas têm nos alunos. Sabendo que no caso das disciplinas com exame nacional no 12º, os alunos possivelmente já não estariam na escola, optou-se por pedir o nome de alunos que fizessem no ano lectivo em curso, parte das turmas do professor.

Instrumentos

Os instrumentos de recolha de dados, foram as entrevistas realizadas individualmente a coordenadores dos departamentos e as entrevistas realizadas em regime de *focus group* a professores e a alunos.

A construção dos instrumentos de recolha de dados teve por base o referencial teórico do projecto “Contextualizar o Saber para a Melhoria dos Resultados dos Alunos”, Foram produzidos:

- guião de entrevista semiestruturada.
- guião *focus group*.

Este estudo permitiu recolher informações em contexto, de um modo mais aprofundado, bem como ouvir na primeira pessoa os sujeitos que praticam – ou não – a contextualização curricular no quotidiano das escolas. Este processo possibilitou explorar a presença ou ausência de práticas de contextualização do saber e modo como estas são desenvolvidas na prática letiva, as motivações subjacentes ao seu uso, os constrangimentos e dificuldades enunciadas pelos docentes na sua realização e, também, inferir sobre os possíveis impactos e repercussões que esta abordagem metodológica tem no sucesso escolar dos alunos.

No total foram realizadas x entrevistas, assim distribuídas:

- Porto: 5 entrevistas individuais a coordenadores; 3 entrevistas individuais a professores (Biologia e Geologia a 2 professores/as; Matemática a 1 professor/a; e 2 *focus group* a professores/as Português a 2; Físico-química a 4 professores/as);
- Braga: 5 entrevistas individuais a coordenadores; 4 entrevistas individuais a professores (Biologia e Geologia a 1 professor/a; Físico-química a 1 professor/a; Matemática a 2 professores/as); e 3 *focus group* a professores (História a 2 professores/as; Físico-química a 2 professores/as; Português a 3 professores/as);
- Aveiro: 5 entrevistas individuais a coordenadores; 2 entrevistas individuais a professores (Físico-química a 1 professor/a; História a 1 professor/a; e 3 *focus group* a professores (Biologia e Geologia a 3 professores/as; Português a 2 professores/as; Matemática a 2 professores/as).

Após a realização das entrevistas com professores (não coordenadores), foi solicitado aos mesmos a sugestão de alunos para as entrevistas, tendo sido posteriormente enviado um pedido de autorização de

entrevista aos encarregados de educação dos alunos selecionados, num processo mediado pela escola. Os alunos foram entrevistados por entrevistas semiestruturadas em modalidade de *focus group*. Realizaram-se por equipa:

- Porto: 4 *focus group* com alunos
- Braga: 3 *focus group* com alunos
- Aveiro: 5 *focus group* com alunos.

O guião da entrevista fez-se constituir por 5 blocos temáticos que a seguir se listam:

1. Legitimação da entrevista.
2. Razões do sucesso obtido pelos alunos na disciplina.
3. Lugar do currículo no sucesso.
4. Lugar da formação do professor (sentido amplo) na estratégia seguida para alterar.
5. Vantagens e limites da contextualização.

O guião do *focus group* a alunos fez-se constituir por 4 blocos temáticos que a seguir se listam:

1. Legitimação da entrevista.
2. Práticas pedagógicas e Sucesso.
3. Papel dos Alunos.
4. Perceções Gerais.

O guião de *focus group* a professores fez-se constituir exactamente pelos mesmos blocos temáticos presentes no guião das entrevistas.

Depois de realizadas, e gravadas em formato áudio com o acordo dos entrevistados, as entrevistas/*focus group* foram posteriormente transcritas para formato word., para serem objeto de análise.

Os dados empíricos foram analisados através da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011; L'Écuyer; 1990; Krippendorff, 2003), tendo sido cruzados entre as opiniões de **professores e alunos**.

Para o efeito recorreu-se ao software NVivo10. Para a análise foi produzida uma estrutura categorial mínima, que teve por base o guião de entrevista e o referencial teórico do projeto. Esta estrutura categorial pré-construída foi alvo de alterações sempre que as mesmas se justificaram, de acordo com a natureza dos dados recolhidos. A análise possibilitou a organização da informação em categorias que formam a base para cruzamentos e meta-análises. Como o presente trabalho é um recorte dessa informação foram seleccionadas as categorias: *Abordagens pedagógicas relacionadas com o sucesso escolar*. Para efeitos de codificação considerou-se unidade de registo, a frase ou o período enquanto constituindo uma unidade de sentido, com mais ou menos, complementos e orações coordenadas. Tal opção resultou do facto de se associar a cada uma destas unidades de registo uma ideia que às vezes era mais complexa. Desse modo a categoria central que aqui se reporta intitula-se *Abordagens pedagógicas relacionadas com o sucesso escolar*, e desdobra-se nas seguintes subcategorias:

- Orientação para os conteúdos;

- Trabalho de grupo;
- Projetos;
- Trabalhos de pesquisa.

Em todo o processo de contato com os participantes no estudo, de recolha de dados e seu tratamento, foram respeitadas as regras éticas de investigação, nomeadamente a garantia de anonimato e o da participação voluntária e consentida, que no caso específico dos estudantes menores incluiu um pedido de autorização dos respectivos encarregados de educação.

Resultados:

A apresentação dos resultados segue a ordem antes referida de analisar a distribuição dos depoimentos recolhidos segundo o estatuto dos interlocutores – professor ou aluno – e segundo as disciplinas analisadas.

Existe uma clara prevalência do número de referências codificadas centradas no “**Domínio dos Conteúdos**” por relação às restantes formas de trabalho proposto na sala de aula (Referências de Alunos N=90 / Referências de Professores N= 120) (tabela 1). Essa predominância constata-se no discurso dos professores e dos alunos de todas as escolas, embora seja ainda mais evidente na escola do distrito de Aveiro (Referências Alunos N= 45 / Referências Professores N=52).

O recurso a “**Projetos**” aparece mais no discurso dos professores das escolas dos distritos do Porto (Referências N=11) e de Braga (Referências N=6), quando comparada com a escola do distrito de Aveiro (Referências N=3), sucedendo o mesmo no cômputo das referências à “Pesquisa”. Estas formas de trabalho encontram-se referidas sobretudo nos discursos dos professores, embora de forma mais modesta que as actividades que relevam directamente dos conteúdos.

Quanto à forma “**Trabalho de Grupo**”, ela está mais presente nas referências dos alunos (Referências N=37) do que nas dos professores (Referências N=15), em duas das três escolas.

Tabela 7 Dados Alunos / Professores

Alunos	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	16	0	0	0
Braga	29	11	1	2
Aveiro	45	26	0	0
	90	37	1	2
Professores	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	27	7	11	5
Braga	41	2	6	4
Aveiro	52	6	3	2
	120	15	20	11

Analisados os mesmos dados segundo a distribuição por disciplina escolar obteve-se a tabela 2. A prevalência de referências relativas ao **“Domínio dos Conteúdos”** por relação às restantes formas de trabalho proposto na sala de aula volta a ser uma tendência dominante em todas as disciplinas consideradas. Consta-se ainda que são as disciplinas relativas às ciências exatas e naturais que mencionam mais esse recurso, quando comparadas com as duas disciplinas relativas às Ciências Humanas e Línguas (História e Português).

O trabalho curricular planeado directamente a partir dos conteúdos tem no professor o seu principal promotor já que se traduz num trabalho de explicação, de demonstração, capaz de permitir a resolução dos exercícios característicos das disciplinas em causa.

A esse propósito regista-se o depoimento de alguns alunos que validam esta opção curricular:

Focus Group Alunos Biologia e Geologia

“Eu acho que nas aulas teóricas o facto de descobrirmos muito mais coisas novas, estamos em contacto, o facto de a professora estar ali a explicar a matéria, coisas que nós ainda não temos conhecimento, torna-se motivante, porque nós estamos constantemente a descobrir e a querer relacionar com outros conhecimentos que já temos, aplicar a situações do dia-a-dia. E nas aulas práticas, pronto, é o culminar de tudo, é o relacionar, ter o contacto direto mesmo com aquilo que já aprendemos.”

Focus Group Alunos Física e Química – Braga

“Nós acabamos por trabalhar sempre a interpretação nas aulas, não é?, fazer um exercício é preciso saber interpretar esse exercício. (...)Este professor, como eu já disse, ele dava-nos a trabalhar para nós aprendermos a interpretar o máximo possível e tentamos explicar a maneira como podíamos ver estes exercícios deste tipo e daquele tipo.”

Focus Group Alunos Física e Química

“Passávamos muito tempo a fazer exercícios, mandava para casa muitos exercícios para fazer, porque era sabia perfeitamente que era com os exercícios que íamos ter prática. Pronto. E acho que foi uma boa aprendizagem.”

“Focus Group Alunos Matemática

“Às vezes quando nós vamos introduzir uma matéria nova a professora dá-nos um exercício e nós vamos fazendo. E à medida que é preciso novos conhecimentos, ela vai explicando e nós vamos fazendo esse exercício e ficamos com ele todo no caderno bem explicado para depois quando formos fazer um exercício sobre essa matéria saber que é dessa forma que temos de proceder.”

O recurso ao **“Trabalho de grupo”** parece mais evidente nas aulas das disciplinas de Biologia e Geologia (Referências N=17) e História (Referências N=12).

Todavia, na implementação deste tipo de trabalho são requeridas outras condições como a maior duração das aulas e alguma menor pressão do tempo sobre o cumprimento dos programas.

Focus Group Alunos Biologia e Geologia – Braga

“Há um método que a minha professora também utilizava era por exemplo quando tínhamos aulas de 135 minutos, como tínhamos tempo, em vez de ser ela a dar a matéria, nós é que tínhamos de organizar o nosso próprio power point e explicar aos nossos colegas. Por exemplo: nós tínhamos...ela ia ao livro e dizia matérias que eram...aquilo não era... Nós dávamos matéria, mas era mais uma introdução, depois ela voltava a falar daquilo. Mas ela dividia a matéria por grupos e depois cada um ia para o computador durante um certo tempo trabalhar aquela matéria, pesquisar sobre aquilo e tentar, primeiro percebermos para nós para depois...”

Português	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	8	4	2	0
Braga	4	0	0	0
Aveiro	20	6	1	0
	32	10	3	0
Físico e Química	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	15	0	6	1
Braga	14	2	7	2
Aveiro	18	7	0	1
	47	9	13	4
Biologia e Geologia	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	4	1	1	2
Braga	26	3	0	2
Aveiro	27	13	0	1
	57	17	1	5
Matemática	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	10	0	2	0
Braga	14	2	0	0
Aveiro	24	2	0	0
	48	4	2	0
História	Domínio dos Conteúdos	Trabalho de Grupo	Projetos	Pesquisa
Porto	6	2	0	2
Braga	12	6	0	2
Aveiro	8	4	2	0
	26	12	2	4

Tabela 8 Dados Disciplinas

Quanto à prática curricular de **“Projetos”**, esta só é referida na disciplina de Física e Química (Referências N=13). Está implícito neste recurso a importância que a motivação tem na escolha da prática.

Focus Group Professores Física e Química

“Há projetos. Há projetos que interessam aos menos bons, há projetos que interessam aos melhores. Está a decorrer neste momento a semana da Energia e do Ambiente. E todos os anos temos apresentado um carrinho solar, os alunos fazem do 8º ano, 7º ano/8º. E tem-se ganho sempre um prémio e pronto eles têm a corrida do carro, ou o carro...”

Coordenador Física e Química

Nós temos atividades práticas obrigatórias e que saem nos exames, ainda para mais valem 30% nos exames. E eu olho muitas vezes para aquele material e sei que muito daquele material foi comprado com o dinheiro dos projetos que nós apresentamos. Pois. E que vemos muitas vezes na formação “Olha aquilo, olha, é interessante”. Vamos, compramos, não é? Pronto. Quando, muitas vezes, quando apresentamos os projetos temos precisamente essa intenção. É de comprar determinado tipo de material”

Por outro lado, das cinco disciplinas em estudo, o **“Trabalho de Pesquisa”** só é referido nas disciplinas de Física e Química (Referências N=4), Biologia e Geologia (Referências N=1) e História (Referências N=4).

Discussão dos Resultados e Conclusões

A preocupação de tornar o currículo significativo para os estudantes, de forma a contribuir para o seu sucesso constitui uma prioridade que os professores têm em conta na selecção de práticas curriculares. Para o efeito, cabe-lhes encontrar formas de trabalho curricular que estabeleçam conexões entre os conteúdos disciplinares, as situações da vida real experienciadas pelos alunos, bem como as suas características como indivíduos e respetiva cultura. Se esta tendência é identificada na literatura como orientadora da possibilidade de decisão curricular que cabe aos professores (Fernandes et al, 2012), interessou averiguar que tipos de práticas são mais capazes de simultaneamente motivar os alunos para a aprendizagem e garantir o seu sucesso. Os tipos de trabalho curricular que segundo os professores e os alunos mais contribuem para o sucesso escolar são os que conseguem essa relação próxima aos conteúdos curriculares das disciplinas. As modalidades como o projecto e o trabalho de grupo também foram associadas pelos participantes ao sucesso escolar, mas foram muito menos referidas. O tempo que demoram pode constituir razão para a sua menor utilização. Como os estudantes validaram as práticas curriculares centradas nos conteúdos disciplinares e que decorrem de um controlo mais próximo do professor é possível concluir que a percepção que têm de sucesso escolar e de como o assegurar resulta de um tipo de trabalho curricular mimético relativamente à sua experiência .

Referências Bibliográficas:

Bardin, Laurence (2011). *Análise de conteúdo* (4ªed). Lisboa : Edições 70.

- Braile, John, Donohue, Dana, Anthony, Elizabeth R, Baker, Andrew M, & Henrich, Christopher (2012). Teacher–Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. *Youth Adolescence*, 41, pp. 256-267.
- Bolívar, Antonio (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Estrela, Maria Teresa (2007). As Ciências da Educação, hoje. In Jesus Maria Sousa et al (Orgs.), *Educação para o Sucesso: Políticas e Actores*. Actas do Congresso IX da SPCE, Funchal 2007 (pp. 15-35). Porto: Livpsic.
- Fernandes, Preciosa, Mouraz, Ana & Figueiredo, Carla (2012). Curricular Contextualization: Tracking the Meanings of a Concept. *Asia-Pacif Edu Res*, pp. Retirado em Maio, de 2013 de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40299-012-0041-1#page-1>
- Formosinho, João (2001). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Lisboa: Edições ASA.
- Fullan, Michael (2009). Large scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10 (2), 101-113.
- Jacob, Anna, (2012). Examining the relationship between student achievement and observable teacher characteristics: Implications for school leaders. Anna Jacob, *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7 (3), pp. 1-13.
- Hargreaves, Andy (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6 (2), pp.151-182
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hopkins, David (2008). *Every School a Great School: Realizing the Potential of System Leadership*. Berkshire, England: Open University Press.
- Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis (2008). Beyond Standardization: Powerful New Principles for Improvement. *Phi Delta Kappan*, 90 (2), pp. 135-143.
- Hopkins, David, Harris, Alma, Stoll, Louise & Mackay, Tony (2011). School and System Improvement: State of the Art Review. *Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011*. Retirado em Janeiro, 2013 de http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf.
- Krippendorff, Klaus (2003). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Beverly Hills: Sage.
- L'Écuyer, Réne (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Beverly Hills: Sage.
- Lima, Jorge (2008). *Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lopes, Bernardino, Branco, Julia & Jimenez-Aleixandre, Maria (2010). 'Learning Experience' Provided by Science Teaching Practice in a Classroom and the Development of Students' Competences. *Res Sci Educ*, 41, pp. 787-809.

Ly, Jennifer, Zhou, Qing, Chu, Keira & Chen, Stephen (2012). Teacher–child relationship quality and academic achievement. *Journal of School Psychology, 50*, pp. 535-553.

Mourshed, Mona, Chijioke, Chivezi & Barber, Michael (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Mckinsey Report. Retirado em Maio, de 2013 de:
http://www.teindia.nic.in/Files/Articles/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf

Vieira, Maria Manuel, Pappámikail, Lia & Nunes, Cátia (2012). Escolhas Escolares e Modalidades de Sucesso no Ensino Secundário. *Sociologia, Problemas e Práticas, 70*, pp. 45-70.

O professor, a investigação-ação e a prática educativa: em busca da melhoria do processo educativo

Gleyds Silva Domingues¹⁵⁹⁴

Resumo

Na inter-relação entre ensino e aprendizagem um novo caminho de dialogicidade se afirma na propositura da investigação-ação, uma vez que nela, os agentes envolvidos têm como meta a melhoria do processo educativo e, ainda, a emancipação dos sujeitos frente à realidade complexa em que estão imersos. A investigação-ação não se constitui apenas de um método, mas de uma possibilidade real para a ação-reflexão-tomada de decisão. Isso porque, é no ambiente circundante que a investigação-ação toma espaço e traz consigo a finalidade de pensar sobre um novo prisma, o da transformação, que sem dúvida propõe o encontro com a diversidade constituída. Ao transportar as bases da investigação-ação para o processo educativo tem-se como ideia primeira, a triangulação que a rege: do sujeito que investiga; dos sujeitos investigados; da problemática situada. Esta triangulação, portanto, não exclui, antes inclui as suas vertentes - dá-se sentido de totalidade -, pois são percebidas em co-participação com vistas a um objetivo afim. Este objetivo é inicialmente demarcado por um problema, que será pensado em cima de hipóteses construídas que tentam dar visibilidade ao problema e, por isto mesmo, devem ser investigadas. O problema não é alheio ou indiferente aos participantes, na verdade ele faz parte da sua realidade, como ponto de interrogação que inquieta e que se apresenta na forma de um desafio a ser superado e ou desvelado, à medida que ações são propostas para elucidá-lo. Neste sentido, a presente pesquisa tem como objetivo verificar a implicação da investigação-ação na prática de ensino de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental pertencentes a escolas públicas do Município de Curitiba. Os teóricos que embasam esta pesquisa são: Carr e Kemmis (1988); Schön (1992); Elliot e Stenhouse (1992); Zeichner (1992; 1995). Parte-se do projeto de investigação-ação elaborado pelas professoras sobre uma problemática advinda da realidade e das observações das práticas pensadas e efetivadas no contexto de sala de aula, por meio das intervenções pedagógicas construídas e das análises destas intervenções propostas, no sentido de evidenciar a percepção e a avaliação das protagonistas frente a sua ação educativa. Neste sentido, apresenta-se como resultado preliminar desta pesquisa que, a proposta de investigação-ação tem um longo caminho de consolidação junto às professoras como instrumento de melhoria do processo educativo, isso porque, os sujeitos envolvidos nesta pesquisa ainda estão construindo o conceito sobre o que de fato significa investigação-ação. Por outro lado, percebe-se a vontade e o desejo das professoras melhorarem suas práticas, à medida que refletem sobre seu trabalho educativo. Neste ponto, constata-se a presença de lacunas significativas que impedem a montagem de um grande quebra-cabeça, chamado investigação-ação. As lacunas não devem ser tomadas como empecilhos à investigação-ação, mas, sim como possibilidades que darão movimento ao ato da investigação, que poderá possibilitar a sua decodificação. Espera-se com este estudo que a prática educativa ganhe mais legitimidade e significação, tanto para as professoras como para a comunidade, pois neste processo são eles percebidos como

¹⁵⁹⁴ Faculdades EST/ Bolsita da CAPES

protagonistas, que em suas ações e práticas sociais, educacionais e políticas refletem o desejo da transformação.

Palavras-chave: investigação-ação- prática educativa - professores pesquisadores

Introdução

O campo de discussão “formação de professores” se inscreve num contexto mais amplo de inserção da ação e da prática educativas do profissional professor, uma vez que este não está limitado ao espaço de sala de aula, mas parte dele para tecer as leituras e redes possíveis de complexidade presentes na sociedade.

A formação de professores é, então, percebida no âmbito da prática reflexiva, que requer postura, reciprocidade e investigação. E esta investigação caminha na própria ação docente sobre sua prática educativa e a realidade na qual está inserido e é parte. Isto implica na autonomia legitimada e conquistada, e, também, na tentativa de lutar por uma sociedade que se deseja mais justa e democrática.

Afinal, para entender a si mesmo e aos outros se faz necessário que o docente tenha bem claro e definido as concepções, ideologias, visões e cultura que norteiam a história da realidade, quer seja está próxima ou distante. A reflexão, ainda, é considerada como condição imprescindível para pensar a escola, sua função social, o seu entorno e provocar mudança ou permanência, a partir da problemática estabelecida e pesquisada. O resultado a ser concretizado ou o seu contrário destina-se à reconstrução social.

Nesta ação reflexiva, o docente é percebido como construtor e autor de novos saberes que irão nortear a forma como ensina e desenvolve os valores educacionais subjacentes a sua ação educativa, os quais encontram bases nas teorias educacionais. Estas teorias demarcam a intencionalidade de seu trabalho e explicitam os porquês da aplicação de certas técnicas ou metodologias de ensino, e que diferente do que se pensa não são escolhidas ao acaso e ou aleatoriamente.

A pretensão inicial do estudo volta-se, então, para compreender o alcance e a visibilidade da investigação-ação no âmbito da prática do docente enquanto pesquisador, uma vez que é neste espaço aonde ocorre o entendimento do saber e fazer educativos.

Neste sentido, a investigação-ação é retomada como elemento central desta pesquisa, a fim de buscar a compreensão desta temática tão inquietante e ao mesmo tempo desafiadora, à medida que rompe com as estruturas da racionalidade técnica sob um novo paradigma baseado na reflexão para e sobre a ação, cujo objetivo se expressa na melhoria das práticas, situações e entendimentos dos sujeitos, diante do seu fazer profissional.

Este artigo justifica-se no processo de formação continuada do docente pesquisador, que a partir do ciclo da investigação-ação, torna-se consciente de suas ações e decisões que respaldam a sua prática educativa. Assim, podem-se contemplar novas discussões e diálogos sobre a temática que ganha expressividade quer no campo da produção acadêmica, quer no campo da prática da investigação-ação, visto que oportuniza ampliar o estudo, a partir de reflexões relacionadas ao processo de mediação estabelecido no interior dessa prática investigativa.

E Por Falar Em Investigação-Ação...

Antes de abordar a temática da investigação-ação faz-se necessário apresentar os dois paradigmas que sustentam a formação de professores e como estes são incorporados aos saberes e fazeres profissionais do docente, e por isto mesmo se tornam alvos constantes de pesquisas que estão em crescimento desde a década de 80.

O primeiro paradigma denominado racionalidade técnica fundamenta-se na técnica pela técnica. Considera o produto final e não oportuniza a criatividade e inovação, antes a repetição e a reprodução de modelos. Sua presença nos processos de formação de professores está sendo ainda hoje, um dos entraves para a prática reflexiva, uma vez que ao professor compete aplicar o que o outro projetou e isto descaracteriza o seu olhar como protagonista e autor de sua ação educativa.

A formação do professor por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante. (PIMENTA e LIMA, 2004, p.36)

A racionalidade técnica caminha na direção da homogeneidade, padronização e seletividade, o que sinaliza para um processo de exclusão, cuja bandeira está fincada na meritocracia. A preocupação central reside no resultado a ser alcançado e não no processo de construção desenvolvido.

“A realidade fica reduzida à uniformização de técnicas pensadas e projetadas fora do contexto de atuação e que são repassadas, como respostas, para os déficits educacionais [...]. Eis a mecanização do processo” (DOMINGUES, 2007, p.24).

Diante disto, surge o novo paradigma, denominado de racionalidade prática, o qual se contrapõe a esta visão técnica e se apresenta com o objetivo de tornar o professor, o sujeito e o autor de suas próprias práticas, à medida que oportuniza a contestação, reflexão, intervenção e inovação de sua ação educativa. Neste paradigma, o professor é considerado como o pesquisador de seu trabalho educativo, pois elege como objetivo entender as situações problemas advindas da sua realidade de atuação. Isso porque:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado, vai gerando coragem (FREIRE, 1998, p.45).

A racionalidade prática busca desenvolver a autonomia e autoria docente frente as suas práticas educativas. Esses processos dão originalidade ao ato educativo, uma vez que o docente ao refletir sobre suas ações procura encontrar meios para responder às problemáticas levantadas. Isso indica que, na prática da reflexão o docente torna-se o protagonista de sua ação e construtor de conhecimentos práticos.

Surgem, então, as contribuições de Schön (1992) que sob o enfoque da epistemologia da prática defende o uso da reflexão por meio dos seguintes pilares: conhecimento da ação; reflexão na ação e a reflexão sobre a ação, sendo estes pilares constitutivos do trabalho docente a ser efetivado no contexto da escola.

Ao assumir o paradigma da racionalidade prática como aquele que oportuniza ao professor pesquisador realizar a sua tarefa educativa de forma crítica e reflexiva, faz-se necessário encontrar caminhos para que esta finalidade se materialize na sua ação docente. Um dos caminhos é a investigação-ação, que pode ser definida como “o estudo de uma situação social com uma visão para melhorar a qualidade de ação dentro dela” (MCKERMAN, apud ELLIOT, 2009, p.113). Isso requer posicionamento político do docente frente ao seu contexto de atuação.

A proposta de formação docente na perspectiva da investigação-ação adota como eixo a reflexão e o contexto como a fonte alimentadora das práticas docentes. Isso porque, neste espaço educativo é que o sentido do fazer docente se afirma, pois é nele, também, que se legitimam ações de caráter teórico-prático, as quais ressignificam o seu trabalho docente expresso em dizeres, posturas, afirmações, negações e relações que se manifestam no cotidiano de seu exercício profissional.

Estas ações são corporificadas à identidade do professor pesquisador e, por isto se tornam reveladoras de si mesmo; de sua ação; de sua inserção política e de seu comprometimento social. O entendimento disto possibilita compreender a relevância da investigação-ação na constituição de uma prática legítima, isto porque ela oportuniza a autoria e ao mesmo tempo, a percepção do sujeito – professor pesquisador – sobre os processos envolvidos no ato educativo, os quais abrangem desde o entendimento da realidade, suas limitações e possibilidades, até a prática propriamente dita.

Este novo olhar oportuniza ainda, o desenvolvimento de saberes, dizeres e fazeres do professor pesquisador, que longe de ser considerado como um ato isolado e solitário, conta com a ajuda de um grupo de investigadores que compartilham de um mesmo desejo: a melhoria das práticas educativas. O desejo torna-se o ponto de contato desta comunidade de investigadores, visto que nela o diálogo se estabelece, à medida que autorefletem sobre as práticas, ações e intenções construídas no contexto de seu fazer profissional: a escola.

Para Rosa (2003, p.178), “o diálogo e o significado estão unidos a um projeto social; assim o desenvolvimento da autoreflexão, requer que se integre o saber à luta política, levada a cabo por grupos, que tenham como objetivo atingir sua própria emancipação”.

Neste sentido, é preciso imergir no campo da formação do professor pesquisador, a fim de identificar a presença e constituição de uma comunidade autoreflexiva, como um meio efetivo para a melhoria das práticas e do desenvolvimento profissional dos seus praticantes. Isto porque, por meio desta prática investigativa os docentes envolvidos esclarecem suas dúvidas, desenvolvem novas ideias, divulgam inovações, fundamentam sua ação educativa e constroem significados do seu fazer e agir pedagógicos.

A investigação-ação, ainda, possibilita manter um olhar para dentro do processo com vistas não só ao entendimento, mas a forma como se enfrentará os problemas e as possibilidades para sua superação. É uma ação de julgamento prático, em que os próprios atores se tornam protagonistas na escolha de uma solução.

Falar em investigação-ação é assumir as possibilidades que são construídas no processo de melhoria das práticas educativas e de desenvolvimento profissional dos professores pesquisadores. É entender que, os entendimentos, as situações e as práticas são ressignificadas diante da compreensão crítica da realidade e

do trabalho educativo desenvolvido, que parte de um posicionamento político e social, carregado de intencionalidade e postura ideológica.

“Se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como autores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua profissão”. (TARDIF, 2005, p.243)

A investigação-ação de natureza emancipatória torna-se, então, um instrumento de compreensão da práxis, isto porque “na práxis, o pensamento e a ação guardam entre si uma relação dialética (...), que se reconstrói permanentemente, no seio do processo histórico vivo que se manifesta em toda a situação social real”. (CARR e KEMMIS, 1988, p.51) [Tradução nossa]

Esta perspectiva apontada da investigação-ação emancipatória permite aproximar a teoria da prática, ao mesmo tempo em que, oferece condições à comunidade de investigadores para tecer leituras sobre a dinâmica vivida no contexto da atuação, na forma como constrói discursos, posicionamentos e ações sistematizadas. Este ato de construção se torna legitimador do exercício profissional na maneira como produzem estratégias de ação para o contexto em que efetivam sua prática educativa.

Afinal, espera-se por meio desta prática investigativa que os docentes esclareçam suas dúvidas, desenvolvam novas ideias, divulguem inovações, fundamentem sua ação educativa e construam significados do seu fazer e agir pedagógicos. Para tal intento, faz-se necessário que os docentes elaborem projetos de investigação-ação, os quais serão concretizados na realidade educativa.

Para Carr e Kemmis (1988), a proposta de um projeto de investigação deve conter três condições básicas para o seu desenvolvimento e implementação. São elas:

1- ser um projeto que tenha como tema uma prática social considerada como forma de ação estratégica suscetível de melhoria;

2- que este projeto se realize em forma de espiral de planejamento, ação, observação e reflexão, estando estas atividades inter-relacionadas sistemática e autocriticamente;

3- que este projeto envolva os responsáveis pela prática em todos e em cada um dos momentos da atividade, ampliando gradualmente a participação no projeto a outros professores, e mantendo um controle colaborativo do processo. (CARR e KEMMIS, 1988, p.177) [Tradução nossa]

Neste sentido, a espiral reflexiva se apresenta como uma das possibilidades apontadas para que esta prática investigativa ganhe expressão no contexto de reflexão e ação da comunidade autoreflexiva de investigadores, visto que a pretensão é a proposição do diálogo reflexivo que objetiva a interação social capaz de criar ou recriar novos conhecimentos práticos.

A espiral reflexiva contém passos e ou fases para efetivação da investigação-ação. Estes, porém, não podem ser considerados de forma linear, fechada e mecânica, antes devem ser contemplados em movimento, ou seja, em ciclos que se comunicam e inter-relacionam. Assim, o ciclo de investigação-ação assume a seguinte configuração, a saber: Definição do Problema; Planejamento e Intervenção; Implementação das Intervenções; Avaliação das Intervenções e Retomada do Problema.

Domingues (2007), ao tecer considerações sobre os elementos de composição do ciclo da investigação-ação, esclarece que:

Na definição do problema a empreitada é a sua identificação e veiculação com a prática educativa, bem como o significado e o sentido que assumem neste contexto, cuja finalidade é melhoria ou mudança. Na identificação do problema, a atenção volta-se para uma indagação sobre a prática, a partir de elementos que a desequilibram ou distorcem do objetivo que se tem em mente ou da realidade em que aí está situada ou refletida.

Depois de identificado o problema, a ação se volta para o planejamento de estratégias de intervenção que de fato trabalhem no âmbito da problemática levantada. Assim é que, nesta etapa são pensadas maneiras de lidar com o problema, a partir de seus significados e formas que se expressam na realidade social, ou seja, o grau de amplitude e complexidade envolvido na práxis educativa.

O objetivo da intervenção é que a comunidade de investigadores examine reflexivamente sobre possíveis conseqüências advindas de uma tomada de decisão. Esta não pode, por este motivo ser precipitada, mas deve ser pensada com seus pares, o que demanda a implementação refletida na concretização e consecução dos objetivos estabelecidos no planejamento de ações.

Este pensar reflexivo remete à avaliação constante de ações e tomadas de decisões eleitas no contexto social. A avaliação, portanto, se configura como processo contínuo que admite idas e vindas em todo o momento do ciclo. Está aberta a mudanças, readequações significativas na prática educativa, possibilitando por esta razão, flexibilidade no processo de investigação iniciado, o que dá novo fôlego para retomada do problema, iniciando assim um novo ciclo investigativo. (DOMINGUES, 2007, p.59-60)

A comunidade autoreflexiva se impõe e propõe um novo arranjo de dizer a palavra, dialogar com seus pares, buscar alternativas, pensar o problema, desafiar modelos, pleitear seu espaço, crescer em convivência e legitimar sua prática de investigação-ação.

Para Carr e Kemmis (1988), a proposta da investigação-ação emancipatória é assumida pelo próprio grupo de praticantes e por isto tem a responsabilidade de fazê-los pensar com autonomia, à medida que vão superando os ditos de irracionalidade, injustiça, alienação e da falta de auto-realização.

Nesta direção, a investigação-ação emancipatória é considerada como uma condição para repensar as próprias práticas, os entendimentos e as situações em que estas ganham lugar e legitimidade, no sentido de ressignificar o trabalho educativo de forma crítica e reflexiva.

A comunidade autoreflexiva de investigadores se propõe a “atrair todos os participantes para uma comunicação orientada ao mútuo entendimento e ao consenso, para uma tomada de decisão justa e democrática, e para uma ação que satisfaça a todos”. (CARR e KEMMIS, 1988, p.210) [Tradução nossa]. Essa é a busca e o sentido político pedagógico do fazer a investigação-ação, a possibilidade de agir em conjunto em prol de um objetivo: a transformação social.

O Contexto Da Pesquisa

O projeto “Escola e Universidade” faz parte das propostas de ação e melhoria educativa da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, tendo seu início no ano de 1998 e passando por diversas reformulações, porém o enfoque dado à investigação-ação permanece inalterado, isto é, não foi realizada revisão e ou avaliação sobre o conceito e a prática efetivada pelos próprios protagonistas desta ação: docentes pertencentes à Educação Básica.

O projeto tem uma periodização anual e é viabilizado na prática educativa, por intermédio de parcerias com as Instituições de Ensino Superior, de natureza pública e ou privada. Essas parcerias ocorrem por meio de um convênio firmado entre as Instituições de Ensino Superior e a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba. Este convênio tem uma duração de 6 meses e é validado quando há o aceite das Instituições de Ensino Superior, que logo designam professores titulados para serem orientadores das propostas apresentadas por docentes de educação infantil e ensino fundamental, pertencentes à Rede Municipal de Ensino.

Os projetos aprovados primeiramente por uma comissão de especialistas da Secretaria Municipal são destinados aos coordenadores das Instituições de Ensino Superior, que os distribuirá entre os docentes. Esses docentes durante 4 meses irão acompanhar o desenvolvimento dos projetos. Os professores que têm seus projetos aprovados recebem uma bolsa auxílio e são tratados neste trabalho como professores bolsistas, assim como os docentes designados para acompanhar os projetos são nomeados neste trabalho como orientadores.

A proposta encaminhada à Secretaria Municipal de Educação pode ter de um a três proponentes, mas o percentual de trabalhos apresentados por mais de um componente é superior, se tornando este um dado relevante, que indica a preferência por realizar um trabalho coletivo.

O prazo dado pela Coordenação Geral do Projeto “Escola & Universidade” para concretização da proposta é de quatro meses, e que de acordo com a anuência do professor orientador poderá ter ou não continuidade no ano subsequente.

Ao orientador compete, ainda, acompanhar, desenvolver, redirecionar e avaliar o trabalho das professoras bolsistas. Para isto, são fixados 4 encontros. Sendo dois deles, no campo de atuação - a escola e, os outros dois em local escolhido pelo orientador.

O primeiro encontro objetiva a discussão da proposta apresentada pelos professores bolsistas e pode resultar na indicação de possíveis alterações e ou complementações que se façam necessárias. Os outros encontros têm a finalidade de observar e acompanhar as implicações da proposta na prática educativa.

Por fim, é elaborado pelos professores bolsistas o relatório final da proposta pedagógica desenvolvida. Nele, devem constar os resultados obtidos, assim como as limitações, avanços e ou lacunas encontradas, o que confere a este documento um caráter descritivo e conclusivo das estratégias metodológicas aplicadas.

Este panorama geral, aqui, apresentado do projeto “Escola & Universidade”, tem como finalidade situar sobre a proposta de investigação-ação desenvolvida no interior da escola. Essa proposta é alvo de análise, uma vez que se torna referente da prática investigativa e da forma como esta prática se evidencia na realidade educativa.

Diante disto, procurou-se identificar episódios em que são feitos registros dos professores bolsistas sobre a forma como elegem a problemática e o plano de trabalho a ser desenvolvido. Estes episódios foram retirados de 7 (sete) Relatórios Finais referentes ao ano de 2012, e categorizados em: problemática; intervenção e avaliação.

Análises Da Prática Da Investigação-Ação

A primeira categoria a ser analisada relaciona-se à identificação da problemática advinda do contexto educativo. Essa problemática é apresentada nos Relatórios Finais, a partir da exposição do histórico da comunidade, da clientela atendida e dos problemas de cunho social enfrentados na comunidade e na escola. Essa contextualização pode ser sinalizada nos seguintes trechos:

Abordar o histórico e o desenvolvimento do bairro, da vila e da escola, valorizando seu espaço, a necessidade para melhorar a convivência e a construção de sua identidade foi o objetivo geral desse Projeto, a partir do desafio proposto pela Escola Municipal Nossa Senhora da Luz dos Pinhais, situada no maior bairro do município de Curitiba: a Cidade Industrial. Percebi que os alunos do 5º. ano do Ensino Fundamental não se viam como parte de um grupo social, bem como não se percebiam responsáveis pelas alterações que ocorriam no meio em que vivem. Meu maior desafio seria resgatar o interesse e a participação nas aulas de história, despertando nos alunos a curiosidade em conhecer sua cidade, seu bairro e sua escola fazendo com que compreendam que o que ocorre no mundo influencia direta ou indiretamente a nossa vida, a história do bairro, da vila e da própria escola no dia a dia. (sic)

Para a criança que fica no ambiente escolar por nove horas diárias, durante cinco dias por semana, como no caso do centro de educação integral, é necessário estimular as atividades de leitura e pesquisa dentro da escola. Na comunidade onde a escola está inserida, os pais são trabalhadores e não tem a maioria, disposição física nem mental para ler à noite para os filhos. O maior percentual de pais ou responsáveis pelos estudantes frequentaram até quatro anos de escola no Ensino Fundamental, portanto, há maior dificuldade em contar com o auxílio dos pais seja nas tarefas escolares, seja no incentivo a leitura. (sic)

As crianças atendidas são moradores da região próxima a escola, e oriundos de famílias de classe média baixa. São crianças carentes e necessitam de apoio, conforto e atenção dos profissionais que os atendem. Devido a sua longa permanência longe dos seus familiares, cabe a nós educadores mantê-los num ambiente agradável, onde gestos e atitudes afetivas e de respeito sejam práticas diárias dentro deste espaço. (sic)

Nos relatos apresentados pode-se observar que a problemática está associada tanto à comunidade quanto à família dos alunos e das alunas, o que pode indicar que os problemas enfrentados pelos docentes são percebidos muitas vezes pelas docentes como se fossem exteriores à escola, e por isso, esta instituição necessita efetivar um trabalho de recuperação ou tratamento das dificuldades levantadas.

Em outros trechos selecionados, vê-se a mesma direção quanto à problemática, ou seja, de algo que acontece externo à escola, mas que a afeta diretamente, e por isso o trabalho educativo tem o caráter de trabalhar em cima do que de fato precisa ser resgatado. Talvez, isso demonstre a limitação do ato reflexivo, pois se sabe que um problema não está isolado de outras dimensões, antes se interpenetram, por isso no processo de investigação-ação faz-se necessária à colaboração de todos os envolvidos, em busca de uma ação mais efetiva.

Outra inferência que pode ser feita é de que a finalidade demarcada pelo projeto aposta na tentativa de salvaguardar os alunos e as alunas, dando-lhes uma condição melhor de viverem em suas comunidades. É como se as docentes quisessem modificar a história da escola e mais ainda dos alunos e das alunas quanto ao seu futuro.

Nossa escola localiza-se entre um bairro tradicional de Curitiba, um bairro de invasão e uma região metropolitana, recebemos então alunos de diferentes realidades sociais e precisamos buscar constantemente alternativas diferenciadas de trabalho. (sic)

Dentro da realidade em que a escola está inserida, sentiu-se a necessidade de elaboração de um projeto fundamentado em valores que auxiliem legitimamente na formação do estudante como um todo; aliado à prática da leitura, escrita e interpretação, tendo em vista que esta é uma das dificuldades apresentadas pela clientela atendida. (sic)

A escola representa a única oportunidade de ler que muitas crianças têm. É necessário, portanto propiciar a leitura de histórias nas salas de aula, dinamizando diversificando e criando formas de representar, pensar, agir e sentir de nossos estudantes, abrindo espaço para o conhecimento de outras culturas. (sic)

Sabemos que o gosto pela leitura resulta de uma prática de leitura, é produzido no social, portanto o incentivo a leitura em sala, as estratégias utilizadas pelo professor vão influenciar positiva ou negativamente na formação do aluno, assim como o ambiente familiar pode contribuir positiva ou negativamente na formação da criança. Sabendo do pouco contato que nossos alunos têm em casa com a leitura cabe a escola uma tarefa ainda maior: a de formar a criança e a de chamar a atenção da família para seu importante papel de incentivo a leitura. (sic)

No processo de investigação-ação elimina-se a oposição entre sujeito e objeto, à medida que o sentimento de responsabilidade do (a) docente frente às mudanças a serem efetivadas, porém elas não devem ser apenas enxergadas por uma única via ou possibilidade. Nota-se, que a forma como essas docentes leem suas realidades reflete diretamente no modo como orientam suas ações para a prática.

Na categoria intervenção foram retirados os relatos das docentes que evidenciassem as ações pensadas e aplicadas, e que estivessem associadas à problemática inicial levantada. A proposta de intervenção, porém, apresentou caráter aplicacionista, e, ainda, não foram alvos de reflexão docente diante das respostas obtidas, antes o objetivo delas foi demonstrar o motivo pelo qual as atividades foram propostas. O que indica que a prática da investigação-ação de natureza emancipatória deve ser revisitada pelas docentes, no sentido de que compreendam o papel da intervenção no ato de construir suas próprias teorias práticas.

As atividades foram pautadas em atividades práticas e teóricas, realizadas entre os meses de agosto e novembro de 2011. Dentre as atividades práticas foram contempladas a produção de painéis, a pesquisa em livros, entrevistas, revistas, jornais e internet sobre os aspectos históricos do bairro (CIC), da vila (Vila Nossa Sra. da Luz dos Pinhais) e da escola. Além de uma visita aos pontos de maior relevância para o contexto social do bairro, levando a criança a conhecer um pouco mais da realidade que a cerca, construindo desta maneira sua identidade. (sic)

As atividades foram organizadas de forma a desenvolver habilidades de leitura antes, durante e depois da leitura em si, orientadas pela concepção de leitura não apenas como decodificação, mas como compreensão, interação entre texto e leitor e como réplica ao discurso do autor. (sic)

O projeto iniciou com a construção do corpo do livro: “Meus valores, minha vida!” em sala de aula. Cada professora apresentou para sua turma o trabalho que seria realizado com os colegas da outra turma e a importância do cuidado e zelo com este livro que os acompanharia durante todo o projeto. Em seguida, com a intenção de dar início à interação entre as turmas envolvidas, ocorreu uma apresentação de ambas no espaço externo da escola, para a construção dos combinados e regras necessários para o bom andamento do projeto,

o que se tornou o primeiro registro do livro. Vale ressaltar que todos os demais encaminhamentos realizados tiveram registro individual no livro. (sic)

Aulas dinâmicas, participação dos alunos trazendo suas opiniões e produzindo conhecimento são importantes, para tanto o espaço, o acervo da biblioteca é nosso aliado e através do planejamento de atividades que são desafiadoras e ambiente agradável estamos realizando um verdadeiro mergulho, uma caça aos tesouros escondidos no espaço antes sombrio da biblioteca. (sic)

Na categoria avaliação sobre a proposta realizada retirou-se os episódios que demonstraram as percepções das professoras bolsistas com relação às práticas de intervenção desenvolvidas. Elas demonstram que a preocupação central foi com o resultado do processo de intervenção e não a prática da reflexão e do levantamento de novos problemas advindos da realidade. É como se o trabalho estivesse concluído e não houvesse mais espaço para uma nova intervenção e ação docente.

Podemos dar nosso testemunho que a experiência foi de grande valia e extremamente gratificante para nós professoras, que pudemos observar o desenvolvimento, a aceitação, o interesse e a evolução de cada criança com seus próprios sentidos através do que propusemos. Temos consciência que valeu a pena atuar nesta área, porque convivemos com crianças atentas, que desenvolveram seus trabalhos com prazer, conscientes, concentradas e felizes e que com isto nos deram o retorno, além do esperado. (sic)

A avaliação foi realizada de forma contínua, por meio de registros e indicativos contendo reflexões sobre a experiência de aprendizagem vivenciada. Esses registros foram analisados pelas professoras formando um acervo ativo dos progressos, comparação, rascunhos, participação e envolvimento na realização das atividades propostas. (sic)

Pode-se afirmar que, o Projeto permitiu: incentivar a cooperação e o respeito ao outro bem como o que pertence a todos da comunidade; perceber-se como agente transformador do ambiente em que vive; conhecer e valorizar o patrimônio histórico e cultural existente em seu bairro; e valorizar as ações coletivas que representem na melhoria das condições de vida do bairro. (sic)

Todos os envolvidos participaram como sujeitos e agentes. Desta forma acredita-se que foi oportunizado o exercício da cidadania; pois aprendendo a participar, argumentar, ouvir, dialogar, respeitar o outro e explicar suas opções e atitudes, o estudante teve aumentada as suas possibilidades de buscar e criar novas alternativas e soluções, como agentes transformadores de sua realidade. (sic)

Este projeto promoveu tarefas desafiadoras que levaram o aluno a refletir, exercitar sua autonomia e capacidade de exercer plenamente indicadores do rendimento escolar demonstrado através das várias avaliações realizadas pela escola, Secretaria Municipal de Educação e Governo Federal. (sic)

A aplicação do projeto aconteceu em sala de aula, conversando com os alunos sobre o tema, discutindo suas dúvidas, despertando seu interesse, fazendo-os interessar-se pelo projeto que seria desenvolvido. (sic)

O trabalho desenvolvido foi bastante gratificante, pois a sua avaliação acontecia concomitante a aplicação do projeto e era verificado através do interesse, participação, entusiasmo dos alunos. (sic)

Na prática da investigação-ação, a avaliação ocupa um lugar de destaque, visto que por seu intermédio ocorre o ir e vir do processo. É no ato de avaliação em que novas problemáticas são levantadas, o que

sinaliza que no contexto do trabalho educativo surgem novas perguntas que conduzem ao ato reflexivo, pois enquanto ciclo investigativo há um contínuo presente que se apresenta em constante movimento.

Afinal, todas as etapas associadas ao ciclo da investigação-ação requerem de cada docente um posicionamento reflexivo, que exige um olhar crítico sobre as práticas efetivas e aquelas que vão sendo incorporadas no seu fazer pedagógico. Há uma inquietação que mobiliza a docente para ação. Essa inquietação é que torna o processo educativo um ato de procura por novas possibilidades de entender a realidade educativa.

Diante disto, o ato avaliativo não se configura como um momento final, em que se demonstram resultados, antes este ato está inserido em todo o processo, desde o momento de pensar a problemática, as intervenções e a própria avaliação que se faz diante da prática de investigação-ação realizada.

Considerações Finais

A investigação-ação objetiva a melhoria das práticas educativas no âmbito de atuação docente, o que requer uma postura reflexiva diante das ações efetivadas. A reflexão torna-se o ponto de partida para pensar sobre as problemáticas advindas do contexto educativo, a fim de encontrar possibilidades para lidar com os problemas levantados.

Sabe-se, também, que a proposta da investigação tem como meta ajudar o professor a refletir sobre o seu trabalho, uma vez que está centrada no próprio método da ação-reflexão-ação. Liga-se, ainda, às experiências e ao saber reflexivo docente. Por este motivo, é preciso considerar que para concretizar a prática reflexiva, cada docente examine e esboce as hipóteses na resolução de problemas; assuma os valores que levam para o seu ensino; atente para o contexto em que se encontra situado social, política e historicamente; tome parte do desenvolvimento curricular, assuma o seu autodesenvolvimento profissional e procure trabalhar em grupo.

As ações que referenciam a prática da investigação-ação não são destituídas de intencionalidade e por essa razão requerem tanto do docente como da comunidade autoreflexiva um tempo dedicado ao conhecimento e a reflexão sobre o fazer educativo, pois é este tempo que oportunizará a construção de caminhos que tentem dar respostas às problemáticas levantadas.

Esta postura reflexiva requer de cada docente comprometimento político com o conteúdo do seu trabalho e, principalmente, com a reconstrução social da sociedade em que vive. Nesse engajamento, busca-se compreender sobre o que ele pensa e como percebe a ação e o ensino reflexivo e como toma as decisões e as coloca em prática no cotidiano escolar.

Diante disso, entende-se que há um percurso a ser trilhado pelo docente, a fim de que a proposta de investigação-ação ganhe terreno e se consolide como espaço de conhecimento e reflexão do seu agir, o que sinaliza para a necessidade de aprofundamento teórico sobre o próprio sentido de ser da investigação-ação, pois somente com a compreensão da proposta é que se pode vislumbrar a construção de práticas refletidas no interior do contexto educativo chamado escola.

Referências

- André, Marli Eliza Dalmazio Afonso de (2001). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. São Paulo: Papyrus.
- Carr, Willian; Kemmis, Sthepen (1998). Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del professorado. Espanha: Martinez Roca.
- Contreras, J. Domingos (1994). La investigación em la acción. Cuadernos de Pedagogia. Madri. n. 224, pp 7-19.
- _____ (1997). La autonomia del professorado. Madri: Morata.
- Domingues, Gleyds Silva (2007). Concepções de investigação-ação na formação inicial de professores. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação (stricto sensu) em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba - SP, Brasil.
- Elliot, John (1990). La investigación – acción en educación. Espanha: Morata.
- Freire, Paulo (1998). Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- Geraldi, Corinta Maria Grisolia; Fiorentini, Dario ; Pereira, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). (1998). Cartografia do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). São Paulo: Mercado das Letras.
- Gómez, Gregorio Rodriguez et al. (1996). Metodologia de la investigación cualitativa. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Lüdke, Menga; André, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (1986). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- Mckerman, James (2009). Currículo e imaginação: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- Mion, Rejane Aurora; Saito, Carlos Hiroo (Orgs.) (2001). Investigação-Ação: Mudando o Trabalho de Formar Professores. Ponta Grossa - PR: Gráfica Planeta, 2001.
- NÓVOA, Antonio (Org.) (1992). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- Pimenta, Selma Garrido e Lima, Maria Socorro (2004). Estágio e Docência. São Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice (2005). Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Tardif, Maurice; Lessard, Claude (2005). O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes.

Especificidades da formação e da relação educativa entre formadores e estudantes numa escola superior de saúde

Rita Sousa, Amélia Lopes, Leanete Thomas Dotta, Aurora Pereira¹⁵⁹⁵

Resumo

A profissão e o curso de Enfermagem são marcados por características que os distinguem de outras profissões e cursos do Ensino Superior. De facto, o modelo de formação inicial de enfermeiros caracteriza-se pela forte relação entre conhecimento científico e dimensão relacional (Dubet, 2002). Neste sentido, é necessário que a formação proporcione circunstâncias curriculares e organizacionais que contribuam para o desenvolvimento de competências cognitivas e técnicas, mas também relacionais (Pereira, 2008) que possam ser transferíveis para o contexto de trabalho (Lopes & Pereira, 2012).

A importância de uma cultura de cuidado entre formadores e estudantes é evidente para a melhoria dos processos formativos de futuros profissionais que têm no cuidar o principal desígnio da sua profissão (Bueno et al, 2004). Assim, é fundamental estabelecer uma relação personalizada e de maior proximidade entre docentes e discentes, não só por facilitar o processo de adaptação mas também por facilitar o sucesso académico dos estudantes (Sousa et al., 2013). Deste modo, importa promover o desenvolvimento de relações interpessoais que, ao facilitarem a comunicação e as linguagens, estabeleçam laços sólidos nas relações humanas (Antunes, 2003).

Este resumo surge no âmbito de um projeto de investigação e desenvolveu-se numa Escola Superior de Saúde portuguesa. A recolha dos dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a formadores com diferentes papéis na formação inicial de enfermeiros e da realização de Focus Group a formadores e estudantes. A análise dos dados permitiu-nos chegar a um conjunto de ideias relativamente às especificidades da relação educativa entre formadores e estudantes de enfermagem.

Palavras-Chave: Formação inicial de enfermeiros; relação educativa; paternalismo

Contextualização do Ensino Superior

Atualmente na Europa, e de acordo com as directrizes do processo de Bolonha, a tónica do processo educativo passou de uma estratégia centrada nos conhecimentos para uma lógica centrada nas competências. De facto, nos últimos anos, o Ensino Superior tem sido alvo de reestruturações significativas com diferentes implicações não só nas estratégias de ensino-aprendizagem, assim como, na forma como professores e estudantes se adaptam aos novos papéis que lhes são atribuídos/ impostos.

No conjunto das transformações que o Ensino Superior foi sofrendo deve destacar-se a transformação ao nível de conceitos educacionais, tais como “aprendizagem”, “conhecimento”, “capacidades” (skills), “competências” e “qualificações” (Magalhães & Sousa, 2007). O novo estudante do Ensino Superior vê-se confrontado com discursos políticos e sociais que preconizam aqueles que são os objetivos deste nível de

¹⁵⁹⁵ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto; Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

ensino. Conceitos como autonomia, educação global e holística, competências de avaliação crítica são, entre outras, algumas das metas que a educação superior visa, atualmente, desenvolver e identificar entre os seus discentes. Neste sentido, o foco passou a ser a aprendizagem dos estudantes com o objetivo de contribuir para sociedade do conhecimento e de formar cidadãos para o mercado de trabalho, tendo em consideração as necessidades de inovação, polivalência, adaptação, cooperação e formação ao longo da vida. Por outras palavras, as instituições do Ensino Superior são consideradas, do ponto de vista dos objetivos da política educativa, como centros de formação pessoal, cultural e técnica, a quem cumpre a preparação para o exercício de atividades profissionais altamente qualificadas (Ferreira, 2009).

Percebe-se, assim, a importância da autonomia e do posicionamento crítico subjacente ao papel do estudante do Ensino Superior, valorizando-se, deste modo, mais do que a simples aquisição e soma de conhecimentos, o próprio processo de pensamento e de investigação autónoma, de conhecimento auto-construído. Deste modo, considera-se que o estatuto do estudante do Ensino Superior apela ao desenvolvimento de um conjunto vasto de competências baseadas em ideais de autonomia e de aprendizagem auto-dirigida.

De facto, algumas dessas reestruturações dizem respeito à mudança do papel do professor, que passa de controlador para facilitador da aprendizagem, mas também a uma maior responsabilidade e autonomia que são atribuídas aos estudantes neste processo (Darbyshire & Flemming, 2008). Entretanto, tal autonomia não é uma capacidade adquirida ou atribuída à priori, implicando sim a sua aprendizagem. Assim, a aprendizagem da autonomia dá-se nas relações e por mediação, especialmente, dos professores.

Enfermagem: especificidades de um curso e de uma profissão

A profissão e o curso de enfermagem são marcados por características muito próprias que os distinguem de outras profissões e cursos do Ensino Superior. Para além da componente teórica e técnico-científica, a dimensão prática e relacional, próprias da profissão, são pedras basilares da formação inicial dos enfermeiros. Por outras palavras, sendo a enfermagem uma profissão de ajuda ou de cuidado, o modelo de formação inicial funde-se na prática, nas parcerias institucionais e de formadores e no desenvolvimento pessoal (Dubet, 2002). Neste sentido, e tendo em conta que o cuidar constitui o eixo estruturante da formação em enfermagem, é necessário que o estudante através de uma interação cuidativa e libertadora adquiria capacidades e habilidades não só cognitivas e técnicas, mas também relacionais (Pereira, 2008). De facto, torna-se importante que a este nível de ensino se tenha a preocupação de formar bons profissionais, com as competências técnicas necessárias, e também a preocupação de formar pessoas capazes de desenvolver um pensamento crítico e de desenvolver competências relacionais, tendo em conta, especialmente a relação entre conhecimento científico e dimensão relacional (Dubet, 2002).

Os discursos sobre a formação inicial, em geral, e dos enfermeiros, em particular, têm apontado para uma maior aproximação ao paradigma socioconstrutivista que preconiza a formação como resultado de uma produção cultural, ocorrida nos contextos formativos por via das interações entre formadores e formandos, desviando-se assim do paradigma transmissivo, centrado na aquisição de conhecimentos, onde o formador é o ator principal.

A enfermagem é uma profissão com fortes raízes históricas que estabeleceram uma imagem, de certa forma, universal relativamente às qualidades, atitudes e competências que caracterizam os seus profissionais (Kirpal, 2004). Segundo esta autora, tendo em consideração que a identidade dos enfermeiros deriva, em grande parte, do seu papel enquanto especialistas com competências e conhecimentos relacionais particulares, é fundamental que o currículo integre e valorize competências no âmbito do cuidar. Pode-se afirmar que o conceito de cuidado sempre esteve presente e relacionado com a prática de enfermagem. Neste sentido, Jean Watson (in Simões, 2008) refere-se ao conceito de cuidar como um conceito central em enfermagem, conceptualizando-o como um processo interpessoal, com dimensões transpessoais.

Uma das especificidades do curso de enfermagem diz respeito ao número de intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. Efectivamente, os estudantes deste curso têm que lidar com mais que um tipo de formadores, nomeadamente com os regentes (professores das teóricas que podem ser, ou não, enfermeiros), com os gestores pedagógicos (enfermeiros orientadores contratados pela escola de enfermagem e que estabelecem a ligação entre a escola e os contextos da prática) e com os tutores (enfermeiros que orientam os estudantes nos contextos da prática onde exercem funções).

A socialização profissional para estudantes de enfermagem tem sido descrita como um processo que implica que os estudantes sejam capazes de descobrir uma forma de se integrarem, movendo-se entre dois contextos com diferentes valores, muitas vezes em conflito entre eles, como são as escolas e os contextos de trabalho (Mooney, 2007 in Andrew et al., 2009). O hiato entre teoria e prática pode, frequentemente, ser descrito como a discrepância que existe entre aquilo que é ensinado nas salas de aula e aquilo que é vivido em contexto clínico, o que dificulta a maneira como os estudantes compreendem o seu papel enquanto profissionais e, conseqüentemente, assumem a sua identidade profissional (Carlson et al., 2010). Por outro lado, os espaços da prática são considerados como propícios para teorizar os conhecimentos práticos e praticar os conhecimentos teóricos (Tsui, 2009), para desenvolver o pensamento crítico (Andrea Sullivan, 2012) e como dinamizadores da dialética teoria prática (Fernandes et al., 2013). Nessa perspetiva há uma alteração da visão tradicional sobre a transição entre formação e o mundo do trabalho, descrita como uma questão de aplicação de saberes profissionais adquiridos durante o processo de formação e aplicados na prática.

A experiência na prática clínica durante a formação de enfermeiros tem impacto direto no desenvolvimento dos estudantes em áreas como a autoconsciência, pensamento crítico, proficiência psicomotora e no seu profissionalismo (Elisha & Rutledge, 2011), no desenvolvimento da qualidade dos cuidados empreendidos pelos enfermeiros (McHugh & Lake, 2010). O papel da dimensão prática pode ser representado em “esferas de influência” (Bradbury-Jones et al., 2010) onde conhecimento e confiança são o núcleo da dimensão intrínseca e onde os mentores ocupam lugar de destaque no desenvolvimento do empowerment dos estudantes de enfermagem. Cilingir et al. (2011) identificam que as expectativas mais comuns dos estudantes de enfermagem na sua formação inicial incluem justamente o desejo de serem compreendidos pelos mentores durante a prática clínica.

Se por um lado a dimensão prática e relacional são fundamentais no processo de formação do enfermeiro, por outro a dimensão técnico-científica não fica à margem, uma vez que a dimensão do cuidar implica o desenvolvimento de conhecimentos para a compreensão tanto das necessidades dos pacientes como do

contexto do cuidar (Berglund et al., 2012). Nesse sentido destaca-se o desenvolvimento de competências reflexivas (Berglund et al., 2012; Fernandes & Freitas, 2007) e do pensamento crítico (Andrea Sullivan, 2012), numa perspectiva de aliar as dimensões teórica e prática e de relação de proximidade entre formadores e estudantes, e como elemento potencializador da autonomia dos estudantes. A autonomia, considerada como pedra angular da profissão de enfermagem (Karagözoğlu, 2009), deve ser promovida durante os processos de formação inicial centrados nos estudantes (Wade, 1999).

As relações interpessoais sustentam a qualidade dos cuidados e as emoções devem ser exploradas na formação dos enfermeiros a fim de informar melhores práticas. A importância de uma “cultura de cuidado” no que toca à relação educativa com os estudantes é evidente como condição para a promoção da melhoria dos processos formativos de futuros profissionais que têm no “cuidar das pessoas” o principal desígnio da sua profissão (Bueno et al., 2004; Smith & Allan, 2010).

Relação educativa (na formação dos enfermeiros)

Autonomia e empowerment são elementos essenciais na constituição profissional dos enfermeiros e o seu desenvolvimento não está ausente das propostas curriculares de formação dos cursos (Karagözoğlu, 2009; Mailloux, 2006; Wade, 1999). Assim, na formação da enfermagem a necessidade de ouvir, autorizar e valorizar a voz dos estudantes sobre seus processos formativos também assume um papel de importância relevante. Nesse sentido, Bradbury-Jones et al. (2011), evidenciam o papel da voz dos estudantes durante suas experiências da prática clínica a partir do pressuposto de que se os estudantes encontram ambientes onde possam expressar as suas vozes, por consequência, também tenderão a possibilitar que as pessoas sob os seus cuidados profissionais expressem a sua. Contudo, se por um lado os estudantes chegam a ser prejudicados pela ausência da voz, por outro lado, o uso da sua voz também pode ser problemático uma vez que o medo da repercussão está presente. Tal impasse é conciliado pela promoção de processos de negociação da voz (Bradbury-Jones et al., 2011).

Neste sentido, importa que os formadores de enfermeiros sejam capazes de mobilizar estratégias educativas que permitam a evolução para situações reais de aprendizagem que potenciem a autonomia, confiança e reflexão (Rodrigues & Baía, 2012), o que implica o entendimento do relevo da dimensão sócio-afetiva no processo de ensino aprendizagem, ou seja, nas relações dialógicas e de proximidade (Chickering & Gamson, 1987; Davies et al., 2006 in Monteiro et al., 2012).

Uma maior complexidade no tipo de relação que existe entre os estudantes e as instituições de Ensino Superior que eles frequentam tem vindo a acentuar-se (Sá et al., 2011). Apesar de este ser um nível de ensino para adultos, o desenvolvimento de uma relação personalizada e de maior proximidade entre docentes e discentes é fundamental. A relação que o estudante cria com a própria instituição de ensino (e seus professores) e a forma como se envolve nas suas dinâmicas, é preponderante para a sua boa adaptação e para o seu sucesso educativo (Sousa et al., 2013; Lopes & Pereira, 2012; Moir, 2010). Portanto, é importante promover o desenvolvimento de relações interpessoais que, ao facilitarem a comunicação e as linguagens, estabeleçam laços sólidos nas relações humanas (Antunes, 2003).

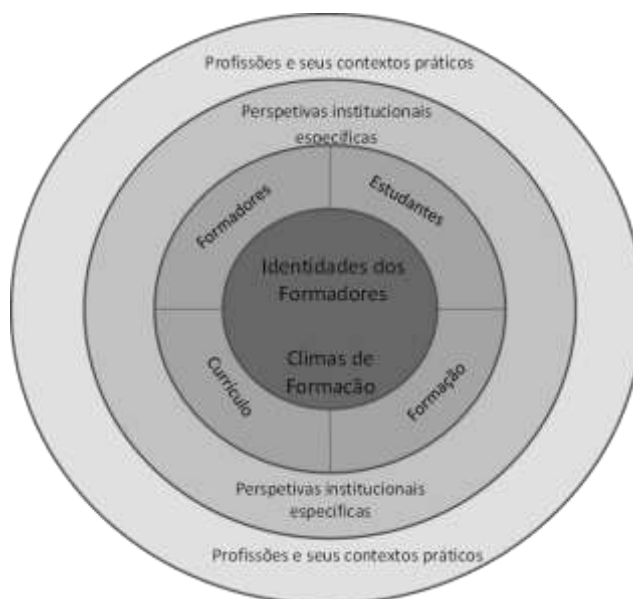
Percebe-se que as instituições de Ensino Superior e os seus professores não podem continuar a manter uma posição tradicionalista de alheamento face aos problemas dos seus estudantes, devendo adotar uma

postura empreendedora na procura de soluções e estratégias de ensino que promovam a participação ativa e valorizem as opiniões e saberes dos estudantes. No entanto, esta missão não é fácil, pois a falta de tempo e de capacidade de organização, o excesso de solicitações académicas simultâneas e fortemente disciplinares e a falta de perfil dos orientadores podem dificultar o desenvolvimento de percursos formativos autónomos (Rodrigues & Baía, 2012).

Assim, a relação entre docentes e discentes deve ser marcada pela proximidade e disponibilidade, sem deixar de promover a autonomia dos estudantes. Importa, então, questionar de que forma os professores contribuem para uma educação emancipatória que estimule a construção da autonomia e contribua para a transformação social (Freire, 1996).

Metodologia

Este artigo surge no âmbito de um projeto de investigação e desenvolveu-se numa Escola Superior de Saúde portuguesa. A recolha dos dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a formadores com diferentes papéis na formação inicial de enfermeiros e da realização de Focus Group a formadores e estudantes. O tratamento de dados, que se centrou na “análise de discurso” (Lopes & Pereira, 2012) de todos os participantes das entrevistas e dos focus group, permitiu construir indutivamente um sistema de codificação passível de enquadrar todos os enunciados produzidos, permitindo identificar por comparação, dimensões presentes e ausentes nos discursos produzidos no âmbito de um ou outro tipo de formação ou por um tipo ou outro de sujeitos dentro de cada tipo de formação.



Da reanálise deste sistema de codificação mais abrangente, e que acaba por ir de encontro aos itens que constituíram o guião que orientou a realização das entrevistas, assim como, dos focus group, foi possível desenvolver um conjunto de ideias relativas aos factores que contribuem ou influenciam a forma como a formação inicial de enfermeiros, contribui para a construção das identidades profissionais. Assim, definiram-se três grandes dimensões, a saber: “Visões da relação com a prática”, “Visões sobre os estudantes” e “Visões sobre as relações de formação”. Na dimensão “visões da relação com a prática”, importa analisar os discursos dos formadores e dos estudantes sobre a importância da dimensão prática do curso e a

importância da relação teoria-prática. Na dimensão “visões sobre os estudantes”, abordam-se as perspectivas dos formadores e dos estudantes relativamente às características dos estudantes de cada curso, e das relações entre estudantes. Por fim, a dimensão “visões sobre as relações de formação”, exploram-se as perspectivas relativas às relações entre formadores e estudantes de enfermagem e do ensino.

A análise dos dados permitiu chegar a um conjunto de ideias relativamente às especificidades da relação educativa entre formadores e estudantes de enfermagem. A apresentação dos resultados organiza-se de acordo com a fonte que lhes deu origem, ou seja, se são formadores ou estudantes.

Apresentação e discussão de resultados

Na dimensão “Visões sobre as relações de formação”, é possível perceber que, de forma geral, tanto os formadores como os estudantes de enfermagem identificam a existência de relações de proximidade e disponibilidade entre si. Neste sentido, os formadores entrevistados referem a disponibilidade e a preocupação em relação ao percurso formativo dos seus estudantes - “comunicação eficaz em relação aos alunos, conversa-se muito bem com os professores. Quase todos os dias temos uma interligação atenta, falar o que está bem, o que está mal, as dificuldades” (Rafaela - formadora). O tipo de acompanhamento que caracteriza as relações entre formadores e estudantes, em enfermagem, apresenta alguns contornos de excessiva preocupação e envolvimento – “nós às vezes acho que exageramos na protecção” (Marília – formadora). De facto, a dimensão relacional marca as relações que se estabelecem na escola de enfermagem, existindo enunciados de formadores que referem uma ligação não só a nível formativo mas também a nível pessoal – “eu acompanho todo o processo formativo dos alunos e, depois, há todas estas questões emocionais, de relação, portanto, cria-se uma certa cumplicidade e quando dou por ela está o aluno a falar-me das suas verdadeiras necessidades pessoais (...) quando dou por ela estou eu envolvida em situações pessoais, que penso que é uma mais-valia para eu conhecer o aluno e, por assim dizer, ajudar no seu percurso. Penso que é algo de muito positivo. Por outro lado, por vezes, se calhar a minha envolvimento é um bocado excessiva, penso eu, às vezes sinto necessidade de haver mais afastamento porque torna-se muito pessoal” (Ana – formadora). Importa referir que a proximidade que caracteriza as relações entre estudantes e formadores neste curso é, muitas vezes, associada à dependência dos primeiros em relação aos segundos o que acaba por inibir a autonomia – “mas o que eu noto é que nós até podemos ser parceiros (...) mas depois quando deixamos e nos afastamos um bocadinho para submergir a autonomia, acabou. Não se vê um desenvolvimento” (Carla- formadora).

Na voz dos estudantes de enfermagem, a relação entre formadores e estudantes parece ser também caracterizada pela disponibilidade dos primeiros para atender às solicitações dos segundos. Em alguns casos, essa disponibilidade transforma-se em disponibilidade para organizar a formação de acordo com as solicitações dos destinatários: “há uma preocupação em moldar as aulas e o que é ensinado ao que nós já sabemos através de outras disciplinas, ou seja, há uma preocupação em interligar os conhecimentos sempre que é possível” (Henrique - estudante). Este parece ser um traço característico do *modus operandi* da Escola que contribui para o bem-estar dos estudantes e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento e sucesso académico, assim como para o seu desenvolvimento pessoal: “disponibilidade e apoio total dos professores, que sempre foram ao longo do curso um apoio importante tanto a nível

profissional como pessoal” (Diogo - estudante). No entanto, e de acordo com o que já foi referido pelos formadores, também os estudantes de enfermagem referem que a cultura de apoio e disponibilidade que marca as relações entre eles e os formadores assume, por vezes, contornos de excessivo paternalismo, o que acaba por inibir e dificultar a sua autonomia: “uma característica menos boa é o excesso de preocupação de alguns professores que não nos dá tanta autonomia, ou seja, fazem com que nós não nos sintamos tanto alunos do ensino superior mas mais do ensino secundário porque é um excesso de zelo” (Vânia - estudante).

O problema tradicional da relação entre a teoria e a prática assume particular relevância na formação de profissionais de ajuda (Hugman, 2005), como é o caso da formação em enfermagem. Para alguns autores (Melia, 1984; Mooney, 2007 in Andrew et al., 2009), a socialização profissional tem sido descrita como um processo que implica um equilíbrio entre contextos com diferentes valores, muitas vezes em conflito entre eles, como são as escolas e os contextos de trabalho. Neste sentido, importa perceber, através da análise da dimensão “visões sobre a relação com a prática”, de que forma a componente prática dos cursos contribui para a construção da identidade profissional dos estudantes, em termos de autonomia. Os formadores de enfermeiros enfatizam a qualidade da componente prática do curso na sua vertente reflexiva, crítica e de adequação à vida real, destacando a qualidade da relação teoria-prática e da sua adaptação às necessidades dos estudantes: “há uma entrega muito grande e eu acho que é uma coisa muito positiva da escola haver este contacto com pessoas que estão com o meio hospitalar e que favorecem esta ligação entre a teoria e prática. É muito positivo para os alunos.” (Raquel - formadora); “os ensinamentos clínicos são adaptados às necessidades de aprendizagem dos alunos, esta vertente tão assertiva que eu falei entre teoria-prática acho que é o melhor que tem o curso neste momento.” (Carla – formadora). Quando apontados, os aspetos negativos dizem sempre respeito à necessidade de uma melhor organização da componente prática do currículo, nomeadamente, a nível dos estágios, no caso da enfermagem - “penso que provavelmente há uma necessidade de reorganização de alguns aspectos, de alguns estágios. Portanto, estamos sempre em permanentes mudanças, mesmo no hospital, por isso, provavelmente, será um dos aspectos que seja necessário aproximar a escola da instituição” (Joana-formadora).

Para os estudantes de enfermagem percebe-se que a componente prática do curso é fundamental para a construção da sua identidade profissional, isto é, para a maioria dos estudantes só se aprende a ser enfermeiro em contacto com a prática: “muitas vezes nós aprendemos muita coisa na teoria mas só quando somos confrontados com a prática é que aprendemos o verdadeiro valor de ser enfermeiro” (Vânia – estudante). Para os futuros enfermeiros, a componente prática do curso é uma das suas mais-valias uma vez que lhes permite contactar com a profissão desde o início do seu percurso académico. Neste sentido, a existência das actividades de ensino clínico tem um papel de destaque na sua formação na medida em que lhes permite colocar na prática os saberes teóricos que vão adquirindo ao longo do curso: “acho que é importante ter essas aulas práticas, estágios, ensinamentos clínicos porque é aí que se aprende (...) acho que podemos mesmo em prática aquilo que valemos e aquilo que sabemos” (Carolina – estudante). Para alguns estudantes a articulação entre teoria e prática é feita de forma consistente – “eu considero que existem umas partes teóricas sustentadas e uma articulação preocupada com a prática” (Filipa – estudante) -, enquanto outros consideram que existe a necessidade de uma maior articulação entre estas duas componentes do curso – “ainda há que investir na articulação da teoria com a prática, que nem sempre está totalmente articulada. Realmente a escola tem uma preocupação de ensinar o que é o ideal mas muitas

vezes não está de acordo com as contingências que nós verificamos nos contextos de prestação de cuidados“ (Diogo – estudante) -, assim como uma maior uniformização dos conteúdos e objectivos das unidades práticas.

Relativamente à dimensão “Visões sobre os estudantes”, apesar de existir alguma dificuldade em definir o tipo de relações que existe entre os estudantes fora do contexto de sala de aula, a maior parte dos formadores de enfermagem realça o espírito de entreajuda, a cumplicidade, a solidariedade e a colaboração nas relações entre estudantes – “eles aceitam-se muito bem uns aos outros, fazem amizade com facilidade, trabalham juntos com facilidade, provavelmente os objectivos são comuns e isso também é um processo facilitador. Aceitam-se, trabalham muito bem em equipa, entreajudam-se,” (Raquel – formadora). Importa questionar até que ponto esta dimensão da ajuda percebida nos estudantes está relacionada com as características próprias da enfermagem enquanto curso que forma para o cuidar. O aspeto menos positivo que marca estas relações prende-se com as questões da avaliação. De facto, existem enunciados de formadores que dão conta de alguma competitividade e de falta de coesão entre os estudantes relacionados com a avaliação e distribuição dos campos de estágio – “penso que o factor de avaliação, a nota, por vezes, penso que, às vezes, há alguma crispação no grupo pelo factor nota” (Ana – formadora). No que diz respeito à percepção que os formadores têm relativamente às características mais pessoais dos seus estudantes, é referida a capacidade de investimento e desenvolvimento da dimensão humana – “temos alunos que investem, de facto, e têm à vontade e mobilizam outras competências na relação com o outro” (Luísa – formadora) –, assim como uma maior auto-estima que permite aos estudantes uma maior segurança nos contextos práticos – “as coisas fluem, os saberes fluem, mesmo que não saibam muito têm outra auto-estima, muito mais elevada” (Rafaela – formadora). No entanto, na maioria dos casos, é referida a imaturidade e irreverência dos estudantes. A irreverência surge associada ao facilitismo que a sociedade actual permite e que, em alguns casos, acaba por influenciar a postura dos estudantes – “é natural que com as facilidades que a sociedade tem colocado à mercê dos jovens, eles apresentem comportamentos de ‘tenho mais direitos do que deveres’” (Marília – formadora). A imaturidade é identificada a nível relacional, ético, emocional, comunicacional, social e tem implicações no tipo de competências desenvolvidas e que são exigidas num curso como o de enfermagem – “imaturidade emocional, imaturidade social muitas vezes, tem a ver com a ausência de competências de negociação, assertividade e proactividade dos grupos” (Antónia – formadora).

Nos discursos dos estudantes de enfermagem, encontramos referências ao tipo de relações que existem entre eles, mas não sobre particularidades que os caracterizem enquanto estudantes. Neste sentido, e sobre as relações entre estudantes, um dos aspectos mais referidos é a partilha de apontamentos, sendo mais visível a presença de um forte espírito de entreajuda entre estudantes, acompanhado de laços de amizade e apoio relacional – “os alunos conhecem-se uns aos outros, há uma relação próxima e uma constante partilha de conhecimentos e de experiências de uns anos para os outros. Partilha de apontamentos, de conhecimentos, partilha dos próprios ensinamentos clínicos, dos estágios, das aulas, de tudo, há muito essa proximidade” (Filipa – estudante). Apesar de parecer existir um bom clima entre os estudantes, existem algumas referências relativas à existência de choque de ideologias e problemas relacionados com a distribuição dos lugares de estágio – “problemas com os centros de estágios, às vezes existem atritos porque todos querem ir para ali e às vezes há pessoas que se zangam por isso, e também

porque durante a realização de trabalhos há alunos que andam um bocado à gosma” (Henrique – estudante).

Considerações finais

A interpretação dos dados provenientes das entrevistas e dos Focus Group realizados com estudantes e formadores de enfermagem permitiu a percepção dos significados que ambos atribuem ao tipo de relação educativa presente na escola de formação em estudo.

As visões dos formadores e dos estudantes sobre as relações convergem para uma ideia de muita proximidade, por vezes em excesso, o que pode prejudicar o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, tal convergência pode ser um indicativo de uma confirmação da dimensão do cuidar como eixo estruturante do curso. A questão que se coloca é se, de facto, a centralidade de tal eixo não tem influência fragilizadora no desenvolvimento da autonomia.

No que diz respeito à relação entre teoria e prática, os formadores de enfermagem encaram a dimensão prática do curso – e própria da profissão – como espaço de desenvolvimento da reflexão, do espírito crítico, estando adequada à vida real e adaptadas às necessidades dos estudantes. Os estudantes perspectivam-na como espaço onde, de facto, se aprende o que é a profissão e o que é ser enfermeiro, como espaço de aplicação da teoria, sendo, portanto uma mais-valia do curso. No entanto, no que diz respeito à articulação entre teoria e prática existem algumas divergências nas perspectivas dos estudantes entrevistados – enquanto uns consideram que o curso tem a componente prática necessária e adequada, outros consideram que esta devia ser maior. De forma geral, tanto formadores como estudantes assinalam uma visão positiva da componente prática, contudo, a relação entre os dois campos é sutil.

Relativamente às visões sobre os estudantes, também formadores e estudantes apresentam as mesmas opiniões. Assim, se a nível individual é apontada a existência de algum individualismo, imaturidade e irreverência, ao nível das relações entre estudantes são apontadas a entreajuda, a cumplicidade, a colaboração e a solidariedade como características que marcam estas relações. No entanto, a avaliação surge como aspeto negativo que acaba por influenciar as relações estabelecidas.

Referências

- Andrea Sullivan, E. (2012). Critical thinking in clinical nurse education: application of Paul's model of critical thinking. *Nurse Education In Practice*, 12(6), 322-327.
- Andrew, Nicola, Ferguson, Dorothy, Wilkie, George, Corcoran, Terry & Simpson, Liz (2009). Developing professional identity in nursing academics: The role of communities of practice. *Nurse Education Today*, 29, 607-611.
- Antunes, Celso (2003). Relações interpessoais e auto-estima: a sala de aula como espaço do crescimento integral. Petrópolis: Editora Vozes.
- Berglund, Mia, SjöGren, Reet, & Ekebergh, Margaretha (2012). Reflect and learn together - when two supervisors interact in the learning support process of nurse education. *Journal of Nursing Management*, 20(2), 152-158.

- Bradbury-Jones, Caroline, Irvine, Fiona & Sambrook, Sally (2010). Empowerment of nursing students in clinical practice: spheres of influence. *Journal of Advanced Nursing*, 66(9), 2061-2070.
- Bradbury-Jones, Caroline, Sambrook, Sally, & Irvine, Fiona (2011). Nursing students and the issue of voice: A qualitative study. *Nurse Education Today*, 31(6), 628-632.
- Bueno, Sonia, Ebisui, Cássia & Cintrão, Márcia Alves (2004). Conceções pedagógicas no processo ensino-aprendizagem: uma visão reflexiva dos alunos de graduação em enfermagem. *Ciência, Cuidado e Saúde Maringá*, 3(2), 137-142.
- Carlson, Elisabeth, Pilhammar, Ewa & Wann-Hansson, Christine (2010). "This is nursing": Nursing roles as mediated by precepting nurses during clinical practice. *Nurse Education Today*, 30, 763-767.
- Chickering, Arthur & Gamson, Zelda (1987). Seven Principles For Good Practice In Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 3-7.
- Cilingir, Dilek, Gursoy, Ayla Akkas, Hintistan, Sevilyay & Ozturk, Havva (2011). Nursing and midwifery college students' expectations of their educators and perceived stressors during their education: A pilot study in Turkey. *International Journal of Nursing Practice*, 17(5), 486-494.
- Darbyshire, Chris & Fleming, Valerie (2008). Governmentality, student autonomy and nurse education. *Journal of Advanced Nursing*, 62(2), 172-179.
- Dubet, François (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris. Seuil.
- Elisha, Sass, & Rutledge, Dana N. (2011). Clinical Education Experiences: Perceptions of Student Registered Nurse Anesthetists. *AANA Journal*, 79(4), 35-42.
- Fernandes, Maria, & Freitas, Genival (2007). A construção do conhecimento do graduando de enfermagem: uma abordagem ético-social. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60, 62-67.
- Fernandes, Preciosa, Pereira, Aurora, Mouraz, Ana, Sousa, Rita, & Lopes, Amélia (2013). A formação inicial em enfermagem e climas de formação: conceitos e percepções. In V. Fartes, T. Caria & A. Lopes (Eds.), *Saber e formação no trabalho profissional relacional*. Salvador/BA: EDUFBA.
- Ferreira, Isabel (2009). *Adaptação e Desenvolvimento Psicossocial dos Estudantes do Ensino Superior – fatores familiares e sociodemográficos*. Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Hugman, Richard (2005). *New Approaches en Ethics for the caring Professions*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Karagözoğlu, Şerif (2009). Nursing students' level of autonomy: A study from Turkey. *Nurse Education Today*, 29(2), 176-187.
- Kirpal, Simone (2004). Work identities of nurses: Between caring and efficiency demands. *Career Development International* 9(3), 274-304.

- Lopes, Amélia & Pereira, Fátima (2012). Everyday life and everyday learning; the ways in which pre-service teacher education curriculum can encourage personal dimensions of teacher identity. *European Journal of Teacher Education*. 35(1), 17-38.
- Magalhães, António M. & Sousa, Sofia (2007). *The European Higher Education Area and the transformation of educational categories in higher education*. Paper apresentado na Annual Conference Of the Society for Research into Higher Education (SHRE), Dezembro de 2007.
- Mailloux, Cynthia Glawe (2006). The extent to which students' perceptions of faculties' teaching strategies, students' context, and perceptions of learner empowerment predict perceptions of autonomy in BSN students. *nurse education today*, 26(7), 578-585.
- McHugh, Matthew & Lake, Eileen (2010). Understanding clinical expertise: Nurse education, experience, and the hospital context. *Research in Nursing & Health*, 33(4), 276-287.
- Melia, Kath (1984). Student nurses' construction of occupational socialization. *Sociology of Health & Illness*, 6(2), 132-151.
- Moir, James (2010). The First Year in Higher Education: Engagement and Empowerment. *The International Journal of Learning*, 17(5), 493-502.
- Monteiro, Sílvia, Almeida, Leandro & Vasconcelos, Rosa (2012). The role of teachers at university: What do high achiever students look for?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 65-77.
- Pereira, Maria Aurora (2008). *Comunicação de más notícias em saúde e gestão de luto*. Coimbra: Formasau.
- Rodrigues, Manuel Alves & Baía, Maria da Conceição (2012). Mediação e acompanhamento na formação educação e desenvolvimento profissional. *Revista de Enfermagem Referência*, 3(7), 199-205.
- Sá, Maria José, Ferreira, Elisabete & Ramos, Kátia (2011). *Teachers' Knowledges and Practices: contributions to a reflection on Autonomy and Success in Higher Education*. In Actas ISATT 2011 Conference 04-08 July 2011, University of Minho, Braga, Portugal.
- Simões, Rosa (2008). *Competências de relação de ajuda no desempenho dos cuidados de enfermagem*. Dissertação de Mestrado Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar.
- Smith, Pam & Allan, T. Helen (2010). "We should be able to bear our patients in our teaching in some way": Theoretical perspectives on how nurse teachers manage their emotions to negotiate the split between education and caring practice. *Nurse Education Today*, 30(3), 218-223.
- Sousa, Rita, Lopes, Amélia & Ferreira, Elisabete (2013). La transición y el proceso de adaptación en la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. *Revista de Docencia Universitaria* [no prelo].
- Tsui, Amy (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching*, 15(4), 421-439.
- Wade, Gail H. (1999). Professional nurse autonomy: Concept analysis and application to nursing education. *Journal of Advanced Nursing*, 30, 310-318.

O professor e o Trabalho com a leitura na educação de jovens e adultos

Maria Luédna Ferreira de Melo¹⁵⁹⁶, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante¹⁵⁹⁷

Resumo

Nesse trabalho, faremos uma reflexão sobre o trabalho docente, voltado para as práticas de leitura desenvolvidas por uma professora da rede pública de ensino de Maceió, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos- EJA. A pergunta que nos guia desde o início é: qual o tratamento dado à prática da leitura na sala de aula de uma turma de Educação de Jovens e Adultos? Os fundamentos teóricos do trabalho passam por uma concepção dialógica e interacionista do processo de leitura, considerando as variáveis em questão: texto-leitor, leitura; e uma concepção progressista, inspirada, sobretudo em Paulo Freire, considerando as especificidades da EJA. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas e aplicação dos questionários com a professora e com os alunos. Além disso, faremos observações em sala de aula. Adotamos no trabalho a pesquisa de natureza qualitativa, destacando o estudo de caso. O que tem se constatado é que a concepção que permeia a prática do professor, na maioria das vezes, com relação à leitura, é de que o aluno necessita tão somente decodificar o que foi codificado. Esse é o modelo de leitura adotado muitas vezes nas nossas escolas públicas. Há um esquecimento de que antes de tudo “ler” é ler compreensivamente. Nesse sentido, o trabalho e a concepção do professor são importantíssimos no desenvolvimento do processo de leitura. O professor como mediador, o promotor, facilitador, agente desse processo, do gosto pela leitura.

Palavras-chave: trabalho docente, leitura, educação de jovens e adultos.

Introdução

A educação e a leitura, mais especificamente, é um dos pilares para uma conscientização e transformação no entendimento da ideologia vigorante. Sua importância e valor utilitário são constantemente alçados até mesmo pela ideologia neoliberal, sem, no entanto, o leitor tomar “posse” do entendimento do que é ler (criticamente) e muitas vezes aprender a escrever se sobreponha a aprender a ler. E embora elevada como primordial pela escola, a leitura recebe pouca atenção na prática, acontecendo descasos com seu tratamento no trabalho diário.

Constantemente vemos nos trabalhos publicados no país que um dos maiores fracassos da escola no Brasil tem sido formar leitores. Isso se deve muitas vezes ao trabalho com essa modalidade, a concepção que se tem desse ato nos espaços educativos e até mesmo fora dele. Por isso, é sempre importante fazer um questionamento das concepções e práticas adotadas. Outras vezes os textos selecionados para a leitura não estão voltados a temáticas ou acontecimentos atuais e a metodologia utilizada é mecânica, focada na decodificação, identificação e reprodução de elementos contidos no texto.

¹⁵⁹⁶ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas. Membro do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: luedyna@hotmail.com

¹⁵⁹⁷ Doutora em Linguística pela UFAL e Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Porto-PT. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e Líder do Grupo de Investigação e Estudos em Leitura e Escrita- GIELE/CNPq. Contato: auxiliadora.s.cavalcante@gmail.com

Encontramos inúmeros problemas e entraves a um pleno trabalho com essa atividade, que vão desde a formação insuficiente do professor, que tem implicações no trabalho com o aluno; ao envolvimento desses sujeitos com a leitura, visto que só se aprende a ler lendo. Coloca-se ainda as questões de ordem financeira, com pouco ou quase nenhum recurso para aquisição de livros para a modalidade, falta de bibliotecas nas escolas ou não uso da mesma.

O acesso à educação e à leitura crítica é um desafio público, no sentido de correção de uma injustiça social aos que não tiveram acesso e oportunidade de frequentar a escola antes. Por meio de um trabalho articulado é possível (re)configurar um novo leitor, com personalidade e consciência sobre o que ler e não como sujeito passivo e conformado como objetiva o paradigma neoliberal. Muito mais do que investir numa educação de “qualidade” como propagada pelo discurso neoliberal, está à necessidade de uma vinculação numa mudança “na qualidade de vida (social, econômica, política e cultural) da população brasileira” (DURANTE, 1998, p. 13). Condições que vão bem mais além dos muros da sala de aula, que devem ser consideradas, se quisermos pensar numa transformação social.

Cabe ressaltar que a leitura crítica na escola é objeto de conquista que deve seguir unido à outra conquista: a leitura como prática social, como firmemente nos adverte Silva (1997, 1998a, 1998b).

Com este trabalho, pretendemos contribuir para com a produção de um maior conhecimento sobre as práticas de leitura e formação de leitores na EJA; visamos também, colaborar para a consolidação de pesquisas nesse campo, e, por conseguinte melhorar a qualidade da Educação de Jovens e Adultos em Alagoas. Este trabalho é parte de uma pesquisa maior, que tem como eixo temático a Leitura na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo principal é investigar as práticas de leitura e formação de leitores no processo de alfabetização de Jovens e Adultos ao longo de quatro anos, em quatro escolas públicas, sendo duas municipais e duas estaduais, situadas em Maceió.

A pergunta que nos guia desde o início é: qual o tratamento dado à prática da leitura na sala de aula de uma turma de Educação de Jovens e Adultos? Essa problematização desdobra-se nas seguintes questões: o professor planeja/recria diferentes tipos de situação de ensino e aprendizagem da leitura? O professor ajusta o nível de desafio de leitura às possibilidades cognitivas dos alunos e faz intervenções consideradas adequadas durante as atividades de leitura? Que textos circulam na sala de aula, predominantemente nas aulas de língua portuguesa na EJA? O ensino de leitura está ocupando um lugar privilegiado na sala de aula, ou aparece como coadjuvante, no processo escolar? O professor de EJA trabalha os gêneros textuais em sala considerando suas funções e os aspectos comunicativos e interacionais, ou limita-se a utilizá-los como suportes para realização de atividades de metalinguagem?

No entanto, vale ressaltar que estes questionamentos serão objetos de investigação ao longo de quatro anos. Para este trabalho, pretendemos fazer uma reflexão com vistas, sobretudo a uma maior aproximação do tema em estudo. Isso significa que a maioria dos questionamentos será respondida em textos posteriores.

Os fundamentos teóricos do trabalho são essencialmente uma concepção dialógica e interacionista do processo de leitura, considerando as variáveis em questão: texto-leitor, leitura. Uma concepção progressista, inspirada, sobretudo em Paulo Freire, considerando as especificidades da EJA; concepções de cunho que levem em conta a dinâmica dos textos e o contexto. Concepções essas que consideramos

mais adequadas para um trabalho mais consistente de compreensão de leitura na EJA e estudo da relação entre educador e educando nesse processo.

O espaço de investigação será uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino de Maceió, na qual realizaremos a coleta de dados, no intento de fornecer subsídios teóricos e práticos acerca do trabalho pedagógico com a leitura e apresentar uma discussão teórica sobre o tema. Serão realizadas entrevistas semi-estruturadas e aplicação dos questionários com o professor, com um olhar especial para a questão do gênero, origem, classe social. Faremos observações em sala de aula da prática do professor com relação ao trabalho de língua portuguesa, em especial o trabalho com leitura, procurando observar as competências e habilidades requeridas para o ano cursado. Posteriormente faremos uma análise da prática observada, análise dos dados, contrapondo a corpora teóricos. Adotamos a pesquisa de natureza qualitativa, vamos destacar o estudo de caso.

À guisa de introdução apresentamos algumas concepções teóricas de definição da EJA e os baixos indicadores de Alagoas, as políticas públicas no Estado, e apontamos considerações sobre o ato de ler.

Nossa finalidade é investigar se esses alunos estão tendo oportunidades reais de contato com a leitura na escola, condizentes com a realidade onde estão inseridos e como é o trabalho do professor com a atividade de leitura. Ressaltamos que para que seja de boa qualidade a prática de leitura deve gerar impacto na qualidade de vida dos educandos atendidos, uma transformação concreta nas condições de vida dos sujeitos que além de alunos são sujeitos trabalhadores.

Quadro da EJA

Quando falamos na EJA, não podemos pensar nos sujeitos que a compõe separados da sua condição de classe social. No modelo capitalista, a educação é posta como uma forma de redenção individual e não como nos propõe em seus textos Silva (1998a, 1998b) e Freire (2011), como um ato coletivo e social, como uma ação política. O que ocorre é que se desvia o discurso e não se leva em consideração o sistema excludente e discriminador que é o capitalista que não oferece oportunidades iguais a todos. Nesse sentido, um leitor crítico não interessa a ordem estabelecida, pois perpassa pela denuncia radical desse quadro de desigualdade e de entendimento ideológico desse modo de produção e consumo capitalista que superaria a concepção ingênua e idealizadora de leitura na EJA e na sociedade como um todo.

O que vemos é um quadro de miséria, exclusão social e desigualdade, marcadas por essa ideologia, sem implementação de políticas educacionais que leve em conta o contexto social, e sem apresentar alternativas viáveis ao melhor atendimento dessa modalidade. Não é uma perspectiva de educação onilateral, ainda mais no sistema capitalista, que atua de maneira destrutiva e abusiva, focando na unilateralidade.

Outra prática recorrente que percebemos pelo Estado é uma infinidade de experiências no campo da EJA que estiveram atreladas a sociedade civil, com total ou parcial ausência do poder público, trajetória essa com continuidades e descontinuidades ao longo do tempo e do espaço. O que se constata é que o poder público tem se ausentado e ao longo da história o atendimento e a oferta a essa modalidade foi relegada como responsabilidade a sociedade civil, desde os movimentos sociais ou as pequenas e significativas experiências de comunidades locais. Paiva (1973) afirma que a Educação de Jovens e Adultos nasceu no cenário da sociedade civil, no espaço das “lacunas” do Sistema Educacional Brasileiro. Nesse sentido, as

principais características das ações governamentais em Educação de Jovens e Adultos ao longo do tempo foram de políticas assistencialistas, populistas e compensatórias. Os programas são muitas vezes com ideário oposto, com práticas desarticuladas e que contradizem com as especificidades da modalidade.

Não é de hoje que Alagoas aparece com baixas expectativas no que se refere aos indicadores usados por inúmeros instrumentos de avaliação. A escolha do assunto deu-se baseado nos altos índices de analfabetismo apresentado pelo Estado que mostram deficiências no nível de leitura dos alunos. Concordamos com Solé (2003, p.30) quando afirma que a leitura na escola “deve ser urgentemente repensada, pelo menos em uma tripla dimensão: como objetivo de conhecimento em si mesmo; como um instrumento de conhecimento; e como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração”.

Concepção e trabalho do professor: importância da leitura

É de nosso conhecimento que a concepção que permeia a prática do professor, na maioria das vezes, com relação à leitura é de que esse aluno necessita decodificar o que foi codificado, compreendendo a ideia do autor. Numa lógica bem tradicional e nada, além disso. Esse é o modelo de leitura adotado muitas vezes nas nossas escolas e reforçado pelo sistema do capital. Porém, entendemos que é muito difícil para um não leitor formar leitores. Se o professor não estiver envolvido em práticas de leitura como poderá formar leitores? Só podemos formar leitores se proporcionarmos condições de leitura significativas na sala de aula, condizentes com a realidade, para conduzir uma experiência de leitura significativa que seja fundamentalmente numa perspectiva libertadora, consciente, que ajude nos anseios e pretensões cotidianas dos alunos na sociedade.

Numa sociedade voltada para o mercado, nada mais natural que o objetivo propagado seja a construção de um leitor consumidor que assuma um papel passivo, no sentido que não precisa pensar, mas apenas decifrar e atuar como mão de obra barata, usando o mínimo dos mínimos de conhecimentos, estritamente aqueles mecânicos requeridos pelo sistema. Concebemos que é dever da instituição escolar possibilitar o acesso aos saberes e a possibilidade de contra-hegemonia para superação desse modelo, como coloca Gramsci em seus inúmeros trabalhos. Nesse sentido, é necessário rejeitar atividades de leitura que contribuem para mantê-los ausentes das questões do seu tempo, alheios ao momento histórico e submissos ao discurso de quem eles não podem aprender que só têm de decodificar.

É preciso exaltar as capacidades desses sujeitos em diferentes setores de atividades, favorecendo a emancipação, conciliando as atividades domésticas com a vida social, as atividades de leitura escolar a prática e uso social que se faz delas. E é no entrelaçar do contexto imediato do educando que se expressa em suas crenças, nos seus gostos, nos seus valores, com contextos mais amplos que permite perceber e entender o mundo a sua volta. Até porque “a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29). Senão a leitura será apenas repetição alienada de palavras, sem entendimento das ideias e sem o mais importante: mediação com o social, com o que vive e vivencia os sujeitos.

Nesse sistema que prevalece é o “EU” e não o “nós”, o sujeito se conforma com a situação. E sabemos que só juntos e unidos haverá revolução social, na adesão das classes pela ação concreta de transformação. Nesse sentido, é necessário que os indivíduos tenham consciência das relações que estabelecem e que

estão sujeitos no mundo capitalista contemporâneo. Nesse sistema, as relações estabelecidas são marcadamente não humanas, o mercado cria inúmeras vezes, falsas necessidades e impõe sua ideologia para obter conformação social e apoio aos seus pareceres e a leitura crítica é peça importante nessa superação de situação de conformismo.

Nesse sentido, o trabalho e a concepção que tem o professor do aluno, do ensino, da aprendizagem, da leitura, dentre outras, são importantíssimos no desenvolvimento do processo de leitura. O professor como mediador, promotor, facilitador, agente desse processo, do gosto pela leitura. Apesar das estratégias de leitura ocorrer na mente de cada aprendiz, não se ensina, aprende-se fazendo, como se aprende a ler lendo, o próprio indivíduo o faz. O profissional pode auxiliar no desenvolvimento dessas habilidades. Visto que qualquer habilidade depende do exercício, mas, sobretudo de práticas que superem suas dificuldades.

O professor de EJA pode utilizar-se de muitas situações de uso social dos gêneros textuais para contextualizar um ambiente de letramento nas atividades de alfabetização. Uma vez que os alunos apresentam uma dificuldade extrema em relação aos processos de escrita e leitura. Faz-se necessário promover condições para o desenvolvimento desse leitor. Dele, “espera-se que processe, critique, contradiga, ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou rechace, que dê sentido e significado ao que se lê” (SOLÉ, 2003, p. 21). As estratégias de leitura devem ser conhecidas por todos profissionais do ensino.

O docente comprometido em inserir seus alunos no mundo letrado carece antes de tudo ter uma afinidade de caráter prático com a leitura e a escrita. É preciso que ele tenha uma relação prazerosa com os textos e como já foi explicitado que reconheça o valor que a leitura tem, suas funções sociais. Ver-se a necessidade de dialogar com o sujeito de forma individual e ao mesmo com a cultura que faz cada pessoa dessa um ser histórico singular. Para isso é preciso considerar o público específico e diferenciado que é o da EJA com um trabalho contínuo do professor no que concerne a leitura crítica, levando em conta as práticas culturais do espaço onde atua.

O educador assim passa a ser visto como um exemplo de leitor para o aluno, por meio de procedimentos de um leitor eficiente. Numa visão do professor como espécie de mediador privilegiado para conduzir uma experiência de leitura significativa que seja fundamentalmente numa perspectiva libertadora, consciente, que ajude nos anseios e pretensões cotidianas dos alunos na sociedade.

As práticas culturais estão latentes, visíveis nos sujeitos, nos seus modos de agir, se colocar e até quando se omitem, de forma explícita e implícita em todas as suas manifestações culturais e espaços, enfim, em todos os grupos sociais e por isso são culturais. Pois

As práticas envolvem todo o espaço da experiência vivida e a cultura permite ao indivíduo pensar essa experiência, ou seja, criar as formulações da vivência. Todo simbolismo é fator de identidade, e toda cultura é cultura de um grupo: a história é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, social e cultural (LANGER, 2012, p. 30)

Descartar e rejeitar a cultura de leitura desses sujeitos é relegá-los e menosprezá-los. Isso prejudica aos alunos da EJA, na medida em que estes se sentem desconfortados com o destino que a eles é reservado, sentem-se insatisfeitos com suas perspectivas de vida, não se sentem inseridos. Por serem excluídos das práticas de leitura esses sujeitos se sentem envergonhados e incompetentes por não terem frequentado à

escola ou por não saber ler e escrever. Muitos desses jovens e adultos se encontram fora de sala de aula há vários anos e muitos nunca frequentaram uma escola antes. Muitos porque já internalizaram que não conseguem avançar em seu processo de aprendizagem escolar, porque já passaram por várias turmas, mas não conseguiram superar suas dificuldades, outros pelas dificuldades e tempo de frequentar a sala de aula.

Sem uma base teórica e conceitual sobre a natureza da leitura e com práticas de ensino muitas vezes baseadas em dicas e programas de outros professores ou com base somente na sua prática diária, tendo como único foque o que vivenciaram fica extremamente difícil a superação de uma concepção tradicional por outra que leve em conta os sujeitos, seus conhecimentos, a interação. O que se observa é que

[...] nos últimos anos, proliferaram os programas em técnicas de estudo, os programas de ensino em habilidades concretas e outras propostas que tentaram solucionar o que é um problema dramático: a pouca funcionalidade da leitura que se aprende na escola para resolver os desafios que a própria escola coloca, ou seja, a aprendizagem significativa de conteúdos próprios das diversas áreas curriculares (SOLÉ, 2003, p. 30).

O fracasso com o trabalho de leitura é perceptível em todos os níveis de ensino. Por isso, faz-se necessário atravessar as barreiras da própria formação docente que gera inconsistências na prática. Há que se considerar também a interação professor/leitor, na possibilidade de oferecer atividades para o leitor ler/reler, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de sua competência leitora, consistindo na leitura como compreensão. Como defende Pereira (2011, p.3108) quando afirma que importa saber se o professor acredita que “a Língua Portuguesa pode, por meio de pressupostos teóricos e práticas afins” (gramática, leitura e escrita) auxiliar na escola com intuito de incluir socialmente o aluno.

Essas práticas incluem como nos indica Moura (2001, p.11) “a utilização de uma verdadeira “salada” teórico-metodológica envolvendo desde o emprego dos chamados “métodos tradicionais”, passa pelos “caminhos metodológicos” percorridos por Emília Ferreiro e algumas práticas que já se anunciam “Vygotskyanas””.

Todo um trabalho comprometido exige a preocupação e o compromisso do educador com a formação dos educados, ajudando no desenvolvimento das habilidades e competências requeridas pelo ato de ler, tanto de reflexão sobre a linguagem quanto de seu uso crítico. No entanto, não podemos esquecer as limitações impostas pelas condições de trabalho e de formação desse sujeito que refletem na prática pedagógica. Que vão além da questão da prática em sala de aula, do projeto educacional, envolvendo outras questões de cunho social, econômico, cultural. Perpassam por temas como a identidade docente, o currículo trabalhado e a formação desses profissionais.

Indo além, do trabalho do professor, não é demais lembrar com Silva (1998a, p. 27) que a destinação social do trabalho escolar e, dentro dele, do trabalho docente:

*[...] o ensino da leitura crítica vincula-se, necessariamente, a uma **concepção progressista** da escola, a uma **concepção criativa** da linguagem e a uma **concepção libertadora** de ensino. Daí a necessidade de uma discussão coletiva (isto é, do coletivo escolar) a respeito da política e da filosofia que embasam/sustentam as ações da escola, principalmente no que se refere ao tipo de cidadão que ela deseja promover via atividades ensino-aprendizagem e, dentre elas, as atividades de leitura (grifos do autor).*

Nessa colocação está explícita a participação de todos os envolvidos na escola com uma concepção à luz do modelo preexistente que não minimize o sujeito, o que envolve uma tomada de decisão, de posicionamento, verdadeiramente uma questão de poder.

É importante a participação de todos os envolvidos na escola com uma concepção à luz do modelo preexistente que não minimize o sujeito, o que envolve uma tomada de decisão, de posicionamento, envolvendo verdadeiramente uma questão de poder. Kuenzer (1999, p. 166) afirma que

[...] não existe um modelo de formação de professores a priori, mas modelos que se diferenciam, dadas as concepções de educação e de sociedade que correspondem às demandas de formação dos intelectuais (dirigentes e trabalhadores) em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios. Ou seja, as demandas de formação de professores respondem a configurações que se originam nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e nas relações sociais, e a configurações oriundas das diferentes posições que são assumidas em relação aos projetos apresentados pelo grupo que ocupa o poder a partir de determinada correlação de forças.

Leitura crítica

O texto é uma proposta de sentido que só se completa com o outro e tem inúmeras possibilidades de interpretação, apesar das restrições do texto. Dessa forma, não podemos conceber e ver a leitura como um mero código a ser decodificado, mas ir além a concebendo como possibilidade de desenvolvimento e autoestima dos sujeitos que passam a ser vistos como seres históricos capazes de aprender para a vida, de ler e interpretar o mundo a sua volta.

Deslocando o conceito de que ler é apenas ser capaz de assinar o nome, escrever um bilhete simples ou decodificar palavras simples. Deve-se possibilitar ao aluno ser capaz de levar a habilidade de leitura para sua vivência diária. Como forma de participação de diferentes situações de comunicação oral e escrita no dia a dia. É preciso considerar o texto de uso social como recurso na prática curricular na alfabetização e trabalho com leitura na EJA. Possibilitando ao aluno a transposição do texto para seu contexto, fazendo uma mediação com o social, com aquilo que vive concretamente. Nesse sentido concordamos com Silva, quando afirma que:

[...] se um texto, quando trabalhado, não proporcionar o salto do leitor para o seu contexto (isto é, para a intencionalidade social que determinou o objetivo, o conteúdo e o modo de construção do texto), e mais, se o contexto do texto lido não proporcionar uma compreensão mais profunda do contexto em que o sujeito-leitor se situa ou busca se situar, então a leitura perde sua validade (SILVA, 1998a, p. 4-5).

Silva (op.cit) sempre fala nessa transformação da leitura em uma prática social. Paulo Freire também tem a mesma perspectiva. Ambos defendem a leitura interligada como conquista da prática social.

Alfabetização e domínio da leitura na EJA

Prado (2000) cita vários autores que concebem a alfabetização de jovens e adultos além da visão reducionista que idealiza o analfabeto de maneira simplista como sujeito que não apenas não sabe ler e escrever. Assim:

[...] a alfabetização de adultos não é um simples ato mecânico de decodificação de sinais gráficos, mas um processo crítico que deve suscitar no educando a consciência de si e da realidade em que está inserido, no qual o conhecimento das técnicas de leitura e escrita é apenas um dos elementos (PRADO, 2000, p. 06).

O domínio da leitura está ligado com a possibilidade de plena participação social desses alunos, pois, atualmente as práticas sociais demandam níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás — e tudo indica que essa exigência tende a se intensificar. Assim, de acordo com os PCN (1997, p.16) [...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

É dever da escola possibilitar o acesso aos saberes. No documento ainda se acrescenta que

[...] considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCN, 1997, idem).

Como os sujeitos da EJA não tiveram acesso a esse direito no ensino fundamental, por diversos motivos, cabe investigar se na Educação de Jovens e Adultos, esses saberes estão sendo garantidos por meio da prática da leitura. O fracasso escolar, mostrado constantemente pelos indicadores educacionais, segundo muitos autores, se deve ao não domínio da leitura e da escrita pelos alunos.

É preciso aproximar o leitor do texto, com possibilidades de levá-los a ler as “entrelinhas”, os vários sentidos e significados que um texto pode assumir, dependendo de quem ler, onde se ler, o contexto, o tempo, os conhecimentos.

Trabalho do professor: formação

Por isso, é necessário se considerar na formação dos professores:

[...] estudos e práticas que lhe permitam apropriar-se das diferentes formas de leitura e interpretação da realidade que se constituem em objeto de vários campos do conhecimento, mas em particular da filosofia, da história, da sociologia e da economia, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas (KUENZER, 1999, p. 171).

Kuenzer afirma ainda que essa nova pedagogia demanda que o professor seja muito mais do que um mero “animador”, sendo

[...] competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência, para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e o conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 171).

O que não é uma tarefa nem um pouco fácil, pois o profissional “deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico” (KUENZER, 1999, idem).

Concordamos ainda com Kuenzer (1999, p. 172) quando afirma que se evidencia o porquê da formação do professor demandar o nível de graduação, que é:

[...] em face da complexificação da ação docente, ele precisará ser um profundo conhecedor da sociedade de seu tempo, das relações entre educação, economia e sociedade, dos conteúdos específicos, das formas de ensinar, e daquele que é a razão do seu trabalho: o aluno. E mais: graduação universitária, em face da necessária interface entre as diferentes áreas do conhecimento, ou seja, da necessária formação interdisciplinar que só uma universidade pode propiciar.

A sociedade moderna exige desse profissional novas atribuições e demandas altas de formação. Não podemos esquecer que há uma forte precarização do trabalho docente, desde seu espaço de atuação (escola), formação e condições de trabalho deficitário. E que surge como exigência e desafio suprir “as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos” (KUENZER, 1999, p. 173). Contudo, é indiscutível que é “compromisso da escola pública, e portanto de seus professores, com o enfrentamento das desigualdades, pela democratização dos conhecimentos que, minimamente permitirão aos alunos participar, da melhor forma possível, da vida social e produtiva” (idem, p. 173-174).

Considerações parciais

Neste trabalho, realizamos uma reflexão, ainda de forma inicial, sobre o trabalho docente, voltado para as práticas de leitura desenvolvidas por uma professora da rede pública de ensino de Maceió, de uma turma da Educação de Jovens e Adultos- EJA. Os resultados apontam que as práticas de leitura presentes na EJA ainda não estão propiciando uma superação das dificuldades de leitura numa perspectiva crítica.

Nesse sentido, entendemos que é importante uma mudança de atitude, de transformação de uma prática cultural “tradicional” que concebe a leitura como decodificação para uma que leve em conta que ler é ir além do texto, que compreenda que ler é “ler compreensivamente”. A compreensão é um fator determinante de uma prática cultural que leve em consideração texto e contexto, aluno e professor. O que trará benefícios para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem e para a sociedade, sendo de extrema importância para mudanças qualitativas de um novo olhar sobre o objeto, como também para que os alunos usem socialmente a leitura e conseqüentemente a escrita no seu cotidiano.

O professor de EJA pode utilizar-se de muitas situações de uso social dos gêneros textuais para contextualizar um ambiente de letramento nas atividades de alfabetização. Uma vez que os alunos apresentam uma dificuldade extrema em relação aos processos de escrita e leitura. A prática constante e regular de leitura contribuirá para melhorar a qualidade de vida desses estudantes, mudando conseqüentemente suas relações com as práticas culturais fora da sala de aula. Desse modo, não ficará presa ao contexto escolar, pedagógico, mas o transbordará. Visto que, as práticas culturais estão na rua, na família, na vida cotidiana, enfim, em todos os contextos sociais desses sujeitos, pois “[...] não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja

o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1981, p. 07 e 09).

Esperamos que este estudo aponte subsídios para a formulação de princípios e diretrizes para uma política voltada para a formação de neoleitores na Educação de Jovens e Adultos, objetivo esse que tem sido alvo de discussões e de encaminhamentos de ações de incentivo à leitura pelo MEC aos municípios e estados.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1981). O que é Educação. São Paulo: Brasiliense.

BRASIL (1997). MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília.

_____. (1996). Congresso Nacional. Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

DURANTE, Marta (1998). Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, Paulo (2011). A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 51 ed. – São Paulo: Cortez.

GRAMSCI, Antonio (1989). Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

KUENZER, Acacia Zeneida (1999). As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. Educação & sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro.

LANGER, Johnni (02 de fevereiro de 2012). A Nova História Cultural: origens, conceitos e críticas. História e História (UNICAMP). ISSN 1807-1783.

MOURA, Tania Maria de Melo (2001). A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL.

PAIVA, V. P. (1973). Educação Popular e educação de adultos. Contribuição à História da Educação Brasileira. São Paulo: Edições Loyola.

Pereira, Maria Teresa Gonçalves (2011). Ler, refletir, expressar: uma proposta de ensino da Língua Portuguesa para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Anais do VII Congresso Internacional da Abralín, Curitiba.

PRADO, Edna (2010). A alfabetização de Jovens e adultos no cenário brasileiro. UDUFAL, Maceió.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (1991). O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. (5ª Ed.) São Paulo: Cortez.

_____.(1998a). Criticidade e leitura: ensaios. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB)

_____.(1998b). Elementos de pedagogia da leitura. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes.

SOLÉ, Isabel (2003). Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa? In: Compreensão de leitura: a língua como procedimento. TEBEROSKY, Ana et al. Porto Alegre: Artmed.

ZILBERMAN, Regina (Org.) (1993). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 12.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto.

“Professores são expostos e cobrados por coisas que não são responsáveis”: o trabalho docente e significados de violência mediados pelo filme escritores da liberdade

Fabricia Teixeira Borges, Danyelle Natacha dos Santos Gois, Juliana Alves Tavares¹⁵⁹⁸

Resumo

O presente estudo tem como objetivo descrever e analisar o trabalho docente a partir da construção dos significados de violência para professores de uma escola pública mediado pelo filme *Escritores da Liberdade*. Nesse estudo, utilizamos a metodologia qualitativa para a construção dos dados, baseado no Self, relacionando-o aos significados de violência através das narrativas, relação e pensamento e da linguagem, usando entrevistas de histórias de vidas e o grupo focal sobre o filme apresentado. Dessa forma ressaltando sobre a formação de professores e relação professor-aluno que através do filme os professores podem construir novas formas de posicionarem. A escolha do filme se deu por apresentar cenas de violência sentida pelos grupos de jovens no EUA, mas que de certa forma existem similaridades das situações vivenciadas no Brasil e o trabalho docente como a professora do filme se posiciona frente à violência e dificuldades para a realização do seu trabalho no espaço escolar. Dessa maneira a pesquisa foi realizada com 6 professores de uma escola pública da rede Municipal localizada em Aracaju. Primeiramente fizemos a assistência do filme *Escritores da Liberdade* e logo após realizamos o grupo focal com o objetivo de perceber os aspectos valorativos e normativos do grupo, bem como o trabalho docente a partir dos significados da construção do conceito de violência. Durante o grupo focal filmamos e gravamos as discussões para melhor análise, pois toda a conversação durante o grupo foi transcrita e analisada. As gravações totalizaram aproximadamente 1h. Todas as entrevistas seguiram a mesma metodologia de análise, utilizamos a análise temática por meio da análise dialógica da conversação adaptada à psicologia (Myers, 2000; Pentecorvo, Ajello & Zuchermaglio, 2005). A partir das transcrições foram identificados os temas desenvolvidos nos turnos de fala, as alternâncias das falas dos componentes do grupo e os subtemas que melhor caracterizam cada etapa do discurso. Foram construídos os mapas de significados onde conteve as relações das interações linguísticas que evidenciaram o conhecimento construído pelo grupo. Após a análise temática das entrevistas, foram selecionados alguns episódios da conversação e foi feito análise dos diálogos com o objetivo de analisar o processo de construção dos significados durante as entrevistas. O estudo propiciou os professores dialogarem com outras facetas do conceito de violência e o trabalho docente a se reorganizarem e posicionarem de forma que contribuam para o enriquecimento tanto das ações educativas e construtoras de uma cultura pautada na educação como forma de socialização.

Palavras-chave: Trabalho Docente; histórico-cultural; significados de violência.

¹⁵⁹⁸ Universidade Tiradentes

Introdução

“O significado da palavra é o conceito”

Levi Vigotski

A pesquisa realizada foi financiada pelo edital universal FAPITEC/FUNTEC -06/2009 e pela bolsa IC/CNPQ, os participantes foram 6(seis) professoras de uma escola localizada em Aracaju, os quais falavam sobre o conceito de violência, formação de professor, ser professor, trabalho docente e as vivências no espaço escolar. Desenvolvemos um estudo sobre a construção do trabalho docente a partir dos significados de violência, através do filme apresentado e o grupo focal. Para tanto utilizamos como referencial teórico a teoria da psicologia histórico-cultural de Vigotski e Bakhtin, articulando os aspectos do pensamento e linguagem e teóricos do cinema os mecanismos de uma leitura de um filme. Na perspectiva da Psicologia histórico-cultural a qual primeiramente foi desenvolvida por Lev Vigotski o qual leva em conta toda a construção do indivíduo como sujeito atuante na sociedade. Vigotski (1989) afirma que “ aquilo que parece individual na pessoa é na verdade resultado da construção da relação com o outro coletivo que vem com a cultura”. No entanto o sujeito vai se construído ao longo do tempo a partir das relações sociais com o meio em que esta inserida. O instrumento principal da teoria histórico-cultural é a linguagem.

Para Vigotski (1993, p. 70) “A linguagem que é um dos momentos fundamentais na construção das formas superiores de atividade intelectual insere-se não por via associativa como uma função que transcorre paralelamente mas por via funcional como meio racionalmente utilizado”. Já Bakhtin (2000) “Concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um dialogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. As pessoas se relacionam através da linguagem, como a fala, medeia todas as relações com o outro através de palavras e conceitos. A linguagem é uma grande ferramenta do contato que possibilita a troca entre os indivíduos, isso se deu devido os signos construídos culturalmente e historicamente. De acordo com Bock (1996) “ os signos são ao mesmo tempo produto social que designa a realidade objetiva construção subjetiva compartilhada por diferente indivíduos que se da através do processo de apropriação do significado social e da atribuição de sentidos pessoais”. O significado o qual é um dos nossos objetivos que iremos descrever e analisar nesse artigo, entendemos que o significado é uma construção social de origem convencional relativamente estável. O significado é o sentido da palavra. Vigotski (1993) “ O sentido da palavra depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada qual e da estrutura interna da personalidade. Compreendemos que o significado é coletivo e o sentido é subjetivo é sempre uma formação dinâmica, variável e que tem diversas zonas de estabilidade diferente. Na fala, utilizamos a palavra como instrumentos, a palavra é o signo que serve tanto para indicar um objeto como para conceber como conceito. Bock (1996, p. 78) “A palavra permite o processo de análise e classificação que tomou corpo no processo de historia social e que possibilitou que ela converte-se em meio de comunicação e no supremo instrumento do pensar que proporciona o transito do reflexo sensorial para a construção do mundo racional” A palavra é vista como a conduta social e da consciência e o pensamento não é expresso só em palavras, mas é por meio delas que existe.”.

“O filme é produzido dentro de um projeto artístico cultural de um mercado um objeto da cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado” (ALMEIDA, 1994). Tendo esse ponto de vista utilizamos também a imagem cinematográfica para causar uma (co) construção dos significados. A escolha

do filme se deu por apresentar cenas de violência no espaço escolar e o trabalho docente frente a essa situação. O filme apresenta histórias de personagens que vivem realidades e agressões diferenciadas e o trabalho docente, da personagem do filme que é a professora Erin Gruwell recém ingressa da escola a qual tenta mudar o contexto dos seus alunos. O filme é uma sucessão de imagens paradas que apresentadas em rápida sucessão de tempo, provocam ilusão de ótica do movimento. Bem mais do que uma ilusão de ótica, pode se dizer de uma ilusão da vida, porque estes mecanismos pode provocar no espectador a comparação de sua vida ou de vivenciar a história desenvolvida pelo enredo do filme como sendo sua. Escutamos muito nos dias atuais falar de violência na escola e nas mídias como: jornais, televisão e nas redes sociais, mas ao assistir um filme retomamos passo a passo uma história e mergulhamos em um conjunto de informações organizadas em uma linguagem específica, a do cinema e que nos faz sentir como se estivéssemos no momento de cada ação. Quando (ALMEIDA, 1994, pg.10) destaca que “O espectador em presença do filme esta numa situação muito próxima da oralidade: a sucessão temporal vai se fazendo, não podemos voltar e os significados vão se fazendo e desfazendo... e é claro que no filme os significados fazem-se não só das vozes, mas de todos os sons e imagens que sucedem”.

O que objetivamos em nosso trabalho?

Nosso trabalho teve como objetivo descrever e analisar o trabalho docente a partir da construção dos significados de violência para professores de uma escola pública mediado pelo filme *Escritores da Liberdade*.

Como fizemos nosso estudo?

A pesquisa teve seis (06) professoras como participantes, de uma escola da periferia da cidade de Aracaju-SE, que aderiram à pesquisa voluntariamente. Para construção utilizamos os seguintes materiais: 03 gravadores, uma câmera filmadora e o DVD do filme “Escritores da Liberdade”. O ambiente da construção de dados foi na própria instituição que recebeu o nome fictício de “Escola Diamante”, onde utilizamos para assistência do filme a sala de vídeo contendo cadeiras e carteiras escolares, TV “29” e aparelho de DVD.

Nesta pesquisa utilizamos a metodologia qualitativa para construção dos dados baseadas nos pressupostos histórico-culturais e do dialogismo, envolvendo os processos de construção do conceito de violência. Fizemos a assistência do filme *Escritores da Liberdade*, o filme apresenta histórias de personagens que vivem realidades e agressões diferenciadas usando o grupo focal com os professores onde estes discutiram sobre o conceito de violência e histórias de vidas, onde essas foram gravadas, o grupo focal teve a duração de mais ou menos uma hora de duração.

Logo após a assistência do filme desenvolvemos o grupo focal coordenado pelas pesquisadoras. A análise dos dados foi feita a partir da transcrição das entrevistas individuais gravadas, os gravadores foram estrategicamente posicionados em diferentes locais da sala.

As gravações do grupo focal totalizaram aproximadamente 1h. Todas as entrevistas seguiram a mesma metodologia de análise, utilizamos a análise temática por meio da análise dialógica da conversação adaptada à psicologia (Myers, 2000; Pentecorvo, Ajello & Zuchermaglio, 2005). Inicialmente, foi feita a

transcrição literal das entrevistas. A partir das transcrições foram identificados os temas desenvolvidos nos turnos de fala, as alternâncias das falas dos componentes do grupo e os subtemas que melhor caracterizam cada etapa do discurso. Foram construídos os mapas de significados onde conteve as relações das interações linguísticas que evidenciaram o conhecimento construído pelo grupo. Após a análise temática das entrevistas, foram selecionados alguns episódios da conversação e foi feita análise dos diálogos com o objetivo de analisar o processo de construção dos significados durante as entrevistas.

Resultados

Os significados construídos pelos professores foram organizados em três grandes tópicos:

1. Ser professor
2. Significados sobre o Filme
3. Escola pública: aluno-professor e violência

1.1 Ser professor: papel do professor, escolha da profissão, dificuldades.

Ao fazer a análise dos resultados identificamos que algumas professoras colocaram que, até que ponto o professor está fazendo a sua parte e quando a deixa de fazer e a violência direcionada aos mesmos. Nas discussões dialéticas, identificou-se que ao falar eles faziam reflexão sobre a profissão, à escolha e as suas dificuldades.

No Brasil para lecionar em uma escola é preciso que o indivíduo seja formado em um curso superior, nas licenciaturas. Assim estará apto a trabalhar em uma escola da educação básica, a qual é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, mas mesmo com a formação concluída o que acontece às vezes é que o recém-graduado não este preparado para atuar na sala de aula, devido não ter uma formação de qualidade e o próprio não imagina que realidade terá que trabalhar.

Na análise dos resultados percebemos que a escolha da profissão se deu devido o meio em que os participantes estavam inseridos e as condições aquisitivas a qual só permitiria fazer um curso de licenciatura explicita na relação dialética abaixo:

Por que educação? (Professora Valeria)

Porque minha mãe disse que era profissão de moça pobre... Minha mãe dizia é professora e aposentada imagine né? É a profissão de moça pobre professora (Professora Marta)

A participante revela que a escolha da profissão se deu pela reprodução da família, a qual a mãe era professora e que “moça pobre” a sua profissão é ser professora. De acordo com o (BRUNNER, 2001, pg.16) “o mundo simbólico não é apenas compartilhado por uma comunidade, mas conservado, elaborado e transmitido, continuam a manter a identidade da cultura e o modo de vida.

As dificuldades da profissão colocadas pelas participantes foram: *jornada de trabalho e a falta de profissionais de outras áreas.*

Atualmente no Brasil o professor pode trabalhar em quantas escolas desejar desde que cumpra o seu horário nas escolas ao qual esta lecionando, mas o professor não tem tempo de planejar as suas aulas, prepararem materiais e ainda tem o deslocamento de uma escola para outra, sendo todo esse transtorno e percurso para os participantes significados de violência.

...realidade que a gente vê de professores que se acordam cinco da manhã tem dez turma pra tomar conta de manhã quando é de tarde mais outras turmas e de noite um montão mais complicado... (Rute)

O professor acaba prejudicando os alunos e se prejudicando, devido não ter um planejamento de suas aulas, conteúdos a ser trabalhada, então a escola em que o professor leciona passa a ser um espaço que não estimula a criança, não tem algo de novo para oferecê-lo. A escola não é o detentor do saber, a criança atualmente tem acesso às mídias como todo, mas um dos papéis da escola e do professor que é o grande responsável pelo o que acontece com esta, é de construir com os seus alunos o conhecimento científico. As mídias oferecem uma gama de informação, mas é preciso que o professor discuta com os alunos os acontecimentos posto por esses meios. Para que se construa um conhecimento.

A uma necessidade de outras áreas de conhecimento no espaço que é a escola, como: psicólogo e assistente social são os primordiais colocados pela participante.

...tem um aluno ali que ele precisa de um acompanhamento psicológico mesmo tem ai eu num tenho formação psicológica e ai você acaba às vezes metendo os pés pelas mãos achando que ta ajudando mais num vai ajudar ah logo que num tem e tá precisando de uma orientação tá precisando de algo que não esta no meu alcance que eu num tenho essa habilidade e você num tem outra pessoa pra ajudar você pra dizer olhe vou encaminhar olhe esse aluno tá precisando num precisa mais você mande logo o aluno tem dificuldade na dicação e aquilo atrapalha o rendimento dele e você num tem o que fazer (Valéria).

A professora, ao relatar sobre esse tema abordado acima ficou evidente no seu enunciado a angustia, qual tem por não ter formação para atender a esses alunos e a escola não conter profissionais dessas áreas. Dessa forma, detectamos que o professor se sente frustrado, por não poder fazer o papel do psicólogo ou do assistente social, o qual não teve formação para atuação, mas que age às vezes de forma incorreta como ficou explicita na fala da participante.

Devido às políticas publicas o professor fica exposto então se o aluno não se dê bem na sua vida acadêmica a culpa vai para o professor, mas não percebe que o professor precisa de ajuda como esses profissionais.

Professores ficam expostos e ele fica cobrado por coisas que ele não é responsável (Margarida)

Para os professores entrevistados isto é um a violência e também quando o seu papel é revertido como o caso da família, a qual esta não vem cumprindo o seu papel de educar os seus filhos, pois a escola tem o papel de instruir, mas não é isto que esta acontecendo.

...agora é o horário de pegar o lanche ai vem toda turma pra pegar o lanche se a turma vier toda quieta conversando o professor é educado e toma conta da turma então que dizer da à impressão que a falta de educação dos alunos a culpa é do professor né? Seus alunos viu? Os alunos da professora X é triste viu que dizer como quem a responsabilidade total né?E exclusiva é do professor (Rute)

O professor fica exposto a essas críticas e acaba degradando a sua imagem e se sentido ofendida como a participante se expressa no decorrer do grupo focal.

Eu me sinto um pouco ofendida (Rute)

2. Filme Vida real VS. fictício: semelhanças, diferenças, cultura regional e os significados de violência.

Ao perguntamos o que acharam do filme uma professora logo se posicionou:

Eu particularmente tive que me ausentar por que fiquei contrariada fui vítima de violência dentro da escola e então não assisti ao filme mais imagino assim ter uma temática e tal e é um filme como outros é que eu já vi mais não recordo o nome que tinha assim um à professora boa e que no final ela consegue reverte o quadro eu imagino que no final ela conseguiu reverte na vida real num tem isso não viu mais quando é filme então tem todo aquele lado poético que isso é um amor tal mais acha que isso no dia a dia hoje em dia é difícil isso pegar uma turma como eu ali no início e consegui é um pouco provável talvez uma turma menos trabalhosa né? Menos violenta menos com problema familiar né? Talvez seja mais fácil mais quando eu vi ali foi porque eu só vi no início pelo início ali eu acho muito ate que é muito impossível mais/ (Valéria)

A participante diz que sofreu uma violência justamente no dia do grupo focal, ao qual teve o seu celular roubado na sala de aula. Para a Valéria a violência “é muito impossível”, dentro do contexto em que o filme apresentou. Logo outra participante se posicionou quando a Valeria terminou de se expressar:

Eu gostaria de fazer algumas colocações mais ó falando um pouco do que a colega ta colocando agora realmente é difícil mais tem um ponto que eu achei diferente da nossa realidade aqui no Brasil num sei se tem em outros países a questão que realmente a turma era difícil mais ela só tinha aquela turma, então ela pôde se dar se deu tanto que perdeu aquele maravilhoso marido que dizer eu num gostei muito desse filme por causa dessa parte (Rute).

Para a Rute acabar com a violência é difícil, mas não impossível, só que precisa de alguns quesitos, como em relação ao filme, a professora só tinha aquela turma, então poderia fazer um trabalho que viesse a transforma a situação daqueles alunos na sua vida social. Logo outra se posiciona:

É a questão dá eu assistir tudo é assim completando o que a Rute eu acho que é possível uma transformação sim agora assim diante de tudo a gente não tem estrutura suficiente pra atender um aluno como no filme ela trabalha ela sai ela tem um tempo pra “aquela” sala né? Ela tem um tempo pra aquela sala ela criou projetos pra trabalhar ali e ela conseguiu chegou um ponto no filme que ela parou por quê? A questão é será que eles tinham condições de continuar sozinhos? É muito difícil essa parte porque eu já vivenciei um projeto que eu trabalhava numa escola em que eu era gestora e chegaram o ponto e que a gente fez um trabalho muito bom e assim a comunidade apoiava e tudo era mais chegou o ponto que deles não caminharem sozinho. (Margarida)

Na análise percebemos que as participantes tanto construíram os conhecimentos em grupo e também consigo, no momento em que refletem se questionam as próprias se respondem como foi o caso da Margarida. O significado de violência explicita na fala é: a falta de tempo do professor e o apoio dos órgãos responsáveis pela instituição que é a escola.

Ao assistir ao filme as professoras se identificaram e no grupo focal narraram histórias de vidas semelhantes ao filme como neste caso:

...Numa escolinha do interior que eu fui diretora e a gente tinha uma equipe e aquela assim à comunidade começou a apoiar e nós tínhamos vários projetos de reforço de [] mais como ela tirava dinheiro pra trabalhar lá fora eu tiravam do meu salário do meu marido às vezes as meninas davam do seu salário pra manter aquela escola/... (Margarida)

Várias formas e semelhanças entre vida real VS fictício, falas pelas participantes uma delas foi, fato de a professora tirar do seu próprio dinheiro para tentar manter projetos o qual deveria esta sendo financiado pelo estado. A violência direcionada aos que trabalham em determinadas escolas, os quais querem fazer um bom trabalho como a professora e a suas colegas, as quais se sentiam intimidado em continuar o projeto, devido o apoio da comunidade e o resultado que estavam obtendo, mas não tinha recurso, então utilizavam do seu próprio salário o qual já não era muito, pois um dos principais objetivos que os professores atualmente no Brasil querem ter é um bom salário, e o seu papel reconhecido pela sociedade, sendo uma violência direcionada aos professores da educação básica. No Brasil o professor se forma e passando em um concurso estará apto a ensinar em uma instituição que é a escola, mas o problema é que este professor recém-formado vai para uma sala de aula sem um acompanhamento por parte da escola, e do órgão responsáveis da educação. E este fato pode-se dizer que para a Rosa é um significado de violência, onde a pior turma foi direcionada a esta professora.

Bom então, ai pega um professor novato que não tem direito de escolha e coloca pra assumir aquela turma/ (Rosa).

Também não tem muita experiência (Marta)

Na análise percebemos que Marta sempre conclui o que o outro talvez fosse falar. A professora Rosa conta histórias de sua vida em semelhança ao fictício:

Isso eu não sou a professora G mais eu vivi essa situação de não saber o que fazer né? Diante daquela turma com inúmeros problemas né? Eu. Eu tive que eu sacrificar e eu que morava aqui em Aracaju e eu trabalhava trabalhando tem muito tempo entendeu? Mais eu to falando assim que eu mim sacrificava pra fazer um bom trabalho por que eu tinha que mostrar o meu trabalho porque eu chego na escola eu vou né? Ninguém conhecia o meu trabalho eu tinha que mostrar o que eu era capaz então eu vivi a situação de tentar resolver aquela situação... tudo que a gente aprende tem que procurar desenvolver né? Mais assim eu tive que conversar muito com aquelas crianças porque foi a única opção que eu encontrei assim de vivenciar mesmo de conhecer um pouco mais é da vida delas e valorizar muito porque era crianças que não tinha que não confiavam nelas mesmo entendeu? Então eu tive que fazer um trabalho realmente assim mais foi muito sacrificante pra mim (Rosa)

Os significados de violência para esta professora traz consigo uma série de fatores como: de não saber como agir numa sala de aula com inúmeros problemas, uns o qual não é a função do professor resolver e o bom trabalho que para isto acontecer precisa se sacrificar não só o individuo, mas quem estar ao seu redor relato mencionado abaixo:

Será que o professor vai fazer um bom trabalho ele tem que fazer isso ele tem que sacrificar a família? Ele tem que sacrificar todo tempo dele? Infelizmente é o que esta acontecendo hoje em dia pra você fazer um bom trabalho vê realmente resultados você precisa se sacrificar (Rosa)

Além desta violência de sacrificar o seu tempo atingir aos professores, chega a refletir na sua família. O qual foi um dos temas mais recorrentes e que de certa contribuíram para uma reflexão das professoras não só esta citada, mas como as outras mencionadas acima. Percebemos em nossa análise a semelhança e a diferença em relação à decisão tomada pela professora do filme e a da vida real que foi a Margarida e a Rosa, ambas estava com o mesmo conflito que era o papel que estava desenvolvendo na profissão, a primeira a qual tirava dinheiro do próprio bolso e às vezes da própria família não só ela, mas também as amigas de trabalho e a segunda que sacrificava o seu tempo para fazer um bom trabalho deixando para trás a família.

A perda do marido no filme chamou muita à atenção das participantes para elas aquilo não poderia acontecer, porque é uma cultura da região as mulheres casarem constituir uma família.

...se deu tanto que perdeu aquele maravilhoso marido que dizer eu num gostei muito desse filme por causa dessa parte/ (Rute).

Apesar das semelhanças relatadas pelas professoras com o fictício, teve diferenças uma delas mais recorrentes foi à decisão da Margarida pelo o marido e a família.

É... não pedi graças a Deus por que ai ele mim fez opta e optei pro lado contrario dela NE? Eu saí da escola... E eu optei pela minha família porque assim, já. Mas eu cheguei num ponto de refletir que eu estava tomando conta estava no lugar do Estado do Estado do Município estava fazendo o que o Município não fazia e pra secretaria aquilo era bom eu num dava trabalho/ (Margarida)

Com a mediação do filme e o grupo focal aos significados de violência apareciam nos discursos das professoras, o seu papel revertido, como o caso da Margarida, a qual se sentia no dever de fazer o seu papel e muitas das vezes não dando conta da sua vida pessoal fora do espaço que é a escola. No decorrer do grupo focal ainda em relação ao tema "a perda do marido" do filme, a Rute a qual já foi casada, mas se separou. Um dos casos que mais acontece com as profissionais da educação, sendo estas as professoras as quais são as que mais se divorciam devido essa falta de tempo e espaço para a sua vida familiar. A Rute relata sobre a sua profissão a partir do tema "a perda do marido" do filme.

É um fardo agora a gente é que tem que torna ele um pouco mais leve e agradar agora que é um fardo é você trabalhar com varias mentezinhas pensantes daquelas mentes tem as mentes dos pais tem a mente da direção tema nossa mente tem a nossa vida pessoal tem marido tem filho tem casa... (Rute)

Escola pública: Falida, diferente da particular, responsabilidade do professor, gestão e segregação.

No Brasil atualmente, de acordo com a LDB de n.º 9394/96 no art. 2º "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Mas no decorrer dos resultados podemos perceber que às vezes esse papel é revertido para o professor, sendo assim o estado e a família não estão exercendo o seu papel na sociedade, isto é uma violência para os professores.

O tema da escola pública começou no momento em que nós perguntamos a faixa econômica dos alunos da Escola Diamante, então a partir deste ponto uma professora se posiciona e fala:

É uma mistura às vezes eu até mim espanto eu vejo alguns pais chegarem aqui de carro de Cross Fox como um pai parou aqui de Cross Fox é tem condições de colocar um filho em outra escola melhor porque é fato a escola pública tá falida, em minha opinião isso é fato você pega uma criança da minha sala e você pega uma criança dão segundo ano das escolas particular mesmo que num seja uma escola que tem algo melhor, mas as escolas de bairro mesmo que as mensalidades não são tão caras aí você vai vê a diferença do aluno eu falo isso em termo de conteúdo escola pública em minha opinião esta falida posso esta enganada né? Mais eu vejo que há uma mistura aqui tem certas crianças que os pais têm certa condição e tem crianças muitos pobres se a gente for pensar tem crianças muito muitos pobres/ (Valeria)

Ao iniciar a fala a Valéria fala que a escola pública está falida, por causa de diversos fatores como, por exemplo, os conteúdos que não são todos trabalhados por conta do ano letivo cheio de greves, dentre outros fatores, chegando a fazer uma comparação com a escola particular, que se os pais tiverem condições de matricular seus filhos na escola particular. Sabemos que atualmente no Brasil existem planos nacionais de educação os quais tem o objetivo de atingir metas para melhorar a educação no Brasil, mas de acordo com autores como BRUNNER, 2001, pg.40) Não importa quão bem elaborados nossos planos educacionais possam vir a ser, eles devem reservar um lugar crucial para os professores, pois, afinal, é em suas mãos que ocorre a ação. Dessa forma a professora Valéria não acredita no seu próprio trabalho na sua ação como professora. No mesmo momento do grupo focal uma professora se posicionou concordando com algumas falas, mas fazendo suas colocações:

Eu acho que os pais também da escola pública eles não acreditam na escola pública porque quem já ensinou na escola particular você vê os pais entre aspas alguns tem compromisso alguns contratam professor ou bota ou curso reforço num sei o que e faz as atividades tem assim tem assim num é um compromisso é uma cobrança ele paga ele cobra na escola pública não paga entre aspas então não cobra então as atividades que a gente passa pra casa a maioria os meninos não fazem e os pais nem sabem que eles têm atividade pra casa então assim/ (Margarida)

Acrescentando a fala da professora Valéria, Margarida diz que: os pais também não acreditam na escola pública. A escola pública de acordo com essas duas participantes não há um acompanhamento por parte dos pais para que se cobre dos responsáveis pela educação pública, a escola e dos próprios filhos, mas não é isto que acontece a cobrança é revertida, a responsabilidade e a culpa sobrevivem para o professor.

...escola particular o dono da escola esta preocupado com o que acontece na escola porque na escola pública vai cair sobre o professor. (Rosa)

No decorrer do grupo focal logo que a professora Valéria se pronunciou dizendo que a escola pública está falida perguntamos as participantes se acreditavam na escola pública e logo uma professora se posicionou e ouviu uma interação acerca do novo tema que estava em recorrência entre elas explicito abaixo:

Rosa: *Eu acho que os melhores professores estão na escola pública/*

Rute: *Também acho/*

Marta: *Você disse o que. que os melhores professores estão na/*

Rosa: *Eu acredito que os melhores professores estão na escola pública/*

Marta: *È mais muitas vezes isso ai é esse mesmo professor que ele é da pública e ele é da particular ele trabalha bem na particular e ele trabalha mal na pública muito trabalho/*

Rute: *Mais ai o problema é gestão/*

Marta: *È gestão mesmo ele é cobrado/*

Rute: *A questão é o seguinte/*

Marta: *Ele é cobrado lá/*

Rosa: *Eu acho que vai uma questão de consciência/*

Marta: *È consciência mesmo, então muitos dos professores acontece isso/.*

Rute: *O que é que acontece/*

Marta: *Quem é bom é. Bom lá e é bom cá dos dois jeitos dos dois jeitos mais tem professor/*

Rute: *Tem*

Marta: *Opta trabalhar porque lá ele é cobrado lá ele se destaca/*

Rute: *Ele vai ter fama/*

Marta: *È porque tem a fama/*

Rute: *Mais a capacitação do professor dependendo da maneira de trabalhar é ele ta ali [] o que eu acho que falta um pouco da fala dela e dela é essa questão primeiro compromisso que realmente a gente sabe/*

Marta: *Tá/*

Através dessas relações dialéticas percebemos alguns dos fatores que leva um professor não ser bom na escola pública e sim na escola particular através das falas, a falta de gestão na escola pública e a falta de reconhecimento do trabalho do professor uns dos fatores colocados durante as relações dialéticas do grupo focal. As participantes construíram um conhecimento sobre a diferença de profissional em ambas a instituição de ensino que é a escola pública e a escola particular. E a falta de consciência dessa classe de profissionais, professor, na escola pública e a falta de cobrança por parte dos responsáveis pela esta escola.

Durante esse diálogo entre essas professoras, Valéria que anteriormente na sua fala havia comentado que a escola pública está falida não se posicionou para defender a sua afirmação em nenhum momento só observava e ouvia o dialogo entre elas. Já a professora Rute manteve em todas as relações dialéticas que acreditava na escola pública de qualidade e ainda em sua fala acrescentou que o professor não é o único culpado pela falta de eficiência nas escolas.

...acredito na escola pública porque é tudo um conjunto então a culpa num é do professor né? È uma coisa muito complexa é a escola é professor são pais é direção é gestão é da Secretaria de Educação alias eu ainda vou mais longe é do Ministério da Educação ate o aluno então é algo complexo é tudo junto agora eu acredito

sim na escola publica eu posso ate meus olho não vê ainda o sucesso porque eu posso ate falecer antes mais eu acredito na escola publica porque se eu não acreditasse não estaria mais aqui... (Rute)

A gestão da escola foi um dos temas mais recorrentes para a construção dos significados para os professores. Para a participante é algo inaceitável ter um Ministro de Educação sem formação na área em que esta atuando alguns acredita na escola de qualidade, como é o caso da Rute, mas precisa de mudanças.

Agora assim eu acredito em escola publica agora não to dizendo que hoje é o ápice precisa de reformulação precisa? Precisa e muito a partir do momento que se coloca um ministro de educação que não tem formação educacional o erro já começa dai (Rute)

O tema segregação surgiu a partir de um relato da professora Rute falando sobre a sua vivência em uma escola que é coordenadora, disse: a escola é muito boa e que mães e pais apoiam a escola, então a partir daí ha um conflito entre Rute e a Valeria. Vejamos nas falas seguintes:

E ai quando ela falou que há lá essa escola modelo a gente percebe que há segregação, ou seja, o que há de bom vamos colocar nessa escola então vamos pegar os alunos bom e colocar nessa escola essa escola vai ter sucesso e os alunos vão ter sucesso e as outras escolas vão deixar de escanteio vamos deixar na periferia/ (Valéria).

Na fala da professora Rute diz que: não há segregação de alunos, pois na escola não há escolha de alunos bons ou ruins para serem matriculados, é uma escola modelo em questão de espaço físico. A professora Rute diz ainda a atenção dos órgãos responsáveis por aquela escola:

...atenção da secretaria que isso num é culpa nossa o que eu acho é que pode existir aluno com deficiência existe também/ (Rute).

Depois dessa fala há uma relação entre a Rute e a Marta sobre esse tema e a Valeria não se posiciona contra as participantes a qual tinha instigado antes ao falar que a escola que a Rute trabalhava é uma “escola modelo” e no momento em que elas estão discutindo sobre o tema mais uma vez a Valeria permanece em silêncio e observa as outras se relacionarem e construir os significados, com as relações dialéticas ficou explicito que para elas a segregação é feita da seguinte forma:

Marta: *Hoje a gente num pode da uma atenção generalizada no município também tem escola modelo... Existe isso então pra dizer que se faz alguma coisa vamos focar em uma/*

Rute: *É verdade*

Marta: *Vamos focar nesses daqui que são os carentes... Fez esse trabalho isso é marketing isso ai é propaganda então ele [] vamos volta no espaço de crianças carentes e ali a gente mostra o que a gente. A gente tá fazendo por que é que muitas vezes num deu certo esses horários integral... Começou depois parou por que não dá certo? Se a gente for parar pra vê que não tem investimento a gente num pode conseguir todos os espaços ai vão focar né? Um grupo e tirar como escola modelo /*

De acordo com as falas das participantes a violência teve um significado também de segregação e às vezes vem por parte dos responsáveis que investem na educação, onde existem escolas com matérias e espaços físicos de boa qualidade e outras que não tem os instrumentos primordiais que devem ter, bem como:

banheiro, cadeiras e até mesmo professores, dentre outras levando em consideração que faz parte de um mesmo Estado e Município, mas uma distância enorme que diferencia umas das outras.

Considerações finais

Em suma, o presente estudo sublinhou a importância de se considerar as relações dialéticas a partir de um ponto de vista da psicologia histórico-cultural enfatizando sobre a construção de conceitos, em nosso caso o conceito de violência para professores. Os filmes foram como um instrumento de mediação semiótica para a construção deste conceito, como um produto cultural, pois através deles os professores construíram os significados de violência, não apenas percebendo como uma agressão física ou verbal entre alunos e professores, mas em relação a seu posicionamento de professor, questionando também o respeito a essa classe de profissional. Concluímos que o estudo contribuiu para o enriquecimento dos estudos relacionados a atividade educativa como uma prática de produção social não apenas de conhecimentos, mas na forma de ser e de agir que são, constantemente, apresentadas aos grupos e que trazem importantes contribuições para as relações sociais e grupais. Pensar a figura do professor como uma representação do processo de conhecer e do aprender em nossa cultura nos remete a acreditar que estudos nesta área contribuem para o enriquecimento tanto das ações educativas e construtoras de uma cultura pautada na educação como forma de socialização, mas também como posicionamentos do si-mesmo na cultura

Referências

- ALMEIDA, M. J. de. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo: Cortez, 1994, Coleção questões da nossa época, v.32.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000
- BOCK, A. M. B., GONÇALVES M.G.M. et al. *A Psicologia sócio-histórica*, 1996, mimeo.
- BRUNER, Jerome S; trad. Marcos A. G. Domingues. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artemed Editora, 2001.
- LDB- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- PONTECORVO, C., AJELLO, A.M. & ZUCCERMAGLIO, C. orgs. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed.2005
- VIGOTSKI, L. *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- _____. *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Vivências que traçam e atravessam as relações educativas

José Matias Alves, Sara Filipa Pinheiro¹⁵⁹⁹

Resumo

As relações pedagógicas são uma das bases essenciais da ação docente. Dada esta centralidade são pontos de partida para compreender o processo de ensino-aprendizagem nas suas potencialidades e limites.

Como refere António Nóvoa «a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando» (Nóvoa, 1992:26).

É neste sentido que o Projeto Memórias se centra nas experiências marcantes da vida dos docentes, enquanto profissionais e tenta perceber de que forma essas experiências influenciam o trabalho docente. Em concreto, pretende-se saber de que modo as vivências evidenciam aspetos da relação pedagógica, entre docentes e alunos, e questionar se as relações pedagógicas apresentam maioritariamente dimensões relacionadas com a emoção e os afetos, compreensão e bem-estar entre estes ou se as memórias mais significativas têm a ver com dimensões cognitivas, relacionadas com a instrução ou ainda com situações maioritariamente problemáticas, que apresentam dificuldades e traços de mal-estar.

Para a concretização deste projeto procedeu-se à recolha de dados, através de um inquérito por questionário. Foram selecionados 122 inquéritos por questionário de professores em exercício de funções, analisados com recurso ao programa informático de análise qualitativa NVivo. Referem Tardif e Lessard «a docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma parte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar (Butt *et al.*, 1988; Carter & Doyle, 1996). A afetividade também assume, aqui um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes (...) que o “eu-profissional” do professor (Abraham, 1984) se constrói e se atualiza» (Tardif e Lessard, 2005:46). Esta reflexão permite-nos, antes de mais, pensar o trabalho docente construído tendo como pressuposto vital a relação educativa, uma vez que um docente não ensina sem construir uma relação com os alunos e só apreende experiências ao envolver-se numa relação de partilha e escuta.¹⁶⁰⁰

Palavras-chave: Projeto Memórias; Relação Pedagógica; Docência; Alunos; Vivências.

¹⁵⁹⁹ Universidade Católica Portuguesa/ Porto – Faculdade de Educação e Psicologia

¹⁶⁰⁰ Tendo em consideração o acordo ortográfico que será usado em todo o artigo importa referir que as citações utilizadas serão submetidas a uma revisão, de forma a obedecerem ao acordo em vigor.

Introdução

O projeto Memórias nasceu em meados de 2011, tendo-se desenvolvido ao longo de 18 meses e integrou-se na área científica da Educação e Organização Escolar, mais especificamente na área do Currículo, foi desenvolvido pela Faculdade de Educação e Psicologia, da Universidade Católica Portuguesa, do Porto. Com este projeto tenciona-se analisar aspetos relacionados com vivências escolares de modo a evidenciá-las no que respeita ao “currículo evocado e experienciado”. Em termos mais precisos, é um projeto que visa conhecer os fatores evocados como mais marcantes nos trajetos escolares das pessoas dos professores, enquanto alunos e enquanto docentes. Assim, a questão orientadora do projeto Memórias assenta em: O que marcou os percursos escolares das pessoas que são professores na sua experiência enquanto alunos e docentes? Contudo, importa salvaguardar que para este artigo foram utilizadas as vozes dos docentes, enquanto profissionais e não, enquanto alunos. Esta revisitação das memórias ambiciona identificar o que se inscreveu como mais marcante na vida escolar para compreender as situações pessoais, profissionais e organizacionais que mais interferem na construção dos percursos de vida. Assim, importa nomear os objetivos que orientaram este projeto: Conhecer e interpretar marcas que se inscrevem durante a vida escolar nos trajetos de discência e docência; Identificar situações marcantes no percurso escolar, enquanto aluno e/ou professor; Analisar as situações identificadas; Enquadrar teoricamente as referidas situações; E construir um quadro de referência para a ação nas Escolas.

Enquadramento Teórico

A importância do estudo das memórias profissionais deve-se à relevância que estes elementos constituem na explicação das práticas, de facto, muitas investigações têm sido efetuadas recorrendo ao estudo das memórias dos sujeitos. Como refere Halbwachs

«as histórias de vida, as autobiografias, os memoriais, as representações, os relatos sobre a formação e as experiências profissionais dos docentes são alguns dos estudos, invocados, de modo geral, pela memória» (Halbwachs, 1990:86).

As memórias construídas no percurso profissional dos docentes parecem relacionar-se com a construção das práticas docentes, no sentido em que imprimem nas vivências profissionais um caráter positivo ou negativo que influencia a adoção de determinadas práticas em detrimento de outras. Segundo Nóvoa, pensarmos na contribuição da memória torna o sujeito ator e investigador, no entendimento da realidade, pois é necessário entender o particular como constituinte do universal (1988). Assim, podemos perceber a importância do estudo das memórias como parte integrante das relações pedagógicas que se podem desenvolver, ou seja, porque as relações pedagógicas podem ser fomentadas uma vez que, o docente tem que ser um sujeito ativo no ensino e na aprendizagem. Importa realçar que a memória é seletiva e portanto, os episódios recordados pelos docentes estão dependentes das emoções sentidas nesses momentos, o que vai ainda influenciar as práticas adotadas. De facto, a própria descrição das memórias pelos docentes é influenciada por mecanismos de seleção, sendo que

«é possível evidenciar o receio que os professores revelam ao escrever sobre as suas práticas. Neste momento de recuperar as memórias, selecionam alguns eventos que fazem questão de ressaltar, enquanto

apagam os outros que não tomam como significativos, traçando, assim, uma trajetória pessoal e profissional, objetivando dar sentido ao relato da própria vivência» (Gomes, 2004:10).

A escola constitui-se, desta forma, como um local de interações profissionais e pessoais que possibilitam a vivência de experiências que se inscrevem nas memórias dos professores. Assim, pode compreender-se que as memórias afetam a cultura da escola, e por consequência, a cultura docente. Os docentes, sendo influenciados pelas suas memórias, agem de acordo com as mesmas, causando impacto na cultura docente. Tal como afirma Halbwachs «a escola é uma instituição de memória e de cultura de um grupo social. Ela possui “memória social informal, educativa e se inclui na sociedade digital”» (Halbwachs, 1990:86).

As memórias dos docentes são parte constituinte das relações que estabelecem com os alunos e influenciam-nas, desta forma,

«o ato educativo propõe uma construção de comportamentos no indivíduo, de acordo com um vetor orientado. Supõe um conjunto coerente de ações, empreendidas com vista a um fim, e um sistema ordenado de meios; é a execução de princípios explícitos ou implícitos, provenientes de uma teoria geral» (Postic, 2007:25).

As relações professor-aluno são então, pautadas por uma metodologia de ensino-aprendizagem, que visa não só a aquisição de conhecimentos técnicos e específicos, mas também comportamentais, associados aos valores e princípios que regem a educação. Há portanto, uma variabilidade de relações que podem ser fomentadas,

«num sentido lato, a relação pedagógica abrange todos os intervenientes diretos e indiretos do processo pedagógico: aluno-professor, professor-professor, professor-staff, aluno-funcionários, professores-pais... Num sentido restrito, abrange a relação professor-aluno e aluno-aluno dentro de situações pedagógicas» (Estrela, 2002:36).

Na especificidade desta investigação centramo-nos na relação professor-aluno e nos traços emocionais que pautam as memórias dos docentes, no que respeita às vivências com os próprios alunos, e que influenciam as práticas por si adotadas, não deixando de reconhecer que

«(...) não existe realmente ensino, nem autoridade pedagógica possíveis sem um reconhecimento por parte daqueles que aprendem, de uma legitimidade, de uma validação ou valor próprio da coisa ensinada. Mas é necessário, certamente, que este sentimento seja experimentado pelo próprio docente» (Forquin 1991 cit. por Postic, 2007:26).

Tal como nos revela Forquin, acredita-se que quando o docente experiencia o sentimento da aprendizagem, percecionando e reconhecendo que a relação desenvolvida com os seus alunos é atravessada por emoções e sentimentos, sejam estas de caráter mais positivo ou negativo e que são precisamente estas emoções e sentimentos que adquirindo sentido fomentam aprendizagens, pois,

«a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que têm características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história» (Postic, 2007:27).

E é na base desta(s) história(s) que docentes e alunos vivem entre si, nestas experiências que partilham, nas vivências que os enriquecem, enquanto sujeitos, que se poderá reconhecer, tal como afirma Postic as virtudes da pedagogia,

«isto é, o reconhecimento implícito das virtudes da pedagogia, ainda que o seu estudo a mantenha sistematicamente de lado, como uma variável desprezível no funcionamento ideológico da escola; é admitir que a linguagem não é o único mediador no sistema educativo e que o docente estabelece a relação com os seus alunos por atos e não apenas pela palavra» (Postic, 2007:37).

Sendo nestes atos e também nas palavras que as relações pedagógicas se expressam, se fomentam e se alimentam, são também estas relações pedagógicas que ao longo deste artigo evidenciam o seu valor para com a aprendizagem, a educação, a escola e como nos transmite Ardoino

«nunca pode haver uma mudança real da escola e dos sistemas de formação, sem que um projeto de uma nova sociedade lhe venha dar sentido, pois não é possível conceber uma mudança social profunda sem se proporcionarem os meios de uma educação apropriada à sua promoção» (Ardoino, 1977:4).

E é nesta perspetiva de mudança, de enriquecimento, de partilha que as vivências pedagógicas podem constituir caminhos de abertura, que atravessam as emoções e traçam as relações tão significativas entre docentes e alunos.

Metodologia

A primeira etapa para a concretização do projeto Memórias consistiu em selecionar a amostra, que contou com a participação de 256 sujeitos, produzindo um total de 413 testemunhos, 179 enquanto professores e 234 enquanto alunos. Sendo ainda de referir que em alguns casos os docentes testemunharam enquanto docentes e alunos. Dos 179 relatos, para este artigo foi selecionada uma amostra de 122, porque se considerou serem os mais expressivos e significativos para este estudo. Constituída por professores, do sexo masculino e feminino, que através de inquéritos por questionário, responderam a diferentes variáveis independentes, nomeadamente, género, idade, grupo de recrutamento e habilitações académicas pretendendo-se construir um quadro de referência para a ação pedagógica nas escolas e assim iluminar zonas ocultas da organização escolar e da gestão pedagógica. No que respeita às variáveis independentes foram tratados dados como o género e a idade dos participantes no estudo.

Deste modo, o gráfico n.º1 permite-nos compreender a distinção de género existente na recolha dos questionários, em que dos 122 relatos, 91 correspondem ao sexo feminino e os restantes 31 correspondem ao sexo masculino.

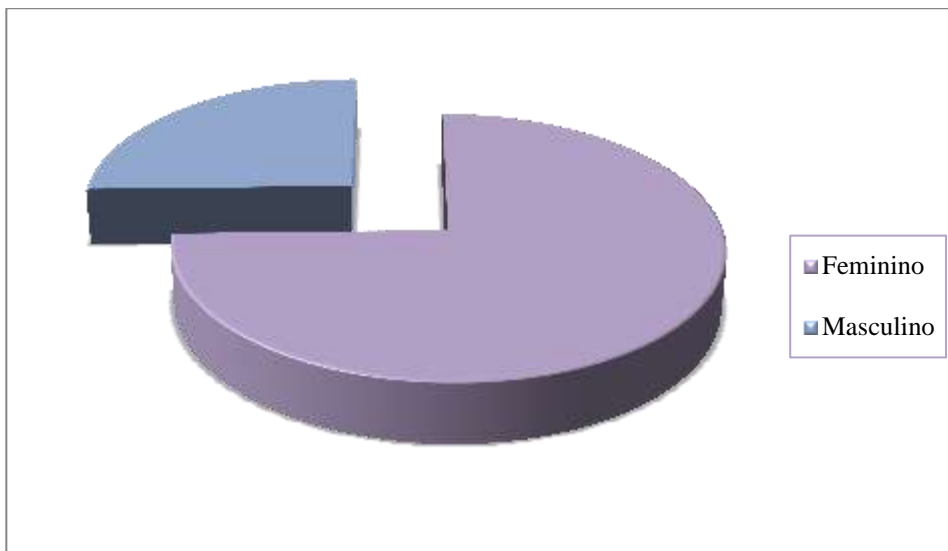


Gráfico 1 – Distribuição do sexo dos docentes

Já no gráfico n.º 2 pode perceber-se a distribuição das faixas etárias dos professores, sendo que a faixa etária 40-44 anos é aquela que apresenta um maior número de relatos (27 no total); na faixa etária entre os 60 e os 64 anos de idade apresenta-se o menor número de participações, contando apenas com um relato.

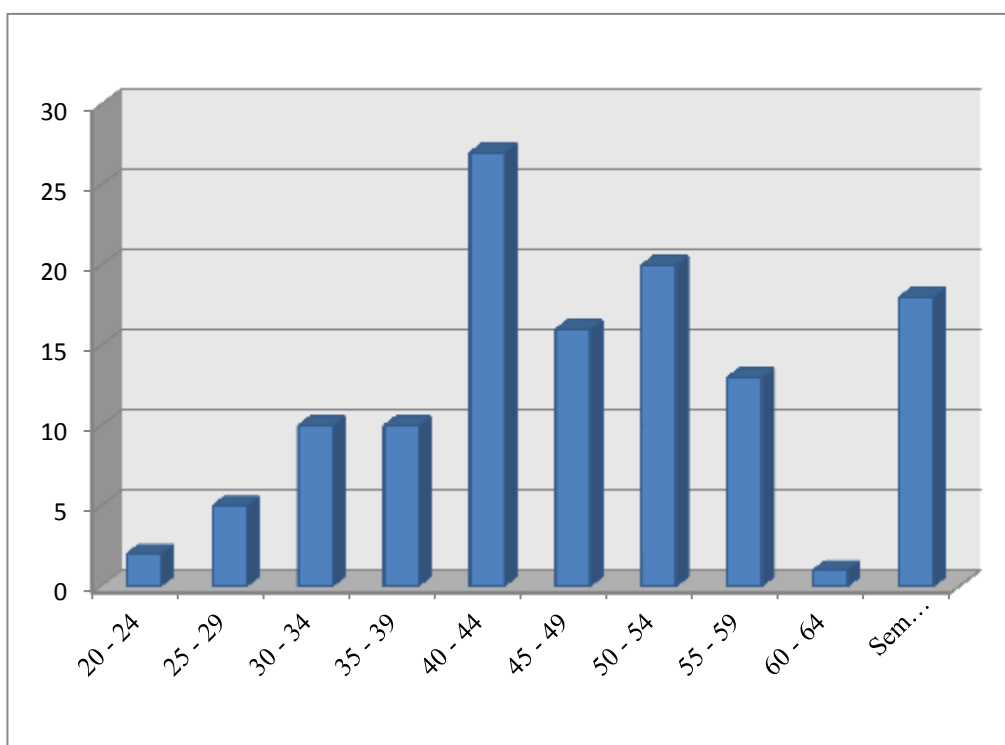


Gráfico 2 – Distribuição das faixas etárias dos docentes

Após esta breve caracterização da amostra importa salientar os procedimentos utilizados para a recolha de dados, assim, e para além das variáveis independentes os docentes descreveram as experiências mais significativas e que mais marcaram as suas memórias, respondendo à seguinte questão: qual o episódio que mais o marcou, enquanto docente, para que se possa compreender de que modo estas memórias

influenciam as suas práticas pedagógicas e permitem delinear os traços das relações que desenvolvem com os seus alunos. Posteriormente à recolha de dados procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos, através do programa informático de análise qualitativa *NVivo*. Assim, foram criadas categorias que possibilitam a caracterização das experiências dos docentes e permitiram atingir diferentes resultados e perspetivas sobre as relações pedagógicas desenvolvidas e os traços que as distinguem. Destacam-se como categorias principais as seguintes: Pessoas que aparecem nas memórias dos docentes; Pessoas que provocam sentimentos e/ou emoções; Sentimentos e/ou emoções presentes nas memórias; Relação pedagógica entre docentes e alunos. É ainda de referir que a investigação não se centrou apenas nestas, contudo, para o artigo em questão estas foram as escolhidas.

Por fim, foi elaborado um relatório, com a análise dos resultados e o enquadramento teórico necessário à pertinência do projeto, estando a desenvolver-se a divulgação dos resultados obtidos com esta investigação. Para além disso, como resultado deste projeto surge o livro, intitulado: *Memórias de Professores: Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação* (Alves, coord.: 2013).

Resultados

Principais resultados do projeto

Para este artigo optou-se por evidenciar alguns dos resultados obtidos com este projeto, nomeadamente, no que concerne às pessoas que mais aparecem nas memórias dos docentes; as pessoas que provocam sentimentos e/ou emoções nas memórias; que sentimentos são evocados; a relação pedagógica entre docentes e alunos apontada e salientada.

Assim, pode observar-se no gráfico n.º 3 que as pessoas nomeadas em maior número nas memórias dos professores são os alunos, que foram referidos em 98 relatos, dos 122 que constituem o total. Ou seja, pode afirmar-se que estas são as pessoas que marcaram mais significativamente (positiva ou negativamente) a vida profissional dos docentes. Por seu lado, os funcionários não são focados em nenhum dos 122 relatos analisados. Importa, também, salvaguardar que há relatos de professores que se situam em mais do que uma variável do gráfico que se apresenta em baixo, portanto, o número total de valores é superior ao número total de relatos analisados.

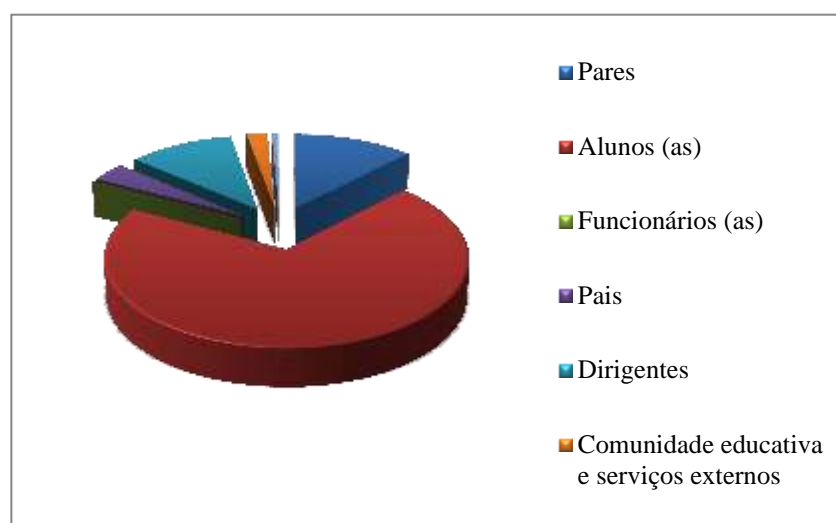


Gráfico 3 – Quem são as pessoas que aparecem nas memórias

Na análise de conteúdo que este gráfico nos incita interessa compreender e explorar que na centralidade da profissão docente continuam a estar presentes os alunos. Apesar de todas as mudanças ocorridas nos últimos anos na educação e de todas as burocracias a que os professores estão atualmente sujeitos continuam a reportar as histórias mais significativas nos alunos, o que nos poderá revelar aspetos muito positivos, interessantes e de investigação sobre a importância atribuída às relações pedagógicas, às aprendizagens e aos alunos, como eixo fundamental na realização da profissão docente.

Desta forma, seguem-se alguns excertos exemplificativos das pessoas mais significativas que aparecem nas memórias dos docentes – os alunos:

No final do ano letivo, peço aos alunos que redijam um texto onde: façam a sua apreciação acerca do funcionamento das aulas; indiquem os aspetos menos conseguidos; indiquem sugestões que possam contribuir para melhorar. Peço-lhes, ainda, que, no final do texto, indiquem 5 adjetivos que melhor caracterizam a professor (P102).

Tinha uma turma de 11ºano, só de rapazes, bons rapazes! Antes das férias do Natal, último dia de aulas, comprei uns chocolatitos e ofereci a cada um. E um disse: " para mim?! Posso dar um beijinho? Nunca nenhum professor ofereceu-me nada!" (P41).

Alguns ex-alunos de Geometria Descritiva, com a disciplina em atraso há alguns anos, os quais ajudei na superação das respetivas dificuldades através de aulas de apoio intensivas com vista à preparação para o exame nacional, decidiram homenagear-me com um almoço de confraternização e agradecer-me com a oferta de uma fotografia emoldurada onde figuram os mesmos alunos e eu próprio, com a legenda gratificante, a saber: para o melhor professor de Geometria Descritiva (P51).

Um aluno do 8º ano, daqueles alunos que se portavam mal em todas as aulas, chega ao pé de mim e diz-me com um ar transtornado que os pais desta vez é que vão mesmo divorciar-se, que já não voltam atrás. Não dei importância à situação e dei-lhe umas palavras de ânimo, mas de forma demasiado seca e desinteressada (P10).

O gráfico n.º 4 reporta às pessoas que provocaram sentimentos e/ou emoções nas memórias reportadas pelos docentes. Desta forma, verifica-se que, mais uma vez, os alunos são maioritariamente referidos (em 37 relatos), seguindo-se dos colegas docentes (pares com 9 relatos).

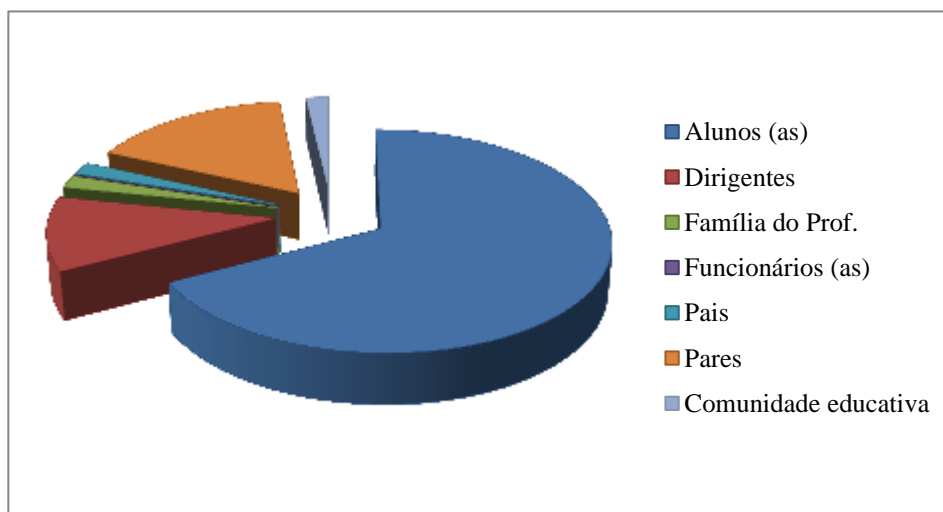


Gráfico 4 – Quem são as pessoas que provocam sentimentos e/ou emoções nas memórias

O gráfico seguinte (n.º5) para além de evidenciar as emoções presentes nos relatos dos docentes estabelece a comparação entre os diferentes protagonistas que aparecem referenciados nas memórias.

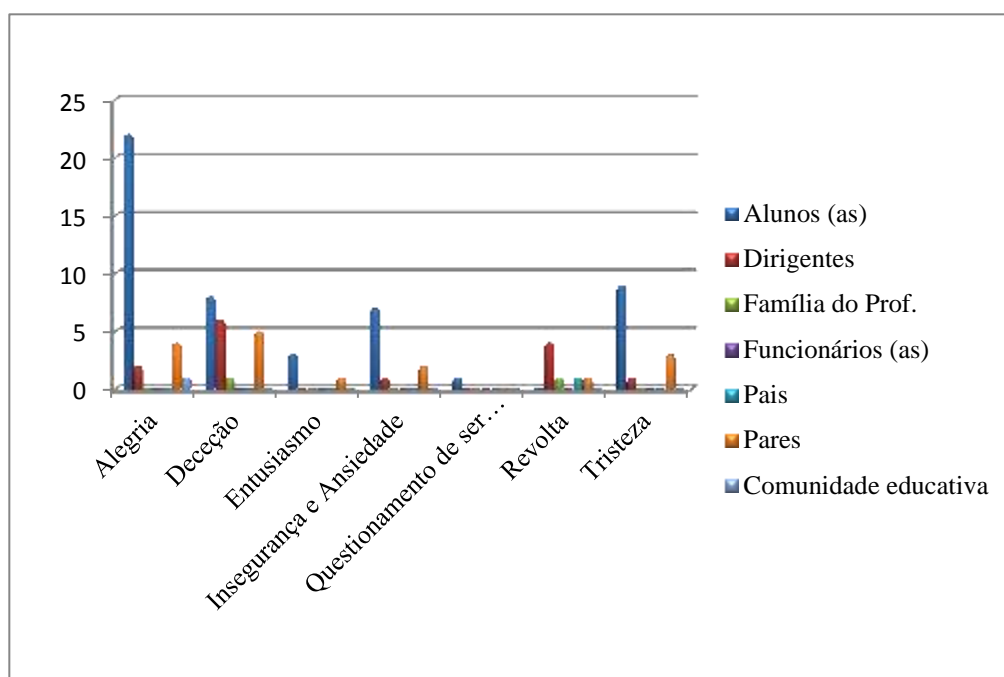


Gráfico 5 – Comparação entre os intervenientes salientando-se quais os sentimentos e/ou emoções presentes nas memórias

Compreende-se que sendo os alunos referidos em maior número nos relatos dos docentes a maioria das emoções estão também em grande parte representadas pelos mesmos, sejam estas emoções mais positivas ou negativas.

Assim, a alegria está associada em 22 relatos aos alunos, seguindo-se alguns excertos que nos permitem compreender esta emoção e a sua expressividade:

O trabalho de parceria continuou. A Margarida começou a ler as primeiras palavras, frases e pequenos textos. Decorridos três meses, ouvi da boca da Margarida: - Já sei ler, professora! Adoro-te! És a melhor professora do mundo. Gosto muito de ti! Nunca me deixes! Uma pequena lágrima saltou-me do olho e num movimento ligeiro, tentei disfarçar aquela lágrima de felicidade. Ainda hoje, a Margarida com 12 anos, quando me vê na rua, atravessa-a a correr e vem-me abraçar. Sei que o faz com saudade e com grande felicidade. Que maior "Avaliação" poderá uma professora querer na sua carreira? (P108).

No final do 12º ano, ocorrido no ano letivo de 1999-2000, os alunos para demonstrar a estima sentida, ofereceram-me como recordação um Álbum da Turma, com uma página realizada por cada aluno, em que incluíam a sua fotografia, o agradecimento pelo trabalho proporcionado e uma pequena dedicatória. Todos deixaram o seu contacto para manter a ligação criada ao longo dos 4 anos de trabalho e de convívio." Até hoje guardo com carinho o Álbum de Turma que me foi oferecido, e revejo-o para recordar a experiência enriquecedora (P119).

Tive o privilégio de encontrar no meu caminho este aluno tão especial, e tenho plena certeza que poderei lecionar por muitos e longos anos, pois nunca apagarei da minha memória este brilhante aluno. Quem sabe um dia os nossos caminhos se tornarão a cruzar, e aí continuar uma das mais brilhantes experiências da minha carreira de docente (P70).

Quanto à emoção **deceção** esta aparece referida em 8 relatos, relativamente aos alunos, Segue-se um exemplo que nos permite compreender esta emoção e a sua expressividade:

Esta foi sem dúvida a experiência mais negativa que tive como professora. Não só pela dificuldade em estabelecer relações de empatia com os alunos, como também por constatar a inoperância do conselho de turma para resolver os problemas. O mais negativo de tudo foi o desgaste e a sensação de impotência para alterar uma situação que se arrastou um ano letivo (P78).

O **entusiasmo** é referido em 4 situações, 3 relacionadas com vivências com alunos, portanto, apresentam-se em baixo dois excertos exemplificativos desta emoção experimentada com alunos:

O que mais me marcou neste episódio foi o interesse do aluno em me contactar pessoalmente depois da pauta final sair, com o objetivo de me agradecer e me comunicar que se eu não tivesse tido aquela atitude para com ele, nunca conseguiria acabar o ano com 4 na minha disciplina, porque existiu exatamente o contrário noutras disciplinas. Deu-me os parabéns e como sabia que eu estava a fazer estágio, disse-me para eu continuar sempre assim, e que iria falar com o Presidente do Conselho Diretivo, para lhe dizer que eu era dos melhores professores da Escola, ao mesmo tempo que queria que eu continuasse na mesma. Esta situação deixou-me estupefacto, mas ao mesmo tempo orgulhoso e confiante para iniciar uma carreira, ainda para mais tendo eu tomado estas opções no meu ano de estágio em que a experiência no meu caso era apenas a da vida e não profissional (P77).

Está a ser um verdadeiro desafio pois obriga-me a procurar todos os recursos possíveis e imaginários para conseguir que ele se prepare para o recital mas sei que o trabalho ainda não está concluído. Tenho consciência que neste processo falta que o aluno se responsabilize pelo trabalho que não está a desenvolver e que mude a sua atitude mas, e acima de tudo, não consigo desistir dele porque acredito que ele poderá atingir a meta se assim o desejar. Até lá, continuaremos a valorizar as vitórias que ele for conseguindo e a tentar motivá-lo o mais possível (P89).

No que respeita à **insegurança e ansiedade** sentidas nos relatos dos docentes, importa referir em 7 relatos estes sentimentos relacionam-se com situações em que aparecem referenciados os alunos. A título de exemplo aparecem de seguida dois excertos de situações:

As raparigas e as suas famílias estavam radiantes, no entanto, sentíamos muitos nervos antes da apresentação e quando deixei as minhas jovens seguras e firmes, fugi durante a apresentação para a sala de projeção porque eram demasiadas emoções juntas para o meu corpinho. Tudo correu lindamente! (P112).

As crianças não tinham deficiências muito profundas mas as suas histórias de vida, as suas dificuldades, o seu comportamento e tudo o que as envolvia era demasiado assustador para um professor acabadinho de sair da universidade (P113).

No caso da emoção **revolta** esta não foi referenciada e explorada pelos docentes na sua relação com os alunos, apenas com outros intervenientes, nomeadamente, dirigentes escolares, família do professor, pais dos alunos e pares.

Por fim, na emoção **tristeza** os docentes retratam vivências que envolveram em 9 situações os alunos, tendo-se selecionado um excerto que caracteriza essa emoção:

Uma das alunas, a Tânia, era claramente a que tinha mais facilidades técnicas e musicais mas também a menos empenhada... Numa tentativa de compreender o desinteresse dela, perguntei-lhe se não gostava da escola, se não gostava de tocar violino e preferia outro instrumento, se não se sentia integrada com os colegas, etc. Qual não foi o meu espanto (e tristeza!) quando a aluna, na altura com 12 anos, me respondeu: “Eu gosto de tudo isso. Sinceramente só não gosto é da professora!” Depois de ouvir aquilo, lembro-me que fiquei uns segundos sem palavras, umas horas a chorar e vários dias a por em causa as minhas capacidades como professora (P105).

Conclusões

Os resultados anteriormente apresentados permitem discutir algumas conclusões pertinentes e reveladoras deste estudo. O modo como os resultados foram apresentados e o destaque atribuído aos mesmos relaciona-se com toda a relação pedagógica que se compreendeu existir na interação relação docente-aluno. Assim, e como nos apresenta Maria Teresa Estrela

«a relação pedagógica começa por se estabelecer através das ligações diferentes que os intervenientes têm com o saber e pelos papéis que mutuamente se atribuem em função dessas ligações, o que implica uma relação originária de saber-poder. Pela mediação do saber, estabelece-se o contacto entre aquele que detém o saber e recebeu a delegação social para o transmitir e aquele que deve adquiri-lo. A relação pedagógica torna-se então a charneira dos planos pedagógico, político, social e psicológico» (Estrela, 2002:36-37).

Com este conceito pode compreender-se que toda a relação pedagógica entre docentes e alunos constitui a base do ensino-aprendizagem.

Gostaríamos, portanto, de transmitir que tendo em consideração a análise dos resultados, em que se apreende que os alunos são a base das memórias dos docentes, são estes quem provocam emoções distintas e significativas nas experiências e vivências, os traços das relações pedagógicas desenvolvidas e salientadas neste estudo são de extrema relevância. No gráfico n.º 6 apresenta-se a **relação pedagógica**, em que dos 122 relatos analisados 75 fazem referência à existência de uma relação pedagógica, contudo, o gráfico aponta um total de 77 memórias, pois, dois relatos apontaram para relações que apresentam traços de afeto; compreensão e bem-estar, assim como de carência; dificuldades e mal-estar, ou seja, as situações vivenciadas pelos docentes atravessam as principais características destes dois tipos de relação.

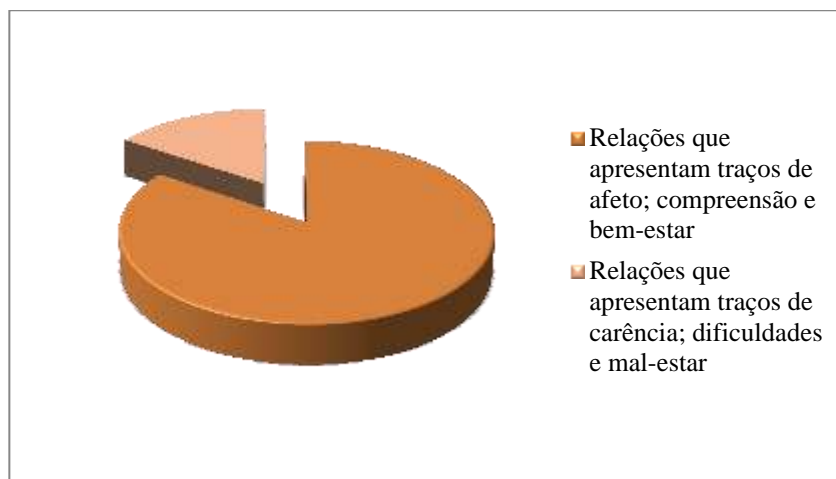


Gráfico 6 – Relação pedagógica desenvolvida entre docentes e alunos

Seguem-se dois exemplos considerados reveladores, que retratam vivências positivas entre professores e alunos:

No caminho que percorri até aqui, como docente, vivi algumas experiências na minha atividade que moldaram a minha forma de ver o ensino. Constatei que os aspetos afetivos como respeito e vínculo de amizade com o aluno tem um papel muito importante no processo ensino/aprendizagem. A capacidade do professor se mostrar próximo ao aluno do ponto de vista afetivo é essencial. Seguindo esta linha de pensamento vou descrever um episódio que me marcou. Foi um aluno que tinha sido abandonado pela mãe, recentemente. Numa aula, estava eu a explicar a tarefa a desenvolver e o referido aluno estava distraído e não prestou atenção à explicação. Apercebendo-me do sucedido chamei-o à atenção e castiguei-o, não lhe fornecendo o material necessário para executar a tarefa. Depois de toda a turma estar a executar o trabalho, sentei-me junto do referido aluno, fazendo-o perceber que tinha errado, o que prejudicava a sua aprendizagem. Depois desta conversa, expliquei-lhe novamente a tarefa a desenvolver e forneci-lhe o material necessário. O aluno iniciou a sua tarefa com empenho, voltei novamente ao seu lugar e elogiei o seu trabalho junto da turma. Fiquei muito surpresa e até comovida com o seu comentário: “a professora é como eu gostava que fosse a minha mãe, castiga quando nos portamos mal, mas também nos elogia quando nos portamos bem” (P35).

Estamos perante aquilo que Pedro d’Orey da Cunha defende ser o “princípio das consequências”, em que «são as consequências das nossas ações que nos vão dirigindo, ensinando-nos a caminhar por uma direção e evitar outra» (Cunha citado por Alves, 2011:2). A ideia de que os alunos devem sentir as consequências das suas atitudes e decisões, permite-nos então compreender que adquirem responsabilidade sobre as suas ações, assim como dirigem-nas, em função de um caminho, levando também, e não menos relevante a traços que se percebem positivos nas relações pedagógicas fomentadas. Portanto, este relato demonstra-nos uma relação pedagógica com traços de afetividade e compreensão.

Chegados à sala o Nelson bate à porta, que alguém abre e eu entro. Lá dentro os alunos tinham um queque com uma vela acesa e um ramo de flores. Entregaram-me um bilhete, que guardo como um dos meus maiores tesouros, em que me pediam desculpa por “ me dar cabo da cabeça”, dizendo como sabiam que eu me preocupava com eles, o que agradeciam, e pedindo-me que ficasse com eles para o ano. Acabavam dizendo concordar que não mereciam participar no festival. Como é fácil perceber, quando consegui parar de chorar, eu é que agradei por me terem lembrado porque é que sempre quis ser professora. Porque se ensina, porque se aprende! (P80).

Neste segundo relato que se caracteriza por uma relação pedagógica com traços de bem-estar e fraternidade entre docente e alunos deve interpretar-se o modo como os próprios alunos têm um papel ativo na construção da relação pedagógica e como o reconhecimento pela própria forma de agir do docente pode contribuir para a construção da relação, assim, pode afirmar-se que

«na relação pedagógica, a mediação do docente, em vez de ser de natureza intelectual, como na antiga corrente humanista, é de ordem afetiva. O formador, já que se recusa a ser docente, não faz a iniciação; ele ouve, para libertar o outro, interroga-se sobre o sentido da caminhada que este segue, considera-se, tal como ele, um ser em contínua evolução, tenta resolver com ele os conflitos e chegar a uma concertação provisória» (Postic, 2007:78).

Estes dois excertos extraordinariamente ricos do ponto de vista emocional e das relações afetivas, de compreensão e bem-estar que docentes e alunos conseguiram fomentar permitem-nos concluir que os «laços de afetividade e de convivência vão-se formando os quais são motores de todo um processo de identificação e transmissão de valores» (Cunha, 1997:214).

Apesar das relações pedagógicas que revelam traços de carência, dificuldades e mal-estar serem em número reduzido (12 relatos em 75 que referem as relações pedagógicas) considera-se igualmente significativo compreender o que levou estes docentes a apresentar estes relatos, como traços que atravessam as suas memórias. Deste modo, encontram-se de seguida dois exemplos:

Durante uma aula de entrega e correção de fichas de avaliação a um 7º ano de escolaridade, um aluno mais velho pegou no teste e à minha frente fez uma bola com ele. Repreendi-o veementemente e ele, com uma cadeira na mão, ameaçou que me atirava com ela. Levantei de imediato a minha mesa e disse-lhe que se me atirasse com cadeira levaria com a mesa. Não me esqueço dos olhitos atónitos dos outros colegas (P34).

Durante uma aula uma aluna teve um comportamento inadequado (já não recordo pormenores) o que me levou a repreendê-la. Na aula seguinte a mesma aluna mostrou-se magoada com a repreensão da aula anterior dizendo-se injustiçada. Na minha boa-fé, considerei que poderia ter sido demasiado dura e pedi desculpa, se por acaso tinha exagerado nas palavras que lhe tinha dirigido. A partir dessa altura, nunca mais foi fácil lidar com essa aluna. E as minhas repreensões passaram a ter pouco efeito (P19).

As situações aqui demonstradas pelos docentes exteriorizam questões/problemáticas comportamentais, por parte dos alunos, que levaram a uma memória associada a «sentimentos de desajustamento e insatisfação perante os problemas reais da prática de ensino, em aberta contradição com a imagem ideal do professor» (Esteve, 1995:113). Portanto, compreende-se que estas memórias marcaram os docentes, que na sua forma de agir e atuar perante problemáticas comportamentais, tiveram por consequência o desenvolvimento de relações pedagógicas com traços de insatisfação e carências.

Em jeito de conclusão deste artigo gostaríamos de transmitir que o projeto Memórias permitiu dar ênfase a diferentes traços que caracterizam a realidade das nossas escolas e da nossa educação, contudo, e para esta investigação, em particular, salientaram-se desde sempre, os traços das relações educativas e como estas podem constituir e ser constituintes de significados, não só no ensino-aprendizagem, mas também na vida dos docentes e dos alunos, enquanto sujeitos ativos, porque como afirmam Tardif e Lessard

(...) «ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos. Esta impregnação do trabalho pelo «objeto humano» merece ser problematizada por estar no centro do trabalho docente» (Tardif e Lessard, 2005:31).

Assim, destaca-se que as memórias dos docentes incidem sobretudo em relações pedagógicas que apresentam traços de afetividade, bem-estar e compreensão, contudo, todos os relatos que referem as relações pedagógicas, quer sejam de índole positiva ou negativa são representativas de traços que atravessam as suas memórias permitindo perceberem que

«a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência» (Nóvoa, 1992:25).

É este investimento na *pessoa* e nas *pessoas*, enquanto docentes e enquanto alunos que pode fazer a diferença na construção de relações pedagógicas que permitam aprender, experienciar, vivenciar, que permitam aos docentes a prática desta ideia, o ensino e a aprendizagem não estão dissociados e a relação educativa existe no

«(...) encontro de duas pessoas. A. Mougnotte insiste sobre a capacidade do acolhimento do aluno pelo docente, momento importante em cada manhã, simbólico de um clima de calor e confiança, a instaurar e a renovar em cada dia. A qualidade do encontro espontâneo entre duas pessoas deve transportar o testemunho tanto de um respeito recíproco como de laços mais afetivos que os unam» (Mougnotte cit. por Postic, 2007:168)

A relação pedagógica pode ser assim a chave das memórias dos docentes, estabelecendo metas para uma aprendizagem saudável e equilibrada, preenchida com laços e com emoções.

Referências Bibliográficas:

- Alves, José Matias (Coord.) (2013) Memórias de Professores: Emoções, Identidades Profissionais, Currículo e Avaliação. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Alves, José Matias (2011) «Dez princípios para uma boa relação pedagógica». In Cunha, Pedro d'Orey da (1989) A Relação Pedagógica. Lisboa: Ministério da Educação. Conferência proferida por Pedro d'Orey da Cunha.
- Ardoino, Jacques (1977) «Éléments de réflexion por un project d'éducation dans une perspective socialiste». Revue Pour. Suplemento do n.º5, janeiro, p.4.
- Cunha, Pedro d'Orey da (1997) Educação em Debate. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Esteve, José M. (1995) «Mudanças Sociais e Função Docente». In Nóvoa, António (Org.) (1995) Profissão Professor. Porto: Porto Editora. Pp. 93-124.
- Estrela, Maria Teresa (2002) Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1992) «Formação de Professores e Profissão Docente». In Nóvoa, António (Coord.) (1992) Os Professores e a sua Formação. Lisboa: D. Quixote. Pp. 15-33.

Postic, Marcel (2007) A Relação Pedagógica. Lisboa: Padrões Culturais Editora.

Tardif, Maurice e Lessard, Claude (2005) O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes.

Referências Bibliográficas Eletrônicas:

Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro. (s/d). Didática para a Licenciatura: Memória a serviço da construção da identidade docente. Retirado em outubro 5, 2011 de

http://www2.ufpa.br/quimdist/livro_novo/didatica_geral/Didatica%20Geral_Pratica_Ensino_Vol_1/Aula_06.pdf

Gomes, Marcilene Pöpper. (2004). Memórias e histórias: cenas do cotidiano docente. Retirado em outubro 5, 2011 de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1253/1065>

Os afetos na relação educativa: Estudo exploratório no 3.º Ciclo do Ensino Básico

Filipa Daniela Duarte, Amélia Lopes & Fátima Pereira¹⁶⁰¹

Resumo

Estudos recentes sobre o ensino-aprendizagem no 3.º Ciclo do Ensino Básico (C.E.B.) restringem o seu campo de investigação a aspetos pedagógicos e cognitivos, enfatizando sobretudo o papel dos professores em início de carreira por oposição aos professores mais experientes. Todavia, os mesmos estudos demonstram que a comunidade educativa só atinge todo o seu potencial quando são promovidas relações positivas entre todos os seus membros: professores, auxiliares de ação educativa, alunos, entre outros, pois o ensino é indubitavelmente uma profissão de afetos.

Nesta comunicação, pretende-se analisar o contributo dos afetos na vida profissional de três professoras do 3.º C.E.B., reconhecidas pelos seus pares e pela comunidade, em que estão inseridas, como profissionais de excelência. São profissionais com mais de vinte e cinco anos de docência, cuja carreira se tem desenvolvido em duas escolas do distrito do Porto.

O recurso a histórias de vida, construídas a partir de entrevistas às três professoras, revelou-nos que as docentes possuem sentimentos e percepções positivas face à relação encetada com os alunos e com a profissão, assumindo uma postura proactiva, acreditando no ensino como pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa. Estes sentimentos positivos são expressos através da identidade docente de cada uma das professoras nas histórias de vida, que fornecem uma visão do mundo e do contexto em que cada uma se vê inserida.

Neste estudo foi-nos possível verificar que as professoras partilham emoções positivas ligadas não só ao afeto para com os alunos, mas também ao papel moral e ético que desempenham. Constatamos ainda a presença de sentimentos negativos, como a frustração e a amargura, não tanto direcionados aos alunos face a episódios pontuais, mas voltados, sobretudo, para a instituição Escola e para a tutela, o Ministério da Educação, face à incapacidade de agir em prol da igualdade e da inclusão nas escolas.

Palavras – chave: identidade docente, afetos, percurso académico

Introdução

Um professor enceta diversas relações com os alunos, com os colegas, os pais e com muitos outros que intervêm na escola. Estas relações podem não só promover o conhecimento pedagógico dos professores, mas também desenvolver suas habilidades e competências em sala de aula. Pesquisas efetuadas sobre a formação de professores, examinam exaustivamente as preocupações pedagógicas e cognitivas, especialmente as de professores em início de carreira (Freeman & Richards, 1996), havendo menos enfoque nas relações que os professores experientes têm com outras pessoas no local de trabalho e como estas relações podem afetar o seu desenvolvimento profissional. Esta é uma lacuna visto que o ensino é “irremediavelmente emocional” (Hargreaves, 2000, p.812). Tendo isto em conta, o propósito deste artigo é

¹⁶⁰¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

analisar o contributo dos afetos na vida profissional de três professoras do 3.º C.E.B., reconhecidas pelos seus pares e pela comunidade em que estão inseridas como profissionais de excelência.

A maioria dos estudos sobre afetos e desenvolvimento profissional de professores demonstra que a educação centra-se na melhoria dos padrões pelo ênfase nos processos racionais e cognitivos, atirando assim para um plano secundário os processos afetivos, também vitais para a melhoria de desempenho não só dos professores, mas também dos alunos (Hargreaves, 2000). Assim, este estudo pretende examinar a ligação entre a mudança individual do professor e as emoções no processo de ensino aprendizagem. Estudiosos como Zembylas (2007), salientam a importância teórica desta ligação e referem haver uma necessidade de os professores abraçarem o domínio afetivo aquando da formação inicial (Schoffner, 2009, p.788). Isto porque a formação inicial é uma atividade de aprendizagem temporalmente e espacialmente situada, mas também uma ação vital de construção de si mesmo (Pineau, 1983), sendo esta construção um processo de formação, pois formar-se pressupõe interações sociais, aprendizagens, entre outros. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e o modo singular como age e interage nos contextos onde se move. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade da pessoa, que por sua vez, ao longo da sua história, se forma e se transforma em interação (Moita, 1992, 115).

Existem já diversos estudos empíricos sobre a temática dos afetos na relação educativa contudo, debruçam-se sobretudo sobre aspectos negativos na relação entre formação contínua de professores e afetos. A partir destes estudos, a afetividade é interpretada como uma perspetiva a ter em conta quando se analisa histórias de vida de professores. Os dados recolhidos neste estudo exploratório demonstram que a forma como os professores lidam com as emoções pode ter um maior ou menor impacto no seu crescimento pessoal e a qualidade do apoio emocional que recebem dos seus colegas e da instituição em que estão inseridos pode ser um fator importante para o seu desenvolvimento pessoal como professor.

Método

A investigação narrativa supõe o conhecimento que interpreta a identidade como uma forma de aprendizagem dos contextos nos quais os sujeitos vivem e o modo como os narram num esforço de os explicar; o importante é a voz dos sujeitos. O uso do método da narrativa biográfica justifica-se pela experiência humana, na qual a Humanidade, individual e socialmente, vive narrativas. Desta forma, a narrativa é entendida como um portal através do qual uma pessoa entra no mundo e pelo qual a sua experiência do mundo é interpretada e tornada significativa. O método proposto permite a construção de histórias de vida que, por sua vez, geram conhecimento que permite compreender em maior profundidade as dimensões da identidade docente. Assim, o professor passa a ser mais do que um mero contador de histórias, torna-se um investigador da própria docência.

Adotou-se o método biográfico-narrativo e as questões de pesquisa que orientam o estudo são: (1) Que emoções são sentidas pelos professores experientes nas suas interações com os alunos, colegas e outras pessoas envolvidas na educação? (2) Identificar os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada no que diz respeito a ser professor na atualidade (satisfação ou não, relação com os pares, com os alunos e com a comunidade educativa em geral).

Participantes

Neste estudo exploratório, participaram três professoras, cuja carreira se tem desenvolvido nos últimos anos em duas escolas do distrito do Porto. São professoras que se assumem como participantes ativas em grupos de investigação nas suas escolas e já foram supervisoras de estágios pedagógicos em dois grupos de docência, 300 (Português) e 330 (Inglês). Atualmente, uma das professoras não orienta por opção pessoal e as restantes devido ao decréscimo de futuros professores e aos reajustes que o processo de Bolonha trouxe às universidades e às escolas.

As três professoras intervenientes exercem em dois agrupamentos distintos, sendo que a Rosa Maria e a Lia lecionam num agrupamento de escolas na periferia do Porto. Este agrupamento, denominado *Alpha*, entrou em funcionamento no ano letivo 2003-2004 e é constituído por quatro jardins de infância, três escolas básicas do 1.º C.E.B. e uma escola básica 2.º C.E.B. e 3.º C.E.B. É um agrupamento situado num ambiente rural, que tem vindo a ser substituído por um espaço residencial onde bairros sociais coexistem com moradias individuais e prédios de estrutura e âmbito diferenciados, subsistindo ainda as construções abarracadas e aglomeradas, bem como casas rurais (Martins, 2011).

Maria Teresa leciona numa escola do 3.º C.E.B. e do ensino secundário no centro da cidade do Porto. A escola situa-se numa zona de comércio e de serviços, conservando ainda características residenciais e de alguma implantação populacional. A origem da escola remonta a 1914, ano em que foi criada a Secção Feminina dos Liceus do Porto. Esta escola tem colaborado ativamente, ao longo dos anos, na formação de professores, através de estágios integrados para formação inicial de professores de várias áreas disciplinares.

Com base nestes contextos, podemos já antecipar o palco onde as participantes se movem. Este é caracterizado pelas condições físicas das escolas, recentemente renovadas; o contraste entre professores do quadro e os futuros professores e oportunidades (ou falta de) para o desenvolvimento colaborativo dos profissionais. O contraste entre os professores do quadro e os futuros professores (estagiários) é acentuado, dado que os primeiros, apesar de serem professores dedicados, vêem-se assoberbados por papéis administrativos que têm de assumir, enquanto que os futuros professores não são remunerados e dispensam longas horas ao trabalho escolar, sendo conduzidos ao cansaço e, conseqüentemente, à desmotivação. Todavia, este tempo passado dentro da instituição escola, também promove momentos enriquecedores de aprendizagem.

Procedimentos

A fim de explorar as questões de investigação, é necessário investigar as crenças e os valores de cada participante através de uma série de instrumentos metodológicos. Os instrumentos para a recolha de dados de tipo narrativo incluíram: história oral (as professoras contam a sua história pessoal e profissional em relação com os contextos sociais, económicos, familiares, escolares, ...); fotografias, que permitem a recordação da experiência; entrevistas semiestruturadas; conversas onde se fala livremente sobre as questões; notas de campo e outras histórias de campo. Para os dados aqui apresentados foram tidas em conta as entrevistas semiestruturadas e um guião composto por tópicos referentes ao objeto deste estudo.

Ao elaborar o guião procurou-se potenciar concepções de ser professor, da identidade profissional presentes nas representações das professoras participantes nesta pesquisa.

O objetivo das entrevistas foi o de estabelecer uma base de confiança e adquirir um contexto para a conversa sobre os afetos. Nos encontros, as professoras foram convidadas a partilhar fontes de satisfação e de insatisfação que tinham em relação aos alunos, aos colegas e a outros membros da comunidade educativa. Isto permitiu elencar exemplos de perspetivas afetivas positivas e negativas que associam ao ensino. Deste modo, entende-se que o conhecimento surge de uma narração sobre a vida, a sociedade e o mundo em geral; assim, as histórias de vida fornecem sempre indicações sobre eventos, mas também reflexões subjetivas, demonstrando a sua singularidade (Poirier *et al.*, 1995).

Os instrumentos utilizados assumiram uma sequência temporal que permitiu recolher informações biográficas sobre as professoras, a fim de melhor as caracterizar. Todavia, face a algumas imprecisões nos discursos, foi necessário utilizar um outro instrumento: um questionário identificativo, com vista a traçar um perfil das entrevistadas e colmatar algumas incoerências temporais.

Tradicionalmente, a avaliação da qualidade da pesquisa envolve uma análise dos conceitos de confiabilidade e validade, mas muitos pesquisadores têm argumentado que, como estes conceitos são herdados da tradição positivista, usá-los numa abordagem interpretativa é inapropriado. Creswell (1998) sugere o uso da perspectiva alternativa de “verificação” e enumera oito procedimentos para a fazer, recomendando que os pesquisadores devem usar pelo menos dois destes procedimentos. Dois procedimentos utilizados nesta investigação foram “member checking” e “peer debriefing” (Lincoln & Guba, 1985). O primeiro remete para o retorno da análise e da interpretação às participantes de forma a obter as suas opiniões e comentários. Isto foi realizado através do envio de exemplos de dados e de interpretação para as professoras, solicitando observações que foram então incorporadas no processo de pesquisa de um certo número de maneiras, tais como confirmação ou alteração de interpretações. “Peer debriefing” envolve discutir resultados com um colega que possa manter “o pesquisador honesto” (Creswell, 1998, p.202); isto ocorreu quando foram compartilhados com outros colegas os resultados, estando estes previamente familiarizados com o contexto de pesquisa e com a sua metodologia.

Resultados

Os resultados aqui apresentados, foram divididos em sete categorias. As três primeiras remetem para as percepções das professoras sobre as suas interações com os colegas, com a escola e sobre a profissão. As restantes três categorias foram agrupadas sob o tema generalista das relações dos professores com os alunos (empatia; sentimentos positivos e negativos face aos alunos; e, o papel ético e moral desempenhado pelos professores). Estas categorias encontram-se resumidas e ilustradas com citações das participantes.

Percepções sobre as interações com os colegas

As relações das professoras com os seus colegas apresentaram-se, muitas vezes, como uma fonte de satisfação, especialmente quando havia empatia baseada na amizade, respeito e interajuda, segundo Lia, temos uma “classe docente fabulosa”. Maria Teresa refere o seu fascínio para com os colegas: “fico sempre a pensar que os professores, apesar de tudo aquilo que tem acontecido, continuam extremamente

motivados, empenhados, são profissionais com P grande, se dúvida alguma.”. A mesma professora prossegue recordando que “foram as mulheres que me deram as oportunidades todas ao longo da minha carreira, são extremamente generosas as minhas colegas de profissão.”.

As relações são percebidas negativamente quando as professoras sentiram que estavam isoladas de seus colegas ou quando perceberam diferenças de valores educacionais, sobretudo quando há momentos de avaliação dos alunos,

nos conselhos de turma temos que ter unanimidade em certas decisões para passar os alunos, para repensar a aprovação dos alunos e eu fui a única voz discordante do conselho de turma. E isso acarreta grandes dilemas, não é? Em primeiro lugar, porque estão lá as nossas amigas e às vezes é desconfortável ter que oficialmente afrontar. (entrevista Lia).

As participantes também referem “resistências à transformação” aquando da referência à formação contínua. São professoras ansiosas por partilhar as suas experiências pedagógicas e para evoluir profissionalmente, mas este objetivo não é, aparentemente, um que alguns dos seus colegas compartilhem, segundo a Maria Teresa, “são os professores mais velhos que têm essas resistências”. Esta ideia de resistência face à mudança é partilhada pela Rosa Maria, que também manifestou que se sente bem no espaço escola, mas lamenta que valores de colaboração não sejam compartilhados nem praticados por todos os seus colegas.

Percepções sobre as interações com a escola

As percepções das instituições onde as professoras trabalham são positivas, “fizemos coisas ótimas naquela escola” (entrevista Lia). Globalmente, porém, o estado emocional das participantes é negativo devido às mensagens institucionais que recebem e que são diferentes do seu ideal de escola pública e democrática, exemplo disto é partilhado pela Lia, “eu tenho uma turma este ano que já é toda de repetentes e lá de cima vem o recado “eles têm de passar”; eu não vou passar, mais de 50% vão reprovar novamente.”. A mesma professora partilha a sua opinião sobre as sucessivas reformas do ensino que ocorreram nos últimos anos, desta vez focando a sua atenção na tutela, “[o que se pretendia] era que todos passassem, que não houvesse resistência e que se parasse de ser exigente com as criancinhas”. Esta sensação de desresponsabilização dos alunos para com o processo de ensino-aprendizagem torna as professoras céticas em relação à qualidade de ensino presente nas escolas.

Percepções sobre a profissão

Rosa Maria manifesta uma visão bastante positiva da docência, sobretudo influenciada pela família. Esta é uma visão que surge em tenra idade, por oposição à Lia e à Maria Teresa que percebem a docência como algo positivo já no início da vida ativa.

Eu penso que também a posição, a atitude dos meus pais quando eu era pequena relativamente aos professores, olhar para eles como modelos e olhar para eles com todo o respeito como alguém que nos transmite conhecimento, o que iria ser fundamental para a minha vida, também me influenciou na opção de vida que tomei. (entrevista Rosa Maria)

A opção, destas professoras, pela carreira foi pautada sobretudo pelas experiências académicas anteriores que foram positivas e contribuíram para a admiração pela profissão, visto que o professor tem contato com a profissão, mesmo antes de exercê-la. Ele ensina como foi ensinado, incorporando modelos ao longo da vida escolar e familiar. No quotidiano da sala de aula, o professor põe em prática o que aprendeu do seu meio, da sua família, das suas relações interpessoais, entre outros.

Para superar alguns sentimentos menos positivos face à falta de apoio institucional e à relação estabelecida com os colegas, duas das professoras integraram redes profissionais alternativas, participando assim em grupos de discussão com colegas de outras escolas, em projetos académicos, entre outros. Parece que o apoio emocional, que as redes de professores podem proporcionar, é um fator motivacional importante, isto porque o papel de professor é “exigentíssimo. É fazer o papel de psicólogo, o papel de pai, o papel de orientador dos próprios pais que não sabem ser pais enfim, articular isto tudo com os alunos, com os colegas, ouvir as partes...” (entrevista Maria Teresa).

Percepções sobre as relações com os alunos

Contrastando com as emoções negativas expressas sobre os colegas e as instituições, as professoras falaram sobretudo de empatia ao descrever as suas relações com os alunos. É essencial para estas professoras manter um relacionamento estreito com seus alunos, mesmo trabalhando com turmas grandes. Um método comum para desenvolver relações saudáveis com os alunos emerge por meio de conversas, tanto dentro como fora da sala de aula. Também se verificou ser importante, para as professoras, perceber o progresso dos alunos. Embora este seja necessário, verificou-se que é dada importância também ao desenvolvimento da autonomia e independência dos alunos.

As professoras foram bastante positivas sobre o estabelecimento de relações com os alunos, mas também expressaram sentimentos menos positivos, sobretudo face a alguns comportamentos, nomeadamente, aos atrasos, ao absentismo e aos comportamentos disruptivos, “um comportamento generalizado de indiferença, de desprezo absoluto pela aula” (entrevista Lia). Face a esta situação, apesar da frustração latente, “damos uma aula e no final saímos com vontade de chorar porque os alunos não aprenderam, porque passámos todo o tempo a tentar corrigir atitudes, modificar comportamentos e os alunos não aprenderam” (entrevista Lia), as professoras optam por desvalorizar, pois na sua opinião a fúria, a raiva não encaixam com seus objetivos educacionais de trabalhar cooperativamente e em colaboração com os seus alunos, “todas as oportunidades são dadas aos alunos” (entrevista Maria Teresa). Embora, a fúria não seja solução, Lia antecipa que, muito provavelmente, Portugal seguirá em breve o exemplo do Reino Unido, recuperando os castigos corporais, dado que parecem ser uma “garantia de um ambiente saudável e com disciplina e organização”.

Um tema final que emerge com uma ressonância emocional, foram as diferentes identidades que os professores desenvolvem em relação aos seus alunos. Há um desejo presente de ser mais do que um professor de línguas, com o seu papel bastante restrito em relação à língua e ao seu uso, desejando ser mais um “guia moral” através do ensino, como exemplifica a Maria Teresa, “eu tive alunos do Bairro do Aleixo, enfim, não tinham objetivos nenhuns de vida. Qual é o sucesso aí? O sucesso é mostrar-lhes que há um caminho, o sucesso é mostrar-lhes como falar, como se dirigir às pessoas, portanto, há vários graus de sucesso.”.

Discussão

De forma a melhor compreender os resultados, retomamos as questões de partida: (1) Que emoções são sentidas pelos professores experientes nas suas interações com os alunos, colegas e outras pessoas envolvidas na educação? (2) Identificar os fatores que contribuem para uma identidade docente valorizada no que diz respeito a ser professor na atualidade (satisfação ou não, relação com os pares, com os alunos e com a comunidade educativa em geral). Atendendo à primeira questão, é claro para as professoras intervenientes que as emoções e os afetos são fulcrais para o contexto sala de aula e escola. Uma abordagem racional e cognitiva também é referenciada, dado que as professoras assumem práticas reflexivas, encetando um ciclo reflexivo, tornando assim a prática pedagógica num processo dinâmico e evolutivo, conducente à emancipação profissional. Tendo isto em conta, o currículo de formação vai sendo adaptado e implica tarefas metacognitivas de planificação, monitorização e avaliação, promovendo uma visão crítica da pedagogia. Todavia, as emoções instintivas estão também presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem. Isto torna-se evidente quando as professoras descrevem diversas emoções, desde a alegria e a satisfação até ao desapontamento e a frustração.

É evidente a importância de criar laços afetivos com os alunos e estes são sobretudo baseados no carinho e respeito pelo seu processo evolutivo dentro da sala de aula. Contudo, as professoras relativizam o facto de os alunos gostarem delas, especialmente após inúmeros anos de carreira, pois permitiu-lhes perceber o eu profissional, que tende a centrar-se em aprofundar pedagogias diferenciadas para promover o ensino-aprendizagem. A preocupação com os alunos, é expressa de diversas maneiras pelas professoras, desde o dispensar de tempo não letivo para esclarecimentos até a preocupação de se tornarem exemplos morais e éticos a serem seguidos.

Contrastando com as emoções positivas para com os alunos, estão as emoções menos positivas face aos colegas professores e face à própria instituição escola. Frustração, desapontamento e fúria estão presentes, criando alguns ressentimentos face ao contexto escolar onde estão inseridas.

Conclusão

Estas professoras exprimiram o que consideram fundamental à escola, a possibilidade de dialogar com os colegas e restante comunidade educativa. Consideram uma condição básica poderem trocar impressões sobre o ensino, as suas práticas e terem a possibilidade de trabalharem colaborativamente. Momentos de partilha podem ser criados pelos professores, mas verificamos que havendo um apoio institucional, quer da escola, quer de uma universidade, estes conduzem ao efetivo melhoramento profissional.

Os afetos no ensino-aprendizagem têm sido ignorados quer na formação inicial, quer na formação ao longo da vida. Todavia, é importante que se criem condições para falar sobre eles, pois são parte integrante do ensino. Compreender os afetos neste contexto, pode ser o momento precursor para o melhoramento da qualidade de ensino e da qualidade da aprendizagem.

Este estudo poderá contribuir para reavaliar a aprendizagem ao longo da vida, pois demonstra a importância do diálogo entre pares; da partilha de sentimentos e de experiências face ao ensino-

aprendizagem; e, a importância que os professores podem desempenhar quando assumem um papel de exemplo moral e ético.

Referências bibliográficas

- Clandinin, D. Jean, & Connelly, F. Michael (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Creswell, John (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, Califórnia: Sage.
- Freeman, Donald, & Richards, Jack C. (Eds.) (1996). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, Andy (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Lincoln, Yvonna, & Guba, Egon (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverley Hills, Califórnia: Sage.
- Martins, Marta (2011). *Contributos para a construção de um referencial de avaliação dos apoios educativos: Estudo exploratório no 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de Mestrado, Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Portugal.
- Moita, Maria da Conceição (1992). *Percursos de formação e de transformação*. In António Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 111-140). Porto: Porto Editora.
- Pineau, Gaston, & Marie-Michèle (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Montréal: Editions Coopératives Albert Saint-Martin.
- Poirier, Jean, Clapier-Valladon, Simone & Raybaut, Paul (1995). *Histórias de vida. Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Schoffner, Melanie (2009). The place of the personal: exploring the affective domain through reflection in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 25, 783-789.
- Zembylas, Michalinos (2007). Emotional ecology: the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367.

A relação educativa – “o outro lado do espelho”: vozes de alunos/as sobre o trabalho docente

Fátima Pereira, Thiago Freires, Carolina Santos¹⁶⁰²

Resumo

Este trabalho apresenta resultados do projeto “A centralidade da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens: narrativas biográficas de alunos/as do 3º CEB”, integrado na Investigação Jovem da Universidade do Porto e realizado em parceria da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCEUP) e da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O projeto tem como objetivo identificar os efeitos da escolaridade na vida dos alunos. Por compreender o aluno como importante ator do sistema educativo, valorizamos a sua voz numa metodologia que recorre às narrativas biográficas como possibilidade de compreensão da realidade e construção de conhecimento.

Sendo o trabalho docente uma profissão que envolve, necessariamente, interação humana, a recolha de narrativas dos alunos possibilita compreender a relação educativa a partir da voz de quem está do outro lado, na sala de aula. A entrevista de tipo biográfico respeita a subjetividade e procura não quantificar relações que envolvem vontades e emoções. É um espaço que permite conjugar perceções do passado e do presente com expectativas do futuro, considerando o contexto, a temporalidade e o local de onde se fala. Assim, realizaram-se trinta e quatro entrevistas de tipo biográfico a alunos/as de oito agrupamentos de escolas do Observatório da vida das escolas (OBVIE) do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP. Pretendeu-se com esse procedimento, aprofundar e dar maior consistência às questões identificadas como relevantes no estudo.

Para este trabalho, compreende-se a singularidade e o protagonismo de cada sujeito e, no que toca o estudo com narrativas, justifica-se que “o que há a compreender na narrativa não é tanto o seu autor mas aquilo sobre o que se falou, o mundo humano da ação que é feito pelo texto (PEREIRA, 2011, p.64)”. Assim como Correia (1998), assume-se aqui que as narrativas não deixam a investigação menos lúcida por se apoiar nos textos dos personagens principais da escola, a saber, os alunos; trata-se apenas, como realça também Latour, de se reconhecer aos sujeitos-objetos educativos o “direito e a dignidade de serem narrativa” (LATOURE, 1991, p. 123) e de se considerar as estruturas do mundo vivido como “regras gerais de interpretação, segundo as quais o actor define a situação da vida quotidiana e se define a si próprio” (Habermas, apud CORREIA, 1998, p. 184).

O *corpus* da investigação foi submetido à análise de conteúdo. Entre os resultados, destacam-se as representações da figura do professor que os alunos criam e as suas conceções, seus sentidos e significados acerca do trabalho docente. Como assunto que permeia toda a discussão, encontra-se a relação educativa, apontada pelos alunos como fator decisivo para o sucesso escolar e determinante para a vontade de estar na escola. Também apresenta relevo entre os resultados da análise a correspondência entre os aspetos positivos e negativos da vida familiar e da vida escolar de cada aluno. A personalidade definida como positiva nos encarregados de educação é a mesma quando os alunos se reportam aos

¹⁶⁰² Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

professores. Uma relação próxima e de confiança, com conversa, surge nas preferências dos estudantes, enquanto conflitos e agressividade são definidos como eixo negativo tanto no âmbito familiar quanto no educativo.

A escola se configura como um espaço de projeto de vida (mesmo quando forçado), que podendo estar alheio aos desejos e interesses de estudantes, ainda aparece sob o preceito de única possibilidade na conjuntura social (cf. CHARLOT, 2009). A humanização das relações, como desejo explícito do corpo discente, simboliza uma das formas de diminuir a opressão que a cultura escolar pode imprimir na vida de um/uma estudante, a partir de códigos e normas rígidas que exigem comportamentos específicos. A fim de gerenciar um percurso educativo que seja mais democrático e inclusivo, o que emerge das entrelinhas das narrativas colhidas é uma reconfiguração do espaço escolar, onde a postura e a competência do profissional docente se demonstram essenciais para a real dinamização de mandatos escolares.

O desígnio do professor e de suas práticas, que se faz possível neste estudo, portanto, retrata a emergência de um modelo que é preconizado pelo ator que tem a relação mais imediata com este, o/a estudante. Nesse sentido, organiza-se uma categorização que acede a três pontos principais: relações interpessoais, formação profissional e gestão dos processos de aprendizagem. No campo das relações, há questões que se vinculam com os temas da ética, da humanização e do profissionalismo. Diretamente associadas a este tema, levantam-se considerações sobre a identidade e a competência do/a professor/a, inclusive no que toca ao caráter pessoal da escolha e à entrega na profissão exercida. Por fim, as entrelinhas estudantis permitem compor um rico material acerca daquilo que se espera das relações em sala de aula, métodos e propostas de trabalho.

A contraposição do modelo emergente do/a profissional docente, bem como as implicações imediatas daquilo que deve constituir a escola e as interseções que se fazem possíveis com o ambiente familiar, é o que permite a este estudo assentar uma leitura da contemporaneidade escolar e dialogar com os desafios da carreira docente e da escola, enquanto projeto, numa perspectiva de privilegiar um espaço heterogêneo e democrático. A escola a que se quer aceder se destaca pelo desenvolvimento de uma nova face. Uma face que depreende a construção de novas relações entre os protagonistas da educação e que se alicerça, especialmente, na cultura de características como a informalidade, a criatividade, a iniciativa e o entusiasmo (cf. ABRANTES, 2003).

Trazemos, para este texto, o trabalho docente visto e narrado pelos/as alunos/as que «montam» suas histórias para os investigadores. Dessa forma, mostramos o outro lado do espelho, a fim de apresentar a visão daquele que reflete e é refletido pelo professor, numa relação em que é preciso conhecimento e reconhecimento do outro lado para que a confluência de interesses possa ser facilitada por uma comunicação e por uma relação educativa que potencialize o processo de ensino-aprendizagem.

Incluído no projeto maior sobre a centralidade da experiência escolar na construção do percurso dos jovens, fazemos, neste texto, a contextualização da investigação, de forma a apresentar o projeto e clarificar seus objetivos, sua problemática e sua metodologia, para, posteriormente, analisar os resultados mais pertinentes, discutindo, essencialmente, da relação educativa compreendida entre professor e aluno.

A centralidade da experiência escolar na estruturação da vida dos jovens

Realizada no âmbito da Investigação Jovem da Universidade do Porto, a presente pesquisa advém de um projeto emergente no Observatório da Vida nas Escolas (OBVIE), que é um dos observatórios do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP). O OBVIE, criado no início de 2008, nasce do desejo de constituir uma rede de saberes por meio de contributos emergentes de projetos de investigação cujo objeto e / ou campo de estudo considera a Escola em sua heterogeneidade, polifonia e possibilidades epistemológicas.

Entre vários aspetos, podemos identificar alguns dos principais objetivos do OBVIE, como: a implementação de uma rede de recolha de informação fundamentada na utilização de metodologias de investigação e no estabelecimento de protocolos, visando ao acesso a dados atualizados sobre a vida nas escolas; a produção de conhecimento em diferentes domínios que tenham implicações nas formas de vida produzidas na escola; um outro objetivo pode ser traduzido pelo desejo de vir a conhecer especificidades dos processos educativos e relacionais experienciados em diferentes escolas; a criação de dispositivos de divulgação sistemática do conhecimento produzido; e por fim, podemos identificar a realização de debates prospetivos com as comunidades educativa e científica sobre os resultados da atividade do observatório, como Mouraz e Pereira (2011) nos referem.

Por natureza, situado num pressuposto de parceria, o projeto envolve dezasseis agrupamentos de escolas, situados especialmente no Norte de Portugal, não com o preceito de analisá-las, mas de contribuir de modo ativo para a produção de conhecimento sobre a vida no contexto escolar, por meio de procedimentos que promovem uma partilha e debate com os próprios sujeitos que vivenciam esse espaço e aqueles para quem esses saberes também são pertinentes. Assim, podemos dizer que os pressupostos da pesquisa envolvem uma apropriação dos resultados pelas escolas, em uma dimensão de liberdade e de respeito ao seu funcionamento.

É preciso compreender marcas que são temporais, locais e sociais, intrínsecas aos processos educativos e suas disposições (Boavida & Amado, 2006). Face a transformações, que produzem novas configurações identitárias e novas condições socioculturais e económicas, geradas pelo contexto social atual, cabe perceber como o quotidiano da escola, das crianças e dos jovens, dos professores e das famílias é afetado de modo a instabilizar as práticas escolares, emergindo então uma necessidade de legitimar novos mandatos institucionais, em que as dimensões das relações educativas, dos saberes escolares, da organização institucional e do lugar social da educação escolar sejam consideradas. Do mesmo modo, importa verificar como se desenha o papel da informalidade na construção educativa e que espaço ela vai ocupando na vida dos estudantes.

Historicamente, a tarefa de se desenvolver e dinamizar novos mandatos institucionais no campo da educação deixou de lado uma das vozes que compõem a polifonia educacional, a dos/as alunos/as (cf. Pereira, 2010). Apesar de nos anos de 1970, na Inglaterra, surgir um movimento de investigação sobre aquilo que o corpo discente tinha a dizer, foi somente nos anos de 1990 que a epistemologia da escuta discente ganhou relevância (Teixeira & Flores, 2010) sob a forma do que agora conhecemos como o paradigma da “voz do aluno”.

Além de se configurar como uma opção simultaneamente epistemológica e ética, essa corrente de estudos consagra também uma dimensão democrática da escola, uma vez que se observam considerações e

opiniões dos/as alunos/as nas decisões tomadas no ambiente escolar, atribuindo a estes, nessa instância, um protagonismo na gestão educativa (Flutter&Rudduck, 2004). O trabalho de se fazer perceber na dinâmica escolar, aliás, importa especialmente porque significa ter consciência da capacidade de contribuir para a melhoria do sistema educativo (*idem*).

Entendendo que a educação autêntica “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos” (Freire, 2005, p. 97), interessa-nos compreender como a escola influencia as visões de mundo construídas pelos seus alunos.

Sendo um dos pressupostos da pesquisa, a apropriação dos resultados pelas escolas e um visível respeito ao seu funcionamento e à sua liberdade, a política que sustenta o vínculo das escolas ao projeto aqui referido assume que não é ético e proveitoso haver interesse de um lado só, revelando a participação das escolas movida pelo próprio interesse educativo da instituição. Desta forma, a participação existe porque as escolas querem e enquanto elas quiserem. O objetivo da pesquisa é construir relações de saberes com a escola e não para a escola ou em vez da escola, em uma substituição de preposições que altera de facto o protagonismo dos sujeitos em pesquisa.

Metodologia

Sendo o trabalho docente uma profissão que envolve, necessariamente, interação humana, a recolha de narrativas dos/as alunos/as possibilita compreender a relação educativa a partir da voz de quem está do outro lado, na sala de aula. A entrevista de tipo biográfico respeita a subjetividade do fenómeno em estudo e procura não quantificar relações que envolvem vontades e emoções. É um dispositivo metodológico que permite conjugar perceções do passado e do presente com expectativas sobre o futuro, considerando o contexto, a temporalidade e o local de onde se fala. Assim, realizaram-se trinta e quatro entrevistas de tipo biográfico a alunos/as de oito agrupamentos de escolas do Observatório da vida das escolas (OBVIE). Pretendeu-se com esse procedimento, aprofundar e dar maior consistência às questões identificadas como relevantes no estudo.

Para este trabalho, compreende-se a singularidade e o protagonismo de cada sujeito e, no que toca ao estudo com narrativas, justifica-se que nos interessamos por aquilo sobre o que se falou, visto que compreendemos que o texto da narrativa permite refazer o mundo humano da ação (Pereira, 2011). Assim como Correia (1998), assume-se aqui que as narrativas não deixam a investigação menos lúcida por se apoiar nos textos dos personagens principais da escola, a saber, os/as alunos/as; trata-se apenas, como realça também Latour, de se reconhecer aos sujeitos-objetos educativos direito e dignidade de serem narrativa (Latour, 1991) e de se considerar as estruturas do mundo vivido como “regras gerais de interpretação, segundo as quais o actor define a situação da vida quotidiana e se define a si próprio” (Habermas, apud Correia, 1998, p. 184).

Para este estudo, então, as dimensões contempladas no guião da entrevista consideram dados de caracterização, perspetiva panorâmica sobre o percurso de vida do aluno – entendendo-se que há vida além da escola –, envolvendo a educação familiar, o desenvolvimento pessoal e académico, as relações

com os colegas, com os professores e com o saber, a ação da escola sobre si e as perspectivas de futuro que envolvem, necessariamente, a educação.

O OBVIE tem parceria ativa com dezasseis agrupamentos de escolas do norte de Portugal, mas somente oito deles participaram na realização do projeto acerca dos efeitos da escolaridade no percurso de vida dos/as alunos/as, permitindo uma recolha de trinta e quatro entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico de estudantes do 9º ano de escolaridade.

A dimensão dos efeitos da escolaridade nos percursos de vida dos/das estudantes é o desdobramento de um dos eixos de toda a pesquisa. Por isso, o processo que compõe a seleção dos/as alunos/as entrevistados, aqui discutida, levou em consideração questões que também focavam interesses do trabalho realizado acerca das aprendizagens e climas de escola, além da investigação que contextualiza os saberes num processo de melhoria dos resultados dos/as alunos/as.

Cada escola participante foi instruída, portanto, a selecionar dez alunos de cinco turmas diferentes do nono ano, que estivessem frequentando aquele estabelecimento há pelo menos cinco anos. Os nomes deveriam ser iniciados com as últimas letras do alfabeto, no intuito de evitar enviesamentos com o género. Deste grupo de sujeitos, representantes das próprias escolas deveriam eleger cinco estudantes que pudessem participar de uma recolha aprofundada de dados, mediante realização de entrevistas. A reflexão para esta seleção final deveria atender a uma diversidade dos critérios de género, origem social e académica, além de considerar o percurso escolar existente na instituição de ensino.

Dessa forma, as entrevistas foram colhidas e transcritas pelos próprios profissionais das escolas, sendo posteriormente submetidas à equipe de investigação da FPCEUP. No momento em que foram reunidas as entrevistas das diversas instituições participantes, todas as informações relativas à identidade física dos sujeitos da investigação foram suprimidas. Esses dados são de carácter confidencial e os nomes que se mencionam em trechos aqui divulgados são fictícios.

Os sujeitos com quem se realizaram entrevistas semiestruturadas do tipo biográfico são alunos/as que estão matriculados e frequentam a escola há pelo menos 5 anos. Interessava-nos compreender o efeito das características específicas de cada escola em particular nos percursos narrados pelos/as alunos/as. Os critérios de escolha dos/as alunos/as foram definidos pela equipa de investigação e pela escola, competindo a esta selecionar os/as alunos/as, objetivando-se uma certa diversidade de identidades, como, por exemplo, alunos/as com sucesso e alunos/as com insucesso, marcados em seu percurso escolar.

A recolha das entrevistas foi organizada com representantes das escolas, que também colaboraram na definição do guião da entrevista, e foi realizada por profissionais não professores dessas mesmas escolas (psicólogo, mediador escolar, assistente social, educador social, etc.) de modo a não condicionar o discurso dos/as alunos/as e não inibir respostas mais espontâneas em razão da relação estabelecida entre o professor e o aluno, que envolve, também, avaliação, atenuando a possibilidade de se criar uma relação de tensão.

O *corpus* da investigação foi submetido a análise de conteúdo. Inicialmente foram feitas leituras flutuantes do material, de forma a identificar potenciais categorias que pudessem contemplar toda a riqueza do material. Estas categorias, definidas posteriormente, mesclaram-se com outras categorias, que já tinham sido delineadas primeiramente, tendo em consideração as temáticas da pesquisa e o próprio guião da

entrevista, que funcionou como um filtro de assuntos interessantes à investigação. Tendo o sistema categorial definido, a codificação do material empírico foi feita com apoio do software Nvivo. Depois da codificação, os relatórios pertinentes ao estudo foram gerados e seus resultados discutidos entre o grupo de investigadores e analisados à luz do quadro teórico no qual se alicerça o projeto.

Entre os resultados, destacam-se aqui as representações da figura do professor que os/as alunos/as criam e as suas concepções, seus sentidos e significados acerca do trabalho docente, resultados esses que discutimos a seguir.

A relação educativa do outro lado do espelho: a voz dos/as alunos/as sobre o trabalho docente

Como assunto que permeia toda a discussão encontra-se a relação educativa, apontada pelos/as alunos/as como fator decisivo para o sucesso escolar e determinante para a vontade de estar na escola. Também apresenta relevo, entre os resultados da análise, a correspondência entre os aspectos positivos e negativos da vida familiar e da vida escolar de cada aluno. A personalidade definida como positiva nos encarregados de educação é a mesma quando os/as alunos/as se reportam aos professores. Uma relação próxima e de confiança, com conversa, surge nas preferências dos estudantes, enquanto conflitos e agressividade são definidos como eixo negativo tanto no âmbito familiar quanto no educativo.

O relacionamento entre alunos/as e professores/as está explícito nas entrevistas e é mencionado de forma direta. No decorrer das entrevistas o/a próprio/a aluno/a caracteriza o que são bons e maus educadores e também apresenta a imagem que os pais têm dos professores.

A fala dos/as alunos/as possibilita-nos compreender esta caracterização por uma análise que permite identificar a forma como a experiência escolar possibilita aos/as alunos/as indicar o que lhes parece ético e respeitável, ou não, na atitude de professores/as. Podemos caracterizar a figura do professor por meio do reconhecimento de categorias como relações interpessoais, formação profissional e gestão dos processos de aprendizagem através da voz dos estudantes que participam da investigação.

No que se refere às relações, há aspectos que tocam a ética, o profissionalismo e a humanização. Os resultados revelam, de forma destacada, uma rejeição à imagem de professores/as que privilegiam alguns estudantes em desfavor de outros, ao longo de suas práticas escolares, e indicam, de modo claro, interesse por um profissional que não somente seja capaz de cumprir seu papel didático, mas também supra uma necessidade relativa ao campo afetivo.

[Não gosto dos professores] Quando ensinam mal. E quando gostam mais de um aluno e deixam o resto à porta. (Maurício)

Penso que [os maus professores] são aqueles com quem não há uma ligação, não estabelecem uma ligação com os/as alunos/as, estão sempre com uma maneira muito fria. Se calhar, ao falar, vou encontrar imensos professores, assim, que vão ser bons professores, mas neste momento, penso que não estabelecer uma ligação com os/as alunos/as de uma forma afetiva, não ter disponibilidade para estar lá sempre, para nos ajudar quando for preciso [caracteriza o mau professor]. (Augusto)

A relação educativa, como observamos, perpassa diversos domínios e se faz notar também no discurso dos/as alunos/as participantes da pesquisa respeito de como os/as professores/as transparecem seu apreço por sua formação profissional em sala de aula:

(...) há professores que são professores, mas não têm carisma. Acho que é preciso gostar, mesmo gostar do que se faz porque envolve imenso trabalho e... (Mateus)

Outro aluno enfatiza a importância do compromisso com o trabalho e os efeitos positivos que isso pode trazer: “Tem que ser, acho que motivado porque alguns professores parecem mesmo fazer uma obrigação” (Vinicius).

A gestão dos processos de aprendizagem pode definir o que vem a ser um bom ou um mau docente, visto que essa é uma dimensão que tem efeito mais imediato para os/as alunos/as. Os professores surgem como fundamentais na construção de uma escola que seja inovadora, motivadora e diferente. Suas práticas podem tornar a sala de aula um espaço monótono ou dinâmico, comprometido com os atores envolvidos no processo:

[Não gosto] Quando eles dão, não (...) quando é para transcrever grandes textos nos quadros e nós temos que estar a passar disso. (Bianca)

[Gosto] Quando o professor tem as aulas animadas e também percebe-nos a nós quando a gente quer falar, percebe o nosso lado. (Thainara)

Podemos concluir, através dos resultados, que as características que identificam o bom professor na visão dos/as alunos/as remetem à compreensão, à preocupação com as necessidades de aprendizagem e o respeito à figura do/a aluno/a, enquanto o mau professor está vinculado à rejeição e associa-se a um caráter autoritário e centralizador, o que, na voz dos/as alunos/as aparece traduzido no descontentamento dos/as jovens pelos berros e gritos proferidos em sala e a eventual desmotivação do docente.

Será, portanto, na interseção dos campos profissional e interpessoal que a figura do professor irá emergir enquanto produtora de sentidos, segundo os jovens entrevistados. As características mais valorizadas, assim, remontam às capacidades do professor em gerir atividades que sejam dinâmicas, inovadoras e permitam a participação direta dos estudantes.

Os professores devem deixar transparecer o gosto pelo exercício de sua atividade profissional, tratar a todos de maneira igualitária e estarem dispostos a construir uma relação baseada na informalidade, ainda que regulada pelos princípios de autonomia e respeito, um desejo que na obra de Charlot (2009) é sumarizado na forma “antropo-pedagógica”, isto é, esta regulação da distância entre professor e aluno, no campo escolar, não se dá por uma exigência meramente afetiva, mas retrata um desejo que advém da ordem dos processos de aprendizagem, onde a disposição para tal exercício emerge da capacidade de integração dos sujeitos envolvidos. Na leitura de Freire (2005), tratar-se-ia da composição de um espaço educativo pautado na autenticidade da aprendizagem, afinal, segundo ele, não se produz educação por imposição, mas por integração.

Na face oposta desta figura que se constrói no discurso dos estudantes está justamente o professor caracterizado pelo autoritarismo, o cansaço e as aulas enfadonhas, que não cativam ou provocam estes jovens. A composição desta figura se dá por meio de relatos de experiências em sala de aula que remontam

a episódios com berros, discriminação, métodos e materiais monótonos, que configuram uma aula baseada na cópia de textos ou exposição exclusiva do professor, o que colabora para um contexto de formação esvaziado de sentido. Ressaltemos, todavia, que não somente estas experiências fizeram parte do cotidiano destes jovens, há muitas marcas daqueles que lhes abriram asperspetivas sobre o como pode ser uma boa escola.

Quadro nº 1- Caracterização do professor

Aspetos positivos de um professor
<p>[O que é que mais gostas num professor?]</p> <p>Ser simpático, que ensine bem a matéria.</p> <p>[O que é que mais gostas num professor?]</p> <p>Há professores e professores. Gosto de um professor organizado, que chegue a horas, que ponha disciplina, mas que não seja exagerado.</p> <p>É assim, aspetos positivos, eu acho que eles são bons professores e que apostam muito em nós. Apostam bastante em nós e explicam bem, são calmos não. Tirando assim um ou outro eles tentam fazer-nos entender a matéria (...) e ajudam-nos sempre, são bons professores.</p> <p>E depois há também professores que têm a predisposição de nos ouvir e estarem atentos a nós e pronto.</p> <p>[O que é que mais gostas num professor?]</p> <p>A forma como tenta explicar a matéria para que eu perceba melhor.</p> <p>Mas por exemplo nas filas e assim, o professor Renato e o professor André ajudam muito, eu acho. São rigorosos e têm de ser assim para eles respeitarem.</p> <p>Talvez se os professores não me tivessem chamado, para participar eu seria mais recatada se calhar não falaria tanto, seria mais assim mais discreta, mais só para mim percebe? Se calhar eles puxaram por este lado de falar com muita gente, de não ter vergonha, foi isso que mais me marcou.</p> <p>Acho que é preciso gostar, mesmo gostar mesmo do que se faz, porque envolve imenso trabalho e...</p>
Aspetos negativos de um professor
<p>[O que é que gostas menos num professor?]</p> <p>Quando berram connosco.</p> <p>[Ao longo destes anos tiveste muitos professores a berrar contigo?]</p> <p>Alguns...depois do 7º ano.</p> <p>[O que é que gostas menos num professor?]</p>

O oposto disto. Que chegue atrasado, que seja demasiado exigente ou nada exigente.

É assim, há professores que nos compreendem mais, há professores que nos compreendem menos

É assim, acho que não explicavam bem a matéria, começavam a berrar conosco, e estava toda a gente calada, coisas assim do género, e depois só a partir do 4ºano é que tive uma professora que realmente nos ensinava bem e ajudava-nos.

não acho que seja justo porque têm alunos preferidos e tratam mal os outros.

As aulas são muito monótonas, em alguns casos... em outros os professores andam muito mais, andam dois passos à frente de nós, não nos acompanham tanto e depois nós temos que acelerar mais um bocado.

Uma vez excluídos os casos mais extremos, como o de um jovem que diz não gostar de nada nos professores ou de uma jovem que afirma admirar os professores bonitos, as regularidades no discurso dos entrevistados se pautam, sobretudo, pelo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem diversificados e inclusivos para descrever o sentido do trabalho de um professor. Suas experiências são o ponto de partida para elencar as características que, em conjunto, permitem aumentar a possibilidade que a escola tem de produzir efeitos. Como resume uma das estudantes, “Um bom professor é aquele que explica a matéria, as vezes que o aluno precisa entender. O mau professor é aquele que explica, o aluno não entende e ele sai.”.

Por fim, vale ressaltar que a relação educativa não compõe uma díade professor/aluno exclusiva, mas remonta também ao trabalho de outros agentes no campo escolar. São funcionários que vão desde as cozinheiras da cantina até aos diretores de escola. Para os entrevistados, em geral, trata-se de uma relação harmoniosa, apesar de haver um ou outro episódio em que estes agentes sejam caracterizados como antipáticos ou irrelevantes.

“[Que pensas do trabalho dos assistentes operacionais/funcionários?]”

“Não sei, nunca me dei ao trabalho de ver o que fazem. Nunca pensei neles.”

“Muito simpáticos. Não tenho nada de mal a dizer.”

“Há umas que eu gosto muito, mas há outras que eu acho que são um bocado antipáticas paraos/as alunos/as. Como agora ali em baixo. Estava a falar para um empregado a perguntar por si e ele virou-me costas. Não me respondeu. Eu achei isso um bocado mal. Não ter educação. Não foi bem-educada comigo e eu não gostei muito.”

Considerações finais

A escola se configura como um espaço de projeto de vida (mesmo quando forçado) que, podendo estar alheio aos desejos e interesses de estudantes, ainda aparece sob o preceito de única possibilidade na conjuntura social (cf. Charlot, 2009). A humanização das relações, como desejo explícito dos/as alunos/as, simboliza uma das formas de diminuir a opressão que a cultura escolar pode imprimir na vida de um/uma

estudante, a partir de códigos e normas rígidas que exigem comportamentos específicos. A fim de gerenciar um percurso educativo que seja mais democrático e inclusivo, o que emerge das entrelinhas das entrevistas realizadas é uma reconfiguração do espaço escolar, onde a postura e a competência do profissional docente se demonstram essenciais para a real dinamização de mandatos escolares.

O desígnio do professor e de suas práticas que se faz possível neste estudo, portanto, retrata a emergência de um modelo que é preconizado pelo ator que tem a relação mais imediata com este, o/a estudante. Nesse sentido, organiza-se uma categorização que acede a três pontos principais: relações interpessoais, formação profissional e gestão dos processos de aprendizagem. No campo das relações, há questões que se vinculam com os temas da ética, da humanização e do profissionalismo. Diretamente associado a este tema, levantam-se considerações sobre a identidade e a competência do/da professor/a, inclusive no que toca ao carácter pessoal da escolha e a entrega na profissão exercida. Por fim, as entrelinhas estudantis permitem compor um material heurístico acerca daquilo que se espera das relações em sala de aula, métodos e propostas de trabalho.

A contraposição do modelo emergente do/a profissional docente, bem como as implicações imediatas daquilo que deve constituir a escola e as interseções que se fazem possíveis com o ambiente familiar, é o que permite a este estudo assentar uma leitura da contemporaneidade escolar e dialogar com os desafios da carreira docente e da escola, enquanto projeto, numa perspectiva de privilegiar um espaço heterogéneo e democrático. A escola a que se quer aceder se destaca pelo desenvolvimento de uma nova face. Uma face que depreende a construção de novas relações entre os protagonistas da educação e que se alicerça, especialmente, na cultura de características como a informalidade, a criatividade, a iniciativa e o entusiasmo (cf. Abrantes, 2003).

Referências

- ABRANTES, Pedro (2003). Os sentidos da escola. Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta.
- BOAVIDA, João, & AMADO, João (2006). Ciências da Educação. Epistemologia, identidade e perspectivas. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- CHARLOT, Bernard (2009). A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio. Porto: Livpsic.
- CORREIA, José Alberto (1998). Para uma teoria crítica em educação. Porto: Porto Editora.
- FREIRE, Paulo (2005). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- LATOUR, Bruno (1991): 'Technology is Society Made Durable', John Law (ed.): *A Sociology of Monsters: Essays on Power, Technology and Domination*, London: Routledge.
- PEREIRA, Fátima (2011). Referencial teórico para o projecto "Sentidos e significados da vida na escola: um estudo exploratório em vozes do/a aluno/a". Porto: CIIE.
- PEREIRA, Fátima (2010). Infância, Educação Escolar e Profissionalidade docente. Um mapeamento social dos discursos em formação inicial de professores. Lisboa: Fundação CalousteGulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

TEIXEIRA, Cidália, & FLORES, Maria Ferreira (2010). Experiências escolares de alunos do ensino secundário: resultados de um estudo em curso. *Educação e Sociedades*, Campinas, SP, 31, 110, 113-133, jan.-mar.

FLUTTER, Julia, & RUDDUCK, Jean (2004). *Consulting pupils: what's in it for schools*. Londres: RoutledgeFalmer.

Família e escola: uma parceria na prevenção do fracasso escolar

Estela Luci Armiato¹⁶⁰³

Resumo

Este trabalho trata de intervenções psicopedagógicas realizadas em uma instituição de ensino na tentativa de fazer a escola e a família caminhar unidas para evitar o fracasso escolar dos estudantes. Para isso, relata e analisa teoricamente atividades realizadas durante o estágio obrigatório para a obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia, mantido pela Universidade Anhembi Morumbi. O referido estágio foi realizado no CEU EMEF Casa Blanca, instituição de Ensino Municipal de São Paulo, cujo objetivo é o desenvolvimento integral das crianças e dos jovens. Esse estabelecimento proporciona a educação formal, não formal, e atividades socioculturais, esportivas e recreativas como formas de aprendizagem. A metodologia empregada para a obtenção dos dados pode ser caracterizada como uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, visto que a pesquisadora se envolveu de modo participativo no decorrer de todo o processo de investigação. Os principais instrumentos empregados foram a observação, a aplicação de atividades, o registro e a descrição. No que diz respeito à fundamentação teórica, os autores mais relevantes que deram suporte ao trabalho foram Elizabeth Polity, Alicia Fernández e Sara Paín. Concluindo o trabalho há uma discussão do papel do psicopedagogo diante dos problemas de aprendizagem e uma sugestão de aplicação do estudo realizado.

Palavras-Chave: Psicopedagogia, Aprendizagem, Família e escola.

1. Introdução

O presente trabalho tem como tema a “Família e escola” e toma por base um estudo sobre identidade aplicado no estágio em Psicopedagogia que realizamos enquanto aluna da Universidade Anhembi Morumbi junto a uma Instituição educacional do governo Municipal da cidade de São Paulo, denominada Centro Unificado de Ensino (CEU) - Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Casa Blanca.

Atualmente, fazemos parte da equipe docente dessa EMEF e verificamos que havia a necessidade de se concretizar um trabalho com essa temática, dado o fato da referida unidade de ensino lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem e que, quando os educadores discutem sobre fracasso escolar ou dificuldades de aprendizagem, costumam apontar como causas vários fatores externos a eles próprios, tais como falta de investimento do governo, classes lotadas, falta de interesse por parte dos aprendentes, entre outros.

Todavia, há um que se faz presente concomitantemente a todos os fatores individuais citados e que contribui para os problemas de aprendizagem existentes atualmente nas instituições de ensino e que tanto preocupam os educadores: a ausência de estrutura familiar.

Diante disso, nossa intenção ao desenvolver esse trabalho no espaço mencionado consistiu em avaliar como ocorriam as relações entre crianças, educadores, família e escola, procurando encontrar condições

¹⁶⁰³ Universidade Anhembi Morumbi / CEU EMEF Casa Blanca, armiato@ig.com.br

para o estabelecimento de um elo que os unissem com o objetivo de superar as dificuldades na aprendizagem dos aprendentes.

Desta forma, o trabalho realizado teve por objetivo geral desvelar de que forma pode um profissional da educação e/ou da psicopedagogia, atuar como ponte entre a família e a escola para que o aluno consiga obter um rendimento escolar satisfatório. Assim sendo, a investigação, o diagnóstico e a intervenção acerca do fracasso escolar, sua possível relação com a estrutura familiar do educando e as ausências de comunicação da família com a instituição escolar são elementos presentes neste trabalho.

Em diálogo com as reflexões trazidas pelas autoras Polity (2001), Fernández (1991) e Paín (1985) procuramos identificar as dificuldades encontradas pelas crianças e apontadas pelos ensinantes no processo de aprendizagem ao longo da escolarização. Procuramos ainda, investigar e diagnosticar possíveis lacunas existentes na estrutura familiar capazes de interferir no processo de ensino e de aprendizagem dos escolares, causando-lhes problemas. A partir desse levantamento, propomos traçar estratégias que poderiam ser utilizadas pela escola para minimizar a questão das dificuldades de aprendizagem e de diálogo entre a escola e a família dos aprendentes.

Na visão da Epistemologia Genética de Jean Piaget o indivíduo passa por várias etapas do desenvolvimento ao longo de sua vida, entretanto a aprendizagem é um processo que começa no nascimento e acaba com a morte. Assim, quando ocorre um desafio, o sujeito passa pela sequência a seguir: desequilíbrio, assimilação, acomodação, adaptação e novo equilíbrio. Isto é, a inteligência se constrói com participação ativa do sujeito, a partir da interação do indivíduo com o meio. Qualquer desarranjo nessa sequência pode gerar um problema de aprendizagem.

Há muito tempo as dificuldades de aprendizagem levam os estudantes ao fracasso escolar e, em geral, os estudantes são considerados os únicos “culpados” por suas falhas. Fatores externos como família ou situações vividas pelo estudante em seu cotidiano nem sequer costumam ser cogitados ou levados em consideração. Logo, esses estudantes acabavam encaminhados a pedagogos para um “reforço” ou a um psicólogo para um possível tratamento.

Nesse cenário, surge a psicopedagogia com autores como Sara Paín (1985), Jorge Visca (1987), Alicia Fernández (1991), entre outros, que afirmam ser a aprendizagem um ato simbólico de amor que implica na renúncia e no adiamento da satisfação imediata do prazer pelo simples desejo de ser ou ter algo parecido com alguém amado (mecanismo de identificação).

Assim, a psicopedagogia estabelece quatro dimensões no processo de aprendizagem: a social, a cognitiva, a biológica e a dramática. Utilizando-se essas dimensões, pode-se inferir que uma criança que apresente uma dificuldade de aprendizagem não pode ser julgada e marginalizada. Sobre ela, deve ser posto um olhar diferenciado, marcado principalmente pela compreensão.

Ensinantes e aprendentes necessitam entender que para ocorrer uma aprendizagem satisfatória¹⁶⁰⁴ é necessário que se estabeleça uma conexão com o meio, com o cognitivo, com o afetivo e com o corporal. O ensinante precisa incorporar o papel do *outro* citado por Fernández (1991); cabe ao psicopedagogo ser capaz de perceber seu aprendente como indivíduo que faz parte de um todo e ajudá-lo no sentido de dar-lhe segurança, porque querer aprender está relacionado com a confiança que o *outro* passa.

¹⁶⁰⁴ Não confundir a expressão aprendizagem satisfatória com a expressão aprendizagem significativa. Entende-se por aprendizagem significativa o domínio do conhecimento para aplicá-lo a quaisquer situações que forem apresentadas.

Nesse contexto, é imprescindível que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem conheçam os conceitos de família, escola e a relação entre ambas para que todos desenvolvam um olhar diferenciado e possam atuar preventivamente, cabendo aos educadores ficar claro que para ensinarem necessitam também estar imbuídos de conhecimentos que permitam diversificar e criar estratégias de intervenção no ambiente escolar, garantindo a igualdade de possibilidades do aprender dos alunos, em uma busca constante de crescimento pessoal e profissional, pois como coloca Arroyo:

[...] a escola se organiza em ciclos de desenvolvimento humano, o que significa que todos os educadores precisam repensar sua concepção de educação e seu papel, seu perfil e sua função social, assumindo uma relação parceira com as famílias de seus alunos, sem acusações ou estigmas dos mesmos. (Arroyo, 1999, pp. 32)

Estabelecer uma relação de parceria com as famílias, tentando compreender seu funcionamento, pode acabar gerando ações positivas na vida escolar e no processo de aprendizagem dos alunos, conforme aponta Polity:

O nível de funcionamento dos pais sempre altera o problema - com base biológica ou não, do filho. A criança hiperativa tornar-se-á mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família funciona desta forma. (Polity, 2001, pp. 24)

Descobrir, entender e encaminhar um aluno que rumo para o fracasso escolar pode significar uma requalificação, recuperação de dimensões, ressignificação de pensamentos, sentimentos e resgate de alguém que se encontrava preso e se libertou através da redescoberta do significado do que realmente é aprender.

É pensando na importância dessa percepção para o encaminhamento que desenvolvemos esse trabalho na expectativa de que a parceria entre as escolas e as famílias possa realmente se estabelecer, e que nesse cenário haja o assessoramento e o esclarecimento necessário para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem exerçam uma atuação preventiva que possa levar a um desenvolvimento positivo da vida escolar dos ensinantes.

2. Metodologia

Acreditando que a integração entre a família e a escola pode contribuir para o desenvolvimento social e cognitivo, como ainda para o sucesso escolar dos alunos, pois na medida em que a escola consegue estabelecer uma relação de parceria com as famílias, tentando entender seu funcionamento, poderá gerar ações positivas na vida escolar e no processo de aprendizagem dos alunos. É importante que os educadores entendam que

O nível de funcionamento dos pais sempre altera o problema – com base biológica ou não, do filho. A criança hiperativa tornar-se-á mais hiperativa, a deprimida mais deprimida, a autista mais autista, quando a família funciona desta forma. (Polity, 2001, pp. 24)

Dessa forma, é imprescindível que se estabeleçam políticas que assegurem a aproximação entre esses contextos, de maneira que sejam reconhecidas as peculiaridades de cada um e também suas similaridades

focando sempre no processo de ensino e aprendizagem não apenas do aprendiz, mas sim de todos os que com ele estão envolvidos.

Quando o tema é aprender, é importante compreendermos que:

[...] aprender é apropriar-se da linguagem; é historiar-se, recordar o passado para despertar ao futuro. É deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer do sonho textos visíveis e possíveis. Só será possível que os professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente os construírem para si mesmos. (Fernández, 2001, pp. 36)

Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem são compreendidas como sintomas ou “fraturas” no processo de construção da aprendizagem, presentes em quatro níveis no sujeito: organismo, corpo, inteligência e desejo (Figura 1).

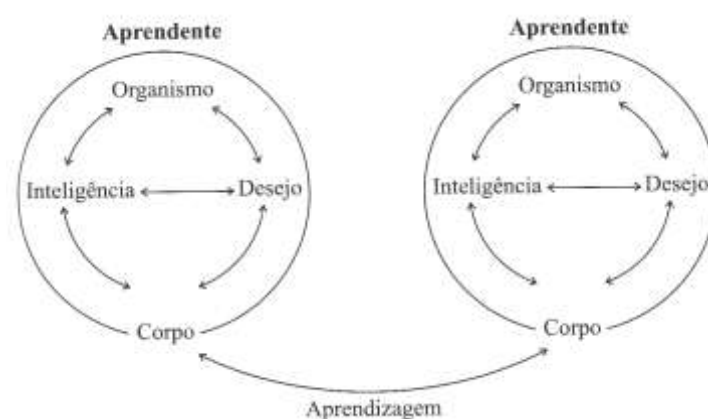


Figura 1 - Representação do processo de construção da aprendizagem (Fernández, 1991, p. 53)

Assim, apresentamos ao grupo de professores do CEU EMEF Casa Blanca, o que pretendíamos desenvolver com os estudantes. Explicamos aos mesmos que era um projeto chamado *Identidade* e que estava dividido em três etapas.

Na primeira etapa do projeto as crianças entrevistariam seus pais para saber mais sobre eles. Ressaltamos aos professores que as crianças precisavam da aprovação de seus pais para saber quem são e, portanto, ter referências sobre o passado de seus pais seria bastante positivo.

Essa interação mostra a eles do que são capazes, e que correspondem àquilo que os pais esperam dela, criando um momento de intimidade e construindo uma relação de amizade e confiança, estimulando a criança a terminar tudo que começou, e sendo um ponto de referência seguro e amável, esse pode ser um caminho que pode se traçar com a família e a criança para que muitas habilidades emocionais possam ser desenvolvidas na relação pais e filhos de maneira natural e tranquila, proporcionando, assim, uma possível melhora nas questões comportamentais e de aprendizagem.

Desta forma, entendemos que essa é uma proposta de promover uma aproximação entre pais e filhos de maneira que as emoções e sentimentos possam ser expressos de forma saudável e adequados.

As questões aplicadas aos pais nessa etapa foram as seguintes:

1ª Etapa: Entrevista

- a) 1) Qual a sua ascendência? (Portuguesa, Italiana, indígena, africana, etc.).
- b) Onde viviam na infância? (Município, Estado. Campo, Cidade).
- c) Que brincadeiras fizeram parte da sua infância?
- d) Que gostos e cheiros lhe vêm à cabeça quando pensa em sua infância?
- e) Quais eram seus ídolos? (Cantores, artistas, esportistas, etc.).
- f) Como era no seu colégio? (Uniforme, lanche, etc.?).
- g) Do que tem mais saudade?
- h) Na sua infância, qual era seu maior sonho?
- i) E qual é seu sonho hoje?

Em seguida, comentamos que a segunda etapa do projeto contaria com a opinião que a criança tem de si mesma. Assim, o resultado da pesquisa forneceria dados à educadora, porque esse olhar está intimamente relacionado com sua capacidade para a aprendizagem e com seu rendimento.

O autoconceito se desenvolve desde muito cedo na relação da criança com os outros. Segundo Fontaine (1991), o autoconceito é a percepção que o sujeito apresenta de si próprio, isto é, corresponde às atitudes, sentimentos e autoconhecimento do ele possui de suas capacidades, competências, aspecto físico e aceitação social. Nesse aspecto, os pais atuam como espelhos, que devolvem determinadas imagens ao filho. Como diz Souza (2009)¹⁶⁰⁵, o afeto é muito parecido com o espelho. É nesta interação afetiva que desenvolvemos nossos sentimentos positiva ou negativamente e construímos a nossa autoimagem.

As questões aplicadas aos alunos nessa fase foram:

1. Quem escolheu seu nome? Por quê? E o que ele significa?
2. Que adjetivos (qualidades ou defeitos) atribuiriam a você?
3. Quando nasceu? Conte algo curioso sobre seu nascimento?
4. Você tem manias ou *hobbies*? Qual (Quais)?
 1. Na escola, qual sua matéria preferida e por quê?
 2. Você tem um sonho? Como ele é?
 3. O que você gosta de comer? (Comida predileta?).
 4. Seu filme e artista preferidos?
 5. Quem são seus amigos?

¹⁶⁰⁵ Souza, Maria do Rosário S. (2009). Autoestima em crianças. Retirado em Abril 27, 2013 de <http://www.vivabem.tv/1/index.php/13-psicologia/autoestima/3-autoestima-em-criancas>.

6. Que esportes gosta de praticar?
7. Que música ou poesia faz você feliz?
8. Que passeio ou viagem foi inesquecível para você?
9. Quais são seus lugares preferidos?
10. O que você espera para o seu futuro? O que espera conquistar?
11. O que você mudaria em você e por quê?

A terceira e última etapa do projeto seria a construção de um livro, com fotos e imagens, a ser entregue aos pais. Com isso, estaríamos trazendo a família para a escola na tentativa de estabelecermos um vínculo que fizesse com que os familiares se sentissem parte dela, e motivados em participar efetivamente das atividades relacionadas a ela, conhecendo-as, interessando-se por elas, ou até mesmo sugerindo atividades ou possíveis mudanças na tentativa de melhora e promoção do bem estar de seus filhos no ambiente escolar e de ensino e aprendizagem.

Nesse entendimento, percebemos que é tarefa fundamental da família promover o *“encontro com o prazer de aprender que foi perdido e recuperado esse prazer de trabalhar aprendendo e de aprender trabalhando”* (Fernández, 2001, pp. 27), mas, os educadores também precisam de um trabalho diferenciado para participarem efetivamente desse processo em parceria com a família.

Durante a apresentação da proposta percebemos na fala de alguns professores a hostilidade e o repúdio pelas ideias. Mesmo esclarecendo que se tratava de um trabalho de parceria, percebemos que alguns professores não se sentiriam confortáveis em ter uma estagiária desenvolvendo um trabalho diferenciado com suas classes. Ou seja, as reclamações são constantes, mas propostas de tentativas de soluções são quase sempre repudiadas.

Dessa forma, é interessante que todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem de um educando percebam que quando se demonstra afetividade por alguém, os envolvidos nesse processo tornam-se espelhos refletindo um no sentimento de afeto do outro, desenvolvendo, assim, o forte vínculo do amor (SOUZA, 2009).

Como aponta Alves (1995, pp.155): *“E é isto que eu desejo, que se reinstale (...) a linguagem do amor, para que as crianças redescubram a alegria de viver que nós mesmos já perdemos”*. A essência humana é, em matéria, sentimentos e esse fator precisa ser trabalhado com educadores e a família dos educandos porque se ambos estão sempre opinando a partir de uma perspectiva negativa para as crianças, e se estão sempre as taxando de inúteis e incapazes, ou usando de zombarias e ironias, irá se formando nelas uma imagem "pequena" de seu valor. Quando a criança tem êxito no que faz, começa a confiar em suas capacidades acreditando que pode fazer e, desse modo, mais ela consegue.

O importante é ensinar à criança que ela pode fazer algumas coisas bem, e que pode ter problemas com outras coisas. E que esperamos que faça o melhor que puder. Também é uma boa ajuda admitirmos nossos próprios erros ou fracassos.

Apesar dessas constatações preliminares e terminada a exposição do plano traçado, estabelecemos um vínculo com uma professora da escola que se prontificou em apoiar no desenvolvimento do projeto com sua classe. A seguir apresentamos os resultados obtidos no projeto.

3. Resultados e Conclusões

Após as etapas realizadas fizemos a entrega do trabalho final, ou seja, o livro montado. Ao entregar aos alunos seus respectivos trabalhos encadernados, o primeiro contato com suas criações foi de felicidade. Percebemos em seus rostinhos a alegria por verem um trabalho criado por eles com um resultado tão bom. Folheavam os trabalhos com caras de surpresa, olhavam suas fotos, suas figuras, o que escreveram; era um olhar diferente daqueles que havíamos notado até então, porque o trabalho também foi distinto daqueles que estavam acostumados a fazer. Acreditamos que eles viram algo de especial naquele trabalho concretizado após tantas etapas.

Depois da apropriação do material, perguntamos individualmente o que acharam dos encontros e do trabalho realizado. Todos falaram que gostaram, mas que estavam tristes pelo fim dos encontros.

Finalmente, concluído o trabalho, despedimo-nos da turma e saímos da classe. Após a saída, tivemos um sentimento de esperança, de ter plantado a semente de um novo olhar tanto na professora quanto nos alunos, em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e do contexto escolar.

Esse trabalho consistiu em levar os profissionais da educação à reflexão de que a ausência do vínculo afetivo, tanto no âmbito familiar como no âmbito escolar, gera nos alunos em processo de desenvolvimento o sentimento de insegurança e a descrença em si mesmo, e conseqüentemente, uma possível dificuldade de aprendizagem. Por outro lado, quando se estabelece um vínculo afetivo nos âmbitos já citados, suscitam-se nos alunos os sentimentos de autoestima e confiança em si mesmos, o que pode facilitar suas vidas escolares.

Com isso, percebemos que se as relações familiares com a escola estão estremecidas, a mesma deve buscar meios de estreitar os laços e estabelecer relações de parceria, buscando fortalecer as relações que levem ao sucesso escolar dos aprendentes como aponta Chamat:

Não deve reproduzir em sala de aula a relação familiar deficitária onde, muitas vezes, esta salienta as deficiências da criança e não as eficiências; comparando-a com outra, ou maternalizando-a, impedindo seu crescimento e ou compensando a falta de vínculos com mensagens fúteis, mantendo uma comunicação falsa e encobridora. (Chamat, 1997, pp.72)

É muito importante que o professor crie e estabeleça vínculos afetivos com seu aluno, pois o vínculo de afeição e consideração recíproca pelo saber, sem ajuizamentos ou apontamentos é a parceria entre escola-família-e aprendente imprescindível para que unidos, todos evitem o malogro escolar. E para que isso ocorra, as escolas atuais necessitam da presença de um profissional capacitado a apoiar os educadores, pois como destaca Oliveira:

O professor não tem um papel terapêutico em relação à criança e sua família, mas o de conhecedor da criança, de consultor, apoiador dos pais, um especialista que não compete com o papel deles. Ele deve possuir

habilidades para lidar com as ansiedades da família e partilhar decisões e ações com ela. (Oliveira, 2002, pp.181)

Assim, a formação de professores e funcionários presentes no ambiente escolar deve ser uma prioridade e essa formação deve ser contínua. É de suma importância que os profissionais da educação sejam assistidos por profissionais que desenvolvam neles o olhar e a escuta, para que eles sejam capazes de enxergar seus alunos de forma singular sem ranços impostos por uma sociedade preconceituosa.

Esses profissionais podem ser os psicopedagogos que podem dar assistência aos professores, familiares e alunos, num trabalho integrado, de parceria que pode gerar excelentes resultados que evitem as dificuldades de aprendizagem e conseqüentemente o fracasso escolar, despertando nos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem o desejo pelo ato de aprender e de conhecer.

Finalmente à atuação do psicopedagogo cabe promover uma compreensão integral da criança, do contexto escolar e familiar em que está inserida, proporcionando o desenvolvimento da mesma tanto no âmbito individual como no coletivo, sob uma perspectiva interventiva e preventiva, acreditando sempre no potencial do aprendente e no seu processo de mudança em que pode haver a ressignificação e apropriação do conhecimento, formando um cidadão autônomo e consciente do seu papel na sociedade dentro do contexto social e familiar.

4. Considerações Finais

A partir das constatações e apontamentos, somos levados a concluir que nos dias atuais é impossível não percebermos que a sociedade se transformou e que surgiram novos modelos diferentes de família, vistos por muitos como “problemáticos”.

A inserção da mulher no mercado de trabalho fez com que as famílias procurassem instituições que repartissem com ela, mãe, os cuidados para com seus filhos. Essas instituições, creches e escolas, que outrora tinham apenas funções restritas de cuidar, no caso da primeira, e de transmitir conteúdos sistematizados, no caso da segunda, adquiriram funções socializadoras, afetivas, educacionais e até mesmo assistenciais.

As novas funções atribuídas à escola não foram bem vistas por boa parte dos profissionais que nela trabalham, motivando extrema resistência e troca de críticas e acusações entre a família e a escola. De um lado, acha-se a família que culpabiliza a escola pelo baixo desempenho acadêmico dos alunos, atestando que professores humilham seus filhos por fazerem parte das camadas socioeconômicas menos favorecidas, como também conservam um modelo educacional tradicional e antiquado. De outro lado, está a escola, que culpabiliza a família, afirmando que esta não se encontra aparelhada para assumir encargos que competem unicamente a elas; assim, a escola se vê incapaz de agir diante de circunstâncias em que somente os pais poderiam tomar atitudes.

Foi, pois, realizando o presente trabalho, que compreendemos claramente a colocação de Bock:

A escola surgiu para responder a necessidades sociais de preparo do indivíduo para a vida pública. A família ficou apenas com a formação moral de seus filhos. Hoje, a escola ocupa grande parte da vida de seus alunos. Ensina técnicas, valores e ideais, ou seja, vem cada vez mais substituindo as famílias na orientação para a

vida sexual, profissional, enfim, para a vida como um todo. A escola está preparada para essa tarefa? Os professores dispõem de métodos e técnicas adequadas para cumprir tal função. (Bock, 1999, pp. 267)

E nesse jogo em que se procuram culpados, quem perde é o aluno, o qual, muitas vezes, se transforma em vítima do fracasso escolar. Por isso, a situação vivida pela escola e por seus alunos hoje só poderá ser melhorada a partir da reflexão de ambos.

Entendemos que a escola precisa aceitar os novos modelos de família e tentar interagir com eles mostrando, sem julgamentos ou agressões, que a família é sua parceira. Para tanto, a escola deve conscientizar-se de que precisa proporcionar um ambiente motivador à aprendizagem que vise à formação integral dos alunos, desenvolvendo, assim, cidadãos conscientes, críticos e autônomos, autores de suas histórias.

Por outro lado, a formação de professores e funcionários presentes no ambiente escolar deve ser uma prioridade e essa formação deve ser contínua. É de suma importância que os profissionais da educação sejam assistidos por outros profissionais, capazes de colaborem com eles no sentido de desenvolverem o olhar e a escuta denominadas “psicopedagógicas”, para que possam enxergar seus alunos de forma singular, sem ranços impostos por uma sociedade preconceituosa.

Dentre os profissionais hoje existentes, o que está se mostrando mais capacitado para dar conta desse desafio são possivelmente os psicopedagogos. A sua formação lhes dá suporte para oferecerem assistência aos professores, familiares e alunos, num trabalho integrado que pode gerar excelentes resultados; nestes, encontram-se a prevenção das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, do fracasso escolar, despertando nos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem o desejo pelo aprender e pelo conhecer.

5. Referências Bibliográficas

- Alves, Rubem (1995). *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2ª Ed. São Paulo: Ars. Poética.
- Alves, Rubem (2001). *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas, SP: Papirus.
- Aquino, Júlio G. (1998). *Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas Teóricas Práticas*. 6ª Ed. São Paulo: Summus.
- Arroyo, Miguel G. (1999). Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: Moreira, Antônio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas* (pp. 28-45). Campinas: Papirus.
- Bee, Helen (2003). *A criança em Desenvolvimento: Psicologia do Desenvolvimento Infância e Adolescência*. 9ª Ed. Porto Alegre: Artmed.
- Bock, Ana Mercedes B., & Furtado, Odair, & Teixeira, Maria de Lourdes T. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia*. São Paulo: Saraiva.
- Bossa, Nadia A. (2000). *A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. 2ª Ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Chamat, Leila S. J. (1997). *Relações Vinculares e Aprendizagem - Um Enfoque Psicopedagógico*. São Paulo: Vetor.
- Fernández, Alicia (1991). *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, Alicia (2001). *Os Idiomas do Aprendiz: Análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed.
- Fernández, Alicia (2001). *O Saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Tradução Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, Renata T. da S. (2002). *A importância da psicopedagogia no ensino fundamental - 1ª a 4ª séries*. Retirado em Abril 27, 2013 de http://www.psicopedagogia.com.br/download/psicop_ensinofundamental.doc.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7 (pp. 33-54). Porto: FPCEUP.
- Szymanski, H. G. (1994). *Educação para Família: uma proposta de trabalho preventivo*. São Paulo: Artmed.
- Libâneo, José C. (2001). *Adeus professor, adeus professora? : novas exigências educacionais e profissão docente*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Macedo, Lino de (2000). O fracasso escolar hoje. In: Pátio. *Pátio: Revista Pedagógica*. Ano 3, n. 11 (pp. 20-23). Porto Alegre: Artmed.
- Martins, João B. (2003). A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Revista Psicologia em Estudo*, vol.8, nº 2. Retirado em Abril 27, 2013 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-73722003000200005&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Oliveira, Zilma R. (2002). *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. São Paulo: Cortez.
- Paín, Sara (1999). *A Função da Ignorância*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Paín, Sara (1985). *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Patto, Maria Helena de S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Piaget, Jean (1970). *Epistemologia Genética*. Petrópolis: Vozes.
- Polity, Elizabeth (2001). *Dificuldade de Aprendizagem e Família: construindo novas narrativas*. São Paulo: Vetor.
- Pozo, Juan I. (2002). *Aprendizes e mestres: a cultura da aprendizagem*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, Marcos Vinícius C. (2010). *A escuta psicopedagógica aos professores na escola*. São Paulo: ABPp.
- Visca, Jorge (1987). *Clínica Psicopedagógica - Epistemologia Convergente*. Porto Alegre: Artes Médicas.

O reconhecimento para além da igualdade: subsídios para uma educação intercultural

Kaé Stoll Colvero¹⁶⁰⁶

Introdução

O presente trabalho visa apresentar um ensaio teórico sobre o cotidiano escolar e a diferença que a ele é intrínseca, utilizando para isso questões e perspectivas interculturais. Compreendendo os espaços escolares como lugares capazes de produzir e promover a circulação de múltiplas narrativas, buscamos em concepções interculturais e em abordagens teóricas sobre o tema da diferença o aporte necessário, mesmo que ainda parcial, para compreender de forma mais consistente a perspectiva dialógica de educação intercultural, tão necessária no contexto social em que vivemos e ainda mais urgente no âmbito das práticas pedagógicas contemporâneas.

Procuramos compilar nesse trabalho questões que versam sobre os atuais desafios enfrentados pela educação, a fim de realizar uma breve genealogia sobre a instituição escolar, suas práticas de ensino e as tensões oriundas da necessidade de questionar e romper a hierarquização de saberes. Para isso, utilizamos considerações de Charles Taylor (1993) sobre o multiculturalismo e a política do reconhecimento, uma vez que o filósofo aborda a tensão entre direitos da igualdade e direitos da diferença, tema de grande relevância no cenário mundial da atualidade, enfatizando que os direitos sociais e humanos, geralmente interpretados como individuais, de cunho civil e político, passaram também a ser interpretados como direitos coletivos. Assim, diferenças culturais e o direito de “ser diferente” são reivindicações sociais que vão além do reconhecimento da igualdade, sendo que um dos maiores desafios hoje é exatamente fazer a articulação entre igualdade e diferença, sem que um anule o outro.

Apresentamos inicialmente a concepção pedagógica moderna ainda adotada por muitas escolas, que nega as diferenças e promove impositivamente o apagamento da alteridade dos sujeitos por meio da homogeneização, para posteriormente trazermos considerações sobre a construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro, chegando, por fim, no novo paradigma educacional proposto pela interculturalidade e seus possíveis diálogos com a política do reconhecimento de Taylor.

1. A igualdade que ignora a diferença

A pluralidade sociocultural se faz cada vez mais presente nos espaços públicos da sociedade, sendo particularmente relevante dentro do âmbito educacional. Em uma sociedade marcada pela mudança de paradigmas tradicionais e pela democratização de oportunidades, as diferenças culturais – de gênero, orientação sexual, étnicas, religiosas, comportamentais - se manifestam de forma expressiva no cotidiano escolar.

Entretanto, a pluralidade que permeia as instituições de ensino é constantemente ameaçada pela concepção de que todos “são iguais” em termos de direitos e deveres. A busca legítima pela igualdade

¹⁶⁰⁶ Doutorado em Educação – PUC-Rio

social de oportunidades acaba, entretanto, sendo confundida com o apagamento da alteridade dos indivíduos, uma vez que a escola, na tentativa de tratar todos da mesma forma, utiliza a padronização de conteúdos curriculares e de tratamentos coletivos a serviço da uniformização de condutas, aprendizagens e comportamentos. Assim, o olhar para as diferenças é negado e excluído dos processos pedagógicos, cuja marca ainda hoje é a equiparação da igualdade à homogeneidade.

Desnaturalizar o caráter monocultural de uniformização que ainda assola a escola não tem sido fácil. Infelizmente, não é forçoso constatar que muitas práticas docentes baseiam-se em relações de poder e hierarquia, onde alunos são apenas alunos, com funções pré-estabelecidas, muitas vezes sem voz, nem vez, para construir a sua individualidade como sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

A falta de compasso entre as transformações do mundo de hoje e o papel atual da escola fomentam diferentes debates acerca da crise da educação e da própria escola como instituição. De um modo geral, admite-se que ela não tem conseguido promover de forma satisfatória uma formação adequada para seus alunos, nem tampouco estabelecer espaços de interlocução e diálogo na resolução de conflitos e desafios diários.

Nesse sentido, Veiga Neto (2003, p.110) assinala que a crise da escola diz respeito ao fato dela estar cada vez mais desenraizada da sociedade, em constante mudança. Se por muito tempo à educação escolarizada foi direcionada a incumbência de socialização unívoca dos cidadãos, a fim de garantir a ordem e o respeito às leis nacionais e o apreço ao sentimento de pertencimento ao todo, hoje a anulação das diferenças dos sujeitos caracteriza não mais uma vitória coletiva, mas sim um quadro sintomático que denota que a escola não está conseguindo acompanhar os processos culturais que ocorrem no seu exterior, nem tampouco compreender que o seu cotidiano é afetado significativamente por tais transformações.

Conforme Taylor (1993, p. 30-31), a mutação da sociedade inibe a centralidade das influências institucionalizadas, sendo dessa forma inconcebível afirmar que os sujeitos são “moldados” de acordo com os ambientes que freqüentam. São, na realidade cotidiana, fruto de múltiplos processos, atuando tanto como receptores de sociabilidade, como agentes ativos na construção do seu próprio pertencimento cultural. Assim, a neutralização das diferenças, dentro ou fora da escola, tende a desfavorecer as trocas e a interação entre sujeitos de identidades culturais distintas, a fim de “garantir” a transmissão de saberes universais e “públicos”, mesmo que desvinculados dos interesses individuais.

Sobre isso, Candau (2009, p. 38) afirma que o desafio atual das práticas de ensino pode ser sintetizado em “como trabalhar com as diferenças entre seus próprios atores e protagonistas”, uma vez que o termo diferença é frequentemente associado pelos educadores a desvios passíveis de correção e direcionamentos. Os considerados “diferentes” estão submersos muitas vezes pela conotação negativa do baixo rendimento, do comportamento indisciplinar, da transgressão, do problema a ser resolvido, do déficit em relação ao padrão social de normalidade. De forma segregadora, busca-se a igualdade pelo apagamento das diferenças.

Com efeito, entrevistas realizadas com vinte e dois professores do ensino fundamental no projeto institucional de pesquisa *Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre a igualdade e*

diferença¹⁶⁰⁷, entre março de 2006 a fevereiro de 2009, mostram as tensões entre igualdade e diferença presentes nas práticas sociais e educacionais do cotidiano escolar e, de forma relevante, os conflitos vividos pelos educadores.

Ficou evidente nos depoimentos a angústia dos professores e professoras diante das dificuldades que enfrentam para vencer a tendência padronizadora dominante nas escolas, desde o número de alunos na sala de aula até a falta de estrutura, de recursos e de acompanhamento qualificado para lidar com uma realidade complexa e diferenciada. (CANDAU, 2012, p. 53)

Nesse contexto, conseqüentemente as diferenças acabam sendo interpretadas como desafios às práticas educativas, uma vez que o modelo institucional escolar contemporâneo ainda é formado por valores hegemônicos de ordem social, normas e rotinas específicas. Da mesma forma, a organização curricular, as avaliações propostas aos estudantes e a carga horária de determinadas disciplinas continuam sendo planejadas e impostas conforme funções pré-estabelecidas, voltadas, por exemplo, ao ensino propedêutico direcionado ao ingresso em cursos superiores ou profissionalizantes.

Entretanto, apesar da sua “crise”, da permanência de um modelo pedagógico tradicional, da dificuldade de se lidar com a alteridade, não podemos desconsiderar que a escola tende a ser um espaço privilegiado para trocas dialógicas entre diferentes tipos de conhecimentos e saberes quando suas práticas educativas compreendem a dimensão cultural da diferença. Tal articulação é capaz de propiciar processos de aprendizagem mais significativos, que tenham como centralidade da sua dinâmica o reconhecimento do pluralismo e o respeito ao outro. Nesse sentido, partimos da concepção de que estratégias pedagógicas e propostas didáticas que procurem articular igualdade e diferença se fazem necessárias para desconstruir a perspectiva homogeneizante que ainda configura a cultura escolar, sendo esse um dos principais objetivos da perspectiva intercultural.

Como subsídio para isso, podemos partir da necessidade ressaltada por Charles Taylor (1993) de que políticas de reconhecimento que articulem igualdade e diferença sejam legitimadas, a fim de que “todos reconheçam o valor igual das diferentes culturas, não somente as deixando sobreviver, mas reconhecendo seu valor.” (idem, 42, tradução livre). Entretanto, não se trata de agir somente com tolerância, mas sim com uma concreta valorização das diferenças culturais por meio de uma prática dialógica entre grupos de pares e esfera pública, numa concepção de cidadania participante e atuante na defesa por direitos fundamentais e coletivos, sejam eles dentro ou fora do âmbito educativo.

2. A construção do discurso sobre a diferença no campo pedagógico brasileiro

A reflexão pedagógica e Didática sobre a diferença não é nova, apesar de ser vista, muitas vezes, como uma discussão externa, secundária ou recentemente incorporada a esse campo de estudos. Conforme Candau (2011), diferentes olhares foram direcionados para a questão da diferença ao longo da história da educação.

A escola pública do século XX, influenciada por concepções educacionais homogeneizantes, esteve impassível para a diversidade, mas não conseguiu evitar que a preocupação com tal temática fosse permeando os espaços educativos por meio da resignificação de práticas pedagógicas comprometidas

¹⁶⁰⁷ Para maiores informações, consultar CANDAU, 2012.

com uma nova forma de ensinar. Assim, na primeira metade desse século, correntes da psicologia e da sociologia, como também movimentos como os da escola nova e do ensino programado acabaram por projetar no campo pedagógico brasileiro novas formas de se entender a questão das diferenças.

Conforme Candau e Leite (2006, p. 3-6), no âmbito da psicologia a diferença sempre esteve relacionada às marcas que definem a individualidade dos sujeitos, levando em consideração características físicas, sensoriais, cognitivas e emocionais, sendo que os processos educacionais organizados conforme essa perspectiva se apóiam em estratégias pedagógicas que valorizam as particularidades de cada um. Entretanto, tais diferenciações tipológicas acabam acarretando o agrupamento de alunos de acordo com capacidades similares de aprendizagem, fomentando, assim, homogeneizações.

O movimento da Escola Nova, por sua vez, valorizou a flexibilização dos tempos e espaços escolares, a fim de que os processos educativos voltassem o seu olhar para o sujeito e suas especificidades. Respeitando o ritmo de cada aluno, o ensino programado, que tinha por base a psicologia behaviorista dos anos 60 e 70, também direcionou sua modalidade educativa para o indivíduo, desenvolvendo sequências de ensino-aprendizagem específicas, de modo que cada um atingisse o comportamento final proposto.

Tais tendências, ao longo dos anos e das suas aplicações, trouxeram contribuições significativas para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais direcionados às peculiaridades de cada aluno. Entretanto, Candau (2011, p. 243) assinala que as mesmas reduziram suas concepções de sujeito a bases limitadas, não considerando, por exemplo, dimensões sócio-históricas e culturais, que são intrínsecas à educação.

Por outro lado, no que diz respeito às contribuições da sociologia, foram introduzidas nas pesquisas educacionais as relações entre variáveis socioeconômicas, acesso à escola e fracasso escolar. A “nova sociologia da educação” inglesa, nesse sentido, tendeu a focalizar a partir da década de 60 os currículos escolares, discutindo a forma e o conteúdo do que era ensinado. Tal perspectiva tendeu a ampliar as preocupações voltadas ao cotidiano escolar, ressaltando as dimensões sociais e econômicas que influenciavam os processos pedagógicos, mas para isso afirmava que as diferenças sociais necessitavam ser superadas para garantir que todos os alunos atingissem os mesmos resultados.

Diferente disso, inaugurando uma nova perspectiva, Candau (2006) destaca as contribuições de Paulo Freire na valorização da dimensão cultural nos processos educativos. Sua abordagem educacional valorizou o diálogo e a experiência individual dos sujeitos, rompendo com uma concepção hierarquizante de alfabetização de jovens e adultos. Dessa forma, Freire buscou nas trocas dialógicas uma forma de considerar as vivências e experiências trazidas por cada um para dentro dos espaços escolares, a fim de oportunizar a concretização de uma educação libertadora, calcada no respeito às múltiplas dimensões da cultura que permeiam a escola.

Apesar dos avanços, as práticas educativas tradicionais que visam homogeneizações continuam presentes no âmbito escolar, configurando os processos educativos como instâncias que *unificam para igualar*. No sentido de deslegitimar tais práticas, este estudo parte do pressuposto de que a perspectiva intercultural, na medida em que adota a política do reconhecimento, pode avançar na valorização da dimensão cultural intrínseca aos processos individuais, coletivos, subjetivos e pedagógicos.

3. A política do reconhecimento de Charles Taylor: subsídios para a educação intercultural

Charles Taylor, no ensaio intitulado “O multiculturalismo e a política do reconhecimento” (1993), discorre sobre a importância e a necessidade de políticas públicas que visem o reconhecimento das diferenças. Para ele, o reconhecimento é mais do que uma questão de boa convivência e tolerância, configurando-se ao longo do tempo como uma necessidade humana, já que influencia a formação das identidades, principalmente a favor de grupos subalternos. Conforme Bannell (2009, p. 129), a concepção de Taylor, situada em uma tradição de pensamento liberal que rompe com a visão formal de direitos individuais e universais, diz respeito à tentativa de desenvolver um modelo de cidadania multicultural que inclui os direitos coletivos, sendo, entretanto, que o sujeito de direitos não é mais o indivíduo isolado, mas sim um grupo minoritário.

Isso se dá pelo fato de que, para Taylor, a busca pelo reconhecimento é uma demanda recíproca no interior da vida da comunidade, sendo essa uma das características que fazem com que o filósofo seja compreendido, também, como comunitarista. Dessa forma, a maneira eficaz de responder tal exigência de reconhecimento é a promoção da comunidade no seu conjunto, entendida como espaço de compromisso mútuo, já que nela se faz inerente o sentimento de pertença (SCHMIDT, 2011).

Para compreender a questão moderna da identidade e sua relação com a política de reconhecimento, Taylor (1993) discorre sobre a relação entre a identidade e a política de reconhecimento igualitário para, posteriormente, mostrar o porquê a mesma tem sido atrelada à política de reconhecimento da diferença. No primeiro caso, a identidade é relacionada ao princípio da dignidade universal igualitária, que defende a dignidade de todos os cidadãos, sem distinções, estabelecendo, também, a igualdade de direitos e de títulos relacionados ao desenvolvimento da autonomia pessoal. Tal política objetiva evitar qualquer distinção entre cidadãos ditos de “primeira classe”, que são possuidores de direitos civis, políticos e socioeconômicos, com os de “segunda classe”, que são limitados nos seus direitos de cidadania. Entretanto, tal política do reconhecimento igualitário acaba por ser quase que impraticável no contexto social contemporâneo, marcado por desigualdades dos mais variados tipos.

A política de reconhecimento da diferença, mesmo apresentando uma base universalista, diferencia-se da defesa pela dignidade universal na medida em que busca o reconhecimento da identidade singular do indivíduo ou de um grupo. A proposta de Taylor, nesse sentido, defende uma política de reconhecimento, ressaltando-a como importante condição para a constituição das identidades pessoais e coletivas, sendo também indispensável para fomentar uma ideia de igualdade para além da visão normal e abstrata do universalismo (BANNELL, 2009, p. 130).

Assume, portanto, uma noção de cidadania que engloba o reconhecimento ao outro e que é formada por direitos específicos, já que a política da dignidade universal, ou a cidadania de segunda classe, não consegue incorporar a demanda das diferenças, uma vez que essa exige que se reconheça e se atribua status à identidade, que não é universalmente compartilhada. A igualdade passa, nesse sentido, a estar vinculada ao reconhecimento igualitário e ao respeito às diferenças identitárias, de modo que as mesmas sejam valorizadas pela sociedade, garantidas pelos Estados e reconhecidas na esfera pública.

Na política da diferença é ressaltada a importância da capacidade dialógica dos sujeitos, já que ela é considerada como característica fundamental da vida humana, sendo as relações intersubjetivas condição para que o homem possa compreender, definir e reconhecer sua identidade perante si e perante aos

demais, processo esse de suma importância, também, aos processos educativos. Além disso, a estrutura cognitiva, as afinidades e as interações entre membros do mesmo grupo de origem com demais grupos sociais também são fatores que propiciam a formação e o reconhecimento das identidades em escala individual e coletiva, uma vez que

nos transformarnos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de nuestra adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos. Para mis propósitos sobre este punto, deseo valerme del término lenguaje en su sentido más flexible, que no sólo abarca las palabras que pronunciamos sino también otros modos de expresión con los cuales nos definimos, y entre los que se incluyen los "lenguajes" del arte, del gesto, del amor y similares. Pero aprendemos estos modos de expresión mediante nuestro intercambio con los demás (TAYLOR, 1993, p. 26).

Assim, para além do reconhecimento da igualdade e da diferença, tal caráter relacional faz com que as lutas sociais ultrapassem os discursos que almejam a consciência coletiva de que todos são iguais em direitos e deveres para buscar, também, a valorização e o respeito do diferente. Para Taylor, o não-reconhecimento, ou o reconhecimento inadequado, pode prejudicar a vida dos sujeitos e ser uma forma de opressão, aprisionando uma pessoa em um modo de ser, falso, distorcido e limitado (1993, p. 21, tradução livre). Assim, "talvez no es necesario preguntarnos si hay algo que los otros puedan exigirnos como un derecho propio. Simplemente bastaría con preguntar si ésta es la manera como debemos enfocar a los otros (ibidem, p. 58).

4. A diferença na perspectiva intercultural: para além da igualdade

Como vimos anteriormente, as concepções de Charles Taylor (1993) sobre a política de reconhecimento destoam dos fundamentos do liberalismo igualitário, ou da "política da dignidade universal", rejeitando a posição normativa na qual a sociedade democrática justa é aquela que, por meio de suas instituições e políticas públicas, garante direitos iguais a todos, desconsiderando, entretanto, as demandas de caráter étnico-cultural. Situando nosso olhar para o âmbito educacional, é importante considerar que no entendimento da escola como um espaço de produção de conhecimentos e culturas, onde diferentes diálogos são promovidos e as diferenças valorizadas, situa-se a perspectiva intercultural.

Sua busca diz respeito à construção de uma sociedade inclusiva, capaz de, como sugere Taylor, articular políticas de igualdade com políticas de identidade, sendo que nesse sentido a escola deve ser repensada para enfrentar as relações de poder que hierarquizam as diferenças, tornando-se um espaço de busca, construção, "diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo" (CANDAUI, 2000, p. 15).

Rompendo com uma visão restrita e essencialista das culturas e das identidades culturais, a interculturalidade da qual partimos compreende a instituição escolar, a sua prática didática e o processo de ensino-aprendizagem como dinâmicas em constante processo de construção e reconstrução, capazes de favorecer o diálogo entre diferentes saberes, além da interrelação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, descartando qualquer tentativa de hierarquização de conhecimentos. Da mesma forma, propõe a convivência entre diferentes grupos e culturas, buscando relações democráticas de respeito

calcadas no diálogo, a fim de que haja o respeito às diferenças de forma que as mesmas não sejam anuladas, numa articulação entre igualdade, diferença e reconhecimento

O termo cultura, na perspectiva intercultural, é compreendido como um conceito que só existe a partir do outro, uma vez que todos somos diferentes e, por meio da interação, propiciamos redes de significado para a nossa vida. Assim, diz respeito ao processo de produção da diferença e da identidade em suas conexões, onde se destacam relações de poder e autoridade.

Sobre isso, Candau (2011) assinala que as diferenças, inerentes ao ambiente escolar, precisam ser reconhecidas e valorizadas de modo positivo, pois carregam as marcas identitárias dos sujeitos, que não podem ser homogeneizadas ou desconsideradas. Ao mesmo tempo, devem ser “combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação” (idem, p. 246). Nesse sentido, a perspectiva intercultural visa favorecer diálogos entre diversos conhecimentos, compreendidos como universais e científicos, e diferentes saberes, definidos como produções dos grupos socioculturais, particulares e assistemáticos, oriundos de vivências e práticas cotidianas, sem hierarquizações.

Como grande distinção em relação a outros entendimentos de diferença no cotidiano escolar, a interculturalidade nega todas as formas de padronização que visam igualar os sujeitos da aprendizagem. Da mesma forma, trabalha contra todas as formas de desigualdade que ainda assolam a sociedade, buscando, como Taylor (1993), no reconhecimento identitário de cada um possibilidades de construção da igualdade, tão desejada, mas tão equivocadamente trabalhada nos espaços escolares.

Willinsky (2002), por outro lado, questiona se a política do reconhecimento de Taylor não seria pouco eficiente no sentido de dissuadir os sujeitos da crença de que, se mudassem a forma de reconhecer o outro, seriam capazes de enxergar a verdadeira natureza dos demais, compreendendo “exatamente as qualidades que hoje estão encobertas pelas forças sociais” (idem, p. 37). Para ele, o trabalho político e educacional deve antes centrar sua atenção à forma como as categorias conhecidas e disseminadas hoje foram formadas dentro da política da de identidade, de modo a diferenciar os modos de distribuição de poder na sociedade.

Entretanto, acreditamos que a política do reconhecimento proposta por Taylor (1993) é capaz de ajudar a tecer subsídios para a formação do reconhecimento das identidades individuais e coletivas, podendo, dessa forma, ser atrelada a uma tendência intercultural de educação não necessariamente presa à forma escolar institucionalizada, mas, sobretudo, às práticas docentes, didáticas e educativas do cotidiano. Na medida em que parte do princípio de que o elo fundamental entre identidade e reconhecimento pode ser encontrado no caráter dialógico das trocas humana, o filósofo propõe que o caráter intersubjetivo dos sujeitos seja valorizado, ato esse capaz de promover diálogos e trocas interculturais.

Considerações finais

Lutar contra os processos discriminatórios e a favor da igualdade de oportunidades não é um movimento simples, uma vez que os mesmos discursos emancipatórios em prol ao respeito às diferenças podem ser utilizados para legitimar e até mesmo concretizar processos de exclusão e sujeição, sendo essa uma realidade muito presente nos discursos que permeiam as escolas da atualidade. Lidar com as diferenças sem ferir o outro ainda é um desafio, como vimos na parte inicial desse trabalho, onde o caráter ainda homogêneo das práticas educativas foi trabalhado e questionado.

Na luta contra o não-reconhecimento, ou contra o reconhecimento errôneo refutado por Taylor (1993), é importante salientar a ação de grupos sociais críticos e emancipadores, que no contexto atual buscam uma democracia participativa e popular, assim como uma cidadania plural, ativa e multicultural na construção de uma globalização contra-hegemônica e no desenvolvimento de um diálogo intercultural capaz propiciar uma ressignificação do caráter moderno e uniformizador que ainda perpassa os direitos sociais. Com isso, buscam romper monismos que não atrelam universalidade e indivisibilidade de direitos com reconhecimento das diferenças e pluralismo, marcas essas de um mundo pós-moderno que deixa de compreender os sujeitos como fruto de uma natureza universal para reconhecê-los como indivíduos construídos dentro da cultura em que vivem, propiciando novas formas de entendimento acerca do diálogo entre diferentes culturas, conhecimentos e cosmologias.

Compreender a necessidade de uma reinvenção social, na qual a escola é protagonista importante, faz parte de um projeto maior para a educação, que seja capaz de amenizar as desigualdades sem, contudo, apagar as diferenças. Reconhecer nos estudantes a sua alteridade demanda esforço e flexibilidade da escola, que pode encontrar direcionamentos, e até respostas, por meio de uma educação intercultural, sem estereótipos e anulações. Distanciando-se das abordagens educacionais que buscam a igualdade de oportunidades no apagamento das diferenças, acreditamos que a proposta intercultural, aliada à política do reconhecimento da diferença, busca na pluralidade a concretização de trocas dialógicas promotoras do reconhecimento do outro, sem anulações de qualquer espécie.

Conhecendo a realidade de muitas escolas brasileiras, fechadas ao diálogo e reprodutoras de desigualdades sociais, a política do reconhecimento de Taylor atrelada a uma abordagem intercultural pode fornecer subsídios para a transformação da realidade inerte dessas instituições. A escola tem um importante papel no reconhecimento das pluralidades e do reconhecimento para além da diferença, a fim de valorizar os sujeitos socioculturais subalternizados e discriminados. Para isso, novas estratégias pedagógicas e diferentes recursos didáticos, aliados a processos dialógicos cotidianos, podem fornecer bases consistentes para uma educação capaz de combater desigualdades, silenciamentos e opressões, sendo a interculturalidade uma perspectiva para além da igualdade, submersa em todas as possibilidades oriundas da valorização e do reconhecimento da diferença, que “está no chão da escola”.

Referências bibliográficas

BANNELL, Ralph Ings. Cidadania, identidade e linguagem: interculturalidade entre o universal e o particular. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 124-153.

- CANDAU, Vera Maria (org.). Construir Ecosystemas Educativos – Reinventar a escola. In: Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. Didática. Questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- _____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras. v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.
- _____. Cotidiano escolar: a tensão entre igualdade e diferença. NOVAMERICA, n. 134, abr-jun 2012, p. 50-54.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Mirian Soares. Diálogos entre diferença e educação. In:
- CANDAU, Vera Maria (org.). Educação intercultural e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- PIMENTA, Selma (org). et al. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SCHMIDT, João Pedro. Comunidade e Comunitarismo: considerações sobre a inovação da ordem sociopolítica. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 47, N. 3, p. 300-313, set/dez 2011.
Disponível em:
http://www.unisinos.br/revistas/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2011.47.3.13 Acesso entre novembro e dezembro de 2012.
- TAYLOR, Charles. El multiculturalismo y la política del reconocimiento. Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1993. Disponível em: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/taylor.pdf> Acesso em outubro de 2012.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). A escola tem futuro? Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-126.
- WILLINSKY, John. Política educacional da identidade e do multiculturalismo. Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro de 2002, p. 29-52.

Práticas Pedagógicas com Cinema: Conformações de um Colonialismo Cinematográfico?

Vitor Ferreira Lino¹⁶⁰⁸

Resumo

O trabalho docente é composto por demandas, atividades e relações diversas entre as quais se inserem as práticas pedagógicas, categoria ampla, que pode assumir diversos sentidos conforme diferentes perspectivas teóricas. De modo geral, integram uma prática social complexa, fundada na relação entre professor, aluno e conhecimento, são influenciadas por processos e contextos políticos, históricos, de gestão escolar e da própria condição docente, compostas pelo fazer do professor, pela práxis, pelas dinâmicas que emergem do ensino. O cinema se insere nas práticas pedagógicas dos professores brasileiros desde o início do século XX em modelos e orientações variadas: como recurso didático, muitas vezes esvaziado de sua característica de obra de arte, como meio de fruição artística, ou apenas como conteúdo para se ocupar tempos escolares, entre outros usos possíveis. Desde filmes educativos produzidos com fins didático-pedagógicos, como aqueles realizados pelo Instituto Nacional de CinePedma Educativo (INCE) em meados do século XX, até as produções mais comerciais disponíveis no mercado da Indústria Cultural, os filmes têm composto atividades e projetos educativos diversos. Percebe-se, contudo, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas práticas culturais dos docentes brasileiros, uma presença massiva de cinematografias norte-americanas, sua maioria de caráter reflexivo e estético-narrativo limitados, contribuindo para a restrição dos referenciais estéticos e conceituais de professores e alunos envolvidos nessas práticas. Dessa maneira, poderíamos inferir sobre a existência de um *colonialismo cinematográfico*, compreendido nesta pesquisa como a presença articulada e ostensiva de produções cinematográficas norte-americanas no mercado de bens culturais, direcionando os gostos e as práticas culturais e pedagógicas dos professores. Para compreender melhor tal problema, este artigo, parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação em andamento, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil, tem como metodologia o levantamento nas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de Pedro Leopoldo, Minas Gerais – Brasil, de práticas e projetos pedagógicos com cinema. A partir desse levantamento foi feita a seleção de um projeto em realização numa das escolas e buscou-se compreender seu funcionamento e características por meio de observações e entrevistas com os sujeitos envolvidos, de maneira a esclarecer nossas perspectivas e hipóteses, mediante a consulta e reflexão sobre a literatura relacionada ao tema. Considerando a grande influência que o cinema pode exercer sobre os espectadores, direcionando gostos e modos de pensar e agir, espera-se que este trabalho possibilite a professores e demais leitores interessados na temática a reflexão sobre tensões, possibilidades e demais perspectivas quanto às práticas de ensino com filmes no trabalho dos docentes, contribuindo para uma reinvenção das mesmas.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas – Práticas Culturais – Educação e Cinema – Colonialismo Cinematográfico

¹⁶⁰⁸ Mestrando em Educação e graduado em Pedagogia pela UFMG. Professor de Filosofia na Rede Particular de Ensino Médio. Membro da KINO – Rede Latino-Americana de Educação, Cinema e Audiovisual. – Universidade Federal de Minas Gerais/ Brasil
vitor.ferreira.lino@gmail.com

Práticas Pedagógicas e Cinema

Voltando-se aos termos etimológicos da palavra *condição* como aquilo o que funda algo e, simultaneamente, o que denota o *status* de algo, Teixeira (2007) considera que a raiz, ou o elemento fundante da condição docente é a relação que se dá entre docente e discente, relação rica em situações como as dinâmicas do cuidado, do ensino e aprendizado, dos lugares de poder, dos conflitos e das afinidades. Tais relações compõem as demandas do trabalho educativo que realizam os professores, como o ensino de conteúdos, a transmissão da memória cultural, a administração das relações entre os estudantes, e também as funções burocráticas, como tantas outras possíveis no contexto da escola contemporânea, o que torna o trabalho dos professores uma tarefa composta e complexa. Por trabalho docente, Oliveira (2010), entende o conjunto das atividades e relações presentes nas instituições educativas, indo além da regência de sala, considerando como sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. Para Oliveira, o trabalho docente não se referiria apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois segundo ela, aquele compreenderia a relação de cuidado e a atenção, além de outras atividades inerentes à educação. Assim, a autora define, *de forma genérica*, em suas palavras, o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo, considerando que no processo de transformação da natureza para a sobrevivência humana, há a transformação do homem pelo trabalho, sendo este detentor de um caráter educativo, de maneira que Educação e trabalho seriam elementos fundamentais da condição humana (OLIVEIRA, 2010, não paginado). Se o trabalho docente pode ser definido, também, pelas realizações que se dão no processo educativo, conforme salienta Oliveira, chegamos assim à noção de que as práticas educativas, ou, em termos mais específicos, as práticas pedagógicas, as maneiras pelas quais os professores ensinam algo, são parte desses atos de realização do processo educativo, sendo transmitidas por meio delas os conhecimentos específicos sobre conteúdos, formas de agir, concepções de mundo, sendo as práticas pedagógicas uma fonte de contínua socialização, por meio das quais se modificam os professores e os alunos em tais interações, dadas as características de transformação da realidade que tais práticas encerram. Segundo Caldeira e Zaidan (2010), o conceito de prática pedagógica pode assumir diferentes significados, de acordo com a perspectiva teórico-epistemológica adotada. Numa perspectiva orientada pelo pensamento histórico crítico, ou dialético, consideram as autoras, a realidade é vista como um todo concreto, possuidor de uma estrutura própria que se desenvolve e vai se criando. Todos os fenômenos percebidos pelo ser humano seriam parte dessa totalidade, ainda que não os percebamos de maneira explícita. Do ponto de vista metodológico, esse pensamento “busca apreender e analisar os acontecimentos, as relações e cada momento como etapa de um processo, como parte de um todo” (KOSIK, 1976 *apud* CALDEIRA & ZAIDAN, 2010, não paginado).

Aprofundando as definições de prática pedagógica, as autoras consideram que esta seria uma prática social complexa, acontecendo em diferentes tempos e espaços da escola, no cotidiano dos professores e alunos, e, de *modo especial* na sala de aula mediada pela *relação professor-aluno-conhecimento*. Nela, dizem as autoras, estão envolvidos elementos respectivos ao docente (experiência, corporeidade, formação, condições de trabalho, escolhas profissionais); aos demais profissionais da escola e suas experiências, escolhas, postos de trabalho; ao discente e sua idade, corporeidade, condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político pedagógico da escola; ao espaço escolar e suas condições materiais e a organização; à

comunidade onde a escola se insere e às condições locais (CALDEIRA & ZAIDAN, 2010, não paginado). A isto se associariam aspectos gerais, relacionados à constituição histórica, políticas públicas, e o momento sócio-econômico-político no qual se situam as práticas pedagógicas. Assim, tais fatores podem interferir de maneira direta ou indireta sobre as práticas pedagógicas, segundo as políticas públicas que incidem sobre reformas gerais, o currículo, as avaliações etc., e segundo o momento histórico vivido, no qual se processam eleições de cargos públicos, paralisações das aulas e lutas dos docentes e discentes por seus direitos. Segundo as autoras, a prática pedagógica se constrói no cotidiano da ação docente, e nela estão contidas de maneira simultânea ações práticas mecânicas e repetitivas, necessárias ao desenvolvimento e à sobrevivência do professor no espaço educativo, igualmente às ações práticas inventadas no enfrentamento dos desafios de seu trabalho cotidiano. Caldeira e Zaidan consideram ainda que a prática e a reflexão sobre esta se colocam como partes inerentes à própria prática docente, num contínuo movimento constituído pela relação de transformação operada pelos sujeitos (Idem).

Situadas em meio a processos do fazer docente, como forma de ensino, influenciadas pelas condições sócio-históricas, as práticas pedagógicas são perpassadas pelo plano cultural. Este, por sua vez, é composto pelas diversas percepções de mundo que têm os sujeitos, geradores de esquemas intelectuais variados que encerram práticas também diferentes, conforme considera Chartier (1990). Nessa perspectiva, podemos considerar que artefatos culturais como o cinema, seja como meio, seja como fim em si, passam a influenciar e compor as práticas pedagógicas dos professores, estando presente não só em seu trabalho, como também em sua vida pessoal e em suas práticas culturais. Podemos compreender o cinema como uma arte que encerra relações estéticas, psicológicas, comerciais, políticas, históricas e sociológicas, influenciando, conforme considera Duarte (2009), a maneira como percebemos os processos históricos, e nossas concepções sobre valores como amor, família, sexualidade, sendo um fator de socialização. A autora considera que, assim como as tragédias gregas, as parábolas bíblicas, os contos de fada e outros tipos de narrativas, o cinema se utiliza de histórias que transmitem ensinamentos morais, exprimindo determinadas concepções ou convenções e mostrando com certa facilidade seu caráter pedagógico. Contudo, os espectadores não seriam sujeitos passivos, aos quais são determinados os sentidos das mensagens áudio-visuais, conforme se considerava. A partir da década de 1980, explicita a autora, os estudos da recepção começam a questionar tal concepção, considerando a existência de um sujeito social, com valores, crenças, e saberes vindos de sua cultura, com uma forma de interação ativa na produção do significado das mensagens (DUARTE, 2009, p.53-54). Desta maneira, os significados que emergem dos filmes, seriam dados por uma interação do espectador com estes, e não de uma imposição sofrida. Tal caráter pedagógico parece ser o elemento principal considerado pelos professores quando estes propõem aos estudantes atividades envolvendo filmes, usando estes como forma de se ilustrar conteúdos, promover reflexões e proporcionar momentos de fruição artística no âmbito escolar. Entretanto, tal perspectiva para as práticas pedagógicas é motivo de variadas tensões, seja pelo tratamento que é dado ao filme, muitas vezes retirando-o do seu lugar de obra de arte, pelos critérios de escolha das cinematografias, ou ainda, pela aparente conformação das práticas pedagógicas (e culturais) que ficariam submetidas à influência massiva da indústria cinematográfica-norte americana.

Algumas pesquisas têm mostrado que no Brasil, professores da Educação Básica assistem e exibem para seus alunos, prioritariamente, filmes norte-americanos. Uma delas é a de Ramos e Teixeira (2010) na qual é feito um levantamento com 65 professores da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (RMEBH) em

2010. De acordo com o estudo, 78% dos professores dizem exibir filmes para os alunos, sendo que 42% deles o fazem pelo menos uma vez por semestre e o restante anualmente. Segundo as autoras, os professores utilizam os filmes como “instrumentos auxiliares nos estudos disciplinares”, escolhendo obras que estabelecem uma identificação imediata com os estudantes, por tratar de temas ligados à realidade desse público, ser de fácil entendimento e ainda serem agradáveis e trazerem momentos de relaxamento ao seu público. Assim, as autoras explicitam que os títulos norte-americanos são os mais exibidos (70%), com vantagem em relação aos filmes brasileiros (14%), ainda pouco prestigiados, mesmo face ao desejo dos professores de estabelecerem uma comunicação mais direta dos alunos com os filmes. Podemos compreender tal situação, visto que o cinema norte-americano se espraia pelos espaços e meios culturais mais variados. Chegam-nos de maneira massiva cinematografias dessa natureza, seja pela TV, aberta ou paga, nas locadoras de vídeos, nos cinemas, pela internet, e até nas bancas de produtos “pirata”. Com suas lógicas de produção, distribuição e divulgação o cinema norte-americano atinge os mais variados espaços e sujeitos e afirma sua sobrepujância perante cinematografias de outras nacionalidades, fazendo com que sempre nos reportemos a ele como a referência principal, percebendo assim os filmes de outras e da própria nacionalidade com certo ou total estranhamento. Essa dinâmica também parece se estender às práticas pedagógicas realizadas com cinema, que, assim como os olhares dos sujeitos escolares, são “moldadas” nas fôrmas de Hollywood. Tal processo, no qual há preferência por filmes hollywoodianos, explica-se, também, pela noção de que os gostos e o consumo cultural de bens culturais legítimos dependerão mais da lógica da oferta do mercado, ou da forma específica assumida pela concorrência entre os produtores, conforme salienta Bourdieu (2011), do que da lógica da demanda dos consumidores, o que nos possibilita compreender melhor esse direcionamento dos sujeitos para o consumo das produções hollywoodianas, configurado em função daquilo que é oferecido.

Colonialismo cinematográfico nas práticas pedagógicas: elaborações iniciais

Há mais de 500 anos, caravelas corajosas partiam rumo ao “desconhecido” no intuito de conquistar terras abundantes em riquezas que ampliassem a extensão dos interesses e negócios mercantilistas de sua nação genitora. Instalou-se assim o desejo e as ações que povoaram o continente batizado de América, não sem tensões e contradições expressas na submissão dos povos nativos, tornados mão de obra forçada e escravizada pelos domínios colonizadores. Diversas processualidades vão se dando nos terrenos latino-americanos, calcadas na produção e circulação de riquezas, em torno de variados ciclos de exploração produtiva como do pau-brasil, dos metais e pedras preciosos, dos produtos agrícolas, de seres humanos. A mão de obra que fomentou toda essa produção era nordestada pela exploração do trabalhador, recrutado à força entre os nativos das regiões descobertas e exploradas, buscados na África violentamente, vendidos por aqueles que determinavam seus destinos. Ao se remeter a Sérgio Bagú (1949) Galeano (1976), afirma que, segundo este autor, “o mais formidável motor da acumulação do capital mercantil europeu foi a escravatura americana; por sua vez, esse capital tornou-se a “pedra fundamental” sobre a qual se constituiu o gigantesco capital industrial dos tempos contemporâneos” (BAGÚ, 1949 apud GALEANO, 1976, p.91). Assim, não só do brilho das montanhas de açúcar, ou das montanhas de ouro e prata fez-se a circulação de capitais e a ascensão da Europa há mais de quatro séculos atrás, mas também dos motores feitos de carne e pele negras se beneficiou o mercantilismo. Liverpool, mais do que a cidade de onde partiram os “Beatles” em sua carreira fulgurante, foi também a cidade que abrigou os portos de onde, no século XVI, partiam o

navios que trocavam mercadorias por escravos na África, e os levavam à América, para a negociação, como um outro produto qualquer. Produto com capacidades formidáveis, que multiplicava o lucro de quem o tivesse. Tal produto fomentou a constituição de riquezas e aparelhos tecnológicos ingleses: “Com fundos do comércio negro construiu-se a grande ferrovia inglesa do oeste e nasceram indústrias, como as fábricas de louças de Gales.” Com os fundos do comércio triangular, constituído por manufaturas, escravos e açúcar, James Watt, inventor da máquina a vapor, foi subvencionado por mercadores que haviam feito assim suas fortunas. Contudo, já no século XIX, a Grã Bretanha convertera-se na principal incentivadora da campanha anti-escravista: precisava de mercados internacionais, constituído por assalariados (GALEANO, 1976, p.93).

Tais processos seguem a lógica do colono, compreendido segundo as contribuições de Bosi (1992) como um antigo herdeiro de uma terra, que migra para povoar, cultivar e explorar o solo alheio, estende seus domínios, afirmando-se por meio das dimensões da exploração econômica, da direção política e cultural. Conforme Bosi, no processo de colonização não instalam-se apenas as antigas estruturas de poder, vindas da cultura de origem do colono, mas há também “um *plus* estrutural de domínio, um acréscimo de forças, que se investem no desígnio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tônus épico de risco e aventura. A colonização dá um ar de recomeço e de arranque a culturas seculares”(BOSI, 1992, p. 12). Além disso, os colonizadores não só cuidam, como mandam em seus novos domínios, não apenas aceitando a simples imagem de conquistadores, mas posicionando-se como descobridores e povoadores. Tal processo se afirma nos focos de colonização, não sem conflitos com povos já residentes nos locais e com culturas por demais diferenciadas (Idem). No curso do tempo, envolvendo várias gerações e processos de naturezas variadas, a América Latina vai se tornando locus da mistura de povos e culturas resultante de um passado de exploração colonial, vista como um quintal abundante, no qual o vizinho, esclarecido e determinado, vai buscar as matérias primas para realizar seus projetos. Com a ascensão política, econômica e cultural dos Estados Unidos da América, possibilitada pela produção industrial, que é permitida pela metrópole inglesa em detrimento a outras colônias como Barbados, Jamaica e Montserrat, sobretudo a partir do período pós Segunda Guerra, o eixo de influência e interferência da Europa sobre a América é transferido para os E.U.A, que passam a influenciar aos países do sul nos aspectos econômico, político e cultural. Exemplo disso é a massiva interferência do referido país no Brasil no período ditatorial, nas décadas de 60 e 70 do século XX, firmando acordos políticos, econômicos e educacionais.

Da raiz latina *colo*, expressão da ocupação de um espaço ou terra, deriva o termo colônia, conforme Bosi (1992), expressando a idéia de espaço em ocupação, do trabalho e da sujeição sobre um povo e a terra. Se o período decorrente das expansões marítimas caracterizou-se pelas colonizações, em sua maioria com objetivos de exploração de riquezas das terras “descobertas” pelos europeus, na contemporaneidade, com o processo da globalização, cada vez mais potencializado pelos meios de comunicação e novas formas de produção e circulação econômica, novas relações de ocupação, trabalho e sujeição de grupos e terras também se fazem presentes. O novo sujeito colonizado é o consumidor sul americano, inserido nas dinâmicas capitalistas de produção e consumo. Essa relação traz também, é verdade, novas formas de organização, conforme considera Canclini (2006), agora em torno de grandes marcas e ícones culturais, como os da música, e não mais em volta de nacionalismos. Traz também, novas formas de se exercer a cidadania, agora voltada para os direitos do consumidor, numa lógica que faz visível a noção de que o consumo também serve para se pensar as relações humanas. Porém, de outro lado, vêm determinações

daqueles que detêm alguma espécie de poder, agindo, por exemplo, sobre o plano do consumo, por meio da indústria cultural.

No que concerne a indústria cultural norte-americana, algumas características colonialistas se fazem presente em pelo menos duas perspectivas: o domínio do mercado cinematográfico e musical mundial, sobretudo em países em desenvolvimento, como os da América Latina e a difusão da ideologia do “american way of life”, tão presente ainda hoje, em filmes que apontam os norte-americanos como modelos de cultura, inteligência, economia e beleza. Adorno, num texto de 1946, momento no qual o autor observava a cultura estadunidense, nos traz contribuições para pensarmos tais processos ao considerar que assistia-se a uniformização da cultura contemporânea: “A cultura contemporânea a tudo confere um ar de semelhança. Filmes, rádio e semanários constituem um sistema” (ADORNO, 2010, p.7). Nesse panorama, Cinema e rádio se autodefinem como indústrias, sem a necessidade de serem categorizados como arte, e os lucros gerados por eles afirmam a necessidade social de seus produtos. Em função do “círculo de manipulações e necessidades derivadas” da produção cultural, o sistema se solidifica cada vez mais, contudo, permanece obscurecido o poder dos economicamente mais fortes sobre a sociedade: “A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto-aliena” (Idem, p. 9). No período em que foram escritas estas reflexões, considerou o autor, a técnica da indústria cultural só havia chegado à standardização e à produção em série, sacrificando assim aquilo pelo qual a lógica da obra se distinguiu da lógica do sistema social, sendo tal processo atribuído à sua função na economia contemporânea. Hoje, certamente, acrescentaríamos ao escopo da “técnica da indústria cultural” outros artifícios, como exemplo, a possibilidade de nos relacionar com os produtos culturais em campanhas comerciais de filmes, grupos musicais, etc. Nessa toada, a constituição do público, que favorece o sistema da indústria cultural, faz parte da lógica desse sistema. Adaptam-se facilmente obras de tipos artísticos diferentes, e produz-se apenas aquilo que os chefes executivos consentem, segundo suas diretivas sobre o conceito de consumidor. Num sistema em que os setores mais poderosos da indústria como a do aço e do petróleo, da eletricidade, da química (hoje acrescentaríamos a dos eletrônicos, das nanotecnologias, etc.) demonstram a encarnação social da época nas intenções subjetivas dos “diretores gerais”, os monopólios culturais em comparação com estes seriam “débeis e dependentes”, considera Adorno. Entretanto, não nos restam dúvidas de que a expressividade de sua força, ao movimentar altos montantes e interesses financeiros mundiais se mantém. Em relação às ofertas cinematográficas, Adorno considera que a distinção entre *filmes de classe A e B*, serve para classificar e organizar os consumidores, com o objetivo de padronizá-los, sendo a *hierarquia de qualidades* uma forma de se realizar uma quantificação mais completa sobre eles. Contudo, as diferenças vêm cunhadas e difundidas artificialmente, os produtos são na verdade sempre os mesmos, e as supostas diferenças são uma forma de “manifestar uma aparência de concorrência e possibilidade de escolha”. Nessa perspectiva cada consumidor deve se comportar segundo o que foi reservado para o seu perfil. Sob o discurso da consciência de todas as coisas, diz o autor, a arte tornou-se previsível, de maneira que desde o começo é possível perceber como terminará um filme e o que acontecerá aos personagens. Assim, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo crivo da indústria cultural”, pois o critério da produção passa a ser o da continuidade da realidade cinematográfica fora da sala de cinema, fazendo crer que “o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema” (ADORNO, 2010, p.7-15). Totalizando tudo, a indústria cultural incorre na repetição. Com um poder mediado pela diversão, considera o autor, ela

permanece a indústria do divertimento, contrária a tudo que poderia ser mais que divertimento. A força dessa indústria, salienta Adorno, consiste na adequação às necessidades do público, carentes de situações de evasão do trabalho, buscando ter condições para enfrentá-lo. Contudo, considera o autor, a imaginação do *consumidor cultural* é tolhida, visto que a obra cinematográfica, nessa perspectiva, atrofia a imaginação e a espontaneidade do consumidor, em função da paralisia dessas capacidades pela própria constituição objetiva do filme, que, “exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro é feita de modo a vetar, de fato a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam à sua frente” (Idem, p.16). Nessa mesma dinâmica, os outros filmes e produtos culturais, tornam familiares as provas de atenção requeridas, automatizando a estas. Rapidez, violência, sexo e nudez tornam-se peculiares às produções da indústria cultural cinematográfica, e, se à época em que Adorno desenvolve tais reflexões, essas características já eram evidentes, contemporaneamente, com a mudança dos padrões morais e o desenvolvimento das tecnologias gráfico-computacionais, tornam-se muito mais agudas e expressivas, constituindo um requisito buscado pelos consumidores/espectadores, entre os quais incluímos professores e estudantes.

Exemplo do exposto são os filmes “Sex and the City”, I e II (Michael Patrick King, E.U.A., 2008, 145min./ Michael Patrick, E.U.A., 2010, 146 min.) que trazem em seus dois volumes a perspectiva da mulher norte americana emancipada, posta como consumidora e produto propaganda de uma forma luxuosa de capitalismo. Lojas de roupas, joias e decoração oferecem-se nos dois filmes, propagandas explícitas do “american way of life”. A produção hollywoodiana e sua perspectiva de gestão megalomaniaca do mundo não se estagna nas comédias românticas. Em um filme recente de ficção e aventura, “2012” (2012, Roland Emmerich, EUA/Canada, 2009, 158 min.) aparece novamente a fórmula que o país vem empregando ao influenciar as dinâmicas globais. A história, que narra a destruição da terra cujo núcleo está se dissolvendo, traz uma idéia explícita de colonização, em função da necessidade migratória por falta de condição de permanência na terra de origem. Com a descoberta da iminente destruição dos continentes, feita por um indiano, que no fim do filme morre sem assistência, os norte-americanos em coalizão com os europeus, começam a fabricar uma arca de proporções gigantescas e tecnologia de ponta, que permitirá que eles naveguem pelo oceano que ocupará toda a terra. No fim do filme o plano se conclui e parte (ironicamente) rumo à África do Sul, único continente sobrevivente ao desastre; a arca titânica cheia de cidadãos estadunidenses e europeus, uma família tibetana, nenhum latino americano, suprimentos, livros e obras de arte como a Monalisa, na bagagem.

Tais tipos de produção são o que mais circulam no mercado cinematográfico de países como o Brasil, ocupando salas de exibição, locadoras de videos e o imaginário dos espectadores. Breves observações nas salas de cinema comerciais, as mais frequentadas pelo grande público, demonstram a predominância de filmes norte-americanos e da preferência do público por estes. Esse cenário nos possibilita desenvolver a hipótese da existência de um *colonialismo cinematográfico*, compreendido neste estudo exploratório como um processo de aculturação no qual há a presença articulada e ostensiva de produções cinematográficas norte-americanas no mercado de bens culturais, direcionando gostos e práticas dos sujeitos. Presença essa que se estende às práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar, reforçando os hábitos, gostos culturais e percepções que professores e, sobretudo, os estudantes, já dispõem em função daquilo que recebem cotidianamente das mídias que divulgam a indústria hollywoodiana. Se considerarmos, tal qual Bosi (1992), que no processo de colonização o colonizador não só influencia, mas instala, implanta sua

lógica, suas dinâmicas, seus costumes, sobre o espaço e a cultura do colonizado, poderíamos dizer que a indústria cinematográfica norte-americana opera com essa mesma perspectiva, superando a noção de uma mera influência cultural e confirmando a perspectiva de uma colonização, de um implante de suas estruturas narrativas, estéticas, ideológicas, políticas, comerciais, nas práticas culturais com cinema, conformando gostos, percepções e costumes dos espectadores. No que concerne à diferenciação dos gostos, Bourdieu (2011), num estudo sobre os costumes das frações de classe francesas, considera que as práticas classificáveis e os julgamentos classificatórios dos agentes têm sua raiz nas divisões de classe, nas quais as classes mais abastadas buscam se distinguir das outras. Nesse esquema, o *habitus* se apresenta como a combinação das capacidades de realizar práticas e obras classificáveis bem como a capacidade de diferenciar e apreciar tais práticas e obras/produtos, sendo essa última a noção que alimenta o conceito de *gosto*. Assim, o gosto é compreendido não como uma disposição natural ou um dom, mas como um conjunto de disposições, ou capacidade para apreciar práticas e produtos classificáveis, gerada a partir das divisões de classe. Por meio desta lógica, compreendemos que o hábito e o gosto preponderante de diversos sujeitos pelo cinema norte-americano não são (apenas) espontâneos, uma vez que o gosto é uma construção social. Tal perspectiva torna-se evidente, sobretudo num contexto no qual se sabe que filmes de cinematografia diferenciada em relação à indústria hollywoodiana (em opções estéticas, conteúdo e nacionalidades) são exibidos em salas de cinema, circuitos culturais e festivais aos quais as classes populares ainda não frequentam habitualmente ou sequer têm acesso. A isso é necessário acrescentar que, na América Latina e, especificamente no Brasil, as dinâmicas de classe não seguem a mesma lógica salientada por Bourdieu em seus estudos sobre as distinções entre as classes francesas, tendo outras peculiaridades e caracterização. Nessa perspectiva, podemos considerar por exemplo, que aquele cinema de massa, assistido nas salas dos shoppings é o que povoa os gostos de boa parte das classes médias brasileiras, que são as que possuem mais acesso a tal tipo de entretenimento, considerando que a maior parte da população sequer frequenta tais espaços, e ainda, sendo os circuitos cinematográficos “autorais”, mais voltados e frequentados por um público que, em sua maioria, combina os mais altos graus de escolarização e a renda.

A escola vai ao cinema, sob quais perspectivas?

Com o objetivo de levantar dados para compreender melhor as articulações promovidas por docentes entre suas práticas pedagógicas e a sétima arte, buscando ampliar o painel sobre o tema, fizemos um levantamento exploratório nas 5 escolas Estaduais que oferecem o Ensino Médio na Cidade de Pedro Leopoldo, Região Metropolitana de Belo Horizonte, que conta com o serviço cultural de uma sala de cinema cinquentenária, O Cine Marajá¹⁶⁰⁹, buscando informações sobre o uso de filmes por professores em suas atividades de ensino. Nesse percurso, evidenciou-se que a prática de uso de filmes nas escolas em questão

¹⁶⁰⁹ O Cine Marajá é uma pequena sala de cinema, com 80 lugares, localizada no Centro comercial e geográfico da cidade de Pedro Leopoldo, próxima a capital Belo Horizonte. Inaugurado em quinze de Março de 1956, fechado em 1988, reaberto em 1994, fechado novamente em 2007, e re-inaugurado em 2010, com apoio da empresa PRECON, através da Lei de Incentivo à Cultura, mais investimentos do proprietário, enfrenta problemas, como afirma o Sr. Edson Jorge, popular cidadão e proprietário do referido estabelecimento. Segundo o Sr. Edson, em conversa realizada em dezembro de 2010, os custos com manutenção da sala, divulgação dos filmes, e, principalmente, aluguel destes junto às distribuidoras, são altíssimos. Muitas vezes, afirma o proprietário, a arrecadação, é inferior aos custos, o que compromete a quitação de compromissos financeiros investidos no cinema, algo que em médio prazo pode comprometer sua continuidade. Atualmente, por meio de campanhas realizadas por educadores e artistas da cidade, o cinema tem incrementado sua programação com o objetivo de potencializar suas instalações e seu papel de difusor cultural, buscando ampliar o público frequentador, e assim preservar e perpetuar sua história como ícone cultural da cidade, frequentado por diferentes gerações, incluindo muitos dos professores da cidade em seus momentos de lazer e/ou em suas práticas pedagógicas.

segue um fluxo assistemático, se apresentando de maneira pontual e esporádica apenas nos programas de disciplinas da área das ciências humanas, como História, Literatura, além de Artes e Filosofia, possivelmente pela falta de compreensão e condições para o uso de filmes como elemento estruturante de determinadas práticas pedagógicas. Contudo, nossa atenção foi chamada para o fato de uma escola, a Escola Estadual de Pedro Leopoldo, ou “Fazenda Modelo”, situada na zona de encontro entre o centro e a zona rural da cidade estar promovendo um projeto de educação e cinema no qual são exibidos filmes para os alunos dos níveis fundamental e médio de ensino, a maioria oriunda da zona rural da cidade, numa dinâmica que envolve a maioria da escola em práticas pedagógicas sistematizadas com cinema, incluindo planejamento, execução e avaliação, características de um projeto estruturado. O projeto, intitulado “A escola vai ao cinema”, foi concebido pela professora de História e vice-diretora da escola, juntamente com um professor de Educação Física. Os dois professores já tinham o hábito de usar filmes em suas práticas pedagógicas, e sob o estímulo da profa. de História, conceberam o projeto com objetivo de fomentar o acesso dos estudantes à cultura (legitimada) cinematográfica. Dois eixos compunham o projeto no ano de 2012: a exibição de filmes para os estudantes na escola, num momento no qual várias turmas eram conduzidas ao auditório da escola para assistirem a um dos filmes selecionados. Neste mesmo momento, os professores organizavam suas reuniões pedagógicas, numa estratégia de otimização de seus tempos docentes. O outro eixo voltava-se para a ida dos estudantes ao “Cine-Marajá”, momento em que se deslocavam a pé, juntamente com um professor responsável, por cerca de 3 quilômetros para assistir aos filmes na referida sala de cinema, explorando assim espaços públicos da cidade e experimentando outras possibilidades de se relacionar com o conhecimento, com seus corpos, com suas percepções...

No que concerne ao primeiro eixo, foram feitas duas observações, nas quais se percebeu a predominância de filmes hollywoodianos, além de uma dinâmica que alternava focos de demasiada dispersão dos alunos e focos de atenção, possivelmente pela lotação do ambiente, que comportava na ocasião duas turmas, num total de oitenta alunos. Sobre este aspecto não é possível atribuir um único fator, visto que o foco de atenção dos estudantes pode variar por motivos como cansaço, o tipo de assentos (cadeiras convencionais), o pontos “alto e baixo” dos filmes, as dispersões de outros colegas, etc. Como forma de avaliar a atividade e desenvolver a escrita dos estudantes, eram distribuídas a eles fichas nas quais deveriam responder sobre personagens principais, tema da história e seu resumo. No que concerne ao segundo eixo, foi feita uma observação, já no ano de 2013, na qual os alunos foram assistir a um filme nacional: “Somos tão jovens”, que conta a história da formação da banda de rock brasileira Legião Urbana, do cantor Renato Russo. Nessa atividade específica, as dificuldades observadas foram a falta de preparação prévia dos professores quanto aos temas que emergem do filme como homossexualidade, adolescência, uso de drogas e processos ditatoriais, além da preparação para discutir com os alunos questões que emergem do filme, no que concerne, por exemplo, à sua estrutura narrativa, visto que alguns estudantes não compreenderam a mudança temporal evidenciada no mesmo. O projeto, no entanto, encontra-se perpassado por cisões e continuidades. Com a criação de um momento específico para as reuniões pedagógicas dos professores, por decreto da Secretaria Estadual de Educação, foram descartadas as exibições coletivas de filmes na escola, estando agora condicionadas a disciplinas como História, Literatura e Sociologia, contudo sem sistematizações mais definidas. Por outro lado, se mantém na escola uma “intenção pedagógica cinematográfica”, na qual as práticas com cinema são incentivadas e estão sendo buscadas possibilidades de ampliá-las e potencializá-las, sendo essa a característica mais potente

do projeto, que possibilita que os estudantes entrem em contato com o cinema. É importante acrescentar ainda, que projeto observado não predominam apenas as dinâmicas do colonialismo cinematográfico. As práticas pedagógicas realizadas neste projeto, uma vez inseridas num contexto cultural permeado pelos hibridismos, como o da América Latina, no qual costumes e culturas são compostos por referências diversas e muitas vezes contraditórias, como considera Canclini (2013), conjulgam interesses e práticas associadas a filmes nacionais e de outros países, embora tenha como conformação as lógicas de mercado cinematográfico e as interferências hollywoodianas sobre boa parte das escolhas por filmes a serem exibidos. Exemplo disso é a programação da sala de cinema citada, cujas visitas feitas a esta pela escola ficam condicionadas aos filmes que estão em cartaz, em sua maioria hollywoodianos, ou de circuitos comerciais, vez que são os que dão mais retorno financeiro, num contexto no qual a sala de exibição já enfrenta dificuldades para se manter. Se os questionamentos reinventam e movem a realidade, os aspectos neste texto abordados nos levam a uma série de indagações que podem nos encaminhar a outras perspectivas para o uso de filmes nas práticas pedagógicas: O que desejamos ao exibir filmes para os estudantes? Que concepções desejamos construir ou desconstruir ao exibir determinadas cinematografias? Que estratégias poderíamos mobilizar para converter as práticas com filmes em experiências que conjuguem apreciação estética, sensibilização e aprendizado? Que percursos poderíamos trilhar para desarticular os domínios do colonialismo cinematográfico sobre as práticas pedagógicas com cinema reinventando novas possibilidades para a mesma?

Referências Bibliográficas

- Adorno, T.W. (2002). *A indústria Cultural e Sociedade*. 6ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra
- Ramos, A. A. L. F. ; Teixeira, I. A. C. (2010). *Os professores e o cinema na companhia de Bergala*. Revista Contemporânea de Educação, v. 4. 07-22.
- Bernadet. Jean-Claude (1986). *O que é cinema*. 8.ed. São Paulo: Brasiliense.
- Bosi, Alfredo. (1992). *Dialética da Colonização*. 4ªed. São Paulo: Cia das Letras.
- Bourdieu, Pierre. (2011). *A Distinção: Crítica social do julgamento*. Porto Alegre, RS: Zouk,
- Duarte, Rosália. (2009). *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica,.
- Caldeira, A.M.S.; Zaidan, S. (2010). *Prática Pedagógica*. In: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancellata Duarte; Livia Fraga Vieira. (Org.). *Dicionário - trabalho, profissão e condição docente*. v. Único (C.D.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Não paginado.
- Canclini, Nestor. G. (2006). *Consumidores e cidadãos: Conflitos multiculturais da globalização*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- _____. (2013). *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Chartier, R. (1990). *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. São Paulo: Difel,1990.
- Galeano, Eduardo. (1991). *As Veias Abertas da América Latina*. 32ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Oliveira, Dalila.A. (2010). *Trabalho docente*. In: Dalila Andrade Oliveira, Adriana Cancelli Duarte; Livia Fraga Vieira. (Orgs.). *Dicionário - trabalho, profissão e condição docente*. v. Único (C.D.). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. Não paginado.

Teixeira, Inês. A. C. (2007). *Da condição docente: Primeiras aproximações teóricas*. *Revistas Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99. 426-443, maio/ago.

A aprendizagem de pares na apropriação de conceitos numa UC de transição no Ensino Superior

Andreia Santos¹⁶¹⁰, Cristiana Cabreira¹⁶¹¹ e Ana Mouraz¹⁶¹²

Resumo

O Processo de Bolonha constituiu um motivo de reestruturação do Ensino Superior que acarretou mudanças qualitativas no que diz respeito às práticas pedagógicas. Enfatizou-se o trabalho a desenvolver pelo estudante, dentro e fora da sala de aula, emergindo nessa mudança paradigmática a necessidade de outras práticas de aprender. A aprendizagem de pares tem sido identificada como uma estratégia capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura para os estudantes envolvidos. Neste estudo de caso, centrado numa unidade curricular (UC) que é estruturante dos respectivos cursos, analisam-se os efeitos da utilização daquele recurso pedagógico na promoção das aprendizagens dos estudantes e na configuração pedagógica da UC.

Palavras-chave: Peer Instruction, Aprendizagem Conceptual, Ensino Superior.

Introdução

O Processo de Bolonha constituiu um motivo de reestruturação do Ensino Superior que acarretou mudanças qualitativas no que diz respeito às práticas pedagógicas (Brennan et al, 2008). Enfatizou-se o trabalho a desenvolver pelo estudante, dentro e fora da sala de aula, emergindo nessa mudança paradigmática a necessidade de outras práticas de aprender. Este objectivo continua a ser importante no modo como se prepara o Ensino Superior necessário ao Horizonte 2020 (Europa, 2020). Trata-se de realizar um trabalho com os estudantes que não se remeta apenas a uma certificação e avaliação final, mas que seja capaz de fomentar e enquadrar o seu método de trabalho numa lógica de formação dos discentes. É neste âmbito que a aprendizagem de pares se apresenta como uma estratégia capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura para os estudantes envolvidos.

À interação que o modelo implica subjaz um esforço de verbalização e discussão dos conceitos a aprender que é fulcral na qualidade das aprendizagens. Tal método de trabalho sustenta-se na literatura onde se afirma que os estudantes desenvolvem melhores capacidades de raciocínio quando estão envolvidos nos conteúdos que lhes estão a ser ensinados, sendo que a melhor forma para os cativar passa pelo trabalho entre pares (Crouch & Mazur, 2001). Há ainda evidências empíricas que sustentam uma relação entre a aprendizagem de pares e a melhoria da capacidade de compreensão conceptual por parte dos estudantes (Cummings & Roberts, 2008).

¹⁶¹⁰ Estudante da equipa do projecto IJUP – Santander Totta- A utilização de dispositivos síncronos de verificação das aprendizagens como contributo para a melhoria da qualidade das mesmas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. lced10034@fpce.up.pt

¹⁶¹¹ Estudante da equipa do projecto IJUP – Santander Totta- A utilização de dispositivos síncronos de verificação das aprendizagens como contributo para a melhoria da qualidade das mesmas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. lced10051@fpce.up.pt

¹⁶¹² Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto anamouraz@fpce.up.pt

O objetivo desta apresentação é o de avaliar os efeitos do recurso a modelos de aprendizagem por pares como sustentáculo para a apropriação de conceitos que são essenciais, numa Unidade Curricular que é estruturante, em virtude do seu carácter transversal (está incluída em vários cursos de engenharia) e introdutório (faz a transição entre os conhecimentos adquiridos pelos estudantes no seu ensino secundário e as exigências que se lhes colocam neste novo nível de ensino). Um objetivo subsidiário, que decorre das circunstâncias em que o estudo se realizou, trata de associar o processo da aprendizagem de pares a dispositivos síncronos de avaliação.

O texto discute o contributo de alguma literatura relevante sobre a aprendizagem de pares, que ilumina o conceito como aqui é usado. Faz depois uma apresentação breve do caso e das razões que presidiram à sua escolha. Apresentam-se os instrumentos de recolha de dados bem como os principais resultados obtidos. Finalmente, inferem-se as conclusões permitidas pelos dados, que possam associar aspectos da aprendizagem de pares à promoção das aprendizagens dos estudantes e à configuração pedagógica da UC.

A aprendizagem por pares

A entrada do processo de Bolonha, surge compaginada com uma reestruturação do Ensino Superior que coloca a sua tónica nas mudanças que dizem respeito às práticas pedagógicas, nomeadamente, nas aprendizagens dos estudantes. Pretende-se assim, que as aprendizagens se traduzam como sendo mais significativas para os estudantes. Aliado a este facto, importa ainda referir que um dos principais desafios dos docentes, continua a ser a desmotivação dos estudantes face à aprendizagem dos conteúdos.(Pinto et al, 2012) Tal desmotivação, pode explicar-se pela organização dos modelos de ensino que continuam ligados a formas de transmissão e de ensino passivas, passando, por vezes, uma mensagem desconexa e sem sentido para os estudantes. A promoção de uma aprendizagem significativa, requer, antes de mais, uma metodologia de ensino que dê espaço a que o estudante se envolva enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, assumindo assim, um papel cada vez mais ativo e afastado da postura de meros receptores de conteúdos **(Dioso-Henson, 2012)**.. Neste sentido, surgem algumas metodologias ativas de aprendizagem que permitem a possível concretização deste processo de mudança.

O método pedagógico de aprendizagem de pares (Peer Instruction), surge assim, como uma ferramenta que assenta no entendimento e na aplicabilidade das aprendizagens de cariz conceptual, baseando-se na discussão entre os estudantes (entre pares). "PI as described by Mazur (1997) is a teaching style that builds on the use of several cycles of interactive learning among students during the lecture. The method is found to result in a better learning outcome than are class-wide discussions (Dufresne *et al.* 1996)." (Schmidt, 2011:413). Esta metodologia de ensino, pretende distanciar-se dos métodos de ensino tradicionais que remetem, regra geral, os estudantes a um papel passivo, ao dotar as aulas de uma maior interatividade. Através deste método, espera-se que exista uma interação entre os estudantes, de forma que haja um mútuo ensinamento e aprendizagem acerca dos conceitos a serem estudados, entre os estudantes, na tentativa de que estes os apliquem nas respostas às questões conceptuais apresentadas, traduzindo-se assim, num maior envolvimento ativo na sua própria aprendizagem. Isto porque, "*A metodologia do "peer instruction" envolve/compromete/mantém atentos os alunos durante a aula por meio de atividades que exigem de cada um a aplicação dos conceitos fundamentais que estão sendo apresentados, e, em seguida,*

a explicação desses conceitos aos seus colegas. Ao contrário da prática comum de fazer perguntas informais, durante uma aula tradicional, que normalmente envolve uns poucos alunos altamente motivados, a metodologia do “peer instruction” pressupõe questionamentos mais estruturados e que envolvem todos os alunos na aula. (MAZUR, 2007, p.5)” (Pinto, Bueno, Silva, Sellmann & Koehler, 2012:80).

É neste âmbito que a aprendizagem de pares (Peer instruction) se apresenta como uma estratégia capaz de promover uma aprendizagem mais significativa e duradoura para os estudantes envolvidos. Uma vez que assenta na promoção da aprendizagem entre pares, sendo esta proporcionada por um momento de interação que implica um esforço de verbalização e discussão dos conceitos adquiridos. “PI provides a structured environment for students to voice their ideas and resolve misunderstandings by talking with their peers. By working together to learn new concepts and skills in a discipline, students create a more cooperative learning environment that emphasizes learning as a community in the classroom (Hoekstra, 2008). Research suggests that this type of cooperative learning environment can help promote deeper learning, as well as greater interest and motivation (Cross, 1998).” (Gok, 2011:418). Aliado a isto, o Peer Instruction, pode também apoiar os estudantes no desenvolvimento das suas capacidades metacognitivas, uma vez que estes conseguem verificar e reconhecer quando não conseguem compreender um conceito ou quando não são capazes de explicar algum tópico ou conceito aos seus pares durante o tempo de discussão. Deste modo, e através deste feedback interno, os estudantes vêm-se capazes de melhor avaliar o seu próprio entendimento conceptual durante os seus processos de aprendizagem.

Todavia, as questões colocadas devem ser cuidadosamente escolhidas, de modo a fornecerem aos estudantes a oportunidade de descobrirem e corrigirem os seus erros “Appropriate ConcepTests are essential for success. They should be designed to give students a chance to explore important concepts, rather than testing cleverness or memory, and to expose common difficulties with the material. (...) ConcepTests should be challenging but not excessively difficult.” (Crouch & Mazur, 2001:974). the purpose of questions, participation with students, and norms of discussion.

Retomando novamente o método Peer Instruction, importa salientar que, e de acordo com Pinto, Bueno, Silva, Sellmann & Koehler (2012), é necessário ter em consideração alguns aspetos aquando da aplicação deste método, nomeadamente no que diz respeito à exigência intrínseca a este processo. Neste caso, ao estudante cabe assumir a responsabilidade de realizar uma leitura prévia dos textos recomendados pelo docente, consciencializando-se da necessidade de efetuar um acompanhamento da Unidade Curricular, dentro e fora do contexto de sala de aula. Tal exigência decorre do pressuposto construtivista que o estudante não é uma tábua rasa, mas que assimila os conhecimentos em função das estruturas mentais e conhecimentos anteriores de que dispõe. Por isso, “Peer Instruction requires students to be significantly more actively involved and independent in learning than does a conventional lecture class.” (Crouch & Mazur, 2001:974). A realização de uma leitura prévia, é potenciadora tanto de uma melhor compreensão dos textos, quanto dos conteúdos lecionados na aula, sendo que dessa forma, os estudantes assumem uma maior familiarização com os temas a serem, posteriormente, abordados pelo docente, traduzindo-se numa maior capacidade para questionar e refletir acerca dos mesmos, tornando assim, as aprendizagens mais significativas.

O papel dos docentes é também diferente quando se faz recurso a esta metodologia. Para além da disponibilidade para proceder ao acompanhamento dos estudantes, cabe ao professor coadjuvar a

necessária mediação entre os conteúdos curriculares e a discussão de pares, de que as questões orientadoras que coloca, pode ser um bom exemplo. Tal como Turpen & Finkelstein (2007) concluíram, o propósito das questões que se discutem, bem como as regras da discussão constituem uma garantia de eficácia do processo que, pelo menos para aprendizes iniciantes, precisa de ser verificada pelo professor. A implementação de uma cultura da responsabilidade, que se pretende desenvolver entre os estudantes começa com a assunção da responsabilidade que também cabe ao professor.

O modelo pedagógico aprendizagem de pares (Peer Instruction), traduz-se assim numa ferramenta capaz de desenvolver melhores capacidades de raciocínio por parte dos estudantes envolvidos (Turpen, Dancy & Henderson, 2010), (dado que a estes lhes é dada a possibilidade de estarem mais absorvidos nos conteúdos que lhes são ensinados. O facto de os estudantes poderem discutir as suas respostas entre pares, permite-lhes uma maior e mais eficaz compreensão dos conceitos, dado que a linguagem utilizada durante a discussão com os colegas, é mais simples do que a utilizada pelo docente no momento da explicação dos conteúdos. (De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. 2012). Assim, é possível afirmar-se a existência de uma relação entre o uso do método Peer Instruction e uma melhoria quanto às capacidades de compreensão conceptual dos estudantes, aliada a uma mais ativa participação dos mesmos no decorrer das aulas, resultado de um significativo aumento da interação interpessoal e da motivação dos estudantes.

O projeto de investigação que trata **A utilização de dispositivos síncronicos de verificação das aprendizagens como contributo para a melhoria da qualidade das mesmas**, partindo de uma iniciativa conjunta entre a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, centra-se na avaliação do impacto da utilização de modelos de aprendizagem por pares, utilizados como suporte à apropriação de conceitos. Pretende avaliar, o que é objetivo deste estudo, os efeitos do recurso ao feedback e à autorregulação na aprendizagem dos estudantes. De modo mais específico, pretende avaliar o efeito da aprendizagem de pares na aprendizagem de conceitos teóricos.

Metodologia

O presente trabalho, segue uma abordagem de Estudo de Caso, porquanto se propunha avaliar o efeito da aprendizagem de pares, utilizada como estratégia principal numa UC de Física, para promover a aprendizagem de conceitos teóricos. A UC em questão, de cariz teórico, desenvolveu um modelo de aprendizagem de pares realizado em articulação com a utilização de um sistema de perguntas e respostas síncronas que constituíam o ponto de partida do debate em par. O caso foi escolhido pela dificuldade que os estudantes têm, habitualmente, em aceder a estes conteúdos teóricos, pelo que interessava averiguar em que circunstâncias específicas e do ponto de vista dos interlocutores envolvidos (docente e estudantes) a metodologia poderia ser mais eficaz. A UC em questão é o caso único que se estuda.

Um estudo de caso consiste numa “recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise dos dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou da participação na investigação.” (Morgado, 2012:57). Este, apresenta-se como sendo de carácter *instrumental*, dada a necessidade de compreensão mais global sobre a temática em estudo, sendo que o foco central da nossa atenção recai, não apenas sobre o docente e a aplicação do método pedagógico em questão, mas fundamentalmente, sobre os moldes em que este o administra e as conseqüentes repercussões nos estudantes.(Morgado, 2012).O objeto de estudo não é propriamente a

estratégia, a professora, os estudantes, mas o impacto que o modelo introduz na prática curricular da docente e nas aprendizagens dos estudantes.

Este modo de trabalho complementa-se por um mecanismo de avaliação síncrona, traduzindo-se numa ferramenta de monitorização das aprendizagens conceptuais. O seu objetivo foi que os estudantes procedessem, em primeira instância, a uma reflexão individual, e depois discutissem as suas respostas com os seus pares, antes de serem informados da resposta correta pelo docente.

O caso

O objeto de análise deste estudo foi uma Unidade Curricular de cariz teórico da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, onde se recorreu à aprendizagem de pares. A Unidade Curricular é caracterizada por uma base teórica forte e transversal a todas as vertentes da Engenharia. Um aspeto subsidiário que pesou na escolha desta Unidade Curricular, assentou no facto de esta se apresentar num período de transição, fazendo assim parte da sua composição, maioritariamente, alunos do 1º ano. Finalmente, a escolha resultou da concordância, dos respetivos docentes, quanto à utilização do modelo pedagógico de aprendizagem de pares e a administração de perguntas de resposta síncrona.

Instrumentos e procedimentos

Tendo em conta que se trata de um estudo de caso, e de forma a interpretar a multiplicidade dos elementos caracterizadores do tema em questão, recorreu-se a diferentes métodos de recolha de dados, permitindo obter dados qualitativos e quantitativos.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma observação direta, que se caracteriza por ser uma observação “(...) em que o próprio investigador procede diretamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados.” (Quivy & Campenhoudt, 2008:164). Nesta fase, os dados recolhidos, são de cariz quantitativo e dizem respeito às respostas obtidas pelos estudantes em momentos de resposta síncrona a questões de escolha múltipla, na Unidade Curricular onde o estudo de caso foi realizado, através das três observações realizadas em contexto de sala de aula. A observação permitiu quantificar as respostas corretas e incorretas que os estudantes deram às questões de escolha múltipla colocadas pela docente antes e depois dos episódios de discussão de pares que os estudantes foram convidados a realizar a propósito da questão e da diversidade de respostas contabilizadas no conjunto da turma. Frequentemente, a docente estimulou os estudantes a debater soluções possíveis, ou argumentos contrários que pudessem ajudá-los a chegar por si à resposta mais adequada a produzir. Depois desses episódios os estudantes foram de novo convidados a responder à mesma questão, tendo-se contabilizado, de novo, o nº de respostas corretas e incorretas.

Posteriormente, recorreu-se ao método de observação indireta para a obtenção dos dados qualitativos, que recaem sobre os depoimentos recolhidos dos estudantes através da realização de seis pequenas entrevistas a estudantes da Unidade Curricular em questão. A necessidade pela utilização deste método de observação passa pelo facto de, neste caso, “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação. Esta não é recolhida directamente, sendo, portanto, menos objectiva.” (Quivy & Campenhoudt, 2008:164). Este método aliado à utilização da técnica da entrevista, que “(...) é utilizada para recolher dados cujo principal objectivo é

compreender os significados que os entrevistados atribuem a determinadas questões e/ou situações. (Morgado, 2012:72), permitiu-nos aceder a um maior grau de autenticidade e de profundidade, acerca das concepções e dos significados atribuídos pelos estudantes face ao tema em estudo, nomeadamente, quanto às suas percepções e aos efeitos verificados nas suas aprendizagens pelo recurso ao feedback e à autorregulação das aprendizagens, através da utilização de dispositivos de resposta automática e síncrona, nomeadamente em situações em que se recorre à variável mediadora da aprendizagem por pares.

As entrevistas realizadas foram semidiretivas, no sentido em que as questões colocadas não eram inteiramente abertas nem existiu um grande número de perguntas precisas, dando azo a uma maior flexibilidade que respeita aos quadros de referência e às interpretações dos testemunhos. Tal não seria possível se nos tivéssemos cingido apenas à observação direta, uma vez que através das observações feitas das aulas, não foi possível perceber as opiniões e os efeitos mais concretos nos estudantes, surgindo assim a necessidade de uma maior interação e comunicação com os mesmos.

Quanto à análise e tratamento dos dados, estes foram tratados de acordo com a sua natureza, recorrendo-se para tal, a duas formas de tratamento: os dados quantitativos, foram alvo de análise estatística e os qualitativos –conteúdo das entrevistas- foram analisados através do programa NVIVO 10.

Os fragmentos dos depoimentos advindos do processo de análise com recurso ao programa NVIVO 10, foram alocados em três categorias centrais: **Escolha do Curso; Metodologia e Unidade Curricular**. Na categoria “escolha do curso”, pretendíamos descortinar quais as implicações responsáveis pela opção por esta área de estudo, e se estas se relacionavam com questões intrínsecas ou extrínsecas.

Na “metodologia”, procurou-se explorar o modo de trabalho pedagógico utilizado pela docente Unidade Curricular em questão, enquadrando-se nesta categoria, a ferramenta pedagógica Aprendizagem de pares, que engloba o olhar dos estudantes sobre este mesmo método, procurando-se perceber a partir daqui, quais os constrangimentos e vantagens considerados pelos estudantes.

Na terceira categoria, denominada por “Unidade Curricular”, o objetivo foi dar conta da transversalidade dos seus conceitos teóricos ao longo da formação do estudante e perceber até que ponto os estudantes têm consciência da sua forte base teórica para o seu percurso académico.

Seguidamente, procedeu-se à divisão das categorias principais em subcategorias. Assim, a categoria “Metodologia”, subdividiu-se em 4 subcategorias: **Textos; Avaliação; Aprendizagem de pares e Contextualização**.

No que diz respeito aos “Textos”, procurou-se perceber até que ponto os estudantes faziam destes um material de apoio ao estudo e às aulas. E ainda, de que forma estes eram essenciais no acompanhamento da metodologia adotada.

Na subcategoria denominada por “Contextualização”, pretendeu-se perceber até que ponto os estudantes necessitam que exista uma relação ente conteúdos académicos, mais concretamente, conceitos da física, com o quotidiano. Procurou-se entender se a existência desta relação beneficiava ou não as aprendizagens conceptuais, e se conseguiam deste modo transportar os conhecimentos apreendidos para situações concretas.

A questão da “Avaliação” apresentou-se como a subcategoria seguinte, onde se engloba o tipo de teste utilizado na presente Unidade Curricular. Neste contexto procurou-se descortinar se a metodologia utilizada

pela docente tinha efeitos positivos nos resultados dos estudantes, assim como se a estrutura do teste se apresentava como pertinente aos estudantes. A aprendizagem entre pares, apresenta-se aqui como a subcategoria que pretende descobrir qual a perspectiva dos estudantes perante este método de trabalho adotado nesta Unidade Curricular. Investigou-se as principais vantagens e desvantagens desta ferramenta pedagógica, de forma a encontrar a sua pertinência e utilidade na aprendizagem no Ensino Superior.

Por fim, quanto à categoria “Unidade Curricular”, esta apresenta como subcategorias: Composição da turma; Conceitos; Grau de dificuldade; Importância da Unidade Curricular e Preparação prévia.

Na subcategoria “Composição da turma”, pretendeu-se compreender o funcionamento da aula da Unidade Curricular em questão, bem como a influência exercida pelo grande grupo, ou seja, pela turma. No que diz respeito aos “Conceitos”, foi nossa intenção compreender qual a sua importância para esta Unidade Curricular.

Através da análise da subcategoria “Grau de dificuldade”, a intenção passou por compreender quais os motivos subjacentes às dificuldades sentidas pelos estudantes. Na subcategoria denominada por “Importância da Unidade Curricular”, procurou-se entender qual a importância atribuída aos conceitos estudados para esta Unidade Curricular em particular, bem como, para as restantes Unidades Curriculares. A questão da “Preparação prévia”, apresentou-se como a última subcategoria da categoria Unidade Curricular, na qual se pretende deslindar qual a preparação prévia dos estudantes, ao nível do Ensino Secundário face à Unidade Curricular em questão.

Apresentação dos resultados:

A apresentação dos resultados segue a ordem antes referida da operacionalização do caso: primeiro apresentam-se os dados relativos aos resultados dos episódios de aprendizagem de pares, avaliados pelo recurso a um sistema síncrono de resposta a questões de escolha múltipla, antes e depois dos referidos episódios. Num segundo momento, apresentam-se os dados, relativos ao trabalho de análise qualitativa que se centraram nos depoimentos recolhidos junto dos estudantes.

A avaliação dos episódios de aprendizagem de pares, realizada através do computo das respostas certas que os estudantes deram nas sessões presenciais às questões de escolha múltipla, selecionadas para enquadrar e motivar a discussão entre os estudantes, permitiu organizar os dados em dois grupos que são objecto das tabelas seguintes. O primeiro centra-se na diversidade das temáticas em presença (tabela 1) e o segundo, diz respeito à diferentes circunstâncias experimentais ocorridas.

Tabela 1- Percentagem média de acertos das respostas de escolha múltipla, antes e depois dos episódios de aprendizagem de pares e nas perguntas colocadas no exame final, consoante a temática científica a aprender

tema		R primeira aval	R segunda aval	R exame
Cinemática	Percentagem média de acertos	80%	88%	57%
	N de perguntas	7	2	1
Leis de Newton	Percentagem média de acertos	64%	89%	67%
	N de perguntas	3	2	3
Trabalho e energia	Percentagem média de acertos	57%	92%	57%
	N de perguntas	7	5	4
Dinâmica de sistemas de partículas	Percentagem média de acertos	68%	49%	67%
	N de perguntas	6	1	5
Dinâmica de rotação do corpo rígido	Percentagem média de acertos	84%	71%	53%
	N de perguntas	10	2	5
Total	Percentagem média de acertos	73%	84%	61%
	N de perguntas	33	12	18

Nas questões relativas ao tema “*cinemática*”, na primeira avaliação, houve um total de 80% de respostas corretas, de 7 questões efetuadas; na segunda avaliação, 88% dos estudantes responderam corretamente às 2 questões realizadas e quanto às respostas de exame, houve um total de 57% de respostas corretas, de 1 pergunta efetuada.

Relativamente às questões respeitantes às “*leis de Newton*”, num total de 3 questões, houve 64% de respostas corretas na primeira avaliação; na segunda avaliação, 89% dos estudantes responderam acertadamente às 2 questões colocadas e nas respostas de exame, houve um total de 67% de respostas corretas, de um total de 3 questões.

Quanto à temática “*trabalho e energia*”, 57% dos estudantes responderam corretamente às 7 questões da primeira avaliação; na segunda avaliação, houve um total de 92% de respostas corretas de um total de 5 questões efetuadas e nas respostas de exame, de 4 questões, 57% dos estudantes responderam de forma correta.

No tema “*dinâmica de sistemas de partículas*”, houve um total de 68% de respostas corretas, de um total de 6 perguntas relativas à primeira avaliação; na segunda avaliação, 49% dos estudantes responderam acertadamente a 1 questão colocada e 66% responderam corretamente às 5 questões do exame.

Por fim, no que diz respeito ao tema “*dinâmica de rotação do corpo rígido*”, na primeira avaliação, 84% dos estudantes responderam de forma correta às 10 questões colocadas; na segunda avaliação, num total de 2 perguntas, houve 70% de respostas acertadas e quanto às respostas de exame, de 5 questões efetuadas, 53% responderam corretamente.

No conjunto, constata-se que os estudantes melhoraram significativamente as suas respostas depois do episódio da discussão entre pares, à exceção do conjunto de perguntas relativo aos tópicos da dinâmica: *dinâmica de sistemas de partículas e dinâmica de rotação do corpo rígido*. Também se constata uma diferença entre este bom resultado da aprendizagem e a realização posterior em exame final, ocasião em que se constata que os estudantes pioraram as suas respostas, relativamente à situação pós experimental (isto é, pós discussão entre pares).

Tabela 2 - Percentagem média de acertos das respostas de escolha múltipla, antes e depois dos episódios de aprendizagem de pares e nas perguntas colocadas no exame final, consoante a circunstância experimental

Situação experimental		R primeira aval	R segunda aval	R exame
bem avaliada, sem controle posterior	Percentagem média de acertos	97%		
	N de perguntas	9		
objeto de aprendizagem de pares sem controle no exame.	Percentagem média de acertos	43%	86%	
	N de perguntas	6	6	
objeto de peer com controle	Percentagem média de acertos	43%	82%	59%
	N de perguntas	6	6	6
sem peer, com controle no exame	Percentagem média de acertos	85%		61%
	N de perguntas	12		12
Total	Percentagem média de acertos	73%	84%	61%
	N de perguntas	33	12	18

Quando nos debruçamos sobre as questões que foram bem avaliadas na primeira situação de avaliação, percebemos que estas não foram objeto de aprendizagem de pares nem sofreram um controle posterior via exame. Nestes casos, num universo de 9 perguntas realizadas, 97% das repostas obtidas estavam corretas.

Quanto às questões que foram objeto de aprendizagem de pares, mas não sofreram controle por exame, os resultados obtidos traduzem-se no seguinte: num total de 6 perguntas realizadas, numa primeira avaliação a percentagem de respostas certas situava-se em 42%, já no segundo momento de avaliação este valor subiu para 85%.

As questões que foram avaliadas através de peer instruction e exame final tiveram os seguintes resultados: nas 6 perguntas realizadas, numa primeira avaliação o total de respostas corretas centrava-se em 42%, num posterior momento de avaliação este subiu para 82% e na avaliação por exame o valor situava-se em 59%.

Relativamente às questões que não foram realizadas através de aprendizagem de pares mas avaliadas por exame final, os resultados traduzem os seguintes números: num universo de 12 perguntas realizadas, o

primeiro momento de avaliação pautou-se por obter 82% de respostas corretas, já no momento de avaliação após exame este resultado desceu para 61%.

No total, podemos ainda acrescentar que num total de 33 questões realizadas numa primeira avaliação o valor das respostas corretas coloca-se em 73%; nos momentos de segunda avaliação, num universo de 12 questões realizadas, 84% obtiveram resultado correto; por último, nas avaliações por exame 60% das respostas estavam corretas num total de 18 questões realizadas.

No conjunto, constata-se que os estudantes melhoraram significativamente as suas respostas depois do episódio da discussão entre pares, mas depois obtiveram resultados piores na circunstância de exame final.

Quando se questiona acerca do procedimento da escolha do curso, percebemos que existem duas tendências relativamente a este. Uma diz respeito a questões de carácter pessoal, na medida em que os estudantes se identificam com as características do curso. Uma outra tendência é esta escolha estar relacionada com a amplitude do curso, que se traduz numa maior extensão de oportunidades no mercado de trabalho.

A composição da turma apresenta-se como um fator pertinente para o desenrolar do funcionamento da Unidade Curricular. Foi possível perceber que a grande composição da turma pode ser uma condicionante negativa para o funcionamento da aula, proporcionando desconcentração por parte de alguns estudantes. Um outro fator negativo apontado ao funcionamento da aula, prende-se com o pouco tempo que é dado aos estudantes para refletirem e discutirem as respostas às perguntas realizadas pela docente “Sim, às vezes é muita pressão. A professora pergunta e depois já está toda a gente a responder e depois nem se tem tempo para pensar.”

Os resultados obtidos ao longo dos depoimentos demonstram que os conceitos abordados em sala de aula se consagram como importantes em duas frentes. Em primeiro, verificou-se unanimidade quanto à importância atribuída ao domínio dos conceitos para um bom aproveitamento escolar e, conseqüente obtenção de resultados satisfatórios. E, em segundo, denota-se uma concordância quanto à utilidade dos conceitos abordados para o percurso formativo dos estudantes, traduzindo-se igualmente, como conceitos nucleares para outras áreas curriculares “Sim, acho muito importante. Até porque esta unidade curricular é uma base também para as outras unidades curriculares (...) sim, compreender os conceitos tem grande utilidade para uma aplicação futura.”

Um outro aspeto merecedor de destaque passa, mais uma vez, pela demonstração de necessidade por parte dos estudantes, da existência de uma contextualização dos conceitos abordados. Sendo esta realizada através da utilização de exemplos concretos que lhes permita estabelecer relações entre os conceitos curriculares e as aprendizagens conceptuais com as situações concretas e familiares do seu quotidiano “Pois, não é. Por causa do atrito e isso confunde um bocado, porque nós nunca podemos imaginar as coisas sem atrito. Um martelo, se não houvesse atrito, a resistência do ar caía ao nível de velocidade de uma folha e é um bocado difícil imaginar isso, porque não acontece aqui, na Terra. E é por isso que não dá para o demonstrar. Mas acho que se fosse mais prático, era mais fácil. Do meu ponto de vista.”

Apercebe-se que de forma geral, a Unidade Curricular em estudo é vista pelos estudantes como sendo transversal e pertinente, uma vez que os seus conceitos curriculares permitem uma melhor compreensão de

outras áreas científicas “É a base de muita coisa. Então agora no segundo ano, todas as cadeiras estão ligadas com física. (...) Claro que tem toda a importância. A física é a base da Engenharia, bem como a matemática. Por isso tendo bons conhecimentos de física, consigo fazer as outras cadeiras com maior facilidade, o que não aconteceria se não tivesse esses conhecimentos. Por exemplo, no caso de Mecânica dos Fluidos, não tendo bases de física, é impossível fazer a cadeira.”

A questão da preparação prévia faz compreender que, genericamente, os estudantes evidenciam uma preparação a nível de Ensino Secundário deficitária. Que se traduz pela falta de bases ao nível de disciplinas centrais, como a matemática e a física, que dificultam o acompanhamento da Unidade Curricular aqui em análise. Alia-se ainda a falta de componente prática no modo de leccionar estas mesmas disciplinas “Mas a matéria do 11º ano não tem muito a ver com esta matéria. É um bocado mais difícil. E acho que a matéria é muito abstrata e muito pormenorizada. (...) No secundário penso que não estávamos muito bem preparados porque a matéria é dada de uma maneira muito diferente comparado com a faculdade. A nível de parte prática não nos era mostrado nada, era tudo muito abstrato. No primeiro ano em termos de preparação para esta cadeira, é um ano muito direccionado para a química. Por isso é a primeira vez que temos contacto com física.”

Através dos resultados obtidos, entende-se que a dificuldade desta Unidade Curricular reside no seu teor abstrato “Sim, acho difícil. É muito abstrato. (...) Eu acho que esta cadeira é um bocado abstrata e tento torná-la mais concreta”. O facto de esta Unidade Curricular obrigar os estudantes a romperem com o senso comum, é mais um aspeto apontado como revelador de dificuldade “Uma pessoa acha é que ela vai contra noções básicas que nós temos da física, que desafia a nossa cultura geral. Muitas vezes diz o contrário daquilo que nós achamos que é, por isso é que as pessoas têm dificuldade em acreditar na Física.”

Salienta-se que os resultados fazem transparecer que os estudantes não culpabilizam estas mesmas dificuldades a uma má preparação ou proteção excessiva por parte dos seus professores no ensino Secundário. Consideram, aliás, que estas se devem à existência de um nível de exigência muito maior, na Universidade, comparativamente ao seu percurso no Ensino Secundário “Não, acho que não. Eu acho que os professores que eu tive no secundário, são iguais aos que tenho aqui. Mas o nível de exigência é que é muito diferente. Mas também agora, estamos-nos a preparar para sair para o mercado de trabalho e no secundário, já não era tanto assim.”

A tentativa de perceber a pertinência dos textos para apoio ao estudo, levou-nos à conclusão de que estes são vistos, por parte dos estudantes, como instrumentos de sustentáculo ao estudo. Por um lado conseguem proporcionar um melhor acompanhamento da aula e, por outro lado, mas de modo consequente, permitem que os estudantes se coloquem numa posição mais segura no momento de responder às perguntas e obtenham melhores resultados “é bom termos uma base de estudo. Porque caso tenhamos alguma dúvida está lá tudo explicado (...) porque nos ajuda a preparar a matéria antes de vir para a aula (...) acabam por ser úteis para conseguirmos responder às respostas em aula.” Ainda sobre esta mesma categoria, apercebe-se que estes materiais de apoio ao estudo disponibilizados nesta Unidade Curricular, se apresentam como ferramentas que permitem a compreensão de conceitos pertencentes também eles, a outras áreas curriculares “ e acaba por servir para outras disciplinas? Sim.”

A principal conclusão pertencente à categoria da contextualização dos conteúdos curriculares é que, para os estudantes apresenta-se como importante para compreensão dos conceitos a utilização de exemplos

concretos “porque se nós tivermos um exemplo, ainda que seja algo banal, que nós vemos no dia-a-dia, é uma maneira de simplificar as coisas, o não haver tantos nomes e tantos símbolos, faz com que as coisas sejam mais facilmente perceptíveis.”

Quando nos debruçamos sobre as questões obtidas na categoria denominada, avaliação, percebemos os resultados obtidos são dependentes da estrutura do teste que se concretizou em escolhas múltiplas. Pela voz dos estudantes compreende-se que, ou existe uma predisposição para se adaptar a esta estrutura de teste ou então, o resultado final, logo aí, está condicionado “o teste tinha muitas escolhas múltiplas, e as escolhas múltiplas ajudam muita gente, mas também prejudicam muita gente, porque para além de ser um meio de avaliação muito “seco”: ou está certo ou está errado, não conta nada do processo”. Um outro condicionante cinge-se à duração do teste, que se apresentou como reduzido para as atividades a realizar.

No que diz respeito ao mecanismo central de avaliação em estudo, compreende-se que de uma forma geral, os estudantes olham para o Aprendizagem de pares como algo funcional e motivador de aprendizagens. Acrescenta-se, que se verifica a extrapolação deste mecanismo para fora da sala de aula, sendo que os estudantes recorrem a este como forma de estruturar o estudo. Motivando desta forma, a discussão entre pares mesmo fora da sala de aula, proporcionando um incentivo à discussão e troca de conhecimentos “Você replica esse exemplo quando está a estudar para os testes? Sim. Com quem? Estudo sempre com companhia. Primeiro, leio a matéria e depois os exercícios, faço sempre com companhia. Acho que resulta a 100%.” A utilização desta ferramenta de avaliação não deixa de ser vista pelos estudantes como uma forma de a docente selecionar os conteúdos tidos como mais importantes. Sendo que a partir deste facto, os estudantes tendem a guiar o seu estudo, remetendo-se a uma seleção de conteúdos “Sim porque a professora faz nisto um “apanhado da matéria” e os focos principais onde ela foca e assim consigo estudar e guiar-me por aqueles pontos que sei que são, basicamente, os mais importantes.”

Segundo os resultados obtidos, o espaço de reflexão proporcionado por este mecanismo de avaliação, mostra-se como essencial para construção de conceitos por parte do estudante e para a sua interiorização “porque da mesma maneira que a parte em que nós interiorizamos a resposta é importante para criarmos o nosso ponto de vista, construção dos nossos conceitos...”. Aliás, os estudantes referem que este momento individual se torna pertinente para refletir acerca das questões e ponderar várias hipóteses. No momento de expor a resposta, percebe-se que o grande grupo poderá ter influência na resposta individual, quando não existem certezas “quando não tenho certeza, como tenho de responder, guio-me pelo que a maioria responde”. Da mesma forma que errar na resposta perante o grande grupo tem fortes implicações na motivação do estudante em querer, efetivamente, perceber o porquê de estar errado e conseguir interiorizar de melhor forma a explicação “imagine que a professora faz uma pergunta e a minha resposta é a única errada no auditório todo, garanto-lhe que tão cedo não me vou esquecer da resposta certa”.

O espaço que corresponde à discussão entre pares apresenta-se como algo valorizado pelos estudantes. Este estimula uma preparação prévia de argumentos e uma organização de raciocínio. Permite a construção e exposição de argumentos de opinião, mesmo que estes não estejam completamente corretos. Por parte dos estudantes, existe a consciência de que esta tentativa de opinar, mesmo sem certezas, é algo mais complexo quando perante a autoridade de um docente, onde o estudante tende a remeter-se a um estatuto mais passivo e a obedecer a uma hierarquia “Quando é apenas o professor, nós temos de aceitar o que ele diz porque está acima de nós e, quando é com o colega, permite-nos ter uma discussão mais

amigável (...) normalmente nós entendemos melhor com as explicações dos nosso colegas e, por isso, às vezes ajuda mais, acaba por ser mais fácil (...) Com os colegas também é bom, porque a professora fala numa linguagem pra todos e com o colega é como se ele fosse um explicador, está lá ao nosso lado e tira-nos as dúvidas.”

As desvantagens verificadas, remetem-se ao facto de devido ao número de estudantes e, conseqüentemente, à variedade de questões/dúvidas, haver a hipótese de não ficarem todas totalmente esclarecidas. Contribui também para tal, o reduzido tempo que existe tanto para discussão entre pares, como para esclarecimento de dúvidas. “Por vezes o facto de não ficarmos mesmo esclarecidos (...) às vezes é muita pressão. A professora pergunta e depois já está toda a gente a responder e depois nem se tem tempo para pensar (...) não termos muito tempo para conseguir pensar/resolver o exercício proposto.”

Ainda relativamente ao espaço de discussão entende-se que este pode ser condicionado pelo facto de a sua existência ou sucesso se dever à existência, ou não, de uma relação próxima entre as pessoas envolvidas “se num auditório cabem lá 80 pessoas, muito provavelmente vão estar lá pessoas que eu não conheço, e muita gente só fala e só discute as ideias dele caso se sente à beira de um amigo ou assim, mas deve ser só por causa disso, porque fora isso, acho que toda a gente deve acompanhar.”

Quanto às vantagens que são percebidas pelos estudantes, observa-se que este método de trabalho se apresenta como um instrumento de aplicação e de autoavaliação das aprendizagens. Ou seja, através dos exercícios expostos os estudantes conseguem concluir quais as questões que lhes provocam incertezas e, a partir daí nasce espaço para exporem as dúvidas. Aliás, por parte dos estudantes subsiste a opinião de que nestes momentos a docente se encontra mais predisposta responder às dúvidas “ (...) E depois as perguntas servem para percebemos em quê que poderemos ter dúvidas e o que estamos ou não a perceber da matéria (...) Por exemplo, a professora dá a matéria e com as perguntas se não percebermos significa que a matéria que foi dada não ficou percebida”.

Discussão de resultados e conclusão

Dos dados apresentados, constata-se que os estudantes melhoraram significativamente as suas respostas depois do episódio da discussão entre pares, mas depois obtiveram resultados piores na circunstância de exame final. Tal resultado está em linha com as conclusões de estudos anteriores, de que se fez eco na revisão de literatura (Cummings, & Roberts, 2008; Crouch & Mazur, 2001). De forma concordante também se constata que a discussão entre pares é uma estratégia valorizada pelos estudantes, porquanto desenvolve outras competências, como a produção de argumentos e a organização de raciocínio, a que se associa o esforço de verbalização e discussão dos conceitos adquiridos que sistematiza e aprofunda o domínio conceptual da ciência a aprender.

Todavia, quando se cruzaram os resultados imediatos da aprendizagem de pares, com os resultados dos exames finais, realizados pelos mesmos estudantes, constatou-se que obtiveram resultados piores do que aqueles que resultaram da discussão entre pares, ainda que tivessem sido sistematicamente melhores que os que resultaram da avaliação inicial. É possível adiantar o factor tempo como a explicação lógica para essa diferença. Igualmente, o facto de os resultados dos exames se reportarem à totalidade dos estudantes e de a participação nas sessões de aprendizagem de pares não ter sido compulsória, pode constituir uma

explicação da diferença. Para além disso, a estrutura dos testes de escolha múltipla implica um domínio linguístico e lógico do raciocínio que, segundo alguns alunos, torna ainda mais difícil uma UC que já o é por natureza, na medida em que contraria frequentemente o senso comum. É, por isso também plausível considerar que esses menores resultados tenham a sua explicação nessa ruptura epistemológica relativa ao senso comum, que alguns estudantes, ainda não realizaram.

Em conclusão, pode afirmar-se que o estudo deste caso validou o recurso à aprendizagem de pares, mas tal metodologia precisa de ser mais sistemática para entrar nas estratégias mais habituais desenvolvidas pelos estudantes. Afinal se na universidade não se insistir num trabalho curricular que exija uma atitude mais ativa e interativa dos estudantes percebe-se mal como é que esses mesmos estudantes irão corresponder às expectativas que a sociedade tem sobre eles: “universitários que pensem o que os outros não são capazes de pensar, que digam o que os outros não podem dizer, que façam o que os outros não têm conseguido fazer” (Nóvoa,2011).

Referências

- Brennan, J. Enders, J., Musselin, C., Teichler, U. & Välimaa, J. (2008). Higher Education Looking Forward: An Agenda for Future Research. Strasbourg : European Science Foundation.
- Crouch, C. & Mazur, E (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9), 970-977.
- Cummings, K & Roberts, S.. (2008). A study of Peer Instruction Methods with School Physics Students. C. Henderson, M. Sabella & L. Hsu (ed). *Physics Education Research Conference* (pp. 103-106). sl. American Institute of Physics.
- De Backer, L., Van Keer, H. & Valcke, M. (2012) Exploring the potential impact of reciprocal peer tutoring on higher education students' metacognitive knowledge and regulation. *Instructional Science*. 40, pp. 559–588
- Dioso-Henson, L. (2012). The effect of Reciprocal Peer Tutoring and non-Reciprocal Peer Tutoring on the performance of students in college physics. *Research in education*, 97, pp 34-49.
- Europe 2020, A Europe Strategy for smart, sustainable and inclusive growth”, European Commission, March 2010, <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLETE%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf>
- Freney, M & Wood, D (2008) “The delivery and management of feedback and assessment in an e-Learning environment” *The International Journal of Learning*. 15 (2).
- Gok, T (2011). The Impact of Peer Instruction on College Students' Beliefs about Physics and Conceptual Understanding of Electricity and Magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education* (10): 417-436.
- Morgado, J.C (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: DE Facto editores.
- Nóvoa, A. (2011). *Intervenção*. 3ª Conferência Nacional do Ensino Superior e da Investigação. Lisboa, 4 e 5 de Novembro (texto policopiado)

- Pinto, A., Bueno, M., Silva, M., Sellmann, M., & Koehler, S. (2012). Inovação Didática – Projeto de Reflexão e Aplicação de Metodologias Ativas de Aprendizagem no Ensino Superior: Uma Experiencia com “Peer Instruction”, 15.
- Quivy, Raymond & Campenhoudt, L. (2008). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.
- Schmidt, B (2011). Teaching engineering dynamics by use of peer instruction supported by an audience response system. *European Journal of Engineering Education*, 36(5):413-423.
- Turpen, C. & Finkelstein, N.(2007).Understanding How Physics Faculty Use Peer Instruction. L. Hsu, C. Henderson, and L. McCullough (ed). *Physics Education Research Conference*, (pp204-209)American Institute of Physic.
- Turpen, C., Dancy, M & Henderson, C. (2010). Faculty Perspectives On Using Peer Instruction:A National Study. Singh, C., Rabella, M & Rebello, S. (ed). *Physics Education Research Conference*, (pp. 325-328)American Institute of Physic.

Escola-Família: Aprendendo juntas...um compromisso de futuro

Maria da Conceição Lemos de Jesus Pereira e António Luís Carvalho¹⁶¹³

Resumo

Num tempo em que a Escola é alvo de muitas atenções, palco de inúmeras movimentações internas e externas que reclamam processos de diferenciação educativa, que elogiam a diversidade e reivindicam uma educação intercultural.

A atual e complexa transformação social colocam a Escola face a novos desafios que exigem respostas adequadas dos agentes educativos, surgindo o professor-educador como gestor do equilíbrio necessário para mais e melhor desenvolvimento humano.

Enquanto professores-educadores, motivados por desejos de valorização pessoal e de serviço ao bem comum, entendemos ser tempo de intervir no presente e melhor preparar o futuro no âmbito das Ciências da Educação e, mais concretamente, da colaboração Escola-Família, enquanto meio eficaz para promover o bem-estar na Escola e na Família, o desenvolvimento harmonioso dos alunos, o seu sucesso escolar e a cidadania social de todos os que participam no mais nobre e ousado projeto humano: a educação.

Procurando encontrar respostas adequadas para um caminho de transformação positiva, alicerçado numa educação para o otimismo, para a competência pela exigência e para o diferente que é o Outro, promovemos o Projeto Socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, implementado para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar de alunos de 9º ano, para conclusão da escolaridade obrigatória, num horizonte de educação integral e cidadania social ativa e responsável.

A opção metodológica pela investigação-ação, enquanto forma de investigação participada que visa encontrar soluções partilhadas para problemas reais de uma comunidade, numa perspetiva pedagógica, transforma-se em investigação participante, com a colaboração e envolvimento das famílias, numa lógica democrática de defesa da igualdade. Os participantes tomam parte do processo, num percurso de corresponsabilidade e proximidade, fomentando uma aprendizagem significativa e permanente de todos e de cada um, elevando o nível de desenvolvimento humano e promovendo a cidadania social. Recorrendo a uma estratégia multimétodo, procuramos fazer um tratamento holístico dos fenómenos e das ações que se relacionam de forma complexa. Como forma de triangular os dados recolhidos pelo investigador, a partir das opiniões que os outros participantes têm sobre os acontecimentos, associamos a recolha de dados por observação participante, por registo e análise documental e por questionários realizados a alunos, encarregados de educação e professores.

Ancorado numa matriz humanista de valorização da dignidade da pessoa, pretendendo ajudar a criar condições para que cada um dos alunos e suas famílias possam adquirir as ferramentas que lhes permitam tornarem-se sujeitos capazes, livres e responsáveis, afirmando-se como autores da sua ação e da sua história, num processo de acolhimento, proximidade e corresponsabilidade, este projeto promove a

¹⁶¹³ Escola Secundária de Gondomar e Escola Superior de Enfermagem do Porto

aprendizagem e o sucesso escolar dos alunos, a participação e satisfação das famílias com a Escola, a cidadania social de quem se sente capaz, autor da sua história e comprometido com o futuro.

No que concerne à pertinência prática, este projeto pretende contribuir para melhorar as práticas sociais e educacionais, promotoras de melhorias face ao fenómeno contemporâneo complexo que é a relação Escola-Família, insucesso escolar e exercício de cidadania, proporcionando uma nova forma de atuação na resolução do problema.

1. Introdução

Num tempo em que se exige à Escola o que ela não pode fazer: substituir a Família, que tantas vezes se abstém de ser a primeira e insubstituível entidade educadora, impõe-se afirmar e ajudar a praticar a Família como primeira instância da educação, como contexto de todo o indivíduo em desenvolvimento. Impõe-se praticar a Escola como auxílio à Família, podendo completá-la, mas não substituí-la, ajudando-a a criar condições para que seja espaço social de formação integral da pessoa humana, comunidade capaz de desenvolvimento e de felicidade de cada um dos seus membros, nunca esquecendo que a busca da felicidade verdadeira, para além de ser uma missão primordial da educação, é também a motivação fundamental da vida de todo o ser humano.

Perspetivando este desafio do lado da Escola e defendendo uma prática de relação pedagógica feita caminho de aproximação ao Outro, promotora de laços sociais positivos e favoráveis à cooperação entre a Escola e a Família, este esforço de colaboração não passa apenas por chamar ou envolver as famílias, mas por assumir, inteiramente, uma prática de trabalho conjunto, alicerçada no princípio de corresponsabilidade ativa e de compromisso, na busca de respostas educativas (Jares, 2007) adaptadas às necessidades da comunidade. Neste artigo apresentamos uma experiência e concretização destes desafios da educação e da Escola, pelo projeto socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*.

1.1. A Escola: lugar de educação integral e humanidade

Num tempo de pós modernidade, em que a Escola é alvo de muitas atenções e os desafios educativos são cada vez mais exigentes e em permanente mutação, cabe à educação fornecer a cartografia neste mundo complexo e constantemente em mudança e, ao mesmo tempo, facultar a bússola que permita a cada um navegar através dele (Delors, 2005). Impõe-se ensinar crianças e jovens a resolver problemas, a exprimir-se e a argumentar com opinião fundamentada, a ter espírito crítico e reflexivo e a situar-se no tempo, seja qual for o espaço habitado neste mundo globalizado e globalizante. Impõe-se ensinar valores fundamentais de referência, valores intemporais e universais de respeito pelo Outro, na sua diferença, nos seus direitos e deveres, no respeito pela dignidade da pessoa.

Num quotidiano marcado pela ausência de relações de acolhimento e proximidade, em que a comunicação se perde em resultado da ausência da relação, impõe-se praticar a pedagogia do Outro; praticar o acolhimento como condição indispensável da relação; dar corpo a uma esperança confiante e olhar a realidade sem qualquer operação de cosmética, ouvindo e chegando ao Outro com simplicidade e disponibilidade, apresentando-lhe caminhos de partilha onde todos e cada um sintam a alegria de ser gente, com gente.

Acreditamos que a educação se faz pela relação e o Outro é alguém em quem me empenho pela felicidade de *ser mais e melhor*. Sendo pela relação afetiva e pelo exemplo que verdadeiramente se educa, a Escola vive a urgência do tempo de hoje de não ficar calada ou quieta, a urgência de intervir para mudar e transformar, chamando a si as famílias para trilharem juntas caminhos de prática de cidadania ativa e de corresponsabilidade, propiciadores de esperança numa educação de mais e melhor humanidade.

Neste sentido, a Escola desempenha um papel crucial enquanto lugar de aprendizagem e humanismo, promovendo o desenvolvimento positivo do educando, preparando-o para a vida, proporcionando-lhe ferramentas que o façam capaz de construir o seu próprio projeto, o seu futuro.

A complementaridade entre o ensino de conteúdos científicos e de formação ética dos educandos, de testemunhos da necessidade fundamental do respeito por si e pelo Outro, é intrínseca a uma prática docente integral. O ensino de conteúdos implica o testemunho ético do professor, pessoa em construção e em formação contínua, mas sempre sincronizada com o seu tempo. O clima de respeito fecundado por relações justas e sérias, de humildade e generosidade, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos e encarregados de educação (EE) se assumem eticamente, autentica o carácter formador do espaço e da prática pedagógica (Freire, 2009), numa sobreposição e interligação dos objetivos de ser feliz e útil à comunidade.

Neste objetivo de viver e educar, a Escola torna-se campo fértil para a prática de ensino-aprendizagem como experiência total de humanidade e humanização, onde ensinar é criar condições e possibilidades para construir conhecimento, e a verdadeira aprendizagem exige que os educandos se vão transformando em sujeitos de construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, também ele sujeito do processo. Nesta Escola, ensina-se e aprende-se a pensar certo, a estar no mundo e com o mundo, estando com o Outro; ensina-se a ser capaz de comunicar e refletir, a intervir para transformar, assumindo-se como ser social e histórico que deseja gravar a sua assinatura no mundo e na vida dos que com ele se cruzam e deixam marcas (Freire, 2009).

Cultivar o otimismo e olhar o Outro como obra-prima da criação; pensar que nele existe bondade e perfetibilidade, mais ou menos delineadas; acreditar que existe sempre um melhor ângulo para o perspetivar; estar convicto de que também depende de mim a qualidade e o resultado da obra de arte, impele-me a procurar, a desbravar e a descobrir a excelência que há em cada um, em cada ser humano único na sua singularidade de ser, pleno de humanidade e, não raras vezes, em busca de um caminho positivo e com sentido.

2. Da conceção à transformação das práticas

Na certeza de que é possível e é preciso mudar formas de atuação e de estar na Escola que perpetuam a desigualdade social e cultural, o insucesso e a falta de horizontes de vida com sentido, apresentamos o projeto socioeducativo *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro* (PEF), criado e dinamizado por uma diretora de turma (DT) que atribui à colaboração Escola-Família o papel gerador de todas as ações.

Nesta linha de pensamento e atuação, assumimos uma metodologia de Investigação-Ação, entendida como uma investigação participada que visa encontrar soluções partilhadas para problemas reais de uma

comunidade, numa perspetiva pedagógica, na qual estão implicados todos os membros do grupo que se propõem descobrir soluções partilhadas para problemas reais de uma comunidade, numa perspetiva pedagógica e modo de ensinar-educar conducente à transformação das atitudes e mudança social. É uma investigação ampla e flexível, com rigor metodológico; um processo sistematizado de observação, reflexão e mudança por parte dos participantes da ação e da investigação. Sendo uma ação realista, é sempre acompanhada de reflexão autocrítica objetiva e de avaliação dos resultados. É um processo coletivo e educacional, de conhecimento e ação, em que os participantes tomam parte do processo ao mesmo nível do investigador.

Como forma de instrumentar a investigação, observamos, analisamos e descrevemos todo o percurso de ação deste projeto socioeducativo e dos seus participantes - alunos, EE e professores de 3 turmas de 9º ano - recorrendo a uma estratégia multimétodo que conjugou, comparou e complementou dados qualitativos e quantitativos, possibilitando alcançar uma compreensão e interpretação, tão abrangente e holística quanto pormenorizada e individual, dos fenómenos sociais em estudo.

Descreveremos como o PEF encontrou soluções adaptadas para responder à necessidade real de melhorar o sucesso escolar dos alunos participantes, com vista à conclusão da escolaridade obrigatória, promovendo o sucesso escolar e a cidadania social, dos alunos e das suas famílias, num horizonte de educação integral e cidadania mais ativa e responsável.

2.1 O projeto socioeducativo

Cientes de que o sucesso e eficácia do PEF dependeram da sua adequação à realidade concreta da comunidade em que se inseriu e da massa humana que lhe deu corpo e voz, apresentamos os aspectos/caraterísticas/valores estruturais e éticos que poderão servir de guião base a outros projetos socioeducativos, adequadamente enriquecidos e personalizados por toda a especificidade resultante da observação e diagnose da realidade que lhes servir de berço.

Perspetivamos a sua estrutura como um conjunto de itens – finalidades, objetivos, estratégias passando pelos participantes e colaboradores que lhe dão vida e voz.

Este projeto teve dois momentos de implementação (ano letivo 2008-2009 e ano letivo 2012-2013), com alunos, famílias e professores diferentes, sempre dinamizado e coordenado pela mesma DT.

2.1.1 Finalidades e objetivos

O PEF foi construído e alicerçado em 3 grandes finalidades:

- Implementar práticas sociopedagógicas de colaboração Escola-Família que promovam a cidadania social dos alunos e das suas famílias;
- Melhorar o acompanhamento assertivo das famílias nas atividades escolares dos alunos, aumentando o sucesso escolar;
- Promover o sucesso escolar dos alunos.

Estas finalidades apontam para a consecução de objetivos específicos de atuação:

- Aumentar o número de alunos com sucesso escolar;
- Promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras atividades propostas pela Escola;
- Promover um maior acompanhamento dos EE na realização dos trabalhos escolares;
- Melhorar a realização dos trabalhos de casa, ao longo do ano letivo;
- Diminuir o número de classificações negativas nas pautas do 2º e 3º período;
- Aumentar o número de classificações de nível 4 e 5 nas pautas do 3º período.

O cumprimento de cada uma das finalidades e objetivos específicos foi concretizado por um diversificado leque de atividades e estratégias, inscritas num quadro concetual de referência que inclui a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, a Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência de Sanders e Epstein e os vários níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade de Epstein.

2.1.2 Participantes

No ano letivo 2008-2009, os alunos participantes do PEF circunscreveram-se a 2 turmas de 9º Ano, num total de 53, sendo 26 alunos da Turma 1 (T1) e 27 alunos da Turma 4 (T4), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, com uma média de idades de 14 anos, sendo 26 do sexo feminino e 27 do sexo masculino. No final do 8º Ano, a T1 tinha perdido 5 alunos e a T4 2 alunos, retidos por elevado número de níveis negativos. As 2 turmas receberam 7 alunos para repetir o 9º Ano, 5 na T1 e 2 na T4.

No ano letivo 2012-2013, os alunos participantes do PEF circunscreveram-se a 1 turma de 9º Ano (T2), num total de 20, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, com uma média de idades de 14 anos, sendo 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. No final do 8º Ano, a turma havia perdido 4 alunos retidos por elevado número de níveis negativos e havia recebido 2 alunos para repetir o 9º Ano. Nesse ano, a turma teve um percurso muito conturbado devido a problemas comportamentais/disciplinares graves e frequentes, o que provocou um ambiente de instabilidade e agitação nada propício à aprendizagem e sucesso dos alunos.

Assim, embora diferentes, as 3 turmas mereciam uma atenção redobrada para alcançarem, com sucesso, o final do 3º Ciclo, motivo pelo qual a DT concebeu este projeto socioeducativo, na convicção de que uma colaboração próxima e objetiva entre as instâncias educativas Escola-Família era uma mais-valia para o sucesso almejado por todos.

Quanto aos EE, o convite foi dirigido a todos, tendo a sua participação ao longo do ano 2008-2009 variado entre os 54% e os 70%, enquanto em 2012-2013 variou entre os 50% e 85%.

Importa realçar que todos os professores das 3 turmas se disponibilizaram para fornecer os elementos necessários para o trabalho do projeto.

2.1.3 Estratégias

O PEF apresenta um conjunto diversificado de estratégias/atividades, inscrito no quadro concetual das teorias de Bronfenbrenner (1987) e de Epstein (2004; 2005).

Alicerçado na convicção de que os alunos aprendem mais e melhor quando a Escola, a Família e a Comunidade trabalham juntas para apoiar a sua aprendizagem e desenvolvimento, inscreveu-se no quadro conceitual da Teoria da Sobreposição das Esferas de Influência, perspectivando um papel central e ativo para o aluno na interação dialogante e constantemente negociada entre as três instâncias educativas.

Promovendo uma prática pedagógica alicerçada numa visão integradora e abrangente do aluno entendido no seu todo, na medida em que os diferentes níveis do ambiente ecológico em que ele se desenvolve - microsistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema - estabelecem relações de inclusão e não relações laterais entre si, o projeto enquadra-se na Teoria Ecológica de Sistemas, tendo como horizonte o desenvolvimento harmonioso dos alunos.

Procurando responder às diferentes necessidades/exigências de colaboração e intervenção das famílias na Escola, incluiu atividades inscritas nos seis níveis da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade (parentalidade, comunicação, voluntariado, aprendizagem em casa, tomada de decisões e colaboração com a comunidade), procurando ajudar as famílias a comprometerem-se, ativamente e visivelmente, com a aprendizagem dos alunos, de forma produtiva e positiva. Ancorado neste quadro conceitual, o PEF desenvolveu diversas atividades/estratégias que passamos a apresentar sucintamente.

Reuniões mensais de EE e DT e Reuniões trimestrais de EE e Professores

Inscritas nos Níveis 1 (Parentalidade) e 2 (Comunicação) da Tipologia de Epstein, estas reuniões promoveram a comunicação e interação Escola-Família e interfamílias como forma de encontrar respostas educativas para as realidades vividas, numa relação de frente a frente e proximidade, promotora de uma convivência positiva entre seres humanos que se respeitam, se esforçam por refletir, dialogar e partilhar experiências, tendo em vista o entendimento mútuo e o bem comum.

Definiram-se estratégias de atuação para superar as dificuldades existentes, melhorar o comportamento e aproveitamento dos alunos, prevenir problemas futuros; promoveram-se, nos EE, atitudes facilitadoras da aprendizagem dos educandos bem como o desenvolvimento de capacidades de acompanhamento e intervenção nas atividades escolares; incentivou-se a capacidade de refletir e tomar decisões, a crescente autonomia e capacidade interventiva, inerentes a uma cidadania ativa, responsável e solidária; promoveu-se a intensificação das relações familiares em torno dos assuntos escolares, incentivando a continuidade entre Escola-Família e Família-Escola enquanto contextos educativos; desenvolveu-se, nas famílias, atitudes positivas face à Escola e, nos professores, atitudes positivas face às famílias.

Reuniões mensais de alunos e DT

Estas reuniões realizaram-se nas aulas de Formação Cívica e foram tempo de vida refletida, alicerçada em temáticas relacionadas com a educação e formação integral do indivíduo, na identificação e partilha das dificuldades e sucessos experienciados e no estabelecimento/reformulação de objetivos e estratégias mensais. Com atividades diversas, desde a reflexão individual e partilhada, à realização de textos escritos, passando pela construção de um jornal de parede e pela discussão e tomada de decisões em assembleia de turma, os alunos experienciaram a aventura da aprendizagem da interiorização reflexiva que os impeliu a ouvir o Outro e a repensar/reformular/mudar de opinião ou comportamento.

Encarados como núcleo central de todo o projeto, os alunos sentiram estas reuniões como espaço de reflexão, de avaliação do caminho trilhado e de planificação de atuações futuras; espaço de liberdade de opinião, de aprendizagem e partilha de conhecimento, de autonomia de pensamento e decisão. Estas reuniões foram verdadeiro laboratório de aprendizagem e prática de cidadania social, de democracia e espírito crítico.

Livro de Memórias e Sarau Cultural

Ciente de que recordar é atribuir significados ao vivido, abrindo a possibilidade de conferir unidade à diversidade de experiências (Baptista, 2005), a DT quis fazer um desafio à memória coletiva, valorizando a identidade pessoal. Assim, apresentou aos alunos e EE, em momentos diferentes, a proposta de realização de um *Livro de Memórias da Turma*, repositório das vivências pessoais e coletivas experienciadas pelos alunos, materialização das memórias de um caminho de proximidade, cumplicidade e vida partilhada. Envolto num clima de segredo, próprio de quem quer presentear e surpreender aqueles que estima, o *Livro de Memórias da Turma* materializou-se num livro único para cada aluno, composto pelas vivências experienciadas em conjunto e pela cumplicidade de quem cresce e se valoriza com o Outro, expressas por fotografias, textos e dedicatórias que refletiram o percurso de vida dos alunos, enquanto membros do grupo-turma durante os anos vividos na escola.

Procurando promover a cultura de Escola, pela participação ativa de todos os agentes do processo educativo, a DT idealizou a realização de um *Sarau Cultural* que espelhasse a caminhada multifacetada dos três anos do Ciclo: de encontro, crescimento e amizade vividos pelo grupo-turma; de colaboração crescente Escola-Família.

O *Sarau Cultural* resultou num espetáculo construído e vestido de gestos de delicadeza e carinho, alindado pelo empenho e criatividade de todos os alunos que ganharam a categoria de papel principal, pela alegria dos EE que fizeram questão de marcar a sua participação e presença, pela disponibilidade da DT que idealizou, coordenou e produziu o *Livro de Memórias* e o *Sarau* de encerramento oficial das atividades do PEF.

Com estas atividades, inscritas nos Níveis 3 (Voluntariado) e 5 (Tomada de decisões: incluir as famílias de todos os ambientes como participantes em decisões escolares), o PEF não só deu cumprimento ao Desafio Tipo 3 da Tipologia de Colaboração Escola-Família-Comunidade, como cumpriu o objetivo específico de *promover a maior presença dos EE nas reuniões e outras atividades propostas pela escola*, apresentando-se como mentor de uma Escola-comunidade de pessoas ligadas umas às outras por laços de proximidade, alicerçados na partilha do seu património de memórias e valores; promotor de uma Escola-lugar antropológico de identidade, de afetos e de memória, potenciadora de encontro e de verdadeiros laços sociais (Baptista, 2005).

Tocando a todos e não deixando ninguém de fora, o PEF é verdadeiro exemplo da Colaboração Escola-Família-Comunidade preconizada por Epstein e Jansorn (2004), Epstein e Sheldon (2005) e Epstein e Sanders (2006), concretizando a Teoria Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner (1979; 1986; 1989), ao olhar a pessoa (o aluno) em desenvolvimento como um ser ativo, proposicional, que interatua de forma recíproca e bidirecional com o seu ambiente.

Se os diversos estudos (Jares, 2007; Baptista, 2005; Silva, 2003; Bolívar, 2000) salientam a importância de ser a Escola, enquanto representante da cultura dominante, a promover a colaboração com as famílias e a definir os contornos que essa colaboração deve assumir, o PEF apelou, motivou, congregou e exigiu uma colaboração permanente entre as duas instituições, como forma privilegiada e imprescindível de contribuir para a felicidade e bem-estar dos alunos e para o seu desenvolvimento humano, trilhos indispensáveis ao sucesso escolar e pessoal, à consecução de uma cidadania ativa e responsável dos alunos e das suas famílias.

Constata-se, assim, que todo o trabalho empírico desta investigação, configurado na ação do projeto socioeducativo, deu vida, sentido, sentimento e luz à fundamentação teórica que lhe serviu de base, como disso dão prova os resultados das diferentes valências e vertentes da colaboração Escola-Família que congregou e conquistou.

3. Os resultados

Perspetivando contribuir para a produção de conhecimento e de novas práticas sociopedagógicas no âmbito da investigação em educação e da colaboração Escola-Família.

Afirmando que a investigação social vinculada à intervenção, transformação e melhoria da realidade, constitui o melhor caminho de permanente aperfeiçoamento (Serrano, 2005), tendo como horizonte a promoção de transformações ou mudanças sociais, efetivas e positivas.

Atentos a uma sociedade de pós modernidade em que o sucesso escolar, legitimado por certificações e diplomas, pesa cada vez mais no nível de integração profissional e social, pelo que o insucesso escolar mais do que um problema unicamente pedagógico, de não aquisição total ou parcial de saberes e competências, se transforma numa experiência socialmente dramática, verdadeira experiência-tipo de exclusão (Clavel, 2004), em que os alunos, ficando submetidos e atrelados aos resultados do seu percurso escolar, estão condenados a empregos desqualificados, precários e até ao desemprego.

Sabendo que para o investigador qualitativo interessam sobretudo as mudanças ocorridas nos participantes, na medida em que as perspectiva como algo desejável, em função dos comportamentos almejados (Vieira, 1999), procuramos avaliar as ações e os resultados do PEF, analisar as suas repercussões na vida quotidiana dos participantes e, conseqüentemente, os contributos do projeto socioeducativo.

3.1 Contributos para mais sucesso escolar

O PEF promoveu e valorizou as melhorias progressivas na aprendizagem dos alunos, concretizadas no aumento do sucesso escolar de todos, desde os alunos que tinham elevado número de classificações negativas, até aqueles que tinham classificações positivas.

Atenta e conhecedora da singularidade de ser de cada um, a DT colocou a cada aluno o desafio de fazer o seu melhor, derrubando as barreiras da acomodação do «sempre foi assim» e as limitações resultantes quer da falta de hábitos e métodos de estudo, quer das baixas expectativas, suas e quantas vezes das famílias, relativamente ao seu futuro académico.

Fruto de um trabalho contínuo, paciente e perseverante da parte de todos os participantes, os resultados foram surgindo, a cada período, mais positivos.

Necessariamente afastada de atitudes de conformismo ou indiferença; consciente de que o envolvimento dos professores é vital para o sucesso dos processos de mudança educativa (Hargreaves, 1998), nos quais a presença colaborativa e implicada das famílias acrescenta mais-valias para que o projeto comum da educação dos alunos/filhos (Jares, 2007; Baptista, 2005; Marujo, Neto & Perloiro, 1999) possa chegar a bom porto, a DT serviu-se do PEF como um andaime para transformar o percurso escolar dos seus alunos, dando-lhe uma configuração de mais positividade e de sucesso escolar, capaz de otimizar a construção de um futuro com mais sentido para a Escola, para os alunos e suas famílias.

a) O aumento da média de classificação final

Do 8º para o 9º ano, período de implementação do projeto, as Turmas 1 e 4 registaram um aumento da média de classificação final de 6.63% e de 2.18%, respetivamente, enquanto a T2 registou um aumento de 6.39% na média de classificação final.

Quadro 1 – Comparação da Média de Classificação Final – 8º e 9º Ano

	Médias Finais		Crescimento	
	8º Ano	9º Ano	Valor Absoluto	Valor Relativo
Turma 1 (2008-2009)	3.32	3.54	0.22	6.63%
Turma 4 (2008-2009)	3.21	3.28	0.07	2.18%
Turma 2 (2012-2013)	3.13	3.33	0.20	6.39%

Assim, as 3 turmas registaram uma subida das médias de classificação final, evidenciando os contributos do PEF para a melhoria do aproveitamento escolar dos alunos e conseqüente promoção do seu sucesso escolar.

b) A diminuição do número de classificações negativas

Ao longo do 9º ano as 3 turmas evidenciaram uma diminuição das classificações de nível negativo do 1º para o 2º período, tendo a T2 liderado tal diminuição com -22,7%.

Quadro 2 – Comparação da Evolução das Classificações Negativas - 9º Ano

Turma	Valor Absoluto	Valor Relativo
-------	----------------	----------------

	1º P	2º P	3º P	1ºP / 2ºP	2ºP / 3ºP	1ºP / 3ºP
Turma 1 (2008-2009)	63	62	22	-2%	-65%	-65%
Turma 4 (2008-2009)	80	79	30	-1%	-62%	-63%
Turma 2 (2012-2013)	54	44	22	-22,7%	-50%	-59,3%

Do 1º para o 3º período, as 3 turmas registaram uma acentuada diminuição das classificações de nível negativo, entre -59.3% e -65%.

Estes resultados evidenciam a clara necessidade de tempo para que as dinâmicas e estratégias do PEF pudessem influenciar de forma positiva os resultados escolares dos alunos, criando e/ou mudando hábitos de trabalho, alterando rotinas instituídas, promovendo e consolidando o acompanhamento dos EE nos trabalhos escolares.

Para uma compreensão mais abrangente e fundamentada dos contributos do PEF na diminuição das classificações de nível negativo, e conseqüentemente para a melhoria do sucesso escolar dos alunos, a análise comparativa entre as classificações de nível negativo do 3º período do 8º e do 9º ano, revela que as 3 turmas, quando alvo do projeto, registaram uma significativa diminuição das classificações de nível negativo que varia entre -31% e -49%.

Quadro 3 – Comparação das Classificações Negativas - 8º/9º Ano

Turma	Valor Absoluto		Valor Relativo
	8º Ano (3ºP)	9º Ano (3ºP)	
Turma 1 (2008-2009)	43	22	-49%
Turma 4 (2008-2009)	44	30	-32%
Turma 2 (2012-2013)	32	22	-31%

Podemos, assim, afirmar o inequívoco contributo do PEF para a acentuada diminuição das classificações de nível negativo, diminuição que se foi tornando mais evidente à medida que o tempo avançava, revelando que as mudanças de postura exigem tempo de interiorização e amadurecimento, tempo para romper com hábitos, tantas vezes mais fáceis de manter do que as mudanças exigidas.

c) O aumento do número de classificações de nível 4 e 5

As 3 turmas registaram, ao longo do PEF, um aumento das classificações de nível 4 e 5 no 3º período do 9º ano.

Quadro 4 – Comparação da Evolução das Classificações de Nível 4 e 5 - 9º Ano

Turma	Nível	Valor Absoluto			Valor Relativo		
		1º P	2º P	3º P	1ºP / 2ºP	2ºP / 3ºP	1ºP / 3ºP
Turma 1 (2008-2009)	4	69	77	83	12%	8%	20%
	5	16	30	48	88%	60%	200%
Turma 4 (2008-2009)	4	51	49	58	-4%	18%	14%
	5	16	19	28	19%	47%	75%
Turma 2 (2012-2013)	4	35	42	57	20%	35,7%	62,9%
	5	8	10	20	25%	100%	150%

Estes resultados evidenciam os significativos contributos do PEF para o aumento do número de classificações de nível 4 e 5, alcançados pela aliança entre o processo de ensino-aprendizagem e a estreita colaboração Escola-Família que possibilitou que os alunos, progressivamente, se superassem a si próprios.

Os resultados obtidos conferem validade e eficácia às ações do PEF, não só por terem confirmado os estudos que relacionam a colaboração das famílias na Escola com melhorias nos resultados escolares (Henderson & Berla, 2004; Zenhas, 2004; Silva, 2003; Marques, 2001; Estrela & Villas-Boas, 1997; Silva, 1997; Marques, 1997a; Marques, 1997b, entre outros), como também por terem atingido claramente os objetivos previamente estabelecidos.

Este projeto evidencia que, quando a Família incentiva, apoia, supervisiona e orienta adequadamente, transmitindo perceções positivas sobre a Escola e a aprendizagem, exerce uma influência positiva no sucesso escolar, nas atitudes e nos comportamentos dos alunos (Epstein & Connors, 1994).

O aumento do número de alunos com sucesso escolar, por via do acompanhamento das famílias, alcançado pelo projeto, evidencia um itinerário de descoberta de novas experiências, de busca e concretização de novas forças, de outros olhares, capazes de mudança de rumos para construir transformações positivas, apesar dos insucessos e das dificuldades do caminho.

Experienciou-se um processo de ensino e aprendizagem que exigiu encontro e cumplicidade entre quem ensinou e quem foi ensinado (Baptista, 1998). Tendo por fundamento a educação integral dos alunos, o PEF revelou-se um caminho seguro para introduzir mudanças e inovações, afetando cada um dos intervenientes, promovendo o sucesso, a autonomia e a cidadania social dos alunos e das suas famílias.

3.2 Contributos para mais cidadania social

Ao longo dos diversos momentos do PEF, inúmeras são as evidências de uma concepção de Escola potenciadora de desenvolvimento de homens e mulheres autónomos, com sentido crítico, capazes de intervir e de exprimir livremente as suas opiniões, numa participação ativa alicerçada no diálogo, impelidos a construir o seu próprio futuro, como coautores da sua história. Promovendo um contexto educativo com estas características, o projeto coloca-se ao serviço da cidadania e da democratização, pelo princípio de “aprender a democracia pela prática da participação” (Lima, 2000, p.34), na medida em que procura incentivar os alunos e EE à participação nos assuntos públicos, a serem capazes de preconizar transformações sociais e realizar projetos comuns, numa atitude de corresponsabilidade, interdependência e permanente busca da compreensão do Outro, na sua alteridade de ser. Como dizia um EE, “a escola não se deve resumir apenas ao assimilar de informação teórica. A aprendizagem social é um elemento fulcral na formação da personalidade destes futuros jovens/adultos. Este tipo de atividades permite um melhor desenvolvimento da componente social de cada um dos jovens”.

Progressivamente, alunos e EE foram assumindo a coautoria do desenvolvimento do projeto, ascendendo ao estatuto de verdadeiros agentes de mudança, capazes de atitudes reflexivas e críticas que abriram caminhos de transformação e introduziram mais-valias que enriqueceram o projeto inicialmente traçado pela DT, sugerindo estratégias inerentes a si próprios e à mudança de atitudes que consideravam entrave a um maior sucesso, seu e do próprio projeto. Espelha-se, assim, uma Escola-comunidade onde se aprende porque se vive, onde, para além de promover o sucesso escolar dos seus alunos, se promove também a equidade social e o processo de desenvolvimento comunitário, configurando-se como uma comunidade educativa e educadora que rompe com as barreiras artificiais entre a Escola e a sociedade, tornando-se um centro educativo flexível e aberto, comprometido com o desenvolvimento e a participação da comunidade, que procura recriar a cultura, contribuindo para a educação cívica dos alunos e das suas famílias através da sua participação na experiência pedagógica quotidiana e na tomada de decisões.

Neste projeto, a DT aposta em ajudar os seus alunos a encararem com positividade e espírito de aprendizagem os problemas que a vida lhes trouxer, a sentirem-se agentes das suas experiências e sucessos, a saborearem a felicidade em si mesmos e na vida. Uma DT que, na esteira de Freire (2009), ajuda os seus alunos a tomarem consciência dos seus condicionalismos e a compreenderem que a construção da sua presença no mundo depende da sua ação e vontade, ainda que influenciada por forças sociais. Uma DT que faz da sua ação de professora-educadora uma luta anti fatalidade do destino, substituindo o determinismo, em que a liberdade e a ação estão ausentes, pelo condicionalismo em que existe a possibilidade de mudança pela vontade e querer perseverante de *ser mais e melhor*. Investindo num espaço pedagógico de solidariedade crescente entre educador e educandos, a DT abre a Escola a mais possibilidades de aprendizagem democrática (Freire, 2009), apostada em formar seres autónomos, agentes de mudança positiva, verdadeiros valores e capital humano para a sociedade.

3.3 Contributos para mais aproximação e satisfação das famílias com a Escola

O PEF trouxe à estreita colaboração com a Escola, em reuniões mensais, um significativo número de EE das 3 turmas, que vai dos 54% aos 70% em 2008-2009, e dos 50% aos 85% em 2012-2013. Trouxe à colaboração com a Escola todo o tipo de famílias, desde as que possuíam um nível sociocultural mais desfavorecido, com baixa escolarização, até às famílias que possuíam condições socioculturais médias,

onde predomina o funcionalismo público e apenas uma minoria de EE com habilitações académicas de nível superior.

Estes dados revelam que o projeto superou os resultados alcançados em estudos anteriores (Lima, 2002; Silva, 2002; Marques, 1989), que referem a maior presença na Escola das famílias de classe média, uma vez que conseguiu trazer maioritariamente, à colaboração com a Escola, as famílias mais desfavorecidas e culturalmente mais afastadas do seu contexto cultural, quebrando as barreiras do distanciamento através de um conjunto de dinâmicas de acolhimento, proximidade e valorização da dignidade de cada um. Desta forma, concretizou a urgência, sugerida por Diogo (2002), de estruturar a intervenção e promover programas de investigação-ação nas escolas que multipliquem e ampliem o espaço de ações de colaboração Escola-Família.

3.4. Contributos para um novo modelo de relacionamento

Em cada descrição dos momentos do PEF abundam sinais da valorização dada ao relacionamento entre os seus participantes, sinais de um clima de proximidade e hospitalidade, de receber e de trabalhar em prol do Outro e de um horizonte com mais e melhor sentido, marcas de quem faz da vida um caminho de busca da excelência do ser, do estar, do honrar a sua presença no mundo, no Outro.

Apreciadora do ser humano, olhando o Outro como especial, na sua singularidade de ser, a DT recusou-se a aceitá-lo como mero boneco animado nas mãos de um destino determinista, contrapondo um Outro com legitimidade de autor, capaz de reescrever a sua história de vida, ciente dos seus condicionalismos e possibilidades, alicerçado num percurso de maturidade e determinação perseverante, em que a inteligência é colocada ao serviço da sabedoria.

Convicta de que a Escola deve construir pontes de diálogo com o mundo e com a vida que pululam fora de muros, a DT promoveu a arte do diálogo e da inclusão acolhendo com hospitalidade todos os que chegaram até si; tratou-os com amabilidade e deferência, independentemente do seu grau académico ou estatuto socioeconómico; fez questão de quebrar as barreiras e diminuir as distâncias, cultivando a proximidade, a empatia e a confiança progressivas.

Animada por um profissionalismo reflexivo (Canário, 2005) e transformador, atuou como profissional do direito à educação (Monteiro, 2004), capaz de transformar as diferenças socioculturais em fonte de riqueza pedagógica e de contribuir para alargar os horizontes dos participantes (Cortesão, 2006).

Ciente de que são os relacionamentos que marcam as pessoas, gravando memórias na vida de quem os experiencia, a DT apostou numa relação forte com os seus alunos, como âmago do processo pedagógico, alicerçada no seu exemplo de vida, de ser e agir.

Adepta da arte de ouvir, promoveu ambientes de diálogo e reflexão, de questionamento com base em argumentação fundamentada, com abertura de espírito para sujeitar as suas hipóteses à prova dos factos e sempre disposta a reconhecer os seus erros e aceitar sugestões mais positivas e benéficas.

Praticante da arte de pensar, mais do que dar respostas, a DT apostou em fazer perguntas e lançar dúvidas, incitou a pensar antes de reagir, estimulou o autoconhecimento pela interiorização de pensar a

vida e a si mesmo, como a única forma, capaz e eficaz, de proporcionar mudanças estáveis e seguras, porque de dentro para fora.

Como aprendiz do ser, colocou-se no lugar do Outro e ouviu-o sem julgamentos prévios; dispôs-se a consolar e a animar, valorizando as conquistas, por mais pequenas que fossem; dispôs-se a compreender e a envolver, encorajando a superar os receios, fragilidades, ansiedades ou desesperos, atribuindo aos erros e fracassos o estatuto de possibilidades de transformação interior e crescimento.

Vacinada contra a mesmidade do ser e avessa às práticas do coitadinho que contrariam os seus princípios de crença incondicional na educabilidade e perfeitibilidade de toda a pessoa humana, a DT empreendeu um caminho de determinação, otimismo e perseverança que, pela força do contágio, se tornou coletivo e no qual os problemas, condicionalismos e dificuldades foram assumidos e enfrentados como desafios a vencer. Progressivamente, todos, alunos, EE e professores, foram aprendendo a superar as dificuldades, a cooperar mutuamente, substituindo a competição desumana, pela promoção da cooperação e complementaridade.

3.5 Contributos para um novo modelo de projeto socioeducativo

Da aprendizagem do PEF, evidencia-se a necessidade e as vantagens de iniciar um novo modelo de projeto socioeducativo de colaboração Escola-Família em simultâneo com o início do Ciclo de ensino, dando-lhe continuidade até ao 9º ano. Esta necessidade deriva de ser um projeto abrangente e congregador de múltiplas valências, que apela à aproximação e colaboração de diferentes agentes do processo educativo; um projeto que implica mudanças de atitudes, hábitos e rotinas; que promove a interiorização de valores e a assunção de compromissos, realidades humanas que exigem tempo de continuidade para interiorizar e consolidar todas as aprendizagens e transformações.

Neste novo modelo de projeto socioeducativo com a duração do ciclo de estudos, naturalmente se desenha a necessidade da continuidade do cargo de DT durante o mesmo período de tempo, para poder conduzir todo o processo de implementação do projeto, acompanhando os alunos e suas famílias ao longo do ciclo, facto que vai de encontro ao preconizado por Marques (2002) quando afirma que ao DT cabe uma orientação continuada da vida escolar dos alunos, tendo como objetivo contribuir para melhorar a relação educativa. Neste novo modelo, o DT assume-se como mediador pedagógico de excelência, verdadeiro rosto da Escola que acolhe alunos e famílias; adulto de referência que exerce influência e autoridade pelo que é e pelo que vive, pela forma como age e como se relaciona com os outros, pelas suas atitudes, mais do que pelos seus discursos. O DT, educando pelo exemplo, é reconhecido na sua autoridade pelo, criando oportunidades para o estabelecimento de relações de proximidade e envolvimento com os diferentes atores implicados no processo educativo.

Conclusão

O projeto *Escola-Família: Aprendendo juntas... um compromisso de futuro*, como todos os projetos de mudança, implicou uma teia de compromissos e contratos que condicionaram e marcaram os itinerários pessoais, funcionando como estruturantes das relações humanas estabelecidas.

A colaboração Escola-Família favoreceu a definição de estratégias de atuação conjuntas, exigindo uma maior corresponsabilidade de todos os intervenientes, professores, alunos e EE.

A crescente confiança e cumplicidade entre todos propiciaram um clima de maior segurança e estabilidade emocional, apesar das dificuldades e incertezas face ao percurso escolar dos alunos, procurando todos agir de forma a melhor servir o objetivo comum do sucesso escolar, nunca perdendo de vista o crescimento harmonioso de cidadãos responsáveis.

Fazendo da Escola uma verdadeira comunidade educativa que interage, pensa, decide, planifica e vive (Baptista, 2005), o PEF cumpriu desafios claros: a criação de uma relação de proximidade, confiança e trabalho conjunto entre professores/alunos/EE; a motivação dos alunos e das suas famílias para se influenciarem positiva e mutuamente, no sentido de se empenharem num percurso global de desenvolvimento, no qual a Escola surge como parceira.

Este projeto evidencia-se como um construto, dinâmico e reflexivo, aberto e atento a uma pluralidade de horizontes, onde cada interveniente reconhece o seu papel, avalia e é avaliado num percurso de exigência crescente, apostado num presente feito de medidas simples e passos tateantes, de melhorias progressivas, com o olhar posto num horizonte de mais e melhor desenvolvimento humano.

Pela sua dinâmica de construção e implementação, reconhecemos no PEF várias das qualidades enunciadas por Alonso (2006) como indicadoras de uma cultura de projeto de Escola: a sua (re)construção alicerçada em processos colaborativos de investigação e avaliação reflexiva; o envolvimento dos agentes da comunidade educativa na sua dinâmica de (re)construção, implementação e avaliação; o conhecimento e partilha das metas/finalidades a atingir orientadas por objetivos; a regulação participada dos percursos de aprendizagem; a avaliação contínua e formadora dos processos desenvolvidos, por comparação com os resultados alcançados.

E foi este o caminho para melhorar as práticas e as conceções, proporcionando uma nova forma de atuação na resolução do problema do insucesso escolar.

Pensamos ter contribuído para o desenvolvimento da investigação na área das Ciências da Educação, levados pela exigência da ética profissional docente, pautada pelo inconformismo e inquietação reflexiva, alicerçada na responsabilidade da decisão e do compromisso na intervenção.

Referências bibliográficas

- Alonso, L. (2006). O currículo e a inovação das práticas: Um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da reorganização curricular do ensino básico. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança / Instituto de Estudos da Criança.
- Baptista, I. (2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético. Porto: Profedições.
- Baptista, I. (1998). Ética e educação. Porto: UPT.
- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.

- Bolívar, A. (2000). A educação em valores: O que aprendemos com o seu esboço e o seu desenvolvimento curricular em Espanha? In F. Trillo (Coord.). *Atitudes e valores no ensino*. (p. 123 – 170). Lisboa: Instituto Piaget.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1986). The ecology of the family as a context for human development. *Development Psychology*, 22, p. 723-742.
- Clavel, G. (2004). *As sociedades da exclusão*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Um ofício em risco de extinção?* Porto: Edições Afrontamento.
- Delors, J. (Coord) (2005). *Educação, um tesouro a descobrir*. (9ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Diogo, A. M. (2002). Envolvimento parental no 1º ciclo: Representações e práticas. In J. A. Lima, (Org.), *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (1ª ed., p. 251 – 281). Porto: Edições Asa.
- Epstein, J. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody journal of education*, 81(2), p. 81-120.
- Epstein, J. & Sheldon, S. B. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, Março/Abril, 98(4), p. 196-206.
- Epstein, J. & Jansorn, N. R. (2004). School, family and community. Partnerships link the plan. *The Education Digest*. Prakken Publications. Fevereiro, p. 19-23
- Epstein, J., & Connors, L. J. (1994). A colaboração escola e família no 3º ciclo e no ensino secundário. *Revista ESES*, 5, p. 17-22.
- Estrela, M. T., & Villas-Boas, M. A. (1997). A relação pais e escola: Reflexões sobre uma experiência. In H. Marchand & H. R. Pinto (Eds.), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (p. 103-116). Lisboa: Educa e autores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (ed. especial). São Paulo: Paz e Terra.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Jares, X. R. (2007). *Pedagogia da convivência*. Porto: Profedições.
- Lima, J. A. (Org.) (2002). *Pais e professores: um desafio à cooperação*. (1ª ed.). Porto: Edições Asa.
- Marques, R. (2002). *O director de turma e a relação educativa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. (1ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1997a). *A escola e os pais – como colaborar?* (5ª ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1997b). Ligar a escola ao meio: Criar redes de apoio aos alunos. In D. Davies, R. Marques & P. Silva (Eds.), *Os professores e as famílias: A colaboração possível* (p. 55 - 60). Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, p. 43-59.

Marujo, H. A., Neto, L. M. & Perloiro, M. F. (1999). Educar para o optimismo. (16ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.

Monteiro, A. R. (2004). Educação e Deontologia. Lisboa: Escolar Editora

Serrano, G. P. (2005). Elaboración de proyectos sociales – Casos prácticos. (9.ª ed.). Madrid: Narcea.

Silva, P. (2003). Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, P. (2002). Escola-família: Tensões e potencialidades de uma relação. In J. A. Lima (Org.), Pais e professores: Um desafio à cooperação (1ª ed., p. 97-132). Porto: Edições Asa.

Silva, P. (1997). A formação de professores, a relação escola-família e o sucesso educativo. In D. Davies, R. Marques & P. Silva, Os professores e as famílias: A colaboração possível (p. 77 -92). Lisboa: Livros Horizonte.

Vieira, C. M. C. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. Revista Portuguesa de Pedagogia, 2(XXXIII), p. 89-116.

Zenhas, A. M. (2004). A direcção de turma no centro da colaboração entre a escola e a família. Dissertação apresentada ao Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho para obtenção do grau de mestre, orientada por Iolanda Ribeiro.

Tema 9
Gestão Educacional e Trabalho Docente

O Trabalho Docente na Ótica de Supervisoras Educacionais: A Cultura Profissional de Professores em uma Escola Privada de Rede

Marcella da Silva Estevez Pacheco Guedes¹⁶¹⁴

Resumo

O presente artigo visa analisar o trabalho docente em uma escola privada de Rede, no município do Rio de Janeiro (Brasil). Para tal, foram realizadas entrevistas com duas supervisoras educacionais: uma atua na supervisão educacional da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental e a outra atua na supervisão educacional do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. A escola privada de rede (existem várias unidades da escola no município do Rio de Janeiro) atende a uma clientela de classe média e seus professores, para trabalharem na instituição, devem compreender a filosofia de educação exigida pela escola. O objetivo do trabalho consiste em analisar as concepções das supervisoras educacionais sobre o trabalho docente a fim de que possamos traçar alguns perfis da cultura profissional dos professores na instituição investigada. Tendo como base os estudos de Tardif (2002), concebemos o trabalho docente como instrumento da pedagogia enquanto “tecnologia da interação humana”. O referido autor argumenta que a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação, que estão ligados a saberes específicos. Assim, o “saber-ensinar” e o “saber-educar” definem competências práticas dos professores. A intenção do nosso estudo é fazer uma análise desses saberes e competências docentes, vistos pela ótica das supervisoras educacionais, e para tal iremos privilegiar três dimensões de análise (TARDIF e LESSARD, 2007): a) trabalho docente como atividade; b) trabalho docente como status; c) docência como experiência. Acreditamos que a visão da gestão educacional, representada nesta pesquisa pela supervisão educacional, oferece subsídios teórico-analíticos para a compreensão do trabalho docente nas instituições de ensino, bem como ajuda a sinalizar alguns perfis docentes baseados na cultura profissional. Esperamos que o artigo possa ser útil aos pesquisadores que se interessam pela relação entre trabalho docente e gestão educacional das escolas.

Palavras-chave: trabalho docente; supervisão educacional; gestão educacional; cultura profissional dos professores.

Introdução

O trabalho docente é uma temática que cada vez mais ganha expressividade entre os estudiosos da área. Refletir sobre o professor e seu trabalho é uma forma de tentar compreender as relações existentes entre as práticas pedagógicas dos professores e os saberes docentes que são mobilizados nesse processo. Considerar o trabalho docente a partir da visão da gestão educacional é o objetivo do presente estudo.

Compreendemos que ao colocarmos em evidência a percepção da gestão educacional, ampliamos a visão sobre o trabalho docente à medida que trazemos à tona elementos da cultura escolar imbuídos nas concepções dos gestores educacionais, que representariam a cultura escolar da instituição. Estariam os

¹⁶¹⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

professores consoantes ou divergentes às lógicas e normas da cultura escolar? Que visões os gestores possuem a respeito dos professores que estão trabalhando em suas instituições? Em suma, que tipos de culturas profissionais estariam representando os docentes da instituição investigada?

A nossa análise se baseou no trabalho docente de professores pertencentes a uma escola privada de rede do Rio de Janeiro (Brasil). Esse conjunto de escolas possui como característica principal a utilização de um sistema apostilado de ensino, seguido por toda a instituição. Professores e alunos fazem uso de um material didático padronizado, além de utilizarem um portal na internet no qual trabalhos pedagógicos são elaborados e avaliados.

Cabe analisarmos como as supervisoras educacionais vêem o trabalho docente. Desta forma, realizamos entrevistas com duas supervisoras educacionais: uma supervisora de educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental e outra supervisora do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. O nosso objetivo foi tentar compreender os saberes e as competências docentes de acordo com a percepção das supervisoras educacionais. Que ideias e concepções sobre o trabalho docente estão presentes na análise das duas supervisoras? Como a cultura profissional dos docentes pode ser representada a partir da lógica de atuação de uma escola privada de rede?

Professores e Trabalho Docente: A Importância do Ensino

Contemporaneamente, muitos estudos sobre o trabalho docente revelam algumas características pertinentes a esse grupo profissional. Para a compreensão da função desempenhada pelo professor no espaço das relações sociais, é importante analisar as condições objetivas de exercício da docência na atualidade, bem como a posição ocupada pelo professor em termos de origem, trajetória social e pertencimento de classe, que lhes conferem determinada visão de mundo e disposições para a ação expressas em sua prática docente (MARIN, 2005, p. 16).

No que concerne à vivência no espaço escolar, Penna (2011, p. 17) argumenta que esse espaço pressupõe formas específicas de socialização, além de saberes a ela relacionados e funções a serem desempenhadas, que acabam por constituir a cultura escolar. A escola é o lugar de se aprender formas de exercício de poder, de obediência a regras impessoais, que se impõem a alunos e professores. A relação estabelecida entre alunos e professores perpassa pela regra geral, impessoal, vinculada à normatização das práticas que ocorrem em seu interior. O conceito de forma escolar auxilia na compreensão do que confere unidade às ações desencadeadas no interior dessa instituição, auxiliando a focalização de sua gramática, ou seja, da lógica presente nos padrões de socialização escolares.

Sendo assim, Penna (2011, p. 17-18) comenta que

a função do professor está inserida na forma escolar de socialização e sua lógica específica de funcionamento, o que implica investigação que abarque seus aspectos coletivos para além dos individuais. A função básica da escola é o ensino das novas gerações, realizado pela transmissão de conteúdos escolares aos alunos, segundo regras que lhe são próprias, e o professor é o responsável por sua efetivação na sala de aula. Ao se ocupar do ensino, a escola socializa professores e alunos, e a investigação da forma como os professores percebem e realizam o ensino na escola, bem como da forma como os professores percebem o lugar por eles

ocupado e o que é essencial ao desempenho de sua função, pode contribuir para a compreensão das pautas de racionalidade presentes na instituição escolar.

Dentro da lógica da reflexão sobre o ensino, Marin (2005, p. 35-37) defende que o campo do ensino seja enfatizado, de forma a possibilitar estudos sobre o trabalho do professor, incluindo, nesse conjunto, os estudos didáticos. Para tal, a autora propõe sete itens relevantes, que estão centrados na concepção de ensino atual:

1. Se tomarmos a educação escolarizada, o ensino pode ser visto como parcela de tal educação. Ocorre na esfera intra-escolar, porém não se confunde com a educação. Esta cobre grande variedade de ações educativas no âmbito da escola, mas vai além do que ocorre na sala de aula. O ensino é, portanto, categoria mais restrita, embora fundamental, do processo educativo sistemático.
2. O ensino é parte do processo que comporta outro elemento, isto é, a aprendizagem, de tal modo que, ambos, por ocorrerem, frequentemente, um em função do outro, aparecem ligados por hífen, ou seja: ensino-aprendizagem. No entanto, por possuir sua especificidade e, portanto, ser passível de análise destacada, tomamos, como pressuposta, a possibilidade de que o ensino pode construir foco particular para estudos.
3. O ensino conjuga ações realizadas para efetivar a transmissão de conjunto de elementos culturais valorizados, sejam eles conhecimentos sistematizados, crenças, atitudes, habilidades ou práticas, os quais compõem o currículo no âmbito intra-escolar.
4. O ensino é atividade e, enquanto tal, caracteristicamente intencional. Nesse sentido, a atividade de ensinar independe de local para a sua realização; basta que uma pessoa se dirija a outra com a intenção de transmitir-lhe algo para estar ensinando. Assim sendo, não ocorre necessariamente, apenas na sala de aula. No nosso sistema escolar tal intencionalidade vem expressa por finalidades, que se desdobram em objetivos, quando se focaliza o trabalho realizado nas unidades escolares.
5. Ensinar, frequentemente, é atividade profissional e, como tal, supõe formação especializada para quem o executa, para atender a parcelas da educação. Quando se trata de educação sistemática, o profissional exerce sua atividade em unidades escolares. Atendendo organização, por sua vez, tais unidades são constituídas por classes de alunos em faixas etárias diferenciadas.
6. O ensino, enquanto parcela da educação escolarizada está sujeita à organização do trabalho nas unidades escolares, com normas e recursos provenientes do sistema escolar, bem como está sujeito a limitações, exigências e possibilidades permitidas pelo sistema social mais amplo.
7. A figura central da atividade de ensinar é a figura do professor. O trabalho docente se configura, portanto, como o trabalho executado pelo professor para dar conta do ensino; tal atividade se mostra, desde logo, como trabalho extremamente complexo, ponto de convergência de questões práticas do processo educativo, considerado este nas suas mais variadas dimensões de análise.

A centralidade do ensino no trabalho docente é uma característica que foi enfatizada nas entrevistas com as supervisoras, já que para elas os professores têm muita responsabilidade com relação à qualidade do ensino oferecido pela instituição investigada.

Penna (2011, p. 293-300) finalizou a sua investigação citando alguns aspectos importantes quanto ao exercício docente na atualidade:

- a) Desvalorização política da função do professor (questões salariais e condições de trabalho);
- b) Pertencimento de classe de professores nas camadas médias (relacionado mais com as condições de exercício da função docente);
- c) O exercício docente possibilita o acúmulo de capital simbólico, devido às relações de distinção que estabelecem com seus alunos e familiares destes;
- d) Exercer a docência representa ganhos em termos de capital cultural ao se considerar suas famílias de origem (formação mais elevada que a de seus pais e avós; relação de proximidade com a cultura dominante, mesmo que essa aproximação não tenha sido suficiente para fazer com que dela se aproximassem);
- e) Verifica-se afastamento dos professores no que diz respeito às teorias educacionais e mesmo em relação ao conhecimento de conteúdos das disciplinas escolares, contribuindo para esvaziar a função cultural da escola (preparo de aulas com ênfase na forma e não no conteúdo, enfatizando uma dimensão utilitária do conhecimento escolar);
- f) Aprendizagem de determinado ethos ou valores práticos, que contribuem para a escolha da docência como função a desempenhar e nela se manifestam (valores como dedicação ao trabalho, crença na escolarização como possibilidades de ascensão social, forte submissão ao universo masculino);
- g) O exercício dessa função diz respeito à missão civilizadora que os professores devem desenvolver junto aos alunos, para o que importa mais os ganhos simbólicos a ela relacionados que os ganhos econômicos.

Esse conjunto de questões nos auxiliam a pensar no trabalho docente e na forma como os professores realizam esse trabalho no cotidiano de suas atividades de ensino.

Identidades Docentes e Cultura Profissional

Segundo Develay (2004), os seguintes aspectos costumam ser verbalizados pelos professores: a) sentimento de solidão, que os faz sofrer; b) a dificuldade de se abstrair dos sentimentos de amor, ódio, desprezo, indiferença, que podem ter em relação aos alunos; c) a dificuldade em assumir o poder que é seu, que pode levá-los a reprovar um aluno, a recusar-lhe esta ou aquela via de estudos, a decidir, em parte, o seu destino; d) com frequência têm o sentimento de não dominarem suficientemente a matéria que ensinam, que lhes falta distanciamento relativamente ao conteúdo, que sentem necessidade de ideias novas para ensinar de maneira diferente.

O autor em questão argumenta sobre o fato de a nova profissionalidade dos professores estar respaldada na questão da relação com o saber do aluno, em um sentido de elaboração de um projeto de construção de culturas. Sendo assim, Develay (2004, p. 60) sugere três itens importantes no que concerne à relação com o saber: a) a reflexividade, como capacidade para o aluno de fazer e de se observar a fazer, de compreender quando aprende, quando está a aprender; b) a ligação, como capacidade de apreender que

os saberes estão ligados uns aos outros no seio de uma disciplina e entre disciplinas e que, portanto, é importante tentar encontrar laços entre as diferentes noções, métodos, ou técnicas e não separá-los; c) a historicidade é a capacidade de situar a história no seu contexto societal. Ela pode ser concretizada para situar os saberes na sua trajetória a fim de mostrar aos alunos que o saber é a resposta que os homens deram às questões que formularam a si próprios desde que são homens, fazendo da escola o lugar onde se torna possível descobrir, pelos saberes, a história da humanidade.

A análise sobre as identidades docentes implica compreender a socialização profissional dos professores, pois é no contexto de trabalho que os professores se unem para delinear certas competências profissionais. Neste caso, a dimensão coletiva do trabalho docente ganha destaque. Caria (2000), em seu estudo com professores de Portugal, elucida algumas questões, como: a) a descontinuidade da carreira docente; b) o fato de os professores novos não aprenderem com os mais velhos – a aprendizagem em contexto de trabalho seria mais intrageracional do que intergeracional); c) existe uma diferença entre trajetória e carreira; d) a cultura profissional do professor ajuda na construção de sua identidade; e) ênfase no poder periférico dos professores (oposição ao poder centralizado), com o qual é possível reivindicar resistência aos preceitos de um poder central).

Para Caria (Idem), “a cultura vive da necessidade de gerir a heterogeneidade (histórias e inter-individual), garantindo simultaneamente que os indivíduos nas suas diversidades (históricas e biológicas) se continuem a reconhecer subjetivamente como parte de um mesmo ‘nós’, continuem a pensar-se na ação e a pensar sobre a ação, dentro dos mesmos princípios estruturantes da interação, como todo único, uma cultura” (p. 197-198). Desta forma, a conceitualização de cultura deve levar em consideração os seguintes conceitos: a) mente social (modo de operar pelo contexto); b) cotidiano (interação durável e permanente entre pessoas num local); c) aprendizagem (modo de gerir e reproduzir a heterogeneidade social do grupo); d) reflexividade (uso criativo e adaptativo dos meios e instrumentos culturais para garantir uma continuidade do grupo).

A questão da cultura docente e seus processos de socialização não podem estar desvinculados das questões identitárias. De acordo com Martin Lawn (2001), “O novo aspecto da identidade, promovido através do novo discurso de trabalho da escola e do discurso nacional da competição, é o de que os professores têm de ser disciplinados, obedientes, motivados, responsáveis e sociais”.

Já Dubar (2005) identifica duas formas identitárias – socialização relacional (identidades para o outro) e socialização biográfica (identidades para si). Sendo assim, é realizado um processo de subjetivação de identidades na confluência entre o eu e o outro.

No caso dos estudos de Dubet (1994), com a sociologia da experiência, existem três lógicas de ação importantes para se pensar sobre a identidade docente. São elas: a) a lógica de integração (se integrar a um grupo por via de socialização); b) a lógica estratégica (conhecimentos e saberes para os interesses em um determinado mercado); c) a lógica de subjetivação (sujeito crítico frente a uma sistemática de produção/dominação).

Os estudos aqui enfatizados podem contribuir para que possamos refletir sobre as identidades docentes comentadas pelas supervisoras entrevistadas.

As Percepções das Supervisoras Educacionais sobre os Professores

Com relação às entrevistas das supervisoras educacionais, podemos perceber algumas características dos professores da escola privada de rede investigada. Em primeiro lugar, a maioria desses professores possui ensino superior e muitos estão fazendo pós-graduação. As supervisoras comentaram que há um incentivo por parte da instituição para que os professores façam uma pós-graduação. Grande parte dos professores pertence à classe média e muitos trabalham em outras escolas (públicas e/ou privadas). Uma característica central da rede de escolas é o uso das novas tecnologias da educação. Os professores e os alunos utilizam um portal na internet para a realização de atividades pedagógicas. Existe, portanto, uma forte ênfase na tecnologia como ferramenta didática. Com relação ao planejamento das atividades, os conteúdos são elencados previamente e, segundo as supervisoras, os professores devem investir nas estratégias de ensino para a aprendizagem dos conteúdos. Pode-se perceber que a rede de escolas prioriza a questão da qualidade educacional e tem como meta a promoção da aprendizagem através de projetos pedagógicos que estão inseridos nos planejamentos das respectivas séries.

Desta forma, cabe ao professor da instituição vestir a camisa da escola e, de acordo com as supervisoras, muitos fazem isso e se adaptam à filosofia de educação defendida. No que concerne às três dimensões sugeridas por Tardif e Lessard (2007), percebemos algumas características dos professores de acordo com: a) trabalho docente como atividade; b) trabalho docente como status; c) trabalho docente como experiência.

A atividade, o status e a experiência são importantes dimensões que podem revelar algumas características dos professores, que nos ajudam a compreender o trabalho docente e sua relação com a gestão educacional, mais especificamente com a supervisão educacional. Sendo assim, através dessas dimensões é possível refletir sobre a cultura profissional dos professores.

Entrevistamos as supervisoras Joana (supervisora educacional da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental) e Luísa (supervisora educacional do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio)¹⁶¹⁵, que puderam nos revelar as suas precepções sobre os professores da instituição pesquisada.

Características dos Professores (Trabalho Docente como Atividade)

O trabalho docente como atividade significa um trabalho interativo, pela interação humana, pelas relações de poder e pelos tipos de conhecimento que são necessários. Tal trabalho afeta diretamente as orientações e as técnicas do trabalho, as relações com os usuários, as margens de manobra e as estratégias dos trabalhadores, seus recursos e seus saberes, bem como o ambiente organizacional no qual se desenvolvem as tarefas (TARDIF e LESSARD, 2007).

Com base nessa dimensão, temos os seguintes relatos sobre os professores:

*Mas, na sua maioria, são profissionais envolvidos, comprometidos com a Educação, são profissionais que estão na Educação por opção. Não caíram na Educação porque foram frustrados em outras... Então eu acredito que sejam profissionais atuantes, profissionais comprometidos, responsáveis com seus ideais que os fizeram professores. **Luísa***

¹⁶¹⁵ Os nomes são fictícios.

Luísa acredita que os professores estão muito comprometidos com o seu trabalho e que muitos estão na educação não por falta de opção, mas sim por escolha profissional. Desta forma, percebe-se uma identidade docente fortemente consolidada na profissão.

*Então assim: na minha equipe eu acho que tenho uns 50 professores. 52... Por aí... Eles têm um grande comprometimento. Mas em alguns momentos eu preciso estar direcionando, preciso estar orientando, sinalizando ao profissional muitas das vezes que a função dele não é de mero expectador do processo. Porque existem alguns profissionais que eles percebem a necessidade de ação efetiva e outros acham que precisa só ainda transmitir de alguma forma e sem alguma justificativa para o processo. **Luísa***

*E esses profissionais quando chegam, a gente para no meio, a gente dá uma orientação, treinamento, a gente escreve todo aquele anexo ao manual do professor, o planejamento, a forma de... Então eu tenho uma... E ela falou assim pra mim: mas é muito conteúdo, é muito conteúdo. E aí nós fomos discutir em cima daqueles conteúdos, de que forma ela deveria estar fazendo, de que forma ela... para que fosse diferenciado... **Luisa***

Já nesses dois relatos percebemos os diferentes estilos docentes na hora de ensinar: existem aqueles professores que valorizam a afetividade e outros que apenas querem passar o conteúdo. Outro item importante é a preocupação com o conteúdo escolar e com o planejamento. Cabe destacar a mediação existente entre a supervisão educacional e os professores, o que ajuda na construção das identidades docentes.

Com relação às identidades docentes, Develay (2004, p. 56) comentou que na literatura, a questão da identidade do professor é tratada sob três aspectos:

- a) A ideia de um tipo ideal, no sentido do sociólogo Max Weber, leva a uma abordagem holística da nova profissão do professor. Este é visto como um mago (pelo seu carisma), como um técnico (o professor é um bom artesão), como um bom engenheiro (capaz de engenharia pedagógica ou didática), como um profissional (desenvolvendo as competências de uma prática refletida).
- b) Os referenciais de competências com os limites destes instrumentos, quer sejam muito precisos e inutilizáveis, quer sejam muito amplos e igualmente de utilização difícil, tentam caracterizar as competências requeridas para ser professor;
- c) A importância hoje concedida ao ator e à sua capacidade de reflexividade faz emergir a importância a conferir aos saberes da prática: o docente profissional é aquele que é capaz de fazer e de se observar fazendo para construir esses saberes da sua própria prática.

Sendo assim, os relatos sobre o trabalho docente como atividade nos ajudam a pensar em algumas características que fazem parte da identidade docente e que estão relacionadas à maneira pela qual os professores lidam com os dilemas relativos ao seu cotidiano escolar. Pensar no comprometimento de sua atuação, se preocupar com questões relacionadas à afetividade e ter a consciência de que o planejamento é necessário para que todos os conteúdos sejam transmitidos e contar com a ajuda da mediação da supervisão educacional para pensar sobre essas questões são exemplos de como os professores estão usando os seus saberes na construção de sua identidade docente.

Características dos Professores (Trabalho Docente como Status)

O trabalho docente como status representa o aspecto normativo da função ou o processo de institucionalização que delinea esse aspecto. O status remete à questão da identidade do trabalhador tanto dentro da organização do trabalho quanto na organização social, na medida em que essas funcionam de acordo com uma imposição de normas e regras que definem os papéis e as posições dos autores. Os autores em questão argumentam que com relação à identidade docente, hoje em dia o foco de composição dessa identidade pertence cada vez mais ao docente (individual ou coletivamente) e cada vez menos à instituição escolar. Há, portanto, um predomínio de um trabalho pessoal e coletivo e não apenas uma transmissão-socialização institucional (IDEM).

Vejamos um trecho em destaque:

*Eu creio que na cultura daqui eu percebo um amor mesmo. Por essa instituição. Pela história da instituição. A característica que me chama bastante atenção é essa fidelidade que os professores aqui têm em relação à história da escola na vida delas. Então, a partir do momento que existe esse reconhecimento, essa fidelidade, ainda é possível que as coisas aconteçam. Porque vestem a camisa, em nome da escola eu estou fazendo. Eu estou aqui hoje, estou fazendo em nome da escola que eu acredito. **Luísa***

Com relação à atividade docente como status, percebemos no relato da supervisora que alguns professores expressam um amor e uma fidelidade à instituição, o que se traduz em “vestir a camisa da escola”. Desta forma, o processo de institucionalização está intimamente relacionado à cultura escolar da escola, que ajuda a desenvolver certas identidades docentes, além de deixar em destaque as características docentes exigidas, desejadas e valorizadas. Sendo assim, podemos dizer que a escola valoriza um determinado tipo de cultura profissional docente.

No que concerne aos estudos de Nóvoa (1995), a cultura organizacional tanto desempenha um importante papel de integração, como também é um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem um dos principais aspectos na análise da cultura organizacional das escolas. Para o autor, falar de cultura organizacional é falar dos projetos de escola, com ênfase para uma ação educativa que busca novas vias para se exprimir.

Caria (2000) reforça a ideia de que a cultura local de professores não é apriorística, ou seja, uma essência típica ou uma pluralidade inevitável, dada a diversidade de trajetórias sociais. Pelo contrário, a cultura é um processo continuado de construção coletiva na heterogeneidade e nos constrangimentos conjunturais. Com relação à cultura dos professores, é pertinente saber: a) a diversidade de estratégias práticas e estilos de fazer e conhecer desenvolvidos no quadro das rotinas e regras existentes no grupo-professores; b) como é que são percebidas as incertezas, as inovações, as censuras e as sanções que permitem adequar esta diversidade de práticas, quer a um processo de estruturação do grupo, quer a uma adequação do local a condições sociais de mudança (conjuntura); c) quais os conflitos que perduram e permanecem no grupo e que podem estruturar sua possível divisão a prazo: verificar como é que o novo e o imprevisto se transformam, por mediação, da interação social e da cultura oral, em rotina e regra coletivas e como é que estas, entretanto, se adequam à novidade e permitem identificar princípios estruturantes da ação.

Características dos Professores (Trabalho Docente como Experiência)

A docência vista como experiência pode ser considerada um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. O professor experiente conhece as manhas da profissão, sabe controlar os alunos porque desenvolveu, com o tempo e com o costume, certas estratégias e rotinas que o ajudam a lidar com problemas típicos. É importante enfatizar que quando os professores são interrogados sobre suas próprias competências é justamente sobre essa visão de experiência que eles se referem implicitamente, justificando o seu “saber ensinar”, em oposição aos conhecimentos provenientes da formação universitária e da teoria educacional (IDEM).

*Então nós temos alguns profissionais que são mais acudados. Temos alguns profissionais que são mais medrosos, então ainda precisam, dependem que a supervisão faça a mediação, que a supervisão de apoio técnico - que é a orientadora e a psicóloga - entre nesse circuito. Então assim: eu tenho uma professora excelente. Excelente! Ela tem uma animação com os alunos, os alunos gostaram. Mas ela não sabe colocar limites. E quando eu fiz uma orientação a ela sobre a necessidade dela colocar alguns limites, dela estar criando alternativas de linguagem que ela pudesse estar conscientizando o grupo que de alguma forma eles comprometem ela profissionalmente e ela falou para mim que ela tinha medo de ser assim... Então ela daquele jeitinho manso, mole... Só que em alguns momentos eles acabam abusando. Não existe um: basta! Agora, daqui pra frente vai ser diferente. **Luísa***

*Com relação a ser um bom professor, olha, para o século XXI, a competência, assim, que tá lá no topo é a ética. Quando o cara é ético ele tem todos os outros valores que ele precisa ter para ser um excelente professor. Então assim: hoje, antes de mais nada, a ética. **Joana***

*Bom, eu penso que uma postura ética, um perfil ético, tem que ter. Acho que é importantíssimo. Isso para relação dele com a sua supervisão, para relação dele com seu aluno. Então um bom professor, primeiramente, ele tem que ter uma postura ética. Para lidar com seus alunos e para lidar com seus representantes naquela instituição. Com relação à atitude, penso que deve ser um profissional com iniciativa, ele tem que ter iniciativa ainda que ele cometa algum tropeço nessa iniciativa, mas ele tem que ter iniciativa pra tentar solucionar aquela questão ou para trazer mesmo. Até para você trazer uma sugestão, você tem que ter iniciativa: eu queria dividir com você... Será que a gente pode verificar uma situação? Eu acho que são dois pontos, assim, do professor, que para mim contam muito. É a iniciativa e o perfil ético. **Luísa***

O trabalho docente visto como experiência revelou para as supervisoras duas situações: a primeira situação é a de que uma professora não sabe dar limites aos seus alunos e a outra situação é a referente à importância atribuída ao perfil ético do professor e à capacidade de iniciativa do professor com relação à sua atitude profissional. Para uma das supervisoras ter atitude é saber se posicionar frente aos problemas do cotidiano escolar.

A experiência docente vai ajudar o professor a desenvolver certas estratégias para lidar com a turma. No caso da professora que não sabe impor limites, há uma nítida sobreposição de sua personalidade, o que a faz não estar preparada para uma das regras da escola: saber impor limites aos alunos. Isso deixa a supervisora angustiada. No entanto, cabe a essa professora analisar de que forma essa atitude está ajudando ou atrapalhando o seu estilo de ensinar. Com certeza a experiência na docência é um fator que poderá ajudar essa professora ao longo do seu trabalho.

A questão dos valores e da ética é essencial para que o professor seja bem visto aos olhos das duas supervisoras. A postura ética do profissional é um dos requisitos exigidos para se trabalhar na instituição investigada. Esse tipo de comportamento deve ajudar o professor a ganhar cada vez mais experiência no cotidiano de sua profissão.

Segundo Tardif (2002, p. 117):

A pedagogia é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução).

Para Tardif (Idem), os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem se apoiar num “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza. Desta forma, entram em cena as verdadeiras tecnologias do ensino, que são: coerção, autoridade e persuasão. Tais tecnologias correspondem à tecnologia da interação, graças às quais o professor pode atingir os objetivos com seus alunos.

Considerações Finais

Os relatos das supervisoras educacionais entrevistadas nos ajudaram a pensar sobre a cultura profissional dos professores da instituição analisada. De uma forma geral, esses foram os dados mais relevantes:

- professores com formação em pós-graduação;
- existe uma forte ênfase na tecnologia como ferramenta didática;
- professores pertencentes à classe média. Muitos trabalham em outras redes de ensino (públicas e/ou particulares);
- professores têm amor à escola e se sentem orgulhosos por trabalharem na instituição;
- exigência de planejamento e estudo por parte dos professores;
- foco no planejamento escolar, no conhecimento escolar e na centralidade do ensino.

O trabalho docente como atividade, como status e como experiência revelou algumas características das identidades docentes que evidenciaram certas culturas profissionais docentes. Um item muito importante foi a percepção de que a mediação pedagógica entre a gestão educacional (supervisão educacional) e os professores é um fator presente na construção das identidades docentes da escola privada de rede. Parece que os professores aceitam e necessitam dessa mediação para que possam cada vez mais construir o seu “saber ensinar”.

Sobre o papel do supervisor escolar, Lourenço (2009, pp. 265-266) defende:

O papel do supervisor escolar é gerenciar a atividade educacional, atuando em um momento de como mediador no processo, no que diz respeito ao envolvimento administrativo com os docentes, em outro, sendo facilitador e sugerindo novas metas, ideologias, recursos, técnicas e buscando sempre a aproximação dos

elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, utilizando críticas construtivas e nunca destrutivas com o grupo.

De uma forma geral, os professores vivenciam seu cotidiano escolar com base nas suas experiências relacionadas ao trabalho docente. E de fato a supervisão educacional tem um papel fundamental na construção dessas identidades, além de ajudar também na construção das culturas profissionais docentes, que evidenciam de que forma o trabalho docente está sendo realizado na escola privada de rede.

Foi possível, através das falas das supervisoras educacionais entrevistadas, saber como os professores da escola privada de rede percebem e realizam o ensino na escola, conforme defende Penna (2011). Também ficaram em evidência algumas visões de mundo e disposições para a ação dos professores, como reconhece Marin (2005). De fato, a centralidade do ensino na instituição produz identidades docentes e uma cultura profissional específicas de um determinado contexto institucional, corroborado pelas visões da supervisão educacional.

Referências

- CARIA, Telmo H (2000). A Cultura Profissional dos Professores – O Uso do Conhecimento em Contexto de Trabalho na Conjuntura da Reforma Educativa dos Anos 90. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DEVELAY, Michel (2004). Por uma Nova Identidade Docente, Reconstruída a partir da Atividade Real da Profissão. In: ADÃO, Aurea; MARTINS, Édio (Orgs). Os Professores: Identidades (Re)construídas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- DUBAR, C (2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes.
- DUBET, F (1994). Sociologie de l' expérience. Paris: Seuil.
- LOURENÇO, R.V (2009). O Supervisor Escolar e sua Relação com o Processo Educativo. Anuário da Produção Acadêmica Docente, v. III, n. 4, pp. 261-269.
- MARIN, Alda Junqueira (2005). O Trabalho Docente: Núcleo de Perspectiva Globalizadora de Estudos sobre Ensino. In: MARIN, A. J (Org.). Didática e Trabalho Docente. 2 ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- NÓVOA, A (1995). Para Uma Análise das Instituições Escolares. In: _____.(Org). As Organizações Escolares em Análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote (Instituto de Inovação Educacional).
- PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira (2011). Exercício Docente: Posições Sociais e Condições de Vida e Trabalho de Professores. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP.
- TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARDIF, M; LESSARD, C (2007). O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Conselhos Escolares: A participação das comunidades e as implicações sobre o cotidiano da escola pública- Leituras a partir da representação docente

Rodrigo Pereira¹⁶¹⁶

Resumo

O texto analisa as formas estabelecidas pelas comunidades de participação nas instituições do Estado, especificamente a escola. Nesse campo, encontramos os debates em torno do Conselho Escolar identificando-o como lugar privilegiado para os diálogos interculturais, participação popular e palco de decisões coletivas sobre os rumos da escola. As questões que norteiam o estudo são: quais são as implicações da ação do Conselho sobre o cotidiano da escola? A partir do olhar dos sujeitos que participam dos conselhos, são válidas as ações do Conselho para efetivação de um modelo de gestão democrática na escola pública? Para realização da pesquisa, escolhemos duas escolas no município de Poço Verde, interior do estado de Sergipe. A pesquisa contou com o uso das técnicas e instrumento de coleta de dados através da observação, da análise documental, da entrevista e do questionário. Para a entrevista, 08(oito) participantes foram convidados para atividades e 71(setenta e um) sujeitos responderam ao questionário.

Palavras-chave: Participação Popular, Conselhos Escolares, Comunidade, Qualidade no ensino.

Introdução

A problemática da organização das ações participativas na escola remonta aos debates em torno do processo de democratização da sociedade e a abertura política pós 1985. No contexto da escola básica, este debate fez com que novos olhares fossem lançados sobre o envolvimento das famílias e representantes da sociedade civil organizada nas projeções escolares dos seus filhos e membros de suas comunidades. A perspectiva de organização social e participação nas escolas públicas (definição de proposta curricular, de avaliação, de acompanhamento pedagógico, etc.) culminou na criação dos Conselhos Escolares e sua definição política e administrativa em 2004, sendo divulgado nesse mesmo ano o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, que possui, nas definições legais, o caráter fiscalizador, consultivo, normativo e deliberativo.

A análise que apresentamos é fruto de uma pesquisa que se propôs a compreender as implicações existentes da presença e ações do Conselho Escolar no interior da escola pública realizada em um município do interior de Sergipe. A hipótese que seguiu à pesquisa é que a presença e ações de um Conselho, com caráter deliberativo, cria, progressivamente, um espaço de formação política e pedagógica para seus participantes, ocorrendo paralelamente e em conseqüência, um tipo de apropriação simbólica do espaço escolar pelos seus participantes. Essa apropriação, por sua vez, poderia incitar um aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

¹⁶¹⁶ Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Para a realização da pesquisa, o Município de Poço Verde foi escolhido por sua experiência como protagonista das ações para construir uma prática de gestão democrática nas escolas públicas no estado de Sergipe. A análise ocorreu entre os anos de 2008 e 2010.

Para aprofundar e gerar compreensão acerca do tema optamos por apresentar, inicialmente, os fundamentos do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares e sua relação com as perspectivas políticas e pedagógicas que cercam esse modelo de organização escolar. Em seguida, a análise se dará em torno das lógicas sociais que passam a nortear as ações da escola e de alguma forma, essa interpretação nos ajuda a entender o conceito de micropoderes que se manifestam pela multiplicidade de interesses em torno do processo de ensino e aprendizagem e suas finalidades. Por fim, apresentamos alguns dados coletados e analisados durante a pesquisa e os resultados que foram encontrados no período.

O Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: a orientação nacional

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, concebido pelo Governo Federal em 2004, foi divulgado no país através de um conjunto de textos que tratam especificamente da estrutura e as finalidades que circundam o universo dos Conselhos escolares no Brasil. Através dos documentos, o Governo Federal evidencia uma perspectiva de educação nacional, tendo como fundamento a noção de participação popular, da mesma forma que com isso, dá vida a uma iniciativa prevista na LDB, no artigo 14 que versa sobre a forma de participação das comunidades na escola pública.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Lei 9394/1996)

Além dos textos, o governo ainda propõe um conjunto de reuniões de formação para os dirigentes das escolas em que o Conselho pode ser formulado ou está em vias de organização. No discurso governamental, este tipo de prática está consubstanciada no princípio de participação popular e em compreensão de educação e escola como um estratégia de formação política.

Nos textos de orientação para as escolas, fica também evidenciado que o processo de “fortalecimento e criação” de Conselhos entra para dar legitimidade a uma noção de descentralização progressiva das responsabilidades da escola e uma busca de legitimidade popular para os processos pedagógicos desenvolvidos no interior das escolas.

A coleção Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares



Fonte: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. BRASIL, 2006.

A coleção de documentos orientadores chamados aqui de livros ou fascículos é compreendida de 13 volumes, dos quais 10 são de orientação e explicitação das normas de funcionamento dos conselhos escolares.

A apresentação da capa, da imagem do documento que é ilustrado constantemente por um tipo ideal de conselho (percebe-se a presença de representantes de toda a comunidade de imagem que traduz inclusão social como a que vemos de uma pessoa com necessidade especial) é uma síntese daquilo que propõe a coleção e suas expectativas para a escola. É importante destacar que estamos que não há interesse neste momento, de aprofundar a análise de cada um dos textos por não se tratar de uma pesquisa do tipo exclusivamente documental. Porém, é válido registrar que cada um dos livros de referência para organização dos Conselhos tem um foco específico no campo da ação política e pedagógica as escolas, destacam-se o interesse em torno do processo de democratização e construção de cidadania, o processo de aprendizagem na escola e o papel dos Conselhos, o respeito, a valorização da cultura e do saber; o aproveitamento do tempo e das referencias da comunidade; a formação da ação política para escolha dos dirigentes locais; o processo de financiamento da escola pública, etc.

A partir dessas referências, o que se prevê é a formação de um coletivo escolar cuja formação considere a perspectiva política e pedagógica como uma prática e um referencial importante na definição de papeis e do comportamento na gestão das instituições de ensino. Daí o valor proclamado do Conselho Escolar, por ser visto como instância definidora desse lugar social do outro no ambiente escolar e da própria escola como espaço de construção de cidadania.

No entanto, efetivamente, questiona-se quais relações passam a existir no momento em que os Conselhos efetivam o princípio de descentramento do poder decisório na escola? Quais as lógicas de ação que passam a estar presente no ambiente escolar? Essas questões, serão analisadas nas etapas seguintes deste texto.

1. Novas relações, novas lógicas no interior dos Conselhos

A forma como a relação é estabelecida com as populações periféricas constituem um novo modelo que alicerça a estratégia de diálogo constante e ainda intensifica a construção de mecanismos de participação popular na composição do Estado e funcionamento das suas instituições. O que nos parece interessante aqui é que, com essa prática, uma nova esfera de participação popular se constrói dentro dos Conselhos (ou o Conselho é esta esfera) apresentando-se como legítimo no aspecto legal e, ao mesmo tempo, legítimo porque responde a um anseio do povo. Estes novos diálogos estabelecidos através dos Conselhos, diálogo entre o povo e a escola, ou o Estado, constituem, paralelamente, novas relações de poder e novos territórios de luta. Seria um reencontro com o conceito de Poder Simbólico⁴ de Bourdieu? Acreditamos que sim e ao mesmo tempo um encontro com os conceitos de Identidade de Projeto e de Resistência anunciados por Castells (1999) no início do texto.

Os Conselhos foram discutidos, por muito tempo, como estratégia de reformular a escola, sua estrutura e a maneira de condução dos seus atos, atos pedagógicos, atos políticos. Sobretudo porque a atuação da escola estava diretamente ligada ao modelo de sociedade e à demanda por esta evidenciada. No nosso contexto, com as iniciativas do governo federal (que, por sua vez, anuncia respostas às necessidades sociais), a noção de Conselho Escolar e ampliada, colocando em evidência seu papel na formação da sociedade e sua estrutura organizacional como reflexo das contradições e diversidade presente na sociedade brasileira.

Para Gohn (2007), os conselhos gestores constituem a principal novidade em termos de políticas públicas no terceiro milênio, por serem canais de participação que articulam representantes da população e membros do poder público estatal em práticas de gestão de bens públicos, como agentes de inovação e espaço de negociação de conflitos.

Esta autora apresenta a diferenciação e a análise de três tipos de conselhos no Brasil do século XX. Em primeiro lugar, os Conselhos Comunitários dos anos 70 - criados pelo próprio Executivo para auxiliar na administração municipal. Em seguida, os Conselhos Populares dos anos 80 – resistência de esquerda ao regime militar, o foco central dos conselhos era a luta pela participação popular.

Para os movimentos sociais, a participação nos conselhos poderia significar um momento de organização e direção das lutas políticas fragmentadas. Por fim, a autora destaca o papel dos Conselhos Institucionalizados (gestores) dos anos 90 – criados nos três níveis de governo, têm caráter interinstitucional, têm papel de instrumento mediador na relação sociedade/Estado e, estão previstos na Constituição Federal de 1988.

A autora destaca que a importância dos conselhos gestores está no seu significado de concretização das lutas da sociedade civil para a reabertura democrática do país pós-ditadura militar, e por isso, estes conselhos gestores teriam uma capacidade de intervenção política superior às reformas neoliberais sofridas pelo Estado brasileiro.

A diferença dos conselhos gestores para os conselhos populares e/ou fóruns civis não governamentais incide na garantia de assento institucionalizado junto ao poder público, enquanto os fóruns exclusivos da sociedade civil têm seu poder situado na esfera da mobilização e pressão políticas e sociais.

Assim, torna-se importante registrar que existe uma clara distinção entre conselhos de caráter deliberativo e os conselhos com caráter eminentemente consultivo. Apesar da terminologia “Conselho” guardar em si a condição de possuir quatro possibilidades dentro da instituição que atua, nas escolas e em outros espaços populares, o seu papel está diretamente ligado ao caráter que possui na sua organização. Se Consultivo terá como finalidade acompanhar as escolas na sua organização e propor caminhos pacíficos para o alcance de seus objetivos e, ao mesmo, tempo servir como espaço de debates e representação da escola por parte de seus sujeitos. Ser ao mesmo tempo lugar institucionalizado para o esclarecimento de questões como espaço popular, agradável para discutir e lugar para, literalmente, “aconselhar” a escola no seu gerenciamento.

Sendo o Conselho de caráter deliberativo, como acontece nas escolas no interior de Sergipe (campo, espaço da pesquisa aqui relatada), seu papel será para além das atribuições da condição consultiva, o conselho poderá decidir sobre os rumos da escola. Esta decisão está diretamente vinculada à noção de responsabilidade coletiva daqueles que representam as comunidades envolvidas na escola.

Por causa desse papel, o conselho é, muitas vezes, entendido como espaço de resistência devido ao fato de que, historicamente as escolas tiveram suas gestões ligadas ao modelo político municipal, o que, em muitos momentos, colocou-se como a noção de dependência política do Conselho, fazendo existir uma contradição explícita sobre seu papel na escola e frente à comunidade.

A relação ideal do Conselho ou sua concepção primeira o identifica como um colegiado formado pelos diversos membros da comunidade escolar, com autonomia possibilitada pela LDB (9394/96) para opinar e decidir. Desta forma, o Conselho Escolar é um canal potencial de participação e um instrumento eficiente na gestão de caráter democrático.

Antunes (2001,p.21) afirma que, nas escolas em que ele tem efetivamente atuado,o autoritarismo, normalmente, diminui e a escola mostra-se mais sensível às necessidades e aos problemas e à definição coletiva dos rumos que a escola deve tomar.

A participação é crescente à medida que o Conselho Escolar é de predominância deliberativa, cujas discussões e decisões são necessariamente coletivas.

Existe uma diferença fundamental entre decidir e simplesmente opinar. Decidir exige "a discussão e a determinação de critérios e procedimentos. Quando se delibera, a responsabilidade é maior do que quando se opina." (ANTUNES, 2001,p.23). Pode-se dizer que quando se delibera coletivamente o resultado das ações será sempre um resultado representativo de toda a comunidade escolar, a partir de um consenso por ela estabelecido. As ações que resultam desse consenso são mais verdadeiras, mais próximas da realidade.

É possível estabelecer uma relação intrínseca entre o Conselho Escolar e o nível de compreensão social e política de seus membros, refletindo a consciência sócio-política também da comunidade escolar. Quando consciente de sua função, compreende as responsabilidades legais que envolvem seu funcionamento e, a partir dessa compreensão, oferece as condições adequadas para o desenvolvimento de discussões e tomadas de decisões coletivas.

O Conselho de Escola, por ser uma unidade de participação civil, conflui finalidades específicas de interesse popular e se configura como espaço de construção de novos perfis e aperfeiçoamento do

processo de ação conjunta, o que chamamos de práticas de participação efetiva (identificamos anteriormente a tipologia como democracia participativa e representativa). O conceito de participação efetiva envolve aqui os dois referenciais e coloca, mesmo considerando as especificidades, os dois referenciais como sendo interdependentes e mutuamente complementares para existência de uma sociedade democrática.

O grau de representatividade das pessoas no conselho e sua necessidade estão diretamente ligados ao nível de estratificação e complexidade social. Da complexidade e da estratificação surgem necessidades de representação. Desta forma, identificamos o Conselho Escolar como uma unidade de participação política e de formação humana, ao mesmo tempo, evidencia uma significância existencial por consolidar a construção de referenciais comuns, linguagem, desejos, expectativas e ação humana.

Em síntese, é espaço de identificação e construção de perfil nos seus membros, mais radicalmente. Neste aspecto, é válido dizer que é um espaço de construção de posturas nos homens e nas mulheres, espaço de legitimação de um padrão de comportamento masculino e afirmação de uma nova feminilidade.

Este instrumento de participação tem, junto à escola, alguns poderes. Os documentos oficiais contendo as diretrizes para o período 2004-2006 identificam o caráter do funcionamento do Conselho. Como havíamos anunciado anteriormente, o Conselho Escolar, além de consultivo e deliberativo, também pode ser de caráter normativo e fiscalizador. Precisamente é importante resgatar o local intelectual destes poderes do Conselho. Em abordagens anteriores tínhamos feito referência à efetivação dos princípios de Descentralização e Democratização, divulgados na Constituição Federal e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) e, a partir desta explicitação do caráter dos Conselhos, fica evidente o seu papel na nova conjuntura política do Brasil.

O Conselho Escolar constitui um espaço de relações de poder. Estas relações são evidenciadas nos processos de autorização, negociação e influência entre as partes envolvidas, sejam elas populares ou representantes do Estado, da instituição. Esta interpretação está baseada nos escritos de Claus Offe (1994), Lev S. Vigotski (1987) e Pierre Bourdieu (1982, 1989) que defendem a idéia de que a relação de poder existe nas relações humanas e se configura como uma relação de troca simbólica que se caracteriza por um processo de concessão limitada de voz e um processo de influência constante para definição de posturas, comportamentos e formas de pensar, padrões de julgamento e interpretação da realidade. Nos Conselhos não há poder, a priori, mas este existe como decorrência do exercício da palavra, da capacidade de argumentação nas reuniões, até mesmo do nível de escolaridade dos participantes e da formação, ou politização dos membros da comunidade que participam ou se interessam pela escola. Nas palavras de Werle:

As percepções que os diferentes sujeitos desenvolvem sobre o poder real influem nas relações de poder. O que se pensa, imagina-se ou comenta-se sobre o poder dos membros do Conselho Escolar, constitui um recurso efetivo de poder. O comportamento de cada 'ator' é determinado, parcialmente, pelas previsões relativas às ações futuras dos demais componentes, em relação à situação. A consideração dos Conselhos Escolares como um fórum importante confere sentido as reuniões e posições dos representantes eleitos pela comunidade escolar. (WERLE, 2003 p.10)

Na composição do Conselho, o número de participantes diretos é reduzido e limitado a onze, doze ou mesmo vinte e cinco membros, muito embora encontramos esta realidade modificada, sobretudo por

considerar que a participação efetiva dos conselheiros está vinculada a interesses que são, ao mesmo tempo, particulares e coletivos (o compromisso de saber como se desenvolve o processo de formação dos filhos até o interesse em compreender como a escola está colaborando para o aperfeiçoamento e desenvolvimento da comunidade).

Da mesma forma, poderíamos aqui registrar que esta relação de poder se constrói, segundo Bourdieu (2007), dentro de um Campo específico. Este conceito é importante, neste momento, pois sinaliza a determinação da ação do sujeito a partir de um lugar social, ou seja, há uma relativização do lugar e do nível de influência dos agentes sobre sua realidade social. Para este autor, os agentes sociais possuem um certo “*quantum*” de capital social (econômico, artístico, lingüístico, político) que determina sua postura, sua ação e sua forma de interpretação da vida em sociedade ao mesmo tempo que permite a construção de estratégias para a resolução de problemas que se apresentam na sociedade.

Aqui, o conceito de Campo constrói seu significado à medida que permite entender como as pessoas que participam dos Conselhos utilizam-se de certas disposições para o debate, para a análise e para a construção coletiva de alternativas para resolução de problemas em uma mesma comunidade.

Ao mesmo tempo, estes sujeitos vêem os Conselhos como espaço de lutas, argumentações e construção de caminhos para o aperfeiçoamento do processo de formação humana. Esta interpretação de Capital Social e a forma como os indivíduos agem nos Conselhos, a disposição para a ação ou a não disposição para participar, ajudam-nos a compreender a dinâmica do movimento popular na sua relação com a escola. Esta dinâmica, da mesma forma, permite-nos interpretar as implicações desta participação na vida do sujeito e na vida da comunidade, o que identificamos aqui como as modificações dentro do processo de afirmação de identidade, seja ela individual ou coletiva.

A participação dos representantes está relacionada à posse de instrumentos materiais e culturais com suas respectivas possibilidades de expressão. Os representantes que agem nos Conselhos precisam lançar mão de sua competência social ou, caso contrário, poderão sofrer uma relação de constrangimento e desapossamento de espaços de poder que se constrói, durante as reuniões dos Conselhos. Estes Conselhos são espaços de construção diferenciados por escola, por grupo social e pelo nível de participação e formação política dos comunitários. Neste caso, é anunciada aqui a possibilidade de os Conselhos constituírem um espaço de aprendizagem participativa, crescimento coletivo, desenvolvimento de noções de democracia e de *empowerment* de seus componentes.

Esta reflexão inicial nos ajuda a compreender o processo de manifestação popular através dos Conselhos Escolares, situando-os na história e servirá para interpretação dos discursos construídos nos momentos de participação do povo nos Centros de Debate (este conceito foi colocado em um dos momentos de diálogo com membros da comunidade como forma de se referir ao conceito de Conselho. Centro de debate aqui entendido, por separar espaço público do espaço privado: o espaço do conselho e o espaço da casa. Dois ambientes em que os assuntos para conversa se distinguem pela natureza, objetivo e quem estariam presentes no debate. Também por referir-se ao local em que o debate sobre a vida coletiva teria predominância).

Ao mesmo tempo, esta primeira interpretação nos ajudará a entender as implicações sobre a formação identitária dos sujeitos e da comunidade pesquisada no município de Poço Verde, no interior do estado de Sergipe. Estas implicações são alvo da nossa pesquisa e contribuirão para vincular conceitos da Sociologia

e da Educação para interpretar a dinâmica da vida em sociedade na relação com a escola nos grupos analisados.

No texto a seguir, apresentaremos a proposta metodológica da pesquisa, com a evidência de como a pesquisa, numa perspectiva qualitativa, contribui para melhor entender o balanço das ações da comunidade, tentando identificar redes de significação a partir das representações dos sujeitos envolvidos no processo de pensar e decidir caminhos para a escola.

Metodologia da Pesquisa: Abordagem qualitativa, instrumentos e técnicas de pesquisa

O processo de coleta de dados foi realizado a partir do uso de técnicas específicas para obtenção de dados para a pesquisa qualitativa. Para isso, a análise documental, a entrevista semi-estruturada e o questionário foram utilizados e serviram para ampliar as possibilidades de compreensão da realidade escolar analisada.

Para a construção do roteiro de entrevista e questionários, utilizamos categorias prévias para organizar as questões no momento do contato com os entrevistados. Estas foram as categorias: Categoria 01: **Relação com a Escola**, Categoria 02: **Mobilização e Relação com a família**, Categoria 03: **Mobilização e relação de gênero**, Categoria 04: **Mobilização e memória**, Categoria 05: **Mobilização e relação com o Coletivo integrado**.

A composição dos entrevistados foi feita considerando os papéis desempenhados por eles nas escolas e fora dela. A partir disso, tivemos o seguinte público: 02 (dois) gestores, 01 (um) secretário, 01 (um) coordenador pedagógico, 01 (um) estudante, 02 (dois) professores, 01(um) porteiro, 02(dois) pais.

Feita a organização dos dados, o passo seguinte foi elaborar categorias que permitissem a análise. Tais categorias foram se formando desde o processo de elaboração do projeto de pesquisa, principalmente durante a construção do referencial teórico, até a significação dos dados, por fim, estas categorias de análise estavam sempre presente na elaboração dos textos que interpretaram os dados coletados.

Dos envolvidos com a pesquisa, 71 (setenta e um) conselheiros, entre estudantes (15), funcionários(14), professores(17), pais (19) e gestores(06) responderam aos textos. Deste número, 08 (oito) pessoas foram entrevistadas.

A análise dos dados

Apresentamos, neste momento, a população pesquisada. Especificamente tratamos aqui de parte do coletivo de conselheiros, representantes da comunidade dentro das escolas, membros apresentados considerando segmento, localização de moradia, atividade profissional, faixa etária e características coletadas durante o processo de entrevista. No questionário, uma maneira aleatória foi utilizada para dar ordem às questões, no entanto, no momento da análise, as categorias foram utilizadas para permitir um melhor acesso ao texto. Apresentamos os dados dentro das categorias elencadas, começando pelos dados de identificação, seguirá a apresentação das questões mais relevantes e possíveis dentro da estrutura deste texto e que são parcialmente suficientes para responder as questões lançadas no texto bem como a hipótese de pesquisa.

Dados de Identificação

Tabela 01 - Distribuição das respostas ao questionário, de acordo com a idade e segmento da população pesquisada

Idade/Série	Pais e Mães	Estudantes	Funcionários	Professores	Gestores	Total
25-35 anos	6 32%	3 20%	8 57%	8 47%	4 67%	29 41%
36-45 anos	4 21%		6 43%	3 18%	2 33%	15 21%
46-55 anos	7 37%			5 29%		12 17%
Entre 14-17 anos		7 47%				7 10%
18-24 anos		5 33%		1 6%		6 8%
sem resposta	2 11%					2 3%
56 e mais anos						
TOTAL	19 100%	15 100%	14 100%	17 100%	6 100%	71 100%

Fonte: pesquisa Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.

A distribuição de resposta tem predominância entre a população jovem, precisamente o percentual mais elevado está entre sujeitos com 25 a 35 anos (41%), o que equivale dizer que as respostas advindas dos questionários possuem representação predominante entre a população jovem/adulto e os conselheiros pesquisados representam a população de conselheiros que participa efetivamente dos processos de organização e discussão nas escolas analisadas.

O Sujeito e Conselho escolar

Esta parte do texto apresenta questões que estão diretamente ligadas às representações que o sujeito utiliza no momento de interpretar o sentido do Conselho Escolar para vida da comunidade e para a vida do sujeito, enquanto membro e representante de um segmento.

Tabela 02- O Conselho Escolar é para mim um lugar para (...) (%)

Análise dos resultados	M	F	Total
Discutir os problemas que há nas escolas e orientar meus colegas e dar minha opinião	5 15%	6 16%	11 15%
Discutir questões relacionadas ao cotidiano escolar, encontrar soluções para os problemas da escola. Ajudar a direção a administrar a escola	4 12%	6 16%	10 14%
Lugar de se discutir os problemas da escola de maneira coletiva	5 15%	4 11%	9 13%

Ler discutir a regulamentação da escola para melhorar a qualidade de ensino	3	9%	4	11%	7	10%
Fiscalizar, interagir com a escola, desenvolvimento e atribuindo meios que unifiquem os alunos com o ambiente escolar e familiar	2	6%	3	8%	5	7%
Onde se discute o que é melhor para os alunos e escola	2	6%	2	5%	4	6%
Onde nos reunimos para tentar solucionar os problemas e para ficar sabendo de todas as situações	3	9%	1	3%	4	6%
Desabafar e discutir os direitos da escola	2	6%	2	5%	4	6%
Não sabe explicar, mas é importante	1	3%	2	5%	3	4%
Que nós podemos tratar de assuntos de alunos mal comportados	1	3%	2	5%	3	4%
Para exercer os direitos dos estudantes	1	3%	1	3%	2	3%
Tomar as decisões que fazem a escola funcionar melhor	1	3%	1	3%	2	3%
A comunidade escolar assume o controle social da escola no caráter administrativo e pedagógico	1	3%	1	3%	2	3%
Sem resposta	2	6%	3	8%	5	7%
TOTAL	33	100%	38	100%	71	100%

Fonte: pesquisa Conselhos Escolares e implicações sobre o cotidiano da escola pública.

Uma das evidências destes dados é que a distribuição não permitiu identificar consideráveis variações da realidade analisada. Mesmo assim, é possível diferenciar algumas impressões sobre as imagens criadas sobre a importância e sobre a finalidade do Conselho nas comunidades onde funcionam as referidas escolas. Há um predomínio no direcionamento da finalidade do Conselho para 'discutir e analisar' os problemas enfrentados na escola. No entanto, esta anunciada análise não esclarece qual o objeto será analisado, muito menos a questão levantada sobre 'qualidade' que fica alheia às interpretações do grupo.

Os termos mais utilizados nas respostas do grupo : « melhor escola », « qualidade na escola », "direitos dos estudantes", « direitos da escola » possuem equilíbrio nas respostas dos sujeitos, porém permanecem sem evidência a que, especificamente, estão sendo vinculados. É possível uma aproximação em torno do que ficou mais explícito nas resposta do grupo. Vamos a uma das questões: para muitos sujeitos, o Conselho é o lugar para « discutir », este termo aparece com muita frequência nas resposta. Uma possível explicação para o direcionamento dessa resposta é o fato de que, em seguida, é possível identificar a construção « discutir problema e propor soluções ». Desta resposta, é possível concluir que o conselho é lugar para:

- *Discutir*: este feito de maneira coletiva o que nos permite concluir que a noção de debate e construção de alternativas para a escola via conselho é sempre alternativa pensada coletivamente, conseqüentemente, pensamos em co-responsabilidade, em participação, em coletivo interagido pensando e deliberando, assumindo a responsabilidade também de forma coletiva. Além dessa realidade é possível entender que, sendo um local de discussão, análise coletiva, este espaço também torna-se o locus de encontros de várias perspectivas, de desabafos, de confissões, de

partilha, de encontros, de interação. Há uma idéia de solidariedade nesse momento e, como evidenciamos, compromisso coletivo.

- *Discutir os problemas.* Como não há uma evidência explícita sobre a compreensão dos sujeitos sobre o termo « problemas da escola », é possível identificar alguns objetos que se aproximam deste termo, entre as possibilidades, identificamos a noção de mal comportamento de estudantes, como sendo um dos problemas discutidos nos Conselhos, bem como a questão da qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. A noção de qualidade aqui está diretamente ligada à satisfação dos estudantes em ir até a escola e lá permanecer. Os dados que traduzem a noção de qualidade podem ser corporeificados como os números referentes a evasão, índice de violência no bairro e na escola e em última instância, o número de aprovados durante o período letivo.
- *Buscar soluções.* O outro elemento citado pelos sujeitos pesquisados, comumente encontrado nas resposta dos segmentos foi a questão da construção de soluções. Ainda que não se tenha indicado precisamente a relação problema-solução, esclarecendo o que, objetivamente, iria compor cada dimensão dessa, a partir das resposta explicitadas podemos entender que os sujeitos falam de « melhorar » a qualidade do ensino, melhorar os canais de diálogo com a comunidade, melhorar a dinâmica de resposta à manifestação de indisciplina por parte dos alunos.

Além destas interpretações, analisamos outras possibilidades em torno dos papéis dos conselheiros e do Conselho Escolar a partir da observação do cotidiano, uma vez que ele nos mostrou que muitos conselheiros estavam presentes nas reuniões depois de convocações específicas para discussão dos encaminhamentos da escola, no que diz respeito aos processos de compra de merenda, aquisição de recursos específicos para funcionamento da escola ou para análise e deliberação sobre as questões de indisciplina dos estudantes. Podemos, como forma de aproximação, considerar que a disposição dos termos citados acima podem se referir objetivamente aos processos de organização administrativa da escola. Pensar o « melhor » para a escola também pode ser considerado, frente aos dados, pensar os mecanismos de garantia de funcionamento da instituição, a mesma dinâmica que contemple estabilidade administrativa, institucional e, em último plano (mesmo não havendo a explicitação desse argumento), a questão dos aspectos pedagógicos..

Diante destes dados, podemos entender que os sujeitos das escolas envolvidas consideram os papéis diretos do Conselho relacionados às questões de controle, de regulação e legitimidade das práticas pedagógicas da escola, o que nos parece se aproximar do que é defendido por PARO (2001) quando estabelece a relação entre imaginário popular sobre a escola e a figuração do seu fazer institucional. Para este autor, quando os populares se referem à escola quando nas sessões de participação, é comum a referência ao papel regulador da escola como tendo centralidade na análise. Daí que, supostamente, a escola cumpre seu papel quando « regula » a vida das crianças e jovens reunidos no seu espaço. Esta atribuição à escola tem passado por variações com o tempo, mas ainda possui grande relevância no imaginário popular, principalmente quando existe um núcleo em que os segmentos envolvidos com a escola podem evidenciar suas leituras e expectativas sobre a instituição, lugar ainda privilegiado para formação dos adolescentes e jovens destas comunidades.

Outro elemento que nos faz entender esta leitura das famílias sobre a escola, sobre o papel dos Conselhos na escola, torna-se evidente quando focalizamos o perfil das comunidades, principalmente a escola na sede

do Município, por ter um histórico de violência, marginalidade e banalização dentro do espaço escolar. Nesse contexto, os novos processos de gestão da escola, gestão do espaço público enfrentam, progressivamente (alcançando níveis consideráveis de aceitação), o desafio da legitimidade do espaço e legitimidade das práticas na educação dos jovens, crianças e adolescentes que ali circulam. A expectativa dos pais e mães envolvidos nos conselhos, bem como dos funcionários e mesmo os estudantes é que o Conselho Escolar seja espaço para redefinição dos rumos da escola e seja, ao mesmo tempo, espaço garantidor de formação, conforme os dados da tabela 08, daí podemos entender que há uma convergência nas respostas dos sujeitos, uma vez que os segmentos representados consideram o Conselho um espaço, prioritariamente, para o debate e a busca de soluções nas dimensões que a escola utiliza como referência para ação.

O sentido dos dados no campo de pesquisa

A organização dos dados de pesquisa permitiu-nos a construção de um referencial significativo para compreensão dos movimentos desenvolvidos no interior dos Conselhos Escolares. Nesse momento, passamos a apresentar os resultados encontrados nesse processo de pesquisa. Um processo que começou com o desejo de conhecer as lógicas internas que mobilizam os sujeitos a participarem das ações da escola, bem como compreender as implicações do processo de gestão participativa, através do Conselho Escolar, sobre o cotidiano da escola pública.

A análise dos dados foi referenciada pelos conceitos já explicitados na primeira parte deste texto, na tentativa de responder aos questionamentos que motivaram o processo de investigação, a saber:

- Qual a contribuição efetiva do Conselho Escolar para a construção de um perfil democrático na gestão da escola pública?

- O que os sujeitos que participam identificam como Implicações dessa participação sobre o cotidiano da Escola?

Pelos dados apresentados no texto é possível fazer algumas afirmações. As respostas e os posicionamentos de cada sujeito pesquisado nos mostram um universo de expectativas e constatações sobre as ações dos Conselhos escolares no município de Poço Verde. Ao longo dos meses quando a pesquisa foi realizada, foi possível compreender, através das falas, dos posicionamentos dos sujeitos, um perfil de membro, um perfil de escola cujas características nos aproximam do perfil de escola participativa defendida por autores de linha progressistas (GADOTTI, 2001), muito mais pelo espaço de interlocução entre os sujeitos, defesas de ideais e tentativas de gerenciamento de interesses, do que as próprias decisões efetivas.

O Conselho é erigido como espaço de diálogo, lugar de evidência de expectativas, de interação e constituição de novas posturas voltadas para o ideal de participação, parece-nos uma, senão a maior das contribuições para a escola, sobretudo pela constatação de que há um perfil de escola em construção. Neste processo, pode-se afirmar que:

1. O interesse da comunidade tem se multiplicado pelos momentos de discussão do cotidiano escolar;

2. Há um envolvimento e sentimento de preocupação com a qualidade dos trabalhos desenvolvidos na escola. Nesse caso, uma preocupação e uma aparente disponibilidade para o debate e construção de um perfil pedagógico diferenciado, qualitativamente melhor.
3. Cada vez mais há um interesse dos pais no acompanhamento do percurso escolar dos filhos. Atribui-se esse interesse ao fato de que os pais estão compreendendo que suas vozes são consideradas nas reuniões do Conselho Escolar;
4. O Conselho assume uma postura de contribuição contínua com a comunidade, em alguns casos, através da divulgação de suas pautas e decisões sobre os rumos da escola e na maioria das situações, o conselho contribui com a comunidade promovendo reflexões sobre a realidade do ensino nas escolas e é erigido como canal para integração entre comunidade e escola.
5. Cada vez mais os estudantes estão sendo envolvidos nos debates sobre a escola, seus problemas internos e suas projeções.
6. A presença das mulheres é significativa como representantes de segmentos e nas tomadas de decisão
7. A noção de um “clima novo” nas instituições e nas relações em sala de aula, nos corredores, na escola é a maior evidência dos trabalhos do Conselho Escolar. Em termos objetivos não há ainda alteração nas práticas pedagógicas da escola, mas uma constante presença do tema nos debates e relatos dos sujeitos.
8. As escolas onde há uma ação efetiva dos Conselhos demonstram um nível mais elevado de envolvimento dos pais, professores, estudantes, funcionários e gestores na construção/aproximação de um perfil real de gestão democrática.

Nas explicitações anteriores sobre resultados, apresentamos a presença dos pais como evidência de resultados das práticas, dos trabalhos dos Conselhos. Aqui cabe-nos registrar que, além dos pais presentes na escola, é possível identificar todos os segmentos desenvolvendo algum tipo de atividade, no campo do debate, da organização interna, da construção de propostas alternativas para a escola... isso nos faz entender que as ações desenvolvidas nos Conselhos contribui de maneira significativa para um entendimento do sentido da gestão democrática como paradigma de trabalho das escolas públicas no Município.

Os dados ao longo da leitura nos mostram um processo de formação coletiva. Desenvolve-se na comunidade e na escola uma relação de ações mútuas no sentido de, pela comunidade, apropriação dos elementos simbólicos que o espaço escolar apresenta e por parte da escola, há uma abertura e uma reaproximação aos interesses populares.

Esse retorno ao núcleo comunitário como campo de ressignificação das práticas escolares, redimensiona as dimensões que compõe a escola: novos olhares são estabelecidos sobre o currículo, as finalidades do educar, o nível de decisão e as “vozes” dos sujeitos que estão direta e indiretamente ligados à escola, aqui fazemos menção dos segmentos que possuem representatividade e constituem o Conselho escolar como espaço de análises e decisões. Um novo momento que permite entender a dinâmica que se estabelece na escola a partir dos Conselhos Escolares e ainda que sugere novas análises para aprofundamento do tema.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Ângela. Aceita um Conselho? Como organizar o colegiado escolar. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- BORDENAVE, Juan E. D. O que é participação. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 10ª Ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Com as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL-LDB, 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília, MEC, SEB, 2004.
- CASTELLS, Manuel. O poder da Identidade. A era da informação: economia e cultura; v II. Tradução de: The Power of identity. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1999.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber, Formação dos professores e Globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- DURKHEIM, Émile. As Regras do Método Sociológico.- 2ª Ed.- São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos)
- FAZENDA, Ivani. Metodologia da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 1998.
- OFFE, Claus. Capitalismo desorganizado. Transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- TRIVIÑUS, Augusto. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro, RJ: ATLAS, 2000.
- WERLE, Flávia Obino Corrêa. Conselhos Escolares: implicações sobre a gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

Representações Sociais de Escolas Eficazes segundo Gestores de Escolas Públicas Brasileiras

Elisangela da Silva Bernado¹⁶¹⁷, Helenice Maia¹⁶¹⁸

Resumo

Foi no contexto de democratização do acesso à escola e de aumento da escolaridade obrigatória que vieram à tona o problema das desigualdades sociais e de escolarização e a necessidade de se acompanhar os resultados da expansão dos sistemas de ensino por meio de levantamentos educacionais. Os resultados destes estabeleceram a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos, culturais e socioeconômicos como um fato incontestável e propiciaram desdobramentos políticos e sociológicos. No Brasil, o desenvolvimento de inquéritos, diagnósticos e pesquisas sociais e educacionais somente ganharam impulso nas décadas de 50 e 60. Nos anos 70, estudos americanos e europeus sugeriram que as escolas tinham pouca influência na explicação da trajetória escolar discente. O interesse pelo estudo da eficácia escolar colocou em dúvida a capacidade das escolas em influenciar o desenvolvimento dos alunos e sustentaram que a escola tem apenas efeito limitado sobre a aprendizagem. No final da década de 70, pesquisadores apontaram críticas em relação a esses estudos e a principal delas foi que não havia sido observado o que acontecia nos processos internos das escolas. Estas críticas propiciaram o aparecimento de novas pesquisas voltadas para os processos internos presentes nas escolas e permitiram demarcar uma série de fatores-chave que serviram de base, para estabelecer uma relação entre eficácia do ensino e algumas características da escola. Estas pesquisas estavam interessadas em compreender o que torna as escolas umas melhores do que as outras, principalmente aquelas que atendem um alunado de condição socioeconômica mais desfavorecida. As pesquisas sobre escola eficaz se interessam justamente por essas escolas que fazem a diferença. Entende-se como escola eficaz aquela que melhora a aprendizagem dos seus alunos (qualidade), principalmente aqueles que têm sua origem socioeconômica menos favorável, e diminuem as diferenças de desempenho entre os diferentes alunos (equidade). Parte-se do princípio de que a eficácia escolar preocupa-se não só com o rendimento do aluno, mas também com as perspectivas de eficácia organizacional da escola. O ponto de vista adotado sobre a eficácia escolar baseia-se além do desempenho do aluno, no clima organizacional e de trabalho da escola. A Teoria das Representações Sociais é pertinente porque utiliza conceitos sobre atitudes, imagens, símbolos e os integra, favorecendo compreender a realidade circundante. O discurso produzido sobre escolas eficazes precisa alcançar os gestores escolares, que transitam entre o pedagógico e o administrativo para que as escolas possam se tornar efetivamente eficazes. Por essa razão é necessário conhecer suas histórias, cultura, crenças, valores e modelos para compreender como tais escolas podem se concretizar, isto é, uma abordagem psicossocial da educação.

Palavras-chave: Representações Sociais. Escolas Eficazes. Gestores Escolares.

Introdução

¹⁶¹⁷ UNIRIO
¹⁶¹⁸ UNESA

Com a democratização do acesso à escola e o aumento da escolaridade obrigatória vieram à tona o problema das desigualdades sociais e de escolarização, trazendo a necessidade de acompanhar os resultados da expansão dos sistemas de ensino por meio de levantamentos educacionais. Os resultados destes levantamentos mostraram que a desigualdade de oportunidades educacionais entre os grupos étnicos, culturais e socioeconômicos é um fato incontestável, propiciando desdobramentos sociopolíticos no panorama educacional.

A constatação da desigualdade de acesso ao ensino entre os diferentes grupos sociais revelou os limites da universalização da educação. Nesse sentido, faz-se necessário registrar que foram as pesquisas de levantamento em educação que propiciaram o conhecimento sobre a correlação existente entre desigualdades educacionais e desigualdades socioculturais. Foram os resultados encontrados que constituíram a base empírica de apoio ao desenvolvimento da maior parte das pesquisas sociológicas sobre os mecanismos geradores da desigualdade escolar.

Nos Estados Unidos da América (EUA), esse campo foi impulsionado pela influência dos debates gerados com a publicação do Relatório Coleman (1966). Por meio da análise dos testes de desempenho dos alunos, os pesquisadores constataram que as características do meio familiar, especialmente o *status* socioeconômico dos pais e o pertencimento a minorias étnicas explicavam melhor as diferenças de resultados observados do que a própria escola. Para os pesquisadores, algumas características do corpo docente e os fatores intraescolares contavam muito menos nas diferenças de desempenho dos alunos do que o próprio capital social e as aspirações educacionais familiares dos alunos (Brooke, 2008).

Esses estudos estatísticos não forneceram apenas uma base empírica para a sociologia tradicional, mas também o desenvolvimento de uma reflexão sociológica. Além dos EUA, outros países como Grã-Bretanha e França implementaram pesquisas de levantamentos e obtiveram resultados similares que alimentaram novos desenvolvimentos teóricos da sociologia educacional.

Nos anos 60, emerge a Nova Sociologia da Educação que se desenvolve no interior da crítica e no confronto com a sociologia tradicional. As críticas feitas àquela revelaram que a longa tradição inglesa de pesquisas de levantamento tinha apenas se contentado em contabilizar rendimentos e em descrever fluxos escolares, sem conseguir propor um quadro teórico capaz de permitir uma verdadeira compreensão dos fenômenos educacionais.

A Nova Sociologia debruçou-se sobre o interior da escola, trazendo à tona a compreensão de que o sucesso e o fracasso escolares são mediados por processos complexos que envolvem os professores e suas práticas, o ambiente escolar e as relações pedagógicas, chamando a atenção para o papel da escola na produção desse fracasso, contribuindo para um novo olhar sobre os fatores intraescolares e para novos enfoques conceituais e metodológicos na investigação e explicação das desigualdades da educação.

Fazendo um balanço sobre esse primeiro momento das pesquisas de levantamento e sobre sua conexão com a produção da sociologia e da política educacionais podemos identificar algumas características relevantes.

Se por um lado, houve uma ênfase quantitativa norteando as pesquisas educacionais nos anos 60 e 70. Por outro, a conexão sociológica estabelecida pelas diferentes correntes teóricas foi fundamental para o reconhecimento de que as desigualdades no desempenho escolar não incidem de forma aleatória em relação à origem sociocultural dos alunos, principalmente os oriundos das camadas populares.

No debate atual, quando se abordam as relações existentes entre as desigualdades educacionais e as sociais, estas questões estão longe de serem equacionadas. A sociologia da educação produziu um legado que nos interpela à necessidade de estudar conjuntamente as relações entre os fatores intraescolares e interescolares e o desempenho escolar.

Em resumo, é possível recuperar algumas características deixadas pela fase inicial da pesquisa quantitativa. Por parte da sociologia educacional, podemos destacar o fato dessas pesquisas terem sido elaboradas com base em referenciais empíricos sobre a qual se desenvolveu a sociologia das desigualdades educacionais num momento histórico e intelectual marcado por políticas intervencionistas que fizeram parte do esforço capitalista de democratização social da década de 60. Por parte da Nova Sociologia da Educação, podemos perceber o enfoque dado aos processos que acontecem dentro das escolas e das salas de aula com o objetivo de desnaturalizar a cultura escolar, chamando a atenção para os fatores intraescolares na explicação das desigualdades educacionais.

No Brasil, o desenvolvimento de inquéritos, diagnósticos e pesquisas sociais e educacionais somente ganharam impulso no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) nas décadas de 50 e 60. De ordem histórica, o INEP, que foi fundado em 1937, foi um marco institucional onde se desenvolveram de forma mais estável as pesquisas de levantamento e o encaminhamento de políticas educacionais dessas décadas. De ordem política, esse instituto constituiu o âmbito responsável pelos atuais sistemas nacionais de avaliação e pela produção de estatísticas educacionais.

Em 1955, é fundado o Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) com o objetivo de fazer ajustamento entre a educação e as necessidades sociais e econômicas da população brasileira nas diversas regiões geográficas. Para atingir tal objetivo, os projetos propunham a elaboração de mapas educacionais e culturais para obter informações sobre o grau em que a prática educacional correspondia à realidade social (Fernandes, 1966 apud Bonamino, 2002).

Nessa perspectiva, a experiência do CBPE revela a existência de uma afinidade das tendências nacionais com as tendências internacionais do pós-guerra, em termos de orientações de pesquisa, métodos e objetos de estudo, fazendo ecoar aqui, a crença internacional no papel da educação como instrumento de formação para a democracia e as preocupações do pós-guerra com o tema das desigualdades educacionais.

A percepção da educação como estratégia para garantir a democracia e o desenvolvimento do país vai de encontro com o clima intelectual, político e econômico da década de 50. Nesta época, o Brasil começou a se transformar numa sociedade complexa, urbano-industrial, marcada pela expansão dos meios de comunicação e por um projeto de reafirmação da nacionalidade, constituindo um solo fértil para o surgimento de projetos de democratização da educação.

A ênfase no estudo das transformações da sociedade brasileira endereçou as pesquisas sociais para o estudo das condições de vida da população menos favorecida, sua cultura, as relações raciais, a imigração, os processos de urbanização e de marginalização social. Nesse momento, a educação passou a ser pensada como um processo de integração e assimilação de grupos diferenciados social e culturalmente (Bonamino, 2002).

No início dos anos 70, a crítica à situação educacional do país sofreu influências da sociologia americana e da sociologia francesa, além da produção interna dos grandes levantamentos realizados na década anterior.

Nesse novo contexto, uma série de fatores (hegemonia da tecnologia educacional, dificuldades financeiras, entre outros.) levou ao esvaziamento das pesquisas educacionais quantitativas.

No contexto histórico brasileiro do pós-guerra, o impacto destas pesquisas de levantamento e suas influências sobre a política e as pesquisas educacionais e, num segundo momento, suas possíveis relações com o desenvolvimento institucional e político ao longo das décadas de 80 e 90, serviram como ponto de partida para a compreensão da educação dos anos 80 que se insere num contexto de redemocratização política da sociedade brasileira, onde é notável tanto a universalização do ensino do antigo primeiro grau quanto o aumento do processo de seletividade escolar, o crescimento da população e o aceleração da urbanização e para, nos anos 90, começarem a ser implementadas políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação.

1.1. Breve histórico dos estudos sobre a escola

Nos anos 60 e 70, vários estudos americanos e europeus sugeriram que as escolas tinham pouca influência na explicação da trajetória escolar discente. O Relatório Coleman (1966) baseado num amplo levantamento de dados que envolveu 645.000 alunos norte-americanos e 3.000 escolas primárias e secundárias, constatou que o desempenho escolar dos alunos era quase completamente determinado pelo seu contexto socioeconômico e que as escolas pouco ou nada podiam fazer para modificar essa realidade. Ou seja, a escola não fazia diferença no desempenho escolar dos alunos.

Posteriormente a esses estudos, Bourdieu e Passeron (1970) apontaram as escolas como simples reprodutoras das desigualdades sociais, favorecendo os favorecidos. Para estes autores, as desigualdades educacionais em vez de representar a seleção escolar dos mais capazes, expressavam o grau de conformidade simbólica de um grupo ou classe dominada à cultura do grupo que detém o controle dos significados culturais mais valorizados socialmente (Bonamino, 2002).

O interesse pelo estudo da eficácia escolar se inscreve como um prolongamento direto de trabalhos de diversos autores, que colocaram em dúvida a capacidade das escolas em influenciar o desenvolvimento dos alunos. Bernstein (1970 apud Thurler, 1998) frisou que a educação não pode compensar os problemas criados pela sociedade; Jensen (1969 apud Thurler, 1998) e Coleman (1966), entre outros, sustentaram que a escola tem apenas um efeito limitado sobre a aprendizagem.

A partir do final da década de 70, pesquisadores começaram a apontar algumas críticas em relação a esses estudos. A principal delas foi que não havia sido observado o que acontecia nos processos internos das escolas (características intraescolares). Os estudos eram baseados apenas no levantamento de dados sobre as características dos alunos, dos professores e da infraestrutura dos estabelecimentos escolares, impedindo que os fatores explicativos internos às escolas viessem à tona.

Estas críticas propiciaram o aparecimento de novas pesquisas voltadas para os processos internos presentes nas escolas e permitiram demarcar uma série de fatores-chave que serviram de base, a partir do início da década de 80, a uma segunda leva de pesquisas, que tentou estabelecer uma relação entre eficácia do ensino e algumas características da escola (Thurler, 1998). Esta nova leva de pesquisas estava interessada em compreender o que torna as escolas diferentes, umas melhores do que as outras, principalmente aquelas que atendem um alunado de condição socioeconômica mais desfavorecida. Estes

estudos começaram a resgatar a importância da escola para a compreensão do desempenho escolar dos alunos, mostrando que existem escolas que conseguem fazer o aluno aprender mais do que seria esperado, embora a sua origem social seja desfavorável.

As escolas são diferentes uma das outras. Esta afirmação se justifica pela variedade de práticas e estruturas internas, como, por exemplo, o clima, o comprometimento dos professores e a ênfase dada ao processo ensino-aprendizagem que estão presentes nos diferentes estabelecimentos de ensino. Partindo desta perspectiva, as escolas, mesmo sendo de uma mesma rede de ensino, terão impacto diferente na vida escolar e no futuro dos seus alunos.

A heterogeneidade presente entre as escolas indica que há escolas que conseguem agregar mais seu alunado. Percebemos isso pelo fato de que alunos oriundos de um mesmo contexto socioeconômico estudando em escolas diferentes, muitas vezes apresentam desempenhos também diferenciados. Há, assim, espaço para a formulação e implementação de políticas educacionais que melhorem o funcionamento da organização da escola para que haja mais qualidade do ensino e mais equidade no acesso e no desempenho escolar dos estudantes.

As pesquisas sobre escola eficaz se interessam justamente por essas escolas que fazem a diferença. Entende-se como escola eficaz àquela que melhora a aprendizagem dos seus alunos (qualidade), principalmente os alunos que tem sua origem socioeconômica menos favorável, e diminuem as diferenças de desempenho entre os diferentes alunos (equidade). Ou seja, os resultados escolares do aluno vão além do que seria esperado atingir em qualquer outra escola, considerando o seu nível socioeconômico-cultural (Ferrão & Andrade, 2002).

As políticas que se baseiam na fundamentação científico-pedagógica tentam aplicar nos estabelecimentos de ensino os resultados obtidos com a investigação sobre escolas eficazes. Nesta perspectiva de investigação, podemos considerar duas gerações de pesquisas que remetem para paradigmas e metodologias diferentes.

A primeira geração de estudos é marcada pela tentativa de medir os efeitos dos programas de democratização e de integração racial realizados nos EUA a partir do final da década de 50. O documento fundador deste movimento é o conhecido Relatório Coleman (1966) intitulado *Inequality of Educational Opportunity*. O objetivo deste macroestudo não foi avaliar os efeitos da escola, nem suas diferenças, mas sim os efeitos da alocação de recursos escolares sobre o rendimento dos alunos. Segundo Bosker (1994 apud Barroso, 1996), o objetivo do Relatório Coleman (1966) foi medir a proporção do rendimento dos alunos que se podia atribuir à escola frequentada e a proporção de desempenho dos alunos que era preciso imputar a outras causas.

O modelo adotado nessa investigação, bem como nas investigações que se seguiram nesta primeira geração, foi o de *input-output*, como grifa Bressoux (1994 apud Barroso, 1996). Neste tipo de abordagem a escola é estudada como se fosse uma unidade de produção, unidade que, por meio de recursos humanos, materiais e financeiros, tem por finalidade transformar os indivíduos de um determinado valor em indivíduos de um valor superior.

Os resultados destas investigações foram bastante desanimadores quanto à influência que os fatores escolares podiam exercer nos resultados dos alunos. Esta primeira geração de investigações sobre os efeitos da escola no desempenho dos alunos foi marcada pela visão de que não valia a pena fazer reformas

para melhorar os recursos das escolas em pessoal e equipamentos, pois essas ações seriam insuficientes para reduzir as desigualdades escolares, evocando a expressão que ficou conhecida na época: *Schools make no difference!*¹⁶¹⁹

A segunda geração de pesquisas constitui uma reação a este ceticismo e tem por base uma revisão crítica dos resultados descritos na geração anterior. As críticas dirigem-se principalmente ao tipo de medida utilizada (testes de inteligência de raciocínio verbal) e ao tipo de abordagem (*input-output*) que ignorava os processos internos.

Os estudos realizados por autores como Edmonds (1983), Purkey e Smith (1983), Mortimore (1995) citados por Ferrão e Andrade (2002), entre outros, decidem entrar no interior da escola, entendida não mais como uma unidade de produção, mas como uma organização social, e pela análise dos seus processos internos (liderança, clima, gestão do tempo, etc.) começam a mostrar que as escolas podem fazer a diferença.

1.2. Fatores associados à escola eficaz

Nos últimos 30 anos, as pesquisas sobre escola eficaz experimentaram um enorme avanço teórico e metodológico. Na vasta literatura sobre o tema, muitos fatores presentes nestas escolas, que melhoram o desempenho acadêmico dos seus alunos, são identificados e associados a este tipo particular de estabelecimento de ensino.

Sammons, Hilman e Mortimore (1995 apud Ferrão & Andrade, 2002) apontam 11 fatores-chave nos quais as escolas eficazes estão alicerçadas: liderança profissional; visão e metas compartilhadas pelos agentes educativos; ambiente de aprendizagem; concentração no processo ensino-aprendizagem; ensino estruturado com propósitos claramente definidos; expectativas elevadas; reforço positivo das atitudes; monitoramento do progresso; direitos e deveres dos alunos; parceria família-escola; e, organização orientada à aprendizagem.

Nesta perspectiva, Edmonds (1983 apud Good & Weinstein, 1992), um dos especialistas na área de investigação da eficácia escolar, procurou demonstrar que muitas escolas obtêm níveis muito diferenciados de sucesso escolar, apesar de possuírem recursos semelhantes e de servirem ao mesmo tipo de alunado.

O autor aponta as seguintes características das escolas eficazes: gestão centrada na qualidade do ensino; importância primordial das aprendizagens acadêmicas; clima tranquilo e bem organizado, propício ao ensino e à aprendizagem; professores transmitindo expectativas positivas quanto à possibilidade de todos os alunos obterem um nível mínimo de aprendizagem; e, utilização dos resultados dos alunos como base da avaliação dos programas e dos currículos escolares.

Purkey e Smith (1983), além das características já apresentadas, acrescentam: a estabilidade do corpo docente; a articulação e organização do currículo; o desenvolvimento de todos os profissionais que trabalham na escola; o envolvimento e apoio dos pais; o reconhecimento do sucesso acadêmico por parte da comunidade escolar; a maximização do tempo; e, o apoio oficial, como variáveis importantes para a avaliação da eficácia das escolas, como características importantes para a eficácia escolar.

¹⁶¹⁹ Escolas não fazem diferença!

Neste mesmo ano, Cohen (1983 apud Good & Weinstein, 1992) sugeriu três características das escolas eficazes que podem contribuir para sistematizar as pesquisas já realizadas nessa área, que são elas: a eficácia da escola depende da qualidade do ensino no interior da sala de aula; a eficácia escolar requer uma cuidadosa coordenação e gestão dos currículos e dos programas ao nível do estabelecimento de ensino; e, as escolas eficazes conseguem criar o sentimento de uma cultura e de valores partilhados pelos alunos e pelos professores (cultura da escola).

O estudo de Ferrão e Andrade (2002) sugere alguns dados encontrados nas escolas eficazes, tais como: escolas com melhor infraestrutura servem à população discente com nível socioeconômico¹⁶²⁰ (NSE) mais elevado; que não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre o processo de recuperação de notas e a melhoria do desempenho escolar; que o regime de organização do ensino (ciclado, seriado etc.) adotado na escola apresenta, em média, impacto negativo; entre outros fatores.

Em todas as características apresentadas pelos diversos autores fica sublinhada a necessidade de se articular intimamente as variáveis que dizem respeito tanto aos processos dentro da sala de aula, como também as variáveis relacionadas às dinâmicas desenvolvidas no conjunto do estabelecimento de ensino.

Hoje, está se abandonando a abordagem inicial sobre a eficácia das escolas, apontada nos anos 60 e 70, colocando-se em evidência os diferentes efeitos e características escolares, tais como o clima e a cultura da escola, ou ainda, a qualidade do sistema educacional. A eficácia não é mais definida de fora para dentro, são os membros da própria escola que definem e ajustam seus critérios de eficácia e organizam seu próprio controle dos progressos feitos e realizam os ajustes necessários.

Essa evolução ampliou consideravelmente os critérios que definem a eficácia da escola. Hopes (1988 apud Thurler, 1998) identifica algumas qualidades dos diretores eficazes nas escolas bem sucedidas. Fullan (1985 apud Thurler, 1998) chama atenção para os processos aos quais as escolas eficazes dão um sentido à ação dos atores, através de interações intensas. Fenstermacher e Berliner (1985 apud Thurler, 1998) afirmam a importância tanto da dinâmica organizacional interna do sistema quanto do contexto (os fatores intra e interescolares).

Darling-Hammond e Wise (1985 apud Thurler, 1998) opõem a cultura do ensino à cultura burocrática dos gestores e observam que, normalmente, as reformas concebidas por terceiros estão em desequilíbrio com os valores e crenças internas da escola. Purkey e Smith (1985 apud Thurler, 1998) apontam que a escola é o centro da mudança que tem a cultura como alvo primeiro. Estudos mais recentes partem da hipótese de que é preciso compreender e eventualmente transformar a cultura escolar para aumentar a eficácia de uma escola. Nesta perspectiva, as escolas são avaliadas tanto por sua aparência e sua organização quanto por seus resultados (Meyer & Rowan, 1983 apud Thurler, 1998).

Thurler (1998) apresenta o “modelo das cinco zonas”, propondo um levantamento dos diversos aspectos da organização e da dinâmica internas da escola que devem ser levados em consideração no processo de avaliação, são elas: 1ª zona: objetivos e fundamentos pedagógicos (currículo, prioridades de desenvolvimento da escola, práticas didáticas e avaliativas etc.); 2ª zona: cultura da escola (normas, valores, expectativas, crenças, colaboração, entre outros); 3ª zona: organização interna da escola (estilo de gestão e direção, relação entre os professores, estrutura organizacional etc.); 4ª zona: organização dos

¹⁶²⁰ O nível socioeconômico do aluno é, sabidamente, o fator que mais explica a heterogeneidade dos resultados escolares. Alunos com melhores condições socioeconômicas levam vantagens às suas respectivas escolas.

contatos com o mundo externo (autoridades escolares, recursos disponíveis, pais, grupos externos); e, 5ª zona: clima da escola (comportamento dos alunos e professores, papéis e atitudes, linguagem, símbolos, rituais).

Na primeira zona são identificadas as seguintes características dos estabelecimentos eficazes: o ensino é orientado segundo as necessidades dos alunos; o ensino visa a tornar o aluno ativo; há padrões adequados, claros e explícitos, visando a uma formação equilibrada dos alunos; adota-se um estilo de ensino flexível e diversificado, tentando dar conta das potencialidades de cada aluno; e, pratica-se uma avaliação diagnóstica e formativa.

Na segunda, os tipos de cultura da escola que levam a uma eficácia são: uma cultura que favoreça a comunicação e a cooperação; uma cultura que privilegie o entendimento e a negociação; e, uma cultura que crie uma forte identidade profissional do corpo docente.

Na terceira, as escolas eficazes teriam as seguintes características: os diretores são iniciadores otimistas; os professores, e em certa medida os alunos, participam do planejamento e das decisões; a equipe de professores é composta por pessoas de valor, felizes, criativas, confiantes e empenhadas; dispõe-se de recursos materiais e humanos que permitem que os professores participem de atividades de formação contínua; e, tem-se uma boa tolerância diante do fracasso.

Na quarta, a eficácia dependerá da capacidade da equipe de professores em estabelecer relações estreitas com os pais e implicá-los na organização da vida escolar, e também, da capacidade da escola em utilizar da melhor forma os recursos internos e externos disponíveis. Não podemos esquecer que os estudos sobre as escolas eficazes frisam o justo equilíbrio entre autogestão e poder central, entre a autonomia da escola e o apoio aos seus esforços pedagógicos pelas autoridades escolares.

Na última zona, relacionada ao clima da escola, são mencionadas as seguintes características: o engajamento; a grande confiança entre professores e alunos; a orientação para a ação; a flexibilidade dos papéis; as prioridades serem claramente definidas; e, o ambiente ser organizado e tranquilizador.

Scheerens (1992 apud Soares, 2002) apresenta as linhas gerais do modelo que tem sido usado para as pesquisas que visam identificar e caracterizar o que torna uma escola eficaz. Este modelo, como o de Thurler apresentado anteriormente, também se divide em cinco grandes zonas/fatores: a medida de proficiência; as características básicas dos alunos; o contexto social; as características da comunidade escolar e da escola; e, os processos internos.

O primeiro fator associado ao desempenho escolar – medida de proficiência – compreende a proficiência em leitura ajustada pelas variáveis de controle (cor, capital econômico e cultural e gênero). O segundo fator – características básicas dos alunos – engloba características como a defasagem (distorção idade/série), o apoio familiar e a motivação. O terceiro – contexto social – abarca questões como a política pedagógica e escolar dos órgãos centrais (secretarias de educação), o tamanho e localização da escola, composição do alunado e seleção de alunos e professores. O quarto – características da comunidade escolar e da escola – abrange características como o tamanho das turmas, a infraestrutura, adequação e conservação da escola, os recursos didáticos, a formação e experiência dos professores etc. O último fator – processos internos – envolve a cultura escolar, os professores e a sala de aula.

Este modelo é complexo, mas a realidade escolar é ainda mais. Nos estabelecimentos escolares, esses fatores associados ao desempenho escolar dos alunos interagem, criando um dinamismo não tão simples de ser estudado (Soares, 2002).

A preocupação com o macrossistema educacional relegou a segundo plano, por muito tempo, o que efetivamente ocorria no interior das escolas. O interesse por se conhecer melhor o que torna uma escola eficaz, se a escola faz alguma diferença, em síntese, saber se a organização interna da escola poderia ser determinante no desempenho dos alunos, adquiriu fôlego, no Brasil, somente a partir dos anos 90, seguindo uma linha de investigação que despontava há algum tempo nos EUA e na Europa (Xavier, 1996).

Sabe-se, hoje, que a escola faz diferença, sim, no desempenho dos alunos. As características e aspectos apresentados tornam-se, assim, componentes decisivos e importantes na eficácia escolar e o ponto de partida para que os alunos alcancem o desempenho (a aprendizagem) desejado.

Estudos mostram que a estrutura organizacional e o ambiente escolar normativo provocam efeitos na promoção da eficácia e da equidade sobre os desempenhos dos alunos. Um dos maiores desafios quanto à escolha do critério de eficácia escolar prende-se a questões cruciais, tais como a finalidade, a equidade, a validade e a economia das medidas de rendimento (Bosker & Scheerens, 1992).

Há diversas questões subjacentes à escolha de medidas de desempenho. E esta escolha dependerá de diferentes significados dados ao termo eficácia, que pode ser determinada por preferências relativas a medidas de larga escala (SAEB, ENEM, ENADE) versus a especificidade de medidas de rendimento e também pode estar subjacente à escolha da predominância de um interesse mais prático versus um interesse científico na definição da eficácia.

Numa visão economicista do contexto educacional os alunos que são aprovados nos exames são encarados como produtos do processo de ensino. Pensando de outra forma, o desempenho escolar enquadra-se melhor numa interpretação da eficácia em termos de qualidade do ensino, pois a aprovação num exame final depende do desempenho do aluno em vários aspectos, enquanto os testes de desempenho nos estudos sobre eficácia escolar costumam abranger somente as disciplinas de matemática e de língua (Bosker & Scheerens, 1992).

A eficácia escolar é um tema passível de ser encarado tanto numa perspectiva científica quanto numa perspectiva prática, num terreno de aplicação de interesses da política e da gestão educacionais. Nas pesquisas sobre os determinantes da eficácia escolar, os estudiosos procuram indicadores de rendimento/produção, preferindo, assim, testes de desempenho.

Bosker e Scheerens (1992) argumentam que os estudos sobre eficácia escolar, que se centram em testes de desempenho numa ou duas áreas disciplinares, deveriam ser descritos com maior minúcia na perspectiva da exploração de modelos de causa-efeito no domínio da língua ou da matemática, tendo como variáveis independentes as características da escola.

Parte-se, então, do princípio de que a eficácia escolar deverá preocupar-se não só com o rendimento do aluno, mas também com as perspectivas de eficácia organizacional da escola. Neste sentido, o ponto de vista adotado sobre a eficácia escolar baseia-se além do desempenho do aluno, no clima organizacional e de trabalho da escola.

Entendemos que a Teoria das Representações Sociais em sua abordagem genética ou processual é pertinente a este estudo porque utiliza conceitos sobre atitudes, comportamentos, imagens, símbolos e os integra, favorecendo compreender a realidade circundante. Seu referencial possibilita “esclarecer como se dá o processo de assimilação dos fatos que ocorrem no meio, como os mesmos são compreendidos pelos indivíduos e grupos, e como o conhecimento construído sobre estes fatos são expressos por meio de sua comunicação e em seus comportamentos” (Silva, Camargo & Padilha, 2011, p. 948).

Por essa razão é necessário conhecer as histórias, cultura, crenças, valores dos gestores escolares para compreender como tais escolas podem se concretizar, isto é, uma abordagem psicossocial da educação. Tal abordagem propõe enfatizar que “o sujeito ativo se constrói ao mesmo tempo que constrói com os outros sujeitos os sentidos da realidade” (Sousa et al, 2004, p. 2).

A Teoria das Representações Sociais foi, portanto, o referencial teórico-metodológico que iluminou a pesquisa qualitativa desenvolvida. As representações sociais reestruturam a realidade e permitem uma integração simultânea das características do objeto, das experiências anteriores do sujeito e de seu sistema de atitudes e normas (Moscovici, 1986), estando simultaneamente submetidas às regras que regem os processos cognitivos e pelas condições sociais nas quais são elaboradas. O sujeito ao representar um objeto, o reconstrói, constituindo-se como sujeito e situando-se no universo social e material.

Para Moscovici (1978, p. 55), “nenhuma noção é servida com o seu modo de emprego, nenhum experimento se apresenta com o seu método, e ao tomar conhecimento de tais noções e experimentos, o indivíduo usa-os como melhor entende”. O importante é poder integrá-los num quadro coerente do real ou adotar uma linguagem que permita falar daquilo de que todo mundo fala. Esse duplo movimento de familiarização com o real desempenha um papel fundamental na elaboração de uma representação social.

As representações sociais são sistemas de interpretação que regem as relações dos sujeitos com outros sujeitos e com o mundo, norteando e estabelecendo comportamentos e as comunicações sociais e intervindo em processos de construção de conhecimento e no desenvolvimento dos sujeitos e dos grupos (Moscovici, 2012).

O objetivo deste estudo foi, portanto, investigar e comparar as representações sociais de escolas eficazes de gestores escolares (diretores, diretores adjuntos, coordenadores, orientadores) de cinco instituições públicas municipais do estado do Rio de Janeiro. Procurou-se identificar que informações têm os gestores escolares sobre escolas eficazes delas e como se apropriaram; o que estes gestores entendem que faz diferença nas suas respectivas escolas; e que sentidos, valores, símbolos e crenças, os gestores escolares associam ao conceito de escolas eficazes.

Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco gestores escolares responsáveis pelas escolas selecionadas. Segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999, p. 62) esta técnica constitui “conversa intencional e é utilizada quando existem poucas situações a serem observadas ou quantificadas, ou ainda quando se deseja aprofundar uma questão”.

Estas entrevistas foram gravadas com a concordância dos gestores e posteriormente transcritas, literalmente. Da análise do conteúdo do material coletado, emergiram duas categorias: Administrativo e Pedagógico. Na primeira categoria, foram elencados os discursos dos gestores que se referiam às tarefas realizadas com o intuito de dar suporte ao trabalho do professor em suas necessidades cotidianas ou de controlar resultados através da produção de relatórios, planilhas etc. Na segunda, foram agrupados os

discursos relacionados a “atividades-meio”, isto é, aquelas que contribuem para organizar o trabalho coletivo na escola com vistas à melhoria dos processos relativos ao ensino e à aprendizagem, desenvolvendo uma cultura escolar colaborativa, capaz de mobilizar a comunidade em favor de todos os seus alunos, ancorados num projeto curricular comprometido com a conquista de bons resultados por todos os alunos. Verificamos que, para esses gestores, para que suas escolas sejam eficazes, suas ações devem transitar entre o pedagógico e o administrativo, como se fosse uma teia, uma trama, uma rede de realizações em prol da melhoria do desempenho de todos, professores e alunos. Quanto às representações sociais de escolas eficazes, embora tenhamos tentado esboçar um esquema figurativo onde o núcleo parece pode ser condensado pela metáfora (Mazzotti, 2002) “teia de ações”, entendemos ser necessário buscar a gênese desta representação, dando continuidade ao estudo inicial, aprofundando-o.

Referências

- Barroso, João (1996). O estudo da autonomia da escola: *Da autonomia decretada à autonomia construída*. In: BARROSO, João. (Org.). *O estudo da escola* (pp. 167-189). Porto: Porto Editora.
- Bonamino, Alicia. (2002). *Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet.
- Bosker, Roel J. & Scheerens, Jaap (1992). Definição de critérios, dimensão dos efeitos e estabilidade: três questões fundamentais na investigação sobre a eficácia escolar. In: Nóvoa, Antonio. (Org.). *As organizações escolares em análise* (pp. 97-121). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. (1992). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brooke, Nigel; & Soares, José Francisco. (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG.
- Coleman, James (2008). Desempenho nas escolas públicas. In: Brooke, N. & Soares, F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias* (p. 26-49). Belo Horizonte: UFMG.
- Ferrão, Maria Eugenia & Andrade, Adler do Couto (2002). O sistema nacional de avaliação da educação básica e a modelagem dos dados. *Rio Estudos*, n. 48, pp. 1-20. Retirado em junho 14, 2012 de <http://www.armazemdedados.rio.rj.gov.br>.
- Good, Thomas L. & Weinstein, Rhona S. (1992). As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas. In: Nóvoa, Antonio. (Org.). *As organizações escolares em análise* (pp. 75-96). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Mazzotti, Tarso. (2002). Núcleo figurativo: themata ou metáforas. *Psicologia e educação*, n. 14/15, pp.105-114. Retirado em abril, 21, 2010 de <http://www.pucsp.br/pos/ped/revista/rev14/resumo06.htm>.
- Moscovici, Serge. (2012). *Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes.
- _____. L'ère des représentations sociales. (1986). In: Doise, Willem & Palmonari, Augusto (Ed). *L' études des représentations sociales* (pp. 34-80). Paris: Delachaut et Niestlé.
- _____. (1978). *Representações sociais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar.

- Rizzini, Irene, Castro, Monica R. & Sartor, Carla D. (1999). *Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula.
- Silva, Sílvio E. D. da, Camargo, Brígido V. & Padilha, Maria I. (2011). A Teoria das Representações Sociais nas pesquisas da Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 64, n. 5, pp. 947-951. Retirado em novembro, 27, 2012 de <http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n5/a22v64n5.pdf>.
- Soares, José Francisco. (2002). *Escola eficaz: um estudo de caso em três escolas da rede pública do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Game/FAE/UFMG, Segrac.
- Sousa, Clarilza P. de et al. (2004). Estudo psicossocial da escola. Anais da 27ª *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped)*. (18p). Retirado em dezembro, 12, 2010 de <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>.
- Thurler, Monica G. (1998). A eficácia nas escolas não se mede: ela se constrói, negocia-se, pratica-se e se vive. *Revista Ideias*. n. 30 pp. 175-192. Retirado em março, 17, 2012 de <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes-1998/MGT-1998-08.html>.
- Xavier, Antônio Carlos da R. (1996). *A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação*. Rio de Janeiro: IPEA.

Lideranças como “Governança inteligente” – Um novo paradigma organizacional.

Fernanda Maria Rodrigues da Silva Macedo, Jacinta Rosa Moreira¹⁶²¹

Introdução

O trabalho que nos propomos apresentar integra-se no âmbito de um projeto de Doutoramento, com o qual pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre as organizações escolares, estudando, concretamente, uma escola bem posicionada nos *rankings*.

Por acreditarmos que o êxito das reformas educativas depende do modo como as lideranças podem ser promovidas e desenvolvidas sustentamos, tal como Sergiovanni (2004, p. 172), que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são espaços especiais”, e nessa medida, consideramos pertinente, no contexto atual, estudar esta temática.

No nosso estudo perscrutamos a influência do estilo de liderança do diretor no clima de escola e, conseqüentemente, nos resultados das aprendizagens dos alunos, ou seja, intentamos compreender de que forma a liderança do diretor da escola influencia a construção da cultura e do clima da escola, de que modo o clima e a cultura dominante modelam essa mesma liderança e ambas condicionam, ou não, a promoção dos resultados das aprendizagens dos alunos.

A finalidade deste investigação é produzir conhecimento acerca da realidade escolar, na perspetiva de contribuir para a formação e aperfeiçoamento pessoal, em vista à melhoria do funcionamento das nossas escolas, através de uma maior motivação dos professores para a inovação e um incremento da ambição e do entusiasmo no desempenhos das funções que lhe são cometidas. Esta finalidade pode ser desdobrada nos seguintes objetivos : 1) Identificar o estilo de liderança de uma dada escola e articulá-lo com o sucesso escolar; 2) Analisar o papel desempenhado por cada um dos atores dessa escola e os seus contributos e influência para o clima organizacional da instituição; 3) Perspetivar as práticas instituídas na construção da missão estratégica dessa escola; 4) Relacionar o exercício de poder e os impactos ao nível do sucesso da aprendizagem dos alunos e da escola.

A metodologia utilizada envolveu, num primeiro momento, a revisão da literatura, com o objetivo de aprofundar o referencial teórico de suporte à investigação. Tendo em conta os objetivos deste trabalho e, dado que o mesmo se insere na área das Ciências da Educação e conseqüentemente na área das Ciências Sociais, optamos, por uma metodologia qualitativa, numa lógica de estudo de caso que caracterizaremos adiante. No quadro metodológico enunciado utilizámos como instrumento de recolha de dados o *questionário multifactorial de liderança (MLQ)* desenvolvido por Bass e Avolio (2004) o qual determina/identifica os estilos de liderança através da avaliação dos comportamentos do líder percebido pela chefia de topo e pelas chefias intermédias (Coordenadores de Departamento).

Este questionário, para Castanheira e Costa “baseia-se na avaliação dos comportamentos do líder através das perceções dos seus diversos seguidores” (2000, pp. 144-145).

¹⁶²¹ Universidade Portucalense, fernandamacedo1@sapo.pt, jacintam@uportu.pt

Ao conjunto de professores, participantes no estudo, aplicámos o Questionário adaptado de Hoy, Tarter e Kottkamp (1991) de forma a poder entender o funcionamento da organização escolar em estudo e as diferentes interações entre os indivíduos que compõem estas organizações.

Segundo os autores, este questionário surgiu da constatação de que as escolas diferem bastante umas das outras e que, independentemente de possuírem diretores com determinadas características, o clima organizacional das escolas depende de um variado conjunto de fatores associados, não só à capacidade de liderança dos diretores mas, igualmente, dependentes da natureza do corpo docente, das relações entre si e da própria forma como todos eles percecionam a organização. Assim, o instrumento de recolha de dados e a técnica de tratamento de dados utilizados permitem-nos analisar, não só, como percecionam os restantes professores o tipo de liderança, mas também, o clima organizacional e as culturas docentes da escola em estudo.

Os dados recolhidos, através de inquéritos, por aplicação de questionários ou entrevistas e as anotações feitas em diário de bordo, serão posteriormente tratados através de procedimento de análise do conteúdo, no sentido de dar resposta às questões-problema formuladas e que orientam este trabalho.

Nesta comunicação apresentaremos os resultados dos inquéritos por entrevistas, considerado a primeira parte do questionário, correspondentes aos critérios de desempenho definidos pelo National College for School Leadership - NCSL (2002), aplicados ao diretor e aos coordenadores de departamento, o que nos permite uma melhor compreensão das características de liderança do diretor e aferir alguns aspetos da organização interna da escola estudada.

Enquadramento do estudo

As sociedades do século XXI, estão dominadas por uma forte interdependência económica, política e social, nas quais ocorrem mudanças rápidas e profundas. As sociedades tornaram-se, por um lado, mais multiculturais, competitivas e exigentes e, por outro lado, mais instáveis, inseguras e imprevisíveis.

Hoje em dia não é possível vivermos em sociedade sem estarmos inseridos em algum tipo de estrutura organizacional, tanto na vida pessoal, como na vida profissional dado que “a sociedade moderna é uma sociedade das organizações” (Etzioni, 1984, p. 142).

A escola é também uma organização inserida num contexto local. O ambiente geral que envolve as organizações é extremamente dinâmico, exigindo delas uma elevada capacidade de adaptação como condição básica de sobrevivência. Daí a importância de um Desenvolvimento Organizacional que responda às novas exigências.

Assim, a análise da estrutura organizacional dos contextos escolares pode ser perspectivada a partir de diferentes modelos teóricos que, utilizados individualmente, se revelam insuficientes (Sá, 1997; Lima, 2006) e de pouca pertinência em termos de aplicabilidade prática, pois cada um oferece apenas uma leitura parcelar e uma interpretação restritiva da organização, caracterizada por grande complexidade.

Licínio Lima (2011) defende que, hoje, o governo das escolas aproxima-se do conceito económico-empresarial, com uma cultura de empresa e onde a gestão passou de um modelo de colegialidade para a unipessoalidade. O mesmo autor considera que a organização das escolas terá de ser assumida por “um líder executivo eficaz” e por lideranças unipessoais fortes.

Já Sergiovanni (2004, p. 172) sustenta que “as escolas necessitam de lideranças especiais porque são locais especiais” e realça que as escolas têm “de dar resposta às realidades políticas singulares que enfrentam”. Em contexto escolar são diversos os estudos, quer a nível nacional quer a nível internacional, no âmbito da eficácia e melhoria das escolas que têm reforçado a importância da liderança como um dos fatores primordiais de desenvolvimento e de melhoria (Day et al, 2000; Fullan, 2003).

Jorge Lima, refere-se à importância da liderança dos coordenadores de departamento como sendo decisiva para, em alguns casos, poder introduzir mudanças na própria importância da liderança do diretor da escola. A este respeito, a intervenção dos coordenadores de departamento na liderança e na gestão da escola é particularmente importante. Isto implica o reconhecimento de que a eficácia depende, também, da existência de papéis de liderança aos diferentes níveis da organização (Lima, J., 2008)

A Liderança é um conceito que tem ganho proeminência nos estudos organizacionais no último século, mas que continua de difícil definição, havendo até quem refira, que existem tantas definições de liderança quantas as pessoas que sobre este assunto se debruçaram (Stogdill *in* Yukl, 1989, citado por Jesuino, 2005).

Embora existam diferentes formas de liderar as escolas, algumas investigações apontam no sentido que a chave do sucesso é conseguir encontrar os valores e os meios certos para gerir as tensões e os dilemas que os líderes têm que enfrentar (Day et al, 2000; Fullan, 2003).

De forma a melhor compreender a questão da liderança escolar, é necessário entender o que é que faz um líder de sucesso e de que forma é que as suas práticas servem de exemplo para os outros. Paralelamente, é imprescindível saber se há ou não uma chave para o trilha de práticas bem sucedidas de liderança, conducentes ao sucesso organizacional.

Linhas metodológicas

Quanto aos procedimentos metodológicos nesta investigação recorreremos a uma metodologia qualitativa, numa lógica de estudo de caso. Segundo Sousa (2009, p. 138), “o estudo de caso visa essencialmente a compreensão de um comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural”.

O estudo de caso não é propriamente uma metodologia de investigação mas, sim um *design* de investigação de natureza empírica (Ponte, 1994). Esta opção justifica-se, entre outros motivos, pelo facto de, o estudo de caso, permitir investigar um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos (Yin, 2005, p. 32). No presente estudo definimos como fenómeno contemporâneo - as concepções de Diretor e dos Coordenadores de Departamento acerca do estilo de liderança e como contextos de vida real - o desempenho do Diretor.

No estudo empírico que damos conta neste trabalho, apenas apresentamos os resultados de uma entrevista semiestruturada implementada ao Diretor e aos Coordenadores de Departamento da escola em estudo, na qual se solicita, para comentar, oito ações comportamentais básicas cujo exercício conjugado

permite caracterizar uma verdadeira, liderança escolar definidos pelo NCSL(2002), instituição inglesa que atua no campo da formação de diretores de escolas.

A entrevista assume especial importância no nosso estudo. Segundo Bogdan, as estratégias mais representativas da investigação qualitativa, são a observação participante e a entrevista em profundidade (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16). São vários os tipos de entrevista a que se pode recorrer – *estruturada*, *semi-estruturada* e *em profundidade*. Esta, de acordo com vários autores citados por Bogdan, também pode ser designada por “não estruturada” ou “aberta”, “não diretiva” ou, ainda, entrevista de “estrutura flexível” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17). Assim, a opção a tomar deverá ser efectuada em função do objeto de estudo e das características dos sujeitos da investigação a quem se destina (Pardal & Correia, 1995).

No nosso estudo privilegiaremos a entrevista em profundidade, por ser uma abordagem que nos permitirá compreender, com pormenor, o que é que o diretor e os coordenadores de departamento pensam sobre a liderança e as funções que lhes foram atribuídas e, como “desenvolveram os seus quadros de referência” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 17).

Na procura de precisão de conceitos e esclarecimentos complementares, a entrevista foi efectuada recorrendo a questões abertas, possibilitando aos sujeitos interrogados responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal. Nesta medida fomos de encontro ao pensamento de Sampieri, Collado & Lucio quando afirmam que:

A entrevista deve ser um diálogo e deixar que flua o ponto de vista, único e profundo, do entrevistado. O tom deve ser espontâneo (...), cuidadoso e com certo ar de «curiosidade» por parte do entrevistador. (...) é recomendado descartar questões muito directas, e não questionar de maneira tendenciosa ou induzindo a resposta (Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 382).

No tratamento das entrevistas consideraram-se as categorias correspondentes aos critérios de desempenho definidos pelo NCSL (2002) e as respostas correspondentes dos diversos entrevistados.

Queremos deixar claro que as tendências traçadas têm por base uma análise de conteúdo às entrevistas dos participantes respondente. Estas serão cimentadas em momento oportuno com a análise dos questionários aplicados aos restantes atores chave.

Resultados

Numa primeira análise e discussão do estudo em curso, apresentaremos os resultados da análise do discurso produzido por todos os respondentes a cada uma das categorias que passamos a apresentar.

1.Foco na Aprendizagem e no ensino

Categoria: O diretor coloca o foco da sua ação na aprendizagem e no ensino evidenciando a consciência de que a sua escola tem de estar orientada para o sucesso dos alunos e dos professores tornando a uma escola eficaz e adotando as estratégias necessárias para assegurar esse objetivo. Os líderes preocupam-se com o essencial, o ensino e a aprendizagem, não apenas em cumprir normativos ou calendários.

Diretor: “nos resultados dos alunos”, refere que “como líder preocupa-se com o essencial, o ensino e a aprendizagem e não apenas no cumprimento com os normativos e calendários”. Destaca que “na escola e segundo a liderança [que desenvolve], esta tem obviamente um papel muito mais atento ao cumprimento destes desígnios, do que propriamente às questões dos normativos, implementação e aplicação do normativos. Referencia que os trabalhos burocráticos são encaminhados para “os serviços que fazem esse tipo de trabalho, isto é são delegadas competências.”

Apesar da escola obedecer aos normativos que são gerais, o diretor, como estratégia recorre a uma “visão global da organização”, “o líder assume o dever de ter um comportamento em termos da observação da organização aquilo a que se chama observação tipo helicóptero” e a uma manutenção dos índices de felicidade em todos os atores que intervêm na malha organizacional. Reforça a sua ação na aprendizagem e no ensino e não nos normativos quando refere “logicamente se nós baixamos muito o helicóptero perdemo-nos com questões conjunturais e dos normativos.”

Os coordenadores de departamento tendencialmente reconhecem que as atuações do líder encaminham as atividades de ensino-aprendizagem para o sucesso. Para comprovar as tendências analisamos os testemunhos deixados pelos coordenadores.

Coordenadores:

A- reforça a ideia-chave desenvolvida pelo Líder referindo que, “preocupação essencial desta escola, é exatamente haver bons resultados dos alunos.”

Na verdade, da conversa fica a ideia que o foco de ação assenta no ensino e aprendizagem.

B- já refere que “o diretor tem uma preocupação com a ação na aprendizagem com uma prevenção positiva e acho que ele tem consciência que a escola tem que estar orientada para o sucesso dos alunos”. Contudo, refere também que as “estratégias utilizadas muitas vezes não são as mais eficazes para assegurar esse objetivo, embora a escola tenha bons resultados”.

C- referencia que as atuações “nesta escola centravam-se mais no ensino aprendizagem, dedicavam-se a fazer materiais, a elaborar todo o tipo de situação pedagógica que fizesse com que os alunos obtivessem melhores resultados”. No entanto o tempo de investimento disponível é apoucado com os normativos impostos pela tutela. Existe uma tentativa de “aligeirar” o trabalho burocrático por parte do Diretor, embora “alguns professores sejam mais sacrificados que outros”. Esta ação, por vezes, compromete o tempo que é necessário investir para a elaboração e diversificação de materiais visando o sucesso dos alunos.

D- o mesmo é reforçado, por este coordenador, quando se expressa dizendo, o “líder tem uma preocupação em realmente criar nesta escola um ensino e aprendizagem deveras orientada e sempre com o sucesso dos alunos tendo em vista todo o esforço e o desempenho por parte dos professores” “nesta escola há essa preocupação da parte do diretor.”

2. Promover relações interpessoais positivas

Categoria: Trabalhar com todos e desenvolver relações pessoais de qualidade por forma a que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem é uma preocupação fundamental de qualquer líder.

Numa perspetiva generalista as tendências de todos os coordenadores gravitam em torno de uma imagem cimentada em emotividade e não em racionalidade, o que por vezes se repercute em alguma conflitualidade. Como se demonstra com os seguintes testemunhos:

Diretor: menciona que são desenvolvidas ações para a promoção de relações interpessoais de qualidade. Como o próprio refere “desenvolvo relações de qualidade para que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem”. Par alcançar essa finalidade preocupa-se em “saber ouvir, e saber ouvir”, “reforçar a auto-estima”, “ reforço positivo, colaboração, compreensão e tolerância”. Este discurso aponta para uma preocupação dos estados de alma que torneiam os sentimentos de felicidade e infelicidade e tudo que daí advém, como afirma “o ser capaz de ouvir, o ser capaz de ter um tratamento frontal e de respeitar o outro como o respeita a si próprio e se isto se conseguir temos uma liderança extremamente positiva para a própria organização.”

Coordenadores:

A - “da parte do diretor, há uma relação boa com toda a gente, mesmo quando isso da minha perspetiva, não seja a opção mais indicada, porque às vezes é preciso tomarmos atitudes. Há uma preocupação até exagerada de ter uma relação muito boa com toda a gente. Por vezes, eu penso que quem está nestes cargos precisa de tomar posições que não são politicamente corretas, mas de facto nota-se uma grande preocupação por parte do diretor da escola por uma estabelecer uma boa relação com todos.”

B - “eu não posso dizer que a direção atual ou que o diretor não promova as relações interpessoais positivas... promove. O que eu acho é que não o faz da melhor maneira, porque as pessoas não se sentem apoiadas e cada vez mais há pessoas descontentes aqui na escola, ou seja, as pessoas não se sentem plenamente apoiadas”. “Eu pessoalmente, que trabalho às vezes diretamente com ele e vejo que ele tem essa preocupação, mas efetivamente as pessoas não sentem isso... há aqui alguma coisa que não está bem, as pessoas não se sentem apoiadas, têm cada vez menos gosto pelo trabalho que desenvolvem.”

C -“ele fala com toda a gente penso que de igual forma, uns por questões mais profundas de trabalho”, e continua, “penso que o tratamento é idêntico, não haverá diferenciações no que toca ao tratamento que dá. Tenta que as pessoas se sintam bem, portanto acho que ele faz um bocadinho de esforço por isso, até ficando ele próprio mais ressentido, mas o que pretende é mesmo que as pessoas se sintam bem na escola e façam bem o trabalho profundas de trabalho.”

D -“relações interpessoais positivas, é um dos pontos positivos que este nosso diretor tem, é as relações pessoais que são verdadeiramente de qualidade.”

3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos

Categoria: Os verdadeiros líderes possuem visão de futuro, apontam caminhos, estabelecem objectivos ambiciosos e conseguem motivar as organizações para os cumprirem.

Diretor – “temos consciência que numa escola como esta, que é a uma das melhores escolas públicas do país, em termos de resultados, e que temos de os manter, mas não podemos ser escrava desta ideia, ou seja eu não posso andar aqui assim diariamente ansioso e preocupado se vou ser no próximo ano novamente uma das melhores escola do pais ou não.” , “mas há um outro tipo de problema que me preocupa mais, é saber se realmente eu tenho jovens felizes na escola que dirijo e isto é uma coisa que me preocupa”. Segundo aspeto é saber se os meus colaboradores, quer docentes ou não docentes, se são felizes ou se estão bem e se sentem bem” Não descuro também” desenvolvimento de valores que são aqueles que eu defendo, que são a capacidade da lealdade, tolerância, compreensão, o gostar dos outros”.

Todos estes predicados apimentam e contribuem para a visão estratégica, na ótica do diretor, que assenta numa linha orientadora de emotividades e preocupações com o próximo.

Coordenadores:

A- na opinião desta coordenadora encontramos uma dissonância de opinião quanto à decisão estratégica e definição de objectivos em relação ao diretor. No momento de inquirição diz “não estou tão otimista, em termos de visão de futuro e em termos de objetivos ambiciosos como já lhe disse, aqui nesta escola esses objetivos são essencialmente o sucesso imediato dos alunos, imediatos em termos de bons resultados. Em termos de visão de futuro de posição da escola na sociedade eu não concordo muitas vezes com os caminhos que se estabelecem, mas de facto há motivação para que se cumpram e se atinjam os objetivos que se pretendem”

No entanto, tem a convicção que a ambição generalizada na comunidade educativa, a “motivação e o investimento em termos emocionais” desencadeia um investimento generalizado que se repercute no sucesso escolar englobando, em certa medida, os objectivos “ambiciosos” da escola.

B- “eu acho que o verdadeiro líder tem que ter uma visão de futuro. O mal da gestão da nossa escola é efetivamente a falta de um caminho traçado, de um objetivo em termos de futuro. Eu acho que neste momento as coisas se resolvem muito em função do que vai acontecendo, mas não se vê uma linha de atuação em que a gente veja que amanhã vai ser assim, o que se pretende é isto.”, exemplifica afirmando: “em conselho pedagógico já há varias vezes que chegamos à conclusão que temos de pensar em determinadas situações, nós tomamos essa consciência, mas depois não vejo a concretização disso. Toda a gente concorda, muito bem, mas depois não se vê por parte da direção um esforço para isso.”

C - aponta que quanto à visão estratégica e há definição de objetivos existe uma débil comunicação entre ao atores” ele às vezes queixa-se que fala em vão”, no entanto destaca as capacidades de persuasão do líder e o que poderá daí resultar” tem uma postura bastante empenhada para ver se realmente as pessoas conseguem levar as coisas para o lado que ele pretende.”

D- “há uma burocracia excessiva em todos os trabalhos que se pretendem desenvolver, mas isso tem a ver com instâncias superiores, nomeadamente o ministério da educação e portanto a criação de diretor foi criada e passo a redundância há pouco tempo e isto implica que ainda não haja uma dinâmica nesse sentido, de maneira que às vezes não é exequível.”

4. Melhorar a envolvente

Categoria: A envolvente pode englobar tudo o que contribui positiva ou negativamente para o sucesso e o insucesso, para o bom ou mau clima de escola. Um líder não pode descurar a melhoria das condições de acolhimento dos alunos, dos apoios à aprendizagem, nem a formação dos recursos humanos.

Diretor - refere, que não basta dizer “é preciso criar condições para que os alunos se sintam bem e felizes na escola.”. Apresenta como estratégia a qualidade de atividades que estão incluídas no plano da escola” de intervenção de figuras externas à escola, como palestras entre outros tipos, filmes, análises de situações”. Expressa-se dizendo que “estes envolvimentos externos são fundamentais para os alunos, acabam por irem ao estrangeiro, temos agora uma turma que vai partir agora para Bordéus no intercâmbio que temos com o liceu de bordéus e este tipo de abertura enriquece a sua formação, abre os horizontes e faz dos jovens mais felizes e é esta a nossa preocupação.” é de opinião que a avaliação externa teve repercussões positivas neste envolvimento” A nossa avaliação externa melhorou em relação à última”. Subjacente ao supracitado encontram-se sempre presentes os aspectos emocionais e de ligações interpessoais” Depois o resto obtém-se mais com o diálogo, aproximação, ligação afetiva, com o criar laços em empatia com a comunidade, reforçando esses mesmos laços de empatia para melhorar.”, “eu continuo com a convicção e preocupação que as pessoas se têm que sentir bem e felizes, é uma estratégia minha com convicção, digamos que é um slogan que eu utilizo em qualquer reunião, pedindo que as pessoas façam um esforço para serem felizes”

Coordenadores:

A - “eu penso que em termos de acolhimento esta escola tem boas condições e é muito acolhedora para os alunos, onde eles se sentem bem de uma forma geral.”, “. a direção procura corresponder às necessidades dos alunos, mas a questão é que não pode, não pode inventar horas, não pode pagar do seu bolso horas extras aos professores.”

B- “alunos aqui na escola são muito bem tratados, muito bem recebidos e acolhidos, são muito apoiados naquilo que querem”, no entanto as casualidade de uma boa envolvente são atribuídas à retaguarda familiar” dão muito apoio aos próprios filhos” e a cultura informalmente adquirida nas vivencias familiares” maior parte dos nossos alunos quando vêm para aqui já trazem uma base para aprender, que pela estrutura familiar que têm, pelo que conhecem, pelo que viajaram, que lhes dá mais facilidade que eu acho que é enorme e que já é um ponto de partida para o sucesso”.

C - “a nossa escola está num meio benéfico, portanto os nossos alunos são todos garotos com ambiente familiar, não digo muito bom, mas se calhar com bastante apoio, os pais interessam-se por eles,”, e continua, “e a envolvente da escola contribui para o sucesso.”, Reforça a ideia, referindo “ele faz com que as coisas aqui se processem de uma forma positiva e as pessoas possam evoluir, integrar-se, participar, com isso não há problema em relação a ele. ”

D- Verifica-se que, a sua opinião em parte é divergente, uma vez que “o nosso diretor preocupa-se em realmente haver uma melhoria no ambiente da escola desde sempre há essa preocupação, mas é

necessário que todos colaborem para esse objetivo, muitas vezes pelo facto de não haver essa colaboração há aqui um pouco um desleixo por parte de quem nos dirige”.

5. Apostar no trabalho colaborativo

Categoria: Apostar no trabalho colaborativo é fundamental para uma liderança eficaz. Um bom relacionamento inter-pessoal que motive para o trabalho cooperativo todos os atores que interagem numa escola e faça da articulação de tarefas o cerne do esforço do colectivo é condição indispensável ao sucesso.

Diretor: “realmente nós aqui trabalhamos muito em equipa”. Reforça ideia quando assume que promove o trabalho entre pares com a finalidade de “reuniões semanais onde se analisam as estratégias que serão colocadas em prática , onde se melhoram as ferramentas que serão utilizadas, analisam-se os testes, a progressão dos alunos, as dificuldades que têm, etc.” Importa referir também que “efetua-se uma análise comparativa dos trabalhos permitindo uma colaboração e uma vigilância mútua”. O Diretor entende que no seio da comunidade escolar “foi criada uma dinâmica que tem muito a ver com a cultura de escola.” nós somos perfeitamente contra aquilo a que se chama o trabalho individual e isso aqui não entra.”

Coordenadores:

A “nós temos e faz mesmo parte dos nossos horários, reuniões semanais de coordenação das matérias dadas, cada grupo de professores que dá um nível e uma disciplina tem um tempo semanal para coordenar atividades.”, “é condição fundamental para o sucesso, a troca de experiências, o puxarmos todos para o mesmo lado é condição fundamental para o sucesso”.

B “ os professores que lecionam o mesmo ano e as mesmas disciplinas na sua componente não letiva têm x horas, dependendo do nível que lecionam para trabalhar em conjunto com os outros professores para coordenar atividades, há essa preocupação.”

C- responde afirmativamente ” sim... tem-se trabalhado muito, assim como na interdisciplinaridade também, ou seja na contribuição das várias disciplinas, há trabalho conjunto.”, embora se reconheçam fragilidades devido a especificidade de determinados grupos disciplinares “há disciplinas em que se pode trabalhar com maior ajustamento, mas há outras que nem por isso.

D- é de opinião que o diretor aposta no trabalho colaborativo e está sempre de portas abertas par colaborar com todos os trabalhos.”

Precisa de fazer uma síntese do que os coordenadores dizem e confrontar com o que diz o diretor neste ponto.

6- Partilhar a liderança, formar equipas

Categoria : Para além das pessoas individualmente consideradas, são as equipas que mudam as escolas. Daí a importância de os líderes serem capazes de partilhar a sua liderança e construir equipas coesas e produtivas.

Diretor- Na sua ótica, a equipa é uma componente fundamental, na malha organizacional,“ prefiro ter equipas bem preparadas e que praticamente me dispensassem” ainda na esteira das partilhas de liderança assume que a real preocupação “é a médio prazo mudar a cultura da organização, mudar a cultura que passe pelo desenvolvimento de uma cultura de autonomia dos intervenientes, da capacidade de ser autónomo, responsáveis e cada um deles ser uma peça de engrenagem com cabeça, tronco e membros.

” na verdade, o que aqui acontece é um comando e uma orientação, por parte do líder, para uma composição orquestrada onde todos os papéis e cargos representados na comunidade educativa estejam em verdadeira sintonia.

Coordenadores:

A- “concordo, não podia deixar de concordar, mas não é fácil que isto aconteça, especialmente em escolas grandes, com muita gente, com esta.” Atesta que “ nesta escola, o Diretor sabe bem fazer as equipas , e tirar partido das equipas , mas nós sabemos sempre que num grupo de trabalho há pessoas que remam mais para o mesmo lado e outras que enfim... se não remarem já não é mau, o problema é quando vão em sentido contrário.”, “vamos tentando, nem sempre é possível, às vezes as coisas não correm tão bem exatamente porque as equipas não são necessariamente muito coesas e produtivas, não estou a referir-me à direção, mas estou a referir-me às chefias intermédias”.

B- “ há delegação de competências nas equipas, por parte do diretor, mas todos os elementos que a constituem são nomeados” ; atualmente os grupos são grupos que trabalham de forma mais autónoma, independentemente da situação e depois apresentam o resultado final.” , “ anteriormente havia delegação , mas alguém da direção estava sempre presente”, “atualmente os grupos são grupos que trabalham de forma mais autónoma, independentemente da situação e depois apresentam o resultado final.”, “na minha perspectiva até se é tomado demasiado em conta, confia-se em quem fez e não se tem a preocupação de fiscalizar, de ver se está bem”.

C- “se as equipas forem bem formadas, as equipas podem ter gente competente, que trabalha”, esta escola tem capacidade para isso.” , “ as equipas que se têm mantido têm sido alteradas com gente nova aos pouquinhos que se têm adaptado e têm tomado uma atitude bastante positiva” , “as equipas vão sendo reformuladas se bem que os líderes também, mas as equipas são feitas a partir de pessoas competentes, que trabalham e que dão muito de si para que isto possa funcionar”, “ na minha perspectiva há equipas coesas e empenhadas dai o diretor não concentrar tudo em si.

D “ o diretor cultivava um espirito democrático na escola pelo que é natural que aposte no espirito de equipa” , “descentraliza as tarefas, só que aqui por vezes na minha opinião não há gestão adequada.” , “ tem que haver isenção, na escolha dos elementos.”

7. Envolver a Comunidade

Categoria: A missão da escola será impossível se a comunidade não a compreender nem partilhar. Um líder tem um papel fundamental em estabelecer pontes com as famílias, com as autarquias, com todos os

actores relevantes da comunidade. Se não houver sintonia nos objectivos e partilha de valores a missão da escola dificilmente deixará de fracassar.

Diretor: “em primeiro lugar devemos ter uma grande aproximação com a comunidade, e quando falo em comunidade, falo mesmo na autarquia, porque nós temos essa preocupação.”, “é esta necessidade de nos envolvermos cada vez mais com a comunidade, através da associação de pais, instituições de solidariedade social que às vezes existem e nos podem dar dados muito importantes.”, “a nossa formação, formação de líder e dos coordenadores mais diretos, passa muito também por aí, porque são realidades subterrâneas, que existem, e que o nosso trabalho é fundamental, para limar as arestas dos nossos jovens que por vezes se podem estragar e estragar todo o nosso trabalho. Trabalho que é feito intra muros de uma forma e que extra muros são grandemente prejudicados por esse tipo de situações que existem e que nós não temos como delinear. Neste momento eu preocupo-me com a aproximação com a autarquia e com as outras escolas.”

Coordenadores:

A- “a comunidade educativa reconhece a importância do envolvimento da comunidade”, mas refere que o problema é “a pressão que se faz sentir de fora para dentro por parte dos encarregados de educação”, “penso que a escola também deva ter um papel educativo e pedagógico em relação aos pais.”, “a missão da escola não deve ser compreender, mas deve ser educar a comunidade também, no sentido de trabalharmos todos com visto ao sucesso dos alunos. “

B- “atenção, há pais que colaboram com a escola, em atividades e há encarregados de educação muito disponíveis nesta escola”, “esta é uma grande falha da escola, a relação com os pais. Os pais pressionam muito e por vezes a escola cede e por isso eu acho que a escola tem também que educar a família no sentido do sucesso dos alunos”, e os pais e encarregados de educação têm que entender e integrar-se na posição global da escola e não na posição global do seu educando. Não quero dizer com isto que os pais não possam intervir e dar o seu contributo, mas numa perspetiva de colaborar e não de controlar o que se passa aqui e de decidir se quer fazer isto ou aquilo.”

C- “a questão é que nós, já em outros tempos e com outros diretores, a escola foi demasiado aberta à comunidade e depois as pessoas cá dentro sentiram-se sufocadas com as solicitações exteriores”, “vêm os pais e exigem isto, isto e aquilo... exemplos há todos os dias... por exemplo, acabamos de dar as notas do período, a direção enche de gente, de pais a reivindicar que os filhos mereciam mais, que a culpa é do professor x e y. Este é um tipo de sufoco.”

D- “atualmente houve uma abertura que na minha perspetiva é excessiva, ou seja os pais deixaram de se imiscuir nos assuntos que deviam de tratar e metem-se em assuntos que não lhes dizem respeito”. “Aqui na escola a comunidade até se envolve demais, ou seja, as pessoas por vezes não se envolvem naquilo que pretendemos, mas as famílias tem um papel muito ativo aqui dentro, sem ser colaborar com a escola. Eu costumo dizer que nós aqui... as famílias têm mais o papel de fiscalização do que colaboração com a escola, ainda não entenderam que devem sim colaborar”.

8. Avaliar e inovar

Categoria: Os líderes de sucesso são positivos, inovadores e conscientes dos riscos. A avaliação e a inovação são instrumentos essenciais da sua acção e elementos que credibilizam as suas propostas e mobilizam para a consecução de resultados.

Diretor – “ a minha preocupação de inovar é permanente, procuro recolher informação diversificada, que a escola participe em projetos que tenham utilidade, cuja inspiração venha do exterior ou nasça dentro da escola, tem é que ser, formando equipas e não centralizando em si toda a acção.” , “não basta falar de inovação, é preciso agir “. quanto à avaliação , é uma atitude permanente, “avaliamos os resultados, estudamos todas as tendências, todas as técnicas e estatísticas para perceber exatamente se estamos no bom caminho para termos os bons resultados.” . O diretor atenta que “às vezes a avaliação em excesso é prejudicial, trabalhar para a avaliação também é prejudicial e por vezes a avaliação é tecnicamente difícil, porque a verdadeira avaliação é aquela que decorre, não da utilização sistemática de elementos, que é aquilo que é normal.”

Coordenadores:

A-“ a inovação não é propriamente uma coisa fácil numa profissão tão exigente como é a nossa. O espaço para a inovação não sei onde é que ele existe, vamos tentando, por exemplo, participar em projetos, por vezes revela-se menos conseguida, porque o nível de exigência e as expectativas de sucesso, amplamente assumidas como prioritárias, não se conjugam facilmente com a ocupação do tempo em iniciativas que saiam do âmbito estritamente académico. “ posso também considerar inovação, a existência de um gabinete de mediação de conflitos”, “ no qual é feita a monitorização das questões disciplinares através do respetivo *Observatório*, coordenado pela psicóloga, fornece informação pertinente sobre as medidas adotadas e confirma a eficácia da ação preventiva levada a cabo no sentido de garantir a existência de um ambiente tranquilo, unanimemente reconhecido como sendo propício ao desenvolvimento das aprendizagens.”, “numa escola nós temos muito pouco espaço e a professora também sabe, nós temos regras muito rígidas, nós não podemos sair daquilo que nos é determinado e temos pouca autonomia em termos de inovação e o espaço que temos e a abertura é muito pequena e o tempo também.”

Alusivo à avaliação , refere que “Há uma avaliação permanente das nossas funções e a avaliação é um instrumento que usamos habitualmente e faz parte das nossas tarefas. Não estou a falar só da avaliação dos alunos, mas da nossa própria avaliação.”

B- “há alguma preocupação com a avaliação, ate porque há uma equipa de auto avaliação que funciona, avaliação interna e que trabalha.” se considerarmos a inovação , a participação em projectos, sim , então há inovação.

C- “ o diretor, está sempre pronto para enfrentar desafios e disponível para avaliar os resultados, tem uma atitude permanente de abertura à inovação, não tem medo de correr riscos”.

D- “ sem dúvida alguma que um dos itens que eu privilegio, tal como o diretor, porque há sempre necessidade de inovar de estarmos sempre atualizados e de avançarmos com trabalhos que tem esse objetivo de trazer para a escola soluções novas. “convidam-se pessoas para fazerem comunicação , que tenham feito trabalhos de investigação e que tragam essas mais valias para a escola.” . Em relação há

avaliação, “ tem sido uma constante e como instrumento de gestão é preciosa, faz com que haja maior responsabilidades pessoais e a necessidade de aperfeiçoar o desempenho colectivo. “

Precisa de fazer uma síntese do que os coordenadores dizem e confrontar com o que diz o diretor neste ponto.

Conclusões – Um primeiro cruzamento de olhares...

Parece-nos possível traçar um conjunto de considerações provisórias, porém assentes numa reflexão consistente que apresentaremos estruturadas em torno dos itens de análise.

1. Foco na Aprendizagem - A hegemonia de resultados acontece do forte investimento na área da aprendizagem e do ensino, sempre em prol do sucesso académico dos alunos, em detrimento do cumprimento cego dos normativos emanados pela tutela. Todos os respondentes são unânimes em afirmarem que o foco da ação, é direcionada para a aprendizagem e para o ensino e estão conscientes de que a sua escola tem de estar orientada para o sucesso dos alunos, que é também o dos professores.

2. Promover relações interpessoais positivas - A tendência que prevalece é a de um forte investimento, por parte da figura do diretor no estreitamento das relações, uma profunda preocupação com a importância das relações interpessoais de qualidade, no intuito de que os vários atores se sintam apoiados e motivados no trabalho que desenvolvem, cultivando valores de partilha e responsabilidade, com a consciência de que tal é indispensável para que as pessoas se sintam apoiadas e gostem do trabalho que desenvolvem.

3. Ter visão estratégica e definir objectivos ambiciosos- Nesta escola são estabelecidos objetivos muito ambiciosos, atendendo a que se pretende melhorar/manter a sua posição de resultados nos *rankings*, em termos de exames nacionais.

O diretor, faz tudo para conseguir motivar e inspirar os vários atores, sem autoritarismo, leva a que haja um empenho generalizado no cumprimento dos objetivos estratégicos que propõe. A visão da escola é a “valorização do saber” de modo a que a aprendizagem seja um diálogo consistente entre os deveres de cidadania e a cultura científica.

As respostas dos coordenadores, foram dissonantes quanto à decisão estratégica e definição de objetivos por parte do diretor. Referem que há falta de um caminho traçado, de um objetivo em termos de futuro. Mas também ressaltam que o diretor “tem uma boa visão estratégica do que se deva fazer para que a escola possa corresponder aos desafios que se lhe colocam (...)” e dão como exemplo resultados da avaliação externa.

4. Melhorar a envolvente, que fazem parte

Todos os atores entrevistados demonstram uma opinião convergente. A escola abre as “portas” à comunidade e este envolvimento externo é fundamental. O projeto educativo é alavancado pela envolvente, que engloba tudo o que contribui positiva ou/ e negativamente para o sucesso ou para o insucesso, para o bom ou o mau clima de escola.

5. Apostar no trabalho colaborativo

Na visão dos coordenadores, tal como a do Diretor , está presente o trabalho colaborativo que em certa medida robustece a estrutura organizacional. Neste órgão de gestão curricular intermédia verificou-se a ocorrência de maior número de situações de trabalho entre pares é sobretudo no contexto dos subgrupos de trabalho, organizados por disciplina e ano de escolaridade. A este propósito, tivemos oportunidade de constatar que a atribuição nos horários de tempos para esse fim possibilita ao nível desses subgrupos de trabalhos, um trabalho conjunto.

Em relação à Coordenador B, percebe-se um certo tendenciosismo de análise, demonstrando possuir atitudes faciosas, devido a representações sociais ocupados anteriormente , o que levou à mobilidade de papéis e perda de poder.

6- Partilhar a liderança, formar equipas

Ainda que o modo de atuar por parte do diretor esteja imbricado em autonomia distribuídas , prevalecem sentimentos e vontades de supervisão e controle por parte das chefia de topo.

Os coordenadores de departamento veem o diretor como um bom avaliador das capacidades alheias sabendo elevar ao expoente máximo as mais valias de cada um com o objetivo de rentabilização dos resultados. São de opinião que a figura do diretor apresenta preocupações no estímulo da democracia interna apostando no espírito de equipa num trabalho transversal. Atentam também que o diretor apresenta capacidades para trabalhar em e com equipas, embora se possa ir um pouco mais longe nesta reflexão, pois este delegar de responsabilidades, esta descentralização de tarefas é acompanhada de uma tendência expressiva de necessidade de supervisão do trabalho efetuado .Confiramos as tendências com os seguintes testemunhos:” confia-se em quem fez e não se tem a preocupação de fiscalizar”,” O que eu acho é que há descoordenação”,” mas acho que pelo menos à primeira reunião dessa equipa de trabalho devia ter ido um elemento da direção que devia coordenar.”

7. Envolver a Comunidade

O Director, sendo o espelho do espírito da escola, tem que ter uma visão acrescida da realidade que o envolve, para isso tem que estreitar relações de proximidade com a comunidade. Como deve atuar então? Efectuar estreitamento de relações com a autarquia local, traçar os perfis dos alunos, envolver a associação de pais e estabelecer conexões com instituições de solidariedade social. Na verdade, o diretor terá que ter em atenção as realidades informais e ocultas tão características e enraizadas na comunidade escolar. Ora, existe uma tendência imitativa para uma reprodução social daquilo a que os jovens têm acesso. Então a escola, na figura do Diretor, terá que ter conhecimento dessas realidades desviantes e cinzelar intramuros o que de menos bom se desenvolve por contágio.

Um dos pontos fracos no envolvimento da comunidade é a pouca participação, por parte dos encarregados de educação, na adesão a eventos promovidos em contexto escolar. Em contrapartida, o excesso de abertura à comunidade traduz-se nitidamente numa atuação de expressão débil com resultados menos satisfatórios atendendo à forte pressão efetuado pela comunidade parental com vista ao sucesso dos seus filhos. Monitorizam. Fiscalizam. Supervisionam. Sufocam. Uma invasão que vai para além dos limites do bom senso tendo repercussões tencionais nefastas nos professores.

8. Avaliar e inovar

Assentando agora a atenção nos domínios da avaliação e inovação convém particularizar os conceitos, ainda que de forma breve. A avaliação tem como finalidade efetuar uma reflexão sobre os processos adotados com vista a melhorá-los através da alteração de estratégias. Já a inovação assenta no acolhimento de projetos vindos do exterior e que se façam repercutir nos projectos internos. No caso específico desta escola existe uma monitorização constante em termos de avaliação .

Deixamos como pano de fundo, na opinião do director “Se não houver satisfação, alegria, convicção, motivação, auto estima de todos andamos aqui a perder tempo, honestamente. Esta é uma inovação que considero, este é o meu slogan”.

Referências bibliográficas

- Bass, B. M.; Avolio, B. J.(2004). Multifactor Leadership Questionnaire; Manual and Sampler Set, 3ª Ed. Gallup leadership Institute, California; Mind Garden.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos (M. J. Alvarez, S. dos Santos & T. Baptista, Trads.). Porto: Porto Editora.
- Castanheira, P. & Costa, Jorge Adelino (2000). Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo exploratório sobre os gestores escolares com base MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (orgs.), A Escola Sob Suspeita. Porto: Edições ASA, pp. 144-145.
- Day, C. et al (2000). Leading Schools in Times of Change. Buckingham: Open University Press.
- Etzioni, A. (1984). Organizações Modernas. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Fullan, M. (2001). Leading in a Culture of Change. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa Cultura de Mudança. Porto: ASA.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. (1991). Open schools/healthy schools:Measuring organizational climate. . Beverly Hills, CA: Sage.
- Jesuino, C. (2005). Processos de Liderança. Lisboa: Livros Horizonte.
- Lima, J. (2008). Em busca da boa escola. Instituições eficazes e sucesso educativo. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Lima, L. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. in L. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Eds.), A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Lima, L. (2011). Administração escolar: estudos. Porto: Porto Editora.
- National College for School Leadership (2002). Making the difference Successful leadership in challenging circumstances. www.ncsl.org.uk, acesso em 2 de setembro de 2011.
- Pardal, L., & Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.

- Ponte, J. P. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante – Revista Teórica e de Investigação*, Vol. 3, N.º 1, pp. 3- 53. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGrawHill.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições ASA.
- Sá, V. (1997). *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional
- Sousa, A.B. (2009). *Investigação em Educação, (2ª Edição)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Yin, R. K. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman

A Gestão escolar e o trabalho docente com a implantação do Programa Mais Educação: um estudo de uma escola do Município de Salvador/Bahia

Cristiane Gomes Ferreira¹⁶²²

O Programa Mais Educação, objeto de investigação desta pesquisa, foi criado em 2007 com a intenção de induzir a ampliação da jornada escolar, na perspectiva da educação integral, articulado com as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele surge no cenário educacional brasileiro como uma política de educação em tempo integral (dois turnos), amparada na intersectorialidade da gestão pública e na possibilidade de articulação com a sociedade civil.

Vários dos programas criados pelo Ministério da Educação e Secretarias de Educação no Brasil, com foco na escola, têm como objetivos a melhoria do desempenho educacional dos estudantes e dos índices educacionais, cobrando da gestão escolar um maior planejamento, uso eficiente do recurso financeiro, ações direcionadas para a gestão participativa e nova formação para o trabalho docente, pois requer conhecimentos na área administrativa e gerencial.

Não se pode negar que o estudo da gestão escolar no contexto contemporâneo tem assumido grande importância dentro da gestão educacional principalmente pelo fato de buscar apresentar uma visão ampla da problemática da educação e da escola. Qualquer mudança ou propostas de inovação nessa área vão, de alguma maneira, influenciar as diferentes dimensões da unidade escolar: gestão, pedagógica, infraestrutura, comunidade escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente.

Cabe aqui acrescentar que a pesquisa também estudou a gestão participativa e a tomada de decisão com a implantação do Programa, contudo, para focar o tema específico do evento, foi selecionada apenas a categoria gestão e trabalho docente.

Portanto, este estudo analisou como a gestão escolar e o trabalho docente se processaram na escola com a implantação do Programa Mais Educação, haja vista que a continuação dos educandos no contraturno e as novas atividades desenvolvidas demandavam maior planejamento pedagógico e reorganização administrativo-financeira no interior da unidade escolar.

Importante ressaltar que a educação integral defendida pelos documentos legais e orientada para ser desenvolvida pelo Programa Mais Educação é aquela que deve trabalhar com o compromisso coletivo, para a construção de um projeto de educação que estimule respeito aos direitos humanos e o exercício da democracia. Palavras como participação, diálogo com a comunidade, compartilhamento, trabalho coletivo, mobilização, entre outras, são bastante utilizadas nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, para serem distribuídos às Secretarias de Educação e Escolas.

O gestor também tem papel importante nesse processo principalmente pelos desafios que encontra e pelos problemas existentes no dia a dia das escolas. A mediação do diretor é essencial para melhorar as relações interpessoais e favorecer o trabalho coletivo. Junto com o conselho escolar, ele deve incentivar a participação da comunidade, promover debates sobre educação integral e compartilhar decisões.

¹⁶²² Professora Ms da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus X/Bahia/Brasil /Teixeira de Freitas – crisgedu@yahoo.com.br.

O fato é que, ao se buscar pesquisar os problemas no campo da gestão relacionados com os programas implantados nas escolas, não há como deixar de considerar aspectos vinculados à gestão escolar, processos de reforma na educação, trabalho docente e democratização da educação. Também se destaca que a escola se torna o epicentro do novo modelo de gestão, baseado na descentralização, na autonomia financeira e na participação da comunidade, com o objetivo de garantir melhor uso dos recursos da educação.

Desse modo, para mostrar como foi desenvolvida a pesquisa, este artigo foi dividido em três sessões: a primeira discute as reformas ocorridas na educação brasileira e os impactos na gestão educacional; a segunda versará sobre o Programa Mais Educação e o trabalho docente; e, por fim, na terceira serão descritos e discutidos os resultados encontrados em uma Escola pesquisada no Município de Salvador/Bahia.

Como esclarecimento ao leitor, o Município de Salvador possui 430 escolas, divididas nas modalidades de ensino: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e teve, em 2008, várias escolas do Ensino Fundamental que implantaram o Programa Mais Educação. Portanto, possui mais de quatro anos de vivência com o referido Programa, o que facilitou acompanhar a pesquisa desde seu início.

1. As reformas no Brasil e os impactos na gestão educacional

A sociedade atual vem passando por constantes mudanças decorrentes de uma ampla teia de relações em que estão implicadas as dimensões política, cultural, econômica e institucional. Esse contexto de transformações tem requerido intervenções que modifiquem o modelo de produção ou resultados de alguns setores imprescindíveis à dinâmica do mundo atual. Entre esses setores, destacamos a educação e os resultados produzidos pela escola pública. As políticas, programas e projetos destinados a esse setor se inserem em uma conjuntura mais ampla cujos traços estão delineados pela nova configuração do Estado.

A literatura (IAES e DELICH, 2009) tem mostrado que as instituições tradicionais, organizadoras das sociedades (família, trabalho, escola e Estado), ficaram enfraquecidas em decorrência da desagregação e perda da coesão social, fatos esses que trouxeram à tona outras relações sociais, que aos poucos foram influenciando a nova sociedade.

Nesse cenário, novas tendências econômicas, sociais, políticas e culturais emergiram, ocorrendo mudanças de paradigmas de toda ordem. Entre essas alterações se encontra a crise de governabilidade do Estado em legitimar suas políticas, o que resultou em um desequilíbrio entre as demandas solicitadas aos governos e sua capacidade de administrá-las e atendê-las.

Esse contexto é chamado por Iaies e Delich (2009, p. 183) de “projeto modernizador do Estado nacional”, na medida em que trata de remover os obstáculos do progresso, tirar o velho e substituir por algo novo. Importante ressaltar que esse projeto modernizador não se restringiu apenas aos países com maior crescimento econômico, mas abrangeu também países mais pobres economicamente, como é o caso de países da América Latina.

Esse projeto modernizador chegou à educação e, com isso, as modificações nas políticas educacionais tiveram como eixos centrais reformas na organização, gestão e financiamento dos sistemas públicos de

educação. Oliveira (2012) esclarece que essas mudanças resultaram em nova regulação educacional e se estruturou em alguns pontos principais, tais como: centralidade na administração escolar, colocando a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita; introdução de avaliações educacionais e a gestão democrática (com a participação da comunidade).

Desta forma, os mecanismos de descentralização e democratização das atividades passaram a ser instrumentos importantes nessa busca pela modernização, especialmente nas áreas de educação e saúde. O objetivo de ambos era requerer resultados melhores e qualidade na prestação dos serviços públicos, tendo em vista que a eficiência técnico-gerencial era reconhecida como mudança necessária.

Outro aspecto a observar, é que a essas reformas foi dado um destaque ao **fortalecimento da autonomia financeira** e pedagógica das escolas, que gerou experiências, inovações e programas que tiveram como consequências: ampliações da jornada escolar, atenção especial ao Ensino Fundamental e adoção de mecanismos de participação (eleição para diretor e criação de conselhos).

Bancos internacionais, como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), não ficaram de fora desse processo, muito pelo contrário, participaram ativamente como fontes de financiamento para os programas e projetos na área educacional. A justificativa era que os países em desenvolvimento tinham um alto custo econômico, social e político devido à ausência de reformas na administração pública e deficiências no financiamento. Segundo Figueiredo (2009), o argumento usado para explicar as intervenções e as reformas educacionais pelo Banco Mundial era porque havia uma falta de qualidade e produtividade na área educacional, requerimentos necessários para modernização do país e adequação para as exigências e os desafios da globalização.

Apesar dos avanços e melhorias dos índices educacionais iniciados com essas reformas, autores como Gajardo (2000), Castro (2002) e Alves (2008) relatam que, decorridos mais de 20 anos, ainda não se tem uma escola pública de qualidade para todos. O que se observa é que os resultados obtidos não foram suficientes para atingir os objetivos de qualidade e equidade necessários para superar os problemas e os desafios do mundo globalizado.

No Brasil, as reformas educacionais implantadas também seguiram o modelo vigente da época (anos 1980 e 1990), das quais almejavam maior eficiência e eficácia, sobretudo, na gestão. A modernização da gestão educacional nas escolas veio atender às recomendações da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, Tailândia, da qual o Brasil foi país signatário.

Sob essa perspectiva, as políticas educacionais brasileiras são formuladas com ênfase na racionalidade da gestão escolar, com o objetivo de garantir melhor uso dos recursos da educação para transformá-la em instrumento de redução da pobreza, aceleração da competitividade econômica e diminuição da desigualdade social.

As reformas atuais, no entendimento de Thurler (2002, p. 89), vêm confrontar os docentes com dois desafios de grande importância: redescobrir a escola enquanto local de trabalho e redescobrir a si próprios enquanto pessoas e membros de uma profissão, e acrescenta: “Isso significa que eles precisarão não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas, como também reinventar suas relações profissionais com os colegas e a organização do trabalho no interior de sua escola.” Com essa análise, o

autor mostra a duplicidade de papéis que passam a ser impostos aos profissionais da educação com vistas a atender as novas demandas que as mudanças vêm impondo.

O Programa Mais Educação e o trabalho docente

O Programa Mais Educação surgiu na educação brasileira pela Portaria Interministerial nº 17/2007, como uma política pública setorial dentro da política educacional que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva de Educação integral.

Em termos legais, os princípios e os objetivos do referido Programa estão amparados pela Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/1996) e Lei nº 10.172, de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). Vale salientar que o PNE vai mais além do texto da nova LDB, ao informar que a educação em tempo integral é um dos objetivos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

No aspecto do financiamento, a educação integral é contemplada pela Lei 11.494/2007, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cujo art. 10º especifica coeficientes diferenciados de remuneração das matrículas para todas as etapas da educação básica, especificadamente, para o Ensino Fundamental e Médio em tempo integral.

Em 2010, foi sancionado o Decreto nº 7.083, no qual o art. 1º estabelece que o Programa Mais Educação tenha por finalidade contribuir para a melhoria da aprendizagem por meio da ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas, mediante oferta de educação básica em tempo integral.

O Decreto considera a educação básica em tempo integral, a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais (BRASIL, 2010).

O Projeto de Lei 8.035, de 2010, que regulamenta o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, também tem como uma das metas (meta 06): oferecer educação em tempo integral em cinquenta por cento das escolas públicas de educação básica. As estratégias lançadas visam a estender progressivamente o alcance do programa nacional de ampliação da jornada escolar e fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, tais como: centros comunitários, bibliotecas, museus etc. A novidade está na inclusão das escolas do campo que até então não tinham uma política de ampliação do horário integral efetivada.

Moll (2012) relata que o Programa Mais Educação para o período 2012-2014 pretende ultrapassar as 32 mil escolas públicas, chegando às escolas do campo e compondo as ações no grande esforço de enfrentamento das profundas desigualdades sociais pelo Governo Federal por meio do Programa "Brasil sem miséria".

Cabe aqui um destaque sobre as concepções que o termo educação integral adquiriu na educação brasileira nos últimos anos. Na década de 1950, ele é visto como uma particularidade dos sistemas escolares que via a escola como um local de formação integral. Hoje, quando se coloca a proposta de

educação integral, as questões sociais tendem a se sobrepor à dimensão pedagógica, sendo a escola transformada em um local onde esses problemas precisam ser minimizados.

Paro (2009) chama a atenção para o tema educação integral em tempo integral, que já evidencia algo relevante, pois não confunde educação de tempo integral com extensão do tempo de escolaridade. Segundo o próprio autor, educação integral, em última instância, é um pleonismo: “ou a educação é integral ou, então, não é educação” (p. 13). Ressalta-se na análise do autor o cuidado para que as questões sociais que suscitaram as mudanças na educação não confundam qualidade da educação com tempo na escola.

Coelho (2009) coloca que educação integral tem a ver com uma perspectiva em que as experiências, saberes e conhecimentos não sejam hierarquizados e, sim, complementares. Desse modo, não é necessário que em um turno específico sejam distribuídas as diferentes disciplinas e as atividades fiquem relegadas ao turno complementar. O importante é que elas sejam distribuídas de modo a favorecer o processo educacional e as relações sociais propiciadas pela escola.

É necessário fazer essas ressalvas, pois a discussão sobre escola integral/escola de tempo integral no Brasil tem sua semente embrionária na década de 1930, tendo no manifesto dos pioneiros uma das suas primeiras referências. O manifesto proclamava por uma educação nova, em oposição à escola existente, chamada de tradicional. Anísio Teixeira, um dos maiores defensores desse tipo de escola, propunha uma educação que possibilitasse aos educandos um currículo mais abrangente, com leituras, ciências, artes, dança, música e oficinas.

Foi a partir desse ideário liderado por Anísio Teixeira que se constituiu o Programa Mais Educação, uma tentativa do Governo Federal de implementar atividades socioeducativas no contraturno escolar, com vistas à formação integral dos educandos. O texto assevera: “A educação que este Programa quer evidenciar é uma educação que busque superar o processo de escolarização tão centrado na figura da escola” (BRASIL, 2009, p. 5). Por isso, as mudanças implicam a busca de outros espaços na comunidade (quadros esportivos, centros recreativos, piscinas etc.) e amplia o conceito de espaço educacional.

O Programa foi criado para atender prioritariamente as escolas de baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacionais (BRASIL, 2009).

Como uma política pública setorial, o Programa Mais Educação é o resultado das reivindicações e relações de forças constituídas pelos movimentos sociais, políticos e sociedade civil que provocaram o direcionamento das ações do Estado brasileiro para implantação da educação em tempo integral. O impacto e os benefícios que esta política pública trará para a realidade social serão definidos durante sua trajetória, no processo de operacionalização, que pode ser traduzido pelo grau de apoio administrativo/financeiro que as escolas receberão dos órgãos da administração central e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais.

Desde que foi implantado em 2008, verifica-se um aumento crescente de escolas e educandos em atividades que configuram a agenda de educação em tempo integral. Moll (2012, p. 143) relata que em 2011 houve 15.018 escolas que aderiram ao Programa Mais Educação e 3.067.644 educandos em atividades com mais de quatro horas na unidade escolar.

Sobre ampliação do horário escolar, Moraes (2009) discute que o Programa Mais Educação, ao empregar o termo contraturno, nega os princípios da educação integral. Para o autor:

[...] As atividades de “artes, cultura, esporte, lazer” não “pertencem ao currículo escolar/educacional, mas se apresentam como atividades complementares ao vivenciado no dia a dia pedagógico de um turno da escola. Podem ocorrer em qualquer local, não necessariamente no espaço escolar. A denominação integral acaba reduzida ao aspecto temporal, ou melhor, ao aumento da quantidade de horas em que o aluno permanecerá sob cuidados/responsabilidade de uma instituição [...]” (MORAES, 2009, p. 35).

É esclarecedor ilustrar que esse debate sobre ampliação da jornada escolar no Brasil suscita algumas divergências sobre os seus resultados. Autores como Cavaliere (2002) e Paro (2009) colocam que a extensão do horário escolar por si só não garante o incremento qualitativo do ensino, mas carrega essa possibilidade em potência. Já Kerstenetzky (2006) defende que a qualidade pode ser alavancada pela ampliação da jornada.

Refletindo a respeito dessa ampliação do tempo no interior da escola, uma situação que se pode constatar é que o tempo e o espaço não são variáveis neutras. Um exemplo de situação influenciada por eles é a gestão escolar e o trabalho docente. No tocante à gestão do Programa Mais Educação, a expansão do tempo e espaço na unidade educacional torna o trabalho dentro da escola muito mais complexo no que diz respeito às questões administrativa e pedagógica.

A permanência dos educandos na jornada ampliada e as múltiplas atividades conduzidas por diferentes profissionais exigem, do ponto de vista da gestão e trabalho pedagógico, um maior planejamento, organização, gestão participativa e tomada de decisão que possibilitem melhor fluxo coordenado para execução das atividades. Aumenta a responsabilidade dos trabalhadores docentes sobre o êxito dos alunos, ampliando o raio de ação e competências profissionais. As exigências de trabalho aumentam consideravelmente, levando em conta que devem responder por questões: orçamentária, política, jurídica e pedagógica.

Oliveira (2012) resume essa situação quando coloca que “os trabalhadores docentes se veem, então, forçados a dominar práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultado do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho, como inovação” (OLIVEIRA, 2012, p. 21).

Por este motivo, conflitos podem emergir justamente pelo ineditismo dessa vivência, na qual também se espera superar o paralelismo de ações ainda muito focadas na hierarquização, na fragmentação de saberes e no monopólio do professor no lugar de educador.

Monteiro (2009) pondera que, para que esse processo se efetive, é necessário um planejamento integrado, realizado de forma participativa e articulado por toda comunidade escolar, uma vez que as atividades devem se relacionar de forma a dialogar com o projeto político pedagógico da escola.

Diante desse quadro, o trabalho docente sai da sala de aula e amplia o espaço de participação e atuação dentro da escola, ele passa a atuar no planejamento, na gestão, na disciplina, na política, além do pedagógico. Os afazeres passam a contemplar, além das atividades em sala de aula, reuniões pedagógicas, participação na gestão, entre outras atividades, mudando o seu perfil profissional de professor para um profissional mais técnico-administrativo.

A gestão escolar e o trabalho docente, portanto, passam a assumir uma dimensão de importância diante das demandas surgidas com essas mudanças e a própria execução do programa. O gestor como coordenador da unidade escolar passa a exercer um papel fundamental diante dos conflitos que emergem dessas questões, principalmente, o de promover o debate através de ampla participação, para a construção de um entendimento de educação enquanto compromisso coletivo.

Essas situações expressas anteriormente são o reflexo das reformas ocorridas na educação brasileira que estão associadas a ações de fortalecimento da autonomia das escolas, maior participação da comunidade, existência de procedimentos sistemáticos de avaliação, prestação de contas e responsabilização; sendo a liderança do diretor considerada estratégica na construção de um novo modelo de gestão.

Desse modo, podem-se perceber quantos desafios estão presentes na operacionalização e na execução de Projetos como é o caso do Programa Mais Educação, que visa à mudança na cultura da escola, nova proposta pedagógica e curricular. O trabalho docente também deixa de ser apenas entendido como uma atividade em sala de aula, assim como se amplia para gestão da escola, elaboração de projetos, planejamento e discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Nos estudos desenvolvidos por Oliveira (2012), ela relata que foi realizada uma pesquisa sobre as condições de trabalho nas escolas brasileiras nos últimos cinco anos e verificou que os professores são muito visados pelos programas das reformas educacionais, como agentes centrais da mudança, e, por isso, se veem constrangidos diante da responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Acrescenta ainda que a organização do trabalho dentro da escola acaba sendo um dos fatores da precariedade do trabalho do professor.

Logo, o que se verificou com a implantação do Programa Mais Educação nas escolas é que o trabalho docente, principalmente de quem se encontra na gestão, aumentou bastante, e vale salientar que o gestor também é um docente, que se encontra provisoriamente exercendo um novo papel dentro da unidade escolar. O que se observou é que o ritmo de trabalho se intensificou e a jornada dentro da escola se estendeu com maiores responsabilidades de todos os profissionais envolvidos.

A pesquisa na Escola Municipal

Na intenção de enfrentar os desafios para melhoria educacional, as escolas municipais de Salvador estão experimentando a implantação do Programa Mais Educação. Essa política consiste em ampliar a jornada escolar, oferecendo no contraturno atividades socioeducativas.

O Programa teve início na rede Municipal de Salvador no ano de 2008, com 17 escolas contempladas. Em 2009, aumentaram para 49; no ano de 2010, foram 131 escolas. E em 2011, segundo a Coordenadora do Programa Mais Educação da Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer de Salvador (SECULT), reduziram para 30 escolas.

Do ponto de vista metodológico, essa pesquisa enfatizou os aspectos qualitativos já que a escola é uma organização social onde pessoas interagem constantemente, influenciando direta ou indiretamente, em maior ou menor intensidade, os diversos aspectos da rotina do funcionamento da escola. Essas interações fazem de cada escola um espaço educacional especial, único, apesar das expectativas sobre ela serem comuns a todas as outras.

Para este estudo, o ambiente escolar (natural) foi o ponto de partida e o pesquisador, um sujeito importante para a produção dos dados, pelo fato de ele realizar uma forma de investigação interpretativa em que será necessário enxergar, ouvir e entender o que se passa com o objeto estudado.

A investigação ocorreu em uma única escola, considerando que o estudo de caso único pode se justificar pela representação ou tipicidade de uma situação. Segundo Yin (2010, p. 72), o estudo de caso único tem como “objetivo captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar-comum”. Portanto, optamos por focar em apenas uma escola com vistas a elaborar um primeiro perfil das mudanças implementadas com o referido Programa.

Os instrumentos escolhidos para coleta de dados foram: a entrevista semiestruturada, observação direta e questionário. A escolha da entrevista foi considerada, porque ela é um instrumento que permite ao pesquisador controlar a linha de questionamento e registrar informações novas, caso ocorram. Flick (2009) declara que é provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam mais bem expressos em uma situação de entrevista planejada do que a produção por meio de um questionário. Ele foi direcionado para o gestor e coordenador do Programa na escola com o propósito de efetuar um primeiro levantamento das questões vivenciadas por eles.

O uso do questionário foi outro instrumento escolhido como coleta de dados porque ele é um instrumento que permite ser produzido sem a presença direta do pesquisador. Possibilita, segundo Gil (1999), atingir um maior número de pessoas e comporta que as pessoas o respondam no momento que lhes pareça mais apropriado. O instrumento foi aplicado para levantar dados objetivos junto aos professores no propósito de verificar se as questões apontadas pelos gestores (diretor e coordenador) foram percebidas por eles.

Como a pesquisa envolveu um ambiente natural, a escola, a observação direta não participante passou a ser um instrumento auxiliar na informação adicional da investigação. A observação permitiu ao pesquisador outros olhares e percepções que apenas a entrevista e o questionário não proporcionaram.

A investigação foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Salvador/Bahia pelo fato de haver um interesse na implantação do Programa nas escolas do Ensino Fundamental, anos iniciais, bem como pelo assunto educação integral em tempo integral estar interligado à discussão da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Os participantes da pesquisa foram: o gestor (01), coordenador do programa Mais Educação (01) e cinco professores.

Sobre a Escola Municipal, pode-se dizer que foi uma das primeiras escolas a implantar o Programa Mais Educação em 2008 e que permanece até os dias de hoje; foi também uma das unidades escolares que recebeu maior montante financeiro, por englobar um número grande de educandos participantes. Além disso, havia uma motivação muito grande por parte da gestora em implantar o Programa.

Como cada escola tem uma dinâmica própria, a pesquisa procurou conhecer o funcionamento do Programa Mais Educação na Escola e seus efeitos na gestão escolar e no trabalho docente. Neste artigo, vamos nos reportar especialmente aos tópicos que dizem respeito à gestão escolar e ao trabalho do gestor. Inicialmente, inqueriu-se a gestora e a coordenadora do Programa Mais Educação sobre quais as demandas de trabalho que o Programa Mais Educação impactou na gestão. Para facilitar a organização das ideias e das respostas, essa pergunta foi dividida em três critérios de resposta: administrativo, financeiro e pedagógico.

A fala delas enfatizou que ocorreu um aumento do trabalho diário na escola. O administrativo teve que lidar com mais relatórios, pagamentos, prestação de conta, planejamento das rotinas, bem como reorganização de todo o trabalho na escola. O financeiro foi relatado por elas que melhorou, haja vista que a escola aumentou o recebimento de recursos, mas em contrapartida as responsabilidades ampliaram. Quanto ao pedagógico, reconheceram que ocorreu uma melhora em sala de aula, os estudantes avançaram na leitura, escrita e no raciocínio lógico matemático, contudo, os professores necessitaram realizar um maior acompanhamento. As atividades complementares capoeira e futebol contribuíram para a socialização das crianças na escola.

No questionário entregue aos professores também houve relatos sobre o aumento do trabalho docente com a chegada do Programa Mais Educação. As respostas foram unânimes, todos concordaram que houve mudanças e maior número de exigências e atividades, o que veio a confirmar as falas da gestora e coordenadora do programa, especialmente quando assinalaram que as áreas administrativa, pedagógica, financeira tiveram um aumento no fluxo de trabalho.

O que se verifica é que o Programa Mais Educação muda completamente o cenário e o contexto de trabalho de uma unidade escolar. Não há surpresa, portanto, na recusa de muitos gestores/as para implantá-lo, principalmente pela ausência de uma infraestrutura física das escolas da rede municipal de Salvador.

Ampliar o tempo e o espaço das escolas não tem se mostrado algo fácil, as respostas retratam isso, principalmente se a proposta de educação integral for realizada com políticas de curto prazo¹⁶²³, como é o caso do que vem ocorrendo no Brasil. As defasagens históricas, de programas e projetos sem continuidade deixaram o sistema de ensino com problemas na qualidade educacional e com inúmeros desafios para correção. O Programa Mais Educação chega às escolas como uma política pública educacional com várias possibilidades de melhorias para educação, mas também com questões provocativas que demandam soluções criativas e necessidades na articulação e na cooperação entre os entes federados (União, estados e municípios).

Um fato observado na pesquisa foi sobre o aumento de recursos para a escola pela adesão ao Programa. Sobre isso a gestora da escola informou que ocorreu um aumento da demanda de trabalho na escola por causa dos preenchimentos dos relatórios, orçamentos, pagamento de monitores e prestação de contas. Entretanto, a entrada de mais um recurso (Educação Integral) é também considerado estratégico para a gestão financeira da escola, pois, segundo ela, existe uma flexibilidade no gasto.

Sobre essa questão, Oliveira (2012) observa que, no âmbito da gestão escolar, ocorreu uma ampliação do espaço de manobra para conduzir as políticas internas e maior flexibilidade administrativa e autonomia institucional. Essa descentralização administrativa e financeira permitiu à escola maior flexibilidade na gestão e na captação de recursos. Contudo, em relação ao âmbito administrativo a escola ampliou suas responsabilidades, pois além do pedagógico passou a administrar recursos oriundos dos programas, já que tinha autonomia para geri-lo. Ela ainda acrescenta que essas políticas têm gerado uma reorganização no trabalho da escola, decorrente de novas circunstâncias que adentraram na organização escolar, tendo como resultado maior responsabilização e demandas de trabalho no interior da escola e necessidade de maior envolvimento da comunidade.

1623 As adesões das escolas são renovadas a cada ano. O que implica a possibilidade de desistir no ano seguinte.

Não há como questionar que o Programa Mais Educação enfrenta diversos desafios para se consolidar como uma política de educação em tempo integral, o programa redesenhou a dinâmica da gestão da escola, seja no pedagógico, no administrativo, bem como no seu espaço de abrangência; afinal teve que sair dos muros da escola para disponibilizar ao currículo outros saberes e também recorrer a espaços que a escola não possuía para poder desenvolver todas as atividades necessárias.

Implantar a educação de tempo integral nas escolas brasileiras será, portanto, o grande desafio dos gestores, professores, secretários de educação e toda comunidade, caso realmente a proposta se configure como uma política de Estado brasileiro. E mais ainda, a necessidade de aperfeiçoamento docente em outras áreas que não seja a pedagógica.

Considerações finais

O Programa Mais Educação, como uma política educacional, introduz-se nas escolas brasileiras com uma proposta de educação integral, e certamente um dos seus desafios é consolidar sua implantação nas escolas brasileiras, bem como equacionar as demandas do trabalho docente.

Foi visto neste trabalho que a luta por uma educação integral, em tempo integral, não se consolidou ainda, pelo contrário, esse anseio de melhorar a qualidade educacional e ampliar o tempo da escola de quatro horas para sete horas, no mínimo, tem seu processo embrionário na década de 1930, reconhecendo Anísio Teixeira (década de 1950) e Darcy Ribeiro (década de 1980) como os maiores defensores dessa prática.

As políticas educacionais brasileiras que buscam a autonomia da escola e a descentralização financeira por meio dos programas implantados têm tido como resultado maior custo para os trabalhadores docentes. Significa dizer que as reformas introduzidas na educação e, especialmente, na escola, não vieram acompanhadas da adequação no que se refere às condições de trabalho e à remuneração. Realmente, a adesão ao Programa favorece maior autonomia financeira, entretanto, para definir algumas regras de trabalho, os professores e os gestores aumentam significativamente suas atividades e compromissos.

Programas como o Mais Educação é de extrema importância para a educação brasileira, pois tenta minimizar o déficit histórico deixado pela falta de investimentos e atenção dos governos preexistentes, mas essas mesmas políticas que buscam expandir e melhorar a educação básica não tem dado a mesma contrapartida no que se refere às políticas de reconhecimento e melhores condições de trabalho para o docente e profissionais da educação. O resultado dessa situação são profissionais envolvidos com as questões burocráticas e sem tempo para reflexão sobre a sua prática, o que provoca uma relação de alienação com o seu trabalho. Desse modo, o trabalho perde significado, gerando uma condição de desmotivação e reduzindo a capacidade de criação, planejamento e execução.

Referências bibliográficas

ALVES, Fátima (2008). Políticas educacionais e desempenho escolar nas capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago.

BRASIL (2010). Portaria Interministerial nº 17, de 24/04/2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa a fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades

socioeducativas no contraturno escolar. Retirado em novembro 20, de 2010, de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14887&Itemid=817.

BRASIL (2010). Lei nº 9.394, 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Retirado em novembro 20, de 2010, de <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>.

BRASIL (2010). Lei nº 10.172, de 10/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Retirado em novembro 20, de 2010, de <http://www6.senado.gov.br/sicon/ExecutaPesquisaLegislacao.action>.

BRASIL (2010). Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. Retirado em setembro 10, de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm.

BRASIL (2010). Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Retirado em outubro 14, de 2010, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm.

BRASIL (2011). Projeto de Lei nº 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Retirado em junho 12, de 2011, de <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>.

BRASIL (2011). Programa Mais Educação: passo a passo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

CASTRO, Jorge Abrahão; MENEZES, Raul Miranda (2002). A Gestão das Políticas Federais para o Ensino Fundamental nos Anos 90. In: Em Aberto Gestão educacional: O Brasil no mundo contemporâneo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Brasília, v. 19, nº 75, jul.

CAVALIERE, Ana M. Villela (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, São Paulo, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. Retirado em setembro 17, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa (2009). História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago (2009). Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 109, dez. – Retirado em fevereiro 13, 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 13 fev. 2012.

FLICK, Uwe (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.

GAJARDO, Marcela (2000). Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. PREAL Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Partnership for

Educational Revitalization in the Americas, v. 15, jul.. Retirado em novembro 13, 2010, de <http://www.preal.org.br>.

GIL, Antonio Carlos (1999). Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas.

IAES Gustavo e DELICH, Andrés (2009). A reconstrução do “comum” nos estados nacionais do século XXI. In SCHAWARTZMAN, Simon. Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino americana. Rio de Janeiro: Elsevier, São Paulo: iFHC, p. 81-123, cap. 3.

KERSTENETZKY, Célia Lessa (2006). Escola em tempo integral já: quando quantidade é qualidade. *Ciência hoje*, v. 39, n. 231, p. 18-23, out.

MOLL, Jaqueline et al. (2012). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso.

MONTEIRO, Ana Maria (2009). Ciep – escola de formação de professores. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 35-49, abr.

MORAES, José Damiro de (2009). Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (2012). Gestão escolar e trabalho docente: tradições e contradições. In MUTIN, Avelar; AMORIM, Antonio. Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica. Salvador: EDUNEB, p. 17-31

PARO, Vitor Henrique (2009). Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade. In: COELHO, Ligia Martha C. da Costa (Org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, p. 13 a 20.

THURLER, Monica Gather (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XX: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 89-112.

YIN, Robert K (2010). Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. de Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman.

A formação continuada de professores coordenadores da escola pública básica no rio de janeiro

Leny Cristina Soares Souza Azevedo¹⁶²⁴, Ligia Karam Corrêa de Magalhães¹⁶²⁵

Este trabalho discute o Curso realizado na modalidade de ensino semi presencial do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica desenvolvido no âmbito do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública, vinculado à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. Esse curso dá continuidade ao processo encaminhado em anos anteriores pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, destinado à formação continuada e pós-graduada de profissionais que atuam em equipes de gestão pedagógica em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, com baixa avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -IDEB¹⁶²⁶. Parte do pressuposto que a gestão democrática das escolas públicas encontra-se em pauta na política educacional do governo brasileiro e nossa análise focaliza essa temática com base nos Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados pelos professores coordenadores. Seleccionamos quatro trabalhos, procurando destacar como a gestão escolar se organiza, considerando duas dimensões do processo: (1) o projeto político pedagógico e, (2) os conselhos escolares. Nessas duas dimensões problematizamos a constituição desses processos, defendendo seu caráter coletivo e dialógico, a fim de instigar o exercício e a construção da identidade institucional. Refletimos, também, sobre o papel do coordenador pedagógico no planejamento escolar, colocando em destaque as discussões acerca do significado do Planejamento, dos Conselhos escolares, do Projeto Político Pedagógico articulando-os ao conceito das práticas de gestão, interligadas dinamicamente. Os resultados dos estudos, focalizados nas devolutivas feitas aos alunos do curso, assinalam que o coordenador pedagógico é um dos tecelões essenciais do trabalho educativo quando se esforça por unir, desafiar e fabricar um tecido escolar comunitário e social, coerente em meio de conflitos, oposições, negociações e acordos. Apontam, ainda, as tentativas para a implementação de mecanismos de gestão democrática nas escolas, bem como os impasses e possibilidades para conduzir as ações da escola.

Palavras chave: conselhos escolares, gestão democrática, gestão escolar, política educacional, projeto político pedagógico,

Introdução

Com as reformas educacionais em pauta ocorrem o investimento através de programas vinculados à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação SEB/MEC para a qualificação dos gestores, exigindo a definição de novas formas de gestão para atender a diversidade de papéis e funções dirigidas aos profissionais da educação.

¹⁶²⁴ UFRJ/FE/ EDA

¹⁶²⁵ UFRJ/ FE/ EDD

¹⁶²⁶ O IDEB é um indicador criado em 2007, que objetiva medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação.

Esse investimento concretizou-se no oferecimento da formação continuada e pós-graduada de profissionais que priorizou as equipes de gestão pedagógica em escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro com baixa avaliação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, oferecendo cursos semi presenciais pelo Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, desenvolvido no âmbito do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica Pública.

O Programa é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) que engloba além desta “formação aos Coordenadores Pedagógicos”, oferecido desde 2009, com carga horária de 405 horas, destinado para coordenadores pedagógicos e/ou profissionais que exercem função equivalente que integram a equipe gestora da escola de educação básica (BRASIL, 2009); o Curso de Pós-graduação (*lato sensu*) em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, destinado a diretores e vice-diretores, em exercício, de escola pública da educação básica, desde 2006 e o Curso de Aperfeiçoamento em Gestão Escolar, com carga horária de 200 horas, voltado aos profissionais de instituições públicas de educação básica da equipe gestora: Diretor e Vice-Diretor, ou o equivalente, nos diferentes sistemas de ensino. Todos eles estão sob a responsabilidade de 31 IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior, que integram os estados federados do país, sob a coordenação da SEB/MEC e em colaboração com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. A formação dos gestores é feita por uma rede de universidades públicas, parceiras do MEC¹⁶²⁷, com vistas “a melhoria dos índices educacionais das escolas e municípios atendidos” (BRASIL,2009).

Com a criação destes cursos, o MEC pretende a consolidação de processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os gestores das escolas da educação básica, a partir do oferecimento de cursos de formação à distância.

Uma vez exposto o contexto em que está inserido o Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, apresentaremos no artigo quatro Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC) centrados na defesa da construção do Projeto Político Pedagógico e na criação dos Conselhos Escolares, evidenciando a necessidade de participação e ampliação dos espaços de decisão nas instituições de ensino. Nessa ótica, dão sentido à reflexão os seguintes contornos: Caracterização do curso; Projetos Políticos Pedagógicos e Conselhos Escolares: considerações teóricas; Os Coordenadores Pedagógicos e a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso: *locus* de trabalho e formação; e as Considerações finais.

Caracterização do Curso

O Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, parte da Especialização do Programa de Gestores, em continuidade ao processo encaminhado em anos anteriores pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O currículo do Curso é estruturado em torno do eixo Organização do Trabalho Pedagógico, que sintetiza a dupla abrangência da função de Coordenação Pedagógica numa instituição educacional: o âmbito da

¹⁶²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12337&Itemid=693>.

escola compreendida como local social de formação crítica e cidadã e o âmbito da sala de aula, espaço em que a prática educativa acontece de forma planejada e intencional¹⁶²⁸. No site do MEC, o Projeto do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica aponta que a iniciativa do curso trouxe o entendimento à SEB sobre a importância da formação continuada de Coordenadores Pedagógicos para o fortalecimento da educação inclusiva e da gestão democrática na educação pública brasileira. Nesse sentido, esta formação proporcionou o estudo de temas “como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação” (BRASIL, 2005, p.4).

O objetivo principal que orientou o curso foi o de formar, em nível de pós-graduação *lato sensu*, coordenadores pedagógicos que atuam em instituições públicas de educação básica, visando à ampliação de suas capacidades de análise e resolução de problemas, elaboração e desenvolvimento de projetos e atividades no âmbito da organização do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem.

Como docentes, nossa participação nesse processo de trabalho foi sendo traduzida numa relevante partilha que assumimos como compromisso com o público, com a melhoria de uma qualidade negociada e com o cumprimento da exigência de responsabilidades da comunidade que integra a universidade. Essa comunidade é representada pelos professores, alunos, pesquisadores, técnicos e, além desses, pelos coordenadores da educação básica, participantes das diferentes atividades que compuseram as disciplinas do curso, com reflexos positivos para a construção de projetos e novas percepções para as escolas públicas.

Foram disponibilizados no curso subsídios para a reflexão/análise e intervenção em torno do planejamento escolar no contexto de democratização da gestão das escolas públicas, tendo como estratégias norteadoras da gestão democrática o envolvimento na construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP e a implementação dos Conselhos Escolares.

Como forma de organizar a produção do Trabalho de Conclusão de Curso, foram ressaltadas as leituras teóricas sobre os temas pertinentes a gestão democrática, relacionando-os ao processo de observação, ao levantamento de dados nas instituições escolares, as análises do cotidiano da escola, bem como a função do coordenador no planejamento escolar, na construção do PPP e dos Conselhos Escolares.

Também as transformações que ocorreram no mundo do trabalho e nas formas de organização e gestão das instituições de ensino foram partilhadas no curso, oportunizando aos professores coordenadores colocar em destaque as discussões acerca do significado do Planejamento dos Conselhos Escolares e do Projeto Político Pedagógico, articulando-os ao conceito das práticas de gestão.

As dificuldades em desenvolver ações coletivas no âmbito das escolas foram expressas pelos quatro coordenadores pedagógicos que desenvolveram suas monografias com os temas em pauta. Para eles, no que diz respeito à construção da gestão democrática nas escolas públicas em que atuam, esse trabalho constitui-se numa tarefa complexa, pois se evidencia a existência de limites que dificultam uma gestão mais comprometida com a participação e diálogo.

¹⁶²⁸Retirado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14670&Itemid=947.

Essas limitações são percebidas pelo centralismo burocrático das políticas educacionais que direcionam **o que fazer** e **o como fazer** nas escolas. As imposições aparecem camuflando a participação, a descentralização e a autonomia que são os mecanismos pertinentes a uma prática democrática.

Para Neto e Castro (2011) evidencia-se que

[...] a descentralização nem sempre funciona como elemento estimulador da democratização. Muitas vezes, ela se apresenta como uma forma mais eficiente de controle dos gastos públicos. O processo de descentralização no sistema educacional não foi, segundo os referidos autores, o resultado das conquistas democráticas por parte dos movimentos sociais, embora seja possível reconhecer a sua importância nessa dinâmica, nos últimos anos na sociedade brasileira (p. 751).

Assim, procurou-se analisar no curso **o que** e **como** vem sendo incorporado o entendimento de que compete aos professores resolver na esfera local todos os problemas das precariedades da instituição pública e que devem ser responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do aproveitamento escolar, fruto de seu trabalho pedagógico. Na busca de romper com essa lógica, que imputa aos professores tamanho encargo, defendemos a importância da participação para o trabalho coletivo, apontando os Conselhos Escolares como um espaço em que se pode romper com o modelo autoritário presente nas instituições escolares e fundar uma cultura para a geração de ideias, debates e o sentimento pertencimento à comunidade escolar, garantindo-se boa parte do sucesso, o que pode ser traduzido em qualidade da educação.

Ainda em relação à gestão democrática como possibilidade de melhor atuação das escolas, a construção do Projeto Político Pedagógico aparece como indicação de ser uma tarefa complexa que pressupõe uma dimensão integradora e pode ser visto como uma proposta educativa da unidade de ensino capaz de mobilizar, orientar e dirigir todas as ações no âmbito da instituição, em consonância com as concepções básicas dos elementos envolvidos com suas reais possibilidades e as necessidades da comunidade atendida.

Essas discussões presentes no curso motivaram alguns coordenadores pedagógicos cursistas para o estudo do formato que assume a gestão democrática, guardando as especificidades das escolas, quanto aos processos de elaboração dos PPPs e implementação dos Conselhos Escolares.

Para Teixeira, (2002, p.95-96), esses processos confundem-se com a

[...] cultura da organização escolar como espaço intersubjetivo no qual se cruzam racionalidades que ela comporta (SARMENTO, 1994, p.92) numa ação permanente de construção e reconstrução que caracteriza o cotidiano da unidade de ensino, através de um processo contínuo de aprendizagem coletiva que envolve todos os seus membros.

Dessa forma, com base em leituras teóricas, exibição de vídeos, elaboração de pesquisas nas escolas e a produção e análise de textos enfatizou-se no curso a importância do PPP quando vivenciado, discutido e produzido pelos sujeitos da escola, numa linguagem simples e clara, tornando-se um registro escrito e documental vivo, implicando realimentação e crítica do conhecimento e dos saberes que perpassam todo o processo (de avanços e recuos), que abrange sua concepção, estruturação, avaliação e replanejamento contínuo dos objetivos e atividades educacionais.

Destacamos que o alvo do PPP é atingir a máxima qualidade do processo ensino-aprendizagem. É, portanto, um texto com contexto e história, e não mera declaração de princípios genéricos, estanques, nunca revisados.

Nesse sentido, reforçou-se, nos exercícios feitos para dar suporte à produção do trabalho de conclusão de curso, o alcance da gestão colegiada através do PPP, que comporta representantes com idades, religiões, ideologias, costumes e etnias diferentes, que convive com conflitos de valores culturais e de interesses diversos. Tal como a democracia, torna-se, segundo De Rossi (2006), “uma arena de luta política inseparável da ética, pois qualquer concepção de PPP que envolva a escolaridade pública está comprometida com considerações morais e políticas assentadas em valores” (p.61).

No geral, as fragilidades para o aperfeiçoamento da gestão democrática no que diz respeito à construção do PPP e a criação e implementação dos Conselhos Escolares foram consideradas, pois os entraves existentes na comunidade escolar indicam as relações assimétricas no interior das escolas que exigem conhecimentos para a proposição ou normatização de ações e decisões. Para reafirmar os pilares teóricos da gestão democrática articuladas ao Projeto Político Pedagógico e Conselhos Escolares, passamos a seguir a fundamentação desses processos a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996.

Projetos Políticos Pedagógicos e Conselhos Escolares: considerações teóricas

Com as reformas educacionais implementadas no Brasil desde a década de 1980, evidenciamos a redefinição do papel do Estado, o que tem ocasionado mudanças acerca das políticas sociais. No âmbito destas mudanças, a política educacional vem formulando programas que respondem às novas configurações assumidas internacionalmente e nacionalmente e que se inserem em um contexto social amplo e que afetam diversos aspectos, tais como: os processos de ensino aprendizagem, gestão e, sobretudo, ao exercício da cidadania.

Ao lado dessa conjuntura constata-se alguns impactos nos processos pedagógicos que segundo Kuenzer (1998), passam a “exigir do homem novos conhecimentos e atitudes no exercício de múltiplas funções, enquanto ser social, político e produtivo”. Nesta perspectiva, “um perfil de qualificação é definido para o trabalhador, priorizando escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão de tarefas complexas, abertura para novas aprendizagens e capacidade para comunicação grupal” (MACHADO, 1994).

De todo modo, as transformações que ainda ocorrem na esfera da produção, do mercado e do Estado revelam o intenso movimento histórico em que os pressupostos neoliberais são reforçados ao identificar a crise do capitalismo como o resultado da expansão estatal, onde o que está em crise é o Estado por conta do aumento da necessidade do atendimento às demandas sociais e da atividade reguladora nas relações econômicas (MARQUES e SILVA, 2011, p. 4).

Para os referidos autores, o entendimento propagandeado é de que seria necessária a reforma do Estado por meio da redução de sua intervenção e da adoção de modelos de gestão para tornar-se mais eficiente. A base do tripé considera a desregulamentação, privatizações e abertura dos mercados.

Destaca-se a descentralização como palavra chave para o novo modelo estatal, onde esta descentralização passou a ser defendida como estratégia de melhor gerenciamento do poder público. Em finais dos anos 80 e durante os anos 90 com a redemocratização, foram se aprofundando as discussões sobre a descentralização com a instalação de eleições diretas para dirigentes escolares, a criação de Conselhos Escolares e a autonomia da escola para a elaboração de seus PPPs. Na visão de Neto e Castro (2011) a descentralização apresenta-se como uma “solução para administrar as insatisfações diversas em relação ao Estado autoritário, ao déficit nos serviços públicos e às dificuldades financeiras e insuficiências administrativas” (p.751).

Concomitante a esse processo, verifica-se que o Estado neoliberal apontava a gestão democrática como meio de garantir a eficiência e eficácia do sistema público de ensino, estreitando as relações entre financiamento e administração, com a transferência das responsabilidades para a comunidade escolar, difundindo a ideia de que a própria comunidade pode conhecer os seus problemas e os meios necessários para solucioná-los. Também de acordo com Marques e Silva (2011) fica evidente o interesse estatal de reduzir sua atuação por meio da privatização de alguns setores. Esse cenário apresentava de um lado “os educadores que proclamavam mais poder de decisão e, por outro, o governo que alegava que os problemas educacionais eram causados pela centralização do poder decisório” (p. 6).

Assim, as mudanças que ocorreram no que concerne às reformas educacionais vão se articular às alterações nos modelos de gestão propostos, assumindo com a Constituição Federal de 1988 uma nova institucionalidade, tratando o Art.206 do princípio da “gestão democrática do ensino público” e, por sua vez, a LDB 9394 de 1996 estabelecendo em seus Arts. 14 e 15 os princípios e as diretrizes da gestão democrática, que visam consolidar a participação e colaboração da comunidade escolar na definição, acompanhamento e avaliação de propostas construídas pela comunidade escolar. São eles:

Art. 15

Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 14

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Com base nesses princípios, difunde-se a defesa da implementação do Projeto Político Pedagógico e dos Conselhos Escolares instituídos a partir da concepção de gestão democrática que se refere aos instrumentos de tomada de decisão da escola. É dentro deste contexto que a gestão deve transitar para o estímulo da cidadania, buscando garantir a luta de um significativo número de educadores que a partir da

década de 80 vem cobrando com incisiva insistência os compromissos declarados em lei quanto à efetivação do princípio de democratização do poder.

Quando se considera esses princípios, vale a pena questionar sobre o compromisso de garantir às instituições de ensino a organização e composição de colegiados a fim de mediar os conflitos e interesses da comunidade escolar. Para essa formulação, destacam-se o Projeto Político Pedagógico e Conselhos Escolares.

De forma ampla, o Projeto Político Pedagógico na concepção de Veiga (1997) é a concretização da identidade, das racionalidades interna e externa e da autonomia da escola. Para a autora a complexidade do projeto deve retratar:

[...] pela identidade, a missão da escola, sua filosofia de trabalho, seus valores humanos e pedagógicos, sua clientela e os resultados que se propõe a atingir; pela racionalidade interna, a organização administrativa, pedagógica e financeira que lhe permitirá alcançar os resultados com eficiência e eficácia; pela racionalidade externa, a definição de linhas de trabalho e de objetivos que sejam reconhecidos e avaliados pela comunidade e, finalmente pela autonomia, o projeto pedagógico insere-se na totalidade do sistema nacional de educação ao mesmo tempo em que transcende para atender às necessidades e às características específicas de seus alunos, realçando o papel de mediação da escola. A elaboração do projeto é um trabalho abrangente, participativo, democrático, responsável e solidário e só há sentido nesse esforço, se for para levar a cabo decisões tomadas, isto é, se for possível implementá-lo no cotidiano da escola. (p.117).

Já os Conselhos Escolares, enquanto elemento de uma prática social descentralizadora reforça a construção de um projeto social comprometido com as aspirações da maioria que abre as perspectivas para o caráter público da administração pública, estabelecendo dentro outros aspectos:

[...] a liberdade de expressão, pensamento, organização coletiva na busca de melhores recursos financeiros, materiais, didáticos e humanos dentro da escola.[...] Vale ressaltar que para esse intento, a descentralização tem forte impacto na construção da autonomia da escola, passando pelas dimensões administrativa, pedagógica e financeira. (MARQUES e SILVA, 2011 p. 7).

Contudo, observamos que os sentidos inicialmente atribuídos aos PPPs e aos Conselhos Escolares relacionam-se aos debates e reivindicações feitas por grupo de educadores que se mobilizaram para instituir políticas e regulamentos favoráveis a participação coletiva e a instauração da democracia nas instituições escolares. Às aproximações e distanciamentos desse intento, procuramos levantar nos trabalhos de conclusão de curso que exploraram estes temas e serão refletidos no próximo tópico. Vale ressaltar que para Cury (2005, p.18) “a gestão democrática é um princípio do Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nela se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas dos governos”.

Com base nestas reflexões acreditamos ser relevante discutir em que medida a comunidade escolar de quatro escolas públicas do Rio de Janeiro mantém ou não o diálogo permanente com os gestores na definição de responsabilidades, na afirmação e concretização do princípio da autonomia, quanto ao investimento no conhecimento compartilhado e expansão dos direitos nas escolas para a democratização das relações institucionais.

Os Coordenadores Pedagógicos e a construção dos Trabalhos de Conclusão de Curso: *lócus* de trabalho e formação

Selecionamos quatro trabalhos de conclusão de cursos, desenvolvidos pelos professores coordenadores que fizeram parte do curso de Especialização do Programa para Gestores SEB/MEC, com o propósito de fomentarmos o debate acerca dos processos de gestão instituídos no ambiente educacional que defendem a construção dos PPPs e órgãos colegiados, no caso os Conselhos Escolares, que visam à descentralização, entendida como redistribuição do poder decisório e que integram a comunidade escolar nos rumos da escola. Esse direcionamento a luz dos fundamentos que embasam os temas foram o ponto de convergência das reflexões dos professores coordenadores.

No tocante a esse entendimento, levantamos a partir dos trabalhos apresentados as seguintes perguntas:

- Quem são os coordenadores pedagógicos?
- Que condições materiais e sociais estão presentes nas escolas?
- Quem está disposto a defender a escola pública?
- Que tipo de instituições públicas queremos?
- Em que medida o perfil dos gestores e dos processos de gestão têm relação com o rendimento dos estudantes e a participação da comunidade escolar?

Na tentativa de discutir essas indagações, elencamos nos quatro trabalhos selecionados pontos similares quanto as condições materiais e sociais dessas escolas. Com base nesse levantamento, observamos que as escolas estão situadas na zona norte e oeste do município do Rio de Janeiro, atendem a uma média de oitocentos alunos na faixa etária de seis a dezessete anos de idade. As professoras coordenadoras desenvolvem seu trabalho de gestão há quatro anos e duas delas estão no exercício de magistério há 10 anos e as outras duas entorno de dezesseis anos.

De acordo com as descrições elaboradas sobre a conservação física das instituições de ensino em que trabalham, foram registrados que as escolas carecem de manutenção, as salas de aula comportam uma média de trinta e cinco alunos e a limpeza é terceirizada, sendo que no turno da manhã a higiene é menos precária do que no turno da tarde. A biblioteca e o laboratório de informática são utilizados de acordo com o agendamento prévio dos professores. Existem pátios cobertos para o desenvolvimento de atividades de educação física; há um cronograma para o uso do refeitório e, a sala de multimeios funciona parcialmente. O número de funcionários é reduzido, o que aumenta as funções burocráticas em detrimento do trabalho pedagógico dos professores coordenadores. De modo geral, a preservação dos espaços escolares tem sido cuidada pela comunidade escolar através de projetos esporádicos.

O cargo que as quatro professoras coordenadoras ocupam foi indicado pela direção da escola ou pela Secretaria de Educação. A prática de coordenação está voltada para o segundo segmento do ensino fundamental, onde se dedicam as reuniões com os professores durante quatro horas semanais. O trabalho desenvolvido é bastante próximo à expectativa da direção, no que diz respeito ao atendimento das normas de convivência.; os encontros com os pais, agendado, agendado semanalmente pelas próprias famílias, tem seu foco na resolução de problemas de comportamento ou de aprendizagem dos alunos.

O baixo índice alcançado na avaliação nacional se constitui um dos desafios para a gestão e o curso de especialização foi oferecido na tentativa de reverter essa situação.

As experiências acumuladas ao longo da carreira contribuem para as proposições de eventos, palestras, desenvolvimento de projetos de integração de disciplinas dentre outros, mas que ainda não têm motivado a participação de um número significativo de professores das escolas selecionadas que pesquisaram a construção coletiva dos PPPs. Outro ponto de convergência é a crença de que os PPPs devem ser o “retrato” da escola e nele devem estar os anseios e as propostas pedagógicas a serem alcançadas quanto aos conteúdos escolares e valores de convivência.

Os professores coordenadores reconhecem em suas reflexões que faltam ações mais pontuais nas escolas que incentivem os docentes na participação em trabalhos pedagógicos coletivos. Essa compreensão pode representar a percepção de que algumas estratégias das professoras coordenadoras dinamizariam propostas para a motivação dos professores para o trabalho coletivo. A percepção é vaga e não foi bem explorada em dois trabalhos que apontam essas propostas.

Verifica-se que as estratégias para essa motivação não foram explicitadas e dão margem a questionamentos sobre uma concepção técnica em que o estudo, palestras dentre outros poderão direcionar as ações dos professores para a busca de um fazer conjunto sem interagir com um fazer político.

As contradições também são evidenciadas no discurso de duas professoras coordenadoras, uma da região norte e outra da região oeste do município do Rio de Janeiro, quando criticam a falta de interesse dos professores para uma participação mais efetiva, seja pela alegação da falta de tempo por trabalharem em mais de uma instituição, seja pelas suspeitas quanto a impossibilidade do pleno exercício de seu trabalho, com perda a perda de autonomia ou ainda pela impossibilidade de um trabalho partilhado, fruto do trabalho entre os professores. Também foram observadas e registradas a ausência de iniciativas inovadoras, apontando que os docentes não se interessam em desenvolver, criar e ampliar os aspectos formativos relativos ao desenvolvimento da educação.

Ao mesmo tempo, essas professoras coordenadoras, registram que o PPP na escola poderia ser uma alternativa a ser conquistada em 2013 e 2014, pois sua construção significaria o investimento na gestão democrática.

Destacam-se nas reflexões apresentadas os entraves pela precariedade das condições da escola, o trabalho individualizado dos professores e a ausência dos pais na escola. Vale a pena registrar a necessidade das quatro escolas se organizarem para dinamizarem os seus PPPs e as limitações expostas pelo acúmulo de atividades desenvolvidas pelas professoras coordenadoras e demais professores. Residem no quantitativo de trabalho as dificuldades para o amadurecimento da participação e busca de autonomia.

Pensar sobre essas imposições e propiciar a abertura de espaços para a interação dos pais são algumas das metas a serem perseguidas pelas coordenadoras. O estudo e o interesse de desenvolverem os PPPs pode ser o ponto de partida para vencer a distância entre o proclamado desde os finais dos anos 80 e ainda não concretizado, pois acreditam no estímulo ao desenvolvimento das práticas pedagógicas centradas na escuta de alunos, professores, merendeiras, pais, enfim dar voz aos que fazem a identidade e o existir da escola.

Quanto aos registros feitos nos trabalhos de conclusão de curso referentes à implantação dos Conselhos Escolares destacamos os avanços e recuos nas práticas escolares dessas quatro escolas. Em uma das escolas os Conselhos cumprem apenas a determinação legal, daí a necessidade de fortalecer as discussões entre a comunidade escolar acerca das potencialidades das representações para impulsionar a participação na gestão política, pedagógica e financeira da escola.

Também nessa escola existem muitos conflitos familiares e percebe-se o abandono dos familiares na educação das crianças e adolescentes. Para a professora coordenadora falta formação para os integrantes do Conselho Escolar, pois não compreendem a função do Colegiado. As ações fragmentadas impedem uma visão da totalidade do processo, o que afeta o desempenho pedagógico e administrativo da escola. Muitas decisões tomadas pela direção tomam por base a falta de participação da comunidade escolar. Não há acompanhamento e participação da comunidade escolar nas decisões administrativas e financeiras da escola, deflagrando práticas distantes de uma vivência democrática. Diante disso, a professora coordenadora pretende trabalhar em 2013 e 2014 com a formação dos integrantes do Conselho Escolar eleito em 2011. Sua proposta é a de promover questionamentos e discussões sobre a importância da participação para traçar os destinos da escola.

Essa perspectiva de trabalho é importante por ainda não ter sido explorada na instituição e, no trabalho de conclusão, a professora coordenadora defende que o aprendizado do exercício democrático relaciona-se ao estudo e compreensão das funções deliberativas, consultivas e fiscais do Conselho Escolar. Questiona a proposta quanto à aposta de que a formação por si só pode promover ações mobilizadoras, faltando à intenção de realizar mais estudos sobre a cultura e organização escolar e, a partir disso, envolver professores, alunos, pais, funcionários da escola.

Nos outros trabalhos de conclusão construídos pelas professoras coordenadoras está reforçada a importância dos Conselhos Escolares ao narrar os processos de decisão, presentes em anotações das Atas para discussão da gestão democrática nas escolas. Chama a atenção que são focalizados os encaminhamentos das questões financeiras. A prestação de contas está exaustivamente considerada pela administração da escola. Também as estratégias de divulgação dessa prestação para a comunidade escolar fazem parte das pautas das reuniões.

Nos registros, percebemos que os Conselhos Escolares dessas instituições cumprem as funções deliberativas e financeiras, ao evidenciarem preocupações com o cumprimento da obrigatoriedade de prestações de contas e a forma de gestão colegiada, conforme previsto no Art. 15 da LDB 9394/1996 quanto às normas de planejamento e administração democrática.

As anotações expressam os momentos de debates e propostas para a manutenção da estrutura física das escolas (ampliação da quadra de esporte, obras para segurança das crianças e jovens da escola, obras para preservar o patrimônio contra furtos, acertos na parte hidráulica e elétrica, dentre outros). Não há clareza quanto às iniciativas de buscarem recursos financeiros do Estado para essas “ações emergenciais”. Chama atenção que nos registros das Atas não houve referências sobre aspectos de caráter pedagógico, o que nos aponta uma lacuna importante dos propósitos da gestão democrática.

Compreendendo aspectos positivos e negativos, bem como as contradições presentes na escola e, com base nas leituras teóricas e discussões sobre o tema, os professores coordenadores presentificam em seu discurso a reflexão acerca de suas contribuições como facilitadores na inclusão de questões sobre:

avaliação, qualidade e desenvolvimento do conhecimento na escola, dentre outros, conforme apresentadas nos trabalhos de conclusão de curso, ao enfatizar:

[...] os Conselhos representam o lugar para as decisões da organização da cultura escolar e é possível construir itinerários para assegurar o compromisso do funcionamento da instituição;

[...] o coordenador deve atuar no conselho, mostrando aos integrantes como a sua função articuladora e transformadora podem melhorar o desempenho dos colegiados na escola;

[...] a participação de vários segmentos e a representação dos alunos, das famílias, devem ser mais valorizados nos Conselhos, pois a escolha de conteúdos, métodos fazem parte da integração escola-comunidade.

Essas discussões revelam o reconhecimento das professoras coordenadoras sobre o importante espaço de descentralização do poder com a implantação dos Conselhos quando se garante a participação dos integrantes que o compõem, tanto para as decisões que envolvem orçamento e questões financeiras como para aquelas que dizem respeito às metas da escola e vão dar subsídios para a construção do projeto pedagógico.

Considerações Finais

No decorrer do desenvolvimento das diversas disciplinas ministradas no curso, as questões abaixo permearam o trabalho dos professores formadores: que escola temos? que escolas queremos? quais as expectativas da comunidade docente e discente? quem faz a instituição pública? quem são os formadores do processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula e apoiando as práticas pedagógicas, considerando a necessária convergência de um trabalho coletivo, respeitando-se a diversidade e especificidade dos diversos contextos em que nossas escolas se encontram.

A presença desses tópicos que fez tanto na forma dos conteúdos debatidos através de textos, vídeos, produções individuais e coletivas, quer seja nas palestras que deram início a cada uma dessas disciplinas.

O percurso nos inquietou, principalmente porque assumimos a empreitada buscando dialogar com muitas aprendizagens vividas, refletindo a busca da melhoria da qualidade da educação pública, o conhecimento coletivamente produzido, bem como a interlocução Escola – Universidade, como forma de enriquecimento dentro de uma proposta de construção de conhecimento dialético, onde o horizonte seja a autonomia e emancipação de sujeitos plurais.

Ao focalizar a organização da gestão escolar, destacamos duas dimensões deste processo: o Projeto Político Pedagógico e os Conselhos Escolares, a partir do entendimento de que as estratégias de gestão acontecem num território de interlocução de saberes e conhecimentos, reavivando possibilidades de visualizar, vislumbrar e compreender a(s) escola(s) pública(s).

As práticas das problemáticas vivenciadas no interior das escolas foram registradas nos projetos apresentados ao final do curso, e que apresentamos no recorte específico deste artigo: PPP e Conselho escolar, onde focamos os anseios, necessidades e perspectivas reveladas pelos professores coordenadores que buscaram ampliar sua formação.

Para esses trabalhos de conclusão, presentes nesse artigo, foram abordados itens de destaque, tais como: a importância da reflexão sobre a escola; o envolvimento dos professores das escolas públicas para o diálogo com as problemáticas selecionadas para análise; o estabelecimento da articulação entre o material teórico trabalhado nas diferentes disciplinas e o tema do projeto escolhido pelo professor coordenador. Assim, acreditamos que a escrita tecida comunica, documenta, organiza, faz pensar e representa uma matriz de conhecimentos e esperanças que podem impulsionar a promoção de uma escola mais dinâmica com um olhar investigativo para o cotidiano escolar.

A composição da Banca para a defesa dos projetos apresentados contou com a participação de dois professores da Faculdade de Educação da UFRJ, conferindo rigor e seriedade ao processo de formação do pedagogo gestor, ao mesmo tempo em que impulsionou a reflexão coletiva sobre os PPPs e Conselhos Escolares.

É importante ressaltar que a reflexividade é o pano de fundo deste trabalho, uma vez que o profissional que atua como sujeito formula propósitos e objetivos para seu trabalho na gestão e também considera estratégias e meios adequados para atender as dificuldades enfrentadas no processo educativo. Expandir as percepções através de aprofundamentos culturais e educacionais teve para nós, orientadoras, a finalidade de compreender e delinear projetos para a melhoria das ações educacionais nas escolas públicas do Rio de Janeiro.

Referencias Bibliográficas

BRASIL, (1988). Constituição Federal. Retirado em setembro 15, 2012 de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Brasil, (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retirado em maio 21, 2012 de

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL, (2005). Escola de Gestores da Educação Básica. Retirado em março 6, 2012 de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14670&Itemid=947

BRASIL (2007). Plano de Desenvolvimento da Educação. Retirado em março 12, 2012 de

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>

BRASIL, MEC/SEB (2009). Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Coordenação Pedagógica. Retirado em junho 12, 2009 de

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6975&Itemid=.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2005). O princípio da gestão democrática na educação: gestão democrática da educação pública. MEC, Boletim 19, Gestão Democrática da Educação. Retirado em Outubro 23, 2007 de <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151253Gestaodemocratica.pdf>>.

DE ROSSI, Vera (2006). Gestão do Projeto Político – Pedagógico: entre corações e mentes. São Paulo: Moderna.

KUENZER. Acácia Z. (1998). A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação. Educação e Sociedade. Campinas, vol.19, n.63, 105-125

- MACHADO, Lucíola R. S. (1994). Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, Lucíola R. S. et all (Orgs.). Trabalho e Educação. 9-23. Campinas: Papyrus.
- Marques, Arlene, & Silva, Luiz Antonio (2011). Conselho escolar, a construção da gestão democrática na escola: um estudo de caso no Município de Lucena – PB. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal. Universidade Aberta do Brasil. Modalidade a Distância. Retirado em março 8, 2013 de http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/conselho_escolar_a_construcao_da_gestao_democratica_na_escola_um_estudo_de_caso_no_municapio_de_lucena__pb_1343920726.pdf.
- Neto, Antônio Cabral, & Castro, Alda Maria (2011). Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. Educação e Sociedade. Campinas, v.32, n.116, 745-770.
- TEIXEIRA, Lucia Helena G. (2002). Cultura Organizacional e Projeto de Mudança em escolas Públicas. São Paulo: Autores Associados.
- VEIGA. Ilma Passos A. (2008). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas: SP, Papyrus, (Coleção Magistério e Trabalho Docente).

Silvia Cavalcante Lapa Lobo¹⁶³⁰

Resumo

A fim de acrescentar à pauta de debates o assunto Auxiliares de Educação, esta pesquisa tem como objetivo verificar quais os trabalhos exercidos por esses profissionais e qual a formação exigida para exercerem tal cargo. Esta dissertação buscou conhecer nos pressupostos teóricos, qual conhecimento necessário a um profissional para exercer o trabalho docente a que são convocados, tendo em vista o binômio cuidar/educar. Verificaram-se as questões metodológicas que perpassam o universo escolar e qual seria a formação adequada para tais profissionais da educação. Buscou-se verificar as condições de trabalho do Auxiliar de Educação na dinâmica do cotidiano das instituições escolares. Quem são e como compreendem sua função no binômio cuidar/educar? Pesquisa realizada com e sobre esses profissionais revelou que quando faltam, são substituídos por professores, com formação específica para serem educadores, enquanto os Auxiliares de Educação têm como exigência apenas o Ensino Médio. Os desafios concretos da prática cotidiana revelam a necessidade de um preparo que não existiu. As entrevistadas percebem que cuidar em casa (como mãe) não é a mesma coisa que cuidar e educar (como Auxiliar de Educação). A busca dos referenciais teóricos permitiu observar mudanças significativas na área da educação, especialmente as relativas à educação infantil, a partir da redemocratização do país, década de 1980. Apareceram, então, as creches como parte integrante do sistema escolar, mas a questão que se levanta é que continuam à margem da legislação, alguns agentes educativos incorporados à educação infantil: monitores, crecheiros, recreacionistas, pajens e Auxiliares de Educação. Apesar de as crianças no Brasil terem assegurado o direito à educação infantil, o que se verificou na cidade de Sorocaba é que o atendimento em creches está bem longe do ideal. Crianças de quatro meses a três anos estão sob a responsabilidade de Auxiliares de Educação, “profissionais” que não possuem conhecimento específico sobre o processo de crescimento, desenvolvimento orgânico (promoção da saúde), aquisição de habilidades psicomotoras e desenvolvimento das funções intelectuais. A pesquisa verificou em que medida os Auxiliares de Educação tem consciência da relação educar/cuidar, no desenvolvimento de suas atribuições cotidianas. Os resultados revelaram que é necessário deixar claro qual é o papel que deve desempenhar a creche no sistema educativo uma vez que esses profissionais denominados Auxiliares de Educação percebem não estar preparados para as atribuições que lhes são impostas no dia-a-dia.

Palavras-chave: Educação infantil; Creches; Auxiliares de Educação; Cuidar/educar

Introdução

O presente artigo decorre de uma dissertação de Mestrado, revelando os estudos realizados com Auxiliares de Educação cursando licenciatura em pedagogia na cidade de Sorocaba.

¹⁶²⁹ Trabalho elaborado com base na pesquisa de dissertação de Mestrado em Educação “Os Auxiliares de Educação e o seu Trabalho”, sob orientação do professor Dr. Fernando Casadei Salles, no PPGE-Uniso e defendida em dezembro de 2008.

¹⁶³⁰ Universidade de Sorocaba

Objetivou-se verificar quais os trabalhos exercidos por esses profissionais e qual a formação exigida para exercerem tal cargo. Esta dissertação buscou ainda conhecer nos pressupostos teóricos, qual conhecimento necessário a um profissional para exercer o trabalho docente a que são convocados, tendo em vista o binômio cuidar/educar.

Os desafios concretos da prática cotidiana revelaram o ponto de vista destes profissionais acerca da forma como concebem a prática do seu trabalho, cuidar/educar, e como realizam o atendimento às crianças de zero a três anos, pelas quais são responsáveis. Os Auxiliares de Educação são chamados, por meio de concurso público, a exercer um trabalho docente sem possuírem escolarização superior adequada, tendo como grau de escolaridade apenas o Ensino Médio. Desconhecem os pressupostos teóricos e as questões metodológicas que permeiam o universo escolar. E ainda, não tiveram preparo nem tempo para uma reflexão crítica sobre o papel da creche na vida das crianças e das suas famílias.

Durante as entrevistas para a coleta de dados, verificou-se que, para substituir os Auxiliares de Educação, o que ocorre com muita frequência dada às características do trabalho, são chamados professores formados em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil.

O foco da pesquisa voltou-se, então, ao binômio cuidar e educar, dicotomia desencadeadora de tantas reflexões por diversos autores que, igualmente, se preocupam com o atendimento em creches.

Para Kramer (1995), conhecer o universo infantil exige compreender a infância e sua natureza própria, cujas características definem as crianças como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito singular nas relações estabelecidas nos primeiros instantes do seu nascimento, com as pessoas mais próximas e que vão se estendendo na medida em que se estabelecem outros contatos com o meio que as circunda.

Conhecer o ponto de vista dos Auxiliares de Educação acerca da forma como concebem a prática do seu trabalho, mostrou ser um problema complexo decorrente da hipótese de que estes profissionais que atuam em creches e pré-escolas encontram dificuldades na definição da identidade profissional.

Segundo Kuhlmann (1998), ignorar conhecimentos já existentes, resultados de experiências já realizadas, pode representar sérios riscos de retrocesso para o sistema. Portanto, as Secretarias de Educação, em todos os níveis, deveriam fazer valer para a formação de Auxiliares de Educação a contribuição das áreas da Sociologia, acrescentadas da Medicina, da Psicologia e da Antropologia, pois representam grande valia para se conhecer o universo infantil.

No entanto, não foi isso que se observou quando esta pesquisa se inseriu no contexto das instituições de Educação Infantil da cidade de Sorocaba.

A história das formas de atendimento dispensadas às crianças brasileiras em décadas passadas, fornecem algumas marcas e características existentes atualmente, pois, para Kuhlmann, (1998:9):

A história mais próxima é muito mais difícil de compreender, pois participamos diretamente dela, o que interfere nas interpretações. Ainda seria trabalhoso elaborar, hoje, uma compreensão ampla desse período que levou à expansão das instituições. Mas o conjunto de temas já estudados fornece elementos mais claros desse processo.

A crescente demanda por pré-escolas na segunda metade dos anos de 1970, provocou muitos debates acerca da natureza - cuidado/educação. Desse processo resultou uma nova legislação, formulada em 1971(Lei 5692), que trouxe novidades ao dispor que: "Os sistemas velarão para que as crianças de idade

inferior a sete anos recebam educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalentes”. Outras contribuições advieram também a essa área pelo Ministério de Educação e Cultura, em 1974, Serviço de Educação Pré-escolar e, em 1975, a Coordenadoria de Ensino Pré-escolar.

Na década de 1980, segundo Kramer (1995), com o processo de abertura política, eleições diretas, instalação do Congresso Constituinte e eleições estaduais e municipais, houve o delineamento de diversas políticas públicas locais, aumentando as pressões para que o Estado reconhecesse cada vez mais, a educação pública, em todos os níveis, como sua responsabilidade e dever.

O direito à educação das crianças de zero a seis anos passou a ser bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadores em geral. O que resultou na elevação do número de creches dos grandes centros, mantidas e geridas pela administração pública. Houve também, nesse período, a multiplicação de creches particulares conveniadas com o governo municipal, estadual e federal.

A Constituição de 1988, no artigo 208, definiu que o dever do Estado para com a educação, dentre outros, seria efetivado mediante a garantia do “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”. O inciso IV estabeleceu essa obrigação para com o sistema educacional que teve de se equipar, diante dessa nova responsabilidade.

Segundo Kuhlmann (1998), a década de 1980 representou período de muitos avanços para a infância. Uma data marcante foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069/90 - conhecido como ECA. Representou a concretização das conquistas dos direitos das crianças e adolescentes promulgados pela Constituição de 1988, em relação aos Direitos Humanos – reconhece crianças e adolescentes como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento, não as considerando como adultos. Pelo ECA, a criança é considerada como sujeito de direitos. Encontros, pesquisas e publicações promovidos pela equipe de Coordenação de Educação Infantil do MEC garantiram os direitos da criança até os seis anos de idade, a uma educação de qualidade em creches e pré – escolas. Ao se referir à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Kuhlmann (1998) afirma:

Esta lei postula que a educação infantil é resultado da mobilização da sociedade civil organizada que se articulou, desde o final dos anos 80, com o objetivo de assegurar para as crianças, na legislação brasileira, a partir de uma determinada concepção de criança e de educação infantil, uma educação de qualidade para a infância. As conseqüências desse movimento já haviam sido expressas tanto na Constituição de (1988), como no ECA (1990) e na Política Nacional de Educação Infantil (1994).

O artigo 29 dessa LDB trata a Educação Infantil (criança até os seis anos de idade) como uma primeira etapa da educação básica, visando ao desenvolvimento integral “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade”.

Tendo como parâmetro a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, a proposta pedagógica das instituições de educação infantil é a de se integrarem aos sistemas de ensino, desenvolvendo ações intersetoriais e integradas de saúde assistência e educação (cuidar e educar). No entanto, restrições vieram desfavoravelmente às crianças de zero a seis anos. Com a implantação do FUNDEF – Lei 9424/96 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), as restrições aparecem já na denominação do Fundo, pois limita-se ao Ensino Fundamental e exclui a educação infantil.

Sem apoio financeiro da União e dos Estados, as crianças passaram a sofrer os efeitos de uma política de municipalização que repassava apenas responsabilidades. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, de janeiro de 2001, deixa claro que foi posta de lado a intenção de expandir a oferta de vagas às crianças de zero a seis anos, como propunha o MEC no documento “Política de Educação Infantil”, de 1994. No caso das creches, há clara tendência de transferir a responsabilidade da oferta dos serviços às organizações da sociedade civil, reeditando programas de baixo custo, já experimentados e fracassados anteriormente.

Essa situação perdurou até 2007, quando foi criado o FUNDEB – Lei 11494/2007 - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, que inclui juntamente aos ensinos Fundamental e médio, creches e pré – escolas e outras modalidades igualmente esquecidas, ao menos no corpo da lei como a educação especial e a educação de jovens e adultos.

Apesar de garantido nas normatizações, o que se viu na prática é que faltaram às instituições, recursos materiais e humanos voltados ao trabalho de cuidado e educação dessa clientela.

Ao buscar como se dá a construção de princípios e metas pedagógicas norteadoras do trabalho dos profissionais Auxiliares de Educação que atuam diretamente em instituições de Educação Infantil mantidas pela Prefeitura de Sorocaba, revelou-se a ótica pela qual esses profissionais entendem seu próprio trabalho: cansaço da rotina, multiplicidade de funções, não valorização da profissão representam uma constante na fala desses profissionais. Por trabalharem com alunos muito pequenos o prestígio e o salário costumam ser mais baixos que dos outros professores. Quanto menor a criança, menor o status de seu educador.

Breve histórico das instituições de educação infantil com enfoque na tensão entre o cuidar e o educar, em especial nas creches e o impacto pós LDB/96, geraram mudanças no perfil dos profissionais. As interlocuções acontecem com as idéias de CAMPOS (1994), KUHLMANN (2000), e FARIA E PALHARES (2005).

O estudo da trajetória dos Auxiliares de Educação e a formação das instituições de atendimento à criança pequena bem como dos profissionais que atuam nestas instituições, na cidade de Sorocaba, e, ainda as questões sobre o perfil do profissional de educação infantil, encontraram respaldo teórico nas idéias de CAMPOS (1994) e nos documentos elaborados pelo MEC para a Educação Infantil, principalmente as creches. Buscou-se verificar como esses profissionais se percebem, ainda sob o enfoque educar/cuidar, além das mudanças históricas no perfil dos profissionais que este binômio exige.

Deu-se voz aos Auxiliares de Educação, selecionados como público-alvo para a pesquisa. Responderam a um questionário semi-estruturado com o objetivo de obter dados sobre como estes profissionais entendem seu trabalho: repleto de desafios concretos da prática cotidiana.

Os Auxiliares de Educação recebem pouca atenção tanto pela pesquisa acadêmica quanto pelos próprios especialistas em educação infantil, que raramente se referem a eles como sujeitos expressivos do processo escolar no qual se encontram enraizados.

Considerações gerais

Pela análise dos dados obtidos e com base no referencial teórico, foi possível revelar que os Auxiliares de Educação são sujeitos desconhecidos para a pesquisa acadêmica e, sobretudo, para as políticas públicas, nas quais se observa uma quase total falta de referência ao trabalho destes profissionais.

Foi revelada a existência de uma hierarquia “invisível” presente na dinâmica do cotidiano das creches, expressa pela oposição negada nas teorias, leis ou simples diretrizes de serviço, mas absolutamente presente no cotidiano das instituições de educação infantil, entre o “cuidar” e o “educar”. Ou seja, de um lado o Auxiliar de Educação, como representante emblemático do cuidar e de outro, o Professor, do educar.

Os resultados revelaram que é necessário deixar claro qual é o papel que deve desempenhar a creche no sistema educativo uma vez que esses profissionais denominados Auxiliares de Educação percebem não estar preparados para as atribuições que lhes são impostas no dia-a-dia.

Referências

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

BRASIL. ECA: Lei no 8.069/10 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Congresso Nacional.

BRASIL. FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica, lei 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Brasília, DF: Congresso Nacional.

BRASIL. FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, lei [9424/ 1996](#), dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – Brasília, DF: Congresso Nacional.

BRASIL. LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional : lei no 5.692/71, dispõe sobre as diretrizes e bases para o ensino de 1o e 2o graus - Brasília, DF: Congresso Nacional.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara.

BRASIL. PNE – Plano Nacional de Educação, lei 10172/2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União.

BRASIL - Política Nacional de Educação Infantil, 1994. Brasília, DF: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Fundamental.

CAMPOS, Maria Malta (1994). Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e PALHARES, Marina Silveira (orgs) (2005). Educação infantil pós LDB: rumos e desafios. Campinas: POLÊMICAS DO NOSSO TEMPO.

KRAMER, Sonia (1995). A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: CORTEZ.

KUHLMANN Júnior, Moisés (2000). Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, E. M. e outros. 500 anos de Educação no Brasil. (P. 469-486). Belo Horizonte: Autêntica.

____ Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica (1998). Porto Alegre: AUTÊNTICA.

Gestão pública educacional e trabalho docente: retrato da precariedade objetiva e subjetiva

Autor Selma Venco¹⁶³¹

Resumo

O artigo tem como objetivo debater certos aspectos da política pública educacional paulista e suas interfaces com o trabalho docente. Analisa-se, à luz do conceito de precariedade objetiva e subjetiva, as oscilações concernentes às relações de trabalho, posto que as contratações temporárias superam as efetivas na educação básica no estado de São Paulo. A hipótese norteadora do estudo reside na presença da racionalidade econômica oriunda do setor empresarial, na concepção da política educacional, a qual aporta crescente precariedade nas relações de trabalho. A devida recuperação histórica ilumina a ação desenvolvida no presente na pesquisa qualitativa realizada com professores efetivos e temporários vinculados à Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Na atualidade a dimensão quantitativa rege a política, por meio de processos de avaliação que ignoram as condições objetivas de trabalho nas escolas e, em particular, a flexibilidade crescente na seleção dos professores. A instalação de tal situação enseja o aumento de trabalhos precários a exemplo dos temporários, tempo parcial e outras formas flexíveis de contratação, circunstâncias estas que contribuem para a degradação da condição salarial, ampliando a vulnerabilidade e suscitando um sentimento de instabilidade, que finda por afetar mesmo aqueles cujo contrato de trabalho guarda características do trabalho formalizado. Tais características revelam que a instalação da condição precária nas relações de trabalho conduz a desdobramentos mais amplos e profundos. E, neste sentido, a precariedade, em sua condição *objetiva*, conduz à precariedade *subjetiva*. Danièle Linhart (2009) reflete que a vivência de condições precárias de trabalho *lato sensu*, ou seja, instalada mesmo entre trabalhadores detentores de contratos estáveis, aporta sentimentos que configuram a precariedade subjetiva, as quais retiram a confiança no exercício profissional, proporcionam um sentimento de isolamento dos coletivos de trabalho e de adaptação permanente.

As características da empresa dita moderna impõem o alcance de metas sempre variáveis, a intensificação do trabalho e de formação específica para uma nova organização do trabalho e ou para a utilização de novas tecnologias. Busca-se apresentar nesta comunicação a atual precariedade objetiva e subjetiva entre os professores em São Paulo. Este duplo movimento é observado, de um lado, pelo número crescente de contratos temporários (64% das professoras dos anos iniciais em novembro de 2012), o que constitui segundo Robert Castel (1998) a precariedade das relações de trabalho; por outro, apreende-se que tanto o funcionalismo público quanto os trabalhadores temporários vivem a precariedade subjetiva, a qual porta inúmeros traços de dominação.

Palavras-chave: trabalho docente, precariedade objetiva, precariedade subjetiva, gestão, política educacional.

¹⁶³¹ Instituição Universidade Estadual de Campinas

A análise aqui apresentada é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada junto a professores e diretores das escolas públicas estaduais de São Paulo. Foram entrevistados docentes com tempo de trabalho e contrato de trabalho diversificados. E, ainda, profissionais que atuam tanto na capital quanto no interior do estado, visando apreender se há diferenças significativas, segundo o porte dos municípios em que atuam.

O objetivo do presente artigo é analisar o trabalho docente à luz das transformações da política educacional paulista, focalizando prioritariamente a presença da precariedade objetiva e subjetiva entre professores. Nesse sentido, a hipótese que orienta esse documento é de que a lógica instaurada a partir dos anos 1990, pautada em uma administração gerencialista ancorada na racionalidade econômica e orientada pela noção de educação como serviço e não como direito tem repercutido no trabalho docente, alterando as relações de trabalho desencadeando um processo de intensificação e precariedade entre professores desenvolvida em âmbito público.

A noção de precariedade não era recorrente nos estudos dos anos 1970. Magaud (1974 apud CINGOLANI, 2005) já sinalizava que esta poderia ser compreendida como a compra da força de trabalho com desrespeito aos marcos legais estabelecidos; Robert Linhart (1978 apud CINGOLANI, 2005), por sua vez, analisa esta categoria sob a ótica da luta de classes, pois, para ele, a precariedade se manifesta como um movimento que visa esfacelar os coletivos. Robert Castel (1998) aporta importante contribuição teórica para discutir a precariedade, à medida que evidencia os desdobramentos sociais atrelados à condição dos “trabalhadores sem trabalho” (idem, p. 496).

Conforme Demazière (2006, p.3):

a precariedade do emprego significa que ele é incerto e que o assalariado não pode prever seu futuro profissional sendo sua situação caracterizada por uma forte vulnerabilidade econômica e uma restrição, ao menos potencialmente, de direitos sociais.

A instalação de tal situação enseja o aumento de trabalhos precários a exemplo dos temporários, tempo parcial e outras formas flexíveis de contratação, circunstâncias estas que contribuem para a degradação da condição salarial, ampliando a vulnerabilidade e suscitando um sentimento de instabilidade, que finda por afetar mesmo aqueles cujo contrato de trabalho guarda características do trabalho formalizado.

A partir de Robert Linhart (1978 apud CINGOLANI, 2005) e Beaud e Pialoux (1999), é possível refletir que o trabalho temporário, como característica presente na situação de precariedade, exerce papel importante na tentativa de fragilizar o coletivo, intensificar o trabalho e individualizar comportamentos, com vistas a neutralizar a mobilização coletiva e generalizar o silêncio. Perspectiva reafirmada por Danièle Linhart (2009), que analisa a condição dos trabalhadores se encontrarem em uma situação de perder não somente um modo de vida onde os coletivos exercem um papel importante na socialização do trabalho, mas, igualmente, romper um elo que os une à sociedade.

Tais características revelam que a instalação da condição precária nas relações de trabalho conduz a desdobramentos mais amplos e profundos. E, neste sentido, a precariedade, em sua condição objetiva, conduz à precariedade subjetiva. Danièle Linhart (2009) reflete que a vivência de condições precárias de trabalho lato sensu, ou seja, instalada mesmo entre trabalhadores detentores de contratos estáveis, aporta sentimentos que configuram a precariedade subjetiva, que segundo a autora:

É o sentimento de não estar no seu trabalho, de não poder confiar nas rotinas profissionais, nas suas redes, nos seus conhecimentos e no saber-fazer acumulados graças à experiência ou à transmissão pelos mais antigos, é o sentimento de não dominar o trabalho que faz, e de dever, sem parar, desenvolver esforços para se adaptar, para bater as metas estabelecidas, para não se colocar em perigo nem físico nem psíquico, nem moral (no caso das interações com usuários e clientes) (LINHART, 2009, p.2).

Somam-se a estes aspectos, ainda segundo a autora, a consciência de não ter apoio para solucionar imprevistos, sobretudo das chefias imediatas, as quais, por sua vez, não são preparadas para fazer frente a estas questões. Este conjunto de situações auxilia na instalação do mal estar no trabalho, e, à medida que ocorre há um processo de internalização do fracasso induzido pela realização do trabalho bem feito.

As características da empresa dita moderna impõem o alcance de metas sempre variáveis, a intensificação do trabalho e de formação específica para uma nova organização do trabalho e ou para a utilização de novas tecnologias. Tais fatores configuram um tipo de precariedade subjetiva na qual cada trabalhador não encontra os meios necessários para realização da sua atividade, e pela atitude da gerência: dentro da empresa cada um é um ator responsável de sua própria sorte (VENCO, BARRETO, 2010).

O mal-estar no trabalho e o medo do desemprego são, segundo Luciano Vasapollo (2005, p.45): “o processo que precariza a totalidade do viver social”. Assim, é pertinente distinguir e associar a precariedade objetiva da subjetiva.

Os reflexos no setor público

A nova gestão pública foi inaugurada, no Brasil, em 1995¹⁶³² ao se criar um ministério específico para implementar a reforma na gestão pública. A premissa de tal opção política reafirmava, por um lado, o papel do Estado como o responsável pela formulação e pelo financiamento das políticas públicas, mas, por outro, reconhecia que esse mesmo Estado deveria captar recursos junto às empresas e ao terceiro setor, com os quais seriam compartilhadas, também, a execução dos serviços públicos, destacadamente saúde e educação (CLAD, 1998).

Os formuladores da nova gestão pública, tendo à frente o então Ministro Bresser Pereira, professor de uma das mais conceituadas escolas de administração de empresas do País, indicavam que essa era necessária, posto que o modelo até então existente, era marcado por forte rigidez e não respondia a contento às transformações ocorridas na base técnica do trabalho, cujos proponentes denominaram de Terceira Revolução Industrial.

Tal proposição consolida uma orientação para a América Latina, por meio do CLAD, Conselho Latino-Americano para a Administração, o qual preconizou :

Em resumo, eficiência, democratização do serviço público e flexibilização organizacional são ingredientes básicos para a modernização do setor público que o paradigma organizacional da administração pública burocrática não contém. Não obstante, vale ressaltar que a crítica concentra-se aqui no modelo organizacional burocrático e não na ideia de profissionalização do corpo de funcionários, aspecto fundamental do modelo burocrático-weberiano (1998, s/p)

¹⁶³² Cujos presidente nesse período era o sociólogo Fernando Henrique Cardoso e como Ministro da Administração e de Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Pereira, advogado, economista e cientista político.

Assim, compreenderam que o Estado deveria primar pela agilidade baseada na flexibilização das organizações e pela « implantação de um modelo contratual e competitivo de ação estatal, a partir do qual se possa aumentar a eficiência e a efetividade das políticas » (ibidem, s/p). Os idealizadores concluíam que se posto em prática tal modelo propiciaria maior fortalecimento do Estado.

Este cenário inscreve-se na orientação neoliberal contrapondo-se à concepção do Estado do Bem-Estar Social, desenho não implantado no Brasil. A lógica presente nesta compreensão do papel do Estado é pautada pela contenção dos investimentos públicos, afastando-se da posição de Estado provedor e reforçando a ideia do Estado Mínimo. Soma-se a tais aspectos a dimensão que tangencia um processo importante de despolitização das relações sociais, apontada por Heloani (2003, p.101): “o neoliberalismo propõe uma ‘despolitização’ radical das relações sociais, em que qualquer regulação política de mercado (quer por via do Estado ou de outras instituições) é já a princípio repelida”.

Os organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial, firmam sua posição política e ideológica nas recomendações ao Brasil, no que diz respeito a um redirecionamento das responsabilidades do Estado.

Em 1997, foi demandado ao governo brasileiro pelo Banco Mundial:

- a) focalização do gasto social no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental de crianças e adolescentes (...),
- b) descentralização que, no caso brasileiro, conforma-se através da municipalização do ensino fundamental. (...),
- c) privatização que, no caso brasileiro, não se realiza prioritariamente pela transferência de serviços públicos ao setor privado, mas pela constituição objetiva de um mercado de consumo de serviços educacionais (...) e
- d) desregulação, que se realiza pelo ajuste da legislação, dos métodos de gestão e das instituições educacionais às diretrizes anteriores e, re-regulamentação, através de instrumentos que assegurem ao governo central o controle do sistema educacional (Souza, 1999, p. 184).

A implantação de políticas de cunho neoliberal associada à flexibilização e ao processo crescente de precariedade nas relações de trabalho, alavanca processos de terceirização no âmbito produtivo. Esse processo de terceirização vem atingindo também o setor público educacional. De acordo com Lüdke e Boing (2004) essa prática tem sido adotada ora nas instâncias administrativas, ora na contratação de professores. Somamos a essa análise o crescente movimento entre as prefeituras no estado de São Paulo de firmarem contratos para a compra do projeto pedagógico, expresso, entre outras ações, na aquisição de “apostilas” de grandes empresas de educação.

No que tange à política desenvolvida em âmbito estadual a partir de 1995 institui-se o programa “Escola de Cara Nova”, sustentado por três pilares, quais sejam: a) melhora na qualidade de ensino; b) alterações nas formas de gestão; e, c) a racionalização organizacional do trabalho (MATTOS, 2012), conforme passamos a analisá-los.

A tênue separação entre formas de gestão e a precariedade

A política pública educacional desenvolvida no estado de São Paulo traz marcas de gestão transferidas da empresa privada, com destaque para o estabelecimento de metas de aprendizagem por escola. A fim de perseguir as metas, a Secretaria estadual de educação compôs um sistema que se retroalimenta para obtenção de índices sobre a educação paulista.

Para tanto, medidas foram tomadas para padronização do currículo, os conteúdos foram apostilados para posteriormente serem testados pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP), o qual é baseado em provas realizadas pelos alunos associadas ao fluxo escolar (evasão e repetência) que irão gerar um índice paulista que, por conseguinte estabelecem um ranking das melhores escolas. Essas são premiadas com bônus a professores e funcionários da escola. Cabe lembrar que os professores de língua portuguesa e matemática são fortemente pressionados por colegas e mesmo pelos funcionários da escola. Isso porque a prova privilegia esses conteúdos que são testados anualmente, enquanto as demais disciplinas como história, geografia etc são testadas de forma rodiziada a cada ano. Uma professora de língua portuguesa relata: “*Somos pressionados o tempo todo pelos colegas, pela direção e mesmo pelos demais funcionários. A merendeira [a entrevistada indica o dedo em riste] me falou: dá aula direitinho, hein? Veja lá o nosso bônus! Isso porque conseguimos, em outro ano, um bônus [anual] de R\$6,001633*”.

Nessas circunstâncias os professores são compelidos a utilizarem cada vez mais os cadernos didáticos, os são aqui compreendidos como sendo a prescrição do trabalho intelectual, conforme exemplos abaixo que constam dos livros do professor:

“Antes da leitura: apresente para a sala apenas o título e o nome dos autores e da publicação na qual ele se encontra. Com base nessas informações, questione-os a respeito do que esperam do texto, estimulando a formulação de hipóteses. Com certeza os alunos apresentarão hipóteses muito interessantes”. (Governo do estado de São Paulo. *Caderno do professor: ciências*. 2009, p.11).

A análise do material didático permite múltiplas compreensões: pode ser visto como um ‘guia’ ao professor para que a aula contenha o que será testado. Esse passa, portanto, a ser um indutor curricular que, contudo, distancia-se de um modelo que vise apreender as lacunas de formação dos estudantes, mas sim se destina ao adestramento para a obtenção de bons resultados na prova; pode também contemplar intenções excusas vinculadas à situação de precariedade no trabalho.

A trajetória de provimento de postos de trabalho para professores é marcada por interrupções importantes. Rigolon (2013) abaliza que os concursos para professores dos anos iniciais contam com um intervalo de 15 anos para sua realização. Ou seja, o estado de São Paulo permaneceu entre 1990 e 2005 sem realizar contratações legais, por meio de concursos públicos, de professores. Para os demais segmentos a média de intermitência foi de 13 anos para o mesmo período que coincide com o avanço das políticas de caráter neoliberal.

As relações de trabalho precárias não se constituem como fato de tipo novo no setor público educacional, pois são previstos por lei desde 1960 mecanismos de flexibilização na contratação. Contudo, estes estão nem sempre foram empregados em larga escala como na atualidade.

¹⁶³³ 1 euro = R\$ 2,78 (em 1/06/2013)

Reunindo os dados relativos aos professores efetivos e não efetivos apreende-se que a precariedade é mais presente entre os professores dos anos iniciais. Isso significa dizer que 58% (março, 2013) dos que atuam em sala de aula não foram submetidos a concurso público. A situação para os demais segmentos (ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio) apresentam percentuais mais baixos, mas nem por isso menos inquietantes: 4 em cada 10 professores vivenciam contrato temporário ou eventual.

A tabela 1 apresenta dados totais dos professores da rede estadual paulista confrontando a inserção de não efetivos entre os meses iniciais e finais de aula, conforme análise realizada por Rigolon (2013) que observou o uso de jargões entre os docentes que mesmo desconhecendo as estatísticas se referem ao final do período letivo como *novembrite*, *outubrite*, *dezembrite*, que compreende o período de maior afastamento de professores, em razão de não suportarem as péssimas condições de trabalho. O sindicato dos professores em pesquisa realizada em 2010 que 42,5% dos professores entrevistados indicaram que solicitaram afastamento médico ocasionado pelo trabalho.

Tabela 1 – Professores efetivos e não efetivos vinculados à Secretaria Estadual de Educação – 2009 a 2012

	Efetivos		Não efetivos	
	Jan	Dez	Jan	Dez
2009	125397	120891	78446	96332
2010	120931	115910	94809	102627
2011	115814	116528	101769	103586
2012	123808	117586	81573	110707

Fonte: Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Cadastro funcional da educação - (inclui afastados) – elaboração própria

Observou-se no decorrer da pesquisa que os desdobramentos da precariedade nas relações de trabalho no âmbito público no estado de São Paulo vão além do contrato. Constatou-se pelas entrevistas realizadas que os professores além de vivenciarem um vínculo de trabalho temporário estão também, em grande parte, em processo de formação. Ou seja, são ainda estudantes que se submetem a uma prova regional simplificada e podem, dessa forma, se tornarem professores sem ao menos terem concluído a graduação. E, a situação agrava-se ainda mais ao apreendermos que os professores temporários ou eventuais ministram aulas que não condizem com a formação realizada ou em curso, conforme relata um dos entrevistados, aluno do 3º semestre do curso de licenciatura inglês¹⁶³⁴:

Minha situação é muito difícil...eu chego da faculdade às 23h30 e fico durante a aula pensando se quando eu chegar em casa vai ter um recado que eu preciso entrar em aula às 7h00 da manhã. O pior é que eles nunca me chamam para dar aulas de inglês. Essa semana a diretora me ofereceu quatro turmas para eu lecionar o ano todo, mas são de filosofia e sociologia...eu preferiria que fosse matemática...porque eu pegaria o

¹⁶³⁴ A graduação para esse curso prevê a realização de 8 semestres para obtenção do diploma.

caderninho [alusão ao material didático padronizado] e passaria exercícios para os alunos...mas filosofia e sociologia...eu nem sei como desenvolver a aula... (estudante/professor – março, 2013).

Outro estudante-professor entrevistado de 19 anos se declara envergonhado, pois não poderá dar aulas no estado de São Paulo por 12 meses:

Eu fiz uma coisa muito grave...na hora não pensei...achei que fosse uma coisa normal...não pensei que eu naquela escola sou professor...eu não estaria agora dando essa entrevista se o pai do aluno tivesse levado o caso adiante. Eu comprei droga de um aluno menor de idade...o pai do aluno ficou sabendo e foi até a escola tirar satisfação. Eu que estudei nessa escola vi a diretora me repreendendo como se fosse um aluno ainda de colegial (estudante-professor, maio, 2013).

É importante reconhecer que o exercício da docência envolve o processo de formação universitária, mas também a incorporação do *habitus* vinculados ao *métier*. Observa-se que esse estudante-professor praticava ainda atitudes de seu tempo de colégio, sem a devida formação ética que envolve a profissão.

Compreende-se aqui que a política, portanto, foi elaborada considerando os vários aspectos que envolvem a precariedade. A escola sem professor deve recorrer aos temporários para preencher os efetivos ausentes ou em licença e nessa busca os que estiverem disponíveis para o período é que irão ministrar aulas, independente da formação finalizada ou em curso.

As escolas vivenciam uma crise para conformação de um coletivo atuante tanto do ponto de vista pedagógico quanto político. Nesse sentido, a orientação neoliberal visa, entre outros aspectos, o esfacelamento dos coletivos por meio das pressões exercidas e pelas ameaças de desemprego. É, contudo, necessário indagar as razões que levam funcionários públicos que contam com estabilidade no emprego a aderirem à lógica gestonária.

Apoiando-se em Fortino e Linhart (2011, p.37) é possível afirmar que as condições de trabalho vivenciadas por professores se configuram como fonte de fadiga física e mental, e se transformam em penosidades “*que submergem os indivíduos ao trabalho, ao mesmo tempo em que o sentido do trabalho, ele próprio, é atacado.*” Ou seja, a penosidade, tal como compreendida pelas autoras, corresponde à dificuldade para o exercício laboral. A esta condição soma-se o conceito elaborado por Yves Clot (1999, 2008): “o trabalho impedido”, cujo sentido remete à impossibilidade de realizar devidamente sua atividade profissional, principalmente pela impossibilidade de realizá-lo corretamente e pela perda de domínio sobre o que realiza (FORTINO, LINHART, 2011). Clot conclui: “este tipo de passividade imposta é uma tensão contínua” (2008, p.88).

Segundo as autoras acima mencionadas contribuem para esta situação a percepção dos professores acerca da deterioração da imagem deste profissional, da desvalorização social marcada pelos baixos salários, a violência nos espaços escolares:

*uma série de dimensões que tornam o trabalho mais ingrato e mais difícil para todos. O *métier* de professor considerado durante longo tempo como um *métier* privilegiado é a partir de agora associado à noção de sofrimento (2011, p.50).*

As entrevistas realizadas indicaram que a precariedade subjetiva é alimentada também pela relação estabelecida com os alunos que sabem da rotina passageira desses profissionais e, portanto, não os

respeitam e ou valorizam a aula expressas em situações como a relatada por uma estudante-professora, ela mesma aluna do 3º semestre do curso de Língua Portuguesa:

Um aluno ontem jogou umas moedas em mim...eu fiquei chocada...e precisei sair da sala para chorar no banheiro. Ele disse: deixa a gente em paz!toma aqui as moedas que é o que você ganha dando essa aula aqui pra gente e deixa a gente fazer o que quiser...e ele e todos os colegas riram...não é para isso que eu estou estudando... (estudante-professora, outubro, 2012).

Esse cenário não tem estimulado jovens graduandos a optarem pela docência. Um dos entrevistados, estudante de uma universidade pública de excelência relata que ao declarar à família sua intenção em tornar-se professor da educação básica: “eles acharam que eu estava indo mal na faculdade, que eu estava escondendo alguma coisa, uma depressão, dificuldades de outra ordem... dependência química...” (estudante-professor, outubro, 2011).

Formas de gestão, formas de dominação

A gestão é aqui compreendida como “um conjunto de princípios de ação apresentados como racionalmente fundados, reputados por otimizar a utilização dos recursos para economizar e/ou acumular capital” (BENEDETTO-MEYER; MAUGERI; METZGER, 2011, p. xx). No âmbito da educação pública concebida pela política implementada pela Secretaria de Estado de educação, a gestão é aqui analisada como uma lógica gerencial que configura uma constelação de interesses que adota a teoria do capital humano como forma de aquisição de conhecimentos capazes de auferir renda ao indivíduo, é, nessa perspectiva, um capital adquirido por meio da educação. Consoante a essa perspectiva inscreve-se em uma ideologia que busca ocultar seus verdadeiros interesses nas formas de gestão, baseadas em registros, estatísticas, na mensuração de situações imensuráveis. É a quantofrenia (DE GAULEJAC, 2007) que rege a adoção de medidas punitivas ou compensadoras às escolas que seguiram à risca as normas prescritas.

O Estado vem a assumir, então, seu papel de impedir o antagonismo entre as classes que pode resultar em embates: como no objeto aqui analisado, ele distancia-se do papel de mediador dos interesses de uma coletividade e assume, claramente, a defesa dos interesses da classe dominante. Nesses termos, o Estado torna-se “expressão pura e simples de uma dominação que, em uma versão à direita, torna-se brinquedo nas mãos do mercado” (NOGUEIRA, 2002, p.23)

O setor público no Brasil tem ensejado a análise a partir de um conjunto de inovações oriundas daquelas praticadas na empresa privada.

Pode-se afirmar que a dominação tem sido exercida pelo poder público à medida que se observa o uso da gestão como forma de dominação legal, viabilizada pela instituição de normas que visam desestabilizar coletivos e controlar os professores em suas atividades. Essa categoria profissional, tradicionalmente combativa, conquistou direitos os quais, recentemente, têm sido tolhidos por leis e normas.

Nos deparamos diante de um binômio que, por um lado, conta com estratégias de gestão voltadas à formas indiretas de privatização da educação, e, imposição de leis e normas sobre o trabalho; por outro, amplia os níveis de precariedade objetiva e subjetiva entre professores. A somatória desses aspectos resulta na efetiva compressão do direito social à educação, atingindo sobretudo a destinada à população de baixa renda, dependente do poder público. Pode-se afirmar que tal perspectiva conduz a um tipo de formação

restrito aos rudimentos da matemática e da língua portuguesa (FRIGOTTO, 1999) e termina por desempenhar importante papel na manutenção da base da pirâmide do mercado de trabalho, estrato de baixa ou nenhuma qualificação, e, desta forma, reafirma a condição do país no Terceiro Mundo, no bojo da divisão internacional do trabalho.

Considerações finais

Apreendeu-se na pesquisa que ora apresentamos que a organização do trabalho nas escolas públicas paulistas é caracterizada por um ambiente marcado pela constante tensão e pressão pelo cumprimento das metas estabelecidas pela política, e pela tentativa de prescrever o trabalho docente.

A dominação tradicional, tal como analisada por Weber é também observada no objeto analisado, pois se constata que os professores estão, gradativamente, desistindo de levar a cabo processos de resistência. Tal consequência aqui se compreende como resultado do esfacelamento dos coletivos; é, outrossim, alimentada pela prática da dominação legal, uma vez que a política tem formulado leis e um conjunto de normas que regem o trabalho docente assim como normas e critérios para a carreira que ferem, inclusive, o direito à greve e o acesso a outros direitos anteriormente conquistados por uma categoria profissional que foi, historicamente, combativa.

Os professores entrevistados definiram com apenas uma frase as relações de dominação que vivenciam por meio da política que adota o *new public management*: “*estou cansada. Eu faço meu trabalho, eu adoro os alunos, mas estou procurando outro emprego. Eu acho que isso não é educação. Não vamos melhorar a educação com bônus, avaliações que se preocupam só com dados estatísticos, metas...*”

Busca-se apresentar neste artigo a atual precariedade objetiva e subjetiva entre os professores em São Paulo. Este duplo movimento é observado, de um lado, pelo número crescente de contratos temporários, o que constitui segundo Robert Castel (1998) a precariedade das relações de trabalho; por outro, apreende-se que na educação tanto o funcionalismo público quanto os trabalhadores temporários vivem a precariedade subjetiva, a qual porta inúmeros traços de dominação.

Referências

Castel, Robert (1998). *As metamorfoses da questão social*. São Paulo: Vozes.

Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), 1998. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/Documents%5CMARE%5CCLAD%5Cngppor.pdf>> Acesso 10.jun.2013

Cingolani, Patrick (2005). *La precarité*. Paris: PUF.

Clot, Yves (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.

_____. *Travail et pouvoir d’agir*. Paris: PUF, 2008.

De Gaulejac, Vincent (2007). *Gestão como doença social*. Aparecida: Ideias & Letras.

- Demazière, Didier (2006, setembro). *Precaires d'emploi, precarites des condition : entre forme et norme*. Texto apresentado no Colóquio Internacional «Novas formas do trabalho e do desemprego: Brasil, Japão e França numa perspectiva comparada». Universidade de São Paulo.
- Fortino, Sabine; Linhart, Danièle (2011). Comprendre le mal-être au travail: modernisation du travail et nouvelles formes de pénibilité. In *Revista Latino americana de Estudos do Trabalho*, Ano16,nº 25, 2011, pp. 35-67.
- Frigotto, Gaudêncio (1999). *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez.
- Heloani, Roberto (2003). *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas.
- Laval, Christian (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta.
- Linhart, Danièle (2009). Modernisation et précarisation de la vie au travail. *Papeles del CEIC*. Universidad del País Vasco. Vol. 1, marz-sin. pp.1-19.
- _____. (2009) *Travailler sans les autres?* Paris:Seuil.
- Lüdke, Menga e Boing, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. *Educação & Sociedade*, vol. 85, no. 89, p.1159-1180, set./dez.
- Mattos, Rosemary (2012). *A política educacional no estado de são paulo (2007-2010) e suas articulações com o trabalho docente*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, Brasil.
- Metzger, Jean-Luc; Maugeri, Salvatore e Benedetto-Meyer, Marie (2012). Predomínio da gestão e violência simbólica. *Rev. bras. saúde ocup.* [online]. vol.37, n.126 [citado 2013-06-16], pp. 225-242 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572012000200005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0303-7657. <http://dx.doi.org/10.1590/S0303-76572012000200005>
- Nogueira, Marco Aurélio (2002). Administrar e dirigir : algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. *Política e gestão da educação: dois olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, Coleção Biblioteca Anpae, 232p.
- Rigolon, Walkiria (2013). *O que muda quando tudo muda? uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.
- Souza, Aparecida Neri (1999). *Política educacional para o desenvolvimento e trabalho docente*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.
- Vasapollo, Luciano (2005). *O trabalho atípico e a precariedade*. São Paulo: Expressão Popular.
- Venco, Selma e Barreto, Margarida (2012). O sentido social do suicídio no trabalho. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/10032>>. Acesso 10.JUN.2013.

Um olhar sobre as infâncias e as crianças nas pesquisas sobre coordenação pedagógica na educação infantil

Jorgiana Ricardo Pereira¹⁶³⁵, Rosimeire Costa de Andrade Cruz¹⁶³⁶

Resumo

O presente artigo analisa os trabalhos acadêmicos publicados no período de 2006 a 2012, na área de Educação Infantil, que tiveram a Coordenação Pedagógica - CP, como tema. Neste sentido, apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica que visou investigar como esses estudos dialogam com os novos olhares construídos sobre as infâncias e as crianças (ARROYO, 2009; CAMPOS, 2012; HEYWOOD, 2004; SARMENTO e GOUVEIA, 2008). O foco na CP deve-se a relevância de sua função na gestão educacional e no trabalho docente desenvolvido em creches e pré-escolas. De acordo com Alves (2007), a atribuição primeira da CP é articular o trabalho coletivo, buscando construir uma gestão participativa, por meio da construção compartilhada do Projeto Político Pedagógico que atenda a finalidade de desenvolvimento integral das crianças. Estudos realizados sobre a CP na Educação Infantil revelam a importância de sua função, que ainda se encontra em construção e é marcada por múltiplas tarefas, desafios, ambigüidades e contradições (GOMES, 2011; ALVES, 2007; WALTRICK, 2008). A seleção das pesquisas analisadas foi realizada a partir de um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais - RA - da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd -, especialmente, no Grupo de Trabalho - GT 07 -, denominado Educação da Criança de 0 a 6 anos, e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC - na área de Educação Infantil. Também fizeram parte do estudo as dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD - do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT. Os trabalhos selecionados foram organizados em tabelas específicas para cada Entidade Científica - EC - e para a BDTD, destacando-se o tema, o autor, o ano de apresentação/publicação, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e os resultados. Disso resultou um banco de dados com o material necessário para a análise que revelou, dentre outros aspectos, que: 1) dos 354 trabalhos publicados, apenas 8 tiveram como foco de investigação a CP, o que representa 2,25% deste universo; 2) apesar de diversas pesquisas ressaltarem a importância das crianças serem consideradas sujeitos produtores de cultura, com direito de terem suas peculiaridades consideradas na definição de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, das 8 investigações que abordaram a CP, apenas 5 dialogaram com esses novos olhares sobre a infância e a criança; 3) as investigações analisadas sobre a CP que dialogaram com os atuais conhecimentos construídos acerca dessas categorias sociais representam apenas 62,5% do total. Desta forma, conclui-se que, embora nos últimos 7 anos tenham ocorrido alterações significativas na legislação educacional que instituem novas demandas para as políticas públicas de Educação Infantil e provocam mudanças na organização e gestão de creches e pré-escolas, tais alterações parecem não ter suscitado ainda no meio acadêmico a necessidade de estudos sobre a CP. Pela pouca expressão de pesquisas sobre esse tema, a CP parece estar ocupando um lugar tão secundário

¹⁶³⁵ Mestranda em Educação Brasileira, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC) e Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Programa Demanda Social (DS) e Programa de Apoio a Pós-Graduação (PROAP).

¹⁶³⁶ Profª Drª do Departamento de Estudos Especializados da FACED/UFC.

na produção acadêmica quanto a Educação Infantil tem ocupado na implementação de políticas públicas que atendam ao direito das crianças de terem acesso a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. Infâncias. Crianças.

1 Introdução

O presente artigo analisa os trabalhos acadêmicos publicados no período de 2006 a 2012 na área de Educação Infantil que tiveram a coordenação pedagógica (CP)¹⁶³⁷ como tema. Neste sentido, apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica que visou investigar como esses estudos dialogam¹⁶³⁸ com os novos olhares construídos sobre as infâncias e as crianças.

A expressão “novos olhares” sobre as infâncias e as crianças remete à diversidade e à heterogeneidade presentes na forma de se pensar essas categorias sociais na atualidade. Também ressalta que não há uma infância única e universal, pois as crianças experimentam essa fase da vida de diferentes maneiras, dependendo de múltiplas variáveis, por exemplo: nacionalidade, classe social e grupo étnico, religioso e cultural do qual fazem parte (SARMENTO, 2007).

As pesquisas aqui analisadas foram selecionadas a partir de um levantamento dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais (RA) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especialmente, no Grupo de Trabalho (GT) 07, denominado Educação da Criança de 0 a 6 anos, e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, na área de Educação Infantil. Também fizeram parte do estudo as dissertações e teses publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

O foco na CP deve-se à relevância de sua função na gestão educacional e no trabalho docente em creches e pré-escolas. De acordo com Alves (2007), a atribuição primeira da CP é articular o trabalho coletivo, buscando construir uma gestão participativa, por meio da construção compartilhada do Projeto Político Pedagógico (PPP) que atenda à finalidade de desenvolvimento integral das crianças.

Ainda segundo esta autora (2011b, p. 7), as tarefas do CP¹⁶³⁹ nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) “expressa um papel diretamente envolvido com o processo educativo e com as ações pedagógicas voltadas para a criança e a família, destacando-se a (...) relação entre CMEI, família e comunidade, bem como o apoio ao trabalho e à formação dos professores”.

Estudos realizados sobre a CP na Educação Infantil no Brasil revelam a importância de sua função, que ainda se encontra em construção e é marcada por múltiplas tarefas, desafios, ambigüidades e contradições (ALVES, 2007; GOMES, 2011; WALTRICK, 2008).

Nesse contexto, é preciso considerar que, tanto a presença de uma profissional que exerce a função de CP em escolas é recente, quanto os estudos sobre os processos que caracterizam seu trabalho, sobretudo, em instituições de Educação Infantil¹⁶⁴⁰.

¹⁶³⁷ Neste trabalho, a sigla CP será utilizada para identificar tanto a função coordenação pedagógica como o profissional que a exerce.

¹⁶³⁸ O verbo dialogar é utilizado, neste trabalho, como sinônimo de debater, discorrer, articular, pensar.

¹⁶³⁹ Os termos “coordenador pedagógico”, “professor” e “diretor serão empregados, neste trabalho, no feminino quando referir-se aos sujeitos concretos participantes das pesquisas analisadas, considerando que a maioria são mulheres. Nas referências gerais, será usado o masculino genérico ou o feminino, conforme o contexto.

¹⁶⁴⁰ A exemplo de estudos sobre a CP que não contemplam a Educação Infantil em todas as fases de investigação ver Placco, Almeida e Souza (2011).

Waltrick (2008, p. 46) associa o surgimento da CP na Educação Infantil brasileira, ao reconhecimento desta como primeira etapa da Educação Básica¹⁶⁴¹. Pondera que tal fato confere as creches e pré-escolas todas as exigências postas aos sistemas de ensino, entre elas, a implementação da gestão democrática e, por conseguinte, a elaboração do PPP, “um dos instrumentos principais de gestão democrática”.

Assim, entendendo que o PPP é o plano orientador das ações em creches e pré-escolas, que na sua execução essas instituições organizam seu currículo (BRASIL, 1996b), que entre as funções da CP destaca-se a articulação para elaboração deste documento, é fundamental que as CP tenham conhecimentos sobre os novos olhares construídos sobre a infância e a criança. Além disso, é essencial que tenham como referência esses conhecimentos nas tomadas de decisões relativas ao seu trabalho.

Assim, é preciso enfatizar que essas decisões envolvem a organização dos espaços e a construção de ambientes; a escolha de móveis, materiais e brinquedos; a organização dos momentos de discussões coletivas sobre as concepções de infância e de criança, a especificidade da Educação Infantil, a função do professor, as características do atendimento em tempo integral, a necessária indissociabilidade entre cuidar e educar¹⁶⁴², a forma como as crianças se desenvolvem e aprendem, a organização do período de adaptação, os momentos de planejamento coletivo, estudo e formação com as professoras, bem como, as formas do acompanhamento e orientação à prática pedagógica docente e as ações que serão implementadas para favorecer a relação mais próxima que deve haver com as famílias etc. (BRASIL, 1996b).

Nesse contexto, há que se acentuar que, em se tratando de CP na Educação Infantil, é primordial levar em consideração as particularidades próprias das infâncias e das crianças. Portanto, é imprescindível conhecer como os estudos que têm como foco a CP, em creches e pré-escolas, dialogam com os novos conhecimentos construídos em torno dessas categorias sociais.

Assim, este artigo encontra-se organizado em cinco partes: esta introdução, que apresenta o objetivo, problematiza e justifica, de forma breve, a escolha do tema; a segunda, que versa sobre os novos olhares sobre as infâncias e as crianças e as implicações para o trabalho da CP; a terceira, que apresenta o percurso metodológico; a quarta, que sintetiza a forma como as infâncias e as crianças são abordadas nas pesquisas analisadas; e a quinta, que tece algumas considerações finais.

2 Novos olhares sobre as infâncias e as crianças: implicações para o trabalho da cp

A compreensão de como foram sendo construídas as contemporâneas visões de infância e de criança indica, sempre, um retorno à obra “História Social da Criança e da Família” (ARIÈS, 1981). Tal retorno é necessário porque “a historiografia da infância tem-se ocupado do debate sobre a obra de Philippe Ariès, em torno do processo de desenvolvimento da concepção moderna de infância, da época e dos ritmos em que se deu” (KUHLMANN JR.; FERNANDES; 2004 p. 16).

Embora seu trabalho seja alvo de críticas, tanto em relação aos limites metodológicos, à forma como analisou as fontes históricas, quanto à afirmação generalizada da ausência sobre a consciência da infância

¹⁶⁴¹ A Educação Infantil brasileira foi reconhecida como primeira etapa da Educação Básica em 1996, por ocasião da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a).

¹⁶⁴² As ações de cuidado e educação de modo integrado asseguram tanto os direitos relacionados à proteção da vida, quanto os “direitos universais de aprender a sonhar, a duvidar, a pensar, a fingir, a não saber, a silenciar, a rir e a movimentar-se” (BARBOSA, 2009, p.69).

na Idade Média, sua produção constituiu-se, de início, na “agenda dos historiadores” para a realização de outros estudos sobre a infância (HEYWOOD, 2004).

Entre as contribuições do trabalho deste pesquisador para o estudo da infância, ressalta-se a apresentação da idéia de infância como historicamente construída e seu pioneirismo na construção sistematizada de extenso trabalho sobre a história da infância e da criança, que motivou tanto o interesse de outros historiadores por estudar essas categorias, como abriu possibilidades para muitas reflexões sobre o tema.

Frabboni (1998), ao discorrer sobre a idéia de infância, tendo como referência os estudos de Ariés (1981), caracteriza as etapas da infância socialmente construídas. Assinala que, da Idade Média até o início da Idade Moderna, predominou a identidade da criança-adulto ou a infância negada, marcada por uma visão de criança como portadora de um caráter divino. Paralelamente, havia a idéia de criança à espera por tornar-se uma pessoa humana legítima.

No período que corresponde a Idade Moderna, em sua fase avançada, pondera que prevalecia a identidade criança filho-aluno ou a infância institucionalizada, caracterizada pelo interesse dos adultos pela educação das crianças. Destaca que, nessa conjuntura, somente como filho-aluno, podia-se ser criança, em uma composição de relações de posse e poder.

A terceira identidade, a criança “sujeito social” ou a infância reencontrada, corresponde à contemporaneidade, tempo histórico caracterizado pelas mudanças tecnológico-científica e pela modificação ético-social que, segundo Frabboni (1998, p. 68, grifos do autor), “cumpre todos os requisitos para tornar efetiva a conquista do último salto na educação da criança, legitimando-a finalmente como *figura social*, como sujeito de direitos enquanto sujeito social”.

Sarmiento (2007, p. 28) também atento a essa visão social da infância observa que:

A historiografia mais recente sobre a infância [...] tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na idade média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das idéias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Os séculos XVII e XVIII, que assistiram a essas mudanças na sociedade, constituem o período em que a moderna idéia da infância cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Nota-se, então, que as representações hoje existentes sobre infância e criança são frutos de uma construção sócio-histórica que foi edificando-se e transformando-se à luz das mudanças ocorridas nas formas de organização da vida social, em diferentes culturas e ao longo da história da humanidade.

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15, grifos do autor),

Podemos compreender a infância como concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade.

De acordo com esses autores, as mudanças na forma da sociedade relacionar-se com a infância geraram uma série de ações para essa etapa da vida durante os séculos XIX e XX. Enfatizam que houve, nesse período, uma ampliação relevante de planos e ações voltadas às crianças na área jurídica, educacional, da saúde, nas políticas públicas etc.

Em relação às atuações educacionais, Kuhlmann Jr. (1998), ao analisar a história das instituições pré-escolares no Brasil, situa-as no campo da assistência à infância, onde diversos saberes - jurídico, médico e religioso - estiveram envolvidos na configuração da história e das propostas educacionais dessas instituições. Ressalta que duas propostas foram estabelecidas com base em visões que se diferenciavam em função da classe social e da idade das crianças atendidas.

Nesse sentido, analisa que para a educação da infância pobre, existiam as creches, onde se desenvolvia “a pedagogia da submissão” das crianças e de suas famílias. Por outro lado, havia para a infância rica, os jardins de infância que procuravam diferenciar-se da creche afirmando-se como instituição de cunho predominantemente educativo, inspirados nos Kindergarten¹⁶⁴³ criados por Froebel, na Alemanha.

É importante mencionar que a história desses dois tipos de atendimento revela o caminho percorrido em meio a embates e contradições existentes entre as políticas públicas para a infância, a luta dos movimentos sociais e os conhecimentos que foram construídos sobre a infância e a criança até a conquista, no plano jurídico, do direito social da criança à Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Entre os múltiplos fatores que contribuíram para que os elementos culturais da infância tornassem-se foco de interesse de diversas áreas, destaca-se a divulgação de conhecimentos psicológicos acerca da criança. Embora inicialmente os estudos da psicologia tenha situado-se no campo do desenvolvimento, numa perspectiva que conformava a infância e a criança a um modelo pré-determinado e universal, mudanças em relação a esse paradigma foram possíveis com o surgimento das teorias chamadas interacionistas, que consideram as relações socioculturais em suas abordagens (ROCHA, 1999).

Ressalte-se que além da psicologia, outras áreas das ciências humanas como a Filosofia, a História, a Pedagogia, a Sociologia e a Antropologia têm contribuído para o entendimento da infância como construção sócio-histórica e para superação de modelos educacionais que desconsideram as peculiaridades da infância e da criança (ARROYO, 2008; CAMPOS, 2012; SARMENTO, 2008; GOMES, 2008).

Nesse sentido, Arroyo (2008, p. 120) destaca que “o pensamento pedagógico foi se configurando em diálogo com as ciências que interrogam o aprender humano e que estudam os tempos desse aprender especificamente na infância”.

Assim, conhecer os novos olhares sobre a infância e a criança é importante para a atuação da CP em creches e pré-escola, por que poderá contribuir para que essa profissional compreenda melhor que o centro de todas as ações e decisões na instituição de Educação Infantil e do seu ofício são as crianças. Essa compreensão é imprescindível à garantia do direito a uma Educação Infantil de boa qualidade, que respeite os interesses, necessidades e direitos das crianças e que as possibilitem viver suas infâncias de forma segura e desafiadora.

¹⁶⁴³ “O kindergarten froebeliano destinava-se à educação de crianças de 3 a 7 anos, por meio de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercícios de linguagens manuais, desenho, canto, viagens e passeios” (FROEBEL, 1913, p.3 apud KISHIMOTO, 1988, p.58).

No entanto, é preciso enfatizar que o conhecimento defendido nesse estudo, sem as condições de trabalho necessárias, não garante sozinho a boa qualidade do exercício profissional da CP. Deste modo, entende-se que, a compreensão, por parte da CP, acerca dos novos olhares construídos sobre a infância e a criança, embora seja defendido, neste trabalho, como um dos mediadores fundamentais do trabalho dessa profissional, não é auto-suficiente.

3 Percorso metodológico

Este estudo delimitou seu campo de investigação às pesquisas publicadas na área da Educação Infantil, entre 2006 e 2012, por ocasião das RA da ANPEd e da SBPC e às dissertações e teses da área da Educação Infantil publicadas na BDTD do IBICT.

A preferência pelas EC1 e EC2¹⁶⁴⁴ ocorreu devido as duas terem uma área de estudos que versa especificamente sobre a Educação Infantil e também porque estas EC expressam a produção nacional (ROCHA, 1999).

A opção pela EC3 justifica-se por ela constituir-se em um banco de dados que publica anualmente Teses e Dissertações dos cursos de Pós-Graduação de várias universidades brasileiras (FARIAS; CRUZ 2011).

A escolha do período devem-se tanto ao fato da demarcação temporal inicial representar uma década após a promulgação da LDB/1996 como devido às mudanças ocorridas na legislação educacional nesse período, que provocaram alterações nas políticas públicas e instituíram novas demandas para a área.

Dentre estas mudanças, destacam-se: a redefinição da faixa etária da Educação Infantil para zero até cinco anos de idade (BRASIL, 2006); a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007); a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos de idade. (BRASIL, 2009a); a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Para realizar a pesquisa na ANPEd, foi realizada uma busca, no período eleito, de todas as comunicações orais publicadas em seu portal, especificamente no GT 07. Procedimento semelhante foi realizado no site da SBPC, focando todos os resumos expandidos apresentados na área de Educação Infantil.

Para a seleção de teses e dissertações na página eletrônica da BDTD, foi utilizada a expressão: “Educação Infantil e coordenação pedagógica” na opção procura básica.

A escolha dos trabalhos nas EC foi feita pelo título, o qual deveria abordar a CP na Educação Infantil. Os trabalhos selecionados foram organizados em tabelas específicas para cada EC, destacando-se o tema, o autor, o ano de apresentação/publicação, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia e os resultados. Disso resultou um banco de dados que possibilitou o material necessário para a análise apresentada nesse estudo.

¹⁶⁴⁴ ANPEd, SBPC e BDTD serão identificadas pelas letras EC acompanhadas do numeral 1, 2 e 3, respectivamente.

4 As infâncias e as crianças nas pesquisas analisadas

A partir do levantamento das pesquisas nota-se que foram divulgados 354 trabalhos: 120 na ANPED, 148 na SBPC e 85 na BDTD. Deste universo, apenas 8 tiveram a CP na Educação Infantil como foco de investigação, o que representa 2,25% do total. Destes 8 estudos, somente 5 (62,5%) dialogaram com os novos olhares acerca da infância e da criança.

Abaixo, na Tabela 1, é possível observar a diferença do número de pesquisas publicadas pelas EC1 e EC2 tanto no que se refere à Educação Infantil, como naquelas que tiveram como objeto de estudo a CP.

TABELA 1: Publicações referentes à Educação infantil e a CP, por período e EC

Período	ANPED		SBPC	
	Pesquisa em Educação Infantil	Pesquisa com foco na CP	Pesquisa em Educação Infantil	Pesquisa com foco na CP
2006	17	0	14	0
2007	18	0	¹⁶⁴⁵ -	-
2008	19	0	19	0
2009	16	0	15	0
2010	17	0	40	0
2011	15	1	29	1
2012	18	0	32	0
Total	120	1	149	1

Fontes: Site da ANPED e da SBPC.

Com base nos dados da Tabela 1, observa-se que o maior número de pesquisas foi encontrado na EC2, totalizando 149. Nota-se, ainda, um aumento crescente de pesquisas nesta entidade nos períodos de 2010 a 2012, alcançando uma maior produção no ano de 2010¹⁶⁴⁶. A quantidade de pesquisas que tiveram como foco a CP encontra-se equivalente nas duas EC – cada uma teve apenas 01 pesquisa publicada no período de 7 anos.

Assim, a CP parece não ter ocupado ainda um espaço nas pesquisas acadêmicas que corresponda à importância de sua função para a construção de uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças.

Uma hipótese que ajuda a explicar essa ausência da CP nas pesquisas pode estar relacionada ao lugar acessório que historicamente essa etapa da educação tem ocupado nas políticas públicas. Esse lugar tem sido marcado pela persistência de velhos problemas relacionados ao acesso, financiamento, desrespeito à

¹⁶⁴⁵ Não foi possível acessar o banco de publicações da RA nesse período porque os anais não estavam disponíveis no site da SBPC.

¹⁶⁴⁶ É possível que a diferença do quantitativo de trabalhos apresentados na EC1 e EC2 esteja relacionada ao limite de trabalhos estabelecido por cada EC para ser apresentado em cada RA.

exigência de formação mínima das professoras, carência de apoio pedagógico nas instituições etc. (CAMPOS, et. al. 2010).

Em relação as duas produções localizadas na EC1 e EC2, ambas são de mesma autoria (ALVES, 2011a, 2011b) e apresentaram, como referência, dados e análises construídos com base em uma mesma pesquisa mais ampla. Além disso, tiveram como fundamento os princípios do materialismo histórico dialético e dialogam com autores de campos da educação e trabalho, gestão educacional e Educação Infantil.

Neste sentido, pode-se afirmar que a quantidade de pesquisas que tiveram como foco a CP na Educação Infantil na EC1 e na EC2 foi menor do que os números indicam, tendo em vista que, os dois trabalhos publicados no ano de 2011 nessas EC apresentam um estudo muito semelhante acerca do trabalho da CP. Ambos discutem a CP na perspectiva da construção da identidade profissional, diferenciando-se apenas no foco que dão e essa temática. Alves (2011a) buscou compreender o trabalho e a constituição de identidades profissionais de CP e Alves (2011b) objetivou analisar a CP, seu papel, desafios e a construção de identidade profissional.

A análise desses dois trabalhos evidencia três categorias temáticas a partir das quais eles dialogam com os novos olhares sobre a infância e a criança, quais sejam: “a concepção de infância e criança como construções sócio-históricas”; “a atuação do Estado na implementação de políticas públicas para a infância”; e “a especificidade do cuidado e educação das crianças de zero a cinco anos”.

Em relação aos trabalhos publicados na EC3, do total de 85, 67 são dissertações e 18 são teses. Deste universo, apenas 4 dissertações e 2 teses tiveram como foco a CP na Educação Infantil, o que corresponde a 6 pesquisas no total.

Destas 6 investigações destacam-se alguns focos de estudo sobre a CP que permitem organizá-las em dois grupos. O Grupo 1 (G1) inclui 3 pesquisas que estudaram “a CP na perspectiva da formação de professoras” e o Grupo 2 (G2), contém 3 pesquisas, que estudaram “a CP na perspectiva da constituição de sua função, percurso histórico e identidade profissional”.

As pesquisas do G1 (CUNHA, 2006; ZUMPARO, 2010; PALLIARES, 2010) concentram-se na análise: do papel e das práticas das CP na formação de professoras na Educação Infantil; das possibilidades e dificuldades de sua ação formadora; da construção de suas identidades profissionais como formadoras de professoras de Educação Infantil; de como elas vêm o seu trabalho; e da formação necessária à CP da Educação Infantil.

A metodologia desses trabalhos nem sempre aparece definida por meio dos termos que classifiquem a natureza das pesquisas. Nestas circunstâncias, há duas investigações que mencionam apenas a escolha da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, sendo que uma delas diferencia-se ao optar também pela observação. Uma investigação deste grupo define sua abordagem de pesquisa como interpretativa e utilizou como estratégia metodológica o trabalho com grupo focal.

O referencial teórico das três pesquisas apresenta algumas semelhanças ao fundamentarem-se em autores que estudam a CP e a formação continuada de professores. Entre as similaridades destacam-se os estudos de Placco (2003) e de Canário (1998).

Duas destas investigações diferenciam-se ao fazerem outras opções teóricas. Uma elegeu como referência principal a teoria psicogenética de Wallon (1995a, 1995b). Nesse caso, a autora menciona que os estudos

sobre a formação continuada são usados de forma complementar. A outra pesquisa utiliza os estudos de Freire (2002, 2007) para discutir as concepções de educação e formação docente e de Freire (2007) sobre a formação de professores na Educação Infantil.

Ainda sobre as pesquisas do G1, a análise revela que apenas duas articulam-se com os novos olhares sobre a infância e a criança. Os enfoques temáticos por meio dos quais os discursos se organizam abordam a infância como “gênese do desenvolvimento” e as crianças como sujeitos “capazes, criativos, produtores de conhecimento e cultura”; “contextualizados histórico, culturalmente e com necessidades específicas e ritmos de desenvolvimento e aprendizagem próprios”; “com direito a voz, a escuta, a viverem experiências desafiadoras”; e “que se desenvolvem por meio das interações que estabelecem com seu meio físico e social, com destaque para as condições que lhes são oferecidas”.

As três pesquisas do G2 (ALVES, 2007; WALTRICK, 2008; GOMES, 2011) focam suas análises: na trajetória profissional das CP em redes municipais de ensino específicas, relacionando-as com o seu delineamento a nível nacional; na construção da identidade profissional da CP; nas práticas das CP nas instituições de Educação Infantil; nas concepções que fundamentam a ação das CP; nas concepções norteadoras da gestão educacional; e na formação de gestores e CP para Educação Infantil.

Em relação à metodologia, duas pesquisas deste grupo utilizaram o método do materialismo histórico dialético. De forma semelhante, desenvolveram pesquisa teórica, documental e empírica, utilizando questionários, entrevistas e análise documental como instrumentos metodológicos. Uma investigação, também de natureza qualitativa, teve como estratégia metodológica, o uso de questionários e trabalho com grupo focal.

Sobre o referencial teórico desses estudos, um deles não define seus fundamentos. Os outros dois tem embasamento teórico diferente. Deste modo, uma pesquisa apresenta fundamentação baseada em diversas abordagens sobre a supervisão escolar e em autores que consideram a CP como função-profissão que, na escola, caracteriza-se pela supervisão, coordenação e acompanhamento do processo educativo, tais como Rangel (2008), Saviani (2007), Alarcão (2002) e Placco (2006).

A outra pesquisa desse grupo referencia-se em autores da área de: educação e trabalho: Marx (1983) Mézáros (2002), Frigotto (2001), Mascarenhas (2005), Kuenzer (2002); gestão educacional: Dourado (1990), Paro (2003), Silva Jr. (2003), Oliveira (2002); Educação Infantil: Barbosa (1997), Oliveira (2002), Rosemberg (1999), Arce (2001), Faria (2002); e Pedagogia: Brzezinski (2004), Freitas (2002).

A análise revela que apenas uma investigação do G2 estabelece diálogos com a infância e a criança, identificando a criança como: “grupo social específico que demandam ações do Estado”; “sujeito de direitos, competente, produzido e produtor de cultura”; e a infância e a criança como: “construções sócio-históricas”.

Evidencia-se, assim, que as pesquisas realizadas sobre a CP em ambientes coletivos de educação e cuidado das crianças pequenas nem sempre têm dialogado com os novos olhares construídos sobre a infância e a criança. Questiona-se, então, a relevância de pesquisas em contextos de educação sem dialogar com os conhecimentos construídos sobre os principais sujeitos dessa educação.

5 Considerações finais

Os resultados da análise dos trabalhos acadêmicos publicados no período de 2006 a 2012 pelas EC1, EC2 e EC3 evidenciam tanto a necessidade de realização de pesquisas sobre a CP na Educação Infantil quanto o diálogo dessas pesquisas com os novos saberes construídos sobre a infância e a criança.

Embora tenha decorrido 17 anos desde o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e nos últimos 7 anos tenha ocorrido alterações significativas na legislação educacional, instituindo novas demandas para a área, especialmente, na organização e gestão do atendimento em creches e pré-escolas, tais alterações parece não ter suscitado ainda no meio acadêmico a necessidade de estudos sobre a CP.

Apesar das pesquisas acadêmicas e da legislação educacional ressaltarem a importância das crianças serem consideradas como produtora de cultura, com direito de terem respeitadas suas peculiaridades na definição de propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, as pesquisas realizadas em contextos concretos de educação e cuidado das crianças pequenas nem sempre têm dialogado com os novos conhecimentos sobre a infância e a criança construídos pelas ciências humanas e sociais.

É importante perceber outras contradições reveladas por este estudo. Ao mesmo tempo em que há pouco protagonismo da CP nas pesquisas, quando esta profissional aparece como sujeito de investigação, outros protagonistas da Educação Infantil - as crianças e suas infâncias - por vezes ficam "invisíveis".

Nos estudos em que os novos olhares sobre a infância e a criança foram abordados, os autores dos trabalhos discorreram sobre essas categorias sociais como construções sócio históricas; deram ênfase à concepção de criança contextualizada, reconhecida como sujeito de direitos e grupo social específico, competente, criativo, que produz cultura e, de modo dinâmico, é produto desta. Identificaram a criança como ser humano que se desenvolve por meio das interações que estabelece com seu meio físico e social, sendo capaz de atribuir significados para suas experiências (ALVES, 2007; 2011a; 2011b; ZUMPARO, 2010; PALLIARES, 2010).

Deste modo, com base no exposto neste artigo, ressalta-se a necessidade dos estudos e pesquisas desenvolvidos na área de Educação Infantil articularem-se com as especificidades da infância e da criança, visto que, são aspectos fundamentais que diferenciam o funcionamento e os processos que ocorrem em instituições de Educação Infantil das demais instituições escolares.

Assim sendo, para que o reconhecimento da infância e da criança como centro das experiências que se desenvolvem na Educação Infantil seja legitimado, faz-se necessário que os conhecimentos edificados em torno dessas categorias sociais estejam presentes nas pesquisas realizadas em creches e pré-escolas, sobretudo, porque o reconhecimento das particularidades das infâncias e das crianças são determinantes das ações e relações estabelecidas nessas instituições.

Referências

ALARCÃO, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.), *A supervisão na formação de professores I – Da sala à escola* (pp. 217-236). Porto: Porto Editora.

- ALVES, N. N. de L. (2007). *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- ALVES, N. N. de L.(2011a). **“A gente tem que estar pronto para tudo”**: trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica na educação infantil. In: **63ª reunião anual da SBPC, área educação infantil, Goiânia – GO, Anais eletrônicos**. Retirado em Dezembro 10, 2012 de <http://www.sbpnet.org.br/livro/63ra/resumos/areas/listaG.7.7.htm>
- ALVES, N. N. de L.(2011b). Trabalho e identidade profissional na coordenação pedagógica em educação infantil: contradições e possibilidades. In: **34º reunião anual da ANPED, grupo de trabalho educação de crianças de 0 a 6 anos, Natal – RN, Anais eletrônicos**. Retirado em Dezembro 14, 2012 de <http://34reuniao.anped.org.br/>
- ARCE, A. (2001). Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, n.(113), 167-184.
- ARIÈS, P. (1981). *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S. A.
- ARROYO, M. G. (2008). A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M. J. & GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 119-140). Petrópolis, RJ: Vozes.
- BARBOSA, I. G.(1997). *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- BARBOSA, M. C. S. (2009). *Práticas cotidianas na educação infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB.
- BRASIL. (1996b). *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: Um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília: MEC.
- BRASIL. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. **Retirado em Novembro 29, 2012 de** <http://www.senado.gov.br/legislacao/>
- BRASIL. Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009a. **Retirado em Novembro 29, 2012 de** <http://www.senado.gov.br/legislacao/>
- BRASIL. FUNDEB/ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei 11.494 de 20/06/2007. **Retirado em Novembro 29, 2012 de** <http://www.senado.gov.br/legislacao/>
- BRASIL. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Retirado em Novembro 29, 2012 de <http://www.senado.gov.br/legislacao/>
- BRASIL. Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009b, que revisa as DCNEI/Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Retirado em Dezembro 10, 2012 de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866
- BRZEZINSKI, I. (2004). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas, SP: Papirus.

- CAMPOS, M. C. (2012). Infância como construção social: contribuições da Pedagogia. In: VAZ, F. A. & MOMM, M. C. (Orgs.), *Educação infantil e sociedade: Questões contemporâneas* (pp. 11-20). Nova Petrópolis: Nova Harmonia.
- CAMPOS, M. M. et. al. (2010). Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa. Retirado em Janeiro 10, 2013 de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/DoQueTrata.html>
- CANÁRIO, R. (1998). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CUNHA, R. (2006). *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores/as nas escolas*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- DOURADO, L. F. (1990). *Democratização da escola: eleições de diretores, um caminho?* Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil.
- FARIA, A. L. G. (2002). *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez.
- FARIAS, K. & CRUZ, R. (2011). Algumas considerações sobre pesquisas que ouviram crianças nos últimos cinco anos. In: NASCIMENTO, A. C. A. et. al. (Orgs.), *Caderno de resumo das comunicações do 20º encontro de pesquisa educacional Norte e Nordeste* (pp. 285). Manaus: Editora Valer, p. 285.
- FRABNONI, F. (1998). A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A. (Org.), *Qualidade em educação infantil* (pp. 63-92). Porto Alegre: Artmed.
- FREIRE, M. (2007). *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2007). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, H. C. L. de. (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, n.(1), 137-168.
- FRIGOTTO, G. (2001). *A produtividade da escola improdutiva: Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. São Paulo: Cortez.
- GOMES, R. G. (2011). *Concepções princípios, práticas e reflexões de coordenadores pedagógicos das escolas municipais de educação infantil de Novo Hamburgo*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- GOMES, A. M. R. (2008). Outras crianças, outras infâncias? In: SARMENTO, M. J. & GOUVEIA, M. C. S. de; (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 82-96). Petrópolis, RJ: Vozes.
- HEYWOOD, C. (2004). *Uma história da infância: Da idade média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed.
- KISHIMOTO, T. M. (1988). Os jardins de infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República. *Cadernos de Pesquisa*, n. (64), 57-60.

- KUENZER, A. Z. (2002) *Pedagogia da fábrica – As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez.
- KUHLMANN, JR. (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- KUHLMANN, JR.; FERNANDES, R. (2004). Sobre a história da infância. In: FILHO, L. M. de F. (Org.). *A infância e sua educação - Materiais, práticas e representações* (pp. 15-33). Belo Horizonte: Autêntica.
- MARX, K. (1983). *O capital*. Crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural.
- MASCARENHAS, A. C. B. (2005). Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. In:
- MASCARENHAS, A. C. B. (Org.). *Educação e trabalho na sociedade capitalista – Reprodução e contraposição* (pp. 161- 170). Goiânia: Editora da UCG.
- MÉSZÁROS, I. (2002). *Para além do capital – Rumo a uma teoria da transição*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- OLIVEIRA, D. A. (2002). Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A. & ROSAR, M. F. F. (Orgs.). *Política e gestão da educação* (pp. 125-143). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- OLIVERIA, Z. R. de. (2002). *Educação infantil: Fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- PALLIARES, N. (2010). *Sou CP na educação infantil, e agora? um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de educação da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, Brasil.
- PARO, V. H. (2003). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática.
- PLACCO, V. M. N. de S. et. al. (2011). O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Retirado em Janeiro 10, 2013 de <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/perfil-coordenadores-pedagogicos-605038.shtml>
- PLACCO, V. M. N. S. (2003). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S. & ALMEIDA, L. R. (Orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola* (pp. 47-60). São Paulo: Loyola.
- PLACCO, V. M. N. S. (2006). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Cortez.
- RANGEL M. (2008). *Supervisão pedagógica: Princípios e práticas*. Campinas, SP: Papyrus.
- ROCHA, E. A. C. (1999). *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese de Doutorado, Faculdade de educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- ROSEMBERG, F. (1999). Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, n. (107), 7-40.
- SARMENTO, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. & SARMENTO, M. J. (Orgs.), *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara, SP: Junqueira Marin.

- SARMENTO, M. J. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J. & GOUVEIA, M. C. S. de; (Orgs.), *Estudos da infância: Educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis, RJ: Vozes.
- SAVIANI, D. (2007). A supervisão educacional em perspectiva histórica: Da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. C. (Org), *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade* (pp. 13- 38). São Paulo: Cortez.
- SILVA, JR. C. A. da. (2003). Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., C. A. e RANGEL, M. (Orgs.), *Nove olhares sobre a supervisão* (pp. 91-109). Campinas, SP: Papyrus.
- WALLON, H. (1995a). A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 79.
- WALLON, H. (1995b). As origens do caráter na criança. São Paulo: Nova Alexandria.
- WALTRICK, R. E. de L. (2008). *O coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: marcas de uma experiência democrática*. Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- ZUMPANO, V. (2010). *O coordenador pedagógico e o seu papel na formação continuada em serviço do professor de educação infantil (creche)*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.

Recomposição e governo do trabalho docente no contexto brasileiro: questões a partir dos nexos entre políticas de diferentes escalas governamentais

Eveline Algebaile, Vera Lúcia Costa Nepomuceno e Vitor Hugo Fernandes de Souza¹⁶⁴⁷

Resumo

Em escala mundial, o setor educativo escolar vem passando por mudanças relacionadas ao ajuste dos Estados nacionais às orientações econômicas e políticas que hegemonomizam as relações internacionais. Tais mudanças atingem aspectos estruturantes das políticas educacionais, envolvendo alterações nos princípios e diretrizes de ação que incidem sobre a organização da oferta escolar e da escolarização, bem como modificações nos modelos de planejamento e gestão educacional, sobressaindo-se uma perspectiva gerencial ancorada em uma complexa rede de mecanismos de regulação educacional, com destaque para a avaliação externa do desempenho escolar, das instituições e dos docentes como eixo central das chamadas “políticas de responsabilização”. No Brasil, as mudanças educacionais em curso a partir dos anos 1990 são marcadas pela progressiva presença desses mecanismos, que além de terem posição central na ação do nível nacional de governo, vem sendo entusiasticamente adotados por estados e municípios, com relevantes repercussões sobre a ação escolar e a prática do trabalho docente. Para além dos efeitos específicos de cada mecanismo adotado em cada escala de governo, a superposição de uma multiplicidade de programas e ações vem gerando sobrecarga de atividades administrativas, múltiplas intervenções nas práticas pedagógicas, alterações intermitentes de rotinas, calendários e orientações, dentre outros problemas. Discutimos, neste trabalho, as incidências dessa multiplicidade de medidas sobre a composição da ação escolar e do trabalho docente, atentando para: a) as *especificidades das ações* realizadas por cada nível governamental; b) os efetivos *nexos de realização* que interligam as ações desses diferentes níveis; c) os efeitos de conjunto que derivam da multiplicidade, sucessão e/ou superposição dessas ações. A partir de informações obtidas por meio de pesquisa documental e institucional, reportamo-nos a duas principais escalas de realização de políticas educacionais (nacional e estadual), tendo como referência, para o caso estadual, a experiência em curso de reforma educacional no estado do Rio de Janeiro, pela centralidade atribuída às medidas “de responsabilização”, cuja forma de realização parece produzir, de maneira particularmente intensa, um novo modo de *governo* do trabalho docente. São destacadas, neste caso: as informações concernentes aos mecanismos componentes da política em curso, em especial, os programas de avaliação externa, os indicadores sintéticos a eles vinculados e os mecanismos de responsabilização ancorados nos rankings de produtividade e desempenho; seus efeitos de controle e corrosão das condições de atuação docente; e os processos de resistência protagonizados pelos profissionais de educação, que se manifestam no próprio corpo, por meio do adoecimento, mas também por meio de movimentações coletivas mais organizadas, como campanhas, greves, Fóruns e manifestos.

Palavras-chave: Trabalho docente, ajuste do Estado, políticas educativas, gestão educacional, responsabilização.

¹⁶⁴⁷ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, Rede Faetec, Rede Municipal de Ensino de Duque de Caxias/RJ

Introdução

A educação pública vem passando por mudanças relacionadas ao ajuste dos Estados nacionais às orientações econômicas e políticas que hegemonizam as relações internacionais. Trata-se de um processo que ocorre em escala mundial, abrangendo um amplo espectro de países que, apesar de suas especificidades, passam por reformas educacionais similares, que envolvem alterações nos princípios e nas diretrizes de ação que incidem sobre a organização da oferta escolar e da escolarização, bem como modificações nos modelos de planejamento e de gestão educacional.

Sobressaem-se, nesse caso, as mudanças que convergem para a adoção de uma perspectiva gerencial da administração educacional, ancorada em uma complexa rede de mecanismos de regulação educacional (Barroso, 2006), dentre os quais se destaca a avaliação externa do desempenho escolar, das instituições e dos docentes como elemento articulador do ajuste educacional como um todo.

No Brasil, as mudanças educacionais em curso desde os anos 1990 são marcadas pela progressiva presença desses mecanismos, que ocupam posição central na ação do nível nacional de governo e vêm sendo entusiasticamente adotados por estados e municípios, com relevantes repercussões sobre a ação escolar e a prática do trabalho docente. Além dos efeitos específicos de cada mecanismo adotado em cada escala de governo, a superposição de programas e ações vem gerando sobrecarga de atividades administrativas, intervenções nas práticas pedagógicas e alterações nas rotinas, calendários e orientações, dentre outros problemas.

Não obstante esses efeitos, indicativos de alterações na composição e nas condições de realização do trabalho docente, tais mudanças vem sendo apresentadas como constitutivas de “políticas de responsabilização”, termo que precisa ser problematizado, pois, ao enfatizar a responsabilidade de gestores e docentes com os resultados do processo formativo escolar, contribui para reforçar a ideia simplista de que o baixo desempenho formativo dos sistemas escolares resultaria diretamente do despreparo e da falta de comprometimento docente, dissimulando-se, com isto, as relações hegemônicas que, historicamente, determinam o descaso do Estado brasileiro com a produção de um sistema educacional dotado das condições institucionais necessárias à realização de uma educação de qualidade. Como mostra Freitas (2012), a ênfase na responsabilização dos professores, neste caso, legitima intervenções na ação escolar e na atuação docente que, longe de perseguirem o propósito de verdadeira elevação da qualidade da formação escolar, têm tido como foco predominante a racionalização de custos e de resultados de uma oferta escolar cuja universalização, em nosso contexto, implica a manutenção de um aparato escolar e um corpo docente de grande escala.

As investigações que realizamos a respeito das reformas educativas empreendidas no Brasil, com foco nas incidências dessas reformas sobre a composição da ação escolar e do trabalho docente, vem nos possibilitando informações relevantes para o aprofundamento das questões acima indicadas, relativas a aspectos das reformas educativas em curso que dão visibilidade às formas contemporâneas de composição, orientação e controle do trabalho docente, viabilizando seu efetivo *governo*.

Para a realização dessa discussão, apresentamos as principais linhas de orientação das reformas educativas realizadas no Brasil a partir dos anos 1990 e as características da reforma em curso na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A partir desse quadro, discutiremos os efeitos dessas reformas em termos de *governo* do trabalho docente. Por fim, entendendo, a partir de Gramsci (2000), que a análise

crítica da realidade é um importante instrumento para a organização da ação coletiva, discutimos os processos de resistência protagonizados nesse contexto pelos profissionais de educação, considerando que as formas de expressão de suas dissonâncias com o regime de governo do trabalho docente instaurado sinalizam possibilidades latentes de ações de sentido diverso das que hoje hegemonizam as políticas educacionais.

1 – Ajuste do Estado, reformas educativas e mutações do trabalho docente no Brasil

As mudanças estatais em curso nos países capitalistas se inscrevem no mesmo processo de larga duração vinculado às alterações no padrão de acumulação de capital, observadas a partir dos anos 1970. Vinculam-se, portanto, a mudanças econômicas, políticas e sociais que, entre outras repercussões, alteraram as condições de acesso ao trabalho estável e revestido pelas chamadas “proteções sociais”, a arrecadação fiscal dos Estados e as formas de disputa dos fundos públicos para a realização de investimentos sociais e produtivos (Castel, 1998; Oliveira, 1998).

As tensões em torno do gasto social nesse contexto, porém, não vêm sendo resolvidas segundo uma fórmula simplista de redução do financiamento. A administração estatal e o desenho da organização e da gestão das políticas sociais passaram por significativas modificações, envolvendo alterações nos critérios de alocação de recursos, nos modelos de gerenciamento de setores, políticas e ações, no escopo do próprio Estado e de cada uma das políticas. Descentralização administrativa, privatização direta e indireta e focalização são algumas das novas *tecnologias de gestão*¹⁶⁴⁸ largamente utilizadas nesse processo. Os resultados das mudanças vinculadas à utilização dessas novas tecnologias de gestão não são simplesmente mais ou menos Estado, mas, especialmente, um Estado *em reconfiguração* e, por esse meio, capacitado a exercer novas formas de *governo* do próprio aparato estatal e da sociedade.

No âmbito da educação pública, o peso dessas novas tecnologias de gestão e os seus modos de composição apresentam variações relevantes e incidem sobre vários aspectos. Dentre os mecanismos que parecem vertebrar, a partir de então, a organização e a gestão da educação pública, deve-se destacar os programas de avaliação externa e os indicadores sintéticos de desempenho educacional, bem como sua incorporação na constituição das chamadas “políticas de responsabilização”.

No Brasil, desde os anos 1990, observa-se a adoção de formas de ação correlacionadas a esse quadro internacional e ao modelo gerencial que preside a gestão educacional, destacando-se:

- a) a organização de um Sistema Nacional de Avaliação, cujos programas estão fortemente implicados com o referenciamento da qualidade educacional por meio de um indicador quantitativo e com a disseminação de uma cultura de avaliação concorrencial dos resultados educativos;
- b) a implantação de uma política de financiamento que, ao vincular a redistribuição de recursos ao número de matrículas das diferentes redes de ensino, impulsionou uma expansão da oferta municipal de ensino que vem envolvendo a reiteração de formas precárias de escolarização e de instalações escolares.

¹⁶⁴⁸ Com esse termo, reportamo-nos às formulações de Foucault (2008) a respeito dos conjuntos de mecanismos que permitem reordenar e reorientar ações, induzindo seus efeitos, sem que se observe, necessariamente, de forma clara, novas normatizações, regulamentações e controles disciplinares.

Esse quadro de mudanças organizacionais, por sua vez, está implicado com mudanças relacionadas ao perfil dos processos formativos e às funções que estes desempenham em termos de formação humana e de alocação social dos diferentes segmentos populacionais.

Com as mudanças no mundo do trabalho, novas demandas têm sido colocadas à educação escolar, âmbito de formação social que, como mostra Frigotto (2001), estrutura-se historicamente, com particularidades no caso dos países latino-americanos, para a formação de uma força de trabalho que, forçosamente, será alocada de modo diferenciado e desigual nas atividades produtivas e na vida social, como um todo.

Assim, para além das medidas acima apontadas, observam-se algumas mais especificamente vinculadas à maior presença da população pobre nas escolas. É o caso dos programas de “correção do fluxo escolar”, destinados a reduzir o percentual de alunos em situação de distorção idade-série e a ampliar os anos de estudos desses segmentos. O núcleo central da política aí implicada são os programas de aceleração da aprendizagem, que começaram a ser induzidos nos anos 1990 e hoje estão disseminados, sem que se tenha clareza sobre as formas de registro de informações a eles relativas nos dados censitários da educação. Tais programas são, em geral, apresentados por suas “qualidades” organizacionais (reduzem a sobrecarga e as despesas dos sistemas escolares com alunos repetentes) e de democratização do acesso à formação escolar (reduzem a evasão e aumentam as taxas de conclusão). Porém, implicam significativas alterações no perfil dos processos formativos, ampliando a diferenciação da formação escolar oferecida por esses sistemas. Com isto, alteram a organização escolar, mas não no sentido da democratização das oportunidades formativas, e sim na direção de novas diferenciações formativas úteis à atualização da escola como instituição capaz de incidir sobre a própria organização social necessária ao capitalismo em mutação.

Outro caso a destacar é multiplicidade de programas sociais vinculados à escolarização disseminados a partir dos anos 1990, com características distintas dos antigos “programas compensatórios”, já que os programas “de nova geração” são caracterizados por maior alcance populacional, maior regularidade e, em alguns casos, vínculo com renda mínima familiar.

Independentemente de suas variações e prováveis qualidades, chama atenção o impacto que, em conjunto, têm no processo de diferenciação formativa acima assinalado, bem como na organização do trabalho escolar e na composição e realização do trabalho docente, já que as mudanças nas funções atribuídas à educação escolar impõem modificações correlatas na gestão e na organização do trabalho nas redes escolares, trazendo a intensificação do trabalho docente e a ampliação do seu raio de ação, inclusive a campos estranhos ao magistério, perdendo-se o foco da atuação docente nas atividades vinculadas ao desenvolvimento de relações criadoras com o conhecimento.

Nesse contexto, quanto à gestão dos profissionais da educação, observa-se, em diferentes estados e municípios, a presença de políticas de arrocho salarial, implantadas por sucessivos governos desde os anos 1990 e a crescente precarização das condições de trabalho, implicadas com a intensificação das jornadas laborais (para compensar as perdas salariais), a lotação das turmas e o crescimento de tarefas imputadas ao professor (em grande parte, não-intelectuais), provocando um processo chamado, por autores como Shiroma (2003) e Frigotto (2000), de “proletarização do professorado”.

Conforme Costa (2009) e Tumolo e Fontana (2008), a produção acadêmica que ratifica a tese de que essa categoria sofre um processo de proletarização, tem destacado: 1) o empobrecimento dos professores da

educação básica; 2) o assalariamento associado à precarização profissional; 3) a perda do controle sobre o seu trabalho; 4) a transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) a caracterização do professor como produtor de mais-valia (Costa, 2009, p. 94-95).

Trata-se, de todo modo, de processo devido ao novo quadro de realização do trabalho docente, constituído por formas diversas de precarização das atividades e relações laborais implicadas com alterações no próprio caráter desse trabalho, distanciando cada vez mais de uma atuação intelectual e cada vez mais aproximado das atividades mecânicas, fabris, definidas especialmente pela execução de tarefas previamente estabelecidas.

A precarização nas condições de trabalho, que atinge toda a profissão docente, é mais intensa para os docentes da educação básica, ensejando desinteresse pela profissão. As condições de trabalho e remuneração, bem como o desprestígio da profissão são temas recorrentes na grande mídia, ensejando, inclusive, a realização de pesquisas específicas, vinculadas a essa escala de difusão, com dados que indicam a perda de interesse pelo magistério por parte das classes A e B. Dentre outros fatores, a precarização nas condições de trabalho parece afastá-los da profissão, visto que, para essas classes, seria possível ter remuneração superior em outras profissões. Por outro lado, a mudança no perfil dos que buscam o magistério da educação básica (originando-se agora das classes C e D) pode ser um fator que facilitaria a aceitação de salários mais baixos, visto que, para esses indivíduos, ser professor da educação básica já representaria uma ascensão social.

Ambas as situações parecem indicar o desprestígio social do professor da educação básica. Porém, é necessário problematizar boa parte das inferências feitas a partir de informações como essas porque comumente, como é visível na citação acima, elas induzem à constatação de que os problemas educacionais devem ser reputados à atual origem social do professor, marcada pela baixa renda e precária formação escolar, sem se considerar o quadro geral de relações que produzem tanto as problemáticas condições de formação e trabalho, quanto o próprio desprestígio profissional.

No tópico seguinte, abordamos essas relações com maior especificidade, apresentando a experiência de reforma educacional em curso no estado do Rio de Janeiro, uma experiência que expressa significativamente o quadro acima delineado, pela centralidade atribuída às medidas “de responsabilização”, cuja forma de realização parece produzir, de maneira particularmente intensa, um novo modo de *governo* do trabalho docente. Tendo por referência os contextos precedente e atual da reforma, destacamos as informações relativas aos mecanismos componentes da política em curso, em especial, os programas de avaliação externa, os indicadores sintéticos a eles vinculados e os mecanismos de responsabilização ancorados nos rankings de produtividade e desempenho.

2 – O Rio de Janeiro entra na roda: características da reforma em curso na rede estadual de ensino do Rio

Terceiro maior estado em número de habitantes, no Brasil, o Rio de Janeiro, com seus 92 municípios, tem a oferta pública de educação básica coberta pelas redes municipais e pela rede estadual de ensino, esta última responsável por 44% das matrículas no ensino fundamental e 56 % das matrículas no ensino médio, segundo dados divulgados no site da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Seeduc/RJ), relativos a 2011.

De acordo com dados do Censo Escolar do mesmo ano (2011), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede estadual de educação do Rio de Janeiro era constituída por 1.448 escolas, com um total de 17.108 salas de aula em efetiva utilização, atendendo cerca de 1.441.727 alunos matriculados. Conforme dados da Seeduc, dos 1.043.555 alunos “enturmados”¹⁶⁴⁹, 59% frequentavam a escola no período diurno. Nesse mesmo ano, as matrículas discentes se distribuíam da seguinte forma: 78% no ensino regular, incluindo o regular noturno, sendo quase 50% em situação de distorção idade-série; 20% das matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1,5% em programa de aceleração.

Segundo ainda a Seeduc/RJ, a rede estadual tinha 75.199 professores ativos e cerca de 64 mil aposentados, sendo que, das matrículas docentes efetivas em atividade, 71,2% (53.608) eram correspondentes a regime de 16 horas de trabalho. Ao corpo docente efetivo, no ano de 2011, somavam-se, ainda 1.798 professores contratados, para cobrir uma oferta de ensino que, há décadas, passa por tensões resultantes da insuficiência do número de docentes para dar conta do total de turmas constituídas a cada ano letivo. Essa insuficiência histórica resulta de vários fatores, que podem apresentar pesos e formas de combinação distintas a cada conjuntura. Além das desvantagens associadas aos baixos salários e outras formas de desvalorização da carreira, acima comentadas, a insuficiência de concursos públicos, a demora na incorporação efetiva de docentes aprovados, o baixo número de aprovações de docentes em disciplinas historicamente consideradas problemáticas, como Física e Química, o alto número de docentes colocados à disposição de outros órgãos (prática muito frequente até o final da década de 1980) e o alto índice de adoecimento docente, são, talvez, os principais fatores.

No atual contexto, em que quase 95% dos professores têm educação superior e cerca de 18% têm pós-graduação, os problemas de saúde são a principal causa de afastamentos. De fato, 78% das licenças solicitadas em outubro de 2011 pelos docentes e 89% das licenças requeridas pelos funcionários administrativos justificavam-se por motivos de saúde.

Outra informação relevante diz respeito aos salários. Em 2011, os salários de ingresso nas categorias Doc II – 22 h e Doc I – 16 h eram, respectivamente, R\$699,87 e R\$877,91. Ainda que sejam somadas gratificações, como um bônus cultural, e benefícios, como vale-transporte e, posteriormente, triênios, cabe considerar as implicações desse baixíssimo valor dos vencimentos iniciais. Se for levado em conta que o regime de trabalho da maioria do corpo docente da rede ainda é de carga horária parcial e que a progressão aos níveis mais elevados da carreira implica realização de pós-graduação, num contexto institucional em que as licenças para formação são efetivamente uma exceção, é inevitável concluir que o patamar predominante de remuneração está implicado com o imperativo da dupla matrícula, muitas vezes acrescida de uma terceira inscrição institucional, em escola privada, sem o que a remuneração mensal obtida ficaria assustadoramente próxima do salário mínimo.

Esse era o quadro geral da rede estadual antes da implementação da reforma educacional configurada pelo Plano de Metas, estabelecido por meio do Decreto Nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Antes de passarmos a sua discussão, porém, é necessário lembrar uma experiência precedente que certamente influenciou nas condições de sua implantação e recepção.

¹⁶⁴⁹ O dado, neste caso, de acordo com a Seeduc/RJ, não é o relativo ao número total de matrículas discentes divulgado pelo Censo Escolar do INEP, mas ao número de alunos “enturmados”, ou seja, inscritos regularmente em turmas regulares. O site da Seeduc/RJ (www.educacao.rj.gov.br) não explicita as situações de matrícula não contabilizadas nesse total.

2.1 – Antecedentes do Plano de Metas

A experiência da rede de ensino do Rio de Janeiro com a avaliação externa tem como referência fundamental o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola, vigente de 2000 a 2007. Esse programa, que introduziu o modelo meritocrático na gestão da educação estadual, foi implantado por meio do Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, pelo governador Antony Garotinho (1998-2002), sendo mantido na gestão de Rosinha Garotinho (2003-2007)¹⁶⁵⁰.

Realizando a avaliação externa da rede, em larga escala, esse programa concedia aos profissionais de educação em exercício da docência gratificações proporcionais ao cumprimento das metas determinadas pelo Programa. As metas eram relacionadas à produtividade da escola em termos de gestão, de desempenho e de eficiência escolar. O desempenho era avaliado por meio de um exame padronizado de competências e habilidades aplicado aos estudantes; a eficiência escolar, através dos dados de promoção/retenção e evasão de cada escola; a avaliação da gestão aferia o cumprimento de prazos na apresentação dos resultados escolares.

O programa premiava as escolas cumpridoras das metas conforme uma escala de produtividade, conferindo uma gratificação financeira a todos os profissionais efetivos nelas lotados, sendo que a gratificação paga aos trabalhadores administrativos correspondia à metade do que recebiam os trabalhadores docentes.

Realizado com algumas modificações até o ano de 2006, o programa foi pioneiro no estado na implementação de um modelo de avaliação de desempenho escolar que, ao instituir um sistema de bonificações diferenciadas vinculadas à produtividade, implantou as bases de uma cultura de responsabilização de dirigentes e gestores pelo aprendizado dos alunos, cultura esta que excedia o âmbito das relações escolares, na medida em que os resultados eram tornados públicos através dos meios de comunicação.

2.2.1 – O Plano de Metas da Educação

O Plano de Metas da Educação foi instituído no primeiro ano da segunda gestão de Sérgio Cabral Filho¹⁶⁵¹ no governo do Rio. Porém, antes do anúncio do Plano, em janeiro de 2011, foram realizadas algumas mudanças na rede de escolas para viabilizar sua aplicação. Em 2010, foi feito um diagnóstico das condições físicas dos prédios escolares. A Empresa de Obras Públicas (Emop) avaliou a infraestrutura das escolas, atribuindo conceitos de 1 a 5, fornecendo à Seeduc, no início de 2011, um diagnóstico da situação geral da rede como base referencial de um plano de ações envolvendo investimentos no valor total de R\$260 milhões em intervenções em diversas escolas, principalmente nas que tiveram avaliação mais crítica. A partir disso, foram estabelecidas metas de conservação de cada unidade escolar.

No mesmo ano, a Secretaria foi reestruturada administrativamente. A atual disposição das Diretorias Regionais (DR) foi regulamentada pelo Decreto nº 42.837, de 04 de fevereiro de 2011, que transformou sua estrutura básica e deu fim à antiga organização, constituída por 30 Coordenadorias Regionais e uma Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. As 14 DRs, unidades subordinadas à Seeduc, são responsáveis por atender às necessidades pedagógicas e administrativas da

¹⁶⁵⁰ Com a licença de Antony Garotinho para concorrer à Presidência da República, a Vice-Governadora Benedita da Silva assumiu a gestão estadual de 6 de abril de 2002 a 1º de janeiro de 2003.

¹⁶⁵¹ A primeira gestão ocorreu de 2007 a 2010. A segunda gestão, iniciada em 2011, encerra-se em 2014.

educação em áreas geográficas específicas do estado e por implementar as determinações definidas pelo governo estadual, monitorando o cumprimento das normas, resoluções e decretos. Cada uma das 14 DRs tem uma Diretoria Pedagógica e outra Administrativa, além de uma 15ª Diretoria, que responde pelas Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (Diesp). A intenção dessa fusão de Coordenadorias e da criação dos cargos de Diretor Pedagógico e Administrativo foi possibilitar um acompanhamento melhor da aplicação do Plano de Metas, visto que cada Coordenadoria Regional teria metas próprias.

Outra mudança significativa foi a realização de concursos internos para cargos considerados estratégicos pela Secretaria. Neles, os professores da rede poderiam concorrer aos cargos de Diretor Regional Administrativo (14 vagas), Diretor Regional Pedagógico (14), Diretor de Unidade Escolar (75), Diretor Adjunto de UE (133), Coordenador das Coordenações Regionais Pedagógicas (44), Gestor Escolar/IGT (216), Membro de equipe/SEDE (12). Remontou-se, com isto, segundo novos critérios de legitimidade (o mérito aferido em concurso no lugar da indicação política), toda a rede hierárquica de gestão que atuaria na implementação das fases seguintes da reforma, ainda desconhecida, em seu desenho integral, pelos professores da rede e pela sociedade.

2.2.2 – A implantação do Plano de Metas

Desde 2007 a educação pública brasileira vem sendo avaliada com base em um indicador sintético, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina dados proficiência dos alunos e taxa de aprovação. A proficiência em português e matemática é aferida por exames padronizados nacionais, aplicados a cada dois anos, vinculados ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e à Prova Brasil. O segundo dado é a média das taxas de aprovação em cada série/ano que compõe o segmento de ensino, o que oferece uma ideia do tempo médio gasto para se completar o segmento.

O IDEB é calculado para cada escola, possibilitando uma visão do desempenho das redes estaduais e municipais. Em 2009, nos anos iniciais do ensino fundamental, o Rio ocupava a 17ª posição no ranking de IDEB e a principal dificuldade da rede estadual estava no indicador de fluxo: a posição do estado na taxa de aprovação era a 21ª, enquanto que, em proficiência, era a 14ª.

Para o ensino médio, a situação fluminense era ainda mais preocupante: 26ª colocação. O principal problema também estava no fluxo: em termos de proficiência, o Rio ficava em 16º lugar, mas, na taxa de aprovação, ficava em último.

Este “ranqueamento” levou a uma corrida entre os estados pelas melhores posições no IDEB, induzindo-os a adotarem critérios e mecanismos similares para a avaliação de suas políticas educacionais. Diversos estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, vêm, a partir de então, realizando políticas próprias de avaliação externa, com enormes semelhanças entre si, que praticamente transpõem o IDEB para as esferas estaduais. Em São Paulo, foi criado o IDESP¹⁶⁵², no Rio de Janeiro foi criado o IDERJ¹⁶⁵³, mudando-se apenas o “SP” por “RJ”. Vários estados estão associando essas políticas a bonificações ou sanções, com o objetivo de induzir as unidades escolares e os docentes a se mobilizarem em direção ao alcance das metas, definidas em termos de produtividade aferida por indicadores e avaliações padronizadas

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo.

³ Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

que têm, como requisitos fundamentais, o desempenho dos alunos. O SARESP¹⁶⁵⁴, em São Paulo, e SAERJ¹⁶⁵⁵, no Rio de Janeiro, são provas que avaliam o desempenho dos alunos das respectivas redes públicas estaduais. No caso da rede estadual do Rio, os professores e funcionários têm a promessa de receberem o 14º, 15º ou até o 16º salário, caso cumpram integralmente as metas estabelecidas pelo governo estadual.

Além de ferir a isonomia salarial da categoria, a instituição de gratificações por produtividade implica o estabelecimento de um modelo de composição da remuneração docente no qual parte do valor recebido não se constitui como direito, não integrando permanentemente o salário do professor e não compondo a base sobre a qual incidem os triênios e a partir da qual são calculados os reajustes e a aposentadoria.

Outro aspecto a destacar é que parte da remuneração docente fica condicionada ao cumprimento das metas imediatistas, relacionadas à melhoria da posição dos estados no ranking nacional. No caso do Rio de Janeiro, esse imediatismo fica evidente na ênfase dada ao objetivo de classificar o ensino médio estadual entre os cinco primeiros do ranking nacional do IDEB, até 2014, já que, em 2009, o estado amargava a penúltima colocação. As metas da Seeduc/RJ incluem, ainda: redução da evasão escolar, melhoria no fluxo escolar, ou seja, da taxa de aprovação dos alunos, e melhoria do desempenho dos alunos em avaliações externas. Para fazerem jus ao bônus, os professores devem também cumprir os seguintes requisitos: lançar as notas no sistema on-line, cumprimento integral do currículo mínimo de cada disciplina e ter pelo menos 70% de presença ao longo do ano. Essas metas e requisitos deixam evidente o propósito de controle administrativo do professor, feito ao custo de atropelos e distorções na gestão escolar e na atuação docente.

O acesso ao bônus é bastante seletivo: em 2011, o programa pagou bônus de até três vencimentos base para 342 escolas e cerca de 14.500 matrículas. Para a Secretaria, porém, os efeitos dessa política parecem estar dentro do esperado. Com as ações adotadas, o Rio de Janeiro passou do penúltimo lugar para o 15º no ranking IDEB 2011. Juntamente com o Estado de Goiás, foi o estado que apresentou a maior “evolução”. Teve a 2ª maior variação de IDEB de 2011 e de fluxo escolar do Ensino Médio, a 1ª maior variação da Taxa de Proficiência no Ensino Médio e a 3ª maior variação da Taxa de Rendimento Escolar no Ensino Médio.

3 – Entre a corrosão e a resistência

Ao longo das últimas décadas, os profissionais da educação protagonizaram vários processos de resistência, destacando-se as movimentações coletivas organizadas pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE), um dos maiores sindicatos de servidores públicos do estado do Rio de Janeiro e também um dos maiores sindicatos unificados de profissionais da educação do Brasil. As grandes greves, manifestações e processos formativos da categoria, que fazem parte dessa história, possibilitaram experiências de agregação e de acúmulos coletivos que referenciam as respostas docentes no atual contexto, ainda que as novas formas de organização de políticas coloquem essas experiências sob novo prisma.

As tensões atuais em torno do Plano de Metas, instituído pelo governo de Sérgio Cabral, envolvem formas de resistência muito variadas e, mesmo, desiguais nos seus efeitos. Parte das reações atuais demonstra o

⁴ Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

⁵ Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

desgaste resultante das tensões criadas pela forma de gestão política adotada pelo atual governador. Tal como no Taylorismo, o Plano enfraquece a organização do sindicato e a solidariedade interna da categoria docente, corroendo as relações profissionais e a carreira, à medida que permite remunerações diferenciadas por unidade escolar e, a partir de 2013, por professor, individualmente.

Ao prever a melhoria da remuneração por meio do cumprimento individualizado de metas e avaliações, essa política faz com que o empenho individual pareça mais interessante que as resistências coletivas. A indução nesse sentido, no entanto, tem inúmeras contradições. Por exemplo, com vistas à melhoria das taxas de aprovação, o Plano propõe e estimula a contenção formal do número de reprovados. O cumprimento dessa contenção como uma efetiva formalidade, por professores que lançam notas repetidas para todos os alunos, expõe o caráter farsesco do Plano, configurando situações que têm gerado constrangimentos para a Secretaria.

Assim, a corrosão das condições de trabalho e de organização da carreira docente, tal como discutida por Oliveira (2010), manifesta-se, na rede estadual do Rio de Janeiro, de diferentes modos e por diferentes vias: na destituição da autonomia pedagógica, principalmente a avaliativa, do professor; na cada vez mais presente desorientação dos docentes, que não sabem a que “ordens” seguir, frente aos múltiplos procedimentos e gerentes que governam seu trabalho; no sentimento de desprofissionalização, que daí deriva; nos efeitos difusos da deterioração das condições de trabalho e das relações escolares, como no caso da intensificação das formas de adoecimento dos professores devido ao excesso de trabalho, ao constrangimento moral, à responsabilização por situações que de fato estão fora de seu controle.

Cabe lembrar, porém, que, simultaneamente, as tentativas de resposta coletiva organizada têm sido exercitadas por várias vias. A experiência negativa do professorado com o programa Nova Escola foi um precedente importante em relação ao Plano de Metas instituído em 2011, construindo uma memória coletiva sobre os riscos das relações concorrenciais e da submissão do trabalho docente a modelos gerenciais de gestão.

Assim, logo após o anúncio do Plano de Metas, a categoria docente instaurou uma nova greve, em 2011, que ficou marcada pelas conquistas econômicas e políticas que obteve. Apesar das crises pelas quais passa o movimento sindical de conjunto, o SEPE ainda é um dos poucos sindicatos que aglutina centenas ou milhares de trabalhadores da educação, realizando passeatas, atos e ocupações de espaços da administração pública, protestos, campanhas informativas, seminários e debates, participando de conselhos, plenárias, assembleias, conferências e congressos para a discussão de políticas educacionais. As diversas formas difusas de manifestação dos descontentamentos, somadas à persistência de movimentações que afirmam a importância dos espaços coletivos de discussão de políticas, estão relacionadas à instauração recente de novas formas de agregação e resistência. Dois casos exemplares são a criação, em 2012, com a participação do SEPE/RJ, ANDES, SINDSCOP, ANEL, CSP-CONLUTAS, INTERSINDICAL e MST, do Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública (FEDEP); e a instauração de um manifesto público contra a nomeação da secretária de educação do município do Rio, Cláudia Costin, para cargo dirigente do MEC, cuja disseminação e apoios, em escala nacional, resultaram no recuo do MEC em relação à nomeação.

4 - Considerações finais:

A análise do Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro dá visibilidade a relevantes mudanças na definição do trabalho docente que estão em curso em uma escala bem mais ampla. A ênfase na produtividade das redes e nas posições ocupadas em rankings implica um custo altíssimo em termos da corrosão das condições de atuação do professor e, por conseguinte, da subsunção da “educação de qualidade” a um padrão de realização da educação escolar cujo bom desempenho nos rankings produtivistas já não guarda qualquer relação com a efetiva melhoria da formação escolar, no sentido do enriquecimento das relações dos alunos com o conhecimento.

No que diz respeito às mudanças no trabalho e na carreira docente, parece-nos importante avançar no reconhecimento analítico dos variados elementos que devem ser objeto de pesquisas e lutas: as alterações nas formas de cálculo do custo do trabalho docente; a alteração do conjunto de tarefas que passam efetivamente a compor as atividades cotidianas do professor, com predominância de atividades de execução em detrimento de atividades de elaboração intelectual do processo formativo; a redução do tempo e das condições para o exercício da autonomia docente como prática coletiva; a imposição de relações concorrenciais entre estabelecimentos e entre profissionais, estimulando o individualismo, são alguns dos aspectos que, conjugados, evidenciam uma forma de governo dos profissionais da educação profundamente implicada com a destituição do caráter intelectual do trabalho docente, com evidentes perdas em termos das possibilidades de construção da educação escolar como efetivo direito social.

Referências Bibliográficas

- Barroso, João (2006). A regulação das políticas públicas de educação: Espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa / Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Castel, Robert (1998). As metamorfoses da questão social: Uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes.
- Costa, Áurea (2009). Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: O processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: Costa, Áurea & Neto, Edgard & Souza, Gilberto. A proletarização do professor: Neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann (pp. 94-95)
- Foucault, Michel (2008). Segurança, território e população. São Paulo: Martins Fontes.
- Freitas, Luiz Carlos de. (2012). Os reformadores empresariais da educação: Da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação e Sociedade (Impresso), v. 33.
- Frigotto, Gaudêncio (2001). A produtividade da escola improdutiva: Um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6ª edição. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, Antonio (2000). Cadernos do cárcere. V. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Oliveira, Dalila (2010). Los trabajadores docentes en el contexto de la nueva regulación educativa: Análisis de la realidad brasileña. In: Oliveira, Dalila & Feldfeber, Myriam. (Org.). Nuevas regulaciones educativas en América Latina: Políticas y procesos del trabajo docente. 1ed. Lima: Fondo Editorial Universidad Ciencias y Humanidades, v. 2 (pp. 55-80).

- Souza, Gilberto (2009). Das luzes da razão à ignorância universal. In: A proletarização do professor: Neoliberalismo na educação. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann.
- Oliveira, Francisco (1998). Os direitos do antivalor: A economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes.
- Shiroma, Eneida, Oto (2003). O eufemismo da profissionalização. In: Moraes, Maria Célia Marcondes (org.) Iluminismo às avessas: Produção de conhecimento e as políticas de formação. Rio de Janeiro: DP&A.
- Tumolo, Paulo & Fontana, Klalter (2008). Trabalho docente e capitalismo: Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Educação e Sociedade. Campinas: v.29, nº 102 (pp. 159-180).

Liderança escolar: motivação, comunicação e inovação para uma boa gestão: caracterização dos gestores escolares dos distritos de viana do castelo e de braga

Maria Margarida R. Barbosa¹⁶⁵⁶, Eusébio André Machado¹⁶⁵⁷, Rosa Maria da Silva Carneiro de Sá¹⁶⁵⁸, João Paulo da Silva Miguel¹⁶⁵⁹

Resumo

A liderança é um conceito que tem evoluído ao longo dos tempos, também ligado ao termo organização. Depois de vários estudos, nos anos 80 do século passado, o conceito de liderança teve um ligeiro esmorecimento; no entanto, nos anos noventa retomou-se o estudo sobre o conceito, pois o mesmo suscitou a ideia de ser uma condição de sucesso das organizações.

A liderança escolar pressupõe conhecer a organização escola (cultura escolar), a sua estrutura, mas mais propriamente o papel do gestor/diretor e mesmo a evolução que esta figura tem tido no quadro normativo.

Existe uma aturada investigação sobre liderança escolar, que nos permite conhecer vários modelos/estilos de liderança, tais como os apresentados por Jeffrey Glanz (2003).ou por Bass e Avolio (2004):

Com este estudo empírico pretende-se conhecer a forma como a gestão das nossas escolas não agrupadas e agrupamentos, se está a desenvolver com base na legislação (decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril e alterações), sobretudo no que concerne à figura do diretor/gestor. Com a investigação apresentada será possível caracterizar o estilo de liderança de cada diretor de agrupamento e das escolas não agrupadas, respondendo, assim à seguinte questão:

Que modelo/estilo de liderança desenvolvem os diretores das escolas não agrupadas e dos agrupamentos de escolas dos distrito de Viana do Castelo e de Braga e estarão estes modelos de acordo com os estudos já existentes?

Será utilizado um *design*/plano de investigação multimétodo. Neste tipo de *design*, a investigação iniciou-se com uma abordagem qualitativa “minor” (qual), e prosseguiu com uma abordagem de carácter quantitativa “major” (QUAN) utilizando um questionário dividido em três partes: a primeira parte sobre s seus dados pessoais/profissionais de cada diretor e as segunda e terceira partes sobre a caracterização dos estilos de liderança, recorrendo a inquéritos de autor questionário da caracterização de estilo de liderança proposto por Jeffrey Glanz (2003) e outro dos autores Bass e Avolio (2004), aplicando um questionário da caracterização de estilo de liderança (MLQ), com escala *Likert*. No tratamento de dados, recorrer-se-á a dois tipos de análise: análise descritiva e análise comparativa, utilizando o *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS) versão 20.

Os resultados esperados são: obter uma listagem de estilos de liderança e poder relacionar esses mesmo estilos com vários fatores, tais como: género, antiguidade num cargo de liderança, características individuais de cada líder/gestor, inteligência emocional positiva, capacidade de comunicação ou capacidade

¹⁶⁵⁶ Universidade Portucalense, margaridabarbosa1960@gmail.com

¹⁶⁵⁷ Universidade Portucalense

¹⁶⁵⁸ Universidade Portucalense

¹⁶⁵⁹ Agrupamento de Escolas da Senhora da Hora

de inovação; sugerir qualidades e virtudes de liderança que permitam desenvolver uma nova forma de gestão.

Introdução

Este trabalho de investigação pretende conhecer os estilos de liderança dos diretores dos agrupamentos e escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga, situando-os no seu próprio contexto, seja em termos geográficos (interior/litoral), seja em termos de espaço económico (rural/urbano), ou seja em termos da dimensão da organização que dirigem (pequenos/grandes agrupamentos).

Feito o levantamento dos trabalhos de tese de doutoramento sobre *liderança*, os títulos são bastante escassos e, inclusivamente, autores como Silva (2010) afirmam que tem havido pouco interesse em estudar o tema, quando fora de Portugal se torna uma área de grande interesse. Pretendemos estudar de que forma a liderança resulta de um equilíbrio entre a motivação, a comunicação e a inovação e mudança educacional, para conseguir uma melhoria e uma escola eficaz. Dos trabalhos já produzidos até à data podemos encontrar alguns pontos de contacto, mas consideramos ser possível acrescentar, e através da nossa investigação dar a conhecer a verdadeira realidade da liderança escolar.

Método

As opções metodológicas são todos os processos e procedimentos metodológicos inerentes ao design/plano de investigação multimétodo. Os métodos mistos, ou multimétodo ou múltiplos métodos, caracterizam-se numa primeira fase, pelo predomínio dos métodos quantitativos, seguida de uma segunda fase utilizando métodos qualitativos.

Segundo Sampieri, Collado & Lucio (2006,p.99) “os estudos exploratórios são como realizar uma viagem a um lugar desconhecido”, pelo que, embora possam existir pequenos trabalhos sobre liderança, o grupo participante será inovador por mostrar um conjunto heterogéneo, que permitirá conhecer nova informação. Para os mesmos autores, este tipo de estudo (exploratório) serve para desenvolver métodos a serem utilizados em estudos mais profundos. A investigação inicia-se com uma abordagem quantitativa “major” (QUAN) e prossegue com uma abordagem de carácter qualitativo “minor” (QUAL), com objetivo de esclarecer algumas das questões do estudo inicial de natureza quantitativa.

Objetivos

Conhecer a forma como a gestão das nossas escolas e sobretudo da nova forma de organização escolar, os agrupamentos, se está a desenvolver com base na legislação (decreto-lei nº75/2008, de 22 de abril e alterações), sobretudo a figura do diretor/gestor.

Esta investigação consiste em caracterizar o tipo de liderança de cada diretor de agrupamento ou escola não agrupada, dos existentes nos distritos de Viana do Castelo e de Braga, aplicando o questionário sobre avaliação do tipo natural de liderança de Jeffrey Glanz (2003) e a grelha de estilos de liderança preconizada no modelo de Bass e Avolio (2004), através da aplicação do *Multifactorial Leadership Questionnaire*. Paralelamente será possível conhecer as características pessoais de cada diretor, sendo feita uma análise

comparativa considerando o género, a idade ou mesmo o número de anos na gestão escolar. Por outro lado será objetivo perceber se existem diferenças de gestão quando em presença de um pequeno agrupamento ou de um grande agrupamento, ou ainda entre a gestão de um agrupamento localizado numa área rural e um outro localizado numa área urbana. Por fim, será que relacionando o enquadramento teórico com a investigação empírica poderemos perceber se os “novos” diretores/gestores assumiram as suas competências como uma inovação, no sentido de promover uma mudança na gestão, de forma a exercerem um estilo de liderança que crie um bom ambiente na instituição e resulte numa gestão profissional e eficaz?

Para desenvolver o projeto a que nos propomos, entendemos que a pergunta de partida deverá ser:

- Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga.
- Mas outras questões serão abordadas ao longo do estudo, tais como:
- Quais os comportamentos de liderança mais característicos no conjunto de diretores?
- O modelo/estilo de liderança é influenciado pelo género, pela idade, pela formação académica, pela formação profissional, pelo tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?
- Estarão os resultados de acordo com os estudos já realizados?
- Na análise qualitativa do problema, através de entrevistas, vamos querer saber:
- Qual a forma como o diretor percebe a sua própria liderança?
- Se são líderes motivados?
- Como comunicam?
- Será que a percepção de liderança dos docentes se altera consoante o contexto (rural/urbano ou pequeno/grande agrupamento)?
- O que pensam sobre o futuro das nossas escolas ser entregue a um *coach*?
- Quais pensam ser as características/virtudes que deverá ter um diretor de agrupamento?

Para a resposta a estas questões vamos utilizar e cruzar os resultados da análise quantitativa e da análise qualitativa dos instrumentos utilizados.

Amostra

A investigação desenvolver-se-á no distritos de Viana do Castelo e de Braga, por uma questão de proximidade geográfica, tentando conhecer os estilos de liderança desenvolvidos quer em agrupamentos, quer em escolas não agrupadas, em pequenos agrupamentos e em grandes agrupamentos, em meio rural e em meio urbano.

De facto, desde o início da escolha da temática, passando pela apresentação do projeto e sua aprovação, o número de agrupamentos diminuiu, havendo uma maior concentração e o caminho indica-nos que o resultado final ainda não é conhecido, pois novas concentrações e novos agrupamentos poderão vir a ser

criados. No entanto, para este trabalho foi possível tomar como base a última listagem apresentada pela DREN (Direção Regional de Educação do Norte), em 15 de dezembro de 2012, uma vez que este organismo só existiu como tal até 31 de dezembro de 2012. Assim, o total de agrupamentos e escolas não agrupadas, a essa data e nos distritos já mencionados era de 94. Destas, 26 agrupamentos e escolas não agrupadas pertencem ao distrito de Viana do Castelo e, as restantes, 68 ao distrito de Braga.

Instrumentos

Como já informamos, aplicaremos um *design*/plano de investigação multimétodo, com a investigação a ter início com uma abordagem quantitativa “major” (QUAN) e prossegue com uma abordagem de carácter qualitativo “minor” (QUAL), com objetivo de esclarecer algumas das questões do estudo inicial de natureza quantitativa. Sobre os participantes a considerar neste estudo (diretores dos agrupamentos e de escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga), serão recolhidos dados de caracterização pessoal e profissional, para uma posterior análise descritiva e comparativa. Serão aplicados dois questionários segundo dois modelos/estilos de liderança: o questionário/grelha sobre avaliação do tipo natural de liderança de Jeffrey Glanz (2003) e o *Multifactorial Leadership Questionnaire* de Bass e Avolio (2004); finalmente serão realizadas entrevistas a cinco diretores, escolhidos de forma aleatória e que representem o rural, o urbano, o litoral e o interior.

Procedimentos

A proximidade geográfica dos agrupamentos de escola e das escolas não agrupadas, relativamente aos investigadores, possibilitou o contacto pessoal, uma maior facilidade de comunicação e de recolha de informação. A diversidade de características dos diretores estudados, com pequenos e grandes agrupamentos, escolas não agrupadas, agrupamentos com localização no litoral ou no interior e agrupamentos de localização urbana ou de localização rural também proporcionou um maior contacto com diferentes realidades

Para recolha da informação foram aplicados inquéritos de caracterização individual/ sociodemográfica, individualmente e pessoalmente a todos os diretores. Estes questionários vieram permitir o conhecimento de algumas características pessoais dos diretores que poderão vir a explicar e mesmo interferir no estilo de liderança.

Houve a intenção de conhecer as características pessoais, tais como a idade, o género ou a área de formação inicial, mas também se houve formação em gestão escolar, quais os cargos ocupados, ou o tempo em cargos de chefia.

Sendo a maioria das escolas de construção recente, nos últimos 30 anos, os diretores dessas escolas não agrupadas e dos agrupamentos, na sua grande maioria e por conhecimento próprio, acompanharam o historial mais recente das mesmas. Na prática, em termos de gestão escolar, estes participantes conheceram vários projetos de gestão e liderança escolar, concretamente a fase colegial e a fase unipessoal.

A oposição litoral/interior e rural/urbano foi um motivo da escolha dos participantes na posterior recolha qualitativa de informação através das entrevistas semiestruturadas. O número de entrevistas reflete 5% do número total de diretores e foram escolhidos em função da receptividade para colaborarem.

Resultados

Os resultados da caracterização individual dos participantes, feita através da aplicação de caracterização individual sociodemográfica, aplicado a todos os diretores de agrupamento e escolas não agrupadas, foram: do total da amostra inicial, 94 diretores de agrupamento e escolas não agrupadas, eram 23 no distrito de Viana do Castelo e dos restantes 71 no distrito de Braga, mas só responderam e participaram um total de 46, distribuídos pelos dois distritos, como mostra o quadro nº1.

QUADRO Nº1- DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR DISTRITO

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
Viana do Castelo	22	47,8	47,8	47,8
Braga	24	52,2	52,2	100,0
Total	46	100,0	100,0	

A distribuição por género resultou ser 29 do género masculino e 17 do género feminino distribuídos em quatro grupos etários, conforme o quadro nº2.

QUADRO Nº2 DISTRIBUIÇÃO DOS DIRETORES POR GRUPOS ETÁRIOS

	Frequência	Percentagem	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
30 a 39 anos	1	2,2	2,2	2,2
40 a 59 anos	16	34,8	34,8	37,0
50 a 59 anos	26	56,5	56,5	93,5
60 ou mais anos	3	6,5	6,5	100,0
Total	46	100,0	100,0	

A formação inicial é bastante diversificada, podendo-se concluir que a área da Educação é das menos privilegiadas na hora de se proporem para cargos de gestão. A grande maioria já beneficiou dessa formação em gestão, o que em teoria poderá ser bastante positivo pelo conhecimento que poderá acrescentar sobre temáticas como comunicação ou gestão de conflitos. É de salientar que nos últimos anos tem sido o próprio Ministério a criar formação específica para os diretores, forçando, de certa forma, a que, aqueles que ainda não tinham tido acesso, poderem cimentar os seus conhecimentos, aliando a prática e autodidatismo aos conhecimentos teóricos.

Relativamente à questão sobre o tempo de serviço dos diretores participantes, sendo proposta uma distribuição em três grupos, mais de metade dos diretores participantes (31), já possui mais de 25 anos de serviço.

Metade dos inquiridos participou nas duas formas de gestão que mais tempo perduraram na fase pós 25 de abril, podendo ser relacionado com a idade dos docentes e o tempo de lecionação, os quais, cumulativamente, lhes puderam proporcionar oportunidade para esse exercício. O gráfico nº1 regista o número de anos que os diretores já foram ocupando nos cargos de gestão, sendo notório que, sensivelmente metade, já ocupa esses cargos para cima de 10 anos. Cinco deles já estão em cargos de gestão à 18 anos e o máximo são dois diretores que já lideram à 26 anos.

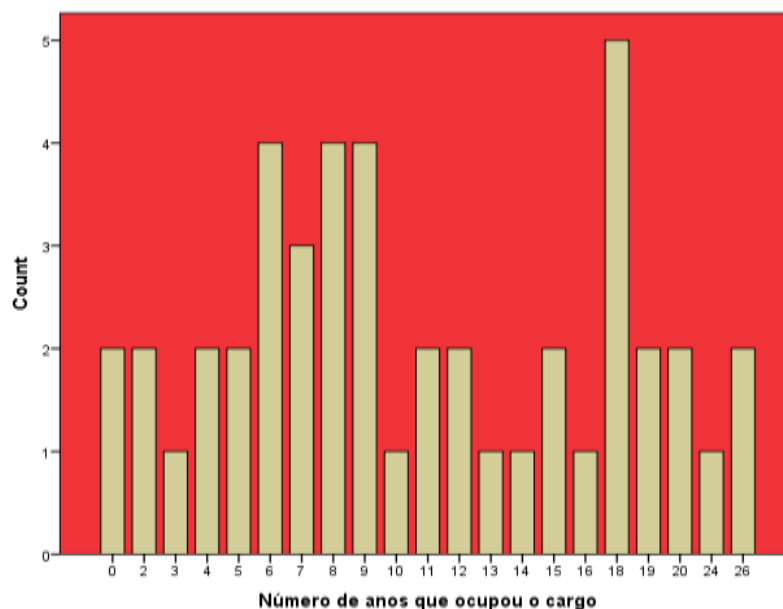


GRÁFICO Nº1-DISTRIBUIÇÃO DO NÚMERO DE ANOS POR CARGO

O quadro nº 3 mostra, claramente que, os líderes analisados estão, em média à 11 anos na gestão e o máximo de tempo no cargo de chefia atinge os 26 anos.

Passou-se a fazer a análise dos resultados provenientes da aplicação dos dois inquéritos de autor: Modelo dos Estilos de Liderança de Jeffrey Glanz (2003) e o Modelo *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* de Bass e Avolio (2004).

QUADRO Nº3-ESTATÍSTICA DESCRITIVA

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Número de anos que ocupou o cargo	46	0	26	11,11	6,773
Total	46				

O Modelo de Estilos de Liderança de Glanz (2003) é composto por sete propostas, onde cada uma delas surge com características de análise psicológica. Analisando os 46 inquéritos realizados e aplicando a grelha de análise proposta pelo autor, foi possível apurar os resultados organizados no quadro nº4, assim como os apresentados no gráfico nº2.

Assim, o estilo de liderança com o maior número de diretores associados foi o estilo empático/dinâmico (20 diretores), seguido dos estilos agressivo/adaptável (11 diretores) e assertivo/ adaptável (10 diretores). O gráfico nº2 mostra visualmente, com mais impacto, esta mesma distribuição.

Relativamente às características destes estilos, recorda-se o seguinte:

- Empáticos dinâmicos: *carismáticos*, sinceros, amáveis, de compaixão forte, calorosos e com bom humor; independentes, intuitivos e gostam de aproximar pessoas; bons ouvintes, determinados, enérgicos e seguros; com presença forte, gostam de dirigir ou controlar os outros; procrastinadores, otimistas e de fácil relacionamento; podem orientar-se por objetivos.

QUADRO Nº4-ESTILO DE LIDERANÇA GLANZ

ESTILOS DE LIDERANÇA	Frequência absoluta	Frequência acumulada	Percentagem Simples	Percentagem Cumulativa
assertivo/adaptável	10	21,7	21,7	21,7
assertivo/criativo	1	2,2	2,2	23,9
empático/adaptável	1	2,2	2,2	26,1
assertivo/dinâmico	2	4,3	4,3	30,4
empático/dinâmico	20	43,5	43,5	73,9
agressivo/dinâmico	1	2,2	2,2	76,1
agressivo/adaptável	11	23,9	23,9	100,0
Total	46	100,0	100,0	

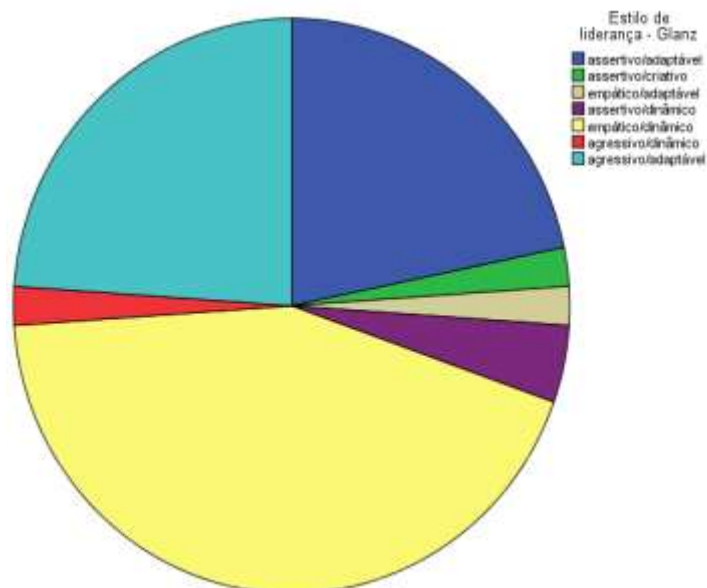


Gráfico nº2-diretores por estilo de liderança

- Agressivos adaptáveis: orientados por especialistas, *não são carismáticos*, mas socialmente conscientes; são oportunistas, extrovertidos e dominadores; orientam-se por objetivos, são superficiais e gostam de controlar os outros; adaptam-se às situações, são autoconfiantes e orientados para o sucesso.
- Assertivos adaptáveis: *não são carismáticos*, são fiáveis, trabalhadores, organizados, responsáveis, gostam de ordem, estabilidade e são excelentes profissionais; são inteligentes, determinados e pragmáticos; com características de bons administradores, são pontuais, persistentes, económicos, honestos, com princípios e diligentes.

A grande diferença nos estilos está na existência, ou não, de carisma, qualidade individual e natural de um líder. No entanto existem características comuns aos três grandes grupos que se salientaram, tais como a determinação, o gosto de controlar ou a vontade de atingir os objetivos a que se propõem.

QUADRO Nº 5- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DE BASS & AVOLIO (2004)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Liderança Transformacional	46	2,05	3,90	3,2043	,41363
Liderança Transacional	46	1,13	3,88	2,5217	,57270
Liderança Laissez-Faire	46	,00	1,88	,7174	,47685
Resultados da Liderança	46	2,22	4,00	3,1014	,40763
Valid N (listwise)	46				

O quadro nº5 mostra os valores das medidas de centralidade, ficando demonstrado que como Bass & Avolio(2004) referem, um bom perfil de liderança deve refletir uma baixa frequência de comportamentos *laissez-faire* (Liderança *Laissez-Faire*), neste caso **,7174**, seguido por frequências sucessivamente mais elevadas de comportamentos transacionais (Liderança Transacional), neste caso **2,5217** e uma elevada frequência de comportamentos transformacionais (Liderança Transformacional), com o valor de **3,2043**.

O quadro nº6 mostra os valores das medidas, mínimo, máximo, média e desvio padrão, relativamente às categorias do estilo de Liderança Transformacional, onde a categoria IIA – Influência Idealizada – comportamentos surge como o máximo dos mínimos, quando todos atingem o máximo; o desvio padrão é maior para a categoria IM – Motivação Inspiradora. Em termos práticos, carisma e motivação são determinantes neste estilo de liderança.

QUADRO Nº 6- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DO ESTILO DE LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
IIA	46	1,50	4,00	3,0109	,56262
IIB	46	2,25	4,00	3,3587	,50181
IM	46	1,50	4,00	3,2391	,59385
IS	46	2,00	4,00	3,3098	,45088
IC	46	1,50	4,00	3,1033	,52856
Valid N (listwise)	46				

O quadro nº 7, mostra em oposição, as mesmas medidas para o estilo de liderança Laissez-faire, que vem confirmar a teoria, verificando-se a não existência de mínimos e os máximos também apresentam valores muito baixos.

Relativamente aos Resultados da Liderança, que comportam as categorias do Esforço Extra, Eficácia e a Satisfação, pode o quadro nº8 que todos têm o máximo, o mínimo mais elevado se aplica à Eficácia, assim como o menor desvio padrão, sendo, contrariamente o maior desvio padrão para a Satisfação.

QUADRO Nº 7- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DO ESTILO DE LIDERANÇA LAISSEZ-FAIRE

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
MBEP	46	,00	2,25	,7989	,49615
LF	46	,00	2,75	,6359	,60486
Valid N (listwise)	46				

QUADRO Nº 8- ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DAS CATEGORIAS DOS RESULTADOS DA LIDERANÇA

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EE	46	2,00	4,00	2,9783	,56831
E	46	2,25	4,00	3,1793	,42708
S	46	,00	4,00	3,1304	,68666
Valid N (listwise)	46				

Estes resultados também estão de acordo com outras investigações consultadas, embora com amostras muito mais restritas, exceto uma investigação realizada por investigadores da Universidade de Aveiro, a

um vasto grupo de presidentes de Conselhos Executivos e apresentado em 2007. Segundo Costa e Castanheira (2007:141-154) “o líder transformacional motiva os seguidores, introduzindo mudanças nas suas atitudes de modo a inspirá-los para a realização de objetivos suportados por valores e ideais.”.

Discussão e conclusões

Relativamente à questão de partida:

- Que modelo/estilo de liderança encontramos nos diretores dos agrupamentos e das escolas não agrupadas dos distritos de Viana do Castelo e de Braga.

a resposta surge de dupla forma de acordo com o instrumento utilizado. Com base em Glanz (2003), o modelo/estilo de liderança mais comum foi o dos empáticos dinâmicos. Os diretores de agrupamento com este modelo/estilo, apresentam as seguintes características: *carismáticos*, sinceros, amáveis, de compaixão forte, calorosos e com bom humor; independentes, intuitivos e gostam de aproximar pessoas; bons ouvintes, determinados, enérgicos e seguros; com presença forte, gostam de dirigir ou controlar os outros; procrastinadores, otimistas e de fácil relacionamento; podem orientar-se por objetivos. Segundo a aplicação do MLQ de Bass e Avolio (2004) o modelo de liderança com maior número de respondentes foi o transformacional. Para Robbins (2002, p. 319), “...a liderança transformacional é construída em cima da liderança transacional, pois produz, nos liderados, níveis de esforço e de desempenho que vão além dos obtidos apenas na abordagem transacional”

Nas investigações já produzidas e consultadas, tanto na área do ensino/gestão escolar, como noutras áreas, tais como no setor da saúde, o modelo de liderança que surge mais frequentemente é o transformacional cujos fatores/categorias, segundo os autores são: Influência Idealizada (carismática); Motivação Inspiracional; Estímulo Intelectual e Consideração Individualizada.

O carisma é a característica comum aos dois resultados, ou seja, aos resultados evidenciados pela aplicação dos dois modelos/estilos de liderança. Para Max Weber (1922-1947) este termo para designar uma forma de influência baseada nas perceções dos seguidores de que o líder está dotado de características pessoais: um alto nível de autoconfiança; tendência para dominar; forte convicção na integridade das suas próprias crenças; necessidade de poder. São líderes que, através da sua visão pessoal e da sua energia, inspiram os seus seguidores e têm influência nas suas organizações e aquém a quem os subordinados atribuem capacidades de liderança extraordinária, por vezes até um certo heroísmo (Batista & Costa, 2007, p. 568). Para Klein e House *in* Pereira (2006) o carisma resulta da conjugação de três elementos: o líder com as suas qualidades de desempenhos carismáticos; os colaboradores que se encontram abertos e passíveis ao carisma e o meio carismático, assinalado pela apreensão da crise e pelo desapontamento com a conjuntura imperante Bass *in* Batista e Costa (2007) refere que o carisma embora seja um elemento necessário da liderança transformacional, não é, no entanto, por si só, suficiente para suscitar um processo transformacional. Assim, um líder carismático pode não ser transformacional mas, a liderança transformacional, por sua vez, comporta uma componente de carisma

Os resultados dos estudos já realizados ressaltam que os melhores líderes são tanto transacionais quanto transformacionais. A dualidade vem ao encontro do que Bass e Avolio (2004) sugerem quando apontam a interação entre estes dois tipos de liderança, referindo que a liderança transacional é uma espécie de

patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional, sendo que, os líderes mais eficazes utilizam comportamentos característicos dos dois tipos de liderança.

Bass e Avolio (2004) sugerem a interação entre os dois tipos de liderança, referindo que a liderança transacional é uma espécie de patamar a partir do qual se desenvolve a liderança transformacional e os líderes mais eficazes utilizam comportamentos característicos dos dois tipos de liderança.

Pela análise de todos os resultados e com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas a cinco diretores, também nos foi possível encontrar respostas às outras questões que se colocaram no início da investigação, tais como:

- Quais os comportamentos de liderança mais característicos no conjunto de diretores?

Os comportamentos de liderança mais característicos nos diretores investigados não podem ser apresentados de uma forma exata, mas se nos basearmos nas Teorias Gerais de Administração, sobretudo em Peter Druker, já poderemos concluir, e com base nas entrevistas realizadas, que os diretores de agrupamento, hoje em dia, são muito mais gestores. Também os comportamentos demonstrados estão de acordo com a teoria das Relações Humanas estão presentes. Comportamentos e motivação são um conjunto de forças que energizam o empenho e a eficiência dos líderes. Nos líderes analisados, a motivação está associada a uma vocação pela gestão e pela liderança. Se abordamos as características e comportamentos dos líderes avaliados na nossa investigação, poderemos associar às Teorias Específicas – Organizacionais da motivação, uma vez que os líderes trabalham por objetivos e metas, Também podemos associar os mesmos comportamentos manifestados com as Teorias Gerais da motivação, que segundo Maslow se atingem no topo da pirâmide, com a autorrealização, Os diretores de agrupamento e de escolas não agrupadas, são, na sua maioria, líderes com bastantes anos na gestão das unidades em questão, onde referem sentirem-se bem no desempenho dessas funções, havendo referência a que no dia em que não estejam motivados, ou já não se sintam realizados deixarão o cargo de diretor.

Refletindo sobre as teorias analisadas, a Teoria dos Traços acaba por estar na base das restantes teorias e modelos/estilos, uma vez que as características individuais são determinantes, são comuns e estão na base do nascimento de um líder.

Com base na Teoria dos Estilos de Liderança (Chiavenato,2003), que tem como ponto de partida as teorias gerais de administração e associa às teorias comportamentais, verificamos que os líderes estudados em amostra são democráticos, vendo confirmadas as características deste modelo/estilo de liderança, tais como:

- as diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo com a assistência e estímulo do líder;
- o grupo esboça as providências e técnicas para a execução das tarefas, solicitando ao líder aconselhamento quando necessário;
- a divisão de tarefas fica a cargo do grupo e cada membro escolhe os seus companheiros de trabalho;
- o líder é um membro normal do grupo.

No entanto, as Teorias Situacionais de Liderança, também vieram salientar a importância que tem o facto de o líder ser aceite pelos subordinados e ter um comportamento motivacional, que apoia, orienta e ensina. Os líderes flexíveis podem agir de formas diferentes, dependendo da situação. Também a amostra dos

diretores entrevistados veio confirmar que a motivação é uma base necessária, que aliada a outras características, se torna uma combinação que trás resultados de liderança muito positivos.

- O modelo/estilo de liderança é influenciado pelo género, pela idade, pela formação académica, pela formação profissional, pelo tempo de permanência no agrupamento ou pelo desempenho de cargos?

Podemos dizer que nenhum destes fatores parece influenciar, de forma determinante, o modelo/estilo de liderança mais evidenciado. Sendo a formação académica muito diversificada, a formação profissional estar, igualmente para todos à disposição, uma vez que o Ministério da Educação assim a proporciona, a grande maioria estar em cargos de gestão há muito tempo, assumindo a liderança de forma ativa. O único fator que poderá ter alguma influência poderá ser o género, uma vez que dos 46 diretores analisados, 29 são do género masculino, podendo interferir as características relacionadas com a inteligência emocional, tais como, a importância das emoções, a visão de futuro relativamente à organização, a empatia, a energia criativa, a espontaneidade ou a intuição. Damásio (1994) defende que as vertentes racionais e emocionais se complementam, embora a ciência refira o género masculino mais racional e o feminino mais emocional

Recordamos que no estilo de liderança empática dinâmica, segundo Glanz (2003) apresenta a distribuição foi de 13 diretores do género masculino e 7 do género feminino. Os resultados da aplicação do MLQ, de Bass e Avolio (2004), não apresentam diferença, uma vez que a maioria dos respondentes foi do género masculino (29 diretores num total de 46).

- Estarão os resultados de acordo com os estudos já realizados?

Os resultados, relativamente à aplicação do modelo de Jeffrey Glanz (2003), não podem ser comparados, pois não temos conhecimento de qualquer outro estudo desenvolvido em Portugal com a aplicação deste mesmo instrumento. Quanto à aplicação do instrumento de Bass e Avolio, dos estudos conhecidos e desenvolvidos tanto na área do ensino, como na área da saúde vieram trazer resultados semelhantes, sendo o modelo/estilo transformacional aquele que aparece com valores mais diferenciados. Daí que dos estudos conhecidos surge a liderança transformacional como o modelo/estilo de liderança que mais se destaca, mas nunca de forma evidenciada.

Outras seis questões foram colocadas, no início da nossa investigação e que a análise qualitativa nos veio permitir aferir respostas concretas, que embora individuais, acabam por poder revelar uma generalização de ideias.

A perceção da própria liderança coincidiu no conceito de liderança democrática e a humanização o que está de acordo com todas as teorias gerais de administração e as restantes teorias apresentadas no enquadramento teórico.

De seguida, apresentamos as respostas a essas questões:

- Se são líderes motivados?

Pode-se concluir que são líderes motivados, confirmando todas as teorias que referem a importância de um líder motivado, que proporcione um bom ambiente nas organizações escolares, sobretudo ao serem os elementos motivadores de uma equipa.

A motivação é uma das características individuais destes, indo de encontro a conceitos desenvolvidos pelas teorias de administração apresentadas no enquadramento teórico, ou de acordo com as teorias de comportamento organizacional, ou ainda de acordo com as teorias da liderança, como por exemplo a Teoria dos Traços, como já foi afirmado anteriormente

- Como comunicam?

O uso “necessário” das novas tecnologias é fundamental, sobretudo quando um diretor de agrupamento “comanda” organizações de grande dimensão. Pela análise qualitativa foi possível verificar que a influência do tamanho da unidade de educação na hora de comunicar, também é determinante para o uso dessas mesmas tecnologias. A comunicação mais informal e individualizada, passando pelas formas tradicionais de comunicação numa organização escolar, acontece em pequenos agrupamentos ou escolas não agrupadas, num ambiente de proximidade.

Para Sergiovanni (2004) o líder criativo constrói e trabalha os materiais humanos e tecnológicos com vista a moldar uma organização. Confirma-se o enquadramento teórico, sobretudo quando para Cunha e outros (2006), a comunicação é o aparelho circulatório da vida organizacional ou que, segundo Bilhim (2006) a comunicação numa organização cumpre quatro funções: controla, motiva, fornece informações e vai de encontro às necessidades

- Será que a perceção de liderança dos docentes se altera consoante o contexto (rural/urbano ou pequeno/grande agrupamento)?

Ficou provado que o contexto interfere na liderança. Um agrupamento localizado num contexto rural, sendo de menor dimensão, possibilita uma liderança com características identificadas na Teoria da Contingência, ou nas Teorias Situacionais. O mesmo acontece se o agrupamento ou escola não agrupada está localizada em meio urbano, ou se o agrupamento tem uma dimensão de grande envergadura. Nestes casos, o líder e o gestor combinam-se numa mesma pessoa, sendo difícil perceber quais as características do estilo de liderança. Como Silva (2010) defende cada escola tem a sua singularidade e esta está diretamente relacionada com o contexto. Nas várias teorias de liderança analisadas ou nos modelos/estilos de liderança, o contexto é um fator ao qual é atribuído uma grande importância.

- O que pensam sobre o futuro das nossas escolas ser entregue a um *coach*?

Algum desconhecimento relativamente ao termo e à aplicação prática de novas formas de gestão e liderança. O fator idade e antiguidade no cargo, pode tornar os diretores tão autoconfiantes que consideram estar completamente embrenhados no seu modelo/estilo de liderança. Quando existe um maior conhecimento sobre o assunto, os diretores valorizam a sua possível existência de uma forma positiva, justificando como mais uma forma de ajuda para o percurso individual de gestão e de liderança.

- Quais pensam ser as características/virtudes que deverá ter um diretor de agrupamento?

As características e traços individuais, sempre adequadas ao contexto e à situação. Outras características também sugeridas pela investigação foram: autoridade, capacidade de reconhecimento, ser democrático, autoritário e diretivo conforme a circunstância, bem informado, saber ouvir, ser compreensivo, humano, sensível, poderado, ambicioso, disponível, desafiador e que saiba reconhecer o trabalho dos outros.

Como conclusão final, podemos afirmar que, embora a liderança unipessoal tendo sido imposta por articulado legislativo, na prática, funciona muito mais na teoria e só quando a responsabilidade é solicitada, surge a figura do diretor. A falta de mudança de mentalidades associada ao facto de serem as mesmas pessoas que ocuparam os cargos nos conselhos diretivos, conselhos executivos e agora diretores, veio permitir que sejam valorizar mais o trabalho em equipa, do que a responsabilidade individual da liderança unipessoal. Sendo as mesmas pessoas a ocupar cargos diferentes de liderança, acabam por manter as mesmas características, estilos e esquemas de trabalho. O modelo/estilo de liderança não se altera apesar da imposição de normativos e novas políticas educativas na área da gestão escolar. Ne entanto, na altura de uma avaliação externa e na prestação de contas, o diretor conhece perfeitamente as competências e responsabilidades de que está incumbido.

Referências bibliográficas

- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1999). *Training full range leadership: A resource guide for training with the MLQ*. California: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactory Leadership Questionnaire. Manual and Sampler Set, 3ªEd.* Califórnia: Gallup Leadership Institute; Mind Garden.
- Batanaz Palomares, L. (2003). *Organización escolar. Bases científicas para el desarrollo de las instituciones educativas*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Batista, B. & Costa, J. (2007). Lideranças transformacional, transaccional, laissez-faire e resultados da liderança: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar. Em Pedro, A., Martins, A. & Fernandes, C. (Ed.), *Congresso Educação e Democracia – Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bento, A. V. (2007). *Desafios à liderança em contextos de mudança*. In Mendonça, A. & Bento, A. V. (2008). *Educação em Tempo de Mudança*. Madeira: Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira.
- Bilhim, J. A. de Faria (2006) *Teoria Organizacional – Estruturas e pessoas*, Universidade Técnica de Lisboa.
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2007). "Lideranças transformacional, transaccional e laissez-faire: um estudo de exploratório sobre os gestores escolares com base no MLQ". In Sousa, J. M. & Fino, C. N. (2007). *A Escola sob Suspeita*. Porto: Edições ASA, pp. 141-154.
- Chiavenato, Idalberto (2003). *Introdução à Teoria Geral de Administração*. Rio de Janeiro, McGraw-Hill do Brasil.
- Costa, Jorge A. (2000). *Liderança nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In J. Costa, A. Mendes e A. ventura (org). *Liderança e estratégia nas organizações escolares* (pp 15-33). Aveiro: Universidade de Aveiro
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C. (2006). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. Lisboa: Editora RH,Lda.
- Glanz, J. (2003). *À descoberta do seu estilo de liderança. Um guia para educadores e professores*. Porto: Edições ASA.

- Pereira, A. (2006). Guia prático de utilização do SPSS. Análise de dados para as ciências sociais e psicologia. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, H. (2006). Liderança nas escolas. Comportamentos docentes e desempenho de estudantes – um estudo empírico. Lisboa: DGIDC.
- Robbins, S. (2002). Comportamento organizacional. São Paulo: Prentice Hall.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lucio, P. B. (2006). Metodologia de pesquisa. São Paulo: McGrawHill.
- Sergiovanni, T.J. (2004). O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: Edições ASA.
- Silva, J. Manuel (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas. Protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Escola Plural: Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na formação para a vida e o trabalho

Alexandre do Nascimento¹⁶⁶⁰

Resumo

Este trabalho apresenta um projeto iniciado a partir da minha candidatura para a Direção da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT), unidade de ensino técnico da FAETEC, localizada no Bairro de Marechal Hermes, no Município do Rio de Janeiro.

A ETEOT foi criada pelo Decreto Estadual nº 3061, de 25/02/80, no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino MEC/PREMEM, com o nome de Centro Interescolar Oscar Tenório (CIOT). Os primeiros cursos técnicos oferecidos pela Unidade foram Contabilidade e Administração. Em 1990 passou a se chamar Escola Técnica Estadual Oscar Tenório. Em 09/02/1996, pelo Decreto Estadual nº 22011, a ETEOT passou da Secretaria Estadual de Educação para a Secretaria Estadual de Tecnologia e Ciência e, em 10/06/1997, passou a integrar a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Hoje, a Escola Técnica Estadual Oscar Tenório é uma das unidades de ensino técnico da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), e é reconhecida por pais, estudantes, professores e pelo território onde se localiza, como uma escola de boa qualidade, tanto no que diz respeito à formação geral, quando na formação profissional de nível técnico em administração, contabilidade, análises clínicas, gerência em saúde e informática para internet. Junto com as demais Escolas Técnicas da Rede FAETEC, a ETEOT é uma das principais instituições de formação técnica no estado do Rio de Janeiro e uma das poucas desse gênero no território em que está localizada (Bairro Marechal Hermes e adjacências, bem como para a Baixada Fluminense). Além disso, é a única escola técnica da Rede FAETEC que oferece cursos técnicos de Contabilidade e Gerência em Saúde.

No período que estive na liderança da Gestão da ETEOT, propus à comunidade escolar, nos debates e propostas de gestão divulgadas no processo para a indicação de Diretores de 2007, diretrizes gerais de um projeto que denominamos de “Escola Plural”, ou seja, uma ideia para pensarmos a escola como um lugar comum produtivo, que só pode ser comum com Democracia (abertura às singularidades), com Autonomia (liberdade com respeito às singularidades), com a aposta no valor da Diversidade e com o compromisso com novas relações sócio-ambientais. Tais diretrizes, que estiveram presentes como princípios norteadores, durante todo o período em que fui Diretor da Unidade Escolar, foi política e teoricamente aprofundada.

Experimentar formas e conteúdos que contribuam para que os estudantes aprendam a “ler” criticamente o mundo, que aceitem positivamente as diferenças e saibam posicionar-se respeitosamente e sem preconceitos diante das singularidades, que desenvolvam autonomia de estudos, que se interessem pelas questões que angustiam nossa sociedade, que tenham perspectivas de continuidade dos estudos, que saibam formular projetos próprios, sejam empreendedores e sejam cidadãos participativos, são desafios

¹⁶⁶⁰ FAETEC - Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro.

que estão colocados. É neste sentido geral, que a ideia de Escola Plural se apresenta como proposta de gestão escolar e processo pedagógico que aposta nas possibilidades inovadoras de uma articulação entre Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na educação para a vida e o trabalho

Introdução

Este texto apresenta um projeto iniciado a partir da minha candidatura para a Direção da Escola Técnica Estadual Oscar Tenório (ETEOT), unidade de ensino técnico da FAETEC, localizada no Bairro de Marechal Hermes, no Município do Rio de Janeiro.

A ETEOT foi criada pelo Decreto Estadual nº 3061, de 25/02/80, no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino MEC/PREMEM, com o nome de Centro Interescolar Oscar Tenório (CIOT). Os primeiros cursos técnicos oferecidos pela Unidade foram Contabilidade e Administração. Em 1990 passou a se chamar Escola Técnica Estadual Oscar Tenório. Em 09/02/1996, pelo Decreto Estadual nº 22011, a ETEOT passou da Secretaria Estadual de Educação para a Secretaria Estadual de Tecnologia e Ciência e, em 10/06/1997, passou a integrar a Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC).

Hoje, a Escola Técnica Estadual Oscar Tenório é uma das unidades de ensino técnico da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), e é reconhecida por pais, estudantes, professores e pelo território onde se localiza, como uma escola de boa qualidade, tanto no que diz respeito à formação geral, quando na formação profissional de nível técnico em administração, contabilidade, análises clínicas, gerência em saúde e informática para internet. Junto com as demais Escolas Técnicas da Rede FAETEC, a ETEOT é uma das principais instituições de formação técnica no estado do Rio de Janeiro e uma das poucas desse gênero no território em que está localizada (Bairro Marechal Hermes e adjacências, bem como para a Baixada Fluminense). Além disso, é a única escola técnica da Rede FAETEC que oferece cursos técnicos de Contabilidade e Gerência em Saúde.

No período que estive na liderança da Gestão da ETEOT, propus à comunidade escolar, nos debates e propostas de gestão divulgadas no processo para a indicação de Diretores de 2007, diretrizes gerais de um projeto que denominamos de “Escola Plural”. Tais diretrizes, que estiveram presentes como princípios norteadores, durante todo o período em que fui Diretor da Unidade Escolar, foi política e teoricamente aprofundada e é apresentada neste texto. O conteúdo desta elaboração busca estabelecer premissas conceituais e diretrizes gerais de um projeto político-pedagógico.

Projeto Pedagógico: uma definição a partir do conceito de Comum

Um projeto é uma explicitação de intencionalidades e, portanto, de opções éticas. Num projeto político tais intencionalidades partem de opções éticas – aquilo que se quer instituir – cuja finalidade geral é a mudança da situação, instituição ou das relações que pretende transformar ou qualificar. O ponto de partida da construção de um projeto político é a análise da realidade concreta, a identificação os desafios a serem enfrentados e a definição de metas. Em um projeto explicitam-se princípios, objetivos, estratégias, formas e conteúdos de um processo que a coletividade pretende constituir.

Na perspectiva de uma sociedade democrática, um importante desafio que se coloca é a constituição de condições materiais e culturais (educação) que contribuam para a emancipação humana e, pois, para o desenvolvimento de autonomia individual e coletiva. Um projeto político democrático é, portanto, uma construção que se alimenta de experiências, saberes, fazeres e formulações dos próprios agentes das ações de construção da democracia. Como nos ensinou o professor Milton Santos, *“gente junta cria cultura”*, ou seja, cria sentidos, formas, conteúdos e, pois, projetos e seus processos. Deste ponto de vista, um projeto político democrático não é uma construção a partir de definições prévias, mas uma dinâmica constante, pois um projeto democrático deve constituir um processo que, permanentemente, reelabora o projeto. Projeto e Processo se alimentam um do outro.

A educação, como práxis, é lugar de discussões sobre conhecimentos, valores, culturas, sobre o que a instituição da sociedade delibera como formas e conteúdos educativos. Educação e projeto são, conceitos intimamente relacionados. Toda educação insere-se numa determinada perspectiva, ou seja, *“queiramos, ou não, o domínio da educação é sempre, e continuamente, o do projeto. Trabalha com o que ainda não está aí, com a construção, com a antecipação. A educação é o projeto de criação do mundo humano, pela criação do homem que o habita (...) Por isso educação é forçada a se pensar como atividade imaginária, imaginar o mundo e o homem que se prepa”*. (Valle, 1996)

Desse ponto de vista, pensar um Projeto Político-Pedagógico, ou simplesmente Projeto Pedagógico, pois que não há no pedagógico nada que não seja político, é imaginar, refletir, construir e gerir metas, diretrizes, objetivos, formas, conteúdos, instrumentos de avaliação, dinâmicas de gestão e acompanhamento do processo de concretização do que se pretende como foco da ação pedagógica.

Numa concepção democrática o projeto pedagógico deve ser, necessariamente, fruto de aberturas e debates coletivos, envolvendo a totalidade da chamada comunidade escolar (gestores, funcionários, docentes, discentes, pais e outros atores interessados). Fruto de uma dinâmica que já deve ser democrática, o Projeto Pedagógico é não apenas uma ação intencional, mas um compromisso deliberado coletivamente, um investimento ético-político com sentido explícito, uma perspectiva constituinte deve ser uma referência para as ações pedagógicas e administrativas da escola. É neste sentido que “todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político”, por estar articulado a uma perspectiva de sociedade e por apostar que “na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo” (Veiga, 1995).

Elaborar coletivamente o Projeto Pedagógico da Escola e tomá-lo uma referência concreta significa um importante passo conjunto dos trabalhadores da educação, dos estudantes, dos pais, da comunidade e, ou seja, daqueles que, do ponto de vista de uma política educacional democrática, devem ser os gestores da escola pública e, como tal, devem se apropriar da elaboração das funções estratégicas do trabalho escolar e da organização das suas ações, visando a concretização do que se quer constituir, que em nosso caso pode ser resumido como uma dinâmica de produção baseada na cooperação entre as singularidades, seus saberes e os conhecimentos das diversas áreas, constituindo, dessa forma, uma articulação entre Diferenças, Culturas, Ciências e Tecnologias, na perspectiva da construção de uma instituição do Comum.

Educação como projeto comum para a constituição do Comum

A base política e teórica da proposta de educação escolar aqui discutida é fruto de uma sistematização de ideias e consolidação parcial de perspectivas políticas, institucionais e pedagógicas elaboradas por servidores, estudantes, pais e convidados em reuniões, troca de informações, reflexões e diálogos.

É uma perspectiva que tem como pretensão a instauração na escola de uma dinâmica comum, ou seja, um de processo cooperativo de apropriação dos processos pedagógicos e procedimentos institucionais. Trata-se de uma proposição a ser aperfeiçoada, coletivamente, no próprio processo que pretende constituir, pois um projeto determina ações, mas estas ações, quase sempre, retornam ao projeto propondo a sua reelaboração. O que se pretende é um Projeto/Processo que seja resultado das relações entre professores, estudantes, funcionários de administração e apoio, pais e mães, teorias, experiências e desejos. A proposta tem uma virtude, que é também uma fragilidade, a de querer produzir ideias e sentidos a partir da relação entre as pessoas, através de práticas colaborativas, divergências, conversas, olhares, escutas, leituras, gestos, expressões. Em outras palavras, o que se pretende é uma produção comum para a constituição da escola como o lugar comum das pessoas que, nela e através dela, produzem, difundem, trocam entre si, aprendem e aprendem culturas, diferenças, conhecimentos, ofícios, valores, afetos, visões de mundo.

Teoricamente, o conceito de Comum é chave nessa perspectiva. O filósofo italiano Antonio Negri (2003) denominou de Comum a forma democrática que pode assumir a multidão, que é, segundo ele, a denominação de uma multiplicidade de singularidades. Na relação entre as diferentes formas de estar no mundo e se expressar constituem-se questões comuns e, mais do que isso, podem constituir-se novas possibilidades e, a partir delas, dinâmicas de constituição de um comum que não tem que ver as noções tradicionais de comunidade ou do público, mas *“baseia-se na comunicação entre singularidades e se manifesta através dos processos sociais colaborativos da produção”* (Negri e Hardt, 2005). O Comum é a proposta de uma relação social de interdependência. Portanto, não há constituição do Comum sem aberturas às singularidades, reconhecimento de sua importância e potencialização de suas capacidades criativas.

O Comum não é o Estado, onde o “público” é algo gerido e controlado pelas instituições oficiais de governo na máquina Estatal e onde, em boa medida, esse controle é uma espécie de privatização daquilo que, por definição, é de interesse e de acesso público. Este conceito de “público” não faz distinção entre controle estatal e o que deveria ser, realmente, de posse e gestão comuns. Desse nosso ponto de vista, tudo que é, por definição, “público”, como é a escola pública, deve ser gerido de forma a tornar-se comum.

O Comum, portanto, não se refere à noção tradicional do público. Baseia-se na ideia da valorização singularidades e se manifesta, materialmente, a partir da abertura às diversas formas de expressão dessas singularidades.

Ora, se concebemos a democracia ao mesmo tempo como projeto e processo, ou seja, como um fim que não se pode alcançar sem meios democráticos, para que algo seja gerido de forma a tornar-se comum é preciso que a própria gestão seja comum, isto é, seja o resultado permanente da produção das singularidades.

Do ponto de vista do conceito de Comum, a educação deve ser algo a que todos devem ter acesso, tanto naquilo que produz e difunde, quando na sua gestão. Na Escola Pública isso é fundamento para a sua constituição material como lugar de participação e de condições objetivas que assegurem a todas as

pessoas o acesso a esse participável, pois democratizar é a abertura a participação de todos ao que não pode ser dividido privativamente. Quanto mais abertas as intervenções e saberes diversos é a educação e, pois, a Escola Pública, mais ela se aproxima de uma *Instituição do Comum*.

Sob esse marco conceitual, a tarefa fundamental da gestão escolar é a de constituir lugares comuns, ou seja, suscitar o investimento coletivo numa dinâmica escolar em que as singularidades, em cooperação, se expressem em busca de inovações sociais constantes, sem causa final, numa dinâmica progressiva e permanente de gestão autônoma dos recursos, dos projetos, das diretrizes e regras como realização deste conceito. A aposta ético-política que pressupõe essa diretriz é que a abertura às singularidades estimula autonomia, criatividade e inovações, o que melhora a qualidade (social e técnica) do trabalho da Escola e da capacidade de não apenas dar respostas aos desafios e demandas do capital¹⁶⁶¹, mas também a produzir para além da medida do Capital, ou seja, demandas por novas instituições comuns, por novas relações. Eis, então, do nosso ponto de vista, o que deve ser uma Escola Pública: uma Instituição do Comum e, como tal, uma Instituição Plural.

Escola Plural - Diferenças, Culturas, Ciências e Tecnologias na formação para a Vida e o Trabalho

Ao afirmarmos que a Escola Pública, para ser democrática e, como tal, contribuir para processos de democratização, deve ser lugar comum e denominarmos isso de escola plural, expressamos uma concepção de escola em que a gestão, os currículos e a pedagogia devem considerar e, mais que isso, apostar na diversidade de visões de mundo, estilos, estéticas, valores, saberes e afetos, presentes em qualquer espaço de sociabilidade, em que diferenças se relacionam. Isso significa pensar a escola como lugar de um trabalho coletivo de sistematização, produção e difusão de conhecimentos histórico-culturais, científicos e tecnológicos, de desenvolvimento de autonomia, de reconhecimento, valorização e aberturas às diferenças e singularidades, de diálogos e participação democrática. E, sendo o ensino médio técnico uma oferta de “formação geral” e de “formação para o trabalho”, isso significa que os conteúdos de tais formações devem ser concebidos como elementos integrados de uma educação para a vida em sociedade.

Desse ponto de vista, formação geral e formação para o trabalho passam a ser apenas denominações diferentes, mas que se completam num mesmo processo, pois, na vida concreta, não há separação ou divergência entre essas duas coisas e, em consequência, não é mais possível pensarmos numa separação entre conhecimentos gerais e conhecimentos especializados, como propõe o discurso, muito difundido e acriticamente aceito no âmbito da educação profissional, da formação para o mercado de trabalho.

Formar para o mercado de trabalho é, dessa forma, disponibilizar cérebros e mão-de-obra para aquilo que o capital demanda. Além disso, para o capital, quanto mais conhecimentos e capacidades produtivas estiverem disponíveis maior é o seu poder, enquanto trabalho morto e exploração, sobre o trabalho vivo.

Entrar e permanecer no mercado de trabalho significa torna-se e manter-se empregável. Mas manter-se empregável não é garantia de ter um emprego e, pois, uma remuneração pela atividade que desenvolve. Manter-se empregável é apenas fazer parte de um excedente a ser mobilizado de acordo com as demandas

¹⁶⁶¹ Utilizamos aqui o termo “capital” para designar a relação social sob a qual vivemos, sobretudo no que diz respeito à forma como o trabalho é concebido, como algo subordinado aos objetivos das empresas e do poder que estas exercem sobre a produção e a vida. Capital é uma relação social em que é nítido quem comanda e quem obedece, quem explora e quem é explorado, quem subordina e quem é subordinado.

do capital, e não garantia de vida digna. A própria relação salarial não é mais significado de acesso à cidadania.

Alguns estudos¹⁶⁶² mostram que estamos historicamente no que se denomina de pós-fordismo, ou seja, numa fase do capitalismo em que a produção tornou-se mais flexível. Além disso, o conjunto de regras das relações de produção capitalista, não se limita ao espaço físico das empresas e ao tempo de trabalho dedicado a elas, mas vêm atingindo toda a sociedade e se instalando em todas as formas de produção social. No pós-fordismo tempo de vida e tempo de trabalho tendem a ser a mesma coisa, ou seja, hoje é a vida que se torna produtiva e, por isso, no capitalismo contemporâneo é a vida que vem sendo posta para trabalhar, e não mais uma parte do nosso tempo. O mercado de trabalho é, desse ponto de vista, uma mobilização do comum na produção, cujos produtos, ao invés de retornarem ao comum, são apropriados na forma de propriedade privada. Para nós é normal a frase “a empresa X produz o produto Y”. Mas a força produtiva que a empresa diz ser dela é, na verdade, o trabalho vivo, ou seja, os cérebros e as mãos daqueles que ela mobiliza através dos instrumentos de disciplina e controle do Capital. A empresa é trabalho morto, uma forma estrutura jurídica e contábil que nada produz além de tecnologias de comando, exploração e controle sobre a vida. O desafio que se apresenta é o de pensar a formação para o trabalho além da medida do mercado de trabalho.

“Dentro” ou “fora” do chamado mercado, o trabalho vivo é produtivo. Podemos dizer, inicialmente, que formar para o trabalho, dentro da perspectiva que estamos aqui delineando, é produzir um excedente de conhecimentos, de inteligência, de subjetividades inovadoras, de desejos socialmente inovadores, através de uma educação que proporcione o domínio de conhecimentos, técnicas e tecnologias para a criação de relações e formas sociais cooperativas onde o que é produção comum retorne ao comum.

Diferente da formação para o mercado de trabalho, na formação para o trabalho o processo pedagógico deve ser muito mais do que transmitir conteúdos. É preciso que a pedagogia invista na produção de uma cultura comprometida com novas relações sócio-ambientais, com a produção de condições de vida digna e com a radicalização da democracia (ou seja, com a constituição de instituições comuns). O currículo deve dar mais importância ao debate sobre as instituições sócio-culturais, às dinâmicas políticas e econômicas e ao desenvolvimento das capacidades de imaginar processos, produtos, formas, conteúdos e relações sociais cooperativas e experimentar inovações correspondentes.

Alguns elementos são estruturantes na perspectiva aqui em discussão e elaboração. Um deles elementos e a potencialização da capacidade de inovar, formular e gerir projetos. Isso, hoje, já é uma exigência (do Capital), mas não deixa de ser de grande importância (pois é também uma ferramenta para a liberação do Trabalho). Ou seja, para desenvolver autonomia, o conceito de empreendedorismo e as experiências práticas que tal conceito sugere podem ser úteis. Outro elemento é o acesso a produções culturais diversas, o exercício do debate sobre questões políticas, econômicas, ambientais e sociais, o acesso a informações sobre direitos, saúde, políticas públicas de democratização, bem como a extensão à comunidade externa de informações, conhecimentos e experiências produzidas pela escola e por parcerias, são também elementos fundamentais desse projeto. Este elemento nos permite afirmar que, na Escola Plural, o acesso à tecnologias de informação e comunicação tem grande importância, pois tais tecnologias, para uma dinâmica democrática, são ferramentas cada vez mais fundamentais, na medida em que ampliam as possibilidades

1662 Cocco (2001), Negri e Hardt (2001; 2005), Lazarato (2002).

de cooperação, formação de redes produtivas, além de ajudar no acompanhamento e atualização de informações sobre desenvolvimento social, científico e tecnológico. Hoje, é muito importante que a Escola não esteja “desconectada” de acessos à informações, das redes sociais, das possibilidades de troca e das transformações e inovações sociais, técnicas, econômicas e políticas.

O Currículo escolar deve reconhecer e valorizar as múltiplas singularidades (o que aqui chamamos de diversidade), o que Guattari (1992), chama de “*ecosofia*”, ou seja, “*uma articulação ético-política entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana)*”, e incorporar o empreendedorismo. Nas atividades da Escola Plural a maneira de viver e de se relacionar com as diferentes formas de expressão de humanidade e com o ambiente social e natural deve ser tema permanente de reflexão .

Cabe aqui ressaltar que os conceitos de diversidade e empreendedorismo não são multiculturalismo e empreendedorismo de negócios. Na Escola Plural, o que chamamos de empreendedorismo é atividade autônoma, capacidade de aprender a aprender, atitude positiva no sentido da produção de formas alternativas de organização e atribuição de valor ao trabalho, potência inovadora. No sentido da democracia e de novas formas de relação social, o empreendedorismo pode ser entendido como cultura de cooperação, onde as atividades que cada um(a) desenvolve na produção social não deve significar hierarquização e reprodução de desigualdades, como propõe a cultura empresarial vigente.

Sobre Diversidade, que é o principal pilar conceitual da proposta de Escola Plural, vários elementos devem ser considerados. O primeiro elemento é a própria definição. O que denominamos de diversidade pode ser entendido como o conjunto das diversas formas de vida, estilos, valores, visões de mundo. Desse ponto de vista podemos entender diversidade como a denominação de uma multiplicidade de singularidades, ou seja, uma multidão de sujeitos sociais singulares, que possuem e produzem história e culturas. Porém, apesar de, notadamente, a escola ser um lugar de encontros de singularidades e, pois, de diversidade, a educação ainda é uma instituição que privilegia determinadas culturas e valores, tratando-as como “universais”, mas que são notadamente eurocêntricos, etnocêntricos, masculinos e cristãos. E “*essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes*” (Sodré apud MEC/SECAD, 2006, p. 218). Ou seja, “*assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas, também, implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia*” (Gomes apud MEC/SECAD, 2006, p. 218).

Assim, reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade na educação escolar significa reconhecer, respeitar e valorizar as singularidades (culturais, étnico-raciais, sexuais, as múltiplas linguagens) que a constitui, o que significa fazer escolhas curriculares e pedagógicas que evidenciem suas histórias, seus valores, seus estilos e suas produções sócio-culturais diferenças é colocar em discussão as relações de poder e criar condições relacionamento democrático, de trocas, de respeito ao outro. Portanto, seja para a gestão escolar, seja para o currículo e as práticas pedagógicas, o conceito de diversidade pode servir como base e objetivo geral deste projeto pedagógico. Ou seja, nos projetos e práticas educacionais que consideram a importância da diversidade o ponto de partida é uma aposta na multiplicidade, o que quer dizer que a educação passa a ser não apenas uma ação de explicitação das singularidades, mas fundamentalmente uma ação de produção de singularidades. Porém, isso não se faz sem um permanente diálogo sobre os

preconceitos e discriminações, sobre as dimensões raciais da desigualdade social e as relações de poder estabelecidas, pois num espaço Comum é fundamental a superação do racismo, do etnocentrismo e de qualquer outra forma de preconceito. Essa pedagogia da diferença não é a apologia a um arco-íris de diversas cores e estilos, e sim uma aposta de que o reconhecimento e valorização das singularidades é importante para a difusão de novos conhecimentos, para o surgimento de novos temas de estudos e pesquisas, para a experimentação de novas relações de poder e posicionamentos democráticos. Trata-se, então, de um currículo e uma pedagogia constituintes (Negri, 2002), na medida em que pretendem explicitamente contribuir para a superação do uno, do homogêneo, da disciplina, no sentido da produção de uma nova cultura, de diversos jeitos de ser, de novas visões estéticas e de novas relações sócio-culturais.

Na Escola Plural é importante que seja superado o entendimento, ainda hegemônico entre os educadores, de que o currículo escolar é apenas conteúdo programático e não o conjunto de informações, conhecimentos tácitos e codificados, dinâmicas e relações. Sobretudo quando se trata de atividades que exigem interdisciplinaridades, não é incomum no ambiente escolar que tais atividades sejam concebidas como “extra-curriculares”, ou seja, algo que não faz parte do currículo. Há aqui um grande desafio, que é o de um deslocamento paradigmático, ou seja, a necessidade de investimentos em um processo de mudança na cultura escolar vigente, cuja preocupação ainda é centrada no ensino de conteúdos através de aulas expositivas. A superação dessa forma de conceber o currículo é importante para que o investimento na criação em conjunto, na co-pesquisa e na co-produção, sejam as principais dinâmicas do trabalho pedagógico e cultural da escola. Para tanto, é preciso considerar que novas relações, questionadora de preconceitos, discriminações e hierarquias, “*sem degradação ou diminuição do ser nesse contato e nessa mistura*” (Glissant, 2005) e apostem na potência criativa que pode surgir com a abertura às singularidades.

Escola Plural é, portanto, uma ideia para pensarmos a escola como um lugar comum produtivo, que só pode ser comum com Democracia (abertura às singularidades), com Autonomia (liberdade com respeito às singularidades), com a aposta no valor da Diversidade e com o compromisso com novas relações sócio-ambientais.

Experimentar formas e conteúdos que contribuam para que os estudantes aprendam a “ler” criticamente o mundo, que aceitem positivamente as diferenças e saibam posicionar-se respeitosamente e sem preconceitos diante das singularidades, que desenvolvam autonomia de estudos, que se interessem pelas questões que angustiam nossa sociedade, que tenham perspectivas de continuidade dos estudos, que saibam formular projetos próprios, sejam empreendedores e sejam cidadãos participativos, são desafios que estão colocados. É neste sentido geral, que a ideia de Escola Plural se apresenta como proposta de gestão escolar e processo pedagógico que aposta nas possibilidades inovadoras de uma articulação entre Diversidade, Culturas, Ciências e Tecnologias na educação para a vida e o trabalho e que, inicialmente, sugere para a Escola:

- Fóruns de Diálogos e Decisões sobre Pedagogia, Currículo e Gestão, com todos os seguimentos da Escola
- Práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais e valorização da Diversidade étnico-cultural, no currículo e nas relações escolares, sempre na perspectiva de superação de racismos, preconceitos e discriminações.

- Práticas de Educação das relações sócio-ambientais, na perspectiva do conceito de Ecosofia, no currículo e nas relações escolares.
- Empreendedorismo como co-pesquisa.
- Extensão de conhecimentos, pesquisas e atividades culturais para o território no qual a escola está presente – A Escola como Ponto de Culturas.

Bibliografia

- COCCO, Giuseppe. Trabalho e Cidadania: Produção e direitos na era da globalização. São Paulo: Cortez, 2001.
- COCCO, Giuseppe; GALVÃO, Alexander P.; SILVA, Gerardo. Capitalismo Cognitivo: trabalho, redes e inovação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GLISSANT, Edouard. Introdução a uma poética da diversidade. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- GUATARRI, Feliz. As Três Ecologias. Campinas: Papirus, 1992.
- LAZZARATO, Maurizio e CORSANI, Antonella. Emprego, crescimento e renda: história de conteúdo e forma de movimento. In: Revista Lugar Comum - Estudos de Mídia, Cultura e Democracia, n.15-16, set/2001-abr/2002, páginas 73-84.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.
- NEGRI, Antonio. Poder Constituinte: Ensaio sobre as alternativas da modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- NEGRI, Antonio. Kairós, Alma Venus, Multidão: nove lições ensinadas a mim mesmo. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. Império. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- NEGRI, Antonio e HARDT, Michael. Multidão. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- VALLE, Lilian do. A escola pública e a crise do pensamento utópico moderno. Rio de Janeiro: Mimeo, 1996.
- VALLE, Lilian do. Espaços e Tempos Educativos na Contemporaneidade: a paidéia democrática como emergência do singular e do comum. In CANDAU, Vera Maria (org). Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. DP&A, 2000.
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola. Campinas: Papirus, 1995.

Gestão educacional: desafios e perspectivas da equipe gestora escolar na formação continuada de educadores

Elvira Maria Godinho Aranha¹⁶⁶³, Wanda Maria Junqueira Aguiar¹⁶⁶⁴

Resumo:

Esta comunicação pretende discutir uma pesquisa de doutorado, em andamento, que tem como objetivo compreender os sentidos e significados sobre *gestão escolar* constituídos pelos participantes de Equipe Gestora escolar (diretora, coordenadora pedagógica e vice-diretora) de quatro escolas oficiais da Cidade de São Paulo (duas estaduais e duas municipais), todas participantes de projetos de pesquisa que incluem formação, ligados a Universidade. É também objetivo específico da pesquisa em foco compreender os sentidos e significados que cada um dos participantes da equipe Gestora atribui a sua atividade na organização da escola e em que medida a Atividade de Formação de educadores desenvolvida nas escolas em foco, constitui elemento importante no movimento de ressignificação de sentidos. Ancorado nos pressupostos teóricos da Psicologia Sócio Histórica, este trabalho tem como fundamentação teórica metodológica as discussões vygotskianas que, por sua vez estão apoiadas nas premissas do Método em Marx, e no pensamento histórico-dialético marxista (MARX e ENGELS, 1845-46/2007), bem como nos seus seguidores e nos trabalhos dos teóricos contemporâneos (AGUIAR, 2010, 2011; AGUIAR e OZZELA, 2006; MAGALHÃES, 2009). A análise dos dados, seguindo o mesmo alinhamento conceitual está baseada no procedimento teórico metodológico denominado “Núcleos de significação” (AGUIAR e OZZELA, 2006). Os dados estão sendo produzidos desde 2010 em entrevistas, reuniões reflexivas e formações com as participantes, foram vídeos gravados e transcritos. Os resultados iniciais indicam: (i) as relações colaborativas desenvolvidas entre as participantes sugerem que houve possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento para todos, (ii) alguns dos sentidos iniciais das participantes sobre a sua atividade na escola foram ressignificados e (iii) as relações desenvolvidas tiveram uma repercussão no planejamento das ações da equipe gestora e sugerem modificações no contexto imediato, apontando para uma transformação na cultura de formação na escola.

Palavras Chaves: Gestão educacional, Formação de educadores, Equipe Gestora escolar, Psicologia Sócio Histórica.

1 Introdução e Justificativa do Trabalho

Esta comunicação é parte de um projeto de doutorado em andamento e tem como objetivo compreender os sentidos e significados sobre *gestão escolar* constituídos pelos participantes de Equipe Gestora escolar (diretora, coordenadora pedagógica e vice-diretora) de quatro escolas oficiais da Cidade de São Paulo. Todas as escolas são participantes de projetos de pesquisa que incluem formação, ligados a Universidade. É também objetivo específico da pesquisa em foco compreender os sentidos e significados que cada um

¹⁶⁶³ Pedagoga, Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP, com ênfase em formação de educadores e Doutoranda em Educação: Psicologia da Educação pela PUCSP. elviraa@uol.com.br

¹⁶⁶⁴ Psicóloga, Dra. em Psicologia Social pela PUCSP, docente do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação (PUCSP) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Atividade Docente e Subjetividade. iajunqueira@uol.com.br

dos participantes da equipe Gestora atribui a sua atividade na organização da escola e em que medida a Atividade de Formação de educadores desenvolvida nas escolas em foco, constitui elemento importante no movimento de ressignificação de sentidos.

Para esta apresentação focalizaremos apenas alguns resultados iniciais que apontam a importância, mas também as dificuldades, de espaços de discussão sobre a atividade da equipe gestora e também da condução da formação contínua na escola. Este trabalho está organizado da seguinte maneira: iniciaremos discutindo a emergência do conceito de gestão escolar e diferentes estudos que focalizam a necessidade de transformações nas escolas, bem como os diferentes papéis da equipe gestora para a formação na escola. Em seguida, apresentamos brevemente os pressupostos teóricos que dão sustentação ao processo da investigação, qual sejam, as categorias centrais da Psicologia Sócio- Histórica, fundamentais para a pesquisa em foco. Para esta apresentação enfatizaremos especialmente as contribuições de Vygotsky (1927/2004, 1934/2001, 1925/2004, 1930/2004, 1926/2004), Leontiev (1977, 1978a e b, 1983, 2004) sobre conceitos fundamentais para aprendizagem e desenvolvimento, consciência e mediação. Em seguida discutiremos brevemente o tipo de pesquisa, para depois apresentar a escola e seus participantes , a entrada em campo e como se deu a produção dos dados .

2. As equipe gestora escolar e os desafios das ransformações e formação continua na escola.

As mudanças observadas no cenário mundial, e as reformas educacionais que se deram de forma mais acentuada a partir da década de 1990, em vários países, inclusive no Brasil, colocaram novas questões quanto aos objetivos da escolarização e do papel de seus profissionais e da comunidade, exigindo mudanças nas formas de organização do trabalho na escola. Tais questões também encontram ressonância numa ampla discussão na sociedade brasileira sobre a necessidade de se promover o mais urgentemente possível um avanço qualitativo no ensino público nacional (LÜCK, 2006a e b). No cenário educacional brasileiro, é justamente no bojo das exigências por uma escolarização de qualidade e inclusiva para todos os cidadãos , que o conceito de gestão, em substituição ao de administração, e, em especial, o trabalho dos gestores escolares (coordenador, diretor e vice – a chamada equipe gestora), ganhou relevo nos meios educacionais. A atuação destes profissionais parece ser considerada cada vez mais fundamental para que a escola consiga realizar sua missão essencial de garantir a aprendizagem de seus alunos (LÜCK, 2000, 2006a, 2007, PENIN, 2002, LIBÂNEO, 2012, Paro 2012). E este movimento implica na revisão das concepções de gestão que apoiam esse tipo de organização e dos papéis da equipe gestora quanto a atividade que exercem, o que sublinha a necessidade de se compreender profundamente tanto a atividade do diretor quanto de cada um dos membros da equipe gestora (diretor , coordenador e vice) sobre seu papel na organização da escola e no desenvolvimento da formação continua. Anteriormente vista apenas como executora de deliberações oficiais e orientações curriculares, com rígida divisão de trabalho em que ao diretor cabia apenas a organização administrativa da escola, a atividade integrada da equipe gestora passa a ser entendida como articuladora de toda a equipe de educadores. Deste modo, sua atuação tem sido considerada como fundamental para desenvolver na escola um ambiente colaborativo, propício para a discussão de questões referentes à aprendizagem, participação, cidadania e discussão e aprofundamento de programas de formação contínua de educadores (docentes e não docentes). Considerando-se a escola como um organismo vivo, a evolução de sua organização está diretamente relacionada com o

desenvolvimento das pessoas que a compõem, o que implica, diretamente, que a formação de seus gestores passa a ser um desafio e uma necessidade.

Colaborando para essa discussão, Libâneo (2004) e Libâneo et al. (2007) discutem que a ação denominada **gestão** caracteriza-se por processos para se chegar a uma decisão e fazê-la funcionar. Todas as funções da organização escolar (o planejamento, a estrutura organizacional, a direção, a avaliação) são, pois, consequência de um processo eficaz de tomada de decisão. O autor enfatiza o caráter compartilhado do trabalho em equipe na medida em que pontua que a gestão é um princípio e um atributo da direção escolar, entendida como um trabalho conjunto da equipe diretiva (diretor, coordenador e assistentes). A organização e a gestão constituem, nesta perspectiva, o conjunto de condições e meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que se alcancem os objetivos educacionais esperados (LIBÂNEO et al., 2012).

Lück (2000, 2008) traz contribuições para a discussão ao pontuar que não concebe o conceito de gestão como um substituto para direção, gerência, supervisão, administração no sentido estrito. Como aponta Aranha (2009), para Lück, 2006 a simples escolha da palavra revela uma “uma questão paradigmática”, ou seja, uma nova mentalidade em um momento histórico, em que a utilização de uma nova palavra indica um novo conceito, cujo significado já não cabia mais na palavra anterior, para indicar um processo compartilhado. A concepção de gestão defendida neste trabalho está alinhada com um compromisso de participação coletiva comprometida com a discussão dos problemas de aprendizagem dos alunos e seus resultados buscando a melhor forma de superá-los . O que implica se pensar sobre a formação contínua de todos os participantes da escola

Nessa direção, muitos autores têm discutido tanto a temática da gestão comprometida com a formação bem como a temática de formação continuada na escola. Nóvoa (1992). Kemmis (1987). Schön (1992) Fullan e Hargreaves (2009) apontam, de diferentes maneiras como as determinações oficiais e as tentativas de reforma e melhoria nas escolas são discutidas e entendidas pelos profissionais da escola e que resultados trazem para as aprendizagens que ocorrem no contexto escolar . Assim, é fundamental entender como estes atores(professores, coordenadores, diretores e vice diretores) se constituem, qual o sentido que atribuem à sua atividade e quais os sentidos que atribuem à formação contínua na escola . Na medida em que gestão é um processo compartilhado, o trabalho a ser realizado exige da equipe gestora e da comunidade escolar uma reflexão conjunta, que possibilite a todos os participantes discutir, explicitar e clarear os sentidos que atribuem ao seu fazer à luz da análise consciente e reflexiva dos valores, motivos e razões que apoiam o seu agir ..

Esta pesquisa baseia-se na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórico-Cultural, enfatizando as contribuições de Vygotsky e a de seus seguidores sobre consciência e atividade, sentido e significado, aprendizagem e desenvolvimento. O estudo em questão também se apoia nas contribuições da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol - MAGALHÃES, 2009), sendo que a mesma compartilha os mesmos pressupostos teóricos de base da Psicologia Sócio Histórica.

3. Fundamentação Teórica

Como apontado, esta discussão apoia-se no quadro da Psicologia Sócio–Histórico-Cultural. A concepção de homem adotada neste trabalho é de “um homem que se constitui numa relação dialética com o social e a

história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico” (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 224). Para esclarecermos a relação entre homem e sociedade e compreendermos como é possível que estes se constituam mutuamente, é importante considerarmos as **categorias** que orientam o olhar do pesquisador para entender e interpretar a realidade buscando a essência dos fenômenos que investiga para além de sua aparência. Neste quadro teórico as categorias são orientadoras da forma como apreendemos o real, “e sua utilização garantirá a apreensão das contradições, do movimento do concreto, ou seja, da síntese das determinações” (Aguiar, 2001, p. 95). Estas podem ser entendidas como uma construção teórica “[...] carregam o movimento do fenômeno estudado, sua materialidade, suas contradições e sua historicidade” Idem. São categorias : mediação, historicidade (categorias do Materialismo Histórico Dialético), atividade, sentido, significado e subjetividade(Categorias da Psicologia Sócio Histórica) que estão estreitamente articuladas e se constituem mutuamente. Devido a importância da categoria atividade para uma pesquisa que estuda os sentidos e significados que a equipe gestora atribui a sua atividade e a atividade de formação, começaremos então por ela, levando em conta o que destaca Cury (1979, p. 15), “estas categorias são mutuamente implicadas e de tal forma que a exposição e explicação de uma já é e exige a explicação de outra”.

A categoria atividade já aparece nos primeiros escritos de Vygotsky quando o teórico sugere que a consciência emerge da **atividade** social significativa, ou seja, na relação que o homem estabelece com os outros homens e o meio (KOSULIN, 2002). Vygotsky salienta que a atividade consciente do homem provém da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível através do processo de aprendizagem. Assim como destaca o teórico, a grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento tipicamente humanos não são apenas o resultado de sua própria experiência, mas adquiridos pela apropriação da experiência histórico-social de gerações anteriores e de sua ação ao adaptar-se ativamente ao meio, e na construção de instrumentos para transformar a natureza em busca de satisfazer suas necessidades.(VYGOTSKY, 1925/2004).

Desta forma a constituição do humano se dá no social, nas relações que o sujeito estabelece com as outras pessoas e com o meio, em contextos de atividade, que se desenvolveram historicamente e são atravessados por múltiplas mediações. Cabe destacar que o aspecto histórico ressaltado não corresponde a uma mera sucessão de fatos. A noção de historicidade nos permite deixar de ter como principal questão aquilo que a **realidade é**, para dar lugar à questão de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou”, bem como o que as contradições apreendidas num determinado momento histórico indicam como devir , ou seja as possibilidades de recriar, criar, reproduzir e transformar o social. É no seio da atividade , como meio de comunicação entre os homens que se dá a emergência da linguagem .A linguagem como característica fundamental da nossa espécie , representa um papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento humanos , pois os processos psíquicos se estruturam por meio de relações e procedimentos sócio-histórico-culturais situados e transmitidos pelos homens, no processo de comunicação e colaboração entre eles (LEONTIEV, 1978,p).

A linguagem é para Vygotsky, o mais importante de todos os sistemas simbólicos criados pela cultura humana e é, simultaneamente, constitutiva do ser humano e principal instrumento para a mediação do homem com os conhecimentos sociais. Vygotsky aponta, ao longo de seu trabalho, que os signos e a linguagem funcionam, ao mesmo tempo, como meio de comunicação e modo de operação mental, o que possibilita que a atividade humana seja conservada e partilhada individual e coletivamente. Afirma “*que a*

estrutura da consciência é uma estrutura semântica” (VYGOTSKY, 1930a/2004: 94) e o pensamento é um processo mediado, que se realiza na palavra. Para o teórico, o significado da palavra é ao mesmo tempo linguagem e pensamento, pois é *“uma unidade do pensamento verbalizado”* (VYGOTSKY, 1934/2001: 11). Para o autor, a partir do domínio da linguagem, todo o sistema do homem se reorganiza, transformando o modo de funcionar do indivíduo e a maneira de se relacionar com os outros seres humanos e com a própria natureza. O indivíduo passa a ser capaz de se desprender de seu contexto imediato e adquire a possibilidade de planejar, transmitir seu conhecimento e experiência para os outros homens e para as gerações futuras.

Essas categorias são importantes nesta pesquisa, que discute a atividade da equipe gestora na escola, pois iluminam a compreensão de que os sentidos trazidos pelos participantes não são fruto apenas de sua experiência, mas também vestígios de experiências que os constituíram na relação com outros educadores que também exercem e exerceram a mesma função.

Continuando a discussão, Vygotsky (1934/2001) aponta que a linguagem e o pensamento mantém entre si uma relação de mediação. O autor explicita que o pensamento não se exprime em palavras em uma relação direta. As palavras revelam o pensamento do sujeito em um movimento dialético, tensionado por contradições e, muitas vezes não o expressa em toda sua complexidade, ou seja, o pensamento fracassa. *“O pensamento [que é sempre emocionado] não se expressa na palavra, mas nela se realiza”* (idem, p.409). A palavra, para Vygotsky, contém tanto o sentido como o significado. O significado da palavra é, ao mesmo tempo, linguagem e pensamento, pois é *“uma unidade do pensamento verbalizado”* (VYGOTSKY, 1934/2001: 11). Para o autor, o sentido e o significado estão articulados dialeticamente, são duas faces do signo. Os significados estão dados, fazem parte do social. É a parte mais estável do signo. Mas na apreensão individual, o significado da palavra não é estável, constante ou imutável, dado de uma vez por todas. Quando um indivíduo apreende o significado de uma palavra, o trabalho com ela apenas se inicia, pois o significado evolui na cooperação entre os indivíduos. Uma palavra, um signo, contém tanto o sentido (pessoal) como o significado (social) em constante tensão dialética, uma vez que o significado se desenvolve na relação entre os homens de diferentes culturas ao longo da história. Ao entrar em contato com outros seres humanos, o indivíduo traz ao grupo os seus próprios sentidos, que foram formados em sua experiência única e individual ao longo de sua vida. Esses sentidos, ao se relacionarem com os sentidos individuais de outras pessoas, são compartilhados e novos significados são construídos colaborativamente e vão sendo modificados por aquele grupo, a partir dos quais novos significados são produzidos e compartilhados (Aranha, 2009). O sentido é pessoal, trazido pelo indivíduo a partir de suas experiências e sua história e faz parte do significado, mas não foi fixado por ele. É justamente nesse movimento incessante que novos sentidos e significados são produzidos e colaboram na construção de novas realidades, na medida em que indivíduo e grupo dialogam dialeticamente e compartilham conhecimento.

Segundo Aguiar e Ozella (2006 p226)

os sentidos encontram-se, assim, mais no campo do sujeito, de sua singularidade. (...) Desta forma, na perspectiva de melhor apreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: O sentido deve ser entendido, portanto, como um ato do homem mediado socialmente, não sendo, no entanto, nem diretamente observável (pois suas possibilidades são infinitas) e nem necessariamente consciente. Dessa forma, a

categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída, enquanto o significado refere-se à parte manifesta dos múltiplos sentidos.

.A palavra do outro é sempre uma forma de mediação e é pela mediação na medida em que ativamente o convertemos em nós mesmos, o que nos torna seres cuja essência é inegavelmente social (AGUIAR, 2006).

Nesta pesquisa, a palavra com significado, considerada a unidade do pensamento e da linguagem, é utilizada como meio para compreensão das formas de pensar, sentir e agir dos participantes.

Pressupostos Teóricos Metodológicos

Esta pesquisa como já apontado organiza-se como um trabalho colaborativo, apoiado nos pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009). Tal proposta pode ser considerada como um método de pesquisa desenvolvido no contexto escolar, situado num paradigma crítico e também está ancorada nos pressupostos da Teoria Sócio-Histórica.

Esta perspectiva metodológica encontra-se estreitamente ligada ao pensamento vygotskiano. Estruturada no paradigma crítico de produção de conhecimento e em contextos de formação, a PCCol busca, no processo de pesquisa, a transformação dos participantes – inclusive dos pesquisadores – e da realidade por meio de reflexões sistemáticas sobre a prática, articuladas com a teoria.

Nas palavras da autora:

(...) este tipo de pesquisa tem sido utilizada como locus de discussão, para repensar as necessidades de seu contexto específico, isto é, a cultura tradicional que dita as regras que organizam os papéis da equipe diretiva, de professor e de alunos. Mais ainda, espaços para que a escola, como um todo, discutisse, questionasse e, realmente, trabalhasse, contra a alienação e individualidade que, em geral, embasa toda a organização escolar, bem como com os problemas que hoje se colocam como resultado de novas organizações sócio-histórico-culturais (e.g., a violência, o desânimo, a certeza da falência e os péssimos resultados de avaliações locais, nacionais e internacionais). Em suma, uma metodologia que organizasse os projetos de pesquisa e de extensão como “pré-requisito e produto, ferramenta e resultado do estudo”, de forma a possibilitar aprendizagem e desenvolvimento a todos os participantes. Magalhães (2007)

Magalhães discute também a importância do papel da linguagem para criar espaços colaborativos que possibilitem aos participantes, por meio de práticas dialógicas, refletirem sobre sua ação, questionarem suas escolhas, admitirem conflitos e incertezas, bem como desenvolverem uma prática sistemática de análise e interpretação dos discursos, com o objetivo de transformar suas ações à luz de outras informações. Nesse tipo de pesquisa, os conceitos de reflexão crítica e colaboração são fundamentais.

Para que resultados ocorram, é necessário que a colaboração e o questionamento crítico estejam imbricados, visto que um não pode ocorrer sem o outro. A colaboração sem a crítica não provoca as desejadas transformações e a crítica sem a colaboração pode exacerbar a resistência dos participantes impedindo transformações.

Magalhães e Fidalgo (2007) apontam o papel central da colaboração no processo de coprodução de novos sentidos .A colaboração neste quadro está relacionada ao conceito ZPD discutido por Vygotsky.. Para Magalhães (2009), o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD) , pode ser definido como um espaço de conflito e de negociação, em que a aprendizagem-desenvolvimento se dá por meio da

negociação e conseqüente criação de um espaço de colaboração, compreendida como práxis, isto é, como “*atividade prático-crítica*” (Newman e Holzman, 1993/2002: 46).

Apoiada em Sánchez Vázquez (2007: 28) Magalhães (2010) aponta que a categoria práxis designa para Marx “*atividade consciente objetiva, sem que, por outro lado seja concebida com o caráter utilitário, como interpretação do mundo, mas também como elemento do processo de sua transformação*”. Assim, como discute Magalhães, a categoria práxis enfoca a atividade social criativa humana como a produção constante de novas soluções, conforme novas necessidades surjam quanto a questões específicas do local de trabalho.

Nesta perspectiva, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) é entendida como uma zona de confiança, mas também de conflitos, em que os participantes compartilham a produção do conhecimento por meio de sentidos e significados construídos (MAGALHÃES, 2009). Esse conceito possibilita entender se e como os espaços de troca e discussão entre os participantes são organizados e se e como possibilitam o desenvolvimento e a transformação dos envolvidos. .

Produção de dados e Contexto Geral da Pesquisa

Os dados que sustentam os resultados preliminares que serão discutidos neste trabalho foram produzidos em diversas reuniões coletivas entre pesquisadora, diretora, assistente e vice, bem como em entrevistas individuais em duas das quatro escolas que participam da pesquisa. As duas escolas em foco são ambas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental situadas na cidade de São Paulo. Uma das escolas está localizada no extremo norte da Cidade de São Paulo e outra na zona norte. Em ambas as escolas são participantes da pesquisa: a Diretora, a Coordenadora Pedagógica, Assistente de direção e a pesquisadora.

Discussão dos resultados iniciais

No início da pesquisa em cada escola observamos que as participantes expressam em suas falas as várias necessidades por cujo encaminhamento se responsabilizavam. Iniciaremos pelas preocupações e desafios que as gestoras (diretora, coordenadora e vice) encontravam em acompanhar o trabalho dos professores das escolas em que atuavam.

Pesquisadora:() a ideia era tentar entender um pouquinho mais **como é que você/entre vocês[equipe]** estão circundando aí entre o grupo de professores (...)

*Diretora: **muito pouco né?.. porque até então... é um... é um montante de funções que a gente tem que fazer...que praticamente não sobra tempo pra nada... principalmente agora que não tem professor né... então a gente tá entrando em sala de aula para dar aula .. direto()***

*Diretora hoje elas estavam fazendo planejamento.. então eu subi... **passei pra elas alguns informes lá do () Mas eu me sinto mais ou menos meio insegura... porque eu não sei NADA sobre ler e escrever... nada... nada***

As contradições entre querer acompanhar o trabalhos dos professores e a ausência de conhecimento para fazê-lo também são questões apontadas pela diretora da outra escola:

*Diretora :Eu não sou muito pedagógica, eu falo que eu sou mais administrativa do que pedagógica. **E essa falha minha, eu tentei até hoje estudando**(..).Quando eu comecei nessa escola há 7 anos atrás, a primeira coisa que eu fui fazer foi o tal do Letra e Vida.(..) Porque como eu vou lidar com de primeira a quarta? Eu não sei lidar com eles. eu acho importante estudar. Entender o trabalho dos professores, por exemplo, eu nunca consegui entender(..), como que uma criança chega no último ano do Ciclo 1 sem saber ler e escrever? Esse lado pedagógico eu não tenho. Eu luto pra ter. eu acho que não tenho() **Mas é tanta coisa que a gente tem que fazer que a gente acaba se atrapalhando***

Como já discutido na Fundamentação Teórica, é a necessidade que move a atividade. A ausência de conhecimentos e necessidade para estudar aparece como um imperativo para as duas diretoras. As falas sugerem que as diretoras sabem das novas exigências de seu papel, mas ainda não sabem como desenvolvê-las .

Diretora : Eu era muito burocrática. É , o nosso serviço era mais burocrático antigamente. Se você for pegar 15 anos atrás, o nosso serviço era extremamente burocrático. É muito fácil, porque eu aprendo a fazer. O pedagógico é mais difícil. Agora aqui eu estou me inteirando do pedagógico. Antes não.

Realmente faz parte da atividade da equipe em seus diferentes papéis garantir o bom funcionamento da escola. É importante destacar que historicamente cabe ao diretor a preocupação prioritária com os aspectos administrativos da escola , uma vez que ele é o principal responsável, nos limites da unidade escolar, para garantir o bom funcionamento da escola e “*articular e integrar os vários setores (setor administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade)*” (LIBÂNEO, 2004; SAVIANI, 2000).

Porém sem uma formação específica para lidar com a dimensão pedagógica , aparece a contradição entre o desejo de focalizar a formação para a aprendizagem dos alunos e a ausência de conhecimentos pedagógicos e instrumentos para encaminhar a formação . Nesta direção os sentidos revelados indicam que naquele momento inicial da pesquisa , em que as diretoras participantes ainda estão refletindo sobre as necessidades inerentes á sua realidade , existem outros desafios, de ordem prática, como a falta de professores por exemplo e o excesso de atribuições que acabam interferindo no aprofundamento das questões prioritárias. .

Nesta direção o projeto pedagógico que poderia ser uma possibilidade de discussão também se apresenta como algo a ser construído como mostram as falas abaixo em que a pesquisadora questiona sobre a discussão do projeto pedagógico das escolas:. A importância da discussão e apropriação do Projeto Político Pedagógico da Escola como uma das formas de desenvolver e analisar as ações e relacionar teoria e prática é referido por muitos autores. (GARRIDO, 2008; VASCONCELLOS; 1999; PADILHA, 2006; GADOTTI, 1994/ 2008), Como aponta Alarcão (2001, 2005), para dar conta das demandas atuais, ou seja, formar cidadãos capazes de participar ativamente da sociedade, a escola precisa ser reflexiva e crítica. Nesse sentido, a comunidade como um todo precisa refletir continuamente sobre seus fins e objetivos e verificar a coerência com a prática, o que aponta para a necessidade de uma formação constante de seus membros. As falas das diretoras sugerem que elas estão preocupadas com esse assunto, mas ainda não encontraram meios para sua realização:

Pesquisadora: e o projeto da escola? Como o projeto pedagógico da escola está sendo discutido?

Coordenadora: Então também tem isso, o projeto é uma coisa que a gente ainda tem que construir

Diretora: Coordenadora: não tá pronto.

Vice: precisa rever

A ausência de um projeto que articule as ações , e estabeleça as necessidades da escola e as formas de encaminhá-las é também referido pela outra diretora

Diretora 2: Na verdade, eu tenho que pegar por aí [pelo projeto]. Porque assim, o projeto da escola é o Ler e Escrever, né? Está tudo focado em cima do Ler e Escrever. Então, quer dizer? Está faltando, né?

Num segundo momento da pesquisa , outros desdobramentos destas discussões aparecem nas falas das participantes

Diretora: Eu, particularmente, acho que tem dois pontos foram bem bacanas, **um: realmente a gente precisa estudar muito**, lógico que a gente sabia disso, **mas sempre fica pra depois**, () nunca tinha espaço pra gente, e a **questão do projeto se tornou meio que um compromisso: A gente abriu espaço pra nós mesmos**, e a **gente já tinha essa necessidade**. (..) Quanto à questão de transformação(...)a gente tem noção da escola democrática, da questão da equipe diretiva, que tinha que estar em sala, que tinha que fazer intervenção, **a gente tinha até essa noção, mas a gente não tinha a prática, a gente não tinha o “como colocar a mão na massa(..)Então, quando vocês chegaram aqui [os pesquisadores] a gente ainda não conhecia os professores. A gente acabou conhecendo (..)a gente sabe que é aos poucos, mas a gente ficou preocupadíssima, você pensa que está muito legal e não está(..) Eu acho que uma das grandes transformações foi essa, da gente colocar em prática até aquilo que a gente já pensava há muito tempo...**

Pequisadora:E como foi isso?

Diretora:Eu acho que a pesquisadora deixou a gente bem à vontade pra gente perceber as coisas.(..)

Vice: Até por falta desse modelo pronto, a gente está pensando aqui pra montar. [o projeto] A gente começava a conversar e via que a gente começava a fugir: não, mas espera aí, o PPP.

Coordenadora: **Mudou o jeito de olhar**, mudou a forma de **olhar**. Porque na verdade, a gente tinha um olhar, onde a gente pensava que todo mundo já sabia tudo e já queria resultados.

Vice: Que estava mais fácil, como já tinha o[projeto] ler e escrever, já tinha o material pronto, era só o professor pegar...

Coordenadora : Que a coisa aconteceria. Então, era mais fácil você chegar e: nós vamos cobrar tal coisa. E eu percebi que não dá pra chegar e cobrar, porque o outro não sabe.

Vice:: Outra coisa que eu achei importante também foi o nosso estudo, esses textos...

Coordenadora: Isso é primordial.

Vice : A minha visão **mudou bastante com esses textos que eu estou lendo. Pelo menos eu, muitas coisas que eu identifiquei**, eu falei: a gente está errando aqui, precisa fazer assim...

Observa-se nas falas acima a importância que as participantes atribuem a necessidade de estudarem e do ganho de um espaço para isso acontecer.. De fato, como apontado pela diretora “ elas já sabiam, mas foi

apenas com a garantia de um espaço de discussão que transformações no modo de planejar a escola aconteceu .

Estas falas reforçam a interpretação de que é apenas na atividade , com novos instrumentos representados pela teoria que as transformações acontecem

Ainda que as análises sejam incipientes, e que há a certeza de que muito ainda precisa ser aprofundado, os resultados iniciais apontam que nas relações desenvolvidas entre as participantes houve possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. Observamos também que alguns sentidos iniciais das participantes sobre a sua atividade na escola foram ressignificados. Assim, se no início da pesquisa elas se referiam as dificuldades para acompanhar os professores, durante o decorrer da pesquisa as participantes apontam que já conseguiam se organizar para estudar e buscar formas de acompanhar o trabalho. Isto indica que apesar das dificuldades, tanto de formação como as inúmeras tarefas que os gestores tem que desempenhar, nas discussões desenvolvidas elas vislumbraram a possibilidade de oficializar um “espaço” em que ,conjuntamente, elas pudessem se dedicar ao estudo e condução do projeto pedagógico. Estes indícios colaboraram para se concluir que até aquele momento a pesquisa estava se constituindo tanto na possibilidade de aprender os sentidos e significados das participantes sobre sua atividade, mas também se converteram em espaços de reflexão apontando para a possibilidade uma transformação na cultura de estudo e formação na escola.

Referências bibliográficas

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, São Paulo, v.26, n.2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR, W. M. J. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio- Histórica. In: Bock , A.M.B; Gonçalves, M.G.M.; FURTADO,O.(orgs). *Psicologia Sócio Histórica- uma perspectiva crítica em Psicologia*. São Paulo: Cortez,2001, p.95-110.

_____. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria .consciência. *Cadernos de Pesquisa*, nº 110, p. 125-142, julho/2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a05.pdf>>. Acesso em: mar. 2010.

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARANHA, E.M.G. O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição: elementos metodologicos para uma teoria crítica do fenomeno educativo* . São Paulo: Cortez, 1985.

FULLAN M.; HARGREAVES A. *A Escola como Organização Aprendiz: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GARRIDO, S. *Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola*. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_16_p078-083_c.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2008.

- KEMMIS, S. Critical Reflection. In: WIDEEN, M. F.; ANDREWS, I. (eds.) Staff Development for School Improvement. Philadelphia: The Falmer Press, 1987
- KOZULIN, A. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: DANIELS, H. (org.). Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002, p. 111-137.
- LEONTIEV, A. N. Activity and Consciouness. In: _____. Philosophy in the URSS. Progress Publishers, 1977. Disponível em <<http://www.marxists.org/archive/Leontiev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em abril de 2007.
- _____. Actividad, conciencia e personalidad. Buenos Aires. Ediciones Ciências Del Hombre, 1978
- _____. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978b, p. 89-142.
- _____. Actividad, conciencia e personalidad. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- _____. [S/d] Artigo de Introdução sobre o trabalho Criativo de L. S. Vygotsky. In: VYGOTSKY, L. S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.426-470.
- LIBÂNIO, J. C. Organização e Gestão da Escola: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.
- LIBÂNIO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.
- LUCCHESI, M. A. O Diretor da Escola Pública, um Articulador. In: PINTO, F. C.; FELDMAN, M.; SILVA, R. Administração escolar e política da educação. Piracicaba, SP: Unimesp, 1997.
- LÜCK, H. Liderança em Gestão Escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. A Escola Participativa: O Trabalho do Gestor Escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- _____. A gestão participativa na Escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2006a.
- _____. Gestão educacional: uma questão paradigmática. Rio de Janeiro: Vozes, 2006b.
- _____. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 2006c.
- MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: A Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009, p 53-78.
- _____. (2003) A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 148-157.
- (1998a) Por uma Prática Crítica de Formação Contínua de Educadores. In: FIDALGO, S. S; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percurso na Formação Docente. São Paulo: Ductor, 2007, p. 88-96.

- MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHÖNEN (orgs.) Language in action: Vygotsky and Leontievian legacy today. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- _____. Critical Collaborative Research: Focus on the Collaboration Meaning and on Mediational Tools. In: ISCAR - INTERNATIONAL SOCIETY FOR CULTURAL AND ACTIVITY RESEARCH. Critical Literacy: a Cross-curricular tool-and-result in the teaching-learning activity. 2008, San Diego, California. v. 01, 2008.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1845-46) Ideologia Alemã. Tradução de Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- NEWMAN, F; HOLZMAN, L. (1993) Lev Vygotsky: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PADILHA, P. R. Planejamento dialógico – como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- PENIN, S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: DAVIS, C.; LARCHE, S. (orgs.) Gestão da Escola, desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Filosofia da práxis. 1ª. ed., Buenos Aires, CLACSO / São Paulo, Expressão Popular, 2007
- SAVIANI, D. Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCHÖN, D. A. Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. PortoAlegre: Artmed, 1992.
- VASCONCELLOS, C. dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. (1934) A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- _____. (1934) Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. (1933) Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5ª ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- _____. (1930) A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- _____. (1930a) O Método Instrumental em Psicologia. (Conferência proferida na Academia de Educação Comunista N. K. Krüpskaia. Do arquivo pessoal de L. S. Vygotsky). In: _____. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 93-101.
- _____. (1930b) Sobre os Sistemas Psicológicos. In: _____. Teoria e método em Psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. 103-159.

_____. (1927) *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. (1926) *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1925) A consciência como problema da psicologia do comportamento. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.55-85.

_____. (1924-26) Os Métodos de Investigação Reflexológicos e Psicológicos. In: *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.3-31.

A análise dos processos de avaliação de desempenho docente a partir de duas perspectivas: a regulamentadora e a problematizadora

Valéria de Souza¹⁶⁶⁵

Resumo

O trabalho ora apresentado pretende problematizar as ações atuais de avaliação de desempenho docente, tendo como objetivo resgatar experiências neste tema em vários países e também experiências de alguns estados brasileiros, em especial a do estado de São Paulo. No continente americano são analisadas as experiências do Chile, Colômbia, México e alguns estados norte-americanos (Tennessee, Carolina do Norte e Texas). Na Europa, os estudos referem-se especificamente à Inglaterra e a Portugal. No Brasil, além de analisar as políticas de avaliação de desempenho docente no estado de São Paulo, o presente trabalho também reconstitui estes processos nos estados de Goiás e Minas Gerais. O referencial teórico deste trabalho apoia-se em autores como: Stephen Ball por sua abordagem do ciclo de políticas ou *policy cycle approach*, Claude Lessard para análise das diferentes abordagens sobre avaliação docente; Carlos Marcelo, Antonio Nóvoa, Michel Huberman, Andy Hargreaves e José Gimeno Sacristán para analisar as condições de promoção do desenvolvimento profissional dos professores. O trabalho vincula-se a uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa envolvendo, desde um estudo analítico-descritivo de propostas, ações e agentes que veiculam ideias sobre avaliação de desempenho docente no sistema de ensino estadual paulista, passando pelo processo de detectar a produção e circulação dos discursos sobre avaliação em várias esferas além do sistema de ensino (como os estudos acadêmicos e as entidades que representam os docentes), bem como identificar as estratégias governamentais para o tema, a partir das regularidades presentes no cenário internacional, veiculadas pelo Banco Mundial por meio da análise documental e da aplicação de questionários a profissionais do ensino em exercício, com o objetivo de captar a manifestação dos educadores sobre a política de avaliação de desempenho docente, analisando suas concepções e as possíveis influências desse debate em suas manifestações, considerando suas características profissionais. Os dados serão analisados com base na identificação de duas concepções ou formas de abordagem do processo de avaliação docente: uma – regulamentadora – voltada para a defesa da política de avaliação (representantes das posições dos organismos internacionais e sistemas de ensino) e outra – problematizadora – contrária a tal política (representada pelos profissionais da educação, suas entidades de classe e, em especial, pelos pesquisadores acadêmicos). Considera-se relevante o tema já que cerca de 96 mil profissionais da educação da rede pública do estado de São Paulo passaram por uma avaliação de desempenho docente no ano de 2010, intitulada *Promoção por Mérito*.

Palavras-Chave: Experiências de Avaliação de Desempenho Docente. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Promoção por Mérito.

¹⁶⁶⁵ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, val.souza@uol.com.br

Introdução

A pesquisa que referencia este artigo propõe-se a investigar a avaliação de desempenho docente no **sistema de** ensino público paulista, em especial a política de *Promoção por Mérito*, problematizando-a quanto às ideias que a conformam, cenários, personagens, percursos, modalidades e instâncias, focalizando-os da perspectiva dos discursos e ações políticas de um lado, bem como dos estudos acadêmicos, ações e discursos dos representantes de entidade de classe e manifestações de profissionais da educação que atuam na rede pública estadual de São Paulo, de outro lado.

Os estudos referenciam-se em Carlos Marcelo (1999), Antonio Nóvoa (1986, 1998), Michel Huberman (1992), Andy Hargreaves (1998) e José Gimeno Sacristán (1999) para analisar as condições de promoção do desenvolvimento profissional dos professores. Neste artigo destacaremos os estudos de Claude Lessard (2009) para análise das diferentes abordagens sobre avaliação docente e Stephen Ball por seu enfoque no ciclo de políticas ou *policy cycle approach*. O primeiro autor apoia a análise dos debates sobre avaliação docente no Brasil a partir da proposta de reconhecer, tanto na abordagem identificada nesta pesquisa como *regulamentadora*, voltada para a defesa da política de avaliação, quanto na abordagem nomeada *problematizadora*, contrária a tal política, as diferentes posições ideológicas e os respectivos referenciais teóricos que sustentam as teses defendidas por cada grupo¹⁶⁶⁶.

Portanto, analisar o que o autor considera a “*política baseada em evidências*”, isto é, em resultados de pesquisa e não de “*ideologia*” no contexto brasileiro poderá elucidar o debate proposto na pesquisa que referencia este trabalho. Este artigo também tem por objetivo reconstituir o debate político das duas posições. Tais concepções estão situadas em uma arena política complexa e repleta de tensões. Analisar este cenário e posicionar os grupos que defendem uma ou outra posição neste contexto será fundamental para uma reflexão mais aprofundada desta temática.

Considerando que a análise das políticas públicas constituem-se em um dos aspectos centrais deste artigo, torna-se necessário reconstituir as políticas voltadas para compreender os processos de avaliação docente. Assim, para aprofundar-se nesta perspectiva, a pesquisa apoia-se nas contribuições do sociólogo inglês Stephen Ball que analisa a *policy cycle approach* ou abordagem do ciclo de políticas (2001, 2002 e 2005). Segundo Ball e Mainardes (2011), a pesquisa sobre as políticas educacionais no Brasil vem se configurando como campo que busca sua consolidação. Assim, torna-se necessário a interlocução com a produção internacional sobre o tema, segundo os autores - mais vasta e com as diversas perspectivas teórico-metodológicas - e também a busca pelo emprego de referenciais analíticos mais consistentes.

Neste artigo, serão mapeadas experiências sobre processo de avaliação docente a partir de duas perspectivas: a regulamentadora e a problematizadora. Vale a pena destacar que as experiências recentes estão situadas num cenário de embates e têm gerado debates calorosos, de um lado fundamentados por resistências de setores ligados à educação, em especial sindicatos que representam as categorias profissionais docentes, ou ainda de profissionais acadêmicos estudiosos do sistema de ensino e seu processo de avaliação e, de outro, defendidos arduamente por textos e profissionais, representantes do Estado, responsáveis pelos processos de avaliação nos sistemas de ensino que o adotam.

¹⁶⁶⁶ Lessard (2009), em artigo em que reconstitui o debate sobre a certificação dos professores das escolas públicas dos EUA identifica dois grupos que se posicionam sobre este tema a partir de perspectivas contrárias: os que defendem a certificação centrada na formação universitária, identificados pelo autor com “profissionalistas” e os que defendem uma formação descentralizada vinculados a uma política de resultados e prestação de contas, defendidas pelos “desregulamentacionistas”.

A experiência europeia em processos de avaliação docente: análise de dois casos

Para compreender a experiência de avaliação docente em território europeu será destacado os casos de avaliação docente no sistema inglês e, em seguida, no sistema português. Do ponto de vista dos regulamentadores, Christopher Day (2010), professor de Educação da Universidade de Nottingham, no Reino Unido, defende que para que o sistema consiga atingir os objetivos de assegurar que as escolas e seus profissionais cumpram suas atividades com eficácia e eficiência, estabeleceram-se alguns mecanismos de avaliação. Um deles é a inspeção escolar externa, efetuada por visitas regulares de profissionais externos à comunidade escolar por meio da observação da atuação dos professores. Estes Inspectores avaliam a escola por meio de um quadro de referências nacionais, sendo os resultados desta avaliação amplamente divulgados. São também gerados, a partir de cada visita, relatórios contendo estratégias para superação das dificuldades e orientação com vistas à melhoria. Porém, o autor alerta que o sistema de inspeção escolar tem sido objeto de pesquisa e de críticas – órgãos independentes tem apontado que este sistema está prejudicado pela sua incapacidade de investigar o interior da escola, são pautados em análises do desempenho e no resultados de testes antes mesmo de ter visitado a escola e, por último, porém não menos importante, o constrangimento dos professores e a diminuição da autoestima docente (DAY, 2010, p. 145).

Outra forma de avaliação docente do sistema inglês é identificada como “Gestão de Desempenho”. Segundo Day, trata-se de uma avaliação anual dos docentes, sendo um “meio formal importante para sua própria avaliação” (DAY, 2010, p. 150). O autor afirma que este sistema de avaliação docente iniciou-se nos anos de 1980 a partir de um acordo firmado com os sindicatos. Porém alerta DAY:

Assim sendo, torna-se evidente que os propósitos e as práticas de avaliação, conhecidos na Inglaterra por gestão de desempenho, tornaram-se hoje, e de maneira geral, uma forma de assegurar que o contributo dos docentes para os objectivos nacionais e (por conseguinte) da escola seja medido e recompensado (ou punido). (DAY, 2010, p. 151)

Em suas conclusões, o autor reconhece que os processos de avaliação docente são estimulados pelo governo no sentido de impor sua agenda de reformas. Por outro lado, segundo Day, são fornecidos recursos consideráveis para o desenvolvimento da escola e dos docentes. Porém, reconhece o autor que a autonomia tradicional dos professores hoje, na Inglaterra, não exista mais e que os processos de avaliação docente por meio das inspeções escolares e gestão de desempenho levam os professores a esforçar-se cada vez mais para atendimento das metas propostas e, assim, transformar-se em profissionais mais submissos. O autor assim conclui:

(...) paradoxalmente, é provável que estejamos a testemunhar uma transição para uma forma de profissionalismo informado em que os docentes não são apenas os responsáveis publicamente, mas são capazes de exercer juízos mais informados acerca da qualidade do seu trabalho, algo que, por sua vez, poderá resultar em melhores professores, melhores escolas e melhor educação para os alunos. (DAY, 2010, p. 151)

Já do ponto de vista dos problematizadores, o sistema inglês, segundo Afonso (2009), inicia suas mudanças em meados da década de 1980, na esteira da “agenda política dos Conservadores”, sendo destaque a adoção de um currículo nacional para todos os alunos de escolaridade obrigatória, ou seja, dos 05 ao 16 anos e a implementação de um novo sistema de “exames nacionais”, dos quais se destacam os *Key Stages*, exames oficiais aplicados em vários anos de idade do estudante (sete, onze, catorze e dezesseis

anos) e que tem por objetivo, segundo o autor de, simultaneamente, esclarecer às famílias o nível de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e também de instituir um sistema de controle de qualidade das escolas. Além dessas avaliações ao longo da escolaridade, os alunos ingleses são submetidos a uma avaliação estabelecida a partir de critérios nacionais, que certifica a educação secundária e permite a continuidade dos estudos, o chamado *General Certificate of Secondary Education - GCSE* (AFONSO, 2009, p. 71).

Tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos o contexto do surgimento da avaliação de sistemas educativos parece ter o mesmo movimento: são associados à tendência de responsabilização docente pelos desempenhos escolares dos alunos e resultados obtidos nos testes padronizados. Segundo Afonso, referenciado em Noblit & Eaker¹⁶⁶⁷:

Esta prática acaba, assim, por contribuir para a divulgação de uma associação entre os conceitos que são diferenciados: se a prestação de contas pelos resultados obtidos pressupõe a avaliação, esta última não implica necessariamente a prestação de contas. Há, todavia, uma relação entre a avaliação e responsabilização que faz com que a primeira se desenvolva e adquira maior viabilidade em épocas em que os movimentos de reforma exigem uma maior participação e controlo sobre a implementação das políticas para a educação. (AFONSO, 2009, p.44)

Para análise mais detalhada das tensões causadas pela avaliação docente, necessário se faz apontar a experiência recente de Portugal nesse processo. A definição de novas regras para avaliação de professores da educação básica se dá a partir da publicação do Decreto-Lei nº 15, de 19 de janeiro de 2007 (PORTUGAL, 2007a), que altera o Estatuto da Carreira dos educadores do ensino básico português e define novas regras para a avaliação destes profissionais. Esta ação, segundo Abrantes (2010), tem sua origem na Reforma da Administração Pública de Portugal¹⁶⁶⁸ que defende uma “cultura de gestão por metas e avaliação do desempenho dos profissionais e dos resultados obtidos neste processo”. Segundo o autor:

A reforma dos dispositivos de avaliação anual de todos os docentes do ensino básico e secundário, implementada já no ocaso do mandato, constituiu provavelmente o processo mais controverso de toda a legislatura, gerando enormes manifestações, greves, negociações e controvérsias, o que a tornou também o único tema educativo de destaque mediático. Apesar da abundante legislação produzida, o acordo com os sindicatos só foi conseguido já na nova legislatura, com outros responsáveis e outro equilíbrio de forças políticas, através de uma revisão profunda do modelo recém-proposto. (ABRANTES, 2010, p. 31)

Segundo o mesmo autor, quando o conflito toma grandes proporções, o governo português solicita à OCDE um estudo de emergência sobre o sistema de avaliação docente proposto pelo Ministério da Educação. O relatório, concluído em julho de 2009, reafirma que a avaliação docente tem um papel central para melhoria do desempenho do sistema educativo e que sua implementação tem se constituído um desafio diante da “(...) natural resistência à mudança mas também graças à introdução de uma nova cultura de avaliação nas escolas” (AMELSVOORT et al., 2009, p.01). O relatório também destaca a importância do governo português ter colocado a questão da avaliação docente no centro das reformas propostas a partir da

¹⁶⁶⁷ Afonso se refere a: NOBLIT, George W. EAKER, Deborah J. 1998. Evaluation designs as political strategies. Politics of Education Association Yearbook. p. 127-138.

¹⁶⁶⁸ Segundo Abrantes (2010), a reforma foi amparada na publicação da Lei nº 66-B/2007 de 28 de dezembro (PORTUGAL, 2007), que instituiu o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública (SIADAP), integrando sistemas de gestão e avaliação dos serviços e profissionais que atuam na administração pública.

criação do Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho na Administração Pública (SIADAP) avaliando cada passo do processo sem deixar de observar os “aspectos positivos” da implementação da política e os “pontos fortes do modelo”. Se estas questões não forem consideradas “(...) corre-se o risco de regredir e perder terreno já conquistado.” (AMELSVOORT et al., 2009, p.2)

Assim, o estudo propõe alguns ajustes no processo de avaliação docente português, além de ser vencida o que os autores do relatório identificam como duas fontes de tensão do modelo proposto: a primeira entre a avaliação de desempenho para o desenvolvimento profissional e para a progressão na carreira e a segunda entre a avaliação feita no âmbito da escola e as respectivas consequências no âmbito nacional.

Portanto, a reforma educativa baseada em processos de avaliação docente no Estado português são influenciados pela “onda” que varreu primeiro os países anglo-saxões no final do século XX no sentido de aplicar na educação os instrumentos de medida da eficácia e da qualidade e também uma vez que o Estado adota a lógica do mercado importando para os setores públicos os modelos de gestão da iniciativa privada trazendo para o sistema educativo a ênfase nos produtos e seus respectivos resultados (COSTA, 2007 e AFONSO, 2009).

Avaliação Docente nos Estados Unidos

Analisando os sistemas de ensino norte-americano, Darling-Hammond (2010), professora da Universidade de Stanford, EUA, afirma que 47 estados utilizavam a progressão na carreira e o mérito para escalar o pagamento dos professores na década de 1980. Porém, segundo a própria autora, todos falharam pelas seguintes razões: o sistema de avaliação foi inadequado, houve erro na definição das estratégias de recompensa, criaram-se efeitos colaterais negativos provocados pelos incentivos e falta de continuidade das políticas implementadas por parte dos governantes.

Também, segundo a mesma autora, quase todos os estados norte-americanos introduziram, para efeitos de certificação docente, testes sobre competências básicas e sobre o conteúdo disciplinar, porém este processo traria poucas evidências sobre desempenho profissional em sala de aula dos profissionais avaliados. Assim, segundo Darling-Hammond vários estados norte-americanos, com apoio de algumas universidades, estão desenvolvendo processos de avaliação “fiáveis e válidas, preditivas da eficácia docente”. (DARLING-HAMMOND, 2010, p. 225)

Mesmo não havendo um sistema nacional de avaliação docente nos EUA Darling-Hammond destaca que foram criados padrões de qualidade adotados pelo Conselho Nacional para os Padrões Profissionais do Ensino - *National Board for Professional Teaching Standards* (NBPTS) que atualmente reúne também dados sobre a prática e desempenho docente por meio de um portfólio. O Conselho foi criado para identificar professores experientes e de sucesso e seus resultados são utilizados para recompensar esses profissionais por meio de bônus ou reconhecer sua atuação profissional por meio da sua seleção para serem professores mentores ou professores modelos – *master-teacher*.

Para os professores iniciantes também foi criado um Consórcio Inter-estadual de Avaliação e Apoio aos Professores Principiantes - *Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium* (INTASC) do qual fazem parte 30 estados norte-americanos. Segundo a autora:

À medida que estes padrões têm vindo a ser incluídos nas exigências de certificação e preparação, ocorridas ao longo da última década, criou-se um meio de desenvolver uma base sólida para a eficácia do ensino, fazendo com que as qualificações do próprio docente funcionem como um forte indicador da eficácia docente. (DARLING-HAMMOND, P. 225, 2010)

Consultas à sítios oficiais dos sistemas de ensino dos estados norte-americanos permitem demonstrar esta diversidade de experiências neste país como, por exemplo, no Tennessee¹⁶⁶⁹, Carolina do Norte¹⁶⁷⁰ e Texas¹⁶⁷¹.

Portanto, segundo Darling-Hammond, há várias políticas sendo implementadas nos EUA para desenvolver e avaliar a eficácia docente e com vários objetivos: para fins de certificação, contratação, nomeação e também para fins de compensação ou de progressão.

Da perspectiva dos problematizados, nos Estados Unidos, o debate sobre avaliação inicia-se nas reformas dos anos de 1980 e 1990 (AFONSO, 2009). Segundo o mesmo autor, a divulgação dos baixos níveis de desempenho dos alunos americanos em testes internacionais no início dos anos 1980 foi seguido de uma série de publicações, sendo a mais impactante, o relatório *“Uma Nação em Risco” (A Nation at Risk)*, que relacionou o baixo desempenho dos alunos com uma ameaça econômica ao país, tornando necessário, para melhorar a competitividade e a produtividade, alterar as bases fundamentais para a reforma educativa: a prestação de contas (*accountability*) e a competição entre as escolas.

Este movimento, ainda segundo Afonso (2009) está inserido em um contexto mais amplo da reforma educativa nacional que será defendida em discurso oficial como uma mudança dos valores, dos objetivos e dos meios educacionais. O conceito de Estado-avaliador, que define um currículo nacional comum e controla os resultados de aprendizagem, a partir de referências mercadológicas da competição entre as escolas e a diversificação da oferta, tem na avaliação um dos eixos estruturantes de sua política. Segundo o mesmo autor, os testes estandardizados são hoje os instrumentos de avaliação amplamente conhecidos e adotados nos EUA, como já destacado nesta pesquisa, mesmo sendo criticados por teóricos que alertam para os seus efeitos negativos. Há uma extensão deste contexto para processos de avaliação docente.

Experiências latino-americanas

Segundo Torrecilla (2007), pesquisador espanhol que coordenou estudo para a UNESCO intitulado *Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América Latina e Europa*, a maioria dos países da América desenvolve um sistema de avaliação docente, que é menos frequente nos países europeus. Na maioria dos países que conta com um sistema de avaliação externa de desempenho docente, segundo o mesmo autor, são dois os objetivos proclamados da avaliação: melhorar e assegurar qualidade de ensino e utilizar as informações obtidas para classificar ou selecionar docentes e decidir sobre sua vida profissional, com repercussão em seu salário, promoção, ou até definição de seu futuro como docente. (TORRECILLA, p. 23).

¹⁶⁶⁹ Para conhecer a experiência do TENNESSE, consultar: http://www.tn.gov/education/assessment/test_results.shtml . Acessado em 22/03/2013

¹⁶⁷⁰ Para conhecer a experiência da Carolina do Norte, consultar: <http://www.nbpts.org>. Acessado em 22/03/2013

¹⁶⁷¹ Para conhecer a experiência do Texas, consultar: <http://www.texas.ets.org/tecprogram/>. Acessado em 22/03/2013

No que se refere às experiências de avaliação docente em países latino- americanos destaca-se, na pesquisa, a experiência educacional do Chile¹⁶⁷², Colômbia¹⁶⁷³ e México¹⁶⁷⁴.

Por outro lado, para apresentar a tese dos problematizadores, utilizamo-nos de pesquisadores como Afonso (2009), Torres (1996), Shiroma & Schinider (2011) que, em seus estudos, trazem as críticas a tais políticas. A posição de tais autores pode ser representada pela revelação da expansão do Estado-Avaliador que tem por objetivo em lançar as bases de um currículo comum, controlar os resultados da aprendizagem por meio das chamadas avaliações externas às unidades escolares, diversificar a oferta e a competição entre as escolas e, cada vez mais instituir mecanismos de avaliação docente.

Afonso (2009), demonstra que países que ocupam lugares distintos no cenário mundial traçam caminhos semelhantes com relação ao desenvolvimento de políticas educacionais, em especial as relacionadas à avaliação docente:

Estes percursos podem caracterizar-se, genericamente, por um crescente controlo nacional sobre os processos avaliativos, uma imposição cada vez maior de uniformidade de estilos, práticas e objetivos, e um aumento da frequência da ações de avaliação, com o conseqüente alargamento do seu campo de intervenção. (AFONSO, 2009, p. 62)

Destaca ainda Afonso (2009) que os estudos comparativos têm demonstrado que países diversos estão trilhando caminhos parecidos no desenvolvimento de políticas de avaliação, caracterizados por um crescente controle do Estado sobre esses processos, com uniformidade de objetivos e práticas e uma ampliação de sua frequência e do seu campo de intervenção. Para o autor, o que caracteriza este processo a partir da década de 1980 é a adoção, pelo Estado, de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados. Trata-se do chamado *Estado Avaliador*, como já destacado neste artigo, que adota, progressivamente, o *ethos* competitivo da lógica de mercado (AFONSO, 2009).

A partir deste breve cenário é possível verificar que há uma diversidade de dinâmicas e de procedimentos relativos à avaliação de desempenho docente. O mesmo movimento começa a se delinear no contexto educacional brasileiro

O cenário atual brasileiro sobre os processos de avaliação docente

Vários estados brasileiros passaram a adotar algum sistema de avaliação docente. Segundo Santos et al. (2012) em artigo que faz o levantamento de todos os estados da federação, por meio dos sítios oficiais, dezesseis deles possuem processos de avaliação de desempenho docente. A seguir, há um quadro-síntese (Quadro 1), referenciado no artigo de Santos et al. (2012) com as principais informações sobre os processos de avaliação de desempenho docente dos estados que possuem tal política.

¹⁶⁷² Para conhecer a experiência chilena, consultar: <http://www.docentemas.cl/index.php>. Acessado em 22/03/2013, <http://www.aep.mineduc.cl/programa.asp>. Acessado em 22/03/2013, <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido>. Acessado em 22/03/2013

¹⁶⁷³ Para conhecer a experiência colombiana, consultar: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-246098.html>. Acessado em 22/03/2013

¹⁶⁷⁴ Para conhecer a experiência colombiana, consultar: http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Docentes. Acessado em 22/03/2013

QUADRO 1: Resumo das políticas de avaliação de desempenho docente nos sistemas educacionais estaduais no Brasil. 1675

Política adotada	Estado da Federação
Política de bonificação a partir do atendimento de metas educacionais referenciadas no desempenho dos alunos e/ou metas estabelecidas pelas respectivas Secretarias da Educação.	Acre, Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Sergipe e Tocantins.
Política de bonificação a partir de avaliação de projetos estabelecidos pela comissão de avaliação.	Roraima.
Avaliação de desempenho docente por meio da adesão voluntária a uma prova de conhecimentos gerais e específicos para fins de promoção.	Bahia e São Paulo
Avaliação de desempenho vinculada a progressão funcional.	Minas Gerais e Rio Grande do Sul
Política instituída por lei, mas não regulamentada.	Rio Grande do Norte.

Fonte: quadro elaborado a partir da análise do artigo Santos et al. (2012)

Destaca-se, neste artigo, a Avaliação de Desempenho dos professores da rede estadual de Minas Gerais. Essa avaliação docente, denominada Avaliação de Desempenho Individual (ADI), foi instituída em 2003 para todo o funcionalismo estadual mineiro.

Os objetivos da ADI, expressos em cartilha desenvolvida pela Secretaria de Planejamento de Gestão, são, entre outros, o aprimoramento do desempenho dos servidores e dos órgãos e entidades do Poder Executivo Estadual, a valorização e reconhecimento do desempenho eficiente do servidor e contribuir para o crescimento profissional e para o desenvolvimento de novas habilidades do servidor. Porém, o mesmo documento aponta como objetivo aferir o desempenho do servidor no exercício de cargo ocupado ou função exercida e contribuir para a implementação do princípio da eficiência na Administração Pública do Poder Executivo Estadual (MINAS GERAIS, 2004, p. 1 e 2).

Cunha (2009), que analisa os efeitos desta política para o magistério público estadual demonstra que a absoluta maioria dos docentes participantes da pesquisa não percebeu melhoria na qualidade de ensino devido à ADI. Segundo o pesquisador, nem poderia, pois um único instrumento não é capaz de modificar ou melhorar a qualidade de ensino. Além disto, segundo o autor, talvez a ADI pudesse influenciar e ajudar na melhoria da qualidade de ensino à medida que se tornasse um processo de participação efetiva dos servidores.

Já Siqueira (2011) tem como objeto de estudo a avaliação de desempenho dos professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás. Os servidores da Secretaria de Educação são avaliados pelos seguintes requisitos: assiduidade, pontualidade, produtividade, planejamento das atividades, práticas pedagógicas ou administrativas inovadoras, relações interpessoais e conduta ética. Os instrumentos de avaliação são: questionário de auto-avaliação, questionário de avaliação do servidor e portfólio, sendo que todo o processo

¹⁶⁷⁵ Para obter maiores informações sobre os processos de avaliação docente nos estados brasileiros e consultar o artigo na íntegra acesse: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf - acessado em 22/03/2013.

é acompanhado por uma comissão de avaliação instituída no local de trabalho do profissional. Na unidade escolar, no caso da avaliação do professor, a comissão é presidida pelo diretor de escola e tem como membros o coordenador pedagógico indicado pelo diretor e um professor lotado na unidade escolar eleito pelos seus pares.

A avaliação de desempenho é anual e a sua nota é obtida pela média aritmética simples obtida com os resultados da ficha de avaliação do portfólio, do questionário de avaliação pela comissão e do questionário de auto-avaliação. Ao final de cada triênio, a comissão de avaliação calcula a média aritmética obtida pela soma das médias anuais dividida por três.

A autora assinala em suas conclusões:

Nas escolas pesquisadas, percebe-se o corporativismo no escamoteamento dos dados referentes à avaliação dos professores. Todos os servidores foram considerados "excelentes contribuidores" ou "bons contribuidores", sem ao menos atenderem aos critérios estabelecidos nos instrumentos avaliativos. A avaliação de desempenho implementada não consegue estabelecer interrelação entre o trabalho individual e o projeto pedagógico das escolas. Nesse sentido, não incorpora a participação do professor nas atividades de gestão escolar, nem mesmo procura avaliar a pertinência do Projeto Político Pedagógico da escola. Essa sistemática está mais para controle que assessoramento. (SIQUEIRA, 2011, p.116).

Como se depreende dos estudos e das normas regulamentares são diversas as perspectivas e possibilidades de análise do tema avaliação. Uma abordagem possível seria considerar o resultado da avaliação de desempenho docente no cumprimento da tarefa de ensinar. Neste enfoque leva-se em consideração o resultado do trabalho do professor. Cabe, no entanto, questionar: sob quais procedimentos? Como atribuir valor ao ensino sem clareza de quais resultados focalizar? Serão os das medidas externas de avaliação do alunado como na maior parte dos estados brasileiros? Isso corresponderia analisar os resultados da aprendizagem dos alunos a partir de um processo sistemático de informação objetiva, por meio de avaliações externas, que permitiria apenas mensurar seus resultados. Seria correto atribuí-los unicamente aos professores?

Para compreender este cenário complexo e controverso serão apresentados os processos de avaliação docente no estado de São Paulo resgatando, por meio de registros e documentos oficiais, a reconstituição deste cenário, identificando suas estratégias e instrumentos.

No sistema de avaliação para fins de promoção, denominado Programa de Valorização pelo Mérito, profissionais da educação da rede pública estadual de educação, entre professores, diretores de escola e supervisores de ensino (cerca de 220 mil profissionais) podem concorrer à mudança de faixa salarial, mediante promoção decorrente da média aprovação obtida em processo de avaliação realizado anualmente desde 2010, a partir da publicação da Lei Complementar nº 1097, de 27 de outubro de 2009 (SÃO PAULO, 2009). Há critérios rígidos para que os profissionais possam participar do processo de promoção: participam apenas profissionais em efetivo exercício de suas funções; há um interstício entre as promoções (4 anos para a primeira promoção e 3 anos para as demais, num total de 5 faixas) ; são definidos tempo de permanência mínimo na unidade administrativa ou de ensino de atuação do profissional; são descontados da pontuação mínima necessária para promoção as faltas e há desempenho mínimo no resultado da prova para promoção de cada faixa (em uma escala de zero a dez: da faixa I para a faixa II – seis pontos; da faixa

II para a faixa III – sete pontos; da faixa III para a faixa IV – oito pontos; da faixa VI para a faixa V – nove pontos).

Porém, o critério que causou mais polêmica entre os profissionais foi a limitação de 20% do contingente integrante de cada uma das faixas.

A partir da publicação da Lei 1.143, de 11 de julho de 2011, (SÃO PAULO, 2011) houve uma reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do magistério. A nova legislação trata tanto da evolução funcional como da promoção, pois em ambas são acrescentadas mais três posições: tanto o nível quanto a faixa passam de cinco para oito. Assim, o Quadro do Magistério, a partir da promulgação da Lei 1.143/2011 passou a avançar na carreira, por meio da evolução funcional, para oito níveis e se promover, por meio da prova de mérito, para oito faixas. Além do adicional das faixas e níveis, por meio desta nova lei, deixa de existir o teto de 20% de profissionais que poderão ser promovidos a cada edição da prova de mérito, porém a passagem de uma faixa para outra passa a ser de 10,5% de aumento salarial.

O estudo que origina este artigo propõe-se a investigar as concepções sobre as ações de avaliação docente dos profissionais da educação realizadas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando seu percurso profissional, status na carreira e sua situação profissional diante deste contexto. Não há dados conclusivos da pesquisa, porém algumas considerações podem ser pontuadas. Uma delas é que o processo de *Promoção por Mérito* na rede pública estadual têm sido muito controverso. De um lado, as entidades de classe, assim como os acadêmicos e parte dos profissionais da educação se manifestam contrários a tal política, afirmando que uma prova não seria suficiente aferir se o profissional tem um bom desempenho e portanto, não melhoraria o ensino público paulista. Já os regulamentadores, em especial os representantes do sistema educacional paulista, defendem tal política com o argumento que este processo qualificaria a atuação dos profissionais e transformaria a carreira do magistério mais atrativa.

Portanto, a pesquisa em desenvolvimento da qual se origina este artigo, procura compreender este cenário complexo, a partir da manifestação dos profissionais que vivenciam as ações de avaliação de desempenho, no caso do estado de São Paulo, a política de *Promoção por Mérito*: os educadores.

Referências Bibliográficas:

- ABRANTES, Pedro. 2010. Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano. *Revista Ibero-Americana de Educação*. Nº 54. maio – agosto de 2010 Madri: OEI. pp. 25 – 42.
- AFONSO, Almerindo Janela. 2009. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. Para uma sociologia das políticas educativas contemporâneas. São Paulo: Cortez.
- AMELSVOORT, Gonnig Van. MANZI, Jorge. MATTHEWS, Peter et al..2009. *Avaliação de professores em Portugal*. Estudos OCDE. Julho de 2009. http://www.oei.es/pdf2/avaliacao_professores_portugal.pdf acessado em 16 de novembro de 2012.
- BALL, Stephen J. 2001. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*. Porto Alegre, v. 1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001
- _____. 2002. *Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade*. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho. pp. 03-23.

- _____. 2005. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 126, p.539-564.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. 2011. *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- COSTA, Estela. 2007. Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *SÍSIFO – Revista de Ciências da Educação*. No 4, out-dez/2007. P. 49- 57.
- CUNHA, Marcílio Lima da. 2009. *Avaliação de desempenho profissional: seus desdobramentos no contexto escolar*. Dissertação de Mestrado. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora - Educação.
- DARLING-HAMMOND, Linda. 2010. Reconhecer e potenciar a eficácia docente: Guia para decisores políticos. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores. p.197-233.
- DAY, Christopher. 2010. Formas de avaliação docente em Inglaterra: Profissionalismo e Performatividade. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *A avaliação de professores numa perspectiva internacional. Sentidos e Implicações*. Porto: Areal Editores. p.141-159.
- GIMENO SACRISTÁN, J. 1999. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (org). *Profissão Professor*. 2ª e. Porto: Porto Editora. p. 63-92.
- HARGREAVES, Andy. 1998. A intensificação. O trabalho dos professores – Melhor ou Pior? In: HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide – Portugal: McGraw-Hill de Portugal, p. 3-22 - p. 131-158.
- HUMBERMAN, M. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas dos professores*. Porto: Porto Editora.
- LESSARD, Claude. 2009. O debate americano sobre a certificação dos professores e a armadilha de uma política educativa “baseada na evidência”. *Linhas críticas*. Brasília-Br: Universidade de Brasília – *Revista da Faculdade de Educação*. V. 15, nº. 28, jan-jun/2009, p. 63-94. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br./index.php/linhascriticas/article/view/1516>
- MARCELO GARCÍA, Carlos.1999. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto-Pt: Porto
- MINAS GERAIS. 2004. *Avaliação de Desempenho Individual (Cartilha)*. Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão. Superintendência Central de Modernização Institucional. Assessoria de Políticas e de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Belo Horizonte: Agosto de 2004
- NÓVOA, António. 1986. *Do mestre-escola ao professor do ensino primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: ISEF.
- _____. 1998. *Histoire & Comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, p. 147-185.
- PORTUGAL. 2007. Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro - *Estabelece o sistema integrado de gestão e avaliação do desempenho na Administração Pública*.
- _____. 2007a. Decreto-Lei nº 15, de 19 de janeiro de 2007. *Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*.

- SANTOS, et al. (2012). 2012. *Avaliação de desempenho docente nas redes estaduais de educação básica no Brasil*. Artigo publicado no site da ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) Disponível em http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CatarinadeAlmeidaSantos_res_int_GT2.pdf acessado em 16 de março de 2012.
- SÃO PAULO. (Estado). 2009. Lei Complementar nº 1.097 de 27 de outubro de 2009 – *Institui o sistema de premiação para integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação e dá outras providências*.
- _____. 2011. Lei Complementar nº 1.143 de 11 de julho de 2011. *Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas*.
- SIQUEIRA. Ivone dos Santos. 2011. **Avaliação de desempenho de professores na Rede Estadual de Ensino de Goiás**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – Educação em Ciências e Matemática.
- SHIROMA. Eneida Oto & SCHINEIDER, Maria Cristina. 2011. Professores em exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 31-44.
- TORRECILLA, F. Javier Murillo. 2007. *Avaliação do desempenho e carreira docente: um estudo em cinquenta países da América e Europa. O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina*. Brasília: CONSED/UNESCO
- TORRES, Rosa Maria. 1996. Melhorar a qualidade da Educação Básica? Estratégias do Banco Mundial. In TOMMASI, Livia De; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2ª. ed. São Paulo/SP: Cortez, p. 125-193.

Trabalho docente e políticas de democratização na gestão das escolas de Santa Maria-RS: uma análise discursiva

Letícia Ramalho Brittes¹⁶⁷⁶, Álvaro Moreira Hypolito¹⁶⁷⁷, Liliansa Soares Ferreira¹⁶⁷⁸

Resumo

Este estudo problematiza a consagração da gestão democrática como modo de gestão adotado pelo sistema público de ensino desde 1997, em Santa Maria-RS, e seus efeitos de sentidos sobre a organização escolar e o trabalho docente, analisando como o caráter paradoxal do termo democracia influencia a elaboração das políticas públicas para a educação no município. Além disso, discute-se sobre as implicações das reformas educacionais - que têm sido desenvolvidas à luz das políticas neoliberais - e as modificações que têm ocorrido na concepção de escola, de educação e do próprio papel dos professores nesse processo. Nesse sentido, buscou-se investigar como esse modo de gestão tem atuado na organização escolar através de deslizamentos semânticos, em termos de uma proposta democrática. Para tanto, o estudo pautou-se nas contribuições da teoria discursiva desenvolvida por Ernesto Laclau (1985, 1993, 2006, 2011) e como aporte metodológico sustentou-se em alguns dispositivos analíticos de Fairclough (2001 [a], 2001 [b]). Trata-se de uma análise documental cujo *corpus* foi selecionado a partir de artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) e de Leis Municipais que orientam a educação no município nos últimos quinze anos (Leis n. 4123/1997; n. 4740/2003; n. 5610/2012). Em um processo de busca por novos significados, apresenta-se a necessidade de os professores buscarem formas de partilha do controle das regras discursivas e da estrutura curricular, pois se acredita que a gestão democrática - ao se estabelecer como normativa para o ensino público - pode contribuir com a construção de espaços contra hegemônicos para que o processo de gestão da escola e do conhecimento torne-se, radicalmente, democrático.

Palavras-Chaves: Políticas públicas. Gestão escolar. Gestão democrática.

Nas últimas décadas, desde o processo de reabertura política do Brasil, pode-se observar o desenvolvimento de ações em prol da reforma do Estado. Os esforços para a efetivação da reforma concentraram-se no objetivo de tornar o processo de gestão pública mais aberto e participativo no intuito de se atender às necessidades da comunidade civil.

No entanto, as iniciativas para a abertura política ocorreram – e ainda ocorrem - num cenário de disputa constante entre ideais democráticos e neoliberais. Nesse sentido, no que diz respeito à gestão pública, a partir da década de 1990, pode-se perceber a consolidação de duas vertentes organizacionais: o gerencialismo e a gestão social. Conforme Paula,

[...] O primeiro se inspira na vertente gerencial, que se constituiu no Brasil durante os anos 1990, no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O segundo se encontra em desenvolvimento e tem como principal referencial a vertente societal. Manifesta-se nas experiências

¹⁶⁷⁶ Universidade Federal de Pelotas

¹⁶⁷⁷ Universidade Federal de Pelotas

¹⁶⁷⁸ Universidade Federal de Santa Maria

alternativas de gestão pública, como os Conselhos Gestores e o Orçamento Participativo, e possui suas raízes no ideário dos herdeiros políticos das mobilizações populares contra a ditadura e pela redemocratização do país, com destaque para os movimentos sociais, os

partidos políticos de esquerda e centro-esquerda, e as organizações não-governamentais. (PAULA, 2005, p. 37)

Ambas as proposições de gestão alicerçam-se em pressupostos democráticos, ou seja, apresentam um conjunto de ações para ampliação da participação da sociedade nas decisões do Estado. No entanto, destaca-se que a abordagem gerencial vem implementando um modelo de reforma da gestão pública baseado nas recomendações e no *design* sugeridos pelo movimento internacional de reforma de Estado, enquanto que a gestão societal tem buscado, de forma mais efetiva, a promoção de canais de participação popular.

O enfoque gerencial além de seguir o movimento internacional pela reforma do Estado tem buscado a eficiência administrativa conforme as determinações dos organismos internacionais, no caso específico da gestão da educação, pode-se constatar que o desenvolvimento das políticas públicas na lógica gerencial, em acordo com Maués, tem atuado

[...] no processo de institucionalização das determinações dos organismos internacionais que veem na educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital. Esses organismos, como é o caso do Banco Mundial, têm exigido dos países periféricos programas de ajuste estrutural visando à implementação de políticas macroeconômicas, que venham a contribuir com a redução dos gastos públicos e a realocação de recursos necessários ao aumento de superávits na balança comercial, buscando com essas medidas aumentar a eficiência do sistema econômico. (MAUÉS, 2003, p. 10)

Nesse sentido, percebe-se que as dimensões econômico-financeira e institucional-administrativa são priorizadas, enfatizando-se o princípio da não intervenção estatal na economia, o que, de fato, corrobora com a implementação de políticas públicas que não se estendem aos aspectos sociais, gerando-se assim um descompromisso com os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim é que, na ótica gerencialista, a participação popular fica restrita ao nível do discurso, pois quem move todas as decisões do Estado, de maneira direta ou indireta, são os interesses imediatos do capital.

A gestão gerencial, quando atrelada à educação, gera um movimento de enfraquecimento dos processos de gestão mais participativos e democráticos e, conseqüentemente, um desgaste nas condições de trabalho dos professores, o que caracteriza um retrocesso no cenário educacional, configurando um *neoconservadorismo*, isto é, a continuidade de práticas com fins econômicos acompanhadas por um vocabulário de apelo democrático. A esse respeito, Hypolito esclarece que

[...] o triunfo do modelo gerencialista deve-se muito à reestruturação produtiva e à hegemonia política e econômica neoliberal. A trajetória da administração escolar no Brasil esteve sempre em estreita relação com as formas de gestão construídas pelo capitalismo no mundo produtivo. (HYPOLITO, 2007, p.99)

De fato, alguns métodos gerencialistas vêm melhorando a eficiência do setor público, especialmente no campo econômico-financeiro. Na educação essa melhora evidencia-se através das iniciativas de parceria público-privada, que tem promovido a elevação de índices relacionados à qualidade da educação. No

entanto, o que nos preocupa é o sentido atribuído à expressão 'qualidade da educação'. O que realmente pode ser considerado como qualidade?

Sob a ótica do trabalho docente o processo de trabalho, propriamente dito, constitui-se em um modo de garantia das condições de existência desses trabalhadores. Assim é que “[...] o trabalho no capitalismo configura-se em uma das suas formas de expressão” (KUENZER, 2002, p.82). Nesse sentido, a finalidade do trabalho pedagógico, como modalidade de trabalho na sociedade capitalista, “[...] é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”. O disciplinamento, neste viés de compreensão, implica no desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível em acordo com as demandas e necessidades de valorização do capital” (KUENZER, 2002, p. 82).

Além disso, pode-se considerar que o trabalho desses profissionais na escola, na atual conjuntura histórico-social, política e econômica, passa por um processo de minimização a partir das determinações do Estado (expressas nos documentos oficiais) que tornam esse trabalho um mero processo de “inculcação de uma cultura legítima.” (BOURDIEU, 1992, p.121). Do mesmo modo, nos últimos quarenta anos, o mundo tem vivido o resultado de políticas econômicas, sociais e culturais desenvolvidas no contexto da globalização – do desenvolvimento das inovações tecnológicas e da era da informação, das novas formas de organização do trabalho e das políticas econômicas neoliberais.

É nesse contexto que, a partir da década de 1990, são elaborados os dispositivos legais para a educação brasileira, apresentando-se no formato de políticas públicas regulamentadas por organismos internacionais, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo. No Brasil, a nova regulação das políticas educacionais pode ser percebida através da

[...] centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2005, p. 130)

Desde então, as políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar, que visa a uma subordinação do sistema educativo ao mercado, ao mesmo tempo em que propõe modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Nesses termos, o vocábulo 'qualidade' é ressignificado, passando a atender objetivos mercadológicos:

[...] No campo da educação, o conteúdo dos discursos hegemônicos na luta pela qualidade de ensino é importado do campo produtivo, reforçando a lógica e a mística da igualdade de mercado, do “deus mercado”. A ideologia da qualidade total, fortemente reificada na lógica de mercado, age tanto no campo administrativo-organizacional do processo de trabalho escolar e docente como na reprodução de um “novo modelo disciplinador menos visível” dos próprios agentes envolvidos no processo de ensino. Isto é, as políticas neoliberais para a organização da educação têm sido orientadas, em boa parte, para uma conformação (mercadológica) crescente da subjetividade dos agentes educacionais e de sua cultura de trabalho (Apple, 1989). (HYPOLITO, 2002, p.278)

Contrapondo os desdobramentos da gestão gerencial, apresenta-se-nos o modelo de gestão societal que, conforme Paula, vem envidando esforços para [...] elaborar um projeto de desenvolvimento que atenda aos interesses nacionais, buscando um equilíbrio entre as dimensões econômico-financeira, institucional-administrativa e sociopolítica. (2005, p. 46) Acredita-se que esta proposta de busca pelo equilíbrio entre as dimensões social, política e econômica aproxima-se da prática de uma gestão mais aberta e comprometida com os interesses reais da comunidade civil como um todo.

Em termos educacionais, pode-se dizer que a luta por uma gestão pública democrática, historicamente, partiu dos movimentos sociais da população que reivindicava, através da militância política de muitos profissionais da educação, uma efetiva participação social nas decisões do Estado. Assim é que se acreditava em uma mudança na estrutura do Aparelho do Estado e no próprio entendimento de gestão. A gestão escolar, por muito tempo, reproduziu práticas e modelos organizacionais tecnicistas e burocráticos, não correspondendo ao desenvolvimento da dimensão sociopolítica na educação.

Nesse íterim carecia-se de iniciativas que oportunizassem a organização local, ou seja, a mobilização da municipalização de ensino em termos de autonomia e organização. Para isso, a proposta de gestão social teve um avanço em abrir o processo de gestão no nível das instituições através da criação de canais de participação popular. Nesse cenário, professores, estudantes, pais, enfim, todos os segmentos da comunidade escolar passaram a protagonizar as ações de gestão das escolas através da participação nas associações de pais e mestres e, mais tarde, a partir da atuação em conselhos escolares e grêmios estudantis.

Nesse modo de gestão ainda se enfatiza a socialização de estratégias de gestão que buscam atender às demandas da comunidade escolar, levando-se em consideração não somente a preocupação com a elevação dos índices da qualidade do ensino, mas a qualidade em seu sentido mais amplo, incluindo-se questões sociais, culturais, além de ações afirmativas para oportunizar maiores condições de acesso, permanência e sucesso na vida escolar.

Nessa perspectiva, muito mais do que uma prática discursiva inovadora, o princípio de gestão democrática para o ensino público deu início a um processo de rompimento com o caráter autoritário historicamente predominante na gestão das escolas. Instituída como política pública desde a Constituição Federal promulgada em 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) a proposta de democratização da educação passa a se constituir, em termos discursivos, na desconstrução de conceitos pré-estabelecidos pela lógica neoliberal de maneira sistemática e contínua e o processo de gestão escolar e do conhecimento passa a conquistar espaços para a radicalização da democracia.

No entanto, ainda há muito que se fazer para que essa conquista atinja a condição de práxis social¹⁶⁷⁹. A gestão democrática precisa constituir-se como prática e não apenas como normatização através das relações que se constroem no interior da escola, podendo, assim, articular-se à sociedade como um todo.

Sustenta-se que as políticas de descentralização/democratização constituem-se como uma valiosa contribuição para a democratização da sociedade. Para tanto, faz-se necessário focar no desenvolvimento de mecanismos de participação como, por exemplo, a realização de eleições para a escolha dos dirigentes

¹⁶⁷⁹ Entendo por práxis, em acordo com Vasquez, [...] uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. (...) A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente. Nesse sentido, pode-se considerar que a práxis é, portanto, a revolução, ou crítica radical que, correspondendo a necessidades radicais, humanas, passa do plano teórico ao prático. (2007, p. 109, 117)

escolares, implantação de Conselhos Escolares compostos por representantes de diferentes segmentos da comunidade escolar como também que sejam criadas condições para a participação coletiva na elaboração das propostas pedagógicas das escolas.

Assim é que novas formas de partilha do controle das regras discursivas e da estrutura curricular vão sendo criadas e articuladas para que o processo de gestão da escola torne-se efetivamente democrático.

Parece simples identificar as razões pelas quais a gestão gerencial para a educação não possa ser considerada um modo de gestão apropriado para melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas e o quanto a proposta de gestão societal avança em termos de uma proposta democrática, inovadora e participativa. A impressão que se tem, diante dessa assertiva, é que estaria acessível uma possível solução para o processo de gestão escolar, pois bastaria que se priorizasse o desenvolvimento da gestão social, focalizando o processo de gestão para o desenvolvimento da qualidade de ensino e na promoção de espaços para a participação da comunidade escolar nas decisões das ações. Nessa linha de raciocínio estar-se-ia, em termos laclauianos, diante do 'fim da guerra semântica do mundo'.

No entanto, o objeto do social, isto é, a sociedade é uma impossibilidade necessária e, nessa lógica, Laclau sustenta "the impossibility of fixing ultimate meanings (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 111)". A esse respeito o teórico acrescenta

[...] The impossibility of an ultimate fixity of meaning implies that there have to be partial fixations — otherwise, the very flow of differences would be impossible. Even in order to differ, to subvert meaning, there has to be a meaning. If the social does not manage to fix itself in the intelligible and instituted forms of a society, the social only exists, however, as an effort to construct that impossible object. Any discourse is constituted as an attempt to dominate the field of discursivity, to arrest the flow of differences, to construct a centre¹⁶⁸⁰. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 112)

Diante dessa impossibilidade de fixação última de significado para a análise das práticas sociais, não há como apontar, de uma vez por todas, uma única resposta para a organização da gestão escolar, ao contrário disso, o que esse estudo pretende, é fazer com que os significados atribuídos à gestão democrática sejam contestados a fim de que se encaminhe a radicalização da democracia.

Apresenta-se, assim, o significado de democracia que se atrela à hegemonia do neoliberalismo como modalidade discursiva. Conforme Hypolito, [...] a colonização recente dos economistas, de orientação gerencialista, na educação brasileira chama a atenção. Todas as políticas educacionais estão submetidas a critérios quantitativos e numéricos. Há índices para tudo (HYPOLITO, 2007, p. 99). Nesse sentido, torna-se plausível delimitar as fronteiras entre as práticas democráticas e aquelas estritamente voltadas ao produtivismo econômico.

Como bem define Laclau, qualquer discurso é constituído como uma tentativa de dominar o campo da discursividade. No caso da educação, o discurso do campo econômico tem buscado ocupar, mesmo que indiretamente, a centralidade do processo educativo através de um vocabulário de apelo democrático com a justificativa de promover a 'qualidade' através de índices, *rankings* e padronizações em prol da eficiência.

¹⁶⁸⁰ A impossibilidade de uma fixação final de significado implica na necessidade de haver fixações parciais – caso contrário, o fluxo das diferenças seria impossível. Mesmo a fim de diferenciar ou subverter o significado, há que se ter um significado. Se o social não consegue se fixar nas formas inteligíveis e instituídas pela sociedade, o social somente existe, no entanto, como um esforço de construir esse objeto impossível. Qualquer discurso é constituído como uma tentativa de dominar o campo da discursividade, a fim de prender o fluxo das diferenças, para construir um centro.

Portanto, partindo-se do pressuposto de que as relações de poder são constitutivas do social, então a questão principal da gestão democrática não é buscar maneiras para eliminar o poder, mas construir formas de poder compatíveis com os valores democráticos.

Após distinguir os dois modelos de gestão predominantes na administração pública do país, a seguir discorre-se sobre os ideários que sustentam esses modos de gestão. Para tanto, o texto irá tratar da análise da organização da gestão escolar em Santa Maria, buscando investigar como as contradições em torno dos diferentes enfoques de gestão influenciam a organização escolar e, conseqüentemente, o trabalho docente.

A gestão escolar: disputa entre os projetos políticos democrático e neoliberal

No momento conturbado de reabertura política do país a palavra democracia soava como reivindicação de liberdade e participação das camadas populares nas decisões do Estado. No entanto, o projeto neoliberal adentrou este cenário, forjando espaços para se instalar nos governos de modelo social democráticos. Com a fusão da reorganização democrática no país e da implementação de políticas neoliberais nas instituições públicas, o resultado de tal ação não poderia ser outro senão o de uma *confluência perversa*¹⁶⁸¹, visto que se trata de dois projetos políticos antagônicos: de um lado, um projeto cujo enfoque é democrático, de natureza participativa; de outro, um projeto de enfoque produtivo, baseado na cultura da organização-empresa, cujo motor de suas decisões é o capital. Nessa perspectiva,

[...] A disputa política entre projetos políticos distintos assume então o caráter de uma disputa de significados para referências aparentemente comuns: participação, sociedade civil, cidadania, democracia. A utilização dessas referências, que são comuns mas abrigam significados muito distintos, instala o que se pode chamar de crise discursiva: a linguagem corrente, na homogeneidade de seu vocabulário, obscurece diferenças, dilui nuances e reduz antagonismos. Nesse obscuramento se constroem subrepticiamente os canais por onde avançam as concepções neoliberais, que passam a ocupar terrenos insuspeitados. Nessa disputa, onde os deslizamentos semânticos, os deslocamentos de sentido, são as armas principais, o terreno da prática política se constitui num terreno minado. Aí a perversidade e o dilema que ela coloca, instaurando uma tensão que atravessa hoje a dinâmica do avanço democrático no Brasil. (DAGNINO, 2004, p.198)

Como fruto desse contexto, o modo de gestão democrática no ensino público denota uma polissemia do termo democracia. Assim, essa dualidade de interesses remete-se ao que Antunes irá denominar *fetichização da democracia*, que corresponde ao culto à sociedade democrática como uma instância realizadora da utopia do preenchimento, capaz de desenvolver a “crença na desmercantilização da vida societal e no fim das ideologias” (ANTUNES, 1995, p. 165).

De fato, vive-se um tempo de embate dual entre essas concepções em que se percebe um [...] obscuramento de distinções e divergências, por meio de um vocabulário comum e de procedimentos e mecanismos institucionais que guardam uma similaridade significativa (DAGNINO, 2004, p. 200). Na escola não é diferente. Esses deslizamentos semânticos naturalizam algumas práticas e são recorrentes na circularidade do discurso pedagógico dos professores que, em conformidade com as exigências impostas pelo Estado através das políticas educativas e curriculares, submetem-se ao projeto político neoliberal, que traz para o cotidiano escolar os valores da cultura-empresa.

¹⁶⁸¹ Expressão usada por Dagnino (2004) para designar a fusão dos dois projetos políticos em questão.

Tais práticas subjazem pressupostos deste modo de gestão dentro de [...] “esquemas pré-estabelecidos, fechados e uniformizados, revelando posições autoritárias que se apresentam na perspectiva de busca pela qualidade.”(MACHADO, 1994, p.19) Nessa perspectiva, o modelo gerencialista instala-se nessas instituições através de um vocabulário de apelo democrático, com o uso recorrente de expressões como autonomia, eficiência, avaliação de desempenho, produtividade, descentralização, etc. No entanto, conforme Wood,

[...] a democracia no sentido literal de “governo do povo” não tem necessariamente o mesmo significado para todos. Pode significar simplesmente que o “povo” como um agregado político de cidadãos individuais, tem o direito de votar de tempos em tempos em representantes e funcionários, mas também pode ter sentido social mais profundo, relacionado com o “demos”, o povo comum desafiando a dominação de classe dos ricos. Esse “governo do povo”, ou poder popular, é o que a palavra democracia significa literalmente. (WOOD, 2003, p. 201)

É nesse sentido que a noção de democracia veiculada pelo Princípio da Gestão Democrática assume um sentido paradoxal, pois a mesma democracia que se apresenta em prol da participação da comunidade escolar nas decisões desta instituição, também se revela uma prática autoritária, na medida em que se submete aos ditames do projeto neoliberal. Nessa conjuntura, o neoliberalismo tornou-se hegemônico como modalidade de discurso (HARVEY, 2008, p. 13; BERNSTEIN, 1990, p. 216), cuja funcionalidade é estabelecer a base discursiva tanto para a expansão quanto para a crescente diferenciação dos agentes de controle simbólico. Nesses termos, os agentes de controle simbólico atuam no campo de controle simbólico, representando um conjunto de agências/agentes que se especializam nos códigos discursivos que eles dominam, regulando os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos. (BERNSTEIN, 1990, p.190)

Além disso, com o crescente controle do Estado sobre suas próprias agências de controle simbólico, especialmente a educação, em todos os níveis, os agentes dominantes são extraídos do campo de produção, assumindo funções gerenciais cruciais (BERNSTEIN, 1990, p.192). Nessa perspectiva, o critério orientador para a organização do discurso pedagógico é o seu grau de relevância para o mercado.

Ao encontro da discussão desenvolvida até então, desenvolver-se-á a análise da organização da gestão escolar no município de Santa Maria em torno das leis municipais que foram sancionadas nas administrações desde 1997 até o presente ano. Nesse intervalo de tempo, três gestões (de diferentes partidos políticos) alternaram-se no governo do município.

Tratar-se-á da análise da organização da gestão do sistema público de ensino nos últimos 15 anos no município. Interessa-nos analisar, neste recorte de tempo cronológico, as ações que foram desenvolvidas, em termos de políticas públicas, em prol da implementação da gestão democrática e os efeitos de sentidos que foram produzidos nos diferentes momentos demarcados por diferentes concepções políticas. Por último, será analisado os sentidos que a abertura democrática para a gestão das escolas produziram sobre o trabalho docente.

Nos últimos quinze anos, o município de Santa Maria foi administrado por três gestores de diferentes vertentes partidárias.

O governo de Osvaldo Nascimento (1997-2000), filiado ao Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), sancionou a Lei Municipal n. 4123/97. A partir desta lei criou-se o sistema municipal de ensino de Santa Maria. Nove

anos após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF 1988) e um ano após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). Destaca-se que ambos os dispositivos legais já garantiam que a gestão das escolas fosse afirmada, na forma de lei, como gestão democrática escolar.

Assim, em 1997, no artigo 6º da lei mencionada acima, criou-se a normativa municipal que regulamentou que a gestão democrática nos estabelecimentos municipais de ensino organizar-se-ia a partir das seguintes normas:

- I. A eleição de diretores pela comunidade escolar;
- II. A participação da comunidade escolar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
- III. O repasse financeiro para as escolas, com vistas à descentralização, agilidade e autonomia administrativa;
- IV. A organização de Conselhos Escolares com a participação das comunidades escolares e local.

Dessa forma, apresentou-se para o município de Santa Maria a implementação da lei que deu início à organização democrática do sistema de ensino. Tratava-se, no entanto, de um movimento discursivo produzido em uma cadeia de significações que resultaram num processo decisório. Tal processo não foi desenvolvido em um contexto de neutralidade, pelo contrário, foi prioritariamente resultado de outras demandas discursivas da sociedade manifestadas através das lutas populares protagonizadas pelos sujeitos da educação brasileira no período marcado pela ditadura militar.

Nesse sentido, esse momento representou o movimento discursivo que partiu das reivindicações populares e, que após tempos de lutas no campo discursivo, alcançou o *status* de uma política pública. Tratava-se de um primeiro passo. A garantia de democratização das escolas na forma de lei. Todavia, um longo caminho na rede de significações foi aberto e, em continuidade a este processo, a gestão do prefeito Valdeci de Oliveira (2001-2008) do Partido dos Trabalhadores (PT) encaminhou a comunidade escolar para mais uma conquista no âmbito da gestão do sistema público a partir da Lei nº 4740/03.

Através desta lei foi instituída a Gestão Escolar Democrática em 24 de dezembro de 2003. Em seu artigo primeiro a lei estabeleceu que

[...] A gestão escolar democrática garantirá:

I. autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica;

II. livre organização dos segmentos da comunidade escolar;

III. participação dos segmentos da comunidade escolar nos Processos decisórios e em órgãos colegiados;

IV. transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos;

V. garantia da descentralização do processo educacional;

VI. valorização dos profissionais da educação;

VII. eficiência no uso dos recursos.

Além de uma proposta calcada nos pressupostos democráticos, tal normativa afirmava a garantia de ações também democráticas através do uso de um vocabulário que remetia a este raciocínio: autonomia, livre organização, participação, transparência, descentralização, valorização dos profissionais da educação, eficiência. Basta que se analise estes termos para concluir que o discurso democrático adentrou o cenário do sistema público de ensino do município. Ademais, pode-se afirmar, em termos conceituais, que se está

diante de um discurso hegemônico, partindo-se do pressuposto que [...] “a hegemonia é o resultado de uma luta num terreno instável, não centrado e aberto, estes traços são constitutivos da própria base do social. (LACLAU, 1993).

Na instabilidade da disputa por significações no campo discursivo, o modo de gestão democrática torna-se hegemônico, pois em acordo com Marques:

[...] à medida que uma tendência particular de mudança discursiva se solidifica tende a se expandir criando assim novos discursos podendo, portanto, transcender as organizações e instituições e afetar o discurso societário, estabelecendo assim novas hegemonias. (MARQUES, 2008, p.110)

Nessa abordagem, pode-se observar que houve um avanço, em termos de políticas públicas, para a democratização do ensino. No entanto, ao lado da hegemonia do discurso democrático, em disputa constante na cadeia de significações, também estão situadas as demandas do mercado. No caso da educação, o estreitamento entre pressupostos democráticos e mercadológicos fundem-se nos ideais neoliberais que sobremaneira influenciam as políticas educacionais. Nesse sentido, Shamir apud Ball, define que o neoliberalismo

[...] Não é tratado como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Em particular, eu trato o neoliberalismo como um conjunto complexo, frequentemente incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas, organizadas ao redor de certa ideia do ‘mercado’ como uma base para ‘a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a penetração correspondente, em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática da mercantilização, acumulação de capital e obtenção de lucro’. (SHAMIR apud BALL, 2010, p. 486)

No ensejo desta ‘incoerência’ da proposta neoliberal, a proposta de gestão democrática no município de Santa Maria fica atrelada aos interesses da produtividade do mercado. Assim, mesmo que a elaboração da lei, valendo-se do apelo a um vocabulário de apelo democrático, proponha alternativas democráticas para a organização das escolas, estes vocábulos estão em constante disputa no campo da semiologia e são acrescidos de novos vocábulos que se alojam a estes em um processo de sinonímia, dada a conjuntura contemporânea neoliberal.

Assim, mesclam-se sentidos: qualidade referindo-se a eficiência através de índices e *rankings* proposto nos mecanismos de avaliação do sistema de ensino; autonomia e descentralização como um meio de responsabilização para os profissionais da educação; livre organização como um canal de inserção de parcerias público-privadas; valorização dos profissionais da educação a fim de instaurar a competitividade e individualismo entre os profissionais da educação, etc.

Poder-se-ia enumerar mais uma série de outras significações de cunho democrático que são colonizadas por expressões que se atrelam à lógica de mercado. No entanto, a fim de sustentar, em termos de análise documental, a discussão a que se propôs, tomar-se-á como exemplo, uma política pública atual para o sistema de ensino de Santa Maria.

Em continuidade a análise dos últimos quinze anos, no que diz respeito à organização das escolas municipais santamarienses, será discutido agora sobre a gestão atual do município, representada pelo prefeito Cezar Schirmer (2009-2012), filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Especificamente, a análise será direcionada a um acontecimento recente: a promulgação da Lei Municipal

nº 5610, de 05 de janeiro de 2012. Em seu artigo segundo a normativa estabelece o “prêmio qualidade na educação” que prevê:

IV - Os professores efetivos e a equipe diretiva da escola municipal de Santa Maria que demonstrou o maior crescimento na nota de avaliação do

IDEB nos anos iniciais e finais, conjuntamente, com o valor de R\$ 1.000,00 (um mil reais);

V - Os professores efetivos e a equipe diretiva da escola municipal de Santa Maria que demonstrou o segundo maior crescimento na nota de avaliação do IDEB nos anos iniciais e finais, conjuntamente, com o valor de R\$ 500,00 (quinhentos reais).

A implementação desta política de governo nos conduz ao entendimento daquilo que se está sustentando no decorrer deste texto: primeiramente discorreu-se sobre o momento em que a gestão democrática foi assegurada na forma de lei para o sistema público de ensino, depois como esta primeira determinação ganhou espaços para que, em 2003, fosse regulamentado todo o processo para a efetivação de tal política. No entanto, este ano, o atual governo do município, pautando-se em pressupostos democráticos, lança a proposta de premiação àqueles profissionais que forem capazes de obter maior elevação do IDEB. Esse movimento discursivo remete-nos ao excesso do significado do termo democracia que, ao se exceder passa a alojar significados distintos e, até mesmo, contraditórios entre si.

Nesse cenário, destaca-se um elemento cujo papel é crucial no conjunto das políticas educacionais: a performatividade que, em acordo com Ball (2004), “funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las, permitindo que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo”. Além disso, a performatividade atua no deslocamento de significados, produzindo novos perfis profissionais, garantindo o “alinhamento”. Assim, o sentido do trabalho docente se desloca da noção originária de práxis para o trabalho inserido na lógica do capital, conferindo abertura aos sistemas de gestão¹⁶⁸² genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia.

Dessa maneira, a performatividade gera um processo de estranhamento sobre o trabalho, em que muitos profissionais da educação tornam-se irreconhecíveis para si mesmos. Diante da possibilidade de exercer sua iniciativa individual, esses professores, inseridos na estrutura discursiva do mercado, acabam presos a um processo de reificação em que a força de trabalho do ser humano torna-se objeto, um bem de mercado; e o modo de produção dominante parece adquirir valor vital nas relações sociais, impondo a lógica política, ideológica e econômica do capital.

Conforme Marx (1984), na conjuntura do capital o produto do trabalho humano é visto - como mercadoria para a troca - aparece como se tivesse vida própria, autônoma. A reificação é exatamente a relação dos homens mediada por esta coisa - a mercadoria. Os sujeitos (os seres humanos) tornam-se coisas e a coisa (a mercadoria) vira protagonista. As relações sociais passam a ser relações “coisificadas” (reificadas), pois esta é a forma de sociabilidade imposta (conquistada) pelo sistema do capital.

¹⁶⁸² A esse respeito, Ball acrescenta que a gestão apresenta-se como uma ciência promíscua. Não tem relação necessária com substância ou processo. E na medida em que a gestão, no setor público, está se transformando numa função genérica, ela favorece o que Wright (2001) chama de “liderança bastarda” — uma liderança movida pelas preocupações políticas oscilantes do governo e as vicissitudes do mercado educacional. (BALL, 2004)

O estranhamento que ocorre entre o trabalhador e seu trabalho pode ser percebido através do que Ball (2004) denomina por *objetificação do trabalho*. Este processo, a partir da performatividade, [...] “objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público e, o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. (BALL, 2004).

Na dimensão de um novo *panopticismo de gestão* (de qualidade total e excelência) “o ato de ensinar e a subjetividade do professor sofrem profundas mudanças com as novas formas de controle empresarial” (Idem). Dentre os efeitos causados por essa lógica empresarial, no controle das atividades pedagógicas, destaca-se o desenvolvimento de um processo de individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum. Neste cenário, as políticas neoliberais e neoconservadoras buscam, conforme Hypolito e Vieira, “[...] reconstruir a hegemonia conservadora e a consequente legitimação da lógica do mercado, o que irá exigir do professorado uma relativa identificação com as aspirações e necessidades da classe dominante.” (2002, p.276), evidenciando-se assim valores da cultura-empresa no interior das escolas públicas.

Democracia como significante vazio: deslocamentos de sentidos sobre a gestão democrática

Laclau (2006) teoriza sobre as condições de emergência de uma identidade popular. A primeira seria a presença de um significante vazio que expressa e constitui uma cadeia equivalencial. A partir daí, o momento equivalencial se autonomiza de seus laços integradores, pois só existe equivalência porque existe uma pluralidade de demandas.

Nesse sentido, o momento equivalencial não está meramente subordinado às demandas, mas desempenha um papel crucial para fazer possível sua pluralidade. Assim é que o registro equivalencial tende a dar solidez e estabilidade às demandas, mas também restringe a sua autonomia, já que estas devem operar dentro de parâmetros estratégicos estabelecidos para a cadeia como um todo.

Em termos práticos, o período pós-ditadura militar brasileiro, marcado pela movimentação das frentes populares que reivindicavam a democratização do ensino por intermédio da implementação do modo de gestão democrática na rede pública, apresenta esta questão discursiva em que a Gestão democrática - antes um anseio de todos, constituindo um cadeia equivalencial, com significantes flutuantes, torna-se um significante vazio, hegemonizado por um sentido de democracia representativa.

Desse modo, foi outorgado, aos profissionais da educação e à comunidade escolar, uma ‘área de registro’ que os fez mais definidos em seus objetivos e mais eficientes em suas ações políticas para a organização da escola numa perspectiva participativa. Por outro lado, passaram a ser menos autônomos e mais subordinados aos objetivos estratégicos das políticas de governo. Para Laclau, a tensão entre esses dois momentos é inerente ao estabelecimento de toda a fronteira política e, na verdade, de toda a construção do ‘povo’ como agente histórico.

Apresenta-se, neste caso, a questão dos limites deste jogo duplo de subordinação e autonomização das demandas particulares. A cadeia, nesses termos, só pode existir em uma tensão instável entre esses dois extremos e se desintegra se um deles se impõe totalmente sobre o outro. A uniteralização do momento de subordinação transforma os significantes populares em algo com um fim em si mesmo que é inoperante,

incapaz de atuar como um fundamento para as demandas democráticas. Por outro lado, a autonomização conduz a uma lógica pura das diferenças e ao colapso do campo equivalencial popular.

Nesse viés de entendimento, Laclau propõe que a única alternativa à articulação de uma demanda dentro de uma cadeia equivalencial é a sua absorção diferencial de modo não antagônico no do sistema simbólico existente. No entanto, isto pressupõe que a fronteira interna se mantenha sempre igual, sem deslocamentos, conduzindo o raciocínio sobre esta ação para a noção de significante vazio. Entende-se por significante vazio, conforme a teoria aqui apresentada, um significante sem significado, no sentido de que ao se exceder em seu sentido, naturaliza-se chegando ao esvaziamento da sua significação.

A esse respeito, Laclau sustenta que pode haver significantes vazios dentro do campo da significação, [...] “porque qualquer sistema de significação está estruturado em torno de um lugar vazio que resulta da impossibilidade de produzir um objeto, contudo, requerido pela sistematicidade do sistema” (LACLAU, 2011, p. 72).

Aplicando esta teorização às questões do primeiro exemplo apresentado, sobre a implementação da gestão democrática nas escolas, ter-se-ia as demandas da maioria dos setores da sociedade separados por uma fronteira política, sendo que cada uma das demandas em sua particularidade é diferente de todas as outras. Sem dúvida, todas elas seriam equivalentes entre si em sua oposição comum ao regime opressivo que perdurou durante os anos de ditadura. Este movimento é o que conduz que uma dessas demandas intervenha e se converta no significante de toda a cadeia – um significante tendencialmente vazio.

Ao encontro desta discussão é válido ressaltar a diferença entre significantes vazios e significantes flutuantes. Laclau defende que, na prática, a distância entre ambas as categorias não é grande, no entanto, são estruturalmente diferentes. Nesse sentido, os significantes vazios estão atrelados à construção de uma identidade popular uma vez que a presença de uma fronteira estável está fixada. Já os significantes flutuantes intentam compreender a lógica dos desmoronamentos desta fronteira. As duas operações são hegemônicas e os referentes, em grande medida, se sobrepõem.

Laclau considera que uma situação na qual somente a categoria de significante vazio seja relevante, com exclusão total do momento flutuante, seria uma situação na qual haveria uma fronteira completamente imóvel, algo difícil de imaginar. Inversamente, um ‘universo psicótico’ no qual temos um flutuação pura sem nenhuma fixação parcial, é sobremaneira impensável. Portanto, significantes vazios e flutuantes devem ser concebidos como dimensões parciais e, portanto, analiticamente delimitáveis em qualquer processo de construção hegemônica.

Considerações finais

Do exposto até o momento pode-se concluir, ainda que de maneira provisória, que o apelo à democracia nos processos de gestão da escola tem produzido sentidos múltiplos em relação ao termo gestão democrática. A disputa hegemônica por territórios de atuação política entre os dois projetos sociais discutidos neste estudo – democracia e capitalismo em sua fase neoliberal – tem provocado efeitos de sentidos nos modos de gestão das escolas, repercutindo conseqüentemente sobre a organização do trabalho docente.

Percebeu-se que as repercussões em torno da democratização da gestão escolar puderam ser melhor analisadas através da aplicação de alguns dos conceitos da teoria discursiva desenvolvida por Laclau.

Nesse sentido, pode-se concluir que a gestão democrática pode chegar ao *status* de um significante vazio que, ao suportar uma variedade de conceitos, acaba por se exceder em seu sentido, esvaziando-se de sua significação até então estabelecida.

No caso do município de Santa Maria, a alternância de gestões provenientes de diferentes vertentes políticas demonstram que, embora as três leis municipais analisadas anunciassem normativas sob o enfoque democrático, a organização da gestão do sistema educacional sempre esteve atrelada, de uma forma ou de outra, às determinações da ideologia neoliberal. É evidente que a influência das ações neoliberais sobre a educação tenha ficado mais evidente na atual gestão, representada pelo prefeito Schirmer (2008 – 2012), que explicitou a relação da qualidade da educação em torno da obtenção de índices e formação de rankings com direito à premiações.

No entanto, não se trata apenas de determinações locais, mas de uma confluência de interesses antagônicos que tem se tornado corriqueira no sistema educacional brasileiro na contemporaneidade.

Em termos semióticos, tem sido travado um embate hegemônico entre as tendências neoliberal e democrática em que, no campo da discursividade, a lógica do empreendedorismo tem buscado, incansavelmente, colonizar os vocábulos democráticos. Diante disso, as ameaças se levantam na tentativa de dismantelar as iniciativas de criação de canais para participação popular nas decisões escolares. E a busca pela qualidade da educação passa a ser revertida em quantitativos que desconhecem as necessidades reais dos sujeitos.

Dessa maneira, apresenta-se a necessidade de uma luta por novos significados, na qual os profissionais da educação desenvolvam a investigação sobre novas formas de partilha do controle das regras discursivas e da estrutura curricular, pois se acredita que a gestão democrática, ao se estabelecer como normativa para o ensino público, pode contribuir com a construção de espaços contra-hegemônicos cabendo, prioritariamente, aos professores, através do seu trabalho na escola, desconstruir conceitos pré-estabelecidos pela lógica neoliberal de maneira sistemática e contínua para que o processo de gestão escola e do conhecimento se torne, efetivamente, democrático.

Em meio a tantas contradições e distorções semânticas, insiste-se no argumento de radicalização da democracia, pois da maneira como se pode interpretar a democracia na contemporaneidade e da forma como tal conceito, ao se exceder, esvaziou-se de seu sentido original. Há carência de novos sentidos. Finalmente, acredita-se que

[...] Every project for radical democracy necessarily includes, the socialist dimension — that is to say, the abolition of capitalist relations of production; but it rejects the idea that from this abolition there necessarily follows the elimination of the other inequalities. In consequence, the de-centring and autonomy of the different discourses and struggles, the multiplication of antagonisms and the construction of a plurality of spaces within which they can affirm themselves and develop, are the conditions sine qua non of the possibility that the different components of the classic ideal of socialism — which should, no doubt, be extended and reformulated — can be achieved. (...) this plurality of spaces does not deny, but rather requires, the overdetermination of its effects at certain levels and the consequent hegemonic articulation between them¹⁶⁸³. (LACLAU; MOUFFE, 1985, p. 192)

Diante disso, chega-se à conclusão de que o campo da discursividade é um terreno instável e que a luta por novos significados inclui a multiplicação de tensões e antagonismos. Por isso, há que se buscar que o sentido de democracia radical articule-se às demandas sociais para que o processo de sua hegemonização provoque sentidos de participação, emancipação, solidariedade e desenvolvimento para a educação, mesmo que de forma contestada, precária e provisória. Continuemos a luta!

Referências

- APPLE, M. W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 de julho de 2012.
- _____. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: Espaço do Currículo, v.3, n.1, 2010.
- BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- BOURDIEU, P.; PASSERON J. C. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL, Senado. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 26 dez. 1996.
- DAGNINO, E. Confluência perversa, deslocamentos de sentido, crise discursiva. In: GRIMSON, A. La cultura en las crisis latinoamericanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2004.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- _____. A dialética do discurso. Artigo originalmente publicado na Revista Textus (XIV. 2 2001a, p. 231-242). Disponível em: <http://www.ling.lanccs.ac.uk/profile/263>. Tradução de Raquel Goulart Barreto.
- HARVEY, D. Neoliberalismo: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S.; GARCIA, M. M. A. (orgs.). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002.
- HYPOLITO, A. M. Políticas educacionais e políticas de gestão no Brasil. In: GHIGGI, G.; VAN-DUNEM, J. O. S. (orgs.). Diálogos educativos entre Brasil e Angola. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2007.
- KUENZER; CALDAS. Exclusão includente e inclusão excludente – a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D; SANFELICE, J. L. (Orgs.) Capitalismo, trabalho e educação. São Paulo: Autores Associados, 2002.

- LACLAU, E. Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1993.
- _____. La razón populista. 2. ed. México: FCE, 2006.
- _____. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemony and socialist strategy. London: Verso: London, 1985.
- MACHADO, L. R. de S. Controle da qualidade total: uma nova gestão do trabalho, uma nova pedagogia do capital. In: FIDALGO, F. S.; MACHADO, L. R. de S. (orgs.). Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- MARX, Karl. A ideologia alemã. Lisboa: Edições Avante, 1984.
- MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L.A. Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas públicas na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. In: Educação e Sociedade, out. 2005. v.26.n.92.
- PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. In: Revista de Administração de Empresas. v. 45, n. 1, São Paulo, 2005.
- WOOD, E. Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

Tema 10

Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional

Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?

Regiana Blank Wille, Márcia Ondina Vieira Ferreira

Resumo

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir; tudo isso, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores. Isso porque além da falta de incentivo financeiro, o precário plano de carreira oferecido e o tipo de autonomia existente para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional, é um fator desmotivador e frustrante. Estas afirmações advêm dos dados de uma pesquisa realizada com professores de música em um município brasileiro localizado no sul do país. Foi um trabalho de abordagem qualitativa e a construção do objeto de pesquisa levou em consideração o ingrediente considerado primordial: a voz do professor de música/educador musical. Assim, o objetivo principal deste recorte é refletir sobre o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, sobre a autonomia ou não desses profissionais em seu exercício diário, neste caso, na escola pública. Para coletar os dados as entrevistas se mostraram o instrumento mais adequado, possibilitando uma interação direta entre pesquisadora e pesquisados. Dentre os resultados, observou-se que o desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também ligado aos processos internos de cada escola, de como a administração percebe ou não seus professores. É um tanto difícil manter a motivação e a satisfação no trabalho se a autonomia para o desenvolvimento profissional é tão prejudicada. A imagem de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Existem regras que já estão definidas antes do ingresso destes nos seus postos de trabalho, sua autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais condicionam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam apenas tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere o desenvolvimento profissional. Ocorrem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais. Surgem, então, algumas resistências ou então negociações com as condições impostas, na tentativa de suplantar as mesmas. Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitados nas falas dos professores durante seus relatos, podem permitir um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: trabalho docente, desenvolvimento profissional, educador musical.

Introdução

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. Se considerarmos que das características

da sociedade atual relaciona-se com a importância do conhecimento é que este é um dos principais valores de seus cidadãos. A valorização destas sociedades atuais relaciona-se com o nível de formação dos seus cidadãos, bem como das capacidades de atualização, mudança e alteração. Mas, esses mesmos conhecimentos atualmente têm datas limitadas, como um período de validade, deixando-nos alertas para que como cidadãos e profissionais possamos estar sempre atualizando nossas competências. É uma sociedade que exige dos profissionais permanentes atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2002).

Um dos relatórios do OCDE de 2005 destaca que “Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos, 2005). Estas afirmações parecem destacar a importância dos professores como necessários a essa sociedade do conhecimento, trazendo como destaque a figura desse professor e sua influência significativa na aprendizagem dos alunos.

A América Latina desde a década de noventa passou a vivenciar um processo de reformas educativas, que são amplas e tem resultado numa nova regulação educativa. São mudanças na gestão escolar, nas condições de trabalho na escola que, conseqüentemente tem trazido reestruturações no trabalho docente e na configuração do profissional e sua identidade. Esta nova regulação atua na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. São alterações nos aspectos físicos e na organização, obrigando adequações que levam em conta critérios como a produtividade, a eficácia e a excelência. São procedimentos que interferem nas relações de trabalho na escola, nas normas da carreira e da remuneração dos professores, e que também tem interferências na construção da identidade docente (OLIVEIRA, 2006, p. 211).

Ao realizar uma pesquisa com professores de música em um município brasileiro localizado no sul do país, num trabalho de abordagem qualitativa a construção do objeto de pesquisa levou em consideração o ingrediente considerado primordial: a voz do professor de música/educador musical. A prioridade foi buscar um conhecimento mais aprofundado sobre os professores de música atuantes na rede municipal, partindo de seus relatos individuais. Exercitar a possibilidade de compreender de que maneira estes professores têm construído as suas identidades profissionais, realizadas no interior de um espaço institucional e ao longo das suas atuações foi também proposta do trabalho.

A situação profissional destes professores difere em vários aspectos, mesmo que todos sejam docentes de música nas escolas municipais. Alguns trabalham na educação infantil, alguns nas séries ou anos iniciais do ensino fundamental, outros nas séries ou anos finais do ensino fundamental e outros ainda no ensino médio (curso normal). Mesmo que todos sejam professores do ensino público municipal não considero possível identificá-los de forma unívoca, visto que a identidade não é estabelecida, mas um processo contínuo, que se reelabora e vai sendo constituído. Partindo dos elementos que os caracterizam individualmente estes professores possuem determinadas identificações por exercerem a mesma profissão.

Percurso Metodológico

A pesquisa teve como foco a complexa gama a partir da qual se constitui a identidade profissional do educador musical, assim, a utilização de uma abordagem qualitativa foi a mais pertinente, visto que ela pode cruzar diferentes disciplinas e temas num amplo campo de investigação (DENZIN E LINCOLN, 2000; p. 15). Ao abordar a relação da educação musical com outras áreas, Kraemer (2000, p. 61) destaca que a pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas e que as fronteiras com outras ciências próximas se tornam “flexíveis”, até mesmo inexistentes.

Para Denzin e Lincoln (2000, p. 17-19), os pesquisadores que utilizam uma abordagem qualitativa veem o mundo e os atos contidos nele. É uma abordagem naturalista, pois, os fenômenos são investigados em seus contextos naturais e sua interpretação se dá a partir dos significados que os próprios atores atribuem. Para os autores, o estudo de natureza qualitativa, de forma geral “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Desta forma a pesquisa qualitativa faz uso de vários materiais empíricos, na tentativa de descrever períodos e significados que fazem parte da rotina dos indivíduos, assim como os pesquisadores fazem uso de várias práticas interpretativas na tentativa de que esta forma lhes proporcione melhor compreensão do assunto abordado. Como um exemplo, destaco o que afirma Del Ben (2003) quando afirma que as várias dimensões que constituem o conhecimento pedagógico musical, fazem das práticas fenômenos complexos e multirreferenciais, ou seja, que sua compreensão não pode ser vista apenas por um viés, pois, a Educação Musical está entrelaçada com outras disciplinas. Para Souza (2001, p. 90) “a pesquisa pedagógico-musical tem que considerar em especial as questões da prática pedagógica e [...] não deve se isolar de uma forma esotérica em meio universitário”. Assim, corroboro com Schwandt (2006), quando afirma que a investigação qualitativa deve ser entendida enquanto um terreno que abriga uma ampla variedade de estudiosos, em uma arena na qual competem diferentes epistemologias, todavia, neste espaço são defendidos “a fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos finos detalhes do cotidiano” (SCHWANDT, 2006; p.194).

Eu diferente dos outros - o isolamento em relação aos pares

Quando os professores narram suas experiências na escola recordam os acontecimentos e situações com quem têm realizado ou não determinadas atividades profissionais. Uma das primeiras que questões trazidas à tona e que tem sido extremamente significativa: a falta de comunicação entre os professores da mesma área e colegas de profissão, professores de música. Os professores destacam que mesmo na escola em que trabalham, até mesmo com vários professores atuando na área de música, não existem oportunidades reais de comunicação, momentos em que possam compartilhar como tem sido a experiência profissional. Ao destacar essa possível “acomodação”, os professores parecem querer evocar o que Nóvoa (1995, p. 16) denomina de um “efeito de rigidez”, que segundo o autor de certa maneira torna os professores indisponíveis para qualquer atividade ou mudança. Muitas vezes os profissionais vestem uma “segunda pele profissional”, onde são cruzados seus gostos, suas vontades, suas maneiras próprias de organizar as aulas, sua metodologia, etc. Em virtude disso, os professores acabam tendo grandes dificuldades em abandonar estas determinadas práticas, pois foram essas formas de agir, esse “jeito” de organizar-se que até o momento obtiveram sucesso e os orientaram em determinados momentos da vida profissional.

Dai mais uma vez transparece o “processo identitário”, um espaço de construir maneiras de ser e estar professor, uma capacidade de exercer a profissão com autonomia, num espécie de controle do próprio trabalho. Mais uma vez a questão do eu profissional e do eu pessoal se cruzam, mostrando que estes dois são inseparáveis (NÓVOA, 1995, p. 17). Para alguns professores como Tulipa, deixam manifestar um mal estar profissional, um certo desencanto. Ao mesmo tempo em que demonstra necessidade de abrir caminhos de reflexão, de assumir coletivamente projetos de formação profissional, de diversificar e enriquecer suas atividades e experiências cotidianas, ela se confronta com a rotina e as exigências cada vez mais acirradas da profissão. O professor é cada vez mais exigido, as políticas educacionais selecionam critérios de excelência cada vez mais rígidos e cristalizados, numa escola que deve ser global e integrada. Num outro viés, o que vemos são professores com baixos salários, desgastados moralmente com o aumento de suas responsabilidades e a massificação do ensino, sem uma melhoria dos recursos materiais e a inexistência de meios para adquiri-los. Não há disponibilidade real para o desenvolvimento profissional.

Já para outra professora, Íris, o tempo é algo muito escasso, mas ela trabalha em duas escolas diferentes, é tutora de curso à distância, faz pós-graduação, tem filhos pequenos e ainda cuida da casa e prepara seus trabalhos e aulas depois das dez horas da noite. As reuniões que ocorrem, numa escola, sempre esbarram em horários de aula na outra escola e vice-versa, para Íris tem sido difícil esse encontro, trazendo novamente a questão da sobrecarga de trabalho. Mas a professora apresenta outro motivo para essa falta de comunicação:

Como afirma o professor Lírio, parece que há um receio, por parte dos professores, em mostrar o que realizam, como acontecem suas aulas, que metodologia é adotada ou não, quais as dificuldades ou aquilo que é positivo. O individualismo e o isolamento compõem uma forma particular de uma cultura do ensino, são essas formas de cultura do ensino que conferem ou que colaboram para dar sentido, apoio e identidade aos professores e conseqüentemente ao seu trabalho. Essas culturas dos professores, seu relacionamento com os colegas, são aspectos extremamente significativos da sua vida e do seu trabalho e ajudam a compreender as mudanças no corpo docente. Compreender essas relações coopera para o entendimento dos muitos limites e viabilidade do desenvolvimento desses docentes (HARGREAVES, 1998).

Assim como Lírio, Tulipa e Íris e Hortênsia, professores que trabalham na mesma escola, e revela assim como seus colegas que são realizadas reuniões mais gerais, mas não específicas para a música. Lírio e Tulipa em seus depoimentos destacam que seria essencial uma coordenação específica de música dentro da escola e uma também na secretaria municipal. É uma reflexão a ser considerada, porque proporcionar o desenvolvimento profissional é também auxiliar os professores dentro da escola, no seu fazer diário. A constituição de um profissional motivado, comprometido e satisfeito com o seu trabalho vêm de uma identidade profissional que é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, que são mesclados no cotidiano, tanto fora quanto no interior da escola (MARCELO, 2009, p. 11-12).

Rosa e Jasmim professores que trabalham na mesma escola, mas em turnos diferentes. Através dos seus depoimentos fica perceptível que não há um direcionamento ou planejamento conjunto. Os dois professores trabalham quase sempre em turnos inversos e quando se encontram é em meio ao recreio ou pelos corredores. A coordenadora da escola, por gostar de música ou porque faz parte de um grupo musical tem trazido sugestões, que segundo Jasmim, são bem interessantes. Rosa não mencionou nenhuma sugestão ou proposta mais efetiva.

O trabalho realizado pelo professor Narciso é em colaboração com vários outros professores de outras áreas e também a equipe diretiva. Foram realizados projetos, a escola adquiriu instrumentos musicais, sala específica para aulas de instrumento e até mesmo a mudança da música de forma curricular obrigatória para a forma de oficinas foi feita junto aos encaminhamentos de Narciso à direção e a coordenação. Mas, ao ser questionado da necessidade de estar junto aos seus pares.

Para Narciso, também é de vital importância que exista um coordenador específico para a música, dentro da secretaria municipal, que possa orientar os professores, realizar os encontros necessários, sensibilizar aqueles que muitas vezes estão isolados em suas escolas para um trabalho conjunto focado nas necessidades do professor de música. Narciso destaca que algumas tentativas de encontros e reuniões têm sido realizadas entre alguns colegas, mas como não há um articulador, muitas vezes os professores de música não tomam conhecimento. Segundo o professor, as demandas do trabalho, apresentações musicais, muitas aulas, o outro emprego acabam absorvendo e ocorre o que ele denomina de uma “falha” da sua parte.

Angélica, também realiza seu trabalho de forma isolada de seus pares, na escola há plena comunicação com as outras colegas, mas que são pedagogas. Assim, o trabalho realizado com a música não é dividido, compartilhado e até mesmo discutido com outros colegas. Se as experiências fossem compartilhadas, discutidas, talvez pudessem se interfecundarem, assim como os saberes, os desejos, proporcionando outros desdobramentos.

No relato de Gardênia, o mesmo ciclo se repete. Trabalhando em duas escolas, os seu contato é com professores de outras áreas, ou seja, seu trabalho é solitário, pois não há um compartilhar. Gardênia considera que muitos professores têm receio de participarem de reuniões e encontros específicos, porque terão de se expor, mostrar o que não sabem fazer, suas dificuldades, seus medos, tornando esse um momento constrangedor. Esta é uma problemática da área que há tempo vem sendo discutida: o que é necessário ao professor de música? Saber tocar ou saber ensinar? Segundo Penna (2007), não é suficiente somente saber música ou somente saber sobre música, é necessário que as duas vertentes andem juntas. Portanto, esse temor, advém da própria formação desses professores, muitos, ainda oriundos das Licenciaturas em Educação Artística, que formavam um professor polivalente.

Daí a importância de pensar a formação dos novos professores, assim como o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, o que consiste então em ajudá-los a construir outros caminhos e práticas. É uma reflexão necessária, pois o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo, assim como a identidade profissional. A construção biográfica de uma identidade profissional e consequentemente social se faz em relações de trabalho, através de participação em atividades coletivas, organizações e na identificação com seus pares. Daí dependem as identidades de quem se ajusta às relações ou é ajustado por elas (DUBAR, 2005).

Partindo do pressuposto que a construção biográfica de uma identidade se faz em relações de trabalho, o isolamento pode ser problemático na medida em que os professores recebem pouco retorno por parte de outros colegas sobre seu trabalho. Eles acabam privados da convivência que lhes proporcionaria mostrar sua competência, receber elogios ou críticas.

Para Rosa, valorizar o ensino da música, vai além do trabalhar, planejar, discutir, junto aos outros colegas, também fazem parte o apoio, a crítica construtiva, numa forma de auxílio mútuo. Compartilhar com os

colegas, mostrar o que é feito em sala de aula pode ser um motivo para partilhar ideias, realçar competências. Mas há que se ter cautela e não utilizar o individualismo, que é opção de alguns docentes, como uma forma de persegui-los, mas que seja visto com compreensão. É considerável desenvolver um entendimento acerca das diferentes maneiras de trabalhar de cada um, procurando os benefícios e desvantagens de cada estratégia de trabalho (HARGREAVES, 1998).

Todas as discussões sobre desenvolvimento profissional deveriam considerar, além do que é ser um profissional, também a autonomia ou não desse profissional em seu exercício diário, neste caso aqui, a escola pública. São várias as transformações sociais que desestabilizam não somente a carreira docente, mas, novas realidades, seja nos espaços tradicionais como da família, religioso, sexual e do trabalho. Especificamente na escola parece haver uma erosão da carreira docente, diminuição do status, aumento da carga de trabalho, e interferências internas e externas.

Essa rotina estritamente regulada e uma mediocridade nas condições de trabalho acabam por opacionar um discurso oficial, que tenciona inovação, mudança e autonomia. Essas questões podem ser uma das evidências de uma espécie de ocultamento desses profissionais, pois, fica clara a limitada vivência profissional que lhes é proporcionada, nos espaços escolares:

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação (CAVACO, 1999, p. 158).

Isso tem ocorrido com esses profissionais, no vai e vem da rotina muitas vezes desgastante e cada vez mais exigente, suas relações são pormenorizadas, restritas ao cumprimento do que lhes é exigido. Mesmo nas escolas maiores, que possuem mais professores de música, o encontro, a discussão e o enfrentamento a despeito das dificuldades, o planejamento conjunto e até mesmo a possibilidade de garantir um espaço para a música, não ocorre. As oportunidades parecem limitadas aos esquemas normalizadores, que conduzem ao conformismo, a aceitação quase que acrítica às normas e sujeições que vão aos poucos sendo impostas pela escola ou a secretaria de educação. Alguns docentes trouxeram em suas falas a necessidade de uma articulação entre todos os professores de música, advinda da secretaria municipal, através de um coordenador específico para área. Para outros, dentro de cada escola, haveria a necessidade de uma orientação mais específica para a música. Qual delas será a solução mais adequada, ou seria as duas, ou nenhuma? São questionamentos que a própria pesquisa levanta, através dos relatos dos professores, que em seus percursos profissionais, nos seus processos de construção identitária puderam relatar. No momento em que estes professores puderam expor suas satisfações, seus conflitos, suas necessidades e anseios, ficou claro o leque de complexidades que se manifestam, dentro da escola, muitas vezes ocultas, outras vezes mais explícitas, e que acabam por regulamentar e conduzir suas identidades profissionais.

Quem fala por mim – sindicatos e associações

Não poderia deixar de tratar aqui um tema que envolve a forma como os professores se agregam ou não. Como indicado no início deste texto, autores como Hypolito et al (2003) destacam que existe uma dicotomia, baseada nas identidades e percepções dos próprios grupos, entre proletarização e profissionalidade do professorado. Essa dicotomia, que atravessa o trabalho docente se manifesta através de debates no campo acadêmico e encaminhamentos da organização sindical. Segundo Ferreira (2008) há dois tipos de associações no âmbito ocupacional: as associações profissionais e os sindicatos, os dois grupos são utilizados (internacionalmente) pelos professores, para associar-se, mas os sindicatos detém a maioria.

Os professores participantes desta pesquisa não são todos sindicalizados ou pertencentes a alguma associação profissional. O município de Pelotas possui um sindicato o SIMP , que congrega além dos professores, outros trabalhadores municipais. Talvez isso explique porque três dos professores não são sindicalizados. A área de educação musical possui duas associações, uma a nível mundial, a ISME e a ABEM a nível nacional, sendo que dos professores entrevistados apenas uma é sócia da ABEM. Quando questionados sobre a importância de pertencerem a um sindicato, a maioria relaciona a questões mais pragmáticas, no que diz respeito a possíveis vantagens individuais mais imediatas. Destes sete sindicalizados, Gardênia e Narciso são os mais identificados com o movimento sindical: “O sindicato dos municipais é o órgão que eu tenho. Eu tenho participado ativamente até do sindicato e o presidente lá é colega é da área, então...” (NARCISO, CE, p. 12).

Lírio comenta, que para muitos dos sindicalizados e colegas municipais é algo surpreendente que ele seja formado em música e não em História, Sociologia ou ainda pertencente a algum partido político. Inclusive porque, sua aproximação com o sindicato se deu através do movimento estudantil e também através da música, ao participar de um evento promovido pelo próprio sindicato, em que uma composição sua foi escolhida para representar o mesmo. Mas Lírio se mostra um pouco ressentido quando relata a falta de participação dos colegas da área de música, de uma forma mais efetiva:

[...] e existe um reconhecimento dos outros assim na questão Venho discretamente do movimento estudantil, mais passivo do que propriamente ativo e eu acho que isso me transformou num, num presidente diferenciado dos outros, na questão do discurso, da fala e tal e isso não tem dúvida tem influência com a questão de ser professor de música, não ser da História, não ser de um partido político e isso aproximou um monte os outros professores, agora os de música não percebo isso assim. Eu percebo eles meio... Que eu não acredito, meio apolíticos, assim, sabe, porque eu acho que o sindicato ele não é político... (LÍRIO, CE, p. 11).

Neste sentido, concordo com Ferreira (2007), quando afirma que essa opção pela sindicalização, por uma identidade de classe, é uma das imagens identitárias utilizadas pelos professores, não sendo a única, pois muitos professores não se identificam enquanto trabalhadores da educação. A autora ainda salienta que a construção identitária, possui em sua constituição, um caráter híbrido em relação ao status de trabalhador e/ou profissional.

Ainda enfatizando a participação dos professores em sindicato ou associação, Gardênia é a única dos professores que é sócia da ABEM, destaca que procura sempre que possível estar atenta às mudanças, à realização de congressos e inclusive à possibilidade de publicar trabalhos em eventos. Os outros

professores conhecem a associação, alguns já participaram de encontros regionais, até mesmo com trabalhos publicados, mas parecem distantes das identidades docentes associadas às formas de organização ou de lutas sociais. A falta de tempo é o principal aspecto destacado, sendo que para alguns não há diferenças em participar do movimento sindical ou não, pois consideram não haver acréscimo à profissão. De acordo com o referencial de Dubar (2005), a constituição identitária envolve as condições individuais e também coletivas. Mas a identidade de classe não é o único pertencimento dos professores, sendo um processo dinâmico e construído ao longo do tempo as identidades profissionais docentes enfrentam contradições. Percebo que esses professores com algumas exceções, não têm identificação com o movimento sindical.

As leis que regulam o ensino de música e o desenvolvimento profissional

Ao serem indagados sobre as leis que regulamentam o ensino de música e as implicações que estas trazem ou não ao seu trabalho, os professores se mostraram pouco esclarecidos e até mesmo receosos com as possíveis mudanças. A promulgação da lei nº 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de educação básica, tem trazido a estes professores mais temores do que alegrias. Segundo os professores, a Secretaria Municipal tem realizado encontros com a finalidade de preparar professores de artes visuais, para que estes atuem com o ensino de música, ao contrário do que propõe a lei.

É importante ressaltar que todos os professores pesquisados consideram a aprovação da lei algo extremamente positivo. Mas admitem que não existem professores suficientes para atender à demanda. Destacam ainda, que são necessários investimentos na capacitação de professores e na própria educação básica. Além disso, algumas reuniões já realizadas os têm deixado apreensivos, pois dão conta de que para que a lei seja cumprida, professores de Artes seriam “treinados” para darem aula de música. Corroboro com Penna (2008), quando a autora esclarece que leis ou termos normativos não têm possibilidades automáticas e imediatas de provocar mudanças no cotidiano escolar. São necessários reflexão e questionamento para que avanços sejam realizados para assegurar um espaço específico para a música. Narciso traz a sua reflexão sobre como espera que essas mudanças tenham reflexos sobre sua prática e sua constituição identitária. A declaração de Narciso demonstra um certo romantismo, ao enfatizar o aumento do número de professores e a inserção da música de maneira mais efetiva, como algo que certamente irá ocorrer.

Mais uma vez Narciso traz o questionamento sobre esse “isolamento” dos professores, que levantei anteriormente, através do qual os professores acabam se privando da estimulação do trabalho, bem como de partilhar questões que envolvem o seu próprio desenvolvimento profissional. Considero esse um processo que pode ser experimentado, verificando diversos formatos para a atuação em equipe, visando proposição e discussão de alternativas, para que os resultados sejam alcançados. Os professores pesquisados têm poucas informações sobre as leis que regulam o ensino de música e tampouco são capazes de indicar de que forma as mesmas podem ou não interferir no seu desenvolvimento profissional. As informações que possuem são, em sua maioria, pouco aprofundadas e a falta de articulação entre os pares também prejudica o fluxo de informações. A colaboração entre os professores é mais desejada do que efetivamente praticada ao longo do tempo.

Lírio, ao afirmar que os colegas de área são “apolíticos” porque não se envolvem nas questões do sindicato, sinaliza uma falta de reconhecimento mútuo. Os relatos demonstram pouco ou nenhum envolvimento com questões os cercam, sejam as políticas públicas para o ensino de música, as questões da educação em geral ou ainda específicas do funcionalismo municipal.

O reconhecimento mútuo é essencial na construção de identidades profissionais e sociais, nesse sentido a identidade só é possível em virtude da identidade do outro, que me reconhece e depende simultaneamente do meu reconhecimento. São mudanças instrumentais e na comunicação, que junto ao reconhecimento mútuo, alteram as estruturas existentes. A construção das identidades que poderá até, resultar numa mudança social real, implica fazer das relações com o outro, um critério importante nesta dinâmica das identidades. Significa uma espécie de negociação “dos que pedem identidade”, objetivada, presumindo a abertura, “aos que oferecem identidade”. Significa a construção de novos coletivos, de maneiras progressivas e capazes de operar também, como lugares de socialização e formação de novos indivíduos (DUBAR, 2005, p. 324-326).

O tempo disponível e a oportunidade para aprender sobre a área de música especificamente, bem como sobre os processos de aprendizagem dos alunos e os processos de ensinar música, sobre gestão na escola e tecnologia, são temas que os professores participantes trouxeram nas suas entrevistas. Além disso, alguns demonstram a necessidade não de conhecimentos práticos, exclusivamente, ou especificamente musicais (aprender outro instrumento, aprofundar aquele que já dominam), mas também de uma busca por reflexões teóricas e culturais. Um exemplo disso é Lírio, que possui um grande interesse em trabalhar com a temática das políticas públicas, do trabalho docente e também das condições de trabalho dos professores, tanto de forma geral como em relação à música.

Mas essas afirmações aparecem nas entrelinhas do seu relato, pois efetivamente, mesmo que sua prática profissional seja motivada por decisões individuais, ela é regida por normas coletivas e regulações organizacionais. Significa que, por estar envolvido no sindicato, atualmente como presidente, não tem tempo para qualificar-se, além do mais o incentivo dado aos professores que procuram uma especialização, não incentiva nenhum profissional a procurar seu desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. Ao ouvir o relato de Lírio sobre a carreira dos professores municipais e a forma como são dados os incentivos para que estes realizem cursos de pós-graduação, percebo que não é possível realizar a mínima exposição conceitual sobre o a importância e valor de uma formação continuada nos moldes da pós-graduação, a estes profissionais. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores. Isso porque além da falta de incentivo financeiro, pelo precário plano de carreira oferecido, a autonomia oferecida para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional é um fator desmotivador e frustrante: “Impossível. Eu até poderia me organizar para isso, mas eu vou te dizer que é tanta, tanta confusão que não dá. Não é que não dê vontade, mas falta ânimo até, de fazer” (TULIPA, CE, p. 15). Tulipa explica que para participar de qualquer evento, seja com duração de um dia ou dois, é muito complicado, pois a falta de professores impede a direção de deixar um professor “sair”. Além do mais, não há como justificar as faltas para eventos em locais afastados ou em outras cidades, por exemplo. E há de

se considerar ainda a questão financeira, porque eventos acarretam despesas. As escolas ou mesmo a secretaria municipal não possuem nenhuma política de apoio. Todos estes empecilhos e dificuldades, impostos pela administração escolar, seja a falta de professores, troca de horários ou encaixes, acabam tornando um possível processo de desenvolvimento profissional algo trabalhoso e até penoso de ser realizado pelo professor:

Então, não a escola até eu poderia pegar um atestado é que na verdade a escola pública ela só pode, ela só aceita um atestado de outra escola pública, então por exemplo se eu não vou estar presente aqui para estar num curso pela minha outra escola, tudo bem, mas não curso que é em pessoal da minha área, aí não. Aí a gente tem que conversar! Conversar com a supervisão e tal, aí de repente, aí é possível, mas no geral o atestado assim é não é... Sim, quando tu tem FNJ, que é uma falta não justificada, eles te descontam trinta e três reais, se não me engano ou trinta e oito, por cada falta, e tu pode ter cinco FJ, faltas justificadas durante o ano (TULIPA, CE, p. 14).

O desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também ligado aos processos internos de cada escola, de como a administração percebe ou não seus professores. É um tanto difícil manter a motivação e a satisfação no trabalho, se a autonomia para o desenvolvimento profissional é tão prejudicada.

Alguns professores, como Íris, mostram que o desenvolvimento profissional se configura como um processo que pode ser construído à medida que os docentes possuem mais experiência e consciência profissional. Íris já realizou um curso de especialização e está iniciando outro, pois considera que lhe faltam subsídios para compreender seus alunos adolescentes. Mas, para isso, Íris tem uma carga horária extremamente grande, noites e finais de semana ocupados e os períodos de folga que são dedicados aos cursos. É um compromisso pessoal, que integra uma disponibilidade para aprender e até mesmo sacrificar o lazer, a vida pessoal, etc.

A imagem de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Existem regras que já estão definidas antes do ingresso destes nos seus postos de trabalho, sua autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais condicionam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam apenas tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere o desenvolvimento profissional. Ocorrem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais. Surgem então algumas resistências ou então negociações com as condições impostas na tentativa de despojar as mesmas. Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitado nas falas dos professores durante seus relatos, podem permitir um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Presidência da República (2008). Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em 21 de dezembro de 2012.

- CAVACO, Maria Helena (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. NÓVOA, Antonio (org). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, p. 155-191.
- DEL BEN, Luciana (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, nº 8, p. 29-32, mar.
- DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna. S (2000) The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., p. 1-25.
- DUBAR, Claude (2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad.:, Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes,
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2007). Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. Educação e Sociedade, Campinas, v.28 n.99, 377-399, mai/ago. 2007.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2008) Desconforto e invisibilidade. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 47, p. 15-40, jun. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 23/06/2012.
- HARGREAVES, Andy (1998). Os professores em tempos de mudança. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira et al (2003). Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p.123-138, jul. 2003.
- KRAEMER, Rudolf Dieter (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, no 16/17, p. 50-73, abr./nov.
- MARCELO, Carlos (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Educational Policy Analysis Archives, nº10 (35).
- NÓVOA, Antonio (1999). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, 1999. p 13-34.
- OLIVEIRA, Alda (2006). Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. Revista Claves, nº 2, nov. p. 31-45
- PENNA, Maura (2008). Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.
- SCHWANDT, Thomas (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org). O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed. p. 193-217.
- SOUZA, Jusamara (2001). Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Uberlândia, 2001. Anais do... Uberlândia: ABEM, 2001, p.85-92.

Desenvolvimento profissional ao longo do tempo e no trabalho: quais possibilidades?

Regiana Blank Wille, Márcia Ondina Vieira Ferreira

Resumo

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir; tudo isso, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores. Isso porque além da falta de incentivo financeiro, o precário plano de carreira oferecido e o tipo de autonomia existente para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional, é um fator desmotivador e frustrante. Estas afirmações advêm dos dados de uma pesquisa realizada com professores de música em um município brasileiro localizado no sul do país. Foi um trabalho de abordagem qualitativa e a construção do objeto de pesquisa levou em consideração o ingrediente considerado primordial: a voz do professor de música/educador musical. Assim, o objetivo principal deste recorte é refletir sobre o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, sobre a autonomia ou não desses profissionais em seu exercício diário, neste caso, na escola pública. Para coletar os dados as entrevistas se mostraram o instrumento mais adequado, possibilitando uma interação direta entre pesquisadora e pesquisados. Dentre os resultados, observou-se que o desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também ligado aos processos internos de cada escola, de como a administração percebe ou não seus professores. É um tanto difícil manter a motivação e a satisfação no trabalho se a autonomia para o desenvolvimento profissional é tão prejudicada. A imagem de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Existem regras que já estão definidas antes do ingresso destes nos seus postos de trabalho, sua autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais condicionam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam apenas tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere o desenvolvimento profissional. Ocorrem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais. Surgem, então, algumas resistências ou então negociações com as condições impostas, na tentativa de suplantar as mesmas. Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitados nas falas dos professores durante seus relatos, podem permitir um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: trabalho docente, desenvolvimento profissional, educador musical.

Introdução

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. Se considerarmos que das características da sociedade atual relaciona-se com a importância do conhecimento é que este é um dos principais valores de seus cidadãos. A valorização destas sociedades atuais relaciona-se com o nível de formação dos seus cidadãos, bem como das capacidades de atualização, mudança e alteração. Mas, esses mesmos conhecimentos atualmente têm datas limitadas, como um período de validade, deixando-nos alertas para que como cidadãos e profissionais possamos estar sempre atualizando nossas competências. É uma sociedade que exige dos profissionais permanentes atividade de formação e aprendizagem (MARCELO, 2002).

Um dos relatórios do OCDE de 2005 destaca que “Professores importam: atraindo, desenvolvendo e mantendo professores eficientes (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos, 2005). Estas afirmações parecem destacar a importância dos professores como necessários a essa sociedade do conhecimento, trazendo como destaque a figura desse professor e sua influência significativa na aprendizagem dos alunos.

A América Latina desde a década de noventa passou a vivenciar um processo de reformas educativas, que são amplas e tem resultado numa nova regulação educativa. São mudanças na gestão escolar, nas condições de trabalho na escola que, conseqüentemente tem trazido reestruturações no trabalho docente e na configuração do profissional e sua identidade. Esta nova regulação atua na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. São alterações nos aspectos físicos e na organização, obrigando adequações que levam em conta critérios como a produtividade, a eficácia e a excelência. São procedimentos que interferem nas relações de trabalho na escola, nas normas da carreira e da remuneração dos professores, e que também tem interferências na construção da identidade docente (OLIVEIRA, 2006, p. 211).

Ao realizar uma pesquisa com professores de música em um município brasileiro localizado no sul do país, num trabalho de abordagem qualitativa a construção do objeto de pesquisa levou em consideração o ingrediente considerado primordial: a voz do professor de música/educador musical. A prioridade foi buscar um conhecimento mais aprofundado sobre os professores de música atuantes na rede municipal, partindo de seus relatos individuais. Exercitar a possibilidade de compreender de que maneira estes professores têm construído as suas identidades profissionais, realizadas no interior de um espaço institucional e ao longo das suas atuações foi também proposta do trabalho.

A situação profissional destes professores difere em vários aspectos, mesmo que todos sejam docentes de música nas escolas municipais. Alguns trabalham na educação infantil, alguns nas séries ou anos iniciais do ensino fundamental, outros nas séries ou anos finais do ensino fundamental e outros ainda no ensino médio (curso normal). Mesmo que todos sejam professores do ensino público municipal não considero possível identificá-los de forma unívoca, visto que a identidade não é estabelecida, mas um processo contínuo, que se reelabora e vai sendo constituído. Partindo dos elementos que os caracterizam individualmente estes professores possuem determinadas identificações por exercerem a mesma profissão.

Percurso Metodológico

A pesquisa teve como foco a complexa gama a partir da qual se constitui a identidade profissional do educador musical, assim, a utilização de uma abordagem qualitativa foi a mais pertinente, visto que ela pode cruzar diferentes disciplinas e temas num amplo campo de investigação (DENZIN E LINCOLN, 2000; p. 15). Ao abordar a relação da educação musical com outras áreas, Kraemer (2000, p. 61) destaca que a pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas e que as fronteiras com outras ciências próximas se tornam “flexíveis”, até mesmo inexistentes.

Para Denzin e Lincoln (2000, p. 17-19), os pesquisadores que utilizam uma abordagem qualitativa veem o mundo e os atos contidos nele. É uma abordagem naturalista, pois, os fenômenos são investigados em seus contextos naturais e sua interpretação se dá a partir dos significados que os próprios atores atribuem. Para os autores, o estudo de natureza qualitativa, de forma geral “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Desta forma a pesquisa qualitativa faz uso de vários materiais empíricos, na tentativa de descrever períodos e significados que fazem parte da rotina dos indivíduos, assim como os pesquisadores fazem uso de várias práticas interpretativas na tentativa de que esta forma lhes proporcione melhor compreensão do assunto abordado. Como um exemplo, destaco o que afirma Del Ben (2003) quando afirma que as várias dimensões que constituem o conhecimento pedagógico musical, fazem das práticas fenômenos complexos e multirreferenciais, ou seja, que sua compreensão não pode ser vista apenas por um viés, pois, a Educação Musical está entrelaçada com outras disciplinas. Para Souza (2001, p. 90) “a pesquisa pedagógico-musical tem que considerar em especial as questões da prática pedagógica e [...] não deve se isolar de uma forma esotérica em meio universitário”. Assim, corroboro com Schwandt (2006), quando afirma que a investigação qualitativa deve ser entendida enquanto um terreno que abriga uma ampla variedade de estudiosos, em uma arena na qual competem diferentes epistemologias, todavia, neste espaço são defendidos “a fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos finos detalhes do cotidiano” (SCHWANDT, 2006; p.194).

Eu diferente dos outros - o isolamento em relação aos pares

Quando os professores narram suas experiências na escola recordam os acontecimentos e situações com quem têm realizado ou não determinadas atividades profissionais. Uma das primeiras que questões trazidas à tona e que tem sido extremamente significativa: a falta de comunicação entre os professores da mesma área e colegas de profissão, professores de música. Os professores destacam que mesmo na escola em que trabalham, até mesmo com vários professores atuando na área de música, não existem oportunidades reais de comunicação, momentos em que possam compartilhar como tem sido a experiência profissional. Ao destacar essa possível “acomodação”, os professores parecem querer evocar o que Nóvoa (1995, p. 16) denomina de um “efeito de rigidez”, que segundo o autor de certa maneira torna os professores indisponíveis para qualquer atividade ou mudança. Muitas vezes os profissionais vestem uma “segunda pele profissional”, onde são cruzados seus gostos, suas vontades, suas maneiras próprias de organizar as aulas, sua metodologia, etc. Em virtude disso, os professores acabam tendo grandes dificuldades em abandonar estas determinadas práticas, pois foram essas formas de agir, esse “jeito” de organizar-se que até o momento obtiveram sucesso e os orientaram em determinados momentos da vida profissional.

Dai mais uma vez transparece o “processo identitário”, um espaço de construir maneiras de ser e estar professor, uma capacidade de exercer a profissão com autonomia, num espécie de controle do próprio trabalho. Mais uma vez a questão do eu profissional e do eu pessoal se cruzam, mostrando que estes dois são inseparáveis (NÓVOA, 1995, p. 17). Para alguns professores como Tulipa, deixam manifestar um mal estar profissional, um certo desencanto. Ao mesmo tempo em que demonstra necessidade de abrir caminhos de reflexão, de assumir coletivamente projetos de formação profissional, de diversificar e enriquecer suas atividades e experiências cotidianas, ela se confronta com a rotina e as exigências cada vez mais acirradas da profissão. O professor é cada vez mais exigido, as políticas educacionais selecionam critérios de excelência cada vez mais rígidos e cristalizados, numa escola que deve ser global e integrada. Num outro viés, o que vemos são professores com baixos salários, desgastados moralmente com o aumento de suas responsabilidades e a massificação do ensino, sem uma melhoria dos recursos materiais e a inexistência de meios para adquiri-los. Não há disponibilidade real para o desenvolvimento profissional.

Já para outra professora, Íris, o tempo é algo muito escasso, mas ela trabalha em duas escolas diferentes, é tutora de curso à distância, faz pós-graduação, tem filhos pequenos e ainda cuida da casa e prepara seus trabalhos e aulas depois das dez horas da noite. As reuniões que ocorrem, numa escola, sempre esbarram em horários de aula na outra escola e vice-versa, para Íris tem sido difícil esse encontro, trazendo novamente a questão da sobrecarga de trabalho. Mas a professora apresenta outro motivo para essa falta de comunicação:

Como afirma o professor Lírio, parece que há um receio, por parte dos professores, em mostrar o que realizam, como acontecem suas aulas, que metodologia é adotada ou não, quais as dificuldades ou aquilo que é positivo. O individualismo e o isolamento compõem uma forma particular de uma cultura do ensino, são essas formas de cultura do ensino que conferem ou que colaboram para dar sentido, apoio e identidade aos professores e conseqüentemente ao seu trabalho. Essas culturas dos professores, seu relacionamento com os colegas, são aspectos extremamente significativos da sua vida e do seu trabalho e ajudam a compreender as mudanças no corpo docente. Compreender essas relações coopera para o entendimento dos muitos limites e viabilidade do desenvolvimento desses docentes (HARGREAVES, 1998).

Assim como Lírio, Tulipa e Íris e Hortênsia, professores que trabalham na mesma escola, e revela assim como seus colegas que são realizadas reuniões mais gerais, mas não específicas para a música. Lírio e Tulipa em seus depoimentos destacam que seria essencial uma coordenação específica de música dentro da escola e uma também na secretaria municipal. É uma reflexão a ser considerada, porque proporcionar o desenvolvimento profissional é também auxiliar os professores dentro da escola, no seu fazer diário. A constituição de um profissional motivado, comprometido e satisfeito com o seu trabalho vêm de uma identidade profissional que é influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos, que são mesclados no cotidiano, tanto fora quanto no interior da escola (MARCELO, 2009, p. 11-12).

Rosa e Jasmim professores que trabalham na mesma escola, mas em turnos diferentes. Através dos seus depoimentos fica perceptível que não há um direcionamento ou planejamento conjunto. Os dois professores trabalham quase sempre em turnos inversos e quando se encontram é em meio ao recreio ou pelos corredores. A coordenadora da escola, por gostar de música ou porque faz parte de um grupo musical tem trazido sugestões, que segundo Jasmim, são bem interessantes. Rosa não mencionou nenhuma sugestão ou proposta mais efetiva.

O trabalho realizado pelo professor Narciso é em colaboração com vários outros professores de outras áreas e também a equipe diretiva. Foram realizados projetos, a escola adquiriu instrumentos musicais, sala específica para aulas de instrumento e até mesmo a mudança da música de forma curricular obrigatória para a forma de oficinas foi feita junto aos encaminhamentos de Narciso à direção e a coordenação. Mas, ao ser questionado da necessidade de estar junto aos seus pares.

Para Narciso, também é de vital importância que exista um coordenador específico para a música, dentro da secretaria municipal, que possa orientar os professores, realizar os encontros necessários, sensibilizar aqueles que muitas vezes estão isolados em suas escolas para um trabalho conjunto focado nas necessidades do professor de música. Narciso destaca que algumas tentativas de encontros e reuniões têm sido realizadas entre alguns colegas, mas como não há um articulador, muitas vezes os professores de música não tomam conhecimento. Segundo o professor, as demandas do trabalho, apresentações musicais, muitas aulas, o outro emprego acabam absorvendo e ocorre o que ele denomina de uma “falha” da sua parte.

Angélica, também realiza seu trabalho de forma isolada de seus pares, na escola há plena comunicação com as outras colegas, mas que são pedagogas. Assim, o trabalho realizado com a música não é dividido, compartilhado e até mesmo discutido com outros colegas. Se as experiências fossem compartilhadas, discutidas, talvez pudessem se interfecundarem, assim como os saberes, os desejos, proporcionando outros desdobramentos.

No relato de Gardênia, o mesmo ciclo se repete. Trabalhando em duas escolas, os seu contato é com professores de outras áreas, ou seja, seu trabalho é solitário, pois não há um compartilhar. Gardênia considera que muitos professores têm receio de participarem de reuniões e encontros específicos, porque terão de se expor, mostrar o que não sabem fazer, suas dificuldades, seus medos, tornando esse um momento constrangedor. Esta é uma problemática da área que há tempo vem sendo discutida: o que é necessário ao professor de música? Saber tocar ou saber ensinar? Segundo Penna (2007), não é suficiente somente saber música ou somente saber sobre música, é necessário que as duas vertentes andem juntas. Portanto, esse temor, advém da própria formação desses professores, muitos, ainda oriundos das Licenciaturas em Educação Artística, que formavam um professor polivalente.

Daí a importância de pensar a formação dos novos professores, assim como o desenvolvimento profissional daqueles que já estão trabalhando, o que consiste então em ajudá-los a construir outros caminhos e práticas. É uma reflexão necessária, pois o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo, assim como a identidade profissional. A construção biográfica de uma identidade profissional e consequentemente social se faz em relações de trabalho, através de participação em atividades coletivas, organizações e na identificação com seus pares. Daí dependem as identidades de quem se ajusta às relações ou é ajustado por elas (DUBAR, 2005).

Partindo do pressuposto que a construção biográfica de uma identidade se faz em relações de trabalho, o isolamento pode ser problemático na medida em que os professores recebem pouco retorno por parte de outros colegas sobre seu trabalho. Eles acabam privados da convivência que lhes proporcionaria mostrar sua competência, receber elogios ou críticas.

Para Rosa, valorizar o ensino da música, vai além do trabalhar, planejar, discutir, junto aos outros colegas, também fazem parte o apoio, a crítica construtiva, numa forma de auxílio mútuo. Compartilhar com os

colegas, mostrar o que é feito em sala de aula pode ser um motivo para partilhar ideias, realçar competências. Mas há que se ter cautela e não utilizar o individualismo, que é opção de alguns docentes, como uma forma de persegui-los, mas que seja visto com compreensão. É considerável desenvolver um entendimento acerca das diferentes maneiras de trabalhar de cada um, procurando os benefícios e desvantagens de cada estratégia de trabalho (HARGREAVES, 1998).

Todas as discussões sobre desenvolvimento profissional deveriam considerar, além do que é ser um profissional, também a autonomia ou não desse profissional em seu exercício diário, neste caso aqui, a escola pública. São várias as transformações sociais que desestabilizam não somente a carreira docente, mas, novas realidades, seja nos espaços tradicionais como da família, religioso, sexual e do trabalho. Especificamente na escola parece haver uma erosão da carreira docente, diminuição do status, aumento da carga de trabalho, e interferências internas e externas.

Essa rotina estritamente regulada e uma mediocridade nas condições de trabalho acabam por opacionar um discurso oficial, que tenciona inovação, mudança e autonomia. Essas questões podem ser uma das evidências de uma espécie de ocultamento desses profissionais, pois, fica clara a limitada vivência profissional que lhes é proporcionada, nos espaços escolares:

As contradições que se jogam na escola atravessam a todos os níveis as relações interpessoais, geram desconforto e mal-estar, provocam desconfianças e autolimitações, mas mantêm-se ocultas nas rotinas da sala de aula ou na animação dos corredores e espaços de convívio: o caráter difuso dos seus efeitos, por vezes, é culpabilizante e não facilita a apropriação pelos professores de outro conhecimento mais aprofundado da sua realidade profissional, dos mecanismos do seu funcionamento e das vias da sua transformação (CAVACO, 1999, p. 158).

Isso tem ocorrido com esses profissionais, no vai e vem da rotina muitas vezes desgastante e cada vez mais exigente, suas relações são pormenorizadas, restritas ao cumprimento do que lhes é exigido. Mesmo nas escolas maiores, que possuem mais professores de música, o encontro, a discussão e o enfrentamento a despeito das dificuldades, o planejamento conjunto e até mesmo a possibilidade de garantir um espaço para a música, não ocorre. As oportunidades parecem limitadas aos esquemas normalizadores, que conduzem ao conformismo, a aceitação quase que acrítica às normas e sujeições que vão aos poucos sendo impostas pela escola ou a secretaria de educação. Alguns docentes trouxeram em suas falas a necessidade de uma articulação entre todos os professores de música, advinda da secretaria municipal, através de um coordenador específico para área. Para outros, dentro de cada escola, haveria a necessidade de uma orientação mais específica para a música. Qual delas será a solução mais adequada, ou seria as duas, ou nenhuma? São questionamentos que a própria pesquisa levanta, através dos relatos dos professores, que em seus percursos profissionais, nos seus processos de construção identitária puderam relatar. No momento em que estes professores puderam expor suas satisfações, seus conflitos, suas necessidades e anseios, ficou claro o leque de complexidades que se manifestam, dentro da escola, muitas vezes ocultas, outras vezes mais explícitas, e que acabam por regulamentar e conduzir suas identidades profissionais.

Quem fala por mim – sindicatos e associações

Não poderia deixar de tratar aqui um tema que envolve a forma como os professores se **agregam ou não**. **Como indicado no início deste texto, autores como Hypolito et al (2003) destacam que existe uma dicotomia, baseada nas identidades e percepções dos próprios grupos, entre proletarização e profissionalidade do professorado. Essa dicotomia, que atravessa o trabalho docente se manifesta através de debates no campo acadêmico e encaminhamentos da organização sindical. Segundo Ferreira (2008) há dois tipos de associações no âmbito ocupacional: as associações profissionais e os sindicatos, os dois grupos são utilizados (internacionalmente) pelos professores, para associar-se, mas os sindicatos detêm a maioria.**

Os professores participantes desta pesquisa não são todos sindicalizados ou pertencentes a alguma associação profissional. O município de Pelotas possui um sindicato o SIMP¹⁶⁸⁴, que congrega além dos professores, outros trabalhadores municipais. Talvez isso explique porque três dos professores não são sindicalizados. A área de educação musical possui duas associações, uma a nível mundial, a ISME¹⁶⁸⁵ e a ABEM¹⁶⁸⁶ a nível nacional, sendo que dos professores entrevistados apenas uma é sócia da ABEM. Quando questionados sobre a importância de pertencerem a um sindicato, a maioria relaciona a questões mais pragmáticas, no que diz respeito a possíveis vantagens individuais mais imediatas. Destes sete sindicalizados, Gardênia e Narciso são os mais identificados com o movimento sindical: “O sindicato dos municipais é o órgão que eu tenho. Eu tenho participado ativamente até do sindicato e o presidente lá é colega é da área, então...” (NARCISO, CE, p. 12).

Lírio comenta, que para muitos dos sindicalizados e colegas municipais é algo surpreendente que ele seja formado em música e não em História, Sociologia ou ainda pertencente a algum partido político. Inclusive porque, sua aproximação com o sindicato se deu através do movimento estudantil e também através da música, ao participar de um evento promovido pelo próprio sindicato, em que uma composição sua foi escolhida para representar o mesmo. Mas Lírio se mostra um pouco ressentido quando relata a falta de participação dos colegas da área de música, de uma forma mais efetiva:

[...] e existe um reconhecimento dos outros assim na questão Venho discretamente do movimento estudantil, mais passivo do que propriamente ativo e eu acho que isso me transformou num, num presidente diferenciado dos outros, na questão do discurso, da fala e tal e isso não tem dúvida tem influência com a questão de ser professor de música, não ser da História, não ser de um partido político e isso aproximou um monte os outros professores, agora os de música não percebo isso assim. Eu percebo eles meio... Que eu não acredito, meio apolíticos, assim, sabe, porque eu acho que o sindicato ele não é político... (LÍRIO, CE, p. 11).

Neste sentido, concordo com Ferreira (2007), quando afirma que essa opção pela sindicalização, por uma identidade de classe, é uma das imagens identitárias utilizadas pelos professores, não sendo a única, pois muitos professores não se identificam enquanto trabalhadores da educação. A autora ainda salienta que a construção identitária, possui em sua constituição, um caráter híbrido em relação ao status de trabalhador e/ou profissional.

Ainda enfatizando a participação dos professores em sindicato ou associação, Gardênia é a única dos professores que é sócia da ABEM, destaca que procura sempre que possível estar atenta às mudanças, à

¹⁶⁸⁴ Sindicato dos Municipais de Pelotas - <http://simpelotas.web279.uni5.net/site/>

¹⁶⁸⁵ International Society of Music Education - <http://www.isme.org/>

¹⁶⁸⁶ Associação Brasileira de Educação Musical - <http://www.abemeducaomusical.org.br/>

realização de congressos e inclusive à possibilidade de publicar trabalhos em eventos. Os outros professores conhecem a associação, alguns já participaram de encontros regionais, até mesmo com trabalhos publicados, mas parecem distantes das identidades docentes associadas às formas de organização ou de lutas sociais. A falta de tempo é o principal aspecto destacado, sendo que para alguns não há diferenças em participar do movimento sindical ou não, pois consideram não haver acréscimo à profissão. De acordo com o referencial de Dubar (2005), a constituição identitária envolve as condições individuais e também coletivas. Mas a identidade de classe não é o único pertencimento dos professores, sendo um processo dinâmico e construído ao longo do tempo as identidades profissionais docentes enfrentam contradições. Percebo que esses professores com algumas exceções, não têm identificação com o movimento sindical.

As leis que regulam o ensino de música e o desenvolvimento profissional

Ao serem indagados sobre as leis que regulamentam o ensino de música e as implicações que estas trazem ou não ao seu trabalho, os professores se mostraram pouco esclarecidos e até mesmo receosos com as possíveis mudanças. A promulgação da lei nº 11.769/2008, que determina a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de educação básica, tem trazido a estes professores mais temores do que alegrias. Segundo os professores, a Secretaria Municipal tem realizado encontros com a finalidade de preparar professores de artes visuais, para que estes atuem com o ensino de música, ao contrário do que propõe a lei.

É importante ressaltar que todos os professores pesquisados consideram a aprovação da lei algo extremamente positivo. Mas admitem que não existem professores suficientes para atender à demanda. Destacam ainda, que são necessários investimentos na capacitação de professores e na própria educação básica. Além disso, algumas reuniões já realizadas os têm deixado apreensivos, pois dão conta de que para que a lei seja cumprida, professores de Artes seriam “treinados” para darem aula de música. Corroboro com Penna (2008), quando a autora esclarece que leis ou termos normativos não têm possibilidades automáticas e imediatas de provocar mudanças no cotidiano escolar. São necessários reflexão e questionamento para que avanços sejam realizados para assegurar um espaço específico para a música. Narciso traz a sua reflexão sobre como espera que essas mudanças tenham reflexos sobre sua prática e sua constituição identitária. A declaração de Narciso demonstra um certo romantismo, ao enfatizar o aumento do número de professores e a inserção da música de maneira mais efetiva, como algo que certamente irá ocorrer.

Mais uma vez Narciso traz o questionamento sobre esse “isolamento” dos professores, que levantei anteriormente, através do qual os professores acabam se privando da estimulação do trabalho, bem como de partilhar questões que envolvem o seu próprio desenvolvimento profissional. Considero esse um processo que pode ser experimentado, verificando diversos formatos para a atuação em equipe, visando proposição e discussão de alternativas, para que os resultados sejam alcançados. Os professores pesquisados têm poucas informações sobre as leis que regulam o ensino de música e tampouco são capazes de indicar de que forma as mesmas podem ou não interferir no seu desenvolvimento profissional. As informações que possuem são, em sua maioria, pouco aprofundadas e a falta de articulação entre os

pares também prejudica o fluxo de informações. A colaboração entre os professores é mais desejada do que efetivamente praticada ao longo do tempo.

Lírio, ao afirmar que os colegas de área são “apolíticos” porque não se envolvem nas questões do sindicato, sinaliza uma falta de reconhecimento mútuo. Os relatos demonstram pouco ou nenhum envolvimento com questões os cercam, sejam as políticas públicas para o ensino de música, as questões da educação em geral ou ainda específicas do funcionalismo municipal.

O reconhecimento mútuo é essencial na construção de identidades profissionais e sociais, nesse sentido a identidade só é possível em virtude da identidade do outro, que me reconhece e depende simultaneamente do meu reconhecimento. São mudanças instrumentais e na comunicação, que junto ao reconhecimento mútuo, alteram as estruturas existentes. A construção das identidades que poderá até, resultar numa mudança social real, implica fazer das relações com o outro, um critério importante nesta dinâmica das identidades. Significa uma espécie de negociação “dos que pedem identidade”, objetivada, presumindo a abertura, “aos que oferecem identidade”. Significa a construção de novos coletivos, de maneiras progressivas e capazes de operar também, como lugares de socialização e formação de novos indivíduos (DUBAR, 2005, p. 324-326).

O tempo disponível e a oportunidade para aprender sobre a área de música especificamente, bem como sobre os processos de aprendizagem dos alunos e os processos de ensinar música, sobre gestão na escola e tecnologia, são temas que os professores participantes trouxeram nas suas entrevistas. Além disso, alguns demonstram a necessidade não de conhecimentos práticos, exclusivamente, ou especificamente musicais (aprender outro instrumento, aprofundar aquele que já dominam), mas também de uma busca por reflexões teóricas e culturais. Um exemplo disso é Lírio, que possui um grande interesse em trabalhar com a temática das políticas públicas, do trabalho docente e também das condições de trabalho dos professores, tanto de forma geral como em relação à música.

Mas essas afirmações aparecem nas entrelinhas do seu relato, pois efetivamente, mesmo que sua prática profissional seja motivada por decisões individuais, ela é regida por normas coletivas e regulações organizacionais. Significa que, por estar envolvido no sindicato, atualmente como presidente, não tem tempo para qualificar-se, além do mais o incentivo dado aos professores que procuram uma especialização, não incentiva nenhum profissional a procurar seu desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional, mais do que outros aspectos que interagem no desenvolvimento dos indivíduos, é também condicionado pelo contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. Ao ouvir o relato de Lírio sobre a carreira dos professores municipais e a forma como são dados os incentivos para que estes realizem cursos de pós-graduação, percebo que não é possível realizar a mínima exposição conceitual sobre o a importância e valor de uma formação continuada nos moldes da pós-graduação, a estes profissionais. O reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da importância que poderá gerar a prática profissional, a qualitativa experiência que daí poderá advir, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, fica em segundo plano para a maioria dos professores. Isso porque além da falta de incentivo financeiro, pelo precário plano de carreira oferecido, a autonomia oferecida para que o professor realize atividades de desenvolvimento profissional é um fator desmotivador e frustrante: “Impossível. Eu até poderia me organizar para isso, mas eu vou te dizer que é tanta, tanta confusão que não dá. Não é que não dê vontade, mas falta ânimo até, de fazer” (TULIPA, CE,

p. 15). Tulipa explica que para participar de qualquer evento, seja com duração de um dia ou dois, é muito complicado, pois a falta de professores impede a direção de deixar um professor “sair”. Além do mais, não há como justificar as faltas para eventos em locais afastados ou em outras cidades, por exemplo. E há de se considerar ainda a questão financeira, porque eventos acarretam despesas. As escolas ou mesmo a secretaria municipal não possuem nenhuma política de apoio. Todos estes empecilhos e dificuldades, impostos pela administração escolar, seja a falta de professores, troca de horários ou encaixes, acabam tornando um possível processo de desenvolvimento profissional algo trabalhoso e até penoso de ser realizado pelo professor:

Então, não a escola até eu poderia pegar um atestado é que na verdade a escola pública ela só pode, ela só aceita um atestado de outra escola pública, então por exemplo se eu não vou estar presente aqui para estar num curso pela minha outra escola, tudo bem, mas não curso que é em pessoal da minha área, aí não. Aí a gente tem que conversar! Conversar com a supervisão e tal, aí de repente, aí é possível, mas no geral o atestado assim é não é... Sim, quando tu tem FNJ, que é uma falta não justificada, eles te descontam trinta e três reais, se não me engano ou trinta e oito, por cada falta, e tu pode ter cinco FJ, faltas justificadas durante o ano (TULIPA, CE, p. 14).

O desenvolvimento profissional está ligado diretamente à identidade profissional, enquanto um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Se considerarmos que a identidade depende tanto da pessoa como do contexto, os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também ligado aos processos internos de cada escola, de como a administração percebe ou não seus professores. É um tanto difícil manter a motivação e a satisfação no trabalho, se a autonomia para o desenvolvimento profissional é tão prejudicada.

Alguns professores, como Íris, mostram que o desenvolvimento profissional se configura como um processo que pode ser construído à medida que os docentes possuem mais experiência e consciência profissional. Íris já realizou um curso de especialização e está iniciando outro, pois considera que lhe faltam subsídios para compreender seus alunos adolescentes. Mas, para isso, Íris tem uma carga horária extremamente grande, noites e finais de semana ocupados e os períodos de folga que são dedicados aos cursos. É um compromisso pessoal, que integra uma disponibilidade para aprender e até mesmo sacrificar o lazer, a vida pessoal, etc.

A imagem de um profissional que se constrói totalmente autônomo não é a realidade vivenciada por estes professores. Existem regras que já estão definidas antes do ingresso destes nos seus postos de trabalho, sua autonomia profissional já vem delimitada por questões políticas e históricas, as quais condicionam o diálogo entre teoria e prática. Os professores acabam apenas tentando resolver conflitos já existentes e manifestos e é neste espaço que se insere o desenvolvimento profissional. Ocorrem restrições e condicionamentos que os têm impedido muitas vezes de transformar suas práticas de ensino e de crescerem enquanto profissionais. Surgem então algumas resistências ou então negociações com as condições impostas na tentativa de despojar as mesmas. Há que se considerar que a existência de espaços de reflexão partilhada, suscitado nas falas dos professores durante seus relatos, podem permitir um questionamento das dificuldades e uma condição para o desenvolvimento profissional.

Referências Bibliográficas

- BRASIL. Presidência da República (2008). [Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm. Acesso em 21 de dezembro de 2012.
- CAVACO, Maria Helena (1999). Ofício do professor: o tempo e as mudanças. NÓVOA, Antonio (org). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, p. 155-191.
- DEL BEN, Luciana (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. Revista da ABEM, nº 8, p. 29-32, mar.
- DENZIN, Norman. K. e LINCOLN, Yvonna. S (2000) The discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Eds.). Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., p. 1-25.
- DUBAR, Claude (2005). A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Trad.:, Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes,
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2007). Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. Educação e Sociedade, Campinas, v.28 n.99, 377-399, mai/ago. 2007.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2008) Desconforto e invisibilidade. Representações sobre relações de gênero entre sindicalistas docentes. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 47, p. 15-40, jun. Disponível em <www.scielo.br>. Acesso em 23/06/2012.
- HARGREAVES, Andy (1998). Os professores em tempos de mudança. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira et al (2003). Trabalho docente, profissionalização e identidade: contribuições para a constituição de um campo de estudo. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 37, p.123-138, jul. 2003.
- KRAEMER, Rudolf Dieter (2000). Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Em Pauta, Porto Alegre, v. 11, no 16/17, p. 50-73, abr./nov.
- MARCELO, Carlos (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. Educational Policy Analysis Archives, nº10 (35).
- NÓVOA, Antonio (1999). Profissão Professor. 2ª ed. Porto, 1999. p 13-34.
- OLIVEIRA, Alda (2006). Educação musical e identidade: mobilizando o poder da cultura para uma formação mais musical e um mundo mais humano. Revista Claves, nº 2, nov. p. 31-45
- PENNA, Maura (2008). Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230 p.
- SCHWANDT, Thomas (2006). Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org). O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. 2ª ed. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed. p. 193-217.

SOUZA, Jusamara (2001). Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. Uberlândia, 2001. Anais do... Uberlândia: ABEM, 2001, p.85-92.

Trabalho Docente: um processo em construção

Josiani Julião Alves de Oliveira; Helen Barbosa Raiz Engler; Nanci Soares; Nayara Hakime; Adriana Giaqueto; Fernanda Sarreta; Eliana Canteiro Bolorino; Cirlene Aparecida Hilário Oliveira¹⁶⁸⁷

Resumo

Consideramos que o trabalho do professor é fruto de um processo em construção ao longo de uma carreira profissional e de sua própria vida e partindo do princípio de que a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades, podemos inferir que certos aspectos determinam o binômio homem/trabalho, destacando: tempo, trabalho e história de vida. Esses indicadores são norteadores no que diz respeito à construção do professor no trabalho e suas implicações na formação pessoal e profissional dos alunos. Consideramos que a docência implica uma questão de estatuto, que pode ser visto como um conjunto de direitos e obrigações socialmente determinados, ideia corroborada por Engler, em sua tese de doutorado. Somente o docente que tenha preocupação com o homem e sua estatura restabelecerá o encontro e o diálogo entre ciência e integridade; processo este que desencadeará reflexões sobre a finalidade da raça humana na terra e simultaneamente sobre a essência do que é ser humano (ENGLER, 2001, p. 22). Devemos salientar também que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Tal como Marx havia enunciado, toda *práxis* social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 1991). Schwartz (1997) também aborda esta questão, afirmando que se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa com o outro, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Assim, com o passar dos tempos, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, suas funções, seus interesses, etc. Inferimos que boa parte do que os profissionais que atuam no ensino superior e que não tiveram formação docente sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno. Tardif (2002) aponta que tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória “pré - profissional”, isto é, quando da socialização primária e sobretudo da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício profissional. Pesquisadores dos vários campos do conhecimento e profissionais de várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural das suas atividades e por razões e interesses variados. Trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, porém, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o significado de ser professor.

¹⁶⁸⁷ Universidade Estadual Paulista – UNESP. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais- campus de Franca-SP

Introdução

Consideramos que o trabalho do professor é fruto de um processo em construção ao longo de uma carreira profissional e de sua própria vida. Nós, professores, quando chegamos à docência na universidade, trazemos conosco inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquirimos como alunos de diferentes professores ao longo de nossa vida escolar, que nos possibilitam dizer quais eram os bons professores, quais sabiam e dominavam os conteúdos, etc. Formamos modelos “positivos” e “negativos”, nos quais nos espelhamos para reproduzir ou negar. Quais professores foram significativos em nossas vidas, isto é, quais contribuíram efetivamente para nossa formação pessoal e profissional?

Partindo do princípio de que a socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades, podemos inferir que certos aspectos determinam o binômio homem/trabalho, destacando: tempo, trabalho e história de vida.

Esses indicadores são norteadores no que diz respeito à construção do professor no trabalho e suas implicações na formação pessoal e profissional dos alunos.

Consideramos que a docência implica uma questão de estatuto, que pode ser visto como um conjunto de direitos e obrigações socialmente determinados, ideia corroborada por Engler, em sua tese de doutorado.

Somente o docente que tenha preocupação com o homem e sua estatura restabelecerá o encontro e o diálogo entre ciência e integridade; processo este que desencadeará reflexões sobre a finalidade da raça humana na terra e simultaneamente sobre a essência do que é ser humano (ENGLER, 2001, p. 22).

Devemos salientar também que os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser.

Tal como Marx havia enunciado, toda *práxis* social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real do trabalhador.

Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 1991).

Schwartz (1997) também aborda esta questão, afirmando que se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa com o outro, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Assim, com o passar dos tempos, ela vai-se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, suas funções, seus interesses, etc.

Inferimos que boa parte do que os profissionais que atuam no ensino superior e que não tiveram formação docente sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto aluno.

Tardif (2002) aponta que tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória “pré - profissional”, isto é, quando da socialização primária e sobretudo da socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes que serão mobilizados e utilizados em seguida, quando da socialização profissional e no próprio exercício profissional.

Pesquisadores dos vários campos do conhecimento e profissionais de várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural das suas atividades e por razões e interesses variados. Trazem consigo imensa bagagem de conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e de atuação profissional, porém, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o significado de ser professor.

Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que eles são capacitados como educadores, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, a passagem para a docência ocorre “naturalmente”. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) a construção da identidade do professor, inicia-se com os anos passados na universidade.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não podemos falar do saber sem relacioná-lo aos condicionantes e ao contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Assim, o saber do professor é o saber *dele* e está relacionado à pessoa e a sua experiência de vida e a sua história profissional.

Por isso é necessário estudar esses saberes relacionando-os com os elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2002).

Essa questão é discutida por Raymond (1993) que considera que uma parte importante da característica profissional dos professores tem raízes em sua história de vida, pois em cada um, a competência confunde-se enormemente com crenças e representações, mas também com hábitos práticos e de rotinas de ação. Assim, o que foi retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária.

Enquanto profissionais, os professores passam a ser considerados práticos refletidos ou reflexivos, que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas (LIBÂNEO, 2002).

Pesquisas sobre o trabalho do professor universitário (ALVES, 2000; NÓVOA, 1992; LUCKESI, 1990; LIBÂNEO, 1998; TARDIF, 2002) apontam para uma revisão da compreensão do mesmo, considerando que este se constrói através de suas próprias experiências, seus percursos formativos e profissionais. Isto é, mostram que sua identidade, enquanto professor, é construída a partir do significado social que tem da profissão.

Desta forma, reconhecemos o professor como sujeito de um saber e de um fazer, visto que a análise dos valores e princípios dessas ações que norteiam seu trabalho pode trazer novas luzes para nossa compreensão acerca dos fundamentos do trabalho do professor no ensino superior e sua contribuição na formação pessoal e profissional de assistentes sociais.

Neste sentido, acreditamos que o professor deve estar habilitado para a transmissão de um saber profissional que possa enfrentar os dilemas que são operados por razões, emoções e perspectivas políticas

muito diferenciadas e que circulam entre as diferentes agendas profissionais no interior das relações organizacionais.

Segundo Nóvoa (1992), para a compreensão do trabalho do professor, três processos são essenciais: desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; desenvolvimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Desta forma, podemos pensar que o professor, ao planejar suas atividades, deve ter presente: a legislação de ensino, as características da instituição, as necessidades e as características da população a ser atingida, a realidade concreta, e ter consciência de seus próprios propósitos, de sua visão de homem e de mundo.

É importante ressaltarmos então que o professor deve contribuir para que o aluno tenha condição de interpretar e transformar o contexto social, bem como se transformar enquanto pessoa.

Luckesi (1990) ao propor a práxis transformadora, indica alguns compromissos para o professor: o compromisso político e o pedagógico.

§ **O compromisso político:** que implica na visão de mundo do qual fazemos parte e o nosso papel do ser humano na estrutura social.

§ **O compromisso pedagógico:** que significa nossa atuação em relação à formalização da mente, aos conteúdos e aos métodos de abordagem da realidade.

Haber (1998), em sua dissertação de mestrado, assinala o papel mediador do professor, afirmando que sendo a escola entendida como espaço de humanização, onde é exercido o direito universal de acesso à cultura, não basta ao aluno o contato com a informação; ele necessita de alguém que o esclareça sobre as contradições sociais e o ajude a buscar alternativas de superação das mesmas, o que se efetiva na relação com o outro; daí o papel mediador do professor entre o educando, o objeto de conhecimento e a realidade.

A autora coloca, ainda, que o professor deve desenvolver a dimensão humanística, buscando capacitar o futuro profissional, também como cidadão, considerando que o papel do docente deve ir além da produção científico-cultural. Ele deve ser capaz de contribuir para o desenvolvimento de habilidades, de atitudes e valores em seus alunos, além do desenvolvimento afetivo e emocional.

Rogers (1972), dentro de seu modelo de relacionamento interpessoal centrado no aluno, enfoca a relação professor-aluno como a criação de um clima que facilite a aprendizagem destacando dois aspectos: a autenticidade e o apreço ao aprendiz.

Quando um facilitador cria, mesmo em grau modesto, um clima de sala de aula caracterizado por tudo que pode empreender de autenticidade, apreço e empatia; quando confia na tendência construtora do indivíduo e do grupo; descobre que inaugurou uma revolução educacional. Sentimentos positivos, negativos, difusos, tornam-se uma parte de experiência de sala de aula. A aprendizagem transforma-se em vida, vida existencial (ROGERS, 1972, p. 115).

Rogers (1991, p.45) sinaliza que essa postura possibilita ultrapassar a barreira do profissional, atingindo a essência do seu ser, vislumbrando um caminho novo.

Afirma que:

[...] a partilha direta de sentimentos, preconceitos, medos, angústias e outros, ao mesmo tempo em que nos permite a identificação com o outro ser humano, nos possibilita a descoberta constante do potencial de vida que habita o nosso interior [...] compartilhar com o outro nossa essência, nos torna mais responsáveis na medida em que nos torna mais comprometidos.

Nosso interesse, portanto, é de tentar entender o trabalho do professor que se constitui no cotidiano, e que vai formando-o, transformando-o e refletindo no desenvolvimento pessoal e profissional de seus alunos.

Como dissemos anteriormente, não é possível exercer o trabalho docente como se nada ocorresse conosco. Todo professor se coloca diante do aluno, e revela com facilidade ou relutância sua maneira de ser e de pensar. Assim, não podemos escapar às apreciações dos alunos, e a maneira como eles nos percebem tem uma importância significativa no nosso desempenho.

Sabemos que não passamos despercebidos pelos alunos e, que a maneira como eles nos percebem pode nos ajudar no cumprimento do nosso fazer docente, ou seja, eles tem capacidade de perceber se temos uma opção democrática, progressista, ou uma prática reacionária, autoritária, elitista.

É preciso dizer também que, ao buscarmos conhecer os sistemas de operações e as vivências do professor no seu trabalho, estamos considerando, que os sistemas normativos, com os quais os homens convivem, possuem contradições, são fragmentados e reúnem uma gama infinita de pontos de vista; enfim, os sistemas normativos são fluidos e abertos, o que nos permite pensar que o sujeito possui possibilidades de ações que não são exclusivamente determinadas por seu contexto sócio-econômico.

Nesta perspectiva, cabe elucidar uma indagação feita por Alves (2000, p.16), em sua obra *Conversas com quem gosta de ensinar*, em relação ao professor x educador: Educadores, onde estarão? Em que covas terão se escondido?

Professores há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

E responde:

Os educadores possuem uma face, um nome, uma “estória” a ser contada. Habitam num mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças (ALVES, 2000, p. 19).

A seguir abordaremos a questão do compromisso político e pedagógico, importantes na construção do trabalho docente.

- O compromisso político

Percebemos que o professor, ao estabelecer os objetivos do trabalho que desenvolve, os conteúdos a serem trabalhados e a metodologia de trabalho que adota, se posiciona diante da transmissão de conhecimentos e consolida uma intervenção na realidade, ou seja, o professor sempre estará fazendo um “ato” político, seja ele consciente ou não.

Entendemos que quando o professor tem conhecimento deste ato político, tal ato é organizado, intencional e consciente e que além do conhecimento dos conteúdos que ministra, ele conhece a realidade em que vive

e tem consciência da compreensão que tem do mundo, da visão que tem de homem, das condições concretas de trabalho para, desta maneira, conseguir transformar os objetivos propostos em realidade.

O ato político tem implicação ética que, por sua vez, é uma marca que distingue o ser humano, condição indispensável nas interações humanas de qualidade. Deve-se vivê-la em cada ato ou gesto. Na prática educativa, a postura ética é um elemento básico nas relações que se estabelece com os alunos. A ética deve ser decorrente da vivência de um sujeito em sua cultura e pode ser compreendida como um conjunto de princípios herdados pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade, que mostram a forma de ver o mundo, de vivenciá-lo emocionalmente, e de comportar-se dentro dele em relação a outras pessoas. O professor deve pautar-se na ética, ou seja, suas ações pedagógicas devem estar submetidas a valores e a regras, que dêem legitimidade moral a sua atuação. A ética, segundo Freire (1998), é contrária a ações discriminatórias de raça, de gênero, de classe, inseparáveis na prática educativa.

Segundo Vasconcelos (1994), o trabalho do professor revela, ainda, alguns tipos de objetivos, entre eles, os objetivos críticos contextuais, que se caracterizam por uma disposição em promover mudanças na maneira de pensar, sentir e agir do aluno e que contribuirão para a formação da consciência crítica e da formação da atitude política que todos devem ter.

Pimenta e Anastaciou (2002), colocam que ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas e conflituosas, mas eminentemente férteis, que se manifestam durante a travessia da docência. Os referidos autores reiteram que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza política, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação.

Além disso, os autores enfatizam que:

[...] o trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, de pensamento e ação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos, etc. Significa então introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa, em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões e ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimento e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade (PIMENTA; ANASTACIOU, 2002, p.16).

Segundo Libâneo (1998), o processo de ensino e aprendizagem tem, então, como referência, o sujeito que aprende, seu modo de pensar, sua relação com o saber e como constrói e reconstrói conceitos e valores, ou seja, a formação de sujeitos pensantes implica estratégias de ensino para desenvolver competências do pensar e do pensar sobre o pensar.

Santos (1994) também alerta sobre a necessidade dos professores estimularem os alunos a aprenderem a pensar, possibilitando o pensamento dialético no plano epistêmico em função de formar não apenas profissionais com raciocínio autônomo, mas também crítico.

O trabalho do professor então, mais do que promover a acumulação de conhecimentos pelo aluno, cria condições de desenvolver a capacidade de colocar-se ante a realidade para pensá-la e atuar nela. Agrega-

se, portanto, em termos de um pensar crítico, a capacidade de problematizar, ou seja, de aplicar conceitos como forma de apropriação dos objetos de conhecimento a partir de um enfoque totalizante da realidade (LIBÂNEO, 1996).

Haber (1998, p. 151) em pesquisa que realizou com professores universitários relata “que não foi evidenciada nas representações dos professores a percepção do compromisso político, indispensável no processo educativo, que, por sua natureza, não é neutro”.

Ensinar exige convicção de que a mudança é possível. A mudança é difícil, mas é possível. A partir dessa informação não importa qual seja nosso público alvo: crianças, jovens, adultos, temos que ter a convicção de que é possível mudar.

Dessa maneira, constatamos com Freire (1998) que a prática educativa transformadora deve ser aplicada no cotidiano do professor, num exercício permanente, com vistas a criticar e avaliar as concepções e práticas tradicionais.

- O compromisso pedagógico

O compromisso pedagógico do professor, segundo Luckesi (1990), compõe o próprio compromisso profissional.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, Abreu e Masetto (1999), colocam que o trabalho do professor no ensino superior assenta-se sobre três aspectos principais: o conteúdo da área na qual ele é um especialista, sua visão de educação, de homem e de mundo e a habilidade e os conhecimentos que lhe permitam uma efetiva ação pedagógica em sala de aula.

Os autores decodificam o significado de “ensinar”: instruir, fazer, saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir, e apontam o professor como agente principal neste processo. Já o termo “aprender”, significa: buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se a mudanças, modificar atitudes e comportamentos.

No processo de ensino e aprendizagem, várias tendências e manifestações pedagógicas permeiam essa prática educativa. Dependendo do contexto sócio-político dominante, prevalente em dado período, a relação pedagógica é centrada ora no professor, ora no aluno. Neste sentido, destacamos os movimentos educacionais que privilegiam o aluno como centro do processo ensino e aprendizagem.

No contexto de pedagogia crítica, proposta humanística na qual a educação está centrada no aluno, o processo de ensino e aprendizagem depende de como o professor se inter relaciona com o aluno, este enfatizado como um ser único e pessoal (MIZUKAMI, 1986).

É oportuno ressaltarmos que educador e educando, integram sistematicamente um mesmo processo, pois participam da mesma natureza histórica e social.

“Na relação educativa, dentro da práxis pedagógica, o educando é o sujeito que busca adquirir um novo patamar de conhecimentos, habilidades e modos de agir” (LIBÂNEO, 1994, p. 57).

O papel do professor é o de um grande mediador entre o individual e o social, entre aluno e a cultura social historicamente acumulada, garantindo o seu acesso ao saber escolar (LIBÂNEO, 1993).

A individualização do ensino deve ajustar a qualidade e a quantidade da ajuda pedagógica ao processo de construção do conhecimento. Os métodos de ensino não são bons ou maus, adequados ou inadequados em termos absolutos e sim em função do ajustamento às necessidades dos alunos.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos, por sua vez, surge como uma corrente progressista, que valoriza a instrução enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e de viabilização das atividades de transmissão e assimilação de conhecimentos. Sugere uma ação pedagógica que visa modificar no ser humano o que é susceptível de educação. Do ponto de vista da pedagogia crítico social, o aluno é um ser educável, sujeito ativo do próprio conhecimento, mas também ser social, inserido no movimento coletivo de emancipação humana.

O registro das correntes e linhas pedagógicas que privilegiam o aluno como o centro do processo ensino e aprendizagem, permite pensar a realidade educacional em diferentes momentos históricos e sugere reflexões que, somadas, contribuem para que nós, professores, possamos atuar como mediadores e colaborar para o crescimento dos nossos educandos.

Conforme Luckesi (1994), a atividade pedagógica, quando tem o aluno como seu objetivo primeiro, requer uma permanente mediação crítica sobre o que se está fazendo, aqui incluídos o sentido, o significado e a finalidade.

Desta forma, o professor não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também se educa. Ambos assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos. Para Demo (2002, p. 47), “aprender é a maior prova da maleabilidade do ser humano, porque, mais que adaptar-se à realidade, passa a nela intervir. Sendo atividade tipicamente reconstrutiva de tessitura política, é também a maior prova do sujeito capaz de história própria”.

Consideramos importante dirigirmos nossa atenção para o trabalho que o professor desenvolve dentro da sala de aula, destacando características essenciais ao desenvolvimento da ação pedagógica.

Na ação, segundo assinala Arendt (2002), os homens mostram quem são, revelam efetivamente suas atividades pessoais e singulares, e assim apresentam - se ao mundo humano, enquanto suas identidades físicas são reveladas, sem qualquer atividade própria, na conformação singular do corpo e no som singular da voz. Esta revelação de “quem”, em contraposição a “o que” alguém é - os dons, qualidades, talentos e defeitos que alguém pode exhibir ou ocultar – está implícita em tudo o que se diz ou faz.

Esta qualidade reveladora da ação vem à tona quando as pessoas estão com outras, isto é, na convivência humana. A autora alerta ainda que a instrumentalização da ação e a degradação da política como meio de atingir outra coisa, jamais chegaram a suprimir a ação, a evitar que ela continuasse a ser uma das mais decisivas experiências humanas.

Arendt (2002, p. 245), afirma que:

[...]os atos, mais que qualquer outro produto humano, tenham tão grande capacidade de perdurar constituiria motivo de orgulho para os homens se eles fossem capazes de suportar o ônus da irreversibilidade e da imprevisibilidade, das quais se origina a própria força do processo da ação. Mas como a humanidade sempre soube, isto é impossível. [...] os homens sempre souberam que aquele que age nunca sabe exatamente o que está fazendo; que sempre vem a ser “culpado” de seqüências que jamais desejou ou previu., que, por mais

desastrosas e imprevistas que sejam as conseqüências do seu ato, jamais poderá desfazê-lo; que o processo por ele iniciado jamais termina inequivocamente num único ato ou evento [...].

Consideramos pertinente nos apropriarmos desses conceitos transpondo-os para a relação professor-aluno, no sentido de se constituir num momento ímpar de aprendizagem, cujo encontro entre as duas pessoas, se for genuíno e verdadeiro, pode se tornar significativo para ambas facilitando uma postura relacional mais saudável consigo mesmo e com o mundo.

Nós professores, nos encontramos cada vez mais compromissados e envolvidos na construção do saber aliado ao crescimento interior de cada um, o que vem reforçar nossa crença na necessidade de que os professores sejam capacitados para que possam promover a educação integral, contemplando a compreensão da pessoa humana, a partir de suas potencialidades. Só assim poderão ajustar-se a qualquer domínio do conhecer ou do fazer.

Diante do exposto, abordaremos os elementos que consideramos essenciais na construção do trabalho do professor: o amor, o cuidado, a linguagem e a ética.

§ **O amor** – O amor é o fundamento do social, entretanto, nem toda convivência é social (MATURANA,1998).

Diante dessa afirmação, consideramos que o amor é a emoção que constitui o domínio dos comportamentos em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social. Por isso, colocamos que o amor é a emoção que funda o social, pois sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social. Neste considerando, sustentamos que não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato.

Podemos inferir assim, que a emoção fundamental que torna possível a história da hominização é o amor.

§ **O cuidado** – Boff (1999) fala sobre o saber cuidar. Confirma a ideia de que o cuidado é mais do que ação singular ou uma virtude ao lado de outras. É um modo de ser, isto é, a forma como a pessoa humana se estrutura e se realiza no mundo com os outros. Melhor ainda, é um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com todas as coisas.

Quando dizemos ser-no-mundo não expressamos uma determinação geográfica como estar na natureza, junto com plantas, animais e outros seres humanos. Isso pode estar incluído, mas a compreensão de ser-no-mundo é algo mais abrangente. Significa uma forma de existir e de co-existir, de estar presente, de navegar pela realidade e de relacionar-se com todas as coisas do mundo.

Nessa co-existência e com-vivência, nessa navegação e nesse jogo de relação, o ser humano vai construindo seu próprio ser, sua autoconsciência e sua própria identidade.

Boff (1999, p. 95-96) referencia o modo de ser cuidado, afirmando emergir desse aspecto o processo de construção da realidade humana.

§ **A linguagem** – Autores como Chanlat (1996), Alves (2000) e Maturana (1998) referenciam sobre o humano e sua relação com a linguagem. Afirmam que o peculiar do humano não está na manipulação, mas na linguagem e no seu entrelaçamento com o emocionar, visto que é a condição de humano que lhe possibilita essa capacidade.

Para Chanlat (1996, p. 29), a construção da realidade e as ações que pode empreender o ser humano não são concebidas sem se recorrer a uma forma qualquer de linguagem. É graças à essa faculdade de expressas em palavras a realidade, tanto interior quanto exterior, que se pode aceder ao mundo das significações.

Ainda que habitualmente falemos da linguagem como um sistema de signos ou símbolos de comunicação, é necessário para entendê-la como um fenômeno próprio do ser vivo, compreendermos como surge o símbolo.

Entretanto, a linguagem se constitui efetivamente quando se incorpora ao viver, como modo de viver. Toda interação implica num encontro estrutural entre os que interagem, e todo encontro estrutural resulta num desencadilhamento ou num desencantamento de mudanças estruturais entre os participantes do encontro, conforme assinala Maturana (1998).

Diante do exposto, verificamos que estamos acostumados a considerar a linguagem como um sistema de comunicação simbólica, na qual os símbolos são entidades abstratas. Com efeito, a linguagem, sendo um fenômeno que nos envolve como seres vivos e, portanto, um fenômeno biológico que se origina na nossa história evolutiva, consiste num operar recorrente, em coordenações consensuais de conduta.

§ **A ética** – Ao abordarmos a questão da ética no presente estudo, queremos deixar claro que a nossa preocupação é com as conseqüências que nossas ações têm sobre o outro. É um fenômeno que tem a ver com a aceitação do outro e pertence ao domínio do amor, conforme vimos anteriormente.

Neste sentido, a ética não tem aqui um fundamento racional, mas sim emocional. As relações humanas acontecem sempre a partir de uma base emocional que define o âmbito da convivência. Por isso, a convivência de pessoas que pertencem a domínios sociais e não sociais distintos requer o estabelecimento de uma regulamentação que opera definindo o espaço de convivência como um domínio emocional declarativo que especifica os desejos de convivência e, assim, o espaço de ações que o realizam.

Diante do exposto, acreditamos que a consolidação de hábitos e disposições internas que visem o bem comum, requer um trabalho conjunto da sociedade e do indivíduo.

Se, por um lado o indivíduo busca auto-expressão, igualmente busca um grupo de pertença, busca sentir-se aceito por uma comunidade com a qual comunga seus anseios de crescimento e de compreensão.

Deste modo, a preocupação ética nunca ultrapassa a comunidade de aceitação mútua que deve existir. Por isso, temos que entender a educação como um fundamento ético, no qual, todos sejam legítimos. Temos que entender o ensino como uma unidade com um propósito comum dentro da qual o professor respeita a si próprio e respeita o aluno.

Concluimos com Freire e Shor (1996, p. 106) que abordam essa questão: Ensinar é, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei. Nunca me foi possível separar a aula em dois momentos, o ensino do conteúdo e a formação ética dos educandos. O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor.

Tão importante quanto a discussão dos aspectos aqui apresentados será também a contribuição deste estudo à comunidade acadêmica, que poderá contar com essas reflexões, em especial neste momento de intensas mudanças na maneira de ver o ser humano de uma forma integrada.

Vislumbramos, ainda, novas possibilidades de desdobramento das ideias aqui apontadas, no sentido de investir na formação profissional do professor universitário, fundamentada em princípios educacionais que ofereçam uma prática pedagógica com visão de totalidade, buscando implementá-la, com vistas a cumprir seu papel na integração da pessoa cada vez mais.

Referências

- ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. (1999). O professor universitário em aula. 8.ed. São Paulo: Cortez.
- ALVES, N. (1995) Formação do professor: pensar e fazer. São Paulo: Cortez.
- ALVES, R. (2000) Conversas com quem gosta de ensinar. Campinas: Papirus.
- _____. (2001).A alegria de ensinar. Campinas: Papirus.
- ANDRADE, M. A. R.A. (1996)A prática de ensino no curso de Serviço Social. 195 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- ARENDT, H. (1987) Homens em tempos sombrios. Trad. Denise Bottmenn. São Paulo: Companhia das Letras. Título original: Men in Dark Times.
- _____. (2002)A condição humana. 9.ed. rev. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária. Título original: The human condition. .
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. (2002) NBR 6023: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro.
- _____. NBR 10520: (2002) Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro.
- _____. NBR 14724: (2002) Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro.
- BARDIN, L. (1977)Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70.
- BUBER, M. (1979)Eu e tu. São Paulo: Moraes.
- BUARQUE, C. (1994) A aventura da universidade. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra/UNESP.
- CHIZZOTI, A. (1992) O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.
- DELORS, J. et al. (2000) Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4.ed. São Paulo: Cortez/UNESCO.
- DEMO, P. (1992) Participação é conquista: noções de política social participativa. São Paulo: Cortez.
- ENGLER, H.B.R.(2001) A categoria Homem/Trabalho nos cursos de Serviços Social do Estado de São Paulo.. 144 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.
- FREIRE, P. (1981) Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P.; SHOR, I. (1996) Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- HABER, E.C. (1998) O trabalho do professor universitário: representações sociais de educadores na Universidade da Franca – UNIFRAN. 176 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca.
- HABERMAS, J. (1973) La technique et la science ideologie. Paris: Denóel.
- HELLER, A. (1989) O cotidiano e a história. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra.
- HOLANDA, A.F. (1998) Diálogo e psicoterapia: correlações entre Carl Rogers e Martin Buber. São Paulo: Lemos.
- KUHN, T.S. (1987) A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Nova Perspectiva.
- LIBÂNEO, J.C. (1993) Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola.
- LUCKESI, C. (org.) (1994) Fazer universidade: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez.
- _____. (1990) Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez.
- MARTINELLI, M. L. (1978) Modelos de ensino de Serviço Social: uma análise crítica. São Paulo: Cortez e Moraes.
- MARX, K. (1978) Os pensadores. 2.ed. São Paulo: Atlas.
- MATURANA, H. (1998) Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG.
- MINAYO, M. C. S. (199) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Vozes.
- NÓVOA, A. (1992) Os professores e sua formação.Lisboa: Dom Quixote.
- PERRENOUD, P. (1993) Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.Perspectivas sociológicas.Lisboa: Dom Quixote.
- PIMENTA, S.G. e ANASTACIOU, L. (2002) G.C. Docência no Ensino Superior. São Paulo; Cortez.
- ROGERS, C. R. (1972) .Liberdade para aprender. 2.ed Belo Horizonte: Interlivros.
- _____. (1991) On becoming a person. Trad. Manuel J. C. Ferreira. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes,
- _____. (1992) Terapia centrada no cliente. São Paulo: Martins Fontes.
- RUDIO, F.V. (1999) Orientação não diretiva na educação, no aconselhamento e na psicoterápica.13.ed. Petrópolis: Vozes.
- SANTOS, M.E.V.M. (1994) Área escola/escola: desafios interdisciplinares. Lisboa: Livros Horizontes
- SEVERINO, A. J. (1994) Filosofia da educação: construindo a cidadania. São Paulo: FTD.
- SCHWARTZ, Y. (1997) Reconnaissance del travail: por une approche ergologique. Paris: Puf.
- TEIXEIRA, A. S. (1971) Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6.ed. São Paulo: Nacional.
- TRIVIÑOS, A.N.S. (1992) Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas.

VASCONCELOS, C.S. (1994) Construção do conhecimento em sala de aula. 2.ed. São Paulo: Libertad,
Centro de Formação e Assessoria Pedagógica.

Educação Continuada e Desenvolvimento Emocional do Professor Universitário

Ilza Martins Sant Anna; Teresa Cristina G. Pereira da Silveira; Marília Martins Sant Anna; Andre Stein da Silveira¹⁶⁸⁸

Resumo

O presente estudo tem por propósito a conscientização do professor universitário da indissociabilidade teórica, prática, experiencial e, conseqüentemente, das noções de educação continuada e desenvolvimento emocional. Estas noções se constituem por conceitos que interagem e expressam uma ação comportamental de acordo com a compreensão que cada indivíduo possui de sua realidade. Admitindo a importância da visão que cada educador concebe sobre sua postura emocional e atualização profissional, como elementos que configuram e produzem identidade pessoal, cultural e social, contribuindo para uma melhor qualidade de vida é que se realizou a presente investigação. A reflexão do grupo interdisciplinar, visto que participaram do estudo um psicólogo, um pedagogo, um contador e um economista, todos docentes no ensino superior e com vasta experiência nas atividades docente e administrativa, foi acrescida de fundamentos teóricos e de recortes de tese de doutorado de dois dos autores. A investigação permitiu, pelas vivências e interdisciplinaridade, uma oportunidade e probabilidade de confirmação de que a formação continuada e desenvolvimento emocional garantirão ganhos de eficiência na qualidade de vida e formação profissional. Além dessa relevância, a justificativa deste estudo também se ampara nos estudos desenvolvidos por Marin (2000), Nogueira; Rodrigues; Ferreira (1990), Perrenoud (1993); os quais procuram validar os desenvolvimentos teóricos da literatura por meio da realização de pesquisas no âmbito da realidade profissional e educacional. Da amostra sobre desenvolvimento emocional participaram 279 professores na faixa etária dos 40 aos 75 anos da rede privada de ensino universitário do Estado do Rio Grande do Sul, e 10 professores convidados a participar de um instrumento autobiográfico (2012). Os dados sobre educação continuada teve como população alvo professores de uma instituição privada de ensino Superior e a amostragem teve sua representatividade por educadores de seis diferentes cursos (pedagogia, letras, história, matemática, contábeis e administração) os mesmos participaram de entrevistas semiestruturada. Os entrevistados foram em número de vinte e um. A Metodologia baseou-se na triangulação de dados considerando que a pesquisa foi quanti-qualitativa, exploratória, descritiva, sendo utilizado levantamento de dados e narrativas de vida. A análise dos dados coletados foi realizada através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin e resultou em três categorias as quais são: Educação Emocional, Motivação Humana e Qualidade de Vida. O resultado do estudo mostrou uma categoria comprometida, aberta a novos conhecimentos e com interesse numa aprendizagem continuada. Demonstrou também serem profissionais que buscam o autodesenvolvimento e uma digna qualidade de vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento Emocional. Profissão Professor Universitário. Qualidade de Vida. Educação Continuada.

¹⁶⁸⁸ FAPA - Faculdade Porto-Alegrense e UNILASSALE E PUCRS

1 Introdução

No mundo do trabalho, bastante competitivo, as pessoas são cada vez mais exigidas em todas as suas potencialidades e em toda a sua fase produtiva da vida laboral. Deve ser melhor em tudo e ainda estar atualizado em todas as tecnologias pertinentes às funções exercidas. Os desafios são inúmeros, mas não basta apenas o aprimoramento teórico. É preciso, também, que a teoria ajude a entender os sentimentos que passam pelo interior das pessoas e se misturam com as suas vivências, valores e crenças, e seus ciclos de vida. Assim, é necessário olhar para a Educação Emocional do professor universitário e prepará-lo, ao longo da vida, para as etapas ou as mudanças de rotinas que seguem constantes, embrenhadas em um mundo desafiante, no qual as exigências da sociedade contemporânea fazem com que trabalho e vida pessoal se mesquem de forma uníssona.

A qualidade de vida depende não só das condições físicas do indivíduo, mas, também, do equilíbrio emocional com que ele enfrenta pressões e adversidades. Na medida em que a carreira profissional é prolongada pelo aumento na expectativa de vida, maior será a necessidade do equilíbrio emocional, principalmente pelas pressões deste mundo em constante mudança, interações com culturas diferentes, concorrência acirrada nos negócios, necessidade de autoconhecimento e autogerenciamento e trabalhos cada vez mais compartilhados.

Na expectativa de contribuir com uma proposta reflexiva, para uma formação continuada, condizente com uma postura que viabilizasse a conscientização pelo professor universitário da integração, interação e indissociabilidade do saber teórico, experiencial e, importância do envolvimento da aprendizagem com a emoção, buscou-se subsídios em artigos elaborados por pesquisadores-educadores que manifestam apoio e reconhecimento da validade da educação continuada e qualidade de vida.

Dentre os artigos consultados que alertam que a educação continuada se faz indispensável pela sua própria natureza de necessidade de conhecimento e fazer do ser humano, como ações práticas que continuamente se transformam identifica-se Portal e Franciscone (2007) que abordam: Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior; Gatti (2008), com a temática Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década; e Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior da UNIVALE: um balanço de sua atuação que sinaliza a relevância da questão, conforme o olhar de Neitzel, Ferri e Leal (2007).

A partir desses estudos foi estabelecido o eixo contextual, se processou a abordagem e direcionamento da atenção para a relevância da educação continuada, e para o desenvolvimento emocional, percebendo-se ganhos de eficiência na qualidade de vida e formação profissional, como compromisso de atualização e adequação da realidade.

No estudo do desenvolvimento emocional do professor universitário que deriva, principalmente, da necessidade de preparo para a etapa posterior à metade da vida, como, por exemplo, a aposentadoria, os novos desafios de convivência, os conflitos de gerações, e a lacuna de sua própria continuidade educacional (pessoal e profissional) que pode começar a existir. Buscou-se, assim, desenvolver a pesquisa com 279 professores na faixa etária dos 40 aos 75 anos da rede privada de ensino universitário do Estado do Rio Grande do Sul, e 10 professores convidados a participar de um instrumento autobiográfico, na área emocional aliada à da educação, para identificar se o professor deixa ao acaso ou se prepara para enfrentar

emocionalmente uma nova etapa, ou tenta resolver sozinhas essas questões, muitas vezes comprometendo a sua qualidade de vida.

Num olhar voltado para educação continuada e buscando esclarecer quais motivos levaram os professores doutores desejarem esta titulação é que foram selecionados dados representativos e contextualizados do panorama em que atuam. Procurou-se identificar a presença da formação contínua no aperfeiçoamento profissional dos professores e, ainda, identificar os motivos que levaram os professores a busca de atualização.

2 Referencial teórico

2.1 Desenvolvimento Emocional

O desenvolvimento emocional do adulto está, de certa forma, agregado às experiências passadas, ao presente e às perspectivas futuras, e desenvolver-se significa, além das conquistas materiais, o crescimento pessoal, profissional e emocional.

Desenvolver-se emocionalmente significa principalmente aprender a relacionar-se com o outro, que segundo Goleman (1995), exige o amadurecimento de duas aptidões emocionais: o autocontrole e a empatia; como também é importante salientar que a forma em que as pessoas expressam seus sentimentos constitui-se numa competência social muito importante.

Na continuidade pela busca da qualidade de vida, Mosquera e Stobäus (1984) defendem a educação para a saúde e que cada pessoa desenvolveria o seu próprio potencial, o seu próprio esquema de saúde e que cada ser humano seria também responsável pelo seu próprio desempenho.

O processo educativo interfere no potencial de desenvolvimento emocional.

A educação emocional é um processo educativo contínuo e permanente, posto que deve estar presente ao longo de todo o currículo acadêmico e na formação permanente ao longo de toda a vida do ser humano. A educação emocional está atrelada ao ciclo vital. Ao longo de toda a vida, pode haver conflitos que afetem o estado emocional e que requeiram uma atenção psicopedagógica (BISQUERRA, 2008).

Casassus (2009), ainda assevera que os professores são apenas guias que dão mapas, criam as condições e dão orientações para facilitar a aprendizagem, mas o trabalho de compreender é um trabalho pessoal de cada um, criança ou adulto.

Mosquera (2004) acrescenta que conhecemos bastante a respeito da infância e da adolescência e começamos a entender um pouco melhor a problemática da Vida Adulta e do Envelhecimento. Não podemos ignorar que os seres humanos aprendem durante toda a vida, desenvolvem suas habilidades, elaboram conceitos cada vez mais sofisticados de acordo com seus estímulos sociais. Uma constante busca por conhecimento da idade adulta irá permitir ações preventivas capazes de possibilitar melhores condições para trabalhar e para viver os ciclos de vida.

O aumento da expectativa de vida gera incertezas, novas exigências e novos olhares se fazem necessários. Estamos vivendo mais e, em meados de 2030, supõe-se que viveremos aproximadamente 120 anos. O quanto sabemos sobre viver mais? Provavelmente a idade adulta será estendida, por isso novos modos de vida e de viver serão necessários. Schaie e Willis (2003) definiram a maturidade como o período que

começa aos 35-40 anos e termina entre os 60-65 anos, reconhecendo a ampla variedade de atitudes e condutas que existem em nossas culturas.

O processo de aprendizado constante e novos hábitos e maneiras de fazê-los estão surgindo a todo o momento; o processo de amadurecimento vem, principalmente, com etapas de vidas passadas em conjunto com a experiência trazida. Resistências estão sendo quebradas e novos métodos estão ganhando notoriedade em tempos de mudanças e criações de novos estilos de junção entre viver mais e o bem viver.

2.1.1 A Profissão do Professor Universitário

Para ser professor, é preciso ter dedicação, dom, missão e conhecimento técnico.

Portal (2008, p.83) relaciona unidade universal, espiritualidade, verdade interior ao SER professor e assim se expressa:

Ser professor está hoje a exigir um novo perfil, uma nova postura, caracterizada por uma atitude: proativa, crítica, empreendedora, com habilidades de socialização, facilidades em trabalhar em e com equipes, num imperativo trazido pela planetarização, globalização, pelo conectar-se em um processo de interdependência, de colaboração, de cooperação, de interatividade que desafie a hiperespecialização, que limita, restringe, separa e fragmenta, impedindo de ver o global e onde o essencial se dilui, fechando-se em si mesmo.

Cunha (2010, p.330) apresenta o conceito de Ser Professor na perspectiva de Freire:

[...]Para Freire a docência se constrói, pois a condição de tornar-se professor se estabelece em um processo, não apenas a partir de uma habilitação legal. Envolve a consciência da sua condição em ação. Diz Freire, refletindo sobre a sua trajetória que ser professor tornou-se uma realidade para mim depois que comecei a lecionar; tornou-se uma vocação depois que comecei a fazê-lo.

Segundo Flores e Simão (2009, p.8), ensinar implica a “aquisição de destrezas e de conhecimentos técnicos”, mas também pressupõe um “processo reflexivo e crítico (pessoal) sobre o que significa ser professor e sobre os propósitos e valores implícitos nas próprias ações e nas instituições em que se trabalha”. Nesse sentido, o conteúdo, a forma e os propósitos das oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento profissional de professores devem refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira em que se encontram, a sua biografia pessoal, os contextos nos quais trabalham, etc.

Para pesquisar, entender e até mesmo sugerir, no futuro, interferência na profissão do professor universitário se faz necessário um olhar mais abrangente para o mesmo, vê-lo como trabalhador no sentido de entender melhor qual o seu campo de atuação, qual o seu público e a qual tipo de instituição ele pertence e, também, vê-lo, principalmente, como pessoa, suas expectativas, seus sonhos, suas limitações e potencialidades.

A docência, por tanto, envolve o professor em sua totalidade: sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso com si mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua transformação. Essas considerações indicam que ela necessita ser estudada sob a ótica de quatro dimensões, distinta, mas relacionadas: dimensão pessoal, dimensão prática, dimensão conhecimento profissional e dimensão contextual (GRILLO, 2008, p. 58).

Mosquera (1978, p. 90) diz que “[...] ao pensarmos o que seja um professor, não podemos deixar de considerar que ele é, primeiramente, um ser humano com seus potenciais energéticos, suas ideias, estruturas mentais e limitações”.

Ainda, de acordo com Mosquera (1978), como professores, envolvemo-nos em relações com alunos, e não temos escolha sobre essa circunstância. Se estamos frustrados por condições de nossa vida pessoal ou profissional, não somente nós mesmos sofremos as consequências de nossa frustração, mas também nós as infligimos aos nossos alunos.

Portanto, novos olhares, novo pensar sobre a profissão de professor universitário se faz necessário.

Ainda hoje, permanece a tradição do ensino universitário. Segundo Pachane (In: ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 249):

[...] é possível observar que a formação, exigida do professor universitário, tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático – decorrente do exercício profissional ou teórico/ epistemológico – proveniente do exercício acadêmico.

Pode-se também acrescentar que o professor universitário tem uma profissão solitária, sendo pouco compartilhado o seu trabalho, quer com parceiros de disciplina ou grupos multidisciplinares e de apoio ao mesmo.

Segundo Pachane (In: ISAIA; BOLZAN, 2009, p. 121-122),

[...] ao trabalharmos com a ideia de que a docência superior envolve um processo em que o devir e o transformar-se são componentes inerentes, a noção de trajetória/percurso impõe-se. Nesse sentido, entendemos que os professores universitários, ao longo de seu processo de constituição docente, transitam por porções de tempo que vão se sucedendo ao longo de suas vidas.

Hué (2008, p. 46) é bastante crítico ao analisar o papel do professor e a aplicabilidade de seus conhecimentos, considerando sua inserção na sociedade,

[...] o professor, mesmo com um debate aberto, se reduz ao manejo de conhecimentos científicos e técnicas pedagógicas, e tudo isto está relacionado à capacidade de analisar e de oferecer soluções políticas para um desenho de troca do sistema educativo.

2.2 Educação Continuada

A Educação continuada encontra apoio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que registra no artigo 43 a finalidade da Educação Superior, da qual se destaca: Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo; Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração (BRASIL, 2002).

Considerando os grandes avanços da tecnologia e a forma acelerada com que as inovações acontecem no mundo de hoje não basta, como ocorria em tempos passados, um acúmulo de conhecimentos teóricos, torna-se necessário ir além, é preciso transcender, teoria e prática estão comprovadamente interligadas e

atuam como fonte inspiradora para que novos eventos se criem e concretizem. O professor não mais é, apenas, instrumento de informação, este papel está á cargo do computador, da internet, da rádio, enfim, dos meios de comunicação, o compromisso do aprendiz ultrapassa os limites do comportamento passivo de ouvinte. Segundo Demo (2009, p. 110-111), “na prática, as novas tecnologias não destronam o professor; ao invés, encontram seu lugar mais adequado, realçando a nobreza da função maiêutica e autopoética. [...] No fundo, as novas tecnologias rendem-se à maior tecnologia jamais inventada na espécie humana: aprender bem”.

Admitindo que a autoimagem é modelada pela relação com os outros e, que a atividade do profissional, se efetua por relação de troca com seus pares, a competência para refletir com grandes ou pequenos grupos, o saber ouvir, o estar preparado para dialogar, contestar com sabedoria e equilíbrio, partilhar com pessoas de culturas e ideias diferentes, aceitar opiniões que contradizem as suas são atributos que precisam marcar presença no contexto formativo. É preciso lembrar: ninguém educa a si mesmo, todos nos educamos em comunhão. (FREIRE, 1970).

Segundo Zeichner (1993), os professores são profissionais que devem desempenhar um papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos de seu trabalho.

Ainda, segundo Zeichner (1993, p.17),

o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. Reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga por toda a carreira do professor[...].”

Como se pode constatar Zeichner (1993) da grande valor a postura reflexiva do professor, é sabido que a preparação para a nova era requer um profundo desejo de mudar e nossa transformação só será bem sucedida se nossa forma de ser e fazer, aceitar e implantar em nossa mente dispositivos de atualização e revisão, criando novos referenciais de vida pessoal, profissional, social, cultural, inclusive familiar. Todos esses fatores não podem ser implantados, impostos de fora para dentro, o discernimento, a crítica, a escolha, a incorporação dos novos referenciais ocorrem no interior de cada pessoa, o saber pensar é também um aprendizado que precisa ser explorado.

Dentre os educadores que tratam e apoiam a Escola Reflexiva e Educação Continuada se situa Alarcão (2001, p.13), que assim se manifesta: “falaremos então de uma nova forma de estar na profissão e de viver a profissão assumindo que, perante a imprevisibilidade, a constante mudança e a exigência dos contextos de atuação, a formação ao longo da vida surge como um imperativo inquestionável”.

Conforme Perrenoud (1993), a formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica.

Três vertentes tem permeado os estudos referentes a educação continuada, a primeira alerta para a necessidade da continuidade da formação de profissionais, a segunda se reporta às ações e processos vivenciados no interior das Instituições de Ensino e por último a vertente que visa, de forma abrangente a melhoria da qualidade das atividades nessas Instituições (MARIN, 2000).

A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e outras muitas coisas, porém é também a atividade pela qual prometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmo. Não obstante, essa promessa não pode ser o resultado final de um obstante, essa promessa não pode ser resultado final de um processo de produção: não se produz sentido como se produz bens de consumo ou instrumentos de destruição. Por isso, esta promessa de sentido deve cumprir-se constantemente e manter-se cada dia no encontro com o outro (TARDIF, 2004).

Com relação às competências, Le Boterf (2003, p. 11) afirma que:

O que o mercado de trabalho vai solicitar são profissionais que fazem uso dos recursos de sua personalidade. O que buscam os assalariados é uma nova identidade profissional, que dê sentido aos saberes e às competências que adquirem e que aumente suas chances de empregabilidade. A competência individual ou coletiva é uma abstração, certamente útil, mas uma abstração. Somente as pessoas existem. Refletir sobre o que deve caracterizar o profissional dos anos vindouros é não apenas considerar a necessidade do retorno do sujeito, mas também contribuir para ela. [...] O profissional reconhecido como competente é aquele que sabe agir com competência.

Terzi (1998) acredita que a capacitação favorece uma maior autonomia no desempenho do papel das lideranças no interior da escola. Nesse contexto,

A formação continuada implica valorização profissional, combate ao isolamento e reflexão constante sobre a prática, combinando momentos de ação com ajuda direta e momentos de autonomia e aplicação dos conhecimentos apropriados.

A ousadia da ação em educação e o diálogo frequente sempre favorecem a criticidade necessária para que mudanças em patamares mais elevados conduzam a melhoria na qualidade do ensino (TERZI, 1998, p. 46).

Segundo Claxton (2005), os empregos não são mais para toda vida, uma vez que a nova era é irreversivelmente empresarial. As pessoas eram preparadas para estudar, adquirir uma profissão e a exercia até se aposentar. Porém, hoje, estas devem estar preparadas para se reexercitarem, talvez várias vezes no decorrer de suas vidas profissionais. Os profissionais precisam investir na educação continuada, pois, além de acompanhar as mudanças na sociedade, as mudanças na natureza do trabalho, precisam de um conjunto de habilidades práticas de aprendizagem, atingindo o âmago da identidade humana.

3 Metodologia

O objetivo do presente estudo se constituiu em investigar a realidade dos professores de Instituições de Ensino Superior quanto à formação continuada e quanto ao desenvolvimento emocional e suas consequências na qualidade de vida de adultos. Para isto, a metodologia utilizada quanto ao objetivo foi uma pesquisa descritiva, procurando analisar e descrever o comportamento dos docentes. Quanto à abordagem do problema foi a do tipo qualitativa. Dentro do contexto qualitativo, pode-se considerar de acordo com Richardson (1999, p. 80 apud BEUREN, 2012, p. 91) que “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”. O método qualitativo difere, em princípio, do quantitativo à medida que não emprega um instrumento estatístico como

base do processo de análise de um problema, permitindo uma análise mais profunda e entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Da amostra sobre desenvolvimento emocional participaram 279 professores na faixa etária dos 40 aos 75 anos da rede privada de ensino universitário do Estado do Rio Grande do Sul, e 10 professores convidados a participar de um instrumento autobiográfico (2012). Os dados sobre educação continuada teve como população alvo professores de uma instituição privada de ensino Superior e a amostragem teve sua representatividade por educadores de seis diferentes cursos (pedagogia, letras, história, matemática, contábeis e administração) os mesmos participaram de entrevistas semiestruturada. Utilizou-se a amostra não probabilística intencional. As entrevistas foram realizadas em março de 2013, em número de vinte e um. A Metodologia baseou-se na triangulação de dados considerando que a pesquisa foi quanti-qualitativa, exploratória, descritiva, sendo utilizado levantamento de dados e narrativas de vida. A análise dos dados coletados foi realizada através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin e resultou em três categorias as quais são: Educação Emocional, Motivação Humana e Qualidade de Vida.

4 Análise dos resultados

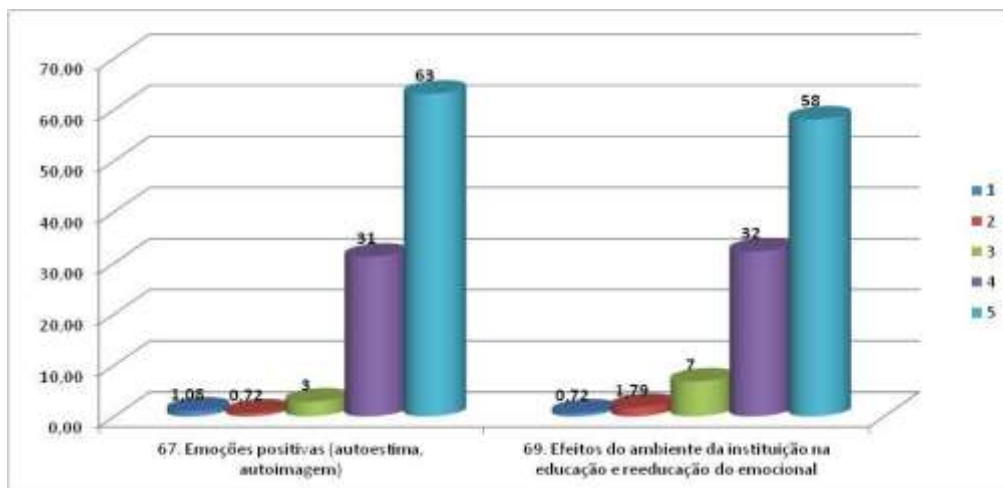
A pesquisa realizada, tanto através do questionário como do instrumento autobiográfico, comprova que os temas desenvolvimento emocional, motivação humana e qualidade de vida são de vital importância para os professores universitários.

A tese A Qualidade de Vida e o Desenvolvimento Emocional do Professor Universitário apresentou três categorias: Educação emocional, motivação humana e qualidade de vida, e em cada uma delas subdividas em mais três subcategorias, Profissional, Pessoal e Aprendizagem continuada. Do universo da pesquisa foram selecionados os resultados da subcategoria Aprendizagem continuada, das três categorias Educação emocional, motivação humana e qualidade de vida, que se apresentam a seguir.

Foram elencadas pelos docentes, numa escala de 1 a 5 pelo grau de importância as questões de maior relevância na aprendizagem continuada. Todas as três questões foram consideradas muito relevantes com frequência acima de 90% para as escalas 4 e 5, conforme demonstram os Gráficos 1, 2 e 3:

No item emoções positivas (autoestima, autoimagem), conforme Gráfico 1, a frequência marcada nas escalas 4 e 5 chegou a 94% e no item efeitos do ambiente da instituição na educação e reeducação do emocional este percentual chegou a 90%, mostrando o quanto esses itens são representativos para os professores pesquisados.

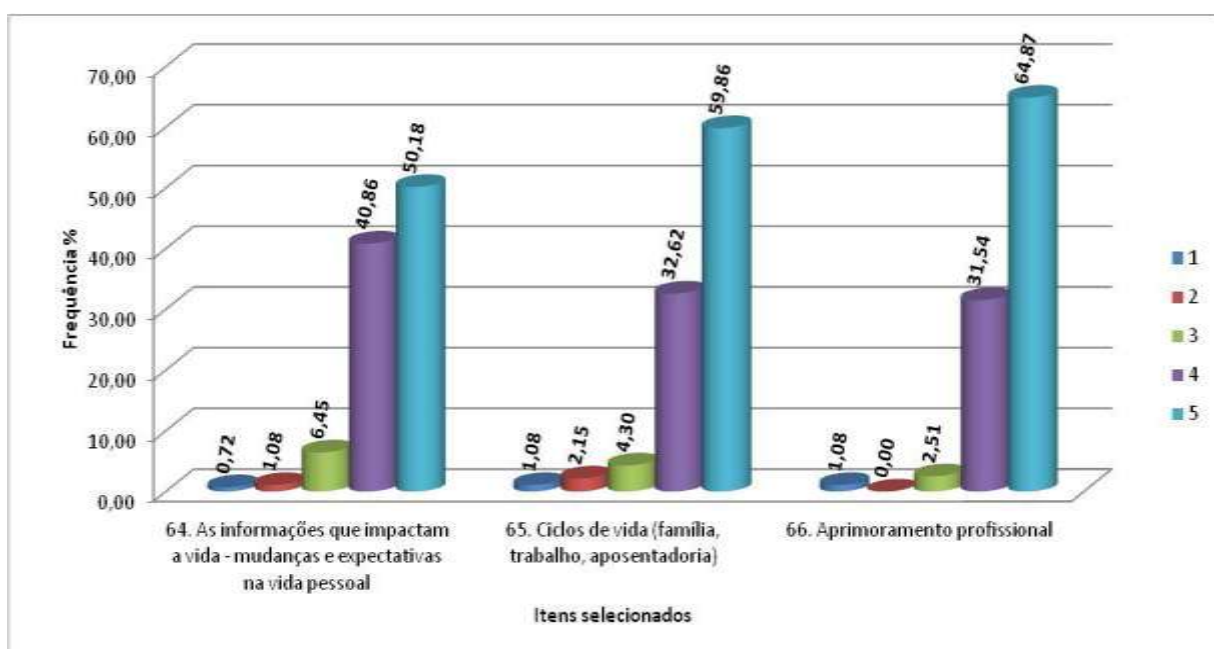
Gráfico 1. Questões da Categoria Educação Emocional, subcategoria Aprendizagem Continuada e frequências na escala de 1 a 5



Fonte: O autor (2012).

Destaca-se que todas as questões relacionadas a categoria Motivação Humana, subcategoria Aprendizagem Continuada são representativas para os professores podendo-se comprovar pelos índices percentuais de 91,04% referentes as informações que impactam a vida – mudanças e expectativas na vida pessoal; pelos 92,48% direcionados ao ciclos de vida (família, trabalho, aposentadoria); e cabe destacar o aprimoramento profissional como o item de maior relevância com escalas 4 e 5 com frequência de 96,42%. O aprimoramento profissional proporciona maior segurança no desempenho das atividades docentes e, por consequência, melhora sua motivação.

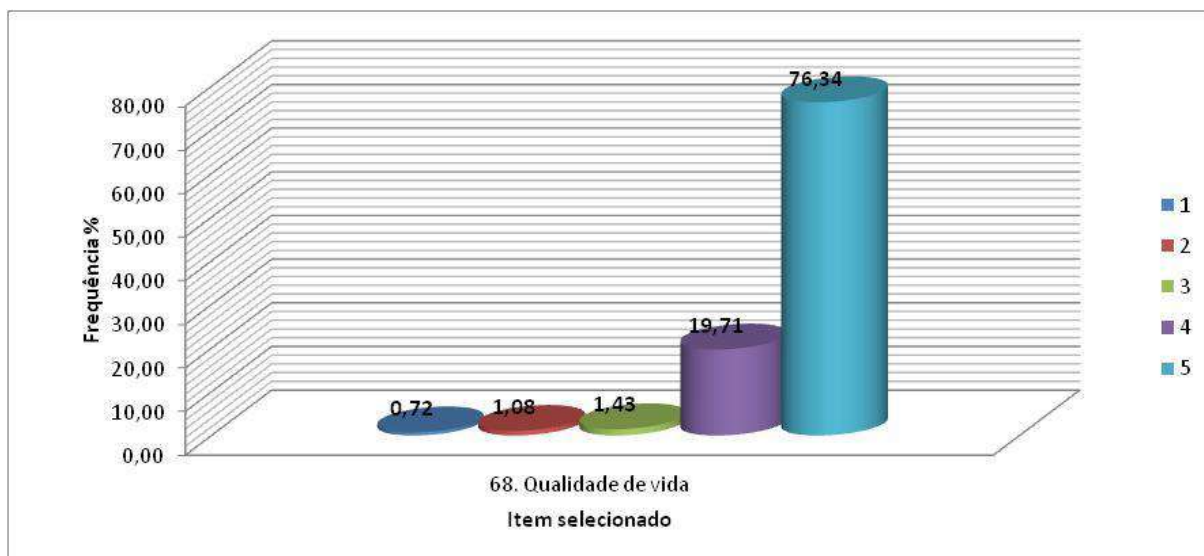
Gráfico 2. Questões da categoria Motivação Humana, subcategoria Aprendizagem Continuada e frequências na escala de 1 a 5



Fonte: O autor (2012).

A questão sobre o saber mais sobre qualidade de vida foi considerada muito importante pelos professores pesquisados. A frequência de marcação na escala 4 e 5 somam 96%, demonstrando ser um item de muita relevância, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3. Questões da categoria Qualidade de Vida, subcategoria Aprendizagem Continuada com frequências na escala de 1 a 5 (mais importantes)



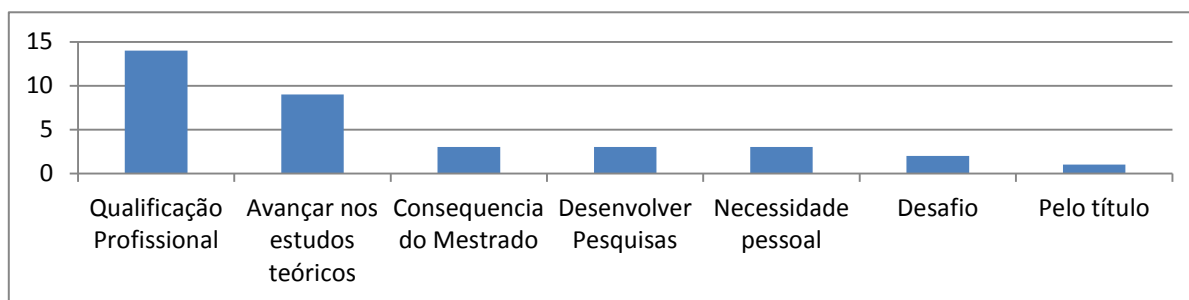
Fonte: O autor (2012).

Tendo como problema deste estudo se o desenvolvimento emocional interfere positivamente na qualidade de vida de adultos médios em diante, professores universitários, pode-se concluir que a disposição em aprender e o grau de importância dado a grande maioria dos itens que compuseram as categorias educação emocional, motivação e qualidade de vida, esclarecem que existe sim, uma disposição de busca positiva pela qualidade de vida.

Os quadros a seguir demonstram os resultados das entrevistas feitas aos docentes com titulação de Doutor de uma instituição privada de ensino Superior e a amostragem teve sua representatividade por educadores de seis diferentes cursos (pedagogia, letras, história, matemática, contábeis e administração) os mesmos participaram de entrevistas semi-estruturada. As entrevistas foram realizadas em março de 2013, num total de 21, sendo 6 do sexo masculino e 15 do sexo feminino; identificou-se um responde como menos de 30 anos, 7 de 31 a 40 anos, 4 de 41 a 50 anos e 9 como mais de 51 anos.

Identificou-se que a titulação obtida pelos professores apresenta uma coerência significativa nos níveis de graduação, mestrado e doutorado e, ainda, com a disciplina que lecionam, pois apenas um dos respondentes possui graduação na Educação e optou pelo Mestrado e Doutorado em Letras.

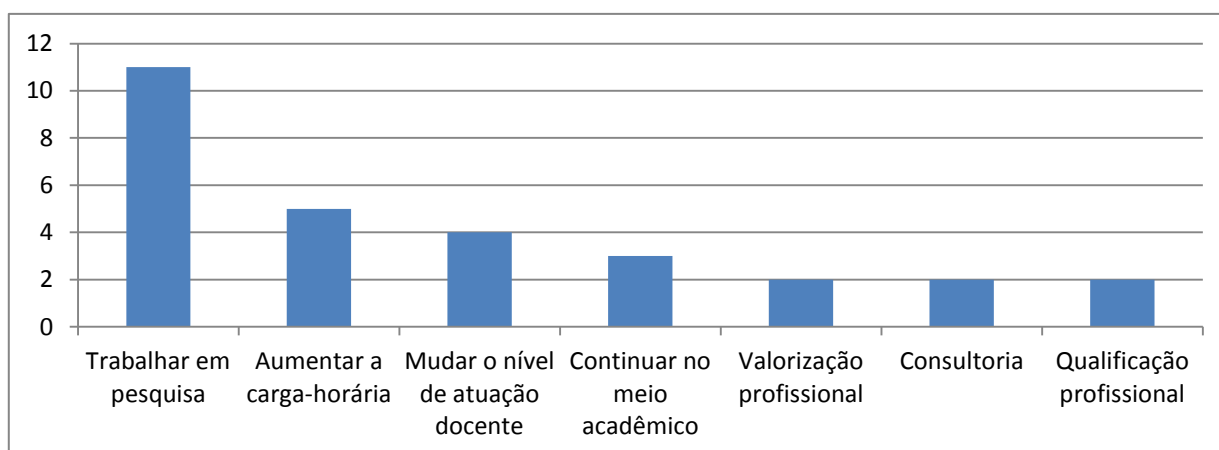
Quadro 1 Porque decidiu fazer o doutorado



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Pode-se considerar a decisão de cursar o doutorado como fator de conscientização da importância da formação continuada, pois, dentre as respostas livres, destacam-se que 67 por cento dos respondentes levaram em consideração a necessidade de qualificação profissional como processo contínuo e 43 por cento pela necessidade de avançar nos estudos teóricos, acrescidos da busca de aprofundar conhecimentos.

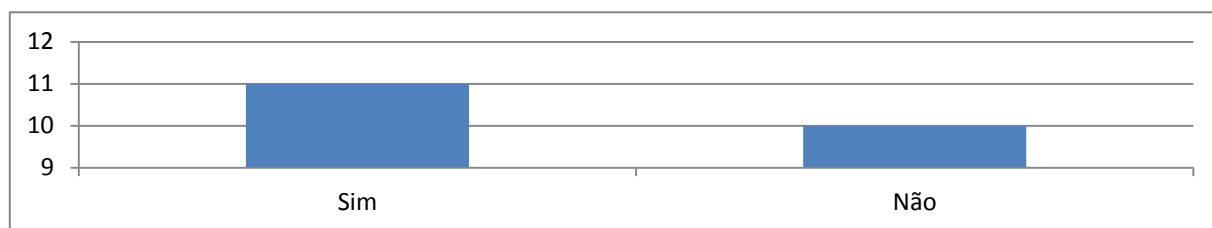
Quadro 2 Expectativa profissional após o Doutorado



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Quanto à expectativa profissional após a conclusão do Doutorado é gratificante diagnosticar o interesse de 52 por cento dos respondentes em trabalhar em pesquisas acadêmicas, pois é através desta que ocorrerão inovações e contribuições pra a renovação da sociedade, para o bem estar de todos.

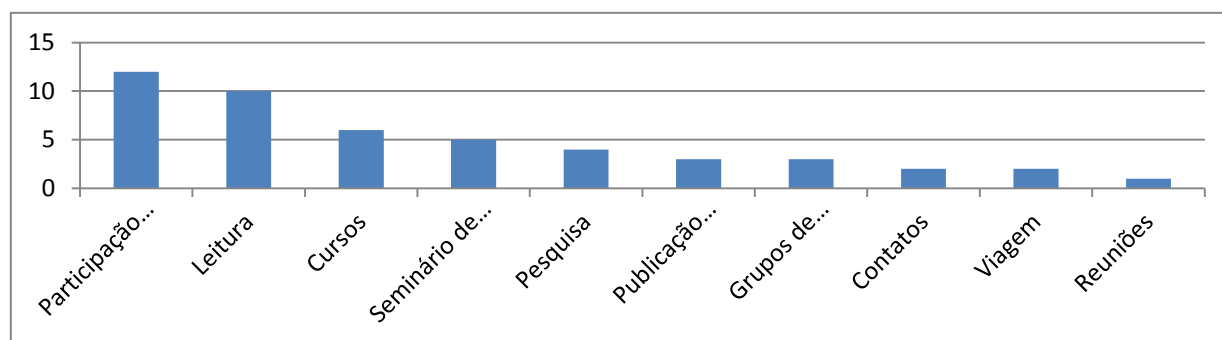
Quadro 3 Contribuição do plano de carreira na decisão de cursar o Doutorado



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

As respostas equivalentes, 52 por cento responderam sim e 48 por cento não, quanto à contribuição ou não do plano de carreira como motivação para fazer o doutorado revelam que este consiste em fator prioritário, mas que outros fatores foram considerados nesta decisão.

Quadro 4 Tipo de atualização para aperfeiçoamento profissional



Fonte: Dados da pesquisa (2013)

Os respondentes estão buscando o aperfeiçoamento profissional através da participação em Congressos, Encontros, Simpósios, Seminários (57 por cento) e da leitura (48 por cento), revelando a importância da formação continuada, pois estas modalidades buscam estabelecer uma ligação entre estudos acadêmicos e aplicações práticas, possibilitando aos participantes conhecer mais profundamente os diversos enfoques dos estudos, além de, proporcionar a interação da comunidade acadêmica, pesquisadores, professores e estudantes, representando um meio de divulgação da produção técnico-científica.

Conclusão

As reflexões sobre educação continuada e formação emocional embasados em teses, referencial teórico, questionários, histórias de vida, foram contextualizadores pontuais que permitiram clarificar as necessidades e responsabilidades dos atores envolvidos, ou seja, dos professores universitários.

Das conclusões pode-se destacar primeiramente, as Instituições de Ensino e os professores universitários têm responsabilidade e comprometimento com uma dedicação constante e contínua, quanto à atualização dos conhecimentos, busca de novas ideias e compreensão sobre a realidade atual. É de fundamental

importância, o reconhecimento, por parte do professorado de que são educadores e, portanto que sua atuação profissional deve ir além do mero conhecimento técnico não se limitando, pois, exclusivamente, a receber e cumprir, passivamente, instruções vindas de fora sem uma profunda reflexão crítica.

Em segundo lugar torna-se necessário o estabelecimento de processos individuais e coletivos voltados para significados emocionais, responsáveis pela harmonia individual e grupal nas Instituições, bem como evidências que contribuam para a realização plena do profissional.

E por último, é importante reconhecer que é atribuição da Universidade voltar-se para a implantação de processos qualitativos que correspondam às exigências sociais e educativas dos professores universitários, permitindo o desenvolvimento profissional com qualidade de vida e equilíbrio emocional.

Referências

BISQUERRA, Rafael. Educación emocional y bienestar. 6. ed. Espanha: Wolters Kluwer, 2008.

CASASSUS, Juan. Fundamentos da educação emocional. Brasília: UNESCO; LIBER, 2009.

CLAXTON, Guy. O desafio de aprender ao longo da vida. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. Educação hoje: 'novas' tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. Professor (Ser). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO Ana Margarida Veiga (Org.). Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e Perspectivas. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: ANPEd. v. 13 n. 37. p.57-70. jan./abr. 2008.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

GRILLO, Marlene. O professor e a Docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser professor. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

HUÉ, Carlos Garcia. Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Wolters Kluwer, 2008.

LE BOTERF, Guy. Desenvolvendo a competência dos profissionais. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARIN, Alda Junqueira (Org.) (2000). Educação Continuada: Reflexões alternativas. Campinas: Papirus.

NOGUEIRA, Antonio Inácio Correia; RODRIGUES, Carlos Manuel dos Santos Assunção; FERREIRA, Joaquim de Sousa Morais (1990). Formação Continua de Professores. Um estudo. Um roteiro. Coimbra: Almedina.

MOSQUERA, Juan. O professor como pessoa. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOSQUERA, Juan. Ciência cognitiva: risco ou desafio. Visão atualizada em 2004.

MOSQUERA, Juan; STOBÄUS, Claus. Educação para a saúde: desafios para sociedades em mudança. 2. ed. Porto Alegre: D.C. Luzzatto, 1984.

- NEITTZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Programa de Formação Continuada para docentes do ensino superior da UNIVALE: um balanço de sua atuação. Educação. Porto Alegre/RS: Edipuc, ano XXX, n. 3 (63), p. 479-488, set./dez. 2007.
- PACHANE, Graziela Giusti. In: ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires de Vargas (Org.). Pedagogia universitária e desenvolvimento profissional docente. Série RIES/PRONEX; v. 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- PERRENOUD, Philippe (1993). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote.
- PORTAL, Leda Lísia Franciose. P Professor e o Despertar de sua Espiritualidade. In: ENRICONE, Délcia (Org.). Ser professor. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- PORTAL, Leda Lísia Franciose; FRANCISCONE, Fabiane. Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior. Educação. Porto Alegre: Edipuc, ano XXX, n. 3 (63), p. 557-569, set./dez. 2007.
- SCHAIK, K. Warner; WILLIS, Sherry L. Psicología de la edad adulta y la vejez. 5. ed. Madrid: Pearson Prentice Hall, 2003.
- TARDIF, Maurice. Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional. Madrid: Narcea, 2004.
- TERZI, Cleide do Amaral. in: Educação Continuada: a experiência do Polo 3. São Paulo: UMC, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). A Formação Reflexiva dos Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.

Diálogo, partilha e formação docente: implicações da parceria entre universidade e escola

Mari Fortser, Tatiane Costa Leite¹⁶⁸⁹

Resumo

A Universidade e a Escola têm ensaiado algumas experiências em parceria na direção de uma formação docente mais qualificada. O nosso grupo de pesquisa vem experimentando isso, desde 2001, através de vários projetos investigativos. Tem como objeto de estudo a formação inicial e continuada de professores, refletindo sobre os saberes produzidos na própria prática do ofício desses profissionais. Intenciona discutir e qualificar a relação universidade escola intensificando a colaboração e aprendizagens mútuas, introduzindo dispositivos de formação, de ação e de pesquisa, regidos não só por uma lógica universitária, mas por uma lógica que se aproxime da prática profissional cotidiana. As investigações têm cunho etnográfico, são qualitativas, com destaque da pesquisa-ação crítico-colaborativa; utilizam-se de grupos de discussão, registros de experiências, análises documentais, observações e entrevistas. Achados: a universidade e a escola são espaços ricos de contradições; os sujeitos que aí habitam têm o que dizer, produzem saberes que precisam ser registrados, valorizados, publicizados; a forma como as instituições funcionam podem ser facilitadoras ou dificultadoras de aprendizagem e desenvolvimento profissional; os profissionais se formam em seu espaço de trabalho e o modificam; o diálogo e a reflexão apresentam-se como fundantes na conquista de espaços de aprendizagem; espaços de reflexão e problematização compartilhados facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos e podem resultar em aprendizagem para a profissão; o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento de aprendizagens profissionais; as mudanças de representações e de discursos dos professores podem ser acompanhados por mudanças nas práticas docentes e a parceria Universidade/Escola/Universidade pode ser potencializadora de ações docentes mais qualificadas.

Introdução

As investigações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa “Formação de professores e práticas pedagógicas”, que têm como objeto de estudo a formação inicial e continuada de professores, analisam situações de formação *do* e *no* cotidiano escolar, discutindo os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente. Dialogando com os saberes produzidos pela própria prática do ofício destes profissionais, parte-se do pressuposto de que os professores são atores competentes e sujeitos do conhecimento e que através de suas próprias experiências, tanto pessoais como profissionais, eles constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos/competências e desenvolvem novas práticas. Diante disso, a intencionalidade fundante dos projetos investigativos empreendidos têm sido discutir e qualificar a relação universidade/escola intensificando a colaboração e aprendizagens mútuas, introduzindo

¹⁶⁸⁹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

dispositivos de formação, de ação e de pesquisa regidos, não somente por uma lógica universitária mas, por uma lógica que se aproxime da prática profissional cotidiana. Neste sentido, Zeichner (1998) afirma que a produção de conhecimentos para um ensino de melhor qualidade e para todos não se dá apenas na universidade, mas tem grande contribuição daqueles que constroem a experiência escolar cotidiana.

Os interlocutores das investigações realizadas têm sido os professores e equipes diretivas de escolas municipais de Montenegro/RS. Os estudos são de natureza qualitativa, se utilizam da metodologia da pesquisa-ação crítico-colaborativa e se valem, especialmente, de observações, diários de campo, entrevistas, relatos de experiências e rodas de conversa. A reflexão e o diálogo freireano são os eixos teórico-analíticos estruturantes. Para fins desse texto, resgatamos sinteticamente algumas das investigações realizadas pelo grupo de pesquisa e aprofundamos o projeto atual. Palavras chave que marcaram esses diferentes momentos, como 'espaço coletivo', 'professores protagonistas', 'autonomia', 'liberdade', 'compartilhamentos', 'inovação', 'emancipação', visaram dar visibilidade, por um lado, ao valor da pesquisa em parceria universidade/escola e, por outro, às ações formativas desenvolvidas na escola com repercussões positivas na prática pedagógica e no entorno social.

As primeiras trilhas

Durante o percurso do Grupo de Pesquisa, junto ao Município de Montenegro, algumas investigações foram e continuam a ser desenvolvidas.

A primeira intitulada "*(In) disciplinado a disciplina: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar*" privilegiou o contexto escolar e o professor como autoridade pedagógica e teve como foco cinco escolas da rede municipal de ensino fundamental de Montenegro/RS a qual, na época, enfrentava dificuldades 'disciplinares'. Esta pesquisa, assim como outras realizadas, teve enfoque qualitativo e utilizou-se da pesquisa-ação. Alguns tensionamentos conceituais foram trabalhados, tais como: disciplina/indisciplina, autoridade/poder/autoritarismo, liberdade/licenciosidade, ordem/desordem, limite/exigência, rigidez/rigor. Cabe ressaltar que partimos de uma demanda do município e o projeto investigativo, desde sua primeira etapa, envolveu seus principais protagonistas: supervisores/ orientadores educacionais e professores. Desta vez, a pesquisa-ação crítico-colaborativa mostrou-se como fundamental para a consecução dos objetivos propostos. Aproximou o grupo de pesquisa de diferentes realidades, criou vínculos mais efetivos e favoreceu a confiança entre as pessoas e as instituições envolvidas.

O referencial teórico central utilizado foi Freire (1997; 2000; 2006), na interlocução com Giroux (1999), Ghiggi (1992), Bourdieu (1989), Aquino (1999), Estrela (1994) e Foucault (1993). Reuniões de estudo, de vivências de diferentes dinâmicas que confrontavam os professores com situações reais ligadas ao tema, observações, diários de campo, análises de documentos, foram instrumentos fundamentais para captar, ouvir, trocar e construir alternativas com os sujeitos envolvidos e seu entorno. A ênfase investigativa se deu através da promoção de situações que provocaram os interlocutores a discutir sua prática docente, ressignificando-a, bem como o seu papel enquanto autoridade pedagógica. Nesse diálogo, tornou-se necessário desvelar os discursos que emergiam e as histórias de vida e profissional dos sujeitos, confrontando-os, no sentido de potencializar novas indagações e reflexões transformadoras. O trabalho desenvolveu-se com os supervisores e orientadores das escolas envolvidas, os quais, junto com o grupo de pesquisa, planejaram, realizaram e participaram de reuniões com os professores. Para além do

mencionado, buscou-se desmistificar o fenômeno da indisciplina em direção aos seus atravessamentos apontando para dispositivos de mudança, para construção de alternativas. Nesse aspecto, tornou-se fundamental repensar as conexões facilitadoras da intersecção entre o mundo da vida cotidiana e o mundo da escola, sem desconsiderar a fragilidade desses, localizando-os no espaço da ordem social.

Como principais resultados desse estudo, evidenciaram-se: a escola é, de fato, um espaço rico de contradições; os sujeitos que aí habitam têm potencialidades, produzem saberes, que precisam ser publicizados; a forma como o sistema escolar e/ou escola funciona pode ser facilitador ou dificultador de aprendizagem e desenvolvimento profissional; espaços e situações de reflexão e problematização compartilhados/coletivos facilitam o processo de desenvolvimento profissional, são formativos, mas podem ou não resultar em aprendizagem para a profissão; o trabalho pedagógico continuado e a identificação dos benefícios do mesmo sobre as aulas e os alunos favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento profissional; a acolhida positiva e propositiva da equipe diretiva ao trabalho do professor, ouvindo-o e valorizando-o favorece o desenvolvimento a aprendizagens profissionais; nem sempre mudanças de representações e discursos dos professores são acompanhadas por mudanças nas práticas docentes; as ações humanas, sistematizadas em torno de processos instituídos, como é o caso da educação escolarizada, sendo tributárias da concepção de Estado, são portadoras tanto de forças regulatórias como emancipatórias.

Um segundo projeto de pesquisa, intitulado “*(Re)significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos*”, que tratou da temática da formação continuada de professores, teve a escola como espaço formativo privilegiado. Contou como interlocutores, professores e equipe diretiva de uma escola pública do município de Montenegro/RS participantes do projeto anterior, que perceberam a pesquisa como instrumento qualificador de suas ações educativas. O referencial teórico central foi Freire (1997; 2000; 2006), Tardif (2002), Canário e Barroso (1999), Pimenta e Brandão (1982).

A metodologia qualitativa, através da pesquisa participante, e dois eixos de análise orientam o trabalho: o *diálogo e a reflexão*, sustentados em Freire. A intencionalidade foi, através do diálogo, *identificar e analisar os saberes* que estão sendo trabalhados, na perspectiva de refletir sobre os mesmos e sobre a relação que eles apresentam com os sujeitos e com o meio social onde estão inseridos. Para além disso, ao investigar situações formativas *do e no cotidiano escolar* pretendeu-se, *discutir os elementos que as tornam, ou não, geradoras de desenvolvimento profissional docente emancipatório, e que significados atribuem a elas os professores e equipe diretiva*. Nessa direção, o processo de reflexão apresenta-se como uma alternativa para provocar a necessidade de uma recontextualização, fazendo emergir discussões de base epistemológica para sustentação de novas propostas pedagógicas. A pesquisa da realidade e suas implicações no cotidiano da escola tem sido o construto articulador mais amplo.

A investigação procurou auxiliar na sistematização de conhecimentos produzidos pelas discussões e ações desencadeadas, explicitando a complexidade da existência empírica. Destaca-se, também, a possibilidade desses conhecimentos alimentarem a formação inicial de professores na universidade envolvida.

O trabalho que vem se desenvolvendo – parceria universidade/escola – entre a UNISINOS e a Escola Cinco de Maio/Montenegro/RS, tem apresentado resultados promissores, identificados, não só no grupo de pesquisa, mas principalmente na escola (professores e equipe diretiva).

Ao ouvirmos os protagonistas de nosso estudo, sobre as repercussões do trabalho em parceria, algumas dimensões se destacaram, entre elas: o despertar do desejo da mudança; um forte traço de trabalho coletivo e colaborativo; a formulação de objetivos comuns; a importância da qualidade da equipe diretiva; o diálogo constante, que na concepção de Freire é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo; e a ambiência de acolhimento; isto tudo, segundo as professoras, implica em seu trabalho diário onde atividades interdisciplinares são estimuladas e desenvolvidas, onde relações com alunos e colegas se tornam mais fraternas, críticas e reflexivas, com consequências para um trabalho mais inovador, rompendo com lógicas lineares. A este propósito destaca Freire: “através do diálogo podemos olhar o mundo e a nossa existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação”. A autonomia e a autoria, estimulada aos professores, entusiasma-os não só a socializarem seus trabalhos interna, mas externamente e auxilia-os a compreenderem essas duas dimensões como fundantes para a prática pedagógica.

Novos parceiros, novas trilhas: a pesquisa em expansão

Os estudos têm mostrado o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola. Esta idéia é sinalizada por Nóvoa (1992, p. 28), quando afirma que a mudança na prática educativa precisa ser pensada a partir de duas perspectivas, as “escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. As repercussões no currículo escolar são visíveis quando isto ocorre e favorecem um ensino da melhor qualidade. Temos clareza, entretanto, que mudanças ocorridas não podem ser interpretadas como somente uma consequência mecânica de uma ação instrumental da Formação Continuada, pois resultam de uma conjugação de fatores favoráveis, os quais necessitam ser considerados pelos formadores, pelas escolas, pelos responsáveis pelos sistemas de ensino e pelas políticas públicas. Da mesma forma, é importante considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 1997). Percebemos assim, a escola como um espaço produtor de saberes e sentidos de formação profissional e continuada.

Tendo em vista os resultados até então apresentados, o grupo de pesquisa, propôs-se a ampliar a abrangência de seus estudos, envolvendo mais parceiros. Em contato com a SMEC de Montenegro/RS, optou-se por convidar mais escolas para participarem da investigação. Nesta perspectiva, uma nova etapa do projeto se consolida, denominada de “*Formação continuada e práticas docentes inovadoras: influências na/da escola*”. Segundo Rios (2002), a formação continuada é algo que mantém suas raízes e a cada nova etapa do processo ganha originalidade, renovando-se na transformação.

Com a proposta de buscar experiências pedagógicas “diferentes” nos propusemos a desafiar os professores, seus principais protagonistas, a relatá-las. O trabalho iniciou com um levantamento junto às escolas do Município sobre as “experiências de ensino que deram certo” ou as “experiências que fizeram diferença para o aluno/comunidade/professor/escola”. Larrosa (2002, p.21) define experiência como “o que

nos passa, nos acontece, nos toca”. Amparados nessa concepção é que buscamos as experiências de ensino, que acontecem e marcam os alunos, os professores e a comunidade escolar. Experiências essas, que fizeram a diferença e que puderam causar reflexão dos sujeitos desafiando-os a estarem sempre abertos, sem medo de experimentar e provar novos acontecimentos, de estarem prontos para novas oportunidades e para a sua própria transformação. Sobretudo, podemos dizer, como Larrosa (2002), que uma mesma experiência pode acontecer para várias pessoas, mas cada uma será tocada de maneira singular. Da mesma forma pode-se dizer que “a reflexão crítica e a criatividade deverão ultrapassar esta proposta, pois os docentes com autonomia podem e devem alterá-la, reelaborá-la” (BEHRENS, 2005, p.98).

Propusemos que essas experiências fossem escritas/descritas pelos professores, que voluntariamente aceitassem participar, explicitando o tempo, o espaço e os objetivos da experiência, descrevendo o contexto envolvido, identificando os elementos positivos/negativos presentes, os procedimentos usados, os resultados obtidos e, por fim, uma avaliação da experiência. O desafio feito foi bem recebido pelas escolas e seus professores; 15 das 25 escolas do município nos enviaram relatos. Temos nos utilizado de diferentes instrumentos para consolidar os achados, como: *Reuniões quinzenais do grupo de pesquisa*: estes encontros sistematizam, por meio de reflexões, conhecimentos e saberes, perspectivas teóricas que nos auxiliam para o desenvolvimento e análise dos dados da pesquisa; *Memórias*: são registros realizados durante as reuniões, que são retomados a cada início de nova reunião, na intencionalidade de vivificar os acontecimentos passados e nortear a pauta em vigor; *Saídas de campo*: é a dimensão de contato mais intenso com os interlocutores, que qualifica o teor da pesquisa em si. Centra-se, nesse momento, em participação de reuniões e eventos junto aos colaboradores da rede municipal de ensino; *Diários de campo*: são registros advindos das saídas de campo; *Registros feitos pelos professores*: Baseiam-se nos relatos de experiências “bem sucedidas” dos professores da rede municipal de Montenegro; *Banco de experiências*: a partir dos relatos dos professores está se formando um banco de experiências do grupo de pesquisa e, posteriormente, este banco se alojará na secretaria municipal de Montenegro;

As 85 recebidas passaram por um processo de análise, com base em alguns indicadores de inovação pré-estabelecidos, sustentados em estudos de Cunha (2006). Estes indicadores foram de suma importância para nortear a sistematização dos conteúdos e saberes produzidos através dos relatos dos professores. Os indicadores foram assim caracterizados

- *Ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender*: significa principalmente compreender o conhecimento a partir de uma perspectiva epistemológica que problematiza os procedimentos educativos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; aqui foram incluídas experiências, por exemplo, que favoreciam aos alunos e aos professores ações e reflexões protagônicas, autônomas... , como sujeitos que podem produzir conhecimentos.
- *Gestão participativa*: implica num gerenciamento em que era favorecido aos sujeitos do processo inovador participarem da experiência como um todo, desde a sua concepção até a análise dos resultados;
- *Reconfiguração dos saberes*: entende-se por uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva etimológica da ciência moderna, entre ela: ação e reflexão, teoria e prática, sentimento e racionalidade;

- *Reorganização da relação teoria/prática*: mudando a lógica onde a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância;
- *Perspectiva orgânica no processo*: refere-se, especialmente à apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender;
- *Mediação*: assume a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa, a intermediação favorecedora de intervenções que favoreçam a aquisição e compreensão do conhecimento e,
- *Protagonismo*: rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos, como os professores, são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens.

Os indicadores de inovação que mais se destacaram nos relatos, pelas análises até então empreendidas, foram: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, a tentativa de romper com dualidades entre teoria e prática, a recuperação de valores como respeito, autoestima, valorização do outro e a mediação do professor com vistas a aprendizagens significativas.

O que trilhamos até aqui

Ao realizar as análises das experiências percebemos que a escola apresenta-se como espaço privilegiado de formação; o professor é formador do espaço escolar; o processo de registro de ações educativas é um momento de sistematização, de formação e de reflexão; dar voz ao professor e ouvi-lo permite fazê-lo consciente dos saberes produzidos; socializar conhecimentos é propulsor do reconhecimento do trabalho docente, da elevação da autoestima, contribuindo com o protagonismo docente.

Os movimentos de mudança na prática docente são lentos, distintos e significados na sua singularidade pelos diferentes interlocutores; estão sendo vividos em diferentes condições, com repercussões possíveis no processo de ensino e de aprendizagem, dentro do cotidiano escolar, tão repleto de contradições.

O entusiasmo da rede de professores de Montenegro a proposta desencadeada faz com que nos projetemos a compreender o quanto a parceria universidade/escola pode se mostrar como propulsora da aquisição de novos conhecimentos e saberes. Os indivíduos que se integram nesse processo descobrem novos horizontes, novas maneiras de ser professor, conforme registro da equipe diretiva da escola Cinco de Maio “[...] sentimos que o vínculo com o Grupo de Pesquisa, nesta modalidade, nos auxilia na promoção da formação repercutindo na Comunidade Escolar. Consideramos, portanto, que a proposta deste Grupo de Pesquisa também revela indicativos de inovação, na perspectiva de construção do conhecimento-*emancipação*, pois, o processo permite uma reflexão em diferentes âmbitos [...]”. Acreditam que, nessa dinâmica pode ocorrer o afeiçoamento profissional docente, refletindo em suas práticas educacionais e, conseqüentemente, formando o seu espaço de atuação.

Com esse trabalho, temos observado que todos envolvidos na pesquisa (professores da rede de ensino, pesquisadores, doutorandos, mestrandos e bolsistas de iniciação científica) têm sido modificados; como sujeitos do processo formativo-investigativo vivido, de e em lugares distintos do processo, ora protagonizando-o, ora mediando-o, estudando, discutindo, lendo e analisando experiências vividas pelos

professores, temos a oportunidade de desenvolver um olhar mais crítico, analítico e compreensivo sobre a realidade escolar, social e acadêmica. Concordamos com Boaventura de Sousa Santos (2009) quando assinala que todo processo de conhecimento implica em auto-conhecimento. Portanto, defendemos o trabalho realizado em parceria, pois acreditamos que pode permitir a formação contínua dos docentes, em um processo de reconhecimento de si e do outro, a valorização do espaço escolar como parte fundamental na formação de aluno e professor, pois, é nele onde tudo acontece, onde são protagonizadas as experiências, onde se podem promover momentos de partilha, favorecedores da construção de novos conhecimentos.

Nossas instituições, tanto universitárias, quanto escolares, têm sido colocadas sob suspeita e responsabilizadas pelos fracassos educacionais; precisamos recolocá-las em outro patamar. Os conhecimentos e saberes produzidos por nós e os bons resultados obtidos precisam ser socializados. É preciso disponibilizá-los, embora missão complexa, a favor da ciência, como nos convoca Bourdieu (1989, p.5):

[...] no mundo social há pessoas que têm um enorme conhecimento prático, mas tal conhecimento prático não é elaborado, nem sempre elas dispõem dos instrumentos para exprimi-los. É tarefa, ao mesmo tempo científica e política colocar esse conhecimento à disposição da ciência, permitir à ciência, se apropriar dele. Mas isso é difícil, requer muita energia.

Embora caiba-nos ainda perguntar a serviço que ciência colocaríamos nossas energias, não podemos deixar de alimentar utopias, que nesse momento estamos defendendo em favor da parceria universidade e escola.

Referências

- AQUINO, J. G. (Org). Autoridade e autonomia na escola. São Paulo, Summus, 1999.
- BARROSO, J.. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (org.) Formação e situações de trabalho. Porto Editora, 1997.
- BARROSO, J.; CANÁRIO, R. Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1999.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, P.. O poder simbólico. Lisboa/Rio de Janeiro, Difel/Bertrand Brasil S.A, 1989.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- CUNHA, Maria Isabel. Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006.
- ESTRELA, M. T. Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula. Porto: Porto, 1994.
- FOCAULT, M.. . Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. 10. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.
- FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia, o cotidiano do professor. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. . Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GIROUX, H. . Freire e a política de Pós-Colonialismo. In MCLAREN, Peter; LEONARD, P.; GADOTTI, M.. *Freire: Poder, Desejo e Memórias de Libertação*. Porto Alegre, ArtMed, 1999.
- GUIGGI, G. . A disciplina e o processo pedagógico: considerações a partir da proposta de Anton S. Makarenko. *Cadernos de educação*. Pelotas, FaE/UFPEL, (1):27-30, Nov, 1992.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista da Universidade de Barcelona* n°19, 2002.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão decente. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- RIOS, Terezinha Azeredo. Competência ou competências – o novo e o original na formação de professores. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo. *Didática e práticas de ensino: interfaces com deferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUSA SANTOS, Boaventura. *A Crítica da razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo. Cortez, 2009.
- STRECK. Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI , Jaime José (orgs.) *Dicionário Paulo Freire* . – 2.ed., rev.amp. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.
- ZEICHNER, K. El maestro como profesional reflexivo. *Cuardenos de pedagogia*, n. 220, p.44-49, 1993.
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C. M. G; FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografia do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Movimentos Identitários de Professores e Representações do Trabalho Docente

Selma Afonsi; Sylvia Bachiegga; Marly Benachio; Gabriel Catellani; Eliane Cipriano; Rafael Conde; Camila Olivieri Igari; Helena Lima; Laercio Matos; Luzia Orsolon; Vera Maria Nigro de Souza Placco; Gilsete Silva Prado; Magali Silvestre; Vera Lucia Trevisan de Souza; Marili Moreira da Silva Vieira¹⁶⁹⁰

Resumo

Este texto tem por objetivo refletir sobre as relações entre os movimentos identitários presentes na constituição identitária profissional docente e as representações sociais sobre a docência, a partir das contribuições de Serge Moscovici e Claude Dubar. Pesquisas desenvolvidas em nossos grupos têm revelado que as condições de trabalho dos professores interferem no seu modo de atuar e na produção e manutenção de representações sobre a docência. Assim, apresentando os recortes e análises de entrevistas realizadas com professores de escolas básicas na região de São Paulo, Brasil, procuramos demonstrar os aspectos que constituem essas condições, materiais e imateriais, em que se desenvolve o trabalho docente, buscando contribuir para a compreensão do processo de constituição da identidade profissional. Ao afirmarmos que a identidade profissional do professor é decorrente de suas condições de trabalho, enfatizamos que há valores, significados e representações sociais, assim como imagens, crenças e conceitos relacionados à profissão, que estão arraigados às condições de trabalho vividas por esse profissional e que são elementos fundantes de sua constituição identitária. Assim também, como formadores de professores, nos é importante essa compreensão, dado que muitas das dificuldades e problemas enfrentados pelos profissionais de educação decorrem de suas condições de trabalho que não são consideradas, nas análises sobre a profissionalidade docente ou na formação de professores (inicial ou continuada). Assim, ao articular a teoria das representações sociais de Serge Moscovici às proposições teóricas de Claude Dubar, esperamos contribuir para a compreensão e articulação dos conceitos propostos na formação identitária profissional de professores. O movimento de atribuição e pertença entre o indivíduo e o outro ou entre o indivíduo e o grupo constitui os sujeitos e as instituições, num movimento chamado, por Dubar, de *negociação identitária*. Este movimento é fundamental para a constituição identitária do sujeito e para a organização e constituição dos grupos e instituições. Os movimentos de atribuição se encontram estreitamente ligados a representações sociais que expressam expectativas e valores em relação a determinados objetos da realidade social e a ações dos sujeitos do grupo. Na medida em que esses sujeitos assumem ou endossam essas atribuições, se filiam a essas representações e passam a agir em consonância ao que elas trazem daquelas expectativas e valores, diferenciando-se de outros sujeitos (de fora do grupo) ou de outros grupos. Compreende-se aqui em que medida as representações sociais agem ativamente na formação identitária, tornando-se *marcas identitárias* na identificação do grupo e dos sujeitos. Nessa articulação, algumas indicações sobre como as representações sociais sobre o trabalho e a profissionalidade docente são construídas em nossa cultura nos auxiliarão a compreender como a identidade do educador se constitui e como essas representações orientam sua relação com os alunos, com a escola, com os outros, com o conhecimento, no espaço educativo e como orientam suas próprias práticas docentes em sala de aula.

¹⁶⁹⁰ PUC/SP; PUC/Campinas/ Mackenzie/SP/USP

Palavras-chave: Identidade docente, representações sociais

Introdução

O objetivo deste estudo, desenvolvido pelo grupo de pesquisa Movimentos Identitários de Professores, é identificar e analisar os elementos constituintes da identidade de professores, focalizando as pertencas que têm emergido nas relações que mantêm no cotidiano escolar. Busca--se, assim, compreender o trabalho do professor, considerando seu processo de desenvolvimento como sujeito, a construção social de si mesmo e de sua profissão.

Este estudo está vinculado a um projeto mais amplo – FAPESP-CIERS – que propõe investigar o desempenho docente e sua formação, articulando-os ao contexto social e à subjetividade do professor que exerce essa docência. Foi estruturado considerando cinco domínios de estudos, de modo a ampliar as discussões referentes ao tema eleito e aprofundar os diferentes aspectos relacionados à docência para a educação básica, são eles: processos de constituição da profissionalidade docente; movimentos identitários de professores; conhecimento, práticas de formação e o simbólico; alteridade - o outro na constituição da subjetividade docente; e transformação das representações sociais sobre os futuros alunos – os egressos um ano após a formatura. Como resultado, espera-se constituir um corpo de conhecimento sobre a formação para docência na educação básica, que se assenta na perspectiva psicossocial, pautada na teoria das representações sociais e propor alternativas de mudanças nos cursos de formação docente, visando à melhoria do trabalho na educação básica.

Nesta fase da pesquisa, foram realizadas discussões com 4 grupos de professores do Ensino Fundamental I e II, norteadas pelos princípios da metodologia de grupo de discussão. Buscou-se estimular os grupos a expressarem suas expectativas em relação ao trabalho docente, assim como sua compreensão do que caracteriza esse trabalho.

A pesquisa ainda se encontra em andamento e em fase de sistematização dos dados. Por isso, apresentamos um recorte da análise da discussão realizada em uma das escolas envolvidas.

Para Dubar, a identidade se constitui na relação dialética entre *atos de atribuição e pertença* (DUBAR, 1997, p. 106). Os *atos de atribuição* se referem àquilo que é atribuído ao sujeito pelos outros, definindo-o e estabelecendo seu papel no grupo. Os *atos de pertença* se referem à adesão ou incorporação daquilo que é atribuído pelos outros, dado que o sujeito se reconhece nas atribuições que ¹⁶⁹¹lhe são feitas pelo outro. Assim, a marca identitária do grupo que faz a atribuição possibilita que o sujeito a ele se agregue e o grupo assinala sua diferenciação em relação a outros grupos.

Esse movimento de atribuição e pertença entre o indivíduo e o outro ou entre o indivíduo e o grupo constitui os sujeitos e as instituições, num movimento chamado, por Dubar, de *negociação identitária*. Este movimento é fundamental para a constituição identitária do sujeito e para a organização e constituição dos grupos e instituições.

Os movimentos de atribuição se encontram estreitamente ligados a representações sociais que expressam expectativas e valores em relação a determinados objetos da realidade social e a ações dos sujeitos do

¹⁶⁹¹ 1PUC/SP; 2PUC/Camp; 3Universidade Presbiteriana Mackenzie; 4Colégio Assumpção; 5UNIFESP; 6Colégio Emilie de Villeneuve; 7FEA/USP

grupo, fazem parte do eixo relacional. Na medida em que esses sujeitos assumem ou endossam essas atribuições, se filiam a essas representações e passam a agir em consonância ao que elas trazem daquelas expectativas e valores, diferenciando-se de outros sujeitos (de fora do grupo) ou de outros grupos, articulando e acionando o eixo biográfico do professor. Compreende-se aqui em que medida as representações sociais agem ativamente na formação identitária, tornando-se *marcas identitárias* na identificação do grupo e dos sujeitos.

Nessa articulação, algumas indicações sobre como as representações sociais sobre o trabalho e a profissionalidade docente são construídas em nossa cultura nos auxiliarão a compreender como a identidade do educador se constitui e como essas representações orientam sua relação com os alunos, com a escola, com os outros, com o conhecimento, no espaço educativo e como orientam suas próprias práticas docentes em sala de aula.

Temos como hipótese que os movimentos identitários gerados nas escolas sofrem influência das condições de trabalho vividas pelos professores e pelas relações estabelecidas entre professores – alunos e alunos – alunos, nas escolas, e das representações sociais sobre o trabalho e a profissionalidade docente.

Análise da Escola M. C

A escola está localizada na região central da cidade de São Paulo, no bairro da Consolação. Sua proximidade com a Secretaria da Educação aumenta a procura pela por atividades extras, tais como cursos e encontros para professores e comunidade. Embora de fácil acesso, a escola não deve ser considerada de passagem, os alunos são moradores da região, principalmente do bairro da Bela Vista. Atende ao ensino Fundamental I e II, nos períodos matutino e vespertino, das 7h às 18h, de segunda a sexta-feira. Aos sábados e domingos, as duas quadras (futebol e poliesportivas) estão abertas no período da manhã e as suas 25 salas de aula estão disponíveis para atividades específicas da comunidade. A biblioteca e a lanchonete são de uso exclusivo dos alunos, bem como as refeições oferecidas (lanches e almoço).

É uma escola que tem aproximadamente 1800 alunos e um corpo docente de 136 professores, a maior parte deles efetivos¹⁶⁹²(como é para Portugal, seria bom inserir uma nota de rodapé explicando o que é efetivo). Por estar em uma região central, muitos professores fazem opção por trabalhar nessa escola, bem como os alunos. O diretor está na escola há 11 anos, e relatou ter grande dificuldade em atender às demandas da quantidade de alunos e professores que desejam ingressar na escola, bem como de estagiários e pesquisadores.

Realizamos a entrevista com um grupo de três professoras que nomearemos com codinomes: Sueli, Clara e Lucia.

Conforme Dubar (1997), é na tensão que ocorre na negociação entre a atribuição e a pertença que se dá a configuração identitária do sujeito. A identidade do sujeito se constitui na negociação de dois eixos: o biográfico, e o relacional. Esta tensão é estabelecida a partir da relação com o meio social mais amplo, com a escola local e seus gestores, com os colegas, com os alunos e com os pais e consigo mesmo, seu passado e suas projeções futuras. Em suas interações sociais e profissionais (no nosso caso, professores) o sujeito busca ser reconhecido, busca recompensas materiais e afetivas que lhe oferecem conforto e

¹⁶⁹² Os professores efetivos são aqueles concursados que trabalham na escola, que se fixam em uma mesma escola.

segurança na representação de si. Ao mesmo tempo, ele articula os sentimentos que são produzidos nessa interação com a sua subjetividade, suas experiências passadas e suas projeções de si para o futuro. É essa articulação, que se dá no sujeito a partir da sua relação com os outros que lhes são significativos, que estabelece esta tensão, esta negociação que constitui sua identidade. O outro, que faz as atribuições, é, na realidade, o outro narrado pelo sujeito e, por isso, choca-se, confronta-se e mistura-se com a narração da pertença.

Escolhemos investigar a alteridade apresentada na fala desses professores e os conflitos que se manifestam nessa negociação que o configura e o narra.

Ser professor é lidar com a diversidade de condições que compõe um trabalho muito complexo. Essas condições se revelam nas falas dos professores, em que se revelam situações relacionadas a bens materiais, às relações e posições tomadas pelos pais, às exigências implícitas ou declaradas pelo meio social e educacional. Como já apontamos, as condições de trabalho são determinantes no processo de constituição identitária.

Para compor nossa análise e sustentar nossa hipótese, analisamos as condições de trabalho como “um dos outros” que se apresentam na configuração que se processa na negociação entre as atribuições e as pertenças que constroem os indivíduos.

A maneira de um professor narrar suas condições de trabalho, tanto do ponto de vista da escola em que atua quanto do ponto de vista das condições da profissão, pode revelar negociações que se estabelecem na constituição da identidade dele, pois além de revelar a forma como ele percebe as atribuições, as demandas que o meio lhe colocam, revela, também, a forma como ele se relaciona com essas atribuições, negando, aceitando, descrevendo sentimentos de pertencimento ou de exclusão, que poderão ser um indicador de sua configuração identitária. As condições narradas nos revelarão mundos vividos¹⁶⁹³ e mundo expressos.

A primeira condição citada pelas professoras, pensando em um contexto macro do que é ser professor hoje, está diretamente relacionada ao papel que a escola desempenha atualmente, como um lugar para se “depositar alunos”. Ao falar sobre essa visão que se tem da escola, os professores também fizeram afirmações que revelaram a relação deles com os pais, mais precisamente com as atitudes dos pais, tanto de defenderem os filhos contra os docentes quanto de serem indiferentes em relação aos cuidados com os filhos. A figura da creche apontada pelos docentes, revela-nos que percebem a escola como um local no qual os pais apenas colocam os filhos, sem terem um maior envolvimento com o que acontece no dia-a-dia da escola e na aprendizagem de seus filhos, revelando, também, uma visão distorcida da creche com instituição com fins educativos. Lucia e Sueli relatam como tal condição impacta seu trabalho:

Questão de comodismo. A escola virou, para as famílias, um comodismo. O filho está lá, alguém está cuidando, alguém está educando, alguém está ensinando boas maneiras: “-Eu não tenho que ter trabalho com isso.”

(...) Porque a escola é confundida com uma creche Os pais vêm e depositam as crianças aqui dentro da escola. Eles não querem nenhum tipo de contato. O contato é mínimo. (condições de trabalho) Eu vejo assim,

¹⁶⁹³ Para Claude Dubar, mundos vividos é o conceito de socialização, fundamentado sobre a ideia da construção social da realidade de Berger e Luckman. O mundo vivido é para ele o processo de socialização secundária. “A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas da vida (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator.” (2005, XVII).

que pelo que a gente atende, a gente tem, aqui, um universo de 1.800 alunos aqui na escola e se a gente colocar, aí, que a gente tem... O quê? Uns 400 ou 500 pais que participam, é muito. Ainda acho que eu estou chutando muito, né? É muito alto.

São múltiplos os relatos de situações percebidas pelas professoras como sendo não comprometimento dos pais em relação à educação e aos cuidados dos filhos, que ultrapassam a linha da vida escolar, acarretando negociações tensas entre o eixo relacional e o eixo biográfico. Pois, de certa forma, assumem como pertença o cuidado integral da criança em função do compromisso e das crenças que essas professoras têm em relação à educação das crianças. Outros relatos também revelam conteúdos semelhantes, como relata Sueli:

A gente acredita na educação, tem aquele carinho, se envolve com as crianças, se envolve com a escola. Então, eu acho que o que move um professor a continuar na escola, ainda, é o ideal. Porque salário, nem se fala. Salário não tem discussão. E apoio da família, também não tem discussão. É esse... É o que eu estava falando naquela hora. Haja visto que a gente está vendo, aí, com o negócio de violência na escola, que está sendo descarregada, agora, na escola; que eu acho que é um caso muito importante.

Nessa fala, evidencia-se a tensão vivida pela professora no processo de configuração que se dá entre a identificação e a não identificação com atribuições de sua função, entre o que ela percebe que lhe é atribuído e o que ela afirma assumir. Pois, apesar do salário, da relação tensa com a família, a professora permanece, assim como vários outros, na profissão. O que a faz permanecer? Na sua fala é o ideal. Esse é um aspecto que se repete nas falas e que, como pesquisadores, precisamos examinar. O que faz um professor permanecer? Seria o ideal, como uma representação do eixo biográfico fortalecido e independente das circunstâncias? Contudo, o que estaria na base deste “ideal”?

Examinando a fala a seguir de outra professora do grupo que Apesar de a instituição estar falida, ela poderá “salvar” poucos. Qual o papel dela como professora? Podemos relacionar essa fala também com a representação da Creche, de que a professora apenas cuida, e consegue cuidar de poucos, diante das condições:

(...) Porque, assim, eu acredito, ainda, na educação, que ela é uma fundação que não está falida; que ela está falida, só que eu acho que o professor faz a diferença mesmo. Não tem como... Por exemplo, você tem 40 alunos, você vai salvar três, quatro, cinco. Mais que isso você não salva. Desde o pré você começa a ver quem vai se desenvolver e quem não vai.

Chama a atenção aqui o caráter pessimista da representação da professora sobre a educação escolar. Também é determinista, pois acredita que já na pré-escola o futuro escolar do aluno está definido. Essa representação, sem dúvida, interfere em suas práticas e influi em sua constituição identitária: de professor que salva, mas salva poucos!

Confirmando essa representação, há outra fala de professora que chama a atenção. Associada à imagem de escola como creche, acompanha a ideia de escola como lugar que pode salvar a criança, não o aluno, como apresenta Sueli:

A família simplesmente acha que a escola vai salvar ele, então deixa ele ali: “-Não, mesmo que ele não faça nada, ele tem que ficar na escola.” Então, eles jogaram a obrigação, automaticamente, para escola em termos de educar. A escola não é para educar, a escola é para ensinar.

Mais uma vez, o que se destaca é o fato de que para elas, a escola tem a sua função desviada de ensinar, de lugar de aprender e construir conhecimentos.

Mas, a professora revela um conflito nessa negociação que faz entre o fato de ser cuidadora ou de ser professora. Ela questiona o papel de ensinar que ficou, na visão dela, relegado a função de menor importância. Há aqui grande tensão. Frente a tais condições ou desafios, as professoras reafirmam sua função e a especificidade de seu trabalho que, para Roldão (2006), é o de ensinar. Ensinar definido pelo compromisso com o aprendizado. Mas, justificam porque não conseguem ensinar, e afirmam ensinar alguns alunos apenas. Suas falas apontam que a tensão e contradição presentes nas negociações entre o eixo relacional, suas percepções sobre as atribuições externas, e o eixo biográfico, suas experiências pessoais e expectativas pessoais, muitas vezes transformadas em pertencas, podem ser consideradas como sendo a razão pela qual não podem desempenhar a função essencial do professor: ensinar.

Quanto ao próprio papel de ensinar, no ambiente micro da sala de aula, as professoras veem no processo de ensino-aprendizagem novos desafios e, conseqüentemente, novas negociações identitárias docentes relacionadas diretamente às condições de trabalho, tais como corrigir defasagem entre os alunos e a inclusão de novas tecnologias. A esse respeito relata a professora Sueli:

Só que essa transmissão de conhecimentos agora, atualmente, no nosso século, tem que ser de uma maneira diferenciada. Não cabe mais aquela escola tradicional dos alunos todos olhando para a cabecinha do outro, o professor lá na frente sendo o único detentor do conhecimento e transmitindo, lá, alguma coisa. (Escola) Porque é o que eu estava conversando com as minhas colegas outro dia: “-O que é que o ser humano precisa, hoje, para viver? Ele precisa de água, ele precisa de alimento e ele precisa do Google. Só.” Ele precisa de comida para comer, ele precisa da água. E o resto das outras informações, se ele quiser, gente, joga no Google.

É importante ressaltar que a fala dessa professora aponta que nem todas as docentes dão conta de lidar bem com as novas exigências e com as modernizações metodológicas do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, essa professora exerce também a coordenação. Ela já é uma gestora que faz, concretamente, atribuições às demais colegas.

(...). O professor tenta trabalhar conforme o material que ele tem. Não é simplesmente jogar o aluno na sala. A sala é chata? É. Então, vamos diferenciar a sala. É a aula que a gente tem que ter hoje, é a metodologia que a gente tem que ter hoje. Só que, assim, eu estou falando... Eu falo na visão já na coordenação, sabe por quê? De dez professores, três trabalham assim. Aí, os outros, você fica ali. Você fica ali tentando trabalhar com ele, tentando conversar com ele. Tentando trabalhar com ele, tentando falar com ele e tentando mudar e metodologia dele.

Contudo, as professoras lembram que promover mudanças nos processos e na metodologia de ensino-aprendizagem, mesmo que consideremos a autonomia que um professor deveria gozar em sala de aula, implica na relação estabelecida com instâncias superiores, com os sistemas, na forma de diretrizes. As regulamentações externas são também uma alteridade para a configuração identitária dos docentes. A relação do docente com as atribuições percebidas nas leis e regulamentações é um fator de identificação/não identificação. Como salienta Sueli, as leis e regulamentações não garantem mudanças e melhorias no processo de aprendizagem, nem mesmo a formação recebida pela secretaria:

(...) Vem nas diretrizes de uma hora para outra. Muda. A metodologia muda de uma hora para a outra e você só recebe uma resolução dizendo que, a partir de tal dia, você tem que fazer tal coisa, tal coisa e tal coisa. Não te explicam o porquê nem nada. Isso foi o que aconteceu com o Ler e Escrever, que caiu em cima da cabeça de todos nós e a gente não sabia como lidar com isso. O que está acontecendo agora é que agora que a Secretaria está vendo que, o que precisa primeiro, é formar o professor para, depois, colocar o professor para dar aula com uma determinada metodologia ou não. Se isso é ventilado ou não, o que eu vejo na Secretaria é assim: que acho que, agora, a gente está passando por uma transformação que eu chamo de copo de óleo. Sabe aquele? O copo, lá, está cheio de óleo, você coloca ele debaixo de uma cascata de água lá e você deixa. E aquilo ali vai subindo, vai subindo, até limpar completamente o copo. Eu vejo que a educação, nesse momento, está assim.

Pelo menos... Assim, eu estou falando muito do Ciclo I, com a visão que eu tenho do Ciclo I. Então, assim, com relação a isso, com relação a todas as outras escolas. Porque muitas coisas acontecem aqui, mas, por exemplo, não acontecem, como ela falou, lá em uma escola em Santos. Mesmo sendo a escola da rede, que está recebendo, pela rede, as mesmas informações. Mas não está fazendo, ainda, tudo que deveria estar fazendo. E acho que o professor, também, a mesma coisa. Com relação à capacitação do professor, também é a mesma coisa. Está indo...

Portanto, mais uma vez, o que salientamos é o fato de que o meio, no caso as leis, é o mesmo, mas na relação entre o indivíduo, ou o professor, com esse meio, diferentes configurações se apresentam, dando diferentes modos de identificação. Alguns professores poderão se relacionar de modo a assumirem como suas as atribuições feitas e percebidas pela regulamentação. Outros poderão se relacionar de modo defensivo, compreendendo-as como uma invasão e modificação do que sempre fizeram, preso ao passado, às identificações passadas e às projeções que fizeram para si. Sentem-se violados. Pois, trazem a imagem de professor vinda do passado, das expectativas que se tinha da profissão. A representação social do que é um bom professor, do que deve fazer um professor, vinda das experiências passadas pode ser constituinte de um forte eixo biográfico.

Esses professores poderão perceber as múltiplas pressões de forma a levá-los ao adoecimento. Na relação estabelecida, na defesa de sua identidade, acabam por sentirem-se incompetentes para lidar com os desafios dos alunos de hoje:

Assim, olha, eu acho que o professor à moda antiga não sobrevive mais. Vai morrer de estresse, vai adoecer. Vai pedir afastamento. Por isso que nós temos, aí, um monte de afastamentos.

Um monte de gente afastada. Porque, se a gente não acompanha o ritmo da garotada, a gente fica maluca. Então, para você conseguir dar aula, hoje, você tem que rebolar. Encontrar formas de segurar a atenção da garotada. E argumento. Os adolescentes, hoje, têm uma justificativa para tudo, menos para estudar.

Identificamos, ainda, mais uma condição social que pode ser considerada “um outro” no processo de configuração da identidade docente: a mídia. Essa tensão na forma como o professor percebe as atribuições midiáticas e o que ele nega é bastante forte na fala das professoras.

A mídia traz uma visão da escola pública que pode ser baseada nas recorrências de violência e de descaso do sistema, mas há exemplos de sucesso e, nessas situações, o professor é esquecido. As imagens e representações de docência são marcadas pela culpabilização do professor, pelo insucesso, como enfatizam as professoras:

Nós estamos tão acostumadas a ouvir, ultimamente – acho que a Sueli concorda – que todos os problemas partem do professor. Então, se algo dá errado: “-Ah, mas a culpa é da escola. É o professor.” Ninguém para para avaliar...

A mídia simplesmente abafa o professor como se ele colocasse um livrinho e colocasse: “-Olha, você tem que fazer do jeito que eu quero.” Não é do jeito que você quer.

Então, quer dizer, depende... Aí, a mídia fala: “-Não, o professor é rígido, é não sei o quê.” Não é tanto assim. O professor tenta trabalhar conforme o material que ele tem.

A tensão que acima mencionamos entre a identificação e não identificação, processo que constitui a identidade do sujeito, é revelada mais uma vez na fala de uma professora que afirma não se importar. Mesmo frente às imagens que a mídia e a sociedade trazem da escola e do professor, bem como as condições adversas de trabalho, as professoras da escola MC sentem-se identificadas com sua profissão em uma instância que pode ser considerada superior: o ideal, como explicita Sueli:

Para mim, ainda tem uma grande importância ser professora.

É difícil.(condições de trabalho) Aí eu acho que entra o tal do ideal. Porque a gente, professor, nunca perde o ideal da educação.

A gente acredita na educação, tem aquele carinho, se envolve com as crianças, se envolve com a escola. Então, eu acho que o que move um professor a continuar na escola, ainda, é o ideal.

Mesmo frente aos baixos salários e superlotação das salas, bem como as pressões de políticas e estresse do embate entre o modelo de docência antiga e a realidade em aula, as professoras cumprem o seu compromisso com o seu ideal de educação. E a pergunta que fazemos é: o que as faz se relacionarem de modo a manter o ideal?

Afirmamos que a alteridade no processo de configuração da identidade do professor é o meio, social, físico e humano. Demonstramos, até o momento, o outro revelado na mídia, nas condições de trabalho e nas imagens de escola que se apresentam por diversos meios. Contudo, muitas dessas situações vêm pela interação com os outros pessoais de convivência. Na fala das professoras dessa escola, a relação com os pais apareceu sempre com muito conflito. As professoras afirmam, basicamente, que os pais jogam a responsabilidade na escola, não fazem a parte deles, defendem os filhos. Há uma ruptura entre o eixo relacional, estabelecido com transações objetivas conflituosas, pois percebem atribuições que as desagradam, e o eixo biográfico, no qual questionam as identificações passadas e suas projeções do que deveria ser um bom professor.

(...) E não adianta você chamar, que o pai não vem.(...)

(...)Então, eles acham que a escola vai ensinar boas maneiras, vai ensinar como comer, como se alimentar. Tudo isso. Então, isso já é básico. O pai tira essa responsabilidade e joga para a escola. E o conselho tutelar também faz. A criança tem que ir para a escola, é um direito dela. Mas qual que é o dever dela para com a escola? Isso não existe.

No diálogo a seguir, as professoras estão discutindo sobre o que acontece quando vão solicitar ajuda aos pais:

E, aí, se você vai atrás da mãe: “Olha, a senhora vai me desculpar, mas eu não tenho tempo, eu trabalho.” Como se a gente brincasse. A gente sempre escuta isso. (Sueli)

“Você só dá aula. Eu trabalho.”(Lucia)

É: “-Você só dá aula. Eu trabalho.” Exatamente.

Porque o pai tem que exigir do aluno, do filho, não da escola. É diferente.....

Ao examinarmos esse diálogo, evidencia-se a tensão quando a professora fala do seu papel. Ela não quer fazer a “educação” do aluno. Separa educar e ensinar. Explicita suas imagens de professor, aquela que instrui, ensina, trabalha conteúdos, e a imagem que percebe como demanda da sociedade, professor que cuida, ensina modos, acompanha dificuldades da criança.

Porque a postura do professor: ele está para ensinar, não para educar. Então, o pai vem aqui e acha assim: “- Não, mas você não está ensinando nada para o meu filho. Porque o meu filho faz isso, faz isso. Não, mas o meu filho vem todo dia para a escola. O meu filho tem uma postura assim em casa. O meu filho tem outra postura diferente.” Então, quer dizer, eles colocam como se a escola estivesse mal para eles. E é o contrário. A partir da hora... Por exemplo, se eu tiver um filho e ele falar assim: “-Mãe, eu vou levar o celular para a escola.”, “-Não, você não vai. Eu te dou um cartão você liga se houver necessidade.” Não há necessidade de um celular para uma criança de dez anos dentro da escola. Porque o pai não vai ficar no serviço ligando: “-Filho, você comeu?” Não vai. A não ser que chegue em casa. Ou, às vezes, a criança nem veio para a escola, está na rua. O pai liga? Não. Então, não há necessidade de celular.

O outro que poderíamos considerar como os mais importantes no exercício da docência é o que menos se revela de maneira direta na fala das professoras. Tivemos que fazer um exercício de desconstrução das falas para podermos buscar as referências a alunos. As referências surgem mais em relação ao ato de ensinar, às práticas metodológicas. A seguir, apresentamos um trecho mais longo, com algumas falas da professora Clara, que demonstram um ensaio para o exercício da docência como sendo uma profissão do ensino.

O aluno vem com uma defasagem.

(...) A última avaliação do terceiro bimestre foi argumentação: “-Então, é o seguinte: eu quero que vocês contra argumentem... Qual o texto do jornal que você escolheu?”, “-Olha, a Dilma está cortando o IPI.”, “-Então, tudo bem: vamos argumentar contra isso. Você é a favor ou você é contra? Você aceita que manipulem o seu dinheiro de um jeito...?” (...)É o que a gente está fazendo, agora, com a quarta série, trabalhando Carta do Leitor. Só que, para você trabalhar a Carta do Leitor com o aluno, primeiro você tem que trabalhar a argumentação. Porque, senão, ele não tem condições de descrever uma carta do leitor. Então, o que os professores estão trabalhando na quarta série, agora? Debate. Porque você só vai criar argumentação através da roda de jornal e através do debate. Então, se trabalha isso.

(...) A maioria das avaliações que eu dou é escrita. Então, quer dizer, ele é avaliado contínuo. Não tem como eu falar assim: “-Olha, essa prova, aqui, vai decidir a sua vida.” Não decide a sua vida. (...) Ano que vem, praticamente, alguns vão para o Senac, vão ter que ter raciocínio lógico. Então, quer dizer, são perguntas bobas, mas que você tem que ler e você tem que pensar. Não é simplesmente... Antigamente se falava que você criava as respostas básicas: “-Verbo conjugado?”, “-Sim.”, “-É isso assim?”, “-É.” Então, quer dizer, que ele não precisava pensar muito. Múltipla escolha, morte súbita. Então, quer dizer, você pensar, ter que responder sendo que você tem que pensar em uma pergunta é diferente. Então, eu dei um texto instrucional

falando para eles assim: “-Leiam com cuidado e rápido.” Concurso público você tem que fazer isso? Tem: “-Não responda nada.” Tá. Na segunda: “-Escreva o seu nome com o sobrenome primeiro e depois o nome, no canto inferior direito.” Todos colocaram no canto superior esquerdo e responderam tudo em seguida. Quando a gente foi corrigir, falou: “-Professora, isso aqui é coisa de primeira série.” Eu falei: “-Coisa de primeira série e todo mundo errou.”

Ao mesmo tempo em que se refere ao aluno quando fala de sua metodologia, a professora deixa claro que alcança apenas 10% de seus alunos. Aceita o fato de não alcançar os demais, parece que faz parte do trabalho. Parece haver conflito nessa negociação identitária. Não há coincidência entre o eixo relacional e o biográfico. Ou seja, ela se sente pertencente a essa identidade de ensino, mas que alcança poucos. Não há reconhecimento dessa identificação.

Quem acertou? Eu vou colocar assim: cinco alunas em uma sala de 40. Cinco. Então, quer dizer, eu sei que vai fazer um bom Saesp. Os outros, não. Porque vai acabar, assim, fazendo rápido, para terminar rápido, para ir embora rápido. Esse é o instinto dele. Então, quer dizer, acaba abrangendo? Acaba. Mas você acaba se tornando um ser pensante quanto mais exercício que você faz nesse aspecto.

Ainda, ao se referirem ao aluno, referem-se a um conflito de relacionamento. Há momentos em que parecem estar em lados opostos, sendo questionadas pelos alunos e até vitimadas por eles. Falam muito da violência. Transcrevemos um diálogo em que isso se apresenta:

Se o professor leva para o pai um problema do aluno da escola: “-Imagina! O professor é que não presta. Está caluniando o meu filho.”

“-Porque meu filho falou que o professor é que ruim.” É mais fácil, mais cômodo para o pai acreditar no filho.

Outra característica apresentada nas falas das professoras que revelam formas de relação com o aluno se mostram como professoras no papel de mãe, cuidando, educando aspectos que são relacionados ao papel das famílias:

As aulas viraram aconselhamento.

Viraram. Eu tenho alunos que reclamam que a mãe bebe, não faz comida para ela. A refeição é uma vez por dia quando a mãe sente fome. E que ela quer morar com o pai. Tem diversos problemas que a gente consegue detectar e a família não detecta. Em uma aula de 50 minutos com o aluno, a gente consegue perceber. Ainda no meio disso tudo.

O que a gente trabalha com os alunos em sala de aula é intuição de mãe. Não é mais do que isso.

Mais uma vez, a professora afirma não poder alcançar, mesmo do ponto de vista da “educação” de atitudes, seus alunos. “Salvará poucos”. Há também um conflito identitário em sua fala, relativo à crença na educação, portanto na sua identidade.

Considerações finais

É perturbador percebermos que os professores não estão conseguindo exercer sua profissão que tem como central o ensinar. Igualmente perturbadora é a frustração que os move para a desistência. Nas falas analisadas, há momentos em que parecem ter clareza de que têm que ensinar, mas logo culpabilizam

alguma condição de trabalho que os impedem de alcançar mais do que algumas poucas crianças. Essas falas envolvem professores de diferentes graus de ensino na Educação Básica, que revelam a constituição de identidades caracterizadas pelo sofrimento e o desamino, o que nos leva a questionar o modo como estas identificações influem em suas práticas e levantar a hipótese de que os baixos resultados de aprendizagem dos alunos, aferidos pelas avaliações oficiais de várias instâncias governamentais, poderiam ter sua base no modo como os professores vêm configurando suas identidades docentes. Daí acreditarmos na plausibilidade da compreensão da constituição identitária docente para a proposição de mudanças nos processos de identificação revelados e, em decorrência, no fortalecimento de uma profissionalidade docente.

Conforme já afirmamos, no processo de constituição identitária dos docentes, há uma articulação entre o eixo biográfico e o eixo relacional. Os docentes entram em contato com as representações sociais da docência e estas se articulam e compõem projeções sobre a carreira, sobre o exercício da profissão, mas não recebem confirmações, aceitações, afetos, salário, acolhimento na relação com seus vários outros, que movimentam seu eixo relacional. Dessa maneira, seus processos de identificação entram em crise, quem sabe colapso, e não encontram uma pertença como profissionais.

O eixo relacional é acionado pelos outros, pelos outros significativos. Identificamos nas falas dos docentes vários elementos que consideramos como os “outros” que se relacionam e o revelam para si mesmo. Esses outros foram: as condições de trabalho, os pais, o sistema, a mídia e finalmente, o aluno. Assim, nos direcionamos à uma confirmação, ainda que parcial, da nossa hipótese de que as condições de trabalho agem diretamente sobre a constituição identitária dos docente.

Estando essa articulação entre o eixo biográfico e o eixo relacional em um movimento de não coincidência, haverá para o professor algumas possíveis estratégias de identificação. Um desses movimentos pode ser a ruptura com o eixo biográfico (com as pertenças). Nessa ruptura, enxergamos um docente que sequer tem força para exercer a sua principal função, a de ensinar. Nessa ruptura, parece nem enxergar com clareza e intensidade o outro mais significativo em sua constituição identitária, o aluno.

Assim, o outro mais importante na relação que o professor estabelece no processo de sua constituição identitária é pouco visto pelo professor, a não ser para referir-se à dificuldade de trabalhar com ele. O que se apresenta com mais força no processo de identificação dessas professoras são as relações que têm com a mídia, com as cobranças que entende que estão sendo feitas pelos pais, com as dificuldades do exercício profissional em termos de condições. Mesmo ao se referirem às metodologias novas ou antigas, a dificuldade de alcançar alunos, a apresentação das defasagens deles, o receio de que os pais e a mídia irão culpabilizá-las é mais forte.

Como formadores de professores, temos identificado que não estamos dando conta, na formação inicial, de prepararmos esses docentes para confrontarem as representações de docência com as quais irão interagir. Não estamos dando conta de oferecer para eles um arcabouço teórico e afetivo do significado da docência, da função da docência, da função do local de trabalho dele, a escola. Como podemos responder a essa demanda? Como podemos fortalecer o docente na sua subjetividade, para que, ao se confrontar com as não recompensas, as atribuições que não correspondem a sua função, seja capaz de articular, de refletir e de vivenciar as crises, sem sentir-se esgotado, enfraquecido e vencido? Que tipo de formação poderá dar

conta desse momento de crise identitária da profissão, para sairmos da crise fortalecidos como professores?

Referências:

Berger, Peter; Luckmann, Thomas (2004). *Modernidade, pluralismo e crise de sentido*. São Paulo:Vozes.

Dubar, Claude. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto, Porto Editora, coleção ciências da educação. São Paulo: Martins Fontes. Original francês de 2000.

Dubar, Claude (1998). Trajetórias Sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. Campinas, *Educação & Sociedade*, ano XIX, No. 62, April.

Dubar, Claude (2006). A crise das identidades: a interpretação de uma mutação. Trad. Catarina de Matos. Portugal, Autêntica Editora. (Original francês – 2002).

Roldão, Maria do Céu (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 12, nº 34. Jan/abril.

Profissionalidade Docente: O fazer aprender no ensino da música

Vivianne Aparecida Lopes¹⁶⁹⁴, Luísa Orvalho¹⁶⁹⁵

Resumo

Nesta comunicação pretende-se refletir sobre as dimensões da nova profissionalidade docente e do desenvolvimento profissional dos professores do ensino artístico especializado - música. A apresentação alicerça-se na revisão da bibliografia especializada e nos trabalhos de investigação realizados no âmbito da unidade curricular de Pedagogia, do Mestrado em Ensino da Música|Especialização Instrumento|Canto, da Escola das Artes, Universidade Católica Portuguesa, Católica Porto.

O estudo desta problemática, mais que ter valor teórico, pois é um assunto emergente e muito discutido nas Ciências da Educação, interessa-nos e entusiasma-nos como profissionais do ensino (e do ensino da música), na medida em que contribui para uma melhor compreensão do papel do professor no século XXI. A prática docente atravessa caminhos complexos e as atribuições do professor enquanto inovador, motivador, orientador e gestor do processo de ensino e aprendizagem exigem que assuma, com afinco, a sua função de fazer aprender todos os alunos através de uma prática colaborativa e diferenciadora.

O desenvolvimento profissional docente, centrado no seio da profissão, assente em processos de investigação-ação, emerge como resultado de uma escola heterogénea, numa sociedade cada vez mais complexa, exigente e em acelerada mudança, onde o saber e o agir do professor exigem inovação. Apesar do século XX, ser conhecido como o século da escola e, o século XXI, como o da construção da escola de massas e da heterogeneidade de públicos, a “gramática do trabalho docente” pouco se alterou. Reconhecendo que o que se passa, no interior da sala de aula, se mantêm hoje, ainda muito oculto, o papel do professor continua a ser, essencialmente, o de transmissor de conhecimentos.

Com o processo de globalização e o avanço científico, tecnológico e artístico, surge a necessidade de um “novo profissionalismo”, que permita ao professor fazer aprender todos os alunos, passando o seu papel a ser mais de orientador, mediador e condutor do processo de ensino e aprendizagem, através do fazer reflexivo e crítico promotor de um novo desenvolvimento profissional, que o leve a questionar as suas práticas.

No ensino da música o carácter competitivo, a colaboração imposta e o individualismo são muito evidentes, sendo necessária uma intencionalidade do professor para que os caminhos da educação musical perpassem pela génese da cooperação, que permita “criar uma força e uma confiança coletivas nas comunidades de professores que os tornem capazes de interatuar de forma inteligente e assertiva como os portadores de inovações e reformas” (Orvalho, 2011). Dentro desta premissa, os professores, como profissionais do ensino, devem atuar em equipa, dialogar, projetar, trabalhar como uma comunidade e estarem abertos à cultura e à aprendizagem dos seus alunos para desfrutarem da profissão e sentirem-se mais motivados para aperfeiçoar a arte de ensinar, isto é, “fazer alguém aprender” (Roldão, 2009).

¹⁶⁹⁴ Conservatório de Música Mestre Vicente Ângelo das Mercês, viviannealopes@gmail.com

¹⁶⁹⁵ Faculdade de Educação e Psicologia |Católica Porto, lorvalho@ucpcrp.pt, luisa.orvalho@gmail.com

Ao profissional do ensino da música, cabe ainda, para além do fazer aprender e ser artista criativo, desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, em prol de um novo paradigma de desenvolvimento pessoal e profissional que torne o Ensino da Música, conforme defende Zander (2001), a Arte da Possibilidade.

Palavras-chave: profissionalidade docente; inovação educacional; desenvolvimento profissional docente.

Introdução

Os avanços científicos e tecnológicos trazem consigo a evolução e a necessidade de um aprimoramento constante de conhecimentos em todos os domínios do saber. Sendo assim, a inovação emerge como reflexo desta sociedade em mudança acelerada, a sociedade do conhecimento e da informação. Dentro deste contexto, surge a necessidade de um novo modelo de escola, onde o professor seja inovador e, onde, se assista a uma reestruturação do sistema educativo e formativo.

Para Morgado (2005, p.21), “a melhoria do ensino parte obrigatoriamente de uma reconceptualização do papel da escola, assente num maior grau de autonomia e numa lógica de compromisso com os atores educativos, favorecendo o desenvolvimento curricular e a inovação centrados na escola” Assim, a inovação/reformulação das políticas educativas, implica também a inovação/reformulação do currículo e consequentemente da prática profissional docente.

Segundo Messina (2001) “ a inovação é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associados com o contexto no qual se insere (...) não é um fim em si mesma, mas um meio para transformar os sistemas educacionais”. Para Fullan (2000, cit. in Messina, 2001, p. 227) “ a inovação é antes um processo mais que um acontecimento (...) um processo multidimensional, capaz de transformar o espaço no qual habita e de transformar-se a si própria.”

Há uma linha comum nestes testemunhos que nos permite afirmar que para “inovar” é preciso transformar, sem que esta seja uma transformação imediata. A mudança deve ser intencional, sistemática e desejada. O progresso em educação acontece de forma gradual, mesmo por que o próprio sistema escolar continua enraizado nas práticas tradicionais de ensino, aprendizagem e avaliação, o que acaba por bloquear uma efetiva inovação educacional.

Como ponto de partida deste estudo clarificam-se os conceitos de inovação educacional, cultura e profissionalidade docente, mostrando de que forma, estes três conceitos - chave se interligam para a promoção do desenvolvimento profissional dos professores. A inovação faz com que a cultura docente se transforme, trazendo à luz um novo paradigma de profissionalidade docente.

Relativamente ao profissional do ensino da música, pensar numa nova profissionalidade docente significa colmatar lacunas e propor caminhos para que os futuros professores possam pautar o seu trabalho por uma efetiva prática colaborativa entre pares. Pretende-se que o estudo desta problemática venha contribuir não só para uma melhor compreensão do papel do professor do ensino artístico especializado na sociedade do conhecimento, enquanto mediador, facilitador, inovador, motivador, orientador e gestor das aprendizagens, mas também, refletir sobre as implicações que estas “transformações” trazem para uma prática pedagógica diferenciadora que permita fazer aprender todos os alunos.

1 Revisão da literatura

Até o final do século XX “ o papel do professor era muito claro; o professor possuía a informação, que transmitia ao aluno, através dos meios que tinha à sua disposição” (Equipa Internacional de Países Participantes do Programa PETRA, 1995, p.28). Era um mero transmissor de conhecimentos que muitas vezes não dominava. Com o avanço do processo científico e tecnológico e da globalização, surge a necessidade de melhorar as competências do professor/formador. A sociedade em mudança acelerada “exige” que o sistema educacional se adeque à nova realidade, inovando. Mas como quebrar paradigmas que estão tão assumidos no ambiente escolar?

1.1 A Inovação Educacional

Parafraseando Messina (2001, p.232), “a mudança começa em cada um de nós”, através da criação de espaços que promovam a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações tenham a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar.” A partir do surgimento dos processos de inovação educacional, que se refletem diretamente no contexto escolar e no desenvolvimento curricular, vários profissionais da área do ensino começaram a desenvolver pesquisas acerca da nova profissionalidade docente e da cultura que se espera que os professores alcancem para que a escola se adapte às exigências do tempo presente e futuro.

Se a formulação das políticas educativas se refletem no desenvolvimento curricular, no desenvolvimento organizacional e no desenvolvimento pedagógico, torna-se impossível pensar na missão primordial da escola, sem pensar no aperfeiçoamento do desenvolvimento profissional do professor. Segundo Morgado (2005, pp. 8-9) a “ideia de uma escola para ajudar a formar pessoas autónomas e críticas, com poder interventivo, capazes de contribuir para transformar a sociedade em que vivem.”, ou seja,

A possibilidade de a escola se conseguir (re) afirmar como um espaço de referência social depende, em última análise, de uma efetiva descentralização de poderes por parte da administração central e da capacidade dos professores para construir uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem operacionalizar em melhores condições as finalidades educativas

Para Bolívar (1996, cit. in Morgado, 2005, p.21) esta lógica de inovação e eficácia persegue a liberalização social e escolar, valoriza os projetos de ação e a diversificação dos professores, potenciando a sua capacidade para a tomada de decisões.” Para o professor, quebrar paradigmas e incorporar na sua cultura profissional tantas inovações, principalmente quando o próprio sistema ainda exerce um “controlo” dos padrões profissionais docentes dominantes, torna-se um processo moroso, fazendo com que as mudanças em educação aconteçam de forma gradual.

1.2 Cultura Profissional Docente

Os professores como agentes culturais da mudança estão no centro da comunidade aprendiz e no centro do processo de criação do futuro. O papel do professor consistirá em ajudar, conduzir, dar o exemplo, incentivar, facilitar e integrar aprendizagens assistidas e autónomas, decorrentes de uma avaliação pessoal de necessidades, com recurso à diversidade de meios de acesso à informação e ao conhecimento. (in *O professor aprendiz criar o futuro*, 1995, p.26)

Para além deste papel de ser o orientador, o mediador e condutor do processo de ensino e aprendizagem, os autores consultados comungam da premissa de que as culturas profissionais dos professores devem ser pautadas pelo trabalho colaborativo. Como defende Orvalho (2011, p.3), é possível “melhorar o desenvolvimento profissional docente, através da participação e envolvimento dos professores, em processos de investigação ação colaborativa, centrados na escola e nos problemas reais do currículo, sobre, na e para a ação da sala de aula”. Ou, como afirma Morgado (2004, p.21):

É importante que as escolas, enquanto organizações, estabeleçam modelos cooperativos, partilhados, de definição dos objetivos comuns, o que, não acontecendo, facilita a existência, ainda frequente, do isolamento dos indivíduos dentro da organização, ou seja, a manutenção de culturas individualistas em detrimento da promoção de culturas de cooperação.

O que se propõe, não é uma cultura individualista, que isole e que resolva problemas a curto prazo; o imediatismo paralisa. É necessário pensar o presente para construir o futuro, e pensar o processo como ferramenta fundamental para a mudança. Para Batista (2005, p. 63)

A cultura escolar representa a aprendizagem feita com tempo, paciência, esforço e disciplina. O tempo da escola é o tempo para caminhar, de palavra em palavra, de frase em frase, de problema em problema, num mundo de relação e de lições dadas frente a frente.

A autora refere ainda que “ a cultura profissional docente, como qualquer outra cultura, desenvolve-se na medida em que se abre ao fora de si, aos outros e às novidades do tempo” (Batista, 2005, p.134), ou seja deve estar sempre pronta à reflexão, ao novo, à descoberta. Deve integrar a participação de todos e fomentar o trabalho em equipa, não um trabalho em equipa imposto, mas como afirma Perrenoud (1996, p. 13):

O trabalhar em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa (...) trata-se de inscrever a dimensão coletiva no habitus profissional dos professores.

Mas como reestruturar o sistema e fazer este elo entre o processo de desenvolvimento pessoal, profissional e de inovação educacional de modo a melhorar a cultura dos professores e pautá-la pelo trabalho colaborativo efetivo e produtivo na escola? Como fazer com que estas aspirações para o futuro sejam vivenciadas pela escola presente? Como extinguir do meio escolar a falsa colegialidade?

O que se espera, não é uma colegialidade artificial, uma colegialidade imposta que alicerça os nossos sistemas de ensino. Apesar de tantas propostas de mudanças, a realidade escolar ainda aponta que “ tem faltado ao professorado uma dimensão coletiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da colegialidade docente ” (Nóvoa, 1999, p.12).

Segundo Hargreaves (1988), temos no ambiente de ensino, uma cultura individualista endossada pelo sistema de competição presente em muitas escolas; temos a balcanização que separa grupos e que gera dificuldade de acordo entre os mesmos; temos a colegialidade artificial regulada pela administração e uma colaboração falseada, pois ao invés de ser voluntária por parte dos professores é controlada pela escola. Para o autor é necessário uma reestruturação da educação; reestruturação no sentido de redefinir papéis, relações e responsabilidades dos diferentes atores educativos: alunos, professores e administradores da escola. Sendo assim, “temos que pensar em uma cultura profissional reconhecendo e valorizando o saber

que é construído no coletivo. Este não só contribui para uma maior adequação da escola à sociedade, como do próprio desenvolvimento profissional dos professores.” (Santos, 2000, p.101).

Se as culturas de ensino compreendem “ as crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer as coisas em comunidades de professores que tiveram que lidar com exigências e constrangimentos ao longo de muitos anos” (Hargreaves, 1988, p.185) e, “ se refere às pessoas que estão ao entorno da organização, e se caracteriza pelas formas em que os valores, crenças, preconceitos e comportamentos se desenvolvem nos processos micropolíticos da vida escolar” (Day, 2005, p.104), surgem as inevitáveis indagações: As escolas estão preparadas para apoiar o desenvolvimento desta nova cultura? E os professores estão aptos a assumirem este novo papel? O que implica a mudança no “habitus” do professor?

1.3 Profissionalidade Docente

Podemos perceber, que há uma relação direta entre a cultura da colaboração e a mudança educacional (Messina, 2001). “Os professores devem ser “especialistas” no processo de mudança e grande parte da formação deve consistir em forma-los para a mudança” (apud, p.231) de modo que aprendam a trabalhar em condições de incerteza, de ansiedade e confiem nas pessoas e nos processos, de modo que “expressem e escutem sua voz interior”, realizem a reflexão na, sobre e para a ação e “desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos.” (Fullan, Hargreaves, 1999 cit. in Messina, 2001, p.231).

O assumir riscos consiste, em grande medida, sair da zona de conforto e por isso os professores muitas vezes não estão preparados para enfrentarem este desafio. Primeiro, porque são condicionados pela administração do sistema de ensino, que muitas vezes exerce um controlo sobre as atividades do mesmo; segundo, porque se habituaram a agir segundo uma pedagogia tradicional; terceiro, porque muitos professores não tiveram uma formação inicial e contínua adequada para saberem aplicar estratégias diferenciadoras e inovadoras de aprendizagem, ou, ainda; quarto, por falta de tempo, de recursos, de interesse preferindo continuar fazendo o que fazem todos os anos, as mesmas atividades, as mesmas dinâmicas, as mesmas práticas avaliativas, ensinando todos os alunos como de um só se tratasse. Outros, pensam ainda que não vale a pena investir porque “ um professor que segue uma formação contínua intensiva não recebe mais do que qualquer outro. Não tem mais autonomia ou mais poder...” (Perrenoud, 1997,p.104), em suma, não é mais valorizado nem pelo sistema escolar, nem pela sociedade. O mesmo autor, Perrenoud (1997, p. 96), considera que:

A formação de professores só tem hipóteses de se tornar uma força de mudança da escola se adquirir uma maior autonomia em relação ao sistema, se se identificar mais com as necessidades do utilizadores e dos práticos do que com as necessidades do poder que governa a escola.

Neste sentido torna-se necessário “ reequacionar o papel da escola enquanto espaço de referência da profissionalidade docente” (Nóvoa, 1999, p.12), pois é praticamente uma “missão impossível” mudar a realidade da cultura profissional docente sem haver uma intencionalidade do professor, num sistema escolar que se limita a reproduzir dicotomias e paradigmas tradicionais de ensino. Roldão (2010, p.41) ressalta que fatores como:

(...) características históricas e sociais (por exemplo, a dependência maioritária do Estado como empregador, a escassa autonomia curricular, a não produção de dispositivos de regulação do saber e do desempenho

profissional no interior da classe, a massificação da escolarização, entre muitos outros) têm construído uma cultura docente, enraizada, como é natural, ainda limitada, em muitos aspetos que não dependem só dos professores, há condições de funcionalismo que influenciam o modo como os próprios professores se veem e como são vistos pela sociedade.

Sabemos que os professores não podem ser responsabilizados, como agentes exclusivos, pelo insucesso escolar. Perrenoud (1997) aponta que a formação dos professores é vista como bode expiatório das críticas ao sistema escolar, ou seja, os professores são responsabilizados direta e indiretamente pelo fracasso dos seus alunos. O receio de serem responsabilizados pelo fracasso escolar muitas vezes inviabiliza o envolvimento dos professores na promoção das mudanças.

O que é realmente importante para a comunidade escolar onde o professor está inserido e, principalmente, para o desenvolvimento integral dos seus alunos como seres humanos críticos e responsáveis? Será que a partir de uma resposta concreta a esta pergunta os professores se poderão afirmar como verdadeiros profissionais do ensino?

Parafraseando Roldão (2010, p.46), esta “profissionalidade implica a construção coletiva de uma cultura profissional que define a pertença do profissional ao grupo”; uma profissionalidade reflexiva em prol do desenvolvimento da qualidade na educação, uma profissionalidade pautada pela aprendizagem permanente, centrada na escola e no trabalho colaborativo, uma profissionalidade que requer que a valorização do trabalho docente seja, também, reconhecida no seio da sociedade. É preciso pensar a profissão docente para além de um “mero emprego público que se exerce no quadro de instituições escolares submetidas à tutela estatal” (Roldão, 2010, p.52). “

Na falta de transformação das estruturas e das dependências, muito longe de ser um “deus ex machina”, a formação de professores continuará a ser mais uma “correia de transmissão” das opções do sistema do que um centro de inovação (Perrenoud, 1997, p.99). Percebe-se portanto que “a mudança nos sistemas educativos envolve necessariamente ajustamentos no desenho e gestão curriculares, nas práticas pedagógicas e nas competências, crenças, convicções, valores e qualidades pessoais dos professores, bem como, nas suas condições de trabalho (Fullan & Hargreaves, 1993; Silkes, 1993 cit. in Morgado, p.38).

Para um efetivo desenvolvimento profissional docente, percebemos que, como Batista (2005, p.145), ainda há um longo e diversificado caminho a percorrer:

(...) na sua pluralidade e diversidade, os caminhos da dignificação da profissão docente terão que ser abertos num espírito de participação, de partilha, de responsabilidade, de solidariedade, de cooperação e de compromisso – valores tidos como essenciais no âmbito de uma sociedade ativa (...).

Para Nóvoa (1989 cit. in Roldão, 2010, p.44) a profissionalidade enquanto tal não pode assimilar-se redutoramente ao padrão clássico da profissão liberal. A profissionalidade docente é muito mais complexa, pois exige um nível de motivação e empenhamento muito grande por parte do professor. Como Roldão (2010, p.47) muito bem aborda, o processo de fazer aprender alguma coisa a alguém é extremamente “complexo e interativo” e por isto é necessária a figura do profissional de ensino – o professor.

O professor como “o profissional com mente aberta, por sua parte, se preocupa em situar o seu ensino em um contexto mais amplo, comparando seu trabalho com o de outros docentes, avaliando-o sistematicamente e colaborando com outros professores” (Day, 2005, p.18); é um profissional que trabalha

em “unidade de ação”. Expressão utilizada por Guerra (2000, p.21) para “classificar um projeto partilhado, discutido, estrategicamente desenvolvido por todos”. Dentro desta premissa de nova profissionalidade docente que trás consigo uma cultura colaborativa, o autor propõe que os professores atuem em equipa, dialoguem, projetem, trabalhem como uma comunidade e estejam abertos à aprendizagem para desfrutarem da profissão e sintirem-se mais motivados para a aperfeiçoar.

Melhorar as competências profissionais através de uma cultura colaborativa é o que os autores sustentam como importante para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor dentro deste processo de inovação educacional.

2. O fazer aprender no ensino da música

As ciências da educação demonstraram desde sempre particular atenção ao papel do professor. Neste sentido, autores como Perrenoud (1997), Hargreaves (1998), Freire (1996), entre outros, trouxeram contribuições importantíssimas com os seus estudos para melhorar a compreensão acerca das responsabilidades do professor em toda a esfera de atuação na sociedade.

O desenvolvimento profissional dos professores é considerado determinante para o crescimento e desenvolvimento de quem está a aprender e assumiu particular relevo em finais do século XX. No modelo tradicional de educação o professor é um mero transmissor. Com o advento da tecnologia e da globalização, a sociedade passa a cobrar mudanças que se refletem em todos os âmbitos educacionais. Refira-se neste sentido os estudos de Messina (2001), Roldão (2009) e Orvalho (2011) que deram especial destaque à inovação educacional e aos reflexos das competências dos professores e formadores no desenvolvimento integral dos alunos.

O interesse pelo novo papel do professor, não se confinou apenas ao ensino regular, mas a todos os níveis e modalidades de ensino. No ensino da música, esta linha de investigação teve forte apoio com os estudos de Hallam (1996; 2006), Haddon (2009; 2011), Crappell (2011), Brand (2009), Garvis e Pendergast (2010), Dravis (2009). As numerosas investigações feitas neste domínio consideram que o ensino da música realizado de forma mecânica e pouco imaginativo paralisa o processo criativo de aprendizagem, bloqueia resultados significativos e provoca a resistência dos alunos.

No âmbito das aprendizagens musicais, muitas vezes, não há anuência entre o que se espera que os professores façam e o que realmente acontece no contexto da sala de aula. Apesar do papel do professor ser determinante, o processo de aprendizagem continua marcado por atividades e estratégias desprovidas de significado para os alunos.

Existe, de facto, preocupação dos professores no que se refere à forma como fazem chegar a informação aos alunos?

A maioria dos estudos realizados no contexto das ciências musicais regista que muitos professores de música se mantêm, ainda hoje, agarrados a um paradigma behaviorista tradicional. Hallam (1998) afirma que estes professores preferem continuar com o modelo de ensino passivo a que estão acostumados, o que pode sabotar o sucesso de uma atividade lúdica e inibir a exploração genuína de música (Bainger, 2010). Neste modelo, todas as interações dinâmicas são desviadas na medida em que os alunos são considerados iguais e tornam-se reféns das mesmas atividades mecânicas e desprovidas de significados. Não há uma

relação de confiança que promova a motivação do aluno. Há uma desarticulação entre o pensar e o fazer. Dentro deste contexto Garvis (2009) afirma que muitos professores de música se concentram nos poucos alunos que consideram ter talento e excluem os demais, o que contribui para o insucesso dos alunos que apresentam maiores dificuldades.

Haddon (2011) identificou que os alunos necessitam de grande dedicação, de confiança, determinação e estimulação criativa pela experiência de diferentes formas de fazer música. Segundo a autora, “os professores deveriam ensinar os alunos a explorar os seus estilos, a sua musicalidade, em vez de lhes ensinar como tocar.” (Haddon, 2011, p.76). Neste sentido Hallam (2006) afirma que os alunos precisam de ajuda para se tornarem aprendizes independentes, de modo que, se adaptem a novos ambientes musicais e façam uso das habilidades que já alcançaram para ultrapassar novas dificuldades. Numa tendência de pensamento semelhante, Joseph & Southcott (2010) afirmam que a educação musical deve ser plural e culturalmente inclusiva promovendo a participação ativa do aluno em sua aprendizagem.

Uma outra análise, que vai neste mesmo sentido e, que continua hoje a ser objeto de muita investigação e debate por autores como Araújo (2010), Garvis, (2009), Haddon, (2009), Cardoso (2007), Macpherson (2007), Hallam (1998) é a relação patente entre confiança, autoconhecimento e motivação. Neste sentido, para se manter os níveis motivacionais dos estudantes de música, é fundamental que se utilizem estratégias que sejam “direcionadas com materiais didáticos adequados às expectativas dos alunos; que levem em conta as características particulares dos estudantes e que gerem processos de prática musical ativa e prazenteira.” (Araújo, 2010, p.29).

Muitos investigadores desenvolveram as suas pesquisas de modo a introduzir diferentes olhares sobre o ensino da música mostrando diferentes possibilidades e vertentes para se ensinar música. A característica mais identificativa destes autores é a que marca uma cisão profunda com o modelo tradicional de educação musical e preconiza alterações permanentes na forma de conceber o ensino da música na sociedade.

O ensino tradicional da música tem um impacto contraproducente na aprendizagem dos alunos, na medida em que o professor é o dominador do conhecimento por excelência e, o aluno nada sabe. Os efeitos desta pedagogia behaviorista faz-se sentir principalmente nas dificuldades apresentadas pelos alunos ao longo do processo de ensino e aprendizagem, pois a criação/construção do conhecimento torna-se cada vez mais morosa e difícil e, as ideias fáceis são repetidas inúmeras vezes desprovidas de significado. Ainda neste âmbito, o ensino tradicional é indubitavelmente redutor, pois não se verifica o crescimento significativo e participativo de quem está a aprender.

Características como calor humano e empatia são fundamentais aos professores de música. As relações humanas, quando consideradas no ambiente das aulas de música, permitem uma maior integração entre professor-aluno e possibilitam inovação e progresso ao nível da utilização de diferentes ferramentas para a aprendizagem musical. Dentro deste contexto, há uma maior abertura para a comunicação e o diálogo permitindo aos alunos participarem efetivamente na sua educação musical. Gainza (2002, p. 7) afirma que no papel de testemunha, o professor de música “deve ser extremamente sensível e discreto, para não interferir, distorcendo a essência e a natureza espontânea desta relação”

Utilizando observações de um grande número de alunos e professores em ação, Ceserer & Hentiske (2009) constataram que o ensino da música direcionado para uma perspetiva humanista é muito mais poderoso e satisfatório, pois contribuiu para o desenvolvimento integral do aluno. Não há um modelo pedagógico único

a ser seguido em música e, o professor deve ser capaz de levar ao aluno a “riqueza” da diversidade não só em termos técnicos, ou de conteúdo, mas, essencialmente das relações humanas. Consequentemente, os alunos têm que estar abertos para estabelecerem conexões com os professores. Esta “interação pedagógica” permitirá uma troca de conhecimentos que poderá crescer ilimitadamente e que estará na origem do sucesso das aprendizagens. Os trabalhos de Hallam (1998; 2006), Lupton & Bruce (2010) e Haddon (2011) preveem um impacto positivo nas aprendizagens através de uma comunicação dialógica entre professor e aluno.

No que refere a este assunto, Brand (2009, p.15) afirma que “ o ensino de música efetivo reflete uma combinação especial de talentos pedagógicos, magnetismo pessoal, habilidades musicais e artísticas, conhecimento e organização e comunicação efetivas.” Neste sentido Johnson (2011, p.56) reporta que “prazer talvez seja a chave para a motivação para a perseverança.” Os resultados são facilmente observáveis quando se ensina música de forma lúdica e divertida. Por outro lado, a música ensinada de forma pouco imaginativa leva muitos alunos à desistência.

Neste quadro, a evolução do aluno é dada pela diferença no modo com que o conhecimento é gerado pelo professor. Desta forma, “uma experiência musical de qualidade pode ser resumida em oportunidades de brincadeiras livres e jogos musicais estruturados em atividades de grupo.” (Bainger, 2010, p.18). Segundo a autora, estas atividades facilitam a descoberta dos fundamentos da música. Quando se trata de educação musical todo o entusiasmo é bem-vindo e neste novo cenário, os alunos passam a ser coparticipantes em sua aprendizagem.

Os alunos devem ser envolvidos em atividades que aumentem o seu desempenho. E por outro lado, os professores devem estar qualificados e em constante processo de formação para atender a esta nova perspectiva. **O desenvolvimento profissional dos professores** de música neste contexto tem um papel vital no desenvolvimento da educação musical, uma vez que evita que o ensino da música caia em uma insídia de baixa qualidade e desvalorização, o que pode acontecer quando os próprios professores não acreditam na sua profissão e não investem na sua formação e no uso de novas estratégias de ensino e aprendizagem musical. Mantêm-se arraigados ao universo mecanicista, valendo-se das mesmas atividades e das mesmas dinâmicas todos os anos, como se todos os alunos fossem iguais. Dentro deste contexto, os estudos de Russel-Bowie (2010) sustentam que a formação dos professores de música em ação é fundamental para promover novas descobertas e combater o insucesso no ensino da música. O que foi pioneiramente discutido e defendido por Perrenoud (1997) no âmbito das ciências da educação conforme referenciado na primeira parte deste trabalho.

Uma outra linha de investigação, que está intrinsecamente conexa com o que foi apresentado anteriormente, é alicerçada pelas investigações de autores como Brand (2009), Haddon (2011), Ferris, Nyland & Deans (2010), Gibson (2011) e repousa na relação patente entre o sucesso das aprendizagens em música e o trabalho colaborativo desenvolvido por professores e alunos. Hargreaves (1998) tornou-se um dos precursores na defesa destas ideias ao apontar que há uma correlação intrínseca entre o trabalho colaborativo e o êxito das aprendizagens.

Grande parte da investigação dedicada à educação musical assume particular relevo ao advogar uma forma mais rica de ensinar música. Os autores descobrem que, neste contexto, o crescimento do aluno é muito mais que musical, pois perpassa pela génese humana. Este raciocínio é, na verdade, a base dos estudos

desenvolvidos por estes pesquisadores. São correntes que anseiam pelo desenvolvimento técnico do aluno em música, mas que se preocupam em integrar o desenvolvimento técnico no desenvolvimento humano, estabelecendo um paralelo que alicie os alunos a aprenderem música.

As diferenças de abordagens na pedagogia musical podem trazer como resultado diferenças significativas no rendimento dos alunos. Neste contexto, as estratégias devem ser adaptadas constantemente aos alunos. Esta abordagem sugere uma complementaridade entre o que se pensa para a educação musical e o que realmente se faz. Analisar estas diferentes vias pelas quais o conhecimento musical se constrói assume um valor importantíssimo nas ciências musicais.

A maior parte dos trabalhos descritos até aqui, defendem o uso de medidas qualitativas para sanar as lacunas presentes na educação musical, assumindo que é necessária uma adequação das estratégias e ferramentas de ensino e aprendizagem. As medidas de qualidade da educação musical passam pelo desenvolvimento profissional dos professores. O fomento da discussão no que concerne a este assunto leva a um aprofundamento do conhecimento sobre o papel do professor, da atuação dos alunos e a forma como se processam as aprendizagens musicais.

Conclusão

Até o final do século XX “ o papel do professor era muito claro; o professor possuía a informação, que transmitia ao aluno, através dos meios que tinha à sua disposição; era um mero transmissor de conhecimentos. Com o avanço científico e tecnológico e da globalização, torna-se necessária a mudança deste papel reclamado pela sociedade do século XXI.

Neste sentido, este trabalho clarifica os conceitos de inovação educacional, cultura e profissionalidade docente tão eminentes no mundo moderno e aponta a necessidade defendida por vários autores de um novo desenvolvimento profissional docente. A ideia central, abordada através dos referenciais teóricos e da reflexão sobre a ação para agir sobre a reflexão, intenta também, conhecer mais os mecanismos e referenciais da inovação escolar e verificar como a mudança pode ser introduzida na escola sem ser vista como algo imposto por um sistema ou pondo em risco os professores.

Concetualizar a nova profissionalidade docente e propor caminhos para que o professor seja “o trabalhador do conhecimento por excelência” (Arends, 1995) poderá contribuir para combater o insucesso no processo de ensino e aprendizagem da música, pois o professor, ao assumir o seu papel de inovador, se responsabilizará pelo fazer aprender colaborativamente e por aprender colaborativamente.

Os estudantes de música, com suas particularidades tão distintas, exigem que o professor tenha uma alta gama de competências para lidar com as diferenças de modo que o impacto de suas intervenções nas aulas seja positivo. O trabalho do professor de música não pode ser pautado em informações dúbias e mecânicas. Para que os resultados sejam, do ponto de vista pedagógico consistentes, o processo de ensino e aprendizagem em música deve conciliar as linhas de atuação para que o desenvolvimento musical e humano do aluno caminhe paralelamente.

A contribuição fundamental de uma investigação deste género assenta no facto de permitir uma reflexão crítica sobre os efeitos de uma comunicação dialógica entre professor e aluno na produtividade das aprendizagens musicais. Ressalta-se que estas formulações não pretendem restringir-se ao contexto

específico da formação musical, mas abranger, especialmente, o ensino individual do instrumento, que é marcado pela relação *one-to-one*.

A análise das experiências reais presentes no contexto da educação musical e a investigação neste âmbito deve promover bases sólidas para que na prática as mudanças aconteçam. Uma outra linha de investigação no ensino da música, nomeadamente no que se refere às perspetivas de professores e alunos, surge na tentativa de colmatar lacunas advindas da educação musical tradicional, suscitando o entusiasmo dos leitores e da comunidade científica para o tema.

Referências Bibliográficas:

Araújo, Rosane (2010). Música e motivação: algumas perspetivas teóricas. Revista da APEM, Lisboa, V. 134, 23-30.

Arends, Richard (1995). Aprender a ensinar (livro e CD-ROM). 6ª Edição. Madrid: McGraw Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.

Bainger, Lucy (2010). A music collaboration with early childhood teachers. Australian Journal of Music Education, 2, 17-27.

Batista, Isabel (2005). Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético. 1ª edição. Porto: Profedições.

Brand, Manny (2009). Music teacher effectiveness: Select historical and contemporary research approaches. Australian Journal of Music Education, 1, 13-18.

Cardoso, Francisco (2007). Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento. Revista da APEM, Lisboa, V. 127, 11-15.

Crappell, Courtney (2011). Preparing for Professional Relationship Building. American Music Teacher, V.60, nº 5.

Day, Christopher (2005). Formar Docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea, S.A.de Ediciones.

Draves, Tami (2009). Estudo sobre "Teaching Music in American Society: A social and Cultural Understanding of Music Education" de Kelly, Steven N. Journal of Historical Research in Music Education. 31(1).

Equipa internacional de países participantes do programa PETRA II, Acção II (1995). O Professor Aprendiz - criar o futuro. Porto: DES.

Ferris, Jill, Nyland, Berenice & Deans, Jan (2010). Young Children and music: Adults constructing meaning through a performance for children. Australian Journal of Music Education, V.2, 5-16.

Freire, Paulo (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Ed. São Paulo: Paz e terra.

Gainza, Violeta (2002). Música: Amor y Conflicto-Diez Estudios de Psicopedagogía Musical. Lumen: Buenos Aires.

- Garvis, Susie (2009). Establishing the theoretical construct of pré-service teacher self-efficacy for arts education. *Australian Journal of Music Education*, 1, 29-37.
- Garvis, Susie & Pendergast, Donna (2010). Middle years teachers' past experiences of the arts: Implications for teacher education. *Australian Journal of Music Education*, 2, 28-40.
- Gipson, Ann (2011). Together we make a difference. *American Music Teacher*, V.60, nº 5.
- Guerra, Santos. (2000). *A escola que aprende*. Porto: ASA.
- Haddon, Elizabeth (2009). Instrumental and vocal teaching: How do music students learn to teach? *British Journal of Music Education*, V. 26, 57-70.
- Haddon, Elizabeth (2011). Multiple teachers: multiple gains. *British Journal of Music Education*, V. 28:1, 69-85.
- Hallam, Susan (1998). *Instrumental teaching: A practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann.
- Hallam, Susan (2006). *Music Psychology in education*. London: Institute of Education.
- Hargreaves, Andy. (1998). *Os professores em tempo de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Henstschke, Liane & Cereser, Cristina (2009). A escala de crenças de autoeficácia dos professores de música para atuar no contexto escolar. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e XV Simpósio Paranaense de Educação Musical, Londrina.
- Joseph, Dawn & Southcott, Jane (2010). Experiences and understandings: Student teachers' beliefs about multicultural practice in music education. *Australian Journal of Music Education*. V. 2, 66-75.
- Joseph, Dawn & Winspear, Cara (2008). What have we learnt? Pre-service music teaching and learning. *Victorian Journal of Music Education*, 1, 17-21.
- Lupton, Mandy & Bruce, Christine (2010). Craft, process and art: Teaching and learning music composition in higher education. *British Journal of Music Education*, V.27:3, 271-287.
- Mazur, Eric (2000). Ensinar é apenas ajudar a aprender. *Revista Gazeta da Física - Entrevista a Carlos Fiolhais e Carlos Pessoa*, 18-21.
- McPherson, Gary (2007). *The child as musician*. Oxford: Oxford University Press.
- Messina, Graciela (2001). Mudança e inovação educacional: Notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, Nº 114, 225-233.
- Morgado, José (2004). *Qualidade na Educação- Um Desafio para os Professores*. 1ª Edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, José (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, António (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista espanhola Cuadernos de Pedagogía*, Nº 286.
- Nóvoa, António (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: ASA.

- Orvalho, Luisa. (2010). A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso. Dissertação de Doutoramento apresentada na Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, em 2 de Junho de 2011, Porto, Portugal.
- Orvalho, Luisa (2011). O modelo integrado de inovação curricular. Porto: FEP/UCP (artigo em formato pdf).
- Perrenoud, Philippe (1997). Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação. Perspetivas sociológicas. 2ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, Philippe (2000). 10 Competências Para Ensinar. (Reimpressão em 2007). Porto Alegre (Brasil): Artmed.
- Roldão, Maria do Céu (2009). Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores. V. Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Russel-bowie, Deirdre (2010). A ten year follow-up investigation of preservice generalistic primary teachers' background and confidence in teaching music. Australian Journal of Music Education, V. 2,76-86.
- Santos, Leonor (2000). A Cultura Profissional e o Trabalho dos Professores. Capítulo II (pp. 67-120). Retirado em 12/05/2011 de www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C2-CulturaProfissional.pdf.

Aprendizagem de valores profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem

I. Ribeiro¹⁶⁹⁶, A. L. Carvalho¹⁶⁹⁷

Resumo

Problemática: Conscientes da importância da aprendizagem de valores profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) e da relação existente entre o aprendiz, os estudantes, os tutores, os docentes e os contextos de formação e o estágio, sentimos necessidade de investigar quais os valores reconhecidos para a prática de Enfermagem e se estes estão em concordância com os valores preconizados pelo Código Deontológico.

A motivação e justificação, para estudar esta temática, encontram-se na constatação da prática profissional, como enfermeira e como docente do CLE, em ensino teórico-prático, espaço em que os valores e o sentido humano, no cuidar do indivíduo como pessoa, traduzem, muitas vezes, um certo esquecimento da sua dignidade.

A proposta deste estudo teve a sua origem na pergunta: “Quais os valores profissionais reconhecidos para a prática de Enfermagem pelos docentes, tutores e estudantes do CLE?”

Metodologia

Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção numa Escola Superior de Enfermagem da região Norte, utilizando uma abordagem multimodo, baseada nos pressupostos etnográficos (Stew, 1996).

Decorrente do paradigma metodológico adotado neste trabalho, o nosso trabalho de campo implicou três momentos distintos: i) Abordagem quantitativa e descritiva, cujo objetivo era identificar os valores profissionais reconhecidos, como os mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes do 1.º e do 4.º ano do CLE, e identificar o modelo de aprendizagem considerado pelos docentes, tutores e estudantes como adequado à aprendizagem de valores, através da utilização de um questionário e da escala de valores de Rokeach (1973);

ii) Abordagem qualitativa e descritiva, cujo objetivo era obter a opinião dos docentes, tutores e estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/Opção do CLE sobre as suas experiências de aprendizagem de valores profissionais em estágio. Recorremos à observação participante de estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/opcional, entrevistas e diários de aprendizagem. Para a observação participante baseámo-nos nos pressupostos defendidos por Spradley (1980);

iii) Realizamos entrevistas de *focus group*, que consistiu na discussão organizada com um grupo selecionado de docentes, tutores e estudantes do 4.º ano que foram sujeitos à observação participante. Para a análise de conteúdo seguimos os pressupostos de Vala (1986) e Bardin (1995).

¹⁶⁹⁶ Prof. Adjunto Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal isilda.ribeiro@esenf.pt

¹⁶⁹⁷ Prof. Coordenador Escola Superior de Enfermagem do Porto, Portugal, luiscarvalho@esenf.pt

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa: Contribuir para a qualidade da formação dos estudantes no CLE e, conseqüentemente, para a qualidade dos cuidados de Enfermagem, prestados de forma mais humanizada; propor estratégias de ensino-aprendizagem de valores para o CLE e enviar os resultados do estudo como proposta para o Conselho Jurisdicional da Ordem dos Enfermeiros, que apreciará e decidirá sobre a proposta de alteração de incluir novos valores no Código Deontológico, que orienta o exercício da profissão.

Relação com a produção da área: São relevantes ao nível da formação em Enfermagem, da disciplina e da prática pois permitiu perceber como os valores estão a influenciar o desempenho profissional, melhorando a prestação de cuidados, tanto por quem os presta (estudantes/enfermeiros), quanto por quem os recebe (doentes).

Palavras-chave: Aprendizagem, Valores, Enfermagem

Problemática: Conscientes da importância da aprendizagem de valores profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE) e da relação existente entre o aprendiz, os estudantes, os tutores, os docentes e os contextos de formação e o estágio, sentimos necessidade de investigar quais os valores reconhecidos para a prática de Enfermagem e se estes estão em concordância com os valores preconizados pelo Código Deontológico.

Partindo destes pressupostos e da observação sistemática que temos vindo a realizar, parece-nos pertinente o objeto de estudo: aprendizagem de valores profissionais no CLE. A motivação e justificação, para estudar esta temática, encontram-se na constatação da prática profissional, como enfermeira e como docente do CLE, em ensino teórico-prático, espaço em que os valores e o sentido humano, no cuidar do indivíduo como pessoa, traduzem, muitas vezes, um certo esquecimento da sua dignidade. É aqui que o nosso interesse e motivação encontram a razão da preocupação pela responsabilidade da formação do futuro profissional, competente, como genuíno cidadão de valores.

A proposta deste estudo teve a sua origem na pergunta: “Quais os valores profissionais reconhecidos para a prática de Enfermagem pelos docentes, tutores e estudantes do CLE?”

Como objetivos:

- 1) Identificar os valores profissionais reconhecidos como mais importantes pelos docentes e estudantes do CLE e as diferenças no reconhecimento dos valores pelos estudantes do CLE no início e no fim do curso;
- 2) Relacionar os valores reconhecidos como mais importantes pelos docentes e estudantes do CLE, com os valores preconizados pelo Código Deontológico;
- 3) Identificar novos valores profissionais a incluir do Código Deontológico que orienta exercício da profissão;

Metodologia: Optámos pelo modo de investigação um estudo de caso único (Yin, 2005), centralizando a nossa atenção na Escola Superior de Enfermagem do Porto (ESEP), utilizando uma abordagem multimodo, baseada nos pressupostos etnográficos (Stew, 1996), que é um importante meio de estudo dos contextos escolares (Wolcott, 1988).

Decorrente do paradigma metodológico adotado neste trabalho, o nosso trabalho de campo implicou três momentos distintos. O primeiro momento referente à abordagem quantitativa e descritiva, cujo objetivo era identificar os valores profissionais reconhecidos, como os mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes do 1.º e do 4.º ano do CLE, e identificar o modelo de aprendizagem considerado pelos docentes, tutores e estudantes como adequado à aprendizagem de valores, através da utilização de um questionário e da escala de valores de Rokeach (1973).

Para tal, foram selecionados todos os docentes que fazem parte do quadro de pessoal da escola selecionada, como objeto do estudo (96 docentes), sendo a amostra constituída por 83 docentes, pelos tutores: enfermeiros da prática clínica, que acompanham, supervisionam e avaliam os estudantes do 4.º ano em estágio de Integração à Vida Profissional (IVP) /opcional, tendo colaborado no estudo 94 tutores e os estudantes do 1.º e do 4.º ano inscritos no CLE, no ano letivo 2010/2011, sendo a amostra constituída por 283 e 278 estudantes, respetivamente.

Este estágio clínico foi selecionado para este estudo por ser o último a realizar, recolhendo, dessa forma dados que se reportem ao percurso académico destes estudantes.

No segundo momento, uma abordagem qualitativa e descritiva, cujo objetivo era obter a opinião dos docentes, tutores e estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/Opção do CLE sobre as suas experiências de aprendizagem de valores profissionais em estágio. Recorremos à observação participante de estudantes do 4.º ano em estágio de IVP/opcional, entrevistas e diários de aprendizagem, cujo objetivo foi observar as atitudes e estabelecer relações; compreender a importância da aprendizagem de valores profissionais em contexto da prática clínica e quais os valores profissionais específicos do CLE e relacionar os valores profissionais reconhecidos como os mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes com os valores preconizados pelo Código Deontológico. Para a observação participante baseámo-nos nos pressupostos defendidos por Spradley (1980).

No terceiro momento, realizamos entrevistas de *focus group*, que consistiu na discussão organizada com um grupo selecionado de docentes, tutores e estudantes do 4.º ano e que foram sujeitos à observação participante. Para a análise do conteúdo seguimos os pressupostos de Vala (1986) e Bardin (1995), cujo objetivo foi compreender a dos participantes sobre as experiências de aprendizagem de valores, compreender o contributo das várias unidades curriculares do CLE para a aprendizagem de valores e validar a análise dos resultados obtidos ao longo do estudo. Neste sentido, optamos por uma amostra intencional, para o qual tivemos a colaboração de 9 docentes, 6 tutores e 12 estudantes, divididos em três *focus group*.

Deste modo, a finalidade última deste trabalho é, sem dúvida, contribuir para a qualidade da formação dos estudantes no CLE e, conseqüentemente, para a qualidade dos cuidados de Enfermagem, prestados de forma mais humanizada, propor estratégias de ensino-aprendizagem de valores para o CLE e enviar os resultados do estudo como proposta para o Conselho Jurisdicional da Ordem dos Enfermeiros, que apreciará e decidirá sobre a proposta de alteração de incluir novos valores no Código Deontológico, que orienta o exercício da profissão.

Relevância e pertinência do trabalho para a área de pesquisa: Aprendizagem de valores profissionais no CLE implica preparar estudantes que sejam competentes a nível de conhecimentos científicos e de

conhecimentos técnicos e também a nível de “conhecimentos humanos” no sentido de termos uma prestação de cuidados mais humanizados.

Os cuidados são a razão de ser da profissão de Enfermagem, uma vez que não tem “razão de existir se não pode justificar a prestação de um serviço necessário à população e dar provas da sua capacidade para o prestar” (Collière, 1989, 284). Pelo que cabe às escolas de Enfermagem, formar estudantes cuja base da educação seja consolidada em valores pessoais, sociais, institucionais e profissionais.

Assim, na investigação realizada face ao número elevado de valores que emergiram, optamos por hierarquizar os valores pela sua importância, considerando os cinco valores mais e menos importantes. Verificou-se que dos 5 valores profissionais reconhecidos como mais importantes 3 valores são comuns aos 4 grupos de participantes no estudo: docentes, tutores e estudantes do primeiro e quarto ano do CLE são: a “responsabilidade”, a “competência” e o “respeito”, apesar de os hierarquizarem em posições diferentes. É interessante verificar-se que os estudantes do quarto ano e os tutores reconhecem os mesmos valores, possivelmente por ambos estarem em contexto da prática clínica e considerarem como valores profissionais essenciais ao CLE, para além dos três valores já mencionados, a “dignidade” e a “autonomia”. Os docentes reconhecem ainda o valor da “honestidade” e da “verdade”, enquanto os estudantes do primeiro ano que se encontram no início da sua formação académica e ainda não tiveram contato com a prática clínica reconhecem o valor da “solidariedade” e “humildade”. Valores universais que estão de acordo com o artigo 78º do Código Deontológico do Enfermeiro DL 104/98 a observarem-se na profissão de Enfermagem.

Da análise realizada na observação participante e no *focus group* realizado a estudantes do quarto ano do CLE, verificou-se a validação de um dos 5 valores profissionais, reconhecidos como mais importantes na aprendizagem de valores profissionais: a “dignidade”, valor terminal considerado na Escala de Valores de Rokeach (1973). É interessante verificar que os docentes e os tutores, embora na metodologia quantitativa tenham considerado o valor da “dignidade”, um dos cinco valores mais importantes, no *focus group* não validaram este valor. O que vem validar a informação que a aprendizagem de valores profissionais no CLE não se remete apenas aos conteúdos verbais e procedimentais mas sobretudo aos conteúdos atitudinais. Não chega o docente e o tutor mencionar que um dos princípios a ser respeitado na prestação de cuidados ao doente é o respeito pela sua dignidade, ou seja, o estudante vai apreender o valor da dignidade através das atitudes, da forma de estar, cuidar, respeitar o doente, a família e até mesmo a forma como o estudante é respeitado.

É interessante verificar que os valores instrumentais da Escala de Valores de Rokeach (1973): “responsável” e “competente” é comum nos diferentes grupos, sendo que estudantes do 1.º ano e tutores consideram primeiro a responsabilidade, seguida da competência, os docentes dispõem ao mesmo nível e os estudantes do 4.º ano hierarquizam primeiro a competência seguida da responsabilidade.

É de salientar que o valor “responsável” foi um dos valores instrumentais (Rokeach, 1973) validado nos diferentes métodos de colheita de dados. A pesquisa vem confirmar a literatura no sentido em que a escolha incide mais sobre os valores instrumentais, pelo facto de a sua manifestação além de ser imediata é mais facilmente deduzível, através das atitudes e comportamentos dos estudantes, tornando a certificação mais credível (Gameiro, 1991).

Da investigação realizada pode afirmar-se que existe dependência dos valores terminais e instrumentais da Escala de Valores de Rokeach (1973) em relação ao grupo, o que ficou provado estatisticamente, porque

todos os valores de P são inferiores a 0,05. No entanto destaca-se os valores instrumentais: valores intrínsecos, cognitivos, adquiridos e responsabilidade que apresentam $p=0,000$ o que indica que se trata de uma dependência perfeita. Dos quatro fatores os valores que dependem mais do grupo são os valores intrínsecos ($X^2=48,271$) e os que dependem menos são os valores adquiridos ($X^2=18,972$). Em relação aos valores terminais, verifica-se que a realização emocional é a que mais é influenciada pelo grupo ($X^2=17,609$).

É de realçar no estudo, que a hierarquia dos valores não depende da idade, da área de especialização, da crença religiosa, da proveniência dos estudantes nem do sexo. No entanto em relação ao sexo verifica-se que alguns valores são mais sensíveis ao sexo masculino em prol de outros mais sensíveis ao sexo feminino. Em relação à hierarquia dos valores mais importantes estudantes, tutores e docentes do sexo masculino são mais sensíveis à “competência” e “autonomia”, enquanto os mesmos participantes do sexo feminino são mais sensíveis à “responsabilidade”, “respeito”, “dignidade”, “honestidade”, “verdade” e “humildade”. No que diz respeito aos valores menos importantes é interessante verificar que os homens são mais sensíveis à “polidez”, “altruísmo” e “maleficência” e as mulheres são mais sensíveis a “obediência” e “ambicioso”.

Verificou-se que quanto aos valores menos importantes todos os grupos são unânimes, pois apesar de hierarquizarem de forma diferente consideram os mesmos valores: “maleficência”, “obediência”, “ambicioso”, “polidez” e “altruísmo”. O que também foi corroborado no *focus group* dos estudantes, tutores e docentes.

É importante evidenciar que alguns dos valores considerados menos importantes seriam valores a propor para excluir do Código Deontológico. O reconhecimento dos valores mais e menos importantes dependem do grupo ($p<0,05$), o que ficou provado estatisticamente ($X^2=25,399$; $P=0,013$).

No início do estudo a nossa opção incidiu pela preferência de estudantes do 1.º ano e do 4.º ano por considerarmos que no estudo se iria identificar diferenças no reconhecimento dos valores profissionais, uma vez que os estudantes do primeiro ano ainda não tinham tido contato direto com os conteúdos programáticos e estarem desprovidos dos valores inculcados pela formação académica. Eram portadores dos seus valores pessoais, sociais, familiares oriundos, quer da sua personalidade, quer da sua experiência de vida. Acreditávamos que os estudantes do 4.º ano diferiam dos estudantes do 1.º ano, no sentido de que estes eram detentores de valores profissionais transmitidos ao longo dos quatro anos de formação académica e terem vivenciado experiências reais em contexto da prática clínica. No entanto, o estudante do 1.º ano apesar de jovem adulto e de não ter contato com a verdadeira realidade do mundo da Enfermagem, a habilidade de lidar com a dor, o sofrimento e a morte verificou-se que os valores profissionais reconhecidos pelos estudantes, no início do curso não diferem muito dos estudantes do 4.º ano, sobretudo no Os estudantes do 1.º e 4.º ano, respetivamente reconhecem como valores profissionais ao CLE: o respeito (100,0% e 98,3%), a responsabilidade (99,5% e 97,7%) e a competência (97,6% e 99,5%). Os estudantes do quarto ano consideram dentro dos 5 valores profissionais mais importantes para o CLE a autonomia (92,4%) e a dignidade (90,4%) e os estudantes do 1.º ano consideram a solidariedade (87,9%) e a humildade (84,2%). É de salientar que quer na observação participante quer no *focus group* dos estudantes do quarto ano foram validados os valores profissionais reconhecidos como mais importantes para o CLE: a dignidade ou como referem preocupação: “falta de dignidade”, a responsabilidade e a competência.

É interessante constatar-se que os estudantes do primeiro ano são os que consideram o valor “humildade”, um dos valores profissionais do CLE, quando os estudantes do quarto ano assim como os docentes e os tutores reconhecem que é um valor profissional a ser incluído no Código Deontológico do Enfermeiro.

Na realização do questionário e no *focus group* foi nossa preocupação elencar um conjunto de valores que emergiram da literatura e incluir os valores universais que os enfermeiros devem deter no exercício da sua profissão preconizados pelo Código Deontológico do Enfermeiro DL 104/98 e investigar se os valores reconhecidos como mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes do CLE diferem dos valores profissionais recomendados pelo Código Deontológico.

No estudo, verifica-se que os docentes, tutores e estudantes corroboram com os valores reconhecidos pela Ordem dos Enfermeiros como: a competência, a responsabilidade, o respeito e a dignidade. É de salientar que os docentes ainda partilham valores como a justiça e a verdade, que também fazem parte do Código Deontológico; os tutores partilham o valor do direito à vida e os estudantes do primeiro ano não reconhecem como um dos valores profissionais mais importantes a dignidade. É interessante verificar que apesar do altruísmo ser um valor indicado no Código Deontológico estudantes, tutores e docentes referem-se a ele como um dos valores menos importantes.

No *focus group* e de acordo com a literatura, confirmou-se que valores como: a dignidade e a igualdade, valores terminais na escala de valores de Rokeach (1973), são importantes no exercício da prática profissional e devem ser apreendidos e interiorizados pelos estudantes, ao longo dos quatro anos de formação académica. O enfermeiro é “gente que cuida de gente”, logo aproximamo-nos de um ponto crítico, uma vez que no nosso mundo atual há uma mudança de valores, ou seja, se há estudantes/enfermeiros, que preocupam-se com estas questões e cuidam dos doentes tendo em vista a qualidade de vida do doente, proporcionando-lhes um tratamento digno outros há que se preocupam apenas com questões burocráticas, económicas e de progressão de carreira, o que faz com que na prática profissional por vezes, nos deparemos com prestação de cuidados pouco humanizados.

Ao longo da investigação, verificou-se que valores como: a honestidade, a verdade, a responsabilidade, o ser educado e carinhoso são alguns valores instrumentais (Rokeach, 1973), essenciais na aprendizagem de valores profissionais no CLE, uma vez que a atuação dos estudantes, e nomeadamente dos enfermeiros, deve ter sempre por objeto o respeito integral da pessoa, a sua proteção e a defesa e promoção da sua dignidade. Se é verdade que existe um Código Deontológico obrigatório, que se baseia em princípios éticos mais gerais e que hoje são um desafio à reflexão dos enfermeiros e dos docentes de Enfermagem, é nossa preocupação enquanto educadores transmitir as bases essenciais à aprendizagem de valores profissionais, para posteriormente cada educando adequar sempre a norma a uma dada situação em particular, tendo presente os princípios em que ele se baseia.

Quando se iniciou esta investigação acreditava-se que seria possível identificarmos um modelo de aprendizagem, que promovesse a aprendizagem de valores profissionais no CLE. No entanto e de acordo com a literatura de entre os modelos pedagógicos estudados (o endoutrinamento, “*laissez-faire*”, educação de valores, clarificação de valores e advocacia de valores), verificou-se e foi reconhecido pelos docentes, tutores e estudantes, que os didatas não usam determinado modelo, mas sim os vários modelos, ou seja, o docente vai buscar a cada um dos modelos a base para construir o seu próprio modelo de ensino/aprendizagem.

Independentemente do modelo a seguir, o acompanhamento em estágio será sempre essencial para os estudantes durante o cumprimento do mesmo. É referenciado a importância do modelo do docente e do tutor, o servir de espelho, no sentido em que ambos são pelas suas atitudes uma referência para a aprendizagem de valores profissionais no CLE, ou seja, todos os intervenientes no estudo consideram, que os estudantes aprendem fazendo e vendo fazer, dado que na aprendizagem de valores profissionais os modelos não são só os tutores e os profissionais, mas também os docentes. Estes são os que apresentam um perfil de competências, consensualizado pela equipa de docentes da área disciplinar de Enfermagem.

Em síntese, verificou-se que não existe um modelo propriamente dito a ser utilizado na ESEP mas sim vários modelos, no sentido em que cada docente de acordo com a sua forma de ensino e educação edifica o seu próprio modelo, uma vez que todos os participantes no estudo concordam que o docente/tutor funcionam como espelho/modelo de aprendizagem de valores profissionais.

No estudo pretende-se compreender de que forma as diferentes unidades curriculares que integram o *currículum* do curso de Enfermagem da ESEP contribuem para a aprendizagem de valores profissionais no CLE, particularmente o estágio de IVP/Opção, local onde ocorreu a observação participante dos estudantes do quarto ano.

Na investigação realizada, verificou-se que apesar dos docentes, tutores e estudantes considerarem necessária a articulação entre teoria e prática, o que se verifica é que existe desarmonia entre o que é ensinado na escola e o que os estudantes encontram na prática, sentindo assim um afastamento entre o ideal e o real. Os diferentes atores do estudo são unânimes quando referem que os estágios são locais de excelentes oportunidades para os estudantes viverem determinadas experiências em contextos reais, operacionalizarem conhecimentos teóricos, desenvolverem competências intelectuais, atitudes, valores e adquirirem e/ou aperfeiçoarem destrezas motoras cada vez mais finas.

Apesar da componente prática do CLE ser muito valorizada pelos estudantes, pelo reconhecimento dos conteúdos procedimentais, verificou-se que docentes, tutores e estudantes do 4.º ano também valorizam os conteúdos atitudinais, que servem de base para a aquisição de um saber, que estabelece e integra uma dinâmica entre os valores pessoais e profissionais, entre os valores ideais e os reais, entre o não desejável e o desejável, entre a não-maleficência e a beneficência, entre o que é e o que deve ser.

No sentido de compreender o contributo das várias unidades curriculares do CLE para a aprendizagem de valores, verifica-se que os participantes do estudo, apesar de elencarem algumas unidades curriculares, concordam que de acordo com os conteúdos programáticos ministrados em cada disciplina, umas são mais propícias para a aprendizagem de valores profissionais, pelo que se optou por considerar a componente teórica, a que engloba as aulas teóricas, teórico-práticas, práticas laboratoriais e de orientação tutorial e a componente prática, que engloba os estágios em contexto da prática clínica.

Em relação ao contributo das várias unidades curriculares do CLE, na componente teórica, os docentes consideram que não existem unidades curriculares mais relevantes do que outras, o que se verifica é que por inerência de determinados conteúdos programáticos de cada unidade curricular, trabalha-se e reflete-se mais uns valores do que outros.

Verificou-se que a nível da componente prática existe uma uniformidade por parte dos participantes nos valores reconhecidos como os mais importantes apesar de os distribuírem em posições diferentes são: a “responsabilidade”, a “autonomia”, a “competência”, o “respeito” e a “privacidade”. Os tutores reconhecem

ainda o valor “dignidade” ao mesmo nível do valor “privacidade”. É de salientar que os estudantes a nível da componente teórica não consideram o valor a “responsabilidade”. Esta conclusão é para nós preocupante, uma vez que estamos a referir-nos a estudantes do 4.º ano em fase final de conclusão do curso de Enfermagem, que pela própria inerência do curso: “gente que cuida de gente” requer consciencialização da responsabilidade que o curso acarreta.

Apesar dos participantes no estudo considerarem que teoria e prática não podem estar dissociadas, complementando-se, no sentido em que a aprendizagem de valores profissionais no CLE ocorre ao longo dos 4 anos de formação entre a teoria e a prática, tendo por base os valores pessoais que cada estudante transporta no seu Eu, a nível da componente teórica existe alguma disparidade nos valores reconhecidos como os mais importantes.

Embora se reconheça valores partilhados pelos estudantes, tutores e docentes como a “competência” e o “respeito”, docentes e tutores reconhecem o valor da “responsabilidade”; estudantes e tutores reconhecem o “sigilo” e a “igualdade” e os docentes ainda valorizam a “verdade” e a “honestidade”, valores importantes a serem trabalhados e refletidos a nível da teoria.

Dada a complexidade da triangulação da informação sobre este aspeto, optamos também por colocar no *focus group* para discussão os valores reconhecidos na componente teórica, verificando-se que docentes, tutores e estudantes validam os resultados no sentido em que consideram a “responsabilidade”, a “competência”, o “respeito”, a “autonomia” e a “dignidade” valores profissionais essenciais ao curso de Enfermagem, não sendo validados os valores do sigilo e igualdade reconhecidos pelos estudantes e tutores e a honestidade e a verdade reconhecidos pelos docentes.

A elaboração do objetivo identificar novos valores a incluir ou excluir do Código Deontológico que orienta o exercício da profissão, é o objetivo mais ambicioso, uma vez que pretendemos enviar os resultados do estudo como proposta para o Conselho Jurisdicional, que apreciará e decidirá sobre a proposta de alteração de incluir ou excluir novos valores do Código Deontológico, que orienta o exercício da profissão.

O grupo de tutores, que participou no estudo, é um grupo jovem com média de idades de 28 anos. Da análise efetuada, verifica-se que possivelmente a atitude dos tutores deve-se à insatisfação da carreira ao nível remuneratório, da falta de condições laborais, da desmotivação, da instabilidade que se vive em termos de empregabilidade e reconhecimento da profissão. Face à fragilidade da problemática exclusão de valores e ao facto de não encontrarmos na literatura nada que justificasse a exclusão de valores do Código Deontológico e a incongruência dos conceitos, parece-nos sensato nesta fase da investigação não propor a exclusão de valores à Ordem dos Enfermeiros, apenas a inclusão de novos valores.

É interessante constatar a preocupação dos estudantes que, apesar de jovens, refletem e consideram no domínio experiências significativas o “confronto com situações delicadas”, são promotoras da aprendizagem de valores profissionais, tais como: o cuidar do doente terminal, o morrer com dignidade, a morte, os cuidados *postmortem*, o sofrimento, o silêncio, a sensação de impotência, o sigilo profissional, o transmitir informação, concretamente o dar más notícias, a desigualdade são alguns dos exemplos.

Na pesquisa realizada, verifica-se que o cuidado ao doente terminal é uma das preocupações de todos os atores que participaram no estudo, porque por vezes envolve dor, sofrimento, angústia e impotência.

As experiências significativas em torno da morte são das mais referidas em vários estudos (Valadas, 1995; Oliveira, 1998), como das mais produtoras de aprendizagem dos cuidados de Enfermagem.

No estudo emergiram valores terminais e instrumentais (Rokeach, 1973) os quais fazem parte do Código Deontológico que orienta o exercício da profissão. É de salientar que quanto aos valores terminais, que o autor considera objetivos de vida, estes emergiram apenas na observação participante e no *focus group* dos estudantes. Parece-nos importante mencioná-los no sentido de reforçar a sua relevância para a prática de Enfermagem, tendo sido referenciado o valor da “dignidade” humana e o direito à “igualdade”.

Em relação aos valores instrumentais, foram referidos valores como: “honestidade”, a “verdade”, a “responsabilidade”, o ser “prestável”, “educado” e “afetuoso”, valores que consideramos de boas práticas, que embora sejam fundamentais para o CLE, são ainda mais para a formação humana do indivíduo.

O grupo de intervenientes no estudo considera que a “humildade”, a “maturidade” e a “autonomia” são valores profissionais a serem analisados e ponderados, no sentido de serem incluídos no Código Deontológico e que o valor igualdade devia ser substituído por “equidade”.

O valor da “humildade” é essencial na formação do estudante no CLE, no sentido em que este deve ser capaz de reconhecer as suas limitações, pedir ajuda e não ser detentor de toda a verdade. Foi ainda validado no *focus group* que o valor “humildade” também é fundamental para o enfermeiro da prática clínica, pelo que era indispensável de tempo a tempo fazer-se uma “reciclagem” de valores profissionais.

O valor da “maturidade” emerge no *focus group* dos docentes e tutores, no sentido em que a maturidade está intimamente relacionada com as atitudes e os comportamentos, o que carece de reflexão sobre as mesmas. Na análise do discurso dos docentes, verificou-se que alguns foram peremptórios ao referirem que, para ser-se enfermeiro, tem de ter-se maturidade, ou seja, experiência de vida. Já dizia William Shakespeare: maturidade tem mais a ver com os tipos de experiência que se teve e o que se aprende delas, do que a idade de cada um.

O valor “igualdade” é um valor universal a observar na relação profissional que está explícito no artigo 78º do Código Deontológico do Enfermeiro. No entanto no *focus group* dos docentes foram sugeridos que o valor equidade fosse incluído ou substituísse o valor da igualdade. Em que equidade deve ser entendida como oportunidade.

Verificou-se que por vezes os estudantes em estágio são confrontados com situações de desigualdade o que lhes levanta questões éticas, colocando em causa os valores em que acreditam.

A autonomia é um elemento essencial numa profissão (Batey & Lewis 1982, Schutzenhofer, 1988, Ulrich, Soeken & Miller, 2003; Wade, 1999, Hesbeen, 2000). A autonomia em Enfermagem define-se como a competência do enfermeiro cumprir os seus deveres profissionais de uma forma autodeterminada obedecendo aos critérios legais, éticos e práticos da profissão, ou seja, a autonomia é a liberdade de agir de acordo com o que cada um sabe (Ribeiro, 2009). Para os investigadores, autonomia é tudo o que depende da vontade e saber do enfermeiro. Conquista-se executando a competência que nela estão implícitas (Parreira & Pereira, 2004).

Em forma de resumo apresentamos a figura n.º 1 com os valores profissionais a propor à Ordem dos Enfermeiros para inclusão no Código Deontológico do Enfermeiro.

Figura n.º 1 – Inclusão de valores profissionais a propor à OE



Relação com a produção da área: Com este estudo, pretende-se construir conhecimento substantivo e convergente no domínio da educação, bem como evidenciar contributos para a aprendizagem de valores profissionais no CLE. Tem como objetivo principal, procurar de forma científica identificar os valores profissionais reconhecidos como os mais importantes pelos docentes, tutores e estudantes do CLE; identificar o modelo de aprendizagem considerado pelos docentes, tutores e estudantes como adequado à aprendizagem de valores; compreender a importância da aprendizagem de valores profissionais e quais os valores profissionais específicos do CLE; relacionar os valores profissionais reconhecidos como os mais importantes pelos diferentes atores com os valores preconizados pelo Código Deontológico; compreender a opinião dos docentes, tutores e estudantes sobre as experiências de aprendizagem de valores e compreender o contributo das várias unidades curriculares do CLE para a aprendizagem de valores.

Pensar na aprendizagem de valores profissionais no CLE, sob uma perspetiva de desenvolvimento humano, implica ter em consideração os valores intrínsecos aos estudantes (valores pessoais), à profissão (valores profissionais), aos contextos do ensino (valores da escola e dos docentes), aos contextos de cuidados e aos próprios tutores (valores em contexto da ação). Conjugação destes valores como influenciadores da aprendizagem foi, sem dúvida, o fio condutor que procurámos manter ao longo deste percurso.

Estamos conscientes de que a aprendizagem de valores profissionais no CLE é um processo complexo, na medida em que os estudantes quando chegam à escola têm uma personalidade única, são portadores de uma história de vida e trazem na sua bagagem um conjunto de valores, que foram adquirindo ao longo do seu percurso de vida. Mas também é verdade que o estudante que elege a Enfermagem como profissão sabe que esta se rege por um conjunto de valores profissionais, que estão preconizados no Código Deontológico e embora estes possam ser diferentes dos valores pessoais de cada um, os que prevalecem são os valores profissionais. Perante tal evidência, entendemos que o trabalho aqui apresentado se afigura apenas como um pequeno contributo para a compreensão do fenómeno em estudo, não sendo nossa pretensão, como já referimos, a generalização integral dos resultados obtidos.

A relevância desta investigação, para a educação em Enfermagem, prende-se com a conceção de que a teoria e a experiência clínica dos estudantes devem ser acompanhadas de estratégias pedagógicas promotoras da aprendizagem de valores profissionais, pois tem benefícios para a prestação de cuidados aos doentes, no sentido de termos cuidados tecnicamente diferenciados e humanamente mais “sofisticados”.

Implicações para a disciplina

A aprendizagem de valores profissionais no CLE é o resultado de uma transposição de atitudes e comportamentos para a ação, que resultam do processo ensino/aprendizagem, ao longo dos 4 anos de formação, e das aprendizagens feitas ao longo da vida. Os docentes, enfermeiros e tutores, contribuem para a aprendizagem de valores profissionais, para a construção dos saberes disciplinares na medida em que, centrados na experiência da prática clínica, refletem, aplicam, adaptam, transformam e constroem o conhecimento e a aprendizagem desses mesmos valores. Este processo possibilita a integração de conhecimentos verbais, procedimentais, atitudinais, aprendizagem significativa (Ausubel, 1978), aprendizagem experiencial vivenciada ao longo da vida e a aprendizagem de valores profissionais.

O desenvolvimento da Enfermagem necessita de enfermeiros com competências a nível científico, técnico e sobretudo competências humanas. Os estudantes devem no seu processo ensino/aprendizagem serem capazes de refletir, valorizando o conhecimento, de forma a encontrar o equilíbrio justo entre os valores pessoais, profissionais e sociais.

Implicações para a prática

Durante a investigação, o modo de observar o contexto do estágio/ prática clínica dos cuidados e o desempenho dos estudantes e enfermeiros foi potencializador de um olhar mais atento sobre o cuidar de quem cuida numa equipa transdisciplinar em situações de dor, sofrimento, impotência e morte, muitas vezes conflituante com o próprio estudante/enfermeiro. Desta forma, apela-se à aprendizagem de valores profissionais no CLE, onde os diferentes atores devem centrar-se em situações do quotidiano de forma a promover a reflexão crítica, no sentido de ajudar os estudantes a definirem comportamentos a serem adquiridos, de acordo com o Código Deontológico que orienta o exercício da profissão. O estágio/ensino clínico é o local potenciador de maior contributo para a aprendizagem de valores profissionais, uma vez que a apropriação dos diferentes saberes é construído e, ao mesmo tempo, incorporado às atitudes, manifestado por meio de ações e comportamentos.

Por outro lado, os resultados da investigação contribuíram para o reconhecimento de valores profissionais no CLE, para a clarificação da aprendizagem de valores profissionais, em contexto da prática clínica, enquanto eixo potenciador do desenvolvimento profissional. A aprendizagem de valores profissionais no CLE representa, na especificidade deste estudo, um contributo imprescindível para definir estratégias de ensino/aprendizagem para os aspetos constituintes da certificação de novos valores profissionais a incluir no Código Deontológico.

Implicações para a formação

O acompanhamento dos estudantes é um dos eixos da aprendizagem de valores profissionais no CLE. No entanto, é ainda limitativo o saber sobre o modo como orientar para a aprendizagem de valores ao longo do estágio, uma vez que se compreende a necessidade de maior aproximação entre as instituições formativas,

entre docentes e tutores, no sentido de se refletir, se apoiarem e encontrarem estratégias facilitadoras à aprendizagem de valores.

Este acompanhamento dos estudantes envolve enfermeiros tutores, pelo que esta triagem deve ser cuidadosamente estudada, estruturada e contextualizada à filosofia da escola, ao estágio e ao desenvolvimento do estudante, ou seja, este modelo necessita de tutores com competências de supervisão clínica para acompanhar estudantes do CLE.

As implicações deste estudo são relevantes ao nível da formação em Enfermagem, pois permitiu perceber como os valores estão a influenciar o desempenho profissional, melhorando a prestação de cuidados, tanto por quem os presta (estudantes/enfermeiros), quanto por quem os recebe (doentes).

As inferências suscitadas pela análise dos dados constituíram, na nossa perspetiva, um contributo pertinente para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito da aprendizagem de valores profissionais no CLE.

Neste trajeto de investigação, uma longa caminhada foi percorrida, com avanços e recuos, certezas e hesitações. Este trajeto de tratamento, análise e triangulação dos dados, pela sua complexidade, levou a que toda a análise elaborada fosse revista com algum distanciamento do tratamento inicial.

É nossa convicção que as conclusões desta investigação traduzem a multidimensionalidade e a complexidade do estudo e algumas implicações, que se podem considerar pertinentes para a melhoria do processo ensino/aprendizagem de valores profissionais, não só no âmbito da Enfermagem, mas também noutras profissões das diferentes áreas da saúde.

Julgamos ter atingido todos os objetivos que nos propusemos no início do estudo, tendo realçando não só a dimensão profissional competente na intervenção do enfermeiro no cuidar, como também na dimensão individual e pessoal, enquanto fator humanizador no processo de desenvolvimento de competências da aprendizagem de valores profissionais.

Enviar os resultados do estudo como proposta para o Conselho Jurisdicional da Ordem dos Enfermeiros, que apreciará e decidirá sobre a proposta de alteração de incluir novos valores no Código Deontológico, que orienta o exercício da profissão, após apresentação da tese à Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias para obtenção do grau de Doutor.

Este estudo constituiu, sem dúvida, um grande desafio na nossa vida: contribuiu para o nosso crescimento pessoal e profissional. Esperamos, agora, que possa ser um contributo na formação dos estudantes do CLE pela melhoria de cuidados a serem prestados, quer em termos do cuidar, quer pela humanização em saúde.

Desde o início, procuramos, uma reflexão profunda sobre a aprendizagem de valores profissionais no CLE, para que pudéssemos fornecer contributos no sentido de propor estratégias de ensino/aprendizagem de valores para o CLE e identificar novos valores profissionais a incluir no Código Deontológico que orienta o exercício da profissão.

Referências bibliográficas:

Morgan, D. L. (1997). Focus Group as qualitative research. (2.^a Ed.). London: Sage Publications.

Nunes, L.; Amaral, M., & Gonçalves, R. (2005). Código Deontológico do Enfermeiro: dos comentários à análise de casos. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

- Paquet, C. (1982). *Analyse de ses valeurs personnelles: s'analyser pour mieux decider*. Québec: NHP.
- Ribeiro, I. M. O. C. (2013) – *Aprendizagem de Valores Profissionais no Curso de Licenciatura em Enfermagem*. Tese de Doutoramento, Universidade de Humanidades e Tecnologias Lusófona, Lisboa, Portugal.
- Rokeach, M. (1979). Understanding human values. *Medical Care*, New York, 15, 5, 12-19.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Spradly, J. (1980). *Participant observation*. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Stew, G. (1996). New meanings: a qualitative study of change in nursing education. *Journal of Advanced Nursing*. 23, 587-593.
- Stoer, S. (1994). Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização Pedagógica. *Educação, Sociedade e Cultura*. 1, 7-27.
- Vala, J. (1986). *A análise de conteúdo: metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Wolcott, H. (1988). Ethnographic research in education. In Jaeger, R. (org.). *Complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association, 187-257.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso. Planejamento e métodos*. (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Messias Dieb¹⁶⁹⁹

Resumo

A partir de um estudo que venho desenvolvendo na Universidade Federal do Ceará (UFC), sobre a relação do pesquisador iniciante com a atividade de pesquisa, trago, para esta comunicação, uma reflexão sobre o docente pesquisador com base no que este, enquanto aluno de mestrado, fala sobre o saber-fazer da pesquisa e as características deste saber, especialmente no campo educacional. Para isso, utilizo as ideias de Bourdieu (1996; 1998) sobre o *habitus* que orienta a atividade científica e as de Charlot (2000) acerca das relações que o sujeito desenvolve com o mundo, com os outros e consigo mesmo durante o processo de construção de si e de seus saberes. Como metodologia, utilizo uma técnica chamada balanço do saber (*bilan du savoir*), com a cooperação de 30 (trinta) mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da referida universidade, os quais são aqui considerados como sujeitos iniciantes na atividade de pesquisa no campo educacional. Os resultados iniciais demonstram que, para esses sujeitos, pesquisar é uma atividade formativa e que visa a resolução de problemas intrinsecamente ligados à realidade social. Essa explicação encontra sua lógica no fato de que, para eles, ser um pesquisador em Educação é ser um incansável “caçador” de respostas para questões que afligem a vida de quem tem o ensino como uma missão a ser bem desempenhada: o professor. Com base nesses aspectos, finalizo refletindo sobre alguns desafios que perpassam a trajetória dos estudantes recém-ingressos na pós-graduação em Educação *stricto sensu*, os quais apostam na pesquisa como um elemento importante para o seu desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: pesquisa educacional; relação com o saber; desenvolvimento profissional.

Introdução

Há algum tempo venho refletindo sobre a atividade de pesquisa na área das Ciências Humanas e o modo como o pesquisador tem se relacionado com esse saber-fazer (DIEB, 2007). Não obstante tal empreendimento acadêmico, minhas indagações acerca desse tema ainda não foram satisfatoriamente respondidas, especialmente no que concerne à pesquisa no campo da Educação. Por isso, iniciei novo estudo no qual utilizo uma técnica chamada balanço do saber (*bilan du savoir*), com a cooperação de 30 (trinta) mestrandos recém-ingressos no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Esta técnica, utilizada por uma equipe de pesquisa francesa denominada ESCOL, da qual Charlot (2000) foi o idealizador, consiste em uma produção de texto, a partir de um enunciado que busca estimular os sujeitos a avaliarem por escrito os processos e os produtos de sua aprendizagem.

¹⁶⁹⁸ Trabalho vinculado ao projeto de pesquisa “O pesquisador iniciante na área de educação e sua relação com o saber pesquisar”. Agradeço à minha orientanda Pollyana Nobre Melo, bolsista PIBIC/Funcap, pelo cuidadoso trabalho de coleta e sistematização dos dados durante o desenvolvimento dessa primeira etapa do projeto.

¹⁶⁹⁹ Universidade Federal do Ceará (UFC) - Brasil

Por meio do balanço do saber, é possível instigar os participantes de uma determinada pesquisa a realizarem aferições acerca dos processos relativos à aprendizagem de um determinado saber ou à apropriação de uma dada atividade. A natureza desse instrumento gerador de dados incide, pois, na elaboração de um texto escrito de próprio punho pelos colaboradores da pesquisa, a partir de um gatilho inicial, ou seja, de um comando cuidadosamente preparado pelo pesquisador a fim de impetrar dados relacionados ao objeto de sua pesquisa. Em nosso caso, o gatilho foi o seguinte enunciado: *“Desde que comecei a estudar, tenho aprendido muitas coisas sobre pesquisa: na escola, nos livros, com os colegas e os professores, e agora na Universidade. Quais foram as coisas mais importantes que aprendi sobre a pesquisa? O que eu sei sobre um projeto de pesquisa? Que coisas eu aprendi sobre a construção de um objeto de estudo? Baseado em quê, eu posso afirmar que meu trabalho é uma pesquisa em Educação? Por que eu posso dizer que sou um pesquisador em Educação? Onde mesmo aprendi essas coisas? Quem me as ensinou?”*

A aplicação da técnica supra citada foi antecedida por convites para conversas informais com vários mestrandos recém ingressos no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da universidade da qual sou docente. Inicialmente, consegui conversar e convidar 40 mestrandos, contudo, após esses contatos iniciais, apenas 30 estudantes tiveram a disponibilidade de tempo para serem informantes da pesquisa. Em função disso, uma vez estabelecidos acordos éticos¹⁷⁰⁰ de que suas identidades seriam preservadas, foram agendados encontros com os participantes ao longo do primeiro semestre letivo do ano de 2012. Foi nesse contexto em que se deram os encontros e por meio deles que tivemos acesso aos dados que emergiram do balanço do saber dos pesquisadores em estágio inicial de formação acadêmica na área de educação.

Os referidos mestrandos são aqui considerados sujeitos iniciantes na atividade de pesquisa no campo educacional devido ao fato de que, mesmo tendo passado por alguma experiência de iniciação científica ou de pós-graduação *lato sensu*, alguns deles adentram a pós-graduação *stricto sensu* em Educação, no nível de mestrado, apresentando ainda muitas dúvidas, incertezas e inseguranças acerca dessa atividade. Minha suposição de trabalho, ao analisar os textos produzidos, foi a de que uma dessas dúvidas, ou inseguranças, está relacionada mais especificamente a sua compreensão do que significa um objeto de estudo no campo da Educação e de como este pode ou deve ser abordado, uma vez que as exigências feitas na pós-graduação *stricto sensu* para planejar uma pesquisa e a relatar em uma dissertação de mestrado são bem mais severas do que aquelas voltadas para a escrita de um relatório PIBIC¹⁷⁰¹ ou Monografia de conclusão de curso.

Considerando a conjuntura descrita acima, para este texto, irei refletir sobre referida temática a partir da seguinte questão: o que o pesquisador iniciante compreende quando especifica que o seu trabalho é uma “Pesquisa em Educação”? Nesse sentido, o objetivo do estudo foi o de analisar a relação do pesquisador iniciante com a atividade de pesquisa no campo da Educação, por meio da compreensão que ele apresenta

¹⁷⁰⁰ Por razões éticas, os nomes que utilizarei mais adiante para me referir aos mestrandos são fictícios. Em adendo, as afirmações transcritas e a eles atribuídas foram selecionadas por serem representativas das ideias mais recorrentes no conjunto dos balanços analisados.

¹⁷⁰¹ No Brasil, “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. A cota de bolsas de (IC) é concedida diretamente às instituições, estas são responsáveis pela seleção dos projetos dos pesquisadores orientadores interessados em participar do Programa. Os estudantes tornam-se bolsistas a partir da indicação dos orientadores”. Consulte-se o sítio <<http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>>.

acerca do processo de construção do conhecimento nessa área. Por este motivo, a análise ocorreu basicamente focando os trechos em que os sujeitos expressavam tal compreensão.

Considero útil alertar o leitor para que não espere exatamente a comunicação dos resultados de uma pesquisa concluída, uma vez que o presente estudo está em andamento e os dados que apresentaremos ainda são preliminares. Em função disso, esta comunicação se distancia daquela baseada em um artigo prototípico com sessões privativas para fundamentação teórica e metodologia, para se aproximar mais, como já informei acima, de uma reflexão/ensaio sobre como pesquisadores iniciantes que atuam na seara da pesquisa em educação compreendem o seu saber-fazer acadêmico.

Para este ensaio, portanto, serão basilares alguns postulados teóricos inerentes à sociologia do sujeito, especificamente, a abordagem da relação com o saber, proposta por Bernard Charlot (2000), os quais serão articulados ao longo do texto, naquilo que os aproximam, com algumas ideias de Bourdieu (1996; 1998) e Guareschi (2001) sobre o modo de os sujeitos se constituírem a partir das relações que estabelecem com mundo, com os outros e consigo mesmo. Assim sendo, iniciarei nossa conversa com base na compreensão que os pesquisadores iniciantes apresentam, em seus balanços do saber, sobre o fazer da atividade de pesquisa para, em seguida, discutir sobre algumas dificuldades que eles podem enfrentar a partir dessa compreensão de pesquisa, especialmente no complexo campo da Educação.

O fazer da pesquisa para os mestrandos: saberes e sentidos

Não obstante as propriedades psíquicas envolvidas em qualquer tipo de aprendizagem, os elementos que gravitam em torno das situações relacionais (sociais) em que se encontram os indivíduos também operam muito fortemente no contexto da construção do conhecimento e da construção de si, ou seja, fornecem substratos necessários à formação da subjetividade desses indivíduos. Sendo assim, um aluno de mestrado, por exemplo, recém-ingresso em uma nova comunidade de discursos e práticas, que é a comunidade da pós-graduação *stricto sensu*, tende a se dar conta de que precisa apreender e/ou aperfeiçoar uma outra maneira de pensar, diferentemente dos modos espontâneos de compreender o mundo e seus objetos na cotidianidade. Isto implica para o sujeito que acaba de adentrar o universo da pesquisa e a comunidade dos pesquisadores uma necessidade de “sobrevivência”.

Por conseguinte, podemos afirmar que a raiz dessa necessidade do sujeito fixa residência na própria ação de sua aprendizagem que, conforme nos explica Bruner (1966, p. 113), “está tão integrada no homem que é quase involuntária”. Em outras palavras, isto quer dizer que, inevitavelmente, a cada entrada do sujeito em um universo novo de conhecimentos e de saberes, como o da pesquisa, por exemplo, ele é impelido a construir uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000), ou seja, é impelido a apreender e a construir novas maneiras de ser e de estar nesse novo mundo/espaco/tempo que o acolhe. Nessa direção, os mestrandos vão paulatinamente construindo suas ideias e representações acerca da atividade científica, a partir do contato com os sujeitos mais experientes e, especialmente, dos desafios que lhes são lançados no dia-a-dia do curso.

Nessa trajetória, o estudante normalmente precisa dar conta de uma agenda de compromissos com os quais ele nem de longe imaginava lidar, especialmente aquele que não passou pela experiência da iniciação científica e da pós-graduação *lato sensu*. Dentre esses compromissos, merecem destaque: as atividades ligadas a um determinado grupo de pesquisa, a pressão para produzir e publicar seus textos, as leituras em

língua estrangeira, os prazos curtos, e muitas vezes inegociáveis, destinados a etapas fulcrais do curso de pós-graduação, tais como as qualificações e a defesa da dissertação, além, é claro, das oscilações de humor de seu(sua) orientador(a) e demais professores. Concomitantemente a esses compromissos, e em função deles, o pós-graduando em tela precisa centrar sua atenção no fazer de uma pesquisa que vai lhe outorgar o título de mestre. Nesse espaço/tempo de relações humanas, o mestrando vai, portanto, deparando-se com uma linguagem e com uma série de práticas que são próprias à comunidade científica e que ajudam a configurar historicamente o discurso acadêmico.

É exatamente esse discurso que atuará na aprendizagem do *saber-fazer* da pesquisa e que guiará, até certo ponto, o aprendiz pelos novos caminhos da vida acadêmica. Isto não significa dizer, entretanto, que o pesquisador iniciante no mestrado será um mero produto desse discurso ou dessa nova posição social que ele passou a ocupar. A apropriação da atividade científica, assim como a de qualquer outra atividade genuinamente humana, não transcorre sem que haja confrontos e disputas de subjetividades.

Não obstante essa constatação, a atividade científica, segundo Bourdieu (1996, p. 88), “engendra-se na relação entre disposições reguladas de um *habitus* científico que é, em parte, produto da incorporação da necessidade imanente do campo científico e das limitações estruturais exercidas por esse campo em um momento dado do tempo”. Com base nesses aspectos, posso alegar que, em suas descobertas acerca de como realizar uma pesquisa, o mestrando terá muito de suas representações em torno dessa atividade fomentadas pela força do citado *habitus*. Todavia, como bem afirma Charlot (2000, p. 33), o sujeito é um ser social na mesma proporcionalidade de que é um ser singular e, por isso, “interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele” e obviamente às atividades que realiza.

Nessa direção, ainda de acordo com Charlot (2000, p. 73), é importante salientar que toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica, ao mesmo tempo em que comporta também uma dimensão de identidade e que não deixa de ser uma relação social, apesar de ser a relação de um sujeito. Segundo o mesmo autor, “essa dimensão social não se acrescenta às dimensões epistêmica e identitária: ela contribui [significativamente] para dar-lhes uma forma particular”. Portanto, compreendo que, no início de sua trajetória no universo da pós-graduação *stricto sensu*, o estudante tenta estabelecer o mais rápido possível uma relação epistêmica com o saber pesquisar, começando pela própria definição para si do que é a atividade de pesquisa.

Hoje ao pensar em pesquisa, aponto dois aspectos: primeiro, a função deste trabalho e sua contribuição para a sociedade; em segundo lugar, os procedimentos, de cunho mais técnico relacionado à pesquisa. Entendo a pesquisa como uma série de procedimentos visando solucionar um problema, responder uma questão (Maurício).

Como podemos perceber, a ideia de pesquisa para os mestrandos que participaram do estudo, representados aqui por Maurício, é a de que se trata de uma atividade de grande relevância para o meio social onde ele se situa, bem como é caracterizada por um forte aspecto técnico, sem o qual parecem tornar-se inalcançáveis os objetivos visados por essa atividade. Nesse mesmo movimento, o mestrando também elucida a dimensão identitária que acompanha essa relação epistêmica, e suas matizes igualmente sociais, na medida em que, primeiro, busca delinear uma imagem que ele constrói de si para a qualidade de pesquisador e, segundo, ressalta as características que definem o seu *saber-fazer* como uma atividade de pesquisa. Para se posicionar deste modo, o sujeito está provavelmente baseado nos preceitos orientadores

do *habitus* científico, de que nossa fala Bourdieu, mas também na sua própria maneira de assimilação desse *saber-fazer*.

Somente após esse processo de *objetivação-denominação* da pesquisa para si mesmo, como uma série de procedimentos a serem seguidos e que visam a dar uma contribuição social, é que os sujeitos irão empreender a construção dos artefatos metodológicos a serem seguidos para se apropriarem do objeto que estudam. O referido processo revela um movimento que, ao mesmo tempo, constitui um *saber-objeto* e um sujeito consciente de sua apropriação acerca desse saber, o qual se apresenta como um mundo distinto do mundo das ações humanas. Nesse processo, a aprendizagem consiste na capacidade de externar “conteúdos de pensamento”, a partir da apropriação mediada pelos que deles já se apropriaram por meio da linguagem (CHARLOT, 2000).

Imagino, porém, que é somente no momento de execução da pesquisa que o pesquisador iniciante possa se dar conta, com mais clareza, dessa “espécie de sentido do jogo científico”, como diria Bourdieu (1998, p. 23), no qual se articulam “o que” precisa ser feito ao “como” deve ser feito e ao “para que” deve ser feito.

A partir de leituras sobre o ato de pesquisar [...] posso afirmar que as coisas mais importantes que aprendi sobre pesquisa foi o “envolvimento” que se pode ter com o universo a ser pesquisado. É lógico que aqui não me refiro unicamente ao contato com o campo da pesquisa em si, mas a inspiração inicial que se tem para buscar respostas e também toda a fundamentação teórica que possa embasar tais caminhos na busca por respostas. Ainda sobre pesquisa, aprendi que o contato com o universo real [...] é que funciona como um impulso, um estímulo que aciona no pesquisador [...] a inquietação para querer melhor entender tais problemas desse universo real (Amanda).

Como se pode notar, Amanda apresenta uma compreensão interessante de como o grupo dos pesquisadores iniciantes pode construir mais adequadamente seu objeto de estudo. Para ela, é por meio do envolvimento com o universo a ser pesquisado que o pesquisador pode tomar mais “fácil e seguramente” suas decisões quanto ao que pretende e como pretende abordar esse universo. Nesse sentido, por “universo a ser pesquisado” compreendo ser não apenas os espaços físicos ligados aos temas de seu interesse, mas especialmente o conjunto de significados construídos e partilhados pelas pessoas que ocupam e configuram esses espaços.

Essa análise nos remete a Guareschi (2001, p. 56) quando defende que “sem perder sua singularidade, pois continua sempre sendo um ser único e irrepetível, [a] subjetividade [do indivíduo singular] é composta das milhões de relações que ele estabelece durante toda sua existência”. Assim, falar das relações sociais, sejam elas autônomas ou heterônomas, é falar sempre dessa dupla face do ser humano: o sujeito individual e social ao mesmo tempo. Por conseguinte, se os fenômenos humanos são objetos interrelacionáveis e, do mesmo modo, mostram-se indissociáveis do sujeito, este também só existe em relação a outros sujeitos, tanto em sua singularidade quanto em sua subjetividade.

Desse modo, é possível depreender da fala de Amanda que é no encontro com o seu outro, na relação com esse outro, que o pesquisador se afirma como tal. Assim, se todo sujeito se constitui a partir de sua relação com o saber, enquanto relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo (CHARLOT, 2000), então, é por meio do encontro entre o pesquisador e o universo dos outros sujeitos que participam da pesquisa, que o primeiro ajusta seu foco de interesse e consegue perceber o modo como poderia acessar mais adequadamente o universo dos últimos, e que se lhe apresenta como realidade a ser indagada. Essas

ideias parecem tomar fôlego no próprio conceito de *relação*, o qual, segundo nos apresenta Guareschi (2002, p. 151), “é uma realidade que para poder ser necessita de outra, senão não é”. Ao enveredarmos por essa via de pensamento, torna-se quase impossível não despertar o interesse de pensar sobre o encontro, acima referido, entre o pesquisador iniciante e os outros sujeitos selecionados como possíveis colaboradores de sua pesquisa.

A relevância desse fato se justifica na medida em que implica, igual e concretamente, a necessidade, tantas vezes despercebida, de os mestrandos se questionarem sobre os seus próprios interesses quanto à investigação iniciada, ou seja, sobre seus móveis e relações com aquilo que estão se propondo estudar. Em outros termos, trata-se da necessidade de elucidarem a dimensão identitária de sua própria relação com o saber enquanto relação consigo mesmo. Afinal, a pesquisa é a tessitura de um texto em um contexto cujo perfil plural e conflituoso não se distancia de nenhum outro trabalho que envolve relações intersubjetivas, como veremos na sequencia dessa reflexão.

O pesquisador iniciante em Educação e seus *outros* no campo de pesquisa

De acordo com Bernardete Gatti (2002, p. 62), a Educação é uma área de conhecimento e uma área profissional que se utiliza das ideias e do saber acumulado em outros campos do saber, tais como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, mas que o que a identifica, em diferenciação a essas outras áreas, é que ela é um espaço de ação-intervenção direta no meio social. Em outros termos, a Educação constitui-se de um campo de saber cujo aspecto central é o agir intencional em uma realidade de caráter eminentemente social. Portanto, segundo esta mesma autora, “a reflexão, o estudo, a investigação sobre seus modos de intervir é que constitui sua área privilegiada de construção do conhecimento”.

Mas, como isso pode e/ou deve ser feito? A resposta para esta questão necessita, sem dúvidas, de uma apreciação mais acurada haja vista não ser tão simples a determinação de modos de agir na pesquisa em que a interação é tão fortemente marcada. Adentrar um espaço de relações conflitivas e culturalmente marcadas como a escola, por exemplo, impõe ao pesquisador, até mesmo o mais experiente, atenção redobrada às nuances de significação que configuram esse espaço. Na esteira dessas considerações, vale salientar que os mestrandos, partícipes da pesquisa, parecem ter clareza acerca do aspecto interventivo da pesquisa em Educação de que nos fala Gatti (2002).

Ao falarem sobre a construção do objeto de estudo em uma pesquisa no campo da Educação, eles nos dizem:

Uma pesquisa em Educação poderá ser caracterizada como aquela que envolve o aprendizado de algum sujeito ou grupo, independentemente de ser por meio de Educação Formal, Não-formal ou Informal (Amanda).

O que caracteriza uma pesquisa em Educação é o objeto de estudo, que deve estar voltado para o ensino, a aprendizagem, a formação do professor, a prática pedagógica, as condições de trabalho do professor, a escola, as metodologias de ensino, a avaliação, etc. (Alexandra)

As explicações fornecidas pelas mestrandas apontam para cenários de espaços educativos escolares ou não bem como para seus atores e ações que lhe são peculiares e estão, portanto, intrinsecamente ligadas à área de atuação de cada uma delas, uma vez que, em suas opiniões, ser um pesquisador em Educação é

ser um incansável “caçador” de respostas para as questões que afligem a vida de quem tem o ensino como uma missão a ser bem desempenhada: o professor.

Posso considerar [que para] um objeto de estudo [ser] bem construído deve estar situado no tempo e no espaço e deve suscitar dúvidas e questionamentos que pedem respostas. O trabalho do pesquisador é tentar responder ou elucidar estas questões consciente de que sua pesquisa irá contribuir para a solução de problemas da Educação, senão ao menos ajudar a esclarecê-los (Kássia).

Estou no primeiro semestre do Mestrado e estou cursando uma disciplina sobre pesquisa, com o intuito de conhecer e elaborar novos conceitos e melhorar o meu projeto de pesquisa. Mesmo com essas inquietações e com a necessidade de aprender cada vez mais sobre pesquisa, me considero um pesquisador, pois não me quieto com a realidade. Um pesquisador deve ser um curioso, um militante, uma pessoa disposta a conhecer e mudar a realidade engessada pelo conformismo (Josivaldo).

Como se pode notar, a pesquisa tem para esses sujeitos um caráter de intervenção na e sobre a realidade do fazer educacional. Segundo a colaboração de Kássia, um pesquisador tem de ter a consciência de que a sua pesquisa só será importante se for direcionada para resolver problemas da Educação. Essa compreensão realça o fato de que os pesquisadores iniciantes ainda não perceberam que seus achados não têm o mesmo poder de uma política pública e que, portanto, aquilo que estudam até pode (e deve) inspirar as políticas públicas para fomentar mudanças e, efetivamente, “contribuir para a solução de problemas da Educação”, mas, pouco podem fazer para alterar os problemas mais agudos que foram percebidos no cenário em que planejam ambientar a sua pesquisa.

Essa intervenção, no entanto, parece algumas vezes, como no caso explícito da fala de Josivaldo, ser acompanhada de uma julgamento acerca dessa realidade. Para este sujeito, os problemas educacionais que ele observa, e que configuram uma realidade a qual chamou de “engessada”, têm sua origem no conformismo de alguém. E quem seria este alguém? Seus colegas professores, submetidos, às vezes, as mais diversas condições de trabalho? Os gestores escolares, submetidos hierarquicamente às determinações de seus superiores administrativos? Enfim, para Josivaldo, os problemas observados em seu contexto de atuação parecem ser analisados menos por uma hipótese do que por uma avaliação direta.

Essa constatação, portanto, pode levantar a suspeita de que muitos dos sujeitos que se iniciam na atividade de pesquisa em Educação tendem a abordar, de modo “valorativo” e “militante”, os fenômenos da realidade em que atuam, notadamente aquela em que se processam ações de natureza instrucional, e que apresenta certa carência de uma reflexão mais aprofundada por parte dos indivíduos envolvidos. Assim sendo, temo que, em detrimento de uma postura mais compreensiva, que analisa e leva em consideração as condições e o contexto em que transcorrem tais processos, bem como as razões pelas quais se apresentam daquela maneira, alguns pesquisadores iniciantes, como Kássia e Josivaldo, possam apreender a pesquisa em Educação apenas como uma atividade de “militância cega” e de caráter unidirecional, na qual o pesquisador se tornará um exímio apontador dos “erros” cometidos pelos pesquisados em seu espaço de atuação. Como consequência, acabam correndo o risco de se distanciarem de uma leitura mais plural, dialógica e menos “valorativa” da realidade a ser estudada, a qual poderá, ao término da pesquisa, contribuir para o enfrentamento das dificuldades e dos desafios que nela são identificados.

Não quero dizer com isso, entretanto, que o pesquisador, em seu trabalho, não possa realizar uma avaliação acerca daquilo que é seu objeto de estudo, a fim de melhor apreendê-lo e aperfeiçoá-lo. Afinal,

compreendo que a avaliação é antes de tudo uma atividade de conhecer a realidade. O que me preocupa é, pois, a condução desse processo, uma vez que, na pesquisa em Ciências Humanas, e igualmente no campo da Educação, o pesquisador tem primordialmente a função de conhecer uma realidade na qual também está presente o seu *outro*, e com o qual deve tentar estabelecer um diálogo não apenas simétrico, mas também justo, respeitoso e democrático.

Essas considerações são extremamente relevantes na medida em que a presença do pesquisador em Educação, em um lócus de investigação como a escola, já mencionada aqui como exemplo, tende a despertar algumas interpretações não muito agradáveis e/ou amigáveis por parte de quem atua nesse espaço. Como bem observa Charlot (2002, p. 92), o relacionamento que se estabelece entre os professores da educação básica e os pesquisadores que frequentam as escolas

é, muitas vezes, vivido pelos professores como situação de avaliação, numa relação hierárquica: o professor [...pesquisador] pertence à universidade e a universidade despenca nas cabeças a hierarquia do saber. [...]; e qualquer que seja o comportamento do professor da universidade, por mais simpático que seja, o professor [da educação básica] vai sentir-se avaliado, vai sentir uma hierarquia intelectual.

Com efeito, isto se deve ao fato de que, nesse encontro, “seus mundos” passam a se estabelecerem como contextos diferenciados, mesmo que o pesquisador tenha, em alguma medida, uma relação próxima com a escola. Em sendo esta a situação, assim como em qualquer outra situação investigativa, o fazer da pesquisa exigirá impreterivelmente do pesquisador que este mantenha, no diálogo com os demais atores, um posicionamento exotópico, a fim de que possa analisar, com um certo estranhamento, as relações e os significados construídos naquele espaço que lhe é tão familiar.

A expressão posicionamento exotópico, no entanto, está relacionada à necessidade de o pesquisador não sobrepor sua posição externa ao mundo dos pesquisados. Tal preocupação é relevante, segundo Amorim (2001), para que, durante a análise, não se torne impossível a compreensão do pesquisador em relação ao discurso do sujeito pesquisado, visto que, sendo ambos produtores de textos, o texto do segundo pode ser emudecido em função do texto do primeiro. Desse modo, o distanciamento na pesquisa qualitativa é necessário e se chama *exotopia*, termo que designa uma posição espacial, e também temporal, do pesquisador em relação ao contexto e ao texto dos pesquisados.

Sendo este o entendimento, penso que precisamos estar atentos ao fato de que, para além dos aspectos que envolvem os outros sujeitos da pesquisa, conforme discutido acima, em alguns casos, e em especial quando o pesquisador iniciante decide estudar a sua própria realidade de trabalho, a exemplo da escola onde atua, o distanciamento exotópico também deverá ocorrer em relação a si mesmo e as suas funções na escola. Esta é, sem dúvidas, uma tarefa bastante complexa e que ele terá de gerenciar, paralelamente aos desafios do curso de mestrado, já aludidos no início deste texto.

Eu descobri que fazendo pesquisa com as [nossas] turmas de trabalho, podemos melhorar a nossa prática, não sendo, muitas vezes, fazer pesquisas grandiosas (Rosa).

Me considero uma pesquisadora em Educação por tentar contribuir com o ensino-aprendizagem de crianças que estão se alfabetizando, visando um retorno tanto da minha experiência como professora quanto de pesquisadora para as práticas de sala de aula (Judithe).

Na compreensão das duas mestradas acima, o fazer da pesquisa em Educação tende a ser mais característico quando atua diretamente sobre suas práticas profissionais. Trata-se, pois, de um entendimento bastante interessante na medida em que a pesquisa sobre problemas educacionais deve verdadeiramente contribuir para a melhoria desses problemas. Interrogar-se a si mesmo antes de interrogar o campo em que atua parece ser uma percepção rica de saber pesquisar construída pelas mestradas, pois demonstram a compreensão de que, aliada a atividade de pesquisa, a postura investigativa deve ter um olhar generoso voltado para os problemas que, como professoras, enfrentam no exercício cotidiano da docência. Em outras palavras, a escola não pode ser apenas fonte de dados que sirvam unicamente para escrita de teses e dissertações em educação, mas deve ser um ambiente que possa crescer e melhorar a partir do que esses dados podem elucidar.

Essa maneira de compreender a pesquisa encontra fulcro nas considerações de Demo (2010), para quem a pesquisa no âmbito da educação também pode produzir conhecimento politicamente engajado e configura-se como uma prática de extrema importância para a docência e para a própria aprendizagem do ser professor, em particular a aprendizagem da autoria, uma vez que é esta que o define como professor, muito mais que os títulos que possui ou a atividade de ensino. Em função disso, o autor tem defendido a relevância de o professor ser também um pesquisador de sua prática, o que, de modo bastante evidente, também se apresenta nas falas de Rosa e Judithe, acima. As mestradas, portanto, mostram-se inseridas nessa perspectiva: a de interrogar seu próprio campo e de tentar gerar conhecimento acadêmico a partir do exercício de olhar para sua própria prática.

Contudo, antes de se pensar nas possíveis soluções para os problemas da realidade educacional, defendo que é preciso compreender a fenomenologia que circunda tais problemas, afastando-se das ideias meramente utilitaristas em relação ao fazer pesquisa. Além disso, se acrescentarmos as dificuldades que dizem respeito principalmente a alguns entraves proporcionados pelos sistemas de ensino à complexidade de o pesquisador iniciante ser sujeito de sua própria investigação, teremos outros elementos a serem discutidos mais aprofundadamente em outro momento.

Um desses entraves, apenas a título de exemplificação, tem a ver com a sobrecarga de trabalho e as condições desfavoráveis em que atuam os professores nas escolas brasileiras, as quais parecem estimular a formulação de algumas resistências e ideias em relação ao trabalho dos pesquisadores, conforme tem nos alertado Charlot (2002). Acrescido a isto, o pouco tempo para planejar as aulas e para se dedicar à leitura sobre os conteúdos que lecionam pode ser outro fator determinante no que concerne ao sentimento que os professores da educação básica desenvolvem durante as visitas que recebem de professores pesquisadores. É provável que aqueles se sintam negativamente avaliados por estes e que temam testemunhar as suas fragilidades expostas e divulgadas em inúmeros relatórios de pesquisa. A combinação desses fatores com a inexperiência do pesquisador iniciante, caso não tenha uma orientação segura e eficaz, pode gerar, por sua vez, situações no mínimo desagradáveis para ambos os sujeitos do processo e, sem dúvidas, bastante infrutíferas aos resultados da pesquisa, a exemplo do falseamento de dados e da formulação equivocada de instrumentos de geração desses dados.

Para tornar mais clara essa ideia do falseamento dos dados quando falo sobre a inexperiência do pesquisador, estou me referindo ao fato de que ele pode tentar, via “autoridade” dos gestores, obter forçosamente a colaboração dos professores. Essa colaboração seria, indubitavelmente, mais frutífera e proveitosa aos objetivos da pesquisa se fosse conquistada, ao invés de imposta pelas hierarquias

administrativas. Conforme nos explica Freitas (2003, p. 37), “embora pesquisadores e pesquisados ocupem lugares diferentes, a pesquisa deve sempre se constituir como um encontro entre sujeitos”. Nesse sentido, para finalizar, argumento em favor de que um dos maiores aprendizados para o pesquisador iniciante, nessa situação, é o de compreender, ainda que às custas de alguns tropeços e contratempos, que a pesquisa é uma atividade a ser construída sempre entre “iguais”.

Considerações Finais

Nos 30 balanços que foram analisados, pude perceber que os mestrandos possuem uma compreensão clara sobre o que é fazer pesquisa. Para eles, essa atividade implica necessariamente uma descoberta de respostas com vistas a uma solução de problemas, os quais precisam estar diretamente envolvidos com a prática de quem investiga. Nesse sentido, a pesquisa é concebida como uma atividade comprometida socialmente e engajada politicamente. Para além desses aspectos macrosociais da pesquisa, ela não pode prescindir, segundo os mestrandos, de uma dimensão técnica bastante acentuada e deve assumir característica que são “impostas” pela prática da comunidade acadêmica.

Para eles, no campo da Educação, a investigação se caracteriza fundamentalmente por focar a prática docente, seus conflitos e dificuldades. A ação didático-pedagógica seria o cerne do olhar do pesquisador, uma vez que esta tende a lhes provocar desafios em busca de ações transformadoras e de melhorias para o trabalho do professor. Nesse sentido, é possível inferir que os temas mais recorrentes, e, portanto, de maior interesse para os pesquisadores iniciantes no campo da educação, sejam aqueles que associam a prática docente com as dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos.

Sobre este percurso de apreensão da realidade educacional, chamo a atenção para o fato de que, na trajetória dos estudantes recém-ingressos na pós-graduação em Educação *stricto sensu*, não será difícil que eles se deparem com um deficitário e negligente processo de democratização nos sistemas de ensino, bem como com as resistências que lhes serão proporcionadas pelos atores que movimentam esses sistemas. Por isso, uma orientação segura e eficaz se faz necessária no que diz respeito aos procedimentos metodológicos e analíticos no lócus do estudo e à perspectiva de pesquisa a ser adotada pelos aprendizes da investigação acadêmica, a fim de que possam se apropriar satisfatoriamente dessa nova e instigante atividade.

Com efeito, uma incursão inicial pelos dados que construímos a partir dos balanços do saber nos permitiu vislumbrar aspectos interessantes e importantes sobre a relação que os mestrandos constroem com a atividade de pesquisa. Contudo, a discussão sobre esses aspectos, assim como sobre muitos outros, que aqui não foram sequer apontados, precisa ser mais aprofundada. Um exemplo desses aspectos diz respeito às características que dão contorno aos saberes e às relações com o saber desses sujeitos no campo da pesquisa educacional, bem como o sentido que eles atribuem às opções teóricas e metodológicas que adotam em seus estudos. Como disse na introdução deste texto, propus uma conversa, um bate-papo com o leitor e, pelo visto, parece que apenas começamos.

Referências

- Amorim, Marília. (2001). O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora.
- Bourdieu, Pierre. (1998). O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, Pierre. (1996). Razões práticas: Sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus.
- Bruner, Jerome. (1966). Uma nova teoria de aprendizagem. Rio de Janeiro: Bloch.
- Charlot, Bernard (2000). Da relação com o saber: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, Bernard. (2002). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: Pimenta, Selma Garrido & Ghedin, Evandro. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito (pp. 89 – 108). São Paulo: Cortez.
- Demo, Pedro. (2010). O educador e a prática da pesquisa. Ribeirão Preto/SP: Editora Alfabeta.
- Dieb, Messias. (2007). A atividade de pesquisa em ciências humanas e a ludicidade: O que as brincadeiras podem comunicar?. In: Costa, Maria de Fátima Vasconcelos; Colaço, Veriana de Fátima Rodrigues & Costa, Nelson Barros da (Orgs.). *Modos de brincar, lembrar e dizer: Discursividade e subjetivação* (pp. 157-174). Fortaleza: Edições UFC.
- Freitas, Maria Teresa. (2003). A perspectiva sócio-histórica: Uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, Maria Teresa; Jobim e Sousa, Solange & Kramer, Sônia. (Orgs.) Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin (pp. 26-38). São Paulo: Cortez.
- Gatti, Bernardete Angelina. (2002). A construção da pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora.
- Guareschi, Pedrinho. (2002). Alteridade e relação: Uma perspectiva crítica. In: Arruda, Ângela. (Org.) Representando a alteridade. 2 ed, (pp. 149-161). Petrópolis-RJ: Vozes.
- Guareschi, Pedrinho. (2001). Ética. In: Strey, M. N. et al. (Org.) Psicologia Social contemporânea: Livro-texto. 5 ed, (pp. 49-57). Petrópolis: Vozes.

Educação especial: docência e condições de trabalho

Adriana Cunha Padilha¹⁷⁰², Katia Regina Moreno Caiado¹⁷⁰³

Resumo

A presente pesquisa teve o objetivo analisar e refletir quais relações e condições de trabalho os professores de Educação Especial (EE) do Estado de SP enfrentam no cotidiano escolar. Adotou-se a abordagem crítica tendo como procedimento metodológico a Análise Coletiva do Trabalho (ACT) que é um procedimento em que os trabalhadores analisam seu próprio trabalho, com auxílio de pesquisadores. O material verbal obtido nas reuniões foi transcrito, analisado, agrupado e organizado priorizando-se o pensamento coletivo socialmente compartilhado. Os dados revelaram oito ideias centrais, como agentes estressores com os quais os professores de EE têm que lidar na profissão: *Falta de valorização do trabalho da EE; comprometeros na saúde física e psíquica; baixos salários; extensa jornada de trabalho; dificuldades relacionadas à locomoção para o trabalho; planos de carreira privilegiando o mérito por meio de sistemas de avaliações; contradições entre as diferentes formações na área; relações humanas impregnadas de desencontros* e por fim, *burocracia na escola*. Os resultados obtidos indicam que as transformações que ocorrem no mundo do trabalho comprometem a atuação docente desses professores do Estado de SP por meio da precarização estrutural do trabalho. A pesquisa evidenciou que a reestruturação do trabalho docente com exigências de *flexibilização* e *competência* acomete os professores, acompanhada pelos impasses na formação docente da área privilegiando o modelo médico-psicológico por meio de cursos aligeirados de formação continuada. A docência desses professores é afetada por todos esses fatores, havendo necessidade de maior investimento na carreira, o fortalecimento de representações sindicais como forma de resistência, na busca do trabalho como emancipação humana, síntese das relações sociais. Espera-se que, refletindo sobre o problema que está sendo investigado, possam-se subsidiar políticas públicas na área e o debate da categoria na luta por melhores condições de trabalho e de vida.

Palavras-Chave: Trabalho, Profissão Docente, Educação Especial.

Introdução

O ponto de partida da investigação reuniu aspectos da realidade com um levantamento da produção acadêmica sobre o tema e, paralelamente um estudo das principais pesquisas realizadas pelas entidades representativas da categoria dos professores tanto nacionalmente, quanto no Estado de SP.

Desta maneira, o trabalho de levantamento bibliográfico procurou elucidar vários temas simultaneamente: os principais consensos que as pesquisas vêm trazendo à tona, as várias abordagens investigativas para trabalhar com a multiplicidade de questões relacionadas às condições e saúde dos profissionais da educação, as lacunas que se estabelecem a partir destes estudos, bem como, os problemas concernentes à docência no Brasil.

¹⁷⁰² Pontifícia Universidade Católica de Campinas

¹⁷⁰³ Universidade Federal de São Carlos

Desta forma, o levantamento ofereceu importante sistematização das principais discussões sobre o tema das condições de trabalho dos professores, sendo fundamental para se compreender onde os profissionais atuantes na EE estão situados.

As pesquisas relacionadas às questões de condições e relações no ambiente de trabalho apontam, entre outras indagações, a existência de discrepâncias entre o princípio de como o “trabalho deve ser realizado” com a “realidade do trabalho”. Inicialmente, o levantamento das obras foi realizado utilizando três fontes principais: o Banco de Dissertações e Teses organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior – CAPES, utilizando-se o processo da busca por palavras-chave, ciente da possibilidade de haver outras produções na área não envolvidas nas palavras sinalizadas.

Consultou-se também o sítio do *Scientific Electronic Library On Line* – SCIELO, organizado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de SP – FAPESP e por fim, o site das principais organizações representativas da categoria dos professores em especial a CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a CNTEE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, incluindo-se as pesquisas desenvolvidas pela APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de SP e do DIESE- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos.

Os principais trabalhos levantados indicam que as discussões sobre trabalho e saúde do professor avançaram significadamente na última década. Entretanto, vale-nos destacar que nenhum dos estudos tem seu foco de abrangência no profissional atuante na EE. Após esta constatação caminhou-se para o trabalho de levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd de 2000 até 2010, e dentre todos os trabalhos apresentados não encontrou-se nenhuma produção sobre as *condições e relações* de trabalho dos professores de EE. O trabalho do professor de EE enquanto ofício, atividade humana ligada às possibilidades e às condições materiais de existência parece não se apresentar como foco das pesquisas na área.

Caminhar por essa via de pesquisa pareceu-nos fundamental, anunciando e rompendo com o silêncio da área no tocante às questões ligadas às condições em que o trabalho em EE é executado nas escolas regulares. Nos levantamentos bibliográficos destaca-se que a utilização de indicadores que vem se mostrando cada vez mais presentes nas pesquisas sobre condições de trabalho. Os indicadores são uma forma de avaliar os possíveis descumprimentos dos direitos dos trabalhadores e a possível precarização das *condições e relações* humanas no trabalho.

Portanto, utilizou-se na presente pesquisa os principais indicadores de dois estudos nacionais recentes. São elas: *Trabalho docente e educação* (2010), realizada pela GESTRADO/FaE/UFMG e *Condições de trabalho e suas repercussões na saúde de professores da educação básica no Brasil: Estado da arte*, realizada pela Faculdade de Educação da Unicamp, 2007.

Os impactos sobre o corpo tanto materiais como ambientais são destacados nas pesquisas como *condições*, e descritos como: Jornada de trabalho (em quantos turnos, escolas, com quantas turmas e disciplinas e com quantos alunos, em média); Insalubridade nos locais de trabalho; Locomoção; Salário; Plano de carreira; Formação continuada; Recursos pedagógicos (envolvendo tecnologias) e Literatura específica.

As ações relacionadas aos impactos no funcionamento mental dos trabalhadores analisados como *relações* são descritos como: relações com a hierarquia de maneira geral tanto chefias distanciadas como imediatas; relações com a supervisão humana e burocrática e relações com outros trabalhadores.

Conforme explicitado, este panorama tem sido analisado e contemplado em estudos e pesquisas nacionais que vem centrando expressivas considerações em questões que envolvem a profissão docente e profissionalização do ensino.

Deste modo, o texto originário da pesquisa trata de situar os professores de EE nas questões concernentes à docência enquanto trabalho concreto, refletindo sobre o que fazem e quais *relações* e *condições* esse trabalho se constitui nas escolas regulares de SP. E, caminhando por uma visão mais ampliada das condições e relações de trabalho em EE se faz necessário conhecermos o contexto pesquisado em que ela se apresenta em suas dimensões mais diversas.

A escolha do campo a ser investigado foi efetivada dentro do contexto educacional da rede estadual de ensino de SP, por se apresentar como o Estado brasileiro que tem maior número de alunos matriculados em todos os níveis da Educação¹⁷⁰⁴, e conseqüentemente o maior número de docentes de diversas áreas de conhecimento.

O Estado com maior PIB da federação cresce nesses últimos vinte anos impactando a privatização de setores fundamentais, dentre eles saúde e educação. Podemos assim observar a privatização da Educação Infantil e do Ensino Superior, a falta de professores de diferentes áreas do conhecimento sendo suprimida por empregos de caráter temporário na educação, a superlotação das salas de aula, a municipalização do ensino fundamental, a aprovação automática e os baixos salários dos professores com cargas e jornadas de trabalho ampliadas.

A educação básica no Estado é majoritariamente pública e conta com a capital mais populosa do Brasil. Nela, há mais alunos na Educação Básica do que a população de alguns estados da federação. Segundo dados oficiais¹⁷⁰⁵, há no Estado de SP cerca de 300 mil funções docentes para o ensino fundamental, 125 mil para o médio e 70 mil para o ensino pré-escolar, na rede pública.

A rede regular de ensino de SP contou no ano de 2011 com 14.198 alunos com deficiências em 1.084 salas de recursos localizadas “prioritariamente” em escolas regulares de ensino contando com professores de EE dispostos em ocupações diferenciadas de acordo com o município do Estado. Totalizam no estado 1694 professores de EE (66% temporários/ 34% efetivos)¹⁷⁰⁶.

Na referida pesquisa foram convidados 47 professores pertencentes a uma das 61 Diretorias Estaduais Regionais do Estado. Dos 47 convidados, 06 professoras do sexo feminino¹⁷⁰⁷ participaram como grupo voluntário em 02 reuniões que aconteceram na sede do sindicato dos professores.

¹⁷⁰⁴ Segundo dados do IBGE, a partir do Censo Educacional de 2006, do INEP/MEC.

¹⁷⁰⁵ Disponível em [HTTP://www.ibge.gov.br/Estadosat](http://www.ibge.gov.br/Estadosat). (Acesso em 20/10/2011).

¹⁷⁰⁶ Fonte: cadastro funcional da educação - (SEESP/CGRH) vigência: outubro/2011.

¹⁷⁰⁷ Acompanha-se a preponderância do sexo feminino entre os professores de EE de SP(98%), ou seja, se tratam de *professoras*. Apenas 40 homens fazem parte deste contingente, totalizando apenas 2% da população dos docentes.

A abordagem teórico-metodológica da pesquisa

Procurou-se diante do objetivo da pesquisa um caminho para análise do contexto de trabalho desses professores sob vários ângulos: do conteúdo de suas atividades, dos resultados de seu trabalho, das exigências do modo de produção capitalista, das relações com alunos, colegas e chefias, enfim, do ambiente concreto de trabalho.

Portanto, para trilhar o caminho e alcançar os objetivos citados acima, a pesquisa esteve fundamentada numa abordagem teórico-metodológica crítica e dialética. Portanto utilizou-se como recurso teórico às contribuições de autores como Marx, Engels, Saviani, Oliveira, entre outros.

Mediante a estas premissas, adotou-se como procedimento metodológico a *Análise Coletiva do Trabalho* (ACT) que é um instrumento de análise do trabalho em que os trabalhadores avaliam seu próprio trabalho, com auxílio de pesquisadores. As publicações relacionadas aos sentimentos que o trabalho provoca, bem como as suas condições, vem se estabelecendo preocupação de órgãos ligados à saúde do trabalhador no século XX (FERREIRA, 1993).

Partindo da ideia que os trabalhadores têm plenas possibilidades de analisar o seu trabalho, desde que lhes sejam oferecidas certas condições especiais como garantia de que não serão prejudicados (anonimato), local apropriado e tempo para se reunirem (as reuniões acontecem fora do horário de trabalho), interesse e disposição de ouvi-los por parte dos pesquisadores e uma pergunta condutora: “*O que você faz no seu trabalho.*”, que baliza todas as discussões e deve ser respondida o mais exaustivamente possível.

A pergunta tem por objetivo verificar a presença de variabilidades no trabalho dando voz aos sujeitos fazendo com que as diversas facetas de sua atividade profissional possam emergir.

O desenvolvimento da pesquisa se apresentou em seis fases a serem descritas. A primeira disse respeito à fase de planejamento em que os pesquisadores esclareceram os objetivos do estudo e do método e formalizaram a cooperação dos professores, com a necessidade dos participantes serem voluntários, do número de participantes e do local e horário das reuniões.

Nesta fase foi fundamental uma explicação clara, por parte dos pesquisadores, sobre os objetivos não pretendendo se estabelecerem em um grupo terapêutico, ou gerar promessas de mudanças. Trata-se de conhecer as atividades laborais.

A segunda etapa caracterizou-se na fase de três reuniões com um novo esclarecimento sobre o objetivo e o *método da ACT*, bem como, o papel dos pesquisadores e a garantia de anonimato para os professores. Seguindo-se de uma apresentação dos participantes com a escolha de um participante que inicia fazendo uma descrição detalhada de seu trabalho.

Deparamo-nos na primeira reunião com um silêncio, um pensar diante da pergunta “*O que você faz no seu trabalho?*” que foi imediatamente reformulada por um dos pesquisadores presentes, pela pergunta: “*Conte-nos um dia do seu trabalho...*” do momento que você acorda até o momento de se deitar. A pergunta situou os participantes em torno de seu fazer cotidiano, seu trabalho real, seu trabalho doméstico, seu trabalho na escola, entre outras questões.

Com o desenrolar da reunião, estabeleceu-se um verdadeiro diálogo em torno da questão “*Conte-nos um dia do seu trabalho*” descrevendo, participando, interpretando e comparando experiências vividas.

Na análise dos dados utilizamos das *ideias centrais* contidas nas falas individuais e *ancoragens*, ou seja, pontos de predominância, como principais eixos de análises, traduzindo os sentidos, as ideologias, os valores e as crenças presentes no material verbal de respostas inicialmente individuais agrupadas a enquadrar os sentidos semelhantes e/ou complementares. Importante destacar que *ancoragens*¹⁷⁰⁸ tem o sentido de fortalecer ideias, de torná-las firmes e sólidas, segundo o Dicionário Houaiss (2001) *ancorar* significa: lançar âncora, firmar, lixar, sustentar, estabelecer. E é neste sentido que as ancoragens deram sustentação às ideias centrais dos relatos dos professores.

O procedimento de análise das ancoragens e ideias centrais constituiu-se em: 1) Realização de sucessivas leituras dos relatos com intuito de identificar os trechos nos quais o assunto tratado dissesse respeito a uma ideia (*ideia-chave*) com dimensão definida num ponto específico (*ancoragem*); 2) Agrupamento dos trechos segundo sua ideia-central; 3) Reagrupamento dos trechos de acordo com os pontos específicos em que se ancoram os pressupostos centrais; 4) Análise propriamente dita tendo como referência os pressupostos teóricos da ACT, buscando-se apreender o sentido das dimensões, segundo cada uma das ideias centrais que se constituíram *eixos de análise* da pesquisa.

Esta soma qualitativamente produzida permitiu produzir o pensamento coletivo como discurso, porque cada um dos professores participantes da pesquisa foi escolhido com critérios representativos, contribuindo com suas *ideias* para o pensamento coletivo. Uma ideia como um agregado de peças complementares criou um discurso coletivo unido pelas *ideias centrais de cada um dos participantes*.

A partir daí destacaram-se oito *ideias - centrais* retiradas do material verbal que deram origem aos eixos de análise da pesquisa: **Valorização do trabalho da EE; Saúde física e psíquica; Salário; Jornada de trabalho; Transporte; Plano de carreira; Formação inicial e continuada; e Relações sociais no trabalho.**

Tendo apresentado, ainda que de forma resumida, alguns aspectos do método, bem como, do procedimento e análises metodológicas adotados na pesquisa, é preciso agora realizar o passo seguinte na compreensão dos eixos de análise, bem como, dos resultados obtidos.

Quanto aos aspectos de **valorização do trabalho** podem-se acompanhar várias dificuldades e possibilidades nas falas das professoras. Em suas palavras:

“A professora de EE parece que não é uma peça importante e eu precisei ficar mostrando isso para as pessoas e tentando desenvolver o meu trabalho quando cheguei à escola.” [P1]

“Você é vista aí na escola como se fosse uma tenda de milagres... a fila está ali e você vai resolvendo, encaminhando, atendendo para além do seu trabalho na busca de ser valorizada.” [P 3]

No relato é possível perceber a busca dessas professoras por reconhecimento e por pertencimento na escola. As relações de valorização estão dessa forma impregnadas do fazer em EE, um fazer ligado às diferentes formas de *atendimentos aos alunos* sendo sentidas pelos professores como ausência de valorização uma vez que não se realiza o que a escola e/ou a gestão solicita.

¹⁷⁰⁸ O termo “ancoragem” é utilizado na análise do sujeito coletivo de LEFEVRE, F., LEFEVRE, A. M. 2005, p.08). O conceito é utilizado entre outros, para pesquisas de larga escala sobre o pensamento socialmente compartilhado. Na pesquisa apenas as *ideias-centrais* e *ancoragens* foram retiradas das respostas individuais como operadores que nomearam o sentido presente em cada frase falada pelos professores de EE.

A ausência de valorização da área de atuação, no caso a EE, também foi destacada nas falas das docentes, conforme veremos a seguir.

“A EE no Estado eu não acho que seja valorizada. A cada ano é uma coisa. No ano passado eu fui numa formação e escutei uma coisa, nesse ano eu cheguei lá e escutei outra coisa. Eu vejo [...] o seguinte: uma hora eles [governo do estado de SP] acham que deficiência intelectual não existe [...]. Ninguém quer mais assumir, pois se ele [o aluno] faz alguma coisa, aí elas dizem: então não vamos mais colocar como na categoria de deficiência intelectual, porque pode nos comprometer, entendeu? [...] Então, é uma situação em que mostra que a cada ano eles são mais perdidos, sei lá [...] e acabam deixando a gente também. Então, desse modo, não valoriza o professor de Educação Especial pelo que ele faz. Bem, na verdade não valoriza ninguém, mas principalmente as pessoas da Educação Especial, eu acho.” [P2]

A questão do sofrimento, sob o eixo denominado **Saúde física e psíquica**, construído nas relações de trabalho apresentou-se na pesquisa de diferentes formas. Os professores que participaram dessa pesquisa também evidenciaram este campo de tensão. Na interlocução com eles foram abordados pontos tanto de felicidade e maneiras próprias de lidar com as tensões cotidianas, quanto de adoecimento físico e psíquico conforme podemos acompanhar.

“Eu já adoeci [hesitação]. Senti-me com começo de depressão e hoje tento me cuidar mesmo na questão da alimentação, pois a vida que a gente leva está louca. Veja, eu dificilmente almoço. Às vezes eu passo a semana toda sem saber o que é parar para comer um arroz e um feijão, não é? [...]. Porque o tempo que você tem não dá nem pra comer esse tipo de comida, porque você acaba ficando com problema de estômago como eu fiquei. Você engole, não come direito. Eu levo umas coisas mais leves, faço minha marmitinha e levo pra poder comer para poder me alimentar, às vezes dentro do carro mesmo. [...] Quase sempre você só come uma barra de cereal ou uma fruta e você come assim no carro, no semáforo que fecha e você come rápido tudo...é. E tem que ser tudo picado pra levar menos tempo [risos][...] Até você morder a fruta inteira vai levar mais tempo! Já aconteceu disso tudo comigo.” [P 3]

Estas questões merecem centralidade nas discussões e reflexões sobre o trabalho. O sofrimento apontado pelas professoras tem lugar central nas pesquisas da psicodinâmica do trabalho com um dos seus precursores, Christophe Dejours, professor de psicologia do trabalho, baseando na psicopatologia do trabalho, ergonomia da atividade e teoria psicanalítica. O autor descreve uma perspectiva que concebe o trabalho tanto nos aspectos de prazer capaz de trazer investimentos à saúde como sendo *patógeno*¹⁷⁰⁹, alvo de sofrimento.

“Eu já adoeci sim e sinto que não posso nem usar esse tal de IAMSPE, porque a gente precisa de convênio de médico em um quadro de depressão, e disso já adoeci sim, porque essa coisa de horário e vida corrida. Todo dia mais uma bolachinha e um lanchinho, [...] isso adoeca o físico de gente. Mas, na verdade, eu adoeci mesmo por conta de depressão e, além de estar pagando por esse plano de saúde, eu sou descontada em folha de pagamento pela UNIMED.” [P 4]

Questões como a culpabilização e a frequente responsabilização são fatos desencadeantes de um quadro de adoecimento. Entretanto, o fator sobrecarga de trabalho, condições de locomoção e relações profissionais foram apontadas como preponderantes entre as professoras participantes. Estes dados

¹⁷⁰⁹ Causador de Doenças (Dicionário Houaiss, 2001).

validam o índice de distúrbios mentais e/ou comportamentais, entre os professores do Estado de SP que se apresenta como sendo de estresse em 46,2% de incidência¹⁷¹⁰.

Entretanto, as professoras por meio dos relatos trazem a noção de que o trabalho também pode se apresentar como estruturadores de novas práticas, não sendo necessariamente negativas. Acompanhem os relatos:

“É um trabalho novo na instituição filantrópica e eu estou gostando muito.” [P1]

“[...] Enfim, é, eu gosto muito de estar nessa escola regular. Lá é o meu lugar.” [P4]

Vemos que o trabalho também pode se apresentar como lugar de realização para o sujeito, ponto importante entre o *fazer* e o *prazer*. Percebemos que nas falas das professoras o estar na escola, o pertencer ao processo, se faz fundamental. Estes relatos trazem à tona o quanto é importante para esses trabalhadores ocupar o espaço profissional na escola regular e, portanto, pertencer ao seu coletivo.

No eixo referente ao **salário**, percebe-se relação estreita com os salários dos professores públicos do Brasil inclusive com variações regionais e com o tamanho dos municípios. A pesquisa realizada pelo INEP (2003) conclui que os professores no Brasil possuem salários baixos e ganham menos que outras categorias profissionais com igual qualificação. Conforme se pode acompanhar:

“Não estou contente, nem feliz com meu salário, pois no Estado, além de tudo que já falei de trabalho, é muito papel para preencher. Meu salário do Estado não dá para todas as contas da casa, tanto que preciso trabalhar em dois lugares. Eu gostaria de trabalhar num lugar só e me dedicar mais do jeito que gostaria. Seria melhor, mas tenho ainda que trabalhar em dois. Eu recebendo 25% de aumento pelo Estado, ganho R\$1900,00 com 13 anos de trabalho ainda. Vocês imaginem quem entrou agora (silêncio entre todos).” [P3]

Vê-se na continuidade que o baixo salário é o motivo pelo qual as professoras desenvolvem a necessidade de duplas e/ou triplas jornadas. Algumas professoras descrevem as incorporações e gratificações salariais como sendo benefícios e complementações a serem incorporados aos salários. Importante destacar que estas incorporações citadas pelas professoras se efetivam somente na docência em exercício, não sendo incorporadas para fins de aposentadoria, como podemos ver a seguir.

“O auxílio transporte é de R\$ 19,16 no mês. Então, é possível isso? Eu gasto muito mais. Porém, melhor ter isso do que não ter nada.” [P3]

“Eu ganho um pouco mais, porque a minha região é considerada uma região de risco. Então tenho R\$200,00 a mais do que o professor que trabalha no centro da cidade e não tem direito a receber isso. Por isso, acabo ficando por lá mesmo.” [P1]

“Eu não tenho muitos direitos salariais e legais, [pois] sou temporária no Estado há mais ou menos 12 anos. Às vezes feliz por ter trabalho, às vezes decepcionada. Já estou até acostumada a não poder fazer nada, nem provas de mérito, nenhuma progressão, em relação à questão salarial.” [P5]

Podemos acompanhar pelo relato da professora que se por um lado se conclama o trabalho como fonte de riqueza, tanto no seu conteúdo material quanto na sua forma social, tanto no valor de uso quanto no valor de troca, por outro lado, de maneira contraditória, se conclama, no capitalismo, a necessidade de pobreza

¹⁷¹⁰ APEOESP/DIEESE – Professores do Estado de SP: Perfil, Condições de trabalho e Percepção da saúde. Pesquisa realizada entre os delegados sindicais participantes do XIX Congresso estadual da APEOESP, em 2003. Publicação 2007.

absoluta do trabalhador fazendo com que ele tenha apenas uma mercadoria a vender, a sua *força de trabalho* (MARX,1818-1883).

Seja porque trabalham demais ou porque têm muitos alunos, as professoras relatam as problemáticas de sua **jornada de trabalho** envolvendo diversos aspectos.

“Esse ano meu horário está assim, até que está bom em relação aos outros anos. Eu entro às 7 horas e saio às 11 horas da escola da Prefeitura e tenho que estar às 11 e 40 na escola do Estado para o HTPC e depois, à 1 da tarde, começo meu trabalho lá. Eu organizei meu horário para que no dia que eu tenho reunião no Estado eu vou na Prefeitura pela manhã, porque eu tenho que deixar o período da manhã e eu já consegui organiza esse período para que eu vá para o Estado e atenda até às 6 horas da tarde. Neste dia que eu vou para a reunião direto, eu não almoço, pois tenho que chegar sentar e já participar dessa reunião que em 90% das vezes não são produtivas e tem mais essa[...]” [P3]

No relato da professora um aspecto se sobressai: o elevado número de horas trabalhadas excedendo o limite do razoável. A dupla jornada de trabalho (trabalho doméstico e profissional) foi recorrente entre os temas trazidos pelas professoras.

O ensino é uma das poucas profissões que permite o acúmulo de dois empregos, e ela também consente que um professor trabalhe em duas ou mais escolas para completar sua jornada de trabalho. Legitimando muitas vezes diferentes contratos de trabalho confundo-se com a ideia de flexibilização no trabalho no contexto contemporâneo.

Além das horas trabalhadas, as professoras participantes trazem as atividades e demandas das salas de recursos. As situações traduzem o compromisso com o trabalho, bem como, a falta de tempo para articulações e interlocuções com a escola de origem dos alunos atendidos.

“Eu acho o seguinte, colega. [...] Atender os alunos da sala de recursos é minha prioridade. Eu tenho atualmente 15 alunos, se eu abrir isso para a escola, eu teria 30, 40, [...] pois só na minha escola nós temos 22 alunos que têm deficiência, todas as deficiências. Mas não são todos que são atendidos na sala de recursos, pois não é o fato dele ser deficiente que ele precisa da sala de recurso. Mas a escola sempre dá um jeitinho de empurrá-los para nós.” [P 3]

Em síntese, seja porque trabalham com alunos demais, ou seja, porque têm vários empregos e/ou atividades, os professores paulistas trabalham muitas horas e muito intensamente. Terminamos com o relato de uma professora que tem dois cargos, um estadual e outro municipal: *“se tivesse um salário melhor, eu com certeza ficaria com um cargo só, numa rede só, diminuindo minha jornada no Estado”.* [P 6]

A questão da locomoção foi apontada no *eixo de análise denominado Transporte*, como importante para as participantes da pesquisa, sendo recorrente entre todos os relatos, pois, segundo as professoras, as distâncias são longas, demandando tempo de deslocamento entre as unidades educacionais que trabalham.

“Agora eu comprei meu carro, pois trabalhando em dois lugares eu não tinha assim tempo hábil pra chegar de um lugar no outro, mas até então eu levantava às 5 horas e quando era 5 e 45 eu pegava um ônibus, ou melhor, ao todo eu pegava 6 ônibus, porque era 3 pra ir 3 pra voltar e eu já tinha que estar no ponto pra chegar às 7 [horas] na escola. As escolas são longe, mais ou menos 30 km uma da outra. É assim difícil, mesmo.” [P3]

Na pesquisa desenvolvida pela APEOESP¹⁷¹¹, em 2010, os índices são alarmantes: do conjunto de professores entrevistados 67% utilizam o transporte privado para deslocamento de casa ao trabalho e 84% levam até 1 hora diariamente no trajeto casa/trabalho. Este quadro foi acompanhado pelas professoras.

“Com relação aos horários, quando a gente tem reuniões e está de ônibus não dá muito tempo, não. [...] Tem que pegar dois ônibus em meia hora. Não dá e fica difícil. Acabamos por ficar com falta nas reuniões, pois não chegamos. Não nesse trânsito!” [P4]

Subsequentemente acompanham-se os dados referentes ao eixo de análise **Plano de carreira**, sendo importante destacar que um percentual pequeno dos docentes da EE nas escolas estaduais possui estabilidade de emprego, ou seja, são efetivos. Um percentual expressivo de professores na rede pública estadual tem o estatuto de temporários. As marcas deste descompasso no ingresso, nos direitos, na atribuição de aulas e no salário da profissão são descritas pelos docentes, conforme se segue.

“Minha classificação hoje no Estado é baixa. Sou OFA tipo O e, por conta disso, fico lá no fim da lista para escolha de sala de recursos.” [P5]

“Depois do trabalho tenho estudado um pouco, pois a gente que é efetiva quer um aumento e é só estudando que a gente consegue ir para a prova do mérito. É uma prova que se você alcançar um X [de acertos], você tem aumento de 25%, que é uma prova de evolução, mas tem algumas exigências, como estar quatro anos na mesma escola do Estado. Quem vai de uma escola para outra emprestado, igual jogador, também perde o direito.” [P2]

Pode-se acompanhar por meio dos relatos, que as avaliações por mérito individual, desprezadas por tantos Estados, são acordadas pelo Estado de SP. A progressão por mérito tem sido instituída somente para os efetivos conforme se observa nos relatos.

As ideias centrais sobre **formação docente inicial e continuada** foram subdivididas em questões de *formação inicial* compreendida como preparo técnico-científico para atuação na sua área de conhecimento e *formação continuada* compreendida como formas organizadas e deliberadas de aperfeiçoamento profissional. Vejamos as considerações referentes à formação inicial desses docentes:

“Eu estou agora estudando à noite quando chego, pois são muitos livros que eles indicam e quem estudou e fez faculdade há tempo não estudou isso. Já fui ver todos estes livros que eles estão indicando para estudar, mas nem sempre dá tempo, pois na escola é impossível.” [P5]

“Leitura eu faço em HTPC, na escola e em cursos como este do AEE, que a prefeitura está promovendo, digo, exigindo. Não tenho feito mais leituras como na época da faculdade ou do mestrado (hesitação). Leituras mais densas.” [P4]

Importante observar nos relatos das professoras que o tempo daqueles que trabalham na escola parece ser sempre exíguo, um tempo indisponível para reflexões, diálogos mais aprofundados ou leituras formativas. A questão do envolvimento com o trabalho é tida como uma atividade que não demanda questões de leitura ou introspecção, apenas “afazeres”, impossibilitados de maior aprofundamento. Após analisar as ideias

¹⁷¹¹ Pesquisa realizada nos Encontros preparatórios ao XXIII Congresso da APEOESP – Saúde e Condições de trabalho no Estado de SP (2010).

sobre formação inicial, o olhar se volta para a realização de formações continuadas realizadas pelas professoras após a conclusão de curso superior.

“Eu faço todas as formações do Estado, aquela do AEE também, mas eles deveriam pensar melhor em quais formações nos oferecem, algumas só atrapalham [...]e] isso pesa demais no trabalho!” [P4]

Os relatos vem a confirmar o que revela a pesquisa nacional “*Trabalho docente e educação* (2010), em que revela uma ampla participação em formações continuadas pelos professores lotados nas mais diferentes secretarias indo de 49,6% à 57,1% de adesão em atividades promovidas pelas redes de ensino a que pertencem. Todavia, questionamos quais seriam as formações continuadas que estariam assegurando maior qualificação e envolvimento profissional? A formação estaria sendo compreendida como mero *treinamento* oferecido pelo poder público, fora do contexto da escola? Alguns relatos trazem alguns importantes indicativos:

“Tem formação que a gente não gosta mesmo, [pois] não tem nada a ver com nossas necessidades na escola e a gente fala: porque que não perguntou para gente antes?” [P4]

Finalizando no eixo **Relações sociais no trabalho** há alguns aspectos que merecem destaque. Notamos que nas ideias concernentes às condições gerais do seu trabalho, as professoras não demonstraram hesitação em falar. Entretanto, inicialmente manifestaram certo embaraço nas situações que envolvem relações humanas propriamente ditas. Porque até então falavam com desenvoltura e nas referidas situações relacionais houve hesitação?

Estas indagações parecem um bom ponto de partida para delinear o contexto em que as professoras de EE desenvolvem seu trabalho, com questões referentes às relações hierárquicas com chefias imediatas e distanciadas, supervisões e outros trabalhadores.

“No Estado tem muito papel. [...] Eu tenho diário, eu tenho semanário, eu tenho as fichas do Estado semestrais, eu tenho tudo isso e esses dias tivemos uma reunião que vai ter outra ficha de registro que eu não sei bem como será. Então é muita coisa que a gente tem que fazer. Fora a gente ter que se preocupar com aluno, fora os problemas que você tem que chamar a mãe. Você tem que falar com a psicóloga, ainda mais o preenchimento dos papéis.” [P2]

Importante destacar que as estruturas hierárquicas burocratizadas estão presentes nas discussões e conflitos cotidianos da escola, desempenhando maior ou menor preponderância sob o trabalho pedagógico dos professores. Tais conceitos analisados no senso comum, muitas vezes não permitem análises mais aprofundadas do real impacto dessas relações sociais no processo educacional.

E como os trabalhadores, ou melhor, os professores reagem a esta difícil questão? Dejours, (1988) relata que os trabalhadores na pressão cotidiana, humana e/ou material, desenvolvem uma *Ideologia defensiva específica* (DEJOURS, p.69), que faz com que os trabalhadores encontrem formas de se relacionar com o medo, a angústia e a insatisfação. Esse tipo de ideologia defensiva foi encontrada nas professoras que reagem a esse tipo de questão de uma maneira muito singular, porém, vista no coletivo, muito usual entre os mesmos.

“A parte da burocracia que as outras professoras falaram, que se refere aos anexos e relatórios, eu também não faço todos. Eu faço o bimestral e o anual, se os dirigentes pedirem, pois uma vez eu perguntei e minha diretora disse para eu fazer assim.” [P2]

Em síntese, observamos pelos relatos que as *normas* e cobranças da gestão imediata são diferentes das *normas* dos dirigentes distanciados das professoras. De um lado, às imposições da organização do trabalho, às hierarquias do sistema de ensino cobrando a força de trabalho, de outro, outras normas sendo construídas por sujeitos (professores e chefias imediatas), que vivem o cotidiano da escola atravessado pelas dificuldades do trabalho.

Considerações Finais

É oportuno iniciar as considerações com uma frase dita por uma professora: É como se a política tivesse que ser minha, entende, e não do Estado. [P3]

O trabalho dos professores de EE parece carregar as marcas de projetos e políticas de governo que continuamente vem impactando seu fazer docente, responsabilizando individualmente os professores por suas ações.

A organização pedagógica especializada organizada pela escola regular, na forma de salas de recursos, de maneira geral, não é suficiente para colocar o pedagógico como eixo central do trabalho educacional, pelo contrário, acaba por solidificar ações indefinidas, incompletas no fazer docente cotidiano carregado de responsabilidades e exigências.

Ao mesmo tempo de maneira concomitante vê-se que os pressupostos acolhidos pelo Brasil em acordos internacionais em que a produtividade e a flexibilidade no trabalho docente são enfatizadas, são implantadas pelo estado mais rico da federação com excelência.

Deste modo, o trabalho prescrito é executado de duas maneiras diferenciadas, em que se executa o que lhes é solicitado pelas chefias distanciadas preenchendo papéis, relatórios e afins e participando de formações continuadas prescritas ao serviço da EE do Estado. Entretanto, o trabalho real aparece no cotidiano das salas, da escola em que o professor está ligado, muitas vezes em comum acordo com gestores e chefias imediatas que trabalham junto com essas professoras. As prescrições são desenvolvidas fazendo consensos e acertos internos na escola.

Observou-se a partir dos relatos das docentes uma prática pedagógica carregada de pressupostos de “atendimentos”, termo impregnado de origens médicas, em que o fazer fica dividido entre pressupostos de cura aos males escolares e de tensão pela preocupação em pedagogizar o espaço da sala de recursos.

O atuar nas salas de recursos é alicerçado por formações desconectadas, de falta de materiais específicos de trabalho com alunos com deficiência, de fazeres nos quais se mudam as deliberações mudando-se também as perspectivas de trabalho. Pode dizer então, que as formações coadunam com um modelo de trabalho extenso, em que cabem jornadas longas, acúmulos docentes, subsunção do tempo livre, fazer técnico e descontextualizado entre outras questões.

As professoras de EE se colocam como engrenagens numa máquina burocrática onde às relações são impregnadas da organização do trabalho que prioriza registros, preenchimento de formulários entre outras questões burocráticas.

Onde se percebe que as professoras se sentem meras expectadoras diante das propostas de desenvolvimento profissional, alicerçadas em novas propostas de formação obstruídas pela organização escolar e administrativa que privilegia a competência, a qualificação, e subseqüentemente à precarização.

Precarizando-se o trabalho, conseqüentemente precarizam-se os espaços formativos, os bens culturais, enfim, a vida dessas professoras. Pode-se dizer então que as tais professoras se encontram na busca da constituição de sua profissão, responsabilizados pelos insucessos gerados por políticas locais ocasionando incongruências em sua identidade profissional e política.

Entretanto, trabalhou-se na pesquisa um conceito e um sentido de trabalho a partir da dialética como algo criador, em que podemos situar “o homem como fazedor do homem”. Nesse movimento, todas as contradições, contrastes, paradoxos são encontrados com todas as manifestações de coragem na participação da pesquisa, de superação da alienação, de positividade na relação com o outro no trabalho em EE.

Referências

APEOESP- Convenção Coletiva, publicação (2010). Disponível em: <http://www.apoesp.org.br>

Engels, Friedrich. (1999) Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. 1876. Edição Rido Castigat Moraes.

Ferreira, Leda. Leal. (1993) Análise coletiva do trabalho. Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, SP, v. 21, n. 78, p. 7-19, abr./jun.

FUNDACENTRO, FERREIRA, Leda. Leal. (2009). O trabalho de professores na educação básica em SP. SP: Fundacentro.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2002) A dupla face do trabalho na educação: criação e destruição da vida. In: A experiência do trabalho na educação básica/ FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. (orgs). – Rio de Janeiro, DP&A.

LEFEVRE, Fernando.; LEFREVE, Ana. Maria.Cavalcanti. (2005) Depoimentos e discursos : uma proposta de análise em pesquisa social. Brasília: Liber Livro Editora, série Pesquisa n.12.

LOMBARDI, Claudinei ,SAVIANI, Dermeval., SANFELICE José. Luis.(orgs.) (2005) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas/SP, Autores Associados , Histedbr, (Coleção educação contemporânea).

MARX, Karl. (2010) Para a crítica da economia política.

_____. (2009) A miséria da filosofia. 2ª edição. SP: Global, [1847].

_____. (1982)Introdução [à Crítica da Economia Política]. In: Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes. SP: Abril Cultural, [1857].

_____. (2003) O Capital: crítica da economia política, livro I, volumes 1 e 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, [1867].

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia

Fraga, (2010) *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente.*(Orgs.) Dicionário Trabalho, profissão e condição docente no Brasil, Belo Horizonte.

Supervisão Pedagógica e Desenvolvimento Profissional: perspectivas e práticas dos professores de ensino regular e de educação especial

Daniela Gonçalves¹⁷¹², Fátima Duarte¹⁷¹³

Resumo

A universalização do acesso à educação acarretou consigo a diversidade, tornando-se imperativo garantir, ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, o princípio de equidade e qualidade, constituindo ao mesmo tempo oportunidades de cooperação e colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo e de enriquecimento dos contextos educativos.

É nesta conjuntura sistémica, integrada, inclusiva e holística, entendendo a escola como um todo e para todos, num processo constante e *continuum* de aprendizagem e desenvolvimento apoiados em contextos de formação, investigação e ação que preconizamos o desenvolvimento pessoal e profissional, tendo em conta as diferentes teorias públicas de Garmston et al (2002), Harris (2002), Flores e Simão (2009), Day (2004), Huberman (1992), Fullan e Hargreaves (2001), Morgado (2005) e Sachs (2009),

No âmbito da educação inclusiva podemos referir que existe um consenso quanto às políticas internacionais e nacionais no sentido de uma escola para todos e que nos são referenciadas por Correia (2008), Simpson e Kauffman (2007), Rodrigues (2006), Wang (1997), Ainscow e Ferreira (2003), Lopes (2007), Mittler (2003), entre outros.

Deste modo, o nosso objeto de estudo organiza-se num quadro teórico acerca da natureza e modos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional, baseado em práticas colaborativas, reflexivas e inclusivas, numa dinâmica supervisiva e perspectivadas por Alarcão e Roldão (2010), Alarcão e Tavares (2010), Oliveira Formosinho (2002), Vieira e Moreira (2011), Glickman (1981), Gonçalves (2010), Sá-Chaves (2002), Zeichner (1993) e Senge et al (2005) - , entre professores do 1º ciclo do ensino regular e de educação especial.

Apresentar-se-á, por um lado, as conceções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular que contribuem para o desenvolvimento profissional numa perspectiva inclusiva, supervisiva e colaborativa e, por outro, os documentos orientadores de toda a ação docente construídos no âmbito desta investigação, nomeadamente, grelhas de planificação, observação e avaliação.

Optamos por uma investigação de índole qualitativa dado que se pretende compreender a realidade através da perspectiva dos atores que atuam no contexto, de acordo com os significados por ele atribuídos, devendo ser acrescentado que o próprio investigador faz parte integral de todo o processo. Portanto, do ponto de vista metodológico, este estudo inscreve-se num paradigma qualitativo ou interpretativo, objetivado através do estudo de um caso que permitiu a construção de um percurso de reflexão, colaboração e investigação, culminando num plano de ação em contexto organizacional, numa partilha do saber e do fazer. Acérrimos de que a qualidade científica dos resultados e das conclusões desta investigação dependiam da escola dos instrumentos utilizados, assim como dos procedimentos seguidos, recorreremos à técnica da entrevista

¹⁷¹² Centro de Investigação Paula Frassinetti (CIPAF - ESEPF)

¹⁷¹³ Agrupamento de Escolas de Santa Marinha

(individual e em grupo) e análise documental a fim de operacionalizar a investigação qualitativa. Os resultados desta investigação permitiram que se aprofundasse as práticas de reflexão, no âmbito de um ambiente colaborativo, investigativo e formativo, constituindo uma oportunidade de melhoria e de enriquecimento.

Palavras-Chave: Desenvolvimento profissional, inclusão, cultura colaborativa, supervisão pedagógica.

Introdução

Este estudo está alicerçado em três grandes temáticas que se articulam entre si de forma sistémica e que dizem respeito à educação inclusiva, à supervisão pedagógica e ao desenvolvimento profissional em contexto organizacional, numa perspetiva reflexiva e colaborativa.

A escola dos dias de hoje caracteriza-se por uma multiplicidade de culturas e estilos de aprendizagem, fortemente impulsionados pela universalização do acesso à educação. Perante a diversidade, urge garantir a equidade e a qualidade das aprendizagens, constituindo ao mesmo tempo oportunidades de cooperação, colaboração e trabalho conjunto, entre todos os intervenientes no processo educativo e de enriquecimento dos contextos educativos (Hargreaves, 1998).

Tendo em conta as atuais tendências supervisivas que nos apontam para uma “conceção democrática da supervisão, e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e auto-aprendizagem” (Alarcão e Roldão, 2010:19), consideramos a atividade supervisiva numa perspetiva horizontal em contexto de trabalho, baseado em práticas colegiais e dialógicas e de questionamento permanente, em que a escola é encarada como uma comunidade reflexiva, uma comunidade aprendente e qualificante, sempre em desenvolvimento.

Deste modo, partimos de um paradigma que preconiza uma racionalidade apoiada na reflexão e na práxis, promotora de conhecimento profissional, na medida em que se ambiciona uma escola que reclama a reflexividade, num espírito heurístico, onde “cada elemento conheça o seu papel e participe na consecução dos objetivos definidos previamente por todos” (Santos et al, 2008:25).

No seguimento desta linha de pensamento, o estilo supervisivo de tipo colaborativo de que nos fala Glickman (1981) encontra-se intrinsecamente ligada à filosofia inclusiva, sendo fundamental a implementação de políticas, a promoção de práticas e a criação de culturas inclusivas, valorizando a educação e promovendo a melhoria da qualidade do ensino, tendo em conta a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Subjacente à implementação de uma filosofia inclusiva e democrática está o envolvimento imprescindível de todos, de modo a criar, tal como considera Correia (2008), uma teia de ligações em que todos aprendem mais uns com os outros de forma sistémica integrada e holística.

A temática da inclusão, encontra-se cada vez mais intrinsecamente interligada às práticas colaborativas e reflexivas, constituindo mote de grandes reflexões em toda a investigação educacional e que foram contempladas neste texto, considerando que “(...) muitos professores do ensino regular, se tiverem condições adequadas, formação, recursos e apoios, estão dispostos a aceitar alunos com deficiências nas suas salas de aula” (Simpson e Kauffman, 2007:179).

É nesta visão concertada que se preconiza algumas das principais características do conceito de supervisão - um *continuum* de desenvolvimento, aprendizagem e formação ao longo da vida, baseadas em práticas de investigação/colaboração/reflexão e ação em contexto de trabalho, com vista à construção de uma escola de qualidade, democrática e autónoma.

Urge cada vez mais uma visão conjunta, de forma a aceitar os desafios que nos são colocados, responsabilizando-nos cada vez mais a uma prática comum de autoavaliação, autoquestionamento, autorreflexão, contribuindo deste modo para o desenvolvimento pessoal e profissional.

Assim, é nossa convicção que este estudo contribui para a resposta a algumas das questões essenciais que constituem a agenda de investigação da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e que nos são colocadas por Kelchtermans (2009:61): "(...) o que significa ser professor? Como é que o pensamento dos professores – cognições, crenças, conhecimentos – afeta as suas ações? De que modo as condições de trabalho nas escolas determinam as práticas na sala de aula? Como podemos melhorar a formação inicial ou formação contínua dos professores de modo a garantir aos (futuros) professores oportunidades de aprendizagem mais adequada?"

Método

Objetivos

O objeto de estudo organiza-se a partir de um quadro teórico acerca da natureza e modos de construção do conhecimento e desenvolvimento profissional baseado em práticas colaborativas, reflexivas e inclusivas, num dinâmica supervisiva, entre professores do 1º ciclo do ensino regular e de educação especial.

Deste modo, pretende-se, por um lado, conhecer as conceções e as práticas dos professores de educação especial e do ensino regular que contribuem para o desenvolvimento profissional e, por outro, construir documentos orientadores de toda a ação docente. São objetivos do estudo auscultar as perceções dos docentes face ao desenvolvimento profissional e refletir criticamente sobre os tipos de conhecimento e estratégias consideradas potenciadoras de desenvolvimento pessoal e profissional.

Amostra

Definimos a amostra não probabilística ou empírica, destacando-se a intencional "escolhida a juízo do investigador" (Lopes e Pardal, 2011:63). Neste tipo de amostra, o investigador está interessado na opinião de determinados elementos da população; no entanto, estes não são representativos da mesma.

A amostra constitui o conjunto de sujeitos de quem se recolhe os dados, sendo que, a principal preocupação do investigador não é constituir uma amostra de grande dimensão, pois o que se procura não é generalizar dados, mas sim de qualidade, em que cada um dos participantes não obstante de serem escolhidos por conveniência, a sua participação na investigação é voluntária.

Assim, a seleção da amostra foi realizada de forma não aleatória, constituindo uma amostragem por conveniência na medida em que "usamos grupos intactos já constituídos" (Coutinho, 2011:90), tendo consciência de que a vantagem de realizar o estudo em contexto real, tem como senão a pouca generalização do estudo.

A dimensão da amostra no nosso estudo é constituída por uma professora de educação especial e oito professoras do ensino regular, tendo sido utilizado o seguinte critério de seleção, a saber: o facto de todos os participantes terem trabalhado com a docente de educação especial no agrupamento onde se realizou o estudo, que se circunscreve ao Concelho de Vila Nova de Gaia, no ano letivo de 2011/2012 ou em anos letivos anteriores.

Instrumentos

Acérrimos de que a qualidade científica dos resultados e das conclusões desta investigação dependem da escolha dos instrumentos utilizados, assim como dos procedimentos seguidos, recorreremos à técnica da entrevista (individual e em grupo) e análise documental a fim de operacionalizar a investigação qualitativa. Desta forma, os tipos de instrumentos foram escolhidos na sequência da escolha do método e da definição da amostra.

Porém, “não basta conceber um bom instrumento, é preciso ainda pô-lo em prática de forma a obter-se uma proporção de respostas suficientes para que a análise seja válida” (Quivy e Campenhoudt 1998:184). Uma das técnicas utilizadas para a recolha de dados foi o inquérito por entrevista, porque “(...) é uma técnica que permite o relacionamento estreito entre o entrevistador e entrevistado. O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista, onde «vista» se refere ao acto de ver, ter preocupação de algo; «entre» indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas” (Freixo, 2010:192). Por outras palavras, “(...) a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os actores sociais e sua situação. O objectivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (Gaskell, 2002: 64).

Deste modo, optamos pela entrevista na medida em que “possibilita a obtenção de uma informação mais rica” (Lopes e Pardal, 2011:85), tendo em linha de ação os objetivos da mesma que são a recolha e transmissão da informação (Sousa e Baptista, 2011:79) pertinente sobre determinado assunto, sendo depois analisada na perspetiva dos objetivos definidos.

Para além do inquérito por entrevista, foi utilizada a técnica de grupo de discussão, no sentido de validar/complementar dados recolhidos que não ficaram bem explicitados na entrevista individual.

De acordo com Santos (2011), o grupo de discussão apesar de ser uma técnica de conversação em grupo próxima do *focus group*, distingue-se desta e adquire um carácter próprio, onde predomina uma riqueza de informação proveniente das subjetividades e intersubjetividades do grupo.

Referimo-nos ainda a grupos de discussão, ao invés do *focus groups*, pois de acordo com Callejo (2001:17) assume “formas más flexibles, abiertas y menos directivas de los grupos focalizados (...) cuando el entrevistador pasa a ser moderador”. Relevamos a importância do mesmo para este estudo na medida em que, tal como referem Fabra e Doménech (2001: 34), o grupo de discussão é um “médio privilegiado para acceder al estudio de los procesos cotidianos”, não pretendendo recolher o consenso do grupo, mas sim recolher o máximo de opiniões e pontos de vista para serem posteriormente tratados. No que concerne aos grupos de discussão, é de salientar que os trabalhos recentes no âmbito da educação tem vindo a acentuar cada vez mais a importância dos mesmos em ambientes educativos, tal como refere Santos (2011:12)

“como uma técnica a utilizar e a desenvolver para a recolha de informação”. Esta técnica permite que os entrevistados emitam as suas ideias, percepções, opiniões de forma partilhada, obedecendo a um conjunto estruturado de tópicos de discussão, o que permite a clarificação dos diferentes pontos de vista dos participantes.

Na opinião de Ortega (2005:24), além de nos dar a conhecer os aspetos internos da problemática em debate, e das subjetividades partilhadas, tal conversação é feita num ambiente onde reina a autonomia, a liberdade e a reflexão crítica, que permitem integrar perspetivas individuais e coletivas.

Utilizamos, ainda, a análise documental que, de acordo com Duffy (1997:91), é essencial em trabalhos de investigação na área das ciências em educação, pois “servirá para complementar a informação obtida por outros métodos”. A análise documental constitui por si só uma técnica essencial na recolha de informação, sendo necessário atender a alguns procedimentos, a saber: definição clara do objeto de estudo, detetando o nível de imparcialidade das fontes e comparando apenas o comparável.

A análise documental foi de encontro ao que pretendemos, na medida em que “(...) tem por objectivo dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência” (Sousa, 2009:262). Assim, o material recolhido e analisado é utilizado para “validar evidências de outras fontes e /ou acrescentar informações” (Coutinho, 2011:299), complementando as informações obtidas pela técnica da entrevista.

Tendo consciência de que estes documentos podem representar “os enviesamentos dos seus promotores” (Bogdan e Biklen, 1994:180), o nosso principal interesse é compreender de que forma o *ethos* da escola é percecionado e definido pelas várias pessoas que nela operam.

Procedimentos

Seguimos os conselhos de Bell (1997:13), colocamos em prática o seu plano de ação, a saber: “será preciso selecionar um tópico, identificar os objetivos do trabalho, planejar e delinear a metodologia adequada, escolher os instrumentos de pesquisa, negociar o acesso a instituições, material e indivíduos; será também necessário recolher, analisar, apresentar, a informação, e, finalmente, produzir um relatório ou dissertação bem redigidos”.

Tendo em conta os objetivos que nortearam toda a investigação, procedemos numa primeira fase à leitura seletiva acerca das principais temáticas subjacentes ao estudo. Posteriormente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica acerca dos procedimentos necessários para elaboração dos instrumentos de recolha de dados, nomeadamente a construção das estruturas base necessárias ao guião da entrevista e do grupo de discussão.

A investigação seguiu determinados princípios éticos a ter em conta na recolha dos dados, bem como na apresentação e discussão dos resultados. Tendo em conta a questão norteadora de toda a ação, assim como os objetivos do estudo, foi nosso intuito constituir um plano que nos guiasse na parte empírica do estudo. Para que o estudo fosse validado internamente, foi pedida autorização ao diretor do agrupamento para a realização do mesmo, bem como foi estabelecido com todos os participantes o protocolo de investigação, primeiro, de forma verbal e, seguidamente, sob a forma escrita, onde estão clarificadas as obrigações e responsabilidades de cada um dos participantes na investigação.

No que diz respeito à recolha de dados, tivemos em conta as recomendações de Freixo (2010) e durante a entrevista, procuramos explicar quem somos e o que queremos obter, de modo a manter a confiança, procuramos escutar e utilizar perguntas de aquecimento e focagem, enquadrando as perguntas melindrosas. No final, registamos algumas considerações acerca das observações sobre o comportamento dos entrevistados, e do ambiente em que decorreu a entrevista. Com base nos trabalhos de Estrela (1994), utilizamos previamente uma grelha para a elaboração das entrevistas, onde é explicitado o tema, para além de definir os objetivos a alcançar. A nossa preocupação principal foi a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta.

A entrevista foi dividida em grandes blocos, os quais correspondem determinados objetivos. Por sua vez, os tópicos que propusemos, apontam para a elaboração do formulário das perguntas. De seguida, foi construído o guião da entrevista que foi numa fase inicial revisto e validado por uma investigadora externa e, em seguida, numa fase de pré-teste; foi, ainda, analisado por uma docente com formação especializada em educação especial e outra docente especializada em formação de formadores, ambas a exercer funções docentes no 1º ciclo do ensino básico. O conjunto de dados provenientes do corpus de análise foi sujeito de seguida à técnica de análise de conteúdo, através do sistema de categorização e codificação de dados, que abordaremos pormenorizadamente mais à frente. Posteriormente, tendo em consideração os resultados obtidos, surgiram-nos algumas dúvidas e incertezas na interpretação dos dados obtidos pela técnica da entrevista que urgia esclarecer, no que concerne à temática da supervisão e conceitos apensos, de modo a clarificar determinadas representações e aprofundar alguns dos aspetos focados.

Deste modo, o recurso à técnica de grupo de discussão, permitiu, por um lado, responder às preocupações que surgiram no trabalho de campo aquando da análise das entrevistas e, por outro, contribuir para que os participantes em conjunto construíssem numa lógica de reconstrução o seu discurso, possibilitando o encontro de respostas congruentes face à questão norteadora. Portanto, foram apresentados os guias-tópico que serviram de enquadramento ao grupo de discussão, bem como uma breve descrição dos objetivos do encontro.

Face à quantidade de informação de natureza descritiva proveniente da recolha de dados, surgiu a necessidade de organizar e reduzir a mesma, possibilitando, numa fase posterior, a descrição e interpretação dos fenómenos em estudo. Mergulhamos na matéria e o conjunto dos dados provenientes do corpus de texto, foi sujeito à técnica de análise de conteúdo. Ora, análise de conteúdo sustenta-se num conjunto de categorias estruturantes; tendo-se procedido à construção do quadro de referentes orientadores do estudo e à explicitação de cada uma das categorias que serviram como elementos constitutivos e estruturantes de toda a investigação.

Numa primeira etapa, lemos atentamente as transcrições, selecionamos todo o material, simplificamos os dados, através da identificação de unidades de sentido; seguiu-se a codificação e a organização por categorias - procuramos semelhanças e diferenças, tendo em conta o agrupamento de dados, estruturando os mesmos de forma a poder tirar conclusões. O processo de codificação de toda a informação permitiu-nos saber o que os dados continham, ao mesmo tempo que nos possibilitou encontrar padrões de regularidade, neste caso de palavras ou frases, e que justificavam uma categorização e a sua explicitação. Sabendo de antemão que a codificação é um processo de transformação de dados em bruto, de forma a organizar os mesmos agregando-os por categorias, sucedeu que algumas das categorias de codificação sofreram modificações: desenvolveram-se novas categorias e outras foram aglutinadas. Para a classificação dos

dados, selecionamos e distribuimos todos os dados em partes procurando ordenar os mesmos em categorias e subcategorias, tendo a preocupação de abranger todos os dados coligidos, não deixando nenhum de fora, e que cada um fosse colocado numa só categoria. Seguidamente, organizam-se os dados obtidos por unidade de registo, considerando esta como “o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa determinada categoria”, tal como nos sugere Vala (1986:114). Na análise de conteúdo percorremos as várias fases enunciadas por Almeida e Pinto (1995).

Tal como na entrevista individual, nos grupos de discussão, recorreremos à análise qualitativa da informação recolhida da qual derivam as categorias já explicitadas para as entrevistas individuais para procedermos posteriormente à análise a interpretação da mesma. Neste caso, na análise de conteúdo além de descrevermos as situações também interpretamos o sentido do que foi dito, tendo em conta as principais desvantagens da análise e que reside nos conteúdos, que podem assumir significações difíceis de interpretar ou organizar, e tendo em conta que a codificação é uma atividade subjetiva, procuramos responder às questões referidas por Sousa (2009:266) e que procura essencialmente saber “quem diz o quê, a quem, como e porquê?”.

Resultados

No que concerne ao princípio da inclusão, especificamente no que respeita ao conceito de educação inclusiva, podemos inferir que na sua maioria os entrevistados têm uma conceção muito próxima daquelas que a maior parte da literatura refere, tendo em conta o princípio da inclusão a “participação de todos os estudantes no estabelecimento de ensino regular” (E4), como um “direito ...de ter uma educação de qualidade” (E2), incluindo os alunos “de religiões diferentes, de nacionalidades diferentes, de etnias diferentes” (E1). Um dos entrevistados refere, ainda, o direito a serem prestados serviços de apoio, nomeadamente de “terapia financiada” (E7). Não deixam de ser significativas as condições que os entrevistados consideram relevantes para o processo de inclusão, referindo como principal requisito por um grande número de entrevistados a aceitação (E1, E4, E5, E8) e o respeito pela diferença.

São ainda referidos com fatores primordiais para um efetivo processo inclusivo a existência de condições físicas (E6, E8), a constituição de turma com um número reduzido de alunos (E3, E8). O depoimento de grande parte dos entrevistados denota que consideram condição *sine qua non* a adoção de medidas educativas diferenciadas tendo em conta a especificidade e a diversidade dos alunos, destacando-se a flexibilização e adequação curricular (E2,E4,E5), assim como o ensino individualizado (E1), a pedagogia diferenciada (E2,E7), a adaptação de estratégias diversificadas (E4,E5,E6) e adoção metodologias adequadas a cada um dos alunos (E1,E2,E4). São consideradas como fulcrais as circunstâncias envolventes e que compreendem o “trabalho interdisciplinar” (E6) e o trabalho cooperativo.

No que toca às respostas educativas, são salientadas essencialmente aquelas que são operacionalizadas a nível prático e que requerem a alterações significativas, nomeadamente a construção e a alteração de fichas (E1) “elaborando coisas específicas para eles” (E8). Os entrevistados referem o recurso a material já elaborado, dos quais se evidencia a utilização do método das 28 palavras, (E2, E3), assim como a utilização de tecnologias de apoio, através do uso do computador (E1, E2, E7) e de manuais e livros diferentes (E1, E7).

Relativamente às culturas ou às políticas inclusivas, podemos inferir que de forma explícita foram cinco os entrevistados (E3,E4,E5,E6,E7) que atribuem um maior valor à criação de culturas inclusivas, remetendo-nos para o ethos da escola, numa perspetiva sistémica através da adequação do currículo “às características dos alunos, englobando os alunos, os professores, o professor do ensino regular, especial (...), a escola, o aluno, os pais e a comunidade” (E2). São, também, enumerados fatores alusivos à criação de “parcerias com os professores” (E3), “para que se possa fazer um trabalho colaborativo” (E6) de forma a poder posteriormente implementar as políticas inclusivas.

Relativamente à cultura colaborativa, concretamente ao modo como articula o trabalho com a docente de educação especial, verifica-se que existe um processo colaborativo já implementado, perspetivando o ensino como função coletiva na medida em que é referido a “elaboração de todos os documentos em conjunto” (E2), desde os documentos estruturantes, nomeadamente o PEI (E1, E2, E3), os relatórios (E2), “a avaliação” (E1) até à construção de fichas de trabalho (E1, E2, E3). Denota-se também um interesse comum na adaptação e partilha de materiais (E1,E5), constituindo um trabalho “articulado em função das necessidades de cada aluno” (E6), sendo delineadas estratégias educativas que promovam a aprendizagem de forma sistemática. Apesar de não existir tempos e espaços não estão pré-determinados, há articulação entre docente de educação especial e do ensino regular.

No que concerne à opinião prestada pelos entrevistados quanto à colaboração realizada entre pares, sumariamente, existe uma visão partilhada da organização na medida em que o “trabalho colaborativo é dinâmico” (E6). No entanto, convém referir o parecer de uma das entrevistadas (E8) que “em termos de agrupamento por exemplo... não há uma grande cultura de colaboração”, sendo apontado ainda a falta de abertura às práticas colaborativas (E3).

A maioria dos entrevistados indica que é usual existirem práticas de colaboração entre docentes de outros grupos disciplinares, nomeadamente de educação especial (E1, E2, E3,E4, E5), docentes do mesmo grupo disciplinar (E1, E8), do mesmo ano de lecionação (E2) e com o professor de apoio educativo (E5), assim como com a coordenadora da escola (E7).

Como comprovam as perceções dos entrevistados quanto ao conceito de supervisão pedagógica, e contrariamente ao que refere um dos participantes de que “antigamente era visto no sentido inspetivo” (E6), ainda é associado a este conceito por alguns dos entrevistados na medida em que permite “verificar o trabalho dos outros” (E1), “verificar das dificuldades de alguém” (E8) “avaliar...um alertar para determinadas falhas” (E5).

Destacamos o testemunho de um dos entrevistados que afirma saber que a supervisão “não é fiscalizar, mas sim orientar e ajudar a melhorar as práticas” (E7); esta perspetiva é manifestada por outros participantes no estudo que oferecem à supervisão uma conceção democrática (como um processo de desenvolvimento (E2), de reflexão (E2, E4, E6), de colaboração (E2, E4,E6), de inclusão (E2), de apoio (E4, E8), baseada na experimentação (E6) e na construção de ideias (E4) “geradora de descoberta” (E6), e quando apoiada no diálogo (E4, E6) contribui para o desenvolvimento profissional). Quanto às funções do supervisor, está bem patente a ideia de que o mesmo deve ser promotor de uma cultura colaborativa (E1,E2,E4, E7, E8) e que o mesmo deveria desempenhar o papel de conselheiro (E3), de orientador (E1, E5, E7) e colaborador (E4) de forma a de modo a “proporcionar ambientes de trabalho formativos” (E6), que estimulem a atualização de conhecimentos (E2, E8), a partilha dos saberes (E8) o autoconhecimento (E6),

a reflexão sobre a prática de forma crítica e construtiva (E6). Para tal, deve “ter conhecimento para o poder fazer e para exercer o cargo” (E4), assumindo um “papel primordial na resolução de conflitos” (E8) no sentido de definir objetivos que sejam comuns (E3, E8).

Estes resultados permitiram-nos construir com todos os participantes da investigação documentos orientadores de toda a ação docente, nomeadamente, grelhas de planificação, observação e avaliação. Nas grelhas de planificação foram contemplados os seguintes indicadores: área, objetivos gerais e específicos, conteúdos, atividades, materiais, métodos e procedimentos, elementos de motivação e avaliação. No que diz respeito às grelhas de avaliação destaca-se a necessidade/obrigatoriedade de definir com os pares a estratégia de observação (o quê, como e quando observar); relativamente às grelhas de avaliação, para além do cumprimento das indicações legislativas sobre a avaliação de desempenho docente, a tónica foi colocada na reunião de partilha e de reflexão conjunta, onde todos se posicionaram face à estratégia definida, assim como nos pontos fortes e fracos de desenvolvimento profissional, assumindo, sempre, estratégias de superação que foram discutidas por todos os docentes.

Discussão e conclusões

Podemos sublinhar que a perceção dos docentes quanto ao princípio da inclusão é substancialmente abrangente, integrando a premissa de “escola para todos” no seu discurso, considerando para tal a frequência de todos os alunos no estabelecimento de ensino regular. Para que tal seja possível, é necessário admitir e praticar o respeito pela diversidade e a aceitação da diferença evidenciadas na adequação pedagógica e curricular explicitada, através da adoção de medidas educativas diferenciadas, tendo em conta a especificidade e a diversidade dos alunos, destacando-se a flexibilização e adequação curricular, o ensino individualizado, a adaptação de estratégias diversificadas, a adaptação de materiais, a adequação no processo de avaliação, a adoção metodologias adequadas às características dos alunos.

Sem menosprezar o trabalho individualizado, a maioria dos participantes atribuem à escola um papel predominante na implementação de uma cultura inclusiva, numa perspetiva sistémica onde todos os intervenientes no processo educativo são responsáveis pelas respostas educativas, exigindo uma reestruturação política que permita a eficácia da sua aplicabilidade prática.

No que concerne à cultura colaborativa, mais concretamente, à opinião prestada pelos participantes quanto à colaboração realizada entre pares, concluímos que todos os outros entrevistados indicam que é usual existirem práticas de colaboração entre pares já implementadas e fundamentadas na partilha de materiais, experiências e saberes. Não obstante, consideram que não existem tempos e espaços pré-determinados apesar de existir articulação periódica entre docentes titulares e educação especial. A maioria dos docentes considera o trabalho colaborativo entre pares uma mais-valia, sobretudo quando permite o desenvolvimento de estratégias conjuntas, constituindo um trabalho dinâmico, partilhado, e articulado, tendo como fim último o sucesso escolar dos alunos. A dimensão pessoal assume um valor fulcral para a realização de um trabalho colaborativo, assente em premissas relacionais destacando-se a disponibilidade, o empenho, o diálogo, a partilha, a negociação, a confiança para questionar abertamente as ideias dos outros, os valores, as ações. O que atestam os testemunhos dos participantes em relação aos constrangimentos sentido com os pares prendem-se com a escassez de espaço e tempo e disponibilidade para reunir e elaborar material específico assim como a acomodação por parte de alguns docentes.

Relativamente à percepção dos entrevistados acerca do processo de supervisão pedagógica, o conceito de supervisão ainda é associado a questões de avaliação e verificação quer do trabalho dos colegas quer das dificuldades dos mesmos. No entanto, alguns participantes têm uma concepção democrática da supervisão, percebendo a mesma como um processo de desenvolvimento de reflexão, de colaboração, de inclusão, de apoio, baseado na experimentação, na construção de ideias e quando apoiada no diálogo contribui para o desenvolvimento profissional. Quanto às funções do supervisor, está bem patente a ideia de que o mesmo deve ser promotor de uma cultura colaborativa e deveria, ainda, desempenhar o papel de conselheiro, de orientador e colaborador de forma a proporcionar ambientes de trabalho formativos que estimulem a atualização de conhecimentos a partilha dos saberes, o autoconhecimento, a reflexão sobre a prática de forma crítica e construtiva.

Finalmente, no que diz respeito à percepção dos participantes quanto ao desenvolvimento profissional, da análise dos dados de investigação, salienta-se que a generalidade dos docentes considera a aquisição de conhecimentos como fator primordial para o desenvolvimento profissional no âmbito da formação, da pesquisa, de práticas de reflexão e autoformação, eminentemente num espírito de curiosidade e de saber mais; tornou-se evidente que as decisões colegiais não constituem um compromisso imediato, nem como forma de desenvolvimento profissional; ao invés, estas tomadas de posição com os outros são encaradas como imposições, obrigações, burocracias e rituais. .

Relativamente às práticas reflexivas, podemos constatar que não obstante serem escassas e pouco frequentes devido à falta de tempo e de espaço, são encaradas como essenciais em termos de crescimento profissional.

Tal como nos refere Fullan e Hargreaves (2001:86), apesar de minoritárias, existem escolas colaborativas, onde “a auto-renovação contínua é definida, comunicada e experienciada como um facto assente da vida quotidiana”. Neste contexto, seria importante, o estudo longitudinal das relações entre estes dois grupos de docência numa escala mais alargada, aferindo a forma como as mesmas se desenvolvem.

Coube-nos, portanto, lançar algumas sementes à terra, na esperança que não caiam em terrenos desérticos, sugerindo-se que exista uma maior divulgação de boas práticas de colaboração entre docentes, testemunhados pelos protagonistas, na medida em que estas, em nosso entender, existem. Consideramos tornar-se imperativo a realização de ações de formação em contexto, articulando as práticas formativas com o quotidiano profissional e organizacional, em que o conhecimento e a ação se entrelaçam de forma sistémica e contínua, contribuindo para o desenvolvimento de todos. Urge que a formação produza cada vez mais efeitos nas concepções e práticas dos professores e que fomentem comunidades aprendentes, onde se desenvolvam as capacidades reflexivas e investigativas dos diferentes elementos e que se criem situações de envolvimento e de aprendizagem de práticas de colaboração, colegialidade e partilha.

Eis o (enorme) desafio lançado à supervisão pedagógica.

Referências Bibliográficas

- AINSCOW, Mel e FERREIRA, Windyz (2003). Compreendendo a educação inclusiva - Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In RODRIGUES David (org), *Perspetivas sobre a inclusão - da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora. pp 103-116.
- ALARCÃO, Isabel e ROLDÃO, Maria do Céu (2010). *Supervisão - Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- ALARCÃO, Isabel e TAVARES, José (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Edições Almedina.
- ALMEIDA, João Ferreira e PINTO, José Madureira (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa, Editorial Presença.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva
- BOGDAN, Robert e BIKLEN Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- CALLEJO, Javier (2001) *EL grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- CORREIA, Luís de Miranda (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora
- COUTINHO, Clara Pereira (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra, Almedina.
- DAY, Christopher (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- DUFFY, Brendan (1997). Análise de dados documentais. In BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva. pp 90-98.
- ESTRELA, Albano (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora (4ª edição).
- FABRA, Maria Lluïsa & DOMÈNECH, Miquel, (2001) *Hablar y escuchar*. Barcelona: Paidós.
- FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria Veiga (org) (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo.
- FREIXO, Manuel João Vaz (2010). *Metodologia científica*. Lisboa, Instituto Piaget.
- FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy (2001). *Por que é que vale a pena lutar?*. Porto: Porto Editora.
- GARMSTON, Robert [et al] (2002). A psicologia da Supervisão. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores II*. Porto: Porto Editora. pp 17-132.
- GASKELL, George (2002). Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, Martin & GASKELL, George, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Pretópolis, Editora Vozes. pp 64-89.
- GLICKMAN, C.D. (1981). *Developmental supervision*. Alexandria, VA: ASCID.
- GONÇALVES, Daniela (2010). *Complexidade e Identidade Docente: A Supervisão Pedagógica e o (E) Porfólio Reflexivo Como Estratégia(s) de Formação Nas Práticas Educativas do Futuro Professor*:

Um Estudo de Caso. Tese de Doutoramento, Universidade de Vigo, Campos Universitário de Ourense, Faculdade de Ciências da Educação, Espanha.

HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide: Mc Graw–Hill.

HARRIS, Bem (2002). Paradigmas e Parâmetros da Supervisão em Educação. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores II*. Porto: Porto Editora. pp 133-223.

HUBERMAN, Michael, (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (coord), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto de Inovação Educacional. pp 31-62.

KERLCHTERMANS, Geert (2009). O comprometimento profissional para além do contrato: Autocompreensão, vulnerabilidade e reflexão dos professores. In FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria Veiga, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo. pp 61-98.

LOPES, João A. (2007). Perspetiva crítica da Educação Especial em Portugal. In KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.), *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições. pp 21-94.

LOPES, Eugénia Soares e PARDAL, Luís (2011) *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

MITTLER, Peter (2003) *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed.

MORGADO, José Carlos (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org), *A Supervisão na Formação de professores I- Da sala à escola*. Porto: Porto Editora. pp 93-120.

ORTEGA, Magdalena (2005). *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.

QUIVY, Raymond e CAMPENHOUDT, Luc Van (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa, Gradiva.

RODRIGUES, David (org) (2006). *Investigação em educação inclusiva – vol. 1*, Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de praxis*. Coimbra: Edição Fundação Calouste Gulbenkian- Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Distribuição Dinalivro.

SACHS, Judyth (2009). Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: O dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Maria Veiga (org), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Mangualde, Edições Pedagogo. pp 99-118.

- SANTOS, Cristina [et al] (2008). Escola como Sistema, Mundo de Vida e (re) organização: reptos à Supervisão Pedagógica. In *Cadernos de Estudo*. Porto: ESEPF. 7 pp. 23-36.
- SANTOS, Maria Cecília (2011). *A escola não tem nada a ver*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- SENGE, Peter [et al] (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. Porto Alegre: Artmed
- SIMPSON, Richard L. e KAUFFMAN, James M. (2007). Inclusão de alunos deficientes em salas de aula regulares. In KAUFFMAN, James M. e LOPES, João A.(coord.), *Pode a Educação Especial deixar de ser especial?*. Braga: Psiquilíbrios Edições. pp. 167-190.
- SOUSA, Alberto B. (2009). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros horizonte
- SOUSA, Maria José e BAPTISTA, Cristina Sales (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios: Segundo Bolonha*. Lisboa: Editora Pactor.
- VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira (org), *Metodologias das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp 101-128.
- VIEIRA, Flávia e MOREIRA, M. Alfredo (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- WANG, Margaret (1997). Atendendo alunos com necessidades especiais: equidade e acesso. In AINSCOW, Mel, PORTER, Gordon, WANG, Margaret. *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Curricular. pp 49-679.
- ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Trabalho docente e formação inicial e continuada de professores: PROJovem em foco

Augusto Cesar Rios Leiro¹⁷¹⁴, Daniela Santana Reis¹⁷¹⁵

Resumo:

Nas últimas décadas, numerosas discussões sobre política, economia e cultura têm sido desenvolvidas pela lente da educação. São questões contemporâneas, relativas à formação, inicial e continuada, de educadores que atuam com crianças, jovens, adultos e idosos, em espaços escolares e/ou não escolares. Os desafios resultantes das discussões mencionadas tornam-se mais evidentes, à medida que é notória a dissonância entre o propagável e o factível. Apesar da existência de formação própria à docência, ainda é perceptível a presença de educadores sem formação específica. Nesse sentido, a partir dos princípios de inclusão e diferença e diante de distintas experiências e políticas de formação de educadores, a investigação em tela reconhece como socialmente relevantes os experimentos e arranjos formativos, que buscam, a um só tempo, garantir o acesso à formação docente e o desenvolvimento profissional. Dentre as políticas de formação de educadores, importa nesta escrita discutir a Política Nacional da Juventude, seus programas e analisar, em particular, o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM). Trata-se do programa federal de atenção à juventude excluída, ação que objetiva dar continuidade ao processo de escolarização de jovens e promover cursos de qualificação, visando sua inserção no mundo do trabalho. Na atualidade, o programa integra quatro modalidades, a saber: Projovem trabalhador, Projovem Urbano e Campo e, finalmente, o Projovem Adolescente, executados, respectivamente, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Considerando que a modalidade Projovem Urbano conta com diretrizes próprias e específicas para a formação inicial e continuada dos educadores e tendo em vista as convergências entre o processo de formação inicial e continuada de educadores na execução do Projovem Urbano, neste estudo buscou-se responder à seguinte problemática: como têm sido desenvolvidos os processos de formação inicial e continuada de educadores vinculados à modalidade Projovem Urbano, integrante do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) no Estado da Bahia? Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que apresenta percursos multimetodológicos, uma vez que se insere inicialmente no desenho de uma pesquisa bibliográfica e documental do tipo descritiva e analítica. Definido o objeto de estudo, o primeiro passo foi realizar um levantamento de informações no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em seguida, uma revisão da literatura acerca das juventudes, como problemática sociológica e, por fim, uma pesquisa documental, que objetivou levantar as políticas de juventude e de formação para a atuação docente no programa em estudo. Após isso, os dados foram categorizados e analisados à luz do referencial teórico selecionado. A etapa concluída nos permite apresentar as primeiras sínteses e dialogar com a comunidade luso-brasileira acerca do entrecruzamento entre formação docente e juventude como categorias teóricas substantivas do fazer em educação.

Palavras-chave: Juventude. Trabalho. PROJovem. Formação inicial e continuada de professores.

¹⁷¹⁴ Universidade do Estado da Bahia / Universidade Federal da Bahia

¹⁷¹⁵ Universidade do Estado da Bahia / Faculdade Adventista da Bahia

Educação e contemporaneidade: percurso multifacetado e contraditório

*A educação não é um negócio, é criação.
A educação não deve qualificar para o mercado,
mas para a vida. (MÉSZÁROS, 2005).*

A educação, entendida como percurso diverso, multifacetado, polissêmico e contraditório, ganha delineamento próprio na contemporaneidade. Nas últimas décadas, numerosas discussões sobre política, economia e cultura têm sido desenvolvidas pela lente da educação. São questões contemporâneas, relativas à formação inicial e continuada de educadores que atuam com distintos sujeitos (crianças, jovens, adultos e idosos) e são desenvolvidos em espaços escolares e/ou não escolares.

Pensar o mundo contemporâneo implica em considerar liquidez, incerteza e devir como características, em reconhecer a crise e corrosão de vários aspectos concernentes aos que estão incluídos e excluídos da/na sociedade (BAUMAN, 2003; SENNETT, 1999), entretanto, cabe considerar que, em contrapartida, acontecem cotidianamente esforços que partem da investigação teórico-empírica e políticas socialmente referenciadas interessadas no fazer coletivo no lugar do individualismo e da inclusão social no lugar da barbárie.

É notório que, nas últimas décadas do século XX e durante os treze anos deste século, discussões que permanecem inacabadas e outras inovadoras têm sido elencadas e, por conseguinte, gerado pequenas mudanças que emergem na contemporaneidade.

Os desafios resultantes das discussões mencionadas tornam-se mais evidentes, à medida que é notória a dissonância entre o propagável e o factível. Apesar da existência de formação própria à docência, ainda é perceptível a presença de educadores sem formação específica. Nesse sentido, a partir dos princípios de inclusão e diferença, e diante de distintas experiências e políticas de formação de educadores, a investigação em tela reconhece como socialmente relevantes os experimentos e arranjos formativos que buscam, a um só tempo, garantir o acesso à formação docente e o desenvolvimento profissional.

Dentre as políticas de formação de educadores, importa nesta escrita discutir a Política Nacional da Juventude, seus programas, e analisar, em particular, o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens (PROJOVEM). Trata-se do programa federal de atenção à juventude historicamente excluída e que objetiva reparar o direito à educação com a continuidade ao processo de escolarização de jovens, a partir da promoção de cursos de qualificação, visando sua inserção no mundo do trabalho.

O programa em questão reúne quatro modalidades, a saber: PROJOVEM trabalhador, Urbano e Campo e, finalmente, o PROJOVEM Adolescente; executados, respectivamente, pelo Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério da Educação e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

Considerando que a modalidade PROJOVEM Urbano conta com diretrizes próprias e específicas para a formação inicial e continuada dos educadores e tendo em vista as convergências entre o processo de formação inicial e continuada de educadores na execução do programa, neste estudo, buscou-se responder à seguinte problemática: como têm sido desenvolvidos os processos de formação inicial e continuada de educadores vinculados à modalidade PROJOVEM Urbano, integrante do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, no Estado da Bahia?

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, com características multimetodológicas, uma vez que se insere inicialmente no desenho de uma pesquisa bibliográfica e documental do tipo descritiva e analítica. Bibliográfica e documental, *a priori*, considerando um olhar sobre o estado da arte com vistas a estabelecer uma análise retrospectiva e prospectiva das políticas públicas com foco na juventude trabalhadora brasileira, bem como a formação de educadores que desenvolvem suas práticas com os jovens, aqui compreendidos entre 15 e 29 anos¹⁷¹⁶. Esses serão aspectos que se darão em detalhamento no corpo do texto.

Definido o objeto de estudo, o primeiro passo foi realizar um levantamento de informações no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); em seguida, uma revisão da literatura acerca das juventudes, como problemática sociológica e, por fim, uma pesquisa documental que objetivou levantar as políticas de juventude e de formação para a atuação docente no programa em estudo. Após isso, os dados foram categorizados e analisados à luz do referencial teórico selecionado. A etapa concluída nos permite apresentar as primeiras sínteses e dialogar com a comunidade luso-brasileira acerca do entrecruzamento entre formação docente e juventude trabalhadora como categorias teóricas substantivas do fazer em educação. *A posteriori*, na segunda etapa da pesquisa, serão realizadas entrevistas em profundidade e grupos focais, objetivando incluir os protagonistas desta discussão no processo reflexivo e de proposição acerca do programa em foco.

Políticas públicas para a juventude: entre o propagável e o factível

Em se tratando das políticas públicas voltadas para a juventude, é perceptível que a demanda a ser atendida é bem definida, apesar da multiplicidade de definições atribuídas à “juventude”, que pode ser analisada segundo a égide cultural, social, econômica ou biológica. Os jovens a que nos referimos, no que tange à elaboração de políticas de alívio à pobreza e “consequente” geração de trabalho e renda, têm, segundo Frigotto (2004, p. 181), “rosto definido”. São pertencentes

[...] à classe ou fração de classe de filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. Compõem esse universo aproximadamente 6 milhões de crianças e jovens que têm inserção precoce no mundo do emprego e do subemprego. Inserção que não é uma escolha, mas uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil (FRIGOTTO, 2004, p. 181).

Muitos desses jovens, na corrida em busca do primeiro emprego, terminam interrompendo o processo de escolarização ou cursos de qualificação profissional, em virtude da necessidade de ampliação da renda familiar, quando não representam a única renda da família. Entretanto, indicativos demonstram que, se o jovem estivesse inserido no processo de escolarização e profissionalização, a taxa de desemprego geral seria reduzida num primeiro momento e, *a posteriori*, o mercado receberia um jovem “melhor” qualificado em um universo cada vez mais excludente e competitivo (GUIMARÃES, 2004). Os aspectos apontados, além de teórico-conceituais, remetem à necessária reflexão no que tange às especificidades do processo de formação inicial e continuada de educadores e, sobretudo, a população atendida que engloba parte da juventude brasileira.

¹⁷¹⁶ Para a sociologia, a juventude não é uma categoria etária (PAIS, 2003), no entanto, para determinadas ações de políticas públicas, o recorte em faixas etárias é necessário para identificar segmentos a serem atendidos por programas sociais.

Nesse sentido, não cabe o romantismo da cega crença no condão das políticas públicas, mas o contexto em que o jovem desempregado está inserido exige transformações emergenciais, ou teremos uma população em que o desemprego se cristaliza como realidade intermitente no imaginário juvenil.

O romantismo pontuado acima é evidente na medida em que as políticas públicas voltadas para a juventude são analisadas e avaliadas. Vale ressaltar que, apesar do desemprego se configurar como um dos mais graves problemas sociais que atingem a PEA do Brasil na década de 90 do século passado e dos treze anos do século XXI, as políticas de emprego nesses mesmos períodos resultam, contraditoriamente, “de um lado, das possibilidades institucionais derivadas da Constituição de 1988 e, de outro, da adoção da orientação neoliberal na condução do país” (VÉRAS DE OLIVEIRA, 2007, p. 43).

Frigotto (2005), Kuenzer (2003) e Vêras de Oliveira (2007) dedicaram parte de seus estudos à avaliação de políticas públicas voltadas para essa demanda, mais especificamente focadas na educação profissional, modalidade cada vez mais presente no contexto de crise da juventude (que aqui estamos tratando) no Brasil.

Para situar temporalmente o exposto, tracemos um retrospecto histórico a partir do segundo período do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 passou a fundamentar a formulação de políticas de educação profissional. Vale ressaltar ainda, que as políticas elaboradas durante os três últimos governos estavam pautadas no discurso da “inclusão dos trabalhadores no mundo do trabalho por meio da qualificação profissional” que, “não só não surtiram o efeito anunciado como ainda tornaram mais precarizadas as ofertas educativas” (KUENZER, 2007, p. 878), entretanto, não é legítima a afirmação, pelo menos no que se refere aos aspectos históricos, que os três últimos governos, no que se refere às políticas de educação profissional, são exatamente a mesma coisa.

Cabe, portanto, estabelecer como se constituíam as políticas, programas e ações desenvolvidas no Brasil a partir da década de 90. Durante o governo FHC, a juventude foi coadjuvante das discussões nacionais e a oferta de formação profissional deu-se, em grande medida, por Organizações Não Governamentais que, após a Reforma do Aparelho Ideológico do Estado, passou a ofertar serviços antes exclusivos do Estado. (REIS, 2007). Ressalta-se ainda a existência de numerosos programas e ações desarticulados, considerando que, até então, não havia uma política integrativa para a juventude.

Nesse mesmo período, pesquisadores, jovens e representantes de movimentos sociais apontaram para a necessidade de discussões em torno da juventude brasileira, que englobam desafios como permanência na escola, formação profissional, inserção do mundo do trabalho, empoderamento, acesso à cultura, dentre outros. Sposito (2011) retoma três marcos que refletem a preocupação dos sujeitos supracitados quanto à juventude brasileira, a saber: o seminário “Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas”, realizado em Brasília; em 1998, o ciclo de debates promovido pela Ação Educativa e, finalmente, em 2002, o seminário “Políticas Públicas – juventude em pauta”, quando se inicia no Brasil o governo Lula.

As discussões desenvolvidas na década de 90 denunciavam que a juventude como segmento em transição da infância para a idade adulta não se inseriria no sistema de proteção social, uma vez que as políticas pautavam-se na capacidade contributiva do trabalhador inserido no mercado formal de trabalho.

Não menos determinante, após os anos de 1990, foi a dicotomia que se estabeleceu entre as políticas estatais voltadas para o “econômico” *versus* o social, dedicando tempo, esforços e recursos para a

execução de políticas econômicas e transferindo, conforme já citado, a execução das políticas sociais para a sociedade civil. Sobre a questão em pauta, Leiro explicita que (2007, p.7) “o crescimento do abismo entre o Brasil social e o Brasil econômico, bem como o aumento populacional de jovens no território nacional, potencializou, a partir da década de 90, o tema juventude no espaço público brasileiro”.

Amparados por políticas sociais de alívio à pobreza, os chamados agentes sociais elaboravam quadros curriculares de formação profissional que circulam entre as habilidades necessárias para aplicar injeções, elaborar currículos e atender telefone, dentre outros. Mas, algumas dessas organizações sociais, preocupadas com a relação entre educação, juventude e trabalho, focalizavam suas ações educativas no âmbito da conscientização, empoderamento e emancipação no contexto da crise (REIS, 2007).

A partir do Governo Lula, institui-se um movimento de articulação de programas com vistas à construção de uma política de juventude. Nesse contexto, reflexões históricas e recentes em um cenário de transitoriedade e incerteza fazem surgir:

[...] ações afirmativas de políticas públicas brasileiras para juventude, quer no parlamento quer no poder executivo. Na Câmara dos Deputados do Brasil, principalmente na sua Comissão Especial Destinada a Acompanhar e Estudar Propostas de Políticas Públicas para Juventude (CEJUVENT), um conjunto de iniciativas marcou a atuação dessa comissão. A Comissão Especial para Juventude reconheceu a importância de um marco legal para integrar, incluir e garantir os direitos de cerca de 50 milhões de pessoas jovens entre 15 e 29 anos de idade no Brasil. No âmbito do executivo, importa registrar a criação da Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, como resultado de um Grupo de Trabalho Interministerial, que envolveu 19 ministérios. Trata-se de um órgão federal responsável pela implementação das políticas públicas para o segmento juvenil e que responde pelos programas federais desse setor em consonância com o Conselho Nacional de Juventude. Paralelo a tais iniciativas, é possível constatar o alargamento da condição juvenil e a ampliação da demanda cultural, nesse variado segmento social, o que reforça o quanto a juventude é um tema importante de ser perenemente debatido. (LEIRO, 2007, p. 9).

As iniciativas transcritas por Leiro (2007) se inserem nos marcos históricos da atual Política Nacional de Juventude, que se inicia em 2005, com o lançamento do PROJOVEM e, ainda em continuidade, após oito anos, tem a aprovação do Estatuto da Juventude, pelo Senado Federal. A Política supracitada engloba as dimensões institucional, internacional, legal e social e permite integrar os Ministérios da Educação, Esporte, Trabalho e Emprego, Saúde e demais Ministérios que se articulem aos programas incluídos na política em pauta:

O projovem

Conforme descrito, dentre as políticas de enfrentamento da realidade excludente de grande parte da população brasileira, situa-se a Política Nacional da Juventude, que abarca a população entre 15 e 29 anos. Reitera-se, portanto, o que está posto na primeira seção deste artigo, à medida que aqui se insere um detalhamento do PROJOVEM Urbano.

De acordo com o último relatório disponibilizado em 2011 pela Secretaria Nacional de Juventude, estão em vigor e integram a Política Nacional da Juventude dezoito programas, dentre eles o Programa Nacional de Inclusão dos Jovens. Na atualidade, o programa integra quatro modalidades, mas o PROJOVEM é o programa de atenção à juventude excluída que atende a maior quantidade de jovens.

Dentre as quatro modalidades do PROJOVEM, três atendem a população entre 18 e 29 anos: PROJOVEM trabalhador, PROJOVEM Urbano e Campo; duas estão ligadas ao Ministério da Educação e apenas uma é desenvolvida na região urbana dos Estados participantes. Esta é a modalidade PROJOVEM Urbano, que conta com diretrizes próprias e específicas para a formação inicial e continuada dos educadores que atuarão no processo de execução da modalidade, tendo em vista as especificidades do programa e dos sujeitos envolvidos.

Por meio da Medida Provisória nº. 238 criava-se, em fevereiro de 2005, o PROJOVEM, objetivando a elevação do “grau de escolaridade por meio da conclusão do Ensino Fundamental articulado à qualificação profissional e à ação comunitária, tendo em vista a inserção cidadã” (Artigo 1º). Estava destinado a jovens que tivessem concluído o 5º ano do Ensino Fundamental com idades entre 18 e 24 anos e que por sua vez não tivessem vínculo empregatício e apresentassem “marcas de discriminação étnico-racial, de gênero, de geração e de religião, os quais receberão um auxílio financeiro de R\$ 100,00, enquanto durar o curso, por um período máximo de 12 meses” (KUENZER, 2007, p. 889).

Em linhas gerais, o PROJOVEM, objetiva apoiar a qualificação profissional e participação cidadã. Para tanto, 2.000 horas são distribuídas de forma presencial e não presencial durante o processo formativo do jovem inscrito no programa. Dentre as 1560 horas presenciais, 1.092 horas correspondem à formação básica, 390 horas à qualificação profissional e 78 horas à participação cidadã. As 440 horas restantes dão conta da carga horária não presencial.

As turmas são formadas por 40 alunos, que cursam os componentes curriculares de formação básica, qualificação para o trabalho e participação cidadã.

Jovens trabalhados brasileiros em contexto de (des)emprego

Os fins últimos da educação na contemporaneidade são um reflexo das expectativas da sociedade, no que tange à formação do homem que se inserirá no contexto da flexibilidade, adaptabilidade, insegurança e informalidade, em se tratando do sistema de acumulação flexível do capital. Entretanto, não é objetivo desta seção relacionar os tipos de educação, sociedade e homem que configuraram o cenário histórico do Brasil e do mundo, no decorrer dos séculos.

Constitui-se como foco da discussão um espaço de análise, reflexão e entendimento da sociedade em que a maioria populacional está à margem, tanto geográfica quanto socialmente, excluídos em proporções exorbitantes. Na época em que foi criado o PROJOVEM, só no Brasil, 19,4% da população composta por jovens entre 16 e 24 anos estavam fora do mercado¹⁷¹⁷ de trabalho, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com os dados posteriormente divulgados pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a taxa de desemprego saltou de fevereiro a março de 2007 de 15,9% para 16,9%, respectivamente.

Os 20,07% componentes da população brasileira compreendidos na faixa etária que se estende dos 16 aos 24 anos de idade configuram uma maioria formada por coadjuvantes na elaboração de políticas de intervenção para sanar as crises sociais.

¹⁷¹⁷ A expressão mercado de trabalho em lugar de o mundo do trabalho, utilizada ao longo do texto, se justifica, pois tanto o IBGE quanto o DIEESE, nesta coleta de dados estatísticos, consideram a inserção no mercado formal de trabalho.

Diante da eminência das constantes crises do capital, da crise social global e das numerosas relações que se estabelecem na atualidade, é improvável pensar uma educação que seja suprimida ao espaço escolar. É importante considerar que essa educação acontece ao longo de toda uma vida e em todos os espaços. É factualmente a própria vida, o que fortalece a educação que acontece fora dos muros escolares, tipologicamente definidas como educação não-formal (GOHN, 2005) e informal (MÉSZÁROS, 2005), respectivamente. Uma educação que vise, sobretudo, estabelecer uma ordem social qualitativamente diferente.

A necessidade de mudança é premente. A forma como nos relacionamos com a natureza e demais seres humanos, trocando mercadorias, vem gerando crises econômicas, políticas, culturais, educacionais, éticas e morais e, por essa razão, a superação do atual sistema de metabolismo social torna-se viável por meio da educação que acontece em múltiplos espaços e com a participação de todos. São embates e entraves rumo ao empoderamento, à transformação e, sobretudo à emancipação.

As preocupações e incertezas quanto ao mercado de trabalho não são próprias apenas da juventude brasileira. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), há dez anos, cerca de 88 milhões de jovens estavam desempregados, representando cerca de 47% do total global de desempregados, apesar de representarem apenas 25% da População Economicamente Ativa (PEA) do planeta. Nos países periféricos, agravam-se os dados, pois a possibilidade de um jovem tornar-se desempregado é 3,8% maior do que se for considerado um adulto a partir dos 25 anos de idade. Nos países centrais, esse índice cai para 2,3% (BRANCO, 2005).

Mais especificamente no Brasil, o desemprego entre os jovens está no topo da pirâmide de desempregados. A cada 100 jovens pertencentes à PEA, 24,5% deles estão em situação de desemprego. Além disso, se focalizarmos nas características das ocupações destinadas aos jovens entre 15 e 29 anos, ver-se-á que, em muito maior proporção “do que para os adultos em atividade, são em sua maioria jovens” [...] que preenchem “posições ocupacionais de baixa qualidade, ostentando vínculos precários e de menor remuneração” (BRANCO, 2005, p. 130).

Sob essa égide, poder-se-ia concluir que “caberia privilegiar aquelas políticas voltadas para o desestímulo ao ingresso juvenil na PEA” (GUIMARÃES, 2005, p. 131), em contrapartida, “uma orientação nesse sentido contrastaria fortemente com vários determinantes da realidade, que vêm transformando, para muitos jovens, a busca por ocupação numa opção imperiosa” (*op. cit.*), seja por uma situação financeira familiar extremamente precária, seja pelo enfrentamento à pobreza ou por conta das limitações impostas a cada família.

Mas as dificuldades de inserção não se restringem ao período de ingresso e à qualificação juvenil. A competitividade entre os jovens e entre os jovens e adultos acirra a concorrência e, nessa corrida, os trabalhadores desempregados em idade adulta terminam levando vantagem, especialmente pelo estado de vulnerabilidade e desespero que se encontram (BRANCO, 2005; GUIMARÃES, 2005).

Para melhor compreendermos as especificidades do contexto desse jovem que protagoniza a busca ao primeiro emprego, analisemos a pesquisa quantitativa realizada pelo Projeto Juventude (GUIMARÃES, 2005), com dados coletados no final de 2003. Nessa pesquisa, os jovens foram questionados sobre o que seria melhor e pior no fato de ser jovem. Para 16% dos jovens entrevistados, poder trabalhar consistia no melhor aspecto da juventude, ocupando, portanto, a 6ª colocação. Sobre o que seria pior, 20% apontaram a

falta de trabalho, o que correspondia ao 4º pior aspecto, precedido apenas pela “ausência” de coisas ruins, a convivência com riscos e a falta de liberdade.

Porém, o aspecto mais determinante surge quando são questionados sobre suas principais preocupações, pois 52% dos jovens responderam ser o emprego, a profissão, sua maior preocupação. Finalmente, sobre os interesses que preponderavam na juventude, 38% escolheram a educação e 37% o emprego ou atividades profissionais (GUIMARÃES, 2005). “Poder-se-ia evoluir, assim, para a constatação de que três em cada quatro jovens estão atribuindo ao binômio - educação e emprego - o significado de assunto que mais lhes interessa” (BRANCO, 2005, p. 140).

A grandiosidade dos problemas revelados por meio dos indicativos de desemprego entre a PEA e os dados do Projeto Juventude referentes às principais preocupações do jovem brasileiro, nos “remete necessariamente ao debate sobre o alcance, a natureza e a qualidade das políticas públicas especificamente voltadas para o enfrentamento desse desafio” (BRANCO, 2005, p. 140).

Programa de formação inicial e continuada para educadores do PROJOVEM urbano: um olhar descritivo e analítico

A pergunta é: como têm sido desenvolvidos os processos de formação, inicial e continuada, de educadores vinculados à modalidade PROJOVEM Urbano, integrante do Programa Nacional de Inclusão de Jovens, no Estado da Bahia? Essa é a questão que não se finda neste estudo, mas se tece, inicialmente, a partir do levantamento do estado da arte sobre a temática em foco.

Para respondê-la e tornar viável um diálogo entre as demais produções sobre o tema, foi realizado o levantamento supracitado e, resultante deste, alguns dados merecem destaque. No banco de teses e dissertações da CAPES, foi identificado que, apesar de entre os anos de 1999 e 2012 terem sido catalogadas 597 dissertações e 116 teses sobre formação de professores / educadores, destas, 66 dissertações e 16 teses foram produzidas sobre formação continuada e apenas 22 dissertações e três teses sobre formação inicial de professores / educadores. Esse aspecto se torna ainda mais agravante se forem considerados os descritores formação inicial de professores / educadores e PROJOVEM; e formação continuada de professores / educadores e PROJOVEM. Utilizando esses descritores, nenhuma pesquisa foi encontrada.

Especificamente em se tratando do PROJOVEM, foram levantadas cinco dissertações, entretanto, estas versam sobre as percepções juvenis sobre o programa em estudo, bem como o processo de execução pela sociedade civil organizada, exceto as dissertações de Veríssimo (2009) e Lopes (2009), que apresentam as representações sociais de educadores no processo de interação entre estes e os jovens. A pesquisa realizada em ambiente virtual aponta para o ineditismo do estudo ora proposto, tendo em vista que, até o presente momento, não foi disponibilizada nenhuma tese ou dissertação sobre o tema.

Ressalta-se ainda o fato de, apesar da modalidade PROJOVEM Urbano apresentar em suas diretrizes um programa específico a ser desenvolvido por uma unidade formadora para a formação inicial e continuada de educadores para atuarem nessa modalidade, os relatórios de avaliação do programa não contemplam esse aspecto. Nenhum dado, até o presente momento, está acessível ou aponta para a coleta de informações quanto à efetividade das ações formativas direcionadas para os educadores que atuam na modalidade

PROJOVEM Urbano, bem como as relações entre essa formação e as especificidades da juventude atendida pelo programa. Assim, este estudo viabiliza o levantamento de dados quanto ao processo formativo dos educadores que atuam na modalidade, além de possibilitar reformulações dos instrumentos avaliativos do programa.

Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 18) pontuam que o contexto ora vivenciado, em quase todos os países do mundo, sejam eles periféricos ou centrais, aponta “que o conhecimento e a educação passam a ter um valor de grande importância, assim como a formação do educador torna-se um campo de sérios desafios.” Dentre eles, temos o processo de formação inicial de educadores, que se dá, geralmente e conforme previsto nas Bases Legais da Educação Nacional (9394/96), em nível de graduação, por meio dos cursos de Licenciatura. Além deste, se colocam diante da comunidade acadêmica e profissional os aspectos inerentes à formação continuada que, de acordo com Pimenta (1999), remete à necessidade de reflexão sobre a práxis docente em face das incertezas e dilemas que assinalam esse novo século.

Diante das incertezas contextuais, o educador se vê, portanto, desconectado da realidade e impotente diante dos desafios que se interpelam. É como se no espaço em que “tudo” acontece, a escola, não fosse considerado o sujeito discente, o currículo, a formação do educador e o trabalho pedagógico, enquanto protagonistas das perspectivas de mudança da realidade através da pesquisa (LEIRO, 2011).

Os desafios mencionados se tornam mais evidentes à medida que é notória a dissonância entre o propagável e o factível. Apesar da existência de formações próprias para a docência, ainda é perceptível a presença de educadores sem formação para o exercício docente e, ademais, uma quantidade sem fim de cursos de formação continuada distantes das reais necessidades apontadas pelos educadores em exercício e das peculiaridades de cada faixa etária atendida. Há, portanto, que se considerar, que as competências a serem construídas para o desenvolvimento de ações educativas junto às crianças de 0 a 5 anos não são as mesmas necessárias para atuar junto aos jovens entre 15 e 29 anos, excluídos das incontáveis esferas da vida em sociedade. Nesse sentido, foram concebidas políticas de formação de educadores, visando sanar prioritariamente o déficit formativo e, por conseguinte, mas não necessariamente, elevar a qualidade educacional do país.

No PROJOVEM Urbano, a formação inicial apresenta peculiaridades em virtude do Projeto Pedagógico Integrado do programa, que considera que os educadores no processo de formação inicial promovido pelas unidades formadoras de todo o país devem diplomar-se em PROJOVEM Urbano, especialmente por conta do sujeito discente atendido na modalidade em estudo (BRASIL, 2008). De acordo com o Plano Nacional de Formação de educadores para a atuação no PROJOVEM Urbano, nesse processo, parte-se do princípio de que os educadores contratados para atuarem na modalidade do PROJOVEM já trazem consigo uma formação, cabendo, portanto, na formação inicial concebida a partir de então, o desenvolvimento de uma abordagem focada no Projeto Pedagógico Integrado e nos aspectos relativos à juventude incluída no programa, no lugar de oferecer uma formação acadêmica ou presumir uma revisão sistemática dos conteúdos do programa (BRASIL, 2008). Em conformidade com o desenho da proposta, a formação inicial dos educadores participantes deve se dar antes da oferta da modalidade.

A formação continuada, em contrapartida, deve favorecer a reflexão contínua sobre a prática e com base nas demandas surgidas e identificadas pelo educador que está em processo formativo. Essa é a formação que atende a dinamicidade tão presente no século XXI (NÓVOA, 2002). O Plano de Formação de

Educadores do PROJOVEM Urbano considera esse aspecto essencial na formação continuada, que se dá ao longo da execução do programa (BRASIL, 2008).

O processo de formação inicial e continuada a ser desenvolvido nos moldes do previsto para a execução do PROJOVEM Urbano enquanto desmembramento da Política de Juventude foi pensado com base nas especificidades da juventude participante da modalidade.

Essa formação visa, em tese, garantir a qualidade de execução do programa e fica a cargo da Coordenação Nacional do PROJOVEM Urbano, com o apoio de instituições estaduais e federais, tais como a Universidade Estadual da Bahia que, no Estado, coordena o processo de formação inicial e continuada dos educadores que desenvolvem suas ações pedagógicas junto à juventude discutida neste estudo.

Os educadores cursam 96 horas presenciais e 64 horas não presenciais de formação inicial. Para dar conta da formação continuada, perfazem 216 horas presenciais. A seleção para atuar como educador se dá em função de duas variáveis: formação e disponibilidade de tempo; logo, é exigida como formação mínima a graduação específica em uma das áreas do currículo do PROJOVEM Urbano (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Qualificação para o Trabalho e Formação Cidadã) e ter 30 horas semanais disponíveis para o programa. A formação se dá a partir das seguintes temáticas:

- Atividades desempenhadas pelos Educadores do PROJOVEM Urbano;
- As atividades dos educadores de Formação Básica, na função de especialistas;
- As atividades dos educadores de Formação Básica, na função de professor orientador;
- As atividades dos educadores de Participação Cidadã;
- As atividades dos educadores de Qualificação Profissional;
- Competências dos Educadores;
- Carga horária da formação dos educadores;
- Temática a ser tratada nas atividades de formação inicial dos educadores;
- Aspectos específicos;
- A formação continuada dos educadores.

A formação descrita, até o presente momento, em nível nacional, não foi avaliada, seja por meio de pesquisas em nível de pós-graduação, aspecto já detalhado a partir do levantamento do Estado da Arte, ou pelo Governo Federal, mas é sabido, a partir do acompanhamento da permanência dos educadores, que a rotatividade resultante do vínculo informal, tem se apresentado como aspecto dificultador.

PROJOVEM em movimento: sínteses possíveis

As sínteses possíveis nesta etapa da pesquisa nos permite reafirmar a sinuosidade e o alargamento da condição juvenil, reitera que, para avaliar o processo de formação inicial e continuada de educadores do PROJOVEM Urbano, há que se considerar as especificidades da juventude compreendida no programa,

ressalta o cenário de manifestações pró-cidadania plena e o crescente protagonismo juvenil, ora com demandas de mobilidade, ora pautando os desafios formativos com o horizonte no mundo do trabalho.

A discussão conceitual, legal e histórica que perpassa o texto, permite ratificar a relevância do estudo e evidência da necessidade de continuidade e aprofundamento das questões aqui levantadas.

Finalmente, considerando que os indicadores de avaliação nacional não contemplam o processo formativo dos educadores aqui expressos, a universidade tem o importante papel nesse processo lacunar com vistas a um só tempo, ampliar o debate sobre o programa com os envolvidos e propor caminhos e trilhas que garantam a efetividade do alcance dos objetivos propagados.

Referências

- BAUMAN, Z. (2003) *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- BRANCO, P. P. M. (2005). Juventude e trabalho: desafios e perspectivas para as políticas públicas: In: ABRAMO, H. W. & BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abram.
- BRASIL. Medida Provisória N. 238, que institui o Programa Nacional de Jovens, cria o Conselho Nacional da Juventude e dá outras providências. Secretaria Geral da Presidência da República, fev. 2005.
- BRASIL. Plano Nacional de Formação de Gestores, Formadores e Educadores. Desenvolvido pela coordenação Nacional do PROJOVEM Urbano, em 2008.
- CAPES. Banco de Teses. Disponível em: < <http://www.servicos.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 27 de maio de 2013.
- DEL PINO, M. (2002). Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3ªed. São Paulo: Cortez.
- DIEESE. Pesquisa de Emprego e Desemprego. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/bol/anu/a.xml>>. Acesso em: 31 setembro de 2007.
- FRIGOTTO, G. (2004). Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- GOHN, M. G. (2005). *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez.
- GUIMARÃES, N. (2004). Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? In: NOVAES, R. & VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- IBGE. Censo demográfico 2000. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home>> . Acesso em: 15 nov. 2006.
- KUENZER, A. Competência como Práxis: os Dilemas da Relação entre Teoria e Prática na Educação dos Trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, jan./abr., 2003.

- LEIRO, A; SOUZA, E (org.). (2011). Educação Básica e trabalho docente: políticas e práticas de formação. Salvador: EDUFBA.
- LEIRO, A. (2007). Educação e cultura juvenil: perspectiva histórica, políticas públicas e desafio acadêmico. Maceió: EDUFAL.
- LOPES, T. Representações sociais do PROJOVEM: sentidos atribuídos ao programa por seus educadores. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação e contemporaneidade. UNESA: Rio de Janeiro, 2009.
- MÉSZÁROS, I. (2005). A educação para além do capital. Campinas – SP: Boitempo.
- NÓVOA, A. (2002). Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- PAIS, J. (2003). Vida cotidiana: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. (Org.). (1999). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.
- RAMALHO, B. & NUÑEZ, I & GAUTTHIER, C. (2004). Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. 2. Ed. Porto Alegre: Sulina.
- REIS, D. Protagonistas e Coadjuvantes na odisseia do primeiro emprego: uma análise do papel da Sociedade Civil na execução do PNPE. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação e Cultura contemporânea. UNESA, 2007.
- SENNETT, R. (1999). A corrosão do caráter : as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record.
- SPOSITO, M. (2011). Breve balanço sobre a constituição de uma agenda de políticas voltadas para os jovens do Brasil. In. PAPA, F. & FREITAS, M (org). Juventude em pauta: políticas públicas no Brasil. São Paulo: Peirópolis.
- VÉRAS DE OLIVEIRA, R. (2007). A qualificação profissional como política pública. In: SAUL, A. & FREITAS, J. (Orgs.). Políticas públicas de qualificação: desafios atuais. São Paulo: Unitrabalho.
- VERÍSSIMO, A. Representações sociais de educadores do PROJOVEM sobre sua prática pedagógica no programa. Dissertação de Mestrado. Programa de Educação e contemporaneidade. UNESA: Rio de Janeiro, 2009.

Aprendizagem para a Docência e Experiências Profissionais do Professor da Educação Superior

Marielda Ferreira Pryjma¹⁷¹⁸, Oséias Santos de Oliveira¹⁷¹⁹

Resumo

O desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior é o tema deste estudo. A opção conceitual por este encontrou em Formosinho (2009), Marcelo e Pryjma (2013) e Oliveira e Pereira (2013) a base para análise teórica já que a tendência para o uso deste conceito se sustenta por vários fatores e, entre eles, que o “o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Alguns pressupostos embasaram esta investigação: a melhoria das práticas docentes depende da aprendizagem para a docência no contexto profissional; a educação superior prevê que o professor ensine e pesquise, mas solicita que haja uma interação entre ambos; ele deve ter autonomia para organizar o próprio trabalho; e a profissionalidade acentua o caráter complexo da instituição universitária. Os seguintes questionamentos conduziram este estudo: como ocorreu a aprendizagem para a docência? Como os professores utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional? Entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam na educação superior e compreender como as experiências profissionais são interpretadas por estes professores, analisando como esta contribui para a sua constituição profissional foram objetivos de estudo. A abordagem qualitativa foi à opção metodológica visto que a fonte de dados é o próprio espaço da pesquisa e o significado dos resultados possibilita a constituição de um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente. Foi aplicado um questionário em todos os departamentos da instituição para caracterizar os sujeitos investigados. Participaram 127 professores. Em seguida, foram realizados quatro grupos de discussão, envolvendo 15 professores. Em ambas as etapas a participação foi voluntária. Os resultados indicam que a maioria dos professores se graduou entre os anos de 1990 e 1999 e o ingresso na universidade foi recente, 35% nos últimos 11 anos e 14% nos últimos dois anos, evidenciando uma renovação no corpo docente. A maior parte dos professores é do sexo masculino (74%), 70% são oriundos de cursos de bacharelado e 54% possuem o título de doutor, sendo que do total investigado, 85% atuam no regime de dedicação exclusiva. Em relação à formação para a docência, 53% alega ter participado de programas de formação específica. Para o grupo de discussão foi utilizado o *software* Atlas.ti e a análise de conteúdo para o entendimento do objeto de estudo. Os resultados revelam que: os professores não escolheram a docência como profissão inicial, ela surgiu como uma oportunidade de trabalho durante o transcorrer da carreira de bacharel; as experiências profissionais foram marcadas por tentativas e erros e a solução dos problemas cotidianos ocorria a partir de suas próprias experiências; e a responsabilidade pelo fracasso e sucesso profissional está atrelada ao perfil dos estudantes. Finalmente, concordamos que a natureza complexa da universidade e da profissão docente é uma realidade. O professor da educação superior tende a analisar o seu papel profissional de forma reducionista, caracterizando a sua atividade como intelectual e deixando a visão profissional para a docência como secundária ou inexistente. E, a

¹⁷¹⁸ marielda@utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

¹⁷¹⁹ oseiass@utfpr.edu.br, Universidade Tecnológica Federal do Paraná

formação inicial e contínua para a docência é necessária e essas se constituem como um processo sólido para o desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional; docência; educação superior.

Introdução

O desenvolvimento profissional docente do professor da educação superior é o tema balizador deste estudo e opção conceitual por este encontrou em Formosinho (2009), Day (2001); Marcelo e Pryjma (2013) e Oliveira e Pereira (2013) a base para análise teórica já que a tendência para o uso deste conceito se sustenta por vários fatores e, entre eles, que o o desenvolvimento profissional é um processo que envolve mais a vivência e é mais abrangente e integrador do que a formação contínua. Alguns pressupostos embasaram esta investigação: a melhoria das práticas docentes depende da aprendizagem para a docência no contexto profissional; a educação superior prevê que o professor ensine e pesquise, mas requer que haja interação entre ambos; o docente deve ter autonomia para organizar o próprio trabalho; e a profissionalidade acentua o caráter complexo da instituição universitária. Os seguintes questionamentos conduziram a investigação: a) como ocorreu a aprendizagem para a docência? b) como os professores utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional?

Esta pesquisa teve como sujeitos partícipes professores de uma Instituição de Ensino Superior pública brasileira e o objetivo do estudo se pautou em entender como se deu a aprendizagem para a docência de professores que atuam na educação superior e ainda, compreender como as experiências profissionais são interpretadas por estes professores, analisando como esta contribui para a sua constituição profissional. A trajetória da pesquisa aponta na direção das experiências profissionais e formação para a docência no contexto da ação profissional, bem como o significado que os docentes atribuem ao processo de desenvolvimento profissional no que se refere a si próprio, aos outros e à totalidade da atuação.

A proposta metodológica escolhida buscou na abordagem qualitativa a sua opção visto que a fonte de dados é o próprio ambiente da pesquisa e o significado dos resultados possibilita a constituição de um espaço de reflexão sobre o desenvolvimento profissional docente. A escolha da abordagem foi determinante para desvelar o que os sujeitos pensam a respeito do objeto de estudo, trazendo uma valiosa contribuição à descrição de uma realidade profissional e institucional.

Inicialmente foi aplicado um questionário aos professores de todos os departamentos acadêmicos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Curitiba, localizada no Estado do Paraná – Brasil, para selecionar, e posteriormente, conhecer os participantes da pesquisa. Responderam a este instrumento 127 professores da educação superior, dos quais, 48 se pronunciaram favoráveis à participação nos grupos de discussão. Todavia, no momento da sua realização, somente 15 professores se disponibilizaram a participar da discussão realizada ao final da etapa de coleta de dados. Em ambas as etapas o envolvimento dos sujeitos foi voluntária. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram assinados pelos professores depois de serem informados sobre os objetivos da investigação e terem manifestado aceite em participar e esses documentos se encontram arquivados junto à documentação coletada.

A metodologia do grupo de discussão considerou o propósito das “narrativas constituídas em conjunto, em métodos de múltiplas vozes, na *performance* participativa, na representação conjunta” (GERGEN; GERGEN, 2006, p.384) que, por meio da ampliação do diálogo, permitiu ao grupo de professores relembrar experiências e vivências, gerando novas visões e entendimentos, oportunizando um espaço de discussão para a elaboração de novos significados sobre a profissão docente. Um roteiro foi previamente elaborado para que a condução do grupo de discussão e os objetivos do estudo pudessem ser alcançados. As informações consideraram: (i) a caracterização dos sujeitos (formação, tempo de instituição, dados que consideravam relevantes; (ii) os principais motivos que os levaram a ingressarem na carreira docente da educação superior; (iii) o relato de experiências de aprendizagem para a docência em diferentes momentos da carreira profissional; (iv) os contextos e espaços de formação docente vivenciados; (v) a troca de experiências com os pares; (vi) e finalizaram com o entendimento sobre o que seria o desenvolvimento profissional docente.

Os grupos de discussão foram filmados para posterior transcrição, que ocorreu considerando exatamente todos os termos utilizados nas falas dos professores. Esta etapa foi longa, visto que foram registradas em torno de seis horas de meia de gravação em vídeo. Após o registro do texto escrito, este foi tratado a partir do uso do *software Atlas.ti*, o que possibilitou uma detalhada análise de conteúdo, que contribuiu para o entendimento do objeto de estudo. As quatro categorias de análise foram criadas *a priori* face aos questionamentos feitos durante a discussão com os professores, sendo elas: inserção profissional docente; experiências e práticas de aprendizagem para a docência; contextos e espaços de formação docente; e compreensões sobre desenvolvimento profissional docente. A categoria *experiências e práticas de aprendizagem para a docência* é o tema central deste estudo e dela surgiram três subcategorias, a saber: experiências docentes positivas; experiências docentes negativas; e uso das experiências na prática profissional.

Ouvir as narrativas e histórias de vida dos professores tem sido uma opção metodológica dos investigadores da pesquisa em educação que buscam compreender os valores e conhecimentos sobre a prática profissional dos professores (DAY, 2001, p. 67). Nesta perspectiva, este estudo procurou, ao enfatizar as histórias de vida pessoal e profissional, colocar o professor como eixo fundamental do processo de desenvolvimento profissional (Ibid, p. 68). Todavia, a principal dificuldade desta situação esteve na compreensão e reconhecimento, por parte dos professores, que dar sentido a essas experiências “constitui uma tarefa complexa que é exigente, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista emocional” (DAY, 2001, p. 69), visto que a narrativa apresenta algumas limitações que somente seriam esclarecidas se fosse possível observar o contexto profissional. Considerando essa limitação, a análise dos resultados utilizou alguns pressupostos apresentados por Day (2001) em relação aos desafios da investigação sobre a docência. Esses desafios, segmentados em 10, foram eleitos pelos investigadores por se avaliar que esses apresentam uma ligação direta com as categorias e subcategorias deste estudo. Os desafios de investigação indicados por Day são os seguintes: (i) as limitações de aprender sozinho; (ii) a capacidade de refletir; (iii) técnico ou prático reflexivo; (iv) confortável ou em confrontação; (v) envolver-se nas possibilidades de mudança; (vi) explorar o *continuum*; (vii) tempo; (viii) o apoio de amigos; (ix) a voz dos professores; e(x) construir culturas de aprendizagem profissional: conseguir tempo para refletir.

Análise e Discussão dos Resultados

O perfil do corpo docente pode ser conhecido a partir dos questionários diagnósticos aplicados aos professores de diferentes departamentos acadêmicos da Instituição de Ensino Superior (IES) analisada. Os dados confirmam que a maioria do grupo de profissionais participantes se graduou entre os anos de 1990 e 1999 e o ingresso na universidade foi recente (35% nos últimos onze anos e 14% nos últimos dois anos), evidenciando além de uma renovação da equipe, a ampliação no quadro de profissionais da IES. A predominância dos professores é do sexo masculino (74%) e oriundos dos cursos de bacharelado (70%). O regime de dedicação exclusiva prevalece (85%) e a maioria dos docentes possui o título de doutor (54%). Em relação à formação para a docência 53% dos professores participaram de algum programa específico.

A formação acadêmica dos 15 professores, que se continuaram no estudo por meio do grupo de discussão, pode ser assim observada: um arquiteto, um enfermeiro, um engenheiro civil, quatro engenheiros elétricos, um engenheiro mecânico, quatro físicos, um processador de dados, um químico e um tecnólogo em radiologia.

Ao serem consideradas as ideias expostas por Day (2001) buscam-se articular, neste texto, os desafios da investigação sobre a docência com os relatos e vivências dos sujeitos partícipes da pesquisa, quando são observadas as aproximações, os distanciamentos, as reflexões sobre as experiências e sobre a necessidade de pensar a prática docente.

As limitações de se aprender sozinho são destacadas como um desafio significativo na investigação sobre a docência, pois envolvem questões vinculadas à reflexão isolada da aprendizagem profissional, caracterizada pela ausência de sistematização e limitada à perspectiva individual do professor.

A análise dos grupos de discussão permitiu que fosse feita uma busca detalhada sobre a aprendizagem da profissão docente. No transcorrer de todos os grupos de discussões foram destacadas menções as experiências solitárias, com pouca referência de apoio dos pares, como se a profissão docente tivesse, como condição de atuação, o trabalho individualizado. As vivências docentes corroboram que a constituição profissional ocorre de forma isolada, focalizando cada professor na sua área, com a sua experiência, com os seus alunos, na sua instituição. Os professores têm a difícil tarefa de enfrentar a tarefa de ensinar sozinhos, quando somente os alunos testemunham a sua atuação profissional (MARCELO; VAILLANT, 2009, p. 30).

O fracasso e o sucesso são méritos individuais e toda esta situação ratifica que os professores constroem um repertório de experiências que permitem que em situações similares eles possam superar os problemas que venham a se repetir, todavia quando se deparam com situações novas, necessitam realizar novas buscas para terem explicações sobre o ocorrido, impossibilitando uma apropriação teórica sobre o problema.

A prática entendida pela prática ocorre sem reflexões, sem bases teóricas ou apoios técnicos para o enfrentamento das questões cotidianas. A prática é mérito individual, a socialização de experiências, bem como a busca por apoio teórico para uma prática refletida, “que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA, 2002, p. 20) não asseguram que encontrem respostas às situações que emergem no dia-a-dia profissional, pois ultrapassam os seus conhecimentos pedagógicos.

Um dos professores relatou no grupo de discussão que gostaria de dar aula do jeito que aprendeu a dar aula, mas os alunos não compreenderam a sua sistemática e ele precisou diminuir o nível das aulas e isto o frustrou em demasia. A sua compreensão sobre o trabalho docente não esteve articulada com as necessidades de aprendizagem dos alunos, revelando que a lembrança da sua experiência não é o suficiente para ser profissional. Outro professor comentou que as suas experiências enquanto docente foram muito ruins e a sua angústia estava em repetir ou reproduzir um exemplo ruim e ainda alegou que não sabia ensinar e teve modelos de professores ruins, dificultando totalmente a sua atuação profissional. Neste sentido, há que se concordar com López (2011, p. 79) quando ressalta que “a prática, sobretudo se é irreflexiva e embasada na simples acumulação de experiências, tampouco pode levar os professores a confrontação e elaboração de um verdadeiro conhecimento profissional”.

Na prática docente as distintas situações vivenciadas pelos professores passam a influenciar diretamente a sua *capacidade de refletir*. Assim, os constrangimentos situacionais, as limitações pessoais e o bem-estar emocional exercem forte ação sobre capacidade reflexiva dos docentes, na reelaboração de suas práticas e na maneira como agem os docentes frente aos desafios cotidianos (DAY, 2001).

A partir das experiências narradas os professores participantes dos grupos de discussão trazem à baila casos que perpassam pelos constrangimentos situacionais uma vez que, em período inicial da carreira docente, se deparam com um trabalho excessivo em salas de aulas lotadas de adolescentes ou jovens, muitas vezes sem expectativas ou com interesses difusos. Nestes espaços os professores precisam administrar múltiplos interesses, estabelecer disciplina e ainda atentar para o cumprimento de uma programação curricular, por vezes extensa e nem sempre pensada pelo coletivo dos professores. O que se percebe, em um contexto de múltiplas exigências, onde o professor deve dar respostas e fazer encaminhamentos de demandas pré-existentes ou que se apresentam no decorrer de sua ação, é que este profissional fica cada vez mais distante de uma perspectiva investigativa sobre sua ação. A prática, neste caso, fica dissociada da pesquisa e da reflexão, o que não contribui para a qualificação de sua formação permanente.

André (2006, p. 221) considera que a pesquisa é de fundamental importância, pois possibilita que o sujeito-professor seja “capaz de refletir sobre sua prática profissional e de buscar formas (conhecimentos, habilidades, atitudes, relações) que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho docente, de modo que possa participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas”. Ora, se a atuação docente, conforme exposta pelos sujeitos da pesquisa, não possibilita a reflexão, então temos aí um obstáculo que se projeta no sentido de restringir as possibilidades do desenvolvimento profissional docente.

Assim, corrobora-se a ideia de Imbernón (2001) de que o processo de formação precisa estar fundamentado na reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, o que potencialmente permitirá que estes examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, realizando um processo constante de autoavaliação que passará a orientar sua ação. Este é, portanto, um desafio que se impõe à prática docente: permitir a reflexão na ação.

As limitações pessoais podem ser situadas em torno da fase de desenvolvimento profissional, onde os docentes passam a conhecer aos poucos os desafios da docência. É o caso dos sujeitos partícipes desta pesquisa que, em sua formação inicial, transitam por diversas áreas do bacharelado, como as engenharias, ciências exatas ou saúde e que, no contexto da educação, precisam se firmar enquanto docentes e assim

ampliar conhecimentos ou destrezas próprias da profissão professor. Diversos sujeitos citam as dificuldades iniciais – esperadas de profissionais advindo das áreas distintas da licenciatura, e as aproximações, as tentativas, os erros e os acertos na busca da inserção e permanência na função docente.

O bem-estar profissional pode ser destacado a partir da percepção dos professores quando os ensaios da docência, positivos ou negativos, contribuem na melhoria do fazer pedagógico. Em reflexões de autocrítica os docentes confirmam as inúmeras falhas no sentido de uma formação pedagógica, ou por deficiências na formação continuada ou por falta de oportunidade de formação em serviço. Neste aspecto percebe-se que a maioria dos profissionais enfrenta as dificuldades do aprendizado da docência refutando aquelas experiências consideradas contraproducentes, sem que a ação de reflexão sobre os resultados tidos como negativos tenha se efetivado de modo a reorientar as práticas. Outros profissionais destacam exatamente a satisfação de perceber que as abordagens, as relações e os métodos ineficientes possibilitaram a reflexão na ação e sobre a ação, indo de encontro à dinâmica exposta por Freire (2001) quando antevê que a reflexão é o movimento que se projeta entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer. Destarte a reflexão crítica necessita ser encarada como direção prioritária para que se desenhe a trajetória do desenvolvimento profissional dos professores.

As considerações de Day (2001, p. 72) em torno do desafio *técnico ou prático reflexivo* indicam que o bom professor é tecnicamente competente quando reflete de forma sistêmica sobre os objetivos, processos, conteúdos e resultados do trabalho docente. A base para a análise do posicionamento dos sujeitos de pesquisa está justamente no momento em que a competência técnica ocorre sem a devida reflexão sobre a ação, comprometendo a qualidade do ensino como um todo.

A reflexão é um processo inerente ao ser humano, no entanto, a reflexão sobre a ação profissional tem uma conotação bastante distinta do simples ato de refletir e o conceito de professor reflexivo embasa-se na epistemologia da prática, isto é, na construção de conhecimentos a partir da valorização da experiência e da prática profissional (PIMENTA, 2002, p. 19). O saber-fazer profissional, apresentado em diferentes teorias, representa a característica profissional e o princípio de que os professores aprendem a ensinar através da experiência (DAY, 2001, p.88). A dinâmica da sala de aula requer uma permanente aprendizagem profissional por meio de regulares e contínuas reflexões sobre a experiência, que permitirão a compreensão do significado da experiência e ampliação a contextos mais abrangentes. A aprendizagem a partir da prática levará à experiência, desde que esta seja analisada e refletida de forma ampla para que se transforme e resulte um saber-fazer profissional.

A experiência do professor ocorre por meio do ensino, a partir da prática docente. A construção de novos conhecimentos sobre o ensino tem demonstrado que o professor enquanto intelectual, por meio da pesquisa da sua própria prática, desenvolve saberes e produz conhecimentos que permitem compreender o exercício da docência. “O professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador da sua própria prática” (PIMENTA, 2002, p.43).

A experiência profissional não pode se limitar à ação e reflexão em si mesma e ao contexto institucional. Essa experiência necessita ser reconhecida como um processo de reflexão sobre o que se faz no cotidiano da escola, constituindo conhecimento sobre o fazer docente e permitindo que o professor tome consciência da sua própria ação.

Por outro lado, percebe-se que a atividade reflexiva individual nem sempre possibilita a confrontação do pensamento e da prática (Day, 2001) o que desfavorece o processo de mudança no fazer pedagógico do docente. É necessário que a reflexão, tomada como ação coletiva, desencadeie no reconhecimento de um problema e na busca conjunta de possíveis soluções ao mesmo, de modo que os diálogos e trocas de experiências sirvam como elementos motivadores para o desenvolvimento profissional, tanto o pessoal quanto coletivo do corpo docente.

Ao refletirem sobre os processos de trocas e interações com seus pares os professores salientam que em determinado momento ocorre o fortalecimento ou o reforço positivo de ações que deram certo, tanto em sala de aula, como nos demais espaços e atividades relacionadas à docência, como na preparação de aulas, no planejamento de avaliações ou nos ensaios práticos. Contudo, alguns professores ressaltam que as tentativas de confrontação de uma realidade vivenciada nem sempre podem ser encaradas de modo sereno. Inúmeros interesses e conflitos podem emergir desta ação, o que provoca desacomodação, inquietação ou mesmo indiferença por parte dos sujeitos.

Em situações de conflitos em sala de aula, seja na relação com alunos ou mesmo no que se refere ao processo de *ensinagem*, alguns docentes, envolvidos nesta pesquisa, lembram que buscaram apoio em seus pares ou mesmo nas equipes pedagógicas de modo a buscar o esclarecimento para as disputas e problemas que surgiam no cotidiano. As lembranças destas tentativas de confrontação são consideradas como negativas, uma vez que o apoio esperado pelo professor nem sempre foi alcançado, seja pela falta de preparo pedagógico dos coordenadores, ou mesmo por falta de tempo e condições para que os problemas fossem explorados com vistas a possíveis ponderações, revisões e encaminhamentos mais adequados.

A reflexão deve ser sustentada pelo pensamento crítico e o professor necessita se valer dos processos da metacognição para analisar o trabalho docente por meio da coleta, descrição, síntese, interpretação e avaliação sistemática dos dados (DAY, 2001, p. 75). Isto significa afirmar que o professor poderá compreender o seu próprio trabalho e as repercussões advindas dele se conseguir utilizar, com qualidade, os dados obtidos por meio de uma análise individual e coletiva dos resultados. Entender a sua prática, socializar a sua compreensão sobre o processo, confrontar os resultados com os seus pares permitirá que ele reconstrua e transforme o seu modo de pensar e agir profissional. A pesquisa da prática, realizada por investigadores reflexivos, tende a suscitar a mudança da própria prática.

As falas dos professores aludem que a experiência é determinante para *envolver-se nas possibilidades de mudança* do fazer docente, uma vez que isto não gera nenhuma dúvida nos envolvidos nessa investigação. Porém, percebe-se, através das lembranças manifestas, que poucos foram estudar as questões pedagógicas para solucionar os problemas cotidianos. Na concepção desses professores, as mudanças que podem ocorrer ao seu trabalho estão totalmente desvinculadas da formação contínua para a docência e o aprimoramento pessoal e profissional estão atrelados ao domínio do saber específico do conteúdo que ministram. Na opinião destes sujeitos, o fato de serem excelentes profissionais na área foi a razão para se tornarem professores, um vez que iniciaram na carreira ainda jovens e foram “escolhidos” pela instituição pela sua excelência.

A necessidade de *explorar o continuum*, isto é, a ampliação da visão sobre os campos onde a aprendizagem docente pode ocorrer, considerando-se tanto a investigação das práticas quanto a influência dos contextos, constitui-se num desafio basilar, conforme posição defendida por Day (2001). O conjunto de

elementos que se imbricam na prática docente pode desencadear um processo de investigação que potencialmente favorece o surgimento de meios para que o professor passe de uma fase de seu desenvolvimento profissional para outra.

Day (2001), ao buscar subsídios nos estudos de Stenhouse (1975), aquiesce que a investigação sistemática sobre a prática se consolida em uma dinâmica que evolui de processos intuitivo e assistemático para uma investigação sistemática, ou seja, que se torna pública e que se manifesta no que se conhece como investigação-ação.

Sob este viés ressalta-se a perspectiva de Oliveira e Pereira (2013) quando situam que “no universo do desenvolvimento profissional há muitos entraves a serem superados, visando reduzir deficiências na formação inicial e para que haja estímulo para a formação continuada dos professores”. Ora, a investigação sobre a própria ação, buscando suporte nas teorias e resignificando as práticas se insere como possibilidade de uma formação que se dá de modo permanente e em contextos onde os docentes atuam.

Dentre os professores entrevistados alguns referem que o trabalho em sala de aula se efetiva de modo solitário, sendo mencionada a inexistência de compartilhamento das práticas docentes com os pares e a falta de apoio e orientação por parte de equipe pedagógica. Ainda que a reflexão sobre a aprendizagem não ocorra de forma metódica são aludidas reflexões eventuais, em especial quando individualmente ou em grupo, o professor encontra espaço na escola ou na Universidade para diálogo e troca de informações, para buscar alternativas para atender as suas necessidades pessoais ou mesmo as necessidades manifestas pelos estudantes, isto geralmente ocorre em situações pontuais, como palestras, encontros ou em breves cursos de formação.

O caso de um professor, engenheiro de formação, é ilustrativo da dinâmica que pressupõe a passagem de uma fase do desenvolvimento profissional para outra. Mesmo com uma formação teórica muito bem sustentada o que, grosso modo, poderia ser indicador de uma capacitação acadêmica eficaz, os desafios da sala de aula projetados nos questionamentos dos alunos ou no receio de fracassar no processo de ensino-aprendizagem são referidos por este professor como elementos que desencadeiam em reações que culminam em reflexões na implementação de algumas ações, já revisitadas e reelaboradas. Ao reconhecer a necessidade de articulação entre o saber acadêmico que dispõe e as necessidades de cunho pedagógico e metodológico para a efetivação de um processo de transposição didática o professor, consciente do processo em que está inserido, passa a analisar mesmo que informalmente, os sentidos de sua atuação.

Conforme define Tardif (2002) a relação dos docentes com os saberes é algo que se restringe no âmbito de um processo pautado na transmissão daqueles conhecimentos já instituídos. O saber docente é antes de tudo, “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Portanto, o saber que um profissional dispõe, associado aos diferentes contextos onde estes saberes são experienciados e compartilhados podem ser compreendidos como saberes que abarcam muito de si mesmo, mas, por outro lado, trazem também marcas das inter-relações e das imbricações humanas.

Evidencia-se, nos diferentes grupos participantes desta pesquisa, que ainda é muito circunscrita a possibilidade da investigação-ação, uma vez que dificilmente os professores refletem sobre suas práticas a partir de dados coletados, de registros, de participação em grupos de estudos ou mesmo no trabalho solitário de levantamento de hipóteses e de produções/elaborações teóricas mais consistentes. Com isto, se

evidencia que as tentativas de incorporar as reflexões na prática, buscando alterar os modos e qualificar resultados nem sempre se efetivam positivamente, em especial quando falta ao docente um avanço no sentido de sair de uma reflexão isolada e esporádica para uma reflexão que possibilite o desenvolvimento da teoria a partir da prática.

O *tempo* para pensar e agir em sala de aula é entendido, pelos sujeitos investigados, como o maior desafio na investigação sobre a carreira docente. Day (2001, p. 78) explica que o pensamento rápido, o pensamento deliberativo e o pensamento contemplativo demonstram as condições em que o professor atua profissionalmente. Em várias situações o docente precisa pensar e agir rapidamente frente a uma circunstância profissional que exige uma multiplicidade de exigências, envolvendo a reflexão na ação. Já o pensamento deliberativo implica em uma compreensão mais sistêmica do processo como um todo, depende da formulação de argumentos e resolução de problemas, significa a reflexão sobre a ação. Por sua vez, o pensamento contemplativo representa uma situação mais subjetiva, onde o professor pensa, analisa, medita sobre o ocorrido, implicando algumas vezes, na escassez desta situação em função da dinâmica da vida profissional que tem retirado o tempo contemplativo da sua vida, impossibilitando-o de realizar este tipo de análise sobre situações cotidianas. O tempo é fator determinante para a qualidade de ensino, já que ele é vital para a reflexão na e sobre a ação.

O *desafio do tempo* é amplamente apresentado na voz dos professores envolvidos com a pesquisa. Para eles, quando se tem a sorte de se ter uma turma pequena para trabalhar, isto possibilita que eles tenham ocasião para conhecer os alunos, tornando a relação entre professor e aluno totalmente distinta das demais situações. A “sorte” determina o fazer docente neste caso e quando ela surge, os professores não deixam de aproveitar a aprendizagem para a docência em um contexto mais promissor.

As turmas pequenas também são indicadas nas falas dos sujeitos, também, quando eles se referem às aulas práticas ou aulas de laboratório. Nestes casos, obrigatoriamente, as turmas necessitam ser reduzidas em função dos equipamentos, segurança e outros fatores. Os resultados das aulas geralmente são muito bons, na concepção dos sujeitos, uma vez que eles demonstram que essas atividades são muito positivas porque os alunos aprendem melhor na prática e eles tem uma maior aproximação com os estudantes, demonstrando que o tempo destinado ao trabalho docente resulta em excelentes processos de aprendizagem. No entanto, os professores não relatam a utilização de seu tempo para inovar em sala de aula (entenda-se aqui uma inovação representada por um planejamento claro dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados dentro de determinado contexto educacional), para eles a inovação ocorre por tentativa e erro e quando os alunos aprendem melhor a partir de determinadas práticas, eles repetem o processo novamente, é mais uma busca pelo acerto do que o entendimento sobre uma prática docente relacionada com os objetivos de ensino.

O tempo dos professores é pouco utilizado para a compreensão dos processos de ensinar e aprender. Ele, no contexto cotidiano, é bastante usado para a preparação de materiais para as aulas, para o desenvolvimento de projetos e para o entendimento de alunos que apresentavam “problemas” no dia-a-dia (foram citados nos grupos de discussão somente dois “problemas”: alunos com algum tipo de deficiência física e autismo).

Nas distintas situações de aprendizagem da docência os sujeitos da pesquisa referem duas questões muito interessantes: a insatisfação com os resultados de sua ação e a preocupação com seu desempenho diante

da tarefa de ensinar. Contudo, quando refletem sobre estas questões, os professores o fazem de modo solitário, e as mesmas dificilmente são expostas em situações de diálogo com colegas no espaço da escola.

Day (2001, p. 79) destaca o *apoio dos amigos críticos* no desenvolvimento das aprendizagens sobre a docência uma vez que “as amizades críticas baseiam-se em parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente, pressupõem uma relação entre iguais e têm origem numa mesma tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada”.

Por intermédio dos amigos críticos, e em especial do apoio que estes oferecem, a possibilidade de investigação sistemática sobre si mesmo se amplia e o professor encontra abertura para o diálogo, troca de experiências e reorganização de suas ações. Deste modo, cabe destacar que no ambiente de trabalho do professor devam ser fomentados encontros temáticos, sessões formativas, grupos de discussão com vistas à socialização de saberes e proposição de alternativas viáveis que permitam a incorporação das reflexões na prática.

As memórias dos professores participantes dos grupos de discussão deixam transparecer que muitas práticas podem ser constituídas a partir da reprodução de modelos vividos em situações acadêmicas anteriores ou então podem se instituir como fruto de observações das trajetórias já experimentadas por colegas de profissão. Alguns professores admitem a existência de um embate no sentido de delinear práticas profissionais que não sejam identificadas com aquelas vividas por eles próprios enquanto alunos, pois têm a consciência de que foram práticas que pouco contribuí para um efetivo aprendizado.

A observação das práticas já balizadas por colegas mais experientes configura-se como elemento interessante ao desenvolvimento profissional docente. O apoio dos pares, visto por Marcelo (1999) como uma dimensão que vai além de um simples caráter de individualização e se projeta a partir de uma perspectiva dialógica que o professor vai construindo uma interação com e seus pares ou mesmo com pessoas externas, como monitores ou especialistas. Este apoio dos pares pode ser visto como fundamental para o desenvolvimento profissional docente visa ampliar o repertório de conhecimentos teórico-práticos dos professores (MARCELO, 1999).

Para que se estabeleça o apoio dos pares é preciso atentar para o que defende Freire (1980) quando discute que o verdadeiro sentido do diálogo não pode existir se os sujeitos que dialogam não estão comprometidos com o pensamento crítico e transformador. Neste sentido o apoio crítico dos pares se sustenta quando o diálogo é compreendido como “o encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar, este diálogo não pode reduzir-se a depositar ideias em outro” (FREIRE, 1980, p. 83).

Durante todo este estudo houve uma forte preocupação em tornar a *voz dos professores* uma realidade para a pesquisa em educação. Todos os procedimentos para a coleta de dados, bem como os rigorosos critérios para a análise dos resultados demonstraram que as experiências profissionais e pessoais dos professores, se devidamente contextualizadas e teorizadas, possibilitam uma compreensão bastante clara tanto da vida deste profissional, quanto dos processos ocorridos para o seu desenvolvimento profissional. As aproximações de experiências e vivências ocorridas entre os sujeitos envolvidos durante a realização dos grupos de discussão revelaram que a “conversa” entre os pares contribui para uma construção, reconstrução e entendimento sobre questões que envolvem o cotidiano profissional, constituindo este espaço em um ambiente propício para a reflexão e o diálogo necessários para a aprendizagem profissional.

“A intencionalidade da reflexão sobre a prática docente se insere na concepção de que o professor deve, sim, se preocupar em analisar os problemas internos da sala de aula e, principalmente, em todos os elementos externos que compõem a sua prática profissional” (MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 42). A voz dos professores foi ouvida, principalmente por eles próprios e isto possibilitou que cada um dos envolvidos tivesse uma pequena experiência de reflexão na e sobre a ação docente, materializando, neste estudo, um momento de análise sobre o desenvolvimento profissional de cada professor participante.

A construção de uma cultura de aprendizagem profissional, no sentido de se conseguir tempo para refletir é o maior desafio para os estudos e práticas profissionais. A ideia de construção de um trabalho colaborativo, ou o que se convencionou como comunidades intelectuais de professores-investigadores por sua vez, se constitui em uma provocação interessante para que ocorra o desenvolvimento profissional. Day (2001) enfatiza que em um trabalho em rede a reflexão na, sobre e acerca da ação ocorre de modo rotineiro e passa a ser incorporado no cotidiano das instituições, o que potencializa uma formação docente contínua e sistemática, antagônica a uma lógica de formação estanque e fragmentada.

Uma comunidade de aprendizagem pode se desenvolver em contextos onde se projeta uma educação colaborativa da comunidade escolar, o que pressupõe a transposição dos limites da sala de aula, e abarca o conjunto de ações exercidas pelos docentes em sua atuação profissional. As comunidades de aprendizagem, enquanto desafio ao desenvolvimento profissional docente, podem ser constituídas a partir de aproximações entre as distintas instituições de ensino e mesmo com empresas, associações ou grupos de estudos/pesquisas e contribuem que o conhecimento teórico e prático seja aprimorado, projetando mudanças de posturas, reconfigurações e adequações no fazer pedagógico dos professores.

No contexto de atuação dos professores participantes dos grupos de discussão não foram percebidas referências à construção de uma cultura de aprendizagem profissional. O que se sobressai é o estabelecimento de ações isoladas, segmentadas ou pontuais. A reflexão sobre as experiências docentes, tanto as que decorrem do processo de formação, quanto àquelas vivenciadas em serviço ainda carecem de sistematização para que potencializem as mudanças necessárias no desenvolvimento profissional docente.

Considerações Finais

O processo de reflexão sobre a aprendizagem para a docência e sobre como os professores utilizam as suas experiências docentes para a sua própria constituição profissional, ancorado nos desafios da investigação sobre a docência tornou-se um importante exercício de olhar para o contexto onde os sujeitos se fazem professores. Neste espaço, nem sempre as práticas são consideradas positivas, uma vez que inúmeros conflitos ou obstáculos podem ser encontrados e as tentativas práticas são permeadas por acertos e erros, quando aquelas destacadas como positivas são incorporadas às aprendizagens docentes, vindo a fazer parte do repertório de ações que serão executadas em diversos momentos do fazer pedagógico do professor. As demais ações, consideradas como negativas, ou que por algum motivo não foram consideradas satisfatórias, são excluídas, sem que haja uma reflexão mais aprofundada, de modo a ressignificar ou qualificar tais práticas.

Os resultados da investigação desenvolvida junto aos docentes do Ensino Superior da UTFPR/Brasil, sujeitos partícipes deste estudo, revelam que os professores não escolheram a docência como profissão inicial, ela surgiu como uma oportunidade de trabalho durante o transcorrer da carreira de bacharel; as

experiências profissionais foram marcadas por tentativas e erros e a solução dos problemas cotidianos ocorria a partir de suas próprias experiências; e a responsabilidade pelo fracasso e sucesso profissional está atrelada ao perfil dos estudantes. Finalmente, concordamos que a natureza complexa da universidade e da profissão docente é uma realidade. O professor da educação superior tende a analisar o seu papel profissional de forma reducionista, caracterizando a sua atividade como intelectual e deixando a visão profissional para a docência como secundária ou inexistente. Cabe destacar ainda que tanto a formação inicial quanto a contínua para a docência são necessárias e essas se constituem como um processo sólido para o desenvolvimento profissional docente.

Referências

- ANDRÉ, M. (2006). Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In SILVA, A. M.M. et al (ORGs). Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife, ENDIPE.
- DAY, C. (2001) Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente. Trad. Maria Assunção Flores. Porto: Ed. Porto.
- FREIRE, P. (1980). Conscientização: teoria e prática de libertação. Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes.
- _____. (2001). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- GERGEN, M. M; GERGEN, K. J. (2006). Investigação qualitativa. Tensões e transformações. In: DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Y. S.; et al. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2ª. ed. Porto Alegre: Artmed.
- IMBERNÓN, F. (2001). Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza. SP: Cortez.
- LÓPEZ, J. M. R. (2011). Evaluación del prácticum en la formación de maestros. IN: MARCELO, Carlos García (Cood.). Evaluación del desarrollo profesional docente. Barcelona, España: Editorial DaVinci.
- MARCELO, C. (1999). Formação de Professores: para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto.
- MARCELO, C.; PRYJMA, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora UTFPR.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. (2009). Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea, España.
- OLIVEIRA, O.; PEREIRA, S. M. (2013). Políticas educacionais em tempos neoliberais: a formação continuada de professores e as implicações na gestão escolar. In: PRYJMA, M. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora UTFPR.

PIMENTA, S. G. (2002). Professor reflexivo: construindo uma crítica. IN: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez.

TARDIF, M. (2002). Saberes docentes e formação profissional. 8. ed. Petrópolis: Vozes.

Professores iniciantes: trabalho e desenvolvimento profissional

Vanessa Cristina Maximo Portella¹⁷²⁰

Constatando a necessidade de continuidade dos investimentos em estudos sobre o início da docência no Brasil, desenvolvo uma pesquisa cuja intenção é aprofundar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, da socialização e do desenvolvimento profissional de professores principiantes numa perspectiva comparativa. O trabalho que ora apresento tem como objetivo evidenciar alguns achados dessa pesquisa em andamento. Baseando-me no estudo sobre o ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN,1995), tomo como sujeitos da pesquisa professores que se encontram nas duas primeiras fases da sua carreira, que possuem até seis anos de atuação profissional. Entendendo com Marcelo (1999, 2009) e Papi e Martins (2010) que o início da carreira docente possui demandas e necessidades específicas e que esse momento pode ser vivenciado de modo mais fácil ou mais difícil dependendo do acolhimento, do apoio e do lugar em que atuam os novatos, resolvi selecionar professores de três redes escolares, sendo duas públicas e uma privada, a fim de perceber convergências e discrepâncias nos modos de socialização nos primeiros anos da carreira e de compreender como a forma de organização da rede e da escola em que trabalham vão influenciando a sua constituição como docente. No que tange à metodologia, optei por trabalhar com entrevistas semiestruturadas do tipo depoimento (QUEIROZ, 1988), que permitem um mergulho em profundidade em aspectos do cotidiano de trabalho do professor, permitindo que se identifiquem as condições em que exerce o seu ofício e como elas influenciam o seu modo de se constituir professor e sua perspectiva de carreira. A seleção dos depoentes foi realizada, inicialmente, através de indicações de colegas de profissão e, depois, por meio dos próprios depoentes, fazendo um movimento “bola de neve”. Um dos critérios de seleção foi que o docente atuasse nas séries iniciais do ensino fundamental. No diálogo com a empiria, o trabalho se beneficia das contribuições de autores, tais como: Marcelo (2009) no que tange ao desenvolvimento profissional docente; Bourdieu (2004), que ajuda a entender as homologias presentes no campo educacional bem como as estratégias de inserção dos agentes e instituições nesse campo; Nóvoa (1991, 2009), no sentido de compreendermos a profissão docente, sua história e constituição, na tensão entre autonomia e subordinação e Tardif (2011), que fornece elementos para a análise do trabalho docente. As análises parciais apontam para a fragilidade do atendimento aos iniciantes e a falta de políticas de inserção profissional. Também mostram que as intenções de investimento na carreira pelos iniciantes variam conforme a rede e a escola em que estão, e as condições de trabalho que lhes são oferecidas. Ademais, os achados convergem com resultados de outros estudos, tais como Ferreirinho (2005), Tardif (2002), Freitas (2000), mostrando que o tempo é fator de distinção no magistério.

Palavras-chave: professores iniciantes, trabalho docente, desenvolvimento profissional

Introdução

Constatando a necessidade de continuidade dos investimentos em estudos sobre o início da docência no Brasil, desenvolvo uma pesquisa cuja intenção é aprofundar o conhecimento sobre aspectos do trabalho, da socialização e do desenvolvimento profissional de professores principiantes numa perspectiva comparativa.

¹⁷²⁰ PUC-Rio/Colégio Pedro II

Embora se observe ênfase crescente em pesquisas sobre o início da docência nos últimos anos, esse não parece ser um período da carreira privilegiado para estudo no Brasil. Essa constatação é corroborada pelos estudos de Mariano (2006) e Papi e Martins (2010).

Conforme coloca Marcelo (2011), a evidência da importância do professor para a aprendizagem dos alunos vem sendo reconhecida em informes internacionais, tais como o da OCDE (2005), o da AERA e no documento de discussão sobre políticas educativas da II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe. Por outro lado, é perceptível em alguns países índice significativo de abandono nos primeiros anos da docência. Juntamente com outros, esses são fatores que parecem contribuir para colocar em cena os estudos e as iniciativas de inserção de professores iniciantes em diversos países nos últimos anos.

Nesse sentido, o estudo que venho desenvolvendo busca contribuir para maior conhecimento dessa fase da carreira, de como ela é vivida por professores em diferentes redes. Baseando-me no estudo sobre o ciclo de vida profissional docente (HUBERMAN,1995), tomo como sujeitos da pesquisa docentes que se encontram nas duas primeiras fases da sua carreira, que possuem até seis anos de atuação profissional.

Entendendo conforme Marcelo (1999, 2009) e Papi e Martins (2010) que o início da carreira docente possui demandas e necessidades específicas e que esse momento pode ser vivenciado de modo mais fácil ou mais difícil dependendo do acolhimento, do apoio e do lugar em que atuam os novatos, resolvi selecionar professores de três redes escolares, sendo duas públicas e uma privada, a fim de perceber convergências e discrepâncias nos modos de socialização nos primeiros anos da carreira e de compreender como a forma de organização da rede e da escola em que trabalham vai influenciando a sua constituição como docente.

Meu objetivo neste texto é apresentar algumas constatações dessa pesquisa em andamento. Assim, evidencio resultados parciais e iniciais dessa investigação. Privilegio, neste trabalho, dois eixos: as estratégias de inserção das redes e o desenvolvimento profissional das professoras.

Na primeira parte do artigo situo a pesquisa, os contextos em que acontece e descrevo os procedimentos metodológicos. Em seguida, apresento algumas constatações referentes aos dois eixos supracitados.

Situando a pesquisa: contexto, questões e aspectos metodológicos

Observa-se por meio de pesquisas realizadas em diversos países que algumas características do período de inserção profissional¹⁷²¹ são recorrentes. Mariano (2006) observa que, em alguma medida, há consenso entre os estudos a respeito das principais características e dificuldades que marcam o período inicial da docência. A solidão, os sentimentos de ansiedade, insegurança, medo e a indisciplina dos alunos aparecem como características e/ou dificuldades recorrentes em estudos nacionais e internacionais. Além dessas marcas existem outras que, apesar de não aparecerem em todos os estudos, também são muito frequentes, quais sejam: a dificuldade de relacionamento com os pais, o atendimento às diferenças individuais dos alunos, a dificuldade de articular teoria e prática, a dificuldade em manter a motivação dos alunos.

¹⁷²¹ Vale elucidar que não existe um único entendimento sobre o período de inserção profissional. Para alguns, ele está compreendido na formação inicial, sendo o momento em que os futuros docentes fazem um período de imersão nas escolas e desempenham parcial ou totalmente a função docente. Outros consideram o período de inserção como os primeiros anos da docência, quando os professores, já certificados, começam a sua atuação profissional (Marcelo, 2011). Eu me situo na segunda perspectiva. Neste texto as expressões inserção profissional e iniciação à docência são sinônimas.

Diferentemente de outros profissionais, já no primeiro ano de docência os professores precisam assumir tarefas complexas, como um professor experiente. Torna-se responsável por uma turma, deve aprender a ensinar, precisa inserir-se no contexto de trabalho, conhecer os estudantes, adquirir um conjunto de conhecimentos que lhe permita sobreviver como professor, apropriar-se do currículo, dar continuidade à constituição de sua identidade profissional etc. (MARCELO e VAILLAT 2012, p.131). Nesse período de sobrevivência, em meio a todas as demandas, ainda é necessário manter certo equilíbrio pessoal.

Reconhecendo a complexidade do período de iniciação à docência e compreendendo que ele pode ser vivido de modo distinto em diferentes contextos, resolvi desenvolver uma pesquisa comparativa de modo a perspectivar como vem sendo vivenciada essa fase em diferentes redes escolares no Rio de Janeiro. Ao observar revisões de literatura feitas nos últimos anos no Brasil (MARIANO, 2006; CORRÊA e PORTELLA, 2012), notei que, entre nós, pesquisas sobre iniciantes concentram-se principalmente no Estado de São Paulo. Além disso, percebi que a comparação entre modos de socialização de iniciantes em diferentes redes é uma abordagem pouco privilegiada que, no entanto, pode lançar luz sobre condições e características que favorecem ou que dificultam o trabalho de principiantes, sobre modos distintos ou diferentes estratégias de inserção utilizadas por agentes e instituições.

Nessa perspectiva, o problema de pesquisa se desdobra em algumas questões que norteiam esta investigação, a saber: em que condições se desenvolve o trabalho dos iniciantes? Que estratégias a rede utiliza para inseri-los em seu contexto de trabalho? De que estratégias os iniciantes se utilizam para se posicionar nesse campo profissional? Qual o lugar que ocupam no contexto da escola? Como as redes/escolas recebem esses professores? Eles têm algum tipo de apoio? Quais são os tempos e os espaços de formação que estão a serviço do seu desenvolvimento profissional? Que tipo de relações estabelecem com seus pares? Quais as diferenças encontradas nesse processo de socialização nas diferentes escolas? São realidades muito díspares que geram condições muito diferentes para socialização? As dificuldades enfrentadas pelos iniciantes nesses diferentes contextos são semelhantes?

Na construção do objeto de pesquisa optei por privilegiar narrativas de professores iniciantes, uma vez que são eles que no cotidiano vivenciam as descobertas, os desafios e os dilemas desse início de percurso profissional. Em consonância com as intenções do estudo, trabalho com entrevistas semiestruturadas do tipo depoimento (QUEIROZ, 1988), que possibilitam um mergulho em profundidade em aspectos do cotidiano de trabalho do professor, permitindo que se identifiquem as condições em que exerce o seu ofício e como elas influenciam o seu modo de se constituir professor e a sua perspectiva de carreira. Inicialmente, a seleção dos depoentes foi realizada através de indicações de colegas de profissão e, depois, por meio das próprias depoentes, fazendo um movimento “bola de neve”. Entretanto, com o adiantar da pesquisa, deparei-me com a necessidade de utilização de uma segunda estratégia, segundo características das redes, para acessar seus professores iniciantes, uma vez que o movimento inicial apresentou limites em duas redes. Foi assim que recorri a pessoas estrategicamente posicionadas dentro delas que me indicassem professores novatos, o que chamei de informantes privilegiados. Esses informantes me indicaram professores que poderiam estar dentro dos critérios selecionados *a priori*, quais sejam: ter no máximo seis anos de exercício profissional, atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e ter ao menos um ano na rede. Ao iniciar as entrevistas, observei que, nas redes pesquisadas, os professores das séries iniciais ora atuam no 1º segmento, ora atuam na educação infantil. A partir dessa constatação, considerei coerente admitir também a participação de professores que, no momento, estão na educação infantil.

Cheguei a um conjunto de vinte e três entrevistadas (mulheres): dez professoras da rede municipal, sete da rede privada e seis da rede federal, pertencentes a diferentes unidades escolares das respectivas redes.

Estratégias de inserção das redes

Neste eixo analiso a chegada das depoentes em sua rede, o modo como cada uma recebeu essas novatas e estratégias (Bourdieu, 2004) usadas para inseri-las em seu contexto de trabalho, bem como espaços de que se utilizam e que, a meu ver, funcionam como espaços de inserção. Entendo com Bourdieu (2004) as estratégias como produto do senso prático, que resulta da apropriação do sentido do jogo. As estratégias se naturalizam nas práticas dos agentes e/ou instituições e fazem parte do jogo nos espaços sociais, a fim de manter ou modificar posições. Permitem improvisações, mas têm os limites do próprio jogo. A posição ocupada pelos agentes informa as estratégias a serem mobilizadas.

O primeiro aspecto que emerge nas análises é a “opção” pela escola. Há um trecho do depoimento de uma professora que é bastante significativo. Ao ser perguntada sobre a escolha da escola, ela responde: “é a escola que te escolhe”. Esse depoimento se faz bastante representativo do que observei nas três redes. Essa me parece uma homologia nesses três subcampos educacionais, embora com algumas nuances. Por homologia, entendo, conforme Bourdieu (2004), a semelhança na diferença. Observei que as três redes distribuíram essas novatas de acordo com as vagas que possuíam, fazendo prevalecer necessidades administrativas sobre aspectos pedagógicos.

Na rede municipal foi possível observar que a necessidade de lotação prevaleceu em relação até mesmo à classificação de algumas depoentes. Na rede federal¹⁷²² se conjugaram as necessidades de lotação com a classificação das depoentes, sem que tenha ficado notória a prevalência de uma sobre a outra. Conforme a classificação no concurso, as iniciantes foram escolhendo as unidades, segundo a disponibilidade de vagas. Na rede privada o critério “classificação” não apareceu, tendo sido lotadas de acordo com as vagas existentes nas unidades, conforme a indicação da Central de Recursos Humanos.

O modo de ingresso nas redes públicas foi semelhante: as professoras participaram de concurso e são efetivas nas redes. Há duas peculiaridades na rede privada no que se refere ao processo de contratação: a primeira é a admissão do professor inicialmente como auxiliar (o que ocorreu com a maioria das entrevistadas) e, a segunda, é o processo inicial de imersão via treinamento. Desde o processo de contratação, salta nessa rede a preocupação em inserir o docente no sistema de ensino contratado pela instituição. Assim, o próprio processo seletivo prevê a participação em treinamento, visando uma imersão do docente no trabalho institucional. Passaram por esse treinamento as professoras que seriam contratadas como regentes de turma (e não como auxiliares). A imersão das auxiliares na cultura institucional se fez no dia a dia. O período que passaram no cargo de “professor auxiliar”, antes de serem promovidas a docentes, variou de 1 a 3 anos. Das sete entrevistadas, cinco entraram como “auxiliar”, de modo que ficou evidente que uma das fortes estratégias de inserção da rede para elas foi promover uma imersão na cultura institucional por meio de sua contratação como “professor auxiliar”.

A distinção da carga horária na contratação dos docentes foi um aspecto que só apareceu na rede municipal. Essa questão apareceu em quase todos os depoimentos dessa rede e se coloca como mais uma

¹⁷²² Denomino rede federal um colégio que possui diversas unidades escolares, constituindo-se em uma rede de escolas do sistema federal de ensino do Brasil.

estratégia de inserção. O município do Rio de Janeiro vem privilegiando nos últimos concursos a contratação de professores de 40h devido à implementação de escolas de tempo integral. Dessa forma, tem priorizado a alocação dos professores de 40h em detrimento da dos de 22,5h. No grupo entrevistado há professoras de 40h e de 22,5h. Do ponto de vista da organização do trabalho docente, ficou claro que isso vem contribuindo para acirrar disputas entre docentes e favorecer novas clivagens nessa profissão já tão fragmentada, desde a sua gênese.

Em relação à carga horária, na rede federal todas as depoentes trabalham em regime de dedicação exclusiva, tendo, portanto, somente este vínculo empregatício. Essa é uma peculiaridade dessa rede e apareceu na pesquisa como importante estratégia de cooptação dessas professoras, que se exoneraram de seus outros empregos e se dedicam integralmente à instituição.

O período de “sobrevivência” vem se mostrando mais difícil em algumas realidades. No caso do município, ficou evidente que a maioria das depoentes chegou e foi lotada em escolas mais difíceis, localizadas em zonas mais perigosas da cidade ou de difícil acesso, ou ainda em escola com rendimento mais baixo. Embora a rede não tenha a intenção de puni-las, a estratégia privilegiada na lotação das escolas acaba impondo-lhes duras realidades de trabalho nos seus primeiros anos. Na rede privada esse período se evidenciou especialmente desafiador para as que primeiramente foram auxiliares, que enfrentaram um período de intensa atividade, vivido com dificuldade por algumas. Outras, embora não o tenham percebido com tanta dificuldade, submeteram-se a ele por alguns anos, mesmo tendo habilitação para a docência (e até pós-graduação) para, depois, serem promovidas a regentes.

Outra característica que convém destacar em relação aos mecanismos de inserção das redes é a estrutura que elas oferecem. Embora com concepções e práticas muito distintas, tanto a rede privada como a rede federal possuem uma estrutura privilegiada de pessoal que funciona, cada uma a seu modo, como forma de acompanhamento e apoio do trabalho dessas depoentes. São espaços sociais com lógicas muito distintas. Entretanto, ambos possuem uma estrutura que funciona para inserir o professor. A estrutura de apoio da rede privada é composta por direção, supervisão pedagógica, supervisão operacional, psicólogo e orientador educacional. A estrutura da rede federal é composta por direção, direção adjunta, coordenação pedagógica por área do conhecimento, coordenação de série e orientação educacional.

Na rede privada há uma distinção importante entre o lugar do professor e o dos seus supervisores ou orientadores. Muitas pessoas que hoje ocupam esses cargos de maior prestígio foram promovidas até alcançarem a atual função. Embora o acesso e o contato com as professoras seja bastante frequente, a marca distintiva entre as funções ocupadas é bastante evidente e o caráter de supervisão parece prevalecer sobre o caráter de cooperação e construção coletiva do trabalho. Isso se dá não pelas pessoas que ocupam os cargos, que demonstraram muita abertura durante o período em que estive na rede, mas pela própria maneira como o trabalho da rede está estruturado, muito controlado e marcado por prazos e metas pouco flexíveis. O poder decisório concentra-se em instâncias superiores. Os projetos institucionais são concebidos exteriormente aos docentes. A instituição muito bem equipada e estruturada, muito preocupada com “a qualidade” do trabalho, com uma equipe muito envolvida e empenhada, que acredita no trabalho que realiza, fornece os meios para que o professor desenvolva o projeto institucional. Esse paradigma funciona fortemente como estratégia para inserir o docente no trabalho da rede, que tem um programa altamente estruturado que marca o trabalho dessas iniciantes.

Na rede federal as coordenações são ocupadas pelos próprios professores, muitas vezes referendados pelos colegas. O professor que hoje ocupa a função de coordenador ou orientador amanhã poderá ocupar outra função em sala de aula. Algumas das nossas depoentes, inclusive, mesmo novatas, já ocuparam esse tipo de função. Isso significa que essas funções são ocupadas por pares de trabalho, o que denota um caráter menos distintivo. O funcionamento da estrutura parece mais aberto, permitindo maior espaço para o diálogo e negociações sobre o trabalho. Parece prevalecer o caráter dialógico sobre o caráter diretivo na tomada de decisões referentes ao trabalho das turmas e dos professores. As depoentes destacam que é um espaço de apoio em que é possível construir um diálogo.

A rede municipal trabalha com uma estrutura de pessoal bastante enxuta e, por vezes, incompleta. Nas escolas há a direção (e direção adjunta) e a coordenação, uma coordenadora para toda a escola, atenda a unidade escolar apenas a educação infantil, só as séries iniciais, ou todo o ensino fundamental. Essa estrutura precária também aparece como estratégia de inserção do professor na rede, pois compreendo que tanto a existência de uma estrutura - e seu modo de funcionamento - como a falta dela apresentam conseqüências diretas para organização do trabalho das iniciantes. “Nadar ou fundir-se” (MARCELO e VAILLANT, 2012, p.126) parece ser o modo predominante de inserção dessas principiantes.

Na rede privada o uso do anexo – manual do professor – assume centralidade no trabalho dessas depoentes em sala de aula. Ele é um material preparado pela diretoria de ensino da instituição a partir do sistema de ensino adquirido. Visa subsidiar e orientar o trabalho do professor, direcionando o que ele deve trabalhar semanalmente, inclusive as páginas dos livros do aluno que devem ser usadas no período. As turmas – e os professores – trabalham dentro do que é orientado no anexo. E a coordenação acompanha o trabalho das professoras observando se elas estão “seguindo” o anexo e respeitando os prazos ali colocados. Uma das depoentes ao ser perguntada sobre horário de planejamento, responde: “o anexo é esse nosso planejamento”. Também é comum a realização de projetos pedagógicos abrangendo todas as escolas da rede.

Na rede municipal o uso do caderno pedagógico, vem sendo marcante no trabalho das depoentes. Os cadernos são produzidos pela Secretaria Municipal de Educação e são oferecidos a todos os alunos e professores da rede. Todas as depoentes declararam usar o caderno pedagógico com os seus alunos. Ao ser perguntada sobre o uso do caderno pedagógico, uma depoente coloca: “Há um discurso sobre o caderno pedagógico que aquilo é um suporte para o professor[...] Só que as provas bimestrais vindas da prefeitura são todas baseadas no caderno pedagógico. Então, você tem como não usar?” Esta - e outras professoras- adquirindo o senso prático do jogo percebem que essa estratégia pedagógica, de certa forma, enquadra o seu trabalho na unidade curricular que a rede pretende. Foi possível observar também a aquisição pela rede de projetos e pacotes pedagógicos para inserir em determinadas escolas.

Tanto na rede privada como na rede municipal a aquisição de pacotes de materiais e projetos pedagógicos acompanha treinamento ou capacitação para as docentes que neles estão inseridas. A rede federal, nesse aspecto, parece se diferenciar das outras duas. Não se evidenciou em nenhuma fala o uso ou a aquisição de pacotes ou projetos de ensino, nem de manuais para o professor ou cadernos pedagógicos para os alunos. O material produzido para os alunos e também os projetos são concebidos pelas próprias professoras e pela equipe administrativo-pedagógica das unidades de ensino.

Desenvolvimento profissional

Para pensar o desenvolvimento profissional docente, lanço mão principalmente das contribuições de Marcelo (1999, 2009) e Marcelo e Vaillant (2012). Estes autores vêm há vários anos se dedicando a estudar professores iniciantes, bem como o desenvolvimento destes e dos docentes de modo geral. Entendem que o desenvolvimento profissional é um processo que se dá ao longo de toda a vida profissional docente e que a relação com os contextos de trabalho devem ser privilegiadas. Ao adotar a noção de desenvolvimento profissional estou pretendendo, tal como eles, superar a tradicional distinção entre a formação inicial e contínua do professor, compreendendo que essa noção expressa melhor a continuidade desse processo. Nesse sentido, entendo a fase de inserção profissional como parte do processo de desenvolvimento profissional das iniciantes.

Ao falar de desenvolvimento profissional estou, portanto, falando das diversas oportunidades formativas, abrindo espaço para experiências individuais ou coletivas, privilegiando a sua ligação com o contexto escolar. Penso em um desenvolvimento que privilegie as dimensões profissional e organizacional, mas também a dimensão pessoal. Com base nos estudos acima citados, percebo que, para a obtenção de avanços mais significativos, faz-se importante que os programas de desenvolvimento sejam sistemáticos, colaborativos e situados nos contextos de trabalho. Minha intenção é compreender quais são os espaços institucionais reservados ao desenvolvimento profissional dessas iniciantes e quais as lógicas que os perpassam.

Na rede municipal aparecem como possibilidades de desenvolvimento profissional, principalmente os centros de estudo e os cursos oferecidos. Percebi, entretanto, que o modo e a frequência com que se realizam os centros de estudos e os cursos têm variado muito de ano para ano. Embora novas, as depoentes já vivenciaram uma variedade de formas. Aliás, as mudanças frequentes na rede, seja na carga horária de planejamento, nos cursos ou nos centros de estudo, foi um aspecto muito enfatizado na totalidade dos depoimentos, o que denota que “a mudança” é um aspecto marcante no trabalho dessas professoras.

Encontro na fala das depoentes ao menos três modos de organização dos centros de estudos nos últimos anos. Um centro de estudos em horário parcial, com ocorrência quinzenal, dispensando os alunos mais cedo. Nesse dia os professores ficavam na escola após a saída dos alunos para reuniões com seus pares. Em 2012, as depoentes destacaram que os centros de estudo passaram a ser integrais, sem os alunos na escola e que a frequência passou a ser de duas ou três vezes ao ano, o que algumas denominam “centrão”. E destacaram também que há uma tentativa de implementar o horário de planejamento semanal, que algumas denominam “centrinho” ou “blocagem”. Segundo a maioria das depoentes destacou, isso começou a ocorrer nas escolas em 2012. Entretanto, pude notar que isso ainda não funciona em todas as escolas a que tivemos acesso por meio das depoentes. As depoentes cujas escolas têm “centrinhos” semanais declararam que houve uma organização da escola e da rede para concentrar as aulas extras (Artes, Música, Inglês, Educação Física) em um único dia, a fim de que os professores possam se reunir e planejar com seus pares de série. Mesmo assim, a falta de professores especialistas atrapalha e até inviabiliza, em algumas situações, as reuniões.

Nos depoimentos fica perceptível a autonomia da escola e de sua equipe administrativo-pedagógica na organização e aproveitamento desses espaços. Foi possível observar também que o “direito” a esse espaço

está variando segundo o nível e a turma em que o professor atua. Por exemplo, as iniciantes que, neste ano, estão na educação infantil não contam com esse espaço semanal.

Assim, percebo que esse centro de estudos semanal é um espaço em constituição dentro da política do atual governo que, para algumas, vem contribuindo para o enriquecimento do seu trabalho, para a troca entre colegas e, para outras, esse espaço sequer existe. O centro de estudo integral, duas ou três vezes ao ano, com dispensa de alunos, parece existir para todas.

As entrevistadas também afirmaram participar de cursos oferecidos pela rede. Pude apreender ao menos quatro tipos de formação. O primeiro é o que as depoentes destacaram como semana de capacitação, que costuma ocorrer uma vez ao ano, no início ou no meio do ano letivo. Nessa semana, as professoras têm assistido a palestras, falas da secretária de educação e relatos de experiências. Para algumas isso tem acontecido por meio de videoconferências. O segundo são palestras de uma tarde ou uma manhã sobre temas variados (tecnologia, animação etc.) que as professoras ora se candidatam ora são indicadas para participar. O terceiro são cursos mais ligados a projetos comprados pela rede e que são oferecidos pelos próprios monitores do projeto adquirido, que dão formação e suporte às docentes. O quarto é constituído de cursos mais extensos (1 semestre ou 1 ano) e/ou de acompanhamento oferecidos pela SME para professores de alfabetização ou realfabetização.

Notei que a maior parte dessas experiências sofre de descontinuidade, tendo mais um caráter pontual do que contínuo e não se constituem como um programa de formação interligado. São experiências dispersas e ligadas a projetos diferentes. Algumas vezes são ligadas ao contexto escolar no qual atuam, como no caso dos acompanhamentos de turmas de alfabetização; outras vezes, são capacitações para o uso de um material comprado pela rede.

Vale destacar ainda que alguns cursos são oferecidos dentro da carga horária do docente e outros fora. Os que são fora, na maioria das vezes, aparecem remunerados como hora extra. Todavia, algumas docentes se ressentem de não participar porque trabalham também em outras escolas.

Na rede federal também apareceram alguns espaços oferecidos a essas professoras, a fim de favorecer o seu desenvolvimento. O primeiro diz respeito aos cursos oferecidos pelo departamento de 1º segmento (séries iniciais) no ano de 2012. Foram cursos que aconteceram ao longo de um semestre, pela manhã ou à tarde, uma vez por semana. A participação foi opcional, de modo que as depoentes que se inscreveram o fizeram por interesse próprio e participaram fora da sua carga horária de trabalho, sem remuneração. A perspectiva de montagem dos cursos parece ter privilegiado as diversas áreas do conhecimento que fazem parte do currículo e o trabalho que vem sendo desenvolvido em cada uma delas no 1º segmento da rede. Os cursos foram oferecidos por professores experientes do próprio departamento, alguns são professores que atuam no primeiro segmento do colégio desde a sua fundação. Conforme algumas depoentes evidenciaram, essa foi uma oportunidade de conhecer um pouco do trabalho – seu histórico e evolução – que vem sendo desenvolvido no colégio ao longo dos anos, e do qual elas passaram a fazer parte recentemente. Embora tenham sido vivenciados de maneira positiva pelas iniciantes que o fizeram, um limite que apresentam é que não possuem caráter contínuo. Por outro lado, se mostraram bastante ligados ao contexto de trabalho das professoras.

Outro espaço que emerge quando falamos de desenvolvimento profissional nesta rede diz respeito ao tempo que investem na sua dedicação exclusiva. Os professores desse departamento dedicam ao projeto

de dedicação exclusiva um turno semanal de 5h. Essa carga horária é ou não cumprida integralmente na instituição de acordo com a natureza do projeto ou o período de desenvolvimento do mesmo. Foi possível perceber que a maior parte das depoentes vinculou-se a projetos já existentes no departamento e os desenvolvem juntamente com uma equipe de professores, o que me faz compreender que esse espaço de discussão e acompanhamento dos projetos com professores mais experientes possa favorecer o desenvolvimento de quem inicia. Isso ficou mais evidente no depoimento de algumas iniciantes. Os professores podem vincular-se a projetos já existentes ou propor seu próprio projeto de acordo com seus interesses de trabalho. São projetos de apoio a alunos com dificuldades; que trabalham temas transversais; que oportunizam a discussão de pesquisas e trabalhos entre professores do colégio etc.

As depoentes, independente da unidade, pontuaram também a Reunião Pedagógica Geral. Essa reunião costuma acontecer duas ou três vezes ao ano e reúne todos os docentes da unidade de ensino. É uma reunião administrada pela equipe administrativo-pedagógica de cada unidade, de modo que as discussões ou palestras que ocorrem em uma unidade não são as mesmas que ocorrem em outras. Ficou claro que as unidades utilizam esse momento para discutir suas propostas de trabalho ou oferecer algum tipo de formação pontual - uma palestra, por exemplo - aos seus professores.

Um espaço privilegiado de discussão, que se mostrou importante para o desenvolvimento profissional dessas iniciantes, é o espaço do planejamento semanal, que varia de dois a quatro horas/aula semanais, segundo a organização de cada unidade escolar. Bastante consolidado institucionalmente, as novatas já encontraram esses espaços em funcionamento quando chegaram e referem-se a eles como espaços de trocas e discussão sobre o trabalho. A maioria dos professores quando faz menção a esse espaço, o destaca como um diferencial dessa rede, quando a comparam com redes em que atuaram anteriormente. São espaços dos quais participam os professores da série (do mesmo turno ou dos dois turnos, conforme a organização unidade), a coordenação de série, as coordenações por área do conhecimento e a orientação educacional. As professoras iniciantes o vivenciam como possibilidade de construção de um diálogo sobre o trabalho que realizam, o que propicia maior segurança para elas, que se encontram em início de carreira. É visível que nesse espaço estão em jogo diferentes visões sobre a construção do trabalho que são constantemente negociadas.

Na rede privada também foi possível observar espaços de investimentos formativos para as docentes. O primeiro deles está ligado ao uso de novas tecnologias, espaços virtuais ou novos recursos adquiridos pela rede. Todas as professoras mencionaram esse aspecto. A rede preza pela utilização de tecnologias avançadas e dá treinamento aos professores para que possam utilizá-las.

O segundo são os cursos oferecidos pelo sistema de ensino adquirido e utilizado institucionalmente. O sistema inclui não apenas uma metodologia de ensino e materiais didáticos para os alunos, como também assessoria e formação para os professores. Ao longo do ano, segundo a série ou temáticas específicas, as professoras participam de palestras, cursos de atualização e treinamento oferecidos pela equipe do sistema de ensino. Por vezes, os cursos são oferecidos não apenas para professores dessa rede, mas também para professores de outras redes que adotam o mesmo sistema de ensino. No processo de garantir a qualidade e os resultados desejados e a atualização dessas iniciantes, essas formações parecem assumir um papel central.

Conforme destacaram as depoentes, as palestras ou congressos são realizados fora da carga horária do professor para favorecer a participação de todos e não há remuneração extra para este fim. De modo geral, as depoentes valorizam a participação nesses cursos, uma vez que eles fornecem subsídios para que elas trabalhem em conformidade com a proposta da rede. As temáticas das palestras são variadas, não tendo, necessariamente, caráter progressivo. As depoentes destacaram que ao longo dos anos em que estão na rede, participaram pelo menos uma vez por ano dessa formação.

Além desses encontros mais formais, observou-se também a existência de reuniões eventuais, segundo as necessidades de cada unidade, convocadas pela supervisão. Algumas vezes elas se reúnem para falar de projetos, eventos ou para preparar-se para alguma atividade que será desenvolvida na rede. A partir dos depoimentos, compreendi que essas reuniões têm um caráter mais prático, de combinações sobre organização de atividades a desempenhar. São reuniões que acontecem entre os turnos de aula, no fim do expediente ou aos sábados e das quais participam os professores e a equipe de supervisão. Não há espaços de encontros semanais da equipe.

Por fim, faz-se relevante destacar o caminho que cinco depoentes percorreram nessa rede, que foi o tempo como professoras auxiliares. Esse parece ser um dos caminhos privilegiados pela rede para que essas docentes desenvolvam-se profissionalmente dentro do paradigma adotado, pois propicia uma imersão nas práticas do colégio. Para desenvolver-se profissionalmente como docente dessa rede, a fim de ocupar outros espaços e permanecer na instituição, este se apresenta como um caminho viável.

Considerações Finais

Conforme procurei evidenciar, as estratégias de inserção das redes e as possibilidades que elas apresentam possuem aproximações, mas também muitas diferenças. Entendendo, com Tardif e Lessard (2011), que há aspectos da organização escolar e do trabalho do professor que vêm permanecendo constantes ao longo do tempo, não posso ignorar, como os próprios autores também alertam, os contextos em que os professores atuam, sob pena de tomar como única uma profissão que se constrói de modo distinto, em diferentes realidades.

Como Tardif (2002) e Ferreirinho (2005) é possível perceber o tempo como fator de distinção na profissão. Todavia, essa distinção se apresenta de maneira diferente nas redes. Na rede municipal, muitas vezes foi preciso começar em uma escola mais difícil e com uma turma mais difícil. Na rede federal, os iniciantes também vão para as unidades onde há vaga e também não tem prioridade na escolha das turmas. No entanto, não houve menção de ingresso em unidades ou turmas mais difíceis e o apoio da estrutura de pessoal se mostrou um fator muito favorável ao docente que ingressa. Na rede privada o tempo na instituição, para a maioria das entrevistadas, se constituiu como possibilidade de ascender a outra função, a de professor regente.

Nenhuma das depoentes declarou ter passado por programas de formação específicos para iniciantes. No entanto, as redes vêm oferecendo, de modo distinto, alguns espaços formativos. Sendo assim, quero propor uma reflexão que precisa ser ainda desenvolvida: na tensão entre autonomia e subordinação, questão sempre presente na história da profissão docente (Nóvoa 1991, 2009), em que medida as experiências de desenvolvimento profissional dessas redes estão contribuindo para forjar um espaço de reflexão que propicie a construção coletiva de uma autonomia no interior da profissão, que valorize a territorialidade

escolar e os contextos de trabalho e que coloque, de fato, o professor no centro dos processos de tomada de decisão e das reformas necessárias ao seu trabalho, sem a criação de novas tutelas.

Referências

- Bourdieu, Pierre (2004). *Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- Corrêa, Priscila & Portella, Vanessa. (2012). As pesquisas sobre iniciantes no Brasil: uma revisão. *Olhar de Professor*. 15 (2), 223-236.
- Ferreirinho, Viviane C. (2012). Práticas de socialização de professores iniciantes na carreira, quem é o iniciante? Trabalho apresentado na 28ª Reunião Anual da ANPEd, 2005. Retirado em Fevereiro, 15, 2012 de <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>
- FREITAS, M. N. C.(2000). O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional. Dissertação de mestrado. PUC-Rio. Rio de Janeiro, Brasil.
- Huberman, Michaël. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António. (org.). *Vidas de professores* (pp.31-62). Porto: Porto Editora.
- Marcelo, Carlos (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, Carlos (2009). Desenvolvimento Profissional Docente : passado e futuro. *Sísifo. Rev. de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- MARCELO, Carlos (2011). Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. *Documentos PREAL*, 52, 1-29.
- Marcelo, Carlos & Vaillant, Denise (2012) *Ensinando a ensinar : as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: UTFPR.
- Mariano, André L. S.(2006) *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE*. Dissertação de Mestrado. UFSCAR. São Carlos, Brasil.
- Nóvoa, António (1991). Os professores: em busca de uma autonomia perdida? In: *Ciências da Educação em Portugal: situação atual e perspectivas* (pp.521-531). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, António (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Papi, Silmara & Martins, Pura L.(2010). As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 26(3), 39-56.
- Queiroz, Maria. I. P.(1998). Relatos orais: do indizível ao dizível. In: Simon, Olga de M. V. (org.). *Experimentos com Histórias de Vida* (pp. 14-43) São Paulo: Vértice.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis.Vozes, 2002.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2011). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.

Formadores dos Processos de RVCC, do ingresso na Iniciativa Novas Oportunidades às expectativas no futuro

Filipa Barros¹⁷²³

Resumo

A Iniciativa Novas Oportunidades e os Processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências tiveram um impacto tremendo na sociedade portuguesa e a vários níveis. Se por um lado, tiveram um profundo impacto no público ao qual se destinava a Iniciativa, por outro lado criou um conjunto de novas profissões associada ao desenvolvimento dos processos. Dentro dessas profissões, os formadores destes processos merecem uma análise cuidada acerca de quem constitui este grupo, como se organizam, como pensam a sua posição no processo, relativamente aos colegas, aos adultos e até mesmo aos documentos e instrumentos disponibilizados pela tutela, nomeadamente o referencial de competências-chave, além disto é pertinente compreender o que estes profissionais entendem da sua profissão, das suas condições de trabalho e ainda, do efeito que as metas impostas governamentalmente e as perspetivas da sociedade sobre os processos de RVCC podem ter no desenvolvimento do seu trabalho.

Num momento de incerteza, como é o presente, em relação ao futuro e continuidade da Educação e Formação de Adultos em Portugal, importa compreender quem é esta 'personagem' do formador neste contexto. Partindo da ideia que existem dois grupos fundamentais de formadores, aqueles que trabalham em escolas públicas e são professores, e os que trabalham em instituições privadas e provêm de variados percursos profissionais foi desenvolvido um conjunto de entrevistas, que foram posteriormente tratadas através da análise conteúdo.

Foi possível verificar que os diversos formadores são influenciados nas suas preocupações, expectativas, dificuldades e modos de estabelecer relações com o meio em que se movem, pelas histórias profissionais que os precedem e pelas inquietações inerentes ao momento presente, mas também, pelas culturas organizacionais nas quais se inserem. De igual modo, salientam o seu papel como facilitadores da aprendizagem e maioritariamente anseiam por continuar a trabalhar na EFA, em grande parte devido às gratificações que retiram do trabalho direto com os adultos. Finalmente, prevê-se a possibilidade do desenvolvimento de novas perspetivas de estudo e análise acerca destes profissionais.

Ponto de partida

Os sucessivos governos, em Portugal, têm feito um esforço por escolarizar e formar uma grande maioria de adultos. A Iniciativa Novas Oportunidades acaba por surgir no seguimento de outros projetos e em 2005, assiste-se a uma intensificação dos processos de RVCC e dos cursos de EFA. Esta iniciativa implicou a criação de CNO, estruturas orgânicas onde os indivíduos se dirigiam para efetuar a inscrição, todos os passos subsequentes, e para a realização dos processos de RVCC. As ambiciosas metas estabelecidas para a iniciativa, originam o alargamento da rede de centros disponíveis, sendo que em 2010 existiam mais de 450. Associado a este alargamento da rede são contratados centenas de técnicos, na sua maioria

¹⁷²³ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

oriundos das ciências sociais, além destes e como uma grande parte dos CNO se encontravam sediados em escolas, os professores começam a assumir as funções de formadores.

Os formadores e as suas funções

Um alargamento desta natureza conduziu à necessidade de regular e uniformizar a atividade dos centros, assim em maio de 2008, é publicada a Portaria n.º370/2008, que define os objetivos e modos de criação de CNO, bem como atribuições e responsabilidades; neste documento encontramos a apresentação da constituição da equipa, as suas obrigações e as definições das funções de cada elemento. Aos formadores destes processos é exigido que apoiem o processo, orientando na construção do portfólio, participem na validação de competências, organizem e desenvolvam ações de formação complementar, participem nos júris de certificação, planeiem os trabalhos e analisem o resultado da aplicação dos diversos instrumentos. Esta portaria identifica, ainda, como se pode aceder à função de formador.

Contudo, existe em quase todas as profissões uma diferença entre aquilo que efetivamente se faz e o chamado trabalho prescrito, daí que como nos diz Loureiro (2010) “o saber profissional em contexto é feito de várias dimensões que se cruzam umas com as outras, que por sua vez se cruzam também com os saberes-fazer e conhecimentos de outros contextos”. Aos formadores destes processos exige-se que, numa fase inicial, avaliem os conhecimentos dos adultos e só em função dessa avaliação são encaminhados para ofertas formativas, a função é aqui avaliativa e não formativa.

As reais funções

No sentido de tentar compreender as reais funções destes profissionais têm sido desenvolvidos estudos que procuram perceber as reais tarefas e como se organizam, nomeadamente o desenvolvido por Ferreira e Santos (2011), que permitiu corroborar aquilo que Guimarães (2007) havia sugerido sobre o facto destas equipas serem constituídas por indivíduos “cada vez mais jovens, com uma qualificação académica elevada, quase sem experiência profissional”, além de sugerir que se denota uma grande instabilidade, quer nos vínculos contratuais, quer nas restantes questões relacionadas com as condições de trabalho; mais ainda, este estudo demonstra uma crescente preocupação, por parte dos formadores, quanto ao seu futuro, que diz respeito à desconfiança generalizada e instalada em relação a estes processos.

Para aprofundar o conhecimento existente sobre os formadores vários autores, nomeadamente Loureiro (2010), desenvolveram estudos, onde procuram compreender os modos de produção de saberes profissionais. Assim, defendem que estes profissionais “desenvolvam uma prática de reflexão na e sobre a sua ação e também sobre os discursos pedagógicos oficiais que lhes chegam e que são muitas vezes limitadores da sua autonomia”, refere a realização de um trabalho duplo que por um lado consiste em “refazer a prática” e por outro ajustar aquilo que se proporciona aos interesses daqueles a quem se dirige. Estes processos de construção e reconstrução dos saberes e dos processos de aprendizagem nos locais de trabalho são um fenómeno interativo que ocorre no seio das organizações e aos quais atualmente se presta mais atenção procurando rentabilizá-los da perspetiva da formação dos trabalhadores, quando se experimenta um novo modo de fazer e se verifica a sua funcionalidade a comunicação dessa realização à comunidade profissional transforma-o num saber-fazer coletivo e não pessoal. Loureiro constatou que estes

profissionais desenvolvem “uma prática assente na racionalidade técnica que visa cumprir o que foi prescrito externamente” (Loureiro, 2010), o que faz com que, trabalhando de um modo reflexivo e ativo sejam mais do que aplicadores de conhecimento construído por outros.

Este grupo é constituído, à partida, por pelo menos dois grupos que surgem de universos distintos; por um lado os formadores que são professores em escolas públicas do ensino básico e secundário e por outros profissionais de outras áreas técnicas e sociais que para poderem ser formadores tiveram de obter o certificado de aptidão profissional, em vigor até 2010, e substituído pelo certificado de competências pedagógicas, este último grupo maioritariamente vocacionado e orientado para formação profissional. Temos portanto, dois pontos de partida, o ‘ser professor’ e o ‘ser formador’.

Ser formador nos dias de hoje

As funções a desempenhar por estes profissionais são abrangentes permitindo alguma liberdade de ação, esta função neste contexto foi profundamente alterada, como diz Cavaco (2007), “os formadores no processo de RVCC assumem, essencialmente, funções ligadas à avaliação de competências, distanciando-se assim da função tradicionalmente associada aos formadores – a transmissão de saberes”. Esta alteração implica que os formadores têm, necessariamente de se adaptar a esta nova realidade, para isso os próprios formadores consideram imprescindível o trabalho em equipa, bem como a articulação entre os diversos membros da equipa. Esta autora sugere mesmo que este trabalho de equipa será tanto mais eficiente quanto maior for a convivência e partilha laboral das equipas, o que nos pode conduzir a um problema, uma vez que nas escolas públicas as equipas poderão ser alteradas a cada ano letivo. Outra questão fundamental do trabalho destes técnicos prende-se com a valorização dos adquiridos, Pires (2007) refere que “o princípio subjacente a estas práticas é o da valorização do potencial adquirido (dos conhecimentos e das competências, até aí não traduzidos explicitamente), e não o de valorização das carências, contribuindo dessa forma para reforçar a identidade pessoal e profissional”, o que obriga os formadores a realizarem uma dupla leitura, quer pela análise das competências adquiridas quer pela explicitação das potencialidades demonstradas.

A atividade dos formadores é então marcada por diversos constrangimentos, temos por um lado o conflito entre a tradicional representação do formador e a necessidade de adaptação às exigências desta função, por outro lado tudo o que fazem é profundamente controlado por normativos legais, metas, orientações e referenciais, mais ainda todo este desenvolvimento se concretiza num tempo e espaço determinados, onde se vive uma crise económica global que afeta todos os setores, nomeadamente o da EFA. O ser formador hoje é uma atividade cercada e recheada de desafios e indefinições nas mais diversas dimensões da atividade.

Decisões em contexto

Neste cenário, pretendeu-se compreender como o grupo de profissionais constituído pelos formadores dos processos de RVCC se vê a si no contexto destes processos, como e se se constituem como um grupo profissional, como estruturam as suas funções e responsabilidades, bem como o que esperam para o futuro.

Foram realizadas um conjunto de entrevistas semi-diretivas, posteriormente tratadas com análise de conteúdo. A escolha dos entrevistados dependeu de diversos fatores, nomeadamente a existência de dois universos distintos, as áreas de formação que fazem parte do referencial de competências chave do nível básico e as formações de base dos intervenientes, bem como a igualdade de género. Assim, o conjunto de entrevistados é caracterizado pela tabela 1.

Tabela 1 – Dados de caracterização dos entrevistados.

Área	Escola Pública	Instituição privada
Matemática para a Vida	E1: 62 anos, sexo masculino, Eng ^a Eletrotécnica	E8: 32 anos, sexo feminino, Ensino de Matemática
Tecnologias de Informação e Comunicação	E4: 36 anos, sexo masculino, Eng ^a Eletrotécnica e de Computadores	E2: 35 anos, sexo feminino, Informática (bacharel)
Linguagem e Comunicação	28 anos, sexo feminino, Línguas e Literaturas modernas variante Português - Inglês	37 anos, sexo feminino, Línguas e Literaturas modernas variante Português - Inglês
Cidadania e Empregabilidade	E5: 29 anos, sexo masculino, História – Ramo Científico	E6: 50 anos, sexo masculino, História e Filosofia via ensino

Todas as entrevistas foram realizadas entre março e julho de 2012, altura em que não existiam informações, por parte da tutela, acerca do futuro ou continuidade dos processos de RVCC.

Históricos profissionais

Os históricos profissionais dos entrevistados eram muito diversos, aqueles cujas carreiras eram mais longas estiveram ligados ao ensino público tendo participado no Ensino Recorrente e ingressaram na INO através de convite, os entrevistados de carreiras médias entraram na INO quase como que 'por acaso', com o intuito de terem uma segunda profissão e os que possuem carreiras mais curtas entraram na INO como alternativa à falta de oportunidades na sua área. Da análise dos discursos verificou-se que o ingresso no processo RVCC é encarado como um novo desafio, do qual os formadores esperam obter gratificações referentes ao trabalho com adultos, que já conhecem das presenças no Ensino Recorrente, apesar do natural receio e desconhecimento em relação a uma nova realidade. Por outro lado, os profissionais mais jovens para quem se trata de um primeiro contacto com adultos recorrem à experiência passada pelas ruturas que tiveram de operar em termos de realização do trabalho, como nos diz um dos entrevistados: "Se calhar até mais pela rutura entre o que faço com os miúdos e o que faço com adultos. Logo o tratamento, para começar, é diferente, o modo como se aborda as coisas, o tipo de linguagem que se usa, também." (E8)

Dificuldades iniciais

As dificuldades iniciais estão relacionadas com o desconhecimento do novo sistema (à altura), mas também com a existência e obrigatoriedade de utilização do referencial de competências-chave. Os formadores que já tinham experiência nos cursos EFA referem menos dificuldades, pois conseguem estabelecer um paralelo

entre os referenciais de uma e outra modalidade, o que parece constituir uma vantagem na transição para os modos de ser profissional nos processos RVCC. Como modo de ultrapassar as dificuldades iniciais é referida a formação, bem como é evidenciado o papel fundamental que os pares desenvolvem nesse processo; da conjugação destes dois fatores surge uma autoformação decorrente da co-formação resultante da partilha de experiências e saberes profissionais entre diversos intervenientes nestes processos. Também se verifica a troca e o uso de materiais dos colegas de trabalho, que naturalmente vão sedimentar determinado tipo de saberes profissionais, além destes, são referidos, também, os cadernos temáticos¹⁷²⁴. Há claramente aqui modalidades diversas de integração na profissão e de aprendizagem da mesma, que se misturam nos percursos destes formadores, mas que oscilam entre as lógicas mais escolarizadas e de hétero-formação e as lógicas de formação experiencial mais centradas na auto e co-formação, em que a mediação instrumental surge como importante.

O formador e o referencial

Ao referencial são assinalados muito mais pontos negativos do que pontos positivos, contudo há quem pense que o referencial está muito bem elaborado desta forma e em termos técnicos e pedagógicos corresponde às competências que por norma se deveriam identificar nos adultos, relativamente aos vários níveis de escolaridade, no entanto, em termos práticos e de leitura não se adapta ao público-alvo, como sugere um dos entrevistados: “Penso que o referencial está correto, faz sentido, mas o tipo de formando que se aceitam para o RVCC nem sempre correspondem aquele referencial de competências” (E6). Relativamente às diferentes áreas as opiniões são diversas, não sendo o referencial um documento consensual para aqueles que o utilizam, assim para os formadores de cada área temos o seguinte:

- MV – o referencial encontra-se desajustado daquilo que é a matemática utilizada efetivamente na vida dos candidatos;
- TIC – por um lado é mais exigente, pois contempla uma unidade de competência não exigida no ensino regular, e por outro lado está desajustado pois existem competências que não são abrangidas por ele;
- CE – o referencial é limitador da criatividade e ação dos formadores, sendo uma tentativa de uniformização das experiências dos indivíduos;
- LC – a linguagem utilizada na escrita do referencial é desajustada da linguagem utilizada pelos candidatos o que se reflete numa fraca interpretação daquilo que é pretendido.

Verificamos que para diferentes áreas a justificação sobre o ajustamento do referencial se reporta a diferentes ‘alvos’: os formadores de TIC e MV apresentam os saberes analisados, os formadores de LC apresentam a linguagem dirigida aos adultos, e os de CE apresentam o referencial como limitador das suas próprias ações. As principais dificuldades com que os formadores se debatem, na operacionalização do referencial, são então a descodificação da linguagem presente no documento, o elevado grau de

¹⁷²⁴ Os cadernos temáticos são um conjunto de materiais de apoio desenvolvidos por profissionais de vários centros incluídos na Rede Territorial de atuação do Centro de Novas Oportunidades ao qual pertencem. A construção dos cadernos esteve assente na partilha de materiais, modos de fazer e troca de experiências entre os intervenientes. Foram, ainda, desenvolvidos com o intuito de agilizar e harmonizar o trabalho desenvolvido pelos vários centros.

subjetividade da escrita e o facto de os adultos, neste momento, não possuírem, competências passíveis de serem reconhecidas, nomeadamente na área das TIC.

"Ora bem, tento analisar o dossier, ver o que é que eles fazem no seu dia-a-dia... Sinceramente neste momento, não sei se foi pelo facto de ter acabado o programa onde eles podiam adquirir o computador, eles vêm, a maior parte... agora também é assim, agora recebemos muitos do centro de emprego, não é? Que vêm assim, um bocadinho, forçados. Há para aí quê? Mais ou menos dois anos, as pessoas vinham com algumas competências, em termos de informática. Agora é... zero, mesmo!" (E2)

Esta conjugação de fatores complexifica o sentido de ser formador neste contexto, por um lado os formadores têm um referencial que regula o seu trabalho mas que se o seguissem *ipsis verbis*, negariam aos candidatos o acesso à concretização do processo. Por outro lado, no sentido de tentar cumprir com as indicações do referencial recorrem à formação complementar não como um recurso ocasional, mas como um recurso principal para a obtenção dos fins. Os modos de operacionalização do referencial utilizados por cada um dependem do tipo de organização instituída no centro onde trabalham e parece, também, depender da área de competências chave em que trabalham, bem como das questões que apontam como as maiores dificuldades. Ambos os formadores de TIC, começam por dizer que como nesta área não existem grandes competências se veem, por isso, obrigados a 'desvirtuar' o processo dando início à desmistificação na relação com as TIC em vez de efetuarem o verdadeiro reconhecimento de competências.

"Eu o que faço nas sessões é que começo logo por lhes dar... ensinar. Embora, as sessões não sejam para isso. Mas tento fazer isso para eles irem aprendendo alguma coisa. E se houver formações encaminho, o que também, às vezes não há aquelas que gostaríamos que houvesse." (E2)

Há aqui uma tensão não explícita: estes formadores por se encontrarem vinculados a um sistema em que a ideia de reconhecimento de saberes adquiridos é central, tendem a evitar fazer coincidir a sua ação com a de alguém que "ensina" algo. Neste caso, reemerge então uma outra componente da ação profissional dos formadores que os aproxima do que será uma representação mais tradicional do seu trabalho, e onde a dimensão relacional é também importante.

Sobre como melhorar o referencial os formadores de MV e de TIC apresentam sugestões concretas de melhoria, não dando tanto ênfase à subjetividade inerente a este documento, referida pelos colegas de CE e LC, remetem para alterações específicas de incluir e/ou excluir elementos que façam com que o documento se possa aproximar daquilo que é a vida real dos candidatos, tendo em conta as suas competências, ou falta delas, sem prejudicar a exigência com que caracterizam o referencial existente.

Escolarização

Um dos assuntos mais controversos, ao longo das entrevistas, foi a questão da escolarização como mal necessário; o que é um analisador excelente da tensão que estes formadores vivem entre a representação tradicional do que é ser formador e as necessárias adaptações quando se inscrevem num dispositivo de RVAE. Por um lado, temos a influência clara dos sistemas de ensino tradicionais e, por outro, as imposições explicitadas pelos organismos que definiram os processos de RVC e a vontade dos formadores em cumprir com essas orientações. No processo de descodificação e interpretação do referencial e na sua

contextualização face aos adultos realizam o processo de definição do que entendem como modalidades pedagógicas adequadas ou não adequadas, sendo que é nesse contexto que o desenvolvimento de um processo mais escolarizado surge por vezes como pertinente, os elementos não passíveis de serem encontrados na vida dos adultos são remetidos à escolarização, pois esta é a forma que os formadores encontram de evidenciar estas competências, como se refere no testemunho seguinte: "O que eu faço... arranjei uma fichazita aí com umas sequências numéricas e umas sequências geométricas, ajudo a fazer e tal, tal... eles põem aquilo, fica no PRA e pronto está o MV B3D¹⁷²⁵. " (E1). Os testemunhos recolhidos acerca da escolarização demonstram uma variedade grande no modo como os formadores encaram as obrigações presentes no referencial: se por um lado a escolarização é um processo desgastante para todos (formadores e adultos), por outro lado, é a única forma de conseguir evidências sobre a utilização de algumas das competências chave.

Trabalho com os colegas

As definições do funcionamento dos CNO implicam uma articulação constante entre os vários membros das equipas técnico-pedagógicas, assim verificou-se que a constituição da equipa é muito diferente nos diversos centros e apesar da diversidade do tipo de organização existente, um dos pontos a que os formadores dão mais importância é ao trabalho de grupo e como este é dependente das boas relações que os elementos do grupo estabelecem e partilham entre si, a grande maioria dos entrevistados vê nas relações pessoais entre colegas um ponto de partida para o bom funcionamento e desenvolvimento do trabalho, facilitador do atingimento dos objetivos do próprio sistema, "Até porque há atividades que podem ser transversais, um bocadinho, às várias áreas." (E2). A troca de experiências com outros colegas da mesma área e que possuem as mesmas funções é vista como um método de enriquecer os modos de saber fazer nestes contextos de reconhecimento de competências.

Trabalho com os adultos

As consequências da crise, quer a nível da iniciativa, quer a nível das condições socioeconómicas que se vivem no momento condicionam a disposição com que os adultos encaram os processos, no ponto de vista dos formadores; contudo, o processo também é encarado como uma alternativa para ultrapassar as dificuldades que os adultos vivem, podendo dar um novo ânimo aqueles que participam no processo. Deste modo, a relação pessoal que os formadores estabelecem com os adultos parece ser um veículo para ultrapassar as dificuldades, conseguir motivá-los para o processo e torná-los abertos às experiências decorrentes do trabalho desenvolvido; reconhecem, contudo, que nem sempre é possível atingir o mínimo de motivação necessária. Estes sentimentos estão patentes no testemunho de um dos entrevistados:

"Eu sinto que a maior dificuldade é agora. Como falei, nós temos os 'obrigados', o que eu costumo dizer é que estamos na fase dos revoltados. E revoltados duplamente, isto porquê? Porque se antes eles eram obrigados a frequentar o RVC, ou o RVCC, porque não estavam a trabalhar, com o fecho recente dos 100 centros, nós temos os revoltados duplos. Que são revoltados porque foram obrigados a ir para um centro e depois tiveram que sair a meio para outro centro, que se calhar até nem é na zona onde eles moram, mas

¹⁷²⁵ MV B3D – Unidade de competência "Raciocinar matematicamente de forma indutiva e de forma dedutiva" do referencial de competências-chave da área de Matemática para a Vida, do nível básico equivalência ao 9º ano de escolaridade.

foram para ali porque é o centro mais próximo, e porque têm de fazer outra vez uma série de sessões, e porque têm de mostrar outra vez aquilo que já... estás a perceber? Que já aprenderam e por isso é que costumam dizer que são os revoltados duplamente. Por mais que no fim adorem, e querem voltar e fazer outras coisas, porque normalmente é o que acontece, mas tem sido muito complicado... por mais que uma pessoa explique a mais valia, e que nós de facto, estamos ali para ajudar, a fase de adaptação ou readaptação ao programa é muito complicada." (E3)

As gratificações reconhecidas pelos formadores estão todas relacionadas com a evolução, quer dos adultos, quer do seu próprio papel e até mesmo com a evolução da sociedade em si. Por um lado, apontam a evolução dos candidatos que culmina na conclusão de uma etapa e referem o reforço da auto-estima dos mesmos; por outro, reforçam uma visão mais positiva que os adultos desenvolvem sobre a sua profissão e ainda dizem aprender com quem possui saberes diversificados.

No que concerne à correspondência e adequação dos processos às necessidades e expectativas dos adultos, denota-se uma certa confusão entre aquilo que são efetivamente os reais objetivos do sistema e quais deveriam ser ou filosoficamente serão. As opiniões dos formadores parecem oscilar entre os seus ideais profissionais e as realidades da conjuntura a iniciativa. Para além disso, nos modos como os formadores se referem à adequação do processo às realidades dos adultos e, principalmente, face às suas expectativas há modos distintos de se definirem como formadores, por um lado encontramos aqueles que veem no trabalho desenvolvido um modo de se alterarem mentalidades e modos de pensar a situação de cada um, por outro lado verificamos um pragmatismo associado às necessidades de se 'desbloquearem as situações profissionais' destes adultos; estas duas opiniões estão, também associadas às idades dos formadores entrevistados, os mais novos possuem uma visão mais relacionada com as questões filosóficas ligadas aos reais objetivos do sistema, enquanto os mais velhos se centram na capacidade que os processos terão, de coadjuvar na resolução de situações de desemprego nas quais se encontram uma maioria dos adultos que recorrem ao sistema.

Os entrevistados referem como consequência dos processos em que participam um enriquecimento pessoal a nível dos saberes não, necessariamente, relacionados com a profissão. Os formadores reconhecem-se como facilitadores da aprendizagem e peças fundamentais para que os adultos tomem consciência das competências que possuem.

"A troca de experiências, o poder motivar alguém, o poder transformar a vida de alguém, eu acho que nós desempenhamos esse papel. Acabamos por ter essa gratificação, acho que sim. Nós compreendemos que eles se sentem mais, com a autoestima muito mais elevada, que lhes damos atenção, porque muitos deles andam cheios de medicamentos para as depressões e tudo mais, e vem para cá e vêem que, de facto, há quem esteja com eles, quem se preocupe porque queremos que o trabalho seja feito. E estamos ao pé deles, e tentamos ajudar e tudo mais, e de facto, até se emocionam e tudo mais, portanto nós vemos que conseguimos fazer a diferença. Nem que seja aquele bocadinho, não é? Depois incentivamos a continuar, ou seja, é pelo alento que conseguimos transmitir aos adultos. Acho que é essa a maior gratificação. " (E7)

Esta constatação vai de encontro ao que foi sugerido por Loureiro (2010), de que os formadores terão de ser mais do que aplicadores de métodos criando uma nova racionalidade sobre o modo de fazer e ser a sua profissão. O que se verifica aqui, é que o fazem: definem-se, analisam e pensam sua posição, não necessariamente em relação aos saberes e competências mas nestes caso em relação aos adultos com quem trabalham.

Profissão “formador”

Para este grupo o formador ideal deverá ser empático e simpático, saber ouvir os adultos, saber colocar-se no lugar deles, dão bastante ênfase à necessidade de apoio que os adultos precisam para desenvolver as suas competências, e muitos referem ainda que nestas funções é necessário estar de livre vontade. Relativamente às qualidades e competências necessárias às funções, todos deverão ter conhecimentos profundos na área de competências chave em que atuam e ser competentes nas funções a desempenhar no sistema. A disponibilidade e o gosto pelo que se faz também é importante, bem como a tolerância e a abertura de espírito, além da criatividade.

"Competências mais importantes, continuo a dizer o mesmo eu sublinho bastante a criatividade por causa da necessidade que este processo exige e que essa criatividade também nos é apelada pelo referencial, olhamos para o referencial e temos que ser criativos, na maneira de dar as sessões, para os adultos se sentirem confortáveis, para mim a criatividade é bastante importante. Acho que essa é a principal e depois as outras, também são principais, mas já em sociedade as devemos ter que é aquela questão da tolerância, da compreensão, mas conto que isso já esteja, já está imbuído em nós, já partimos do princípio que o ser sociável é assim. Agora para ser formador, acho que a criatividade é importante." (E5)

Vários são os fatores externos passíveis de afetarem o trabalho dos formadores, como as metas estabelecidas e decretadas pela tutela para cada CNO e que estão diretamente ligadas aos desempenhos dos centros. Sobre este assunto as opiniões recolhidas parecem ser concordantes, de um modo geral os entrevistados pensam que as atuais metas são demasiado ambiciosas, deviam ser adaptadas, para se tornarem mais uma orientação e menos uma obrigação, uma vez que condicionam o processo fazendo com que não seja credível; são comparadas com a questão do sucesso escolar no ensino regular e são, ainda, entendidas como um mal necessário para controlar o trabalho dos formadores e restantes profissionais desta área; como consequência mais visível da existência das metas, referem o efeito negativo que elas têm nas validações (de modo a serem atingidas as validações são efetuadas rapidamente e com o número de créditos mínimo). Como não concordam com as metas sugerem que deixem de ser apenas e só um valor numérico e sugerem analisar as razões que levaram a que as metas não sejam atingidas.

Os formadores são da opinião que o desconhecimento do processo, a nível global, conduz a uma falta de respeito pelos profissionais da área que, contudo não se verifica na população que recorre aos processos; isto poderia afetar o trabalho dos envolvidos, contudo, dizem não acontecer pois estão conscientes do trabalho desenvolvido.

As condições de trabalho são consideradas, de um modo geral, boas. O maior problema consiste na existência de horários diferentes, complexos e flexíveis, que muitas vezes prejudicam o trabalho de grupo, "Principalmente para trocas de ideias, trocas de sugestões de trabalho com eles... Mas esse grupo, por vezes é complicado reunir, estarmos em grupo para trocar ideias." (E4). A pressão e exigência decorrente das imposições das metas e as itinerâncias, também são referidas. A existência dos recibos verde é exposta como um problema mas ao nível global da sociedade.

Os discursos produzidos acerca de associações que possam, ou não, prestar auxílio em caso de necessidade transmitem um sentimento de desproteção, o que transmite a ideia de que estes profissionais não se identificam como parte de um grupo organizado.

Futuro

Relativamente ao futuro denota-se uma incerteza generalizada nos discursos, o futuro da Iniciativa estava em suspenso e portanto, os entrevistados estavam dependentes de novas indicações. Apesar do sentimento de incerteza generalizado, parecem certos quanto à necessidade de continuidade de apostas na área da EFA, assumem a necessidade de ajustes face aos dispositivos existentes, sendo que fornecem ideias para esses mesmos ajustes, reforçam contudo a necessidade de continuidade destas ofertas. São unânimes ao afirmar que se pudessem continuariam a trabalhar neste tipo de projetos e processos.

Obtivemos, assim, uma caracterização global deste grupo de formadores que trabalham em processos de RVCC e que constituem, efetivamente um grupo heterogéneo.

Referências Bibliográfica

Cavaco, C. (2007). Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências: Complexidade e novas atividades profissionais. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, pp. 21 - 34.

Ferreira, A. e Santos, M. (2011). A atividade dos formadores e Portugal: condições, exigências e constrangimentos. *Actas Congresso RICOT 2011*.

Guimarães, P. (2010). *Ensaio: avaliação de políticas públicas de Educação*, Rio de Janeiro.

Loureiro, A. (2010). O trabalho, os saberes e as aprendizagens em técnicos de Educação de Adultos. In *Educação, Sociedade e Culturas*.

Pires, A. L. (2007). Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais. Uma problemática educativa. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, pp. 5-20.

PORTUGAL. Portaria n.º 370/2008, de 21 de Maio. Regula a criação e o funcionamento dos Centros de Novas Oportunidades, incluindo o encaminhamento para formação e o reconhecimento, validação e certificação de competências.

Sala de professores: um retrato do trabalho docente numa escola privada de rede do subúrbio carioca

Angela Cristina Fortes Lório¹⁷²⁶

O objetivo deste texto é discutir o trabalho docente a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado realizada num colégio que atende a *nova classe média*. A investigação incide, particularmente, sobre as condições de trabalho das professoras e em como se processa o desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista do recorte empírico, a investigação foi realizada num colégio de uma rede privada de ensino, o qual atribuí o nome fictício de *Colégio Nômos*, com unidades distribuídas geograficamente por toda a cidade do Rio de Janeiro, localizado na zona norte da cidade.

O estudo é parte da investigação que vem sendo realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Professor e o Ensino (GEPPE), coordenado pela professora Isabel Lelis desde 2008, denominada “O trabalho docente em escolas privadas para setores populares: um objeto esquecido.”

O interesse do GEPPE por este campo de pesquisa apoiou-se na constatação de que entre as escolas da rede pública e as instituições privadas consideradas de excelência e destinadas às elites, situa-se um conjunto de escolas particulares que, não pertencendo a nenhum desses dois grupos, atende à *nova classe média*.

São escolas que estão localizadas principalmente nas zonas norte e oeste da cidade, em bairros distintos, e oferecem diversos atrativos aos pais, como aulas extras, bolsas de estudos, baixas mensalidades (entre R\$ 100,00 e R\$ 470,00).

Com a democratização do ensino, este tipo de escola se tornou uma alternativa às escolas públicas ou privadas de alto prestígio. Para as famílias menos favorecidas do ponto de vista econômico, tais instituições são consideradas de qualidade, frente ao descrédito¹⁷²⁷ da escola pública e a impossibilidade de arcar com as altas mensalidades das escolas de elite.

Essa nova configuração social teve um aumento do poder de compra, maior acesso aos bens de consumo (casa própria, carro, celular, etc.) – símbolos de *status* das camadas médias e altas –, e com isso almejam melhor educação para seus filhos (SOUZA e LAMOUNIER, 2010). Com o objetivo de oportunizar uma educação de qualidade aos filhos, delegam a esse tipo de instituição uma melhor formação que lhes assegure maior ascensão social.

Esse tipo de escola cobra baixas mensalidades em relação às escolas privadas destinadas às camadas mais altas da sociedade. A mensalidade do 1º ao 5º anos do ensino fundamental do colégio pesquisado fica na faixa de R\$ 249,00¹⁷²⁸ (duzentos e quarenta e nove reais). Deve-se considerar, no entanto, que este valor ainda pode sofrer uma redução considerável, pelo fato do colégio ofertar bolsas de estudos às famílias de baixa renda e descontos para as famílias que têm mais de um filho matriculado no colégio.

¹⁷²⁶ PUC-Rio, Capes

¹⁷²⁷ Uma análise mais detalhada sobre o tema é feita por Tiramonti (1997).

¹⁷²⁸ Valor cobrado à época da realização da pesquisa, ano de 2011.

Esta rede privada adota as regras do mercado para gerir a educação, equipada com gráficas e apostilas próprias visando construir um padrão unificado de ensino, com controle sobre os *rankings*, nas avaliações do ENEM¹⁷²⁹ e do vestibular.

Segundo dados do SINPRO-Rio¹⁷³⁰ são cerca de 2.500 escolas que apresentam este perfil. Este número demonstra que não se trata de estabelecimentos privados que podem permanecer silenciados por exercer pouca relevância quanto à função social e educativa que exercem, principalmente quando o Sindicato dos Professores reconhece que uma parcela de profissionais tem nessas escolas sua única fonte de trabalho e renda. Além disso, cresce na população a certeza de que somente as escolas privadas podem garantir o acesso às universidades públicas deste país. Passa-se a estabelecer uma dicotomia, já deflagrada por muitos pesquisadores, de que somente as classes mais favorecidas têm acesso ao ensino superior gratuito.

O Colégio Nómos e suas especificidades

A rede privada de ensino da qual o colégio faz parte, iniciou suas atividades com um colégio na zona norte da cidade do Rio de Janeiro na década de 60, desde então se encontra em franca expansão e se mantém no mercado educacional brasileiro, atende a um público diferenciado com cerca de doze mil alunos distribuídos por toda a rede. A expansão se deu com a compra, nas décadas de 80 e 90 de inúmeras escolas privadas familiares que decretaram falência e foram adquiridas pela rede, que construiu sua identidade prestando serviços à comunidade e oferecendo bolsas de estudos¹⁷³¹ a alunos carentes.

Quanto à escola investigada, foi fundada na década de 90. Possui uma ampla área construída, com três grandes prédios, onde funciona a educação básica e um prédio anexo de três andares onde foi criado um centro de excelência para os alunos do ensino médio com bom rendimento escolar.

A rede conta, ainda, com uma estrutura de apoio, pois nada é terceirizado, a própria rede criou diversos setores de apoio responsáveis pela qualidade e manutenção de bens e serviços, como: diretoria de ensino, central de manutenção para instalações e equipamentos, departamento de compras, centro administrativo, departamento de comunicação e marketing, superintendência, serviço de atendimento aos responsáveis, centro de desenvolvimento tecnológico.

A vida e a voz dos sujeitos: quem são essas professoras¹⁷³²?

Alguns elementos foram considerados para analisar a identidade das professoras pesquisadas, a partir dos dados construídos nas entrevistas com as professoras e a observação de campo. A vida e a voz dos sujeitos aparecem relacionadas ao perfil socioeconômico, à formação recebida, à trajetória profissional, aos projetos futuros. O grupo pesquisado é constituído de oito professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, na faixa etária que varia entre 27 e 39 anos de idade. Quatro auto declaram-se brancas e quatro pardas.

¹⁷²⁹ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi um tipo de avaliação criada em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), utilizada como ferramenta para avaliar a qualidade geral do ensino médio no Brasil. Posteriormente, o exame começou a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada, e atualmente é utilizado por algumas instituições privadas.

¹⁷³⁰ Segundo informação do Presidente do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região, Wanderley Quêdo, em entrevista ao GEPPE em novembro de 2010.

¹⁷³¹ Ler mais sobre isenções fiscais e previdenciárias no Brasil em Velloso (1987).

¹⁷³² Os sujeitos desta pesquisa receberam nomes fictícios.

Todas as professoras possuem formação superior, sete delas concluídas em instituições privadas de ensino, apenas uma professora concluiu o curso de licenciatura em uma universidade pública. Seis professoras possuem curso de pedagogia e também o curso de formação de professores. Todas concluíram a educação básica em instituições públicas.

No que se refere ao perfil socioeconômico, todas as professoras se inserem na *nova classe média*, ou seja, têm a mesma origem social de seus alunos. A maioria dos pais e mães dessas professoras possui a educação básica e ocupam cargos de nível médio.

As análises de Gatti e Barreto (2009) evidenciaram que:

Pais e mães dos estudantes de Pedagogia são sistematicamente menos escolarizados que os dos estudantes dos demais cursos. Se as diferenças de renda familiar são apenas ligeiramente maiores para os demais licenciandos, elas de mostram bem mais acentuadas a favor destes últimos no que tange à bagagem cultural da família de origem. (p. 167)

A adesão à profissão docente mostra uma ligeira elevação no nível socioeconômico das professoras em relação aos pais, tanto na perspectiva da formação escolar, como no tipo de atividade profissional que desenvolvem. O ingresso na docência, como apontam alguns autores (MELLO, 2003; GATTI & BARRETO, 2009; SILVA, DAVIS & ESPOSITO, 1998), é uma possibilidade de mobilidade social dos sujeitos.

Segundos dados do INEP¹⁷³³ (2003), o magistério tem atraído, sobretudo, jovens das classes menos favorecidas pela possibilidade de emprego, em função da dificuldade de inserção das classes populares no mercado de trabalho. A facilidade de aprovação nos cursos de educação e licenciaturas somados ao acesso a um diploma superior que os habilita ao exercício do ofício docente tem se tornado um incentivo para os filhos da *nova classe média*, normalmente dotadas de um menor volume de capital econômico e cultural (SOUZA, J., 2010) o que vem contribuindo para a desvalorização da profissão docente.

No que se refere ao tempo de experiência docente, seis professoras possuem mais de dez anos de magistério. Sete professoras trabalham apenas nesta rede privada de ensino, duas em dois turnos nesta mesma unidade; uma em dois turnos, pela manhã em outro colégio desta mesma rede, na zona oeste da cidade; e uma, ainda, numa escola estadual.

Quanto à renda salarial bruta, sete professoras exercem seu ofício apenas nesta rede de ensino, quatro delas trabalhando em dois turnos (manhã e tarde), o que garante uma renda mensal em torno de quatro a cinco salários mínimos e lecionam, em média, de vinte a quarenta horas semanais.

O salário bruto das professoras nesta rede privada é de R\$918,00¹⁷³⁴ (novecentos e dezoito reais), um pouco acima do piso salarial para a carga horária de 4 horas e 30 minutos de trabalho, que segundo o SINPRO-Rio é de R\$881,78¹⁷³⁵ (oitocentos e oitenta e um reais, e setenta e oito centavos).

Apesar de reconhecerem que os rendimentos recebidos estão na média do mercado, é notória a insatisfação com o salário recebido. Em vários momentos, as professoras verbalizavam a impotência de realizar alguns de seus projetos em função do baixo salário docente. Geralmente, nas discussões sobre a nova temporada de shows na cidade, ou sobre um novo tratamento estético, ou ainda, no planejamento da

¹⁷³³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

¹⁷³⁴ Os dados referem-se ao ano de realização da pesquisa, ano de 2011.

¹⁷³⁵ Tabela do salário docente no ano de 2011. Disponível em: <http://www.sinpro-rio.org.br>. Acesso em: 24 de setembro de 2011.

viagem de férias, eram frequentes os argumentos “não posso porque não ganho para isso” ou “professora, não pode!”.

O ingresso das professoras na profissão se iniciou em pequenas escolas familiares, do subúrbio carioca, logo após a formação. A mudança de escola se deu em função dos baixos salários e da aspiração por condições melhores de trabalho.

Por trabalharem unicamente nesta rede privada de ensino, destinada prioritariamente à *nova classe média*, e não terem conseguido aprovação em nenhum concurso público para o magistério, as professoras têm um campo de possibilidades profissional muito restrito, o que lhes obriga a compor com a lógica da instituição e incorporar as regras do estabelecimento de ensino, na tentativa de minimizar a insegurança de trabalhar numa escola privada, que não lhes garante nenhuma estabilidade profissional, nem a possibilidade de construir uma carreira docente.

A pesquisa realizada por Lelis, Lório e Mesquita (2011), em instituições privadas destinadas aos setores populares da sociedade, evidenciou o distanciamento existente entre os professores que trabalham neste tipo de instituição e os professores da rede pública, que prestaram concurso para a entrada na carreira, e daqueles docentes que estão imersos nas escolas destinadas às camadas mais privilegiadas da sociedade. Em comparação a esses docentes, as professoras deste colégio representariam a precarização e intensificação do trabalho docente se pensarmos na falta de condições favoráveis de trabalho – baixos salários, dispositivos de regulação e controle, programas prescritos, métodos de instrução minuciosamente programados, ausência de formação continuada.

Na prática docente dessas professoras, de um lado, evidenciou-se a precarização do trabalho docente em decorrência dos baixos salários, da intensificação do trabalho, da ausência de uma política de formação, de uma lógica organizacional que não favorece o partilhar dos saberes entre os professores.

Por outro lado, essa mesma lógica organizacional fundada em dispositivos de regulação no cumprimento de prazos, de controle da prática docente, orientada por manuais pedagógicos e *softwares* educativos acaba por comprometer a autonomia das professoras e, por conseguinte, o desenvolvimento de um clima mais colaborativo.

Nenhuma das professoras investigadas possui pós-graduação e nem curso de atualização ou especialização. Elas alegam não ter tempo para realização de cursos de formação continuada fora da instituição em que trabalham. O colégio oferece, em média semestralmente, alguns cursos com a finalidade de viabilizar a melhor aplicação do manual pedagógico fornecido pela rede privada de ensino, na sede central da instituição. As professoras consideram esses cursos como atividades de formação.

Em relação à escolha das professoras por este tipo de rede privada, todas relataram que a opção se deu pela proximidade com a residência, visto que todas residem em bairros próximos à escola, na zona norte da cidade, o que lhes permite um fácil acesso ao local de trabalho. Isto evidencia, mais uma vez, o restrito campo de possibilidades que vivenciam essas professoras em suas trajetórias como docentes.

Em termos de projetos de futuro as pretensões são distintas, três professoras pretendem lecionar até a aposentadoria, duas desejam conseguir outro tipo de trabalho fora da docência e três pretendem lecionar mesmo após a aposentadoria.

São professoras que abraçaram a profissão, segundo elas por vocação, a maioria planeja continuar lecionando enquanto tiver vitalidade, outras até a aposentadoria. A escolha pelo magistério foi a única opção dessas professoras, que, em sua maioria, não pretendem mudar a opção profissional. O magistério ainda se mantém como projeto futuro.

Segundo Mello (2003), a identificação do magistério com “doação” e “vocação” estão relacionados à predominância feminina na profissão, provocando um esvaziamento do sentido profissional do magistério e perpetuando a concepção do senso comum de que o professor precisa trabalhar por amor à profissão.

Sala de Professores: um retrato do trabalho docente

A socialização primária desenvolve-se na infância, nas primeiras relações da criança com o meio social, família e escola. A socialização secundária compreende um processo subjacente que introduz o sujeito já socializado ao mundo social, compreende, portanto, a incorporação dos saberes profissionais, saberes mais especializados que vão garantir a inserção do indivíduo ao ambiente de trabalho (BERGER & LUCKMANN, 1996).

Para esses autores (p. 184-185):

A socialização secundária é a interiorização de “submundos” institucionais ou baseados em instituições. A extensão e caráter destes são portanto determinados pela complexidade da divisão do trabalho e a concomitante distribuição social do conhecimento. [...] a socialização secundária é a aquisição do conhecimento de funções específicas, funções direta ou indiretamente com raízes na divisão do trabalho.

A perspectiva contemporânea da socialização da educação concebe a socialização como um processo ativo e interativo do sujeito com o ambiente social.

A socialização não pode reduzir-se a um processo de aprendizagem e integração social. Uma visão mais ampla evidencia o protagonismo do indivíduo neste processo. Na relação com o outro, mediada pela linguagem, o sujeito vai construindo sua identidade e incorporando diferentes papéis sociais, num processo constante, como afirma Foucault (1984), de (re)construção do eu, (re)inventando-se a cada dia.

Na concepção de Setton (2008, p. 01), socialização é um “conjunto expressivo de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais”. Esta perspectiva aborda a dimensão plural da experiência social, no processo interativo do indivíduo com a sociedade, no qual, segundo Corcuff (2001), o sujeito é produzido e atua como produtor nas suas distintas interações sociais.

O processo de socialização compreende as disposições culturais que são incorporadas pelos indivíduos ao longo de sua trajetória pessoal, nas múltiplas experiências vividas. Processo esse que é construído na relação do indivíduo com a cultura na qual está inserido e com outros atores sociais.

Um processo que não é linear, tampouco se encerra em um determinado momento existencial. Para Dubet (1996), o sujeito social é inacabado. No mundo contemporâneo, ele está em constante construção, na multiplicidade de experiências que vivencia no mundo social.

Na sociologia da experiência de Dubet (ibid), o indivíduo não adere totalmente a nenhum papel social, mas combina diferentes lógicas de ação, nos diferentes contextos sociais em que atua, de acordo com o papel

que desempenha. Como analisa Lahire (1988), é um processo ininterrupto de formação e transformação social.

Tomando como base esta dimensão do processo de socialização, podemos considerar que a socialização profissional do docente é construída na transmissão dos valores da profissão, impactado pela origem social do professor, sua classe social, sua formação, as experiências institucionais vivenciadas, dentro e fora do ambiente escolar.

Partindo dessa perspectiva, a socialização profissional é determinada pela trajetória individual e influenciada por fatores de ordem pessoal, social e profissional. Para Dubar (1997), a dimensão profissional da identidade está condicionada ao ambiente de trabalho, essa construção identitária não é linear e constrói-se, desconstrói-se e reconstrói-se durante toda a trajetória profissional do professor, nas interações e experiências formadoras. Assim, “a identidade é um produto de sucessivas socializações”. (Ibid, p. 04)

Alguns elementos se articulam no processo de construção da identidade profissional, como, o modo de ingresso na profissão, a formação, a maneira como os professores encaram cotidianamente suas práticas, as relações que estabelecem com seus pares e seus alunos.

Esses elementos vão tecendo o processo de socialização e o professor vai adquirindo o *ethos* da profissão, e construindo sua identidade profissional. A socialização profissional docente se estabelece na intercessão entre o professor, sua formação e o seu meio profissional.

Nesse processo, o indivíduo se identifica com os valores da profissão e adquire o reconhecimento dos membros do grupo de referência, num esquema balizado por aprendizagens sociais e características pessoais.

Concebendo a socialização profissional como um percurso mediado pela formação, pelo partilhar dos saberes da profissão, pela aprendizagem entre pares, fica a pergunta: existe socialização profissional na Sala de Professores deste estabelecimento de ensino?

Venho utilizando o termo sala DE professores, por que não sala dos professores? Porque, na realidade, ela não se destina somente aos professores. Neste colégio, ela é apenas uma sala. Não há apropriação desse espaço pelas professoras. Uma sala como quaisquer outras, para tudo e para todos. Ali encontramos uniformes e objetos perdidos pelos alunos, materiais que serão usados em projetos, roupas para doações, doces para distribuir na festa de São Cosme e São Damião, os presentes que serão distribuídos no Dia das Crianças e no Natal, etc. Muitas dessas coisas ficam espalhadas pelo chão, precisando que pulamos sobre elas para podermos nos deslocar de um lugar a outro.

Segundo Caria (2000), a sala de professores deveria ser um lugar privilegiado de coletivização do trabalho dos professores, e também de informalização e internalização das atividades deste grupo, entretanto o que foi observado é que este espaço é destituído do seu papel, descaracterizado da sua função, des-proprio do seu público.

Na verdade, esse espaço não se destinava a promover o partilhar de saberes e experiências, tampouco oportunizava a integração social da profissão; também não se restringia só ao encontro dos docentes e nem era reservado para assuntos propriamente pedagógicos, pois nele circulavam e permaneciam vários outros profissionais que compunham o quadro da instituição, não necessariamente ligados à estrutura técnico-pedagógica.

Fato determinado pelos dispositivos institucionais característicos do sistema empregado pela rede privada de ensino, que não favorecia o desenvolvimento profissional. Assim, a sala de professores é um retrato da forma como a escola trata os professores e concebe o processo educativo.

A sala de professores era caracterizada por um entra e sai de pessoas – inspetores, porteiros, enfermeiras, equipe de limpeza, que entravam, conversavam, usavam os banheiros, bebiam um cafezinho, vendiam produtos Natura e Avon. Podemos dizer que, era um espaço de comunhão de diversas “tribos” do colégio. Mas, com certeza, podemos afirmar que não se tratava de uma sala dos/para professores, tampouco pode ser considerada, a princípio, um *lócus* de socialização profissional. De socialização sim! Mas, profissional?

Geralmente, as professoras se reuniam na sala de professores no horário do almoço, intervalo entre os turnos da manhã e da tarde. O momento onde se estabelecia maior interação entre as professoras.

Discutia-se de tudo um pouco, questões familiares e afetivas, os rumos das novelas, notícias de jornal, fofocas de revista, mas as questões pedagógicas eram silenciadas. Talvez, por instrução da supervisora, que advertiu as professoras quanto aos assuntos que poderiam ou não ser discutidos na minha presença.

Em meu diário de campo, no espaço destinado às análises do campo, registrei:

Outro fato evidenciado a partir das observações é a divisão simbólica dos grupos em torno do que era elencado para discussão. Nos momentos em que se misturavam docentes, inspetores e equipe técnica as discussões eram estritamente relacionadas às questões familiares e afetivas. As discussões sobre novelas e críticas aos governos aconteciam na presença de inspetores e pessoal de apoio. Mas, as discussões de cunho pedagógico ocorriam somente nos raros momentos em que a equipe de docente se percebia sozinha comigo na sala, sem a presença dos demais funcionários ou da equipe técnica.

Pude observar em minha incursão no campo, que eram as professoras mais antigas ou as que trabalhavam em dois turnos as que permaneciam por mais tempo nesta sala. As professoras mais novas na escola tinham uma circulação mais pontual, geralmente para pegar algum material no escaninho ou para tentar acessar o portal da rede, coisa que dificilmente conseguiam em função da pouca memória virtual do computador e do serviço lento da internet.

Retomando a pergunta: existe socialização profissional na sala de professores deste estabelecimento de ensino?

Pelo fato de estarem num processo ativo e interativo com o ambiente social, essas professoras estão submetidas ao processo de socialização, como pessoas humanas. Entretanto, este espaço não se evidenciou como *lócus* de coletivização docente, como analisou Caria (2000) em sua tese de doutorado, nem se constituiu como um ambiente de partilha de saberes e aprendizagens profissionais. Ao contrário de minha hipótese inicial, ele não potencializa o desenvolvimento profissional das professoras.

Entendendo-se o conceito de desenvolvimento profissional de Marcelo como:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (2009, p. 07)

Se considerarmos que, o desenvolvimento profissional deve agregar uma prática reflexiva e dialógica entre pares, na busca de uma atitude permanente de indagação, buscando novos caminhos e (re)solução de

conflitos; que é “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”(op. cit, p. 11). Então é verdadeiro afirmar que, esse processo não se consolidou neste estabelecimento de ensino.

Ao desapropriar as professoras da capacidade de inovação, de reflexão e ao minimizar o poder de decisão, de autonomia e de criação, impossibilitando um ambiente institucional mais colaborativo (Nóvoa, 1999) e menos coercitivo e prescritivo, esse colégio está reduzindo a possibilidade de desenvolvimento profissional das professoras.

A permanência neste tipo de instituição está ligada aos laços afetivos que foram estabelecidos entre os pares durante os anos de convivência e de trabalho na instituição. Afinal, a maioria das professoras trabalha na escola há mais de cinco anos, um grupo na mesma faixa geracional. Soma-se a isso o fato de que, essas professoras têm benefícios extrínsecos como, plano de saúde oferecido parcialmente pela escola, bolsa integral para os filhos e as constantes festividades oferecidas pela rede em datas festivas, na tentativa de minimizar as tensões.

Esse grupo se auto-estrutura não na partilha de saberes, mas na tentativa de se adequar ao contexto escolar, à cultura da escola em que estão inseridas. A parceria que é observada entre essas professoras não se estabelece por um engajamento político e social à profissão, nem são estreitados, inicialmente, por seus afetos, mas pelo interesse comum de transcender as adversidades cotidianas e executar o trabalho como docentes.

Na realidade, estimular a uniformização do trabalho é uma excelente estratégia empresarial para aumentar a produtividade, sem a necessária vigilância constante do gestor. Assim, as responsabilidades são partilhadas, os funcionários sentem uma aparente liberdade, mas a dominação continua permeando todas as atividades. A complexidade deste tipo de relação garante a produtividade e promove um ordenamento harmônico das relações.

Efeito de um modelo performático de gestão, as inspeções, as avaliações dos colegas, o cumprimento dos prazos são constantes nesse ambiente profissional.

Cada vez mais operamos num complexo leque de cifras, indicadores de desempenho, comparações e competições - de tal forma que a satisfação da estabilidade é cada vez mais ilusória, os propósitos se tornam contraditórios, as motivações ficam vagas e a auto-estima torna-se instável. [...] Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos. Há um concomitante declínio da socialização da vida escolar. (Ball, 2001, p. 110)

A estratégia de sobrevivência dessas professoras ao ambiente de trabalho é marcada pela necessidade de cumprir os prazos, os cronogramas, assim como, suavizar a aspereza de uma rotina tensa e exaustiva marcada pela falta de autonomia e por um modo de socialização que não integra o repertório pedagógico da profissão docente, mas que visa à adequação ao contexto escolar específico, uma vez que não há, efetivamente, trabalho em equipe.

Como afirma Nóvoa (2009, p. 17):

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de

dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão.

Os desafios deste ofício e as estratégias de permanência na profissão

Frente à desqualificação do trabalho docente, é necessário que os professores busquem mecanismos concretos no sentido de superar uma prática solitária, encontrando cúmplices e parceiros profissionais. Na tentativa de superar as insatisfações e frustrações, os sujeitos desta investigação estabelecem laços de cumplicidade e tentam trabalhar de forma uniforme e prescritiva. A necessidade de apoio de seus pares foi enfatizado por todas as professoras, como fica evidente em suas falas:

*Se a gente não trabalhar em equipe o trabalho não rende, **a gente tem que trabalhar de mãos dadas. Se não trabalhar em equipe as coisas não dão certo** e os pais cobram da gente. **Uma ajuda a outra**, aqui há muita união entre a gente, uma ajuda a outra. [...] Porque, **apesar das angústias que a gente passa aqui, a gente vê todo mundo sorrindo**, tem essa troca. (Professora Doralice)*

*A equipe aqui é muito receptiva, eu falo porque eu vim transferida da Barra para cá e lá é outra realidade, e quando eu cheguei aqui eu fui muito bem acolhida, o grupo é muito fechado, **uma sempre ajuda a outra, é para fazer, então vamos fazer**. (Professora Helena)*

*Aqui a gente tenta dividir o máximo, né? Porque é uma equipe mesmo, né? Não adianta você querer fazer sozinha. É todo mundo junto! A **gente procura trabalhar igual**, até porque todo mundo é professor, né? E ninguém precisa mostrar que é melhor que o outro, né? A equipe é muito unida, **mesmo nas dificuldades a gente tá sempre unida**, a maioria, né? (Professora Cibele)*

*Acho que aqui o **clima é muito acolhedor**, o clima é diferente [...] **embora as dificuldades, eu percebo que trabalham satisfeitos**. Eu acho o clima aqui diferente, tem uma parceria. (Professora Silene)*

*Com certeza nós **aqui somos muito unidas**, é como **uma grande família**, uma apóia a outra, todos se ajudam.[...] A escola sempre orienta a gente a trabalhar em equipe, diz que **juntos somos mais fortes**. (Professora Leandra)*

Provavelmente, é a capacidade adaptativa que as faz criar laços de solidariedade e cumplicidade com seus pares, e considerá-los mais do que colegas de profissão, membros de sua família. Na concepção de Van Zanten (2009), as dificuldades no exercício do ofício favorecem aproximações mais fortes entre os docentes, no sentido de escapar ao controle administrativo.

Trata-se, nesta perspectiva, de fugir à regulação institucional e aliviar as tensões cotidianas. Estabelecer laços afetivos é um dos traços dos *novos docentes*. Essa aproximação é favorecida, sem dúvida, pela proximidade etária das professoras.

Por outro lado, a dimensão relacional da atividade docente se sobressai à eficiência pedagógica. Segundo Dubet (2002), o professor tende cada vez mais a recorrer à sua personalidade, ao seu jeito de ser para dar conta dos desafios impostos pela escola, visto que, a formação profissional e as competências inerentes à profissão não os preparou para o exercício do ofício.

Nesta perspectiva, para além da aprendizagem de condutas e valores inerentes à profissão, essas professoras se unem buscando meios concretos de realização do trabalho. Apoiando-se nas suas experiências práticas, no seu jeito de ser, nos saberes básicos adquiridos em sua formação inicial.

Considerando a perspectiva de Dubet (2002), que o trabalho sobre o outro assume uma dimensão naturalmente relacional e analisando o ofício docente neste colégio, posso afirmar que neste espaço profissional a atividade docente assume um caráter mais relacional e menos técnico. Esta capacidade de interagir com o outro, expressão da personalidade individual define, na realidade, um novo papel profissional docente.

Para Dubet, o trabalho sobre o outro é definido como:

[...] uma relação pura entre indivíduos, como um reencontro aleatório entre duas pessoas. O profissional é considerado um sujeito definido por suas qualidades pessoais, por suas convicções, por seu charme, por sua paciência, por sua capacidade de escuta, todos esses ingredientes fazem a diferença e conferem ao trabalho sobre o outro sua característica verdadeiramente humana [...].(op. cit, p. 79)

(Tradução da autora)

Considerando-se que, o processo de socialização ocorre durante toda a existência humana, essas professoras, certamente, por serem ainda jovens têm uma longa trajetória profissional.

A maioria das professoras afirma que deseja dar continuidade à sua formação. Atribuindo à formação uma das dimensões de desenvolvimento profissional e socialização docente, essas professoras estarão se constituindo em novas experiências formadoras e em novos espaços pedagógicos. O processo de socialização profissional poderá se promover em novos espaços de aprendizagem e convivência, em novas experiências partilhadas, em novos espaços de formação e no estabelecimento de novas relações entre pares.

Com certeza essa investigação não se encerra aqui, muitas salas de professores, ou dos professores, ainda precisarão ser mais bem investigadas na tentativa de explorar melhor as condições de trabalho, as concepções de professor, as hierarquias por segmento de ensino e os modos de socialização que vem sendo construídos, também neste espaço institucional.

Desvelar a profissão docente na perspectiva da socialização em distintos espaços de interação e não exclusivamente na sala de aula é uma possibilidade de compreender outros vieses construtores da identidade profissional docente, e de como se processa o desenvolvimento profissional.

À Guisa da Conclusão

A socialização não se processa num terreno neutro, assim como a aprendizagem profissional não se limita ao tempo de formação, nem à atividade desenvolvida, mas como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 224), “cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”, ainda na infância, como alunos nos bancos escolares.

Dizer que não existe socialização é uma falácia, pois o processo de socialização permeia toda a nossa existência, somos protagonistas de nossa história, uma história construída a partir de nossa trajetória, nas distintas socializações, em distintos espaços sociais. Mas é necessário questionar, a qualidade da

socialização que protagonizam essas professoras. Como estão construindo sua identidade profissional num estabelecimento que as priva do poder de autonomia e da capacidade de criação?

A trajetória dessas professoras é marcada por um processo de permanente submissão às regras e aos dispositivos institucionais e aos constrangimentos que as impedem de desenvolver um trabalho mais criativo e autônomo. Um custo muito alto, que elas arcam pela necessidade de sobrevivência e pelo restrito campo de possibilidades profissionais que experimentam como docentes.

A identidade está sendo construída, a socialização se estabelece, mas sob quais condições?

A socialização que se estabelece nas teias dessa rede, teia porque implica um emaranhado de dispositivos regulatórios, se processa através da imputação de disposições de caráter coercitivo.

Nesta perspectiva, as professoras perpetuam e mantêm a cultura institucional deste estabelecimento de ensino. Talvez, essa adaptação oculte um dispositivo de defesa, na tentativa de minimizar conflitos e indisposições coletivas.

Nesse processo fica evidenciado o desprestígio e desvalorização institucional do professor. Um profissional que está desconectado dos saberes da profissão, de suas certezas, excluído das decisões sobre seu trabalho e destituído da possibilidade de reflexão sobre suas práticas.

Acreditando que a transformação do mundo social, exige, inicialmente, uma transformação interna, subjetiva, fruto do conhecimento e de saudáveis interações sociais, como seres relacionais que somos, encerro este trabalho concordando com a afirmação de Canário (1997, p. 18):

*[...] a minha defesa da revalorização da experiência na formação profissional dos professores não pode ser confundida com a defesa da aprendizagem como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência o que, frequentemente só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. **Aprender com a experiência não pode então ser sinónimo de imitação, mas sim de uma acção em que o prático se torna um investigador no contexto da prática.***

(Grifos da autora)

Referências Bibliográficas

- BALL, Stephen J.. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 12 nov. 2011.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. A Construção Social da Realidade – Tratado e sociologia do conhecimento. 13. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- CANÁRIO, Rui. (Org.). Formação e situações de trabalho. Porto: Porto, 1997.
- CARIA, Telmo H.. A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- CORCUFF, Philippe. As Novas Sociologias: Construções da realidade social. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

- DUBAR, Claude. *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. Porto: Porto, 1997.
- DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.
- _____. *Le Déclin de L`institution*. Paris: Édition du Seuil, 2002.
- GATTI, Bernadete A. (Coord.) e BARRETO, Elba S. de S. *Professores do Brasil: Impasses e Desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.
- LAHIRE, Bernard. *Socialisation, formes sociales e pratiques semiotique. Analyse des modes de socialisation: confrontations et perspectives*, Actes de la table ronde de Lyon, 4 et 5 février 1988. Disponível em: <<http://recherche.univ-lyon2.fr>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- LELIS, Isabel; IÓRIO, Angela C. F.; MESQUITA, Silvana S. de A.. *Escolas de Setores Populares: Quem são seus Agentes?* In: *Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*, Rio de Janeiro, 2011. ISBN 978-85-60316-16-8. Disponível em: < <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011>>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- MARCELO, Carlos. *Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro*. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, n.º 8, p. 07-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 05 fev. 2011.
- MELLO, Guiomar N. de. *Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político*. 13. ed.. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, António. *Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.
- _____. *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.
- SETTON, Maria G. J. *Introdução ao tema da socialização – A noção de socialização na sociologia contemporânea: um ensaio teórico*. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11994/11994>>. Acesso em: 10 fev. 2012.
- SILVA, Rose N. da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara. *O ciclo básico do estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais*. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: UNESP, 1998, p. 265-297.
- SOUZA, Amaury de e LAMOUNIER, Bolivar. *A Classe Média Brasileira: Ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.
- SOUZA, J. de. *Os Batalhadores Brasileiros: Nova classe média ou classe trabalhadora?* Belo Horizonte, MG: UFMG, 2010.
- TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- TIRAMONTI, Guillermina. *O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação*. Cadernos de Pesquisa, n. 100, p. 79-91, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

VAN ZANTEN, Agnès. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs). O Ofício de Professor. Histórias, Perspectivas e Desafios Internacionais. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 200-216.

VELLOSO, Jacques. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a Universidade Federal. Cadernos de Pesquisa, n. 61, São Paulo, 1987.

Estratégias de assessoramento pedagógico e desenvolvimento profissional docente no contexto da educação tecnológica no Brasil.

Maria Isabel da Cunha, Mari Margarete Forster , Vera Lucia Reis da Silva

Resumo:

A expansão da Rede de Institutos Federais de Educação Tecnológica no Brasil tem representado um grande desafio para o campo da pedagogia e da formação continuada de professores. Muitos deles são iniciantes na profissão e com esparsos estudos no campo pedagógico. Esse cenário vem provocando iniciativas institucionais de educação continuada, através das assessorias pedagógicas que, por sua vez, também estão exigindo formação e apoio para cumprir suas funções. A compreensão de formação nestes espaços vem procurando se aproximar da ideia do desenvolvimento profissional que valoriza os saberes dos sujeitos e aposta na reflexão coletiva para alcançar os objetivos da profissionalidade docente. Há um ano vimos realizando uma pesquisa-formação com os assessores pedagógicos de um dos IFEs, situado no Rio Grande do Sul, com o intuito de produzir conhecimento sobre esse campo e colaborar com a qualidade das práticas realizadas. Estão sendo desenvolvidos encontros mensais entre o Grupo de Pesquisa de um Programa de Pós-Graduação em Educação com as equipes dos onze Campi desse Instituto. O trabalho envolve um processo de formação que procura vivenciar, com os assessores, práticas que poderiam subsidiar o trabalho que os mesmos fazem junto aos professores. Os princípios teóricos mobilizados dizem respeito, principalmente, ao conceito de experiência (Contreras y Pérez de Lara, 2010) desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem do adulto (Vaillant e Marcelo Garcia, 2013) e assessoramento pedagógico (Lucarelli, 2000, Ruiz Mayor, 2007). Os resultados parciais do estudo indicam a importância da reflexão teórica na sustentação das práticas de formação, a emergência das estruturas de assessoramento docente para enfrentar os desafios da democratização da educação tecnológica, com especial cuidado com os docentes iniciantes. Trata-se de compreender que o sentido que os conhecimentos próprios da docência dão ao professor afetam à sua condição profissional, com significativos impactos no trabalho que desenvolve. A experiência em curso, além da intenção de beneficiar os participantes da mesma, tem a perspectiva de produzir conhecimentos sobre um campo de práticas e de teorias ainda incipiente no Brasil. Além disso, por seu formato metodológico, se alia aos estudos qualitativos que aproximam a pós-graduação do campo escolarizado de práticas situadas.

Palavras-chave: Educação tecnológica; assessoramento pedagógico; profissionalidade docente.

A crescente expansão da educação tecnológica no Brasil, ao mesmo tempo em que representa a resposta a um anseio de inclusão social e profissional da população jovem do país, impõem um significativo desafio para os Institutos Federais de Educação Tecnológica e para o campo da teoria e das práticas pedagógicas em construção.

Mesmo considerando a tradição desses Institutos na educação profissional, a diversificação de áreas e a multiplicidade de culturas em jogo desafiam novos contextos com diferentes alternativas e possibilidades.

A democratização do acesso, assim como a política de interiorização dos *campus*, favorece a captação de um alunado muitas vezes distante do conceito de meritocracia, que caracteriza os processos de maior seletividade. São estudantes muitas vezes oriundos de ambientes culturais restritos, com escolarização frágil, necessitando encontrar uma formação de qualidade. Qualidade, na perspectiva aqui defendida, significa um trabalho que se faz bem e em que todos se sentem bem, como explicita Rios (2000).

Também os professores enfrentam uma condição especial, em geral fora da sua territorialidade familiar e cultural, não raras vezes iniciando a profissão docente ou a docência do campo da educação profissional, e com uma formação pedagógica nem sempre condizente com os desafios da prática. Encontram um ambiente a construir com as tensões próprias dessa condição de reconhecimento e estabilidade. São portadores de representações sobre os alunos e sobre as aprendizagens que precisam adaptar à configuração local.

Para o alcance dos objetivos da política de expansão dos IFes são necessários esforços coletivos em torno de um projeto republicano de educação, entendendo ser direito de todos o acesso à uma educação de qualidade. Esse ponto de partida vem dando suporte para o delineamento do Projeto Pedagógico do IFSul que abriga e orienta as decisões dos envolvidos nessa ação educativa. Considerando esse pressuposto, é fundamental um investimento na operacionalização dos objetivos pretendidos e a estruturação organizacional que permita alcançá-los.

A finalidade da ação pedagógica a ser desenvolvida pelos Institutos está intimamente ligada às condições de aprendizagens dos seus estudantes e à produção de um conhecimento que faça avançar a ciência e a tecnologia. Nessa direção, tanto as ações de ensino como as de pesquisa são fundantes no seu fazer cotidiano. A consequência dessas ações se materializará na extensão, dando sentido social ao conhecimento.

O contexto escolar e acadêmico requer uma ação profissional complexa, que envolve a gestão, o desenvolvimento profissional docente e o compromisso dos estudantes com a sua formação. Há algumas décadas compreendemos que a formação é uma condição pessoal e que exige empenho e mobilização para tal. Alguns autores, como Freire (1986) e Sousa Santos (2000), defendem que toda a formação é auto-formação, ou seja, requer que o próprio sujeito esteja nela implicado e dê sentido ao processo que vivencia. Se esta compreensão foi fundamental para ultrapassarmos aquela legada pela racionalidade técnica, ela não prescinde do reconhecimento da importância das ações intencionais que favorecem as trajetórias de formação dos sujeitos. Compreende-se, então, que sendo o trabalho um espaço de formação, ele se potencializa quando aninha ações que tem essa perspectiva como meta, que reflete sobre suas possibilidades e experiências. Nessa perspectiva, a experiência assume uma dimensão de produção de conhecimento, quando acompanhada de pesquisa e de registros potencializadores da inovação.

O espaço acadêmico e escolar necessita de pessoas que se dediquem ao desenvolvimento profissional dos professores, ao estímulo às aprendizagens significativas dos estudantes, ao acompanhamento das vivências curriculares, à qualidade das práticas educativas e à valorização dos trabalhos colaborativos e das comunidades de aprendizagem. Essas são iniciativas, em geral, próprias da assessoria pedagógica.

O assessor pedagógico realiza sua orientação ao docente envolvendo o processo pedagógico, muitas vezes em condições de diversidade. A especificidade das situações didáticas, as diversidades quanto a instituições, profissões, estudantes e conteúdos disciplinares, exigem a organização de estratégias

metodológicas e de avaliação que se definem a partir dessas peculiaridades, procurando que, através do processo do ensino, se propicie uma aprendizagem com significado.

Esta tarefa de conformação conjunta implica ao assessor pedagógico aceitar os desafios que o contexto institucional expressa, especialmente em termos de sua complexidade científica e acadêmica. É necessário construir seu próprio lugar em cada unidade acadêmica, a partir da intencionalidade de ir além do campo profissional e disciplinar para introduzir-se em outros espaços, o espaço do outro. Trata-se de penetrar o campo da profissão de destino dos estudantes, da lógica do conteúdo profissional do currículo, das formas de ser e agir dos docentes como portadores de outras ciências e conseqüentemente de outras culturas, como pertencentes à outra *tribo acadêmica* em termos de Becher (2001). Deve compreender outras formas de poder que circulam nessas tribos que não são as do pedagogo, mas sim dos profissionais de outras profissões. É imposto interpretar a linguagem particular dessa cultura profissional e, às vezes, fazer compreender aos docentes a estrutura, a lógica e a terminologia das ciências pedagógicas. É preciso ajudar a construir um novo território *inter*, onde ambos transitem e trabalhem em comum, onde o pedagogo possa deixar de ser olhado como forasteiro ou como invasor... Em uma investigação realizada sobre a assessoria pedagógica, (Lucarelli e outros 2000) os assessores manifestam o reconhecimento da necessidade de encarar a situação didática como um problema complexo que supere o enfoque disciplinar e que outorgue significação ao conteúdo específico. Ao apresentar as expectativas acerca de seu papel manifestam que se espera deles... *que sejam capazes de realizar um trabalho inter disciplinar... de dar soluções a problemas pedagógicos de outros profissionais.*

Mesmo compreendendo o limite da formação inicial, são os estudiosos do campo pedagógico – em geral os pedagogos - que melhores condições têm de realizar esse trabalho, constituindo-se em assessores pedagógicos. Podem dar importantes contribuições em função da sua formação e capacidade de liderança, no reconhecimento e encaminhamento de propostas que qualifiquem a docência e a aprendizagem dos estudantes. Mas, também esses profissionais serão mais competentes se encontrarem espaços de partilha e de produção de seus próprios saberes, de estudo e troca de experiências. Também eles, muitas vezes, são atingidos pelas mesmas tensões vividas pelos professores. Portanto parece importante investir, também na sua formação.

Mesmo que cada Campus tenha a sua equipe de assessores, é importante que o Instituto articule ações conjuntas com vistas ao fortalecimento das experiências em desenvolvimento, especialmente nos campus novos. E a proposta de um investimento formativo conjunto pode ser um elemento desencadeador de uma significativa prática colaborativa. Esses foram alguns argumentos que procuraram justificar o Projeto que temos desenvolvido. Seus principais objetivos foram definidos como:

- a) Ampliar as experiências e os saberes dos assessores pedagógicos que atuam nos diferentes Campus do IFSul, com vistas à especificidade de seu trabalho no contexto da educação profissional.
- b) Desenvolver uma cultura de produção de conhecimento sobre as práticas que desenvolvem, através da reflexão e da pesquisa.
- c) Favorecer uma cultura de trabalho colaborativo através de uma comunidade de práticas;
- d) Tomar a educação profissional realizada no IFSul como referência de uma pedagogia instituinte de inovações pedagógicas.

Vem acompanhando o Projeto de Desenvolvimento Profissional das Assessorias o *pressuposto* de que os assessores envolvidos possuem saberes próprios de sua função e que se constituem como educadores, numa perspectiva histórica e cultural. Esse processo pressupõe considerar a “experiência do docente, seus interesses, necessidades, os conhecimentos de que sejam portadores, enfim, ter em conta suas experiências individuais e coletivas construídas no cotidiano do trabalho docente” (Alvarado Prada, 1997, p. 103).

Como afirmam Longarezi e Silva (2008), no decorrer do processo, os docentes veem a possibilidade de, não somente compreender o processo educacional e a realidade que partilham no ambiente escolar, mas também de intervir nesta mesma realidade. Isso pode viabilizar mudanças significativas para uma transformação qualitativa da sua realidade, principalmente na sala de aula, que é o seu universo de referência no sistema educacional.

A perspectiva de pesquisa-formação, que acompanha esta experiência, quis tomar esse pressuposto como um referente e construir com o Grupo uma agenda de estudo e reflexão. Nesse sentido, desenhamos alguns passos estratégicos para orientar o trabalho, tais como:

- a) Provocação de exercícios sobre a “produção de si”, através da memória educativa dos participantes.
- b) Análise da realidade do trabalho assessor em cada Campus, em cotejamento com suas especificidades e o Projeto Pedagógico do IFSul.
- c) Definição de estratégias e temáticas a serem aprofundadas pelo Grupo. A intenção foi montar com os participantes a pauta da formação e socializar a bibliografia disponível para cada tema.
- d) Valorização da troca solidária de experiências entre os participantes, com vistas a formar uma rede de produção de conhecimentos.

O intuito de formação do grupo de assessores esteve sempre estimulado pela intenção de acompanhar o processo com pesquisa, de forma a que se possa produzir conhecimentos sobre a própria experiência vivida pelo Grupo. E são essas as reflexões que aqui são partilhadas. Para tanto, tomamos as mesmas dimensões que orientaram os passos estratégicos e que aqui servem de estruturantes do relato.

A Produção de si – memória educativa dos assessores

Para termos um quadro mais aproximado da realidade vivenciada pelos assessores utilizamos como estratégia o “exercício da memória pedagógica”, por acreditarmos que a docência e as ações educativas são cultural e historicamente constituídas e que seu exercício está marcado por trajetórias e representações sobre a educação escolarizada e sobre o papel do educador.

A atividade proposta envolveu questões de respostas abertas que proporcionaram reflexões pessoais e profissionais sobre a memória educativa de cada assessor inspirando-os a uma produção de si. Procuramos trazer experiências “guardadas” ou “silenciadas” que fizessem emergir histórias pessoais marcantes e com significações para esses sujeitos.

Minha formação acadêmica começou na família. Minha mãe era professora e fui criada pelas minhas três tias, todas professoras [...]. A mais velha, criou em uma sala do Colégio São José, a primeira escola infantil

(Recanto Infantil) da cidade [...] e eu fui a primeira aluna matriculada. Fui criada no ambiente de livros, cadernos, correções, planejamentos, festas escolares. [...] Mesmo em idade escolar, eu frequentava a Escola no turno inverso para ajudar minha tia. Ingressei no Colégio São José aos seis anos de idade. Quanta expectativa! Iria aprender a ler com a irmã Luiza Maria que era “famosa”. Como ia todas as tardes para o Recanto comecei a não fazer temas e a conversar nas aulas. Começava o meu martírio, odiava a escola, era humilhada, muitas vezes perdia o recreio, cheirava a parede, vivia de castigo. Quantas e quantas vezes me fingi de doente para não ir às aulas [...]. Hoje diria que sofria bullying das professoras, cada vez me sentia mais burra, minha estima estava no pé [...]. Até que no 5º ano rodei. A punição era colocar os alunos repetentes em aula de professoras leigas, o que foi minha salvação.

A professora, muito séria, muito correta, começou a me dar atenção e a me mostrar que eu tinha capacidade, que ela acreditava em mim. Nunca mais houve humilhações em público, quando necessitava, conversava comigo, olho no olho e fui me transformando. Posso sentir, até hoje, depois de tantos anos, minha sensação de ter me saído bem nas primeiras avaliações, de saber que eu era normal, como os outros [...].

O depoimento em questão evidencia marcas na trajetória de formação dessa assessora pedagógica que, certamente, interferem na sua visão pedagógica e na sua perspectiva sobre o papel docente, reforçando o que a literatura vem apontando nas últimas décadas. A história familiar, a trajetória escolar e acadêmica, a convivência com o ambiente de trabalho vão construindo a profissionalidade do educador e marcando sua forma de agir. O uso da narrativa como exercício de formação favorece a descoberta de significados que ele vem atribuindo aos fatos que viveu e, com eles, vai reconstruindo a compreensão que tem de si mesmo (CUNHA 1998).

Neste sentido, as memórias, como ressalta Nunes (2003), reconstróem as experiências vividas anteriormente; fazem parte dos sujeitos e os constituem. Entretanto, só quando o fazem conscientemente, num exercício de partilha, alcançam seu maior sentido pedagógico.

Pelas trajetórias escolares vivenciadas, cada um a seu tempo e em contextos diferentes, a escola se torna um “celeiro” de memórias, boas ou não, mas quem por ela passa carrega consigo suas marcas que influenciam a vida pessoal e profissional. Nossas interlocutoras foram reforçando a importância de suas trajetórias escolares como constituidoras da profissionalidade que constroem.

As escolas que frequentei deixaram marcas em mim, especialmente porque diferentes experiências foram oportunizadas, contribuindo para minha escolha profissional.

As escolas de educação básica que frequentei deixaram marcas positivas, mas também algumas não tão boas, uma educação rígida, tradicional, eram horas de “decoreba” para provas, levantava cedo para estudar para as mesmas. Tive professores que vou lembrar para sempre, que fizeram a diferença.

Percebe-se que as trajetórias escolares dão as bases para a compreensão conceitual dos rituais escolares onde laços são criados e identidades iniciadas pelas representações construídas.

A ideia de boa aula que construí pode ser descrita como aquela que prende a minha atenção e acrescenta algo na minha vida, deixando marcas que o tempo não apaga facilmente.

Quanto aos bons professores [...] uma me marcou; era a professora de Geografia. Suas aulas eram dinâmicas, ela não se atinha ao conteúdo deslocado de um contexto. Trabalhava com projetos, suas aulas eram prazerosas e tínhamos sempre uma participação ativa no processo; a prova era dissertativa sobre nossas aprendizagens e eu achava bárbaro.

É perceptível, pelos depoimentos, que os modelos profissionais docentes se constituíram nas trajetórias escolares das assessoras pedagógicas e que esses significados interferem nas suas práticas como profissionais do campo da educação. A relação teoria e prática se estabelece de forma intensa, na experiência das nossas interlocutoras, imprimindo significados que elas revivem em novos contextos de trabalho.

[...] A experiência da prática pedagógica em sala de aula permite ver a escola, os alunos e a equipe gestora com olhos de professor. O supervisor precisa estar constantemente comprometido com o processo de transformação das práticas pedagógicas. Necessita constituir-se como elemento de apoio, de assessoramento, de estímulo.

Ao se transpor de um lugar ao outro, agora na condição de assessoria, a docência continua ocupando espaço na vida dessas profissionais, quando assumem o papel de ensinantes do saber pedagógico, saber este muitas vezes desprestigiado pelo conhecimento técnico, onde nem sempre o papel do assessor é compreendido ou valorizado no espaço de trabalho. Necessitam, as assessoras, vencer culturas alicerçadas numa visão pragmática de ensino. *A atuação do pedagógico nesse campus não é apenas uma questão de competência profissional é uma questão de que a comunidade acadêmica das áreas técnicas parte do princípio de que o pedagógico não é necessário.*

Talvez, também os docentes com quem as assessoras trabalham necessitem viver exercícios de exploração de memórias pedagógicas para compreender seus saberes empíricos para, a partir deles, valorizar a importância dos saberes pedagógicos, próprios da profissão docente.

Isto evidencia que as assessoras têm diante de si desafios próprios e ao mesmo tempo comuns na área da educação e esses desafios perpassam pela disputa de poder presentes nos vários segmentos da instituição, onde nem sempre esse profissional é visto como alguém que tem a função, no sentido defendido por Mayor Ruiz (2007), de apoiar aos docentes na resolução de problemas que se lhe apresentam em sua tarefa diária.

No Instituto meu trabalho é percebido como acompanhamento e fiscalização, o que me surpreendeu muito e venho tentando romper com esse paradigma. Acompanhar para apoiar e assessorar; e não fiscalizar.

Acredito que meu trabalho, a ação do pedagogo, é percebido de forma geral como algo de segunda instância, não como prioridade. Penso que muitos professores não valorizam a ação pedagógica, muitas vezes não compreendem o que realmente abrange a ação pedagógica, junto ao trabalho de sala de aula.

Esses movimentos, por certo, proporcionam experiências que vivenciadas cotidianamente podem se constituir em fontes de aprendizagem para o trabalho pedagógico. Ao aprendermos com as experiências, como mencionam Vaillant e Marcelo García (2013), o fazemos porque somos capazes de refletir, analisando o que fazemos e por que o fazemos, o que nos conduz a tomar consciência da complexidade do trabalho profissional.

Neste sentido, refletir e analisar sobre o seu próprio trabalho é oportunizar a si mesmo o reconhecimento de seus limites, mas também de criar possibilidades para novas estratégias de ação e atuação, o que implica em situações de reconhecimento e valorização do trabalho pedagógico de professores e assessores.

O que me dá mais prazer nessa minha função é poder ver o crescimento dos professores, ser convidada para assistir uma aula diferente, acompanhar projetos inovadores e nos conselhos de classe verificar o amadurecimento dos alunos.

As memórias educativas das assessoras evidenciaram experiências, no sentido expresso por Contreras (2011, p. 24), quando afirma que “uma experiência se dá na medida em que não te deixa indiferente: te implica, te afeta, te marca, te deixa marcas”. No contexto do processo de pesquisa-formação que estamos desenvolvendo com as assessorias pedagógicas do IFSul, iniciar a proposta pelo exercício da memória pedagógica quis, pela forma, marcar um pressuposto do conteúdo, ou seja, o conceito de formação que move nosso intento.

Pela metodologia de ação anunciamos a compreensão de que a formação exige, como nos ensina o autor (2011, p.28) “in-corporar, em seu sentido literal, meter-se no corpo, tornar-se incorporado, fazer-se corpo”. A ideia é que os processos de formação vividos por eles em nosso Projeto sirvam de elemento de reflexão, e se constituam em pontes cognitivas e subjetivas de formação.

Entre a experiência e o saber: o que fazem os assessores pedagógicos na prática cotidiana

As experiências trazidas pelos diferentes assessores pedagógicos para os espaços de formação têm contribuído com as discussões e análises empreendidas pelo grupo de pesquisa, no sentido de melhor compreendê-las, qualificá-las e (res)significá-las. A partir de seus relatos fomos identificando também as atividades, as estratégias de assessoramento e os saberes desenvolvidos pelos sujeitos da experiência, no cotidiano de suas instituições.

Para Mayor Ruiz (2007, p. 35) as “estratégias de assessoramento” referem-se ao,

Processo regular, sujeito a certas regras que asseguram uma acertada tomada de decisões, em função do momento e da situação. No âmbito do assessoramento, quando estamos falando em estratégias, estamos nos referindo a um acordo sobre aqueles princípios que regulam e ordenam os intercâmbios entre os participantes neste processo: professores e assessor.

A autora afirma, também, que existem diferentes estratégias de assessoramento que podem ser classificadas a partir de distintos critérios. Um deles atende a três dimensões: profissional, curricular, institucional; outro se explicita por estar centrado no conteúdo, no professor, no assessor suas funções e saberes. São classificações para compreensão organizacional e teórica e na maior parte das vezes, aparecem combinadas. Observaremos especialmente, para fins deste texto, as estratégias utilizadas pelo assessor, suas funções e saberes.

As atividades que desempenham os assessores pedagógicos, dos diferentes campus do Instituto Federal, mostram a diversidade, a amplitude e a complexidade das ações que realizam. Nesse sentido foi possível agrupá-las em quatro dimensões:

- a) de apoio didático-pedagógico;
- b) de organização do trabalho pedagógico;
- c) de mediação entre diferente instâncias;
- d) de impulsionador de projetos de ensino, de extensão e ou investigação.

Nesses agrupamentos se destaca um variado espectro de atividades: no primeiro, está a demanda de apoio, que enfatiza o *enfoque didático-pedagógico do trabalho*, núcleo central de definição da função assessora e que aparece com maior frequência e, provavelmente, o mais esperado e aceito em seu perfil profissional. As estratégias mais identificadas nas narrativas, para dar conta dessa demanda, são as reuniões, as oficinas pedagógicas e os atendimentos individuais a professores e alunos, com vistas a formação continuada dos docentes e a melhoria da aprendizagem dos discentes. As preocupações centrais dos professores prendem-se ao rendimento do aluno, a retenção e a evasão dos discentes. Os modelos avaliativos propostos pelas políticas públicas e ou institucionais se apresentam como demandadores de iniciativas pedagógicas e mesmo como (re)configuradores da concepção de docência, do ensinar e do aprender e essas questões repercutem na ação da assessoria pedagógica. Como afirma Cunha (2005, p. 62-63),

Os processos de avaliação são produtores de subjetividades da docência e interferem intensamente na forma como que o professor avalia seus alunos. Mais que isso, constroem uma cultura pedagógica que interfere no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Outro destaque é a *dimensão organizacional do trabalho pedagógico*, onde se observa o desenvolvimento de atividades de planejamento e avaliação. Dado que o trabalho do assessor visa ao melhor planejamento possível das atividades educativas, faz-se necessário que ele seja capaz de analisar suas ações, no dia-a-dia, identificando quais aspectos podem e devem ser aperfeiçoados ou, melhor organizados. Por outro lado, se faz necessário estar alerta para o espaço e o lugar que ocupam, nas atribuições de assessoramento, os aspectos tecnocráticos; a burocratização da função e do ato pedagógico têm, muitas vezes, tornado o papel burocrático mais essencial que a implementação de práticas que estimulem o diálogo, a problematização e a análise crítica das ações empreendidas, com vistas a compreendê-las na sua complexidade e totalidade. Essa condição, sabidamente, é um equívoco, há algum tempo enfatizado por Pérez-Gomes (1992), quando afirmou que os problemas da prática não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, que conduzem a tarefa profissional a uma simplória escolha e aplicação de meios e procedimentos.

Placco (2006, p.51) relata que as urgências e rotinas têm ocupado um largo espaço nas atividades educativas, em prejuízo das ações realmente importantes. Alerta que essa condição pode estar significando “que aquelas ações que visam à mudança, à superação de obstáculos e ao aperfeiçoamento das ações pedagógico-educacionais da escola não estarão sendo realizadas - ou o estarão de modo precário e inadequado”.

A terceira dimensão inclui as *ações de mediação* entre as várias instâncias institucionais, como Reitoria, Professores, Alunos, Pais, com uma tarefa de coordenação e compatibilização que supõe uma especial capacidade para a geração de consensos. Placco (2006, p. 53-54) evidencia que a interlocução participada é fundante, mas destaca que “o confronto com os outros, consigo mesmo e com a mudança têm, também, um papel essencial na formação e no desempenho do educador, pois o convoca a um repensar e reposicionar sua consciência de sincronicidade”. Muitos depoimentos do grupo de assessoria expressavam o excesso de trabalho ligado à gestão do ensino e às demandas da administração escolar/acadêmica, desde a autorização e avaliação de cursos, até a participação em Projetos advindos dos órgãos ministeriais. Outros tantos mencionavam as situações emergenciais, ou como dizem eles, “passamos a apagar incêndios” e às vezes isso toma muito tempo. Parece complexo compreender a mediação fora do contexto

em movimento. E essa condição, tão importante algumas vezes, se não controlada, pode redundar em um ativismo.

A quarta dimensão, por sua vez, envolve aspectos menos tradicionais da função supervisora, mas que, gradativamente, vai sendo incorporada como atribuição dos assessores: refere-se ao *papel de impulsionador de inovações e orientador de projetos de ensino, de extensão e ou de investigações educativas*. Pode-se observar que a pesquisa, mesmo não sendo a tônica na ação do assessor, tem se apresentado como uma estratégia formativa que não só qualifica a ação docente, contribuindo para o avanço do desenvolvimento profissional, mas, de maneira especial, com o trabalho desenvolvido pelo próprio assessor. Cunha (2012, p.25) tem alertado para a importância dessa perspectiva. Como diz a autora,

Ao longo de tempo aprendemos que as intervenções que não são acompanhadas de pesquisa se perdem e são limitadas na sua contribuição para o campo da pedagogia [...] Essa condição exige que o assessor pedagógico seja também um produtor de conhecimento sobre suas práticas, além da sua responsabilidade com a intervenção junto aos professores [...].

Talvez o fato de muitas das assessoras terem formação pós-graduada ou estarem se qualificando a nível de mestrado e doutorado, interfira nessa condição. Vai se construindo uma cultura da pesquisa que acompanha a ação que já se anuncia como promissora, ainda que com pouco reconhecimento institucional.

Trajetórias abertas... Construções conjuntas

Compreender a experiência de outros é sempre complexo e, em algumas circunstâncias parece até impossível, dado o desafio que é captar as tramas subjetivas que movem os atores em ação. Mas é um exercício de duas mãos porque através delas resignificamos nossas próprias experiências. Não tivemos a pretensão de descrever processos e crer que sabemos tudo sobre eles. Ao contrário, nossa percepção dos limites que circundam o objeto de estudo, revela que a intenção é compreender as práticas educativas como experiências humanas em movimento, incluindo suas contradições, suas presenças e suas ausências. Distanciamos-nos da condição classificatória e procuramos produzir um conhecimento que nasce do movimento de escutar e de escutar-se para tratar de aprender algo da experiência dos outros e de seus saberes.

As experiências de desenvolvimento profissional dos professores se constituem num razoável patrimônio acadêmico que inclui múltiplas estratégias. Nelas o lugar ocupado pelos sujeitos que atuam como assessores pedagógicos assume especial relevância. Concordamos com Domingos Segóvia (2005, p. 241), quando afirma que “em tempos pos-modernos, em que se questionam as grandes narrativas, é oportuno falar de si mesmo e recorrer a relatos pessoais da experiência, às vozes tradicionalmente silenciadas e aos protagonistas do dia a dia”. Nesse sentido, acreditamos que a investigação que usa a narrativa emerge como uma potente ferramenta de formação, especialmente para explorar significados do saber prático para construir a reflexão teórica e fortalecer os processos de inter-relação profissional, tão próprios de quem exerce a função de assessoria pedagógica.

A expectativa é de que a pesquisa-formação que estamos construindo em parceria com Grupos de pertencimento institucional distinto possa enriquecer a todos e fortalecer a democratização, com qualidade, da educação brasileira. E esse é nosso intento.

Referências bibliográficas

- Alvarado Prada, Luis Eduardo (1997). Formação participativa de docentes em serviço. Tautabé: Cabral Editora Universitária Ltda.
- Becher, Tony (2001). Tribus y territorios académicos: La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas. Barcelona: Gedisa.
- Cunha, Maria Isabel da (1998). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editores.
- Cunha, Maria Isabel da (2005). Formatos Avaliativos e concepção de docência. Campinas: Autores Associados.
- Cunha, Maria Isabel da (2012). Impasses contemporâneos para a Pedagogia Universitária: implicações para o assessor pedagógico na educação superior. In Elisa Lucarelli & Claudia Finkelstein (orgs), El asesor pedagógico en La universidad: Entre la formación e la intervención. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Contreras, José Domingos & Lara, Nuria Pérez de (2010). Investigar La experiencia educativa. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Contreras, José Domingos (2011). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad em la formación didáctica del profesorado. In Andrea Alliaud & Daniel Suárez, El saber de la Experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO.
- Domingos Segóvia, Jesus (2005). Aportaciones de la investigación biográfica-narrativa al conocimiento de la práctica asesora en educación. In Carles Monereo & Juan Ignacio Pozo, La práctica del Asesoramiento educativo a examen. Barcelona: Editorial Graó.
- Freire, Paulo (1986). Medo e Ousadia. O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Langarezi, Andrea M., & Silva, Jorge Luis. Interface entre pesquisa e formação de professores: delimitando o conceito de pesquisa-formação. Anais do Educere. Retirado em novembro 26, 2008 de <http://www.pucpr.br/eventos/educere>.
- Lucarelli, Elisa. (comp.) & Nepomneschi, Martha, & Hevia, Isabel Abal de, & Donato, Maria E., & Finkelstein, Claudia & Faranda, Claudia (2000). El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós.
- Mayor Ruiz, Cristina. (2007). El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario. Sevilla: Editora da Universidad de Sevilla.
- Nunes, Clarice (2003). Memórias e história da Educação: entre práticas e representações. In Raquel Lazzari Leite Barbosa, Formação de educadores: desafios e perspectivas (pp. 131-145). São Paulo: UNESP.

- Placco, Vera Maria Nigro de Souza (2006). O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In Vera Maria Nigro de Souza Placco (orgs), O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola.
- Pérez-Gómez, Angel (1992). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Antonio Nóvoa (org.), Os professores e a sua formação. Portugal: Dom Quixote.
- Rios, Terezinha Azeredo (2000). Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Ed.Cortez.
- Sousa Santos, Boaventura (2000). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez.
- Vaillant, Denise & Marcelo Garcia, Carlos (2013). Ensinando a Ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR.

O papel do outro na Constituição da Profissionalidade de ProfessorAs Iniciantes

Marli André¹⁷³⁶, Laurizete Passos¹⁷³⁷, Llaucia Signorelli Gonçalves¹⁷³⁸, Sílvia Matsuoka Oliveira¹⁷³⁹

Introdução

A formação de professores no Brasil tem sido um campo de muitas produções e de muitos questionamentos, nos últimos vinte anos. Entre várias questões, as mais contundentes referem-se às contribuições dos cursos de licenciatura e dos programas de formação continuada na preparação de docentes para atuar na educação básica. Pergunta-se: em que medida esses cursos e programas têm auxiliado a melhoria do ensino e a aprendizagem dos alunos em sala de aula?

Essas indagações têm mobilizado os estudiosos a tentar definir quais os conhecimentos e habilidades necessários a uma atuação competente do professor e como encontrar estratégias formativas que promovam reflexão crítica e investigação sobre a prática, de modo a contribuir com a formação de profissionais autônomos e comprometidos com a qualidade da aprendizagem de seus alunos.

A busca dos saberes, habilidades conhecimentos, disposições e valores envolvidos no exercício da docência nos reporta ao estudo da profissionalidade docente. Um autor que nos auxilia no entendimento desse conceito é Morgado (2011) que situa a profissionalidade na confluência do saber profissional e da identidade profissional. O autor explica que a profissionalidade implica: capacidade de mobilizar os conhecimentos conteudinais e didáticos necessários para a ação de ensinar; compreensão do processo de aprendizagem em suas relações com a escola e a cultura; apropriação dos valores e da cultura profissional, identificação com a profissão e desenvolvimento de um sentimento de pertença ao grupo profissional. Para Morgado (2011, p.796), a profissionalidade é um processo que “constrói-se de forma progressiva e contínua, baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na profissionalização e prolonga-se ao longo de toda a carreira”. Sua perspectiva se aproxima, neste sentido, à idéia de desenvolvimento profissional, entendido como um processo contínuo de formação e de aprendizagem docente ao longo da carreira.

Interessa-nos, sobretudo, neste texto, analisar o processo de constituição da profissionalidade dos professores nos primeiros anos da docência. Estes professores iniciantes, egressos dos cursos de formação, sem o apoio da academia, experimentam a condição de “órfãos” no espaço escolar no qual estão inseridos.

Marcelo (2011) nos alerta que o período inicial da docência tem que ser considerado em sua especificidade:

[...] convém insistir na ideia de que o período de inserção é um período diferenciado no caminho de tornar-se professor. Não é um salto no vazio entre a formação inicial e a formação continuada, tem um caráter distintivo e determinante no sentido de um desenvolvimento profissional coerente e evolutivo.(p. 09).

Se aceitamos que a inserção na docência é um momento especial no desenvolvimento profissional dos professores, precisamos, por um lado entendê-los em seu processo de tornar-se professor, e por outro lado,

¹⁷³⁶ PUC SP

¹⁷³⁷ PUC SP

¹⁷³⁸ UFU

¹⁷³⁹ CEFAPRO MT

procurar introduzir nos cursos e programas de formação, conhecimentos, habilidades, competências voltadas para essa fase específica da carreira.

As principais tarefas a serem enfrentadas pelos iniciantes, segundo Marcelo (2011, p. 9) são: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhe permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional. São múltiplas as tarefas. Programas de iniciação, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento, e capacitação podem, por um lado, ajudar a reduzir o peso dessas tarefas e por outro, fazer com que os iniciantes se convençam de quão importante é envolver-se em uma dinâmica de autoformação e de participação em projetos formativos, tendo em mente um processo contínuo de desenvolvimento profissional.

Embora a questão seja considerada importante, ainda há poucas iniciativas para enfrentá-la. O relatório da OCDE (2006) que discute a profissão docente em âmbito internacional mostra que no levantamento feito em vinte e cinco países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns Estados), Coréia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e geralmente a maioria participa. Em seis países a iniciação fica a critério das escolas e em oito países não há programas formais.

No Brasil, são poucos e muito recentes os projetos voltados aos professores iniciantes e a maioria em estágio experimental. Um destes projetos é o de Residência Pedagógica, desenvolvido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo - Unifesp (Giglio, 2007, p. 3), cujo formato consiste no acompanhamento de um estudante, por um professor da universidade e um professor experiente da escola campo de estágio, durante a formação inicial. Outro projeto, com objetivo similar é o da Universidade Estadual Paulista de Rio Claro (UNESP-RC), em que os iniciantes passam por "processos de exploração do ofício" (2009:p.134).

Um estudo mais abrangente dos projetos e políticas voltados aos professores iniciantes, no Brasil foi realizado por Gatti, Barreto e André (2011) o qual localizou em apenas três municípios brasileiros políticas de inserção à docência e de aproximação universidade e escola. O estudo concluiu que essas iniciativas ainda são incipientes, embora diversificadas, buscando atender as necessidades específicas dos contextos locais e regionais.

A questão dos iniciantes também não vem recebendo muita atenção por parte dos pesquisadores da área de educação no Brasil. O número reduzido de pesquisas foi confirmado pelo levantamento de Papi e Martins (2010) a partir da análise dos textos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e análise das dissertações e teses do banco da CAPES no período de 2000-2007.

Procurando responder a esta necessidade, foi realizada uma pesquisa que buscou conhecer quais os principais desafios enfrentados pelos professores iniciantes em suas práticas cotidianas e quais elementos afetam a constituição de sua profissionalidade.

Percurso metodológico

Foram realizados quatro grupos de discussão com professores iniciantes, egressos do curso de Pedagogia, de duas universidades e de uma faculdade do interior do Estado de São Paulo, as quais serão identificadas ao longo do trabalho como Universidade T; Universidade M; e Faculdade A.

Segundo Weller (2010, p.247), o grupo de discussão favorece a obtenção de dados sem desvinculá-los do contexto dos participantes, fazendo emergir suas visões de mundo e suas representações. O interesse do pesquisador, nesse caso, não é apenas conhecer as experiências e opiniões dos participantes, mas suas vivências coletivas ou suas posições comuns acerca de um tópico. É um instrumento que possibilita reconstruir os diferentes meios sociais e o *habitus* coletivo do grupo, afirma a autora.

A discussão em grupo exige um grau de abstração maior do que a entrevista individual, pois os participantes são levados a refletir juntos e a expressar suas opiniões. Como método de coleta de dados pareceu ser muito adequado nesta pesquisa por permitir reunir professores recém formados, que estavam experimentando os primeiros anos de docência, portanto, partilhando aspectos comuns, mas ao mesmo tempo, mantendo características próprias decorrentes de suas trajetórias de vida e de escolarização, classe social, gênero, religião.

Foram realizados dois grupos na Faculdade “A”, um com seis e outro com cinco participantes, na Universidade T foram 4 professoras e na Universidade M o grupo foi composto por 10 iniciantes. Em todos os grupos havia pelo menos dois pesquisadores, um atuando como moderador e o outro como observador-relator. O registro da sessão também foi feito por meio de gravação em áudio.

As discussões foram orientadas por um roteiro, previamente elaborado, que continha uma questão de aquecimento e duas questões norteadoras que pretendiam trazer à tona as descrições, impressões e os sentimentos dos professores iniciantes sobre os principais desafios enfrentados na sua prática e uma questão de fechamento da discussão. As questões norteadoras foram: Quais os principais desafios do início da docência? Como você enfrenta esses desafios no cotidiano? A questão de fechamento retomava a condição de professor iniciante.

Apresentação e Análise dos Dados

Ao discutirem quais os principais desafios enfrentados na prática docente cotidiana as professoras iniciantes apontam uma multiplicidade de aspectos: sentimentos de ansiedade e nervosismo do primeiro dia de aula; insegurança sobre a adequação ou inadequação das suas práticas; insatisfação ou satisfação com os resultados obtidos por algumas de suas ações; desejo de responder melhor às necessidades dos alunos; falta de referência para aperfeiçoar seu trabalho de sala de aula.

Seus depoimentos evidenciam, sobretudo, que as relações empreendidas no cotidiano escolar, seja com os pais de alunos, seja com os gestores da escola, com colegas mais experientes ou com seus alunos têm peso considerável na constituição de sua profissionalidade e afetam sua identidade profissional.

Cabe-nos refletir, mesmo que brevemente, sobre o papel dessas relações em que estão envolvidos vários atores escolares, que chamaremos de “outros”, e que afetam a constituição da profissionalidade docente das professoras. A constituição social e profissional do sujeito professor não se dá no vazio, pelo contrário, é um processo permeado por relações com um outro e, conforme Vygotski (1988), o outro é constituidor

social do sujeito; complementarmente a esta ideia, é constituidor profissional também. Ao se referir aos estudos de Vygotski, Zanella (2005, p. 102), afirma que: “a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura”.

Para Wallon (1986) a construção do Eu depende essencialmente do Outro. Para este autor, o homem é geneticamente social, pois desde o seu nascimento necessita do outro para se desenvolver, e dessa forma, humanizar-se. “O indivíduo [...] é essencialmente social. Ele o é, não em virtude de contingências externas, mas devido a uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente” (WALLON, 1986, p. 164).

É no meio e, conseqüentemente no grupo, que acontecem as relações interpessoais, que se adquire a consciência de si e dos outros, que se dá a apropriação da cultura institucional. O meio constitui o indivíduo, fazendo dele um ser datado e contextualizado. (WALLON, 1986).

A relação Eu-Outro construída no meio escolar é bastante significativa. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os pares de professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.

Com base nestas considerações, os dados dos grupos de discussão foram organizados em quatro categorias, que por sua vez, correspondem às relações estabelecidas pelos professores iniciantes com o outro, ou seja, os pais de alunos, os gestores da escola, os pares mais experientes e os alunos.

1. A relação com os pais na visão das professoras iniciantes

A parceria entre professores e pais, condição fundamental para o desenvolvimento educacional dos alunos, torna-se uma “dificuldade” para o desenvolvimento profissional, principalmente de professoras iniciantes, uma vez que suas expectativas quanto a essa parceria são bastante grandes e o que eles aludem, na maioria das vezes, é a não concretização desse movimento, como se pode observar nos fragmentos a seguir:

É... pra mim eu acho que uma das maiores dificuldades não foi conhecer as crianças, trabalhar com elas, mas sim com os pais. Eu acho que é a maior dificuldade pra mim. Porque tem pais que olham pra você, conversam normal. Têm aqueles que criticam. E já aconteceu de uma mãe chegar pra mim e falar assim:” Nossa! Você é tão novinha pra dar aula pro meu filho...”. Sabe? Ficam todos criticando, mas elas (as mães) não auxiliam em nada. O menino vai atrasado, vai embora, depois nunca faz tarefa, nunca lê bilhete, nunca leva nada. (P3T)

As professoras revelam que a grande dificuldade não é trabalhar com as crianças, mas com a desconfiança dos pais dessas crianças, quanto à competência de professores iniciantes revelada pela expressão recorrente: “Você é tão novinha!”. Isso afeta as professoras na constituição de sua identidade docente, que se sentem pressionadas a provar para o outro, de que são capazes de exercer suas funções, de que estão aptas ao cargo para o qual se habilitaram.

A aprovação dos pais surge como extremamente importante para as professoras iniciantes, a ponto de revelarem que muitas ações pedagógicas possuem como objetivo chamar a atenção deles. Instala-se nesse

momento um paradoxo, na medida em que embora as professoras reconheçam que as ações educativas devem ter como referência o aluno; necessitam, pessoalmente, agradecer aos pais.

[...] eu tenho muita dificuldade com os pais, porque eles não vão às reuniões. Você faz um trabalho o ano inteiro, lindo, maravilhoso, faz portfólio, faz tudo lindo para mostrar pra quem? Bom, eu sempre faço isso primeiro pensando em mim e nas crianças, então eu faço, se eu quero fazer eu faço, compro o que preciso, porque pra mim, se for pensando nos pais [...] (P4A)

Essa necessidade que têm as professoras iniciantes da aprovação de seu trabalho gera uma cobrança recíproca entre elas e os pais, pois, embora considerem importante um trabalho articulado com os pais, não sabem como realizá-lo. Nesse momento, passam por uma fase de questionamentos sobre o seu papel e o de cada participante do processo educacional, descobrindo que esses papéis não estão tão bem definidos e/ou estabelecidos.

O que se observa é que diante de situações educativas que exigem a participação dos pais, as professoras iniciantes não se dão conta de que esse fato não as exime de intervir em sala de aula. Não há responsabilidades que sejam somente de um ou de outro, mas de ambos, uma vez que se trata de uma criança que ao mesmo tempo é filha e aluna, que vive em dois ambientes com diferentes responsabilidades.

O enfoque que trata da presunção das professoras iniciantes de que os pais são incapazes de assumir a sua obrigação de educador pode provocar uma crise na formação identitária dessas professoras, em suas crenças e expectativas, o que as impele a repensar a profissão.

No extrato que segue, a professora emite a opinião de que os alunos são mais bem cuidados na escola, do que no contexto familiar, devido a dificuldades dos pais, o que acaba afetando a criança que chega também agitada à escola.

É às vezes a criança tá melhor cuidada mesmo na escola, eu tenho um caso de uma aluna, a minha aluna estava doente, com febre. A gente ligou pra mãe, a mãe levou ao médico, mas no outro dia voltou, a menina estava sentada, ela nem levantava. A gente teve que dar comida na boca, porque ela não tinha força, coragem pra comer. Eu falei outro dia pra monitora que ajuda a gente, eu falei olha se hoje ela não tiver febre vamos deixar ela na escola mesmo, porque aqui a gente sabe que a gente vai dar comida a gente vai dar carinho se ela precisar deitar a gente vai deixar ela no colchão. (P4A)

A professora deixa transparecer sua descrença na ação dos pais e com isso, permite que reflitamos com Grossman (1999 *apud* POLONIA e DESSEN, 2005, p.309) quando afirmam haver um conjunto de crenças dos educadores que podem facilitar ou impedir a aproximação da família com a escola, pois quando não acreditam que a família, apesar de seus problemas pessoais, seja capaz de exercer suas obrigações como criar um ambiente adequado à aprendizagem da criança ou acompanhá-las, afastam a possibilidade de envolvimento da família e atribuem a si mesmos a responsabilidade única pela formação desse aluno.

A professora P2A reafirma ser uma dificuldade grande lidar com a família, principalmente, porque a família transfere as suas responsabilidades à escola, inclusive de afetividade. A afetividade como um aspecto a ser agregado a sua atuação profissional também se transforma em desafio para a professora.

Eu também acredito que seja um pouco do social, mas também afetividade, acho que falta muito afetividade pras crianças então eles chegam tem pais que tem 3, 4 até 9 filhos. Então, não tem essa,... despeja na escola todas as responsabilidades da família, acredito que seja esse também um grande desafio. (P2A)

2 O Papel das Relações com Coordenadores, Gestores e com as Normas da Instituição Escolar: contribuições ao processo de profissionalização docente

No processo de constituição da profissionalidade docente das professoras iniciantes as relações institucionais estabelecidas com gestores, coordenadores e demais atores escolares são fundamentais visto que estes podem apoiar os professores no conhecimento da cultura organizacional e no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Conforme nos apontam Placco, Souza e Almeida (2010), a responsabilidade pela organização das ações pedagógicas cotidianas, como por exemplo, o andamento do planejamento das aulas, o material necessário, a formação continuada, a orientação aos professores cabe aos coordenadores e gestores escolares.

A professora P3T revela este apoio, quando em uma situação em que não conseguia controlar as crianças, as palavras da coordenadora lhe deram uma direção:

[...] quando eu entrei primeiro dia de aula... e eu sou muito ansiosa. Tudo eu passo mal, tudo eu fico nervosa. Estava quase morrendo no primeiro dia. Desesperada. A coordenadora falou: G. calma! Calma G.! Não é assim. Aí eu fui e falei: eu vou por as crianças pra dentro da sala. Vou tirar todos os pais e fechar a porta! Por que com os pais não tem jeito! (P3T)

Como vimos, no primeiro contato da professora com a sala de aula, o sentimento que se evidenciou foi o desespero causado, segundo ela, pela ansiedade e nervosismo. Seu grande desafio naquele momento era ter domínio da sala de aula e conseguir controlar os alunos e isso só ocorreu quando a coordenadora interferiu, pedindo-lhe calma. Essa intervenção foi aceita pela professora que tomou a decisão de colocar os alunos dentro da sala de aula. Entendemos que em momentos como esse, sentir a presença do outro que lhe apoia é fundamental e pode trazer segurança ao trabalho docente.

Uma forma de demonstração de apoio às iniciantes está na devolutiva dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho feito em sala e isso pode ser entendido como interação mediada pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos, (VIGOTSKY, 1998), processo necessário na constituição da profissionalidade dos professores iniciantes:

[...] Tive que fazer todos os relatórios, de todos os alunos. Fiz. A coordenadora gostou. Então assim, estou conseguindo sabe? É isso que tá me deixando feliz. (P1T)

As professoras também destacam o valor do envolvimento da diretora da escola na resolução de problemas, principalmente os relacionados às questões da indisciplina que, como é sabido, acabam por ocupar grande parte do tempo e dos esforços dos professores. Tal envolvimento se caracteriza, conforme Libâneo (2009), como competência específica e liderança efetiva e reconhecida da direção da escola. O autor argumenta que as escolas são unidades sociais em que o trabalho sendo desenvolvido conjuntamente e as intenções constituídas pelo conjunto de profissionais, faz com que todos se responsabilizem pelo alcance de seus objetivos e metas.

Neste sentido, ao colaborar com as professoras na resolução dos problemas da indisciplina, a diretora propicia a elas, em específico às iniciantes, orientação sobre como proceder e maior segurança na condução do trabalho educativo.

Além das relações com os gestores e coordenadores, as relações com os pares são determinantes na constituição da identidade e da profissionalidade docentes. A relação Eu-Outro, construída no meio escolar é bastante significativa. A oportunidade de troca de informações e impressões entre os professores é um dos pontos fundamentais para o reconhecimento do Eu através da visão do Outro.

Para os professores iniciantes, os momentos de troca com os pares podem ser muito significativos, seja quando eles elegem um colega para pedir ajuda e para tirar dúvidas, seja quando têm oportunidade de se reunir com professores mais experientes e discutir com eles questões da sala de aula ou da escola, o que pode minorar suas angústias e insegurança e ajudá-los a enfrentar os desafios da prática cotidiana.

As professoras revelam que precisam ouvir uma profissional mais experiente que lhes dê atenção não apenas em relação ao aspecto didático, mas afetivo também. As iniciantes, tomadas pela insegurança do primeiro emprego, necessitam de conforto emocional, de orientação para saberem se estão ou não encaminhando seus esforços na direção adequada. Necessitam de alguém que as ajude a refletir sobre a sua prática. Vejamos o que diz uma das participantes do grupo.

[...] é...como primeiro ano eu até, às vezes, converso com outras pessoas que já tão é... dando aula há muito tempo e pergunto: "o problema sou eu ?" Eu tenho... eu chego a pensar que eu não tenho estratégia, que eu não tenho didática... eu cheguei até já pensar em desistir. Falei: "Não é possível! O problema sou eu não são as crianças." A minha amiga falou : " não C. !" (Ela já dá aula faz uns 5 anos) ela falou : "É o seu primeiro ano, todas crianças são novas na escola, elas nunca estudaram nessa escola, então você tem que esperar mais por alguns anos pra você ver mesmo se é você ou é a sala. Às vezes, você pegou uma sala muito agitada e o problema não é você, entendeu? Então é... tenta ler mais, procurar mais saber como é. lidar com as crianças dessa idade, mas não desista agora!"(P2 T)

Neste extrato a professora mais experiente ajuda a iniciante a refletir sobre a realidade e a não se culpabilizar. Há uma mensagem de incentivo e encorajamento para que ela siga no enfrentamento dos desafios que lhe são postos na sala de aula. Por outro lado, as iniciantes também destacaram situações em que o grupo acentuou e expôs ainda mais as fragilidades das iniciantes. Uma das queixas refere-se à falta de apoio das demais professoras em relação ao planejamento do semanário que a iniciante deve apresentar para o grupo, como parte da dinâmica em que cada professora daquele ano ou turma submete à apreciação das colegas e, posteriormente, da coordenadora do segmento.

3 A Relação com o Aluno - um Forte Estruturante da Ação Docente

A docência caracteriza-se, essencialmente, pelo ato de ensinar algo a alguém, o que supõe a interação entre aquele que ensina (professor) e aquele que aprende (aluno). Essa relação interativa que ocorre no processo de ensino e de aprendizagem oportuniza a aprendizagem não só por parte do aluno, mas também do professor, que numa relação dialética também aprende enquanto ensina.

Assim, o contato com o aluno, na escola e na sala de aula, permite ao professor iniciante reconhecer e interagir com a realidade escolar e com as questões que o envolvem. Permite ao professor rever conceitos aprendidos e buscar novas formas de atuação em função das situações vividas no dia a dia da sala de aula, conforme aponta a fala da P8M.

(...) a gente leva pra sala de aula esse conhecimento que falei da faculdade, Piaget, Emilia Ferreiro, tudo a gente vai levando, leva o conhecimento dos professores também. A gente vai usar a técnica dos professores, que os nossos professores usaram na sala de aula com a gente, na sala de aula com os alunos, coisas da nossa vida pessoal que influenciam na aprendizagem do aluno. Às vezes me pego falando coisas que a minha professora de primeiro ano falava pra mim: “olha eu tenho olhos nas costas” (Risos) e, sabe os alunos vão aceitando e você vê que está dando certo... Você vai utilizando até você se construir ali na sala de aula, não é só você dando aula né, você tem todo o conhecimento em volta...

Além dos conhecimentos acadêmicos, obtidos no curso de graduação, a P8M faz menção aos conhecimentos adquiridos na convivência e relação com seus professores, seja na graduação ou na educação básica, enfatizando o peso da interação entre professor e aluno na aquisição direta e indireta, formal e informal de conhecimentos, os quais, neste caso, servem de suporte no processo de constituição de sua identidade profissional.

Para Gatti (1996) a constituição da identidade profissional ocorre sob a influência de fatores internos e externos ao professor. Para a autora, a constituição identitária se dá pelo embate da subjetividade – forma como o indivíduo sente, vê e percebe o mundo e a profissão; e a objetividade – estruturas sociais que em diferentes tempos e lugares estabelecem políticas de identidade. Assim, a identidade profissional ancora-se em um tempo e em um espaço e se transforma nas e pelas relações sociais que o indivíduo estabelece na sua vida pessoal e profissional.

Ao interagir com o aluno, os professores se deparam com os desafios que cercam o processo de apropriação de conhecimentos por parte dos alunos e com as formas e estratégias próprias de cada um para aprender. As necessidades de aprendizagem dos alunos mobilizam a reflexão, por parte dos professores, acerca dos ritmos diferentes, das características e da história de cada aluno e os levam a buscar formas próprias de ensinar, de modo a conseguir êxito na aprendizagem, conforme sinalizam as falas a seguir:

Olha se aquele aluno não aprende de uma forma, ele não aprende da forma que seria o ideal, que seria o bom, ele aprende no método mecânico, você vai ensinar o método mecânico pra ele, se é isso ou dessa maneira que ele aprende, se é no BA BE BI BA BU BÃO que ele vai aprender, se funcionar pra ele o importante é que ele aprenda. Agora, se não deu certo, de repente dá de outro, então o importante é o desenvolvimento do aluno. E não tem essa de não assim, ai não pode isso, não porque isso aí é pecado, não é isso, não é bem assim... (P3M)

Nas situações concretas, os professores percebem que há certos conhecimentos que são adquiridos na prática. De acordo com Marcelo (2010) isso ocorre principalmente no primeiro ano de docência, quando os professores iniciantes estão em um processo de sobrevivência, descoberta, adaptação, aprendizagem e transição. São múltiplas aprendizagens que oscilam entre o choque da realidade e as descobertas da profissão. Alguns depoimentos das professoras iniciantes podem ilustrar este momento, no primeiro contato com as crianças:

Então eu cheguei lá sorridente, meus aluninhos, toda orgulhosa, três horas de viagem da minha casa até lá (...).Cheguei lá toda sorridente, quando eu vi aquela turma, e pior é que eles faziam assim, é com essa que a gente vai aprontar... Estava na cara deles sabe, essa é ótima pra gente aprontar (Risos). Mas no caso deles foi rebeldia, porque eles pensaram, é mais uma, mas uma que vai chegar aqui, vai gritar, vai colocar de castigo e nós não vamos pro parque e vai embora no outro dia [P2M era a oitava professora da turma em menos de um

ano]. Gente foi um sofrimento terrível, eu lembro, olha que terror: Lá no fundo [da sala] tinha as carteiras e os colchões de solteiro, eram doze colchões de solteiro, porque eram vinte e quatro crianças e eles dormiam de dois no colchão, um cheirando o pé do outro, então eles ficaram, tão felizes, eu prefiro acreditar que tenha sido isso, eles foram todos pro fundo da sala, cadeira caindo, eles se atropelando, parecia que o mundo estava acabando. (...) Eu chorei, chorei, eles pegaram e jogaram tudo (...) a intenção era jogar em mim (...) Eu achava que criança daquela idade [quatro e cinco anos] era tudo bebezinho, chuchuquinho, era muito tranquilo, eu fui com a certeza que eles iam ser bonzinhos, calminhos, tranquilinhos (...) (P2M)

Os relatos explicitam muito bem os desafios que os iniciantes enfrentam no exercício da docência, ao serem testados em sua autoridade, ao terem que contemplar a diversidade presente nas salas de aula e encontrar estratégias que mobilizem todos os alunos. Ao se depararem com estas situações, os professores se vêem frente ao inesperado. Surpreendem-se face às suas expectativas, ao imaginado, às suas representações sobre aluno (*eram tudo chuchuquinhos, bonzinhos, tranquilinhos*), sobre professor (*fazer uma aula que seja interessante*) e sobre a relação professor aluno. Os relatos mostram que ao terem que intervir nestas situações que consideram problemáticas, eles se sentiram despreparados. O que fazer? Como Agir?

Eles se reportam aos saberes da formação inicial e às concepções românticas formadas neste período. Reconhecem que a prática, o contato com os alunos, exige a construção de novos saberes e um repensar constante, para criar novas formas de atuar, conforme apontam as falas a seguir:

Então eu acho que a graduação deixa a gente muito sonhadora, eu acho que eu só descobri que eu queria ser professora depois, depois de um tempo, aí a gente fica sonhando com tantas coisas, um futuro feliz, as crianças perfeitas, a aula perfeita, que nem sempre a aula é perfeita, a gente, por mais que saia tudo certo, por mais que a gente consiga executar tudo que se propôs, os objetivos, que você fala caramba atingi os objetivos, você pode melhorar ainda mais, se amanhã ou depois você pega esse seu projeto e você aprimora, você executa com outro público você vai ver a necessidade que você tem, tem uma necessidade grande inclusive de você melhorar outras coisas, porque o que foi bom atingiu aquela criançada no ano anterior, não vai atingir essas, então eu preciso melhorar, incrementar, e trazer novidades porque eles são muito espertos, muito. (P2M)

O contato direto com os alunos e a relação que os professores estabelecem com eles em situações de ensino e de aprendizagem evidenciam o quanto as atitudes dos alunos frente às atividades propostas pelo professor podem gerar sentimentos ambíguos, ora de prazer ora de frustração e descontentamento:

Tem momentos que eu falo: "Nossa! Eles estão tão calmos. Tão fazendo atividade." Aí me dá o prazer, sabe? De quando a gente planeja a atividade e quando você vai executar, acontece exatamente daquele jeitinho que você queria. Você vê que eles tão curtindo fazer atividade. (P3T)

(...) eu fiquei muito frustrada porque eu comecei uma atividade que eu achei que ia ser um bela atividade, vai dar super certo e saiu uma droga. Aquilo acabou com meu dia, meu Deus eles acabaram comigo, porque eles não conseguiram fazer (...) É assim, a gente sabe, quando uma coisa dá certo você sai da escola feliz, quando não dá certo você sai triste de lá, e você sai querendo buscar, acertar, eu errei, de repente não fui eu que errei mas a atividade não chegou do jeito que eu queria que chegasse neles... (P5M)

De acordo com Vygotsky (1989;2007) a interação social é essencial para que ocorra a aprendizagem, uma vez que a aquisição do conhecimento é resultado de uma ação partilhada e do processo de mediação entre sujeitos. Essa interação permite a resignificação das ações dos sujeitos tanto do ponto de vista dos alunos como dos professores, que numa relação mútua modificam o outro e a si mesmos. A preocupação com as

atividades bem sucedidas revela o interesse dos professores em aprimorar os processos de mediação a fim de atingir as expectativas de aprendizagens dos seus alunos, os quais, a todo momento, pela forma como respondem as atividades e pelas suas atitudes, são o termômetro de que as ações propostas pela professora lograram êxito ou não.

A constituição da identidade profissional e a forma como ela ocorre, interfere diretamente nas relações que se estabelecem no contexto escolar e social. Vale ressaltar que a constituição da identidade docente, envolve, além dos modelos presentes na trajetória pessoal e social, os processos formativos adquiridos nos cursos de formação de professores e as discussões que neles se estabelecem; bem como a atividade docente realizada no dia a dia da escola, no contato com os alunos; as contradições e situações vividas na instituição escolar.

Outro aspecto a ser ressaltado acerca da importância da relação do professor com o aluno na constituição da profissionalidade docente é a resignificação dos conhecimentos ensinados. O processo de mediação supõe interação entre alunos e professores de forma direta e indireta, seja nas explicações, seja nas ações do professor perante aos alunos ou vice e versa.

A sinalização, na prática, por parte dos alunos, das situações e conteúdos aprendidos é recebida pelos professores com satisfação, como se tivessem cumprido o seu dever. Ao mesmo tempo, servem de ponto de reflexão sobre as formas de atuação profissional com os alunos no dia a dia da sala de aula, conforme apontam as falas a seguir:

Esses dias eu fui explicar uma atividade e sentei na mesa. Aí tô explicando a atividade daí o aluno virou e falou assim: “Pro, não pode sentar em cima da mesa. Lembra? A gente não pode, por que que você pode?” Falou assim pra mim. Falei: “Ah! Parabéns! Você foi o único que adivinhou. Era uma pegadinha. Queria ver quem tava prestando atenção na professora.” (risos) Aí levantei e falei: “Parabéns! Viu? Sozinho. Ele é o único que tava prestando atenção. Aí falei gente, olha só né? É aquilo. Você cobra uma coisa... como é que você cobra uma coisa e faz outra?” (P5T)

O professor, enquanto profissional do ensino, cuja especificidade é fazer com que o outro aprenda, é tido como referência para os alunos, que direta ou indiretamente, representam e expõem os conhecimentos aprendidos ao longo da sua escolarização por meio da verbalização ou de ações diárias, como no caso dos alunos que representam as professoras ou as corrigem em função do que lhes foi ensinado. Nota-se assim, que as interações e a relação que se estabelece entre professor e aluno na escola e na sala de aula não só revelam as formas com que o ensino e a aprendizagem ocorrem como também nos permite avançar na ideia de que a qualidade dessas relações é de grande importância não só para a reflexão acerca da prática pedagógica como também para os processos de constituição da identidade profissional docente.

Considerações Finais

Ainda há muito a se conhecer a respeito dos anos iniciais da docência, principalmente no que se refere às formas de constituição da profissionalidade docente frente às dificuldades postas por esse período, somados às condições de trabalho, aos valores e crenças da coletivo profissional, sem desconsiderar a dimensão coletiva e individual do desenvolvimento profissional. Olhar para o docente e sua forma de atuação profissional exige que sejam considerados os elementos subjetivos presentes na constituição da

docência. Requer ainda, a compreensão de que enquanto sujeito essencialmente social, o docente é afetado pela instabilidade e ambigüidade presentes nos ambientes de trabalho e na atividade profissional que realiza.

Um aspecto que ficou muito evidente na análise dos dados foi a importância do apoio pedagógico, afetivo, cognitivo aos professores iniciantes, seja pelos pares mais experientes, seja pelos gestores e coordenadores da escola. Os professores se ressentem de que, em geral, não contam com o suporte da direção ou da coordenação pedagógica, sentindo-se “órfãos” em momentos de dúvida ou de dificuldades na condução do trabalho de sala de aula. Esta é uma questão de política pública e de política institucional. Ainda que os estudos mostrem o importante papel dos gestores e dos coordenadores pedagógicos no sucesso da educação escolar, as medidas concretas para sua efetivação estão bem distantes. Embora, como defende Imbernón (2009) o trabalho coletivo na escola seja considerado um fator essencial no desenvolvimento do novo profissionalismo docente, o que se encontra efetivamente é o trabalho solitário nas escolas. A comunicação e interação entre os professores deveria ser prioridade dentro de cada instituição escolar, deveriam ser criados espaços que oportunizassem as trocas, que caminhassem na direção de trabalhos e projetos cooperativos ou colaborativos, que unissem em objetivos comuns as forças e ideias dos professores. Sabendo-se que as instituições mais bem desenvolvidas o são porque permitem e valorizam as trocas entre seus professores, reforça-se a questão: por que as escolas não estimulam as trocas? Por que não dão a devida atenção ao professor iniciante?

Referências

- GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S., ANDRÉ, M. E. D. de A. A. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011
- GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.98, p.85-90, ago, 1996.
- GIGLIO, C. M. B. Cadernos de Residência Pedagógica: primeiro segmento do Ensino Fundamental. São Paulo, vol. 2, UNIFESP, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. In: Presente! Revista de Educação, CEAP-Salvador (BA), 2009, jan/abr., 2009.
- MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores. Vol. 3, n. 03, ago-dez. 2010.
- MARCELO GARCIA Políticas de inserción em la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Documentos PREAL. Março, 2011.
- MARIANO, André Luis Sena. A Pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características. 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2007.
- ANPED - Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 11 jul. 2007.

- MORGADO, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: Sentidos e (im)possibilidades. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, vol.19, n° 73, pp.793-811.
- OCDE. (2006). Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Editora Moderna, 2006.
- PAPI, S. e MARTINS, P. L. Professores Iniciantes: as pesquisas e suas bases teórico-metodológicas. Linhas Críticas, v. 15, n. 29, 251-269, 2010
- PLACCO, V. M. de S.; SOUZA, V. L. T.O.; ALMEIDA, L. R. de. Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, 2010, p. 227-287. Disponível em www.fvc.org.br/pdf/coordenador-apresentacao.pdf <acesso 15/10/2012.
- POLONIA, Ana da C. e DESSEN, Maria A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. Revista Psicologia Escolar e Educacional, Brasília-DF, vol 09, no. 2, 2005.
- ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente: o tempo e o modo de uma transformação. Texto apresentado no X CEPFE, Águas de Lindóia, 2010.
- SARTI, Flávia Medeiros. Parceria Intergeracional e formação docente, Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 25, no 2, pp. 15-43. Ago/2009.
- VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Martins Fontes, 2007.
- WELLER, W. (2010). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método in. Weller, Wivian & Pfaff, Nicolle (Orgs). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática (pp.241-260). Petrópolis: Vozes.
- WEREBE, M.J.G.; NADEL-BRULFERT, J. (orgs). Henri Wallon. São Paulo: Ática, 1986
- ZANELLA, A.V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. Psicologia & Sociedade; 17 (2): 99-104; mai/ago. 2005.

A condição docente: o caso de quatro professores de matemática em início de carreira

Adair Mendes Nacarato¹⁷⁴⁰

Resumo

Este trabalho refere-se a uma pesquisa realizada no período 2010-2012 que teve como foco a constituição profissional do professor de matemática. Foi realizado um estudo longitudinal com quatro professores do estado de São Paulo/Brasil, em início de carreira (três professoras e um professor). Para a produção de dados, foram utilizados dois instrumentos que se articulam metodologicamente: a entrevista narrativa e os grupos de discussão. Cada professor passou por duas entrevistas narrativas e participou de cinco grupos de discussão. Nas entrevistas narrativas os professores puderam falar de suas trajetórias de formação, dos desafios e dificuldades enfrentadas e das conquistas até chegar ao ensino superior, como vêm enfrentando os desafios da prática docente e as formas encontradas para buscar o desenvolvimento profissional. Nos grupos de discussão eles narraram, discutiram e refletiram sobre os principais problemas que enfrentam nos cotidianos escolares, dado o estigma que os marca: professores em início de carreira. O referencial teórico apoiou-se nos estudos histórico-culturais e gêneros profissionais (Yves Clot; René Amigues; Daniel Faïta; Anna Rachel Machado), entremeados pelos gêneros discursivos (Mikhail Bakhtin), pela condição docente (Tenti Fanfani) e pelas transformações no mundo do trabalho (Dalila Oliveira). A análise centrou-se no início da carreira docente e as condições de trabalho docente. Os professores narraram as dificuldades enfrentadas no início de carreira: a condição de professor eventual que exige dar aula de qualquer disciplina; a instabilidade profissional, visto que eles são desligados dos sistemas de ensino a cada final de ano e, só retornando no início do ano seguinte, se obtiverem boa classificação no processo seletivo que é realizado anualmente; a falta de apoio nas escolas e a descrença nas suas capacidades como professores, por parte dos colegas e gestores; a falta de formação continuada, principalmente para lidar com os casos de inclusão. Cabe a eles próprios buscarem formas de lidar com a complexidade que enfrentam na profissão. Dessa forma, pode-se dizer que as condições que eles enfrentam não condizem com as necessidades da atividade docente, o que traz sérias implicações para as constituições de suas identidades e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional. Ou eles resistem e criam táticas de sobrevivência na profissão, ou dela desistem. Nessa perspectiva, os resultados dessa pesquisa corroboram outras que evidenciam o quanto as transformações no mundo do trabalho têm interferências diretas no trabalho docente e que este não pode ser analisado sem levar em consideração as transformações na sociedade e no próprio sistema educativo, as quais colocam em crise as identidades coletivas dos professores e o gênero profissional.

Palavras-chave: constituição profissional; professor de matemática; início de carreira; trabalho docente; desenvolvimento profissional.

¹⁷⁴⁰ Universidade São Francisco

Introdução

Este trabalho insere-se numa pesquisa mais ampla, com apoio financeiro do CNPq, que visou analisar a constituição profissional do professor de matemática. Foi realizado um estudo longitudinal, durante três anos (2010-2012) com quatro professores (três professoras: Flávia, Kátia e Nívea; e um professor: Alex) em início de carreira.

Desde início da pesquisa já começaram a se evidenciar as condições de trabalho desses professores: sem turmas específicas, eles atuavam como professores substitutos na rede estadual de São Paulo/Brasil, ou na rede do município de Itatiba/SP. Dessa forma, esse passou a ser o foco central da pesquisa.

O presente texto está organizado em três seções: inicialmente trago algumas reflexões teóricas sobre a condição docente, apontando para algumas transformações no mundo do trabalho; em seguida apresento os procedimentos metodológicos da pesquisa; e, na última seção, apresento os quatro casos dos professores e suas condições de trabalho. Finalizando apresento algumas considerações sobre essas condições.

A condição docente: algumas reflexões teóricas

A temática desta pesquisa aproxima-se, no campo educacional, das discussões sobre o trabalho docente. Na maioria delas, encontram-se referências aos estudos de Tardif & Lessard (2005). Esses autores, numa abordagem sociológica, descartam a ideia de que o ensino é visto como uma ocupação secundária e defendem que “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (Tardif & Lessard, 2005, p. 17). Para a defesa dessa tese, eles analisam as transformações ocorridas com o trabalho e destacam que as profissões que têm seres humanos como “objeto de trabalho” vêm ganhando *status*. Isso porque o trabalho docente é visto como “trabalho interativo” e “o trabalho interativo parece um dos principais vetores de transformação atuais da organização socioeconômica das sociedades modernas avançadas” (p. 20). O trabalho do professor se apoia nas interações que este estabelece com os alunos e os demais atores escolares. No entanto, “o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado” (p. 23), e as pesquisas sobre esse tipo de atividade, na maioria das vezes, são realizadas a partir de abstrações.

Compreender as condições concretas nas quais ocorre a atividade do professor implica compreender a nova organização da escola e do trabalho escolar. Para Oliveira (2007, pp.356-357), tal organização é decorrente das reformas implantadas nos últimos anos.

Essa nova organização escolar reflete um modelo de regulação educativa, produto de novas articulações entre as demandas globais e as respostas locais. Por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica, as escolas têm adquirido maior flexibilidade e autonomia, mas também têm respondido a uma demanda crescente de atividades e responsabilidades. A autonomia da escola resulta também em maior autonomia dos envolvidos, em especial, os professores. Esse modelo regulatório tem levado à intensificação e auto-intensificação do trabalho (Hargreaves, 1998), por meio da mobilização da subjetividade dos trabalhadores (Ball, 2002), que se sentem auto-responsabilizados por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno ou da escola.

Como analisa a autora, essa autonomia atribuída aos professores vem implicando a assunção de tarefas que extrapolam as atividades em sala de aula: participação em reuniões pedagógicas e da gestão escolar, planejamento pedagógico, atendimento a alunos de inclusão, aulas de reforço, preparação dos alunos para as avaliações externas, dentre outras. Portanto, trata-se de uma autonomia prescrita, e não da almejada pelos professores, aquela que foi objeto de lutas históricas. Assim, a aparente autonomia para decidir sobre o seu trabalho do dia a dia tem custado muito aos professores. “É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas” (Oliveira, 2007, p. 369). Os professores pagam a conquista da autonomia com a intensificação do trabalho docente, o qual é controlado e regulado pelos diferentes sistemas públicos, principalmente pela cultura avaliativa que atualmente predomina no sistema educacional.

Outra perspectiva interessante de análise do trabalho docente vem do campo da ergonomia, originária do contexto francês. No início da década de 1970, a ergonomia veio a se fortalecer, e os trabalhadores passaram a contestar os modelos taylorista e fordista de organização do trabalho. As pesquisas demonstraram “como o objetivo taylorista de se prescrever as tarefas dos trabalhadores em seus mínimos detalhes era totalmente inexecutável, dada a inevitável distância entre a prescrição e a atividade real do trabalhador” (Machado, 2007, p.86).

O trabalho docente é mediado pelo gênero da atividade profissional, ou seja, por um conjunto de normas e prescrições que constroem a realidade da atividade docente. Clot (2006, p. 97) analisa a tríade segundo a qual a atividade docente está dirigida: “atividade dirigida pelo sujeito, para o objeto e para a atividade dos outros, com a mediação do gênero”. Cada um dos polos dessa tríade traz em si conflitos, contradições. “A atividade real de trabalho consiste em ultrapassar as condições existentes no interior desses três pólos de determinação, bem como entre eles. É preciso partir da análise dos obstáculos da atividade dirigida e buscar compreender como os sujeitos tentam escapar a esse empecilho”. (p. 99). Na sua análise, o autor considera que a atividade precisa incorporar o não realizado também. Segundo ele:

a atividade deixou de estar limitada ao que se faz. O que não está feito, o que se pretendia fazer, o que deveria ser feito, o que teria sido possível fazer, o que deve ser feito e mesmo o que se faz sem querer fazer, é acolhido na análise da atividade, esclarecendo seus conflitos. O realizado deixou de ser monopólio do real. O possível e o impossível fazem parte do real. (Clot, 2010, p. 149).

Tal perspectiva torna complexa, sem dúvida, a pesquisa sobre a atividade profissional do professor, que extrapola aquilo que acontece na sala de aula. Não basta apenas considerar que o professor precisa dedicar um tempo fora da sala de aula para planejar, corrigir trabalhos de alunos, preparar avaliações, participar de reuniões pedagógicas, atender alunos e pais. No âmbito da atividade, há que atentar para todos os aspectos apontados pelo autor. “As atividades do professor se realizam, portanto, em um espaço já organizado [...] não definido por ele próprio, mas *imposto* por uma organização que pode ser *oficial*, e advir, por exemplo, do projeto do estabelecimento escolar, ou *oficiosa*, mas igualmente efetiva, como os *conselhos de classe*. (Souza-e-Silva, 2004, p. 89-90, grifos da autora). Nessa mesma perspectiva, Amigues (2004) considera ser o trabalho do professor uma atividade dirigida aos alunos, à instituição que o emprega, aos pais e aos demais profissionais da escola. Trata-se, pois, de uma atividade coletiva. Se, por um lado, ele recebe prescrições advindas dos diferentes sistemas de ensino, por outro, ele também se autoprescreve tarefas; sua atividade é ao mesmo tempo regulada, mas também de invenções de soluções.

Machado (2007) complementa essas ideias, destacando que o trabalho do professor vai além da sala de aula, incluindo o planejamento e a avaliação. Essa autora amplia a tríade proposta por Yves Clot e acrescenta, dentre outros elementos, os artefatos simbólicos ou materiais, os quais são indispensáveis para o desenvolvimento pleno do trabalho do professor, com efeitos positivos para si mesmo. Tais artefatos – que se poderão tornar em instrumentos – são necessários para que o professor: a) reelabore, em seu planejamento, as prescrições, readaptando-as ao seu contexto e ao perfil dos alunos; b) organize as formas de agir, de acordo com cada momento da sua atividade em sala de aula; c) aproprie-se de artefatos, “transformando-os em instrumentos *por si e para si*, quando os considera úteis e necessários para seu agir” (Machado, 2007, p. 94, grifos da autora); d) selecione os instrumentos adequados a cada situação; e) utilize os modelos de agir construídos pelo coletivo dos professores; e f) encontre soluções para os conflitos que surgem na sua atividade.

Destaca-se, ainda, na abordagem desses autores, o conceito de gênero (na perspectiva de Mikail Bakhtin) profissional. Clot (2010, p. 119, grifos do autor) aponta que, entre a atividade prescrita e a real, há o gênero social do ofício, o gênero profissional, isto é, “as “obrigações” compartilhadas pelos que trabalham, para conseguir trabalhar, frequentemente, apesar de todos os obstáculos e, às vezes, apesar da organização prescrita do trabalho”.

No caso específico da atividade docente, esta se insere na própria história da formação docente e está sujeita, a cada momento histórico, às condições de trabalho impostas a esse grupo profissional, quase sempre emanadas dos sistemas de ensino e das políticas públicas. Nas últimas décadas, essas políticas vêm provocando a intensificação da atividade profissional do professor.

O gênero da atividade docente é conhecido desde o ingresso do sujeito nos processos de escolarização. As formas de agir e de conduzir uma sala de aula são apropriadas ao longo das trajetórias estudantis. A escola é uma esfera de circulação de discursos pedagógicos (Bakhtin, 2003), os quais vão sendo apropriados e ressignificados pelos diferentes atores escolares.

O que se questiona é até que ponto muitas dessas práticas são naturalizadas e raramente se tornam objetos de reflexão pelos professores. O que, de fato, constitui a atividade profissional do professor? Quais estilos profissionais caracterizam essa atividade? Em quais condições essa atividade ocorre? O que caracteriza a profissão docente?

Autores como Lüdke e Boing (2004, 2007) e Tenti Fanfani (2007), dentre outros, ao analisarem as condições da profissionalização docente, consideram que essa discussão não pode ser dissociada da análise das transformações na sociedade e no próprio sistema educativo, que colocam em crise as identidades coletivas dos professores. Para Tenti Fanfani (2007, p. 336):

Existen una serie de cambios sociales que, junto con las transformaciones acontecidas en los sistemas educativos, interpelan el trabajo de maestros y profesores de educación básica. Estas transformaciones constituyen el telón de fondo sobre el que se desenvuelve la lucha por la renovación de la identidad docente.

Nessa mesma perspectiva, Lüdke e Boing (2007, p.1189) alertam:

o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente, fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos. O problema de a escola pública estar sendo ou deixando de ser pública não é fato isolado. Algo semelhante está se passando com as diversas instituições e serviços públicos. O

fenômeno tem a ver com as mudanças no mundo do trabalho e emprego, que tentam submeter também os servidores públicos a um tipo de gestão inspirado na lógica de mercado. Regulação, controle e avaliação por competências não são exclusivos do trabalho docente, embora se tornem duplamente problemáticos quando aplicados a ele.

Essas transformações vêm afetando diretamente a constituição da identidade profissional dos professores e de outros grupos ocupacionais. Mas a docência vem sofrendo mais com essas transformações. Como analisam Lüdke e Boing (2004, p. 1168), isso é decorrente do fato de que

dentro do magistério a questão da identidade sempre sofreu as injunções decorrentes de uma certa fragilidade, própria de um grupo cuja função não parece tão específica aos olhos da sociedade, especialmente no caso dos professores do ensino elementar, a ponto de levar certos adultos a pensarem que qualquer um deles pode exercê-la. [...] também concorre para essa fragilidade, assim como o crescente número de mulheres, o que alguns autores consideram um traço das ocupações mais fracas, ou, no máximo, semiprofissões.

Vale, ainda, ressaltar, como uma questão específica do contexto do estado de São Paulo, que o estudante de graduação assume aulas em caráter eventual, para qualquer disciplina, independentemente da licenciatura que esteja cursando. Isso também o coloca em confronto com o repertório de saberes que caracterizam os diferentes grupos ocupacionais. O que é preciso conhecer para ser professor? Quais são os saberes inerentes à atividade docente? Essas são questões de pouca relevância para as políticas públicas em educação.

Para Lüdke e Boing (2007, p. 1193, grifos dos autores), a ergonomia, no campo da educação, visa “à eficácia do próprio trabalho, desvendando aspectos decisivos do ‘saber-ensinar-bem’ e da própria transmissão desse saber na formação inicial. Mesmo em condições frágeis, o professor pode obter êxito em algum aspecto do seu trabalho que merece ser estudado”. Há sempre a possibilidade de invenção, de criação.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa iniciou-se em 2010 e foi concluída em dezembro de 2012 e contou com a colaboração dos professores Alex, Flávia, Kátia e Nívea.

O material empírico foi produzido utilizando-se dos recursos metodológicos da entrevista narrativa e dos grupos de reflexão. Foram realizadas duas entrevistas narrativas individuais com cada um dos colaboradores. A primeira delas (início de 2010), sob a abordagem da narrativa autobiográfica (SCHÜTZE, 2010), tinha como objetivo obter dados da história de vida e de formação desses professores, pois eu partia da hipótese de que o professor, nos seus primeiros anos de docência, reproduz práticas que vivenciou como aluno. A segunda entrevista com eles foi realizada ao final de 2011 e visava a provocar reflexões sobre os dados já obtidos durante os anos de 2010 e 2011 nos grupos de discussão, bem como captar quais os sentidos que esses professores atribuíam ao ofício docente, após todas as dificuldades e os enfrentamentos pelos quais tinham passado. Ou, quem sabe, possibilitar novas reconstruções das experiências vividas e novas projeções para o futuro profissional.

Entre uma entrevista e outra, o contato com os professores foi por meio de encontros do grupo para discussão de temáticas que faziam parte de seus cotidianos profissionais. Os grupos de discussão (Weller,

2006), como método de pesquisa, vêm das pesquisas sociais, especialmente aquelas que trabalham com jovens. No entanto, alguns pesquisadores vêm utilizando esse método em pesquisas de formação docente, com as devidas adaptações, uma vez que os professores pertencem a um grupo típico de profissionais, com interesses, tensões e problemáticas comuns. Fazem parte de um gênero profissional (Clot, 2010). Assim, o grupo passa a constituir um espaço onde os professores podem falar de seus problemas, de suas experiências, das inseguranças. Foram realizados cinco grupos de discussão. Neles, tivemos “conversações densas” (Cochran-Smith & Lytle, 2002), discussões norteadas por questões postas por mim ou que emergiram das próprias discussões – em encontros anteriores ou durante o próprio encontro.

Nesse movimento vivido pelo grupo, a posição do colega, do outro que me vê do seu ponto de vista, é que possibilita a tomada de consciência de minha própria identidade. Os discursos que circulam num grupo possibilitam novas apropriações, novas formas de conceber a profissão docente. Assim, esses professores levavam para o grupo não apenas suas palavras, mas as dos pares, os discursos pedagógicos que circulam nas escolas e que são peculiares à atividade docente. Nessa troca, novos discursos são produzidos, novas reelaborações são engendradas. Como afirma Bakhtin (2003, p. 294-295), cada enunciado nosso “é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de apercentabilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Foram realizados cinco encontros do grupo de discussão.

A condição docente do professor em início de carreira

Os quatro professores colaboradores desta pesquisa são licenciados em matemática pela Universidade São Francisco – instituição privada de ensino superior. Eles têm em comum:

- todos são de famílias de baixo poder aquisitivo e só conseguiram cursar a licenciatura por terem recebido bolsas de estudo;
- todos iniciaram a profissão como professores eventuais. Trata-se de uma categoria profissional existente nas redes de ensino de alguns municípios e estados brasileiros. Cada escola tem um cadastro de docentes disponíveis para assumirem aulas e, no caso de ausências de professores, aqueles inscritos são chamados para substituírem. O problema é que na maioria das vezes o professor eventual é chamado para cobrir faltas de colegas em qualquer disciplina e não naquela para a qual ele está se formando ou é formado. O depoimento de Alex ilustra essa situação:

Você vai pra escola e substitui todas as matérias. Não é específico só em Matemática. Muitas vezes, eu tinha lá duas aulas de Matemática, mas a escola me colocava pra substituir Inglês, que tinha oito aulas. Então você não escolhe. Eles ligam para você, mas nem avisam a matéria para a qual vocês está indo substituir. Você chega à escola e ouve: “entra em tal sala”. E, se você quiser saber a disciplina, você tem que perguntar. Se você não perguntar, você vai entrar na sala e não vai saber nem o que está se tratando ali.

- todos atuaram como professores de classes de reforço em matemática. São classes organizadas com alunos que apresentam defasagens conceituais e frequentam aulas no contraturno do horário regular. Muitas vezes essas classes são organizadas com alunos de diferentes séries.

Os estudos sobre os professores iniciantes na carreira apontam que a eles são atribuídas as turmas mais difíceis – no caso, todos trabalharam com turmas de reforço. Daí já cabe um primeiro questionamento: qual o repertório de saberes que esses professores tinham que lhes possibilitava trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade? Além disso, o que mais marcou esses professores foi a forma como essas turmas eram organizadas, o descaso de algumas escolas com elas e, principalmente o desinteresse dos alunos. Por exemplo, na turma de Flávia, os alunos não compareciam às aulas.

As aulas foram atribuídas a mim e eu peguei. Eu estou na escola desde o primeiro dia. Só que os alunos não vão. [...] o projeto no papel pode estar muito bonito, mas na prática não funciona. [...] eu me vejo um nada, porque não sirvo para nada. Só vou lá para assinar o ponto. [...] Eu faço outras coisas, porque eu tenho que ficar lá. Eu tenho que ficar senão ganho falta.

No entanto, para eles o mais marcante é a insegurança, a instabilidade profissional. Ao final de cada ano, eles são desligados e só voltam a ter aulas no início do ano seguinte, após se submeterem a provas de processos seletivos. Assim, no mês de janeiro, todos estão desempregados. Em fevereiro, se conseguirem assumir classes, eles voltam para as salas de aula. Tanto nas redes municipais quanto na estadual, a atribuição de aula ao professor não efetivo é feita com base na classificação do processo seletivo – uma prova de conhecimentos específicos e pedagógicos realizada ao final de cada ano. O problema é que, se o professor, naquele ano, estiver com uma carga grande de aulas, não tem tempo para estudar e, conseqüentemente não vai bem nessas provas, quase sempre conteudistas, o que o coloca em classificações nada favoráveis no ano seguinte. Assim, pode ocorrer de, no início do ano seguinte só conseguir aulas lá pelo mês de março ou abril. Fica-se, assim, um tempo, sem vínculo profissional e sem remuneração.

Flávia, por exemplo, quando questionada sobre o seu desligamento no final do ano, assim se posicionou:

É ruim, por que agora você não sabe como vai ser o ano que vem. Eu sei que eu vou trabalhar porque faltam professores, mas quando eu vou ter uma sala minha, eu não sei. Enquanto eu não conseguir passar no concurso é essa instabilidade todo final de ano, mesmo no estado, enquanto eu não for efetivada. Fazemos a prova o final do ano, se for bem na prova, passamos tranquila, agora se você for mal, fica na expectativa.

Na rede estadual, a situação não é diferente, conforme declarou Nívea naquela época: “O professor voltou dia 30, então no mês dezembro eu vou receber o quê? Por 4 aulas por semana só! Trabalhei o ano todo!”. Isso significa não receber salário nos meses de janeiro e fevereiro.

Essa era a situação de instabilidade de Nívea ao final desse ano. Quando lhe questionei na segunda entrevista se ela se sentia realizada na profissão, me respondeu: “Olha, era realmente o que eu quero. A única coisa que me deixa indignada é o salário. Você sabe o quanto a gente trabalha, principalmente em casa. Chegar à escola e dar aula é fácil, porque tudo foi preparado em casa”. No entanto, logo em seguida complementa que a questão salarial da profissão a tem feito rever sua permanência no magistério:

E tudo isto me leva sim a pensar em mudar de profissão. Mas não porque não goste desta profissão, mas por causa do salário. A gente sabe que tem muitos colegas que não preparam nada em casa, chega à sala e não sabe nem o que estão fazendo ali e recebem normalmente. Eu penso assim. A partir do momento que eu não acreditar na educação não tem motivo algum para eu continuar na educação. Concorda? Então isto me deixa indignada e revoltada ao mesmo tempo.

Alex, em 2011 e 2012, estava numa situação mais confortável, visto estar ocupando um cargo designado, como diretor de ensino e, portanto, não vivia mais o desconforto das colegas. Em 2012 ele se afastou totalmente da sala de aula, visto que o cargo lhe cobrava horas extras de trabalho, o que acabava comprometendo seus horários na escola. No entanto, conforme declarou ao final do ano, estava com muito desejo de voltar a ser apenas professor, pois é uma atividade que o realiza mais profissionalmente. Quando questionado sobre suas funções, assim se declarou:

Bom e ruim ao mesmo tempo. Bom porque consigo ver o que está acontecendo no setor, e ruim porque nem sempre se consegue fazer o que gosta, pois existe a barreira do professor e dos superiores. Tive alguns retornos dos professores, mas também muitos questionamentos e pessimismo. Fizemos contratações de professores e eliminamos os bônus dos professores efetivos, isso gerou transtornos. Os cargos políticos prejudicam muito no desenvolvimento das crianças, pois os professores mais velhos das creches resistem às novas ordens e omitem mudar as formas de trabalho.

Kátia, pela própria instabilidade profissional, já transitou por diferentes escolas do município e tem uma avaliação crítica sobre elas: “*Pelas várias escolas pelas quais passei, percebi que a grande maioria não funciona bem; as que andam em conformidade são as que mantem a mesma linguagem e os objetivos estão relacionados entre a direção, os professores e a comunidade*”. Ou seja, são aquelas escolas em que há um trabalho coletivo – aspecto que é bastante destacado pelos professores, principalmente no que diz respeito aos critérios para aprovação ou não do aluno.

Aquele que te olha feio porque você deixou aluno de recuperação e ele não deixou. Eu não sei como foi esse ano na Prefeitura. Porque o outro ano em que eu dei aula eu reclamei que no fim do ano tem que passar todo mundo, eu fico doida com isso, porque o aluno que não faz nada o ano inteiro é o péssimo aluno, não é o que não sabe, que tem dificuldade, é aquele que não quer fazer, não quer participar... não quer! (Kátia).

Como o aluno vai bem, em Geografia e não vai bem em História e Português? fala pra mim. Não tem lógica, gente. Eu falo é muita incoerência você pega a ficha, o espelho e vai passar a nota você vê que não tem lógica. A aluna tira 7 de Geografia e tira quatro, três e meio de Português, quatro de História. Não são disciplinas que envolvem leitura, interpretação? Tudo bem, matemática a gente releva porque a matemática já é chata e já vem com aquela convicção de que é difícil, que não sabe, quer dizer, já vem com isso, ele já vem meio que armado pra cima da gente, você tem que falar: “calma, eu sou da paz!” (Flávia)

Os professores também se ressentem da ausência de formações continuadas na rede que contribuam, de fato, para o seu cotidiano em sala de aula.

Para mim essa formação [oferecida ao longo do ano] não valeu de nada, pra falar que eu não aproveitei nada, acrescentou num exercício que o A. [o formador] mostrou lá sobre mmc que eu achei muito interessante, através da geometria. Eu achei muito legal o aluno resolver pela visualização. E uma outra aula que ele deu de informática que eu achei legal também, porém, pra mim não serviu de nada porque a informática era em horário contrário das minhas aulas, logo, pra mim não acrescentou nada, nada.

Eles destacam também os desafios frente ao trabalho com inclusão. Num curso como o de matemática, discussões sobre inclusão não fazem parte das disciplinas; o pouco espaço que existe, muitas vezes, é nas aulas de estágio supervisionado. Mas não há um trabalho de formação para enfrentamento dessa realidade.

Agora na minha sala de 6º ano eu tenho duas inclusões e a sala tem 12 alunos, eu me sinto muito mal dar aula numa sala onde tem duas crianças de inclusão porque eu sinto que eu não dou conta de fazer o que eles

precisam, a atenção que eu tenho que dar para esses dois. Porque enquanto eu estou com eles, tem que ser bem devagar, bem direcionado, a sala está pegando fogo com 10, com os dois eu estou lá. Os 10 estão pegando fogo. Se eu dou conta dos 10, do exercício, falando, eles estão fazendo, estão questionando, mas aqueles dois coitados totalmente sem entender nada. A aluna que eu tenho no 7º ano ela é auditiva. A deficiência dela é auditiva, então usa aparelho. Ela olha para você, ela senta na primeira carteira, então ela consegue. (Flávia)

Apesar das dificuldades e da instabilidade profissional, Flávia sente-se realizada na profissão, embora julgue que ainda falta muita coisa nos contextos das escolas e nas formas de gestão. Destaca algumas delas:

o apoio de colegas e direção das escolas. Porque não adianta nada você fazer um trabalho, não que eu queira receber elogio, por que não espero isso de ninguém. Mas as pessoas têm que saber reconhecer seu trabalho. [...] há questões referentes aos alunos, porque eles estão ali também sujeitos ao que iremos proporcionar. Eles dançam conforme a música. Não adianta eu cobrá-los de um lado e outro professor abrir as pernas de outro. É como sempre falo, eu sou brava e sem educação. Dependendo da sala que eu entro, a educação fica do lado de fora. Eu falo para eles: eu sou do jeitinho que eles gostam de ser tratados. Tem alunos bons que estão sendo prejudicados. Penso que não é expulsar o aluno, ficar dando advertência também não resolve, mas acho que chamar para conversa, pais junto com o professor. Qual é o problema, é com o quê? Português, Matemática, História, qual a sua dificuldade? Não adianta, se você mudar o aluno de período, o problema vai mudar de período, se você mudar o aluno de escola, você vai mudar o problema de escola. Então mudar não resolve, eu não posso expulsá-los.

Embora esse depoimento de Flávia possa revelar intolerância ou pouca educação de sua parte, é importante destacar que ela se sai muito bem em sala de aula, principalmente quando trabalha em escolas consideradas difíceis. Diria que ela vive, ainda, a fase da “descoberta”, segundo Huberman (1995). De um lado, a realização com a profissão, a possibilidade de ter uma atividade profissional de maior *status*. De outro, com as parcerias que estabeleceu ainda na época da graduação, principalmente por residir em uma cidade de pequeno porte e com por ter um contato mais tranquilo com os amigos, ela vai encontrando seu próprio caminho profissional. Vai se identificando com a docência e se sentindo valorizada, obtendo o respeito dos alunos e dos demais atores da escola, num estilo singular de ser e estar na profissão docente. Seu jeito “durão” de ser, na verdade, traz toda uma história de sensibilidade de quem vem de uma trajetória de dificuldades e superações, mas sempre com apoio da família, mesmo quando os pais se separaram. Talvez, por conta desse apoio, ela tanto preze o fato de ser necessário colocar os pais como corresponsáveis pela escolarização dos filhos.

Kátia até então não teve sucesso com a escola pública. Em 2012, quando conseguiu aulas numa escola considerada boa, não teve nem tempo para comparecer à escola, pois logo foi avisada por telefone, que havia ocorrido um erro na sua atribuição de aula, e aquelas aulas já eram de outro professor. Com isso, ela perdeu a sua vez na escala de escolha e teve que assumir um projeto de jogos na escola de tempo integral. Foi uma experiência dramática para ela, de total decepção. A secretaria de educação escolheu algumas escolas como piloto para o projeto de tempo integral. A escola na qual ela atuou não tinha espaço físico para as aulas no contra turno; usavam um galpão da igreja do bairro, com telhas de Brasilite e muito quente; todos os alunos e professores ocupavam o mesmo espaço, com muito barulho e sem condições de trabalho. Não houve compra de material, cabendo a ela providenciar todos os jogos que iria usar ao longo

do ano. Os alunos se envolviam nas atividades que ela propunha, mas ela avalia que pouco conseguiu, se decepcionando frente às expectativas que tinha.

Em síntese, quais os principais problemas que esses professores relatam ter enfrentado: a instabilidade profissional; os baixos salários; ausência de formações continuadas, principalmente para lidar com a inclusão; falta de trabalho coletivo nas escolas; ter que assumir classes e escolas difíceis; falta de apoio dos gestores; espaços inadequados para o trabalho e falta de material para o desenvolvimento das aulas.

Algumas reflexões para finalizar

Os depoimentos apresentados anteriormente sinalizam o quanto a atividade desses professores tem perdido o sentido, ou seja, “não permite mais a realização das metas vitais e dos valores que o sujeito extrai de todos os domínios da vida em que sua existência está envolvida, inclusive o trabalho” (Clot, 2006, pp. 72-73). Se o professor duvida do valor do seu trabalho, dos valores que vêm de suas histórias pessoais, de suas trajetórias de formação, aqueles que ele sonhou colocar em prática, isso traz comprometimentos subjetivos. Segundo o autor, essa exclusão de valores

transforma então o trabalho em “fusível” na corrente de trocas que o sujeito mantém com o mundo dos outros e o seu próprio. Ele pode “conter” por certo tempo em sua vida profissional essa desvitalização. Mas, na maioria das vezes, quando essa vida profissional desaparece do horizonte pessoal [...] as outras atividades habituais só asseguram uma “compensação” à custa de uma alienação complementar. (Ibidem, p. 73, grifos do autor).

Talvez seja por isso que muitos professores se mantêm na profissão totalmente alienados. Essa alienação foi destacada pelos quatro professores desta pesquisa. Práticas de controle do trabalho docente ou são naturalizadas, sem questionamento por parte dos professores, ou são ignoradas, pois as prescrições vindas externamente à escola nem sempre são levadas em consideração, nem seu cumprimento é efetivamente cobrado do professor.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à tríade discutida por Clot (2006), pois, segundo ele, quando um dos polos da tríade se desestrutura, em decorrência dos empecilhos e constrangimentos pelos quais o professor passa, este se desestabiliza, o que gera as patologias do trabalho. Se o professor é efetivo e tem estabilidade, ele acaba se afastando de sala de aula para tratamento de saúde; se é contratado em caráter de substituição, ele começa a avaliar se vale a pena investir numa profissão que não lhe dá valor. Assim declarou Kátia, em um de nossos encontros: “*Eu ainda não sei se serei professora por muito tempo*”. Nesse sentido, parece claro que esses professores estão na fase da sobrevivência no magistério e, se não encontrarem sentido naquilo que fazem, a tendência será abandonar a profissão. Se encontrarem, eles passarão para a fase da descoberta, das realizações. Ao se assumirem como profissionais, passam a ter outra relação com os pares, com os professores mais experientes e, até mesmo, a contestar práticas usuais na escola, tal como analisado por Faïta (2004).

Vê-se, assim, que são muitas as tensões pelas quais os professores passam no cotidiano escolar. O papel central do professor está nas relações com os alunos, embora muitas outras atribuições lhe sejam feitas. Essas relações, como analisam Tardif & Lessard (2005, p. 159), podem tanto ser enriquecedoras.

Os professores investem muito, emocionalmente falando, em seu trabalho: trata-se de um trabalho emocional, “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, e decorrente da natureza interpessoal das relações

professor/alunos. Na verdade, dificilmente os professores podem ensinar, se os alunos não “gostarem” deles ou, pelo menos, não os respeitarem. Desse modo, suscitar esse sentimento dos alunos é uma parte importante do trabalho. (grifos dos autores).

Eis a questão que fica, no caso dos quatro professores, parceiros desta pesquisa: até quando conseguirão resistir a tantas pressões e desvalorizações pessoais e profissionais?

Desse modo, os desafios do início da carreira e os desafios postos pela tríade apontada por Clot (2006) são determinantes para a permanência ou não na docência. Poderão significar momentos de desenvolvimento profissional ou momentos de desistência da profissão. É nesse movimento entre o entusiasmo e a sobrevivência, entre o trabalho prescrito e o trabalho possível em sala de aula que o professor vai constituindo sua identidade profissional, vai construindo formas de resistência e buscando sentidos para a sua atividade profissional.

Referências

- Amigues, René (2004). Trabalho do professor e trabalho de ensino. In Anna Rachel Machado, (Org.). O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva. (pp. 35-53). Londrina: Eduel.
- Bakhtin, Mikail (2003). Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Clot, Yves (2006). A função psicológica do trabalho. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Clot, Yves (2010). Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum. (Série trabalho e sociedade).
- Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan L. (2002). Dentro/Fuera: Enseñantes que investigan. Madrid: Akal.
- Faïta, Daniel (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In Anna Rachel Machado (Org.). O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva. (pp. 55-80). Londrina: Eduel.
- Huberman, Michael (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In António Nóvoa. (Org.). Vidas de professores. (pp. 31-61). Porto: Porto Editora.
- Lüdke, Menga & Boing, Luiz Alberto (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Educação & Sociedade, 25 (89), 1159-1180.
- Lüdke, Menga & Boing, Luiz Alberto (2007). O trabalho docente nas páginas de Educação & Sociedade em seus (quase) 100 números. Educação & Sociedade, 28 (100), 1179-1201.
- Machado, Anna Rachel (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In Ana Maria Matos Guimarães, & Anna Rachel Machado (Orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas. (pp.77-97). Campinas: Mercado de Letras.
- Oliveira, Dalila Andrade (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente. Educação & Sociedade, 28 (99), 355-375.
- Schütze, Fritz (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In Wivian Weller & Nicole Pfaff (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática. (pp. 210-222). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Souza-E-Silva, Maria Cecília Perez de (2004). O ensino como trabalho. In Anna Rachel Machado (Org.). O ensino como trabalho: Uma abordagem discursiva. (pp. 81-104). Londrina: Eduel.
- Tardif, Maurice; Lessard, Claude (2005). O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Weller, Wivian (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: Aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 241-260.

A prática pedagógica colaborativa: pesquisa-ação em um curso de administração

Sofia Maria de Araujo Ruiz, Raimunda Abou Gebran¹⁷⁴¹

Resumo

A ideia do desenvolvimento do trabalho colaborativo vem sendo defendida ao longo da história da humanidade. Todavia, nos tempos mais recentes, essa prática ganhou nova força e é apresentada como solução ideal para romper com as dificuldades institucionais. Na educação não é diferente, pois ela é entendida como um modo de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das instituições de ensino em autênticas comunidades de aprendizagem. Os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa pode se constituir em uma proposição para romper o isolamento dos professores mediante a construção de um processo que propicie o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como espaço singular para o desenvolvimento profissional. Para superar os desafios na busca da qualificação pedagógica e tornar o professor reflexivo sobre sua prática pedagógica, demandam projetos que envolvam os docentes em encontros para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos. Sendo assim, o presente trabalho, que é parte da dissertação em desenvolvimento no Mestrado em Educação, pretende apresentar os dados parciais da pesquisa-ação crítico-colaborativa, a qual tem como objetivo analisar e compreender a prática pedagógica colaborativa no Ensino Superior, como um processo crítico-reflexivo na ação docente de um curso de Administração de uma universidade pública no estado de Mato Grosso - Brasil. Como ponto de partida, serão apresentadas as primeiras reflexões sobre o perfil dos participantes e suas percepções sobre o próprio desenvolvimento profissional relacionado à prática docente, coletadas em entrevista semiestruturada com 19 participantes, que investigou os limites e dificuldades dessa ação no grupo de docentes pesquisado – seja pela sua formação, seja pela sua condição institucional, seja pela característica dos alunos. Os primeiros resultados apontam a ausência de coletivismo, caracterizando uma diversidade de subgrupos baseadas numa relação de coleguismo por afinidades - formação, tempo de docência na instituição, proximidade de espaço físico. Além disso, demonstra a fragilidade na formação dos futuros administradores, a qual é agravada pela falta de participação dos alunos no desenvolvimento do trabalho docente. Na percepção dos docentes pesquisados, o desenvolvimento profissional é garantido principalmente por meio de leituras por conta própria e muitos ignoram que a aprendizagem docente pode ser proporcionada pelo intercâmbio com os colegas de trabalho e seus alunos. Espera-se que os caminhos metodológicos proporcionados pela pesquisa-ação crítico-colaborativa possam contribuir com a análise da prática docente e, como consequência, uma oportunidade de aprendizagem profissional; pois, a partir do envolvimento dos participantes, seja construído um trabalho mais consistente e comprometido, com vistas à melhoria do processo educativo e formador.

Palavras-chave: Ensino Superior - Formação Continuada - Prática Pedagógica Coletiva - Trabalho Colaborativo.

¹⁷⁴¹ UNOESTE

Introdução

As transformações pelas quais o cenário universitário passa exigem grandes mudanças em relação à docência nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois essas deixaram de ser apenas um bem cultural e passaram a ser um bem socioeconômico, no qual um maior número de pessoas tem acesso e são vistas como um recurso para desenvolvimento social e econômico do país.

A universidade, como instituição social, é capaz de projetar e atuar na construção da sociedade que ela deseja ter. O conhecimento, objeto de trabalho dos profissionais da educação, precisa ser orientado pela sua própria lógica, suas necessidades e seus compromissos. Deve também garantir como objetivo os princípios de formação, criação, reflexão e crítica da autonomia e da legitimidade do saber (CUNHA, 2007).

Nesse contexto de mudança, Teixeira (1989) relembra que o Ensino Superior “era um ensino de informação sobre a cultura estrangeira, por professores por vezes brilhantes, mas em geral repetidores superficiais, que dispunham de um conhecimento que não haviam construído e de cuja elaboração não tinham a vivência”. Era um fazer pedagógico limitado à repetição e/ou imitação.

Os professores universitários considerados competentes eram aqueles bem sucedidos em suas atividades profissionais; pois ensinar significava ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto. Não se levava em consideração que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que se deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o de aprendizagem também (MASETTO, 1998).

A prática pedagógica nos cursos superiores não acompanhou as mudanças e ainda é alicerçada numa postura individualista e tradicional, que entrava não somente o desenvolvimento do profissional da educação, mas também dificulta a melhoria qualitativa dos processos de ensino e de aprendizagem.

Mudar essa prática não é tarefa fácil, porque a ação pedagógica que vise uma articulação em torno de um projeto de curso requer o trabalho coletivo. Sendo assim, é necessário que o professor dialogue com seus pares, planeje em conjunto, exponha suas condições de ensino, discuta a aprendizagem dos e com os alunos e a sua própria formação; sua atuação ultrapassará os limites da sua disciplina e será possível interpretar a cultura e reconhecer o contexto em que se dá o ensino e no qual sua produção acontece.

Para essa mudança, o ensino superior no Brasil deve passar por uma “revolução silenciosa”, assim denominada por Schwartzman (2000), enfrentando alguns desafios, tais como: **democratização do acesso à educação superior**, por meio do desenvolvimento de políticas diferenciadas de acesso e distribuição de oferta para diferentes grupos étnico-sociais; **diferenciação da oferta**, que garanta a qualidade (aprimoramento e difusão) dos novos cursos/programas, bem como das novas modalidades de ensino e a **qualificação dos docentes**, com a expansão em direção à formação continuada, principalmente na relação professor/conhecimento/aluno.

A universidade, como instituição dedicada a possibilitar o avanço do saber e do saber fazer, deve ser o espaço da invenção, da descoberta, da teoria, do novo processo; deve ser o âmbito da pesquisa, buscando novos conhecimentos, sem, contudo, necessariamente, se preocupar com sua aplicação imediata; deve ser o lugar da inovação, onde se persegue a aplicação de tecnologias e de soluções (BRAZ, 1987).

Como parte da realidade histórico-sócio-cultural, a universidade - por sua própria natureza - é o local de encontro de culturas diversas, de visões distintas de mundo. Os conflitos nela existentes deveriam situar-se

no plano da busca de elementos novos e melhores para a instituição e não naquele dos interesses pessoais ou das atitudes de dominação e imposição. A contramão de sua constituição é que ela seja um lugar para a dominação de pessoas, de classes e de concepções políticas, quando então a característica da universidade é ser um lugar de fortalecimento das estruturas e de dinâmicas coletivas.

A prática colaborativa tem merecido discussões e pesquisas, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/96 - desafia as instituições de ensino a construir coletivamente um projeto norteador, registrado em documento formal, que deve ser revisto periodicamente, avaliando e estipulando novas metas, a fim de estimular a formação de profissionais com espírito científico e pensamento reflexivo.

Sendo assim, a pesquisa visou transpor o trabalho fragmentado e disciplinar para uma prática reflexiva integrativa, objetivando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e o autodesenvolvimento dos profissionais envolvidos, cujo objetivo foi compreender a prática pedagógica colaborativa como processo crítico-reflexivo na ação docente de professores e coordenadores de um Curso de Graduação em Administração, com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

A ação docente na Educação Superior

A ação docente na educação superior envolve uma série de questões, tais como: Quem é o docente universitário? Qual é a sua função? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? Porém, um fato é certo, o contexto atual tem-se caracterizado como um momento de reflexão sobre a profissionalização docente.

Inicialmente, os docentes que atuavam na educação superior eram pessoas formadas pelas universidades europeias. Logo depois, com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, foi necessário ampliar o quadro com profissionais de diferentes áreas de conhecimento. Assim, os cursos superiores ou as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons profissionais como eles o eram (MASETTO, 1998).

Até bem pouco tempo, valia a tese: quem sabe, automaticamente sabe ensinar. Mesmo porque ensinar significava ministrar aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar na prática como se fazia; e isso uma profissional saberia fazer (MASETTO, 1998).

Tradicionalmente, a grande preocupação na educação superior é com o próprio ensino, no qual o professor ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem dá a última palavra, quem dá nota. No entanto, ao rever o paradigma que sustenta esse esquema, a aprendizagem não tem papel relevante.

Quando a ênfase é dada à aprendizagem, altera o papel central do sujeito que passa a ser desempenhado pelo aluno, o qual constrói seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores; pois, para Arroyo (1998) a educação deve ser “universal não apenas no sentido de para todos, mas de dar conta da universalidade, pluralidade, omnilateralidade das dimensões humanas e humanizadoras a que todo indivíduo tem direito por ser e para ser humano”.

Isso significa que ser docente hoje implica em repensar a educação no momento atual, de modo a contribuir para a formação de cidadãos capazes de construir alternativas e saídas para desafios que lhes são colocados no cotidiano. Significa estar comprometido com a permanente construção do conhecimento e de

sua dinâmica, compreendendo historicamente o espaço no qual atua e as expectativas que trazem seus alunos e compartilhando suas ações no coletivo. Perrenoud (1999), ao discutir a formação de professores em sociedades em processo de mudança, afirma que, ainda que não se configurem como intelectuais, no sentido estrito, são eles, no mínimo, os mediadores e intérpretes ativos das culturas, dos valores e do saber em transformação.

Nesse processo, nunca estático e permanente, o papel do professor torna-se mais dinâmico, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos ou depositário do saber. Imbernón (1994), citado por Cunha (2007), afirma que a inovação na prática se dá quando a pessoa que a executa reflete e interioriza o processo como próprio, extrai conclusões sólidas, planeja a ação e é capaz de levá-la a cabo estabelecendo elementos de nova reflexão e inovação. Cunha (2007) reforça que é importante que o aluno atue como protagonista de sua própria formação, cuja aprendizagem se adapte à ordem dos acontecimentos que têm sentido espaço-temporal para os educandos.

Assim, pode-se afirmar que o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho. Ser um profissional é dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle (Schön, 2000).

A ação docente colaborativa

Nóvoa (2002) defende que os docentes têm que desenvolver três “famílias de competências” – saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação. No entanto, o autor ressalta que esse processo não é uma “prática individualizada”, mas sim um processo de escuta, de observação e de análise, que se desenvolve no seio dos grupos e de equipes de trabalho.

Smith (1987) sustenta que a característica essencial das escolas onde existe colaboração entre os professores é a melhoria do ensino e da aprendizagem, pois nas escolas colaborativas, os professores enxergam uns aos outros como fonte de recursos de crescimento e trabalham com um único objetivo que é a melhoria da escola.

O mais grave é que não se tem consciência, na prática, de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação, pois não se pode privilegiar apenas o processo de ensino, mas os processos de ensino e de aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores (MASETTO, 1998).

Desta maneira, a organização da ação pedagógica ultrapassa a concepção mecanicista de ensino e é entendida como um processo dinâmico de reflexão da aula em sua totalidade, integrando instituição educativa e o contexto social num trabalho colaborativo entre coordenação, professores e alunos, visando atender às novas demandas que a sociedade impõe, ou seja, um ensino para a compreensão e para a atuação neste mundo em transformação.

Segundo Little (*apud* Lima, 2002), os professores não dispõem de um conhecimento efetivo das práticas de sala de aula porque raramente trocam pontos de vistas e experiências entre si. Caria (1997, *apud* Lima,

op.cit.) indica que a maior parte dos professores reconhece saber muito pouco sobre o que os colegas fazem nas suas aulas, pelo fato de nunca os terem observado, e as questões de caráter mais especificamente pedagógico são deixadas à “esfera de liberdade privada de cada professor”.

A situação se agrava no ensino público por terem professores ingressantes de concurso regulamentado pelo Ministério da Educação o que proporciona uma cultura monolítica, a qual favorece muitas vezes o florescimento e o desenvolvimento do individualismo pedagógico no ensino (Estevão e Afonso, 1991, *apud*. Lima, *op.cit.*).

Ao discorrer sobre as competências docentes no Ensino Superior no Brasil, Masetto (1998) aponta que nas últimas duas décadas tem havido grandes discussões, principalmente pelos professores, sobre a atividade docente, percebendo nela significados e valores até então pouco considerados.

Mas o que os docentes precisam saber para poder ensinar e para que seu ensino possa conduzir a aprendizagens dos alunos? Para Shulman (1987), os docentes precisam ter diferentes tipos de conhecimentos, incluindo conhecimento do conteúdo – refere-se à quantidade e organização do conhecimento internalizado pelo docente; conhecimento pedagógico do conteúdo - ultrapassa o conhecimento do assunto e alcança a dimensão do conhecimento da matéria do assunto para ensinar e; conhecimento curricular - o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos específicos e tópicos. Esses conhecimentos são apresentados de várias formas tais como proposições (conhecimento proposicional), casos (conhecimento de casos) e estratégias (conhecimento estratégico).

Para que o docente possa escolher e analisar como se processaria na prática uma tendência que viesse ao encontro da construção do conhecimento, é preciso que tenha uma visão de conjunto, que seja profundo conhecedor das pedagogias que fizeram e que fazem parte do contexto educativo, ou seja, é preciso que ele conheça as teorias e a didática do ensino e da aprendizagem.

Segundo Tardif (2002), os saberes da prática docente integram diversos saberes: os saberes profissionais: transmitidos pelas instituições de formação de professores, os saberes disciplinares: socialmente definidos e selecionados pela instituição universitária, integrados à prática docente por intermédio da formação contínua dos professores; os saberes curriculares: são os saberes sociais da instituição escolar; os saberes experienciais: elaborados no exercício da prática docente, que emergem e são validados pela própria experiência individual. Sendo assim, as culturas colaborativas proporcionam o desenvolvimento dos saberes necessários à docência.

Pensar el centro como una tarea colectiva es convertirlo en un lugar donde se analiza, discute e reflexiona, conjuntamente, sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr. Se participa de la creencia de que si se trabajar juntos, todos puedan aprender de todos, compartir logros profesionales y personales, y también de las dificultades y problemas que se encuentran en la enseñanza. Por ello, la colaboración entre colegas, el escuchar y compartir experiencias, puede constituir la forma privilegiada para lograr una comunidad de aprendizaje (BOLIVAR, 2000, p. 84)¹⁷⁴²

¹⁷⁴² Pensar no centro como uma tarefa coletiva é torná-lo um lugar onde se analisa, discute e reflete, conjuntamente, juntos sobre o que está acontecendo e o que se pretende alcançar. Compartilha da crença que se trabalharmos em conjunto, todos podem aprender com todos, compartilhar conquistas profissionais e pessoais, e também das dificuldades e problemas encontrados no ensino. Assim, a colaboração entre colegas, o ouvir e partilhar experiências, pode ser o caminho principal para alcançar uma comunidade de aprendizagem (tradução nossa)

Os autores Schön (2000) e Perrenoud (2001) defendem a prática reflexiva como instrumento de desenvolvimento de competências, baseado no processo de reflexão-na-ação; vislumbrando perspectivas de aprendizagem por meio do aprender através do fazer privilegiado na formação dos profissionais. Isso será facilitado se houver uma cultura colaborativa nas instituições de ensino, a qual estimulará o desenvolvimento simultâneo da profissão e da vida dos professores.

Esse processo determinará as suas percepções, interpretações e as direcionará na tomada de decisões que lhe permitirão enfrentar os problemas encontrados no cotidiano do trabalho. Para que o conhecimento gere competências, é necessário que os saberes sejam mobilizados por esquemas de ação, decorrentes de esquemas de percepção, avaliação e decisão, desenvolvidos na prática.

As instituições necessitam repensar a forma de convivência que propicia aos educadores a possibilidade de criar situações favoráveis de desenvolvimento de futuros profissionais com conhecimentos e habilidades em área específica, mas também no aspecto afetivo-emocional e nas atitudes e valores, proporcionando formação condizente com as necessidades do mundo do trabalho, atrelada a conhecimentos científicos, técnicos, éticos e legais da profissão. (MASETTO, 1998).

As práticas colaborativas evidenciam que a mudança é possível sempre que se construam determinadas condições nas escolas, como a autonomia, transformando-a mais aberta e participativa, reflexiva e capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os atores envolvidos, nomeadamente alunos e professores.

Fullan e Hargreaves (2000) afirmam que as decisões conjuntas devem ir além de compartilhar recursos e ideias e atingir uma reflexão crítica acerca do propósito e do valor daquilo que ensinam e como ensinam, pois o trabalho conjunto implica e cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade mais compartilhada, um comprometimento e um aperfeiçoamento coletivos.

Esses autores (op.cit.) nos alertam sobre as culturas balcanizadas, nas quais os docentes se agrupam separadamente, por vezes, competitivos, que lutam de maneira independente, com poucas conexões. Os grupos balcanizados têm uma comunicação insuficiente, seguindo caminhos diferenciados, o que prejudica o processo de melhoria na educação.

Segundo Escudero (1990), o termo “colaboração” pode representar um constructo para o pensamento, a investigação e a prática educativa, já que na literatura sobre inovação existe consenso em que dificilmente as instituições de ensino poderão mudar sem que as pessoas trabalhem juntas, partilhando ideias, planos e problemas. Diferentemente na cooperação, há ajuda mútua na execução das tarefas, embora suas finalidades geralmente não sejam fruto de negociação conjunta do grupo, podendo existir relações desiguais e hierárquicas entre os seus membros. Na colaboração, por outro lado, ao trabalharem juntos, os membros de um grupo se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, à liderança compartilhada, à confiança mútua e à corresponsabilidade pela condução das ações.

Para Marcelo (1995), os elementos que distinguem uma cultura de colaboração seriam: a existência de metas partilhadas, a implicação dos professores na tomada de decisões, a possibilidade de um trabalho conjunto e as oportunidades de aprendizagem dos professores favorecendo o seu desenvolvimento profissional.

Os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa supõe uma aposta em romper o isolamento dos professores mediante a criação de um clima que facilite o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como contexto básico para o desenvolvimento profissional (MARCELO, 1995).

Por outro lado, Hargreaves (1992) afirma que a cultura de colaboração, longe de ser algo formalmente organizado, se caracteriza por invadir o trabalho cotidiano em todos os seus momentos, pormenores, e manifestações, sejam eles racionais ou afetivos, representando como que uma "forma de vida". No entanto, essas culturas não surgem espontaneamente de uma espécie de "fluxo de combustão emocional; elas, como os bons casamentos, devem ser criadas e alimentadas" (*op.cit.*), precisando de apoio e facilitação externos.

Realça, também, a importância da liderança democrática e acolhedora do diretor, assim como a distribuição do poder e das responsabilidades. As culturas colaborativas são mais compatíveis com a possibilidade de desenvolver currículos adequados às necessidades dos contextos locais, permitindo aos professores participar ativamente na construção do conhecimento profissional e aos alunos do conhecimento significativo. Favorece também um clima de abertura, sinceridade e apoio mútuo entre colegas.

Metodologia da pesquisa

Lima (1998) acredita que para superar os desafios na busca da qualificação pedagógica e tornar o professor reflexivo sobre sua prática pedagógica, demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar suas dificuldades e coletivizar seus êxitos.

Sendo assim, optou-se pela pesquisa-ação com abordagem qualitativa, a qual é voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas.

Além disso, a pesquisa-ação estimula participação das pessoas envolvidas na pesquisa e abre o seu universo de respostas, passando pelas condições de trabalho e vida dos envolvidos. Buscam-se as explicações dos próprios participantes que se situam, assim, em situação de investigador (Thiollent, 1988). Trata-se de uma metodologia constituída de ação educativa e que promove o autodesenvolvimento para uma iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha.

Procedimentos

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados diferentes procedimentos de coleta de dados, sempre observando e atendendo a metodologia da pesquisa-ação, visando proporcionar o entendimento da realidade na qual os docentes estão inseridos.

No início da pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com roteiro previamente elaborado, a fim de conhecer o perfil dos participantes: quem são os docentes, quais são as formações e experiências, como é sua atuação profissional e seus entendimentos sobre a ação pedagógica. Foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade de cada participante, realizadas no período de fevereiro a maio

de 2013 de maneira individual nas salas desses profissionais. A média de duração dessas entrevistas foi de 30 minutos.

Foram analisadas as atas de reuniões, os planos de ensino e o Projeto Pedagógico do Curso, tendo como norte as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Administração, com a finalidade de identificar o perfil do profissional em Administração que a IES pretende formar.

Em relação à pesquisa ação, os encontros foram filmados com o grupo pesquisado, para identificar e discutir os problemas prioritários / dificuldades que esses profissionais enfrentam na sua prática docente. Esses dados foram condensados em um diário, utilizado para análise das condições observadas/registradas.

Sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com a participação de 19 docentes, dentre eles o diretor, o coordenador de curso e o chefe do departamento do Curso de Administração de uma universidade pública de Mato Grosso. Antes de convidar o grupo a participar da pesquisa, foi realizado um levantamento prévio no cadastro dos docentes dessa IES e foi diagnosticado que a maioria desses docentes não tinha formação pedagógica; a maioria estava há menos de cinco anos na Instituição, ainda em processo de adaptação; e todos os docentes ministravam aulas na graduação.

Resultados parciais e discussão

Primeiramente, foram realizadas leituras do Projeto Pedagógico do Curso, das atas de reunião de colegiado e dos planos de ensino dos docentes, a fim de identificar qual concepção de ensino e de aprendizagem dos participantes e quais os objetivos eram propostos para o curso.

De acordo com o projeto pedagógico – criado em 2010 e implantado em 2011, o curso de graduação em Administração dessa Universidade existe desde 1975, e foi reconhecido pelo Decreto nº 82.737, de 28 de novembro de 1978. Este documento também ressalta que a matriz curricular está pautada na observância aos dispositivos legais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Curriculares Nacionais) e dispositivos regimentares Institucionais.

Ainda de acordo com o projeto pedagógico do curso, espera-se que o profissional formado adquira e desenvolva as competências e habilidades em diferentes níveis, como: intelectual, técnico, organizacional, comunicativo, social, comportamental e político.

Isso posto, as concepções de ensino estão voltadas para a formação profissional, estabelecidas na Caracterização do Curso e do Perfil do Egresso desse projeto, reforçadas pelos termos: “o novo perfil do profissional”, “o papel do administrador”, “espera que o profissional”, “as competências e habilidades direcionam as atitudes do profissional”. Ressalta-se que a missão do curso é “formar profissionais capazes de criar e administrar organizações de forma ética e comprometidos com o desenvolvimento social e sustentável”.

Há de se atentar que a educação superior é uma força motriz para o desenvolvimento cultural, social e econômico da sociedade. Nessa fase, o conhecimento não deve ser apresentado de maneira reducionista

apenas para o mercado de trabalho. Logo, os estudantes devem ser preparado para uma ampla gama de responsabilidades na sociedade, os quais devem ser dotados de capacidades, habilidades e oportunidades que lhes permitam adaptarem-se continuamente às exigências das sociedades do conhecimento. Nesse contexto, o docente tem um papel fundamental para promover a reflexão e a inovação na sua ação pedagógica, para que a aprendizagem ocorra à ordem dos acontecimentos que têm sentido espaço-temporal para os educandos.

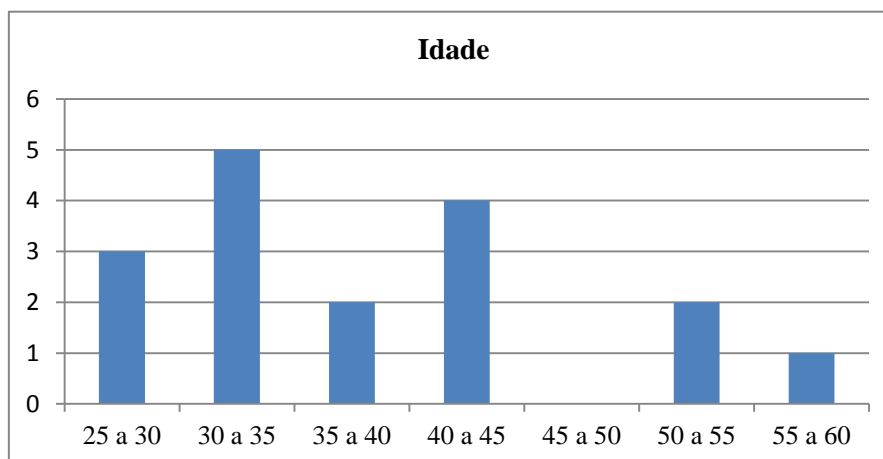
No Projeto Pedagógico do curso em questão, as reuniões de colegiado de curso deveriam ser realizadas semanalmente ou extraordinariamente, quando necessário, cuja finalidade é refletir sobre a estrutura curricular, ementas, conteúdos programáticos, cronogramas e sistemática de avaliação, demandas e solicitações dos discentes, entre outros assuntos de interesse do curso. Já as reuniões de colegiado departamental deveriam ocorrer mensalmente para que se pudessem discutir/decidir a respeito do ensino, extensão, pós-graduação e pesquisa. As atas disponibilizadas pela coordenação do curso referem-se às reuniões de colegiado de departamento e não abordam sobre as práticas pedagógicas do grupo.

Os dados coletados nas entrevistas tiveram como objetivo traçar o perfil pessoal e, principalmente, o profissional dos participantes. Dentre os 23 docentes lotados no Departamento de Administração da universidade pesquisada, quatro não participaram das entrevistas, pois um estava afastado para o doutorado e três outros não se dispuseram a participar.

Em relação à formação profissional, 16 são graduados em Administração, 01 em Análise de Sistemas, 01 em Processamento de Dados e outro em Economia. Sendo que oito têm outra graduação - 02 em Pedagogia. A pesquisa também revelou que 05 docentes fizeram especialização em Docência no Ensino Superior e 01 em Orientação Pedagógica a distância. Todos são mestres em sua maioria em Administração/Gestão, apenas dois realizaram Mestrado em Educação. Dos participantes, 06 já concluíram o doutorado e 07 estão atualmente em programas de doutorado.

Como se pode observar no gráfico abaixo, a faixa etária dos docentes varia bastante: 42,1% dos entrevistados têm menos de 35 anos de idade, 31,6% estão na faixa de 35 a 45 anos e 26,3% têm mais de 50 anos.

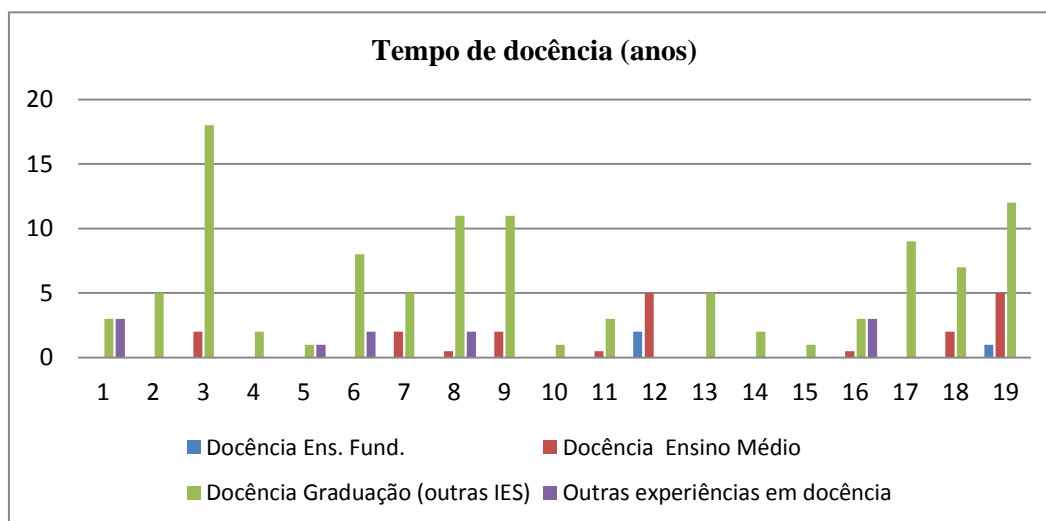
Gráfico 1: Faixa etária dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa.

Alguns dos entrevistados já tiveram experiências docentes em diferentes níveis da escolarização antes de atuar na universidade pesquisada, que são demonstradas no gráfico abaixo.

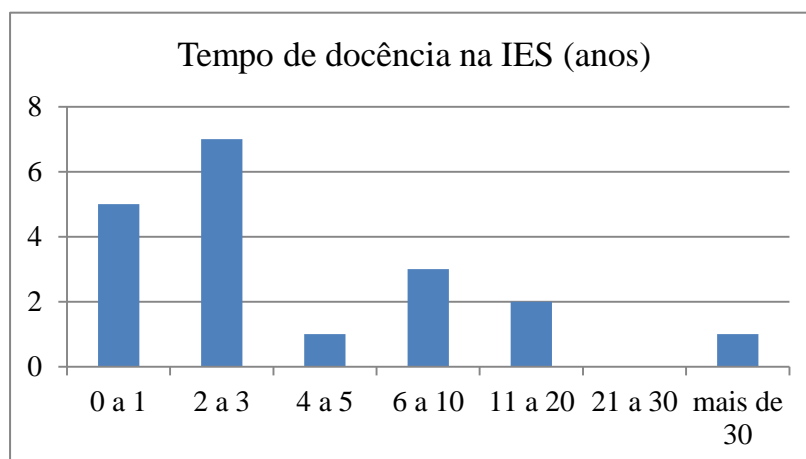
Gráfico 2: Tempo de docência



Fonte: Dados da pesquisa.

A maior parte dos entrevistados ingressou há pouco tempo na instituição pesquisada, como apresentado no gráfico nº 3, pois 12 deles têm menos de 03 anos de trabalho na universidade. Isso indica que muitos estão em adaptação e em estágio probatório. Todos têm dedicação exclusiva e cumprem jornada de 40 horas semanais.

Gráfico 3: Tempo de docência na IES pesquisada



Fonte: Dados da pesquisa.

Além do curso de Administração presencial, eles também atuam no curso de Administração a distância e nos cursos de pós-graduação a distância.

Em relação à preparação deles para a docência, alguns responderam que tiveram disciplinas no mestrado, outros fizeram curso de especialização na área. Quando questionados sobre a realização de cursos de capacitação nos últimos três anos, quatro respondentes disseram que não fizeram, os demais realizaram ou realizarão um curso preparado pela Instituição, cuja participação é obrigatória para os professores em estágio probatório. Esse curso tem duração de três dias, é realizado uma vez por ano pela Pró-reitoria de Graduação da Universidade, conforme o relato dos entrevistados.

Foi solicitado aos entrevistados que destacassem três opções que eram utilizadas e que contribuíam com o desenvolvimento do trabalho docente deles, as quais são demonstradas no gráfico nº 4:

Gráfico 4: Fatores de desenvolvimento profissional



Fonte: Dados da pesquisa.

Percebe-se que as leituras por conta própria é um dos meios mais utilizados para o desenvolvimento profissional do grupo pesquisado, a seguir é apontada a experiência de trabalho. O terceiro fator é o intercâmbio com os colegas, o qual é caracterizado como um pilar para a profissionalização docente, pois é na interação que se estabelece entre os docentes que pode transformar a prática de sua profissão. Quando questionados como se dava esse processo, os entrevistados responderam que de maneira informal, muitas vezes com os mais experientes, com mais tempo de instituição. Todavia, o intercâmbio com os alunos é apontado por apenas 05 participantes da pesquisa.

Esses dados apontam a falta de interação entre os pesquisados e a centralização do ensino nesses docentes, sem que haja uma articulação planejada para o desenvolvimento do trabalho pedagógico coletivo.

Os docentes também foram questionados sobre as dificuldades/limitações encontradas na prática da docência, as respostas foram bastante diversificadas desde a sobrecarga de trabalho à dificuldade de inovar a prática pedagógica. Mas muitos apontam que o desinteresse dos alunos é um dos maiores problemas enfrentados. Já os líderes disseram que a direção/coordenação limita o tempo para preparar as aulas. Alguns apontaram que deveria ter mais cursos para que pudessem se capacitar.

Quando questionados se realizavam trabalho coletivo com os pares, 07 responderam que não, 12 responderam de sim, mas de maneira limitada. Alguns justificaram que trocavam experiências de maneira informal; outro argumentou que a participação nas reuniões de colegiado era um trabalho coletivo; também que realizavam grupo de pesquisa com alguns professores, além do seminário temático que tem o envolvimento de um grupo de professores. Foi solicitado que fizessem um relato de como eram compostos esses grupos de pesquisa/extensão, os entrevistados disseram que faziam convites para aqueles colegas que tinham mais afinidade/proximidade, cujas linhas de pesquisa eram similares.

Atualmente a pesquisa-ação está sendo desenvolvida com o grupo. Devido a alguns docentes cursarem doutorado e não ser possível reunir todo o grupo, foi consensado pelo grupo que os encontros seriam quinzenalmente - quartas pela manhã e também quintas à tarde. As reflexões iniciaram com a leitura de textos que abordam a trabalho colaborativo. O grupo inferiu que o que predomina é a cultura balcanizada, pois os membros do grupo agregam sua lealdade e identidade a determinados grupos de colegas.

Considerações finais

A reflexão apresentada neste artigo tem o propósito de refletir sobre o trabalho solitário na educação superior, o qual entrava o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os alunos e a transformação das instituições de ensino em autênticas comunidades de aprendizagem.

Os resultados parciais apontam a ausência de coletivismo, caracterizando uma diversidade de subgrupos baseadas numa relação de coleguismo por afinidades - formação, tempo de docência na instituição, proximidade de espaço físico. Além disso, demonstra a fragilidade na formação dos futuros administradores, a qual é agravada pela falta de participação dos alunos no desenvolvimento do trabalho docente.

Na percepção dos docentes pesquisados, o desenvolvimento profissional é garantido principalmente por meio de leituras por conta própria e muitos ignoram que a aprendizagem docente pode ser proporcionada pelo intercâmbio com os colegas de trabalho e seus alunos.

Há de se considerar que a melhoria da atuação profissional, necessária em todo processo educativo, é formada pela interação que se estabelece entre os próprios docentes, pois eles aprendem uns com os outros, permeados pelas relações. Nesse processo, os profissionais tendem a apoiar em uma reflexão crítico-colaborativa sobre sua prática, compartilhando problemas, fracassos e sucessos com os colegas, de modo a lhes permitir examinar suas teorias, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes.

Referências

- ARROYO, M. (1998) Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- BOLIVAR, A. (2000) Los Centros Educativos como Organizaciones que Aprenden. Madrid: La Muralla.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

- BRAZ, J. A.(1987) Em torno de um conceito atual de universidade. Revista Ciência e Cultura, São Paulo, nº 39.
- CUNHA, M. I da (org.) (2007) Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus.
- ESCUADERO, J. M. (1990) El centro como lugar de cambio educativo. In Ata do Congresso Inter-universitário da Organização Escolar, Barcelona.
- FULLAN, M. & HARGREAVES (2000) A. A Escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade, 2.ed., Porto Alegre: Artmed.
- HARGREAVES, A.(1992) Cultures of teaching: a focus for change. In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.) Understanding Teacher Development. London: Cassell Villiers House.
- LIMA, J. A.(2002) As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos. Porto, Portugal: Porto Editora.
- MARCELO, C. G.(1995) Formación del profesorado para el cambio educativo. 2 ed. Barcelona: EUB, 1995.
- MASETTO, M. (Org.) (1998) Docência na Universidade.11. ed. Campinas: Papyrus.
- NÓVOA, A. (2002) Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa.
- PERRENOUD, P. (1999) Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), n.12, set./dez.
- PERRENOUD, P. (2001) Escola Reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCHÖN, D. (2000) Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Artmed: Porto Alegre.
- SCHWARTZMAN, S. (2000) A revolução silenciosa do ensino superior. In: O Ensino Superior em transformação, São Paulo, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES/USP).
- SMITH, S.C. (1987) The collaborative school takes shape. Educational Leadership, v45 n3 p4-6 Nov 1987. Disponível em <http://ascd.org>
- SHULMAN, L. S. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57 (1).
- TARDIF, M. (2002) Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, RJ: Vozes.
- TEIXEIRA, A. (1989) O ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Carlos Chagas.
- THIOLLENT, M. (1988) Metodologia da pesquisa-ação, 4.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO (2012) Relatório de Gestão: 2008-2012. Cuiabá/MT.

As vozes das professoras de educação infantil sobre a importância da formação continuada

Maria José Rodrigues¹⁷⁴³; Vítor Manzke¹⁷⁴⁴; Luís Castanheira¹⁷⁴⁵; Gabriela Manzke¹⁷⁴⁶

Resumo

A investigação em educação tem dado ênfase à formação docente, neste âmbito consideramos que a formação continuada, em geral, e a formação dos professores da educação infantil (designação atribuída no Brasil aos educadores de infância), em particular, assume, também, importância no domínio da investigação.

Em nosso entender a formação continuada é extremamente importante para alterar as práticas didático-pedagógicas dos docentes e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional. Neste sentido é imprescindível lançar um olhar crítico e construtivo sobre a forma como esta ocorre e verificar se está centrada nas reais necessidades dos professores, de acordo com a faixa etária das crianças, o seu meio sociocultural, a inovação curricular e as exigências da sociedade.

Ou seja, o que se pretende é que formação continuada seja um instrumento real de desenvolvimento profissional, contribuído para a satisfação e motivação dos professores.

Por outro lado, é fundamental que se mudem práticas transmissivas para pedagogias de participação, onde cada vez mais a criança ocupa um lugar de decisão e participação, onde a criança passa da situação de “à espera” de participação para um ser participante. E como a práxis é a casa da pedagogia é fundamental a formação constante e continuada do educador pois, só desta forma se conseguiram mudar as práticas transmissivas naturais.

Neste sentido levamos a cabo um estudo com professores da educação infantil da região de Pelotas (Rio Grande do Sul/Brasil) no sentido de conhecermos a sua opinião acerca da formação que tiveram em ciências, como dinamizam esta área do saber nas suas práticas didático-pedagógicas e quais os contributos do programa de formação que estavam a frequentar para o seu desenvolvimento

Relativamente à metodologia trata-se de um estudo qualitativo de carácter descritivo. Para recolha de dados recorreremos ao inquérito por questionário e a análise de documentos, inclusivamente a trabalhos realizados pelas professoras.

Pelos resultados obtidos ficou clara a necessidade que as professoras sentem em atualizar a sua formação, neste caso particular no domínio das ciências, de forma a conseguirem implementar práticas educativas mais inovadoras. Por outro lado, todas consideram a formação continuada como essencial para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Pretendemos partilhar e discutir os resultados obtidos à luz dos contextos educacionais brasileiros e fazer algumas comparações com a realidade portuguesa, uma vez que já tinha sido realizada uma investigação

¹⁷⁴³ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

¹⁷⁴⁴ Instituto Federal Sul Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça

¹⁷⁴⁵ Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança

¹⁷⁴⁶ Instituto Federal Sul Rio-Grandense, Campus Pelotas Visconde da Graça

envolvendo educadores de infância do distrito de Bragança (Norte de Portugal). Consideramos este aspecto fundamental para melhor compreendermos as necessidades e as expectativas dos docentes para, posteriormente, podermos dar resposta às necessidades encontradas e oferecer uma formação continuada de qualidade com relevância para o seu desenvolvimento profissional.

Contextualização

A formação continuada dos docentes é uma mais-valia e torna-se essencial para atualização dos seus conhecimentos conceituais e didáticos, pelo que o investimento neste domínio se refletirá, muito provavelmente, em práticas didático-pedagógicas inovadoras e, conseqüentemente, na educação das crianças e jovens.

Neste contexto, a educação em ciências, em particular, é fundamental para o desenvolvimento integral da criança constituindo-se como um instrumento para o exercício da sua cidadania. Assim, como referem Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2006) além do investimento na formação inicial é necessário desenvolver medidas para proporcionar formação continuada a todos os professores em exercício sobre o ensino das ciências.

É neste último aspeto que se foca este estudo, cujos principais objectivos são: (i) Caracterizar a formação, inicial e continuada no âmbito das ciências oferecida às professoras de educação infantil que frequentaram o curso “Ciências na Educação Infantil”, no Necim/CAVG; e (ii) Clarificar aspectos das práticas didático-pedagógicas enunciadas pelas professoras, no âmbito do trabalho desenvolvido nesta área.

Nas secções seguintes deste artigo começamos por apresentar o referencial teórico, onde serão focados os aspectos que, em nosso entender, são essenciais para alicerçar, fundamentar e sustentar esta investigação. De seguida expomos alguns dos resultados obtidos com a aplicação do questionário. Por último, apresentamos as considerações finais e terminamos com as referências bibliográficas.

Referencial teórico

A formação continuada dos docentes é uma das principais vias para se fomentar o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Esta formação segundo Vieira (2003) “terá de ser coerente, integrada e sistemática no tempo... a formação continuada que importa desenvolver tem de fazer parte integrante do quotidiano, através de projetos de formação criteriosa e conscientemente fundamentados” (p. 99).

Como enfoque central desta investigação consideramos que a formação continuada é extremamente importante para alterar as práticas didático-pedagógicas dos docentes, e como tal, é imprescindível lançar um olhar crítico e construtivo sobre a forma como esta ocorre e verificar se está centrada nas reais necessidades dos professores, de acordo com a faixa etária das crianças, o seu meio sociocultural, a inovação curricular e as exigências da sociedade (Almeida 2005; Fernandes, 2007). De acordo com Altet (2000), é através do processo de formação que se vai construir a identidade profissional, tornando-se um agente “capaz de refletir em ação e de se adaptar, de dominar qualquer situação nova” (p. 27). A autora acrescenta que a formação consiste em “preparar o futuro professor a adaptar-se a todo o tipo de situações

educativas, e saber ajustar continuamente a sua ação a uma realidade em perpétua mutação, e desenvolver atitudes que o tornem apto à mudança e à adaptação” (p. 177).

No âmbito do exposto, e apoiados em abalizadas proposições de autores que estudaram esta problemática, nomeadamente, Formosinho (1991); Rodrigues & Esteves (1993); Ribeiro (1993); Marcelo (1999); Pacheco & Flores (1999); Leite (2005) e Correia & Flores (2009) julgamos poder evidenciar, em síntese, que a formação continuada é um processo que visa o aperfeiçoamento dos conhecimentos, dos saberes, das técnicas e das atitudes necessárias ao exercício da profissão docente; que deve ocorrer ao longo da carreira, após a aquisição da certificação inicial; que persegue o aperfeiçoamento e melhoria da qualidade da educação; que constitui um instrumento facilitador das competências dos professores para quebrar o seu isolamento e abrir portas a interações com as comunidades locais; e, finalmente, estrutura e seleciona o conjunto das aprendizagens que devem ocorrer ao longo da carreira, independentemente do tempo de serviço docente.

Tenreiro-Vieira (2010) reforça esta questão e afirma que a formação continuada “envolve a pessoa e o desempenho do seu papel profissional, inseridos num grupo de outros professores que atuam no contexto mais amplo da escola, enquanto centro educativo” (p. 64). A este propósito, Silva (2003) refere que a formação continuada deve permitir a partilha de experiências e de saberes, “favorecer a investigação-ação, a reflexão, a inovação e a construção de uma escola viva e vivificante” (p. 123).

Tivemos também em consideração a investigação de Díez & Latas (2006), que evidencia o impacto favorável que tem tido uma série de factores sobre a formação continuada de professores, entre outros, enumera: a colaboração entre os docentes, a orientação prática da formação, a reflexão sobre a prática, as estratégias metodológicas ativas, um conceito mais amplo de diversidade de formação, a participação heterogénea de profissionais da educação.

Para que a formação continuada de professores tenha consequências ao nível da construção de novos profissionalismos e de novas profissionalidades, que permitam aos professores desenvolver competências para lidar com as situações que as mudanças sociais têm gerado, temos de considerar a formação continuada à luz de um paradigma reflexivo de formação (Schön, 1987; Leite, 2005 e Leitão & Alarcão, 2006). Ou seja, a formação continuada tem de se constituir por processos contínuos que contemplem a reflexão como base da atuação profissional e aquisição de conhecimentos (Echeverria & Belisario, 2008).

Também neste sentido, têm sido apontadas por investigadores como Alarcão (1993) e Luft & Patterson (2002) algumas ideias base, que se têm revelado eficazes na formação continuada de professores. Fernandes (2007) sintetiza estas ideias em três aspectos essenciais: (i) formação a partir de projetos realizados com os docentes para os docentes, envolvendo diferentes contextos; (ii) formação reflexiva alimentada pelo diálogo interativo e trabalho cooperativo entre pares e entre formandos e formadores conhecedores e credíveis, a quem se reserva principalmente a função de desafiar, informar e apoiar, inclusive na sala de aula, os professores em formação; e (iii) acompanhamento continuado e apoio quando solicitado, mesmo após o término do programa de formação, focado especialmente nas concepções e práticas dos professores.

Neste âmbito é fundamental enveredar por um modelo de formação capaz de ajudar o professor a seguir por um novo caminho de práticas educativas facilitadoras do desenvolvimento de aprendizagens significativas no dia a dia das crianças que é a pedagogia de participação. Daí a necessidade de formação

continuada, pois o professor com a ausência desta, de uma forma natural volta ao uso de práticas educativas tradicionais e transmissivas designadas por pedagogias de transmissão. A pedagogia de transmissão e a pedagogia de participação têm sido as pedagogias que no decorrer dos tempos, têm traduzido as concepções que os professores de educação infantil têm sobre a criança, a forma como ela aprende, bem como o papel do adulto na sua aprendizagem. Oliveira-Formosinho (2007) compara bem estes dois modelos. Para a autora, a pedagogia da transmissão centra-se no conhecimento que quer difundir, nos saberes considerados fundamentais. O professor é visto como um transmissor daquilo que lhe foi transmitido e o elo de ligação entre o património cultural e a criança. A pedagogia de participação produz a rutura com este modo de fazer pedagogia, de forma a fomentar outro aspeto do ensino aprendizagem e da imagem da criança e do professor. Oliveira-Formosinho, 2007, refere que esta pedagogia,

centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, na(s) cultura(s) que os constituem como seres sócio-históricos-culturais. A pedagogia da participação realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução em contexto com os actores, porque são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação (p. 21).

Os objetivos da educação na pedagogia de participação são viver a experiência/vida, envolver-se no processo de aprendizagem experiencial, dar significado à experiência, construir as aprendizagens, promover o desenvolvimento. Pede-se à criança que questione, que participe, que participe na planificação das atividades e projetos, que investigue e que coopere. Ao professor pede-se-lhe que organize o ambiente educativo, que escute, que observe, que planifique, que documente, que avalie, que formule perguntas e estenda os interesses e conhecimentos das crianças e do grupo em direção à cultura. Para tal o professor deve regularizar a qualidade do quotidiano e estruturar a organização do Jardim infantil (designação atribuída no Brasil ao Jardim de infância): o espaço pedagógico, o tempo pedagógico e as interações e relações pedagógicas “a pedagogia participativa é uma proposta que incorpora a co-construção da aprendizagem no fluir das interações pedagógicas” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 9).

Se, tal como referimos anteriormente, às professoras da educação infantil deve ser oferecida uma formação continuada de qualidade em todas as áreas do saber, destacamos, para o caso particular deste estudo a importância da formação no âmbito da educação em ciências, de acordo com as atuais orientações emanadas por vários organismos públicos. No entanto, a investigação tem revelado que a realidade das práticas pedagógico-didáticas dos professores não está integrada na dimensão das recomendações da educação em ciências, à escala internacional (Vieira, 2003) pelo que se torna necessário reverter esta situação e, consideramos, que a formação continuada é um dos caminhos para alcançar a tão desejada mudança.

Assim, corroboramos a opinião de Martins (2002) quando refere que a formação continuada dos docentes é uma das principais vias para se fomentar a educação em ciências. No entanto, para que tal seja possível, os agentes educativos necessitam de “oportunidades para construir conhecimentos, desenvolverem competências, valores e atitudes necessários a efetivas inovações, particularmente as consentâneas e coerentes com a promoção de literacia científica e cultura” (Pedrosa & Henriques, 2003, p. 278). Ou seja, é necessário, como afirma Portugal (2009), que se trabalhe de forma “qualitativamente superior na educação de infância” para que o educador seja capaz de responder adequadamente à diversidade das experiências de infância, presentes nos diferentes contextos educativos, seja conhecedor das áreas de conteúdo que

aborda e utilize documentação e estratégias de avaliação que fundamentem a organização do ambiente educativo, o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino/aprendizagem.

Na esteira de Cachapuz, Praia, Paixão & Martins (2000), temos que desenvolver com os professores um trabalho de formação de exigência continuada, “capaz de conduzir a mudanças de perspectiva e, posteriormente, a novas práticas – a práticas inovadoras, pela atitude e valores que introduzem, para fazer emergir uma outra cultura de educação científica” (p. 122).

De acordo com Martins (2002), é necessário envolver os professores no aprofundamento de temas globais, de cariz multi e interdisciplinar, desenvolvendo o seu interesse por canais de aprendizagem não-formais. Segundo a autora, esta pode ser a via para uma nova participação dos professores nos caminhos da literacia científica.

De acordo com Cachapuz, Praia & Jorge (2002) entendemos que:

o modo como se ensina as ciências tem a ver com o modo como se concebe a ciência que se ensina e o modo como se pensa que o Outro aprende o que se ensina (bem mais do que o domínio de métodos e técnicas de ensino), torna-se pertinente aprofundar aspectos tendo em vista a formação epistemológica dos professores (p. 55).

Estes princípios estão de acordo com as ideias de Martins et al. (2006) que preconizam que, para além do investimento na formação inicial, é necessário desenvolver medidas para proporcionar formação a todos os professores em exercício sobre o ensino das ciências, de cariz CTS.

Assim, consideramos ser necessária a emergência da educação em ciências no âmbito da educação pré-escolar, conduzindo a uma mudança na prática didático-pedagógica dos agentes educativos, para que se apercebam que educar em ciências é educar para a vida, com relevância para o desenvolvimento de competências científicas e que tomem consciência dos benefícios que esta educação terá, no sentido de construir competências de índole científica e investigativa e desenvolver uma literacia científica.

Metodologia

Trata-se de um estudo descritivo de natureza exploratória. Utilizámos para recolha de dados o questionário adaptado da investigação realizada por Rodrigues (2011), com o objectivo de conhecer a formação, ao nível das ciências, que foi oferecida nos cursos de formação inicial e contínua aos professores da educação infantil que no ano de 2011 se encontravam a frequentar o curso de de “Ciências na Educação Infantil”, no Necim/CAVG do Instituto Federal Sul Rio-Grandense

Este questionário, inicia com um texto a informar os inquiridos sobre o tema central do estudo e objectivos, a finalidade e utilização da informação recolhida e, ainda, a garantia do anonimato. Contém algumas notas sobre a forma como deviam responder às questões. O corpo do questionário encontra-se dividido em três secções. A primeira diz respeito à caracterização pessoal dos inquiridos; a segunda é relativa à sua formação e experiência profissional e, por último, uma secção com questões sobre as suas práticas.

O conjunto de professoras inquiridas pertenciam à rede pública de Educação Infantil e tinham idades entre os 25 e os 69 anos. Sete tinham terminado o seu curso de formação inicial há menos de 5 anos; 4

terminaram o seu curso de formação inicial no período de tempo correspondente ao intervalo entre 11 e 15 anos; e 3 entre 5 e 10 anos. Apenas uma professora tinha terminado o curso num intervalo de 26 a 30 anos.

Quanto ao tempo de serviço das professoras, os dados mostram que: 10 têm menos de 5 anos de serviço, 2 professoras detêm de 5 a 10 anos de tempo de serviço, e o mesmo número de professoras afirmou possuir entre 11 a 15 anos. Apenas uma tem mais de trinta anos de tempo de serviço.

Apresentação e discussão dos resultados

Pretendemos avaliar o grau de satisfação das professoras, relativamente à formação inicial que obtiveram no âmbito das ciências, através de uma escala compreendida entre 1 “não satisfaz”; 2 “satisfaz pouco”; 3 “satisfaz”; 4 “satisfaz bem”; e 5 “satisfaz muito bem”; cujos resultados apresentamos no quadro n.º 1.

Quadro n.º 1 - Grau de satisfação, relativamente à formação inicial no âmbito das ciências

Escala de resposta	Número de respostas					
	1	2	3	4	5	NR
a) Adequação da carga horária atribuída às disciplinas de ciências	3	8	2	1	1	0
b) Adequação da carga horária atribuída às disciplinas de educação em ciências/didáticas/metodologia	1	8	3	2	1	0
c) Apresentação de conteúdos relevantes para a sua prática didático-pedagógica	5	4	5	0	1	0
d) Planificação e realização de atividades experimentais das ciências	7	5	2	1	0	0
e) Abordagem de estratégias adequadas ao ensino experimental das ciências	8	4	2	0	1	0
f) Preparação adquirida no final do curso para trabalhar a área das ciências no jardim infantil	7	5	2	1	0	0
Legenda: 1 – não satisfaz; 2 – satisfaz pouco; 3 – satisfaz; 4 – Satisfaz bem; 5 – satisfaz muito bem; NR – não respondeu						

Através da leitura do quadro anterior verificamos que, para todas as alíneas referentes à formação inicial que obtiveram no âmbito das ciências, o maior número de respostas localiza-se no nível 1 e no nível 2, “não satisfaz” e “satisfaz pouco”, respectivamente. Poucas professoras assinalaram o grau de satisfação de nível 5 (satisfaz muito bem) nas suas respostas.

No que se refere à formação continuada, a maior parte das professoras, 13, referiu que, em média, realiza 2-3 ações de formação, por ano letivo. Apenas 2 indicaram realizar 1 ação por ano.

Por outro lado, interessa-nos saber quantas das ações realizadas se incluem na área das ciências. Nesse contexto, 46,7% das professoras responderam ter realizado uma ação na área das ciências, 33,3% não realizaram nenhuma; 2 a 3 ações foram os números referidos por 13,3%; nenhuma assinalou ter realizado mais de 4; e uma professora (6,7%) não respondeu à questão.

Na sequência colocamos outra questão no sentido de conhecer a opinião das professoras relativamente a alguns aspectos referentes à formação continuada em ciências, cujas respostas se enquadravam numa

escala de 1 - nenhum(a); 2 - pouco(a); 3 - algum(a); 4 - muito(a). No quadro n.º 2 mostramos os resultados obtidos.

Quadro n.º 2 – Grau de satisfação das professoras no que diz respeito à formação contínua em ciências

Escala de resposta	Número de respostas				
	1	2	3	4	NR
a) Frequência com que são promovidas ações de formação em ciências	1	11	0	0	2
b) Facilidade em frequentar essas ações de formação	0	8	3	2	2
c) Compatibilidade de horário das ações com o seu horário	1	1	7	3	3
d) Contribuição das ações para construção e aprofundamento dos seus conhecimentos	1	1	7	4	2
e) Promoção de ações em áreas de trabalho (temas) do seu interesse	1	7	1	3	3
f) Carácter experimental da abordagem da educação em ciências	1	9	0	2	3
g) Importância da formação em educação em ciências para a sua prática didático-pedagógica	0	1	1	11	2
h) Disponibilidade para participar num Programa de Formação sobre a abordagem experimental das ciências no jardim infantil	1	2	3	7	2
1 – nenhum(a); 2 – pouco(a); 3 – algum(a); 4 – muito(a); NR – não respondeu					

Pela leitura do quadro, verificamos que na maior parte das alíneas a classificação mais frequente é pouco(a). Para as alíneas “c” e “d”, o item mais enumerado foi o 3 algum(a); e para as alíneas “g” e “h”, importância da formação em educação em ciências para a sua prática didático-pedagógica e disponibilidade para participar num Programa de Formação sobre a abordagem experimental das ciências no jardim infantil, respectivamente a resposta mais frequente foi muito(a).

Posteriormente, no que se referem às práticas didático-pedagógicas, todas as professoras questionadas são responsáveis por um grupo de crianças. Questionamos sobre o número de anos que trabalhavam na mesma escola onde se encontravam quando foram questionadas (ano letivo 2011). A maior parte das professoras respondeu que se encontra na mesma escola de Educação Infantil há 5-10 anos. Três afirmaram que trabalhavam na mesma escola pelo segundo ano consecutivo e apenas duas referiram que se encontravam pela primeira vez nesse nível de ensino.

No que concerne à existência de um espaço específico e de materiais apropriados para trabalhar a área das ciências, constatamos que na maior parte das salas da Educação Infantil não existe um espaço específico para trabalhar esta área. Apenas uma professora fez referência à integração desse espaço, no entanto, temporariamente.

Em seguida, questionamos as professoras sobre a importância da abordagem, de carácter experimental, das ciências no jardim infantil. Das 15 professoras que responderam ao questionário, 14 afirmaram que consideram importante a abordagem, de carácter experimental, das ciências na Educação Infantil. Uma professora não respondeu à questão.

Relativamente à justificação da questão anterior, apresentamos no quadro n.º 6 os dados que revelamos em categorias de análise que emergiram das descrições elaboradas pelas professoras.

A seguir, no quadro n.º 3, expressa-se o grau de satisfação das professoras relativamente à realização de atividades experimentais de ciências, tendo em consideração a sua prática didático-pedagógica.

Quadro n.º 3 – Grau de satisfação das professoras sobre a realização de atividades experimentais de ciências, tendo em consideração a sua prática didático-pedagógica

Escala de resposta	Número de respostas				
	1	2	3	4	N/R
a) Participação cooperada adulto/criança na planificação das atividades	0	5	4	5	1
b) Manipulação dos materiais por parte das crianças	0	4	4	6	1
c) Participação ativa das crianças na execução das atividades	0	3	4	7	1
d) Interação e cooperação entre as crianças	0	2	6	6	1
e) Interação e cooperação entre criança/adulto	0	2	3	9	1
f) Realização das atividades em grande grupo (todas as crianças da sala)	0	3	5	6	1
g) Realização das atividades em pequenos grupos (4/5) crianças	3	4	0	6	2
h) Realização das atividades integradas em diferentes espaços do jardim infantil	2	5	4	3	1
Legenda: 1 – nenhum(a); 2 – pouco(a); 3 – algum(a); 4 – muito(a); NR – não respondeu.					

Quanto à realização de atividades experimentais das ciências, a maior percentagem de respostas situa-se no nível 4, “muito (a)”, em todas as alíneas. Destacamos as alíneas ‘d’ e ‘f’ que obtiveram elevado número de respostas no nível 3, “algum (a)”. Pela leitura do quadro salientamos, ainda, as alíneas ‘a’ e ‘h’ por terem obtido maior número de respostas do nível 2, “pouco(a)”, comparativamente com as outras alíneas.

Em seguida, as professoras expressaram a sua opinião sobre o grau de dificuldade que sentiam com respeito a alguns aspectos relativos à preparação e execução das atividades experimentais, cujos resultados apresentamos no quadro n.º 4.

Quadro n.º 4 - Grau de dificuldade das professoras na preparação e execução das atividades experimentais

Escala de resposta	Número de respostas					
	1	2	3	4	5	NR
a) Domínio científico dos conteúdos abordados	0	6	7	2	0	0
b) Planificação e organização das atividades	2	3	8	2	0	0
c) Seleção dos conteúdos a abordar	2	4	8	1	0	0
d) Adaptação dos conteúdos à idade das crianças	3	2	9	0	1	0
e) Organização das crianças	1	5	3	5	1	0
f) Relação dos assuntos com as outras áreas	2	1	6	5	0	1
g) Obtenção de todos os materiais necessários	7	1	3	4	0	0
h) Implementação prática das atividades com as crianças	3	0	7	4	0	1
Legenda: 1 – muito elevado; 2 – elevado; 3 – médio; 4 – reduzido; 5 – nulo ; NR – não respondeu						

Relativamente ao grau de dificuldade na preparação e execução das atividades experimentais, as professoras situaram suas respostas principalmente no nível 3 (médio). Destacamos as alíneas 'a' e 'g' pelo elevado número de respostas de nível 2 (elevado) e 1 (muito elevado), respectivamente. Pelo contrário, as alíneas 'e' e 'f' registram um alto número de respostas do nível 4 (reduzido) comparativamente com as outras alíneas. O nível 5 (nulo) foi referido apenas por uma professora para as alíneas 'd' e 'e'.

Por último, solicitamos às professoras para indicarem medidas que pudessem contribuir para melhorar a sua prática didático-pedagógica no âmbito das ciências. Apresentamos, no quadro n.º 5, a análise de conteúdo das respostas anotadas pelas professoras.

Quadro n.º 5 - Síntese, por categorias, das respostas das professoras relativamente às medidas que podem contribuir para melhorar a sua prática didático-pedagógica no âmbito das ciências, nomeadamente a realização de atividades experimentais

Categoria	Subcategorias	Indicadores	N.º R
Medidas apontadas para a melhoria da prática didático-pedagógica	No âmbito profissional e pessoal	Realizando cursos adequados	5
		Mais formação continuada	6
		Dominando cientificamente os conteúdos	4
	No âmbito da disponibilidade de recursos	Materiais	10
		Espaço físico	5
		Sociais e humanos	1

Da leitura do quadro anterior, destacamos o grande número de vezes que as professoras apontaram como medidas para melhorar a sua prática didático-pedagógica a existência de mais recursos materiais e mais formação continuada na área. Salientaram, ainda, a necessidade de ter um espaço físico adequado ao desenvolvimento de atividades, e a sua necessidade pessoal de aprofundar e desenvolver conhecimentos científicos no âmbito das ciências.

Considerações finais

Os resultados obtidos evidenciam que estas professoras da educação infantil reconhecem que estão pouco capacitadas para trabalharem as ciências no jardim infantil, devido à: (i) sua fraca formação inicial na área; (ii) fraca formação continuada, e (iii) quase inexistência de ações de formação em ciências. De realçar que a grande maioria acha importantíssimo que se deve trabalhar a ciência no jardim infantil, mas que não o faz devido às dificuldades sentidas e à não existência de espaços próprios dentro da sala.

Este resultados são semelhantes aos obtidos em Portugal na investigação realizada por Rodrigues (2011), e na qual a autora concluiu que:

que os educadores de infância indicaram ter pouca formação ao nível das ciências. Assim, torna-se necessária uma formação mais aprofundada neste domínio que lhes permita, posteriormente, abordar estas temáticas no contexto das suas práticas didático-pedagógicas. Para tal, consideramos fundamental repensar os currículos da formação inicial de educadores de infância no sentido de lhes serem fornecidos os conhecimentos científicos de conteúdo e didáticos que lhes possibilitem desenvolver atividades práticas e experimentais nos contextos da sua atividade pedagógica. Relativamente à formação continuada, consideramos que as ações propostas devem ir ao encontro das necessidades sentidas pelos educadores e privilegiar as áreas em que se consideram menos preparados e que, como indicaram os educadores do Distrito de Bragança, são menos trabalhadas, como é o caso da área de conhecimento do mundo, onde estão incluídas as ciências (p. 390).

Defendemos, cada vez mais, a necessidade de uma educação em ciências desde cedo, dirigida para a formação de cidadãos aptos a trabalhar de forma eficaz com os desafios e necessidades da sociedade atual.

Consideramos, também, importante que a formação continuada seja apresentada e desenvolvida abarcando todas as suas potencialidades, ou seja, uma formação alargada no tempo, que tenha continuidade entre a formação inicial e a formação continuada e que desencadeie um trabalho de cooperação e colaboração entre os professores, privilegiando a partilha de experiências, a atualização de conhecimentos e a utilização de recursos adequados e diversificados. Em suma, que favoreça práticas didático-pedagógicas inovadoras, que tenham em consideração todo o potencial do binómio docente/criança.

Pois, ressaltamos que tudo isto apenas é relevante se conseguirmos reforçar a ideia que a formação continuada em ciências se deve transpor para as práticas didático-pedagógicas das professoras da educação infantil, e conseqüentemente, para o benefício das crianças, ou seja, para a socialização e interação entre crianças, através de novas experiências, quer seja em contexto de educação infantil, quer seja em contextos paralelos a esta.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (1993). Formar-se para formar. *Aprender*, 15, 19-25.
- Almeida, J. F. M. de (2005). Concepções e práticas de professores do 1º e 2º Ciclos do EB sobre CTS. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Cachapuz, A.; Praia, J. & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da Educação – Instituto de Inovação Educacional.
- Cachapuz, A.; Praia, J.; Paixão, F. & Martins, I. (2000). Uma visão sobre o ensino das ciências no pós-mudança conceptual – Contributos para a formação de professores. *Inovação*, 13 (2-3), 117-137.
- Correia, E. L. S. & Flores, M. A. (2009). Experiências formativas e de desenvolvimento profissional de professores de TIC e áreas afins: Alguns resultados de um estudo em curso. In B. D. Silva & A. B. Lozano (Orgs), *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1006-1019). Braga: Universidade do Minho.
- Díez, A. M. & Latas, A. P. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539.
- Echeverria, A. R. & Belisário, C. M. (2008). Formação inicial e continuada de professores num núcleo de pesquisa em ensino das ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 8(3), 1-21.
- Fernandes, R. (2007). *Estratégias de ensino/aprendizagem das ciências: contributo da formação de professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, DDTE.
- Formosinho, J. (1991). Modelos organizacionais de formação contínua de professores. In J. Tavares (Org.), *Formação contínua de professores: Realidades e perspectivas* (pp. 237-257). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Leitão, A. & Alarcão, J. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista de Educação*, 3(57), 371-389.
- Luft, J.A., & Patterson, N.C. (2002). Bridging the gap: Supporting beginning science teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 13(4), 287-313.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Martins, I. P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.
- Martins, I.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2006). *Educação em Ciências e Ensino Experimental – Formação de Professores*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

- Oliveira-Formosinho, J., Mochida-Kishimoto, T. & Appezzato-Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Porro Alegre: Artmed.
- Pacheco, J. & Flores, A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Pedrosa, M. A. & Henriques, M. L. (2003). Encurtando distâncias entre escolas e cidadãos: enredos ficcionais e educação em ciências. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(3), 271-292. Acedido em <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/Numero3/Art5.pdf>
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, 1, 9-24.
- Ribeiro, A. C. (1993). *Formar professores — Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Rodrigues, A. & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. J. (2011). *Educação em Ciências no Pré-Escolar – Contributos de um Programa de Formação*. Tese de Doutoramento não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Silva, J. N. (2003). A formação contínua de professores – contradições de um modelo. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.), *Formação de professores – Perspectivas educacionais curriculares* (pp. 105-125). Porto: Porto Editora.
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2010). Desenvolvimento de materiais didáticos CTS/PC para a educação em ciências e em matemática numa perspectiva de literacia. In C. A. Muniz, W. L. P. Santos, M. A. B Braga, M. D. Maciel, D. Auler, & A. Chrispino (Orgs), *Educação para uma nova ordem socioambiental no contexto da crise global. II Seminário Ibérico-americano CTS no Ensino das Ciências*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Vieira, R. M. (2003). *Formação Continuada de Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico para uma Educação em Ciências com Orientação CTS/PC*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Contribuições do processo de reflexão crítica para o desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de uma professora de Química

Josely Cubero Bonardo¹⁷⁴⁷; Carmen Fernandez¹⁷⁴⁸

Resumo

Neste trabalho pretendemos dar prosseguimento a fase informativa do processo contínuo de investigação desencadeado pela elaboração da dissertação de mestrado intitulada “Desenvolvimento profissional e relatos de vida de professores de Química: um estudo de caso múltiplo” cuja pesquisa inseriu-se numa perspectiva qualitativa. Na referida dissertação o foco da nossa investigação vinculou-se particularmente sobre a aula de uma professora, Sophia, bem como no grupo de quatro professores que juntamente com ela participaram de um grupo colaborativo constituindo assim, um estudo de caso múltiplo sobre o desenvolvimento profissional num contexto de formação contínua. Nessa investigação objetivou-se estabelecer as relações possíveis entre relatos educacionais e de profissionalização, concepções de ensino-aprendizagem e prática educativa que se evidenciaram num processo de reflexão crítica realizado por este grupo. Nossos dados basearam-se em gravações em vídeo de aulas dentro de um contexto de uma disciplina de pós-graduação, vídeo de uma aula da professora Sophia no seu contexto real de atuação, textos escritos, desenhos e reflexões dos professores e gravação de uma entrevista com cada um desses cinco professores investigados. Esse processo de investigação qualitativa desenvolveu-se de forma contínua e não linear, sendo produto da fase analítica a obtenção de categorias emergentes através da análise textual discursiva. Ao final um metatexto foi construído onde o resultado dessas análises foi contemplado. O processo reflexivo investigado nesse grupo revelou um universo distinto de características de professores e a complexidade do processo educativo. As ações de cada professor em sua prática educativa indicaram influências múltiplas e muito diversas relativas ao seu histórico de vida, sua experiência formativa e profissional, suas crenças, suas orientações políticas etc. E pudemos concluir que a autoimagem de um professor competente é provavelmente influenciada por todas essas características de uma maneira dinâmica e altamente complexa, sendo que duas características marcantes reveladas nesse estudo de caso múltiplo indicaram influência positiva no trabalho desses professores - sua formação específica e pedagógica além de uma postura de confiança no processo educativo. Essas características nem sempre andam juntas, mas revelaram-se importantes para uma atuação segura dos professores investigados e, portanto, destacam-se no processo de construção de sua autonomia. Consideramos que a fase informativa desse processo de investigação não se esgota com a publicação da dissertação damos continuidade à divulgação desses resultados de investigação buscando nas categorias emergentes que correspondem as principais contribuições de Sophia ao estudo de caso múltiplo (desenvolvimento profissional a partir do exercício profissional e prática educativa segundo a organização da aula em situação improvisada/contraditória) indicativos que auxiliem a compreensão do desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) dessa professora.

Palavras-chave: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK); reflexão crítica e formação de professores de química; processo contínuo de investigação qualitativa e análise textual discursiva.

¹⁷⁴⁷ Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo

¹⁷⁴⁸ Universidade de São Paulo

Introdução

Neste trabalho apresentamos os resultados de investigação acerca do desenvolvimento profissional de uma professora, ficticiamente denominada de Sophia, que participou de um processo de reflexão crítica auxiliada por um grupo de quatro professores que juntamente com ela constituíram um grupo colaborativo em um contexto de formação contínua. Objetivamos estabelecer as relações possíveis entre relatos educacionais e de profissionalização, concepções de ensino-aprendizagem e prática educativa que se evidenciaram num processo de reflexão crítica realizado por este grupo. Pesquisas realizadas sobre e com professores evidenciam que o trabalho coletivo, e em especial o trabalho colaborativo, representam um contexto altamente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do professor (Boavida & Ponte, 2002; Cochran-Smith & Lytle, 1999; Fiorentini, 2004; Hargreaves, 1998; Miskulin et al., 2005).

Para Smyth (1986), um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, o que requer tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam. Para tanto é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que se transforme em algo problemático, abrindo-se novas perspectivas e dados da realidade. É necessário trabalhar criticamente com os docentes, de maneira que essa capacidade de questionamento progrida para uma lógica de conscientização progressiva. Esse trabalho consistiria em ajudá-los a descobrir as interpretações que possuem sobre a dinâmica social de seu contexto de atuação, e como este se constitui historicamente. Isto supõe, primeiramente, favorecer um diálogo mediante o qual os professores sejam capazes de reconhecer e analisar os fatores que limitam sua atuação e, em seguida, dar-lhes a oportunidade de verem a si mesmos como agentes potencialmente ativos e comprometidos a alterar as situações opressivas que os reduzem a meros técnicos realizando idéias alheias. Posteriormente, o próprio Smyth (1991a, 1991b, 1992) sintetizou esse enfoque e o organizou em um ciclo de quatro fases que representam os tipos de reflexão que os docentes deveriam adotar. Essas fases podem ser sintetizadas pelas ações de *descrição*, *informação*, *confrontação* e *reconstrução*, conforme significações representadas a seguir:

- *Descrição*: Visualização da ação de forma concreta para situar-se no processo. O professor se pergunta: O que faço? Leva à necessidade de entendimento teórico para definir como fazer.
- *Informação*: O professor se pergunta: O que isso significa e o que se faz em termos do quadro teórico de ensino-aprendizagem, linguagem etc, onde se enquadra? O que se quer? O que rege tudo isso? Leva à necessidade de construção de um novo quadro para se trabalhar a partir disso.
- *Confrontação*: Relação da sala de aula com a sociedade maior. Qual o significado maior das práticas didáticas? A que interesses servem as aulas? Que perfil de aluno estamos formando? O que é construir o aluno e a escola que queremos? É o momento central da reflexão crítica.
- *Reconstrução*: Pressupõe que o professor com base nas reflexões feitas repense sua prática e as bases teóricas que a embasam.

Na figura 1 apresentamos, no contexto desta pesquisa, uma representação esquemática do ciclo de reflexão de Smyth onde são colocadas as quatro ações sequenciais a partir do vídeo da aula obtido por cada um dos participantes do grupo colaborativo constituído para análise das próprias práticas educativas

dos professores envolvidos nesta pesquisa. Inicialmente essas ações são desenvolvidas individualmente por cada um dos participantes, os relatos escritos são apresentados e discutidos no grupo e um novo processo de quatro ações se inicia tendo influência das diversas vozes do grupo que se estabelece. Essas vozes do grupo podem ser percebidas nos textos das quatro ações após a discussão no grupo.

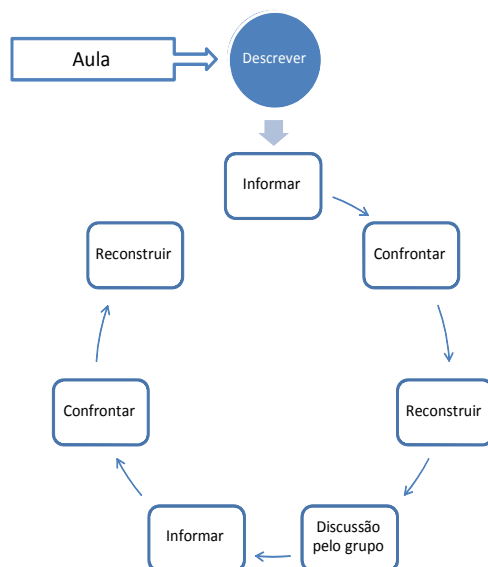


Figura 1. Representação esquemática do ciclo de reflexão de Smyth

Smyth (1992) considera que esses processos reflexivos reconstróem a origem das práticas e sua natureza ideológica e permitem detectar as diferenças entre o que fazem os professores e uma idéia emancipadora da educação, a fim de desenvolver esses profissionais como intelectuais transformadores, tanto das condições do próprio trabalho, como das práticas educativas e sociais que implementam. Seu modelo de reflexão tem objetivos distintos do modelo de reflexão baseado em Schön (2003) que se fundamenta na idéia de que o professor necessita enfrentar situações incertas e buscar uma resposta de acordo com o que se considera correto para o caso. Enquanto Schön (2003) propõe que os professores enfrentem a relação estabelecida entre as situações práticas e os valores que se consideram educativos para que através do confronto se evidencie a crise das práticas escolares, Smyth (1992) espera que do processo de reflexão crítica desenvolva-se a capacidade de opor-se, por si só, aos modos de deformação ideológica que pela a incorporação de práticas e valores que nem sempre se opõem à dominação. Não se trata apenas de propor uma atitude reflexiva, mas uma forma de confrontar conteúdos morais específicos: aqueles que representam as práticas escolares tal como estão constituídas, que condicionam a forma pela qual os professores interpretam o ensino e sua missão, e aqueles que representam a busca de emancipação.

Ao considerar a autonomia na perspectiva do modelo do profissional reflexivo, Contreras (2002) associa-a a responsabilidade moral individual, mas enfatiza relevância dos diferentes pontos de vista, colocando em questão o equilíbrio entre a independência de juízo e a responsabilidade social e relacionando a concepção de autonomia à capacidade criativa do professor de solucionar situações-problema segundo as pretensões educativas institucionais. Quando Contreras (2002) considera a concepção de autonomia segundo a perspectiva do intelectual crítico, emerge o conceito de emancipação como “liberação profissional e social das opressões” associado à idéia de “superação das distorções ideológicas”, sendo que a consciência

crítica passa a assumir um caráter dirigido não somente às condições institucionais de atuação do professor, mas se estende às esferas sociais do ensino.

Hargreaves considera que os indicadores de mudança da natureza e das exigências do trabalho pedagógico podem ser explicados por dois fatores, a saber: a *profissionalização* e a *intensificação* do trabalho pedagógico. O autor considera que o ensino transforma-se para se tornar mais complexo e mais qualificado, sendo a *profissionalização* um princípio que considera argumentos de envolvimento por parte dos professores. Esse autor relaciona a *intensificação* do trabalho dos professores à idéia de “redução do tempo do dia de trabalho durante a qual não é produzida qualquer mais valia”. Algumas dessas falas relacionam-se às queixas de: redução do tempo de descanso diário; falta de tempo para atualização e aperfeiçoamento profissional; sobrecarga de trabalho, associada à dependência de conhecimentos e materiais produzidos por outras pessoas; valorização da idéia de poupar tempo reduzindo a qualidade do serviço e, por fim a diversificação forçada tanto do saber especializado como da responsabilidade, com conseqüente criação de dependência externa.

O autor assinala ainda, dois aspectos *da intensificação do trabalho de professor* na educação e no ensino: as mudanças curriculares tecnologicamente simplificadas e pré-preparadas que compensam a falta de tempo e a crescente ação tecnicista do ato de ensinar que é *confundida com profissionalização*. Pode-se associar as idéias desse autor, ao que Contreras (2002) denomina como modelo de professor *especialista técnico*. Evidencia-se a valorização do conhecimento e do trabalho produzido por outros profissionais, como na preparação de materiais apostilados, diferenciando-se o trabalho intelectual do trabalho de execução. Tais trabalhos não são desenvolvidos pelo professor, sendo o primeiro imposto externamente por quem detém o conhecimento especializado e o segundo controlado rigorosamente pela instituição na forma de prestação de contas relativa à sala de aula (Hargreaves, 1998). Em outro trabalho, Fullan e Hargreaves (2001) apresentam rumos e orientações voltados a redefinir o papel dos professores e das condições em que trabalham. Esses autores consideram que as orientações para os professores constituem o alicerce da construção do *profissionalismo interativo*.

Para Thurler (2001) “*a cooperação profissional não corresponde ao funcionamento da maior parte dos professores e dos estabelecimentos*”, no entanto, algumas mudanças estão ocorrendo nas práticas docentes e incitações das instituições para uma forma de organização do trabalho mais cooperativa. Assim, os padrões de trabalho e as culturas institucionais podem estar relacionados com a formação de um professor que se aproxima do modelo de profissional reflexivo proposto por Contreras. Thurler (2001) considera ser relevante conhecer os diversos graus ou modos de cooperação profissional para visualizar a evolução ou regressão do mesmo. Assim apresenta comparações dos modos de cooperação onde são destacadas as diversas relações profissionais, podendo-se confrontá-las ao estilo de direção, à forma de consenso, ao estilo de funcionamento e às incidências sobre as mudanças. Ao realizar essa análise a autora expõe a progressão de ações que percorrem desde o *trabalho fundamentalmente individual até o trabalho coletivo cooperativo* visando atingir uma abordagem global que considera a interação entre individualismo e cooperação. Thurler apresenta, além das duas formas opostas o individualismo e a cooperação profissional, três outras formas intermediárias de organização do trabalho, a saber, *balcanização, grande família e colegiatura forçada*.

Predominantemente oposto à cooperação profissional, a colaboração apresenta um caráter excepcional e marginal, denominada como *balcanização*. Nesta forma de organização há formação de subgrupos

separados e às vezes competitivos dentro de uma mesma instituição. Como consequência desta subdivisão observa-se a fragmentação da ação pedagógica e muitas vezes há divergências. A autora afirma que é *difícil tomar decisões que associem a totalidade do corpo docente* e considera também, que a divisão em níveis de ensino e disciplinas favorece essa forma de organização. E afirma ainda que, ao se ignorar a necessidade de visões comuns, as mudanças não são duráveis.

Num nível intermediário em que atraem a cooperação, mas não bastam para garantir mudanças, há duas formas de organização: *a grande família* e *“colegiatura forçada”*. Na forma de organização do tipo *a grande família*, os membros do corpo docente chegam a uma forma de *coexistência pacífica* através do respeito e reconhecimento do outro, desde que não se o espaço do outro não seja “invadido”. Nesse tipo de relação entre professores, existe ênfase nas relações informais e evitam-se conflitos. Não há, também, muita troca sobre o trabalho desenvolvido e o diretor comporta-se como um “pastor” ou “avô”, sendo um ouvidor geral, solucionando situações de tensão. O estabelecimento todo busca equilíbrio ao enfrentar situações pontuais de perturbação. Para a autora, *tal como o individualismo o modelo familiar decorre de uma abordagem tradicional e burocrática, apresentando, ao mesmo tempo, uma tentativa intuitiva de fuga* (Thuler,2001).

Na forma de organização denominada de *colegiatura forçada*, existe uma “cooperação” imposta de cima sendo uma das abordagens que a escola adota para tentar passar do individualismo à cooperação. Consiste em procedimentos formais, estruturados e burocráticos que têm por finalidade forçar a ação “coletiva”, entre eles pode-se citar: o tempo de trabalho em comum para a programação didática ou acompanhamento de alunos; a formação de equipe de professores com status de coordenadores; as jornadas de formação contínua; a presença simultânea na sala de aula, forçada pela grade horária. Tem por principal característica a imposição de um sistema que supõe a cooperação através de medidas administrativas.

Thurler se mostra predominantemente favorável à cooperação profissional, centrada no desenvolvimento do ofício. Para a autora um conjunto de características observadas nas outras formas de organização do trabalho pode ajudar a construir a cooperação profissional, porém *os esforços investidos devem ir além da troca de experiências e da comunhão dos recursos* (Thuler, 2001). A cooperação profissional submete as práticas a uma análise crítica, de forma a organizar a ajuda e o apoio mútuo, sem invadir a esfera privada. Uma escola cooperativa poderia favorecer o surgimento de lideranças múltiplas provindas de todos os professores, num processo em que a confrontação e a reflexão coletiva são fontes de regulação e mudanças.

Consideramos que as contribuições de Shulman (1986,1987) podem subsidiar a profissionalização de professores ao promoverem a interação entre os saberes pedagógicos com os específicos através do o conhecimento pedagógico do conteúdo (Pedagogical Content Knowledge, PCK). Ao utilizarem-se de um processo de reflexão crítica, os professores podem tomar consciência de algumas ações que não lhes são transparentes no momento em que as desenvolvem em sala de aula. A reflexão desenvolvida com auxílio de um grupo colaborativo podem ser aprofundadas e revelarem um processo de desenvolvimento do conhecimento pedagógico semelhante ao proposto pelo modelo de raciocínio pedagógico ação de Shulman (1987). Para esse autor, os conhecimentos profissionais podem ser transformados desde o processo educacional de formação do professor e principalmente a cada novo ciclo de atuação/reflexão do professor durante toda sua vida profissional. A figura 2 representa o caminho que pelo qual o conhecimento

profissional se desenvolve. Embora cada professor construa individualmente o PCK, acreditamos que estudos de caso, como o do presente trabalho, possam contribuir para a identificação desse conhecimento.

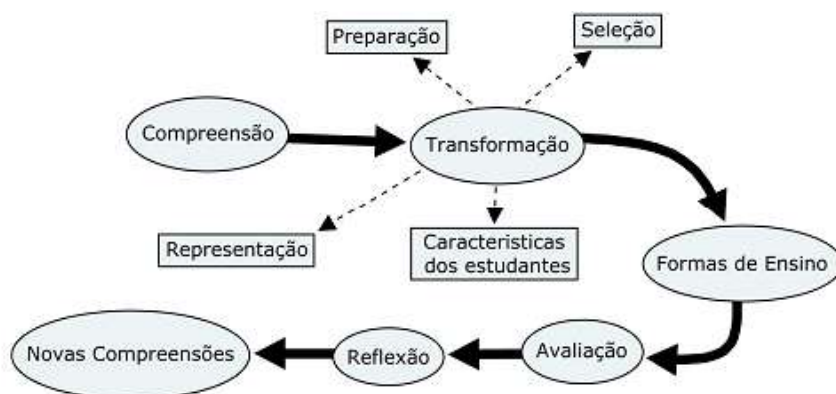


Figura 2: Modelo de Raciocínio Pedagógico e Ação, adaptado de Shulman (1987).

Compreendemos que a tomada de consciência das ações desenvolvidas não garante por si só a transformação da prática desses professores, mas acreditamos que lhes é permitido iniciarem a busca pela transformação declaradas desejadas em assim constituírem professores e auxiliarem seus pares colaborativos a desenvolverem práticas pedagógicas, mais próximas daquelas aspiradas e identificadas em seus discursos.

Metodologia

Neste trabalho pretendemos dar prosseguimento a fase informativa do processo contínuo de investigação qualitativa interpretativa desencadeado pela elaboração da dissertação de mestrado intitulada “Desenvolvimento profissional e relatos de vida de professores de Química: um estudo de caso múltiplo” cuja pesquisa inseriu-se numa perspectiva qualitativa. Na referida dissertação o foco da nossa investigação vinculou-se a identificação das interrelações entre os conhecimentos provenientes da imersão no ambiente educacional, concepções teóricas declaradas e conhecimentos práticos de um grupo de professores para compreender entraves e avanços do desenvolvimento profissional de uma professora desse grupo, Sophia. Nossa investigação inseriu-se no macrocontexto da intervenção pedagógica elaborada para o oferecimento uma disciplina oferecida pelo programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências no Instituto de Química da Universidade de São Paulo. Contamos com a participação de pesquisadores e professores da Educação Básica nesse espaço de desenvolvimento profissional e utilizamos, como estratégia de investigação, um estudo de caso múltiplo. (Rodríguez Gómez; Gil Flores & García Jiménez, 1999).

Segundo esses autores existem elementos comuns dentre a diversidade das investigações qualitativas que em geral em *quatro fases: preparatória, trabalho de campo, analítica e informativa*. Essas fases podem ser ainda subdivididas em determinadas etapas, as quais se desenvolvem através de diversas atividades que compõem, no todo, um processo contínuo e não linear. Numa perspectiva qualitativa de investigação o pesquisador se aproxima de um sujeito real, atuante em um determinado contexto, que oferece informações da realidade permeadas pelas interpretações que faz da mesma. Além disso, embora o pesquisador procure informar com precisão, clareza e objetividade suas observações, estas estão sempre permeadas

pelas interpretações que o mesmo realiza em função das próprias vivências e dos recortes teórico e contextual escolhidos por ele.

A investigação que resultou na produção da referida dissertação de mestrado, utilizou-se dessa organização como forma de descrição metodológica. Para cada fase são apresentadas as distintas *etapas* desenvolvidas: i) *reflexão e projeto*; ii) *acesso ao campo e recolha produtiva de dados*; iii) *redução dos dados, disposição e transformação dos dados, obtenção de resultados e verificação de conclusões*, iv) *elaboração de informação*. A essas fases também associam-se *produtos* do processo investigativo, a saber: *projeto de investigação, dados acumulados, resultados de análise e informe de investigação*.

No presente trabalho apresentamos na forma de artigo um informativo da nossa investigação. A partir das categorias emergentes das principais contribuições de Sophia ao estudo de caso múltiplo, buscamos indicativos que auxiliem a compreensão do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1988, 1987) dessa professora. Apresentamos a seguir as fases e etapas da nossa investigação

Fase preparatória - didaticamente pode ser subdividida em duas etapas a de reflexão autocrítica e a de reelaboração do projeto de investigação. Nessa fase reduzimos a base de dados disponíveis buscando estabelecer conexões entre as informações disponíveis e nosso problema de pesquisa. . Dentre dezessete aulas apresentadas durante o oferecimento da referida disciplina de pós-graduação selecionamos a atividade desenvolvida a partir da aula da professora Sophia. Nossa seleção fundamentou-se em diversos critérios, dentre eles nossos sujeitos de pesquisa deveriam necessariamente atuar em escolas públicas e apresentar um vídeo de uma de suas aulas decorrentes do seu trabalho com alunos do Ensino Médio no componente curricular do ensino de Química (educandos com idade entre 14 e 17 anos). Além disso consideramos como critério de seleção a autorização de todos os envolvidos na coleta de dados na forma de vídeo, áudio, desenhos e textos. Como critérios de redução dos dados para escolha da aula a ser analisada consideramos o tempo de atuação profissional como licenciado e tema da aula favorável à recontextualização didática no contexto do Ensino Médio e principalmente a constituição de identidade do grupo de professores que participaram do processo de reflexão crítica desenvolvido na disciplina de pós-graduação a partir de suas aulas gravadas no contexto de trabalho como professores do Ensino Médio. A constituição de um grupo colaborativo foi fundamental para composição do estudo de caso múltiplo desenvolvido na investigação pretendida. Os dados acumulados foram progressivamente reduzidos visando-se identificar as interrelações entre: os conhecimentos provenientes da imersão no ambiente educacional; as concepções teóricas declaradas, e os conhecimentos práticos de professores de química. Objetivando compreender entraves e avanços do desenvolvimento profissional de Sophia evidenciados no processo de reflexão crítica, realizado na referida disciplina de pós-graduação.

Fase de trabalho de campo - didaticamente pode ser subdividida em duas etapas acesso ao campo e recolha produtiva de dados. Quanto ao acesso ao campo destacamos que informações obtidas ao longo do acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo da referida disciplina de pós-graduação favoreceram a flexibilização do roteiro de entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa com foco nos relatos educacionais e de profissionalização dos professores envolvidos no grupo colaborativo de discussão da aula da professora Sophia. A recolha produtiva de dados centrou-se na transcrição dos áudios e vídeos dos cinco professores identificados neste trabalho como P1, P2, P3, P4 e P5 (Sophia). Dentre

esses materiais encontram-se: o vídeo da aula oferecida pela professora Sophia (AP5); os vídeos da atividade de reflexão crítica a partir da discussão em grupo para aula de Sophia (RP5); as entrevistas realizadas com cada um dos professores (EPx), os vídeos de apresentação dos desenhos relativos a uma situação de aula de Química (DPx) além de notas de observação participante.

Fase analítica - didaticamente pode ser subdividida nas etapas de: *disposição e transformação dos dados, obtenção de resultados e discussão*. Tais etapas relacionam-se com os aspectos metodológicos dessa investigação. Para disposição e transformação dos dados utilizamos o referencial metodológico da Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2007), um processo dinâmico caracterizado por três momentos: identificação e classificação de idéias recorrentes; separação de unidades de significado, além do agrupamento e síntese. Na etapa de obtenção de resultados categorizamos os dados a partir das categorias obtidas no estudo empírico e por fim identificamos aquelas subcategorias que melhor representavam cada um dos sujeitos dessa pesquisa.

Fase informativa – didaticamente pode ser representada pela informativo da investigação. No presente trabalho corresponde aos indicativos que auxiliam a compreender o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de Sophia. A seguir apresentamos o detalhamento da obtenção das categorias empíricas, os resultados da categorização para Sophia e o informativo.

Resultados

Disposição e transformação dos dados – Esta fase da etapa analítica teve por principal objetivo a obtenção das categorias empíricas da investigação. Na figura 3 representamos como foram obtidas empiricamente as categorias que emergiram nesse estudo de caso.

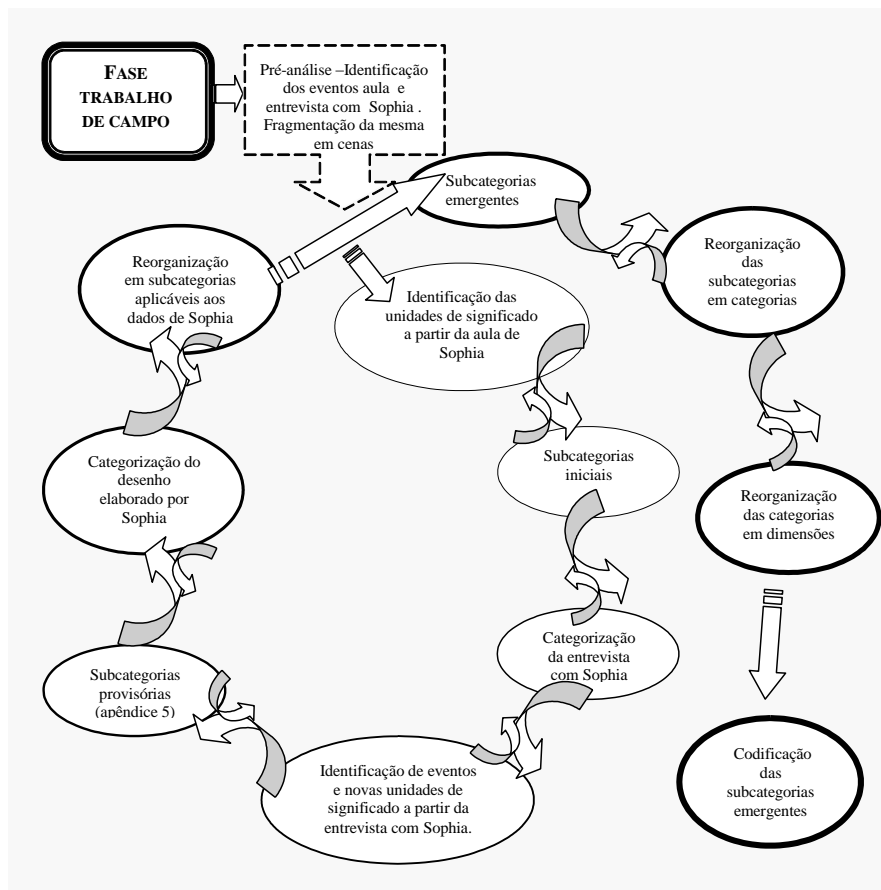


Figura 3. Atividades desenvolvidas na etapa de redução dos dados para obtenção das categorias emergentes.

Como indicado anteriormente optamos pela análise textual discursiva, uma modalidade interpretativa de textos que transita entre a análise de conteúdo e a análise de discurso segundo a proposta de Moraes e Galiazzi (2007). Pode-se compreender a análise textual discursiva como um processo cíclico, caracterizados por movimentos de análise e sínteses composto de três momentos interligados que envolvem: i.) a desmontagem dos textos - o processo de unitarização; ii.) o estabelecimento de relações através daquilo que emerge da desordem promovida - a categorização, e iii.) a emergência de uma compreensão renovada do todo - produção de um novo texto representativo das compreensões do pesquisador acerca do objeto de estudo na forma de informativo de pesquisa.

Como esses três processos encontram-se interligados, o ciclo como um todo se aproxima de um sistema complexo. O primeiro movimento do ciclo consiste na desestruturação da sua ordem através da produção de um conjunto desordenado e caótico de elementos unitários. No segundo movimento, desloca-se do limite do caos a um espaço de criação original e de auto-organização. Pode-se dizer que a análise textual discursiva se desloca do empírico para a abstração teórica através de quatro focos: apreender/comunicar/interferir/reconstruir. O seu produto final, o informativo na forma de metatexto, não corresponde a uma coletânea de textos ou à comunicação de algo já perfeitamente conhecido em forma de resumo. Mas requer a produção de um informativo composto a partir de descrições, interpretações e argumentos integradores

No contexto da investigação em questão a reorganização das subcategorias iniciais ocorreu envolvendo pequenos avanços e seguidas retomadas (aspecto contínuo e dinâmico). Nessa atividade fez-se uso de relações semânticas entre subcategorias/domínios conforme descrições analíticas apresentadas no trabalho de Rodríguez Gómez, Gil Flores e García Jiménez (1999). Na tabela 1 apresentamos algumas dessas relações semânticas.

Tabela 1. Reorganização das subcategorias iniciais. Relações semânticas entre subcategorias/domínios.

Relação semântica	X	Y	Formato X relação semântica de Y
causa-efeito	reforço positivo	avaliação	reforço positivo é um efeito da avaliação
meio-fim	método maiêutico	ensino	O método maiêutico é uma via para ocorrer o ensino
	Interação entre aluno e professor	aprendizagem	A interação entre aluno e professor é uma via para ocorrer aprendizagem
função	transmitir informações	papel do professor	Transmitir informações é uma função do papel de professor
Domínio: Concepções de Ensino Aprendizagem			

A partir da categorização da transcrição da entrevista, novas subcategorias emergiram sendo necessário retomar-se a categorização da aula de Sophia.

A identificação de unidades de significado (em ambos os episódios: aula e entrevista) implicou no surgimento de mais de 80 subcategorias iniciais. Estas foram gradativamente agrupadas e reorganizadas, até que pudessem ser reduzidas a 35 subcategorias mais amplas, possibilitando a utilização de um conjunto de subcategorias provisórias que atendessem não só à análise da aula, como também da entrevista de Sophia.

A atividade seguinte correspondeu ao reagrupamento das 35 subcategorias provisórias em 20 subcategorias emergentes que atendessem a categorização de todos os dados transcritos para a intervenção pedagógica com Sophia. Na tabela 2 apresentamos a sistematização final das 20 subcategorias emergentes em quatro categorias acompanhadas de seus respectivos códigos: desenvolvimento pessoal (110); desenvolvimento profissional (120); organização da prática educativa no contexto escolar (210) e organização da prática educativa no contexto da aula (220). Essas quatro categorias foram reagrupadas em duas dimensões distintas desenvolvimento (100) e organização da prática educativa (200).

Tabela 2. Reorganização das subcategorias emergentes em dimensões, categorias e subcategorias a partir dos dados da aula e entrevista com Sophia.

Taxonomia Obtida através dos dados de Sophia		
Dimensões	Categorias	Subcategorias emergentes
(100) Desenvolvimento	(110) Pessoal	(111) fatores biológicos
		(112) fatores afetivos
		(113) interações sociais
		(114) paralisação/reação
		(115) pensar/comprometer-se
	(120) Profissional	(121) imersão social
		(122) situação formativa
		(123) exercício profissional
		(124) contexto institucional
		(125) reflexibilidade
(200) Prática educativa (organização)	(210) Escolar	(211) temporal
		(212) espacial
		(213) social
		(214) materiais curriculares
		(215) avaliação
	(220) da aula	(221) situação improvisada/ contraditória
		(222) plano rígido
		(223) planejamento flexível
		(224) concepções de ensino-aprendizagem
		(225) conhecimento/linguagem

Para cada uma das subcategorias emergentes, atribuímos um código numérico composto por três dígitos. Tanto o algarismo utilizado, como a posição do mesmo na composição do código, apresenta informações sobre o reagrupamento das 20 subcategorias emergentes reorganizadas em 4 categorias e 2 dimensões. Assim um mesmo algarismo pôde representar diferentes classificações em função da posição ocupada pelo mesmo na construção do código, como se pode observar nos exemplos a seguir.

Nos códigos (215) e (125) associados respectivamente às subcategorias: avaliação e reflexibilidade. Os dígitos 5, 2 e 1 indicam distintas classificações em função das posições x, y e z ocupadas nos códigos. Assim, enquanto o primeiro dígito corresponde a uma entre as duas dimensões, o segundo dígito corresponde a uma entre cada uma das duas categorias que compõem cada uma das dimensões. Já o terceiro dígito corresponde a uma dentre cinco subcategorias emergentes reagrupadas nas quatro categorias, totalizando assim, 20 códigos diferentes associados às 20 subcategorias emergentes. Apenas as quatro categorias emergentes e as duas dimensões emergentes apresentam o dígito zero, os códigos (100) e (200) foram associados, respectivamente, às dimensões desenvolvimento e organização da prática educativa. Já os códigos (210) e (220) foram associados às categorias: organização escolar e organização da aula, ambas pertencentes a uma mesma dimensão: prática educativa.

Obtenção de resultados e verificação de conclusões – Nesta etapa da fase analítica obtivemos os resultados da categorização da investigação realizada com o grupo colaborativo. A figura 4 representa o caráter contínuo e não linear dessas atividades, bem como a sequência de análise para as bases de dados

de Sophia (P5), da professora (P3) que analisou a aula de Sophia através do ciclo de Smyth e demais professores (P1, P2 e P4) sujeitos dessa investigação.

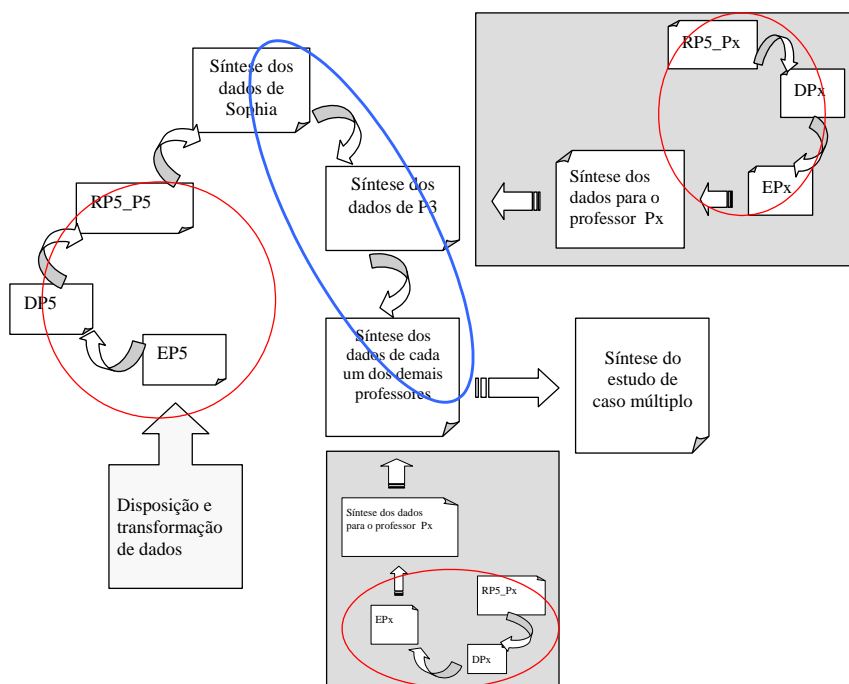


Figura 4. Representação do processo de análise dos dados.

Para Sophia, os episódios considerados progressivamente e sequencialmente para análise foram: entrevista (EP5), desenho (DP5) e reflexão da aula de Sophia pela própria Sophia (RP5_P5). Já para os demais professores, a sequência dos episódios considerados para análise foi reflexão da aula de Sophia pelo professor em questão (RP5_Px), desenho elaborado por esse professor (DPx) e entrevista realizada com esse professor (EPx), onde x é o número que identifica o professor.

Base de dados de Sophia

No momento da coleta de dados Sophia era professora efetiva da rede Pública de São Paulo e atuava na Educação Infantil e no Ensino Médio. Sua formação pedagógica iniciou-se no curso de Magistério, antigo segundo grau-profissionalizante e na graduação cursou Licenciatura Plena em Química em instituição de ensino privado. Suas primeiras experiências, como professora, relacionam-se com o antigo Movimento de Alfabetização de São Paulo, na função de alfabetizadora de Jovens e Adultos. Atuou por dois anos como professora polivalente no Ensino Fundamental I, dois anos como professora de Matemática no Ensino fundamental II e há onze anos exercia a profissão como professora de Química Licenciada sendo que concomitantemente nos últimos cinco anos, também atuava na função de professora da educação infantil na prefeitura de São Paulo.

Durante a entrevista realizada com Sophia, observamos que seu relato autobiográfico ocorreu de forma não linear com constantes retomadas de eventos negativos da infância e da primeira atuação ainda como estagiária; participação em movimentos políticos e educacionais; primeiros tempos de atuação profissional

enquanto não licenciada; importância dos contextos institucionais das escolas nas quais trabalhou; busca por formação contínua e contexto histórico e institucional das escolas em que atuou.

Outra base de dados utilizada nesta pesquisa corresponde ao desenho que os professores foram solicitados a realizar numa das primeiras aulas do oferecimento da disciplina de pós-graduação na qual ocorreu a coleta de dados desta pesquisa. Na figura 5 está apresentado o desenho realizado pela professora Sophia representando uma situação de sala de aula de Química. Durante a apresentação do seu desenho para o grupo, Sophia afirmou que teve a intenção de representar uma das dificuldades que existe no processo de ensino aprendizagem inerentes as questões que envolvem a aquisição de conhecimentos e o uso da linguagem.



Figura 5. Desenho que representa uma situação de sala de aula de Química na percepção de Sophia.

A aula oferecida por Sophia decorreu de uma atividade realizada com recortes de jornal numa atividade de realizada por um professor substituto durante a ausência de professor de outro componente curricular. Posteriormente durante suas aulas, Sophia retomou a atividade desenvolvida pelo professor substituto discutindo os recortes selecionados pelos alunos e dessa discussão surgiu a questão desencadeadora de estudo: “como determinação do teor de álcool na gasolina em postos de distribuição do combustível?” Assim, a partir do interesse dos alunos pelo tema, Sophia propôs uma atividade de laboratório cuja sequência didática correspondia à cinco momentos: explanação de Sophia apresentando o roteiro de trabalho, realização do experimento pelos alunos, discussão dos resultados de volume e cálculo do percentual de álcool extraído da gasolina comercial, resolução de questões associadas aos conceitos de polaridade e elaboração de dissertação sobre a importância de se determinar o teor de álcool na gasolina, atividade esta associada às informações contidas nos recortes de jornal.

Lembramos que a atividade de reflexão crítica acerca da aula de Sophia foi realizada sob a colaboração de outros quatro professores acompanhada de intervenções pedagógicas da docente responsável pela disciplina de pós-graduação. Os dados foram coletados na forma de vídeo e posteriormente transcritos integralmente pela pesquisadora que não realizou intervenções durante a atividade. A atividade iniciou-se pela apresentação do relato de reflexão crítica, previamente realizado pela própria Sophia, conforme as ações reflexivas de descrever, informar, confrontar e reconstruir. No início da discussão em grupo tem-se praticamente um monólogo, no qual Sophia retoma os registros escritos do seu trabalho de reflexão, intercalando com comentários sobre o contexto escolar.

Na sequência da atividade em grupo a professora que realizou dupla com Sophia, apresentou e comentou seu relato sobre a aula de Sophia, esse relato também foi previamente elaborado a partir das quatro ações reflexivas citadas anteriormente. Finalizado esses momentos de apresentação da reflexão crítica realizada pela dupla, os demais participantes contribuíram com diálogos. Em muitos momentos, a discussão deslocou-se para aspectos associados à prática dos demais professores, em especial par dois deles que trabalham numa mesma escola de Ensino Médio. Mas em geral, retoma-se a discussão acerca da aula de Sophia. Já no final da atividade a discussão em grupo enfatiza aspectos da dimensão de análise organização da prática educativa.

Resultados para grupo colaborativo

As principais categorias que emergiram da análise da discussão pelo grupo colaborativo foram obtidas pela comparação entre as subcategorias mais recorrentes em cada episódio da base de dados de Sophia e a ocorrência concomitante dessas subcategorias em pelo menos três dos episódios, essas informações encontram-se representadas na tabela 3.

Tabela 3. Categorias e subcategorias mais recorrentes para professora Sophia.

Base de dados de Sophia	100 Desenvolvimento										200 Prática Educativa									
	110_Pessoal					120_profissional					210_organização escolar					220_organização da aula				
	111	112	113	114	115	121	122	123	124	125	211	212	213	214	215	221	222	223	224	225
aula						X					X		X		X					X
entrevista		X	X	X		X	X	X	X					X						
desenho																				X
reflexão colaborativa										X			X	X	X	X	X			X

Subcategorias: 112, 114, 121, 122, 123, 125, 211, 213, 214, 215, 221, 222 e 224

A identificação das subcategorias mais recorrentes (indicada por X) associada a informação de ocorrência da subcategoria na entrevista e em pelo menos outros dois episódios (indicada em cinza) possibilita identificar algumas correlações entre os relatos de vida de Sophia, sua prática e atividade de intervenção pedagógica realizada através do processo de reflexão crítica desenvolvido no grupo colaborativo. A interpretação da tabela 37 permite obter como resultado, para a base de dados de Sophia, que em cada categoria (110) desenvolvimento pessoal; (120) desenvolvimento profissional, (210) prática educativa - organização escolar e (220) prática educativa - organização da aula existem subcategorias recorrentes tanto aos episódios de entrevista, como aos de reflexão crítica acerca da aula e da própria aula dessa professora ou ainda, aos de apresentação do desenho.

O procedimento analítico estendeu-se aos outros quatro professores que participaram do processo de reflexão da aula de Sophia. Uma vez que o processo de transcrição permitiu amplo contato com os dados da base de Sophia, pode-se também indicar por inferência que algumas dessas categorias estavam mais associadas ao professor participante da discussão, sendo mencionadas desde o episódio de entrevista de cada um deles. Outras categorias estavam sujeitas a influência do contexto de oferecimento da disciplina

por associação ao tema estudado ou por intervenção da docente e demais professores, especialmente durante o episódio de reflexão crítica a partir do vídeo de aula de Sophia.

Na tabela 4, foram representados apenas os resultados das subcategorias mais recorrentes para cada professor, segundo os mesmos critérios descritos para Sophia. Para cada subcategoria apenas têm-se representados a marca de um X se a mesma representar as contribuições mais recorrentes daquele professor à discussão em grupo.

Tabela 4. Categorias e subcategorias mais recorrentes ao grupo.

Caso múltiplo																					
Professores	100 Desenvolvimento										200 Prática Educativa										
	110_Pessoal					120_profissional					210_organização escolar					220_organização da aula					
	111	112	113	114	115	121	122	123	124	125	211	212	213	214	215	221	222	223	224	225	
P1									X	X					X						
P2		X	X							X										X	
P3										X			X	X						X	
P4									X	X					X					X	
Sophia								X	X						X					X	

Subcategorias com maiores possibilidades de correlações entre os episódios sendo ao menos um deles o episódio da entrevista

Nesta mesma tabela foram destacadas em cinza as subcategorias que pertencem às categorias mais recorrentes para cada professor. A utilização deste último critério permite escolher dentre aquelas categorias mais recorrentes, as subcategorias com maiores possibilidades de correlação entre os episódios para cada professor. Os critérios de seleção das subcategorias para cada professor consideram tanto a maior recorrência para o grupo, como também as particularidades de cada sujeito. Assim, para todos os sujeitos são selecionadas as subcategorias (224) e (125) pelas associações que têm com os temas da disciplina de pós-graduação. E para cada sujeito selecionam-se outras duas subcategorias, segundo as maiores possibilidades de correlação entre os episódios e relevância aos relatos educacionais/profissionais de cada um, indicadas por um X. Tais escolhas favorecem o estabelecimento de relações entre as subcategorias para os episódios de um determinado sujeito, como também entre as diversas bases de dados deste estudo de caso múltiplo, encaminhando a análise para interpretações dos dados do grupo como um todo.

Discussão dos resultados para Sophia

Nesta etapa da fase analítica apresentamos nossas interpretações dos resultados para professora Sophia. Foram selecionadas para interpretação dos resultados desta professora, as seguintes subcategorias: (221) prática educativa evidenciada por situação improvisada e/ou contraditória e (123) desenvolvimento profissional por situação de exercício profissional.

Subcategoria situação improvisada e/ou contraditória (221) - Para esta subcategoria na entrevista, Sophia relata um evento que a marcou negativamente pela contradição que existe quando um professor utiliza uma atividade improvisada como forma de ocupação do tempo ocioso e de controle disciplinar.

Então ela deu um texto e nos tínhamos que responder algumas questões do texto e em seguida ela dava visto ((narra muito rápido)). E todo mundo respondeu rápido. Então nós terminamos antes do previsto. Acho que nem ela esperava que a gente fosse terminar rápido. Então eu considero, hoje, que ela não tinha mais o que dar mais naquele momento e, para a gente não conversar, ela resolveu abrir uma rodada de conversa, falar alguma coisa assim.

Na apresentação do desenho encontram-se indicações de sua percepção a respeito da complexidade das situações comunicativas em sala de aula. Sophia considera que as situações de ensino-aprendizagem dependem não só do planejamento, como também de inúmeros outros fatores, dentre eles o caráter polifônico da comunicação.

e a idéia que eu tive nesse desenho, era tentar falar um pouco sobre a falta de relação que existe entre o que a gente tenta passar e o que o aluno absorve[...]então ali o professor, ele tá tentando, ele está passando, cheio de dúvidas, exclamações, o conteúdo. E o aluno tá pensando em OUTRAS exclamações, outras interpretações. Então ali, não tem a relação entre o que é passado e o que é adquirido como conhecimento.

Para Sophia a improvisação na sala de aula é algo que deve ser evitado a todo o custo, essa preocupação, também pode ser observada em diversos momentos. Na transcrição anterior, Sophia descreve como se sentiu após uma improvisação feita por uma de suas professoras durante a sua infância, essa para preencher o tempo de aula ocioso, colocou-a numa situação de exposição frente aos colegas. Os relatos Sophia deixam transparecer que isso pode ter efeitos devastadores nos alunos e portanto, deveria ser evitado. Entretanto, no episódio de aula percebemos seu desconforto com a ausência de participação oral dos alunos e tentando contrapor-se a improvisação, suas ações direcionaram-se para manter o controle da organização temporal e social da aula, através da indução de respostas consideradas adequadas. Embora não consiga agir segundo suas concepções declaradas não arrisca improvisar ações não planejadas. Durante o processo de reflexão crítica desenvolvido a partir de sua aula podemos identificar que mesmo percebendo que precisava intervir, quando os alunos não se mostravam participativos, ela mantém rigidamente o planejado, não conseguindo propor alternativas à situação.

e aí eu percebi, ah essa aula ficou ruim[...]eu tive até a intenção de gravar outra aula, mas aí eu percebi o seguinte: aquilo que eu achava que não estava bom na aula, na outra aula que eu considerava que estava melhor com a primeira metade da turma, na verdade estava do mesmo jeito, que era a aula, a minha postura.

Nos relatos de profissionalização percebemos que Sophia pressupõe “aquilo que a sua supervisora” considerava adequado. E nessa situação de avaliação, pressionada pela presença da supervisora Sophia consegue flexibilizar seu planejamento introduzindo atividades com participação oral dos alunos. Tal fato não garante entretanto a transformação de sua prática e evidencia uma contradição entre suposta intenção de ensino e prática educativa .

E a minha...tinha uma coordenadora que ia visitar a gente, esporadicamente. E aí ela chegava lá e fazia o relatório da nossa aula. Ah, eu ia dar porcentagem[...]mas assim, já tinha passado tudo na lousa, não sei o que, da maneira mais tradicional que existia[...].Aí eu peguei e comecei a colocar[...]deixei tudo na lousa do jeito que tava e comecei a colocar uma situação pra eles. E ela ficou assistindo. Eu comecei a colocar a situação: E se você ganhasse tanto e você tivesse que gastar dez por cento do seu salário com isso, não seis por cento do seu salário com isso[...]Eu lembro que na época era INPS. Com INPS. Então quanto dá? Ah, tá.. E se você tivesse que gastar..na outra parte da lousa. E fiquei tentando inovar, com medo daquela coordenadora porque depois aquele relatório era exposto na sexta-feira ((referência à reunião pedagógica)). Então, na sexta-feira,

quando você chegasse lá, ela falava: Eu fiz, nessa semana eu fiz tantas visitas, uma das visitas foi com a professora Sophia e foi assim...Então eu morria de medo e de vergonha de ser uma pessoa que não acompanhava o processo, neh.

Para a professora Sophia, a interpretação dos referenciais empíricos associados à subcategoria (221) situação imprevista ou contraditória, aponta para correlações principalmente com a dimensão prática educativa (200) especialmente em relação à organização da sala de aula (220), indicando preocupação com certo controle das interações professor/alunos; dificuldades do processo comunicativo, tensão entre flexibilização e rigidez em relação à elaboração e aplicação do plano de aula. Quanto ao aspecto da organização escolar (210), percebe-se um significativo controle institucional associado ao tempo de aula, a aspectos disciplinares e gestão de uma cultura escolar na qual se avalia a adequação das ações docentes através de um padrão de ensino fundamentado em mecanismos de balcanização da cultura escolar (Day, 1998; Hargreaves, 1998; Thurler, 2001).

Cabe assim, um questionamento adicional: *Quais as associações que se podem estabelecer entre formação educacional/profissional, práticas educativas e contexto do trabalho escolar numa determinada cultura institucional?* Tal questionamento aponta para um fator inicialmente não evidenciado na questão desta pesquisa, mas que emerge dos dados de Sophia, ou seja, a relevância dos contextos institucionais (Thurler, 2001) que por sua vez podemos relacionar com conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) do professor (Shulman, 1986, 1987). Essa professora, apesar de revelar uma insegurança com situações improvisadas em sala de aula, quando submetida a avaliação institucional, modifica seu plano de aula. Nesse momento apresenta uma atuação profissional contextualizada em função das concepções que permeiam a comunidade educativa nas escolas de educação básica; as escolhas do professor em atuar de encontro ou ao encontro do discurso pedagógico vigente e, ainda a questão da avaliação externa como uma forma e tentativa de controle institucional.

Subcategorias exercício profissional (123) e situação formativa (122)

Para seleção das citações empíricas representativas destas subcategorias, priorizamos os dados de entrevista realizada com Sophia. Percebemos no contexto geral dos seus relatos que a formação contínua de Sophia se dispersa por toda sua história de profissionalização, e assim optamos por considerar a subcategoria situação formativa (122) em conjunto para interpretação dos resultados da base de dados desta professora.

Convém ressaltar que no caso de Sophia, pode-se observar que a formação contínua ocorre concomitantemente à formação inicial. Desde muito cedo, ainda durante o curso profissionalizante para o magistério, Sophia mantinha contato com outros formadores de professores para além de seus professores de magistério e licenciatura, como se pode apreender das citações empíricas a seguir.

no último ano de magistério...não antes de eu terminar o magistério, ah!... Eu participei de um projeto de alfabetização de adultos, na época era o MOVA. MOVA-São Paulo, a prefeita era a Luíza Erundina, neh. E aí esse projeto a gente tinha capacitação direto, tanto que eu tenho lembrança clara assim, de reunião com o Paulo Freire, com Moacir Gadotti, então era, o Cortella. A gente tinha reunião uma vez por mês, trabalhava de segunda a quinta e de sexta era reunião pedagógica. E eu era muito menina pra tudo isso, eu lembro que o primeiro pagamento eu não pude receber, porque eu era menor de idade, eu tinha dezessete anos, eu não

tinha dezoito anos ainda. E aí eu já comecei a tomar gosto, antes de eu terminar o magistério, não trabalhei diretamente com criança que era o que eu queria, mas aí comecei a dar aula na alfabetização de adulto, onde tinha a polivalência.

Em diversos momentos da entrevista, Sophia cita esse evento de formação contínua denominado por ela como “capacitação”. Num destes momentos a entrevistadora, procura coletar mais informações sobre essa dessa modalidade de ensino que você realizava com jovens e adultos, questionando o significado da sigla MOVA, Sophia explica:

M / O / V de movimento e A de alfabetização [...] muito rico viu, assim: era um trabalho que eu tiro o chapéu hoje, sabe, assim.. Eu começo a lembrar, como eu lhe falei "da questão de dar pérolas a porcos", neh. Era coisa de louco. O estudo que a gente tinha, a fundamentação teórica, era uma coisa que...mas eu não tinha maturidade pra absorver tudo aquilo, sabe? Mas assim, muitos dos conceitos que eu tenho hoje, eu trago daquela época.. Assim, eu poderia ter aproveitado mais, não tive condições de aproveitar mais, mas bastante coisa eu consegui, trazer pra mim, pra minha ciência, a relação professor-aluno, a afetividade, porque trabalhar com alfabetização é isso, neh.

Em outros períodos de sua formação são simultâneas as situações de formação teórica e iniciação à prática docente, como nas situações de estágio que ocorre sem qualquer auxílio de um profissional mais experiente.

Eu me recordo no magistério, com dezesseis anos, que fui fazer estágio, aí eu fui pra uma escola, levei a credencial toda, pra fazer estágio na escola[... E aí quando eu cheguei lá ela ((a diretora)) falou: "Olha, você fica com aquela sala que faltou a professora". E aí eu fiquei com uma, fiquei em duas salas, tinha faltado professora assim, e ela me deixou em duas salas. Eu ficava com uma turma, corria na outra, passava lição, corria ficava na outra e aquilo ali, eu falava: Meu Deus! Sabe uma loucura, eu achava que eu não ia dar conta nunca[...].E aí, hoje, eu analiso a irresponsabilidade dessa diretora de me colocar numa situação dessas.

Ou ainda quando inicia sua atuação no Ensino Médio em situação de precariedade. Por falta de professores na rede pública, Sophia tem aulas atribuídas em componentes curriculares nos quais não tinha formação alguma, nem mesmo como aluna do ensino anterior à formação universitária.

Foi tudo muito assim, eu comecei a fazer a faculdade em fevereiro e quando chegou em março, eu lá na faculdade[...].Juma menina falou pra mim: "Ah! Eu peguei aula!" E eu falei: Como assim, você pegou aula?[...] "Sim, é só você ir. Na diretoria tem um monte de aula, você vai à diretoria de ensino e aí você pega!"[...]E tinha quinze aulas de Química, LIVRES, no noturno. Eu, a Química que eu tinha era de duas três semanas de química, que era Química Geral[...].e eu fiquei com um monte de aula e estudando de manhã. Saí do estado como estagiária e já fiquei como admitida[...].

Ao ser questionada sobre sua formação para assumir aulas de Química, Sophia confirma que não tinha conhecimento do componente curricular, nem ao menos como aluna do nível em que deveria atuar.

[...]é isto que eu estou lhe falando: nem Química, nem Física, nem Matemática, nem Biologia((diz que nunca aprendeu essas disciplinas)) assim, naquela época eu perdi até o namorado, porque eu vivia pra estudar.. E na escola ((refere-se à faculdade)), eu fiquei conhecida pelos professores. Porque eu ficava: Como é isso aqui? Eu peguei o planejamento e ((diz que pensava)).tenho que aprender a dar isso.

Durante a entrevista, Sophia retoma constantemente as situações de iniciação da prática docente quando foi professora admitida em caráter temporário e não licenciada, bem como seus primeiros anos de exercício profissional como professora licenciada, mas não efetivada sendo ambas em situação de precariedade (Tardif, 2002). Em geral, o exercício profissional (123) apresenta-se concomitante a uma situação formativa (122), seja esta inicial ou contínua. Além disso, percebe-se, como uma característica de Sophia sua busca constante por formação ao longo de seus relatos sobre profissionalização mesmo após licenciar-se em Química.

eu acho que eu vim aqui na faculdade, sozinha assim, porque eu tinha terminado de acabar a faculdade e eu vim aqui, saber de pós-graduação, saber de alguma coisa de ensino. Eu não lembro como foi, [...] Não, me falaram do GEPEQ. E eu olhei era: Grupo de pesquisa em educação química. E falei: ah, educação química...Ah, eu vou lá. Eu fui e falaram: A gente se encontra toda quinta pra estudar o material[...]. Je eu comecei a estudar.

Sobre o desenvolvimento profissional em situações de precariedade, Tardif (2001) afirma que a “experiência relativa à aprendizagem da profissão é mais complexa e difícil, pois comporta sempre certa distância em relação à identidade e à situação profissional bem definida dos professores regulares”. No entanto, para Sophia, a efetivação num cargo público não favoreceu a estabilização em relação à identidade e situação profissional, como se pôde interpretar através dos seus relatos quando atuou como professora admitida em caráter temporário e no momento de atribuição de aulas quando se efetivou como professora licenciada em Química.

E escola padrão, a gente tinha que enviar um projeto. Montar um projeto e mandar. E eu mandei um projeto pra uma escola padrão que tinha perto da minha casa. E eu fui chamada pra entrevista. E nessa entrevista eu fiquei. E essa escola, foi o meu berço, lá eu desenvolvi todo o projeto do GEPEQ. Então a gente vinha estudar aqui toda quinta-feira à tarde, vinha estudar o livro, ai xeroquei. Lá a gente desenvolveu todo o projeto, quando eu me efetivei, em 2000[...] No dia da escolha eu nem peguei nome de escola, não peguei nada. Fui convicta que eu pegaria aula nessa escola, uma porque a escola é super afastada em ((nome do bairro)) a escola fica entre duas favelas e eu como professor admitida em caráter temporário, sempre peguei aula lá. Então não tem professor de Química lá, naquela região, estava tudo certo neh, mas quando chegou no dia, na escolha uma professora mais bem colocada do que eu, que era do interior, escolheu lá. Não tinha na cidade dela e ela falou: “Ah, qualquer uma” E ela escolheu a minha escola do coração. Eu saí de lá, fui pra outra escola que é essa escola que eu me encontro, até hoje e acabou tudo! Cheguei lá a diretora me deu o planejamento. Tinha um professor de química de manhã que já tinha feito um planejamento, que já era mais velho pra eu seguir aquele planejamento[...] eu falei de laboratório, ela riu da minha cara, quando eu falei de laboratório, porque não tinha. De material...ela falou que não tinha dinheiro nem pra comprar... sulfite...cartucho pra impressora da secretaria...quanto mais pra comprar material de química[...]lá que começou a mediocridade nas minhas aulas assim, começaram a ficar...tudo aquilo que eu não gostava, entendeu?

Percebe-se pelo relato de Sophia, que sua efetivação ocorreu em uma escola na qual as concepções de ensino-aprendizagem não correspondem àquelas com que esta professora afirma se identificar. Além disso, observa-se que a forma de organização do trabalho nessa escola apresenta-se predominantemente oposto à cooperação profissional. A intenção de transferir-se de escola e as inúmeras tentativas frustradas interferem na construção da sua identidade e estabilidade profissional.

Convém ressaltar que foi nesta mesma escola na qual Sophia efetivou-se, que a mesma gravou a aula apresentada para reflexão crítica na disciplina de pós-graduação. Desta forma, pode-se compreender a

ênfase dada por esta professora em relação às subcategorias características da prática educativa através da organização escolar, como por exemplo, a subcategoria (214) materiais curriculares.

Além disso, as idéias presentes nas subcategorias (122) situação formativa e (123) exercício profissional relacionam-se com outras subcategorias da dimensão prática educativa (200), como organização escolar (210) temporal, (212) espacial e (213) social. Essas subcategorias são recorrentes no episódio de reflexão crítica a partir da aula de Sophia, tanto nas explanações desta professora, como também se constituiu em foco de discussão pelo grupo, com contribuições de outros sujeitos.

Consideramos que a compreensão do processo de formação profissional de Sophia pôde, também, favorecer a apreensão desse contexto de formação, sendo o mesmo, necessário para se analisar alguns eventos ocorridos durante a aula desta professora. Assim, ao se considerar a subcategoria (122) situação formativa, pode-se associar a valorização atribuída aos conhecimentos específicos da Química (225), em situações de exercício (123), às suas necessidades enquanto professora em formação (122). As citações abaixo exemplificam a importância atribuída a alguns conteúdos desenvolvidos e que visavam objetivos educacionais procedimentais.

eu tive muita dificuldade, porque no magistério você não tinha exatas, neh. Então eu não tive: Química, Física, Matemática, Biologia, não tive nada disso. Então, no primeiro ano de matemática, eu entrei e falei: Nossa! É tudo novo! E eu tive que estudar pra tudo.

é, então e fiz matemática, o primeiro ano todo eu fiz matemática, mas em matemática eu tinha uma aula de Química Geral[...]eu fui ao laboratório fazer, no primeiro ano de Química Geral, eu fui ao laboratório algumas vezes e dentre elas, eu fui fazer uma aula de indicadores: papel de tornassol, fenolftaleína e ai tudo aquilo me deixou encantada).

Interpretamos através dessas citações empíricas que Sophia preocupa-se em transmitir aos seus alunos do Ensino Médio, informações relativas aos conteúdos procedimentais associadas às técnicas de manuseio dos materiais curriculares de laboratório. Talvez isso se relacione às dificuldades que enfrentou por fazer no Ensino Médio um curso profissionalizante, no qual foi privada de conhecimentos relacionados à área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. E ao fato de em seguida optar por cursar no Ensino Superior uma Licenciatura em exatas. Poderíamos ainda, refletir acerca da recontextualização dos conhecimentos específicos em química (225) numa situação de ensino-aprendizagem como essa da aula oferecida por Sophia. Mas tal reflexão extrapola os objetivos desta investigação, apontando para necessidade de outros estudos.

Por outro lado, percebemos que emergem dos dados de Sophia a subcategoria (124) contexto institucional. Uma subcategoria que embora possibilite poucas correlações na base de dados de Sophia entre os diferentes episódios considerados nesta investigação mostra-se bastante relevante nas intervenções de outros professores (P1 e P4) durante o episódio de reflexão crítica realizado pelo grupo a partir da aula oferecida por Sophia.

Assim, a interpretação da base de dados de Sophia segundo as idéias das subcategorias (122) situação formativa e (123) exercício profissional, possibilitou compreender alguns aspectos de desenvolvimento profissional desta professora e revelando a importância do contexto institucional (124) para este estudo de caso.

Discussão dos resultados no grupo colaborativo

À medida que essas análises prosseguiam, percebia-se, também com maior clareza, o tipo de informação que poderia emergir de cada um dos episódios analisados. Assim, para o *episódio de reflexão crítica acerca da aula de Sophia*, emergiram informações sobre o processo reflexivo realizado por cada um dos professores, podendo-se identificar quatro diferentes formas de reflexão predominante para determinados sujeitos. Para Sophia o processo de reflexão mostrou-se distanciado da prática do sujeito emissor e centrada nas práticas observadas no vídeo de sua aula. Percebe-se que Sophia, individualmente, realiza as três primeiras ações reflexivas do ciclo de Smyth (descrever, informar, confrontar). P1 e P4 deslocam o processo de reflexão para a própria prática realizando ações descritivas e informativas do ciclo de Smyth e possibilitando a emersão da subcategoria (124) contexto institucional. Já P3 e P2 auxiliam o grupo a refletir acerca da aula de Sophia e possibilitam que Sophia perceba a necessidade de realizar a ação reflexiva de reconstruir. Assim, o grupo como um todo não só refletiu acerca da aula de Sophia, como também participou do processo reflexivo vivenciando cada uma das quatro ações propostas no ciclo de Smyth.

Nas análises dos episódios de apresentação dos desenhos, evidenciaram-se unidades de significado que representavam aquilo que cada um dos sujeitos havia declarado na primeira aula da disciplina de pós-graduação, como uma situação de ensino/aprendizagem representativa de uma aula de química. Mas somente quando se considera a análise do episódio da aula de Sophia é que se pode identificar como P1, P4 e P5 posicionam-se frente às concepções de ensino-aprendizagem. E somente quando se consideram os episódios de entrevista é que se percebe com quais concepções de ensino-aprendizagem P3 e P2 mais se identificam. Em síntese pode-se dizer que:

- P1 declara-se a favor de um ensino tradicional e não entra em conflito ao perceber em suas ações características de um ensino comportamentalista. O ensino tradicional para P1 está associado, em sua história de vida, a uma escola excelente na qual P1 estudou.
- P2 declara-se a favor de um ensino com características humanistas e questiona a adequação da prática de Sophia para que ela possa atingir um ensino com características construtivistas. Apesar da pouca experiência profissional, P2 mostra segurança com o conteúdo e isso o estimula a inovar mesmo sem o respaldo inicial de outros professores da escola.
- P3 declara-se a favor de um ensino com características construtivistas e questiona a adequação da prática de P5 para que ela possa atingir um ensino com características construtivistas. De maneira geral, P3 traz para o grupo argumentos bem fundamentados, resultado de sua boa formação. Entretanto, P3 não apresenta experiência profissional e suas falas revelam uma idealização da prática educativa sem interferências da realidade da sala de aula. Seu papel no grupo, no entanto, é importantíssimo, pois é P3 quem analisa primeiramente de forma crítica a aula de Sophia e revela uma série de contradições dessa aula para o grupo. A reação tranquila de P5 com as críticas e sua postura de querer refletir e aprender faz com que os demais no grupo se sintam a vontade para fazer suas observações e o clima do processo reflexivo transcorre sem maiores constrangimentos.
- P4 declara-se contra o ensino tradicional e entra em conflito quando percebe na sua prática, situações improvisadas com características de um ensino comportamental que o levam para ações

em situações contraditórias. Em sua entrevista revela experiências negativas com o ensino tradicional enquanto aluno e experiência positiva com um professor que o marcou com aulas mais dialógicas e que ele tenta reproduzir enquanto professor.

- Sophia declara-se a favor de um ensino construtivista, identifica características de um ensino comportamental que a colocam em situações de contradição e percebe a necessidade de reconstruir sua prática. Aponta em sua fala a força do contexto institucional em tirá-la de um caminho alternativo e aprisioná-la num ensino mais tradicional.

Por fim, evidenciaram-se algumas das correlações entre história de vida educacional/profissional desses professores com as concepções de ensino-aprendizagem identificadas através do processo reflexivo desenvolvido a partir da aula de Sophia. Embora, tenha-se priorizado determinadas subcategorias para cada um dos sujeitos, visou-se nesta seleção apresentar aqueles fragmentos que possibilitassem a construção de conexões entre aquilo que os sujeitos explanam durante o episódio de reflexão crítica e seus relatos de história educacional e profissional, evidenciando-se conexões entre os contextos de formação inicial, continua e de atuação institucional de Sophia.

Neste momento, apresenta-se mais sistematicamente a *fase informativa*, última fase desta pesquisa qualitativa. As atividades de *elaboração de informações*, desenvolvidas anteriormente são reconstruídas e apresentadas como produto final da investigação na forma de metatexto segundo a proposta de Moraes e Galiazzi (2007). Na construção deste, utilizam-se descrições, interpretações e argumentações acerca das correlações entre os processos reflexivos desenvolvidos durante a discussão da aula de Sophia e relatos educacionais ou de profissionalização dos sujeitos deste estudo de caso múltiplo. O objetivo desta fase foi responder mais sistematicamente a questão de pesquisa a qual se propôs esta investigação:

Quais as relações entre relatos educacionais e de profissionalização, concepções de ensino-aprendizagem e prática educativa que se evidenciam num processo de reflexão crítica realizado por um grupo de professores acerca da aula de uma das professoras deste grupo numa situação de formação continua?

Para interpretar os dados empíricos apresentados e fundamentar as argumentações sobre as correlações entre os resultados desses professores numa determinada situação de formação contínua e recorreremos aos referenciais teóricos, sobre a formação de professores, processos reflexivos e os padrões de trabalho e culturas institucionais apresentados no início deste trabalho.

O grupo de professores investigado traz algumas características particulares. Cada um dos professores vem com suas respectivas histórias de vida, experiências profissionais e formativas diferenciadas e contribui com o grupo de uma forma muito singular.

Na figura 6 foram representadas as contribuições desses sujeitos à constituição deste estudo de caso múltiplo. As setas indicam as principais contribuições de cada sujeito ao grupo e as interligações na forma de teia, representam cada uma das dez subcategorias, a saber: (112) fatores afetivos, (113) interações sociais, (123) exercício profissional, (124) contexto institucional, (125) flexibilidade, (213) organização social, (214) materiais curriculares, (215) avaliação, (221) situação improvisada/contraditória e (224) concepções de ensino-aprendizagem. Dentre elas são mais recorrentes ao grupo as subcategorias (123) exercício profissional, (125) flexibilidade e (224) concepções de ensino-aprendizagem. Já as demais correspondem àquelas que emergem dos episódios de entrevista e se associam às explicações dos sujeitos durante o episódio de reflexão crítica

acerca da aula de Sophia, e no casa dessa professora percebemos a importância da categoria (221) situação improvisada/contraditória .

As subcategorias: (123), (124), (125) (221) e (224) foram selecionadas para construção do metatexto e correspondem, respectivamente, às idéias de: i.) formação de professores ii.) contexto institucional; iii.) processo reflexivo e iv.) contradição entre concepções declaradas e observadas.

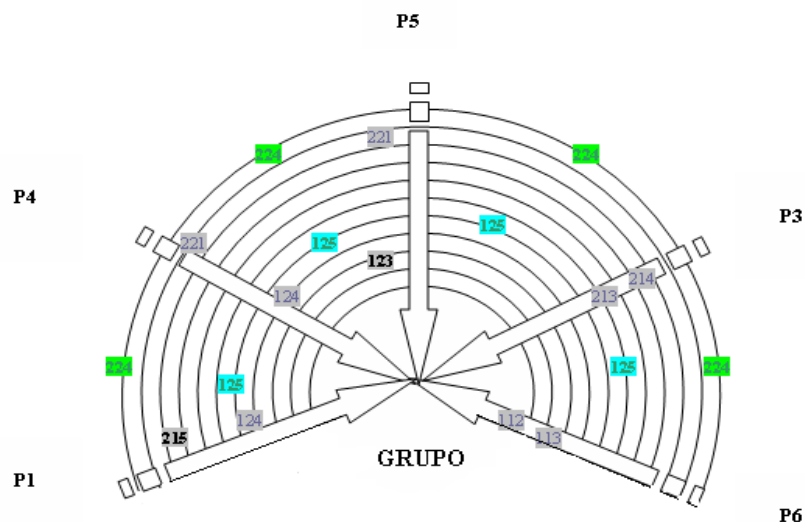


Figura 6. Representação das principais contribuições de cada sujeito à discussão em grupo.

Sophia (P5), a professora que tem sua aula discutida pelo grupo de professores apresenta em suas falas uma sede de mudança revelada diversas vezes nos distintos episódios analisados. A sua abertura para receber críticas contribuiu para a discussão do grupo e permite que reflexões profundas possam ocorrer no coletivo.

Suas principais contribuições ao grupo trazem referência ao seu desenvolvimento profissional na forma de seu exercício profissional (123), enquanto professora de magistério, que trabalha com alfabetização de adultos e tem Paulo Freire e Moacir Gadotti como referências para a sua prática. O engajamento político dessa professora na sua origem como profissional mostra-se na forma de um sempre buscar melhorar sua prática e poder retribuir a oportunidade que teve a jovens que (como ela) querem desenvolver-se culturalmente e socialmente. Para tanto, sabe da importância de um planejamento bem pensado pelo professor e das consequências negativas da falta dele, vivenciadas na própria pele. Sua formação deficitária inicial somada à situação de história de vida provocada por uma situação improvisada de uma professora em sala de aula (221) faz de Sophia uma professora em constante tentativa de atualização e faz de sua atuação em sala de aula um ato político, como preconizam seus referenciais ideais no início de sua profissionalização. Talvez por isso faça questão de conhecer seus alunos pelo nome e se recusa a tratá-los como números. Para ela seus alunos são individuais e enxerga neles as futuras Sophias se ela se empenhar o suficiente. Apesar dessa vontade de mudar, revelada por diversas vezes em sua entrevista, no episódio do desenho, no episódio de reflexão sobre a própria prática, também aparece em Sophia uma contradição revelada em sua história de vida. Trata-se do momento em que narra como mudou rapidamente

sua prática pedagógica desde uma perspectiva mais tradicional para uma relação mais dialógica com os alunos, a partir da entrada da coordenadora em sua sala de aula. Essa cena revela que a sua prática real, no dia a dia não é tão diferente do tradicional assim, embora Sophia seja capaz de uma prática bastante próxima do ideal de seu discurso que foi revelada em outros episódios.

A contribuição de P3 foi fundamental na discussão do grupo. P3 foi a primeira a realizar a análise da aula de Sophia e o fato de P3 ter as características das concepções de ensino-aprendizagem muito claras, capacitou essa professora a olhar para a aula de P5 e perceber além das intenções da professora. Essa primeira reflexão levou a discussão do grupo para um nível maduro. A professora P3 surpreende ao destacar que o uso de materiais curriculares (214) alternativos não garante uma aula alternativa. Da mesma forma aponta corretamente que o fato de se propor uma organização social (213) da prática educativa não faz com que uma aula necessariamente adquira características construtivistas. Essa professora apresenta uma bagagem de conteúdos, específico e pedagógico, diferenciada do grupo e isso faz diferença na maturidade de suas observações, contribuindo positivamente para os olhares do grupo para a aula de Sophia.

No grupo constituído, alguns sinergismos detectados foram bastante produtivos. P1 e P4 são professores bastante experientes e, como a grande maioria dos professores no Brasil não contam com uma formação valorizada pela excelência de uma universidade pública. Trazem para a discussão os entraves da realidade da escola, muitas vezes usando dessas dificuldades diárias como um empecilho para a mudança que afirmam desejar. Já P3 e P2 são professores iniciantes e apresentam uma formação inicial que dispõe da imagem de excelência de qualidade, independentemente da instituição em que possam atuar. Isso os torna confiantes na possibilidade de mudança da realidade da escola e da sala de aula e apontam para maiores possibilidades de mudança na prática educativa, vinculada a uma determinada concepção de autonomia. As dificuldades apontadas por P1 e P4 são facilmente resolvidas nas palavras de P3 e P2 que, entretanto desconhecem as dificuldades reais da sala de aula. A professora Sophia parece somar um pouco das características de ambos os grupos. Não conta com a formação de excelência de qualidade que dispõem P3 e P2, mas sua história de formação contínua parece atribuir-lhe certo status, pelos conhecimentos pedagógicos que demonstra ter construído ao longo de sua carreira como professora. Além disso, é a professora mais experiente no grupo e parece ter superado a fase de precariedade que vivenciou no início de carreira. Sophia possui assim, a experiência profissional diferenciada daquela que se observa em P1 e P4. Apesar das dificuldades parece lidar de modo diferenciado com elas, se aproximando da relação, por vezes utópica, de P3 e P2 com o processo de ensino-aprendizagem. Busca incessantemente uma atualização e não se conforma com seguir os padrões de sobrevivência da escola. Apresenta uma preocupação genuína com seus estudantes e parece querer retribuir ao seu contexto social de origem a oportunidade de ter conseguido identidade profissional através da sua busca por mudança de status social através da educação. Parece não ter perdido certa postura de utopia quanto às teorias aprendidas na academia e agir de forma semelhante a P3 e P2. Pode-se afirmar que essa professora não se entrega às dificuldades do dia a dia da escola, e assim tem uma postura mais pró-ativa. Apesar de Sophia atuar de forma tradicional na aula analisada, apresenta abertura e interesse para uma mudança que busca com afinco nos diversos cursos de formação contínua e mostra-se receptiva às críticas dos colegas.

O processo reflexivo investigado nesse grupo revela um universo distinto de características de professores e a complexidade do processo educativo. As ações de cada professor em sua prática educativa têm

influências múltiplas e muito diversas relativas ao seu histórico de vida, sua experiência formativa e profissional, suas crenças, suas orientações políticas etc. O que determina a auto-imagem de um professor competente é provavelmente influenciado por todas essas características de uma maneira dinâmica e altamente complexa. Entretanto, duas características marcantes reveladas nesse estudo de caso múltiplo parecem ter influência positiva no trabalho de um professor - sua formação específica e pedagógica além de uma postura de confiança no processo educativo. Essas características nem sempre andam juntas, mas revelaram-se importantes para uma atuação segura dos professores investigados e, portanto, destacam-se no processo de construção de sua autonomia (Contreras, 2002).

Referências Bibliográficas

- Boavida, A. M. & Ponte, J. P.(2002) Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. In: GTI (Ed.) Reflectir e investigar sobre a prática profissional (pp.43-55). Lisboa: APM
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (1999) The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 15-25.
- Contreras, J. (2002) A autonomia de professores. São Paulo: Cortez Editora.
- Fiorentini, D.(2004) Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: M.C. Borba & J.L. Araújo (Orgs.) Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. (pp. 47-76) Belo Horizonte: Autêntica.
- Fullan, M.& Hargreaves A. (2001) Profissionalismo interativo e orientações para a acção. In: M. Fullan & A. Hargreaves. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola.(pp.111-181) Porto/Pt: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1998) A intensificação: o trabalho dos professores – melhor ou pior In: A. Hargreaves. Os Professores em Tempos de Mudanças: O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. (pp131-158) Lisboa/Pt: Mac Graw Hill Ltda.
- Miskulin, R. G. S, et al.(2005) Pesquisas sobre trabalho colaborativo na formação de professores de Matemática: Um olhar sobre a produção do Prapem/Unicamp. In: D. Fiorentini & A.M. Nacarato (Orgs.). Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática. (pp.196-219) São Paulo: Musa.
- Smyth, J. (1986) Reflection in Action. Victoria: Deakin University Press.
- Smyth, J. (1987) A rationale for teacher's critical pedagogy: a handbook. Victoria: Deakin University Press.
- Smyth, J. (1991a) International perspectives on teacher collegiality: a labour process discussion based on the concept of teacher's work. *British Journal of sociology of education*, (12)3, 323-346.
- Smyth, J. (1991b) Teachers as collaborative learners. Buckingham: Open University Press.
- Smyth, J.(1992) Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, (29). 2, 267-300.
- Tardif, M. (2002) Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério In: M. Tardif. Saberes Docentes e Formação Profissional. (pp.56-110) Petrópolis/RJ: Vozes.

- Thurler, M. G. A (2001) *Cooperação Profissional*. In: M. G. A. Thuler *Inovar no Interior da Escola*. (pp.59-88)
Porto Alegre/RS: Artmed Editora.
- Schön, D. A. (2003) *Educando o profissional reflexivo: um novo design par o ensino e a aprendizagem*.
Porto Alegre: Artmed.
- Shulman, L.S. (1987) *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, Harvard. *Educational Review*, (57) 1-22.
- Shulman, L.S. (1986) *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, *Educational Researcher*, (15), 2, 4-14.
- Rodriguez Gómez, G.; Gil Flores, J & García Jiménez, E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*.
Archidona: Ediciones Aljibe.
- Moraes, R. (2003) *Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*.
Ciência e Educação 9 (2),191-210, Bauru, SP.
- Moraes, R. & Galiazzi, M. C.(2007) *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI

Margarida Marta¹⁷⁴⁹, Amélia Lopes¹⁷⁵⁰

Resumo:

A educação de infância é a primeira etapa no desenvolvimento das crianças. E a sua importância reflete-se na construção da profissão do educador de infância vista como alicerce vital da aprendizagem ao longo da vida e considerada pela OCDE como uma questão de interesse público devido à organização da sociedade moderna.

O estudo que se pretende apresentar é um recorte de um outro estudo de maior amplitude que teve como objetivo “investigar as transformações ocorridas nas identidades profissionais de educadores de infância do setor público e do setor privado ao longo da primeira década do séc. XXI”. Para efeitos de discussão e análise, neste artigo focaliza-se o desenvolvimento profissional dos educadores de infância do setor público e do setor privado, nomeadamente identificando fatores que o influenciam.

Convocamos para o quadro concetual estudos sobre a educação de infância, a profissão e o desenvolvimento profissional. A este respeito elegemos as perspetivas de Cardona, Katz e de Vasconcelos sobre a profissão de educador de infância; de Lopes, Day, Nóvoa, Bronfenbrenner e Clandinin sobre o desenvolvimento profissional; e de Zavalloni sobre a identidade como configuração das representações de si, do outro e da sociedade.

À profissão de educador de infância associam-se as qualificações, os saberes, os aspetos pessoais e os processos contextuais e sociais que contribuem para a profissionalidade dos educadores de infância. Esta profissionalidade parece situar-se na confluência da ética do cuidar e da ética do educar em diferentes contextos, públicos e privados.

Como a criança é um ser criativo por excelência, exige ao educador de infância uma profissionalidade que incentive à organização de um ambiente propiciador da expressão artística e da dimensão afetivo-relacional. As paisagens educativas públicas e privadas enquadram o desenvolvimento profissional dos educadores, na procura incessante de novos saberes com vista à inovação numa lógica de formação ao longo da vida.

A metodologia utilizada foi o Método da Contextualização Representacional (MCR) de Marisa Zavalloni para dar conta do caráter ecológico do desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. Colaboraram 59 educadores de infância de Agrupamentos de Escolas e de Instituições privadas.

Os resultados pronunciam a ação dos educadores de ambos os setores, desvendando a evolução da profissão de educador de infância onde o *gostar de crianças* e o trabalho colaborativo são as suas âncoras. As especificidades não decorrem das subjetividades dos educadores, mas da sua interação com os contextos de trabalho. Os profissionais de educação de infância, no setor público, aparecem com um profissionalismo mais interativo e de banda larga enquanto os do setor privado surgem com um profissionalismo mais individual e restrito às fronteiras da instituição.

¹⁷⁴⁹ Agrupamento de Escolas Diogo Macedo, V. N. de Gaia, margarida-marta@clix.pt

¹⁷⁵⁰ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, amelia@fpce.up.pt

Palavras-chave: Profissionalidade, educador de infância; desenvolvimento profissional; setor público e setor privado na educação de infância

1. Introdução

Falar de educação de infância em Portugal significa conhecer a realidade portuguesa no que diz respeito aos setores público e privado, com as suas transformações advindas das políticas.

Do ponto de vista histórico, a educação de infância desenvolve-se, por um lado, entre a missão de assistência social e a missão educativa. A educação de infância em Portugal é não só uma realidade diversificada, mas também diferente da que encontramos nos outros níveis de ensino, na medida em que reparte a sua oferta educativa, de forma quase equivalente, entre o setor público e o setor privado e porque possui também a este nível uma história singular, história em que a oferta privada precede largamente a oferta no setor público, quer ao nível dos contextos de formação quer ao nível dos contextos de trabalho.

A primeira década do séc. XXI foi marcada por fortes mudanças na educação em geral e na educação pré-escolar em particular que deixaram marcas nos modos de ser e de agir nos profissionais de educação de infância do setor público e do setor privado. Os reflexos da implementação das políticas educativas oscilam em função dos setores, mas também em função das diversas “paisagens educativas” que habitam no interior de cada setor.

As políticas educativas da primeira década do séc. XXI introduziram alterações significativas na educação pré-escolar em Portugal, ao nível organizacional, ao nível dos profissionais e, ainda, ao nível da oferta à própria criança, alterando profundamente os quadros de vida dos educadores de infância.

Devido a estas diferentes inserções e dinâmicas a construção das identidades profissionais dos educadores em cada um destes setores tem tomado configurações bem diferenciadas, com implicações no profissionalismo dos educadores e na qualidade da educação oferecida.

Neste artigo pretendemos dar conta dessas transformações operadas no desenvolvimento profissional dos educadores.

2. Quadro teórico concetual

Procuramos, nesta comunicação, focar os aspetos que consideramos relevantes para a profissão e para o desenvolvimento profissional dos educadores de infância nos contextos educativos públicos e privados, cuja mudança paradigmática do *moldar* para o *ajudar* parece construir um percurso desenvolvimental significativo na qualidade da educação de infância.

Mudança proveniente das exigências da sociedade portuguesa à educação e particularmente à educação pré-escolar, considerada pela OCDE (2000, p. 202) “um alicerce vital de aprendizagem ao longo da vida [por se referir a uma fase de desenvolvimento fundamental] no sucesso posterior do indivíduo e da sociedade”.

A afirmação da profissão de educador de infância na sociedade deve-se ao desenvolvimento da Psicologia Infantil, da Pedagogia associada ao conceito de criança e da infância, à acumulação de conhecimentos,

muitos deles das Ciências da Educação, às políticas estatais e à própria intervenção dos educadores de infância.

É uma profissão com dificuldades de reconhecimento, que se podem enraizar na diversidade de instituições de formação inicial, com ideologias e pedagogias muito peculiares, assim como nos contextos de trabalhos, uns mais mercantis, outros mais empresariais, outros de solidariedade entre o setor privado e o setor público, com visões e posturas distintas.

A sua origem de carácter social, que vigorou muitos anos para colmatar as necessidades básicas de higiene e de alimentação de crianças desfavorecidas, e a noção de que apenas *gostar de crianças* e *ser de boas famílias* era suficiente para ser bom profissional contribuíram para uma visão estereotipada da profissão de educador de infância. Contudo, já se realizaram grandes conquistas, de entre as quais destacamos: a importância atribuída à formação inicial [antes curso médio, depois licenciatura e atualmente mestrado]; a inclusão da educação pré-escolar na Lei de Bases do Sistema educativo (LBSE) e a inclusão dos educadores no Estatuto da Carreira Docente (ECD). Os educadores de infância começaram a ter, então, a sua visibilidade pública a par dos outros níveis de ensino. Como refere Sarmiento (1999, p. 235), a este propósito “[...] o designativo ‘Educadores de Infância’ ajuda a garantir a especificidade dos profissionais do setor da educação pré-escolar”.

É assim que a educação de infância como atividade profissional se tem construído e reconstruído, onde se entrelaçam filosofias profissionais, políticas educativas e perspectivas dos beneficiários, com influências que vão dando visibilidade à educação de infância e aos seus protagonistas – crianças – que são os sujeitos de hoje e o projeto do futuro.

Katz (1993), na sua investigação sobre a educação pré-escolar, analisa a pessoa do educador e a formação, delineando oito critérios que considera que definem uma profissão: necessidade social, altruísmo, autonomia, código ético, distância do cliente, padrões de prática, formação prolongada e saber especializado.

Estes parâmetros definem a essência da profissão de educador. A necessidade social surge quando a mulher e mãe ingressa no mundo do trabalho e é preciso alguém com conhecimentos sobre a criança, acrescido de altruísmo profissional que desenvolva um trabalho de qualidade, com autonomia e respeito pelos interesses da criança; a relação empática deve ser promotora do desenvolvimento da criança que exige uma procura constante de novos saberes.

Poderemos, ainda, observar que a valorização que se tem vindo a sentir na profissão de educador de infância está ligada à “[...] especificidade dos saberes necessários ao desempenho da atividade profissional, a par da necessidade do seu reconhecimento social, estando este dependente do contexto político e do controle das condições de trabalho” (Cardona, 2006, p.33).

Também na visão de Vasconcelos (2004, p.56), a profissão de educador de infância tem vindo a ser “[...] reconhecida socialmente como uma das mais fundamentais do sistema educativo”. Este reconhecimento poderá advir, como diz Katz (2006, p.8), dos aspetos comuns “[...] em todo o mundo [que os educadores têm] e que se compreendem muito mais facilmente – talvez ainda melhor – do que compreendem ou são compreendidos pela entidades oficiais, políticas e administrativas dos seus próprios países”. Nesta perspectiva sentimos que as crenças, os papéis, a natureza do trabalho, as responsabilidades dos

profissionais de educação de infância conseguem superar as insuficiências providas dos sistemas políticos e mesmo das organizações institucionais públicas e privadas onde habitam profissionalmente.

A profissionalidade dos educadores de infância constrói-se na profissão de educador de infância e imbricada em dois espaços de tempo, um relativo à história da profissão e o outro ao processo de socialização e desenvolvimento profissional, numa dinâmica onde as funções, os saberes e os contextos não permanecem iguais a si próprios, mas evoluem de acordo com as exigências sociais e com as políticas educativas.

Neste sentido, convocamos Lopes (2007, p.97) que se baseia em Demailly (1987) para definir a profissionalidade como “[...] conjunto de saberes e aptidões praticamente requeridas pelas condições de trabalho [...], apontando duas componentes: a organizacional e a ética”. Para Lopes (*ibid.*) “A componente organizacional diz respeito ao desenvolvimento do trabalho coletivo, ao alargamento do quadro de referência do ato pedagógico da sala de aula à escola, à diversificação de tarefas (nomeadamente à conceção de projetos, sua gestão e avaliação)”. A componente ética, segundo a autora, centra-se na “[...] educabilidade do aprendente” (*ibid.*).

Com este propósito, é possível transferir estes conceitos para o exercício profissional dos educadores de infância que está ligado aos aspetos de crescimento em especificidade, racionalidade e eficácia de conhecimentos, competências, sentimentos e disposições para aprender, que se revestem de níveis complexos, diferenciados e evolutivos (Katz, 1993).

O contexto onde se processa o desenvolvimento deverá proporcionar um ambiente de bem-estar, de harmonia, onde cada educador ou professor possa ir de encontro às necessidades das crianças e dos alunos de uma forma participativa e ativa dentro da comunidade educativa. Poderão construir-se, assim, quadros de referência, mundos vividos (Estêvão, 2002, 2004) onde os educadores se possam mover com continuidade na sua ação pedagógica de forma a conviverem e a resistirem aos obstáculos com que se deparam no seu dia a dia.

Os quadros de referência podem seguir dois caminhos que Argyris e Shön (cit. in Day, 2001) designam por “single loop” e “double loop”. O “single loop” significa que os professores procuram melhorar as situações pedagógicas sem necessidade de alterarem os seus quadros de referência. O “double loop” exige aos professores uma atitude de saber lidar com a mudança e com alterações das rotinas através do questionamento, da avaliação e reavaliação das suas práticas pedagógicas, ou seja, exige um professor reflexivo, inovador e criativo. Neste “double loop” a avaliação individual é, por vezes, difícil ou, diríamos nós, poderá ser falaciosa, por isso o trabalho em equipa será mais importante e uma forma de criar redes, parcerias e um trabalho colaborativo intra e inter-instituições.

Os educadores, quer no setor público quer no setor privado, sempre privilegiaram esta vertente do trabalho em equipa, para melhorarem as suas práticas ou para quebrarem o isolamento. Também nos primeiros cursos de formação inicial ministrados pelos Magistérios Primários a metodologia de trabalho em grupo foi inovadora despertando nos futuros educadores a capacidade de dialogar, de cruzar informação e de construir um saber em conjunto.

Para Day (2001, p.15), “O sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. Parafrazeando o mesmo autor (*ibid.*), entendemos o desenvolvimento profissional como um processo

contínuo de aprendizagem ao longo da vida e da carreira do docente, onde as subjetividades e as intersubjetividades biográficas e profissionais se cruzam com as disposições do momento e são simultaneamente influenciadas e influenciadoras. Para além de ser um processo contínuo, o desenvolvimento profissional é, também, um processo dinâmico e interativo.

Valorizar as interações com crianças, colegas, famílias, órgãos de gestão e comunidades locais significa que a educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades. O trabalho em equipa promove a qualidade da educação baseada nas culturas institucionais e profissionais e é, também, um ato comunicativo que promove confiança no desempenho profissional. Já Rosenholtz, acerca do poder da colaboração (cit. in Fullan & Hargreaves, 2001, p.83), assumia “[...] que o melhoramento do ensino é uma empresa coletiva, mais do que individual, e que a análise, a avaliação e a experimentação em concertação com os colegas são condições do aperfeiçoamento dos professores”. Ainda sobre o trabalho colaborativo, Azevedo (2011, p.321), na sua indagação, considera que ele “[...] promove o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, sustentado na aprendizagem pessoal e na aprendizagem organizacional, e é esse tipo de trabalho e de aprendizagem que sustenta, por sua vez, práticas cada vez mais autonomizantes [...]” seja dos docentes seja das escolas.

O desenvolvimento profissional está ligado aos contextos e à aprendizagem pessoal que o professor e o educador realizam com base nas suas experiências, nas oportunidades informais vividas nas instituições educativas, nas oportunidades formais de aprendizagem através da formação contínua (participação em conferências, congressos, ações de formação, outras graduações), proporcionando uma visão ecológica da aprendizagem profissional. É dentro desta perspetiva que se colocam os educadores pela procura constante de novos saberes, numa atitude de empreendimento ativo, no processo de desenvolvimento ao longo do percurso profissional.

Nesta primeira década do séc. XXI, a incerteza e a mudança são transversais e transformam o ato de educar num processo de grande complexidade. Anuncia Day (2001, p.27) que “A estabilidade de emprego e o estatuto social têm sido as características marcantes do ensino que, tradicionalmente, era visto como um emprego para toda a vida”, mas as atuais exigências poderão levar a um grau de incerteza, que se poderá traduzir em estados de ansiedade e de medo nada compatíveis com a aprendizagem profissional.

O desenvolvimento profissional poderá, assim, dividir-se em dois níveis, um macroanalítico e outro microanalítico. O primeiro refere-se à (re)estruturação educativa, ou seja, às diretrizes emanadas pelo Ministério da Educação, pelos diretores e à (re)organização da gestão das escolas e do currículo. O segundo nível reflete as metodologias, as atitudes do professor e do educador, a sua capacidade de inovar, de trabalhar em equipa, de refletir, na ação, sobre a ação e acerca da ação, ou seja, de ser um prático-reflexivo (Shön, 1983, 1987, Apple, 1992).

Poderemos estabelecer um paralelismo entre o setor público e o setor privado onde o contexto de sala de atividades é o terreno-chave com nuances organizacionais caracterizadoras. A profissionalidade dos educadores no setor privado será mais expressiva, visto a sua autonomia atual se centrar no espaço-sala, na sua experiência, o que não menospreza a sua criatividade, a sua atenção e a sua sensibilidade ao desenvolvimento da criança. A profissionalidade dos educadores do setor público será mais alargada, mais

ampla, com uma maior autonomia dentro e fora da sala de atividades abrangendo outras salas de Jardins de Infância e/ou outras salas da EB1 e no próprio agrupamento de escolas.

As sucessivas reformas dos últimos anos, de forma direta ou indireta, afetaram positiva ou negativamente a capacidade e a motivação dos educadores no ganho ou perda de alguma autonomia. À prestação de contas associam-se a diminuição de recursos disponíveis e o aumento da burocracia que traz implicações no agir como profissional.

No setor privado a “prestação de contas” não é novidade porque a ação pedagógica era já desenvolvida seguindo regras, condutas e normas do diretor/coordenador da instituição. Hoje, é ainda mais real esta prestação aos seus “clientes”, os pais. Daí a exigência, a eficácia e a competitividade. No setor público a “prestação de contas” era registada no relatório final do ano letivo, nas reuniões de pais e autarquia onde se fazia uma reflexão das atividades desenvolvidas e do seu contributo para o desenvolvimento das crianças. Atualmente, existe um conjunto de instrumentos que norteiam a ação pedagógica com outra visibilidade, por exemplo através de plataformas eletrónicas (planificações, avaliações, registos de reuniões com os encarregados de educação) e da avaliação de desempenho docente que é mais um instrumento de “prestação de contas” com reflexos positivos ou menos positivos no desenvolvimento profissional.

As narrativas de vida (Clandinin & Connelly, 1987, 1995, Day, 2001) relatadas pela voz dos educadores tornam-se “[...] frequentemente numa ocasião para mudar de direção, para redobrar esforços e para superar-se a si próprio” (Ayers, cit. in Day, 2001, p.67). Estas histórias de vida poderão funcionar como uma janela através da qual o educador de infância se localiza e teoriza o que pensa do ato de educar e de se analisar a si próprio, promovendo a sua maturidade.

Clandinin e Connelly (1995), referem-se à importância das “paisagens” do conhecimento profissional – um emaranhado relacional – a que se acede pelas histórias que se contam e se (re)contam. Os espaços educativos não são apenas o lugar de um exercício profissional, mas também se tornam laboratórios de experiências de vida das crianças e dos profissionais, onde os educadores não só trabalham, mas também se formam, robustecendo os seus conhecimentos na prática concreta.

A importância dos ambientes no nosso desenvolvimento é defendida, também, por Bronfenbrenner (1979) em virtude de nós nos construirmos na interseção das nossas características pessoais e das características do ambiente passado, presente e projetado num futuro próximo – os seus efeitos principais estão na interação, e por isso para mudar comportamentos é preciso mudar os ambientes.

As narrativas são construídas sob o reflexo pessoal, social e profissional, através das representações individuais, sociais e das emergentes dos contextos formativos, daí o contributo da ego-ecologia de Mariza Zavalloni e Louis-Guérin (1984) sob a construção da identidade como configuração das representações de si, do outro e da sociedade. A sua complexidade assenta na definição de um conjunto de formas de ser e de agir configuradas durante a vida profissional.

As mudanças ocorridas ao nível nacional e internacional, nomeadamente as que dizem respeito às reformas educativas, afetam de forma incontornável as relações intra e inter-instituições e as relações intra e interpessoais dos profissionais de educação de infância, que se poderão traduzir em diferentes formas identitárias e em diversas perspetivas de olhar a infância nas sociedades atuais.

Para Zavalloni e Louis-Guérin (1984, p.11-12) a identidade do indivíduo na perspectiva da ego-ecologia será “[...] constituída pelo conteúdo, a estrutura, e a organização dinâmica do meio interior subjetivo enquanto lugar de controlo e de antecipação e, ao mesmo tempo, reflexo das ações quotidianas”. Salientam, assim, a importância da Psicologia social ao conceber a identidade social como integradora da dimensão social com a dimensão pessoal do indivíduo. A perspectiva ego-ecológica incide na análise da interação entre as dimensões pessoais (intrapéssicas) e as dimensões coletivas (interpéssicas) de uma identidade, onde a identidade pessoal possui recordações e imagens de uma história pessoal ligada a uma história coletiva, e onde, por sua vez, a identidade coletiva orienta e participa diretamente na formação da identidade pessoal, e produzindo condições para as transformações de conhecimentos e juízos privados sobre si, o outro e a sociedade.

Neste sentido, as autoras (*ibid.*, p14), definem a identidade social, “[...] enquanto noção que visa exprimir a interação entre os componentes sociais e pessoais da identidade”, como objeto da construção da realidade por grupos, pessoas e cenários. Na perspectiva do indivíduo inserido na ecologia social, importa analisar o substrato cognitivo e afetivo que subjaz às escolhas, acentuando as dinâmicas transformadoras para compreender os princípios da constituição do sentido em virtude do indivíduo ser obrigado a relocalizar-se perante a diversidade de valores e de ideologias difundidas na sociedade.

A identidade psicossocial constitui o ponto de junção entre o individual e o coletivo, o produto da história social e da história pessoal. As relações funcionais estabilizadas entre o nível coletivo e o nível pessoal são a base das representações de si, do outro e da sociedade.

A construção da realidade social, tal como emerge na consciência individual, recebe, em Zavalloni e Louis-Guérin (1984), o nome de Meio Interior Operatório (MIO), um lugar concreto no indivíduo onde se realizam as interações indivíduo – meio. O MIO é constituído por imagens, conceitos e juízos que vão sendo construídos ao longo da vida e organizados em micro-estruturas representacionais de Si, do Outro e da Sociedade. Se as modalidades de interação indivíduo/meio são “[...] organizações invariantes, os conteúdos, as configurações e as significações são variáveis, sincronicamente e diacronicamente” (Lopes, 2001, p. 155).

3. Fundamentos epistemológicos e metodologia

O desígnio da nossa investigação convocou significados, percepções e representações onde o vivido e a vivência se entrecruzam. Dar voz à narrativa dos educadores permitiu a compreensão dos processos de construção da sua identidade em contexto ecológico. É nesta intenção que procuraremos, através das imagens e dos significados que os educadores dão às suas pertenças e vivências pessoais e profissionais através do discurso, apreender a construção da identidade profissional dos educadores de infância.

O Método da Contextualização Representacional (MCR), que decorre da teoria da identidade psicossocial, é constituído por um inventário de identidade psicossocial (IIP) e uma entrevista, e configurou a nossa opção metodológica.

O MCR é um método que nos permite conhecer a construção do significado através da elucidação das representações de si e dos grupos de pertença. O Método é constituído pelas seguintes fases:

Fase I – Representação da identidade social: a identidade social objetiva

Fase II – Elucidação da significação das Unidades Representacionais (UR)

Nível 1 – A identidade social subjetiva

Nível 2 – Propriedades elementares do repertório semântico

Nível3 – Significado diferencial das UR

Fase III – Desenvolvimento do MIO: feixe concetual e emocional

Estas fases são conseguidas através do preenchimento do Inventário de identidade Psicossocial - IIP - e por uma entrevista. O inventário corresponde a uma grelha relativa às pertenças e experiências sociais e pessoais passíveis de concretização diversa de acordo com o grupo em estudo e os objetivos da pesquisa. No nosso caso, o Inventário da Identidade Psicossocial (IIP) é constituído pelos grupos de pertença considerados pertinentes para os nossos objetivos - “ocupação”, “grupo de colegas do Agrupamento de Escolas/Instituição”, “educador do setor” - e ainda por outros campos semânticos (elicitados por uma palavra ou termo) a que, na linha de Osgood, Suci e Tannenbaum (1978), chamámos “conceitos”: “o meu primeiro setor de trabalho”, “o meu segundo setor de trabalho”, “as reformas educativas do pré-escolar”, “o meu Agrupamento de escolas / a minha Instituição”.

Responderam ao Inventário 59 educadores, 31 do setor público¹⁷⁵¹ e 28 do setor privado¹⁷⁵², 25 dos quais, 13 do setor público e 12 do setor privado, foram também entrevistados. Os entrevistados foram selecionados tendo em conta a diversidade dos percursos – formação inicial, experiências de trabalho e outras funções/cargos exercidos – nos diferentes contextos educativos.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Como dissemos, o estudo que se apresenta, neste artigo, é um recorte de um outro estudo de maior amplitude, daí ser nossa intenção e para efeitos de discussão e análise, centrarmo-nos no desenvolvimento profissional dos educadores de infância do setor público e do setor privado, identificando fatores que o influenciam. Por conseguinte não iremos apresentar as fases do MCR, nem as dimensões que emergiram da significação semântica, pela análise de conteúdo, centrar-nos-emos apenas nas narrativas que constituem a dimensão “Perspetivas sobre as políticas educativas dos últimos anos para a educação pré-escolar” entrecruzados com os relatos de vida da dimensão “Visões sobre a profissão do educador de infância”.

As narrativas dos educadores de infância espelham um *olhar* sensível a tudo o que seja relacionado com a criança, desde uma escuta atenta à observação dos comportamentos e à capacidade de mobilização para resolver situações. Sente-se, através dos enunciados, uma procura do saber agir e de saber gerir as emoções possibilitando, assim, uma entrega total às crianças.

Ser educadora na fase em que os meninos aparecem ...É um trabalho muito de nós, da nossa maneira de ser, da nossa sensibilidade. (AA7, Ref1)

¹⁷⁵¹ Os educadores do setor público são codificados com a letra A, seguida das letras A, B, C ou D, referentes aos agrupamentos de escolas a que pertencem e do respetivo número de identificação.

¹⁷⁵² Os educadores do setor privado são codificados com a letra P, seguida das letras A, B ou C, referentes às instituições a que pertencem, e do respetivo número de ordem.

O trabalho do educador pauta-se por uma forma construtiva, sensível e inovadora, onde a mudança e a diversidade de projetos são presença no processo educativo. Parece existir uma força interior nos profissionais de educação de infância capaz de mover o mundo a favor do percurso desenvolvimental das crianças e estão conscientes da responsabilidade do ato educativo.

Uma visão transversal acerca da profissão, no setor privado e no setor público, dá-nos conta que os profissionais de educação de infância *não tomam conta de meninos*, mas desenvolvem um trabalho com as crianças, nas quais promovem um conjunto de capacidades a fim de saberem viver em grupo e na sociedade.

A capacidade de organizar, de planear, de (re)estruturar o trabalho prende-se com o acumular de conhecimentos, com as pretensões ou crenças que os educadores têm em relação ao desenvolvimento da criança – eixo central da profissão – e à afirmação enquanto profissionais de forma a diluir o slogan *que basta gostar de crianças*.

A força interior que move os profissionais nos vários contextos de trabalho reflete apropriação das políticas educativas no seu Eu pessoal e no Eu profissional, articulando com as forças exteriores que atravessam as organizações educativas.

Assim, as narrativas da dimensão “Perspetivas sobre as políticas educativas dos últimos anos para a educação pré-escolar” dá-nos uma perspetiva da influência das políticas educativas da educação pré-escolar nos atores e autores do processo educativo e no modo como influenciam o desenvolvimento profissional dum grupo profissional em construção, ainda no séc. XXI.

As políticas definidas têm implicação direta e/ou indireta nas crianças quer sejam dirigidas a elas próprias, quer sejam dirigidas à educação em geral ou à educação de infância em particular. A criança será o epicentro do ato educativo e a periferia serão as linhas orientadoras do seu desenvolvimento e crescimento.

A maioria dos entrevistados, de ambos os setores, prenunciam as políticas que tiveram incidência direta nas crianças e as que direta e/ou indiretamente afetaram pela positiva ou não o seu desenvolvimento profissional *obrigando-os* a uma nova (re)configuração identitária.

Salientam que uma das políticas cruciais foi a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (NEE) no ensino regular apesar das dificuldades em reorganizar o trabalho, sem recursos humanos e físicos, mostrando a sua procura por um saber mais especializado intersetado com o altruísmo profissional e o código ético que caracteriza o educador.

Dadas as alterações da sociedade atual e a ausência de famílias estruturadas e alargadas foi definida pelas políticas educativas a componente de apoio à família (CAF). Esta medida é analisada, pelos educadores entrevistados, como uma necessidade de responder às exigências laborais, mas sem contributos para o desenvolvimento da criança.

Mas o alargamento do horário no público por um lado é benéfico porque as famílias, a sociedade assim o exige, eu não acho que não é benéfico para as crianças. Exatamente, mas para as crianças não será. Mas quer dizer, entre eles estarem, se calhar, no Jardim-Escola com atividades ou andarem na rua porque hoje em dia as avós, as vizinhas, já não é tão fácil encontrar em termos dessa estruturação familiar. (PA1, Ref4)

Em relação ao profissional de educação de infância, os educadores entrevistados salientam a sua valorização, entre outros.

Nas reformas educativas, eu acho que a imagem de educadora de infância tem modificado um bocadinho ao longo dos tempos. Já não somos considerados aqueles profissionais que só guardavam os meninos, não é? Que esse papel de guardar cabe aos auxiliares também e acho que a parte pedagógica também começou a ser muito importante e as pessoas começam a acreditar um bocadinho que as aprendizagens iniciais são a base depois das futuras aprendizagens. (PC24, Ref1)

A carreira docente única, os docentes ganham no pré-escolar em termos considerados como docentes iguais aos outros docentes. [...] Por isso acho que sim que a nossa carreira docente única é importante. Somos docentes, não somos nem pré-escolar nem primeiro ciclo, somos docentes. (AB13, Ref3)

Um contributo das políticas educativas da primeira década do séc. XXI foi a visibilidade à ação pedagógica dos educadores numa perspetiva de mudança e de inovação.

[...] nós começamos a perceber ou começamos a achar que o Estado começa a dar alguma importância ao nosso trabalho e à função que nós desempenhamos. (PA8, Ref1)

Um exemplo muito positivo foi o das orientações curriculares. Que decorreu a criação da publicação das orientações curriculares, resultou de um amplo debate ao nível nacional, de um envolvimento muito grande dos educadores que contribuíram para a sua produção. Isso sim, é um bom exemplo de como pode uma reforma operar envolvendo os profissionais. (AA5, Ref4)

O desenho da (re)organização escolar dos estabelecimentos de ensino em Agrupamentos de escolas é um dos fortes indicadores com efeitos diretos nos profissionais, permitindo uma maior igualdade, ainda que relativa, entre docentes.

Os agrupamentos foram bons porque de facto deu esta oportunidade e fez com que as pessoas se encontrassem. Neste encontro foi bom nas interações e na relação que estabelece com todas as pessoas implicadas neste processo educativo. Mas os agrupamentos foram bons por este encontro e por este conhecimento. Eu estou a lembrar das experiências do nosso, muitas das vezes, quando estamos em reuniões com os outros colegas de outros ciclos, se vê que eles não faziam a mínima ideia do trabalho que nós tínhamos e que se desenvolvia no Jardim de Infância. (AA1, Ref1)

[...] É esta perspetiva da educação ao longo da vida e não da educação vista em ciclos. Cada vez mais os docentes, de uma maneira geral, e a sociedade em geral, têm de pensar na educação dos indivíduos ao longo da vida, desde que nascem até que morrem e nessa perspetiva eu penso que também foi dado um salto qualitativo, que está longe de ser conseguido, mas tem sido feita uma caminhada positiva nesse sentido e esbater as fronteiras que existiam e, ainda, existem entre os vários níveis de educação e ensino. De qualquer maneira penso que a aproximação tem sido bastante maior nos últimos anos. (AA5, Ref3)

Os educadores do setor privado veem esta reorganização do setor público mais como uma aproximação às regras de controlo existentes nos estabelecimentos privados, parecendo existir um certo reconforto profissional.

Sim, com as reformas, penso que é o facto de haver mais vigilância, entre outras. Mas eu penso que também é no sentido de agora ser ao nível de agrupamentos, são avaliados e têm essas diretrizes, que não se possa fazer as tais coisas que antigamente aconteciam ou porque metiam um artigo ou outro, que havia menos

seriedade e eram mais faltosas. Agora, também, isto pode ter vindo a melhorar o ensino público por ter alguém que controla e que vigia. (PB15, Ref4)

As políticas educativas da primeira década do séc. XXI trouxeram, também, desalento e um certo mal-estar, por exemplo ao nível das alterações da mudança da carreira profissional, algumas colocando em risco a lógica do trabalho colaborativo e a *união* entre docentes.

Olhe a avaliação eu não concordo porque acaba por nunca ser muito justa, depois, de certa forma, também cria uma instabilidade ao nível de colegas, mesmo de superiores. Acaba por haver essa instabilidade. E depois alterações constantes, pois, porque depois há sempre mudanças constantes “Agora vão mudar isto, agora vamos mudar aquilo”. E tudo isso vai refletir-se nas crianças. E eu acho que cada vez se está menos tempo com os meninos. Cada vez se está menos tempo com os meninos. (PB13, Ref1)

O facto de os educadores do privado não merecerem a mesma atenção, a mesma contemplação nos concursos e depois terem maior dificuldade em entrar no estatal. Não acho justo. (PB17, Ref8)

Não sei se dececionaram todos os profissionais dos mais novos, mas profissionais, como eu que estou com 54 anos de idade, que tínhamos já um horizonte, tínhamos formulado o nosso horizonte, a nossa carreira, a nossa saída, acho que para estes profissionais isso foi muito dececionante, e as pessoas, com menos espírito de luta, foram mesmo um pouco abaixo. E foi preciso uma dose de boa disposição e de muita autoestima, de amor próprio, de amor pela carreira para a gente não se deixar abalar por estas coisas, e aí estou a falar por mim, e aí estou já a falar por mim. Portanto, a gente sentiu-se abalada. (AA1, Ref1)

O corte do artigo 185.º [dispensa para formação] foi horroroso, não podemos frequentar simpósios, congresso e se quisermos ir temos que meter atestado médico. O Ministério da Educação dita as leis e depois marca congressos durante a semana em horas letivas, vê a contradição. (AA1, Ref6)

O novo estatuto da carreira docente, portanto, vem tirar-nos muitos direitos. E sobretudo impor-nos mais coisas. Falo por exemplo a nível de formação, até então tínhamos direito a uns dias para fazer formação, neste momento não temos qualquer tipo de hipótese de sair da nossa componente letiva seja para o que for. (AB12, Ref2)

É assim, o calendário escolar continua a ser diferente para o pré-escolar, continua a ser diferente do restante ensino. Se todos tivessem o mesmo calendário que nós, tudo bem. Agora assim acho mal porque nós temos que fazer a avaliação como os restantes ciclos, temos que apresentar planificações de todas essas coisas que os outros ciclos têm que fazer, nós também as temos que fazer e não temos dias específicos para isso. (AC21, Ref2)

Outro indicador que reflete um efeito menos positivo das reformas educativas no desenvolvimento profissional prende-se com o aumento do trabalho e, muitas delas, sem referência ou visibilidade na ação pedagógica com as crianças.

Ao nível das reformas educativas vão permitir que o tempo que os educadores passam com as crianças, o que lhes estava destinado, acaba por ser um tempo, por vezes, com menos qualidade porque vai haver mais papéis para preencher. E eu penso, que essa quantidade exigida de papéis para preencher não deverá ser possível conciliar nas horas não diretas e no trabalho de casa. E creio que algum tempo passado com os meninos seja afetado. PA3, Ref1)

Porque vai criar de tal maneira um clima de ansiedade, de instabilidade, está a criar um clima de revolta, na classe docente que não vai beneficiar os alunos. Os professores andam só a pensar nisso, ora isto de alguma forma vai influenciar o trabalho junto dos alunos. (AA8, Ref4)

Os educadores do setor privado expressam nas suas narrativas outros efeitos menos positivos no seu desenvolvimento profissional, colocando em causa o seu papel no ato educativo e o seu próprio emprego.

Porque antes havia um bocadinho a noção que o professor é que mandava. E hoje em dia os pais podem dar opinião sobre tudo e se o educador tem uma atitude que eles não consideram a mais adequada mesmo sem saberem do que se tratou e completamente fora do contexto eles têm opinião, que pode prejudicar o educador. (PC24, Ref1)

Nós já estamos a sentir um bocadinho as crianças a fugir para o público desde que o horário alargou, porque no público é gratuito. Mas, a vida também está complicada e as pessoas recorrem ao que é mais barato. (PA1, Ref2)

Estas reformas parecem ter tornado mais semelhantes na oferta o setor público e o setor privado, apesar do privado se sentir traído pelas políticas educativas, nomeadamente no que concerne ao alargamento do horário.

As políticas educativas definem a lógica do sistema educativo com consequências imediatas nos seus intervenientes e nos contextos de trabalho.

As reformas educativas, nesta década, contribuíram para uma maior aproximação entre docentes e uma aproximação entre o poder decisor (direção) e estabelecimentos de ensino (as Delegações escolares ficavam distantes), possibilitando a sequencialidade e articulação entre os diferentes níveis de ensino numa perspetiva ecológica de aprendizagem ao longo da vida. A profissão de educador de infância ganhou visibilidade entre os pares dos outros níveis de ensino quer pela sua integração nos Agrupamentos de Escolas quer pelas funções nos órgãos de gestão atribuídas aos educadores.

Os entrevistados explicitam o papel da criança nas reformas que lhe são dirigidas, num sentido de certa forma fictício, porque acabam por ser mais institucionalizadas e sem tempo para brincar, como por exemplo com a componente não letiva realizada no mesmo espaço físico, com os mesmos materiais e entregue a uma pessoa designada por assistente técnica sem conhecimentos científicos e pedagógicos.

As reformas provocaram, também, nos profissionais um certo mal-estar quer no trabalho com as crianças, quer na pessoa do profissional, quer no próprio profissional que perdeu conquistas feitas ao longo do percurso sem ser ouvido.

5. Considerações finais

São diversos os sentimentos que os educadores entrevistados expressam na definição da profissão de educador de infância e do profissional, entre outras: responsabilidade, criatividade, investimento, reflexividade, nas várias perspetivas do saber ser, do saber estar, do saber escutar, do saber ser sensível, do saber agir convocados pelas interações onde as relações de afeto têm um lugar privilegiado numa relação total de reciprocidade e de bem-estar.

O trabalho colaborativo realizado pelos profissionais é enriquecedor e facilitador de práticas inovadoras, mas também como prática de resistência e ultrapassagem de obstáculos, nomeadamente a diversidade de estilos dada a diversidade de contextos formativos, que caracteriza a identidade dos educadores.

Neste artigo, deixámos visíveis as preocupações atuais sobre a profissão de educador de infância que se têm vindo a arquitetar num processo de construção social, onde se jogam as histórias dos contextos educativos e dos profissionais, transformando essa teia de interações numa forma peculiar de ser e de agir, profissional e institucional.

Nesta teia de interações individuais e coletivas ocorre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância, que se vão apropriando dos epítetos específicos da profissão, numa procura de aprendizagem ao longo da vida, privilegiando a aprendizagem entre pares, que lhes facilita uma melhor *resposta* científica e afetiva às crianças, à comunidade e a si próprios enquanto responsáveis de um projeto de cidadania.

A interação dos educadores com as crianças e com outros agentes educativos é específica à profissão. E realiza-se a vários níveis e com vários intervenientes, implicando, às vezes, uma complexidade de papéis e de funções e uma compreensibilidade na ação educativa. No setor público evidenciam-se as questões educativas e as relações profissionais parecem ser diversas, amplas, com um núcleo central, muitas vezes difícil de identificar, na medida em que as relações ultrapassam as fronteiras do Jardim de Infância. No setor privado parece existir uma interligação entre questões educativas e cuidados básicos (cuidados muito marcados por rotinas e horários estabelecidos); as relações profissionais são mais restritas – apesar da sua relação com as famílias, o núcleo central das relações tem por limite a própria instituição.

Os profissionais de educação de infância, no setor público, aparecem com um profissionalismo mais interativo e de banda larga enquanto os do setor privado surgem com um profissionalismo mais individual e restrito às fronteiras da instituição.

6. Referências bibliográficas

Bronfenbrenner, Urie (1979). *The Ecology of Human Developments: Experiments by Nature and Design*. Cambridge Massachusetts : Harvard University Press.

Cardona, Maria João, (2006). *Educação de Infância. Formação e Desenvolvimento Profissional*. Chamusca: Ed. Cosmos.

Clandinin, D.Jean & Connelly, Michael (1995). *Teachers' Professional knowledge Landscapes: Teacher stories-Stories of Teachers-School stories-Sotories of Schools*. *Educational Researcher*, 25 (3), 24-30.

Day, Christopher (2001). *Desenvolvimento Profissional*. Porto: Editora Lda.

Estêvão, Carlos Vilar (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional. Dilemas e Desafios*. *Cadernos CRIAP*, 32. Porto: Edições Asa.

Estêvão, Carlos Vilar (2004). *Educação, Justiça e Autonomia, os Lugares da Escola e o bem educativo*. *Cadernos CRIAP*, 43. Porto: Edições Asa.

- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Porque é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Katz, Lilian (1993). Entrevista. *Cadernos de educação de Infância*, 27, 13-16. Lisboa: Edições APEI.
- Katz, Lilian (2006). Perspetivas Atuais sobre Aprendizagem na Infância. *Saber (e) Educar*, 7-21.
- Lopes, Amélia (2001). *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação. A Construção de Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lopes, Amélia (2007). *Construção de Identidades e Formação de Professores – Relatório da Disciplina. Provas de Agregação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal*.
- Marta, Margarida (2011). *A construção da identidade dos educadores de infância na primeira década do novo milénio: entre o público e o privado*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- OCDE (2000). *A Educação Pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Sarmento, Teresa (1999). *Percurso Identitários de Educadoras de Infância em Contextos Diferenciados*. Tese de doutoramento, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Vasconcelos, Teresa (2004). *Das casas de asilo ao projeto de cidadania. Políticas de expansão da educação de infância em Portugal*. Porto: Edições Asa.
- Zavalloni, Marisa & Louis-Guerin, Christiane (1984). *Identité Sociale et Conscience – Introduction à L'égo-écologie*. Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal.

Colaboração docente em contexto educativo angolano: potencialidades e constrangimentos

Marta Abelha, Eusébio André Machado e Cristina Costa Lobo¹⁷⁵³

Resumo

Práticas de colaboração docente são consideradas um elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, traduzindo-se num trabalho docente mais eficaz e, concludentemente na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Horn, 2005; Sawyer & Rimm- Kaufman, 2007). Todavia, diversos estudos evidenciam que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual e solitário (Fullan & Hargreaves, 2001; Neto-Mendes, 1999; Tardif & Lessard, 2005).

Neste sentido, pretende-se com esta comunicação apresentar resultados de um primeiro momento de investigação realizado em contexto angolano, cujas principais finalidades eram compreender que potencialidades e que constrangimentos docentes angolanos reconhecem ao trabalho colaborativo docente. Deste modo, com o propósito de produzir conhecimento sustentado sobre esta problemática de investigação delinearam-se os seguintes objetivos de investigação, a saber: i) averiguar que dinâmicas de trabalho são privilegiadas pelos professores participantes; ii) compreender conceções dos professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente e iii) identificar quais as potencialidades e constrangimentos que professores angolanos associam ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

Este estudo de carácter exploratório assumiu uma metodologia predominantemente quantitativa, reportando-se os resultados à receção de mais de uma centena de questionários devidamente preenchidos por professores que nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, frequentavam uma formação especializada em Administração e Gestão Escolar. O inquérito por questionário e a análise estatística foram as técnicas de recolha e tratamento de dados adotadas.

Resultados desta investigação indiciam, no contexto educativo angolano, a prevalência de uma cultura docente fortemente individualizada e solitária, aspeto que restringe o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Ambicionamos, em última análise, lançar pistas de reflexão sobre possíveis mecanismos que poderão contribuir para o desenvolvimento de maiores índices de trabalho colaborativo docente.

Colaboração docente – uma realidade ou uma utopia?

A colaboração docente é, na sua generalidade, mais desejada do que realmente vivenciada e mantida pelos docentes, sendo parcas as práticas que se refletem em genuíno trabalho colaborativo (Roldão, 2007; Tardif & Lessard, 2005).

Conjeturando sobre a natureza do trabalho docente, Roldão (2006, 2007) refere que a colaboração não se pode limitar a colocar um grupo de docentes perante uma tarefa coletiva, isto é, não basta agrupar os

¹⁷⁵³ Universidade Portucalense Infante D. Henrique

docentes e pedir-lhes resultados. Acrescenta ainda que a existência de boas relações de amizade, partilha de preocupações diárias e a identificação comum de dificuldades e respetivas mágoas não são condições suficientes (mesmo que necessárias), por si só, para constituir trabalho colaborativo docente. Neste sentido, baseando-se em Little (1981), Day menciona que só há colaboração docente quando os professores

falam sobre a prática, se observam uns aos outros na prática, trabalham juntos no planeamento, na avaliação e na investigação sobre o ensino e a aprendizagem e ensinam uns aos outros as coisas que sabem sobre o ensino, a aprendizagem e a liderança. (2004, pp. 193-194)

Na perspetiva teórica de Roldão, a colaboração docente traduz-se em vários aspetos, designadamente: i) num esforço conjunto e articulado no sentido de compreender e analisar o porquê de uma situação problemática; ii) na mobilização de tudo o que cada um sabe e que é específico para colocar em comum na discussão da situação global e na decisão da ação a adotar; iii) no levantamento de novos e imprevistos problemas cuja solução é pesquisada de novo e discutida por todos, dividindo tarefas, mas conjugando os resultados; iv) no reconhecimento dos erros (por vezes da responsabilidade de um dos elementos) e o imediato esforço coletivo para os ultrapassar com uma nova opção de ação e v) na responsabilidade de cada um e de todos nos insucessos e nos sucessos, sem lesão dos contributos específicos de cada um (2006, p. 23).

Teorizando sobre a essência da colaboração docente, Little (1990) defende, ainda, que a colaboração pode mesmo adotar diversas formas e significados e nomeia quatro tipos de relações de natureza colaborativa que os docentes podem estabelecer entre si: i) contar histórias, ii) ajudar e fornecer apoio, iii) partilhar ideias e iv) trabalho conjunto. Segundo a autora, se a colaboração estabelecida entre os docentes se restringir à mera troca de pequenas histórias, à cedência de apoio apenas quando solicitado e à partilha de ideias, sem que as mesmas sejam analisadas e discutidas, então os três primeiros tipos de relações refletem-se em relações de colaboração docente frágeis e muito aquém do que se espera de uma real colaboração docente. Na mesma esteira de pensamento, Fullan e Hargreaves lembram que

é importante não se presumir que por se ter uma sala de professores com um bom ambiente, por os colegas trocarem anedotas acerca dos alunos e por trocarem apoio moral, se está numa escola colaborativa. Os tipos de colaboração que conduzem a uma maior eficácia implicam muito mais do que isto. (2001, p. 86)

No que alude ao *trabalho conjunto*, Little (1990) assevera tratar-se de um tipo de colaboração forte que tem maior probabilidade de levar a progressos mais significativos, dado que acarreta uma responsabilidade e reflexão partilhadas sobre a ação docente, um compromisso e aperfeiçoamento coletivos e uma disponibilidade e postura crítica quanto ao trabalho realizado.

Em última análise, as grandes finalidades do desenvolvimento de um verdadeiro trabalho colaborativo docente são atingir com maior sucesso as aprendizagens pretendidas; potenciar o mais possível as diversas competências dos professores envolvidos, garantindo que a atividade produtiva não se resume apenas a alguns e aumentar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros (Roldão, 2007).

Contudo, se no plano discursivo, professores e investigadores em educação tendem a reconhecer que práticas de colaboração docente são um elemento essencial para o desenvolvimento profissional docente (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007), traduzindo-se num trabalho docente mais eficaz e,

naturalmente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, a realidade demonstra que o trabalho do professor é, na generalidade das vezes, individual, solitário e realizado à porta fechada. Neste sentido, consideramos que este alegado predomínio do individualismo – padrões habituais de trabalho a sós (Hargreaves, 1998) – nas escolas e na prática docente, a que a maioria dos estudos se refere, é uma realidade que carece de melhor compreensão dos fatores que lhe estão subjacentes (Little, 2003; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007), uma vez que o diagnóstico, que imputa única e exclusivamente a responsabilidade da sua existência aos docentes, é simplista e redutor (Flinders, 1988; Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1990).

Ora, o *paradigma da colaboração* docente apresenta-se, nos dias de hoje, como a estratégia, supostamente capaz de ajudar os professores a dar resposta às mudanças educativas pretendida, pelo que a colaboração docente emerge como a solução ideal para realizar mudanças educativas com sucesso. No entanto, vários autores (Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999; Roldão, 2007) assumem um discurso, que corroboramos, mais prudente, reservado e crítico quanto aos benefícios da colaboração docente, prevenindo e invocando para a necessidade de uma concepção de colaboração que vá para além do *dar-se bem* com os pares ou da *simples partilha de experiências e material didáctico* (Little, 1990).

Sintetizando os resultados de estudos desenvolvidos por diversos investigadores educacionais, é possível afirmar que os efeitos mais relevantes da colaboração docente são os seguintes: i) incrementa os níveis de confiança e certeza dos docentes relativamente ao trabalho desenvolvido ou a desenvolver pelos próprios (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Sanches, 1997); ii) diminui o sentimento de impotência dos professores e aumenta o seu sentido de eficácia, dado os professores envolvidos trabalharem no desenvolvimento dos mesmos objectivos, atitudes e ideias (Ashton & Webb, 1986; Hargreaves, 1998; Hernández, 2007; Roldão, 2007); iii) potencia ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos que se traduzem não apenas nos relacionamentos estabelecidos entre os professores, como também na planificação curricular, como resultado da diversidade de opiniões e experiências (Fullan & Hargreaves, 2001); iv) promove o sucesso educativo dos alunos, dado que melhora a qualidade do ensino ao permitir distinguir o essencial do acessório, evitando que se produzam incoerências e/ou repetições desnecessárias (Fullan & Hargreaves, 2001; Hernández, 2007; Rosenholtz, 1989); vi) incentiva a diversidade e interdependência entre os docentes, uma vez que os mesmos aprendem uns com os outros, identificam preocupações comuns e trabalham colectivamente na resolução dos seus problemas (Fullan & Hargreaves, 2001); vii) melhora o conhecimento profissional produzido e permite *ensinar mais e melhor* (Roldão, 2007) e viii) promove o desenvolvimento profissional docente, reflectindo-se na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar (Hernández, 2007; Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007).

No que concerne a constrangimentos associados frequentemente ao desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, resultados de variados estudos têm vindo a evidenciar, sobretudo, a planificação e preparação de *atividades de natureza “extracurricular”* (Fullan & Hargreaves, 2001; Hargreaves, 1998; Neto-Mendes, 1999). Situações como a *partilha e construção conjunta de materiais pedagógicos* a utilizar em contexto de sala de aula não se desenvolvem com a frequência teoricamente tida como desejável (Lima, 2002, 2004; McLaughlin & Talbert, 2001) e, quando acontecem, desenvolvem-se particularmente entre professores que lecionam a mesma disciplina e o mesmo ano de escolaridade (Lima, 2004; Tardif & Lessard, 2005).

Seguindo a mesma lógica de pensamento, destacamos alguns dos fatores que, na opinião de Thurler (1994), limitam o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, nomeadamente: i) a *socialização profissional que favorece o isolamento* – durante a formação inicial e contínua são proporcionadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente; ii) *organização e gestão escolares demasiado centralizadas* – sendo mais valorizados os comportamentos individuais dos docentes do que as atividades desenvolvidas coletivamente; iii) *ausência de estruturas facilitadoras da colaboração* – a definição e distribuição dos horários de trabalho dos professores é feita em função de lógicas e desejos individuais ficando o trabalho em conjunto relegado para o cognominado tempo "livre" e sujeito a um certo voluntarismo por parte dos docentes; iv) *trabalho em equipa pedagógica encarado como difícil ou até mesmo inconcebível* – sendo o regime de lecionação em co-docência considerado como uma situação dificilmente realizável; v) a *promoção de uma cultura de colaboração docente raramente constitui uma prioridade das equipas de direção da escola* – sendo as funções de natureza burocráticas e administrativas as privilegiadas e vi) *fragmentação dos horários do ensino* – os horários desencontrados dificultam a colaboração entre os professores. Note-se que a *falta de tempo aliada à incompatibilidade de horários dos professores* é um dos constrangimentos mais invocados pelos professores ao desenvolvimento de colaboração docente (Ashton & Webb, 1986; Hernández, 2007; Leithwood *et al.* 2000; Pereira, Costa & Neto-Mendes, 2004; Thurler, 1994).

A este propósito, Roldão (2007) alude que o *modo de organização do trabalho docente* é pouco eficaz na promoção de maiores índices de colaboração docente, dado que o ensino se encontra fragmentado em disciplinas cujos docentes são considerados práticos independentes que raramente comunicam, observam, analisam e discutem as práticas uns dos outros, no sentido de as melhorar com base num saber coletivamente construído. Outro dos constrangimentos assinalados pela autora é o predomínio da *normatividade quer curricular quer organizacional* que conduz mais a uma lógica de cumprimento do que a uma lógica de eficácia e qualidade. Assim, para que prevaleça a lógica de eficácia e qualidade é necessário que os professores decidam coletivamente os modos e a forma de melhor trabalharem o currículo nacional prescrito e comum. Neste sentido, tendo em conta o contexto dos alunos, a melhor forma de garantir as aprendizagens pretendidas requer

a colaboração na planificação das aulas, a realização da docência em conjunta, o estudo inter-grupos das estratégias e sua eficácia, a observação mútua e a inter-supervisão crítica entre professores, a colegialidade nas decisões, a prestação de contas colectiva e individual pelos processos de trabalho e pelos resultados conseguidos. (Roldão, 2007, p. 29)

Podemos constatar que são vários os fatores que inibem maiores índices de desenvolvimento de colaboração docente, tendo estes, de uma forma geral, origem em aspetos relacionados com questões organizacionais, técnicas e administrativas, com a falta de formação específica dos professores para trabalharem colaborativamente e com dificuldades ao nível da apropriação, implicação e aplicação do próprio conceito de colaboração docente, condicionando deste modo as formas de atuação dos professores intervenientes.

Em suma e na esteira de pensamento de Hargreaves (1998), se bem que a colaboração docente é uma condição fundamental da *reestruturação educativa*, a mesma não pode ser encarada como sinónimo da mesma, nem condição suficiente para a sua realização, arriscando converter-se numa forma ortodoxa de lidar com as questões educativas.

Enquadramento Metodológico

Os resultados apresentados nesta comunicação procedem de um estudo de caráter exploratório, na medida em que se assume um “grau mais indutivo ou de descoberta de pontos de continuidade ou pregnância” (Almeida & Freire, 2003, p.26) relativamente a uma realidade socioprofissional sobre a qual os estudos ainda são escassos.

Neste âmbito, optou-se por um plano não experimental ou descritivo sob a forma de um “survey exploratório” (Coutinho, 2011, p. 277) constituído por quatro partes: caracterização pessoal e profissional; dinâmicas de trabalho docente, práticas de avaliação de desempenho docente e práticas de promoção e avaliação da aprendizagem. Nesta comunicação apresentar-se-ão os resultados relativos às duas primeiras partes.

A população de referência do estudo é constituída (N=135) pelos professores que, nos anos letivos 2011/2012 e 2012/2013, frequentaram formação especializada em Administração e Gestão Escolar na Cespu Formação Angola na cidade de Benguela (Angola). A amostra (n=101) foi obtida por via de um processo não probabilístico por conveniência, sendo que os inquiridos por questionário, com a devida ressalva do consentimento informado, foram administrados e recolhidos *in loco* pelos investigadores.

Os dados obtidos foram objeto de análise estatística descritiva, com recurso à Folha de Cálculo do *Microsoft Office Excel*, tendo sido construídas tabelas de frequência com a indicação das frequências relativas e das frequências absolutas.

Apresentação e discussão de resultados

Com a aplicação do questionário pretendia-se, para além da caracterização pessoal e profissional dos respondentes, obter indicadores que nos permitissem dar resposta aos seguintes objetivos de investigação: i) averiguar que dinâmicas de trabalho são privilegiadas pelos professores participantes; ii) compreender conceções dos professores sobre o conceito de trabalho colaborativo docente e iii) identificar quais as potencialidades e constrangimentos que professores angolanos associam ao desenvolvimento de práticas de colaboração docente.

Parte I – Caracterização pessoal e profissional dos respondentes

Os dados do questionário referentes à caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes encontram-se sistematizados na Tabela 1.

Tabela 1

Caracterização pessoal e profissional dos professores respondentes ao questionário

Questões	Frequência relativa	Frequência absoluta	
	Não respondeu	3,0%	3
Q1 – Idade	21 a 30 anos	22,8%	23
	31 a 40 anos	42,6%	43

	41 a 50 anos	18,8%	19
	51 a 60 anos	10,9%	11
	Mais de 60 anos	2,0%	2
Q2 – Sexo	Feminino	44,6%	45
	Masculino	55,4%	56
	Não respondeu	1,1%	1
Q3 – Tempo de serviço	Menos de 1 ano	0,0%	0
	De 1 a 3 anos	8,8%	8
	De 4 a 6 anos	15,4%	14
	De 7 a 18 anos	40,7%	37
	De 19 a 30 anos	25,3%	23
	De 31 a 40 anos	8,8%	8
		Não respondeu	1,1%
Q4 – Grau acadêmico	Bacharelato	0,0%	0
	Licenciatura	96,8%	91
	Pós-graduação	2,1%	2
	Mestrado	0,0%	0
	Doutoramento	0,0%	0
		Não respondeu	1,1%
Q5 – Área de Formação	História	11,5%	10
	Educação Especial	4,6%	4
	Psicologia	22,9%	20
	Ciências da Educação	17,2%	15
	Matemática	9,2%	8
	Geografia	2,3%	2
	Francês	1,1%	1
	Ciências Eclesiásticas	4,6%	4
	Pedagogia	22,9%	20
	Direito	2,3%	2
		Não respondeu	3,0%
Q6 – Exercício de funções docentes	Sim	87,1%	88
	Não	9,9%	10
		Não respondeu	3,0%

Através da análise dos dados da Tabela 1, constata-se que a faixa etária dos respondentes se situa entre os 31 a 40 anos (42,6%), que o sexo masculino é o predominante (55,4%), o que contraria resultados de estudos realizados sobre o género na profissão docente (Lang, 2008; Montero, 2005). Realce-se que a maioria dos respondentes (96,8%) possui como grau acadêmico a *licenciatura*, que a generalidade dos

respondentes (87,1%) exerce *funções docentes* e que 74,8% se encontra a lecionar há, pelo menos, sete anos.

Parte II – Dinâmicas de trabalho docente

No que diz respeito à forma e frequência com que os respondentes desenvolvem o seu trabalho docente na escola, os dados encontram-se sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2

Frequência com que desenvolve o seu trabalho docente na escola

	Não respondeu	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Trabalho individual	15 (15,0)	3 (3,0)	10 (10,0)	21 (21,0)	51 (51,0)
Trabalho com colegas com quem sente maior proximidade afetiva	25 (25,0)	4 (4,0)	19 (19,0)	24 (24,0)	28 (28,0)
Trabalho com colegas que lecionam a mesma disciplina, mas não o mesmo ano de escolaridade	17 (16,8)	11 (10,9)	16 (15,8)	24 (23,8)	33 (32,7)
Trabalho com colegas da minha Área Disciplinar que lecionam, simultaneamente, a mesma disciplina e ano de escolaridade	20 (19,8)	6 (5,9)	7 (6,9)	21 (20,8)	47 (46,5)
Trabalho com colegas de outras Áreas Disciplinares.	23 (23,0)	9 (9,0)	33 (33,0)	24 (24,0)	11 (11,0)
Trabalho com colegas de outros Departamentos Curriculares	27 (26,7)	18 (17,8)	30 (29,7)	20 (19,8)	6 (5,9)
Trabalho com colegas de outras Escolas.	18 (17,8)	18 (17,8)	31 (30,7)	18 (17,8)	16 (15,8)

O trabalho individual continua a ser a forma de trabalhar privilegiada pela generalidade dos professores respondentes (51), indo ao encontro de resultados de variados estudos realizados sobre dinâmicas de trabalho docente (Hargreaves, 1998, Tardif & Lessard, 1999). Contudo, alguns autores consideram que o individualismo é uma consequência resultante da própria organização escolar, (Fullan & Hargreaves, 2001; Little, 1999; Rosenholtz, 1989) não refletindo somente questões de personalidade (Lima, 2002).

Importa destacar ainda que os professores respondentes, quando optam por situações de trabalho entre pares, afirmam privilegiar *Algumas ou Muitas Vezes* os colegas que lhes são afetivamente mais próximos

(52). Todavia, é com os colegas que lecionam a mesma disciplina e ano de escolaridade que os professores respondentes privilegiam *Algumas* ou *Muitas vezes* trabalhar (68), confirmando resultados de estudos desenvolvidos por Hargreaves (1998) e Lima (2004).

Na perspectiva de Hargreaves (1998), os professores respondentes, ao preocuparem-se apenas com aspetos relativos à disciplina que lecionam, demonstram o que o autor apelida de situações de *balcanização* no interior do próprio departamento.

Em relação ao *Trabalho com colegas de outros departamentos curriculares* ou *Trabalho com colegas de outras escolas*, são realidades pouco frequentes entre os professores respondentes, dado que, 48 e 49, respetivamente, dos docentes afirmam Nunca ou Poucas vezes o realizar. Esta situação denuncia, uma vez mais, a preponderância de uma cultura docente balcanizada, limitando a partilha de práticas curriculares e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional docente. Os processos de ensino e aprendizagem dos alunos são também afetados, pois este tipo de cultura docente não promove a inter-relação entre os saberes das diferentes áreas (Goodson, 1997).

Relativamente às mais-valias da colaboração docente, encontram-se ilustradas na Tabela 3.

Tabela 3

Mais-valias inerentes à colaboração docente

	N	(%)
Partilha de experiências e material didático.	55	(54,5)
Reduz o isolamento dos professores.	15	(14,9)
Contribui para a qualidade das aprendizagens dos alunos, porque incentiva o correr de riscos, a diversificação de métodos de ensino.	37	(36,6)
Reforça a eficiência, porque há coordenação das atividades e partilha da responsabilidade profissional.	40	(39,6)
Desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar	50	(49,5)
Torna a planificação curricular mais produtiva como consequência da diversidade de opiniões e experiências.	39	(38,6)
Proporciona maiores oportunidades para aprender e fomenta o aperfeiçoamento contínuo.	22	(21,8)
Fortalece o sentido de auto eficácia para ensinar, porque reduz a incerteza sempre presente na ação de ensinar e cria uma maior confiança profissional coletiva.	32	(31,7)
Melhora o conhecimento profissional produzido e permite ensinar mais e melhor.	21	(20,8)
Potencia o desenvolvimento profissional docente, refletindo-se na	44	(43,6)

melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar.

Promove a interdisciplinaridade potenciando a concepção conjunta de projetos interdisciplinares.	18	(17,8)
Promove uma melhor articulação de conteúdos curriculares.	21	(20,8)
Não reconheço mais-valias no desenvolvimento de trabalho colaborativo docente	1	(1,0)
Outra. Qual?	2	(2,0)

Os professores respondentes destacam como principais mais-valias subjacentes à colaboração docente a *Partilha de experiências e material didático* (54,5%), seguindo-se a vantagem de que a colaboração docente *Desenvolve a capacidade de reflexão sobre a ação, dado que promove o diálogo e troca de feedback entre pares, conduzindo os professores a refletirem sobre as suas próprias práticas curriculares no sentido de as melhorar* (49,5%) e, por fim, com 43,6% que *Potencia o desenvolvimento profissional docente, refletindo-se na melhoria do trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo educativo escolar.*

Os resultados referentes às mais-valias inerentes à colaboração docente é congruente com resultados de vários estudos (Horn, 2005; Sawyer & Rimm-Kaufman, 2007) que realçam a colaboração docente como elemento essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, refletindo-se no trabalho docente e, conseqüentemente, na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Note-se que mais de 50% dos respondentes invoca como mais-valia a troca de materiais e experiências, o que reflete na opinião de Little (1990) relações de colaboração docente frágeis e muito aquém do que se espera de uma real colaboração docente.

Como principais constrangimentos ao desenvolvimento de colaboração docente os respondentes elencaram os que se encontram sistematizados na Tabela 4.

Tabela 4

Constrangimentos inerentes à colaboração docente

	N	(%)
Predomínio de uma cultura de individualismo docente	39	(38,6)
Estabilidade profissional precária	22	(21,8)
Promoção oficial da competitividade na carreira profissional	7	(6,9)
Inexistência de boas relações pessoais	39	(38,6)
Inexistência de boas relações profissionais	36	(35,6)
Diferentes práticas e concepções pedagógicas	19	(18,8)
Demasiadas atividades a desenvolver por professores na escola	14	(13,9)
Ausência de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente	38	(37,6)

Falta de compatibilidade nos horários não letivos dos professores	28	(27,7)
Reuniões de trabalho ao nível do departamento para dar resposta somente a questões burocráticas	15	(14,9)
Departamentos com elevado número de professores	6	(5,9)
Inexistência de uma liderança fomentadora do trabalho colaborativo	42	(41,6)
Receio de exposição por parte do professor	12	(11,9)
Indisponibilidade dos professores para trabalharem colaborativamente	33	(32,7)
Outra. Qual?	5	(5,0)

Da análise dos dados da Tabela 4. podemos verificar que a *Inexistência de uma liderança fomentadora do trabalho colaborativo* (41,6%), o *Predomínio de uma cultura de individualismo docente* (38,6%), a *Ausência de espaços físicos para reunir e trabalhar colaborativamente* (37,6%) e a *Inexistência de boas relações pessoais e profissionais*, com 38,6% e 35,6% respetivamente, são os constrangimentos mais evocados pelos professores respondentes.

Resultados deste estudo referentes a constrangimentos que os professores identificam como limitadores ao desenvolvimento de colaboração docente, nomeadamente a que figura como ausência de uma liderança promotora de colaboração docente, são coerentes com a perspetiva de Fullan e Hargreaves (2001) que defendem que o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente passa pelo exercício de uma liderança partilhada que potencia o desenvolvimento de um profissionalismo interativo.

O próprio predomínio de uma cultura de individualismo invocado pelos respondentes é consentâneo com o pensamento de Thurler (1994) quando a autora afirma que a própria *socialização profissional favorece o isolamento*, pois durante a formação inicial e contínua são proporcionadas poucas oportunidades de desenvolvimento de atitudes e capacidades necessárias para que os professores trabalhem colaborativamente. Ainda na esteira de pensamento da autora, a ideia de que um dos constrangimentos ao desenvolvimento de colaboração docente é a *ausência de estruturas facilitadoras dessa mesma colaboração* é coerente com o discurso dos professores participantes neste estudo. Os professores salientam, ainda, que a inexistência de boas relações pessoais e profissionais entre docentes limita o desenvolvimento de maiores índices de colaboração docente, embora, e à semelhança de Roldão (2006, 2007), também nós consideramos que a existência de boas relações de amizade não é condição suficiente para que, por si só, possa constituir colaboração docente.

Considerações finais

Os resultados deste estudo confirmam, num contexto social, cultural e profissional relativamente específico, a existência de um conjunto de invariantes, como é o caso do “individualismo”, que permitem, em certa medida, avaliar o peso que gramática escolar, cada vez mais instituída a uma escala global (Azevedo, 2007), tem tido na própria definição do trabalho docente. Com efeito, o “individualismo” parece ser mais

induzido pelo modo como se organiza a escola do que pela personalidade e pelos fatores de natureza cultural que também estruturam a identidade profissional dos docentes.

Neste sentido, uma reconfiguração do trabalho docente na direção de lógicas mais colaborativas implicará a própria reconfiguração da organização escolar, como sucede, por exemplo, com a balcanização disciplinar que funciona, não obstante, como um dos poucos fatores de indução do trabalho colaborativo, para além dos fatores afetivos. Embora a formação de professores (quer inicial, quer contínua) seja fundamental para o desenvolvimento de competências de colaboração entre pares, é certo, no entanto, que é na organização da escola (espaços, tempos, disciplinas, etc.) que parece residir um dos principais fatores de transformação da profissionalidade docente.

O caso dos professores angolanos mostra, aliás, que os próprios docentes têm consciência do valor do trabalho colaborativo, designadamente na partilha de experiências e de material didático, na reflexão sobre a ação e na melhoria do processo educativo, pelo que não será no âmbito do “pensamento” e das “representações” dos professores que encontraremos razões substanciais que justifiquem a ausência de dinâmicas colaborativas. Pelo contrário, como os próprios participantes neste estudo indicam, são a liderança, a cultura de individualismo, a ausência de espaços físicos e as relações profissionais que surgem como principais constrangimentos e limitações ao desenvolvimento de um profissionalismo mais interativo, dialógico e colaborativo.

Partindo dos resultados do nosso estudo, corroboramos Barroso quando afirma que “alterar as regras de definição do espaço escolar, ou da duração das aulas, ou do currículo, sem alterar, ao mesmo tempo, as regras de classificação e distribuição dos alunos, da divisão do tempo, da seriação dos programas e vice-versa, são reformas condenadas ao fracasso, como a experiência tem vindo a demonstrar” (2000, p. 82). O modo como os professores trabalham tem uma inscrição constitutiva no modo como, entre outras coisas, se organiza o currículo, se distribuem os espaços a escola, se ocupa o tempo dos alunos e dos professores, o que se apresenta como uma espécie de “gramática” com caráter tão determinante e inflexível que, mesmo face a elevados propósitos voluntaristas, não deixa pensar e fazer de maneiras diferentes. Mudar a natureza do trabalho docente exigirá, pois, mudar a própria natureza da organização escolar.

Referências bibliográficas:

- Almeida, Leandro S., & Freire, Teresa (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Ashton, Patricia & Webb, Rodman (1986). *Making the Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
- Azevedo, Joaquim (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Barroso, João (2000). O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito. In *O século da escola. Entre a utopia e a burocracia* (pp. 63-94). Porto: Edições Asa.
- Coutinho, Clara Pereira (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Day, Christopher (2004). *A Paixão pelo Ensino*. Porto: Porto Editora.
- Flinders, David (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 4 (1), 17-29.
- Fullan, Michael & Hargreaves, Andy (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Goodson, Ivor (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- Hargreaves, Andy. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hernández, Ana (2007). *14 Ideas Clave: el Trabajo en Equipo del Profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Horn, Ilana (2005). Learning on the job: a situation account of teacher learning in high school mathematics departments. *Cognition and Instruction*, 23 (2), 207-236.
- Lang, Vincent (2008). A profissão de professor na França: permanência e fragmentação. In M. Tardif, & C. Lessard (Orgs.), *O ofício de Professor: História, Perspectivas e Desafios Internacionais* (pp. 152-166). Petrópolis: Editora Vozes.
- Leithwood, Kenneth, Leonard, Lawrence, & Sharrat, Lynn (2000). Conditions fostering organizational learning. In K. Leithwood (Ed.), *Understanding Schools as Intelligent Systems* (pp. 99-124). Stamford: JAI Press.
- Lima, Jorge (2002). *As Culturas Colaborativas nas Escolas: Estruturas, Processos e Conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Jorge (2004). O currículo construído: da autonomia da escola à colaboração profissional entre os docentes. *Revista de Estudos Curriculares*, 2 (1), 57-84.
- Little, Judith (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers' College Record*, 91, 509-556.
- Little, Judith (1999). Organizing schools for teacher learning. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.) *Teaching as the learning profession – handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Little, Judith (2003). *Constructions of Teacher Leadership in Three Periods of Policy and Reform Activism. School Teacher: a Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, Milbrey, & Talbert, Joan (2001). *Professional Communities at the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Montero, Lourdes (2005). *A Construção do Conhecimento Profissional Docente*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Neto-Mendes, António (1999). *O Trabalho dos Professores e a Organização da Escola Secundária. Individualismo e Colegialidade numa Perspectiva Sócio-Organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Portugal.
- Roldão, Maria do Céu (2006). Trabalho colaborativo. O que fazemos e o que não fazemos nas escolas? *Revista Noesis*, 66, 22-23.
- Roldão, Maria do Céu (2007). Colaborar é preciso: Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29.

- Rosenholtz, Susan (1989). *The Teacher's Workplace*. New York: Longman.
- Sanches, Maria (1997). Para um ensino de qualidade: perspectiva organizacional. *Revista de Inovação*, 10 (1), 165-194.
- Sawyer, Brook & Rimm-Kaufman, Sara (2007). Teacher collaboration in the context of the Responsive Classroom approach. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13 (3), 211-245.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (1999). *Le Travail Enseignant au Quotidien. Expérience, Interactions Humaines et Dilemmes Professionnels*. Québec: Presses de l'Université Laval/De Boeck.
- Tardif, Maurice & Lessard, Claude (2005). *O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Thurler, Mónica (1994). Levar os professores a uma construção activa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação. In M. G. Thurler, & P. Perrenoud (Eds.), *A Escola e a Mudança* (pp. 33-59). Lisboa: Escolar Editora.

O desenvolvimento profissional de docentes da educação básica através de uma proposta de estágio supervisionado

Priscila Andrade Magalhães Rodrigues¹⁷⁵⁴

Resumo

Este artigo analisa as contribuições de uma proposta de formação de docentes através do estágio supervisionado para o desenvolvimento profissional e o trabalho de professores da educação básica. O estudo teve por base um projeto que juntou todos os envolvidos no estágio — estagiários, professores supervisores de estágio e professores regentes — para a discussão conjunta sobre o papel do estágio na formação de futuros docentes. Os sujeitos centrais deste estudo são aqueles envolvidos na proposta ao redor de dois cursos de formação de professores e de uma escola municipal do Rio de Janeiro. O acompanhamento da proposta contou com entrevistas e observação de reuniões e aulas dos professores regentes. A literatura que entende a escola como espaço real da formação inicial e continuada e do desenvolvimento profissional de professores, como se observa em Nóvoa, Perrenoud, Canário, Roldão, Tardif, Lüdke, entre outros, dá sustentação ao estudo, juntamente com a literatura sobre estágio de Ghedin, Pimenta e Lima. As constatações são muitas e indicam que o estágio, no contexto aqui estudado, trouxe contribuições para a formação e prática de todos os envolvidos, constituindo em rica possibilidade de troca entre os participantes. Um dos ganhos da pesquisa, porém pouco explorado nos estudos que se dedicam ao estágio supervisionado, trata-se das contribuições que tal parceria na formação de docentes traz para o desenvolvimento profissional e trabalho do professor regente da educação básica que supervisiona o estagiário na escola. Os professores relataram que com a proposta sentiram o “ventilar” da universidade na escola, fomentando o estímulo para o aprofundamento em estudos sobre a escola, sobre seus alunos e sobre o processo de ensino/aprendizagem. Na relação com os estagiários, ao se abrirem para as sugestões e discussões trazidas por estes da universidade, os professores se voltam para o repensar da própria prática, das coisas que se tornaram rotineiras, de modo que ele desnaturalize as práticas que, com o passar do tempo, foram se sedimentando, criando assim um espaço de reflexão. Os professores destacaram ainda que essa experiência possibilitou maior aproximação e troca entre eles. Considerando que o trabalho em equipe é colocado como um dos principais pontos a serem desenvolvidos em uma escola que busca a melhoria de sua qualidade (Nóvoa, Perrenoud, Tardif e Lessard), o projeto mobilizou os professores para um trabalho de mais cooperação, saindo de uma prática solitária para uma prática mais solidária. Por fim, a adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para futuras propostas de formação docente em real colaboração entre as duas instituições formadoras de professores, a saber, universidade e escola.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional, professores da educação básica, estágio.

Introdução: nota sobre cursos de formação de professores e seus problemas

¹⁷⁵⁴ Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, III Comando da Aeronáutica / Colégio Brigadeiro Newton Braga – CBNB

Em estudo dedicado à análise dos cursos de licenciatura, Lüdke (1994) já apontava para o desafio de romper com modelos de formação de professores que dicotomizavam teoria e prática. Algumas das questões levantadas por Lüdke apontavam para um modelo de formação universitária que destinava um lugar secundário à formação de professores, criando uma hierarquia acadêmica, onde no topo encontravam-se os profissionais que se dedicavam à pesquisa, seguidos pelos que realizavam pesquisa e ensino e depois pelos que cuidavam do ensino e da formação de professores. Outro problema encontrado foi a distância entre universidade e escola básica, principalmente por parte dos professores universitários não possuírem, em geral, qualquer vivência neste nível de ensino. A necessidade de promover uma integração entre as visões específicas de cada área do conhecimento e a perspectiva educacional também foi apontada como desafio.

Lüdke (1994) mostrou ainda, a partir de um levantamento de artigos de estudiosos de diferentes áreas, um conjunto de reflexões que possibilita visualizar a situação dos cursos de licenciatura da época, questões estas que ainda são válidas para hoje. A necessidade de preparação mais voltada para o trabalho do professor, sem se descuidar dos conteúdos específicos; a construção conjunta, entre professores da escola e da universidade, de conhecimentos que contribuíssem na solução de problemas enfrentados pela escola; a necessidade de valorizar as experiências e conhecimentos acumulados pelos professores da escola; a discussão sobre o ensino de cada área específica da educação fazer parte dos currículos de formação são algumas das propostas apresentadas na época visando tratar dos problemas enfrentados pelas licenciaturas.

A autora considera que um maior envolvimento entre a universidade e outras instituições de ensino traria proveito para toda a comunidade educacional. Mesmo porque a formação docente evidencia a necessidade da vinculação da educação básica ao ensino superior, não apenas na capacitação dos professores, mas também na pesquisa e na extensão voltadas para o ensino, valorizando a experiência dos profissionais da escola e a teoria da academia. Segundo Lüdke, a literatura consultada tendia a verificar a necessidade do desenvolvimento de parcerias entre universidade e escola. O intuito era promover a produção de um conhecimento significativo, que, desenvolvido coletivamente entre os profissionais da escola e da universidade, levaria a pensar soluções para os problemas da educação básica.

Neste contexto, o estágio aparece como uma proposta para tentar romper com a separação entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, tendo em vista que sua proposta articula pressupostos teóricos à reflexão da prática. “Ao invés de se concentrar apenas na docência, o estágio poderá se voltar também para a realização de pesquisas, baseadas em observações, entrevistas, análises de material didático e outros” (Lüdke, 1994: 42). Esta seria uma forma de o futuro professor conhecer melhor as escolas onde irá trabalhar ao mesmo tempo em que adquire experiência profissional. Ainda, o estágio poderia promover uma maior aproximação entre universidade e escola, e, acrescento eu, trazer contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores que estão na prática.

Caminhos do estudo: referenciais teórico-metodológico

Na perspectiva de aproximar escola de educação básica e universidade a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) lançou um programa de “apoio à melhoria do ensino nas escolas

públicas do estado do Rio de Janeiro”¹⁷⁵⁵. Dentro desse programa, um grupo de professores e estudantes da PUC-Rio propôs e desenvolveu, durante o ano de 2008, um estudo voltado para a formação de professores iniciantes, focalizando de modo especial o estágio supervisionado (LÜDKE, 2009). Para isso o estudo reuniu todos os elementos envolvidos no estágio supervisionado, não apenas os estagiários e seus professores supervisores, como também os professores regentes da escola, sua diretora, seus alunos e funcionários, procurando verificar como se dava (ou não) o cruzamento de saberes entre esses dois espaços distintos na formação de professores, universidade e escola. Uma dissertação de mestrado se desenvolveu a partir desse estudo (RODRIGUES, 2009) e este texto apresenta algumas reflexões sobre as contribuições desta parceria entre universidade e escola, com enfoque sobre as contribuições que uma proposta de formação de docentes através do estágio supervisionado traz para o desenvolvimento profissional e o trabalho de professores da educação básica.

O estudo foi realizado em uma escola municipal do Rio de Janeiro, aqui chamada Escola da Praça, um nome fictício, como os de todos os indicados no texto. Participaram dele dois professores, um de geografia e um de letras, que no primeiro semestre de 2008 receberam um grupo de oito estagiários, dois do curso de geografia e seis do curso de letras. A diretora da escola também acompanhou o projeto durante todo o seu desenvolvimento. Dois professores de prática de ensino da PUC-Rio, uma do departamento de letras e um do departamento de geografia, um monitor de prática de ensino de geografia, além da coordenadora do projeto e estudantes de mestrado e doutorado também participaram do estudo.

O acompanhamento dos sujeitos da pesquisa se deu através de entrevistas com todos os participantes diretamente envolvidos na proposta de estágio. Foi realizado acompanhamento das aulas dos dois professores envolvidos na escola, aulas de prática de ensino dos cursos de geografia e letras, na universidade, e, também de encontros freqüentes nas duas instituições. Nesses encontros todos os envolvidos no estágio participavam, discutindo a proposta, relatando as experiências e repensando estratégias de ação. O conjunto de informações colhidas permitiu ver como um estágio acontece, de fato, em uma escola de educação básica.

As constatações deste estudo são muitas e indicam que o estágio, no contexto aqui estudado, constituiu rica possibilidade de troca entre os envolvidos, mobilizando todos, inclusive os alunos da escola, ou seja, provocando algum tipo de movimento interno de cada sujeito. O estágio observado revelou-se também como mais significativo e menos burocrático para os estudantes, favorecendo a imersão desses futuros professores em seu contexto de trabalho. Constatou-se ainda que a aproximação entre todos os sujeitos, estagiários, supervisores de estágio e professores da escola, em uma proposta conjunta de estágio, permite entender o cruzamento de saberes entre universidade e escola. Ainda verificamos que a adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para se pensar em futuras propostas de formação docente em real colaboração entre estas duas instituições formadoras de professores.

Entretanto, um dos ganhos da pesquisa, porém pouco explorado nos estudos que se dedicam ao estágio supervisionado, trata-se das contribuições que tal parceria na formação de docentes traz para o desenvolvimento profissional e trabalho do professor regente da educação básica que supervisiona o estagiário na escola. Este é nosso objetivo com este artigo.

¹⁷⁵⁵ Programa de apoio à melhoria do ensino nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, FAPERJ, 2007-2008.

Partimos ainda de dois pressupostos fundamentais. O primeiro, e já mencionado, é com relação ao lugar do estágio supervisionado na formação docente. Entendemos o estágio como rica possibilidade de o futuro docente conhecer melhor a realidade de uma escola, promovendo a reflexão dos estudantes a partir do seu contexto real de trabalho. Neste processo de formação, reconhecemos o valor do professor e de seus saberes da prática, na perspectiva de Tardif (2001). Além disso, o estágio desponta nos estudos como um caminho de pesquisa, onde os futuros docentes e professores da prática, a partir das situações de estágio, problematizarão e refletirão sobre a prática docente, utilizando-se para isso dos pressupostos teóricos e metodológicos que a pesquisa oferece (PIMENTA e LIMA, 2008 e GHEDIN, 2008).

O segundo pressuposto, é o reconhecimento da escola como espaço real de formação docente que suscitou a discussão quanto à importância da construção de parcerias entre universidade e escolas de educação básica na formação de professores. As parcerias são consideradas pela comunidade educacional como importante meio para fazer com que a formação de professores se constitua em percurso contínuo e coerente de desenvolvimento profissional (Foerste, 2004; Canário, 2007; Nóvoa, 2007; Tardif, 2008; Perrenoud, 1999). Considerar a escola como local privilegiado de formação de professores é pressuposto para o estabelecimento de parceria entre universidade e escola que, juntas, podem promover melhorias para a formação inicial e continuada dos docentes.

O estabelecimento de parceria entre universidade e escola é considerado importante caminho para garantir uma formação profissional, pois não exclui a racionalidade teórica ou prática, mas valoriza ambas na formação do professor. Tardif (2008: 24) constata que

a pesquisa internacional sobre a formação para o ensino mostra claramente que todos os programas de qualidade têm como característica comum a existência de parcerias fortes com o meio escolar: essas parcerias, que tomam freqüentemente a forma de “estabelecimentos formadores” [...] não têm apenas um efeito positivo sobre a qualidade da formação dos docentes, mas também sobre o aprendizado dos alunos que serão entregues, em seguida, aos docentes assim formados.

Para Tardif, é necessário desenvolver *fortes* parcerias entre estas duas instituições, onde haja “um conhecimento comum e convicções partilhadas a respeito do ensino e da aprendizagem” (TARDIF, 2008: 9). Foerste (2005) identifica que o estabelecimento de forte parceria entre universidade e escola proporciona uma melhor articulação entre os saberes teóricos, da universidade, e os saberes da experiência, da escola. A parceria é entendida, deste modo, como promissor caminho, “um movimento irreversível e necessário” (FOERSTE, 2005: 81) para se pensar a formação inicial e continuada de professores, inclusive dos professores da universidade. Ele ressalta, no entanto, que ela demanda negociação de poderes e interesses, o que leva a pensar sobre quem propõe e quem executa a parceria, indicando que ambas instituições devem construir juntas sua proposta de trabalho.

Em uma proposta de parceria, universidade e escola devem trabalhar em conjunto, compartilhando deveres e responsabilidades, em prol de objetivos comuns bem definidos (SNOEK, 2007). Neste sentido, ambas instituições são beneficiadas. A universidade pode melhor preparar os futuros docentes para a realidade das escolas, introduzindo-os em seu contexto de trabalho. E as escolas, por sua vez, recebem

as novas idéias e a energia que os professores estagiários transportam consigo. Este fator promove o desenvolvimento profissional dos professores que já estão na escola, introduz novos desafios para os

professores profissionalizados (por exemplo, na monitorização de professores estagiários e de professores principiantes) e aumenta a aptidão para a inovação e investigação (SNOEK, 2007: 70).

O estabelecimento de parcerias entre as duas instituições, ao enfatizar o desenvolvimento da escola, favorece propostas de inovação curricular, de desenvolvimento profissional de seus docentes, bem como o conhecimento sobre o processo de ensino/aprendizagem, promovendo novas alternativas para o trabalho docente.

Nossas constatações: a mobilização da escola

A escola, reconhecida neste estudo não apenas como campo de estágio, como muitas são consideradas, como constata Albuquerque (2007), mas como espaço real de formação de futuros docentes, como consideram Roldão (2006), Diniz-Pereira (2007) e Lüdke (1994), experimentou o que sua diretora chamou de “ventilar” da universidade em suas dependências, através dos estagiários. Como destaca o professor Cláudio, supervisor de estágio, a escola

pôde verificar que a Universidade também é um ambiente de presença dela, que não há muros intransponíveis de acesso ao ambiente universitário.

Neste sentido, embora a experiência tenha sido um tanto experimental e de curta duração, lampejou novos olhares e possibilidades para todos os sujeitos da escola: para a diretora, para os dois professores regentes que estavam mais diretamente ligados ao estudo, para os alunos das turmas que receberam estagiários e também para outros professores através do contato com os estagiários e com as discussões resultantes do estudo.

Mobilização dos professores da escola

Nas entrevistas, os dois professores da escola, envolvidos diretamente no estudo, destacaram a distância existente entre universidade e escola, enfatizando que ela, a universidade, e mesmo os cursos de formação de professores, está preocupada muito mais com a teoria e pouco com a prática escolar, esquecendo por vezes, como relata um dos professores, que o foco dos estudos são os alunos, acabando, no entanto, se afastando dele. Um dos professores menciona que “uma das razões de eu não ter feito mestrado é mais ou menos essa: são todos muito teóricos. Eu, quando comecei a dar aula, queria alguma coisa que me servisse ali, no dia-a-dia, que fosse mais próximo, que eu pudesse melhorar a minha prática” (Carlos, professor).

Com esta aproximação entre universidade e escola, através do projeto, este mesmo professor sentiu-se estimulado a aprofundar estudos mais ligados às questões da educação e não de sua área disciplinar, como relata, “o que eu considero de maior ganho nesse projeto, pessoalmente, seria esse estímulo que está me levando a pensar em fazer um mestrado, em trazer essa experiência da academia, do estudo, para a escola” (Carlos, professor).

Acredito que depois de alguns anos de prática profissional em sala de aula, este professor entende que é um bom momento para aprofundar estudos sobre a escola, sobre seus alunos e o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, como destaca uma das professoras supervisoras de estágio, Marta,

quando o professor menciona seu desejo de ir para a universidade, ele está em busca do tempo para estudar, reconhecido e valorizado.

O professor Márcio ressalta, porém, a dificuldade que teria de fazer um mestrado, devido ao horário dos cursos que normalmente são diurnos, tendo em vista que sua extensa carga horária de trabalho também não permite cursá-lo. “Um mestrado na PUC eu não posso fazer. Não posso fazer porque não tenho horário para fazer, porque as disciplinas são na parte da tarde. Quem vive de educação, não pode estudar à tarde”.

Ele ressalta, porém, que quando há investimento da escola em oferecer condições para a formação continuada de seus professores, ou quando a universidade vai à escola, como no caso, há melhores condições para o professor se envolver com a pesquisa. De certo modo, o projeto tentou conciliar os encontros para discussão conjunta com os horários de trabalho dos professores, já que a equipe de pesquisa ia para a escola depois do horário das aulas.

A diretora da escola também expressou esse desejo de aprofundar estudos na área da educação. Segundo ela, esse contato mais próximo com a universidade veio a se juntar a um desejo de discutir melhor as questões ligadas à gestão de uma escola, e, principalmente, relacionadas à formação continuada de seus professores, já que ela considera a importância de ela ser realizada dentro da escola com sua equipe de professores.

Essa experiência aconteceu justamente quando eu estava fazendo um curso de extensão. [...] Eu tenho sempre feito os cursos que a prefeitura propõe, mas este curso foi especialmente muito bom, tinha professores da UFF e eu estava mesmo querendo ter esse contato com a universidade. E aí veio o projeto com pessoas da universidade. Veio tudo juntar ao meu desejo. Já há algum tempo eu venho desenvolvendo a coordenação pedagógica da escola, pelo fato de a gente não ter coordenador pedagógico, então, eu estava buscando ler e me atualizar para propor aos professores a discussão de alguns assuntos, até mesmo em termos de formação continuada. [...] Essa foi, portanto, uma oportunidade de aproveitar desse saber da universidade, nas conversas da própria coordenadora do estudo, da fala dela, enfim, isso culminou na prova que fui fazer na PUC [para ingresso no curso de mestrado] (Ângela, diretora).

Por outro lado, a prática solitária dos professores, já destacada por Lima (2006), que normalmente se instaura desde o início da docência e acompanha o professor durante toda sua carreira, foi mencionada pelos professores envolvidos na pesquisa e corroborada por seus colegas, na ocasião do seminário realizado na escola, como se vê:

Recentemente eu comentei que um professor em sala de aula trabalha com tanta gente, tem tantos colegas aqui, mas é um trabalho muito solitário. A gente quase não troca em termos profissionais, não tem alguém que esteja ali ao seu lado, alguém que esteja vendo o que você está fazendo, alguém que faça crítica, seja ela positiva ou negativa, que promova alguma coisa que contribua neste sentido (Márcio, professor).

Os dois professores destacaram que essa experiência possibilitou maior aproximação e troca entre eles. Considerando que o trabalho em equipe atualmente é colocado como um dos principais pontos a serem desenvolvidos em uma escola na busca da melhoria de sua qualidade (Nóvoa, 1992, 2001; Perrenoud, 1999, 2001; Tardif e Lessard, 2005; Tardif, 2008), o projeto mobilizou os dois professores para um trabalho de mais cooperação, entre eles e entre os estagiários, superando

aquele pânico inicial de ser super observado, pânico mesmo. Claro! Uma prática solitária de 20 anos, fazendo o que você quis, o que você sempre acreditou e, de repente, você recebe muitos estagiários e, depois, a

pesquisadora. Eu achei que meu trabalho ia ser avaliado e talvez pudesse ser avaliado negativamente (Carlos, professor).

Esse medo inicial, relatado por este professor, é um medo que pode ser observado por muitos outros professores ao receberem estagiários, como observado pela diretora da escola:

Na verdade, quando você deixa um estagiário entrar, [...] o estagiário tem aquele olhar crítico das discussões na universidade, então quando você abre a sua sala, você está se expondo para a abertura de haver, de repente, uma troca ali, e também para uma crítica. Você tem que saber que a aula não é só sua, você não é o único a ver a aula, a ter propriedade dela. Ela passa a ser uma aula que está sendo vista, uma aula que está sendo analisada, e isso é muito bom porque como o Carlos e o Márcio até falaram, o dar aula é solitário, mas muitos não querem partilhar esse solitário, eles querem permanecer dando a sua aula de forma solitária, porque eles têm medo, no fundo, desse olhar mais crítico. “O que você vai dizer da minha aula? Como você observou a minha aula?” Eu estou me expondo (Ângela, diretora).

Por tal razão, o estabelecimento de relações entre o professor regente e o estagiário é necessário. Uma pesquisa desenvolvida por estudiosos franceses (Tavignot, 2008), que envolvia a observação das aulas de um grupo de professores por pesquisadores da universidade, também enfatiza a necessidade do estabelecimento de relações entre os envolvidos, pois, só assim, se torna possível o desenvolvimento de um estudo em conjunto. “A partir desta relação pessoal que se estabeleceu, a gente vai para a criação de parceria, para o estabelecimento de um grupo, que faz falta tanto para os estagiários como para os professores que estão recebendo estagiários. Assim, você não se sente mais sozinho” (Márcio, professor).

Para Roldão (2006), há uma crença social que persiste na cultura docente de que o trabalho do professor é totalmente independente, podendo ser desenvolvido nas quatro paredes da sala de aula, sem dar satisfação sobre sua prática para os seus pares. Isso sugere uma não profissionalidade, onde não há colaboração e discussão sobre a profissão pelos colegas de trabalho. Segundo ela,

a idéia de liberdade de ação do professor é lida, pelos próprios, como muita investigação comprova, exatamente neste sentido, como sinônimo do direito arbitrário de agir como quiserem, e, sobretudo, sem interferências externas, o que configura, por parte dos professores, a crença enraizada na não necessidade de legitimar ou justificar perante outros sua ação. Esta crença, socialmente construída e persistentemente passada na cultura docente, é, à luz dos referentes desta análise, indicador de não profissionalidade (Roldão, 2006: 5).

Neste sentido, o andamento do trabalho proposto abriu a possibilidade da mobilização de uma prática mais solitária para uma prática mais solidária entre os professores envolvidos no estudo. Os dois professores até relataram o desejo de cada um assistir à aula do outro, em alguma oportunidade, o que os estagiários perceberam como bastante importante, isto é, verificar no trabalho de dois professores, uma relação de troca e de apoio, pouco encontrado na profissão docente, principalmente no trabalho dos professores iniciantes (Lüdke e Mediano, 1992; Tardif e Lessard, 2005).

Uma mobilização que considero fundamental foi sentida com relação à consciência dos professores regentes sobre o seu papel de formador de futuros professores, mais uma faceta da profissão de professor. O conhecimento do professor da escola passou a ser valorizado, de modo que seu saber, o saber da experiência (Tardif, 1991, 2001) era fundamental para o desenvolvimento do estudo. Neste sentido, entendo

que o professor passou a se sentir mais valorizado, reconhecendo que possui um saber importante e único para a formação inicial de seus pares.

Passei a me considerar [um formador de professores]. Eu não me via nesse papel. Nunca tinha exercido essa faceta da nossa atividade. [...] Eu já havia pensado em como eu sou formador de opinião, formador de um outro ser que são os meus alunos, então nesse sentido mais genérico sim. É claro que há uma especificidade em relação à formação desse estagiário, então, eu procurei ser mais consciente, procurei me estruturar melhor e trocar mais com o meu colega Márcio que era o meu apoio ali, que era com quem eu dividia essa experiência (Carlos, professor).

A diretora da escola também reconhece que possui um papel na formação do futuro professor. Ela considera que o estagiário precisa entender a gestão de uma escola. No entanto, devido ao curto tempo da experiência, não foi possível desenvolver este tipo de trabalho. “Para a formação de estagiário, eu acho que é bom ele ter essa visão do que é a gestão de uma escola, [...] ter a percepção do que é dirigir uma escola; você como gestor ter papel na formação desse educando, ter papel no desenvolvimento, na diretriz da escola” (Ângela, diretora).

Albuquerque (2007) menciona que em uma escola de aplicação e em outra que desenvolvia parceria com a universidade, esta função de formador de futuros professores era clara para os professores regentes, embora nem sempre definida. Já para professores de escola pública, os professores relataram que nunca tinham pensado sobre isso, mas sendo perguntados, perceberam que sim. O projeto despertou essa consciência nos professores, fazendo-os refletir sobre seu papel de formador de professor. O professor Márcio, enquanto se desloca de uma escola para outra, comenta: “Vou dirigindo, vou pensando nessas coisas todas”. Ele também se percebe como formador, embora ressalte que mesmo com o projeto, ainda faltou um maior reconhecimento sobre sua participação na preparação do estagiário, e também sobre a maior participação dos estagiários durante as aulas. Retomarei este assunto mais adiante.

Mobilização de outros professores que ouviram sobre o projeto na escola

O grande instrumento de divulgação deste estudo na escola foi a realização de um encontro, ao qual chamamos de I Seminário, no próprio espaço da escola. Neste seminário, cada envolvido no estágio falou um pouco sobre como estava vivenciando a experiência. A partir deste encontro, os professores da escola, assim como a diretora, percebeu que as discussões propiciaram uma abertura dos demais professores para receberem estagiários e mesmo para repensarem sua prática, como destaca a diretora da escola:

Hoje eu vejo que o projeto foi bem enriquecedor para todos que participaram dele, porque não ficou só focado no benefício que a escola teve, mas [...] mobilizou os professores, não só os dois professores envolvidos mais diretamente, mas através do seminário, outros professores foram mobilizados por ouvir as experiências do estudo. Vejo mudanças até na aceitação de estagiários, que alguns tinham resistência. A gente nunca pode generalizar, mas eu vejo professores que dizem que agora vão aceitar estagiários, que já abrem a sua sala. [...] Hoje eu vejo essa abertura, esse ventilar da universidade, ao passar por aqui os estagiários. [...] Depois daquele seminário, alguns professores disseram que até queriam mudar a aula, mas não sabiam como fazer. As pessoas estão vendo que precisam ter essa mudança, mas não sabem como (Ângela, diretora).

Durante meu acompanhamento na escola, conheci um dos professores de música que trabalhava apenas teoria em sala de aula. Ele comentou sobre as dificuldades de se trabalhar com instrumentos ou outras práticas, devido ao pouco comprometimento e envolvimento dos alunos. Após o seminário, esse professor veio conversar comigo, dizendo que queria modificar sua prática. Ainda não sabia como fazer, mas queria desenvolver outras coisas com os alunos, talvez montar um coro, trabalhar junto a alunos que tocassem algum instrumento ou mesmo se abrir para trabalhos junto a estagiários.

O seminário realizado na escola criou também um espaço para discussão e trocas de experiências entre os professores, que comentaram sobre a individualização do trabalho do professor na escola, que impede que os problemas enfrentados por uns e que são os mesmos que outros professores enfrentam, sejam discutidos e repensados. Enfatizaram que o espaço de troca criado pelo projeto é fundamental para melhorar o ensino, mas que a política educacional não dá condições para que o professor tenha tempo para essas trocas com os colegas de trabalho.

Por diversas vezes, na sala dos professores ou nos corredores da escola, ao conversar com um ou outro professor sobre o projeto, muitos comentaram sobre sua importância, relatando sua experiência de estágio que foi insuficiente para os auxiliarem no início da docência. Alguns deles comentaram que gostariam de receber estagiários, entendendo a importância de sua participação na formação destes futuros docentes.

Uma das professoras de línguas, considerada por seus colegas de trabalho como resistente ao recebimento de estagiários em sua classe, após ouvir os relatos no I Seminário, acabou se abrindo para o trabalho do estágio, acertando para o semestre seguinte com as supervisoras de estágio que estaria disposta a receber estagiários em sua classe. Embora não tenha acompanhado de modo mais próximo, pude perceber através de conversas com ela, com as estagiárias e com a supervisora de estágio, que o trabalho ali desenvolvido trouxe algumas sugestões para sua prática profissional, e também benefícios para os alunos, que experimentaríamos aulas um pouco mais próximas aos assuntos de seus interesses.

A supervisora de estágio, juntamente com duas estagiárias, foi para a escola por alguns dias para desenvolver um trabalho com os alunos e com a professora, que parecem ter gostado bastante, segundo comentário da professora. Um dia em que a encontrei na escola, ela fez questão de mostrar as fotos do trabalho, os exercícios e jogos desenvolvidos com a turma e levados pela equipe da universidade. Ela queria fazer algumas cópias para desenvolver com as demais turmas, animada com o positivo retorno que resultou. Acredito que ela se beneficiou do apoio que os estagiários podem dar ao professor, sugerindo ideias, assuntos, recursos novos, que contribuem na prática da sala de aula, que no caso do inglês, são fundamentais.

Entendo com Perrenoud que “é preciso que a formação docente invista no trabalho em cooperação do professor, evitando os obstáculos a esse trabalho de modo que rompa com o desejo de ser ‘o único comandante a bordo’” (Perrenoud, 1993: 13). A prática solitária não favorece o trabalho docente, enquanto que a colaboração entre os pares fortalece e recria a prática docente.

São inúmeros ganhos que a escola pode ter com o trabalho de equipe. Perrenoud (2001) elenca alguns destes benefícios bastante pertinentes para nossa discussão. O trabalho em equipe propicia o debate no ambiente escolar, introduzindo novas idéias, contestando tradições enraizadas; favorece o rompimento do individualismo do professor; modifica o clima da escola com mais otimismo e menos desânimo e

passividade frente aos problemas; proporciona a resolução de difíceis questões que individualmente não seria possível; impulsiona o avanço do trabalho da direção; descentraliza a gestão.

Este estágio também promoveu uma nova experiência para os professores regentes. Durante este estudo em conjunto, eles participaram de eventos como seminários e um congresso internacional. Durante estes encontros, eles compartilharam sua experiência com outros profissionais que também estavam preocupados com a formação docente. Como a diretora comenta “fazer um seminário é algo que a gente não está acostumada, não é usual para o professorado” (ÂNGELA, diretora). Embora não acostumados com essa atividade, mais acadêmica, os dois professores, juntamente com a diretora da escola, puderam vivenciar a experiência de falar a um público diferente, que não os alunos, participando de atividades mais consideradas da universidade. Acredito que esta atividade representou um ganho profissional para esses professores, que puderam ver seus conhecimentos e experiências valorizadas por outros profissionais.

Considerações finais

O desenvolvimento de um trabalho como este envolve, no entanto, muitas questões, como o tempo disponível de cada um dos envolvidos para a dedicação a um trabalho conjunto de formação e pesquisa. A maior dificuldade para a realização do estágio observado é com relação à falta de tempo por todos os envolvidos. Nossos supervisores de estágio, além de sua função de formadores, reúnem inúmeras outras atividades na universidade e mesmo em escolas de educação básica em que lecionam. Nossos professores regentes trabalham em três e quatro escolas respectivamente, com sua carga horária totalmente preenchida. Nem mesmo nossos estagiários possuem condições de se dedicarem ao estágio, como vimos. Verifica-se, portanto, a necessidade de se pensar em uma proposta de formação de professores que não ignore a distribuição de tempo e funções dos envolvidos no estágio, para torná-lo um rico espaço de construção de conhecimento.

A adesão de todos os envolvidos no estágio a um projeto comum abre possibilidades para se pensar em futuras propostas de formação docente em real colaboração entre estas duas instituições formadoras de professores, universidade e escola de educação básica. Dentro desta proposta de formação os estagiários puderam discutir sua formação, os professores supervisores de estágio puderam colocar ao grupo aquilo que eles consideram essencial na formação de seus estudantes, os professores da escola puderam enfatizar sua experiência e todos puderam perceber o desenvolvimento do estágio no contexto de uma escola e se desenvolverem profissionalmente. O problema do estágio na formação de professores foi, assim, discutido, reproblematicado a partir das diferentes visões, da elaboração e reelaboração de propostas e atividades ali desenvolvidas, contribuindo, assim, para aquilo que Martinand (2002) chama de circularidade dos saberes.

As contribuições discutidas neste trabalho talvez possam orientar novas propostas de formação, que se beneficie da experiência “O estágio nos cursos de formação de professores como uma via de mão dupla entre universidade e escola”, de modo que tal proposta não acabe, mas que continue a envolver, em um projeto de conjunta formação, entre universidade e escola, todos os envolvidos no estágio supervisionado, constituindo-se, assim, em uma proposta de formação inicial e continuada de professores.

O discurso da comunidade educacional parece apresentar um certo consenso quanto aos caminhos que favoreçam uma formação adequada aos seus professores. O incentivo à prática de reflexão e investigação

na sala de aula, a importância dos saberes dos professores da escola, o reconhecimento da escola como locus de formação e conseqüente valorização da inserção do futuro docente em seu contexto de trabalho, favorecendo sua socialização profissional, bem como sua contínua preparação em serviço, são algumas de suas propostas. Esse consenso, segundo Nóvoa (2007), é uma boa notícia para a educação. No entanto, essa boa notícia origina aquilo que ele considera como uma má notícia para a educação, já que “o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas” (NÓVOA, 2007: 23). E continua, “não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação” (ibidem: 27).

Referências

- ALBUQUERQUE, Sabrina. O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores. Orientadora: Menga Lüdke. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, Dissertação de Mestrado, 2007.
- CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 68-81.
- FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. São Paulo: Cortez, 2005.
- GUIMARÃES, Valter. Parceria entre instituições formadoras e escolas na formação de novos professores – perspectivas e recomendações de cautela. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre: Anais do XIV ENDIPE, 2008. p. 683-701.
- LÜDKE, M. O Estágio nos Cursos de Formação de Professores como uma Via de Mão Dupla entre Universidade e Escola. Relatório de pesquisa, FAPERJ e Departamento de Educação – Puc-Rio, 2008.
- LÜDKE, Menga. O Educador: um Profissional? In CANDAU, Vera Maria (Org.) Rumo a uma Nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MALDANER, O; ZANON, L. Situação de estudo: uma organização de ensino que extrapola a formação disciplinar em ciências. Espaços da Escola, Ijuí/RS, v. 41, 2001. p. 45-60.
- MARTINAND, Avec Jean-Louis. Entretien d'Evelyne Burguière. In : Recherche et Formation. Nº40, 2002. p. 87-94.
- NÓVOA, António. O regresso dos professores. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 21-28.
- PERRENOUD, Philippe. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. 2 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Revista Brasileira de Educação. n. 12, set-dez, 1999. p. 5-21.

- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- PIMENTA, S.; LIMA, M. S. Estágio e docência. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.
- RODRIGUES, P. A. M.; LÜDKE, M. Anatomia e fisiologia de um estágio. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009. 140 pp.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalismo docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. Revista Nuances, São Paulo: UNESP, ano XI, n. 13, jan./dez., 2006, p. 108-126.
- SNOEK, Marco. O envolvimento das escolas e dos professores na aprendizagem dos professores: ao encontro de parcerias e de comunidades aprendentes. Comunicações da conferência: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Portugal: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 68-81.
- TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Anais do XIV ENDIPE, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. v. 1. p. 17-46.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TAVIGNOT, Patricia. Circulation de savoirs et espace d'interressement: types de savoirs dans un dispositif d'accompagnement. In : Recherche et Formation. N°58, 2008. p. 87-94.

Aprendendo o trabalho docente

Maria do Socorro da Costa e Almeida¹⁷⁵⁶

Trata-se de uma pesquisa que investiga as contribuições do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), promovido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no Brasil, em especial, seu desenvolvimento em um subprojeto de uma Universidade baiana localizado na cidade de Salvador. A discussão promovida pelo estudo abarca as tensões inerentes à formação inicial docente, sobretudo, os desafios da **aprendizagem do trabalho docente**. O estudo ocupa-se das contribuições da experiência nas dimensões social e pedagógica e suas implicações para o 'tornar-se docente'. Indaga como os universitários bolsistas do PIBID, estudantes da graduação em Pedagogia, aprendem os rituais, habilidades, estratégias e desafios da profissionalidade para atuação no contexto escolar. Esta investigação aproxima-se dos aportes teóricos que problematizam a compreensão da educação na contemporaneidade, indagando o papel da Escola, a constituição da identidade do educador, a relação entre a Universidade e a prática educativa desenvolvida nas Escolas de Educação Básica e, sobretudo, como se dá a aprendizagem do trabalho docente. Logo, o diálogo com as ideias de Descartes, Freire, Nóvoa, Imbernón, Souza, Serrano, Van Manen, dentre outros estudiosos se constitui alicerce para análises contextualizadas sobre injunções que atravessam o trabalho docente. Para isso, a metodologia adotada se configura pelo viés qualitativo, considerando as vozes dos sujeitos e sua condição autoral ao tratar das experiências que tecem e suas implicações para a aprendizagem do trabalho docente. A relevância social desta abordagem, assim como, sua aderência à área de investigação, educação e desenvolvimento profissional, se expressam já nas primeiras evidências do percurso investigativo, no qual os participantes revelam que participar do PIBID na condição de graduandos, futuros professores, lhes permite aproximações, em relação à prática educativa, intencionais, sistemáticas e reflexivas, reconhecendo no trabalho docente: tensões, contradições, lógicas e espaços de negociação de sentidos que demandam formas mais aprofundadas de compreensão acerca da subjetividade na constituição do desenvolvimento profissional, atribuindo à relação sujeito/trabalho docente valores intra e interconstitutivos. Assim, o sujeito constitui-se a si próprio na relação consigo mesmo e com os outros. E, constitui-se socialmente educador nas trocas vividas, especialmente, nas práticas profissionais. Portanto, compreender a riqueza dessa dinâmica favorece a construção de percursos favoráveis à aprendizagem do trabalho docente, pois, viabiliza a superação de lógicas predominantemente instrumentais e reducionistas, substituindo-as pela eleição de ideários de matrizes mais dialógicas e relacionais.

Palavra-chave: Trabalho docente; formação inicial de professores; experiência; aprendizagem da docência.

Introdução

O presente texto aborda aspectos inerentes à formação de professores e a aprendizagem do trabalho docente, por meio de apreciações sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma política contemporânea de formação de professores, que promove a articulação entre universidades e

¹⁷⁵⁶ Professora da Universidade do Estado da Bahia. Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC/UNEB). Membro do GRAFHO (Grupo de Pesquisa, Autobiografia, Formação e História Oral) e do INTERFACE (Grupo de Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador) e-mail: help26@uol.com.br

escolas de educação básica. Consiste em uma proposta de formação de educadores, especialmente, em sua etapa inicial de constituição da profissionalidade. Considera a necessidade de investimento social e acadêmico em estudantes universitários dos Cursos de Licenciatura com vistas, concomitantemente, a promover ações favoráveis a elevação da qualidade no ensino, no nível Superior e na Educação Básica. Essa dinâmica está alicerçada no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei 9394/96, sobretudo, em seu Art. 62, que prevê:

[...] formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental [...]

Na atualidade, a qualidade da educação e da formação dos professores, no Brasil, ainda revela muitas fragilidades, apesar das intenções da LDB vigente, datada de 1996. As ideias contidas no Art. 62 da LDB, por exemplo, expostas acima, explicitam a preocupação com o incentivo à formação docente, entretanto, as discrepâncias entre o texto legal e a realidade são confirmadas por pesquisa realizada por Gatti e Barreto, quando afirmam:

[...] a formação pré-serviço dos professores é fragmentada, não possui uma carga horária suficiente para formá-los naquilo que diz respeito à didática e à metodologia de ensino, dando muito espaço para Ciência Política, estudos de Filosofia, que são importantes, claro, mas se comparados com as necessidades de formar o professor, ocupam muito espaço na grade curricular. (2009, p. 1).

Esses resultados de estudos revelam, entre outras coisas, que a formação de professores ainda é objeto de um debate inconcluso. Por isso, demanda reflexões, pesquisas e políticas eficazes. Nesse sentido, vale destacar que um dos objetivos do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Ministério da Educação (MEC, 2007), enquanto política de formação consiste em:

[...] inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (MEC/CAPES/PIBID, 2007).

Essa política de formação está fortalecida com mudanças na legislação, ocorridas em abril do corrente ano, que alteram o Art. 62 da LDB, introduzindo o seguinte texto:

[...] § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

A gênese do PIBID se alicerça na compreensão sobre a fragilidade das políticas de formação vigentes e das insatisfatórias evidências de aprendizagem apresentadas pela escola pública, por meio do desempenho dos estudantes, sobretudo, considerando suas rasas competências quanto ao uso social da leitura, da escrita e de conteúdos da Matemática.

Esse investimento em um programa de iniciação à docência, de fluxo contínuo, com bolsas para seus participantes - estudantes universitários, professor da educação básica e professor universitário - ocorre em um momento muito oportuno, pois, as iniciativas voltadas à qualificação de professores, ainda, parecem ignorar as especificidades e aspirações do público que escolhe a docência na escola básica como primeira opção de carreira profissional. Os estudos coordenados por Gatti e Barreto (2009) constataram os seguintes atributos acerca do perfil dos sujeitos e das contribuições curriculares da Licenciatura para a formação profissional alcançada,

[...] a maioria das pessoas que procura a Pedagogia provém de famílias de baixa renda, e cujos pais têm formação até a quarta série. Essas pessoas não têm uma bagagem cultural alentada. Por outro lado, são pessoas com grande potencial. Elas procuram ascensão social e econômica via carreira de professor. Se lhes fossem oferecido um curso decente, com instrumental para trabalhar tanto a cultura geral quanto a especializada, esse potencial seria aprimorado. (2009, p. 1)

Quando Gatti e Barreto (2009), no trecho acima, destacam sobre as características dos ingressantes na formação de professores: “são pessoas com grande potencial” entra em convergência com o trabalho de Souza & Abrahão (2006), no qual encontraram evidências, pelas narrativas de professores, sobre processos de “invenção de si”. Dessa forma, inventa-se a condição e a trajetória de professor e de professora, articulando-se múltiplos fatores: a origem social dos sujeitos, as memórias de sua condição de estudante, os motivos que lhes levaram a escolher a docência, a qualidade da proposta curricular dos cursos de formação, as oportunidades profissionais no contexto da escola, a busca por ascensão social, dentre outras motivações.

Essas preocupações são marcas contemporâneas do debate sobre a produção do conhecimento e sobre o modelo de educação mais adequado para enfrentar os desafios do século XXI, (IMBERNÓN, 2005). Embora, desde o século XVII já se vislumbrasse os desafios para a escolha dos caminhos mais eficazes para compreender a realidade, considerando, sobretudo, naquele momento histórico, os aportes racionalistas das contribuições de Descartes (2008). No cenário atual, no entanto, os estudos internacionais qualitativos que valorizam a subjetividade, defendidos por pesquisadores como (SERRANO CANTAÑEDA, 2007) e (MANEN, 2011) tratam do campo da educação e da formação do educador, considerando, especialmente o componente da experiência, sua gênese e interrelações.

Assim, advogar por mais qualidade nos cursos de formação para professores ressalta a importância do investimento na formação inicial, como etapa estratégica da trajetória profissional do professor, gerando uma percepção positiva sobre a relevância das experiências viabilizadas aos integrantes do PIBID, possibilitando a incorporação em suas trajetórias de referências científicas, vivenciais, acadêmicas, políticas e sociais necessários ao desenvolvimento profissional docente.

Desafios emergentes para a aprendizagem do trabalho docente e construção de trajetórias profissionais pelos Sujeitos do PIBID

Cabe inicialmente problematizar o uso do termo trajetória, aqui tratado de forma bem diferente de um caminho linear. Pois, a suposição é que a trajetória profissional (SERRANO CANTAÑEDA, 2007) é construída e reconstruída por cada sujeito em seus percursos de formação (JOSSO, 2004). Assim, construir

uma trajetória profissional envolve ciclos intencionais, compartilhados e institucionais. E, incorpora, também, subjetividades, mudanças de rotas, memórias e formas distintas de relação com o conhecimento.

Em suas trajetórias, os sujeitos do PIBID são bolsistas que atuam articulados, em subprojetos vinculados a Projetos Institucionais de Iniciação à Docência, aproximando duas realidades: a da universidade e a da escola básica. Eles estão ligados por pressupostos da investigação e da construção da prática docente, através de processos de monitoria de ensino na escola básica, com o acompanhamento do professor da universidade e do regente da escola.

A atuação desses bolsistas se dá por meio de subprojetos vinculados a Projetos Institucionais de Iniciação à Docência. Eles se constituem em contextos fecundos para se pensar a imersão na prática profissional. Desse modo, os estudos de Souza (2008) consideram que os processos de formação inicial contribuem, também, para a constituição da identidade profissional, destacando o papel da experiência na formação inicial do educador, em suas diversas dimensões de temporalidades. No caso do PIBID, as relações com o conhecimento estão potencializadas por ações articuladas nessa etapa de formação.

Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola¹⁷⁵⁷.

Essa é uma tríade basilar na configuração proposta do PIBID / CAPES. São estes sujeitos que efetivam a proposta de cada subprojeto fundamental que compõe o programa na instituição universitária parceira. Vale considerar que cada subprojeto executa ações muito próprias, sustentadas pelas particularidades de cada licenciatura, o que faz com que cada uma das trajetórias dos Sujeitos imersos no PIBID seja extremamente singular. No entanto, os caminhos das aprendizagens teorico-metodológicas e as revisitações epistemológicas que apontam para o trabalho docente enquanto prática social, criativa e intencional, possibilitando a reinvenção da própria formação, pode ser percebida em cada um dos subprojetos, se tornando, assim, o eixo norteador das propostas que compõem o projeto institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Nesse cenário, a primeira etapa da formação inicial, associada a projetos do PIBID, proposta distinta do desenho de estágio curricular obrigatório, ganha papel singular, sobretudo, quando possibilita que a 'invenção de si' traduza nos sujeitos o contato com oportunidades de construção de uma trajetória profissional profícua, transcendendo os limites das proposições vigentes contidas nas grades curriculares, denunciadas por autores como Freire (1998), Alves e Garcia (1999), Gatti e Barreto (2009), Manen (2011), dentre outros. Essas ideias, ainda vigentes, sobre currículo escolar são quase sempre fragmentárias e dissociadas da realidade da escola, 'locus' da futura atuação como profissionais, dos egressos dos cursos de licenciatura.

Assim, o PIBID propicia oportunidades virtuosas para construção de saberes, a partir da prática social desenvolvida na escola (FREIRE, 1998), gerando múltiplas possibilidades para o "reconhecimento de si e do outro" (SOUZA, 2008), no contexto da formação, propiciando elementos constitutivos das identidades profissionais em formação, a partir da postura de investigação sobre a prática pedagógica, suas relações e implicações. Vale ressaltar o potencial da relação sujeito/trabalho docente por revelar valores intra e

¹⁷⁵⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespihid> Acesso em: 10 de maio de 2013.

interconstitutivos do “ser docente”, a partir da aprendizagem do trabalho docente na interface universidade/escola.

Essa conexão entre a instituição formadora universitária e a escola possibilita que o licenciando, explore e exercite saberes diversos, articulando-os, de maneira a ressignificar suas próprias experiências, práticas e posicionamentos. Isso porque o que se aprende na universidade, segundo os próprios licenciandos, é ressignificado no momento em que eles adentram a escola, pois passam a entender que as sutilezas do ambiente, dos sujeitos e das relações neste espaço educativo. Pois, na escola cada sujeito que tem “cara”, identidade, devido às suas próprias condições de existência; cada história é muito singular e original, constituída na realidade de cada sujeito.

Destarte, ao articular saberes circulantes na conexão universidade / escola, cada licenciando articula uma variedade de saberes assegurados pelas experiências vividas (MANEN, 2011) com outros estudantes imersos na prática escolar, bem como, com outros professores da escola e da universidade. Isto é vital para a geração de possibilidades de aprendizagem sobre o trabalho docente ao conferirem um novo sentido aos eventos, consequência da mudança em sua própria visão de mundo.

Dessa forma, destaca-se a importância dos saberes profissionais na construção das trajetórias de professores. Tardif (2002) aponta que a pluralidade de saberes constitui a dimensão formadora da docência e está vinculada ao exercício que possibilita mudanças no pensamento, nas ações e nos valores assumidos. Vale dizer que para o autor estes saberes têm como características principais o de serem “amalgamados e mais ou menos coerentes” entre os saberes das ciências humanas / pedagógicas e os saberes sociais e culturais selecionados pela instituição de formação inicial universitária. E, entre os saberes da instituição escolar, tais como, aqueles presentes no planejamento de ensino em virtude da classificação da cultura: vivências ligadas aos saberes experienciais, baseadas no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio.

Então, emergem os desafios da aprendizagem da docência que possibilitam o contato com as oportunidades de construção de trajetórias profissionais (SERRANO CANTAÑEDA, 2007) pelos sujeitos participantes do PIBID. Para isso, vale ressaltar, portanto, a fecundidade de alguns objetivos do Edital/2007, MEC / CAPES / FNDE, de Seleção Pública para propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), a saber:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

[...]

h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Os objetivos são potentes, no entanto, o que se espera das políticas de formação consiste na arquitetura de condições propícias ao reconhecimento das especificidades do ‘fazer docente’, respeitando as demandas e possibilidades que se apresentam na escola; interpretando a dialética nascida da aproximação entre o perfil

dos licenciandos, bolsistas do PIBID, as demandas sociocurriculares da educação básica e as formas de relação com o conhecimento, experimentadas pelos estudantes da escola pública.

Esses estudantes experimentam a chance de se tornar participantes da construção de alianças emancipatórias que possibilitam a integração entre as instituições: universidade e escola. Fenômeno este que pode afetar positivamente as duas instituições, já que tendem a iniciar um diálogo mais produtivo e verdadeiro permitindo fluidez no câmbio de saberes e, conseqüentemente, uma atuação mais sinérgica que permite benefícios para todos os sujeitos envolvidos nesta relação. Por alianças emancipatórias se entende aqui a atuação dos sujeitos da universidade e da escola, amparados pelas concepções que norteiam as lógicas e as práticas consistentes, que agregam e colaboram em favor da parceria produtiva entre as duas instituições, possibilitando a construção de cenários de mudanças que permitam o fortalecimento e autonomia de cada uma delas.

Nesse sentido, os objetivos do PIBID que tratam explicitamente da melhoria da educação básica e propõem “fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia [...]”, buscam contribuir para minimizar as lacunas de formação dos futuros professores, ajudando-os a **aprender sobre a docência**. Pois, se as práticas não forem corrigidas e melhoradas, implicará em continuidade das inadequações no processo ensino-aprendizagem desenvolvido na escola básica.

Pensar o PIBID como política de formação implica, portanto, compreender as possibilidades, limites e contradições do investimento na qualificação docente na contemporaneidade (ALVES, 1999). Nesse contexto, a formação inicial docente consiste em um desafio revisitado no âmbito de uma condição ainda pouco experimentada com êxito: aliança entre universidade e a escola básica (ALMEIDA et. al., 2012).

O PIBID, desse modo, representa um potencial dispositivo para essa articulação entre atores (MANEN, 2011) e instituições, que de lugares distintos, operam sobre a formação. Isso porque nas etapas do processo formativo desencadeado do PIBID, os participantes tem oportunidade de ampliar nexos mais horizontais, ao refletir sobre os fenômenos, os processos e as relações entre os diversos sujeitos, inclusive a si próprio, que se encontram na Escola. As observações e vivências dos sujeitos do PIBID se tornam insumos para as discussões e mediações que contribuem para a sua aprendizagem e, também, para a aprendizagem dos demais participantes de cada subprojeto (LAGO, A.C.C., 2013)

Essa articulação entre universidade e escola se constitui em um desafio emergente, pois, embora com projetos sociais profundamente entrelaçados, no cotidiano educacional/escolar, se distanciam, com linguagens, intenções e metodologias bem distintas. Enquanto na universidade, o tratamento do conhecimento tem ênfase prescritiva, memorística, fundada na razão e no método científico (DESCARTES, 2008) na escola, a relação com o conhecimento é predominantemente intuitiva, sensorial e, até mesmo, espontaneísta (ALVES, 1999) e (LAGO, A.C.C (2013).

Além dos atributos que marcam a distância institucional, há um conjunto de representações que sustentam protocolos reducionistas e condenam a escola, geralmente, a ser apenas o ‘locus’ depositário de estagiários da universidade, suscitando práticas superficiais, com pouca implicação na vida do licenciando, das crianças ou do responsável regente (LAGO et al, 2012).

E, vale destacar que, nesse contexto, muitos docentes da educação básica são indiferentes, quando tratam da responsabilidade por suscitar a aprendizagem. Distanciam-se dos rituais que envolvem organização,

sistematização, contextualização e construção de sentidos. Optam pelo caminho atitudinal, do cuidar e de mediar conflitos na sala de aula (ALMEIDA et. al., 2012), algumas vezes, encobertos pela conjuntura de vulnerabilidade social que atinge a escola pública, na qual, ter professor com assiduidade já é considerado um privilégio. Assim, subtraem o direito dos estudantes populares, da escola pública, à apropriação de relevantes conteúdos científicos, literários, estéticos e sociais, organizados ao longo da história.

Assim, o PIBID revela grande potencial para contribuir para o estreitamento dos laços entre universidade e escola (ALMEIDA et. al., 2012), propiciadores da aprendizagem da docência na formação inicial do educador. Isso se dá pelo programa apresentar capilaridade e se constituir em uma política com ações estratégicas para atuar a favor da construção de trajetórias profissionais mais implicadas, especialmente, nos licenciandos bolsistas. Contudo, o desenvolvimento dos projetos do PIBID envolvem, concomitantemente, professores universitários e regentes da escola básica, o que torna a possibilidade das transformações de práticas e mentalidades, um grande diferencial das ações dessa política de formação.

Teias e tensões da aprendizagem do trabalho docente: injunções do PIBID

Estudar o PIBID constitui-se em uma rica oportunidade de apreender marcas e percursos formativos dos estudantes, bem como pela sua configuração como objeto de investigação, compreender conceitos sobre a docência em formação. O PIBID nasce como estratégia instigante de investimento na educação básica que articula ações de formação profissional de professores desde sua etapa inicial, promovida nos cursos de licenciaturas.

Desse modo, para a compreensão de dimensões da formação, Nóvoa (1992) considera que as narrativas dos sujeitos podem ser muito reveladoras. Defende que “[...] as abordagens autobiográficas propiciam conjugar diversos olhares disciplinares, [...] construir uma compreensão multifacetada e [...] produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (p. 20).

Além dessa possibilidade metodológica, o PIBID parece, também, admitir que se experimente a ‘relação ensino com pesquisa’ (DEMO, 2003) e que se desenhem trajetórias profissionais constituídas desde a vivência da docência à revisitação científica das práticas pedagógicas produzidas no contexto da escola básica, como práticas sociais e como emergências de subjetividades.

Embora, as aprendizagens profissionais da docência suscitadas no PIBID, como oportunidades significativas de integração, tensionada de referências científica, vivências acadêmicas, políticas e sociais possam contribuir para apreensão de processos de formação em articulação com o do desenvolvimento profissional docente. A ênfase no “tornar-se professor” é mobilizada como processo de mediação e acompanhamento da/sobre a formação no projeto de formação do PIBID.

A vivência no PIBID, contudo, pode articular, na mesma teia de relações, fragmentos da “invenção de si” (SOUZA & ABRAHÃO, 2006) que comporão a trajetória docente dos participantes, desde a formação inicial, assim como, combinar marcas de diferentes linguagens, culturas e dos saberes ‘sobre si’ e sobre ‘o eu profissional’, em construção, mas, representado pelas práticas dos professores da escola básica. Portanto, a abordagem autobiográfica, nesse contexto, pode se constituir em um campo fecundo para integrar essas expressões, que suscitam leituras diferenciadas, com vistas a favorecer a emergência de princípios implícitos que articulam sentidos e experiências de formação docente.

Participar do PIBID na condição de graduandos, futuros professores, pode permitir aos bolsistas, portanto, aproximações, em relação à prática educativa, intencionais, sistemáticas e reflexivas, reconhecendo no **trabalho docente**: tensões, contradições, lógicas e espaços de negociação de sentidos que demandam formas mais aprofundadas de compreensão acerca da subjetividade na constituição do desenvolvimento profissional.

Aprender o trabalho docente envolve alianças com a subjetividade dos atores envolvidos, ativando memórias, expectativas, repertórios conceituais e estéticos, além, da intencionalidade na busca do desvelamento do real, procurando interpretar as injunções que compõem o cenário da escola, seus sujeitos: os estudantes, os pais, os docentes e gestores, e formas emergentes de se constituir a vivência pedagógica como uma desejável prática social de caráter emancipatório.

Por isso, o PIBID pode se revelar uma aventura desafiadora e criativa, permitindo aos sujeitos implicados nos processos de formação e iniciação à docência explicitarem, através de narrativas, as implicações dos seus percursos e trajetórias de vida-formação no aprender o trabalho docente. Trata-se de uma possibilidade de crescimento multilateral e com expressiva convergência com demandas da sociedade contemporânea, marcada por contradições, rupturas e por formas inovadoras de aprender e transformar a realidade.

Referências:

- ALMEIDA, M. do S. da C. e; SANTOS, D. S.; LIMA, J. R.; OLIVEIRA, B. S. (2012) Qualidade em Educação na Bahia: a experiência do PIBID e o papel da mediação na interface universidade/educação básica. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas - SP. Anais. Didática e Práticas de Ensino: Compromisso com a Escola Pública, Laica, Gratuita e de Qualidade, p. 155-167.
- ALVES, N. e GARCIA, R. L. (1999) O Sentido da Escola. Garcia (Orgs.). Rio de Janeiro: D P& A.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 10 maio 2013.
- _____. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: <[http:// www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc](http://www.mec.gov.br/sef/fundef/Ftp/leg/lein9394.doc)>. Acesso em: 04 abril, 2013.
- DEMO, P. (2003) Educar pela Pesquisa. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- DESCARTES, R. (2008) O Discurso sobre o Método. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, P. (1998) Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa). Disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/educacao-entrevista-00.asp?EditeCodigoDaPagina=3099> Acesso em: 02 abril 2013.
- IMBERNÓN, F. (2005) A Educação no Século XXI: os Desafios do Futuro Imediato. Porto Alegre: Artmed.

- JOSSO, M. (2004) Experiência de vida e formação. São Paulo: Cortez.
- LAGO, A. C. C.; ALMEIDA, M. do S. da C. e ; MACHADO, L. O. (2012) Saberes docentes e inovação no curso de pedagogia: o lugar da tríade didática, estágio curricular e TCC. In: Sandra Regina Soares; Valquíria C. M. Borba. (Org.). Ensino e Aprendizagem: Análise de Práticas. Salvador: Eduneb. Vol. I, p. 7-19.
- LAGO, A.C.C (2013). Relatório de atividades do coordenador de área. Período de Jan /Abr. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID / UNEB. Salvador. Bahia. Brasil.
- MANEN, M. V. (2011) El Tono en la Enseñanza : El lenguaje de la pedagogia. Barcelona: Paidós Educador.
- NÓVOA, A. (1992) Os professores e as histórias da sua vida. In: _____(Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora.
- SERRANO CANTAÑEDA, J. A. (2007) Hacer Pedagogia : sujetos, compo y contexto. México : UPN.
- SOUZA, E. C. de & ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). (2006) Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB.
- SOUZA, E. C. de e MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). (2008) Histórias de Vida e Formação de Professores. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ.
- TARDIF, M. (2002) Saberes docentes e Formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes.

Trabalho docente: Sentidos, significados e modos de identificação

Josciene de Jesus Lima, Márcia Aparecida Amador Mascia¹⁷⁵⁸

Resumo:

Recorte da pesquisa de doutorado em educação, na linha de pesquisa “Linguagem, Discurso e Práticas Educativas”, realizada em uma escola pública, na Bahia/Brasil. Discutimos os sentidos e os significados do trabalho docente como elementos basilares nos modos de identificação do professor com a profissão docente. Propomos inserir tal debate no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, no eixo temático Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional, com o qual encontramos pertinência no sentido de que a profissão docente enfrenta dilemas e desafios inseridos no novo cenário nacional/mundial e que as políticas educativas produzem sentidos e significados para o(a) professor(a), para/na sociedade. Concebemos o trabalho docente na relação entre as condições subjetivas e as condições objetivas (BASSO, 1998), ao mesmo tempo que visualizamos uma maior autonomia e o aumento do controle sobre o profissional docente (OLIVEIRA, 2007), como estratégia das políticas neoliberais que delineiam o trabalho docente e influenciam a construção das novas identidades docentes (HYPOLITO, 1997). A proposta em investigar a identidade do(a) professor(a) surgiu em decorrência da problemática que permeia um discurso popular sobre a “crise de identidade do(a) professor(a)”. A discussão sobre as identidades dos(as) professores(as) tem no ciclo de políticas o seu referencial de análise, considerando os contextos: de influência, da produção de textos e da prática (BALL apud MAINARDES, 2006). Reconhecemos a identidade na perspectiva cultural (HALL, 2006), sendo ela construída, também, pelo inconsciente por um eu a partir do outro (CORACINI, 2003a), podendo ser revogáveis e negociáveis (BAUMAN, 2005). Partindo-se do pressuposto de que a(s) identidade(s) dos(as) professores(as) encontra(m)-se deslocada(s) ou descentrada(s), hipotetizamos que as mudanças, acompanhadas das subjetividades têm impactado a educação e desencadeado novas subjetividades nos(as) professores(as) e na sociedade, criando novos conceitos e (pré)conceitos a respeito da profissão docente. Objetivamos compreender os modos de identificação dos(as) professores(as) junto a profissão docente. O *corpus* discursivo consta de entrevista semi-estruturada com duas professoras da educação básica. Percebemos em que medida as políticas educativas interferem na construção das identidades dos(as) professores(as). Pressupondo que o discurso é constitutivo e heterogêneo, toma-se como hipótese que os dizeres dos(as) professores(as) e acerca dos(as) professores(as) transitam entre o mesmo e o diferente, fazendo emergir os conflitos e as lutas que atravessam os sujeitos-professores no processo de constituição de suas identificações, como sujeitos divididos que convivem com o amor e o desapego, com o dever e com o prazer, mas que também resistem resistindo à profissão. O mal-estar ou os deslocamentos destes profissionais estão sendo observados e analisados. Hierarquicamente e socialmente, o(a) professor(a) se sente inferiorizado, segundo os entrevistados. Os modos de identificação do(a) professor(a) com a profissão docente tem se dado, também, pelo aspecto negativo, o que levam estes sujeitos a buscar novas estratégias que os permitam continuar na docência.

Palavras-chave: trabalho docente. Políticas educativas. Modos de identificação.

¹⁷⁵⁸ Universidade São Francisco

Introdução

Discutimos, neste trabalho, os sentidos e os significados do trabalho docente como elementos basilares nos modos de identificação do professor com a profissão docente. Propomos inserir tal debate no II Encontro Luso-Brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, no eixo temático Trabalho Docente e Desenvolvimento Profissional, considerando que a profissão docente enfrenta dilemas e desafios no contexto do novo cenário nacional/mundial e que as políticas educativas produzem sentidos e significados para o(a) professor(a), para/na sociedade.

Como objetivo da investigação procuramos compreender os modos de identificação dos(as) professores(as) junto à profissão docente. O *corpus* discursivo consta de entrevista semi-estruturada com duas professoras da educação básica, no contexto de uma escola pública, localizada em uma pequena cidade do interior da Bahia/Brasil.

Reconhecemos a identidade como uma construção cultural (HALL, 2006), formada pelo inconsciente por um eu a partir do outro (CORACINI, 2003), podendo ser revogáveis e negociáveis (BAUMAN, 2005). No contexto contemporâneo pressupomos que a(s) identidade(s) dos(as) professores(as) encontra(m)-se deslocada(s) ou descentrada(s). Partimos da hipótese de que as mudanças têm impactado a educação e desencadeado novas subjetividades nos(as) professores(as) e na sociedade, criando novos conceitos e (pré)conceitos a respeito do trabalho docente.

Concebemos o trabalho docente na relação entre as condições subjetivas e as condições objetivas (BASSO, 1998), ao mesmo tempo em que visualizamos uma maior autonomia e o aumento do controle sobre o profissional docente (OLIVEIRA, 2007), como estratégia das políticas neoliberais que delineiam o trabalho docente e influenciam a construção das novas identidades docentes (HYPOLITO, 1997).

Neste contexto é oportuno refletir sobre como os(as) professores(as) se identificam com uma profissão onde cada vez mais cobra resultados dos professores e, ao mesmo tempo, os desvalorizam. Nesse sentido, a realização de estudos que busquem compreender melhor a vinculação dos processos de trabalho aos problemas enfrentados pelos professores.

A partir dos variados sentidos produzidos por diferentes membros da comunidade escolar e da comunidade externa a esta, o professor vai traçando diferentes modos de se identificar com a profissão docente, consideramos que o sentido não é exato (ORLANDI, 2012) e, portanto, o discurso também escapa aos limites da interpretação e, como nos indica Hall (1997, p. 16): “Os seres humanos são seres interpretativos, instituidores de sentido”. Dessa forma, o ser humano atribui diferentes significados ao mundo e às ações.

1 Trabalho docente e políticas educativas: sentidos e significados

Considerando o trabalho como atividade essencialmente humana e representando um valor que está ou poderia estar diretamente ligado à satisfação pessoal, os(as) professores(as) precisam colocá-lo no campo das atividades que o satisfazem na condição de sujeito social. Segundo Basso (1998, p. 4), o trabalho docente “constitui-se de um conjunto de ações, e a necessidade objetiva ou o motivo pelo qual o indivíduo age não coincide com o fim ou o resultado imediato de cada uma das ações constitutivas da atividade”.

Discutir o trabalho docente implica analisar desde a formação até as condições de trabalho do professor, envolvendo participação, autonomia e valorização do profissional. A profissão docente, no Brasil, foi

construída, histórica e socialmente, na perspectiva de uma vocação, um dom pessoal, a uma missão que deveria se sobrepôr à questão financeira. A instituição escola e o processo ensino-aprendizagem são construções histórica, social, econômica e política, influenciados por modelos de gestão, os quais são influenciados por interesses decorrentes do sistema de produção que rege a sociedade nacional e mundial, a partir de ideologias que circulam e procuram se estabelecer como verdades e, conseqüentemente, como soluções, nos diferentes contextos. Segundo Nóvoa:

a profissão tem um déficit grande de organização no interior das escolas. Enquanto que outras profissões conseguiram manter as duas camadas, uma mais macro, a exemplo das grandes ordens dos médicos, dos farmacêuticos ou engenheiros, [que] conseguiram manter um nível de debate político macro muito forte, mas isso não os impediu de terem modelos de organização nas instituições muito mais fortes do que os nossos. Os modelos de organização dentro das escolas são muito débeis, muito burocráticos. E isso nos tem prejudicado muito (NÓVOA, 2007, p. 13).

Identificar diferentes sentidos e significados e a relação destes aos diferentes modos de identificação com a profissão docente torna-se relevante, considerando a heterogeneidade dos sujeitos professores. Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que se exige mais do(a) professor(a) através da reestruturação do trabalho docente: acumulação e sobrecarga de trabalho, a exigência de qualificação profissional, a culpabilização do(a) professor(a) pelos fracos resultados dos alunos, fala-se da importância desse profissional para a formação do cidadão, para a educação de um povo. A cobrança por resultados, representada por distintas estratégias, caminha paralelo à desvalorização da profissão docente, exige-se do professor no contexto da desvalorização profissional – social e econômica. Segundo Hypólito (2005)

Mudanças no campo da educação foram percebidas, principalmente, nos anos de 1990, reestruturando o trabalho docente na perspectiva das políticas neoliberais. As estratégias utilizadas atuam no campo do convencimento, que na perspectiva foucaultiana, não se trata de imposição e sim de disposição e de utilização das leis como táticas. A imposição explícita geraria insatisfação de uma sociedade, como um todo, ao passo que dispor das coisas, há uma estratégia de convencimento e de adesão de grande parte da sociedade, através do discurso apresentado de modo a tomá-lo como verdadeiro.

Percebe-se, então, uma imposição disfarçada que naturaliza as questões e obtêm-se adesão da sociedade e dos profissionais docentes. Não podemos esquecer que, de alguma forma, não há total consenso, no que se refere às determinações legais dedicadas à profissão docente, nem tudo é aceito pelos(as) professores(as), sem luta ou embate. Há distintos interesses em disputa, há sempre marcas de resistência (GRIGOLETTO, 2002) mesclando os discursos. Tal reestruturação veio reformular a composição, estrutura e gestão do ensino público o que exigiu e ainda exige adequações ao momento político e econômico, principalmente em países considerados menos desenvolvidos economicamente.

A escola se constitui em geradora de cultura e produtora de materialidades sobre as quais são atribuídos distintos significados por professores, alunos, gestores e pela sociedade. Por outro lado, a escola também recebe influência da cultura externa, embora nem sempre de forma harmoniosa e tranquila essa composição se estabeleça.

O trabalho docente se submete a diferentes significados a depender do sujeito, de modo que o significado do trabalho docente mantém relação com ações do outro no contexto social. Diante do discurso vigente sobre/dos professores inferimos que “o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de

ensinar isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (BASSO, 1998, p. 3).

Quando o significado do trabalho do professor é questionado por ele próprio e pelo outro torna-se contraditório e cai em descrédito e vive-se dilemas e conflitos difíceis de serem resolvidos. Segundo Nóvoa (2007), a escola recebeu uma multiplicidade de funções incorporadas pelos professores, nos últimos tempos, dificultando o estabelecimento de prioridades. Ao contrário, essa intensificação tem desencadeado diferentes reações por parte dos professores, tais como: vontade de se afastar do ambiente escolar, desejo de aposentar-se, afastamento por problemas físicos/psicológicos, dentre outros.

As transformações ocorridas ao longo dos anos, intensificadas a partir da Globalização e das mudanças inseridas no contexto das políticas neoliberais exigem novas posturas dos profissionais da educação – gestores e professores – que atuam nas diferentes nações do Mundo. A imagem de técnicos que reproduzem o conhecimento, bem como os instrumentos de transmissão da informação, estão sendo questionados no contexto da social e político da contemporaneidade. Neste cenário, o(a) professor(a) é visto(a) como desqualificado para atuar no mundo do trabalho, considerando que não basta reproduzir as informações e não são quaisquer informações ou conhecimentos que devam ser discutidos com/para os alunos. A revolução, ocorrida em todos os setores da sociedade, repercute na escola e, particularmente, nas relações efetivadas nesse ambiente a ponto de se observar um grande mal-estar docente, diante do enfraquecimento do saber docente e da desvalorização da profissão e desses profissionais.

Na contemporaneidade, os discursos que circulam na sociedade acerca da profissão docente e os sentidos que são construídos sobre esta, estão associados a discursos disseminados como verdades, sobre o professor: um sujeito pertencente a uma categoria sem *status* social, desvalorizado socialmente, que recebe um salário inferior e que não condiz com a gama de responsabilidade que lhe é imposto. Esse imaginário social e coletivo é uma construção histórica.

No sentido de explicar como acontece a dinâmica/ciclo na produção dos textos políticos e a participação direta e indireta dos sujeitos, Ball & Bowe (apud MAINARDES, 2006) desenvolveram estudos propondo um ciclo contínuo, composto por cinco contextos, onde as políticas são produzidas. Para demonstrar a participação direta e indireta desses profissionais, os autores apresentam três contextos principais que se inter-relacionam de forma cíclica, sendo não-lineares e não possuindo sequência e temporalidade lógica/específica. Os contextos principais são: contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática.

Nessa perspectiva, os sentidos vão ganhando significados e os modos de identificação do professor com a profissão docente são formados e transformados, em conexão com os diferentes contextos em que as políticas são construídas, implementadas e (re)interpretadas como regimes de verdade, elaboradas no contexto de lutas e embates (BALL; BOWE apud MAINARDES, 2006).

Modos de identificação com a profissão docente

Diferentes discursos dos(as) e sobre professores(as) compõem o processo de identificação destes com a profissão docente. No leque de tais discursos repousa a cultura da escola como produtora de saberes e

formadora de cidadãos, incluindo a formação dos(as) professores(as). Assim, os(as) professores(as) são constituídos, também, pela exterioridade ou situação onde pesa o título impregnado e produtor de significados, construídos historicamente e voltados para o momento atual, uma vez que a repetição e a renovação de enunciados que compõem os discursos produzem novos sujeitos professores.

Destacamos que a cultura faz parte de um jogo de poder, exercendo pressão sobre a geração e formação de saber e exercício do poder, de forma que somos moldados pela cultura e produzimos cultura, ao mesmo tempo. A cultura é concebida como centro do disciplinamento do eu e do outro, assumindo o viés regulador (HALL, 1997). É no meio social que as redes discursivas, produzidas de acordo com a cultura, são construídas e interpretadas a partir de sentidos instituídos. É a partir dessas redes tecidas nos contextos que os(as) professores(as) se formam, se transformam e formam o outro, em um processo de ação social, considerando-se que:

A ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significados que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 1).

Considerando esse movimento discursivo como uma rede porosa, salientamos que essa dinâmica envolve embates, resistências e conflitos. Os fios do discurso são tecidos e retorcidos nas falhas e nos nós, marcando, assim, as identificações ou identidade dos sujeitos professores, a partir das interpretações e instituição de sentidos sobre o complexo mundo cultural em que vivemos.

Hall (2006) afirma que o processo de identificação sobre o qual projetamos nossas identidades tornou-se mais provisório, variável e problemático, nos tempos atuais, considerados por alguns estudiosos como modernidade tardia ou pós-modernidade. Nessa perspectiva, Bauman (2005) afirma que as identidades são negociáveis e revogáveis, como processo de construção constante, tornando-se mais ambivalentes e líquidas, diante das alterações constantes, onde a novidade/o novo domina e predomina.

Entretanto, não apenas o que foi dito que se constitui em uma forma de identificação e sim, conjuntamente, o que se esconde nas dobras do discurso. Convém lembrar que não se trata apenas de um discurso local que interfere nessa construção. A partir de intercâmbio cultural mundializado e disseminado facilmente surgem situações que resultam em adesões e/ou resistência ao outro e/ou a si próprio, alterando as relações e despontando diferenças que direcionam as diversidades.

Ao se fazer uma investigação sobre os modos de identificação dos(as) professores(as) é importante considerar alguns pontos que julgamos interessantes, ligados às condições de produção: a posição e o local de onde se fala, quem fala, quem está autorizado a falar e o que é falado. Com relação a esta observação podemos mencionar uma situação entre professores que assumem papel hierarquicamente diferente, professores que atuam em sala de aula e os gestores da escola, por exemplo. Os espaços: sala de aula, gabinete do(a) diretor(a), sala de professores, ambiente externo interferem no dizer dos sujeitos e sinalizam para diferentes sentidos.

A identidade é desestabilizada no outro e pelo outro, causando estranhamento decorrente da relação de alteridade. Tal instabilidade abala a relação do sujeito consigo mesmo, considerando que na memória está registrada uma determinada universalidade, uma identidade fixa e isso leva o sujeito a não aceitar a

inconclusão ou a incompletude (CORACINI, 2003). Considerando-a como processo, opta-se pelo uso do termo modos de identificação à identidade.

A imagem que identifica o sujeito é formada no e pelo olhar do(s) outro(s). Dessa forma, o(a) professor(a) é o que faz e fala sobre este(a) a partir do papel designado que esteja de acordo com a ideologia. Nesse sentido, Cavallari (2005, p. 10) menciona que “a imagem de si é sempre constituída por intermédio do outro/Outro, seu exterior: é no outro que o sujeito que é falado reencontra o seu *eu-ideal*, isto é, sua matriz identificatória”.

2 Análise

Este trabalho é norteado pela análise do discurso, que tem por objeto de estudo o discurso, de natureza tridimensional - linguagem, história e ideologia (ORLANDI, 1996; PÊCHEUX, 1997).

Compõe o corpus (parcial) da pesquisa: discurso de duas professoras que atuam na Educação Básica, em uma escola pública no Brasil. Os sujeitos são identificados, aqui, por SP1 e SP2, enquanto os excertos são identificados por “E”. Selecionamos, dentre vários excertos da pesquisa, selecionamos alguns excertos.

Quando perguntamos aos sujeitos da pesquisa: Quem é o professor, na atualidade? As respostas sinalizaram, também, que estes profissionais passam por momentos de angústias e de necessidade de autoafirmação e de desvalorização social, indicam tratar-se de profissionais de uma carreira árdua, conforme pode ser observados nos excertos seguintes:

SP1, E1:

Quem é o professor hoje eu digo que é uma figura desgastada, cansada, doente, estressada. Os desafios dele é vencer tudo isso e entrar na sala e conseguir promover algum aprendizado no aluno que já vem de casa, coitado, sem esperança. [...] Eu acho que a carreira docente do professor, hoje, da rede pública ela é muito árdua, socialmente sem credibilidade [...].

SP2. E2:

Uma pessoa responsável.

A mesma pergunta, feita às duas professoras, para início da nossa análise, sugere sentidos diferenciados: enquanto SP1 revela as mazelas do(a) professor(a), SP2 responde como se tivesse fazendo uma defesa à classe, respondendo de forma curta e direta, mencionando o termo “responsável”, como se quisesse confirmar algo que estivesse sendo questionado socialmente e politicamente.

SP1 caracteriza o professor como “uma figura desgastada, cansada, doente, estressada”, fazendo uso da materialidade “eu”, conforme pode ser observado em E1, a seguir. Ao fazer uso do “eu”, a professora assume o poder de dizer uma verdade sobre uma classe vitimada no exercício da profissão, fazendo referência à profissão docente, de forma enfática e assumindo o seu dizer. Essa caracterização decorre de uma gama de fatores físicos e sociais, associados a questões políticas, de acordo com o discurso dos professores investigados. Tais predicativos atribuídos aos(às) professores(as) podem indicar formas de resistência a uma profissão considerada desvalorizada por todos (sociedade), no dizer dos próprios professores, mas que continuam atuando na profissão.

Esse discurso se constitui em uma maneira de demonstrar insatisfação com a profissão docente, revelando a realidade da classe “sofredora”. A sequência do discurso sinaliza para os sentidos e o grau de significação dos problemas elencados. Sinaliza para uma imagem negativa de um grupo suscetível a males físicos e psicológicos, sem grandes perspectivas ou possibilidade de reverter o quadro apresentado pela entrevistada. Nesse sentido, Pêcheux (1997, p.30) assevera que a análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”.

O discurso, como ideia de percurso e como construção histórica, foi observado nas materialidades “hoje” e “responsável”, por exemplos, no momento em que perguntamos às entrevistadas:

SP1 se refere ao professor como “uma figura desgastada”, nos fazendo recorrer à Coracini (2002) para classificar a palavra – figura - como um termo metafórico ao considerarmos que: “a metáfora não se resume à palavra, assume seu valor no enunciado, no texto e/ou na situação pragmática do discurso ao qual pertence” (CORACINI, 2002). O termo está associado à imagem da professora sobre o professor e a profissão. Em E3, a professora nos remete a um sentido do que é “ser professor” ao mencionar o termo “responsabilidade”, uma afirmação ou confirmação do comprometimento do professor com seus alunos e com a profissão, fato que pode estar sendo posto em questionamento pela sociedade.

A sobrecarga de trabalho do(a) professo(a) desdobra diferentes sentidos com relação à profissão docente, por parte do Estado, por alunos e seus pais, e pela sociedade, o que é natural se considerarmos o sentido atrelado a nível pessoal - contextual/histórico. Um sentido pode se deslocar e originar sentidos outros (ORLANDI, 1999).

Com relação a um questionamento sobre a identificação dos professores com a profissão docente, SP1 respondeu, a professora respondeu revelando o que significa ser professor(a), demonstrando o sentido de depreciação da profissão docente:

SP1, E3:

[...] há essa insatisfação [...]. Esse desmérito, essa descrença no professor porque rico nenhum, jamais deseja pra um filho dele ser um professor. Ele morreria de vergonha, diante de uma sociedade, no grupo dele, dizer que o filho dele é um professor. Ia dizer que passava fome sentia necessidade ou que não tinha conseguido vaga em outro curso de ponta e tinha se formado em professor.

No dizer desse sujeito percebe-se um mal-estar ligado à profissão docente, mais especificamente, em ser professor, principalmente da rede pública. A imagem que ela acha que quem tem dinheiro e prestígio tem da profissão é de que esta se constitui em algo vergonhoso, a ponto de associar a profissão à fome e à incompetência. É interessante que se analise esse dizer, considerando o contexto histórico, social e político em que se insere o sujeito. Percebe-se um distanciamento do sujeito com os considerados ricos, ao usar a expressão “dele”. Demonstra, a nosso ver, o atravessamento do outro no seu dizer. Ser professor(a) parece ser uma escolha de poucos. Ser professor(a) é humilhante, tomando como referência o dito e o não dito em E3, inclusive deixando transparecer um sentimento de inferioridade ao mencionar a expressão “rico nenhum”.

A insatisfação ou a parcial satisfação com a profissão foi confirmada quando perguntamos, diretamente, se as professoras estavam satisfeitas com a profissão docente. As materialidades “nem tanto” e “profissão errada”, contidas em E5. A docência não é objeto de desejo e sim algo que a aprisiona. Tem-se, nesse caso, a ilusão de que o que move o sujeito seria o desejo, a busca da completude, ou melhor, o sujeito rejeitando a incompletude. Percebe-se, na fenda do discurso, a noção da falta representada pela materialidade “não”. Isso se dá ao nível do inconsciente. Mas o sujeito da análise do discurso não é só o do inconsciente; é também, da ideologia, ambos revestidos pela linguagem e nela se materializam.

Hypólito, Vieira e Pizzi (2009) destacam que os processos de reestruturação educacional e curricular têm exercido influenciado as identidades docentes. Embora todos pratiquem a docência, a significação resultante do processo ensino-aprendizagem difere entre os(as) professores(as), em diferentes momentos históricos. Nessa perspectiva, nos reportamos a Hall (2006, p. 13) para afirmar que as identidades não são fixas, são construídas historicamente e que o sujeito assume “identidades diferentes, em diferentes momentos”, a depender das relações estabelecidas.

No excerto a seguir, podemos pensar no assujeitamento de SP1 ao ser questionada sobre a possibilidade de estar satisfeita com a profissão docente. Podemos perceber deslocamentos de identidades ou melhor visualizar alguém que está em uma profissão com a qual possui o mínimo de identificação possível, ao contrário, demonstra estar pagando uma pena por ter escolhido a profissão docente.

SP1, E4:

Com a profissão, nem tanto porque não é o que eu sonhei não é o que desejei... arrastando as coisas de preço mais alto que a gente paga é estar na profissão errada [...] quando não dá mais tempo corrigir.

O significado da profissão docente, segundo interpretação da fala do sujeito SP1, está ligado ao sentido que foi e é construído no contexto histórico, social e político. Os discursos resultantes das relações de poder-saber, processos e lutas constroem o conhecimento, não tendo a pretensão em se constituírem em verdades absolutas. Como sujeito da linguagem e constituído pelo discurso, a identificação – que passa por deslocamentos - é percebida através do discurso construído historicamente na relação sociedade e ideologia. É importante destacar que as condições de produção determinam o que pode e deve ser dito, quem diz, para quem diz, como diz e aonde diz (ORLANDI, 1999). Isso nos leva a procurar significação no não-dito ou no dito de outra forma, além do que está por dizer. Segundo essa autora, a interpretação sempre pode ser outra e a significação sempre será incompleta.

Essa nossa discussão passa pela questão dos modos de identificação do professor com a profissão docente ou pela questão da identidade pessoal e profissional do professor. Nesse sentido, julgamos pertinente saber dos sujeitos sobre como eles acham que alunos e pais de alunos vêem o(a) professor(a) no contexto atual. Percebemos que, apesar dos problemas e das mazelas evidenciadas pelas entrevistadas, elas permanecerão na docência, felizes ou desiludidas. As falas nos levaram ao sentido de que o que mais marca os sujeitos, na profissão docente, são as dores ou os dissabores.

Considerando o contexto social e histórico em que estão inseridas as entrevistadas, levando-se em conta a idade das professoras e o tempo de serviço na docência, imputamos sentidos múltiplos no que se referem à permanência na profissão, podendo e certamente devem estar atrelados ao o que significa permanecer na profissão: garantia de direitos trabalhistas e previdenciários rumo à aposentadoria. Além disso, “para

muitos, o objetivo na vida passou a ser a obtenção de um emprego formal e regulamentado e, de preferência, estável” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 282) e, sendo assim, não faz sentido desperdiçar ou descartar essa conquista.

Sobre como as professoras entrevistadas acreditam que os alunos pensam a respeito do professor ou da profissão docente, eis os discursos:

SP1, E5:

Ah... como será que eles encaram, meu Deus! Eu acho que é com banalidade, é... eu acho que o aluno hoje ele não tem um pingão de hierarquia. Então, tudo que o professor faz, é... ele também se acha no direito. Não tem uma hierarquia, não tem respeito dentro da sala de aula. Ele vê como mais um dentro da sala de aula, sem diferença.

SP2, E6:

Não vêem como boa coisa não. Eles não gostam quando a gente fala que um vai ser professor.

A fala das professoras, revela “um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132) e absorvida pelo aluno, a ponto de não reconhecer o(a) professor(a) como uma autoridade na sala de aula. O uso da materialidade “hoje” coloca o passado no contexto atual e a nossa memória nos transporta a um passado em que o (a) professor(a), era visto(a) como exemplo, era respeitado, considerado uma autoridade, enquanto hoje professor(a) e aluno(a) hierarquicamente se encontram nivelados, na maioria das situações. O(a) professor(a) convive com a dicotomia da falta e do excesso: a falta de hierarquia, falta de respeito e indisciplina, e, por outro lado, há o excesso de liberdade do aluno e indiferença e, em alguns casos, até repúdio ou hostilidade. Em outras palavras, o professor perdeu o prestígio, a confiança dos alunos e perdeu *status*. Acreditamos que a precarização do trabalho docente decorre de uma complexidade de fatores e essa precarização preconizada nos diferentes discursos, aliada ao contexto social e político, nacional e regional produzem sentidos em professores(as) e alunos. Pelo exposto, grande parte dos alunos não vê a escola como local de aprendizagem e não vê sentido na escola, o que resulta em atribuição de significado diferente e diferenciado, em muitos casos, entre/para aluno/professor/pais/governo/sociedade.

Com relação a imagem do professor pelos pais dos alunos, as entrevistadas afirmaram:

SP1, E7:

Eu acho que o pai hoje... com tudo isso, o aluno ainda é mais amigo do professor do que o pai porque os maiores problemas que a gente tem na sala de aula, com alunos-problema, de indisciplina, [...].

SP2, E8:

Vêem como uma pessoa que recebe salário para educar os filhos deles.

Em E7, a professora sinaliza para uma grande questão que vem sendo debatida nos diferentes espaços: disciplina/indisciplina. Veiga-Neto (2011), em entrevista à Revista Humanita Usininos, aborda um aspecto

importante na relação escola/disciplina, revelando que a disciplina é necessária na/para educação. Ele estabelece diferença entre disciplina e disciplinamento, afirmando que:

a diferença está no acento, na ênfase. Atualmente, não é possível a vida social sem normas disciplinares, mas isso não significa um disciplinamento da população. [...]. A questão é uma educação centrada na disciplina que é uma coisa terrível, uma coisa fascista. Outra coisa é uma educação onde a disciplina ocupa um lugar para uma vida civilizada.

Os relatos nos levam a inferir que a disciplina tem sido interpretada como disciplinamento no sentido de submissão. Como resposta a algo que incomoda, ao que não faz sentido para o aluno ou seja, faz sentido diferente e o aluno se rebela contra as regras (im)postas, significando e fazendo-se significar. Outra questão evidenciada, em E7, é a insegurança da professora em relação aos pais dos alunos, deixando transparecer uma disputa de poder entre aluno/professor(a) e pais/professor(a), sugerindo uma relação amistosa.

O discurso do sujeito SP2, em E8, deixa uma lacuna para questionamentos a respeito de diferentes sentimentos e posicionamentos. A fala deixa implícito, para nós, um ressentimento pelo fato dos pais visualizarem o(a) professor(a) apenas pelo aspecto profissional, embora ela não tenha feito menção à palavra “profissional” e sim à “pessoa” que vende a sua força de trabalho. O discurso demonstra estranhamento ou a necessidade de laços, na relação pais e professor(a).

A profissão docente transita por diferentes dimensões: pessoal, social e organizacional/política. De acordo com os excertos 7 e 8, as professoras revelam necessidades afetiva, cognitiva, social e ideológica. Discutir a profissão docente implica reconhecer as dimensões subjetivas e objetiva, formação do(a) professor(a) e condições de trabalho, respectivamente (BASSO, 2013).

Chamou a nossa atenção o sentimento sofrimento, implícito e explícito nos discursos das entrevistadas. Ressaltamos que embora sofrimento e subjetividade serem típicos do ser humano, em algumas profissões, como é o caso da profissão docente, o sofrimento tem se revelado de forma alarmante, através do discurso da classe. Tal sofrimento subjuntivo tem interferido no ambiente profissional e pessoal, do(a) professor(a).

Nos excertos analisados percebemos os aspectos social, político e econômico interferindo e participando nas identificações das professoras com a profissão docente.

Algumas considerações

Identificamos, ao analisar os excertos anteriormente especificados, que os modos de identificação se revelam, principalmente, através de marcas, tais como: resistência ao abandono da profissão, por diversos motivos, multiplicação da carga horária de serviço; resistência ao desprestígio, fazendo circular discursos para fins de adesão; não recomendando a profissão docente para o outro; renegando a profissão docente; qualificando de forma negativa a profissão, dentre outras. São esses alguns modos de identificação com a profissão docente, apontada como desvalorizada e essencial para a formação do indivíduo/sociedade, em tempos de mudança constante, os quais são considerados líquidos e compatíveis com identidades negociadas, contraditórias e móveis (BAUMAN, 2005, HALL, 2006).

A constituição da imagem da profissão docente torna-se algo desafiador. A imagem pública, assim como a imagem pessoal ou a auto-imagem, são formadas pelo atravessamento do outro e pela ideologia à qual se filia. O outro sobre o qual fazemos referência é o outro/eu, o outro(a)/professor, o outro/sociedade e o

outro/política/Estado. A reputação do professor depende da imagem constituída socialmente. A imagem serve para defender e ilustrar a profissão docente.

A forma como cada sujeito conseguiu significar e produzir sentido em si, a partir do outro e para o outro se constituiu em modos de identificação com a profissão docente ou formulação da identidade pessoal, transitória e negociável. Os discursos analisados nos reportam ou indicam modos de identificação pelo aspecto da negação e da falta, ou, dizendo de outra forma, a identificação se dá via aspectos não desejados na relação professora e profissão, nos levando a pensar que o que é rejeitado é o que grita, o que se mostra e é mostrado.

Atribuimos significado às nossas ações, a depender dos sentidos que atribuimos de/sobre algo e dos sentidos atribuídos pelo outro. No caso do(a) professor(a), “o significado de seu trabalho é formado pela finalidade da ação de ensinar, isto é, pelo seu objetivo e pelo conteúdo concreto efetivado através das operações realizadas conscientemente pelo professor, considerando as condições reais e objetivas na condução do processo de apropriação do conhecimento pelo aluno” (BASSO, 2013, p. 6). Por outro lado, o significado também depende da relação do(a) professor(a) no contexto social, político e histórico e da movimentação de sentidos que poderá produzir novos significados, de forma que são apreendidos, socializados e resignificados.

Esse movimento se constitui como um processo onde são (re)construídas as identidades, sobre a qual optamos por tratá-las como modos de identificação. Trata-se de um complexo emaranhado onde todos participam direta e indiretamente dessa construção, o eu e o outro sempre se mostra nos discursos.

Referências

- BASSO, Itacy Salgado (1998). Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES, v. 19, n. 44. (pp. 19-32). Retirado em 13 de janeiro, 2013. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100003&lng=en&nrm=iso>.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). Identidade: Entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor.
- CAVALLARI, J. S. (2005). O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno. Tese de doutoramento, LA – UNICAMP/IEL, Campinas, Brasil.
- CORACINI, Maria José (2003). A celebração do outro na constituição da identidade. Revista Organon, vol. 17, n. 35 (pp. 142-156). Retirado em 15 de junho, 2011. <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30024>
- CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). (2003). O desejo da autoria e a contingência da prática: Discurso sobre/na sala de aula. Campinas: Mercado de Letras.
- CORACINI, M. J. R. F. (Org.) (2002) O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes.
- GRIGOLETTO, Marisa (2002). A resistência das palavras: Discurso e colonização britânica na Índia. Campinas: Editora da Unicamp.

- HALL, Stuart (2006). A identidade cultural na pós – modernidade/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.
- HALL, S. (1997). A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, n. 23 (pp. 15-46). http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000200013&script=sci_arttext
- HYPOLITO, Álvaro Moreira (1997). Trabalho Docente e Profissionalização: Sonho Prometido ou Sonho Negado?. In: HIPÓLITO, Álvaro, M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. (pp.77-102). Campinas: Papirus.
- MAINARDES, Jefferson (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., vol. 27, n. 94, pp. 47-69. Retirado em 02 de dezembro, 2012. <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>.
- NÓVOA. A. (2007). Desafios do trabalho de professor no mundo contemporâneo, pp 1-24. Palestra. INPRO-SP. Retirado em 12 de julho, 2012.<http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. (2007). Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. Educ. Soc., vol. 28, n. 99, (pp. 355-375). Retirado em 10 de dezembro. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000200004&script=sci_abstract&lng=pt.
- _____ (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Revista Educação e Sociedade, , v. 25, n. 89, p. 1127-1144.
- OLIVEIRA, Dalila A. e DUARTE, Adriana (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2. p.p 279-301.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. (1996). Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes.
- _____.(1999). Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes.
- _____. (2012). “Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio” in Sujeito, Sociedade, Sentidos. Guilherme Carroza. Mirian dos Santos e Telma Domingues da Silva (orgs), pp. 39-46 Campinas: SP.
- PÊCHEUX, M.(1990). Discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes Editora.
- PÊCHEUX, M. (1997). Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio. Campinas: Editora da Unicamp.
- VEIGA-NETO, Alfredo (2011). O neoliberalismo situa a educação no mercado da competição, da produção exacerbada. Entrevista concedida a Sergio Kisielewsky. Revista Instituto Humanitas da Usininos, IHU On-Line. Retirado em 15 de março, .2013. <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/502911-o-neoliberalismo-situa-a-educacao-no-mercado-da-competicao-da-producao-exacerbada-entrevista-com-alfredo-veiga-neto#>

A Importância da Prática Docente na Formação do Enfermeiro e como este profissional dimensiona a educação ambiental

Isabela Andrea da Silva e Gilmara Cristine Back¹⁷⁵⁹

Resumo

Este artigo tem como objetivo refletir sobre a prática docente do enfermeiro e como este dimensiona a educação ambiental no ensino da segregação de resíduos de saúde. A reflexão faz-se necessária devido à interferência da prática docente na formação de enfermeiros conscientes da necessidade da educação ambiental. Um dos exemplos está no curso de enfermagem, a prática docente é fundamental para os professores formarem profissionais que conheçam a importância da necessidade da segregação correta de resíduos em serviços de saúde e a pratiquem. Esta prática minimiza possíveis impactos ambientais, pois os níveis de contaminação são eminentes, tanto para o meio ambiente como para a população. Os cursos de graduação de enfermagem têm algum enfoque na educação ambiental, porém a dimensão ambiental não deve ter a abordagem de aspectos puramente informativos de normas e legislações vigentes e não pode ser administrada de forma fragmentada e descontextualizada. O enfermeiro enquanto docente pode buscar o conhecimento na educação ambiental e nas propostas pedagógicas direcionadas à conscientização e aumento de conhecimentos, mudanças de valores e visão de interdisciplinaridade agregando conhecimento e estimulando a integração do homem com o meio ambiente. É possível contribuir para a formação de um enfermeiro consciente da necessidade do conhecimento sobre educação ambiental, assim como da importância da responsabilidade social na multiplicação do conhecimento sobre a educação ambiental e uma sociedade sustentável.

Palavras-chave: Prática Docente, Formação, Educação Ambiental

Para entender a formação do enfermeiro e como este se torna docente é necessário fazer um resgate histórico do processo de criação do curso e de sua inserção no ensino superior. Não existe um curso regulamentado para a formação do docente de enfermagem no ensino superior, esta atividade é regulamentada a partir da conclusão do curso de graduação de enfermagem. Os enfermeiros-docentes atuam no ensino superior depois de serem titulados em cursos de pós-graduação, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 admite que os docentes sejam preparados pela pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

O currículo da graduação de enfermagem foi mudando ao longo dos anos e, de competência técnica, passou a ter importante componente teórico. A mudança de configuração aconteceu devido à preocupação com a formação do enfermeiro, e conseqüentemente, docente. Neste cenário ocorre a Reforma Universitária de 1968, que estabelece alterações estruturais nos Cursos de Enfermagem.

Em 1968 o Conselho Federal de Educação (CFE) nº837/68 torna legal a Licenciatura em Enfermagem, que na sequência vai originar a Portaria do Ministério de Educação e Cultura (MEC) nº13/69, incluindo a Resolução do CFE nº4/72, decorrente do Parecer do CFE nº163/72 que dispõe sobre o Currículo Mínimo de

¹⁷⁵⁹ Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Graduação em Enfermagem. Pela primeira vez, refere-se à Licenciatura de Enfermagem, substituindo uma habilitação. O Parecer citado anteriormente estabelece que as atividades de enfermagem são exercidas por profissionais dos três níveis de ensino: auxiliar de enfermagem, técnico de enfermagem e o enfermeiro.

A Licenciatura em Enfermagem desenvolve-se paralela ao curso de graduação, essa formação acontecia com uma carga horária reduzida, chamada licenciatura curta.

Com muitas discussões e reflexões regionais e nacionais, as escolas e cursos de enfermagem perceberam a necessidade de criar o Fórum Nacional de Escolas de Enfermagem, que se reuniu pela primeira vez no 42º Congresso Brasileiro de Enfermagem, em Natal no Rio Grande do Norte. No âmbito das discussões da educação em enfermagem na década de 1990, dá-se início aos Seminários Nacionais de Educação em Enfermagem (SENADEN), que desde 1994 vem acontecendo a cada dois anos, promovendo reflexões sobre a formação dos profissionais de enfermagem e definindo parâmetros mínimos para essa formação. Os SENADENs passam a ser o espaço para a definição de políticas de educação.

Existe a preocupação, na formação do enfermeiro e do docente de enfermagem, de transcender ao ensino que pretende a mera atualização científica, pedagógica e didática, mas promover a busca pela competência em seu ofício, com o compromisso de elaborar a prática profissional coerente com o contexto de formação. O objetivo é graduar o enfermeiro com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, um profissional qualificado para o exercício da enfermagem, com base no rigor científico e intelectual e pautado nos princípios éticos. A partir do profissional com as características citadas inicia-se a formação do docente com condições de realizar práticas comprometidas com os preceitos científicos e éticos.

O uso do conceito de Formação tem sido recorrente no campo da educação, estando associado, geralmente, à formação dos professores, tema bastante comum no cenário acadêmico. Mesmo reconhecendo a formação como um termo de destaque no campo educacional, temos que ser cuidadosos para não fazer um mau uso deste termo, empregando-o de forma indiscriminada, sem considerar sua complexidade e as diferentes perspectivas teóricas que o fundamentam. O claro entendimento do conceito de formação e a análise de importantes elementos conceituais e princípios formadores da profissionalidade docente são pressupostos centrais para a compreensão do processo de formação no qual os professores estão envolvidos. Apropriamo-nos aqui do termo “profissionalidade docente” de Nóvoa (1995), que considera ser este o termo mais adequado para expressar uma perspectiva reflexiva de formação.

A formação continuada de professores tem sido foco de atenção nos últimos anos no ensino superior, a partir do reconhecimento da necessidade de uma educação permanente profissional de professores que possibilite contribuir efetivamente para o aperfeiçoamento do professor. O trabalho docente exige muito mais que o domínio do conhecimento técnico-científico, se o professor assumir um posicionamento ético e político em relação à definição dos elementos da cultura a serem assimilados pelos seus alunos e aos métodos mais apropriados para alcançar este objetivo. Parece ser coerente que o docente não pode limitar-se apenas à formação inicial ou à discussão técnico-instrumental do seu trabalho ou área de atuação.

A formação do enfermeiro está sustentada na formação generalista, com habilidades de realizar reflexão crítica e conhecer a realidade sócio-cultural brasileira, qualificado científica e tecnicamente para ações individuais e coletivas no contexto da atenção primária, secundária e terciária, capaz de compreender a enfermagem enquanto prática social humanista e que possa contribuir para maior resolutividade e eficácia do cuidado de enfermagem.

Na formação de enfermagem temos o profissional técnico que, como o nome indica, é um profissional que tem suas atribuições junto ao paciente com caráter puramente técnico. O enfermeiro é o profissional de formação superior que tem por objetivo atender o paciente, família e comunidade numa visão holística em suas necessidades básicas e ainda tem a função de gerenciamento da assistência e serviços de saúde. Portanto, o enfermeiro pode ser assistencial ou administrativo. Mencionamos ainda, o enfermeiro docente que atua na formação direta de novos técnicos e enfermeiros.

A educação é instrumento de democratização, num mercado de escolhas e oportunidades, promotora dos mecanismos de inclusão social, acesso aos direitos de cidadania. A educação tem sido reconhecida como uma das áreas mais significativas para enfrentar os desafios da globalização e a velocidade do avanço tecnológico na área da informação.

Podemos dizer que a consciência do problema educacional é o ponto de partida necessário para refletir sobre a educação de forma mais ampla, ou seja, os elementos integradores constitutivos que englobam educação formal, educação ambiental e o contexto que as envolvem.

A dimensão ambiental envolve um conjunto de atores do universo educativo, proporcionando e potencializando o engajamento dos diversos sistemas de conhecimento na capacitação de profissionais numa perspectiva interdisciplinar.

Segundo Reigota (1997), a educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem focar as relações entre a humanidade e o meio cultural, e as relações sociais, sem deixar de lado suas especificidades.

Apesar de representar uma conquista histórica, a menção da Educação Ambiental nas diversas legislações educacionais, especialmente na LDB, no Plano Nacional de Educação – PNE e em diversas Diretrizes Curriculares da Educação Básica e Superior, nota-se que estas normas ainda não contemplam a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e em todas as modalidades, sem o destaque das diretrizes contidas na Lei nº 9.795, de 27.04.99, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental - PNEA (diretrizes consideradas *obrigatórias* para os sistemas pedagógicos formais e não formais).

Segundo Guimarães (1995) a Educação Ambiental apresenta uma nova dimensão a ser incorporada ao processo educacional, trazendo uma recente discussão sobre as questões ambientais e as consequentes transformações do conhecimento, valores e atitudes de uma nova realidade a ser construída.

A educação ambiental influencia diretamente a saúde ambiental e esta compreende a área da saúde pública, construída por meio do conhecimento científico, formulação de políticas públicas e intervenções relacionadas à interação entre a saúde humana e fatores do meio ambiente natural e antrópico que a determinam, condicionam e influenciam, com vistas a melhorar a qualidade de vida do ser humano sob o ponto de vista da sustentabilidade.

O enfermeiro enquanto docente pode buscar o conhecimento na educação ambiental e nas propostas pedagógicas direcionadas à conscientização e ao aumento de conhecimento, mudanças de valores e visão de interdisciplinaridade agregando conhecimento e estimulando a integração do homem com o meio ambiente. Neste contexto, é possível contribuir para a formação de um enfermeiro consciente da necessidade do conhecimento sobre educação ambiental, assim como a importância da responsabilidade social na multiplicação do conhecimento sobre a educação ambiental e uma sociedade sustentável.

Segundo Guimarães (1995), em Educação Ambiental é preciso que o docente trabalhe intensamente a integração entre o ser humano e o ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Ao assimilar esta visão (holística) a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde o seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza) inexiste a dominação de alguma coisa sobre a outra, pois já que não há mais separação.

No contexto educacional, cada vez mais aumentam os debates em torno da questão da interdisciplinaridade. A palavra interdisciplinaridade é vastamente utilizada e ganhou destaque com a educação ambiental, mas muitos desconhecem seu real significado.

A ideia de interdisciplinaridade nasceu na França e Itália na década de 1960 e adentrou no Brasil por meio de Hilton Japiassu, epistemólogo, e Ivani Fazenda, pedagoga (Fazenda, 1994). Fazenda relata que, já nos anos de 1970, percebeu a necessidade e importância de explicitação terminológica para a interdisciplinaridade que “era uma palavra difícil de ser pronunciada e mais ainda, de ser decifrada” (Fazenda, 1994, p.18).

Para entender a interdisciplinaridade Japiassu aponta que a interdisciplinaridade precisa ser vivida, enquanto prática

[...] feita de curiosidade, de abertura, do senso de aventura e descoberta, e produz um movimento de conhecimento capaz de produzir relações. É nesse sentido, uma prática individual. Mas também é prática coletiva quando reconhece a necessidade de abertura ao diálogo com outras disciplinas. (Japiassu, 1976, p. 82)

No entendimento de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que evidencia insatisfação com o saber fragmentado que está posto. A interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com a intenção de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos professores na formação dos alunos.

A interdisciplinaridade não pode se efetivar com base em um saber fragmentado, requer discussões e atualizações dos profissionais envolvidos. De acordo com Fazenda (1994, p. 23) “a dúvida conceitual ainda é quem alimenta e direciona a discussão dos projetos interdisciplinares autênticos”.

Libâneo (1998) nos auxilia na reflexão quando afirma que desenvolver práticas interdisciplinares não significa conhecer por conhecer, mas relacionar o conhecimento científico a uma prática, ou seja, compreender a realidade para transformá-la. Nesse contexto a educação ambiental vem com a possibilidade de trabalhar com a interdisciplinaridade, o que contribui com a prática docente mais contextualizada.

A abordagem interdisciplinar objetiva superar a fragmentação do conhecimento. Portanto esse é um importante enfoque a ser perseguido pelos educadores ambientais, já que permite, pela compreensão mais globalizada do ambiente, trabalhar a interação em equilíbrio dos seres humanos com a natureza. (Guimarães, 1995, p.59)

De acordo com Dias (2003, p.117) o enfoque interdisciplinar preconiza a ação conjunta das diversas disciplinas em torno de temas específicos. Assim torna-se imperativa a cooperação/interação entre todas as disciplinas.

Japiassu (1976, p. 74), acredita que a “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa”.

Existe a necessidade emergente de integrar as disciplinas e de contextualizar os conteúdos de ensino de forma mais significativa e abrangente. Diante desta necessidade, o termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente em referenciais teóricos, documentos oficiais e no próprio vocabulário dos profissionais da educação. No entanto, a construção de um trabalho verdadeiramente interdisciplinar no contexto educacional, seja na educação básica ou no ensino superior, ainda encontra muitas dificuldades.

A interdisciplinaridade aparece como um novo modo de reorganização das disciplinas e de reformulação de suas estruturas de ensino, buscando novas potencialidades, extrapolam visões lineares e fragmentadas no ensino. Nesta perspectiva a interdisciplinaridade se constitui num novo desafio. Frente a isso, seria apropriado introduzir o ensino interdisciplinar utilizando as interfaces possíveis no espaço curricular disponível sem prejudicar o conteúdo curricular de cada disciplina.

Consideramos que a interdisciplinaridade pode ser entendida como a articulação entre saberes, contemplando uma visão mais integrada e contextualizada. Trabalhar a interdisciplinaridade é buscar a superação dessa visão fragmentada e linear da produção de conhecimento, possibilitar a articulação contextualizada desse conhecimento que se encontra disciplinarizado.

Conforme Santomé

a interdisciplinaridade é um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser permanentemente buscado. Não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. Sua perfectibilidade é realizada na prática; na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. (Santomé, 1998, p. 66)

Compreendemos que a prática interdisciplinar requer que os professores apropriem-se de saberes que vão sendo adquiridos em processos reflexivos individuais e com o coletivo dos profissionais e em contínuo diálogo com as teorias. O processo reflexivo bem como a troca de saberes na interação entre teoria e prática são intrínsecos à formação inicial e continuada de professores, uma vez que a reflexão crítica sobre a experiência promove a melhoria da prática docente.

A interdisciplinaridade é um desafio a ser assumido e vencido pelos educadores que buscam a superação de uma prática de ensino tradicional, pois apenas a partir da mudança conceitual no pensamento e na prática docente poderá ser proporcionado aos alunos um saber não-fragmentado e contextualizado.

O desafio da interdisciplinaridade é enfrentado como um processo de conhecimento que transita transversalmente na compreensão e explicação do contexto de ensino e pesquisa com o objetivo de interação entre as disciplinas na tentativa de superar a fragmentação científica provocada pela excessiva especialização. Com sua característica de ter várias áreas do conhecimento combinadas possibilita o desenvolvimento de metodologias interativas, abordando a abrangência de enfoque, vislumbrando a articulação das conexões entre diversas áreas. Podemos afirmar que a interdisciplinaridade possibilita perpassar o ambiente, a saúde no contexto de saúde pública, a sustentabilidade e perceber que todas são inseparáveis.

Nesta perspectiva, a geração de resíduos é intrínseca à condição humana. O metabolismo do nosso corpo produz dejetos (fezes, urina, secreções diversas). Tanto o lixo como os dejetos devem ser segregados e destinados a locais onde não criem problemas para a saúde pública e meio ambiente.

O sistema capitalista gera consumidores natos que acabam por descartar grande parte do que consomem e esses resíduos trarão consequências ao meio ambiente. Com o aumento da população tem-se, conseqüentemente, o aumento na geração de resíduos, surgindo a necessidade de serem definidas medidas que amenizem os impactos ambientais causados pela geração, segregação, transporte e disposição final.

Segundo a Associação Brasileira de Normas técnicas (ABNT), que elaborou a *NBR 10.004/2004 - Resíduos Sólidos - Classificação*, resíduos sólidos são definidos como “resíduos nos estados sólidos e semi-sólidos, que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial, agrícola, de serviços e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções técnica e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível”.

Os Resíduos de Serviços de Saúde (RSS) fazem parte do montante de resíduos sólidos gerados nos municípios e, embora representem uma pequena parcela destes, devem ser estudados com atenção devido ao grau de periculosidade a eles atribuídos. São gerados em hospitais e clínicas por prestadores de assistência médica, odontológica, laboratorial e farmacêutica e por instituições de ensino e pesquisa, relacionados tanto à população humana quanto à veterinária. São fontes potenciais de propagação de doenças e apresentam um risco adicional à população, quando gerenciados de forma inadequada.

Como componentes biológicos presentes nos resíduos urbanos destacam-se: *Escherichia coli*, *Klebsiella sp.*, *Enterobacter sp.*, *Proteus sp.*, *Staphylococcus sp.*, *Enterococcus*, *Pseudomonas sp.*, *Bacillus sp.*, *Candida sp.*, que pertencem à microbiota normal humana. Como os RSS são constituídos por materiais biológicos, químicos, radioativos, representam fonte potencial de contaminação e disseminação de doenças.

Neste contexto emerge a necessidade de formação para a abordagem dos RSS, que são resíduos especiais, e por suas características necessitam de processos diferenciados em seu manejo, devido ao caráter infectante de alguns de seus componentes e sua grande heterogeneidade. Quando manejados de forma inadequada no ambiente, podem contribuir para a poluição biológica, física e química do solo, da água (subterrânea e superficial) e do ar, submetendo as pessoas às variadas formas de exposição ambiental, além do contato direto ou indireto com vetores biológicos e mecânicos.

Vários são os agravos relacionados aos resíduos sólidos que podem causar efeitos indesejáveis com possível repercussão na saúde. Embora do ponto de vista sanitário a importância dos resíduos sólidos como causa direta de doenças não esteja comprovada, como fator indireto os resíduos sólidos exercem grande importância na transmissão de doenças como, por exemplo, por meio de artrópodes (moscas, mosquitos, baratas, etc.) e roedores, que encontram, nos resíduos sólidos, alimento e condições adequadas para proliferação (Bertussi Filho, 2001; Forattini, 2001; Najm, 2001; Oliveira, 2007)

Com o objetivo de minimizar os riscos e impactos ambientais gerados pelos RSS a legislação atual exige que todo estabelecimento de saúde elabore e execute um Plano de Gerenciamento de Resíduos de

Serviços de Saúde (PGRSS), através do qual se tem a quantificação e a caracterização dos resíduos gerados no estabelecimento, e a descrição de todo o percurso destes, da geração à destinação final. O PGRS constitui-se de um conjunto de procedimentos de gestão, planejados e implementados a partir de bases científicas e técnicas, normativas e legais, com o objetivo de minimizar a geração de resíduos e proporcionar aos resíduos gerados, um encaminhamento seguro, de forma eficiente, visando à proteção dos trabalhadores, à preservação da saúde pública, dos recursos naturais e do meio ambiente.

O PGRSS deve ser compatível com as normas locais relativas à coleta, transporte e disposição final dos resíduos, estabelecidas pelos órgãos locais responsáveis. Os objetivos da implementação do PGRSS nos estabelecimentos de saúde são: conhecer os diferentes tipos de resíduos gerados no estabelecimento, criar práticas de minimização dos resíduos, criar coleta seletiva de materiais recicláveis, propiciar a diminuição dos riscos à saúde pública, proteção dos trabalhadores e a preservação do meio ambiente por meio de medidas preventivas e efetivas. O gerenciamento de resíduos de serviços de saúde ocorrerá nas diversas áreas do estabelecimento de saúde, portanto considera-se importante a formação de um grupo de trabalho para a elaboração do PGRSS que deverá considerar a execução das seguintes fases: diagnóstico, redação, implantação, classificação dos RSS, segregação, acondicionamento, identificação, coleta e transporte interno I (da geração à sala de resíduos), armazenamento interno, armazenamento temporário, sala de resíduos, coleta e transporte interno II (da sala ao abrigo ou central de resíduos), armazenamento externo, abrigo de resíduos, central de resíduos, documentação exigida para transporte e disposição final.

A primeira fase do processo é realizar o diagnóstico, ou seja apresentar a estrutura e a organização local, o organograma funcional e principalmente o levantamento dos quantitativos gerados por tipos de resíduo em cada local do estabelecimento de saúde, identificar os procedimentos de manuseio em uso, bem como os materiais, equipamentos e instalações empregados, identificar os procedimentos de seleção, capacitação e desenvolvimento de recursos humanos, inclusos os de saúde, higiene e segurança ocupacional, dimensionar os investimentos necessários para implementação do PGRSS.

Após realizar o diagnóstico é importante formalizar por meio de redação o resultado encontrado por meio de memoriais descritivos por unidade/elemento e tipo de resíduo de cada uma das etapas do manejo, apontando os materiais, instalações e equipamentos utilizados. Apontar, em planta baixa os fluxos de coleta para cada tipo de resíduo em cada unidade/elemento. Elaborar memoriais descritivos dos programas de seleção, recrutamento e desenvolvimento de recursos humanos. Elaborar memoriais descritivos dos procedimentos de higiene, saúde e segurança ocupacional. Elaborar o programa de investimentos em ativos (materiais e equipamentos) e em obras para adequação da infra-estrutura local. Estabelecer cronograma de implantação.

A fase da implantação do PGRSS é realizada pela elaboração de programa de avaliação periódica, procedendo às adequações necessárias. O manejo dos RSS é entendido como a ação de gerenciar os resíduos em seus aspectos intra e extra estabelecimento, desde a geração até disposição final, incluindo as etapas: classificação, segregação, embalagem /acondicionamento, identificação, coleta e transporte interno I (da geração à sala de resíduos), armazenamento interno, sala de resíduos, armazenamento temporário, coleta e transporte interno II (da sala ao abrigo ou Armazenamento externo), armazenamento externo, abrigo de resíduos, central de resíduos, coleta e transporte externo, tratamento, disposição final.

A avaliação do risco ambiental é uma ferramenta metodológica essencial para a execução de uma política de "saúde ambiental", sendo apropriada para auxiliar a gestão do risco e subsidiar os órgãos reguladores na tomada de decisões (Schneider, 2004, p. 28).

Segundo a legislação do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), Resolução nº358 de 29 de Abril de 2005 art 3º de 29 de Abril de 2005, cabe aos geradores de resíduos de serviços de saúde e a seu responsável legal atender aos requisitos ambientais e de saúde pública e ocupacional. É fundamental compreender que todo serviço de saúde deve, obrigatoriamente, elaborar um plano de gerenciamento de resíduos e submetê-lo à aprovação do órgão fiscalizador determinado pelo município, seja ligado ao meio ambiente e/ou à saúde.

O mundo despertou para as questões ambientais e a sustentabilidade, existe a preocupação interdisciplinar de sensibilizar a sociedade e por meio da participação de todos na busca da compreensão e necessidade da educação ambiental por meio da formação, informação, comunicação, coletividade.

Em 2000, na Cúpula do Milênio, promovida pela ONU, o Brasil comprometeu-se com os objetivos de desenvolvimento do milênio (ODM), metas a serem colocadas em prática mediante ações políticas, sociais, pedagógicas, para serem alcançadas até 2015. Um dos objetivos assumidos é o de melhorar a Qualidade de Vida e respeito ao Meio Ambiente, visando inserir os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e nos programas nacionais e reverter a perda de recursos ambientais.

De 2005 a 2014, por iniciativa da UNESCO, vive-se a “Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável”.

Em 2012, destaca-se a publicação do Relatório do Painel de Alto Nível do Secretário-Geral das Nações Unidas sobre sustentabilidade Global, denominado “Planeta Resiliente – Um Futuro Digno de Escolha”, no qual prioriza-se a ação de promover a educação para o desenvolvimento sustentável. Neste contexto Segundo a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, a Lei 9.795/99 estabelece que a Educação Ambiental *deve estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo*, respeitando em suas diretrizes nacionais aquelas a serem complementadas discricionariamente pelos estabelecimentos de ensino (artigo 26 da LDB) com uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais, conforme preceitua o princípio citado no 4º, inciso VII da Lei 9.795/99, que valoriza *a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e nacionais*, e o artigo 8º, incisos IV e V que incentivam *a busca de alternativas curriculares e metodológicas na capacitação da área ambiental e as iniciativas e experiências locais e regionais, incluindo a produção de material educativo*.

O risco ambiental, de acordo com Schneider (2004), é aquele que ocorre no meio ambiente e pode ser classificado de acordo com o tipo de atividade, exposição instantânea, crônica, probabilidade de ocorrência, severidade, reversibilidade, visibilidade, duração e ubiquidade de seus defeitos. Portanto, no cotidiano da assistência de enfermagem com a simples probabilidade de ocorrência estamos diante de um risco ambiental.

A Educação Ambiental preconiza o entendimento de uma educação crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, desta forma possibilita a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no

qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental responsável avança na construção de uma cidadania voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental.

A noção de sustentabilidade implica, portanto, uma inter-relação necessária de justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e a ruptura com o atual padrão de desenvolvimento (Jacobi, 1997).

Nesse contexto insere-se a necessidade do conhecimento, importância e prática da segregação dos resíduos abranger tanto os profissionais dos serviços de saúde, como docentes e discentes das áreas da saúde que devem ser continuamente instruídos e capacitados sobre a segregação dos resíduos originados na assistência aos pacientes.

Esta ênfase deveria se iniciar com a educação ambiental para que melhor compreendam suas peculiaridades na complexa teia social. Isto permitiria aos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem melhor interpretação das questões ambientais e de sustentabilidade.

Dias (2000) conceitua a Educação Ambiental como um processo permanente no qual os indivíduos, a comunidade e a sociedade tomam consciência do seu meio ambiente e buscam conhecimentos, valores, habilidades, experiências e que os tornem aptos a conhecer, a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros.

A prática docente reflexiva insere a educação ambiental no curso de enfermagem perpassando todas as disciplinas e nos diferentes estágios da prática educativa, formando um profissional preocupado e responsável com os resíduos gerados por suas atividades, objetivando minimizar riscos na segregação de RSS. Enfermeiros com habilidades e aptidão para realizar o trabalho articulado em equipes de saúde multiprofissionais e intersetoriais, com competência intelectual, saber técnico e compromisso ético para o cuidado e gerenciamento da assistência em enfermagem e serviços.

O ensino superior no curso de enfermagem prepara os indivíduos para uma formação holística tanto no cuidado do homem chamado de paciente como numa percepção da realidade e do mundo, no sentido de buscar conhecimento e soluções para os problemas prioritários que nos afligem, no que se refere às condições sociais e ambientais enfrentadas na atualidade pela humanidade.

A implantação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 promoveu mudanças significativas no ensino superior no Brasil, ou seja, uma organização acadêmica comprometida com os propósitos da universidade e da sociedade, de maneira geral. Evidentemente, essa dinâmica se apoia na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O docente é o profissional que articula muitos conhecimentos técnicos, teóricos e práticos e neste contexto consegue identificar os problemas, fazer a tomada de decisões e a construção de soluções. Entende-se que o trabalho do docente exige que a ênfase se estenda à promoção da autoformação contínua, por meio de um processo participativo onde o saber da experiência seja valorizado e em que a prática docente seja vista como o centro da produção do saber.

Podemos dizer que os processos educativos são complexos, que existe a relação dos docentes com os saberes que ensinam e a prática docente que são desenvolvidas rotineiramente nas salas de aula.

De acordo com Gómez os estudos começaram a mostrar que

o professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicológico vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema, o professor enfrenta problemas de natureza prioritariamente prática, que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou formas de comportamentos de grupos, requerem tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social (Gómez, 1995, p. 102).

O ato de educar é uma produção humana, é um processo em permanente construção, é um processo dinâmico, que vai da vida para a escola e da escola para a vida, articulando conhecimentos e redes. Tem caráter histórico e cultural, nos quais estamos vinculados todos nós, que representamos concretamente o processo educativo quando agimos em sociedade, interagimos, fazemos valer nossos direitos, assumimos nossa identidade e nos reconhecemos como parte fundante de uma sociedade.

O trabalho docente é desafiador e complexo, os docentes têm que recorrer a uma multiplicidade de saberes, seja os que compõem a sua área de especialidade - ligados diretamente aos conteúdos, seja os que se vinculam às ciências da educação, os saberes didáticos, os curriculares, os que se referem ao contexto da prática docente à aprendizagem e os experienciais.

Considerações finais

A trajetória dos cursos de enfermagem vem historicamente demonstrando a preocupação com a formação do enfermeiro e docente do curso de enfermagem, objetivando a formação ética, consciente, crítica e reflexiva, humanista, contemporânea, dialogando a interdependência de diferentes áreas do saber para a promoção e valorização na formação profissional.

O enfermeiro e o docente do curso de enfermagem buscam conhecimento tanto na formação inicial como na continuada, no sentido de ampliar determinados conhecimentos, discutir novas abordagens e/ou práticas e adquirir novos saberes.

Este conhecimento pode ser adquirido na educação ambiental e nas propostas pedagógicas direcionadas à conscientização e ao aumento de conhecimento, mudanças de valores e visão de interdisciplinaridade agregando conhecimento e estimulando a integração do homem com o meio ambiente.

Nesta perspectiva, o enfermeiro e o docente do curso de enfermagem podem abordar a importância e necessidade da segregação dos resíduos sólidos de saúde no sentido de responsabilidade profissional, responsabilidade social e ambiental, para a manutenção de uma sociedade sustentável.

Acreditamos que por meio da educação ambiental podemos transformar progressivamente atitudes e comportamentos dos enfermeiros, dos docentes do curso de enfermagem no seu envolvimento com as responsabilidades para com a concepção dos resíduos sólidos de saúde e na segregação dos mesmos, para maior e melhor preservação da saúde, da vida e do meio ambiente.

A promoção da educação ambiental é o instrumento/processo fundamental para a promoção das mudanças necessárias para a construção da sustentabilidade, a problemática da sustentabilidade tem uma abordagem holística que relaciona o homem, a natureza e o universo. O desafio é numa perspectiva interdisciplinar cada profissional envolvido em sua área por meio da educação ambiental contribuir para um novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade socioambiental. Neste contexto a formação do enfermeiro

e do enfermeiro docente se articulariam em eixos estruturantes importantes e fundamentais como a educação no ensino superior, a saúde pública, a interdisciplinaridade, educação ambiental e sustentabilidade.

Referências

- Baptista, Suely S., & Barreira, Ieda de Alencar (1997). Condições de surgimento das escolas de enfermagem brasileiras (1890-1960). *Revista Alternativa de Enfermagem*, 1(2), 4-17.
- Bertussi Filho, Luis Antonio (1994). Curso de resíduos de serviços de saúde: gerenciamento, tratamento e destinação final. Curitiba: Associação brasileira de engenharia sanitária e ambiental. In Projeto Reforsus. Gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Brasília.
- Dias, Genivaldo Freire (2000). Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo: Gaia.
- Fazenda, Ivani C. A. (1994). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus.
- Forattini, O. P. (2001). Aspectos epidemiológicos ligados ao lixo. Lixo e limpeza pública. In Projeto REFORSUS. Gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Brasília, Ministério da Saúde.
- Gómez, A. P. (1995). O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In Nóvoa, A. (Org.), Os professores e sua formação (pp 93-114). Lisboa: Dom Quixote.
- Guimarães, Mauro (1995). A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papyrus.
- Jacobi, Pedro (1997). Meio ambiente urbano e sustentabilidade: alguns elementos para a reflexão. In Cavalcante, C. (Org.), Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas (pp 384-390). São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos (1998). Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez.
- Najm, Ângela de C. M. (2001) Aspectos epidemiológicos. In Projeto REFORSUS. Gerenciamento de resíduos de serviços de saúde. Brasília, Ministério da Saúde Secretaria Executiva.
- Nóvoa, Antonio (1995). Vidas de Professores. Porto: Porto.
- Oliveira, T.M.N. de, Magna, D. J., Simm, M (2007). Gestão de resíduos sólidos urbanos: O desafio do novo milênio. *Revista Saúde e Ambiente (Health and Environment Journal)*, 8(1).
- Reigota, Marcos (1997). O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense.
- Resíduos Sólidos – Classificação. ABNT NBR 10.004 (2004).
- Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. Brasília, MEC, 2012.
- Resolução nº358, de 29 de abril de 2005. Dispõe sobre o tratamento e a disposição final dos resíduos dos serviços de saúde e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA, 2005.

Santomé, Jurjo Torres (1998). Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed.

Saúde ambiental e gestão de resíduos de serviços de saúde. Projeto Reforsus (2003). Brasília: Ministério da Saúde.

Schneider, Vania E. (2004). Manual de Gerenciamento de Resíduos Sólidos de Saúde. Caxias de Sul: Editoria da Universidade de Caxias do Sul.

Os desafios no processo de trabalho e formação dos professores-discentes de Matemática

Franciana Carneiro de Castro, Elizabeth Miranda de Lima¹⁷⁶⁰

Resumo:

O presente estudo tem por objeto de análise a convergência entre a experiência profissional de um grupo de professores-discentes que ensinam Matemática em escolas públicas de Ensino Fundamental e a Formação Inicial no curso de Licenciatura Plena em Matemática. O foco da análise pautou-se em investigar as relações entre o mundo do trabalho desse grupo de professores-discentes que passaram a reconhecer ou não os saberes da profissão sob o olhar da experiência docente. A perspectiva que nos orientou objetiva compreender como os professores em processo de formação profissional “em serviço”, inseridos em uma realidade social, respondem aos desafios postos pela complexidade da docência e do tempo singular da formação. O processo metodológico adotou a abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, posto que se faz necessário considerar o sujeito de estudo como “pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (Minayo, 1999, pp 22), além de permitir olhar o sujeito em seu contexto de trabalho, como forma de “compreender o comportamento e estados subjetivos” (Günther, 2006, pp 201). Foram selecionados 43 professores-discentes, em exercício profissional em 31 escolas públicas, os quais na primeira etapa do trabalho de campo responderam a um questionário e a uma ficha; na segunda etapa participaram oito professores-discentes do grupo inicial, os quais realizaram uma entrevista semi-estruturada e construíram um memorial. Para compor o material de estudo e análise, utilizamos as seguintes fontes: questionário (com perguntas abertas e fechadas), ficha cadastral do professor-discente, entrevista individual e grupo, memorial do professor-discente e diário de campo da pesquisadora. As categorias de formação, currículo, trabalho, experiência, desenvolvimento profissional e saberes docentes balizaram a análise do material empírico. Como resultado desse processo de reflexão, constatou-se que houve um processo de mobilização e ressignificação do trabalho docente, sendo que, de fato, a experiência profissional mobilizada na escola permitiu que professores-discentes ressignificassem seu ofício com base na formação acadêmica.

Palavras-Chave: Formação. Trabalho Docente. Saberes Docentes. Experiência. Licenciatura de Matemática

1. Introdução

A finalidade desse trabalho é apresentar o estudo que teve por objeto de análise a convergência entre a experiência profissional de um grupo de professores-discentes que ensinam Matemática em escolas públicas de Ensino Fundamental e a Formação Inicial. Esse estudo foi desenvolvido com o grupo de egressos da Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Acre/Ufac, no município de Rio Branco/Acre, oferecido em Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica. Nosso interesse de análise foi estudar a formação e o trabalho docente em sua relação. Tem por escopo a compreensão de como se deu o processo de formação profissional “em serviço”.

¹⁷⁶⁰ Universidade Federal do Acre/Brasil

Salientamos que nosso estudo parte de um olhar sobre como são construídas “lógicas de formação que valorizem o professor na experiência com o aluno, com a instituição e a profissionalização” (Nóvoa, 1992, pp 23), de modo que as relações entre familiar e não familiar possam gerar estranhamentos que propiciem a *reflexão na e sobre a ação*.

Para tanto, adotamos uma abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, posto que se faz necessário considerar o sujeito de estudo como “pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados” (Minayo, 1999, pp 22), além de permitir olhar o sujeito em seu contexto de trabalho, como forma de “compreender o comportamento e estados subjetivos” (Günther, 2006, pp 201).

Dessa forma, foram selecionados 43 professores-discentes, em exercício profissional em 31 escolas públicas, os quais na primeira etapa do trabalho de campo responderam a um questionário e a uma ficha; na segunda etapa participaram oito professores-discentes do grupo inicial, os quais realizaram uma entrevista semi-estruturada e construíram um memorial. Para compor o material de estudo e análise, utilizamos as seguintes fontes: questionário, ficha cadastral do professor-discente, entrevista individual e grupo, memorial do professor-discente e diário de campo da pesquisadora.

Nesse trabalho, apresentamos uma amostra de conveniência que levou em conta as particularidades desse grupo composto por sujeitos sociais que contem o conjunto das experiências e expressões que investigamos em sua prática social, tecendo um diálogo entre as discussões teóricas e os depoimentos dos professores-discentes, mediados por nossa análise.

2. Formação Profissional: aspectos de uma constituição

O enfoque que imprimiremos a esta seção se dá mediante análise da confluência da formação acadêmica e a experiência docente, do grupo de professores-discentes, oriunda de uma formação profissional em “serviço” e que se constitui no objeto deste estudo. Fato que, a escolha da profissão desse grupo de professores-discentes ocorreu antes do ingresso na Universidade, já que todos exerciam a docência, o que fica expresso no comentário de André: *nós recebemos uma formação acadêmica em Matemática, pois já tínhamos uma visão de sala de aula, o curso foi uma formação continuada*. Ou seja, André reporta-se à experiência em sala de aula, em particular no que diz respeito ao domínio do próprio trabalho, que se dá na articulação entre as condições subjetivas e objetivas constitutivas dos sujeitos nos diferentes contextos que consolidam a ação humana, apropriada na relação entre o mundo da vida e o mundo do trabalho.

Refletir sobre a formação como “ente” resultante de processos históricos que perpassam a vida do ser humano, constituídos nos ambiente de interação da prática social, requer um olhar sobre o significado que essa palavra (formação) assume no universo linguístico. O significado do termo *formação*, evidenciando como este se constitui no mundo enquanto um *bem social*, ou seja, considerando que todo homem passa por um processo de formação. Essa ideia permite-nos compreender os processos que legitimam, organizam e normatizam a formação, buscando seus significados construídos no contexto sociocultural.

Entendemos que, ainda que a palavra *formação* possa ter “certas aderências de significado muito potentes e altamente cristalizados que lhe fazem produzir quase automaticamente efeitos de sentido humanistas” (Larrosa, 2004, pp 322), é necessário e imprescindível tomá-la para que possamos compreender como e quando se dá o processo de *formação*, analisando-o em um contexto complexo da prática social.

A ação de formar pode ser estruturada, portanto, como um ato de reprodução acabado e linear como se apenas tivesse de repetir as ações dadas encorpando uma formação resistente às mudanças no mundo; ou uma formação fluídica, inacabada, dinâmica e vivaz que traduz uma constante recontextualização do modelo sociais na transformação de sujeitos conscientes, livres e humanizados, quando somos capazes de abolir a distância entre o saber e o poder constituído na formação. Vejamos o depoimento de Marina sobre o papel formativo do professor em sala de aula:

Quando o aluno diz: “professora, eu não gosto de matemática”. Começo a conversar com ele e digo: – olha, você gosta do alimento tal? “Não gosto!” Que alimento você gosta? – “Eu gosto de chocolate!” Pois é! Matemática é como esse alimento. E faço inúmeras comparações que no final o aluno vai gostando. Como trabalho com alunos de periferia, eles têm inúmeras maneiras de se relacionar com o colega, então entro na vida deles, do jeito que ele vive! Tem que falar na linguagem deles. Eu desço do pedestal, fico igual com o aluno, e consigo! Só tem alguns alunos que são difíceis da gente trabalhar, porque eles são muito desestimulados, mas se a gente trabalhar com jeitinho, eles chegam lá!

A reflexão que Marina nos traz sobre o papel do professor em sala de aula evidencia a dimensão estética no tocante ao fato de que a “sensibilidade e a criatividade não se restringem ao espaço da arte. Criar é algo interligado a viver, no mundo humano. A estética é, na verdade, uma dimensão da existência, do agir humano” (Rios, 2008, pp 97). A ação pedagógica de Marina em “descer do pedestal”, utilizar a “linguagem do aluno” e relacionar “o gostar da Matemática” com um “alimento” são atitudes de sensibilidade e criatividade do agir humano. Ou seja, a professora-discente procura, por meio dessas ações, a proximidade com a intenção de valorizar o aluno no contexto social e cultural no qual está inserido como forma de mediação da aprendizagem.

A analogia que Marina faz do alimento revela que “saber e sabor têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto, que se experimenta não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos” (Rios, 2008, pp 24). Importante nessa estratégia de Marina é a sensibilidade demonstrada em observar que o ser humano, ao experimentar um alimento, guarda sua aparência, gosto, cheiro, lugar e modo de comercialização e o contexto em que foi saboreado. Essa ação física encontra sentido no universo cognitivo por ter havido uma aprendizagem situada ao rememorar o processo de construção do conhecer algo. Marina demonstra que a Matemática pode ser “consumida” pelo aluno no processo de apropriação de um novo conhecimento matemático.

Nesta perspectiva, o importante não é a quantidade daquilo que se leu e escreveu para uma ação formativa, mas a maneira de se olhar e de se escrever na relação com o conhecimento que toma um corpo singular e real na experiência da vida quando o conhecimento adquirido torna-se objeto de partilha. Entendemos, pois, que o processo de formação passa pela análise das condições, dos espaços e tempos pelos o quais o sujeito realiza a “viagem em que ele aprenderá sua própria leitura de si mesmo e do mundo” (Larrosa, 1999, pp 62).

Ao realizar suas ações formativas, as instituições propõem um tempo para essa formação. Conforme adverte Larrosa, o tempo da formação (...) *não é um tempo linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta, de saída ao estranho e de posterior retorno ao mesmo. O tempo de formação é um movimento que conduz à confluência de um ponto mágico*, quando o sujeito ressignifica seu saber-fazer ao considerar-se como sujeito da própria ação. (Larrosa, 1999, pp 78-79)

Esse tempo é marcado por um percurso de formação no “antes e depois” presente na fala de Hélio, acrescida de aspectos que consideramos importante no trabalho do professor. Em seu relato, diz: *Preparo minhas aulas com mais cuidado hoje. Faço pesquisa. Antes ficava só em casa e fazia o plano de aula e levava para a sala de aula. Hoje a gente tem um horário para planejar com outros professores para trocar experiências. Pegar experiência. Hoje há um planejamento mais organizado.*

A mudança da postura desse professor-discente permitiu que ele confrontasse o “antes e o depois”, ao avaliar como realizava seu planejamento. Suas reflexões acerca desse percurso de formação trazem mudanças significativas para o próprio trabalho, como, por exemplo, quando afirma que planeja com “mais cuidado hoje”, ou que faz pesquisa com estudos aplicativos para o ensino de Matemática, planejamento organizado e coletivo na escola e a aprendizagem com os colegas de profissão.

Ao examinar a postura de Hélio, encontramos nos seus argumentos, no que tange ao fato de que a *tarefa do sujeito da educação*, ou seja, a tarefa do professor, está em processo contínuo de formação. Vimos, portanto, que Hélio ressignifica seu trabalho com o tempo. Mas não simplesmente pelo passar do tempo cronológico. Houve uma aprendizagem coletiva, intencional e participativa do fazer pedagógico que resultou em modificações na prática, em particular, no planejamento de suas atividades pedagógicas.

Nesse sentido, considerar o contexto específico no campo formativo e romper com “uma formação profissional pautada em saberes prescritivos e valores acadêmicos ou técnico-científicos, concebidos e desenvolvidos em situações idealizadas de prática” (Castro, 2002, pp 22).

Para Nóvoa (1992, pp 25), “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Entendemos que a reflexão em torno da formação inicial deve ser considerada pelos professores formadores como pauta na “ordem do dia”, e que seus trabalhos estejam à procura de mudanças e inovações que proporcionem a melhoria da profissão docente expressa na fala do professor-discente Mário, quando relata que: *o que eu tinha antes não era suficiente para exercer a função. [...] Eu via a disciplina de [Matemática] totalmente isolada, não a percebia em nosso dia a dia. Teve certos conteúdos que não dominava e depois do curso passei a dominar realmente, fui para a sala de aula e vi que tinha mudado.*

Os argumentos apresentados por Mário revelam que o ofício docente exige um *repertório de conhecimentos* que são utilizados de acordo com a necessidade do próprio trabalho. Ao dizer que não possuía conhecimentos suficientes para ensinar matemática de modo contextual por não ter domínio aprofundado na área, Mário nos induz a crer que o conhecimento disciplinar e curricular adquirido na formação acadêmica foi o responsável por lhe proporcionar a percepção da mudança em sala de aula na ação pedagógica.

Os dados obtidos revelam que o grupo de professores-discentes está dividido no que concerne à importância das disciplinas: 23,3% atribuíram-na às disciplinas do conhecimento matemático; 20,9%, às disciplinas do conhecimento pedagógico; e 30,2% consideraram não haver supremacia entre os dois campos do saber, reforçando a ideia de que há uma interseção desses campos do saber na formação profissional. Esse resultado nos impressiona ao observarmos que mais de 44% dos professores-discentes apresentaram uma visão dicotômica de sua formação. De fato, a legitimação dos diferentes campos do

saber que compõem o currículo de formação de professores implica uma análise epistemológica das áreas que o integram.

Resgatamos alguns depoimentos dos professores-discentes como forma de melhor elucidar o resultado. A fala de André trouxe a valorização do *conhecimento pedagógico*: [...] *Eu tinha habilidade com Matemática, qualquer operação tinha facilidade. [...] o conhecimento pedagógico é ter o controle de uma turma, planejar a aula e saber o conteúdo. [...] Talvez antes do curso eu fosse mais rigoroso na sala de aula. Isso melhorou, abriu mais os horizontes, o didático. Tive uma boa formação.* (grifo nosso). Notamos que André considerou a necessidade do conhecimento didático na organização do trabalho docente, isto é, no desenvolvimento da aula, no domínio do conteúdo e na relação professor-aluno, ressaltando sua habilidade em operar matematicamente. A análise do “conhecimento pedagógico evidenciado pelo professor decorre essencialmente da reflexão que este desenvolve sobre a sua prática” (Oliveira; Ponte, 1997, pp 11).

Outro depoimento que diz respeito à valorização do *conhecimento matemático* no currículo do curso foi trazido por Hélio: *Eu tinha o conhecimento matemático elementar para se ensinar na 8ª série. É fundamental o professor ter o domínio do conhecimento para passar com convicção. Trabalhando a gente aprende, mas também adquire mais conhecimento na área de Matemática sendo aluno na Universidade.* Os argumentos apresentados pelo professor-discente valorizaram o conhecimento e o domínio da Matemática para ensinar e no processo de aprendizagem do aluno. Para tanto, o conhecimento da Matemática foi apreendido no currículo do curso como aluno e na aprendizagem que envolve um importante componente – a experiência docente.

Trazemos, o relato de Lorena, a qual valorizou igualmente o *conhecimento matemático e pedagógico* em sua formação, *os conhecimentos matemáticos foram adquiridos na universidade, porque antigamente eu trabalhava só a partir da definição do conteúdo. Como muitos professores fazem! Vi que essa maneira de passar o conteúdo está errada. Conhecimentos pedagógicos eu não tinha, foi nisso que tive que estudar muito.* A fala de Lorena evidenciam aspectos do conhecimento matemático e pedagógico, estabelecendo uma relação entre esses com a prática profissional, procurando, desse modo, integrar o conhecimento de matemático com o conhecimento pedagógico. Essa integração é tratada por Ponte como “conhecimento didático (Pedagogical Content Knowledge)” (Oliveira; Ponte, 1997, pp 9).

Esse desafio pauta-se no desejo de aprender que está relacionado com interesse, significado e finalidade; isso porque, quando algo é imposto, há certo constrangimento, como também o que pode ser interessante ou é objeto de estudo do “outro” – pode não ter significado concreto que permita uma abertura para adquirir novos conhecimentos. É importante destacar a reflexão de Nóvoa, ao advertir que *os professores têm de se assumir como produtores da “sua” profissão. [...] a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola.* (Nóvoa, 1992, pp 28).

Nesse sentido, elegemos o relato de Marina como forma de elucidar quando o professor competente reflete a prática pedagógica.

O professor deve colocar toda a sua força de vontade em ser professor, porque é muito valioso. O aluno do futuro ele precisa de alguém com força de vontade, com conhecimento. O professor tem um caminho a percorrer, não pode colocar empecilho, porque a tarefa é árdua! Mas o resultado lá na frente, ele é muito gratificante! Coloque em primeiro lugar o amor, goste de seus alunos como você gosta de você mesmo, tem

que mostrar para eles que ele é tão importante quanto você! Eu digo para os meus alunos: – quem é que se ama? Eu digo: – eu me amo! Para eu amar meu aluno, preciso primeiro me amar, amar a disciplina que trabalhamos. Mas não desista! Dê um dribble nos obstáculos! Procure resolver da melhor maneira! Sem irritação! Procure ajuda, pois a ajuda é muito importante. Não sabe! Vai para o colega e diz: você pode ajudar nisso aqui? Sei que é difícil, mas tem que colocar humildade em primeiro lugar, porque nós nunca sabemos de tudo!

O processo de conhecimento da realidade possibilita uma nova perspectiva que inclui o velho e o novo, que provoca mudanças naquilo que é importante no contexto escolar. Ou seja, um professor atento aos acontecimentos no cotidiano da sala de aula provoca uma inquietude que o convida ao redirecionamento de sua prática pedagógica. Marina pode ser considerada como esse professor, pois vai além da organização técnica e formal do ato de ensinar. Elege para o desenvolvimento de seu trabalho com os alunos algumas atitudes, como: vontade, persistência, capacidade de enfrentar obstáculos e conhecimento.

Marina salienta que há “um caminho a percorrer”, no qual podemos encontrar parceiros para nos ajudar. Isso revela uma abertura ao que poderá acontecer, com a sala de aula sendo compreendida como um lugar complexo que envolve vários sujeitos que não se encaixam nos programas curriculares. Na medida em que esses alunos vivem em um contexto social, cultural, histórico e econômico que não favorece a inclusão, a exclusão e o fracasso se apresentam mais próximos da realidade daqueles que vivem à margem da sociedade, apesar de frequentar a escola que oferece o saber cultural.

Segundo Maturana (1998, pp 97), “o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. [...] amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências”. A postura de Marina de ouvir, olhar, entender e amar o outro permite o rompimento das fronteiras estabelecidas na relação professor-aluno; mas, ao mesmo tempo, “o professor é sempre diferente e não igual aos estudantes, mesmo quando se praticam relações democráticas em classe. [...] temos que reconhecer a diferença entre o professor e os alunos” (Freire; Shor, 2008, pp 120).

Evidencia-se, assim, a clareza da importância de lidarmos com o diferente de forma respeitosa e de termos a coragem de estabelecer novos diálogos e continuar em busca de uma sociedade solidária na aceitação e legitimação do outro na tarefa individual e coletiva direcionada ao reencontro com o princípio da vida.

Compreender essa reflexão é tomar para si que a possibilidade de mudança da condição de trabalho, a conquista da autonomia e a abertura a inovações é dar novos significados ao conhecido e deixar-se em conexão com um mundo a ser experienciado, sentido e humanizado nas relações que constituem como pessoas. Que carregam uma formação humana que se manifesta na motivação, no desejo, na curiosidade, na mobilização e na ressignificação na aprendizagem do professor.

3. Trabalho Docente: interseção de saberes e práticas

O trabalho docente é tecido e requer que se compreendam os caminhos, o tempo e as interações que ascendem às possibilidades do ato humano de trabalhar. Dubar (apud Tardif, 2010, pp 56) assinala que o trabalho não é mera transformação de um objeto ou situação, mas equivale a *também transformar a si mesmo no e pelo trabalho*.

Tardif e Lessard (2009) enfatizam a importância do trabalho docente na atualidade, qual seja, de não ser uma *ocupação secundária ou periférica*, mas, sim, um conjunto de relações que vem acompanhando as transformações técnicas e científicas na sociedade moderna avançada e o crescimento da organização socioeconômica nas alterações do processo do trabalho e que tem como objeto do trabalho seres humanos. Os autores designam essas ocupações ofícios de *trabalho interativo*, em que “um trabalhador e um ser humano que se utiliza seus serviços”. Nas relações interativas estabelecidas entre as pessoas há, portanto, uma prática produtiva e transformadora, ou seja, uma interação entre o trabalhador – docente – e os seus clientes – estudantes, que acontece em seu *locus* definido – a escola –, um lugar em que se dá a organização e realização desse trabalho.

É por meio dessas práticas que os sujeitos experimentam a mobilização de relações humanas no confronto com suas subjetividades individuais e os valores coletivos. Assim, a maioria dos professores-discentes (93%) respondeu que foi muito boa e/ou boa à qualidade da relação e foi decorrente da formação de uma comunidade entre eles em sala de aula. Recorremos aos depoimentos dos professores-discentes, segundo André: *foi essa relação de colaboração entre os colegas, essa vontade que todo mundo tinha de terminar o curso. E hoje, na escola é o diferencial, trabalhava com grupo aqui [cita a Universidade], essa relação continua na escola, a gente troca ideias, questões mais complicadas. Então, continua essa amizade*. Ainda sobre a existência da boa relação, Elisa relata que: *a partir do momento que você tem uma relação forte com os colegas, o curso ficou melhor para mim e vê-lo de frente, mais persistente. O curso era difícil. Lembra, André? Quando a gente montou um grupo de estudo, foi bom, foi bastante proveitoso*.

O trabalho docente tem, assim, como ponto de partida a interação da atividade humana entre pessoas. Conforme Tardif e Lessard (2009, pp 28) salientam, “trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho”. De fato, se o fundamental do trabalho docente “é ensinar”, o professor, ao desenvolver sua atividade em um contexto de “interações humanas”, participa da apreensão e transformação do conhecimento – o que o faz capaz de conceber, executar e analisar sua atividade de trabalho, tendo como interlocutores os estudantes.

Em face da necessidade de compreender melhor o trabalho docente, é que o consideramos também com arrimo na ideia de desenvolvimento profissional, ou seja, “a ideia que a capacitação do professor, para o exercício de sua atividade profissional, é um processo que envolve múltiplas etapas e que, em última análise, está sempre incompleto” (Ponte, 1998, pp 28).

Conforme Ponte (1998), a finalidade do desenvolvimento profissional “é tornar os professores mais aptos a conduzir um ensino de Matemática adaptado às necessidades e interesses de cada aluno e a contribuir para a melhoria das instituições educativas, realizando-se pessoal e profissionalmente” (Ponte, 1998, pp 29). Devemos considerar, no entanto, que o desenvolvimento profissional do professor acontece também na relação que o articula no coletivo social, que orienta a organização e o trabalho docente na apropriação e mobilização dos saberes profissionais necessários a sua ação pedagógica.

A forma de tecer os saberes profissionais na formação acadêmica e na prática constitui um modo de apropriação pelos professores em um processo de fragmentação do conhecimento, ou seja, aprendemos a pensar separando. Essa fragmentação, no entanto, influenciou a formação dos professores e seu

desenvolvimento profissional na escola. É preciso compreender esse processo, que, possivelmente, é considerado na organização escolar por meio da especialização em uma disciplina do currículo.

Para tanto, Tardif (2010, pp 39) apregoa que o “professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. Nesse sentido, ter esse professor ideal significa manifestar abertura a ideias e ações inovadora no currículo de formação de professores, bem como valorizar e investir na profissão de professor na sociedade. Ao mesmo tempo, isso não garante que tenhamos na escola o professor ideal, e, sim, a procura da melhoria do trabalho do professor real que requer um contexto favorável e uma formação que forneça incentivo e oportunidade de trocas de experiências e reflexão sobre a prática.

É nesse sentido que o trabalho docente assume importância enquanto espaço e tempo de formação, incidindo como mais um lugar de experiência de vida, negando uma única forma de aprender e ensinar. Evidenciamos, assim, o saber da experiência, que nos permite compreender que os saberes adquiridos “ao longo da vida constituem um *saber-ser* próprio de cada sujeito, o qual resulta de compartilhamento com muitos outros sujeitos que intervêm no nosso *saber-fazer*, sobretudo no modo como concebemos e produzimos as práticas sociais” (Castro, 2002, pp 118).

Diante dessa reflexão, consideramos a experiência como categoria de estudo na formação inicial por estar presente na relação individual e coletiva do professor no desenvolvimento de seu trabalho, marcado por todos os sentimentos que envolvem seu cotidiano na sala de aula e que dão sentido à sua experiência humana. Smolka (2006, pp 107) leciona que “experiência é resultante daquilo que impacta e é compreendido, significado, pela pessoa. [...] não existe experiência sem significação”.

De fato, a experiência seria equivalente a uma viagem *para que alguém se volte para si mesmo*; uma espécie de viagem interior. Nesse sentido, não tem como outro fazer a nossa viagem de formação. Nessa perspectiva, a experiência como um dos elementos da formação em que “o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura” (Larrosa, 2004, pp 161). Para o autor, o sujeito da experiência é um território de passagem, lugar de chegada, espaço de acontecimentos.

Para melhor elucidar essa viagem de formação - recorreremos aos depoimentos dos professores-discentes no tocante ao ofício de professor e aluno. Destacamos que, antes da Universidade, a experiência profissional de 29 professores-discentes (68%) centrava-se no Ensino Fundamental séries iniciais.

Consideramos relevante informar que, após o final do segundo ano do curso de Licenciatura em Matemática, os professores-discentes foram convocados pela Secretaria Estadual de Educação/AC para mudar da série/nível em que estavam trabalhando, com forte apelo para que esse grupo passasse a lecionar no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Isso porque fazia parte da política do Governo do Estado do Acre suprir as demandas de profissionais para essa área de ensino. É oportuno destacar que, durante o curso, esse grupo não foi afastado da sala de aula. Os professores-discentes tinham de conciliar o trabalho docente – que costumavam realizar em duas escolas – com o curso e, ainda, com a vida pessoal.

Tal fato gerou um forte impacto para os professores-discentes, no final do 2º ano do curso de Matemática, eles foram convocados para assumir as salas de aula e temos uma migração de 78% dos professores-

discentes das séries iniciais para as séries finais do Ensino Fundamental. Além disso, iniciou-se, para esse grupo, um novo momento na carreira profissional.

Indícios dessa situação são percebidos no relato de Jéssica: *um susto, pois não tinha experiência com “os ditos alunos normais”. Porque no Ensino Especial ficam 2 professores e 10 alunos. Totalmente diferente. Peguei à turma com 42 alunos, fiquei assim “boiando”. O que vou ensinar para esses meninos? A experiência era apenas de trabalhar com as quatro operações!* O depoimento de Jéssica evidencia aspectos pertinentes ao domínio do conteúdo, expressos em sua afirmação de que se sentia apta para ensinar praticamente apenas as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão) e não tinha experiência com *alunos ditos normais*. Sua fala corrobora a assertiva de que a experiência é situada, pois, ao mudar o lugar de ação, ou seja, ao deixar de trabalhar no ensino especial, modalidade em que tinha experiência, externa receio de iniciar a nova atividade docente.

Nessa mesma direção, trazemos o relato de Ana ao expressar seu sentimento quando é convocada para mudar de lugar de trabalho: *durante a faculdade tive que assumir salas de aula de ginásio, para ir trabalhar só com a Matemática! Antes trabalhava com todas as disciplinas de 1ª a 4ª série e foi um “baque” passar para essa nova experiência, só com Matemática! No início foi difícil, você trabalhar só com adolescente não é fácil.*

Notamos, quando Ana expõe o *baque* sentido e a *difículdade* vivenciada na nova experiência, que o fato dessa *nova experiência na docência* iniciar-se sem a conclusão do curso de Matemática provocou-lhe inquietações, reflexões e medos. Conforme assinala Gimeno Sacristán (2007, pp 65), “não se pode esperar que essa experiência seja adquirida espontaneamente, deve ser buscada de maneira reflexiva, ou seja, tem que proceder de uma aprendizagem ordenada e planejada”.

A avaliação que os professores-discentes fazem acerca da mudança ao assumir sala de aula nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio foi caracterizada como um novo marco na carreira. Embora esse grupo tivesse, em média, de 15 anos de experiência na profissão e a escola fosse um lugar já conhecido, os sentimentos de insegurança, medo e de falta de domínio do conteúdo matemático podem ter contribuído sobremaneira para o desenvolvimento profissional desses professores-discentes.

A nova experiência enfrentada pelo grupo desestabilizou suas convicções a respeito dos saberes profissionais e evidenciou que os professores-discentes ressignificam seu ofício ao longo da carreira. Observamos que, apesar de os professores-discentes já se encontrarem estabilizados na profissão e de terem cumprido dois anos de formação no curso de Matemática, a mudança trouxe desconforto, capaz até mesmo de provocar a desestabilização da atividade profissional. Entendemos que esse comportamento está relacionado à mudança ocorrida na rotina do trabalho docente dessas pessoas, o que evidencia a importância da rotina para a compreensão da vida na sala de aula e do trabalho do professor.

Os relatos do grupo nos permitiram identificar mudanças – por exemplo, novos grupos de estudantes com diferentes faixas etárias, demarcação do tempo da aula, conteúdos matemáticos, abordagem metodológica de ensino – que exigiram a criação de novas rotinas de trabalho. Para administrar a complexidade presente no fazer pedagógico foi necessário promover a mobilização e ressignificação dos saberes da profissão de modo a responder às novas demandas do ofício de professor.

Nessa perspectiva, o saber da experiência possibilita que se realize o movimento que caracteriza a existência do sujeito em um processo de significados do conhecimento, como forma de intervenção no

mundo na confluência entre diversas fontes do saber. Revela, ainda, a necessidade de compreendermos o sujeito da experiência – o professor, que mobiliza e dá significado ao trabalho docente ao construir o saber de forma particular, subjetiva, relativa, contingente e pessoal, fundado nas ações, relações e interações estabelecidas no contexto histórico e social.

4. Considerações finais

As análises apresentadas ao longo do texto possibilitaram-nos estabelecer um diálogo teórico às reflexões dos dados recolhidos e disponíveis. Nosso propósito não foi, portanto, buscar regularidades nas ideias, mas no sentido de diálogo e de extrair delas aquilo que apresentam como fecundo para o estudo.

Na formação acadêmica do professor há, assim, o propósito de viabilizar uma aproximação ao mundo do trabalho, ou seja, uma atividade profissional envolve rotinas e resolução de problemas em uma prática social situada, na qual o sujeito exerce sua ação. Essa ideia consiste em um importante elemento para se refletir sobre a formação do professor, a qual não ocorre ao acaso, nem de uma única maneira. Há uma interseção entre intencionalidade formativa e ambiência da ação. Essa interseção envolve elementos coletivos e individuais e é nela que a formação docente acontece. Em outras palavras, tal interseção se dá em um contexto da organização escolar e da organização do próprio trabalho.

O tempo é demarcado em toda atividade humana. Na escola, temos o tempo para ensinar realizado pelo professor; o tempo para aprender realizado pelo aluno; o tempo para administrar e coordenar; e, por último, o tempo para brincar e fazer tantas outras coisas. Ou seja, o tempo marca rotinas escolares, e os sujeitos que as compõem são formados nesse tempo, que é individual e coletivo, mas que, no entanto, não acontece para todos do mesmo modo.

Dessa forma, quando estamos imersos numa prática social, em especial na sala de aula, nossas reflexões e significações sobre o que sabemos, fazemos e dizemos podem constituir-se em algo formativo para cada um de nós. É nesse processo de produção de significados e de resignificação de saberes e ações que nos constituímos professores no trabalho. Asseveramos que, portanto, é no trabalho que o professor renova e resignifica o saber adquirido durante todo o processo de formação, passando, então, a desenvolver seu próprio repertório de saberes.

Nesse movimento, verificamos a gênese do processo de resignificação, ou seja, quando são atribuídos novos significados ao já conhecido, que pode acontecer em um contexto de partilha e aprendizagem com o outro, ou não.

O processo de mobilização e resignificação dos professores-discentes sujeitos de nossa pesquisa desenvolveu-se, desse modo, na confluência entre a formação acadêmica e a experiência profissional. Lugares de aprendizagens distintas, que guardam suas especificidades nos objetivos que norteiam seu campo de atuação em situação particular, pois os professores-discentes eram, simultaneamente, professores e conhecedores de um processo de “escolarização” e, ainda, discentes motivados pela oportunidade de passarem por uma formação acadêmica.

Foi-nos possível constatar, com essa análise, que houve um processo de mobilização e resignificação do trabalho docente. De fato, a experiência profissional mobilizada na escola permitiu que professores-discentes resignificassem seu ofício com base na formação acadêmica. Isso, por ter havido uma clara

indicação de que o principal ganho do curso foram as disciplinas ligadas aos conteúdos matemáticos, por acreditarem ser essa a maior carência formativa, embora tal visão ainda estivesse pautada na visão disciplinar no domínio do conhecimento matemático, sem interação com o conhecimento pedagógico.

Outro ponto que observamos na direção da ressignificação do trabalho docente foi a nova experiência docente enfrentada por esses professores-discentes e que aconteceu durante o processo formativo. Essa experiência desestabilizou as convicções a respeito dos saberes profissionais e evidenciou que, apesar da experiência docente, os professores-discentes tiveram dificuldades para iniciar esse novo momento na carreira. O fato que nos chama a atenção é que eles já estavam estabilizados na profissão. Esse momento marca, assim, o início de uma nova fase – aquela em que eles buscaram na formação acadêmica e na experiência profissional elementos que poderiam auxiliá-los em tal momento.

Para tanto, esse grupo de professores-discentes, que já carregava experiências singulares sobre sua própria capacidade de aprender e ensinar, é movido a trilhar novos caminhos, o que nos permitiu aferir que houve uma ressignificação na confluência entre a experiência e a formação. De fato, as rotinas e tarefas que faziam parte do trabalho docente passaram a ser pensadas e executadas com base nessa confluência. É que nesse novo momento da carreira profissional, como professores especialistas em Matemática, foi importante mobilizar todos os conhecimentos necessários à prática pedagógica.

5. Referências

- Castro, Franciana C (2002) Aprendendo a ser professor (a) na prática: estudo de uma experiência em Prática de Ensino de Matemática e Estágio Supervisionado. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, Brasil.
- Freire, Paulo; Shor, Ira (2008) Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, José (2007) A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: ArtMed.
- Günther, Hartmut. (2006) Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 22, n 2, pp 201-210.
- Larrosa, Jorge (2004) Linguagem e educação depois de Babel. Belo Horizonte: Autêntica.
- Larrosa, Jorge (1999) Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Maturana, Humberto (1998) Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte: UFMG.
- Minayo, Maria C. de S. (Org.). (1999) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 11. ed. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, Antonio (1992) Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. pp 15-33.
- Oliveira, Hélia; Ponte, João PP (1997) Investigação sobre concepções, saberes e desenvolvimento profissional dos professores de matemática. In: Actas do SIEM VII. Lisboa: APM. pp 3-23.

- Ponte, João PP (1998) Da formação ao desenvolvimento profissional. In: Atas do ProfMat 98. Lisboa: APM, pp 27-44.
- Rios, Terezinha A. (2008) Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez.
- Smolka, Ana L. B. (2006) Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. Revista Pró-Posições, Belo Horizonte. v. 17, n. 2, maio/ago.
- Tardif, Maurice (2010) Saberes docentes e formação profissional. 10. ed. Petrópolis: Vozes.
- Tardif, M.; Lessard, Claude (2009) O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tardif, M.; Lessard, C. nas. Petrópolis: Vozes.

Cruces entre condiciones de trabajo institucional y áulico en el nivel medio y los dispositivos de formación docente permanente en La Pampa, Argentina

Sonia Alzamora¹⁷⁶¹

Resumen

La formación docente es una acción con sentido orientada a fines (en el sentido weberiano): la transformación del sujeto social y de las instituciones educativas. Barbier (1996), Altet (1996), Zeichner y Diniz-Pereira (2006), Perrenoud (2001, 2005), Lopes (2007), entre algunos de los investigadores actuales de distintos países y encuadres teóricos, analizan la formación como transformación de lo real e instituyen el estudio del campo de prácticas de formación.

En Argentina la formación docente permanente es un dispositivo regulado por el Estado, tanto directamente a través de reglamentaciones, lineamientos, planes de formación como indirectamente a través de la aceptación de certificaciones de acciones formativas y la imposición de acreditar capacitaciones para formar parte del plantel docente en ejercicio. Es un discurso prescriptivo acerca de la enseñanza, de los contenidos escolares, las metodologías, acerca de la figura del educando y por ende, sobre los saberes pedagógicos y la figura del docente de cada nivel educativo.

Las acciones de formación implican la carga de imposición simbólica si bien no instituye la linealidad pretendida explícitamente entre el acto de formar y la modificación del sujeto. El discurso de la formación permanente se sobrepone, yuxtapone a las condiciones de trabajo docente en la instituciones escolares y en la práctica áulica (Serra (2004), Serra y Diker (2008) Terigi (2010), Vezub (2007, 2009), Marcelo Garcia (2009), Vaillant (2002, 2009)).

La formación permanente para los docentes de nivel medio es el objeto de investigación en el cual se indagan relacionamente las agencias y agentes formadores y en formación en su configuración como campo. Por esto, el desarrollo teórico-metodológico de la teoría de P. Bourdieu permite la construcción del objeto y su fundamentación epistemológica. Se selecciona para acotar el marco de análisis una provincia: La Pampa. A partir de entrevistas y encuestas se analizaron las acciones formativas realizadas en los últimos años que dan indicios de una preocupación por aspectos socio-afectivos y vinculares de los alumnos y por contenidos de las disciplinas que integran el currículum así como un número importante de capacitaciones en NTICs.

En esta exposición se presentará la relación entre las acciones de formación y la recepción de las mismas por parte de los agentes escolares en formación; quienes se manifiestan sobreexigidos por las dificultades del trabajo en el aula, la excesiva cantidad de horas de clase semanal que deben trabajar para cubrir sus necesidades económicas y por ende, el altísimo número de alumnos con los cuales se relacionan en las aulas de diferentes instituciones.

Palabras claves: Formación docente permanente, trabajo docente, agentes, agencias de formación, campo.

¹⁷⁶¹ Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina. Doctoranda en Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universitat de València, España.

Presentación general

La formación docente es una acción con sentido orientada a fines (en el sentido weberiano): se pretende la transformación del sujeto social y de las instituciones educativas. Barbier (1996), Altet (1996), Zeichner y Diniz-Pereira (2006), Perrenoud (2001, 2005), López (2007), entre algunos de los investigadores actuales de distintos países y desde diferentes perspectivas teóricas, analizan la formación como transformación de lo real e instituyen el estudio del campo de prácticas de formación.

En Argentina la formación docente permanente es un dispositivo regulado por el Estado, tanto directamente a través de lineamientos, planes de formación como indirectamente a través de la certificaciones de las acciones formativas y la imposición de acreditar capacitaciones anualmente para la carrera docente. Si bien la enseñanza en las aulas no se encuentra en una relación necesaria con la formación de los agentes escolares (Shulman, 1989), éste último componente de la relación ha sido la clave de los procesos de política educativa desde hace tres décadas.

El discurso de la formación permanente se ha mostrado en las décadas previas imponiéndose sobre condiciones de trabajo docente inciertas en las instituciones escolares y en la práctica áulica (Serra (2004), Serra y Diker (2008) Terigi (2010), Vezub (2007, 2009), Marcelo Garcia (2009), Vaillant (2002, 2009)). En versiones de corte coercitivo y con trasfondos epistemológicos que negaban los desarrollos socio-constructivistas, desde el Campo Estatal plantearon en la década de 1990 la primera sistematización del Campo de la Formación a través de la Red Federal de Formación Docente Continua para acompañar la reforma del sistema educativo (Serra, 2004).

En la investigación doctoral en desarrollo, se estudian las estrategias políticas en el Campo de la Formación Docente Permanente en Argentina y para ello se realizan dos recortes para el análisis; el primero de ellos es el Nivel Medio obligatorio para indagar su configuración a partir de las condiciones establecidas por la Ley Nacional de Educación (nº 26206 del año 2006). La segunda delimitación es de orden político-geográfico y se limita el estudio a una provincia, La Pampa¹⁷⁶², como caso posible que ayuda a conocer la compleja estructura del campo (Bourdieu, 1995). El abordaje metodológico requirió desarrollar una triangulación de fuentes para construir la estructura objetiva y subjetiva del campo; así se recurrió al análisis de documentos oficiales estadísticos por una parte y leyes y reglamentaciones de planes y programas de formación permanente. Se entrevistaron referentes políticos de las principales agencias formadoras, entrevistas grupales a docentes de distintas disciplinas escolares y encuestas a personal directivo de establecimientos escolares de nivel medio radicados en distintos lugares de la provincia.

En la siguiente exposición se desarrollarán las relaciones alrededor de las estrategias de formación para el Nivel Medio entre posiciones ocupadas por agentes y agencias formadoras y los agentes escolares. En un primer momento, se expondrá la caracterización del Campo de la Formación Docente Permanente (FDP) general y la composición del mismo en la provincia de La Pampa; en un segundo momento se analizarán las relaciones entre las propuestas formativas y la percepción docente sobre ellas a partir de las condiciones de trabajo y finalmente, se avanzará en el cierre en hipótesis provocadoras de preguntas para continuar el análisis.

¹⁷⁶² Es una de las 24 jurisdicciones; se encuentra ubicada en el centro sur del país.

Primer momento. El campo de la FDP

El Campo de la Formación Docente Permanente (FDP) es conceptualizado desde la formulación teórica de P. Bourdieu. El Campo se define a partir de los movimientos, jugadas y apuestas alrededor de las acciones formativas consideradas necesarias para y por los agentes educativos (docentes y directivos de instituciones escolares) que están en servicio o inscriptos para desempeñarse en los distintos niveles del sistema educativo. Estas características de su objeto, lo muestra al Campo construido a partir de una primera relación entre agentes formadores y otros en posición de formación. Estos últimos pertenecen al Campo Pedagógico (Bernstein, 1993), espacio de reproducción de un conocimiento previamente seleccionado y jerarquizado y que ellos recontextualizan en el proceso de construcción de la dinámica de la clase y en los proyectos institucionales de cada agencia escolar.

Los agentes y agencias formadoras forman el Contexto Recontextualizador, lugar de disputa de la FDP con intereses comunes a veces, diferenciados otras; no obstante comparten el interés en la producción y distribución del conocimiento orientado a y de los docentes y directivos, considerado necesario en el ejercicio laboral. Este movimiento se encuentra regulado por reglas de funcionamiento propias que se consolidan y modifican en la dinámica socio-histórica.

Las procedencias a diferentes campos de los agentes formadores los llevan a ocupar y actuar posiciones particulares al intervenir en torno a la FDP. En una lectura de la estructura de este espacio, puede decirse que es un amplio proceso de recontextualización en el cual las producciones culturales producidas en el campo primario, el Campo Intelectual de la Educación (CIE) (Bernstein, 1993), son re-localizadas o reubicados en nuevos discursos que se hacen intervenir en el Campo Pedagógico, donde vuelven a ser modificados según trayectorias de los agentes, historias de las instituciones educativas y condiciones de las familias de los alumnos.

Entre el proceso de producción discursiva de la elite intelectual (CIE) y la circulación que autoriza el Estado para el Sistema Educativo, se produce la recontextualización de la producción al contexto escolar, cambiando el sentido del discurso y prácticas teóricas de su contexto original para traducirlo a las características de los nuevos lugares. Según la dependencia del Campo del Estado se forman dos Campos Recontextualizadores, el Oficial (cuerpos ministeriales) y otro que lucha por su autonomía relativa, el Campo Recontextualizador Pedagógico (Universidad, Institutos de Investigación, Institutos de Formación, etc.) (Bernstein y Díaz, 1984).

Sintetizando, el Campo de la FDP es entendido como un complejo proceso de recontextualización de los discursos pedagógicos que son seleccionados y circulan en el Campo de Recontextualización Oficial, el Campo de Recontextualización Pedagógico y el Campo Pedagógico. Discursos que imponen los saberes jerarquizados para el ejercicio laboral de los docentes.

Composición del Campo de FDP en La Pampa

Las agencias que luchan por la presencia y la imposición de sus representaciones a los docentes del Nivel Medio en la provincia de La Pampa proceden de dos campos: Político y Recontextualizador Pedagógico. Del Campo Político de la Educación, ocupa un lugar preponderante el Estado Nacional a través de los discursos y prácticas del Ministerio de Educación; del Estado provincial, interviene el Ministerio de Cultura y

Educación en la figura de las autoridades políticas y los cuerpos de agentes técnicos (Campo de Recontextualización Oficial). Asimismo dentro del Campo Político, se encuentra el único Gremio docente en la jurisdicción y que desarrolla acciones formativas para los agentes escolares.

Del Campo de Recontextualización Pedagógica, se encuentra la Universidad pública presente en el contexto provincial y los Institutos de Formación Docente de Nivel Superior No Universitario con funciones de formación inicial y continua, de gestión pública y privada.

Si bien la mayor parte de las agencias y agentes del Campo de la FDP, a excepción del Gremio, se hallan en relación paradójica con el Estado que les financia y certifica las acciones de formación realizadas (tal como señala Martín Criado, 2010); no obstante pueden utilizar los recursos en luchar contra el mismo y esto es posible por los distintos intereses y modos de actuación de las instancias y dependencias estatales.

Las agencias de formación externas al Ministerio por su papel político central, optan por entrar en el campo de la formación permanente en una situación de competencia por los recursos económicos y simbólicos disponibles; por lo cual los propósitos y valores en la formación pueden estar definidos por exigencias tales como responder a pedidos de temáticas del momento o a los requerimientos de las agencias políticas que propone financiamiento o a una relación costo/eficiencia.

Es diferente la posición de los docentes y directivos escolares porque es otro el espacio social de referencia: la escuela media; desde la experiencia y práctica pedagógica en interrelación con los discursos y prácticas dominantes, estos agentes construyen sus perspectivas sobre los estudiantes, sobre el conocimiento valorizado para la enseñanza y respecto a las propias prácticas de apropiación del conocimiento. Al interior de este campo, las divisiones se producen entre las distintas disciplinas del currículum del nivel medio.

2do.momento. Cruces de perspectivas construidas a partir de diferentes posiciones en el Campo

Las relaciones entre los campos Recontextualizadores y el Pedagógico del Nivel Medio, centrales en cuanto la acción de formación pretende producir efectos en los agentes escolares, responden a una estrategia de oposición entre agencias y agentes involucrados. Oposición comprendida como la adopción de posiciones de rechazos mutuos; entre los formadores que pretenden controlar el comportamiento docente respecto a contenidos y estrategias a desarrollar en el aula y en las instituciones y de parte de los sujetos en formación, que no acuerdan o no aceptan las ofertas formativas bajo diferentes justificativos. En ambos casos, se muestra una lucha por el control de la formación.

Los docentes y directivos de escuelas de Nivel Medio sostienen posiciones diferenciadas entre ellos respecto a esta oposición. En el caso de los primeros, sostienen que mayormente no encuentran las respuestas a sus necesidades de formación en las agencias formadoras, a quienes perciben actuando en consonancia con las necesidades de la reforma educativa que agravó su condición laboral en las escuelas. Quienes se encuentran en posiciones directivas, muestran una oposición negociada; esto es, critican las ofertas de capacitación si bien concurren a realizar varias de ellas anualmente y más precisamente, aquellas que provienen del Campo Recontextualizador Oficial (del Ministerio de Cultura y Educación provincial).

Las evaluaciones que realizan desde el Campo Pedagógico sobre las agencias formadoras son diversas; mayoritariamente tanto docentes como directivos perciben que el Gremio, la Universidad y el Ministerio provincial de educación no generan las condiciones que garanticen la formación necesaria para hacer frente a la tarea ni la requerida para el puntaje que les permita incorporarse al trabajo. El Gremio merece la mayor disparidad de opiniones; la defensa que hacen ciertos docentes es la saturación de demandas, principalmente de orden salarial que les preocupa a la docencia más que los cursos y el puntaje requerido anualmente. Las críticas son por la ausencia o falta de atención de la FDP en la agenda de lucha ante el Estado, otros sostienen que esta es desdibujada su presencia en la formación, que los cursos que desarrollan tienen cupo para los afiliados, son de corta duración en el tiempo y no atienden a necesidades percibidas.

Los directores que valoran a la Universidad, al Ministerio de Cultura y Educación provincial y a los ISFD públicos (entre el 35 y 40%), lo hacen reconociendo el capital cultural de sus formadores. No acuerdan con los ISFD privados, a quienes por una parte, asocian con intereses comerciales y por otra, no encuentran que las propuestas sean accesibles en cuanto a horarios y días o bien critican la discontinuidad temática que no se adapta a las necesidades de los docentes del Nivel.

Las agencias formadoras desde sus posiciones muestran otras perspectivas. Rechazan ciertas posturas de los agentes escolares ante la FDP y si bien reconocen que no son un bloque homogéneo, predomina una mirada negativa sobre la docencia del Nivel Medio. Evalúan que los movilizan las acciones de formación para acumular puntajes, la búsqueda de recetas en los cursos para responder a las urgencias cotidianas y si no encuentran el componente de prescripción de la práctica, abandonan los cursos o continúan por los certificados para acreditar puntos que les permita mejorar el puntaje en el listado de aspirantes a cargos o escuelas. Por otra parte, realizan un diagnóstico de los docentes que se funda en la carencia de capital cultural básico y necesario para el trabajo pedagógico. En particular, una de las Referentes entrevistadas (de un Instituto Formador privado) evalúa la resistencia ante la multiculturalidad que se encuentra en las aulas por la hegemonía de una mirada monocultural hacia los educandos. En sintonía con este análisis, otra Referente (de un Instituto Formador público) formula la necesidad de formación para trabajar con los estudiantes actuales del secundario (incluidos a partir de la obligatoriedad), con los cuales se vuelve una tarea difícil desempeñarse en el aula porque rechazan el conocimiento escolar o presentan modos de comportamiento desacostumbrados en este Nivel.

Entre las críticas dirigidas a la docencia, los agentes de las diferentes agencias formadoras manifiestan la falta de sostenimiento de los compromisos con ellos, con esto refieren a que se inscriben en varias propuestas y después no comienzan o dejan las actividades iniciadas. Y otra crítica es que subestiman la enseñanza que pueden recibir en ciertas instancias de formación que se ofrecen, precisamente provenientes de Institutos Formadores.

Esta oposición se manifiesta asimismo en la percepción construida desde el Campo Político estatal hacia el Campo Pedagógico, al cual consideran anclado en prácticas autoritarias “*hay un sentimiento en la docencia que el alumno tiene que obedecer y el docente tiene que enseñar*” (Referente con cargo político del Ministerio 1), o en la reproducción de modelos anteriores “*las prácticas docentes no se han modificado en muchos años,(...), hay docentes que no son lectores, necesitan formación en TICs y después en las disciplinas utilizando nuevas tecnologías*” (Referente con cargo político del Ministerio 2).

Estos discursos del Nivel Ministerial plantean la necesidad que los docentes se impliquen en la apropiación tanto de una formación disciplinar como de las nuevas resoluciones ministeriales para su ejecución en la práctica institucional; por ejemplo, la última resolución sobre evaluación de estudiantes propuesta desde el Nivel Nacional e implementada en la jurisdicción. Al mismo tiempo, sostiene la Referente política 1, están enfocados en crear ambientes de trabajo en las escuelas que actúen como lugares de formación colaborativa potenciando las capacidades existentes en los docentes. Dos discursos que pueden o no contraponerse; por una parte se enfoca la carencia del cuerpo docente y por otra, intentan potenciar los propios recursos institucionales.

Síntesis de posiciones en el Campo de la FDP

De las tensiones internas presentes en el Campo de la FDP, la oposición entre éste campo Recontextualizador y el Pedagógico adquiere una relevancia especial porque allí se condensa el sentido de la existencia del campo mismo. Para aclarar lo anterior, valga decir que la Formación es una propuesta de intervención que se piensa, proyecta e implementa para docentes en ejercicio, el tenor de los desacuerdos entre los agentes de ambos campos, Recontextualizador y Pedagógico, pareciese colocar en peligro la relación con el conocimiento, motivo de existencia del Campo de Formación para el Nivel escolar. La investigadora argentina F. Terigi (2012) expone una reflexión que contribuye a darle perspectiva a esta preocupación al manifestar que

“Hoy son frecuentes los interrogantes sobre las posibilidades de que la escuela promueva otra relación de los adolescentes y jóvenes con el saber, en cambio es menos frecuente la pregunta sobre la posibilidad de que sea también a los maestros y profesores a quienes los sistemas escolares les hagan posible otra relación con el saber” (p.11, subrayado propio).

La creencia en la formación sigue presente en los agentes de los campos que se entrecruzan en este nuevo campo de la FDP y es esa *illusio* que los mueve a las luchas y conflictos así como a los escasos intentos de cooperación entre agencias formadoras que se observan en los años estudiados. Los desacuerdos surgen por la implementación de las acciones de formación -los formatos, los tiempos, el capital cultural así como las expectativas o intereses de los agentes- que no se pueden asociar a decisiones individuales o a prejuicios particulares de ciertos agentes, puesto que las tensiones y las disputas impregnan la dinámica del campo y generan enfrentamientos entre unos y otros que llevan a sesgar lo que se acepta o rechaza por parte de los agentes en formación, sujetos privilegiados en esta relación.

Una última nota es la doble propuesta de formación proveniente del Campo Político: completar la falencia de capital cultural a través de formatos clásicos de formación (cursos, seminarios, talleres masivos o últimamente de modo más flexible con grupos reducidos) y contribuir a potenciar lo ya existente, fortaleciendo la capacidad de resolución de problemáticas de los mismos agentes. Esta última perspectiva también recibe aceptación por parte del Gremio de modo enfático, ya que solo promueve la capacitación externa ante temáticas novedosas sobre las cuales no hay conocimiento acumulado en las escuelas (conocimientos transversales propuestos a partir de la Ley Nacional de Educación: derechos humanos, recursos naturales, educación sexual).

3er.momento. Hipótesis de cierre parcial

El Campo Pedagógico muestra una respuesta de oposición hacia el intento de cooptación por parte del Campo del Estado en el Campo de la FDP; esto obedecería a la percepción del mantenimiento de las condiciones laborales que no conciben con los requerimientos exigidos por las novedades impuestas: en contenidos (Educación Sexual Integral, por ejemplo), en tecnologías (netbooks para cada estudiante) en el aula, cambios en tiempos y formatos de evaluación, modos de acompañamiento institucional a las trayectorias escolares. Los agentes escolares se perciben en un clima de incertidumbre ante el cual no pueden reaccionar por las condiciones laborales saturadas de demandas y con pluriempleo (trabajo en varios turnos escolares, en diferentes instituciones educativas y de diferentes niveles de escolaridad). La oposición docente es considerada desde el Campo Político y por algunos agentes del Campo Intelectual como conservadora y repetitiva de formatos tradicionales.

El Campo de Recontextualización Oficial manifiesta un discurso sobre los docentes que no concibe con la percepción construida por estos agentes desde su posición en la estructura del Campo de la Educación Media. La distancia que existe entre el deber ser del docente y cómo éste se desempeña a criterio de ambos Campos Recontextualizadores, Oficial y Pedagógico, se cubre formando en “lo que falta”, “lo que necesita”, “lo que debe”; desde discursos oficiales que abarcan la creación de espacios colaborativos en las instituciones escolares, en un marco de autonomía y respeto a la experiencia docente.

Estos cruces entre las posiciones ocupadas por los distintos agentes provinciales son manifestaciones de relaciones estructurales del Campo de la FDP. Su configuración parte de una tensión principal que es la dominación del Campo Estatal Nacional sobre su homónimo de la provincia; imponiendo regulaciones normativas y planes y programas de formación continua acompañados de financiamiento. Cuando entran en el Campo provincial, si bien son objeto de recontextualizaciones por parte de los equipos del Ministerio de Cultura y Educación, no hay modificaciones a los mismos más que las permitidas por el nivel central y no hay otras propuestas diferenciadas por falta de recursos económicos y de condiciones de constitución de los propios equipos técnicos ministeriales. Esta situación de fuerza consolida relaciones al interior del Campo, en el cual compiten las agencias por los escasos recursos y se sostiene desde el Campo Recontextualizador Oficial con el discurso de la Resolución fundante del Sistema Formador, nº 30/07 (del Consejo Federal de Educación, órgano máximo de concertación de política educativa), en la cual se separa aquello que es posible de realizar desde la formación de lo relativo a organización institucional y condiciones de trabajo (puesto de trabajo y carrera docente, p. 4 y punto 27 p. 10) fijando que estos aspectos son para negociaciones de comisiones nacionales y provinciales según correspondan con los gremios docentes. Aclara específicamente que

“es necesario que la planificación de la Formación Docente Continua se diferencie las dimensiones institucionales y organizativas que estructuran la práctica docente, sobre las que el Desarrollo Profesional Docente no puede incidir, de aquellas otras que sobre las que sí se puede trabajar” (Resolución 30/07, Anexo I, p. 4-5).

Esta separación pareciera re-instaurar la visión vocacional de la docencia al primar la decisión personal y el compromiso de los agentes. La construcción del desarrollo profesional docente queda planteada en un Campo de FDP que presenta una relación alienante entre el Campo Pedagógico del Nivel Medio con la apropiación del conocimiento, al desarticular las relaciones intrínsecas entre formación y régimen laboral docente; con la gravedad que se realiza en una coyuntura clave como es la implementación de la escuela secundaria obligatoria.

Aún faltan varios aspectos a seguir analizando de las profundas imbricaciones políticas presentes en el Campo de la FDP para el Nivel Medio a partir del estudio del caso, tales como profundizar en las relaciones entre autonomía y profesionalidad así como entre centralización, descentralización y autodisciplina de los agentes.

Referencias Bibliográficas:

- Shulman, Lee (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. Witrock, *La investigación en la enseñanza*, Tomo I. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, Basil & Díaz, Mario (1984). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Traducido de *Collected Original Resources in Education (CORE)*, 8(3), 1984. Mimeografiado.
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Altet, Margaret (1996). El análisis de las prácticas profesionales. En Claudine Blanchard Laville y Dominique Fablet, *L'Analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan. Trad. N. Loss de Fuentes.
- Barbier, Jean Marie (1996). Análisis de las prácticas: temas conceptuales. En Claudine Blanchard Laville & Dominique Fablet, *L'Analyse des pratiques professionnelles* (27-49). Paris: L'Harmattan. Trad. N. Loss de Fuentes. Retirado Marzo 20, 2012 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Lopes, Amélia (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado*, 11(3). Retirado en Noviembre 6, 2011 de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL1.pdf>
- Marcelo García, Carlos (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *CEE Participación Educativa*, 16, 49-68
- Perrenoud, Philippe (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Mimeo. Retirado en Marzo 24, 2012 de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- Perrenoud, Philippe (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En Leopold Pacquay, Margaret Aldet, Éveline Charlier y Philippe Perrenoud, *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de cultura económica.
- Serra, Juan Carlos (2004). *El campo de la capacitación docente: políticas y tensiones en el desarrollo profesional*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Serra, Juan Carlos y Diker, Gabriela (2008). *La cuestión docente: Argentina, las políticas de capacitación docente*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Educativas (FLAPE).
- Terigi, Flavia (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Documento nº 50. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile.
- Terigi, Flavia (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico de Fundación Santillana. Buenos Aires: Santillana.

- Vaillant, Denise (2002). Formación de formadores. Estado de la práctica. Documento nº 25. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Santiago de Chile.
- Vaillant, Denise (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos. Revista de Educación, 350, 105-122.
- Vezub, Lea (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado, 11(1). Disponible en www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf
- Vezub, Lea (2009). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. UNESCO-IIPE Buenos Aires.
- Zeichner, Kenneth y Diniz-Pereira, Júlio Emilio (2006). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. Revista Interamericana de Educación de adultos, 28(2),69-81. Trad. M. Á. Flores.

Grupo focal como técnica de coleta de dados na avaliação da prática docente no ensino em saúde.

Ana Patrícia Tojal de França; Marcílio Otávio Brandão Peixoto; Bruno Reis dos Santos, Fernando Luiz de Andrade Maia; Antonio Carlos Silva Costa¹⁷⁶³

Resumo

O ensino em saúde deve acompanhar as transformações do mundo contemporâneo, especialmente no que diz respeito à espantosa velocidade da produção do conhecimento. Professores precisam superar o papel de especialistas que transmitem conteúdos e firmar-se como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem de futuros profissionais da área. Pensar em mudanças tão profundas de estruturas formativas tão tradicionais, como a maioria dos cursos de formação em saúde, implica na busca de uma maior compreensão das vivências, significados e percepções docentes acerca das atividades que desempenham. Explorar assuntos laborais e indicar formas de aperfeiçoar o desenvolvimento profissional estão entre as recomendações para o uso da técnica de grupo focal. Conclui-se, neste caso, pelo emprego do grupo focal como forma de possibilitar a coleta de dados subjetivos importantíssimos, os quais servirão como ponto de partida para a reestruturação e adequação da prática docente na formação de trabalhadores da saúde.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino na Saúde; Técnicas de Pesquisa.

Introdução

O processo educativo na área de saúde deve ser tão dinâmico quanto as constantes transformações do mundo contemporâneo, de forma a viabilizar uma aprendizagem significativa e enriquecedora para os sujeitos envolvidos (Rocha & Ribeiro, 2012; Zeferino & Filho, 2004).

Repensar o papel docente no ensino superior em saúde torna-se prioridade. A célere produção de conhecimentos e as atuais demandas sociais da saúde, implicam inexoravelmente em um novo perfil de competências para o formador em saúde (Machado et al, 2011). Professores precisam superar a função de especialistas que transmitem conhecimentos e firmar-se como facilitadores do processo ensino-aprendizagem de futuros profissionais da área.

Para tanto é necessário que se estabeleça o diálogo com propostas pedagógicas capazes de estruturar cenários de aprendizagem significativos e problematizadores da prática profissional, posicionando o docente como mediador desse processo (Batista, 2005).

Aspectos estruturais da prática educativa como: concepções de ensino, currículo e conteúdo, técnicas e recursos de ensino-aprendizagem, instrumentos e processos avaliativos, além de inovações educacionais, devem integrar a pauta de considerações essenciais à construção desse novo papel docente em saúde. Evidentemente, a reestruturação da docência em saúde ultrapassa a fronteira da mera instrumentalização técnica e suscita a reflexão crítica sobre sua prática e a realidade em que esta se faz (Batista et al, 2004).

¹⁷⁶³ Universidade Federal de Alagoas/Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MEPS/UFAL).

Gordan, 2004, discutindo a inserção dos docentes nos currículos mais tradicionais dos cursos de medicina, chama atenção para o inadequado desenvolvimento de aspectos essenciais à docência e ressalta a desvalorização do ensino na graduação quando comparado a atividades profissionais (clínica e cirúrgica) ou de pesquisa.

Segundo Machado et al, 2011, de um modo geral, os processos de seleção e contratação de docentes universitários priorizam competências ligadas à transmissão de conhecimentos e à realização de algumas atividades práticas, mantendo o professor como centro maior das informações a serem apreendidas. Para os autores, a exigência de mestrado ou doutorado, supostamente conferem maior aptidão na comunicação do conhecimento, porém competências relacionadas aos aspectos pedagógicos e perspectivas político-social-comportamentais são negligenciadas.

Pensar mudanças de tamanha amplitude em estruturas formativas tão tradicionais, como a maioria dos cursos de formação em saúde, requer grande empenho para melhor compreender vivências, significados e percepções docentes acerca das atividades que exercem (Jesus & Ribeiro, 2011; Feuerwerker, 2003). Faz-se necessário o entendimento da dinâmica desses fenômenos, cujos conteúdos latentes e cheios de significados organizam e estruturam o viver humano (Turato, 2005).

Neste sentido é apropriado o uso da pesquisa qualitativa, abordagem metodológica que admite a análise de questões mais subjetivas da atividade docente em saúde, propiciando resultados essenciais para a reestruturação da sua prática e, conseqüentemente, da formação de trabalhadores da saúde.

Dentre as técnicas para coleta de dados qualitativos, o grupo focal (GF) apresenta-se como uma excelente opção quando se pretende acessar pontos de vista elaborados coletivamente, a partir de trocas e descobertas entre integrantes de um grupo de interesse específico (Carlini-Cotrim, 1996; Ressel et al, 2008).

Fundamentada em uma dinâmica interacional envolvendo um grupo particular de pessoas e um facilitador, a técnica de GF busca coletar dados resultantes dessa interação, o que exige todo um rigor metodológico e certa experiência do facilitador. Deve-se criar um ambiente que permita ao pesquisador captar percepções, sentimentos, crenças e significados, a partir do debate de tópicos específicos e diretivos, a respeito do tema em questão (Backes et al, 2011; Ressel et al, 2008).

O presente estudo tem o objetivo de descrever a técnica de GF e tecer considerações acerca da sua utilização como ferramenta eficaz nos processos de avaliação e desenvolvimento docente no ensino em saúde.

GRUPO FOCAL

Originalmente atrelada às pesquisas de mercado, a técnica de GF foi muito utilizada na década de 1950 em estudos que analisavam a reação das pessoas às propagandas de guerra; sempre muito valorizada pela rapidez na obtenção de dados válidos e confiáveis, como também pelo seu baixo custo operacional. Entre 1970 e 1980, a área de comunicação valeu-se do GF para avaliar materiais e serviço diversos. Até então aviltada no âmbito das pesquisas universitárias, somente em meados dos anos de 1980, surgiu o movimento para credenciá-la como técnica eficaz e segura para a investigação científica. No mesmo

período iniciou-se uma tendência crescente do uso do GF em pesquisas qualitativas na área de saúde (Iervolino & Pelicioni, 2001; Gatti, 2012; Ressel et al, 2008).

Muito empregada também nas áreas de antropologia, ciências sociais e educação em saúde, a técnica de GF é bastante oportuna em estudos qualitativos cujo objetivo é focalizado em um ponto especial. Pode ser utilizada sozinha ou em combinação com outras técnicas em análise por triangulação ou para validação de dados, conforme as necessidades do pesquisador (Iervolino & Pelicioni, 2001; Gatti, 2012; Ressel et al, 2008). Outro uso comum do GF é na fase exploratória de projetos de pesquisa, com o intuito de desenvolver itens para inclusão em questionários (Barbour, 2009).

Nogueira-Martins & Bógus, 2004, indicam o uso do GF para “gerar ou formular teorias a serem posteriormente testadas por estudos quantitativos, identificar conceitos, crenças, percepções, expectativas, motivações e necessidades de um grupo específico de interesse do pesquisador”.

Pope e May, 2009, listam os principais objetivos do emprego do GF na saúde, dos quais se destacam: explorar assuntos profissionais, indicar formas de aperfeiçoar o desenvolvimento profissional, tornar os participantes do grupo parte ativa da pesquisa e gerar comentários mais críticos do que as entrevistas.

Carlini-Cotrim, 1996, discute certas restrições ao uso do GF e exemplifica dizendo que em temas de natureza muito pessoal e delicada, essa abordagem pode gerar resultados decepcionantes. Além disso, a técnica não oferece boas estimativas de frequência e nem trabalha com amostras probabilísticas, visto que não se destina a esse propósito. Barbour, 2009, destaca que o uso oportunista do GF gera estudos empobrecidos e critica sua aplicação como “rota de atalho” para coleta rápida de dados. Embora o GF seja um bom instrumento nas investigações sociais e humanas, seu uso tem limitações e por isso, assim com qualquer outra técnica, sua aplicação deve ser resultado de uma escolha criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa. A Figura 1 resume vantagens e limitações da técnica de GF.

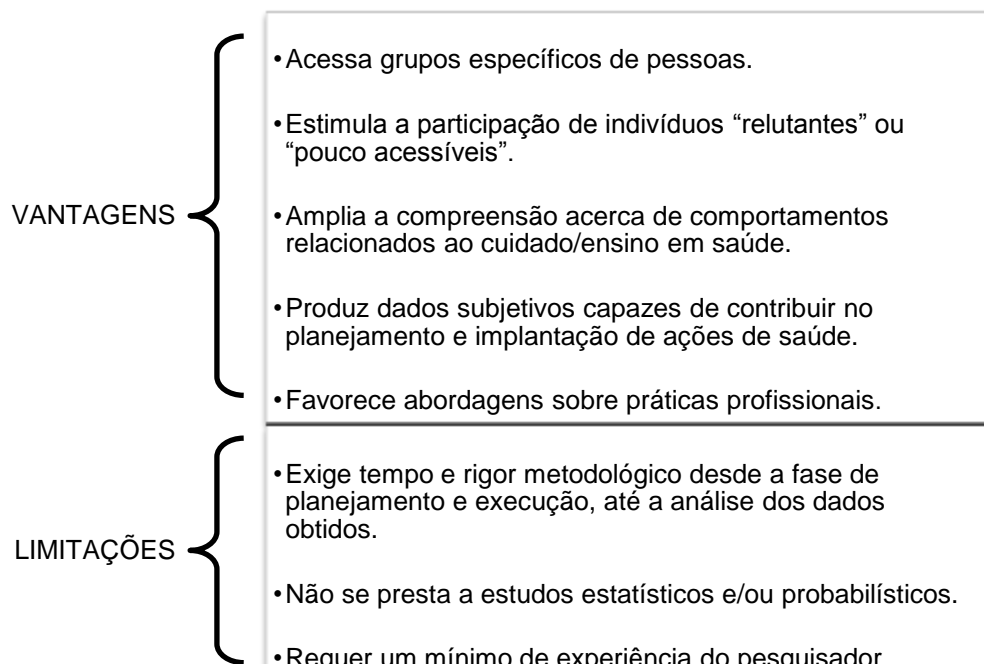


Figura 1: Vantagens e limitações da técnica de grupo focal.

No Brasil, segundo Gatti, 2012, a área de saúde é, no momento, a que mais se utiliza dos grupos focais para trabalhos de pesquisa e avaliação, embora seu uso venha crescendo nos campos da educação, serviço social, sociologia e psicologia.

Operacionalização do grupo focal

Por se tratar de uma técnica de características peculiares, seu planejamento requer cuidados metodológicos rigorosos desde sua escolha e organização até seu desenvolvimento e análise dos dados. (Carlini-Cotrim, 1996; Ressel et al, 2008). Observam-se na Figura 2 as etapas fundamentais no desenvolvimento do GF.

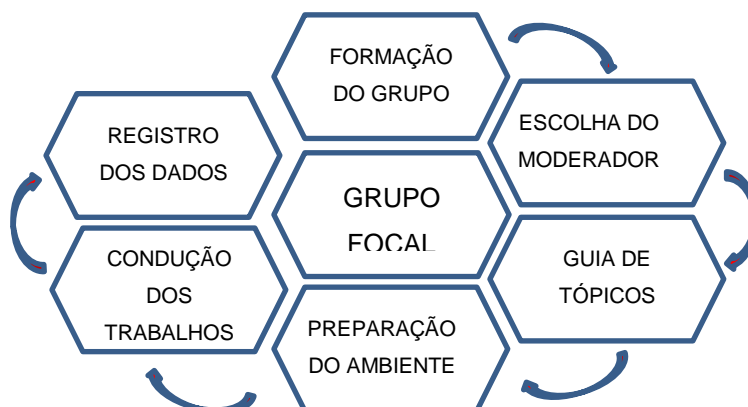


Figura 2: Aspectos metodológicos essenciais no planejamento e execução de grupos focais.

A formação do GF é intencional, necessitando-se ao menos um ponto de semelhança entre os participantes que atenda ao problema da pesquisa e seu escopo teórico. Para estudos de avaliação e desenvolvimento da prática docente em saúde, a característica comum deve ser relativa ao trabalho. É desejável que se considere também alguma variação entre os participantes, de forma a possibilitar o surgimento de opiniões diferentes ou divergentes. Ressalta-se que não há erro ou acerto nas opiniões emitidas, apenas diferentes pontos de vista em torno do tema abordado, além do que toda e qualquer contribuição e reflexão é importante para a pesquisa. A recomendação sobre o número de participantes varia de autor para autor, sendo mais comum a indicação de grupos entre 6 e 12 participantes (Gatti, 2012; Ressel et al, 2008).

Como em qualquer tipo pesquisa científica, tempo e recursos financeiros são aspectos que precisam ser considerados no planejamento do GF. Assim, para prevenir faltas e possível necessidade de suspender ou procrastinar o encontro, a oferta de pequenos “mimos”, souvenirs e até mesmo refeições, podem funcionar como atrativos e ajudar a estabelecer uma atmosfera propícia (Gomes et al, 2009).

Em geral a gravação em áudio é o meio mais utilizado de registro dos dados coletados a partir do GF. O pesquisador também pode valer-se de um ou dois relatores, que não interferem no grupo e se responsabilizam por anotar tudo que se passa e se fala durante a operacionalização dos trabalhos. Tomadas em vídeo são menos usadas, pois exigem um maior aparato financeiro e tecnológico. Independentemente da forma de registro que se eleja, apontamentos feitos pelo moderador e um assistente são essenciais para auxiliar a análise do material obtido. Estas serão úteis para sinalizar aspectos ou

momentos importantes, reações, dispersões, distrações, cochichos, alianças, oposições, enfim, pontos que podem passar despercebidos no registro geral (Gatti, 2012).

O tempo médio de duração é 90 minutos, não devendo ultrapassar 3 horas. Indica-se a realização do GF em local neutro, acessível e quieto; é preciso garantir privacidade e silêncio suficiente para a obtenção de gravações perfeitamente audíveis. O ambiente deve ser cuidadosamente preparado para que todos possam se sentir bem acolhidos, confortáveis e a vontade durante o desenvolvimento do trabalho em grupo. As cadeiras podem ser arrumadas avulsas em um círculo ou em torno de uma mesa, de maneira que todos estejam dispostos face a face, garantindo a interlocução direta.

O moderador, ou facilitador, é peça-chave para o êxito do GF. É altamente recomendável que seja pessoa com treinamento específico para tal atividade. Cabe a ele conduzir o GF, assumindo papel fundamental na introdução do tema e na proposição de algumas questões, além de ouvir, garantir a participação de todos, estimular a interação entre eles e retomar a discussão caso o grupo se afaste do assunto, sem que haja nenhuma pressão para que os participantes votem, estabeleçam algum consenso ou plano. É necessário que o moderador tenha a consciência de que não se trata de uma entrevista em grupo e sim de uma proposta de troca efetiva entre os participantes (Gatti, 2012; Iervolino e Pelicioni, 2001).

Os objetivos da pesquisa devem ser comunicados aos participantes quando do convite à participação no grupo e lembrados no início dos trabalhos. Neste momento, o moderador deve ainda explicar as regras gerais de funcionamento do grupo, garantindo total segurança aos aspectos preconizados pelos princípios bioéticos de autonomia, beneficência, não maleficência e justiça (Araújo, 2002). Então, ao ratificar o sigilo quanto às informações ali obtidas e garantir total respeito às normas pactuadas, solicita-se de cada participante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que deve informar também o destino final de todo o material produzido a partir de gravações, filmagens e/ou registros cursivos (Brasil, 2012; Soares et al, 2000; Trad, 2009). Cuidados éticos devem acompanhar cada um dos processos em quaisquer pesquisas que envolvam seres humanos. Neste aspecto, cada passo de execução da técnica GF deve vir associado a um sistema de minimização de riscos, como, por exemplo, com a utilização de crachás com nomes fictícios ou lúdicos, a destruição das gravações e filmagens após a transcrição literal das participações, a capacidade e treinamento do moderador na percepção de situações constrangedoras entre os pontos de vista discordantes e que provavelmente não serão frutíferos na etapa de análise dos dados, dentre outros. (Brasil, 2012).

A captação efetiva do objeto da pesquisa pelo uso da técnica de GF depende diretamente de um planejamento rigoroso e uma organização minuciosa de todas as etapas do seu desenvolvimento. Portanto é crucial que o pesquisador esteja fortemente inteirado do seu tema de estudo e que sua escolha metodológica esteja vinculada a uma perspectiva teórica que alicerce seu trabalho investigativo (Mazza et al, 2009; Pope & May, 2009).

Procedimentos para análise dos dados

Antes de proceder integralmente à análise dos dados, seja qual for a técnica escolhida, faz-se necessário uma leitura exaustiva dos depoimentos por no mínimo dois pesquisadores separadamente, seguida da indexação dos dados, que consiste na sua ordenação e categorização, a partir do destaque de temas ou

padrões recorrentes. Essa indexação é indutiva, e as categorias surgem da absorção hermenêutica do analista do texto (Ressel et al, 2008).

A partir de então, duas estratégias de análise, não excludentes entre si, são consideradas básicas durante a utilização desta técnica de GF, quais sejam, os sumários etnográficos e a codificação dos dados via análise de conteúdo. Enquanto a primeira foca as citações textuais dos participantes, a segunda enfatiza a descrição numérica de como determinadas categorias aparecem ou estão ausentes das discussões. Não é considerado errôneo ou negativo a percepção de padrões organizados característicos da etapa de análise dos dados a partir da coleta destes, pois é procedimento habitual nas pesquisas qualitativas, onde a análise parcial pode resultar em adaptações flexíveis dos membros pesquisadores, principalmente do moderador (Trad, 2009; Backes et al, 2011).

Outra possibilidade para analisar os dados é recomendado por Backes et al, 2011, que preconizam a análise focal estratégica das potencialidades e fragilidades internas relacionadas ao fenômeno sob investigação e a análise focal estratégica do cenário externo, no intuito de identificar as oportunidades e desafios relacionados ao objeto de estudo. Segundo os autores supracitados, tais análises podem ocorrer em momentos de GF diferentes, para que posteriormente seus dados sejam integralizados e contextualizados.

Independente da técnica de análise de dados escolhida pelo pesquisador é importante lembrar que sempre que o GF for utilizado em combinação com outras técnicas, deve-se proceder à triangulação das informações como parte do processo de validação dos dados (Trad, 2009).

Muitas vezes, os dados obtidos a partir de GF são inovadores e interessantes (Carlini-Cotrim, 1996), o que pode facilitar sua inserção no estabelecimento de estratégias novas e diversas no ensino profissional em saúde.

Grupo focal e o desenvolvimento da prática docente em saúde

O desenvolvimento docente no ensino profissionalizante na área da saúde é tema emergente na literatura especializada.

Cresce e se fortalece a cada dia o movimento de conscientização do professor universitário, sobre a necessidade de profissionalização do seu fazer docente. Capacitação pedagógica e habilidades específicas para o ensino tornam-se requisitos fundamentais à adequada prática da docência em saúde (Rocha & Ribeiro, 2012).

A idéia da docência universitária em saúde como prática social complexa e interdisciplinar instiga a transição do modelo hegemônico de ensino, cunhado na transmissão de conteúdos muito mais focados na doença que na saúde, para um novo modelo capaz de atender às recentes demandas da saúde e ultrapassar sua perspectiva biológica, levando também em consideração seus aspectos culturais, políticos e comportamentais (Batista, 2005; Machado et al, 2001).

Essa visão mais ampliada de educação começa, aos poucos, a se disseminar no meio universitário, estimulando a reflexão sobre práticas atuais de ensino e, principalmente, sobre o futuro da educação superior em saúde.

Compreender os determinantes históricos, políticos e culturais que influenciam o pensar e o fazer docente, configura-se ponto fundamental para se alcançar as mudanças desejadas. Novas questões exigem novas respostas e estas dependem de uma reflexão profunda acerca dos mais diversos fatores que estruturam o ensino na saúde. Neste contexto, a técnica de GF adequa-se perfeitamente à necessidade de se apreender vivências, percepções, significados e ressignificados da prática docente em saúde.

A capacidade de facilitar as comparações e proporcionar *insights*, que não seriam possíveis através de outras técnicas de coleta de dados, é vista como sua maior contribuição. A combinação de estrutura metodológica e espontaneidade, se usadas judiciosamente, também é um importante recurso advindo da técnica. A interação grupal que caracteriza o GF, permite que se traga a tona preocupações importantes para os participantes, mas nem sempre antecipadas pelo pesquisador, podendo gerar resultados surpreendentes (Barbour, 2009) e de grande relevância na reestruturação da prática docente.

Sair da zona de conforto onde há muito repousam professores e estudantes universitários e arriscar-se em campos desconhecidos não é tarefa fácil, tão pouco rápida. O processo é longo e por vezes doloroso. Contudo, a necessidade de transformação do ensino superior na saúde firma-se como fato incontestável e segue sob a égide da certeza de que resultados diferentes dependem invariavelmente, da reflexão e adoção de novos modelos para a formação profissional na área.

Considerações finais

As constantes transformações do mundo moderno, suscitam mudanças nas estruturas da formação profissional em saúde. Aspectos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem são cada vez mais abordados e valorizados na prática docente em saúde.

A reestruturação da docência superior em saúde, deve abranger importantes aspectos subjetivos que fundamentam sua prática. Estes, podem ser apreendidos através da técnica de GF, cujo caráter dinâmico e interativo referenda seu uso em pesquisas avaliativas e de desenvolvimento profissional, podendo atingir um nível de reflexão difícil de ser alcançado a partir de outras técnicas.

Referências bibliográficas

- Araújo, Laís ZS. A bioética nos experimentos com seres humanos e animais. Minas Gerais: Unimontes, 2002.
- Backes, Dirce Stein, et al (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. Rev. O Mundo da Saúde; 35(4)438-442.
- Batista, Nildo Alves. (2005). Desenvolvimento docente na área de saúde: uma análise. Rev. Trabalho, Educação e Saúde, 3(2): 283-294.
- Batista, Nildo Alves et al (2005). A disciplina Formação Didático-Pedagógica em Saúde na pós-graduação *stricto sensu* da UNIFESP/EPM: Uma proposta em foco. In: Nildo Alves Batista & Sylvania Helena Batista (Org), *Docência em saúde: Temas e experiências* (pp. 203-212). São Paulo: Senac São Paulo.
- Barbour, Rosaline (2009). Grupos Focais. Porto Alegre: Artmed.

- Brasil. Ministério Nacional da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 196/96 versão 2012 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. *Bioética* 2012 (pp. 1-16). Retirado em 14/12/2012: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_versao_final_196_ENCEP2012.pdf .
- Carlini-Cotrim, Beatriz (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Rev. de Saúde Pública*, 30(3)285-293.
- Feuerwerker, Laura C.M. (2003). Educação dos profissionais de saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. *Rev. da ABENO*, 3(1): 24-27.
- Gatti, Bernardete Angelina (2012). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro.
- Gordan, Pedro A (2004). Currículos inovadores: O desafio da inserção docente. In: Nildo Alves Batista & Sylvia Helena Batista (Org), *Docência em saúde: Temas e experiências* (pp. 187-200). São Paulo: Senac São Paulo.
- Gomes, Vera Lúcia de Oliveira et al (2009). Grupo focal e discurso do sujeito coletivo: produção de conhecimento em saúde de adolescentes. *Rev Esc. Anna Nery de Enfermagem*, 13(4)856-862.
- Iervolino, Solange Abroesi & Pelicioni, Maria Cecília Focesi (2001). A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Rev. da Escola de Enfermagem da USP*, 35(2)115-121.
- Jesus, Josyane CM e Ribeiro, Victória B. (2012). Uma avaliação do processo de formação pedagógica de preceptores do internato médico. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(2): 153-161.
- Machado, José Lúcio M et al. (2011). Formação e seleção de docentes para currículos inovadores na graduação em saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 36(3): 326-333.
- Mazza, Verônica de Azevedo et al (2009). O grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Cogitare Enfermagem*, 14(1):183-188.
- Nogueira-Martins, Maria Cezira F. & Bógus, Cláudia Maria (2004). Considerações sobre a metodologia qualitativa como recurso para o estudo de ações de humanização em saúde. *Rev. Saúde e Sociedade*, 13(3)44-57.
- Pope, Catherine e Mays, Nicholas, org (2009). Pesquisa qualitativa na atenção à saúde. Porto Alegre: Artmed.
- Ressel, Lúcia Beatriz et al (2008). O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Rev. Texto e Contexto Enfermagem*, 17(4)779-786.
- Rocha, Hulda Cristina & Ribeiro, Victória Brant (2012). Curso de Formação Pedagógica para Preceptores do Internato Médico. *Rev. Brasileira de Educação Médica*, 36(3): 343-350.
- Silva, João Roberto de S. & Assis, Silvana Maria B (2010). Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 10(1)146-152.

- Soares, C. B et al (2000). Uso de grupo focal como instrumento de avaliação de programa educacional em saúde. Rev. Esc. Enfermagem USP, 34;317-22.
- Trad, Leny A. Bomfim (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisa de saúde. Physis Revista de Saúde Coletiva, 19(3)777-796.
- Turato, Egberto Ribeiro (2005) . Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetivos de pesquisa. Rev. de Saúde Pública, 39(3)507-514.
- Zeferino, Angélica MB & Filho, Antonio de A (2004). Capacitação docente: Experiência da pós-graduação em saúde da criança e do adolescente com a disciplina pedagogia médica e didática especial na FCM/UNICAMP. In: Nildo Alves Batista & Sylvania Helena Batista (Org), *Docência em saúde: Temas e experiências* (pp. 225-231). São Paulo: Senac São Paulo.

Os Primeiros Concursos de Prova para Professores do Colégio Pedro II e o Surgimento de uma Segunda Geração de docentes.

Ana Waleska Pollo Campos Mendonça¹⁷⁶⁴, Fernando Rodrigo dos Santos Silva¹⁷⁶⁵

Resumo:

A proposta de artigo que ora apresentamos faz parte de um projeto investigativo maior cujo objetivo é estudar a gênese da construção da identidade profissional de professores secundários no Brasil. Esta pesquisa toma por objeto de estudo os professores do Colégio Pedro II, instituição criada pelo Governo Imperial, em 1837, com objetivo de servir de modelo para os liceus espalhados pelo país. No entanto, para a escrita do artigo, nosso objetivo restringiu-se a análise dos primeiros concursos de prova para professores desta instituição e sua relação forte com o surgimento de uma nova geração de professores. A atenção aos concursos públicos é justificada pela noção de que a sua realização constitui-se um marco importante no processo de profissionalização docente e configurou-se historicamente em um dos primeiros mecanismos utilizados pelo Estado para certificação dos professores. Os dados que apresentamos tem caráter preliminar, haja vista a pesquisa não estar concluída. Todavia, encontramos indícios que apontam para uma mudança significativa na constituição da identidade profissional dos professores deste Colégio, entre os que passam a entrar via concurso e os que eram nomeados pelo Governo Imperial. A modalidade de seleção de professores via concurso de provas só foi instituída com a Reforma Couto Ferraz (1854), que tornou obrigatórios os *exames de capacidade* para ingresso no magistério público do Município da Corte. A mudança de perspectiva a que nos referimos diz respeito ao surgimento, ainda que tímido, do vínculo entre professor e matéria de ensino, algo ainda incipiente nas legislações e no Regimento do Colégio, no período. Este vínculo é muito mais perceptível no topo da carreira do que entre aqueles que ocupam a vaga de docente por um curto prazo de tempo. Aliás, a situação de interinidade é recorrente ao longo de toda a documentação estudada. Outra questão que nos chamou atenção diz respeito a gama de categorias docentes que surgem na instituição, ainda que muitas estivessem ausentes do corpo da lei. A pesquisa foi realizada tendo como fontes os documentos encontrados no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, compostos por correspondências trocadas, tanto entre professores e candidatos a professor com o Reitor e deste com Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte, além das atas de concursos.

Palavra-chave: Colégio Pedro II; Profissão Docente; Concurso Público.

Este trabalho vincula-se a uma pesquisa mais ampla sobre a gênese da construção da identidade profissional de professores secundários no Brasil, financiada pelo CNPq e pela FAPERJ, e adota por objeto de estudo os professores do Colégio Pedro II, tendo como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 1838 e 1857¹⁷⁶⁶.

¹⁷⁶⁴ PUC-Rio

¹⁷⁶⁵ Doutorando – PUC-Rio

NOTAS:

¹⁷⁶⁶ O marco terminal escolhido se remete ao novo regulamento para o Colégio de Pedro II, aprovado através do Decreto nº 2006, de 24/10/1857, que alterou o Regulamento de 1855, elaborado em conformidade com a reforma do ensino primário e secundário da Corte, de 1854 (Reforma Couto Ferraz).

Aqui nossa proposta é nos debruçarmos sobre os primeiros concursos realizados para a contratação de professores do Colégio Pedro II, atendendo à determinação estabelecida pela Reforma Couto Ferraz (1854), que tornou obrigatórios os *exames de capacidade* para ingresso no magistério público do Município da Corte.

Como vem sendo recorrente em nossa produção¹⁷⁶⁷, ratificamos que a realização de concursos constitui-se um marco importante no processo de profissionalização docente e configurou-se historicamente em um dos primeiros mecanismos utilizados pelo Estado para certificação dos professores.

Com isso, tentamos identificar e analisar quais foram as modificações introduzidas com o novo modo de seleção dos professores do Colégio, passando da nomeação imperial ao concurso público.

A Geração dos Notáveis (1838-47).

De acordo com o primeiro Regulamento datado de 31 de janeiro de 1838, os professores do Colégio Pedro II seriam nomeados pelo Governo, dando-se prioridade para os funcionários do Colégio que se achassem habilitados para o magistério. Sem que se explicitasse o que seria considerado como tal habilitação.

Como inexistiam instituições de formação de professores para o ensino secundário, importa identificar as qualificações consideradas quando da contratação destes professores. Através das apreciações feitas nos documentos consultados, identificamos algumas categorias: formação intelectual de destaque; prestígio junto à elite intelectual brasileira; e possuir ligações com o mundo europeu civilizado, seja por nascimento ou pela via da instrução.

Esta primeira geração foi composta por um grupo de 51 docentes, divididos em duas categorias: Professores (42) e Mestres (9). Todos nomeados no período entre 1838 e 1856¹⁷⁶⁸. Sua identificação é sempre imprecisa, pois, há nomes que aparecem em algumas listas e desaparecem em outras.

Ainda segundo este primeiro Regulamento, haveria ainda no Colégio a classe de substitutos, limitado ao número de três, com dupla competência: a) substituir ao professor no caso de falta ou impedimento; b) ensinar nas aulas que forem subdividas, por causa do grande número de alunos.

Este regulamento estabelecia, inclusive, que os substitutos enquanto não estivessem exercendo o magistério, serviriam de inspetores de alunos. Vale considerar ainda, que aos próprios inspetores, em caso de necessidade, poderia ser confiada a substituição de um professor, desde que tivessem a devida habilitação.

A Novidade de 1847 – A Seleção do Dr. João Baptista Calógeras.

Em um primeiro momento, situamos uma primeira geração de professores do referido colégio do momento de sua criação até o ano de 1847, uma vez que encontramos em uma fonte específica, o livro de memória escrito por Doria (1997), a menção da realização de um primeiro concurso para professores no Colégio.

¹⁷⁶⁷ Ver (Mendonça et. al, 2012) e (Mendonça et al, 2013).

¹⁷⁶⁸ Para chegarmos aos nomes, utilizamos como principais fontes o Primeiro Livro de Empregados, o Livro de Assentamento dos Professores (1852-56) e o Anuário Nº XV, encontrados no Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II. Nessa terceira fonte documental encontra-se publicada a relação dos professores, subdivididos nas categorias que foram criadas pelas diversas reformas de ensino que impactaram o Colégio ao longo da história. (Mendonça, et al, 2002: 8).

Todavia, essa limitação vem nos parecendo problemática, uma vez que foi a única seleção por concurso do período e esta se deu por prova de títulos.

Embora não tenha sido propriamente um concurso de prova, haja vista que ele se caracterizou pelo envio de cinco requerimentos relativos aos candidatos que pleiteavam a vaga, esta seleção apresentou-se como um outro modo de selecionar professores para a instituição, como se vê no deferimento do Reitor Dr. Joaquim Caetano, que sendo a favor de um dos candidatos, o Dr. João Baptista Calógeras, destacou o domínio das línguas e literaturas, grega, latina, francesa, inglesa e italiana, além de qualidades individuais como “grande cabeça filosófica” e eloquência, e ainda, o fato do candidato ter estudado fora do país, tendo passado dois anos em Bologna e nove em Paris.

Ainda que os outros quatro candidatos tivessem domínio de pelo menos uma língua estrangeira e fossem quase todos com formação universitária, e no exterior, o que realmente parece ter pesado a favor de Calógeras foi sua aplicação, com muito mérito, ao estudo da História, cadeira que se encontrava em disputa.

Como se vê, apesar de não se configurar como um concurso de prova, esta seleção significa uma mudança de perspectiva frente às aquelas seleções do corpo docente entre os anos de 1830-40. No período inicial, o recrutamento dos professores foi feito via nomeação do Governo Imperial, sem que houvesse qualquer citação do que consistiria ser uma habilitação para o exercício do magistério no Colégio. Algo que se começava a se desenhar neste momento, pela vinculação da escolha do candidato a dedicação à cadeira em disputa.

Sobre este primeiro concurso para seleção de professores do Colégio, dois fatos chamam a atenção. O primeiro diz respeito ao breve período de tempo em que o Dr. Calógeras lecionou na instituição, de julho de 1847, quando entra em exercício, até o mês de outubro, ainda que sua demissão a pedido tenha sido concedida em fim de agosto.

O segundo fato diz respeito ao número de professores que após este período continuaram a ingressar na instituição na condição de professor interino, ao todo treze professores¹⁷⁶⁹, incluindo o Dr. Joaquim Manoel de Macedo que o substituiu, ficando de 1849 até 1951 lecionando História do Brasil.

A Geração dos concursos – Os primeiros concursos para repetidores e professores.

Via descrição do perfil do candidato Calógeras, selecionado no concurso de 1847, nós podemos ver uma noção de habilitação começando a se desenhar, mas que as legislações posteriores tentariam deixar mais claras.

Em 1854, o Decreto-Lei n. 1331 de 17 de fevereiro, que institui a Reforma Couto Ferraz, regulamentou a instrução primária e secundária do Município da Corte e estabeleceu os *exames de capacidade* para o magistério, como uma das condições para o exercício da docência pública na Corte.

Os *exames de capacidade* apareciam, no decreto, como uma terceira exigência para o exercício da docência, depois da maioria legal e da moralidade. Porém, é importante salientar que estes exames

¹⁷⁶⁹ São eles, Barão de Tautphoeus; Francisco Menezes de Paula; Guilherme Fairfax Norris; Joaquim Pinto Brasil, José A. Garcia Ximenes; Antonio de Castro Lopes; Antonio Gonçalves Dias; Joaquim Manoel de Macedo; Frei José de Santa Maria Amaral; Antônio Francisco da Gama; Fernando Francisco Lessa; Frei Camilo Montserrate; e Jorge Gade.

passaram a ser solicitado pelo Estado Português, quando este tomou para si a organização dos *Estudos Menores*, até então sob o comando da Companhia de Jesus.

Orientado pela ideia de que oferecer educação gratuita era um dever do Estado, a Reforma Pombalina (1759-1822) instituiu o concurso público como a forma de seleção de professores para aulas régias oferecidas na metrópole e nas colônias. Contudo, Fachada (2011) afirma que embora houvessem pedidos de candidatos para a dispensa de tais exames, na documentação pesquisada, tanto no Brasil, como em Portugal, a autora não encontrou nenhum deferimento a respeito destes pedidos, o que demonstra uma intransigência da Coroa Portuguesa para tal dispensa.

Tal exame consistia na realização de duas provas, sendo uma escrita e outra oral, que sob a presidência do Inspetor Geral e mais dois examinadores nomeados pelo Governo, deveriam versar sobre as matérias do ensino respectivo, mas também sobre o *systema prático* e *método de ensino*, em conformidade com as instruções do Inspetor Geral.

Em concordância com essa determinação, o Novo Regulamento do Colégio Imperial de Pedro II, aprovado por meio do Decreto n. 1556, de 17/02/1855, estabelecia em seu artigo 21, que o provimento das cadeiras que se achassem vagas viria a ser ocupado mediante aprovação do professor em concurso, embora ainda deixasse brechas para a indicação pelo Governo de um professor interino até o efetivo provimento das vagas.

Valeria, portanto, acompanhar agora os primeiros concursos para professores do Colégio Pedro II, após a aprovação da Reforma Couto Ferraz (1854) e do Novo Regulamento do Colégio Pedro II (1855), que instituem o concurso público de provas respectivamente, no Município da Corte e no referido Colégio.

A despeito da profissionalização dos professores, Julia (2001) afirma que lhe parece de fundamental importância estudar como e sobre quais critérios os professores foram recrutados, quais os saberes e o *habitus* requeridos de um futuro professor a fim de se medir quais as heranças e modificações que se operam no decorrer das gerações.

Julia (ibid.) defende a ideia de duas etapas no processo da passagem do exercício do magistério de um controle dos locais, religiosos, para uma atividade mais autônoma, sob a influência do Estado. Especificamente sobre a segunda etapa, este autor assevera que a passagem de uma seleção discricionária para uma seleção via exame ou concurso,

Introduz uma visibilidade que repousa sobre provas escritas e orais codificadas; o exame ou o concurso definem, tanto na forma das provas como nos conteúdos dos saberes propostos aos candidatos, a base mínima de uma cultura profissional a se possuir. Não será mais possível, daqui por diante, eliminar um candidato, senão com provas ostensivas de incompetência relativa às próprias provas e não mais simples suspeitas (ibid., p. 30).

Sugere ainda, ao ater-se a esse momento específico da seleção de professores e levar em consideração três termos: “A evolução dos autores no que se refere ao programa dos exames e dos concursos (...), as performances realizadas pelos candidatos e o relatório das bancas, que prestam conta das expectativas e dos desejos – satisfeitos ou não – dos examinadores” (ibid., p. 31).

Uma nova classe, os repetidores.

Com o Regulamento de 1855, cria-se a classe dos *repetidores* no Colégio, cujas atribuições vão além da mera substituição dos professores efetivos. Os repetidores deveriam auxiliar e dirigir os estudos, particularmente, dos alunos internos, embora os meio-pensionistas¹⁷⁷⁰ – alunos que permaneciam o dia todo no Colégio – também tivessem direito a esse apoio.

A mais significativa inovação que consideramos tem a ver não só com o fato de que se prevê a realização de concurso para o acesso ao cargo de *repetidor*, tal como passa a acontecer com os professores, mas com a ideia de que os repetidores ficam vinculados a um restrito grupo de matérias de ensino¹⁷⁷¹, denominado de *seção*. Este fato significa uma importante mudança de perspectiva frente à lógica de vinculação dos professores ao Colégio, na geração dos professores de 1838.

Estes professores foram nomeados primeiro para o Colégio, sem designação de cadeira, para, em seguida, serem alocados em uma cadeira específica, da qual se tornariam donos. Porém, estas apenas seriam cursadas no fim dos estudos no Colégio, uma vez que estas se encontravam nas últimas classes. Dessa forma, os professores que iniciaram as atividades docentes neste ano, atuaram interinamente em cadeiras para as quais, não havia professor designado como efetivo.

Defendemos a hipótese de que o ingresso como repetidor passa a ser outra modalidade de acesso ao magistério do Colégio, configurando-se uma espécie de carreira, já que nos concursos para professores, em igualdade de condições entre os candidatos, era dada preferência aos repetidores. Estes se afastam cada vez mais do papel dúbio de inspetores e professores, que ao longo do tempo foi marcando a presença dos substitutos nos quadros da instituição, para se afirmar como uma categoria especificamente docente.

A partir do ano de 1855, encontramos indícios da presença do preenchimento das vagas de repetidor. O livro de assentamento de professores (1852-1856), localizado no Arquivo Nacional (RJ), registra a entrada de três repetidores, já vinculados ao seu grupo de matérias.

O primeiro registro é o do professor Manoel Buarque de Macedo Lima, repetidor da cadeira de Matemáticas. Consta neste livro, que por meio de aviso fora nomeado em 06/08/1855, tendo entrado em exercício, no mesmo dia.

Há também o registro do repetidor das cadeiras de Filosofia e Retórica, José Manoel Correia, cuja nomeação fora registrada em 07/03/1856. É interessante observar que em abril de 1848 há a separação de Filosofia e Retórica em duas cadeiras distintas, ocupadas pelo Dr. Francisco Menezes de Paula e Joaquim Pinto Brasil, a partir de maio, respectivamente.

O terceiro registro é do repetidor de Inglês e Francês, José Luiz Kraling, nomeado por aviso de 12/02/1856, mas que entra em exercício apenas no dia 07/03/1856.

Porém, alguns documentos encontrados no Arquivo Geral da Cidade problematizam estas datas. O primeiro documento que faz referência ao concurso dos repetidores foi assinado por José Manoel Garcia, repetidor *interino* da mesma cadeira, datado de 07 de março de 1857, e solicitava ao Conselheiro Inspetor Geral da Instrução Pública Primária e Secundária no Município da Corte a sua inscrição no concurso. Consta ainda

¹⁷⁷⁰ O Estatuto de 1855 estabelece quatro categorias de alunos do Colégio: os pensionistas de 1ª classe, os de 2ª classe, os meio-pensionistas e os alunos externos. Estes últimos teriam direito exclusivamente às explicações dos professores.

¹⁷⁷¹ A saber: Grego/alemão; Latim; Ciências Naturais; Matemáticas; Francês/Inglês; e Filosofia/Retórica.

nesse documento, outra assinatura com a data de 21 de julho do mesmo ano, onde Garcia dá ciência do recebimento da documentação que instruiu a sua petição.

Foi ainda no Arquivo Geral da Cidade que encontramos outro documento endereçado à Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e datado de 23 de março de 1857, assinado pelo Secretário Theophilo das Neves Leão. Nele constam os nomes dos candidatos a cada uma das seis vagas, referentes ao conjunto de matérias colocadas em concurso, a saber:

Francês: Joao Luiz Kraling

Inglês: Simão Pereira de Moraes Abunayuba

Alemão: Guilherme Barão Von Pfuhl

Grego: Jose Augusto Pereira Lima

Filosofia e Retórica: José Manoel Garcia

Ciências Naturais: Guilherme José Teixeira

Chama a atenção o número limitado de candidatos inscritos. As razões que levaram a essa pouca procura não foi nos permitido saber. Talvez a explicação possa ser inferida do confronto dos dois documentos citados e localizados em arquivos distintos, não seria forçoso imaginar que o primeiro concurso para repetidores do Colégio Pedro II, fosse apenas para legalizar uma situação que se colocava em desacordo com o Novo Regulamento da Instituição e com a recente Reforma Couto Ferraz.

É correto afirmar que dois dos candidatos aprovados neste concurso já eram funcionários do Colégio: José Manoel Garcia, como se vê no requerimento enviado ao Conselheiro, onde o próprio chama atenção para sua presença no quadro docente, ainda que interinamente. O outro é o candidato de inglês/francês João Luiz Kraling, que segundo pôde se observar era repetidor interino destas cadeiras, no Colégio, desde o ano anterior.

Professores.

No nosso processo de organização, classificação e análise dos documentos que compõem o corpus documental a respeito dos primeiros concursos, encontramos todo o processo para o preenchimento da vaga de professor efetivo da Cadeira de Retórica (1857).

No dia 28 de julho de 1857, o Reitor Antônio da Costa Pinto encaminha ao Inspetor Geral Interino de Instrução Pública Primária e Secundária do Município da Corte, Dr. Manoel Pacheco da Silva, ofício em que comunica a ausência do professor de Retórica o Dr. Francisco de Paula Menezes por motivo de doença e comunica ter feito a substituição do mesmo pelo repetidor interino, José Manoel Garcia.

Neste mesmo ofício, o Reitor comunica ter encaminhado ao professor Dr. Francisco de Paula Menezes o pedido para que o mesmo declarasse por quanto tempo ficaria impedido de comparecer ao Colégio em razão de sua doença. Resposta que só retornará no dia 03 de agosto, com a alegação de que o impedimento se prologaria por mais dois meses.

No dia 31 de julho, o Reitor encaminha outro ofício ao Inspetor Geral Interino comunicando-lhe que vencido quinze dias que o repetidor de Retórica encontrava-se substituindo o professor desta mesma matéria,

solicita que o Inspetor proponha outro substituto para o período que perdurar a enfermidade daquele professor.

A resposta chega no dia 1º de agosto, nela o Inspetor Geral Interino, Dr. Manoel Pacheco da Silva, indica o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, alegando que o mesmo é o professor da mesma matéria no Seminário São José e ainda atuou diversas vezes como examinador nos exames da matéria, convidado por aquela inspetoria.

Dando cumprimento ao que me determina a V. Ex.^a em seu ofício de ontem, tenho a honra de indicar para substituir o professor de Retorica deste Colégio, Dr. Francisco de Paula Menezes, durante sua enfermidade, o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Professor da mesma matéria no Seminário São José, e que diversas vezes tem sido convidado por essa inspetoria para examinador.

Deus Guarde a V. Ex.^a.

Colégio de Pedro Segundo, 5 de Agosto de 1857 (LIVRO DE CORRESPONDENCIA, 1857, p. 135)

A este respeito, a rotina do Colégio aparenta seguir normalmente até que no dia 10 de setembro, o ofício do Reitor dirigido ao Inspetor Geral Interino, solicita o cancelamento das aulas no dia seguinte, em razão do falecimento do Dr. Francisco de Paula Menezes.

Escreve o Reitor,

Tendo falecido o professor de Retorica deste colégio, Dr. Francisco de Paula Menezes, peço permissão a V. Ex.^a para se interromper a aula amanhã, afim de que possa os professores assistir em comprovação ao funeral de tão distinto professor (Ibid., 1857: 149).

Não obtivemos a resposta do Dr. Manoel Pacheco da Silva, mas é no dia 14 de setembro que começa a disputa pela vaga aberta pelo falecimento do efetivo da cadeira. Neste ofício, o Reitor pede ao Inspetor Geral Interino que se pronuncie sobre a permanência do Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro na vaga que ocupa em razão da ausência do professor Dr. Francisco de Paula Menezes.

Mais uma vez não encontramos resposta do Inspetor Geral Interino, mas sim o pedido do Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro para ser inscrito no concurso aberto para a cadeira de Retórica, encaminhado ao Inspetor Geral Interino,

Senhor

Diz o Conego Doutor Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro que tendo sido convidado por diversas vezes pelo Governo de V. M. I. para examinador de Retorica, como prova pelos documentos juntos e estando atualmente na regência interina da cadeira de Eloquência no Imperial Colégio de Pedro Segundo, pensa o suplicante achar-se no caso de merecer a graça a que se refere o artigo 101 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854: portanto

Pede a V. M. I se digne dispensar-lhe do exame de habilitação, afim de que poder se por à cadeira que ora se acha em concurso: pelo que

Rio de Janeiro 25 de setembro de 1857

Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (Ibid. 1857, p. 158).

Como se vê, no requerimento, o mesmo usa como argumento a seu favor os convites várias vezes feito pela Inspeção Geral para servir de examinador, e anexa os mesmos como prova dos convites feitos, sendo 1 deles em 1855, 2 em 1856 e mais 2 no início de 1857. Em razão dos convites feitos, pede o suplicante a dispensa do exame de habilitação.

Nos concursos que vieram depois, com as mais diversas alegações, tais como exercício no magistério público, ser interino no próprio Colégio Pedro II, entre outros, também tiveram candidatos solicitando a dispensa do exame de habilitação.

Em ofício do dia 10 de outubro, encaminhado ao Inspetor Geral Interino, o candidato após mencionar a sua dispensa pede a sua inscrição no concurso para professor de Retórica do Colégio Pedro II, como se lê abaixo,

Ilmo. Exmo. Conselheiro de Estado Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária

Diz o Cônego Doutor Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, que havendo sido dispensado por um aviso da secretaria de Estado dos Negócios Interiores do Império do exame de habilitação exigido pelo artigo 101 do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854, e achando-se habilitado, como mostra pelos documentos juntos, deseja ser admitido ao concurso da cadeira de Retórica do Imperial Colégio de Pedro Segundo, mas como para esse fim necessita despacho por isso:

Pede a V. Ex.^a se sirva de deferir-lhe benignamente, pelo que:

Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1857.

Cônego Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro (Ibid. Ibid., p. 174).

Os documentos anexados são a certidão de nascimento, o atestado de idoneidade moral e a carta de referência expedida direção do Seminário São José,

Atestamos que o Ilmo. e Exmo. Senhor Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, professor de Retórica e Poética no Episcopal Seminário de S. Jose desta Corte, ai exerce a sete anos o seu magistério com o talento, capacidade e solida instrução, que todos reconhecem nele. E assíduo nas suas funções, de um zelo extremoso pela instrução e progresso da juventude e goza de estima e respeito geral. Tem prestado serviços ao Bispado sempre pronto a aceitar e cumprir exatamente as comissões de que o temos por vezes encarregado. Tão excelentes qualidades da digna pessoa, a quem nos referimos são realçadas por um comportamento, que conhecemos de perto, religioso, moral e civil, irrepreensível em todo o sentido.

Palácio da Conceição, 23 de setembro de 1857. (Ibid. Ibid., p. 179)

Os artigos 12 a 15, 17 e 18 do Capítulo I do Decreto de 1857 tratarão dos documentos exigidos para o ingresso em concurso público. Para além do exame de habilitação já citado neste artigo, fica determinado que a prova de maioridade seja dada via certidão de nascimento e as provas de idoneidade moral sejam conseguidas mediante a apresentação da folha corrida dos lugares onde haja residido o candidato nos últimos três anos e atestações dos respectivos párcos.

A apresentação da documentação por parte do Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro inclui também dados de seu exercício profissional, sendo ela que abre a sua apresentação, deixando em segundo plano o seu “comportamento religioso, moral e civil”.

Um segundo requerimento candidatando-se à vaga foi encontrado, apresentado pelo Bacharel Baptista Caetano de Almeida Nogueira,

Senhor,

Baptista Caetano de Almeida Nogueira desejando ser admitido ao concurso da cadeira de Retorica do Imperial Colégio de Pedro Segundo, que se acha vaga, vem com os documentos juntos pedir a sua inscrição, além de sua carta de Bacharel em Matemáticas, apresenta o suplicante atestados que abonam a sua aplicação a estudos literários, visto não ter o suplicante recebido ainda as certidões que mandou tirar em São Paulo, de ter frequentado regularmente as aulas de Retórica, preparatória a faculdade de direito, antes de se ter matriculado no 1º ano da mesma faculdade. Estando a encetar-se a inscrição, julgou o suplicante dever apresentar o requerimento para ser admitido a ela, independentemente das certidões do exame de Retorica, e da frequência anteriormente da respectiva aula, visto que em todo o caso tem o suplicante de passar pela prova do concurso na qual deve justificar o que alega, e por isso:

Pede à V. Ex. haja por bem mandar que o suplicante seja inscrito:

Rio de Janeiro, 15 de outubro de 1857.

Baptista Caetano de Almeida Nogueira. (Ibid., ibid. p, 181)

Em anexo a este requerimento, segue outro solicitando a extensão de prazo para o candidato enviar a sua folha corrida. Sem encontrar resposta para o mesmo, temos a certeza de que lhe foi concedida o aumento de prazo por sua menção na ata do concurso no dia do exame. Onde também descobrimos que mais dois candidatos realizaram a seleção, são eles: Antônio Marciano da Silva Pinto e Padre Dr. Patrício Muniz.

Realizado no dia 29 de outubro, a seleção teve início às dez horas, na sala das audiências da Secretaria de Estado dos Negócios do Império, presidindo a comissão de exames esteve presente o Inspetor Geral, Eusébio de Queiroz Coutinho Mattoso Camara, acompanhado pelo Frei José de Santa Maria Amaral¹⁷⁷² e o Dr. Antônio Ferreira Pinto, nomeados pelo governo para fazerem parte da comissão de julgamento do concurso de Retórica. Na mesma sessão realizou-se o exame para o magistério particular de Língua Italiana, tendo como examinadores os Doutores Luiz Vicente Simoni¹⁷⁷³ e Joaquim Marcus de Almeida, do único candidato escrito Simão Pereira.

Após ter sido feita a chamada dos candidatos à cadeira de Retórica, um deles realizou o sorteio do ponto da prova, o número 8, que no programa do Colégio Pedro II correspondia à questão: *quais são as principais figuras de pensamento e de palavra?*

Aos candidatos foi concedido o prazo de duas horas para a realização da prova. Enquanto escreviam sobre a questão, às dez e meia foi sorteado o ponto número 3 para o candidato à cadeira de Italiano e a ele foi dado o tempo “que lhe parece suficiente” (ibid., p. 193). Findada a parte escrita, teve início a prova oral e após esta foi iniciada a conferência a cerca do merecimento e capacidade do candidato. Ao final, a banca decide pela aprovação do candidato.

Findada a seleção do candidato à cadeira de Italiano, manda o presidente que se inicie a parte oral dos candidatos à cadeira de Retórica, então são chamados os candidatos um a um, na seguinte ordem: Antônio

¹⁷⁷² Monge Beneditino, Frei Amaral ingressou no Colégio Pedro II, em 1849, tendo lecionado Filosofia e Latim interinamente.

¹⁷⁷³ Italiano de nascimento, o Dr. Simoni ingressou no Colégio Pedro II por decreto de 12/06/1855, lecionando Italiano.

Marciano da Silva Pinto, Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro; Dr. Patrício Muniz; e Bacharel Baptista Caetano de Almeida Nogueira. Foi marcado para cada candidato três quartos de hora de sabatina sobre as “diversas questões do objeto do concurso” (ibid., p. 194), mas o seu conteúdo não é relatado na mesma. Acreditamos que neste momento fosse tomado dos candidatos questões referente ao sistema prático e método de ensino, pois constam na regulamentação de 1855.

Ao término da prova oral, a comissão é convidada, pelo presidente, a conferenciar sobre o “merecimento comparativo dos quatro candidatos”, via análise das provas orais e escritas, e decidem que os quatro se encontram habilitados para o magistério. Já quanto ao “merecimento relativo”, afirmam,

Quanto ao merecimento relativo é de parecer que as provas de padre Patrício Muniz são superiores as do Bel. Baptista Caetano, sem, todavia a colocarem em primeiro lugar, pois esta caberia a quaisquer dos outros dois candidatos e a este respeito a comissão se vê embaraçada, por quanto Côn. Dr. Pinheiro e Sr. Pontes se mostraram iguais habilitações e aptidão para o ensino de Retórica, como porém a lei ordena que se digne qual o candidato que deva ocupar o 1º lugar, a comissão tem forçosamente de atender ao merecimento do Sr. Cônego como escritor e orador sagrado e ao bom conceito literário de que geralmente goza e por isso o coloca em primeiro lugar, ficando os demais candidatos na ordem que se segue: Antonio Marciano, Patricio Muniz e Baptista Caetano.

Nada mais havendo a tratar o Senhor Presidente levanta a conferencia às 2 horas e um quarto.

Sala de exames na Secretaria de Estado dos Negócios do Império em 29 de Outubro de 1857. (idem; 194-195)

Ao voltarmos mais detalhadamente para os trechos dos ofícios encaminhados a respeito das qualidades profissionais de Joaquim Caetano percebemos aquilo que ganha relevo na (auto) defesa do candidato: a relação com a cadeira que se achava em concurso.

O primeiro trecho destacado é o a indicação do candidato pelo Inspetor Geral Interino quando responde a uma solicitação do Reitor, a respeito da vaga deixada pela ausência por motivo de doença de Francisco Menezes de Paula e a impossibilidade de o repetidor interino continuar a substituí-lo. Destaca o Inspetor, “o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro, Professor da mesma matéria no Seminário São José, e que diversas vezes tem sido convidado por essa inspetoria para examinador”.

Este ofício inaugura na trajetória de Dr. Joaquim Caetano o apelo de sua ligação com a cadeira, marcada tanto pelo exercício do magistério, como pelos convites para examinador dos exames de Retórica, entre 1855-57. Como no caso de Calógeras há o apelo à forte relação com a matéria, sendo que no caso do Dr. Caetano, ela passa pelo exercício docente, enquanto que no de João Calógeras, passa pelo estudo com muito mérito da disciplina.

O argumento que funcionou para sua entrada como substituto da cadeira, foi sendo reforçado nos ofícios que se seguiram, como podemos ver naquele que foi enviado pelo agora candidato, quando solicita a sua dispensa no exame de habilitação, diz o mesmo: “que tendo sido convidado por diversas vezes pelo Governo de V. M. I. para examinador de Retorica, (...) e estando atualmente na regência interina da cadeira de Eloquência no Imperial Colégio de Pedro Segundo (...)” achava-se no direito de ser dispensado de tal exame de habilitação.

Com a dispensa concedida, tratou o candidato de apresentar sua prova de idoneidade moral, nela vemos como prova de boa idoneidade o bom exercício da profissão mensurada pelo tempo de magistério no

Seminário de São José, a sólida instrução e o zelo pela educação da juventude, mas também o cumprimento das obrigações a ele delegadas como as comissões. Só então aparece o comportamento irrepreensível.

Ao selecionarmos o que destaca em seu argumento outro candidato, podemos perceber o esforço do mesmo em tentar chamar a atenção para uma suposta relação com a disciplina, afirma o bacharel Baptista Caetano “ter frequentado regularmente as aulas de Retórica, preparatórias à Faculdade de Direito¹⁷⁷⁴, antes de se ter matriculado no 1º ano da mesma faculdade”, embora ainda solicitasse extensão do prazo para que comprovasse sua afirmação, uma vez que tal documentação encontrava-se em São Paulo, afirma ainda este candidato que não via prejuízo em sua matrícula uma vez que seria no exame de concurso que poderia justificar o conhecimento da disciplina, escreveu ele, “em todo o caso tem o suplicante de passar pela prova do concurso na qual deve justificar o que alega”.

Porem no critério de desempate entre dois candidatos, Antônio Marciano e Joaquim Caetano, ambos com igual habilitação para a docência, a comissão, em sua conferência se viu forçosamente obrigada a atender o merecimento de Joaquim Caetano descrito como “escritor e orador sagrado” e com “bom conceito literário”, decorrente de sua formação.

Interessante notar que a formação não foi em nenhum momento um argumento levantado pelo candidato e nem na indicação emitida pelo Inspetor Geral Interino e nem naquela escrita pelo Bispo, Reitor do Seminário de São José.

Afirmar que o candidato já tinha incorporado esta identidade com a disciplina como uma identidade própria é forçoso, haja vista que o mesmo candidato, que como vimos sublinhou tal vínculo durante o processo seletivo, apagou do mesmo a sua passagem anterior pelo quadro de professores do Colégio, como vemos no ofício encaminhado pelo Reitor ao Inspetor Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte.

Levo ao conhecimento de V. Ex.^a que começou ontem a funcionar como professor suplementar de Historia Moderna do 7º ano, o Cônego Dr. Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro.

Deus Guarde V. Ex.^a

Colégio de Pedro Segundo, 3 de março de 1857.

Considerações Finais.

A situação de *interinidade* é recorrente ao longo de toda a documentação estudada. Pelo que nos pareceu até o momento, ela é uma marca do Colégio Pedro II nas suas primeiras décadas e se apresenta como um modo de organização do corpo docente, desde a sua fundação. Até o momento em que começam os concursos de provas para professores da instituição, localizamos um total de 51 nomes de professores, sendo que alguns deles saem e retornam posteriormente à instituição e muitos ocupam mais de uma cadeira em um determinado momento de sua passagem pelo Colégio.

¹⁷⁷⁴ Refere-se à Faculdade de Direito de São Paulo.

Ainda sobre essa circulação de professores no interior do Colégio, é importante ressaltar que é muito complicado ter uma noção precisa de quantos professores efetivamente passaram pela instituição, isso porque, as listas com os nomes de professores variam muito, algumas são mais completas e detalhadas, outras nem tanto, mas acrescentam outros nomes. Agrava-se ainda a própria circulação dos professores entre as matérias, ora as ocupando efetivamente, ora interinamente. Contudo, o grupo de pesquisa tem se esforçado no sentido de construir uma lista com o máximo de precisão possível.

Acresce-se a essa circulação, a emergência de novas categorias docentes, que estavam ligadas à natureza da substituição e o que nos parece, elas foram uma resposta do cotidiano escolar à necessidade de se fazer frente às excessivas ausências de professores decorrente dos mais diversos motivos: doenças, serviços obrigatórios, desistência da disciplina e pedidos de exoneração.

Uma última questão que precisamos também esclarecer melhor diz respeito à classe de repetidores, cuja relevância se evidencia e que irá permanecer no Colégio por um longo período de tempo.

Até o momento, nos pareceu que a tentativa de vincular o docente a uma cadeira específica, no caso do concurso para professores, e a um grupo restrito de matérias, no caso dos repetidores, seja o efeito mais claro da adoção do concurso como estratégia de seleção professores.

Por outro lado, é interessante perceber um movimento que vem dos candidatos, que tentam ao seu modo também se afirmarem como a melhor opção entre todos os candidatos. Como, no caso ressaltado no artigo, o esforço do Dr. Joaquim Caetano Pinheiro de estabelecer um vínculo forte com a disciplina que se encontra em concurso.

Diferente do concurso de Calógeras, em 1847, quando o que se destacava era sua aplicação ao estudo de História e Geografia, em 1857, o que se destaca são as características mesmas do ofício docente, tal como o zelo pela educação da mocidade, o cumprimento das responsabilidades, a eloquência e o bom conceito literário de que goza o candidato vencedor.

Bibliografia:

ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instrução Pública. Códices 12.2.22; e 10.4.23.

BRASIL. Decreto n. 1331 de 17 de fevereiro de 1854. Approva o regulamento para o ensino primário e secundário do Município da Corte.

CARDOSO, Tereza F. L. A construção da profissão docente no mundo luso-brasileiro a partir dos concursos públicos: In: SIMÕES, Regina H. S; CORREA, Rosa L. T; MENDONÇA, Ana W. P. C. História da Profissão Docente no Brasil. Vitória: EDUFES, 2011. p. 15-36.

Decreto n. 1556, de 17 de fevereiro de 1855. Approva o novo regulamento do Colégio Pedro II. In: ARQUIVO GERAL DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Instrução Pública. Códice 12.2.22.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas: SBHE/ Autores Associados, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; SOARES, Jefferson C. ; LOPES, Ivone G. . A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil. In: IX Congresso

Luso-Brasileiro de História da Educação. Rituais, Espaços e Patrimónios Escolares. Atas. Lisboa, Portugal: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012, CD-Rom.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.; SANTOS, Fernando R.; PATROCLO, Luciana B.; SOARES, Renata. Construindo o seu quadro docente: as primeiras gerações de professores do Colégio Pedro II. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Atas. Cuiabá, Brasil: UFMT, 2013, CD-Rom.

NOVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. In: Teoria & Educação. Pannonica, n.4, 1991

As Novas Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional Docente

Marielda Pryjma¹⁷⁷⁵

Resumo

A formação do professor é tema central deste estudo e foi considerado que: a sua formação profissional do professor deve estar vinculada a uma instituição de ensino; que a mesma depende de um processo de socialização; e que está vinculada a uma reflexão individual. Um simpósio sobre Desenvolvimento Profissional Docente foi criado para a discussão de questões que envolvem o trabalho docente. Painéis e grupos de trabalho com temas sobre “a aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional”, “políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente” e “aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente” definiram a metodologia do simpósio. As discussões sistematizadas ocorreram nos grupos de trabalho. Participaram desses pesquisadores selecionados previamente e uma discussão, a partir da socialização das suas experiências profissionais, permitiu a proposição de ações a serem realizadas. O presente estudo foi realizado para *analisar os resultados de uma proposta de formação profissional docente, buscando entender como os envolvidos definiram metas a serem realizadas por ele, no contexto de suas práticas profissionais*. A base teórica que fundamentou esta investigação encontrou em Alarcão e Tavares (2013), Cunha (2013), Marcelo e Pryjma (2013) e Vaillant (2013) os argumentos necessários para a análise dos resultados. Este estudo teve apoio nos pressupostos da pesquisa com abordagem qualitativa. A análise de conteúdo permitiu o entendimento dos documentos elaborados pelos participantes. As duas categorias encontradas se referem à *formação profissional* e ao *exercício profissional*. A *formação profissional* revelou que os professores entendem que a formação é o processo de aprendizagem profissional e que possibilita a constituição do sujeito como docente. A categoria *exercício profissional* indica que vários elementos são determinantes para a atuação docente e esta é mais complexa que a aprendizagem profissional. A análise da categoria *formação profissional* indica que: a formação do professor precisa ser revista nos seus princípios curriculares; os saberes da formação inicial não apresentam articulação com os da prática; a organização curricular dificulta a aprendizagem profissional; as críticas ao professor formador revelam desconhecimento sobre os saberes necessários para a formação docente; a aproximação entre as instituições de formação e de atuação é considerada essencial para a constituição profissional. O *exercício profissional* demonstrou preocupação com: os impactos da formação inicial e continuada na prática profissional; a inserção profissional; a proposição de cursos de formação em serviço; os impactos da formação em serviço; a reflexão sobre a ação deve ocorrer; a produção de saberes privilegia áreas distintas de atuação profissional; e as dificuldades e expectativas em relação às condições de trabalho afeta a atuação profissional. As análises finais demonstram que as metas e ações buscam a melhoria da prática profissional e o grupo de professores realizou uma reflexão sobre a ação docente. Todas as metas e ações são viáveis à ação dos professores e esses solicitaram a criação de um espaço de diálogo para que a uma nova prática docente seja exercida, gerando uma melhoria da educação no país.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional – docência – formação.

¹⁷⁷⁵ Universidade Tecnológica Federal do Paraná, marielda@utfpr.edu.br

Introdução

Normalmente o título de um artigo busca gerar curiosidade para a sua leitura. Quando o termo “novas” foi escolhido, a preocupação pairou sobre a etimologia da palavra e o sentido no contexto profissional docente. Os professores, por via de regra, tem buscado alternativas para a melhoria da sua prática profissional e encontrar um texto que indique que existem novas perspectivas pode gerar um grande estímulo à leitura. Todavia, o termo não foi utilizado em vão, essas perspectivas foram definidas por um grupo de professores que participou de um simpósio internacional sobre desenvolvimento profissional docente realizado em Curitiba em fevereiro de 2013. A dinâmica do simpósio já apresentou originalidade ao disponibilizar tempo e espaço para as discussões que envolvem a profissão docente, mediadas por estudiosos da área que revelam que as ações de formação podem sair da teoria e se tornar uma realidade concreta, tornando esse tempo e espaço um momento ímpar para a troca de experiências entre esses profissionais. Das discussões surgiram a proposição de metas e ações a serem realizadas pela própria equipe de profissionais e interessados na área, para que no segundo simpósio em 2015, os resultados dessas possam ser apresentados como informes de pesquisa e relatos de experiência.

A formação do professor é tema central deste estudo e foi considerado que: a sua formação profissional do professor deve estar vinculada a uma instituição de ensino; que a mesma depende de um processo de socialização; e que está vinculada a uma reflexão individual. O simpósio sobre Desenvolvimento Profissional Docente foi criado para oportunizar o debate de questões que envolvem o trabalho docente. Painéis e grupos de trabalho com tópicos sobre “a aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional”, “políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente” e “aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente” definiram a metodologia do simpósio. Participaram desses pesquisadores selecionados previamente e as discussões ocorreram nos grupos de trabalho a partir da socialização de experiências profissionais, permitindo a proposição de ações a serem realizadas no campo educacional. A presente investigação foi realizada para *analisar os resultados de uma proposta de formação profissional docente, buscando entender como os envolvidos definiram metas a serem realizadas por eles, no contexto de suas práticas profissionais*. A base teórica que fundamentou esta investigação encontrou em Alarcão e Tavares (2013), Cunha (2013), Marcelo e Pryjma (2013) e Vaillant (2013) os argumentos necessários para a análise dos resultados.

Para tal, esse estudo teve apoio nos pressupostos da pesquisa com abordagem qualitativa por três razões significativas: (a) pela flexibilidade de adaptação ocorrida durante o seu desenvolvimento e à construção do objeto de estudo; (b) pela complexidade do objeto de estudo; (c) por permitir a heterogeneidade dos dados; (d) e pela possibilidade de descrever, em profundidade, os diferentes aspectos da experiência dos professores (PIRES, 2008, p. 90). Os dados foram coletados nos documentos elaborados pelos participantes dos grupos de trabalho que estiveram no simpósio já citado. A análise documental buscou entender os dados contidos no material para organizar os elementos de informação por meio de uma classificação em palavras-chave e ideias (categorias) para conhecer o sentido das mensagens apresentadas pelos sujeitos. Dessa forma, a categorização dos elementos de significados afins contidos nas respostas foi distribuída segundo o objetivo deste estudo, considerando a incidência de informações (análise quantitativa da frequência na totalidade do material) e analisando o detalhadamente o sentido das palavras e das ideias (análise qualitativa dos elementos de significação).

A leitura detalhada dos documentos permitiu agrupar as ideias iniciais e foi elaborado um plano flexível de análise para a elaboração de indicadores que possibilitassem a interpretação final. O processo de julgamento buscou dar um sentido significativo e válido ao resultado, confrontando-os ordenadamente com o material e articulando-os com as dimensões teóricas que sustentaram o estudo. A organização e classificação das ideias ocorreram pelo agrupamento e equivalência dos elementos comuns entre si, condicionando que cada elemento seria considerado em uma única divisão.

Análise e Discussão dos Dados

A exposição dos resultados desta pesquisa foi feita em duas etapas. Primeiramente, a explicação sobre a dinâmica do GT, a caracterização dos sujeitos envolvidos, o processo de trabalho e os temas norteadores das discussões essenciais para o entendimento dos resultados. Este primeiro passo se pautou na análise de conteúdo dos documentos expostos durante o evento. Ressalta-se que a dinâmica de trabalho foi considerada inovadora pelos participantes por criar um espaço para a troca de experiências entre os professores para, a partir delas, construir uma proposta de desenvolvimento profissional possível de ser alcançado pelos envolvidos. Em um segundo momento, a apresentação das metas e ações na sua íntegra, visto que há intencionalidade em sua divulgação para se criar propostas para o desenvolvimento profissional dos professores e que essas sejam socializadas no segundo simpósio, previsto para 2015. Assim, a proposta de formação, elaborada pelos professores, partiu de uma discussão sobre a realidade educacional em que esses estão inseridos e considerou as suas experiências profissionais como ponto de partida.

Cada grupo de trabalho (GT) tinha uma temática definida *a priori* que envolvesse o tema do simpósio. O Grupo de Trabalho 1 tinha como eixo norteador “a aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional”; o Grupo de Trabalho 2 discutiu assuntos relacionados com as “políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente”; e o Grupo de Trabalho 3 se envolveu com o tema “aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente”. Para cada grupo de trabalho foi realizado paralelamente um painel com a mesma temática que buscou subsidiar, teoricamente, as discussões dos grupos. O tempo destinado para os trabalhos foi de seis horas, além do tempo para a apresentação e socialização das discussões em plenária.

Participaram do simpósio 506 profissionais da área de educação, sendo que deles 90 estiveram envolvidos diretamente com os grupos de trabalho. No GT 1 tinham 36 inscritos, 19 no GT 2 e 36 no GT 3 representando 12 instituições federais (universidades e institutos), 8 particulares, 5 universidades estaduais, 1 municipal, 1 universidade estrangeira e as secretarias de estado (Paraná) e município da educação (Curitiba). Os coordenadores dos grupos de trabalho são professores pesquisadores da área de formação de professores e são oriundos de universidades estrangeiras (Universidade do Porto – Portugal, Universidade de Sevilha – Espanha e Universidade ORT – Uruguai). Já os mediadores são professores também pesquisadores da área e vinculados à universidade que sediou o evento. Os demais participantes, 406, participaram dos painéis e tiveram suas ideias apresentadas e socializadas nos momentos de discussão após cada painel.

A análise dos documentos produzidos pelos grupos de trabalho possibilitou entender o processo utilizado para a definição das metas e ações a serem realizadas durante o próximo biênio. As discussões iniciais

envolveram temas como: (a) o processo de ensino e aprendizagem; (b) as tecnologias de aprendizagem; (c) as políticas educativas; (d) a formação docente; (e) gestão do sistema educativo; (f) os programas de inserção profissional; (g) a organização curricular; (h) as políticas de formação inicial; (i) o acompanhamento da inserção profissional; (j) o professor formador; (k) a atuação profissional; (l) a construção de saberes sobre o fazer docente; (m) a relação entre o estágio e o trabalho; (n) e ausência de espaço para discussões sobre o estágio para a docência.

Das discussões realizadas pelos GTs surgiram metas e ações, foi produzido um documento e esse foi socializado e disponibilizado para todos os participantes do simpósio. Desse documento emergiram duas categorias centrais após a sua análise: *formação profissional* e *exercício profissional*.

A *formação profissional* revelou que os professores entendem que a formação é o processo de aprendizagem profissional que possibilita a constituição do sujeito como docente. Dessa categoria surgiram as seguintes subcategorias: organização curricular; professor formador; relação escola-universidade.

Sobre *organização curricular* foi indicado que a formação do professor precisa ser verificada nos seus princípios curriculares, visto que essa nos cursos de formação de professores é a responsável pela aprendizagem profissional, podendo ser dificultada ou facilitada de acordo com os seus propósitos. Os participantes defenderam a ideia de um currículo que ultrapassasse o conjunto de disciplinas de um curso de formação de professores, eles solicitaram um currículo formador, concordando que esse deve atender às necessidades dos futuros professores e privilegiar os seus contextos de vida, demonstrando maior flexibilidade dos conteúdos e dos processos e estratégias de formação (TAVARES, 2003). Nesse sentido, um currículo genuinamente formador passa, necessariamente, pela qualificação profissional, de forma que os sujeitos se desenvolvam como cidadãos competentes e autônomos para atuar em uma sociedade complexa, dinâmica e em contínua transformação e evolução” (MORENO; BRAVO, 2011).

O olhar do grupo esteve direcionado para uma formação que acolhesse as diferentes necessidades dos futuros professores, os níveis de ensino e área do conhecimento que irão atuar e revelando situações que facilitam e dificultam a prática docente. Dentre essas, o grupo recomenda que a prática docente, enquanto componente curricular da formação profissional do professor, precisa desenvolver competências práticas para um bom desempenho inerente à atuação profissional que vise a “conscientização dos problemas, a busca interativa de soluções e o desenvolvimento de uma cultura, partilhada, de formação” (ALARCÃO; TAVARES, 2013, p. 58).

As políticas de incentivo à docência foram citadas como oportunidades de aprendizagem profissional e o contato com as diferentes situações de atuação (prática docente). Ao ver do grupo, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) e o PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) representam tais políticas e essas contribuem para enriquecer a organização curricular dos cursos de formação. Ressalta-se que a legislação brasileira possibilita que as instituições de educação superior (IES) elaborem, aprovem, execute os seus projetos educativos, bem como definam as suas normas de organização e funcionamento dos cursos. Isto poderia significar, simplificando, que as IES tem autonomia para definir o perfil do professor a ser formado.

Já a *relação escola-universidade* revela que a aproximação entre as instituições de formação e de atuação é considerada essencial para a constituição profissional. A escola e a universidade têm papéis determinantes para o sucesso da formação e inserção profissional, os futuros professores devem entender

que existem aproximações entre a teoria estudada e a atuação prática na escola. Os programas de incentivo à docência, citados anteriormente, são exemplos concretos da necessidade dessa aproximação e complementam as ideias apresentadas nessa subcategoria.

Em relação ao *professor formador*, foi apresentado que os saberes da formação inicial não apresentam articulação com os da prática e as críticas ao professor formador demonstram que ele desconhece os saberes necessários para a formação docente. A compreensão conceitual sobre esses saberes foram embasados no princípio de que o professor deve *saber fazer e saber justificar porque faz*, no sentido de que a prática produz saberes sobre como fazer, contudo somente a teoria possibilita entender o porque se faz (CUNHA, 2013, p. 263).

Na formação de professores o papel do professor formador é essencial e as suas práticas, inevitavelmente, são seguidas como “modelos” pelos professores em formação. “Se uma boa parte dos processos usados nas disciplinas dos cursos de formação de professores podem ser sintetizadas na fórmula *aulas expositivas + testes*, ou na versão melhorada, *aulas expositivas com diálogo + testes e trabalho final* é natural que os futuros professores considerem estes métodos como os métodos naturais de ensinar” (FORMOSINHO, 2009, p. 103). As críticas ao professor formador serão positivas se ele assumir o seu papel de formador, isto é responsável pela profissionalização do futuro professor independente da disciplina em que atua. Formador é formador, é o profissional que profissionaliza o professor, quer no contexto da didática, do currículo, da prática docente ou qualquer outra área.

A categoria *exercício profissional* indica que vários elementos são determinantes para a atuação docente e esta é mais complexa que a aprendizagem profissional. As subcategorias advindas dessa reforçam o princípio da *reflexão sobre a ação*; da *atuação profissional* e dos *processos de formação*.

A *reflexão sobre a ação* deve ocorrer para a produção de saberes que privilegiam áreas distintas de atuação profissional. “A intencionalidade da reflexão sobre a prática se insere na concepção de que o professor deve se preocupar em analisar os problemas internos da sala de aula e, principalmente, em todos os elementos externos que compõem a sua prática profissional” (MARCELO; PRYJMA, 2013, p. 42). Ao analisar os problemas da prática docente em um processo contínuo, articulando teoria e prática, o professor torna-se reflexivo, pois ilumina a prática com teorias construídas e sistematizadas, clarificando a complexidade da realidade social e educacional em que vive, aprimorando permanentemente a sua formação.

Os *processos de formação* demonstrou preocupação com os impactos da formação inicial e continuada na prática profissional. No ponto de vista dos envolvidos, as instituições formadoras devem instigar a formação de investigadores que solucionem os problemas profissionais e que gere um perfil profissional autônomo, aspecto que se traduz em competência e atitude necessária para o contexto profissional e organizacional.

Cunha (2013) indica algumas alternativas para a formação em serviço, como oficinas, cursos para os professores iniciantes, uso dos encontros pedagógicos para o relato de experiências docentes acompanhados de processos reflexivos sobre essa prática, grupos operativos sobre formação, minimizando as dificuldades advindas da atuação profissional.

A proposição de cursos de formação em serviço indicada pelos envolvidos no simpósio revela articulação com o que tem ocorrido em nível internacional. Algumas iniciativas de formação em serviço na América Latina, que defendem que o professor aprende na prática, de forma colaborativa com outros professores,

por meio de ações orientadas oferecidas aos professores, como oficinas de atualização, cursos presenciais, atividades de autoaprendizagem e assessoramento especializado (VAILLANT, 2013), condizem com o resultado das discussões do GT.

Os impactos da formação em serviço, indicados pelo GT, revelam que a preparação do professor depende da construção de novos conhecimentos, caminhos e práticas docentes que tenham significado para a sua atuação profissional.

A *atuação profissional* demonstra preocupação com a inserção à carreira e ao desempenho profissional. O trabalho do professor deve ser entendido como um trabalho intelectual que é desenvolvido por meio de um conhecimento sobre o ensino e que, através da investigação, indaga a sua própria concepção e critérios educativos, explorando seu significado e sua versão prática (BORGES, 2005, p. 208).

As dificuldades e expectativas em relação às condições de trabalho afetam a atuação profissional. O fato de o grupo questionar o papel profissional e as condições de trabalho confirma que a perspectiva social da profissão a coloca em uma situação de desvalorização, contudo é nessa situação que a voz dos professores é imprescindível para demonstrar para a sociedade que o desenvolvimento profissional se faz necessário para que a qualidade do ensino se eleve.

A definição das metas foi resultado de um debate articulado entre os profissionais participantes do simpósio e as ações se converteram em inúmeros problemas de pesquisa, estimulando a realização de investigações, já que diversas propostas de formação e desenvolvimento profissional poderão se tornar objetos de estudo.

Quadro 1 – Metas e Ações para o Desenvolvimento Profissional Docente

GT	Metas	Ações
GT 1	<p>Construção de saberes sobre a docência na formação inicial e na inserção profissional.</p> <p>Análise das experiências interdisciplinares que promovam o diálogo entre educação básica, educação profissional e educação superior.</p>	<p>Mapear ações de formação em serviço do docente universitário e seus impactos na formação inicial.</p> <p>Investigar estágios curriculares e estratégias inovadoras, a exemplo da proposta de residência pedagógica.</p> <p>Acompanhar egressos do PIBID a fim de identificar os impactos deste programa na formação inicial.</p> <p>Desenvolver um processo de formação específico direcionado por níveis de ensino e áreas do conhecimento, abrangendo o ensino fundamental, médio, o ensino integral e a educação profissional.</p> <p>Investigar (mapear) de experiências interdisciplinares que promovam o diálogo universidade e escola.</p> <p>Investigar o papel dos professores regentes (escola básica) na formação inicial dos estagiários.</p> <p>Organização de eventos para que professores e estagiários participem.</p> <p>Fortalecer o uso de redes colaborativas.</p>

GT	Metas	Ações
----	-------	-------

		<p>Estabelecer projetos colaborativos no âmbito da pesquisa envolvendo educação básica e universidade.</p> <p>Participação de professores de educação básica em grupos de pesquisa, programas de formação continuada, extensão e ensino.</p> <p>Inserção de alunos do ensino médio na universidade por meio de projetos de iniciação científica.</p> <p>Criar um grupo de estudos permanente sobre a formação inicial e inserção profissional.</p>
GT 2	<p>Analisar o impacto das políticas de formação (PIBID, PARFOR, PDE) na aprendizagem docente a partir de 05 (cinco) grandes áreas de investigação, no âmbito das universidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> Processo de ensino aprendizagem Tecnologias de aprendizagem Políticas educativas Formação docente Gestão do sistema educativo <p>Identificar expectativas e dificuldades do profissional docente da Educação Básica diante das políticas de formação continuada.</p> <p>Examinar políticas de formação em relação às necessidades identificadas na realidade profissional docente.</p>	<p>Realizar mapeamento inicial dos programas em execução nas universidades.</p> <p>Problematizar a realidade dos programas a partir dos referenciais teóricos apresentados no GT.</p> <p>Criar espaço de diálogo entre as diferentes experiências de formação docente nas instituições dos participantes do GT.</p> <p>Caracterizar o perfil profissional docente a partir da adaptação de instrumento existente em uma investigação nacional.</p> <p>Traçar paralelo entre a realidade nacional e local.</p> <p>Compartilhar os resultados entre o grupo, propondo ações que requalifiquem as existentes.</p> <p>Criar espaço de discussão (virtual e presencial) estabelecendo diálogo entre as diferentes realidades formadoras.</p> <p>Socializar resultado das investigações e ações desenvolvidas</p>
GT 3	<p>Produzir conhecimento sobre a formação do profissional docente e situações que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.</p> <p>Discutir processos de formação continuada do professor que trabalha com a criança de 4 a 6 anos.</p> <p>Analisar as concepções de formação pedagógica dos professores que atuam na Educação Superior, situações que a favorecem e/ou dificultam e suas implicações na prática docente.</p> <p>Discutir e refletir sobre as ações de formação continuada de professores que ensinam Matemática para (re)significa-las.</p> <p>Identificar diferentes contribuições do processo de formação continuada na Educação Básica.</p> <p>Produzir conhecimentos que favoreçam a compreensão do que caracteriza e influencia a identidade do profissional docente, indicando possibilidades de perfis de professores para a constituição dos cursos de formação inicial e continuada.</p> <p>Caracterizar o Programa de Desenvolvimento Profissional (PDE/PR) como política pública de formação continuada quanto à formação e desenvolvimento profissional de docentes da educação básica.</p>	<p>Criação de comunidade de prática (de aprendizagem) para a produção de conhecimento e realização de ações para o desenvolvimento do profissional docente.</p> <p>Elaborar proposições que conduzam à melhoria da prática pedagógica a partir da formação continuada.</p> <p>Aplicação de 60 questionários para professores do ensino superior de diversas áreas do conhecimento.</p> <p>Mapear e analisar as ações de formação em desenvolvimento, caracterizando seus contextos, pensando em eixos comuns que norteiem às ações dos formadores, a fim de ressignificar a prática docente.</p> <p>Elaborar/construir um artigo coletivo para revelar o potencial das propostas de formação continuada desenvolvida nos contextos de atuação de cada membro do grupo ao final de um ano e submetê-lo para publicação em uma revista de educação.</p> <p>Indicação de possibilidades de perfis de professores para a constituição dos cursos de formação inicial e continuada.</p> <p>Criação de um ambiente virtual de aprendizagem para a produção de conhecimento mediante a análise das contribuições do Programa quanto à aprendizagem e desenvolvimento profissional docente.</p>

Fonte: Relatório do Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente, 2013.

As metas e ações estabelecidas pelos grupos demonstram que existe uma busca pela melhoria da prática profissional, as discussões e reflexões indicam que, com a proposta metodológica do simpósio, foi possível exercitar a reflexão sobre a ação mediada por um excelente suporte teórico. O desafio dos profissionais pode ser destacado a partir da percepção dos professores quando propuseram ações que não se limitam aos cursos de formação, elas transitam em diversas áreas do desenvolvimento profissional, se ampliam para a pesquisa da prática e, apesar das diversas dificuldades apresentadas, ampliam as possibilidades do fazer docente.

As restrições da proposta podem ser colocadas em torno do isolamento pessoal e profissional dos participantes em seu espaço institucional. Em reflexões de crítica a si mesmo, os professores confirmam que essas ações podem e devem ser realizadas, contudo solicitaram que a organização do evento mantenha “acesa a chama” dos intentos, para que o grupo permaneça consciente e envolvido com o desafio. Os profissionais destacaram a satisfação em perceber o trabalho colaborativo e solicitaram a continuidade das discussões por meio de encontros presenciais, espaços virtuais e qualquer alternativa que o mantenha envolvido com a proposta feita.

As proposições feitas no Quadro 1 salientam o fortalecimento e o reforço de ações que deram certo em diferentes espaços educacionais e algumas propostas, relacionadas ao desenvolvimento profissional docente, ressaltam os interesses coletivos pela melhoria da profissão professor, demonstram que as tentativas para a transformação podem ser enfrentadas por todos e indicam a experiência e a troca de experiência como determinante para a mudança do fazer docente.

As metas e ações manifestas indicam, ainda, que as melhorias da profissão ocorrem no espaço profissional e estão totalmente atreladas ao processo de formação inicial e contínua para a docência, bem como pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Considerações Finais

As análises finais demonstram que as metas e ações buscam a melhoria da prática profissional e o grupo de professores realizou uma reflexão sobre a ação docente. A apreciação da proposta de formação confirma que o grupo de participantes anseia por um espaço permanente de formação e socialização de seus estudos e experiências. As metas e ações foram definidas a partir de um intenso processo de discussão e reflexão de temas que envolvem o desenvolvimento profissional docente, contudo esse, nos contextos revelados pelos participantes, ainda é muito restrito e dificilmente atende a maioria. O trabalho docente permanece solitário e isolado para atuações mais elaboradas, com isto se ratifica que as tentativas de socialização de investigações, estudos e experiências devem ser incorporadas às práticas profissionais cotidianas, buscando aprimorar o trabalho docente.

A subjetividade das discussões, o pensamento abstrato, as propostas ideológicas se transformaram em ações objetivas, concretas e profissionalizadas, pois os professores refletiram, avaliaram, ponderaram sobre as bases teóricas e as experiências vividas, proporcionando uma nova dinâmica na vida profissional de cada um, transformando as análises críticas em sólidas soluções para as situações cotidianas. A partir dessas considerações é possível afirmar que, talvez, uma das soluções para a qualidade de ensino esteja na disponibilização de tempo e espaço para os professores pensarem a educação e a profissão docente.

Referências

- BORGES, R. C. M. B. (2005). O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil. Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Editora Cortez.
- FORMOSINHO, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente. Porto, Portugal: Porto Editora.
- MARCELO, C.; PRYJMA, M. (2013). A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. In: PRYJMA, M. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora UTFPR.
- MORENO, M. B.; BRAVO, M. A. (2011). El curriculum como campo de estudio y aplicación de la didáctica. In: NAVARRO, Rosario Hinojosa (Coord). Didáctica y currículum para el desarrollo profesional docente. Madrid, España: Dykinson, S.L..
- PIRES, A. P. (2008). Sobre algumas questões epistemológicas de uma metodologia geral para as ciências sociais. In: POUPART, J (et al). A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- TAVARES, J. (2003). Formação e inovação no ensino superior. Porto, Portugal: Porto Editora.
- VAILLANT, D. (2013). In: PRYJMA, M. (Org.). Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente. Curitiba: Editora UTFPR.

Princípios e estratégias formativas para a construção de um olhar especializado na gestão pedagógica da educação infantil

Marisa Vasconcelos Ferreira; Silvana de Oliveira Augusto; Ieda Abbud; Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; Damaris Maranhão; Maria Paula V. Zurawski

Resumo

No Brasil, tem sido um desafio a formação de profissionais para atender às especificidades da Educação Infantil. O propósito desse trabalho é discutir os princípios de um programa de Gestão Pedagógica e Formação para a Educação Infantil que parte de uma perspectiva de integração curricular, com base na ideia de profissionalidade. O estudo buscou sistematizar os pressupostos do projeto pedagógico do curso articulados aos princípios da Educação Infantil presentes nos documentos oficiais brasileiros. A fim de refletir acerca das estratégias presentes no desenvolvimento curricular do curso, buscou-se verificar o uso de instrumentos de análise sobre a prática pedagógica e de gestão em programas de formação na Educação Infantil, por meio de questionários aplicados junto a concluintes do curso. A análise dos dados mostrou ganhos formativos na direção da construção de uma atitude reflexiva, mediada por instrumentos de observação e análise de interações e práticas pedagógicas no âmbito de situações de formação em creches e pré-escolas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Formação de profissionais da educação; Metodologia de formação; Profissionalidade; Desenvolvimento profissional.

Introdução

A formação de profissionais para a Educação Infantil tem sido objeto de preocupação internacional, na medida em que se reconhece as especificidades do trabalho com a faixa etária.

No Brasil, a formação é feita em diferentes âmbitos, tanto em caráter inicial quanto permanente, em serviço e continuada. A condição mínima exigida pela legislação para ingressar na carreira docente em qualquer nível de ensino é a licenciatura em Pedagogia. É esperado que nesses cursos os professores possam constituir saberes necessários ao exercício de sua profissão.

Dado o aumento da demanda e as políticas de investimento na educação, tem havido no Brasil, nos últimos anos, um aumento da oferta de vagas em curso de graduação em Pedagogia, presencial e a distância¹⁷⁷⁶.

Tais cursos, no entanto, são insuficientes no tratamento de conteúdos específicos de Educação Infantil, sobretudo no que diz respeito à transposição prática dos conhecimentos teóricos. Recente estudo sobre as características e problemas da formação de professores no Brasil encontrou apenas 5,3% de disciplinas relativas à Educação Infantil (Gatti, 2010), dentre o conjunto das ementas de disciplinas das licenciaturas oferecidas no país. A análise de ementas dos cursos de licenciatura no Brasil aponta a falta de especificidade no olhar e no planejamento do trabalho educativo adequado às crianças bem pequenas. Segundo o estudo, os cursos incorporam questões que seriam mais específicas de forma mais genérica,

¹⁷⁷⁶ Hoje, no Brasil, mais da metade dos formandos de Pedagogia formam-se em curso EAD.

diluída no conjunto das matérias que compõe o currículo. Tem se dado destaque às teorias políticas e às disciplinas ligadas aos fundamentos da Educação, tais como Sociologia e Psicologia, conhecimentos importantes, mas insuficientes para o domínio das especificidades práticas da Educação Infantil.

No que diz respeito à formação de gestores para a Educação Infantil, o cenário é ainda mais dramático. Os currículos não contemplam conteúdos da gestão pedagógica e a coordenação de processos de formação continuada de professores e, quando isso é abordado, a ênfase é dada, mais uma vez, à gestão das unidades de Ensino Fundamental e às exigências da escola formal.

Essa inadequação do currículo dos cursos de licenciatura aumentam ainda mais a distância entre o que se aprende e o que se desenvolve como prática profissional tanto em docência quanto em gestão de Educação Infantil, o que gera uma demanda de profissionais já formados a cursos complementares, como os de pós graduação, por exemplo, que, a nosso ver, constitui mais uma etapa do percurso de formação.

O objetivo desse artigo é discutir algumas contribuições de um curso de pós graduação na construção de uma nova profissionalidade em Educação Infantil.

A especialização do olhar como eixo da formação

A formação inicial e a formação continuada caracterizam distintamente momentos do desenvolvimento profissional docente, e, ao mesmo tempo, constituem um mesmo percurso de formação.

Nesse sentido, muito mais se tem observado a justaposição das etapas do que sua articulação. Nada mais representativo das rupturas do processo formativo docente que o já conhecido e descrito pela literatura choque de realidade do professor recém-formado que, ao adentrar o espaço escolar, vivencia o colapso entre os ideais missionários elaborados durante a formação de professores e a crua e dura realidade da vida cotidiana da aula (Veenman apud Pacheco e Flores, 2000, p. 48).

A clivagem entre a formação inicial e a formação contínua constitui uma significativa fragmentação no desenvolvimento profissional do professor e, portanto, no seu processo de aprendizagem acerca da atividade pedagógica. *Não é de surpreender que, no decorrer desse percurso, os professores se vejam muitas vezes perdidos e incapazes de (re)construir significações e (re)posicionar-se frente à imprevisibilidade do fenômeno educativo* (Ferreira, 2008).

Além de todos os problemas já apontados, no Brasil, atualmente, enfrenta-se também o desafio de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009, e o necessário ajuste dos currículos dos cursos de licenciatura, assim como das diversas situações formativas, na direção apontada naquelas Diretrizes.

Vale dizer que,

No cenário educacional há diferentes perspectivas e posições sobre o que é formação e sobre como tornar efetivas as práticas dos educadores junto às crianças. Assim, importa inicialmente destacar nosso entendimento de que a formação docente refere-se a um processo de apropriação e construção de formas de pensar, sentir, agir em situações de ensino e de atribuir significados a seus componentes, segundo uma matriz ideológica que se constitui social e historicamente. É um processo complexo que se dá ao longo do desenvolvimento pessoal e profissional do docente e o orienta a tomar decisões sobre possíveis formas de mediar a aprendizagem. A depender dessa forma pode-se caracterizar um docente como tendo uma formação

mais humanista, construtivista, progressista etc., ou então mais elitista, conservadora, moralista, dentre outras. Ela é fruto de um complexo conjunto de mediações, dentre as quais a formação inicial é apenas uma delas (Oliveira, Ferreira e Bomfim, p. 16, 2011).

Diante dessa realidade, os cursos de pós graduação tem sido uma alternativa para contribuir com a formação dos profissionais que se veem desafiados a fazer a gestão pedagógica de jornadas educativas de crianças de 0 a 5 anos. Busca-se contribuir com a construção de uma profissionalidade do docente de Educação Infantil conectada com as atuais demandas de um atendimento de boa qualidade em creches e pré-escolas, expressas nos atuais documentos oficiais e em pesquisas acadêmicas da área.

Assumindo tais desafios, o Instituto Superior de Ensino Vera Cruz, situado na cidade de São Paulo, organizou um curso de pós graduação de 360 horas em Formação e Gestão de Educação Infantil. O curso parte de uma perspectiva de integração curricular que busca o olhar especializado para a educação de crianças de zero a cinco anos e onze meses, com base na ideia de profissionalidade, e que inclui também mediar a apropriação pelo professor de Educação infantil de noções básicas de saúde e qualidade de vida.

A noção de desenvolvimento profissional fundamenta-se na perspectiva de que a formação de um professor consiste em um processo complexo, permanente e dinâmico. Dessa forma, contrapõe-se à prática tradicional que justapõe os diferentes momentos formativos, norteando-se por uma abordagem global e integrada, aglutinadora de distintos modos e fases de aprendizagem profissional (Flores, 2000, p. 159).

No Brasil, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia sustentam a prerrogativa de que a formação inicial abrange os diferentes papéis pedagógicos que compõem o quadro de profissionais da escola básica, o que inclui a docência e a gestão. Essa expectativa da amplitude da formação convive com a demanda atual de aprimoramento da formação inicial, no que se refere às atividades de ensino.

O desenvolvimento dessas atividades, com características diversas a da docência, parece se aproximar da problemática analisada por Formosinho, considerando a realidade portuguesa, da indiferenciação da função docente no que concerne à formação inicial. Para esse autor, colocam-se alguns aspectos importantes para pensar a concepção de docência que sustenta essa realidade. Dentre eles, pode-se destacar a ideia de que *a formação inicial prepara para todos os papéis da função docente e que qualquer docente pode desempenhar, por inerência de função, qualquer cargo na escola (p. 151-152)*, o que acaba sustentando a compreensão de que não há necessidade de formação especializada para cargos especializados na escola.

No cenário contemporâneo, tem-se reconhecido que a formação inicial não é mais suficiente para atender às demandas profissionais de seu contexto de trabalho, o que nos leva à ideia da formação continuada. Essas ações têm se mostrado extremamente variáveis em termos de seus formatos curriculares (cursos de curta, média e longa duração, seminários, palestras, assessorias no contexto escolar etc.).

Sem adentrar a amplitude dessa discussão, nesse momento, importa destacar a importância de possíveis caminhos de formação continuada que, de forma integrada à formação inicial, contribua com a especialização da atividade da gestão pedagógica e da formação.

Formações que visem à especialização da atividade gestora e formadora parecem ser uma resposta possível à complexidade das atividades que devem ser desenvolvidas em creches e pré-escolas, com vista ao atendimento à primeira infância de boa qualidade.

Nessa direção, dois aspectos merecem abordagem.

O primeiro diz respeito à proposição de cursos de especialização *lato sensu*, com objetivos diversos dos de natureza acadêmica de um mestrado ou doutorado, que podem ser caminhos significativos para uma formação especializada.

A formação especializada acresce-se à formação inicial e, nesse processo, constitui um momento e um recurso específico do desenvolvimento profissional docente, que se diferencia da inicial por ter acrescida algum espaço de experiência profissional, em campo (mesmo que incipiente), que, por sua vez, constituirá material de reflexão.

Além disso, por serem oferecidos necessariamente por instituições de ensino superior, podem ser pensados de forma bastante integrada à formação inicial da docência, seja nos cursos de pedagogia ou nas demais licenciaturas.

Ainda em relação aos cursos de especialização, há que se considerar seu objetivo que pode ser sintetizado:

A formação especializada de professores é uma formação profissionalizante que confere competências de acção para um domínio específico da atividade docente. É nesse sentido que ele confere uma habilitação profissional para o desempenho de cargos especializados. Ao conferir essa habilitação confere igualmente ao professor o estatuto de especializado (p. 194 – 195).

Nesse sentido, é que se ressalta que a especialização não deve funcionar como um *arremedo* de uma formação inicial frágil ou empobrecida. Ao contrário, da base construída na formação inicial, se recorta um determinado domínio de atividade, com vistas à especialização.

Desse ponto, decorre o segundo aspecto a ser destacado nessa discussão. Não se coloca aqui apenas a possibilidade de desenvolvimento de currículos de formação no âmbito de cursos de especialização, mas, principalmente, a consideração da necessidade de se constituir, como eixo da formação continuada, um olhar especializado do professor para as diversas atividades que pode vir a desenvolver.

Nesse sentido, o olhar especializado enquanto um eixo da formação extrapola os limites de um curso de especialização e se coloca como fundamento do âmbito da formação continuada, inclusive considerando as formações em serviço e no âmbito dos projetos formativos das redes de ensino.

O olhar especializado não é o olhar individualizado, isto é, não se está destacando aqui apenas uma ideia de aprimoramento pessoal ou individualização de tarefas. Parte-se da complexidade que é a gestão de uma instituição educativa e da profunda diferenciação que as atividades que sustentam esse projeto.

Na verdade, o que há que fazer é promover a escola, enquanto entidade organizacional, o sujeito dessas obrigações sociais e morais. A escola e não o professor. A escola só pode desempenhar-se de funções tão díspares através da especialização de tarefas (Formosinho, p. 183).

Uma das especializações que se tem constituído diz respeito à formação de professores e a gestão e desenvolvimento da formação continuada. A fragilidade da formação dos profissionais que são chamados (pelas mais variadas motivações) a desenvolver ações de formação mostra que, muitas vezes, ao não saber como desenvolver esse papel, os formadores repetem o clássico formato acadêmico da leitura de textos e alguns comentários a seu respeito. Essa ação parece não ter se mostrado suficiente para transformar a prática pedagógica em creches e pré-escolas.

Resultado dessa demanda que não tem podido ser atendida adequadamente tem sido a própria angústia dos profissionais que, boa parte das vezes, não se veem com condições para avançar nesse desafio.

Para clarificar melhor essa questão, vale trazer a ideia de *desenvolvimento profissional*, levando para a questão da formação dos gestores e formadores. Nessa direção, compreende-se que o “tornar-se professor” constitui:

...um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Não se trata de um acto mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re)construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis (PACHECO E FLORES, 2000, p. 45).

Assim, colocam-se para os cursos de pós graduação os desafios para as demais atividades da gestão pedagógica, que envolve além das atividades de ensino as da gestão e da formação. Há que se pensar, então, nessas atividades enquanto funções especializadas, mas profundamente articuladas entre si.

Estratégias de um programa de formação em busca de uma nova profissionalidade: análise de aspectos destacados por ex-alunas

Para este estudo foram considerados questionários respondidos por profissionais concluintes do curso. Dos 21 concluintes¹⁷⁷⁷, 11 responderam ao questionário: 4 professoras de Educação Infantil, 2 Assessoras, 4 coordenadoras pedagógica e 1 diretora, sendo 5 na rede privada e 6 na rede pública. As perguntas focalizaram a reflexão sobre a transposição das aprendizagens do curso às situações práticas.

Dois dos sujeitos entrevistados não atuam na gestão de uma escola de Educação Infantil, por isso apenas remetem à intenção de desenvolvimento de determinadas práticas, quando encontrarem uma oportunidade. Com relação aos demais, a utilização de estratégias formativas e/ou instrumentos de análise de interações e de práticas trabalhados no curso em contexto profissional, os concluintes respondem favoravelmente à tentativa de transposição, sinalizando as mais diferentes apropriações, sob as circunstâncias mais diversas.

O principal objetivo estratégico do curso é criar contextos para que os participantes possam refletir e resolver problemas complexos, que envolvem diferentes âmbitos do saber docente (TARDIF, 2000), a partir da perspectiva de um formador ou gestor da Educação Infantil.

O saber docente em Educação Infantil, assim como nos demais segmentos, se caracteriza pelo domínio de práticas profissionais apoiadas em conhecimentos especializados tanto no campo das ciências naturais e humanas, arte e tecnologia, quanto da educação, adquiridos por meio de uma sólida formação reconhecida por um título acadêmico. Mas, além disso, o saber do professor também se caracteriza pelo aspecto essencialmente prático definido pela própria tarefa profissional: solucionar problemas de ensino e promover aprendizagens. (TARDIF, 2000). Para Tardif, os professores são responsáveis pelas suas práticas e devem poder avaliá-las bem como as de seus pares, atitude que pressupõe uma autonomia que não se restringe à aplicação de métodos ou procedimentos padronizados. Ao contrário, se exige do professor o manejo de improvisação ou adaptações que só podem ser realizadas porque ele compreende a complexidade do

¹⁷⁷⁷ Considerou-se concluinte apenas os cursistas que, além de terem sido aprovadas em todas as disciplinas, finalizaram e defenderam a monografia.

problema que pretende resolver, ou seja, promover aprendizagens fundamentais a um grupo de crianças. A avaliação das práticas é possível mediante parâmetros dados por um certo “repertório de conhecimentos profissionais” (TARDIF, 2000).

O conjunto desses conhecimentos que atribuímos à docência são progressivos e evolutivos, o que justifica a necessidade de formação contínua. Nesse contexto, o curso fez uso das seguintes estratégias:

Reflexões sobre concepções e vivências das cursistas

O curso procurou não se restringir a uma tradição acadêmica, ainda forte no país, de focar as situações formativas a partir da leitura e discussão de textos, muitas vezes, sustentada em uma concepção acumulativa de conhecimento. Ao contrário, assume-se que os conhecimentos profissionais não permanecem estanques, mas, são acionados e modificados em sua atividade profissional. A partir de Vigotski, entendemos que tal atividade pressupõe o uso de determinados instrumentos que provocam transformações das ferramentas psicológicas historicamente desenvolvidas para controlar determinados processos mentais. Tais ferramentas são fundamentais na auto-regulação do professor em seu trabalho com as crianças, bem como do gestor de EI em relação aos professores de sua unidade.

Reflexões sobre as próprias concepções das cursistas, além de suas práticas, constituem um conjunto importante de conteúdos que foram continuamente foco de trabalho. Essa estratégia formativa é mencionada pelas ex-alunas¹⁷⁷⁸:

A primeira e fundamental foi a reflexão sobre minha própria prática e, como foi difícil... Depois a constatação do meu não saber e a necessidade fundamental da busca das "coisas" que não sabia. Um ano depois de terminar o curso "conquistei" a coordenação pedagógica do Colégio que trabalho (Maria)

O curso ampliou significativamente visões e conhecimentos que construí ao longo da minha vida profissional, enriquecendo minha atuação e considerações a cerca do universo da educação infantil. Me fez construir novos alicerces, vislumbrar outras possibilidades e valorizar ainda mais o campo da formação, o qual tenho verdadeira paixão, ainda que neste momento não esteja atuando. Me aproximou de um tanto de coisa que eu não sabia, despertando-me para outro tanto que preciso aprender (Helena).

Vale destacar que as falas a respeito da resignificação de crenças e concepções estão relacionadas tanto com a mobilização em direção a novos saberes (*necessidade fundamental da busca das "coisas"*), quanto com a modificação de práticas (*enriquecendo minha atuação e considerações a cerca do universo da educação infantil*).

1. Análise e problematização de práticas de professores

Os conhecimentos metodológicos construídos no exercício compartilhado de análises de interação de bebês deram condição para a problematização de práticas pedagógicas voltadas pra crianças de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos, em dois módulos específicos. Isso foi feito a partir de um referencial mais objetivo, provocando a busca por um sentido diferente das respostas prontas que o senso comum cristalizou em práticas pedagógicas há muito enraizadas.

¹⁷⁷⁸ As falas dos sujeitos de pesquisa estão transcritas, conforme o questionário respondido. Os nomes são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

O aprofundamento nos conteúdos da Educação Infantil parece ter possibilitado a ressignificação da profissionalidade das cursistas, considerando a contribuição com uma forma de pensar e agir junto a bebês e crianças pequenas. Além disso, a articulação dos conteúdos específicos da Educação com os do campo da formação de professores (paradigmas teóricos e estratégias formativas) parecem ter contribuído com contextualização da ação do profissional no âmbito das ações de formação em creches e pré-escolas.

O trabalho com os conteúdos da formação focados especificamente na ed. infantil fizeram toda a diferença no curso. Discutir os fazeres dos profissionais a partir de uma matriz teórica que embasa esta prática também subsidiaram e ampliaram os nossos olhares para o que sabem os educadores, o que demandam aprender e como mediar este processo formativo (Marluce).

Contribuiu na melhoria da qualificação da formação das educadoras, em todos os sentidos. Os instrumentos utilizados como recursos pedagógicos deram resultados nos trabalhos desenvolvidos pelas professoras. A importância dos registros e a devolutiva da coordenadora pedagógica apresentaram evolução no trabalho pedagógico da instituição (Luiza).

2. Análise de interações das crianças com base no registro e transcrição de vídeos.

A análise de interação de bebês, documentada em videograções de bebês e crianças pequenas em contexto de educação coletiva, tem como desafio construir um olhar para o modo próprio da criança dessa faixa etária explorar o mundo, tornando observável ao profissional de Educação Infantil uma atividade, própria da faixa etária, que *não dependiam apenas do seu nível de competência cognitiva ou linguística, havendo ricas interações criadas por crianças de menos de 3 anos, em geral no contexto de creches de boa qualidade e com companheiros já conhecidos (Oliveira, 2011).*

No decorrer do curso pude efetuar intervenções diretamente nos grupos de estudo e horário atividade das professoras, discutindo e permitindo que o grupo refletisse de forma mais concreta e significativa nas situações em sala de aula. Exemplo: Filmei e fotografei algumas situações dentro da aula em que, posteriormente, a própria professora pudesse observar com maior atenção (e como um observador externo) e refletir no que poderia melhorar ou fazer diferente. Uma das professoras observou que falava a todo o momento e que não havia necessidade disso, pois observou que as crianças interagem, brincavam e conversavam entre elas, mesmo sem a sua intervenção (Ana).

Sim, a principal estratégia é estar presente no dia a dia. Também tenho usado as filmagens como instrumentos de reflexão e trocas de experiências. Procuo mostrar que cada educador tem ou teve situações-problema parecidos e quando conversamos sobre isso, as educadoras não se sentem sozinhas e os encontros ficam mais colaborativos. Falamos sobre (ou assistimos) uma determinada situação, refletimos sobre a(s) forma(s) de lidar ou proceder e refletimos novamente sobre o melhor caminho e resultados (Gilda).

A estratégia de filmar como recurso para enriquecer e facilitar o olhar para as interações é valorizada nos contextos de formação, mediados pelas participantes da pesquisa. Aspectos sobre a interação criança-criança são melhor percebidos (*observou que as crianças interagem, brincavam e conversavam entre elas, mesmo sem a sua intervenção*), o que pode propiciar a interações adulto-criança (*refletir no que poderia melhorar ou fazer diferente*). Além disso, o recurso parece ter contribuído com a própria troca de experiências entre as professoras (*cada educador tem ou teve situações-problema parecidos*) e com a formação da equipe (*encontros ficam mais colaborativos*).

3. Pesquisa como espaço de articulação de saberes

A monografia é entendida como etapa de finalização do curso e deve resultar em trabalhos de caráter prático, com fundamentação teórica a partir de referenciais construídos no curso, criando dessa forma uma oportunidade para experimentar um novo olhar sobre as práticas já conhecidas, ressignificando a gestão pedagógica em Educação Infantil.

Tenho tentado. Minha monografia trabalhou este tema [as estratégias formativas] e eu então mergulhei neste assunto. Tenho buscado trabalhar com a ideia de observação, reflexão e ação com o grupo e, aos poucos alguns pequenos resultados tem se mostrado como percursos de mudança. No entanto e verdadeiramente eu acredito que ainda teremos uma trajetória de pelo menos 30 anos para vermos mudanças concretas na Educação Infantil (Lúcia).

A menção à monografia, como espaço de aprofundamento do conteúdo “estratégias formativas” no contexto da Educação Infantil, é referido como aspecto utilizado na atuação profissional. Pondera, entretanto, acerca do tempo necessário para as profundas mudanças em direção a Educação Infantil que hoje se almeja. Apesar do pouco otimismo, o apontamento parece representar uma superação de um “pensamento mágico”, ainda presente no cenário da educação, de que a formação pode trazer resolver todos os problemas de maneira imediata.

Considerações finais

No contexto do curso analisado, o processo de construção de um olhar especializado mostrou-se mais significativo a partir de quatro eixos, a saber: repensar a própria prática (reflexões sobre concepções e vivências das cursistas); problematizar as práticas pedagógicas da Educação Infantil como parte de seu fazer como gestor/formador de professores (análise e problematização de práticas de professores); ressignificar concepções de infância (análise de interação das crianças com base no registro e transcrição de vídeos) e desenvolver uma atitude de pesquisa, com vistas a compreender e problematizar concepções e práticas (pesquisa como espaço de articulação de saberes). As respostas de ex-alunas explicitam a transposição, sinalizando para uma apropriação orgânica, assimilada como postura profissional, e não apenas como aquisição de novas técnicas. As estratégias desenvolvidas, em seu conjunto, indicam a direção da ressignificação de concepções acerca da infância como, por exemplo, a ideia de que bebês aprendem e interagem. Também se observa a mudança de olhar em relação à formação do professor, no que se refere à compreensão de como essa se constitui e a construção de possíveis estratégias de ação em contextos formativos. Da mesma forma, a defesa de uma identidade da educação infantil que requer dos profissionais um modelo próprio e desenvolvimento de uma atitude reflexiva e problematizadora de suas práticas pedagógicas. Nesse sentido é que se considera o processo de construção de um olhar especializado para a educação e cuidado de bebês e crianças pequenas em espaços de educação coletiva.

Referências

FORMOSINHO, J. Formação de professores – aprendizagem profissional e acção docente.

Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

- GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- OLIVEIRA, Z. de M. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. Jogo de papéis, um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. et al. A construção do pensamento e da linguagem. Creches: crianças, faz-de-conta & cia. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; FERREIRA, Marisa. V. ; BOMFIM, J. A. Formação continuada na educação infantil: a construção de uma agenda de possibilidades. In: Célia Maria Guimarães; Pedro Guilherme Rocha Reis. (Org.). Professores e Infâncias - estudos e experiências. 1ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2011, v. 1, p. 13-28.
- PACHECO, J. A. e FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto, 2000.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr , 2000, Nº 13.

Iniciação à Docência: a relação teoria-prática como base para formação dos licenciandos em Ciências Biológicas - Santana do Ipanema/AL

Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa¹⁷⁷⁹

Resumo

Neste trabalho apresentamos o subprojeto “Iniciação à Docência: a relação teoria-prática como base para formação dos licenciandos em Ciências Biológicas - Santana do Ipanema/AL”. Trata-se de um conjunto de ações empreendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID e financiadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior/CAPES que tem possibilitado o imbricamento entre teoria e prática, constituindo um currículo institucional capaz de pensar os sujeitos pelo viés das concepções identitárias, ou seja, que sinalizam para a formação de professores a partir da pesquisa, possibilitando a reflexão sobre a ação, a *práxis*. Sabemos que o Estado de Alagoas amarga os mais baixos indicadores de qualidade educacional no Brasil (LIMA, 2010), resultando no desânimo de professores e alunos diante das condições efetivas a que estão submetidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a maior parte das escolas que possuem laboratórios de Ciências e de Biologia, não disponibilizam os meios necessários para o ensino que alie teoria e prática. Mesmo assim, as escolas que possuem estes laboratórios estão situadas na capital e pertencem à rede federal e/ou particular de ensino. Essa limitação é potencializada nas cidades do interior, especialmente na região do semiárido. Nesse cenário, desponta no sertão de Alagoas a UNEAL, que enquanto instituição formadora de professores - foi por mais de uma década a única instituição pública de ensino superior incumbida da formação docente – na defesa da formação dos licenciandos em Ciências Biológicas, tem por base a relação entre teoria e prática como contribuição efetiva na construção da identidade docente, desencadeando uma prática que se pauta em um paradigma que “para além da formação significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (IMBERNÓN, 2010, p.48). O público atendido com a execução deste subprojeto são os licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do já citado campus e os professores supervisores das escolas de ensino médio do município referido anteriormente. O subprojeto, já em execução, tem prazo de 12 (doze) meses e contempla 03 (três) escolas públicas, mantidas pela rede estadual. Conta com a participação de 18 (dezoito) alunos bolsistas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, 03 (três) supervisores professores da educação básica, sendo que cada supervisor é responsável por orientar 06 (seis) bolsistas licenciandos e 01 (um) coordenador de área. Assim, acreditamos que o PIBID tem contribuído com a formação dos licenciandos em Ciências Biológicas que atuarão nas redes públicas de ensino, como alicerce de uma prática pedagógica concebida como espaço de convergência da formação inicial do docente e da busca pelos elos existentes entre o conhecimento específico estudado e a realidade da prática educativa, acentuando as possibilidades de criação e inovação dos licenciandos e professores envolvidos no processo de formação. Deste modo, possibilitará o diálogo concreto e direto da academia com a educação básica, na busca pela excelência da qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Prática pedagógica.

¹⁷⁷⁹ Universidade Estadual de Alagoas

O Estado de Alagoas amarga os mais baixos indicadores de qualidade educacional no Brasil (LIMA, 2010), resultando no desânimo de professores e alunos diante das condições efetivas a que estão submetidos no processo de ensino e aprendizagem. A maior parte das escolas que possuem laboratórios de Ciências e de Biologia, não disponibilizam os meios necessários para o ensino que alie teoria e prática. Mesmo assim, as escolas que possuem estes laboratórios estão situadas na capital e pertencem à rede federal e/ou particular de ensino. Essa limitação é potencializada nas cidades do interior, especialmente na região do semiárido¹⁷⁸⁰.

O município de Santana do Ipanema, localizado na região do semiárido alagoano - ocupa uma extensão territorial de 438 km² e uma população de 44.932 habitantes - recebeu em 1996 a implantação do Campus II da Universidade Estadual de Alagoas/UNEAL, sendo concebido inicialmente com a denominação de Escola Superior do Sertão/ESSER. Em seus dezesseis anos de existência vem formando profissionais em nível superior nas áreas de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Biológicas e Bacharelado em Zootecnia, atendendo aos municípios circunvizinhos.

O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ofertado no Campus II/UNEAL, sustentado no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão e assentado na natureza do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, percebe o fosso existente entre as discussões da academia e suas relações com as práticas cotidianas. Fato evidenciado pelos indicadores negativos de qualidade da educação básica (SAEB; CENSO ESCOLAR, 2009), que referendam a necessidade da Universidade se posicionar como agente político frente à formação inicial de licenciandos em Ciências Biológicas, buscando a reconfiguração desses indicadores.

Segundo a publicação de dados acerca da avaliação da qualidade educacional, o Brasil avançou na última década em relação à educação. Esse avanço é consequência de investimentos realizados na expansão da rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, bem como na interiorização das Universidades federais. No entanto, o Estado de Alagoas apresentou o pior desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes-PISA. O PISA, avalia conhecimentos e habilidades em leitura, matemática e ciências de alunos de 15 anos dos 34 países da OCDE. No ano de 2009, o Brasil também participou do teste e Alagoas apareceu no último lugar do ranking com 354 pontos, com seis pontos a menos da última média, pois perdeu pontos principalmente em ciências (Revista VEJA, 2009).

Nesse cenário, desponta no sertão de Alagoas a UNEAL, que enquanto instituição formadora de professores - foi por mais de uma década a única instituição pública de ensino superior incumbida da formação docente – na defesa da formação dos licenciandos em Ciências Biológicas, tendo por base a relação entre teoria e prática como contribuição efetivamente na construção da identidade docente, desencadeando uma prática que se pauta em um paradigma que “para além da formação significa reconhecer o caráter profissional específico do professor e a existência de um espaço onde este possa ser exercido” (IMBERNÓN, 2010, p.48).

O público atendido com a execução deste subprojeto são os licenciandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Campus II da UNEAL e os professores supervisores das escolas de ensino médio de Santana do Ipanema. Desse modo, concebemos a parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior/CAPES, UNEAL e a Secretaria Estadual de Educação de Alagoas, como

¹⁷⁸⁰ O semiárido alagoano é uma das regiões mais distantes da capital e dos centros de cultura e de desenvolvimento. Historicamente é um lugar marcado pela ausência do Estado, caracterizando a existência de políticas assistencialistas que acabam por reproduzir a condição de vulnerabilidade do homem e da mulher sertaneja.

fundamental para efetivação da proposta em pauta. Visto que, as ações empreendidas pelo PIBID possibilitam o imbricamento entre teoria e prática, constituindo um currículo institucional capaz de pensar os sujeitos pelo viés das concepções identitárias, ou seja, sinalizamos para a formação de professores, que a partir da pesquisa possibilitará a reflexão sobre a ação, a *práxis*.

Este subprojeto, com prazo inicial para ser desenvolvido em 12 (doze) meses, contempla 3 (três) escolas públicas Estaduais. A equipe proponente e executora deste subprojeto é composta pela Coordenadora Institucional, Prof^ª. Ma. Maria Betânia da Rocha de Oliveira, pela Coordenadora de Gestão de Processos Educacionais Prof^ª. Dra. Aldenir Feitosa dos Santos e pela Coordenadora da Área Prof^ª. Ma. Maria Cledilma Ferreira da Silva Costa. Conta com a participação de 18 (dezoito) alunos bolsistas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Tem a participação de 3 (três) supervisores, sendo que cada supervisor fica responsável por orientar 6 (seis) bolsistas licenciandos.

Espera-se que os componentes curriculares do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possam se aproximar das demandas presentes nas escolas públicas no contexto de atuação profissional do sujeito em formação, familiarizando-o com as situações reais do ambiente escolar dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, bem como situações do trabalho docente inerentes ao cotidiano de sala de aula e aos demais setores das escolas.

Assim, acreditamos que o PIBID contribui com a formação dos licenciandos em Ciências Biológicas que atuarão nas redes públicas de ensino, como alicerce de uma prática pedagógica concebida como espaço de convergência da formação inicial do docente e da busca pelos elos existentes entre o conhecimento específico estudado e a realidade da prática educativa, acentuando as possibilidades de criação e inovação dos licenciandos e professores envolvidos no processo de formação. Deste modo, possibilitando também um diálogo concreto e direto da academia com a educação básica, na busca pela excelência da qualidade do ensino.

Ações previstas

1. Apresentação do Subprojeto de Licenciatura em Ciências Biológicas, através de seminário realizado no auditório do Campus II- Santana do Ipanema, visando estreitar as relações entre os parceiros: gestores da UNEAL, gestores escolares, licenciandos, coordenador de área e supervisores;
2. Levantamento de dados para a caracterização sócio-econômica e educacional das instituições de ensino, objetivando a construção do diagnóstico, enfocando as questões organizacionais destas, atentando para: infra-estrutura, formação e condições de trabalho dos professores; organização curricular (planejamento, avaliação, conteúdos, relações interpessoais e outros); utilizando como instrumentos de coleta observação, entrevista, questionário e análise documental.
3. A partir da apresentação do Subprojeto e construção do diagnóstico da realidade escolar, serão realizadas observações do trabalho docente, a fim de analisar as práticas pedagógicas, o que subsidiará a construção do planejamento das ações dos bolsistas e supervisores das escolas, aproximando-se da realidade escolar e estreitando a relação entre teoria e prática.

4. Com base na realidade apresentada pelas escolas, serão desenvolvidas ações de planejamento tendo em vista a elaboração e desenvolvimento de atividades escolares, bem como a produção e divulgação de material didático que contribua para a compreensão dos conteúdos escolares de Ciências Naturais e de Biologia, respectivamente.
5. Promoção de momentos de reflexão junto aos envolvidos no subprojeto, acerca da importância de práticas metodológicas diferenciadas, possibilitando assim a ressignificação das atividades, bem como a promoção de novas situações de ensino-aprendizagem e conseqüentemente de novas práticas avaliativas;
6. Momentos sistemáticos de observação da prática pedagógica desenvolvida pelos docentes (supervisor) como elemento propulsor de um processo de reflexão sobre essas práticas;
7. Elaboração de produtos educacionais pautados em metodologias diferenciadas (oficinas, realização de experimentos, uso dos laboratórios de Ciências, entre outras), visando à superação das situações de ensino-aprendizagem tradicionais;
8. Construção de relatórios parciais: bimestrais para os licenciandos e supervisores e semestrais para o coordenador de área, acerca do desenvolvimento das ações previstas, bem como dos resultados alcançados, como mecanismos de avaliação e auto-avaliação levando em consideração o atendimento às metas previstas;
9. Produção de Memorial dos três momentos fundamentais desta proposta: análise da realidade (diagnóstico), projeção de finalidades (ações) e formas de mediação (avaliação).
10. Promoção de seminários semestrais para divulgação dos resultados do subprojeto junto às instituições parceiras.
11. Divulgação dos resultados obtidos em eventos científicos, educacionais, e culturais.

Resultados Pretendidos

Como resultado das ações que serão desenvolvidas no âmbito deste Subprojeto para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pretende-se:

- Integrar o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNEAL/Campus II, às escolas da rede pública estadual e municipal de Santana do Ipanema - AL, compreendendo-as como lócus da formação docente, consolidando assim, o tripé de sustentação da universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão.
- Contribuir para o processo de formação inicial dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na região do semiárido alagoano.
- Aproximar os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UNEAL/Campus II com a realidade da profissão docente, inserindo-os no ambiente escolar, fazendo com que conheçam a estrutura administrativa e pedagógica, sócio-econômica, cultural e política das escolas parceiras.

- Contribuir com a integração dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UNEAL/Campus II através de diálogos com os diversos profissionais que atuam na escola para que compreendam a importância de cada um no contexto escolar;
- Promover a elaboração de produtos educacionais pelos licenciandos, com a contribuição do professor (supervisor), fazendo uso de recursos de baixo custo e acessíveis a comunidade escolar.
- Confrontar as práticas do professor (supervisor) em relação a outras possibilidades metodológicas para melhoria da qualidade do ensino.
- Incentivar os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UNEAL/Campus II à produção e socialização do conhecimento nos eventos educacionais, científicos e culturais, bem como a participação nas atividades desenvolvidas no âmbito das instituições parceiras.

Contribuições do projeto para as licenciaturas da IES

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID contribui efetivamente com o processo de construção da identidade profissional dos licenciandos, pois possibilita o diálogo entre “universidade e a escola”, se constituindo em um espaço que contribui para a construção de novos saberes e de novas práticas docentes.

A inserção do PIBID nas escolas da rede estadual de Santana do Ipanema/AL tem sido relevante para a formação inicial desses licenciandos, pois possibilita reflexões acerca da docência, da multidimensionalidade que envolve as práticas de ensino e aprendizagem. A participação no cotidiano da escola na condição de bolsistas e como estudantes do curso de Ciências Biológicas propiciam instigações, reflexões, dúvidas e questionamentos que os levam a pesquisar, a refletir e a investigar temáticas inerentes à educação a partir dos estudos desenvolvidos no curso.

Infelizmente o início das atividades referentes ao PIBID no Campus II, coincide com a situação crítica de greve que a UNEAL viveu. Mesmo assim, pode-se afirmar que as possibilidades de diálogo com as escolas de educação básica do município de Santana do Ipanema e o engajamento dos bolsistas nas atividades previstas têm repercutido positivamente para a comunidade acadêmica. Abrindo expectativas para a ampliação do número de bolsas e para o desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica, tendo como objeto a formação inicial de professores na sua multidimensionalidade.

Principais dificuldades encontradas no desenvolvimento do projeto

- Número restrito de professores com o perfil para assumir a supervisão das ações do PIBID nas escolas de educação básica;
- Greve da rede estadual de ensino;
- Greve da UNEAL;

Como é possível observar essas dificuldades extrapolam as nossas condições objetivas, sendo que cabem aos gestores do nosso Estado, as ações necessárias para melhoria do quadro que se apresenta.

Considerações e perspectivas de continuidade

A participação da UNEAL no PIBID tem propiciado a aproximação universidade/escola, viabilizado a compreensão da diversidade que contempla a formação para a docência.

Para os bolsistas (Coordenador, Supervisor e Alunos), o projeto tem sido avaliado positivamente, pois os bolsistas apresentaram melhorias em aspectos como: interação, experiência nas situações vivenciadas em sala de aula, valorização do magistério, construção de conhecimentos pedagógicos através das reuniões semanais do PIBID e incentivo ao uso de novas tecnologias durante o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, as reflexões e as inquietações geradas, permitem desenvolver novas estratégias de ensino, contribuindo efetivamente para que o exercício da ação-reflexão-ação, necessário para uma prática docente efetiva, seja uma constante no processo de formação de professores.

Referências

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em 12 Agosto de 2010.

IMBERNÓN, Francisco (2010). Formação Docente e Profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. – São Paulo: Cortez.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. Acesso em 30 de abril de 2012.

LIMA, Mônica. [No ensino, Alagoas tem o pior desempenho do País](#). Disponível em: <<http://www.ojornalweb.com>> Acesso em 08 de abril de 2012.

Revista VEJA. Educação: Os números do PISA 2009. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/pisa-2009/> Acesso em 28 de abril de 2012.

Pretextos e contextos de um processo de investigação-ação com educadoras de infância em torno da expressão dramática

Manuel Neiva; Amélia Lopes; Fátima Pereira¹⁷⁸¹

Resumo

O conceito de qualidade na educação de infância em Portugal tem sido influenciado e preconizado pela mobilização de pressupostos de modelos e projetos de referência internacional, entre eles: Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna, High-Scope, Pen Green Center, e Associação Criança. Uma interseção destes pressupostos encontra o cerne da importância e da necessidade da formação contínua e contextual como experiência significativa para o desenvolvimento profissional.

Porquanto o desenvolvimento profissional pode ser enformado por três dimensões de desenvolvimento - curricular, organizacional e pessoal - (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2001; Day, 2001), o nosso estudo objetivou: identificar, compreender e sistematizar processos de inter e intra-estruturação do desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; contribuir para o desenvolvimento socioprofissional, como fator propiciador da articulação e transformação de processos de investigação-ação-formação.

Neste sentido, a opção pela metodologia da investigação-ação afigurou-se a mais adequada para o desenvolvimento do estudo, tendo implicado o desenvolvimento de um curso de formação contínua com nove educadoras de infância de três instituições. O processo equacionou a relevância dos desejos e interesses dos intervenientes no processo (trans)formativo e constitutivo das práticas e dos sujeitos através de dois princípios: o da cumplicidade e o da comunhão. Cumplicidade numa perspetiva deontológica e cooperativa de inter-relação entre a investigação e a ação em ciclos de reflexão e de experimentação, dentro de ciclos de discursividade oral e escrita. Comunhão entre a intencionalidade educativa e a (inov)ação dramática pela interseção dos saberes educativos e teatrais que veiculam a qualidade e a prossecução do conceito de expressão que implica a inter-relação entre as dimensões do estar-comunicar-criar (Aguilar, 2001).

Numa primeira instância, este estudo contribui para a sistematização do conhecimento e a valorização de competências dramáticas que as/os educadoras/es de infância revelam e desenvolvem aquando da sua prática profissional; e numa segunda instância, parece importante para a educação de infância ao configurar e divulgar (trans)formações e/ou (des)envolvimentos possíveis neste/s âmbito/s.

Palavras-chave: investigação-ação; desenvolvimento profissional; educador/a de infância; expressão dramática.

Introdução

A partir da premissa de que o desenvolvimento de competências de investigação, entre um sujeito~objeto, é permeável à biografia dos investigadores, e que estes investigam as suas próprias práticas, o investigador

¹⁷⁸¹ Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade do Porto

principal, com um percurso acadêmico e profissional nas áreas da educação de infância e do teatro-educação, desenhou de forma colaborativa um estudo que evidenciasse a interseção dessas áreas - com a pergunta de pesquisa: qual o contributo do desenvolvimento de competências dramáticas no desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância? - e simultaneamente permitisse: a) identificar, compreender e sistematizar processos de inter e intra-estruturação do desenvolvimento das competências dramáticas do/a educador/a de infância; b) contribuir para o desenvolvimento socioprofissional em contexto da educação de infância e para além deste, como fator propiciador da articulação e transformação de processos de investigação, ação e formação.

Assim, com vista a um estudo de doutoramento em ciências da educação, o projeto demonstra-se pioneiro ao visar ampliar a pesquisa neste campo, pela sistematização e produção de conhecimentos específicos a partir do binómio educação-drama, no âmbito do perfil e do desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância. Porquanto, ao/a educador/a também é exigível este papel de investigador, na desejada corelação entre teoria e prática, o desenvolvimento do projeto foi orientado pela metodologia de investigação-ação e teve a participação de nove educadoras de infâncias em três contextos profissionais diferenciados, durante o ano letivo 2012/2013, no distrito do Porto.

No entanto, neste texto, apenas são aludidos alguns processos desenvolvidos em uma instituição do ensino particular e cooperativo com duas educadoras, em serviço nas valências de creche e de pré-escolar. Num primeiro momento são mobilizados referenciais que interligam a importância e a práxis da participação e da formação em contexto (Oliveira-Formosinho, Andrade, & Gambôa, 2009), recorrendo-se a modelos pedagógicos e projetos de referência internacional na educação de infância em articulação com alguns pressupostos do desenvolvimento profissional, vistos como essenciais para a qualidade educativa.

De seguida explana-se os procedimentos metodológicos, nomeadamente as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, que configuram um terceiro momento textual caracterizado como uma primeira análise interpretativa dos processos desenvolvidos à luz dos objetivos já enunciados.

Dos referenciais pedagógicos à profissionalidade

A investigadora Júlia Oliveira-Formosinho, em 1996, na sua obra "Modelos curriculares para a educação de infância", realizou uma sistematização histórica de alguns modelos significativos na prática educacional - antes do e no século XX - que findava na identificação de três modelos socioconstrutivistas: o High-Scope; o Reggio Emilia; e o Movimento da Escola Moderna. A pertinência destes continua inegável na educação de infância, mas como se sabe esta autora conceitualizou um quarto modelo - a Pedagogia-em-Participação - a partir das práticas desenvolvidas no âmbito da Associação Criança. Não obstante, queremos igualmente relevar o projeto Pen Green Center, em Corby-Inglaterra, que parece ter influenciado não só os profissionais relacionados com esta associação, como também o Ministério da Educação, através da edição dos mesmos referenciais e estratégias de desenvolvimento concebidos por Bertram e Pascal (2009), com a coordenação da adaptação pela investigadora referida.

Uma análise a estes modelos e projetos evidenciou que todos: acentuam a essência e a necessidade de uma teoria da formação teórico-prática assente em processos colaborativos de investigação e ação, algumas vezes com a cooperação de profissionais do ensino superior e/ou investigadores externos à instituição; afirmam a formação, por exemplo em contexto, como estratégia de desenvolvimento profissional;

e são coerentes entre si nas concepções de criança e de educador/a. Sendo estes sujeitos construtores do seu conhecimento e participantes no desenvolvimento do conhecimento do outro; são seres sociais e por isso, inteligentes, afetivos, expressivos, e capazes de produzir cultura. Uma distinção notada, e mais relevante, foi a centralidade fornecida às expressões artísticas nas organizações curricular e organizacional do modelo de Reggio Emilia.

Ao adotarmos a concepção de que "Um modelo pedagógico dispõe, assim, de um modelo curricular e de um modelo de formação contínua e desenvolvimento profissional", que os profissionais optam por nele trabalhar como se fosse um referencial~andaime aberto e inclusivo (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 7), centrar-nos-emos de seguida no valor e nas implicações do desenvolvimento profissional.

Day (2001) defende que o desenvolvimento profissional é um processo que agrega todas as suas experiências de aprendizagem desde as naturais, passando pelas planeadas e conscientes. Estas experiências trazem benefício direto ou indireto ao/à docente e contribuem para a qualidade do seu desempenho, contribuindo para o domínio de competências profissionais que extravasam o domínio técnico de recursos pedagógicos. As competências profissionais podem ser entendidas como "um conjunto diversificado de saberes profissionais, de esquemas de acção e de atitudes, mobilizados no desempenho da profissão" (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1998, p. 15 *apud* Baptista & Sanches, 2003, p. 3). Desta forma, a noção de competência associa-se a uma compreensão e implicação do/a docente-investigador na reflexão e na procura de respostas adequadas a cada situação singular que lhe permita inovar a agir de forma diferenciada.

A necessidade de desenvolver esta capacidade reflexiva - de modo a que o/a educador/a seja capaz de refletir sobre uma acção, um fenómeno ou uma atitude, procurando compreendê-los e, posteriormente, (re)estruturar o seu pensamento, com o objetivo de transformar as acções futuras - caracteriza-se por um permanente vaivém entre a acção e a compreensão na procura de atribuir significado às experiências que vão sendo vivenciadas, contribuindo para o desenvolvimento do/a educador/a enquanto profissional de educação competente e consciente da sua profissionalidade.

Ao focalizarmos, nesta égide, o nosso objeto~binómio de estudo - a relação entre o desenvolvimento de competências dramáticas e o desenvolvimento profissional - enalteçemos a tese de Sun (2005), por ser aquela que, para nós, o melhor situou e problematizou em termos científicos. A sua investigação concluiu que as educadoras envolvidas compreenderam o drama como um método de ensino e como um meio de aprendizagem: a) ao explorar as potencialidades da transversalidade e especificidade dos conteúdos, competências e processos~produtos do drama; b) ao subsidiar um ensino/projeto «vivo» e colaborativo, estimulador do pensamento crítico, não exclusivamente percursor da fixação de algum conhecimento ou da aprendizagem de técnicas; c) ao superar as expectativas sobre a participação no curso de formação~investigação, porque o «efeito-drama» ultrapassou o pensamento sobre a educação de infância e o drama na educação, ao desenvolver a «inspiração pessoal», a pessoalidade, e ao promover o desejo da continuidade desta tipologia de formação.

Não obstante, o autor (*ibidem*) também conclui que são necessários mais estudos sobre o drama na educação para se descobrir que conhecimento e metodologias é preciso desenvolver; uma vez que "Simply explaining the meaning of an individual activity could not assist prospective teachers in connecting DIE [drama in education] to their own teaching beliefs and practices. (...) scaffold their learning [is needed]" (Sun,

2005, p. 198); nota que, pela natureza do drama, uma abordagem qualitativa e narrativa poderá servir melhor uma investigação que envolva o drama, consubstanciando a evolução dos participantes, das ações e do pensamento.

Assim, e antes de apresentarmos as opções metodológicas, que se evidenciarão coerentes com o pressupostos antecedentes, pode aferir-se que a ausência de um modelo pedagógico resultaria num “fator de paralisia da ação” , na medida em que não existiria nenhum referencial que pudesse ser utilizado pelo/a educador/a no processo reflexivo para compreender e melhorar as suas práticas (Máximo-Esteves, p. 17). Infere-se também que o conhecimento prévio e a investigação realizada até ao momento permitem sustentar que a importância do espaço da interceção deste binómio para o desenvolvimento profissional do/a educador/a de infância parece permanecer pouco clara, pouco disseminada e/ou inexistente; apesar de coexistirem diversificadas investigações com concepções socio-construtivistas com/e sobre práticas educativas, mesmo no âmbito da educação de infância, e apesar de se valorizarem nos campos científico e legislativo a atividade dramática e a formação contínua do/a educador/a de infância, muitas vezes apenas detêm uma perspetiva exclusiva sobre o desenvolvimento da criança e/ou não focam o desenvolvimento das competências dramáticas do/a docente.

Os procedimentos metodológicos como momentos de formação

Ao valorizarmos os processos dinâmicos e ecológicos na construção de conhecimentos protagonizados por ciclos teórico-práticos de observação-reflexão-ação-avaliação, que intentam a melhoria da qualidade da educação e da vida das pessoas, em detrimento da

(...) própria organização curricular [e organizacional, porquanto mantêm] (...) algum individualismo e normatividade, não podemos esquecer a importância crescente da investigação sobre o desenvolvimento profissional, em contexto de trabalho, e a valorização das práticas colaborativas entre professores (Butler, 2003; Cadório & Veiga Simão, 2010; Caetano, 2003; Day, 2001; Flores et al., 2010; Veiga Simão, Caetano & Freire, 2007). (Almeida, 2011, p. 40)

Neste sentido - e porque não seria exequível acompanhar uma investigação, com esta configuração, que integrasse uma equipa muito grande - sustentámo-nos em Day (2001, p. 16) ao procurar algumas educadoras de infância do nosso conhecimento que tivessem interesse em "(...) participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional". Como já referido, participaram neste estudo nove educadoras, integradas maioritariamente no ensino particular e cooperativo; que constituíram em grande grupo uma equipa alargada e em pequenos grupos, quatro equipas restritas. As diferentes tipologias de encontros e de atividades configuraram um curso de formação contínua - A expressão dramática como potencial educativo -, de 25 horas, acreditado pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua.

Assim, o estudo enquadrou-se numa abordagem qualitativa sob a metodologia da investigação-ação (IA); em que o investigador teve o duplo papel de moderador-provocador do processo ao conhecer, participar e ser corresponsável pela visada (transform)ação. A opção pela IA, "enquanto paradigma alternativo, (...) enquanto *modus operandi* de uma dialogicidade reflexiva, auto-reflexiva e, nesse sentido, inovante e transformativa" (Nunes, 2010, p. 2), perspetivou-se como o instrumento metodológico mais adequado à

pretendida colaboração, para conseqüente construção do conhecimento pelas dimensões investigativa e pragmática.

Para conferir à investigação a sistematicidade e a intencionalidade desejadas, tal como o envolvimento e o distanciamento necessários, nos ciclos previstos e realizados, recorreu-se às três categorias, definidas por Latorre (2008), de técnicas e de instrumentos de recolha de dados: a análise de documentos, a observação participante, e a conversação (com a/s equipa/s).

A construção e análise de documentos, referentes à nossa problemática, tiveram como mote e objeto: narrativas profissionais pelas educadoras; de narrativas de observação pelo investigador principal, com enfoque nas práticas de cada educadora e no seu envolvimento; e a elaboração de registos escritos pelas educadoras, após momentos de formação em equipa alargada. Foram estes escritos e momentos (in)formativos que constituíram alguns ciclos e que sustentaram não só a realização de encontros teórico-práticos quer em contexto profissional/restrito, quer em contexto alargado, com outras educadoras participantes, mas também algumas intervenções ou experiências em sala de atividades com o/s grupo/s.

No entanto, por limitação deste espaço~texto, procedemos apenas ao uso das duas narrativas profissionais na análise apresentada de seguida.

Compreensão e encadeamento de ciclos de desenvolvimento socioprofissional com enfoque nas competências dramáticas

Esta análise, mesmo seguindo a prossecução dos escritos de trabalho, articula o encontro de dois princípios discursivos e simultaneamente *praxiológicos*: o da comunhão - por oposição ao distanciamento dos processos educativos, formativos e profissionais, e por isso, inegavelmente sociais - entre a intencionalidade dos sujeitos para a (sua) educação e as suas ações com efeitos no desenvolvimento de competências dramáticas; e o da cumplicidade, como estratégia necessária de (trans)formação - por inerência aos pressupostos científicos e deontológicos valorados no quadro conceptual - entre os binómios teoria~prática, reflexão~experimentação, sujeito~objeto, educação~teatro, personalidade~profissionalidade, e processos individuais~colaborativos.

A "abertura" do projeto de IA teve como objeto a elaboração de narrativas profissionais (NP) a partir de um guião fornecido que aludia à reflexão sobre as experiências prévias e às relações com a expressão dramática. As duas narrativas analisadas concitaram estes tópicos de modos diferenciados, mas também revelaram algumas comunalidades.

A educadora Carla expôs um discurso mais pessoal revelando parcialmente o seu autoconceito, implicações de algumas relações no seu percurso de vida, e o seu ânimo na educação.

O ambiente familiar estimulante e apoiante é sem dúvida muito importante. Cresci com uma relação parental por um lado, submissa e por outro desresponsabilizante. (...) Nunca fui uma aluna brilhante, nem esforçada, bem pelo contrário. Estudei sempre para ir passando de ano sem grandes ambições e objetivos. (...) [Tenho] um ritmo de trabalho desorganizado, faço sempre tudo até ao último prazo e sob pressão, mas sempre com empenho e esperança em mudar. E já consegui mudar algumas coisas, está melhor! (...) Quando reflito muitas vezes sobre tudo isto e combino todas as variáveis, desde apoio e ambiente familiar, grupo de amigos, escolas

que frequentei e professores que conheci, a minha própria disponibilidade e competências de aprendizagem, penso que tive sorte, fiz a minha sorte e cresci. (NP - Carla)

As duas educadoras valorizaram a entrada no ensino superior, algumas experiências de estágio e os primeiros anos de prática profissional, como momentos significativos e prazenteiros.

O curso de Educadores de Infância, curso pouco divulgado e por muitos desconhecido em 1989, foi a minha primeira opção de candidatura à faculdade. Não fazia ideia o que era, mas um Curso Superior e deixar de trabalhar no escritório de contabilidade, era tudo o que queria. (...) [No primeiro ano de trabalho] (...) consegui aplicar os conhecimentos adquiridos, consegui ter estratégias de dinamização e controle de grupo. Com um grupo tão numeroso [28], mais do que nunca a expressão dramática foi uma estratégia sempre presente, um trampolim para avançarmos em diferentes propostas e momentos do nosso dia a dia. Este primeiro ano foi o ano que recorro e irei recordar sempre com muita paixão. (NP - Andreia)

[No estágio] Senti que o disfarce que usei [para uma dramatização] me libertou para ser outra coisa verdadeira e muito real na altura da atuação. Não senti vergonha de me expor como era costume e adorei essa sensação e a criatividade e o à vontade com que as coisas, durante a atuação e seguindo o guião, me iam surgindo. Foi uma boa experiência que deu maior confiança em mim mesma e nas minhas capacidades. (...) Tive também, pais de crianças fantásticos e colegas de trabalho, que com a sua experiência de vida e sabedoria, souberam ver e apreciar a minha inexperiência nos primeiros anos e com uma simples conversa, cheia de boas intenções, carinho e compreensão, me fizeram refletir e melhorar a minha prática. (...) Foram anos que me compensaram falhas estruturais anteriores no curso e na vida. (NP - Carla)

Mas também referiram que a entrada na instituição onde desenvolvem neste momento as suas práticas profissionais foi uma charneira na perspetivação de outros modos de fazer pedagogia, por exemplo pela qualidade colaborativa das relações verticais e horizontais - que notamos como um fator de desenvolvimento profissional. Evidencia-se, neste contexto, também a influência e o recurso de práticas no âmbito do drama.

A passagem do [instituição G.] para [instituição O.] marcou uma nova e importante fase da minha vida. A formação [da diretora], a sua experiência de vida, a sua cultura, abriu a todos os profissionais novos horizontes. (...) Tendo presente a importância do trabalho de grupo, cada grupo pesquisava sobre um tema ou pedagogo, fazendo posteriormente a sua apresentação. (NP - Andreia)

E temos presente no calendário mensal teatros coletivos. Sinto-me privilegiada no aspeto de crescimento e apoio formativo da instituição e da consciência pedagógica e da importância da primeira infância e da felicidade e bem estar da criança que vem sempre em primeiro. A presença do projeto [nome], foi muito enriquecedora para todas as profissionais do [instituição O.], bem como a presença de um antigo colega educador/ator, formado em artes cénicas (no Brasil), que nos abriu horizontes. (NP - Carla)

O enfoque da presença integrada e a importância da atividade dramática prolonga-se assim desde a dimensão organizacional, à dimensão curricular, e à dimensão pessoal, não só correlacionada com a prática, a formação e o desenvolvimento dos/as profissionais, mas logicamente com o desenvolvimento das crianças. Porquanto

O drama está sempre presente no dia a dia do nosso grupo, planificado ou como atividade de transição ou simplesmente por sim. (...) [Há] várias formas e estratégias de contar um conto, no entanto, continuo a preferir a expressão (o gesto e o corpo). (...) Na planificação semanal, sublinho sempre a presença das áreas da

música e do drama, não só pela sua importância em si, mas sobretudo por ser um dos grandes interesses do grupo. (...) Não é demais realçar a importância do drama na formação pessoal e social da criança. Em referência ao grupo que tenho este ano, conquistas relacionadas com a desinibição ou ao nível da linguagem, foram notórias com as propostas de drama. (NP - Andreia);

[O drama está presente] Nos bons dias que nos ajudam a relacionar com os outros, a ter em conta os sentimentos e presença dos outros, se nos cumprimentamos com um sorriso e aperto de mão se hoje não apetece (...). Nos teatros de sombras que expõem e exploram pequenas lengalengas e histórias curtas e aqui reporto-me à realidade da creche, onde trabalhei mais tempo. Nas técnicas de relaxamento ao final de uma atividade ou de um dia ou momento mais agitado, ouvindo música relaxante, diminuindo a luz e viajando, ouvindo o adulto ir para mundos imaginários de personagens e sensações. (...) Nas expressões, no movimento e incentivos que damos às crianças quando realizamos, um jogo motor, um trabalho de expressão plástica, na leitura de um livro, enfim nas várias atividades diárias. (NP - Carla)

Concomitantemente as educadoras valorizaram o exercício da escrita como uma estratégia de consciencialização e reflexão, que entendemos como fatores de desenvolvimento profissional, não só de forma *livre*, como também de forma provocada:

(...) uma paragem no meu percurso de educadora para refletir. Senti-me livre para escrever tudo o que acredito. Trouxe-me à memória momentos bons e facilitou-me um olhar mais tranquilo pelos menos bons. Foi um olhar para o exercício da minha prática e sobretudo acreditar que sou capaz. Um descobrir que educar é impregnar de sentimento em tudo o que fazemos. (NP - Andreia);

O ponto 4.3 do guião fez-me refletir sobre isso [relação das práticas educativas com o desempenho pessoal e profissional e as competências dramáticas] e foi curioso perceber como as competências dramáticas estão presentes em todos os pontos [observação, planificação, ação, avaliação, comunicação, articulação]. Observamos e somos espetadores, atores e realizadores/diretores das ações que vão acontecendo em sala diariamente. Planificamos a partir das mesmas ações e observações, refletimos, agimos, avaliamos. (...) Ao realizar esta narrativa fiquei muito mais atenta à minha prática co-relacionada com a expressão dramática e lá estava ela em todo o lado. Na forma como comunico com as crianças e os pais à chegada e à saída da escola, as expressões que uso e palavras de conforto, os sorrisos, o toque a brincadeira, a confiança que se cria. (NP - Carla)

É na senda da identificação e promoção da visão crítica e longitudinal dos processos educativos e formativos que enalteçemos e tecemos a narratividade (das educadoras) como estratégia nuclear da problematização, da fixação e compreensão do encadeamento dos ciclos de vida, que parecem compreender uma forma de IA, apenas, talvez, menos científica. Assim, a partir das capacidades reflexivas das educadoras sobre algumas experiências prévias, por exemplo na formação inicial, estas ainda mobilizam as suas convicções pedagógicas e perceções sobre as suas próprias práticas atuais e definem algumas expectativas relativas à participação neste (per)curso de IA.

É este o nosso sistema tradicional de ensino, que nos habitua a ver um professor sentado numa cadeira a debitar matéria até à chegada dos testes avaliativos, de uma forma aborrecida e desmotivante para o aluno. (NP - Carla)

Não foi fácil sair de um ensino secundário sem nunca ter feito um relatório, não foi fácil ter ido para o “terreno, para a semana de campo” (expressão do professor A.), sem orientação alguma. (NP - Andreia)

Estes [professores] também nos ajudam a crescer e a ver o que está errado e que não devemos perpetuar, como modelos castradores e elitistas, que por vezes, nos causam humilhações, medos e falta de confiança. (...) [Mesmo assim] Como é possível ter gosto em compreender e aprender? Onde fica o aguçar da curiosidade e o gosto em descobrir por nós próprios o maravilhoso do mundo que nos rodeia, para que não nos esqueçamos das aprendizagens? (...) O verdadeiro curso e formação começa na sua íntegra, quando colocámos em prática as aprendizagens académicas e da vida até então, de forma plena e absoluta, errando, refletindo, reformulando, pesquisando e aprendendo com outros profissionais que vamos encontrando no caminho. (NP - Carla)

O professor [educador/a] incita, disponibiliza e o aluno constrói. (...) O educador deverá ser capaz de improvisar, de ser um mágico que tira da manga estratégias para dinamizar ou reorganizar ou simplesmente divertir o grupo de crianças. (...) Um longo percurso se realizou até que a profissão de educador de infância começou a ser justamente e dignamente valorizada. Os comentários que despromovem e desmotivam a nossa profissão deixam de ser frequentes, frases como - "nem para educadora conseguiste entrar?" - deixaram de se ouvir. (NP - Andreia)

Talvez por motivos históricos e de mudanças sociais do país, que ainda são necessárias continuar a fazer, deu-se sempre menos importância à creche. A nossa formação foi deficitária e teve algumas falhas. Não que os professores formadores não tivessem conscientes disto e também não concordavam mas era o currículo. Espero que estas lacunas formativas mudem e parece-me que sim, que começa a mudar. (...) Mas no final a escolha é sempre nossa. Tudo o que nos rodeia, a formação académica, professores, os sítios por onde passamos e que frequentamos, a televisão e outros meios de comunicação e tecnológicos, os amigos e família também têm um papel importante nas fontes e influências sociais, culturais e artísticas. (NP - Carla)

[Que podem ser mobilizados nos processos de ensino e de aprendizagem, pois, mesmo em termos curriculares] Os educadores de infância continuam a ser privilegiados no Sistema Educativo, não estando cingidos a um currículo estanque e inflexível. Seguindo as orientações Curriculares e as Metas do Ensino Pré Escolar, conseguem ter autonomia na sua atividade pedagógica, adotando pedagogias diversificadas. (...) [Porquanto] «Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.» (Rubem Alves). (NP - Andreia)

Relativamente às expectativas, parece que é neste entender de que a profissionalidade docente pode e deve perseguir uma "imagem" idílica do campo educativo que se perspetiva "com asas", que as educadoras afirmam ter interesse na/nesta formação contínua como subsidiária de práticas de qualidade, mas também do desenvolvimento pessoal: "Na área do drama, gostaria de assistir a muitas e variadas propostas e de descobrir mais... é uma área fascinante!" (NP - Andreia);

Espero (...) acrescentar mais conhecimentos à minha experiência pessoal e profissional e crescermos todos juntos. Espero que a sensibilidade, de que o mundo da expressão dramática nos dota, cresça e me ajude a melhorar a minha prática educativa e a mim como ser. (NP - Carla)

Não obstante, nestes discursos analíticos longitudinais, as duas educadoras parecem eleger a sensibilidade como uma competência-matriz para a escuta e estimulação do jogo dramático - ou seja, da ludicidade, e por consequência do bem estar e da aprendizagem da criança - entre uma comunhão de saberes diversificados, na interseção do nosso objeto de estudo - o desenvolvimento de competências dramáticas nos processos de desenvolvimento profissional - que se afigura claramente dependente da conceção do que é o ser(-se) humano e potencialmente artístico.

[Na minha infância] Apanhei milho, fiz escapeladas, andei em cima de carros de bois, apanhei erva e legumes da terra, comi-os frescos e saborosos, (...) toquei e alimentei patos, porcos, galinhas, vacas, coelhos, enfim, um mundo de sensações únicas e indescritíveis, que me fazem felizes até aos dias de hoje. E que me fazem estar na minha vida profissional de outra forma, sem reservas em experimentar novidades e em propor experiências diferentes que ativem os sentidos às crianças, no contato máximo com a natureza e sabendo com conhecimento prévio de como estas sensações são únicas e nos fazem felizes. (...) [Paralelamente, e em relação à sua visão da sua formadora no âmbito da expressão dramática, não obstante a experiência de construção de uma peça de teatro e a fruição de outra no teatro Nacional de S. João, infere que] Na altura o que parecia ter uma certa loucura desajustada à realidade faz ver, agora, que isso é sensibilidade às emoções e energias da expressão dramática. (NP - Carla)

[Na formação inicial] Lembro-me de me descalçar e andar pela sala ao som de "Enya". Foi uma sensação indescritível. (...) realizei alguns momentos/atividades de drama (...). Foi uma experiência única. O projeto realizou-se durante três dias, esteve aberto ao público e incluiu diferentes propostas de atividade. Hoje como educadora, tento transmitir às crianças aquilo que acredito que também lhes dá prazer...também nos descaçamos muitas vezes! (NP - Andreia)

[Aquando da prática profissional: a)] Aprendi e aprendo imenso com todas as crianças que conheço e conheci, como seres únicos e diferentes que todos somos e principalmente, como seres extremamente honestos, particulares e autênticos. [b)] Quando articulo todas as variantes necessárias e inerentes à prática educativa, sinto que faço um guião onde todas as informações de que disponho quer do ponto de vista académico, quer do ponto de vista pessoal, combinam para a exposição de uma brincadeira séria e real do faz de conta, que cativa, abraça e dá prazer à criança. Somos todos, presentes na ação, transportados para um mundo mágico de brincadeira à "séria" (...); [c] temos] presentes a maneira como propomos as atividades ao grupo, como comunicamos, como articulamos as várias áreas de saber, de que forma, se tornara interessante, apetecível, convidativa e desafiante a participar e criar. E principalmente, queremos que as crianças cresçam felizes, seguras e confiantes sentindo-se bem na sua pele e que não tenham medo de se exprimir, descobrindo-se a si mesmos, aos outros, ao mundo. [d] compreendi que] A sensibilidade que cresce com a criança (...) abre-lhes outros mundo para além do mundo dos saberes, para o mundo do sentir, do criar, do ser, do estar e da espiritualidade, que é muitas vezes esquecida nas nossas escolas. (NP - Carla)

Algumas conclusões sobre a "abertura" desta IA

Pretendeu-se com este texto e este início de estudo integrar e divulgar interesses e práticas investigativas de qualidade e potencialmente inovadoras no sentido de uma possível melhoria e transformação dos processos formativos. As repercussões possíveis não serão apenas para/nos sujeitos envolvidos, suas práticas e contextos restritos, mas também para uma comunidade interessada na concetualização e na melhoria das práticas educativas.

Neste sentido, se dotarmos os dois princípios construídos (o da cumplicidade e o da comunhão) de transparência e os compreendermos como compatíveis, por parecerem interdependentes, mesmo quando são provocatórios, podemos afigurar um vetor comum - o da «criatividade pedagógica» - porquanto esta "(...) se faz em diálogo e não no isolamento." (Oliveira-Formosinho, 2003, p. 8).

Nomeadamente verificou-se que os modelos pedagógicos se pretendem "abertos" tal como referido no quadro teórico e como ilustra a educadora Andreia:

(...) na minha prática pedagógica, não privilegio um único modelo pedagógico, tenho presente a pedagogia de projeto e de situação, bem como o princípio ou modelo construtivista. O educador deverá ser capaz de incentivar a sua curiosidade e despertá-la para o conhecimento do mundo. Acompanhá-la na descoberta, dando-lhe a autonomia para que as conquistas sejam dela. (NP - Andreia)

Mas esta "abertura" não findou nesta consciencialização. Ao longo da análise tecida, também se evidenciou o valor da auto e hetero-consciencialização, da multidimensionalidade das competências dramáticas, na profissionalidade docente. Valorou-se também a pedagogia e a atividade dramática na creche. Assim, as narrativas analisadas pautaram-se pelo desejo de (se) educar para formar seres sensíveis e atuantes.

Estes motes confluíram nas tomadas de decisão dos passos seguintes na IA, que apesar de não terem sido objeto de análise neste texto, expõe-se que repercutiram quer nas reflexões e discussões focalizadas entre a/s equipa/s, quer nas experiências de formação e intervenção, em contexto de trabalho e em contexto laboratorial. Por exemplo, foi discutida a analogia do/a educador como um ator/atriz; foram experienciadas diversas técnicas de expressão dramática, quer a partir da expressão corporal, quer a partir do jogo teatral; foram planificadas e realizadas intervenções colaborativas, nestes domínios, com os grupos de crianças das duas salas das educadoras.

Deste modo, a definição de cada ciclo de IA foi gerada pelos intervenientes, pois conviveu-se com a consciência da imprevisibilidade do desenvolvimento dos processos, em que a criação e análise dos dados são contemporâneos da ação (Nunes, 2010).

Por fim, a "abertura" deste estudo intentou promover o (re)conhecimento, a atualização e o aprofundamento das relações entre a/s teoria/s e prática/s educativa/s, que venham a reforçar, influenciar e a promover as dimensões da atividade dramática; tal como, a incentivar a consciência ativa e crítica dos processos operacionalizados na atividade dramática em contexto educativo, como a sensorialidade, o pensamento divergente, a capacidade de criação e de resolução de problemáticas, que podem favorecer o desenvolvimento socioprofissional.

Referências

- Aguilar, Luís Filipe. (2001). Expressão e educação dramática: guia pedagógico para o 1º ciclo do ensino básico. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Almeida, Maria Teresa. (2011). Desafios ao desenvolvimento profissional: do trabalho colaborativo ao nível da escola a um grupo sobre a escrita. (Tese de Doutoramento), Instituto de Educação - Universidade de Lisboa, Lisboa. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6035>
- Baptista, Maria Isabel, & Sanches, Maria Angelina. (2003). Competências na formação inicial do educador de infância/professor: entre práticas e representações. Paper presented at the 1º Simpósio Nacional de Educação Básica: Pré-Escolar e 1º Ciclo, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Bertram, Tony, & Pascal, Chistine. (2009). Manual DQP - Desenvolvendo a qualidade em parceria. (Júlia Oliveira-Formosinho & all, Trans.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Day, Christopher (2001). Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

- Formosinho, João, & Oliveira-Formosinho, Júlia (Eds.). (2001). Associação criança: um contexto de formação em contexto. Braga: Livraria Minho.
- Latorre, Antonio. (2008). La Investigación-Acción (9 ed.). Barcelona: Graó.
- Máximo-Esteves, Lúcia. (2008). Visão panorâmica da investigação-ação. Porto: Porto Editora.
- Nunes, Rosa. (2010). A investigação-ação como uma nova forma de compreender a investigação e a ciência. Entrelugares: revista de sociopoética e abordagens afins, 2(2), 1-17.
<http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/artigo-rosa22.pdf>
- Oliveira-Formosinho, Júlia. (2003). O Modelo Curricular do M.E.M. - Uma Gramática Pedagógica para a Participação Guiada. Revista do Movimento da Escola Moderna, 18 (5ª série), 5-9.
- Oliveira-Formosinho, Júlia, Andrade, Filipa, & Gambôa, Rosário. (2009). Podiam chamar-se lenços de amor. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Oliveira-Formosinho, Júlia (Ed.). (1996). Modelos curriculares para a educação de infância. Porto: Porto Editora.
- Sun, Ping-Yun. (2005). Drama in education: the process of self-discovery and transformative learning. (Tese de Doutoramento), School of Education - Indiana University, Indiana.

A escolha no processo de constituição docente

Flávia Maria Marques¹⁷⁸², Júlio Ribeiro Soares¹⁷⁸³, Wanda Maria Junqueira de Aguiar¹⁷⁸⁴

O presente artigo tem como objetivo analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como buscar compreender as necessidades e os motivos que interagem no processo de sua constituição docente. Os dados analisados provêm de uma pesquisa realizada no contexto de um Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) que, envolvendo três programas de Pós-Graduação, teve como questão central a investigação dos sentidos e significados da atividade docente, procurando subsidiar, desse modo, as reflexões sobre formação de professores. O referencial teórico metodológico adotado é o da Psicologia Sócio-Histórica, que tem Vigotski como um de seus autores centrais. Na construção de sua abordagem teórica e das categorias como forma de compreensão da realidade, Vigotski fundamentou-se no materialismo histórico-dialético. A concepção de homem nesse referencial concebe o indivíduo como um ser social constituído historicamente e dialeticamente nas relações com o mundo material do qual participa. São nessas relações, ou seja, no movimento da atividade que ele vai se constituindo como sujeito singular e, ao mesmo tempo, social. Em relação ao processo de escolha profissional, a análise aponta que os sentidos constituídos pelo sujeito sobre o ser professora e sua motivação para a atividade docente começaram a ser constituídos em sua infância e delineiam-se como atributos da profissão que ela possui desde então. Falas como o “gostar”, “querer”, “cuidar” e “tomar conta” das crianças são recorrentes em seu discurso, justificando sua vocação para a docência em uma visão “naturalizante” dos fenômenos sociais e humanos, visão essa que desconsidera a historicidade do humano e as formas socialmente construídas para satisfazer suas necessidades. Nessa visão, o indivíduo já nasce com um “dom” e cabe a ele, apenas, desenvolvê-lo. Revela, dessa forma, uma ideia de vocação como algo intrínseco, inato, datado, dado. Portanto, preestabelecido desde sempre. A concepção naturalizante aponta para uma constituição do humano que não é dialética nem histórica, mas formal, linear. Esta forma de significar a constituição do humano aparece também na concepção da docência reforçando marcas arcaicas e até preconceituosas da profissão, tais como: visão romântica “de sacerdócio” e de profissão notadamente feminina, dom natural peculiar às mulheres e relação determinista entre a maternidade e a docência. Sendo assim, verificamos que os sentidos constituídos sobre a escolha e a constituição docente apresentam-se fortemente mediados por uma visão naturalizante da profissão, o que acarreta uma não discriminação entre o papel docente e o papel materno e uma sujeição à influência do gênero feminino. Com isso, entendemos que não apenas a professora, mas também a sociedade têm sido historicamente mediadas pela ideia de que a docência é uma vocação natural das mulheres. E para finalizar, apontamos que os fenômenos sociais e humanos devam ser estudados e compreendidos em sua dimensão histórica, em seu movimento dialético, de modo que, ajudando a superar as visões naturalizantes, possa-se instituir o novo e, assim, a possibilidade de constituição de novos sentidos e significados acerca dos processos de escolha profissional e de constituição docente.

Palavras-chave: Escolha Profissional, Constituição Docente, Formação de Professores

¹⁷⁸² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

¹⁷⁸³ Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

¹⁷⁸⁴ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Estudos recentes sobre a profissão docente no Brasil (GATTI, 2012; ANDRÉ, 2012; SCHEIBE, 2010; dentre muitos outros estudiosos) têm apontado que são muitas as questões que ainda precisam ser urgentemente enfrentadas pelas diferentes esferas do poder público tendo em vista a valorização do magistério. São questões que atravessam o próprio cotidiano da formação e da atividade profissional do professor, como a falta de reconhecimento social da profissão, os baixos salários, a elevada taxa de evasão dos professores no início da carreira docente e a própria fragilidade dos cursos de licenciatura que, embora tenham a formação docente como finalidade pedagógica, nem sempre apresentam uma identidade acadêmica articulada ao campo da docência.

Diante de tantos desafios que são, pelo menos aparentemente, nada animadores, quais seriam, então, os elementos determinantes do processo de escolha e de constituição do professor no momento atual da história da educação brasileira? Embora muitos professores desistam do cargo logo no primeiro ano, por que muitos continuam na função, chegando, inclusive, a constituir um vínculo afetivo com a profissão? É com base em questões como essas, que trazem à tona uma discussão acerca da profissão docente no Brasil, que o presente artigo – parte do resultado de uma pesquisa realizada entre os anos de 2008 e 2012 com apoio do PROCAD/CAPE¹⁷⁸⁵ por professores e alunos de três programas de pós-graduação em educação de três universidades brasileiras – tem um objetivo geral, que é analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como buscar compreender as necessidades e os motivos que foram (e têm sido) determinantes do processo de sua constituição docente.

Base teórica

No intuito de rompermos com a visão ingênua e simplista que poderíamos ter acerca da realidade investigada, buscamos apoio teórico-metodológico na Psicologia Sócio-Histórica, que tem Vigotski como um de seus autores centrais. Na construção de sua abordagem teórica e das categorias como forma de compreensão da realidade, Vigotski fundamentou-se no materialismo histórico-dialético. A concepção de homem nesse referencial concebe o indivíduo como um ser social constituído histórica e dialeticamente nas relações com o mundo material do qual participa. São nessas relações, ou seja, no movimento da atividade que ele vai se constituindo como sujeito singular e, ao mesmo tempo, social.

É notório destacar que esta concepção não opõe o indivíduo à sociedade; pelo contrário, combate essa visão dicotômica e, com isso, vai além ao superá-la. Assim sendo, a subjetividade e a objetividade devem ser apreendidas não como elementos isolados, mas pares dialéticos constitutivos um do outro num movimento constante de transformação. A dialética nos aponta que os fenômenos não podem ser compreendidos isoladamente e sim em suas múltiplas conexões, em suas relações parte/todo, em suas contradições, os quais são configurados e constituídos nesse mesmo movimento. A função precípua do método dialético é explicar o movimento histórico da realidade, que é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo.

A concepção de homem nesse referencial concebe o indivíduo como um ser social, constituído nas relações com o mundo, com a base material, com a objetividade e a subjetividade constituídos no movimento

¹⁷⁸⁵ A pesquisa Trabalho docente e subjetividade: aspectos indissociáveis da docência foi realizada no período de 2008 a 2012, com apoio do PROCAD/CAPE, por professores e alunos de três programas de pós-graduação em educação de três universidades brasileiras: Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação (PUC-SP), Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFAL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESA-RJ).

dialético. Considera, sobretudo, para a constituição do indivíduo a historicidade, seu caráter histórico. De acordo com Soares (2011, p. 32): “Nos estudos sócio-históricos, a história é uma categoria que nos ajuda a romper, fundamentalmente, com a ideia de que o homem é um ser estático, ou simplesmente que seu desenvolvimento é marcado por uma sequência linear de características sobrepostas”. Isso nos traz a noção de que a constituição do homem se dá no processo histórico materialista de construção de suas relações, tanto objetivas quanto subjetivas. É no movimento da atividade da qual participa, portanto, que o homem vai se constituindo, ao mesmo tempo em que vai intervindo na realidade objetiva, modificando-a com vista à satisfação de suas necessidades. Assim, “esse é um processo no qual o ser humano objetiva sua subjetividade, ao mesmo tempo em que torna subjetiva a realidade objetiva, por meio da capacidade de registro cognitivo e afetivo de suas experiências” (Aguiar & outros, 2009, p. 57). A subjetividade dentro de tais concepções teóricas só pode ser explicada na dialética subjetividade-objetividade, o que nos leva a compreender que o sujeito singular é, ao mesmo tempo, social e histórico.

Ao buscarmos apoio teórico-metodológico na Psicologia Sócio-Histórica, somos mediados por um conjunto de ideias que movem as nossas afecções afetivo-cognitivas com vistas a não apenas apreender e explicar a realidade em seu processo dialético e histórico de constituição, mas também contribuir com a sua transformação. Em outras palavras, o nosso “olhar” sobre a realidade não é destituído de uma concepção teórica e política do mundo. Pelo contrário, categorias como atividade, historicidade, contradição, sentidos e significados nos permitem empreender esforços de análise com vistas tanto à compreensão do mundo como em relação ao movimento dialético e histórico do seu processo de constituição.

Embora as categorias acima anunciadas sejam de extrema importância para compreendermos o problema aqui investigado, não nos ocuparemos de explicá-las, exceto em relação às categorias sentido e significado, já que fazem parte diretamente do objeto de investigação da pesquisa realizada, e a categoria história que já fora abordada acima, mesmo que de forma sucinta. Esta decisão tem como base a falta de espaço necessário para que as mesmas pudessem ser adequadamente abordadas. Assim sendo, optamos por empreendermos mais esforços em relação à análise da questão aqui investigado, o que requer, obviamente, o uso de tais categorias.

O estudo das categorias sentido e significado se faz importante, na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, por permitir avançar na compreensão dos processos constitutivos da fala e do pensamento, isto é, do modo pelo qual o sujeito articula essas duas funções dando origem aos processos de significação da realidade. Assim sendo, ao pretendermos *analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora acerca do seu processo de escolha profissional*, partimos do pressuposto de que o seu discurso não se reduz ao campo semântico do significado ao qual, à primeira vista, cada palavra parece encerrar. A história do sujeito, o nosso verdadeiro objeto de estudo, não se reduz à fala. No entanto, não podemos ignorá-la em nossas análises. Ela é o ponto de partida das nossas investigações.

Conceitualmente, podemos dizer que o significado é a unidade do pensamento e da linguagem que mais possibilita o processo de generalização da comunicação, o que favorece o fortalecimento do contato e do vínculo entre os seres humanos na atividade das quais participam. Isso se faz por meio dos diferentes signos que se encontram socialmente instituídos e presentes no nosso cotidiano. Por isso, conforme aponta Leontiev (s/d, p. 101), o significado é “a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida”. Assim sendo, o autor ainda afirma que “o homem encontra um sistema de

significações pronto, elaborado historicamente, e apropria-se dele tal como se apropria de um instrumento” (p. 102).

Embora o significado tenha a sua importância no processo de constituição do humano, a realidade, isto é, a linguagem, não se reduz ao campo empírico dos significados, de modo que as palavras ditas são constituídas de muitos conteúdos que nem sempre se materializam nas verbalizações do sujeito. A “palavra” é sempre mais rica do que revelam suas expressões mais aparentes, pois, além da dimensão linguística que as constitui, elas são mediadas por pensamentos e emoções de “um” sujeito vivo cujo pensamento fracassa muitas vezes ao se materializar em palavras. Ou seja, nem sempre o discurso expresso é capaz de revelar o que, de fato, o sujeito pensa e sente acerca do objeto ao qual se refere. Por isso, é preciso ir em busca do não dito que constitui, dialeticamente, aquilo o que se quis dizer.

Na perspectiva de melhor compreender o sujeito, Aguiar e Ozella (2006, p. 226) pontuam que “os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. Caminhar para as zonas de sentido é tentar apreender, portanto, o sujeito para além do empírico, isto é, os elementos de sentido que, a partir de suas experiências simbólico-afetivas, se articulam constituindo os sentidos. Mais do que ao campo semântico da linguagem, os sentidos se referem ao sujeito, ou mais precisamente às mediações histórico-sociais que, na atividade, foram constituindo o seu modo de pensar, sentir e agir. Por se tratar, portanto, de um processo inesgotável de constituição de novas formas de ser do sujeito, os sentidos não se encerram nas palavras, embora a linguagem seja uma das suas mais importantes bases. A gênese da sua constituição está na história das relações sociais do sujeito com o mundo, isto é, no modo pelo qual ele é afetado e significa o próprio contato com a realidade objetiva.

Procedimento metodológico do estudo

Ao nos propormos estudar o processo de escolha e de constituição docente, o fazemos, teórica e metodologicamente, não a partir de pressupostos objetivistas, que anulam o papel do sujeito frente à sociedade, nem tampouco subjetivistas, que compreendem o sujeito a partir de um ideal de *liberdade* que enfatiza o individualismo em todas as suas expressões, mas a partir dos elementos de contradição que o constituem como unidade do real. O nosso método de investigação, ao seguir uma linha dialética de teorização que rompe com as concepções naturalizantes, metafísicas e dicotômicas da realidade, se propõe a explicar tal fenômeno não como fato isolado, mas mediado pela *totalidade* de um conjunto de elementos históricos e contraditórios que o afetam. Nessa perspectiva, não há uma história do sujeito e outra da sociedade ou da natureza. Como bem salienta Vigotski (2000, p. 23), a história “significa duas coisas: 1) abordagem dialética geral das coisas – neste sentido qualquer coisa tem sua história. [...] 2) história no próprio sentido, isto é a história do homem”.

Assim sendo, ao pretendermos *analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como buscar compreender as necessidades e os motivos que foram (e têm sido) determinantes do processo de sua constituição docente*, o fazemos a partir de uma concepção dialética e histórica de ciência. A análise dos sentidos e significados pressupõe, portanto, não uma análise de estruturas dicotômicas, mas de elementos

contraditórios, que se articulam como pares dialéticos constituindo a *unidade* do pensamento e da linguagem, isto é, o processo de significação.

Para dar conta dessa complexidade teórica que constitui o nosso processo de investigação, valemo-nos de uma proposta metodológica de análise e interpretação dos processos de significação – *unidade* do pensamento e da linguagem – denominada, conforme Aguiar e Ozella (2006), *núcleos de significação*. Trata-se de uma proposta metodológica que vem sendo construída pelos autores há mais de uma década com vistas a instrumentalizar pesquisadores na perspectiva de que possam apreender o processo de significação da realidade (produção de sentidos e significados) no seu movimento histórico-dialético.

No intuito de apreendermos o movimento de significação do sujeito – uma professora com formação em pedagogia e que leciona nos anos iniciais do ensino fundamental – *em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como no que diz respeito ao processo de sua constituição docente*, o primeiro passo consistiu no levantamento de pré-indicadores (trechos/enunciados/temas). O passo seguinte foi a aglutinação de pré-indicadores que apresentavam relação entre si, como “similaridade”, “complementaridade” e “contraposição” (AGUIAR e OZELLA, 2006), o que culminou na sistematização de alguns indicadores. Na terceira e última etapa, o procedimento, constituído a partir da articulação dos diversos indicadores segundo os critérios de “similaridade”, “complementaridade” e “contraposição”, resultou na sistematização de alguns núcleos de significação.

Convém ressaltar que, por questão de espaço neste artigo, não apresentaremos os dois primeiros passos empreendidos na realização da pesquisa, assim como também não apresentaremos todos os núcleos de significação dela resultantes, mas os “pontos” principais de dois núcleos de significação, a saber: 1) A escolha pela docência; e 2) O processo de constituição docente.

O processo de escolha pela docência

Ao tratarmos do processo de significação, da produção de sentidos e significados em relação ao modo como fora se constituindo seu processo de escolha profissional, podemos observar que os relatos de M. revelam determinações que foram constitutivas nesse processo.

Primeiramente, M. refere-se aos seus laços familiares, a genealogia profissional de sua família, como um dos determinantes do seu projeto de ser professora. Nutre um vínculo afetivo por suas referências, pelos modelos de professores que têm em seu ambiente familiar: a mãe foi professora por algum tempo, a tia era professora na escola em que ela estudava e o avô, mesmo não tendo atuado na educação formal, atuou como professor de defesa pessoal e era também visto como um modelo de professor. Apesar de nos revelar somente um recorte de sua genealogia profissional relacionada à docência, destacamos a tia (professora) como uma referência importante para M. em seu processo de escolha pela docência. Segundo seus próprios relatos, ao longo do tempo foi construído um vínculo afetivo com a tia que foi mediado por questões de âmbito familiar e profissional: M. ia para a escola com a tia e se interessava por sua atividade. E a tia, por sua vez, também foi sua professora.

“Minha tia inclusive foi minha professora na escola, entendeu? Então, quer dizer, e aí eu gostava de ver ela corrigir prova, entendeu? Gostava de ir na escola com ela, então... Não sei... Eu sempre gostei assim... de

material escolar, até hoje eu gosto. Eu sempre gostei de régua, de estojo, de caneta, então eu tenho um...Uma mania...”.

Para além das fronteiras familiares, tal como verificamos na fala acima, temos na própria instituição escolar, o contexto institucional escolar, outra determinação importante em seu processo de escolha profissional, como também o modo como foi sendo constituído e materializado um projeto profissional, conforme podemos observar em sua fala:

“Quando eu vinha pra São Paulo pra ficar na casa da minha avó, eu ia na escola, porque eu adorava ir na escola, então quando eu vinha pra cá eu ia na escola”. “[...] Eu sempre fui muito boa aluna, eu sempre tirei notas muito boas. [...] Meus pais participavam também do colégio, eles eram da APM (Associação de Pais e Mestres), entendeu? Então, todas as festas eles participavam também junto de nós. Então, quer dizer, eu sempre tive muito apoio de todo mundo e aí todo mundo me conhecia porque a minha tia já trabalhava lá, entendeu? Que eu tinha convivência com as professoras fora do colégio, que a maioria eram(sic) amigas dela e elas iam lá, a gente se reunia, iam na casa da gente e, às vezes, até da minha mãe, então”.

Dessa forma, podemos constatar que o processo de escolha de M. pela docência foi sendo constituído não de forma natural e linear, mas mediado pelas condições materiais da história de vida, isto é, um conjunto de elementos vividos, sobretudo em meio à realidade escolar e familiar, como acolhimento, carinho e atenção, que lhe permitia sentir-se atraída pela docência. Importante destacar que esse acolhimento foi anterior à sua entrada nessa escola, já que o contato inicial se deu através da tia, que trabalhava lá. Posteriormente M. foi estudar nessa escola. Cabe ainda observar que a escola, a instituição escolar ocupa um espaço nas vivências e experiências de sociabilidade de M. que se interlaçam com suas experiências pessoais, familiares e de cunho privado (sua casa, sua família), o que faz com que esse espaço (escola) se torne íntimo para ela. Nesse sentido, podemos até supor que o espaço escolar se configurou para ela como protetor, e não ameaçador.

Essa realidade, a qual remete em seus relatos, está constituída pelas mediações objetivas e subjetivas: suas vivências pessoais, sociais, de comunidade, da coletividade em que vive, de seus sentimentos de pertença a essa coletividade, seu grupo familiar, sua experiência escolar e a cultura institucional da escola. São múltiplos elementos que se configuram na história de M, em sua subjetividade e que se interlaçam com os determinantes histórico-sociais em sua dialeticidade. São ainda os diferentes espaços da vida social que oferecem as significações para o desenvolvimento dos indivíduos e sobremaneira compõem também os elementos para o processo de escolha profissional. Ou seja, o indivíduo constitui sua subjetividade mediado por suas experiências interiores e exteriores no mesmo movimento, uma vez que o movimento dialético é contínuo, mediado pelos espaços sociais em que vive, sejam eles institucionalizados ou não.

No entanto, a professora justifica sua escolha pela docência não apenas pelas suas experiências familiares e sociais, mas pelo afeto que tem por crianças. Observamos na sua fala que o “gostar”, o “querer”, o “cuidar” e o “tomar conta” das crianças aparecem como atributos da profissão que ela menciona possuir desde a infância:

*“Desde que eu tinha assim uns oito, nove, dez anos já gostava de No meu recreio de 3ª e 4ª série, quando eu estudava, ao invés de ficar brincando no recreio, eu ficava **tomando conta** do pré na escola que eu estudava. É. Sempre eu quis assim... **trabalhar** com criança, sempre quis **cuidar** das crianças”.*

Esses atributos aos quais M. refere-se apontam para uma visão da docência pautada em uma “vocação”, em um dom, em um chamamento interno. Essa perspectiva nos remete para uma visão “naturalizante” dos fenômenos sociais e humanos, visão essa que desconsidera o caráter de historicidade do humano e as formas socialmente construídas para satisfazer suas necessidades. Isto é, M. parece acreditar que o homem nasce com um “dom” e cabe a ele apenas desenvolvê-lo, revelando, dessa forma, uma ideia de vocação como algo intrínseco ao sujeito, inato e dado. Portanto, preestabelecido desde sempre. Discordamos desta visão, pois ancorados, como já dito, numa perspectiva Sócio Histórica, cabe ressaltar que este conceito de “vocação” não leva em consideração a construção histórica do sujeito e da realidade que está implicada nesse processo. Não leva em conta que a história é regida por leis dialéticas, sendo a contradição uma delas, isto é, constitutiva do movimento de transformação da realidade e, por conseguinte, os movimento de superação nela implicados. Em uma visão determinista, a transformação é entendida não como fenômeno histórico, mas algo que ocorre por etapas, previsibilidade, permanência. Logo, se a vocação é vista como algo natural e se contrapõe à história, depreendemos que nessa contraposição enseja uma dicotomia.

No contexto desta discussão, outro aspecto que tomou uma forma decisiva na constituição de sua escolha profissional foi a concepção de gênero:

“Quando eu era pequena, mesmo independente de ir para a escola ou não, eu brincava muito de escolinha em casa [...] Olha... eu gostava muito de brincar de casinha, eu gostava, como até hoje, tudo muito arrumado, sou muito chata (frase exclamativa) Eu vivo arrumando as coisas”.

Não somente as brincadeiras de criança por si só, mas as marcas que as brincadeiras encerram em si, pois ao reproduzem tarefas domésticas e de espaço privado (brincar de casinha) ou mesmo reproduzir atributos como o cuidar, ser atencioso, ser compreensivo (brincar de escolinha), revelam características comportamentais relegadas culturalmente às mulheres e que foram construídas ao longo do tempo. Soma-se a isso, o fato de M. referir-se a escolha da profissão docente por gostar de cuidar e de trabalhar com crianças. Deste modo, o que verificamos é que tanto o conceito de vocação para a docência quanto o papel da mulher na sociedade estão atravessados por determinações histórico-culturais que dizem respeito a concepções ideológicas que ainda se encontram ancoradas em visões arcaicas e preconceituosas acerca do modo como se configuram as relações de gênero na nossa sociedade.

Considerando essas questões e retomando nossa discussão ao tratar da docência dos anos iniciais do ensino fundamental, o que se vislumbra através de nossas análises é que há uma visão de um dom natural às mulheres nesse nível de ensino. Mais do que isso, há uma relação determinista entre dom, maternidade e docência. Importante pontuar nos limites desse artigo, já que não temos a intenção de nos aprofundarmos no conceito de gênero, mas circunscrever brevemente a gênese social desse fenômeno social.

O processo de construção social de gênero traz em si as contradições decorrentes da base material de produção atravessada pela divisão da sociedade em classes, dos jogos de forças e de poder existentes em cada época e das produções históricas particulares de cada sociedade. O conceito de gênero, esse significado instituído, principalmente, no que se refere ao papel da mulher na sociedade foi reforçado ao longo dos tempos pelo discurso científico, que associava à mulher a maternidade.

“Desde os textos medievais, passando pelo renascimento, até o discurso na época da revolução, o discurso médico é sempre utilizado para permitir justificar a colocação da mulher na esfera familiar, conferindo-lhe

um estatuto particular na sociedade. O discurso científico legitima o lugar dado à mulher, e que é, a maternidade”. (NOGUEIRA, p. 03, 2001).

Foi dessa forma que o termo gênero foi atribuído à biologização, naturalizando o biológico de acordo com o jogo de forças e do poder instituído pela classe dominante. Estabelecendo, dessa forma, espaços, experiências e modos de subjetivação que diferenciam os indivíduos e reforçam desigualdades no modo de vida de mulheres e homens, desigualdades sociais e de trabalho. São, portanto, mediações sociais e históricas presentes na constituição dos indivíduos e de seus projetos de escolha profissional.

O processo de constituição docente

O modo como M. constituiu seu processo de escolha profissional foi marcado por um olhar para o futuro sem denotar maiores conflitos, conforme ela mesma afirma: *“Eu sempre quis ser professora, e ninguém tirava isso da minha cabeça”*. De igual forma, M. foi constituindo significações sobre a atividade docente pautada em um ambiente familiar. E, ao se formar, iniciou a sua vida profissional na mesma escola em que estudou.

Suas escolhas carregam, portanto, marcas subjetivas de experiências diversas vividas na família e na escola que contribuíram para se apropriar das formas de significação da atividade docente constituídas nesses espaços (família e escola) e, assim, configurar o seu modo singular de relação com essa profissão.

“Quando eu terminei o magistério eu já fui contratada na própria escola para trabalhar, eu já fiquei lá para trabalhar, né? E aí eu trabalhei 15 anos lá, sai de lá e vim pra cá, né?[...] Aqui eu tô há onze anos. Então, aí assim, eu dei aula no magistério, trabalhei quinze anos com pré, fui cinco anos professora, dez anos coordenadora. Mas o legal é ser professora, tá? Como coordenadora você tem contato mas é um contato distante,.... você orienta as professoras... mas esse contato com a criança de você ter aquele desafio todo dia. Dez anos como coordenadora. Mas eu prefiro ser professora”.

Essa diversidade de experiências, um aspecto inerente à profissão docente possibilitado pelo movimento da própria atividade, mostra que, feita uma primeira escolha, no caso, a escolha pelo magistério, o que se constitui a partir daí é o confronto/encontro frente a uma realidade material objetiva e subjetiva (condições de trabalho, por exemplo) que se dá em um movimento constante, contínuo e processual. E não uma escolha inicial que vai ser reproduzida ao longo de sua vida profissional de modo linear e permanente.

“E já trabalhei numa outra escola dando Filosofia para o Pensar, da primeira série até o terceiro colegial. [...] Mas no terceiro colegial eu dava Sociologia”.

A diversidade da atividade docente não se dá somente pelas oportunidades de mudanças de séries e de disciplinas, mas também pela diversidade de atividades e pelo próprio dinamismo que uma sala de aula carrega, dinamismo esse que, como afirma a própria professora, se configura como um desafio que precisa ser enfrentado todos os dias junto às classes de alunos com as quais se trabalha.

“Eu acho que ser professora é viver em desafio, né? Porque você tá todo dia... É uma coisa diferente (frase exclamativa) Mesmo que seja a mesma classe, cada dia é um novo dia, então você acaba assim... tendo... aprendendo com eles também todos os dias. Eu acho muito bom. Então, esse interesse, eu gosto de procurar coisa nova, de fazer coisa diferente com as crianças, entendeu? Mesmo assim, por exemplo, o ano retrasado eu dei aula no quinto ano, aí, o ano passado, eu vim pro terceiro e esse ano eu tô no terceiro de novo. Então, é

assim... mesmo você já sabendo tudo como é não dá para fazer igual. Então... esse criar em cima do que já tem... é uma coisa assim que me dá muito gosto”.

O dinamismo da profissão impõe ao professor o reinventar-se constantemente, isto é, modos de ser e, ao mesmo tempo, não ser. No processo do reinventar-se constantemente, o modo de atuação integra uma unidade: passado, presente e futuro. Nesse processo, as experiências adquiridas tomam vários contornos de acordo com as suas significações, com as suas demandas (os enfrentamentos diários) e as antecipações possíveis do que se pretende (planejamento e objetivos). Do mesmo modo, o reinventar-se constantemente leva ainda o professor a um modo de ser singular, ele próprio. Para melhor compreendermos esse modo de se reinventar, não podemos negligenciar a tríade hegeliana das nossas explicações. Assim sendo, isso significa que os modos de ser docente assemelham-se à tese, que é o que é, é aquilo que é permanente, que é fixo. Já os modos de não ser, são a sua negação, sua fase dialética, pois nega-se aquilo que é, nega-se o que é fixo e permanente em um movimento de superação, que é a antítese. Nesse duplo movimento dialético, ensejam-se contradições que levam a outra negação, que é a negação da negação, a qual é denominada de síntese, ou unidade dos opostos e, mais uma vez, à superação e à supressão das fases anteriores. Assim, compreendemos o modo de ser, de estar e de pensar, enfim, de constituir-se professor em um movimento contínuo no embate dialético com a realidade em transformação.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos analisar os sentidos e significados constituídos por uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao seu processo de escolha profissional, bem como buscar compreender as necessidades e os motivos que foram (e têm sido) determinantes do processo de sua constituição docente. Ao relatar fatos da sua história de vida no que concerne à sua relação com a família e à escola, sua fala carrega significações (sentidos e significados) que nos permitem, por meio do esforço de análise e interpretação, uma aproximação dos elementos sócio-históricos determinantes do seu processo de escolha pela docência, assim como da sua constituição docente.

O discurso de M. revela o quanto o espaço familiar (sua família, sua genealogia profissional) configurara-se como elemento importante na sua produção de sentidos acerca da escolha profissional. Outro elemento determinante diz respeito à oportunidade de ter conhecido, ainda criança, e estudado um espaço escolar acolhedor, que a atraía, de modo que, em sua história de vida (e também na memória), ocupa um lugar que está para além da produção de conhecimento. Trata-se de um lugar de socialização. Porém, não um espaço de socialização somente entre seus pares, colegas e amigos, mas como uma instituição que lhe ofereceu o sentido de pertencimento a uma coletividade, isto é, a uma comunidade que lhe possibilitou produzir significações positivas e favoráveis acerca do seu projeto de escolha profissional, isto é, o ser professor.

Ainda que esses aspectos tenham sido considerados fundamentais, o conceito de gênero ainda se mostra um substrato importante nos dias de hoje em termos de escolha para a docência. A pesquisa nos ajuda a entender o quanto esse conceito, que tem sido disseminado ao longo do tempo, ainda sobredetermina que a “vocação” para a docência dos anos iniciais do ensino fundamental seja destinada às mulheres, pois, de acordo com algumas concepções ideológicas que se ancoram numa visão naturalizante do papel da mulher

na sociedade, ainda acredita-se que são elas que apresentam um comportamento de melhor desempenho no exercício dessa função.

Em relação ao seu processo de constituição docente, foi no encontro de oportunidades, de escolhas frente à diversidade de experiências, que M. pôde se apropriar das formas de significações da atividade docente. Essa diversidade de experiências, um aspecto inerente à profissão docente possibilitado pelo movimento da própria atividade, nos revela que a escolha pelo magistério foi uma das primeiras escolhas feitas por M. no processo de sua constituição profissional docente. Como a trajetória profissional é processual e constituída no encontro com a realidade objetiva e subjetiva em movimento, constituir-se como docente pressupõe uma condição de reinventar-se constantemente em sua singularidade em confronto com a totalidade histórica e dialética.

Referências

- ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 112-129. ISSN 0100-1574.
- GATTI, Bernardete A.. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. Cad. Pesqui. [online]. 2012, vol.42, n.145, pp. 88-111. ISSN 0100-1574.
- KOJÈVE, Alexandre. Introdução à leitura de Hegel. Rio de Janeiro: Contraponto: EDUERJ, 2010.
- LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes, s/d.
- NOGUEIRA, C. Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. Psicologia & Sociedade, v. 13, n. 1, p.107-128, 2001.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.112, pp. 981-1000. ISSN 0101-7330.
- VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.71, pp. 21-44. ISSN 0101-7330.
- VIGOTSKI, Lev S. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 2004.